

平成30年度

研究集録

第38集



神奈川県立総合教育センター

はじめに

今年5月1日に改元が予定されています。新しい元号の時代は、これまでより一層変化の大きい、そして、一層変化の速い時代となることが予想されます。人類が時代の転換点であるシンギュラリティを経験し、サイバー空間とフィジカル空間を高度に融合させた新たな未来社会としての Society 5.0 を迎える日は、もうすぐです。変化が大きく、変化の速い新しい挑戦の時代に児童・生徒を送り出す我々は、未来を切り拓くことのできる生きる力を児童・生徒に育む責任があります。学校現場の教職員はその使命を胸に、これからの教育に取り組まなければなりません。

神奈川県立総合教育センターは、学校教育を担う教職員が抱える様々な課題の解決につながるよう「学校を支援する調査・研究の実施」を事業の大きな柱としています。この「研究集録 第38集」においても、授業改善、児童・生徒理解、児童・生徒支援、教育施策等の多様な視点から様々な教育課題の解決に向けた研究を取り上げました。これらの研究成果を多くの教職員の皆様と共有し、未来を切り拓くことのできる児童生徒の育成に資することを願っています。

平成33年4月に当センターは現在建設中の新庁舎の供用を始める予定です。庁舎のリニューアルと同時に、来たる新時代の教育に対応することができるよう業務内容のリニューアルも進めています。新しい総合教育センターは善行庁舎と亀井野庁舎が一体化するばかりでなく、体育センター・国際言語文化アカデミア・教育局からも様々な業務が移管されるとともに、各機関との連携を今まで以上に進めてまいります。その中で研修・調査研究・教育相談と学校支援の一体化を進め、全校種、全教科に渡る神奈川県の教育人材育成の総合的な拠点化に取り組むなど、一層の飛躍を目指しています。

最後になりますが、この「研究集録 第38集」は、調査研究協力校をはじめ、様々な方々に御協力と御指導をいただいた平成30年度の研究成果のまとめです。御協力と御指導をいただいた皆様に心より御礼申し上げます。

平成31年3月

神奈川県立総合教育センター

所長 田中俊穂

目 次

1 授業改善や児童・生徒理解に資する調査・研究

- 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に関する研究〔中間報告〕 ----- 1
—教職員一人ひとりが授業改善を実感できる組織的な取組—
教育課題研究課 小辺 江美
- 小中一貫教育(小中連携)に関する研究〔最終報告〕 ----- 9
教育課題研究課 吉岡 大介

2 多様な教育課題解決に向けた調査・研究

- 特別支援学校における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善 -----17
に関する研究〔中間報告〕
特別支援教育推進課 斉藤 佳子
- 「カリキュラム・マネジメント」実現のための学校におけるP D C Aサイクルの確立を -----29
支援する研修体系の構築に関する研究〔中間報告〕
教育人材育成課 相原 健右
- 自らのいのちを守る教育に関する研究〔中間報告〕 -----37
教育課題研究課 久本 卓人

3 教育施策の形成や提言、検証等に関する調査・研究

- 「インクルーシブな学校づくり」の推進に関する研究 -----43
教育相談課 細田 高志
- グローバル人材の育成に関する研究 -----57
— 国際バカロレアの教育手法を参考にして —
教育課題研究課 齋藤 麻紀

1 授業改善や児童・生徒理解に資する調査・研究

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に関する研究〔中間報告〕

— 教職員一人ひとりが授業改善を実感できる組織的な取組 —

小 辺 江 美¹ 田 中 恵 美² 栗 田 泉²

新学習指導要領は「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進について、これまでの学校教育の蓄積をいかにしながら取組を活性化していくことが必要であると示している。本研究では、学校の授業改善の推進に向けて、教職員一人ひとりが授業改善を実感できる、学校の実態に即した組織的な取組の在り方を探る。研究の1年目は、調査研究協力校の授業改善に係る取組の現状を把握するための調査を実施した。

はじめに

変化が激しく将来の予測が困難な時代を生きる子どもたちに必要な資質・能力を、学校教育を通して確実に育むため、「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。『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編』には、「生徒に求められる資質・能力を育むために、生徒や学校の実態、指導の内容に応じ、『主体的な学び』、『対話的な学び』、『深い学び』の視点から授業改善を図ることが重要である」(文部科学省 2017)と示されている。

神奈川県立総合教育センターにおいては、これまでも授業改善の取組の推進に向けて、継続的に研究に取り組んできた。平成25・26・27年度に実施した「組織で取り組む授業研究の工夫に関する研究」では、校内授業研究の取組について、「生徒の変容が見られることが、研究の成果であり、教職員の主体的な取組への動機付けともなる。取組によって授業がよりよいものになり、生徒が変わったという手応えを実感することが大切である」(石井 2016)と今後の方向性を示している。

本研究では、この、教職員の「実感」に着目し、「生徒に育成を目指す資質・能力を身に付けさせることができた」と教職員一人ひとりが実感できるよう、学校の実態に即して授業改善の取組を推進することが重要だと考えた。そこで、現在、学校で実践されている授業改善の取組に基づき、実感できる取組の在り方について探ることとした。

研究の目的

組織的な授業改善に係る調査研究協力校(4校)の実践に基づき、学校の実態に即した組織的な取組のよ

りよい在り方について探り、新学習指導要領の目指す「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進に資する。

研究の内容

1 研究計画

本研究は、県内の高等学校2校、中学校2校を調査研究協力校(以下、「協力校」という)とし、平成30年度・31年度の2年間で行う。

平成30年度は、協力校の授業改善に係る取組についての取材と教職員対象のアンケート調査を実施し、教職員一人ひとりの実感につながる取組の在り方を探る。

平成31年度は、取材とアンケート調査を引き続き実施するとともに、教職員一人ひとりの実感につながる取組のための方策を提案し検証する。

2 研究の手立て

(1) 調査における三つの視点について

先述のように、授業改善の取組の成果として、生徒の変容を教職員一人ひとりが実感することが重要と考え、協力校の授業改善に係る取組が、成果となる生徒の変容につながるものになっているかを探ることとした。

そこで、次の三つの視点から協力校の取組と教職員の意識について調査を行った。

【視点①】研究テーマの設定

学校の実態に即した授業改善に係る研究テーマが、教職員間で共通理解されているか。また、教職員一人ひとりの具体的な目標の設定につながっているか。

授業改善に係る研究テーマについて、「学校の実態を踏まえた目指す生徒の姿を教職員間で共通理解しているか」、「教職員一人ひとりの目標が具体的にイメージできているか」などについて調査した。

- 1 教育課題研究課 指導担当主事
- 2 教育課題研究課 指導主事

【視点②】研究授業に係る取組

研究授業に係る取組において、研究テーマに即した授業づくりのポイントの一貫性が確保されているか。

研究授業に係る一連の取組について、「研究テーマに即した授業づくりのポイントは、教職員間で共有できているか」、「協議の内容に一貫性はあるか」などについて調査した。

【視点③】日常の授業への成果の活用

授業改善に係る取組やその振り返りの成果が、日常の授業に活用されているか。

授業改善に係る取組を通して得た気付きや改善点を日常の授業につなげるために、「教職員一人ひとりが、授業を改善できたと感じたか」、「その成果について、教職員間で共有したか」などについて調査した。

(2) 取材による調査

授業改善に係る取組の現状を把握するために、協力校を訪問して、指導案検討会、研究授業、研究協議会、校内研修会等に参加した。また、管理職や校内の研究担当者から現状を聞き、研究協議会に参加した際には、教職員からも取組に関する意見や反応を聞いた。

(3) アンケート調査

授業改善に係る取組について、教職員一人ひとりの意識や実態等を知るために、アンケート調査を実施した。調査の概要は次のとおりである。

1 調査方法

質問紙による無記名でのアンケート調査

2 調査対象及び回答人数等

(1) 調査対象

調査研究協力校の教職員（管理職を除く）

(2) 回答人数(回収率)

4校合計 99人(68.3%)

【視点①～③】を踏まえて設問を設定した。

【研究(授業改善の取組)のテーマについて】

- 1 研究テーマの具体的な内容や目指すものについて、教職員間で共有できていると思う。
- 2 研究テーマを実現するために、自分自身がどんなことに取り組むか、具体的にイメージできている。
- 3 研究テーマは学校の実態に合っていると思う。
- 4 研究テーマの設定方法や共有方法等について、今後、一層効果的にするためのご意見等がありましたら記述してください。

【指導案検討、研究授業、研究協議等について】

- 5 指導案検討・研究授業・研究協議等における視点やポイントは教職員間で共有できていると思う。

6 自分は、指導案検討・研究授業・研究協議等における視点やポイントを意識して参加できている。

7 指導案検討・研究授業・研究協議等における視点やポイントには、関連性や一貫性があると思う。

8 指導案検討・研究授業・研究協議等について、今後、一層効果的にするためのご意見等がありましたら記述してください。

【取組の振り返り及び成果の活用について】

9 授業改善の取組を通して、自分の授業を改善することができた。

10 【設問9で、「1 当てはまる 2 やや当てはまる」と回答した方のみお答えください】自分の授業を改善することができたかどうかを何で判断しましたか、次から全て選んでください。

11 【設問2 「研究テーマを実現するために、自分自身がどんなことに取り組むか、具体的にイメージできている」で、「1 当てはまる 2 やや当てはまる」と回答した方のみお答えください】授業改善の取組を通して、「自分自身がどんなことに取り組むか、具体的にイメージしたこと」が実現できた。

12 【設問11で、「1 当てはまる 2 やや当てはまる」と回答した方のみお答えください】実現できたかどうかを何で判断しましたか、次から全て選んでください。

13 授業改善の取組の成果について、他の教職員や助言者等と共有した。

14 学校の授業改善の取組を通して、自分自身の授業づくりの課題が明確になった。

15 今後、授業改善を一層進めるために、取り組んでみたいことを具体的に記述してください。

3 調査研究協力校の取組について

今年度調査した協力校の授業改善に係る取組を、「取組の概要と特徴」と三つの視点から見た「取組の現状」について整理した。

(1) 県立茅ヶ崎北陵高等学校

ア 取組の概要と特徴

茅ヶ崎北陵高等学校は、授業改善の共通テーマを「①高いレベルでの思考力・判断力・表現力の育成、②主体的・対話的で深い学び(『アクティブ・ラーニング』の視点)の充実」と定め、教育方針である「学力向上 人づくり」につなげる取組を行っている。

年間計画の中に授業見学期間と外部講師による講演会等を行う授業改善研修会をそれぞれ2回設定している。また、9月と1月に「生徒による授業評価」の結果について、教科ごとに協議を行い、課題を見いだし、さらに、研究授業では、各教科で身に付けさせたい学力を明確にし、具体的な実現方法・内容等を設定して取り組んでいる。

茅ヶ崎北陵高等学校は、県立高校改革(I期)指定事

業の新たな学習評価に係る研究の教育課程研究開発校に指定されている。取組の特徴としては、特に生徒の学習意欲の向上を目指した授業実践に力を入れており、具体的には、全教科でルーブリックを用いて、生徒に学習の目標を明確に示している。その成果として、研究協議会における「生徒へのインタビュー」で、生徒が授業のねらいを理解し、授業を通して気付いた自身の変容について語る事ができており、教職員が授業の振り返りをする上で有効な指標となっていることが挙げられる。

さらに、教科ごとの研究協議会の内容を、「パネルディスカッション」形式を用いて発表するなど、研究授業の成果を教職員間で共有するための工夫が顕著である。

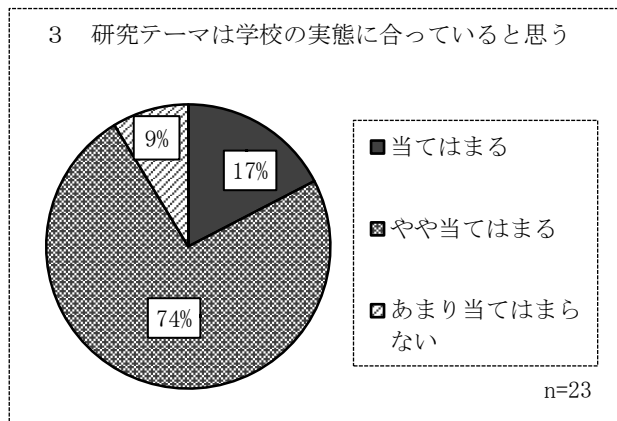
イ 取組の現状

(ア) 研究テーマの設定

茅ヶ崎北陵高等学校は、共通テーマである「①高いレベルでの思考力・判断力・表現力の育成、②主体的・対話的で深い学び(『アクティブ・ラーニング』の視点)の充実」を踏まえて、生徒の実態に即した「身に付けさせたい学力」、「具体的な方法・内容」を教科ごとに設定している。また、研究テーマを踏まえたルーブリックを各教科で提示することにより、生徒が学習の目標を明確に理解できると同時に、学習意欲の向上にもつながっている。

7月に行われた授業改善研修会では、「高校生に身に付けさせたい資質・能力とその能力を育む授業の在り方」についての講演会の中で、育成を目指す資質・能力について教職員が考える場面を設け、研究テーマへの理解を深めていた。

これらのことが、アンケート調査結果において、多くの教職員が研究テーマは学校の実態に即していると感じることにつながっていると考えられる(第1図)。

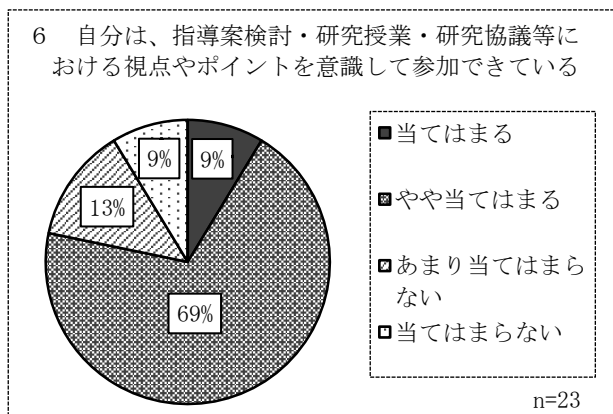


第1図 研究テーマと学校の実態について(茅ヶ崎北陵高等学校)

(イ) 研究授業に係る取組

ルーブリックを作成する際には、生徒に身に付けさせたい力や学習活動について具体的に設定するため、研究授業の直前に行われる事前協議において、授業者

とその他の参加者が、授業づくりのポイントや意図を共有することができる。このことが、教職員一人ひとりが授業づくりのポイントを意識して研究協議会等に参加することにつながっていると考えられる(第2図)。



第2図 研究協議等における視点やポイントについて(茅ヶ崎北陵高等学校)

(ウ) 日常の授業への成果の活用

アンケート調査の「11 イメージしたことが実現できたか」について、71%が肯定的な回答をしている。また、アンケート調査の「9 授業改善の取組を通して、自分の授業を改善することができた」について、65%が肯定的な回答をしており、授業改善に係る取組から成果を感じている教職員が一定数いることが分かる。その中には、授業中の生徒の言動やワークシートの記述など、生徒の変容から授業改善の成果を感じている教職員がいる。

ウ 今後に向けて

アンケート調査から、回答した教職員一人ひとりが研究テーマを踏まえて授業改善に取り組んでいることがうかがえた。

今後は、教職員間で、研究テーマを踏まえてどのような授業づくりに取り組んでいくか、研究協議等におけるポイントは何かなどを具体的に共有することが、授業づくりのポイントの一貫性を確保し、より効果的な授業改善の取組につながると考える。

また、「13 取組の成果について、他の教職員や助言者等と共有した」、「14 取組を通して、自分自身の授業づくりの課題が明確になった」と回答した教職員はそれぞれ52%と半数にとどまっていた。研究授業や研究協議会を通して共有した授業改善の具体的な内容を、教職員一人ひとりが日常の授業において、計画的に取り入れ、実践を重ねていくことが、授業改善の成果を感じることににつながると考える。

(2) 県立愛川高等学校

ア 取組の概要と特徴

愛川高等学校の研究テーマは、「生徒の自ら学ぶ意欲を育成するための学び合い活動の充実」である。研究テーマに即した授業づくりのために、教科の指導力や授業を組み立てる力の向上を目指している。

愛川高等学校は、近隣の三つの中学校との連携型中高一貫教育校である。特徴としては、連携の取組の一つである「授業力向上のための中高連携公開授業研究会」の際、連携中学校から教職員が来校し、授業参観や研究協議等を通して密に情報交換しており、愛川高等学校からも連携中学校の研究授業に積極的に参加し、相互の授業改善に役立っていることが挙げられる。また、研究テーマに基づいた指導案検討会を2回設定しており、教科横断的に全教職員を8グループに分けて検討を行っていることも特徴として挙げられる。

さらに、「生徒による授業評価」の「2 私は授業で学習した内容がだいたい理解できている」、「4 授業中、生徒同士で話し合う機会や意見を発表する機会がある」、「7 私は授業でわからないところがあったら、先生や友達に聞いたり、自分で調べたりするなどしてわかっていく努力をしている」、の3項目を授業改善の成果指標として活用しており、取組の成果を客観的に測ることができるようにしている。

イ 取組の現状

(ア) 研究テーマの設定

アンケート調査の「2 どんなことに取り組むか、具体的にイメージできている」についての肯定的な回答の割合は61%であり、数値としては高くない。

しかし、愛川高等学校では、研究テーマである「生徒の自ら学ぶ意欲を育成するための学び合い活動の充実」を実現するために、学校全体で授業力向上を図るとともに、生徒の「自己肯定感」と「コミュニケーション力」の向上も目指しており、生徒の実態に即した基礎学力の定着と授業規律に重点を置いて取り組んでいる。実際に、取材の中で、多くの教職員が導入や学習活動を工夫して、生徒の学習意欲を高めようとする姿が見られた。このように、生徒の実態に即した取組を継続的に行うことは、研究テーマに即した授業づくりの具体的な取組のイメージにもつながると考えられる。

(イ) 研究授業に係る取組

先述したように、「授業力向上のための中高連携公開授業研究会」においては、研究授業に向けて、グループごとに指導案検討会を2回設定している。第1回に協議された内容を受けて、授業者が学習指導案を改善し、第2回でさらに協議を重ねることで、授業改善に効果を上げている。

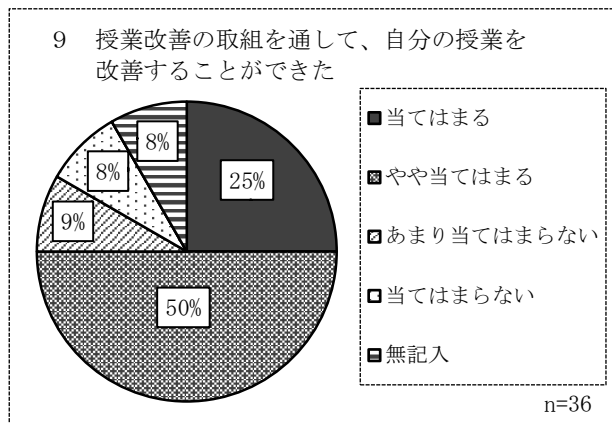
アンケート調査の回答には、「協議内容は『参考になった点』と『アドバイス』ではなく、テーマに沿った協議をしてはどうか」、「協議の際、テーマについて『効果があった教具』・『効果があった教員の働きかけ』のように具体的にすると、ポイントが絞れた話し合いになると思う。」のように、研究テーマに焦点を当てて協議する必要性を指摘した記述が見られた。これらの記述には、より効果的な協議の持ち方を追求

し、研究協議会をより効果的なものにしたいという教職員の思いが現れている。

(ウ) 日常の授業への成果の活用

研究授業の振り返りとして、後日、研究協議会の内容を集約した報告書を作成し、学校全体で共有し、日常の授業へと成果をつなげようとしている。

アンケート調査の「9 授業改善の取組を通して、自分の授業を改善することができた」については75%の教職員が肯定的に回答しており、授業改善の取組の成果を教職員が感じていることが分かる（第3図）。



第3図 自分の授業を改善することができたかについて(愛川高等学校)

また、「公開研究授業を通して、グループワークの課題等について意見交換できた。」という記述に見られるように、課題が明確になった教職員もおり、具体的な授業改善につながることを期待できる。

ウ 今後に向けて

取材やアンケート調査の中で、学校の実態に即した授業づくりのために、校内の研究担当者を中心に、教職員が主体的に取り組む姿が見られた。

アンケート調査の結果から、「研究テーマが学校の実態に合っていない」、あるいは「判断できない」と感じている教職員がいることが分かった。研究テーマと、学校が目指す生徒像とのつながりを教職員間で協議し共通理解することは、授業改善の取組の推進につながると考える。その際、研究テーマが学校や生徒の実態に即しているのか、教職員間で見直す機会を授業改善の一連の取組の中に設定することができれば、研究テーマに対する理解がより深まると考える。そして、共通理解した内容から、教職員一人ひとりが目指す授業を具体的にイメージし、計画的に日常の授業において実践を重ねることが、授業改善の成果を感じるための一歩となると考える。

(3) 茅ヶ崎市立北陽中学校

ア 取組の概要と特徴

茅ヶ崎市立北陽中学校の研究テーマは、「『学びを実感できる授業づくり』～考え・伝え・創り出す～」である。学んだことをその場限りにせず、次の学びにいかせるようにするためには、協働的に学習すること

で学びを深めていくことが重要であるとして、この副題を設定している。

また、「かながわ学びづくり推進地域」の取組として、「『豊かな人間性と自律性をはぐくむ学校教育の充実』～学びの質を高める学校教育の充実」を実現するために、日々授業改善に努めている。

年間計画に3回の公開研究授業を設定し、毎回、教職員を教科横断的に3グループに分け、指導案検討会と研究協議会を実施している。各回とも数名の教職員が代表で研究授業を行い、その他の教職員も、それぞれ年1回研究授業を行っている。

また、公開研究授業には、研究テーマに関わる講演会を必ず位置付けるほか、夏季休業中にも校内研修会としての講演会を持つなど、研究テーマに即した授業づくりへの理解を深める機会を手厚く設けている。

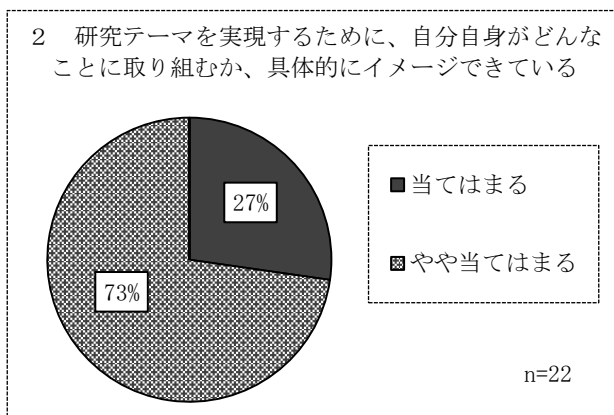
北陽中学校の取組の特徴は、教職員一人ひとりが、教科の学習を通して、生徒に学ばせたい内容や、指導のポイントを『豊かな日本語の使い手になるために』や『アタマの中を可視化する』などの「授業におけるキャッチフレーズ」として設定し、年間を通して重点的に取り組んでいることである。このキャッチフレーズは、他の教職員や生徒、保護者とも共有されている。

また、全教職員が各自の研究授業直後に、授業改善に特化したアンケート調査を生徒対象に行っており、この学校独自の調査を、成果指標として教職員の振り返りに役立てている。

イ 取組の現状

(ア) 研究テーマの設定

アンケート調査の結果から、北陽中学校では、教職員一人ひとりが、研究テーマである「『学びを実感できる授業づくり』～考え・伝え・創り出す～」に即した目指す授業、目指す生徒の姿を明確にイメージすることができていることが読み取れる(第4図)。



第4図 自分自身の取組の具体的なイメージについて (茅ヶ崎市立北陽中学校)

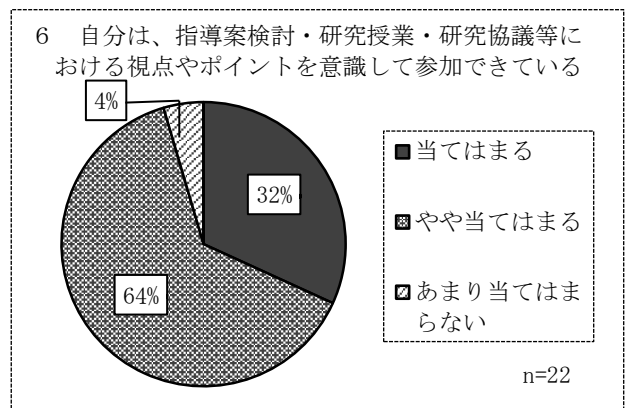
その理由の一つとして、研究テーマを実現するために、生徒の活動に必然性を持たせることに重きを置いていることが挙げられる。その具体的な取組として、生徒が意欲的に学習するための働きかけを「しかけ」

と呼び、教職員が授業の中に必ず取り入れている。「このような働きかけをしたら、生徒はどのような反応をするか」、「この発問は、生徒が考えたくなるか」等、「しかけ」を授業に取り入れたときの、生徒の具体的な姿をイメージしながら授業づくりに取り組んでいる。

(イ) 研究授業に係る取組

授業づくりの際には、副題にある「考え」、「伝え」、「創り出す」という三つの言葉に対し、生徒が、「考えたくなるしかけ」、「伝えたくなるしかけ」、「創り出したくなるしかけ」を、授業のどの場面に設定するかを学習指導案に明示し、教職員間で共有している。

また、研究授業を参観する教職員は、「しかけ」に注目して指導案検討会や研究協議会に臨む。共通様式の学習指導案には、「しかけ」を記載する項目が設けられているので、授業者も参観者も研究協議会等においてポイントを明確に意識することができる(第5図)。



第5図 研究協議等における視点やポイントについて (茅ヶ崎市立北陽中学校)

さらに、管理職や校内の研究担当者が、「しかけ」についてより一層の共通理解を図る必要があると判断した場合には、講演内容を講師と綿密に打ち合わせるなど、教職員の実態に合わせて研修会等の改善を図っている。

(ウ) 日常の授業への成果の活用

アンケート調査の「9 授業改善の取組を通して、自分の授業を改善することができた」について、肯定的な回答が86%であることから、授業改善の取組が教職員一人ひとりの成果につながっていることが分かる。

また、アンケート調査の「14 学校の授業改善の取組を通して、自分自身の授業づくりの課題が明確になった」に対して、73%の教職員が肯定的に回答しており、その中に、「生徒アンケート結果の課題と授業改善の方向性が一致した。」という記述があった。これは、授業改善の取組の振り返りに、生徒側の視点を取り入れたことの効果であると考えられる。これにより、授業改善に係る取組の成果を教職員以外の視点からも評価することができている。

ウ 今後に向けて

第4図から、研究テーマを実現するために、どのよ

うなことに取り組むべきか、回答した全ての教職員が具体的にイメージできていることが分かった。しかし、具体的にイメージしたことを実現できたかどうかという設問に対する肯定的な回答は、70%に届いていない。また、アンケート調査の「13 授業改善の取組の成果について、他の教職員や助言者等と共有した」に対し、肯定的な回答をした割合は低い。

このことから、研究授業だけでなく、日常の授業にどのように取組の成果が反映されたか、そして、生徒や授業がどのように変容したかを学校全体で確認し、共有する場を設定することが、授業者や参観者が取組の成果を感じることに繋がると考える。

(4) 愛川町立愛川中原中学校

ア 取組の概要と特徴

愛川町立愛川中原中学校は、「生徒の学力を向上させるためには、授業力の向上が欠かせない」という教職員の思いから、研究テーマを「主体的・対話的で深い学びの授業実践～身につけさせたい力を明確にした指導と評価の在り方～」と設定している。

連携型中高一貫教育校として、愛川高等学校と連携し、また、「かながわ学びづくり推進地域」の取組として、「学び方に主眼を置いた、9年間の一貫した教育課程『学び育成カリキュラム』の編成」を実現するために、愛川中原中学校区の小学校とも連携を密にしている。

年間計画に設定された5回の研究授業全てを近隣の小学校・中学校・高等学校等に公開しており、そのうちの1回については、合同の研修会を併せて開催している。また、全教職員を教科横断的に3グループに分け、全ての研究授業において、指導案検討会を2回実施し、研究授業と同じ内容の授業を他のクラスで実施する「プレ授業」も行っている。

愛川中原中学校の取組の特徴は、管理職や校内の研究担当者を中心に校内研究会の効果的な在り方を追求し、その中で考え出された方法が、研究授業の際に配付される校内研究会の資料に集約されていることである。具体的には、授業づくりの考え方・研究授業の参観のポイント・研究協議会の進め方、さらに、生徒インタビューの具体例等が記載されており、授業改善の方向性を教職員が共有するうえで大きな役割を果たしている。

イ 取組の現状

(ア) 研究テーマの設定

アンケート調査「1 研究テーマの具体的な内容や目指すものについて、教職員間で共有できていると思う。」について、回答した全ての教職員が肯定的である。さらに、「2 研究テーマを実現するために、自分自身がどんなことに取り組むか、具体的にイメージできている」についても肯定的な回答が90%を超えている。これは、教職員一人ひとりが、第1表のように

授業づくりにおけるキーワードを設定し、その実現を常に意識していることが理由と考えられる。

第1表 一人ひとりのキーワード

Bグループ(国語、社会、技術・家庭)
できる楽しさ 知る楽しさ わかる楽しさ
相手の立場に立ち、根拠をもって伝えあう授業
「教えられる授業」ではなく、「自分で考えてみたい」授業
生徒の将来に生きる授業
伝え合い、教え合い、学び合う授業
「どうして？」を大切に、考えを広げ合う授業
考えて、身につけて
「いかず授業」～計画・実行・学習・改善～

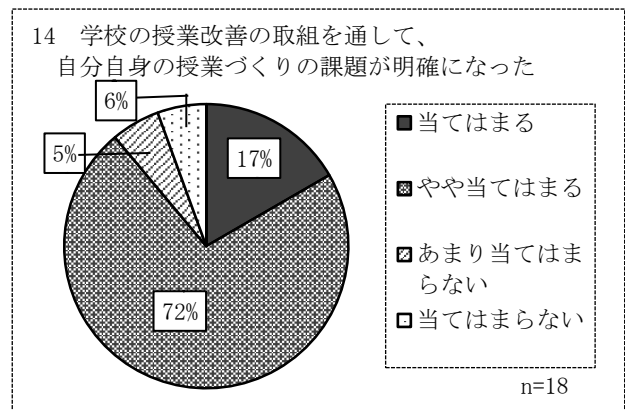
(イ) 研究授業に係る取組

愛川中原中学校では、指導案検討会を研究授業までに2回開催し、授業者が提案した授業について、他の教職員がそれぞれのアイデアを出し合い、協働して授業づくりを行っている。また、研究授業当日までに、グループ内でプレ授業を参観して意見交換し、改善策を出し合っており、より生徒の実態に即した授業づくりにつなげている。さらに、取組の特徴で紹介した校内研究会の資料を活用して、教職員間の共通理解に役立てている。

これらの取組が、授業づくりのポイントの共有と、授業者以外の教職員の授業づくりへの意識の高さにつながっている。

(ウ) 日常の授業への成果の活用

アンケート調査の「14 学校の授業改善の取組を通して、自分自身の授業づくりの課題が明確になった」について肯定的な回答の割合が高い(第6図)。



第6図 授業づくりの課題が明確になったかについて (愛川町立愛川中原中学校)

この理由として、指導案検討会やプレ授業を行うことにより、授業づくりの段階から目指す授業のイメージについて、教職員間で共有ができていることと、研究協議会においても、指導案検討会等で共有したことを中心に協議が行われるため、成果と課題を把握しやすいことが挙げられる。

ウ 今後に向けて

研究授業を中心に、教職員一人ひとりが、授業改善の成果を感じられるよう仕組みが整えられており、ア

ンケート調査の多くの設問で肯定的な回答の割合が高い。一方で、取組の成果を共有できたと考える教職員の割合が他の設問に比べて低く、研究テーマが学校の実態に合っているかどうかという設問に対しても、肯定的な回答の割合が低い。

研究テーマに対する記述回答には、「主体性という具体的な様態、対話的であるという具体的な様態について、職員が生徒にどのような様子を求めるのか、追求する必要がある。」という、研究テーマに対する共通理解の必要性についての意見が見られた。

これらのことから、授業で実現させたい「主体的・対話的で深い学び」とは何か、キーワードを実現するための具体的な方策は何かなどについて、教職員間の共通理解を深めるとともに、常に「授業後(単元学習終了後)の目指す生徒像」や「身に付けさせたい資質・能力」を、協議の中心に据えていくことが、教職員一人ひとりが授業改善の成果を感じることに繋がると考える。

4 考察

今年度の協力校の調査結果を基に、取組の成果と課題について三つの視点から考察した。

(1) 研究テーマの設定

研究テーマの理解を深めるための研修会を開催したり、個々の目標を具体的に設定したりして、教職員一人ひとりが、研究テーマに即して取り組めるよう工夫されている。

一方で、学校の実態と研究テーマのつながりについての共通理解が十分ではないことや、研究テーマに即した教職員一人ひとりの目指す授業が具体的にイメージできていない場合があることなど、授業の何を改善するのかを明確に共有できていない面が見られた。

これらのことから、授業改善の実感につながる研究テーマの設定には、学校の実態に即した目標を共有することと、その目標を基に、教職員一人ひとりが具体的な目標を設定することが必要だと考える。

(2) 研究授業に係る取組

指導案検討会において授業づくりのポイントを共有したり、学習指導案にポイントを明示したりして、研究授業の参観の視点を共有するための工夫がなされている。

一方で、指導案検討会で示したポイントが、参観の際のポイントと合致していないことや、研究協議会における協議の中心となっていないことがあった。

研究授業に係る取組を一連のものを見ると、指導案検討は「計画」、研究授業は「実行」、研究協議は「点検」と見ることができる。研究授業に係る取組を実感につなげるためには、「計画」の際に示したポイントが「実行」されているかどうかを、「点検」の際に確認するという一貫性が確保されることが必要だと考え

る。

(3) 日常の授業への成果の活用

研究協議会において、授業改善に係る取組の成果を共有する機会を設けて、教職員一人ひとりが、自身の授業づくりの成果と課題を確認している。

一方で、後日、日常の授業の中で、取組の成果をどのように活用したか、あるいはどのように課題を解決したかなどについて実践し、その結果を共有する機会は設けられていなかった。

研究授業の場だけでは、教職員一人ひとりの目標を達成することは難しい。研究授業から得た成果を日常の授業で活用することを通して実感につなげるためには、日常の授業で実践すること、その結果を共有すること、それらの機会を学校全体で計画的に設定することが重要である。

研究のまとめ

1 研究の成果

今年度の調査を通して、三つの視点から取組を見直すことが、教職員一人ひとりが授業改善を実感できる取組の実現につながると考え、次のように整理した。

第一に、学校の実態に即した授業改善に係る研究テーマが、教職員間で共通理解されているか。また、教職員一人ひとりの具体的な目標の設定につながっているかという、研究テーマの設定に関する視点である。

第二に、研究テーマに即した授業づくりのポイントの一貫性を確保することができているかという、研究授業に係る一連の取組に関する視点である。

第三に、研究授業の成果を日常の授業に活用することができているかという視点である。

これら三つの視点で取組を見直すことは、一体的に行うことで、より実感につながると考えるが、学校の取組の実態に即して、部分的・段階的に取り入れるという方法もある。まずは、学校の現在の取組状況を把握し、どの視点の取組を見直すことが有効かを、学校全体で考える機会を設定することが、教職員一人ひとりが授業改善を実感するための第一歩となる。

また、三つの視点を活用して学校の授業改善の取組を見直すことは、新学習指導要領が示す、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・マネジメントの実現にもつながる。

2 協力校における検証について

平成31年度は、これまで述べてきた三つの視点で、各協力校の授業改善に係る組織的な取組を見直すことが、効果的であるかについて検証を行う。

併せて、各協力校が目指す「主体的・対話的で深い学び」とは何かを明らかにし、教職員一人ひとりの授業改善の実感の指標として具体化することにも取り組

む。そして、各協力校の実践を分析することを通して、授業改善のよりよい在り方を見いだしていく。

大杉昭英 2017 『平成28年度版 中央教育審議会答申
全文と読み解き解説』 明治図書出版
田村学 2018 『深い学び』 東洋館出版社

おわりに

調査研究協力校4校の教職員は、学校の特徴をいかにしながら試行錯誤を重ね、授業改善に取り組んでいる。

本研究が、教職員一人ひとりが目指す授業改善の実現に役立つものとなり、日々の取組を後押しするものとなることを願う。

最後に、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、調査研究協力校の皆様にご心から感謝を申し上げ、結びとしたい。

[調査研究協力校]

県立茅ヶ崎北陵高等学校

県立愛川高等学校

茅ヶ崎市立北陽中学校

愛川町立愛川中原中学校

[助言者]

國學院大學 教授 田村 学

引用文献

文部科学省 2017 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編』 東山書房 p. 78

石井晴絵 2016 「組織で取り組む授業研究の工夫に関する研究(最終報告)」(神奈川県立総合教育センター『平成27年度 研究集録 第35集』 p. 8)

参考文献

神奈川県立総合教育センター 2018 「平成29年度 『生徒による授業評価』 報告書」

<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/h29/pdf/h29生徒による授業評価.pdf> (2019年2月取得)

国立教育政策研究所 2015 「生徒指導リーフ PDCAのCは、『評価』か『点検』か? Leaf. 16」

<http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf16.pdf> (2019年2月取得)

国立教育政策研究所 2015 「生徒指導リーフ PDCAのPは、単なる『計画』か? Leaf. 17」

<http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf17.pdf> (2019年2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)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2019年2月取得)

文部科学省 2019 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総則編』 東洋館出版社

小中一貫教育(小中連携)に関する研究〔最終報告〕

吉岡大介¹ 久本卓人¹

子どもたちの成長や発達に関する課題が多様化、複雑化する中で、義務教育9年間を見通して子どもたちに必要な資質・能力を育むことが求められている。本研究では、その有効な取組の一つである小中一貫教育推進のため、その取組の課題を把握し、調査研究協力校区における取組の調査、分析を踏まえて、課題の解決に向けた方策を探った。

はじめに

少子化の進行や急速な情報化、グローバル化の進展、地域コミュニティの弱体化や核家族化の進行等、社会の状況が様々に変化する中、子どもたちには、主体的に困難を乗り越える「生きる力」が重要となる。そのため、発達段階に応じて、子どもたちの「生きる力」を育成していくために、小中学校は連携・協力して対応を図ることがより一層求められている。

このことについて、平成29年3月告示の小中学校「学習指導要領」では、総則において新たに「学校段階(等)間の接続」が示されている。さらに小中学校『学習指導要領(平成29年告示)解説総則編』では、「小学校と中学校の接続に際しては、義務教育(の)9年間を見通して児童生徒に必要な資質・能力を育むことを目指した取組が求められる」(文部科学省 2018a、文部科学省 2018b)と、義務教育課程終了までに育成を目指す資質・能力を、9年間を通して系統的に身に付けさせることの必要性が示されている。

平成26年にまとめられた「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)」(以下、「教育システム答申」という)では、「小・中学校が共に義務教育の一環を形成する学校として学習指導や生徒指導において互いに協力するという観点から、双方の教職員が義務教育9年間の全体像を把握し、系統性・連続性に配慮した教育に取り組む機運が高まり、各地域の実情に応じた小中一貫教育の実践が増加してきている」(中央教育審議会 2014 p. 3)と、小中一貫教育の導入が進んでいることを示している。

その一方で、文部科学省が平成27年に実施した「小中一貫教育等についての実態調査の結果」(以下、「実態調査」という)では、小中一貫教育のこれまでの取組の総合的な評価について「大きな課題が認められる」「課題が認められる」の回答の合計が87%あり(文部科学省 2015)、取組を進める上で課題があることが分かる。

研究の目的

小中一貫教育(小中連携)に関する課題を把握し、神奈川県内の調査研究協力校区の取組を調査、分析することで、課題の解決に向けた方策を探り、小中一貫教育の推進に資する。

研究の内容

1 研究の経過

(1) 平成29年度の取組

学校教育においては、全ての子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに、適切に対応していくことを根幹に据えた指導・支援を行うことが求められている。このことから、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。

(2) 平成30年度の取組

研究2年目は、昨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含め、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ために調査・研究を行った。

調査研究協力校区である県内四つの中学校区の小中学校への訪問取材等により、小中一貫教育に関する特徴的な取組及び成果や課題等を調査し、それを分析することで、課題解決に向けた方策を探った。

なお、本研究は小中一貫教育を中心に論じるが、取り上げた課題及びその解決に向けた方策は小中連携教育にも資すると考える。本研究を、小中一貫教育校の効果的・効率的な運営に向けた視点として、また、小中一貫教育の導入を検討する学校の参考として、役立つものとした。

2 小中一貫教育の成果と課題

「教育システム答申」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】

1 教育課題研究課 指導主事

小・中学校が、互いに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】

小中連携教育のうち、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

(中央教育審議会 2014 p. 7)

小中連携教育が、小中学校間の円滑な接続に向けた情報交換や交流を主とするのに対して、小中一貫教育は、目指す子ども像の共有と9年間を通じた教育課程の編成により、系統性を踏まえた指導・支援を通して、子どもたちの「学びと育ちの連続性」を確保し、必要な資質・能力の育成を図ることを目的とした取組であるといえる。

「実態調査」では、全体の87%が、小中一貫教育のこれまでの取組の総合的な評価について「大きな成果が認められる」「成果が認められる」と回答している。具体的な成果としては、「中学校への進学に不安を覚える児童が減少した」「小中学校の教職員間で互いの良さを取り入れる意識が高まった」等の項目について「大きな成果が認められる」「成果が認められる」の回答が特に多く見られた。

その一方で、先述のとおり、87%が「大きな課題が認められる」「課題が認められる」と回答しており、具体的な課題としては、「教職員の負担感・多忙感の解消」「小中の教職員間での打ち合わせ時間の確保」「小中合同の研修時間の確保」「児童生徒間の交流を図る際の移動手段・移動時間の確保」の項目について「大きな課題が認められる」の回答が特に多く見られた。

これらの課題は、神奈川県内の小中一貫教育の取組にも当てはまると予想される。

3 神奈川県として目指す小中一貫教育校の在り方

神奈川県は、平成26年7月に「小中一貫教育校の在り方検討会議」を設置し、平成27年9月に「神奈川県としてめざす小中一貫教育校の在り方 最終報告」をまとめ、目指す小中一貫教育校の姿や小中一貫教育を導入した時の効果、想定される課題等を整理した。その中で、神奈川県の小中一貫教育校は、次のように子どもたちの力を育てていくことを目指すとしている。

【神奈川県としてめざす小中一貫教育校のすがた】

- ・9年間の教育活動を通して異年齢を含めた多くの仲間たちと関わり、多様性を認め合う活動の中で、他者を尊重し、思いやる力を育てている。
- ・9年間一貫した系統的な教育課程のもと、発達の段階に応じた学習習慣の確立及び確かな学力の育成を通して、自立した一人の人間として社会をたくましく生き抜く力を育てている。

・地域の方が学校支援ボランティア等として学校の教育活動の支援を行ったり、学校が地域の資源（環境・人材）を活用したり、地域の活動に協力したりなど、地域との様々な関わりをもつ9年間の教育活動を通して社会の中で自己が成長していることを実感し、将来的に社会に貢献する力を育てている。

・一人ひとりの子どもたちがかけがえのない存在として、仲間たちや周りの大人たちから認められるとともに、9年間の教育活動を通して個々の良さを発揮できる役割が与えられ、適切な支援のもとその役割を果たすことにより自己肯定感を育てている。

・インクルーシブな視点での教育実践により、9年間のスパンの中で、個別の教育的ニーズのある児童・生徒を含めたすべての子どもたちが、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を育てている。

(小中一貫教育校の在り方検討会議 2015 p.15)

※下線は、筆者

神奈川県は、共生社会の実現を目指し、できるだけ全ての子どもが同じ場で共に学び共に育つことを目指すインクルーシブ教育を推進している。小中一貫教育においても、インクルーシブな視点を持ち、個別の教育的ニーズのある子どもも含めた全ての子どもたちが同年齢や異年齢の仲間たちと学び合い、多様性を認め合う心の育成を目指していることが、神奈川県の特徴といえる。

小中一貫教育の推進に向けて、県内の導入している中学校区においては、取組がこの「神奈川県がめざす小中一貫教育校のすがた」を踏まえたものになっているか、また、「中学校区教育目標」や「中学校区の目指す子ども像」に即したものとなっているか等を、評価・検証し、改善していくことが重要である。

4 調査研究協力校区の取組

様々な視点から小中一貫教育の質的向上を図るため、調査研究協力校区の取組を取材した。本章では各校区の取組の概要について述べる。なお、詳細は、研究成果物としてまとめる実践事例集に記載する。

(1) 海老名市立有馬中学校区

海老名市は、平成29年度からの全小中学校における小中一貫教育の導入に先駆け、平成27年度に海老名市立有馬中学校区をモデル校区として小中一貫教育を導入した。有馬中学校区は、有馬中学校と有馬小学校が隣接し他家小学校と門沢橋小学校が分離する、4校から成る施設隣接・分離型の小中一貫教育を実施している。

取組1年目の平成27年度は、中学校区の課題等を明確にするために、中学校区4校の子どもたちに対し学習・生活等について実態調査を行った。実態調査の分析の結果、次の二つの特徴が見られた。

- ・「人間関係」に不安を持つ児童・生徒が多い。中学校入学後も友人関係で不適應を起こす傾向がある。
- ・「学力」に対する不安感が大きく、中学校入学後も更に増加していく傾向が見られる。

これらの結果を踏まえ、有馬中学校区の小中一貫教育における研究テーマを、次のように設定した。

【人のつながりを創る】

小・中学校、小・小学校間で子どもたちの様々な交流事業を計画し、その中で「不安感の軽減」を図り、「滑らかな接続」を目指していく。

【学びのつながりを創る】

中学校教員による「乗り入れ授業」や各校の校内研究会に互いに参加し、研究授業を見ることによって、学習内容や学習形態等、「学びづくり」(授業改善)に対する意識化を図る。

この二つのテーマに基づいた実践の成果と課題を踏まえ、取組の2年目以降は、「『交流』の質の向上」と「『学び』の質の向上」を目標として、研究を進めている。

今後は、小中学校の「交流の質」を更に向上させ、子どもたちの人間関係を深め自己肯定感を高めることで、生活態度や学習意欲の向上につなげていく。また、「学びの質」の向上については、教職員間で小中学校の学習指導等の相違を認識した上で、義務教育9年間で子どもを育てるという考えの下、「学びづくり」(授業改善)を推進するとしている。

(2) 秦野市立北中学校区

秦野市は、「はだの教育プラン」に基づき、平成23年4月に市内全域で幼小中一貫教育を導入した。幼小中一貫教育の基本方針を次のとおり定め、市内九つの中学校区ごとに、目指す子ども像を設定、共有しながら、幼小中一貫教育の取組を推進している。

幼小中一貫教育の三つの視点(基本方針)

【学びの連続性】

教育内容の系統性を重視し、連続した学習活動を保証することにより学力の定着及び向上を図る。

【育ちの連続性】

子ども一人ひとりの特性や成長の姿を幼児・児童・生徒の連続的に捉えることによる一貫した教育支援を行う。

【環境構成の連続性】

学びや育ちの一貫性の土台として、それぞれの校種で行われている「学習環境」「指導形態」「指導方法」についての相互理解を図り、有効に活用しながら滑らかな接続を図る。

秦野市立北中学校区は、平成23年4月に1園1小1中から成る、施設隣接型の幼小中一貫教育を導入した。教育目標を「心豊かに たくましく 確かな学力を身につけた子どもの育成」とし、連続性・系統性を意識した保育・授業研究を幼小中学校で共に進めている。

学習意欲の向上を図ることをねらいとし、子どもたちの主体的な学びを支えていけるよう、合同研修会や保育・授業研究を実施し、教職員が発達段階を踏まえた指導方法や学習形態等の工夫について共通認識を図りながら取組を進めている。

「楽しくてまた(毎日)行きたくなる学校づくり」をテーマとして、数年間にわたり取組を進めた効果として、最近の3年間は、中学校での不登校生徒が0人またはごく少数という状態が継続している。

(3) 箱根町立箱根中学校区

箱根町では、児童・生徒数が減少し始めたため、平成20年4月に、町立小中学校が「5小3中」から「3小1中」に統廃合された。子どもたちの学習面での課題の「基礎・基本の定着」、箱根町のねらいである「箱根を知り、箱根を語れる児童・生徒」の育成に向けて、学校目標の共有化を図るとともに、「地域教育、基礎・基本の定着、情報教育、国際理解教育、心の教育」を中心に据えて、「3小1中」の教育環境づくりを行ってきた。

平成27年4月からは、5幼(保)3小1中からなる施設分離型の幼(保)小中一貫教育を導入した(現在は統廃合の結果、4幼(保)となっている)。導入を機に、町の教育方針と幼(保)小中学校の教育目標を一体化し、中学校卒業までの12年間を通した教育課程の系統化を進めている。

箱根町は、「箱根の郷土を愛し、貢献できる人」の育成を目標として、次の四つの項目を箱根教育の柱として取組を進めている。

【箱育】 郷土箱根を知り、箱根を大切におもう礎づくり

【知育】 学習意欲を高め、自分の将来の夢を叶える土台づくり

【徳育】 豊かな人間性、社会性を育み、信頼される根っこづくり

【体育】 健全な生活習慣を身につけ、体力を高め、たくましい未来を拓く体力づくり

この四つの柱を軸に、幼(保)小中学校が共通して行う教育活動を「共有」、幼(保)小中学校が実態に応じ、特色ある具体策を構築していくことを「個性化」とし、「共有と個性化」を融合させながら一貫教育を進めている。

今後は、「箱根分離型幼(保)小中一貫教育」に対する理念や重要性についての共通認識を、新採用者や異動者を含めた全教職員で継続的に図っていくことを重視している。

(4) 藤沢市立大清水中学校区

藤沢市立大清水中学校区は、隣接する大清水小学校、大清水中学校、県立藤沢清流高等学校の3校で、施設隣接型の小中高連携教育を行っている。

「身近にいる児童・生徒が交流することで地域を明

るくする」ことを三校連携の目的とし、「各校の独自性を損なわず無理なくできることから実践すること」、「全ての教職員の参加と連携が得られる体制を整えていくこと」、「児童・生徒の自主的活動を育て持続性のあるものを創造していくこと」を念頭に置いて取組を進めている。小中学校を中心に、平成28年度からの3年間の研究テーマを、「ともに学びともに育つ『大清水地区教育連携推進』」とし、次の三つの項目について焦点化して実践研究を行っている。

- 【英語教育の視点】
- 【支援教育充実の視点】
- 【学校図書館の活性化の視点】

小中高連携教育の取組を通して、教職員間の交流の機会が増え、情報交換・情報共有が容易にできるようになってきている。今後も、交流の時間を十分確保し、相互理解、共通認識を図るとしているが、現在は3校の日課表が異なっているため、子どもたちの交流や教職員の連携を行う際に、共通の時間を確保することが困難な状況がある。今後は、先進事例等も踏まえながら、連携を円滑に行うための日程の組み方についても研究していくとしている。

5 小中一貫教育の課題解決に向けた方策

調査研究協力校区における取組や先行研究を踏まえ、「実態調査」で示された課題等から、次の(1)～(5)を取り上げ、その解決に向けた方策を探った。併せて、参考となる調査研究協力校区の取組を紹介する。

- (1) 系統性を踏まえた学習指導
- (2) 教職員間の相互理解・共通認識の醸成
- (3) 合同研修会等に関わる日程調整
- (4) 教職員の多忙化・負担感の解消
- (5) 地域との連携・協働

- (1) 系統性を踏まえた学習指導

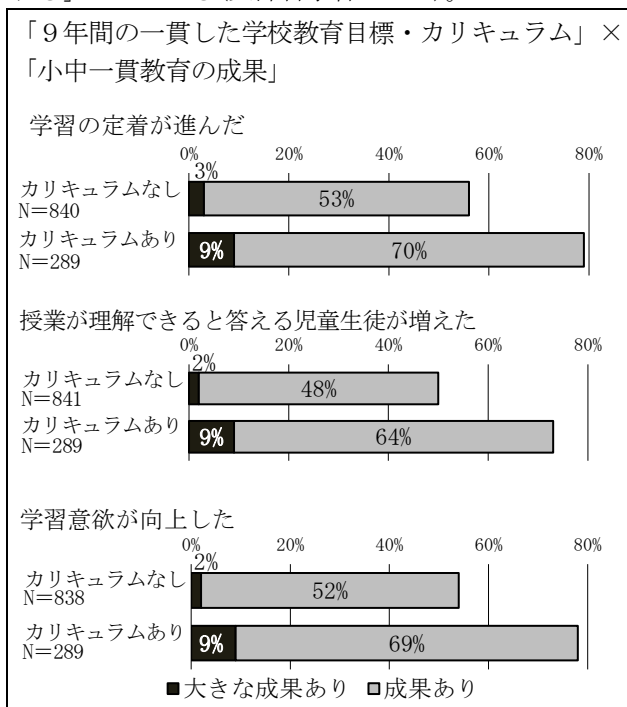
ア 課題解決に向けた方策

小中一貫教育の中核となるのは、義務教育9年間を見通した教育課程を編成し、系統性を踏まえた学習指導を行うことであり、子どもたちに必要な資質・能力を発達段階に応じて育成していくことである。

「実態調査」の、「9年間の一貫した学校教育目標・カリキュラム」と「小中一貫教育の成果」のクロス集計の結果によると、9年間の一貫した学校教育目標を設定し、系統性を踏まえたカリキュラムを編成している学校は、そうでない学校と比較して、「学習の定着が進んだ」「授業が理解できると答える児童生徒が増えた」「学習意欲が向上した」等の項目において、成果があったとした割合が高い(第1図)。

これは、9年間を通したカリキュラムを編成し、系統性を踏まえた学習指導が子どもたちの学習活動に効果的であることを示している。一方で、「9年間の系

統性に配慮した指導計画の作成・教材の開発」については、小中一貫教育実施件数の71%が「課題が認められる」としている(文部科学省 2015)。



第1図 「9年間の一貫した学校教育目標・カリキュラム」と「小中一貫教育の成果」クロス集計抜粋 (文部科学省 2015を基に作成)

9年間の一貫したカリキュラムの編成については、学習指導の全てを小中学校で統一しようとするのではなく、小中学校のそれぞれの特色や、個々の教職員の創意工夫をいかした学習指導を意識することが重要である。

そのためには、子どもたちの実態や発達段階を踏まえ、どのような視点で系統的に取り組んでいくのかを、小中学校の教職員で検討した上で、共通認識を持って指導に当たることが求められる。

イ 調査研究協力校区の取組例

海老名市立有馬中学校区では、9年間の教育課程を研究し、中学校数学科の教職員が小学校6年生に算数の授業を行う「乗り入れ授業」を実施している。学習内容と学習方法を明確にした年間スケジュールに基づき、文字式や関数などの中学1年生でつまづきやすい領域を中心に、系統性を意識した学習指導を行っている。「乗り入れ授業」の取組は、子どもたちの学力向上を図るだけでなく、小中学校の教職員間の、学習内容や指導方法についての相互理解にもつながっている。

秦野市立北中学校区では、平成29年度から算数・数学における11年間を貫いた学習系統表を作成し、幼小中学校の学びの連続性を意識した保育・授業改善を図っている。この学習系統表には、学習内容にとどまらず、「子どもに必要な資質・能力」や「継続指導が必要な事項」も記載されている。中学校の数学科教職員

が作成した原案を、幼小中学校の教職員が協議し、中学校区の子どもたちの実態に即した学習系統表となるよう、平成29・30年度に教職員間で情報交換を重ね、平成31年度からの活用を目指して作成中である。

箱根町立箱根中学校区では、総合的な学習の時間において、箱根町の基幹産業である観光に特化した「観光学習」を小中学校が共通して展開している。小学校では、校区による地域性の違い等も踏まえ、細かな教育課程は統一せず、各小学校の特色をいかした活動を行っている。また、全ての小学校において「箱根の観光」という共通したテーマで学習が進められるため、中学校での総合的な学習の時間との接続も円滑に図られ、系統的な学習活動を行うことができている。

藤沢市立大清水中学校区では、小学校5・6年生の外国語の教科化に当たり、英語教育における小中学校の連携を重視している。英語教育についての相互理解を図るための小中学校合同研修会に参加した教職員からは、「今後、小学校の教員と中学校の外国語科教員の話合いの機会を増やしていく必要がある」「小学生のうちに身に付けておいてほしい力を中学校の教職員から伝える場があるとよい」等の意見があり、英語教育における小中連携への意識の高まりが見られた。研修会后、継続的に小中学校の英語の授業を互いに参観し、授業力向上のための指導方法等の情報交換を行なっている。

(2) 教職員間の相互理解・共通認識の醸成

ア 課題解決に向けた方策

先述したように、「系統性を踏まえた学習指導」を行うためには、まず、小中学校の教職員間で指導体制や指導方法、評価方法等に違いがあることを理解し、9年間を通して子どもたちを育成することの重要性について、共通認識を持つことが必要である。

しかし、「実態調査」には、小中一貫教育実施件数の54%が「小中の教職員間の共通認識の醸成」に「大きな課題が認められる」「課題が認められる」（文部科学省 2015）と回答していると示されており、共通認識の難しさがうかがえる。

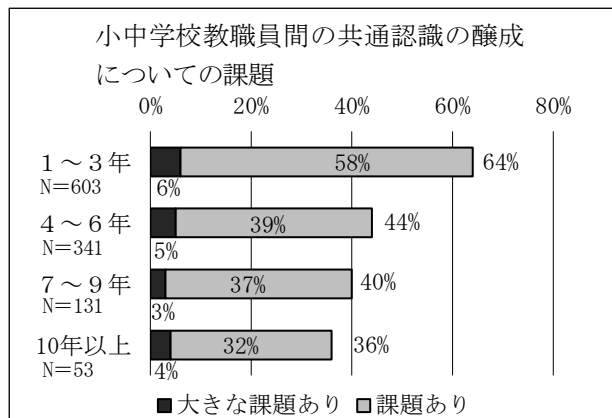
学習面や児童・生徒指導面の認識の共有化を図るために、調査研究協力校区で実施している合同研修会や相互の授業参観等は、全国の多くの先進事例においても実施されており、成果を挙げている。

合同研修会等において、教職員間で協議を行う際には、「課題を共通認識する上で、共通の尺度を用意したり、客観的なデータや具体物を基にして議論したりすることが有効」とされている（文部科学省 2016a）。

また、「実態調査」では、実施年数が経過するにつれて、教職員の共通認識の醸成について、課題があるとする割合が低くなるという結果が示されている（第2図）。

このことから、教職員間の相互理解・共通認識の醸

成には、長期的な視点に立って取り組むことが重要と考える。



第2図 小中一貫教育実施経過年数と教職員の共通認識の関係（文部科学省 2015を基に作成）

イ 調査研究協力校区の取組例

海老名市立有馬中学校では、合同研修会の際、具体的なテーマを決め、少人数の分科会で情報交換を行い、相互理解を図っている。平成30年度は、子どもへの支援をテーマに、情報交換を行った。

藤沢市立大清水中学校区では、継続的に支援が必要な子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援に向けて、小中学校の連携の充実を図るため、藤沢市相談支援教室の職員を講師として合同研修会を行った。相談支援教室の取組や、不登校生徒への支援、スクールカウンセラーによるカウンセリング等についての講義により、小中学校それぞれの支援教育について理解が深まった。また、小学校の卒業生を中学校へ引き継ぐ場面以外でも、小学校の児童支援担当教諭と中学校の生徒指導担当教諭を中心に、定期的に情報共有が行われている。このような取組を通して、小中学校の教職員が共通認識を持ち、9年間を通して子どもたちを支援していく体制を構築している。

(3) 合同研修会等に関わる日程調整

ア 課題解決に向けた方策

「系統性を踏まえた学習指導」を行うための会議や、「教職員間の相互理解・共通認識」を図るための合同研修会等に取り組むための、日程調整も課題となっている。

調査研究協力校区においても、部活動の有無等、小中学校の違いにより、調整に苦慮しているという状況が見られた。また「実態調査」においても「小中の教職員間での打ち合わせ時間の確保」や「小中合同の研修時間の確保」、「時間割や日課表の工夫」、「年間行事予定の調整・共通化」等の日程や時間の調整が課題であると考えている小中一貫教育校があるとしている（文部科学省 2015）。

先進事例の中には、中学校で、部活動を行わない曜日を決め、その曜日に集中して会議等を行っている事例がある（渡邊他 2015）。

また、小中学校で放課後の時間をそろえることで、研修会の時間を確保している事例もあり、参考になる(第1表)。

第1表 研修会に配慮した日課表例

	小学校	中学校
給食	12:10~12:55	12:35~13:05
昼休み	12:55~13:20	13:05~13:20
清掃	13:25~13:40	13:25~13:40
第5校時	13:45~14:30	13:45~14:35
帰りの会	14:30~ 14:45	14:35~ 14:45
合同研修会	15:00~16:30	

(埼玉県教育委員会 2014 p.20を基に作成)

さらに、別の事例では、子どもたちの交流活動や乗り入れ授業等の活動を想定し、小中学校で日課表の第1校時、第3校時、第5校時の時間をそろえることで、日程調整を行いやすくしている(第2表)。

第2表 子どもの交流活動等に配慮した日課表例

	小学校	中学校
第1校時	8:50 ~9:35	8:50 ~9:40
第2校時	9:40~10:25	9:50~10:40
第3校時	10:45 ~11:30	10:45 ~11:35
第4校時	11:40~12:25	11:45~12:35
昼食、昼休み、清掃等		
第5校時	13:55 ~14:40	13:55 ~14:45
第6校時	14:40~15:35	14:55~15:45

(埼玉県教育委員会 2014 p.29を基に作成)

これらの事例は施設一体型・隣接型を想定しているが、施設分離型の小中一貫教育校にも参考になる。

イ 調査研究協力校区の取組例

箱根町立箱根中学校区、秦野市立北中学校区では、年度の初めに、小中一貫教育に係る推進部会やプロジェクトの会議、合同学校行事等の予定を集約し、その日程を各学校の年間計画に優先的に組み込んでいる。これにより、日程調整をスムーズに行うだけでなく、年間の取組の見通しを持つこともできている。

(4) 教職員の多忙化・負担感の解消

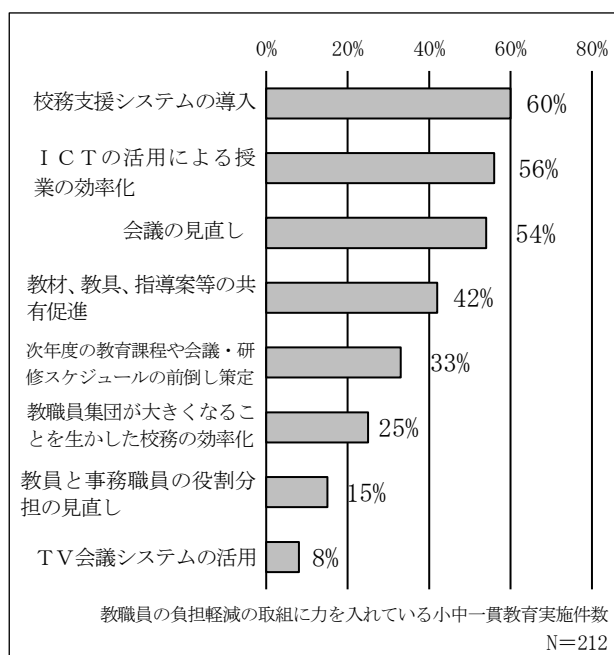
ア 課題解決に向けた方策

学校間での日程調整、合同研修会等の会議のために、時間が割かれ業務量が増えること、また、施設分離型の場合には移動時間等の負担もあり、多忙化・負担感が課題となっている。

「実態調査」において、教職員の負担軽減に力を入れていると回答した小中一貫教育校が行っている具体的な取組を第3図に示す。

取組としては、「校務支援システムの導入」の割合が高く、多くの学校が取り入れている。校務支援システムのネットワーク等を活用することで、伝達を目的とする会議等を削減できるとともに、システム内で各学校の年間計画等を共有することで、日程調整も比較

的容易になる。さらに、共有フォルダを設置し、教材、指導案等を学年、教科、単元別に保存し、閲覧できるようにしておくことで、他校種の学習内容や指導方法を確認でき、学習面の共通認識や系統性を踏まえた学習指導に役立てることができる。



第3図 負担軽減に関わる具体的取組内容

(文部科学省 2015を基に作成)

神奈川県内の公立小中学校の80.2%が、統合型校務支援システムを導入している。業務量の軽減、多忙化解消のために、今後、更なる導入の拡大が期待される。

イ 調査研究協力校区の取組例

秦野市立北中学校区では、平成23年の導入以来長年培ってきた幼小中一貫教育の取組について、今後は、新たな取組を増やすのではなく、現在の取組の質を高めていくことで、業務の増加につながらないようにしている。

箱根町立箱根中学校区は、各学校間が離れているため、会議等を行う際の「距離と時間」が課題となっていた。そこで、平成28年度から町教育委員会、3小学校、1中学校をつなぐTV会議システムを導入した。これは、教職員や子どもの移動に関わる負担を解決し、効率的に情報共有を図るために有効な手立てである。

(5) 地域との連携・協働

ア 課題解決に向けた方策

学校は、「生きる力」を育成するために、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教育環境となることが求められている。児童・生徒にとって望ましい教育環境を整備するためには、学校のみだけでなく、地域等との連携・協働が必要である。

小中一貫教育を進めるに当たっても、取組を学校間にとどめず、地域との連携・協働により、中学校区を目指す生徒像の育成に向けて、地域ぐるみで義務教育9年間の学びと育ちを支えていくという視点が重要で

あると考える。

国は、小中一貫教育とコミュニティ・スクール(学校運営協議会制度)について、「ともに教育改革にとって重要なツールであり、一体となって相乗効果を発揮していくことが期待されることから、両者を結びつけ、互いに関連を図りつつ展開していくことが求められる」(コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会議 2014)とし、一体的に取り組むことを推奨している。

しかし、小中一貫教育には、施設一体型、施設隣接型、施設分離型など、様々な形態があり、地域住民や保護者の関わり方も異なるため、コミュニティ・スクールとの一体的な取組の在り方を画一的に捉えるのではなく、地域の特色や実情、ニーズ等に応じて、柔軟に捉える必要があると考える。

学校運営協議会の下部組織である部会に、小中一貫教育に特化した「小中一貫教育部会」を設け、中学校区の連携を図ることは方策の一つである。実際に、本県のコミュニティ・スクールにおいても、他校種との連携を図る部会を設けている学校がある。

イ 調査研究協力校区の取組例

海老名市立有馬中学校区では、小中一貫教育を導入するに当たり、保護者、地域住民に趣旨や具体的な取組内容等を周知するための講演会を実施した。なお、海老名市は、市内の全小中学校のコミュニティ・スクール化を推進しており、小中一貫教育と一体的に取り組むことが期待される。

箱根町立箱根中学校区では、取組や成果を保護者、地域住民に周知するため、箱根町広報誌「広報はこね」に、幼(保)小中一貫教育に関する取組の記事を毎月掲載している。

藤沢市立大清水中学校区では、学校・保護者・地域の三者連携の「大清水心のかげはし会」と、小中高連携教育を連動して、学校と地域が密接に関わり、協働して教育活動を行っている。

6 評価・検証・改善の必要性

取組をよりよいものにするためには、各学校の取組の成果と課題について、評価・検証し、必要に応じて改善していくことが重要である。

「教育システム答申」においても、「教育活動等の成果を評価・検証し、関係者全員が成果を味わい、課題と向き合い、主体的な取組の改善につなげるサイクルの構築が一層重要になってくる」(中央教育審議会 2014 p. 33)と、その必要性を述べている。

しかし、その一方で、「小中一貫の成果・課題の分析・評価指標の確立を課題と認識している取組が7割近くあり、小中合同での学校評価の実施率は3割程度」(中央教育審議会 2014 p. 33)と、取組の評価に関することを課題と認識する学校の割合が高いこと、小中

合同で学校評価を実施している割合が低いことが示されている。

「教育システム答申」を受ける形で、平成28年に改訂された「学校評価ガイドライン」には、義務教育学校並びに小中一貫教育校における評価についての項目が新設された。小中一貫教育の評価は、接続する小中学校で共通した評価項目・指標を設定し、共同して報告書を取りまとめることが望ましいとしており、評価項目を設定する際の参考として、次のような例を示している(第3表)。

第3表 義務教育学校、小中一貫教育校における評価項目例

<p>【義務教育学校】※小中一貫教育校も含む</p> <ul style="list-style-type: none">・学年段階の区切りの柔軟な設定とそれらを踏まえた指導計画の実施状況・9年間の系統性・連続性を強化した教育課程・指導計画の実施状況・学校独自の新教科や領域の指導の実施状況・多様な異学年交流の実施状況・児童生徒の異学年集団におけるリーダー体験の状況・9年間の一貫教育の円滑な実施に必要な組織運営体制整備・学年段階の区切りの変更による教育効果・系統性・連続性の強化による学力・学習状況調査の結果の改善・独自の新教科等のねらいの達成状況・児童生徒のコミュニケーション能力の状況・児童生徒の自己肯定感の状況・9年間の一貫教育の実施に伴う校務の効率化の状況・教職員の負担感・多忙感の緩和状況・学習上の悩みを抱える児童生徒への対応状況・不登校・いじめ・暴力行為への対応状況・後期課程への進学に不安を覚える児童への対応状況・小中学校の授業観・評価観の共有状況・小中学校の指導内容の系統性に関する教職員理解の状況 <p>【小中一貫型小学校・小中一貫型中学校】</p> <p>※上記に記載した例を準用することに加え、特に以下のような例が考えられる。</p> <ul style="list-style-type: none">・小中一貫教育の円滑な実施に必要な組織運営上の工夫・小中学校の教職員の連携協力による指導等の実施状況・同一中学校区内の小中学校間の取組の調整状況

(文部科学省 2016bを基に作成)

小中一貫教育の取組を実施するだけでなく、中学校区の特色や実態を踏まえた評価項目を設定し、小中合同で、取組について評価を行うことが重要である。現在の取組を評価し、その取組が中学校区の子どもたちの学びと育ちに寄与しているかを検証することで、取組をより良いものに改善することができる。

調査研究協力校区においても、取組の内容や、成果と課題について、子どもや保護者、教職員にアンケート調査を実施したり、定期的に開催する会議で取組の精選を行ったりする事例が見られた。それらの中学校区では、評価・検証し、改善を図ることで、小中一貫

教育(小中連携)導入から数年が経過してもなお意欲的に取組が推進されている。

研究のまとめ

本研究では、小中一貫教育の課題を五つ取り上げ、その解決に向けた方策を探り、方策の具体的な事例として、調査研究協力校区における取組を中心に紹介した。また、取組をよりよいものにするために、学校が取組を評価・検証し、改善につなげることの必要性について示した。

以上のことは、小中一貫教育校の効果的・効率的な運営に向けた一助として、また、小中一貫教育の導入に向けて準備を進めている中学校区の参考として、役立つものとなるを考える。

おわりに

小中一貫教育に取り組む上で最も重要なのは、取組自体が目的となつてはならないということである。小中一貫教育は手段であり、その目的は「目指す子ども像」の実現であり、9年間を通した子どもたちの「生きる力」の育成である。その目的に照らして、小中一貫教育は、小中学校の教職員、保護者、地域が一体となるために有効な手立てと考える。

今後、小中一貫教育の更なる推進のために、本研究が活用されれば幸いである。

最後に、研究を進めるに当たり、ご協力頂いた調査研究協力校区の皆様や、御指導、御助言を頂いた国立教育政策研究所教育政策・評価研究部 総括研究官 屋敷和佳氏に感謝申し上げます。

[調査研究協力校区]

○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

○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

[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

コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会議 2014 「小中一貫教育を推進する上での学校運営協議会の在り方について(第一次報告)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shin

[gi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/03/24/1536133_7.pdf](http://www.mext.go.jp/icsFiles/afieldfile/2015/03/24/1536133_7.pdf)(2019年1月取得) p. 8

埼玉県教育委員会 2014 「小中一貫教育推進ガイド」
<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2214/syoucuyuixtukann.html>(2019年1月取得)

小中一貫教育校の在り方検討会議 2015 「神奈川県としてめざす小中一貫教育校の在り方 最終報告」
<http://www.pref.kanagawa.jp/docs/v3p/cnt/f533778/documents/804174.pdf>(2019年1月取得) p. 8

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)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/12/22/1354193_1_1_1.pdf(2019年1月取得)

文部科学省 2015 「小中一貫教育等についての実態調査の結果」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/1369584.htm(2019年1月取得)

文部科学省 2016a 「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/2018/01/19/1369749_1.pdf(2019年1月取得) pp. 26-27

文部科学省 2016b 「学校評価ガイドライン」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/06/13/1323515_021.pdf(2019年1月取得) pp. 54-55

文部科学省 2018a 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』 p. 75 東洋館出版社

文部科学省 2018b 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』 p. 72 東山書房

渡邊恵子他 2015 「小中一貫教育の成果と課題に関する調査研究」(国立教育政策研究所 平成27年度プロジェクト研究報告書)
http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h27/all.pdf(2019年1月取得) p. 247

参考文献

神奈川県教育委員会 2018 「神奈川県小中一貫教育推進ガイドブック」

栃木県教育委員会 2018 「栃木県小中一貫教育ガイドライン」

箱根町教育委員会 2018 「平成 30 年度 箱根町教育方針」

秦野市教育委員会 2017 「幼小中一貫教育・5年間の取組と総括 ～みんなで育てよう! はだのっ子～平成23年度～28年度」

2 多様な教育課題解決に向けた調査・研究

特別支援学校における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に関する研究〔中間報告〕

齊藤佳子¹ 及川祐有子¹

学習指導要領改訂に伴い、授業改善の視点として主体的・対話的で深い学びの視点が打ち出された。特別支援学校においても、育成を目指す資質・能力を意識し、授業改善に取り組んでいくことが求められており、障害特性や個々の実態を踏まえた指導の工夫が必要となる。本研究では、調査研究協力校における調査や実践により見えてきた特別支援学校における課題や授業改善に必要なポイントを整理する。

はじめに

平成 29 年告示の特別支援学校幼稚部教育要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、平成 31 年告示の特別支援学校高等部学習指導要領(以下、「新学習指導要領」という)では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うことが示された。これは、平成 28 年 12 月中央教育審議会「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)に基づくもので、「『主体的・対話的で深い学び』の視点を踏まえた指導方法の充実、カリキュラム・マネジメントなど、初等中等教育全体の改善・充実の方向性は、特別支援学校においても重視することが必要である。」(中央教育審議会 2016 p. 113)と示されている。

しかし、岡山県総合教育センターの平成 29 年度の一年次研究において、知的障害のある児童・生徒の学習上の特性から、主体的・対話的で深い学びを小・中学校等と同様の方法で実践していくことの難しさが指摘されており、答申においても、「障害の状態等に留意して、『主体的・対話的で深い学び』を実現することを目指し、これらの困難さに対応しながら、学びの過程の質的改善を行うことが求められる。」(中央教育審議会 2016 pp. 115-116)と示されている。

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)では、知的障害のある児童・生徒の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中でいかすことが難しいこと、肢体不自由のある児童・生徒の特性として、体験する機会の不足により、言葉を知っていても意味の理解が不十分であったり、認知の特性により知識の習得や言語、数量などの基礎的な概念の形成に偏りが生じていたりする場合があることが指摘されている。

そうしたことから、特別支援学校において、主体的・

対話的で深い学びを実現させるためには、小・中学校等における授業改善の視点に加えて、障害特性に応じた教育的対応と個に応じた指導の工夫が求められると考える。

また、三浦は、主体的・対話的で深い学びの視点が打ち出された際の特別支援教育界の受け止め方として、「そのような授業は、これまで当然行ってきたでしょう。」という声もささやかれる一方、障害の重い子どもは、「そもそもアクティブ・ラーニングは無理なのでは？」(三浦 2017)といったムードがあったと指摘している。

本研究においても、障害特性を考慮した主体的・対話的で深い学びの実現について検討することが必要だと考える。

また、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた取組は、児童・生徒にとって必要な資質・能力を育むためのものであることを忘れてはならない。

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(以下、「特総研」という)は、特別支援学校(知的障害)における教育課程編成の課題として、「活動のみを重視した計画を立てたり、育てたい力が曖昧であったりすると、生活上の課題を達成するような文脈のある活動にならなかつたり、活動の中で領域や教科の内容を習得することができないような取組になってしまったりするので、単元のねらいを明確にした指導計画の作成と子供が主体的に取り組める授業づくりを充実していくこと」(特総研 2018 pp. 13-14)「教育課程の編成、実施、評価、改善の一連のサイクルの中に、学習評価を位置付け、育成すべき資質・能力が身に付いたかどうかの視点で学習評価ができるように、学習評価の改善を図ること」(特総研 2018 pp. 14-15)を挙げている。

以上のことを踏まえて、本研究の目的を次のように設定した。

研究の目的

1 特別支援教育推進課 指導主事

りに関する調査研究協力校における課題や工夫、それに対する当センターからの助言内容を基に、特別支援学校における授業改善のポイントを整理するとともに、各教科の目標に準拠した評価の観点を踏まえた単元計画例を提示し、県内の特別支援学校の授業改善に役立てる。

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)。

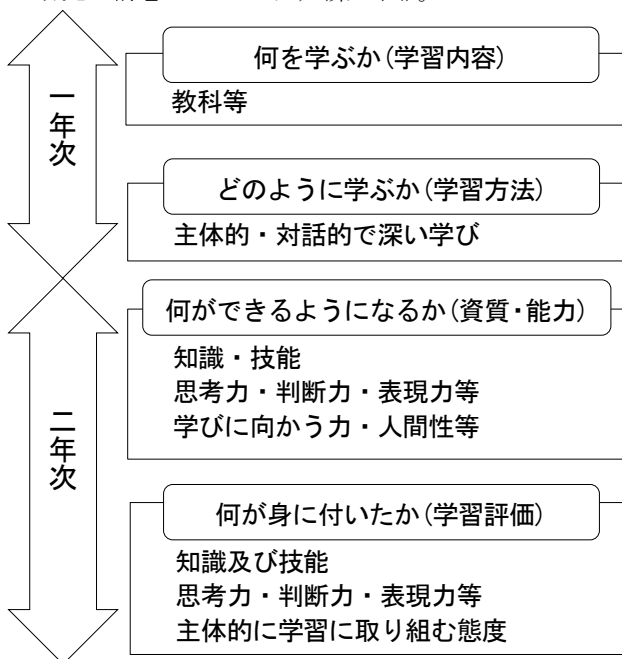
第1表 研究の推進体制

調査研究協力校	みどり養護学校(知) 小田原養護学校(知・肢) 津久井養護学校(知・肢) 三ツ境養護学校(知・肢) 座間養護学校(知・肢) ※()内は設置されている教育部門 ※対象の教育部門及び学部は各校で異なる
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
調査研究協力委員会	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30年度内に計3回開催

2 研究の計画

本研究は平成30年度より2年計画で行う。

研究の構想について示す(第1図)。



第1図 研究の構想

育成を目指す資質・能力を踏まえた教育目標の設定と学習内容や方法の検討、学習評価は一体として捉えられるものであるが、一年次は、主体的・対話的で深い学びについての理解を進めること、改善の視点を共有し、改善の取組を広げることを中心に研究を進める。

(1) 一年次の計画

調査研究協力校(以下、「協力校」という)を対象に主体的・対話的で深い学びの実現状況に関する状況調査を行い、特別支援学校における現状と課題について分析する。調査は前期・後期2回実施し、各協力校の取組の成果と課題について検証する。

協力校において研究授業を実施し、教員及び所員による主体的・対話的で深い学びの視点での授業観察を行い、授業改善のポイントを整理し協力校と共有する。

(2) 二年次の計画

協力校を対象に、観点別学習状況の評価に関する状況調査を行う。協力校において、所員の助言の下に単元の学習指導案を作成し、その効果を検証する。2年間の研究から得た知見を整理し、研究成果物を作成する。

3 一年次の取組

(1) 前期アンケート調査

協力校5校を対象に、主体的・対話的で深い学びに関する状況調査を行った。

回答者は、各学部長、部門長、分教室長とし、個人の見解ではなく当該学部・部門等の教員の現状を考慮して回答するように依頼した。学校の組織によって、学部長が知的障害教育部門と肢体不自由教育部門の部門長を兼ねる、複数の教育部門を設置しているなどの事情により学校ごとに回答者数は異なる(第2表)。

第2表 前期アンケート調査の概要

対象	調査研究協力校5校
方法	質問紙調査
回答者	各学部長、部門長、分教室長等 29名
実施期間	平成30年6月19日～7月20日
回収率	100%
調査項目	校内の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた現状と課題について
<p>【質問1】特別支援学校における主体的・対話的で深い学びのイメージについて4件法(できている～全くできていない※以下同じ)で回答</p> <p>【質問2】担当する学部・部門における「主体的な学び」の実現状況について4件法で回答</p> <p>【質問3】担当する学部・部門における「対話的な学び」の実現状況について4件法で回答</p> <p>【質問4】担当する学部・部門における「深い学び」の実現状況について4件法で回答</p> <p>【質問5】主体的・対話的で深い学びの理解推進に向けてセンターに望むことについて4項目(校内研修、授業への助言、学習指導案の例示、その他)より選択 ※複数回答可</p> <p>【質問6】主体的・対話的で深い学びの実現に向けた課題について自由記述で回答</p>	

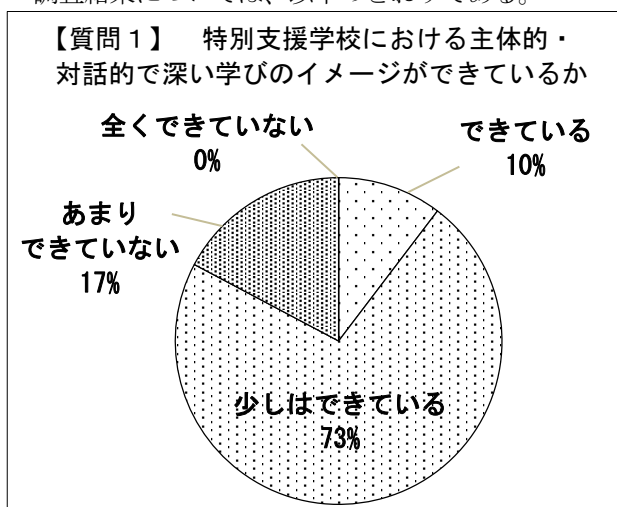
答申では、「『主体的な学び』『対話的な学び』『深い学び』の三つの視点は子供の学びの過程としては一

体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である。」(中央教育審議会 2016 p. 50)としている。

主体的・対話的で深い学びの実現について、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」と分けて設問を作成したのは、それぞれの視点によって、教員の意識や実現状況に差異が見られるか把握する必要があると考えたためである。

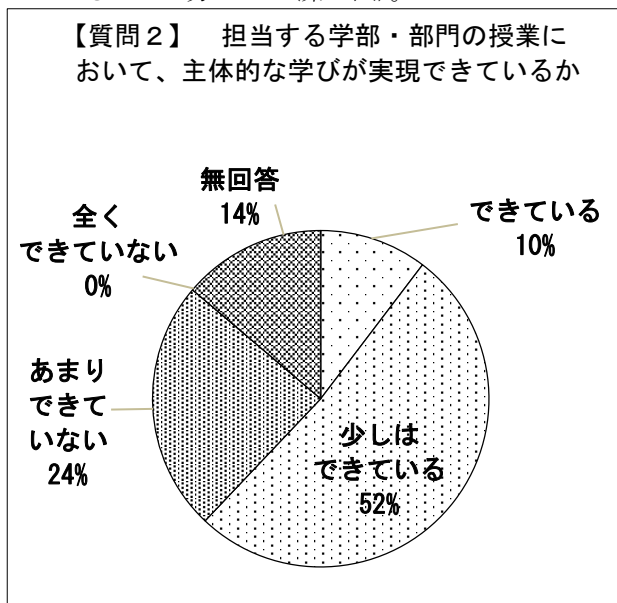
なお、全ての設問について、学部ごと、部門ごとの分析を行ったが、紙面の都合上、学部や部門間で差が見られた結果について示す。

調査結果については、以下のとおりである。

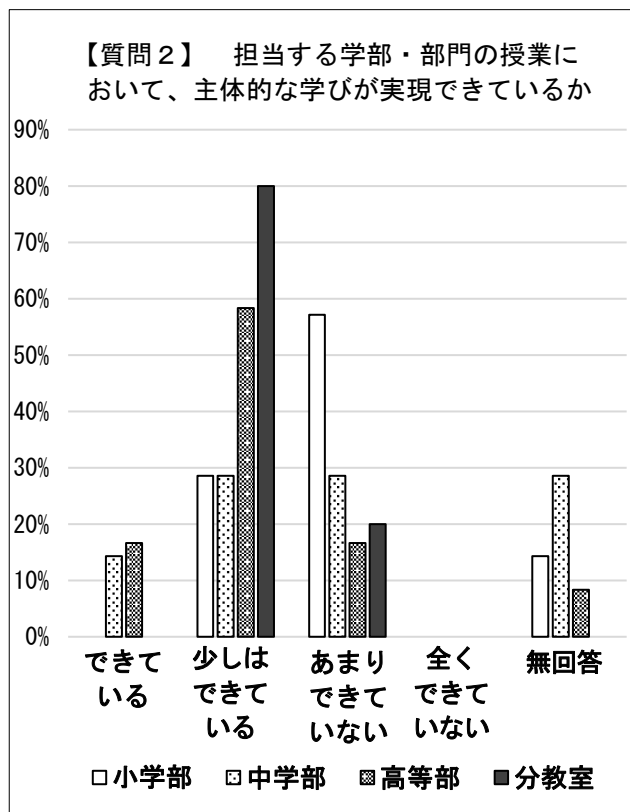


第2図 主体的・対話的で深い学びのイメージ

結果からは、学部長や部門長等の約8割が、所属学部や部門の教員が特別支援学校における主体的・対話的で深い学びを多少なりともイメージできていると考えていることが分かった(第2図)。

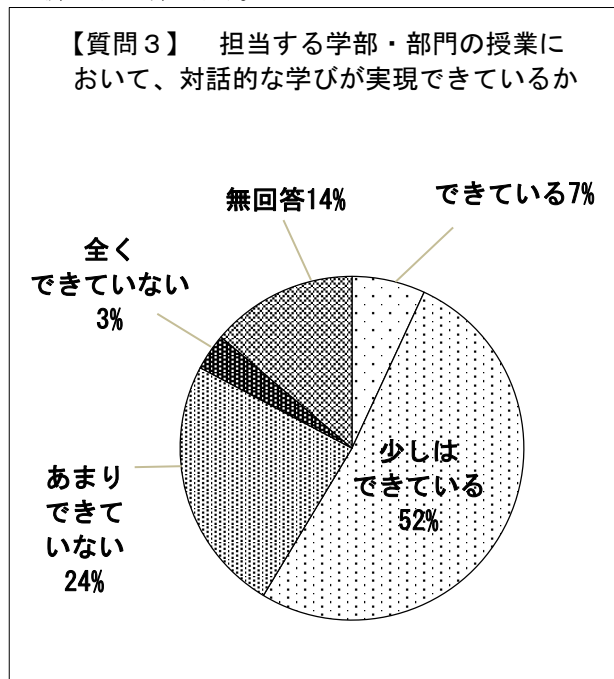


第3図 主体的な学びの実現について(全体)

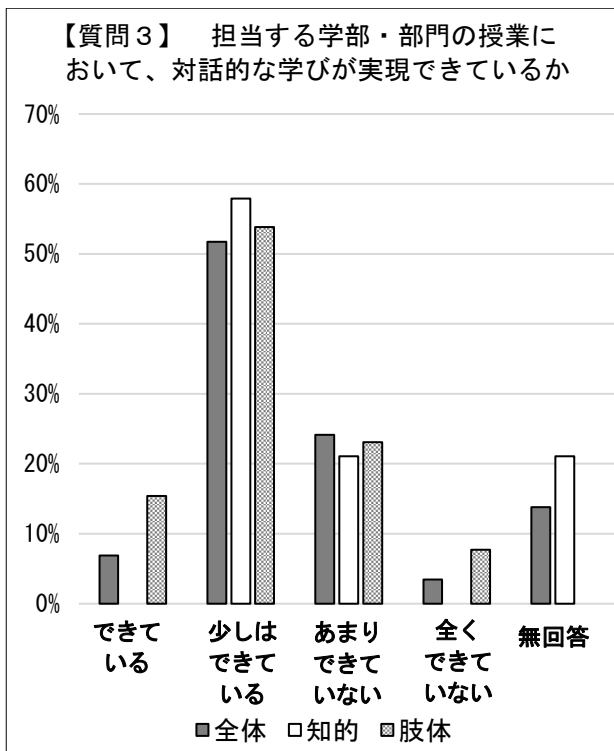


第4図 主体的な学びの実現について(学部別)

学部別に見ると、主体的な学びについて「少しはできている」と回答した割合は、小・中学部で約3割であるのに対して、高等部で6割、分教室で8割と学部ごとに高くなる傾向がある。一因として、「あまりできていない」との回答の中には、「どうしても教員主導で、児童がやらされているように見える場合がある」という意見もあり、学部・学年が低い段階では、主体的な学びの実現が難しいと考えられていることが分かる(第3図・第4図)。



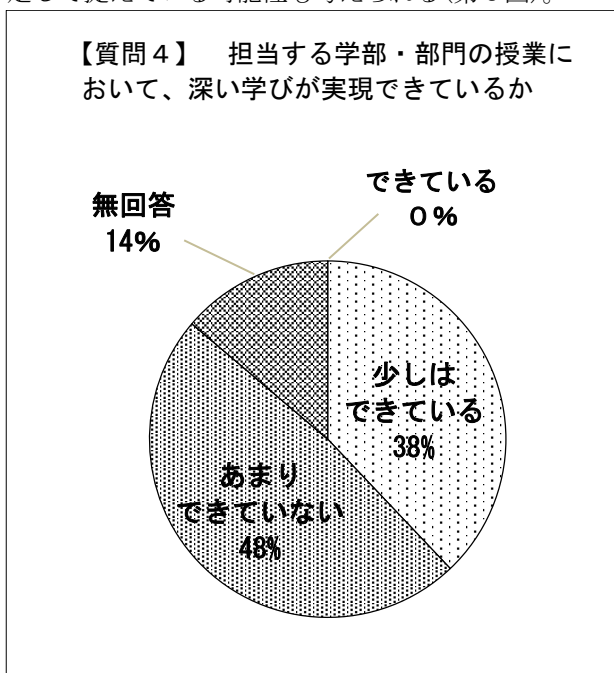
第5図 対話的な学びの実現について(全体)



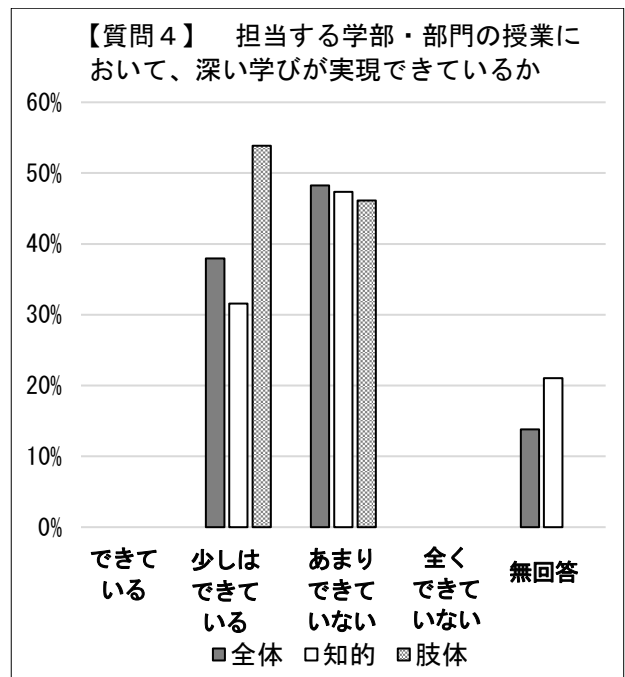
第6図 対話的な学びの実現について(部門別)

全体的な割合は、主体的な学びに関する質問の回答と大きく変わらない結果となった(第5図)。

部門別に見ると、肢体不自由教育部門で両極の回答があった。「できている」と回答した理由としては、「子どもと対話しながら授業を進めている」との意見があった。「全くできていない」と回答した理由は記述がないため断定はできないが、特総研は、肢体不自由のある児童・生徒の困難さとして、「発話に關係する器官の運動障害による言語障害」(特総研 2012)を挙げており、回答者が対話を音声言語によるものに限って捉えている可能性も考えられる(第6図)。



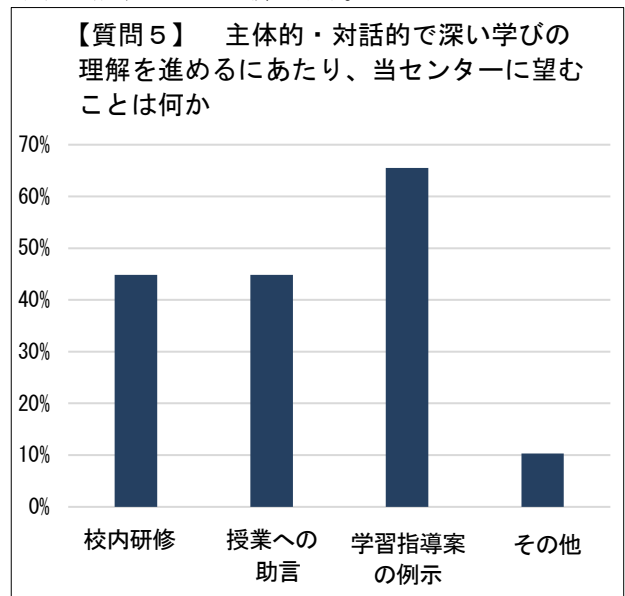
第7図 深い学びの実現について(全体)



第8図 深い学びの実現について(部門別)

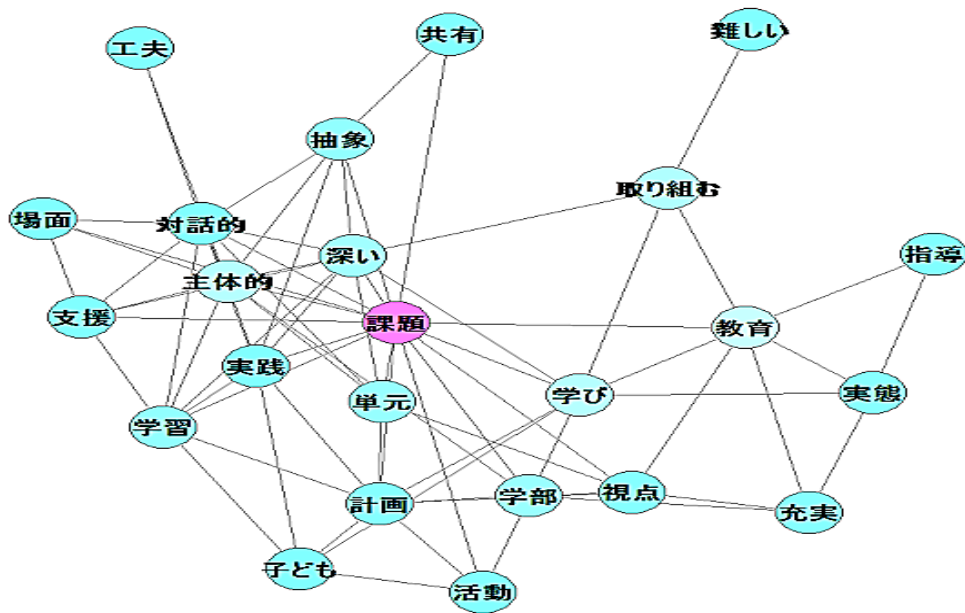
全体として、主体的な学び、対話的な学びに比べて「できている」「少しはできている」と回答した割合が2割程減っている。一方で「あまりできていない」と回答した割合は倍になっている。こうした傾向は、質問紙による調査だけでなく、学校訪問時の教員との意見交換においても同様で、現場の教員は、深い学びの実現について「できていない」「難しい」と捉えていることを示す結果となった(第7図)。

部門別に見ると、「あまりできていない」の割合に部門による差異は見られなかったが、「少しはできている」の割合に差が見られた。「あまりできていない」と回答した理由としては、「抽象的な概念を苦手とする生徒への支援が課題」との意見もあり、知的障害教育部門における深い学びの実現に向けた課題点を再認識する結果となった(第8図)。



第9図 センターに望むこと(全体)

【質問6】 主体的・対話的で深い学びの実現に向けて、課題と考えていることについて



第10図 実現に向けた課題

校内研修会、授業への助言が全体の45%であったのに対して、学習指導案の例示を求める要望が65%と高い結果となった。これについては、調査研究協力員からも報告があり、主体的・対話的で深い学びの視点による授業づくりや授業改善について、より具体的なイメージを持つためには、参考となるものが必要だと考えられる。

その他には、「実践例の紹介」「評価方法について」という回答があった(第9図)。

自由記述について、KHCodeというテキストマイニングソフトを使って頻出単語の抽出と単語同士の関係性の分析を行った。第10図はKHCodeで作成した共起ネットワーク図である。中心性が高い単語の順に円が色分けされ、共起の程度が強い単語が線で結ばれている。KHCodeを使用するメリットとしては、単語の出現回数だけではなく、一緒に出現することが多い単語に注目し、文章の特徴を抽出できる点が挙げられる。

図からは、キーワードである「課題」を中心として、質問に含まれる「主体的」「対話的」「深い」という単語が一緒に出現していることが分かる。一方、質問にはない「実践」「単元」「共有」という単語に「課題」と関連が見られ、その点に注目することにした。関連する単語の文脈を見るため、「課題」でキーワード検索すると、「実践」については、「授業実践においては」「深い学びを実践するためには」など、書き始めて使用されていた。「単元」については、「深い学びにしていこうためには、取り組んでいる課題に慣れてこないと難しい。慣れないうちに単元が終わってし

まう印象がある」との記述もあり、適切な単元による指導計画の必要性を示唆する結果となった。「共有」については、「指導の手立てに課題があるが、全体で共有できていない」「深い学びという抽象的な基準をどう共有していくかが課題」「事例を集めて共有し実践にいかすことが必要」といった意見が挙げられた。このことから、「共有」は、主体的・対話的で深い学びの実現に向けての一つの鍵になると考える(第10図)。

「共有」という課題解決のための方策として例えば、①学習指導案に、主体的・対話的で深い学びの視点から指導上の留意点を記述する、②主体的・対話的で深い学びの視点から自分の授業を振り返る、③主体的・対話的で深い学びの視点から授業を観察し研究会で改善の視点を共有することなどが考えられる。実際に、調査研究協力員会では、「研究会でそれぞれから出される改善の視点が定まらず、協議が深まらない」「主体的・対話的で深い学びの視点による授業観察シートのようなものがあるとよい」との意見が出された。

(2) 協力校における授業研究

協力校5校において、主体的・対話的で深い学びの視点を意識した授業改善に取り組んだ。協力校に対しては、6名の所員が分担して授業観察及び指導助言を行い、主体的・対話的で深い学びの視点から良い点や改善が必要な点を伝えた。また、各協力校からは、新学習指導要領に関する校内研修会の要望があり、所員が講師となって5校全てで校内研修会を実施した。その際、特別支援学校における主体的・対話的で深い学びの考え方や、関連する授業の実践例を伝えた。協力校における取組の概要を以下に示す(第3表)。

第3表 協力校における取組の概要

	授業実践の主となる 学部及び教育部門	主な取組 ※特定の学部での取組もある
A校	小・中・高・分教室 知的障害教育部門	<ul style="list-style-type: none"> 授業改善シートを活用した授業者の振り返り 授業観察シートを活用した研究協議 単元計画の試作
B校	小・中・高・分教室 知的障害教育部門 肢体不自由教育部門	<ul style="list-style-type: none"> 指導略案と授業観察を基にした授業者との振り返り 校内研修会を通じた新学習指導要領改訂の要点の共有
C校	小・中・高 知的障害教育部門 肢体不自由教育部門	<ul style="list-style-type: none"> 振り返りシートを活用した授業研究 全教員による小グループによる協議 単元計画の試作
D校	小・中・高・分教室 知的障害教育部門 肢体不自由教育部門	<ul style="list-style-type: none"> 校内研修会を通じた授業改善の視点の共有 指導略案を活用した視点の共有 公開授業を通じた授業改善
E校	分教室 知的障害教育部門	<ul style="list-style-type: none"> 授業評価シートを活用した授業者の振り返り 授業映像を使った研究協議 単元計画を示した指導略案の作成

協力校の学校規模や設置部門等の状況は異なるものの、調査研究協力員会では、他校の現状を聞き、自校と共通する部分があるという意見も多く聞かれた。例えば、アンケートでも挙がっていた「共通理解の難しさ」や「学部や担当する児童・生徒の実態によって、意識に差がある」などである。

授業づくりや授業改善において、教員間の共通理解を図る必要性は明確になったが、今年度はセンターとして、単元の学習指導案や授業観察シート等について統一の書式は示さなかった。理由は、研究1年目で、主体的・対話的で深い学びの理解が十分でないまま、教員が決められた書式に当てはめることだけにとどまることを避けたかったことと、授業観察シート等を指定することで、教員の中で「この部分だけ気を付ければよい」と改善の視点が限定されることを避けたかったことからである。

ただし、前述したように、参考となるものは必要と考えられ、各協力校の担当所員が学校や学部の実状を見て、対象の学部等で想定される単元の学習指導案の例示や以下を参考とした授業観察の視点の提示は行った。

丹野は、知的障害のある児童・生徒への主体的・対話的で深い学びの各視点からの留意事項として、次のように述べている。主体的な学びの視点として、「児童生徒の理解の程度や生活経験等を踏まえながら、興味・関心を喚起できるような導入部での指導計画が何よりも重要である。例えば、単元のゴールを分かりや

すく具体的に示すことにより学習の過程について、見直しをもてるようにすることなども必須である。」(丹野 2017 p. 4) また、対話的な学びの視点として、「多様な対話の在り方を、前提とした指導を工夫していくことが重要である。言葉でのやりとり以外に、書くこと、描くことなど、様々な方法を取り上げ、児童生徒が得意な方法で表現することができるようにしたい。」(丹野 2017 p. 4) 深い学びの視点として、「学習活動の本質的な意義に気付くことができるように指導計画を作成し、授業を構成していくことが重要になる。」(丹野 2017 p. 6)などを挙げている。

また、神山は、「ある授業や単元において児童生徒の主体的・対話的で深い学びを実現しているかどうかは、『育成を目指す資質・能力』が実際に児童生徒の中でどのように育っているか、その姿から検証することができる。」(神山 2018)としている。

協力校の5校は、それぞれ特色ある方法で研究に取り組んだ。本報告では、A校とB校の取組について述べる。

ア A校での取組

A校では、小学部は課題別学習、中学部は生活単元学習、高等部は作業学習、分教室は情報と、重点的に改善を図る教科等を決めて研究に取り組んでいる。調査研究協力員からは、A校の課題として、以下の点が挙げられた。小学部では自分の担当以外の授業を見る機会が少なく、研究協議で出された改善の視点を自分事として捉えることが難しい。中学部では、教材研究は熱心に行っているが、主体的・対話的で深い学びの視点から研究を進めていくことに難しさを感じている。高等部では、実態差の大きな集団の指導や障害の程度が軽度な生徒への学習保障に難しさがあるなどである。

一方で、A校では外部の視点を取り入れて、学校全体で授業を良くしていこうという気運があり、各学部と分教室に3名の所員が入って、改善の取組を進めている。

例えば、中学部では、所員が初めて学部研究に参加した際には、研究担当者から「研究はあまり進んでいない」との発言があったが、授業担当者が自評で述べる主体的・対話的で深い学びの視点からの気付きは、非常に的確だと感じた。所員からは、「授業者自身が担当する生徒一人ひとりの主体的・対話的で深い学びとは何か考えることが大切である」と伝え、2回目の訪問時には、学習指導案に主体的・対話的で深い学びの視点を取り入れ、生徒の学びの質を意識した授業が展開されていた。特に改善が見られた事例について、詳しく述べる。なお、メモの分類については前述の丹野・神山の指摘を参考にしている(第4表)。

<改善前>

【教科等名】生活単元学習

【対象】 A校中学部2学年

【単元名】 風を感じよう。風と一緒に遊んでみよう。

【単元目標】

・風の力の働きについて興味を持つことができる。
 ・身近なもので風のおもちゃを作ることができる。
 新学習指導要領では、中学部理科の内容を「生命」「地球・自然」「物質・エネルギー」の三分の区分に整理し、「風やゴムの力の働き」は、「物質・エネルギー」の区分に含まれる。2学年では、生活単元学習の中で、「物質・エネルギー」の区分の内容に10単位時間程度取り組む計画である。

第4表 所員の授業観察メモ(改善前)

	主体的な学び	対話的な学び	深い学び
良い点	・紙相撲を使い、空気砲を実演することによって、生徒が授業者に注目する様子が見られた。		
課題点		・教員との対話や教材からの気付きなどを通して、「疑問を持つ力」を育むことはできないか。	・教科等のねらいが学習活動と同じで、生徒に身に付けさせたい力が明確でない。

授業者からは、主体的な学びのための工夫点として、風の動きをスモークで目に見える形にしたり、風の音をサウンドホースで聞かせたりすることで、生徒がイメージしやすいようにしたとの自評があった。また、授業の中盤では、生徒に馴染みのある紙相撲を空気砲で倒すという教材の提示方法により、それまで横を向いていた生徒がメインティーチャー(以下、「MT」という)に注目する様子が見られた。

対話的な学びについて、生徒の実態によっては、提示された教材に興味を持つだけでなく、比較対象を用意し、疑問を持てるような場面設定があるとよいと助言した。例えば、空気砲の穴の大きさや位置を変えた複数の見本を用意しておくなどが考えられる。

深い学びについて、「興味を持つ」「おもちゃを作る」というねらいであったが、本時の活動ができたかできないかだけでは、生徒に身に付けさせたい力が明確でないことを指摘した。

それに対して、改善後の授業は以下のとおりである(第5表)。

<改善後>

【教科等名】 生活単元学習

【対象】 A校中学部2学年

【単元名】 ゴムの力ってなあに。～見よう！作ろう！遊ぼう！～

【単元目標】

- ・実験や遊びを通して、ゴムの力で物が動くことが分かる。
- ・日常生活とゴムの関わりについて知る。
- ・物作りや実験を通して、意欲的・主体的に取り組む。
- ・ゴムの力に興味を持ち主体的に作るができる。

第5表 所員の授業観察メモ(改善後)

	主体的な学び	対話的な学び	深い学び
前回の課題点		・教員との対話や教材からの気付きなどを通して、「疑問を持つ力」を育むことはできないか。	・教科等のねらいが学習活動と同じで、生徒に身に付けさせたい力が明確でない。
改善された点	・ホワイトボードに授業の流れを提示し、生徒に見通しを持たせていた。	・個々の実態に応じて、ゴムの引き方による飛び方の違いに気付かせていた。	・教科等のねらい及び個別の目標において、生徒に身に付けさせたい力が明確になった。

主体的な学びについて、前回所員から特に指摘はしなかったが、生徒が活動に見通しを持って主体的に学習参加するために、授業者自身で改善を図っていた。

対話的な学びについて、前回の指摘を受け、2名の生徒の個別目標に「ゴムの力の強弱について理解する」が加わり、実際の活動場面では、サブティーチャーとのやり取りを通して、生徒がゴムを引く長さや飛距離の関係性に気付き、自分で距離を測っての当てする様子が見られた。支援の方法は、手本を示したり手添えをしたり目新しいものではないが、教員がゴムを引く長さへの注目を促していた点が重要だと考える。つまり、学習活動と個別目標が同じ場合、生徒がゴムのおもちゃで物を飛ばせることがゴールになるため、ゴムの力に気付くような教員の働き掛けは生まれにくかったと考えられる。

深い学びについて、育成を目指す資質・能力を意識した目標設定となっており、学習指導案の題材観に示されている「表したいことを考えてつくる」を加えると、目標に準拠した評価も可能であると考えられる。本実践の学習指導案は全て掲載していないが、生徒観や題材観が非常に分かりやすく、新学習指導要領の目標・内容も確実に押さえられており、次年度、単元の指導計画を作成するにあたり、大いに参考にしたい事例である。

A校の実践からは、生徒が対話的に学ぶための場面の設定と生徒に身に付けさせたい力を意識した教員の働き掛けが授業改善のポイントと考えられる。

イ B校での取組

B校では、校内研究として「新学習指導要領を開く」

をテーマに、全校を22チームに分けて授業研究を行っている。授業実践後に学習指導要領の目標や内容を再確認し、日々の授業を学習指導要領の視点から見直す機会にしている。

B校は、小学部から高等部の児童・生徒が在籍し、知的障害教育部門と肢体不自由教育部門が設置されている。校内研究係を中心に、PDF化された学習指導要領を閲覧できるようにしたり、改訂のポイントをまとめて配付したりして研究の推進に努めている。調査研究協力員からは、学校全体として主体的・対話的で深い学びの視点による授業づくりに対する意識について、教員間で差があることが課題として挙げられた。

高等部肢体不自由教育部門の授業では、MTを中心に主体的に学ぶための生徒の役割の設定や指導の計画、対話的に学ぶための活動や支援の手立ての工夫、効果的なチーム・ティーチングが展開されていた。事例について詳しく述べる。

【教科等名】各教科等を合わせた指導(体育、自立活動)

【対象】高等部肢体不自由教育部門1～3学年

【単元名】身体を伸ばそう

【単元目標】

- ・体操をして、一日の活動をしやすくする。
- ・体操の動きを覚えて、自分で身体を動かす。

生徒は重度の肢体不自由と知的障害のある8名で、移動に車椅子を必要とするだけでなく、医療的ケアを必要とする生徒もいる。新学習指導要領では、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の小学部体育の内容を六つの運動領域と一つの保健領域で整理している。本授業は生徒の実態に合わせて運動領域の「体づくり運動」について、下学部の内容(小学部1段階)を取扱い、曲に合わせて指示された身体部位に自ら触れたり、教員の支援を受けて触れたりする活動を行っている(第6表)。毎週月曜日から木曜日の同時時間帯に年間を通して取り組む計画である。

第6表 所員の授業観察メモ

	主体的な学び	対話的な学び	深い学び
良い点	・繰り返し同じ活動に取り組む、手本の役割を与えられることにより、見通しを持って取り組んでいる生徒がいる。	・自己や教員、友だちとの対話の場面が設定され、教員が生徒の表出を丁寧に引き出し、読み取り、共有している。	・MTが学んだことを活用しようとする態度を育てる視点を持って進行している。
課題点			・生徒に身に付けさせたい力や目標に対する個々の評価規準が不明確である。

主体的な学びとして、手本の役割を与えられること

で生徒が自分の役割を意識し、周りの生徒の様子を見てから授業開始のあいさつを行ったり、体操の動作をワントempo速く行い、手本を示したりする姿が見られた。手本役が動作をしながら教員に視線を送ると、教員は「○○さん、顔を触っていますね」「さすが覚えているね」という言葉掛けやアイコンタクト、うなずきでその都度評価しており、生徒自身の即時的な振り返りに有効であったと考える。MTからは、長期的な指導計画を基に繰り返し取り組むことにより、生徒自身が活動内容を理解して身体を動かす様子が多く見られるようになったとの振り返りがあった。

対話的な学びとして、自らの手が触れた身体部位に視線を向けたり見つめたりする様子から、身体を通じた自己との対話が行われていると捉えられた。MTからは、自発的な動きが難しい生徒に対して教員が手を添えて支援する時も、自分の身体に手が触れていることに気付くために、可能な限り生徒の手が生徒自身の身体に触れるように手立てを工夫しているとの振り返りがあった。隣の生徒の肩に触れる活動では、触れた相手の肩や顔に視線を向け、肩に触れられた生徒は自分の肩や相手に顔を向けていた。この様子から、体の動きを調整しながら相手を意識するという、身体を通じた生徒同士の対話が行われていると捉えられた。その際に教員は「○○さんに触れるよ」などと言葉掛けし、生徒が動くペースに合わせて身体を支えるなどの支援をしていた。また「○○さんは上手だよ」と他の生徒の様子を伝えていた。上体を前屈させる活動の後、教員の励ましを受けて生徒が自ら上体を起こした場面からは、教員の励ます声に呼応して自らの身体の動きを調整するという教員との対話的な学びが見られた。さらにMTの振り返りによると、その様子を見て別の生徒も同様の行動を取る様子が見られており、他の生徒と教員のやり取りを受けて、自己の身体の動きに反映させるという主体的な学びにもつながっていると考えられた。

深い学びについては、生徒が授業で学んだことを他の授業や日常生活の中で活用する姿をイメージした内容が設定されていた。例えば、授業の後半に行った手の平を上に向けて静止する「トレイを持つポーズ」は、動作を行う場面を想起しやすい題材であった。MTは、友だちの肩に触れる活動は身体をひねる動きの習得だけではなく、手を伸ばして他者に伝えたり、かかわろうとしたりする力を育てるねらいもあることを振り返りで述べていた。

主体的・対話的で深い学びのために、教員は授業全体を通して、生徒が何を感じ、考えているのか生徒の様子を観察していた。身体の動きやコミュニケーション面の表出(視線や表情を含む)の読み取りに努め、生徒の様子や気持ちを推測して代弁し、生徒のペースでかわり、やり取りを重ねながら支援を行っていた。

さらに、MTを中心に個々の生徒について、身体へのアプローチの仕方、個々の生徒の良い点や頑張っている点を発信し、教員間で共有しており、効果的なチーム・ティーチングを行っていた。

B校の実践からは、①主体的に学ぶために生徒の役割の設定や指導の計画を行うこと、②対話的に学ぶための活動や支援の手立ての工夫、③効果的なチーム・ティーチングが授業改善のポイントになると考えられる。

(3) 後期アンケート調査

協力校5校を対象に、前期と同じ回答者で主体的・対話的で深い学びに関する状況調査を行った(第7表)。

第7表 後期アンケート調査の概要

対象	調査研究協力校5校
方法	質問紙調査
回答者	各学部長、部門長、分教室長等 29名
実施期間	平成30年12月5日～12月25日
回収率	100%
調査項目	校内の主体的・対話的で深い学びの理解及び授業改善の状況について

【質問1】 主体的・対話的で深い学びの理解について4件法(進んだ～全く進んでいない※以下同じ)で回答

【質問2】 担当する学部・部門における「主体的な学び」の観点による授業改善の状況について4件法で回答

【質問3】 担当する学部・部門における「対話的な学び」の観点による授業改善の状況について4件法で回答

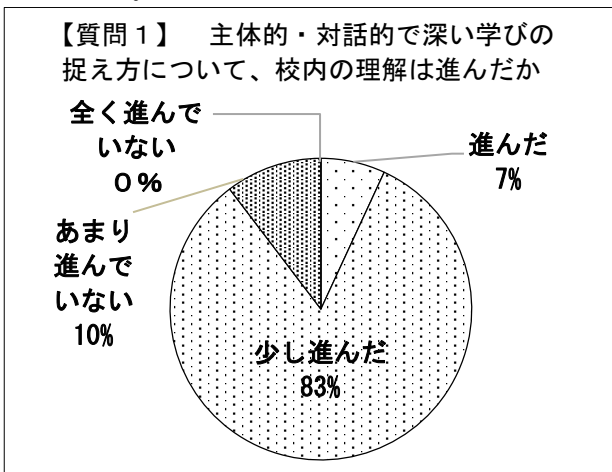
【質問4】 担当する学部・部門における「深い学び」の観点による授業改善の状況について4件法で回答

【質問5】 主体的・対話的で深い学びの理解推進に向けて、効果があった取組4項目(校内研修、授業への助言、学習指導案の例示、その他)より選択 ※複数回答可

【質問6】 主体的・対話的で深い学びの観点から改善された授業について、改善のポイントを自由記述で回答

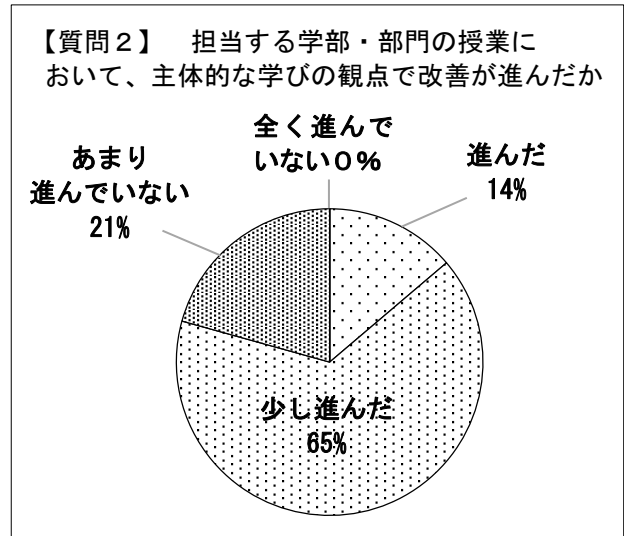
調査結果については、以下のとおりである。

なお、後期調査では、質問紙において「観点」と表記しているため、結果の記述においても「観点」を使用している。



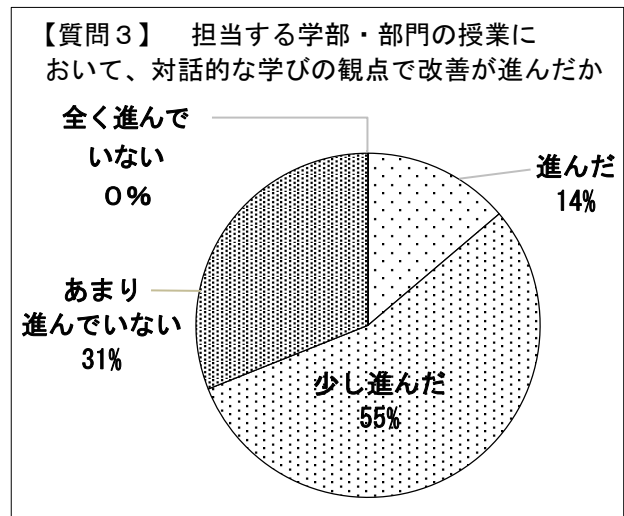
第11図 主体的・対話的で深い学びの理解度 回答者の9割が「進んだ」「少し進んだ」と回答し

ており、校内で主体的・対話的で深い学びの全般的な理解は進んでいることがうかがえる(第11図)。



第12図 主体的な学びの観点での改善

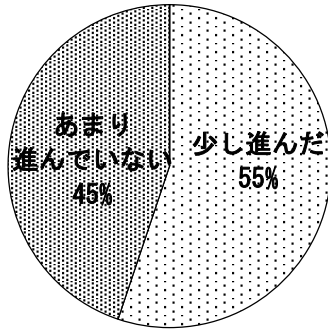
約8割が「進んだ」「少し進んだ」と回答している。自由記述欄には、「生徒が主体的に取り組めるよう、視覚支援を活用した」「児童・生徒が興味・関心を持って、主体的に取り組める授業内容の工夫をした」などとあり、教材や題材設定の工夫が一層図られるようになったことが要因と考えられる(第12図)。



第13図 対話的な学びの観点での改善

約7割が「進んだ」「少し進んだ」と回答している。学部進行に従った増加傾向や部門による大きな差は見られなかったが、肢体不自由教育部門の小学部で「児童同士のコミュニケーションを促す授業を計画した」、中学部で「会話ができる生徒は少ないが、互いに認め合い共に活動する場面を増やした」との記述があった。前期調査では、対話的な学びの実現について「全くできていない」との回答があったが、後期調査では、対話的な学びの観点での改善が「全く進んでいない」との回答はなかった。このことから、授業研究会や校内研修会等により、教員の対話的な学びについての捉え方が変化した可能性が考えられる(第13図)。

【質問4】 担当する学部・部門の授業において、深い学びの観点で改善が進んだか



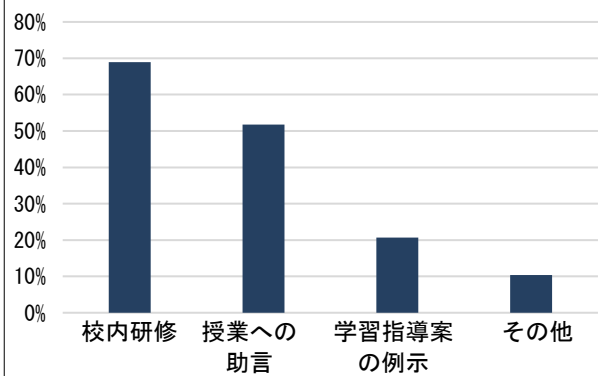
第14図 深い学びの観点での改善

「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点から、それぞれ授業改善の状況を回答してもらったが、それぞれの視点についての改善の意識に差が見られた。主体的な学びの視点では、約8割が何らかの改善があったと考えているが、対話的な学びの視点では約7割、深い学びの視点では約半数であり、他の視点に比べて改善の実感が伴っていないことが分かる(第14図)。

理由として、二つが考えられる。一つは、協力校の授業研究会では、授業者・参観者ともに主体的な学びの視点からの気づきが最も多く挙がり、授業者が改善に取り組みやすいことが見て取れる。また、複数の協力校において、児童・生徒が主体的・対話的に学ぶための指導の工夫については検討されているが、実際に児童・生徒にどのような資質・能力が身に付いたかを評価するには至っていない。自由記述においても、「まずは、生徒が興味・関心を持てる主体的な学びの視点から授業づくりを行う」「学習指導案に主体的・対話的な視点を取り込むことで、教員全員が主体的・対話的な活動を意識できるようになった」などの意見が挙がっていた。

つまり、今年度は、各協力校において授業改善の方法論として主体的・対話的な学びが意識された段階と言え、次年度は、目指す児童・生徒の姿として、深い学びが一層意識されることが重要となる。

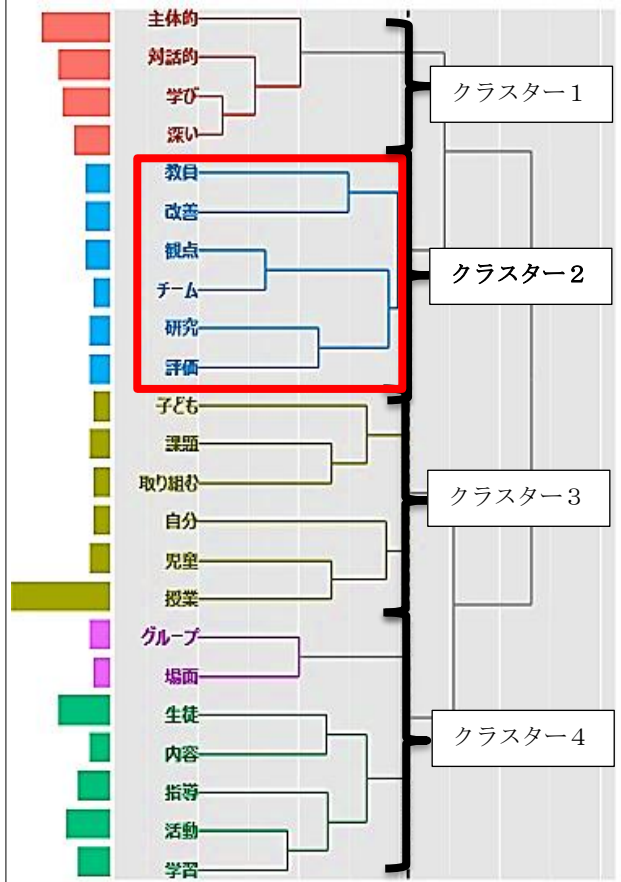
【質問5】 主体的・対話的で深い学びの理解を進めるにあたり、効果があった取組は何か



第15図 効果があった取組(全体)

効果があった取組として、約7割が校内研修と回答しており、質問1の結果から、所員が講師となり校内研修会を実施したことなども、特別支援学校における主体的・対話的で深い学びの捉え方の理解を進める上では効果があったと考えられる。しかし、質問2～4の結果からは、校内研修会で得た視点を実際の授業に活用できていないケースが一定程度あることが示唆され、授業研究の進め方や所員の支援の仕方については、再考の余地があると考え(第15図)。

【質問6】 改善された授業について、改善のポイントと考えられること



第16図 改善のポイント

前期調査と同様に、KHCode rを使用した自由記述の分析を行った。第16図はKHCode rで作成した階層的クラスター分析の図である。クラスター分析では、似た性質の単語同士を集めてグループ分けすることが可能である。

第2グループ(クラスター2)に注目して記述内容を読み解くと、「チーム内の視点の共有」「研究会における授業評価」が改善のポイントと考えられていることが分かった。具体的には、「授業研究で主体的・対話的で深い学びの観点から振り返りや質問をする」「学習指導案に主体的・対話的で深い学びの観点を入れる」などの意見があった。このことから、前期調査の分析や協力校における授業研究で指摘した、授業者自身が考え自分たちの言葉で語り合うことの重要性が明確になった(第16図)。

1 成果と課題

(1) 協力校の取組より

協力校の事例の一部を、改善前と改善後という形で示したが、改善前が「良くない授業」、改善後が「良い授業」というわけではない。授業者は以前から教材や授業展開などの工夫をしており、主体的・対話的で深い学びに通じる実践をしてきたと言える。

授業者自身の実践が所員や参観者から主体的・対話的で深い学びの視点で意味付けられることで、新たな気づきが生まれたことは、協力校における成果であると考えられる。

協力校における所員のかかわり方の課題としては、1回の訪問で所員が参観できる授業は限られ、授業の一部を見て改善点を伝えなければいけない場合があることが挙げられる。所員の訪問時に、対象授業を通じて学部の教員に分かりやすくポイントを伝え、学部研究等において教員自身が的確に授業を振り返る素地を、調査研究協力員とともに作っていくことが重要だと考える。

(2) アンケート調査の結果より

成果としては、授業者自身の気づきが改善のポイントに挙げられたことである。授業において主体的・対話的で深い学びを実現するためには、授業者個人やチームで授業を見直し、改善の手立てを考えることが重要である。所員による事例の紹介や学習指導案の例示などは、教員が考えるきっかけとして必要ではあるが、それだけでは具体的な授業改善の取組は進んでいかず、教員自身が「自分はこう考える」と主体的に改善に取り組むことが不可欠だと考える。

今回、協力校から挙げた改善のポイントは調査研究協力員会等でも共有し、他校や他学部でも活用できるとよいと考えている。

課題として、アンケート調査の結果からは、深い学びやそれを実現するための手立ての理解が十分ではない学校や学部があると考えられ、実践を通して今後も理解を促進していく必要がある。

2 今後の方向性

一年次は2年計画の1年目として、実際の指導場面における授業展開や教員の働き掛けに対して、主体的・対話的で深い学びの視点から意味付けを行った。

二年次は、協力校以外の実践も含めて、主体的・対話的で深い学びの視点から参考となる事例を収集し、事例集を作成する。

また、今年度に協力校の一部の学校・学部で試作した単元計画についても、作成の取組を進め効果を検証した上で、事例と合わせて研究成果物にまとめていく。

第1回調査研究協力員会では、調査研究協力員から、「研究の中心となるのは、教員側の授業改善の取組か、子ども側の変容か」という質問があった。今年度の研究の中心は、「教員が主体的・対話的で深い学びの視点を持って授業改善にどう取り組んだか」であったと考える。

しかし、教員の授業改善は、児童・生徒の学びの質の向上とリンクしている必要がある。協力校においても繰り返し伝えてきたが、我々が目指すのは、児童・生徒が「主体的」「対話的」になることではなく、授業改善によって、児童・生徒に育成すべき資質・能力を身に付けることである。

末筆になったが、本研究に貴重な示唆をいただいた協力校、調査研究協力員の皆様に心から感謝申し上げます。

[調査研究協力員]

みどり養護学校	総括教諭	石丸 葉子
津久井養護学校	総括教諭	大久保 慶一
座間養護学校	総括教諭	松本 澄子
三ツ境養護学校	教諭	石橋 理恵子
小田原養護学校	教諭	原口 一郎
特別支援教育課	指導主事	茂内 俊郎

[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	関野 大輔
指導主事	後藤 素代
指導主事	斉藤 佳子
指導主事	及川 祐有子
指導主事	安藤 斐香
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	阪本 結子
教育心理相談員	山内 賢一
教育心理相談員	小林 佐織
長期研究員(湘南養護学校)	外崎 直美

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/c_hukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2019年3月取得)

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2012 「肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心

とした表現する力を育む指導に関する研究」

<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7054/seikall.pdf> (2019年3月取得) p. 44

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2018 『育成を目指す資質・能力を踏まえた教育課程の編成』
ジアース教育新社

神山努 2018 「知的障害教育ならではのアクティブ・ラーニング」(学研プラス『実践障害児教育』通巻538号) p. 29

丹野哲也 2017 「知的障害教育における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」(全日本特別支援教育研究連盟『特別支援教育研究』No. 724)

三浦光哉 2017 『特別支援教育のアクティブ・ラーニング』ジアース教育新社 p. 27

参考文献

岡山県総合教育センター 2017 「知的障害教育における『主体的・対話的で深い学び』に関する研究」
<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/chousa/kiyou/h29/17-05.pdf> (2019年3月取得)

全日本特別支援教育研究連盟 2018 『平成29年版特別支援学校新学習指導要領ポイント総整理特別支援教育』東洋館出版社 pp. 50-53

新潟大学教育学部附属特別支援学校特別支援教育研究会 2018 『子供が学びを深める授業』ジアース教育新社 p. 17

広島県立教育センター 2018 「特別支援学校における主体的な学びを促す授業づくりの在り方」
http://www.hiroshima-c.ed.jp/center-new/kenkyu/shoin/h29_shoin/h29_104.pdf (2019年3月取得)

文部科学省 2018 『特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)』開隆堂出版 pp. 11-12, p. 26

神山努 2017 「主体的・対話的で深い学びの実現に向けて授業の工夫と改善を重ねる」(学研プラス『実践障害児教育』通巻530号) pp. 21-23

武富博文・松見和樹 2017 『知的障害教育におけるアクティブ・ラーニング』東洋館出版社

「カリキュラム・マネジメント」実現のための 学校におけるPDCAサイクルの確立を支援する 研修体系の構築に関する研究〔中間報告〕

相原健右¹ 橋本誠²

学習指導要領の改訂を受け、学校におけるカリキュラム・マネジメントの実現の重要性が一層高まっている。そこで、既存の研修を基に学校におけるカリキュラム・マネジメント推進に資する研修について研究を行い、モデルとなる研修体系の構築を目指す。2か年計画の1年目は、カリキュラム・マネジメントの理念の周知と学校でのマネジメントサイクル確立に資する人材育成を企図した研修を実施した。

はじめに

カリキュラム・マネジメントは、平成15年10月7日「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)」(以下「H15答申」という)の「5 教育課程及び指導の充実・改善のための教育環境の整備等」の中で言及された。それ以降、現行の学習指導要領の改訂に係る平成20年1月17日「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について(答申)」(以下「H20答申」という)、新学習指導要領改訂に係る平成28年12月21日「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「H28答申」という)と、学習指導要領が改訂されるたびに中教審答申に記述されてきた。

今般の改訂に際して、カリキュラム・マネジメントは「社会に開かれた教育課程」や「主体的・対話的で深い学びの実現」と並び、学習指導要領改訂による新たな学びの実現に向けた中核的なキーワードとして扱われている。このことは、『高等学校学習指導要領解説 総則編』「第2節 改訂の要点」において、総則改訂の基本的な考え方の一項目として「カリキュラム・マネジメントの充実」が挙げられ、重要な学校運営の柱となっていることから明らかである。

各学校には、学校教育目標の実現に向けて、学習指導要領等に基づいた適切な教育課程を編成し、それを実施しつつ評価し改善していく「カリキュラム・マネジメント」の確立が求められている。

教職員の研修を事業の柱の一つとする神奈川県立総合教育センター(以下「当センター」という)では、学校組織マネジメントの内容を様々な職層の研修に位置

付けているが、新しい学習指導要領実施に向けて、学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立に資する人材の育成を主眼とする系統的な研修体系の構築を目指す必要がある。

研究の目的

本研究は、当センターで実施している既存の研修を基に、カリキュラム・マネジメントの確立に資する人材を育成する研修体系の構築を目指すものである。

今年度は2か年計画の1年目にあたり、これまでの本県及び当センターの取組を基に、学校でのカリキュラム・マネジメント実現に資する二つの研修を実施し、その成果と課題を焦点化する。

研究の内容

1 研究の背景

本研究は、全国教育研究所連盟の主催事業である「平成30・31年度全教連課題研究(研究テーマ「学校におけるカリキュラム・マネジメントの在り方に関する調査研究」)」の指定を受けている。研究の対象校種は、高等学校・中等教育学校・特別支援学校としたが、本論文の中で学習指導要領について言及する際は、特に断りがない限り高等学校のものを指す。

本項では、教育施策に位置付けられてきたカリキュラム・マネジメントに係る記述の変遷をたどりつつ、今般の改訂に係るカリキュラム・マネジメントの趣旨を確認する。

(1) 「H20答申」までのカリキュラム・マネジメント
カリキュラム・マネジメントの体系化について、田村は2001年に中留によって初めて試みられたとしている(田村 2011)。カリキュラム・マネジメントについて中留は、「各学校が教育目標の達成のために、児童・生徒の発達に即した教育内容を諸条件とのかかわ

1 教育人材育成課 指導担当主事

2 教育人材育成課 指導主事

りにおいてとらえ直し、これを組織化し、動態化することによって一定の教育効果を生み出す経営活動」(中留・田村 2004)と規定している。ここに示されたコンセプトは、新学習指導要領に示されたカリキュラム・マネジメントのそれと通じる部分が多い。カリキュラム・マネジメントは、その言葉が提唱された当初から今日に至るまで、基軸となる考え方に大きな変化がなく推移していると理解できる。

教育行政におけるカリキュラム・マネジメントに係る言及の初出は、「H15答申」の「校長や教員等が学習指導要領や教育課程についての理解を深め、教育課程の開発や経営(カリキュラム・マネジメント)に関する能力を養うことが極めて重要」の部分である。続いて「H20答申」では、「教育課程におけるPDCAサイクルの確立」について、「学校評価等を通じて、学校や設置者がそれぞれの学校の教育の成果や課題を把握し、それを改善へとつなげることが求められる。」とし、PDCAサイクルの確立等によって、「教育課程や指導方法等を不断に見直すことにより効果的な教育活動を充実させるといったカリキュラム・マネジメントを確立することが求められる」としている。

(2) 新学習指導要領のカリキュラム・マネジメント

新学習指導要領総則には、「H28答申」で示された次の「三つの側面」が盛り込まれている。

- ① 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- ② 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
- ③ 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

そして、これら「三つの側面」を通して、「教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと(以下『カリキュラム・マネジメント』という。)に努めるものとする。」(文部科学省 2018 p.4)としている。

「三つの側面」の②は、「H20答申」で示されたカリキュラム・マネジメント(マネジメントサイクルの確立)を継承したものであり、①及び③が新たに加えられた要素である。

①について、『高等学校学習指導要領解説 総則編』では次のようにまとめている。「教科等の目標や内容を見通し、特に学習の基盤となる資質・能力(言語能力、情報活用能力(情報モラルを含む。以下同じ。)、問題発見・解決能力等)、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のために教科等横

断的な学習を充実すること」(文部科学省 2018 p.4)。

このことから、カリキュラム・マネジメントの焦点が教科指導(授業)の実施に係るものであることが分かる。加えて、「教科等横断的な学習の充実」の目的が教科間で学習内容をそろえて「内容をよりよく理解する」ということにとどまらず、「『学習の基盤となる』及び『現代的な諸課題に対応する』ために求められる資質・能力」(以下「求められる資質・能力」という)の育成にあることを示している。

各学校が学校教育目標の実現を目指して「求められる資質・能力」を設定し、その育成のために、カリキュラム・マネジメントによって教科等横断的な学習を充実させることが求められているのである。

③については、「H20答申」で「外部人材の活用」として言及されているが、一般の学習指導要領改訂でもカリキュラム・マネジメントの文脈で重きを置かれている。ここでも焦点は教育課程の実施、すなわち授業の改善・充実にあり、「求められる資質・能力」の育成のために必要な人的・物的資源の活用をカリキュラム・マネジメントで位置付けていくことが求められている。

一般の改訂におけるカリキュラム・マネジメントは、学校評価の活用及びマネジメントサイクルの活用(②)を契機とし、新たな視点(①、③)に係る諸課題の改善・解決を図り、組織的・計画的に学校の教育活動の質を向上させようという取組である。

(3) 本項のまとめ

ここまで、「H15答申」以降のカリキュラム・マネジメントに係る記述について整理してきた。一般の改訂におけるカリキュラム・マネジメントでは、求められる資質・能力の育成のために、授業の評価・改善がより重視されていることを確認した。

新学習指導要領総則第6款では、学校評価についてカリキュラム・マネジメントと関連付けながら実施する旨が記述されている(文部科学省 2018 pp.21-22)。授業の評価・改善に焦点を当てながら、学校評価との関連の中でカリキュラム・マネジメントを実現していくことが求められている。

2 カリキュラム・マネジメントの在り方に係る本県の現状と課題

(1) 本県及び当センターの取組

カリキュラム・マネジメント実現のための本県及び当センターの取組のうち、本研究と関わるものについて、時系列に沿って整理した。

ア 学校評価システム

平成16年度より、学校運営の改善と地域や社会に開かれた学校づくりの推進を目的として全県立学校に「学校評価システム」が導入された。学校のミッション及び学校教育目標を基に学校経営の中期(4か年)及び短期(1か年)の計画を立て、その短期計画を学校評

議員等の外部評価も含めた1年間のPDCAサイクルで実行し、学校改善を図るというものである。

当センターでは、平成19年に『小中学校教員のためのより良い学校づくりガイドブック～カリキュラム・マネジメントの推進～』並びに『高等学校のためのカリキュラム・マネジメントによる学校改善ガイドブック』を発行し、PDCAサイクルによる学校改善の理論及び実践例を紹介することで、各学校への支援を行った。

イ 組織的な授業改善

教育課程の改善に係る取組として「組織的な授業改善」を推進し、各学校の指導方法の見直し等の授業改善を継続的に行っている。「組織的な授業改善」は、学校全体で取り組む授業研究の流れをPDCA(Plan(計画)-Do(実施)-Check(評価)-Action(改善))の前にR(Research(調査))を付けた「RPDCA」のマネジメントサイクルで捉えるものである。「教育課程の実施・評価・改善」を目的とする今般の改訂に係るカリキュラム・マネジメントと重なる部分が多い。

「組織的な授業改善」については平成24年に県教育委員会より『組織的な授業改善に向けて～高等学校における授業研究の取組～』を作成し県立学校の全教員に配付した。当センターでも、平成25年に『組織的に取り組む授業改善～学校経営の中心に授業改善をおく～』を発行した。また、平成25年から27年にかけて「組織で取り組む授業研究の工夫に関する研究－高等学校における『協働する授業づくり』の推進－」と題する研究を実施し、その成果を当センターのホームページ上で公開している。

従来の授業研究の取組にカリキュラム・マネジメントの①及び③の側面の視点を加えて「組織的な授業改善」のマネジメントサイクルを確立することで、今般の学習指導要領改訂で示された「求められる資質・能力」育成に向けたカリキュラム・マネジメントが実現すると考える。

ウ その他の取組

当センターは「H28答申」を受け、リーフレット「カリキュラム・マネジメントで改善・充実の好循環へ チーム学校が、パワーになる！」(平成29年7月)を作成、全県立学校へ配付し、今般の学習指導要領改訂に係るカリキュラム・マネジメントの概要・理念を理解するための情報を提供した。

「H28答申」で示された「三つの側面」のうちの②マネジメントサイクルの確立については、学校におけるマネジメントサイクルの確立・定着を推進する人材の育成を目指し、当センターの、総括教諭³等を対象とする「学校運営研修」においてファシリテーターの養成を行った。

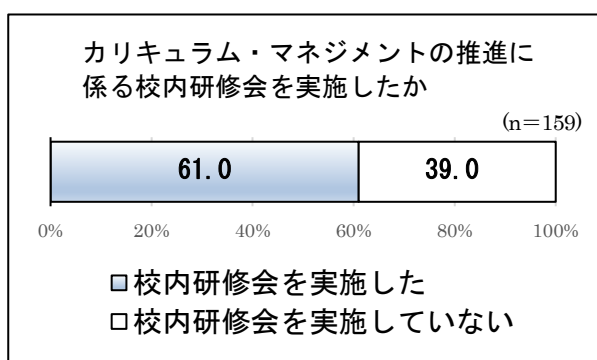
3. 神奈川県では、各校種において総括教諭を置き、主幹教諭をもって充てる。

なお、「H28答申」で示された「三つの側面」のうちの③人的又は物的資源の活用については、県教育委員会主導の下、「県立高校生学習活動コンソーシアム」(平成28年度より)の実施、「学校運営協議会制度(コミュニティ・スクール)」の全県立学校での導入(平成31年度実施)などにより、外部資源を活用しやすい環境が整いつつある。

(2) 現状の把握と課題

ア カリキュラム・マネジメントの概要・理念の周知に係る現状と課題

当センターでは全県立学校を対象に、今般の学習指導要領改訂におけるカリキュラム・マネジメントに係る校内研修会の実施状況についてアンケートを実施し、(平成30年3月実施)全192校・課程⁴のうち、159の回答を得た(第1図)。



第1図 カリキュラム・マネジメントに係る校内研修会の実施状況アンケート

アンケートに回答した学校の61%が、平成29年度中にカリキュラム・マネジメントに係る校内研修を実施しているという結果であった。

このアンケートを実施した時点では、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領は告示されておらず、校内研修で初めてカリキュラム・マネジメントの概要や理念に触れるという教員も多くいたと想像される。これらの校内研修は今般の学習指導要領改訂におけるカリキュラム・マネジメントを理解する端緒であり、概要や理念の理解を進めるために、今後も校内研修の更なる実施が望まれる。

当センターにあっても、今般の学習指導要領改訂におけるカリキュラム・マネジメントの理解に係る研修や研究をより充実させる必要がある。

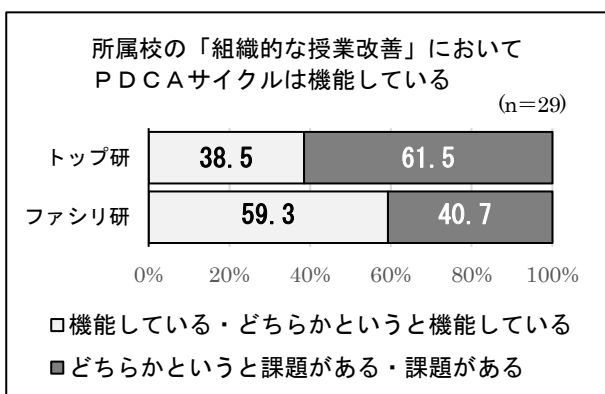
イ マネジメントサイクルの確立・実施に係る現状と課題

先述のとおり、本県では全県立学校が「組織的な授業改善」に取り組んでいる。これは研究授業及び研究協議会をRPDCAサイクルの「D」(Do)、「C」(Check)に位置付け、年間計画の中で改善を図るもの

4. 全県立192校・課程の内訳は次のとおり。高等学校全日制課程139校・定時制課程21校・通信制課程2校、中等教育学校2校、特別支援学校28校。

であり、まさにカリキュラム・マネジメントの主眼である「教育課程の実施、評価、改善」の実践といえる。

当センターでは、平成28年度から、経験年数3年目の校長を対象とする「トップマネジメント研修講座」(以下、「トップ研」という)及び、トップ研受講者の推薦を受けた総括教諭及び教諭を対象とする「ファシリテーター養成のための研修講座」(以下、「ファシリ研」という)を実施している。この二つの研修講座は、日産自動車株式会社の協力の下に、同社が開発したマネジメントツール「V-up」を活用して、トップ研においては校長のマネジメント力の向上を図ることを、ファシリ研においては校長のビジョンを具現化するための人材となるファシリテーターを育成することをねらいとしている。「V-up」では、リーダー(校長)が現状分析並びに課題を提示し、その解決策をチーム(教員)で検討する。チームによる解決策検討会議の中で推進役を担うファシリテーターは、方策の実行についてPDCAサイクル等のマネジメントサイクルを基にした見通しを持ち、チームの方策がより実効的なものとなるように会議を導く。この両講座の内容は連動しており、校長とファシリテーターとが連携を取りながらマネジメントサイクルを確立し、機動的かつ実効的に学校の諸課題の解決が図られていくよう計画されている。



第2図 トップマネジメント研修講座・ファシリテーター養成のための研修講座受講者対象アンケート

第2図は、その両講座の受講者を対象に実施したアンケートのうち「組織的な授業改善」でPDCAサイクルが機能しているかを問う項目の回答結果である。

アンケートの結果、トップ研受講者の61.5%、ファシリ研受講者の40.7%が「どちらかというと課題がある」・「課題がある」という回答であった。特にトップ研受講者(校長)が、この点についてより高い課題意識を持っていることが見て取れる。

さらに、記述による回答から具体的な課題を見ることができる。例えば「客観的な尺度がなく、改善のポイントが明確になっていない」といった記述から、授業研究における指標設定に課題があることが見て取れ

る。これは、目標の設定や現状の把握、手立ての検討(授業づくり)など、マネジメントサイクル全体に係る課題である。

また、「CheckとActionの仕組みを作ることができていない」、「取組としては行っているものの、効果などが総括されることなく続けられている」などの記述からは、マネジメントサイクルの仕組みのうち、授業改善の取組を次の取組につなげる部分に課題があることが分かる。

加えて、「校内研究協議会の話題がテーマから離れ、授業者の反省会で終わっている」という記述もあった。本来、授業後の研究協議会においては、研究テーマに即した建設的な意見のやり取りが望まれるが、この場合は授業者の個人的な授業改善にとどまっており、研究協議会の進行に課題があることがうかがえる。

この様に、「組織的な授業改善」を行うに際して、各学校においてはマネジメントサイクルの実施、運用に課題があることが分かる。「求められる資質・能力」育成に向けたカリキュラム・マネジメントを確立するためには、「組織的な授業改善」においてマネジメントサイクルが効果的に機能するような支援を改めて行う必要がある。

(3) 本項のまとめ

ここまででは、「求められる資質・能力」の育成に向けたカリキュラム・マネジメントの実現に係る現状と課題について確認してきた。課題としては、カリキュラム・マネジメントの概要をより周知する手立てを講じる必要があること、また「組織的な授業改善」におけるマネジメントサイクル確立のための支援を行う必要があることの2点である。本研究ではこの2点を中心に置いた研修体系を検討していく。

3 カリキュラム・マネジメント実現に向けた研修プログラムの構想・実施～研究1年目の取組～

前項において、整理したカリキュラム・マネジメントに係る現状と課題を踏まえ、当センターでは、平成30年度にそれぞれの課題に係る二つの取組を行った。

- (1) カリキュラム・マネジメントの理念の周知
ア 中堅教諭等資質向上研修講座(授業力向上)における取組の概要

在職9年目～11年目の総括教諭もしくは教諭を対象として実施している中堅教諭等資質向上研修講座(高等学校)では、「授業力向上区分」⁵⁾に係る研修を4日間設定し、例年そのうちの1日(4日目)を「組織的な授業改善」に充てている。平成29年度は、講義「組織的な授業改善について」、高等学校による実践報告

5. 教職経験に応じた基本研修は、「授業力向上」「課題解決力向上」「人格的資質向上」の3区分で構成されている。

「組織的な授業改善の実践例」、そして、指導主事による各教科の模範授業を基にした協議「授業研究の実践に向けて」という構成であった。

平成30年度は、「求められる資質・能力」の育成に向けたカリキュラム・マネジメント実現の視点からプログラムを作成し、研修講座のねらいを次のように定めた。

- ・学校教育目標に掲げた育成すべき資質・能力を教科等横断的に育む視点をもつ。
- ・複数教科の模範授業を生徒の立場で参観し、担当の教科で、また、中堅教諭としてできることを考える。

このねらいは、カリキュラム・マネジメントの三つの側面の①を意識したものである。

なお、今回の模範授業では、育成すべき資質・能力を「問題解決能力」とした。

第1表は当日の研修の流れをまとめたものである。

第1表 中堅教諭等資質向上研修講座（高等学校）授業力向上区分4日目の構成

講義①	・カリキュラム・マネジメントの概要について(三つの側面の①が中心)
模範授業参観	・受講者が生徒役となり、指導主事による模範授業を受講者が参観
講義②	・カリキュラム・マネジメントの概要について(三つの側面の②及び③が中心)
協議	・「模範授業を受けて」 ・「教科等横断的に資質・能力を育成するための工夫や大切なこと」

イ 取組の工夫

(ア) 架空の設定を基にしたロールプレイ

模範授業及び受講者の参観や協議は、「県立かもめ高等学校」という架空の学校を設定し、「かもめ高等学校のカリキュラム・マネジメント実現に向けて考える」というロールプレイとして実施した。受講者は高等学校・中等教育学校に在籍する教員279名であり、学校ごとに生徒の様子や教育課程などが大きく異なるため、架空の学校を設定し、全員が共通の立脚点から捉えることができるように工夫した。

(イ) 模範授業の参観

模範授業については、「求められる資質・能力」(問題解決能力)の育成を目指した授業を指導主事が実施し、受講者は生徒役となって複数教科の授業を受ける、という形で実施した。

受講者は全部で6グループに分かれ、グループごとに組まれた時間割に沿って、それぞれ授業を3時間受講した。グループ分けに際しては、受講者が自分の担

当教科の授業を参観しないように配慮した。今回の取組のねらいは、「問題解決能力の育成」という共通するねらいを持った複数教科の模範授業を参観することを通して、「教科等横断的な視点で授業を捉える」ことにある。参観する授業から自分の担当教科を除外したのは、それによって、授業を参観する受講者の「教科等横断的な視点」がより明確になると考えたためである。

(2) マネジメントサイクル確立のための人材育成

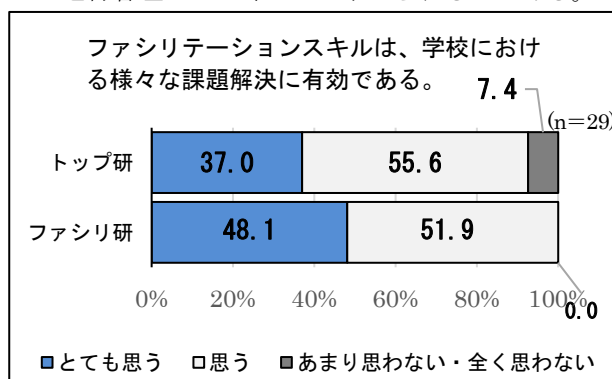
ア ファシリテーター養成に係るこれまでの取組

先述のとおり、当センターではマネジメントサイクル確立のための人材育成を目的に、トップ研並びにファシリ研、の二つの研修講座を実施している。本研究では、特にファシリテーターが身に付ける技術(ファシリテーションスキル)の強みである次の2点に着目した。

- ・会議において、建設的かつ活発な議論を促進し、参加者全員の合意を形成するスキル
- ・マネジメントサイクルを基軸とした課題解決プロセスを設計し進行管理するスキル

ファシリ研では、演習を中心にこの二つのスキルを身に付けるための考え方を学び、ファシリテーターとしての資質・能力の向上を図る。ファシリテーターの主な活躍の場は会議であり、これらのスキルを駆使して合意形成に向けた建設的な会議の場をデザインする役割を担う。

また、会議の目的となる課題及びその課題の解決を図る上での会議の位置づけの明確化、会議後の方策実施イメージの提示等、会議と課題解決プロセスとの結びつきを参加者に示すことが求められる。すなわち、ファシリテーターには、会議をマネジメントサイクルの一部として捉え、課題解決プロセスの全景を俯瞰して進行管理していくことが求められるのである。



第3図 トップマネジメント研修講座・ファシリテーター養成のための研修講座受講者対象アンケート

第3図は、前出のトップ研並びにファシリ研で実施したアンケートのうち、ファシリテーションスキルが学校の課題解決に有効かどうかを問う項目の回答結果である。トップ研受講者の92.6%、ファシリ研受講者については全員が肯定的な回答であった。研修では学

校の課題解決を題材としたが、記述回答にはその他の具体的な活用場面（グループ会議、教科会議、授業改善に係る研究協議等）についても多くの記述が見られた。ここからはファシリテーションスキルの有効性と汎用性の高さを見ることができよう。

ファシリテーションスキルの強みである「課題解決プロセスの設計及び進行管理」・「会議等での建設的な議論の促進、合意形成に向けた進行」は、そのまま「2(3)」で提示した「組織的な授業改善」に係る課題と重なる。すなわち、「組織的な授業改善」にファシリテーターを介在させることで、学校における「求められる資質・能力」を育成するためのカリキュラム・マネジメントの実現に資すると考えられる。

イ 平成30年度実施、ファシリテーター養成に係る研修講座における取組の概要

(ア) ファシリテーター養成に係る研修の拡充

「組織的な授業改善」にファシリテーターを介在させ、学校でのカリキュラム・マネジメントの実現を図るためには、ファシリテーションスキルを身に付けた教員が各学校に複数名存在することが望ましい。しかし、平成29年度までのファシリ研受講者の総数は105名である。全県立学校・課程が192であることに鑑みると、この人数はまだ十分であるとは言い難い。

平成30年度はファシリテーションスキルを多くの教員に広めることをねらいとして、ファシリ研に加え、他の研修においてもファシリテーションスキルの習得に係る講座を設定した。具体的には、総括教諭を対象とした次の二つの研修講座の中で、会議の円滑な進行・運営に係る内容を重点的に扱った。

- ・ 新任総括教諭等研修講座(受講者数156名)
- ・ 総括教諭マネジメント力向上研修講座4(受講者数12名)

ファシリ研も併せた三つの研修講座の受講者は合計で、延べ197名となった。

(イ) 調査研究協力校での取組

本研究を進める上で、平成30年度のトップ研及びファシリ研受講者の所属校である、金井高等学校、永谷高等学校、藤沢養護学校の三校に調査研究協力校を委嘱した。トップ研及びファシリ研の成果をいかした学校の課題解決の取組についてファシリテーターに聞き取りを行うとともに、実際にファシリテーターが運営した会議に立ち会い、ファシリテーターへの支援を行った。

研究のまとめ

1 成果と課題

研究1年目の取組について、研修受講者のアンケートの回答を中心に、成果と課題を整理した。

- (1) カリキュラム・マネジメントの理念の周知
ア 成果

中堅教諭等資質向上研修講座(「授業力向上区分」)の受講者を実施したアンケートの記述回答では、「学校目標の共有化をもっと図らなくてはと思った」といった記述が見られた。今回の取組によって受講者が、学校でカリキュラム・マネジメントを実現する際の根幹である学校教育目標の重要性について認識を新たにすることは、研修の成果であったと考えられる。

また、「他教科からヒントをもらえることも多いのだと実感した。今後は他教科の授業を見たいと思った」、「様々な教科の実践方法でも自分の教科にいかすことができる部分があると知ることができ、収穫があったと感じている」等、他教科の授業を参観したことによる視野の広がりについての言及が多く見られた。学校組織は教員個人の裁量性を基盤にしており、個人の中で自己完結的に問題解決がなされる「個業的傾向」の特徴を持っているとされる(天竺・北神 2011)。教科の専門性の強い高等学校にあっては特にその傾向が顕著であろう。共通する目的(「求められる資質・能力」の育成)を持った他教科の授業を参観することで、「教科等横断的な学習」が目指す姿の一端を体感し、それが視野の広がりにつながったと考えられる。

これらのことから、今回の取組で「学校全体で資質・能力を育成する」というカリキュラム・マネジメントの大きな枠組ともいうべき考え方を、受講者に伝えることができたと考ええる。

イ 課題

アンケートの記述回答に、「カリキュラム・マネジメントにより多忙化が助長されるのではないか」という懸念を示す内容が見られた。今回の取組では、受講者が「教科等横断的な学習」を体感するために、教科を越えた学校全体の取組となるよう、講座の内容を構成した。講座自体は「授業力向上区分」の位置付けであるが、内容的にマネジメントの研修の性格をも有するものとなっている。このことから、カリキュラム・マネジメントを過分に大がかりな取組として受け止めた受講者がいたと考えられる。またカリキュラム・マネジメントがこれまで学校で行われていない新たな取組と捉えられていることも、受講者の負担感を増加させる要因になっている。研修全体を通して、カリキュラム・マネジメントがこれまでの取組の延長線上に位置していることや、効率的に教育活動を行うためのカリキュラム・マネジメントの捉え方についても、講義の中でより強調して伝える必要があった。

アンケートの記述回答の他、研修後半の協議の内容からも課題を見出すことができる。協議の中での議論が資質・能力の育成のための手立てや工夫についてまで発展せず、複数教科による内容の連携等にとどまったグループがあった。要因として、教科等横断的な学習の趣旨やカリキュラム・マネジメントの理念等が十分に理解されていないことが考えられる。この点につ

いても、講義の中でより正確に伝えるための工夫が必要である。

また、協議の運営についても課題が残った。本来この協議は、「組織的な授業改善」として学校における授業後の研究協議を模したものを想定していたが、所属校におけるカリキュラム・マネジメント実現の困難さに話題が集中して議論が深まらないグループも見られた。受講者に協議の意図をより明確に伝えるとともに、ファシリテーションスキルを十分に発揮しつつ協議が進められるような工夫が必要であった。

次年度は、カリキュラム・マネジメントの捉え方及び内容の理解については中堅教諭等資質向上研修講座全体の構成の検討を通して、協議の運営については、ファシリテーターの養成に係る他の研修講座との連携によって、それぞれ改善を図る必要がある。

(2) マネジメントサイクル確立の支援

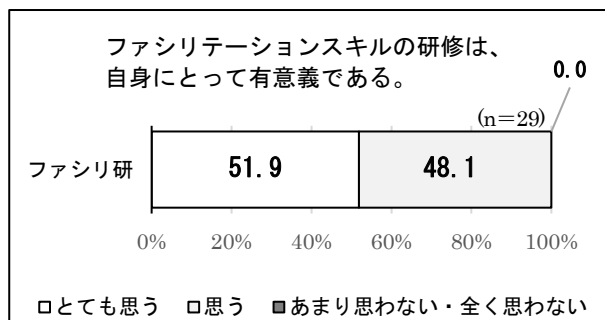
ア 成果

当センターで実施している4件法による受講者アンケートのうち、講義・演習等の評価に係る項目の平均値である「要素評価」の集計結果は第2表のとおりである。この結果から、ファシリテーションスキル習得に係る研修の受講者満足度の高さが見て取れる。

第2表 ファシリテーションスキル習得に係る研修講座アンケート要素評価集計結果（1月現在）

研修講座名	要素評価
ファシリテーター養成のための研修講座	3.75
新任総括教諭等研修講座	3.68
総括教諭マネジメント力向上研修講座4	3.70
4件法「4：とても思う、3：思う、2：あまり思わない、1：まったく思わない」（4点満点）	

記述回答では、「ファシリテーションスキルによって、セクション会議やグループ会議、ケース会議などの小会議が効率のよい合意形成や意思決定の場になれば、教員の会議に対する抵抗感が軽減すると思う」等、具体的な場面を想定した内容が見られた。「実践に役立つ内容が多い」「すぐに活用したい」等の記述と併せ、具体的・実践的な技術習得に係る演習が受講者にとって効果的な研修となったことがうかがえる。

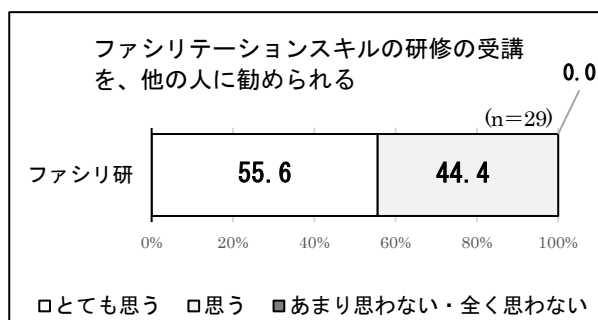


第4図 ファシリテーター養成のための研修講座対象アンケート

続いて、前出のファシリ研で実施したアンケートの

うち、研修が自身にとって有意義であったかを問う項目は、全員が肯定的な回答であった(第4図)。記述回答では、「様々な会議やクラス運営で活用できる」など、すぐに使える技術であるという内容の他、「終わるまで『やる』のではなく、どう終わらせるかをイメージして始めることを学んだ」等自身の意識の変容についての内容や、「会議の質を高め時間短縮を図ることにより、職員の本来必要である生徒と関わる時間を創生できる」等の実際の効果を挙げる記述も見られた。ファシリテーションスキルは「すぐに使える」技術であり、また研修の構成もその技術の活用を求めるものであるため、受講者からは「使える」「応用できる」技術として効果を実感する声が多く挙がった。

上記の他、今回実施した三つの研修講座のアンケートにおいて、「もっと多くの教員にファシリテーター養成の研修を実施すべき」という旨の記述が共通して見られた。第5図は前出のファシリ研で実施したアンケートのうち、同研修の受講を他の人に勧められるかを問う項目の回答結果である。このアンケート結果と記述とを併せて、ファシリテーションスキルが学校現場で求められているものであることが見て取れる。



第5図 ファシリテーター養成のための研修講座対象アンケート

イ 課題

記述回答に、「ファシリテータースキルは経験を重ねないと上手にできない」「以前ファシリテーター研修を受けたが、即実践とはいかなかった」という意見が見られた。ファシリテーションスキルは実践の中でより磨かれる技術であり、一回の研修で全て身に付くものではない。研修内容の工夫の他に、過去に受講した者へのフォローアップが必要となる。

2 今後の方向性

(1) カリキュラム・マネジメントの理念の周知

平成30年度に実施した研修の課題から、前提となる知識の伝達について改善を図る。具体的には、授業力向上研修4日目当日のみにとどまらず、それよりも早い時点で実施する研修においてレクチャーを行う。

また、「組織的な授業改善」を意識した研修の構成を見直し、ファシリテーターの活用等、協議の充実を図る事で、カリキュラム・マネジメントの概要についてより深い理解を促す。

(2) マネジメントサイクル確立の支援

研修の中で「組織的な授業改善」におけるファシリテーターの働きや役割について重点的に取り上げる。具体的には、今年度ファシリ研3日目において「組織的な授業改善」でのファシリテーターの在り方、使用ツールの紹介を行う。また、スキル習得に係る演習(ロールプレイ)の題材に「組織的な授業改善」を設定し、受講者の所属校における実践に資するものとする。

平成31年度においても、引き続きファシリテーターの養成を行うとともに、平成30年度受講者のフォローアップを行う。平成31年度は、調査研究協力校において「求められる資質・能力」の育成に向けたカリキュラム・マネジメントの確立のために、校内で実施される研究授業後の研究協議会にファシリテーターを介在させ、その効果を測定する。

また、ファシリテーターが学校で活用できるツールを開発し、ファシリテーターの活動を支援していく。

おわりに

今年度は2か年計画の1年目に当たる。次年度は、特にマネジメントサイクルの確立を支援する研修・研究体制として、学校現場での効果を測り、学校におけるカリキュラム・マネジメント実現に資する研修の在り方について追究していきたい。

なお、研究を進めるに当たり、特にファシリテーターの養成に係る取組について御指導・御助言を頂いた日産自動車株式会社の堀内成雄シニアスタッフに感謝の言葉を申し添えたい。

[調査研究協力校]

神奈川県立永谷高等学校

神奈川県立金井高等学校

神奈川県立藤沢養護学校

[助言者]

日産自動車株式会社 I P プロモーション部 日産コンサルティングシニアスタッフ 堀内成雄

引用文献

- 中央教育審議会 2003 「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1399861.htm (2019年1月取得) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/f_03100701.htm
- 中央教育審議会 2008 「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について(答申)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afielddfile/2009/05/12/1216828_1.pdf (2019年1月取得) p. 144
- 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/afielddfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2019年1月取得) pp. 23-24
- 文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領解説 総則編』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afielddfile/2018/07/13/1407073_01.pdf (2019年1月取得)
- 中留武昭・田村知子 2004 『カリキュラムマネジメントが学校を変える』 学事出版 p. 11

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2012 『組織的な授業改善にむけて～高等学校における授業研究の取組～』
- 神奈川県立総合教育センター 2007 『高等学校のためのカリキュラム・マネジメントによる学校改善ガイドブック』
- 神奈川県立総合教育センター 2007 『小・中学校の教員のためのより良い学校づくりガイドブック～カリキュラム・マネジメントの推進～』
- 天笠茂・北神正行 2011 『「つながり」で創る学校経営』 ぎょうせい
- 田村知子 2011 『実践・カリキュラムマネジメント』 ぎょうせい
- 中留武昭 2001 『総合的な学習の時間：カリキュラムマネジメントの創造』 日本教育総合研究所

自らのいのちを守る教育に関する研究〔中間報告〕

久本卓人¹ 吉岡大介¹

各学校は、児童が自らのいのちを守るための資質・能力を育成していく取組を組織的、計画的に推進していく必要がある。研究の柱として、健康教育における援助希求的態度の育成と、安全教育における危険予測・回避能力の育成という二つを設定し、小学校におけるそれぞれの取組の在り方を整理するとともに、各学校で実践する際の参考となるカリキュラム案を試作した。なお、本研究は二か年計画の一年目である。

はじめに

学校は、児童が健やかな成長と自己実現を目指して学習活動を行う場所であり、その基盤として「学校は児童にとって安全な場所である」という信頼性の確保が不可欠である。「安全な場所」として、最も大切なことは、児童のいのちが守られるということである。これまで、各学校では、いじめ防止に関する取組、安全性の高い教材・教具の整備、施設に対する日々の安全点検と対応など、児童のいのちを守る様々な取組を行ってきた。神奈川県においても、県教育委員会及び県内 33 市町村教育委員会の教育長による「いじめ防止対策を推進するための申し合わせ事項」の取りまとめや、耐震工事の推進等、教育活動の安全・安心に資する取組を推進している。

しかし、それらをより効果的なものにするためには大人が児童の周囲にある危険を取り除くだけでなく、児童自身が自らのいのちを守るができる資質・能力を育成することも欠かせない。身に付いた資質・能力は、登下校中を始めとする大人が不在の場所で役立つだけでなく、生涯を通じて、その児童の安全を守るからである。『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』(以下、「総則」という)においても「安全に関する指導及び心身の健康の保持増進に関する指導」に関して「日常生活において適切な体育・健康に関する活動の実践を促し、生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるよう配慮すること」(文部科学省 2018)と示されている。

なお、「総則」では、学校保健計画や学校安全計画等について「学校の全体計画等と関連付けながら、効果的な指導が行われるように留意する」としている。各学校は、児童が自らのいのちを守るための資質・能力を育成していく取組を組織的、計画的に推進していく必要がある。

研究の目的

本研究は平成 30 年度から二か年計画で実施し、一年目に当たる本年度は、基礎研究として児童が自らのいのちを守るための資質・能力を育成する取組の在り方を整理するとともに、それらを各学校で実践する際の参考となるカリキュラム案を試作する。また、二年目に当たる来年度は、調査研究協力校の実態に応じた実践について、課題点や取組の効果等を考察する。

研究の内容

1 「自らのいのちを守る」二つの柱

研究の柱として、健康教育における援助希求的態度の育成と、安全教育における危険予測・回避能力の育成という二つを設定した。

(1) 援助希求的態度の育成

『子供に伝えたい自殺予防 学校における自殺予防教育導入の手引』では、学校における自殺予防教育プログラムの目標の一つとして「援助希求的態度の育成」を挙げた上で、「人生において困難に直面した場合の対処スキルを身に付け、地域の援助機関についての情報を持って」いることが、「危機に遭遇した際に一人で抱え込まず、他者に援助を求めるという対処を行える可能性」(文部科学省 2014)を高めることにつながる旨と指摘している。本研究では、小学校における援助希求的態度を、「不安や悩みを抱え、自分だけでは解決しづらいと感じたときに、誰かに相談したり、助けを求めたりしようとする態度」と捉え、その育成を図る取組の在り方を整理した。

(2) 危険予測・回避能力の育成

渡邊は、危険予測・回避能力について「近年の安全教育において最も重要な概念」であり「危険予測能力とは、危険が存在する場面において、行動する前に危険を知覚し、それが身に迫る危険であるかどうか、重大な結果を招くかどうかを評価する能力」、「危険回避能力とは、危険予測に基づいて迅速かつ的確に、より安全な行動を選択する能力」(渡邊 2013 p. 22)と説明している。本研究においては、この考え方を踏まえた上で、安全教育の三領域である「災害安全」、「生活安全」、「交通安全」に共通して求められる危険

1 教育課題研究課 指導主事

予測・回避能力の育成について整理した。

2 教育課程編成における位置付け

取組を組織的、計画的に進めるためには、学校の全体計画に健康教育、安全教育の方向性を示すとともに中核となる教科等を定めた上で、各教科等の年間指導計画に学習内容を整理することが重要である。

(1) 健康教育・安全教育の中核となる教科等

キャリア教育、プログラミング教育等、教科等横断的に取り組むべき様々な教育課題がある中で、適切に取組を進めていくためには、それぞれの中核となる教科等を意識することが効果的である。健康教育、安全教育の中核となる教科等としては、次のようなものが考えられる。

領域	中核となる教科等
健康教育	体育科、特別活動等
災害安全	社会科、理科、特別活動等
生活安全 交通安全	体育科、家庭科、特別活動等

(2) 健康教育の内容

『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 体育編』における援助希求的態度の育成に関連した内容は高学年での次の記述が挙げられる。

心の健康について、課題を見付け、その解決を目指した活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。
ア 心の発達及び不安や悩みへの対処について理解するとともに、簡単な対処をすること。
イ 心の健康について、課題を見付け、その解決に向けて思考し判断するとともに、それらを表現すること。

(文部科学省 2017)

(3) 安全教育の内容

「学校における安全教育の充実について(審議のまとめ)」では、安全教育の内容を低学年、中学年、高学年の三段階で捉え、次のとおり示している。

低学年	学校施設の様子や安全な登下校と併せ、地震等の災害が発生した際の適切な行動に関する気づきを促す学習活動を充実させる。
中学年	地域の安全を守る関係機関の努力や工夫を学び、自助だけでなく、自らもどのようにそれらの機関と関わっていけるかという共助・公助の視点を含めた学びを充実させる。
高学年	家庭生活における安全について具体的な事例から理解を深めるとともに、事件・事故災害について、地域で語り継がれてきた教訓を含め、各地域の歴史的な観点からの理解や、様々な行政機関等から出される防災に関する情報や安全に関する情報の理解を充実させる。

(中央教育審議会 2014)

危険予測・回避能力の育成についても、これを踏まえ取組の系統性を考える必要がある。

3 取組を進める上での留意点

カリキュラム案を試作するに当たり、援助希求的態度の育成及び危険予測・回避能力の育成における留意点を次のとおり整理した。

(1) 援助希求的態度の育成に関して

ア 実践的な学習活動の設定

悩みを抱えている児童や困った状況にある児童への支援としては、「24時間子供SOSダイヤル」や「チャイルドライン」など、様々な相談窓口が設置されている。また、各学校においても、養護教諭やスクールカウンセラーなど、複数の教職員による相談体制が整えられている。

しかし、相談窓口や相手を知っているということと実際に行動に移すことができるということは同じではない。そこには、相談相手にどのように伝えれば良いのかが分からないという戸惑いや自分の悩みを開示することへの不安感など、援助希求行動を妨げる要因が存在するからである。

したがって、取組においては、相談窓口の周知等に加え、ブレインストーミングやロールプレイ等を通して実際の行動に移すためのスキル指導を行う、相談業務に関わっている関係機関の職員の方を招いて接点を作り相談の様子をイメージできるようにするなど、より実践的な学習活動を設定する必要がある。

なお、教材や授業方法については、文部科学省が公開している資料等を参考にした上で、各学校の実情に合わせて教材や授業方法の工夫をすることが重要である。

イ 相談を受ける側への指導

小学校には、友達、担任、養護教諭等、複数の援助資源が存在する。中でも友達は、児童にとって最も身近で相談のしやすい相手である。

しかし、援助要請が友達に行われた場合、留意すべきことが二点考えられる。まず一点目は、その相談が悩みの解決につながる割合は、担任や養護教諭等の方が高いということである(佐藤・渡邊 2013)。二点目は、相談をされることが、その児童の負担につながることもあり得ることである。

そこで、取組を進めるに当たっては、信頼できる大人へつなげることの重要性を確認したり、適切な話の聴き方を伝えたりするなど、援助要請をされる側の児童への指導も欠かせない。「児童生徒の自殺予防に向けた困難な事態、強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方等を身につける等のための教育の推進について(通知)」においても「心の危機に陥った友人の感情を受け止めて、考えや行動を理解しようとする姿勢などの傾聴の仕方(SOSの受け止め方)」についても

児童生徒に対し教えることが望ましい」（文部科学省・厚生労働省 2018）と、援助希求を行っている友達への関わり方を学ぶことの重要性が述べられている。

なお、他者を援助する傾向が高いほど援助希求傾向が強いという報告(安藤 2015)もあり、相談を受ける側への指導が、ひいてはその児童自身の前向きな援助希求的態度につながることも考えられる。

ウ 学級の支持的風土の醸成

「総則」では「相手の身になって考え、相手のよさを見付けようと努める学級」や「互いに協力し合い、自分の力を学級全体のために役立てようとする学級」にしていく上で「学級の風土を支持的な風土につくり変えていくことが大切である」（文部科学省 2018）と示されている。

児童が、自分の悩みや困ったことを周囲に伝えた場合、学級の状態によっては、そのこと自体がからかいやいじめを招くことも考えられる。児童が安心して援助要請を行うためには、この「支持的風土」が欠かせない。取組を進めるに当たり、学級の風土が支持的な風土となるように児童相互の信頼関係や温かい人間関係を築いておくことが重要である。

(2) 危険予測・回避能力の育成に関して

ア 学習内容の整理

渡邊は、危険予測と危険回避に関する学習内容を区別するとともに、「知識の習得」と「的確な判断」の二つの段階で次のように整理している。

	危険予測	危険回避
知識の習得	危険な場所や時間(季節)、行動、状況変化に関する知識	危険の回避方法に関する知識
的確な判断	危険なもの(こと)は何か、なぜ危険なのか	最も適切な危険回避の方法は何か

(渡邊 2013 p. 23を基に作成)

「知識の習得」は、危険予測・危険回避を行う上で知っておくべき基礎・基本の知識を学ぶ段階である。災害や事故等が起こりやすい場所や、時間(季節)、行動、状況変化等とともに、その回避方法を学習する。地震災害を例に挙げると、本震の前後に余震がある可能性がある、高い建物の近くではガラス等の落下物があると危険なので急いで離れるといったことがこれに当たる。

これに対して、「的確な判断」は習得した知識を活用する段階である。身近な場所や場面等に対し、危険なもの(こと)は何か、なぜ危険なのかを捉え、最も適切な危険回避の方法について思考・判断する必要がある(渡邊 2013 p. 22)。

カリキュラムを作成する際にはこのような視点でそ

れぞれの手立てを考えて、バランスの良い取組とすることが重要である。

イ 多角的・多面的な思考・判断

実際の災害や事故では、様々な要因が重なり、「想定外」と言われる形で被害が生じることも多い。したがって、前出の「的確な判断」においては多角的・多面的な思考・判断を伴う課題に取り組むことが重要である。

例えば、多くの学校で用いられている避難指導の一つに『おはしも』の約束がある。「おはしも」とは「押さない」、「走らない」、「しゃべらない」、「戻らない」の一文字目をまとめた合言葉である。

しかし、地震の際に高い建物の横であれば全力で安全な場所に移動する、津波の心配がある際に大声で周囲の民家に避難を呼びかけながら自らも高台に避難を行うなど、その場に応じて判断する必要がある。

渡邊は「机の下にもぐる訓練や『おはしも』の約束を守ることを学習するのであれば、習得した知識を活用することにはなりません」(渡邊 2013 p. 24)と、問題点を指摘するとともに、地震が発生する状況を変えて避難訓練を行ったり、総合的な学習の時間で系統的に安全教育の内容を取り上げたりする取組を例示している。

習得した知識を活用し、その場に応じた判断を行う必要があるという点は、交通安全や生活安全においても同様である。危険予測・回避能力を生きて働くものとするために、具体的な場面から複数の要因を捉え、その先に起こる危険や適切な行動を多角的・多面的に考えることが重要である。

ウ 地域教材の開発・活用

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。

中でも地域の実情を踏まえることは、安全教育の質をより実践的なものとし、危険予測・回避能力を生きて働く知識・技能とするために重要である。

具体的には、地域の人材を活用したり、身近な環境や日常生活から教材化できる資源を見いだしてそれらを活用したりすることが考えられる。

なお、「学校における安全教育の充実について(審議のまとめ)」には、「特に、行政機関等から出される災害に関する様々な情報や活用の方法について理解することは、自らの命を守る上で不可欠であり、小学校の段階から発達に応じて適切に行われることで、自助の考え方が定着していく」(中央教育審議会 2014)と述べられている。

ここで指摘されている災害に関する情報はもちろん

であるが、交通安全、生活安全に関しても、自治体等の配付物やホームページ上で公開している資料等を教材として有効活用することが望まれる。

4 カリキュラム案(例)の紹介

本研究では、各学校が援助希求的態度の育成、危険予測・回避能力の育成を図る際の参考となるように、カリキュラム案を試作した。

カリキュラム案のうち、1は援助希求的態度の育成を、2～5は危険予測・回避能力の育成を図る学習となっている。また、2は地域そのものの特徴から安全について考えるとともに、行政機関等から発信される情報の理解や活用を視野に入れた内容、3～5については身近な場所や場面を題材に危険予測トレーニングを行う内容となっている。その概要は次のとおりである。

(1) カリキュラム案 1(援助希求的態度の育成)²

ア 対象

第五学年／第六学年

イ 教科等名／題材名

体育科(保健)／心のもやもや、どうする？

ウ ねらい

つらいときや苦しいときに助けを求めようとする態度を身に付ける。

エ 本時の流れ(第1時・第2時)

(第1時)

- 1 悩みがあるときにどうしているか考える。
- 2 悩みに対する価値観の可視化を行う。
*悩みの事例が書かれたカードを数種類用意して、どの程度「気になるかどうか」、「相談しやすいか」の二点から仲間分けされた悩みを整理する。
- 3 悩みに対する価値観について、可視化をした結果と理由を交流する。
*自分が平気なことでも、人によってはとてもつらいこと、悩みを抱えていてもなかなか言い出せない友達もいることを確認する。
- 4 仲間分けされた悩みを、自分なら誰に相談するか話し合う。
*「担任の先生」「担任ではない先生」「養護教諭」「スクールカウンセラー」「家族」「友達」を例示する。

(第2時)

- 1 保健師等、地域の相談業務に関わる職員をゲストティーチャーとして紹介する。
- 2 悩みの相談をしているロールプレイを紹介する。
- 3 ロールプレイを見て、相談する側の視点で感じたことを話し合う。
- 4 「相手の気持ちにしっかり耳を傾ける」聴き方

のロールプレイを行う。

- 5 ロールプレイを振り返り、感想を交流する。
- 6 ゲストティーチャーの講話を聞く。

オ 解説

第1時は、悩みに対する価値観の可視化を図るとともに、それらが、人によって異なることを捉える内容とした。その際「こんなことを相談してよいか」という不安や迷いを解消し、積極的に誰かに相談することで解決を図る態度を価値付けることが重要である。

第2時は、相談を受ける側にも焦点を当て、援助希求を行っている友達への関わり方を学ぶ内容とした。その際、保健師等、地域の相談業務に関わる職員をゲストティーチャーとして招き、話の聴き方についてのロールプレイに参加してもらったり、ゲストティーチャーの講話を聞いたりする流れとしている。幅広い年代の相談者に対応する地域の関係機関と連携することで、生涯を通じて役立つ実践的な学習とすることが期待できる。

なお、学習を効果的なものにするためには、日頃の取組として学級の支持的風土の醸成が欠かせない。授業に先立ち、児童相互の信頼関係や温かい人間関係を築いておくことが重要である。

(2) カリキュラム案 2(災害安全①)

ア 対象

第五学年

イ 教科等名／単元名

理科／洪水ハザードマップを作ろう(流れる水の働きと土地の変化)

ウ ねらい

大雨などで水の速さや量が増えると、災害が起こることがあることを捉え、地域の地形的な特徴から発生する災害を予想し、避難場所を考える。

エ 本時の流れ(第11時・第12時)

- 1 児童の体験談や写真などを基に、大雨が降ったときの地域の川の様子について話し合う。
- 2 地図を見て、地域を流れる川の位置や形、周辺の地形の特徴について確認する。
- 3 グループで「大雨が降ったときに予想される危険」「川が氾濫したときの浸水の範囲」「望ましい避難場所」などを考え、地図に書き込む。
- 4 グループで相談した結果を発表する。
- 5 行政機関が配布している洪水ハザードマップと自分たちの作ったものを見比べる。
- 6 HP等で発信されている防災情報を知り、いのちを守るため、どのような行動を取れば良いのかについて振り返る。

² 作成に当たっては、鈴木雄宇教諭(綾瀬市立早園小学校)が神奈川県立総合教育センター長期研究員として2018年度に行った実践を参考にした。

オ 解説

中核となる教科等を理科とし、第五学年「流れる水の働きと土地の変化」の発展学習として洪水ハザードマップ作りを設定した。また、学習の後半では、行政機関が発信している防災情報の見方や活用の仕方について、理解を深めるようにする。

なお、総合的な学習の一環として、フィールドワークなどを行いながら取り組むことも考えられる。

(3) カリキュラム案 3(災害安全②)

ア 対象

第三学年／第四学年

イ 教科等名／題材名

学級活動／休み時間に地震が起こったら

ウ ねらい

大地震発生時に学校内の様々な場所で予想される危険を考え、自分の身を守るためにはどのような行動を取れば良いかを話し合うことを通して、どんな場面でも安全に避難することができるようにする。

エ 本時の流れ

- 1 資料を見ながら、震度の大きさとそれによって引き起こされる状況等の概要を知る。
- 2 教室にいるときに震度6弱の揺れがあったらどんな危険があるのかを考える。
- 3 いのちを守るため、どのような行動を取れば良いのかを考える。
- 4 グループに分かれ、学校の様々な場所にいるときに震度6弱の揺れがあったらどんな危険があるのか、どのような行動を取れば良いのかを相談する。
*複数の場所の写真を用意し、グループに一枚を配付する。
*グループごとに二種類の付箋を用意し、予想される危険と、取るべき行動を書いて貼り付けられるようにする。
- 5 話し合った内容を学級で共有する。
*資料は後日、防災訓練を行った後の振り返りに活用する。

オ 解説

担任等の大人が身近にいない状況で、自分の身を守るためにどのような行動を取れば良いのかを考える内容とした。

なお、多角的・多面的に考える必要のある課題を設定するとともに、その後の防災訓練に関連付けることで、実践力という点から授業の評価を行い、その後の取組につなげることが重要である。

(4) カリキュラム案 4(生活安全)

ア 対象

第一学年／第二学年

イ 教科等名／題材名

学級活動／危ない遊び

ウ ねらい

学校の校庭にも危険があることに気付くとともに、安全に生活しようとする気持ちを持つ。

エ 本時の流れ

- 1 写真やイラストを見て、危険な行動や遊び方について考え、話し合う。
*事前に学校の校庭で撮影した写真やイラストを用意する。
- 2 安全な行動や遊び方のルールを確認する。
- 3 提示された課題以外にも、これまでの学校生活の中で、危ないと感じた出来事を話し合う。
- 4 学習を振り返り、安全な学校生活を送るために学んだことや、今後がんばりたいことをカードに記入して発表する。
*発表後、教師の補足を入れてまとめる。

オ 解説

学校の校庭という身近な場所での安全について考えるとともに、自分たちの体験を振り返る内容とした。また、導入では危険な行動についてイメージしやすいように、写真やイラストから危険な行動を探す活動を設定している。

なお、第二学年で行う際には、学習した内容をまとめ、第一学年の児童に伝える活動に発展させることも考えられる。

(5) カリキュラム案 5(交通安全)

ア 対象

第五学年

イ 教科等名／単元名

体育科(保健)／次、何が起こるかな？

ウ ねらい

学校の周囲の道路を歩いたり、自転車に乗ったりしたときに予想される危険やそれらを回避するための行動を考え、安全に生活しようとする気持ちを持つ。

エ 本時の流れ

- 1 道路を歩いたり、自転車に乗っていたりしたときに危ないと感じた出来事を話し合う。
- 2 写真やイラストを見て、潜んでいる危険について考え、話し合う。
- 3 危険を回避するための行動について考え、話し合う。
- 4 自動車の運転席から見た事故の状況について知る。
- 5 複数の場面について、潜んでいる危険と、その危険を回避する行動について考え、話し合う。
*徐々に危険予測の難易度を上げた課題を提示する。
- 6 学習を振り返り、道路を歩くときや自転車に乗るときに気を付けようと思うことをカードに記入して発表する。

オ 解説

学校の周囲等、身近な場所における危険について考えるとともに、交通ルールを学ぶ内容とした。また、車の運転手の視点を知ることで、考えながら行動することの必要性に対する気づきを促す内容とした。

なお、発展的な取組としては、交通安全マップを作成するなど地域の環境とのつながりの視点を取り入れたり、下級生との交流の場を設定したりすることも考えられる。

研究のまとめ

1 成果と課題

二か年計画の一年目に当たる本年度は、基礎研究として、児童が自らのいのちを守るための資質・能力を育成する取組の在り方を探った。これにより具体的なカリキュラムを考えていく上での要点を整理することができた。また、健康教育及び安全教育の各領域に関するカリキュラム案を試作した。これは、各学校における取組の参考となるだけでなく、研究二年目の実践に向けた方向性を示すものである。

現在、各学校においては新学習指導要領の完全実施に向け、様々な教育課題に取り組んでおり、教職員の多忙化が問題となっている。各学校においては、実情を踏まえ、取組の進め方を工夫する必要がある。

2 今後の方向性

研究二年目は、今年度の研究で整理した基本的な考え方やカリキュラム案等を踏まえつつ、調査研究協力校の実態に応じた実践について、課題点や取組の効果等を考察する。

3 研究成果物の概要

研究の成果を踏まえ、各学校において取組を進める際の基本的な考え方や、カリキュラム案の詳細等を示した研究成果物を作成した。カリキュラム案については、教材やワークシートの例も併せて紹介した。

健康教育、安全教育を通して児童が自らのいのちを守る資質・能力を育てることは、児童の健やかな成長と自己実現を目指す上で不可欠な取組である。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。

おわりに

神奈川県では、「いのちの授業」の実践や道徳教育など教育活動全体を通して、自分を大切にすることや他者への思いやりの育成に取り組んでいる。また、課題の解決に必要な思考力・判断力・表現力等や主体的に取り組む態度を育成するための学習活動の工夫・充実を図ってきた。

これらの取組を進め、その成果を発信することは、神奈川県のみならず、全ての児童のいのちを守り、健やかな成長と自己実現を目指すことにつながる。本研究が、その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東京学芸大学の渡邊正樹教授に深く感謝申し上げる。

[助言者]

東京学芸大学 教授 渡邊 正樹

引用文献

中央教育審議会 2014 「学校における安全教育の充実について(審議のまとめ)」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/11/19/1353563_02_3_1.pdf (2019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)」

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 2014 『子供に伝えたい自殺予防 学校における自殺予防教育導入の手引』

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/09/10/1351886_02.pdf (2019年1月取得)

文部科学省 2018 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』東洋館出版社 p. 31

文部科学省 2018 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 体育編』東洋館出版社 pp. 150-151

文部科学省・厚生労働省 2018 「児童生徒の自殺予防に向けた困難な事態、強い心理的負担を受けた場合などにおける対処の仕方を身につける等のための教育の推進について(通知)」

渡邊正樹 2013 『今、はじめよう！新しい防災教育 子どもと教師の危険予測・回避能力を育てる』光文書院

参考文献

安藤俊太郎 2015 「前思春期における精神的ストレスに対する援助希求態度の関連要因についての包括的検討」東京大学博士論文(未公開)

佐藤美和・渡邊正樹 2013 「小学生の悩みとそれに対する援助要請行動の実態」(東京学芸大学紀要出版委員会『東京学芸大学紀要芸術・スポーツ科学系 第65集』東京学芸大学 p. 182)

3 教育施策の形成や提言、検証等に関する調査・研究

「インクルーシブな学校づくり」の推進に関する研究

細田高志¹ 持田訓子² 北邨恵順¹ 鈴木真²
中田大輔² 大澤ひかる² 鈴木翠²

共生社会の実現に向けて、神奈川県ではすべての校種において「インクルーシブな学校づくり」を進めている。できるだけ同じ場で共に学ぶ取組におけるこれまでの成果や課題を整理し、校内支援体制や子どもたちを支える効果的な手立ての視点から、「インクルーシブな学校づくり」を推進するための学校マネジメントについて考察した。

はじめに

1 インクルーシブ教育システム構築に係る動向

1994年に国際連合(以下、「国連」という)教育科学文化機関において採択された「サラマンカ宣言」では、「教育は、障害のある子どもや移民など、特別な教育的ニーズをもつ子どもたちも含む、すべての子どもたちの基本的権利であるとし、すべての子どもの多様性を考慮して教育制度を作ること、すべての子どもたちを包括するような教育を目指すこと」と提起された。また、2006年に国連において採択された「障害者の権利に関する条約」の教育条項(第24条)では、障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと、個人に必要なとされる合理的配慮が提供されること等が示された。そして、障害者が受ける制限は、心身の機能の障害に起因する「個人モデル」ではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずる「社会モデル」と呼ばれる考え方が反映されており、障害の捉え方についてのパラダイム・シフトが要請された。日本では、2014年の本条約の批准に向けて、2012年に中央教育審議会(以下、「中教審」という)初等中等教育分科会より、「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、「中教審報告」という)が示された。各自治体には「連続性のある多様な学びの場」の整備等が求められ、学校現場は新たな取組を模索している。

2 神奈川県の取組

(1) 支援教育

本県ではこうした国の動きに先駆け、1984年の総合福祉政策委員会総合政策部会による提言を受けて、教育の進むべき方向を「共に学び共に育つ」教育と定め、その実現を目指してきた。2002年に県教育委員会は「これからの支援教育の在り方(報告)」を示し、国が進める特別支援教育ではなく「支援教育」として、「障害のあるなしに関わらず、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに適切に対応する教育」を推進してきた。

この「支援教育」を推進するプロセスにおいて、子ども・保護者・教職員等のニーズを把握し、ケース会議等を通して情報を共有し、チームとして効果的に関わられるようコーディネートしていく「教育相談コーディネーター」(以下、「CO」という)を養成し、すべての校種に配置を進めてきた。また、県立特別支援学校高等部分教室の設置、スクールカウンセラー(以下、「SC」という)やスクールソーシャルワーカー(以下、「SSW」という)の配置、特別支援学校におけるセンター的機能の充実等を図ってきた。県立高等学校(以下、「高校」という)においては、クリエイティブスクール³やフレキシブルスクール⁴、通級指導導入校⁵、フロンティアスクール⁶、通信制単独校⁷等、後期中等教育段階における多様な学びの場を積極的にデザインしてきた。

県立総合教育センターでは、「インクルージョンを目指した学校教育の改革」(1998)、「支援ネットワークシ

1 教育相談課 指導担当主事

2 教育相談課 指導主事

3 生徒の学習意欲を高め、「わかる授業」の展開や「実体験からの学び」を推進するため、1クラス30人以下での展開等の新しい仕組みを導入している高校。

4 単位制で生徒一人ひとりの生活スタイルや学習ニーズに合わせて、全日制、定時制、通信制などの科目を相互に学ぶことができる高校。

5 発達障害等のある生徒が大半の時間は通常の学級で学びながら、生徒の実態や教育的ニーズに合わせて別の教室で特別の指導(自立活動)を受ける「通級による指導」に取り組む高校。

6 特定の時間帯(午前・午後・夜間)で授業を行う課程を複数設置した高校。県立の多部制定時制は、「午前部」または「午後部」に所属し、1日4時間の授業を受けて4年間での卒業を原則とする、昼間に学ぶ高校。

7 従来の通信制高校とは異なり、毎日登校してきめ細かな指導を受けたり、ITを活用して自宅での学習を中心に学んだりすることができる通信制課程のみの高校。

システムに基づくインクルージョンの具体化に関する研究」(2007)、「神奈川の支援教育の成果に関する調査研究—教育相談コーディネーターの取組に焦点を当てて—」(2016)等、インクルージョンに関する研究を進めてきている。これまでの取組の成果として、「支援教育」の理念が広まったこと、「困った子」から「困っている子」へと視点の転換が図られたこと、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズへの気付きが高まったこと、ケース会議の開催等チームで支援するための校内支援体制の整備が進んだことが挙げられ、これらによって、個への支援が充実してきたと言える。一方で、「全ての児童・生徒が同じ場で共に学ぶための取組は十分ではなかった」(椎野他 2016)といった課題が共有されている。

2007年に示された「かながわ教育ビジョン」では、重点的な取組として「誰をも包み込むインクルージョン教育」を挙げ、2015年の一部改訂において「インクルーシブ教育の推進」を重点的な取組として打ち出した。現在はすべての学校において、「支援教育」の理念の基に「インクルーシブな学校づくり」を進めている。

(2) 「みんなの教室」モデル事業

すべての子どもができるだけ同じ場で共に学び育つことを目指し、義務教育段階においては3地域7校で「みんなの教室」モデル事業が実施された(第1表)。

第1表 「みんなの教室」モデル校(2016年指定)

地域	モデル校
茅ヶ崎・寒川	寒川町立南小学校 茅ヶ崎市立第一中学校(※2015年モデル校指定)
厚木	厚木市立毛利台小学校 厚木市立玉川中学校
南足柄	南足柄市立福沢小学校 南足柄市立向田小学校 南足柄市立足柄台中学校

本事業においては、交流及び共同学習の充実やユニバーサルデザイン(以下、「UD」という)の視点を取り入れた授業改善に取り組んだことにより、子ども同士の自然な関わり合いや学び合いが生まれ、子どもたちの間に「みんなが学級の仲間」という意識が浸透するなど、思いやりの気持ちが生まれ、他者理解が進んでいる様子が見られた。また、これまでの取組を見直し、改めて意味付けや価値付けを行いながらそれぞれの取組をつなげていく中で、子どもの様子や取組の工夫及び困り等について、教職員間で日常的に情報共有がなされるようになり、学級・学年・教科等の垣根を越えた協力など、風通しの良い組織風土が培われてきた。そして、子どもの変容が教職員にとっての成功体験となり、取組のさらなる充実や発展につながっていくといった好循環が認められる等の成果が報告されている。

(3) インクルーシブ教育実践推進校(パイロット校)

知的障害がある生徒の高校教育を受ける機会の拡大を目指し、2016年に「みんなの教室」モデル校と同じ

地域において、県立茅ヶ崎高校、県立厚木西高校、県立足柄高校の3校がインクルーシブ教育実践推進校(パイロット校)に指定された。各校では、すべての生徒が共に学ぶことを通し、集団の中で互いを理解しながら、社会性や思いやりの心を育てている。各教科等の学習においては、各校がこれまで行ってきた教育課程を基本としながら、生徒一人ひとりの状況に応じてチーム・ティーチング(以下、「TT」という)や習熟度別少人数学習、リソースルームを活用した個別学習等の多様な形態を取り入れ、個人内評価を踏まえた観点別の評価を行っている。また、キャリア教育の充実を図るとともに、生徒同士の相互理解を深めるための講演会やワークショップ等を行っている。

これらの取組を通し、インクルーシブ教育実践推進校(パイロット校)の生徒からは、「苦しい思いをしている人がいたら助けたいと考えるようになった」「互いの個性を認め合うインクルーシブ教育の考え方は、今後グローバルに人々と関わるが多くなる時に役立つ」「インクルーシブという言葉がいつかは必要なくなり、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会が当たり前になると良い」「友達は努力を認めてくれるだけでなく、困っている時に助けてくれるかけがえのない存在」等の意見が挙げられ、「多様性を尊重する態度」や「互いのよさをいかして協働する力」が育まれていることがうかがわれる。なお、2018年に示された県立高校改革実施計画(Ⅱ期)では新たに11校が指定され、インクルーシブ教育実践推進校(パイロット校)を含め4地域14校の配置となる。

3 学校マネジメント

中教審報告では、「インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教職員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。これについては、教職員養成段階で身に付けることが適当であるが、現職教職員については、研修の受講等により基礎的な知識・技能の向上を図る必要がある」(中教審 2012 p.45)とあるように教職員の専門性の確保について重要性が指摘されている。

2015年に中教審より「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」が示された。この中で、「学校が複雑化・多様化した課題を解決し、新しい時代に求められる資質・能力を子供に育ていくためには、校長のリーダーシップの下、教職員がチームとして取り組むことができるような体制を整えることが第一に求められる。それに加えて多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自ら専門性を十分に発揮し、『チームと

しての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」(中教審2015)と、専門性に基づくチーム体制の構築の重要性が強調されている。

これらのことを踏まえ、本研究では、学校マネジメントを、「学校における有限な資源であるヒト・モノ・時間などを最大限効果的・効率的に活用することにより、子どもたちに良質な教育を提供し、教育効果をあげること」(高橋他 2011)と捉える。その上で、「インクルーシブな学校づくり」を推進するための学校マネジメントは、学校におけるあらゆる資源を効果的・効率的に活用することにより、障害のある子どもを含むすべての子どもたちに良質な教育を提供し、教育効果を上げることと捉える。特にヒトに関しては、専門性に基づく教職員について考えていく。

学校関係者に求められる専門性の考え方について、2013年に独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(以下、「特総研」という)は、「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」(以下、「特総研研究」という)において、「インクルーシブ教育システム構築のためには、特別支援学校や特別支援学級のみならず、通常の学級の教職員も含め、求められる共通の専門性がある。すべての教職員に求められる専門性の基本は、教育の基本ともいえる『①集団形成(学級づくり)』、『②学習指導(授業づくり)』、『③生徒指導』であるが、インクルーシブ教育システム構築のためには、これら三つに次の要素を含めて考えることが必要である。(1)特別支援教育に関する知識・技能の活用(2)教職員および関係者の連携・協働(3)共生社会の形成に関する意識」(特総研 2013)と整理している。これら三つの基本と三つの要素を参考に本研究を進めていく。

研究の目的

本研究では、できるだけ同じ場で共に学ぶ取組におけるこれまでの成果や課題を整理し、校内支援体制や子どもたちを支える効果的な手立ての視点から、「インクルーシブな学校づくり」を推進するための学校マネジメントについて考察する。

研究の内容

本研究は、平成28年度から平成30年度までの3年間の研究である。平成28年度は「みんなの教室」モデル校及びインクルーシブ教育実践推進校(パイロット校)の連絡協議会等に参加し、各校の実態調査等、情報収集をした。平成29年度は「みんなの教室」モデル校を対象として、「インクルーシブな学校づくり」の取組状況を把握するためのアンケート調査を実施し、

結果を本研究の中間報告として県立総合教育センターの研究発表大会で報告した。また、県立高校5校を対象としてインタビュー調査を実施した。平成30年度はインタビュー調査の結果の分析及び考察を進めた。本稿は、インタビュー調査の結果及び考察を中心に報告する。

1 インタビュー調査の概要

(1) 目的

多様な教育的ニーズのある生徒を支えている県立高校における取組についてインタビュー調査を行い、これまでの成果及び課題を把握する。

(2) 対象

県立高校5校(クリエイティブスクール、フレキシブルスクール、通級指導導入校、フロンティアスクール、通信制単独校)において、校内で支援の中核を担っている教職員、各校2名、計10名。

(3) 期間

平成29年11月から12月。

(4) 方法

60分程度の半構造化インタビューを個別に実施した。対象者の了承を得てICレコーダーで音声を録音し、逐語録を作成した。筆者7名の協議により、回答の傾向を分析し、カテゴリー化した。

(5) 主な内容

「授業づくり」、「学級づくり」、「学校づくり」それぞれにおいて、次の6観点を中心に聞き取った。

- ア 取り組み始めたきっかけ
- イ 取り組むことができている際のポイント
- ウ 取組が定着した要因
- エ 取組が難しい際の要因
- オ 今後取り組めると良いこと
- カ どのような体系的なフォローがあれば取り組めるか/あるから取り組めたのか

2 インタビュー調査の結果

主な取組として挙げられた代表的な言葉(原文のまま、括弧内は筆者)を枠囲みで示す。

(1) 授業づくり

ア 取り組み始めたきっかけ

- 分数計算できない。それ以前の問題として、かけ算を覚えていない
- 黒板に書いてあることですら、「あれ？」って見に行くと、何も書いていない(写していない)
- できない理由が中学校からという場合もある

高校には、小・中学校までの学習の積み重ねが十分ではないなど、多様な教育的ニーズのある生徒も多く在籍し、その実態を把握することが支援の始まりとなっていた。そのような生徒に対し、インタビュー調査対象校では、義務教育段階の学習内容の学び直しや代

替手段を用いるなどの支援を積極的に行っていることが分かった。

イ 取り組むことができている際のポイント

- 「このクラスすごく大変なんだけど、ちょっとのぞいてくれる？」と周りに声をかけて、皆で見る
- 「いろいろ配慮したほうがいい子かな」って思ったら、すぐ、同じ子を教えている教科担当に聞きに行く。特定の科目はすごくやっている(できている)という可能性もある
- 教えたりする時には声は柔らかく声質を変えて言っている

授業が上手くいかないと感じた時に他の教職員に授業を見てもらい、相談して授業改善を行うなど、他の教職員に自分の授業を見てもらうことが当然という雰囲気があった。また、多様な教育的ニーズのある生徒にどのような支援を行えば良いか分からない時に、自分の教科にとらわれず、いろいろな教科の教職員に聞きに行くことによって、その生徒の得意、不得意が把握でき、他教科で行っている支援が有効である場合、その支援を取り入れていたことが分かった。

また、してはいけないことなどルールを伝えるときは、毅然とした態度で指導を行い、授業で分からないことを教える時には、柔らかい声質に変えて、生徒が安心する雰囲気を作っているなど、教職員がどのようなスタンスで生徒と関わるかを考えていることが分かった。

ウ 取組が定着した要因

- こうしたらこうなったということを(教職員同士が)語り合えると良い
- 廊下巡回している教職員がいて、自由に教室に入出りできる
- 「この人(生徒)はどういう課題を抱えているのかな」とか「問題は何かな」という視点を持って見ていた(中略)そうやって気付くって大事

インタビュー調査対象校では、授業を理解できない生徒がいる場合、教職員が一人で抱え込まずに互いに話をし、困りを共有していた。また、教育のUDを取り入れた授業環境づくりも行われていた。例えば、視覚的な刺激量を少なくし、黒板のどこに集中すれば良いかが明確に分かるような授業の工夫を教職員間で話し合いながら進めていた。複数の教職員が授業を担当する形態のTTだけでなく、校内巡回する中で、支援の必要性を見だし、介入していくといった柔軟な対応も行うなど、様々なTTの形態を工夫している。このように一人で行うのではなく、他の教職員と協働してチームで支援をすることが重要であることが確認できた。関係機関を含めたチームで支援を行っている学校もあった。

エ 取組が難しい際の要因

- どうやって職員が引き継いでいくのか。せっかくこれだけ進んだ仕組みがあるのに、すごいそれは難しいと思う
- 指導しなくちゃいけないところは指導しなくちゃいけない。でも、支援っていうのも必要なんだけど、でもやりすぎちゃ、「ここまでやんなきゃいけないの」というのが、多分、先生方にはあると思います
- 「誰が合理的配慮が必要なんだ」とって議論になって、入試を突破してるんだから

現在行っている支援を、教職員が替わっても引き続き行うことができる校内支援体制を築いていくことが難しいことが挙げられた。何のために、どうして行っているのかということが引き継がれていかないと多忙感などの理由から有効な支援が引き継がれないことがあり、それが課題となっている学校があった。その一方で、入学者選抜を経て入学してきた生徒に対し、誰にどこまで個別的な支援や合理的配慮を行う必要があるのかといった教職員の疑問や葛藤が見られる等の課題があることが分かった。

オ 今後取り組めると良いこと

- (教職員が)学ぼうとするかどうかということがポイント
- あんまりインクルーシブだというように露骨にやると、プライドが傷ついたりとか、そこを尊重しながら本人と保護者の要望に合わせて個別対応していく

教職員は、いろいろな考え方を持っており、そこで互いの考え方をぶつけ合って、離れるのではなく、互いの考え方を受容し、伝え方を工夫しながら、何が生徒にとって一番良い方法なのかということを経験しながら教職員の意見を聞きながら考えていくことが大切であるとの回答が多かった。

障害受容をしていく過程にある生徒にとって、高校生という思春期の段階で受ける支援内容によってはプライドを傷つけてしまうことにもつながる。そのことを教職員は理解し、本人、保護者の要望に合わせて、どのような形で支援を行えば良いかを一緒に考えていくことが必要であるという意見が挙げられた。

カ どのような体系的なフォローがあれば取り組めるか/あるから取り組めたのか

- 共有財産ですかね。教材を共有できるようなシステム
- 他教科の授業を見る。生徒と同じ立場に自分を置くことができる。授業観察後に意見交換をする
- 自分の今までのやり方でやるって言いながらも、「うーん…」という風に思っていたんじゃない

いですか

- 他(の教職員)が何をしているかに関心を持つこと
- 授業見学がすごくシステム化されている

最初は、多様な教育的ニーズのある生徒に対して、教職員一人ひとりが別々に支援を考えていた。そのため、学年が変わるたびに一から支援策を考え、授業のUD化や個別支援に取り組んでいた。しかし、現在は生徒に対する支援をより良いものにするために教材の共有化を行い、電子データや紙ベースで保存していくようシステム化している。これは教職員の多忙感の軽減にもつながっている。

校内支援のシステムとしては、他の授業を見学し、互いに意見交換することによって、支援の必要な生徒の見立てを他の教職員と共有すると有効な取組につながりやすいとの意見があった。

(2) 学級づくり

ア 取り組み始めたきっかけ

- 集団に入るのが苦手、本当に駄目っていう生徒もいる
- もともと不登校だった子が多いので、教室に入ることにに対して、やっぱり怖さがあるんです
- 学校に来ない。理由の一つには、友人同士のトラブルとかも多いですね。なので、言った生徒にとっては、何気ない言葉なんですけど、例えば「うざい」とか、そういう言葉がきっかけになってたりする
- コミュニケーションをとって、自分の本音を自分の言葉で伝えてってというのは、やっぱり苦手

悩みを相談できる生徒に対しては、支援しやすいが、自分からコミュニケーションをとることが難しい生徒については、困っていることに周りの大人はなかなか気づき難い。このような生徒は、人間関係のトラブルが多いことがある。コミュニケーションが苦手な生徒は、相手に分かるように伝えられず、相手の反応に対して強く言ってしまうたり、怖くなってしまい逃げてしまったりすることがある。特にSNS上のコミュニケーションにおいてトラブルになることも多いとの意見が多かった。

イ 取り組むことができている際のポイント

- やっぱり生徒の声を聴くことが大事
- 生徒とコミュニケーションとらなきや駄目
- 全体への声掛け以上に個々への声掛け
- (生徒の)できることを見つけておく、そういうのを見て伝えてあげると嬉しいみたい

生徒にとって居心地の良い学級にしていくために、生徒の声を聴いて学級をつくっていた。生徒の話を良く聴くことによって、本人が何に困っているのか、どのような支援を望んでいるのか、などを把握し、個に

応じた支援や、本人が納得した上で支援を行うことにより、教職員と生徒との関係がより良いものになっていることが分かった。

ウ 取組が定着した要因

- みんなで見ていくから、みんなが情報を知っていて、逆に担任じゃない先生のほうが相性がいんだったら、担任じゃない先生とコミュニケーションとればいい
- 担任がそのクラスの子を見るっていう限定を取り払って、要はその年次の生徒をみんなで見る。だから、担任じゃない人が、いきなり話しかけてもいい
- ちょっとしたことでも、細かく伝え合う、こういうことがあったとか、どんなことでも

いつも担任が中心となって支援を行うのではなく、生徒の視点に立って、その生徒が相談しやすい教職員が対応している学校があった。担任とその教職員が情報共有し、学年や学校全体で一人の生徒を支援する体制を取っていることが分かった。

エ 取組が難しい際の要因

- 支援をしようとしても、放っておいて欲しいという人(生徒)もいる
- (障害を)本人も認めないし、ちょっと境界線かもしれないというところの難しさがあります
- 本当にコミュニケーションが下手なので、仲良くなつたつもりでいて、お互い傷つけ合っちゃったり

周りの生徒から、「支援が必要な生徒」だと思われることに嫌悪感を持つ生徒が少なくないことが分かった。思春期にある生徒が困っている場合は、支援に対する心理的抵抗感などの気持ちに寄り添いながら支援していくことの難しさがあることが確認できた。

オ 今後取り組めると良いこと

- 保護者とその生徒の希望とか、どういうところを支援していくのが一番いいのかを皆で協力しながらやっていく
- 保護者と話をするときは、やっぱり詳しい先生(養護教諭、COなど)が話すといい
- (忙しくて生徒に)構ってあげることができないので、そういう時に、誰か(関係機関の人など)がいてくれると助かる

保護者と生徒の教育的ニーズを理解し、どのようなことを支援していけば良いかということを確認するために、保護者とのコミュニケーションを密にする必要があるという意見が多かった。保護者と話をする際に、支援策や困りのみを伝えるのではなく、日頃から生徒のできていることに着目し、そのことを保護者に伝えることで信頼関係を築くなどの工夫をすでに行っているが、今後多くの教職員に広げていきたいという

意見が挙がった。また、保護者との協働は、担任に限らず、課題となっていることに詳しい教職員と共に行うことで、より円滑に進むことが予想されることから、一人で抱えるのではなく、チームで対応する必要性が示された。生徒を支援していくための協力者として、保護者と良好な関係を築き、必ず担任がコミュニケーションをとっていくという考え方にとらわれるのではなく、保護者との関係が良好な適任者を活用してけると良いと考えている教職員もいた。

カ どのような体系的なフォローがあれば取り組めるか/あるから取り組めたのか

- 担任複数制ですね。だから必ず片方はこれまでいらした方っていうようなことでやっていますね
- 副担任と一緒に学級づくりを考える
- 新しく来た人は無理です。でも、伝え続けながら1年2年子どもの変化を見てもらうことで、大人が変われる
- 学年が替わり、担任が替わっても、(ルールを)変えない

インタビュー調査対象校の複数の学校では、担任を複数体制にし、複数の担任が協力しながら学級経営を行っている。そして、担任の一人を必ず、その学校での経験豊富なベテラン教職員にすることによって、もう一人の教職員が支援や学級経営のノウハウを学んでいることが分かった。

新転任者にとって、すぐにその学校の生徒に合った支援をすることは難しいことがある。学校独自の支援のノウハウを伝えながら、多くの生徒の変容を見ることで、教職員の意識も変わっていくことが分かった。また、支援を継続していくためには、学年や担任が替わっても支援方針やルールを変えないことが上手くいくポイントとして挙げられた。学校として共通した支援方針やルールを持つことで、その人が異動しても支援の仕組みが継続されていくことが分かった。

(3) 学校づくり

ア 取り組み始めたきっかけ

- 何かトラブルがあった時にやっぱり周り(相手の保護者)の理解を得ることがなかなか難しい
- 抱え込まないこと、一人じゃ無理
- 生徒のことに気付く。そこでギャップが出た時に、共通理解で進めていく

生徒間でトラブルが起こった場合に、特に保護者同士において、共通の認識や支援に対する理解を得にくいケースがあり、学校として対応する中で取組が始まったという話が聞かれた。

そのような困難な状況を担任、CO、養護教諭などが一人で抱え込むのではなく、生徒、保護者、教職員がコミュニケーションをとり、協力しながら生徒を支

えることをきっかけに学校のシステムとして校内支援体制を築いた学校があった。

イ 取り組むことができていた際のポイント

- 愚痴ですね。愚痴をこぼしている中で、「あっ、そういうの(支援策)もあるか」ってなる
- オン・ザ・フライ・ミーティングが大事
- 先生たちがお互いに助け合うっていう職場文化を持っていないと、生徒を助けることができない

教職員間のコミュニケーションを挙げている教職員が多かった。教職員同士の関係が良好でなければ、生徒に対するより良い支援は難しい。職員室の何気ない雑談などのオン・ザ・フライ・ミーティング(立ち話等)にこそ、支援が必要な生徒に対する情報や支援方法についてのヒントが隠されていると、インフォーマルな対話の重要性を訴えた教職員もいた。

ウ 取組が定着した要因

- 形式ばった会議とかじゃなくても、情報交換しやすい雰囲気がある
- (管理職が)ちゃんと気を配って、「やってることを見てくれるな」って感があったからできたっていうのはありますね
- キーになる人がそこにいること

教職員が適切な指導や支援ができないと感じる時に、「ちょっと聞いてくれる？」等、教職員同士が話をしやすい雰囲気が職員室にあり、そのような雰囲気を管理職が支えていることが大きな要因であることが分かった。

エ 取組が難しい際の要因

- 人が替わって、いろいろ違っても、同じ体制で同じようなことをしていけばいい(ができていない)
- 自分の分掌とか教科みたいなものを守ろうっていう意識になって、他と関わらないってなるとすぐに駄目になっちゃうと思います

担当や管理職が替わると生徒に対する支援が変わってしまうことがあった。支援が引き継がれず、学校としては全教職員で共通した支援を行うことに難しさがあった。また、教職員が自分の所属している分掌や教科の方針を変えていくことに抵抗感があり、他の分掌や教科と関わることに難しさを感じていることが分かった。

オ 今後取り組めると良いこと

- 大変なことは、みんなでやっていきましょうよって感覚がある(と良い)
- 多様な価値観を認め合うって意識がすごく大事
- (教職員間で)「それは違うよ。その考え方間違ってるよ」みたいなことは言わない。先生がやっ

ぱり大事にされないと、生徒を大事にできない

生徒とのコミュニケーションによって明らかになった生徒の困難を教職員の間で共有し、全教職員の協力の下に指導や支援が行われるようにする校内支援体制を築いていくことが大切だという意見が多く挙げられた。また、多様な価値観を教職員同士が認め合うことができるという指摘もなされた。

カドのようなシステム的なフォローがあれば取り組めるか/あるから取り組めたのか

- 一番初めに全員研修をやる。生徒が来る前に「うちがこうやってます」ということを共有する
- 担当者会議みたいのがあって、こんなことをやるとうまくいくとかっていうのを共有化
- SC、SSWが非常に横断的という意味でありがたい
- 引継ぎをできるシステムがあるといい
- 若者サポートステーションやハローワークなどが学校にいてくれたらいい。ジョブサポーターが就職活動の時期だけでもいてくれたら

学校全体または学年で、支援の必要な生徒に対する効果的な教材や手立てなどの情報を共有し、引き継いでいく校内支援システムを構築し、校内で情報を共有したり、対応やルールについても統一して行ったり、引

き継いでいることが分かった。このような学校文化を共有する機会があると取り組みやすいという意見があった。

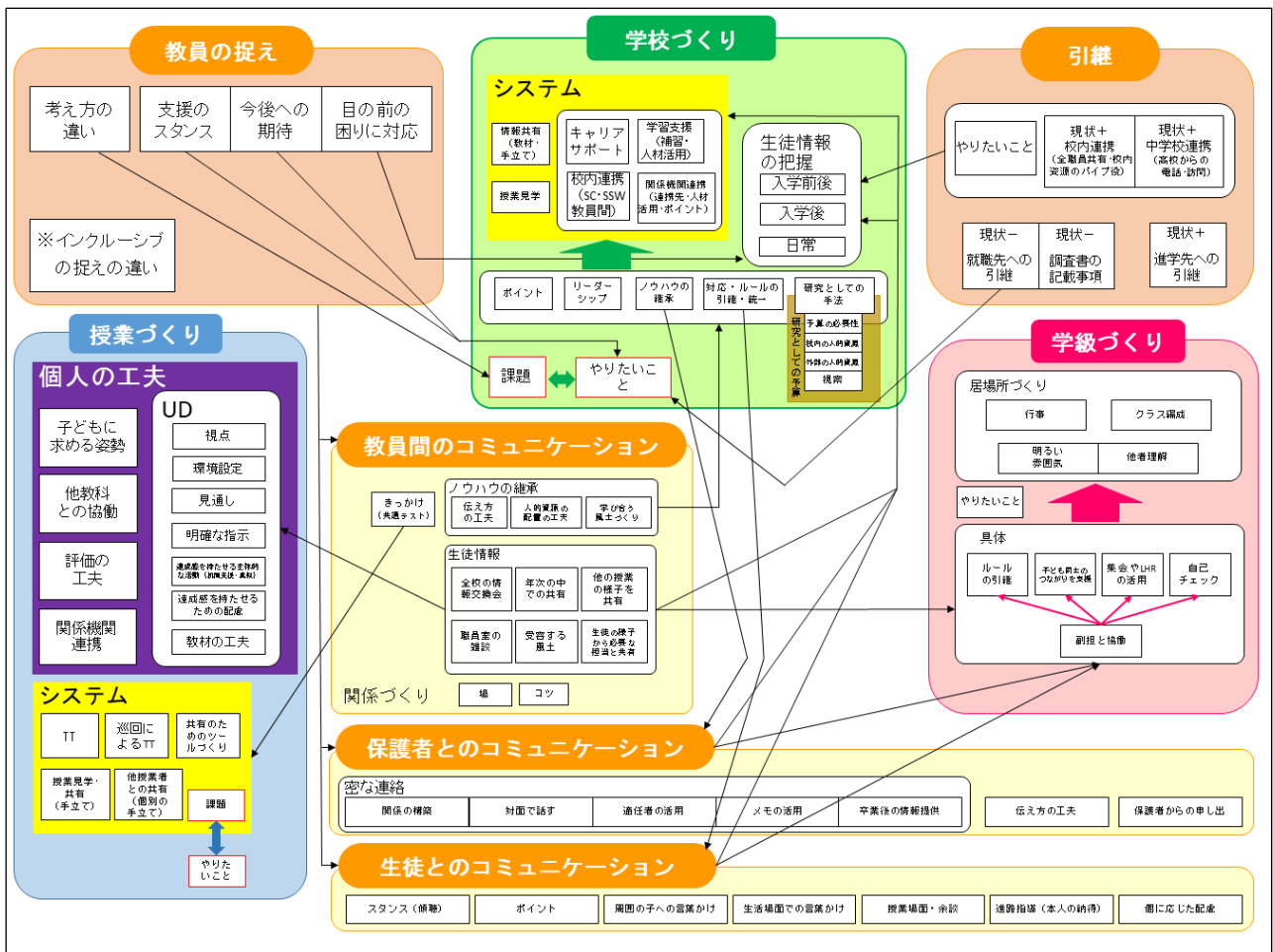
SC、SSWなどは横断的に関係機関等とも連携し、情報共有している。引継ぎをスムーズに行っていくように、教職員だけでなく、SC、SSWなども含めたチームで行うと良いという意見が挙がった。専門的なノウハウをもった関係機関と連携しながら支援を行っていくことが、教職員の負担軽減につながると考えられていることが分かった。

3 インタビュー調査の考察

主な取組として挙げられた言葉を「授業づくり」「学級づくり」「学校づくり」の柱に沿ってカテゴリー化し、関連を整理した(第1図)。

(1) 授業づくり

「授業が分からない」「学習についていくことができない」など学習に悩みを抱える生徒は少なくない。これまでの学習の積み重ねが十分でないことから授業に向き合えず、結果として単位の修得に関わる困りにつながってしまう状況になることもある。このような状況に対する手立てとして、インタビューからは「生徒の得意を見つけておく」「できたことを褒める」とい



第1図 主な取組の関連図

たことが挙げられた。生徒が自分ができることを見つけていき、自己効力感を上げて、授業に向かうことができるようにすることが必要であると捉えられていた。生徒を認め、頑張ろうという気持ちを高めていくことがまず大切であると考え。

また、教職員が授業を考えていく時の具体的な工夫についても聞くことができた。授業のUD化である。具体的には、黒板の使い方、授業の中での視覚的支援、教室内環境の整備などがあった。さらに、特別支援学校のセンター的機能を利用し、アドバイスを受けるといったことも述べられていた。UD化を推進していく中で効果があったノウハウやアイデアは、学校内で共有化を図るといった工夫も聞くことができた。このように、専門的な視点を取り入れながら、UD化など授業づくりを工夫していく。そして、その工夫を様々な場面でいかしていくために、情報共有ツールを活用し、学校全体で共有するシステムを整えていくことが学校づくりにもつながっていくと考える。

授業展開の工夫としては、生徒が集中できる時間を考慮し、講義形式ばかりではなく、作業や実技、話し合いなど、生徒が主体的に活動できる時間を取り入れることやTTの活用が述べられていた。複数の教職員が教室に入ることによって生徒のつまづきに気付きやすくなり、その場で対応できる時間を増やすことができる。このことは、生徒が授業に積極的に参加し、分かったと感じられる授業にするためにも、必要性が高いと考えられる。学校の実態や職員体制の面から、すべての授業をTTで行うことは難しさもあると思われるが、その解決策の一つとして、巡回型のTTといった方法もインタビュー調査の中では示された。どの学校からもTTの導入効果は高いということが述べられているため、学校の実態に合った体制づくりが求められる。

また、生徒にとって分かりやすい授業になっているか互いの授業を見合う取組も進んできている。これは学校の授業研究という形で組織的に行っている場合もあれば、自分の授業スキルを生徒のために高めたいと自主的に行われている場合もあった。教科の枠を越えた授業見学によって新たな気付きを得ることも多いことから、教職員間で授業を見合う取組は、授業づくりの中では大切な視点であると考え。

(2) 学級づくり

学級の中でうまく友人関係を築けず、教室内で孤立したり、不登校になったりする生徒は少なくない。学校では、こうした生徒を生まない、増やさないために、居場所づくりが重要と考えて取り組んでいた。

学級編成の時に友人関係に配慮したり、集会やロングホームルームの時間を活用して生徒同士がつながることができるような活動を組んだりする例があった。日頃から他者理解を進めたり、行事等を利用して明るく前向きな雰囲気の学級をつくり出そうとしたりする

取組も見られた。これらを担任一人ではなく、副担任と協働して進めているとの意見もあった。

ただ、友人関係について「うまくいっている」、「つらい」など、本人が状況を話せる場合と、そうではない場合とで、対応には違いがあった。自分からSOSを発することができる生徒には早めに配慮できる場合が多いが、本人からの訴えが少ない生徒、SOSを行動に移すことが難しい生徒にまでは、なかなか対応しきれない現状があった。こうした意味では、クラスに馴染めない生徒への支援はまだ十分とは言えないだろう。そういった生徒の様子や、表に出てきていないSOSを察知できるような、細やかな視点を持つことが必要ではないだろうか。

生徒の抱える困りを支援するには、保護者との連携が大切だという指摘もあった。現状はなかなか行うことができているかもしれないが、三者面談の時だけではなく、日常の細かな連絡等を保護者と取っていくことも必要なことである。

また、生徒への向き合い方として、生徒の行動だけを問題にするのではなく、生徒の特性や問題行動に対する教職員側の最初に行った指導が適切であったかを考えていくことも必要であるという意見もあった。好ましくない行動は、本人の特性によって引き起こされている場合もある。例えば、生徒が問題行動を繰り返してしまう場合、教職員が生徒のその現状を背景等を含めて理解する必要がある。見えている行動だけを捉えるのではなく、生徒の抱えている課題や、その背景等も理解した上で解決策を考えていき、生徒の個と集団における人間関係の改善につなげていくことも重要である。

(3) 学校づくり

生徒が抱える課題や困りは多様化している。そうした生徒たちが日々生活をしていく中で、担任が一人でその問題の解消を図ることは難しい。教職員それぞれの専門的な知識や生徒を支える経験の差も大きいと考える。また、支えたい気持ちがありながら、他の業務もあるために専念できず、支援が遅れることになってしまうこともある。一人の教職員だけで生徒を支えることに難しさがあるため、チームで動いていく体制づくりが必要である。

このことについては、校長をはじめ管理職がリーダーシップを取り、システムとして整えている例が多かった。COを中心に担任や教科担当、養護教諭、総括教諭など教職員間で連携が取れるようにしていたり、SCやSSWも含めて情報共有をしっかりと行うようにしていたりした。

生徒が学習場面や生活場面で悩むことが少なくなるように、また教職員が誰でも同じ対応ができるように、それぞれの場面でのルールや様式を統一し、マニュアル化するなども一つの方法として取られていた。

課題としては、中学校から高校へ進学する時や、進級時などに、これまで行われていた指導が引き継がれない現状があるということが挙げられた。支援策や具体的な指導方法が引き継がれないと生徒が困りや悩みを抱えていた初めの状態に戻ってしまったり、効果が得られなかった過去の指導が次の場所でも繰り返して行われてしまったりすることが懸念される。これは結果として、生徒の自己効力感を下げていると考えられる。一人ひとりの生徒に合った、個に応じた支援を学校で組織的に行っていくためには、支援の方法やノウハウを継続していくことが必要である。

効果的な指導・支援が引き継がれるためにはどのようなシステムがあると良いか、インタビュー調査対象校の中には生徒情報の把握について詳細に考えられている例もあった。次に紹介する。

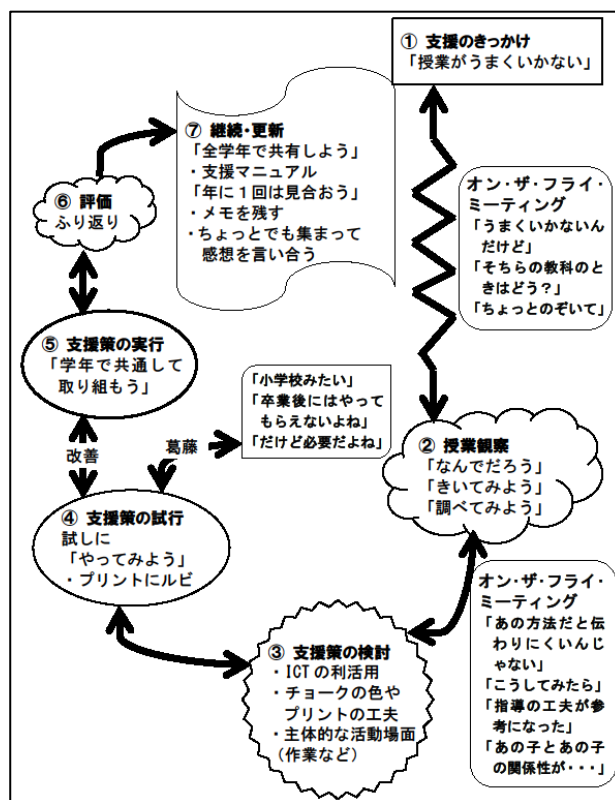
中学校までにある程度配慮された支援がなされてきた生徒の場合、入学後に中学校段階で作成された支援シートを保護者から受け取り、中学校と情報を共有する。時間が許す限り積極的に中学校訪問も行う。そして、なるべく多くの生徒情報を得て、高校での支援にいかす。高校入学時には、健康調査票に支援に関する記入欄を設けて情報を得たり、合格者説明会で個別に面談したりする。また、入学時に生徒の抱えている困りについてのアンケートをとり、情報を共有する。校内で情報共有できるシステムを構築し、時間割に情報共有をする時間を組み込むなどの支援を引き継ぐシステムを導入する。これは、卒業まで続いて行えるように引き継いでいく体制が必要である。卒業後には、進路先に対して、今まで行ってきた支援について情報提供を行う。SCやSSWと情報共有を密に行い、その生徒の相談内容を進路先にもつなげていくことも大切である。卒業後も支援が継続するように、取り組んでいく。

このような支援の継続は、担任や教育相談担当だけでなく、学校全体に周知し、行っていく必要がある。学校がチームとして生徒の支援に当たっていくことの必要性が良く分かる例である。

心配な面としては、例えば、リーダー的存在だった教職員が指導や支援の仕組みを整えても、その人が異動などでいなくなったら、継続されていかないことがある。そのような状況にならないために、校内支援体制や具体的な指導方法、効果的な支援策などをシステムとして整えておくことの大切さは多くの学校から挙げられていた。

(4) うまくいった事例

「授業づくり」「学級づくり」「学校づくり」について、組織的・連動的に取り組んだ事例をインタビュー調査対象校に見ることができたので紹介する。取組について「拡張的学習サイクル」(エンゲストローム 2018)を援用して整理した(第2図)。



第2図 対話を基点とした取組のサイクル図

(エンゲストローム 2018を基に作成)

「①支援のきっかけ」は、「授業がうまくいかない」というある教職員の授業に対する困りからスタートした。オン・ザ・フライ・ミーティング(立ち話等)の中で、「授業がうまくいかないんだけど」と切り出し、「そちらの教科の時はどう」と投げかけた。そして、「ちょっと授業をのぞいて」と同僚にお願いした。同僚による「②授業観察」があり、「なんでうまくいかないんだろう」「他の先生にも聞いてみよう」「指導方法について調べてみよう」などと検討された。その後のオン・ザ・フライ・ミーティング(立ち話等)の中で、「あの方法だと伝わりにくいんじゃない」「こうしてみたら」「別の指導の工夫が参考になったよ」「あの子とあの子の関係が今、ちょっと…」など、様々な視点で対話が活発に行われた。

これらを受けて、授業について「③支援策の検討」がなされた。「ICTの利活用を考えよう」「チョークの色やプリントの工夫をしよう」「主体的な活動場面を入れよう」「作業の時間も組み込もう」など、様々なアイデアが出された。その中で、「試しにやってみよう」とプリントにルビをふることを試行した。「④支援策の試行」である「プリントにルビ」という支援策について、「小学校みたい」「高校卒業後にはやってもらえないことだよ」と否定的とも取れる意見がある一方で、「だけど今、必要なことだよ」と肯定的に捉える意見も挙がる等、教職員の中で葛藤が生まれていた。このように試行にたどり着く前にも多くの検討があり、試行の段階でも数多くの検討を重ね、改

善を繰り返して「④支援策の試行」を続けていった。「これは効果がありそうだ」となると、それは「学年で共通して取り組もう」となり、「⑤支援策の実行」へ移っていった。支援策を学年全体で行うことについて、教職員間で共通認識が取りづらいうこともあったが、共通理解を広げながら、支援策は実行され、「⑥評価」された。実行された支援策を振り返ることによって、継続可能な支援策に高めていった。さらに、実行し評価することによって、この支援策をそのまま「⑦継続・更新」していくのかを検討していった。支援策はその後「全学年で共有しよう」「支援マニュアルにまとめよう」「そのマニュアルは年に1回は見合おうよ」「支援のポイントなどメモを残そうよ」「ちょっとでも集まって感想を言い合おう」等、更なる改善に進んでいった。

こうした事例は、他のインタビュー調査対象校でも見られている。評価と実行を繰り返し、生徒の実態と学校風土や教職員の意識・意欲を考え合わせて支援策を作り、継続・更新されていったと考える。

研究のまとめ

まとめに当たって、できるだけ同じ場で共に学ぶ取組における成果と課題について、専門性に基づく教職員の視点を基にまず整理をする。その上で、校内支援体制や子どもたちを支える効果的な手立てを考えることで「インクルーシブな学校づくり」を推進するための学校マネジメントを考察する。

1 できるだけ同じ場で共に学ぶ取組におけるこれまでの成果と課題

(1) インクルーシブ教育に関する知識・技能の活用

中教審報告では、共生社会の形成について「このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である」(中教審 2012 p.4)と指摘している。教職員はまずこのことを改めて理解しなければならない。また、神奈川県では国の動きに先立って進めてきた「支援教育」の理念のもとに「インクルーシブな学校づくり」に取り組んでいるため、教職員はこのことも含めて理解していく必要がある。さらに同報告は「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である」(中教審 2012 p.3)と続けている。

インクルーシブ教育を推進することは現在の教育に欠かせないことであること、そして、個別の教育的ニーズに的確に応えるために子ども理解を進めることが

必要であること、この2点の理解が重要である。

教職員の資質・能力の向上については、特総研研究にある「インクルーシブ教育システム構築に向けた研修ガイド 多様な学びの場の教育の充実のために一特別支援教育の活用―」(試案)が大いに参考になる。この中で、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム」については、(1)インクルーシブ教育システムに関する国際的な状況(2)国内の特別支援教育に関する施策(3)共生社会とインクルーシブ教育システム(4)教育の見直しと改善の四つを、「子ども理解」については(1)学びを支える関係性(2)実態把握(3)個別の指導計画と個別の教育支援計画(4)カウンセリングマインドの四つを、教職員に対する研修の観点としている。加えて、「インクルーシブ教育システムと特別支援教育」について(1)基礎的環境整備(2)合理的配慮の二つが教職員研修の観点に挙げられており、このことについても学んでおく必要がある。

「みんなの教室」モデル校やインタビュー調査対象校においては、校長から、会議の場や資料等を通して、機会あるごとに「インクルーシブな学校づくり」における方針が発信されていることが多かった。また、「インクルーシブ教育の考え方」や「発達障害に対する理解」、「授業のUD化」等テーマを決めて、教職員研修を実施していた。UDに関しては、この視点を意識した授業づくりについて校内研究の柱とした取組も複数の学校で見られた。ここから発展して、教室はもとより、学校の様々な場を含めた環境のUD化を図る取組も見られた。

「みんなの教室」モデル校やインタビュー調査対象校においては、教職員にインクルーシブ教育に関する様々な知識が蓄積され、技能の活用が図られていた。これは大きな成果であると考えている。

まずは「みんなの教室」モデル校やインタビュー調査対象校における実践を他校に積極的に発信し、このような取組を広げていく。そして、それぞれの学校において自校の状況に応じた取組を工夫し、実践を検証しながら継続・更新していくことが今後の課題である。

(2) 教職員の連携・協働

「みんなの教室」モデル校では、通常の学級、特別支援学級にかかわらず、すべての子どもを学校全体で支え、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指す「多様で柔軟な支援体制づくり」の実践研究が行われてきた。取組方法に違いはあるが、各校で共通して大切にされていたことがあった。それは、必ずしも新しいことに一から取り組むということではなく、これまでの取組を「共に学び共に育つ」ことを前提としたインクルーシブの視点から整理し、意味付け・価値付けしながら、発展させていたことである。具体的には、校内における既存の業務や組織体制を見直すことから始めていた。見直しを進める過程で、児童・生徒に関する

こと、授業に関すること等の様々な対話が生まれ、教職員間に協働する基盤が育まれていた。すべての教職員の共通理解の基、インクルーシブ教育推進担当や総括教諭、CO、養護教諭等が連携の要となつて、校内外の資源を有効に活用し、組織的に対応していく体制を築き、チーム支援を活性化させていた。さらに、インクルーシブ教育を推進する中で、教職員それぞれができることを考え、新たなアイデアが生まれることも少なくなかった。そして、教職員の働きかけによって、子どもたちに変容が見られるようになると、それは教職員にとって成功体験となり、さらにアイデアが生まれたり、学校全体が風通しの良い雰囲気になったりするという好循環へとつながっていったことが分かった。

インタビュー調査対象校では、「インクルーシブな学校づくり」を進めていく上で、組織・チームで取り組むことが校内支援体制の構築に不可欠であることがインタビューの中で複数述べられ、その過程にある、教職員同士や教職員と保護者との協働、関係機関との連携などの重要性がうかがえた。校内資源を含む関係機関との連携における効果は、SCやSSW、COなどと協力していくことで児童・生徒の支援ニーズに合った機関を選択することができることである。児童相談所、医療機関、就労支援、特別支援学校、小学校、中学校、高校等の関係機関と連携を取りながらチームで行うことで、より良い支援が行えると考えられる。

教職員と保護者との協働については、保護者からの相談に迅速に対応することや日頃から密に連絡を取ることが重要である。学校からのアプローチにおいては、児童・生徒の課題のみを伝えるのではなく、良い面を伝えたり、保護者の困りに寄り添ったりすることで、児童・生徒を共に支えるための良好な関係を築くことができると推察される。

調査研究協力校では、多様な教育的ニーズのある児童・生徒に対する支援を積極的に行っているが、校内支援体制が確立するまでには、多くの議論を経ている。その基点は、立ち話等の何気ない雑談、言わばオン・ザ・フライ・ミーティング等の日常的な対話であることが多い。生徒との日々の対話の中から、教職員は教育的ニーズを把握し、その対応についても、教職員同士の対話から生まれている。あらかじめ設定されたフォーマルな会議とは異なり、タイムリーに行われるインフォーマルなオン・ザ・フライ・ミーティング(立ち話等)は取組の原動力ともなる。しかし、インフォーマルな対話のみでは校内支援体制を築くことは難しく、会議などのフォーマルな場において議論していく必要がある。インフォーマルな対話からフォーマルな対話へ日常的な対話を感度良くキャッチし、つないでいく役割を、総括教諭、CO、養護教諭等が担っていくと良いのではないかと考える(第3図)。

フォーマルな会議で議論されたことが、インフォー

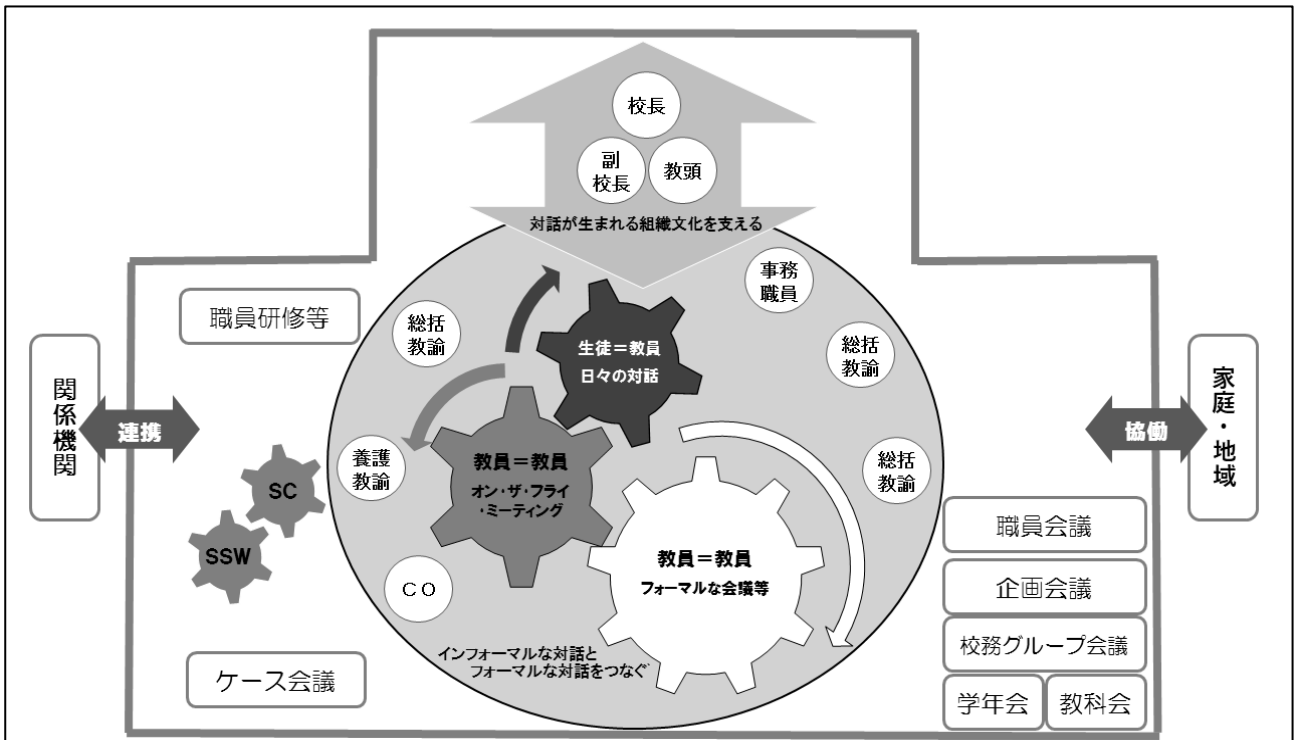
マルな対話へと循環されていくことで、さらに校内の対話が活性化される。そして、学校現場においては、校長が学校の教育ビジョンを示し、教職員と取組の方向性の共有を図るようリーダーシップを発揮すると共に、対話が生まれる組織文化を積極的に支えていくことが重要だといえる。職員室でのオン・ザ・フライ・ミーティング(立ち話等)や様々な会議において、個々の生徒の情報を交換したり、個々の教職員の取組を共有したりすることが活発に行われることが望まれる。そのためには、話しやすい聞きやすい雰囲気や互いに助け合おうという風土が醸成されていくと良い。

調査研究協力校では、教職員同士の対話を密に行うことで、いろいろな支援策が生まれている。互いの考え方が異なることによる葛藤があり、それを乗り越えることで学校において共通して取り組むことができる有効な支援を実施してきた。このことは校内支援体制構築のための大きな成果であると考えられる。教職員間でさらに対話を積み重ね、連携・協働しながら、すべての教職員が主体的に学校づくりに参画し、各校の現状に応じたそれぞれのインクルーシブな学校へと発展させていくことが今後の課題である。

(3) 共生社会の形成に関する意識

本県教育委員会が2015年に発行した「かながわのインクルーシブ教育の推進」のリーフレットでは、すべての人が大切にされ、すべての人が生き生きと生活でき、すべての人が支え合って暮らす、そうした共生社会の実現を目指すことが示されている。また、教育においてもすべての子どもが大切にされ、すべての子どもが生き生きと生活でき、すべての子どもが支えあって過ごす、そうした学校が求められるとも示されている。これらのことを実現するためには、教職員の意識の向上が不可欠である。「みんなの教室」モデル校では、学校経営の基盤にインクルーシブ教育を位置付け、校内研究などと関連させて取り組むことにより、すべての教職員がそれぞれの立場からインクルーシブ教育の推進に向けてできることを考え、アイデアを出し合えるようにしたとのことであった。このことから共生社会の形成に関する意識を、研修や研究によって高めていったことが分かる。また、支援の必要な子どもに関する個別教育計画の作成や指導・支援の記録などを、学級担任や担当教職員等で協働して行い、情報をファイル等に集約して共有したことも教職員の意識の向上の手立てとなったことが挙げられた。

実際の支援に関する取組によって教職員の意識が高まったことは、高校を対象としたインタビュー調査等からも見られた。「教職員にも生徒にも、多様な価値観を認め合うという意識がとても大切」「困り、悩んでいる生徒に対し結論が出なくても、まず寄り添ってあげることが必要」という意見があった。取り組み始めて結果が出ていないうちは、教職員の意識に変化



第3図 対話を軸とした学校マネジメントのイメージ図

が起きることは確かに難しい。しかし、支援を続けていると、生徒が落ち着いてくる等、具体的な変化が見られることがある。生徒が結果的に変わってくると、「変わったよ」「変わるよ」と教職員間で話が伝わり、「自分も試してみよう」「他の生徒にも行ってみよう」と広がりを見せたとのことであった。こうした実感から、教職員に意識の変化が起こってくるというエピソードが聞かれた。

これらのことから、共生社会の形成に関する教職員の意識は、研修や研究などを基盤としながら、子どもへの支援に実際に取り組む中で高まっていくことに大いに着目したい。管理職や総括教諭、チームリーダーなどが意識的に研修や研究を組んでいくこととともに、教職員一人ひとりがしっかりと目の前の子どもに向き合うことの重要性が改めて分かる。どちらの方向からの高まりも大切にしていきたい。

「みんなの教室」モデル校やインタビュー調査対象校などの調査研究協力校においては、教職員に共生社会の形成に関する意識の向上が見て取れた。このことは大きな成果である。これまでの経験から、何とかなくなってきていたのではないかと、これで良いのではないかと安易に考えてしまわず、授業が、学級が、学校が、共生社会の実現に向かうものになっているのかを改めて吟味していく必要がある。この吟味を続けていくことが今後の課題と言える。

なお、意識ということに関連して、共に学び共に育つ取組が日常的に行われることにより、児童・生徒同士の自然な関わり合いや学び合いが生まれ、児童・生徒の中に「みんなが学級の仲間」という意識が調査研究協力校の各学校で浸透してきていた。共生社会の形

成に関する意識が児童・生徒の中に育っていることも、できるだけ同じ場で共に学ぶ取組の大きな成果であると考えられる。

また、児童・生徒と保護者に関わる課題として、児童・生徒本人の困りを保護者が気付いていなかったり、気付いていても深刻に捉えていなかったりすることが挙げられる。すべての児童・生徒が大切にされ、すべての児童・生徒が生き生きと生活できるように、すべての児童・生徒が支えあって過ごすことができるように保護者や教職員、関係機関等が連携する必要がある。共生社会の形成に関する保護者の意識の向上を更に図っていくことも今後の課題の一つと言える。

2 「インクルーシブな学校づくり」を推進するための学校マネジメント

本研究では、インクルーシブ教育の推進について、専門性に基づく教職員の視点を基に考察を進めてきた。研究から「インクルーシブな学校づくり」を推進するための土台となるべき二つのことが明らかになった。それは教職員が「児童・生徒を支える気持ち」を持つことと、学校に「対話が生まれる組織文化」をつくっていくことである。

一つ目の「児童・生徒を支える気持ち」は、インクルーシブ教育の理念、UDの視点を意識した授業、発達障害についての理解等、様々なテーマについての研修を実施する中で教職員が持てるようにしていくことが大切である。幅広い内容に渡る知識の習得と、知識を技能として活用していくことができるように、研修を計画していくことが必要になる。校内研究の柱に据えて取り組んでいくことも十分考えられる。管理職や

総括教諭、チームリーダーといった立場にいる教職員は、今、何が足りないのか、何が必要なのかということにアンテナを張り、教職員全体を導いていくことが重要である。もちろん、教職員一人ひとりが自ら進んで学び、高まる意識を持って臨むことは言うまでもない。

二つ目の「対話が生まれる組織文化」は、学年会や教科会、職員会議やケース会議などフォーマルと言える場での対話の活性化のみでなく、職員室でのオン・ザ・フライ・ミーティングのようなインフォーマルな対話の充実も含んでいる。総括教諭、CO、養護教諭、担任、教科担当、その他の教職員、さらにはSC、SSWによる児童・生徒の困りやそれに対する支援の方法等についての対話が様々な場で行われる状態を目指したい。フォーマルな場で話題にされた児童・生徒の支援に関する内容がインフォーマルな場で話題にされて深まったり、インフォーマルな場の児童・生徒に関する話題が、フォーマルな場での支援策の検討に取り上げられたりするような、双方向の流れが柔軟に、そして頻繁に行われる学校の姿を理想としたい。

こうした双方向の対話が自然と教職員間に生まれ、そして根付くように、管理職や総括教諭、チームリーダーという立場にある教職員は、雰囲気づくりを行っていくことが大切である。しかしこれについても、誰かに任せるのではなく、教職員一人ひとりが自分から声を発してつながろうとしていく意識を持つことが重要である。

また、児童・生徒を支えるパートナーとして、保護者との対話も、より充実させたい。家庭での気付きを学校につなげることと、学校での気付きや支援の具体等を家庭に伝えていくことの両方によって、児童・生徒を手厚く支援することができる。

さらには、教職員と関係機関との対話も促進していくことが望まれる。社会問題は複雑化し、児童・生徒を取り巻く環境は大きく変化している。それに伴い、児童・生徒が抱える困りや教育的ニーズも多様化・複雑化している。学校だけで解決しようとせず、専門性のある関係機関と連携・協働して児童・生徒の支援に取り組んでいくことが大切である。

教職員と児童・生徒の対話、教職員と保護者の対話、教職員同士の対話、児童・生徒と保護者の対話、それから児童・生徒同士の対話など、それぞれにおいて、良質な関係性を築き、互いを支える気持ちを膨らませていくことが大切である。

「児童・生徒を支える気持ち」と「対話が生まれる組織文化」の両方が響き合いながら醸成されていく中で、「授業づくり」「学級づくり」「学校づくり」を進めるような学校マネジメントによって、「インクルーシブな学校づくり」は推進されていくと考える。

おわりに

本研究では、できるだけ同じ場で共に学ぶ取組における成果及び課題から、インクルーシブな学校づくりを推進するための学校マネジメントについて考察した。今後、一人ひとりの教育的ニーズは、さらなる多様化が予想される。それに応えるために、「児童・生徒を支える気持ち」と「対話が生まれる組織文化」を土台とした学校マネジメントがなされることによって、児童・生徒への支援が一層充実することを期待する。共生社会の実現に向けて、「インクルーシブな学校づくり」がどの学校においても、さらに推進されていくことを切に願う。

本研究を進めるに当たり、ご指導ご助言を頂いた明星大学中田正敏客員教授に心から御礼申し上げる。

[調査研究協力校]

寒川町立南小学校
厚木市立毛利台小学校
南足柄市立福沢小学校
南足柄市立向田小学校
茅ヶ崎市立第一中学校
厚木市立玉川中学校
南足柄市立足柄台中学校
県立茅ヶ崎高等学校
県立足柄高等学校
県立厚木西高等学校
県立綾瀬西高等学校
県立厚木清南高等学校(定時制)
県立横浜修悠館高等学校
県立田奈高等学校
県立相模向陽館高等学校

[助言者]

明星大学 客員教授 中田正敏

引用文献

- 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/c_hukyo3/044/houkoku/1321667.htm(2019年3月取得)
- 中央教育審議会 2015 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo0/toushin/_icsFiles/afielddfile/2016/02/05/1365657_00.pdf(2019年3月取得) p. 22
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2013 「専門研究Aインクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研

究(平成23年度～24年度)研究成果報告書」
<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/8611/c-91.pdf>(2019年3月取得) p.93
椎野裕人・持田訓子・山本美織・金森万美江・田中恵美 2016 「神奈川の支援教育の成果に関する調査研究－教育相談コーディネーターの取組に焦点を当てて－」(神奈川県立総合教育センター『平成27年度研究集録第35集』) p.59
高橋洋平・栗山和大 2011 『現代的学校マネジメントの法的論点』第一法規 p.i

中田正敏 2017 「支援ができる学校組織づくりの基点～高等学校における気付く・支える・つなぐ活動について考える～」(文部科学省『中等教育資料 平成29年7月号 ME X T65 第974号』)
ヘンリー・ミンツバーグ(著) 池村千秋(訳) 2014 『エッセンシャル版ミンツバーグマネジャー論』日経BP社
ユーリア・エンゲストローム(著) 山住勝広(訳) 2018 『拡張的学習の挑戦と可能性 いまだここにはないものを学ぶ』新曜社

参考文献

外務省 2014 「障害者の権利に関する条約」
https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html(2019年3月取得)
内閣府 2015 「障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針」
<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai/kihonhoushin/honbun.html>(2019年3月取得)
神奈川県立総合教育センター 2002 「これからの支援教育の在り方(報告)」
<https://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/Snavi/soudanSnavi/documents/sien-ed.pdf>(2019年3月取得)
神奈川県教育委員会 2009 「後期中等教育段階における様々な支援の在り方(報告)」
<http://www.pref.kanagawa.jp/docs/hk2/cnt/f6722/documents/172722.pdf>(2019年3月取得)
神奈川県教育委員会 2015 「かながわのインクルーシブ教育の推進」リーフレット
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachm ent/789173.pdf>(2019年3月取得)
神奈川県教育委員会 2018 「県立高校改革実施計画(Ⅱ期)」
<http://www.pref.kanagawa.jp/docs/u5t/cnt/f531868/documents/jissikeikaku-2ki.pdf>(2019年3月取得)
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2013 「専門研究A特別支援学校における学校マネジメントと校長のリーダーシップの在り方に関する研究(平成23年度～24年度)研究成果報告書」
<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/8613/seika31.pdf>(2019年3月取得)
内閣府 2013 「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」
https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html(2019年3月取得)
中田正敏 2013 「支援ができる組織創りの可能性—『対話のフロントライン』の生成—」(日本教育社会学会『教育社会学研究第92集』)

グローバル人材の育成に関する研究

— 国際バカロレアの教育手法を参考にして —

齋藤麻紀¹ 小澤美紀¹

グローバル化に対応した素養・能力の育成のための国際的な教育プログラムとして、国際バカロレアが注目されている。本研究では、国際バカロレアの教育の良さを高等学校段階の学びに取り入れるという視点に立ち、その教育理念や手法から、全ての学校の参考になるグローバル人材の育成の在り方を探り、高等学校及び中等教育学校におけるグローバル教育の推進に資することを旨とした。

はじめに

国は、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)」(以下、「答申」という)の中で、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の一つを「グローバル化の中で多様性を尊重するとともに、現在まで受け継がれてきた我が国固有の領土や歴史について理解し、伝統や文化を尊重しつつ、多様な他者と協働しながら目標に向かって挑戦する力」(中央教育審議会 2016 p. 41)としている。

そのような資質・能力を育成するための国際的な教育プログラムとして「国際バカロレア(International Baccalaureate: I B)」(以下「I B」と表記することもある)が国内で注目を集めている。スイスのジュネーブに本部を置く国際バカロレア機構により認定を受けたI B認定校は、世界150以上の国や地域に約5,000校ある(平成30年11月現在)。また、日本国内における国際学校(インターナショナルスクール)と学校教育法第一条に定められる「学校」(いわゆる「一条校」)を併せたI B認定校数は60校(平成30年11月現在)である。学習指導要領とI B教育を両立した形での普及が進み、一条校のI B認定校が増加している。

なお、本県の県立学校については、認定に向けた取組を進めてきた横浜国際高等学校が、平成31年2月21日に国際バカロレア校の認定を受け、平成31年度に国際科国際バカロレアコースを開設することとなった。

I Bの教育理念及びカリキュラムと、日本の教育政策の方向性は親和性が高いとされている(国際バカロレアを中心としたグローバル人材育成を考える有識者会議 2017)。したがって、I Bの教育理念や手法から、各学校の教育活動を更に豊かなものにするためのヒントが得られると考える。

研究の目的

国際バカロレア(I B)教育の良さを高等学校段階の

学びに取り入れるという視点に立ち、その教育理念や手法から、全ての学校の参考になるグローバル人材の育成の在り方を探り、高等学校及び中等教育学校におけるグローバル教育の推進に資する。

研究の内容

1 グローバル人材の育成の取組

(1) グローバル人材とは

「グローバル化」は、「情報通信・交通手段等の飛躍的な技術革新を背景として、政治・経済・社会等あらゆる分野で『ヒト』『モノ』『カネ』『情報』が国境を越えて高速移動し、金融や物流の市場のみならず人口・環境・エネルギー・公衆衛生等の諸課題への対応に至るまで、全地球的規模で捉えることが不可欠となった時代状況」(グローバル人材育成推進会議 2012 p. 8)と定義されている。また、大迫は、I Bにおけるグローバル(地球規模的)とインターナショナル(国際的)の考え方について、「『国際的』とは国を構成要素とし、国と国の関係にもとづく視点であるのに対し、『地球規模的』とは、地球を一つの全体とした視点である」(大迫 2016)とした上で、国の枠組みを越えた様々な問題が出現する現代社会においては、どこまでが国の問題でどこからがグローバルな問題なのか境界を引くのが難しく、そもそもそのような整理の仕方自体が通用しないのかもしれないと述べている。

第1表 「グローバル人材」の概念

「グローバル人材」に求められる要素
要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力 要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感 要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー
「グローバル人材」に限らずこれからの社会の中核を支える人材に共通して求められる資質
幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークと(異質な者の集団をまとめる)リーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等

(グローバル人材育成推進会議 2012 p. 8より作成)

こうした複雑な社会で活躍するために必要な素養を備えた「グローバル人材」の概念は、第1表のように整理されている。

(2) グローバル人材育成に関する国の取組

グローバル人材の育成を推進し、世界のグローバル化に対応していくための基本的な問題意識として、次の二つが示された(第2表)。

第2表 グローバル化に対応していくための基本的な問題意識

海外留学の動向と「内向き志向」
経済成長の著しい中国やインドに比べて海外へ留学する若者が減少し、その差が拡大傾向にある。しかし、このような状況については、(若い世代の)意識の問題に安易に還元することなく、意識の背景となる社会システム上の構造的な要因を克服していくことが重要である。
我が国の経済的な発展と国際社会との関わり
現状のままでは、変化の激しいグローバル化時代の世界経済の中で、我が国は緩やかに後退していくのではないか。そのような状況を回避するために、「世界の中の日本」を明確に意識するとともに、自らのアイデンティティを見つめ直すことが不可欠なのではないか。

(グローバル人材育成推進会議 2012 pp. 3-7 より作成)

国は、これらの問題意識に対応するためには社会全体のシステムをグローバル化にふさわしいものへと変革していく必要があり、その眼目といえるのが国家戦略の一環としてのグローバル人材の育成にほかならないとした上で、次の五つの施策を掲げ、グローバル化等に対応する人材力の強化に取り組むこととした。

<ul style="list-style-type: none"> ・国家公務員試験や大学入試等へのTOEFL等の活用 ・意欲と能力のある若者全員への留学機会の付与 ・<u>グローバル化に対応した教育を牽引する学校群の形成</u> ・初等中等教育段階からの英語教育の強化 ・産業界のニーズに対応した学び直し機会の拡大
--

(日本経済再生本部 2013 pp. 37-38 下線は筆者)

「グローバル化に対応した教育を牽引する学校群の形成」として、二つの取組が示されている。そのうちの一つはスーパーグローバルハイスクール(SGH)であり、もう一つが国際バカロレア(IB)である。IBの導入については、「一部日本語による国際バカロレアの教育プログラムの開発・導入等を通じ、国際バカロレア認定校等の大幅な増加を目指す(2018年までに200校)」(日本経済再生本部 2013 p. 38)とした。

(3) グローバル人材育成に関する本県の取組

神奈川県は、平成19年8月に策定、平成27年10月に一部改定した「かながわ教育ビジョン」の「学び高め合う学校教育」の中に「グローバル化などに対応した教育の推進」を掲げている。重点的な取組として、逆さま歴史教育などの学習活動の工夫と充実、ICT活用教育、理数教育、環境教育等の推進などを置き、

「国際バカロレア認定校の設置」をその一つに位置付けている。

また、「県立高校改革実施計画(I期)」における「グローバル化に対応した先進的な教育の推進」として、グローバル教育研究推進校(6校)、国際バカロレア認定推進校(1校)を指定し(第3表)、これらの学校が県内のグローバル教育に係る取組を牽引している。その取組の成果は、毎年11月に実施される教育課程説明会や、12月に実施される地域別研究成果発表会等において発信されている。

なお、横浜国際高校は、平成26年度から5年間、スーパーグローバルハイスクール(SGH)に指定され、「気づき、考え、行動するグローバル・リーダー」の育成を目指した研究開発にも取り組んでいる。

第3表 県立高校改革実施計画(I期)のグローバル化に対応した先進的な教育の推進に係る指定校

グローバル教育研究推進校(6校)
神奈川総合高校、横浜平沼高校、横須賀明光高校*、鎌倉高校*、小田原高校*、大和西高校 ※*を付した3校の指定は、平成30年度で終了する。平成31年度から県立高校改革実施計画(II期)指定校として、新たに、川和高校、鶴嶺高校、伊志田高校が加わる。
国際バカロレア認定推進校(1校)
横浜国際高校

2 グローバル人材育成に関するアンケート

これまで述べてきたように、本県においては、研究推進校等を中心に、県全体でグローバル化に対応した教育の充実に取り組んでいる。本研究では、研究推進校等に限らず様々な学校で実施している取組の内容とそれに携わる教職員の意識を知るために、「グローバル人材育成に関するアンケート」を実施した。

(1) アンケート調査の概要

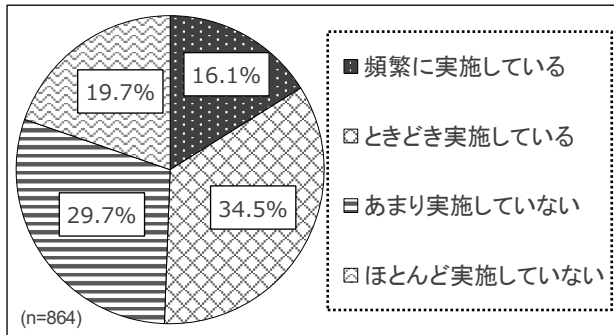
<ul style="list-style-type: none"> ・実施期日 平成30年8月～平成30年11月 ・調査対象者 高等学校・中等教育学校教職員のうち基本研修(初任者研修、5年経験者研修、中堅教諭等資質向上研修)の受講者(867人) ・調査内容 <ul style="list-style-type: none"> ①日頃の教育活動における、グローバル人材の育成に向けた回答者自身の取組の実施状況(選択[4件法]・記述) ※第1表に記載の「グローバル人材」に求められる要素Ⅰ・Ⅱ・Ⅲごとに調査 ②「グローバル人材の育成」に向けた取組を実施する上で悩んだり困ったりしていること(記述) ③予測困難な時代を生き抜くために、子どもたちに育成することが重要だと思う力(記述) ※各回答の関連性については分析対象としていない。
--

(2) アンケート調査の結果

調査の結果から見えたことを次に示す。

ア 「グローバル人材」に求められる要素Ⅰについて
 2(1)①「『語学力・コミュニケーション能力』の育成を目的とした活動を、どの程度実施していますか。」という質問に対しては、50.6%の教職員が頻繁にまたはときどき実施していると回答した(第1図)。

教科別に見ると、語学力の育成を目指した活動が重視される外国語科が最も多く87.5%、続いて、家庭科60.9%、芸術科55.6%、国語科55.1%の順であった。

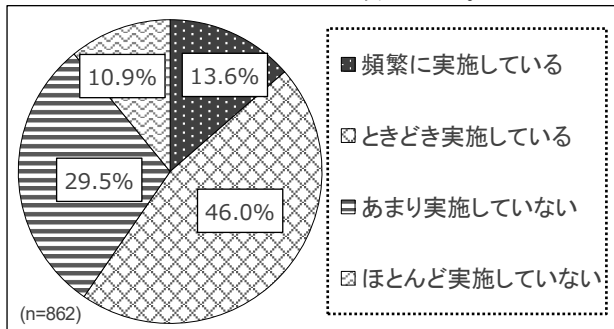


第1図 要素Ⅰの育成を目的とした活動の実施状況
 次のような活動が、例として挙げられた。

- 語学力の育成に関するもの
 英語による表現活動、リスニング、ディスカッション、語学研修、姉妹校交流
- コミュニケーション能力の育成に関するもの
 一つの問いや題材に関する対話型の授業展開、実験や実習における協働学習や発表

イ 「グローバル人材」に求められる要素Ⅱについて
 2(1)①「『主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感』の育成を目的とした活動を、どの程度実施していますか。」という質問に対しては、59.6%の教職員が頻繁にまたはときどき実施していると回答した(第2図)。

職業教育を主とする専門学科の原則履修科目である「課題研究」において、課題解決を目的とした学習に取り組んでいることもあり、専門教科の割合が75.0%と最も高かった。その他の教科についても、家庭科73.9%、保健体育科71.7%と、実習や実技の機会が多い教科の割合が高い傾向が見られた。また、特別活動や部活動における取組の例もあり、授業以外の場面においても実践されていることが分かった。



第2図 要素Ⅱの育成を目的とした活動の実施状況

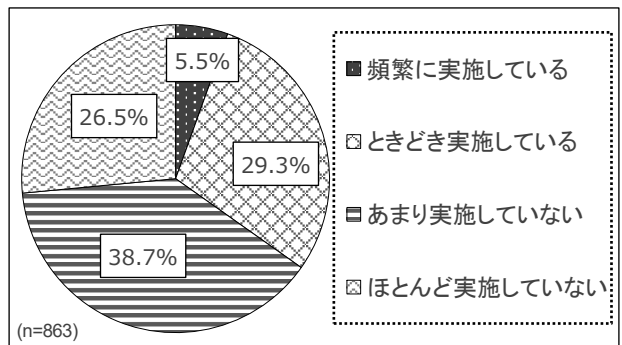
次のような活動が、例として挙げられた。

- ・総合的な学習の時間における探究的な学習
- ・難易度の高い問題を題材としたグループ学習
- ・学校行事や部活動における主体的な取組

ウ 「グローバル人材」に求められる要素Ⅲについて
 2(1)①「『異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー』の育成を目的とした活動を、どの程度実施していますか。」という質問に対して、頻繁にまたはときどき実施していると回答した教職員の割合は34.8%であり、他の二つと比較すると低かった(第3図)。

この項目についての取組が目立ったのは、芸術科61.1%、地歴・公民科59.5%、外国語科57.4%であった。芸術科や地歴・公民科では、授業の中で、日本や諸外国の歴史、文化、宗教等を題材とする機会が多く、また、外国語科では、教科書のトピックから話題を広げたり、ALTの出身国の歴史や文化等を題材としたリスニングやスピーキングの活動を行ったりしているためと考えられる。

この質問については、「日本人としてのアイデンティティーとは何を指しているのか。」、「いろいろな背景をもった生徒がいる中で、一律に『日本人』という概念を用いてよいものか。」等の、教育現場における多様性に配慮することが必要であることを示す意見が散見された。このような意識が、要素Ⅲの育成を目的とした活動の実施の割合が低いことの要因の一つといえるのではないだろうか。



第3図 要素Ⅲの育成を目的とした活動の実施状況
 次のような活動が、例として挙げられた。

- ・鑑賞の授業における日本と他国の文化比較
- ・国際ボランティア活動への参加
- ・外国につながるの生徒による自国文化紹介
- ・外部講師による多文化をテーマとした講演会

エ グローバル人材育成に向けた取組を実施する上での悩みについて

これまで様々な学校で実施している取組の状況について述べてきたが、取組が意図したとおりに進まないこともある。2(1)②「『グローバル人材の育成』に向けた取組を実施する上で、悩んだり困ったりしていること」についての記述内容を分析し、二つに分類した。主な内容は第4表のとおりである。

第4表 「グローバル人材の育成」に向けた取組を実施する上での悩み

教職員の業務負担に関すること
・取り組みたくても時間的な余裕がない。 ・特定の教科やグループに負担が集中してしまう。
取組の方策に関すること
・実践事例等がなく、取り組み方が分からない。 ・生徒の基礎学力が不足しており、取組が困難である。 ・教科を越えた連携や組織的な取組が必要だと思う。

オ 子どもたちに育成することを目指す力について

2 (1)③「変化の激しい予測困難な時代を生き抜くために、子どもたちにどのような力を育成することが重要だと思いますか。」という質問への回答と「『グローバル人材』の概念」(第1表)との相関を調べた。回答に使用されている表現を、「①②③『グローバル人材』に求められる要素Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」、「④その他の資質(『グローバル人材』に限らずこれからの社会の中核を支える人材に共通して求められる資質)」、いずれにも「⑤該当しないと整理したもの」の5項目に分類した。回答の中に見られた、各項目の概念(第1表)の内容以外の表現の例を、第5表に示す。

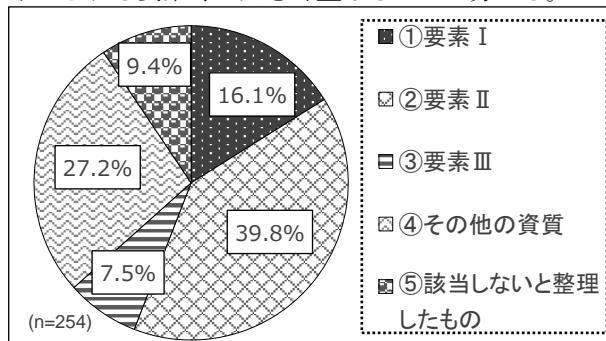
第5表 「生徒に育成することを目指す力」の回答に使用されている表現の例

① 要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力
話を聞く力、表現力、国語の能力、適切に伝える力、周囲に助けを求めることのできる力、人に好かれる力
② 要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感
知識を活用する力、対応力、好奇心、応用・実践力、自己決定力、創造力、何事もプラスに捉える力、しなやかさ、いい加減さ、自主・自律、型にはまらない、論理的な、自ら考える、問題意識を持つ
③ 要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー
多様な、多角的な、他者を知る、自国の文化理解
④ その他の資質：「グローバル人材」に限らずこれからの社会の中核を支える人材に共通して求められる資質
思いやる、批判的に見る、問いを立てる、異なる考えを認める、(基礎)学力、思考力、判断力、注意力、観察力、想像力、情報活用能力、情報処理能力、広い視野
⑤ 該当しないと整理したもの
生活習慣の確立、体力、一人でも生きていける力、セルフマネジメント、自己統制力、自分を客観的に見る、自分の長所を知り伸ばそうとする、時間の有効活用、将来を見据える、自分の学びを価値付ける、自分は何がしたいかや何ができるかを考える

※これらは主なものである。また、複数の項目に該当するものもある。

教職員が「生徒に育成することを目指す力」と考える

る力を「『グローバル人材』の概念」の「①要素Ⅰ」から「④その他の資質」に分類した割合を合わせると90.6%になる(第4図)。この相関結果から、回答した教職員の多くが考える予測困難な時代を生き抜くために必要な力は、第1表に示した「グローバル人材」に求められる要素等と大きく重なることが分かる。



第4図 「生徒に育成することを目指す力」と「『グローバル人材』の概念」の重なり

また、「⑤該当しないと整理したもの(9.4%)」の中には、「セルフマネジメント」、「将来を見据える」、「自分の学びを価値付ける」等の記述が見られる。これらは、「答申」において「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力など、いわゆる『メタ認知』(中央教育審議会 2016 pp. 30-31)とされている力に通じる。国は、こうした力は社会を生き抜く力につながるという観点から重要であるとしている。

(3) アンケート調査の結果の考察

アンケート調査の結果から、本県の高等学校段階におけるグローバル人材の育成については、教科等によって扱う内容や量に差はあるものの、様々な教育活動を通じて取組が工夫されていることが分かった。一方で、教職員の業務負担や取組の方策に関することについての課題も浮き彫りになった。

それでもなお、多くの教職員が「生徒に育成することを目指す力」と考える力は、グローバル人材に求められる要素等とほぼ一致している。また、「日本人としてのアイデンティティー」という言葉の捉え方や「メタ認知」の重要性についてなどへの意見から、多様化、複雑化の進む社会を生き抜いていくための力とはどのようなものかということが、教職員の中で具体的にイメージされていることが分かった。

グローバル教育の推進のためには、育成を目指す生徒像、その育成のために実施している取組や学習活動のアイデア等を、まず校内で共有することが大切である。そして、取組を特定の教科やグループ等の業務に限定せず、教科等を越えて学校全体として行う意識を持つことが重要なのではないだろうか。そうした取組の一層の充実のためのヒントが、国際バカロレアの教育理念や手法の中にあるのではないかと考える。

3 国際バカロレア (IB) の教育

(1) 国際バカロレアの意義

国際バカロレアの意義について、平成29年5月の「国際バカロレアを中心としたグローバル人材育成を考える有識者会議中間取りまとめ」を参考に記す。

国際バカロレア (IB) は、全人教育を通じて、主体性とバランス感覚を兼ね備えた、国際社会で貢献できる人材の育成を目的とする国際的な教育プログラムである。独自のカリキュラムと双方向・協働型授業を特徴とし、グローバル化に対応した素養・能力を育成することを目指している。高等学校段階のディプロマ・プログラム (DP) (以下「DP」と表記することもある) は、国際的に通用する大学入試資格 (IB資格) として、世界各国の大学入学者選抜において広く活用されている。

日本においては、昭和54年から、学校教育法に基づき、国際バカロレア資格を有する18歳に達した者を、高等学校を卒業した者と同等以上の学力があると認められる者として指定している。DPは、原則として、英語、フランス語又はスペイン語で実施されるため、国内におけるDP実施校についてはインターナショナルスクールが中心であったが、平成25年からは、IB機構との協力の下、DPの科目の一部を日本語でも実施可能とするデュアルランゲージ・ディプロマ・プログラム (いわゆる「日本語DP」) の開発を行い、一般の高等学校等における普及の拡大を図っている。

日本の教育政策が「主体的・対話的で深い学び」等を重視する中、高等学校等における日本語DPの活用を通じてIB校を増加させていくことは、グローバル化に対応した学校というだけでなく、初等中等教育段階における特色ある学校を構築するための施策としても有効であると考えられる。

また、教科横断的な教育内容の設定や主体的な学びに対する評価等については、日本語DPの導入校が国内初等中等教育における主体的な学びについての参考事例となることが期待される。さらに、母語 (日本語) にも重点を置くとともに、日本の学習指導要領との親和性を高めた我が国のIB教育が、国内において普及していくことも期待される。

(2) 国際バカロレアの教育理念

ア IBの使命

国際バカロレア (IB) は、「IBの使命」に基づいたプログラムを通じて、「国際的な視野」を持った人間を育成することをねらいとしている。

IBの使命 (IB mission statement)

国際バカロレア (IB) は、多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成を目的としています。

この目的のため、IBは、学校や政府、国際機関と協

力しながら、チャレンジに満ちた国際教育プログラムと厳格な評価の仕組みの開発に取り組んでいます。

IBのプログラムは、世界各地で学ぶ児童生徒に、人がもつ違いを違いとして理解し、自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあり得ると認めることのできる人として、積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続けるよう働きかけています。

(非営利教育財団 国際バカロレア機構 2017 p. 1)

イ IBの学習者像

「IBの使命」の実現のため、IB認定校は、価値を置く人間性を10の学習者像として表し、より良い世界を築くことに貢献できる児童・生徒の育成に取り組んでいる。

IBの学習者像 (IB Learner Profile)

Inquirers 「探究する人」
Knowledgeable 「知識のある人」
Thinkers 「考える人」
Communicators 「コミュニケーションができる人」
Principled 「信念をもつ人」
Open-minded 「心を開く人」
Caring 「思いやりのある人」
Risk-takers 「挑戦する人」
Balanced 「バランスのとれた人」
Reflective 「振り返りができる人」

(非営利教育財団 国際バカロレア機構 2017 より作成)

ウ IBのプログラム

IBには、3歳から19歳までの児童・生徒の年齢に応じた四つのプログラムがある (第6表)。

第6表 IBのプログラム

プログラム名	対象年齢	日本の該当学年・対象
プライマリー・イヤーズ・プログラム (PYP)	3～12歳	幼稚園・保育園から小学6年生まで
ミドル・イヤーズ・プログラム (MYP)	11～16歳	小学6年生から高校1年生まで
ディプロマ・プログラム (DP)	16～19歳	大学進学を目指す高校2・3年生
キャリア関連プログラム (CP)	16～19歳	キャリア教育・職業教育に関連した高校2・3年生

(文部科学省HP「国際バカロレアについて」より作成)

(3) ディプロマ・プログラムの学び

ア DPのカリキュラム

赤塚はディプロマ・プログラム (DP) について、「生徒が思いやりを持ち、分析的に考えることができ、生涯を通して学習に励み、責任感のある良き社会の一員となるよう構成されて」おり、「生徒がこれまでに得た知識や経験を生かしながら学習を深め、教師と生徒、生徒同士が双方向で議論を深めたり、討論を実施したりしながら課題解決に向けた探究型の授業を特徴」(赤塚 2018) としていると述べている。

DPのカリキュラムは、六つの科目グループ及び「コア」と呼ばれる三つの必修要件から構成され、六つの

科目グループが、中心となる「コア」を取り囲んだ形のモデル図で表される(第5図)。



第5図 DPのプログラムモデル

(非営利教育財団 国際バカロレア機構 2014 p. 2)

生徒は、六つのグループから1科目ずつ選択し、6科目を2年間で学習する。ただし、「芸術」(グループ6)は他のグループからの科目に代えることもできる。また、大学やその後の職業において必要となる専門分野の知識やスキルを、大学入学前の段階で準備しておく観点から、6科目のうち3～4科目を上級レベル(HL、各240時間)、その他を標準レベル(SL、各150時間)として学習する。さらにカリキュラムの中核となる「コア」として、三つの必修要件を並行して履修する。

六つのグループと科目は第7表のとおりである。また、カリキュラムの中核となる「コア」必修要件については、第8表のとおりである。なお、国は、「答申」において、「総合的な探究の時間」の一層の充実のために参考にするべきものとして「知の理論」に触れている。

第7表 DPのグループと科目

グループ名	科目名
1 言語と文学 (母国語)	言語A：文学、言語A：言語と文学、文学と演劇(※)
2 言語の習得 (外国語)	言語B、初級語学
3 個人と社会	ビジネス、経済、地理、グローバル政治、歴史、心理学、環境システムと社会(※)、情報テクノロジーとグローバル社会、哲学、社会・文化人類学、世界の宗教
4 理科	生物、化学、物理、デザインテクノロジー、環境システムと社会(※)、コンピュータ科学、スポーツ・運動・健康科学
5 数学	数学スタディーズ、数学SL、数学HL、数学FHL
6 芸術	音楽、美術、ダンス、フィルム、文学と演劇(※)

(※) なお、「文学と演劇」はグループ1と6の横断科目。「環境システムと社会」はグループ3と4の横断科目。また、「世界の宗教」および「スポーツ・運動・健康科学」はSLのみ。

(文部科学省HP「国際バカロレアについて」より作成)

第8表 DP「コア」必修要件

課題論文 (E E : Extended Essay)
履修科目に関連した研究分野について個人研究に取り組み、研究成果を4,000語(日本語の場合は8,000字)の論文にまとめる。
知の理論 (TOK : Theory of Knowledge)
「知識の本質」について考え、「知識に関する主張」を分析し、知識の構築に関する問いを探究する。批判的思考を培い、生徒が自分なりのものの見方や、他人との違いを自覚できるよう促す。最低100時間の学習。
創造性・活動・奉仕 (C A S : Creativity/Activity/Service)
創造的思考を伴う芸術などの活動、身体的活動、無報酬での自発的な交流活動といった体験的な学習に取り組む。

(文部科学省HP「国際バカロレアについて」より作成)

イ DPの評価とIB資格

国際バカロレア資格の取得には、DPのカリキュラムを全て履修し、外部評価(国際バカロレア試験等)及び内部評価を通じて、45点満点中、原則として24点以上を取得する必要がある。国際バカロレア試験は、年2回、世界で一斉に実施され、多くの日本国内の高等学校等では3年次の11月に実施される。

ウ IBの教育手法

IBプログラムの教育手法のうち、ここでは「学習の方法(ATL)」を紹介する。五つのスキルから成るATLスキルは「IBの学習者像」の特質とともに全てのプログラムにおいて重視されるものである。

学習の方法 (Approaches to learning)

Thinking skills 「思考スキル」
Communication skills 「コミュニケーションスキル」
Social skills 「社会性スキル」
Self-management skills 「自己管理スキル」
Research skills 「リサーチスキル」

「学習の方法(ATL)」は、DPのプログラムモデル(第5図)において、中核となる「IBの学習者像」のすぐ外側に据えられている。これら五つのスキルには密接なつながりと重複する領域があり、相互に関連するものと捉えられている。DPの生徒は、各科目の中でこれらのスキルを学びながら学習に取り組む。

4 国際バカロレアの教育理念や手法を参考にした取組

横浜国際高校では、国際バカロレア認定に向けた準備の一環として、現行の学習指導要領の下で、IBの教育理念や手法を参考にした取組を実施してきた。ここで紹介する二つの授業では、IBの学びだけでなく学習指導要領でも重視される、事象を多角的・批判的に考察する探究活動や、知識や経験をいかしながら議論を深め、協働して課題解決に向かう学習等を意図した取組が実践されているので、広く参考にしていきたい。

(1) 授業実践事例1 (数学・数学I)

ア 単元(題材)名: データの分析

イ 単元(題材)で身に付けさせたい力

社会の事象などから設定した問題について、データの散らばりや変量間の関係などに着目し、適切な手法を選択して分析を行い、問題を解決したり、解決の過程や結果を批判的に考察し判断したりする力。

ウ 単元(題材)の評価規準

関心・意欲・態度(a)	統計が日常生活でどのように活用されているかを知り、自ら統計を用いた思考を活用しようとしている。
数学的な見方や考え方(b)	不確実な事象の起こりやすさに着目し、主張の妥当性について実験等を通して判断したり、批判的に考察したりすることができる。
数学的な技能(c)	目的に応じて複数の種類のデータを収集し、適切な統計量やグラフ、手法などを選択して分析を行い、データの傾向を把握して事象の特徴を表現することができる。
知識・理解(d)	コンピュータなどの情報機器を用いてデータを表やグラフに整理したり、分散や標準偏差などの基本的な統計量を求めたりする方法を理解している。

エ 単元(題材)の指導と評価の計画

時	学習内容・学習活動	評価規準			
		a	b	c	d
1 ～ 4	データの散らばり具合や傾向を数値化する方法を考察する。	○			
5 ～ 8	目的に応じて複数の種類のデータを収集し、適切な統計量やグラフ、手法などを選択して分析を行い、データの傾向を把握して事象の特徴を表現する。	○		○	
9 ～ 12	不確実な事象の起こりやすさに着目し、主張の妥当性について、実験などを通して判断したり、批判的に考察したりする。		○		○

オ 学習活動の内容と指導のねらい

第1時の授業における主な学習活動の内容と指導のねらいは次のとおりである。

	学習活動の内容	指導のねらい
導入	・携帯電話の売上に関する記事を通じて、数量データがどのように活用されているかを読み取り、統計の定義を確認する。	・身近な話題の中の本物の数値を用いて、統計的手法の有用性を実感させる。
展開	・約20項目の「生活に関するアンケート」に生徒全員がスマートフォン等を用いて回答し、授業者はそのデータをすぐに集計し、提示する。	・生きたデータを教材として活用することにより、統計の面白さを効果的に伝える。

展開	<p>※アンケート項目の例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一日の睡眠時間/勉強時間/スマートフォンの使用時間等 ・学校生活/学習成績/人生に満足しているか等 <p>・表計算ソフトを用いて提示されたデータから相関係数に着目して分析し、結論を導き出し、文章化する。</p> <p>・導いた結論を周囲と共有し、その妥当性を検討する。</p>	<p>・データを分析し、根拠に基づいて結論を導き出す活動を通して、統計的探究の姿勢を養う。</p>
	<p>※導き出される結論の例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習成績への満足度と勉強時間には正の相関が見られることから、勉強熱心な人ほど良い成績を収めていると考えられる。 <p>・作為的な結論を導くような記事を書き、問題点を指摘する。</p>	<p>・導いた結論を周囲と共有、検討することにより、考えをより良いものにさせる。</p> <p>・統計が作為的な結論を導くことがあることを知り、批判的に読むことの重要性を認識させる。</p>
振り返り	<p>※作為的な結論を導く記事の例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スマートフォンの使用時間と学校生活への満足度には正の相関が見られる。 →スマートフォンのおかげでコミュニケーションが活発になり、友達が増えた!(携帯電話会社等が宣伝に使う可能性がある) <p>・統計によってだまされないようにするために留意する点や、統計を活用する際のデータの信頼性を高めるために明らかにすべき点などについて考える。</p>	<p>・統計の仕組みを理解して、正しく読み、正しく使えるようになることが必要であることを確認する。</p>

カ 学習活動の成果

ICT機器やインターネットを効果的に活用し、教科書等に載っている既存のものではない、生きたデータを教材とすることにより、生徒の興味・関心が存分に引き出された。

分析したデータから導き出される結論を文章化する活動を通して、統計的探究の姿勢の育成を目指した。また、作為的な結論を導く記事を作成する活動により批判的に考察する機会を設定した。生活の中にかせると実感できるような学習活動の設定により、身に付けた知識や技能が生きて働くものとなる様子を見ることができた。

(2) 授業実践事例2 (国際・国際理解²⁾)

ア 単元(題材)名: グローバルビジネス

イ 単元(題材)で身に付けさせたい力

グローバルビジネスを理解するために、歴史、文化、環境に関して獲得した知識をプレゼンテーションの

ライドにまとめた上で、批判的に分析し、課題に対する自分なりの解決策をクラス全体に示す力、及び、自分の考えを主張するとともに、他者の意見を聞き、多角的に幅広く国際社会の現状について考える力。

ウ 単元(題材)の評価規準

関心・意欲・態度(a)	グローバルビジネスに関心を持ち、意欲的に課題を追究している。
思考・判断・表現(b)	グローバルビジネスにおける課題を見だし、批判的に考察することができる。
資料活用(機能)(c)	必要な資料を収集し、有用な情報を適切に選択し、活用することができる。
知識・理解(d)	グローバルビジネスに関する知識を持ち、理解している。

エ 単元(題材)の指導と評価の計画

時	学習内容・学習活動	評価規準			
		a	b	c	d
1 ～ 2	題材(グローバルビジネス)を描いたドキュメンタリーを視聴し、意見や感想を伝え合う。プレゼンテーションに向けてのポイントや留意点を確認する。	○			○
3 ～ 9	各自が題材(グローバルビジネス)に応じたテーマを設定し、プレゼンテーションを行う。その内容を踏まえて、全体でディスカッションを行うことを通して様々な見方や考え方に触れ、事象を多角的に捉える力を身に付ける。		○	○	

オ 学習活動の内容と指導のねらい

題材を通した主な学習活動の内容と指導のねらいは次のとおりである。

	学習活動の内容	指導のねらい
資料作成	・コンピュータを活用して、聞き手の目線に立った、分かりやすいスライド資料を作成する。	・ICTスキルの伸長を目指す。 ・信頼性の高い資料に基づいて知識を獲得する重要性を理解させる。
発表・議論	・設定したテーマについて、一人20分間でプレゼンテーションを行い、その内容について、質疑応答及びディスカッションを行う。 ・発表者は発表の最後に、自分自身の「グローバル化に対する考察」を示す。	・確かな知識に基づいて発表をさせる。 ・意見や疑問を自由に発言できる雰囲気をつくり、議論を広げ深めさせる。

発表・議論	※テーマ設定の例 「関税と自由貿易」 ・為替条項、TPP等のキーワードの説明をしながら、自由貿易の利点と欠点について議論する。	
振り返り	・各自、その時間に扱ったテーマについて学んだことや意見等をまとめ、提出する。	・振り返りの内容はデータで提出させ、次の時間にフィードバックする。

カ 学習活動の成果

発表者が示した「グローバル化に対する考察」において、「『グローバル化』という言葉は良いものというイメージで捉えられがちであるが、必ずしもそうではないと思う。様々なものを世界標準にそろえることで、失われるべきでないものまで失われてしまう可能性がある。言語や文化などの民族のアイデンティティは決して競合すべきものでない。」という発言があった。

国際社会の現状について主体的に学び、獲得した知識や自分の考えを基に他者と議論することにより、学びが更に深まった。国際社会の現状を批判的・多角的に捉え、あるべきグローバル社会の姿について、自分なりの考えを持ち、主張していた。

(3) 取組を通して見られた変容

横浜国際高校では、IB研究グループが中心となってIB教育について研究し、認定に向けた取組を進めてきた。ここに紹介した事例以外にも、教育活動の様々な場面で、批判的に考察したり探究したりする活動を取り入れるなど、IBの教育手法を参考にした工夫が見られる。それらを通じて生徒がどのように変容したか、IB研究グループの教職員が感じていることについて話を聞き、次にまとめた。

質問：IBの手法を参考にした取組を通じて、生徒にどのような変容が見られましたか。
・自分の言葉で書く力、語る力が向上した。
・知識の重要性を理解し、論理的に思考・表現しようとする探究的態度が見えるようになった。
・複数の事象を比較し、共通点・相違点を見出す力が付いた。
・何を知らないから語れないのか、何をどう調べると語れるようになるかを探し、行動するようになった。
・自分の意見を持ち、思考したり表現したりすることを楽しむ姿が多く見られるようになった。

取組を牽引するIB研究グループの教職員から「思考するプロセスを自分たちも楽しんでいる」、「教科が違ってもキーワードや方向性は共通であると認識し

ている」、「『教科』というborder(境界線)がなくなっていく感覚がある」などの発言があった。こうした発言は、IB教育の実践を通じて、生徒と共に成長し変化していこうとする教職員の高い意識の表れであると感じた。

IBの教育理念や手法を参考にした取組を通じて教職員が実感したこれらのことは、論理的思考力、探究活動、教科等横断的な学び等の、新学習指導要領が目指す方向性とも大いに重なっている。

研究のまとめ

1 研究の成果

教職員を対象としたアンケート調査の実施により、本県におけるこれまでのグローバル人材育成に向けた具体的な教育活動の内容や、取組に関する教職員の意識について知ることができた。また、調査結果の分析により、教職員が感じている課題や、生徒に育成すべきであると考えている力について整理し、示すことができた。

国際バカロレア(IB)の教育は、学習指導要領が目指す方向性と重なる。本研究では、IBの教育理念や手法を整理し、それらを参考にした取組の例として横浜国際高校における実践を紹介した。こうした先進的な取組の中に、各学校におけるグローバル教育の更なる推進のためのヒントがあるものと考えている。

2 今後の展望

複雑化、多様化が急速に進む社会を生き抜く子どもたちを育成するには、IB教育において重視される批判的思考や探究活動への取組が有効であろう。前述のとおり、こうした学びの重要性は新学習指導要領が目指す方向性とも一致しており、全ての学校の取組に直結するものである。したがって、本県においては、横浜国際高校がIBに認定された後も、同校のIB認定校としての取組を様々な場面で継続的に発信することが大切である。IB認定校としての実践は、「主体的・対話的で深い学び」の取組にも通じるため、各学校がそれを参考にすることにより、県全体の教育活動の充実が期待できる。

グローバル人材に求められる要素は多岐に渡っている。各学校においては、教科の学習だけではなく、教育活動全体を通じてグローバル人材の育成を図っていくという視点に立って取り組む必要がある。取組には必ずしも新たなことを始めるということではなく、「『グローバル人材』に求められる要素」を各学校が育成を目指す生徒像にいかすアプローチも有効ではないかと考える。そして、各学校の現状に応じた取組を積み重ねることが、これからの社会を生き抜く生徒を育てることにつながるのではないだろうか。

おわりに

高度情報化社会においては、国境を越えて絶え間なく様々な情報が行き交っている。今後、ますます情報化の進む社会では、たとえ一度も海外へは行かず、一生を日本国内で過ごす人であっても、グローバル社会の中で生きていくことになる。そのようなことを考慮すると、グローバル教育は決して海外で活躍する人のためだけのものではない。どの子どもにとっても、生きていく上で、グローバル人材に必要な素養を身に付けていくことは大切であると考えている。

DP「コア」必修要件(第8表)のCASの活動に当たっては、Think globally, act locally. (グローバルに考え、ローカルに行動する)という行動原則に沿って、CASの活動を大きな文脈の中で捉えることが重要であるとされている(非営利教育財団 国際バカロレア機構 2014 p. 4)。地球規模の視野を持ち、地域社会において自分にできる活動をするという、もの見方や考え方を身に付けることは、必ずや子どもたちがグローバル社会で生きていくための支えとなるであろう。

最後に、本研究に係るアンケートに協力してくださった教職員の皆様、また、研究内容の充実のために多大な御協力をくださった横浜国際高等学校の皆様にご心より感謝申し上げます。

[助言者]

早稲田大学本庄高等学院 教諭 赤塚 祐哉

引用文献

- グローバル人材育成推進会議 2012 「グローバル人材育成戦略(グローバル人材育成推進会議 審議まとめ)」
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf> (2019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)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2019年1月取得)
- 日本経済再生本部 2013 「日本再興戦略 -JAPAN is BACK-」
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisai/pdf/saikou_jpn.pdf (2019年1月取得)
- 赤塚祐哉 2018 『国際バカロレアの英語授業-世界標準の英語教育とその実践』 松柏社 p. 9
- 大迫弘和 2016 『日本標準ブックレット No. 17 アクティブ・ラーニングとしての国際バカロレア-「覚える君」から「考える君」へ-』 日本標準 pp. 5-6

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2007(2015 一部改定) 「かながわ教育ビジョン」
<http://www.pref.kanagawa.jp/docs/u5t/cnt/f4816/documents/796284.pdf> (2019年1月取得)
- 神奈川県教育委員会 2016 「県立高校改革実施計画 (I期)」
http://www.pref.kanagawa.jp/docs/u5t/cnt/f531868/documents/1218148_4405898_misc.pdf
(2019年1月取得)
- 神奈川県教育委員会 2018 「県立高校改革実施計画 (II期)」
<http://www.pref.kanagawa.jp/docs/u5t/cnt/f531868/documents/jissikeikaku-2ki.pdf> (2019年1月取得)
- 神奈川県立横浜国際高等学校 (n. d.)
<http://yokohamakokusai-h.pen-kanagawa.ed.jp/>
(2019年1月取得)
- 国際バカロレアを中心としたグローバル人材育成を考える有識者会議 2017 「国際バカロレアを中心としたグローバル人材育成を考える有識者会議 中間取りまとめ」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/05/_icsFiles/afieldfile/2017/05/26/1385712_001_2.pdf (2019年1月取得)
- 非営利教育財団 国際バカロレア機構 2014 「『創造性・活動・奉仕』(CAS)指導の手引き」
<https://www.ibo.org/globalassets/publications/cas-guide-jp.pdf> (2019年1月取得)
- 非営利教育財団 国際バカロレア機構 2015 「『指導の方法』と『学習の方法』」
https://ibpublishing.ibo.org/dpatln/apps/dpatl/guide.html?doc=d_0_dpatl_gui_1502_1_j&part=1&chapter=1 (2019年1月取得)
- 非営利教育財団 国際バカロレア機構 2017 「国際バカロレア (IB) の教育とは？」
<https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-2017-jp.pdf> (2019年1月取得)
- 文部科学省 2011 「国際バカロレアについて」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/index.htm (2019年1月取得)
- 文部科学省 2019 「IB教育推進コンソーシアム」
<https://ibconsortium.mext.go.jp/> (2019年1月取得)

平成 30 年度 研究集録 第 38 集

発 行 平成 31 年 3 月
発行者 田中 俊穂
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

