

平成 25 年度

研究集録

第 33 集



神奈川県立総合教育センター

はじめに

平成 25 年 6 月 14 日に閣議決定された第 2 期教育振興基本計画では、これからの教育の方向性として、4 つの基本方針が示されました。その一つに、多様で変化の激しい社会の中で個人の自立と協働を図るための主体的・能動的な力である、「社会を生き抜く力の養成」が示されています。

神奈川県教育委員会においても、平成 19 年に策定した「かながわ教育ビジョン」の基本理念である「未来を拓く・創る・生きる 人間力あふれる かながわの人づくり」の実現に向け、協働と連携を推し進めています。

こうした教育の動向を見据え、神奈川県立総合教育センターでは、「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」を三つの柱として、各学校における授業研究や児童・生徒指導の充実、人材育成への支援等の取組を進め、神奈川の教育の発展に努めています。「学校を支援する調査・研究の実施」においては、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、検証等の調査研究はもとより、「人材育成」「いじめ対策」といった喫緊の課題に対応するため、各課を横断する二つのプロジェクトチームを設置して、研究を推進しています。

ここに研究集録第 33 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した様々な取組に対するご支援・ご協力をよろしくお願いいたします。

平成 26 年 3 月

神奈川県立総合教育センター

所 長 林 誠之介

目 次

- 就労支援に向けたアセスメントの活用に関する研究----- 1
— キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例の開発 —

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（最終報告）----- 13

教育課題研究課 渡辺 良勝

- 神奈川県 of 公立中高一貫教育に関する調査（改訂版）----- 23
— 公立連携型中高一貫教育校を中心に —

教育課題研究課 武井 勝

- 人材育成プロジェクト（報告）----- 31
— 教職員のパートナーシップ構築についての考察 —

総合教育センター人材育成プロジェクトチーム

- いじめ対策プロジェクト（報告）----- 35
— いじめの未然防止を意識した学校づくり —

総合教育センターいじめ対策プロジェクトチーム

就労支援に向けたアセスメントの活用に関する研究

— キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例の開発 —

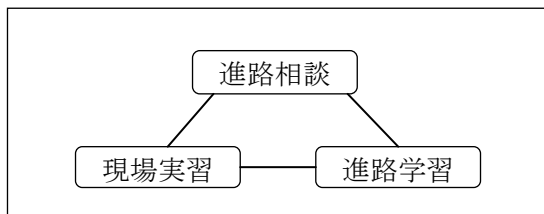
山田 良寛¹ 由谷 るみ子¹

就労支援に向けて構築されたキャリアアセスメントを進路指導に位置付けて活用するため、進路相談及び進路学習の実施状況を調査し、キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例及び進路相談を進めるためのワークシートの開発を行った。調査研究協力校の協力を得て進路相談モデル例を試行し、その有効性について検討した。

はじめに

特別支援教育推進課では、平成 24 年度研究において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」を構築し、平成 25 年度から特別支援学校等アセスメント事業として実施している。平成 24 年度研究では今後の課題として、キャリアアセスメントの進路指導への位置付け等が挙げられた。

内海 (2004) は、主体的な進路選択と社会参加のために、進路学習・現場実習 (進路体験)・進路相談を計画的かつ相互関連的に組織する進路指導のモデルを提案している。(第 1 図)



第 1 図 進路指導の構成 (内海 2004 を参考に作成)

進路学習について原・緒方は、『自己理解』『将来設計』という領域は、『職業的・社会的な移行』を支援するという以上に、内面的変化を促す重要な領域である (原・緒方 2004 p. 36) とし、キャリア発達支援のために、「進路学習における『自己理解』や『将来設計』に関する情報提供支援、評価の方法等の開発が特に重要な課題となる」(原・緒方 2004 p. 40) としている。キャリアアセスメントは、受検者の職業に関する自己理解及び体験的職業理解の促進という特徴を持ち、生徒の「自己理解」や「将来設計」を支援するために有効な体験、評価、情報提供を行うことができると考えられる。

そこで本研究では、キャリアアセスメントを進路相談の一環と捉え、働く体験と振り返りを通して自己理解、職業理解を深め、主体的な進路選択を支援するた

め、キャリアアセスメントを活用した進路相談のモデル例及び進路相談を進めるためのワークシートを開発し、調査研究協力校等での試行を通してその有効性について検討することとした。

研究の目的

キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例及び進路相談を進めるためのワークシートを開発し、特別支援学校における就労支援に向けた進路相談の充実を図る。

研究の内容

1 研究の推進体制

本研究の推進体制は第 1 表のとおりである。

第 1 表 研究の推進体制

助言者	文京学院大学 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	調査研究協力校総括教諭または教諭各 1 名 進路指導担当教諭 1 名 社会自立支援員 (企業経験者) 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、長期研究員が参加し、平成 25 年度内に 3 回開催

2 研究の構成

本研究は次の二つの内容で構成される。

- ・研究 1 県立特別支援学校知的障害教育部門高等部分教室における進路相談及び進路学習の実施状況調査
- ・研究 2 キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例の開発及び試行

3 研究 1 県立特別支援学校知的障害教育部門高等

1 特別支援教育推進課 指導主事

部分教室における進路相談及び進路学習の実施状況調査

(1) 調査の概要

調査の概要を第2表に示す。

調査の対象を分教室とした理由は、キャリアアセスメント受検者が満たす要件と分教室の志願条件に類似点があるため生徒の実態が比較的近いこと、分教室では卒業後企業等へ就労する生徒の割合が高いことによる。なお、本研究と関連、並行して平成25年度長期研究員による研究も進められた(塩沢 2014)。両研究は、キャリアアセスメントの有効性を検討する点で目的を共有し、得られた知見を相互に活用している。第2表の調査2については塩沢(2014)による。

第2表 調査の概要

対象	県立特別支援学校知的障害教育部門高等部 20 分教室
方法	質問紙への回答を電子メールで依頼、電子メールで提出
回答者	分教室長、進路指導担当教諭等
実施時期	平成 25 年 7 月～8 月
回収率	100%
調査 1	現場実習のための進路相談実施状況
○設問 1 進路相談に関する項目 A～J の実施状況を、「ほぼすべての生徒に対して実施」、「一部の生徒に対して実施」、「現在のところほとんど実施していない」から選択して回答	
A 実習先選定のための興味・関心の聞き取り	
B 具体的な実習内容の事前情報提供	
C 現場実習の目的説明	
D 生徒との相談による実習目標検討	
E 現場実習と他の学習の目標の関連	
F 現場実習後の生徒からの聞き取り	
G 現場実習評価の本人への説明	
H 生徒との相談による課題に対する取組検討	
I 現場実習での課題を他の学習場面に関連付けた指導	
J 卒業までの進路学習、進路決定のスケジュールの説明	
○設問 2 進路相談の実践上の工夫と課題を自由記述	
調査 2	進路学習の実施状況 (塩沢 2014)
(本研究と直接関連する部分のみ)	
○設問 2 進路学習や個別教育計画に関する項目 A～H の取組状況を「取り組んでいる」「今後の課題である」「その他 (具体的に記述)」から選択して回答	
A 個別教育計画の作業学習に関する項目の設定	
B 個別教育計画の進路学習に関する項目の設定	
C 作業学習での生徒自身の学習目標の意識	

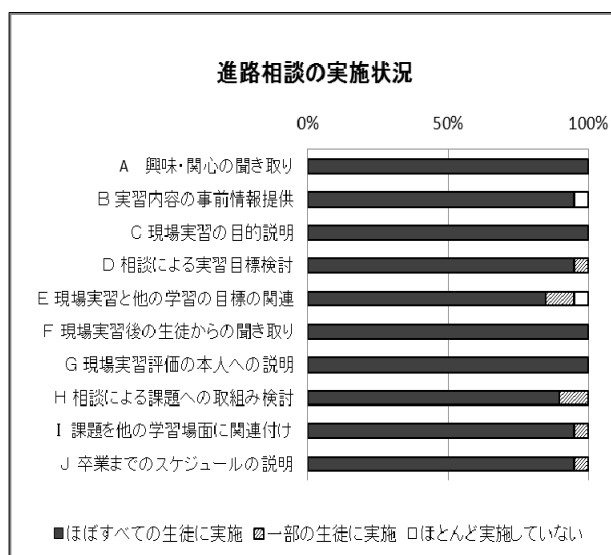
- D 進路学習での生徒自身の学習目標の意識
- E 進路学習での「暮らす」、「楽しむ」内容の学習計画
- F 高等部 3 年間の積み上げを意識した進路学習計画
- G 現場実習等と他の学習場面を関連付けた指導
- H 自己理解促進のための進路学習と現場実習等との関連付け

(2) 結果

ア 調査 1

設問 1 の回答結果は第 2 図のとおりであった。「一部の生徒に実施」と回答した項目がある分教室は、実施対象生徒に関する補足説明として、「担当教員によって実施されている場合がある」、「(目標等は生徒と相談するというより) 伝えるというスタンスである」、「内容を十分に理解できる生徒に説明している」と記述した。

設問 2 の自由記述の一部を第 3 表にまとめた。



第 2 図 調査 1 設問 1 の回答

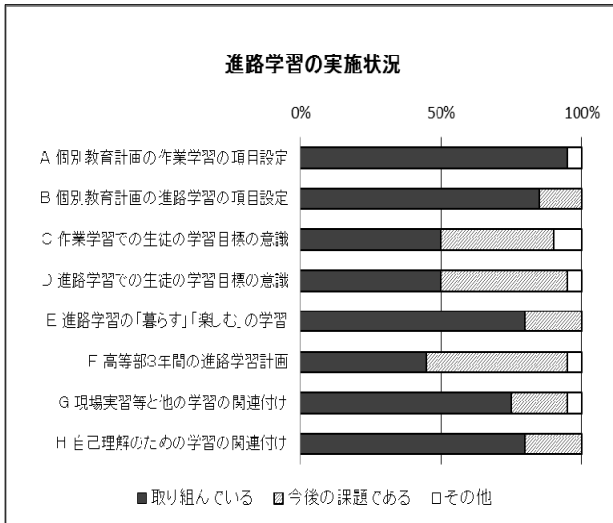
第 3 表 調査 1 設問 2 の自由記述 (一部)

- ・生徒自身が課題意識を持って実習等に取り組んだり、振り返ったり、次の課題を見つける機会となるように努めている。
- ・見たことがない、または身近でない職域や職種を説明してもなかなか理解が難しいところがある。
- ・進路相談においては、自己理解を深めること、自己肯定感を持つことを目的としている。自分自身を知ること (得意なこと、苦手なこと) が課題解決の大きなベースとなる。
- ・生徒への進路相談をより丁寧に行うことで、卒業後に働く意欲を高めることが課題である。
- ・生徒が自分の言葉で、進路希望を語れるようになってほしい。そのためには、進路先が先にありきではなく、ゆっくり 3 年間をかけてどのような仕

事があるか、それにはどんな力を付けなければならないかを指導していきたい。

イ 調査2（設問2）

回答結果は第3図のとおりであった。



第3図 調査2 設問2の回答

(3) 考察

調査1、調査2設問2 A・B、調査2設問2 C・Dの回答結果から、分教室においては現場実習のための生徒への進路相談は概ね実施され、個別教育計画での作業学習、進路学習等の項目立ては行われているが、生徒自身が学習の目標を意識することは課題であることが分かる。現場実習での課題を生徒自身の日頃の授業の取組につなぐ部分に弱さがあると言える。進路相談を体験的に働く学習と日常の学習とをつなぐ機能を持つものとして捉え直し、充実させることが大切と考える。

調査1設問2（第3表）の自由記述から、本人を学習及び進路選択の主体として捉えることが大切と考える分教室が多いことが示唆される。原・緒方は、個別移行支援計画を実践する上で「主体性の育成（自己選択・決定）と将来の生活設計を担う学習、すなわち『進路学習』の具体を各校の教育課程にどう位置づけるかが重要」（原・緒方 2004 p. 34）としている。調査2設問2 Fの回答結果から、半数の分教室が三年間の積み上げを意識した進路学習の計画を「今後の課題」としており、進路選択に向けた学習計画を生徒に提示することが難しい状況が推察される。生徒が見通しを持って進路選択や卒業後の生活に向けた学習に取り組むために、必要な指導内容の検討を進めることが大切である。

また自由記述の内容からは、自己理解、職業理解、振り返りの学習等が大切と考える分教室が多いことが示唆される。現場実習等の体験的に働く学習において、生徒を学習の主体と捉え、事前のガイダンスや目標の設定、体験に基づいた事後の振り返り、その後の学習

課題等の本人に対する意識付けを進路相談の中で丁寧に行うことが実践上大切になるであろう。

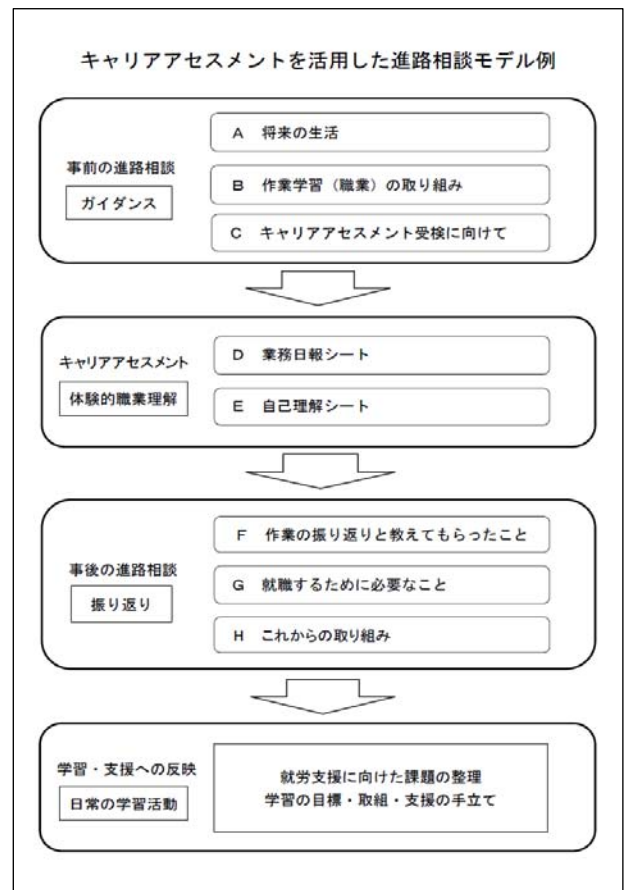
以上の考察を基に、研究2ではキャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例（以下、進路相談モデル例という。）及び進路相談のためのワークシートを開発した。

4 研究2 キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例の開発及び試行

(1) 進路相談モデル例の開発

研究1の考察を踏まえ、キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例を開発した。（第4図）

進路相談モデル例は、キャリアアセスメントを模擬的に働く場と捉え、受検前のガイダンス、受検後の振り返りを行うとともに、就労準備性等の課題を学習上及び生活上の取組へとつなぐ部分をサポートし、進路相談の充実を図るものとして構想した。



第4図 進路相談モデル例

進路相談モデル例の流れは、キャリアアセスメント受検前に学校で行う「事前の進路相談」、センターで行う「キャリアアセスメント」、キャリアアセスメント受検後に学校で行う「事後の進路相談」及びその後の「学習・支援への反映」から成る。

また、進路相談を効果的に実施できるよう、ワークシートA～Hをモデル例と併せて開発した。（第5図～

第10図)

次に、各ワークシート内容及び開発の意図について述べる。

ア 事前の進路相談

(ア) 将来の生活 (第5図)

受検者が卒業後の生活についてのイメージを整理する。「卒業後の進路」、「希望職種」等6項目から成る。

(イ) 作業学習 (職業) の取り組み (第6図)

受検者が日頃の作業学習 (職業) の取組を自己評価する。「身だしなみ」、「あいさつ」、「返事」等15項目から成る。

後述の「実態把握シート」(教員用、第11図)と15項目の観点を揃え、教員の評価と受検者の自己評価の両方を把握できるようにした。

(ウ) キャリアアセスメント受検に向けて (第7図)

受検者がキャリアアセスメント受検に当たって必要な事柄を、事前に学習する。「私の受検目的」、「面接に備えて」等10項目から成る。受検者自身がキャリアアセスメントの内容、受検目的等を理解しておくことが大切と考えて項目を作成した。

「私の受検目的」等の内容は、キャリアアセスメント当日の「面接1」(現場実習等の事前に行われる企業等での面接を模したもの)での質問事項にもなっている。

A 将来の生活		
項目	質問	答え
1	卒業後の進路はどの道ですか	① 卒業したら、すぐに就職したい ② 卒業したら、働くことについてもっと勉強してから就職したい ③ 卒業したら、自分の好きなことを勉強したい ④ 将来のことはまだわからない
2	どんな仕事をしたいですか (当てはまるものをすべて選んでください)	① 掃除をする仕事 ② 調理に関する仕事 ③ 物を作る仕事 ④ 物を売る仕事 ⑤ 品物を集める・分ける仕事 ⑥ 書類を作る仕事 ⑦ 人の世話をする仕事 ⑧ パソコンに入力する仕事 ⑨ 野菜などを育てる仕事 ⑩ 動物の世話をする仕事 ⑪ その他 ()
3	希望の月収はどのくらいですか (給料をもらったら、何に使いますか)	① 1万円~1万円 ② 1万円~5万円 ③ 5万円~10万円 ④ 10万円~15万円 ⑤ 15万円以上 ⑥ その他 ()
4	労働時間はどのくらい働きたいですか	① 3時間~4時間 ② 5時間~6時間 ③ 7時間~8時間 ④ その他 ()
5	交通機関はどのくらい利用できますか	① 電車とバス (乗り換え) ② 電車 ③ バス ④ 徒歩 ⑤ その他 ()
6	ひとり暮らしはどのくらいしたいですか	① ひとり暮らしがしたい ② 家族と暮らしがしたい ③ わからない ④ その他 ()

第5図 将来の生活

イ キャリアアセスメント

キャリアアセスメント当日、受検者は検査の中で作業状況等を振り返る。そのために「業務日報シート」、「自己理解シート」を使用する。これらは学校における事後の進路相談で活用するため、検査終了後コピーを学校に提供する。

なお、「業務日報シート」、「自己理解シート」は平成24年度研究で開発済みである。図等の詳細は山田・廣瀬 (2013) を参照。

(ア) 業務日報シート

キャリアアセスメント当日、受検者は作業検査ごとに自身の作業遂行状況を振り返り、「業務日報シート」に自己評価と、どんなことに気を付けたらうまく作業ができるかを記入する。

(イ) 自己理解シート

キャリアアセスメント当日の「面接2」では、日常生活習慣等についての聞き取りの後、「自己理解シート」を使って、当日の検査の振り返り、作業の得意・不得意、好きな仕事、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聞き取る。

ウ 事後の進路相談

(ア) 作業の振り返りと教えてもらったこと (第8図)

受検者が「できた作業」、「難しかった作業」、「教えてもらったこと」を記入する。

B 作業学習 (職業) の取り組み () 班						
項目	内容	できる	だいたいできる	あまりできない	できない	メモ
1	出席	毎日遅刻せず登校する				
2	時間	休憩時間を守って次の授業に参加する				
3	身だしなみ	作業に合わせた服装をし、身だしなみを整える				
4	あいさつ	自分からあいさつをする				
5	返事	相手にわかるように返事や受け答えをする				
6	質問	わからないときは自分から質問する				
7	報告①	作業が終わったら報告し、次の指示を受ける				
8	報告②	ミスが気付いたら自分から報告する				
9	態度	指示や注意を素直に聞く				
10	持続力	作業の時間中は真面目に仕事を続ける				
11	速さ	時間内により多く (速く) 作業をしようと努力する				
12	正確さ	一度覚えた仕事はミスなく行う				
13	丁寧さ	道具や材料を丁寧に扱う				
14	安全	けがをしないように作業する				
15	準備・片付け	進んで作業の準備や片付けをする。				

第6図 作業学習 (職業) の取り組み

C キャリアアセスメント受検に向けて

1 受検日時	月 日 曜日		
2 検査時間	: ~ :		
3 行き先	総合教育センター(亀井野庁舎)		
4 待ち合わせ	時間 :	場所	引率の先生
5 交通機関	自宅～ ～総合教育センター(亀井野庁舎)		
6 内容			
7 私の受検目的			
8 持ち物			
9 服装			

Cは次のページに続きます

第7図 キャリアアセスメント受検に向けて

10 面接に備えて	次の質問に答えましょう。
自己紹介	(1) 学校名と名前を言います。
利用する交通機関	(2) ①当日、自宅を出発して総合教育センターに到着するまでに利用する交通機関を説明しましょう。
	②自宅の最寄駅はどこですか。
	③どのくらい時間がかかりますか。
学習の振り返り	(3) 今までに現場実習に取り組んだことがありますか。 <取り組んだことがある人> ①どんな仕事をしましたか。 ②よくできたこと、難しかったことは何ですか。 <まだ取り組んだことがない人>は、学校での作業学習(職業)の仕事について答えてください。
長所	(4) 自分の長所を説明しましょう。
学習の目的	(5) なぜキャリアアセスメントを受検するのか説明しましょう。

F 作業の振り返りと教えてもらったこと

	作業名	理由
できた作業		
難しかった作業		
教えてもらったこと		

第8図 作業の振り返りと教えてもらったこと

G 就職するために必要なこと

項目	内容	できた	だいたいできた	あまりできなかった	できなかった	これから気を付けること
1 面接1	丁寧な言葉で話し、礼儀正しく振る舞う					
2 朝礼	担当者の話をよく聞き、まじめに参加する					
3 身だしなみ	作業に合わせた服装をし、身だしなみを整える					
4 あいさつ	自分からあいさつをする					
5 返事	相手にわかるように返事や受け答えをする					
6 質問	わからないときは自分から質問する					
7 報告①	作業が終わったら報告し、次の指示を受ける					
8 報告②	ミスに気付いたら自分から報告する					
9 態度	指示や注意を素直に聞く					
10 持続力	作業の時間中はまじめに仕事を続ける					
11 速さ	時間内により多く(速く)作業をしようと努力する					
12 正確さ	一度見た仕事はミスなく行う					
13 丁寧さ	道具や材料を丁寧に扱う					
14 安全	けがをしないように作業する					
15 準備・片付け	進んで作業の準備や片付けをする					

第9図 就職するために必要なこと

「教えてもらったこと」の欄は、作業に関するセルフマネジメントの観点からキャリアアセスメントの検査担当者から助言を受けた内容を振り返り、受検後の学習や支援につなげるために設定した。

(イ) 就職するために必要なこと (第9図)

受検者がキャリアアセスメントの作業等への取組を振り返り、就労準備性のうち主に基本的労働習慣、対人技能の観点から自身の課題等を把握する。「朝礼」、「身だしなみ」等15項目から成る。

「これから気を付けること」は、自己評価と担任等との相談を基に「これからの取り組み」(第10図)に結び付く内容を主に記入する。

「就職するために必要なこと」のほとんどの項目は、事前の進路相談で使用する「作業学習(職業)の取り組み」の各項目と観点を揃え、日常の学習状況とキャリアアセスメント受検時の状況の両方を自己評価できるようにした。

(ウ) これからの取り組み (第10図)

「作業の振り返りと教えてもらったこと」、「就職するために必要なこと」等で明らかになった作業に関するセルフマネジメントや就労準備性等の課題に対し「私の目標」、「取り組み(学校で/家庭で)」を記入する。

キャリアアセスメントの体験を基に受検者が自身の学習上、生活上の目標や取組を意識できるようにした。

H これからの取り組み (先生と相談して書きましょう)	
私の目標1	
取り組み1	学校で
	家庭で
私の目標2	
取り組み2	学校で
	家庭で
私の目標3	
取り組み3	学校で
	家庭で

第10図 これからの取り組み

エ 学習・支援への反映

受検者は、事後の振り返りの「これからの取り組み」を基に、自身の就労準備性等の課題や具体的な目標を意識して、作業学習、進路学習等を含む日常の授業に取り組む。

併せて、教員は、個別教育計画の目標、支援の手立て等について再検討し、必要に応じてその内容を修正する。受検者の就労準備性等の課題を意識して授業等での指導を行う。また、家庭での取組については、保護者と連携、協力して実施することを意図した。

オ 実態把握の支援(教員用)

就労準備性のうち主に基本的労働習慣、対人技能の観点からの実態把握を支援するため、相澤(2007)を参考に「実態把握シート」(第11図)を作成した。

受検者の担任等が、キャリアアセスメント受検前に日頃の作業学習等の状況を基に一度記入し、キャリアアセスメント受検当日の観察時に再度記入する等、受検者の実態を多面的に把握するため、複数回記入できるようにした。

(2) 進路相談モデル例の試行

ア 試行の枠組み

開発した進路相談モデル例及びワークシートを、調査研究協力校の協力を得て試行した。調査研究協力校には、個別に進路相談の場と時間を設定して進路相談モデル例に沿って実施するよう依頼した。試行の枠組みは第4表のとおりである。

また、第4表のほかに、塩沢(2014)は藤沢養護学校鎌倉分教室の1・2年生4名に対して、進路相談モデル例のワークシートを一部改変して実施した。

第4表 試行の枠組み

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(橋本分教室)
試行期間	平成25年7月下旬～平成25年9月中旬 キャリアアセスメントは9月上旬に実施
受検者数等	知的障害教育部門高等部1・2年生6名 療育手帳の段階 B2=5名、なし=1名
事後の聞き取り調査	9月中旬に実施 <主な内容> 進路相談モデル例の流れ 各ワークシートの内容 進路相談に関わった教員の気付き等

イ 結果

試行後に調査研究協力校を訪問し、聞き取り調査を行った。聞き取った主な内容を示す。

(7) 進路相談モデル例の流れ

- ・進路相談モデル例の流れについては円滑であった。
- ・ワークシートが進路相談を行うきっかけになり、時間を設定できた。ワークシートがあると教員が進路相談を実施しやすい。
- ・事後の進路相談の所要時間は、生徒の実態と内容の扱い方により10分～3時間程度と幅が見られた。
- ・座間養護学校相模向陽館分教室では独自に「進路選択に向けた高等部3年間のスケジュール」(第12図1～3)を作成し、進路相談モデル例の事前の進路相談の内容に加えて使用した。

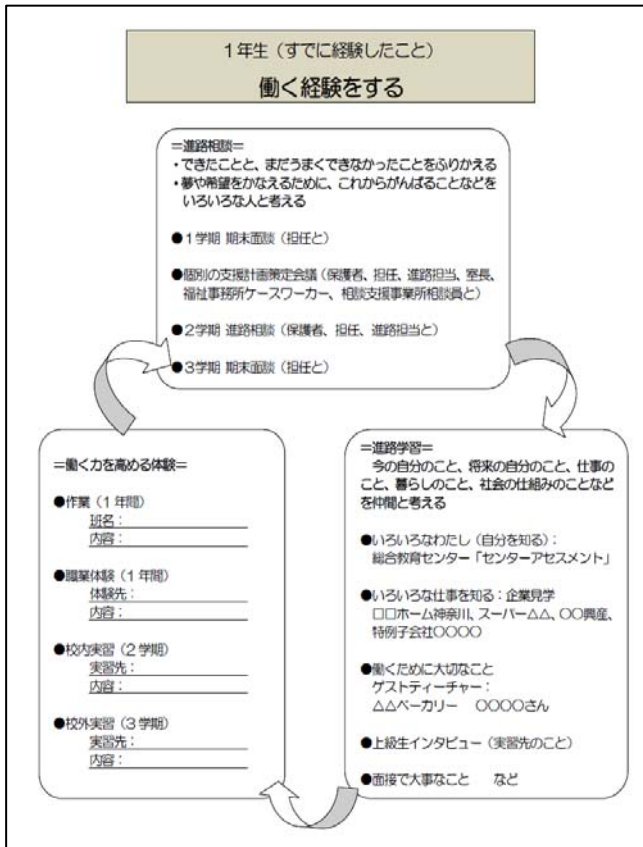
実態把握シート（作業学習、校内実習等）

対象生徒（ ）

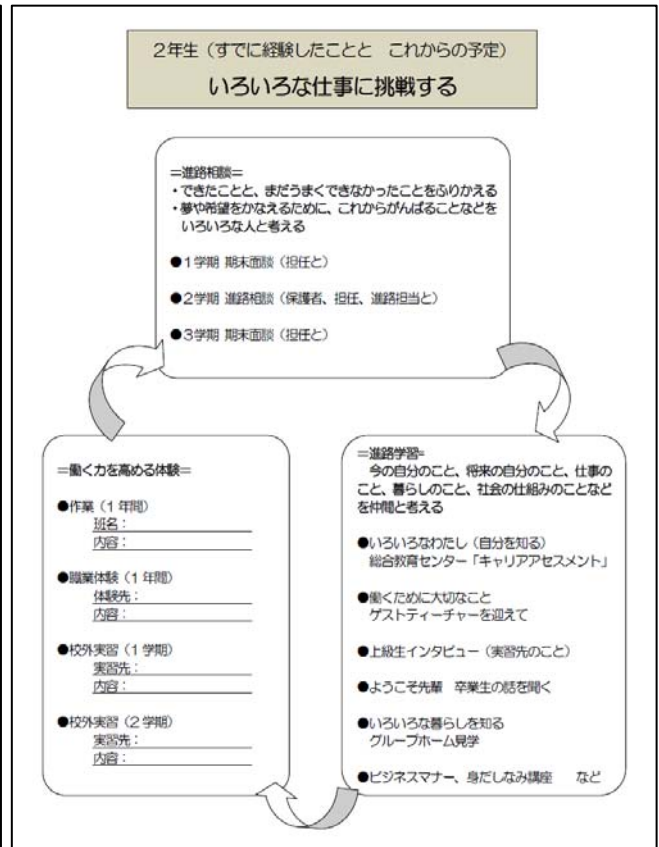
教員記入

項目	段階の目安	A 就職のセールスポイント	B 就職に支障はない	記入日	記入者	メモ
		C 若干改善が必要	D 大幅な改善が必要			
1 出席状況	A 健康で風邪などもほとんどひかず、ほぼ欠席はない。 B 一年に数回は風邪や体調不良で欠席することもあるかもしれないが、欠席期間は短い。 C 多くはないが時々（遅刻や）欠席がある。 D 風邪や体調不良によりよく欠席する。体調を崩すと長引き、欠席が多くなる。					
2 作業の時間を守る	A 休憩時間内に所用（トイレなど）を済ませ、休憩終了時にはすぐ作業を始められる。 B たまに指示を出す必要があるが、概ね問題はない。 C 作業時間と休憩時間の区別について理解しているが、ややルーズになるため、注意が必要である。 D 常に指示を出さないと作業開始時に作業場に戻れないなど、問題が出やすい。					
3 作業時の身だしなみ	A 指示されなくても作業に合わせた身だしなみができる。 B 事前に具体的な指示を出せば（靴は～を履きなさい等）、作業に合わせた身だしなみができる。 C 時々指示を出す必要がある。 D 指示を出しても従えないことがあり、常に具体的な指導・介助が必要である。					
4 あいさつ	A 来訪者など面識のない人に対しても、適切にあいさつすることができる。 B あいさつで就労上の課題になることはない。（声が出せなくても動作等で気持ちが伝わる場合も含む） C その時の気分や相手によっては適切なあいさつができないことがある。 D 適切なあいさつをするためには課題が多く、常時指導が必要である。					
5 返事・応答	A 適切な態度で積極的に行い、相手に好印象を与える。 B 返事や応答で就労上の課題になることはない。 C 若干指導が必要な面もある。（返事をする時指導者の方を向かない、時々的外れな回答をする等） D 適切な返事・応答をするためには課題が多く、常時指導が必要である。					
6 わからない時の質問	A いつでも（慣れない場面でも）わからない点は適切に質問できる。 B 慣れるに従って、自発的に質問し、わからない点を説明できる。 C 自発的に質問はできるが、何がわからないのか十分説明できず、指導者が具体的に聞き出す必要がある。 D わからない時に、もじもじしている等の態度をし、指導者の声掛けが必要である。					
7 作業終了の報告	A 自分の作業が終了したら自発的に指導者に報告し、次の指示を受けることができる。 B 作業終了の報告で就労上の課題となることはない。 C 時々指導する必要がある。 D 指導しても自発的な報告はなかなかできない。					
8 作業ミスの報告	A ミスがわかると自発的に指導者に報告し、ミスの内容を伝えるとともに、改善の方法も考えられる。 B ミスがわかると自発的に指導者に報告し、ミスの内容も伝えられる。 C 指導者に報告するが、正確に伝えられず、内容などを指導者が聞き出す必要も時々ある。 D ミスの報告がほとんどできず、指導者がチェックする必要がある。					
9 注意や指示を受ける時の態度	A 注意や指示を受けたときは適切な態度で聞くことができ、指示に素直に従える。 B 注意や指示を受ける態度で就労上の課題になることはない。 C 時々素直に従えないことがあるが拒否的になることはない。 D 素直に従えないことが多い。					
10 作業の持続力	A どんな作業でも与えられた作業に対しては、むらの無い態度で熱心に最後まで取り組む。 B 作業上の持続力が就労上の課題になることはない。 C 興味のある作業では問題ないが、作業によっては若干課題（飽きやむら）が出てくる。 D 興味を示した課題に対しても、時々指示を出す必要がある。					
11 作業速度	A 一般従業員の中に入っても作業スピードの点ではアピールできる。 B 作業速度が就労上の課題になることはない。 C 慣れば作業速度が就労上の課題になることはない。 D ある程度作業に慣れても、作業速度は遅く就職を考える際には事業所の配慮が必要である。					
12 作業の正確さ（概ね理解できる作業について）	A 一旦覚えた作業は確実に言い、ミスは出ない。 B ほとんど出ない、作業ミスが就労上の課題にならない。 C 作業ミスが出る時もあり、時々指導する必要がある。 D 作業ミスが多い。					
13 作業の丁寧さ	A 部品や道具を丁寧に取り扱い、安心して任せられる。 B 部品や道具の取り扱いでは特に課題はない。 C 一部雑な面があり、時々指導する必要がある。 D 部品や道具の取り扱いなど、作業が雑で、就労上の課題である。					
14 安全性	A 危険な操作、立ち入ってはいけない場所等やその理由がわかり、安全に作業できる。 B 作業の安全性に特に課題はない。 C 指示通りでない操作が見られる、安全に関する指示が守れないことがあり、注意が必要である。 D 常時注意が必要である。					
15 準備・片付け	A 自発的に道具や材料を用意し、段取りよく準備したり、道具や材料をもとの正しい場所に収納したり、作業終了後掃除をしたりする。 B 定型的な準備・片付けは問題ない。 C 時々指示を出せばできる。 D 常に具体的な指示を出さないとできない。					

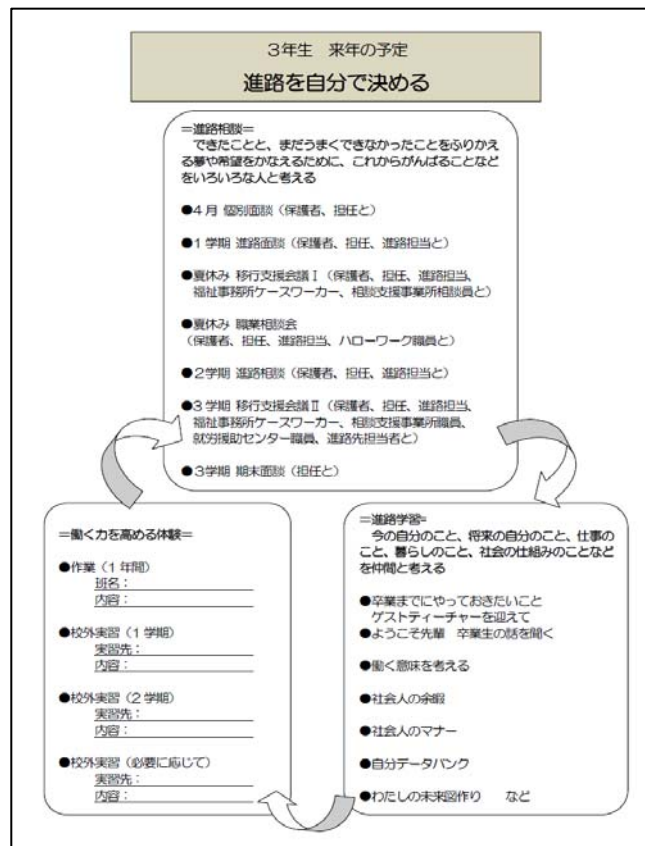
第 11 図 実態把握シート



第 12 図 1 進路選択に向けた高等部 3 年間のスケジュール（1 年生）



第 12 図 2 進路選択に向けた高等部 3 年間のスケジュール（2 年生）



第 12 図 3 進路選択に向けた高等部 3 年間のスケジュール（3 年生）

(イ) 各ワークシートについて

a 将来の生活

- ・将来の生活についての生徒の考えが分かって良い。
- b 作業学習（職業）の取り組み
- ・各項目の質問文が具体的に書かれていて、作業学習や現場実習の個別の学習目標としても生かすことができる。
 - ・作業学習の時間の集団での学習課題としても良い。
 - ・ある特定の作業場面、日々の作業全般等のうち、どの場面を想定して回答するかが分かりにくい場合があった。

c キャリアアセスメント受検に向けて

- ・受検者自身がキャリアアセスメント受検の目的を捉えた上で受検できたので良い。

d 作業の振り返りと教えてもらったこと

- ・特に「教えてもらったこと」の欄は学校での支援に生かせる。
- ・生徒によっては「難しいけれどできた作業」という場合もあり「できた」と「難しい」で簡単に分けられないことがある。

e 就職するために必要なこと

- ・項目立てが指導上の目標設定の参考になる。
- ・「これから気を付けること」の欄は「これからの取り組み」につながる大切な部分である。

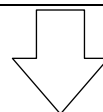
f これからの取り組み

- ・作業学習や現場実習での目標設定に生かせる。
- ・事後の進路相談の後、日常の授業でも「姿勢を正しく」等生徒自身が意識して取り組んでいた。
- ・「就職するために必要なこと」に生徒が○を付ける様子を見ながら、生徒と教員が相談して記入した。
- ・キャリアアセスメントでの体験に基づいて具体的な取組を記入した。目標と取組を五つ考えた生徒もいた。(当センターが提供したキャリアアセスメント評価票の一部と事後の進路相談で受検者が記入したワークシートを第5表に示した。)

第5表 事後の進路相談の事例

キャリアアセスメント評価票から (一部抜粋、下線は筆者による)
【面接2】回答内容から家庭での生活リズムは安定している様子がうかがえました。家庭での役割については、 <u>「決まっていませんが、皿洗いや洗濯をすることがあります。」</u> と答えました。
【職務遂行能力】OA作業のPC操作については、数値入力、ローマ字入力の基本的な操作は可能でしたが、 <u>読めない漢字が多くあり</u> 、他の読み方から一字ずつ変換したり、質問したりしながら遂行しました。実務作業では、 <u>数値や記号の記憶を保持することが難しい場面</u> ありましたが、課題の手順理解はよく、器用さも安定して取り組みました。

<p>【作業に関するセルフマネジメント・支援の手立て】 複数の指示を聞くと忘れてしまうことがありました。<u>聞いたことを平仮名で書き取ることはできるので、聞き取ったことをメモ用紙に書き、必要な時に参照する習慣を身に付けるとよいでしょう。</u></p> <p>【対人技能】返事や報告は的確にできました。初めのうちは、<u>分からない時に質問せずにしばらく考え込む様子</u>が見られましたが、次第に自分から質問するようになりました。</p> <p>【職業に関する自己理解】自己の課題面を認識し、<u>漢字の読みや口頭による複数の指示の理解についての対応方法を身に付けていくことが将来、仕事をしていく上で大事になると考えられます。</u></p>



ワークシート「これからの取り組み」から
私の目標1「わからない時や気づいた事はすぐに質問や相談をする」
取り組み ○学校で→現場実習、職業体験、作業その他いろいろな勉強の時に気を付ける
私の目標2「よく見る、よく聞く、メモを取るなどして正確に覚える」
取り組み ○学校で→現場実習、職業体験、作業、係の仕事の時などに気を付ける ○家庭で→持ち物の準備
私の目標3「漢字やアルファベットを正確に覚える」
取り組み ○学校で→漢検6級を目指す ○家庭で→英語と漢字のドリルをやる
私の目標4「いろいろ経験を積む」
取り組み ○学校で→△△ホームの仕事を挑戦する ○家庭で→(家に持ち帰り検討)洗濯を干す、取り込みをする
私の目標5「あいさつなどをもっと元気に、はきはきする」
取り組み ○学校で→朝、職業体験、現場実習の時に言う

g 実態把握シート（教員用）

- ・教員がキャリアアセスメント受検前と受検当日の二度記入することに意味があると思う。校内と校外で取組が同じ生徒、違う生徒がいる。
- ・まだ現場実習を経験していない生徒については、受検前と受検当日の評価をする意味がある。

h ワークシート全体を通して

- ・「将来の生活」、「作業学習（職業）の取り組み」、「就職するために必要なこと」のワークシートは、キャリアアセスメント受検者への進路相談だけでなく、

他の生徒の進路学習の教材としても活用できる。

- 多くのシートがあるので、すべてのワークシートをファイリングして生徒の学習の記録として残せるとよい。相模原養護学校橋本分教室では、各ワークシートを整理して個々の生徒の進路学習のファイルに収めた。(作成したファイルの表紙を第13図に示した。)
- 各ワークシートを学校や生徒の実情に応じてアレンジして使用できるとよい。

- ワークシートが目の前にあることでそれを媒介として進めやすい。口頭だけのやり取りと比べテーマが明確になる。
- 「就職するために必要なこと」では、本人なりに「できた」と「だいたいできた」の間に差を付けて○を付けていた。その理由を聞き取るのが良かった。
- 事後の進路相談で、キャリアアセスメントの引率教員が当日の様子を想起させる的確な質問をする等の教育的な関わりがあつて良かった。

c 活用方法の広がり

- ワークシートは進路相談の場になかった教員と後から回答状況を共有するためのツールになる。
- 今回はキャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例という扱のだが、現場実習における進路相談のモデルとしても意味がある。

ウ 藤沢養護学校鎌倉分教室における実践

塩沢(2014)は、事前・事後の進路相談で使用するワークシートを一部改変し「自分のことアンケート」を作成して進路相談モデル例を実施した。進路相談の成果として、対象生徒による作業学習(職業)の取組とキャリアアセスメントの取組の自己評価に、担任による評価と検査担当者による助言を他者の視点として取り入れることにより自己理解に深化が見られたこと、事後の進路相談とキャリアアセスメントの評価が現場実習の目標設定に有効であったこと等を挙げている。

エ 考察

進路相談モデル例の流れ、各ワークシートの内容について、実施上の大きな問題は見られなかった。各ワークシートを生徒の実態や使用する場面に合わせてアレンジできる形で学校に提供することにより、進路相談への活用が図りやすくなると考えられる。また、ワークシートは個別の進路相談での使用を想定して開発したが、ワークシートによっては、キャリアアセスメント受検者以外の個別の進路相談、集団での進路学習にも効果的に使用できると思われる。

本研究の助言者からは、「作業学習(職業)の取組」「就職するために必要なこと」に示された項目は進路指導経験の浅い教員にとって生徒の就労準備性を把握する視点になり、「実態把握シート(教員用)」は受検前と受検当日という場面の違いだけでなく、複数の担任がそれぞれ評価し合い実態把握の摺合せを行うためにも有効であろうと助言を受けた。

ワークシートを使用する効果として、相談の機会を設定しやすくなること、相談の内容が明確になること、進路相談が終わった後の生徒の学習の記録や教員間の共通理解のためのツールにもなることが挙げられる。

受検者本人の学びの側面では、事前の進路相談がキャリアアセスメント受検に向けたガイダンス機能を果たしていることが分かる。

第5表の事例で受検者はキャリアアセスメント評価

キャリアアセスメント
がくしゅう そうだん きろく
～学習と相談の記録～

事前の ガイダンス	A 将来の生活
	B 作業学習(職業)の取組み
	C キャリアアセスメント受検に向けて
キャリア アセスメント	D 業務日報シート
	E 自己理解シート
事後の 振り返り	F 作業の振り返りと教えてもらったこと
	G 就職するために必要なこと
	H これからの取組み

年 組 名前

第13図 ワークシートファイルの表紙

(ウ) 進路相談に関わった教員の気付き ～生徒の様子・相談のポイント・活用方法の広がり～

a 生徒の様子

- キャリアアセスメントの一週間後に事後の進路相談を実施したが、受検した生徒の記憶は確かだった。
- ワークシートを提示して個別に相談すると生徒は改まった場であることを意識し、しっかり考えられる。
- ピッキングという言葉聞いたことがあってもイメージできない生徒がいたが、受検して作業を体験することで職業理解が深まった。

b 相談のポイント

- 日頃慣れ親しんだ担任等でなくセンター職員という第三者の意見は生徒たちにとって聞き入れやすい。
- 教員と生徒がワークシートを通してやりとりしながら相談できる点が良い。

票の内容（下線部の記述）を踏まえた「私の目標」や「取り組み」を考えており、キャリアアセスメントの評価等のフィードバックが受検者自身の目標等の検討に役立ったことが分かる。塩沢（2014）の事例においても、キャリアアセスメントを活用した進路相談とワークシートが自己理解の促進や現場実習等の目標との関連付けに役立ったと言える。進路相談モデル例が、キャリアアセスメントにおける体験や評価を、その後の学習上、生活上の目標や取組につなげる役割を果たしたと考えられる。

進路相談に関わった教員の気付きから、事後の進路相談の深め方として、ワークシートを媒介として生徒との対話を丁寧に行うことが大切であることが分かる。「できた」から「できなかった」の自己評価の良し悪しだけに着目するのではなく、なぜその自己評価なのか等本人の意図を聞き取ることが大切である。また、進路相談を行う教員が振り返りを深めるための適切な支援を行い、その後の学習等につなげることも重要である。助言者からは、振り返りの学習は自己理解を深めるために大切であり、振り返りを促す働き掛けをしたり、課題を具体的な目標として捉え直したりする教員の力量も求められると助言を受けた。

働く体験を踏まえて振り返るという進路相談の流れはキャリアアセスメントにおいても現場実習においても同様であり、開発した進路相談モデル例は、各ワークシートを一部修正すれば、現場実習のための進路相談にも活用可能と考えられる。

調査研究協力校が作成した「進路選択に向けた高等部3年間のスケジュール」（第12図1～3）は、生徒が「働く体験」、「進路学習」、「進路相談」の見通しを持ち、進路選択に向けてのキャリアアセスメントの位置付けを知るために有効と思われた。研究1の調査2では、高等部3年間の積み上げを意識した進路学習計画の作成を今後の課題とした分教室が多かったが、学習計画作成の一つのモデルにもなるであろう。

研究のまとめ

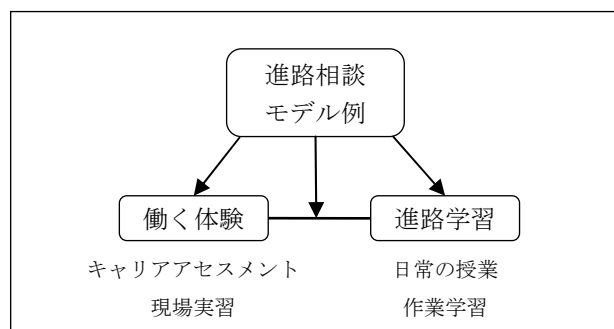
本研究では、県立特別支援学校分教室における進路相談及び進路学習の実施状況調査、キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例の開発、試行を行った。

研究1では、進路相談及び進路学習の実施状況調査から、分教室においては現場実習に関する進路相談が概ね実施されているが、作業学習等の学習目標を生徒自身が意識することは課題であることが分かった。

研究2では、キャリアアセスメントでの体験を意味付け、振り返りを深め、就労準備性等の課題を日常の学習につなぐものとして、進路相談モデル例及びワークシートを開発した。調査研究協力校の試行では、体

験を基に振り返る進路相談を通して、作業学習、進路学習等の日常の学習を充実させることが示された。進路相談モデル例とワークシートは、キャリアアセスメント受検時だけでなく、現場実習のための進路相談にも活用可能と考えられた。

キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例は、体験的に働く学習を深め、就労準備性等の課題と学校での学習活動を関連付け、進路学習、作業学習等を充実させて、教育的側面から就労支援に寄与すると考えられた。（第14図）



第14図 進路相談モデル例の進路指導への活用

おわりに

本人を学習や進路選択の主体と捉えた進路相談を行うためには、本研究の進路相談モデル例で示した相談の手順やワークシート等のツールの整備だけでなく、生徒の考えや思いを丁寧に聞き取る支援者としての教員の在り方もまた重要である。

体験的に働く学習、進路相談、進路学習等の日常の授業を有機的に結び付けた進路指導は、生徒が相談したいと思う教員の存在と適切な教育的支援により、一層効果的に生徒一人一人のキャリア発達を支援できると考える。本研究の成果が各学校で活用され、進路指導の充実に資することを期待する。

末筆になったが、本研究に助言者としてご助言をいただいた文京学院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に心から御礼申し上げます。

[調査研究協力員]

県立座間養護学校	三島 賢治
県立相模原養護学校	布施 大
県立藤沢養護学校	岩本 秀一
県立座間養護学校	青木 忠

[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	福田 裕志

同課指導主事	由谷 るみ子
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	窪田 朗子
同課教育指導専門員	湯山 努
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
長期研究員(藤沢養護学校)	塩沢 恵子
[助言者]	
文京学院大学	松為 信雄

引用文献

原智彦・緒方直彦 2004 「第2章 主体的な進路選択
——進路学習の実践 1. 進路学習を位置づけた
進路指導」(松矢勝宏監修『主体性を支える個別
の移行支援 学校から社会へ』大揚社)

参考文献

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

内海淳 2004 「第1章 新たな進路指導・『移行支援』
への転換」(松矢勝宏監修『主体性を支える個別
の移行支援 学校から社会へ』大揚社)

塩沢恵子 2014 「キャリアアセスメントの特色を踏ま
えた進路指導への効果的な活用に関する研究 —
進路相談事例と進路学習の実践状況の検討を通し
て—」(神奈川県立総合教育センター『長期研究員
研究報告第12集』)

山田良寛・廣瀬忠明 2013 「就労支援に向けたアセス
メントに関する研究」(神奈川県立総合教育セン
ター『平成24年度研究集録第32集』)

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 (最終報告)

渡辺 良勝¹ 伊野 真司¹

子どもの発達や学びの連続性を保障するために、円滑な幼小接続が求められている。本研究は2年間にわたり、入学期に焦点を当て、児童の小学校生活への適応に向けた具体的な手立てを探った。研究1年目に作成したスタートカリキュラム(試案)に基づき、参観や聞き取り調査を行った結果、児童の小学校生活への適応のためには、幼児教育の考え方を取り入れた学習活動を展開することが有効であることが分かった。

はじめに

子どもの発達や学びの連続性を保障するために、幼小が円滑に接続することや、児童が小学校入学後に不適応を起こす小1プロブレムの解消が求められている。

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、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」に取り組んだ。その中で、生活科を取り上げ、幼小連携のカリキュラムを開発した。

その後、教育基本法や学校教育法の改正、幼稚園教育要領・小学校学習指導要領の改訂、保育所保育指針の改定があり、その経緯の中で、幼稚園・保育所等と小学校との連携・接続を積極的に図ることが一層求められるようになった。また、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「取組は十分とは言えず、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。

平成22年11月には、文部科学省より「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。)が出され、その中でも、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。

神奈川県では、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、幼小連携・接続の課題解決に向けて取り組んできている。その研究成果として、神奈川県教

育委員会は、「まなびと学びをつなぐ 小学校と就学前教育の連携」というタイトルで、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、その取組を継続する難しさや幼・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、私立の幼稚園や保育所から入学してくる子どもが多い地域もあり、私立の幼稚園や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た。

そこで本研究では、幼小連携・接続に関する現状や課題と、現行の幼稚園教育要領・保育所保育指針・小学校学習指導要領の趣旨を踏まえ、小学校の入学期に焦点を当てた幼小連携・接続の在り方を探ることに取り組んだ。本稿は、平成24・25年度の2年間にわたる研究の最終報告である。

研究の目的

前述のとおり、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続については、その重要性が認識され、全国的にも多くの取組がなされている。しかし、文部科学省主催の「幼稚園教育理解推進事業【中央協議会】」における各県からの実践報告では、取組が日常の教育活動に十分いかされていない、どんなに良い取組をしても継続されていかないといった課題が挙げられている。

入学期における児童が小学校生活に適応するということは、友達や教師、上級生などと望ましい人間関係を築く中で、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言えよう。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。

そこで本研究は、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

1 教育課題研究課 指導主事

になるための具体的な手立てを見いだすことを目的とした。

研究の内容

1 研究テーマについて

新入学児童は、新しい環境において、友達や教師と一緒に楽しい学校生活を送りながら成長したいという願いを持っている。教師も同様に、新入学児童と一緒に様々な学習活動を展開する中で、多くの力を身に付けさせながら、児童を成長させたいと願っている。このように考えると、児童と教師の願いは同じ方向を向いていると言える。しかし近年、入学直後の児童が、小学校生活にうまく適応できない状況が見られる。いわゆる小1プロブレムである。

では、なぜ小1プロブレムのような状況が生まれるのだろうか。その理由として、子どもを取り巻く社会や環境の変化、幼児期の教育の在り方等が挙げられてきているが、本研究では、小学校教育が幼児期の教育を十分理解しないまま、入学期の教育活動を行ってきたことも原因の一つではないかと考えた。

平成17年1月の中央教育審議会答申では、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和学校段階間の円滑な接続に留意する必要があることが示されている。また、学校教育法には、「幼稚園は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」と示されている。こうしたことから考えると、小学校教育がその役割を果たすためには、小学校教育の基盤となる幼児期の教育を理解することが必要だと言えるのではないだろうか。

本研究では、小1プロブレムの解消を目指すわけではない。重要なことは、子どもの発達や学びの連続性を保障するための具体的な手立てを見いだすことである。そのことにより、児童が小学校生活へ適応していくことが実現できれば、結果として小1プロブレムの解消につながっていくと考えている。

これらのことから、「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」という研究テーマを設定した。

2 2年間の研究の概要

(1) 研究1年目の取組

研究初年度の平成24年度は、幼小連携・接続に関する国や県の動向や、具体的な取組現状を調査し、その内容を把握・分析するとともに、課題を整理した。

また、先行研究を参考に、幼小接続の時期や児童が小学校生活に適応した具体的な姿について検討した。そして、本研究における「入学期」を、3月下旬から7月中旬と設定し、「適応」については、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だと整理した。

研究を進めるに当たっては、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、平塚市立港小学校(以下、「港小学校」という。)の協力を得て、第1学年担任への聞き取り調査及び参観を行った。

また、幼児期の教育の理解と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の収集をするとともに、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も行った。

そして、これらの取組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)(以下、「試案」という。)を作成した。

研究1年目の取組の詳細については、平成24年度の間接報告を参照していただきたい。

(2) 研究2年目の取組

研究2年目となる平成25年度は、1年目に作成した「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、1年生担任への聞き取り調査を行った。

「試案」は6月以降の聞き取り調査と参観に基づいてまとめたものであるため、その考え方や活動内容等を入学期の児童の実際の姿に照らして、検証する必要がある。つまり、「試案」の考え方を踏まえて参観することにより、その活用方法や改善点を見だし、より実践的なスタートカリキュラムを完成したいと考えたのである。

また、研究1年目の課題であった、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て参観や聞き取り調査を行い、そこから幼児期の教育と小学校教育とのつながりを見いだした。

これらのことを踏まえて、入学期における児童の小学校生活への適応に向けたスタートカリキュラムを作成した。

次項以降、2年目の取組の詳細について述べる。

3 参観及び聞き取り調査(2年目)について

平成24年度に引き続き、港小学校の協力を得て、1年生の学校生活の様子を参観し、聞き取り調査も実施した。参観に当たっては、1年生担任と事前打合わせを行い、研究の目的、内容、研究計画について確認し合った。

(1) 港小学校での参観について

参観は、4月から7月にかけて計8回行った。その概要は、第1表のとおりである。

第1表 参観の概要

期	訪問日	内 容
第1期 (※)	第1回 4/10(水)	○朝の会…連絡帳の提出、 ○1時間目…国語：あいうえおをよむ・えんぴつの使い方 ○2時間目…算数：1～5までのかず ○下校時の様子
	第2回 4/19(金)	○登校時の昇降口の様子 ○朝の時間…読書タイム ○1時間目…国語：みつけたよ ○2時間目…算数：かずとすうじ ○中休みの様子 ○3時間目…生活(学年)：対面式の練習 ○4時間目…音楽：一年生になったら ○給食…配膳・食事・片付けの様子 ○清掃・昼休み・帰りの会の様子
第2期	第3回 4/23(火)	○対面式の様子(全校) ○朝の会 ○1時間目…学活：楽しい給食 ○4時間目…算数：かずとすうじ ○給食…配膳・食事・片付けの様子
	第4回 5/15(水)	○登校時の昇降口の様子 ○朝の会 ○1時間目…国語：ふたとぶた(濁点の付く言葉) ○2時間目…体育(学年)：運動会の練習(綱引き) ○3時間目…生活：さつまいもの苗を植えよう ○4時間目…算数：なんばんめ ○給食…配膳・食事・片付けの様子
第3期	第5回 5/24(金)	○1時間目…体育(学年)：運動会の練習(ダンス・徒競走) ○2時間目…道徳：運動会の約束
	第6回 5/25(土)	運動会 ○徒競走・綱引き・ダンス・全校玉入れ等の種目と応援席や入場門での様子
	第7回 6/14(金)	○1時間目…学活：係りカードを作ろう ○2時間目…国語：みんなにしらせよう
	第8回 7/11(木)	○登校時の昇降口の様子 ○朝の会 ○1時間目…音楽：ポップコーン・うみ・三拍子のリズム ○2時間目…国語：大きなかぶ(読みの工夫と動作化) ○3時間目…算数：ひき算 ちがいはいくつ ○4時間目…外国語活動：AETによる、はじめての活動 ○給食…配膳・食事・片付けの様子 ○5時間目…国語：大きなかぶ(劇ごっこ)

※表の中の、「第1期」等の表記は、後述するスタートカリキュラムの三つの期間を表したものである。

ア 参観を通して見取った具体的な児童の姿

参観は学習場面を中心に行ってきた。それは、学校生活で一番多く時間を費やす授業において、児童が自分の力を発揮したり、楽しみながら学習に取り組んだりするというような、小学校生活へ適応したと言える

具体的な姿を見いだしたいと考えたからである。参観を通して、次のような児童の姿を見取ることができた。

【学習面】

- ・児童が教科書や鉛筆、算数セットのブロックやおはじき等を楽しそうに使っている姿から、児童には、入学初期から学習したいという欲求があると感じた。
- ・読み聞かせや朝顔の水やりなど、興味・関心の高い活動には、集中して意欲的に取り組むことができていた。
- ・国語の助詞の学習では、文や絵などの提示資料に興味・関心を持ち、意欲的に学習に取り組んでいた。
- ・入学当初、学習規律や学習用具の準備等に関する指導が繰り返し行われたことより、児童の学習への意欲は低下していた。

【生活面】

- ・自分たちの給食について考える学習では、入学後の給食の経験を振り返りながら互いの考えを話し合うことで、自分たちでできることは自分たちでしようという意欲が見られた。
- ・靴の履き替えやトイレ、水飲み場の使い方等は、入学当初から時間は掛かるが自分の力でできていた。
- ・6月中旬頃の児童の様子からは、小学校生活のリズムや施設の使い方等において大きな困り感を抱いている児童はほとんど見受けられなかった。

イ 参観を通して見取った教師の関わり方

学習場面における教師の児童への関わり方からは、適応に向けた有効な手立てを見いだしたいと考えた。参観を通して、次のような場面を見取ることができた。

- ・手遊びや読み聞かせ等を朝の会や学習の導入に取り入れ、児童の学習意欲を高めていた。
- ・朝読書で二人の児童が本を取り合いになった時、二人の言い分を聞くとともに、学級全体に投げかけ、解決方法を見いだす話し合いを行った。その結果いくつかの解決方法を見いださせることができていた。
- ・遠足で楽しかったことを伝え合う国語の学習では、児童が遠足の様子を思い出す手掛かりとして、写真を効果的に提示していた。
- ・学習準備や授業規律等の指導に関しては「はじめが肝心」という考え方で、指導のために学習時間の多くを費やしていた。
- ・教科書とノートを、毎時間同じように準備させるのではなく、その時間に必要な学習用具だけを準備させることで、スムーズに学習に入っていかなせることができていた。

ウ 参観を通して見いだしたこと

参観を通して一番感じたことは、児童が「小学校へ入学したら勉強したい」という願いを入学当初から持っているということである。そして、幼児期に身に付けてきた力を発揮させることで、その意欲は高まるが、

反対に学習準備や授業規律の指導が重なることで低下することもあるということが分かった。また、幼児期と同様に、興味・関心があることには積極的に関わり、集中して活動できることも確認できた。こうした児童の姿から、安心して小学校生活を送っていることを感じることができた。

児童が安心感を持ち、楽しみながら学習に取り組むためには、教師の関わり方が重要である。幼児期の教育で行われていた読み聞かせや手遊びなどを学習に取り入れたり、児童の興味・関心を高めるための視覚的な情報を提示したりするなどの工夫が、入学期の授業づくりに有効であることも確認することができた。

(2) 港小学校での聞き取り調査について

聞き取り調査は、3月から12月にかけて計7回行った。その概要は、第2表のとおりである。

第2表 聞き取り調査の概要

期	訪問日	内 容
第1期	3/28(木)	事前打合せ ○研究の目的、内容、研究計画の説明 ○第1学年担任との顔合わせ ○第1回参観の内容確認
	4/10(水)	第2回参観の内容確認
第2期	4/23(火)	○学級活動の実践の振り返り ○第4回以降の参観・撮影の内容確認
第3期	6/7(金)	○参観に関する分析結果の報告 ○研究目的と内容の再確認 ○スタートカリキュラム(試案)の活動案の実践について ○今後の取組に向けて(国語の活動案の提示)
	6/19(木)	○国語の活動案実践に向けて(ねらい・内容・活動の流れ等の確認)
第3期以降	8/29(木)	○参観や聞き取り調査から得た情報に関する整理・分析結果の報告 ○スタートカリキュラム作成方針の確認
	12/20(金)	○研究経過報告 ○研究のまとめに関する確認

ア 入学期における教師の願い

聞き取り調査では、参観を通して見取った具体的な児童の姿や教師の関わり方に基づいて、児童の小学校生活への適応に向けた授業づくりについて話し合った。話し合いを通して、毎日の授業づくりに対する教師の願いを聞くことができた。

- ・一日を終えた時、児童が「今日は〇〇の勉強をした」と言えるような学習を展開したい。
- ・もっと多くの時間を児童と一緒に過ごすことに費やしたい。
- ・児童が意欲的に学習に取り組むための具体的な手立てを、もっと知りたい。
- ・入学初期は特に、教材研究や児童理解等に関する学年打合せができるように、年度当初の会議や打合わせを精選して欲しい。

イ 聞き取り調査を通して見いだしたこと

入学期の参観とそれに基づいた聞き取り調査を行ったことで、年度当初の1学年担任の校務状況を改めて確認することができた。1年生担任は、児童の学校生活の充実に向けて教材研究や児童理解をしたいという願いを持っていても、その時間の確保が難しい状況であることが分かった。

限られた時間を有効に使い、教育活動を実践していくためには、入学初期の短期間で全てのことを行おうとするのではなく、児童の実態を踏まえて、短期的・長期的なねらいを明確に持ち、見通しを持って教育活動を展開していくことが重要である。

スタートカリキュラムの実践に当たっては、1年生担任が中心となる。しかし、聞き取り調査の内容から、1年生担任の教育活動をサポートするために、学校全体の協力体制を整えることが必要不可欠であることも分かった。

(3) 幼稚園・保育所の参観及び聞き取り調査

幼児期の教育を理解することを目的として、平塚市内の公・私立の幼稚園・保育所の参観と聞き取り調査を実施した。

ア 参観について

平成24年度に私立幼稚園・保育所の参観を実施していないことから、平成25年度は、港小学校に入学する予定の幼児のいる平塚学園松風幼稚園(以下、「松風幼稚園」という。)と社会福祉法人徳栄会花もんもん保育園(以下、「花もんもん保育園」という。)において参観を実施した。その概要は、第3表のとおりである。

第3表 参観の概要

実施日	平成25年11月20日(水)	
対象園	松風幼稚園	花もんもん保育園
参観内容	○登園 ○朝の会 ○誕生会 ○クリスマスツリーづくり	○体操指導 ○自ら選ぶ活動 ○給食

2園の幼児の活動の様子から、幼児が身に付けている力と教師の環境構成の工夫の視点で次のようなことを捉えることができた。

【幼児が身に付けている力】

- ・登園後、制服から活動しやすい服装(体操着)に自分で着替えて、着替えた制服を自分のロッカーにしまうことができていた。
- ・着替えを終えた幼児は、朝の会が始まるまでの間、絵本や図鑑を読んだり、絵を描いたりしながら過ごしていた。
- ・誕生会を行うホールに向かうとき、幼児は教室の後ろに移動し、手を叩いて前へならえをしながら二列に並んでいた。その後、教師の引率で静かに移動することができていた。
- ・誕生会を迎えた幼児の話を、静かに聞くことができていた(15分程度)。

- ・体操指導では、動物の格好をまねたストレッチをしたり、歩いたり走ったりする内容を行っていた。動物をイメージすることで動きが分かりやすく、楽しく活動ができていた。
- ・マットや平均台を使った運動の時には順番を守って活動することができていた。
- ・体操指導が終わると、みんなで用具の片付けをした。大きい物や重い物は数人で協力して片付けていた。
- ・給食の配膳では、幼児がご飯の盛り付けを行っており、全員のご飯の量が同じくらいになるように、デジタル秤で計測しながら盛り付けていた。初めのうちは一回で既定の量を盛り付けることは難しかったが、徐々に一回で盛り付けられるようになってきた。

【環境構成の工夫】

- ・松風幼稚園の朝の会では、その日の予定を書き込んであるミニホワイトボードを教師が提示し、幼児に見せながら一緒に予定の確認を行っていた。
- ・松風幼稚園でのクリスマスツリーづくりでは、幼児が制作しやすいように、全幼児分の牛乳パックに、教師が切り取り線を入れておくといった準備がなされていた。
- ・花もんもん保育園の年長児クラスでは、小学校と同じタイプでサイズが小さめの一人用の机を使用していた。朝の会は、小学校と同じような机の並び（スクールスタイル）で行い、その後の活動では、机を4・5脚合わせてグループの形（グループスタイル）にしていた。
- ・花もんもん保育園では、午睡をしなくても大丈夫な年長児が取り組む活動（読書・言葉遊び・数字遊び等）が掲示されていた。

参観を通して感じたことは、松風幼稚園、花もんもん保育園共に、できる限り幼児に自分の力で活動させること意識しているということであった。また、幼児には話を聞く力や自分の身の回りのことを自分でできる力が、おおむね身に付いていることも分かった。

複数の幼稚園や保育所から入学してくる小学校では、公立と私立、そして幼稚園と保育所との違いを擦り合わせるのに苦労していると聞く。確かに園によって生活の仕方や遊びの違い、飼育や栽培等の活動、中には楽器演奏、英会話や文字・計算等を学習するような園もあり、幼児が体験するものには違いがある。また、施設や設備等にも違いがあるだろう。しかし、あいさつや着替え、自分の持ち物の片付けなど、基本的な生活習慣に関する力は、公私・幼保による大きな差はあまり見られなかった。

小学校教員が入学期初期に意識したいことは、各園での経験の違いを擦り合わせようとするよりも、各園で幼児が身に付けてきた力を、どのようにいかすことができるのかということを考えることである。

イ 聞き取り調査について

聞き取り調査は、平成24年度に幼児の様子を参観した、港幼稚園と須賀保育園で実施した。その概要は、

第4表のとおりである。

第4表 聞き取り調査の概要

実施日	平成25年11月20日（水）	
対象園	港幼稚園	須賀保育園
聞き取りの視点	<ul style="list-style-type: none"> ○年長児に卒園までに身に付けさせたい力 ○力を身に付けさせるために行っている援助・環境条件の整備等の工夫 ○幼児期の教育の理解に向けて、小学校教員に知って欲しいこと・理解して欲しいこと 	

聞き取り調査を通して、2園の年長児クラスの教師から、次のような具体的な情報を得ることができた。

【卒園までに身に付けさせたい力】

- ・話している人の目を見ながら、話を聞く力
- ・自分の気持ちを話し言葉で伝えられる力
- ・友達関係でのトラブルを乗り越えていける力
- ・自分の力でやってみようとする思いをもって、自分で生活を作っていけるような力
- ・時間やルールを守ることができる力
- ・食べ物に興味を持つこと、よく噛むことや食するときの姿勢に気を付けるなどの食育に関する力

【力を身に付けさせるために行っている援助・環境条件の整備等の工夫】

- ・幼児に話す時はゆっくり話している。
- ・トラブルを自分たちで解決できるように、時間はかかっても、まず話を聞くことを心掛けている。
- ・幼児が、活動の見通しを持てるような言葉掛けをしたり、ミニホワイトボードを使って視覚的な情報を示したりする。
- ・活動に対する幼児のイメージが膨らむような言葉掛けをしたり、幼児が活動に必要と思うようなものを準備したりしておく。
- ・幼児と一緒に過ごす時間は、幼児の表情を見ながら接し、その時の気持ちを理解しようと心掛けている。
- ・教師同士で話し合いの場を持つようにして、幼児理解について共有し、連携を図っている。

【小学校教員に知って欲しいこと・理解して欲しいこと】

- ・園での生活の様子をもっと知って欲しい。
- ・幼稚園では幼稚園教育要領を基本としている。遊びを通して学ぶという学習スタイルが違うことを理解して欲しい。
- ・当番活動を通してできるようになっていることがあるので、入学後に力を発揮させて欲しい。
- ・幼児の失敗や間違いを、寛大に受け止めて欲しい。
- ・子どもとの信頼関係を築くために、授業時間だけでなく、ほかの時間帯にも子どもと一緒にいて欲しい。
- ・小学校に送付する幼稚園指導要録や保育所児童保育要録（以下、「要録」という。）には、一人ひとりの発達の状況やその子に有効な関わり方などが記載されているので参考にして欲しい。

聞き取り調査の具体的な内容を見ると、幼児は、幼児期の教育において小学校教育の基盤となる様々な力

を身に付けてきていることが分かった。例えば話を聞く力を身に付けさせるために教師は、幼児が理解できる言葉を選んでゆっくり話したり、視覚的な情報を示して見通しを持たせたりするなど、幼児の発達の段階を踏まえた環境の構成を工夫している。また、幼児の表情を見ながら話をじっくり聞くなど、時間的な余裕を持って接している。教師は、幼児に寄り添った関わり方を通して、幼児との望ましい信頼関係を築きながら教育活動を行っていることが分かった。

幼小の滑らかな接続を図るには、幼稚園教育要領や保育所保育指針を基に幼児期の教育を理解することに加えて、教師の幼児に対する思いや願いを理解することも重要な要素だと言えよう。

4 スタートカリキュラム

(1) 作成に向けて大切にしたい考え方

スタートカリキュラムは、幼小の円滑な接続を図るための手立ての一つである。小学校学習指導要領解説生活編には、「総合的に学ぶ幼児教育の成果を小学校に生かすことが小1プロブレムなどの問題を解決し、学校生活への適応を進めることになるものと期待される」（文部科学省 2008a）との記述がある。

幼児期の教育は、環境を通して行うことを基本としている。教師は、幼児の活動や生活が豊かなものとなるように環境を構成し、その環境に幼児が主体的に関わる中で、様々な力を身に付けられるようにしてきている。

入学初期においては、1年生はゼロからのスタートであるとか、教えないと児童は育たないなどと考えるのではなく、幼児期の教育の考え方にある、望ましい環境に幼児が主体的に関わる中で、幼児の発達が促されるという考え方を取り入れた教育活動を行う必要がある。

小学校の教師も、児童が幼児期に身に付けてきた力を発揮しながら学習活動を展開していける環境を、意図的・計画的に構成することが必要である。このような考え方から、入学初期では、幼児期の教育の要素を生かした教育活動を入り口とし、徐々に小学校教育へと移行を図っていくようにすることが望ましいと考える。

本研究で示すスタートカリキュラムは、児童の小学校生活への適応を長期的な視野に立って進める必要があると考え、4か月間にわたるものとしている。それは、児童の発達には個人差があり、短期間の画一的な指導によって適応が図られるものではなく、児童一人ひとりを大切にされた柔軟な対応をする中で適応を図っていくことが重要と考えるからである。また、教師が長期的な見通しを持つことで、時間的・精神的なゆとりの中で児童と接することができるという利点もある。このような考えから、4か月間を第5表のとおり三つ

の期間に分け、各期間にねらいを設定し、見通しを持って適応実現を目指すことができるようにした。

第5表 入学期の三つの期間とねらい

期	期間・ねらい
第1期	3月下旬頃～4月中旬頃 ○児童が小学校生活に対して抱えている不安を取り除き、安心感を持てるようにする
第2期	4月中旬頃～5月中旬頃 ○児童の経験や考え方・感じ方の違いをいかして、新たな生活を主体的に作っていけるようにする。
第3期	5月中旬頃～7月中旬頃 ○児童に教科学習の楽しさを味わわせながら、主体的に学習に取り組めるようにする。

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。各期間で教師が意識したいことを明確にすることにより、児童がスモールステップを踏みながら、徐々に小学校生活に適応していけるための目安として考えたものである。

さらに各期間のねらいの実現に向けて、各週のねらいや毎日の学習活動を計画していくことで、児童の小学校生活への適応を着実に図ることができると考える。そして、夏季休業を迎えるまでに、小学校生活への適応をおおむね実現できることを目指している。

(2) 入学期の三つの期間のポイント

ア 第1期

入学初期の児童は、小学校に入学したとはいえまだまだ幼児である。一つひとつの活動をするにもある程度の時間を要する。そのような発達の段階にある児童を、短期間で小学校教育のスタイルに引き込むことは、不適応を起こす原因となる。

例えば、「はじめが肝心」という考え方から、入学初期に学習規律や施設の使い方等の指導を目的とした学習を集中的に行ったり、必要以上に繰り返したりすることは、「小学校へ行ったら勉強したい」という児童の願いに答えていないばかりではなく、児童の学習意欲を低下させることにもなる。

学習規律や施設の使い方等は、一回の指導で身に付くものではなく、毎日の経験を積み重ねる中で習慣化され、身に付いていくものである。靴箱やロッカー、水道やトイレなどの施設に関していえば、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。入学初期における指導は必要だが、それ自体を学習の中心として設定することには疑問を感じる。朝の時間を活用して指導したり、学習活動の中で、使用する必然性を児童が感じることで身に付けられるような場面を設定したりするなどの工夫が必要だと考える。そして、短期間では身に付けることが難しい児童に対しては、言葉による指導に加えて写真などの視覚的情報を活用したり、一斉指導後に教師が個別に援助したりするなどの工夫が有効である。児童と教師との信頼関係は、時間的なゆとりを持ちながら児

童一人ひとりに対応することによってつくられてくるのである。

このように考えると、第1期は、学習規律や施設の使い方の指導に重点を置くのではなく、生活科を中心とした合科的な指導の中に、児童が幼児期に経験してきている楽しさを伴う活動を多く取り入れた学習を展開することが重要だと言える。

そのためには、児童が幼児期にどのような教育を受け、どのような力を身に付けてきたのかを「キャッチ」する必要がある。このことは、小学校において前学年の教育活動や児童の実態を踏まえて指導計画を立てることと同様に、それらの情報を得ることにより、教師は、新入学児童の実態に即した学習活動を設定することができるからである。

情報収集の手段としては、3月下旬頃に行われる幼稚園や保育所との情報交換、幼稚園や保育所等から送付された、「要録」をはじめとする引継ぎ資料から、一人ひとりの児童が幼児期に育ってきた過程や発達の姿をあらかじめ捉えておくことが考えられる。ここで気を付けたいことは、記述内容から児童に先入観を持つのではなく、児童一人ひとりの育ちをつなぐために、育ってきた過程を理解することである。

具体的な活動例としては、生活科の「みんなともだち」の単元で、運動場で遊ぶ活動が考えられる。広い運動場に出て友達と遊ぶことは、児童にとって幼児期に毎日していた活動であり、楽しく遊ぶことを通して安心感を持つことができる活動でもあろう。

この時に教師は、ただ遊ばせていけばよいわけではない。生活科の内容(1)「学校と生活」の「友達のことが分かり、楽しく安心して遊びや生活ができるようにする」(文部科学省 2008a)ことを踏まえた活動にしなければならない。さらに教師は、児童一人ひとりを観察する中で、「のびのびと遊んでいるか」、「どんなことに興味・関心を示しているか」、「何ができて、何ができないのか」等を丁寧に見取る必要がある。児童が興味・関心を示したり、気付いたりすることの中には、文字や数に関すること、動植物や季節などの自然に関すること、遊び方やルールに関することなど、教科学習につながる学びの芽がある。この学びの芽は、第2期、第3期の教科学習に関連付けたい学習の材料となる。

こうした児童の姿を引き出すために教師は、教材との出会わせ方や環境構成の工夫をするとともに、入学期における各教科等の系統性を見通しておく必要がある。各教科等の系統性を把握していれば、児童が見出した学びの芽を、いつ、どの教科で、どんな学習活動を展開できるかという見通しをもつことができ、第2期、第3期において、児童の思いや願いをいかした教科学習につなげることができるのである。

また、運動場への行き来の際に靴の履き替えをする

中で、靴箱の使い方を学ばせたり、遊びが終わった後のうがい・手洗いの場面で、水道の使い方を学ばせたりというように、必然性のある場面で施設に触れさせることを通して、施設の使い方の指導をするようにしたいものである。

第1期は、児童が幼児期に身に付けてきた力を発揮することで、「小学校でも自分にはできることがある」と児童が実感し、安心感を持って学校生活を送ることができるようになると言える。

イ 第2期

第1期を終える頃には、児童は小学校生活の1日の流れをおおむね理解し、教室・座席・靴箱・ロッカー等、自分が使う場所や物にも慣れてくる。また、担任が自分の話を聞いてくれたり、困ったときに助けられたりした経験から、安心感を持って学校生活を送ることができるようになってくる。そうした中で、第1期では同じ幼稚園や保育所出身の友達と遊んでいた状況から、第2期では同じ学級の新しい友達と遊ぶなど、交友関係に変化が見られるようになる。

そして第1期で得られた安心感から、少しずつ自分の気持ちを言葉や行動で表現するようになり、児童同士の関わりの中で、互いの経験や考え方・感じ方の違いに気付くことになる。このことがきっかけとなり、トラブルが起きることが予測される。

そこで第2期は、児童の経験や感じ方の違いを生かして、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くことをねらいとする。

児童同士のトラブルが起きたときに教師は、常に「トラブルは新たな学びのチャンスである」という意識を持って解決に当たりたい。その際に、教師の一方的な指導で解決をするのではなく、できる限り児童の言い分を聞き、経験や考え方・感じ方の違いを互いに受け止められるように、どうしたら解決できるだろうと投げかけ、児童に考えさせることを通して、解決を図りたい。それが新たな生活(ルール)を作っていくこととなり、児童の学びとなるのである。

こうした経験は、生活場面だけで見られることではない。学習場面においても児童は、学習課題に対して自分の考えや感じたことなどを表現し、話し合いを通して学習課題を解決する。

この時期の児童が課題解決をするには、思考力・判断力・表現力等が自分の思いを中心としていることから、時間が掛かることが予想される。また第2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時期でもある。短時間で解決したいあまりに、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解決する学びの機会を奪ってしまうことになる。教師は、トラブルや学習課題を解決することと同時に、課題解

決の仕方を学ぶことの大切さを十分認識しなければならない。

トラブルや学習課題を解決する経験を積む中で児童は、自分たちの力で解決できたことの喜びを感じるとともに、課題解決の仕方を学ぶ。また、課題解決を通じた友達との関わりの中で、児童同士の信頼関係を築いていくのである。第2期は、児童一人ひとりの経験や考え方・感じ方の違いを表現させる中で、自分たちの力でトラブルや学習課題を解決できたと実感させることが、小学校生活への適応につながると言える。

ウ 第3期

第3期は、三つの期間で最も長い期間であり、小学校生活への適応をおおむね実現させる期間である。

この期間は、生活科中心の合科的な学習から、各教科に分化した学習が展開される。第2期までに比べて、教科書やノート、ワークシートなどを使い、椅子に座って学習する時間が長くなっていく。また、時間割を見て次の学習の準備をすることや、休み時間にトイレを済ませておくなど、小学校教育のスタイルに徐々に慣れてくる時期でもある。

しかしながら、先に述べたとおり児童の発達には個人差があるため、第3期に入ったからと言っても、児童の中には、まだ学校生活に不安を抱いていたり、学習規律や施設の使い方などが十分身に付いていなかったりする児童がいることも予想される。そこで教師は、必要に応じて、入学してから第2期までの学習を振り返りながら第3期の学習を進めていく必要がある。

その際に有効なことは、これまでに見いだした学びの芽を各教科に関連付けたり、生活面・学習面での課題を自分たちで解決する力を発揮させたりすることである。また、学校によっては遠足や校外学習、運動会やプール開きなど、児童にとって楽しみとなる学校行事も行われることから、児童の学校生活への期待感を教科学習にいかすことも考えられる。

そのために教師は、児童のつぶやきや表情、しぐさ、教師との会話等からキャッチした児童の具体的な姿から学習時の児童一人ひとりの反応を予測し、思いや願いをいかした学習を計画する必要がある。

そこで第3期は、学習に対する児童の思いや願いをいかして、各教科等の楽しさを味わわせながら、主体的に学習に取り組めるようにすることをねらいとする。

児童は各教科等の教材と出会う中で、「面白そうだな」、「これは何だろう」という思いや、「どうしたらできるようになるかな」、「やってみたいな」といった願いを持つ。この思いや願いは、各教科等の目標を意識したものではなく、単純に興味・関心に基づいたものである。児童が主体的に学習に取り組むようになるためには、学習指導要領や教科書に示されている内容から扱うという考え方よりも、教師が予測した、教材と出会った時の児童の反応に基づき、児童が無意識の

うちに学習指導要領や教科書に示された内容と結び付くような指導計画を立てるといった考え方をすることが重要である。

こうした学習をする中で児童は、自分が見いだした学びの芽、思いや願いが認められたことにより、満足感を抱くことができる。また、入学後にできるようになったこと、分かるようになったことなどから自己の成長を実感し、小学校での学習が自分を成長させてくれたことに気付く。そして、「明日も学校へ行きたい」という意欲や、友達と遊びたい、一緒に学習したいという思いや願いを持つようになり、望ましい人間関係の中で、小学校生活へ適応していくのである。

(3) 各期間の具体的な内容（週案例・活動案例）

ここからは、スタートカリキュラムの考え方と三つの期間のポイントを踏まえて作成した活動案を示す。

ア 第1期：小学校生活に安心感を持つこと

入学式直後の数日間、児童は小学校生活に期待と不安を抱きながら登校してくる。そのような児童の不安を軽減するためには、幼児期の教育で行われている、遊びを通しての指導というものを取り入れたい。

第6表は、生活科において、広い運動場で友だちと一緒に伸び伸びと遊ぶことを通して、新しい友達や教師と楽しく関わり、安心感を持たせることをねらいとした活動案である。

第6表 生活科活動案

単元名	みんななかよし
活動のねらい	運動場に出て遊具や砂場等で遊ぶことを通して、それらを利用する楽しさやよさを感じたり、友達や教師と会話をしながら楽しく安心して遊んだりすることができる。
いかに児童が身に付けてきた力	<input type="checkbox"/> 自分が興味・関心を持ったことで遊ぶことができる <input type="checkbox"/> 運動場の遊具や砂場等で遊ぶことができる <input type="checkbox"/> 複数の友達と会話をしながら遊ぶことができる
主な活動の流れ	①遊具や砂場等で、みんなで楽しく遊ぶというめあてを持つ。 ②廊下を安全に通る仕方を確認する。 ③上履きを履き替える仕方を確認する。 ④運動場に出て遊ぶ。 ⑤友達と遊びながら、友達や教師と会話を楽しむ。 （遊び方・楽しいと感じたこと・面白いと思ったこと） ⑥うがい・手洗いをし教室へ戻る。
安心感を持った児童の姿	<input type="checkbox"/> 自分が興味・関心を持ったことで遊んでいる。 <input type="checkbox"/> 複数の友達と一緒に遊んでいる。 <input type="checkbox"/> 遊びながら、友達や教師と会話ができる。 <input type="checkbox"/> 思い切り体を動かしたり、笑顔で会話をしたりしている。

イ 第2期：新たな生活（ルール）をつくること

入学初期の給食は、6年生が1年生の配膳や片付けの補助をすることが多い。それは、入学前の給食経験の差や時間的な面から考えると、配膳や片付けの全てを、最初から1年生に任せることは難しいと思いがちだからである。

しかしながら、児童は配膳の様子を見ることで手伝ってみたいになったり、自分でしてみたいになったりする。そこで、6年生と一緒に配膳や片付けをした経験を通して、児童一人ひとりが考えていることや感じていることの違いを共有し、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たせるようにしたい。

第7表は、入学後の給食経験を基に、自分たちの力で配膳や片付けをし、楽しく給食を食べることについて考えることをねらいとした学級活動における活動案である。

第7表 学級活動案

題材名	給食当番のやり方を決めよう
活動のねらい	入学前までの給食の経験の有無や違いを確かめるとともに、新たに経験した給食を振り返り、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。
いかしたい経験や考え方・感じ方の違い	○6年生と一緒に配膳や片づけをした経験 ○配膳や片付けで自分がやってみたいこと ○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
主な活動の流れ	①給食開始から数日間の給食の様子を振り返る。 ・配膳、片付け、食事中等、場面に分ける。 ②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、クラスの友達がどのような気持ちになっているか受け止め合う。 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楽しく給食を食べるための方法を考える。
新しい生活（ルール）づくりに向かう児童の姿	○幼稚園や保育所での経験を話している。 ○友達の話聞いている。 ○こぼれないようにするための運び方に気付く。 ○熱いものや汁物をよそるときは手伝ってもらわなければならないことに気付く。 ○順番を守って配膳したり片付けたりするなどのルールを考えようとしている。 ○互いに気持ちよく食べるためには、マナーを守って食べるとよいことに気付く。

ウ 第3期：学習に主体的に取り組むこと

小学校学習指導要領解説音楽編には、「低学年の児童は、楽曲を楽しんで聴き、模倣して演奏しようとする傾向がみられる。こうした児童の実態を踏まえ、楽曲の気分を感じ取り、それを表現に生かし、思いをもって演奏するようにすることが求められる」（文部科学省 2008b）との記述がある。

児童が主体的に活動に取り組むようになるには、楽曲から感じ取った気分やリズムをいかし、「楽しそうな気分を演奏したいな」、「ここは強く演奏したいな」というような思いを引き出し、表現を工夫する楽しさを味わわせることが大切である。

第8表は、音楽科の楽曲に対する自分の思いをいかして、体や楽器を使って演奏を楽しむ活動である。

第8表 音楽科活動案

題材名	リズムにのってあそぼう
活動のねらい	○楽曲の気分を感じ取ったり、自然にリズムを取ったりしながら、範奏を聞くことができる。 ○楽曲の流れに合わせて速度や強弱に気を付けながら、体やカステネットを使って簡単なリズム打ちをすることができる。
いかしたい児童の思いや願い	○範奏から感じ取った気分やリズムを表現したい ○歌に合わせてリズム打ちをしたい ○友達と一緒に演奏したい
主な活動の流れ	①範奏（歌）を聴きながら、曲の気分を感じ取ったり、リズムを取ったりする。 ②感じ取った気分を表現にいかしながら歌を歌う。 ③簡単なリズム譜を見ながら歌に合わせて、手でリズム打ちをする。 ④カステネットでリズム打ちをする。 ⑤友達とリズム打ちを聴き合ったり、一緒に演奏したりして、演奏の楽しさを味わう。
主体的に学習に取り組む児童の姿	○範奏を聴きながら手や体を動かしている。 ○歌を歌いながら、リズム打ちを楽しんでいる。 ○感じ取った気分を表現にいかして自分なりにリズム打ちをしている。 ○リズム譜を見て、同じリズムで演奏しようとしている。 ○感じ取った気分を表現にいかしながら、友達とリズムを合わせて演奏している。

(4) 実践上の配慮事項

ここまで示したスタートカリキュラムは、第1学年担任だけの取組では十分な効果は期待できない。そこで、校内体制づくり、幼稚園・保育所との連携、取組の継続の3点について、実践上の配慮事項を述べる。
ア 校内体制づくり

入学初期の朝の時間帯は、第1学年担任が児童と一緒に過ごすことができる環境を整えたい。例えば、朝の打合せに出席せずに各教室や昇降口等で児童の様子を見守り、必要に応じて支援や指導を行うことが考えられる。緊急の内容を除き、打合せ内容は中休み出席者から報告を受けることで、児童と一緒にいる時間を確保できる。

また、入学初期の各種提出物の対応に補助を付けるといった工夫も考えられる。これは学校によって対応が難しいことも予想されるが、担任が各種提出物の対応をしている間、児童がただ待つような状況があると、児童の学習意欲は低下するので、可能であるならば、各種提出物の回収が終わるまで、対応したいものである。

イ 幼稚園・保育所との連携

この点については、これまで各地区で参観や交流活動、情報交換等の取組が行われてきたことをいかながら連携を図っていくことが基本となる。

その際に大切なことは、参観や交流活動、情報交換の目的を明確にすることである。また、幼保小で目的

を共有した中で実践し、実践から得た成果を必ず互いの教育活動に反映させることである。

ウ 取組の継続

取組を継続させるために有効な手立ての一つとして、記録を取り、それを蓄積していくことが挙げられる。

例えば、入学期の週案であったり、児童の具体的な姿や様子、特に表面的な言動だけでなく児童の心の動きを見取って、座席表や記録用のノートに記述したりすること等が考えられる。また、交流授業や情報交換会等の実施内容だけでなく、反省やその後の教育活動にいかした具体例などの記録が、次年度へ役立つ情報となる。ここで気を付けたいことは、記録をすること自体が目的とならないようにすることである。適応の状況を判断したり、日々の教育活動や次年度の取組の充実に活用したりすることを想定して、記録を取ることが大切なことである。

研究のまとめ

1 研究の成果

入学期における児童の小学校生活への適応を図るためには、環境を通して行うという、幼児期の教育の考え方を取り入れた学習を展開することが有効であることが分かった。その効果を発揮させるには、幼児期の教育において児童がどのような教育を受け、その中でどのような力を身に付けてきているのかを理解しなければならない。また、新入学児童を短期間で小学校教育に引き込もうとするのではなく、長期的な視野に立ち、見通しを持って、徐々に適応を図っていくことが重要である。

このようなスタートカリキュラム作成に向けて大切にしたい考え方を、入学期の児童の実際の姿に照らして整理できたことが、2年間の成果である。

本稿では、具体的な活動案を示してはいるが、大切なことは、活動案をそのまま実践することではなく、その考え方を理解することである。各学校の状況により、活動案を修正して活用して欲しい。

2 今後の展望

本研究は、校種間連携・接続につながる研究である。2年間の研究を通して、本研究の成果から見られる考え方は、幼小のみならず、小中、中高の連携・接続にもつながると感じている。小学校の入学期に幼児期の教育を理解したように、中学校の入学期においても、小学校教育について理解を深めることで、入学期における生徒への対応が変わってくるのではないだろうか。また、授業改善の視点から言えば、既習内容や身に付けている力を把握することにより、どの校種においても、児童・生徒が活躍できる場や力を発揮できる活動などを、教師が構想できるようになり、主体的に学ぶ

児童・生徒を育むことにつながると考える。

おわりに

学校教育法の一部改正により、幼稚園が最初に入学する学校と規定されたことから分かるように、幼児期の教育は小学校教育の基盤となる。子どもの発達や学びの連続性を保障するためには、幼児期の教育で培われてきた学びのバトンを、小学校教育がしっかりと受け継ぐことが重要である。そのためには互いの教育を理解し合うことは必要不可欠なことである。

今後、幼保小連携・接続はますます注目されるであろう。本研究の成果が、これからの入学期の指導の在り方を見直す視点の一つとして、小学校教員の役に立てば幸いである。

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・松風幼稚園・花もんもん保育園の先生方に感謝の言葉を申し添えたい。

[参観・聞き取り調査を行った学校・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

平塚学園松風幼稚園

社会福祉法人徳栄会花もんもん保育園

[助言者]

文部科学省

津金美智子

引用文献

文部科学省 2008a 『小学校学習指導要領解説 生活編』 日本文教出版

文部科学省 2008b 『小学校学習指導要領解説 音楽編』 教育芸術社

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 (URLは2014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

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

神奈川県の公立中高一貫教育に関する調査(改訂版)

— 公立連携型中高一貫教育校を中心に —

武井 勝¹

中高一貫教育について、総合教育センターでは平成 23 年度に、本県における公立中高一貫教育に関する調査に取り組み、その導入経緯や設置形態、連携型中高一貫教育校における連携活動の特色等についてまとめた。この度、その後の県内外の中高一貫教育に関する最新の情報を反映させながら、改めて、本県の公立の連携型中高一貫教育校を中心とする中高一貫教育の現状や取組の特色などを明らかにした。

はじめに

平成 11 年度に中高一貫教育が制度化されたことで、全国で中高一貫教育校が設置されるようになった。

平成 25 年 4 月現在、全国で 450 校、本県では 34 校の中高一貫教育校が設置されている。そのうち県立学校が関係する学校は、中等教育学校 2 校と連携型中高一貫教育校 2 校である。

中等教育学校は平成 21 年 4 月に開校した県立平塚中等教育学校及び県立相模原中等教育学校の 2 校、連携型中高一貫教育校は、横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校（以下、「附属横浜中学校」という。）と県立光陵高等学校（以下、「光陵高校」という。）、並びに愛川町立愛川中学校・愛川東中学校・愛川中原中学校（以下、「愛川町立 3 中学校」という。）と県立愛川高等学校（以下、「愛川高校」という。）の組合せによる 2 校である。これらの学校では、中高一貫教育校としての教育課程の編成や教育活動、入学者選抜方法などの特性を踏まえ、特色ある教育活動を実践している。

総合教育センターでは、平成 23 年度に中高一貫教育に関する調査に取り組んだ。全国及び本県における中高一貫教育の導入経緯や現状を把握した上で、本県の公立の連携型中高一貫教育校における連携の取組について、文献調査や各連携校への聞き取り調査等を通じて、連携の特色やその成果等を明らかにした（神奈川県立総合教育センター 2013）。その後、全国的に中高一貫教育校の設置数が増加し、本県においても中高一貫教育校としての様々な特色ある取組が進んでいる。

そこで、本稿では平成 23 年度の調査成果に、新たに収集・分析した最新の情報を反映させながら、改めて中高一貫教育の現状を把握・分析し、本県の公立の連携型中高一貫教育校における連携の特色やその成果等を明らかにした。

調査の内容

1 中高一貫教育の現状

(1) 全国の状況

中高一貫教育については、昭和 46 年の中央教育審議会答申「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施策について」において、その在り方が初めて示された。その後、昭和 60 年 6 月の臨時教育審議会の教育改革に関する第一次答申、平成 9 年 6 月の中央教育審議会の第二次答申等で、6 年制中等学校の設置や導入の具体的な在り方、教育展開の例、入学者選抜の方法などが示されてきた。そして、平成 10 年の学校教育法等の改正により、平成 11 年 4 月から制度化され、中高一貫教育校の設置が可能となった。その形態について、文部科学省は中等教育学校、併設型中高一貫教育校及び連携型中高一貫教育校の三つを示している。（第 1 表）

第 1 表 中高一貫教育校の実施形態

形態	概要
中等教育学校	一つの学校として、一体的に中高一貫教育を行う形態
併設型中高一貫教育校	高等学校入学者選抜を行わずに、同一の設置者による中学校と高等学校を接続する形態
連携型中高一貫教育校	市町村立中学校と都道府県立高等学校など、異なる設置者間でも実施可能な形態

全国の中高一貫教育校の設置数は、制度化された平成 11 年 4 月時点で 4 校であったが、平成 23 年度が 420 校、平成 24 年度が 441 校、平成 25 年度は 450 校となった。450 校のうち、公立は 184 校であり、形態の内訳は中等教育学校 29 校、併設型中高一貫教育校 74 校、連携型中高一貫教育校が 81 校である。

(2) 本県の状況

本県においては、平成 25 年度までに国・公・私立合わせて 29 校の中高一貫教育校が設置されている。そのうち、県立学校が関係する中高一貫教育校は、「は

1 教育課題研究課 主幹兼指導主事

じめに」で述べたように中等教育学校2校と連携型中高一貫教育校2校である。

また県立学校以外では、併設型中高一貫教育校として、平成24年度に横浜市立南高等学校・附属中学校が開校し、平成26年度には川崎市立川崎高等学校の改編により川崎市立川崎高等学校附属中学校が開校する予定である。

2 本県における公立中高一貫教育校の設置

(1) 中高一貫教育導入の経緯

本県の中高一貫教育については、昭和56年からの「神奈川県高等学校教育問題協議会」で議論が始まり、検討を重ねたことで、平成21年度に県立中等教育学校2校が開校した。また、同年度に公立の連携型中高一貫教育校の連携も始まった。開校までの経緯について整理すると次のようになる。(第2表)

第2表 本県の中高一貫教育導入経緯

年	概要
平成9	○「これからの県立高校のあり方を考えるために ―県立高校をめぐる現状と課題―」公表
平成10	○「中高一貫教育推進実践研究事業」(2年間) ○県立高校将来構想検討協議会、「これからの県立高校のあり方について」を答申
平成11	○「活力と魅力ある県立高校をめざして 県立高校改革推進計画」策定
平成17	○「活力と魅力ある県立高校をめざして 県立高校改革推進計画 後期実施計画」策定
平成21	○県立平塚中等教育学校・県立相模原中等教育学校開校 ○附属横浜中学校と光陵高校の連携開始 ○愛川町立3中学校と愛川高校の連携開始

平成9年4月に県教育委員会が公表した「これからの県立高校のあり方を考えるために ―県立高校をめぐる現状と課題―」において、中等教育の多様化を図る観点から、中高一貫教育についての研究及び検討をしていく必要があることが指摘されている。平成10年5月からは2年間にわたり、複数の市立中学校及び県立高校を研究推進校として実践的な研究に取り組んだ(「中高一貫教育推進実践研究事業」)。その成果は平成12年3月に「中高一貫教育についての研究報告」として公表されている。その報告では、6年間の継続的学習や異年齢集団による協同活動を行いやすいことなどから、中等教育学校が本県に最もふさわしい形態であり、連携型中高一貫教育校についても地域内の中学生の多くが特定の学校に進学している地域であれば利点があるとしている(神奈川県中高一貫教育研究会議 2000)。

その間、県は県立高校の将来像について検討を進め

ている。平成9年9月、県は「県立高校将来構想検討協議会」を設置し、県立高校の将来の在り方等について諮問した。検討協議会は平成10年9月に「これからの県立高校のあり方について」を答申した。その答申では中高一貫教育について、モデル校の設置等も含めた取組を進めていく必要があるとしている(県立高校将来構想検討協議会 1998)。

この答申を受けて平成11年11月に策定された「活力と魅力ある県立高校をめざして 県立高校改革推進計画」において「神奈川県らしい中高一貫教育校の在り方について検討を進め、モデル校としての中高一貫教育校を設置」といった計画が示された(神奈川県教育委員会 1999)。

そして平成17年3月の後期実施計画においては、県立の中等教育学校2校を設置するとし、設置のねらいやコンセプト、既存の大原高校(平塚市)と相模大野高校(相模原市)をそれぞれ再編して設置することなどが明らかにされた。また、既存の市町村立中学校と県立高校の連携による中高一貫教育について、市町村教育委員会に引き続き働きかけを行うことも示された(神奈川県教育委員会 2005)。

(2) 県立中等教育学校の設置

県立中等教育学校2校の教育内容等については、平成17年4月から、県教育委員会の「中等教育学校設置準備委員会」及びワーキンググループで検討が重ねられた。その検討内容を踏まえ、平成17年9月に「新校設置基本計画案」、平成19年3月に「新校設置計画」が策定された。設置計画には教育活動展開の方針として、「中等教育学校のしくみを生かした教育」と「社会を支え、未来を切り拓く意欲・能力を育む教育」の二点が示されている。その具体的な内容は6年間を発達段階に応じて1・2年次を「基礎・観察期」、3・4年次を「充実・発見期」、5・6年次を「発展・伸長期」とし、「表現コミュニケーション力」、「科学・論理的思考力」、「社会生活実践力」の三つの力の育成・伸長を目指すとする。

こうした準備期間を経て、平成21年4月、県立平塚中等教育学校及び相模原中等教育学校が開校した。平成26年3月現在、5学年の生徒が在籍しており、教育課程の基準の特例の活用など、中等教育学校としての特色ある教育活動を積極的に展開している。

平塚中等教育学校では、6年間を「基礎・観察期」(1、2年)、「充実・発見期」(3、4年)、「発展・伸長期」(5、6年)の3期に分けた教育活動や、6年間を見通した充実した教科指導、「表現コミュニケーション力」、「科学・論理的思考力」、「社会生活実践力」の三つの力の育成・伸長を図るといった教育活動を展開している。例えば、教科指導では中等教育学校に適用される「教育課程の基準の特例」を活用し、国語・数学・英語については通常の中学校・高校の授業内容を1年早く学

習することを取り入れている（神奈川県立平塚中等教育学校 2013）。

一方の相模原中等教育学校では、「科学・論理的思考力」、「表現コミュニケーション力」、「社会生活実践力」の三つの力を育成するため、「学習」・「生活」・「キャリア教育」を軸にして「基礎期」（1、2年）、「充実期」（3、4年）、「発展期」（5、6年）の発達段階に応じた指導を行っている。例えば、「基礎期」では「読書・暗誦・ドリル」による基礎・基本の確実な定着、「充実期」は「発表・質疑応答・レポート」による思考力・判断力・表現力の育成、「発展期」は探究活動を通じて「次世代に必要な力を深める」という教育活動を展開している（神奈川県立相模原中等教育学校 2013）。

(3) 公立連携型中高一貫教育校の設置

公立の連携型中高一貫教育校については、後期実施計画において、既存の市町村立中学校と県立高校との連携を市町村教育委員会に引き続き働きかけるとされていた。その一方で、県教育委員会は附属横浜中学校と県立高校との連携についても検討し、横浜国立大学と協議をしている。その中で、生徒・教員の連携や交流に無理のない距離にあること、高校側の施設が適正規模であること、連携の成果を共有する上で普通科の高校が望ましいことなどの理由により、複数の対象校の中から横浜市保土ヶ谷区権太坂に立地する光陵高校が選定されたという経緯がある。

横浜国立大学教育人間科学部と県教育委員会は、平成19年6月に「中・高・大連携によるこれからの教育実践モデルの構築 基本構想案」を、同年12月に「中・高・大連携によるこれからの教育実践モデルの構築実施計画」（以下、「中・高・大実施計画」という。）を策定し、連携のねらいや具体的な内容を明らかにした。この実施計画に基づき、平成21年度から横浜国立大学教育人間科学部と光陵高校との連携が始まった。

一方、後期実施計画の中で示された既存の市町村立中学校と県立高校との連携についても県教育委員会は検討を重ね、各市町村の状況を勘案しながら、愛川町立3中学校と愛川高校との間で連携型中高一貫教育校としての取組を実施することに決定した。その背景には、それらの学校では以前から生徒、教員、PTA役員等との間で交流が行われていること、地域の教育資源の活用を図っているという状況があった。

連携に向けて協議を重ねてきた県教育委員会と愛川町教育委員会は、平成20年10月に「神奈川県・愛川町連携型中高一貫教育 基本計画案」、同年12月に「神奈川県・愛川町連携型中高一貫教育 実施計画」（以下、「県・愛川町連携実施計画」という。）を策定し、平成21年度から愛川町立3中学校と愛川高校の連携が始まった。

3 附属横浜中学校と光陵高校の連携

(1) 附属横浜中学校と光陵高校

附属横浜中学校は昭和22年、「新学制」のもと神奈川県立女子部附属中学校として発足し、校名変更等を経て現在に至っている。その母体である横浜国立大学教育人間科学部には平成26年3月現在、附属横浜中学校を含め、附属横浜小学校・鎌倉小学校・鎌倉中学校・特別支援学校の附属学校5校が設置されているが、附属高等学校は未設置である。

附属横浜中学校は「TOFY (Time of Fuzoku Yokohama)」（以下、「TOFY」という。）と呼ばれている「総合的な学習の時間」における探究学習の指導や、「思考力・判断力・表現力等を育成する指導と評価」などを研究主題に据えた教科指導などに取り組んでいる。こうした研究の成果は、平成16年2月発行の『プレゼン力が学校を拓く』などの冊子で全国に発信している。

一方の光陵高校は平成21年度から附属横浜中学校との連携による「かながわの中等教育の先導的モデル」校としての教育展開に取り組んでいるほか、平成19年度より県教育委員会が指定した「学力向上進学重点校」、また、平成24年度から3年間、文部科学省の研究開発学校の指定を受け、「論理的思考力とコミュニケーション能力を育成する教育課程等の研究開発」をテーマとして、新たな教育課程等の研究開発にも取り組んでいる。さらに、「KU (Koryo Universe)」（以下、「KU」という。）と呼ばれている「総合的な学習の時間」の取組など様々な特色ある教育活動を展開している。

(2) 中高連携の主な取組

県教育委員会は附属横浜中学校、光陵高校及び横浜国立大学が相互に連携して教育実践及び研究を行うために、平成21年3月に「中・高・大連携によるこれからの中等教育の先導となる教育実践モデルの構築に係る実践研究会」を設置し、附属横浜中学校及び光陵高校との連携型中高一貫教育に関する実践研究に取り組んだ。その研究テーマは「中高一貫教育における『リテラシー』育成カリキュラムの作成」、「教育委員会と大学の連携及び中高生の相互交流の推進」、「入学者選抜の調整」などである。

これらの研究の成果や中・高・大実施計画の内容を踏まえて、附属横浜中学校と光陵高校は平成21年4月から「リテラシー」育成の取組、教員合同研修会・研究発表会、「総合的な学習の時間」における連携、キャリア教育等における連携、そして「連携枠」による入学者選抜などの取組を行っている。その概要については次項以降で述べることとする。

(3) 「リテラシー」育成の取組

附属横浜中学校と光陵高校の連携において、「リテラシー」は本来の読み書き能力や、ある分野における知識を表す言葉としてではなく、「これからの社会をよりよく生きるための幅広い能力」として位置付けて

いる。中・高・大実施計画には「リテラシー」の育成に当たり、「『熟考する力』を基盤として『学び続ける力』、『感じとる力』及び『行動する力』を育み、それらを総合して、『問題解決力』を身に付けることができるよう、6年間を見とおした教育活動全体の中で体系的な展開を進める」としている（国立大学法人横浜国立大学教育人間科学部 2007）。

こうした「リテラシー」の6年間を見通した育成を目指して、附属横浜中学校と光陵高校は、横浜国立大学と総合教育センターの支援も受けながら、「『リテラシー』育成イメージシート」（以下、「イメージシート」という。）や育成カリキュラムの展開例及び実践例の作成を中心に研究を進めている。

イメージシートは教員が単元・授業のテーマを明確に絞り込み、どのような能力（リテラシー）を育成するのかについて整理した授業計画概要である。その授業のねらいが分かりやすいものになるよう、身に付けたい力を明確にしていたり、授業のポイント等を記載したりするなどの工夫がなされている。平成20年度から、附属横浜中学校と光陵高校の全ての教科で検討を始め、平成22年度までに中学1年から高校3年までの6年間分のイメージシートを作成している。

「育成カリキュラム」の展開例は中学校・高校の6年間を「個性探求期＜発見＞」（中学1年）、「個性探求期＜探求＞」（中学2・3年）、「個性伸長期＜充実＞」（高校1・2年）、「個性伸長期＜発展＞」（高校3年）の4期に分けた上で（第3表）、この時期ごとに各教科の事例が作成されている。

第3表 中・高6年間の各時期の概要

時期		概要
中学校 〔個性探求期〕	1年 ＜発見＞	学習の基盤づくりと自らのよさの発見
	2・3年 ＜探求＞	学習の充実と自己理解の深化のための幅広い人間関係づくり
高校 〔個性伸長期〕	1・2年 ＜充実＞	個に応じた学習の充実と深化した自己理解による共生の取組
	3年 ＜発展＞	発展的学習と社会貢献の意欲づくり

この展開例は、①単元・授業テーマ（科目）、②身に付けたい力、③「リテラシー」との関連で育成を目指す力、④授業のポイント、⑤授業の実際、の五つの項目で構成されている。例えば、③の「リテラシー」との関連で育成を目指す力については、「熟考する力」「学び続ける力」、「感じとる力」、「行動する力」、「問題解決力」から中心となる力が記載され、また⑤の授業の実際の項目には、目指す力を身に付けさせるための適切な学習活動について記載しているが、重視

すべき箇所には下線を引くなど、他校での参考となるよう工夫がなされている。

(4) 合同研修会・研究発表会における教職員の連携

合同研修会は平成20年度から、この連携の根幹である「リテラシーの育成を目指した教育展開」について、附属横浜中学校と光陵高校の教員が協議を通して共通理解を図るために始まった。研修会では、附属横浜小学校や横浜国立大学の教員も加わって全体講演会や教科別研究協議を行いながら、児童・生徒に育成しようとする力を再確認するとともに、教員間の相互理解の促進を図っている。

また、附属横浜中学校及び光陵高校では、それぞれ言語活動や授業づくり等に関する研究に取り組み、その成果を発信している。例えば、附属横浜中学校では、近年、新しい学習指導要領の趣旨を踏まえ、生徒の「考える力」の育成を目指した研究に取り組んでいる。一方、光陵高校においては、平成19年度から授業改善に関する研究に取り組んでおり、平成20年度からは年度ごとに研究テーマを設定し、それに基づく研究発表会を実施している。研究発表会での教科別協議では、授業を受けた生徒が感想を述べる機会を設けたり、教科ごとに研究協議会の報告書を作成したりするなどの工夫を取り入れ、授業改善に役立てている。

(5) 「総合的な学習の時間」における連携

附属横浜中学校の「総合的な学習の時間」で行われている「TOFY」は、生徒が「自ら見いだした課題について、見直しをもって多面的・多角的に考え調べると共に、得られた根拠を基にした判断、提言、思いを工夫して表現し、自己の生き方について考えることができる」（横浜国立大学 2011）ようにすることを目指して、1年で「TOFY基礎」、2年からは「TOFY研究」に取り組んでいる。

「TOFY基礎」では情報スキルを習得した上で、それを活用した探究学習を展開している。探究学習の内容は、担当教員が設定した課題について、生徒が調べたことを根拠に、班としての主張をまとめ、それをプレゼンテーションするというものである。「TOFY研究」では「受信→思考→発信」のサイクルや、自分の生き方や社会の職業と関連付けて研究内容を論述することなどが重視されている。こうした「TOFY研究」について、附属横浜中学校では教員間で「年々（レベルが）高くなってきている」、「プレゼンテーション能力が向上した」などの評価がなされている。

一方、光陵高校の「総合的な学習の時間」である「KU」は、「課題を自ら発見し、その解決に向けて主体的に探究・表現する活動を通して、思考力、判断力、表現力等を身に付け、これからの社会に求められる『生きる力』を育むこと」（全国中高一貫教育研究会 2013）をねらいとしている。「KU」では各自で研究テーマを決めた後、20人前後からなるゼミを中心に探究活動を進め

ている。その指導に当たっては、光陵高校が独自に開発した「KU 研究ノート」を用い、生徒が探究活動を意欲的、主体的に進めることができるようにしている。また、光陵高校の教員のほか、附属横浜中学校の教員、横浜国立大学の教授や教職を目指す学生・大学院生等が支援する機会も設けられている。

以上のような「TOFY」・「KU」の成果の発信は、平成 22 年度までは附属横浜中学校及び光陵高校がそれぞれ開催する発表会や、光陵高校の文化祭における「TOFY・KU 合同研究会」で行われていた。この合同発表会は、平成 23 年度から「i-ハーベスト発表会」という名称となり、附属横浜小学校の児童も参加し、横浜国立大学の学生・大学院生にも発表機会を拡大して実施されるようになった。「i-ハーベスト」とは、英語の「I（私）」と「intellectual-harvest（知の収穫）」を重ねたもので、研究活動を積み重ねた成果を表すものという意味を持つ。平成 23 年 9 月 28 日の第 1 回「i-ハーベスト発表会」では、附属横浜小学校 2 本、附属横浜中学校 4 本、光陵高校 5 本、横浜国立大学 1 本及び大学院 1 本の計 13 本の発表が行われた。平成 24 年度には横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校・鎌倉中学校・特別支援学校の児童・生徒もゲスト発表を行うなど、発表会の規模は拡大し、平成 25 年度の発表会では、従来の発表に加え、附属横浜中学校及び光陵高校の生徒による光陵高校の学校説明会や附属横浜中学校 1 年生の高校体験等の校種間交流についての紹介も行われた。

この「i-ハーベスト発表会」に参加することによって、上級生がどのような研究テーマに取り組み、学んでいるのかを知り、自分の進路や職業を考える契機になっている。このことは附属横浜中学校及び光陵高校の生徒にとって、「リテラシー」の育成に大きな効果が期待できるという（i-ハーベスト発表会実行委員会 2011・2013）。

(6) キャリア教育等における連携

附属横浜中学校の「総合的な学習の時間」は「TOFY」に加えて、「CAN」も柱の一つである。「CAN」とは「Career Aim Navigation」の略称で、「人生行路の航海術を学ぶ」という意味合いから「生き方を学ぶ」ものであり、「可能」の意味を持つ英語の「can」と掛けている。そのねらいは「活動や体験を通して、様々な人間としての生き方を学び、自己の生き方を考え、自己の理解を深め、社会のために自己を活かし、よりよく生きる実践的な態度を育てる」ことである。その学習内容は光陵高校との授業交流等の進路体験学習や、農村体験等の校外学習がある。

また、光陵高校も横浜国立大学との間で職業観の育成を図ることを目的とした高大連携活動に取り組んでいる。

(7) 「連携枠」による入学者選抜

附属横浜中学校から光陵高校への「連携枠」による入学者選抜は、平成 24 年 1 月に初めて実施された。その概要については中・高・大実施計画の中で次のように示されている。調査書や学力検査によらない簡便な入試を行うこと、募集人数の上限は 1 クラス相当とし、他の入学者選抜の募集人員の外枠として「連携枠」で受け入れることである。また、志願条件には「リテラシー」の育成を重視した学習に積極的に取り組むなどにより、一定の成果を上げた者も含まれている。選考については、志願時に提出する課題レポート、面接（個人面接・プレゼンテーション）により、総合的に判断するとしている。

4 愛川町立 3 中学校と愛川高校の連携

(1) 愛川町立 3 中学校と愛川高校

愛川町立 3 中学校と愛川高校の連携は、自然と調和した美しい緑豊かな愛川町の多彩な教育資源を活用した「地域密着型の教育活動」である。

愛川町立 3 中学校のうち、愛川中学校は「新学制」の実施により、昭和 22 年 5 月に開校した愛川町で最も古い中学校、愛川東中学校は、昭和 35 年 4 月に旧中津中学校と旧高峰中学校が統合されて開校、愛川中原中学校は昭和 61 年 4 月、愛川東中学校から分離して開校した比較的新しい学校である。これら愛川町立 3 中学校から愛川高校へは、平成 18 年度から平成 20 年度までの 3 年間で平均すると、高校進学者数のうち約 20% が進学している。

一方の愛川高校は地元からの強い設置要望に後押しされ、県立高校百校新設計画（昭和 48～62 年度）の中で昭和 58 年度に開校した。開校当初より地元との結び付きが強く、昭和 61 年度には在籍生徒数の 7 割以上が愛川町立 3 中学校の出身者が占めている。学区が撤廃された平成 17 年度以降も、県立高校の中では比較的地元中学校出身者の占める割合は多い。また、以前から愛川町立 3 中学校との間では生徒、教員、PTA 役員等の交流が行われている。

さらに、愛川町立 3 中学校は地元企業における職場体験学習、愛川高校は地域ボランティア活動、「三増（みませ）の獅子舞」を始めとする伝統文化の継承に取り組むなど、地域の教育資源の積極的な活用を図っている。

県・愛川町実施計画にはこれまでも愛川町立 3 中学校と愛川高校との間で行われてきた「交流・連携」の充実や、愛川町の多彩な教育資源を活用した「地域密着型の教育活動」を展開すること、「連携枠」による入学者選抜の実施などに関する具体的な内容が示されている。それらのうち「地域密着型の教育活動」では、①「連携カリキュラム」による基礎的・基本的な学習内容の確実な定着と学力の向上、②「地域プログラム」

による地域理解や地域貢献（社会参画）意識の向上、
③「キャリア・プログラム」によるキャリア教育の推進、の3点を柱とした様々な連携の取組が行われている。その主な取組の概要については次項以降で述べることとする。

(2) 交流・連携の充実

愛川町立3中学校と愛川高校の生徒間の連携活動としては、中・高生徒の部活動交流やボランティア活動及び合同行事がある。部活動交流において、例えばサッカー部では、平成23年度から愛川町立3中学校と愛川高校の4チームが参加して、トーナメント方式により優勝チームと最優秀選手を決める「愛川ユースカップ」を連携事業として実施している。

教職員の交流については、平成21年度から、愛川高校の教員が愛川町立3中学校に出向いて中学校の教員とティームティーチング（以下、「TT」という。）による指導を行っている。一方、中学校の教員は後述する愛川高校の学校設定教科「i-Basic」の授業で高校の教員と共に指導を行っている。

また、人事交流として平成21年度から、愛川高校から中学校へ順次1名ずつの教員が、3年間にわたって派遣されている。平成21年度は愛川東中学校、平成22年度は愛川中原中学校、平成23年度は愛川中学校へそれぞれ派遣されている。一方、中学校から愛川高校へは、平成21年度は愛川東中学校から、22年度は愛川中原中学校から、平成24年度からは愛川東中学校

第4表 愛川町立3中学校と愛川高校の教員交流

年度	交流の概要
H21	・愛川東中学校・愛川高校間で1名ずつ相互派遣（～H23年度） ・愛川高校から中学校（英語）への派遣開始
H22	・愛川中原中学校・愛川高校間で1名ずつ相互派遣（～H24年度） ・中学校から「i-Basic」への派遣開始
H23	・愛川高校から愛川中学校へ1名派遣（～H25年度）
H24	・愛川東中学校から愛川高校へ1名派遣

から派遣されている。派遣された教員は、自分が専門とする教科の授業を担当するとともに、クラス担任も務めている。（第4表）

(3) 「i-Basic」を軸にした「連携カリキュラム」の構築

愛川高校では、平成20年度から1年生全員を対象にした学校設定教科「i-Basic」を設置している。この教科は国語・社会・数学・理科・英語の基礎的内容を学習し直す機会として、学校独自に開発したドリルを用いながら週4単位で実施している。この「i-Basic」のねらいの第一は、母校を愛し、自分自身を大切にしたいという学校の思いがある。このことは教科名

の「i-Basic」の「i」が、愛川高校への「愛」と自分自身を表す「I」とを兼ねていることに反映されている。第二は自分の席で1時間、しっかりと学習に取り組むことにより、時間のけじめを付けさせ、授業を受ける姿勢を身に付けさせることである。そして第三が教科名の「Basic」に象徴される「基礎学力の充実」である。中学校程度の内容を反復的に学習することにより、基礎学力を向上させること、基礎的内容の理解により、分かる喜びを感じさせ、学習意欲を高めること、中学から高校への学習内容の接続をスムーズにすることなどを目指している。

「i-Basic」では国語・社会・数学・理科・英語の5教科における中学校段階までの基礎的・基本的な学習内容が難易度別にまとめられているドリル形式のプリントを用いて、平易なものから難解な内容へと段階的な学習指導が行われている。その指導は、高校の教員2名（うち1名は該当教科の専門教員）によるTTで行われてきたが、平成22年度からは、3中学校の教員もそれぞれ週1回ずつ加わった指導が行われ、平成25年度は中学校教員が2週2回ずつ加わってTTT（トリプルT）で実施している。

こうした「i-Basic」について、愛川高校は平成21年度に「i-Basic」仕様の英語版ドリルを作成し、翌22年度に各中学校へ配付している。また、平成23年度には中学校で活用できる「i-Basic 中学校版」を作成し、各中学校に配付している。特に、愛川中原中学校では平成23年度から「i-Basic 中学校版」を参考にして国語・数学・英語のプリントを独自に作成し、「N-Basic」と称して週末課題としている。これは生徒の家庭学習の習慣化に効果を上げているという。

また、愛川町立3中学校と愛川高校の間では、前述した「i-Basic」を軸にした連携のほか、連携型中高一貫教育の特色を生かしたカリキュラムの研究にも努めている。具体的には、平成24年度から中学校と高校側がそれぞれのカリキュラムを知るため、研究授業に参加する取組を進めている。平成24年11月現在、愛川高校の教員延べ8人が愛川中学校と愛川東中学校の研究授業に参加し、事後報告会を開いている。中学校側にとっては、高校との学習指導の違いを知り、応用・発展学習のための知識が得られるという効果が期待されている。一方、愛川高校の教員にとっては、中学校の研究授業に参加した地歴・公民科の教員が「難解な概念や事例を、生徒に意見を求め、発表させ、その発言を基に最終的なまとめをしていく授業は、高等学校においても参考となる」といった感想を述べているように、授業力向上のための方法を学ぶという効果が期待されている。

(4) 「愛川」をテーマとした連携

愛川町立3中学校と愛川高校は、愛川町の教育資源を活用した近隣の大学との連携講座や、「愛川調査探検

隊」と称した連携事業を実施している。大学との連携事業には、平成 21 年度から東京農業大学と共同で「カイコは地球を救う」をテーマとした連携講座が実施されている。そのねらいは、中学生と高校生が共に大学での講義や実験・実習を通じて学び、交流を深めること、愛川地域の主たる産業であった養蚕業に係るカイコの持つ魅力を再発見すること、などである。「愛川調査探検隊」では、平成 21 年度からバードウォッチング、平成 22 年度から「愛川の歴史を学ぶ」講座が実施されている。

(5) 「連携枠」による入学者選抜

愛川町立 3 中学校から愛川高校への入学者選抜について、県・愛川町実施計画には「連携枠」によるものと「連携枠」以外によるものの 2 点が示されている。

「連携枠」による入学者選抜は、調査書や学力検査によらない入学者選抜を行うこと、その志願条件は愛川高校の教育方針や連携型中高一貫教育等を理解している者、中学校で中高連携活動等に積極的に取り組むなどにより、一定の成果を上げた者、在籍する中学校長の推薦を得た者である。これらの条件を全て満たした志願者の中から、自己 P R 書や面接により、総合的に選考している。この入試は、従来の「前期選抜」「後期選抜」を一体化して、全課程同日程の「共通選抜」を実施するようになった平成 25 年度からの新制度入学者選抜においても変更ないとしている。

平成 22 年 4 月から、愛川町立 3 中学校から各校 15 名ずつ計 45 名の「連携枠」による入学者選抜を経た新入生が愛川高校へ入学しており、平成 26 年 4 月にはその 5 期生が入学することになる。こうした連携生は愛川高校の教育方針や中高連携の意義を十分理解している生徒であり、学習活動、部活動、生徒会活動、連携事業等に意欲的に取り組んでいるという。

調査のまとめ

1 全国の公立連携型中高一貫教育校の特色等

平成 22 年 3 月、文部科学省は全国の中高一貫教育校並びに都道府県及び市町村教育委員会を対象に、中高一貫教育に関する実態調査を実施した。調査項目は、中高一貫教育の導入に係る経緯、教育課程の内容、教育活動の状況、入学者選抜の状況、教育委員会からの回答の 5 項目であり、平成 21 年度設置校 370 校の 99% にあたる 366 校から回答を得ている(中央教育審議会 2011)。

調査結果を公立の中等教育学校及び併設型中高一貫教育校と比較して、教育活動の特色、中高一貫教育を導入したねらい、導入の成果・課題等についてみると、連携型中高一貫教育校の特色を第 5 表のように整理することができる。

第 5 表 連携型中高一貫教育校の特色

<p><教育活動の特色></p> <ul style="list-style-type: none"> ○地域の特性を生かした地域の資源を活用した教育活動の展開 <ul style="list-style-type: none"> ・「総合的な学習の時間」等における地域学習 ・地域の特性を生かした体験学習 ・地域の人材を活用した学習活動、等 <p><導入したねらい></p> <ul style="list-style-type: none"> ○6年間の計画的・継続的な教育活動の展開 ○生徒の継続的な把握、学力の定着・向上、等 <p><導入の成果></p> <ul style="list-style-type: none"> ○中学生・高校生間の異年齢交流による生徒の育成 ○教職員の意識改善・指導力の向上 ○生徒の学力の定着・向上、等 <p><導入による課題></p> <ul style="list-style-type: none"> ○生徒の学習意欲の向上 ○生徒間の学力差 ○教職員の負担増、等

2 本県の公立連携型中高一貫教育校の特色等

本県の県立学校が関係する連携型中高一貫教育校の特色は、附属横浜中学校と光陵高校の連携は全国でも類を見ない国立大学と県立高校の連携であり、愛川町立 3 中学校と愛川高校との連携は同一地域内の学校による「地域密着型の教育活動」を重視した連携である。

前者の附属横浜中学校・光陵高校・横浜国立大学の連携は、前述したように「これからの社会をよりよく生きるための幅広い能力（『リテラシー』）の育成を重視した教育展開を進めるための『かながわの中等教育の先導的モデル』づくりを推進する」ことをねらいとしている。この実現を目指して、附属横浜中学校と光陵高校の教員が「リテラシー」育成カリキュラムについての研究を深めたり、小・中・高・大合同研修会を開催し、連携によって児童・生徒に育成しようとする力の再確認や教員間の相互理解を図ったりしている。このことで、組織的な授業改善が推進するものと期待できる。

平成 23 年度から開催されている「μ-ハーベスト発表会」は、附属横浜中学校・光陵高校の生徒にとって、異校種の発表を聞くことで、これまでの学びを振り返ったり、自分の進路や職業を考えたりする契機になっているという。また、附属横浜中学校の「TOFY」の学びを、光陵高校の「KU」に継続させることで、中・高の 6 年間を見通した「リテラシー」の育成に大きな効果が期待できる。さらに、平成 25 年 4 月現在、光陵高校には連携枠による入学者選抜を経た生徒が 1 学年に 28 名、2 学年に 26 名在籍し、一般募集で入学した生徒と共に、日々の教育活動が展開されている。

一方の愛川町立3中学校と愛川高校の連携は、地域とのつながりを重視しながら、地域社会に積極的に貢献する人材を育成するために、愛川町の多彩な教育資源を活用し、地域に密着した教育活動を展開することにある。その主な取組としては、愛川町立3中学校と愛川高校の教員の人事交流を含む相互派遣や、愛川高校の学校設定教科「i-Basic」を軸にした「連携カリキュラム」の構築、愛川町の教育資源を活用した地元の大学との連携講座や「愛川調査探検隊」による講座などの中高連携事業がある。

教員の相互派遣では教員の交流を通じて中・高間の情報交換が密になることで、「中高の接続のギャップ」を知り、指導に生かすことができるというメリットがあり、「連携カリキュラム」についても「i-Basic」における中・高の教員によるTT指導などを通して、愛川高校の生徒の学力向上や中・高の教職員の授業力向上に寄与しているという。そして中高連携事業についても、中学生と高校生が「愛川」をテーマとした事業に参加し、共に学ぶことで地域への理解・愛着を深めているという。

おわりに

総合教育センターが平成23年度に取り組んだ中高一貫教育に関する調査の成果を基に、新たに資料や情報を収集し、その分析結果等を反映させて改訂を加えたものが本稿である。

平成23年度から25年度にかけて、全国的には中高一貫教育校の設置が進み、本県においては、併設型中高一貫教育校として、平成24年度に横浜市立南高等学校・附属中学校が開校、平成26年度には川崎市立川崎高等学校・附属中学校が開校予定である。この間、附属横浜中学校・光陵高校、並びに愛川町立3中学校・愛川高校の連携についても、教員や生徒の交流等を通じて中・高とも着実に成果を上げており、今後もそれぞれの特色を生かした、より良い連携の推進が期待できる。また、2組の連携の成果は研修会や発表会の学校関係者等への公開、研究紀要等の刊行を通じて県内外へ発信されており、授業改善の推進等にも大きな役割を果たしている。

本稿が中高一貫教育について理解を深めたり、今後の中高一貫教育の在り方を考える際の資料として活用されたりすれば幸いである。なお、本稿のより詳細な内容については、総合教育センターホームページに掲載の「神奈川県の中高一貫教育の概要 ～公立の連携型中高一貫教育校を中心に～」も参考にいただきたい。

引用文献

神奈川県教育委員会 1999 「活力と魅力ある県立高校

をめざして 県立高校改革推進計画」 p. 19
国立大学法人横浜国立大学教育人間科学部・神奈川県教育委員会 2007 「中・高・大連携によるこれからの教育実践モデルの構築 実施計画」 p. 4
全国中高一貫教育研究会 2013 「平成25年度 第13回全国中高一貫教育研究大会要項」 p. 18
横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校 2011 「平成23年度 学校要覧」 p. 9

主な参考文献

い-ハーベスト発表会実行委員会 2011 「平成23年度第1回 い-ハーベスト発表会」・2013 「平成23年度『第2回 い-ハーベスト発表会』レポート」・2013 「平成25年度 第3回 い-ハーベスト発表会」
神奈川県立相模原中等教育学校 2013 「平成25年度学校要覧」及び神奈川県立相模原中等教育学校公式ホームページ
<http://www.sagamihara-chuto-ss.pen-kanagawa.ed.jp> (URLは2013年10月取得)
神奈川県立総合教育センター 2013 「神奈川県の公立中高一貫教育に関する調査 ―連携型中高一貫教育校における取組みを中心に―」(『平成23年度研究集録』第31集 pp. -)
神奈川県立平塚中等教育学校 2013 「平成25年度学校要覧」及び神奈川県立平塚中等教育学校公式ホームページ
<http://www.hiratsuka-chuto-ss.pen-kanagawa.ed.jp> (URLは2013年10月取得) 神奈川県中高一貫教育研究会 2000 『中高一貫教育についての研究報告』神奈川県教育庁教育部高校教育課
神奈川県教育委員会 1997 「これからの県立高校のあり方を考えるために ―県立高校をめぐる現状と課題―」
神奈川県教育委員会 2005 「活力と魅力ある県立高校をめざして 県立高校改革推進計画 後期実施計画」
県立高校将来構想検討協議会 1998 「これからの県立高校のあり方について(答申)」
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 2011 「中高一貫教育制度に関する主な意見等の整理」

人材育成プロジェクト（報告）

— 教職員のパートナーシップ構築についての考察 —

総合教育センター人材育成プロジェクトチーム

本プロジェクトでは、これまで若手教員、中堅教員の育成に主眼を置いたリーフレット類を作成してきたが、これらはいずれも学校における縦のラインによる人材育成を想定していた。今年度は、職場の同僚同士の「横」に広がる人間関係に着目し、「パートナーシップ（同僚性）」を構築することで、仕事に対するモチベーションの向上や働きがいのある職場づくりにつなげることを目的とした冊子「教職員のパートナーシップ～働きがいのある職場の創造～」を作成した。

はじめに

県内の各学校では教職員の大量退職・大量採用の時代が到来し、ここ数年の初任者研修講座受講対象者数は、毎年1,000人前後で推移している。これを受けて、平成22年度に本プロジェクトの前身である若手教員育成プロジェクトが始動し、平成24年3月に「若手教員育成リーフレット『学校で育てる』」、「教員のためのキャリアデザイン」を作成、発行した。

また、平成24年度には「若手教員育成プロジェクト」から「人材育成プロジェクト」に名称を変更して活動を行い、平成25年3月に「中堅教員のためのフォローシップ」を作成、発行し、職場におけるリーダーシップの重要性のみならず、職場を構成する全ての教職員が建設的な意見交換を行うことの重要性について言及した。

これらの冊子やリーフレットは、総合教育センターホームページからの発信や県内の学校への配付により周知を図るとともに、初任者研修講座や10年経験者研修講座といった基本研修の中でも、参考資料として使用している。

これらの冊子やリーフレットは、学校現場における人材育成を目的にしたものであるが、いずれも「管理職が育てる、あるいはリーダーが育てるといった、言わば「縦」のつながりによる人材育成の形を採ったものになっていた。今年度の人材育成プロジェクトは、4年に渡る活動の集大成として「縦」から「横」への広がりを考え、同じ職場で働く同僚同士が、直面する課題や目的を達成するための「協働」を通じて、個々の教職員が自ら成長していくことができる職場づくりについて取り上げ、これを教職員の「パートナーシップ」として、この「パートナーシップ」の構築を通じた人材育成について考えることとした。

プロジェクトの目的

学校に限らず、職場における人材育成には様々な形

態が考えられるが、その多くはゴールモデルとしての「育成された姿」があり、育成される側は、そのゴールに向かって周囲の人間に導かれることで一定の職業的スキルを身に付けるという、トップダウン的な発想が背景にある。そこには、「教職員はこうあるべきだ」という画一的な考え方が含まれている可能性が否定できない。

そこで本プロジェクトでは、個々の教員の成長には様々な道筋があり、多様なゴールがあることを認める考え方を採り、教職員間の「同僚性」や「協働」に基づく、いわばボトムアップによる人材育成を考えることとした。

学校を構成する一人ひとりの教職員が自ら成長できるような職場づくりを進めることで、互いの良さを認め合い、更に高め合うことができる、より良い職場環境を創り出せるような、新しい人材育成の考え方を提示することを目的とした。

プロジェクトの内容

1 平成25年度の取組

今年度の人材育成プロジェクトは、5月から全17回の会合を持っている。前半は、教職員の仕事に対するモチベーションの在り方について考察を重ね、経験を積むことと仕事へのモチベーションの高さは関係しているのかや、モチベーションが高まらない状況があるとしたら、その原因は何かといったことについて検討を行った。そこから、モチベーションの阻害要因として、次の3観点が整理された。

①「個人」の観点

- ・仕事の上で認められることや達成感を持てることが少なく、結果として自己評価が低い。
- ・業務過多で余裕がない。

②「校内組織」の観点

- ・人間関係が希薄である。
- ・自分の仕事以外には関与しない風潮が見られる。
- ・教職員間の仕事量の偏りなどによる業務の不公平感

がある。

③「社会との関係」の観点

- ・学校教育の様々な場面で数値での結果を出すことが求められている。
- ・保護者や地域の価値観が多様化してきている。
- ・教職員の不祥事のために教職員への不信感がある。

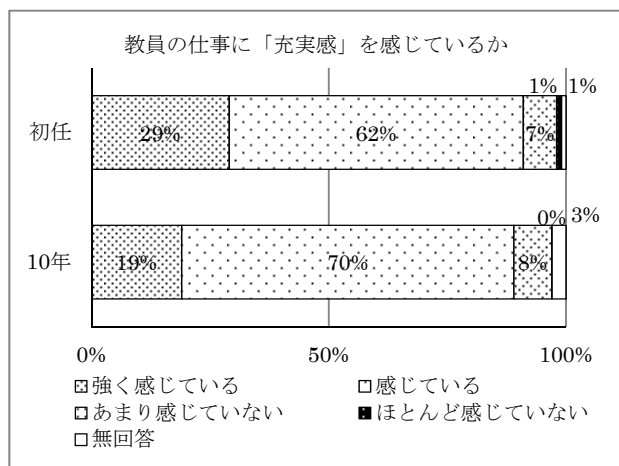
この中で、「校内組織」の観点における人間関係の希薄さや、自分の仕事以外には関与しないという風潮から、職場におけるコミュニケーション不足の状況があるのではないかと考えた。そこで、良好な職場環境づくりには、良好な人間関係の構築が基盤であるという考えのもと、学校における「同僚性」の重要性について提示することとし、それまでの「若手教員育成プロジェクト」及び「人材育成プロジェクト」が提言してきたリーダーシップの在り方、フォロワーシップの在り方に続くものとして、「パートナーシップ」という言葉に、人材育成上の特別な意味を持たせることとした。

教職に就く者全てが、児童・生徒、保護者等に対する大きな使命を負っている以上、ここで言うところの「良好な人間関係の構築」は、単なる“仲良しグループ”的なつながりを助長することではない。本プロジェクトは、「同僚性」が「教職の専門家集団としての同僚性」であることを前提に、人材育成上の課題解決に向けた提言を試みることとした。

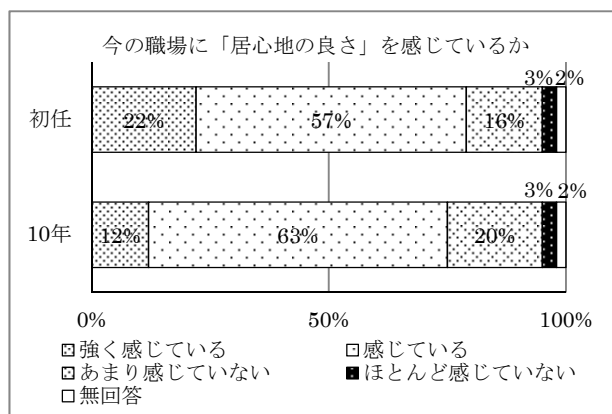
2 アンケートの実施・分析

平成 25 年 8 月に、初任者研修講座（新採用養護教諭研修講座・新任栄養教諭研修講座を含む）及び 10 年経験者研修講座（養護教諭 10 年経験者研修講座を含む）の受講者を対象に、仕事についての意識や、職場でのコミュニケーションの実態を調査し、パートナーシップやモチベーションの在り方を探ることを目的としてアンケートを実施した。

(1) 「教員の仕事への充実感」と「今の職場の居心地の良さ」についての意識

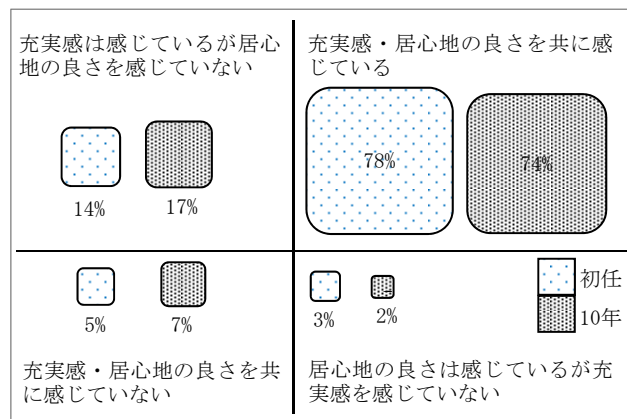


第1図 アンケートの結果①



第2図 アンケートの結果②

「教員の仕事に『充実感』を感じているか」（第1図）と、「今の職場に『居心地の良さ』を感じているか」（第2図）という質問に対して、初任者・10年経験者ともに、約90%が「充実感を感じている」、約80%が「居心地の良さを感じている」と回答しているが、その一方で「充実感を感じていない」という回答が初任者・10年経験者でそれぞれ8%あり、「居心地の良さを感じていない」は、初任者19%、10年経験者23%とやや高い数値になっている。この2問のクロス集計の結果（第3図）は、「充実感も居心地の良さも感じていない」が、初任者5%、10年経験者7%であった。



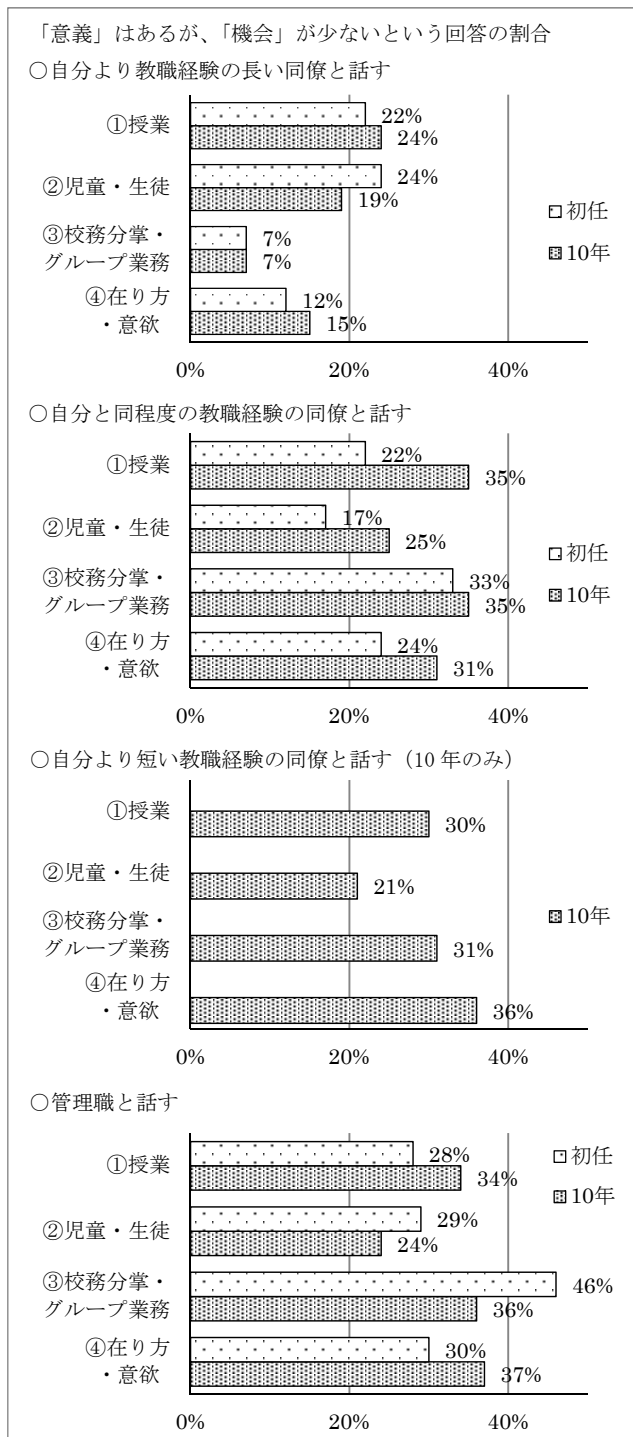
第3図 アンケートの結果③

この数字を少ないと見ることも可能かもしれないが、仮にこの状況が所属校の学級や学年の実態であれば、当該の児童・生徒に何らかの働きかけをするであろう数字である。集団・組織内での充実感の希薄さや居心地の悪さは、その集団・組織全体のモチベーションやパフォーマンスの低下につながりかねないため、早めに対処することが必要だと考えられる。

(2) 職場でのコミュニケーションの状況

①授業、②児童・生徒、③校務分掌・グループ業務、④教員としての在り方・意欲の4項目について、自分より経験の長い同僚、同程度の経験の同僚、自分より経験の短い同僚、管理職と話すことどの程度の「意義」を感じているか、また、話をする「機会」は多く持っているかという問いである。（第4図）

この内、「意義」は感じているものの「機会」は少ないという回答に着目したところ、初任者の46%、10年経験者の37%が「③校務分掌・グループ業務」について、管理職と話す「意義」はあるが「機会」が少ないと回答した。これは管理職と話をしたい、アドバイスをもらいたいという期待があることがうかがえる数値である。



第4図 アンケートの結果④

これに対し、初任者、10年経験者のいずれも、自分より経験の長い同僚と話す機会は多く持っている数値となっており、職場におけるベテランの有り難さを感じ

させる結果である。しかし、10年経験者の回答では、自分と同程度の経験を持つ同僚や自分より経験の短い同僚と話す機会が少ないという結果になっている。教職員の年齢構成の影響もあろうが、若手教員に対して積極的に話しかけたり、アドバイスしたりすることが少ないのかもしれない。初任者の回答からは、先輩からの声かけを期待している状況がうかがえるので、積極的にコミュニケーションを取り、パートナーシップを築く姿勢が必要と思われる。

(3)モチベーション向上につながる事柄・業務

16の事柄・業務を提示し、意欲の向上につながると思うものを3つ以上選んでもらう設問である。結果は、初任者、10年経験者とも上位3項目と最下位が同じであった。（第1表）

上位は、「児童・生徒と日常的な会話を交わすこと」、「授業の準備や教材研究」、「同僚と日常的な会話を交わすこと」であり、児童・生徒や授業に係る項目は、業務の充実感を得られるものとして想像しやすいものであるが、それに混じって同僚との日常のコミュニケーションが、仕事に対する意欲の向上に関与しているということが分かった。ここにも、パートナーシップの重要性が表れていると言えよう。

最下位は、「校内の各種会議や打合せ」である。会議や打合せも必要な業務であるので、その内容に合わせて、参加者が発言しやすい形態や方法を探る必要もあると思われる。

第1表 アンケートの結果⑤

事柄・項目	初任者	10年経験者
①児童・生徒と日常的な会話を交わすこと	76%	78%
②授業の準備や教材研究	68%	73%
③同僚と日常的な会話を交わすこと	64%	71%
④学級担任としての業務	44%	52%
⑤授業を参観し、意見や感想を述べること	32%	35%
⑥保護者との情報共有や意見交換等	29%	33%
⑦児童・生徒の問題行動への対応	25%	23%
⑧課外活動や部活動における児童・生徒の指導	31%	17%
⑨校外または校内で行われる研修	20%	25%
⑩学校行事等の立案や運営	16%	29%
⑪研究授業等の題材として、自分の授業を提供すること	13%	26%
⑫新しく担当することになった業務	12%	14%
⑬地域の方との情報共有や意見交換等	11%	14%
⑭必要に応じて、放課後等に行う補習	11%	7%
⑮テスト問題の作成や採点、提出物等の評価	11%	6%
⑯校内の各種会議や打合せ	5%	4%

3 冊子「教職員のパートナーシップ～働きがいのある職場の創造～」について

前述したモチベーションの阻害要因やアンケートの結果から、教職員のパートナーシップの必要性が見えてきた。中央教育審議会による「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）」における「これからの教員に求められる資質能力」の中にも、総合的な人間力としてコミュニケーション力や同僚とチームで対応する力が挙げられている。また、文部科学省「教職員のメンタルヘルス対策検討会議」による「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）」には、メンタルヘルス不調に対する予防的取組として、「教職員同士のコミュニケーションの向上や風通しの良い職場の実現」が挙げられている。

これらを参考にしながら、学校におけるパートナーシップの構築と、それによるモチベーションの向上を手助けするための冊子「教職員のパートナーシップ～働きがいのある職場の創造～」を作成した。

冊子の章立ては次のとおりである。

- ・はじめに一働きがいのある職場の創造に向けて
- ・パートナーシップ＝同僚性を意識する
- ・アンケートの結果・考察
- ・改めて、今なぜパートナーシップ（同僚性）の構築が必要か
- ・チームビルディング
- ・協働的な話し合いの場を築く
- ・教職員のメンタルヘルス対策とパートナーシップ



第5図 成果物（冊子）の表紙

冊子の前半には、パートナーシップや職場における同僚性についての考え方の記述に加え、パートナーシップの高まりが働きがいを感じさせ、働きがいのある職場であれば居心地も良く、そこでは仕事に取り組むモチベーションも向上し、結果として更なるパートナーシップの構築につながるという、好循環の実現について言及している。

そして、前述したアンケートの結果・考察を踏まえ、「専門家集団としての同僚性」をキーワードに、新しい教職員文化を構築していくことの大切さを提言している。

後半には、共通の目的に向かっていく組織である「チーム」づくりのためのアクティビティの紹介や協働的な話し合いの場を築く方策、メンタルヘルス対策とパートナーシップの関連といった、具体的な記述も盛り込んでいる。

本冊子は、PDFファイルで総合教育センターホームページに掲載し、県内の教職員に活用を呼び掛けていく予定である。

おわりに

人材育成プロジェクトは、前身の若手教員育成プロジェクトから数えると4年間のプロジェクトとなった。この間にも教職員の世代交代は進み、どの学校にも相当数の若手（経験年数の短い）教員が在籍している。

かつて、若手教員はベテランの背中を見ながら学び、自分で様々な工夫や経験をしながら成長するものだったかもしれないが、今はそうではない。個々の教職員が重ねてきた教材や指導方法等の工夫や成果を、多くの教職員が共有することが求められている。

これまでも人材育成にはOJTを初めとする様々な機会や方法が考えられ、実践されている。だが、どんなときにも、職場における同僚との良好なコミュニケーションが何より大切であることは論を待たない。

私たち教職員は、児童・生徒が生き生きとした学校生活を送ることを願っているが、それにはまず、その学校で働いている一人ひとりの教職員が、生き生きと教育活動に取り組んでいる姿を見せることが大切である。本プロジェクトの成果が、各学校におけるパートナーシップの構築に寄与し、働きがいのある職場の創造につながることを願っている。

[総合教育センター人材育成プロジェクトチーム]

教育事業部長	伊藤 昭彦
企画広報課長	白倉 哲
同課主幹（兼）指導主事	山本 栄一
同課副主幹（兼）指導主事	西村 正広
教職キャリア課指導主事	澤田 丈嗣
教育人材育成課主指導主事	川上 貴
教育課題研究課指導主事	石井 晴絵
教育相談課指導主事	峰 孝一

参考文献

- 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）」
文部科学省 2013 「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）」

いじめ対策プロジェクト（報告）

— いじめの未然防止を意識した学校づくり —

総合教育センターいじめ対策プロジェクトチーム

教育における喫緊の重要課題となっているいじめ問題に関し、「いじめ防止対策推進法」に基づいて、全ての校種の学校への聞き取り等を行い、学校現場の取組を把握しながら、主にいじめの「未然防止」に力点を置き、小中高特の校種を越えて、「いじめを生まない学校風土づくり」に向けた調査研究を行った。

はじめに

大津市のいじめ自殺などを受け、平成 25 年 6 月 28 日「いじめ防止対策推進法」が公布され、9 月 28 日に施行された。この法律は、社会全体でいじめ問題に対峙するため、基本的な理念や体制を整備したものである。いじめへの対応と防止について、国や自治体、教育委員会、学校、保護者、その他関係機関それぞれが、取り組むべき責務について規定されており、学校に対しては、それぞれの学校の実情に応じた対策を推進するために「学校いじめ防止基本方針」の策定及び組織等の設置が示されている。

1980 年代、いじめ問題が社会問題として大きく取り上げられるようになって以降、それぞれの学校において、いじめに対する取組は行われてきたが、いじめ問題の大きな波は、何年かごとに繰り返し訪れている。

いじめは、将来の社会を形成していく子どもたちに関わる深刻な社会問題であり、いじめ防止に対して学校に求められるものはますます大きさを増している。

総合教育センターでは、今年度いじめ対策プロジェクトを立ち上げ、今回施行された「いじめ防止対策推進法」を学校現場の実情に照らして読み解きながら、いじめの起こりにくい学校風土づくりに向けた調査研究を行った。

プロジェクトの概要

いじめ対策プロジェクトでは、様々なデータや情報からいじめを分析し、いじめについての理解を深めるとともに、学校現場への聞き取り等を含め、学校の実情に合わせて理論と実践の両面から「いじめの未然防止」に力点を置いた調査研究を行った。

いじめの分析については、神奈川県教育委員会教育局学校支援課の協力を得て、国の動向や最新の神奈川県の現状を把握するとともに、心理関係の専門家を招いての研修会を開き、いじめ問題を多角的に掘り下げた。

学校現場の聞き取りについては、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の全ての校種において行い、

校種をつないで共有できる内容を意識しながら実施した。

これらを「いじめ防止対策推進法」に基づいてプロジェクトが立てた四つの柱の中に織り込み、今までそれぞれの学校で取り組んできたことを整理して意味付け、日々の教育活動にいかせるような冊子の作成を行った。

研究の内容

1 いじめの理解

(1) いじめの定義と認知件数

文部科学省の「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」における「いじめ」の定義は、平成 18（2006）年度から変わり、よりいじめられた児童・生徒の立場に立ったものとなった。

1980 年代以降、いじめの認知件数（発生件数）は、社会問題化の波に合わせて一時的に増加し、その後減少していくことを繰り返している。

国立教育政策研究所によれば、社会問題化されるいじめに対しては、いじめ件数の増減とは関係なく、常に適切に取り組み続けていく姿勢が大切であるとしている。

(2) 神奈川県のいじめの現状

「平成 24 年度 神奈川県児童・生徒の問題行動等調査 調査結果の概要 1（公立学校分）」によれば、公立小・中・高・特別支援学校におけるいじめの認知件数の合計は 6,925 件で、全ての校種で増加しており、小学校の認知件数の増加が著しいことが分かる。

認知したいじめが「解消しているもの」と「一定の解消後、継続支援中」を合わせた「いじめの改善率」は 96.1%で、認知件数は大幅に増えたものの、各学校が解消に向けて指導と支援に取り組んだ結果であると考えられる。

(3) 神奈川県の取組

神奈川県は「いじめ問題」に対応するため、平成 24 年度に「いじめを絶対に許さない～緊急アピール～」を発信した。また、県立学校の「いじめ防止基本方針」策定に向けた資料、いじめ早期発見・早期対応のため

のアンケート例、いじめ問題への具体的な対応方法等を示した資料等の作成を行った。さらに、「かながわ元気な学校づくり」、「いのちの授業」等の取組も行っている。

総合教育センターでは、いじめに悩む児童・生徒やその保護者の相談を受けるため、いじめに関する専用の電話相談窓口を設け、24時間365日対応している。

(4) いじめの未然防止に向けて

国立教育政策研究所による「いじめ追跡調査」分析結果によれば、被害経験、加害経験はどちらも特定の児童・生徒に偏ることなく入れ替わりながら、ほとんどの児童・生徒が何らかの形でいじめに関わっている。このことから深刻ないじめは、どの子どもにも起こり得ることを前提として、いじめが起きにくい学校づくり、いじめの未然防止の大切さが改めて示されている。さらに未然防止には「自尊感情」や「自己肯定感」に加えて「他人から認められている」という「自己有用感」を持たせることの重要性にも触れられている。

2 いじめ対策の実践

(1) 「いじめ防止対策推進法」に基づいた四つの柱

「いじめ防止対策推進法」が施行され、全ての学校がいじめに対する取組を更に強化することになった。そこで、プロジェクトでは神奈川県内の小学校・中学校・高等学校・特別支援学校から、いじめに対する取組について聞き取りを行い、情報を収集するとともに、「いじめ防止対策推進法」に基づいて学校が行うべき四つの柱を立て、それに照らし合わせながら聞き取った内容を整理した。発達段階によっていじめの態様に違いがあるものの、いじめの構造や発生の原因等は各校種に通じていることを考え、他校種の取組が参考にできるよう、全校種から聞き取った情報を整理した。

四つの柱につながる条文

(法第15条) 豊かな人間関係を築くために

(法第16条) いじめの早期発見のために

(法第18条) いじめ防止のための教員の資質向上のために

(法第22条) いじめ防止対策のための組織づくり

(2) 四つの柱に基づく学校の実践

ア 豊かな人間関係を築くために

いじめの起きない集団を作るためには、お互いが認め合い、心が通い合う人間関係を築くことが大切である。そして児童・生徒と教員が共に「いじめをなくそう」という意識を持って、継続的な実践に取り組んでいくことが望まれる。

心の通い合う豊かな人間関係を育むためには、計画的な実践や一人ひとりの居場所が確保される「心が通う集団づくり」の取組が重要である。「相手のことを考えた話し合いの方法の指導」や「挨拶運動の推進」などの他人への接し方や思いやりを育てる継続的な活動

実践の成果を、教員間で共有し、議論することで、より広範囲に渡って児童・生徒を見守る意識が高まっていく。

道徳教育では、「命の尊さ」や「自己や他者の理解」、「規範意識」などの人間性を育てる取組の実践に効果が見られた。実践校では、日常の場面を取り上げロールプレイングを実施したり、新聞記事を活用して道徳の授業を実践したりしている。また、神奈川県教育委員会HPの「いのちの授業」などの活用も可能である。

体験活動では、児童・生徒の主体的な学びを促進する。その中で、「実感する感動」によって児童・生徒の人間性に広がりや深まりが期待できる。ある小学校では、各校種で学年の枠を越えた行事を実施することで、低学年が高学年に憧れ、高学年の自尊感情を育てることに繋がったとしている。

さらに、いじめ防止対策推進法では、保護者、地域住民やその他の関係者との連携の重要性についても触れられている。児童・生徒の豊かな人間関係を築くためには、学校は保護者や地域と協力して子どもを育てるという視点が必要である。また、学校としては、日頃から学校の様子を積極的に公開していくことが必要であり、併せて子どもの地域行事への参加や教員の地域パトロールへの参加など、地域へ発信していくことも重要である。

イ いじめの早期発見のために

いじめは、どの児童・生徒にも起こり得るものとして、私たちは常に児童・生徒の様子に気を配り、すぐに対応できるようにしておく必要がある。

いち早くいじめに気付くために「定期的なアンケート調査」が各校において実施されている。アンケートについて、いじめに発展する可能性も考えられる些細な出来事を回答してもらうような工夫をしたり、調査の質問内容から「何がいじめで何が問題行動なのか」ということについて児童・生徒に気付かせ、いじめの抑止につなげるという効果を持たせたりするなど各校で調査項目・内容を工夫し実施されている。

また、アンケート調査の回答より得られた情報を教員全体で共有し、気になることを面談等で確認することも行われている。これらのことから、いじめの早期発見には、調査に基づいた組織的なマネジメントサイクルを意識した取組が重要であり、アンケートやチェックリスト等を用いた調査の結果について分析し、分かったことを教員間で共有しながら対応策を検討し、関係者が分担・協力しながら指導することが望まれる。さらに調査を行うに当たっては、これまでの児童・生徒の情報を整理・記録し教員間で共有できるようにしておくこと、日頃の児童・生徒の様子を把握できるように常に観察しコミュニケーションを取ることで、児童・生徒の小さな変化を調査結果の分析に反映させる必要がある。

さらに、いじめの早期発見のためには、「相談体制の充実」も大切である。ある学校では、いじめアンケート調査後に児童・生徒一人ひとりと教育相談を行ったり、気付いた点を保護者面談にて確認したりという取組を行っている。このように、教員・学校が主体的・計画的に実施する相談体制を確立し実施することが大切であるとともに、部活動顧問やスクールカウンセラーなど学級担任以外へも相談ができる体制など「児童・生徒の自主的な相談」体制づくりとその実施が必要である。この体制を支えるものとして、「児童・生徒のそばにいつも教員がいる」、「教員が児童・生徒に積極的に話しかけている」、「連絡帳で教員と保護者がいつもやり取りをしている」といった相談環境の整備が考えられる。このような、学校全体で相談しやすい体制づくりと環境づくりを進めることがいじめの早期発見につながる。

ウ いじめ防止のための教員の資質向上のために

児童・生徒の発達の状況や課題、背景等を正しく見立て、個々の児童・生徒に適切な指導ができる教員の資質を高めるために、教員の実践的指導力を高めることが求められる。児童・生徒一人ひとりに寄り添った指導が重要であり、声にならないような児童・生徒の訴えやサインを見逃さず、気になる行動の意味や背景を捉えた指導・支援が必要である。

そして、児童・生徒に声かけや言葉がけをする時は、教員の思いも添えて伝えることが、子どもの命や人権を守ることにつながることを、ある高等学校の実践から見取ることができた。

教員の資質を高めるためには、どの校種も校内研修が欠かせない。例えば、「教員間の共通理解を促す校内研修会」として、「教室でできる支援教育」等をテーマにして、教員間で学校の取組に対する共通理解を深めたり、「人権感覚を磨く校内研修会」として、児童・生徒の特性への個別対応や、差別意識などについて理解したりする研修会などは、校種を限らず各校で研修効果が期待される。また、一人ひとりの児童・生徒を細かく見る目と分析する力（アセスメント力）の育成のための教員の学び合いは、どの学校でもぜひ実施したい研修の一つと言えよう。

研修会は、参加者全員が意見を出し合うことで組織で学校の課題に取り組むという、一体感が生まれると同時に、多面的な捉えや教員の気付きなども捉えることができる。

いじめ防止対策推進法にもあるように、これらの取組は、組織的かつ計画的・継続的に実施されることで、「いじめ」から子どもたちを守る大きな力になることが期待される。

エ いじめ防止対策のための組織づくり

いじめの未然防止・早期対応を進めるための組織づくりについて、平成25年12月に神奈川県教育委員会

より「学校いじめ防止基本方針策定の手引き」が示された。これにより各学校が組織づくりを進めていくことになる。その組織には、校内研修の効果、教育相談の状況と成果、関連教育活動の状況と評価、保護者や地域への啓発活動の振り返り等について点検、修正等する機能が求められており、PDCAサイクルによりマネジメントされることが必要とされている。

また、組織づくりは、学校の課題や状況を踏まえた現実的で適切なものが求められる。例えば、いじめに対応するチームには、「情報の収集と共有を図る」、「対処を決定し指導、援助案を作りチームで共有後に実行する」、「いじめられている子ども、いじている子ども、保護者への対応等はメンバーで役割分担する」、「援助後に話し合いをする」といった役割が求められる。各学校においてこれらの役割を効果的に果たせるような組織づくりが望まれる。

(3) 「いじめを防ぐ学校風土づくり」に向けて

いじめ対策としての各校種の様々な取組の様子を通して、いじめの未然防止に向けては、児童・生徒と教員がつくり出す学校生活全体の雰囲気づくりや風土づくり、特に「支持的風土づくり」が大切であることが分かる。「支持的風土づくり」とは、親和的、許容的、安定的な集団関係を助長し高める学級風土を作り出すことを意味している。その「支持的風土づくり」に向けた日々の教育活動に大切なものを次のようにまとめた。

ア 不安と不満を理解した子どもへの関わり

「ピアプレッシャー」（仲間からの圧力）、「スクールカースト」（児童・生徒の間に自然発生する人気の度合いを表す序列）等の状況に身を置く子どもたちが抱えている不安や不満を教員が理解し、その気持ちに寄り添うことが大切である。そして、その不安、不満、ストレス等の軽減や解消に向けた教員のチームによる取組が求められる。

また、いじめが子どもたちの対人関係における問題であるという視点に立ったとき、社会性を育むために開発的・予防的生徒指導がますます求められる。これらは、積極的生徒指導とも言われ、問題行動等の未然防止に向けた予防的な指導や児童・生徒の成長を促す生徒指導のことである。

イ 授業以外の時間を活用した相互理解と自己肯定感の育成

休み時間や放課後、教員が子どもたちと会話したり、放課後、清掃を一緒にしたりする中で、授業のときには気付かなかった友人関係や小さなトラブルの糸口などに気付くことがある。また、学校行事等で子どもたちが自分の役割をやり遂げ、周囲に認められる機会を得ることで、自己肯定感を高める機会となる。

このように、学校生活のあらゆる機会を活用して、子ども同士のあるいは、子どもと教員のより良い関係

を深化させるとともに、それぞれの子どもたちが、自己肯定感を実感できる場面づくりに向けて工夫したい。
ウ 学習指導と児童・生徒指導が一体化した授業の実践

授業中の児童・生徒指導の視点として、学習規律、学習意欲が挙げられる。この二つの視点について教員が、意図的・計画的に配慮することで、学習指導と児童・生徒指導が一体化した授業が実現し、より良い授業の実践が可能となる。これらは、児童・生徒の学力の向上につながるるとともに、学級の中の居場所をつくることになる。

エ 確かな同僚性が築かれた教職員関係

学校で生じる様々な困難に対応していくには、教員がチームで対応することが求められている。そのためには、教員同士が支え合い、協働する力を備えること、つまり確かな同僚性が必要である。教員同士の高い同僚性は子どもたちにも伝わり、子どもたちに安心感を与えることになる。

3 いじめに関する教材の作成

子どもたちが豊かな情操と道徳心を培い、課題を解決するために必要な力を育むことをねらいとして、2種類の学習ツールを作成した。

「いじめか、いじめでないか」の捉え方は人それぞれ異なるが、心理的、物理的に影響を与える行為であり、受けた側が精神的な苦痛を感じるのであれば、それはいじめと判断される。これらのワークシートを使用した学習では、具体的な事例についてグループワークを通して考えながら、「相手の気持ちを考えた発言や行動が大切であること」、「いじめと言われる行為の中には、犯罪になりうる重大な問題となる行為があるということ」を考えさせたい。それによって、いじめについて児童・生徒の規範意識を育成し、いじめを未然に防ぐことをねらいとしている。

それぞれの学習ツールについて指導案も付けてあるので、対象となる児童・生徒の発達段階に合わせて、各学校で工夫しながら活用されたい。

おわりに

いじめ問題解決のための、斬新で簡単なノウハウや万能特効薬は存在しない。対症療法にとどまらず、学校全体でいじめの起こりにくい風土づくりのための「体質改善」を行っていく必要がある。そのためにも、今までそれぞれの学校が日常的に取り組んできた内容を見直し、意味付けて検証していく必要がある。また、常に教員全体でいじめ問題に対して高い意識を持ち、組織的にいじめ問題に対峙していくことが求められている。

それぞれの学校が見直しを行い、取組の精度を高め

ていく過程において、この調査研究が一助となればと願っている。

調査に当たっては、職員への聞き取りに協力していただいた厚木市立戸室小学校、茅ヶ崎市立浜須賀中学校、神奈川県立保土ヶ谷高等学校、三浦臨海高等学校、高津養護学校に感謝したい。

[総合教育センターいじめ対策プロジェクトチーム]

企画調整部長	杉坂 郁子
企画広報課長	白倉 哲
同課主幹(兼)指導主事	山本 栄一
同課副主幹(兼)指導主事	牛島 操
同課副主幹	野口 裕美
教職キャリア課主幹(兼)指導主事	荒井 智子
教育人材育成課指導主事	中山 晋
教育課題研究課指導主事	峰 治
教育相談課指導主事	丸野 薫
特別支援教育推進課主幹(兼)指導主事	藤 聡志

参考文献

文部科学省 2010 『生徒指導提要』
国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2010 「いじめ追跡調査 2007-2009」
国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター 2013 「いじめ追跡調査 2010-2012」
国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター 2013 「いじめについて、正しく知り、正しく考え、正しく行動する」
文部科学省 2013 「平成 24 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』について」
神奈川県教育委員会 2013 「平成 24 年度 神奈川県児童・生徒の問題行動等調査 調査結果の概要 1 (公立学校分)」
押切久遠 2001 『こころの教育 実践シリーズ①クラスでできる非行予防エクササイズ 子どもたちの後悔しない人生のために』 図書文化社
神奈川県立総合教育センター 2007 「教育相談事例から考える いじめとその対応～チームでいじめに対応する重要性～」

研究集録第 33 集（平成 25 年度）

発行 平成 26 年 3 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

