

平成 29 年度

研究集録

第 37 集



神奈川県立総合教育センター

はじめに

子どもたちが予測困難な社会を自立的に生き、持続可能な社会の担い手となるために必要な資質・能力を一層確実に育成するために、平成29年3月、学習指導要領等が改訂されました。新学習指導要領に基づき、学校教育の改善・充実に努めていくためには、教育の質を高められる環境を構築することが必要です。また、学校と社会が目標を共有し、連携・協働しながら、子どもたちに新しい時代に求められる資質・能力を育む「社会に開かれた教育課程」を実現することが求められています。

神奈川県立総合教育センターでは、「学校を支援する調査・研究の実施」を事業の柱の一つとして、授業改善や児童・生徒理解、多様な教育課題の解決など、さまざまなテーマで研究に取り組んでまいりました。特に、学校による組織的・計画的な教育活動の重要性については、学校目標の実現に必要な不可欠な視点として、さまざまな研究成果を通して提案してまいりました。それは正に、今、学校に求められている、組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図る「カリキュラム・マネジメント」に通じるものであると考えます。

今後も、学校や教職員一人ひとりを支援するという立場から、社会の変化や国の動向を見据え、「学校による組織的・計画的な教育活動」の重要性について継続的に発信していきたいと考えています。

この「研究集録 第37集」は、多くの方々に御協力や御指導をいただきながら取り組んだ、当センターの平成29年度の研究成果をまとめたものです。本集録を、神奈川の教育を担う方々を始め、多くの方々に御活用いただけたら幸いです。

平成30年3月

神奈川県立総合教育センター

所 長 北 村 公 一

目 次

1 授業改善や児童・生徒理解に資する調査・研究

- 育成すべき資質・能力を育む学びの在り方に関する研究〔最終報告〕----- 1
—「見方・考え方」を働かせた「深い学び」の実現を目指した高等学校における授業実践—
教育課題研究課 宮本 利香
- 小中一貫教育（小中連携）に関する研究〔中間報告〕----- 9
—教育のユニバーサルデザインの視点からの充実—
教育課題研究課 久本 卓人
- 小中学校の特別支援学級における学びの連続性に関する研究 -----17
—個別教育計画の活用を通して—
教育相談課 吉野 敦子

2 多様な教育課題解決に向けた調査・研究

- 的確な実態把握に基づく指導・支援の在り方に関する研究〔最終報告〕-----25
—学校でのアセスメントの効果的な活用方法の検討を通して—
特別支援教育推進課 横澤 美保

3 教育施策の形成や提言、検証等に関する調査・研究

- 学校と地域の連携・協働の在り方に関する調査研究-----35
教育課題研究課 吉岡 大介

1 授業改善や児童・生徒理解に資する調査・研究

育成すべき資質・能力を育む学びの在り方に関する研究 〔最終報告〕

— 「見方・考え方」を働かせた「深い学び」の実現を目指した高等学校における授業実践 —

宮本利香¹ 中根賢¹ 石井晴絵²

変化の激しい時代を生きる子どもたちに必要な資質・能力を育むために、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。本研究は、各教科等の「見方・考え方」を働かせた「深い学び」に着目し、県立高等学校で三つの授業実践を行い、「深い学び」を実現する授業のイメージを示すことができた。研究成果をまとめ、発信することにより、高等学校における授業改善の推進に資することを旨とする。

はじめに

平成28年12月に中央教育審議会が取りまとめた、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(以下、「答申」という)には、2030年の社会と子どもたちの未来について記されている。社会の変化は凄まじく、人工知能の発達等により、複雑で予測困難な時代になることが予想されている。未来を生きる子どもたちが、よりよい社会の創り手となるために、どのような資質・能力を育成すべきか、学校だけでなく地域社会と共に考え、育んでいくことが大切であり、「社会に開かれた教育課程」として、学校と社会が連携することが求められている。

さらに、「答申」では、育成を目指す資質・能力の三つの柱を、①「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得) ②「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成) ③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」と示している。その資質・能力を育むために、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための授業改善が重要であると言われている。主体的な学び、対話的な学び、深い学びは相互に影響し合うものであるが、「深い学び」や、それに関わる「見方・考え方」については、学校現場において、イメージがつかみにくいという考えを持つ教員が多い。そこで本研究は、各教科の「見方・考え方」を働かせた「深い学び」に着目した授業実践例を提示する。

本稿は、平成28・29年度の二年間にわたる研究の取組と成果をまとめた最終報告である。

研究の目的

これからの時代を生きる子どもたちに求められる資質・能力を育むため、「主体的・対話的で深い学び」の授業改善が求められている。このうち、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせた「深い学び」を実現するための指導と評価について整理し、調査研究協力員三名の教諭(以下、「協力員」という)による授業実践を通して検証する。実践事例の収集・分析等を中心に研究をまとめ、発信することにより高等学校における授業改善推進に資する。

研究の内容

1 研究の概要

(1) 平成28年度の取組と研究の成果

ア 平成28年度の取組

「主体的・対話的で深い学び」の「深い学び」に着目し、どのように授業が改善され、その結果、生徒のどのような変容につながったかを示す、協力員による実践事例を収集した。

イ 平成28年度の研究の成果

「深い学び」をイメージし、授業を構想したところ、「主体的な学び」と「対話的な学び」がおのずと取り入れられ、単元で身に付けさせたい力を育成することができた。

また、「深い学び」を実現するために効果的だった学習過程・指導の工夫を、次の五つにまとめた。

- ・主体的に学ばせる
- ・生徒同士の対話を取り入れる
- ・考えを可視化して交流する
- ・能動的に聞く力を育成する
- ・安心、安全な学習環境を設定する

以上が、平成28年度の研究の成果である。このことを踏まえて、平成29年度も研究を進めた。

1 教育課題研究課 指導主事

2 教育課題研究課 主幹(兼)指導主事

(2) 平成 29 年度の取組

「深い学び」の実現に向けた、学びの「深まり」の鍵となるのは、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」である。「深い学び」の実現に向けた授業イメージを明確に伝えるために、平成 29 年度は、この「見方・考え方」を働かせた授業実践について研究する。

2 各教科等の特質に応じた「見方・考え方」の整理

「答申」には、各教科等における習得・活用・探究という学びの過程において、各教科等で習得した概念(知識)を活用したり、身に付けた思考力を発揮させたりしながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりするという学びを通じて、資質・能力が伸ばされたり、育まれたりしていくと記されている。その過程において、教科等ごとの特質に応じた、物事を捉える視点や考え方が鍛えられていく。これが「見方・考え方」であり、各教科等の学習の中で働かせるだけでなく、生涯にわたって生活する上でも重要な働きをするものである。

今年度、授業実践を行った家庭科、外国語科の特質に応じた「見方・考え方」のイメージを、「答申」より、以下に示す(中央教育審議会 2016 別紙1)。

生活の営みに係る見方・考え方	家族や家庭、衣食住、消費や環境などに係る生活事象を、協力・協働、健康・快適・安全、生活文化の継承・創造、持続可能な社会の構築等の視点で捉え、よりよい生活を営むために工夫すること。
外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方	外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、目的・場面・状況等に応じて、情報や自分の考えなどを形成、整理、再構築すること。

3 協力員による授業実践の方向性

本研究を進めるに当たり、県立高等学校三校に協力を依頼し、各校の教諭一名を協力員として委嘱した。調査研究協力員会(以下、「協力員会」という)第一回を平成 29 年 7 月に開催した。「深い学び」を実現する授業について協議し、次のような意見が出された。

- ・生徒が進んで学びたいような学習内容にする。
- ・生徒が学習を経て、達成感や充実感を得るようにする。
- ・学習を通して身に付けた「見方・考え方」が、生徒の日常生活に役立つようにする。

これらに基づいて、授業をどのようにデザインしたらよいかを検討し、「深い学び」を実現するための事前整理として、平成 28 年度の取組と同様に単元観、生徒観、指導観を第 1 表のようにまとめた。

第 1 表 「深い学び」を実現するための事前整理

ア 単元観	【本単元の特徴】本単元のどのような学習内容が、生徒たちに求められている資質・能力の育成につながると捉えているか。
イ 生徒観	【生徒の学力や学習状況の実態】これまでの学習で身に付けている力と、本単元で身に付けさせたい力とは何か。
ウ 指導観	【深い学びのイメージ】本単元を生徒が深く学ぶということを、どのようにイメージして学習過程や指導を工夫したか。

協力員は家庭科一名、外国語科(英語)二名で、各自が教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせた「深い学び」を意識した授業を構想した。

8 月の第二回協力員会で、授業実践をする際の学習指導案を用いた事前検討を行い、9 月に各校で構想に基づく授業を実施した。また 10 月の第三回協力員会において、授業実践の振り返りを行った。

4 授業実践 1 (家庭・家庭基礎)

(1) 「見方・考え方」を働かせた「深い学び」

健康・快適・安全な住環境について考え、適切な住居の計画や選択ができるようにする。さらに、自らの住環境を見直し、家族や地域の人々の安全に配慮できる視点を持ち、実生活でもいかせるように工夫する。

(2) 授業実践の概要

- 対象生徒 1 学年 1 クラス 40 名
- 教科・科目 家庭・家庭基礎
- 単元名 住生活をつくる

(3) 「深い学び」を実現するための事前整理

ア 単元観

本単元において、健康・快適な住環境を考えるだけでなく、防災の視点からも安全で安心できる住環境づくりを考えることで、実生活においても、健康・快適・安全な住環境の充実・向上を図ることができる。

イ 生徒観

これまでの授業でもペアワーク等により、コミュニケーション能力を身に付けているが、発言したり、意見交換をしたりすることが苦手な生徒も多い。本単元を通して、自分の考えを表現し、相手に伝えることで、再度自分の考えを見つめ直し考えを深めていく。

ウ 指導観

自分で製作した作品を他者と比較し、ペアワークにおいて相手に説明させることで、自分の考えを再度整理させ、気付きを促す。また、地震時の映像を見せ、生徒自身に必要な防災対策を考えさせることで、安全に住まうことを意識し、対応する力を身に付けさせる。

(4) 学習指導案の概略

ア 単元で身に付けさせたい力

健康・快適・安全な住環境について考えを深め、実

生活の充実・向上を図ることができる。特に、防災の視点を持ち、災害が身近に起こるものと意識した備えを、心掛けられるようにする。

イ 単元の評価規準

関心・意欲・態度(a)	健康・快適・安全な住居や住環境について考えようとしている。
思考・判断・表現(b)	健康・快適・安全な住居について考えを深めることができ、まとめたことを表現することができる。
技能(c)	健康・快適・安全に配慮した室内整備や住環境について、情報を収集、整理し、活用することができる。
知識・理解(d)	住居の機能、住空間の計画、健康で快適な住居について理解している。安全に配慮した住環境や課題を認識し、対応する力を身に付けている。

ウ 単元の指導と評価の計画

時	学習内容 学習活動	指導上の留意点	評価の観点			
			a	b	c	d
1 2	住居の機能や気候風土による違いを話し合う。 空間の成り立ちについて学ぶ。 持続可能な住環境を考える。 健康に配慮した快適な室内環境に関する基礎知識を学ぶ。	気候風土による違いを、資料を用いて地理的条件等をヒントに考えを促す。 空間や住環境の役割等を、実生活を振り返りながら考えさせる。		○		○
3	平面図の見方を理解する。間取りを比較し、違いを考える。 【宿題】理想の一人暮らしに必要な「インテリアスクラップブック」を製作する。	ライフステージに応じて住居の機能等に相違があることを考えさせる。 【宿題】目的を理解させ、指示を明確に行う。			○	○
4 5	「インテリアスクラップブック」を用いてペアで比較・確認し合う。 地震の映像を見て防災対策を考える。 水・ガスを使わず(洗い物を出さない)防災食の実習を行い、災害時の備えを考える。	ペアでお互いにプレゼンテーションをし、質問をし合うことで、お互いに考えを深めさせる。 スクラップブックに足りない防災対策を考えさせる。 防災に関して、食の面からの備えを考えさせる。	○	○		

(5) どのように学ぶか(学習過程・指導)の工夫

学校の地域性や立地環境により、学校全体で防災教育に力を入れている。家庭科という教科を通して、住居の安全を学習する際、防災の視点を単元計画に取り入れた。

単元の学習過程は、単元の前半で健康・快適な住居について理解した上で、インテリアスクラップブック(第1図)を製作し、後半ではそれを用いてペアで、更に快適・安全な住居について考えるという構成になっている。単元の後半で考える際に、生徒同士が互いの作品を見て指摘し合う学習活動にしていること、また、地震時の映像を見せることによって、防災の視点を取り入れる必要があることに気付き、振り返らせることが、本実践の特徴的な工夫である。

まず、クラス全体で、各自が製作したインテリアスクラップブック(自分が理想とする一人暮らしに必要な



第1図 インテリアスクラップブック

な家具や家電をコーディネートし、部屋のコンセプトや選んだ理由、価格等をまとめたもの)を見合う。次に、ペアになり、インテリアデザイナーになったつもりで、自分の作品をプレゼンテーションし、互いの作品について、選んだ理由や足りないものについて話し合う。生徒たちは自分の作品に基づき、他者と意見交換をすることにより、自分たちで快適な住居について考えを深めていく。

さらに、安全面については、授業者が説明するのではなく、地震時の映像を提示することで、生徒たちは自分たちのインテリアスクラップブックに地震対策が抜けていたことに気付き、問題点を見つけ、改善策について考えた。

(6) 何ができるようになるか(資質・能力の育成)の検証

健康・快適・安全な住環境について考えを深めたことは、インテリアスクラップブックを用いた学習活動や、それに関わるワークシートの記述により、見取ることができた。特に、安全面についても多くの生徒に防災を意識した記述があり、生徒自身が製作したインテリアスクラップブックの問題点を見いだして、改善策を検討できていた。これは「深い学び」の具体的な内容にある「問題を見いだして解決策を考えた」(中央教育審議会 2016 p. 50)ことにつながる。また、インテリアスクラップブックにとどまらず、実生活の地震対策を見直し、家族や地域住民の安全にも配慮する記述が、授業の振り返りの際に見られた。

授業実践の最後に、授業の振り返りを兼ねて、生徒にアンケートを実施した。「現在または将来の自分の生活について問題を見つけて、解決策を考えながら深く学ぶことができた」の問いへの回答は、4件法で、当てはまるが71.8%、やや当てはまるが25.3%であった。多くの生徒が生活の課題を見だし、実生活の充

実向上を意識しているのが分かる。

○生徒の記述から(抜粋)

- ・一人暮らしをするときは、物件の周辺やかかわりを持つところを調べて、災害時の準備をすることが必要で、いかそうと思った。
- ・デザインや値段の問題もあるけど、やっぱり一番大切なのは防災の意識を持つことだと思った。まずは今、住んでいる家を見直したい。ベッドで寝ていた時に物が落下してこないか、自分が安全な環境で暮らしているかを確認したい。
- ・災害にあった時、自分の家を守るの自分しかいない。大切な家を守るためにも、今日学んだ防災の事を伝え、実行していこうと思いました。自分だけではなく、家や家族を守るために。
- ・災害について対策するのは当然のことだし、家族を守るために伝えたいと思う。大切な住まいに関する事を考えられていなかった。自分だけでなく、他の人を守るようになりたいと思えました。

5 授業実践2(外国語・コミュニケーション英語Ⅱ)

(1) 「見方・考え方」を働かせた「深い学び」

革新者と言われるココ・シャネルについて書かれた英文を読み、既存の価値観に捉われず創造することについて、ペアワークにより考えを形成し、自分たちで考えた発明品を英語で表現する。

(2) 授業実践の内容

- 対象生徒 2学年 1クラス 40名
- 教科・科目 外国語・コミュニケーション英語Ⅱ
- 単元名 Lesson 4 Chanel's Style

(3) 「深い学び」を実現するための事前整理

ア 単元観

ココ・シャネルの「様々な知識を基に、既存の価値観に捉われない斬新な考えを形成し表現する」ことを学習する中で、得た知識を基にペアワークで協力しながら発明品を考え、英語で表現する。

イ 生徒観

英文の内容を基に、筆者の考えに対する自分の考えや意見を整理し、英語で表現することに取り組んできた。「既存の慣習や文化を多方面から見直し、問題を見つけて解決する」視点から、ペアでコミュニケーションを取りながら協力し、表現する力を伸ばす。

ウ 指導観

英文から読み取った内容を基に、自分の考えを持ち、ペアワークにより互いに学び合うことで、考えを形成したり、問題に対する解決策を見いだしたり、共有したりすることで、考えを深めていく。

(4) 学習指導案の概略

ア 単元において身に付けさせたい力

英文を理解した上で、自己表現活動を通して自分の

考えを形成・整理し、英語を活用する力。

ペアで協力し、考えた内容を英語で表現する力。

イ 単元の評価規準

コミュニケーションへの関心・意欲・態度(a)	ペアワークに意欲的に取り組んでいる。トピックについて関心を持ち、ペアで意見交換をしている。
外国語表現の能力(b)	各自が考えた内容をペアで共有し、その内容を英語で適切に伝えることができる。
外国語理解の能力(c)	英文を読み、設問に取り組みながら、概要を理解することができる。
言語や文化についての知識・理解(d)	イディオムや新出語句の意味を理解し、運用することができる。

ウ 単元の指導と評価の計画

時	学習内容 学習活動	指導上の留意点	評価の観点			
			a	b	c	d
1 5 6	Part 1～2 ・ペア活動 ・概要把握 ・文法理解	概要把握や文法理解はペアワークで取りまかせ定着を図る。一人が日本語、もう一人が英語に直す際、通訳するようにプロダクションさせる。英文の内容は簡単な英語にさせ、意見をシェアさせる。	○		○	○
7 5 12	Part 3～4 ・ペア活動 ・概要把握 ・文法理解 ・自己表現活動	ペアワークにより英文の内容を理解させる。自己表現活動では、ペアで発明品を考え、英語で表現させる。難しい表現は机間指導でヒントを与える。	○	○		○

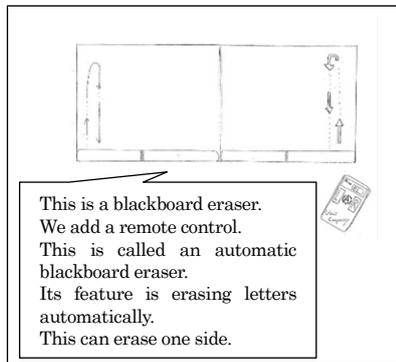
(5) どのように学ぶか(学習過程・指導)の工夫

英文を読み、ココ・シャネルが、自分の価値観に基づいて新たなものを創造し、既存の価値観に捉われていなかったことについて知る。その際、英文の要約や文法だけの学習内容にとどまらず、読んだことを踏まえて、新たな発明を考える自己表現活動を単元の後半に取り入れた。ペアワークを通して考えをより良いものにして英語で表現させることで、「深い学び」を実現することを目指した。

自己表現活動を取り入れた授業に限らず、帯活動でペアワークを取り入れている。一人が日本語を話し、もう一人が対応する英文を瞬時に答えるなど英文のイディオムの定着を図るものや、新出単語の復習、英文の読解などに取り組ませている。ペアワークで何をするのかを明確にし、タイムマネジメントを確実にしている。英文の読解に関して、分からない部分はペアで協力して学習に取り組ませたが、それでも分からない場合は、授業者が机間指導により対応した。

自己表現活動は、既存の物の問題点や不便なところ

を考え、それを補うために新しい物をペアで発明し、その発明品の紹介文を英語で書かせ、イラストとともに発表させるという活動である(第2図)。



第2図 自己表現活動の作品

発明品について英語で説明文

を書く場面では、生徒はどのように表現するかについて試行錯誤し、辞書を引いたり、「この前授業で習った、あの表現を使おう」と既習内容を活用したりする姿が見られた。説明文の表現が分からない生徒は、机間指導をしている授業者に質問をするが、授業者はヒントを出すのみで、生徒自身に考えさせた。

(6) 何ができるようになるか(資質・能力の育成)の検証

英文を理解した上で、既存の価値観に捉われない視点を持ち、自分の考えを形成・整理する力については、ペアで協力し、発表・提出した作品により、評価することができた。

ペアで協力し、考えた内容を英語で表現する力については、自己表現活動の取組の観察からは、アイデアを出し合うことに時間がかかった様子が見受けられたが、授業後のアンケートの「他者と協力して意見をまとめ、英語で表現できた」の問いへの回答は、4件法で当てはまるが59.5%、やや当てはまるが40.5%であり、身に付けさせることができたといえる。

自己表現活動について、ペアで協力することでより良いアイデアが生まれ、コミュニケーション活動を通じて積極的に授業に参加できたという感想が多く見られた。この自己表現活動は、テーマを変えて他の単元に取り入れることが可能である。

○生徒の記述から(抜粋)

- ・ペアワークで相手の意見を聞いたり、自分の意見を言ったりと、コミュニケーションをたくさんとって楽しかったし、相手は自分と違う考えを持っているので、おもしろいと思った。
- ・ペアでコミュニケーションを取ることで、お互いに分担して考えたり、お互いの意見を交換したりコミュニケーション能力を養うことができた。
- ・どうしたらその商品を詳しく英語で伝えられるかを工夫した。今回の授業で、視野を広げることが大切だと思った。
- ・共同で知恵や意見をシェアできる。アイデアを出したり、間違いを指摘したり、助言し合える。

6 授業実践3 (外国語・英語表現Ⅱ)

(1) 「見方・考え方」を働かせた「深い学び」

ペアワークによる対話を通して、英語意見文の構想を練る手法を学ぶ。知識や得た情報を活用して、自分の意見を形成し、対話を通して整理し、英語意見文の形式で再構築する力を育成する。作文テストで学びを総括し、英語意見文を書く際に、繰り返し活用できる手法を学ぶ。

(2) 授業実践の内容

- 対象生徒 2学年 1クラス 40名
- 教科・科目 外国語・英語表現Ⅱ
- 単元名 パラグラフを書く 比較・対照

(3) 「深い学び」を実現するための事前整理

ア 単元観

本単元では、都会と田舎を比較し、どちらの生活がより良いかについての主張を、論理的に100語程度の意見文として書くための手法を学ぶ。対話を通して、自分の主張を支持するための複数の視点を知り、他者の意見を聞くことで、より説得力のある意見文を書くことができる。

イ 生徒観

英語意見文の学習は、本単元で5単元目となり、生徒は英語意見文がどのようなものかおおむね理解している。都会と田舎を比較することをテーマに、英語意見文として、説得力のある主張を展開するための力を身に付ける。

ウ 指導観

他者と話す、相手の主張を図式化する、定型文に当てはめてみるなどの手法を体験的に学ばせることで、英語意見文を書くときに、いつでも活用できる手法を身に付けさせる。授業の始めに教員が手法を教え、中で生徒が練習し、終わりに生徒が学びを総括する。

(4) 学習指導案の概略

ア 単元で身に付けさせたい力

比較することを通して、相違点や類似点を検証し、英語意見文における自分の主張と論拠を挙げることができる力。

対話を通して自分の主張を相手に説明し、また、積極的な良い聞き手となるために質問することができ、相手の主張と論拠を図式化するなど、対話の内容を整理することができる力。

自分の主張と論拠を定型表現に当てはめ、英語意見文の構想を練る手法を獲得し、繰り返し活用することができる力。

イ 単元の評価規準

コミュニケーションへの関心・意欲・態度(a)	自分の主張を、より論理的に他者に伝えるというコミュニケーションの場面を理解し、積極的に言語活動を行っている。
------------------------	--

外国語表現の能力 (b)	事実や意見などを多様な視点から考察し、論理の展開や表現の方法を工夫しながら、論理的で説得力のある英語意見文を書いている。
言語や文化についての知識・理解 (d)	英語意見文の構想を練る手法についての知識を身に付けている。

ウ 単元の指導と評価の計画

時	学習内容 学習活動	指導上の留意点	評価の観点		
			a	b	d
1	都会と田舎の生活の良いところを比較しペアで質問し合う。 【宿題】英語意見文を書くための、自分の主張と論拠を挙げる。	主張を展開する際の複数の視点を知らせる。 対話を通し、アイデアを出させ、英語意見文の構想を練らせる。			○
2	対話によりペアで主張と論拠を質問し合い、相手の主張と論拠を図式化する。 定型表現に自分の主張と論拠を当てはめて言い、その論理性を検証する。英語意見文を書く。 【宿題】英語意見文を書いて提出し、返却された英語意見文を、チェックリストを使い校正する。	A L Tとのデモンストレーションを見せ、対話のイメージを与える。 定型表現が間違っていないか、机間指導をしながら注意を払う。 論理的で説得力のある英語意見文を書かせる。	○		
3	作文テストを受ける。	ルーブリック評価を行う。		○	○

(5) どのように学ぶか(学習過程・指導)の工夫

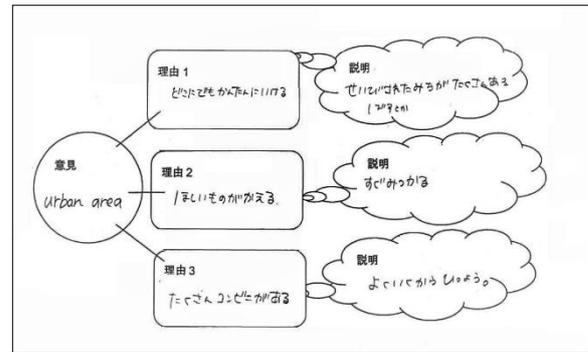
対話を通して考えを深めた後、論拠を持ってパラグラフを書き、英語意見文を作成する学習過程である。生徒が対話を行う前に、授業者とA L Tが、テーマについての対話をデモンストレーションし、生徒がどのように取り組めばよいかのイメージを与えていた。なお、本時の目標の確認以外は、全て英語で行っている。

授業者は、英語でのコミュニケーションのうち、特に対話においては、話し手だけでなく、聞き手も重要な役割を果たしていることに着目した。

話し手が根拠を持って自分の主張を論理立てて話すための指導と併せて、聞き手が良い聞き手となるための指導も重視した。

具体的には、聞き手がただ聞くだけではなく、ワークシートに話し手の主張と論拠を図式化させるようにした(第3図)。その際、話し手の主張について詳しく質問させるようにし、話し手に、主張や論拠について更に思考を促すようにした。

このような対話を通して、生徒が意見の形成や再構築をし、論理的で説得力のある英語意見文を書くことができる力を身に付けさせることを目指した。



第3図 聞いた情報を図式化する

なお、返却された作文の校正や作文テストまでの学習を家庭学習で取り組ませることにより、授業時間内で対話をする時間を確保した。

(6) 何ができるようになるか(資質・能力の育成)の検証

比較することを通して、相違点や類似点を検証し、自分の主張と論拠を挙げるができる力については、授業後のアンケートの「ペアで対話をし、都会と田舎の良い点について、自分の意見とその理由を整理することができた」の問いへの回答が、4件法で当てはまるが46.2%、やや当てはまるが53.8%であったことから、身に付けさせることができたといえる。

対話を通して自分の主張を相手に説明することや、積極的な良い聞き手となるために質問したり、図式化して主張や根拠を整理したりする力については、ペアワークの取組の観察、ワークシートの記述から見取ることができた。対話を通し、相手から質問されることで、自分自身の主張が整理され、更に論理的で説得力のある英語意見文の構想を練ることにつながった。また、相手の主張を図式化することにより、相手の意見を整理することができ、質問をする際に有効であった。

自分の主張と論拠を定型表現に当てはめ、英語意見文の構想を練る手法を獲得し、繰り返し活用することができる力は、「深い学び」の具体的な内容として示された「知識を相互に関連付けてより深く理解」(中央教育審議会 2016 p. 50)することとつながると考えられる。この「知識」は、今回の単元だけでなく、他の単元の学習の積み重ねで培った、パラグラフを書くことについての「知識」である。英語意見文の提出課題の記述の分析から、自分の考えを英語で形成・整理・再構築する力が育まれたと判断できた。

○生徒の記述から(抜粋)

【対話において気を付けたこと】

- ゆっくり話して、伝えたいことが伝わるように意識した。意見交換して共有することで、考えが深まった。
- ペアの人の意見を尊重した上で、自分の意見を伝えることに気を付けた。
- 相手の共通意見と相違の意見があることを、考えた上で話し合った。

【対話による学習についての感想】

- ・ペアワークをすると楽しく覚えられるし、意外と見直すときも記憶に残っていたりする。
- ・ペアで話しながら行う授業によって、自分の意見が深まったり、新しい発見ができたりして良かった。

【学んだ事を、将来どのようにいかすことができるか】

- ・日本語で考えたことを、英語で表現できるようにすることは、将来、外国人と意見交換するときや説明をするときに、表現を知っているという点で役に立つ。
- ・人の意見を聞いて、自分の意見と違ったり、同じところを見つけられたりするようになった。自分の意見を明確な理由を付けて話すことは、発表するときに使えらなと思った。

研究のまとめ

1 研究の成果

平成 28 年度の研究の成果の「『深い学び』をイメージし、授業を構想したところ『主体的な学び』と『対話的な学び』が取り入れられた」という点については、平成 29 年度の実践においても同様の結果であった。平成 29 年度の研究の成果を次にまとめる。

(1) 「深い学び」へ導く単元計画

深い学びの実現が求められるのは、子どもたちに求められる資質・能力を、授業を通して確実に身に付けさせるためである。

協力員は、単元で身に付けさせたい力を明確にし、その力を身に付けさせるために、単元のどの時間で、何をどのように学ぶことが深い学びになるのかという視点で単元の学習内容と学習活動を検討し、単元の授業計画を授業の目標と共に構想し、授業を行った。

その際、協力員が共通して授業の冒頭に行っていたのが、本時の目標を生徒に提示し、生徒に学習の見通しを持たせることであった。

このことは、単元で身に付けさせたい力を付けさせるために、本時がどのような位置付けにあるかを、生徒と共有することでもある。単元で身に付けさせたい力が明確になると、その実現に向けて、各時間における学習が、単元の中でどのような意味を持つかという視点で、授業づくりを考えることにつながる。

評価についても、単元で身に付けさせたい力を明確にし、その力を身に付けている具体的な生徒の姿を、観点別に評価規準として設定する。そして、単元の学習の中で、いつ、どのようにして生徒の取組を評価するかを、授業構想の段階で計画しておく必要がある。

本研究の授業実践においては、学習活動で作成した作品やワークシートの記述、ペアワークへの取組状況等を、各観点の評価規準に即して、単元の学習の中で、

適切に評価していた。

「深い学び」の実現には、「深い学び」へと導く単元計画が重要である。

(2) 各教科等の「見方・考え方」

協力員は授業を構想するに当たり、「深い学び」の実現に向けて「見方・考え方」を働かせるということをどのように捉えるかについて苦心しているように見えた。

「答申」は「見方・考え方」について「各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方」「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの」(中央教育審議会 2016 pp. 33-34)としている。難しく捉える必要はなく、各教科等を学ぶ意義に立ち戻り、その単元で何をどのように学ぶかを考えるヒントとして捉え、授業実践を考えてもらった。

授業実践 1 では、住生活の単元において、健康・快適・安全の視点で、より良い生活を営む工夫について考えさせた。授業実践 2 では、読んだ英文の内容を基にペアワークを通して考えを形成し、英語で表現させた。授業実践 3 では、比較することで考えを形成し、対話を通して再構築した考えを英語意見文に書かせた。

協力員によるこれらの実践を、「見方・考え方」を働かせた「深い学び」の一例として、既に示したところである。

(3) 「主体的・対話的で深い学び」の授業実践の工夫

「見方・考え方」を働かせる「深い学び」を意識した単元計画に基づいて、生徒自らが「主体的・対話的に学習活動に取り組むことにより、学びの深まりに可能性が広がる。平成 29 年度の授業実践で、効果のあった指導上の工夫を、次の三点にまとめる。

ア タイムマネジメント

今回の授業実践では、3 事例ともペアワークを取り入れていた。ペア・グループワークを行う時間を適切に設定することが大切である。話合いの活動だけでなく、個人で考えを深めることについても同じことがいえる。

実践では、家庭学習(宿題)を取り入れて、授業中の話合いや考えを深めるための時間を確保した。また、それだけでなく、事前に学習したことを授業で活用させる工夫が見られた。

さらに、ペアワークをさせて授業を終わるのではなく、結果や成果等を発表し、他者の意見を聞いて気付いたことを共有させたり、振り返りをさせたりする時間を設定することで、生徒は考えを更に深めることができていた。

時間の管理についても意識することが大切である。実践では、〇時〇分まで〇〇を行うと板書することや、大きなタイマーを用いてカウントダウンすることで、決められた時間で活動を行うために、生徒が集中して取り組む姿が見られた。

イ 生徒の気付きや思考を促す

実践では、生徒からの質問等にすぐに答えを教えるのではなく、ヒントを与えたり、既存の知識に気付かせたりしていた。また、知識を活用して考えを深める場面では、生徒に任せて活動を見守っていた。

このことにより、生徒は自分たちの力で考え、主体的に学習に取り組むことができていた。

ウ 的確な指示をする

個人ワークにしても、ペア・グループワークにしても、今は何をすべきなのかが分からないと、生徒は主体的に取り組みにくい。どの実践においても、学習活動をさせる際に、生徒が何をどのように取り組むかについて、的確に伝えていた。また、その先の学習展開についても予告し、生徒に見通しを持たせていた。

口頭の指示だけでなく、板書等で可視化すると更に効果的である。また、デモンストレーションにより、実際の活動を行って見せることも効果的であった。

2 今後の展望

(1) カリキュラム・マネジメント

資質・能力の育成や「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、カリキュラム・マネジメントの視点が重要である。

12月の第四回協力員会では、カリキュラム・マネジメントが話題になった。「答申」には、教育課程の編成について、教科等横断的な視点で取り組むことが示されているが、助言者から、その実現のために「単元配列表」の活用が有効だという提案があった。この「単元配列表」とは、縦軸に各教科等、横軸に4月から3月までの時間軸を置き、各教科の単元計画を一枚の紙にまとめたものを指す。協議の中で、自分の担当教科の学習内容を他教科と共有することからカリキュラム・マネジメントに取り組むという意見に対して、それは、教科の学習内容を中心とした考えであるという助言者の指摘があった。教科の学習内容ではなく、生徒の資質・能力を中心にして、カリキュラム・マネジメントを考える必要がある。すなわち、学校目標やグランドデザインの下、どのような資質・能力を身に付けた生徒を育むのかを中心に置いて、その資質・能力を身に付けるために各教科等でどのように学ぶかを、教科等横断的な視点で考えていくということである。

さらに、地域社会にもカリキュラム・マネジメントの取組に関わってもらえることができれば、「社会に開かれた教育課程」の実現につながる。平成31年度には、神奈川県立全県立高等学校等で、コミュニティ・スクールが導入される。学校と地域の連携・協働体制の一層の充実に向けて動向を注視したい。

また、協力員会では、学校内で教科を越えてチームを作るなどの、組織的な授業改善の取組の必要性についても話題になった。各学校においてカリキュラム・

マネジメントについて共通理解を図った上で、組織的に取り組むことが、今後ますます重要になるだろう。

(2) 授業実践事例集の作成

二年間の研究で、六つの授業実践例の収集・分析を行った。これらを基に、実践事例集をまとめ、研究成果物とした。「主体的・対話的で深い学び」の授業改善の実現に向けたヒントとして、各学校で御活用いただけると幸いである。

おわりに

組織的な授業改善が求められているが、全ては目の前にいる生徒のためである。育成を目指す資質・能力は高等学校在学中だけでなく、生涯にわたり必要なものとなる。生徒たちが十年後、二十年後、どのような人生を歩んでいくのか、高等学校での学びが、人生の糧となり、未来を生き抜く資質・能力が育成されるよう、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための授業改善を目指していきたい。

最後に、本研究に二年間、助言者として御指導くださった、國學院大學田村学教授を始め、授業実践に意欲的に取り組んでくださった協力員と、調査研究協力校の皆様から感謝を申し上げ、結びとしたい。

[調査研究協力員]

松陽高等学校 教諭 大石智子
七里ガ浜高等学校 教諭 肥後麗子
麻溝台高等学校 教諭 弓削恵

[助言者]

國學院大學 教授 田村学

引用文献

- 中央教育審議会 2016「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2018年1月取得)
- 中央教育審議会 2016「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)別紙」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902_2.pdf (2018年1月取得)

参考文献

- 新教育課程実践研究会 2017『よくわかる 中教審「学習指導要領」答申のポイント』教育開発研究所
大杉昭英 2017『中央教育審議会答申 全文と読み解き解説』明治図書出版

小中一貫教育(小中連携)に関する研究〔中間報告〕

—教育のユニバーサルデザインの視点からの充実—

久本卓人¹ 吉岡大介¹

全ての学級において、発達障害等を含めた障害のある児童・生徒が在籍することを前提とした指導・支援を行うことが求められている。本研究では、小中一貫教育(小中連携)の充実を図る際に、教育のユニバーサルデザインの視点からどのような取組を行っていくべきなのかについて、想定される課題とそれを踏まえた取組の在り方を示した。

はじめに

平成26年12月に示された「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について(答申)」(中央教育審議会 2014)(以下、「答申」という)では、小中一貫教育に取り組んでいる学校が全国に広がっていること、その推進に当たっては既存の小・中学校における小中連携の高度化の促進の観点も加味し、我が国の義務教育全体としての質の向上につなげていく必要があることが述べられた。

また、その後、作成された『小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引』(文部科学省 2016)では、特別支援教育の充実について、「小中一貫教育を行う学校の特色は、9年間を通じた一貫した教育を行うところにあり、学習環境への配慮についても、小・中学校の接続のタイミングだけではなく、9年間を通じた学習環境の整備を行うことが重要です」と述べるとともに、その例として「小・中学校の9年間を通じて、学校全体で、学級経営や教室環境、授業などについての共通した指導・支援の仕方を実践する取組もみられます」とユニバーサルデザインの視点を示している。

神奈川県においては、平成26年7月に「小中一貫教育校の在り方検討会議」が設置され、本県における小中一貫教育校の設置に向けた方策について検討が重ねられてきた。

さらに、平成27年度からは神奈川県小中一貫教育推進モデル地区を指定し、取組の推進を図っている。モデル地区に指定された学校の取組の中にはユニバーサルデザインの視点をテーマにした授業改善や、その意図はないものの、ユニバーサルデザインの視点を見いだせる工夫も見られる。

また、インクルーシブ教育推進に関して、神奈川県では、障害の有無にかかわらず全ての児童・生徒が「できるだけ、地域の学校で学ぶためのしくみづくり」、「できるだけ、通常の学級で学ぶためのしくみづくり」、「地域で共に生きるしくみづくり」を進め

ることを目指している。そこで、本研究では、小中一貫教育(小中連携)の充実を図る際に、ユニバーサルデザインの視点からどのような取組を行っていくべきなのかを探ることとする。

研究の目的

教育のユニバーサルデザインの視点からどのような取組を行っていくべきなのかについて、想定される課題とそれを踏まえた取組の在り方を示すことで、今後の小中一貫教育(小中連携)の充実に資することを目的とした。

なお、本研究での用語は、「小中一貫教育(小中連携)」及び「教育のユニバーサルデザイン」とし、主に通常の学級における取組を研究の対象とした。

研究の内容

1 小中一貫教育(小中連携)及び教育のユニバーサルデザインの捉え

(1) 小中一貫教育(小中連携)

答申(中央教育審議会 2014)では、小中連携教育及び小中一貫教育を次のように定義している。

小中連携教育

情報交換や交流を行うことを通じて、小学校教育から中学校教育への円滑な接続を目指す様々な教育

小中一貫教育

小・中学校が目指す子供像を共有し、9年間を通じた教育課程を編成し、系統的な教育を目指す教育

これは、小中連携教育が、あくまでも情報交換や交流を主としたものであるのに対して、小中一貫教育は、目指す子ども像や教育課程という9年間を通じた教育活動のゴールや道筋を共有した上での取組であることを示している。小中一貫教育の取組のポイントは、それによって児童・生徒の「学びの連続性」が確保され、

1 教育課題研究課 指導主事

無理なく、着実に必要な資質・能力の育成が図られることである。

(2) 教育のユニバーサルデザイン

ユニバーサルデザインは、アメリカノースカロライナ州立大学のロナルド・メイスが 1980 年代に提唱した概念である。使う人に必要な情報がすぐ分かる、使い方が簡単に分かって使える、少ない力で効率的に使えるなど、全ての人にとって使いやすいということコンセプトにしている。

障害者の権利に関する条約第 2 条では、ユニバーサルデザインを「調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲で全ての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計」と定義している。

この考え方を教育に反映したものが、教育のユニバーサルデザインである。阿部は、教育におけるユニバーサルデザインを「『より多く』の子どもたちにとって、わかりやすく、学びやすく配慮された教育のデザイン」（阿部 2014 p. 10）と定義した上で、その具現化において、「人的環境のユニバーサルデザイン化」、「教室環境のユニバーサルデザイン化」、「授業のユニバーサルデザイン化」という三つの柱が存在することを指摘している。これらは、相互作用的に働くものであり、バランス良く取り組むことが重要である。

なお、この「人的環境」、「教室環境」、「授業」は、『小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引』で述べられている「学級経営」、「教室環境」、「授業」という枠組みに相当する。

2 教育のユニバーサルデザインの視点を取り入れる意義

(1) 小学校からの連続性に着目した問題把握と取組

小中一貫教育(小中連携)が進められてきた背景の一つに、児童・生徒が中学校への進学に際して新しい環境での学習や生活に不応を起し、いじめや不登校等の増加につながるとされる「中一ギャップ」の問題が挙げられる。

ただし、この「中一ギャップ」について、国立教育政策研究所が平成 26 年に作成した「生徒指導リーフ Leaf. 15 『中 1 ギャップ』の真実」では、「中 1 になる段階で突然何かが起きるかのようなイメージや、学校制度の違いという外的要因が種々の問題の主原因であるかのようなイメージを抱くと、問題の本質や所在を見誤り、間違った対応をしかねません」と述べるとともに、小学校からの連続性に着目して問題の把握と解消に向けた取組を行うことの重要性を示している。

小中一貫教育(小中連携)の取組において大切なことは、「中一ギャップ」という言葉のイメージにとらわれることなく、いじめや不登校等が増加する背景や要因として中学校区が抱える課題を多面的に捉えるとと

もに、連続性を確保した教育活動の充実を図っていくことである。

(2) 教育的支援を必要とする児童・生徒の存在

ここでは、それぞれの中学校区が抱える課題の一つとして、通常の学級における教育的支援を必要とする児童・生徒の存在を考える。

文部科学省が平成 24 年に行った調査によって、通常の学級における発達障害の可能性を含めた教育的支援を必要とする児童・生徒の割合が 6.5%であること、そのうち何の支援も受けていないケースが 4 割近くに上ることが明らかになった。

また、同年 7 月に中央教育審議会が公開した「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(以下「報告」という)では、「特別な指導を受けている児童生徒の割合を比べてみると、英国が約 20%(障害以外の学習困難を含む)、米国は約 10%となっており、これに対して、日本は、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を受けている児童生徒を合わせても約 3%に過ぎない」ことが指摘されている。

これは、英国や米国であれば特別な支援を受けている児童・生徒の大半が、日本では何の支援も受けずに通常の学級に在籍していることを意味している。したがって、これらの児童・生徒への対応は、学校現場における喫緊の課題といえる。

(3) 多様な学びの場の確保

このような背景から、近年、学級規模及び教職員配置の適正化や特別支援学級、通級指導教室の整備が進められてきた。それに伴い、特別支援学級、通級指導教室による指導を受ける児童・生徒の数も年々増加している。しかし、これらは通常の学級における支援が不要になるということにはつながらない。

小・中学校の学習指導要領では、障害のある児童・生徒との交流及び共同学習の機会を積極的に設けることが示されている。そこで、特別支援学級を設置している学校では、多くの場合、在籍する児童・生徒と同学年の通常の学級を「交流学級」と位置付け、必要に応じて両方の学級を行き来しながら学習する形をとっている。

特に神奈川県では、特別支援教育を発展させる形で、障害の有無にかかわらず、さまざまな課題を抱えた子どもたち一人ひとりのニーズに適切に対応していくことを目指す「支援教育」を推進しており、「できるだけ通常の学級で学ぶしくみづくり」として、「みんなの教室」の設置を進めている。

また、通級指導教室で指導を受ける児童・生徒は、通常の学級に在籍しており、ほとんどの授業をそこで受けている。

特別支援学級、通級指導教室のいずれにおいても、児童・生徒は通常の学級と行き来しながら学習するこ

とになる。したがって、多様な学びの場を確保するためにも、教育のユニバーサルデザインの視点から取組を見直し、通常の学級における包括性を高めていく必要がある。

(4) 二次障害の軽減

次に、二次障害の軽減という点から意義を考える。

発達障害の児童・生徒が適切な支援を受けられず、理解不足による過度な叱責やいじめなど否定的な周囲の対応を経験する中で、情緒の不安定、反抗的な行動、深刻な不適応の状態等を招くことがある。これを二次障害という。

齋藤(2009)は、発達障害の二次障害を、極端な反抗、暴力、家出、反社会的犯罪行為等として表れる外在化障害と不安、気分の落ち込み、強迫症状、対人恐怖、ひきこもり等として表れる内在化障害に分類するとともに、思春期に見られるそれぞれの二次障害として、複数の種類の非行行動を繰り返す行為障害や不登校、ひきこもり等の受動攻撃的反抗を挙げている。

これまで「中一ギャップ」とひとくくりにされてきた問題の要因として、このような二次障害が関連している可能性も考えられる。教育のユニバーサルデザインから取組を見直し、適切な教育的支援を行うことは、この二次障害を軽減するという点からも重要である。

(5) 継続的でスムーズな支援の実現

教育のユニバーサルデザインの視点を取り入れる取組は、小学校、又は中学校のいずれかが単独で行うのではなく、中学校区ぐるみで協働的に進めることが望ましい。小学校単独の取組では支援が途切れることになり、中学校単独の取組では支援を受け入れる土壌づくりに時間がかかるからである。

中学校区によっては、研修会等を通して小・中学校の教職員が情報を共有し、協働的に取組を進めている例も見られる*1。今後、小中一貫教育(小中連携)の取組を通し、継続的でスムーズな支援を実現することが必要である。

3 教育のユニバーサルデザインにおける三つの柱と小中一貫教育(小中連携)

ここでは、阿部の定義に基づき、教育のユニバーサルデザインにおける三つの柱と小中一貫教育(小中連携)の充実との関係を整理する。

(1) 人的環境のユニバーサルデザイン化

人的環境のユニバーサルデザイン化とは「子どもたちの心にアプローチしてクラスの雰囲気をやわらかくし、子どもたちが学び合うための環境や関係作りをしていくこと」(阿部 2014 p.14)である。松久は、この人的環境を「秩序のある安心して過ごせる好意に満ちたクラス」(松久 2017)と述べている。教室環境のユニバーサルデザイン化がハード面の支援だとすれば、人的環境のユニバーサルデザインはソフト面での支援

である。

また、阿部は、「人的環境を整えるためには、工夫がなされたソーシャルスキルトレーニングが重要な役割を果たす」と述べるとともに、育成したいソーシャルスキルとして次の六点を紹介している。

- あいさつに関するスキル
- 自己認知スキル
- 相互理解のための言葉・表現スキル
- 相互理解やセルフコントロールのための気持ち認知スキル
- セルフマネジメントスキル
- コミュニケーションスキル

小中一貫教育(小中連携)においては、校種を越えた異学年交流が行われる。それらをより有意義なものにするためには、上記のようなソーシャルスキルの育成を意識した交流活動の実施が効果的である。

また、交流活動の形態としては、構成的グループエンカウンターのようなエクササイズや対人関係ゲームなどを取り入れることも考えられる。重要なのは、異学年交流を、単なる楽しいイベントで終わらせるのではなく、児童・生徒たちが学び合う環境や関係づくりをしていくきっかけにすることである。

(2) 教室環境のユニバーサルデザイン化

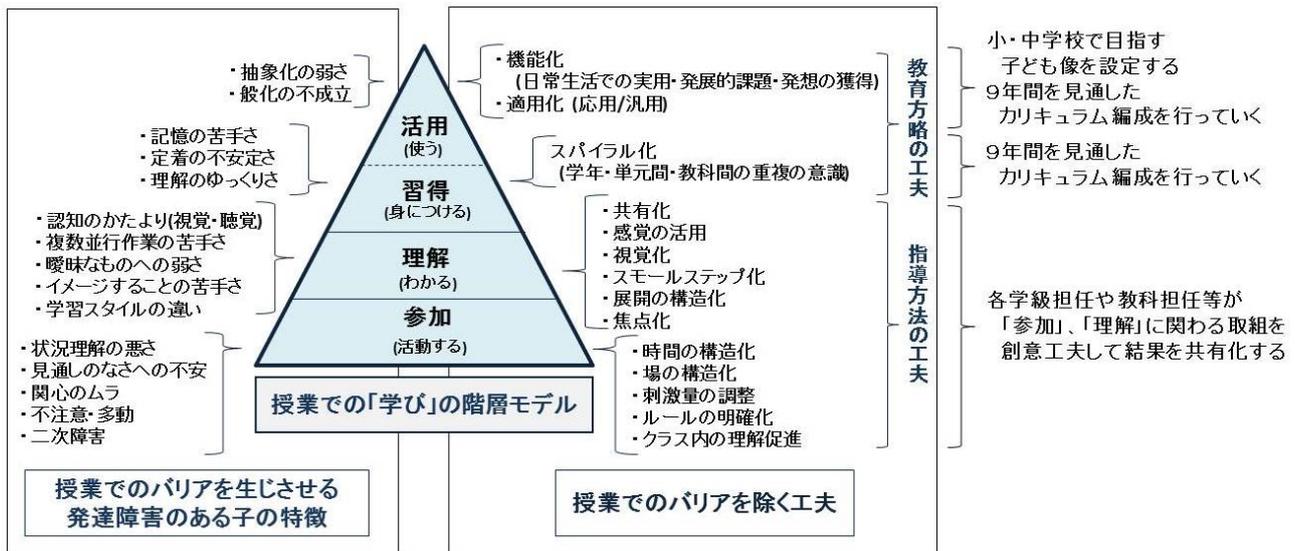
児童・生徒が落ち着いて過ごし、学習活動に集中できるようにするためには、不要な掲示物を外すなどして子どもの学びを妨げる要因を減らしたり、「暗黙のルール」や見通しを可視化したりすることが重要である。

具体的なポイントを三点例示する。

- 妨害刺激の撤去
「掲示物を後方に貼る」
「無地のカーテンなどで教室前方のロッカーや戸棚を覆う」等
 - 物理的な構造化
「『何を入れるのか』『どのように入れるのか』が分かりやすいようにする」等
 - 時間の構造化
「基本的なスケジュールを前面に提示する」
「予定の変更は目立つようにする」等
- * 神奈川県立総合教育センター 2010 『明日から使える支援のヒント ～教育のユニバーサルデザインをめざして～』を基に作成)

小中一貫教育(小中連携)の取組の中では、「9年間の系統性や発展性を踏まえて掲示物を作成する」、「学年が上がるにつれて掲示物等の作成に児童・生徒の参画を増やす」、「中学生等の上級生が下級生の教室掲示や身の回りの環境整備の手助けをする」といった取組が考えられる。

なお、教室環境のユニバーサルデザイン化を進めるに当たっては、作成した掲示物等のデータをICT機



第1図 小中一貫教育（小中連携）の充実と授業のユニバーサルデザイン化

（小貫・桂 2017 を基に加筆して作成）

器で電子化し、共有化しておくといよい。それによって児童・生徒がどのような環境の中で学校生活を送ってきたかを把握したり、各学年における掲示物等を比較して系統性や発展性を整理したりすることができる。

(3) 授業のユニバーサルデザイン化

小貫、桂(2017)は、授業のユニバーサルデザイン化における学びの階層について「参加」、「理解」、「習得」、「活用」の4段階に分類した上で、それぞれの階層における「授業でのバリアを生じさせる発達障害のある子の特徴」と「授業でのバリアを除く工夫」を整理している。

4段階の階層のうち、「参加」及び「理解」は、主に一単位時間の授業における児童・生徒の学習活動への参加意欲の向上と、ねらいの実現を示したものである。また、「習得」は、学年・単元間のつながりを意識した指導を、「活用」は、日常生活や発展的課題、発想の獲得といった学びの機能化、応用や汎用が可能なものとして身に付けさせる適応化を意味している。

これらを、小中一貫教育(小中連携)の取組の中でどのように具体化するのかについて試案したのが第1図である。この図は、各学級担任や教科担任等が「参加」、「理解」に関わる取組を創意工夫して結果を共有するとともに、「習得」、「活用」を目指して9年間を見通したカリキュラム編成を行っていくことを示している。また、「活用」に関しては、小・中学校で目指す子ども像を設定する際に意識することを示している。

4 調査研究協力校の取組に見られる教育のユニバーサルデザインの視点

教育のユニバーサルデザインの視点を取り入れるということは、全く新しい取組を行うということではない。そもそも、「優れた学級経営」や「良い授業」と

いわれるものには、実践者の意図にかかわらず、教育のユニバーサルデザインの視点を見いだせることが少なくない。

したがって、まず始めに、それまでの取組を振り返り、教育のユニバーサルデザインの視点からも有効であると考えられる事例とその意義を共有することが重要である。

ここでは、調査研究協力校が行ってきた小中一貫教育(小中連携)の取組^{*2}について、教育のユニバーサルデザインの視点からも意義があると考えられる事例を紹介する。

(1) 構成的グループエンカウンターの手法を用いた

6年生と中学生の交流(人的環境のユニバーサルデザイン化)

箱根町では、「心豊かなよりよい人間関係を築ける子どもの育成」をねらいとして、「ほめる教育の推進」「箱根ハートフルプログラムの定着」などに取り組んでいる。その取組の一環として、箱根町立箱根中学校では、小学生が中学校への一日体験入学をする際に、箱根町教育支援室の職員と連携し、「6年生は入学に対して安心感が持てるようになる」、「中学生は先輩としての心構えができる」などを目的とした構成的グループエンカウンター視点を取り入れたプログラムを実施した。

構成的グループエンカウンターとは、リーダーの指示した課題(エクササイズ)をグループで行い、その時の気持ちを率直に語り合うことを通して、素直な気持ちの交流ができる親密な人間関係を体験させるカウンセリングの手法である。互いに支え合う温かい人間関係づくりのきっかけとして取り入れられることも多い。

人的環境のユニバーサルデザイン化においては、児童・生徒同士の温かい人間関係づくりが欠かせない。

また、そのための働きかけは学校生活のあらゆる場面で
行う必要がある。箱根町立箱根中学校における取組は、
人的環境のユニバーサルデザイン化を図る方策のヒント
としても参考になる取組である。

(2) 児童支援担当教諭の配置及び生徒指導担当教諭との 連携(人的環境のユニバーサルデザイン化)

藤沢市立大清水小学校では、教育相談コーディネーター
を務める教員が児童支援担当教諭として配置され、学校
全体の児童に対する支援の中心的役割を果たしている。
児童支援担当教諭は学級担任を兼任しておらず、児童
支援に関して柔軟な対応が可能である。また、児童の登
校を玄関で出迎えたり、日常的に各学級の教室へ入り
たりすることによって、児童とのコミュニケーションを
図るとともに、学級担任と協働的に児童への支援を行
っている。

さらに、隣接する藤沢市立大清水中学校では、生徒
指導担当教諭が児童支援担当教諭との連携を図り、生
徒の課題を適切に把握するとともに、一人ひとりの生
徒の気持ちに寄り添った細やかな対応を行うことで、
生徒との信頼関係を築くようにしている。

人的環境のユニバーサルデザイン化に関しては、児童・
生徒同士だけでなく、児童・生徒と教職員との関係が
良好であることも重要である。そのためには、複数の
教職員が協働的に児童・生徒に関わる体制を構築する
ことが望ましい。大清水中学校区における指導体制は、
その一つのモデルとなることが期待される。

(3) 落ち着いた授業に集中できる教室環境づくり(教室 環境のユニバーサルデザイン化)

秦野市立北小学校、北中学校では、児童・生徒が落
ち着いて授業に集中できるように、次のような点から
教室環境の整備を心掛けている。

- 空調管理の機器を使用して、適切な室内温度や湿度を維持する。
- 生徒用のロッカーにカーテンをかけるなどしてすっきりした印象の教室環境にする。
- 無駄な掲示物や備品を減らして、整理整頓を行う。

学級では、掲示物や物音が気になる、体温調整が苦
手など、様々な要因が児童・生徒にとって学習の妨げ
となっている場合がある。他の事例と同様に、この事
例も教育のユニバーサルデザインを意図して取組まれ
てきたものではない。しかし、「集中しなさい」、「しっ
かりしなさい」と注意するだけでなく、児童・生徒の
学習の妨げとなっている要因を減らすという点で、
教室環境のユニバーサルデザイン化に資する取組とな
っている。

(4) 教科等における指導内容や指導方法の共通理解推 進(授業のユニバーサルデザイン化)

海老名市の有馬中学校区では、夏の小・中学校合同
研修会の場を活用して、教科等における指導内容や指

導方法の共通理解推進を図っている。平成 29 年度
の研修会では、まず、全体会として算数・数学の指導
を行っている中学校教員からの実践報告や外部講師を
招聘しての講演を行った。

また、その後は教科等の分科会において、それぞれ
の教職員が行っている指導の工夫や悩みを共有したり、
学びの連続性という点から学習内容についての確認を
行ったりした。

授業のユニバーサルデザイン化を進めるに当たって
は、各学級担任や教科担任等が児童・生徒の「参加」、
「理解」を目指して創意工夫しながら授業づくりを行
い、それを共有するとともに、9年間を見通したカリ
キュラム編成を行っていく必要がある。有馬中学校区
における取組は、それらを進める際の方策として、研
修や会議の機会に限られる中で取組を進めようとする
学校にとって参考になるものである。

(5) つまづきへの支援となる補助教材の活用(授業の ユニバーサルデザイン化)

秦野市立北小学校、北中学校では、児童・生徒の実
態に応じて算数・数学の補助教材を活用した学習支援
を行っている。

この補助教材は、市の教育研究所が作成したもので、
「計算領域編」、「関数領域編」、「図形領域『平面
図形』編」、「図形領域『空間図形』編」、「資料の
活用領域編」の5種類が用意されている。また、それ
ぞれの問題を解くために必要な既習事項が示されて
おり、児童・生徒自身が系統性を踏まえて適切な振り
返しを行うことができる。

なお、この補助教材には問題の履修学年が記載され
ていない。これは、児童・生徒が下学年の学習に取
組む際の抵抗感を緩和するためである。

授業のユニバーサルデザイン化を進める土台は、児
童・生徒のつまづきを的確に捉えることである。しか
し、その際に児童・生徒の自己肯定感を下げたしま
うと、つまづきを隠そうとする行動や学習意欲の低下
につながることもある。児童・生徒が前向きに自己の
振り返りやその後の学習に取り組むためのツールとし
ても、このような補助教材は有効である。

5 想定される課題と取組の在り方

現在、各学校には、「学習指導要領等を受け止めつ
つ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学
校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指
導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評
価し改善していく」(中央教育審議会 2016)カリキュ
ラム・マネジメントの実現が求められている。

教育のユニバーサルデザインの視点から小中一貫教
育(小中連携)の充実を図る際にも、PDCAサイクル
(教育課程の編成、実施、評価、改善)の流れの中で、
取組を進めていくことが考えられる。

ここでは、その際に想定される課題とそれを踏まえた取組の在り方を例示する。なお、例示の整理に当たっては、教育のユニバーサルデザインの取組を組織的に行っている学校^{*3}や調査研究協力校における小中一貫教育(小中連携)の取組等を参考にした。

(1) 想定される課題

ア 正しい認識と必要感の共有

教育のユニバーサルデザインに対して、「支援学校や支援学級の話で通常の学級には関係がない」、「授業の難易度を下げるので、自分たちの学校には必要ない」といった誤解を抱いているケースも見られる。

教育課程を編成するに当たり、教育のユニバーサルデザインに関する正しい認識と必要感が共有されていなければ、学年や教科によって教職員の方向性が定まらず、学びの連続性を確保した適切な教育課程の編成につながらない可能性もある。

イ 取組の統一性と多様性の両立

組織的に取組を進めるためには、指導の在り方や工夫、配慮等をリスト化し、中学校区内の教職員で共有することが考えられる。これにより、中学校区における取組の統一性を高め、環境やルールの変更による児童・生徒の混乱を緩和することが期待できる。これは、その後のトラブルを減らしたり学習の効果を高めたりすることにもつながる。

ただし、教育のユニバーサルデザインを機能させるためには、その場の児童・生徒の実態に応じた柔軟な対応が欠かせない。したがって、統一性と多様性を両立させる形でそれぞれの取組を進めていく必要がある。

ウ 多忙化や負担感の解消

学校が抱える課題が多様化・複雑化する中で、教職員の多忙化に関する問題が社会的に注目されている。

この点について、平成 27 年に国立教育政策研究所が公開した「小中一貫教育の成果と課題に関する調査研究」では、「最も大きな課題と考えられるのが、小中一貫教育の取組による教職員の多忙化(業務量の増加)と負担感(業務量増加による心身両面での疲労感)の問題」であると指摘している。

教育のユニバーサルデザインの視点は、児童・生徒の困難さの緩和と様々な問題の未然防止につながるため、中長期的には教職員の負担も軽減する。ただし、取組を始めるに当たり、一定の負担が生じることは避けられない。したがって、教職員の多忙化や負担感を解消する取組を併せて行う必要がある。

エ 適切な評価と改善の実施

取組の効果に対する適切な評価とその後の改善を行うためには、根拠となる資料を準備するとともに、多様な視点から検証を行う必要がある。

また、年度末だけでなく、小・中学校の担当者等が定期的に集まって打合せをしたり、情報交換をしたりする場の設定が重要であるが、部活動の有無など、

小・中学校それぞれの教育活動や行事が異なる上、長期休業中にも教職員が様々な業務を抱えていることが多く、日程調整が可能な日は限定されがちである。

(2) 課題を踏まえた取組の在り方

ア 先進校の情報の収集や外部講師の招聘

教育のユニバーサルデザインは、発達障害等を含む教育的ニーズを有する児童・生徒にとっては「ないと困る支援」であり、その他の児童・生徒にとっては「あると便利で・役に立つ支援」(佐藤 2014)である。また、授業においては余計な混乱やつまづきを減らし、学習効果をより高めることにつながる。

取組を進めている先進校の情報を収集して参考にしたり、小・中学校合同研修会等に外部講師を招聘したりして、教育のユニバーサルデザインについての正しい認識と必要感を共有した上で、教育課程の編成を行うことが重要である。

イ 個々の創意工夫や児童・生徒の実態の尊重

指導の在り方や工夫、配慮等をリスト化する際は、校内の教職員がそれまで創意工夫してきたことに着目し、それらを整理したり価値付けたりすることから始めるようにする。また、授業に関する内容については、小・中学校のどの教科でも取り入れられる視点で整理することが望ましい。

なお、作成したリストは、それをルールとして固定するのではなく、あくまでもより良い取組のヒントとして実際の指導の場では児童・生徒の実態を尊重することや、その後の修正を重ねていくことが重要である。

ウ 業務の集約

小中一貫教育(小中連携)の取組と平行して、それぞれの小学校、中学校が独自の校内研究に取り組んでいる場合は、小中一貫教育(小中連携)の取組自体を小・中学校で統一した校内研究のテーマに設定する、個々の教員の研修と校内研究を組み合わせるなど、業務の集約を行うことが考えられる。

また、教育のユニバーサルデザインの視点を取り入れた取組を進めている学校からは、児童・生徒の課題が減少し、結果的に教職員の負担が軽減したという声も聞かれる。そういった見通しを確認することで、教職員の負担感を緩和することも考えられる。

エ アンケート等の実施や評価組織の設置

児童の実態把握を行うためのアンケート調査やレディネステスト等を定期的に用いて評価のための資料とすることが考えられる。

また、小中一貫教育(小中連携)に関する評価専門の組織を設置し、これに支援教育の専門家を加えることも一つの方法である。

なお、定期的に打合せや情報交換をするためには、あらかじめ年間計画の中に優先的に日程を入れたり、人的環境のユニバーサルデザイン化、教室環境のユニバーサルデザイン化、授業のユニバーサルデザイン化

という三つの柱ごとに部会を設置し、それぞれの部会ごとに日程調整をしたりすることも考えられる。

研究のまとめ

1 研究の成果

今回、人的環境のユニバーサルデザイン化、教室環境のユニバーサルデザイン化、授業のユニバーサルデザイン化の三つの柱に着目し、研究を進めてきた。これにより、ユニバーサルデザインの視点を教育活動に取り入れる際の方策を、多面的に整理することができた。

なお、三つの柱のうち、人的環境のユニバーサルデザイン化、教室環境のユニバーサルデザイン化は、小・中学校間だけでなく、幼稚園や保育園と小学校間の円滑な接続を図る上でも適用できる要素が多い。幼・保・小・中のつながりの中で教育活動に取り組もうとしている地域をはじめ、多くの学校で取り入れることのできる汎用性の高い考え方である。

また、調査研究協力校が行ってきた小中一貫教育(小中連携)の取組について、教育のユニバーサルデザインの視点からも意義があると考えられる事例を紹介することができた。これらは、それぞれの学校における「優れた学級経営」や「良い授業」を振り返る視点にもなると考える。

さらに、教育のユニバーサルデザインの視点から小中一貫教育(小中連携)の充実を図る際に想定される課題とそれを踏まえた取組の在り方を例示した。今後、各学校において、PDCAサイクル(教育課程の編成、実施、評価、改善)の流れの中で、取組を進めていく際の参考となることを期待している。

2 研究成果物の作成

本研究では、研究の成果を踏まえ、各学校において取組を行う際の基本的な考え方や方策等を示した研究成果物を作成した。

研究成果物の構成はQ&A方式にした。これにより、それぞれの学校のニーズに応じて必要な項目を確認することができる。内容については、小中一貫教育(小中連携)や教育のユニバーサルデザインの捉え、教育のユニバーサルデザインの視点を取り入れることの意義や取組の進め方等を示した。

今後、小中一貫教育(小中連携)の取組はより多くの学校に広がることが予想される。各学校の実態に合わせ、この研究成果物が活用されることを期待する。

3 今後の方向性

研究2年目は、調査研究協力校の実態に応じて、今年度の研究で整理した教育のユニバーサルデザインの視点をはじめ、様々な視点から小中一貫教育(小中連

携)の取組の質的向上を図る実践を行い、その在り方や具体的な方策について検証する。

おわりに

神奈川県では、小中一貫教育(小中連携)を通して「個別の教育的ニーズのある児童・生徒を含めたすべての児童・生徒が、地域における同年齢や異年齢の仲間たちとの学び合いや高め合いを通して、主体的に共生社会を創る力」(神奈川県教育委員会 2017)を育むことを目指している。

本研究の成果が、全ての児童・生徒への支援につながり、小中一貫教育(小中連携)の質的向上を図る一助となることを願う。

最後に、研究を進めるに当たり、御助言を賜った国立教育政策研究所の屋敷和佳総括研究官、御協力いただいた調査研究協力校の皆様に深く感謝申し上げます。

<注>

- * 1 例えば、平塚市立神明中学校区である。
- * 2 取組の概要については、『神奈川県小中一貫教育推進ガイドブック』の記載内容及び当該中学校区への聞き取り調査等を基に整理した。
- * 3 例えば、綾瀬市立綾南小学校、伊勢原市立大田小学校、平塚市立神明中学校である。

[調査研究協力校]

藤沢市立大清水中学校区

○ 藤沢市立大清水小学校

○ 藤沢市立大清水中学校

海老名市立有馬中学校区

○ 海老名市立有馬小学校

○ 海老名市立門沢橋小学校

○ 海老名市立社家小学校

○ 海老名市立有馬中学校

秦野市立北中学校区

○ 秦野市立北小学校

○ 秦野市立北中学校

箱根町立箱根中学校区

○ 箱根町立湯本小学校

○ 箱根町立仙石原小学校

○ 箱根町立箱根の森小学校

○ 箱根町立箱根中学校

[助言者]

国立教育政策研究所教育政策・評価研究部 総括研究官 屋敷和佳

引用文献

神奈川県教育委員会 2017 『神奈川県小中一貫教育推進ガイドブック』 <http://www.pref.kanagawa.jp>

- /uploaded/attachment/866855.pdf (2018年1月取得)p. 3
- 国際連合 「障害者の権利に関する条約」 <http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf> (2018年1月取得)
- 国立教育政策研究所 2014 「生徒指導リーフ Leaf.15 『中1 ギャップ』の真実」 <https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf15.pdf> (2018年1月取得)
- 国立教育政策研究所 2015 「小中一貫教育の成果と課題に関する調査研究」 https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h27/1-1_all.pdf (2018年1月取得) p. 238
- 中央教育審議会 2012 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2018年1月取得)
- 中央教育審議会 2014 「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について(答申)」 p. 7
- 中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2018年1月取得) p. 23
- 文部科学省 2016 『小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/01/05/1369749_1.pdf (2018年1月取得) p. 86
- 阿部利彦編著 2014 『通常学級のユニバーサルデザイン プラン Zero』 東洋館出版社
- 小貫悟 2017 「どの子も学びやすい授業作りのために」(阿部利彦編著『決定版！授業のユニバーサルデザインと合理的配慮』金子書房)p. 89
- 松久眞実 2017 「Q4 人的環境のユニバーサルデザインとは？」(阿部利彦編著 2017 『通常学級のユニバーサルデザイン スタートダッシュQ&A55』東洋館出版社)p. 12
- 神奈川県立総合教育センターホームページ <https://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/Snavi/soudanSnavi/sienkyouiku.html> (2018年1月取得)
- をめざして～』 <https://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/download/h21pdf/hint.pdf> (2018年1月取得)
- 国立特別支援教育総合研究所 2014 『すべての教員のためのインクルーシブ教育システム構築研修ガイド』 ジアース教育新社
- 東京都武蔵村山市教育委員会 2017 「『小中連携教育から小中一貫教育へ』地域連携を基盤にした全校コミュニティ・スクール指定と三つの型(施設一体型・隣接型・分離型)による小中一貫教育」第一法規株式会社『教育委員会月報』2017年2月号
- 桂聖・日本授業UD学会(編著) 2016 『授業のユニバーサルデザイン v o 1. 8』東洋館出版社
- 齋藤万比古編著 2009 『発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート』学研教育出版
- 佐藤慎二 2014 『実践 通常学級ユニバーサルデザイン I 学級づくりのポイントと問題行動への対応』東洋館出版社
- 田仲誠祐・古内一樹・関谷美佳子・千葉圭子・神居隆・細川和仁・浦野弘 2016 「秋田県内の小中連携教育及び小中一貫教育の進展についての一考察 ―経営資源の有効活用と教育課程の編成に関する課題―」秋田大学教育文化学部附属教育実践研究支援センター『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第38号
- 柘植雅義編著 2014 『ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり』金子書房
- 花熊暁・米田和子編著 2016 『通常の学級で行う特別支援教育 中学校 ユニバーサルデザインと合理的配慮でつくる授業と支援』明治図書出版

参考文献

- インクルーシブ授業研究会編 2015 『インクルーシブ授業をつくる ―すべての子どもが豊かに学ぶ授業の方法―』ミネルヴァ書房
- 神奈川県立総合教育センター 2010 『明日から使える支援のヒント ～教育のユニバーサルデザイン

小中学校の特別支援学級における学びの連続性に関する研究

— 個別教育計画の活用を通して —

吉野敦子¹ 樋口一穂¹ 中山仁志¹ 星野留美¹

特別支援学級では、子どもたちの自立と社会参加を目指すために、一人ひとりの障害の状況や発達段階に応じた教育活動を行うことが求められている。そのためには、小中学校の9年間の学びをつなげるための、担当同士の間での連携が必要である。本研究では、小中学校のネットワークの構築と個別教育計画を活用する取組を通し、授業づくり、子どもの見立て、評価・振り返りに着目しながら、学びの連続性や充実した指導につながる有効な方法を検討した。

はじめに

神奈川県教育委員会は、「平成29年度学校運営の重点課題」において、系統性を踏まえた各校種間の学びの連続性の重要性について示している。

神奈川県では、特別支援学級に在籍する児童・生徒は、平成5年度の3,475人から増加の一途をたどり、平成29年度には15,544人で約4.5倍になった。支援を必要とする児童・生徒の増加に伴い、教育的ニーズは多様化している。小学校と中学校で目指す学習成果や将来像が異なる場合、長期的な視点を持った教育を行うことは難しい。

神奈川県の現状を見ると、個別教育計画の作成など、特別支援教育の枠組みをいかした仕組みづくりは進められてきているが、小中学校の特別支援学級では、学校間で連携し、長期的な視点を共有して、学習内容に十分にいかすことができているとはいえない状況である。

この課題について、国立特別支援教育総合研究所による「知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査」では、特別支援学級担任の経験が少ない教員が多い現状を背景として、個別の指導計画の作成において、「指導目標を設定する際に児童生徒の実態把握やアセスメントをすること」や、「具体的な指導の方法を考えること」が難しいと感じている担任が多いことを指摘している。また、特別支援学級担任に必要な支援として、日々の授業について相談できるネットワークの構築や、特別支援学級担任が参照できるハンドブックなどの情報リソースの整備、研修の充実などが挙げられている。

系統性のある教育内容・方法を実践することにより、子どもたちに学ぶ面白さや、大切さを理解させるような取組を実現するためには、小中学校の特別支援学級を担当する教員の専門性の向上と、連携方法の検討が必要であると考えられる。

研究の目的

小中学校の特別支援学級に在籍する児童・生徒の指導の充実を図るためには、個別教育計画を活用し、小中学校の特別支援学級における学びの連続性を保障することが不可欠である。

そこで、本研究では、小中学校の特別支援学級担任が連携し、ネットワークを構築しながら、個別教育計画を授業づくりに活用し、一人ひとりの子どもの学びの連続性を実現するための有効な方法について検討する。

研究の内容

1 調査研究協力校について

本研究では、調査研究協力校として、県内A市立B小学校及び、C中学校の2校に協力を依頼した。A市では、子どもを小中学校の9年間で育てる教育システムの構築を目指し、小中一貫教育の研究を行っており、今後、市内全中学校区で小中一貫教育を実施していくこととしている。

特別支援教育においても、A市では、特別支援学級で活用できるハンドブックを作成して、特別支援学級担任が、在籍する子ども一人ひとりに対して、より適切な指導や支援を行うために活用できるようにしている。

B小学校は、知的障害学級2学級（在籍児童8名）、自閉症・情緒障害学級1学級（同2名）、C中学校は、知的障害学級1学級（在籍生徒6名）、自閉症・情緒障害学級1学級（同3名）を設置しており、各学級担任は1名である。

なお、C中学校区には、B小学校以外に2校の小学校があり、2校ともに特別支援学級が設置されている。

2 研究の方法

まず、調査研究協力校の担当者と打合せを行い、研究の内容、方法などについて確認した。

授業実践は、小中学校の特別支援学級担任が相互に参観し、授業後に協議を行った。協議では、授業を振り返りながら、主に個別教育計画や子どもの見立てについて整理・分析し、小中学校の特別支援学級における学びの連続性につながる有効な手立てについて検討した。

3 研究の経過

研究の経過について、第1表に示す。

第1表 研究の経過

回	内容	時期
(1)	第1回 調査研究協力校打合せ	5月中旬
(2)	C中学校における授業実践・協議	5月下旬
(3)	B小学校における授業実践・協議	6月下旬
(4)	C中学校における授業実践・協議	7月上旬
(5)	第2回 調査研究協力校打合せ	7月下旬
(6)	C中学校における授業実践・協議	11月上旬
(7)	B小学校における授業実践・協議	12月上旬

(1)～(7)の協議には、小中学校特別支援学級担任、A市教育委員会指導主事、神奈川県立総合教育センター（以下、「センター」という）教育相談課指導主事が参加した。さらに、(1)、(5)の調査研究協力校打合せ、(3) B小学校における授業実践には小中学校長、(5) 第2回調査研究協力校打合せ、(6) C中学校における授業実践時の協議には助言者も参加した。

(1) 第1回調査研究協力校打合せ(5月中旬)

センターより研究の概要説明を行い、2校より各校の課題や現状の報告がなされた。

意見交換では、授業の中で、「認知・情緒・社会性などの向上を図るための、体を動かす活動」、「学びの楽しさを味わわせるための、身近なもの、生活に密着したものの活用」、「児童・生徒の意欲を引き出すための、効果的な言葉掛け」を行っていくことは、どの校種、教科においても、小中学校の学びの連続性を実現するために有効であるという認識が共有された。

(2) C中学校における授業実践(5月下旬)

体育科において、「体ほぐし運動～全身をダイナミックに使って表現しよう～」の授業実践を行った。新聞紙を用いて、ストレッチや身体表現など、様々な運動を行った。

授業後の協議内容は以下のとおりである。

ア 個別教育計画

- ・今年度の個別教育計画は、1年生については小学校卒業時のものを、2・3年生については昨年度のものを参考に作成した。中学校担任は、今年度

新しく担当となっており、「まだ生徒の実態把握が十分にできていない」とのことであった。

イ 授業づくり

- ・3名の生徒を対象に、本時のねらいが達成できたかについて検討を行った。対象生徒3名のうち1名は、今年度B小学校からC中学校に入学した生徒Dである。小中学校の学びの連続性を実現する有効な手立てについて検証するために、今後も生徒Dに注目していくことを確認した。
- ・導入として寸劇を取り入れたこと、本時の目標や展開について、口頭での説明と合わせて、視覚による提示がなされていたことなど、生徒に興味・関心を持たせるための有効な手立てを共有した。
- ・活動ルールの明確化や、授業の目標や内容を視覚的に提示することの有効性を確認した。

ウ 子どもの見立て

- ・教員の説明や友だちの発言を聞く活動ができていたことから、授業時のルールが生徒に正しく伝わっており、理解されていることが推察された。
- ・小学校担任から、生徒の様子について、「相手を取りやすい球を投げるなど、力加減の調整ができて」、「周囲を意識した行動が取れる」、「上級生が下級生に声を掛けたり、補助をしたりしていた」などの発言があり、協議者間で、「生徒同士の良好なコミュニケーションが、授業への意欲的な参加につながっている」と確認した。
- ・小学校担任は、生徒Dについて、「小学校在学時よりも更に社会性が身に付き、より主体的に行動できるようになった」と語った。

エ 評価・振り返り

- ・小学校担任は、「生徒同士の関わりの中から、生徒自身の気付きや主体性を引き出すためには、担任はもう少し待つ姿勢を持つべきである」、また、「担任が一部の生徒に深く関わってしまうと、全体が見えなくなってしまうため、支援のタイミングや量を考える必要がある」と語った。

(3) B小学校における授業実践(6月下旬)

算数科において、「スーパーすごろくゲーム」の授業実践を行った。算数の課題に「体を動かす」という体育的活動を組み込んだ合科的な指導である。

授業後の協議内容は以下のとおりである。

ア 個別教育計画

- ・在籍する全ての児童について、「基本的な生活習慣」、「運動機能」、「社会性」、「認知・学習」、「交流及び共同学習」の項目ごとに、詳細な手立てが明記されている。例えば、「なめらかな音読ができるようにする」という目標について、「長い文章は文節で分けてラインを引き、視覚的に分かりやすくする」、「日々の生活の中で、文章を読む機会や音読する機会を多くする」などである。1

年生の個別教育計画作成に当たっては、保護者だけでなく、就学前の所属機関からも聞き取りを行っている。

- ・中学校担任は、「小学校卒業時の個別教育計画を参考にしながらも、小学校でできていたことが、どのような状況でできていたのか確認する必要がある」、「年度当初に個別教育計画を作成した後も、時間をかけて、よりの確かな生徒の実態把握に努めている」、また、「生活スキル向上のための自立活動においてはうまく引き継がれていると思うが、教科指導においては、更に詳細に確認する必要がある」と語った。
- ・小学校では、担任が複数の教科にわたって指導を行うため、個に応じた支援を継続的に行うことができる。一方、中学校担任からは、「中学校は教科担任制のため、有効な支援の方法が、他教科の担当にうまく伝わらないのではないかと」いった課題が挙げられた。協議者間で、その課題を解決するためのツールとして、個別教育計画の活用が有効であることを確認した。

イ 授業づくり

- ・担任が「はかせどん」というキャラクターに扮して授業を進行しており、児童の興味を引いていた。体育館全面を使ってすごろくを行い、止まったマス目のミッション（体を動かす活動）にグループごとに取り組んだ。
- ・ミッションには長さや回数の合計を答えるものもある。ミッションをクリアするとポイントがもらうことができ、そのポイントを表に書いて合計していく。算数の学習と意識せずに、楽しく計算に取り組める工夫がされていた。

ウ 子どもの見立て

- ・6年生を中心に参観していた中学校担任から、「6年生は下級生の面倒をよく見ており、上級生としての自覚がある」、「『作戦会議をしてもいい?』と担任に聞き、中心となって作戦を立てるなど、積極性があり、意欲的に授業に取り組んでいた」、「中学校入学後も、その良さを伸ばしていきたい」という話があった。

エ 評価・振り返り

- ・中学校担任から、「グループごとに行っていくので、待っている児童が手持ち無沙汰になってしまう。大きな声で他のグループを応援する様子は見られたが、待っている間にもできる課題を準備するとよいのではないかと」いう意見があった。
- ・小学校担任から、「個別教育計画の作成に当たって、交流級担任と連携することで、様々な視点から支援を検討でき、個に応じた支援につながっている。しかし、個に焦点を当て過ぎると、交流学年の活動に参加する機会が減り、交流級との連携

もうまくいかなくなってしまう」という話があった。

- ・協議者間で、「児童の特性に合わせた課題設定を行う必要があり、日頃から様子を記録し、そこから個々の特性を見立て、適した支援を検討することが重要である」と確認した。
- ・協議者間で、「小学校で児童ができるようになったことと併せて、その児童にとって有効な支援の方法についても中学校に引き継ぐことで、学びの連続性につながるのではないかと」、「学習内容についても、各教科の系統表などを通して、連続性の確保ができるとよい」という意見が出された。

(4) C 中学校における授業実践（7月上旬）

5校時、「個別課題学習」として、漢字練習や計算問題、交流級での授業の復習など、一人ひとりに応じた課題に取り組んだ。

6校時、英語科において、「英語すごろくをしよう」の授業実践を行った。サイコロの目や止まったマス目に書かれている単語を英語で発音したりするなどの活動を行った。

授業後の協議内容は以下のとおりである。

ア 個別教育計画

- ・6月下旬の、小学校における授業実践や授業後の協議を受け、目標や手立ての見直しが行われていた。
- ・課題設定には、発達年齢と生活年齢のバランスを考慮する必要があること、自尊心を考慮し、「できるまで取り組ませる」より「達成感を味わわせる」ことを通して、自己肯定感を育てていくことなどが大切であること、生徒が主体的に取り組めるような目標や課題の設定が重要であることを共有した。

イ 授業づくり

(7) 個別課題学習

- ・課題を終えた生徒が他の生徒に教えたり、手伝ったりするなど、自然に学び合う雰囲気があった。
- ・5月下旬の授業実践において、活動ルールの明確化や、授業の目標や内容を視覚的に提示することの有効性を確認した。個別課題学習の際にも同様の環境設定として、全体へ提示するもの、個別に提示するものをそれぞれ準備できるとよいことを共有した。
- ・「個別課題学習の活動内容や自己評価、担当教員の評価を記録として残し、教員、生徒ともに学習内容のつながりを意識できるとよい」という共通認識を持った。

(4) 英語科

- ・すごろくの良さをいかし、問題数や難易度の調整、内容の工夫などがされており、個に応じた目標を意識して設定されていた。

ウ 子どもの見立て

- ・協議者から、「特別支援学級の生徒が交流級の授業に向かう際に、生き生きとしている」、「勉強する場所はそれぞれ違ってよいと、生徒同士が違いを認め合っている」という話があった。
- ・生徒Dには、個別課題学習の際、爪噛みや指を舐める行為が頻繁に見られた。これらの行為は、友だち関係や就労など、今後の生活にも影響してることが考えられるので、協議者間で、「本人に自覚を促し、自己コントロールできるようにするとともに、理解しやすい課題設定やメリハリのある授業展開、時間配分などの工夫を行い、手持ち無沙汰にならないようにする必要がある」という共通理解がなされた。
- ・また、生徒Dは、着席時の姿勢保持の難しさがあり、体幹が弱いのではないかと推測された。「生徒Dの体力や身体の特性について改めて見立て、正しい姿勢の維持を目指した活動を個別教育計画の中に位置付けるとよいのではないか」という意見が出された。

エ 評価・振り返り

- ・「英語科の授業においては、イラストの活用や日本語の明記などの工夫をすることで、ねらいの異なる生徒がともに学ぶことができる活動となるのではないか」という意見が出た。
- ・生徒同士のトラブルが起こった場面で、担任2人の迅速な役割分担による対応が行われた。昨年度の個別教育計画を参考に、日頃から生徒の見立てがチーム内で一致しており、現状についての情報共有もなされていた。

(5) 第2回調査研究協力校打合せ（7月下旬）

ここまでの取組のまとめと確認をし、今後に向けての意見交換を行った。

ア 個別教育計画

(ア) まとめ・確認

- ・個別教育計画の作成目的や位置付けを確認し、小学校から中学校へ、学びの連続性を意識して引き継ぐためのツールである。
- ・年度当初に作成する際、最初から完成形を目指すのではなく、小中学校の担任が相互に授業参観や情報交換を行いながら見直し、修正した。特に、生徒Dについては、情報共有が充実することで、よりの確に見立てることができ、個に応じた支援につながった。

(イ) 今後に向けて

- ・目標設定においては、「楽しむ」、「取り組む」、「がんばる」というように抽象的な表現になりがちである。目標ではなく「付けたい力」と考えると、具体的な内容が表記しやすくなる。成長の度合いが分かる客観的な目標がよい。特に、5教科

においては、測定できるねらいを書くと評価もしやすく、また、保護者にも伝えやすい。今回の研究を通して、小中学校の9年間を見通した「付けたい力」の共通理解を深めることが、より学びの連続性につながる。

- ・個別教育計画における各教科の目標が設定されると、目標を達成するための支援の手立てが明確になる。そこで、課題解決のための具体的な支援方法を明記することで、よりよい支援につながる。

イ 授業づくり

(ア) まとめ・確認

- ・小学校では、学校全体で特別支援学級の児童が参加できるような授業づくりをしている。交流級で特別支援学級の児童が学ぶことは、貴重なコミュニケーション能力の向上の場となっている。
- ・中学校では、特別支援学級担任それぞれに役割があり、お互いに補い、高め合う関係が築けていた。特別支援学級以外の教員も協力的で、多くの教員が日頃から支援に参加している。年度当初、教科担任制のため、有効な手立てが教科担当にうまく伝わらないのではないかとといった疑問があったが、事前に発達段階や「付けたい力」を確認することによって、教科を越えて支援の方向性を統一することができた。同時に、特別支援学級の生徒にとっては、様々な教員と関わることで、コミュニケーションスキルの向上にもつながった。

(イ) 今後に向けて

- ・子どもたちの学びを連続させていくためには、日々の授業を充実させることが不可欠である。ねらいを明確にし、どんな活動を行い、どう評価するのが大切であり、そのための手立ての検討が重要である。
- ・授業づくりにおいて、児童・生徒同士の学び合いも意図的にねらいを持って設定できるとよい。
- ・児童・生徒が見通しの持てる、構造化された授業を行えるとよい。

ウ 子どもの見立て

(ア) まとめ・確認

- ・日頃から児童・生徒の実態把握に努め、見立てを行い、そこから得られた指導の手立てを個別教育計画に盛り込み、授業に活用する。

(イ) 今後に向けて

- ・交流級の担任、介助員なども含めて、多くの目で日常的に観察を行い、定期的に情報交換を行いながら、見立ての修正を行っていく必要がある。

エ 評価・振り返り

(ア) まとめ・確認

- ・調査研究協力校打合せや、3回の授業実践と相互の授業参観、その後の協議など、担任が継続的に顔を合わせる機会を持つことは、授業づくりや、

児童・生徒の見立てを振り返り、今後にかすために大変役立った。

- ・連絡ノートを活用し、保護者へも意見を求めることで、評価・振り返りにつながっている。

(4) 今後に向けて

- ・児童・生徒が交流級から戻ってきた後に、「今日は何の学習をしたか」、「何が分かったか」、「何ができるようになったか」など、振り返りができると、学習がより定着し、次の授業にかすことができる。その際、交流級の担任や介助員からの情報も有効である。

(6) C中学校における授業実践（11月上旬）

美術科において、「紙で折る（紙風船）・手と体を使って突く・動きを表現しよう」の授業実践を行った。美術科に体育的活動を組み込んだ、合科的な指導である。紙風船を制作し、それを頭や膝に乗せてバランスを取ったり、手で突いたりする。その後、紙風船の動きをパラパラ漫画で表現した。

授業後の協議内容は以下のとおりである。

ア 個別教育計画

- ・夏季休業中に、1学期の生徒の様子や小学校担任との情報交換を基に、2学期に向けて見直しを行っていた。

イ 授業づくり

- ・個の活動と集団での活動を組み合わせたり、活動によって場所を変えたりするなど、広がりのある展開で、生徒の興味・関心を持続させる構成になっていた。
- ・生徒が見通しを持つことができるよう、活動の順序を提示した。また、意欲を高める言葉掛けや働きかけが多くあった。
- ・特別支援学級としての学習のルールが定着しており、教員が話し出すと自然と注目することができていた。
- ・「生徒から『何が原因でうまくいかないのか』、『こうするとどうだろうか』などの疑問から話し合い活動につながると、より深い学びとなる」という意見が出た。

ウ 子どもの見立て

- ・生徒Dは、好きなことには熱心に取り組むが、器用でないために時間がかかることを、小学校から中学校への引継の際に確認していた。紙風船の制作に関しても、きちんと角をそろえることに固執し、完成するまでに時間がかかっていたが、近くに担任がいれば、援助を求められるようになっていた。小学校担任は、「成長を感じる一方で、小学校で見せていた積極性が見られず、まだ自分を出せていない」と語った。
- ・紙風船を頭に乗せてバランスを取る活動において生徒Dは紙風船から手を放すことができなかった。

小学校担任から、「紙風船が見えないことで、手を放すことに不安があるのではないか」という指摘があり、生徒Dの見立てに新たな視点が加わった。さらに、「鏡を見ながら行ってはどうか」など、活動内容への提案もなされた。

エ 評価・振り返り

- ・中学校担任からは、「1時間で行うには内容が多く、深まらなかった」という反省があった。「学習内容の更なる定着のためには、時間にゆとりのある授業計画が必要である」という意見が出た。
- ・完成したパラパラ漫画を実物投影機で映し出し、鑑賞を行った際、生徒から感嘆の声が上がるなどお互いの作品の良さを認め合う場面があった。小学校の担任から、「鑑賞の方法がとても良かった」という意見が出た。

(7) B小学校における授業実践（12月上旬）

国語科において、「お店のポスターを作ろう」の授業実践を行った。C中学校区のクリスマス交流会に向けて、会場づくりの一環としてポスターを制作した。ポスターを制作する過程に、児童が苦手としている拗音・促音などを書く学習を取り入れた。

授業後の協議内容は以下のとおりである。

ア 個別教育計画

- ・小学校担任から、「個別教育計画を基に指導案を作成したが、個別の目標とリンクさせるのが難しかった」との感想があった。児童の実態は変化していくので、児童の実態に合わせて、個別教育計画を変更した。
- ・中学校担任から、「個別教育計画を作成する上で1つの教科だけで個人のスキルの向上を図るのではなく、他の教科とも関連させて考える必要があるが、難しい」という感想があった。

イ 授業づくり

- ・6月の授業実践同様、担任がサンタクロースの衣装を着たキャラクターに扮して進行を行うことで、児童の興味を引き、行事への期待感を高める工夫がなされた。
- ・中学校でもクリスマス交流会のポスターを制作しており、当日、お互いに作品を見合うことによって、学習意欲が高まることが期待できる。

ウ 子どもの見立て

- ・来年度、C中学校に進学する児童を中心に、小中学校の担任が子どもの認知特性を共有することで、子どもの理解を深めることができた。
- ・その他の児童に関しても、「指導案に子どもを合わせるのではなく、子どものペースやつぶやきを大切に、実態把握を行い、見立てていくことが重要である」という意見が出た。

エ 評価・振り返り

- ・小学校担任から、「クリスマス交流会での、他校

の児童・生徒との交流は、友だちの輪を広げるよい機会である。中学生との交流は、高学年の児童にとって、中学生になった自分をイメージすることができ、進学への期待を膨らませる貴重な機会である。今後も行事を題材とした授業を行うことによって楽しさを味わいながら、個に応じた課題に取り組めるような内容を考えていきたい」という話があった。

研究のまとめ

本研究では、小中学校の特別支援学級担任が継続的に顔を合わせる機会を持ち、授業を参観し合う中で、一人ひとりの子どもの学びの連続性を意識した指導の充実について検討を重ねてきた。学びの連続性の視点から、次の4点について成果と課題をまとめた。

1 成果

(1) 個別教育計画

A市が作成したハンドブックでは、個別教育計画の書式や作成手順、記入例については書かれているが、指定の書式例はない。小中学校の特別支援学級担任が、それぞれの個別教育計画について意見交換をする中で、書式や書き方の違いが明確になり、より記入しやすく活用しやすい個別教育計画の在り方を模索する必要性について確認できた。個別教育計画の見直しを行う際、小中学校それぞれの作成方法や内容を知ることが、自校の内容を振り返る機会となったことから、担任も他校とのネットワーク構築の重要性を実感することとなった。

B小学校からC中学校への引継に個別教育計画を活用したことについて、中学校の特別支援学級担任から、「口頭による情報共有に加え、個別教育計画があったことで、中学校での指導に役立った」という気づきが述べられた。また、「小学校で積み重ねた力を中学校で十分に発揮するためには、どのような言葉掛けが生徒の意欲を引き出すのか、どのような学習環境が必要か、などの具体的な支援策を個別教育計画に盛り込む必要がある」と述べられた。

中学校へは複数の小学校から進学してくる場合が多いことから、協議の中で、市内の小中学校で個別教育計画の基本的な書式を作成し、学校の実情に合わせて柔軟に変更した個別教育計画を活用しながら、小中学校の特別支援学級担任が、同じ視点で支援をつなぐことが、更なる学びの連続性に有効であると共通認識を持った。さらに、個別教育計画を作成する際、「児童・生徒一人ひとりの実態や教育的ニーズを、特別支援学級に関わる全ての教員などがチームとしての確に把握し、それまでの取組や有効な支援の方法が明記されるとよい」という認識を、協議者間で共有した。教科に

よって担当教員が異なる場合や交流級においても、児童・生徒に関わる教員などがチームとして児童・生徒の実態把握を行い、見立てをし、共通理解を持って指導や支援を行う必要がある。そのためにも個別教育計画は支援をつなぐ有効なツールとなる。

年度当初に、できるだけ早く児童・生徒の実態を把握し、見立てを行い、教員同士が共通理解を持って指導や支援を行うためには、個別教育計画を活用して話し合いながら引継を行い、これまでの学習状況を把握し、次の段階の学びにつなげていくことが大切である。特に、中学校の担任は、小学校の最終学年で作成された個別教育計画を参考にすることによって、より早い時期に生徒の実態を把握し、見立てを行い、教育的ニーズを明確にして、個別教育計画の作成や生徒の指導に役立てることが容易になる。

(2) 授業づくり

B小学校では、「学習で扱ったプリントなどを、卒業時に保護者に返却しており、学習の定着度などを中学校の担任に具体的に説明することが難しい」とのことであった。しかし、前述のとおり、個別教育計画を活用して引継を行い相互に授業参観を行う中で、複数の視点から助言し合うことによって、より多面的に児童・生徒の見立てを行うことができたように、具体的な実態や教育的ニーズの把握は、個に応じた指導や支援にいかされ、授業づくりにつながることで共通認識された。

本研究では、小中学校で、学びの連続性を意識し、共通認識を持って授業を展開した。その一例を第2表に示す。

第2表 共通認識の一例

体育	体力をつけ、柔軟な体をつくり、学習や生活全般に必要な、認知・情緒・社会性などの諸機能の向上を図る
図工・美術	新聞紙や広告用紙などの身近な素材を活用したり、生活に密着した活用できる作品を制作したりすることによって、より楽しさを味わわせる
言葉掛け	言葉を選び、タイミングを考え、より効果的な言葉掛けを行うことで、児童・生徒の意欲を引き出す

さらに、授業後の協議の中で助言し合うことによって、その内容が次の授業にいかされていた。校種の垣根を越えて、チームで授業を作っていくことで、率直に意見が言い合える関係が構築され、授業改善につながった。中学校担任にとっては、小学校時の様子を知る小学校担任の助言や意見を取り入れることによって、個に応じた授業づくりにつながった。小学校担任にとっては、子どもにどのような力を身に付けさせて中学校へ送り出せばよいのかが理解でき、授業に取り入れ

ていくべき内容の参考となった。それを基に、小学校段階では中学校での学びを想定した授業づくりをしたり、中学校段階ではこれまでの学びの積み重ねを意識しながら学習内容を設定したりすることで、9年間の学びの系統性を意識し、学びの連続性を保障することにつながると考える。

相互の授業参観を通して、授業内容だけでなく、授業の充実につながる施設・設備の活用の仕方、掲示物などの環境整備面、支援の手立てについても確認し合う機会となった。

(3) 子どもの見立て

小学校から中学校への引継の際、個別教育計画を基に情報交換を行うことが有効であることは実感できたが、中学校担任は、一人ひとりの実態や教育的ニーズを、実際に生徒と関わる中で把握したいという考えがあることを改めて感じた。小学校と中学校では、「担任やクラスメイトが変わる」、「制服がある」、「教科によって担当教員が変わる」、「1日の授業時間数が多い」、「去年は最上級生だったが、今年是最下級生である」など、環境が明らかに違う点が多く、小学校で培ってきた力を中学校入学直後から十分に発揮することが難しい場合もある。中学校担任からは、「生徒を丁寧に見立てたい」という思いから、「生徒の実態把握に約2ヶ月かかった」との話があったが、早期に生徒の見立てを行い、年度当初からの指導にいかすためにも、個別教育計画は有効であることがわかった。

授業実践においては、今年度B小学校からC中学校に入学した生徒Dに注目して参観を行い、研究協議を行った。授業中に、生徒Dの積極性が見られない場面があり、協議の中では、生徒Dの積極性を引き出すための手立てが話題になった。B小学校担任からは、小学校での取組や支援の経過が伝えられるとともに、「手伝ってくれるのを待ってしまうところがある」という見立てから、「生徒Dが自ら取り組むまでもう少し待つと、力を引き出すことができる」とのアドバイスがあった。中学校担任にとっては、想起し得なかった視点での見立てを知ることができ、その後の支援につながった。さらに、今回の研究では、相互に授業参観を行う中で、子どもの見立てについても、その都度複数の視点から助言し合うことにより、専門性を高めることができた。

(4) 評価・振り返り

授業後の協議の中で、「短期、長期それぞれの目標が適切であったか」などの個別教育計画の内容に対する評価、「児童・生徒の見立てや支援、指導が適切であったか」などの指導方法に対する評価を行った。それを基に個別教育計画や授業の改善がなされた。小中学校担任それぞれの視点からの評価を参考にし、意見を取り入れることによって、子どもの見立てについて確認でき、より児童・生徒の実態に即した個別教育計

画の作成と、授業づくりに役立てることができた。

2 課題

(1) 個別教育計画

「子どもが自立するためには、どのような力を身に付けさせればよいか」を考え、児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに基づく目標を明確化して、個に応じた指導を具体的に示していくことが大切である。また、発達段階表などを活用して、個別教育計画を作成するための時間的な負担を軽減していくことも、指導の充実につながっていくと考える。

今後も、個別教育計画に基づいた指導計画、授業展開、指導の具体については、引き続き検証していく必要がある。

(2) 授業づくり

本研究における授業実践は、小学校と中学校の学びの連続性を意識して展開したが、特定の教科や単元にとどまってしまった。今後は小中学校の9年間を見通した教育課程全般で、教科ごとの系統性をより意識しながら授業づくりを行う必要がある。

(3) 子どもの見立て

小学校と中学校との連携が深まれば、年度替わりの引継だけでなく、年間を通じた連携が可能となる。例えば、入学して2ヶ月後の6月頃に小学校担任が中学校の授業参観を行い、補足の情報を伝え、11月頃に中学校担任が小学校の授業参観を行い、次年度入学する生徒のイメージを持つなどの連携により、学びを連続させる意識を高めることができると考える。

(4) 評価・振り返り

研究を通して、評価の在り方や方法などについて協議がなされ、個別教育計画や授業の改善がなされたが、「児童・生徒に身に付けさせたい力が育成されたか」という検証は不十分であった。評価は担任や授業者だけで行うのではなく、児童・生徒に関わる全ての職員から、交流級での様子なども含めて話を聞くなど、丁寧に情報を収集し、チームで検討する必要がある。また、PDCAサイクルによる見直しを行いながら、それぞれの児童・生徒の目標実現に向けて、担当する教員が丸となって共通理解をもって支援・指導を行うことが大切である。さらに、評価規準を明確にし、適切に評価を行う必要がある。

切れ目なく評価や見直しを繰り返し、実践を重ね、継続して支援や指導を行っていくことで、子どもに身に付けさせたい力が育成される。更に教員の指導力や専門性が向上し、学びの連続性につながっていくと考える。

3 考察

今回は中学校1校と、その中学校区の小学校1校による調査研究であったが、小中学校での学びの連続性

を実現するためには、中学校区全体でのネットワークの構築が必要である。ネットワークが構築され、個別教育計画の運用と併せて、年間計画に盛り込むことができる、小学校から中学校へのより確かな学びの連続性が実現できる。

前述のように、小学校から中学校への進学は、環境の変化が大きく、児童・生徒は不安を抱きやすい。個別教育計画や「個別の支援計画（支援シート）」などによる文書での引継や、情報交換などの場の設定だけでなく、日頃から小中学校間の交流及び共同学習の機会を多くすることも、子どもたちの不安を取り除く一助となるであろう。また、実際の授業や活動の体験を行うことによって、小学生は中学校生活をイメージしやすくなり、中学生は小学生を教えることで、自信を持つこともできる。このような機会を設定することができれば、中学校の担任も、実際に小学生の様子を見ることができ、入学してくる生徒をよりイメージしやすいためである。

「個別の支援計画（支援シート）」については、神奈川県教育委員会が作成し、参考として提示しているが、個別教育計画の作成に関しては、各学校や市町村単位での検討が進められている。特別支援学校のセンター的機能の活用や、市町村教育委員会との協力により、小中学校の特別支援学級担任が活用しやすい個別教育計画を作成していく必要がある。個別教育計画は作成することが目的ではなく、活用していくことが重要である。

本研究が、共生社会の実現に向けたインクルーシブ教育システムの構築に向けて、特別支援学級担任に限らず、全ての教員が支援教育に携わっていくという意識を高めて行くことの一助となれば幸いである。

おわりに

本研究では、個別教育計画の活用を通して、小中学校の特別支援学級における学びの連続性を意識した授業実践を行ってきた。センターでは、今回、調査研究協力校の取組や学校現場の状況から見えてきたものをまとめ、研修や相談などにかしながら、各学校に向けて発信していくことも重要であると考えた。

小中学校の学びの連続性を実現するためには、9年間の発達や学びを確保する観点から、小中学校間の連携や交流を日常的な取組とすることが重要である。しかし、教育環境は地域によって異なり、同じ市町村内でも、中学校区内の小学校数が違うなど、他校の実践をそのまま活用することが難しい場合もある。本研究での取組を参考にし、各学校において個別教育計画を活用しながら創意工夫し、よりよい授業実践が積み重ねられ、ネットワークを活用しながら学びの連続性が確保されることを期待している。

本研究を進めるにあたり、調査研究協力校の学校長はじめ先生方、市教育委員会の皆様、ご助言いただいた国立特別支援教育総合研究所横尾俊先生に心から御礼申し上げたい。

[調査研究協力校]

海老名市立東柏ケ谷小学校

海老名市立柏ケ谷中学校

[助言者]

国立特別支援教育総合研究所 横尾 俊

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2017 「平成 29 年度学校運営の重点課題」
- 神奈川県教育委員会 2017 「平成 29 年度学校教育指導の重点」
- 神奈川県教育委員会 2017 「平成 29 年度神奈川県学校統計要覧」
- 神奈川県教育委員会 2017 「平成 28 年度神奈川の特別支援教育資料」
- 神奈川県立総合教育センター 2017 「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」
- 神奈川県立総合教育センター 2016 「個別教育計画活用ケースブック」
- 国立特別支援教育総合研究所 2014 「知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査」
- 文部科学省 2016 小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引き
- 文部科学省 2012 「初等中等教育分科会（第 80 回）配付資料 2 『小中連携、一貫教育に関する主な意見等の整理』 2. 教育課程(1)教育課程の編成
- 文部科学省 2012 中央教育審議会 初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」

2 多様な教育課題解決に向けた調査・研究

的確な実態把握に基づく指導・支援の在り方に 関する研究〔最終報告〕

— 学校でのアセスメントの効果的な活用方法の検討を通して —

横澤美保¹ 及川祐有子¹

昨年度の研究において、実態把握の結果とそこから得られた支援の手立てを授業に活用する上では、結果を授業につなげるための具体的な方法の例示等が必要であり、個々の生徒への支援を授業間・教員間でつなげる役割が重要であることが示唆された。今年度はそれらの課題を解決するために、研究成果物DVDを作成し、調査研究協力校での視聴と授業観察等を通して、実態把握に基づく指導・支援の在り方を考察した。

はじめに

特別支援教育においては、障害のある子どもについて深い理解に基づいた実践が求められており、そのためには児童・生徒の的確な実態把握が指導の前提となる。特別支援教育の理念と基本的な考え方について、文部科学省初等中等教育局長による通知(平成19年4月1日)では、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」と示されている。このように、特別支援学校において、「児童・生徒の実態把握」と「的確な実態把握に基づいた指導及び必要な支援」が重要であり、児童・生徒のアセスメントは、支援者としての基本であり、最初の仕事になると考えられる。また、アセスメントとは、「支援を必要としている子供の状態像を理解するため、様々な角度から子供に関する情報を収集し、その結果を総合的に整理・解釈していく過程」(国立特別支援教育総合研究所2015)と示されている。さらに、特別支援教育におけるアセスメントとは、子どもの現在の状態像や障害特性の情報収集を行うだけでなく、より深く、的確に理解し、効果的な支援への指針をつかみ、子どもの現在の学びと将来の自立と社会参加につなげるところまで含んでいると考えられる。つまり、アセスメントとは、実態把握を包括した言葉であると考えられる。対象とするその子どもが、今まで「どんな経験」をし、「どんなことが得意」で、その経験の中で「どんなことができるようになり、どんなことに失敗」し、そのことは「どんな手立てがある」とできるようになる」と考えられるのか、そのためには「どのようなことが必要」で、「何が芽生えている」のか、「何を目標に、どの段階まで」きているのかを

行動観察し、見立てることである。

神奈川県では、学習指導要領において「個別の指導計画」の作成が義務付けられる以前から、「個別教育計画」として子どもたち一人ひとりの障害の状態や発達段階等の的確な実態把握に基づき、教育的ニーズに応じた指導目標及び指導内容を設定し、継続的、発展的な指導を一貫して行うための計画を作成してきた。個別教育計画では、特別支援学校に在籍する全ての子どもたち一人ひとりに、学校生活や学習における目標、手立て等を具体的に示している。個別教育計画における実態把握とは、行動観察による子どもの今の姿や今までの記録、医療や福祉の情報、保護者からの情報、客観的な検査結果の数値等が含まれていると考えられ、学校では、教員による日常的な行動観察をアセスメントの中心とし、個別の目標と支援の手立てを設定している。

総合教育センター特別支援教育推進課では、個別教育計画作成や実態把握、授業づくりや指導の手立ての支援のため、神奈川県内の特別支援学校等に在籍する高等部生徒を対象に、学校の依頼を受け、生徒の作業・認知・行動等の特性について諸検査でアセスメントを行い、その結果から支援方法等を検討し、情報提供を行っている。アセスメント事業は四つの形式で構成されており、そのうちの一つである「学校アセスメント」は学校を会場とし、総合教育センターから検査道具を貸し出し、教員が主体となって全体教示や記録、検査結果報告会の運営までを行うアセスメントである。所員は学校を訪問し、教員と共にケースとして抽出された生徒を中心に生徒の様子を観察し、検査結果報告会では、検査での様子を基に見立てた結果を報告する。教員が主体的に運営を行うことと、生徒の学習場面である学校で実施することから、学校アセスメントは日常の学習場面とアセスメントの結果を関連付け、学年・学部教員と自立活動教諭や進路支援担当教員等も含め、多くの教員と生徒の特性と支援の手立てについて、情報共有できるアセスメントである。

1 特別支援教育推進課 指導担当主事

しかし、アセスメント実施後の結果の活用と授業や指導の充実について、澤田らは「アセスメント場面と学校生活の関連化」や、指導にかかわる関係者のチームアプローチや指導における「計画・実施・評価・改善」の一連のプロセスでの情報の効果的な活用について課題が見られると指摘している(澤田他 2011)。また窪田らは「的確な実態把握に基づいた指導計画の作成が必要」であると述べた上で、「個別教育計画で作成した指導目標と授業の目標が関連付いていない」と指摘している(窪田他 2016)。

以上のことから、昨年度は研究の1年目として、実態把握における現状と課題の調査を行い、調査を基に、調査研究協力校において授業づくりに参加し、実態把握から得られた結果を授業に活用する手立てを探るための検証を行った。

教員からは、アセスメントの結果を具体的に授業にどのようにつなげていけばよいか分からない等の意見が挙げられた。実態把握は指導・支援のために行うものではあるが、アセスメントの結果の活用に関する課題が多く挙げられていることから、以上の課題を解決するため、本研究の目的を次のように設定した。

研究の目的

特別支援学校における実態把握に関する現状を明らかにするとともに、アセスメントの効果的な活用方法の検討を通して、実態把握から得られた結果を日々の指導に活用するための手立てを検証し、各学校の的確な実態把握に基づく指導の充実に役立てる。

研究の内容

1 研究の推進体制

本研究の推進体制は次のとおりである(第1表)。

第1表 研究の推進体制

助言者	保健福祉大学 笹田哲教授
調査研究協力校	高津養護学校(知) 相模原中央支援学校(知・肢・視・聴) ※()内は設置されている教育部門 対象学年は知的障害教育部門高等部1年
調査研究協力員	調査研究協力校総括教諭または教諭各1名 特別支援教育課指導主事1名
調査研究協力員会	助言者、調査研究協力員、当センター所員、長期研究員が参加し、平成28・29年度内に計6回開催し、研究の進捗状況確認と情報交換を行った。

2 研究の計画

本研究は平成28年度・29年度の2年計画で行った。

平成28年度は、県立特別支援学校知的障害教育部門高等部を対象に実態把握の現状と課題、活用に関する課題について調査した。学校アセスメントの実施後に各学校の運営状況と報告会等について記録し、アセスメントに関する課題を調査した。以上の調査結果を基に仮説を3点立て、調査研究協力校において仮説の検証を行った。調査研究協力校では、学校アセスメントの計画—実施—評価—アフターフォロー(授業実践への参加)を通して、アセスメントを活用した授業実践のための方法を検討した。

平成29年度は、28年度の研究を基に作成した「実態把握に基づいた指導・支援のための授業実践の手引き(試作版DVD・研究成果物)」(以下「研究成果物DVD」という)を活用した研修を実施し、適切な実態把握の一連の流れ【実態把握の方法の理解—実施—結果の記録—評価(適切な見立て)—授業への活用】について理解を深めるとともに、学校アセスメントの有効性について調査することとした。さらに、調査研究協力校において、授業づくりへの参加と助言を通し、研究成果物DVD改訂のための意見の集約を計画した。

3 昨年度の成果と課題

1年目の研究の課題として、実態把握から得られた結果を具体的に指導につなげる方法が分からないことや教員間の共通理解の困難さといった要因により、授業場面で活用することが難しいとの意見が多く挙げられた。

そこで、調査研究協力校において授業への働き掛けを行うことで、授業に活用する上での改善が見られたことから、授業での活用例や具体的な手立てを考えるためのきっかけを提示することが有効であるとの成果が得られた。また、ティーム・ティーチングでの授業が多い特別支援学校では、「つなぐ」役割の教員が、教員間や授業間(人・場所・時間)をつなぐことが重要であることが示唆された。

4 今年度の取組

(1) 県立特別支援学校でのアセスメントに関する調査
学校アセスメントの活用状況と課題解決のための方策について、以下の内容で調査を行った。調査紙は学校アセスメントを利用した学校と利用していない学校に分けて作成した(第2表)。

第2表 調査の概要

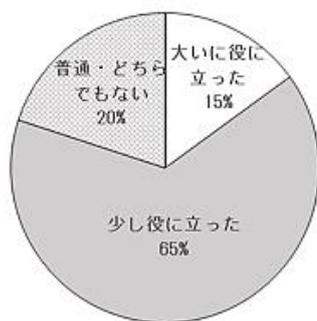
対象	県立特別支援学校のうち、知的障害教育部門高等部25校と20分教室 合計45か所
方法	知的障害教育部門高等部の教員を対象にした聞き取りまたは質問紙調査
回答者	特別支援学校アセスメント担当教員研修講座の受講者
実施期間	平成29年6月～8月

回収率	95.56%(未回収2校)
学校アセスメントを利用した学校 (本校16校、7分教室、合計23か所)	
調査項目	学校アセスメントの活用と課題
①学校アセスメントを利用した理由について7項目(第3表の6項目とその他)から優先順位の高い順に三つを選択して回答	
②学校アセスメントは上記のニーズに役立ったかを5件法(大いに役に立った～全く役に立たなかった)で回答	
③役立った理由(授業にいかせること)、役立たなかった理由について自由記述で回答	
学校アセスメントを利用していない学校 (本校9校、13分教室、合計22か所)	
調査項目	校内でのアセスメントの活用と課題
①学校アセスメントを利用しない理由について3項目から選択して回答	
②学校で活用しているアセスメントツールを記述で回答	
③上記のアセスメントツールで得られた結果の活用について7項目から優先順位の高い順に三つを選択して回答	
④上記の結果から得られた情報の活用について自由記述で回答	
⑤課題解決のための方策について自由記述で回答	

学校アセスメントを利用した理由について(第3表)、学校アセスメントは学校のニーズに対して役立ったか(役立ち度)について結果を示す(第1図)。

第3表 学校アセスメントを利用した理由

	第一	第二	第三	計
個別教育計画への活用	0	1	4	5
授業計画・内容への参考	0	0	4	4
<u>実態把握のため</u>	10	6	0	<u>16</u>
<u>指導や支援の手立てのため</u>	8	10	1	<u>19</u>
教員間の共通理解のため	0	2	6	8
例年活用しているから	1	0	2	3



第1図 ニーズに対する役立ち度

学校アセスメントを利用した理由としては「指導や支援の手立てのため」と「実態把握のため」が上位回答として挙げられた。学校アセスメントを利用した学校において80%の学校で「大いに役に立った」「少し役に立った」と回答しているように、利用したことへの評価は高いと考えられる。「実態把握のため」に利

用した内容を授業にいかすことについては、昨年度の研究結果においても、具体的にどのように授業につなげていけばよいか分からないとの意見があった。そこで、「授業や指導にいかせること」とそのことにより「生徒や指導に見られた変化」について自由記述で回答を求めた。記述内容については抜粋で示す(第4表)。

第4表 授業にいかせることと見られた変化

授業にいかせること	見られた変化
・教員への注目や集中が難しい生徒の実態が詳細に把握できた。	・名前を呼び掛けてから説明をすると、注目できるようになった。
・音声情報や視覚情報の理解の量について具体的に把握できた。	・指示は短く出し、板書やプリントの内容も簡潔にした。生徒が自分で確認して進められるようになった。
・姿勢や見え方について考え直す機会になった。	・姿勢への指導を行ってから学習に取り組むことで集中できる時間が伸びた。
・生徒が分かったと言っても、正確な理解につながっていないことが分かった。	・何を行うのかを生徒が説明する場面を設けた。理解が深まり、活動への取組が良くなった。
・生徒がどこに困難さを感じて、どのような支援があるとできるようになるか考える道筋が明確になった。	・指示が正確に伝わることで、生徒ができない、失敗したと感ずることが少なくなったと思う。
・課題面にばかり注目していたことに気付いた。得意なところをよく見ていこうと思った。	・生徒にできているところや頑張っているところを文字や言葉で伝えることで自信につながり、課題点を指摘されても受け入れられるようになった。
・ケース会では担任間で実態を共有することができた。	・サブ教員が全体の授業進行を援助する体制に変更することで、生徒が自分でできることが増えた。

学校アセスメントを利用しなかった理由について(第5表)、校内でのアセスメント結果の活用方法について示す(第6表)。

第5表 学校アセスメントを利用しなかった理由

	第一	第二	第三	計
校内のアセスメントで十分	5	6	11	22
日程の確保が難しいから	11	11	1	23
例年利用していないから	7	5	6	18

学校アセスメントを利用していない学校の校内アセスメントの状況については、太田のステージ評価等のアセスメントツールを活用している学校が10か所であり、さらに、「教員による行動観察」「授業や学習プ

リントでの評価」「引継ぎ資料や入学選抜の結果」なども利用していることが分かった。また、学校アセスメントを利用していない学校22か所のうち、アセスメントで得られた結果を授業につなげる上での課題と課題解決のための方策について自由記述があった学校は18か所で、うち13か所で「共通理解」「情報共有」という記述が見られた。解決方法としては「こまめに話し合う」「下校後の日常的な話し合い」などが多く見られた。

第6表 校内でのアセスメント結果の活用について

	第一	第二	第三	計
個別教育計画への活用	5	2	4	11
授業計画・内容への参考	1	0	2	3
実態把握のため	10	5	1	16
指導や支援の手立てのため	4	9	5	18
教員間の共通理解のため	0	4	8	12

(2) 調査研究協力校での取組

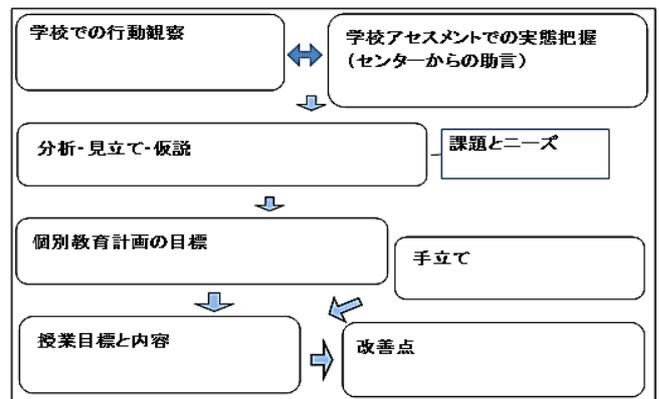
調査研究協力校2校において、学校アセスメントと其後の授業実践への参加を通して、アセスメント結果を活用した授業実践の方法を検討する。調査研究協力校での取組の概要について示す(第7表)。

第7表 調査研究協力校での取組の概要

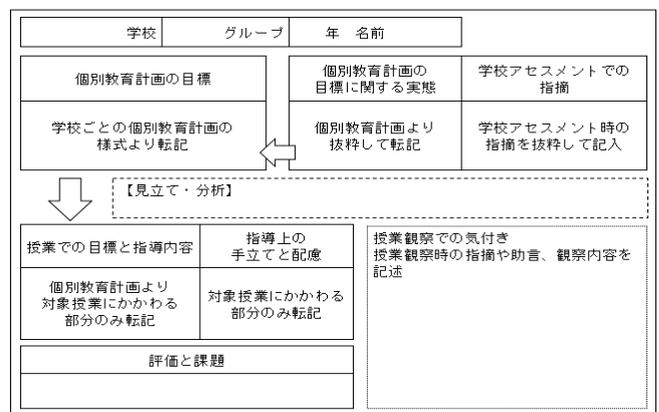
	訪問時期と内容
A校 国語・数学	6月：学校アセスメント 7月：授業観察・協議 9月：授業観察・協議 11月：授業観察・聞き取り
B校 生活単元 学習	7月：学校アセスメント 9月：授業観察・協議 10月：授業観察・協議・聞き取り 11月：授業観察・協議

調査研究協力校両校5名ずつの対象生徒について、「実態把握から授業までの流れシート」(以下、「流れシート」という)の様式を調査研究協力員に提示し、個別教育計画と対象授業の年間計画を参照して所員が記入した。授業を観察し、流れシートを基に、的確な実態把握に基づいた授業づくりを行っているのか、どの段階での困難さが見られるのか検証した。流れシートの作成については、昨年度の研究において、肯定的な評価も見られたが、負担に感じる教員もいたことや、教員によって記入内容に違いが多く、実態と目標、授業までの整合性が見られない記入もあったため、平成28年度の様式を変更した。変更にあたっては、海津他の研究を参考にした。海津・佐藤は、個別の指導計画作成において、内容分析を行った結果「『実態』と『目標』との間で一貫性(つながり)がみられないという問題点があった」と指摘し、「当初、『実態』としていたところを、『目標設定の理由』と変更し、子どもの『実態』と『目標』につながりをもたせた」と述べている(海津・佐藤 2004)ことから、目標を前段に配置し、

その目標を設定した根拠となる実態を選んで書けるようにした。平成28年度版流れシート(第2図)、平成29年度版流れシートを示す(第3図)。さらに、A校とB校での取組での事例生徒(Cさん・Eさん)の平成29年度版流れシートについて示す(第4図・第5図)。



第2図 平成28年度版流れシート



第3図 平成29年度版流れシート

平成29年度版流れシートについて、調査研究協力校の教員に聞き取りを行った。1枚のシートで目標と実態、授業までの流れが分かる点については評価された。各項目の整合性が取れていないものは見受けられなかったが、流れシートの記述が具体的でないものや、目標に対する評価の記述が曖昧なものが見られた。また、実際の授業で行われている有効な支援の手立てや学習内容が流れシートには反映されていないこともあった。流れシートを基に行ったクラスの担任間での授業の振り返りでは、生徒の様子から支援の手立ての方法が活発に話された。

聞き取りでは、「文字にすることで、明確に表すことができた」「支援を振り返るヒントになった」等の意見が挙げられた。「個別教育計画から授業までの流れが整理されていて分かりやすく、振り返りがしやすかった」「個別教育計画を見返すことができ、大切なポイントを押さえられた」「改善にいかすまでに至っていないが、流れシートを基にした振り返りの中で共通理解が図られた」等の意見もあった。担任同士の話し合いにおいて、生徒の共通理解や授業の評価、個別教育計画を含めた振り返りのために流れシートが有効で

あったと考えられる。

しかし、聞き取りや協議での内容からは、流れシートを活用し、実態把握から授業の評価までを振り返り、個別教育計画と授業の整合性を確認し、授業実践に還元させるまでには至っていないことが推察される。また、目標に対する支援の手立てについては、具体的かつ個別性のある「何をどのように支援するのか」を記述し、目標に対する生徒の評価と教員の「支援は有効であったか」を、振り返ることに課題が見られた。

ア A校での取組

A校では、国語・数学の学習グループから二つを抽出し、学校アセスメントでのケースとなった生徒を中心に5名を事例として、生徒の学習への取組の視点(生徒ごとの目標への到達度や課題の理解度等)で授業観察を行った。知的障害教育部門高等部1年の生徒は全32名、4クラス編成である。教員は学年リーダーを含め13名であり、昨年度から引き続き知的障害教育部門高等部に所属している教員は1名のみで、他は転任者と他学部他部門から今年度高等部の担任になった教員である。国語・数学は5グループ編成で、対象は二つのグループであり、4クラス全ての生徒が含まれているため、教員も各クラス混合である。

昨年度も国語・数学を対象としており、所員が助言者として、グループ全体(12名)での授業を中心に参加し、個別の生徒の実態や特性に対する配慮を行いながら、グループ全体に働き掛けを行った。グループ内の教員に対して、授業を進めるために授業者間で情報共有しておく事柄等について周知を図るために、単元ごとに出されている授業略案を活用した。授業略案には、授業の流れや教材の提示の仕方、時間配分等が記入され、個別の手立てについては詳しくは記載されていなかった。個別の生徒への配慮はサブ教員が担う部分が大きく、授業略案の留意点にサブ教員が個別に生徒にどのようにかかわるのかを記載し、実態把握の結果に基づいた支援の部分を網掛けで示すように変更した。さらに、授業略案の裏面に、その授業で行った手立てが生徒にとって有効であったかを3段階(効果があった・どちらともいえない・効果はなかった)で評価し、授業者全員が授業後に主担当教員に提出し、次回の略案に結果を提示した。自由記述欄には、授業で気が付いたことを記載するようにし、評価と自由記述を授業改善につなげる取組を行った。

今年度も対象授業は同一であるが、教員1名に対して2・3名の生徒で個別の課題を行っている場面を中心に観察した。個別の内容であるため、その生徒のクラス担任が指導しており、学習内容が毎時間変わることは少なく、2名の生徒が同時に学習に取り組んでいても、内容は個別の目標に即したものであった。そこで、事例の生徒を担当する教員に、学習内容や教材の提示の仕方等について、学校アセスメントでの見立て

や個人の特性を踏まえて、個別に評価・助言した(第8表)。

第8表 授業観察での気付きと助言・その後の変化

	観察での気付き・助言	変化や改善点
Cさん	<ul style="list-style-type: none"> ・机と椅子の高さの修正が必要。 ・斜視の可能性があり、教材やプリントを提示する際には一番見やすい位置の配慮が必要か。 ・書見台は見る範囲を限定するために有効。 ・周囲の様子を見て何を行うか判断しており、音声での指示が続くと全部を理解していない可能性がある。 ・学習に対する意欲が高く、姿勢や見え方、指示の出し方で本人の負担感を減らすことが必要。 	<ul style="list-style-type: none"> ・夏季休業中に椅子の高さを修正した。 ・ビーズ通しでは、量を減らし、色を区別しやすくした。 ・書見台でプリント学習に取り組んだ。クリアファイルで文字をなぞることで、正確ななぞりか自身で評価ができた。1枚のプリントでの課題の提示の量を減らした。 ・教室を変更し、少ない人数で取り組むようにすると、学習中に周囲に注意を向けることが少なくなった。
Dさん	<ul style="list-style-type: none"> ・全体指示では部分的な理解にとどまる。長い説明は最後まで聞いていない。 ・名前を呼び掛けると注意を向けるが最後まで注意を持続することが難しい。 ・他者への承認を求める行動が多く、教員の顔を見て判断している。指示を待つのではなく、見て自分で行う経験を積み重ねるとよいか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚情報やここまで行うと「終わり」を分かりやすく提示すると自分で取り組めることが増えた。 ・「分かる」「分からない」を聞かれると「分かりません」と答えられるようになった。2学期にはグループ学習の研究授業で「分かりません」と発言できた。

1学期の学校アセスメントと授業観察での助言内容に対して、2学期の授業で改善されていることや、そのことによる生徒の変化が見られた。

さらに、A校では授業研究に対して多くの取組を行っており、授業改善グループの教員がほぼ全ての授業を観察し、助言を行うことや、初任者研修等で課せられた研究授業のほか全ての教員が研究授業を行い、授業への助言を受けることも行っている。そのため、自身の授業に対して助言を受ける機会が多く、研究授業のための授業案を作成することも多いとのことであった。

イ B校での取組

B校では、昨年度はLHRを対象とし、今年度は生活単元学習を対象として、授業を観察した。高等部1年の生徒は全31名、4クラス編成である。教員は学年リーダーを含め15名である。学校アセスメントでのケ

A校	国・数グループ	1年 名前 C さん
----	---------	------------

個別教育計画の目標 ・手元を見て作業をすることができる	個別教育計画の目標に関する実態 ・口頭での簡単な指示は理解し、行動できる	学校アセスメントでの指摘 ・音声での指示が続くと不快な刺激として受け止める。視覚的な支援が有効 ・全体指示では大まかな理解にとどまる
---------------------------------------	--	---



【見立て・分析】 ・大まかな理解のため、「丁寧に」「正確に」などの指示では理解が不十分なまま行っている。結果的に指示どおりではなかったときに、口頭指示を重ねて修正を求めても正確な取組は難しい ・指先に力が入らない課題は、練習を重ねるより動きを細分化し、見るポイントを明確にした上で、順を追って模倣させるとよいか
--

授業での目標と指導内容 ・15分間、集中して作業に取り組むことができる ・手元を見ることを意識して、作業をすることができる	指導上の手立てと配慮 ・作業目標や時間を具体的に提示し、見通しを持たせる ・手元を見るよう言葉掛けをやる
--	---

授業観察での気付き ・書見台を抱え込むようにして斜めから文字を書いていた。椅子に滑り止めを付けるとよい(7月) ・椅子の滑り止めを継続し、夏季休業中に椅子の高さ調整を行った ・机の中が雑然としているのと同様に自分の頭の中で動きや考えをまとめる、整理することが苦手 ・書見台を利用して名前を書く課題に取り組む。書見台は見るべきところ、視野の枠組みが明確で有効である ・クリアファイルに手本の紙を差し込み、なぞり書きを行う。手本の紙とクリアファイルで結果を振り返ることができるのはよい ・教員が前ではなく、横に座ることで活動に集中することができていた。活動に意識を向けるための配慮が本人の負担を減らすことになる(11月)

評価と課題 ・周りの人に気が取られやすいため、窓側に向いて学習を行っている ・計数はプリントで行っていたが、回答の枠内に収まるように書くことが難しかったため、書見台に1問ずつ書いて提示した。さらに○を数えるのではなく、磁石を数えるようにしたが、指差しが一致しなかったため、数えた磁石を横に移動させるようにすると正確に数えることができるようになった
--

第4図 A校の事例 流れシート

B校	生活単元学習	1年 名前 E さん
----	--------	------------

個別教育計画の目標 ・周りの様子を見て、授業や活動に移ることができる	個別教育計画の目標に関する実態 ・周りをよく見て、準備を行おうとする ・自分から友だちにかかわり、やり取りを楽しむ	学校アセスメントでの指摘 ・複数のことに注意を払って活動することに難しさがある ・指示は一要素ずつ(手の動きを覚えただ後、足の動き等)の提示が有効だと思われる
--	--	--



【見立て・分析】 ・他者の動きを参考に行動に移すことができるが、全体への音声言語の指示の理解は不十分か ・全体での説明時は、見たり聞いたりするべき箇所でも個別に声を掛け、注意を促す必要がある ・個別の音声言語の指示は、理解していることもあるが、行動に移すまで時間を要する

授業での目標と指導内容 ・周りの様子を見て、授業や活動に移すことができる	指導上の手立てと配慮 ・全体への言葉掛け後の様子を見て、個別に促す。時には、本人が気付くまで、全体指示を繰り返すことも行う
--	---

授業観察での気付き ・全体指示の内容を個別にジェスチャー、言葉掛け、モデルの提示など本人の分かりやすい方法で伝えた後、適時に支援を減らすことは有効だった ・行動に変化は見られなかったことから、タイマーが鳴ったら戻るという理解は難しく、使用の検討が必要(10月) ・言葉掛けや付添いを減らし、視覚的に活動が分かるよう順番に配慮することで、自分から行動する場面が見られた(11月)
--

評価と課題 ・パン生地をこねる作業は、個別に支援を行った後、支援を徐々に減らしていくと一人で取り組み続けた ・タイマーが鳴っても行動が見られず、言葉掛けや周りの様子を見て動くまで待つと、自ら片付けを行った ・友だちの様子を見てから活動に取り組むよう順番に配慮すると、一人で移動してボールを投げて席に戻ることができた ・活動前は友だちの動きに合わせて移動できた。活動後は、本人が担任に近寄り、視線で援助を要求してきたので、場面の写真を提示すると、目的の場所に移動できた
--

第5図 B校の事例 流れシート

ースとなった生徒を中心に5名を事例として、生徒の学習への取組の視点で授業観察を行った。

今年度の対象である生活単元学習は、学年全体での授業内容の説明後、実態別の複数のグループやクラスごとに分かれて活動し、その後、再び学年全体で集合してまとめを行うことが多かった。週に2回授業が設定され、おおむね一か月ごとに単元の内容が変わり、授業者も単元ごとに異なった。訪問日には、調査研究協力員や校内研究系の教員を中心に打合せや情報共有を行い、放課後には、該当学年の担任団と生徒について話し合う時間を設けた。

(7) 略案の活用

生活単元学習のような大きな集団の授業では、授業者が学年の全生徒の個別教育計画を十分に把握することは難しく、個々の生徒の実態に応じた目標の設定と支援・手立てについては、生徒を担当する教員に任せられることがある。授業略案には学習活動の概要が書かれているにとどまり、配慮や手立ての欄には、「個々に適した支援を行う」等の記述が見られる場合がある。その生徒を熟知している教員は「個々に適した支援を行う」ことは可能だが、具体的な支援方法の記述がないことにより再現性が低くなり、担当する教員が替わると支援の内容や程度が変わってしまうことが課題である。

そこで、「誰に」「何のために」「どのような支援」を行っているかを授業者やサブ教員に明確にする必要があると考えた。集団を構成する一人ひとりの共通理解を進めることや、授業者や支援の担当者が替わっても、その生徒の支援・手立てを引き継ぐことが、授業の分かりやすさにつながると考えた。そこで、昨年度の実践やまとめを踏まえ、授業略案にケースの生徒の個別の支援・手立てを記述することを提案した。具体的には、以下の手順である。①略案に、支援の手立て、改善点・工夫点について記入欄を作成する。②ケースの生徒について、授業の支援の手立ての改善点・工夫点を挙げ、生徒を担当する教員が具体的に記述する。③有効だった支援の手立て、他に担任が有効だと考えた支援の手立てについては次時の授業で取り入れる。④単元終了後、有効な支援の手立てをまとめ、次の単元の授業者に引き継ぐ。⑤データに関しては、サーバー上で略案を入れるフォルダを利用する。

取組の成果として、上記の内容について校内研究係を中心にして取り組むことで、生徒一人ひとりに応じた支援・手立てを考えて実践することやクラス内で共有することにつながった。10月の授業観察では、「まずはクラスの担任間で生徒の情報を共有できるとよいと考え、担当する生徒をクラス内の担任で可能な限り交替している。担任外の教員が他クラスの生徒の情報を共有するまでには至っていないが、略案に書いて示すことで意識するきっかけにはなると考える」との意

見や、対象生徒を担当する教員から「支援の手立てについて以前より意識するようになった」「支援する上で具体的な細かい点まで分かるようになった」という意見が挙げられた。

今後の課題としては、個々の生徒に有効な支援の手立てを、クラス内から学年全体での情報共有と共通理解につなげていくことや、グループやクラスごとの活動時だけでなく、導入やまとめの学年全体での活動時に個々の生徒に応じた必要な支援の手立ての実践が挙げられる。

支援の手立ての記述については、「毎回同じ文章になる」との意見が挙げられた。授業回数が進むにつれて「何を、どのようにして、どの程度」支援を行うかが変化し、生徒の習得度によっては、支援が不要になることも考えられる。生徒の観察と振り返りから、支援の有効性を評価し、段階的な変更や細かい改善がなされる必要がある。次の単元を始める際は、前単元でどのような支援の手立てが有効だったかを振り返り、次の単元の内容に即して「何を、どのようにして」支援するか具体的に記述することも今後の課題である。

(4) 授業改善

ケースの生徒を中心に、学年全体やグループに分かれての活動場面を観察した。個別に評価・助言した内容について示す(第9表)。

第9表 授業観察での気づきと助言・その後の変化

	観察での気づき・助言	変化と改善点
Eさん	<ul style="list-style-type: none"> ・周囲の様子をよく見ている。個別の指示は、行動の表出に時間は掛かるが、理解している場面も見られる。 ⇒他者の動きから状況を判断して行動に移す。全体への音声言語での説明は十分に理解しておらず、見たり聞いたりするべき箇所を個別に声を掛け、注意を促すことで、情報を取り入れやすくなると推察する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ボールを投げる順番を、2番目以降にして、前の友だちの様子を見せることで、投げる位置に自ら移動してボールを投げ、席に戻った。 ・移動時に教員が付き添わない状況では、友だちの動きを見て自ら移動した。休憩後の移動は、担任に近寄り、視線で場所を問うたため、写真で場면을提示すると、うなずいて一人で移動した。
Fさん	<ul style="list-style-type: none"> ・口頭での質問に回答するが、理解は十分ではない。 ・「エプロンとかは取って」の言語指示で、三角巾とマスクを取って机上に置く。 ・塗り絵の活動でしばしば手が止まる。 ⇒目標時刻までタイマーの使用で集中を持続する 	<ul style="list-style-type: none"> ・文字カード使用等の視覚的な支援の工夫で、行う活動が明確に分かり参加している。 ・手書きの手順書で何をしているか、次は何をすればいいのか文章等で提示され、分量や終了が明確に示されると、段ボールを

ことは難しい。「どこまで」「何がゴールか」取り組む範囲や量、すべきことを視覚的に示す必要がある。	切る、パーツへの糊を付ける等の作業への取組が良好で、一定時間集中が持続している。
--	--

成果として、3回の訪問を通して、視覚支援を取り入れて改善を図ったり、生徒の得意なことや苦手なことを再確認して今後の手立てを考えようとしたりする教員の姿勢が見られたことが挙げられる。

授業者からは、授業の振り返り後の音楽の授業で、具体物の提示に合わせて個別に呼名することや、活動のスケジュールボードの提示等の改善点を踏まえて授業をしたところ、自ら次の行動に移ることができた生徒の姿から、「この方が分かりやすい」と感じたという話が挙がった。

高等部1年という学年であることから、クラスの複数の教員の視点から、クラスの生徒についての情報共有・共通理解を十分に図る段階であることが考えられる。そこで、学年で行う大きな集団での生活単元学習は、単元ごとに担当の教員が替わる際の引き継ぎや打合せの機会を設定し、生徒ごとに必要な支援の手立てを引き継ぐことが必要である。

ウ 研究成果物DVDについての聞き取り調査

調査研究協力校2校の対象学年の教員を対象に、研究成果物DVDを視聴した後に、質問紙による調査と聞き取り調査を行った。研究成果物DVDはアセスメントについての基本的な内容から児童・生徒を行動観察するポイントについてプレゼンテーションソフトを使って講義し、3名の生徒(所員)を事例に実際に行動観察について演習する構成になっており、全体で37分である(第10表)。行動観察の際に活用するワークシート2枚と研究成果物DVDを渡した上で、調査研究協力員と事前に視聴し、説明を行った。

第10表 平成28年度研究成果物DVDの概要

	内容	
1	実態把握とは	講義
2	実態把握の結果の読み取り・見立て	動画
3	授業での活用	講義
4	授業での活用の実際	動画
5	活用上の課題と課題解決の方策	講義

質問紙調査は、両校ともに同一の様式で行い、聞き取り調査での項目は両校で同一の内容とし、半構造化面接で行った。5件法で研究成果物DVDの内容について回答してもらった。結果について以下に示す(第6図)。また、聞き取り調査の概要(第11表)と結果(第12表)について示す。

さらに、研究成果物DVD全体で37分という長さに関して、部分視聴をすることで時間を短縮したいという意見と、3事例だったものを増やしてほしいという意見があった。また、DVDを一斉に教員が視聴することで教員間の一体感につながったとの意見もあ

たが、データをダウンロードできるようにし、自由に都合のよい時間に視聴したいとの意見もあった。



第6図 研究成果物DVDの内容について

第11表 聞き取り調査の概要

対象人数	8名+14名 計22名
必要時間	両校平均約30分
質問項目	①アセスメントで得られた結果を授業で活用するためのポイント ②取り上げたい事例生徒について、実態と課題、ニーズ ③共通理解のための工夫 ④研究成果物DVDについてのアイデア

第12表 聞き取り調査の結果

項目	A校	B校
① 活用ポイント	一斉指示では指示を聞いていない、理解していないということがアセスメントを通して分かった。集中して取り組める時間が分かり、作業量を調整できた。	全体指示では活動に取り組めない生徒への指示を改善した。注目の難しさと工夫について助言され、印を付けるなどの工夫につながった。
② 事例生徒	注目や集中が続かない生徒 作業の丁寧さに欠ける生徒	手元に注目することが難しい生徒 周囲に意識が向いてしまう生徒
③ 共通理解の手立て	下校時・清掃時での連絡 作業等では生徒への評価として次時へつなげる。	クラスの教員用連絡ノート 下校時・清掃時での連絡
④ 成果物のアイデア	短時間でチャプターごとの視聴	実態ごとのチャプターでの視聴 担当者で同時に見ることの良さもあった。

研究のまとめ

1 調査研究協力校での取組

研究の対象学年は昨年度と同様高等部1年とした。毎年、中学部からの入学者と地域の中学校から特別支援学校に入学してくる生徒が混在し、1学年30人程度の集団で入学当初はどの学校においても実態把握と教

員と生徒の関係づくりが中心になる。生徒の実態の違いによる学年集団の違いだけではなく、担当学年の教員集団の違いからも、前年度の取組や中学部からの引き継ぎ事項等が継承されることが難しくなることが考えられる。

昨年度A校では、授業略案を活用して個別の配慮から授業全体につなげる取組が見られた。しかし、今年度は個別の内容が中心であり、太田のステージ評価を利用して実態把握を行い、国語・数学の学習グループを編成しているが、グループ編成後に授業につなげる上での発展が見られないとの発言があった。B校においても、学年全体での生活単元学習において、授業を進行する担当者や題材が変わると前時の内容が引き継がれないという課題が挙げられた。

また、30名程度の集団での授業において、授業者は全体の進行を担当し、個別に必要な支援はサブ教員が中心になることが多く、授業略案にも支援の手立ての記述が見られないことが課題であった。この課題に関しては、授業略案に手立てを具体的に記述し、有効だった内容をサーバー上のデータとして引き継ぐことで教員間の共通理解に役立てることができた。

海津(2017)は個別の児童・生徒の実態やニーズに応じた支援の前提として、「全体への支援を考えていくことが重要」として、全体への支援として、教員が「自分の授業スタイル」に気付くことが重要であり、改善を行う取組等の全体への支援を行っていき、改めて個別の支援の重要性が見えてくるとしている。言うまでもないが、全体への支援が不十分な状態の授業においては、全体への指示で理解して取り組める子どもが少なくなり、個別の支援を必要とする子どもが増える。全体への指示を前提としながら、個別の支援も行うことについて図にして示すと以下のように考えると考えられる(第7図)。



第7図 全体への指示と個別の支援

また、個別の子どもの視点で必要な支援を行うことで、対象としている子ども以外にもその支援があることで取り組める子どもがいる可能性がある。昨年度の研究では、事例生徒の特性に沿った個別の支援を行った結果、対象としていた生徒以外にその支援が効果的に働き、最終的にグループ全体に波及したことがあった。

2 流れシートの記入

特別支援学校で作成されている個別教育計画は、各学校や部門・学部・教育課程により違いが見られる。しかし、個別の児童・生徒の実態とニーズに即して「どのような学び」を積み重ねてきて、「今・何を」「どのように学ぶ」かが記載されていることは共通であり、個別教育計画を基に授業づくりが行われている。流れシートは授業までの一連の流れが可視化されているものであるが、授業略案の有無や記載内容、授業の形態の違い(集団や個別)などにより、個別の児童・生徒の実態とニーズに適した授業づくりの課題があることも明らかになった。

また、流れシートのような共通のツールを複数の学校で用いることは、各学校・各教員が持つ「実践知」を「形式知」として、場と時間を共有することにつながる。各学校の「実践知」を視覚化し、共有のものとすることで、「形式知」が「実践知」を意味付けし、更に「実践知」が高まることが期待される。

3 研究成果物DVDの改訂作業

研究成果物DVDについては、特別支援学校アセスメント担当教員研修講座での部分視聴と調査研究協力校の対象学年での視聴を行い、改訂に関する意見を求めた。調査研究協力校での聞き取り結果では、具体的な事例を増やし、指導場面でどのような手立てが考えられるかを提示してほしいという意見が多かった。しかし、事例数を増やすことは研究成果物DVDの時間が延びることにつながり、長時間の視聴は難しいという意見と相反する。また、多くの学校で放課後の会議時間が45分から1時間であることを考えると、研究成果物DVDの時間は30分程度が適当であると考えられる。また、事例は考えるきっかけに過ぎず、提示した具体的な手立てを目の前の児童・生徒にそのとおりに活用することは難しい。課題として挙げられた事実の一つであっても、困難さの要因は様々であり、その要因によって支援の仕方は異なるため一つの事例に対して、一つの手立てというように結びつけることができない。そのため、子どもの行動をよく観察し、その困難さの要因を探ることが前提になることを研究成果物DVDにおいて提示する必要がある。

おわりに

本県において、インクルーシブな学校づくりに向けた取組が本格化する中で、的確な実態把握に基づいた指導・支援は、児童・生徒の学びやすさ、主体的な学びにつなげるために不可欠なものである。児童・生徒の学びやすさ・分かりやすさに即した授業づくりは、次期学習指導要領で示されている「何を学ぶか」「どのように学ぶか」に大きくかかわると考えられる。特別支援学校では、従来から、一人ひとりに障害の特性や程度、実態やニーズに応じた教育目標を設定(何ができるようにするか)し、子どもに応じた内容(何を学ぶか)を設定し、実態とニーズに応じて、学習集団(個別やグループ)や学習環境に配慮した授業づくりを行っている。特別支援教育は特別支援学校だけで行うものではなく、全ての校種で行うものであり、児童・生徒の実態から学びやすさに応じた授業づくりを行うことは特別支援学校に限定したものではない。また、子どもの課題のみに着目するのではなく、得意なことからその子どもの学びやすさにつなげることが重要である。

今回、アセスメントの課題と課題解決のための方策における調査において、教員間の情報共有に関しては多くの学校で課題が見られた。調査研究協力校の実践で成果が見られたように、授業略案等の今あるものを活用し、「誰に」「何を支援したか」を視覚化し、教員や教科が変わっても全教育活動にわたって、一貫した指導をしていくことが求められる。

末筆になったが、本研究に助言者として御助言をいただいた保健福祉大学笹田哲教授をはじめ、調査研究協力校、調査研究協力員の皆様に心からお礼申し上げます。

[助言者]

保健福祉大学 教授 笹田 哲

[調査研究協力員]

高津養護学校 総括教諭 原 理恵

相模原中央支援学校 教諭 田中 典子

特別支援教育課 指導担当主事 高橋 洋之

[研究員]

特別支援教育推進課長 田中 宏史

特別支援教育推進課

主幹兼指導主事 山田 良寛

指導主事 窪田 朗子

指導主事 関野 大輔

指導主事 斉藤 佳子

指導担当主事 横澤 美保

指導担当主事 及川 祐有子

教育指導専門員 佐藤 隆広

教育心理相談員 石田 望

教育心理相談員 網野 智章

教育心理相談員 武山 花野

教育心理相談員 高田 未香
教育心理相談員 阪本 結子
教育心理相談員 笹森 千佳歩
長期研究員(藤沢養護学校) 吉田 拓人

引用文献

- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 2015 『特別支援教育の基礎・基本 新訂版 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築』ジアース教育新社 p. 361
- 文部科学省初等中等教育局長 2007 「特別支援教育の推進について(通知)」
- 海津亜希子 2017 『学習障害(LD)のある小学生中学生高校生を支援する 個別の指導計画 作成と評価ハンドブック』教育ジャーナル選書 pp. 6-7
- 海津亜希子・佐藤克敏 2004 「LD時の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性-通常の学級の教師の変容を通じて-」(国立特殊教育総合研究所『教育心理学研究』第52巻第4号)
- 窪田朗子・羽賀晃代 2016 「個別教育計画を活用した指導の充実に関する研究」(神奈川県立総合教育センター『研究集録』第35集) pp. 27-38
- 澤田丈嗣・篠原朋子・山田良寛 2011 「特別支援学校におけるアセスメント活用研究」(神奈川県立総合教育センター『研究集録』第30集) pp. 49-58

参考文献

- 日本特殊教育学会 2017 「『学校研究』は教師の授業実践(実践知)にいかに関与するのか」自主シンポジウム 67
- 栗原慎二・井上弥 2010 『アセス(学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト)の使い方・活かし方』ほんの森出版 p. 58
- 佐藤慎二 2014 『実践 通常学級ユニバーサルデザインⅠ 学級づくりのポイントと問題行動への対応』東洋館出版社
- 佐藤慎二 2015 『実践 通常学級ユニバーサルデザインⅡ 授業づくりのポイントと保護者との連携』東洋館出版社
- 橋本創一 2016 「発達障害者支援におけるアセスメントと活用について」日本発達障害学会『発達障害研究』第38巻

3 教育施策の形成や提言、検証等に関する調査・研究

学校と地域の連携・協働の在り方に関する調査研究

吉岡大介¹ 田中恵美¹

神奈川県では「地域とともにある学校づくり」のための有効な手立てとしてコミュニティ・スクールの導入が進められているが、平成29年4月現在、コミュニティ・スクール実施校は、県内の公立学校の1割程度であり、更なる推進が求められている。そこで、本研究では、コミュニティ・スクールの円滑な導入、効果的な運営のため、実施校の取組を参考に、未実施校の不安を解消する手立てを探った。

はじめに

これからの時代を生きる子どもたちには、どのような変化にも対応し、主体的に困難を乗り越える「生きる力」が必要となる。この「生きる力」を育成するために、学校は、様々な人々とつながり合いながら学ぶことができる開かれた環境となることが求められている。

平成27年の「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)」(以下、「学校と地域の連携・協働の在り方(答申)」という)は、「子供たちの生きる力は、学校だけで育まれるものではなく、家庭における教育はもちろんのこと、多様な人々と関わり、様々な経験を重ねていく中で育まれるものであり、地域社会とのつながりや信頼できる大人との多くの関わりを通して、子供たちは心豊かにたくましく成長していく」(中央教育審議会 2015 p. 8)とし、「これからの公立学校は、(中略)地域と一体となって子供たちを育む『地域とともにある学校』へと転換していくことを目指して、取組を推進していくことが必要である」(中央教育審議会 2015 p. 10)としており、学校と地域が連携・協働して子どもたちを育成していくことの必要性を示している。

また、地域社会では、都市化や過疎化に加え、急速な少子高齢化の進行、多様なライフスタイルによる人と人とのつながりの希薄化から、地域の活力低下が懸念されている。このような中で、地域を維持、活性化していくためにも、地域に愛着を持ち、地域の次代を担う人材を育成することが必要となる。地域社会が学校との連携を一層強め、学校と共に主体的に子どもたちの育成に関わることが求められる。

平成28年12月の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」では、「地域の人々と目標やビジョンを共有し、地域と一体となって子供たちを育む『地域とともにある学校』への転換を図るため、

1 教育課題研究課 指導主事

全ての公立学校がコミュニティ・スクールとなることを目指して取組を一層推進・加速すること」(中央教育審議会 2016)としており、学校と地域が連携・協働体制の充実を図るためには、コミュニティ・スクールが有効な手立てであるとしている。

研究の目的

本研究では、神奈川県内の公立学校における、学校と地域の連携・協働に関する意識や実践について調査し、コミュニティ・スクールの円滑な導入や、効果的な運営に必要な視点を探った。

研究の内容

1 コミュニティ・スクールの概要とその導入状況

コミュニティ・スクールとは、学校運営協議会制度の下、学校運営協議会を設置した学校のことをいう。この制度は、学校評議員制度による学校と地域の連携を更に一段階進め、地域の力を学校運営そのものにかすことをねらいとして、平成16年の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」(以下、「地教行法」という)の一部改正により、導入されたものである。また、学校運営協議会の設置は、平成29年の地教行法の一部改正により、教育委員会の努力義務となった。

学校運営協議会は、当該校長や保護者、地域住民等を委員として構成され、合議制で行われる。下部組織として学校や地域のニーズに即した部会を置くことができる。地教行法の規定による学校運営協議会の主な役割は、次のとおりである。

- ・校長が作成する学校運営の基本方針を承認する
- ・学校運営について、教育委員会又は校長に意見を述べるができる
- ・教職員の任用に関して、教育委員会規則で定める事項について、教育委員会に意見を述べるができる

つまり、コミュニティ・スクールとは、校長のリーダーシップの下、学校と地域が目標やビジョン、課題、

情報等を共有し、学校運営に対する知恵を出し合うことで、共に子どもたちの育成を支える仕組みのことであるといえる。

全国では、平成29年4月現在、3,600校の公立学校がコミュニティ・スクールを導入しており、近年、その規模が拡大している(文部科学省 2017)。

神奈川県では、平成31年度までに全ての県立高等学校及び中等教育学校が、平成32年度までに全ての県立特別支援学校がコミュニティ・スクールとなる予定である。

小・中学校については、開成町では既に全ての町立学校及び幼稚園がコミュニティ・スクールとなっている。また、厚木市では平成30年度までに全ての市立小・中学校がコミュニティ・スクールになる予定である。このように、県内におけるコミュニティ・スクール導入が急速に進められている。

「学校と地域の連携・協働の在り方(答申)」は、コミュニティ・スクールは、小・中学校を中心に増えており幼稚園、高等学校、特別支援学校はごく一部にとどまるが、子どもたちの「生きる力」は、地域や社会の多様な人々と関わる中で育まれるものであることは、どの段階においても変わるものではなく、学校種の特性を生かしつつ、発達段階等に応じて地域や社会との協働体制を構築していく必要がある(中央教育審議会 2015 p.25)とし、幼稚園、高等学校、特別支援学校におけるコミュニティ・スクールの更なる推進の必要性を示している。

2 アンケート調査の実施

「学校と地域の連携・協働の在り方(答申)」は、コミュニティ・スクールについての課題は、学校が抱えている不要感や不安感、負担感等であるとし、コミュニティ・スクールの推進のためには、これらの課題の解決が必要であるとしている(中央教育審議会 2015 p.30)。このことを踏まえ、本研究では、コミュニティ・スクールの導入・運営における課題と解決の方向性について整理するために、神奈川県内の全ての公立学校(政令指定都市、中核市、国立大学法人を除く)に対して、アンケート調査を実施した。アンケート調査の実施概要は第1表に示す。

なお、アンケート調査の結果と分析については、別途、調査報告を作成した。

第1表 「学校と地域の連携・協働の在り方に関するアンケート」実施概要

1 目的
県内の全公立学校における学校と地域の連携・協働に関する意識や実態を把握する。
2 調査方法
学校単位での回答(管理職による回答を基本とする)
3 調査日程 平成29年9月5日～10月6日

4 調査対象校・校数

神奈川県内の公立小学校・中学校・高等学校・中等教育学校・特別支援学校(政令指定都市、中核市、国立大学法人を除く)計605校

5 回答校数内訳

回答校数 計602校(回収率99.5%)

小学校	280/281校	中等教育学校	2/2校
中学校	150/151校	特別支援学校	28/29校
高等学校	142/142校		

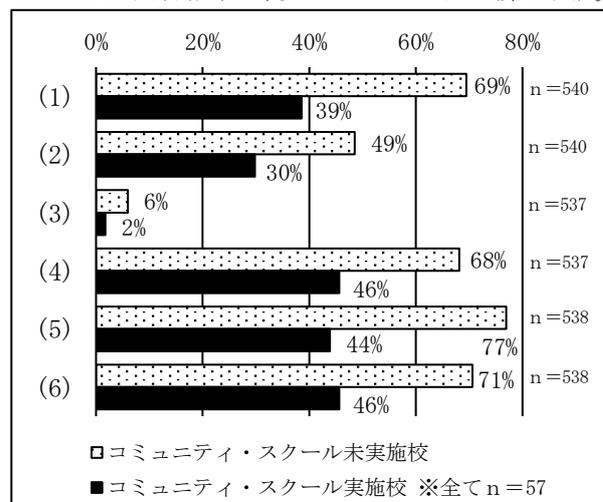
6 コミュニティ・スクール実施校・内訳

小学校	23校
中学校	7校
高等学校	27校
中等教育学校	0校
特別支援学校	0校
実施校合計	57校

(平成29年10月6日現在)

3 導入・運営における課題(全体)

コミュニティ・スクールの導入・運営における課題についての回答結果は、次のとおりである(第1図)。



第1図 コミュニティ・スクールの課題について「そう思う」と回答した割合

第1図の項目内容は次のとおりである。

[項目内容]
(1) 任期ごとに適切な学校運営協議会の委員を確保・選定するのは難しい。
(2) 学校運営協議会に対する教職員の理解・関心が低い。
(3) 学校運営協議会に対する保護者・地域の理解・協力が得られない。
(4) 学校運営協議会の会議の日程調整・準備に苦勞する。
(5) 管理職または担当教職員の負担が大きい。
(6) 委員謝礼や活動費等の資金が十分ではない。

未実施校では、項目内容(1)(2)(4)(5)(6)について、課題だと考えている学校の割合が高い。実施校と未実

実施校で、課題について「そう思う」と回答した割合を比較すると、実施校では割合が低くなっている。このことから、実際にコミュニティ・スクールを導入したことで、当初予想していた課題がある程度解消されたと捉えられていることがうかがえる。

4 導入・運営における課題(各項目)と今後の方向性

(1) 委員の確保・選定

未実施校の69%が、学校運営協議会の委員の確保・選定が難しいと考えている(第1図)。記述回答には、「学校運営協議会のメンバーは、既存の学校評議員会を母体にしようと考えているが、その他のメンバーの選出が難航する」や「学校運営協議会のメンバーについて、どのような人材を集めたらよいか、その活用はどのようにしていくのか等が不安な点である」等の記述がみられた。

これに対し、実施校の記述回答からは、教育委員会や近隣の学校、PTA、学校評議員、地域の自治会、民生委員・児童委員等から情報を収集し、委員の選定をしていることが分かった。

○学校運営協議会の委員選考において、実際に協議会の運営にあたる総括教諭の意見や地域の要人の御意見を拝聴してから慎重に選出を実施した。

○中学校と、委員候補者の人選について協議した。

○学校評議員に、委員候補者について相談をした。

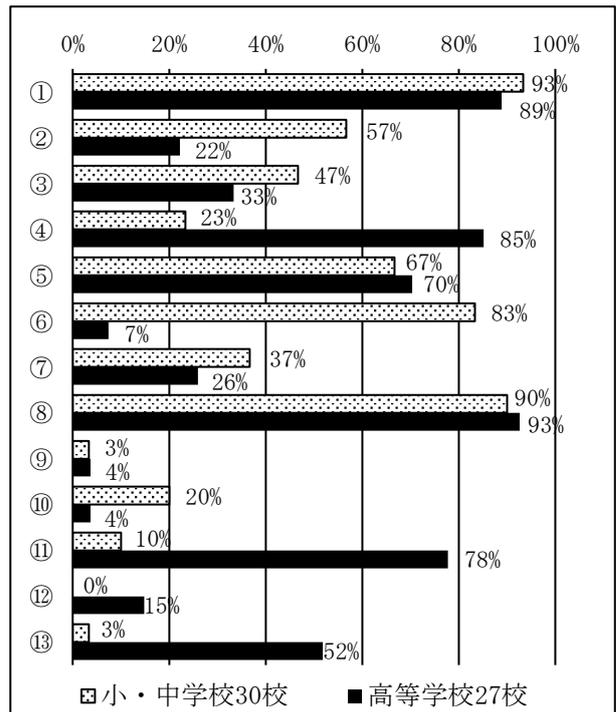
「学校と地域の連携・協働の在り方(答申)」は、「地域には学校に協力的で、子供たちとの関わりに熱心な人材は少なからず存在する」、「学校行事に積極的に参加・協力している人や、地域イベントの実施に携わり子供たちの育ちを見守る人、PTAの役員等を協議会の委員候補としていくことで、人材を確保すること等も有効である」(中央教育審議会 2015 p. 35)としている。このことから、学校は、日頃から地域の情報収集をし、地域人材の発掘に努めることが必要だと考える。

実際に実施校が委員として選出したメンバーをみると、小・中学校、高等学校ともに、「①現PTA役員」「⑤学校評議員」「⑧地域住民組織(自治会等)関係者」の割合が高い。これは、学校の所在地である市町村等、地元精通しているメンバーを選出しているからだとと思われる(第2図)。

また、小・中学校では「⑥民生委員・児童委員」、高等学校ではキャリア教育等で関わる「⑪大学関係者」「⑬企業関係者」の割合が他校種と比べて高い。選択した項目は異なるが、どちらも子どもとの関わりが深いメンバーが選出されていると思われる。

さらに、「④他校種の学校関係者(校長等)」は、小・中学校に比べて、高等学校の割合が高い。「⑧地域住民組織等(自治会等)関係者」「①現PTA役員」に

次いで割合が高いことから、小・中学校と違い、学区が広範囲にわたる高等学校では、近隣の小・中学校区を地域と位置付けていると思われる。



第2図 学校運営協議会委員として選出したメンバー
第2図の選択内容は次のとおりである。

[選択内容]

- ①現PTA役員
- ②元PTA役員
- ③退職教職員
- ④他校種の学校関係者(校長等)
- ⑤学校評議員
- ⑥民生委員・児童委員
- ⑦保護者
- ⑧地域住民組織等(自治会等)関係者
- ⑨社会教育主事
- ⑩学校支援組織(学校支援地域本部等)関係者
- ⑪大学関係者
- ⑫NPO関係者
- ⑬企業関係者

(2) 教職員の理解・関心

未実施校の49%が、自校の教職員のコミュニティ・スクールに対する理解・関心が低いとしている(第1図)。

記述回答には、「協議会に対する保護者・教職員の理解をどう深めていくか等、不安が拭えないというのが正直なところである」や「導入に当たり、教職員の理解が得られにくい」等がみられた。

これに対し、実施校では、自校の教職員のコミュニティ・スクールに対する理解を深めるため、研修会等を行ったり、校務分掌やグループの構成を工夫して、

多くの教職員が学校運営協議会や部会に関わるように工夫したりしている等の回答がみられた。

○コミュニティ・スクールについて、職員を対象に研修を行い、全職員の理解を深める。

○職員会議において、学校運営協議会導入の説明、第1回学校運営協議会の報告を行った。

○コミュニティ・スクールに対する職員の意識を高めるために各部会に各グループを位置付けることで、校内の全てのグループが地域連携活動に関わる体制づくりをした。

管理職や地域連携担当等が中心となり、導入時はもとより、導入後も教職員に対して、研修会等でコミュニティ・スクールの意義や成果を定期的に説明し、教職員の理解を深め、地域との連携への意欲を高く保てるようにすることが必要だと考える。

(3) 日程調整・準備

未実施校の68%が、学校運営協議会の日程調整・準備に苦勞すると回答している(第1図)。記述回答には、「会議の日程確保や調整等にかかなりの労力を費やさなければならぬ」と「これまでの学校評議員に比べてコミュニティ・スクールは規模が大きくなると感じているため、会議日程の調整がこれまで以上に難しくなると予想される」等がみられた。

これに対し、実施校では、学校運営協議会の委員との連絡や資料提供を、電子メールで行うことで効率化を図っていたり、委員が欠席の場合でも事前に意見を求め、議事に反映させたりする等の工夫をしている等の回答がみられた。

○本校の学校運営協議会の委員は、さまざまな職、立ち位置の方で構成されているので、全員が揃って集まれる日の調整が難しい。できるだけ早い段階で前もって計画を進めることを意識した。

○委員との日程調整や資料提供、議事録の確認等を全て電子メールによる一斉配信で行い、時間短縮を図った。

○委員が参加できなくても、ご意見等をできるだけ多くの委員から自由にいただけるよう、資料を事前配付して欠席連絡票に議案に対するコメント欄を設ける。

日程については、年間計画に組み込む等、早い段階で調整していくことも必要だと思われる。

(4) 導入による多忙化・多忙感

未実施校の77%が、コミュニティ・スクールの実施により、管理職や担当者の業務が増加し、これまで以上に多忙になると回答している(第1図)。記述回答には、「多忙なため、新しいことを行っていくことに対する不安がある」と「教職員の業務の多忙化へつながらないような形で体制が作れるようにしていきたい」等がみられた。

これに対し、実施校からは、実際に導入時においては、担当者の業務が増加するが、運営を進めていくにつれ、教職員の多忙化の解消や、業務改善につながる

と考えるという回答がみられた。

○主旨が十分に浸透し、機能するようになれば、むしろ教職員の多忙化の解消につながると思う。ただ、開始当初は、会議の準備や通知の準備を学校が行うことになるので、教員(特に管理職や担当教員)の仕事が多くなる。

○導入した当初や、学校運営協議会の運営が軌道に乗るまでの間は、ある程度の業務量をこなす必要が生じるが、コミュニティ・スクールを通じた地域とのネットワークの構築や外部人材の登用、異業種間の知的・物的財産の共有・活用等により、地域全体を学び場とすることで、結果的に長時間労働の是正や業務改善に向けた学校マネジメントの推進につながっていくものと考えられる。

また、多忙化・多忙感の解消のために、校務分掌やグループの割当てを明確にし、グループ横断的な人員配置や責任者の複数配置等の工夫をしている実施校もみられた。

導入時には、一定の負担が生じるものの、体制づくりの工夫をしながら運営を進めることで、校外学習引率や学習支援、環境整備、キャリア教育支援等に対する地域からの支援を得ることができ、次第に教職員の多忙化・多忙感への懸念が解消されていくことが期待できる。

(5) 委員謝礼や活動費等の資金

未実施校の71%が、委員謝礼や活動費等の経費が十分ではないと考えている(第1図)。記述回答には、「報酬が少ない。ほとんどボランティア状態で必要人数を確保できるか不安である」と「学校予算縮減のなかで謝礼や活動費が心配である」等がみられた。

学校運営協議会の委員の報酬については、教育委員会規則等により定められているが、委員の交通費や学校運営協議会の活動費については特に規定がない。そのため、実施校では独自の工夫をしていることがうかがえた。

○運営協議会と部会を同日に行い、交通費を抑えた。

○部会の活動は基本的にボランティアで行っているが、交通費の一部や備品・消耗品費等はいくらあっても足りない。今年度、学校運営協議会会長名で県教委に要望書を提出した。

交通費や活動費等の経費についての課題は学校だけで解決することは難しい。「学校と地域の連携・協働の在り方(答申)」において、教育委員会は、学校等に対し、コミュニティ・スクール導入の促進や取組の充実のために、財政的な支援を行うこととしている(中央教育審議会 2015 p.43)。このことから、経費については、学校独自の工夫に加え、教育委員会等の行政機関の協力が不可欠であると考えられる。

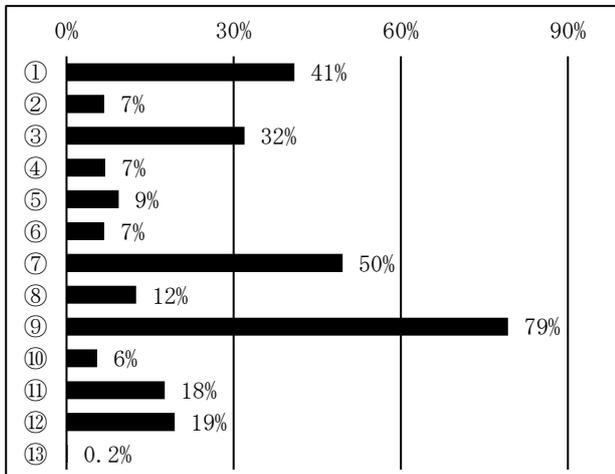
(6) その他の課題

ここまで述べた他にも、未実施校の記述回答より、コミュニティ・スクールの導入・運営についての課題

が浮かび上がった。

ア コミュニティ・スクールの必要性

現在、未実施校においても、ほぼ全ての学校で自校の特色をいかした地域との連携・協働の取組が行われており、その成果が上がっていることがうかがえた。第3図は、未実施校545校が1校につき、三つまで選択した地域連携の成果である。



第3図 未実施校の地域連携・協働の取組の成果
第3図の選択内容は次のとおりである。

〔選択内容〕

- ①児童・生徒の学習意欲・学力の向上
- ②児童・生徒のいじめや問題行動の減少
- ③児童・生徒の自主・自立の推進
- ④教職員の意欲向上
- ⑤教職員の多忙化・多忙感の軽減
- ⑥教職員の授業力・指導力の向上
- ⑦特色ある学校づくりの推進
- ⑧学校運営の円滑化
- ⑨保護者や地域からの学校に対する理解の深まり
- ⑩保護者や地域からの苦情の軽減
- ⑪地域の教育力の向上
- ⑫地域の活性化
- ⑬地域との連携を行っていないので特になし

ほとんどの未実施校が三つの成果を選択しており、これらの取組により成果が既に上がったと認識されていると考えられる。そのため「今のままの地域との関わり方で十分であり、コミュニティ・スクールにする必要はないのではないか」と考える学校があるとも捉えられる。記述回答には、「コミュニティ・スクールを導入しなくとも、地域との連携ができていますので、このままでよい」や「現在、個々のボランティアグループや個人とよい関係でつながっているので必要性を感じていない」等がみられた。

「学校と地域の連携・協働の在り方(答申)」においても「導入していない理由の多くが、学校評議員制度や類似制度があるから、地域連携がうまく行われてい

るからといったコミュニティ・スクールに対する不要感である」(中央教育審議会 2015 p. 32)としており、学校のコミュニティ・スクールに対する不要感が、コミュニティ・スクール導入の妨げになっていると指摘している。

しかし、実施校の記述回答をみると、これまでの地域連携を更に一段階進め、コミュニティ・スクールを導入することにより、学校と地域が目標やビジョンを共有し、地域住民や保護者が当事者意識を持って学校運営に関わることができていることが分かった。

○学校運営協議会における熟議等を通して、本校の生徒がどのような課題を抱えているのか、地域にどのように貢献していくことができるのか、社会の中核たる人材の育成に向けて何を身に付けさせていくのかといったビジョンを地域と共有することができた。

○校内で教育活動を完結し、教職員の視点で考えてしまいがちな課題や目標の設定について、広く継続的な視点で考える機会を得ることができ、大きな成果につながる可能性が生まれた。

また、学校と地域が目標やビジョンを共有することで、それまで教職員の視点を中心に行っていた教育活動や学校運営に多様な視点を取り入れることができるという記述もあり、コミュニティ・スクールにより、より充実した教育活動が推進できると考えられる。

イ 新しい取組への不安

未実施校の記述回答から、コミュニティ・スクールについて「今までの地域連携の取組をリセットし、コミュニティ・スクールという新たな取組を、一から立ち上げなければならない」等の新たな取組に対する不安感がみられた。

しかし、「学校と地域の連携・協働の在り方(答申)」において「コミュニティ・スクールの推進に当たっては、これまで各学校が培ってきた実践の内容や方法、組織を効果的・効率的に生かす視点が必要である。」(中央教育審議会 2015 p. 32)としており、従来の地域連携の取組や学校評議員等の制度を再構築することで、より円滑に地域との連携を行うことができるという視点を持つことが必要であるといえる。

実施校でも、これまでの取組を再構築して運営しているという記述回答がみられた。

○全て新しいことを始めるのではなく現在の取組や仕組みを活用していくことでコミュニティ・スクールの立ち上げが円滑にできる。

○これまでに「学校評議員制度」として行ってきた、さまざまな取組から大きく逸脱した形を模索するのではなく、これまでの取組を引き継ぎながら、更に拡大、発展させていく、という方針で行ってきた。

このように、未実施校においては、導入時に新しい取組を進めるという考えではなく、まず、既存の取組

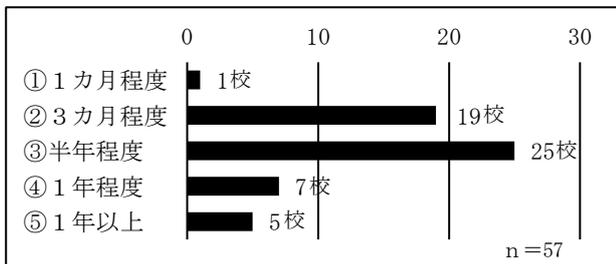
や組織を整理し、活用する考え方で取り組むことが、コミュニティ・スクールの円滑な導入につながると考える。

新しい取組を行うのではなく、これまで行われてきた地域との関わりをコミュニティ・スクールの仕組みに取り入れることにより、従来、各学年や校務分掌、グループで単独に行われていた地域連携の取組を統合し、学校運営を活性化させることができると考える。

ウ 準備期間での取組

未実施校から、コミュニティ・スクール導入のための準備の開始時期や取組内容について分からないとする記述回答がみられた。

実施校のアンケート結果では、コミュニティ・スクール導入の際、準備に要した期間を半年程度とする学校が最も多く、次いで3カ月程度であった(第4図)。



第4図 各学校での準備期間について

平成27年に文部科学省の委託により、全国で行われた「コミュニティ・スクールの実態と校長の意識に関する調査」においても、「実施校の45.0%が導入に要した準備期間を6カ月以上～1年未満」と半数近くが回答している(佐藤 2015)。

これらのことから、コミュニティ・スクール導入時には、半年程度の準備期間を要すると思われる。

また、実施校が準備期間で行った取組を次の(ア)～(オ)に整理した。

(ア) 準備委員会の立ち上げ

学校内で誰が具体的に準備を行っていくかを明確にし、導入までにどのような取組を行っていくかを計画するために、準備委員会を設置した。

(イ) 研修会等への参加

教育委員会主催のコミュニティ・スクール説明会や研修会への参加、有識者を講師とする研修会への参加を行った。全教職員で参加し、共通理解を図った。

(ウ) コミュニティ・スクール実施校への視察

学校運営協議会の委員の選定や組織づくりの参考にするため、モデル校等への視察を行った。

(エ) 手引書等資料の確認

文部科学省や県教育委員会から出されている手引書や先行事例等の資料、県・市町村教育委員会が設定した学校運営協議会設置規則、要綱等を確認し、運営の仕方やできること、できないことを把握した。

(オ) 教職員への説明・共通理解

準備段階から研修会や職員会議等で管理職が丁寧に説明

を行った。

(カ) 学校評議員・PTA等への説明周知

教職員と同様に、学校評議員やPTAの理解を得る場を設け、既存の制度との違いやコミュニティ・スクールの目的や利点を説明し、協力を促した。併せて、保護者会や学校だより、ホームページ等を活用し、保護者や地域住民に向けてコミュニティ・スクールについての説明会を開き、理解を得た。

(キ) 教育委員会との連携

導入・運営時のサポートや研修・視察の調整、また学校運営協議会の委員への報酬の確認等、導入・運営をスムーズに行うために、教育委員会との連携を密に行った。

(ク) 関係団体、自治会への協力依頼

近隣校や公民館、地域の自治会等の関係機関へ、協力を依頼した。

(ケ) 委員構成、校内組織、年間計画、運営方法の立案

学校運営協議会に関わる人員を決定し、会議場所や会議の運営の仕方を考え、年間計画作成等を行った。

(コ) 部会の設置検討

学校目標や特色、地域の現状を踏まえて、部会を設置するか否か、また、どのような部会を設置するかを検討した。

(ク) 学校運営協議会の委員選出・依頼

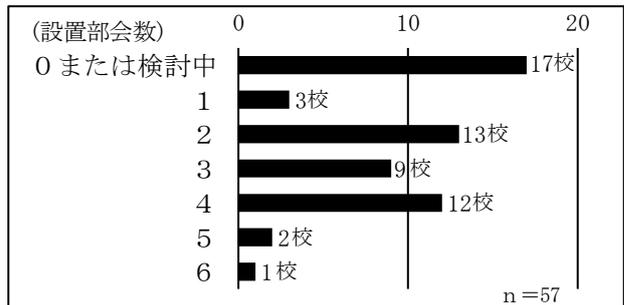
学校評議員やPTA、自治会等から情報を収集し、学校運営協議会の委員の選出を行い、委員候補者に依頼、内諾を得て、教育委員会に推薦した。

(ア)～(ク)の取組については、必ず行わなければならないものではなく、学校の現状等に応じて取り組むべきものとする。

エ 部会の設置

未実施校の記述回答によると、学校運営協議会の下部組織である部会について、どのような部会を設置すべきかが不明瞭であるという記述がみられた。

実施校の設置部会数のアンケート結果は次のとおりである(第5図)。



第5図 部会を設置している校数

県教育委員会の規則により県立学校では、学校評価部会を必置とし、学校設置部会を学校の特色や生徒の実情に合わせて1～3部会程度設けている。

しかし、県内の小・中学校については、コミュニティ・スクール導入時に必ず部会を設置しなくてはならない等の規則はないため、小・中学校実施校の中で、部会を設置していない、または検討中としている学校が、30校中17校であった。今後、部会を設置する際

には、学校や地域の現状に合わせて、学校運営協議会の意向を効果的に実践できるような部会を必要に応じて設置することが望ましいと考える。

実施校が設置している部会の名称と活動内容を整理すると、次のとおりである(第2表)。

第2表 学校運営協議会に設置されている部会

部会	活動内容
学校評価に関する部会	学校関係者評価の実施、学校運営への提言等
学習支援に関する部会	家庭学習の推進、地域連携による学習の推進、学習ボランティアの依頼等
学校支援に関する部会	子どもの居場所づくり、教育相談、校舎内外の環境美化、栽培活動、学校図書館整備等
キャリア教育に関する部会	職場体験、職業講話、職業インタビュー、マナー研修、進路面接指導等
安全に関する部会	交通安全、地域パトロール、合同防災訓練、防災教育等
地域連携に関する部会	地域活動の活性化を目的とした自治会等との連携、地域との活動の計画・協議等
他校種連携に関する部会	地域の幼・小・中・高・特との連携、地域の大学との連携等

小・中学校は「学習支援に関する部会」や「安全に関する部会」を設置している学校が多く、高等学校は、必置である「学校評価部会」の他、「地域連携に関する部会」や「キャリア教育に関する部会」を設置している学校が多い。

実施校における、部会を設置したことによる成果についての記述回答は、次のとおりである。

○キャリア教育部会の設置により、生徒の学習や職員の研修の場を新たに設けることができた。
○学習支援部会：学習ボランティアの協力を得て、1学年生徒対象の放課後学習サポートを推進中。
○キャリア支援部会：地元法人会等の協力で120以上の事業所との連携が進み、夏季休業中に1学年全生徒対象で職場体験を実施した。また、3年生就職希望者の面接指導等にも法人会の積極的な協力が得られた。
○生徒支援部会：警察等の協力で交通安全指導を実施。S・C・SSW・SCC等との連携による組織的教育相談体制の整備並びに運用。NPO法人の運営による生徒の校内居場所作り事業の推進。

小・中学校においても、学校評価部会を設置することで、コミュニティ・スクールに学校関係者評価の仕組みを取り入れることができ、学校・家庭・地域の関係者が成果や課題を共有し、取組の評価・改善にいかしていく学校運営のPDCAサイクルが確立できると考える。

研究のまとめ

1 コミュニティ・スクールの円滑な導入や効果的な運営に必要な視点

(1) 既存の取組の再構築

アンケート調査等により、「新しい取組への不安」「多忙化・多忙感」等の課題を解決し、コミュニティ・スクールの円滑な導入を行うためには、コミュニティ・スクールという新しい取組を一から立ち上げるといった考え方ではなく、これまで培ってきた地域との連携の内容や方法、既存の制度や組織を活用し、従来の取組を整理、統合、再構築していく視点が必要だということが明らかになった。

現在、県内の公立学校の80%以上が学校評議員制度を実施し、中には、学校関係者評価制度や学校支援地域連携本部制度を実施している学校もある。また、特色をいかした地域連携や、学校支援ボランティアの組織化についても多くの学校で取り組まれている。しかし、これらの取組が、管理職、学年、校務分掌、グループごとに単独で行われている学校があることも本研究の調査から分かった。これらの取組を、整理、統合、再構築し、コミュニティ・スクールの仕組みに置き換えることで、これまでの活動をいかした円滑な導入ができると考える。

実施校のコミュニティ・スクール導入・運営に関する留意点についての記述回答にも、既存の取組を活用したとの記述があった。

○現在実施しているものを発展させて取り組んでいくことのほうが、職員・担当の負担も少なく、成功につながっていくと考える。
○これまで続けてきた様々な地域連携活動と高大連携事業を組織的に再構築し、生徒の活動にプラスになるようにとすることを主眼として導入した。
○運営に際しては、学校評議員制度等これまでの類似制度との整合を図ることや、管理職及び特定の担当職員への過度な業務負担とならないよう、グループ横断的な人員配置や責任者の複数配置等が求められる。

これらのことから、これまでの地域連携に関わる仕組みや取組を確認し、整理、統合、再構築することが、コミュニティ・スクールの円滑な導入に有効であることが分かる。

(2) 共通理解の場の設定

コミュニティ・スクールを効果的に運営していくためには、委員や教職員等、コミュニティ・スクールに関わる全ての人々がコミュニティ・スクールに対する理解を深め、高い意欲を持ち続けていくことが重要である。ここでいう理解とは、目標やビジョンの周知だけでなく、現在の課題、成果や改善策等への理解を指しているが、その共通理解や高い意欲の維持のために

は、まずは関係者同士で共通理解を図る場を設けることが必要だと考える。

アンケート調査でも、実施校でのコミュニティ・スクール導入時に研修会等を行い、コミュニティ・スクールへの理解を図ったという回答がみられた。

○学校運営協議会に対する教職員の理解や関心の低さを解消するために、コミュニティ・スクールに係る研修会を実施したり、コミュニティ・スクールに係る情報提供を随時行うなど、当事者意識の醸成に努めた。

○どんな方(委員)も、運営協議会の目的をすぐに、しかも正確に理解するのは難しいので、事前の研修会や学習会、資料配布などを繰り返し行う。

○地域会議、学校評議員会、PTA役員会、学校だより、HPを通じて、学校運営協議会制度や本校に設置する意義等について説明、周知した。

また、継続的な運営については、「学校と地域の連携・協働の在り方(答申)」において、「取組が継続的・安定的に発展し、活性化していくためには、関係者間で目標や課題意識を共有し、その地域の特色を生かしたコミュニティ・スクールの文化を地域に定着させていくことが重要であり、学校運営協議会の委員が、学校関係者や地域住民、保護者等と共に学び合い、教育の当事者としての意識を醸成する研修等の機会や熟議の場の充実が必要である」(中央教育審議会 2015 pp. 35-36)としている。やはり、導入時だけではなく、年度初めや、担当教職員が入れ替わるときなど、定期的に研修会等を行うことが望ましいと考える。その際、コミュニティ・スクールの目標やビジョンのみならず、これまでの取組やその成果、改善点、また、新たな課題や今後の取組の展望等を話し合うことが重要だと考える。

2 今後の展望

今後、コミュニティ・スクールの導入が一層進められる中で、効果的な運営を継続していくための取組も必要となる。そのためには、教育委員会やコミュニティ・スクール同士が連携し、取組の評価、検証をすることが、更に重要になると思われる。

「学校と地域の連携・協働の在り方(答申)」では、「学校運営協議会が形骸化しないためには、実効性ある運営と併せ、学校運営協議会の取組そのものも適正に評価される必要があることから、教育委員会における定期的な点検・評価の実施を一層推進していくことが必要である。その際、教育委員会にとどまらず、第三者も含めた点検・評価を実施することも有効である」(中央教育審議会 2015 pp. 20-21)としている。

全国には、教育委員会主導で連絡会や検証会を実施している地区もある。各コミュニティ・スクールが成果や課題を共有し、取組を検証し、改善していくこと

で、より効果的な運営を継続することができると思う。

おわりに

学校と地域の連携・協働の一層の充実を図るため、コミュニティ・スクールの円滑な導入や効果的な運営について論じてきたが、学校のみならず、地域においても、連携・協働自体が目的となつてはならない。地域との連携・協働の目的は、あくまでも子どもたちの「生きる力」の育成にある。

コミュニティ・スクール実施校においては、効果的な運営のために、未実施校においては、円滑な導入のために、本研究を役立てていただければ幸いである。

最後に、研究を進めるに当たり、御指導・御助言を頂いた文部科学省 視学委員 貝ノ瀬滋氏を始め、お忙しい中、アンケート調査に御協力いただいた学校及び各教育事務所、市町村教育委員会の方々に御礼申し上げます。

[助言者]

文部科学省 視学委員 貝ノ瀬滋

引用文献

- 中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」 p. 65
中央教育審議会 2015 「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)」

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2017 「神奈川県立高校・中等教育学校のコミュニティ・スクールの手引き 学校運営協議会設置に向けて」
文部科学省 2017 「コミュニティ・スクール 2017～地域とともにある学校づくりを目指して～」
文部科学省 2016 「『学校運営協議会』設置の手引き コミュニティ・スクールって何?!～魅力からつくり方まで、お教えします～」
貝ノ瀬滋 2017 『図説 コミュニティ・スクール入門』一藝社
佐藤晴雄 2015 「コミュニティ・スクールの実態と校長の意識に関する調査 -学校(校長)調査結果(速報)-」

平成 29 年度 研究集録 第 37 集

発 行 平成 30 年 3 月
発行者 北村公一
発行所 神奈川県立総合教育センター
〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1
電話 (0466)81-1659 (教育課題研究課 直通)
ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

※本冊子は、ホームページで閲覧できます。

再生紙を使用しています



神奈川県立総合教育センター

善行庁舎
〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1
TEL (0466) 81-0188 [代表]
FAX (0466) 84-2040

ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

亀井野庁舎（教育相談センター）
〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4
TEL (0466) 81-8521 [代表]
FAX (0466) 83-4500

