



神奈川県

ISSN 1348-4109

平成 24 年度

# 研究集録

第 32 集



神奈川県立総合教育センター



## はじめに

神奈川県教育委員会が平成19年に策定した「かながわ教育ビジョン」の理念の実現に向け、神奈川県立総合教育センターは優れた教育人材の育成、学校を支援する調査・研究の実施、県民や学校のニーズに応える教育相談の実施を三つの柱とし、神奈川の教育の発展に努めています。

新学習指導要領においても、「生きる力」を支える確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和のとれた育成を重視して「生きる力」を育むという理念は変わりません。しかし、改正された教育基本法及び一部改正された学校教育法等を踏まえ、創意工夫を生かした特色のある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識・技能を習得させ、思考力・判断力・表現力等の育成及び学習意欲の向上を図るとともに、道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成することが学校教育に求められています。

こうした教育の動向を見据え、各学校における人材育成、授業改善、生徒指導の取組みを支援するために、当センターは授業改善や児童・生徒理解、多様な教育課題の解決、教育施策の形成や提言、検証等の調査研究に加え、プロジェクトチームによる取組みを推し進めてきました。

ここに研究集録第32集を作成しました。学校教育における諸課題の解決や教育実践の参考としてご活用いただけましたら幸いです。

今後とも、当センターの研究事業をはじめとする取組みに対して、ご支援・ご協力をよろしくお願いいたします。

平成25年3月

神奈川県立総合教育センター

所 長 下山田伸一郎

## 目 次

- 高等学校の言語活動の充実に関する研究----- 1  
— 年間指導計画への位置付けに向けて —  
教育課題研究課 逸見 直子
- 高等学校における授業改善の推進に関する研究----- 7  
— 学習評価を生かした授業改善に向けた取組み（最終報告）—  
教育課題研究課 神橋 憲治
- コミュニケーション能力をはぐくむための高等学校における支援に関する研究---- 19  
教育相談課 持田 訓子
- 就労支援に向けたアセスメントに関する研究----- 27  
特別支援教育推進課 山田 良寛
- 入学期における児童の小学校生活への適応に関する研究（中間報告）----- 41  
教育課題研究課 渡辺 良勝

- 小・中学校間の連携・接続に関する調査----- 51  
― 児童・生徒の発達段階を踏まえた連携・接続を中心に ―

教育課題研究課 井上 真彰

- 授業改善プロジェクト（報告）----- 59  
― より良い授業づくりを目指す取組み ―

総合教育センター授業改善プロジェクトチーム

- 生徒指導プロジェクト（報告）----- 65  
― 生徒指導に係る研修づくりの試み ―

総合教育センター生徒指導プロジェクトチーム



# 高等学校の言語活動の充実に関する研究

— 年間指導計画への位置付けに向けて —

逸見 直子<sup>1</sup> 伊藤 孝和<sup>1</sup>

高等学校の新学習指導要領において、言語活動の充実、各教科等を貫く重要な授業改善の視点である。神奈川県立総合教育センターでは、平成23年度に高等学校における言語活動の充実に関する研究に取り組み、思考力・判断力・表現力等の育成を図る単元事例を提示し、指導の工夫について発信した。今年度は、更に生徒の思考力・判断力・表現力等を確実に育成するための指導の充実とともに、年間を通じた計画的な指導プランの開発にも取り組み、年間指導計画例を提示した。

## はじめに

平成19年6月に学校教育法が一部改正され、基礎的な知識及び技能の習得とともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の育成、主体的に学習に取り組む態度の養成に、「特に意を用いなければならない」と定められた。

また、平成20年1月に公表された中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（以下、「H20 答申」という。）において、「学力の重要な要素は、① 基礎的・基本的な知識・技能の習得、② 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③ 学習意欲」（p.21）の三つであると整理された。

一方、「H20 答申」は、我が国の児童・生徒の学力について、各種調査の結果から、基礎的・基本的な知識・技能の習得については、全体として一定の成果が認められるが、思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式の問題に課題があるとした。そして、思考力・判断力・表現力等を育むために「数式などを含む広い意味での言語」（「H20 答申」 p.25）を基盤とする学習活動を行うことが不可欠であり、国語科のみならず、各教科において記録・要約・説明・論述といった学習活動に取り組むべきであるとしている。こうしたことを踏まえ、平成21年3月に、新しい高等学校学習指導要領が告示された。その改訂に当たり、教育内容の主な改善事項の筆頭に掲げられてきたのが、言語活動の充実である。

神奈川県立総合教育センターは、言語活動の充実に関する研究として、平成21年度に小学校を対象としたもの、平成22年度に小学校及び中学校の接続を意識したもの、平成23年度は高等学校を対象とする研究に取り組み、言語活動の充実を図る方策として、「考えを持つ」、「考えを広げ

る」、「考えを深める」という三つの学習活動を設定し、単元に位置付けた事例（国語・地理歴史・数学・理科の4教科）を紹介したガイドブック、「〈高等学校〉言語活動の充実を図る実践事例集」を発行した。その内容は、研修講座やカリキュラム・コンサルタント事業<sup>2</sup>において活用し、各学校の授業改善の参考となったが、更に充実を図るためには、言語活動を適切に年間指導計画に位置付けることが課題となり、平成24年度も引き続き高等学校の言語活動の充実に関する研究に取り組むこととなった。

## 研究の目的

思考力・判断力・表現力等の育成を図るために、言語活動の充実を図る学習指導を工夫するとともに、言語活動を適切に位置付けた年間指導計画例を提示することで、更なる言語活動の充実に資する。

## 研究の内容

### 1 研究の進め方

県立高等学校3校に調査研究協力を依頼し、調査研究協力員による国語・地理歴史・数学・理科・英語（専門教科）の5教科の実践研究を行った。本研究では、各調査研究協力校の年間を通じた校内授業研究のサイクルの中に、「言語活動の充実に焦点を当てた単元の授業実践」を2回設定した。1回目の単元は6月中旬から7月上旬に実施し、そこで見いだされた課題に基づいた改善策を、10月下旬から11月下旬に行った2回目の単元に反映させた。さらに、2回目の単元で確認された成果と課題及び改善策を明らかにした。

こうした一連の取組みを通じ、年間を通して思考力・判断力・表現力等を育む学習活動の在り方について

2 学校及び教職員、学校関係諸機関等からのカリキュラムに関する相談や問い合わせに対し、所員の派遣や資料提供などの支援を行う事業。

1 教育課題研究課 指導主事

て考察し、言語活動を適切に位置付けた年間指導計画例を作成することとした。

## 2 言語活動を位置付けた年間指導計画作成の二つの視点

本研究では、言語活動を位置付けた年間指導計画作成の視点として、「段階を追って力を身に付けさせる」及び「繰り返すことで慣れさせる」という二つの視点を明らかにした。

### (1) 段階を追って力を身に付けさせる

本研究の言語活動の充実に焦点を当てた単元の授業実践においては、地理歴史、数学及び理科が該当する。それぞれの教科・科目の特性を踏まえ、考えたことを表現させるために、キーワードを与えたり、課題を細かく区切って考えさせたりするなど、段階を追って取り組ませる工夫をした。年間指導計画例作成の際には、平易なものから難易度の高い課題を提示するなど、段階を追って言語活動の充実に図ることで、思考力・判断力・表現力等を高めることができる。

### (2) 繰り返すことで慣れさせる

本研究の言語活動の充実に焦点を当てた単元の授業実践においては、国語と英語（専門教科）が該当する。言語活動の充実に図る同一の学習活動を繰り返すことで、言語活動に慣れさせ、より考えを深めさせることができる。年間指導計画作成の際には、同じ活動を繰り返し慣れさせながら、後の単元で更に考えを深めさせる構成を考えることが重要である。

## 3 言語活動の充実に焦点を当てた単元の授業実践

### (1) 国語・現代文、2 学年（県立横浜栄高等学校）

ア 言語活動の充実に焦点を当てた単元の授業実践の概要

1 回目は「論旨を正確に読み取る」という単元（3 時間扱い）で、評論文を段落ごとに区切って説明し、要約を行わせた。しかし、文章全体を一読して概観することには困難を感じる生徒が多いように見受けられた。

そこで、2 回目は「論旨を的確に読み取り、自らの考えを深める」という単元（6 時間扱い）を設定し、文章全体を大まかに捉えることを意識させるための指導の工夫を行った。具体的には、次のとおりである。

- ・環境問題について二つの視点から書かれた、構成の分かりやすい文章を教材に選ぶ。
- ・キーワードを手がかりにして、対比されている二つの視点の展開に着目させる。
- ・筆者の立場を明確にして論旨を読み取らせる。

細部にこだわらず、キーワードを追いながら読むことによって、生徒たちの要約はおおむね満足できる状況であった。また、単元の最後には、考えを深めさせるために、筆者の主張を踏まえ、自分の考えを記述さ

せたが、生徒たちの記述は、おおむね満足できる状況であった。

要約という同じ言語活動を繰り返すことによって、生徒が慣れて、論旨を的確に理解させた上で、考えを深めさせることが可能になった。

イ 言語活動を位置付けた年間指導計画作成の視点

2 回の単元では、論理的な文章を読んで論旨を読み取ることの指導を行った。生徒の実態を踏まえて1 回目の単元では細かく区切って、2 回目の単元では大まかに把握させたが、論理の展開をたどりながら筆者の主張を読み取ることは、論理的な文章を読む上で最も重要である。そのことが生徒自身の思考力を育てることにつながるからである。

年間指導計画を作成するに当たっては、基礎的な事項についての繰り返しによる指導を徹底し、その能力が発展的に応用されるような構成を考える必要がある。

(2) 地理歴史・世界史研究（学校設定科目）、3 学年（県立横浜栄高等学校）

ア 言語活動の充実に焦点を当てた単元の授業実践の概要

1 回目は「ヨーロッパ世界の海外進出」という単元（6 時間扱い）のまとめとして、「北米における植民地戦争にイギリスが勝利する理由」について記述させた。記述に苦手意識を持つ生徒が多いことから、資料の読み取りをさせた後、授業者が解説し、理由を記述させた。しかし、様々な要因を生徒が理解した上で、記述させることが課題となった。そのため、2 回目の単元では、次の2 点に着目して、単元の指導計画を立て授業を行った。

- ・キーワードを与えて考えさせること。
- ・キーワードを裏付ける具体的な歴史的事象を考えさせること。

「フランス革命とナポレオン」という単元（13 時間扱い）のまとめとして、ナポレオンによる大陸制覇の歴史的意義について記述させることとした。記述させる前に、授業者が結論部分に当たるキーワードを黒板にヒントとして掲示した。また、キーワードを与えて考えさせた後、キーワードを裏付ける具体的な歴史的事象を考えさせることなど、段階を追って指導した。

また、ほかの生徒の記述を参考にさせながら、自身の記述を改善させた。これらの指導の工夫を行うことにより、生徒の記述はより具体的な歴史的事象に着目するものとなった。生徒の振り返りにも、「ほかの生徒の発表を聞いて理解が深まった」や「ほかの生徒の記述を読むことで、自分の記述の改善点がよく分かった」といった記述がある。

イ 言語活動を位置付けた年間指導計画作成の視点

年間指導計画作成の際には、例えば、最初の段階では、結論部分に当たるキーワードを提示してから記述させたり、説明させたりする。最終的には年間のまと



めとして、生徒自ら主題を設定し、探究した成果を論述させることもできる。

### (3) 数学・数学Ⅰ、1学年（県立舞岡高等学校）

#### ア 言語活動の充実に焦点を当てた単元の授業実践の概要

1回目は「二次関数とそのグラフ」（8時間扱い）という単元の導入の時間に、グループワークで生徒に話し合わせながら、問題演習に取り組ませた。問題の解法を説明することに苦手意識を持つ生徒が多いため、グループワークに4月初めから取り組み、生徒に説明させることを繰り返してきた。グループワークでは論理的に考え、表現することはある程度できていたが、話し合った結果をクラス全体に論理的に表現することが課題になった。

そこで、2回目は「二次方程式・二次不等式」という単元（11時間扱い）のまとめの時間に、生徒が論理的に考えることができるよう、段階を追った指導を工夫した。具体的には、二次方程式が特定の範囲に解を持つための条件を、二次関数のグラフとx軸の位置関係を用いて求める問題において、次の三つの段階を踏み、生徒が順を追って考え、記述できるようにした。

- ・個人で、二次方程式の解をグラフで表現させる。
- ・グループで、与えられた範囲に解を持つための条件について話し合わせる。
- ・グループで、解法及び解答を検討させる。

また、論理的に説明する力を高めるため、次のような工夫をした。いくつかの小グループを二つの大きなグループに分け、それぞれ異なる問題に取り組ませた後、一つの小グループを指名し、全体に対して解法等を説明させた。この小グループが属さない大グループの生徒にも分かりやすく説明するために、小グループでの話し合いを重視したことで、論理的思考力や表現力を高めることができた。

#### イ 言語活動を位置付けた年間指導計画作成の視点

年間指導計画作成の際には、例えば、生徒が段階的に考えることができる工夫として、次のことが考えられる。一点目は、これまで解法を授業者が説明した後、演習問題に取り組ませていたものを、早い段階から生徒同士で教え合い、学び合いをしながら考えさせ、問題の難易度を徐々に高めていくことである。

二点目は、より論理的に分かりやすく説明しなければ相手に伝わらないという説明場面を設定することである。

### (4) 理科・物理Ⅰ、2学年（県立舞岡高等学校）

#### ア 言語活動の充実に焦点を当てた単元の授業実践の概要

1回目は「運動とエネルギー」という単元（9時間扱い）で、実験結果の予想とその理由を、グループで話し合わせた。生徒の考えが深まっている様子が見られなかった。そこで、2回目は「音波」という単元

（9時間扱い）において、「ドップラー効果」の考察を行わせる際に、提示する課題を細かく区切り、生徒が段階的に考えることができるよう、次のような工夫をした。

- ・実験を三つに分けて、それぞれの実験ごとに考えさせること。
- ・実験結果の予想については、選択肢を与えて二者択一で選ばせ、選んだ理由を説明させること。

また、生徒に考えさせる時間を十分に確保するために、話し合いの間は、授業者の指示や説明をできるだけ控えた。

その結果、実験結果の予想について選択肢を与えて二者択一で選ばせ、その理由を説明させることで、多くの生徒が考えることができていた。また、ワークシートの記述内容等から、生徒同士の話し合いにより考えを深めることができていた。

#### イ 言語活動を位置付けた年間指導計画作成の視点

年間指導計画作成の際には、例えば、二者択一で選ばせるのではなく、生徒たちに直接実験結果を予想させること、より難易度が高い課題にも授業者の課題の提示の工夫やグループワークを取り入れることで、生徒はより深く考えることができる。

### (5) 英語（専門教科）・英語理解（専門科目）、2学年（県立横浜国際高等学校）

#### ア 言語活動の充実に焦点を当てた単元の授業実践の概要

1回目は「FREE THE CHILDREN」という単元（4時間扱い）において、ペアで意見交換をさせた。生徒は、ほかの生徒の考えを踏まえ、自分の考えを表現できるようになったが、自らの考えの深化を実感させること、テキストの要点を捉える読み方をさせることが課題となった。そこで、2回目は「Lone Vote」という単元（3時間扱い）を通して、英文を読ませたり、クラスメートとの意見交換をさせたりするたびに、要旨に直結する質問を投げ掛けて考えさせ、自分の考えについて合理的に説明させることで、課題に対する自分の意識や考えを確認させた。

また、発展的な内容として、「9.11同時テロ」に対して、軍事行動にただ一人反対したバーバラ・リーの2001年9月14日の連邦議会での演説を聞かせたり、演説の原稿を読ませたりすることによって、概要を捉えさせた。

生徒に要旨に直結する質問を投げ掛け、考えさせる機会を多く与えることで、生徒は情報を正確に受け取るだけでなく、その情報についての正当性や合理性を判断しながら、表現することができた。

4月初の生徒たちは、英文を読むときに、語句の意味を隅から隅まで、日本語で理解しなければと考えていた。そこで、「何が要点か読み取ることが大切」と繰り返し指導してきた。本時の授業でも、演説を聞

かせたが、4月から繰り返し、生徒に取り組みさせてきたことによって、要点がつかめるようになっていた。

#### イ 言語活動を位置付けた年間指導計画作成の視点

生徒の実態を踏まえた教材を用意し、課題に対する考えを何回も表現させることで、考えを深めさせることができ、英語で意見表明することにも慣れさせることができる。単に、英文を正確に理解させるだけではなく、自分の考えや経験に基づいて、ほかの生徒との意見交換を通じ、正当性や合理性を判断させたり、評価させたりすることもできる。

年間指導計画作成に当たっては、自らの考えを繰り返し表現させながら、教材の難易度を徐々に高めていくことによって、表現の能力を高めていくことが大切である。

## 4 実践事例のまとめ

実践事例から得られた言語活動を位置付けた年間指導計画作成の視点をまとめた。

### (1) 段階を追って力を身に付けさせる

地理歴史、数学及び理科の実践からは、生徒に考えさせるための段階を追った指導の工夫が見られた。いずれも、それぞれの教科・科目の特性を踏まえ、生徒に考えさせるための視点を与え、表現させていた。

例えば、地理歴史では、歴史的事象の意義を記述させる際には、授業者が何を記述させるかを明確にする必要がある。その上で、記述に必要なキーワードを示し、結論部分を整理させる。その後、キーワードを裏付ける具体的な理由となる歴史的事象を考えさせ、ほかの生徒の記述を参考にして、記述を修正させるなどの工夫をした。

数学では、生徒が段階を追って論理的に考え、説明することができるよう、工夫した。グループワークでの学び合い、話し合いを重視し、難易度の高い問題にも取り組み、解法等を初めて聞く生徒に分かりやすく説明させた。

理科では、生徒が具体的に考えられるように、課題を細かく分けて提示した。また、実験結果の予想について選択肢を与えて二者択一で選ばせ、選んだ理由を考えさせ、グループでの話し合いにより、より一層考えを深めさせる工夫をした。より難易度の高い課題も、授業者が課題の提示を工夫することにより、生徒は深く考えることができていた。

### (2) 繰り返すことで慣れさせる

国語及び英語（専門教科）の実践については、言語活動の充実を図る同一の学習活動を繰り返すことで、言語活動に慣れさせるための指導の工夫が見られた。

国語では、2回の単元で、論理的な文章を読んで論旨を読み取ることの指導を行った。生徒の実態を踏まえ、基礎的な事項についての繰り返しによる指導を徹底することによって、2回目の単元では自らの考えを

深めさせることができた。

英語（専門教科）では、1回目の単元では、ほかの生徒の考えを踏まえ、自分の考えを表明させた。2回目の単元では、単元を通じて要旨に直結する質問を投げ掛けて考えさせ、ほかの生徒との意見交換を通じ、その正当性や合理性を判断させ、表現させることで、課題に対する自分の考えを深めさせた。

このように、繰り返すことで、生徒に要約や意見表明といった言語活動に慣れさせることができ、より考えを深めさせることもできる。

## 5 言語活動を位置付けた年間指導計画例

本研究で作成した外国語科「コミュニケーション英語Ⅰ」における言語活動を位置付けた年間指導計画例（抜粋）を次に示す。（第1図）

言語活動を位置付けた年間指導計画例について、「作成の目的」と「構成内容」との二つの項目に分けてまとめた。

### (1) 作成の目的

ここで提示する年間指導計画例は、各学校において、次年度の年間指導計画作成の際の参考となるよう、年間を通して思考力・判断力・表現力等の育成を図る言語活動の指導内容を具体的に示したものである。そのため、観点別学習評価の4観点（国語は5観点）のうち、「思考・判断・表現」に焦点を絞って作成しており、各単元に示した言語活動例は、その単元で考えられる様々な活動から一例を示したに過ぎない。

こうしたことから、神奈川県教育委員会が平成25年1月に公表した「学習評価の手引き」（神奈川県教育委員会 2013）で示されている年間指導計画の例とは様式が異なっている。

### (2) 構成内容

年間指導計画例は、第1図で示したとおり「1 科目の目標」、「2 評価の観点の趣旨」、「3 年間指導計画作成のねらい」、「4 活動の分類の説明」及び「5 年間指導計画例」で構成されている。

「1 科目の目標」は学習指導要領に示されている各科目の目標を記載、「2 評価の観点の趣旨」は、「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（高等学校 外国語）～新しい学習指導要領を踏まえた生徒一人一人の学習の確実な定着に向けて～」（国立教育政策研究所教育課程研究センター 2012）より、各科目の「評価の観点の趣旨」をそのまま記載している。

次に、「3 年間指導計画作成のねらい」には、思考力・判断力・表現力等を育成するために、年間を通してどのような言語活動を行うのかを記載している。また、「4 活動の分類の説明」では、「国語」及び「外国語」は、学習指導要領に示された各科目の指導事項を記載してあり、「地理歴史」、「数学」、「理

教科	外国語	科目	コミュニケーション英語Ⅰ	単位数	3単位
----	-----	----	--------------	-----	-----

### 1 科目の目標

英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする基礎的な能力を養う。

### 2 評価の観点の趣旨

コミュニケーションへの関心・意欲・態度	外国語表現の能力	外国語理解の能力	言語や文化についての知識・理解
コミュニケーションに関心を持ち、積極的に言語活動を行い、コミュニケーションを図ろうとする。	英語で話したり書いたりして、情報や考えなどを適切に伝えている。	英語を聞いたり読んだりして、情報や考えなどを的確に理解している。	英語やその運用についての知識を身に付けているとともに、言語の背景にある文化などを理解している。

### 3 年間指導計画作成のねらい

○ 「外国語表現の能力」を育成するために、読んだ内容に基づき、自分の考えを話したり、書いたりする表現活動を各単元に取り入れます。4技能のうち、「ア 聞くこと」や「イ 読むこと」に関わる指導は従前と同様行います。その上で、学んで得た知識を活用し、「ウ 話すこと」や「エ 書くこと」を通じて発信することができる表現の能力の育成を目指します。1年のまとめとして、スピーチを行うことを目標としています。そのため、「ウ 話すこと」、「エ 書くこと」の言語活動を中心に、段階を追って繰り返し指導していただけるように年間指導計画を作成しています。

### 4 活動の分類の説明

【ア 聞くこと】事物に関する紹介や対話などを聞いて、情報や考えなどを理解したり、概要や要点をとらえたりする。

【イ 読むこと】説明や物語などを読んで、情報や考えなどを理解したり、概要や要点をとらえたりする。また、聞き手に伝わるように音読する。

【ウ 話すこと】聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、話し合ったり意見の交換をしたりする。

【エ 書くこと】聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、簡潔に書く。

(文部科学省 2010 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』 開隆堂 pp.13-15 より引用)

### 5 年間指導計画例 (表) = 「外国語表現の能力」、(理) = 「外国語理解の能力」

	単元(題材)	単元における「外国語表現の能力」及び「外国語理解の能力」の評価規準	言語活動【活動の分類】
8時間	Lesson 1 Communication around the world	英語で自己紹介をして、相手の質問に答えることができる。(表)	○ 紹介する項目を示しておき、3～4名のグループになり、英語で自己紹介し、質問に答える。 【ウ 話すこと】
		英文を読んで、語句や表現、文法事項などの知識を活用して内容を的確に読み取ることができる。(理)	○ 異文化理解に関する英文を読み、キーワードを用いて20語程度の英語で要約する。 【イ 読むこと】

15時間	Lesson 10 The Power of Words	読んだことに基づき、「自分がクラス(または学校・クラブなど)にできること」という題で100語前後の英語でまとめ、話すことができる。(表)	○ 「自分がクラス(または学校・クラブ・家族・地域など)にできること」という題で100語前後の英語にまとめ、クラスでスピーチをする。 【ウ 話すこと】
		読んだ内容を平易な表現に置き換えたり、情報の順番を変えたりして、読み手に分かりやすい文章を書くことができる。(表)	○ 世界のリーダーと言われる人のスピーチを読んで、50語程度の英語で要約する。 【エ 書くこと】

第1図 外国語科「コミュニケーション英語Ⅰ」の年間指導計画例(抜粋)

科」は、前述した実践事例から明らかになった「段階を追って力を身に付けさせる」ことや、「繰り返して慣れさせる」ことの具体的な指導方法を説明している。

さらに、「5年間指導計画例」のうち「単元（題材）」について、「国語」及び「外国語」は、学習指導要領の指導事項を踏まえて、想定した単元を記載しており、「地理歴史」、「数学」及び「理科」は、学習指導要領で示されている各科目の内容を記載してある。「評価規準」について、「国語」及び「外国語」は単元全体の評価規準を記載し、「地理歴史」、「数学」及び「理科」は「思考・判断・表現」の評価規準の一例を挙げており、「思考・判断・表現」の全ての評価規準を示したものではない。

### 研究のまとめ

本研究では、国語・現代文、地理歴史・世界史研究（学校設定科目）、数学・数学Ⅰ、英語（専門教科）・英語理解（専門科目）において、それぞれ言語活動の充実に焦点を当てた単元の授業実践を2回実施した。生徒のワークシートの記述内容や振り返りから、言語活動の充実に取り組む実践を行うことで、思考力・判断力・表現力等の育成だけでなく、知識・技能の定着や主体的に学習に取り組む態度の養成にもつながったと考える。

また、神奈川県立高等学校及び県立中等教育学校では、「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～」（神奈川県教育委員会 2012）に基づき、校内授業研究に取り組んでいる。本研究では、各調査研究協力校における組織的な取組みによる言語活動の充実に焦点を当てた単元の授業実践を通じ、成果と課題、改善策などを明らかにした。そして、年間指導計画作成の視点を見だし、その視点に基づき、言語活動を適切に位置付けた年間指導計画例を作成し、提示することができたことは大きな成果である。

今後、各学校において言語活動の充実により一層図るためには、教科の枠を越えて学校全体で課題意識を共有して取り組むことで、各学校における組織的な授業改善の取組みを一層進めていくことが必要である。また、提示した年間指導計画例については、今後、各学校における課題や改善策等を踏まえ、適宜改善していくことが重要である。

### おわりに

本研究の成果として、当センターでは「高等学校における言語活動の充実に向け - 言語活動を位置付けた年間指導計画例の作成 -」を作成した。当センターWeb ページからダウンロードすることができるので、併せて参考としていただきたい (<http://www.edu-ctr.>

[pref.kanagawa.jp/](http://pref.kanagawa.jp/))。

最後に、今年度の研究を進めるに当たり、ご協力いただいた3校の調査研究協力校の5名の調査研究協力員の方々に、感謝申し上げたい。

[調査研究協力員]

県立舞岡高等学校	磯部 忠一郎
県立舞岡高等学校	岡安 一壽
県立横浜国際高等学校	横谷 英海
県立横浜栄高等学校	桐谷 鋼哉
県立横浜栄高等学校	長沼 純代

### 引用文献

- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2012 『評価規準の作成，評価方法等の工夫改善のための参考資料（高等学校 外国語）～新しい学習指導要領を踏まえた生徒一人一人の学習の確実な定着に向けて～』教育出版 p. 25
- 中央教育審議会答申 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）」 p. 21, p. 25 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm) (URLは2013年3月取得)
- 文部科学省 2010 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』開隆堂 pp. 13-15

### 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～」 pp. 5-6 <http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f430713/> (URLは2013年1月取得)
- 神奈川県教育委員会 2013 「学習評価の手引き」 <http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f460124/> (URLは2013年3月取得)
- 神奈川県立総合教育センター 2012 「＜高等学校＞言語活動の充実に取り組む実践事例集」 <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/index.html> (URLは2013年3月取得)

# 高等学校における授業改善の推進に関する研究

— 学習評価を生かした授業改善に向けた取組み（最終報告） —

神 橋 憲 治<sup>1</sup>

組織的な授業改善に取り組む県立高等学校1校と共同して、2年間にわたり、高等学校における授業改善の推進に関する研究を行った。生徒に育てたい力を明確にすること、学習評価の結果をその後の学習指導に生かすことの二つの視点から、よりよい授業づくりを目指す授業改善の手法について検証した。そして、調査研究協力校における実践を通して得られた成果をまとめ、授業改善の推進を図るガイドブックを作成した。

## はじめに

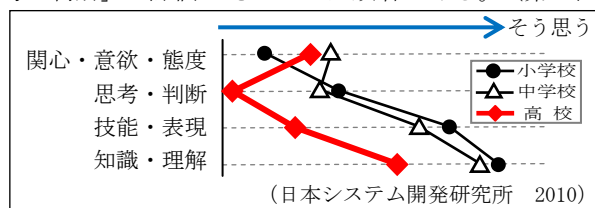
知識基盤社会化やグローバル化の時代、我々には高度化・複雑化する諸課題への対応が求められている。そのためには、幅広い知識と柔軟な思考力に基づいて付加価値を生み新たな社会を創造する能力や、個人や社会の多様性を尊重しながら他者と協働して課題解決を図る能力の獲得が欠かせない。学校教育では、そうした能力の育成を目指し、学力の3要素を踏まえた学習指導を展開することが求められている。

平成24年の中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」では、こうした社会では「教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」（中央教育審議会 2012）との教員像が示され、個々の教員が自発的に研修に取り組むことの必要性に触れている。また、組織的な取組みの視点も重要であり、学校が直面する課題への対応について「チームとして組織的かつ効果的な対応を行う必要がある」（中央教育審議会 2012）と指摘している。神奈川県教育委員会は、各学校の授業改善の推進を目指して、日常的に授業公開・授業参観が実施できる環境を整備し、平成23年度から授業研究を生かした校内研修を年1回以上実施するように全県立学校に通知した。また、授業改善推進の支援として平成23年3月に「県立学校における校内授業研究の進め方 手引き・参考資料」を作成・配付した。さらに、平成24年3月には冊子「組織的な授業改善に向けて～高等学校における授業研究の取組～」を県立高等学校及び中等教育学校の全教員に配付し、組織的な授業改善の取組みの推進を図っている。

高等学校における観点別評価の実施に関して、平成13年4月27日付け文部科学省初等中等教育局長通知は、各教科・科目の評定を4観点による評価を踏まえたものとするよう定めた。これを受けて、神奈川県では、平成19年度から全ての県立高等学校において目標に準拠した評価・観点別評価を実施している。平成22

年3月24日には、中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」の中で、評価の観点が学力の3要素を踏まえて整理され、「思考・判断」が「思考・判断・表現」と改められた。評価の観点が学力の3要素を踏まえて整理されたことは、学習評価を学習指導の改善につなげていくことの重要性を表していると言える。

しかし、全国の高等学校での学習評価の取組みが必ずしも十分とは言えない状況が報告されている。国立教育政策研究所の「高等学校における学習の評価の実態把握と改善に関する研究 研究成果報告書」では、「評価規準が適切につくれない」（33.3%）や、「授業計画・評価計画が適切に立てられない」（23.7%）との回答が一定数見られる。また、小学校・中学校・高等学校の教員を対象として、文部科学省の委託で実施された「学習指導と学習評価に対する意識調査」によると、小・中学校に比べ、高等学校における観点別評価は、必ずしも円滑に実施されておらず、特に「思考・判断」の評価でそのことは顕著である。（第1図）



第1図 「観点別学習状況の評価を円滑に実施できているか」への回答結果

神奈川県立校長会議が平成23年に県立高等学校全日制の課程全141校を対象に実施した調査によると、41.1%の県立高等学校が「学習指導過程で評価を行うことや評価結果を授業改善につなげる意識が低い」、同じく31.9%が「指導の節目において適切な学習評価を実施できていない教科（担当者）がある」と回答している。この調査結果は、県立高等学校で学習評価を学習指導の改善に生かされていない実態を明らかにしているとともに、「改めて学校としての課題を共有して『指導と評価の一体化』に取り組む必要がある」（神奈川県立校長会議 2012）と指摘している。

1 教育課題研究課 指導主事

## 研究の目的

組織的な授業改善の充実を目指して取り組む神奈川県立七里ガ浜高等学校と共同で、高等学校における学習評価を生かした授業改善の手法について研究し、その成果を発信・普及することで、各県立高等学校及び中等教育学校における授業改善の推進に資することを目的とする。

## 研究の内容

### 1 先行研究等の整理

学習評価を生かした授業改善に関する先行研究及び成果物冊子の主なものを以下に列挙する。

学習評価を授業改善に生かす研究の成果としては、評価規準を盛り込んだ年間指導計画の作成と、振り返りに用いる評価シートの活用が、授業改善の方向性に見通しを与えたこと(岩手県立総合教育センター2006)や、1単位時間の目標を評価規準の内容を意識しながら具体化することで、指導内容の明確化を図り、目標達成に向けた指導の在り方を改善したこと(上川教育研修センター 2012)などがある。また、岡山県の教員を対象とした調査結果は、「授業をPDCAサイクルで捉えた時、高等学校教員は『C』『A』の必要性についての認識が希薄」(岡山県総合教育センター2012)との傾向を明らかにし、PDCAサイクルにおける「チェック」と「アクション」の重要性を示している。

授業改善に学習評価を生かすことの意義を説明したハンドブックには、小・中学校向けの島根県教育委員会作成「学習評価を生かした授業改善，授業づくりのためのハンドブック」(2011、2012年発行)や神奈川県教育委員会作成「評価資料集」(2011年発行)、高等学校向けの神奈川県教育委員会作成「学習評価の手引き」(2013年発行)などがある。また、福島県教育委員会作成「高等学校授業改善に役立つ評価の工夫」や神奈川県立総合教育センター作成「指導と評価の一体化を目指した授業実践事例集～高等学校～」(ともに2004年発行)では、実践事例も併せて紹介している。

### 2 研究テーマについて

学習評価を生かした授業改善の手法を示すために、次の2点をテーマとした。一つは、学力の3要素と観点別評価の観点の関係を踏まえ、単元で育てたい力をより一層明確にして授業改善の手法を見いだすことであり、もう一つは学習評価をその後の学習指導に生かす「指導と評価の一体化」をより一層綿密に行い、「育てたい力・指導・評価」を意識した授業改善の手法を見いだすことである。

### 3 調査研究協力校について

調査研究協力校である七里ガ浜高等学校について、以下に述べる。

#### (1) 調査研究協力校の概要

七里ガ浜高等学校は、公立中学校卒業生数の増加と高校進学率の上昇に対応した、いわゆる「百校計画」の初期に当たる昭和51年に開校した。鎌倉市内の沿岸部に位置し、在校生徒の約8割が近隣の市や町から通学している。現在の在籍生徒数は800人を超え、教員数は約50名である。

生徒の進路状況としては、進学準備を含めると約9割の生徒が4年制大学に進学を希望している。

全校生徒の8割以上が部・同好会に加入し、熱心に活動するほか、生徒会を中心とした学校行事、姉妹校交流、海外修学旅行、留学生との交流等の活動に力を入れていることも特徴である。

#### (2) 学校が目指す授業改善

七里ガ浜高等学校の学校目標には、「確かな学力向上のため、授業の充実と主体的に学習に取り組む態度を養うことにより、学ぶ力を着実に身につけ、学び高め合う教育の充実を図る」(神奈川県立七里ガ浜高等学校 2012a)ことが掲げられている。また、家庭学習教材「七高ワーク」による基礎学力の定着を目指すとともに、「七里ガ浜高校の学び」として、『想像する力』『表現する力』『伝える力』そして『自ら学ぶ力』を伸ばす(神奈川県立七里ガ浜高等学校 2012b)ことが挙げられている。

#### (3) 調査研究協力校の選定

組織的な授業改善の充実を目指して準備を進めている七里ガ浜高等学校を調査研究協力校とし、国語科、地理歴史科、公民科、数学科、理科、外国語科の6教科を対象に、共同で研究に取り組むこととした。

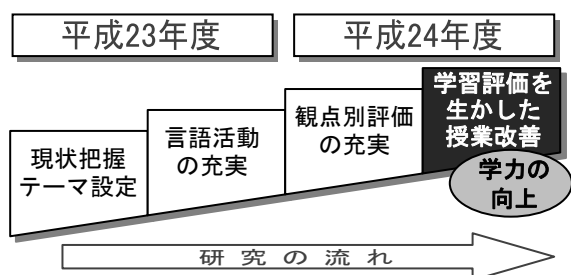
また、七里ガ浜高等学校は、本研究の2年目の平成24年度に、文部科学省委託事業「英語力を強化する指導改善の取組」の拠点校となり、外国語科が「英文の構造を英語の説明により確実に理解させ、本文の内容を自己理解表現につなげる授業方法の研究」にも併せて取り組んだ。

### 4 研究の流れ

研究の初年度である平成23年度は、七里ガ浜高等学校が学習指導の現状を把握・分析し、生徒の思考力・判断力・表現力等の育成に課題があることを確認した。そして、各教科の学習を通して、これらの能力を育成するために欠かせない、言語活動の充実を図る授業づくりを主眼として研究を進めた。

研究2年目である平成24年度は、学習評価の充実、観点別評価の充実を図り、学習評価を生かした授業改善に取り組んだ。(第2図)





第2図 2年間の研究の目標と流れ

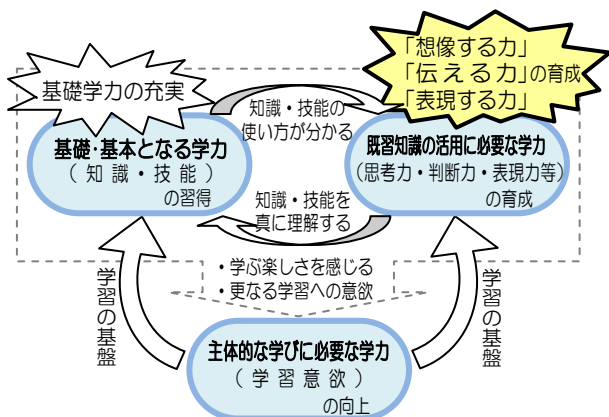
その手法は、まず学力の3要素と観点別評価の観点との関わりを意識して、「育てたい力」を基に、評価規準を設定することである。そして、実践した授業改善の結果として、生徒に「育てたい力」を育成することができたか、その実現状況を明らかにしつつ、内容のまとめりごとの学習評価の結果を、確実に次の学習指導に生かし「指導と評価の一体化」を図ることである。

## 5 研究の具体的な取組み

研究を進めるにあたって用いた具体的な手法について、以下に説明する。

### (1) 七里ガ浜高等学校の授業改善グランドデザイン

七里ガ浜高等学校は「基礎学力の定着」と『想像する力』『表現する力』『伝える力』そして『自ら学ぶ力』を伸ばすことを掲げている。そこで、第3図の授業改善のグランドデザインを作成し、教員の共通理解を図りつつ、授業改善の取組みの推進を目指した。



第3図 授業改善のグランドデザイン

「思考力・判断力・表現力等の育成」は、新学習指導要領で特にその指導の充実が求められており、「想像する力、表現する力、伝える力等」を伸ばすことを掲げている同校の授業改善にとっても、喫緊の課題であると判断した。そこで、「思考力・判断力・表現力等の育成」を校内授業研究の主題とし、言語活動の充実を図る授業づくりを目指した。

全国の高等学校で、思考力・判断力・表現力等の育成に向けて言語活動の充実を図る授業づくりが展開されている中、七里ガ浜高等学校がこのことについて研究、発信することは、他校の授業改善に資すると言え

る。

先述した二つの本研究のテーマを踏まえ、七里ガ浜高等学校は「思考力・判断力・表現力等の育成」を主題とした校内授業研究において、次の三つの具体的な手法で取り組んだ。

○「育てたい力」を具体的に設定し、指導目標を明確にする。

○思考・判断したことを表現させるような指導を工夫する。

○学習目標の実現状況を評価し、事後の学習指導の改善案について検討する。

### (2) 校内授業研究の充実

学習評価を生かし、組織的に取り組む授業改善の方策を、以下に述べる。

#### ア 校内研究体制への支援

校内研究等の取組みについて、国立教育政策研究所実施の「校内研究等の実施状況に関する調査」によると、「校内推進委員会等、校内研究のための全校的な委員会が組織されている」と回答した学校は、小学校90.5%、中学校79.1%であるのに対して、公立高等学校では26.8%と圧倒的に低い。そして、42.1%の公立高等学校が「教務委員会等が校内研究を担当」しており、校内研究を推進する担当者が定められている学校は、小学校94.4%、中学校89.3%であるのに対し、公立高等学校では37.4%である。

七里ガ浜高等学校では、授業改善の推進を図るための校内組織として「授業改善プロジェクトチーム」を設置した。そのメンバーは、授業改善の対象教科となっている6教科（国語科、地理歴史科、公民科、数学科、理科、外国語科）の代表者5名（地理歴史科と公民科は兼務）及びチームリーダーの総括教諭1名と、チームの統括と渉外を担当する副校長1名の計7名である。プロジェクトチームは、学校で取り組む授業改善の方向性を検討し、各教科での取組みに対して指示を与え、各教科で取り組んだ研究授業等の情報を集約して、教科間の情報共有を図った。総合教育センターは、プロジェクトチームが企画する校内研修会や公開研究授業の立案・運営に際し、適宜、指導・助言を行い、学校の取組みを支援した。

#### イ 継続的な研究授業の実施

既出の「校内研究等の実施状況に関する調査」では、過去5年間で研究指定を受けたことがあると回答した公立高等学校は59.4%であり、小学校（68.8%）や中学校（68.3%）の結果と比べ、10ポイント程度低い。「学校として一つの研究テーマを設定して校内研究に取り組んでいる」学校は、小学校98.7%、中学校90.7%であるのに対し、公立高等学校では35.0%である。公立高等学校では、小・中学校よりも主体的に校内研究に取り組む機会が圧倒的に少ないと言える。高等学校は「校内研究や授業研究に関する取組が小中学校に比

べると低調」で、「校内研究や授業研究に取り組むこと自体が課題である」(以上、国立教育政策研究所 2010)と指摘されている。こうしたことから、授業研究に取り組むことが高等学校の授業改善の第一段階と言える。

七里ガ浜高等学校では、6教科(地理歴史科と公民科は合同開催)において、1～2か月に1回の頻度で研究授業を行い、結果として平成23年7月から平成24年11月の間に、各教科6～8回実施した。

各教科から選出された研究授業の担当者は28名に及び、計40回の研究授業を実施した。2年間に在籍した教諭等(総括教諭及び教諭の合計。再任用及び臨時的任用職員を含み、非常勤講師を除く)は48名であり、その約6割の教諭等が研究授業を行ったことになる。

全ての教員が参加できる工夫として、ビデオ撮影も順次、取り入れていった。自分が行う授業の時間帯が重なっていて研究授業を参観できない教科メンバーが、その映像を確認してから事後検討会に参加したり、研究授業担当者が自らの振り返り等に使用したりした。

#### ウ 事前・事後検討会の実施

研究授業を実施する際には、事後検討会だけでなく、事前検討会も併せて行った。

既出の「校内研究等の実施状況に関する調査」によると、研究授業の指導案について「教科会や学年会での事前検討」を行っている小学校は70.4%、中学校65.6%に対して、公立高等学校は26.6%である。公立高等学校の49.8%が「授業時に指導案や略案を配布するが、事前の検討は行っていない」と回答しており、高等学校において、事前検討会が根付いていないことが分かる。

事前検討会には、一般的に次の2点で大きな意義がある。

1点目は、研究授業を充実させることである。事前に複数の教員が意見を持ち寄って授業づくりを行うことで、研究授業が充実することは想像に難くない。また、事前に授業者のねらいや目標、指導の工夫などを共有しておくことで、研究授業時に参観ポイントを逃さなくなり、事後検討会における活発な協議が期待できる。

2点目は、組織的な授業改善を充実させることである。教科で意見を出し合って作った授業では、授業者個人だけでなく、教科メンバー全員が組織として責任を持つことになる。そのため、事後検討会の場で、授業者に遠慮して意見が出ないということがなくなり、協議が活性化されることが期待できる。また、作成された学習指導案や教材を共有することは、教材研究等の効率化につながる。

事前検討会の開催時期も重要である。例えば、研究授業の前日に事前検討会を行っても、授業者のねらいや目標等を共有することはできても、その時点で授業を修正することは事実上難しい。七里ガ浜高等学校で

平成23年度に実施された事前検討会は、研究授業の前1週間以内に実施されたものがほとんどであったが、平成24年度にはそれが全体の約3分の1に減り、前日や前々日に実施されることはなくなった。それに伴い、事前検討会や事後検討会における協議の内容は、以前よりも研究テーマに即したより充実したものとなっていった。

#### エ 指導主事による学校訪問

本研究の各教科を担当した総合教育センター指導主事5名(地理歴史科と公民科は兼務)は、主に各教科の研究授業及び検討会への指導・助言を行った。多くの場合、事後検討会は研究授業当日に実施されるため、平成23年度当初から指導主事も事後検討会に参加していた。事前検討会の大切さは前述のとおりだが、その充実の必要性を確認してからは、研究授業だけでなく事前検討会の実施日にも学校を訪問することにした。2年間で実施された70回の研究授業及び事前・事後検討会に、のべ89人の指導主事が参加したことになる。

#### (3) 授業改善支援ツールの開発

授業改善の取組みの推進を図る三つの授業改善ツールを開発した。

##### ア ツール1「単元指導案」

単元指導案は、学習の内容のまとめ(単元)の指導計画と評価計画を記したものであり、いわゆる単元計画を示した学習指導案である。

研究初年度に七里ガ浜高等学校が用意した単元指導案の様式は第4図のとおりである。この単元指導案は、横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校のプロセス重視の学習指導案を参考に、検討されたものである。七里ガ浜高等学校における校内授業研究の主題を踏まえ、「育てたい力」のために必要な「学習活動」を「思考力・判断力・表現力等の具体的方策」として記述する欄を設け、単元で構想する様式となっている。また、研究授業の展開を記入する欄も設けてある。

研究2年目は、観点別評価の充実を目指し、第5図のように単元指導案の様式の改善を図った。様式の変更にあたっては、総合教育センターが助言を行った。単元指導案の左ページの「単元の指導計画」には、学習評価の評価規準や評価の方法、学習活動等を記載するようになっている。

総合教育センターも上記のプロセス重視の学習指導案を参考にして、単元構想シートを開発した。このシートは、1時間単位ではなく単元全体を見通して授業をつくるためのものであり、生徒に育てたい力は何か、それらの力を単元の中でバランスをとってどう配置するのかなどの授業構想を促すための授業改善ツールである。単元の各時間における「育てたい力」の検討については、生徒の実現状況を示している評価規準の設定を基に行うようになっている。なお、評価規準とと



<b>単元指導案</b>									
1 科目名									
2 単元名									
3 単元のねらい（単元目標）									
次	時	育てたい力	学習内容	学習活動 思考力・判断力・表現力等の 育成の具体的方策	実施日				
					組	組	組		

4 授業展開例（ 次 時）				
(1) 本時の目標				
(2) 本時の指導過程				
過程	学習活動	指導内容	指導上の留意点	評価観点 (方法)
導入				
展開				
まとめ				

第4図 平成23年度の単元指導案様式

<b>単元指導案</b>									
1 科目名（学年）		「生物基礎」（第1学年）							
2 単元名		「細胞のつくり」							
3 単元で育てたい力		(学習指導要領の内容より)							
4 単元の評価規準		(国立教育政策研究所の参考資料より)							
5 単元の指導計画									
次	時	評価の観点			評価規準	評価の方法	学習活動 思考力・判断力・表現力等の 育成の具体的方策	実施日	
		関	思	技				知	組
1	1				○ (4を踏まえて、記述する)				
	2		○						
	3			○					
2	4		○						
	5 (本時)			○					
3	6	○							

6 授業展開例（ 2次 5時）		
(1) 本時の目標		
(2) 本時の指導過程		
分	学習活動	指導上の留意点
10分		
20分		
20分		

第5図 平成24年度の単元指導案様式

もに評価の方法も検討し、そのために必要な学習活動を検討するような、「評価規準・評価の方法から学習活動を考える」という構想の流れとなっている。従来の学習指導案は「学習内容・学習活動から評価規準・評価の方法を考える」という順序となっているものが多く、これとは逆向きの発想となっている。

本研究2年目に使用した新しい単元指導案はこの単元構想シートの理念を基に作成した。生徒に育てたい力を単元で構想し、単元にどのような評価規準が位置付くのかを確認できる様式となっている。

イ ツール2「授業改善 R-PDCA サイクルの記録」

研究協議の充実を目指し、各教科担当の指導主事が

事前検討会及び事後検討会に参加したが、それでも参観者が感想を述べるだけの協議になることがあった。そこで、授業者のねらいや目標、指導の工夫、学力の見取りの場面など、協議の視点をまとめた記録用紙様式を用意する必要があると考え、初年度の最後には「教科における取組みの記録Ⅰ～Ⅲ」を用いた。(第6図)3葉に分かれた様式は、それぞれ「事前検討会用」、「事後検討会用」、「1年目のまとめ用」である。

2年目からはこの様式を改良し、事前・事後検討会を一連のR-PDCAサイクルに位置付け、学習評価の結果を次の学習指導に生かしやすい「授業改善 R-PDCA サイクルの記録」(第7図)を用いた。研究授業の担

<p style="text-align: center;"><b>教科における取組みの記録Ⅰ (事前検討会)</b></p> <p>(1) 研究授業で育成を目指す、<b>主な「育てたい力」</b>は何か。より適切なものはないか。 (※具体的に)</p> <p>(2) 設定したその力を育成する<b>手立て(工夫)</b>は何か。より適切なものはないか。</p> <p>(3) その力が付いたかどうかを<b>把握</b>できる場面はどこか。より適切な場面はないか。</p>	<p style="text-align: center;"><b>教科における取組みの記録Ⅱ (事後検討会)</b></p> <p>(1) 目指している「<b>育てたい力</b>」が生徒に付いたと言えるか、<b>手立て(工夫)</b>は効果的であったか。</p> <p>(2) 設定したその力を育成するために、ほかに考えられる<b>手立て(工夫)</b>は何か。</p>	<p style="text-align: center;"><b>教科における取組みの記録Ⅲ (1年目のまとめ)</b></p> <p>(1) <b>年度当初</b>に持っていた<b>課題</b></p> <p>(2) 今年度の取組みを通して得られた<b>成果</b></p> <p>(3) 来年度に引き継ぐ<b>今後の課題</b></p> <p>(4) <b>課題克服の方策</b>、及び来年度の<b>授業改善の方向性</b></p>
--	--	---

第6図 教科における取組みの記録Ⅰ～Ⅲ

<p style="text-align: center;"><b>授業改善 R-PDCA サイクルの記録</b></p> <p><b>Research 事前</b></p> <p>把握した課題とその解決方策の検討</p> <table border="1"> <tr> <td>把握した課題</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>安全に留意して、正しい手順で実験を行うことについて継続的に指導する必要がある。</li> <li>単体を観察する機会が少なく、それらの特徴や性質の知識は体験を伴わないものである。</li> <li>思考・判断を伴う課題に苦手意識を持っている。</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td>解決方策</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>生徒に実験操作を行わせる場面を用意する。</li> <li>実際に塩素の発生場面の演示実験やハロゲン単体の特徴と性質を確認できる動画を観察させる。</li> <li>思考・判断・表現させる場面を増やす。</li> </ul> </td> </tr> </table> <p><b>Plan 事前</b></p> <p>単元指導計画を踏まえた育てたい力とそのために必要な学習活動の検討</p> <table border="1"> <tr> <td>育てたい力 ・単元で ・各時間で</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>安全に正しく実験を行うことのできる技能</li> <li>塩素、臭素の単体の特徴と性質を的確に表現する力</li> <li>観察の結果を踏まえ、塩素、臭素、ヨウ素の酸化力の大小を考察する力</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td>学習活動 ・生徒が行う 具体的な活動</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>実験操作を行う。</li> <li>塩素、臭素の生成の観察を通して、それぞれの特徴や性質を見いだし、ワークシートに記述する。</li> <li>実験結果を基に、酸化力の大きな順に三つの元素を並べ替え、その理由を記述する。</li> </ul> </td> </tr> </table> <p><b>Do 事前</b></p> <p>指導の準備と評価の方法・場面の検討</p> <table border="1"> <tr> <td>指導の準備 ・学習活動のための準備</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>発生する塩素を吸い込むと危険であることを生徒に確認しておく。</li> <li>塩素、臭素の生成の様子を観察させる場面では、見るべき視点を確認しておくとともに、全員の生徒がきちんと見えるように配慮する。</li> <li>酸化力の大小を判断した理由を記述できるようなワークシートを用意する。</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td>評価の方法 評価の場面</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>実験操作〔行動の観察の点検〕</li> <li>塩素、臭素の生成の特徴や性質〔ワークシートの記述の確認〕</li> <li>酸化力の大小を判断した理由〔ワークシートの記述の分析〕</li> </ul> </td> </tr> </table>	把握した課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>安全に留意して、正しい手順で実験を行うことについて継続的に指導する必要がある。</li> <li>単体を観察する機会が少なく、それらの特徴や性質の知識は体験を伴わないものである。</li> <li>思考・判断を伴う課題に苦手意識を持っている。</li> </ul>	解決方策	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒に実験操作を行わせる場面を用意する。</li> <li>実際に塩素の発生場面の演示実験やハロゲン単体の特徴と性質を確認できる動画を観察させる。</li> <li>思考・判断・表現させる場面を増やす。</li> </ul>	育てたい力 ・単元で ・各時間で	<ul style="list-style-type: none"> <li>安全に正しく実験を行うことのできる技能</li> <li>塩素、臭素の単体の特徴と性質を的確に表現する力</li> <li>観察の結果を踏まえ、塩素、臭素、ヨウ素の酸化力の大小を考察する力</li> </ul>	学習活動 ・生徒が行う 具体的な活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>実験操作を行う。</li> <li>塩素、臭素の生成の観察を通して、それぞれの特徴や性質を見いだし、ワークシートに記述する。</li> <li>実験結果を基に、酸化力の大きな順に三つの元素を並べ替え、その理由を記述する。</li> </ul>	指導の準備 ・学習活動のための準備	<ul style="list-style-type: none"> <li>発生する塩素を吸い込むと危険であることを生徒に確認しておく。</li> <li>塩素、臭素の生成の様子を観察させる場面では、見るべき視点を確認しておくとともに、全員の生徒がきちんと見えるように配慮する。</li> <li>酸化力の大小を判断した理由を記述できるようなワークシートを用意する。</li> </ul>	評価の方法 評価の場面	<ul style="list-style-type: none"> <li>実験操作〔行動の観察の点検〕</li> <li>塩素、臭素の生成の特徴や性質〔ワークシートの記述の確認〕</li> <li>酸化力の大小を判断した理由〔ワークシートの記述の分析〕</li> </ul>	<p><b>Check 事後</b></p> <p>生徒の学習評価と教科指導の評価の検討</p> <table border="1"> <tr> <td>学習評価 ・評価規準に示した姿を実現しているか ・無理のない評価の方法であるか</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>90%以上の班が注意を守って実験していたことを、実験操作の点検により確認できた。</li> <li>ワークシートの自由記述を確認したところ、演示やVTRで観察した塩素、臭素、ヨウ素3種のハロゲンの特徴と性質を記述した生徒が52%と半数を超えていた。塩素、臭素のいずれかの記述をした生徒を合わせると約73%の生徒が評価規準にほぼ達しているかと判断できる。</li> <li>ほとんどの生徒が酸化力の関係を正しく比較できていた。また、判断理由の記述が書けた生徒65%のうち、実験の結果を踏まえて記述できた生徒は29%であった。ほとんどの生徒が実験結果から考察していたものと思われるが、その理由を自由記述で書く力が不足していると判断した。</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td>教科指導の評価 ・学力は育成されたか ・指導の工夫は適切か</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>安全に正しく実験を行うことについては、演示実験で塩素の臭いを体験させたことの効果が十分に発揮されていたと考えられる。</li> <li>中間試験において、ハロゲン元素の性質を問う問題を出題したところ、臭素、ヨウ素の性質については正答率が90%を超える高い結果が得られた。</li> <li>ワークシートの記述において、塩素の単体をハロゲン化カリウムに作用させた実験1では、90%以上の生徒が酸化力を正しく比較できた。</li> </ul> </td> </tr> </table> <p><b>Action 事後</b></p> <p>改善を必要とする点と学習指導の修正方針の検討 〔授業者〕に関するだけでなく、「ほかの先生の授業」や「教科全体」の視点も併せて</p> <table border="1"> <tr> <td>改善を必要とする点</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>実験操作の点検については、ただ机間を巡回して確認したというだけでなく、点検の証拠が残るものが必要。項目によっては、自己評価を全面的に信頼できないことがある。</li> <li>演示やVTRを見せながら、ハロゲンの特徴をまとめたスライドを短時間流すだけでは、生徒の記憶に長く止まり、それを知識とすることは困難である。</li> <li>ほとんどの生徒が、実験結果からハロゲンの酸化力を正しく比較していると思われるが、その理由を自分の言葉で記述する能力が不足している。</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td>修正方針</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>行動の観察の点検については、授業者が机間巡回中に容易に行えるチェックシートを作成する。</li> <li>元素の特徴や性質については、演示とVTRを見て観察する時間を実験の実施前に別途設け、自由記述ではなく、ワークシート上に臭い・色・性質・主な反応等の項目を明確に示した表を作成し、十分な時間を確保して生徒に記入させる。また、そうすることで、結果の記述と考察に使える時間を増やす。</li> <li>ワークシートのハロゲンの酸化力の判断の理由については、自由記述ではなく、「実験( )の( )の結果により判断」のように、簡単に記入できるものに変更する。</li> </ul> </td> </tr> </table>	学習評価 ・評価規準に示した姿を実現しているか ・無理のない評価の方法であるか	<ul style="list-style-type: none"> <li>90%以上の班が注意を守って実験していたことを、実験操作の点検により確認できた。</li> <li>ワークシートの自由記述を確認したところ、演示やVTRで観察した塩素、臭素、ヨウ素3種のハロゲンの特徴と性質を記述した生徒が52%と半数を超えていた。塩素、臭素のいずれかの記述をした生徒を合わせると約73%の生徒が評価規準にほぼ達しているかと判断できる。</li> <li>ほとんどの生徒が酸化力の関係を正しく比較できていた。また、判断理由の記述が書けた生徒65%のうち、実験の結果を踏まえて記述できた生徒は29%であった。ほとんどの生徒が実験結果から考察していたものと思われるが、その理由を自由記述で書く力が不足していると判断した。</li> </ul>	教科指導の評価 ・学力は育成されたか ・指導の工夫は適切か	<ul style="list-style-type: none"> <li>安全に正しく実験を行うことについては、演示実験で塩素の臭いを体験させたことの効果が十分に発揮されていたと考えられる。</li> <li>中間試験において、ハロゲン元素の性質を問う問題を出題したところ、臭素、ヨウ素の性質については正答率が90%を超える高い結果が得られた。</li> <li>ワークシートの記述において、塩素の単体をハロゲン化カリウムに作用させた実験1では、90%以上の生徒が酸化力を正しく比較できた。</li> </ul>	改善を必要とする点	<ul style="list-style-type: none"> <li>実験操作の点検については、ただ机間を巡回して確認したというだけでなく、点検の証拠が残るものが必要。項目によっては、自己評価を全面的に信頼できないことがある。</li> <li>演示やVTRを見せながら、ハロゲンの特徴をまとめたスライドを短時間流すだけでは、生徒の記憶に長く止まり、それを知識とすることは困難である。</li> <li>ほとんどの生徒が、実験結果からハロゲンの酸化力を正しく比較していると思われるが、その理由を自分の言葉で記述する能力が不足している。</li> </ul>	修正方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>行動の観察の点検については、授業者が机間巡回中に容易に行えるチェックシートを作成する。</li> <li>元素の特徴や性質については、演示とVTRを見て観察する時間を実験の実施前に別途設け、自由記述ではなく、ワークシート上に臭い・色・性質・主な反応等の項目を明確に示した表を作成し、十分な時間を確保して生徒に記入させる。また、そうすることで、結果の記述と考察に使える時間を増やす。</li> <li>ワークシートのハロゲンの酸化力の判断の理由については、自由記述ではなく、「実験( )の( )の結果により判断」のように、簡単に記入できるものに変更する。</li> </ul>
把握した課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>安全に留意して、正しい手順で実験を行うことについて継続的に指導する必要がある。</li> <li>単体を観察する機会が少なく、それらの特徴や性質の知識は体験を伴わないものである。</li> <li>思考・判断を伴う課題に苦手意識を持っている。</li> </ul>																				
解決方策	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒に実験操作を行わせる場面を用意する。</li> <li>実際に塩素の発生場面の演示実験やハロゲン単体の特徴と性質を確認できる動画を観察させる。</li> <li>思考・判断・表現させる場面を増やす。</li> </ul>																				
育てたい力 ・単元で ・各時間で	<ul style="list-style-type: none"> <li>安全に正しく実験を行うことのできる技能</li> <li>塩素、臭素の単体の特徴と性質を的確に表現する力</li> <li>観察の結果を踏まえ、塩素、臭素、ヨウ素の酸化力の大小を考察する力</li> </ul>																				
学習活動 ・生徒が行う 具体的な活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>実験操作を行う。</li> <li>塩素、臭素の生成の観察を通して、それぞれの特徴や性質を見いだし、ワークシートに記述する。</li> <li>実験結果を基に、酸化力の大きな順に三つの元素を並べ替え、その理由を記述する。</li> </ul>																				
指導の準備 ・学習活動のための準備	<ul style="list-style-type: none"> <li>発生する塩素を吸い込むと危険であることを生徒に確認しておく。</li> <li>塩素、臭素の生成の様子を観察させる場面では、見るべき視点を確認しておくとともに、全員の生徒がきちんと見えるように配慮する。</li> <li>酸化力の大小を判断した理由を記述できるようなワークシートを用意する。</li> </ul>																				
評価の方法 評価の場面	<ul style="list-style-type: none"> <li>実験操作〔行動の観察の点検〕</li> <li>塩素、臭素の生成の特徴や性質〔ワークシートの記述の確認〕</li> <li>酸化力の大小を判断した理由〔ワークシートの記述の分析〕</li> </ul>																				
学習評価 ・評価規準に示した姿を実現しているか ・無理のない評価の方法であるか	<ul style="list-style-type: none"> <li>90%以上の班が注意を守って実験していたことを、実験操作の点検により確認できた。</li> <li>ワークシートの自由記述を確認したところ、演示やVTRで観察した塩素、臭素、ヨウ素3種のハロゲンの特徴と性質を記述した生徒が52%と半数を超えていた。塩素、臭素のいずれかの記述をした生徒を合わせると約73%の生徒が評価規準にほぼ達しているかと判断できる。</li> <li>ほとんどの生徒が酸化力の関係を正しく比較できていた。また、判断理由の記述が書けた生徒65%のうち、実験の結果を踏まえて記述できた生徒は29%であった。ほとんどの生徒が実験結果から考察していたものと思われるが、その理由を自由記述で書く力が不足していると判断した。</li> </ul>																				
教科指導の評価 ・学力は育成されたか ・指導の工夫は適切か	<ul style="list-style-type: none"> <li>安全に正しく実験を行うことについては、演示実験で塩素の臭いを体験させたことの効果が十分に発揮されていたと考えられる。</li> <li>中間試験において、ハロゲン元素の性質を問う問題を出題したところ、臭素、ヨウ素の性質については正答率が90%を超える高い結果が得られた。</li> <li>ワークシートの記述において、塩素の単体をハロゲン化カリウムに作用させた実験1では、90%以上の生徒が酸化力を正しく比較できた。</li> </ul>																				
改善を必要とする点	<ul style="list-style-type: none"> <li>実験操作の点検については、ただ机間を巡回して確認したというだけでなく、点検の証拠が残るものが必要。項目によっては、自己評価を全面的に信頼できないことがある。</li> <li>演示やVTRを見せながら、ハロゲンの特徴をまとめたスライドを短時間流すだけでは、生徒の記憶に長く止まり、それを知識とすることは困難である。</li> <li>ほとんどの生徒が、実験結果からハロゲンの酸化力を正しく比較していると思われるが、その理由を自分の言葉で記述する能力が不足している。</li> </ul>																				
修正方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>行動の観察の点検については、授業者が机間巡回中に容易に行えるチェックシートを作成する。</li> <li>元素の特徴や性質については、演示とVTRを見て観察する時間を実験の実施前に別途設け、自由記述ではなく、ワークシート上に臭い・色・性質・主な反応等の項目を明確に示した表を作成し、十分な時間を確保して生徒に記入させる。また、そうすることで、結果の記述と考察に使える時間を増やす。</li> <li>ワークシートのハロゲンの酸化力の判断の理由については、自由記述ではなく、「実験( )の( )の結果により判断」のように、簡単に記入できるものに変更する。</li> </ul>																				

第7図 授業改善 R-PDCA サイクルの記録

当者は、左側半分の「把握した課題とその解決方策の検討(Research)」、「単元指導計画を踏まえた育てたい力とそのために必要な学習活動の検討(Plan)」、「指導の準備と評価の方法・場面の検討(Do)」をあらかじめ記載しておき、その内容を基に事前検討会を行う。検討会で指摘された意見に対しては、関連部分を研究授業までに修正しておく。事後検討会では、「生徒の学習評価と教科指導の評価の検討(Check)」、「改善を必要とする点と学習指導の修正方針の検討(Action)」に沿って協議を行い、その協議結果をまとめて記録しておく。研究授業の成果を確認し、課題については修正方針を定めることで、学習評価を授業改善に役立てることができる。また、研究授業から得られた改善点は、その授業者だけでなく、協議会に参加した全員の授業にも生かすことで、組織的な授業改善を推進することになる。

### ウ ツール3 「授業参観メモ」

事後検討会では、協議すべきポイントをしぼり、話し合いが行われるが、研究授業ではそのポイントを逃さず見ておくことが必要である。そのための授業改善ツールとして「授業参観メモ」を作成した。(第8図)

研究授業を繰り返すうちに、事前・事後検討会では、活発な意見交換が行われるようになっていった。しかし、授業のねらいや育てたい力、そのための指導の工夫が適当であったのかという内容が話題に上らなかったり、学習結果の妥当性や改善の方向性について検討

されるまでに至らなかつたりするなど、協議が不十分であることも多かった。この原因を、協議に必要な観察のポイントが参観者に周知されていないことと捉え、2年目の後半より「授業参観メモ」を使用した。「授業参観メモ」の「育てたい力」、「指導」、「評価」のそれぞれの「研究授業の参観時の視点」の欄には、「単元指導案」から「評価規準」、「学習活動」、また「授業改善のR-PDCAサイクルの記録」から「育てたい力」、「学習活動」、「評価の方法、評価の場面」を抜き出して、記載する。この記載については、研究授業ごとに総合教育センターの各教科担当指導主事が行った。それは、抜き出し方や記載の分量などの書き方が教科間で統一することを目的としたからである。

様式の右側には、「育てたい力・指導・評価」について参観中に気付いたこと、生徒の様子などをメモしておく欄を用意し、事後検討会の充実を目指した。

### (4) 質問紙調査

生徒の実態把握、教員の意識共有、授業改善プロジェクトチームによる授業改善の方向性の検討や取組みの総括等を目的として、生徒及び教員を対象に質問紙調査を行った。

#### ア 質問紙の作成

生徒質問紙調査は、第1回・第2回ともに同じ質問項目で実施した。質問項目は、「勉強」について4問、「学校の授業」について12問、「家庭学習」について7問の計23問、回答方法は全て選択肢方式である。質問項目間で回答結果をクロス集計し、より詳細に分析できるものも用意した。また、同じ質問紙調査を繰り返し実施することで、経年変化を調査したり、年度ごとの生徒の実態を把握したりすることができる。さらに、生徒質問紙調査には、一部に「神奈川県立高等学校等学習状況調査」の質問紙調査と同じ質問項目を用いており、同調査で実施した第2学年の結果と比較し、分析することも可能とした。

教員用質問紙の構成は、「育てたい力」、「授業改善」、「言語活動」の三つの領域とし、第1回は計15問、第2回は計20問を設定して調査した。回答方法は選択肢方式と自由記述方式を用いた。

また、生徒質問紙調査と教員質問紙調査の結果を比較分析することで、授業や学習に対する生徒と教員の意識を対比できる質問項目も用意した。

これら質問紙調査の質問項目や分析手法例については、総合教育センターが作成した冊子「〈高等学校〉『育てたい力・指導・評価』を意識して取り組む授業改善ガイドブック」に掲載してあるので参考にされたい。なお、このガイドブックは総合教育センターホームページからダウンロードし、閲覧することができる。

#### イ 質問紙調査の実施と活用

##### (ア) 質問紙調査実施の時期と回答者

調査は、平成24年1月上旬及び同年12月中旬に2

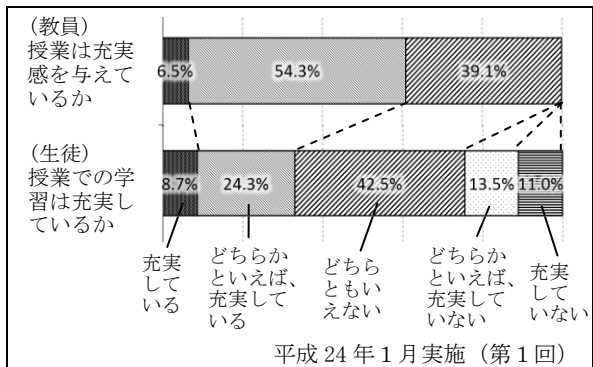
参観者氏名: _____		
七里ガ浜高校授業改善プロジェクト 「授業参観メモ」		
研究授業日時	教科(科目)	授業者
平成24年10月1日(月)1校時	理科(化学I)	〇〇 〇〇
視点の項目	研究授業の参観時の視点	参観時の自由メモ欄
育てたい力 本時の授業で生徒に育てたい力	○塩素、臭素の単体の特徴と性質を的確に表現する力 (観察・実験の技能) ○観察の結果を踏まえ、塩素、臭素、ヨウ素の酸化力の大きさを考察する力 (思考・判断・表現)	
	○塩素、臭素の生成の観察を基に、それぞれの特徴や性質を見だし、ワークシートに記述させる。 ○酸化力の大きさを判断した理由を記述できるようなワークシートを用意する。	
指導 「育てたい力」のために取り入れた指導の工夫	○塩素、臭素の生成の特徴や性質 [ワークシートの記述の確認] ○酸化力の大きさを判断した理由 [ワークシートの記述の分析]	
評価 「育てたい力」が実現したのかを見取る方法(評価方法)		

第8図 授業参観メモ

回実施した。第1回調査（平成24年1月）は1・2学年生徒528名と教員46名から、第2回調査（平成24年12月）は1～3学年生徒783名と教員42名から回答を得た。

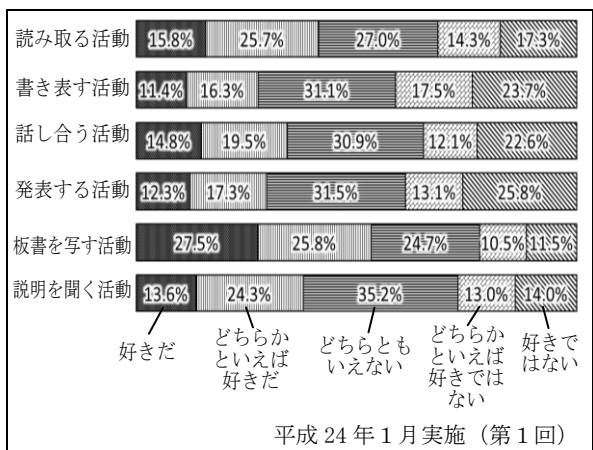
(イ) 生徒の実態把握と教員意識の共有化

授業の充実度に関して、生徒に「一般的に授業であなただの学習は充実していますか」、教員に「ご自身の授業は生徒に充実感を与えていると思いますか」との質問を行い、その回答結果は第9図のとおりであった。



第9図 授業の充実度に関する調査結果

授業への充実感について、生徒と教員の意識に大きな差が見られた。七里ガ浜高等学校において平成24年3月に実施した校内研修会でこれらの調査結果を踏まえて協議を行ったところ、「生徒の実態を分析することができ、有効である」、「生徒と教員の意識にズレがあることに気付いた」などの意見が出され、授業改善への契機とすることができた。また、様々な学習活動に対して生徒がどのように感じているのかを調査したところ、第10図の結果となった。



第10図 学習活動に対する生徒の意識

各種学習活動のうち、読み取る・書き表す・話し合う・発表する活動は、生徒の能動的な学習活動であり、板書を写す・説明を聞く学習活動は生徒の受動的な活動である。

生徒の能動的な活動のうち、書き表す・話し合う・発表する活動については、「好きだ」、「どちらかといえば好きだ」とする肯定的に回答した生徒の割合は、27.7%～34.3%であり、読み取る活動に対しては

41.5%の割合であった。その一方で、生徒の受動的な活動、板書を写す・説明を聞く活動への肯定的な回答の割合はそれぞれ53.3%、37.9%であり、能動的な活動よりも高い傾向が見られた。

こうした結果に対して、平成24年3月の校内研修会における教員の意見としては「生徒の態度が受け身であることが数値として表された」、「生徒の意見が必ずしもニーズとは限らない。単に慣れていないだけではないか」といった現状分析に関する意見とともに、「記述させることに慣れさせ、達成感を味わわせるとよい」、「生徒の希望に合わなくても、生徒が充実感を得るように工夫したい」といった意見が出され、授業改善の方向性を見いだすことに役立った。

ウ その他の質問紙調査結果の活用方法

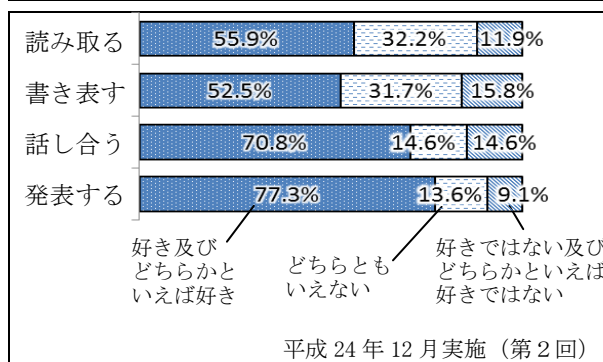
(ア) クロス集計による分析

生徒質問紙には、複数の質問項目間でのクロス集計を想定した問いを用意した。次に、その結果の一部を紹介する。なお、第1回と第2回に実施した調査結果は概ね同様の傾向が見られた。ここでは、第2回調査の分析結果を示す。

生徒の能動的な活動である、読み取る・書き表す・話し合う・発表する活動を「好きと感じる意識」と、それらの学習活動に「充実感を覚える意識」との関連を分析した。（第1表、第11図）

第1表 クロス集計（活動への充実感×活動が好き）

その学習活動が好きな 充実感を覚えるのはいつか		その学習活動が好きか		
		肯定的評価	どちらともいえない	否定的評価
読み取る時	143人	55.9%	32.2%	11.9%
書き表す時	101人	52.5%	31.7%	15.8%
話し合う時	48人	70.8%	14.6%	14.6%
発表する時	22人	77.3%	13.6%	9.1%



第11図 授業の充実度に関する調査結果

どの言語活動においても、充実感を覚える学習活動に対しては、「好き」及び「どちらかといえば好き」と肯定的に回答している生徒は半数以上である。話し合う・発表する学習活動については、ほかの学習活動と比較して充実感を覚える生徒の人数は少ないが、7割以上の生徒が肯定的な回答をしている。

また、質問項目「授業で思考を実感するのはどのよ

うな学習活動か(最大三つまで)」に対して回答した学習活動の数を調査した。その数と「勉強が好きか」という問いに対する回答結果との関係を分析したところ、第2表のような結果となった。また、「授業の充実度」と「思考を実感する学習活動として挙げた数」との関係は、第3表のとおりである。

第2表 クロス集計(勉強が好きか×思考を実感する学習活動の数)

思考を実感する学習活動 勉強が好きか	学習活動の数	回答生徒人数	一人当たり平均
肯定的評価	323	161人	2.00
どちらともいえない	437	221人	1.98
否定的評価	630	398人	<b>1.58</b>

平成24年12月実施(第2回)

第3表 クロス集計(授業の充実度×思考を実感する学習活動の数)

思考を実感する学習活動 授業の充実度	学習活動の数	回答生徒人数	一人当たり平均
肯定的評価	558	287人	1.94
どちらともいえない	525	287人	1.83
否定的評価	310	208人	<b>1.49</b>

平成24年12月実施(第2回)

「勉強が好きか」や「授業の充実度」に否定的評価を行った生徒は、「思考を実感する学習活動として挙げた数」は少なく、その平均値はそれぞれ1.58と1.49であった。生徒が思考を実感する学習活動を増やすことが、生徒が勉強が好きと感じたり、授業に充実感を覚えたりすることにつながれる可能性がある。

さらに、「勉強が好きか」、「授業は充実しているか」との問いに対して、いずれの問いに対しても否定

第4表 クロス集計(勉強が好きか×学習活動に思考を感じない)

思考を実感する学習活動 勉強が好きか	「特になし」との回答生徒数	全回答生徒数	全体の割合
肯定的評価	7人	161人	4.3%
どちらともいえない	6人	221人	2.7%
否定的評価	51人	398人	<b>12.8%</b>

平成24年12月実施(第2回)

第5表 クロス集計(授業の充実度×学習活動に思考を感じない)

思考を実感する学習活動 授業の充実度	「特になし」との回答生徒数	全回答生徒数	全体の割合
肯定的評価	7人	287人	2.4%
どちらともいえない	21人	287人	7.3%
否定的評価	36人	208人	<b>17.3%</b>

平成24年12月実施(第2回)

的に回答した生徒は、思考を実感する学習活動を「特になし」と回答する割合がそれぞれ12.8%、17.3%と、そのほかの生徒に比べ極端に高い。(第4表、第5表)

(イ) 2回の質問紙調査による生徒の変容に関する分析

2回の生徒質問紙調査結果の経年変化を分析することで、生徒の変容を把握することができる。「授業が分かるか」との質問に対する回答結果を第6表に示す。

第6表 「授業が分かるか」への肯定的な回答の割合

	平成22年 入学生	平成23年 入学生	平成24年 入学生
第1回 平成23年度	2年次 45.5%	1年次 37.8%	
第2回 平成24年度	3年次 56.1%	2年次 39.6%	1年次 47.8%

平成24年1月及び12月実施(第1・2回)

この問いに肯定的に回答した生徒の割合は、平成23年入学生では1.8ポイントの上昇に留まっているが、平成22年入学生は10.6ポイント増加している。これは調査時期が3年生にとって、大学入試等の直前の時期であったことが原因と考えられる。また、平成24年入学生の結果である47.8%は、平成23年入学生の37.8%より10.0ポイント高かった。年度により生徒集団の意識に違いがあることが分かる。「授業は充実しているか」の回答結果についても、これらと同様の傾向が見られる。(第7表)

第7表 「授業の充実感」への肯定的な回答の割合

	平成22年 入学生	平成23年 入学生	平成24年 入学生
第1回 平成23年度	2年次 35.3%	1年次 30.5%	
第2回 平成24年度	3年次 41.6%	2年次 29.4%	1年次 39.4%

平成24年1月及び12月実施(第1・2回)

(ウ) 2回の質問紙調査による各年度の生徒の実態把握に関する分析

2回の生徒質問紙調査結果のうち、第1学年の生徒が「好き」だと感じる学習活動の変化を分析した。

読み取る・書き表す・話し合う・発表する活動が好きかとの問いに対して肯定的に回答した割合は、平成23年度に比べ、平成24年度で1.8~8.9ポイント高い結果となった。(第8表)

第8表 第1学年生徒の各学習活動に対する好き嫌いに関する肯定的な回答数の変化

		H23	H24
能動的な活動	読み取る活動は好きか	38.9%	44.5%
	書き表す活動は好きか	24.0%	32.9%
	話し合う活動は好きか	35.5%	37.3%
	発表する活動は好きか	28.6%	31.2%
受動的な活動	板書を写す活動は好きか	48.9%	63.7%
	説明を聞く活動は好きか	34.0%	42.1%

平成24年1月及び12月実施(第1・2回)



この結果は、中学校でこうした言語活動に慣れ親しんできた生徒が、平成24年度の方がより多く七里ガ浜高等学校に入学してきた可能性も考えられる。また、書き表す学習での高まりが8.9ポイントと最も差が大きかった。研究授業では、思考力・判断力・表現力等の育成に向けて、言語活動を取り入れる際、観察結果を記録させたり、自分の考えを論拠に基づいて記述させたり、テーマに関して論述させたりするなどの活動を取り入れる工夫が多く見られた。これらの表現する学習が各教科における日々の授業に影響を与えたと考えすることはできないだろうか。

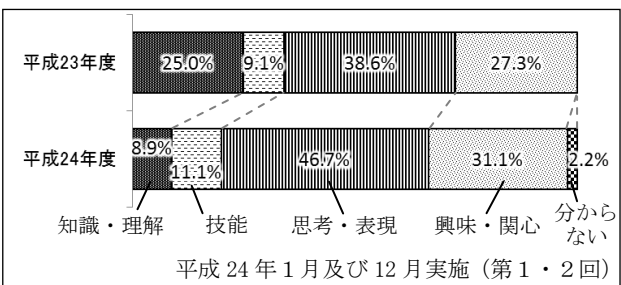
一方で、受動的な活動である板書を写す・説明を聞く活動についても、それぞれ14.8・8.1ポイント高くなっており、平成23年度の能動的な活動よりも受動的な活動を好む傾向がより強くなっている。生徒はこうした学習スタイルに慣れており、生徒の意識が一朝一夕には変容しないことのと表れと言える。今後も授業の中で、継続的に能動的な活動（言語活動）を充実させていくことで、生徒はこうした授業の良さを実感することができ、能動的な活動に慣れていくことができる。

エ 本研究の総括に向けて

(ア) 授業づくりに対する教員の意識の変化

七里ガ浜高等学校における2年間の授業改善の取組を振り返り、教員の意識の変化を分析した。

生徒はどのような学力を身に付けるべきかへの回答結果は、第12図のとおりである。平成23年度に比べ、平成24年度の結果では、「知識・理解」が16.1ポイント低下し、逆に「思考・表現」が8.1ポイント、「興味・関心」が3.8ポイント上昇している。この結果は、七里ガ浜高等学校が校内授業研究の主題に「思考力・判断力・表現力等の育成」を掲げ、学校全体で課題意識を持って取り組んだ成果だと考えられる。なお、平成24年度の調査で「分からない」(2.2%)と回答された調査用紙には、「四つの中から一つだけ選ぶことはできない」と書き記されていたことを付記しておく。

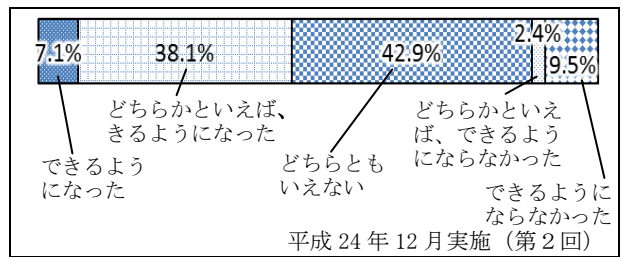


知識・理解：新しい知識を教え、理解させてくれる授業  
 技能：繰り返し訓練することで鍛えられる技能を習得させてくれる授業  
 思考・表現：学習内容について自分なりに考えたり、表現したりする力を育成してくれる授業  
 興味・関心：学習内容への興味や関心を高めてくれる授業

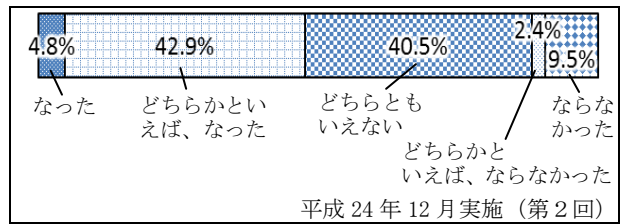
第12図 生徒に育てたい力の変容

(イ) 選択式回答結果からの2年間の振り返り

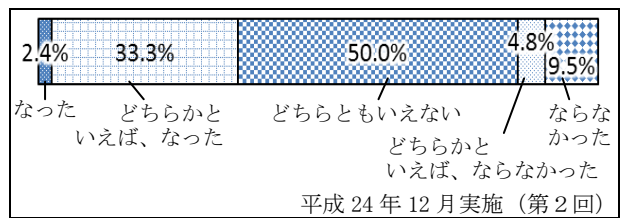
2年間の取組を通じて得られた成果を調査した。「生徒に育てたい力がより具体的にイメージできるようになったか」との問いに対して、肯定的な回答の割合は45.2%（第13図）、「育てたい力と指導の関係がより明確になったか」との問いに対する肯定的な回答の割合は47.7%（第14図）であり、半数を下回った。「学習評価の方法がより明確になったか」との問いに対する肯定的な回答の割合はさらに低く、第15図のように35.7%であった。この結果は、第2図で示したように、「観点別評価の充実」を意識した取組みへのシフトが研究の2年目になってからであったことの影響は否めない。



第13図 育てたい力をより具体的にイメージできるようになったか

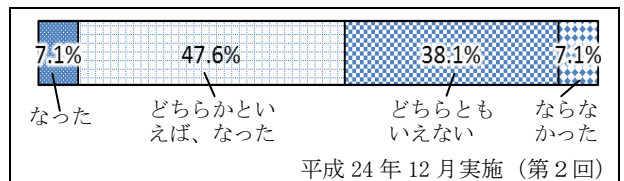


第14図 育てたい力と学習活動との関係がより明確になったか



第15図 学習評価の方法がより明確になったか

その一方で、学習評価を生かした授業改善について意識したと肯定的に回答した割合は54.7%と最も多かった。（第16図）



第16図 学習評価の結果を踏まえた授業づくりをより一層意識するようになったか

学習評価方法の明確化は、今後の授業改善に生かすためには不可避である。育てたい力の育成は、授業者

の想定どおり実現できたのかどうか、的確な評価の方法について校内で研究していくことが重要である。

(ウ) 記述式回答結果からの2年間の振り返り

教員質問紙調査において、成果や課題等について記述された回答について述べておきたい。

2年間の授業改善の取組みの成果として「生徒が単純な結果を結び付けて一つの結論を出せるようになった」、「生徒がワークシートの振り返りをしっかり書くようになった」といった生徒の変容を実感する記述や、「授業の展開が双方向になり、生徒との信頼関係が深まり、生徒の積極的発言が促された」といった手応えを記した意見が見られた。また、「より具体的に生徒の学力について考えるようになった」、「生徒に付けたい学力を考え、そのためにどのような授業をすべきか工夫するようになった」、「『評価』を授業充実のための手がかりとするという発想を得ることができた」のように、本研究の取組みである、「育てたい力とそのための学習活動」、そして「学習評価を意識した授業づくり」に関わる意見を成果としている記述が見られた。さらに、「教員全体に授業改善の取組みが必要だと改めて考えさせられた」、「教員と生徒の意識を生徒主体の授業へと少し変えられたのではないか」、「授業をより良くするために考え、工夫していくという気持ちでいることが最も重要なのだと感じられた」と授業改善の取組みの必要性について触れられている記述も複数見られた。

一方、今後に向けた課題として、「事前準備の時間が必要」、「日々のゆとりが必要」のように、校内授業研究に係る準備時間の捻出に関する意見が複数見られた。学習指導に関しては、「知識の定着を図る活動と思考力等を育成する活動のバランス」、「授業時間数の確保」が挙げられ、言語活動の充実を図る上での授業展開や単元構想に関する工夫を課題とする意見とともに、「理想に向けて生徒を導くためには、教員も粘り強く取り組む必要がある」ことを今後の課題とする意見も見られた。また、「授業改善での目標と大学入試が一致していない」といった意見も散見された。授業改善の取組みの成果として生徒に身に付いた「育てたい力」が、生徒の進学試験に多大な寄与をもたらすことは言うまでもない。しかし、そのことを教員が実感できなかったのは、目指すべき授業改善の取組みの重要性や方向性についての共通理解がまだ十分とは言えなかったことが原因なのではないか。そのほかに、「研究授業が日常の授業から外れたものとなっていないか」、「個人が工夫、努力すべきだが、教科全体が意思統一すべきだ」のように、研究授業を日々の授業に生かすこと、組織としてより一層取り組むことへの意見も寄せられた。さらに、「授業改善と評価と共通テストの関係」に触れた意見も見られた。

## 1 研究の成果

2年間の七里ガ浜高等学校における取組みとして、まずは校内体制の整備を図り、継続的に授業研究に取り組むことができたことは大きな成果と言える。そして、教科というチームで取り組むことが常態化したことも成果の一つである。

教員質問紙調査においては、学習評価の結果を踏まえた授業づくりをより一層意識するようになったとの回答が54.7%に達し、そのほかの質問よりも高かった。自由記述においては、「育てたい力が明確になった」、「授業を工夫するようになった」との意見が寄せられた。今後もこうした取組みを継続していくことが重要である。

学習評価を生かした授業改善の手法に関する二つの研究テーマについては、一定程度の成果が得られた。

1点目の研究テーマは、学力の3要素と観点別評価の観点の関係を踏まえ、単元で育てたい力をより一層明確にすることである。この点については、研究授業を計画する際に、単元指導案の「育てたい力」は、各教科・各単元のねらいを踏まえた具体的な表記となったことが挙げられ、一定の成果が見られた。特に、校内授業研究の主題「思考力・判断力・表現力等の育成」に関して、具体的に育てたい力を設定することはできたと言える。研究1年目は「論理的思考力」や「法の下での平等について学ぶ」のように抽象度の高い表現であった記述が、研究2年目には「16～18世紀のヨーロッパ世界とアメリカ・アフリカとの関係を考察する力」や「2次関数とそのグラフの特徴を理解した上で、最大値・最小値や2次方程式の解の存在範囲を考察する」のように、より具体的に記述されるようになった。

一方で、教員質問紙調査で「育てたい力をより具体的にイメージできるようになった」と回答した教員は半数以下と、厳しい自己評価結果であった。今後も繰り返し「育てたい力」を設定することで、具体的な力をイメージできるようになると考えられる。

2点目の研究テーマである、学習評価をその後の学習指導に生かす「指導と評価の一体化」については、そのための授業改善ツールとして「授業改善R-PDCAサイクルの記録」と「授業参観メモ」を開発した。単元全体を見通して育てたい力を設定し、指導計画を立てるための「単元指導案」と併せて活用することで、各教科で行う研究授業の事後検討会での協議は、徐々に充実したものとなった。その点で、一定の成果があったと言える。

これらの、調査研究協力校での実践を通して得られた2年間の成果は、「〈高等学校〉『育てたい力・指導・評価』を意識して取り組む授業改善ガイドブック」としてまとめ、広く普及を図っていくこととする。

## 2 研究の課題

2点目の研究テーマである学習評価をその後の学習指導に生かす「指導と評価の一体化」については、大きな課題が残った。まずは、教員質問紙調査の結果でも示されたように、学習評価の方法がより明確になったかとの問いに対して、肯定的な評価の割合は36.7%という結果であった。研究授業において、育てたい力の設定とそのための指導の工夫に対しては、概ね達成できたと実感しているが、学習評価をその後の授業改善に生かす取組みについては、今後も研究の余地を残した。評価の材料を用意し、評価方法を設定するところまでは概ね実践していたが、的確な評価とその分析に関しては一部の研究授業での実践に留まってしまったのが現状である。このことの一因として、事後検討会の設定時間の問題がある。研究授業後に事後検討会を実施する場合、検討会開始までの短い時間で、評価のための材料、例えばワークシートの記述などについて、確認したり分析したりすることは困難であった。この課題については、研究授業の当日に事後検討会を設定することが多い中で、学習評価の分析については、後日行い、それに対する意見を集約するなどの工夫が必要である。七里ガ浜高等学校では、平成24年10月より、毎週月曜日の放課後を教科会の時間としており、こうした時間を有効に活用することで、事後検討会での協議の充実が期待される。

### おわりに

各県立高等学校において、授業改善に係る取組みの推進は喫緊の課題であるとともに、その手法の検討が続いている。七里ガ浜高等学校が2年間の実践で明らかにした成果や課題から、他校が取り組む際の参考となる点は少なくないはずである。本研究の成果物冊子「〈高等学校〉『育てたい力・指導・評価』を意識して取り組む授業改善ガイドブック」を通じて、七里ガ浜高等学校の取組みを生かしながらも、各学校において更なる研究を推進するよう願うものである。最後に、2度にわたって質問紙調査の実施等にご協力いただいた七里ガ浜高等学校の先生方と生徒の皆さんに感謝する。

[調査研究協力校]

県立七里ガ浜高等学校

### 引用文献

岡山県総合教育センター 2012 「高等学校教員の授業力の力量形成に関する研究」  
神奈川県立校長会議 2012 「平成23年度県立校長会議研究集録」 p.12  
神奈川県立七里ガ浜高等学校 2012a 「平成24年度学校要覧」 p.5

神奈川県立七里ガ浜高等学校 2012b 「平成25年度入学生用 学校案内」  
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」 p.24  
中央教育審議会 2012 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」 p.2  
日本システム開発研究所 2010 「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」 p.22

### 参考文献

岩手県立総合教育センター 2006 「平成17年度(第49回)岩手県教育研究発表会発表資料 高等学校の学習指導の改善に関する研究—指導に生かす評価の工夫をとおして—」 p.20  
神奈川県教育委員会 2011a 「県立学校における校内授業研究の進め方 手引き・参考資料」  
神奈川県教育委員会 2011b 「評価資料集Ⅲ—評価活動の参考資料として—小学校」  
神奈川県教育委員会 2011c 「評価資料集Ⅳ—評価活動の参考資料として—中学校」  
神奈川県教育委員会 2011d 「平成23年度 神奈川県立高等学校学習状況調査報告書」  
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～」  
神奈川県教育委員会 2013 「学習評価の手引き」  
神奈川県立総合教育センター 2004 「指導と評価の一体化を目指した授業実践事例集～高等学校～」  
上川教育研修センター 2012 「研究紀要第37号 学力の確実な育成を図る指導と評価の在り方～目標達成に向けた授業構築～」 p.107  
国立教育政策研究所 2011 「高等学校における学習の評価の実態把握と改善に関する研究 研究成果報告書」  
島根県教育委員会 2011 「学習評価を生かした授業改善, 授業づくりのためのハンドブック[小学校]」  
島根県教育委員会 2012 「学習評価を生かした授業改善, 授業づくりのためのハンドブック[中学校]」  
中央教育審議会 2010 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」  
福島県教育委員会 2004 「高等学校授業改善に役立つ評価の工夫」  
文部科学省 2001 「小学校児童指導要録, 中学校生徒指導要録, 高等学校生徒指導要録, 中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校, 聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録, 中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について(通知)」  
横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校編 2011 『思考力・判断力・表現力等を育成する指導と評価』学事出版



# コミュニケーション能力をはぐくむための 高等学校における支援に関する研究

持田 訓子<sup>1</sup> 藤田 正義<sup>1</sup> 丸野 薫<sup>1</sup> 春日 彰<sup>2</sup>

本研究は高等学校において「対話」を軸とした個別のアプローチとコミュニケーションの活性化を図るような全体へのアプローチによって、生徒のコミュニケーション能力をはぐくむための組織的な支援の充実を図ることをねらい、その方法を探求してきた。2年目となる今年度は、主に個別のアプローチとして教員が発達援助の視点を持ちながら、生徒と共感的な対話を積み重ねることによって、生徒が自己肯定感を高めながら主体的に自己理解を深めるプロセスを追い、その成果を明らかにした。

## はじめに

教育相談センターにおける高校生に関する来所相談の主訴は、「行動」「対人関係」「不登校」が増加している。不登校の要因としては、学校生活における友人関係に起因するものが多い。電話相談においても、高校生に関する相談は対人関係に関わる内容が多い。来所相談事例からは、自分の思いを伝えられない、自分の思いを一方向的に伝える、場の雰囲気を考えないで発言するといったコミュニケーションに関する困難が、学校での不適応につながっていると見立てられる。また高校生に関する教員相談においても、自分から話そうとしない、限られた相手としか会話しなない、単語でしか返答せず話が續かないといった生徒が多いと報告されている。

高校生のコミュニケーション能力の育成については、平成 21 年告示の学習指導要領において「言語活動の充実」が明示され、コミュニケーションに関する能力や感性をはぐくみ、情緒を養うことを目指した授業が進んでいる。学習指導要領解説では、「生徒が集団の中で安心して話ができるような教師と生徒、生徒相互の好ましい人間関係を築くこと」(文部科学省 2009 p. 72)に留意する必要や、「共感的な人間関係をはぐくみ、自己決定の場を豊かにもち、自己決定を図っていく望ましい集団の実現」(文部科学省 2009 p. 75)の重要性が述べられている。しかし、そのための具体的な関わりについて示されることは少ない。そこで、コミュニケーション能力をはぐくみ、自己決定の場を豊かにする手立ての一つとなるであろう「対話」を関わり軸とした。ユングは心理療法における「対話」について「クライアントがありのままに自らを語り示し、セラピストがそれに自らの身を以て反応するとき、両者は弁証法的に変容へと導かれる」(畑中 2011)と述べている。

教員が生徒の語る言葉に耳を傾け、身をもって反応していくことで、両者の間に新たな気づきが生まれる。そうした創造的な営みである「対話」に焦点を当て、事例を積み重ねてその在り方を検討した。

## 研究の目的

研究を始めるに当たり、富山大学の西村らが述べている「対話」の有効性について着目した。その概要は次のとおりである。学生が「対話」を通して、自分の中で起きたことに気づき、事実を整理し、自分自身の出来事について距離を置いて眺めることが可能になる。このように「対話」を通して自分自身に起きたことを対象化することによって、学生は自分の考え方や感じ方の特性を知り、自己理解を深めていく。それは、自らの可能性に気づき、自己実現に向かっていくプロセスであり、その土台となるのは共感的なコミュニケーションの十分な体験である。このことから、高等学校において、教員と生徒の「対話」は、生徒が主体的に自己理解を深めていくための有効な手立ての一つであると考えた。

高校生のコミュニケーション能力の育成については前述のとおりだが、特に発達障害のある生徒に見られるような、コミュニケーション能力に課題のある生徒を支援する相談活動の必要性は高い。スクールカウンセラーの配置や教育相談コーディネーターの指名など校内の相談体制の充実が図られているが、教員と生徒の「対話」など個別の関わりについては研究事例が少ない。その理由としては、高等学校では集団指導が中心であるために、一人ひとりの課題が気付かれにくく、課題に対しても生徒が自力で解決するよう求められやすいことなどが挙げられる。

高校生は自己の存在や価値を問い掛けながら、自分の特性や具体的な進路等「自分の生き方」を考える時期にあり、そのためには生徒が自己を見つめ、自己肯定感を高めながら自己理解を深めていく必要がある。

1 教育相談課 指導主事

2 教育相談課 主幹(兼)指導主事

本研究では、教員が生徒と「対話」を積み重ねることによって、生徒のコミュニケーション能力をはぐくむとともに、生徒が主体的に自己理解を深めていくプロセスを追う。その中で、より有効な「対話」の在り方を検討し、先行的な大学の取組みを参考にしながら、高校生自己理解を深めるコミュニケーション能力の育成について研究する。

## 研究の内容

本研究は、平成 23・24 年度の 2 年間の取組みである。高等学校 2 校において、校長及び教育相談コーディネーター、スクールカウンセラーに協力を依頼し、生徒のコミュニケーション能力の育成に関する実践を行った。発達障害のある学生の支援など先行的な取組みを行っている富山大学学生支援センター「アクセシビリティ・コミュニケーション支援室」より助言を受けながら進めた。また、神奈川障害者職業センターや神奈川県発達障害支援センターかながわ A（エース）、高等学校への支援を行っている特別支援学校にも助言を依頼し、地域支援担当者等が生徒の見立てや教員の関わり方について助言を行った。

### 1 支援ニーズの把握

平成 23 年度の第 1 回調査研究協力員会では、「生徒の自己理解が進まないために、就労後にトラブルを起こすなどして離職を余儀なくされるケースが多い」といった研究協力校の課題が報告され、研究の意義について肯定的な評価があった。反面、教員が生徒との対話場面を改めて設定することの難しさや、教員のコミュニケーションスキル等への懸念が挙げられた。

調査研究協力校における生徒への支援に当たり、まず、学校の状況と支援ニーズを把握するために、生徒のコミュニケーションについて教員に聞き取り調査を行った。その結果、「自ら話さない、自分の意志で伝えない、必要性を感じていない」等のコミュニケーションに関する消極性や、「人の話を聞かない、自分の知っていることは相手も当然知っているような話し方をする、相手の事情を考慮しない、自分勝手に結論を出す」といった自己中心的なコミュニケーション等が課題として捉えられていること、そして、このような課題を持つ生徒が多いと感じられていることが明らかになった。また、日常の行動観察や学習状況等から気になる生徒を挙げ、その様子について聞き取りを行うと、「何度注意しても同じ事を繰り返す」「話を聞かない」等の状況が報告された。これらのことから、高等学校にはコミュニケーションに課題を持つ生徒が多く在籍することや、コミュニケーション能力は卒業後にも大きく影響する能力であり、高等学校において取り組むべき課題であることが共有された。

### 2 仮説

共有された課題から以下のような仮説を立てた。

- 教員が発達援助の視点を持ちながら、生徒と共感的に対話し、生徒の経験や内面を丁寧に言語化して生徒の自己認識を再構成する。この繰り返しの中で、生徒は自己肯定感を高めながら主体的に自己理解を深める。
- 生徒の自己理解が進むことで、自己選択・自己決定の力がつき、社会的職業的自立に向かう課題解決能力の向上につながる。
- 対話により教員の生徒理解が深まり、個々の生徒に応じた授業や特別活動の在り方が検討され、校内における支援体制がより充実する。

### 3 研究の方法

調査研究協力校の高等学校 2 校において、「個別のアプローチ」と「全体へのアプローチ」に取り組んだ。「個別のアプローチ」は、特定の生徒を対象として、担任や部活動顧問、教育相談コーディネーターとの対話を積み重ねる関わりである。対話記録をもとに対象生徒との関わり方について検討しながら対話を深めていき、生徒が自己肯定感を高めながら自己理解を深めるプロセスを追った。「全体へのアプローチ」は学年や学級を対象とした、生徒のコミュニケーションを活性化させるようなグループワークの実施である。また、学校として組織的に支援の充実を図れるよう、スクールカウンセラー等による職員研修も合わせて実施した。

#### (1) 個別のアプローチ

まず、日常の行動観察や学習状況等から気になる生徒（コミュニケーションや行動に課題のある生徒等）に対して、授業中や休み時間などの日常会話を増やし、記録を取った。次に、検討会において対話記録から生徒のコミュニケーションの特性を読み取り、教員との効果的な対話について検討を行った。その後、対象生徒を絞り、キーパーソンとなる教員を決めて対話場面を定期的に設定し、まずは、共感的・肯定的な受け止めを基本に、自己肯定感を高めるような対話を繰り返し行った。その上で、発達援助的な関わりをより意識しながら、生徒が自分の得意・不得意に気付くなど、主体的に自己理解を深められるような対話を積み重ねていった。

調査研究協力校における検討会や調査研究協力員会において、対話の様子や学校生活全般の状況を共有しながら生徒を見立て、生徒理解を深めるとともに、対話から見える生徒の変容を分析し、教員と生徒の対話場面における話題や、教員からの発問の仕方、傾聴の方法などを具体的に検討した。

#### (2) 全体へのアプローチ

授業において話し合い活動や共同学習を意識的に取り入れるほか、特別活動において学年や学級単位でコミ

コミュニケーションの活性化を図るグループワーク等に取り組んだ。助言者のアドバイスを参考に、生徒の実態に応じて具体的なプログラムを検討して実践した。

職員研修についても年間を見通して計画を立て、外部講師やスクールカウンセラーを活用しながら、生徒理解やコミュニケーションに関わる研修を実施した。

#### 4 調査研究協力校における実践

以下、実践事例の概要を示す。個別のアプローチの事例については、個人が特定できないよう改変してある。

##### (1) A高等学校における実践

###### ア 個別のアプローチ

Cさんは自分に注意を向けてほしい気持ちが強く、授業中に大声で話したり、立ち歩いたりする。小柄で手足など体を動かしながら話すことが多く、「ムカツク」「うるせー」等の粗暴な言い方をする。欠席が多く、遅刻や早退、欠課等もみられた。叱られることが多く、自己肯定感の低いCさんに対しては、生徒指導担当が共感的にCさんの気持ちを受け止めるような対話を重ね、その中で社会的なルールを伝えながら自己理解を深める支援を進めた。

Cさんと対話を通して関わり始めてからも、しばらくの間はこのような投げやりな言動が多くみられた。

教員	昨日はどうした？
C	別に！普通にサボった。
教員	どうしてサボったの？
C	特にない。
教員	授業中、嫌なことがあるのかい？
C	時々「殴りてー」って思うけど。
教員	そうか、「殴りてー」と思う時があるんだ。どんな時にそういう気持ちになるんだい？

しかし、教員がCさんの気持ちに寄り添い、不適切な行動があった時も頭ごなしに否定をせずに、まずはCさんの思いを十分に受け止める関わりを繰り返す中で、Cさんは徐々に自分の行動を振り返り、次のように語るようになった。

教員	最近、女子ともよく話してるんだって？
C	いろんなこと言う奴がいるから、腹立つことはあるけどさ。まあ、でも今は、とりあえず話してみようって思っただけ。
教員	前は違ったの？
C	1年の時はクラスの奴らが話しかけてきても、「俺は話したくない」とか言っただけでつまらなくしてた。つっぱってた感じ。幼稚だよ。喋ると面白い奴もいるのにさ。

また、Cさんは、対話を積み重ねる中で、衣料品店を経営したいという夢を語るようになり、進学について具体的に考えるようになった。将来の働く姿をイメ

ジする中で、社会的なルールを守る必要性について考える場面もみられるようになった。

教員	経営者になろうと思うのなら、人から信用される人間にならないとね。約束やルールを守るとか、そういうことが大事だと思うよ。
C	たしかにそうかも。バイト先に、相手によって態度を変える人がいて、なんか汚い感じがする。約束を守らない奴も信用できないし、ルールと違ってけっこう大事かもなあ。

このように、前向きな話題も多くなり、また、一言二言で返答を終えるのではなく、長い文章で自分の思いを表現するなど、話す量も増えていった。

Cさんは衣料品店を経営したいという夢の実現に向けて、経営にいかせる人脈作りのために、遠方の大学への進学を希望した。進学に必要なことを自分から調べるなど意欲的になり、クラスの中でも周囲に受け入れられるような言動を心掛けるようになった。クラスの中でCさんの発言が認められる場面が増え始め、Cさんは級友や教科担当の教員と穏やかに関わるようになっていった。継続的に対話を行った生徒指導担当だけでなく、多くの教員がCさんの変容を感じる結果となった。

###### イ 全体へのアプローチ

概要は第1表のとおりである。

第1表 全体へのアプローチの概要（A高等学校）

時期	内容	
平成23年度	夏季 休業中	<職員研修> 「生徒支援の視点を持った生徒指導」
	10月	<対象：1年生 各クラス> コミュニケーション能力育成グループワーク 「君はメイ探偵」
	3月	<対象：1年生 学年全体> 次年度のクラス作りに向けたグループワーク
平成24年度	5月	<対象：1年生 各クラス> コミュニケーション能力育成グループワーク 「無人島SOS」
	夏季 休業中	<職員研修> コミュニケーションのスキルアップをねらった高校生向けワークショップ「さまざまな価値観」を教員が体験
	9月	<対象：全学年 各クラス> グループワークによる防災学習
	10月 ～11月	<対象：全学年 各クラス> グループワークによる標語選び

同じプログラムであっても、生徒の実態に応じてクラスごとに工夫して実施することにより、大きな効果を得られたと思われる。実施後の生徒の振り返りからは、8割以上の生徒が「面白い」、7割以上の生徒が「役に立つ」と感じたことが分かった。感想からも「い

ろんな考えがあることが分かった」「自分とは違う意見を聞いて面白かった」等、多様な価値観を認め合うことや、異なる意見や視点に気付ける話合いの大切さを実感した様子がうかがえた。このような他者理解・自己理解を深めるワークを生徒が日常的に経験していくことは、自分と友人との関係を捉え直したり、自分に起こった事実を振り返る力につながると考えられる。教員の振り返りからは、「実施前は生徒が積極的に参加できるかという不安があったが、実施してみると予想以上に生徒達が意欲的に取り組み、活発に話し合っていたので、今後は授業にも話合い活動を取り入れようと思えた」等の感想が挙げられた。また、外部講師の研修会のほか、スクールカウンセラーを講師とした職員研修を行ったことで、生徒の行動上の問題の背景に発達障害等が考えられるケースがあることや、青年期の発達課題等を知ることで教員の生徒理解が深まり、日々の対応の幅が広がった。

(2) B高等学校における実践  
ア 個別のアプローチ

Dさんは大柄なおっとりとしており、運動は苦手であるが、授業態度は真面目で成績も学年上位である。しかし、学習方法は暗記力に頼ることが多く表面的であり、内容の理解は不十分な印象がある。コミュニケーションについては、人と目を合わせて話すことが苦手で、友人にからかわれても言い返すことができないような場面もみられる。教室での友人との関わりを苦痛に感じているようで、自分の話を聞いてくれる教員を頻繁に訪ねる。打ち解けた相手には笑顔を見せることもあるが、単語をポツリポツリと話すような感じで語尾まで言い切らないなど、会話は苦手な様子である。

コミュニケーションの苦手さや、進路についての不安を訴えるDさんに対して、教育相談コーディネーターが定期的に面接を通して関わり、本人の困りについて一緒に考えることとした。面接に際しては、検討会の中で出された特別支援学校や神奈川障害者職業センターからの助言を積極的に取り入れ、「視覚情報による具体的な選択肢を用意する」「短く具体的な言葉で問い掛ける」といった配慮を行い、「何でも話して良い（「パス」も「タイム」もあり）」「評価にはつながらない（「わからない」と言ってもいい）」等、面接のルールをDさんと確認することからスタートした。

教員	どうして部活に入らなかったの？
D	運動は……、あの……あれだから……、あの、苦手だし……。
教員	運動は苦手なんだ。
D	はい。……それで……、だから、漫研に、あの……入ったんだけど……。
教員	入ってはみたけど、辞めちゃったの？
D	はい。絵はダメで……、描けないし……、読書も、うん……、しないから。

教員とDさんとの対話は初めのうちはぎこちなかったが、対話を継続する中で、Dさんは慣れた相手とは気負わずに話せるようになっていった。それでも上記のように途切れ途切りに話すことが多かった。また、運動が苦手なことを自覚して運動部は避けたものの、絵を描くことにも読書にも興味関心のないまま漫画研究部に入部し、すぐに退部したエピソードを語る中で、その行動に対して、Dさん自身は特に違和感を持っていない様子がうかがえた。そこで、教育相談コーディネーターは、Dさんが「話すことに慣れること」「（進路に向けた面接も踏まえ）丁寧な言葉で答えられるようになること」「自分の得意・不得意を知って、より良い行動を取れるようになること」をねらって対話を積み重ねていった。

教育相談コーディネーターはDさんの対話経験を増やすために、“教室で対面して話す”だけでなく、池の魚に餌をやりながら、プランターで育てている野菜の手入れを行いながら、花壇の草むしりしながら等、“作業をしながらの対話”もたくさん行った。課題に直面し、自己を見つめるような対話は、落ち着いた環境で行われる方が効果的であるが、このように語り手と聞き手が同じ作業に向き合いながら対話を積み重ねていくことも、信頼関係づくりや自己への気付きの導入時には大変有効であった。屋外での活動だけでなく、掃除や片付け、手工芸などの共同作業や、オセロやすごろく等のゲームも活用しやすい取組みであった。

Dさんは教員との対話を積み重ねる中で、目に見えて言葉数が増えていった。本人の希望でスクールカウンセラーとの面接も並行して行い、それぞれの面接においてDさんの「やっていること」を具体的に確認し、その頑張りを認め、起きたことを一緒に振り返った。その繰り返しの中で、Dさんは自信を持って自分の考えを語るようになっていった。そして、以前は「怖い」と言って話し掛けることができなかったほかの教員にも自分から話をするできるようになり、様々な教員との対話を積極的に望むようになった。また、好きなゲームの話題を通して、クラスの友人の会話に入れるようになるなど、大きな変容がみられた。こうして他者との関わりを深めていく中で、Dさんは、どう考えてよいのか分からずに困っていた進路についても、具体的に検討できるようになっていった。そして、担任や教育相談コーディネーターと一緒に、進路に関する自己アピール書を作成する中で、「ペースはゆっくりだが、丁寧に作業できること」「何ごとにも真面目に取り組めること」といった自分の長所に気付き、前向きな自己理解を深めていった。また、進路に向けた面接の練習を繰り返す中で、徐々にではあるが、自分の言いたいことを、丁寧な言葉で、語尾までしっかりと切り切ることができるようになるなど、Dさんのコミュニケーション能力は目覚ましく向上した。

D	失礼します。お食事中失礼します。3年〇組のDです。E先生はいらっしゃいますか？
教員	E先生はもう少ししないと戻ってこないと思うけど。どうしたの？
D	E先生に確認したいことがあったんです。……また来ます。
教員	Dくんは最近バドミントンでスマッシュを打てるようになったらしいね。すごいじゃない。
D	はい、まあ。割とできるようになりました。
教員	けっこう練習したの？前は体育は嫌いみたいだったのに。
D	得意じゃないけど、なんか頑張れるようになりました。
教員	そう。それはよかった。
D	はい。じゃあ失礼します。

以前は、気が付いてもらえるまで職員室の前で黙って待っていたDさんであったが、今では上記のように、自分から適切な言葉で職員室内の教員に声を掛けられるようになった。また、分からない質問に対しても、黙り込んでやりすごすのではなく「分かりません」とはっきり意思表示をしたり、ゲームや釣りのように好きなこと、興味のあることを自分から語るようになるなど、全体的な話量も増えた。さらに、以前は、理由を尋ねたり、具体的な行動を提案したりしても、「ダメ」「できない」「めんどくさい」といったネガティブな表現での返答が多かったが、今は、「やってみます」「それなら出来そう」など、前向きな返答も多く聞かれるようになるなど、Dさんの内面の変容もうかがえる結果となった。

#### イ 全体へのアプローチ

概要は第2表のとおりである。

第2表 全体へのアプローチの概要（B高等学校）

時期	内容
平成23年度	年間 <対象：全学級> 特定の授業の中に自己アピールタイムを導入
夏季休業中	<職員研修> 「コミュニケーション能力をはぐくむための視点」
平成24年度	5月 <対象：1年生> 教育相談コーディネーターとスクールカウンセラーを紹介（気軽な相談をアピール）
後期	<対象：いくつかの学級> 授業の中で積極的にグループ協議を実施
夏季休業中	<職員研修> 「発達障害の理解と対応 ～コミュニケーションを中心に～」

比較的コミュニケーションの活発ないくつかの学級において、授業の中でグループ協議を実施したところ、初めのうちは話合いも短く終わってしまいがちだった

が、継続して取り組むことで、じっくりと検討できるようになってきた。活動の振り返りの中で、「今まであまり喋らなかった人と話ができてよかった」「考え方が自分と違ってビックリした」等の感想が挙がっており、生徒もほかの視点への気付き等、コミュニケーションの楽しさを実感している。教員の振り返りでは、「グループ協議を通して日常的に生徒間のコミュニケーションが活性化すると、生徒のコミュニケーションスキルが向上するだけでなく、様々なトラブルの未然防止につながると思う」等の声が聞かれた。また、スクールカウンセラーを講師に職員研修を実施したところ、発達障害のある生徒への一般的な理解が深まっただけでなく、日常的に関わっている生徒の様子について、疑問に感じていた点などが話題に挙げられ、具体的な行動をもとに理解を深めて、対応を学ぶことができた。

#### (3) 調査研究協力員会における検討

対話による関わりを通した生徒の変容は、対話した教員だけでなく、学校生活の様々な場面において、関わる全ての教員が感じられる成長であった。このことから、対話によってはぐくまれた力は、対話場面に限定されるものではなく、学校生活全般、ひいては今後の社会生活に生きる力であることが実感された。このような手応えを得ながら、調査研究協力員会において、以下のように実践を振り返った。

##### ア 調査研究協力員より

○話すことが苦手だった生徒が、ここまで変わるとは思わなかった。ねらいを持ちながら共感的に関わることが重要だと改めて実感した。

○対話を継続することで生徒も変わってきたが、何より教員の生徒理解が図られた。

○対話記録を取ることで、自分と生徒の対話を容易に読み返すことができ、生徒の変容を見て取れ、次の関わりの参考になった。

○多くの教員がこのような関わりを持てると、生徒の理解者が増え、生徒のコミュニケーションの幅も広がると思った。

##### イ 助言者より

◇ペースが大事

- ・教員は生徒の自己理解を促すペースが速すぎる傾向にある。生徒本人の気付きを「待つ」ことが大切。

◇ベースは「共感」

- ・生徒は「認めてほしい」「自分を受け止めて、いかしてほしい」と思っている。その思いに真摯に対応するには、共感をベースにすることが必要。

◇バランス良く関わる

- ・教員は詮索しがちであり、介入しがちであり、説教のような対話になりがちである。指導的な側面とカウンセリングマインドのバランスが大事。

◇ねらいを持って対話する

- ・目の前の生徒に合わせつつ、しかし、先のねらいを持ってそこに居る教員の存在が重要。

#### ◇教員と対話する良さ

- ・スクールカウンセラーとの面接や相談機関における面接とは違い、学校における教員との対話は、日常的に場面を捉え、タイミング良く行える良さがある。
- ・教員に支えられている生徒は圧倒的に多い。「まずは教員が支える」という裾野を広げることが大切。
- ・日常的に関わりのある教員の一言によって、自信を持って進路選択できるなど、未来に一步踏み出せる生徒がたくさんいる。教員との対話を持つ力はとても大きい。

#### ◇日々の関わりが土台

- ・自己を見つめるような深い対話に導くには、土台となる日々の関わりが重要。
- ・普段からの何気ない声かけは「気に掛けている」「見ている」というメッセージとして生徒に届く。
- ・面と向かって話すだけではなく、掃除など一緒に作業を行いながらする会話も関係づくりには有効。

#### ◇継続的な関わりで対話を深める。

- ・日常的に築かれた信頼関係の上で、ゆっくりと自己理解を促していく。
- ・対話を深めていくには、落ち着いた環境で穏やかに向かい合うことが必要であり、継続的な関わりが求められる。

## 研究のまとめ

### 1 「対話」を軸としたアプローチ

平成 23・24 年度の 2 年にわたり、調査研究協力校の高等学校 2 校において、教員が発達援助の視点を持ちながら生徒と共感的な対話を積み重ねる「個別のアプローチ」と、学年・学級を対象にコミュニケーションの活性化を図るようなグループワークの実施等「全体へのアプローチ」を行ってきた。

#### (1) 個別のアプローチ

個別のアプローチにおいて、1 年目は、教員が生徒の気持ちに寄り添うような丁寧な関わりを意識しながら対話を行ったことで、生徒が自己肯定感を高め、前向きな進路選択を行う等の効果がみられた。その一方で、多忙な学校現場において、定期的に対話場を設定する難しさが課題として挙げられ、対話を継続的に積み重ねられず、自己への気付きなど内容の深まりが十分ではなかった。しかし、2 年目となる今年度は、生徒が対話を望み始めたことや、助言者のアドバイスを参考にまとめた「対話のポイント」を活用することで教員の対話スキルの向上がみられたことから、生徒が主体的に自己理解を深めていくような対話を継続することができた。教員が共感的に生徒の気持ちに寄り添いながら、「この生徒にこうなってもらいたい」と

いう前向きな思いを持って、発達援助的な関わりとしての対話を定期的に積み重ねていくことで生徒は大きく成長した。本研究を通して関わった生徒たちは、皆、教員との対話を通して、自分の話を共感的に聴いてもらい、肯定的に受け止められる経験を重ねることで自己承認（ありのままの自分を認めること）でき、自己肯定感を高め、自分の思いや考えを語れるようになった。その語りを十分に受け止めつつ、「その時どう感じたのか」など本人の気持ちに迫る問い掛けによって、生徒は自己への気付きを深めていった。また、自分の周りで起こったことや自分の中に起きたことを対話の中で整理できるようになると、自分の捉えとは違う見方があることも受け入れられるようになり、前向きで肯定的な意味付けや捉え直しを教員と一緒にできるようになっていった。これらのことから、教員が発達援助の視点を持ちながら共感的な対話を行うことは、「生徒が自己肯定感を高めながら、自己理解を深める」その大きな一助となると言える。

共感的な対話とは、指導助言的に「答え」を教えるのではなく、生徒の気持ちに「応え」ていく関わりである。重要なのは、生徒の語りを肯定的に受け止めながら、発達援助の視点を持って問い掛けることで、生徒自身に考えさせ、選択させ、自分で答えを出すことができるよう、生徒の自己決定の機会を尊重することである。そうすることで、生徒自身の気付きや変化を促し、持っている力や可能性を引き出すことができる。そして、この繰り返しの中で、生徒は自己肯定感を高めながら、主体的に自己理解を深めていく。また、対話を重ねることで深まる教員の生徒理解は、全ての事象を一つの原因に基づくものとは考えずに、生徒の語りに耳を傾けつつ、生徒自身が気付いていないだけの、生徒の中にある新しい見方や考え方を一緒に見付けていくことから生まれる。つまり、教員に見える真実と、生徒の語りから見える真実をすり合わせ、新しい物語に再構成し、それを共有することで相互理解が深まるのである。このような、発達援助の視点を持って行う共感的な対話は、生徒の自己理解や教員の生徒理解を深め、生徒が自らの可能性に気付いて自己実現に向かっていくプロセスとなる。

#### (2) 全体へのアプローチ

調査研究協力校 2 校の取組みから、学年や学級を対象とした活動によって、生徒同士のコミュニケーションが活性化し、個々の生徒が対話意欲を持つことが実証された。自己を見つめるような対話を個別に深めていくには、生徒の「話したい」という気持ちを日常的に育てていくことが必要であり、そのためには個別的な関わりだけでなく、集団で取り組む活動も有効である。集団での取組みによって培われた力や意欲を土台に、その上で、必要に応じて個別的な対話を継続するなど、個への関わりと集団での取組みが有機的に結び

付くことが望ましい。

本研究の助言者である富山大学の西村も、生徒の対話意欲を引き出し、コミュニケーションスキルを育てるには、個別的な関わりはもとより小集団によるコミュニケーション活動の場が有効であると述べている。集団の中でのコミュニケーションに、より困難を感じている生徒にとって、配慮されたグループワーク等コミュニケーション活動の体験は、個別的な関わりから一歩進めた場として、大きな集団におけるコミュニケーションに向けた貴重な学びの場となる。

本研究における全体アプローチのような学年・学級を対象とした取組みについては、単発に実施するだけでなく、学校全体として組織的に継続して取り組むことによって、より効果が期待できる。そのためには管理職のリーダーシップの下、全職員がその有効性や必要性を理解することが必要である。各校の実情に合わせたプログラムの工夫等を行えると、より有効であろう。

## 2 成果物

本研究の成果物として「生徒の自己理解を促す共感的な対話」という冊子を作成した。(第1図)これは学校において、教員が生徒と対話する際のポイントをまとめた教員向けのヒント集である。本冊子では日常的な何気ない会話から、自己に向き合う深い対話まで、学校生活の様々な場面において、教員が生徒と「共感的な対話」を行うことを提案している。



第1図 「生徒の自己理解を促す共感的な対話」

第1段階は「対話の土台づくり

(対話を通して自己肯定感を高める)」、第2段階は「発達援助的なかかわり (対話を通して自己理解を深める)」と、段階を踏みながら対話を深められるよう構成した。見てわかる・すぐに読める冊子となるよう、ポイントを精選し、本研究における実践の中で蓄積された対話例や応答例、問い掛け例を盛り込んだ。教育相談コーディネーターはもとより、ファーストキャリアの教員等、校内において広く活用されるよう、入門編となるような基本事項を押さえた内容としている。以下、概要として、「段階別のねらい」(第2図)、「第1段階 対話のポイント」(第3図)、「第2段階 対話のポイント」(第4図)を示す。

## ◇段階別のねらい

### 第1段階 <対話の土台づくり>

自分の思いや考えを「共有する」経験を積み、「わかってもらえた」「そう思っていたんだ」と思える体験から、『自信』を持ち、『自己承認』できる。

→ 「自己肯定感」を高めていく

自己肯定感

### 第2段階 <発達援助的なかかわり>

自分に向き合い、考え方の傾向や自分の得意・不得意を知る。

→ 「自己理解」を深めていく

自己理解

自己理解に基づく 自己選択・自己決定

自己実現

第2図 段階別のねらい

## ◇第1段階 対話のポイント

- 1 話題は何でもあり
- 2 生徒の話を肯定的に認めながら聴く
- 3 「受け止めた」というメッセージを伝える
- 4 語られる言葉の背後にある感情を汲み取る
- 5 話題の側面にも目を向ける

### <対話の基本>

- ・『傾聴』『受容』『共感』  
(ノンバーバルメッセージの活用)
- ・安心して語れる場を提供する

第3図 第1段階 対話のポイント

## ◇第2段階 対話のポイント

- 1 困りを「十分に共有」してから、今できることを一緒に考えていく
- 2 生徒が使った言葉を使う
- 3 生徒の内面を訊く(問いかける)
- 4 話題の明確化・焦点化
- 5 リフレーミング(違う枠組みで見る)
- 6 といえぬの方策を具体的に確認し、支持する

### <変化をキャッチする>

- ・対話時の態度からも生徒の変容をみる
- ・教員の「自分の中の変化」を大切にする

第4図 第2段階 対話のポイント



生徒の自己理解を促すための「共感的な対話」ではあるが、生徒向けのガイド集ではなく、教員向けのヒント集とした理由は、「コミュニケーションは双方向のものであり、生徒のコミュニケーション能力をはぐくむことは教員の対話力が問われることでもある」と考えたためである。生徒のコミュニケーション能力をはぐくむには、コミュニケーションのパートナーとなる教員の対話力の向上も求められる。

生徒が自己肯定感を高めながら主体的に自己理解を深め、その自己理解に基づいた自己選択・自己決定の力を付けることは、社会的職業的自立に向かう課題解決能力の向上にもつながる。このような力をはぐくむその一つの方法として、学校における教員との「共感的な対話」がある。学校生活の様々な場面において、教員と生徒との対話がより活性化されることを願う。

### おわりに

本研究を進めるに当たり、ご指導、ご助言をいただいた助言者の方々、ご協力いただいた学校の先生方に感謝を申し上げます。

[調査研究協力員] (平成 24 年度)

県立向の岡工業高等学校	森 匠志
	岡田 和典
	石坂 信広
県立逗葉高等学校	小宮 龍一
	青木 博行
	吉岡 久枝
県立麻生養護学校	岡安 玲

[助言者] (平成 24 年度)

富山大学	西村優紀美
神奈川県障害者職業センター	有澤 千枝
神奈川県発達障害支援センター	吉澤 宏次
かながわA (エース)	
県立向の岡工業高等学校 (スクールカウンセラー)	大井 真人
県立逗葉高等学校 (スクールカウンセラー)	三澤 直子

### 引用文献

文部科学省 2009 『高等学校学習指導要領解説 総則編』東山書房 p.72、p.75  
畑中千紘 2011 『話の聴き方からみた軽度発達障害－対話的心理療法の可能性－』創元社 p.5

### 参考文献

神奈川県立総合教育センター 2012 「平成 23 年度 教育相談概要」  
富山大学学生支援センター 2010 「『高機能発達障害学生が望む高大連携の在り方と大学の受け入れ体

制に関する実証的研究』報告書」

富山大学学生支援センター 2010 「平成 21 年度 トータル・コミュニケーション・サポート・フォーラム 2009 報告書」

富山大学学生支援センター 2011 「平成 22 年度 トータル・コミュニケーション・サポート・フォーラム 2010 報告書」

富山大学学生支援センター アクセシビリティ・コミュニケーション支援室 2012 「平成 23 年度 富山大学学生支援センター アクセシビリティ・コミュニケーション支援室報告書」

小林昭文 2004 『担任ができるコミュニケーション教育』ほんの森出版

斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史 2010 『発達障害大学生支援への挑戦』金剛出版

斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史・桶谷文哲・水野薫 2012 『発達障害のある高校生への大学進学ガイド』遠見書房

西村優紀美 2011 「発達障害のある高校生の大学進学について」(富山大学『学園の臨床研究』10)

水野薫・西村優紀美 2011 「発達障害大学生への小集団による心理教育的アプローチ」(富山大学『学園の臨床研究』10)



# 就労支援に向けたアセスメントに関する研究

山田 良寛<sup>1</sup> 廣瀬 忠明<sup>2</sup>

当センターでは従前から個別教育計画作成支援のため特別支援学校等アセスメント事業を通して学校支援を行っているが、キャリア教育を推進し就労の促進を図るため、就労支援の観点から事業を充実することが課題となっている。本研究では就労支援に向けた新しいアセスメントを構想し、調査研究協力校における試行を通して改善する取組みを行った。

## はじめに

神奈川県では「平成24年度学校教育指導の重点」(神奈川県教育委員会 2012)において、特別支援教育の重点として、キャリア教育の推進、就労促進への取組み等を示している。

「かながわグランドデザイン 実施計画 主要施策・計画推進編 2012-2014」(神奈川県 2012)は、特別支援学校高等部(知的障害教育部門)の卒業生の就職率向上の具体的な目標を示しており、2011年の25.2%に対し、2014年の目標を31%としている。また、近年知的障害教育部門高等部生徒数が増加の一途を辿り、平成24年度は卒業生が全県で1000名を超え、平成25年度は1100名を超えると見込まれ、進路指導における就労支援とフォローアップ(以下まとめて就労支援とする)が、卒業生の量的側面からも今後の大きな課題になると予想される。

当センターは、特別支援学校等アセスメント事業(以下アセスメント事業とする)を通して学校支援を行ってきた。平成22年度にアセスメント事業利用校を対象に実施した活用状況等に関する調査では、アセスメント事業に対する学校のニーズとして自己理解能力や実習内容と結び付く作業能力等の観点を含んだ新検査種を求める割合が高いこと、活用方法として、現場実習での職種選択、進路に関する個人資料、現場実習先への説明資料等の就労支援に関する内容が含まれることが明らかになっている(澤田、篠原、山田 2010)。

なお、従前から行ってきたアセスメント事業は、平成23年度神奈川県事務事業評価において「A(充実)」と高く評価され、点検チームからは「障害児の就労を支援する観点から事業の充実を望む」との意見が出されており、事務事業評価からも新しいアセスメント構築の必要性が示されている。

これらを踏まえ、就労支援に向けた新しいアセスメントを開発し、学校における就労支援に活用することが重要と考えた。

## 研究の背景

学校から卒業後、企業等への円滑な移行を支援するためには、産業界等における実習(以下、実習とする)の実習先・就労先の企業等との連携、とりわけ実習や雇用に際しての企業に対する必要な情報提供が重要である。

教育機関から企業等に提供する情報の内容について秦(2006)は企業の立場から、「企業がほしいのは障害に関する詳細説明よりは、それを前提とする能力の引き出し方や導き方である」とし、生徒個々のエンプロイアビリティ(採用の判断につながる職業人としての職業能力)に関する情報の重要性を指摘している。

学校から実習の受け入れ企業に提供する情報について、霜田・岡田・金沢・松田(2010)は、知的障害のある生徒が実習を行う際、生徒の職務遂行能力や行動特性に合わせた実習先を選ぶことや、職務遂行能力や行動特性に応じた支援方法を実習先に伝えることが必要であるとし、標準化された検査の所見を参考に「実習を希望する生徒のプロフィール」を見直して生徒への支援方法を加筆した例を示しており、実習をより円滑に進める就労支援の取組みとして参考になる。

就労支援を目的とするアセスメントに必要とされることは、就労を目指す生徒の職務遂行能力等の就労準備性、作業の支援の手立て等を評価して学校に提供し、学校から企業等に提供する情報の質を高めることを通して就労支援をサポートできるよう、評価の観点及び方法、評価結果の提供方法を工夫することである。

また、生徒自身が受検を通して自分の作業遂行上の特性、できる仕事、必要な支援等について理解を深め、進路や職業の側面から自己理解を進められる内容にする等、学校が多様な進路相談の一つとして活用できるアセスメントが、就労支援の観点から有効と考える。

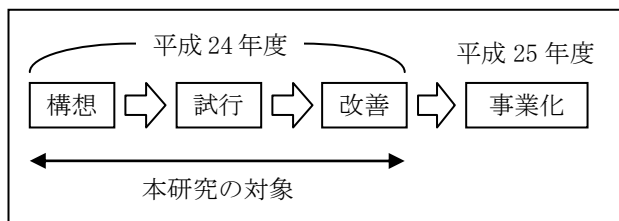
原・内海・緒方(2002)は、「生徒の主体的な進路選択と社会参加において、『進路選択』とは『進路・職業を知る』(社会的認識)ことと『自分を知る』(自己理解・認識)ことを生徒が統合する営みとして位置づけられる」としており、就労支援において、進路・職業を知ること、自分を知ることの重要性が示唆される。

1 特別支援教育推進課 指導主事

2 特別支援教育推進課長

## 研究の目的

本研究では、就労支援に向けたアセスメントの目的に沿って、検査内容、評価方法等の枠組みを構想し、調査研究協力校2校（座間養護学校、相模原養護学校）における試行を通して必要な改善を行い、平成25年度の事業化に向け、新しいアセスメントの枠組みを構築する。（第1図）



第1図 就労支援に向けたアセスメントの構築

## 研究の内容

### 1 研究の推進体制

本研究では、助言者を県立保健福祉大学松為信雄教授に依頼したほか、試行に係る調査研究協力校、研究推進に係る調査研究協力員を依頼した。（第1表）

調査研究協力員会における意見及び助言を参考にしながら研究を進めた。

第1表 研究推進の枠組み

助言者	県立保健福祉大学 松為信雄教授
調査研究協力校	座間養護学校、相模原養護学校
調査研究協力員	神奈川県障害者職業センター障害者職業カウンセラー2名 調査研究協力校総括教諭・教諭各1名 県立特別支援学校社会自立支援員（企業経験者）2名 教育局特別支援教育課指導主事1名
調査研究協力員会	助言者、調査研究協力員、当センター職員が参加し、平成24年度内に3回開催

### 2 就労支援に向けたアセスメントの構想

ここでは、就労支援に向けたアセスメントの構想として、名称、目的、特徴、想定する受検者、検査種目、検査環境、評価について述べる。

#### (1) 名称

就労支援に向けたアセスメントの名称はキャリアアセスメントとした。キャリアという言葉は多様な意味を持つが、ここではキャリア教育との関係で補足しておきたい。キャリア教育は「自己の『生き方』『在り方』を見つめ、周りとの関係の中でよりよい選択・決定ができることを育み、支援する」（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2011 p.18）ことに本質があり「『キャリア』概念は、障害の有無や状態にかかわ

らず、すべての児童生徒にかかわる重要な視点である」（同 p.19）ことを踏まえた上で、進路指導のうち企業等への就労支援に特に焦点を当てて、キャリアアセスメントと名付けることとした。

#### (2) キャリアアセスメントの目的

キャリアアセスメントは、職務遂行能力等の就労準備性、作業の支援の手立て、職業に関する自己理解の状況等の評価を学校に提供することで、各学校の進路指導の就労支援に寄与することを目的とする。

#### (3) キャリアアセスメントの特徴

キャリアアセスメントの特徴は、企業の雇用環境（職種、職場環境等）を踏まえた作業検査による行動観察を通して、生徒の職務遂行能力等の就労準備性、作業の支援の手立て、職業に関する自己理解の状況等を評価するという点にある。（それぞれの評価内容の詳細は後に述べる。）

また、生徒本人にとって多様な仕事の体験的理解、職業に関する自己理解等の進路学習、進路相談の機会になるという点も大きな特徴である。

なお、従来から実施しているアセスメント事業が個別教育計画作成支援を主な目的としているのに対し、新たに構築するキャリアアセスメントは就労支援を目的としている。目的の違いに応じて内容も異なるものになっている。（第2表）

第2表 キャリアアセスメントと従来のアセスメント事業

	キャリアアセスメント	従来のアセスメント事業
目的	就労支援	個別教育計画作成支援
内容	企業の雇用環境を踏まえた作業等	基礎的作業検査等

#### (4) 想定する受検者

キャリアアセスメントの目的と内容を踏まえ、県立特別支援学校知的障害教育部門高等部の生徒で次の二つの要件を満たす生徒を対象とした。

- ・就労を目指し、就労支援に向けた助言が必要な生徒
- ・集団での学習が可能で、一日の作業の振り返りができる生徒

#### (5) 検査種目の選定

ア 作業検査

ア ワークサンプル幕張版の導入

キャリアアセスメントでは、作業種目に独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構が開発した「ワークサンプル幕張版」（以下、MWSとする）の一部を導入した。

MWSは開発に当たり、「現在の日本の労働市場にマッチする作業を選定すること、できるだけどの職場でも存在しうる作業を選定すること、様々な障害やニーズに対応した作業を選定すること」が考慮されてい

る(独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター 2004)。キャリアアセスメントの構築に向け、既に開発され理論的基盤を持つ支援ツールの中から、キャリアアセスメントの目的と特徴に適するものとしてMWSを選択し、活用することとした。

MWSは、特別支援学校(知的障害教育部門)の教育実践での活用例も見られる。例えば静岡大学教育学部附属特別支援学校高等部では、職業リハビリテーションの考え方を取り入れた授業づくりが行われ、MWSを題材とした進路学習に取り組み成果を挙げている(静岡大学教育学部附属特別支援学校 2008)。

MWSは13種目の課題から成っている。キャリアアセスメントの作業種目の選択に当たっては、知的障害教育部門高等部の卒業生の雇用環境を念頭に置き、知的障害による課題理解・作業遂行等の困難さを考慮し9種目を選択した。(第3表)

**第3表 キャリアアセスメントの作業種目**

(独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター 2010a から)

	種目	内容
事務 作業	数値チェック	納品書に沿って、請求書の誤りをチェックし、訂正する。
	物品請求書作成	指示された条件に沿って、物品請求書を作成する。
OA 作業	数値入力	画面に表示された数値を、表計算ワークシートに入力する。
	文書入力	画面に表示された文章を枠内に入力する。
	コピー&ペースト(※)	画面に表示されたコピー元をコピー先の指定箇所へペーストする。
実務 作業	ナプキン折り	折り方ビデオを見た後、ナプキンを同じ形に折る。
	ピッキング	指示された条件に沿って品物を揃える。
	重さ計測	指示された条件に沿って、秤で品物の重さを計量する。
	プラグ・タップ組立	ドライバーを使い、プラグ・タップを組み立てる。

※数値入力、文書入力が早く終わった受検者に対するオプションの作業として設定

第3表の9種目の作業内容が卒業生の従事する仕事を全て網羅しているとは言えないが(例えば清掃作業等)、これらの作業には、立位作業、座位作業、思考・判断を要する作業、手先の巧緻性を要する作業、体力や持続力を要する作業、PC入力の作業、書類を作成する作業等の多様かつ多くの職場にありうる作業の要素が含まれており、キャリアアセスメントの目的を達

するために十分な内容と考えた。

なお、キャリアアセスメントでは、各作業と実際の仕事との関連を作業時に受検者に説明し、職業の理解につながるよう配慮することとした。例えば、重さ計測は、一般的な調理、パン・菓子製造、精肉や青果のパック詰め等における計量作業と関連がある等である。(イ) キャリアアセスメントでの使用に向けたアレンジ

キャリアアセスメントではMWSの用具及びマニュアル等を活用するが、これらをそのまま使用したのでは、知的障害のある生徒が作業を理解・遂行する上で困難さが予想されるため、試行実施前に検討を加えてMWSの内容をアレンジした。(第4表) また検査担当者用の作業実施マニュアルを作成した。(第2図)

**第4表 MWSのアレンジ**

種目	アレンジした内容
各作業共通	実施マニュアル作成(各作業共通の流れ作り、作業時間に合わせた課題数の調整、教示内容の変更等) 作業補助用具・補完手段の準備
文書入力	練習課題の作成(入力スキルの見取り)
ナプキン折り	教示用DVDの作成(編集)
重さ計測	準備・片付け作業の追加 電子はかり操作手順書の作成
プラグ・タップ組立	プレ作業の追加(ドライバー操作の可否確認) 取り組めない受検者の別作業作成

各作業の実施マニュアル作成に当たり、各作業の基本的な流れを共通にし、原則として教示、練習、検査、振り返りの順で進めることとした。この流れの中で、受検者の理解、作業遂行等の状況に応じて必要な補完方法を受検者と検討したり、検査担当者による援助を行ったりする等、段階的に支援を行うこととした。

なお、補完方法とは「日常生活や職業生活を送る上で、個々の障害を補い自立的な行動を取るための基礎となるものであり、対象者自身が行動することで自分の障害を補う「補完行動」(例えば読み上げ、目視、指さしによる確認等)、作業環境を構造化する時に物品を用いる「補完手段」(例えば付箋にポイントを書いておく、数表に定規を当てて見比べやすくする等)、さらに補完行動や補完手段の確立や維持、ほかの場面での活用を図るために行う「他者による指導・支援」の三つに分類されるものである(独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター 2008)。

作業内容に作業自体だけでなく準備・片付けに取り組み場面を設定し評価することが大切との意見が調査研究協力員会で出され、重さ計測等の内容に取り入れた。

ナブキン折り

ナブキン折り

作業名	ナブキン折り
-----	--------

用具	<input type="checkbox"/> ナブキン折り課題提示用動画 <input type="checkbox"/> 課題提示用モニター(TV) <input type="checkbox"/> DVD機器 <input type="checkbox"/> 延長コード <input type="checkbox"/> ナブキン (2種類)
	以下のものは必要に応じて <input type="checkbox"/> 手順書 <input type="checkbox"/> 折り幅目安ガイド

※ナブキンは、汚れ・折れ・ほつれ・破れなどを確認し、折り目がついていないものを使用する。  
使用後は、適宜、洗濯やアイロン、補修や交換をする。

心理検査室2

ナブキン 補完具

TVモニター+DVD機器

椅子

(1) 作業内容の説明

作業内容	これはテーブルナブキンといいます。 これからこのテーブルナブキンを折る作業を行います。 テーブルナブキンは、ホテルやレストランで食事の時に使うものでいろいろな形に折り、テーブルを華やかにします。 この作業は、動画を見て行います。動画の折り方と同じように折ることが大切です。
------	---

※ 口頭で作業内容を読み上げる。

ナブキン折り

### 教示

(1) 準備  
青色のテーブルナブキン（ポリエステルナブキン）を受検者に渡す。

「テーブルナブキンを、机の上に裏を上にして広げてください。」

【留意点】  
・裏表に間違いがある場合は、適宜修正して開始する。

(2) 開始時の教示

「これからテーブルナブキンを折る作業を行います。」  
 「動画を2回見てもらいます。1回目は、折り方をよく見てください。手の位置や折る方向等に気をつけて見てください。」  
 「2回目は、動画を見ながら同じ折り方、同じ速さで折ってください。」  
 「折っている途中で折り方がわからなくなった場合には報告してください。」  
 「ナブキンを折り終わったら、報告してください。」

(3) 教示に対する質問への対応

- ・受検者に対して正誤のフィードバックはしない。
- ・原則として、受検者に対して作業内容に関する助言はしない。
- ・自発的な作業工夫には、制限を加えない。
- ・作業位置に関する助言はしてよい。
- ・必要により補完方法を使用する。

※以下については、再指示、または助言をする。

受検者からの質問等	指示・助言
ビデオを止めながら折り進めてよいか	止めずに見てもらおう
説明の音声聞き取りづらい	再生の音量を大きくする

第2図 作成したマニュアル（ナブキン折りの一部）

### イ 面接・朝礼

企業等における実習や就労を想定し、面接1、朝礼を設定した。また、一日の作業終了後の振り返り等の場として面接2を設定した。

#### (ア) 面接1

企業等における実習や就労に際しては、ほとんどの場合面接が行われる。松為・菊池(2006 p. 310)は、「求職者と企業とがお互いの理解を深め最終的な判断をする場として、採用試験の中で最も重要視している企業が多い」としている。また、面接の一般的な内容として、自己紹介、経験の説明(勉強、実習等)、志望動機、自己PR等を挙げている。

面接1では、企業等における実習や就労での面接を想定し、自己紹介、来所経路、受検目的、実習経験、自身の長所等を受検者に問う。面接担当者1名が1～2名の受検者と面接し、受検者の面接場面における取組状況や課題を評価する。

#### (イ) 朝礼

企業等では、一日の初めに朝礼を行い、業務の打合せや仕事のルール・マナーの確認等をすることが多い。

朝礼では、作業上のルールの唱和、ラジオ体操、一日の業務内容(作業検査)のメモを取る場面を設定し、受検者の取組状況、課題を評価する。

一日の業務内容のメモは、キャリアアセスメント向けに作成した業務日報シート(第3図)を使って行うこととした。実際の業務では立ったままメモを取るこ

ぎょうむにっぽう しめい  
業務日報シート 氏名( )

さぎょう	作業名(さぎょうめい)	場所	自己評価(じこひょうか)
作業1 9:30			◎ ○ △ ×
			◎ ○ △ ×
			◎ ○ △ ×
振り返り			
作業2 10:40			◎ ○ △ ×
			◎ ○ △ ×
			◎ ○ △ ×
振り返り			
作業3 12:50			◎ ○ △ ×
			◎ ○ △ ×
			◎ ○ △ ×
振り返り			
作業4 14:00			◎ ○ △ ×
			◎ ○ △ ×
			◎ ○ △ ×
振り返り			

第3図 業務日報シート

とが必要な場面もあることから、立位での記入とした。

なお、業務日報シートは、各作業終了直後の振り返りの記入にも使用する。

企業等では、作業室に標語を掲示し、業務遂行上の約束等を確認できるようにしている場合がある。調査研究協力員会では、仕事場として環境を整備し、受検者に意識させることが大切との指摘があり、模擬的な職場環境をつくるため「キャリアアセスメント三か条」として標語を掲示することとした。（第4図）

- |  |
|--|
| 1. 指示を守って正確に<br>2. 困った時は、すぐ相談<br>3. 挨拶・返事は、はっきりと |
|--|

第4図 キャリアアセスメント三か条

キャリアアセスメント三か条の1については、企業等では指示やルールに従い安全に作業することが大切であり、正確な仕事が求められるという調査研究協力員から出された意見を参考にした。2については、原案は「ほうれんそう（報告・連絡・相談）はすみやかに」であったが、どんな状況でどのような行動が必要を示す意図から「困った時はすぐ相談」とした。

キャリアアセスメント三か条は、朝礼で唱和するほか、作業中必要に応じて受検者に確認を求めたり、具体的な場面でその大切さを説明して体験的に理解を促したりすることとした。

(ウ) 面接2（第5表）

面接2では、受検者の家庭生活の様子（生活リズム、余暇の過ごし方等）や社会への関心についての聞き取り、キャリアアセスメント向けに開発した自己理解シート（第5図）による聞き取りを行い、検査担当者から見た作業遂行状況等を受検者に伝える。

第5表 面接2の内容

1 生活習慣	①生活リズム（就寝・起床時間） ②生活リズム（食事の規則性） ③余暇（家庭での過ごし方） ④役割・手伝い（家庭での役割・手伝い） ⑤社会への関心（心に残ったニュース）
2 自己理解シート	第5図
3 検査結果報告	担当者から受検者に当日の作業遂行状況等を伝える

家庭生活における生活リズムや余暇の過ごし方等は就労継続のために大切な要素であり、本人が現状を振り返り、教員が状況を把握してその後の進路相談に生かすことを意図した。また、面談を通して受検者が自己理解シートに回答を記入することにより、受検者自身が体験的な職業理解を進めることを意図した。

自己理解シート		氏名 ( )				
1 今日の作業						
	種目	よくできた	できた	あまりできなかった	できなかった	
1	ナブキン折り					
2	数値チェック					
3	量さ計測					
4	プラグ・タップ組立					
5	物品請求書作成					
6	数値入力					
7	文書入力					
8	コピー&ペースト					
9	ピッキング					
2 仕事の得意・不得意						
	項目	得意	少し得意	ふつう	少し苦手	苦手
1	細かい組立の仕事をやる					
2	重いものを選ぶなど、体を使った仕事をやる					
3	長い時間でも立って仕事をやる					
4	決められた場所をすみずみまできれいにする					
5	機械のベースに合わせて仕事をやる					
6	電話で必要な連絡をする					
7	お店の中で働き、お客さんにあいさつする					

8	番号や記号の違いを見分ける	得意	少し得意	ふつう	少し苦手	苦手
9	品物の数を正確に数える					
10	パソコンで数字や文字を正しく入力する					
3 今日の仕事の中で、あなたの好きな作業はどれですか。番号で答えてください。						
4 コミュニケーション・対人技能・ストレスへの対応						
	項目	いつでもできる	だいたいできる	あまりできない	むずかしい	
1	イヤなことはきちんと断る					
2	わからないことを質問する					
3	相手の目を見て話す					
4	聞いたことをメモする					
5	又が話したことを正確に覚えている					
6	顔を見てその人の気持ちがわかる					
7	困ったときに相談する					
8	休憩時間に仲間と楽しく話をする					
9	疲れた時やイライラした時に自分で気分転換する					
10	急に予定が変わっても落ち着いて過ごす					
5 一日の作業を終えた感想						

第5図 自己理解シート

なお、自己理解シートの開発に当たっては、MS F A S (Ⅱ) (幕張版ストレス・疲労アセスメントシート第3版(Ⅱ))を参考にした(独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター 2010b)。

面接2は受検者ごとに個別に実施する。検査担当者から本人に伝えた内容を受検後の学校での指導に生かすため、引率教員同席で行うこととした。

#### (6) 一日の日程 (検査当日)

これまでに述べた作業、面接等の一日の検査の流れ(構想段階)を第6表に示した。作業は70分のユニットで構成した(作業1～作業4)。70分の内訳は、作業が60分、振り返りと移動が10分である。

受検者が複数の場合は、人数に応じて作業1～作業4の順番を変えて実施する。なお作業1は、ナプキン折りの教示用機器数の制限から、ナプキン折り、重さ計測、数値チェックを各20分で設定し、20分ごとのローテーションで実施できるようにした。

第6表 一日の日程 (試行前の構想)

時間	検査名	
9:00～	面接1	
	朝礼	
9:30～ (70分)	作業1	ナプキン折り
		重さ計測
		数値チェック
10:40～	移動・休憩	
10:50～ (70分)	作業2	OA
		作業
		数値入力 文書入力 コピー&ペースト
12:00～	昼食・休憩	
13:00～ (70分)	作業3	物品請求書作成
		プラグ・タップ組立
14:10～	移動・休憩	
14:20～ (70分)	作業4	ピッキング
15:30～	休憩	
15:45～	面接2 (一人30分)	

#### (7) 検査環境の整備

従来のアセスメント事業で使用している検査室に加えて、立位作業の「ピッキング」を行うための検査室と、動画と音声による課題提示が必要な「ナプキン折り」を行うための検査室を、当センター内の研修室を活用して整備した。

また、キャリアアセスメントに必要な検査用具を整理・収納するための専用棚を検査室内に整備した。

#### (8) 評価

キャリアアセスメントの評価票の構成、主な評価の観点について述べる。

##### ア 評価票の構成 (第6図、次頁)

評価票は「検査結果・課題理解と作業遂行の状況・

支援の状況」「面接1・朝礼」「面接2・自己理解シート」「所見」の四つの欄からなる。

現場実習においても、企業等からの評価票により就労支援に関わる情報が得られる。そのうち、基本的労働習慣や対人技能等に関する評価は、他の企業等での実習及び就労に当たっての課題を把握する上でも有用であるが、業務に関わる評価は、実習先の企業、業務内容、支援者等に依存したものにならざるを得ない。キャリアアセスメントにおいては、受検者がどのようなタイプの仕事に能力を発揮しやすいか、あるいはどのような支援が必要かを、客観性を持たせた記述で評価することにより、進路指導上有効に活用できる資料として提供したい。

なお、職員の効率的な業務遂行の観点から、評価票に記載する情報を精選してA4判の両面で1枚とし、事業化後に受検者が増加しても事務処理の負担が過大にならないようにした。

#### (7) 検査結果・課題理解と作業遂行の状況・支援の状況

検査結果欄は、遂行状況を○、△、×、-の四つの段階で表し、作業遂行時間等の数値データは結果をそのまま記載することとした。四つの段階の○は「自分で」遂行可、△は「補完行動・補完手段により自分で」遂行可または「支援で」遂行可、×は「遂行不可」または「ミスあり」、-は未実施を表す。

従来のアセスメント事業では、各作業検査結果に対し標準値に対する標準比を算出しているが、キャリアアセスメントの作業には高等部在学中の生徒に適用可能な標準作業遂行時間等のデータがないため、標準比は算出しない。

課題理解及び作業遂行状況欄には受検者の取組状況を記述し、支援の状況欄には担当者が行った支援を具体的に記述することとした。

評価の記述について、助言者から、数値的評価だけフィードバックするのでは就労支援の有効性の点で難しさがああり、支援の状況欄に支援のレベル(言語指示、手添え等)を記述することが有効な評価になると助言を受けた。

##### (イ) 面接1・朝礼欄

面接1については回答内容及び取組状況を、朝礼については取組状況を記述し、取組みに対する評価は必要に応じて所見欄に記述することとした。

##### (ウ) 面接2・自己理解シート欄

面接2については回答内容及び取組状況を記載し、評価等は必要に応じ所見欄に記述することとした。自己理解シートについては回答内容の概要を記述することとした。

##### (エ) 所見欄

所見には、作業検査、面接等の取組状況を基に職務遂行能力等の就労準備性、作業に関するセルフマネジ

キャリアアセスメント評価票		学校名	相談番号						実施日 平成 年 月 日		
作業種目	検査時間(分)	検査結果 ○可 △支援で可 ×不可 -未実施						課題理解と作業遂行の状況	支援の状況		
事務作業	数値チェック	20	3桁	4桁	5桁	3-5桁	4-6桁	5-7桁			
	物品請求書作成	30	品名のみ	品名・種別1	品名・種別2						
OA作業	数値入力		2桁まで	3桁まで	4桁まで	2-6桁	4-6桁	5-7桁			
			/6	/6	/6	/6	/6	/6			
	文書入力	60	かな漢字	か漢数	か漢数英	か漢数英半	か漢数英半				
			数・1セル	数・複セル	文・1win	文・2win					
実務作業	ナブキン折り	20	谷折り	山折り	差し込み	袋折り	巻き折り	アコーディオン			
	ピッキング	60	各品1個	各品1-5個	各品6-9個	薬瓶1個	薬瓶2-3個				
	重さ計測	20	21g	81g+2g	80-109g	130-150g	145-190g				
	プラグ・タップ組立	30	プラグ	9 工程	タップ	11 工程	ソケット	14 工程			
			/6個		/6個		/6個				

総合教育センター 特別支援教育推進課

表面

キャリアアセスメント評価票		学校名	相談番号		実施日 平成 年 月 日	
面接等	回答および取組み状況				所見	
面接1 ・ 朝礼	【面接1】				【職務遂行能力】	
	【朝礼】				【作業に関するセルフマネジメント・支援の手立て】	
面接2 ・ 自己理解シート	【面接2】				【就労準備性の観点から】(※必要に応じて項を立てる)	
	【自己理解シート】				【職業に関する自己理解】	

総合教育センター 特別支援教育推進課

裏面

第6図 キャリアアセスメント評価票



メント・支援の手立て、職業に関する自己理解の各項目について記述することとした。各項目と関係する検査場面を第7表に示す。

第7表 所見の項目と各検査場面の関係

(◎は主に関係する場面、○は関係する場面)

所見項目		検査場面		面接1	朝礼	作業検査	面接2
		面接1	朝礼				
就労準備性	職務遂行能力					◎	
	基本的労働習慣	○	○	○			
	社会生活能力・対人技能	○	○	○			
	日常生活管理・基本的な生活リズム						○
	心と体の健康管理						○
作業に関するセルフマネジメント・支援の手立て						◎	○
職業に関する自己理解						○	◎

イ 所見の主な観点

(7) 職務遂行能力等の就労準備性

就労や職業生活の継続に必要と考えられる事柄を、相澤(2007)等を参考に、就労準備性として第8表にまとめた。

一般に就労準備性は、特定の職務遂行の技能よりも基本的な労働習慣や職業以前の社会生活を遂行する能力に焦点を当てることが多いが、相澤(2007)も指摘しているように、就労準備性の把握に当たっては、安定した職業生活を継続するために、本人が努力したり、支援者が支援すべきことを明確にしたりする指標と捉えることが大切である。特別支援学校の進路指導においては、受検者の課題や必要な指導内容を検討する指標として参考になると思われる。就労準備性の要素が整っていないことを根拠に就労可能性が否定されるわけではないことや、就労後に働く生活を続ける中で身に付けられる部分もあることに留意する必要がある。

第8表の観点で示した職務遂行能力は、就労準備性のうち実務を遂行する能力に関わるものである。通常は職業適性という用語で示されることが多いが、意味の捉え方が幅広いと思われたため、キャリアアセスメントにおいては、作業状況に基づき作業能力を具体的に記述することを念頭に置き、職務遂行能力とした。

職務遂行に必要なスキルをどの程度持っているかの評価は、就労支援においては、より客観的で具体的なデータで示すことが有効である。松為・菊池(2006 p.309)は、「例えば、PCへの入力をメインとする仕事に応募するのであれば、どのようなアプリケーションソフトをどの程度使いこなせるのか、どのようなデータをどのくらいの時間をかけて作成できるのか、客

観的に判断できるような資料も添付されているとよい。意外に多く用いられるのは『パソコンはできる』『パソコンは勉強中』などの主観的で曖昧な表現である。この言葉からは、スキルのレベルについて全く見当がつかない」と述べている。キャリアアセスメントの評価においても、作業遂行状況をもとに客観的、具体的に記述することとした。

所見の就労準備性に関わる内容のうち、職務遂行能力については原則として全ての受検者を対象に記述し、基本的労働習慣および社会生活能力・対人技能については、各受検者に見られる課題に応じて別に項を立てて記述することとした。

キャリアアセスメントではさらに、日常生活管理・基本的な生活リズム等の状況について、面接2で受検者本人から聞き取り、総合的に就労準備性を捉えられるようにした。

第8表 就労準備性の観点と要素の例

観 点	要 素 の 例
職務遂行能力	正確さ、処理速度、持続性、巧緻性、体力
基本的労働習慣	ビジネスマナー、職場のルール、指示に従う、報告・連絡・相談、安全管理
社会生活能力・対人技能	読み書き・計算、時間管理、移動能力、身だしなみ、コミュニケーション、人間関係づくり、変化への対応
日常生活管理・基本的な生活リズム	規則正しい生活、衛生管理、金銭管理、家庭での役割、余暇の過ごし方
心と体の健康管理	体調管理、情緒の安定、障害特性の理解

(4) 作業に関するセルフマネジメント・支援の手立て

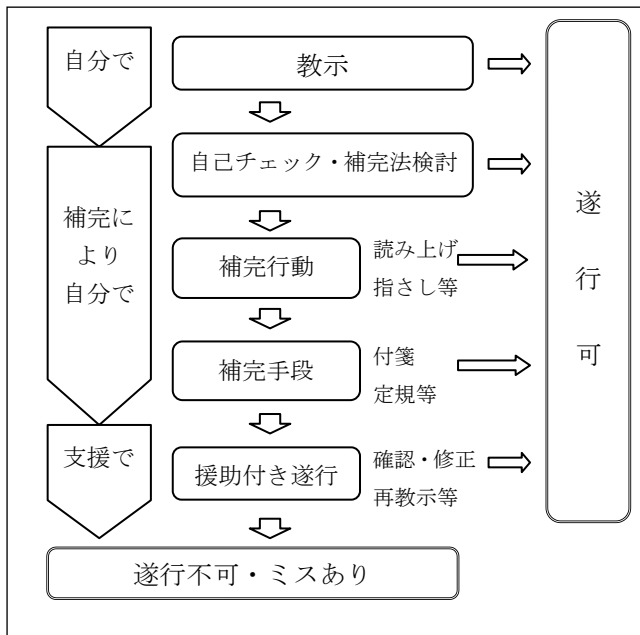
作業遂行上、独力で最後まで遂行できるか援助が必要かは、企業等における指導上の人的資源の問題から大きな差異になると思われる。日本障害者雇用促進協会障害者職業総合センター(1999)は、「援助がなくても作業が遂行できる」ことが就労に当たって必要と答えた企業は半数に満たないが、就労の継続に当たって必要と答えた企業は62%に及ぶとしている。

キャリアアセスメントにおいては、正確に作業するための補完方法を必要に応じて身に付け自分で作業を進めることを、作業に関するセルフマネジメントと捉え、作業遂行と支援の状況から評価することとした。

(第7図)

教示だけでは正確に作業が遂行できない場合、検査担当者が受検者とのやり取りを通して、ミスをしないために自分で使用できる補完行動(読み上げ、指さしで確認する等)や補完手段(補助具等を使用する)を検討し、作業遂行に活用することを促す。補完行動や





第7図 作業習得初期の遂行水準の評価

補完手段の使用が難しい場合には（援助付き遂行）、どのような援助が必要かを評価する。

第7図のように、受検者の遂行状況に対して意図的、段階的な評価を行うことにより、実習等で新しい作業に取り組む際の過不足ない支援の手立てを検討することができる。（ただし、本人が作業に習熟するに従って、より少ない支援で遂行可能になる場合もあるため、習得初期の作業遂行状況は固定的でないことに留意する必要がある。）

なお、ここで示した自己チェック・補完方法の検討等の指導方法は就労支援のための評価方法としてだけでなく、知的障害が軽度の生徒の学習に対する支援においても有効な場合があると考えられる。教員が初めから誤りを指摘せず、生徒自身に学習の結果を確認させ誤りに気付かせたり、振り返りを促して改善の方法に気付く機会を与えたりすることで、学習や課題解決の工夫を自分で考える習慣を付けたり、学習意欲や主体的な取組みを促進したりする効果が期待できるであろう。

#### (ウ) 職業に関する自己理解

キャリアアセスメントでは、各作業検査の直後の振り返り（業務日報シート）及び面接2の自己理解シートで受検者は自身の作業を振り返り、検査担当者から見た作業遂行状況等に関する話を聞く。また自己理解シートでは、自身が取り組んだ作業について、「できた（できなかった）仕事」と「好きな仕事」を回答する。

キャリアアセスメントにおける、「職業に関する自己理解」の所見では主に、「できた（できなかった）仕事」「好きな仕事」と回答した作業名、受検者から聞き取った「できた（できなかった）」と感じた理由、実際の作業状況等を総合的に記述する。

受検者の判断による仕事の出来や好みと検査担当者

が見立てた「できる仕事」は一致する場合もあればしない場合もある。例えば、作業の練習時にミス指摘されることで自分では好きでないと感じても、正しく行う方法を身に付け確実に遂行できれば実務的な問題はなく「できる仕事」と判断できるであろう。

望月(2002)は、職業選択における自己理解を支える上での中心的課題の一つとして「何を適職と見るか」という問題があると述べている。「『好きな仕事』『やってみたいと思う仕事』を『向いている仕事』ととらえることが多く、それらは、往々にして『できる仕事』ではない」という場合等が問題になり、「『適職』に対する見方の転換、つまり、【できる仕事=長く続けられる仕事≠好きな仕事】という理解の成立が求められる」としている。さらに、「『長く続けられる仕事』は実は『自信がもてる仕事』であり、これが特性にあった『向いている仕事』であり、本人にとって『好きな仕事』になりうるのだという理解に導かれるのだが、こうした理解が成立するためには、やってみて確かめるといった位置づけの経験を持つこと、並びに経験に即したきめ細かい相談が必要になることが多く、支えを欠くことができない場面である」としている。この指摘はキャリアアセスメントを通じた進路相談の有効性を示唆するものと考えられる。

助言者からは、各検査ができたかどうかだけでなく、生徒の興味や価値観を捉えることとともに、それをどう学習につなげるかが大切であると助言を受けた。支援者が本人の内面をより理解する取組みとして、後藤(2010)は「作業の興味・関心チェック」を活用した就労支援事例を紹介し、その効果として支援者が本人の内面をより理解できる点を挙げている。キャリアアセスメントでは自己理解シートにおいて「番号や記号の違いを見分ける仕事」「お店の中で働き、お客さんにあいさつする仕事」等についての受検者の得意・不得意を尋ねる。受検者には、仕事には様々な種類があること、自分にできそうな仕事の種類等についての理解を促し、教員には、本人の関心を知り、実習を行う企業や職種選定の参考にしてもらうことを意図した。

自己理解シートではさらに、コミュニケーション・対人技能・ストレスへの対応についても質問することとした。

東京都教育委員会(2009)は、進路担当が就職の決め手と考えた能力はキャリア教育の4能力（人間関係形成能力、情報活用能力、将来設計能力、意思決定能力）と業務遂行能力、業務態度のうち「人間関係形成能力」が60%と群を抜いて多かったとしており、コミュニケーション・対人技能が就労に当たって大きなポイントになると考えられる。

ストレスへの対応は、長時間あるいは長期間仕事を続けるために不可欠である。受検者と教員がストレスへの対応の状況を把握し、就労とその継続のために、

職務遂行能力だけに着目するのではなく、情緒の安定や余暇活動を含めた就労生活全体を考える就労支援の広い視点を提供することを意図した。

### 3 キャリアアセスメントの試行と改善

以上のように構想したキャリアアセスメントを、調査研究協力校の生徒に対して試行した。ここでは試行の概要、結果及び改善点について述べる。

#### (1) 試行の概要

調査研究協力校（知的障害教育部門）の高等部生徒20名に対して試行を行った。概要を第9表に示す。

第9表 試行の概要

調査研究協力校	座間養護学校（相模向陽館分教室） 相模原養護学校（本校、橋本分教室）
試行実施期間・日数	平成24年9月 ～ 平成25年2月の9日間
受検者数	知的障害教育部門高等部1・2年生 計20名（各試行日に1～3名受検）
受検者の知的障害の程度	療育手帳の段階（取得予定含む） B1＝2名、B2＝15名、なし＝3名

#### (2) 試行実施に係る手続き

事前に受検申込書（第8図）により、受検者について必要な情報を収集した。当センターのほかのアセスメントの受検状況、身体及び障害の状況、学校の作業学習等の学習状況、実習の経験、PC操作の経験、キャリアアセスメントの活用目的、特に評価してほしいこと、検査上の配慮事項等を尋ね、担当者が事前の情報として参考にした。

試行当日は、受検者に対し、想定した一日の日程（第6表）に沿って検査を実施した。試行では、評価の客観性を高めるため、一人の受検者に対し複数の職員で行動観察を行った。

後日、担当職員間で評価内容を検討して評価票を作成し、検査実施後およそ一か月を目途に調査研究協力校に送付した。

#### (3) 試行の結果

##### ア 作業種目の選定

OA作業の文書入力に難しい受検者が少数いたほかは、取り組むことが困難な作業はなかったことから、作業種目の難易度は妥当であったと考えられる。作業内容を試行前にアレンジした部分（第4表）についても試行実施上不都合はなかったことから、適切であったと考えられる。

調査研究協力校からは、（キャリアアセスメントでは比較的座位作業が多いが）実際の職場ではもっと立ち仕事が多いとの意見もあった。キャリアアセスメントが企業の雇用環境を踏まえて構想されているという点でこの指摘は妥当であるが、キャリアアセスメントには教育的なアセスメントという側面や、進路相談や様々な作業を通じた職業理解の場としての側面もある

キャリアアセスメント申込書（兼）調査票				学校（担任）記入	
学校名			教育部門		
学部	学年	年	性別	男	女
生徒名（記号と番号で記入）					
これまでのアセスメント受検状況					
1 学校アセスメント 受検した（平成__年度相談番号__）・ 未受検					
2 センターアセスメント 受検した（相談番号__）・ 未受検					
3 専門職相談・アセスメント 受検した（相談番号__）・ 未受検					
療育手帳	A1・A2・B1・B2・なし	身障手帳	種 級		
身長	cm	視力	右（ ）・左（ ） 眼鏡（あり・なし）		
利き手	右・左	聴力	支障なし・あり→右 dB・左 dB 補聴器（あり・なし）		
所属する作業班と取組みの様子（ ）班					
現場実習の経験（あり・なし）	「あり」の場合	年生	月頃	職種（ ）	
本人の就労希望	あり・なし・わからない	年生	月頃	職種（ ）	
PC操作の経験	ワード（可・不可）	エクセル（可・不可）	入力方法（ローマ字・ひらがな）		
本人の長所					
検査時の配慮事項					
特に評価してほしい点（ある場合のみ記入）					
キャリアアセスメントの活用目的（複数回答、主なもの3つまで）					
1. 様々な職務の遂行能力の把握 2. 実習先の検討					
3. 本人または保護者への進路相談の一環 4. 本人の体験的職業理解					
5. 実習個人票作成の資料 6. 実習前の課題の把握					
7. 実習先・進路先への提供資料 8. 実習先の評価との比較					
9. 作業上の支援方法把握 10. その他（具体的に）					
検査希望日（第3希望まで記入、空欄不可）	第1希望	年	月	日（曜日）	
	第2希望	年	月	日（曜日）	
	第3希望	年	月	日（曜日）	

第8図 受検申込書

ことから、当初の想定以上に立位作業を増やさず、ピッキング等の作業で評価をすることとした。

#### イ 受検者に関する事前の情報収集

検査実施のために事前に収集する情報としては、第8図の受検申込書の項目、内容で大きな問題は見られなかった。

パソコンのワープロソフトの操作経験については、操作の可否と入力方法の情報だけではスキルの程度を事前に把握するのは困難であった。文書入力では、実際の作業の中で入力スキルの程度を把握する必要があったが、キャリアアセスメント向けに開発した練習版を実施することにより入力スキルを見取り、個々に応じた支援を行うことができた。

#### ウ 一日の日程

面接1、朝礼、作業1～作業4、面接2という検査全体の構成と一日の流れは概ね想定通りであり、大きな問題は見られなかった。各作業等の実施時間については、次に述べるように改善が必要と考えられた。

#### エ 各作業等の実施方法

試行における受検者の取組状況から、作業1～作業4については次の点が課題となった。物品請求書作成とプラグ・タップ組立の作業に時間が掛かり想定した作業時間に収まらない、文書入力の練習版実施に時間が掛かりほかのOA作業に取り組む時間が少ない、O

A作業はPC操作のスキルの違いにより作業の所要時間に幅がある、重さ計測はMWSと同じ課題配列では受検者の言語理解面での難易度の順に合わない場合が見られる等である。

面接や朝礼については、朝礼で渡す業務日報シートに受検者自身が作業上必要に応じて使えるメモ用紙を添付するとよいという意見や、面接2において（受検者本人を交えて行う時間とは別に）、検査担当者と引率教員の面談時間を設けて指導上の参考事項を伝えると今後の指導に生かしやすいのではないかという意見が職員による検討で出された。

#### オ 評価

評価票のフォームは第6図のものを使用したが大きな問題は見られなかった。

職員による評価票の作成は、従前から当センターが行っているアセスメント事業における検査結果の分析、支援の手立ての導出等に関する経験を応用することにより、概ね円滑に行うことができた。検査結果の○、△等の判断や所見の記述の仕方に、検査担当者による若干の違いが見られたため、試行ごとに職員で振り返りを行い共通理解を図った。

作成した評価票の所見欄の記述例を第10表に示す。

#### 第10表 所見の記述例

##### 【職務遂行能力】

###### ○ケース1

○A作業は、キー操作等の習得力が感じられ、単純な数値や文章を見て正確に入力する作業は遂行可能と思われます。職場で求められる処理速度や難易度により職務としての遂行可能性は左右されると思われれます。

事務作業は、手書きによる帳票への記号等の転記は可能と思われます。文字や記号の照合は、比較する要素が限定されていれば可能と考えます。

部品組立等の手指の巧緻性に大きな問題は見られず、手先を使った軽作業の遂行は可能と考えます。また、身のこなしや、一時間程度の立位作業における体力面に大きな問題は見られません。

##### 【作業に関するセルフマネジメント】

###### ○ケース2

能力に応じた作業であれば、練習の段階ではミスがあっても、正確に行うための補助的手段を身に付けることにより、自分で作業を進めることができると考えられます。自分で補助的手段を思いつかないときは、支援者が提示するとよいでしょう。

短く具体的な指示は口頭で概ね理解できますが、日常生活であまり使わない言葉（作業に関する用語）は読みや意味を確認しながら教示する必要があります。ルビ付き短文による指示書を使った作業指示も自分で仕事を進めるために有効と思われれます。

聞き落としを防いだり、聞いたことを覚えておい

たりするために、ポイントをメモして参照する習慣を身に付けるとよいでしょう。

複数要素の照合が必要な作業は、一要素ごとに工程を分けて処理する等の作業の段取りを教える支援が有効と思われれます。

##### 【職業に関する自己理解】

###### ○ケース3

自分自身の職業適性について自己理解を深めたい希望を持っています。今後取り組んでいく作業や学習活動の機会に、このことが何に関係していくのか、どんな仕事につながっているのかを知ることができるとよいと考えます。

###### ○ケース4

再教示や再試行等を行った作業で、その作業を難しいと考える傾向が見られれます。

一方、検査結果からは、これらの作業も、正確に行う方法を考えて身に付けたり、言葉の読みや意味の教示を受けたりして処理することが可能と考えられれます。

仕事としてどの水準まで正確さが求められるかを、教示および練習の段階で具体的に明示し理解させると失敗感につながりにくくなると思われれます。

##### 【基本的労働習慣】

###### ○ケース5

穏やかで初対面の相手にも笑顔で応答する姿が見られる一方で、口頭での質問に対し、返答できない、返答するまでに時間が掛かる、自ら挨拶できない様子が見られれました。

挨拶をするときには、他者の方へ体を向ける、立ち止まって声を掛ける、相手の目を見て話す、相手に聞き取れるような声の大きさに注意するといったビジネスマナーを身に付けていけるとよいでしょう。

###### ○ケース6

面接での質問に対して、概ね適切なやり取りができていると思われれますが、発言の一部にやや不適切と思われる言葉遣いが見られれます。また、マナーなどについても同様の課題が見られれますので、様々な場面や状況において適切な振る舞いはどういう行動なのかを、ロールプレイングなどの方法で具体的に学習を重ねていくとよいと思われれます。

評価票の記述内容について、調査研究協力員から、就労際の職種等のマッチングに有効と思う等の意見が出された。

評価票の活用について調査研究協力校から、保護者、学年の教員、進路指導担当教員等が結果を共有し支援の手立てを確認できるとよい、将来的に書式等を変えて結果が企業に提供する資料にならないだろうか、生徒の得意不得意を知り進路指導の参考にする等の意見が出された。

助言者からは、検査結果の数値による評価よりも行動観察がとても大事だとの助言を受けた。

#### カ キャリアアセスメントの活用目的

試行としての実施ではあったが、各受検者について、キャリアアセスメントの活用目的を複数回答で学校に事前に尋ねた。結果を第 11 表に示す。

第 11 表 活用目的（3 項目までの複数回答）

活用目的	ケース数
様々な職務の遂行能力の把握	18
本人または保護者への進路相談の一環	15
本人の体験的職業理解	13
実習先の検討	7
実習前の課題の把握	7
作業上の支援方法把握	5
実習先への提供資料	0
進路先への提供資料	0
実習先の評価との比較	0
その他	0

第 11 表の活用目的の選択肢は、キャリアアセスメントに対する学校のニーズを想定して作成した。試行の受検者について「その他」への回答が見られなかったことから、提示した選択肢は学校のニーズを概ねカバーしていたと考えられる。

活用目的として、職務遂行能力の把握、進路相談の一環、本人の体験的職業理解が特に多く挙げられた。一方で、実習先や進路先への提供資料とする等の回答数が少なかった項目も、就労支援の観点では重要であり、今後各学校での活用を進めていくためのポイントの一つと考えられる。

#### キ 受検者本人の体験的職業理解

本人の体験的職業理解は、キャリアアセスメントの特徴の一つである。面接 2 において受検者が記述した「一日の感想」を基に、受検者の受検直後の振り返り（一部）をまとめた。（第 12 表）

第 12 表 一日の感想（仮名遣い等はそのまま）

- ・パソコンは、すごくできました。それから、ナプキン折りとかあまりやったことがなかったのでいいけいけんになりました。ピッキングもしっかり数字を見れば出来るんだなと思いました。
- ・今日一日キャリアアセスメントをして、むずかしい事も正確に出来ました。ちょっとしたミスにもきずけるようにしたいと思います。
- ・自分の苦手な所が少しわかったかなと思います。でも、まだどんな作業に向いているかあまり分からなかったのも、自分なりに考えてみたいなと思いました。
- ・重さ計測やプラグやタップの組み立ては自分に合ってるなと思いました。
- ・やはり、正確にやるのが大切だと感じました。

又、体力が無いと働けないと思いました。

- ・今日一日、自分はやれるのかとほんの少し心配でしたが、最後までしっかりやれることができました。あと、たくさん働くためのきちょうな勉強になりました。

第 12 表の記述から、受検者がキャリアアセスメントで様々な作業を体験することにより得意な（苦手な）仕事を知ったり、仕事をする上で大切なことを学んだりしていることがわかり、キャリアアセスメントが本人の体験的職業理解を促進する機会になると考えられた。

#### (4) キャリアアセスメントの改善

試行結果を踏まえて検査内容を次のとおり改善した。

##### ア 作業検査

##### (7) 物品請求書作成

試行受検者の作業遂行時間が想定した時間に収まらなかったことから課題数を減らした。

##### (イ) プラグ・タップ組立

作業遂行時間が所定の時間内に収まるよう組立作業を二種に精選した。

##### (ウ) 文書入力

作業前に行う練習版を作成したが、試行では練習版に時間が掛かり作業に時間が十分取れないケースがあったため、練習版の問題数を減らすとともに難易度を下げた。

##### (エ) コピー&ペースト

当初は数値入力、文書入力が早く終わった受検者向けにオプション作業の扱いで設定したが、文書入力の遂行が難しい生徒への対応のため、ほかの作業と同列の扱いとし、数値入力実施の後コピー&ペーストを実施できるようにした。

##### (オ) O A 作業全体

PC 操作スキルが高く、O A 作業の全作業が早く終了した生徒には、追加の作業を実施するようにした。

##### (カ) ナプキン折り

ナプキンの表裏を判断させる教示を追加した。

また、折り方の評価の共通化を検討する過程で、左右の手の使い方や折る方向にも気を付けさせるように教示を追加した。

##### (キ) 重さ計測

言語指示の理解状況を捉えやすくするため、重さの計測範囲と課題の配列を変更した。

##### イ 朝礼・面接

##### (7) 朝礼（業務日報シート）

業務日報シートと併せて、受検者に A 5 サイズのメモ用紙をバインダーに挟んで渡し作業中に必要に応じて活用するよう教示することとした。

また、受検者が作業に関するセルフマネジメントの理解を深められるよう、業務日報シートの振り返り欄には単に感想を書くのではなく、どんなことに気を付

けたら作業がうまくできるかを記入するよう教示を改善した。

#### (イ) 面接2

引率教員と面談する時間を10分間設定し、受検者を交えた面接時間を5分短縮した。

#### ウ 一日の日程（検査当日）

面接2の構成を上記のように変更したため、面接2の一人あたりの所要時間は30分から35分になった。増加分の時間は、当初10分ずつ設定していた午前・午後の休憩時間をカットし、振り返りと移動を70分の検査時間の中に含む形に変更して調整した。

OA作業の70分と物品請求書作成およびプラグ・タップ組立の70分を午前（または午後）の連続した時間帯に設定するよう変更し、OA作業が早く終了した受検者に対し、物品請求書作成およびプラグ・タップ組立の開始時間を早めることにより検査時間を十分確保することができた。

当初の構想に以上の変更を加えて、一日の日程を第13表のように改善した。

第13表 一日の日程（試行による改善後）

時間	検査名		
9:00～	面接1		
	朝礼		
9:30～ (70分)	作業1	OA 作業	数値入力
			文書入力
			コピー&ペースト
10:40～ (70分)	作業2	物品請求書作成	
		プラグ・タップ組立	
11:50～	昼食・休憩		
12:50～ (70分)	作業3	ナプキン折り	
		重さ計測	
		数値チェック	
14:00～ (70分)	作業4	ピッキング	
15:10～	休憩		
15:30～	面接2（一人35分）		

※午前（作業1・2）と午後（作業3・4）の内容を入れ替えて実施する場合がある

### 研究のまとめ

本研究では、就労支援に向けた新しいアセスメントとして、キャリアアセスメントの構築を行った。

構想に当たっては、企業の雇用環境を踏まえ、生徒の職務遂行能力等の就労準備性、作業に関するセルフマネジメント、職業に関する自己理解の状況等を評価できるようにすること、進路相談や生徒自身の体験的職業理解に活用すること等を視野に入れた。

調査研究協力校における試行結果から、構想した内

容には概ね問題はなかったが、細部については事業化に向けて必要な改善を行った。

また、試行に参加した生徒の振り返りから、生徒自身の体験的職業理解の側面からもキャリアアセスメントの有効性が示唆された。

### おわりに

本研究の今後の課題として、助言者からは、キャリアアセスメントの進路指導への位置付け、キャリアアセスメントの特色や受検するメリットの明確化、評価結果の様々な活用方法の検討が大切であると助言を受けた。

次年度以降、事業としてキャリアアセスメントを実施することを通して事例を蓄積するとともに、活用事例を収集、発信し、各学校の就労支援に貢献していきたい。

本研究に助言者としてご助言をいただいた県立保健福祉大学松為信雄教授をはじめ、調査研究協力校、調査研究協力員の皆様、MWSの教育実践への活用についてご教示いただいた静岡大学教育学部附属特別支援学校の皆様に心から御礼申し上げます。

（本研究は財団法人教育研究振興会から助成を受けている。）

#### [調査研究協力員]

神奈川障害者職業センター	野澤 紀子
	鈴木 普子
県立湘南養護学校	北村 文雄
県立相模原養護学校	布施 大
県立相模原養護学校	青木 忠
県立座間養護学校	三島 賢治
教育局特別支援教育課	清水 武彦

#### [助言者]

県立保健福祉大学  
松為 信雄

#### [研究者]

特別支援教育推進課長	廣瀬 忠明
同課主幹兼指導主事	藤 聡志
同課指導主事	由谷るみ子
同課指導主事	坂梨 尚美
同課指導主事	山田 良寛
同課指導主事	羽賀 晃代
同課指導主事	澤田 丈嗣
同課教育専門員	荒木 順司
同課教育心理相談員	鳥畑真理子
同課教育心理相談員	石田 望
同課教育心理相談員	津山 美佳

### 引用文献

独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業

- 総合センター 2004 「調査研究報告書 No. 57 精神障害者等を中心とする職業リハビリテーション技法に関する総合的研究（最終報告書）」 p. 100
- 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター 2008 「職場適応促進のためのトータルパッケージ ワークサンプル幕張版 実施マニュアルー理論編一」 p. 13
- 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター 2010a 「ワークサンプル幕張版 MWS活用のために」 p. 9
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2011 『特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック』 ジアース教育新社 p. 18, p. 19
- 秦政 2006 「企業経営の立場から見た課題について」（『発達障害研究』第28巻第2号） p. 141
- 原智彦・内海淳・緒方直彦 2002 「転換期の進路指導と肯定的な自己理解の支援 一進路学習と個別移行支援計画を中心に一」（『発達障害研究』第24巻第3号） p. 268
- 松為信雄・菊池恵美子 2006 『職業リハビリテーション学 [改訂第2版] キャリア発達と社会参加に向けた就労支援体系』 協同医書出版社 p. 309, p. 310
- 望月葉子 2002 「軽度発達障害者の『自己理解』の重要性ー通常学級に在籍した事例を中心として一」（『発達障害研究』第24巻第3号） p. 260
- 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター 2010b 「幕張ストレス・疲労アセスメントシート MSFASの活用のために」
- 日本障害者雇用促進協会 障害者職業総合センター 1999 「調査研究報告書 No. 34 知的障害者の就労の実現と継続に関する指導の課題ー事業所・学校・保護者の意見の比較から一」
- 相澤欽一 2007 『現場で使える精神障害者雇用支援ハンドブック』 金剛出版
- 後藤英樹 2010 「『作業の興味・関心チェック』を活かした就労支援の試み」（独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター『第18回職業リハビリテーション研究発表会発表論文集』）
- 澤田丈嗣・篠原朋子・山田良寛 2010 「特別支援学校におけるアセスメント活用研究」（神奈川県立総合教育センター『研究集録』第30集）
- 霜田浩信・岡田明子・金澤貴之・松田直 2010 「知的障害生徒における現場実習に向けたアセスメントー一般職業適性検査活用による現場実習プロフィールの記述内容分析一」（『群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編』第59巻）
- 松為信雄・菊池恵美子 2006 『職業リハビリテーション学 [改訂第2版] キャリア発達と社会参加に向けた就労支援体系』 協同医書出版社

### 参考文献

- 神奈川県 2012 「かながわグランドデザイン実施計画 主要施策・計画推進編 2012ー2014」
- 神奈川県教育委員会 2012 「平成24年度学校教育指導の重点」
- 神奈川県教育委員会 2013 「平成24年度神奈川の特別支援教育資料」
- 静岡大学教育学部附属特別支援学校 2008 『特別支援学校は今！～一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりとセンター的機能の実際～』
- 東京都教育委員会 2009 「知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の推進」
- 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター 2004 「調査研究報告書 No. 57 精神障害者等を中心とする職業リハビリテーション技法に関する総合的研究（最終報告書）」
- 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター 2008 「職場適応促進のためのトータルパッケージ ワークサンプル幕張版実施マニュアルー理論編一、一簡易版一、一訓練版 物品請求書作成一、一訓練版 数値チェッカー、一訓練版 ピッキング一、一訓練版 重さ計測一、一訓練版 ナプキン折り一、一訓練版 プラグ・タップ組立一、一訓練版 OAWork一」

# 入学期における児童の小学校生活への適応に関する研究 (中間報告)

渡辺 良勝<sup>1</sup> 伊野 真司<sup>1</sup>

小1プロブレムの解消や子どもの発達や学びの連続性を保障するために、幼児期の教育と小学校教育の連携や円滑な接続が求められている。本研究は入学期に焦点を当て、児童が小学校生活へ適応していくための具体的な手立てを検討した。2年計画の初年度の研究を通して、児童が幼児期に身に付けてきた力や経験の違い、思いや願いをいかしながら、入学期の教育活動を行うことが重要であるとわかった。

## はじめに

近年、児童が小学校入学後に学校生活への不適応を起こす小1プロブレムの解消や、子どもの発達や学びの連続性を保障するために、幼児期の教育と小学校教育の連携や円滑な接続を図ることが求められている。そして、その際に重要なこととして、体系的な教育が組織的に行われることが挙げられている。

平成21年度から全面実施された幼稚園教育要領と平成23年度から全面実施された小学校学習指導要領においては、幼稚園と小学校が、幼小接続に関して相互に留意する旨が示されている。また、平成21年度から適用された保育所保育指針においても、小学校との積極的な連携を図るよう配慮することが示されている。

文部科学省においては、ほとんどの地方公共団体が幼小接続の重要性を認識しているものの、その取り組みは十分とはいえない状況であることから、円滑な接続に関する調査研究協力者会議が設置され、平成22年11月の「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」(以下、「報告」という。)の中で、子どもの発達や学びの連続性を保障するために、幼小の円滑な接続の重要性が示された。

神奈川県では、小1プロブレムや幼小の円滑な接続等の教育課題に対して、平成19年度から公立幼稚園のある市町村を対象に、「小学校と就学前教育の連携の推進研究」を実施し、その課題解決に向けて取り組んでいる。研究を推進する中で、幼小の連携や円滑な接続を図る取組を継続する難しさや、私立の幼稚園や保育所と小学校との連携が不十分であることなどの課題が明らかになってきた。

総合教育センターでは、平成17年度に「幼・小、小・中の校種間連携の研究」に取り組んでおり、その中で、生活科を窓口とした幼小連携のカリキュラムを開発した。しかしその後、新しい幼稚園教育要領や小学校学

習指導要領を踏まえた研究は行っていない。そこで、幼稚園教育要領や学習指導要領の趣旨を踏まえた幼小連携・接続の在り方を探るために、本研究に取り組んだ。本稿は、平成24・25年度の2年間にわたる研究の初年度の取組みと成果をまとめた中間報告である。

## 研究の目的

入学期における児童が小学校生活に適応することは、友達や教師、上級生などと望ましい人間関係をつくる中で、児童が主体的に学習に取り組み、様々な力を身に付けながら成長していくための第一歩を踏み出すことだといえよう。そして児童自らが、小学校が自分たちの新しい生活の場であると、実感を伴って自覚した状態が適応だと考える。

本研究の目的は、幼児期の教育と、小学校生活のスタートである入学期における小学校教育の円滑な接続の在り方を探り、児童が小学校生活に適応できるようになるための具体的な手立てを見いだすことである。

## 研究の内容

### 1 研究テーマについて

#### (1) 「入学期」とは

前述の「報告」では、「幼児期と児童期の教育双方が接続を意識する期間を『接続期』というつながりとして捉えること」(文部科学省 2010)を提唱している。そして、その始期と終期の設定に関しては、各学校・施設がその実態を踏まえて設定すると示されている。お茶ノ水女子大学附属幼稚園・附属小学校や東京都品川区などにおける研究先進校の取組事例を参考にすると、概ね5歳児後半から第1学年の夏季休業前までを「接続期」と設定しているものが多い。

本研究では、「接続期」の意味を踏まえつつ、児童が入学後の小学校生活への適応に焦点を当てている点から、「入学期」という言葉を用いている。

そして、第1学年の新担任が決定する3月下旬か



ら7月中旬頃（夏季休業前）までを「入学期」と設定した。3月下旬は入学前の時期ではあるが、新入学児童を迎える準備が始まる時期であり、第1学年の新担任が、入学する児童の発達や学びは幼児期からつながっていることを意識するという考え方から3月下旬頃を入学期の始期と設定した。

また、入学した児童がおおむね日課への見通しを持ち、合科的な学習から各教科等への学習の移行が可能となり、その基盤でもある学級の中での友達関係も落ち着いてくる7月中旬頃（夏季休業前）を終期と設定した。

## (2) 「適応」とは

研究の目的で述べたとおり、本研究では、児童自らが主体的に小学校生活に適応できるようになるための具体的な手立てを見いだすことを目指している。ここでいう「適応」とは、新しい環境に慣れたりルールを理解したりして、小学校で生活できるようになるということだけではなく、望ましい人間関係を通して、小学校が自分たちの新しい生活の場であると、児童自らが実感を伴って自覚した状態である。

そのような状態になるためには、児童が安心できる環境の中で、幼児期の教育で身に付けてきた力を小学校生活の中で発揮し、「できた、わかった」という喜びを感じたり、友達や教師から認められる満足感を味わったりすることが必要である。そうすることにより児童は、「明日も学校に行きたい」という意欲を持つようになり、楽しく生き生きと小学校生活を送りながら徐々に成長することを通して適応していくと考える。

幼児期の教育の成果が小学校教育にいかされ、児童にこのような姿が見られたとき、幼児期の教育と小学校教育とが円滑に接続したと捉えることができる。

## 2 研究の流れ

ここで、2年間の研究計画の概要について述べる。

1年目は、まず国や県の幼小連携・接続の取組みの現状を把握・分析し、課題を整理した。

また、平塚市立港小学校（以下、「港小学校」という。）の協力を得て、入学期の児童の学校生活の様子、教師の指導の工夫や児童への関わり方等についての情報収集を目的として、第1学年担任への聞き取り調査及び授業参観を行った。

さらに、幼児期の教育の現状を把握することを目的として、文部科学省主催の協議会や神奈川県教育委員会主催の研修講座に参加し、幼小連携・接続を図る実践事例について情報収集するとともに、平塚市立港幼稚園（以下、「港幼稚園」という。）及び平塚市立須賀保育園（以下、「須賀保育園」という。）を対象とした参観等を行った。

そして、これらの取組みから得られた情報を基に、入学期における児童の小学校生活への適応に向けた具

体的な手立てとして、スタートカリキュラム（試案）を作成した。

2年目は、1年目に作成したスタートカリキュラム（試案）の考え方を踏まえて、入学期の児童の様子を観察するとともに、第1学年担任への聞き取り調査を行う。また、幼児期の教育の理解に向けて、公立・私立の幼稚園や保育所を訪問し、保育参観を通して遊びと学びのつながりをさらに見いだしたいと考えている。そして、試案の妥当性や有効性について分析し、スタートカリキュラムを完成させる。

## 3 研究1年目の取組み

### (1) 幼小連携・接続に求められていること

#### ア 国の取組みの現状と課題

研究を進めるに当たり、近年における幼小連携・接続に関する経緯を整理した。（第1表）

平成16年の中央教育審議会幼児教育部会において、「学びの連続性を踏まえることの必要性」が示された。その後平成20年までに、中央教育審議会の答申が出されたり、教育基本法や学校教育法の改正や学習指導要領の改訂がなされたりする中で、幼児教育の充実や学校段階間の円滑な接続の実現に向けての考え方や方策等が示されてきた。

しかし、文部科学省が平成21年11月に行った調査では、「ほとんどの地方公共団体（都道府県教育委員会100%、市町村教育委員会99%）が幼小接続の重要性は認識」（文部科学省 2010）しているものの、その「取組は十分とはいえず、都道府県教育委員会の77%、市町村教育委員会の80%において幼小接続のための取組が行われていない」（文部科学省 2010）ということが、幼小接続の課題として挙げられた。

そして「報告」において、子どもの発達や学びの連続性を保障するために、幼・小の円滑な接続の重要性が改めて示された。

第1表 幼小連携・接続に関する経緯

年月	概要
H16・12	<b>中央教育審議会幼児教育部会</b> ○ <u>幼児の生活の連続性及び発達や学びの連続性を踏まえて幼児教育を充実していくことの必要性</u> が提言された。
H17・1	<b>中央教育審議会答申</b> ○各学校段階において、その役割をしっかりと果たすことの重要性と <u>学校段階間の円滑な接続</u> に留意する必要があると示された。
H18・12	<b>教育基本法の改正</b> ○各段階の学校において教育の目標が達成されるよう、教育を受ける者の心身の発達に応じた、 <u>体系的な教育を組織的に行う</u> ことが示された。 ○「 <u>幼児期の教育</u> 」は生涯における人格形成の <u>基礎を培う重要なもの</u> であることが新たに規定された。

H 19 ・ 6	<b>学校教育法の改正</b> ○幼稚園を、子どもが <u>最初に入学する学校</u> として初めて規定した。 ○幼稚園は <u>義務教育及びその後の教育の基礎を培うものであることを明確にした。</u>
H 20 ・ 1	<b>中央教育審議会答申</b> ○小学校低学年では、 <u>幼児教育の成果を踏まえ、小学校生活への適応、教科等の学習への円滑な移行などが重要</u> であることが示された。 ○各教科等の内容や指導における配慮のみならず、生活面での指導や家庭との十分な連携・協力が必要であることが示された。
H 20 ・ 3	<b>幼稚園教育要領の改訂</b> ○幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続のため、 <u>幼児と児童の交流の機会</u> を設けたり、 <u>小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会</u> を設けたりするなど、連携を図るようにすることが示された。 <b>小学校学習指導要領の改訂</b> ○学校がその目的を達成するために、 <u>幼稚園や保育所との連携や交流を図ること</u> や、 <u>幼稚園教育の内容と生活科・音楽科・図画工作科の内容との関連を図ることが示された。</u>
H 20 ・ 3	<b>保育所保育指針の改定</b> ○子どもの生活や発達の連続性を踏まえ、保育の内容の工夫を図るとともに、就学に向けて、 <u>保育所の子どもと小学校の児童との交流、職員同士の交流、情報共有や相互理解</u> など小学校と積極的な連携を図るように配慮することが示された。
H 22 ・ 11	<b>幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）</b> ○ <u>子どもの発達や学びの連続性を保障するために、幼・小の円滑な接続の重要性</u> が示された。

※下線は、総合教育センター

また、幼小接続の取組みが十分に行われていない理由としては、次のようなことが挙げられている。

## 第2表 幼小接続の取組みが進まない理由

○接続関係を具体的にすることが難しい	……52%
○幼小の教育の違いについて十分理解・意識していない	……34%
○接続した教育課程の編成に積極的ではない	……23%

(文部科学省 2010)

この結果からは、幼小接続の具体的な手立てが見いだせていないことが伺える。また、幼小の教育の違いを反映した接続期のカリキュラム編成についても、課題があることがわかる。幼小接続の取組みを充実させるためには、幼児期の教育と小学校教育を双方の教職員が相互に理解することに加えて、具体的な手立てを示すことが不可欠である。

### イ 神奈川県の実現と課題

前述のとおり、神奈川県では、小1プロブレムや幼小の円滑な接続等の教育課題に対して、平成19年度から公立幼稚園のある市町村を対象に、「小学校と就学前

教育の連携の推進研究」が実施されてきた。

平成19年度は、川崎市・横須賀市・南足柄市・箱根町の3市1町を推進研究指定地区とし、「職員間のつながり」、「子ども同士のつながり」、「地域や家庭を含めたつながり」、「指導方法や内容のつながり」の四つを観点として研究がスタートした。そして、就学前の教育と小学校教育とが相互に理解し合いながら円滑な接続をし、子どもの発達や学びの連続性を確保することを目指した。その後、平成22年度までに17市町村が推進指定を受け、「子どもの育ちを連続してとらえる」、「子どもの視点から考える」、「幼児期の教育と小学校教育のつながりを考える」ことの必要性を踏まえて研究に取り組んできた。その研究成果として、神奈川県教育委員会が、「まなびと学びをつなぐ 小学校と就学前教育の連携」というタイトルの下、平成21年3月に実践資料集を、平成23年3月に指導資料集を発行した。

研究を推進する中で、幼・小の教育の違いについて十分な相互理解がされていないことや、幼小連携・接続に向けた組織的な取組みを継続させる難しさなど、新たな課題も見えてきた。また県内には、公立幼稚園だけでなく公立保育所、私立の幼稚園・保育所から入学してくる児童が多い地域もあり、私立幼稚園や公・私立保育所と小学校との連携を図ることも課題として挙げられている。

こうした課題は他県でも見られる傾向であり、幼小の連携・接続を図るには、多様性に対応することも求められているといえる。

### (2) 幼小連携・接続の実践事例から見えてくる課題

幼小連携・接続の具体的な手立てを見いだすために、文部科学省主催の「幼稚園教育理解推進事業（中央協議会）」で平成23・24年度に発表された、各都道府県の実践事例を参考に、その成果と課題を探った。

#### ア 保育参観・授業参観や交流会の取組みから

幼小連携が求められるようになり、幼小の教員同士の保育参観や授業参観、幼児と児童の交流会等が積極的に行われるようになった。

例えば、小学校の教師が幼稚園の保育参観を通して、幼児の活動への意欲を引き出すための環境整備や幼児が安心感を持つような接し方などを学んだり、幼児が遊ぶ様子から遊びと学びの意味の違いやつながりを考えたりすることが挙げられる。また、幼稚園の教師が1年生の授業参観を通して、児童の成長を捉えたり、小学校の学習や生活の基盤となる様々な体験を幼稚園でさせていることを実感したりすることなどがある。

幼児と児童の交流では、生活科で行われる秋祭りや昔遊び等の活動に5歳児を招待して一緒に遊んだり、1年生児童が5歳児に遊び方を教えたりするなどの交流会や、入学後に1年生と6年生の関係になる5歳児と5年生児童が、一緒に遊んだり給食を食べたりするなどの取組みがある。また、5歳児が小学校を訪れて

学習の様子を見たり、実際に座席に座って授業の雰囲気を感じたり、給食体験をしたりする等の取組みを始めている事例もある。

保育参観や授業参観をした教師からは、次のような感想があり、互いの教育を理解することに効果を上げていることがわかる。

- 互いの教育活動の様子を知ることができてよかった。
- 幼稚園では、幼児の思いを引き出すような環境づくりをしていることが参考になった。
- 卒園児の成長を見ることでよかった。

また交流会の取組みは、幼児が小学校の様子を知ることによって入学に向けての不安が軽減され、小学校への親しみを持つことに効果を上げている。

しかし、その効果と小学校の教育活動とのつながりについては、次のような課題が示されている。

- 授業参観や交流会に向けての目的や実施後の成果と課題についての相互理解が不十分である。
- 体験したことが入学後の日常の教育活動に充分いかされていない。
- 担任や担当が変わると、取組みが継続されない場合があり取組みの成果が積み上げられていかない。

こうした課題を解決するためには、交流活動における幼児・児童それぞれの目標を明確にするとともに、活動内容と入学後の生活のどの場面がつながっていくのかを十分考えて実施するなどの改善を図る必要があるといえる。

イ 合同研究会・研修会での情報交換の取組みから

幼小の連携や接続を図るためには、互いの教育活動を理解し合うことが何よりも重要である。そうした点から、幼小の教員が合同研究会や合同研修会を行うことは、大変意味がある。

前述の「幼稚園教育理解推進事業（中央協議会）」においても、こうした取組みの実践報告は年々増加しており、幼小連携・接続に対する教師の意識が高まってきたとの評価を受けている。

合同研修会の事例としては、講師を招聘して効果的な幼小連携・接続の在り方についての講義を受けたり、1年生の教科書や児童の作品を見ることを通して、互いの教育や保育について考えたりすることなどがある。そしてそれらのことが、幼児や児童の見取り方や接し方について教師が学ぶ機会となっている。また、合同研究会の事例としては、研究授業を通して幼稚園と小学校双方の教師が互いの授業の雰囲気を感じ取ったり、幼児や児童の様子を知り指導方法について協議したりして、互いの教育実践について情報交換を行うことなどがある。

しかしこれらは、幼小互いの教育を理解するという点では効果を上げているが、理解したことを日常の教

育活動へ結び付けていく具体的な手立てが示された実践はほとんどない。

つまり、幼小の連携・接続を図ろうとするあまり、合同研修会や研究会を行うこと自体が目的化してしまい、得られた情報を互いの教育の充実に向けた取組みに活用するための具体的な手立てを見いだすことができていないのではないかと考える。

### (3) 聞き取り調査と参観

#### ア 港小学校での聞き取り調査及び授業参観について

港小学校は、平成20年に「小学校と就学前教育の連携の推進研究」の指定を受け、幼小連携・接続の研究に取り組んだ実績のある小学校である。そして、隣接する港幼稚園と、生活科や学校行事において幼児と児童の交流を行ったり、職員間の交流として合同研修会・研究会等に取り組んだりしてきた。

平成24年度の第1学年は、児童数138名の4学級編成である。児童は、平塚市内の複数の公立・私立の幼稚園・保育園等から入学してきている。県内には、入学児童のほとんどがその学区の幼稚園から入学してくる、一校一園といった連携を図りやすい地域もあるが、複数の幼稚園や保育園等から入学してくる港小学校のような地域が増えてきている現状がある。本研究結果の普及を考えたとき、連携の基盤を持ちながらも、ある程度多様性のある港小学校は、聞き取り調査の対象として適切だと考えた。

今年度の聞き取り調査は、第3表に示した内容で、5月上旬・8月下旬・11月下旬の3回行った。

#### 第3表 聞き取り調査の内容

##### [児童の学校生活の様子について]

- ・入学式から5月中旬頃までの教育活動の内容
- ・教育活動の中で、児童がスムーズに適応できたと思われる内容とその理由
- ・教育活動の中で、児童がスムーズに適応しにくかったと思われる内容とその理由

##### [教師の取組みについて]

- ・児童の小学校生活へのスムーズな適応に向けて、第1学年担任が工夫したことや課題と感じたこと
- ・児童の小学校生活へのスムーズな適応に向けて、学校全体で取り組んだこと
- ・幼稚園や保育所との引き継ぎで得られた情報で、入学期に役立った内容

また3回の聞き取り調査に加えて、授業参観も行った。授業参観を通して、児童の授業の様子やそれ以外の学校生活での様子を観察し、児童の発言や行動、表情などを捉え、そうした姿が見られるようになった原因を、入学期の活動の工夫や教師の関わり方から探り、児童の小学校生活への適応につながる具体的な手立てを見いだそうとした。

授業参観の時期と内容については、第4表に示したとおりである。

第4表 授業参観の内容

参観日	参観内容（組・教科名・単元名等）
平成24年 6月8日 (金)	1組：算数「かたちわけ」 2組：体育「マット遊び」 3組：国語「あいうえお」 4組：算数「ふえたりへったり」
平成24年 9月22日 (土)	運動会
平成24年 10月19日 (金)	音楽朝会・朝の会 1組 算数「3つのかずの計算」 3組 道徳「じぶんでできることは」 中休み
平成24年 10月22日 (月)	2組 生活「球根をそだてよう」 4組 体育「ドッジボール」 給食・清掃・帰りの会

イ 港幼稚園と須賀保育園を対象とした参観について  
港幼稚園からは卒園児の半数以上が、須賀保育園からは卒園児の数名が港小学校への入学を予定している。

港幼稚園では、5歳児と4歳児の幼稚園での生活の様子と5歳児の給食体験の様子を、須賀保育園では、5歳児が行った港小学校での学校参観と給食体験の様子を参観した。参観の主な内容は第5表に、給食の献立は第6表に示したとおりである。

第5表 参観の主な内容

	月日（曜）	参観内容
港幼稚園	平成25年 1月22日 (火)	・登園の様子 ・朝の会 ・自ら選ぶ活動 ・1年生との交流（昔遊び） ・給食体験 ※給食体験は港小学校で実施。 それ以外は、港幼稚園で実施。
須賀保育園	平成25年 2月5日 (火)	・手遊びと読み聞かせ ・校舎内見学 ・外遊び（休み時間） ・1年生の授業参観 ・給食体験 ※すべて港小学校で実施。

第6表 給食の献立

港幼稚園	須賀保育園
ご飯 カレー フルーツヨーグルト 牛乳	チキンハンバーガー 小松菜のシチュー チョコレートムース 牛乳

※港小学校は自校給食

#### 4 聞き取り調査と参観から見てきたこと

##### (1) 港小学校での聞き取り調査と授業参観より

6月に授業参観した際に、港小学校の1年生児童からは、小1プロブレムでいわれているような「授業中に落ち着いて話を聞くことができず、騒いだり、歩き回ったり、注意されると感情的になるなどして、集団

行動がとれず、学校生活に適應できない」といった姿は、ほとんど見受けられなかった。また、8月の聞き取り調査のときに担任からは、「今年の児童は全体的に落ち着いている」という印象とともに、「幼稚園や保育園ごとに生活の仕方や一日の流れなど様々な違いがあり、それをすり合わせるのに苦労したが、夏休みまでは全体的に落ち着いて学校生活を送ってきた」という感想を得た。児童の学校生活の様子と教師の取組みの具体的な内容は、第7表のとおりである。

第7表 聞き取り調査の具体的な内容

<p><b>[児童の学校生活の様子について]</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・入学当初は緊張していたのか、全体的に静かだった。</li> <li>・4月の終わり頃から5月の連休明け頃に、はしゃぐようになってきた。</li> <li>・靴の履き替えや持ち物の準備や片付け、排泄等はおおむね身に付いていた。</li> <li>・平仮名や数等への関心・意欲は高かった。</li> <li>・自分ができるところを見てもらいたい欲求がある。</li> <li>・4月は、45分間持続できなかった。30分でトイレに行かせたり、活動を切り替えたりした。</li> <li>・入学当初は、同じ学級の友達よりも、違う学級の同じ幼稚園や保育園だった友達と遊んでいた。</li> <li>・幼稚園や保育園によって文字や数、音楽など経験の差があった。</li> <li>・幼稚園ごとに遊びのルールが違っていただけで、新しいルールづくりを話し合うことができた。</li> <li>・互いの名前を覚えるのに時間が掛かった。</li> <li>・文字は書けていても、書き順や字形を整える点は不十分である。</li> <li>・児童の願いと学習のねらいがずれると、学習意欲は低下した。</li> </ul>
<p><b>[教師の取組みについて]</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・できそうなことからやらせてみて、できないことは教師が教えた。</li> <li>・活動をパターン化することで、児童に活動への見通しを持たせることができ、安心感につながった。</li> <li>・児童一人ひとりと目を合わせながら話をしたり聞いたようにした。</li> <li>・教師が遊びに加わることで、教師への親しみが高まるとともに、教師を仲立ちとして遊ぶ相手が広がった。</li> <li>・児童の気持ちを受け入れるようにソフトな言い方をしたり、想像豊かな児童の状況に応じてファンタジーやおまじないの要素を取り入れたりするなどの話し方を心掛けた。</li> <li>・いろいろな課題が出てきたときに、児童の実態に合わせて対応を考えてきた。</li> <li>・わからないことはマイナスではないという雰囲気づくりのために、「わからない」、「できない」と言えた児童を褒めた。</li> <li>・学習に向かう準備をまず行うように指導した。</li> <li>・学習でのつまずきに対しては、保護者と連絡を取り合って対応した。</li> </ul>

今回聞き取った内容を、授業参観で見られた児童の姿と関連付けながら分析することにより、児童の小学校生活への適應に向けて必要なこととして、次のことが見えてきた。

まず、児童が小学校という新しい環境に積極的に関わろうとするには、児童が安心感を持てるような環境でなければならない。そのために教師は、「児童は、小学校生活で発揮できる力を、幼児期の教育で身に付けてきている」ということを理解し、その力を発揮できる場面を意図的に設定する必要がある。同じようなことは、1年生のみならずどの学年でも行われている。例えば、教師が授業を構想するときには、前学年までの既習内容を踏まえるということである。このことを1年生に当てはめて考えると、幼児期の教育で身に付けてきている力を把握することは当然のことである。「新入学児は小学校のことを知らないから、ほとんどのことができないのではないか」という先入観を持たないようにすべきである。

次に、経験や考え方・感じ方の違いがあることを、教師はもちろんのこと児童同士も理解し合い、その違いを互いに尊重し合えるような雰囲気づくりをすることが必要である。そのために教師は、まず児童の気持ちを受け止めることを心掛けるとともに、ときには見守り、ときには適切な助言をすることが求められる。そうした中で児童は、互いの考えを交流し合い、折り合いをつけながら、望ましい人間関係の中で新しい生活をつくっていきけるようになるであろう。

そして、児童の学習への期待や意欲を膨らませながら学習に取り組んでいけるようにすることが必要である。そのために教師は、児童が日常生活や幼稚園、保育所等での生活の中で培ってきた身の回りに起こる様々な出来事や遊びに対する「やってみたいな」という思いや「上手になりたいな」という願い、また「できない」、「わからない」といった不安を適切に見取らなければならない。そして、それらを十分に踏まえて学習環境を整えるとともに、意図的・計画的に学習内容を設定することが求められる。

つまり、幼小の円滑な接続を図り、児童が小学校生活に適応していくためには、小学校の教師が幼児期の教育について今まで以上に理解を深めるとともに、児童が「身に付けている力」、児童の「経験や考え方・感じ方の違い」、身の回りに起こる様々な出来事や遊びに対する児童の「思いや願い」という三つの視点で、児童の様子を「キャッチ」することが重要だということがわかった。

## (2) 港幼稚園と須賀保育園の参観より

今回は、入学前の幼児（主に5歳児）の様子と教師の関わり方を知ることを目的として、港幼稚園・須賀保育園1回ずつ参観を行った。そして、幼児の様子については、小学校の聞き取り調査の分析から捉えた視点を基にして、幼児が「身に付けている力」、幼児の「経験の違い」、幼児の「思いや願い」の3点で整理した。内容は次のとおりである。

### ア 幼児が「身に付けている力」について

港幼稚園の幼児は、園での毎日の活動を楽しみにしているようで、元気な声で挨拶しながら登園し、朝の会では笑顔で歌い、その後の自ら選ぶ活動の時間には友達と楽しそうにのびのびと遊んでいた。

須賀保育園の幼児は、学校図書館内にある畳コーナーでの読み聞かせの際、スムーズに上履きを脱ぎ、読み聞かせが始まると、話が終わるまで静かに座って聞くことができていた。また、外遊びの時間には、保育園とは形や大きさが異なることに影響されることなく、自分が興味を持った遊具で夢中になって遊ぶ姿が見られた。

港幼稚園と須賀保育園の参観を通じて、幼児の具体的な場面での様子として、次の点が挙げられる。

- ・朝の会では、椅子を自分で用意し、車座になって先生の話を聞くことができていた。
- ・靴の履き替え、トイレや手洗いなどは、全員が終わるまで少し時間がかかるが、自分でできていた。
- ・学校図書館の畳コーナーに上がるときに、脱いだ上履きを順番に揃えていた。
- ・読み聞かせは、体育座りの姿勢で集中して聞くことができていた（時間は約15分程度）。
- ・こまや積み木などを友達と一緒に使ったり、遊具を使う順番を守ったりすることができていた。
- ・自ら選ぶ活動で、ホールに設置したアスレチックコースに繰り返し挑戦していた。
- ・アスレチックコースに使ったマットや平均台、跳び箱などを、友達と協力して片付けていた。

### イ 幼児の「経験の違い」について

給食体験では、配膳の説明をうなずきながら目を離さずに聞いている幼児の様子から、どちらの幼児も自分たちで配膳をやってみたいという思いを持っていることを感じた。献立は、幼児の好みや配膳のしやすさ等を配慮したものであった（第6表）。給食に要した時間は2園で多少の違いはあるものの、配膳は約15～20分、食べる時間は約25分、片付け（説明を含む）は約25分であった。

しかし、配膳時の補助人数や幼児が行った配膳の内容には違いが見られた。港幼稚園の給食体験では、幼児にとって初めての給食ということで、幼稚園・小学校併せて6名の教師・調理員等が配膳の補助をした。幼児は、盆に牛乳とストローを乗せて自分の席まで運び、カレー、ご飯、フルーツヨーグルトは、補助の教師が各幼児の席に運んだ。一方、須賀保育園では給食を実施しているので、保育園・小学校併せて4名の補助で配膳を行い、幼児は盆にメニューの全てを乗せてもらい、自分で席まで運んだ。

### ウ 幼児の「思いや願い」について

港幼稚園の自ら選ぶ活動を参観している際、4、5人で積み木遊びをしていた幼児が、それぞれで作りた

いものがあり、使える積み木が足りなくなった場面があった。その際、以下のようなやりとりが見られた。

【C：幼児・T：教師】

C1：積み木が足りないんだよ。

C2：〇〇ちゃんも使いたいみたいだよ。

T：どうしたらいいかしら。

(幼児たちは、しばらく考えてから・・・)

C3：私の分を貸してあげる。

(C1は、なかなか納得できないでいる。教師はじつと幼児の様子を見つめている)

C1：ことりさん(4歳児クラス)のを借りよう。

(その後、みんなでことり組に行き、積み木を借りてきて遊びを始める)

この場面で教師は、「どうしたらいいかしら」という声掛けしかしていない。しかしこのことから、幼児の育ちへの見通しを持ちながら、幼児の思いを引き出だそうとすることと、幼児が解決策を考えるまで待つという教師の姿勢が見て取れる。一方幼児は、貸してあげることで折り合いを付けたり、隣のクラスから借りるといった解決策を見いだしたりしている。このように幼児は、遊びの中で、何か問題が起きたときに、自分たちの力で解決しようとする経験を積んできていることがわかる。

こうしたことは、幼児の活動への意欲や主体的な活動を引き出すための環境条件を整える点にも通じている。例えば、港幼稚園では、幼児が自分のイメージを広げながら素材や用具を自ら選び、製作活動やごっこ遊びを楽しめるように、環境条件として紙製の筒やペットボトルのキャップなどの廃材や、学校ごっこで使えるランドセルや上履き入れなどの用具を教室内に用意していた。

ほかにも港幼稚園と須賀保育園の参観を通じて見取ることができた、幼児の活動への意欲、思いや願いを引き出す教師の接し方として、次の点が挙げられる。

- ・朝の会で、一日の予定を話すだけでなく、ミニホワイトボードに表示したものを使って、文字環境からも一日の見通しを持って生活する意識を高めていた。
- ・幼児に話すときは、教師はしゃがんで幼児と目の高さを合わせて話していた。
- ・港小学校の昇降口で幼児が靴を履き替える場面で、新しい場への不安や戸惑いがないよう、必要に応じて補助をしていた。
- ・港小学校で幼児がトイレや手洗い場を使用する場面で、自園のトイレとの違いが少ないことから、「やってきてごらん」と声を掛け、できた幼児には終わったあとに、「できたね」と笑顔で認め、小学校でも安心して行動できるように自信を持たせていた。

以上のように、小学校での聞き取り調査と参観から見えてきた三つの視点を、幼稚園、保育園で参観した内容に照らし合わせることで、入学期の学習活動をど

のように展開していけば良いのかということが明確になってきた。次に、これらの視点を踏まえて作成したスタートカリキュラム(試案)を示す。

## 5 スタートカリキュラム(試案)

### (1) 入学期の三つの期間とそのねらい

本研究では、児童の小学校生活への適応に向けて、入学期を三つの期間に分けた。

第8表 入学期の三つの期間

期	期 間
第1期	3月下旬頃～4月中旬頃
第2期	4月中旬頃～5月中旬頃
第3期	5月中旬頃～7月中旬頃

その理由は、教師が各期間で特に意識したいことを明確にするためである。そうすることにより児童を見取るポイントや指導の在り方等が焦点化され、教師が見通しやゆとりを持って児童と接することができる考えたからである。以下に、各期間の学校の状況とそのねらい、教師が「キャッチ」したいことと具体的な手立てを示す。

#### ア 第1期：3月下旬頃～4月中旬頃

3月下旬頃は、新入学児にとっては、小学校入学に向けて期待と不安が入り混じった気持ちで過ごす時期であり、入学後もそうした状況が続くことが考えられる。教師にとっては、第1学年の新担任が決定し、入学に向けた様々な準備が始まる時期である。

第1期は、児童が小学校生活に対して抱いている不安を取り除き、安心感を持てるようにしたい。

そのために教師は、まず、児童が幼児期にどのような力を身に付けてきているのかを「キャッチ」する必要がある。情報収集の場としては、3月下旬頃に行われる幼稚園や保育所と小学校との引継ぎが考えられる。収集する内容は、例えば、衣服の着脱や食事、排泄、自分が使うものの準備や片付け等が身に付いているか、好きな遊びや歌にはどんなものがあるか、友達との関わり方はどんな様子なのかといったことが考えられる。そして、児童がそれらの力を入学後の新たな環境の中で発揮できるような活動を計画することが必要である。

例えば、小学校の机や椅子、靴箱やロッカー、トイレや水飲み場などは、幼稚園や保育所で使っていたものよりサイズが大きくなる。また教室や校舎等、空間的にも広くなる。しかし児童は、同じものではないにしろ、それらを全く使ったことがないわけではない。そこで教師は、児童一人ひとりの使う状況を見ながら、できたことを十分認めたり、気付いたことを受け止めたりするとともに、児童に体験させることを通して用具や場所の使い方を考えさせたい。また、児童からも幼稚園や保育所で歌っていた歌や手遊びなどの情報を得て、朝や帰りの会で歌ったり遊んだりすることも身に付けてきた力をいかすことになる。その際に教師は、

「不安を感じてはいないか」、「上手に使えるだろうか」、「困ったことはないか」など、児童一人ひとりの様子を丁寧に見取り、その状況に応じて児童一人ひとりへの具体的な手立てを見いだし、それを日常の教育活動に反映させていく必要がある。

そうすることにより、幼小の段差を低くし、「小学校でも自分にはできることがある」と児童が実感し、小学校生活に対して安心感を持てるようになる。と考える。

イ 第2期：4月中旬頃～5月中旬頃

この時期は、健康診断や対面式、家庭訪問や避難訓練などの学校行事が続き、児童も教師も慌ただしさを感じる1か月である。

入学して2週間を過ぎた頃になると、児童は小学校生活の1日の流れをある程度わかるようになってくる。また、遊ぶ相手も同じ幼稚園や保育所の友達から、同じ学級の新しい友達へと変化してくるようになる。学級の友達と学校生活を送る中で児童は、例えば、休み時間や体育の時間に行う鬼遊びの遊び方やルール、給食や清掃の経験の有無など、自分と友達との経験や考え方・感じ方の違いに気付く。そうした違いは、ときとして児童同士のトラブルを生じさせるが、児童にとってはそれが新たな学びの機会となる。

第2期は、児童の経験や考え方・感じ方の違いをいかして、生活上の課題を自分たちの力で解決させながら、少しずつ新たな生活（ルール）を主体的につくっていきけるようにしたい。

そのために教師は、この違いの具体的な内容を、児童同士の関わり合いの様子や児童と教師との会話の中から「キャッチ」する必要がある。特に児童との会話に関しては、第1期で「先生は自分たちの話をよく聞いてくれる」という安心感を児童が持てるようになっていて、より多くの情報を引き出すことができるであろう。そして、トラブルや生活上の課題が生じたときの教師の役割は、児童の言い分を聞き、どうしたら解決できるだろうかと投げ掛け、児童に考えさせることを通して解決に導き、必要ならばそのことをきっかけに新たな生活（ルール）を児童と一緒につくっていくことである。この時期の慌ただしさを理由に、短時間で解決させたいあまり、教師の一方的な指導で解決してしまうと、児童が自分たちの力で新たな生活（ルール）をつくる機会を奪ってしまうことになる。

また、経験の有無の点から考えると、経験していないことや知らないことはマイナスではなく、むしろ成長できるチャンスだと教師が捉え、児童に理解させることも重要である。「違いがあるから考えられる」、「知らないことがあるから教え合える」という考え方を大切にして、児童が互いの違いを尊重し合いながら生活上の諸問題を解決し、自らの力で学校生活を楽しくすることができるような新たな考え方を見い出す経験をさせることが、適応に向けて必要なことだといえる。

ウ 第3期：5月中旬頃～7月中旬頃

第3期は、約2か月にわたる期間である。5月の中旬頃になると、学習は生活科中心の合科的なものから、各教科等が中心の学習に移行してくる。教科学習において、教科書やノート等を使った学習が展開され、児童が授業中に椅子に座っている時間も徐々に長くなると同時に、休み時間にトイレを済ませておくなど、小学校の日課に慣れてくるようになる。また、小学校生活での経験を通して、教師や上級生の力を借りずに、少しずつ自分たちの力で様々なことを行えるようになり、児童の中に自信が芽生えてくる。さらに学校によっては、遠足や運動会などの学校行事も行われ、児童にとっては日々の学校生活への期待感が膨らむ時期でもある。教師もそうした児童の変容を捉えることで、学級の実態をおおむね把握できるようになる。

第3期は、第1・2期の経験に加えて、児童の学習に対する思いや願いをいかして、国語の音読や算数のたし算やひき算、生活科での栽培活動や図工での製作活動など、児童が各教科学習の楽しさを味わいながら、主体的に学習に取り組めるようにしたい。

そのために教師は、児童のつぶやきや表情、しぐさ、教師との会話、活動の様子などから、児童の思いや願いがどのようなものに向いているのかを積極的に「キャッチ」する必要がある。児童は、学校だけでなく家庭や地域で、ものや人、場所や出来事などと関わりながら生活している。その中で児童は、例えば、「面白そうだな」、「やってみたいな」という思いや、「こんなことができるようになりたいな」、「もっと知りたいな」という願いを持つ。しかし、そうした思いや願いは、教科学習を意識したものというよりは、単純に興味・関心に基づいたものである。港幼稚園での自ら選ぶ活動において、アスレチックコースに繰り返し挑戦していた姿も、興味・関心に基づいたものであろう。幼児期の教育では、幼児が主体的に発達に必要な経験をすることができるように、環境条件を整えることが重視されている。それは、教師としての願いを持ちつつも、決して教師があらかじめ用意したねらいに沿った経験を幼児にさせるためではなく、幼児の中に興味・関心が湧いてきて、関わらずにはいられなくなり、自ら次の活動を展開していけるようにするためである。

児童が主体的に学習に取り組むようになるためには、学習指導要領に示されている内容だから扱うという考え方よりも、教師が積極的に捉えた児童の思いや願いを基に「この教材と出会ったら、きっと〇〇さんはこんな反応を示すだろうから、この学習ができそうだ」とか「こんな活動したら、きっと△△さんは、こんなことを言い出しそうだ」というように、自分の学級の児童一人ひとりの反応を思い浮かべ、児童が無意識のうちに、その思いや願いが学習指導要領に示されている内容と結び付くような教材との出会いを工夫し、



指導計画に適切に位置付ける必要がある。

ここに示した三つの期間は、はっきりと区別できるものではない。例えば、学校ごっこをしていた幼児の様子からは、「小学校で早く勉強したい」という願いが感じられる。このことから児童は、第1期から学習への興味・関心や意欲を持っていると考えられる。反対に、第3期に入っても、友達とコミュニケーションをとるのが苦手な児童もいるかもしれない。三つの期間をひとつの目安として、各期間で教師が意識することを明確にし、適切な指導をすることで、児童がスモールステップを踏みながら小学校生活に適応していけると考える。

## (2) 具体的な場面を想定した活動案

ここからは、前項で述べた「入学期の三つの期間とねらい」を踏まえて、各期間における具体的な場面を想定した活動案の一部を提案する。(第9～11表)

### ア 第1期：小学校生活に安心感を持つこと

入学式の翌日は、保護者と離れて登校する最初の日である。当然不安を持つ児童もいる。そこで入学式の日、児童が「明日も学校に行きたい」と思えるようにすることで、安心感を持たせる活動を考えた。

ここでは、入学式翌日の登校に対する不安を軽減し、学校生活に安心感を持たせる活動案を提案する。

第9表 活動案①

想定場面	第1期：入学式の翌日
教科等	生活科「がっこうだいすき」
<b>児童が身に付けてきた力をいかす</b> <input type="checkbox"/> 教科書の絵や文字、数などに、興味・関心を持つ力 <input type="checkbox"/> 自分が興味・関心を持った教科書を選ぶ力 <input type="checkbox"/> 同じ教科書を持ってきた友達を見付ける力 <input type="checkbox"/> 自己紹介をする力	
<b>活動のねらい</b> 自分が興味・関心を持った教科書と同じ教科書を選んだ友達探しを行い、グループ作りや自己紹介を通して、新しい仲間を知る。	
<b>主な活動の流れ</b> ①入学式当日に配付された教科書に家庭で名前を書いてもらいながら、全ての教科書を見て、その中から自分が興味・関心を持った一冊を選ぶ。 ②自分が選んだ教科書を、翌日持ってくる。 ③翌日、自分と同じ教科書を持ってきた友達探しを行い、グループを作る。 ④出来たグループごとで自己紹介をし合う。 (名前、出身の幼稚園・保育所、好きなことなど) ⑤各グループで教科書を見ながら会話を楽しむ。	
<b>安心感を持った児童の姿</b> <input type="checkbox"/> 自分と同じ教科書を持ってきた友達を進んで探そうとしている。 <input type="checkbox"/> 初めての友達に対して自己紹介ができる。 <input type="checkbox"/> 教科書を見ながら、グループの友達と楽しそうに会話ができる。	

### イ 第2期：新たな生活(ルール)をつくること

年度当初の給食に関しては、6年生が1年生の配膳

や片付けの補助に入ることが多い。しかし、始めからすべてを任せることを前提とせずに、1年生が互いの経験や考え方・感じ方の違いを共有し、そこから見いだした課題を考えることで、自分たちの給食という意識を持つことができる。

ここでは、できるだけ自分たちの力で給食の配膳から片付けまでを行えるようになるための活動案を提案する。

第10表 活動案②

想定場面	第2期：給食
教科等	学級活動
<b>経験や考え方・感じ方の違いをいかす</b> <input type="checkbox"/> 給食の経験の有無 <input type="checkbox"/> 自分が経験した配膳や片付けの方法 <input type="checkbox"/> 配膳や片付けで、自分たちができそうなことと不安なこと	
<b>活動のねらい</b> 入学前までの給食の経験の有無や違いを確かめ、自分たちで給食の配膳や片付けができ、楽しく給食を食べるための方法について考える。	
<b>主な活動の流れ</b> ①給食について、経験のある児童の話聞き、経験のない児童が給食へのイメージを持つ。 ②小学校の給食の流れについて知る。 ③経験したことを基に、配膳や片付けの中で、自分たちの力でできそうなことを考える。 ④配膳や片付けで不安なことや心配なことについて話し合い、教師や上級生に手伝って欲しいことを出し合う。 ⑤楽しく給食を食べるための方法を考える。	
<b>新しい生活(ルール)づくりに向かう児童の姿</b> <input type="checkbox"/> 幼稚園や保育所での経験を話すことができる。 <input type="checkbox"/> 友達の話聞くことができる。 <input type="checkbox"/> こぼれないものや軽いものは一人で運ぶことができることに気付く。 <input type="checkbox"/> 熱いものや汁物をよそるときは手伝ってもらう必要があることに気付く。 <input type="checkbox"/> 順番を守って配膳したり片付けしたりするなどのルールを考えることができる。 <input type="checkbox"/> 班で食べたり、マナーを守ったりすることに気付く。	

### ウ 第3期：学習に主体的に取り組むこと

遠足は、児童にとって楽しみな行事の一つである。遠足で楽しいことを体験し満足できたならば、児童は、そのことを会話や絵、文章など、自分が好きな表現方法を使って、家の人や友達、教師などに伝えたいと思うだろう。そうした児童の思いや願いを引き出すためには、遠足そのものを充実させることが必要である。そして、身近な人に楽しかったことを伝えたいという思いや、それを伝えるための表現方法を知りたいという願いをいかすことにより、児童にとって、国語科で話し方や聞き方を学ぶ必然性が生まれる。

ここでは、国語科の「話すこと・聞くこと」の活動案を提案する。

第11表 活動案③

想定場面	第3期：遠足で楽しかったことを身近な人に伝える
教科等	国語科「みんなにつたえよう」
思いや願いをいかす	○遠足で楽しかったことがあった ○そのことを家の人や友達に話したい ○上手に話すことができるかどうか不安
活動のねらい	知らせたいことを身近な人にわかりやすく伝えるために、話すときに必要な内容や丁寧な話し方を知り、話すことができる。 友達が伝えたいことをわかろうとして聞く。
主な活動の流れ	①遠足の様子を思い出し、楽しかったことを出し合う（ペアワーク）。 ②みんなに話すときに気を付けたいことについて話し合う（一斉学習）。 ③話すときに必要な内容や丁寧な話し方を知る。（いつ・どこで・楽しかったこと、～です・～ます） ④聞くときに大切なことを考える。（相手を見る・話の内容をわかろうとする） ⑤自分がみんなに伝えたいことを考える。 ⑥学習したことをいかして、話したり聞いたりする。
主体的に学習に取り組む児童の姿	○進んで自分の楽しかったことを話そうとしている。 ○話し方について、自分が知りたいことを言うことができる。 ○学んだことをいかして、自分の楽しかったことを話そうとしている。 ○友達の話聞いて、感じたことをつぶやいたり発言したりすることができる。

研究のまとめ

1 研究1年目の成果

聞き取り調査や参観を通して、児童が小学校生活に適応していくためには、児童の具体的な姿から、興味や関心、好奇心や探究心、葛藤や折り合いなど、心の動きを丁寧に「キャッチ」することが大切だということがわかった。そして、「安心感を持てるようにすること」、「違いをいかして、新たな生活（ルール）をつくっていくこと」、「主体的に学習に取り組めるようにすること」が必要だということもわかった。さらに、本研究で設定した「入学期」の各期間のねらいを整理できたことで、研究2年目に計画している、入学期の児童の様子を観察する視点が明確になった。

2 研究2年目に向けての課題

研究1年目は、4月から研究がスタートしたこともあり、入学当初の児童の様子を観察することができなかった。そこで研究2年目は、スタートカリキュラム（試案）を踏まえて、入学当初から児童の様子を観察し、本研究で設定した「入学期」の各期間とそのねら

い、そして具体的な場面での活動案の妥当性や有効性を分析していきたい。また、幼児期の教育への理解を更に深めるために、幼稚園や保育所を訪問し、幼児の活動している姿や教師の幼児への接し方等について情報収集をしたい。そのことを通して、児童の小学校生活への適応に向けた新たな具体的な手立てを探っていく、スタートカリキュラムを完成させたい。

おわりに

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続を図るには、互いの教育を理解することが何よりも大切なことだといわれている。幼稚園・保育所等から小学校へと、学びの場は変わっても、そこで学び続ける子どもたちの成長は連続するものでなければならない。今後、幼保小連携・接続はますます注目されるであろう。一人でも多くの児童が楽しく生き生きと小学校生活を送ることにつながるよう本研究を充実させていきたい。

なお、研究を進めるに当たり、ご指導・ご助言を頂いた文部科学省の津金美智子教科調査官、ご協力頂いた港小学校・港幼稚園・須賀保育園の先生方に感謝の言葉を申し添えたい。

[聞き取り調査・参観を行った学校・幼稚園・保育所]  
平塚市立港小学校  
平塚市立港幼稚園  
平塚市立須賀保育園  
[助言者]  
文部科学省 津金美智子

引用文献

文部科学省 2010 「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」 p.4、p.29 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf) (URLは2013年3月取得)

参考文献

文部科学省 2008 「幼稚園教育要領解説」 フレーベル館  
厚生労働省 2008 「保育所保育指針解説書」 フレーベル館  
神奈川県教育委員会 2009 「まなびと学びをつなぐ 小学校と就学前教育の連携 実践資料集」  
神奈川県教育委員会 2011 「まなびと学びをつなぐ 小学校と就学前教育の連携 指導資料集」  
篠原孝子・田村学 2009 「こうすればうまくいく！ 幼稚園・保育所と小学校の連携のポイント」 ぎょうせい

# 小・中学校間の連携・接続に関する調査

— 児童・生徒の発達段階を踏まえた連携・接続を中心に —

井上 真彰<sup>1</sup> 渡辺 良勝<sup>1</sup>

小・中学校間の連携・接続に関しては、不登校生徒数の増加にみられる中学校進学後の不適応（いわゆる「中1ギャップ」）の解消などを目的として、小学校6年から中学校1年への接続を円滑にするための様々な取組みが行われてきた。近年、中央教育審議会や国の会議等において、児童・生徒の発達段階を踏まえた連携・接続の在り方が論議されている。そこで、本調査では、文部科学省の研究開発学校制度等による研究や、全国の各自治体における取組事例を調査し、学年の区切りの見直しや教科担任制の導入など発達上の段差を踏まえた連携・接続に関する事例を整理した。

## はじめに

近年、少子化やグローバル化、情報化などが進展する中、義務教育を巡っては、いじめ、不登校、学習意欲や学力の低下といった様々な課題が生じてきている。

こうした課題に対して、小学校、中学校では、各学校単位で解決を図るとともに、小・中学校間での連携・接続（以下、「小中連携・接続」という。）による取組みも行われ、「中1ギャップ」の解消、不登校対策などに成果を上げてきた。

小中連携・接続や小中一貫教育（以下、「一貫教育」という。）の全国各自治体の現状をみると、「6-3-3制」を弾力化した学年の区切りの見直しや、小学校高学年における教科担任制の導入、9年間を見通して学ぶ新教科の設置などの取組みが行われている。

本県においては、中学校区ごとの取組みとして、小・中の教員同士が授業参観や情報交換等を通して連携を深める小中連絡会や合同研修会、「小中連携シート」の活用、教科指導に関する工夫、横浜市の全市を挙げた「横浜型小中一貫教育」などの取組みがみられる。こうした中、「神奈川の教育を考える調査会」が平成25年2月に公表した中間まとめ（案）では、調査会で議論された論点の一つに、「モデル的な取組みが進められている『小中一貫校』の導入などについて検討していく必要がある」（神奈川の教育を考える調査会 2013）ことが示されている。

## 調査の目的

本調査では、小中連携・接続、一貫教育に関する国の考え方や、全国自治体の取組事例を調査し、主に、児童・生徒の発達段階を踏まえた事例について、その成果や課題を整理することで、今後の本県における小中連携・接続や一貫教育の在り方について検討する際

の基礎的な資料とする。

## 調査の内容

### 1 小中連携・接続に関する現状

児童が、小学校から中学校へ進学したときに、新しい環境での学習や生活の変化に慣れることができず、不登校等が増加したりするいわゆる「中1ギャップ」が指摘されて久しい。

文部科学省の「平成23年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、全国の国公立小・中学校における不登校児童・生徒数の全児童・生徒数に占める割合は、小学校が0.33%、中学校は2.64%であり、その人数は平成22年度の小学校6年の7,433人、平成23年度の中学校1年は21,895人と中学校への進学時に大幅に増えている。

神奈川県においても、県内公立小・中学校（中等教育学校前期課程を含む）における不登校児童・生徒数の総数は平成19年度をピークに減少しているものの、平成22年度に小学校6年に在籍した児童のうち、不登校児童数は685人であるが、平成23年度に中学校に進学した生徒のうち、不登校生徒数は1,630人と945人の増加がみられ、他学年の状況と比較して増加の程度が顕著である。（第1表）

第1表 神奈川県における不登校児童・生徒数の変化

学年	人数(H22)	学年	人数(H23)	差(H23)-(H22)
		小1	121	
小1	133	小2	192	59
小2	214	小3	267	53
小3	295	小4	379	84
小4	384	小5	534	150
小5	535	小6	656	121
小6	685	中1	1630	945
中1	1775	中2	2526	751
中2	2657	中3	2976	319
中3	3124			

（平成22・23年度神奈川県児童・生徒の問題行動等調査より）

1 教育課題研究課 指導主事

こうした状況の背景には、小学校は学級担任制が大半で、中学校は教科担任制であることや、中学校においては、小学校よりも規則に基づいたより厳しい指導がなされる傾向があることなどが挙げられており、小・中学校の接続が円滑に行われていないことが指摘されている。

## 2 児童・生徒の発達段階を踏まえた小中連携・接続の必要性

### (1) 小中連携・接続に関する答申・報告等

小中連携・接続に関する答申・報告等を概観すると、次のように整理できる。(第2表)

第2表 小中連携・接続に係る答申・報告等

年 月	内 容
昭和46年6月	中央教育審議会「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的政策について(答申)」
平成17年10月	中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」
平成19年12月	「教育再生会議」第三次報告
平成20年1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について(答申)」
平成20年1月	「教育再生会議」最終報告
平成20年7月	「教育振興基本計画」
平成21年5月	「教育再生懇談会」第四次報告

昭和46年6月の中央教育審議会「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的政策について(答申)」は、「小学校高学年と中学校の間にはそれぞれ児童・生徒の発達段階において近似したものが認められる」こと、「小学校と中学校、中学校と高等学校のくぎり方を変えることによって、各学校段階の教育を効果的に行うこと」を指摘している。

小学校高学年と中学校を新しい区切り方で接続することのねらいは、それぞれの学校が児童・生徒の発達段階に応じてより一層まとまった教育を行うための具体的な方法を究明するためであるとしている。

その後、平成17年10月の中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」は、「小学校4～5年生段階で発達上の段差があることがうかがわれる」こと、そして、「例えば、設置者の判断で9年制の義務教育学校を設置することの可能性やカリキュラム区分の弾力化など、学校種間の連携・接続を改善するための仕組みについて十分に検討する必要がある」としている。また、平成20年1月の中央教育審議会「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について(答申)」においても、

「発達の段階に応じた学校段階間の円滑な接続」の一つとして、引き続き中央教育審議会において審議することの必要性を指摘している。

これらの答申の内容を踏まえ、まず平成19年12月の「教育再生会議」第三次報告は、「6-3-3-4制」の弾力化として、「子供の発達に合った教育」のため、小中一貫教育を推進し、その制度化を検討するとともに、小中への接続や連携の仕方、区切りのない一貫教育など、柔軟な取組みを可能にするとした。続いて、平成20年1月の同会議の最終報告も、検討を開始すべき事項として、小中一貫校など「6-3-3-4制」の弾力化を挙げている。

また、平成20年7月に閣議決定された「教育振興基本計画」でも、今後5年間に総合的かつ計画的に取り組むべき施策として、「6-3-3-4制」の弾力化に関し、小中一貫教育など、各学校段階間の円滑な連携・接続等のための取組みについて検討するとしている。

さらに、平成21年5月の「教育再生懇談会」第四次報告では、「子供たちの育ちや学習の系統性・連続性を保証するという観点」から、小学校と中学校の校種間連携を促進し、特に、「子供の心身の発達上の変化や多様化、中一ギャップや学力低下」に対応するため、「義務教育学校の法的な位置付けを明確にし、小学校高学年からの教科担任制の導入など、取組を支援するために必要な方策を早急に検討する」としている。

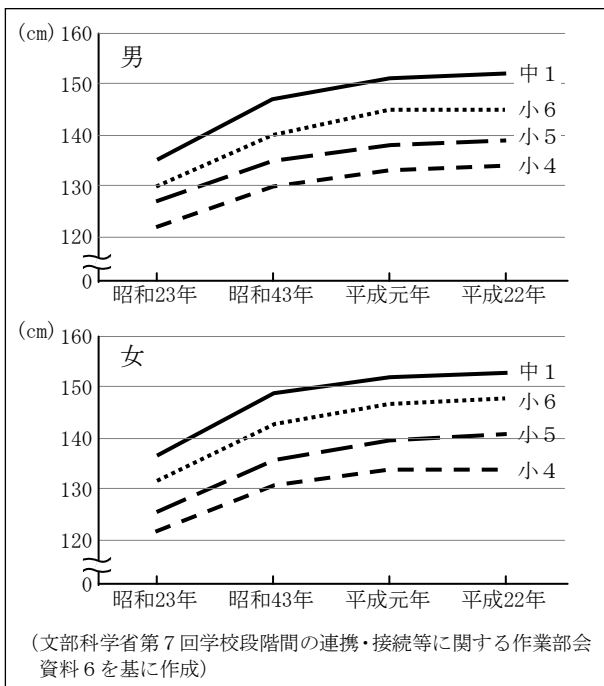
以上、中央教育審議会答申や教育再生会議、教育振興基本計画等の報告では、児童・生徒の発達の早まりと学年の区切りについて、すでに、小・中学校間の円滑な連携・接続の在り方について児童・生徒の発達段階を踏まえた検討の必要性が指摘されている。

### (2) 成長加速度現象による発達上の段差

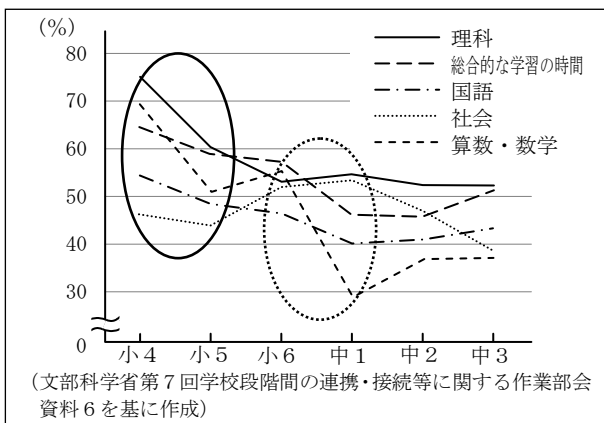
児童・生徒の発達の早まりと発達上の段差については、文部科学省が行った調査結果から確認できる。第1図は、文部科学省が昭和23年の「学校衛生統計」と、昭和43年から平成22年までの「学校保健統計調査」を基に作成したグラフである。第2図は、文部科学省が平成17年に実施した「義務教育に関する調査」の中の「教科や活動の時間の好き嫌い(学年別)」に関する調査結果を基に作成したものである。

第1図のグラフからは、平成22年における小学校5年生の身長の前年比が、男女とも昭和23年の中学校1年生の前年比を上回っていることが分かる。また、体重についても、身長と同じ傾向を示している。このことから、児童・生徒の「身体的発達の早まり」が指摘されている。

第2図は「教科や活動の時間の好き嫌い」について、「とても好き」と「まあ好き」の合計の割合をグラフ化したものである。小学校4年から小学校5年と、小学校6年から中学校1年にかけて、算数・数学の低下が顕著であり、理科、総合的な学習の時間、国語、社



第1図 学年別平均身長推移



第2図 教科や活動の時間の好き嫌い

会についても低下傾向である。それに加えて、学校に通うのが「とても楽しい」と答えた児童・生徒の割合についても、小学校4年から小学校5年と、小学校6年から中学校1年にかけて低下していることから、「児童生徒の発達上、小学校5年生段階及び中学校1年生段階に段差がある可能性」(文部科学省 2011a)があることが指摘されている。

小学校高学年の発達段階については、早稲田大学教育学部教授の安彦忠彦は、「身長・体重、そして初潮の時期から見て、6年間の小学校教育のうち、後半の2年間は子どもが変わり出し、成熟度の異なる様々の子どもが混在するので、教育も全体として最初の4年間とは異なるものにする必要がある」(安彦 2004)と問題提起している。

こうした国の調査結果などから、これからの小・中学校間の連携・接続については、児童・生徒の発達の早まりを踏まえ、小学校6年と中学校1年の発達上の段差だけではなく、小学校4年と小学校5年の段差に

も着目した取組みが求められるのではないだろうか。

### 3 全国各自治体における先進的な取組み

#### (1) 小中連携・接続の推進に向けた施策

全国の自治体における小中連携・接続に関わる取組みには、①研究開発学校制度による取組み、②教育課程特例校制度による取組み、③制度上の特例を活用せず現行制度の範囲内での取組み、④国立教育政策研究所教育課程センターによる小・中連携教育実践研究事業における取組みなどがある。

#### ア 研究開発学校制度での取組み

研究開発学校制度は、昭和51年に導入され、学習指導要領等現行の教育課程の基準によらない教育課程の編成・実施を認める研究開発学校を指定し、新しい教育課程、指導方法について研究開発を行う制度である。

平成13年度以降、管轄内の公立学校が小中連携・接続に関わる指定を受けた自治体は、22の都道府県で43市町村(区を含む)に及ぶ。平成24年度に限れば、全体の指定件数30件のうち、小中連携・接続に関するものは9件である。

研究の取組内容には、児童・生徒の発達上の段差を踏まえた学年の区切りの弾力化や、小学校からの教科担任制の導入などがある。神奈川県では、平成19～21年度に南足柄市が指定を受け、幼・小・中の11年間を「2-4-3-2」の4期に区分し、一貫教育を推進する教育課程の開発を行っている(文部科学省 2012a)。この詳細については後述する。

#### イ 教育課程特例校制度での取組み

教育課程特例校制度は、平成15年度に「構造改革特別区域研究開発学校」制度として始まり、平成20年度から現在の教育課程特例校制度に移行したもので、文部科学大臣が学校を指定し、学習指導要領等によらない教育課程を編成して実施することを認める制度である。平成24年4月1日現在の指定件数は206件で、独自の教科の新設等による小中連携・接続を推進する取組みの数は43件を数える。

各教育委員会では、教育課程上の特例を利用し、「総合的な学習の時間」等を削減するなどして、小学校から中学校にまたがる学習指導要領で定められていない新教科を設置し、学校や地域の特性を生かした小中連携・接続を推進している。新教科の例としては、「立志科」(青森県三戸町)、「国際・情報科」(山形県小国町)、「市民科」(東京都品川区)、「言語・数理運用科」(広島県広島市)、「礼節・ことば科」(福岡県八女市)などがある(文部科学省 2012b)。

#### ウ 現行制度の範囲内での取組み

制度上の特例を活用しない現行制度の範囲内での取組みには、東京都三鷹市、新潟県三条市、広島県呉市、福岡県宗像市などの事例がある。

例えば、三鷹市では、現行の法制度(6-3制)の

下で、既存の小・中学校を存続させた形で、コミュニティスクールを基盤とした「小・中一貫カリキュラム」に基づき、学びの連続性と系統性を明確にした授業を実施している。呉市でも、現行制度の範囲内で、9年間を前期（小1～小4）、中期（小5～中1）、後期（中2～3）の3期に区切り、中期に重点を置いた教育を展開し、学習指導要領の範囲内で、中学校区ごとの小中一貫カリキュラムの作成を行っている。

#### エ 小・中連携教育実践研究事業での取り組み

小・中連携教育実践研究事業は、国立教育政策研究所教育課程センターが実施しているもので、2年間、推進地域・実践研究協力校を指定して小・中学校間の連携を一層促進し、接続の円滑化などを図ることで、学習指導、生徒指導、学校運営などの改善を進める実践的な研究を行うものである。

秋田県横手市では、平成20・21年度に小学校3校、中学校1校を実践研究協力校として、導入期（小1～2）、習得期（小3～5）、確立期（小6～中1）、習熟期（中2～3）の四つの発達段階に沿った主体的に学ぶ児童・生徒を育てるための授業改善などの研究に取り組んだ（国立教育政策研究所 2010）。

#### (2) 実践事例

##### ア 東京都品川区の事例

品川区では、平成18年度より全ての区立小・中学校で、区独自の「小中一貫教育要領」を定め、9年間の系統的な学習を実施している。児童・生徒の心身の発達を踏まえ、小・中の9年間を「4年・3年・2年」に区切り、小学校1年から4年までは、基礎・基本の定着を、小学校5年から中学校1年までは、基礎・基本の徹底に重点をおいた指導を行う。そして、中学校2・3年では自学自習を重視し、生徒の個性・能力を伸ばす指導を行っている。

また、小学校と中学校の円滑な接続を図るために、小学校5年から部分的に教科担任制を導入しているが、時間割作成が課題になっているという。

新教科等については、全学年に「市民科」、小学校5年から中学校3年にかけて「ステップアップ学習（選択学習）」を新設し、小学校1年から「英語科」を実施している。それらのうち、「市民科」は、児童・生徒が主体性を保ちながら、社会の一員としての役割を果たせる資質や能力を身に付けることをねらいとし、ロールプレイング等の体験学習を取り入れている。

取り組みの成果として、中学校における不登校出現率が、平成20年度の2.9%から、21年度は2.7%、22年度は2.6%と、全国平均を常に下回った状態で減少していること、全国学力・学習状況調査で全国平均を上回った学校数が、小学校6年、中学校3年ともに増加していることなどがみられる。

一方、課題については、小学校5年以上の教科担任制を円滑に進めるための時間割作成や、小中一貫教育

を効果的に進める校務分掌等のシステム化を一層進めていくことが必要であるとしている（文部科学省2011b、品川区教育委員会 2012）。

##### イ 千葉県船橋市の事例

千葉県船橋市では、市立若松小学校と若松中学校が、文部科学省の研究開発学校の指定を受け、平成21～23年度に「学習内容の移行、統合を含めた児童生徒の心身の発達を踏まえた教育課程の研究開発」に取り組んでいる。

研究開発学校が文部科学省に提出した「平成23年度研究開発実施報告書（要約）」によると、研究内容には義務教育の9年間を「4-3-2」の3期に区分した上で、各期の学習活動の重点事項を明確にし、確かな学力の育成と「中1ギャップ」の解消を目指した取り組みなどがある。各期の重点事項は、第Ⅰ期（小1～4）が、基礎的・基本的な知識・技能の習得、「話す・聞く」を重視したコミュニケーションなど、第Ⅱ期（小5～中1）が、基礎的・基本的な知識・技能等の活用、教科担任制による専門性を生かした学習指導など、そして、第Ⅲ期（中2～3）が、身に付けた「思考力、判断力、表現力」の活用、「説得・納得」を重視したコミュニケーションなどである。

第Ⅱ期（小5～中1）の教科担任制については、中学校教員による教科指導を、小学校の英語、理科、図画工作で導入、小・中において指導方法や学習スタイルに大きな差異が生じないようにした。また、小学校教員が中学校数学科の授業においてティームティーチングで指導する体制をとった。

こうした取り組みが学校段階間の円滑な接続につながったことが成果としてみられる。例えば、学校生活における児童・生徒の個々の満足感や意欲等を測定できる心理テスト（Q-U調査）の結果では、満足群の割合が上昇傾向を示しており、また、児童・生徒の実態アンケートでも、「学校生活は楽しいですか」という問いに対する肯定的回答の割合は上昇している。

一方、児童・生徒の実態アンケートにおける「学校生活は楽しいですか」、「何事にもやる気を持って取り組んでいますか」の問いに対する肯定的回答が、中学校入学後の5月をピークにして、その後は低下することから、学校生活への意欲を持続させていくことが課題となっている。

##### ウ 広島県廿日市市の事例

広島県廿日市市では、平成20～22年度に廿日市市立宮島中学校と宮島小学校が、文部科学省の研究開発学校に指定され、キャリア教育を研究の基盤として、計画的・組織的な教育を展開することで、小・中学校9年間を見通した教育課程、指導方法の研究開発に取り組んだ。

研究開発学校が文部科学省に提出した「平成22年度研究開発実施報告書（要約）」によると、教育課程の

特例により「将来設計科」「国際コミュニケーション科」「地域伝統科」の三つの新設教科を設定し、小学校1年から中学校3年までの系統的・発展的な教育課程を編成した。なお、小学校1年から中学校3年までの9年間は前期(小1～4)、中期(小5～中1)、後期(中2～3)の3期に区分されている。

「将来設計科」では、小学校1年から中学校3年まで、「自己の考える自分自身と、他者から見た自分自身を対比し、自己を正しく理解させる取組」を実施している。また、「国際コミュニケーション科」では、三つの時期区分を踏まえた指導方法を工夫している。前期(小1～4)においては、英語の音の独特なリズムに慣れ親しませながら、ジェスチャー等の「non-verbal」な表現方法も併せて指導していく。中期(小5～中1)では、適宜調べ学習を取り入れ、他教科との連携も図り、スピーチ等によって、自分の思いを表現できるような活動を盛り込んでいる。後期(中2～3)のうち、中学校2年では、修学旅行でのガイド活動など、将来設計科等との連携により生徒に目的意識をもたせ、中学校3年では「宮島英語ボランティアガイド」を実施している。さらに、「地域伝統科」では、小学校1年から中学校3年まで、地域の伝統や文化と他の地域の伝統や文化を対比させ、地域の伝統や文化を再確認・再評価させることに力を入れることで、地域の良さを理解させる取組を行っている。

これら三つの新設教科については、児童・生徒を対象にしたアンケート調査等で、自己の将来への関心・意欲・態度の高まりや、英語で伝える力、相手に説明する力などの向上がみられるなど一定の効果が表れている。また、小中教員についても「義務教育9年間を見通した指導」などに関する満足度を調査した結果から、一定の効果がみられる。

一方、課題については、研究開発期間の終了に当たり、今後「新設教科に関する取組の結果を通常の課程に還元する作業」が必要となること、当該校の「教育課程の基盤となっているキャリア教育を、新設教科を貫く取組としてさらに充実させる必要がある」ことなどが挙げられている。

以上、全国各自治体における小中連携・接続について、学年の区切りの見直しや教科担任制の導入、小学校と中学校をまたぐ新教科の設置などに着目した事例について整理した。

#### 4 神奈川県の小中連携・接続

##### (1) 神奈川県における取組の概要

本県の小中連携・接続、一貫教育については、県議会において取り上げられており、ここでは二つの教育長答弁を紹介する。

平成18年9月25日の県議会で、本県における小中一貫校の設置や小中連携の現状と考え方に関する質問

に対し、教育長は次のように答弁している。

すなわち、小中一貫教育校の設置に当たっては「施設面や教育課程編成の整備等、さまざまな課題」があること、小・中学校の児童・生徒が様々な交流活動を通して、「互いに思いやる心や協力し合う心をはぐくむこと」ができてきていること、小・中学校の教職員が日常的な連携を通して、「子供の課題を共有しながら、継続した指導を行うことも可能」であることなどを踏まえ、県教育委員会として「引き続き市町村教育委員会に働きかけながら、小中学校における、継続的、系統的な指導が推進されるように努め」という所見を述べている。

また、平成20年9月30日の県議会における「中1ギャップ」予防のための小・中の連携事業の積極的な推進についての質問に対し、教育長は次のように答弁している。

すなわち、「小学校6年生から中学校1年生に進学する段階で不登校が大幅に増加する、いわゆる中1ギャップへの対応」について、これまでの小・中間の教員の人事交流や中学校の教員が小学校に出向いて行う出前授業など、小・中学校の連携の取組みを一層強化する必要があるとし、県教育委員会として「モデル事業として小学校での子供の様子を中学校に引き継ぐための小中連携シートの活用」などについて、実践研究の成果を県内全域に広めたいという考えを述べている。

一方、本県における小中の連携・接続の取組みについては、文部科学省の研究開発学校と、それに引き続いて教育課程特例校の指定を受けた南足柄市の取組みや、教育課題研究委託校、「かながわ学びづくり推進地域研究委託事業」(以下、「かながわ学びづくり事業」という。)における事例がある。

それらのうち、教育課題研究委託校は、各地区における小学校・中学校教育課程の研究推進に努めることなどを目的とするもので、平成19年度には川崎市立王禅寺小学校・中学校、同市立白山小学校・中学校の4校、翌20年度には、川崎市立王禅寺小学校、同市立白山小学校及び同市立王禅寺中央中学校(王禅寺中学校と白山中学校が統合)が研究委託を受け、「魅力ある学校づくりをめざした小中連携」をテーマとした研究に取り組んだ。

また、かながわ学びづくり事業は、神奈川県教育委員会が平成20年度から、子どもたちの確かな学力を育むための取組みを進めている事業であり、「かながわ学びづくり推進地域」として指定された推進地域において、地域内の市町村全体、あるいは一中学校区ごとに各学校で実践研究に取り組んでいる。この事業の中で、三浦市、平塚市、清川村、小田原市、秦野市、伊勢原市などが、小・中学校が合同で開催する研究会や研修会などを通じて、授業づくりや校内研究の充実等の研究に取り組んでいる。



そのほか、平成 15 年度から小田原市立国府津小・中学校や城南中学校区で行われている「小中一体教育」など、各市町村で多くの研究が行われている。

## (2) 南足柄市の事例

### ア 取組みの概要

南足柄市は、平成 19～21 年度に文部科学省の研究開発学校、続いて平成 22 年 4 月から教育課程特例校の指定を受け、幼・小・中の一貫教育を推進する研究に取り組んでいる。研究開発学校としての研究は「『夢と希望に向け、粘り強く自分の道を切り開く子どもの育成』を目ざした、幼稚園・小学校・中学校の一貫教育を推進する教育課程の開発」（南足柄市 2009）をテーマとして、平成 19 年度から 22 年度までの 3 年間、市立幼稚園 5 園、小学校 6 校、中学校 4 校で研究開発が推進された。

具体的な取組みは、①「学力の定着と向上」に向け、幼児・児童・生徒の「発達の段階に即した連続性と校種間のなめらかな接続」を重視した幼・小・中の一貫性を図る教科カリキュラムの開発、②小学校英語活動を教育課程に位置付け、9 年間を見通した英語教育の充実、③道徳・特別活動・総合的な学習の時間を有機的に結合し、体験的で地域をステージとして学ぶ新教科「きらり」の創設、の 3 点に整理できる。

### イ 成果と課題

この 3 点における主な研究事項と、それぞれの成果や課題をまとめると次のようになる。

「学力の定着と向上」では、幼・小・中の 11 年間で「2・4・3・2」の 4 期に区切り、各期での「重点を置く指導」を全教科で作成し、市内の全小・中学校の学習指導案に「なめらかな接続」と「適度な段差」の項目を設け、これを意識しながら授業実践を行った。その結果、平成 19 年度と 21 年度のアンケート調査を比較すると、「学ぶ楽しさ」「達成経験」「学習定着の方略」等、児童・生徒の意識が増加している項目が多くみられる。また、教員への効果としては、「なめらかな接続」と「適度な段差」を意識した授業を行っている教員が増加していることなどがみられる。一方、小学校 6 年生から中学校 2 年生にかけて、「国語への関心」、「学習の役立ち感」及び「学習した内容の活用」に関する肯定的回答が減少することが課題となっている。

英語教育については、小・中 9 年間の一貫カリキュラムと小学校英語活動計画の作成、指導方法の工夫・改善や教材開発を行った。この指導方法の工夫については、中学校英語教諭 2 名が小学校 1 校ずつを担当し、小学校 5・6 年生の授業にティームティーチングとして関わっている。このことにより、平成 21 年度のアンケート調査では、平成 19 年度と比べて小学校 5・6 年生において、「英語活動が好きだ」と回答している児童が増加しており、また、中学校 1 年生の「英語の授

業の勉強法はよくわかる」の項目での肯定的回答の増加がみられることなどの成果がみられる。一方、小・中一貫カリキュラムの更なる改善や、小学校で培ったものを継続、発展させ、改善していくことなどが課題となっている。

新設教科「きらり」については、学習指導案に「幼・小・中一貫教育の観点から」の項目を設け、幼・小・中の学びの連続性が意識できるものとした。その成果は、児童・生徒への効果として、小学校 4 年から 6 年生において「自分で考えて行動する授業だから楽しかった」などの感想があることから、「きらり」の授業に対する関心・意欲の高さがみられる。また、教員への効果については、小・中の教員が中学校区の交流研究会等を通して、幼児・児童・生徒の育ちと学びの違いや指導方法の違いを実感することができたなど、教員の意識の変容がみられた。一方、「きらり」における一貫性について、幼稚園から小学校、小学校 5・6 年生と中学校 1 年生の接続が、特に、複数の幼稚園・小学校がある中学校区において課題があるとしている。

以上、平成 19 年度から 21 年度まで文部科学省の研究開発学校制度を利用した南足柄市の事例を紹介したが、新設教科「きらり」については、文部科学省から平成 22 年度より 3 年間、教育課程特例校の指定を受け、引き続き研究を進めている。

## (3) 横浜市の取組み

### ア 取組みの概要

横浜市では、平成 18 年 10 月策定の「横浜教育ビジョン」を踏まえ、敷地や校舎を共有するなどの物理的な条件に関係なく、小中学校の教職員が連携し、義務教育 9 年間の連続性を図る「横浜型小中一貫教育」の充実に向けて様々な取組みを展開してきた。平成 24 年度は、市立小学校 345 校・中学校 148 校の計 493 校を 142 の「小中一貫教育推進ブロック」（以下、「推進ブロック」という。）で構成し、「横浜版学習指導要領」に基づく小・中学校の連携・協働による教育活動の実践を進めている。

### イ 取組みの経緯

平成 17 年度に「横浜教育改革会議」（平成 16 年 7 月設置）の最終答申において、「小中一貫や異校種間連携などを通じて教育の連続性を図る」ことが提案され、小中一貫カリキュラムの策定や小学校高学年での教科担任制の導入、小中学校の人事交流の促進などが具体的方策として示された（横浜教育改革会議 2006）。

平成 18 年度には「横浜版学習指導要領 総則（素案）」が策定され、横浜型小中一貫教育の基本理念が明示された。翌 19 年度には「横浜版学習指導要領 総則・総則解説」が作成され、その中で、小中一貫カリキュラムの役割や編成・評価・改善、小・中学校間の積極的な協働など、小中一貫カリキュラムに基づく教育の方向性が示された。「横浜版学習指導要領」につ

いては、平成 20 年度作成の「教科編等」で、義務教育 9 年間に身に付ける力の系統性が明示された。翌 21 年度に「指導資料」、22 年度に「評価の手引」が作成され、前者では市立学校が基準とするベースカリキュラム、後者では教科等ごとの「具体的評価規準」が示されている。

また、平成 22 年度に併設型小中一貫校として、西金沢小中学校（金沢区）、霧が丘小中学校（緑区）が設置されるとともに、「横浜市教育振興基本計画」が策定され、その中で「横浜市小中一貫教育を推進し、学力向上と児童・生徒指導上の課題の解決」を目指すことが方針として示された。

続いて、平成 23 年度に、小学校において、翌 24 年度からは、中学校においても「横浜版学習指導要領」に基づくカリキュラムが全面実施されている。

#### ウ 取組みの内容等

「横浜型小中一貫教育」のねらいは、「横浜教育ビジョン」で示された“横浜の子ども”の実現を目指し、小中学校の教員が学力観、指導観、評価観の共有を図り、授業改善の促進と学力向上を目指すこと、義務教育 9 年間を円滑に接続させることで、いわゆる「中 1 ギャップ」から生じる「不登校問題等の今日的な児童・生徒指導上の課題の解決」を目指すことにある。

その取組みでは 142 の推進ブロックごとにテーマが決められ、平成 24 年度のテーマ例には、「発達段階に応じた計画的・継続的な教科指導及び生活指導の検証・研究」、「中 1 ギャップ解消のための情報交換、及び授業交流の推進」などがみられる。こうしたテーマの下、各推進ブロックでは、小中合同研修会・授業研究会の開催、授業改善を目指した相互の授業参観・出前授業等の教員連携、小学校 6 年生の中学校授業参観・授業体験、小中合同の授業や地域行事への参加など児童・生徒の交流が行われている（横浜市教育委員会 2012）。

なお、平成 24 年 12 月 14 日には「横浜型中高一貫教育推進フォーラム」が開催され、教職員や保護者等学校関係者を中心に、他都市からの参加を含めて約 650 名が集まり、小中一貫教育導入の経緯の説明、推進ブロックの発表、シンポジウム、講演等を通じて、小中一貫教育の現状や今後の展望について共有した。

#### 調査のまとめ

本調査では、これまでの小中連携・接続の取組みや一貫教育についての国の考え方を整理した上で、全国の自治体や本県における取組みについて調査を行い、次のことを明らかにすることができた。

すなわち、いわゆる「中 1 ギャップ」の解消を目指し、小学校から中学校への円滑な接続を図るために、小学校 4、5 年頃の発達上の段差に着目するなどした、

先行的な取組みが多く自治体で行われており、その成果や課題が蓄積されていることである。

例えば、小中学校の 9 年間を「6 年・3 年」ではなく、前述した東京都品川区や千葉県船橋市の事例のように「4 年・3 年・2 年」といった区分をした上で、小学校高学年に該当する時期からの教科担任制の導入や、小・中をまたぐ新教科の設置などの工夫をすることで、小学校から中学校への円滑な接続が図られている事例がみられる。

本県においては、南足柄市で文部科学省の研究開発学校制度及び教育課程特例校を利用した、幼・小・中の 11 年間を「2・4・3・2」の 4 期に区分した上での英語教育や新教科「きらり」の取組みがある。また、かながわ学びづくり事業における取組みもあり、児童・生徒の学びに対する意識の向上や、小中学校教員の意識の変容などの成果がみられる。さらに横浜市では、平成 24 年度より義務教育 9 年間の連続性を図る「横浜型小中一貫教育」が全面実施されており、今後の取組みが期待される。

今後はこうした取組みを、国の考え方や全国自治体の先行事例を踏まえ、より一層深化させていくことが必要と考える。

#### おわりに

小中連携・接続、一貫教育の推進については、文部科学省が平成 21 年度に設置した「中央教育審議会初等中等教育分科会 学校段階間の連携・接続等に関する作業部会」において、教育課程の在り方や推進体制などについて検討している。

平成 25 年 2 月には下村博文文部科学大臣（教育再生担当大臣を兼務）が日本教育新聞のインタビューに対して、「『6・3・3・4 制』は時代の変化と、教育における時代状況、子どもの発達状況が変わる中で、より成果、効果の上がる教育体系に向けて抜本的に見直す時期に来ている」という考えを明らかにした。

本県においても「はじめに」で述べたように、「神奈川の教育を考える調査会」で小中一貫教育校の普及が検討されている。

こうした状況を踏まえ、今後の小中連携・接続、一貫教育の推進に関する議論を注視していくとともに、全国自治体や本県の取組事例に関する情報を蓄積していくことが必要であると考える。

#### 引用文献

- 神奈川県南足柄市 2009 「文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告書 平成 21 年度 第三年次」  
p. 1  
神奈川の教育を考える調査会 2013 「神奈川の教育を考える調査会 中間まとめ」<http://www.pref.ka>

nagawa.jp/cnt/f420308/ (URLは2013年3月取得)  
p. 8

日本教育新聞 2013 「平成25年2月4日付記事『下村博文 文科相に聞く』」

文部科学省 2011a 「小学校と中学校との連携について」(平成23年10月14日開催「学校段階間の連携・接続等に関する作業部会」(第7回)配付資料) 文部科学省ホームページ [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/045/siryō/1312246.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/045/siryō/1312246.htm) (URLは2013年3月取得) p. 2

横浜教育改革会議 2006 「横浜教育改革会議最終答申 活力と個性あふれる「教育のまち・横浜」をつくる～育て！未来を担う横浜『市民』～」 <http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/shingikai/kyoikukaikaku/> (URLは2013年3月取得) p. 19

安彦忠彦 2004 「6-3制を4・2-3制へー小学校と中学校の接続関係 articulation に関する調査研究一」(『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』第14号) <http://ci.nii.ac.jp/naid/110004668850> (URLは2013年3月取得) p. 5

#### 主な参考文献

国立教育政策研究所教育課程研究センター 2010 「小・中連携教育実践研究事業研究報告 ―平成20・21年度指定―」 <http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shiteikou-h22.html> (URLは2013年3月取得)

品川区教育委員会 2012 「品川区の小中一貫教育」 <http://www.city.shinagawa.tokyo.jp/hp/menu00006300/hpg000006230.htm> (URLは2013年3月取得)

文部科学省 2011b 「平成23年10月14日開催『学校段階間の連携・接続等に関する作業部会』(第7回)配付資料」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/045/siryō/1312246.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/045/siryō/1312246.htm) (URLは2013年3月取得)

文部科学省 2012a 「研究開発学校制度」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenkyu/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/index.htm) (URLは2013年3月取得)

文部科学省 2012b 「教育課程特例校制度」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokureikou/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokureikou/index.htm) (URLは2013年3月取得)

横浜市教育委員会 「横浜型小中一貫教育」 <http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/sidou/ikkan/> (URLは2013年3月取得)

横浜市教育委員会 2012 「横浜型小中一貫教育推進フォーラム」

# 授業改善プロジェクト（報告）

— より良い授業づくりを目指す取組み —

総合教育センター授業改善プロジェクトチーム

学習指導要領の改訂に伴い、「思考力・判断力・表現力等の育成」が求められ、そのための授業改善が喫緊の課題となった。総合教育センターでは、平成23年度に授業改善プロジェクトを立ち上げ、総合教育センターとしての授業改善の支援について検討した。平成24年度は、平成23年度に作成した資料を研修や研究において活用し改善を図るとともに、新たに組織的な授業改善につながる資料の作成にも取り組んだ。

## はじめに

平成20年に小・中学校、平成21年に高等学校の学習指導要領が告示されたが、そのポイントとして示されている、いわゆる学力の3要素の中に「思考力・判断力・表現力等」がある。これらを育成するためには、これまでの授業を見直す必要がある。中央教育審議会はその答申の中で（平成20年1月）、これに関連して、校種や教科を問わず「言語活動の充実」を教育内容に関する主な改善事項の一つに挙げ、言語活動を各教科の指導計画に位置付けて授業の構成や進め方を改善する必要があることを指摘した。

総合教育センターでは、研修講座等における授業改善に対する取組みをこれまで以上に充実したものとするため、平成23年4月に2年間の授業改善プロジェクトチームを立ち上げた。その中で、「授業づくり」、「授業観察」の二方面から研究・検討を行い、各学校における授業改善を支援するための資料を作成した。

具体的には、「授業づくり」への支援資料として「高等学校初任者のための『授業づくりガイド』」、「単元構想シート」、「授業観察」を行う際に活用する資料としての「授業レリーフシート」の3点である。

さらに平成24年度は、教育局高校教育指導課が中心となって作成した「組織的な授業改善に向けて～高等学校における授業研究の取組～」を受けて具体を示す取組みとして、先進的な取組みを行っている学校の事例を集約して冊子を作成した。

ここでは、2年間にわたってプロジェクトチームで進めた、授業改善に向けた総合教育センターとしての支援についてまとめる。

## プロジェクトの取組みの経過

平成23年度から2年間にわたり授業改善に関する取組みを企画・立案・推進するためのプロジェクトとして「授業改善プロジェクト」が発足した。

プロジェクトの目的は、総合教育センターとして、より良い授業の在り方について研究を深め、周知して

いくことである。そこで平成23年度は、「授業をつくる」「授業を観る」「授業を伝える」の三つの視点に基づいて検討を進めることとした。

「授業をつくる」視点とは、新しい学習指導要領が示す授業の在り方をまとめ、授業改善につながる方策を追究するものである。そこで、授業づくりの一つの考え方として「単元（題材）による授業構想」の考え方を整理し、「単元構想シート」を作成した。また、増大する若手教員の育成も急務であることから、授業づくりについて若手教員に理解を促す資料として、授業づくりの基本について解説した「授業づくりガイド」を作成した。

「授業を観る」視点とは、授業の相互観察や研究協議など、教員全体で取り組む、すなわち組織で授業改善に取り組むための方策を追究していくものである。そこで、授業観察の際の視点を明らかにし、授業者と共通の視点をもって授業を観察するための「授業レリーフシート」を作成した。

「授業を伝える」視点とは、これらの成果を総合教育センターとして、個々の教員あるいは学校に、発信・還元する方策を追究するものである。そこで、平成24年度の研修講座や各課事業において、平成23年度に作成した授業改善につながる資料の活用を進め、改善に向けて作業を進めた。

## 24年度の取組み

### 1 「授業づくりガイド」の活用と改訂版の作成

平成23年度授業改善プロジェクトにおいて、初任者に授業づくりの基本について説明する資料として「高等学校初任者のための『授業づくりガイド』」を作成した。全体を「授業づくりの前に」、「授業の計画にあたって」、「授業の実践にあたって」、「授業の振り返り」の4章に分け、各章で10項目を立項した。この章立ては授業づくりの道すじになっており、初任者が必要に応じて気軽に活用でき、実効ある冊子になることを目指し構成を工夫している。

平成24年度は、研修講座や各課事業において積極的

に活用しつつ、内容を検証し、改訂版の作成を行うこととした。

### (1) 所内での活用の推進

活用場面として想定したのは、基本研修講座授業力向上区分（主として初任者研修講座高等学校）、カリキュラム・コンサルタント事業<sup>1</sup>、2年目教員を対象とした学校訪問支援などである。年度当初には、所員研修会を開催し、活用に応じたアイデアを出し合ったり、基本研修での活用に向けて、シラバスに基づく研修内容を検討したりと、担当指導主事間で活用する箇所を共有した。

### (2) 検証

「高等学校初任者のための『授業づくりガイド』」活用状況の検証として、指導主事としての活用と、受講者としての活用の二つの観点から振り返りを行うこととした。

基本研修講座授業力向上区分担当の指導主事が作成した活用状況に関する記録から、課題として感じたことや改善点についての意見を集約した。受講者には講座の最終日にアンケートを実施した。

指導主事からは、初任者研修講座での活用ということもあり、今求められている授業の解説や、評価規準の考え方や単元による授業構想など、授業の準備についてまとめた2章の活用が多く、内容についても有効であるとの回答が多い。研修講座で扱った内容を、授業づくりガイドを開いて確認する、研修のスライドに授業づくりガイドの掲載ページを入れて講義するなど、指導主事が工夫して活用した様子が見られた。

また、受講者のアンケートにおいても同様に、単元による授業構想や生徒に身に付けさせたい力の解説部分が役立つという回答が多かった。一方で、研修では扱うことが少なかった、黒板の使い方やICTの活用、

**第1表 指導主事が講座で活用したページと受講者が役に立ったと感じたページ**

講座での活用状況		受講者の活用状況		
順位	章	タイトル	章	タイトル
1	2	単元全体を見通して構想を練る	1	生徒が主体の授業
2	2	評価規準をはじめに押さえよう	2	「生徒に身に付けさせたい力」は何だろう
3	2	単元目標の考え方	2	単元全体を見通して構想を練る
4	2	いつ、どこで、評価するのか	3	黒板の使い方
5	序	いま求められている授業について	2	単元目標の考え方
6	1	生徒が主体の授業	4	関心・意欲・態度はこれを見る
7	2	「生徒に身に付けさせたい力」は何だろう	2	評価規準をはじめに押さえよう
8	4	関心・意欲・態度はこれを見る	2	ICTを活用しよう
9	2	学習活動を組み立てる	2	いつ、どこで、評価するのか
10	3	学習活動にはふさわしい学習形態がある	2	ワークシートの活用の仕方

1 学校及び教職員、学校関係諸機関等からのカリキュラムに関する相談や問い合わせに対し、所員の派遣や資料提供などの支援を行う事業。

ワークシートの活用など、具体的な事例を提示した箇所の活用が多く、役に立ったという回答が多くなっている。（第1表）

受講者アンケートの自由記述にも、「チェックシートがありがたかった。実際にやってみて気付くことがあった」、「具体例がもっとあるとよい」などの感想が多く寄せられており、具体策を提示したものへのニーズが高いことが分かる。

### (3) 改訂に向けて

検証結果を踏まえて、平成25年度版「授業づくりガイド」を作成することとし、編集会議を行い、作業工程を決めた。具体的には、内容が重複しないように再構成すること、具体的な事例を増やしより分かりやすい内容を構築すること、さらに、教科に特化したページを新設することとし、初任者研修講座授業力向上区分担当の指導主事を中心に原稿を作成した。

第5章として新設した「各教科の授業」では、教科の特性を「ここがポイント」に示し、それを踏まえた授業づくりができるように内容を検討した。いわば、各教科の授業づくりの具体が集約されたページである。

また、第5章は、他教科を担当する教員にとっても、参考となる部分があると考えられる。自身の教科だけ学ぶのではなく、視野を広くもち、他教科からも学ぶ姿勢につながることを期待して作成した。

### (4) 「授業づくりガイド」の成果と課題

これまで、高等学校教員を対象とした授業づくりの基本を解説した資料は少なく、初任者が手元において活用できるものとなったことは大きな成果である。

また、ホームページでの公開により、県内の中学校から、「内容がとても分かりやすく、中学校でも共通する部分があるので、『授業づくりガイド』について校内研修をしたい」といったカリキュラム・コンサルタント事業への依頼もあり、授業づくりについて広く発信できたことを実感している。

今後も活用方法を工夫し、活用場面を広げるとともに、総合教育センターとして年度ごとの見直しと改訂を行い、充実を図っていく必要がある。また、受講者への追跡調査をするなど、活用状況の把握に努め、更なる改善へとつなげていきたい。

## 2 「単元構想シート」の活用

単元（題材）を通して授業の構想を練ること、評価を踏まえた授業づくりをすることが、今求められている。

そこで、単元による授業構想を進める際に有効活用できる資料として、「単元構想シート」を作成した。

### (第1図)

#### (1) 研修講座での活用

基本研修講座の中で、単元による授業構想の基本的な考え方や評価規準の適切な配分の在り方について伝

える手立てとして、記入例を提示して解説した。

例えば、基本研修講座の小学校授業力向上区分において、授業づくりの道すじについて概略を解説したり、評価規準に焦点を絞って解説したりと、受講者に合わせた活用方法の工夫をした。

初任者研修講座で、授業づくりの基本として、単元目標の設定から学習活動の計画まで、まず、一連の流れを解説し、単元を通した授業構想の重要性とポイントについて扱った。

「単元構想シート」を活用し具体的な評価規準をバランスよく配置する作業を行い、評価するプロセスを検討するといった演習では、「単元（題材）で構想することができ授業構想の仕方が分かった」との受講者の声も聞かれた。

2年経験者研修では、評価に焦点を当て、評価規準の設定と評価方法の決定など、「単元構想シート」を資料として、目標が実現した姿を想定した具体的な評価規準から評価方法や学習活動を考える演習を行った。「評価をどのようにしたらよいか分からない」と言った受講者も、演習の中で具体的な作業をしたことで、評価について考えることができるようになったと、「単元構想シート」の効果を実感していた。

(2) カリキュラム・コンサルタント事業での活用

各学校、教育委員会等から、学習評価について研修したいという、カリキュラム・コンサルタント事業への依頼が増えており、その際の説明資料として、「単元構想シート」を活用した。

例えば、A町の小学校で実施した校内研修を実施する際の学校からの要望は、「観点による評価について知りたい、評価を踏まえた授業づくりについて解説してほしい」であった。これまで授業づくりというと、まず、学習活動を決めて授業を実践し、実際に評価規準を確認するのは授業後であり、評価から授業を構想することに違和感があるとの声も聞かれた。

こうした要望に応える資料として、「単元構想シート」は大変有効であるといえる。

その理由として、シートの上段に単元目標と評価規準を明記するように構成していること、単位時間ごとの具体的な評価規準を、表の左側に配置できるようになっていること、評価規準、評価の方法、主たる学習活動、指導上の留意点という授業づくりの道すじによって表が構成されていることなどが挙げられる。

研修後には、「観点別評価の必要性を再認識した」、「観点別評価について再度学び、指導に生かす必要性を感じた」といった感想が聞かれた。一方で、「具体

単元構想シート		教科（ 中学校1年 数学 ）		単元名（ 資料の整理と活用 ）			
単元（題材）の 評価規準	関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解	単元（題材）目標		
	様々な事象についての資料を収集して整理したり、ヒストグラムや代表値などを用いてその傾向を読み取ったりするなど、数学的に考え表現することに興味をもち、意欲的に数学を問題の解決に活用して考えたり判断したりしようとしている。	ヒストグラムや代表値などについての基礎的・基本的な知識及び技能を活用しながら、事象を見通しをもって論理的に考察し表現したり、その課程を振り返って考えを深めたりするなど、数学的な見方や考え方を身に付けている。	資料を表やグラフに整理したり、代表値を求めたりするなど、技能を身に付けている。	ヒストグラムや代表値の必要性と意味、相対度数の必要性と意味、誤差や近似値の意味などを理解し、知識を身に付けている。		目的に応じて資料を収集して整理し、その資料の傾向を読み取る能力を培う。	
次 時	観点ごとの評価規準				評価の方法	主たる学習活動	指導上の留意点 ポイント
	関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解	〇の児童・生徒への手立て		
1	1					・絵はがきの縦の長さを測り、測定値を比較する。また、測定値の誤差の範囲について調べる。	近似値の活用場面を伝え、必要性和意味を理解させる。
	2			測定値を有効数字の桁数をもとに、 $a \times 10^n$ の形に表すことができる。		【記述の確認】 具体例を示して、測定値の表記に慣れさせる。	・有効数字の考え方をもとに、近似値を $a \times 10^n$ の形に表す。
2	3			度数分布表の意味と表し方を理解している。	【記述の確認】 各気温がどの階級に該当するかを確認させる。	・「水戸市の12月の平均気温が、過去に比べて上昇している」という新聞記事を題材としてとりあげ、度数分布表からその傾向を読み取り、理解する。	度数分布表の書き方と用語を丁寧に説明する。
	4		ヒストグラムなどを基にして、資料の傾向を読み取ることができる。		【発言の確認】 階級の幅の違うヒストグラムを比較させ、気付いたことをまとめさせる。	・前時の度数分布表をヒストグラムに表し、傾向を読み取り説明する。 ・階級の幅を変えたヒストグラムを比較し、違いを読み取り説明する。 ・複数の度数分布多角形を用いて資料の分布の様子を比較し、違いを説明する。	ヒストグラムと度数分布多角形を並べ、それぞれの資料の整理のよさを比較させる。
	5		ちらばりの程度を表すのに、最大値と最小値に着目して考えることができる。		【発言の確認】 範囲によって、資料の傾向に違いが見られることに気付かせる。	・年平均気温が同じ2つの都市の1月から12月までの各月の平均気温の資料をもとに、度数分布多角形を作成し、2つの都市の気温のちらばりの様子を調べ、範囲を考慮しながら、違いを説明する。	年度ごとの比較をするのに、度数分布多角形を用いると推移の様子がよくみえることに気付かせる。

第1図 単元構想シート



的な評価規準を設定するのが難しい」、「多忙な中でシートの作成ができるかどうか心配だ」という声もあった。カリキュラム・コンサルタント事業で直接学校に発信し、学校現場の声を直接聞くことができたことは、大変有意義であった。

### (3) 研究での活用

平成 24 年度の研究の一つである「高等学校の教科学習における言語活動の充実に関する研究一年間指導計画への位置付けに向けて」において、検証授業に向けた授業構想と指導案作成の過程で「単元構想シート」について解説し、単元による授業構想について共通理解を図り、調査研究協力員に活用を依頼した。

単元（題材）による授業構想を実践した数学の調査研究協力員からは、「改めて数学的な見方や考え方を意識して授業を進めることの大切さに気付いた。考える力の育成は、その時間だけ意識しても身に付けさせることはできないので、数学的な見方や考え方について、常に意識し育成していくことが大切だと実感した」との感想をもらった。単元（題材）のみならず、年間を通じて力を育成していく必要性を実感したことがうかがわれた。研修講座で活用し、考え方を伝えていくことは異なり、調査研究協力校での活用は、時間を掛けて理解を図ることができ、「単元構想シート」によって授業が改善できたことの実感につながったようだ。

### (4) 授業づくりの道すじについての解説資料作成

「単元構想シート」を示し、単元（題材）による授業構想の考え方を周知することが授業改善にとって重要なことである。

そこで、単元（題材）による授業構想について解説したリーフレットを作成し、発信することにした。

リーフレットでは、単元（題材）による授業構想とは、学習指導要領にある各教科・科目の目標や内容を実現するために、ある程度のまとまりを単元として授業を考えることであり、授業づくりの道すじとは、①単元（題材）目標の設定、②評価規準の設定、③評価のプロセスの設定、④評価方法の設定、⑤学習活動の設定であることを解説している。また、学習指導案との違いや教科による違いについて、Q & A の形で解説している。

教科・科目によって観点が異なるので、書式も工夫が必要になってくる。その点について、柔軟に対応できるように、総合教育センターホームページ上で、教科ごとの記入例を公開することにした。

### (5) 「単元構想シート」の成果と課題

「単元構想シート」は、従来の 1 単位時間の展開を重視した授業づくりではなく、単元（題材）で児童・生徒に身に付けさせたい力を明確にし、観点ごとの評価規準を明確化し、単元を通して力が身に付くように指導のプロセスを構想するためのものである。授業づくりの考え方を示す一つの形として有効であり、研修

や研究の場面で活用できたことは成果といえる。

しかし、作成にあたっての難しさや使いにくさについての指摘もあった。書式の工夫や活用場面の整理などに努め、より良いものを発信していきたい。

## 3 授業観察「授業レリーフシート」の活用

よい授業づくりをしていく際には、自分の授業を客観的に捉えられることが必要であり、その際の観点が、今求められる授業の観点到即していることが必要である。そして、授業の相互観察や研究協議が、日常かつ効果的に行われることが望ましい。

そこで、平成 23 年度授業改善プロジェクトにおいて、授業観察シートの開発に取り組み、授業の様子を浮き彫りにする (relief) という意味で「授業レリーフシート」を作成した。

### (1) カリキュラム・コンサルタント事業等での活用

学校訪問による授業参観の機会を「授業レリーフシート」を活用する場として考え、学校訪問支援、カリキュラム・コンサルタント事業などにおいて、活用することを所員に徹底した。

活用した所員からは、「記載内容は、研究協議等の場で、授業を振り返る際に便利」、「授業の進度に合わせ、自由にメモできた」などと感想があった一方で、「有効に活用できなかった」といった感想もあった。

### (2) 様式の改訂

平成 24 年度の活用状況、及び所員からの意見を踏まえ、「授業レリーフシート」として必要な事項を吟味し、記入しやすいもの、広く活用できるものとなるように、項目を整理した。

授業は 1 単位時間を見るので、本時の評価規準とそこのための学習指導の工夫点について、授業者が記入することとした。そして、授業の相互観察で大切なことは、生徒の学びを観ることであると考え、生徒の学習活動や様子の記入欄を大きくした。（第 2 図）

授業観察用「授業レリーフシート」【授業中記入用】				
年月日	授業担当者名	科目名	学年、クラス	観察者名
本時の評価規準			そのための学習指導の工夫	
※評価規準に対応する学力の 3 要素の□を塗りつぶす。 (□知識・技能 □思考力・判断力・表現力等 □学習態度)				
授業の流れ		生徒の学習活動の様子		

第 2 図 授業レリーフシート 表面



また、授業後に参観した授業を振り返って記入するための項目を、「児童・生徒に身に付けさせたい力が実現されたか」、「授業の基本的スキルは効果的に活用されていたか」の2点に絞り各学校で独自の項目がある場合に記入できる欄を加えた。これまでのシートに共通項目として、学習指導要領の趣旨を踏まえた観点を記載する欄があったが、これらの視点は、評価規準と合わせて記入できるように改訂した。（第3図）

授業観察用「授業レリーフシート」【授業後記入用】		
研究項目	項目（視点）	授業後の振り返り
	生徒に身に付けさせたい力が実現されたか。	
	授業の基本的スキルは効果的に活用されていたか。	
	※各校独自項目	
その他		

第3図 授業レリーフシート 裏面

### (3) 「授業レリーフシート」の発信

「授業レリーフシート」の発信に当たり、活用方法も併せて周知する必要があるだろう。具体的には、生徒の姿をどのように記録するか記入例を作成したり、校内授業研究を充実させるために、授業後の研究協議での活用方法について提示したりすることが考えられる。

## 4 組織的に取り組む授業改善冊子の作成

平成24年3月に神奈川県教育委員会が作成し、全県立高等学校及び中等教育学校の全教員に配付した「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～」において、各学校での授業改善の推進に当たって、個々の教員の授業がより良いものになるのはもちろんのこと、学校全体で共通の目標を定め、組織的な授業改善を進めていくことが重要であることが述べられている。

そこで、総合教育センターでは、組織的・計画的な授業改善の参考になるよう、先進的な取組を紹介することや、各学校の授業改善の取組みの参考となる冊子「組織的に取り組む授業改善～学校経営の中心に授業改善をおく～」を作成することとした。

### (1) 学校経営の中心に授業改善をおく

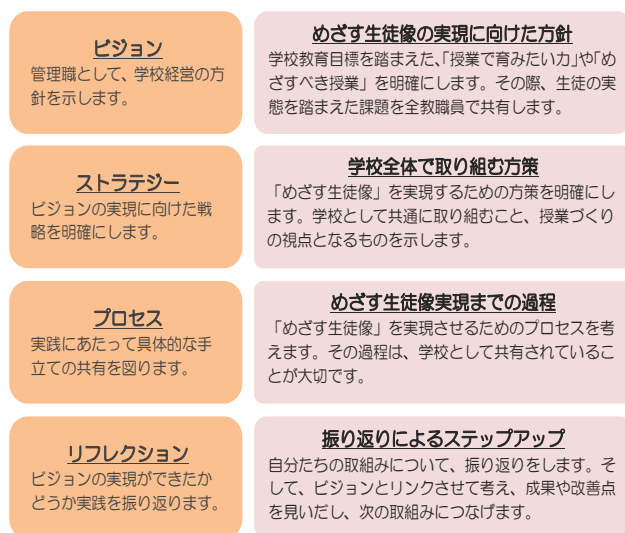
作成に当たり、誰を対象として、どのようなメッセージを発信するのか、指導主事だけでなく教育指導専門員（高等学校の退職校長）も交えた協議を行った。

そして、「組織的に授業改善を推進するためには、授業改善が学校経営の柱となる必要がある」「授業改善を中心に、学校運営を考えることが重要だ」といった考えから、校長を対象とした、学校経営（マネジメント）の視点で作成することにした。

まずは、経営（マネジメント）の視点から、「ビジョン」、「ストラテジー（戦略）」、「プロセス」、「リフレクション（振り返り）」といったキーワードを押さえた。

次に、これらのキーワードを学校に当てはめて、「ビジョン」は「めざす学校像」、「ストラテジー」は「めざす学校像」を実現させるための手立て、「プロセス」は「めざす学校像」実現までの過程、「リフレクション」は「めざす学校像」が実現したかどうかの評価として、整理した。

さらに、キーワードを踏まえた授業改善の取組みを提示した。（第4図）



第4図 学校経営の四つのキーワードと授業改善の視点

### (2) 先進的な取組みの収集

普通科高校、専門高校、総合学科高校など、学校の特色に合わせ、学科等のバランスに配慮して、7校に取材を行った。

取材の際、各学校の取組みについて校長から話を聞く中で実感したことは、前述の四つのキーワードが一連の流れとなって機能していることである。どの学校においても、校長のビジョンが明確で、ストラテジーを共有して確実に授業改善が進み、リフレクションも行われていた。

そこで、各学校におけるキーワードに関連する取組みを整理し、様々な取組みの中から、特徴的な取組みに焦点をあてて、事例集としてまとめることとした。

ここに挙げた事例が、多くの学校での実践に結びつくように、リード文を付けたり、校長の一言を記載し

たりするなど、紙面の構成を工夫した。(第5図)

事例  
5

## リフレクションを共有することで主体的な取組みにつながる

この高校では、教科会が授業改善の場であるとして、教科での話し合いを充実させ、さらに、教科ごとの話し合いの内容を全教職員で共有しています。職員会議での教科会の報告は、教科間の理解を深めるだけでなく、種々の教職員にとって、自分の考えや実践が全体の中で認められたという自信となり、互いの刺激となって、教職員の主体的な取組みにつながっています。

**ビジョン**

学校としての「良い授業」の定義

- ・発展的な内容を含む教材を精選する
- ・ライブリーな授業展開を目指す
- ・思考力・判断力・表現力を育成する生徒の活動を取り入れる

**ストラテジー**

年度当初にスケジュールを確定

- ・研究発表会、授業互見週間、教科会等の日程を計画する
- ・報告様式を初めに提示しておく

**プロセス**

中心となる教職員からの情報発信

- ・職員会議での提案や、教科会の通知、教科会の結果報告等は、校長からではなく、教員からの発信とする

**リフレクション**

教科会の充実と振り返りの共有

- ・振り返りの振り返り共有する場として教科会を設定する
- ・教科会報告を推進担当グループが集約し、職員会議で共有する

4月末の職員会議で、授業改善の目標と研究テーマについて提案し、互見授業、生徒による授業評価の活用、授業研究発表会等の年間計画と、それぞれの取組みに関連して、教科会での事前検討や事後の振り返りを位置付けます。その際、報告様式を提示して、教科会での検討結果を学習推進グループに提出することを確認し、教職員に振り返りを意識付けます。

例えば、互見授業後の教科会では、成果と課題について、この高校で定めた「良い授業」であったかどうかについて協議します。また、生徒による授業評価についての教科会では、結果分析と今後の授業の方向性について話し合い、授業づくりのポイントはどこにおくか、生徒に身に付けさせたいものは何かなど、教科内で再確認します。

そして、教科会後に各教科から提出された報告は、学習推進グループが集約し、職員会議で報告をします。

<互見授業に関する教科会報告から>  
(教科会でのまとめの抜粋)

- 他教科の授業を参観して、生徒の活動を手取り足取りと生徒の取組みが前向きになるように話し、生徒の活動が構造的に取入れていく必要性をあらためて確認できた。
- 他教科の参観者があり、「理科は教える機会が多くて、たくさんの方に参観するに工夫が必要」という他教科との違いという視点から指摘を受けることができました。

**年間の予定**

5月9日～10日	研究授業(国語、数学、外国語)
6月11日～29日	授業後の教科会
6月22日	授業互見週間 公開研究授業 (国語、英語、数学、理科、保健体育、外国語)
6月25日	教科による研究協議会
7月13日	生徒による授業評価 授業改善のための教科会 (生徒による授業評価の分析)
10月11日	授業研究発表会 (教科会で検討した指導案で実施)
12月3日	生徒による授業評価
12月4日	授業実践報告会 (授業改善のための教科会)
2月5日	授業改善のための教科会 授業改善のための教科会 (生徒による授業評価の分析)

**校長先生の一言**

その学校にとってベストな授業を考えることが第一歩です。それをわかりやすく教職員に示すことが必要です。初めに授業改善の方針を全教職員で共有できたならば、あとは計画に従って進めるだけです。

計画の中で重要なことは、授業研究発表会の実施と教科会の充実です。

教科会報告の集約(リフレクション)を職員会議で担当教員が読み上げてください。それは、教職員一人ひとりの授業改善に対する思いの詰まった文書となり、校長にとってはまさに宝物です。

第5図 「組織的に取り組む授業改善」冊子事例紹介ページ

事例は、1ページに1校の取組みを掲載している。左側にキーワードに関連した取組みを取り出し、取組みの全体像が見えるように工夫した。

例えば、B高等学校の「ビジョン」は学校としての良い授業を定義することである。そして、「ストラテジー」として、年度当初にスケジュールを確定し周知して、更に取組みの報告用紙の様式を配付している。その実践の「プロセス」では、中心となる教職員からの情報発信をし、職員全体で情報を共有しながら、実践を重ね、それが「リフレクション」となり、組織的に授業改善が推進されている。

このように、全体の流れを確認した上で、具体を知るようにすることで、各学校にとって参考になると考える。

### 取組みのまとめ

「授業改善プロジェクト」を立ち上げ、研究を始めるに当たり、「よい授業」とはどのようなものか、所員対象にアンケート調査を実施した。その際、「授業づくりに大切なもの」についての問いに対して、一番多かった回答が、「児童・生徒の実態把握」「児童・

生徒に付けたい力を明確にもつ」であった。つまり、児童・生徒を理解し、児童・生徒に寄り添った授業を実践することが重要であり、児童・生徒主体の授業が「良い授業」であることを、総合教育センターとして共有し取り組んできたのである。

そして、作成した「高等学校初任者のための『授業づくりガイド』」、「単元構想シート」、「授業レリーフシート」は、その作成の過程で所員が深く関わり、一丸となって取り組んだものである。所員の思いのこもったこれらの資料を活用することによって、児童・生徒主体の授業がつけられ、授業改善が進むと考える。

今後は、これらの資料を活用すること、より良いものとして発信し続けることが重要である。

### おわりに

「授業改善」は、教員にとって常に意識すべき課題であり、総合教育センターとしても不断の取組みに位置付けられるものである。

平成25年度には、組織的な授業改善の取組みを進めるために、研究協力校を指定した研究も予定している。「個々の教員への支援」と「学校への支援」を今後も追究していきたい。

[総合教育センター授業改善プロジェクトチーム]

教育課題研究課長	戸田 崇
企画広報課主幹(兼)指導主事	鈴木 美喜
同課指導主事	木村 輝美
教職キャリア課主幹(兼)指導主事	角田 洋子
同課指導主事	井上 達也
教育課題研究課指導主事	神橋 憲治
教育相談課指導主事	藤田 正義
特別支援教育推進課指導主事	由谷るみ子

# 生徒指導プロジェクト（報告）

— 生徒指導に係る研修づくりの試み —

総合教育センター生徒指導プロジェクトチーム

多様化、複雑化する生徒指導上の課題に対して各学校の組織的な取り組みが求められる中、生徒指導に関する校内・校外における研修の必要性が高まっている。本プロジェクトでは、高等学校における若手教員育成及びOJT活性化の視点から、総合教育センターが実施する初任者研修（高等学校）における研修プログラムの作成・実施、また、モデル校（3校）の実践報告を含む校内研修用資料の作成を行った。

## はじめに

近年の少子化、情報化等の進展により、社会全体で様々な課題が生じ、生徒の意識と行動にも大きな影響を与えている。各学校においては、日々、基本的な生活習慣に関わる日常の生徒指導上の問題はもとより、不登校やいじめ、暴力行為などの諸問題に対応している。

しかし、生徒指導とは、単なる問題行動への対応にとどまることなく、学校生活全体を通じて、全ての生徒の健全な成長、社会的な自立等を促すことである。

このように、生徒指導に求められるものは、きわめて広範囲に及び、学校がその教育目標を達成するための重要な機能の一つであり、生徒の人格形成を図る上で大きな役割を担っている。

さらに、生徒指導は一部の担当教員が行うものではなく、生徒指導の力を高めるための知識、スキルは全ての教員が身に付けていかなければならないものである。

大量退職、大量採用の時代に経験の浅い教員が増えていく中、人材育成の観点からも、生徒指導の力を身に付けるための計画的、組織的な研修が必要である。

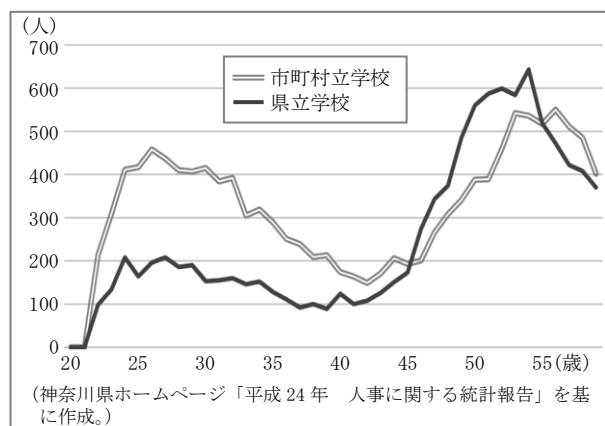
総合教育センターが実施する研修に加え、各学校でその現状を踏まえた内容の研修を実施していく中で、初任者に向けた、より効果的な生徒指導研修の在り方について研究を進め、その成果について検証していく。

## 本プロジェクトの概要

本プロジェクトの発足に当たっては、次の3点を中心課題とした。

### (1) 基本研修講座と校内研修の在り方

教員の大量退職、大量採用の時代（第1図）において、総合教育センターの基本研修と各学校における校内研修を車の両輪として、若手教員の育成を図る。基本研修の体系的な見直しとともに、それぞれの学校の状況、ニーズに応じた校内研修の必要性とその在り方を検討する。



第1図 平成24年度 県年齢別教職員数(政令指定都市を除く)

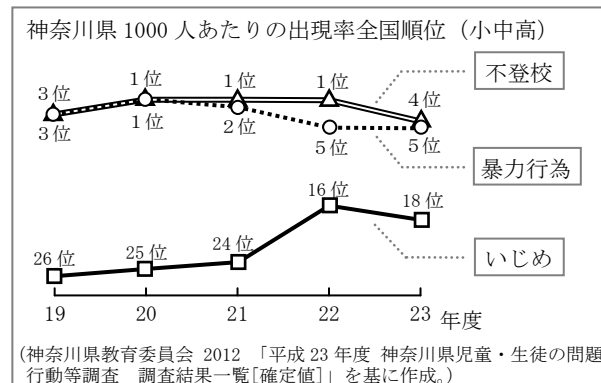
### (2) 「生徒指導提要」に裏付けられた研修内容

平成22年3月に文部科学省より示された「生徒指導提要」によって、生徒指導における一定の基本的な考え方が示された。「生徒指導提要」に示された理論を踏まえ、それらに裏付けられた具体的な学校現場の実践力向上に向けた研修内容の充実を図る。

### (3) 問題行動対応型の指導と教育相談を一体化した生徒指導の在り方

不登校、暴力行為、いじめ等の、多様な教育課題（第2図）が深刻化する中で、それらに対応していくために、「かながわの支援教育」の理念を基盤としながら、問題行動対応型の指導と教育相談を一体化した新たな生徒指導の在り方を検討する。

以上の課題設定に基づき、まず、総合教育センター



第2図 出現率の全国順位

が実施する、県立高等学校初任者を対象とした初任者研修において、生徒指導に係る研修プログラムの再構築を行った。

さらに、校内で実施する研修については、タイプの異なる三つの県立高等学校をモデル校に指定した。校内の生徒指導の状況や若手教員のニーズの分析をはじめ、校内研修の実施、実践報告の作成等を依頼した。

また、総合教育センターにおける研修内容やモデル校における取組み等を踏まえ、生徒指導に係る校内研修の一層の充実を図るため、『高等学校生徒指導研修ガイドブック』を作成することとした。

これらの取組みを通して、若手教員を含めた全教員の生徒指導に係る共通理解の深化や、各校での組織的な取組みの充実に資することが、本プロジェクトの目的である。

### 平成 24 年度の取組み

#### 1 初任者研修講座（高等学校）「生徒指導研修プログラム」の再構築

総合教育センターが実施する初任者研修には、受講者がセンター等に集合して実施する校外研修（18日）と、勤務校で実施する校内研修（210時間）があり、研修内容は、授業力向上区分・課題解決力向上区分・人格的資質向上区分の3区分で構成される。初任者研修講座（高等学校）「生徒指導研修プログラム」は、校外研修の課題解決力向上区分及び人格的資質向上区分の中に位置付けて計画・実施することとした。

生徒指導研修プログラムの設定に当たっては、以下の6点を基本方針とした。

- ・「生徒指導研修プログラムの4本柱」を設定し、「生徒指導提要」を柱とした体系的な研修として初任者研修講座を整理すること。

「生徒指導研修プログラムの4本柱」
I：教師と生徒の信頼関係の確立
II：生徒相互の好ましい人間関係の育成
III：生徒理解の深化
IV：主体的な判断、行動により自己を生かす生徒の育成

- ・「かながわの支援教育」の理念に基づく研修とすること。
- ・生徒指導は、ホームルーム活動、授業、行事、部活動等全ての学校生活を通して行われるものであること。
- ・集団指導と個別指導を相互補完的なものとした研修とすること。
- ・生徒指導の三つの機能（「自己決定の場を与える」「自己存在感を与える」「共感的人間関係を育成する」）を見据えた研修テーマとすること。
- ・予防的開発的生徒指導を中心としつつ、治療的生徒

指導にも十分配慮した研修とすること。

「生徒指導研修プログラムの4本柱」は、高等学校新学習指導要領第1章総則第5款の5の(3)「生徒指導の充実」（「教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を育てるとともに生徒理解を深め、生徒が主体的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること」）に基づくものである。

さらに、各柱を支える研修内容を精選するに当たり、平成23年度に実施された初任者研修受講者に対してアンケートを実施し、その結果を反映させて研修内容を設定し、第1表のように実施した。

第1表 初任者研修講座（高等学校）「生徒指導研修プログラム」

日程	講座名	4本柱
4/4 4/12	講義「かながわの支援教育を基盤とした生徒指導の在り方」	総論
5/24 5/31 6/7	講義「授業における生徒との信頼関係づくりの工夫」 講義「保護者との連携と対応」 実践報告「一人ひとりの生徒を生かしたホームルーム経営の実践」 講義・協議「ホームルーム経営の基礎」	I
8/3 8/6 8/24	講義「問題行動等の未然防止を中心とした児童・生徒指導の在り方」 講義・演習「生徒同士の人間関係づくり」 講義「これからの生徒指導」	II 総論
11/8 11/15 11/22	実践報告「生徒指導グループとの連携」 講義・演習「生徒理解のための対話」 講義・演習「チーム支援とケース会議」	III
1/10 1/17 1/24	講義「組織的な生徒指導を実践するために」 協議「生徒理解とチームアプローチ」	IV

#### (1) 「総論」について

支援教育の視点を生徒指導の基盤においた「かながわの支援教育」について、確認するとともに、それらの理論に基づいた実践の在り方を解説した。

#### (2) 「I：教師と生徒の信頼関係の確立」について

教師と生徒の信頼関係づくりを目的とした、日常生活の場面における生徒指導に関する講義等については事例をなるべく多く示しながら構成した。

問題行動や教育相談の場面のみを「生徒指導」ととらえている多くの受講者にとって、学校におけるあらゆる教育活動が生徒指導の場であることを確認することで、従来の認識について考える機会となった。

#### (3) 「II：生徒相互の好ましい人間関係の育成」について

生徒相互の好ましい人間関係づくりに積極的に教師



が関わることの重要性を実感できる講座を設定した。特に、「生徒同士の人間関係づくり」は体験型・参加型のワークショップ形式の研修講座で、受講者からは「教師の役割を再認識した」という感想が目立った。

#### (4) 「Ⅲ：生徒理解の深化」について

「かながわの支援教育」の理解を深めるとともに、問題行動や教育相談等を必要とする生徒に対する、主に個別の生徒指導に関する講座で構成した。対話のスキルや模擬ケース会議の演習等により、具体的な生徒指導に関する技術を体験することができた。

#### (5) 「Ⅳ：主体的な判断、行動により自己を生かす生徒の育成」について

校内研修を充実させることで、組織的な生徒指導を実践しているモデル校の実践報告と、1年間の生徒指導に関する研修を総括するための協議に取り組んだ。協議「生徒理解とチームアプローチ」では、県内各学校の生徒指導の実態を確認するとともに、生徒指導が生徒一人ひとりの自己指導能力の育成を通して、人格の完成を目指すものであることが確認できることを協議の目的とした。

受講者の新年度への不安や意気込みを表現する場面も多く確認できた。

## 2 生徒指導研修プログラム開発モデル校での取組みを通じた校内研修の開発と検証

### (1) モデル校設定の経緯

教員の世代交代が急激に進む状況の下、職場におけるOJTは、教員のスキルアップの有効な方法となる。そこで、釜利谷高校、橋本高校、藤沢工科高校とタイプの異なる学校を、生徒指導研修プログラム開発モデル校（以下「モデル校」という。）と定めて、総合教育センターと連携しながら経験の浅い教員の生徒指導の力量向上につなげるための取組みを行った。

まず、経験の浅い教員が抱える生徒指導上の課題や生徒指導の知識や技能をどのような手立てで学ぼうとしているのかを把握するため、各モデル校でアンケート調査を実施した。これを活用して各モデル校がそれぞれ校内研修のテーマを設定し、課題解決に向けた研修を行った。取組みの成果は、総合教育センターにおける初任者研修において実践報告を行った。

各モデル校における実践は次のとおりである。

### (2) 若手教員が協働体制を築く研修（釜利谷高校の取組み）

平成21年度よりクリエイティブスクールとしてスタートした。社会性や規範意識を身に付け、一人ひとりが持つ力を生かしながら社会に参加し、積極的にチャレンジできる人材を育成することを目的に様々な実践を行っている。

釜利谷高校では、目立った校則違反などの問題行動はほとんどない。素直でおとなしい生徒の自主性や社

会性を育むことに課題意識を持っている。

人間関係づくりを効果的に行える「SSE（Social Skill Education）」を取り入れ、集団生活を通して楽しみながら望ましい対人関係を作ろうとしている。この取組みは、健全な学校生活を送るための支援となり、生徒指導上の問題の未然防止にも役立っている。

また、生徒が自らの生活を考え高校生活への意識を高める工夫として、1年生については「准担任」制度を導入している。これは、副担任よりも生徒と深く関わる、准担任をクラスに配置することで、きめ細かな生徒指導に資するものとなっているが、経験の浅い教員にとっては翌年度以降に正担任となるうえでの準備期間としても活用し効果を発揮している。

これらの取組みに加え、平成23年度より経験の浅い教員のOJTの場として「ファーストキャリアステージ研修」をスタートさせた。この校内研修は、教職経験5年以内の教員を中心として、自主的に企画・運営されているが、総括教諭を始め非常勤まで含めて参加者は、毎回20名以上である。

総合教育センターの指導主事など外部のリソースを生かしながら若手教員を中心とした研修体制の充実を図るとともに、その在り方の研究を進めた。

テーマは、生徒会活動やキャリア教育などで、実践報告を行った後、協議を行った。経験の浅い教員の困りに対してベテラン教員とともに考える時間を設けることで、生徒の意欲を引き出すためにどのような取組みをしてきたのか、経験知を学ぶ機会となった。さらに、参加した若手教員に新たな生徒指導の視点を与えたり、価値観の変容を及ぼしたりすることもあり、教職員による効果的な人材育成の場となった。この校内研修は、「ベテランが若手を育成している」という意識も醸成し、職場内の意思の疎通や活性化にも資する取組みとなった。

### (3) 学校のニーズを掘り起こす研修（橋本高校の取組み）

橋本高校では、校則違反などの特別指導件数が少ないことから、生徒指導は主に生徒支援グループが行っている。しかし初任者は生徒指導対応のノウハウ等を先輩教員から得る機会が少なく、今後の教員生活を考える上で「指導技術や教育相談の知識を身に付けることが必要である」と感じている。

また、表面的な問題は少なくても、生徒が抱える潜在的な課題が少なからずあることに気付いているため、知識の習得や指導力の向上に先輩教員を頼りにしていたり、所属校の実態に即した研修を行うことで課題解決のための力量を向上させたいと考えていたりすることが分かった。

アンケート調査の結果を踏まえて、以前の指導体制を省みた結果、生徒支援グループとして計画的に経験の浅い教員の育成をすることで、全職員が生徒の社会

的な資質を高め、自己指導能力を育むことにつながる取組みを行うことを決めた。そこで、若手へのアンケート調査を実施し、生徒指導に係る課題解決力を向上させるための取組みの具体を検討した。

アンケート調査では、橋本高校の現在の状況を反映してか、暴力行為などには関心が低かった反面、インターネットや携帯電話のルールやマナーを守ること、サイトへの不適切なアクセスに起因する個人情報の流出、不法行為、いじめ・中傷などへの関心が高かった。また、校内研修のテーマとしていじめ、不登校、青年心理の理解などが多く上げられたことなどを総合的に考えて、生徒理解にテーマを絞り、スクールカウンセラーを講師として校内研修会を行うことにした。

この研修会は、試行として教職経験10年以下の教員を対象に企画したが、経験豊かな教員の意見も交流させることが望ましいとする意見も勘案し、経験年数が11年以上の教員にも任意に参加するよう呼び掛けた。

当日は、若手教員だけでなく、ベテラン教員も多く集まり、意見交換を行った。生徒の内面の理解については、ベテラン教員も最近の生徒たちの変化、特に個々の生徒が抱える問題が多様化していることに不安を感じていたことの現れでもあった。

この研修によって、多角的な視点による共感的な生徒理解、これに基づく教育相談的な配慮の重要性、組織的な対応の必要性について学びを深めることができた。そして、明日からの実践として新たな視点を得ることにつながった。

一般に教員が必要性を強く感じる研修内容とは、明日の指導に効果が期待できる実践的な研修である。特に経験の浅い教員は、校内で起こりうる具体的な事例に基づく実践的な内容で、生徒指導上のスキルアップを望んでいる。講師を立てて行う研修会等の回数も少なくても、その準備のための意見交換会やアンケート調査を行うことによって、その学校での課題を把握し直したり、ほかの教員の考えや学校としての取組みなどを再認識したりする機会になり、今後の指導に役立てられることを検証した。

#### (4) 「若手教員の困り」を組織的に共有する研修（藤沢工科高校の取組み）

藤沢工科高校では、日頃より基本的な生活習慣の指導や問題行動の未然防止に努め、生徒指導は、基本的に全職員であたっている。ただし、特別指導にあたる案件については、初期対応と指導方針検討は生活指導グループと当該担任(状況によっては管理職を含む)で行う。また、事実確認等、生活指導グループで人員確保できない場合は当該学年団で対応している。問題の状況によっては指導内容にカウンセリングを取り入れている。

問題行動を重ねる生徒については、教育相談コーディネーターや養護教諭と連携し、特別指導期間中にス

クールカウンセラーによるカウンセリングの機会を設定している。長期的な教育相談が必要と思われる場合は、特別指導終了後に総合教育センターの教育相談に引き継ぐなど、外部資源を活用した指導体制を作っている。校内組織としては、生活指導と教育相談は別グループであるが、それぞれの立場・視点で生徒に関わるとともに、相互に連携し指導内容を工夫して組織的に対応することを心掛けている。

このように体系的な生徒指導のシステムが整っている半面、生活支援グループではない若手教員にとっては、指導の実際がよく分からないことや、問題行動を起こす生徒にどのように関わればよいのか不安であるなどの意見が、総合教育センター指導主事との話合いの場で寄せられた。その後、総合教育センターが実施したアンケートにより、教職経験10年以下の教員(17名)が共通して感じていることがまとめられた。その中で、「生徒に基礎学力が身に付いていないのか、学習障害・発達障害の傾向があるのか見立てが難しい」「学習面やコミュニケーションについての苦手意識を持っている生徒が多くいる」といった感想が寄せられた。

こうした若手教員の課題意識を受けて、「教育相談と発達に問題のある生徒に対する生徒指導」が校内研修のテーマとなった。

校内研修は2回の教育相談会議として設定された。主な内容は、教育相談担当者による、「発達障害やその可能性があると思われる生徒についての情報提供・対応方法の説明」、「外部講師による発達障害についての講話」、「発達に問題がある生徒の問題行動に、生活指導グループと教育相談担当が連携して対処した事例解説」である。このように、学校で実際に起きた事例を題材に実践的な研修を行い、発達障害やカウンセリングに関する理解や、本人・保護者へのカウンセリングの勧め方や心のケアの必要性を若手教員が理解できるような試みがなされた。

研修の後に学校が若手教員の意識や実践の変化について聞き取りを行ったところ、問題を起こした生徒を単に叱らなくなった、病気や発達障害、家庭環境も含めて一人ひとりを把握して対応する指導の仕方を変えるようになった、生徒への問い掛けの仕方が変化した等の回答が寄せられた。また、継続的な研修を望む意見が寄せられた。

このように、若手の課題意識を中心とした、学校の組織的な取組みにより、若手教員の生徒に対する接し方や指導の仕方、意識に明らかに変化が起きた。

#### (5) 全体を通して

情報量の少なさや経験の浅さから、不安や緊張を感じながら日々の生徒指導に従事している若手教員にとって、校内研修は課題発見に向けた貴重な取組みである。校内研修は、経験の浅い教員のための知識の蓄積やノウハウの継承をもたらすだけでなく、経験豊かな

な教員との協働体制を構築し、学校の実践力を高めことにつながっていると考える。

### 3 生徒指導研修ガイドブック

#### (1) 作成の目的

生徒指導とは、生徒の問題行動等の未然防止や対応にとどまるものではなく、全ての生徒の人格のより良い発達を目指すものである。よって、生徒指導の認識が、課題を抱える生徒への個別の指導や問題行動への対応だけでは、効果的な指導はできない。

昨年度末に初任者を対象に行ったアンケート結果を見ると、生徒指導で悩みや困りを抱えている、という回答が目立った。

具体的には、生徒との信頼関係の築き方や授業への取り組ませ方、問題行動（校則を守れない生徒）への対応の仕方、保護者との連携の仕方などが挙げられた。特に、保護者との連携・接し方については経験を重ねると不安感も強くなるというようなデータも得ている。

問題行動対応型の解決的な指導法や教育相談的な指導法を、車の両輪として位置付け、生徒指導に係る課題解決能力の向上を図るため、センター主催の初任者研修の体系を再構築した。しかし、一方で学校が抱える課題は様々であり、それぞれの背景に基づいて行われる日々の生徒指導に対応するためには、校内における研修が欠かせない。生徒指導研修ガイドブックは、センターにおける集合研修とそれぞれの所属における校内研修の実践を基により効果的な校内研修づくりの指針として活用されることを目的として作成した。

#### (2) 全体の構成

生徒指導研修ガイドブックの構成は以下のとおりである。

#### 「1章 研修のための基礎編」

生徒指導とは何を指すものなのか。生徒指導に関する基本的な理論や知識、「かながわの支援教育」を基盤とした集合研修や校内における修養と研鑽の必要性についてまとめる。

- ・生徒指導の意義とねらい
- ・生徒指導の機能
- ・生徒指導の課題
- ・生徒指導体制
- ・生徒指導に係る研修の必要性
- ・研修の進め方

#### 「2章 実践指導編」

「学習指導要領」総則5を参考にして研修に体系付けた4本の柱に即して、教育活動の場面別における教員の心構え、必要な知識や技能を習得することを目的とした研修の紹介と効果（受講者の内面や実践力の変容）について検証できる構成としてまとめる。

#### 「3章 生徒指導に係る校内研修の実践と検証」

モデル校における校内研修の実践を3例紹介する。生徒指導における課題への対応力を高めることをねらいとし、教員のニーズや課題意識の分析と考察に基づいて企画、実施した校内研修の実践を示す。

総合教育センターにおける集合研修とモデル校における校内研修の実践をもとに、両者を結び付ける研修の在り方を提示する。

- ・モデル校の概要
- ・実践例の紹介
- ・実践による検証
- ・効果的な生徒指導研修に向けて

#### 「4章 資料編」

- ・総合教育センターの初任者研修で使用した資料
- ・その他参考となる資料

### 平成25年度に向けて

今年度、本プロジェクトは、高等学校の初任者を中心として、主に若手教員育成とOJTの活性化という視点から、生徒指導に関する校外研修及び校内研修の在り方について検討を進めた。

次年度の初任者研修における生徒指導プログラムは、今年度実施したアンケートから見取ることができた受講者の意識の変容等を加味しながら、改善を図った上で継続するとともに、若手教員を対象とした校内研修活性化につながる研修資料の提供も引き続き行う必要がある。また、中堅・ベテラン教員が生徒指導の課題に主体的に取り組み、積み重ねた知見を若手教員に継承することができるような研修の仕組みづくりについても、検討を進める必要がある。さらに、これまで総合教育センターが実施してきた「高等学校生徒指導研修」の研修内容について、一層研修効果が高まるよう、様々な視点から検討を進める必要がある。

総合教育センターが生徒指導について発信すべき情報は多岐に渡り、研修、研究、相談それぞれのセッションが、相互に連携・協力しながら情報を収集・共有・発信する体制を整え、生徒指導の課題解決に向けた取り組みの更なる充実を図ることが重要である。

### おわりに

学校における生徒指導については、問題行動に対する対応だけではなく、その未然防止を含めて、自己指導能力の育成に向けて、学校教育として組織的・体系的に取り組み必要がある。そのためにも、生徒指導に係る校内・校外における研修に期待される役割は大き



い。特に、各学校の実情に合わせた校内研修の充実を図ることは、授業改善・学校改善へもつながる可能性も十分に考えられる。

総合教育センターでは、生徒指導に関して、他機関とも連携し、各課横断的な情報交換と検討を重ね、OJTやOFF-JTが一層充実するよう取組みを継続していく必要がある。若手教員育成やOJTの活性化を通して、学校における教育力向上を図るための取組みを充実させていきたい。

なお、「初任者研修講座（高等学校）生徒指導プログラム」及びモデル校での取組みを通じた校内研修の開発と検証の詳しい具体的な内容については、「高等学校生徒指導 研修ガイドブック」の中に記載されているので併せてご覧いただきたい。

最後に、モデル校としてご協力いただいた3校の関係者の方々、各研修講座において実践報告等の講師をご担当いただいた方々には、深く感謝を申し上げます。

[生徒指導研修プログラム開発モデル校]

釜利谷高等学校

橋本高等学校

藤沢工科高等学校

[総合教育センター生徒指導プロジェクトチーム]

企画調整部長 杉坂 郁子

教職キャリア課長 宇田 雅則

同課主幹（兼）指導主事 岡田 彰

同課指導主事 荒井 智子

教育人材育成課長 森本 雄二

同課主幹（兼）指導主事 大関 隆夫

同課指導主事 宗方 泰司

教育課題研究課指導主事 牛島 操

教育相談課指導主事 小澤 京子

#### 参考文献

神奈川県 2013 「平成 24 年 人事に関する統計報告」

<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f55/p491384.html>

神奈川県教育委員会 2012 「平成 23 年度 神奈川県児童・生徒の問題行動等調査 調査結果一覧[確定値]」

<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f7508/>

神奈川県立総合教育センター 2012 「学校ができる  
教員ができる 不登校の未然防止」

文部科学省 2010 「生徒指導提要」

## 研究集録第 32 集（平成 24 年度）

発 行 平成 25 年 4 月  
発行所 神奈川県立総合教育センター  
〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1  
電話 (0466)81-1659 (教育課題研究課 直通)  
ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

※本冊子は、ホームページで閲覧できます。

再生紙を使用しています



神奈川県立総合教育センター  
善行庁舎  
〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1  
TEL (0466) 81-0188  
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  
FAX (0466) 83-4500

