



神奈川県

ISSN 1348-4109

令和元年度

# 研究集録

第39集



神奈川県立総合教育センター

**【表紙の写真について】**

令和3年4月に当センターは現在建設中の新庁舎に移る予定です。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され、各機関との連携を今まで以上に進めるとともに、研修・調査研究・教育相談等と学校支援の一体化を進め、神奈川県の人材育成の総合的な拠点を目指してまいります。

表紙の写真は手前が現在の庁舎、奥が新庁舎です。

## はじめに

第4次産業革命ともいわれる、人工知能、ビッグデータ、I o T等の技術の急速な進展に伴い、これらの先端技術があらゆる産業や社会生活に取り入れられ、社会の在り方そのものが現在とは劇的に変わる Society5.0時代の到来が予測されています。学校においても、先端技術の導入により、全ての子どもたちが筆記用具やノートと同じくPC端末を用いて学習する時代がくることでしょう。

しかし、このような時代においても、子どもたちに求められている力は、これまで誰も身に付けることができなかったような特殊な能力ではありません。むしろ、今までと同様、どのような時代の変化を迎えるとしても、知識・技能、思考力・判断力・表現力をベースとして、いかなる場面においても自己の主体性を軸にした学びに向かう一人ひとりの能力や人間性であると考えます。

その中にある、教員は、不易とされた資質・能力に加え、教員自身が時代や社会、環境の変化を的確につかみ取り、その時々状況に応じた適切な学びを提供していくことが必要となっています。そのため、常に研究と修養に努め、専門性の向上を図ることが求められています。

神奈川県立総合教育センターは、今日の多様な教育課題について、シンクタンク機能を発揮した「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。

今回、作成いたしました研究集録第39集は、教員や学校教育に携わる方々を支援するために行った調査・研究の成果を掲載しています。いずれも、国の動向や県の政策を見据えたものであり、授業改善や児童・生徒理解、多様な教育課題の解決等に役立つと考えております。本集録が、学校現場はもちろん、教育研究や教育行政等に携わる皆様にも御活用いただけたら幸いです。

最後になりますが、調査研究協力校をはじめ、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。

令和2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〔最終報告〕 ----- 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 角田 弓江  
小辺 江美
- 総合的な探究の時間に関する研究〔中間報告〕 ----- 9  
教育課題研究課 吉田 早織  
栗田 泉
- プログラミング教育に関する研究 -----19  
― 小・中・高におけるプログラミング教育の課題解決に向けて ―  
教育課題研究課 田澤 諭子  
久本 卓人

## 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 -----27  
に関する研究〔最終報告〕  
特別支援教育推進課 安藤 斐香  
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PDCAサイクルの確立を -----39  
支援する研修体系の構築に関する研究〔最終報告〕  
教育人材育成課 橋本 誠  
吉田 辰彦  
大河 真二  
教職キャリア課 相原 健右
- 自らのいのちを守る教育に関する研究〔最終報告〕 -----49  
教育課題研究課 久本 卓人  
吉岡 大介

## 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〔最終報告〕

— 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 —

角田 弓江<sup>1</sup> 小辺 江美<sup>1</sup>

子どもたちに必要とされる資質・能力を育むために、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が求められている。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通して生徒の変容を実感できる、学校の実態に即した組織的な取組の在り方を考察した。研究成果を発信することで、各学校における「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進に資することを旨とする。

## はじめに

急速に変化する予測困難な時代の中で、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。『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総則編』は、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積も生かしながら、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要である」(文部科学省 2018)と示している。このように授業改善の取組を活性化することは、組織的かつ計画的なカリキュラム・マネジメントの充実を図ることにもつながる。

神奈川県立総合教育センターでは、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20年度研究指定校共同研究事業(高等学校)の「授業改善の組織的な取組に向けて」では、授業改善の取組は、学校が育成を目指す具体的な生徒像を基に「生徒にどのような力を身に付けさせるか」を具体的に検討して授業実践を行い、その結果を評価・検証し、更に改善を加えていくという一連の取組である(神奈川県立総合教育センター 2009)と示している。また、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。

これらを踏まえ、本研究においては、授業改善を通して「生徒に目指す資質・能力を身に付けさせること

ができた」と教職員が実感できる、学校の実態に即した組織的な取組が、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進すると考えた。そこで、教職員の「実感」に着目し、各学校の授業改善に係る実践を基に、組織的な取組の在り方について考察した。

なお、本稿は平成30年度・令和元年度の2年間にわたる研究の取組と成果をまとめた最終報告である。

## 研究の目的

組織的な授業改善に係る調査研究協力校(以下、協力校という)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 研究の概要

#### (1) 平成30年度の取組

協力校において、教職員一人ひとりの実感につながる取組の実態を把握するために、授業改善に係る取組について、取材による調査と教職員対象のアンケート調査を実施した。また、取組を支援するために、学校の実態に即した取組になるような方策を探った。

#### (2) 令和元年度の取組

授業改善に係る取組について、取材による調査とアンケート調査を引き続き実施した。さらに、教職員一人ひとりの実感につながる取組とするために、学校の実態に即した方策を提案し、その効果についてアンケート調査から分析や検証を行った。

### 2 調査研究協力校について

県内の高等学校2校、中学校2校を協力校とし、平成30年度・令和元年度の2年間にわたって調査を行った。学校名と各協力校の授業研究に係るテーマは次の

1 教育課題研究課 指導主事

とおりである。

県立茅ヶ崎北陵高等学校

- 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

県立愛川高等学校(※)

自ら考え、判断し、表現する力を養う教科指導  
～わかる！できる！安心感のある授業づくり～  
茅ヶ崎市立北陽中学校

- 学びを実感できる授業づくり
- ～考え・伝え・創り出す～

愛川町立愛川中原中学校

- 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～

(※)平成30年度は「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」

### 3 研究の手立て

#### (1) 調査における三つの視点の設定

先述のとおり、本研究では、授業改善の取組を進めることにより、生徒が変容していくことが、教職員の授業改善の実感につながると考え、生徒の変容を何で判断しているかという点に着目した。

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有できているか」、「教職員一人ひとりが、研究テーマを実現するために取り組むことを具体的にイメージできているか」などについて調査した。

#### 【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づ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。

これらの【視点①～③】は、相互に関連していると考えられる。授業改善の取組を進めるに当たっては、日常の学習における生徒の様子などから学校の実態や課題を把握し、授業の計画と実践を繰り返し修正しながら、教科や学校としての授業を作り上げることが重要である。つまり、授業改善の取組をPDCA(Plan:計画、Do:実施、Check:点検・評価、Action:改善)の前にR(Research:調査)を位置付けた「RPDCA」のマネジメントサイクルで組織的に行うということである。本研究では、「R」を「学校の実態と課題を把握すること」と捉えた。

本研究においても、授業改善の取組を推進する上で、【視点①～③】を一体的に行うことが、教職員の授業改善の実感につながると考える。現在の授業改善に係る取組状況を明らかにした上で、部分的・段階的に見直ししながら、更に組織的に行うことが、授業改善の成果を積み上げることににつながると考える。

#### (2) 取材による調査

授業改善に係る取組の現状を知るために、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の課題等を聞き取り、研究協議会に参加した際には、教職員からも情報収集し、取組を分析するための参考にした。

#### (3) アンケートによる調査

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 調査期間

平成30年度 10月～11月

令和元年度 10月～11月

#### 3 調査対象及び回答人数等

##### (1) 調査対象

協力校の教職員

##### (2) 回答人数(回収率)

4校合計 平成30年度 99人(68.3%)

令和元年度 106人(80.3%)

先述した【視点①～③】を踏まえ、次の15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。

アンケート調査の数値や記述内容から、結果について分析し、それを基に組織的な取組の在り方について考察を深めた。

**4 調査研究協力校の実践**

令和元年度に調査した協力校の授業改善に係る取組を、【視点①～③】で整理した。

(1) 【視点①】研究テーマの設定

学校の実態に即した研究テーマを設定し、教職員全体で共有することが、授業改善を進めるための第一歩となる。

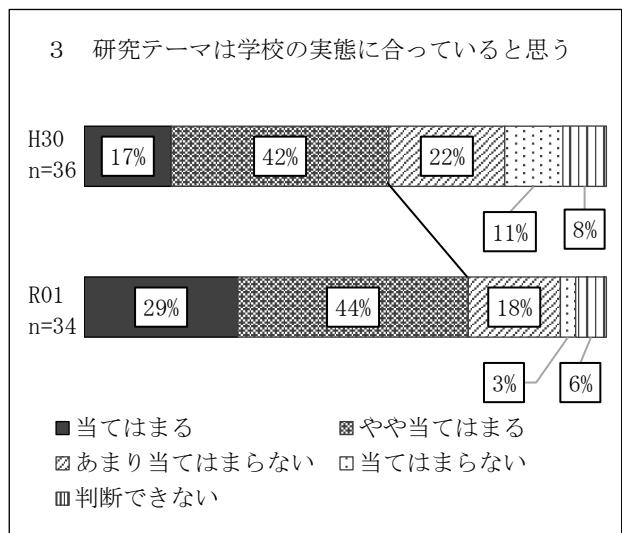
茅ヶ崎市立北陽中学校(以下、北陽中学校という)のアンケート調査では、研究テーマ設定に関して「各先

生の困り感や改善したいポイントをヒアリングしてもよい」、「生徒の実態を踏まえた研究にしていけるのがよい」という記述があった。このことから、教職員が学校の実態を把握した上で、研究テーマを設定することが重要だと感じていることが分かる。

茅ヶ崎北陵高等学校は、7月と12月に授業改善研修会を行い、育成を目指す資質・能力について教職員が考え、研究テーマへの理解を深めている。今年度のアンケート調査において、「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」に対する肯定的な回答は65%であった。また、「日頃から『育てるべき生徒像』について話し合い、具体的なイメージを共有するべき」という記述があった。このことから、授業改善研修会を通して、学校全体で研究テーマの共通理解を図ること以外に、日常的に育成を目指す生徒像について話し合うことが、教職員の共通理解をより深めることにつながると考える。

愛川高等学校は、学校全体で授業力向上を図り、生徒の実態に即した基礎学力の定着と授業規律の確立に重点を置いている。平成30年度のアンケート調査では、「3 研究テーマは学校の実態に合っていると思う」に対して、「あまり当てはまらない」、「当てはまらない」と回答した教職員は33%であった。

そこで、今年度は、新しい研究テーマを教職員から募集し、決定したものを職員室に掲示することや、職員会議等で周知することで共有を図った。その結果、同じ項目に対して肯定的に回答した教職員の割合が14ポイント増えている(第1図)。



第1図 研究テーマと学校の実態について(愛川高等学校)

このことから、継続して授業改善を推進する中で、教職員が授業づくりの具体的な取組のイメージをもつために、学校の実態や変化に合わせて研究テーマを見直すことが効果的であったと考えられる。

研究テーマを設定する際には、目指す生徒像につい

て学校全体で共通理解を図り、その実現に向けて、具体的で分かりやすい言葉で表現する等の工夫が必要である。

愛川町立愛川中原中学校(以下、愛川中原中学校という)のアンケート調査では、「テーマで示される語句やキーワード(主体的・対話的で深い学びなど)の示す意味を職員間で共有できるとよい」という記述が見られた。設定したテーマに対する共通理解を、教職員全体で深めていくことも必要である。

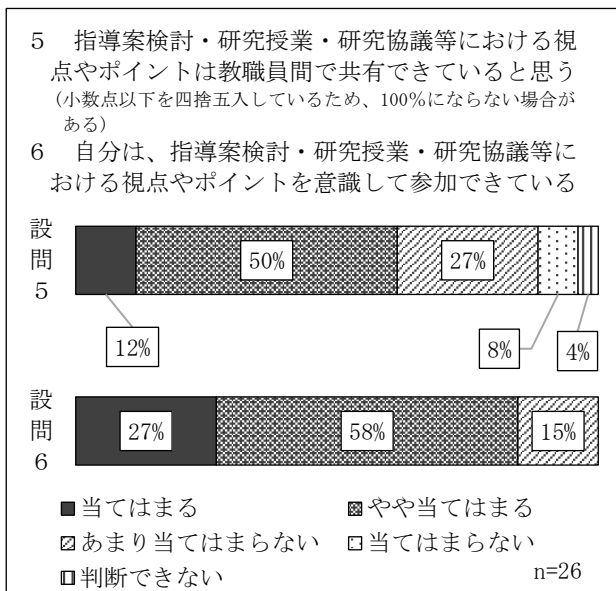
(2) 【視点②】 研究授業に係る取組

ア 高等学校の取組

協力校のうち、高等学校では教科ごとのグループで指導案検討会や研究協議会を行っている。

茅ヶ崎北陵高等学校では、研究授業の事前と事後に協議を設定している。事前協議では、授業者を中心に教科で単元や授業のねらいを共有し、事後協議では、振り返りを行っている。

今年度のアンケート調査において、「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」という設問に対する肯定的な回答は62%であった。これに対し、「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」という設問に対する肯定的な回答は85%であった(第2図)。このことから、組織的な共有については課題があるものの、教職員個人の授業改善に対する意識は高いことが分かる。今後は、教科や学校全体での共有の仕方を更に工夫できると考えられる。



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)

アンケート調査には、「単元の指導計画や研究授業の指導案を担当者だけではなく教科で検討することが大切」、「教科会を開く(指導案検討のための)。教科任せではなく、研修の一環として行う」など、個々の

取組を教科及び学校全体で共有することの必要性を指摘する記述も見られた。

愛川高等学校では、研究授業に際し、指導案協議を2回実施している。昨年度は、教科を越えたグループで行っていたが、各教科での授業検討に重きを置いたため、今年度は教科ごとに行った。1回目は授業者が作成した指導案に基づき、次の視点で協議を行った(第1表)。2回目は、1回目に出された意見を反映し、修正された指導案を基に更に協議を深めている。

第1表 指導案協議における議論の視点

(1) テーマから導いた『教科で身につけさせたい力』の検討
(2) 今回の授業で、身につけさせたい力を育成するための方法や内容は適正かの検討
(3) 『身につけさせたい力を育成するために、前後の授業との結びつき』の検討 『単元を通して、身につけさせたい力をどのようなステップで育成するか』の検討 『年間、3年間を通して身につけさせたい力をどのように育成するか』の検討

(愛川高等学校 資料「授業研究の進め方」より作成)

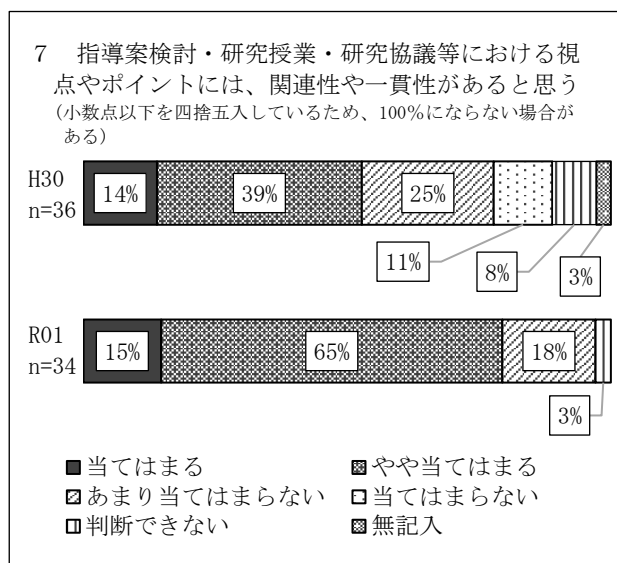
研究協議は、次のような流れで行われている。まず、「効果があった点」、「改善が必要な点+改善策」について、個人で付箋に記入する。その際に「身につけさせたい力の育成に結び付く授業展開だったかどうかを中心に据える」、「授業の事実、子どもたちや教師の姿、発言、記述、表情、変容、かかわりといった具体的な根拠に基づいて書く」のように、具体的なポイントが設定されている。こうして個人が記入した付箋を模造紙に貼りながら協議を進める。このように、指導案検討会から研究協議会までの具体的なポイントが一貫して示されている。

このような取組の結果、「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」という設問に対して肯定的な回答をした教職員の割合はそれぞれ83%、89%であった。さらに、「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」という設問に対しても、肯定的な回答が80%となった(第3図)。

この三つの設問に対する肯定的な回答は、いずれも平成30年度と比較すると数値が伸びている。これは【視点①】で述べたとおり、研究テーマを設定する段階から、教職員間での共通理解が図られた結果ではないかと考える。

アンケート調査には「教科で身につけさせたい力を育む取組と全員が取り組むための仕組みの二つの視点

があることを共有する」という記述があった。このように、授業づくりに対して具体的な視点を教職員で共有することが、教科全体での授業づくりにつながるのではないだろうか。



第3図 研究協議等における視点やポイントについて  
(愛川高等学校)

高等学校では教科、科目の専門意識の高さから、教科、科目を越えて授業づくりを行うことに対し、難しさを感じているということも考えられる。確かに、教科ごとの専門性を高め、授業の内容を充実させるという視点も必要である。そして、教科を越えた取組をするために他教科の研究授業を参観することも、今後の授業づくりやカリキュラム・マネジメントの視点から重要だと考える。このように、教科を越えた授業づくりに発展させることも必要であり、この点について、協力校の中学校の事例から検証する。

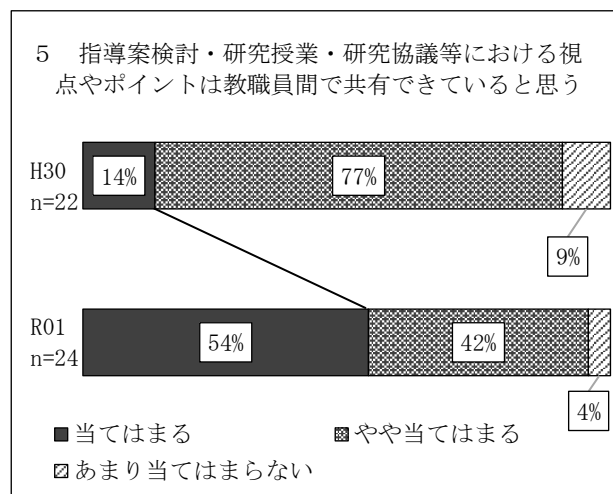
#### イ 中学校の取組

協力校のうち、中学校では教科を越えたグループで指導案検討会や研究協議会をもち、幅広い視点から授業づくりを行っている。

北陽中学校では研究テーマの副題にあるように、生徒の「考え・伝え・創り出す」姿を目指し、指導案の本時の展開に「研究の視点を踏まえた本時のしかけ」を記載している。「しかけ」とは、生徒の学習意欲を高めるために、授業者が意図的に授業に組み込んだ発問や活動のことである。今年度は、新たな取組として指導案検討会の前に「しかけ検討会」を設定した。「しかけ検討会」では、「しかけ」を設定する段階から授業づくりに関わることによって、指導案検討・研究授業・研究協議の視点やポイントが一貫しており、それが教職員に浸透していると考えられる。

授業後に記入させる「生徒振り返り用紙」についても「A もっと〇〇〇について考えたくなった」、「B 周囲に〇〇〇についての自分の意見を伝えたくなった」、「C 周囲と〇〇〇について意見交換をしたく

なった」のように、指導案に記載した「しかけ」を基に作成されている。このように指導案検討、研究授業、研究協議に、教職員が共通の視点をもって取り組んだ結果、アンケート調査の「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」に対して肯定的な回答をした教職員の割合は96%であり、特に「当てはまる」と回答した割合は平成30年度と比べて40ポイント増えている(第4図)。



第4図 研究協議等における視点やポイントについて  
(北陽中学校)

また、それぞれの教職員が授業で「何をを目指すのか」、「何を大切にするのか」を生徒に伝えるために「授業キャッチフレーズ」を作成し、これを年度当初に生徒に伝え、授業の際に掲示することで、教職員も生徒も同じ思いをもって授業に臨めるよう工夫している。さらに、「授業キャッチフレーズ」とその趣旨をまとめた資料は保護者にも配付されていることから、学校全体で授業づくりに取り組んでいることが分かる(第2表)。

第2表 授業キャッチフレーズ(一部)

教科	キャッチフレーズ
国語	伝え合おう～考えを広げ深める～
数学	ロジカルを感じる
理科	アタマの中を可視化する
美術	想像力の海に飛び込もう!

(北陽中学校 資料「授業キャッチフレーズ」より作成)

「授業キャッチフレーズ」自体は短い言葉であるが、設定の趣旨も併せて示すことにより、生徒にどのような目標をもって授業に臨めばよいのかを理解させることができ、教職員一人ひとりが自覚をもって授業を実践することができる。このように、年間を通して授業全体で目指す生徒の姿を明確にし、この目標に向かう過程で見られる生徒の変容を実感することが、教職員一人ひとりの授業改善の実感につながると考える。

愛川中原中学校でも、教職員が「理由(根拠)を相手

に伝えられる授業(理科)」、「子どもたちの生活に生きる授業(家庭科)」のような授業の「キーワード」を設定し、校内に掲示している。「授業や単元の開始時にキーワードを基に教師が目指す授業を語り、生徒と確認する」、「キーワードを黒板等に表示しておき、授業展開等のポイントを生徒と確認する」等、授業のねらいやキーワードを生徒と共有する手立てがとられている。また、「キーワード」は「指導者の授業テーマ」として、指導案に明記されており、授業者が何を目指しているかが明確になっている。

校内研究を進めるに当たっては、Aグループ(社会、美術、英語)、Bグループ(国語、数学、技術・家庭)、Cグループ(理科、保健体育、音楽)の3グループに分かれて、指導案検討から研究協議までを行っている。研究授業の際には、指導案の項目「主体的・対話的で深い学びの授業実践」に対し、「評価できる点」と「課題(改善点)」の二点に着目し、授業を参観し、研究協議のために記録を行う。

研究授業後の生徒インタビューは、生徒2～3人に対し教職員3～5人の少人数グループで行われ、生徒が話しやすいように配慮されている。インタビューは、授業改善の取組に学習者の視点が入ることをねらいとし、「授業全体の生徒の受け止めに関すること」、「授業のねらいや付けたい力・成果に関すること」、「授業の生徒の取組・意欲に関すること」、「授業の構成・進め方に関すること」、「日常の学習や学習全般に関すること」等の質問に生徒が答える形式が採られている。そこで、授業が生徒にとってどのような価値のあるものだったかを、生徒自身に語らせることにより、授業の内容と質について生徒に評価させることをねらいとしている。生徒にとっては、授業への取組を客観的に振り返ることで、自身の変容に気付くことにつながる。つまり、生徒が自分自身の学びをメタ認知するということである。そして、教職員にとっては、生徒の声により、その変容を直接知ることにつながる。これは、授業改善を実感するための効果的な取組と言える。

研究協議も3～5人の少人数グループで行われるため、話し合いを進めやすい場の設定となっている。まず、生徒インタビューを振り返り、各自の考えを整理する。その後、各自の考えをグループ内で共有し、A3用紙1枚にまとめる。このときに、研究協議をより有意義なものにするために、グループで考える本時のポイントも明記している。

教科を越えたグループで指導案検討から研究協議までを行うことにより、教科だけでは気付かなかった視点を見いだすことができる。授業づくりに関わった教職員で生徒インタビューや研究協議を行うことは、授業者のねらいが生徒に身に付けさせたい力につながっているか、授業中の活動が有効であったか等、その授

業が生徒にとって授業者が考えるような価値あるものになったかを、判断するための手立てとなっている。

中学校2校では、指導案検討、研究授業、研究協議の流れが確立されており、この流れに部分的な修正を加えながら、校内研究会が活発に行われている。それは、「指導案検討会の際にポイントを明確にする」、「授業づくりにおける個人の指標を明確にする」、「研究協議における場の設定の工夫をする」等に留意していることの成果と考える。また、研究授業をイベントとして特別なものと捉えず、あくまでも日常の授業の延長線上にあるものとして捉える視点が重要である。そのためには、普段から互いに授業について意見を交換したり、授業を見合ったりするなどの積み重ねが不可欠だと考える。

### (3) 【視点③】日常の授業への成果の活用

先述のとおり、授業改善の取組は、【視点①～③】を一体化して行うことが有効である。日々の授業ではR P D C Aサイクルのうち、授業の実践、点検と評価、改善を、丁寧に繰り返して行うことが、それぞれの授業改善をよりよく進めていくことにつながる。また、それを各教科や教科を越えたグループで共有し、学校全体の取組につなげていくことが重要である。

北陽中学校では、授業を参観する際に、「授業のねらいやしかけ、指導法や発問、生徒の反応、評価の方法などについて」という視点を設定している。その視点に対して「生徒の学びが深まった」、「真似したい」、「自分ならこうする」という見方で色分けされた付箋に、授業を参観して気付いたことを記入し、研究協議で使用している(第5図)。このような取組は、「真似したい」、「自分ならこうする」という見方で授業を振り返ることになり、その授業で見たことを自分の授業にいかすことにつながる。

**研究授業 参観の記録**

本日の研究会をより充実した機会にするために、参観中にお気づきになった点をご記録ください。記録は以下の付箋をご利用いただき、授業後の研究会で使用しますので、会場にお持ちください。

☆参観の視点 …授業のねらいや「しかけ」、指導法や発問、生徒の反応、評価の方法などについて

生徒の学びが深まった (ピンク)      真似したい (水色)      自分ならこうする (黄色)

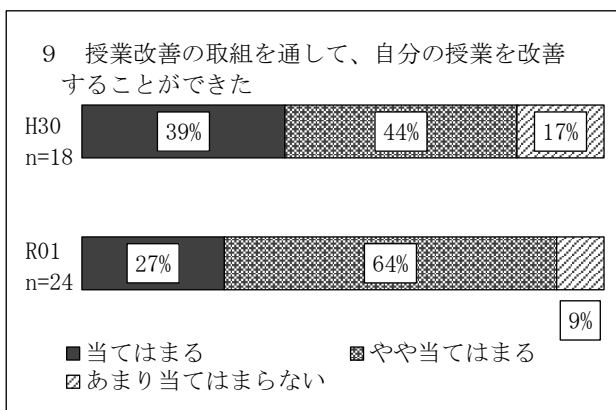
第5図 研究授業 参観の記録(北陽中学校)

アンケート調査では「他の教員と話し合うことで、他教科の授業内容や視点が分かり、新しい発想のきっかけとなった」という記述があった。このことから、振り返りの重要性が分かる。

また、教職員が日々の授業で工夫した点を書き、印刷室に掲示し共有を図っている。この場所を選んでい

るのは、印刷中に他の教職員の実践例を見ることができからである。限られた時間の中で共有を図るための効果的な工夫といえる。

愛川中原中学校では、今年度、研究授業後の研究協議において、教職員の取組の振り返りを充実させるために、各グループに管理職や助言者がアドバイザーとして参加するという取組を新たに始めた。その結果、「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」という設問に対して、肯定的な回答が平成30年度と比べて8ポイント増えている(第6図)。



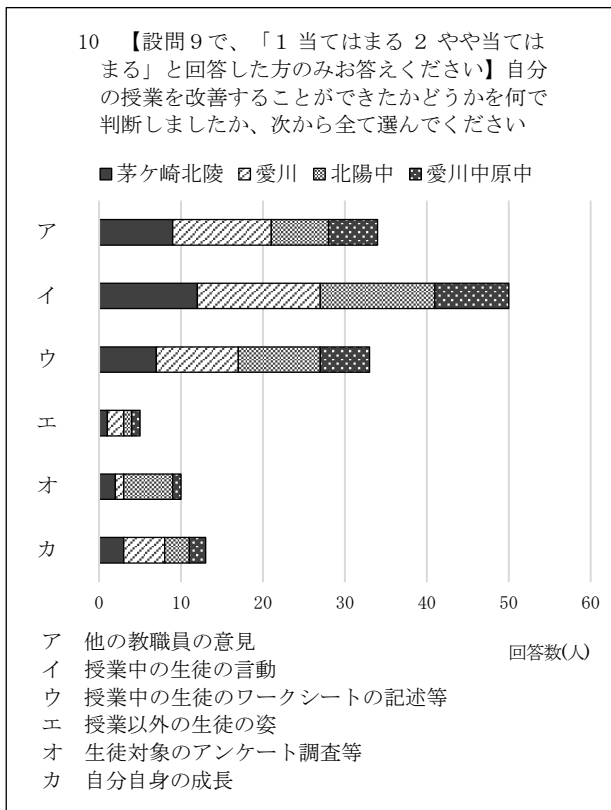
第6図 自分の授業を改善することができたかについて(愛川中原中学校)

また、「授業が改善したわけではないが、他の先生から助言していただいたことを実践する時間が増えているので、変化はしたと考えている」というアンケート調査の記述から、自身の授業が変わったという実感をもっていることが分かる。

「毎回校内研究を行うたびに意識させられた」というアンケート調査の記述もあった。学校では年に5回の校内研究会(うち研究授業は3回)を実施している。また、夏には愛川町・清川村教育委員会主催の研修会であるG U S S (グレードアップサマーゼミ)にも多くの教職員が参加している。自身が授業者であるときはもちろんだが、参観者として研究授業に関わったり、助言者の講演を聞いたりすることを定期的に繰り返し、そこで得たことを自身の授業にいかそうとする意識を高めている。

#### (4) 生徒の変容について

授業改善の取組においては、教職員が生徒の変容を実感することが、授業改善における動機付けとなり、更に取組を推進することにつながると考える。そこで、その実感を得るために、教職員が生徒の変容をどのようなことから判断しているのか、アンケート調査から分析した。その結果、「10 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」の設問に対しては、4校とも「イ 授業中の生徒の言動」の回答が最も多く、「ア 他の教職員の意見」、「ウ 授業中の生徒のワークシートの記述等」がそれに続いた(第7図)。



第7図 自分の授業改善を何で判断しているかについて(複数回答可)

「イ」や「ウ」は研究授業だけでなく単元を通した様々な場面で、生徒の変容が表れるものである。これは、育成を目指す資質・能力を明確にした上で、自身の授業の目標を明確にし、その実現に向かう生徒の姿を見取っていることの表れと捉えられる。このことから、多くの教職員にとって、生徒の変容を実感することが、自分の授業改善の実感につながっていることが分かる。

## 研究のまとめ

### 1 成果と課題

協力校の取組の取材による調査やアンケート調査から、学校の実態に即した研究テーマを設定し共有すること、研究授業に係る一連の取組において一貫した視点をもつこと、日々の取組を共有し自身の授業に反映することの重要性を改めて認識することができた。このことから、【視点①～③】で授業改善に係る組織的な取組を見直すことは効果的であり、教職員の実感にもつながっていると言えることができる。

次に、【視点①～③】での授業改善の取組の成果と課題を示す。

#### (1) 【視点①】研究テーマの設定

授業改善のテーマは、常に学校や生徒の実態に合致しているか、その変化に対応しながらテーマの見直しを行い、継続して取り組むことが必要である。

研究テーマを見直す際は、教職員から意見を募集す

る等の工夫をして、学校全体で目指す生徒像を考えていくことが重要である。目指す生徒像として具体的な生徒の姿を組織で共有することは、授業づくりを具体的に進めることにつながる。

また、研究テーマの用語に対して、教職員全員が共通した具体的なイメージをもつことが必要である。例えば、「主体的・対話的で深い学び」であれば、具体的にどのような学びの姿を目指すのかを確認した上で、授業づくりに臨むということである。

## (2) 【視点②】 研究授業に係る取組

研究テーマを踏まえた授業づくり、研究授業、研究協議にあたり、ポイントを明確にして取り組むことが効果的である。このポイントが明確であれば、教職員間の共通理解も進み、取組を円滑に進めることにつながる。

また、自分自身は授業改善の取組を具体的にイメージできていた場合でも、指導案検討会を通して教科で共有し、研究授業や研究協議を通して学校全体で組織的な取組にしなければ、十分な成果が期待できない。やはり、この点においても教職員間で共通理解を図り、組織で共有する必要があると考える。

協力校の実践では、研究協議の際に生徒インタビューや、付箋を活用した協議等の工夫が見られた。これらは、教職員の授業改善の実感につながる取組である。特に、生徒インタビューは、授業後の生徒の変容に生徒自身や教職員が気付くことができる取組である。インタビューの内容や場の設定等の工夫をすることで、より効果的な取組にすることができると思う。

## (3) 【視点③】 日常の授業への成果の活用

研究協議での振り返りを教職員全体で共有し、研究授業での振り返りや課題を提示する等の工夫をすることで、日常の授業に反映することが効果的である。

今後は、事後の共有にとどまらず、学校全体で育成を目指す生徒像の具体的な姿の共通理解を図った上で、教科・学年・学校全体での授業づくりに取り組むといった視点も求められる。ある教科で身に付けた資質・能力を他の教科でいかしたり、学年で身に付けた資質・能力を次の学年でいかしたりできるよう、学校全体で生徒の学びの過程を作り上げることが重要である。

## 2 今後の展望

これまでも各学校は様々な授業改善の取組を行ってきているが、まずは、各学校が目指す「主体的・対話的で深い学び」とは何かを具体的に学校全体で共有することが重要である。そして、その実現に向けて教職員一人ひとりが生徒の変容を実感することにより、授業改善の意欲が高まり、組織的な取組の推進につながると思う。授業改善の取組の中では、常に生徒の姿を起点に置くことに留意する必要がある。

このように、今後もこれらの取組を継続して行い、

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進することが求められている。

## おわりに

生徒に身に付けさせたい資質・能力の育成を目指し、授業改善の取組の推進を図るため、各協力校が、それぞれの実態に即した目標を設定し、修正を加えながら組織的な取組を進めていることが確認できた。今後、各学校における「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、本研究の成果を授業改善の推進の一助としていただきたい。

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はじめ、調査研究協力校の皆様にご心より感謝申し上げます。

[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 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 p. 3  
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 2009 「平成20年度研究指定校共同研究事業(高等学校) 授業改善の組織的な取組に向けて」  
[https://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/h20/kyodoken/kyodo\\_ko.pdf](https://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/h20/kyodoken/kyodo_ko.pdf) (2020年2月10日取得)  
国立教育政策研究所 2019 「学習評価の在り方ハンドブック 高等学校編」  
[https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka\\_R010613-02.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka_R010613-02.pdf) (2020年1月27日取得)  
国立教育政策研究所 2010 「校内研究等の実施状況に関する調査」  
<https://www.nier.go.jp/kenyukikaku/pdf/kounaikenkyu.pdf> (2020年2月10日取得)  
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  
田村学 2018 『深い学び』 東洋館出版社

# 総合的な探究の時間に関する研究〔中間報告〕

吉田 早織<sup>1</sup> 栗田 泉<sup>2</sup>

『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総合的な探究の時間編』では、「総合的な探究の時間」を教育課程の中核に位置付け、学校の教育活動全体で資質・能力を育成するカリキュラム・マネジメントの重要性が示された。2年間の研究の1年目は、カリキュラム・マネジメントを充実させるため、調査研究協力校の「総合的な探究の時間」における探究のプロセスや校内体制づくりに関する取組を調査・分析し、成果と課題を探った。

## はじめに

現在の子どもたちが成人し、社会で活躍する頃、我が国は、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造が大きく且つ急速に変化し、予測困難な時代になると言われている。

このような社会を生きる力を育成するために、平成30年3月に告示された、高等学校学習指導要領において、学習の基盤となる資質・能力や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を育成していくことができるよう、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図ることが示された。

また、それらの資質・能力を育成するために、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総合的な探究の時間編』(以下、解説という)では、「総合的な学習の時間」から名称変更された「総合的な探究の時間を教育課程の中核に位置付けるとともに、各教科・科目等との関わりを意識しながら、学校の教育活動全体で資質・能力を育成するカリキュラム・マネジメントを行うこと」(文部科学省 2018 p.76)とされ、「総合的な探究の時間」の重要性が示された。

令和元年度から年次進行で先行実施された「総合的な探究の時間」に対応するため、神奈川県教育委員会(以下、県教委という)は、「県立高校改革実施計画(Ⅱ期)」(以下、指定校事業という)において、「『総合的な探究の時間』に係る研究」に取り組む研究開発校(以下、指定校という)を10校指定し、研究開発の支援を行っている。

総合教育センターは、令和元年度、令和2年度の2年間、指定校のうち舞岡高等学校、藤沢西高等学校の2校を調査研究協力校(以下、協力校という)とし、「総合的な探究の時間」に関する研究を行うこととした。また、令和元年度の1年間、藤沢西高等学校の教職員1名が、総合教育センターの長期研究員として、本研

究と連携を図りながら「総合的な探究の時間」に関する研究を行った。

## 研究の目的

「総合的な探究の時間」について、協力校の実践に基づき、よりよい取組の在り方を探り、発信することにより、各高等学校の取組の充実に資する。

## 研究の内容

### 1 研究の背景

#### (1) 「総合的な学習の時間」について

平成8年の中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」において、子どもたちに全人的な力である「生きる力」を育てるために、「横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効」とされ、「総合的な学習の時間」の創設が提言された(中央教育審議会1996)。これを受け、平成10年から平成11年にかけて、学習指導要領が全面改訂された。その後も、平成15年の一部改訂、平成21年の全面改訂を経て、「総合的な学習の時間」の充実が図られてきた。

#### (2) 「総合的な探究の時間」について

##### ア 学習指導要領改訂の趣旨

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、平成28年答申という)では、「総合的な学習の時間」の課題として、次の3点が示された。

- ①総合的な学習の時間と各教科等の相互の関わりを意識しながら、学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメントが十分に行われていない
- ②探究のプロセスの中でも「整理・分析」「まとめ・表現」の取組、探究のプロセスを通じた一人一人

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

の資質・能力の向上が十分に意識されていない  
 ③小・中学校の取組の成果の上に高等学校にふさわしい実践が十分に展開されていない

(中央教育審議会 2016を基に作成)

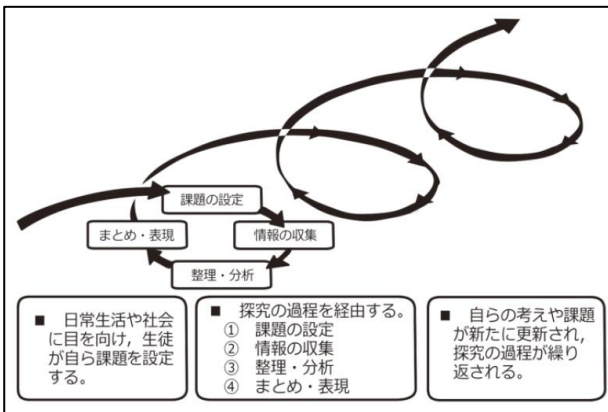
#### イ 学習指導要領改訂の要点

平成 28 年答申を受け、新学習指導要領では、「総合的な学習の時間」の名称が「総合的な探究の時間」に変更された。

また、解説において小・中学校における「総合的な学習の時間」の取組を基盤とした上で、各教科・科目の特質に応じた「見方・考え方」を総合的・統一的に働かせること、自己の在り方生き方に照らし、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら「見方・考え方」を組み合わせることで統合させ、働かせながら、自ら問いを見だし探究する力を育成することが示された。そして、「総合的な探究の時間」のねらいや育成を目指す資質・能力を明確にすること、「総合的な探究の時間」が教科・科目等横断的なカリキュラム・マネジメントの軸となるよう、各学校が「総合的な探究の時間」の目標を設定する際に、各学校における教育目標を踏まえて設定することや学校で設定した「総合的な探究の時間」の目標を実現するにふさわしい探究課題を設定することが示された(文部科学省 2018 p. 7)。

#### ウ 探究の定義

解説において、「総合的な探究の時間における学習では、問題解決的な学習が発展的に繰り返されていく」ことを探究と呼び、「要するに探究とは、物事の本質を自己との関わりで探り見極めようとする一連の知的営みのことである。」(文部科学省 2018 p. 12)としている。また、探究において、生徒は、探究の過程①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現を発展的に繰り返していく(第 1 図)。このことを探究のプロセスという。



第 1 図 探究における生徒の学習の姿(文部科学省 2018 p. 12を基に作成)

この探究のプロセスを支えるのが「探究の見方・考え方」である。実社会・実生活における課題は、様々な教科・科目等の特質に応じた「見方・考え方」を総合的・統一的に活用することが求められるからである。

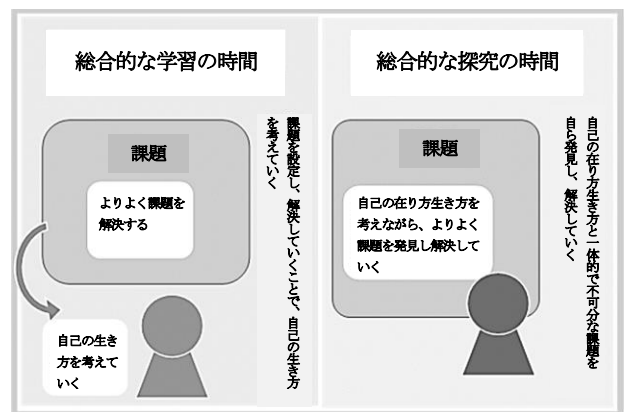
#### 【「探究の見方・考え方」】

各教科・科目等における見方・考え方を総合的・統一的に活用して、広範で複雑な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活の課題を探究し、自己の在り方生き方を問い続ける

(文部科学省 2018 p. 13を基に作成)

#### エ 「総合的な探究の時間」の特質

解説では、小・中学校の「『総合的な学習の時間』は、課題を解決することで自己の生き方を考えていく学びであるのに対して、『総合的な探究の時間』は、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開していく」(第 2 図)とされた(文部科学省 2018 p. 8※『』は、筆者)。



第 2 図 課題と生徒の関係(イメージ)(文部科学省 2018 p. 9を基に作成)

自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し、解決していくことのできる生徒の姿を実現していくに当たっては、「生徒が取り組む探究がより洗練された質の高いものであることが求められる。」(以下、質の高い探究という)(文部科学省 2018 p. 9)とされた。解説においては、質の高い探究について、次のように示している。

#### 【探究の過程が高度化する】

- ① 目的と解決の方法に矛盾がない(整合性)
- ② 適切に資質・能力を活用している(効果性)
- ③ 焦点化し深く掘り下げて探究している(鋭角性)
- ④ 幅広い可能性を視野に入れながら探究している(広角性)

#### 【探究が自律的に行われる】

- ① 自分にとって関わりが深い課題になる(自己課題)
- ② 探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる(運用)
- ③ 得られた知見を生かして社会に参画しようとする(社会参画)

(文部科学省 2018 p. 9を基に作成)

高等学校では、このような生徒の姿を目指し、教育活動を展開していくことが求められている。

#### (3) 県教委の取組



県教委は、指定校事業の柱の一つ、「質の高い教育の充実」を目的とし、指定校を10校指定して、指定校間の情報共有、指導主事の派遣、研究成果の普及など様々な支援を行っている。指定校事業における指定校の研究内容等の一部は次のとおりである(第1表)。

第1表 指定校の研究内容等

指定期間	平成31年4月から令和4年3月までの3年間
指定校	<p>【全般的な研究】</p> <p>市ヶ尾高等学校、横浜清陵高等学校、藤沢西高等学校、秦野総合高等学校、大和高等学校</p> <p>【SDGsをテーマとした展開に係る研究】</p> <p>川崎高等学校、舞岡高等学校、横須賀明光高等学校、山北高等学校、有馬高等学校</p>
研究内容	<p>(1) 次のことについて研究することとし、各指定校で研究テーマを設定すること</p> <p>ア 探究のプロセスによる学習過程の在り方についての実践及び検証に関すること</p> <p>イ 「総合的な探究の時間」を充実させるための校内体制づくりについての実践及び検証に関すること</p> <p>ウ 「総合的な探究の時間」を中核としたカリキュラム・マネジメントの在り方についての実践及び検証に関すること</p> <p>(2) 学校全体として組織的に研究に取り組むための体制を整えること</p> <p>(3) 高校教育課主催の「探究活動に係る指導力向上研修」へ各校1名以上参加し、研修成果を校内で共有すること</p>

## 2 研究の方法

令和元年度は、指定校の研究内容である、「探究のプロセスによる学習過程の在り方についての実践及び検証に関すること」(以下、探究のプロセスに関する取組という)及び「『総合的な探究の時間』を充実させるための校内体制づくりについての実践及び検証に関すること」(以下、校内体制づくりに関する取組という)の二つの視点から、協力校の授業や校内研修会等の取組の調査、分析を行い、その成果や課題を整理するとともに、カリキュラム・マネジメントにつながる取組を探った。また、教職員対象のアンケート調査(後述)を実施した。

**【視点①】探究のプロセスに関する取組**  
「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」の充実に関すること

各取組について、主にどの探究の過程の充実につながったか示した。

**【視点②】校内体制づくりに関する取組**  
「校内推進体制の整備」、「教職員の研修」及び「外部との連携」の充実に関すること

解説の「総合的な探究の時間を充実させるための体制づくり」から、特に他校の参考になる取組「校内推進体制の整備」、「教職員の研修」及び「外部との連携の構築」について整理した。(文部科学省 2018 pp. 139-153)

## 3 舞岡高等学校の取組

### (1) 舞岡高等学校の研究概要

令和元年度入学生から、各学年に1単位ずつ「総合的な探究の時間」を設け、研究テーマ及び本年度の研究目標を次のとおり設定している。

**【研究テーマ】**

SDGsの視点を取り入れて、自己や社会を関連付けて課題を発見し、主体的かつ協働的に、解決の方法を見出していく探究の資質・能力を養う教育プログラムの開発

**【本年度の研究目標】**

主体的かつ、他の生徒や地域と連携し、探究のプロセスを理解、実践し、それを踏まえて課題を深める力を身に付けさせる

第1学年においてコミュニケーション力向上を目指した舞岡チームビルディング、思考ツールを活用し探究のプロセスを学ぶ進路探究、地域の企業等の協力を得たSDGsに関する講演会、地域探究を行った。

第2学年の1学期に、探究のプロセスを理解し、実践できることを目指す「プレ個人探究」を行い、2学期以降は、それまでの成果を基にした「個人探究」を行う予定である。

これらを通して「すべての人が平和と豊かさを享受できる持続可能な社会の建設のための教科横断的・総合的なテーマに対して、自己の在り方生き方を考えながら、主体的・協働的に課題を発見・解決する探究のプロセスを実践し、そのことを通して社会貢献できる資質・能力を養う」ことを目指した取組を進めていく。

### (2) 【視点①】探究のプロセスに関する取組

年間の授業等の概要は次のとおりである(第2表)。探究の過程の充実につながった様々な取組の中から、特徴的なものを取り上げる。

第2表 年間の授業等の概要

	○ 内容 「ねらい」
4月	<p>○ オリエンテーション 「探究的学習とは何か理解する」</p> <p>○ 舞岡チームビルディング 「集団でのアクティビティを通して、協働して目標を達成することの良さを知る」等</p>

5月～9月	<b>ア 進路探究(個人探究・グループ探究)</b> 「進路を探究テーマにして、自己の在り方生き方を考え、自分の課題を考える力を身に付ける」
9月～2月	<b>イ 地域探究</b> 「地域で活動する人々の話を聞くことなどを通じて、グループで協力しながら課題の発見の仕方を学ぶ」
1月31日	<b>ウ 横浜中地区 探究的学習発表会</b> 「探究的な学びを通して考えたことを、根拠に基づき説明し、質疑応答をとおして学びを深めることで、知的探究心を高め、問題発見・解決能力の育成を図る」

ア 進路探究(「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」)

進路探究は、卒業後の進路について考える探究活動であり、探究の過程に必要な資質・能力を身に付けることを目的として全10時間行った。第1時から第5時は個人、第6時から第10時はグループで課題を設定して探究活動を行った。

第1時から第4時は個人で課題を設定する際に、『進路の手引き』等の資料を読んだり、様々な思考ツールを活用し、自分の進路希望を実現するためにどのような力を養う必要があるかを考えたり、現在の自分となりたい自分のギャップを考えたりした。

第5時には、四人一組のグループで「現時点で考えている自らの進路についての調査内容」の発表を行い、聞き手から、良い点と改善点のフィードバックを受け、再度発表を行った。

第6時から、夏休みに実施する体験活動(オープンキャンパス、仕事の学び場、インターンシップ、夏期講座の何れか)について、グループでブレインストーミングや思考ツールなどを活用しながら、知りたいことを洗い出して整理した。また、文献調査、インタビュー、アンケート等の情報の収集や整理・分析の方法、まとめ・表現(発表)について検討した。さらに、ワークシートを使って発表内容(タイトル、調べたこと、情報の整理・分析、ポイント・主張、視覚化の方法・工夫)を整理した後、模造紙で発表資料を作り、グループ課題の発表準備を行った。そして、プレゼンテーションを成功するためのポイントを確認し、グループ課題のクラス内発表を行った。

クラス内発表は、黒板に模造紙を貼って、5分間の発表、2分間の質疑応答の流れでグループ(5人前後)ごとに行った。生徒たちが進路をテーマに、「職業と大学のつながり」、「大学が求める能力」、「環境と大学の関わり」と言った多様な課題を設定している様子が見られた。

イ 地域探究(「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」)

地域探究は、生徒が、学校周辺の90以上の企業等から訪問先を選び、その訪問先のプレゼンターになることを通して「課題の設定」の能力を育むことを目標にして、全17時間行った。

第1時は、SDG sを知ることを目的として、第1学年の生徒全員を対象とする講演会を大手企業から講師を迎えて実施した。

テーマは「90分で分かる！SDG s 攻略法」とし、フェアトレードの取組やSDG sの考え方を広げていくことの難しさ、自分たちが今できることと将来できるようになりたいことなど、生徒に、世界で起こっている様々な出来事が日本や自分の日常生活にどのような影響を与えているのかを考えさせる内容だった。

第3時は、地域とSDG sのつながり、地域探究のねらいを理解することを目的に、地域講演会及び地域探究オリエンテーションを行った。

地域講演会は、地域の企業から講師を招き、社内でSDG sに関する取組の検討を進める中で、自動販売機のペットボトルを廃止したこと、FSC認証を受けた木材を使っていること、SDG sに取り組む企業理念に共感して同じ理念を持った企業同士のネットワークができていったこと等が紹介され、生徒にとって、世界で起きている様々な出来事を自分自身の問題として捉えるきっかけとなる内容だった。

オリエンテーションでは、教職員が地域探究の目標や学習活動などについての説明を行った。

第6時の公開授業は、質問をブラッシュアップすることを目的とし、訪問先への模擬インタビューをグループ毎にロールプレイ形式で行い、気付いたことをフィードバックした。

各グループのインタビューに対し、これまでの進路探究やSDG s講演会で学んだことをいかし、「仕事のやりがいや誇りに思っていることは何か」など職業観に係る質問や、「SDG sの視点を取り入れた質問をした方が良いのではないかな」などの意見が出された。

第16時の公开发表会は、地域探究のまとめ、クラス単位における探究活動の成果を共有することを目的として、グループごとに5分間の発表、2分間の質疑応答の流れで行った。発表方法は、KP(紙芝居プレゼンテーション)法、内容は、訪問先の概要、訪問先での体験やインタビュー、訪問して学んだことや新たな問いで構成されていた。

生徒からは、「SDG sについて、どうすれば多くの人に知ってもらえるか」、「外国人が日本社会になじむために何をすればよいか」などの趣旨の問いが発せられた。「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を発見し、解決していく」様子も見られた。

参観者からは、「KP法は、要点をまとめる力を付けられる」、「要点がまとまっていて分かりやすい」、「全体を俯瞰できる」などの意見が出された。

ウ 横浜中地区 探究的学習発表会(「課題の設定」、  
「まとめ・表現」)

探究的学習発表会は、県教委が主催する各学校の生徒による探究的学習の発表会である。「探究的な学びを通して考えたことを、根拠に基づき説明し、質疑応答をとおして学びを深めることで、知的探究心を高め、問題発見・解決能力の育成を図る」ことを目的としている。本年度は、10地区に分かれ、地区ごとに指定校やSSH校(スーパー・サイエンス・ハイスクール)等の生徒が参加して実施された。

横浜中地区の発表会は、SSH校の発表会(会場校第2学年の全員がグループ発表)と同時開催で行われたため、90本以上の発表が30分×3タームで実施された。舞岡高等学校の第1学年からは、代表の2グループがKP法で発表した。

企業の製品開発について探究したグループは、製品開発のコンセプト、大事にしていること、実現までに長い時間がかかることなどについて発表した。また、動物保護施設を訪問した生徒たちは、動物のために働く人の姿勢や、保護施設にいる動物たちの現状について発表した。次に、質疑応答のやり取りを示す。

<p><b>【質疑応答における生徒の主な発言の趣旨】</b></p> <p>Q企業訪問で気付いたことは何か(教職員等からの質問)</p> <p>○商品を開発する上で、身の回りのことについて、疑問を持つことが大切だということ。</p> <p>○SDGsの取組の一環として行っている清掃活動で、地域の企業が繋がっていた。SDGsは身近な問題だと実感した。</p> <p>○訪問した会社の方は、物事に興味を持って調べる人が多かった。</p> <p>Q「総合的な探究の時間」で学んだことは何か(教職員等からの質問)</p> <p>○SDGsの取組があること、その内容を詳しく知った。世界、日本全体の取組を知らなかった。自分が世界とつながっていることがよく分かった。</p> <p>Q今後にかきたいことは(教職員等からの質問)</p> <p>○疑問を持つということを大事にしていきたい。</p>
--

発表会終了後、他の学校の発表を見て気付いたことや感じたことについて生徒たちに質問したところ、「すごい発想の発表をしている人がいて、参考になった」、「沢山の発表を見て、刺激を受けた。来年にかきたい」等の回答があった。

(3) 【視点②】校内体制づくりに関する取組

舞岡高等学校は、「総合的な探究の時間」で使用する学校独自のテキスト(以下、生徒用テキストという)を作成している。また、公開研究授業に併せて、「総合的な探究の時間」に関する研究協議、教育講演会を実施し、全教職員で情報を共有した。さらに、地域の企業等の協力を得て、地域の企業から講師を迎えたS

DGs講演会、生徒が訪問した企業等の方との意見交換会など様々な外部資源と連携し、「総合的な探究の時間」の充実を図った。

<p><b>ア 生徒用テキストの活用</b></p> <p>「授業について、教職員間の情報の共有を図る」</p>
<p><b>イ 公開授業及び研究協議・教育講演会</b></p> <p>「『総合的な探究の時間』訪問先への質問に関する発表、質疑」・「地域探究の意味について理解を深める」</p>
<p><b>ウ 公開発表会・意見交換会</b></p> <p>「『地域探究』を通して考えたこと、感じたことを言葉にする力を付ける」</p> <p>「地域の企業等の参観者と意見交換を行い、『総合的な探究の時間』の充実を図る」</p>

ア 生徒用テキストの活用(「校内推進体制の整備」)

生徒用テキストには、ルーブリック評価表、育成を目指す資質・能力、学習計画、探究的な学習、探究活動に必要なスキルの解説、思考ツールとその活用方法や授業で使うワークシートなどがまとめられており、年度当初に配付することで、授業の目標や全体像をいつでも確認できるように工夫されている。

このテキストは、生徒にとっては学習の見通しを持つための手引きとなり、教職員にとっても「総合的な探究の時間」で育成を目指す資質・能力について学校全体として共有する指針として、カリキュラム・マネジメントの充実につなげることができる。また、思考ツールやその活用方法等を、各教科等の指導の場面で役立てる資料としても活用することができる。

イ 公開授業及び研究協議・教育講演会(「校内推進体制の整備」・「教職員の研修」)

公開授業の後、舞岡高等学校の全教職員、他校の教職員等が参加して研究協議・教育講演会を行った。教育講演会は、外部講師を招き、課題とは何か、なぜ探究か、といったことについて、ワークショップ形式で実施された。

<p><b>公開授業及び研究協議・教育講演会</b></p> <p>1 公開授業</p> <p>【実施日】 令和元年11月6日(水)</p> <p>【教科等】 「総合的な探究の時間」</p> <p>【授業内容】 訪問先への質問に関する発表、質疑</p> <p>【対象】 第1学年</p> <p>2 研究協議・教育講演会</p> <p>【内容】 地域探究の意味について理解を深める</p>
---

「炭酸飲料を各教科等のフィルターを通して考えるとどうなるのか」といった各教科等の見方・考え方を総合的・統一的に働かせることにつながる視点や、「美容師に興味がある生徒は、職業として捉えるのではなく、コミュニケーション、解剖学、起業、経営等の要素から最も興味があることを探究テーマにする」といった考え方が示された。

振り返りでは、「『総合的な探究の時間』でどのような取組をしているのか、イメージが持ててよかった。」「探究について、協議をすることで、理解が深まった。」などの意見が教職員から挙げたことから、校内推進体制の整備につながる取組であったと言える。

ウ 公開発表会・意見交換会（「校内推進体制の整備」・「外部との連携」）

公開発表会は、40名以上の企業等の方、舞岡高等学校内に設置されている保土ヶ谷養護学校分教室の生徒約20名、舞岡高等学校や他校の教職員、県教委などの教育関係者が、各クラスを会場として行った発表を参観した。その後、意見交換会を実施した。

<p>【意見交換会における主な発言の趣旨】（企業等の方）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○SDGsと上手くつながって発表しているグループもあった。</li> <li>○半日の体験を5分にまとめて発表するのは難しい。</li> <li>○質問をする時間を大事にしたい。質問からこうしたらよいという提案までできると良い。</li> <li>○生徒の発表と発表の合間に教職員から企業等の紹介や、発表者への質問があるとなお良い。</li> <li>○課題を深掘りすることで、すぐに社会につながる。</li> <li>○体験することで視点が広がる。何年も続けてやってほしい。教職員は地域探究、生徒は職業体験と捉えているグループがあったのではないだろうか。生徒、教職員、企業等で地域探究の理念を共有したい。</li> <li>○何度か繰り返し企業等に来ることで、探究がもっと良いものになる。</li> </ul>
--

参加者から、様々な成果、課題、提案が挙げられた。また、多くの企業等から今後も地域探究に協力していきたいという意見が出された。

#### 4 藤沢西高等学校の取組

##### (1) 藤沢西高等学校の研究概要

令和元年度入学生から、各学年に1単位ずつ「総合的な探究の時間」を設け、研究テーマ及び本年度の研究目標を次のように設定している。

<p>【研究テーマ】</p> <p>自己実現と社会貢献における「総合的な探究の時間」の研究開発及び検証</p>
<p>【本年度の研究目標】</p> <p>「保育」というテーマから課題を見出し、探究する活動を通して、探究の方法及び探究に必要な諸能力を身に付けるとともに、課題の背景には様々な分野が関わりあっていて、それを考察することが肝要であることに気付かせる</p>

令和元年度は、複数の生徒向け講演会を年度当初に設定し、探究の進め方について理解を深めることを目

指した。また、第1学年の生徒全員が、保育園における半日の保育体験等を通して、探究に必要な諸能力を身に付け、課題の背景を考察することの大切さに気付くことなどを目標として取り組んだ。さらに、「総合的な探究の時間」の研究成果を各教科・科目等にかかすことを目指し、長期研究員と連携を図りながら研究を行った。

第2学年は社会問題の解決に関わる学問・職業について、第3学年は自己の職業選択から捉える社会問題について探究活動を実施する予定である。それらの活動を通して、社会と自己とのつながりを意識させ、主体的に社会に参画する態度を育成することをねらいとしている。

##### (2) 【視点①】探究のプロセスに関する取組

年間の授業等の概要は次のとおりである(第3表)。探究の過程の充実につながった様々な取組の中から、特徴的なものを取り上げる。

第3表 年間の授業等の概要

	<p>○ 内容 「ねらい」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 講演会1 情報リテラシー 「情報の扱い方を理解する」</li> <li>○ 講演会2 課題発見とマーケティング体験 「探究の流れを理解する」</li> <li>○ 講演会3 人前で緊張せずに話す方法 「プレゼンテーションの方法を理解する」</li> <li><b>ア 講演会4 保育園の果たす社会的な役割</b> 「子どもを取り巻く社会的な問題等を理解する」</li> </ul>
4月 5月 6月	
7月 8月 9月	<p>○ 子どもや保育に関する事前調査 「テーマに関する様々な問題に気づき、グループで解決したい課題を設定する」</p>
9月、 10月	<p><b>イ 保育体験実施に向けた事前準備(保育に関するDVD鑑賞、活動内容の計画等)</b> 「体験先の情報の収集方法や活動計画の立案方法を理解する」</p>
11月、 12月	<p>○ 保育体験実施、振り返り 「体験を通して学んだことや、新たな課題についてグループごとに振り返る」</p>
11月 12月	<p><b>ウ 発表準備、クラス内発表</b> 「1年間の探究についてグループごとに発表し、その成果を共有する」</p>
1月 22日	<p><b>エ 湘南地区 探究的学習発表会</b> 「探究的な学びを通して考えたことを、根拠に基づき説明し、質疑応答をとおして学びを深めることで、知的探究心を高め、問題発見・解決能力の育成を図る」</p>

ア 講演会4（「課題の設定」）

4月～6月にかけて生徒向けの講演会を4回実施し

た。ここでは、特に「課題の設定」に大きく影響した講演会4について、取り上げる。

講演会4は、子どもを取り巻く社会的な問題等を理解させることを通して、「課題の背景には様々な分野が関わりあっており、それを考察することが肝要であることに気付かせる」ことを目的に行った。

まず、講師から子どもを取り巻く環境について、少子化の原因や影響、子どもたちの遊び方などが解説された。続いて、子どもの最善の利益を目指す、養護と教育の一体化を図る、保護者や家庭への支援を行うことなど保育所の役割について説明があった。

この講演会は、生徒がテーマに関する社会問題を知る機会となるとともに、「保育士の減少」、「保育園不足」などを探究テーマに設定するきっかけとなった。イ 保育体験実施に向けた事前準備（「課題の設定」）

保育体験の実施に向け、保育士の仕事のイメージを持つことができるようにすること、働くことの意義や保育体験実施に向けての課題を考えさせることを目的として、DVD鑑賞、協議、振り返りを行った。

1月に実施された探究的学習発表会において、生徒から「事前学習で、保育士の仕事の様々な視点を調べてから保育体験をした。それから保育士の対応を分析した。」という趣旨の発言があったことから、この事前準備が「課題の設定」の充実につながったと言える。ウ クラス内発表（「課題の設定」、「まとめ・表現」）

探究過程のまとめ、1年間の探究活動の成果の共有を目的に、クラスごとに発表会を実施した。発表は、1年間の成果をまとめた模造紙を黒板に貼り、5分間の発表、2分間の質疑応答の流れでグループ（5人程度）ごとに行った。

当日の発表や、発表を終えて廊下に貼られた模造紙からは、保育という共通のテーマの下、生徒たちが多様な課題を設定している様子が見て取れた。中には、「5歳と15歳の違い」、「園児と高校生と保育士の違い」などの探究テーマを設定し「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を発見し、解決していく」様子も見られた。

また、他者の発表を見ることにより、生徒たちが様々な課題の設定方法があることに気付く機会となった。

エ 湘南地区 探究的学習発表会（「課題の設定」、「まとめ・表現」）

湘南地区の発表会は、藤沢西高等学校（3本）を含む、計8校（13本）が、発表10分間、質疑応答10分間のポスターセッション形式で、「シェイクの値段の違い」、「リーダーシップ」、「ダイエット」、「討論学習」等の様々な探究テーマの発表を行った。

探究テーマを「子供との接し方～子供達から人との関わり方を学ぶ～」と設定したグループは、保育園での保育士と子どもたちのやり取りの観察を基に、子どもたちとどのように接すればよいか発表した。質疑応

答の中で次の様なやり取りが見られた。

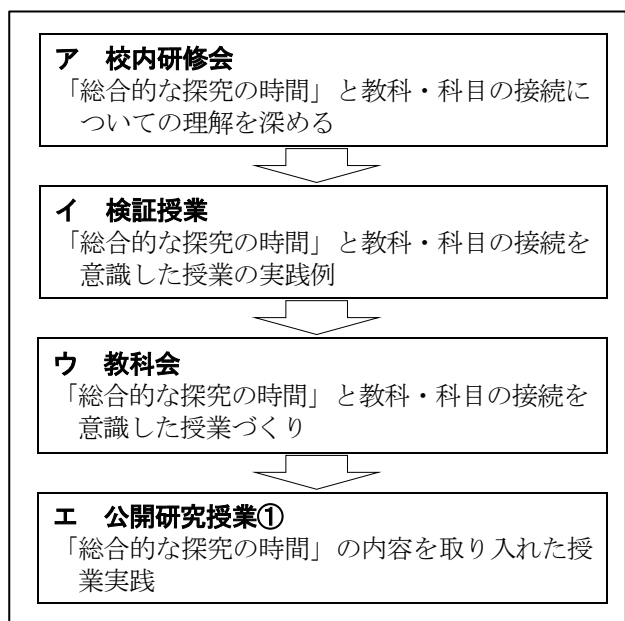
**【質疑応答における生徒の主な発言の趣旨】**

- Q 「総合的な探究の時間」の成果をどのように役立てたいか(教職員等からの質問)
- 保育士の方は、決められた仕事に加えて、自分で判断して必要な仕事をしていた。私も決められた課題だけでなく、自分から何かをしていきたい。
  - 子どもにすぐに正解を教えなくて考えさせていた。何をすべきか自己判断できるようにしてあげることが大切だと思った。私も自分で考えて判断したい。
  - 指示だけするのではなく、指示と理由を組み合わせで説明するようにしていきたい。
  - 叱る前に、共感して気持ちを受け入れてあげるようにしたい。

説明していることの根拠について問い掛けられ、保育士の行動の観察記録を根拠としていることに気付いたり、「子どもと保育士のコミュニケーションについて他の場面でも使えないか」と質問され、自分と後輩の間でも活用できること等に気付いたりするなど、発表者である藤沢西高等学校の生徒が、他校の生徒や教職員等から質問を受け、多くの気付きを得ている場面も見られた。

(3) 【視点②】校内体制づくりに関する取組

教職員が「総合的な探究の時間」と各教科・科目との接続を意識して授業を行うことを目指した校内体制づくりの一環として、次の流れで校内研修会等を実施した(第3図)。



第3図 校内研修会から公開研究授業までの流れ

さらに、1月の「総合的な探究の時間」の生徒発表会を公開研究授業とした。自校の生徒の取組を教職員間で共有し、「総合的な探究の時間」についての1年間の成果と課題について協議した。

## オ 公開研究授業②

「総合的な探究の時間」の発表等を全教職員で参観することにより、成果と課題を共有する。

### ア 校内研修会(「教職員の研修」)

長期研究員を講師として、校内研修会を実施した。研修前に、教職員対象の質問紙調査を行ったところ、教科・科目の授業と「総合的な探究の時間」との関連を意識することが難しいと考えている教職員が多いことが分かった。そこで、教科・科目の授業と「総合的な探究の時間」の接続について研修を実施した。

#### 校内研修会

【実施日】令和元年8月20日(火)

【ねらい】教科・科目の授業と「総合的な探究の時間」を接続する視点を持つ

#### 【内容】

- ①「探究」についての講義
  - 学習指導要領改訂の趣旨確認
  - 学校が育てたい生徒像とこれからの社会で求められる人材の共通点の確認
- ②グループ討議1
  - 「総合的な探究の時間」と教科・科目の関連が意識されにくい原因について考える
- ③グループ討議2
  - 「探究の見方・考え方」と「各教科等の見方・考え方」を比較し共通点等を見だし、相互の関連性について考える

研修会の結果、各教科・科目の授業と「総合的な探究の時間」には、学習の基盤となる資質・能力の育成という点においてつながりがあることを、多くの教職員が再確認した。そして、各教科・科目で扱う題材は異なっても、資質・能力の育成の過程で働く各教科等の「見方・考え方」が、「総合的な探究の時間」の探究の過程にいかされていることを共有した。一方で、各教科・科目の授業において、探究の見方・考え方を働かせる視点を取り入れた授業の具体がイメージしにくいことが、課題として挙げられた。そのことを踏まえ、長期研究員が検証授業を行うこととした。

### イ 検証授業(「教職員の研修」)

授業は、授業のねらいの達成だけではなく、校内研修会の課題を踏まえ、探究の見方・考え方を働かせる視点を取り入れた授業展開を意識して長期研究員が実施した。具体的には、化学基礎の授業において、先人の思考を追体験する中で、探究の過程を視覚化するとともに、実社会や実生活と探究の過程を結び付ける発問を行った。

#### 検証授業

【実施日】令和元年10月3日(木)

【対象】第1学年2クラス

【科目・単元名】化学基礎・化学反応式

【授業のねらい】

- ①基礎法則の発見に至るまでの流れから「探究の過程」を理解する
- ②考え方の枠を変えることで、ものの見え方が変わることを知る

これら、校内研修会や検証授業の取組によって、「教員が『総合的な探究の時間』と教科・科目の授業との具体的な関連を捉えることについて、一定の効果」が得られた(近藤 2020)。

### ウ 教科会(「校内推進体制の整備」)

検証授業終了後、校内研修会や検証授業の成果を踏まえ、これまでの実践を「総合的な探究の時間」との関連の視点から振り返り、共通理解を図った。具体的には、健康新聞の制作・発表(保健)、夏季課題ホームプロジェクト(家庭基礎)など、様々な取組が挙げられた。また、公開研究授業でどのような授業をしていくかについて、検討していくことを確認した。

### エ 公開研究授業①(「校内推進体制の整備」)

「総合的な探究の時間」の授業を全教職員が実践・参観できる環境を整え、公開研究授業を実施した。

#### 公開研究授業①

【実施日】令和元年11月19日(火)

【テーマ】「総合的な探究の時間」の学習内容を視野に入れた授業

【対象】第1学年

【授業科目等】国語総合、現代社会、数学A、化学基礎、保健、英語表現Ⅰ、家庭基礎、「総合的な探究の時間」

各教科等の特色をいかしながら、物語に描かれている人物像の考察(国語総合)、なぜ、人々は協働すべきなのだろう(現代社会)など、「総合的な探究の時間」の学習内容を視野に入れた授業を行った。

### オ 公開研究授業②(「校内推進体制の整備」)

公開研究授業①と同様に実施した。

#### 公開研究授業②

##### 1 公開授業

【実施日】令和2年1月17日(金)

【教科等】「総合的な探究の時間」

【授業内容】保育体験の発表準備

保育体験のクラス内発表

【対象】第1学年

##### 2 研究協議(8分科会)

##### 3 全体会

##### 4 長期研究員による講演会

「本年度の研究成果について」

クラスによって、保育体験の実施時期が異なるため、保育体験の発表準備、保育体験のクラス内発表の授業が展開された。研究協議は、分科会ごとに、冒頭の生徒インタビュー、授業者からの授業解説、授業者と参観者による意見交換の順に行った。

#### 【研究協議、全体会における教職員の主な発言内容】

- 発表資料の構成がよかった。
- 発表資料に統一感があった。学年で授業についての打合せをしっかりとやっている印象を持った。
- タブレットなどのICTをうまく活用していた。情報で学んだスキルがいかせていた。
- 同じ「保育」をテーマにしているのに、グループによって、発表方法や内容が異なり面白かった。
- 聞き知ったことだけを書いている生徒もいた。一方で、5歳と15歳の違いなどを探究テーマにして、自分事として捉えているグループもあった。
- 日常的に遭遇している課題を意識して、表に出せるような生徒にしたい。
- 探究の過程に必要な資質・能力は、様々な教科で扱わないと時間が足りない。
- 伝え方に課題がある。例えば、クイズ形式にするなど、伝え方の工夫があるとよい。
- 今年度は、探究の練習のため、グループで活動しているが、今後、個人でできるように更に指導が必要。
- 自分たちで調べたことを保育園でやらせてもらえなかった生徒もいた。
- 質問や意見ができる生徒に育てたい。

先述したようにクラスによって授業の進度が異なるため、生徒の様々な学習活動を観察することができた。また、廊下に発表を終えたグループのポスターが掲示され、学年全体の様子を把握できるようになっていた。こうした工夫により、公開研究授業に参加した教職員から、様々な成果や課題、今後の展望が語られ、授業担当者の振り返りや「総合的な探究の時間」について学校全体で共有する機会になった。

## 5 考察

### (1) 成果

#### ア 【視点①】 探究のプロセスに関する取組

探究的学習発表会では、発表者が他校の生徒や教職員等から質問を受けることで、自らの探究活動の価値を再確認する場面が見られた。他者から質問を受ける機会を設けることは、生徒の探究活動の充実につながるものと考えられる。また、他者の発表や質問を聞くことも生徒に新たな気づきを促すと考える。

探究活動の計画段階、中間発表やまとめの発表の場を公開研究授業として設定すること、探究的学習発表会を積極的に活用することなどにより、学校内外の教職員等の大人や上級生からの質問を受ける機会を設けることも探究活動の充実にも有効であろう。

#### イ 【視点②】 校内体制づくりに関する取組

舞岡高等学校の生徒用テキストは、教職員が「総合的な探究の時間」で押さえるべきポイントや、授業に

おける具体的な手立てについて理解するツールとなるとともに、学校全体で「総合的な探究の時間」について共通理解を図ることもできる。さらに、生徒用テキストを第2学年用、第3学年用と作成していくことで、生徒や教職員が3年間の見通しを持ったり、各教科・科目とのつながりを考えたりすることも可能となる。

藤沢西高等学校の校内研修会、検証授業、教科会、公開研究授業という流れの一連の取組は、「総合的な探究の時間」に関する教職員の理解に資するものであり、長期研究員の研究結果からも「総合的な探究の時間」を充実させるための校内体制づくりに有効であると考えられる。このような取組を各校の実態に応じて継続的に行っていくことが大切であろう。

外部との連携においては、舞岡高等学校、藤沢西高等学校とも、外部講師を活用し、生徒一人ひとりの興味・関心に応じた探究活動の実現を図っている。中でも舞岡高等学校は、地域の素材や地域の学習環境を積極的に活用するという、「総合的な探究の時間」に期待される取組を行っており、他校の参考になると考える。

### (2) カリキュラム・マネジメントの充実につなげるために

「総合的な探究の時間」を教育課程の中核に据えて学校の教育活動全体で資質・能力を育成するカリキュラム・マネジメントを行うためには、まず、「総合的な探究の時間」の意義、目標や内容について学校全体で共通理解を図る必要がある。次に、1年間の「総合的な探究の時間」の実践から明らかになってきた、育成を目指す資質・能力の具体や課題を把握し、一人ひとりの教職員が各教科・科目の時間に、具体的に何をやるかイメージを持ち、実践することが大切である。

そのために各学校においては、生徒用テキストの作成や校内研修会等、協力校の取組などを参考にして校内体制づくりに関する取組を充実させることが望まれる。

### (3) 課題

本年度、探究のプロセスに関する取組、校内体制づくりに関する取組、カリキュラム・マネジメントに関する取組の現状を調査するため、協力校の教職員を対象として次の趣旨のアンケート調査を実施した。

- 各探究の過程についての指導上の工夫と今後の改善に関すること
- 質の高い探究を目指すために必要な手立てに関すること
- 学校全体での「総合的な探究の時間」の目標や年間指導計画の共有に関すること
- 「総合的な探究の時間」の目標実現のための自分自身の授業イメージに関すること
- 学校全体での「総合的な探究の時間」の成果、課題や解決方法等の共有に関すること 等

また、生徒の発表や質疑応答の様子、協力校の公開研究授業の研究協議における教職員の発言や研究担当者等への聞き取りから二つの課題が浮かび上がった。

- |                            |
|----------------------------|
| ①他者の発表に対して、なかなか質問することができない |
| ②説明の場面で、十分に根拠を提示することができない  |

これらの課題とアンケート調査の結果を踏まえ、次年度は解決の方法を探る予定である。

## 研究のまとめ

### 1 研究の成果

本年度は、協力校の「総合的な探究の時間」に関する取組を調査、分析し、探究のプロセスに関する取組及び校内体制づくりに関する取組についての取組を整理し、成果と課題を示した。このことは、今後の「総合的な探究の時間」の充実に向けた取組の一助となると考える。

### 2 今後の方向性

協力校における探究のプロセスに関する取組、校内体制づくりに関する取組は、一定の成果をあげている。一方で、カリキュラム・マネジメントに関する取組は十分ではない部分もある。それを充実させるためには、「総合的な探究の時間」で育成を目指す資質・能力の具体を全教職員で共有するとともに、各教科・科目で関連を意識した授業をすることが欠かせない。

そこで、令和2年度は、本年度行ったアンケート調査の結果を分析し、探究のプロセスに関する取組、校内体制づくりに関する取組の更なる充実に向けた方策を探るとともに、それらカリキュラム・マネジメントにつなげる方策について研究を進めていく。

## おわりに

最後に、本研究を進めるに当たり、御協力頂いた協力校の皆様や御指導、御助言を頂いた国立教育政策研究所 研究開発部 渋谷一典 教育課程調査官に心より感謝申し上げます。

[調査研究協力校]

県立舞岡高等学校

県立藤沢西高等学校

[助言者]

国立教育政策研究所 教育課程研究センター

研究開発部 教育課程調査官 渋谷 一典

## 引用文献

中央教育審議会 1996 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/960701h.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701h.htm) (2020年3月1日取得)  
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)」 p. 236  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2020年3月1日取得)  
文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総合的な探究の時間編』 学校図書  
近藤誠 2020 「総合的な探究の時間と教科・科目の接続—探究の見方・考え方を働かせる視点を取り入れた授業づくりを通して—」 神奈川県立総合教育センター令和元年度長期研究員研究報告 第18集 p. 53

## 参考文献

神奈川県教育委員会 2019 『県立高校改革実施計画Ⅱ期(2020年度～2023年度)』  
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)」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf) (2020年3月1日取得)



# プログラミング教育に関する研究

— 小・中・高におけるプログラミング教育の課題解決に向けて —

田澤 諭子<sup>1</sup> 久本 卓人<sup>2</sup>

新学習指導要領において、情報活用能力は「学習の基盤となる資質・能力」と位置付けられ、全ての教科等で育んでいくことが重要であると示された。情報活用能力の育成を図る上で、適切にプログラミング教育を組み入れていく必要がある。本研究では、プログラミング教育実施にあたって、小・中・高等学校を通じた効果的な授業実践の方策を探り、プログラミング教育の充実に資することを目指した。

## はじめに

サイバー空間(仮想空間)とフィジカル空間(現実空間)を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会「Society 5.0」において、社会の在り方や人の生き方は、AIやIoTなど、様々な新しい技術の進展により大きく変化すると言われている。今後、情報を主体的に選択し活用を図ることが重要であり、そのために必要な情報活用能力を「各学校段階・各教科等の学習活動を通じて体系的に育成する」(文部科学省 2019 p.4)ことが求められている。

令和2年度以降、順次実施される新学習指導要領においても、情報活用能力(プログラミング的思考やICTを活用する力を含む)が学習の基盤となる資質・能力の一つとして位置付けられた。特に、プログラミング的思考等を育成するプログラミング教育に関しては、小学校における必修化、中学校の技術・家庭科(技術分野)における学習内容の増加、高等学校における共通必修科目の新設など、各学校段階における学習内容の大幅な充実が図られている。

神奈川県の公立学校では、小学校から中学校までの市統一カリキュラムを作成するなど、市町村単位で令和2年度以降の新学習指導要領完全実施に向けた取組が進められている。また、高等学校においても、神奈川県教育委員会の「県立高校改革実施計画(I～II期)」の下、「質の高い教育の充実」を目的として、6校の県立高等学校が「プログラミング教育研究推進校」に指定され、これらの推進校が県内の高等学校におけるプログラミング教育の取組を牽引してきた。

このような中、総合教育センターでも、平成30年度より、小学校、中学校の技術・家庭科(技術分野)、高等学校の情報科を対象とした基本研修において、プログラミング教育に関する内容を取り入れている。

本研究では、プログラミング教育の更なる充実のた

めに、神奈川県内の公立小・中・高等学校のプログラミング教育の取組に関する現状や教員の課題意識等を整理するとともに、小・中・高等学校を通じた効果的な授業実践の方策を探ることとした。

## 研究の目的

神奈川県内の公立小・中・高等学校教員のプログラミング教育の取組に関する現状や課題意識等を整理し、小・中・高等学校を通じた効果的な授業実践の方策を明らかにする。

## 研究の内容

### 1 プログラミング教育の概要

#### (1) プログラミング教育とは

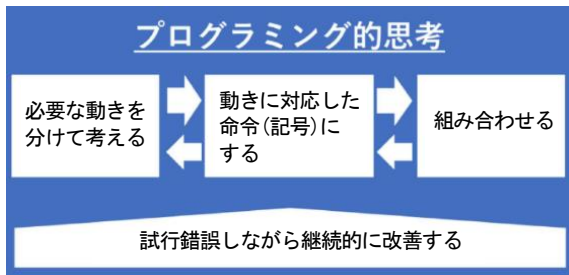
プログラミング教育とは、「子供たちに、コンピュータに意図した処理を行うよう指示することができるということを体験させながら、将来どのような職業に就くとしても、時代を超えて普遍的に求められる力としての『プログラミング的思考』などを育むこと」と「小学校段階におけるプログラミング教育の在り方について(議論の取りまとめ)」(小学校段階における論理的思考力や創造性、問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議 2016 p.1) (以下、「議論の取りまとめ」という)で示されている。

「プログラミング的思考」とは、「自分が意図する一連の活動を実現するために、どのような動きの組合せが必要であり、一つ一つの動きに対応した記号を、どのように組み合わせたらいいのか、記号の組合せをどのように改善していけば、より意図した活動に近づくのか、といったことを論理的に考えていく力」(「議論の取りまとめ」 p.8)である。

また、文部科学省が小学校プログラミング教育の円滑な実施に向け、作成した「小学校プログラミング教育の手引(第三版)」(文部科学省 2020 p.16) (以下、「手引」という)では、「プログラミング的思考」は、次のように表されている(第1図)。

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



第1図 プログラミング的思考

(文部科学省 2020 p.16より作成)

(2) プログラミング教育で育む資質・能力

プログラミング教育を通して育む資質・能力について、「議論の取りまとめ」で次のとおりに整理されている。

<p><b>【知識・技能】</b></p> <p>(小)身近な生活でコンピュータが活用されていることや、問題の解決には必要な手順があることに気付くこと。</p> <p>(中)社会におけるコンピュータの役割や影響を理解するとともに、簡単なプログラムを作成できるようにすること。</p> <p>(高)コンピュータの働きを科学的に理解するとともに、実際の問題解決にコンピュータを活用できるようにすること。</p> <p><b>【思考力・判断力・表現力等】</b></p> <p>発達の段階に即して、「プログラミング的思考」を育成すること。</p> <p><b>【学びに向かう力・人間性等】</b></p> <p>発達の段階に即して、コンピュータの働きを、よりよい人生や社会づくりに生かそうとする態度を涵養すること。</p>
--

【知識・技能】については、校種ごとに資質・能力が示されているが、【思考力・判断力・表現力等】及び【学びに向かう力・人間性等】については、小・中・高等学校を通して育む資質・能力として示されていることから、所属する校種だけでなく他校種での学びも踏まえ、見通しをもって育んでいくことが重要である。

(3) 各校種におけるプログラミング教育の概要

新学習指導要領及び各解説において示されている小・中・高等学校におけるプログラミング教育の概要は、次のとおりである。

ア 小学校

『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編』において、プログラミング教育のねらいは「プログラミング的思考を育む」こと、「論理的思考力を育むとともに、プログラムの働きやよさ、情報社会がコンピュータをはじめとする情報技術によって支えられていることなどに気づき、身近な問題の解決に主体的に取り組む態度やコンピュータ等を上手に活用してよりよい社会を築いていこうとする態度などを育むこと」、「教科等で学ぶ知識及び技能等をより確実に身に付けさせること」と述べられている。

また、プログラミング教育の推進にあたっては、各

教科等において「学校の教育目標や児童の実情等に応じて工夫」しながら取り組んでいくことが求められている。特に「算数科」、「理科」、「総合的な学習の時間」においては、児童がプログラミングの体験を通して各教科等での学びをより確実なものとするための学習活動が例示されている。

イ 中学校

『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説技術・家庭科(技術分野)編』において、現行の学習指導要領でも扱われている「計測・制御のプログラミングによる問題の解決」に加え、「ネットワークを利用した双方向性のあるコンテンツのプログラミングによる問題の解決」について学習することが示されている。

また、『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編』には、プログラミング的思考を含む情報活用能力を育成するためには「全ての教科等においてそれぞれの特質に応じ、情報技術を適切に活用した学習活動の充実を図ることが必要である。」と述べられている。技術・家庭科(技術分野)を軸として、各教科等の特質に応じて、情報活用能力を育むことが重要である。

ウ 高等学校

『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説情報科編』では、情報科に新設される共通必修科目「情報Ⅰ」において、全ての生徒がプログラミングやモデル化とシミュレーション、情報デザイン、データ活用等によって問題を発見・解決する方法を学習することが示されている。

また、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総則編』には情報活用能力の「育成においては情報科と他の各教科・科目等とが相互に関連を図ることが重要であり、また、他の各教科・科目等においても積極的に実施していくことが必要である。」と述べられている。中学校と同様に、各教科等の特質に応じて、情報活用能力を育むことが重要である。

2 プログラミング教育に関する調査

神奈川県内の公立小・中・高等学校のプログラミング教育に関する現状や教員の課題意識を整理するため、アンケート調査を実施した。

(1) アンケート調査の方法等

調査の方法等は次のとおりである。

<p><b>【調査方法】</b></p> <p>質問紙による無記名でのアンケート調査</p> <p><b>【調査対象】</b></p> <p>政令指定都市・中核市を除く小学校と中学校、県立高等学校・中等教育学校教員のうち令和元年度の基本研修(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</p> <p><b>【回答人数】</b></p> <p>合計2,241人(小学校908、中学校529、高等学校804)</p>
---

(2) アンケートの質問項目(小学校)

小学校は令和2年度にプログラミング教育の必修化を控えており、すでに一部の市町村では先行的に実践に取り組んでいる。そのため、より詳細な分析を行えるように質問項目を設定した。具体的には、プログラミング教育に関する知識について尋ねる項目を中学校及び高等学校対象のアンケートよりも詳細にするとともに、現在の課題について尋ねる項目を追加した。

小学校の教員に対して実施したアンケートの質問項目は次のとおりである。

プログラミング教育に関する次の項目について、あなたの考えをお聞かせください。

(1) 小学校におけるプログラミング教育についてどのくらい知っていますか。(4件法)

- ねらいや目的
- プログラミング的思考の定義
- 「小学校プログラミング教育の手引」の内容
- 授業実践事例

(2) 中学校や高等学校におけるプログラミング教育についてどのくらい知っていますか。(4件法)

(3) プログラミング教育を実施するにあたって、あなたの考えや状況を選んでください。(4件法)

- プログラミング教育はこれから必要不可欠だと思う
- プログラミング教育の具体的な授業イメージができていない

(4) あなたがプログラミング教育を実践するにあたって、課題だと感じているものはなんですか。

【複数回答可】

- ・プログラミング教育に関する知識
- ・学校のICT機器整備
- ・ICT機器活用能力
- ・特になし
- ・その他

(5) (4)でその他を選んだ方は御記入ください。

(6) プログラミング教育の授業を行ったことがありますか。

(7) これまでプログラミング教育の授業を実践された方に伺います。おすすめできる授業実践事例を教えてください。

(8) その他プログラミング教育について、考えていること、知りたいこと等ございましたら御記入ください。

(3) アンケートの質問項目(中学校及び高等学校)

自分の校種に関する質問項目「(2)」と他校種に関する質問項目「(4)」における校種名が異なること以外は、中学校及び高等学校共通の様式とした。

中学校及び高等学校の教員に対して実施したアンケートの質問項目は次のとおりである。

(1) 担当する教科にマークをしてください。  
プログラミング教育に関する次の項目について、あなたの考えをお聞かせください。

(2) 中学校(高等学校の教員には「高等学校」)において求められているプログラミング教育についてどのくらい知っていますか。(4件法)

(3) 小学校におけるプログラミング教育についてどのくらい知っていますか。(4件法)

(4) 高等学校(高等学校の教員には「中学校」)におけるプログラミング教育についてどのくらい知っていますか。(4件法)

(5) プログラミング教育について、あてはまるものを選んでください。(4件法)

1. プログラミング教育はこれから必要不可欠だと思う
2. 自分が担当する教科でもプログラミング的思考を育む授業を行うことが可能であると思う
3. プログラミング的思考を育むための授業が具体的にイメージできる

プログラミング的思考は次の力の育成と考えられます。  
＜参考＞プログラミング的思考 ⇒

- ①必要な動きを分けて考える
- ②動きに対応した命令(記号)にする
- ③組み合わせる
- ④試行錯誤しながら継続的に改善する

(6) <参考>にある①～④の力(プログラミング的思考)を育成する授業を行ったことがありますか。

(7) プログラミング的思考を育むことができる具体的な授業内容やアイデアがあれば記述してください。

(8) その他プログラミング教育について、考えていること、知りたいこと等ございましたら御記入ください。

(4) アンケート調査の結果

ア 各自の知識に対する認識

教員が、自分のプログラミング教育に関する知識についてどのように捉えているのかを調査するため、「プログラミング教育についてどのくらい知っていますか」という質問項目を設定した。回答は全て「よく知っている」、「だいたい知っている」、「あまり知らない」、「全く知らない」の4件法である。

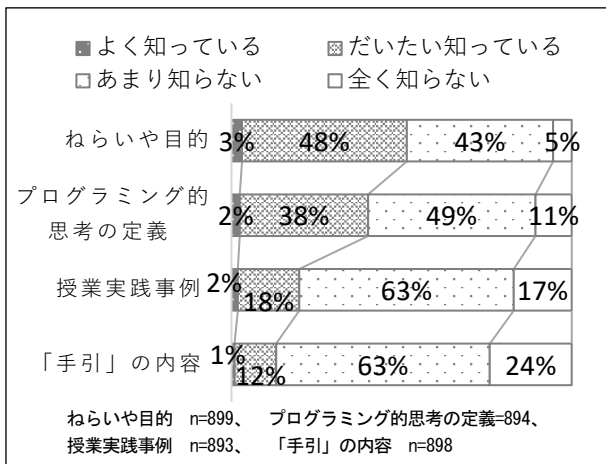
(ア) 自分が所属する校種に関して

まず、自分が所属する校種におけるプログラミング教育に関する知識について、どのように捉えているのかを尋ねた。

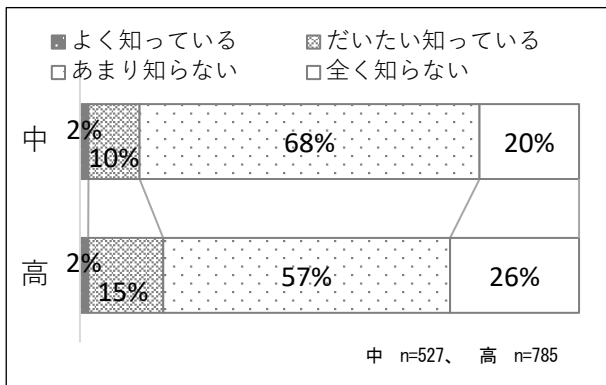
小学校教員向けのアンケートでは、知識の内容についてより詳細な分析を行うため、「ねらいや目的」、「プログラミング的思考」、「『手引』の内容」、「授業実践事例」の4項目を個別に設定した。その結果、「よく知っている」及び「だいたい知っている」を合わせた回答の割合は、「ねらいや目的」が51%、「プ

プログラミング的思考」が40%、「授業実践事例」が20%、「『手引』の内容」が13%となった。「ねらいや目的」や「プログラミング的思考」に関して「よく知っている」、「だいたい知っている」の回答を合わせると約4～5割であったのに対し、「授業実践事例」や「手引」に関しては約1～2割であった(第2図)。

中学校及び高等学校においては、個別の内容項目を設定せず、「中学校(高等学校の教員には「高等学校」)において求められているプログラミング教育についてどのくらい知っていますか」という質問のみを設定した。その結果、「よく知っている」及び「だいたい知っている」を合わせた回答の割合は中学校が12%、高等学校が17%であった(第3図)。



第2図 プログラミング教育についてどのくらい知っているか(小学校)



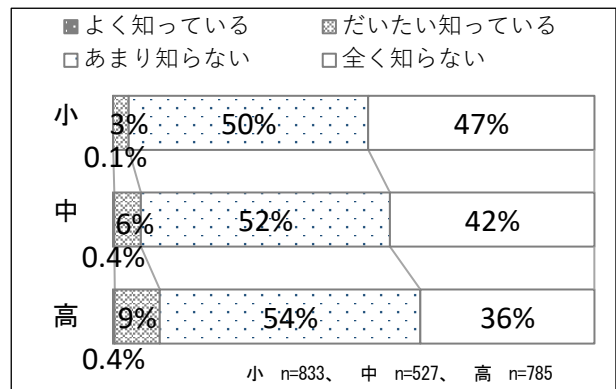
第3図 プログラミング教育についてどのくらい知っているか(中学校・高等学校)

(イ) 他校種に関して

次に、他校種におけるプログラミング教育に関する知識について、どのように捉えているのかを尋ねた。

項目については、いずれの校種も個別の内容項目を設定せず、他校種における「プログラミング教育についてどのくらい知っていますか」という質問のみを設定した。

その結果、「よく知っている」及び「だいたい知っている」を合わせた回答の割合は、小学校が3%、中学校が6%、高等学校が9%となり、いずれの校種も1割未満であった(第4図)。



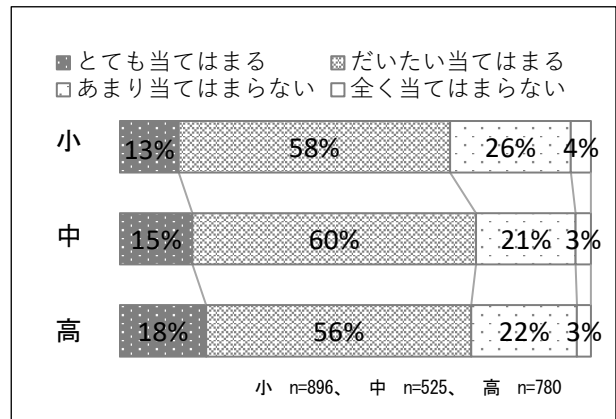
第4図 他校種のプログラミング教育についてどのくらい知っているか

※(中学校及び高等学校は、設問(3)、(4)を合算した平均値)

イ プログラミング教育の意義に対する認識

プログラミング教育の意義に対する教員の認識を調査するため、「プログラミング教育はこれから必要不可欠だ」という質問項目を設定した。回答は「とても当てはまる」、「だいたい当てはまる」、「あまり当てはまらない」、「全く当てはまらない」の4件法である。

その結果、「とても当てはまる」及び「だいたい当てはまる」を合わせた割合は、小学校が71%、中学校が75%、高等学校が74%となり、いずれの校種も肯定的な回答が7割を超えた(第5図)。

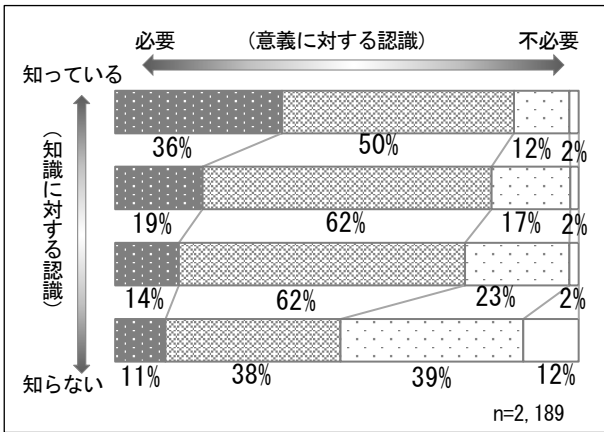


第5図 プログラミング教育の意義に対する認識

ウ 各自の知識及び意義に対する認識の相関性

自分の知識に対する認識と、プログラミング教育の意義に対する認識との相関性を調査するため、それぞれの回答結果についてクロス集計を行った。縦軸を「プログラミング教育についてどのくらい知っていますか」という質問、横軸を「プログラミング教育はこれから必要不可欠だ」という質問に対する回答とし、全ての校種を合わせグラフ化した。なお、小学校に関しては「プログラミング教育についてどのくらい知っていますか」という質問に設定した四つの項目のうち、「ねらいや目的」についての回答を使用した。その結果、プログラミング教育についてよく知っているという回答した人ほどプログラミング教育の必要性を感じてい

る傾向があり、知識に対する認識と、プログラミング教育の意義に対する認識の相関関係が明らかになった(第6図)。

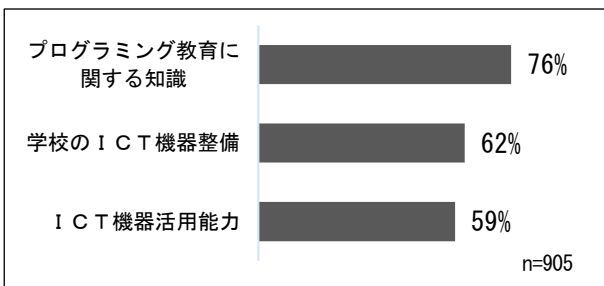


第6図 プログラミング教育に関する知識に対する認識と意義に対する認識

#### エ 必修化に向けた課題意識

次年度にプログラミング教育の必修化を控えた小学校教員の課題意識を調査するため、「プログラミング教育を実践するにあたって、課題だと感じているのはなんですか」という質問項目を設定した。回答は「プログラミング教育に関する知識」、「学校のICT機器整備」、「ICT機器活用能力」、「特にない」、「その他」から該当する項目を選択(複数回答可)する形式とし、「その他」については、自由記述欄を設定した。

その結果、各選択肢を選んだ回答の割合は「プログラミング教育に関する知識」が76%、「学校のICT機器整備」が62%、「ICT機器活用能力」が59%となり、「プログラミング教育に関する知識」という回答が最も高かった(第7図)。また、「その他」は6%であり、「研修などの時間の確保」、「具体的な実践が組み込んである年間計画及び指導書」等の記述が見られた。なお、「特にない」は1%であった。



第7図 プログラミング教育実践のための課題(小学校)

#### オ 自由記述の内容

教員のプログラミング教育に対する認識やニーズを把握するため、設問(8)における自由記述欄の回答内容について分析を行った。

その結果、記述回答のあった510件のうち、約半数が「低学年からプログラミング的思考を養ったり、コン

ピュータ等を活用していく素地を作ることが大切だ」(小学校)、「これからの社会を生きていく上で、プログラミング教育はとても大切なことであると思う」(中学校)、「情報だけでなく、様々な教科の中で実践できると思う」(高等学校)といったプログラミング教育に対して前向きな姿勢が見られる記述であった。

また、その記述内容を「具体的な授業例が知りたい」、「プログラミング教育全般について知りたい」、「研修を受けたい」、「その他」の4種類に分類したところ、「具体的な授業例が知りたい」という主旨の記述が最も多く50%を占めていた(第1表)。

第1表 アンケートの記述・前向きな内容(n=258)

記述内容	割合
具体的な授業例が知りたい	50%
プログラミング教育全般について知りたい	26%
研修を受けたい	7%
その他	17%

#### (5) 分析

プログラミング教育に関する知識についての認識は、小学校教員の約4~5割が「ねらいや目的」や「プログラミング的思考」に関して「よく知っている」、「だいたい知っている」という回答であり、相対的に高かった(第2図、第3図)。これは、次年度にプログラミング教育の必修化を控えているという状況と、それを踏まえたこれまでの研修や、先行的に実践に取り組む学校からの情報発信等による成果と考えられる。なお、他校種の取組への理解は、校種による有意な差は見られず、いずれも「よく知っている」、「だいたい知っている」という回答は1割未満であった(第4図)。今後、研修の実施やプログラミング教育に関連する教員向けの資料を作成する際には、学習の系統性を意識した授業実践を推進するため、他校種の取組に関する情報も取り上げることが望ましいと考える。

プログラミング教育の意義に対する認識については、全ての校種において肯定的な回答が7割を超えており、多くの教員が必要を感じている状況が示された(第5図)。このことは、各校種の設問(8)における自由記述欄に、プログラミング教育に関して前向きな記述をした回答者が半数であったことにも表れている。

なお、知識に対する認識が高いと意義に対する認識も高いという相関関係が見られた(第6図)。児童・生徒にとって、魅力的で、より学習効果の高い授業を実現していくためには、教員一人ひとりの前向きな姿勢と、学校ぐるみの組織的な取組による指導の継続が重要である。今回の調査結果を積極的に発信することが、プログラミング教育の意義に対する一人ひとりの教員の認識を更に高め、組織的な取組にもつながると考える。

必修化を直前に控えた小学校教員がプログラミング

教育の課題として感じていることは、「プログラミング教育に関する知識」が最も高かった(第7図)。また、小・中・高等学校共通の設問(8)における自由記述欄には「具体的な授業例が知りたい」という主旨の記述が多く見られた(第1表)。今後、プログラミング教育に関連する教員向けの資料を作成する際には、プログラミング教育の基本的な知識に加え、先行的に実践に取り組んでいる学校の事例を紹介したり、研修を行う際には、具体的な学習指導案を考える場を設定したりする必要があると考えられる。

### 3 学習の系統性の整理と活動例の試案

アンケート調査からは、「多くの教員がプログラミング教育推進の意義を理解し、取組に向けた前向きな姿勢を示していること」、「授業例や他校種の取組を含めた各自の知識については課題意識を持っており、今後、関連資料の提供や研修の実施などを通して、そのニーズに応える取組が必要であること」が明らかになった。

そこで、本研究では、小・中・高等学校を通したプログラミング教育における学習の系統性を整理するとともに、各校種や学年における具体的な活動例を試案として作成することにした。

#### (1) 小・中・高等学校を通した学習の系統性の整理

まず、小・中・高等学校を通じて育成を目指すプログラミング的思考とその育成に必要な「情報技術に関する技能」に着目し、それぞれの発達段階において育成すべき力を整理した。「次世代の教育情報化推進事業(情報教育の推進等に関する調査研究)成果報告書」(文部科学省 2019)の「情報活用能力の体系表」のうち、問題解決・探究における情報を活用する力(プログラミング的思考を含む)の部分と情報技術に関する技能の部分抜き出したものが第2表である。ステップ1は小学校低学年、ステップ2は小学校中学年、ステップ3は小学校高学年、ステップ4は中学校修了段階、ステップ5は高等学校修了段階をそれぞれイメージして作成されている。

教育課程の編成においては、この体系表を参考に、児童・生徒の情報活用能力がどの程度育成されているかを把握し、目指す姿に向けて指導の工夫・改善を図ることが重要である。

#### (2) 各校種や学年における活動例の試案

第2表や文部科学省が公開している「手引」等を参考に、各校種や学年における具体的な活動例を試案として作成した(第3表)。

ステップ1～3は、小学校における活動例である。使用するツールは、ステップ1ではViscuit(ビジュアル型プログラミング言語)を、ステップ2と3は同じ

第2表 各発達段階における問題解決・探究における情報を活用する力と情報技術に関する技能の体系表

ステップ	問題解決・探究における情報を活用する力 (プログラミング的思考を含む)	情報技術に関する技能
1 小学校 低学年	体験や活動から疑問を持ち、解決の手順を見通したり分解して、どのような手順の組み合わせが必要かを考えて実行する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コンピュータの起動や終了、写真撮影などの基本操作</li> <li>・電子ファイルの呼び出しや保存</li> <li>・画像編集・ペイント系アプリケーションの操作</li> </ul>
2 小学校 中学年	収集した情報から課題を見つけ、解決に向けた活動を実現するために情報の活用の見通しを立て、実行する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・キーボードなどによる文字の正しい入力方法</li> <li>・電子ファイルの検索</li> <li>・映像編集アプリケーションの操作</li> <li>・インターネット上の情報の閲覧・検索</li> </ul>
3 小学校 高学年	問題を焦点化し、ゴールを明確にし、シミュレーションや試作等を行いながら問題解決のための情報活用の計画を立て、調整しながら実行する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・キーボードなどによる文字の正確な入力</li> <li>・電子ファイルのフォルダ管理</li> <li>・目的に応じたアプリケーションの選択と操作</li> <li>・電子的な情報の送受信やAND、ORなどの論理演算子を用いた検索</li> </ul>
4 中学校	問題の解決に向け、条件を踏まえて情報活用の計画を立て最適化し、解決に向けた計画を複数立案し、評価・改善しながら実行する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・キーボードなどによる十分な速さで正確な文字の入力</li> <li>・電子ファイルの運用(圧縮・パスワードによる暗号化、バックアップ等)</li> <li>・目的に応じた適切なアプリケーションの選択と操作</li> <li>・クラウドを用いた協働作業</li> </ul>
5 高等学校	問題の効率的な解決に向け、情報やメディアの特性や情報社会の在り方等の諸条件を踏まえ、解決に向けた情報活用の計画を複数立案し、他者と協働しながら試行錯誤と評価・改善を重ねながら実行する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・効率を考えた情報の入力</li> <li>・電子ファイルの適切な運用(クラウドの活用や権限の設定等)</li> </ul>

(文部科学省 2019 pp.16-17より作成)

Scratch(ビジュアル型プログラミング言語)を想定している。Viscuitは低学年という発達段階を踏まえ、「楽しくマウス操作に慣れる」活動に効果的という点から設定した。

また、内容については、ステップ1と2では、各教科の学びをより確実なものにすること、ステップ3では、教科の学習を基にプログラミングを通してより表現の幅を広げることを目的としたものにした。なお、「手引」に「プログラミング教育全体において児童がコンピュータをほとんど用いないということは望ましくない」(文部科学省 2020 p.20)とあることを受けて、活動例はICT機器を活用するものにした。

ステップ4は中学校の技術・家庭科(技術分野)、ステップ5は高等学校の情報科における活動例である。使用するツールは、ステップ4ではScratchを、ステップ5ではPython(文字により記述するテキスト型プログラミング言語)を想定している。

ステップ4では、小学校でScratch等のビジュアル型プログラミング言語の操作を経験していただくことを踏まえ、その経験をいかすことができ、かつ双方向性のあるプログラムを実現できる機能があるという点から設定した。

また、ステップ5では、小・中学校において、情報技術に関する技能が一定程度身に付くことを踏まえ、より高度な問題解決が可能になるテキスト型プログラミング言語を設定した。内容については、いずれも教

科のねらいを達成し、プログラミング的思考を育むことを目的としたものにした。

中学校及び高等学校においては、それぞれ技術・家庭科(技術分野)、情報科をプログラミング教育の軸として捉えた上で、教科横断的な視点から教育課程を編成し、プログラミング的思考を育むことが重要である。この点において、プログラミング教育によって各教科等の学びをより確実なものにするための小学校の活動例は、中学校、高等学校でも参考になると考える。

## 研究のまとめ

### 1 研究の成果

小・中・高等学校の教員を対象としたアンケート調査の実施により、多くの教員がプログラミング教育に対して、前向きな姿勢を示していることが分かった。また、プログラミング教育の授業例などの資料の提供や研修の実施など、教員のニーズに応える取組が必要であることが明らかになった。

そこで、小・中・高等学校を通したプログラミング教育における学習の系統性を整理した上で、各校種や学年における具体的な活動例を示した。体系表や各発達段階における活動例を知ることは、情報活用能力育成という全体を見据えながら、その中にプログラミング教育を組み入れていく上で参考になると考える。

第3表 各校種で考えられる活動例

ステップ	教科・単元・題材/使用ツール	内容
1 小学校 低学年	音楽「おとであそぼう」 Viscuit	音の組み合わせを楽しみながら試し、自分でリズムをプログラムする。音楽に親しむとともに、コンピュータ操作に慣れる。
2 小学校 中学年	図画工作「乗りものを考えよう」 Scratch	オリジナルの乗りものの形や色を考え、表し方を工夫し、どんな動き方をするか想像しながら紙に描く。描いたものをPCに取り込み、Scratchで動かす。条件に合わせて乗りものを動かすことで、分岐処理の考え方に触れながら、プログラミングの楽しさや達成感を味わう。
3 小学校 高学年	国語「物語を作ろう」 Scratch	登場人物の人物設定をし、物語を組み立て、文章にする。児童同士で読み合い感想を伝え合う活動の後、作成した物語の一場面を想像し、プログラミングで表現する。児童同士でプログラミングした作品を動かし合い、自分の作品をよりよく改善する。
4 中学校	技術・家庭科(技術分野) 「ネットショッピングをよりよくする」 Scratch	教員機をお店、生徒機をお客さんとし、例示されたプログラムの改善点を考え、改良する。お店とお客さんとのやりとりをすることで、ネットワークの技術等を理解する。
5 高等学校	情報 「モデル化とシミュレーション」 Python	天気と学校の売店売上データを解析する。事象をモデル化し、Web API(インターネット上のサービスやビッグデータへのWebの通信を利用したアクセス機能を提供しているAPI)を活用するなどし、シミュレーションを行う活動を通して、商品の仕入れ方を提案する。さらに、提供されているオープンデータやWeb APIを活用し、新しいサービスが作れないかアイデアを出し合う。

## 2 今後の展望

諸外国においても、プログラミング教育を含む情報活用能力育成の取組は行われている。科学、技術、工学、リベラルアーツ・教養、数学を活用した文理融合の課題解決型教育であるSTEAM学習の一環としてプログラミング教育が推進されており、幅広い分野で新しい価値を創造できる人材の育成がこれまで以上に求められている。

国内においても、一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育ICT環境の実現に向けて、文部科学大臣を本部長とするGIGAスクール実現推進本部が、令和元年12月に設置された。プログラミング教育をはじめとするSTEAM学習の環境を構築するために、EdTech(Education(教育)とTechnology(科学技術)を掛け合わせた造語)導入も試行され、各学校におけるICT環境整備が加速すると期待されている。

本研究はプログラミング教育を始めるにあたって必要となる情報の整理にとどまったが、今後は、年間指導計画の作成等、より効果的な授業実践のための情報を継続的に発信していく必要があると考える。また、基本研修など当センターの各研修においても、情報活用能力を育成するための教育活動についての内容を更に充実していかなければならないと考える。

## おわりに

本研究が、教員のプログラミング教育理解と実践の一助となれば幸いである。また、体系的な情報活用能力育成の手がかりにさせていただきたい。

最後に、研究を進めるに当たり御助言を賜った国立教育政策研究所の鹿野利春教育課程調査官に深く感謝申し上げます。

[助言者]

国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部 教育課程調査官 鹿野 利春

## 引用文献

- 小学校段階における論理的思考力や創造性、問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議 2016 「小学校段階におけるプログラミング教育の在り方について(議論の取りまとめ)」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/122/attach/1372525.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/122/attach/1372525.htm)(2019年12月20日取得)
- 文部科学省 2017a 『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 pp. 85-86
- 文部科学省 2017b 『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. 52
- 文部科学省 2018 『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 p. 55
- 文部科学省 2019 「次世代の教育情報化推進事業(情報教育の推進等に関する調査研究)成果報告書」  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiedfile/2019/09/18/1416859\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/09/18/1416859_01.pdf)(2019年12月20日取得)
- 文部科学省 2020 「小学校プログラミング教育の手引(第三版)」  
[https://www.mext.go.jp/content/20200218-mxt\\_jogai02-100003171\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200218-mxt_jogai02-100003171_002.pdf) (2020年3月10日取得)

## 参考文献

- 神奈川県教育委員会 2018 『県立高校改革実施計画Ⅰ期(2016年度~2019年度)県立高校改革実施計画Ⅱ期(2020年度~2023年度)』
- 相模原市教育センター 2019 「相模原市のプログラミング教育の取組」  
[http://www.sagamihara-kng.ed.jp/jouhou-han/kyouikunojouhouka/data/1\\_1\\_2\\_programminged\\_sagamihara.pdf](http://www.sagamihara-kng.ed.jp/jouhou-han/kyouikunojouhouka/data/1_1_2_programminged_sagamihara.pdf)(2019年12月20日取得)
- 内閣府 2016 「Society 5.0」  
[https://www8.cao.go.jp/cstp/society5\\_0/index.html](https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html) (2020年2月20日取得)
- 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説技術・家庭編』 開隆堂
- 文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説情報編』 開隆堂
- 文部科学省 2018 「小学校プログラミング教育の必修化に向けて」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/\\_icsFiles/afiedfile/2018/10/05/1409851\\_6.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afiedfile/2018/10/05/1409851_6.pdf)(2020年2月20日取得)
- 文部科学省 2019 「GIGAスクール実現推進本部について」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/other/1413144\\_00001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/other/1413144_00001.htm)(2019年12月20日取得)
- 文部科学省 2019 「教育の情報化に関する手引」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/zyouhou/detail/mext\\_00117.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/mext_00117.html)(2019年12月20日取得)



## 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〔最終報告〕

安藤 斐香<sup>1</sup> 齊藤 佳子<sup>1</sup>

昨年度の研究の取組により、主体的・対話的で深い学びの実現のためには、「授業者自身の気づき」や「個人やチームによる授業の見直しや改善の手立ての検討」が重要であることが示唆された。今年度の研究では、授業改善の視点や目指す児童・生徒の姿を明確に示した単元計画の作成を通して、授業者に新たな気づきや主体的・対話的で深い学びを追究する意識の高まりが得られることが、検証により明らかとなった。

## はじめに

平成 29 年告示の『特別支援学校幼稚部教育要領、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。なお、引用は小学部・中学部学習指導要領とする）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)とされている。

一方「答申」では、「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)とも書かれている。そのため、本研究において、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は意義があると考えた。

また、「新学習指導要領」では、指導計画の作成等に当たっての配慮事項の中で、「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら(中略)主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して資質・能力を育む効果的な指導ができるようにすること」(文部科学省 2017 p.67)や学習評価の実施にあたっての配慮事項として、「各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から(中略)評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること」(文部科学省 2017 p.70)と示されている。

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)が実施した研究では、「知的障害教育においても観点を設けて分析的に評価することは可能」としながらも、「分析的に学習状況を評価している学校は少ない現状」(特総研 2018)を報告している。

こうした現状から、単元のねらいを明確にした指導計画の作成と単元のまとまりの中で子どもの資質・能力の育成を見取することは、特別支援学校においても一層重要になると考え、次のような目的を設定した。

## 研究の目的

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業づくりに関する調査研究協力校における課題や工夫、それに対する神奈川県立総合教育センター(以下、センターという)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、各教科等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	県立みどり養護学校(知) 県立小田原養護学校(知・肢) 県立津久井養護学校(知・肢) 県立三ツ境養護学校(知・肢) 県立座間養護学校(知・肢) ※( )は設置教育部門
調査研究協力員	調査研究協力校総括教諭または教諭各1名 特別支援教育課指導主事1名
調査研究協力員会	調査研究協力員、当センター所員、長期研究員が参加し、年度内に3回開催

## 2 研究の計画

### (1) 一年目の計画

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を分析する。

協力校において授業研究を実施し、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) 二年目の計画

協力校を対象に、観点別学習状況の評価に関する実施状況調査を行う。協力校において、所員の助言を基に単元計画を作成し、主体的・対話的で深い学びの実現の効果を検証する。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 一年目の成果と課題

### (1) 取組の成果

成果としては、協力校における授業研究を通して、これまで意識せずに行われてきた実践が主体的・対話的で深い学びの視点から意味付けられたことである。研究協議では、「あまり子どもが主体的でなかったな。もっとこうしてみよう」と授業者自身が考えたり、「これも対話に含まれるのか。今度取り入れてみよう」と参加者がヒントを得たりする様子が見られ、授業改善の取組を広げる機会になったと考えられる。

また、協力校における主体的・対話的で深い学びに関する研修会での所員の助言や、研究協議での教員の意見を基に、授業改善のポイントを整理して、リストを作成した(第2表)。なお、評価については、授業に

第2表 授業改善のポイント

		改善の主なポイント	授業の評価	評価の理由 ※記述は、中学部知的障害教育部門「音楽」の例
主体的な学びの視点	1	児童・生徒が学習活動に興味・関心を持てる題材や教材である	○	
	2	学習活動の流れやめあてを提示している	○	
	3	次回や他の学習活動につながる振り返りをしている	△	振り返りが、毎回同じ「楽しかった」という感想に留まっている
対話的な学びの視点	4	児童・生徒が考えたり感じたりする時間を確保している	○	教員がすぐに答えを言わず、選択肢を提示し考えさせていた
	5	考えを広げたり深めたりするような児童・生徒同士や教員とのやり取りがある	—	
	6	児童・生徒が考えたり話し合ったりするために必要な材料を提供している	○	楽器の特徴を十分に伝えてから、パート決めをしていた
深い学びの視点	7	児童・生徒が各教科等の特質に気付けるような工夫をしている	○	曲調の変化が感じ取りやすい楽章に絞って鑑賞した
	8	児童・生徒の既習の知識や経験をいかせる場面がある	○	前時に伝えた演奏の注意点や工夫点を開始前に確認していた
	9	児童・生徒が自ら課題解決を図る場面がある	—	
	10	実際の生活場面での活用を意識した指導である	—	

対する評価であり、十分できていた(○)、十分ではなかった(△)、本時は該当なし(—)の3段階で記載している。リストは、協力校のニーズに応じて提示したが、所員からは、「リストの項目だけに目を向けるのではなく、学習集団にとっての主体的・対話的で深い学びとは何かを考えた上で参照してほしい」と協力校へ伝えた。

### (2) 取組の課題

課題としては、後期アンケート調査において、深い学びの視点での改善が「進んだ」と回答した割合が半数程度と少なかったことが挙げられる。理由としては、元々、主体的・対話的な学びと深い学びを質の異なるものとし、段階的に考察していく学校もあったが、深い学びの理解やそれを実現するための手立ての検討に難しさがあるという意見も多かった。

神山は、「知的障害のある児童生徒の主体的・対話的で深い学びの姿を(中略)本質を踏まえて広く柔軟に捉える必要がある」(神山 2018 p.28)と前置きした上で、「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 p.29)としている。

本研究においても、協力校の教員は特別支援学校の児童・生徒の学びの姿を幅広く捉え、指導を担当する児童・生徒の主体的・対話的で深い学びとは何かを追究してきたが、今後は、資質・能力を一層意識したり、単元目標の達成状況と関連付けたりすることにより、深い学びの実現を見取ることも可能だと考えた。

以上のことから、二年目は、協力校における主体的・対話的で深い学びの視点による授業研究や授業改善は継続しつつ、育成を目指す資質・能力を明確にした単元計画の作成に取り組んでいくこととした。

#### 4 二年目の取組

##### (1) 前期アンケート調査

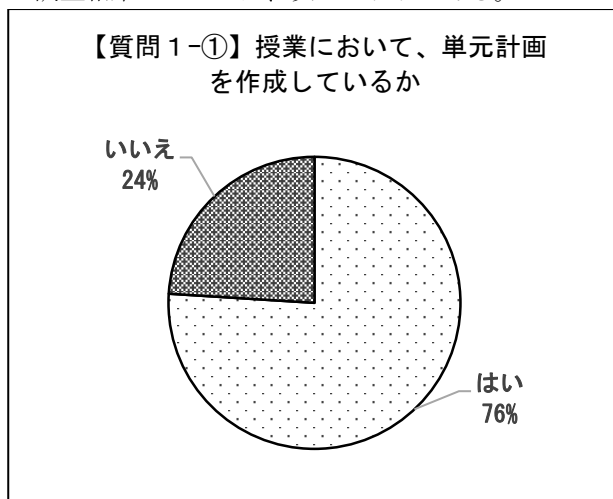
協力校5校を対象に、単元計画の作成や各教科等の目標及び評価規準の設定に関する状況調査を行った。

回答者は、各学部長、部門長、分教室長を基本とし、個人の見解ではなく、当該学部・部門等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回答者数は異なるが、前期と後期の回答者は同じになるように依頼した(第3表)。

第3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	令和元年7月25日～8月16日
回収率	100%
調査項目	学部における単元計画の作成状況や課題点、各教科等の目標及び評価に関する現状と課題について
<p>【質問1-①】単元計画の作成状況について2件法(はい、いいえ)で回答</p> <p>【質問1-②】単元計画を作成していない理由について4項目(必要性を感じない、手順が分からない、参考書式がない、その他)より選択 ※1-①で「いいえ」と回答した者のみ</p> <p>【質問2】単元計画作成にあたり、センターに望むことについて4項目(作成した単元計画への助言、作成手順についての指導、参考書式の例示、その他)より選択</p> <p>【質問3】単元計画作成にあたり、課題と感ずることについて自由記述で回答</p> <p>【質問4】各教科等における目標設定にあたり、重視するものについて4項目(児童・生徒の実態、学校の全体計画や学部等の年間指導計画、学習指導要領の各教科等の目標、その他)より選択 ※複数回答可</p> <p>【質問5】児童・生徒の各教科等における学習評価の方法について4項目(個人内評価、学校・学部独自の観点による評価、学習指導要領に照らした観点別評価、その他)より選択 ※複数回答可</p> <p>【質問6】各教科等における目標を意識した評価について4件法(十分行われている～まったく行われていない)で回答</p> <p>【質問7】各教科等における学習評価の授業改善への活用状況について4件法(十分活用されている～まったく活用されていない)で回答</p> <p>【質問8】各教科等における学習評価実施上の課題について4項目(評価規準の設定方法、児童・生徒の多様さ、教員間の観点の違い、その他)より選択</p>	

調査結果については、次のとおりである。

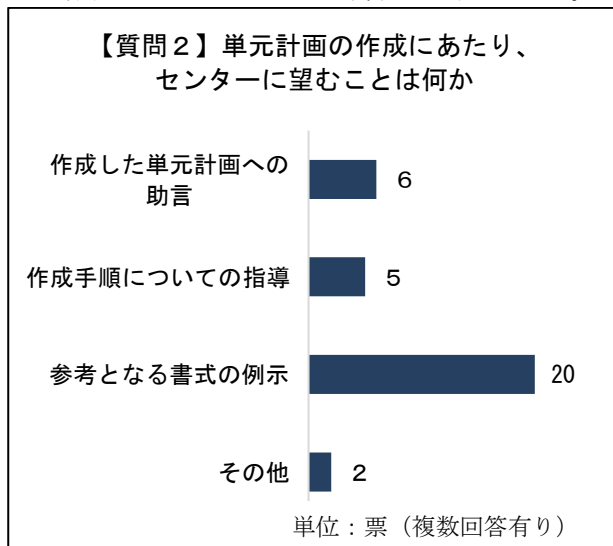


第1図 単元計画の作成状況(前期)

単元計画の作成状況について回答を求めた意図として、知的障害教育では、児童・生徒の実態に合わせた指導を中心に授業が組み立てられていることが参考文献に指摘されており、協力校においても、実態に合わせた柔軟な授業変更がしやすい一単位時間の学習指導案の方が活用されている現状があったためである。

結果、前期時点で、約8割の学部・部門で単元計画を作成していることが分かった(第1図)。

しかし、実際に協力校で単元計画を見せてもらうと、内容については、活動名や時期・回数のみが示されているものもあり、学習目標や指導の方向性をチーム内で共有するツールとしては不十分だと考えられた。



第2図 センターに望むこと

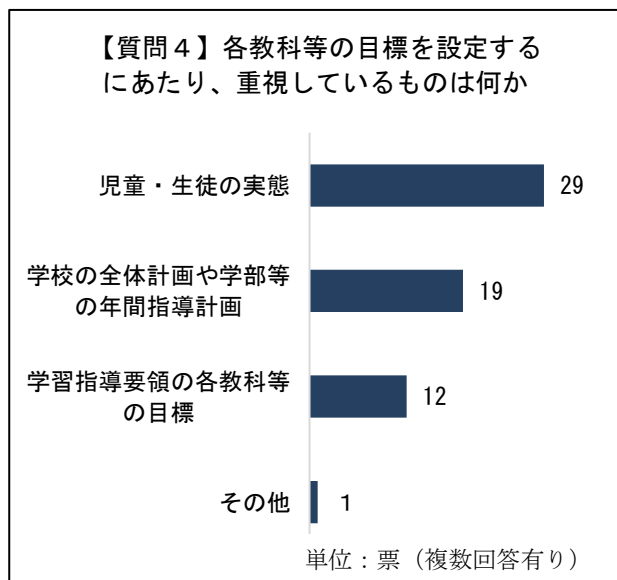
協力校がセンターに望むこととして、参考となる書式の例示が最も多かった(第2図)。年度当初、センターからは、単元計画の書式は提示せず、単元計画に必要だと考えられる項目のみを提示した。理由としては、協力校の中には、学校の教育計画に合わせて書式を工夫し、一年目から試作に取り組んでいる学校もあるためであるが、アンケート結果から、必要に応じて書式の提示を行うこととした。

第4表 単元計画作成上の課題

	項目	主な意見
I	内容の系統性や精選に関すること	「小・中・高の流れの中で、指導内容が系統性のあるものになっているか」「教科間の学習内容の重なるの整理が必要」
II	教員間の共通理解、情報共有に関すること	「計画を実践していく中で、児童・生徒の学びを見取り、適宜計画を改善する方法の共有」「単元を始めてから想定と違う時、ST(サブティーチャー)とどう共有していくか」
III	作成時間の確保、教員の負担感に関すること	「作成に時間が取られること」「業務が増えることになり負担感がある」

単元計画作成上の課題について、自由記述を項目に分けて分析を行った。分析後は複数の所員で妥当性を検証した。各項目に含まれる主な意見は前のおりである(第4表)。

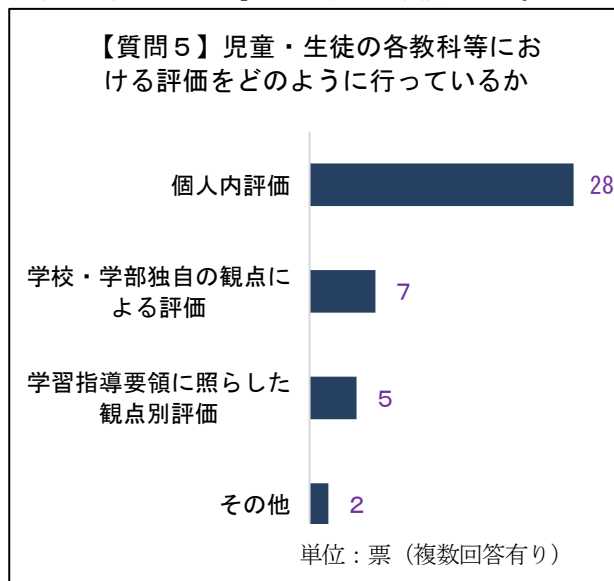
このうち、IIIについては、業務改善の取組と合わせて長期的に取り組む必要があるが、I、IIについては、単元計画作成に取り組む中で見直しや改善が可能ではないかと考えた。



第3図 目標設定にあたり重視するもの

目標設定にあたり重視するものとして、児童・生徒の実態との回答が最も多かった。それに対して、学習指導要領の各教科等の目標との回答は半数以下だった(第3図)。特別支援学校では、個々の実態や目標を踏まえて授業計画を立てるが、ある調査研究協力員(以下、協力員という)からは「個別教育計画を読んで、そ

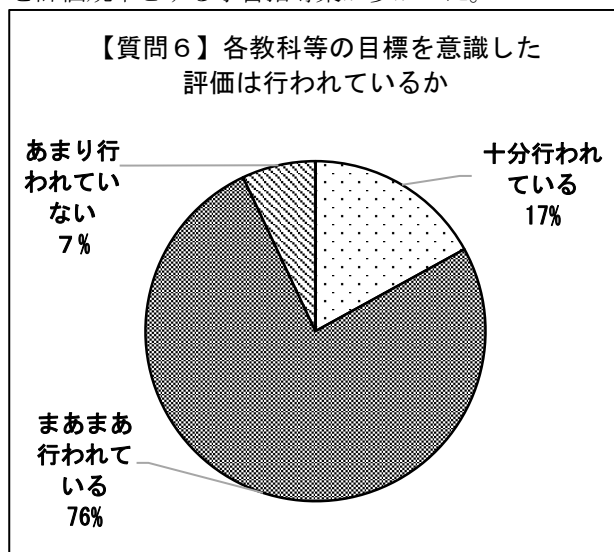
の目標が学習指導要領上の各教科等の目標のどこと関連するか見えにくい」との課題も指摘された。



第4図 評価方法について

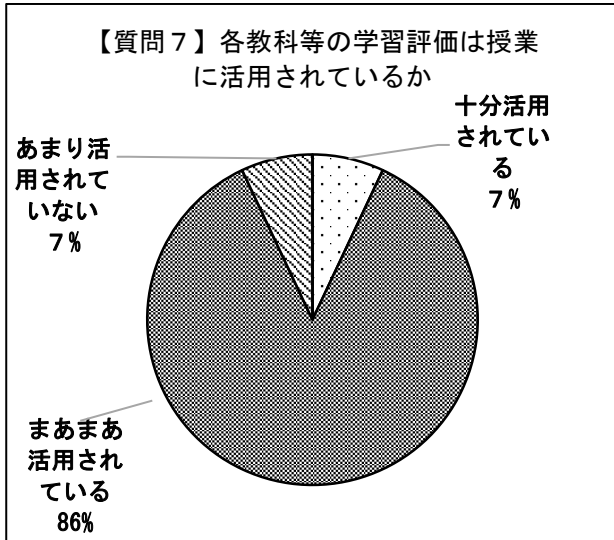
評価方法についても、目標設定と同様、個別の目標に照らした個人内評価が中心であることが分かった(第4図)。観点別の評価を導入している割合は、全回答数の12%で、前述の特総研の報告と一致した結果となった。学校・学部独自の観点とは、キャリア教育の視点等、学校の教育目標に照らした評価のことであるが、回答者に聞き取りを行ったところ、「明確な評価規準を設定しているというよりは、学校教育目標を意識した個別目標を設定し、それに対する評価を行っているという意味合いである」と説明があった。

高橋は、特別支援学校における評価の観点について、「『～することができたかどうか』とか『○, △, ×』といった、結果のみを評価する表記がまだ多い」(高橋 2013)と指摘しており、協力校においても、前期時点では、児童・生徒が本時の活動に取り組めたかどうかを評価規準とする学習指導案が多かった。



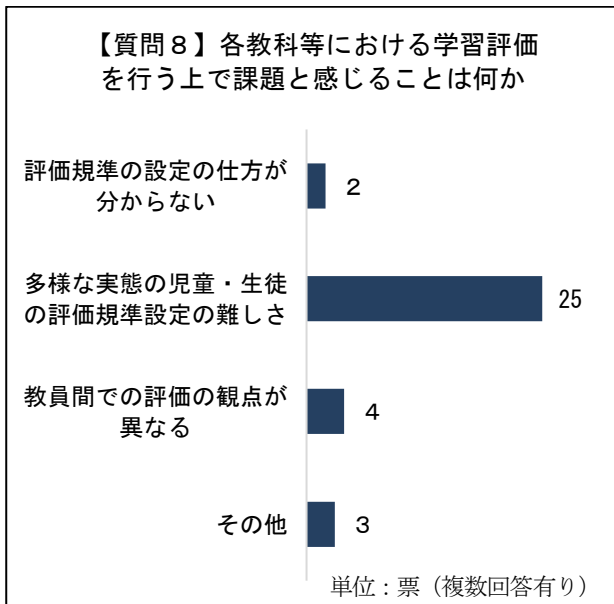
第5図 目標を意識した評価について

目標を意識した評価について、約9割が行われていると考えていることが分かった(第5図)。高等部知的障害教育部門で「あまり行われていない」との回答があったが、調査研究協力員会では、担任と授業担当者が異なることや、生徒数が多く、一人ひとりの目標を把握しきれていないことが理由ではないかとの分析がなされた。



第6図 学習評価の活用状況について

学習評価の授業改善への活用状況について、約9割が活用されていると考えていることが分かった(第6図)。その後、調査研究協力員会で、各校の具体的な活用状況を聞き取った。それによると、ある協力員からは、「以前は、研究協議で、参加者が『先生の指示が適切だった』『教材が良かった』など、気付いたことを思い思いに発言する様子が見られたが、研究担当が『子どもの学びに注目して協議するように』促したところ、目標の達成状況に関連する発言が多く聞かれ、達成に向けた授業の改善策まで話が及ぶようになった」との説明があった。



第7図 学習評価実施上の課題

学習評価実施上の課題については、特別支援学校の現状とかけ離れぬように先行研究で課題として挙げられているものを選択肢とした。最も多かったのは、多様な実態の児童・生徒の評価規準設定の難しさで、多様な児童・生徒が在籍する特別支援学校においては、全体の評価規準を設定することが難しく、学習集団を発達段階ごとに分けることや個々の評価規準を設けることが必要である。その他として、評価規準を検討する時間の不足が複数挙がっていた(第7図)。

前期アンケート調査の結果から、協力校に対して、質問2の回答で挙がっていた「参考書式の例示」に加えて、単元の途中で計画を見直す方法の検討や、「新学習指導要領」の目標を踏まえた単元目標の設定、個別又は小集団に対する評価規準の設定の仕方について、所員から指導・助言を行うことが必要だと考えた。

(2) 協力校における授業研究

協力校5校において、一年目に引き続き、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取り組んだ。また、これらの視点を取り入れることで児童・生徒にどのような資質・能力を身に付けさせたいか、単元計画作成の過程で検討を行った。こうした協力校の取組に対して、所員は、授業観察と改善に向けた助言、単元計画作成前には記載する内容についての指導を、作成途中では目標や評価規準の妥当性などについて助言を行った。

さらに、前期アンケート調査の結果を受け、各校の担当所員が単元の途中で計画を見直す協議に参加したり、「新学習指導要領」の各教科等の目標から単元の特徴を踏まえた目標設定方法を校内研修会で伝えたりするなど、協力校の実状に応じて支援を行った。

各協力校における取組の概要は次のとおりである(第5表)。

第5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"> <li>「新学習指導要領」に関する校内研修会</li> <li>単元計画作成に関する学部研修会</li> <li>研究対象の各教科等の単元計画の作成</li> <li>単元途中及び終了時の目標の達成状況に関する協議</li> </ul>
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"> <li>研究担当による単元計画の書式の検討</li> <li>研究担当を中心とした単元計画の作成</li> <li>児童・生徒の学習評価に着目したグループ協議</li> </ul>

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"> <li>・「新学習指導要領」に関する校内研修会</li> <li>・全教員による単元計画作成と単元の振り返りシートの記入</li> <li>・単元計画に基づく授業研究の実施</li> <li>・授業研究前後でのグループ協議</li> </ul>
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"> <li>・単元計画作成に関する校内研修会</li> <li>・研究対象の各教科等の単元計画を含めた学習指導案作成</li> <li>・授業改善シートを活用した授業者の振り返りと研究協議</li> </ul>
E校	分教室 知的障害教育部門	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「新学習指導要領」に関する研修会</li> <li>・研究対象の各教科等の単元計画と評価票の作成</li> <li>・実践を通じた単元計画及び評価票の見直し</li> </ul>

協力校の5校は、いずれも意欲的に研究に取り組んだ。本報告では、A校の取組について述べる。

A校では、小学部は音楽と図画工作、中学部は保健体育、高等部は作業学習、分教室は総合的な探究の時間と、対象となる各教科等を決めて研究に取り組んだ。A校の二年目の課題としては、次の点が挙げられた。

小学部では、単元計画作成に向けた授業者間の話し合い時間の確保が、中学部では、生徒の実態に応じた評価規準設定の仕方が、高等部では、多様な個別目標を整理し作業班全体の目標設定をすることの難しさが、それぞれ課題とされていた。そうした課題を踏まえ、所員からは学部ごとに助言を行った。

小学部に対しては、「指導計画全般に授業者が関わることが理想ではあるが、まずは、単元ごとに児童に身に付けさせたい力と目指す児童の姿の2点に絞って作成の話し合いを行うよう」助言した。

中学部に対しては、「身体を揺らしたり表情を変えたりしていることもAさんの『表現』と捉えてよいのではないか」など、対象授業における複数の生徒を想定した具体的な評価規準の例示と説明を行った。

高等部に対しては、作業班ごとの単元計画作成の過程で、個別目標と全体目標の整合性などについて指導するとともに、実際の授業を参観し、目標達成に向けた手立ての妥当性についても助言した。

高等部では、全ての作業班で単元計画の作成に取り組んだが、「新学習指導要領」に沿った明確な目標や

評価規準の設定が行われていた洗濯班の取組を中心に紹介する(第6表・第8表)。

**第6表 A校(洗濯班)前期学習指導略案**

<p>【対象】 高等部生徒8名</p> <p>【日時】 令和元年9月17日(火)</p> <p>【場所】 洗濯室</p> <p>【単元の目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・マナーを身に付けるとともに、周囲と協力できる。</li> <li>・衛生面・安全面に気を付け道具を使うことができる。</li> <li>・回収場所へ洗濯後に配達に行くことで、仕事の喜びを実感することができる。</li> </ul>
---

作業学習は、特別支援学校における各教科等を合わせた指導の一形態であるが、A校では、主として「新学習指導要領」の職業の目標と内容を参照している。

『特別支援学校高等部学習指導要領』では、高等部職業の目標として、「職業に関する事柄について理解を深めるとともに、将来の職業生活に係る技能を身に付けるようにする」「将来の職業生活を見据え、必要な事柄を見いだして課題を設定し、解決策を考え、実践を評価・改善し、表現する力を養う」「よりよい将来の職業生活の実現や地域社会への貢献に向けて、生活を改善しようとする実践的な態度を養う」(文部科学省2019)を挙げている。

知識及び技能に関して、「特別支援学校高等部学習指導要領解説」によると、社会人に求められる一般的な知識・技能と確実性や持続性、巧緻性等の作業種を問わず求められる力の両面が考えられるが、前期の時点では、洗濯班に限らず多くの作業班で、挨拶やルールの順守といったマナー面に偏る傾向が見られた。所員からは、「特定の職業に就くことを想定した指導を行う必要はないが、工程の理解や製品の質の向上など、作業内容に関わる目標設定も必要ではないか」と助言した。また、思考力・判断力・表現力等に関する目標については、報告・連絡・相談といった表出に限定されている作業班が多い中、洗濯班では、衛生や安全への配慮を目標の一つとしており、所員からも「課題解決に向けて、自分の考えを伝えたりやり方を工夫したりすることも含めて目標設定するとよい」と助言した。

なお、前期は単元計画作成の前段階として、略案の形で指導計画の一部を示しており後期と形式は異なる。

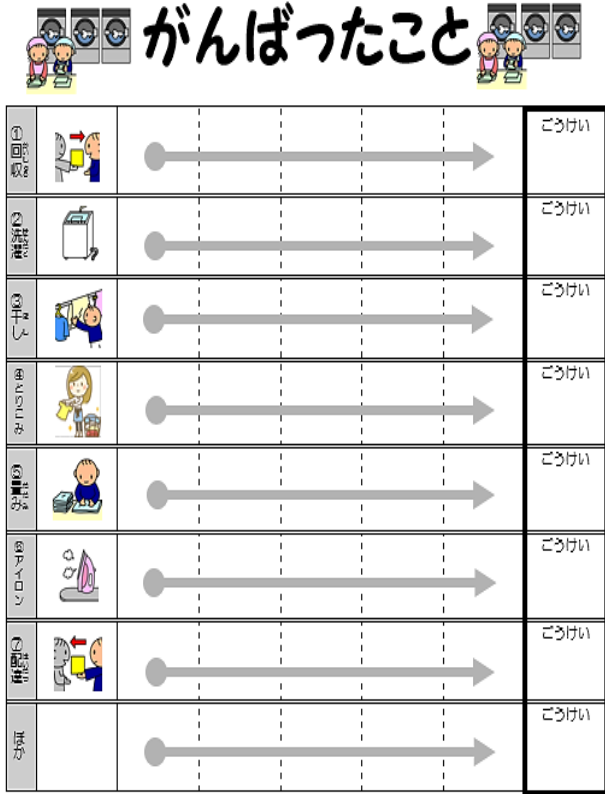
後期の単元名については、1月に実施される作業学習発表会に向けて、新たなサービスを提供していくという意味があるとの説明があった。

洗濯班では、単元計画作成にあたり「答申」に示された育成を目指す資質・能力についての基本的な考え方や評価の三つの観点の解説などを事前に単元計画の欄外に記載しておき、授業担当者間で共通理解の下で作成に取り組んだ。また、昨年度の研究を通して確認された主体的・対話的で深い学びの視点を取り入れた



授業づくりにも力を入れて取り組んだ。

単元計画の指導観には、主体的な学びに関連して、「仕事への達成感や作業への見通しを持たせるために、出来高表等のシートを作成し活用する」「個人の活動場所を区切ったり、活動内容ごとのパネルを設定したりすることで、見通しを持って落ち着いて取り組めるようにする」と書かれている(第8図・第9図)。



第8図 洗濯班の出来高表



第9図 洗濯室の様子

対話的な学びに関連して、「振り返りの際は、作成した出来高表を基に、周囲と共有できるようにする」「自己の取組について、画像や動画などを用いて客観的に見たり周囲と共有したりして、振り返る場面を設定する」とあり、こうした取組は、単元目標である「課題や成長を振り返る力」の育成にも通じていると考える。

深い学びに関連して、「作業内容だけを理解するのではなく、仕事が誰のためになっているのか理解できるようにする」とあり、具体的には、自分の担当する工程だけでなく一連のサービスの流れを知ったり、出来上がった製品(他の作業班から依頼された洗濯物)の受け渡しを行ったりするなど、生徒が活動の意義を感じられるような授業展開となっている。

洗濯班の教員は、単元目標を達成させるためにこれらの手法が有効だと考え計画に記載していたが、実際に授業を参観した所員のメモにも次のような記述が見られた(第7表)。

第7表 所員の授業観察メモ

主体的な学びの視点	対話的な学びの視点	深い学びの視点
<ul style="list-style-type: none"><li>各作業ブースに表示があり、生徒が朝礼で確認された自分の担当する作業と照合することができる。</li><li>作業で使う道具が整理されており、生徒が口頭の指示で片付けを行うことができている。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>アイロン掛けで、布地の向きや非利き手の押さえ方などを生徒自身に考えさせている。</li><li>教員が仕上がり見本や手順書を用意することで、生徒の視覚的な手掛かりを通じた自己との対話が行われている。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>洗濯→干す→アイロンの流れが見通せるようになっていて、自分の作業が他者の作業とどう関連しているかが分かりやすい。</li><li>配達の仕事を取り入れることで、自分の作業の意義を感じられる機会となっている。</li></ul>

所員が参観したのは、単元の第一時のみであるため、単元計画に記載された主体的・対話的で深い学びの視点による指導の工夫の全てを見られたわけではないが、一方で、授業者が意図せず行っていた三つの視点と関わる指導の工夫も見取れた。

A校の取組からは、単元計画を作成する前段階で、複数の授業者が「新学習指導要領」に関する共通認識を持つように努めていたことや学習集団の実態に応じた主体的・対話的で深い学びについて、研究を通して考察してきたことが質の高い授業づくりにつながっていたと考えられる。

第8表 A校(洗濯班)後期単元計画

高等部(作業学習)単元計画

指導者氏名(MT)  
(ST)

1. 対象 生徒8名(1年3名、2年2名、3年3名)
2. 日時 12月17日～2月4日(全5回)
3. 場所 洗濯室
4. 単元名 洗濯班～present new style service～
5. 単元設定の理由

(1)生徒観

本グループは、高等部1年生から3年生で構成された8名の集団である。生徒の実態に合わせて洗濯物を変えたり環境を整えたりすることで洗濯物干しや洗濯物の取り込み、アイロン掛けなどを行っている。全体指示よりも視覚支援や言葉掛けによって指示を理解する生徒が多い。音声言語による他者とのやり取りでは、場面ごとに作られた台本を頼りに配達や回収の作業を行っている。干す場所やアイロン掛けの場所は視覚支援で示すことにより、何を行う場所か理解し、任された仕事を意識できるようになってきている。それぞれが他者と関わりを持ちながら自分の仕事を意識して取り組める集団を目指している。

(2)単元観

ポケットティッシュにアイロン掛けのお知らせを添付し勧誘をする。ロールプレイで接客のマナーを伝えることで、体験を踏まえ楽しみながら身に付けることができた。

アイロン掛けは手順書を活用することで自ら確認し、見通しを持って取り組めるようになってきた。また、毎回練習で取り扱うバンドナはアイロンを掛けた前後の違いが分かりやすいため、掛け残しがいないか主体的に考える場面が増えてきた。販売会でもお客様のハンカチやバンドナをアイロン掛けしたいと考えている。

アイロン掛けのサービスを案内する人、アイロン掛けのサービスを提供する人と仕事を分業制にすることで、自分の仕事に責任を持つだけでなく、仲間と協力して行っている雰囲気が出てきた。販売会に向けて自分の役割を理解して取り組んだり、自己の活動の振り返りがしやすくなったり、見通しを持って主体的に仕事に取り組む力が付いてきている。

(3)指導観(主体的・対話的で深い学びの視点含む)

- ・仕事への達成感や作業への見通しを持たせるために、出来高表等のシートを作成し活用する。(主)
- ・個人の活動場所を区切ったり、活動内容ごとのパネルを設定したりすることで、見通しを持って落ち着いて取り組めるようにする。(主)
- ・振り返りの際は、作成した出来高表を基に、周囲と共有できるようにする。(対)
- ・自己の取組について、画像や動画などを用いて客観的に見たり周囲と共有したりして、振り返る場面を設定する。(対)
- ・作業内容だけを理解するのではなく、仕事が誰のためになっているのか理解できるようにする。(深)

6. 単元の目標

- ・販売会に向けて自分の役割を理解して取り組むことができる。(知識及び技能)
- ・自己の活動(課題や成長)を振り返ることができる。(思考力・判断力・表現力等)
- ・見通しを持って主体的に仕事に取り組むことができる。(学びに向かう力、人間性等)

7. 単元の評価規準

- ・自ら使用するものを考え準備しようとする。また、正しい作業手順で行っている。(知識・技能)
- ・シートや画像などで自己の活動(作業の様子や接客)について考えている。(思考・判断・表現)
- ・少ない指示でも、作業内容に取り組んでいる。(主体的に学習に取り組む態度)

8. 単元の指導計画※省略

9. 生徒の実態、単元目標(個別)、指導の手立て、評価規準(個別)※省略

10. 単元の振り返り※省略

(3) 後期アンケート調査

協力校5校を対象に、前期調査同様、単元計画の作成や各教科等の目標及び評価規準の設定に関する状況調査を行った(第9表)。

第9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	令和元年12月10日～12月23日
回収率	100%
調査項目	学部における単元計画の作成状況や課題点、各教科等の目標及び評価に関する現状と課題について

【質問1-①】単元計画の作成状況について2件法(はい、いいえ)で回答

【質問1-②】単元計画の作成にあたり、苦勞した点等について自由記述で回答 ※1-①で「はい」と回答した者のみ1-②～④について回答

【質問1-③】1-②の改善に向けて取り組んだことについて自由記述で回答

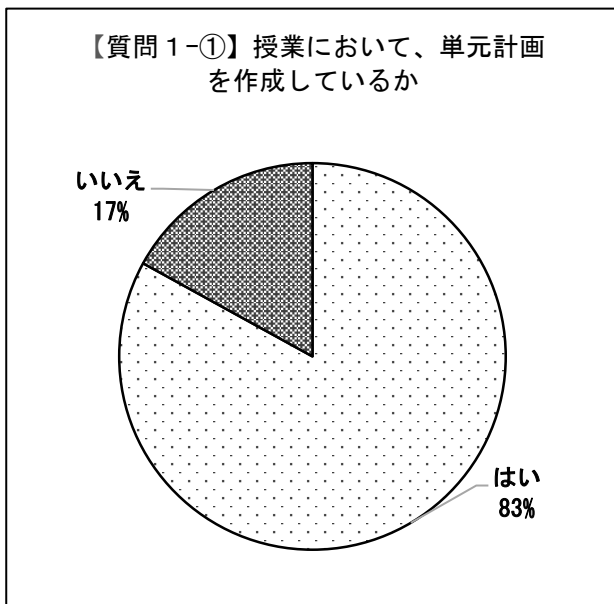
【質問1-④】単元計画作成にあたり、参考になったことについて4項目(作成した単元計画への助言、作成手順についての指導、参考書式の例示、その他)より選択

【質問2】単元計画作成後の各教科等における目標の意識について4件法(十分意識するようになった～まったく変わらない)で回答

【質問3】各教科等における学習評価の授業改善への活用状況について4件法(十分進んだ～まったく進んでいない)で回答

【質問4】各教科等における学習評価の授業改善への活用方法について5項目(次の単元計画の作成、個々の指導方法の改善、学習集団の指導方法の改善、学年・学部の指導計画の作成、その他)より選択 ※複数回答可

調査結果については、次のとおりである。



第10図 単元計画の作成状況(後期)

単元計画の作成状況について、元々「後期から作成する予定」と回答している学校もあり、前期の76%から微増である(第10図)。一方で、前期「はい」と回答した学校で、後期「いいえ」と回答した学部があった。回答者に確認すると、「学部の体制上の理由から単元計画を作成することが難しくなったため変更した」との説明があった。

第10表 単元計画作成で苦勞した点

※頻出語である「実態」の前後の文脈を見るために、キーワード検索を掛けた結果

- 多様な実態の児童を対象とした全体の単元計画を
- 生徒の実態に合わせた学習内容と指導方法を大事
- 生徒の実態に幅があるグループを、どのように目標
- 生徒の実態や課題が様々であるため、単元の設定、
- 生徒の実態(学習理解や運動能力、興味関心)の差
- 児童の実態をすり合わせるのが難しかった。単元の
- 各々の実態や興味関心が異なり、「学ばせたいこと」
- 生徒の実態把握。個々の指導方法の改善。
- 児童の実態が幅広いため、単元設定や目標等を絞る

単元計画作成で苦勞した点について、KHコーダー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を行ったところ、自立語としては、「単元計画」「指導」「授業」という単語に次ぎ「実態」という単語が多く挙がっていた(第10表)。これは、前期調査の結果とも一致している。頻出単語である「実態」でキーワード検索し文脈を見てみると、前記の記述があった。通常の学校以上に学習集団内の個々の実態が幅広い特別支援学校においては、人数相当の目標や評価規準を設定するための時間や見立ての力が必要となる。また、実態差に関わる以外では、「今まで1時間ごとの指導案を使用していたため、新しい形式に慣れるのに時間が掛かった」「指導計画の蓄積の少なさ」といった記述が複数見られ、児童・生徒の多様性に加え、単元で授業を構想していくことに対する不慣れさも単元計画作成上の課題となっていると考えられる。

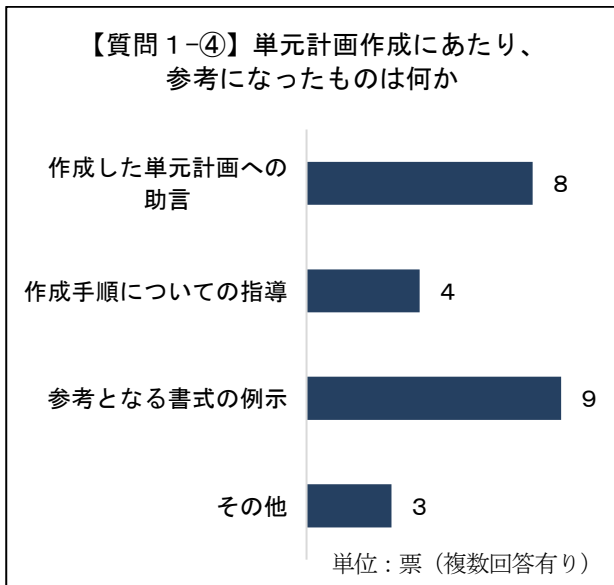
第11表 単元計画作成上の課題改善に向けた取組

	項目	主な意見
I	単元計画の見直し・改善に関すること	「いくつかの活動を想定しておく。単元を進めながら変更していく」 「映像等で授業の様子を振り返り、次の授業に向けて改善していく」
II	単元計画の形式に関すること	「参考書式を改善して、オリジナルを作成した」 「他の人の単元計画を参考にしたり多くの教科で作成したり、形式に慣れるようにした」

課題改善に向けた取組について、質問1-②に対応して、大きく二つの面からアイデアが出された(第11表)。

一つ目は、児童・生徒の取組状況により単元途中でも計画を見直すことや、授業担当者による協議や映像等での振り返りを行うことで、より児童・生徒の実態に見合う単元目標や評価規準を設定することである。

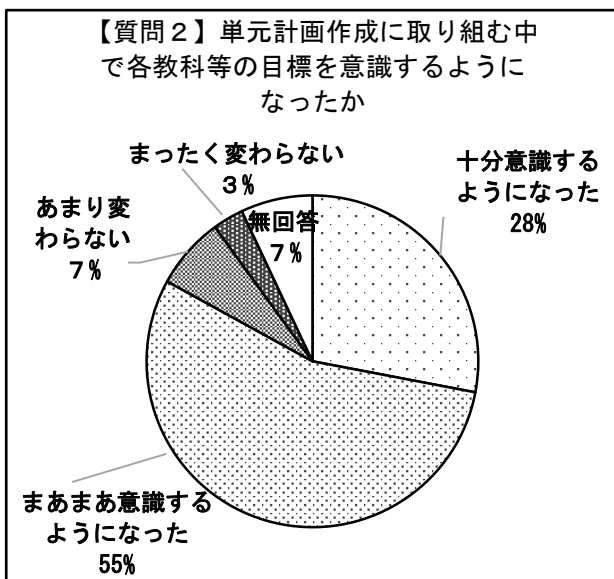
二つ目は、書式を簡略化することや、他の授業者が作成したものを見合うことなどが挙げられた。



第11図 参考になったもの

作成にあたり、参考になったものとして、前期調査では、書式の例示を求める意見が多数であったが、実際の作成過程で指導・助言を行うことも一定の効果があったと考えられる(第11図)。ある協力校では、「研修会で一般的な作成手順についての話があったが、自分たちの実践に当てはめて話してもらった時の方が腑に落ちた」との感想も聞かれた。

その他としては、他の教員が作成した単元計画や学校独自の作成マニュアルなどが挙がっていた。

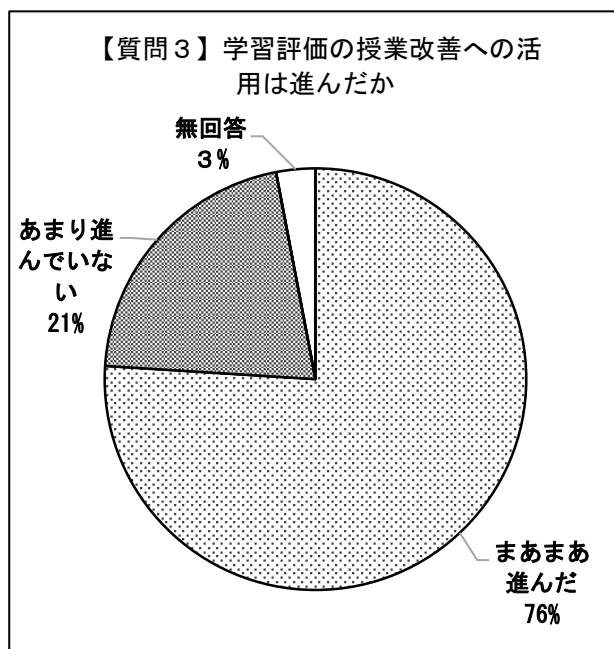


第12図 各教科等の目標の意識

各教科等の目標について、約8割が単元計画作成を通して意識するようになったことが分かる(第12図)。本研究において、「新学習指導要領」に照らした単元計画を作成する意図の一つに、育成を目指す資質・能力を意識した目標設定を行うことがあったが、その点では作成の意義があったと考えられる。

神山は、知的障害教育における評価の課題として、「子どもの学習を促すこと自体が難しく、いわゆる興味・関心に関する目標に終始してしまうこと」(神山2019)を挙げており、実際に前期の学習指導略案では、学習活動に「意欲的に取り組む」「落ち着いて取り組む」など、態度に関する目標のみが記述されているものも多かった。

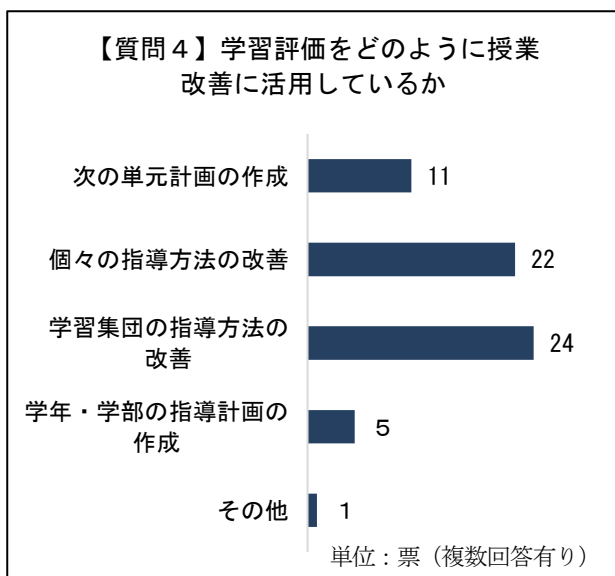
また、武富は、「新学習指導要領」における学習評価のポイントとして、「資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、多種・多様で多角的・多面的な評価を行うこと」(武富2017)を挙げており、所員からも、「単元を通して、児童・生徒に身に付けさせたい力を『新学習指導要領』の三つの柱に沿って、多面的に捉えるように」と助言した。



第13図 学習評価の活用

学習評価の授業改善への活用について、回答者の2割が「あまり進んでいない」と考えていることが分かった(第13図)。これは、元々、前期調査の段階で「活用している」と回答した割合が高かったため、更なる活用が「進んでいない」とも解釈できるが、学習評価をいかにした授業改善に難しさがある学部等があることも推察される。

「答申」では、学習評価を教育課程や学習・指導方法の評価と結び付ける必要性が示されており、今後、活用できている学部や部門の取組を学校全体に広げていくことも必要だと考える。



第14図 学習評価の活用方法

学習評価の授業改善への活用方法について、回答者全員が個や学習集団の指導方法の改善に活用していることが分かった(第14図)。協力員からは、「学習評価を当該児童・生徒の指導・支援の手立ての改善にいかしている」との説明があった。質問3の結果とも照らして、学習評価は、次の単元や教育課程全体の見直しに活用されているよりは、個や学習集団に対する支援の手立ての見直しに活用されている段階であることが分かった。

ある協力校では、本研究を機会に学部の教育課程を見直し、改善を図る取組を進めている。今後も、児童・生徒の学習評価を通じた授業者の授業改善の取組と、学部や学校全体の教育課程の改善をリンクさせていくことが必要になると考えられる。

## 研究のまとめ

### 1 成果と課題

#### (1) 取組の成果

協力校の教員は、単元計画を作成する過程で、主体的・対話的で深い学びの視点から、どのように単元目標に迫るかを検討したが、計画に書かれた指導観が目新しいものだったかと言えば、そうではない。しかし、主体的・対話的で深い学びという枠組みがあることで、「どのような視点で改善に取り組むべきか共通理解の下で取り組めた」との感想も聞かれた。

また、ある協力員からは、「これまでの授業(特に各教科等を合わせた指導)では、教科等のねらいが十分意識されていなかったが、単元目標を設定する際に、教科等のねらいを再確認したり、指導観を書く際に、教科等の特質を改めて考えたりする機会になった」という感想もあり、研究での取組が授業改善への意識向上につながるという成果が挙げられた。

#### (2) 取組の課題

一つ目は、今年度については、対象授業を限定し、半期を掛けて一つの計画を作成するなど、作成期間が長かったが、作成に多くの時間を要するとなると、取組を広げていくことは難しいと考えられる。これについては、教員が作成に慣れることに頼るだけでなく、センター等で単元計画例を収集し、教員が参照できるように公開していくことも必要だと考える。

二つ目は、ある協力校では、「せっかく三観点で評価規準を設定しても、限られた教員体制では、全員分の目標の達成状況を十分に見取れない。協議の時間も足りない」との声も聞かれた。これについては、授業担当者が個々の目標を把握し、見るべきポイントをあらかじめ決めておいたり、一単位時間で評価する項目を精選したりすることも必要だと考える。

### 2 今後の方向性

本集録では、協力校の一部の事例のみ取り上げたが、別途発行する研究成果物には、5校全ての単元計画(指導計画含む)を掲載する予定である。あわせて、主体的・対話的で深い学びの視点による授業実践例についても、県内の特別支援学校から幅広く収集し成果物にまとめ、発信したい。

また、特別支援学校における主体的・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の理解促進に向け、研究成果を活用した研修講座を継続していく。

### おわりに

本研究の中で、特別支援学校における主体的・対話的で深い学びの視点について、初めは、所員が解説をしたり実践の意味付けをしたりしていたのが、徐々に協力校の教員自身による気づきが多く生まれるようになった。例えば、ある協力校では、主体的な学びについて、「ルーティン化して自分で動けるようにするだけでなく子どもの心を動かすことが重要であること」、対話的な学びについて、「子どもが活動的であることをよしとしていたが、自問自答したり教材とじっくり向き合ったりする場面も必要であること」などの気づき生まれ、授業づくりにもいかされるようになった。一方で、深い学びについて、「昨年度授業改善のポイントに挙げられたような一般的な意味は分かったが、担当する子どもが実現できているか分からない」との感想も聞かれた。主体的・対話的で深い学びの視点は、子どもの学びの過程としては一体とされているが、やはり、興味を持ったり、考えたり伝えたりする段階を経ることで学びは深まっていくと考える。

協力校の教員からは、「センターの協力校という位

置付けではなくなるが、今後も子どもたちの深い学びを追究していきたい」という声も聞かれ、次年度以降も、児童・生徒にとっての主体的・対話的で深い学びのより多くの実現を目指してほしいと考えている。

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、協力員の皆様に心から感謝申し上げる。

#### [調査研究協力員]

県立みどり養護学校	総括教諭	飯島 和好
県立津久井養護学校	総括教諭	大久保 慶一
県立座間養護学校	総括教諭	松本 澄子
県立三ツ境養護学校	総括教諭	原田 潔美
県立小田原養護学校	教諭	原口 一郎
特別支援教育課	指導主事	小原 俊祐

#### [研究員]

特別支援教育推進課長	澤田 丈嗣
特別支援教育推進課	
主幹兼指導主事	杉山 美奈子
指導主事	下村 耕一郎
指導主事	後藤 素代
指導主事	斉藤 佳子
指導主事	安藤 斐香
指導担当主事	村山 温美
教育指導専門員	桐山 直人
教育心理相談員	石田 望
教育心理相談員	神田 達彦
教育心理相談員	網野 智章
教育心理相談員	山内 賢一
長期研究員(県立みどり養護学校)	末吉 直美

える」(岡山県総合教育センター特別支援教育つうしん No. 43)

<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/sougou/kocho/tokushi/t-tuusin43.pdf> (2020年1月23日取得)

武富博文 2017 「特別支援学校における学習評価の今後の展開」(東洋館出版社『特別支援教育研究』No. 720) p. 15

#### 参考文献

全国特別支援学校知的障害教育校長会 2019 『知的障害特別支援学校における深い学びへのアプローチ』東洋館出版社

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

文部科学省 2019 「特別支援学校高等部学習指導要領解説(2)」

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/02/21/1399950\\_23\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/21/1399950_23_1.pdf) (2020年1月23日取得)

明官茂 2017 「学習指導要領改訂の方向性とこれからの取り組み」(学研プラス『実践障害児教育』通巻 530 号)

#### 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](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2019年3月12日取得)

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 p. 14

文部科学省 2017 『特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領』海文堂出版

文部科学省 2019 『特別支援学校高等部学習指導要領』海文堂出版 p. 233

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 能動的に学習する力をつける！」(学研プラス『実践障害児教育』通巻 538 号)

神山努 2019 『知的障害教育ならではの主体的・対話的で深い学びができる本』学研プラス p. 12

高橋章二 2013 「特別支援学校における学習評価を考

# 「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〔最終報告〕

橋本 誠<sup>1</sup> 吉田 辰彦<sup>1</sup> 大河 真二<sup>1</sup> 相原 健右<sup>2</sup>

学習指導要領の改訂を受け、カリキュラム・マネジメント実現の重要性が高まっている。カリキュラム・マネジメント実現のためには、その概要を周知し、マネジメントサイクル確立に資する人材を育成することが求められる。本研究では、既存の研修を基にカリキュラム・マネジメント推進に資する取組の成果と課題を検証し、研修体系の整備・構築について考察した。

## はじめに

『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総則編』において、カリキュラム・マネジメントとは「学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心に捉えながら組織的かつ計画的に実施・評価し、教育活動の質の向上につなげていくこと」（文部科学省 2018）と示されている。カリキュラム・マネジメントについては、平成15年に中央教育審議会答申以降、学習指導要領が改訂されるたびに言及されている。今回の改訂にあたって、カリキュラム・マネジメントは中核的なキーワードとなっており、学校におけるその推進は喫緊の課題である。

研修事業を柱の一つとする総合教育センター（以下、「当センター」という）は、「教職経験に応じた基本研修」（以下、「基本研修」という）や、管理職及び総括教諭等を対象とする「マネジメント能力向上のための研修」（以下、「マネジメント研修」という）の中で、カリキュラム・マネジメントの内容を扱い、学校におけるカリキュラム・マネジメントの実現を支援してきた。新学習指導要領実施に向けて、これまでの取組を更に前進させ、学校におけるカリキュラム・マネジメントの実現に資する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研修を基に、カリキュラム・マネジメントの実現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。

2か年計画の研究2年目は、これまでの神奈川県（以下、「本県」という）及び調査研究協力校の取組を基に、カリキュラム・マネジメント推進に資する取組の成果と課題を検証し、研修体系の整備・構築について考察する。

- 1 教育人材育成課 指導主事  
2 教職キャリア課 指導担当主事

## 研究の内容

### 1 カリキュラム・マネジメントに係る本県の現状 (1) 本県の取組

近年の取組のうち、本研究と関係するものについて、時系列に沿って整理した（第1表）。

第1表 カリキュラム・マネジメントに係る  
本県の取組

年度	取組の内容
平成16年度	学校評価システム導入
平成18年度	・『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～』 ・『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』
平成23年度	『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～』
平成25年度～ 平成27年度	組織で取り組む授業研究の工夫に関する研究
平成29年度	『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30年度	『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！』増補版

### ア カリキュラム・マネジメント実現の支援の取組

当センターでは、「基本研修」の中でカリキュラム・マネジメントの視点をもった授業改善の内容を扱っており、管理職を対象とする「学校経営研修」では、カリキュラム・マネジメントをテーマとした講義・演習を実施している。この他に、学校や教育関係機関からの要請に応じて指導主事が学校経営や学習指導等に関する指導・助言を行うカリキュラム・コンサルタントを実施しており、幅広くカリキュラム・マネジメント

を支援している。

## イ マネジメントサイクルの確立に係る人材育成の取組

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、「トップマネジメント研」という）及び、「トップマネジメント研」受講者である校長の所属校の総括教諭又は教諭を対象とする「ファシリテーター養成のための研修講座」（以下、「ファシリテーター研」という）を実施している。この二つの研修講座は、「トップマネジメント研」においては校長のマネジメント力の向上を図ることを、「ファシリテーター研」においてはファシリテーションスキルを身に付け、会議を効率的・効果的に進めていく人材を育成することをねらいとしており、日産自動車株式会社（以下、「民間企業」という）の協力の基に、同社が開発したマネジメントツール「V-up」を活用した（日産自動車 2018）。

### (2) 現状の把握

当センターでは全県立学校を対象にリーフレット「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！」の活用状況についてアンケートを実施し（平成30年3月実施）、全173校、192課程のうち、159の回答を得た。アンケートに回答した学校の61%が、カリキュラム・マネジメントに係る校内研修会を実施したという結果であった。これらの校内研修はカリキュラム・マネジメントを理解する端緒である。当センターにおいても、カリキュラム・マネジメントの理解を進めるための研修をこれまで以上に充実させる必要がある。

当センターがまとめた『「生徒による授業評価」報告書』（平成29年度）によると、研究授業後に研究協議会を行っている学校が96.9%を占めた。一方で、「トップマネジメント研」受講者及び「ファシリテーター研」受講者対象アンケートの自由記述による回答からは課題も浮かび上がる。例えば「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」といった記述からは、研究協議会が授業者の個人的な授業改善に留まっており、学校教育目標の実現に向けて、課題を整理し改善策を検討していく「評価」(Check)に課題があると考えられる。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、効果が総括されることなく続けられている」等の記述からは、マネジメントサイクルの仕組みのうち、今後の授業づくりにつなげる「改善」(Action)に課題があることが分かる。

本県では、全県立学校が「PDCAサイクル」に学校の実態と課題を把握する「調査」(Research)を加えた「RPDCAサイクル」に基づく「組織的な授業改善」に取り組んできた。この取組は研究授業及び研究協議会をRPDCAサイクルの「実施」(Do)、「評価」

(Check)に位置付け、年間計画の中で「改善」(Action)を図るものであり、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」につながる取組と言える。

## 2 カリキュラム・マネジメント実現に向けた研修の構想・実施～研究1年目及び2年目の取組～

当センターで実施してきた「基本研修」及び管理職や総括教諭を対象とする「マネジメント研修」の中で、本研究で活用する既存の研修講座を表にまとめた(第2表)。

第2表 既存の研修講座

研修区分	研修講座
基本研修	・中堅教諭等資質向上研修講座
マネジメント研修	・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 ・マネジメント力向上研修講座 <sup>3</sup>

このうち特に焦点を当てて検証する研修講座は、「中堅教諭等資質向上研修講座」（以下、「中堅研」という）と「ファシリテーター養成のための研修講座」である。

### (1) カリキュラム・マネジメントの概要の周知

「中堅研」の対象は、在職期間が8～10年に達した総括教諭又は教諭（以下、「中堅教諭」という）である。県教育委員会が、平成29年度に発表した『神奈川県をめざすべき教職員像の実現に向けて～校長及び教員の資質向上に関する指標～』を見ると、学校運営の中核となる「中堅教諭」の目指すべき指標の一つとして、「同僚教職員と授業研究を主導し、校外の研究結果を授業改善に生かしている」（神奈川県教育委員会 2017）と示されている。このことから、「中堅教諭」がカリキュラム・マネジメントの概要をより理解し、授業研究を主導することで、学校全体で資質・能力を育成していくことにつながると考えた。

### ア 研究1年目の取組

「中堅研」（高等学校）の「授業力向上区分」は例年初日から3日目は教科ごとに、4日目は全教科合同で実施している。4日目について、従前は「組織的な授業改善」を主な内容とする講義と指導主事による研究授業を行っていたが、研究1年目はその内容を「カリキュラム・マネジメント」に特化し、「教科等横断的な視点で資質・能力を育成する」というねらいから次のように実施した。

- 平成30年度は、「総括教諭マネジメント力向上研修講座4」として実施。令和元年度は、受講対象に教諭を加え、対象校種も全校種に拡大し、名称を変更した。



- ・カリキュラム・マネジメントに係る講義(「三つの側面」等)
- ・指導主事による研究授業を参観
- ・グループ協議(研究授業を参観しての気づき、学びの共有)

受講者アンケートの自由記述及び協議からは、複数教科による内容の連携等に留まり、「育成する資質・能力」の視点での協議に至っていないグループが見られた。このことから、教科等横断的な視点の理解に課題があると捉えた。

#### イ 研究2年目の取組

##### (7) 中堅教諭等資質向上研修講座(高等学校)

研究1年目の課題を踏まえ、研究2年目は主に次の2点を修正した。

- ・講義内容  
学校教育目標と「育成する資質・能力」の関係について、重点的に扱った。
- ・研究授業とグループ協議の連携  
グループ協議をより充実したものとするため、研修の素材として設定した「架空の学校での研究授業」を、受講者がその学校の教員として参観し、研究協議会に参加するというロールプレイ型演習として実施した。

当日の研修の構成を表にまとめた(第3表)。

第3表 令和元年度 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	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カリキュラム・マネジメントの概要(三つの側面等)</li> <li>・学校教育目標と「育成する資質・能力」の関係</li> <li>・ロールプレイの説明</li> </ul>
研究授業参観	〔ロールプレイ〕「研究授業参観」 : 指導主事による研究授業を参観する
協議①	〔ロールプレイ〕「研究協議会」 : 研究授業後の研究協議会に参加する
協議②	カリキュラム・マネジメント実現に向けた所属校の現状把握・課題の要因分析

冒頭の講義では、架空の学校である「県立かもめ高等学校」の学校教育目標を「自分の考えを、臆することなく発信できる人」と設定し、この目標の実現のために具体的にどのような資質・能力を身に付けさせるのか、検討する手順を説明した。

講義に続く、「研究授業参観」及び「協議①」は、学校教育目標を踏まえた資質・能力の育成に向けた取組を体感的に捉えることをねらいとし、ロールプレイで実施した(第4表)。

「研究授業参観」では、指導主事が「県立かもめ高等学校」の教員として公民、数学、理科(2科目)、美術、外国語、商業で研究授業を行い、講義の中で設定

した「育成する資質・能力」を各教科で一つ以上取り上げ、授業展開の中で育成に向けた工夫や手立てを示した。受講者は、生徒役として2時間分の研究授業に参加し、資質・能力の育成に向けた工夫や手立てを体感した。

第4表 令和元年度 中堅教諭等資質向上研修講座(高等学校)ロールプレイ型演習の設定

内容	公開研究授業
研究授業テーマ	学校教育目標を踏まえた資質・能力の育成に向けた授業づくり
学校教育目標	自分の考えを、臆することなく発信できる人
育成する資質・能力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の考えをもつ</li> <li>・失敗を恐れずに挑戦する</li> <li>・相手意識をもってより良く伝える</li> <li>・コミュニケーション</li> </ul>
受講者の立場	研究授業：担当教科以外の教科の授業を参観する 研究協議会：県立かもめ高等学校の教員として研究協議会に参加する
協議テーマ	協議①「効果的に資質・能力を育成するためには」 協議②「所属校での取組にどういかにするか」

なお、参観する受講者の視点を、資質・能力の育成に向けるため、受講者は自身の担当教科以外の研究授業を参観し、「育成する資質・能力」と手立て等を記録用紙に記入した(第1図)。

「県立かもめ高等学校」  
 <学校教育目標>  
 自分の考えを、臆することなく発信できる人  
 自分の活動を見つめ直し、改善に向けて行動できる人  
 他者を受け入れ、協議して高め合うことができる人

身に付けさせたい力	理科	外国語	美術	理科	商業	公民	数学
	高1B	高2A	高3A	高3B	高3C	高3D	高3D
自分の考えをもつ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
失敗を恐れずに挑戦する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
相手意識をもってより良く伝える	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
コミュニケーション	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

今回焦点を当てた学校教育目標：  
 「自分の考えを、臆することなく発信できる人」

●研究授業終了後に記入してください。  
 育成する資質・能力と手立てについて(「学校になった」、「自分だったらどのように取り組むか」など)

教科	育成する資質・能力と手立てについて
公民	
数学	
理科	
外国語	
美術	
商業	

●グループ協議時に記入してください。  
 教科

「学校教育目標」  
 「身に付けさせたい力」  
 を基に、「育成する資質・能力」と手  
 立てを記入

第1図 記録用紙

「協議①」では、テーマを「効果的に資質・能力を育成するためには」とし、受講者は資質・能力と手立て等を記入した記録用紙を基に、「単元のねらいの達成」、「汎用的な資質・能力の育成」、「主体的・対話的で深い学びの活動の工夫」について、それぞれ良かった点、課題点、改善策について協議した。

これは「組織的な授業改善」におけるRPDCAサイクルの「評価」(Check)を想定したものである。また、この研究協議会では、協議の方向性を整えるために、

模造紙や付箋といったツールを用いた。

「協議②」では、指導主事による研究授業と所属校の授業を比較し、資質・能力の育成に向けた取組の現状把握と課題の要因分析を行った。受講者が、学校教育目標を踏まえて資質・能力の育成に学校全体で取り組むイメージをつかみ、所属校での実践に向けた手立てと効果を考える機会とした。

(イ) 中堅教諭等資質向上研修講座(中学校)

「中堅研」(高等学校)における研究1年目の取組を踏まえ、研究2年目は「中堅研」(中学校)においてもカリキュラム・マネジメントを主な内容とする研修を全教科合同で実施した。ここでは、学校教育目標から「育成する資質・能力」を導き出す演習・協議に重点をおいて実施した。当日の研修の構成を表にまとめた(第5表)。

第5表 令和元年度 中堅教諭等資質向上研修講座(中学校)授業力向上区分1日目の構成

講義	・カリキュラム・マネジメントの三つの側面について ・「見方・考え方」について
演習・協議	・〔ロールプレイ〕「育成する資質・能力を捉える」 ・全教科で取り組むための方策

「中堅研」(高等学校)と同様、受講者が学校教育目標を踏まえて資質・能力の育成に向けた学校全体の取組の姿を体感することをねらいとした(第6表)。

第6表 令和元年度 中堅教諭等資質向上研修講座(中学校)ロールプレイ型演習の設定

内容	市立かもめ中学校授業研究担当者会議
協議テーマ	カリキュラム・マネジメント～資質・能力の育成に向けて～
学校教育目標	意欲をもって学習する人 相手の気持ちが分かる心優しい人 心と身体の健康な人 創意工夫をして国際社会に生きる人
受講者の立場	〔4名で1グループを形成〕 代表者(1名)：市立かもめ中学校に長年勤務している教員として参加する 代表者以外(3名)：市立かもめ中学校に着任した教員として参加する

「中堅研」(中学校)の演習・協議では、架空の学校である「市立かもめ中学校」とその学校教育目標を設定し、「育成する資質・能力」を捉えるというロールプレイ型演習とした。各協議班から代表者1名を選び、架空の学校である「市立かもめ中学校」の学校教育目標に代表者の所属校の現状を当てはめ、「育成する資質・能力」を導く内容で実施した。このロールプレイで使用するワークシートに「育成する資質・能力」を

記入し、全教科及び自分の教科で取り組む具体的方策を考えた。

(2) マネジメントサイクル確立のための人材育成

「ファシリテーター研」で養成するファシリテーターは、会議を効率的・効果的に進めていく役割をもつ。

北神は「学校における意思形成には、ものごとをみんなで考え、話し合い、そこでの協議を基礎にして『学校としての共通意思』を形成するというスタイルが必要となる」(北神 2009)と述べている。ファシリテーターをおくことで、会議において多くの意見を引き出すことができ、議論の方向性が整理され、意思決定が滞りなく進むことが考えられる。これらのことから、「ファシリテーター研」を通じて研究協議会を推進する人材を育成することで、マネジメントサイクル確立の一助となると考えた。

本研究では、マネジメントサイクル確立に向けて、ファシリテーションスキルのうち、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

「ファシリテーター研」では、この二つのスキルを身に付けるための演習を中心に行った。

ア 研究1年目の取組

「ファシリテーター研」は、3日間の日程である。初日と2日目は、「民間企業」から講師を招き、ファシリテーションスキルの習得に係る講義・演習、学校で実践した「集中討議」(課題解決の方策を検討するプロジェクトメンバーによる会議)を踏まえ、校長とファシリテーターで課題設定やチーム編成について振り返った。

3日目は、指導主事による講義・演習で、先述した「中堅研」と同様に研修の素材として設定した架空の学校の学校教育目標を基に「育成する資質・能力」について検討する演習を行った。また、演習後には、ファシリテーションスキルをまとめたループブックを使用し、受講者が習得したスキルについて相互評価した。受講者のアンケートからは、演習の際に「意見が多くてまとまらない」等の記述が見られ、意見を重点化し、絞り込んでいくことに課題を感じていることが分かった。

ファシリテーションスキルの普及を図るため、自己研鑽研修講座である「総括教諭マネジメント力向上研修講座4」においても、「ファシリテーター研」と同内容の研修講座を実施した。また、「新任総括教諭等研修講座」では、「効果的な会議の進め方」をテーマとする講義・演習を実施したほか、「新任指導主事研修講座」でも、「研修講師に必要な知識・技術」をテーマとする講義・演習を実施する等、複数の研修でファシリ

テーションスキルを扱った。

#### イ 研究2年目の取組

「ファシリテーター研」の受講者アンケートに「学校向けに内容をかみくだいたものにしてほしい」等の記述が見られた。このことから、研究2年目の「ファシリテーター研」は、「民間企業」の手法を継承しつつ、より教員向けに再構成するため、全日程の講師を指導主事が担当することとした。また、研修の内容についても、校長とファシリテーターで行う課題設定やチーム編成の振り返りを受講者の所属校で実施し、3日間の研修日程を2日間に短縮して、ファシリテーションスキルの習得や教員の感覚に近い演習の実現に焦点化することとした。

初日はファシリテーションスキルの習得に主眼をおき、次のような演習を行った(第7表)。

**第7表 令和元年度 ファシリテーター養成のための研修講座初日における演習の構成**

演習①	演習テーマ「かわせみ山の観光客を増やすためには」 ・観光客数が減少している要因を分析する
振り返り①	演習①におけるファシリテーターの取組について振り返り、良かった点、改善点、改善策を考える
演習②	演習テーマ「かわせみ山の観光客を増やすためには」 ・方策を考え、実行のための優先順位を付ける「重み付け」を行う
振り返り②	演習②におけるファシリテーターの取組について振り返り、良かった点、改善点、改善策を考える

**第8表 令和元年度 ファシリテーター養成のための研修講座2日目における演習の構成**

演習①	演習テーマ「集中討議について良かった点、改善点、改善策の検討」
振り返り①	演習①におけるファシリテーターの取組について振り返り、良かった点、改善点、改善策を考える
演習②	演習テーマ「学校におけるファシリテーターの活用方法の検討」 ・課題点を整理する ・改善策を考え、実行のための優先順位を付ける「重み付け」を行う
振り返り②	演習②におけるファシリテーターの取組について振り返り、良かった点、改善点、改善策を考える

演習では、意見が対立する複数の人物を設定したロールプレイを、ファシリテーターが合意形成に導いていく内容として実施した。ロールプレイが終わると、ルーブリックを使用して振り返り、ここでも受講者がファシリテーターを担当した。複数の演習を通して、受講者全員がファシリテーターを体験した。

教員の感覚に近い演習の実現に主眼をおいた研修2日目は、所属校で実践した集中討議の振り返りを行うとともに、所属校においてファシリテーターが活躍できる場面をあげ、実践する上での課題と方策を考える演習を行った(第8表)。

研究1年目の課題を踏まえ、ファシリテーター研では、改善策の優先順位を付ける「重み付け」の演習を行うとともに、複数の意見を実行難易度と効果の二つの尺度で絞り込むフレームワークを紹介した。様々な意見を絞っていき過程で、合意形成に向けた進行についてのスキルを磨いた。

研究1年目と同様に「新任総括教諭等研修講座」及び「新任指導主事研修講座」においても、ファシリテーションスキルの内容を扱った。

#### (3) 調査研究協力校での調査

本研究を進めるにあたり、調査研究協力校として、平成30年度に「トップマネジメント研」及び「ファシリテーター研」の受講者が所属する高等学校2校、特別支援学校1校に2年間委嘱した。

#### ア 研究1年目の取組

研修講座の一環として、あらかじめ所属校の校長が提示する学校の課題を基に、ファシリテーターが学校で「集中討議」をもち、具体的な実行計画である「課題達成計画書」を校長に提案する一連の取組を行った(第2図)。

〔 〕学校 課題達成計画書				
課題名:	目標値:			
What/How	Who	When	効果予測 (指標・単位)	リーダー判断 Go/NoGo

**第2図 課題達成計画書**

ファシリテーターは、課題解決プロセスを設計し進行管理するファシリテーションスキルを習得し、このことで「民間企業」の手法を学校に取り入れた際の効果を確認した。各校の「集中討議」のテーマを次の表にまとめた(第9表)。

**第9表 調査研究協力校における研究1年目の取組**

学校名	集中討議のテーマ	目標
県立永谷高等学校	魅力ある学校づくり	志願者数の増加
県立金井高等学校	家庭学習の定着	平日1時間、休日2時間の家庭学習
県立藤沢養護学校	パラスポーツプロジェクト	100人規模のイベントの成功

聞き取り調査では、ファシリテーターをおくことで協議が円滑化し、教員から多くの意見があがったこと

等の話を聞くことができた。提出された「課題達成計画書」からは「いつ・だれが・どのように」の流れで改善策や具体的な実行計画についての合意形成を行った様子が分かった。

これらのことから「民間企業」の手法を学校に取り入れた際の効果を確認できた。またファシリテーションスキルを活用したプロジェクトチームの協議が有効であることが分かった。一方で、会議の目的に合った方向に軌道修正することや会議の進行の難しさ等を課題と感じる声も多かった。

#### イ 研究2年目の取組

2年目はプロジェクトチームの協議だけに留めず、学校全体で継続的に取り組める協議に注目した。学校でカリキュラム・マネジメントを推進していくためには、マネジメントサイクルの課題であった「評価」(Check)、「改善」(Action)を確かなものにする必要がある。そこで、研究協議会にファシリテーターをおき、有効性を検証することとした。検証の内容は、①「評価」(Check)と改善(Action)の円滑化につながっているか、②ファシリテーターが協議の運営に有効であるか、とした。調査方法はアンケート調査及び聞き取り調査とした。

永谷高等学校と金井高等学校においては、研究協議会が分科会方式で行われることを踏まえ、指導主事による訪問研修を事前に実施し、ファシリテーターに対するフォローアップと、研究協議会に係るグループのメンバーに対する基礎的なファシリテーションスキルの習得に向けた講義と演習を行った。研究2年目の各校の取組をそれぞれ紹介する。

#### (ア) 永谷高等学校の取組

永谷高等学校は、本県の「確かな学力育成推進校」の研究指定を受けており、研究開発グループが中心となって、校内研究に取り組んでいる。

2年目の主な取組について、次の表にまとめた(第10表)。

第10表 永谷高等学校の主な取組

日程	主な取組
7/22	訪問研修
7/30	集中討議 「学校の方向性を考える会」
11/21	研究授業
11/22	研究協議会

研究開発グループを対象とした訪問研修では、ファシリテーションスキルについての講義及び「確かな学力を捉え直す」をテーマにした現状把握、要因分析、方策案出、重み付け等の演習を行い、ファシリテーションスキルの基礎技術を磨いた。

訪問研修後、7月には「学校の方向性を考える会」を実施した。全教員を五つの協議班に分け、それぞれにファシリテーターをおいて協議をした。本県の「組

織的な授業改善」で示している「調査」(Research)にあたる生徒の実態把握を通して、教育課程の編成に向け、全教員で共通理解を図ることができた。11月上旬には、研究授業に向けた指導案検討会、11月下旬には、研究授業及び研究協議会が2日間にわたって行われた。1日目は、3教科(理科、保健体育、家庭)の研究授業と、外部講師による講話及び指導・助言、2日目はそれぞれファシリテーターをおく三つの協議班に分かれ研究協議会を行った。協議のテーマは、『「わかる授業」につながる発問とは』とし、生徒の実態に応じた効果的な指導方法について検討した。

#### (イ) 金井高等学校の取組

金井高等学校は、「文武両道」を更に高いレベルで実践すべく、「自ら学び、考え、判断し、行動する生徒の育成」を学校教育目標の要として、教育活動を実践している。

2年目の主な取組について、次の表にまとめた(第11表)。

第11表 金井高等学校の主な取組

日程	主な取組
8/22	訪問研修、プロジェクトチーム会議
11/15	研究授業、研究協議会

金井高等学校における訪問研修では、「授業改善を活性化させるには」をテーマに講義・演習を実施した。

この訪問研修後に開かれたプロジェクトチームの会議では、家庭での学習時間を増やすための方策について検討した。11月には、学校全体の四つの研究テーマのうち、各教科でテーマを一つ設定し、研究授業を行った。教科ごとの研究協議会では、プロジェクトチームのメンバーがファシリテーターを担当した。

#### (ウ) 藤沢養護学校の取組

藤沢養護学校は、文部科学省及び本県の人権教育研究指定校事業の指定を受けており、人権教育研究プロジェクトチームを中心に研究に取り組んでいる。

2年目の主な取組について、次の表にまとめた(第12表)。

第12表 藤沢養護学校の主な取組

日程	主な取組
8/30	人権プロジェクトチーム会議
10/30	人権研修会
11/27	公開研究授業、研究協議会

8月のチーム会議では、校内研修会におけるアンケート結果を基にした教職員の人権意識の現状を踏まえ、意識を高めるための方策を検討した。その際、ファシリテーターが、方策の具体化に向けた「いつ、どこで、どのように」という問いを発し、学校全体の取組に係る「評価」(Check)、「改善」(Action)を促進する役割を担った。この会議の検討を受け、10月に開催した全教職員対象の人権研修会では、学部を横断する五つの

協議班を作成し、会場ごとに2名のファシリテーターにおいて「教室における人権とは具体的にどんなことをさすか」というテーマで協議した。その後、全体会において各分科会での成果の共有が図られた。これまでの人権教育の取組を踏まえ、11月には「共感する、ふれあう、学びあう心を育てる～共生社会実現に向けた取り組み～」のテーマで公開授業及び研究協議が行われた。

## 研究のまとめ

### 1 成果と課題

研究の取組について、研修受講者のアンケート、調査研究協力校のアンケート及び聞き取りの回答を中心に、成果と課題を整理した。

#### (1) カリキュラム・マネジメントの概要の周知

「中堅研」終了後、アンケートを行った。アンケートの主な回答は次の通りである。

- ・学校教育目標に沿った生徒の資質・能力の育成を意識して、他教科と連携していく。
  - ・全ての教科が連携し、生徒の資質・能力をバランスよく育成する必要があることが分かった。
  - ・ファシリテーター研の受講経験者がいると協議が活発になる。
  - ・研修の目的や内容はよく分かった。しかし、学校は時間が無さすぎる。
  - ・自分は理解でき、役立つ研修だったが、学校では理解者が少なく、学校全体で進めるには時間が掛かる。
- 受講者のアンケートから、受講者が学校教育目標と「育成する資質・能力」の関係に注目したことや資質・能力の育成を図るための教科の連携に注目したことが読み取れる。「中堅研」では、「ファシリテーター研」の受講経験者が参加者の発言を引き出し、活発な議論につなげている姿が散見され、ファシリテーターを養成することの意義についても確認することができた。

また受講者自身のカリキュラム・マネジメントに対する理解が深まったが故に、学校での実践に課題意識をもったことも読み取れる。

なお、学校での「理解者」を増やすことについては、当センターでは、「中堅研」以外の「基本研修」や「学校経営研修」でも、カリキュラム・マネジメントに係る講義・演習を実施しており、今後も「中堅研」での取組を継続するとともに、それぞれの取組を各研修講座の中で紹介することでお互いを結び付けることが必要である。

#### (2) マネジメントサイクルの確立のための人材育成

研究2年目に、「民間企業」の人材育成の手法を基に、教員の感覚に近い演習等を考案し、研修において実践したことで、ファシリテーションスキルの有用性を実感し、学校での活用につながったことは成果と考える。

受講者アンケートでは、講義・演習等の評価の平均値(4点満点)は、研究1年目が3.72、研究2年目が3.80であり、高い評価を得ることができた。

「ファシリテーター研」終了後、アンケートを行った。アンケートの主な回答は次の通りである。

- ・本講座1日目を受講後、グループ会議での自分の振る舞いが変わったと思っている。会議もメンバーの議論が活発になったような気がする。
- ・自分の学校では、カリキュラム検討委員会等で実践できそうです。授業にも取り入れられそうです。
- ・経験を重ねて磨いていきたいと思います。
- ・会議を円滑に進めるためには、もう少し練習したい。

受講者のアンケートから、受講者が自身の行動の変容と、グループ会議の活性化を実感したことが読み取れるとともに、研修の内容を所属校で活用できる場面について具体的なイメージをもつことができた様子が見えがえる。一方で、ファシリテーションの経験を重ねていく機会を設ける必要があると考えられる。

#### (3) 調査研究協力校の調査

研究協議会終了後、調査研究協力校の管理職(校長もしくは副校長)とファシリテーターに聞き取り調査を、その他の教員にアンケート調査を行った。

聞き取り調査の主な回答は次の通りである。

##### <管理職>

- 授業改善の手立て(方策)及び研究協議会について
- ・事前打合せでは予想もしなかったアイデアが参加者から出て良い意味で驚いた。
- ・生徒の実態に応じた授業改善の手立てが見付かった。
- ・以前は教科の課題で留まっていたが改善策まで導くことができる協議になり、研究協議会が改善された。

- ファシリテーターをおいたことの有用性について
- ・付箋の活用により、年齢や経験を問わず広く意見を引き出すことができた。
- ・視点を絞って協議を進めることができた。

- ・全ての分科会で同じ視点で協議をもつことができた。

##### <ファシリテーター>

- 成果と感じたこと
- ・参加者が意見を多く出したこと。話合いを通じてもやもやしていたものがはっきりしていった。
- ・多くの意見を引き出せた。みんなが意見を出すことができ、授業改善の手立ての発見につながった。
- ・授業改善の有効な手立てが発見できた。研究協議会のテーマを工夫したことにより、教科を越えて話せる協議になった。

##### ○ 課題と感じたこと

- ・話を方向付けながら、付箋を整理するには経験が必要。2名で役割分担してもよいのではないか。経験を重ねたい。
- ・進行役以外もファシリテーションについて知っているとやりやすい。

・ファシリテーションが学校だとうまくいかないこともあるので、学校で実施できる研修があるとよい。

聞き取り調査の内容からは、ファシリテーターをおいたことにより、参加者から多くの意見を引き出し、協議の方向性が定まり、より有用な研究協議会になった様子が見えてくる。研究協議会を参観した指導主事は、参加者が意見を出し合うことで、授業改善の手立てやその効果へと協議が深まっていく様子を見取っている。研究協議会や会議において、多くの意見を引き出したこと、授業改善の手立てや方法が見付けられたこと等から、「評価」(Check)については、ファシリテーターが有効に機能したと考えられる。

一方、アンケート調査では、会議で出た改善策を実践したという回答は全体の42%だった。このことから、「改善」(Action)については参加者によってばらつきがあったことが考えられ、課題が残ったと言える。教員の「改善」(Action)を促進する方法を検討していくことと、聞き取り調査から見えてきた課題を踏まえ、ファシリテーションの普及を図っていくことが必要である。

## 2 検証結果を踏まえた取組

本研究では、学校においてカリキュラム・マネジメントに対する理解を更に深めていくことが重要であることを確認できた。そのため、「中堅研」の取組を継続するとともに、受講者には学校の中核として校内で発信する意識を高められるよう啓発したい。また、「中堅研」以外の「基本研修」においても、資質・能力の育成の視点で授業力向上に係る内容を実施している。それぞれの取組を各研修講座で紹介し、双方向的に結び付くよう支援する。

また「ファシリテーター研」のアンケートから、ファシリテーションの経験を重ねていく機会を設ける必要があることも確認できた。調査研究協力校でも、校内にファシリテーターが複数存在することが望ましいという声があった。そのため、基礎的なファシリテーションスキルの習得を目的とする「ファシリテーションスキル向上研修講座(基本)」と、演習を多く設定し、スキルアップを目的とする「ファシリテーションスキル向上研修講座(実践)」を設けることとした。ファシリテーションスキルは教員が授業の中で活用できるスキルであり、「基本研修」の中でも紹介していく。

「新任指導主事研修講座」では、それぞれの指導主事が担当する教員研修にファシリテーションスキルを取り入れるための演習を行ってきた。この取組を継続し、更にカリキュラム・マネジメントを題材とした演習を加えることで、全県の指導主事が共通の視点を持ち、学校を支援できるようにしたい。

管理職対象の「学校経営研修」で行うカリキュラム・マネジメントをテーマとした講義の中で、「中堅研」や

ファシリテーターに係る取組を紹介し、研修で扱った内容が双方向的に結び付き、同じ視点でカリキュラム・マネジメントの実現に取り組むことができるよう支援する。

本研究の成果を周知し、学校でのカリキュラム・マネジメント実現を支援する資料とするため、研究成果物としてリーフレットを作成した。リーフレットの作成や活用にあたっては、次の内容を重視した。

- ・学校教育目標と生徒の実態を基に、「育成する資質・能力」を導き出し、具体的な手立てを明確化する「調査」(Research)と、「計画」(Plan)のプロセスを示した。
- ・資質・能力の育成に向けた取組を、全教職員で「評価」(Check)、「改善」(Action)することができるような研究協議会のモデルを示した。

なお、リーフレットは、カリキュラム・マネジメントに係る研修の受講者に配付して周知する。

## 3 研修体系の整備・構築及び今後の展望

本研究で取り上げた研修を整理し、関係を以下の図で示した(第3図)。

学校では、年間を通じ、RPDCAサイクルによる学校教育目標の実現に向けた取組を行っている。

当センターでは、「中堅研」の取組を中心に、その他の「基本研修」における授業力向上研修と合わせてカリキュラム・マネジメントの実現に資する人材を幅広く育成していく。

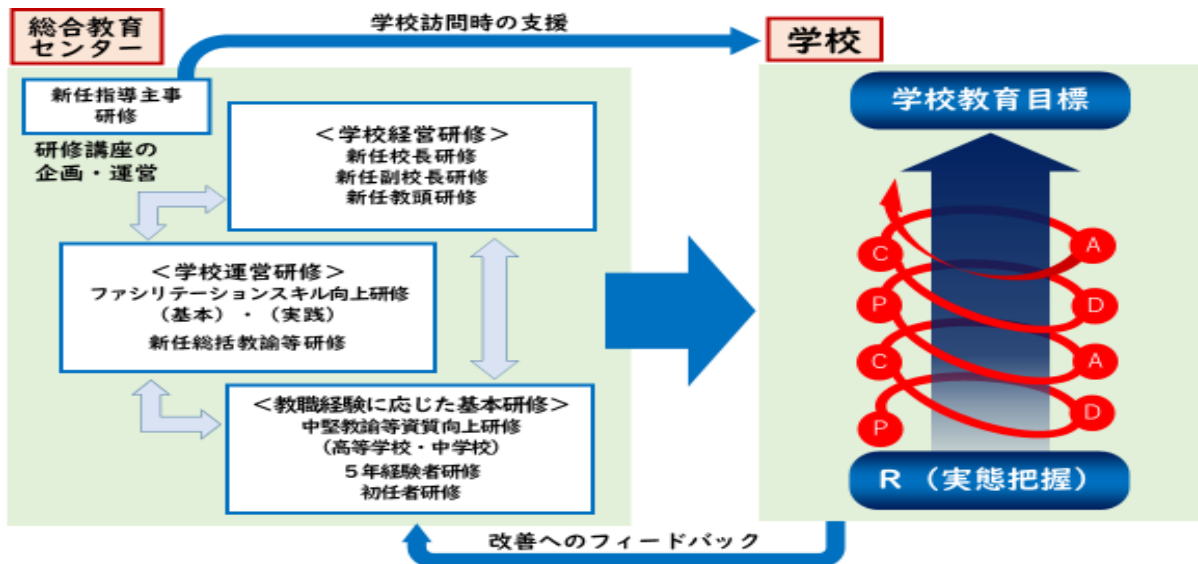
「中堅研」の取組で行った生徒の実態把握による課題の「調査」(Research)と、「計画」(Plan)を支援するワークシートを研究成果物の中で示した。研究成果物やホームページ等を通じて本研究の成果を周知し、各学校における取組を支援していく。

「ファシリテーター研」の取組では、研究協議会を促進する人材を育成することで、「評価」(Check)と「改善」(Action)の支援の一助とする。

学校経営研修(新任副校長・新任教頭)では、カリキュラム・マネジメントの実現に向けて、リーダーシップを発揮し、学校内の取組を推進する人材を育成していく。そのことで、学校において多様な人材を結び付け、同じ視点でカリキュラム・マネジメントに取り組めるように支援していく。

令和2年度に新設する「ファシリテーションスキル向上研修講座(基本)・(実践)」の内容を検証し、次年度の研修講座に反映する。調査研究協力校では、指導主事による訪問研修等の要望も聞くことができたので、学校を支援する方法について検討を続ける。

また、本研究を通して、各研修講座の取組を互いに紹介することで、それぞれの内容が学校において双方向的に結び付き、カリキュラム・マネジメントの実現につながるものが展望として見えてきた。引き続き



第3図 本研究で取り上げた研修の関係図

様々な研修講座の取組や手法を横断的に共有するクロスファンクショナルな展開を継続することも必要である。本研究の成果も踏まえ、「かながわの教育人材育成と学校支援の総合的な拠点」を目指し、当センターの三つの柱である研修、調査研究、教育相談の充実に努めていきたい。

### おわりに

当センターは、全国教育研究所連盟の平成30・31年度全教連課題研究として「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」をテーマに、2年間の研究に取り組んできた。この研究を進めるに当たり、これまでに御協力をいただいた皆様には厚く感謝申し上げます。特に調査研究協力校の皆様、ファシリテーターの養成に係る取組や調査研究協力校におけるファシリテーターについての御指導・御助言をいただ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]

- 県立永谷高等学校
- 県立金井高等学校
- 県立藤沢養護学校

[総合教育センター調査研究員]

- |                |       |
|----------------|-------|
| 教育人材育成課長       | 杉崎 志徳 |
| 教育人材育成課主幹兼指導主事 | 本城 純美 |
| 教育人材育成課指導主事    | 黒岩 康宏 |
| 教育人材育成課指導担当主事  | 河野 康  |

[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

- 神奈川県教育委員会 2017 『神奈川県のめざすべき教職員像の実現に向けて～校長及び教員の資質向上に関する指標～』 p. 3
- 文部科学省2018 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総則編』 p. 45
- 北神正行 2009「職員会議の運営をどのように図るか」(「季刊教育法」No. 161)p. 10

### 参考文献

- 神奈川県教育委員会 2012 『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～』
- 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～』
- 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 2017 「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！」
- 神奈川県立総合教育センター 『「生徒による授業評価」報告書』(平成29年度)
- 日産自動車株式会社 I P プロモーション部 2018 「トップマネジメント研修講座」神奈川県立総合教育センター平成30年度トップマネジメント研修講座資料
- 日産自動車株式会社 I P プロモーション部 2018 「ファシリテーター養成のための研修講座」神奈川県立総合教育センター平成30年度ファシリテーター養成のための研修講座資料
- 天笠茂・北神正行 2011 『「つながり」で創る学校経営』ぎょうせい
- 白水始 2019 「カリキュラム・マネジメント」神奈川県

県立総合教育センター令和元年度新任校長研修  
講座(小・中学校)及び新任副校長研修講座(県立  
学校)研修講座資料

田村知子 2011『実践・カリキュラムマネジメント』  
ぎょうせい

田村学 2018『深い学び』東洋館出版社

田村学 2019『「深い学び」を実現するカリキュラ  
ム・マネジメント』文溪堂

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

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



# 自らのいのちを守る教育に関する研究〔最終報告〕

久本 卓人<sup>1</sup> 吉岡 大介<sup>1</sup>

各小学校は、児童に自らのいのちを守るための資質・能力を育成する必要がある。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の柱を設定し、基本的な授業展開の例や留意点等を整理するとともに、研究授業の参観や聞き取り調査等を通して、各学校の実態に応じた効果的な取組の進め方を考察した。

## はじめに

学校は、児童の健やかな成長と自己実現を目指す場所であり、その基盤として「児童にとって安心・安全な場所である」という信頼性の確保が欠かせない。

「安心・安全な場所」として、最も重要な条件は、児童のいのちが守られるということである。そのためには、大人が児童の周囲にある危険を取り除くだけでなく、児童に自らのいのちを守る資質・能力を育成することが重要である。身に付いた資質・能力は、大人が不在の場所で役立つだけでなく、生涯を通じて、その児童を守るからである。

『小学校学習指導要領(平成29年告示)』の「第1章総則」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。

神奈川県各学校では「かながわを担う人づくり」を進めるため、あらゆる教育活動を通して他者への思いやりや自分を大切にすることを育む「いのちの授業」を展開している。県教育委員会においても『かながわ「いのちの授業」ハンドブック』を作成するなど、その推進を図ってきた。

このような流れを踏まえつつ、テーマを「自らのいのちを守る」という点に焦点化した上で、平成30年度から2年間にわたり、児童の資質・能力を育成する取組に関する研究に取り組んだ。本稿はその最終報告である。

## 研究の目的

自らのいのちを守るための資質・能力の育成について、各学校の実態に応じた効果的な取組の進め方を明らかにする。

## 研究の内容

### 1 研究テーマについて

本研究では、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の柱を設定し、それらを通して児童が自らの心身の健康、安全を守るための取組を「自らのいのちを守る教育」として研究テーマに定めた。

### 2 調査研究協力校について

神奈川県内の公立小学校2校に調査研究協力校を委嘱し、研究授業の参観や児童の振り返り等の分析、教職員への聞き取り調査等を実施した。

### 3 2年間の研究の概要

#### (1) 研究1年目の取組

研究1年目の平成30年度は、小学校における援助希求的態度の育成と危険予測・回避能力の育成という二つの柱を設定し、先行研究や関連資料等からそれぞれの取組の在り方や留意点等を整理するとともに、五つの授業案を試作した。また、各学校における取組の促進を目的とし、それらを整理した研究成果物『<小学校>自らのいのちを守るために～援助希求的態度の育成/危険予測・回避能力の育成～』(以下、『自らのいのちを守るために』)を作成した。

#### (2) 研究2年目の取組

研究1年目に援助希求的態度の育成を図る取組の留意点として示した、①実践的な学習活動の設定、②援助要請をされる場面に関する学習、③支持的な風土の醸成の3点の中で、支持的な風土の醸成に関しては、様々な教育活動の場で日常的に働きかけを行うことが重要である。そこで、県内の公立小学校の中から2校に調査研究協力校を委嘱し、そのうちのA小学校について、年間計画や活動記録等の資料分析及び聞き取り調査を行い、支持的な風土の醸成につながる日々の取組の在り方を探ることとした。

また、授業を実際に行う際には、学校や学級の実態に応じた工夫や配慮を加えることが重要である。そこで、もう一つの調査研究協力校であるB小学校について

1 教育課題研究課 指導主事

て、『自らのいのちを守るために』を参考にした授業実践の参観、ワークシートや児童の振り返りの分析、授業を担当した教職員等への聞き取り調査を行い、各学校や学級の実態に応じた授業の進め方について考察した。

次項以降、2年目の取組の詳細について述べる。

#### 4 支持的な風土の醸成につながる日々の取組

##### 【分析に活用した資料及び対象期間】

- ・年間計画  
平成30年度～令和元年度
- ・授業実践の記録  
平成30年4月～平成31年3月
- ・blog(当該校のHPにおけるコンテンツ)  
平成30年4月～令和元年11月

##### 【聞き取り調査の実施日、対象者】

実施日：令和元年12月  
対象者：校長、教頭

##### (1) 調査の視点

支持的な風土の醸成につながる日々の取組という視点から、効果的な取組の進め方を探ることとした。着目したA小学校の取組は以下の4点である(第1表)。

第1表 A小学校の取組

授業	ア 道徳教育の充実
	イ コミュニケーション能力育成に関する授業の実施
授業以外の場	ウ 複数学年合同による活動の充実
	エ 年間を通したあいさつ運動の継続

##### (2) 取組の概要及び資料から読み取れる実施の様子

着目した4点の取組の概要及び資料から読み取れる実施の様子は次のとおりである。

##### ア 道徳教育の充実

同校では、道徳教育の重点目標を「人としての生き方を追究し、共に生き、共に育つ」と設定し、道徳教育の充実に取り組んでいる。特に平成30年度は、県から「『いのち』を大切に育む教育推進研究校」として指定を受けるとともに、年間を通した校内研究の一環として学級担任が一人一回、特別の教科道徳の研究授業を行い、夏季休業中及び年度末に報告会を実施して各自の取組の成果と課題を共有した。

また、「児童の豊かな心を育て、道徳的实践意欲を高め」ることを目指し、「児童と教師、児童相互の望ましい人間関係づくり」や道徳資料の整備など、環境づくりの視点を道徳教育の年間計画に明記し、学校全体で取組を進めている。

##### イ コミュニケーション能力育成に関する授業の実施

同校の所在する町では、外部講師を招聘し、各小・中学校において、コミュニケーションをテーマとする芸術体験を通じたワークショップ型授業を実施してい

る。これは、もともと平成26年度から町内の中学校で行われていた授業を、平成29年度からは小学校にも拡大して実施されることになった。芸術体験を伴う交流や共同体験を通じてコミュニケーションのチャンネルを開くこと、自己や他者を肯定することなどを目的とした活動であり、第5学年及び第6学年を対象として平成29年度から年1～2回実施しているものである。

令和元年10月に実施した第6学年対象の授業では、児童が「うれしい気持ち」を抽象画で表し、その絵に込めた気持ちを発表し、全体で共有した。児童は、絵の上手、下手にとられることなく、のびのびと自分の気持ちを表現する楽しさを知ったり友達の作品から良さを感じたりする活動に取り組んだ。

##### ウ 複数学年合同による活動の充実

同校では、小規模校という特性をいかし、複数学年合同による活動を充実させている。その一つが、「フロア朝会」と呼んでいる3学年合同の朝会である。「フロア朝会」という言葉は、第1学年～第3学年の教室が校舎の2階、第4学年～第6学年の教室が校舎の3階に割り当てられていることに由来している。1～2か月に1回の割合で実施しており、令和元年7月には1～3年生混合で構成した「なかよし班」ごとにメンバーが手をつなぎ、一つのフラフープをくぐるゲームを行った。班ごとに速さを競い合うゲームであるが、ゲーム後は速く終了したチームが「私たちの班は人数が少ないから」と他のグループの友達を思いやる発言も見られた。

##### エ 年間を通したあいさつ運動の継続

あいさつは、日常生活における基本的なマナーであるとともに、人間関係構築のためのツールでもある。同校では、学校経営方針に「あいさつの定着」を重点事項に指定し、学校ぐるみで取組を進めている。その具体的な取組の一つがあいさつ運動である。これは、第1学年から第6学年までの縦割り班と、各班の担当教職員とが朝に校門で実施するもので、期間を限らず年間を通して継続的に行っていることが、大きな特徴である。

##### (3) 聞き取り調査

上記ア～エの取組に込められた教職員の思いや実施上の配慮、児童の様子等について、当該校の校長及び教頭に聞き取り調査を行った。聞き取った内容は次のとおりである。

##### ア 道徳教育の充実

道徳教育を進める中で、特に生命尊重に関する授業は、重点項目として年間に複数回実施し、その実践を通して「いのち」を大切にする心を育む機会となっている。

なお、授業の際には、学習内容が児童にとって身近なものであることも重要である。そこで、日頃の生活や学習内容等を「道徳の時間にいかす」という点を年

間計画に位置付けて取組を進めている。

イ コミュニケーション能力育成に関する授業の実施

この授業は、以前ソーシャルスキルトレーニングとして実施されていたが、現在はACT(アートコミュニケーショントレーニング)として実施している。その目的は、単なる技能の習得ではなく、共同体験を通じてコミュニケーションに関する気付きや互いの認め合いをすることにあると考えている。

また、対象を高学年としているのは、中学校への接続を意識しているためである。

活動を通し、児童は、他者との比較による自信ではなく、自己への信頼による自信を持てるようになること、他者の個性を認めることを学んでいる。

なお、同校では、がん患者やその家族に長年接してこられた方による「いのちの学習」や笑うことをテーマにしたワークショップなど、様々な形でいのちやコミュニケーションに関わる授業を実施している。

ウ 複数学年合同による活動の充実

異学年交流を積極的に行うことで、上級生の振る舞いが身近な「お手本」となり、下級生や学級の友達への気づかいや配慮につながっている。

また、各学年の教職員も自然と情報交換を行うようになり、その結果、自分が担任をしている学級以外の児童に対しても名前を呼びながら声かけをするという姿が見られる。保護者からは、「担任以外の先生からも子どもの良いところやがんばりを教えてもらうことがある。学校全体で子どもたちの様子を見守ってもらっているという感じがして安心だ。」という声が聞かれる。

エ 年間を通したあいさつ運動の継続

本年度、教職員、地域の方々意見も踏まえ、「あいさつの定着」を重点事項にしている。活動を学校ぐるみで行うことで、児童同士や児童と担任以外の教職員とのつながりをつくるきっかけともなっている。

また、継続した取組であるため、教職員があいさつを通して児童の些細な変化に気付くこともある。これは児童間でも同様で、ある児童が他の児童の変化に気付き、「今日、あの子、元気がないみたい」と教職員に伝えてくれることもある。

いくら「悩みや困ったことがあれば相談してね」と伝えても、交流の少ない相手に相談することに抵抗感を抱く児童もいる。日頃から多様な人間関係を構築することが、学級内の人間関係の問題を早期発見、早期対応するために効果的である。

(4) 考察

同校では、地域の方や教職員と児童、異学年の児童同士など、様々な人間関係の中で学び、育つ環境作りを重視している。これは、学級内における支持的風土の醸成に関しても同様である。積極的な異学年交流や縦割り班での活動などを通し、「児童に対する大人の

接し方」が「下級生に対する上級生の接し方」に、さらにそれが「学級内での友達への接し方」にと、他者への接し方や配慮などをお手本のように波及させている。醸成とは、「機運・雰囲気などを次第に作り出すこと」(広辞苑 2018)であるが、まさに学級外のリソースを用いた「醸成」といえる。

また、複数の教職員や上級生等が関わることで、複数の視点から児童の努力や良さを把握し、それを学級担任が学級の児童間の人間関係構築につなげる様子が窺える。「人を大切に」するという学校教育目標と、学校経営方針に示された「きめ細やかな児童指導」、「小回りのきく学校運営」、「チームとしての組織運営」といった視点が、複数学年合同による朝会や年間を通したあいさつ運動等の取組を通し、有機的に機能している。

さらに、同校では道徳教育や共同体験の充実、コミュニケーション能力の育成など、多面的に取組を進めている。それらが相互作用的に学級の支持的風土の醸成につながっている。

年間を通してあいさつ運動を行うなど、組織的な取組が継続されているという点も特徴である。それにより、児童の変容が顕著になるだけでなく、取組のノウハウが組織に蓄積され、より質の高い実践につながっている。

## 5 授業実践の詳細

B小学校では、『自らのいのちを守るために』を参考に、次のような流れで授業実践を行った。

- 1 『自らのいのちを守るために』を活用し、取組のねらいや進め方のイメージを校内で共有する。
- 2 学校の課題やニーズ、活用可能な教育資源等を踏まえ、援助希求的態度の育成、危険予測・回避能力の育成という二つの柱ごとに、取組の優先度が高い学年、教科等を設定する。
- 3 学年や学級の実態を踏まえ、『自らのいのちを守るために』の授業案をアレンジした授業展開の計画や教材の準備を行う。

### (1) 援助希求的態度の育成

文部科学省から毎年公表されている「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」によると、児童・生徒による自殺の事例は、おおよそ小学校高学年以降に発生していることが分かる。中学校進学による環境変化への対応として援助希求的態度の育成が重要性を増すということ、第5学年では体育科(保健)において関連する単元が設定されていることを踏まえ、小・中学校の取組の継続性を図るという点から、授業実践を行う学年は第6学年とした。また、同校の第6学年では総合的な学習の時間においてコミュニケーション能力の育成を年間のテーマに設定している。その一環として、今回の授業を実

施することにした。

【実施日】令和元年11月

【対象】第6学年 32名

【教科】総合的な学習の時間

【単元名】心のもやもや、どうする？

【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。

#### ア 授業の流れ

(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。
- 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。
- 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。

(第2時)

- 1 相談を聞く側が「相手の意見を否定する」、「悩みに同調し過ぎて感情的になる」例のロールプレイを、グループごとに行う。
- 2 相談する側の視点で感じたことを話し合う。
- 3 相談を聞く側が「落ち着いて相手の気持ちをしっかり聞く」例のロールプレイをグループごとに行う。
- 4 ロールプレイを振り返り、感想を交流する。

#### イ 指導上の工夫

授業者は、4月以降の児童同士の様子から、授業の前提となる学級の支持的風土の醸成が不十分であると感じていた。そこで、授業実践に先立ち、日頃の教科等の指導の中で小グループでの活動を充実させる、学級の合意形成の場を増やすなどの取組を行った。

また、学級の実態として、「どのように悩みを相談すればよいのか、具体的にイメージできている児童が少ないのではないか」という課題も感じていた。そこで、第1時で取り上げる悩みの事例の一部に学級内の出来事を反映させる、第2時のロールプレイのセリフを児童の普段の話し方に近い形でアレンジするという工夫を行い、より身近なものとしてイメージできるようにした。なお、取り上げる学級内の出来事は、特定の児童のみに関わる事例は避けるようにした。

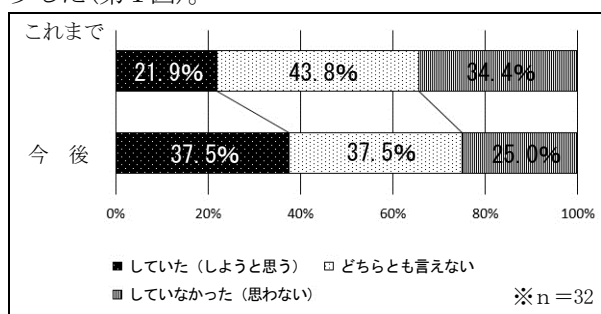
#### ウ 児童の変容

授業による児童の変容を捉えるため、援助希求行動をどの程度前向きに捉えているかを測るアンケート調査、ワークシートの振り返りに関する記述内容の分析を実施した。

##### (ア) アンケート調査

2時間の授業終了後、援助希求行動をどの程度前向きに捉えているかに関して、「これまで、困った時やつらい時に、誰かに相談していましたか?」、「今後、困った時やつらい時に、誰かに相談しようと思えますか?」というアンケートを実施した。回答は、「相談していた(しようと思う)／どちらとも言えない／して

いなかった(思わない)」の三件法とした。その結果、「していた」、「しようと思う」という回答の割合が21.9%から37.5%に上昇したのに対し、「していなかった(思わない)」という回答は34.4%から25.0%に減少した(第1図)。



第1図 援助希求行動を「していたか」または「しようと思うか」に関する回答

また、援助希求行動の相手に関して、「これまで、困った時やつらい時の相談したい相手」、「今後、困った時やつらい時の相談したい相手」を尋ねた。いずれも回答の選択肢は「親／兄弟／先生／保健室の先生／カウンセラー／友達／電話・ネット／その他(複数回答可)」とした(第2表)。その結果、半数以上の児童が友達、親を挙げた。また、一部の児童が今後の相談相手としてより多くの相手を選択したものの、学級全体での顕著な変化は見られなかった。

第2表 援助希求行動の相手に関する回答(n=32)

相談相手	これまで	今後
友達	56.3%	59.4%
親	53.1%	56.3%
先生	15.6%	15.6%
兄弟	12.5%	12.5%
電話・ネット	9.4%	12.5%
カウンセラー	6.3%	9.4%
保健室の先生	3.1%	6.3%
その他	9.4%	12.5%

##### (イ) ワークシートの自由記述

授業で使用したワークシートには、それぞれの時間の振り返りを行う記述欄を設定した。その記述内容は次のとおりである。

##### a 第1時

「悩みがある時」について考えたことを授業の最後にまとめる自由記述の欄には、34.4%の児童が「もっと相談した方がいいのかなと考えました」、「相談できる人を作ることも大事」等、援助希求行動に前向きな記述を行っていた。また、「悩みがない」という記述も31.3%の児童に見られた。その他には、「人によって価値観が違う」、「それぞれの考えを認め合うことが大切」など、他者理解に関する記述や「ほかの人の相談に乗る」といった援助希求行動を受けることに関する内容の記述も見られた。なお、「悩みがない」

と記述した児童のうち、4割は「ほかの人の相談に乗る」と記述していた(第3表)。

第3表 第1時における自由記述の内容(n=32)

記述内容	割合
援助希求行動に前向きな記述	34.4%
悩みがないという記述	31.3%
他者理解に関する記述	18.8%
援助希求行動をしていない、苦手という記述	12.5%
援助希求行動を受けることに関する記述	12.5%
自分の性格に関する記述 ※援助希求行動に関するものを除く	9.4%
その他	15.6%

b 第2時

第2時では、3種類のロールプレイを行った。「三つのロールプレイを通しての感想」として児童が記入した振り返りを分類したところ、「大事なものは単に話を聞くことじゃなく、相手の立場で聞き、一緒に解決の方向へ向かって考えていくこと」など、望ましい話の聞き方に関する記述、良いと思うロールプレイの番号やその理由に関する記述が、いずれも32.3%の児童に見られた(第4表)。

第4表 第2時における自由記述の内容(n=31)

記述内容	割合
望ましい話の聞き方に関する記述	32.3%
良いと思うロールプレイの番号やその理由に関する記述	32.3%
今後の自分の姿勢に関する記述	12.9%
話を聞く側の態度に違いがある旨の記述	9.7%
その他	16.1%

エ 授業者に対する聞き取り調査(取組の振り返り)

授業終了後、取組を通して気付いたこと、児童の変容等について授業者に聞き取り調査を行った。聞き取った内容は次のとおりである。

- ・授業実践に先立ち、支持的風土の醸成を図る取組を積極的に行った。それまでは、教室掃除で机を運ぶ際に誰の机かを見てから運ぶ、体育のゲームで相手を責めるといった行動が見られたが、徐々に学級全体で認め合う雰囲気が形成されてきた。
- ・授業後は、給食中や休み時間に「悩みがあっても、その人を信頼していないと相談できない。友達関係って大事だ。」という話を話している児童を見かけることがあった。スキル指導だけでなく、日頃の学級指導が大切だと感じた。

オ 考察

この実践例では、第5学年から中学校までの取組のつながりを意識し、第6学年において授業を行っている。「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

に付ける等のための教育の推進について(通知)」(文部科学省・厚生労働省 2018)においても「近年、自殺者全体の総数は減少傾向にあるものの、自殺した児童生徒数は高止まりしている状況」にあるとし、「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を身に付ける等のための教育」を年1回以上実施するなど、取組の推進を求めており、そのねらいに資する実践と考えられる。

授業者は、学級の課題の一つとして支持的風土の醸成を挙げ、授業前の取組も行った。鈴木(2019)は、今回の授業のモデルでもある先行実践において「学校生活を安心して送っていると思う感覚が高い児童ほど、検証授業の効果が見て取れ(中略)、他者に相談しようという意識が前向きに変化」することを指摘している。児童が安心して援助希求行動を行い、問題の解決を図るためには、土台となる温かい人間関係の構築が欠かせない。学校生活のあらゆる場をいかし、教職員が連携を図りながら、日々の取組を充実させる必要がある。

また、授業者は「どのように悩みを相談すればよいのか、具体的にイメージできている児童が少ないのではないか」という課題を感じていた。これは、授業後のアンケートにおける「これまで、困った時やつらい時に、誰かに相談していましたか?」という設問に、「していた」と回答した児童が21.9%に留まったことと一致する。今後は「したいと思う」という肯定的な回答が37.5%に上昇したことは、より身近にイメージできるよう工夫して実施した今回の授業が効果的であったことを示していると言える。

なお、31.3%の児童のワークシートに、「悩みがない」旨の記述が見られたが、そのうちの4割には他者からの相談には前向きに対応したいという姿勢が併記されていた。他者を援助する傾向が高いほど自らの援助希求傾向が強いという報告(安藤 2015)もあり、援助要請される側に関する指導も重要である。

相談相手を尋ねるアンケートの設問では、「これまで」、「これから」のいずれについても、半数以上の児童が「友達」、「親」を選択していた。援助要請の相手とその解決率に関して、佐藤・渡邊(2013)は小学校4年生～6年生を対象とする調査を実施し、児童には保護者及び友人に援助を要請する傾向があること、「教育現場の学校スタッフ(担任・養護教諭・スクールカウンセラー)といった援助資源において援助要請を行った際の悩みの解決率は高い」ことを指摘している。より適切に児童が悩みの解決を図れるようにするためには、養護教諭やスクールカウンセラー等を招いて授業を行ったり、適切な大人に援助要請をつなぐことの意義を伝えたりするなど、援助を要請する相手や方法の選択肢を広げる働きかけの充実が望まれる。

(2) 危険予測・回避能力の育成

同校の校門前には見通しが悪い上に勾配の急な坂が

あること、全ての児童の通学路に車道を横断しなくてはならない場所があること、通学路上には山の斜面に面した場所が多いことなど、学校周辺の危険な環境を踏まえ、交通安全、災害安全に関する授業を行うことにした。

なお、学年については低学年で「知識の習得」を重視し、中・高学年と学年が上がるにしたがって児童自らが判断する幅を広げていくという学校としての系統性を意識し、授業実践は中学年で行うこととした。

また、毎年、第4学年の社会科において「交通安全マップ」づくりを行っており、この教育資源を充実させるという視点から、第4学年の社会科での授業を行うことにした。

【実施日】令和元年11月

【対象】第4学年 27名

【教科】社会科

【単元名】安全なくらしとまちづくり

【ねらい】児童自らが歩いたり、自転車に乗ったりしたときに予測される危険箇所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。

#### ア 授業の流れ

(第1時)

- 1 これまでの学習を振り返るとともに、本時の見通しを持つ。
- 2 近道であるにも関わらず、登下校では通らないことになっている道について、その理由を考える。
- 3 校外学習や日常生活での経験を基に、学校周辺の交通安全上の危険箇所についてグループで話し合い、地図へ書き込む。
- 4 学校周辺で起こる災害として大雨後の土砂崩れが想定されることを確認し、土砂崩れが起こりそうな場所をグループごとに話し合い、地図へ書き込む。
- 5 グループで話し合った内容を共有する。

(第2時) \*授業参観日に実践

- 1 前時の学習内容を振り返る。
- 2 行政機関が公開している地域の災害ハザードマップを見て、学校周辺で土砂崩れが起きた時の危険箇所について話し合う。  
\*地域の災害ハザードマップを過信せず、「より安全な行動」という視点で考えるようにさせる。
- 3 交通安全と災害安全の二つの視点から、危険箇所と安全な行動を書き込んだ「マイハザードマップ」を個人で作成する。  
\*授業参観に来ている保護者にも協力してもらう。
- 4 学習の振り返りを行う。

#### イ 指導上の工夫

安全教育には、災害安全、交通安全、生活安全という領域があるが、実際の生活の中では様々な危険が混在しており、それらを総合的に判断して、より安全な

行動を選択する必要がある。例えば、ブロック塀が横にある歩道では、災害安全と交通安全の両面から考えて、その道を通るのか、通るとすれば地震の際にどう行動するのかを選択する。そこで、この授業では、学校の既存の教育資源である「交通安全マップ」づくりを発展させ、これに地域の実態から優先度が高いと考えられる土砂災害の情報を組み合わせた「マイハザードマップ」づくりを行うことにした。

なお、児童の発達段階を踏まえると、未知の地域の道路や地形のイメージを持つことは難しい。危険箇所やそれらを回避するための行動について学級やグループで話し合いながら考えられるように、全員が知っている学校周辺の通学路を教材として取り上げた。

また、安全教育の継続的な働きかけや学習内容をそれぞれの児童の生活環境全体へ広げていくためには、保護者の協力も重要である。そこで、第2時については授業参観日に実施し、学習内容が家庭でも話題となり、保護者と共有されることを期待した。

さらに、第2時には行政機関が公開している地域の災害ハザードマップを確認する場も設定した。その際に、災害ハザードマップを鵜呑みにするのではなく、参考になる情報の一つとして捉え、自分自身が実際の状況から「より安全に」という視点で考えるように促した。

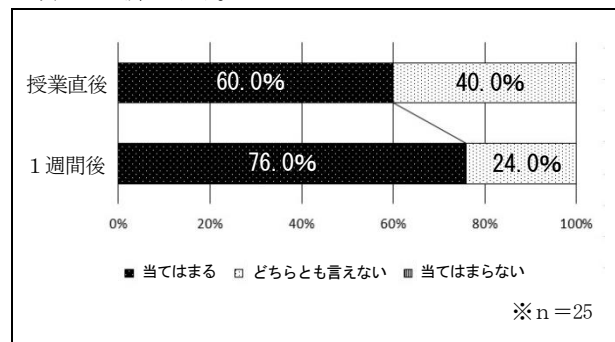
#### ウ 児童の変容

授業後、児童の変容を捉えるため、危険予測やその回避に関する意識を測るアンケート調査、ワークシートの振り返りに関する記述内容の分析を行った。

#### (ア) アンケート調査

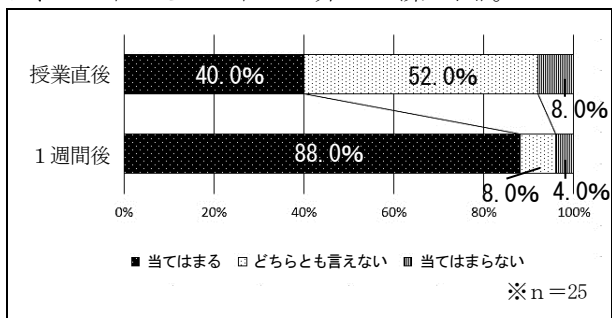
授業直後と1週間後の2回、過去1週間の日常生活を振り返るアンケートを実施した。いずれも、「歩いたり自転車で走ったりする道で安全な方を選ぼうとした」、「家の人と安全な道について話した」という設問に対して「当てはまる」、「どちらとも言えない」、「当てはまらない」から回答する三件法である。

その結果、「歩いたり自転車で走ったりする道で安全な方を選ぼうとした」という設問に対して「当てはまる」と回答した児童の割合は、60.0%から76.0%に上昇した(第2図)。



第2図 「歩いたり自転車で走ったりする道で安全な方を選ぼうとした」に関する回答

また、「家の人と安全な道について話した」という設問に対して、「当てはまる」と回答した児童の割合は、40.0%から88.0%に上昇した(第3図)。



第3図 「家の人と安全な道について話した」に関する回答

#### (イ) ワークシートの自由記述

授業で作成した「マイハザードマップ」には、学習の振り返りを行う自由記述欄を設定した。児童の記述内容を整理すると、「どしゃくずれの時は、トンネルが使えなくなるので、遠回りをしなきゃいけない」、「山に囲まれているから、危ない、危険だということが分かりました。とくに危ない場所は…」のように知識獲得に関する記述が56.0%と最も多く、「安全な道をふだんから気を付けていきたい」のように今後、安全に行動しようとする態度に関する記述が28.0%であった(第5表)。

第5表 自由記述の内容 (n=25)

記述内容	割合
知識獲得に関する記述	56.0%
態度(今後への展望等)に関する記述	28.0%
(上記以外の)感想や意見	20.0%
授業そのものに関する感想	4.0%
その他	8.0%

#### エ 授業者に対する聞き取り調査(取組の振り返り)

授業終了後、取組を通して気付いたこと、児童の変容等について授業者に聞き取り調査を行った。聞き取った内容は次のとおりである。

- ・授業中、保護者同士でも「ここは土砂で埋まってしまうそうですね。」と話合う様子が見られた。保護者の様子を見て、児童もより真剣になって考えていたようだ。
- ・授業後、食事をしながら「家は海が近くて津波が怖い」、「津波も土砂崩れも平気だけど台風風は怖い」と話すなど、普段の会話の中にも防災や交通安全についての話題が見られるようになった。日記にマイハザードマップの続きを自分で作りたいと書く児童もいた。
- ・後日、防災訓練があった。児童からは周辺の環境も踏まえながら、より安全な行動や避難場所を考える意見が出された。学習した内容が活かされていると感じた。

#### オ 考察

この実践例では、中学年以降で「考える」場を充実させたいという6年間の系統性やこれまで実践を重ねてきた「交通安全マップ」づくりという教育資源の存在を踏まえ、第4学年の社会科における授業を行っている。児童の資質・能力の育成を長期的なスパンで捉えた上で、具体的な方策を考える際に学校の「強み」に着目した授業づくりである。今後、他学年や来年度以降の第4学年の教職員と取組の内容を共有することで学校全体の教育力向上につながると考える。

授業では、交通安全、災害安全の二つの視点を合わせて「マイハザードマップ」づくりに取り組んだ。実際には、一つの場所に複数の危険な出来事が起きることや、それらが関連して発生することが想定される。今回の学習活動は、実生活の中で必要な危険予測・回避能力の育成を図る、実践的な取組と言える。

今回は学級の児童が同じ題材で話し合えるよう、学校周辺の道路に限定して授業を行った。今後は、児童が自宅周辺などそれぞれの生活環境に応じて学んだことを活用し、危険とそれに対する安全な行動を考えることが重要である。授業者はその方策として、授業の一部を授業参観日に実施し、児童と保護者が自宅周辺の危険について話し合い、行動に移すきっかけとなるように工夫した。アンケートにおける「家の人と安全な道について話した」という設問に対する肯定的な回答が授業前の40.0%から88.0%に上昇していることから、その効果は大きかったと考えられる。

ワークシートにおける自由記述の内容を確認すると危険予測・回避について児童の56.0%が知識獲得に関する記述を、28.0%が今後の前向きな姿勢に関する記述を行っている。学習内容を実生活における行動へつなげるためには、知識の獲得とともに、それを活用しようとする意欲が欠かせない。児童を対象としたアンケートによると、「歩いたり自転車であつたりする道で安全な方を選ぼうとした」という設問に対する肯定的な回答が授業前の60.0%から授業後は76.0%に上昇しており、今後も登下校指導や防災訓練等の場を通じた継続的な働きかけを行っていくことが重要である。

#### 研究のまとめ

##### 1 成果と課題

今回、A小学校の取組から学級の支持的風土の醸成を図る方策として、学級外のリソースへの着目、組織的、多面的、継続的な取組という視点を得た。特に、多様な人間関係の中で学級内の人間関係づくりを行っていくという視点は、多くの学校でも今以上に充実させていきたい部分であると感じた。

B小学校における援助希求的態度の育成を図る授業実践では、学習内容を児童にとっての「自分ごと」に

するための工夫を行っていた。特に、児童の言語習慣や学級における過去の出来事を踏まえて教材を用意するという点が、今後の授業づくりを考える上で参考となるであろう。

また、危険予測・回避能力の育成を図る授業実践では、交通安全と災害安全の二つの内容を組み合わせて学習内容を設定していた。災害安全、交通安全、生活安全を切り離して考えるのではなく、学校や地域の実態を踏まえて横断的に取り上げるという点が今後の授業づくりを考える上で参考となった。

A小学校、B小学校の取組の進め方に共通する点としては、地域や学校、学級の課題だけでなく、それぞれの「強み」に着目している点が挙げられる。これは各学校が取組を始めようとする際の参考となる視点と考える。

なお、それらをより効果的なものにするためには、長期的視野に立ち、保護者や地域と連携を図りながら組織的な取組を継続していく必要がある。今後、その柱として、援助希求的態度の育成、危険予測・回避能力の育成に関し、各学校における6年間を見通したカリキュラムを作成することが重要である。

## 2 研究成果物の作成

研究の成果を踏まえ、『<小学校>自らのいのちを守るために～援助希求的態度の育成/危険予測・回避能力の育成～(令和元年度版)』を作成した。これは、平成30年度に作成した研究成果物『自らのいのちを守るために』に、各学校の実態に応じた取組の進め方に関する内容を加筆修正したものである。令和元年度末に当センターのホームページで公開するとともに、各種研修において活用を図る予定である。

### おわりに

現在、新学習指導要領への移行や教職員の世代交代など、学校は多くの教育課題を抱えながら日々の教育活動に取り組んでいる。その中で、効果的に児童の資質・能力を育成していくためには、学校の強みや課題等を整理し、取組内容を重点化した上で目指す児童像の実現のために教職員が連携することが重要である。本研究の成果を、神奈川県のみならず、全ての学校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一助としていただきたい。

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、御協力いただいた調査研究協力校の皆様へ深く感謝申し上げます。

[調査研究協力校]

湯河原町立東台福浦小学校

二宮町立山西小学校

[助言者]

東京学芸大学 教授 渡邊 正樹

### 引用文献

- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領(平成29年告示)』東洋館出版社 p.18
- 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)」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1408025.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1408025.htm) (2020年1月31日取得)
- 新村出 2018 『広辞苑 第七版』岩波書店 p.1442
- 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.189)
- 鈴木雄宇 2019 「小学校における援助希求的態度の育成—SOSの出し方に関する教育を通して—」(神奈川県立総合教育センター『平成30年度長期研究員研究報告 第17集』 p.53)

### 参考文献

- 中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2020年1月31日取得)
- 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](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/09/10/1351886_02.pdf) (2020年1月31日取得)
- 文部科学省 2019 「学校安全資料「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育」  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/04/03/1289314\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/03/1289314_02.pdf) (2020年2月10日取得)
- 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(未公刊)
- 近藤卓 2013 『子どもの自尊感情をどう育てるか そばセット(SOBA-SET)で自尊感情を測る』ほんの森出版
- 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



令和元年度 研究集録 第39集

発行 令和2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 <https://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

