



神奈川県

ISSN 1348-4109

平成 28 年度

研究集録

第 36 集



神奈川県立総合教育センター

はじめに

神奈川県では、平成 27 年度に「かながわ教育ビジョン」の改定にともない、「教職員人材確保・育成基本計画」を一部改定し、5つの重点的な取組みを新たに位置付けました。その中では、多様な教育課題に対応するために教職員の資質能力の向上を図り、共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育を推進し、柔軟性をもった優秀な教職員を育成することが謳われています。

神奈川県立総合教育センターではこの計画に基づき、「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、神奈川の教育の発展に努めています。

また、今年度は、平成 27 年度に策定された「県立高校改革実施計画」の「実施計画(I期)」の一年目に当たり、質の高い教育の充実、学校経営力の向上、再編・統合等の取組みを平成 31 年度まで進めることになっています。

一方、中央教育審議会では平成 28 年 12 月、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等について答申を取りまとめました。その中では、学校を変化する社会の中に位置付け、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標が掲げられています。これを受けて文部科学省では、学習指導要領等の枠組みを大きく見直し、本年 2 月、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領等の改訂案を公表しました。

今回、作成致しました研究集録第 36 集は、当センター所員が、学校を支援するために行った調査・研究を成果としてまとめたものです。本集録に収録した論文は、いずれも社会の変化や国の動向、県の政策を見据えた研究成果であり、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、検証等に役立つものと考えております。本集録が、学校教育や教育実践の場はもちろん、教育研究や教育行政等の参考として御活用いただけましたら幸いです。

平成 29 年 3 月

神奈川県立総合教育センター

所 長 北村 公一

目 次

1	授業改善や児童・生徒理解に資する調査・研究			
○	育成すべき資質・能力を育む学びの在り方に関する研究（中間報告）----- 1 —「深い学び」を実現する学習過程に着目した高等学校における授業実践—	教育課題研究課	石井 晴絵	
○	英語教育の充実に関する研究----- 9	教育課題研究課	久本 卓人	
2	多様な教育課題解決に向けた調査・研究			
○	的確な実態把握に基づく指導・支援の在り方に関する研究（中間報告）-----15 —学校でのアセスメントの効果的な活用方法の検討を通して—	特別支援教育推進課	横澤 美保	
○	道徳教育の充実に関する研究（最終報告）-----27	教育課題研究課	森本 タエ	
○	いじめ対策に係る調査研究----- 39	教育課題研究課	田中 恵美	
○	学校組織マネジメントに関する研究（最終報告）----- 47	教育人材育成課	坂野 千幸	
3	教育施策の形成や提言、検証等に関する調査・研究			
○	教育の情報化の推進状況に関する調査研究----- 61	教育課題研究課	齋藤 麻紀	

1 授業改善や児童・生徒理解に資する調査・研究

育成すべき資質・能力を育む学びの在り方に関する研究 (中間報告)

— 「深い学び」を実現する学習過程に着目した高等学校における授業実践 —

石井 晴 絵¹ 中 根 賢¹

学習指導要領改訂の審議を契機にアクティブ・ラーニングが注目されているが、目的や方策についての理解は十分ではない現状がある。本研究は、「主体的・対話的で深い学び」の視点を踏まえた具体的な授業イメージを示すことにより、アクティブ・ラーニングについての理解を深め、子どもたちに必要な資質・能力を育成するための授業改善の推進に資することを旨とする。県立高等学校での三つの実践例を中心に研究成果をまとめた。

はじめに

社会の急激な変化や技術革新の進展は、今後、子どもたちがどのようなキャリアを選択するかにかかわらず、大きな影響を及ぼす。将来就く職業や労働の在り方が大きく変わるといふ予測もある。こうした子どもたちの未来を見据え、学校教育において、新しい時代を生きるために必要な資質・能力を育む必要がある。

以上のような認識に基づいて、次期学習指導要領は、「社会に開かれた教育課程」の実現を目標として、中央教育審議会で改訂に向けた検討が行われ、平成 28 年 12 月「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下、「答申」という）が示された。

平成 26 年 11 月の文部科学大臣からの諮問において、子どもたちが必要な資質・能力を身に付けるために「どのように学ぶか」の視点として提示されたアクティブ・ラーニングが、注目され関心を集めている。

一方で、平成 28 年 8 月の中央教育審議会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」（以下、「審議のまとめ」という）には、アクティブ・ラーニングという言葉が先行して、「活動あって学びなし」と批判される授業や、特定の方法にこだわり、指導の型をなぞるだけの授業になりかねないとの懸念や危惧があること、また、アクティブ・ラーニングの視点の一つとして示されている「深い学び」についてはイメージがつかみにくいとの指摘があることが示されている。

このような懸念や危惧及び指摘は、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善の必要性や意義を理解するが、どのように取り組めばよいか分からないという学校現場の状況を反映していると考えられる。

神奈川県立総合教育センターが、各学校の授業改善等への支援として実施している「カリキュラム・コン

サルタント」事業においても、平成 28 年度は、多数の学校から、アクティブ・ラーニングをテーマとする校内研修会での講演や研究授業の指導・助言に係る所員派遣の要請があった。このことも、学校現場の関心の高さや期待を示すとともに、取組について戸惑い、方策を模索している現状を示しているといえる。

本研究は、中央教育審議会が示す「アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善」、すなわち「主体的・対話的で深い学び」について整理し、特に「深い学び」を具体的にイメージした授業実践例を提示する。

子どもたちに求められる資質・能力をよりよく育むために、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善とはどのようなことであるかについて、実践に基づいて分かりやすく伝え、学校現場での理解を深め、取り組みやすくすることを目指す。

研究の目的

アクティブ・ラーニングの視点「主体的・対話的で深い学び」により、どのように授業が改善され、子どもたちのどのような変容につながったかを示す実践例を収集する。検証を踏まえてその成果を普及することにより、求められる資質・能力の育成に向けた授業改善の推進に資する。

研究の内容

1 研究の概要

本研究の研究期間は、平成 28 年度・29 年度の 2 年間である。研究 1 年目の平成 28 年度は、アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた単元の授業を実践し、生徒がどのように変容したかを検証する。

まず、「審議のまとめ」に基づき、これからの時代に求められる資質・能力及びアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善について整理した。さらに、この整理を共通認識として、県立高等学校 3 校の調査研

1 教育課題研究課 指導主事

究協力員が授業実践を行い、その成果を検証した。本稿はこの研究1年目の取組をまとめた中間報告である。

2 アクティブ・ラーニングについての概念整理

(1) 資質・能力の育成

アクティブ・ラーニングの目指すものは、変化が激しく将来の予測が困難な時代を生きる子どもたちに必要な力を、授業を通して確実に育むことである。子どもたちに必要な力である「育成を目指す資質・能力」は、次の三つの柱に整理されている（「審議のまとめ」pp. 26-28 文中のゴシックは筆者）。

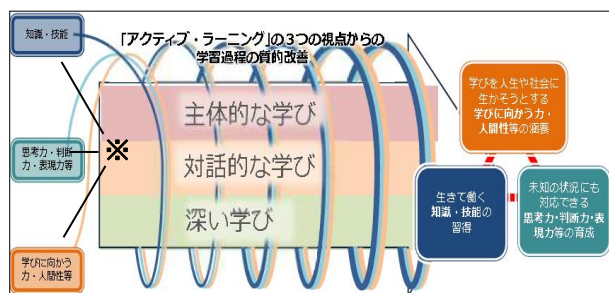
育成を目指す資質・能力の三つの柱

- ①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」
- ②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」
- ③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」

(2) 学習過程の質的改善

子どもたちが、この資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けることができるようにするためには、「学びの質」が重要である。学習の内容と方法の両方を重視し、子どもたちの学びを質的に高めていくことが求められる。

資質・能力の育成とアクティブ・ラーニングの視点の関係は、「審議のまとめ」補足資料（p. 12）に次のように示されている（第1図 図中の※は筆者）。



第1図 資質・能力とアクティブ・ラーニングの視点

三つの柱として整理された資質・能力（第1図中の※）は、直線的にはなく、螺旋状に図示されており、資質・能力が相互に関連していることを示している。これは、「例えば、習得・活用・探究のプロセスにおいては、習得された知識・技能が思考・判断・表現において活用されるという一方通行の関係ではなく、思考・判断・表現を経て知識・技能が生きて働くものとして習得されたり、思考・判断・表現の中で知識・技能が更新されたりすることなども含む」（「審議のまとめ」補足資料 p. 12）と説明されている。子どもたちが、学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・

発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たに育まれたりしていくことが重要である。そのような学びの過程をつくり出すための指導の工夫が求められる。

(3) 「主体的・対話的で深い学び」の実現

三つの柱に整理された資質・能力を身に付けていくためには、学びの過程において子どもたちが、主体的に学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方を結び付けたり、多様な人との対話を通じて考えを広げたり、単に知識を記憶する学びにとどまらず、身に付けた資質・能力が様々な課題の対応にいかせることを実感できるように学びを深めたりすることが重要である。アクティブ・ラーニングは、このような「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、共有すべき授業改善の視点として位置付けられ、その具体的な内容については、次の三つの視点に整理されている（「審議のまとめ」p. 46 文中のゴシック及び注は筆者）。

アクティブ・ラーニングの三つの視点

- ① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「**主体的な学び**」が実現できているか。
- ② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「**対話的な学び**」が実現できているか。
- ③ 各教科等で習得した概念や考え方を活用した「**見方・考え方**」を働かせ、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう「**深い学び**」が実現できているか。

注 ③は「答申」(p. 50)では次のように示されている。

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

これらの三つの視点は、相互に影響し合うものであり、学習過程の中では一体的に実現されるものであるが、授業改善の視点としては、それぞれを固有の視点として捉える。子どもたちの学びがこれらの三つの視点を満たすものになっているかを把握して授業を改善していくことが求められている。

以上を踏まえて、本研究は、「資質・能力の育成」、「学習過程の質的改善」、「主体的・対話的で深い学び」の三つをキーワードとして、アクティブ・ラーニングの視点から、質の高い学びを実現する授業の在り

方を探るものとする。

3 調査研究協力員による授業実践

(1) 「深い学び」の実現を目指して

アクティブ・ラーニングの視点からの学びに特定の型はなく、多様な方法と工夫がある。このことについての学校現場での理解を促し、取組を進める一助とするために、調査研究協力員が授業実践を実施し、「主体的・対話的で深い学び」の視点を踏まえた具体的な授業イメージを提示する。この授業実践は、三つの視点のうち、特に「深い学び」の実現を目指すものとし、教科の学習内容を深く学ぶために「どのように学ぶか」、また、深く学ぶことによって「何ができるようになるか」を明確にした単元の指導と評価の計画として構想し、実施した。

ねらいは、次の二点である。一つは、「深い学び」に着目した学習過程の構築や指導方法についての工夫を明確に示すことである。もう一つは、これらの工夫によって、生徒の実態と教科の目標を踏まえて授業構想の段階で明確にした身に付けさせたい力、資質・能力が育成されたことを検証することである。

(2) 「深い学び」を実現するために

平成 28 年 9 月に開催した調査研究協力員会において、前章の整理を共通理解した。その上で、第一に、生徒の現状と身に付けさせたい力を明確にすること、第二に、生徒が深く学ぶことを具体的にイメージすること、一と二を反映して学習過程・学習指導を工夫することの三点を踏まえて授業を構想することとし、10 月に事前検討を行い、11 月に授業を実施した。

本研究における授業実践の特徴は、「深い学び」の実現に向けて、「どのような内容を（単元観）、どのような生徒が（生徒観）、どのように学ぶことでどのような力を付けるか（指導観）」を、授業構想の段階で明確にし、整理したことである。

「深い学び」を実現するための事前整理

①単元観：本単元の特徴

本単元のどのような学習内容が、生徒たちに求められる資質・能力の育成につながると捉えているか。

②生徒観：本単元を学習するに当たっての生徒の学力・学習状況の実態

これまでの学習経過で身に付いている力と、本単元で身に付けさせたい力は何か。

③指導観：深い学びのイメージ

本単元を生徒が深く学ぶということをどのようにイメージして学習過程や指導を工夫したか。

4 実践例 1（理科・生物）

(1) 本実践における「深い学び」

これまでに習得した実験の技能と、酵素の働きなど他の単元の学習で得た知識を使って、自分たちで実験の手立てを考えるを通して、実験と結果の検証に主体的に取り組み、刺激に対する生物の反応について様々な視点から考える。

(2) 授業実践の概要

○対象生徒	2 学年 3 クラス
○教科・科目	理科・生物
○単元名・時間数	刺激に対する反応・6 時間

(3) 「深い学び」を実現するための事前整理

ア 単元観

刺激に対する効果器の反応（主に筋肉の働き）は日常的に我々が行っている生命現象であり、身近な分野である。自分たちの体のメカニズムがどのようになっているかを理解し、実生活に即して考察できる。

イ 生徒観

積極的に生物を選択したとは限らず、基礎力や表現力に個人差が大きい。これまでに学習した内容と実験の手立てを結び付けて話し合わせることで、主体的に考える力を付ける。

ウ 指導観

現象を見て疑問を持ち、自分たちで実験を組み立て、実験を行って結果を考察する。この一連の過程で、自分たちで考える力、実験結果を検証する力を養う。

(4) 学習指導案の概略

ア 単元で身に付けさせたい力

刺激に対する反応について多面的な視点で捉え、知識を蓄積するとともに、自分で課題を見付け、結果を処理しようとする力。

イ 単元の評価規準

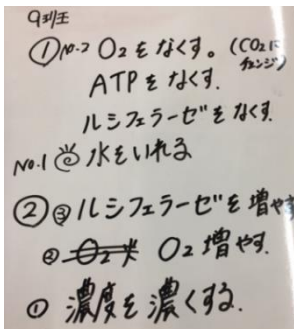
関心・意欲・態度(a)	反応の仕組みに興味を持ち、意欲的に探究しようとしている。
思考・判断・表現(b)	反応の仕組みについて考えることができ、導き出した考えを的確に表現している。
観察・実験の技能(c)	実験の基本操作を習得し、設定した課題を探究する技能を身に付けている。
知識・理解(d)	刺激に対する反応における神経系・効果器の仕組みを理解している。

ウ 単元の指導と評価の計画

時	学習内容 学習活動	指導上の留意点	評価の観点			
			a	b	c	d
1 5 3	筋肉の構造、各部の名称。 筋収縮の仕組み。 筋収縮とエネルギーの関係。 筋肉以外の効果器。	筋肉、体の構造を理解させる。 筋収縮とエネルギーの関係、筋肉疲労等の関係に気付かせる。 筋肉以外の効果器について考察させる。		○		○

4	発光器官（効果器）の理解を深めるための実験に向けた準備。 自己課題の設定。	実験の手立てを自分たちで考え、設定させることにより、深い理解につなげる。	○	○		
5	発光の実験。 考察のまとめ。	自分たちで設定した課題の検証を行わせる。	○		○	
6	実験結果の考察。 各班の結果から理解できることのまとめ。	実験結果を検証させ、結果の処理を行う力を養う。	○	○		

(5) 「深い学び」を実現する学習過程・指導の工夫
本実践の中核をなすのは、第4時の、生徒が自分たちで実験の手立てを考える学習活動である。まず、ホタルの発光の現象を演示し、なぜ発光するのか疑問を持たせる。その上で発光の仕組みとホタルの生態を整理させ、自分たちの知識で実験を組み立てさせる。具体的には、発光を止める・強めるためにはどうすればよいかの二点を考えさせた。



第2図 実験の手立て
(例)

個々の考えをワークシートに整理してから、班で話し合っ、ホワイトボードに実験の手立てを書かせる(第2図)。このホワイトボードを回覧し、他の班の実験の手立てを共有させた。実験は各班が考えた、酸素を取り除く、水素を入れる、真空にする、試薬の量を増やす・濃度を高める、温度を変化させる、塩酸・水を加えるなどの手立てで行った。実験後に行わせた検証では、生徒は、自分たちの実験について、他の班の実験方法や結果も踏まえて考察を行っていた。

(6) 生徒の変容と資質・能力の育成

生徒たちは、これまでの学習で身に付けた知識や実験の技能を使い、実験の手立てを考えることができた。話し合って考えさせることで、自分だけではどうしたらよいか分からない生徒も積極的に取り組むことができた。また、実験の成功・失敗にかかわらず、結果について、事前に共有した他の班の意見も踏まえて様々な視点から考察し、検証することができた。

自分たちで手立てを考えることで、実験そのものにも、結果の考察にも、主体的に取り組むことができた。本単元で、受け身ではなく主体的に学習に取り組むことができた、生徒が自覚した振り返りも見られた。

○生徒の記述から

- ・今まで学んできた知識を重ねて考えることで見えてくるものがいくつもあって感動した。冷やすことで酵素の働きが止まるかもしれないという考えは、たくさん

学んできた中のことをいかせていてよいと思う。

- ・生物の生息状況を考えてどうすれば反応しなくなるかを話し合って考えるのは楽しく、実験前の予想はどれも面白い。
- ・自分たちと他の班では方法が異なるので、どれがうまくいくのが楽しみだ。
- ・温めたり冷やしたりしている班があったので、酵素には最もよく働く温度があるのではないかと思った。
- ・実際に考えを実現できるのは楽しかった。もっと様々なことを試して、うまくいくまでやってみたい。
- ・予想したやり方ではうまくいかなかったが、どうしてできなかったかと考えるのが理科っぽくて楽しかった。
- ・これまでの自分は、先生の説明を聞いてワークシートの穴埋めをするなど受け身な姿勢であった。実験の趣旨を分からないまま取り組んでいた。今回は、自分で教科書を読み進めた上で先生の話聞いて理解を深めることができ、実験では、物事がなぜ起こるのか発想する力が付いた。

5 実践例2 (外国語・コミュニケーション英語I)

(1) 本実践における「深い学び」

バイオミメティクス(生物から学ぶことで生まれた製品など)について書かれた英文を読むために必要な知識を身に付けながら、内容に関心を持って主体的に読むとともに、読んで得た知識を基に、社会や人々の役に立つ発明を考え、英語で発表し交流する。

(2) 授業実践の概要

○対象生徒	1学年3クラス
○教科・科目	外国語・コミュニケーション英語I
○単元名・時間数	バイオミメティクス・6時間

(3) 「深い学び」を実現するための事前整理

ア 単元観

人々の生活をよりよくするためのものづくりについて考えさせる。英文を読んだ後、グループ内で自分のバイオミメティクスのアイデアを英語で発表する。他の人間や新しい社会の姿を見据えてアイデアを出すことで、世界との関わりや社会貢献といった、より大きな目的に向かって自分の考えを生み出していこうとする態度を養うことができる。

イ 生徒観

読解から得た知識をいかして、自分の考えなどを英語で表現する活動は8単元目で、生徒は学習の見通しを持って取り組んでいる。これまでではペアでの共有や、代表者による発表が多かったが、本単元では、グループの中で全員が個人発表をする場面を設定した。他者を尊重しながら対話を図る方法を学び、身に付いたコミュニケーション力を自己評価で振り返らせたい。

ウ 指導観

読んで知ろうとすること自体に深い学びがある。「読む前活動」により、英文を読むことへの動機付けと、

「読んだ後活動」を含む学習への見通しを持たせることで、読解はより深い学びとなる。また、知ったことを周りと共有する活動では、読解の深まりを確認し合うことができる。

(4) 学習指導案の概略

ア 単元で身に付けさせたい力

英文を読み、自然界から科学技術のヒントを見付け、その工学的応用について自分の考えを英語で話す力。

イ 単元の評価規準

コミュニケーションへの関心・意欲・態度(a)	ペアで協力して、推測するなどして読み進めている。 グループ内発表で相手に確認したり、繰り返しや説明を求めたりしながら聞き続けている。
外国語表現の能力(b)	自然界から科学技術のヒントを見付け、その工学的応用について自分の考えを英語で適切に話すことができる。
外国語理解の能力(c)	英文を読んで、バイオミメティクス(生物から学ぶことで生まれた製品など)の例を理解している。
言語や文化についての知識・理解(d)	現在完了進行形、関係副詞、形式目的語 it についての知識を身に付けている。

ウ 単元の指導と評価の計画

時	学習内容 学習活動	指導上の留意点	評価の観点			
			a	b	c	d
1	[読む前活動] バイオミメティクスを知り、自分の好きな生物とその特徴を考える。	読む内容への興味を高め、学習の見通しを持たせる。 生物担当の教員による説明。			○	
2 5	[読む活動] 内容読解、文法、語法理解問題。 本文の再話活動(リテリング)。	文法知識を確認し、本文の内容を捉えさせる。 本文の内容を詳しく理解させる。	○		○	○
6	[読んだ後活動] グループ内で自分のバイオミメティクスのアイデアを発表する。	読んだ知識を活用し、理解を深め、表現させる。	○	○		

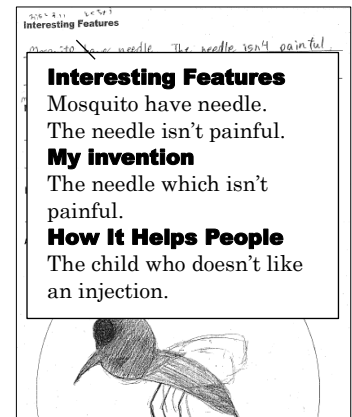
(5) 「深い学び」を実現する学習過程・指導の工夫

本実践の特徴は、読解を深い学びとするための学習過程の構築と学習活動の工夫である。読まされるのではなく、生徒が文章に主体的に向き合って読むことを深い学びと捉え、その実現に向けて前後の活動を設定した。ねらいと工夫は次のとおりである。

読む前活動 Pre-reading	読む活動 While-reading	読んだ後活動 Post-reading
----------------------	-----------------------	------------------------

読解の動機付けを行い、必要な言語知識を与える。文章の主題について考える。	個々に読解し、考える。	読解によって得た知識を活用し、自分の考えを発信する。
--------------------------------------	-------------	----------------------------

「読む前活動」は、本文の内容についての興味関心の喚起、背景知識の提示を目的とし、本単元で扱うバイオミメティクスについて、生物担当の教員による講義形式の説明を聞かせ、動機付けとした。主体的に読ませるためである。「読む活動」では、個々に文法・語法問題や内容読解問題に取り組み、ペアで助け合いながら本文を読み進める学習形態を取り入れた。さらに、内容をより詳しく理解させるために、本文の内容を本文とは違う表現で適切に伝えるリテリングの活動を行わせた。本文の内容を理解して終わるのではなく、読解で得た知識を活用させる課題を「読んだ後活動」として設定した。バイオミメティクスを用いて、生物の特徴をいかし、どのような人々の役に立つのかを考えた発明(第3図)を、英語で発表させた。まとめとして、クラス全体に向けてグループで選ばれた生徒が発表をし、読んで得た知識を基に考えたものを共有した。また、発表の際には話し手・聞き手としての自己評価を行わせ、身に付いたコミュニケーション能力を確認させた。なお、生徒の書いた英文については、回収したワークシートを教員が添削し、英文の誤りを訂正して返却した。



第3図 バイオミメティクスによる発明(例)

(6) 生徒の変容と資質・能力の育成
本実践は実施校の公開研究授業を兼ねており、校内テーマに即して、対象生徒1クラス38名に、次の三点を尋ね、授業の振り返りを行った。

「授業を通して、自分で考え、人との関わりを通してその考えを深めることができたか」については、「かなり当てはまる」16名、「ほぼ当てはまる」21名、「あまり当てはまらない」1名、「ほとんど当てはまらない」0名であった。97%の生徒が思考を深めることができたと感じている。

「授業を通して、自分一人で考え、人との関わりを通してその考えを深めることができたか」については、「かなり当てはまる」16名、「ほぼ当てはまる」21名、「あまり当てはまらない」1名、「ほとんど当てはまらない」0名であった。97%の生徒が思考を深めることができたと感じている。

「授業を通して、自分一人で考え、人との関わりを通してその考えを深めることができたか」については、「かなり当てはまる」16名、「ほぼ当てはまる」21名、「あまり当てはまらない」1名、「ほとんど当てはまらない」0名であった。97%の生徒が思考を深めることができたと感じている。

「授業を通して、自分一人で考え、人との関わりを通してその考えを深めることができたか」については、「かなり当てはまる」16名、「ほぼ当てはまる」21名、「あまり当てはまらない」1名、「ほとんど当てはまらない」0名であった。97%の生徒が思考を深めることができたと感じている。

と」などの記述が見られた。本文を主体的に読み、読んだことを基に実生活にいかすための自分の考えを持ち、それを英語で表現しようとする力が育成されたことが分かる。

「授業のどのような場面で、自分の考えが深まったか」については、プレゼンテーションやグループ活動の場を挙げる生徒が多く、「質問されて自分では気付かなかったことが分かった」、「自分と比較して他者の意見を理解することができた」といった記述が見られた。聞き手に向けて話すことや、他者の意見を聞くことで学びが深まることを示していると考えられる。

以上の結果は、実施校の研究テーマの「生徒が主体的に思考し学ぶための具体的な手立てを組み込んだ授業の実践」を実現した成果であるが、生徒が主体的に英文に向き合って読むための、一連の学習過程の工夫が効果的であったことも示していると考えられる。

また、生徒の自己評価の集計結果を見ると、話し手として「大きな声で話した」88%・「聴衆を見た」76%、聞き手として「話し手を見た」99%と比較して、聞き手として「質問やコメントをした」は71%でやや低い割合になっている。これは、話すこと（発信）に比べ、聞くこと（受信）については、能動的（アクティブ）に取り組むように意識させることや、具体的な方法についての指導が十分に行われていないためではないかと分析した。能動的に聞く力と、その育成に向けた指導は、今後の取組の課題の一つと考えられる。

6 実践例3（外国語・英語表現Ⅰ）

(1) 本実践における「深い学び」

学び合いにより理解を深め習得した文法や構文の知識が、場面に合わせてどのように使えるかをグループで考えて会話文を作成し、発表することを通して、主体的に英文を書くことや話すことに取り組む。

(2) 授業実践の概要

○対象生徒	1学年2クラス
○教科・科目	外国語・英語表現Ⅰ
○単元名・時間数	動名詞・6時間

(3) 「深い学び」を実現するための事前整理

ア 単元観

グループ活動や作り上げたものを英語で発表することは、自分の考えを言葉で「発信」することや、既習事項を「使う」ことになり、主体的に粘り強く取り組む力や、他者と対話的に学ぶ姿勢の育成につながる。また、振り返りをさせることにより、新たな課題を見つけて取り組む力の育成につながる。

イ 生徒観

学力に差があり、英語に対しての苦手意識を持つ生徒もいる。教員の文法事項の解説後、すぐに生徒がグループで教え合い、最後に生徒が全体に解説を行うという学習形態（スモールティーチャー）にしているた

め、グループで協力する力や、考えを説明する力が身に付き始めている。グループでの協力をさらに重視するとともに、英語で表現する力を身に付けさせたい。

ウ 指導観

見通しを持って学習に取り組むことができるよう、最初に本時の流れや目標を伝える。生徒一人ひとりが考えたり感じたりしたことを、他者に伝えることができる場面を作るためにグループワークを取り入れる。

また、自己の活動を振り返り、課題を見付け、次につなげることができるよう、振り返りシートを活用する。

(4) 学習指導案の概略

ア 単元で身に付けさせたい力

動名詞の働きを理解し、互いに協力しながら「話す」「書く」ことで、情報や考えなどを英語で表現する力。

イ 単元の評価規準

コミュニケーションへの関心・意欲・態度(a)	グループ内で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。
外国語表現の能力(b)	動名詞を駆使し、「話す」「書く」ことで情報や考えなどを適切に伝えている。
言語や文化についての知識・理解(c)	英語の仕組みや言葉の意味、動名詞の働きや知識を身に付けている。

ウ 単元の指導と評価の計画

時	学習内容 学習活動	指導上の留意点	評価の観点		
			a	b	c
1 4	動名詞 演習、発表（スモールティーチャー）	知識を定着させるために、グループ内での言語活動を充実させる。	○		○
	慣用表現 演習、英作文		○	○	
6	パフォーマンステスト グループで協力して動名詞を用いた会話文を作成し、発表する。	活動のねらいを明確に伝える。 机間指導により必要に応じた支援を行う。 会話文について確認の解説を行う。	○	○	

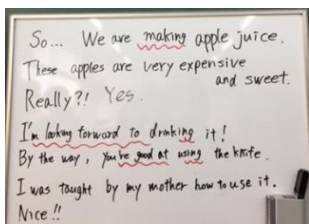
(5) 「深い学び」を実現する学習過程・指導の工夫

グループで協力して取りまわせることを重視し、学び合いにより文法事項等の学習内容を理解させることや、習得した知識を使って会話文を作成し発表することにグループで取りまさせた。その際、見通しを持って主体的に取り組むことができるよう、学習の目標や評価規準を明確に示した。

本実践の工夫は、学習過程の中で資質・能力の三つの柱に示された力を生徒が発揮する場面、すなわち、既習の知識・技能を使って思考・判断・表現し、学んだことを次につなげる場面を、単元の中に設定したこ

とである。

パフォーマンステストとして実施した第6時の学習活動では、生徒たちにあらかじめ選ばせた絵の場面を



第4図 動名詞を用いた会話文(例)

発表させた。発表後に、絵とホワイトボードを見ながら、動名詞と会話に用いられた表現について、教員が解説を行った。第4図の例では、既習の文法事項の分詞を、動名詞と使い分けて会話を作成していたので、その点を

指摘して知識を整理した。また、生徒に各班の発表を評価させるとともに、自分の班の発表と自己の取組状況についても評価を行わせ、さらに、振り返りとして、成果と今後の課題、身に付いた力を記述させた。

(6) 生徒の変容と資質・能力の育成

学習した知識を活用して考え、他者と考えを伝え合いながら会話を作り上げる場面や、人前で会話を行い、英語を話す場面を設定することで、英語を使う力を発揮させることができた。

習った知識をいかして、どのように使うかを考えさせることによって、学習内容についての理解が深まった。また、学習したことが実際に使えるということを実感したり、人前で英語を話すことを経験したりすることにより、英語を話すことへの抵抗感の払拭や、もっと知りたい、理解したことや気付いたことを使って次はもっとうまく発表したいなどの意欲につながった。

○生徒の記述から

- ・グループで単語や文法の意味を調べて英語の力が付いたし、互いに意見を出し合って交渉することができた。
- ・英語で自然な文で会話する感覚が少しつかめたと思う。
- ・絵のような場面に実際に出会ったときに、英文を考えることができる力を身に付けられた。
- ・人前で英語を話す力と、自分たちの持っている知識の使い方を学ぶことができた。
- ・発音をあまり気にせず、積極的に英語を話す力が少し身に付いたと思った。
- ・習った文法を実生活でどのように使いこなすかを考える力、皆で協力して、どのようによい発表ができるかを考え出す力、他の班の発表を聞いて、次にどのようなことを取り入れればよいかを考える力が付いた。

研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 「深い学び」をイメージする

生徒が単元の学習内容を深く学ぶことを具体的にイメージして授業を構想したところ、「主体的な学び」と「対話的な学び」がおのずと取り入れられ、単元で身に付けさせたい力を育成することができた。

これは、「深い学び」に着目して、その実現を意識して授業を構想することにより、アクティブ・ラーニングの視点からの学びである「主体的・対話的で深い学び」の三つの視点が、結果的に全て取り入れられた学習過程になったということである。

調査研究協力員からは、「深い学び」の実現に向けて、生徒が本単元を深く学ぶことを具体的にイメージする際に、「どのような内容を(単元観)、どのような生徒が(生徒観)、どのように学ぶことでどのような力を付けるか(指導観)」を授業構想の段階で明確にした事前整理が有効であったと報告されている。

子どもたちに身に付けさせたい力を明確にし、その力を付けるためには、どのように学ぶことが「深い学び」になるのかを具体的にイメージする。その実現に向けて、どのような学習過程で、どのような学習活動を行わせ、指導するかを「デザイン」して授業を構想する。本研究のまとめとして、このことを、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善の一つの在り方として提示したい。

(2) 「深い学び」を実現する

本研究の授業実践から得られた、「深い学び」の実現に向けて効果的であった学習過程・指導の工夫を、次の五つに示す。特に、「ア」と「イ」については、「深い学び」と、「主体的な学び」及び「対話的な学び」との関連を示した検証になったと考える。

ア 主体的に学ばせる

どの実践においても、「深い学び」とするために、生徒が主体的に学ぶことを重視していた。

主体的に学ばせるための具体的な工夫としては、「見通しを持たせること」や「振り返りを行わせること」のほかに、「既習の知識を使わせること」、「実生活とのつながりを意識させること」が共通して取り入れられていた。

「深い学び」とするために、生徒が自分自身で題材や課題にしっかりと向き合うことが大切である。子どもたちの学びを「主体的な学び」にすることは、「深い学び」の実現のためには欠かせないと考えられる。

イ 生徒同士の対話を取り入れる

実践はいずれも、学習過程の中に生徒同士の学び合いや教え合い、話し合いといった生徒同士が対話する活動を取り入れていた。

対話的に学ばせることによって、生徒は様々な視点を取り入れて考えを広げ深めることができ、一人では取り組むことが難しいことにも取り組むことができていた。このことは、生徒同士の対話を取り入れたこと

が、考えを深めたり主体的な取組を促したりして、「深い学び」につながったことを示している。

「深い学び」の実現に、「対話的な学び」の一つである、子ども同士の対話が有効に働くと考えられる。

ウ 考えを可視化して交流する

個人やペア、グループで考えたことを、可視化して、発信・受信することで学びを深めることができた。

そのためのツールとして、実践においては、回覧したり並べて比べたりすることができる大きさのホワイトボードの活用が有効であった。

エ 能動的に聞く力を育成する

発表やプレゼンテーションなど、考えたことを発信する学習活動を通して、生徒は学びの深まりを実感していた。

こうした学習活動が「深い学び」の実現に効果を発揮するには、考えをまとめ発信する力とともに、受信する側すなわち聞き手の態度が大切であるという気付きを得ることができた。能動的に聞く力の育成に向けた指導については、今後の課題としたい。

オ 安心・安全な学習環境を設定する

深く学ぶためにグループで話し合うことや、話し合っただけで考えをまとめる活動を行うためには、普段からの学習場面での慣れが必要であることや、自分の考えを述べたり、人前で発表したりする学習活動に、安心して取り組むことができる学習環境の整備が必要であることが分かった。子どもたちの学びの質を高めるためには、「どのように学ぶか」について、学校を安心・安全な学びの場とするという側面から捉えて、学校全体で取り組む方策を探ることが大切だと考える。

2 今後の方向性

(1) 各教科等の特質に応じた「見方・考え方」

「深い学び」の実現に向けた、学びの「深まり」の鍵となるのは、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」であるとされている（「答申」）。この「見方・考え方」については、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の各ワーキンググループで議論されてきたが、「答申」で各教科別に整理して示された。

「深い学び」の実現に向けた授業イメージを明確に伝えるために、今後はさらに、この「見方・考え方」を軸にした授業実践例を示すことが必要である。

(2) カリキュラム・マネジメント

カリキュラム・マネジメントは、次期学習指導要領の理念の実現のための重要な概念である。「答申」では、学校の教育課程全体で、子どもたちに育成すべき資質・能力を育むために、各教科等の教育内容を相互に関連付けたり、教科等横断的な視点で捉えたりすることの必要性を特に重視している。アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善は、カリキュラム・マネジメントを通して行うことで一層の推進が期待できる。

3 平成 29 年度の研究計画

研究 2 年目の平成 29 年度は、以上の方向性を踏まえて、調査研究協力員による授業実践を継続して行い、研究を深化・発展させていく。

また、調査研究協力員の所属校は、県教育委員会の「県立高校改革実施計画（I 期）」指定校の「授業力向上推進重点校」である。この取組との連携を図ることも視野に入れて取り組む。

おわりに

アクティブ・ラーニングという言葉が流行になっている感があるが、アクティブ・ラーニングの視点からの学びを実現しようとするのは、私たちがこれまで追究してきた、良い授業とは何かを探る不易の試みである。研究を通して、この言葉は、教員が「何をどのように教えるか」から、生徒が「何をどのように学ぶか」に視点を転換すること、すなわち、生徒を主語にして授業を考えるとということを提起しているように感じた。生徒が学びの主体であることを具現化する授業の在り方を引き続き探っていく。

「深い学び」の実現に向けて、授業実践に意欲的に取り組んでくださった調査研究協力員の先生方と、実施校の生徒の皆様に心から感謝を申し上げ、結びとしたい。

〔調査研究協力員〕

県立松陽高等学校 教諭 大石 智子
県立七里ガ浜高等学校 教諭 中川 崇寛
県立麻溝台高等学校 教諭 弓削 恵

〔助言者〕

文部科学省初等中等教育局 視学官 田村 学

引用文献

- 中央教育審議会 2016 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」 pp. 26-28 p. 46
中央教育審議会 2016 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ 補足資料」 p. 12
中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」 p. 50

参考文献

- 石井英真 2015 『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準
松下佳代編著 2015 『ディープ・アクティブラーニング 大学教育を深化させるために』勁草書房
P. グリフィン他編三宅なほみ監訳 2014 『21 世紀型スキル 学びと評価の新たなカタチ』北大路書房

英語教育の充実に関する研究

久本 卓人¹ 齋藤 麻紀¹

平成32年度の次期小学校学習指導要領実施に伴い、小学校英語教育は大幅な充実が図られることになっている。本研究では、小学校英語教育充実に関する施策や議論などを参考に、指導体制や目標設定、教材及び学習内容の在り方などに関して各学校に求められることを整理した上で、教員を対象とする校内研修プログラムの作成を行い、小学校英語教育の充実を目指した。

はじめに

教育、経済、文化など、社会のあらゆる分野においてグローバル化が進展する中、国際共通語としての英語力向上は日本の将来にとって極めて重要である。文部科学省は、初等中等教育段階からのグローバル化に対応した教育環境づくりに資する小・中・高等学校を通じた英語教育改革を計画的に進めるため、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を平成25年12月に公表した。

また、これを受けて平成26年2月に設置された「英語教育の在り方に関する有識者会議」は、小・中・高等学校における英語教育の充実に係る検討を進め、その審議のまとめである「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」(2014) (以下、『英語教育の在り方に関する有識者会議』報告) という)において、小学校では「中学年から外国語活動を開始し、音声に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。高学年では身近なことについて基本的な表現によって『聞く』『話す』に加え、積極的に『読む』『書く』の態度の育成を含めたコミュニケーション能力の基礎を養う。そのため、学習に系統性を持たせるため教科として行うことが適当」と、「外国語活動」の早期化及び教科化や、学習内容として「読むこと」、「書くこと」を新たに扱うことを提言している。

一方、中央教育審議会教育課程部会小学校部会では、音声中心で学んだことが中学校の段階で音声から文字への学習に円滑に接続されていないこと、国語と英語の音声の違いや英語の発音と綴りの関係の学習、文構造の学習において課題があること、高学年は児童の抽象的な思考力が高まる段階であり体系的な学習が求められることなどが取り上げられている。

これらの背景を踏まえ、「外国語活動」は早期化及び教科化という形でその充実が図られることになった。平成32年度より次期小学校学習指導要領が全面実施

されるが、英語教育に関しては、平成30年度から段階的に先行実施される予定である。

研究の目的

本研究は、小学校英語教育の充実に関する施策や議論などを参考に、指導体制や目標設定、教材及び学習内容の在り方などに関して、各学校に求められることを整理した上で、教員を対象とする研修プログラムの作成を行い、小学校英語教育の充実に資することを目的としている。

なお、本稿では、教科や著作物などの名称及び引用部を除き、原則として「外国語」ではなく、「英語」と表記した。

研究の内容

1 指導体制についての整理

(1) 現状と課題

次期小学校学習指導要領の実施に伴い、高学年においては、「聞くこと」、「話すこと」の活動に加え、「読むこと」、「書くこと」を含めた言語活動を展開し、教科として系統的な指導を行うために、年間70単位時間の教科型の学習を、中学年においては従来の高学年で実施してきた「外国語活動」と同様に、年間35単位時間の活動型の学習を実施するとされている。この増加した授業時数に対応するための指導体制については、『英語教育の在り方に関する有識者会議』報告の内容から、次のように整理することができる。

中学年：主に学級担任がALT等とのチーム・ティーチングを活用しながら指導する。
高学年：学級担任が英語の指導力に関する専門性を高めて指導する、併せて専科指導を行う教員を活用することにより、専門性を一層重視する。

中学年ではALT等の活用、高学年では専科指導を行う教員の活用というように、それぞれの発達段階や学習内容を踏まえた指導体制の構築が求められている。しかし、いずれにしても、学級担任が中心となること

1 教育課題研究課 指導主事

に変わりはない。小学校においては、児童と接する時間が長く、児童の実態や他教科の内容も熟知している学級担任が「外国語活動」及び「外国語科」の授業を担当することに大きなメリットがある。この点について、直山は、『Hi, friends! 1』の「ランチメニューを作ろう」において家庭科で学んだ内容と関連付けた学習を例に挙げながら、「英語が堪能なだけの人が指導したのでは、高学年児童の興味・関心を高める授業は成立しにくい」（『日本教育新聞』2014.9.8）と述べている。

一方、実際に授業を担当する教員の不安や負担感は、これまで度々問題になってきた。「平成26年度小学校外国語活動実施状況調査」（平成27年2月実施）によると、「自信を持って指導している」と回答した小学校教員の割合が34.6%にとどまる一方、「準備などに負担感がある」は60.8%、「英語が苦手である」は67.3%に上っている。「外国語活動」を必修化した小学校学習指導要領の告示から6年が経過しているにもかかわらず、不安や負担感を抱えながら授業に取り組んでいる教員が少なくないのである。

さらに、米崎・多良・佃は、英語教育の充実における小学校教員の不安について、アンケートを実施し、その結果から「教科化および低学年化には『教員の英語力・指導力』『国語や他教科とのバランス』『児童の負担・混乱』に関する共通の不安が抽出され、また教科化のみの不安として『評価への不安』が、また低学年化のみの不安として教員の『小学校英語教育の本質的理解』が抽出された」（米崎・多良・佃 2016）と述べている。

(2) 今後の方向性

今後、ALTの配置に対する財政措置の充実や専科指導を行う教員の配置など、地域や学校等の実態に応じた指導体制の構築が進められていく見通しであるが、特に指導体制の中心となる学級担任に対する研修の改善・充実が重要である。しかし、それは単に研修の時間を増やせばよいということではない。次期小学校学習指導要領実施に向け、今後、各学校や教員が取り組むべき課題は、非常に多様であり、それに伴う負担も少なくはない。次期小学校学習指導要領が目指す方向性を踏まえて、研修内容を焦点化する、あるいは、今まで各学校や教員が積み重ねてきたものを発展させるという視点での研修の充実が重要である。

2 指導における目標設定についての整理

(1) 各学年における目標設定

学校では、年度当初の授業開始までに各教科の年間指導計画を立て、一年間の指導の見通しを立てている。「外国語活動」の早期化及び教科化においても学校や教員がまず取り組むことは、それぞれの学年で児童にどのような力を身に付けさせるのかを明確にすること

である。そこで、ここでは、各学年における目標設定の在り方について整理をする。

ア 各学年における英語教育の目標

まず、各学年における英語教育の目標について確認しておく。文部科学省から示された「外国語教育の抜本的強化のイメージ」では、小学校中学年及び高学年における英語教育の目標が次のように示されている。

中学年：外国語を通じて、言語やその背景にある文化の多様性を尊重し、相手に配慮しながら聞いたり話したりすることを中心にしたコミュニケーション能力の素地を養う。

高学年：外国語やその背景にある文化の多様性を尊重し、相手に配慮しながら聞いたり話したりすることに加えて、読んだり書いたりすることについての態度の育成も含めた、コミュニケーション能力の基礎を養う。

（下線は筆者）

これによると、コミュニケーション能力に関して、中学年では「素地」を、高学年では「基礎」を養うとされている。「素地」とは、小学校段階で「外国語活動」を通して養われる、言語や文化に対する体験的な理解、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度、外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみを指したもので、現行の小学校学習指導要領における「外国語活動」の目標にも示されている。一方、コミュニケーション能力の「基礎」を養うことは、現行の中学校学習指導要領における「外国語科」の目標にも示されており、教科化に伴うこれまでの「外国語活動」との違いを明確にしたといえる。

しかし、これをもって、中学校で学んでいる内容を小学校高学年に前倒しすればよい、ということではない。中学校「外国語科」では、聞くこと、読むこと、話すこと[やり取り]、話すこと[発表]、書くことの5領域をバランスよく身に付けることが求められているが、小学校「外国語科」においては、あくまでも聞くこと、話すこと[やり取り]、話すこと[発表]の3領域を扱うことが中心となるからである。

イ 今後の方向性

今後、それぞれの地域、学校の環境や児童の実態を踏まえ「身近で簡単なこと」について、外国語の基本的な表現に関わる学習活動を設定する必要がある。そして、中学校教員は「外国語活動」や小学校「外国語科」が、現在の中学校「外国語科」とは異なるということを意識した上で、円滑な接続を図るよう、各学年における目標設定を行うことが重要である。

(2) 「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標の設定

児童に身に付けさせる力を明確にするために、「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標の設定についても確認しておく。

ア 「CAN-DOリスト」及び中学校・高等学校での取組状況

「CAN-DOリスト」とは、CAN-DOディスクリプタ（あるいはステイトメント）と呼ばれる「英語でできる行動」をリスト化したものである。学習指導要領に基づき、観点別学習状況の評価における「外国語表現の能力」と「外国語理解の能力」について、生徒に身に付けさせたい能力を各学校が明確化し、主に教員が生徒の指導と評価の改善に活用することを目的としている。文部科学省は、中学校及び高等学校に対し、「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DOリスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」（以下、「手引き」という）を公表するなど、「CAN-DOリスト」の作成・活用を推奨してきた。平成27年12月に実施された「平成27年度英語教育実施状況調査」によると、「CAN-DOリスト」により学習到達目標を設定している学校の割合は、中学校において51.1%、高等学校において69.6%であり、いずれも平成26年度の調査から10ポイント以上、上昇している。

イ 小学校での取組状況

小学校に関しては、文部科学省による英語教育強化地域拠点事業によって、「CAN-DOリスト」に関する取組の検証が行われてきた。「平成27年度英語教育強化地域拠点事業における取組状況（小学校）」によると、「CAN-DO形式の学習到達目標を設定している」と回答した強化地域拠点校の割合は77.9%と、8割近くに上る。また、その効果についても「指導内容の焦点化が図られ、児童に付けさせたい力を明確にした指導が行われるようになってきた」、「単元末のパフォーマンス課題を児童の実態に合わせて、楽しく工夫することができるようになった」という肯定的な声が紹介されている。

ウ 今後の方向性

この「CAN-DOリスト」について「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（2016）（以下、「答申」という）では、「外国語学習の特性を踏まえて『知識・技能』と『思考力・判断力・表現力等』を一体的に育成し、小・中・高等学校で一貫した目標を実現するため、そこに至る段階を示すものとして国際的な基準であるCEFRなどを参考に、段階的に実現する領域別の目標を設定する」、「各学校においては、国が外国語の学習指導要領に定める領域別の目標を踏まえ、更に具体的に各校の学習到達目標を設定する」と、今後の取組の在り方が示されている。今後、「CAN-DOリスト」の作成・活用に関する取組は、小学校から高等学校までの接続を踏まえ、進められていくと考えられる。

県教育委員会においても、これまで「CAN-DO

リスト」の作成・活用に関しては、中学校及び高等学校での取組を中心として進められてきた。「平成27年度英語教育実施状況調査」における神奈川県の結果によると、「CAN-DOリスト」により学習到達目標を設定している学校（学科）の割合は、中学校において46.7%、高等学校においては94.2%である。次期小学校学習指導要領に向け、小学校において「CAN-DOリスト」の作成・活用に取り組む際には、これらの取組も参考にし、異校種間の指導の連携を図っていくことが重要である。

3 教材及び学習内容についての整理

文部科学省では、次期小学校学習指導要領に対応した教材開発を進めており、その検証のため、共通教材『Hi, friends!』の補助教材である『Hi, friends! Plus』及び、中学年向けの補助教材である絵本やデジタル教材を全国の研究開発学校等に配付している。

本節では、絵本の活用と『Hi, friends! Plus』の指導内容である「アルファベット文字の認識」、「日本語と英語の音声の違いやそれぞれの特徴への気付き」、「語順の違いなど文構造への気付き」の現状と課題及び指導の方向性について整理する。

(1) 絵本の活用

ア 現状と課題

文部科学省は、平成28年度に中学年の「外国語活動」早期化に向けた新たな補助教材開発を目的として『In the Autumn Forest』（第3学年用）、『Good Morning』（第4学年用）という2種類の絵本及びデジタル教材『Hi, friends! Story Books』を作成し、都道府県・市区町村教育委員会や研究開発学校などに配付している。

『In the Autumn Forest』は、森の中で動物たちがかくれんぼをする場面を扱った絵本である。児童は、どのような動物が隠れているのかを予想しながら絵本の世界を楽しむとともに、国によって干支の動物が異なることに気付き、世界の文化に興味を抱くことができるものとなっている。動物や身体の部位、形容詞などの簡単な語彙や表現を用いて、相手のことについて尋ねたり、自分のことについて話す表現に慣れ親しんだりするとともに、日本語と英語の音声の違いに気付き、積極的に自分のことについて伝えようとすることをねらいとしている。

また、『Good Morning』は、主人公である男の子が、自分の1日の生活をブラジルにいる友達に紹介するという設定の絵本である。男の子の部屋のカレンダーから飛び出した猫が、男の子を追い駆けて学校や公園へ行くというサブストーリーが設定されており、児童の豊かな想像力をかき立てるものとなっている。挨拶や感情表現、日課や学校生活などを扱ったまとまりのある話を聞いて、児童がその概要を理解し、動作を表す

簡単な語句や表現を使って、積極的に自分のことについて伝えようとするのをねらいとしている。

また、授業においては、市販の英語絵本を併用することも考えられる。英語絵本の中には名作と呼ばれ、英語を母語とする子どもたちに愛されている作品も少なくない。そのような作品は、日本と外国との生活、習慣、行事などの違いや多様なものの見方や考え方があることに気付かせる教材としての価値も有している。

ただし、注意したいのは、それらが、小学校における英語教育の教材に適しているとは限らないということである。市販の英語絵本を使用する際には、作品の題材や使用されている英語の特性を捉えるとともに、他の教材との関連性はどうか、児童の実態や授業のねらいと合っているかなどの点に配慮して、適切なものを選択する必要がある。

イ 方向性

リーパーは、入門期の英語習得プログラムとして、絵本を活用した指導法とともに、作品の選び方について紹介している(リーパー 2011)。本研究ではこれを参考に、英語絵本の選び方を次のように整理した。

- 日常使われるやさしい単語が入ったもの。
- 文とイラストが合っているもの。
- 表紙や本のタイトルが、内容を語っているもの。
- 物語の展開が明確なもの。
- 児童の生活体験から、あまり離れていないもの。
- 単語や表現が、他の教材と関連性のあるもの。
- 単元や本時のねらいと合っているもの。

なお、どれだけ優れた教材も、その魅力を引き出し、効果的に活用できるかどうかは教員の働きかけにかかっている。「中学年を対象とした、絵本活用に関する基本的な考え方」(文部科学省 2016)では、絵本の読み聞かせにおける留意点として「指導者は、ジェスチャーをつけ、表情豊かに読む」、「絵や筋について時折質問をしながら、児童を絵本の世界に引き込むようにする」ということを挙げている。また、絵本を題材にグループでオリジナル絵本を作ったり、劇やペープサートを使って演じてみたりさせることで、その内容を楽しみながら理解させることも可能である。

しかし、金森は、英語絵本を活用した指導には児童とのインタラクション(相互のやり取りや触れ合い)を起こす高度な技術が必要であることを指摘している(金森 2011)。これまで培ってきた絵本の読み聞かせに関するノウハウや技術をいかすだけでなく、児童に何を身に付けさせるのかを明確にした上で、小学校英語教育にふさわしい授業づくりに取り組むことが重要である。

(2) アルファベット文字の認識

ア 現状と課題

小学校学習指導要領では、「外国語活動」における文字の取扱いを「児童の学習負担に配慮しつつ、音声に

よるコミュニケーションを補助するものとして用いること」としている。そのため、これまで小学校において本格的な文字の指導が行われることは少なかった。しかし、「平成26年度小学校外国語活動実施状況調査」によると、中学1年生の8割が小学校で「英単語・英語の文を読むこと」、「英単語・英語の文を書くこと」をしておきたかったと回答しており、「小学校で英語の読み書きについて学びたい」という児童の思いがあることがうかがえる。

イ 方向性

教材や指導の仕方に関する今後の方向性としてまず考えられるのは、児童の生活経験をいかした教材と学習内容の充実である。『Hi, friends! 2』の「アルファベットクイズを作ろう」では、町の挿絵を見て、見たことのあるアルファベットの表示を書き写すという活動が設定されている。このように、児童が生活経験の中で馴染みのある単語を取り上げ、そこで使われているアルファベットを読んだり書いたりすることで学習内容を充実させることができる。

次に、「話すこと」、「聞くこと」の学習の中で、児童が自然に文字に触れる機会を作っておくことも考えられる。現在、『Hi, friends! 1』及び『Hi, friends! 2』の絵カードには、原則として文字が記載されていない。このような絵カードに文字を添え、「話すこと」、「聞くこと」の学習で活用するのである。

その際、文字を与えるタイミングについては、十分な配慮が必要である。この点について金森は、「文字を頼りに発話するようにならないように注意が必要」(金森 2012)と述べ、同じ絵カードでも、「文字あり」と「文字なし」の2種類を用意し、意識的に使い分けるといった配慮や、「音声だけを聞かせる」、「絵だけを見せる」、「絵と文字の両方を見せる」、「復習として文字のない面を見せ、発話できるか確認する」という4段階の活用を紹介している。

その他に、自然と文字に接することができるという点では、英語絵本の活用も考えられる。伊藤は、英語絵本の活用を「文字を使つての指導」の一翼を担うものとし、文字指導に関わる英語絵本の特性を次のように整理している(伊藤 2013)。

- 基本的に幼児向けなので、比較的簡単な英語が使用されている。
- 外国語の学習に必要な繰り返しが盛り込まれている。
- 絵と文字で構成されているという絵本の性格上、外国語学習に必要な表現とコンテキスト(場面)の融合が自然な形で図られている。
- 読み聞かせを行えば、文字と音声と場面の一体化が自然な形で実現されている。

適切な形で文字を扱うことは、高学年の児童のやる気を刺激し、学習意欲を高める効果を期待できる。児

童の生活経験をいかしたり、文字が書かれている絵カードや絵本を効果的に活用したりしながら、児童が意欲的に学ぶことのできる授業づくりが重要である。

(3) 日本語と英語の音声の違いやそれぞれの特徴への気付き

ア 現状と課題

平仮名は、「き」、「つ」、「ね」と書いて「きつね」と読むように、原則として文字の名称と「読み方」が一致する。一方、アルファベットは「f[ɛf]」、「o[óu]」、「x[éks]」と書いて「fox[fáks]」と読むように、文字の名称と「読み方」とは一致しない。このような日本語と英語の音声の違いに戸惑う児童は少なくない。

また、指導に関して、中央教育審議会教育課程部会外国語ワーキンググループでは、英語教育強化地域拠点事業における取組状況から、「指導方法や教材等を工夫しないと、発音することの難しさや書くことに対する抵抗感など、苦手意識をもつ児童も中には見られる」ことを指摘している。

イ 方向性

児童が上記のような日本語と英語の音声の違いや特徴について認識できるようになるためには、まず、身近な単語の中から特徴的なものを選び、繰り返し聞いたり話したりする中で英語の音声に慣れさせていくことが重要である。

例えば、『Hi, friends! Plus』には、アルファベット、動物、食べ物、国名などのジングル（唱え歌）やクイズなどが数多く紹介されている。児童は、リズムに乗ってアルファベット順に並んだ単語を口ずさんだり、アルファベットカードを指し示したりしながら英語の音声に慣れていくのである。教員はこのような教材を活用し、繰り返し「聞くこと」、「話すこと」の活動をする中で、児童が外国語として知っている単語を、日本語との音声の違いに注目して聞かせ、違いを発表させるなど、児童の気付きを促すようにしたい。

機械的に単語を暗記させたり詳細な発音や綴りのルールを一方向的に解説したりすることは、児童の英語嫌いを生み出す一因になりかねない。あくまでも、児童の気付きをねらいにした授業づくりが重要である。

(4) 語順の違いなど文構造への気付き

ア 現状と課題

日本語は「が」、「は」、「を」などの助詞の働きにより語順については比較的寛容な言語である。ところが、英語は語順を変えると、意味が変わったり通じなくなったりすることが多い。

例えば、「イヌが、ネコを追い駆ける。」という文を、「ネコを、イヌが追い駆ける。」と変えたとする。この場合、いずれの文でも、追い駆ける側は「イヌ」である。一方、「The dog is chasing the cat.」を「The cat is chasing the dog.」のように主語(The dog)と目的語(the cat)の位置を変えると、追い駆ける側は「dog」

から「cat」に変わってしまう。

イ 方向性

これに関して『Hi, friends! Plus』では、「A Letter to...」という絵本が収録されている。この絵本は、イヌ、ブタ、ウサギなど、様々な動物たちが追い駆けっこをする様子が描かれたものである。「追い駆ける動物」と「追い駆けられる動物」が順に変化しながら「... is chasing the ...」という文が繰り返され、児童が自然と英語の語順を意識できるしかけになっている。

「日本語と英語の音声の違いやそれぞれの特徴」と同様、「語順の違いなど文構造」に関しても、大切なのは児童自身の気付きを促すことである。このことについて金森は、知識を与えて終わるのではなく、体験的な「気付き」を促すために、自分たちの言語や文化と比較させる過程が必要であることや文法に関する知識は文字を読めるようになってから始めた方が効果的であることを示唆している（金森 2011）。

なお、小学校の高学年になると、文構造や語順について分析的に捉える力も育ってくる。国語科における学習との関連を図って日本語との比較から英語の特徴に気付かせるなど、カリキュラム・マネジメントの視点からの授業改善を図るとともに、論理的に思考しようとする習慣を育成する授業づくりが重要である。

4 校内教員研修プログラムの作成

ここまで、小学校英語教育の充実に関する施策や議論などを参考に、指導体制や目標設定、教材及び学習内容の在り方などに関して各学校に求められることを整理してきた。

今後、各教育委員会及び学校において、小学校英語教育の充実を円滑に実施していくための取組が進められることになる。その取組の一つが、教員の力量向上を目的とした研修である。

教員研修の改善・充実に関して「答申」では、英語教育担当指導主事や、文部科学省の英語指導力向上事業に参加した「英語教育推進リーダー」などが中心となって実施する各種研修、小・中学校教員相互の授業参加、合同研究会などを挙げた上で、「このような取組を通じて、学級担任はじめ全教員が外国語に触れ、外国語を指導する力を身に付けることができるよう、校内研修や外国語教育における域内の連携体制を充実させていくなど、各地方自治体の実態に応じた体制を構築することが求められる」としている。

また、東京学芸大学では、平成27年度より文部科学省委託事業として、英語教員の養成・研修のコア・カリキュラムについての2年間にわたる調査研究を行っている。その中で、子どもの第二言語の学び方の特徴や教材開発の仕方等の21項目が「指導に必要な知識・技能」として挙げられ、授業観察や授業改善などの4項目が「授業研究」として挙げられている。

このような背景を踏まえ、本研究では、これまで述べてきた課題に関して、主に「授業研究」に関する各学校における校内教員研修プログラム及び活用資料を作成した。このプログラムのキーワードは、「既存リソースの活用」と「ワークショップ型研修」である。これまで築いてきた学校の物質的、人的資源に着目するとともに、講義形式で受動的に「知識量」を増やすのではなく、教員一人ひとりが主体的、対話的に関わりながら考え、学ぶ内容となっている。

今後、次期小学校学習指導要領の実施に伴い、文部科学省による新教材や教科書会社による教科用図書が順次作成、配付される。しかし、学校によっては、それまでに一人ひとりの教員の指導力向上を図っておきたいというニーズも存在するだろう。今後、各学校の状況に合わせ、活用されることを期待する。

おわりに

次期小学校学習指導要領実施に伴い、小学校英語教育は大幅な充実が図られることになっている。

小学校英語教育においては、言語や文化に対する体験的な理解と積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うとともに、中学校「外国語科」の学習との円滑な接続を図るよう、コミュニケーション能力の素地及び基礎を養う必要がある。また、教科化に関しては、単に中学校「外国語科」の前倒しではなく、児童自身の気付きを大切にしたい小学校「外国語科」らしい授業づくりが欠かせない。

今後、専科指導を行う教員やALT及び外部人材の活用とともに、各教員の英語力のブラッシュアップや指導力の向上が一層重要となる。本稿が、英語教育の充実に向け、取組を進める先生方への一助となれば幸いである。

最後に、本研究をまとめるにあたってきめ細かい御指導と御助言を賜った文教大学の金森強教授に厚く感謝申し上げます。

[助言者]

文教大学 教授 金森 強

引用文献

英語教育の在り方に関する有識者会議 2014 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm (URLは2017年1月取得)

中央教育審議会 2015 「小・中・高等学校を通じた英語教育強化に関する取組について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/s

[_icsFiles/afieldfile/2015/12/08/1365071_3_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/08/1365071_3_1.pdf) (URLは2017年1月取得)

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

文部科学省 2008 『小学校学習指導要領』 p.108

文部科学省 2015 「平成26年度小学校外国語活動実施状況調査」 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/09/29/1362169_02.pdf (URLは2017年1月取得)

文部科学省 2016 「中学年を対象とした絵本活用に対する基本的な考え方」 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/02/1370109_1_1.pdf (URLは2017年1月取得)

伊藤治己 2013 「外国語活動における文字の扱い再考—文字を使つての指導と文字指導を区別しよう—」(鳴門教育大学『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要 第4号』) pp.27-38

岡秀夫・金森強編著 2012 『小学校外国語活動の進め方「ことばの教育」として』(成美堂)

リーパー・すみ子 2011 『アメリカの小学校では絵本で英語を教えている』 径書房 p.35

直山木綿子 2014 「小学校『英語科』教科化前にできること」(日本教育新聞2014.9.8)

米崎里・多良静也・佃由紀子 2016 「小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安—その構造と変遷—」(小学校英語教育学会『JES journal』(16), pp132-133)

参考文献

中央教育審議会 2016 「小学校部会におけるこれまでの議論のとりまとめ 補足資料」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/074/siryo/attach/1373919.htm(URLは2017年1月取得)

東京学芸大学 2016 「文部科学省委託事業『英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業』平成27年度報告書」 http://www.u-gakugei.ac.jp/~es_tudy/wp-content/uploads/2016/03/h27all.pdf (URLは2017年1月取得)

金森強 2011 『小学校外国語活動成功させる55の秘訣—うまくいかないのには理由がある—』(成美堂)

2 多様な教育課題解決に向けた調査・研究

的確な実態把握に基づく指導・支援の在り方に 関する研究（中間報告）

—学校でのアセスメントの効果的な活用方法の検討を通して—

横澤 美保¹ 関野 大輔²

特別支援教育においては、児童・生徒の実態把握に基づいた指導が重要であるが、実態把握の結果や、そこから得られた指導の手立てを授業に活用する上での課題が、過去の研究により指摘されている。そこで、実態把握に基づいた授業づくりにおける課題を調査し、得られた結果から効果的な活用につなげるための仮説を立て、調査研究協力校での検証を通して考察した。

はじめに

なぜ、特別支援学校で児童・生徒のアセスメントが重要か。中央教育審議会答申において、特別支援教育の理念と基本的な考え方について、次のように書かれている。「特別支援教育とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」。また、橋本（2016）によると、「教育・保育、医療、福祉、労働の各分野の臨床フィールドにおいて、最も重視されているのはアセスメント（Assessment）といえる。対象者の実態を把握すること、つまりアセスメントを行うことは、支援を展開するうえで必要不可欠なプロセス」、さらには「自分勝手な子ども理解・対象者把握や不十分であまいアセスメントの解釈は、実際の援助に支障が生じる」とされている。以上のことから、特別支援教育においては「児童・生徒の実態把握」と「的確な実態把握に基づいた指導及び必要な支援」が重要であり、児童・生徒のアセスメント（実態把握）は、支援者としての基本であり、最初の仕事になると考えられる。

また、アセスメントとは、「支援を必要としている子供の状態像を理解するため、様々な角度から子供に関する情報を収集し、その結果を総合的に整理・解釈していく過程（国立特別支援教育総合研究所 2015）」と示されている。つまり、特別支援教育においては、子どもの主たる課題点と子どもや保護者のニーズを捉えることが出発点となり、「課題の背景にはどのような要因が考えられるか」を多角的に探り、「ニーズに対応するためにはどのような支援方法が考えられるか」について具体的に検討していくことが重要になる。さらに、特別支援教育におけるアセスメントとは、子ど

もの現在の状態像を把握するだけでなく、より深く、的確に理解し、効果的な支援への指針をつかみ、子どもの現在の学びと将来の自立と社会参加につなげるところまで含んでいると考えられる。

特別支援教育では、障害のある子どもについて深い理解に基づいた実践が求められ、児童・生徒の的確な実態把握と実態把握に基づいた指導の充実が教員の専門性の向上につながると考えられる。平成11年と平成21年の学習指導要領改訂において、「個別の指導計画」の作成が義務付けられた。しかし、それ以前から神奈川県では、「個別教育計画」として子どもたち一人ひとりの障害の状態や発達段階等の的確な実態把握に基づき、教育的ニーズに応じた指導目標及び指導内容を設定し、継続的、発展的な指導を一貫して行うための計画を作成してきた。これは特別支援学校に在籍するすべての子どもたち一人ひとりに、学校生活や学習における目標、手立て等を具体的に示しているものである。ここでの実態把握とは、行動観察による子どもの今の姿や今までの記録、医療や福祉の情報、保護者からの情報、客観的な検査結果の数値等が含まれている。

しかし、橋本（2016）は専門的なアセスメントツールの利用については重要としながらも、「アセスメントを実施する専門性の高い教員がいない」と、アセスメントに関する課題を指摘している。そのため、学校現場では、教員による日常的な行動観察がアセスメントの中心となっていると推察される。

総合教育センター特別支援教育推進課では、神奈川県内の特別支援学校等に在籍する高等部生徒を対象に、一人ひとりの教育計画作成や指導・支援の手立て、授業づくりに向けて、学校の依頼を受け、生徒の作業・認知・行動等の特性を諸検査でアセスメントし、その結果から支援方法等について検討し、情報提供を行っている。アセスメント事業は「学校アセスメント」・「センターアセスメント」・「キャリアアセスメント」・「専門職相談・アセスメント」の四つの形式で構成されている。学校アセスメントでは、学校が主体となり行うアセスメントに対して、検査物品の貸し出しと所

1 特別支援教育推進課 指導担当主事
2 特別支援教育推進課 指導主事

員の派遣、アセスメントの実施と検査結果報告会における支援を行っている。その他の3種のアセスメントが、総合教育センターを会場とし、センター所員による運営であることに対し、学校アセスメントは学校を会場として、教員が主体となり、全体教示や記録、検査結果報告会の運営までを行う。教員が教示・記録を行うことと、生徒の学習場面である学校で実施することから、学校アセスメントは日常の学習場面とアセスメントの結果を関連付け、学年・学部の教員と自立活動教諭や進路支援担当教員等も含め、多くの教員と生徒の特性と支援の手立てについて、情報共有できるアセスメントである。

しかし、アセスメント実施後の結果の活用と授業や指導の充実について、澤田・篠原・山田(2011)は「アセスメント場面と学校生活の関連化」や、指導にかかわる関係者のチームアプローチや指導における「計画・実施・評価・改善」の一連のプロセスでの情報の効果的な活用について課題が見られるとした。また、窪田・羽賀(2016)は、「的確な実態把握に基づいた指導計画の作成が必要」であると述べた上で、「個別教育計画で作成した指導目標と授業の目標が関連付いていない」と指摘している。実態把握は指導・支援のために行うものではあるが、アセスメント結果の活用に関する課題が挙げられていることから、以上の課題を解決するため、本研究の目的を次のように設定した。

研究の目的

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

研究の内容

1 研究の推進体制

本研究1年目の推進体制は第1表のとおりである。

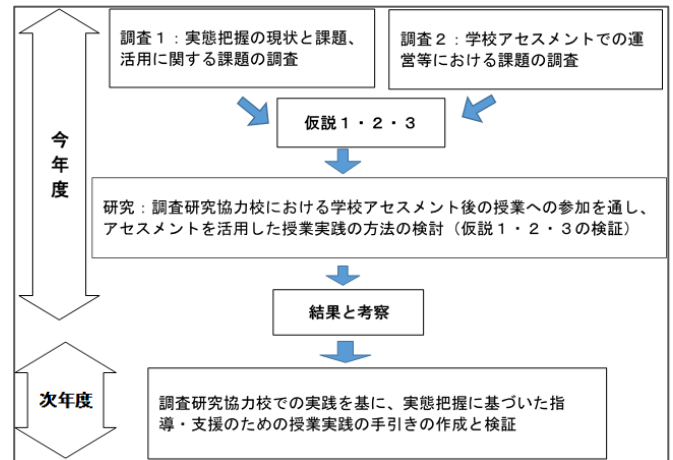
第1表 研究の推進体制

助言者	保健福祉大学 笹田哲教授
調査研究協力校	高津養護学校(知) 相模原中央支援学校(知・肢・視・聴) ※()内は設置されている教育部門
調査研究協力員	調査研究協力校総括教諭または教諭 各1名 特別支援教育課指導主事 1名
調査研究協力員会	助言者、調査研究協力員、当センター所員、長期研究員が参加し、平成28年度内

に3回開催

2 研究計画

本研究は平成28年度・29年度の2年計画で行う。研究の構造について第1図に示す。



第1図 研究の構造

(1)平成28年度の計画

県立特別支援学校知的障害教育部門高等部を対象に実態把握の現状と課題、活用に関する課題について調査し、結果を分析する。調査の結果を基に課題解決のための方策を検討する。さらに、学校アセスメントの実実施時に、各学校の運営状況と報告会等について記録し、アセスメントに関する課題を分析する。調査研究協力校における学校アセスメントの計画—実施—評価—アフターフォロー（授業実践への参加）を通して、アセスメントを活用した授業実践の方法の研究を行う。さらに、調査研究協力校教員の研究効果と負担感の調査を行う。

(2)平成29年度の計画

調査研究協力校での実践を基に、実態把握に基づいた指導・支援のための授業実践の手引き（試作版・研究成果物）を作成し、県立特別支援学校で活用するための検証を行う。

3 今年度の取組

(1) 調査1：実態把握の在り方について以下の内容で調査を行った。概要を第2表に示す。

第2表 調査の概要

対象	県立特別支援学校のうち、知的障害教育部門高等部25校と分教室20分教室 合計45か所
方法	知的障害教育部門高等部の教員を対象にした聞き取りまたは質問紙調査
回答者	特別支援学校アセスメント担当教員研修講座の受講者
実施期間	平成28年6月～8月

回収率	100%
調査項目	校内でのアセスメントの現状と課題
①使用しているアセスメントツールについて、標準化されたアセスメントツール（選択肢については、各校の学校要覧と研究紀要において、記載されていたアセスメントツールを基に作成）とその他のアセスメントについて ②アセスメントの活用状況について ③アセスメントの活用に関して課題と感じられること ④上記の課題を解決する方策について	

ア 実態把握の現状

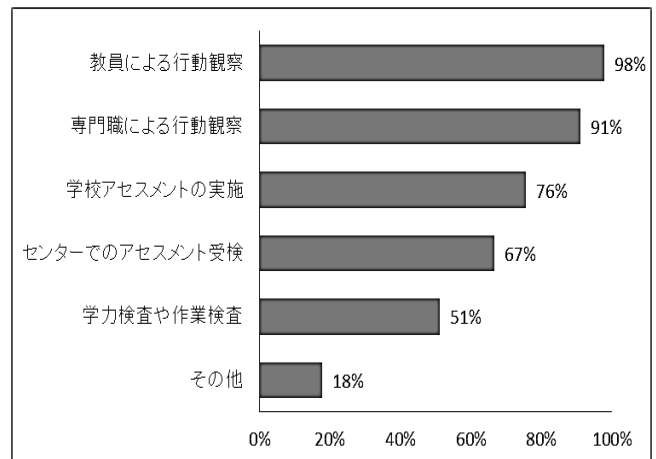
校内でのアセスメントの実施状況の調査結果は次のとおりである。標準化されたアセスメントツールの実施状況を第3表に示す。特別支援学校で活用されているアセスメントツールとして、NCプログラムや太田のステージ評価が多く为学校で活用されていることが分かった。NCプログラムや太田のステージ評価は比較的短時間で簡便に行いやすいことが要因として考えられる。さらに、少数回答のものも含めると22種類ものアセスメントツールを活用していることが明らかになった。このことから、特別支援学校知的障害教育部門高等部では、教員を中心に各種標準化されたアセスメントを各学校の事情に合わせて実施していることが明らかになった。

第3表 標準化されたアセスメントツール

全回答 45 か所から回答数を割合で表示(複数回答可)	
アセスメントツール	%
NCプログラム	56%
太田のステージ評価	51%
WISC	51%
KIDS	24%
S-M社会生活能力検査	22%
田中ビネー知能検査	16%
新版K式発達検査 2001	16%
MEPA	16%
遠城寺式乳幼児分析的発達検査	11%
K-ABC	11%
学習到達度チェックリスト	9%
フロスティグ視知覚検査	7%
LCスケール	7%
Vineland II 適応行動尺度	4%
ITPA	4%
その他	16%

その他のアセスメントの調査結果は次のとおりである。教員による行動観察を行っている学校は98%であった(第2図)。さらに、平成20年度から教諭として採用された専門職(心理職・作業療法士・理学療法士・言語聴覚士)と連携してアセスメントを行っているとの回答をした学校は91%であった。結果

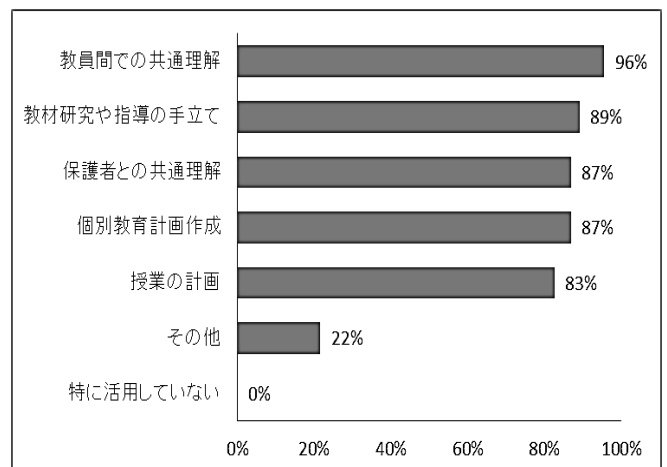
からは、特定の標準化されたアセスメントツールを活用していても、多くの学校において行動観察等で実態把握に努めていることが明らかになった。



第2図 その他のアセスメント

イ 活用に関する課題と課題解決のための方策

アセスメント結果の活用状況の結果は次のとおりである。特に活用していないと回答した学校はなかった(第3図)。



第3図 アセスメントの活用状況

アセスメントの活用に関する課題についての自由記述内容をラベル付けし、カテゴリー分析した。ラベルとカテゴリーについては、執筆者1及び課員で検証し、一致させた上で分析した。カテゴリー項目ごとの結果は次のとおりである(第4表)。

第4表 アセスメントの活用に関する課題

全回答 45 か所から回答数を割合で表示		
順位	カテゴリー項目	%
1	指導への活用方法が分からない	53%
2	活用するための教員の専門性が不足	27%
2	継続して指導していくことが困難	27%
4	集団指導の場では活用しづらい	24%
5	教員間での共通理解が困難	20%

アセスメントを活用していないと回答した学校はな

かったが、記述では多くの課題が挙げられた。さらに、課題を解決するための方策について自由記述内容をカテゴリー分析した。結果を第5表に示す。

第5表 課題解決のための方策

全回答 45 か所から回答数を割合で表示		
順位	カテゴリー項目	%
1	教員の専門性向上が必要	24%
2	学校に配置されている専門職と連携した指導	22%
3	指導につなげるための研修が必要	20%
4	個別教育計画に反映させる手立て	18%
5	教員間での共通理解が必要	11%

ウ 考察

実態把握の現状と課題についての調査から、県立特別支援学校知的障害教育部門高等部においては、生徒の実態等に応じて、標準化されたアセスメントツールと教員による行動観察を行っていることが明らかになった。また、実態把握から得られた情報を教員間での共通理解や教材作成、個別教育計画の作成等に活用していると多くの教員が回答していることから、特別支援学校においては、実態把握が指導の基本になっていることが推察される。

しかし、アセスメントの活用に関する課題では、否定的な記述が多く、「指導への活用方法が分からない」との回答が半数を超えたことから、アセスメントで得られた生徒の特性を実際の指導場面において、どのように活用していけばよいのか、どのようにつなげていけばよいのかについて、困難と考えている教員が多いと予想できる。

さらに、知的障害教育部門高等部では1学年の生徒数が本校で30名前後、分教室で15名程度であり、小学部・中学部に比べると、生徒数・教員数ともに多く、学部規模が大きくなっている。授業構成はクラス単位・学年単位・学部全体・縦割りグループ等と、学習場面によって構成メンバーが多岐に渡るため、話合いの時間の確保や情報伝達の難しさから、教員間での情報共有が難しいという課題が挙げられていると推察する。また、グループや集団での授業が中心となるため、個々の生徒の実態に配慮し、手立てを講じることが難しいと考えていることも明らかになった。「個別の配慮や手立て」＝「個別での指導」ではなく、集団での授業においても個別に必要な配慮を講じることが必要であるが、グループ・集団の授業において個別の支援の不足が見られる結果となった。

課題解決のための方策としては、第5表において、指導につなげるためには教員の専門性の向上と、専門職を活用し、運動・操作・認知・言語面等について、専門的な視点で生徒の困難さにアプローチすることが必要であると考えていることが分かった。

(2) 調査2：学校アセスメント実施時における課題 ア 学校アセスメント時における協力体制等の調査

特別支援教育推進課で行っている学校アセスメント事業において、各学校の取組について調査した内容は第6表のとおりである。

第6表 学校アセスメントでの調査の概要

対象	学校アセスメントを実施した県立特別支援学校高等部本校15校と分教室9分教室合計24か所
方法	特別支援教育推進課の所員が学校アセスメントでの内容を記録し、内容を執筆者1と課員で分析
回答者	学校アセスメントに参加した特別支援教育推進課所員
実施期間	平成28年5月～7月
調査項目	<p>①検査の運営について 実施において準備や教員の協力体制はどうだったか 観察や記録のための共通理解はできていたか</p> <p>②報告会について 報告会の参加人数や協力体制は取られていたか 報告会の時間配分は適切だったか 教員の意見や見立ては見られたか</p>

すべての学校において、学校アセスメントの検査場面に学年担任以外の教員と専門職が記録や教示等で参加していた。実施後の検査結果報告会では、県立特別支援学校高等部24か所中18か所(75%)で専門職が参加しており、情報共有に努めていた。学級担任以外では、支援連携や進路支援にかかわる教員もアセスメント実施時や検査結果報告会に参加することが多かった。

イ 考察

学校アセスメントの場面では、学年の担当者を中心に協力して運営していることが多く、担任以外で指導にかかわる教員や専門職が参加し、情報共有している様子が見られた。しかしながら、調査1において共通理解に関する課題が挙げられたことにより、その場での情報共有は行われているが、授業や指導につなげる上での共有に難しさがあると推察される。今の学校現場において、新たな会議や打合せの時間を設けることは難しいが、検査結果報告会で出された意見や指導の手立てを次の指導につなげるためには、特別でなく大掛かりでもない即時の活用から始めることが有効であると考えられる。

以上の結果と考察から、調査研究協力校においてアセスメントを即時に「指導につなげる」「活用する」ための方策を検討することにした。検証にあたって、調査1と2の結果から次の仮説を立て、研究において検証することにした。

(3)研究

ア 仮説

仮説1：実態把握で得られた結果を分析・解釈し、授業につなげる方法を具体的に提示することで、授業で活用することができるのではないかな。

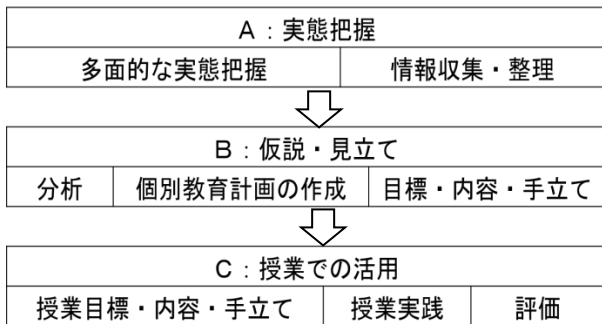
仮説2：個別の手立てや配慮を講じることで、集団やグループの授業全体の学習効果を高めることにつながるのではないかな。

仮説3：生徒の実態と授業づくりの整合性を検討・評価する機会をコーディネートする役割の教員がいることで、組織としての授業改善ができるのではないかな。

イ 手立て及び検証方法

調査研究協力校における学校アセスメント後の授業実践への参加を通して、アセスメントを活用した授業実践の方法を検討する（仮説1・2・3の検証）。

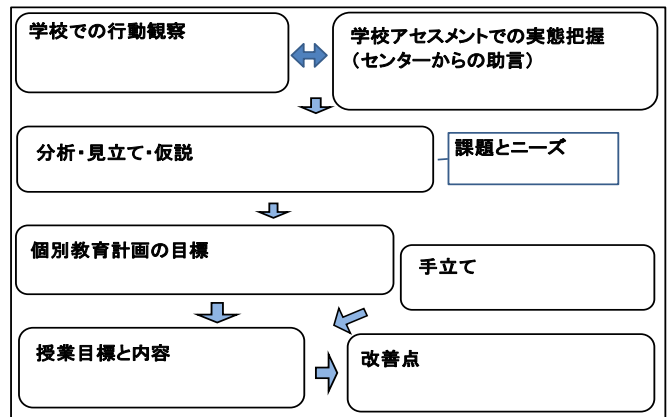
実態把握を授業に活用することが難しい要因を明らかにするために、実態把握から授業までの段階を次の3段階に整理した（第4図）。



第4図 実態把握から授業での活用までの流れ

調査研究協力校の対象学年・対象学習グループにおいて、上記の3段階を踏まえた上で、実態把握から授業までの流れシート（第5図、以下、「流れシート」とする）を提示し、抽出した生徒（20名）を対象に教員に記入を依頼した。「流れシート」を基に授業を参観し、的確な実態把握に基づいた授業づくりを行っているのか、どの段階での困難さが見られるのかを検証した。

記入に関しては、作成時期や内容、書き方等について、実際に記入した教員からいくつかの質問が出された。学校では、児童・生徒一人ひとりに個別教育計画を、教科ごとに年間指導計画を作成している。「流れシート」は作成済みの個別教育計画と年間指導計画から、必要な内容を転記することで記入が可能であると考えていたが、教員への説明が十分でなかったこともあり、作成の難しさを感じた教員がいたと推察される。実際に記入された「流れシート」を分析すると、実態把握から個別教育計画の目標の流れに整合性が見られないものや、見立てと手立ての記入が不十分なものが一部見られた。「流れシート」の様式や記入内容等については、次年度の研究において、さらなる検証を行う。



第5図 実態把握から授業の流れシート

ウ 事例検証の様子

調査研究協力校での検証の概要を第7表に示す。

第7表 調査研究協力校での検証の概要

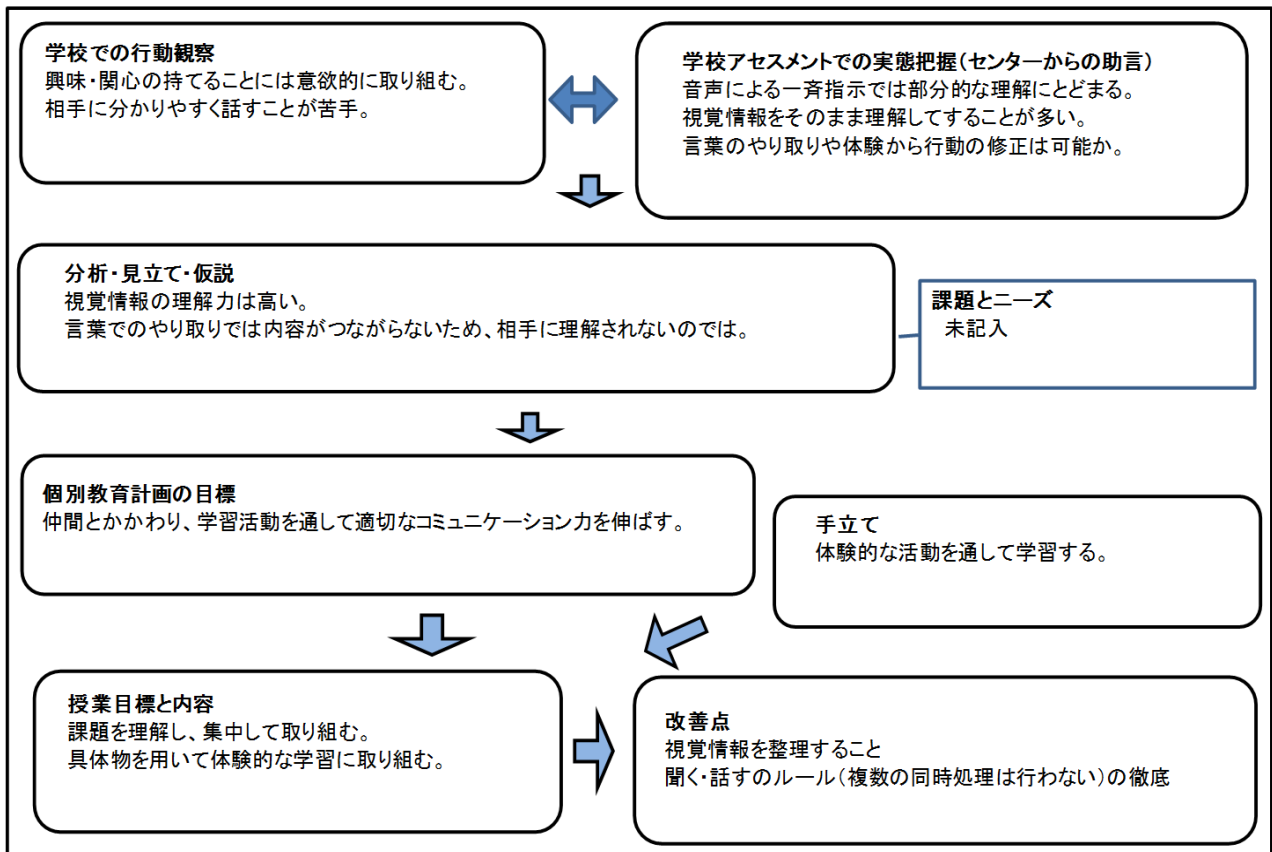
	訪問回数・時期（ ）は介入内容
A校	①6月（学校アセスメント・アンケート実施） ②6月（授業参観・検討会） ③10月（研究会のみ） ④11月（授業参観・検討会） ⑤2月（授業参観・研究会・アンケート実施）
B校	①7月（学校アセスメント・アンケート実施） ②7月（授業参観・研究会） ③11月（授業参観・研究会） ④12月（授業参観・研究会） ⑤1月（アンケート実施）

20事例から2例を抽出し、仮説1・2・3の検証の実際について紹介する。事例Aと事例Bの「流れシート」について第6図・第7図に示す。なお、事例と「流れシート」については、倫理的配慮として、個人が特定されないように、研究に支障のない範囲での修正と編集を加えている。

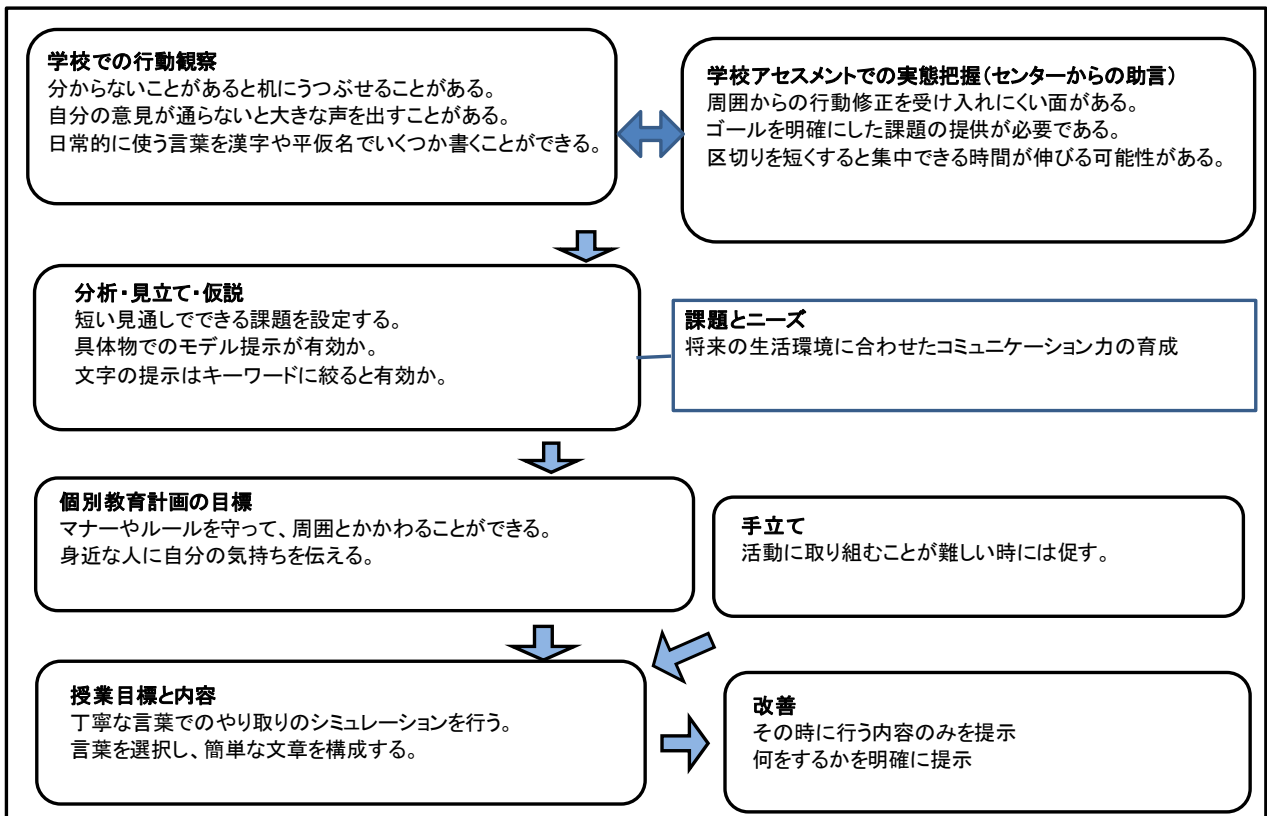
エ 検証事例

事例A：教員による行動観察では、「作業中、注意が向かないことがある。話を聞くことはできるが、相手に分かりやすく伝えることが難しい」と実態把握された。学校アセスメントでは、「音声での指示をすべて理解して取り組むのではなく、視覚情報を見ただけで理解して取り組むことが多い。そのため、情報量や情報を整理して提示することが必要である」と見立てられた。授業場面では、説明を聞く時や作業時に机上に雑然とファイルや筆箱が置かれており、目の前のことに集中することが難しい場面が見られた。説明を聞く時に教員に視線を向けず、学習中に不規則発言も見られた。

授業後の検討会では、授業案と「流れシート」を基に授業者と改善点（机上の整理、「話す・聞く」ルール）を検討した。「視覚情報から状況を理解する力が



第6図 事例Aの流れシート



第7図 事例Bの流れシート

強いため、その場面において必要なものだけを提示すること。説明を聞く時は、聞く人に注目し、「聞く・話す」のルールを決めておくことの2点を提案した。さらに、学習グループ内でルールを統一することも提案した。改善点提案後の授業参観では、学習グループ全体の学習時の決まりとして「机の上のものを片付ける」、「話している人に体を向ける」等を提示したことにより、グループ全体の学習環境に改善が見られた。

また、プリントに絵カードを貼る課題において、教員は「貼らないで置くだけ、全体で答え合わせをしてから貼る」と指示した。プリントと両面テープの貼られた絵カードが提示された時点で、生徒は環境にアフォード(生態学的視覚論を提唱したギブソンの造語で、環境が人に提供するものをアフォード、環境が提供する意味や価値をアフォードダンスという『「学び」の認知科学辞典』より)され、絵カードを貼り、教員から修正を求められていた。

授業後の検討会では、視覚情報の提示の仕方を工夫する必要があるとの見立てと、教材の提示方法・タイミングが一致していなかったため、改善を提案した。事例B：教員による行動観察では、「分からないことがあると机にうつぶせる、自分の意見が通らないと大声を出す」と実態把握されていた。学校アセスメントでは、「他からの行動修正を受け入れにくいいため、初めに正しい行動を分かりやすく提示すること、ゴールを明確にすることで、集中して取り組める時間が増えるのではないかと見立てられた。授業場面においては、提示された学習プリント(A3サイズ、大問3問)が配られるとすぐに最後の設問まで取り組む様子が見られた。しかし、教員は「まず1問目のみ」の指示を行い、指示と異なる内容を行っている生徒に対して修正の指示はなかった。

授業後の検討会では、分かりやすいゴールの提示のためには、A3サイズのプリントで全体を表示するのではなく、今、行うべきことのみを目の前にある状態にする(問題ごとに紙を分ける)こと等を提案した。

オ 検証

(ア)仮説1

「流れシート」と授業略案等を基にした授業参観において、授業場面では実態把握から得られた支援の手立てを授業づくりの場面で十分にいかせていない状況が観察された。授業後の検討会において、具体的な事例と指示や教材の提示等を提案することで、後日の授業では、改善が見られた。このことから、実態把握から得られた結果を活用するためには、事例に基づいた即時的な提示や具体的なヒントの提示が必要であることが示された。

(イ)仮説2

調査研究協力校では、グループや学級での学習場面において、個別の実態把握の結果から学習内容に配慮

し、手立てを講じた授業を行った。個別の手立てから生じたルールをグループ全体に提示したことにより、他の生徒にも良い影響が見られた。学習中うつむいていることが多く、何事にも自信がなく積極的な取組が難しかった生徒が、教員に注目し、説明を聞きながら聞く様子が見られた。誰に注目すればよいか明確になったことで、理解が深まり、活動に自信を持って取り組むことにつながったと考えられる。さらに、グループでの授業以外でも、説明する人に注目する様子が観察された。個別の配慮が集団全体の学習効果を高めたと考えられる。

(ウ)仮説3

特別支援学校における授業は複数教員によるTT(Team Teaching)で行われることが多く、授業主担当が中心となって、授業内容や教材を作成し、授業略案が提案され、関係している教員集団に配付されている。しかし、実態やニーズを基にクラスとは別に編成された指導グループでの授業においては、個別の支援はその生徒を担当する教員に任せられている部分も大きく、大きな集団になるほど、授業主担当が全生徒の個別教育計画を細かく把握し、個別の手立てを熟知して授業に向かうことは難しい現状がある。組織として授業改善を行い、組織の指導力を向上していくには、集団における生徒個別の実態を把握し、教員集団をまとめる役割が必要である。さらに、授業の細部にわたる把握と教員への授業改善の助言を行うには、様々な意味での「つなぐ(時間・人・組織等)」役割が必要となる。

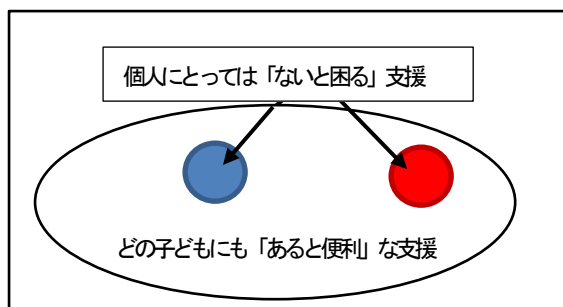
教員の授業改善、専門性向上については、「同僚性の形成と授業力を中心とした専門性の向上(山田・羽賀・井出 2012 p.50)」が生徒の学びの質の向上につながるの指摘もあり、「ともに授業に取り組み、ともに授業改善する」役割の教員が「つなぐ」役割も担っていると考えられる。様々な場面において、「つなぐ」役割の教員が適切に「つなげる」ことは、的確な実態把握を授業づくりや授業改善に役立てること、つまり授業に活用する上で重要であると考えられる。

カ 考察

調査研究協力校での「流れシート」の記入と授業参観、検討会等を通して以下のことが推察される。

教員による実態把握と個別教育計画の目標設定と学校アセスメントによる再度の実態把握では、見立ての大きな違いは見られなかった。しかし、授業場面では、事例Aのように実態把握と授業場面での手立てのつながりが不十分なことが観察された。事例に基づいた働き掛けにより、実態把握の結果と授業場面がつながり、事例生徒以外のグループの生徒にも良い影響が見られたことから、個別への配慮とは個人に特化したものではなく、すべての生徒にとっても「あると便利」な支援につながると考えられる。さらに、支援を必要とする子どもにとっては、その配慮は「ないと困る」こと

になるであろう。このことを図にすると以下のような関係性になるのではないかと考えた（第8図）。



第8図 「ないと困る」支援と「あると便利」な支援

また、TTによる授業では、全体進行を行う主担当教員は集団の生徒全員の実態を把握し、授業内容を計画し、サブ教員と連携しながら授業づくりを行っていく必要がある。サブ教員はリーダー教員に授業のすべてを任せるのではなく、自分が担当している生徒の指導を主体的に行いながら、場面によって主担当の教員の必要な支援を考えて動くことも大切になる。

調査研究協力校の授業略案には、授業の流れや教材の提示の仕方、時間配分等が記入され、個別の手立てについては詳しくは記載されていなかった。個別の生徒への配慮はサブ教員が担う部分が大きく、授業略案にサブ教員の動きや生徒個別の配慮を分かりやすく記載することが必要ではないかとの意見が授業検討会において出された。そのため、授業略案の留意点にサブ教員が個別に生徒にどのようにかかわるのかを記載し、実態把握の結果に基づいた支援の部分に網掛けで示すように変更した。さらに、授業略案の裏面に、その授業で行った手立てが生徒にとって有効であったかを3段階（効果があった・どちらともいえない・効果はなかった）で評価し、授業者全員が授業後に主担当教員に提出し、結果を次の機会に提示するようにした。自由記述欄には、授業で気が付いたことを記載するようにした。評価と自由記述を授業改善につなげる取組を行った。

(4) 課題意識及び研究効果と負担感に関する調査

教員が感じている課題を明らかにするために、調査研究協力校の教員を対象にアンケート調査を実施した。調査の概要を第8表に示す。

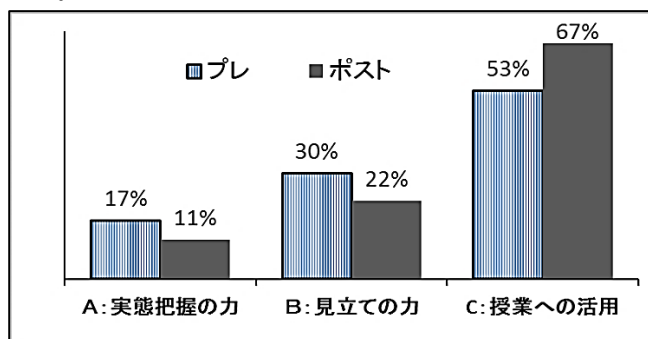
第8表 実態把握の力に関する調査

対象	知的障害教育部門高等部1年学級担任21名 担任外で対象学年の指導にかかわる教員(学年リーダー・学部長・支援連携部の教員等)11名 合計32名
方法	質問紙による記述、5件法にて回答 所員が来校し、実施後、回収
実施時期	プレ：平成28年6月から7月 ポスト：平成29年1月から2月

	個人名が特定されないよう番号を記入し、番号でのプレとポストでの差異を比較した。
回収	プレ参加後、ポストで未回収5枚 重複回答、未記入は除外
調査項目	①A：実態把握・B：見立て・C：活用の3段階において課題が多い順に回答 ②生徒の行動から実態把握をする力 ③仮説を立て、支援の手立てにつなげる力 ④支援の手立てを授業に活用する力

ア 実態把握・見立て・活用の各段階での課題

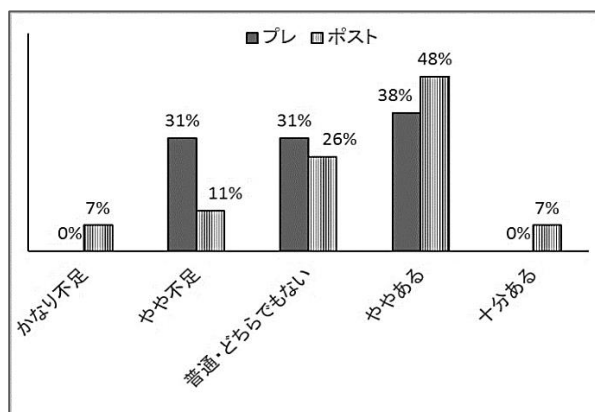
実態把握の各段階において、最も課題が多いと回答したのは、プレでは多い順に「授業への活用」、「見立ての力」、「実態把握の力」の順であった（第9図）。ポストでは、「授業への活用」の回答がさらに多くなった。



第9図 最も課題であるとするもの

イ 生徒の行動から実態把握をする力の評価

実態把握に関する力を5段階で評価した結果（第10図）は、プレでは「かなり不足」と「十分ある」との回答はなく、「やや不足」、「普通・どちらでもない」、「ややある」の3段階に集中した。ポストではすべての項目に回答が見られた。プレとポストの回答の変化については「オ 評価の変化と考察」の項目で記載する。

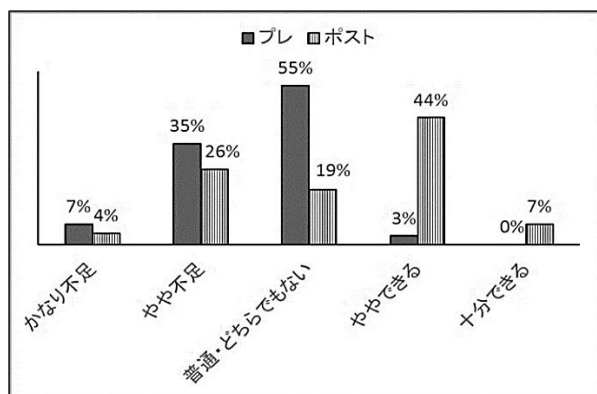


第10図 実態把握の力の評価

ウ 仮説・見立ての力の評価

実態把握から得られた結果を基に仮説を立て、支援の手立てにつなげる力について5段階で評価した結果（第11図）は、プレでは、「普通・どちらでもない」

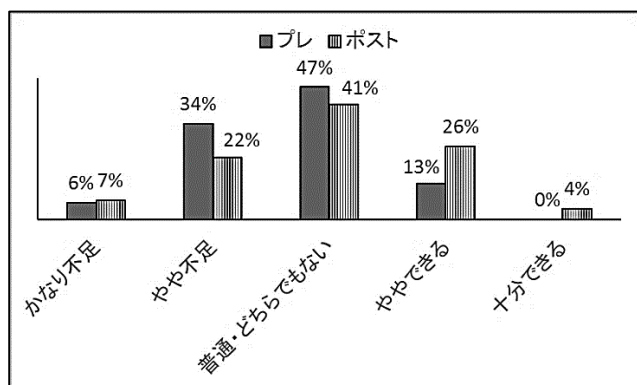
と回答した教員が最も多く、次いで「やや不足」が多かった。ポストでは「普通・どちらでもない」の回答が減り、「ややできる」の回答が増加した。



第 11 図 仮説・見立ての力の評価

エ 授業への活用の力

実態把握から得られた内容を日常の指導にいかす力の評価（第 12 図）は、プレでは、「普通・どちらでもない」との回答が最も多く、次いで「やや不足」、「十分できる」との回答はなかった。ポストでは、「ややできる」の回答が増加し、「十分できる」との回答が見られた。



第 12 図 授業への活用の力の評価

オ 評価の変化と考察

生徒の行動から実態把握をする力については、プレとポストで回答を変えた教員は 27 名中 18 名であった。そのうち、上方に変更は 14 名であった。仮説を立て、支援の手立てにつなげる力については、回答を変えた教員は 25 名中 16 名であり、上方に変更は 14 名であった。支援の手立てを授業に活用する力については、プレとポストで回答を変えた教員は 27 名中 14 名であり、上方への変更は 10 名であった。

調査研究協力校において実施した教員の課題意識では、プレとポストで教員の回答の変化が多く見られた。「実態把握の力」と「仮説・見立ての力」の評価はプレからポストにかけて肯定的な評価が増加した。また、「やや不足」「普通・どちらでもない」「ややできる」の 3 段階に回答が集中したが、回答が 5 段階に分散した。このことから、自己の力の向上を評価しつつも、

研究を進めることで、実態把握とは何か、仮説・見立てとは何かについて理解が深まり、自己の力を評価する力が高まったと推察される。また、「授業への活用の力」については、プレとポストで明確な違いは見られなかったものの、肯定的な評価が若干増加した。第 9 図において、「授業への活用」を課題として考えている教員が増加していることと、第 12 図の結果からは、授業への活用については、自己の力を評価しつつも課題であると捉える教員が多いことが推察される。

カ 研究効果と負担感に関する調査

研究への協力が実態把握に基づいた授業改善に役立っていることにつながったか、研究効果を測定するために、以下の項目について、実施後に対象学年の教員と学級担任外で対象学年の指導にかかわる教員を対象に、研究効果と研究に対する負担感に関するアンケート調査を実施した。

調査の項目は以下の 3 点である。

○実態把握・見立てに関する研究効果（第 9 表）

○授業への活用の研究効果（第 10 表）

○研究に対する負担感（第 13 図）

第 9 表 実態把握・見立てに関する研究効果

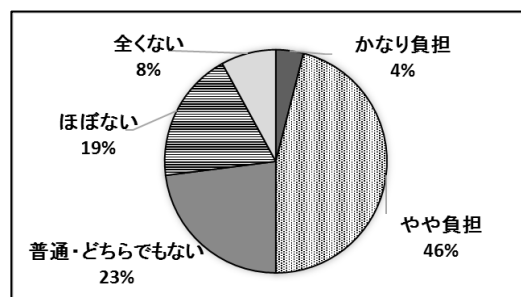
項目	%
効果なし	0%
ほぼない	0%
普通・どちらでもない	15%
やや効果あり	70%
とても効果あり	15%

研究への協力により、実態把握・見立てに関する研究効果は「やや効果あり」との回答が多く見られた。

第 10 表 授業への活用の研究効果

項目	%
効果なし	0%
ほぼない	0%
普通・どちらでもない	23%
やや効果あり	54%
とても効果あり	23%

さらに、実態把握・見立ての研究効果を授業に活用することができたかについては、「やや効果あり」と「とてもあり」との回答があり、「効果なし」との回答は見られなかった。



第 13 図 研究に対する負担感

しかし、研究協力に関する負担感については「やや負担」との回答が多く見られた。自由記述には、「隙間の時間を使って話し合ったが、十分ではなかった」との回答もあったが、「授業づくりについて、生徒のことについて話し合う良い機会にもなった」「教科に特化したシート（「流れシート」）は良かった」との意見も見られた。

キ 考察

学校現場において、教員は多忙感を持ち、児童・生徒にかかわることや授業づくりは教員の職務の中心となるものではあるが、研究として取り組むことで負担感を感じてしまうのではないか。「流れシート」について、肯定的な評価も見られたものの、記入すべき様式が増えると負担に感じる教員もいると推察される。研究に対する教員の負担感を軽減するためには、直接的・即時的に授業改善に効果が見られる研究にすることが望まれる。さらにその研究効果が授業改善につながり、学びの主体である児童・生徒の成長が見られることで、生徒の成功体験のみならず、教員の成功体験にもつなげ、さらなる研究や授業改善への意欲につながると考える。

研究のまとめ

1 成果と課題

(1) 学校での実態把握の現状と活用における課題

調査結果から分かるように、特別支援学校知的障害教育部門高等部において、生徒の的確な実態把握を行うために、標準化されたアセスメントツールや教員による行動観察等を行っていることが明らかになった。しかし、課題としては、実態把握から得られた結果を具体的に指導につなげる方法が分からないことや教員間の共通理解の困難さといった要因により、授業場面で活用することが難しくなっていた。具体的な活用方法については、調査研究協力校での授業への働き掛けを通して改善が見られたことから、授業での活用例や具体的な手立てを考えるためのきっかけを提示することが有効であると示唆された。

具体例の提示は教員にとって取り組みやすさにつながるが、生徒により実態や手立てが異なるため、具体例をそのとおりに活用することは難しい。Aさんにとって有効な手立てであっても、同様の状態像を示すBさんにとっては、有効でないこともあり得る。例えば、「一斉指示だけでは行動することが難しい」との困難さを抱えた生徒一人ひとりにとって、なぜ、「一斉指示だけでは行動できない」のか、要因は異なる。情報の整理や焦点化の困難さのため、行動することが難しい生徒には、説明を始める前に注目すべき対象を指示し、注目を促すことが有効な手立てになる。一方、抽象的な言葉の理解の困難さにより、取り組むことが難

しい生徒にとっては、注目を促すための指示があっても、具体的な言葉による指示がないと行動には結び付かないであろう。

また、学校では、日常にかかわっている教員による行動観察と、教員自身の「経験則」による見立てで、その生徒の特性に合わせた指導をしている部分も多いと考えられる。教員による行動観察は日常の実態把握であり、特殊な環境下で特別なツールを使って行うものと異なり、指導に直結していることはいうまでもない。しかしながら、日常の環境下では環境による変化が大きく、その違いや「経験則」は言語化して他者に正確に伝えることが難しい。そのことから、共通理解に基づいた支援につなげるのが難しくなっていると考えられる。何を「根拠」にして、このような「手立て・支援」を行い、「結果・成果」が見られたのかを明確にすることは、指導の意味付けになる。これら個々の事例と意味付けを積み重ねることで、学校・教員全体の指導力や専門性の向上につながる。そのためには、記録の日常化と「つなぐ」役割の教員による記録の整理と指導の意味付けが必要になる。多忙を極める学校現場であるが、今回の調査研究協力校での一連の授業実践への参加を通して、組織の中核を担う教員の役割の大きさが示唆された。

(2) 的確な実態把握に基づく授業づくりと指導の充実に向けて

すべての校種において、教員はより良い授業づくり、授業改善に向けて職務を遂行しているが、何をもちょう良い授業なのかの定義は難しい。子どもの実態や教科・領域・単元、さらには教員の教育観や専門性の違いによって多様な授業、多様な定義が成り立つと考えられる。しかし、学びの主役は子どもであり、「子どもの活動参加と学びの機会」が保障されていなければならない。子どもの学びを保障するためには、子どもの学び方に合わせた授業が必要となる。

インクルーシブ教育システムにおいては、「どの子どもも授業内容がわかり学習活動に参加している実感・達成感をもてるようにすることが重要」とされている。どの子どもも授業内容が分かるためには、子どもの学びやすさ、分かりやすさに教員が合わせていくことが必要となる。「学び方は一人ひとり異なっている」という前提を踏まえ、その学び方を理解するために実態把握を行い、学び方に合わせた授業づくりが求められる。さらには、子どもの発達の順序性を理解した上で、一人ひとりの発達段階と生活年齢に合わせた指導を行う必要がある。

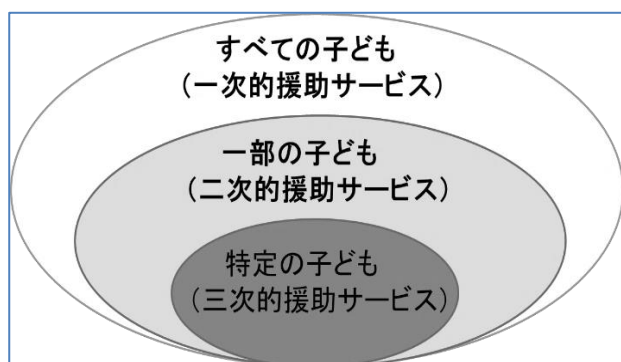
実態把握のための標準化されたアセスメントツールは、この発達の順序性を知るためにも有効である。分藤(2014)は、「障害の重い子どもの目標設定ガイド」の推薦のことばにおいて「子どもの学びの到達度を把握し、適切な目標設定を実現するための羅針盤」と称

した上で、「その羅針盤を手がかりに、教師集団の熟考プロセスを支援し、教師の育ち合いから、いわば教師集団としての教育力が高まり、それが学校組織としての専門性の向上につながる」と、子どもの学びの実態把握と実態把握から授業内容・目標設定につながる検討のプロセスこそが教員集団の専門性につながると指摘している。

この研究における「的確な実態把握」は「学びの到達度」の把握に当たると考えられる。さらに、「適切な目標設定」とは、実態把握から得られた情報を基に学びの系統性や順序性に則り、最も適した身に付きやすい内容を設定していくことであると考えられる。個の現在の実態把握という点を、標準的な発達と学びの系統性・順序性という縦軸に照らし合わせて考えていくことで、最も適した目標設定を行うことが可能になる。分藤の言葉は、本研究における適切な実態把握に基づく授業づくりの重要性を言い換えていると考えられる。

石隈(1999)は、児童・生徒に対する援助サービスをそのレベルに従って一次的援助サービスから三次的援助サービスの3段階に分けている(第14図)。この一次から三次までの援助サービスの考え方は、相談支援・発達支援などの様々な支援の現場で用いられている(栗原・井上2010)。このサービスの考え方を特別支援教育と合わせて考えていくと、特別支援学校に在籍している児童・生徒は三次的援助支援を必要とする特定の子どもと合致する場面が多いであろう。

第8図に示したように、「ないと困る」支援は、どの子にも「あると便利」な支援と別枠であるのではなく、「あると便利」な支援の中に包括されていると考えるのは、すべての子どもに必要な支援と特定の子どもに必要な支援の考え方と同様である。「ないと困る」支援を行うことで、結果的に全体の学習効果が高まることは仮説2の考察で述べたとおりである。さらに、学びが深まることで「ないと困る」支援も段階的に減らしていくことが可能であると考えられる。



第14図 3段階における援助サービス

2 今後の研究にむけて

平成28年度は2年計画の1年目として、各特別支援

学校での実態把握に関する取組と課題を明らかにした。明らかになった課題から、調査研究協力校において児童・生徒の実態把握から得られた結果を授業づくりに活用する方策について検討した。

平成29年度は、児童・生徒の実態把握から得られた結果を授業づくりに活用するための「実態把握に基づいた指導・支援のための授業実践の手引き(試作版・研究成果物)」を作成し、調査研究協力校において、県立特別支援学校で活用するための検証を行う。さらに、特別支援学校での取組から、活用事例を収集し、小学校・中学校・高等学校での特別支援教育の推進につなげ、支援を必要としている児童・生徒にとっての深い学びへの支援につなげていくことが必要である。

おわりに

本県において、インクルーシブな学校づくりに向けた取組が本格化する中で、的確な実態把握に基づいた指導・支援は、児童・生徒の学びやすさ、主体的な学びにつなげるために不可欠なものである。

今回、実態把握の現状と課題における調査では、特別支援学校では、実態把握を指導につなげることを前提としながらも、実態把握・見立て・活用の各段階においてまだ難しさがあり、現場の教員が様々に苦心している様子が明らかになった。さらに、集団指導において、児童・生徒個々の実態への配慮や手立ての難しさが挙げられたが、合理的配慮が求められる現在、学習集団の大きさが変化しても、子どもの特性に応じた個別の配慮は必要である。また、教員間の情報共有に関する課題も挙げられているが、複数の教員で一人の児童・生徒を観察し、教科や場面で異なるのではなく、全教育活動に渡って、一貫した指導をしていくことが求められる。

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

[助言者]

保健福祉大学 笹田 哲

[調査研究協力員]

高津養護学校 稲葉 真紀

相模原中央支援学校 鈴木 由美子

特別支援教育課 堀野 史雄

[研究者]

特別支援教育推進課長 福田 裕志

特別支援教育推進課

同課主幹兼指導主事 篠原 朋子

指導主事 窪田 朗子

指導主事 豊岡 裕子

指導主事 関野 大輔

指導主事	斉藤 佳子
指導担当主事	横澤 美保
教育指導専門員	佐藤 隆広
教育心理相談員	石田 望
教育心理相談員	網野 智章
教育心理相談員	武山 花野
教育心理相談員	高田 未香
教育心理相談員	阪本 結子
教育心理相談員	中瀬 裕子
長期研究員（瀬谷養護学校）	野崎 明香

引用文献

- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 2015『特別支援教育の基礎・基本 新訂版 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築』p. 361 ジアース教育新社
- 石隈利紀 1999『学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠信書房 p. 144
- 栗原慎二・井上弥 2010『アセス（学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト）の使い方・活かし方』ほんの森出版 p. 58
- 澤田丈嗣・篠原朋子・山田良寛 2011「特別支援学校におけるアセスメント活用研究」（神奈川県立総合教育センター研究集録 30） pp. 49-58
- 徳永豊 2014『障害の重い子どもの目標設定ガイドー授業における「学習到達度チェックリスト」の活用』慶應義塾大学出版会 p. ii
- 橋本創一 2016『発達障害者支援におけるアセスメントと活用について』発達障害研究(38)365-372
- 山田良寛・羽賀晃代・井出和夫 2012「特別支援学校における新しい若手人材育成に関わる研究」（神奈川県立総合教育センター研究集録 31） p. 50

参考文献

- 佐伯胖 2010『「学び」の認知科学辞典』大修館書店
- 佐藤慎二 2014『実践 通常学級ユニバーサルデザイン I 学級づくりのポイントと問題行動への対応』東洋館出版社
- 佐藤慎二 2015『実践 通常学級ユニバーサルデザイン II 授業づくりのポイントと保護者との連携』東洋館出版社

道徳教育の充実に関する研究（最終報告）

森 本 タ エ¹ 田 中 恵 美²

小学校で平成30年度、中学校で平成31年度から「特別の教科 道徳」が全面実施される。本研究では、「特別の教科 道徳」における授業の在り方を提案し、授業の質を高めることで道徳教育の充実を目指した。研究初年度から今年度までに整理した「特別の教科 道徳」の授業の方策に基づき、検証授業を行った結果、授業の質を高めるための方策の有効性を見いだすことができた。

はじめに

平成 28 年 12 月に、中央教育審議会より示された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下、「答申」という）では、社会の変化は加速度を増し、複雑で予測困難な時代となっており、全ての児童・生徒の生き方に影響するものとなっていると述べられている。このような時代だからこそ、変化を前向きに受け止め、私たちの社会や人生、生活を、豊かなものにしたたり、新しい未来の姿を構想し実現したりしていくことができると記されている（中央教育審議会 2016 p. 10）。また、「2030 年の社会と、そして更にその先の豊かな未来において、一人一人の子供たちが、自分の価値を認識するとともに、相手の価値を尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、よりよい人生とよりよい社会を築いていくために、教育課程を通じて初等中等教育が果たすべき役割を示すことを意図している」（中央教育審議会 2016 p. 1）とも記され、学校教育の中核となる教育課程についての在り方の基準を定める学習指導要領等の改善及び必要な方策等が示された。

道徳教育については、昭和 33 年告示の学習指導要領において、小・中学校に各学年週 1 時間の「道徳の時間」が特設され、平成 20 年告示の学習指導要領で、学校の教育活動全体を通じて指導を行うことが明記された。「道徳の時間」は、児童・生徒及び学校の実態等を踏まえて指導が行われ、道徳教育の要としての役割を担うこととなった。

平成 27 年 3 月、学校教育法施行規則及び学習指導要領の一部が改正され、「特別の教科 道徳」が教育課程に位置付けられ、平成 27 年 4 月から移行措置として、その一部又は全部を実施することが可能となった。そして、小学校においては平成 30 年度から、中学校においては平成 31 年度から「特別の教科 道徳」が全面実施される。これまで行ってきた「道徳の時間」の在り

方に課題があることが背景にある。

よりよい生き方を学ぶ道徳教育が重要視される背景として、いじめや偏見、差別などによる痛ましい事件が繰り返されていることが挙げられる。このような現実の困難な問題に、児童・生徒が主体的に対処することのできる実効性ある力を育成していく上で、道徳教育に大きな役割を果たすことが強く求められている（文部科学省 2015b p. 3）。

そこで、本研究では、新たに位置付けられた「特別の教科 道徳」（以下、「道徳科」という）の授業の在り方や方策を整理し、提案することで、道徳教育の充実を図ることを目指した。研究初年度から今年度に整理した、道徳科の授業の方策を基に、調査研究協力員（以下、「協力員」という）と連携し、授業実践を通してその有効性を検証し、考察した。

本稿は、平成 27・28 年度の 2 年間にわたる研究の取組と成果をまとめた最終報告である。

研究の目的

道徳教育の要となる道徳科の授業の方策を整理、検証し、道徳科の授業の質を高めることで、道徳教育の充実資することを目的とした。

研究の内容

1 研究の経過

(1) 平成27年度の取組

研究初年度の平成27年度は、道徳科で求められている「考え、議論する道徳」の授業を効果的に行うための道徳科の授業の方策や指導方法の視点を整理した。特に、読み物教材の活用を中心に授業の方策を整理した。

(2) 平成28年度の取組

今年度は、初年度整理した道徳科の授業の方策や指導方法の視点を基に授業を行うことで、その有効性を検証し、考察した。県内の小・中学校から各 2 名の教員を協力員として委嘱し、4 回の調査研究協力員会（以下、「協力員会」という）と協力員の所属校における

1 教育課題研究課 指導主事

2 教育課題研究課 指導担当主事

授業により、授業の方策の検証を行った。取組の内容については、後ほど示す。

2 これまでの道徳教育の課題と改善の方向性

「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」（以下、「報告」という）では、道徳教育の重点目標を設定し、充実した指導を重ね、確固たる成果を上げている学校がある一方で、多くの課題もあると指摘されている（道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 2016a p.1）。

その課題の一つとして、「歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があること、他教科に比べて軽んじられていること」（道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 2016a p.1）がある。しかし、この課題については、道徳の教科化が改善の方向性を示しているといえる。教科化により、教科用図書（以下、「教科書」という）の使用と評価（いわゆる、記録に残す評価）が行われ、他教科と同様に、年間指導計画に沿って教科書を用いながら、効果的に資質・能力を育成することができると考えられる。

また、その他の課題として、「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏った形式的な指導」（道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 2016a p.1）などが行われているという指摘もある。この課題は、「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」で指摘された「道徳教育の目指す理念が関係者に共有されていない」、「教員の指導力が十分でなく、道徳の時間に何を学んだかが印象に残るものになっていない」（道徳教育の充実に関する懇談会 2013 pp.2-3）などにつながるといえる。

今後は、道徳教育の目指す理念の共有のために、道徳教育の目標である「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」（文部科学省 2015a p.1）とはどのようなことなのかを教員が理解し、道徳性を養う道徳科の授業への質的転換をするため、質の高い多様な指導方法の確立と評価の工夫・改善を行う必要があると考える。

3 道徳科の授業の質的転換

(1) 道徳科の目標

道徳科の目標は次のとおりである。

【小学校】

第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる（文部

科学省 2015b p.15）。

※下線は、筆者

【中学校】

第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる（文部科学省 2015c p.13）。

※下線は、筆者

下線部は、小・中学校の違いである。「道徳性を養う」ことは、道徳科で育成すべき資質・能力であり、道徳科では、「道徳的諸価値についての理解」を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考えることで、「自己の（人間としての）生き方についての考え」を深める学習を行い、「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」を育てるとされている。そして、道徳科の授業は、「道徳性を養う」ための学習活動を具体化したものであるといえる。

なお、「道徳的諸価値」とは、「道徳的価値」が複数集まったものと捉え、以下、道徳的価値と記す。

(2) 道徳科の目標に示される授業の在り方

ア 道徳的価値についての理解

「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（以下、「小学校解説 道徳編」という）及び「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（以下、「中学校解説 道徳編」という）には、「道徳的価値とは、よりよく生きるために必要とされるものであり、人間としての在り方や生き方の礎となるものである」（文部科学省 2015b p.16）と示されている。道徳科の授業において、道徳的価値の意義や大切さを児童・生徒に理解させる学習活動は、生き方について考えを深める学習の基となるものであるといえる。

イ 生き方について考えを深める学習

道徳的価値についての理解を基に、小学校では、「自己の生き方」について、中学校では「人間としての生き方」について、考えを深める学習を行う。

「自己の生き方」を考えるためには、「自己を見つめる」ことが大切である。自己を見つめるとは、「これまでの自分の経験やそのときの考え方、感じ方と照らし合わせながら、更に考えを深めることである」（文部科学省 2015b p.17）とされている。自己を振り返り、見つめることで、自らの成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりすることができるようになる。また、中学生は、自己を確立していく大切な時期にある。そして、「中学生の頃から、様々な葛藤や経験の中で、自分を見つめ、自分の生き方を模索するようになる」（文部科学省 2015c p.15）とされている。生徒は、小学校で育成した道徳性の基礎を踏ま

え、時には悩み、葛藤しつつ、自己を見つめることで、徐々に自ら人間としての生き方を育てていく（文部科学省 2015c p.15）。

そして、「人間としての生き方についての自覚は、人間とは何かということについての探求とともに深められるものである」（文部科学省 2015c p.16）と述べられており、「人間についての深い理解なしに、生き方についての深い自覚が生まれるはずはないのである」（文部科学省 2015c p.17）とされている。

このように自己を見つめることや人間とは何か考えることを学習活動に取り入れることで、「自己の生き方」や「人間としての生き方」について、考えを深める学習を行うことができる。

自己を見つめて、具体的な道徳的課題に対して主体的に対応していくには、児童・生徒が物事を道徳的価値の側面から多面的・多角的に考えられるようにする必要がある。それは同時に、児童・生徒が自分自身を具体的な状況において、より深く見つめることにもなる。このことに関わって、「考え、議論する道徳」の授業が提案されている。

(3) 「考え、議論する道徳」への質的転換

「小学校解説 道徳編」及び「中学校解説 道徳編」において、今後の道徳教育については、「発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童（『中学校解説 道徳編』においては生徒）が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図る」（文部科学省 2015b p.2）と示された。そして、「答申」では「全国の一つ一つの学校において、『考え、議論する道徳』への質的転換が、着実に進むようにすることが必要である」（中央教育審議会 2016 p.219）とされた。また、平成 28 年 11 月、「いじめに正面から向き合う『考え、議論する道徳』への転換に向けて（文部科学大臣メッセージ）」において、「現実のいじめの問題に対応できる資質・能力を育むためには、『あなたならどうするか』を真正面から問い、自分自身のこととして、多面的・多角的に考え、議論していく『考え、議論する道徳』へと転換することが求められています」（文部科学省 2016）と発信された。

このように「考え、議論する道徳」への着実な質的転換が求められているが、これは、決して、意見を戦わせ、相手を言い負かすことを児童・生徒に求めているのではない。「考え、議論する道徳」の「考える」とは、児童・生徒が主体的に自分との関わりの中で考え、自分の考え方や感じ方に気付くことである。そして、「議論する」とは、児童・生徒が多様な考え方や感じ方に出会い、交流することで、自分の考え方や感じ方を明確にすることである。自分ならどのように行動・実践するかを考えさせ、自分とは異なる意見と向かい合い議論させることが、特別の教科としての特質

を踏まえた、質の高い多様な指導の一つといえる。

(4) 質の高い多様な指導方法

「報告」において、道徳科の質の高い多様な指導方法の特長が、次のとおり示された（道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 2016a p.6）。

- ①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習
- ②問題解決的な学習
- ③道徳的行為に関する体験的な学習

ここで示された三つの指導方法の特長は、ねらいを実現するための指導方法の例に過ぎず、それぞれが独立した指導の「型」を示しているわけではない。重要なことは、指導する教員一人ひとりが、学習指導要領の趣旨を把握し、学校の実態や児童・生徒の実態を踏まえて、授業の主題やねらいに応じた適切な指導方法を選択することである（道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 2016a p.7）。

また、①に記されている「登場人物への自我関与」は、読み物教材の登場人物の判断や心情を自分との関わりにおいて、多面的・多角的に考えさせることにより、道徳的価値の理解を深めさせる効果的な方法である。これは、「小学校解説 道徳編」及び「中学校解説 道徳編」に示されている「自己を見つめること」とつながる。「登場人物への自我関与」による道徳的価値の理解を深める授業については、後で検証する。

4 求められる道徳科の授業の方策

(1) 道徳科の授業の方策

道徳科の授業の方策や指導方法の視点を再考し、三つに整理した。

ア 授業のねらいの明確な設定

授業のねらいの明確な設定のためには、次の二つが重要である。

一つは、一単位時間の授業において、道徳科で育成すべき資質・能力である「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」のどれに重点を置くのかを明らかにすることである。

もう一つは、一単位時間の授業において扱う内容項目の何に重点を置くのかを明らかにすることである。内容項目の多くが、例えば「友情、信頼」のように複数の要素で一つの項目として構成されている。「友情、信頼」の要素は、相互に深く関わり合うことから一つの内容項目になっているが、児童・生徒の実態と照らし合わせ、「どの部分が不足しているのか」、「何をさらに深めるとよいか」などを考え、重点を置くべき要素を捉えることでねらいが具体的に、資料（教材）の吟味につながる。

イ 教材の吟味

道徳科においては、様々な教材が活用されているが、本研究では読み物教材を取り上げる。

読み物教材は、多面的に捉えることにより、複数の

道徳的課題を見いだすことができるものが多い。例えば、「違うんだよ、健司」（文部科学省 2012）では、内容項目の「友情」の要素で捉えるだけでも、「友情を育むためには、対等な関係の下で互いに成長を願い、大切にすること」を理解させたり、「伝えにくいことでも、相手のために伝えることができることは尊いこと」に気付かせたりするなど、複数の道徳的課題を見いだすことができる。つまり、教材の吟味をすることで、児童・生徒の実態にあった道徳的課題を見いだすことができる。

ウ 発問の吟味

本研究では、「いつ発問するのか」という発問の場面と「どのような発問をするのか」という発問の内容の視点で捉える。

導 入：どの児童・生徒にも答えさせやすい発問
 展開 1：教材の中の道徳的価値に迫らせる発問
 展開 2：自分事として考えさせる発問
 終 末：児童・生徒自身の振り返りを促す発問

何を中心発問とし、その発問からどのような児童・生徒の言葉を引き出したいかを明確にすることで、どの場面でもどのような発問を行うことが有効か明らかになる。また、児童・生徒から多様な考えを引き出すには、教員が多様な発問を準備することが大切である。そして、発問を吟味する上で、発問と板書を相互に関わらせることで、発問による児童・生徒の思考の流れや反応を具体的に想定するとよい。

ただし、児童・生徒の思考を誘導する発問とならないように注意する必要がある。

(2) 道徳科の評価

評価とは、児童・生徒が自らの成長を実感し、意欲の向上につなげていくものである。また、教員の側から見れば、目標や計画、指導方法の改善・充実に取り組むための資料となるものである（道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 2016a p. 7）。なお、道徳科の特質を踏まえた評価に当たっては、「報告」において6点の留意点が示され、「報告」の【概要】で次のように整理された（道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 2016b）。

○ 道徳科の特質を踏まえれば、評価に当たって、
 ・数値による評価ではなく、記述式とすること、
 ・個々の内容項目ごとではなく、大きくくりなまとまりを踏まえた評価とすること、
 ・他の児童生徒との比較による評価ではなく、児童生徒がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価（※）として行うこと、
 ・学習活動において児童生徒がより多面的・多角的な見方へと発展しているか、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているかといった点を重視すること、

・道徳科の学習活動における児童生徒の具体的な取組状況を一定のまとまりの中で見取ることが求められる。

※個人内評価…児童生徒のよい点を褒めたり、さらなる改善が望まれる点を指摘したりするなど、児童生徒の発達の段階に応じ励ましていく評価

評価のための具体的な工夫として、「児童生徒の学習の過程や成果などの記録を計画的にファイルに蓄積したものや児童生徒が道徳性を発達させていく過程での児童生徒自身のエピソードを累積したものを評価に活用すること、作文やレポート、スピーチやプレゼンテーションを行い、その過程を通じて児童生徒の学習状況や成長の様子を把握すること」などの方法の提案があった（道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 2016a p. 11）。

児童・生徒一人ひとりが、それぞれにおいていかに成長したかを積極的に受け止め、一定のまとまりの中で見取り、評価するためには、一単位時間の授業の変容を見取り、それを蓄積していくことが重要である。そして、一単位時間の見取りは、「指導にいかす評価」にもつながるといえる。

5 道徳科の授業の方策を踏まえた授業づくりの事例

(1) 授業の概要

各小・中学校において、先に教材（題材）を決定し、内容項目の検討を行った。検証授業において扱った内容項目と題材名は、次のとおりである（第1表）。

第1表 検証授業の内容項目と題材名

	小学校（2校）	中学校（2校）
学年	第6学年	第1学年
内容項目	17 伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度	14 家族愛、家庭生活の充実
題材名	人間をつくる道—剣道— 『私たちの道徳』 (小学校五・六年)	一冊のノート 『私たちの道徳』 (中学校)

各クラスの児童・生徒の実態を把握して、内容項目や教材を多面的に捉えたことにより、本時のねらいやねらいに迫る過程が、小・中学校ともにそれぞれの学校で、異なるものとなった。

(2) 小学校第6学年の実践

ア 授業のねらいの明確な設定

「小学校解説 道徳編」の内容項目「17 伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」の第5学年及び第6学年の内容は、次のとおりである（文部科学省 2015 b p. 58）。

我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、先人の努力を知り、国や郷土を愛する心をもつこと。

「小学校解説 道徳編」の「内容項目の概要」には、「自分が生まれ育った郷土は、その後の人生を送る上で心のよりどころとなるなど大きな役割を果たすもの

である」、「郷土から国へと親しみをもちながら視野を広げて、国や郷土を愛する心を持ち、国や郷土をよりよくしていこうとする態度を育成することが大切である」と示されている。

この内容項目では、伝統や文化の「よさについて理解を深めること」や「我が国や郷土の伝統と文化を大切にすることを大切にする心を持つこと」、「我が国や郷土の伝統を継承すること」を目指している。それが、「国や郷土を愛する心」や、さらには、「我が国が果たすべき役割と責任を自覚すること」につながる。

なお、内容項目に規定している「我が国」や「国」とは、「政府や内閣などの統治機構を意味するものではなく、歴史的に形成されてきた国民、国土、伝統、文化などからなる歴史的・文化的な共同体としての国を意味するもの」である。したがって、国を愛することは、偏狭で排他的な自国賛美ではないと述べている。また、内容項目「18 国際理解、国際親善」の国際親善に努めようとする態度につながっている点に留意する必要がある（文部科学省 2015b pp. 58-59）。

イ 教材の吟味

「人間をつくる道—剣道—」（文部科学省 2014a）のあらすじは、次のとおりである。

3年間、剣道を続けている主人公の僕は、礼の仕方を厳しく指導されることに疑問を抱きながらも、稽古に励んでいた。初めての試合の日、僕は勝てるだろうと思っていたが負けてしまう。ふてくされた態度で引き上げ（礼）をしたところ、先生に厳しく注意される。その後、僕は、大人の試合を見て、負けてしまった大人の礼の美しさに気付く。数日後、礼の大切さについて先生から話を聞き、日本人が大切にしてきたことを受け継ぐことについて考える。

設定した授業のねらいと児童や学校の実態から、各小学校の本時のねらいを次のように設定した（第2表）。

第2表 各小学校の本時のねらい

本時のねらい	
A 小学校	「伝統や文化」について理解し、先人の思いの詰まった伝統を受け継ぐことは、自らや我が国の未来につながる誇り高いものであることに気付き心が動く。
B 小学校	「礼」の価値や意味について理解し、よさを感じたことを基に、「日本らしさ」を受け継いでいこうという実践意欲を育む。

A小学校では、「我が国や郷土の伝統を継承すること」に重点が置かれた。授業の導入に、「人間をつくる道」の意味を考えさせる。そして、日本の伝統や文化である「剣道、柔道、茶道」などの、技を磨くとともに礼儀作法を重んじる「道」を追求し、それを継承することが、よりよい明日やよりよい未来へとつながるものであることに気付かせることとした。

B小学校では、「国や郷土を愛する心」に重点が置

かれた。「礼」の価値や「なぜ礼をするのか」という意味について考えさせることで、「礼」をしっかりとすることが美しく立派だと感じる心を持たせる。そして、「礼」以外の「日本らしさ」にも視野を広げ、今まで気付かなかった伝統や文化に気付き、それを継承していこうとする実践意欲につなげることとした。

ウ 発問の吟味

(ア) 導入と終末の発問

各小学校の一単位時間の検証授業における導入と終末の発問は次のとおりである（第3表）。

導入の発問について、B小学校では、児童が答えやすい発問を設定したことで、「日本食」、「将棋」など多数の意見が出た。一方、A小学校では、漠然とした発問であることから、「人間性をつくる」、「人生」などの発言はあったが、その他の具体的な意見はなかった。しかし、児童の分からないという表情や発言を受けて、授業者は、「よく分からないよね」と共感した後、「よく分からないから、そこをみんなで考えていこう」と伝えた。児童は、道徳科は分かり切ったことを考えたり、発言したりする時間ではないということを理解していた。また、導入で本時のねらいとなる発問を投げかけることで、ねらいを軸に授業を進めることにつながった。

第3表 検証授業における導入と終末の発問

	導入	終末
A 小学校	「人間をつくる道」の「道」とは、何でしょうか。	みんなの「人間をつくる道」をたどって、これからの生活にいかしていきたいことは何ですか。
B 小学校	日本の自慢できることは何ですか。	日本の自慢できることは、授業の始めに挙げただけでしょうか。

終末の発問については、各小学校とも、振り返りを促す発問が行われ、二つの共通点が見られた。

一つは、導入の発問に立ち返っていることである。導入の発問のキーワードである「人間をつくる道」、「日本の自慢できること」が、終末の発問においても問われている。

もう一つは、児童の日常生活と、内容項目や教材が関わり合う発問になっていることである。各小学校とも、これからの生活にいかしていきたいことを、授業中に考えた「伝統や文化を継承すること」や「日本の自慢できること」と関係付けて、自分事として考えるように促している。

授業のねらいを明確にし、導入の発問をねらいと関連付け、そして、終末にねらいに迫り、自分事として考えさせる振り返りにつなげた。

(イ) ねらいに迫る発問

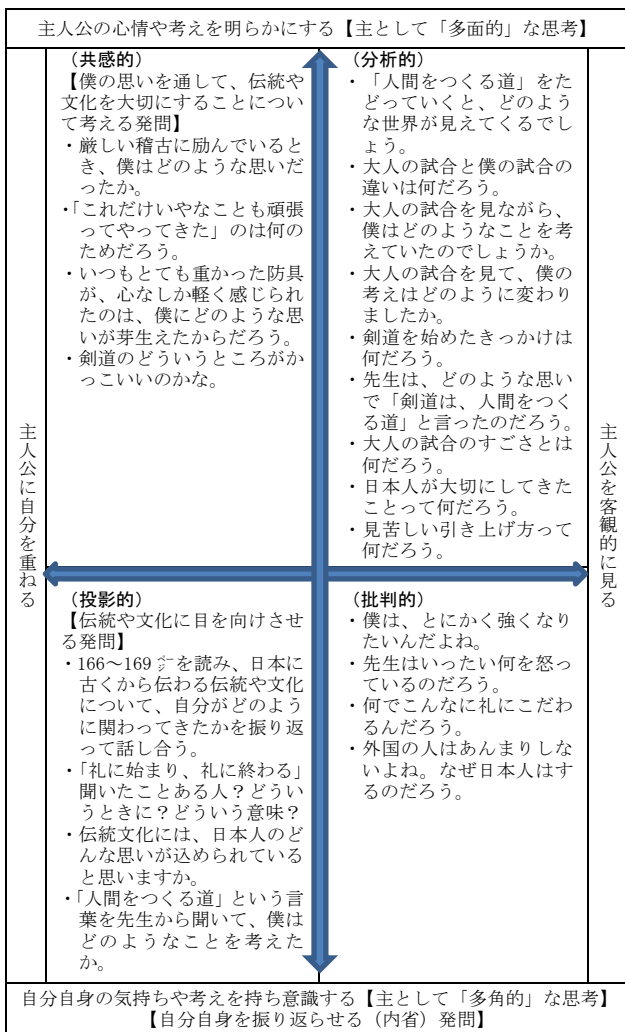
検証授業における中心発問は、次のとおりである（第4表）。各小学校とも、資料の中にある道徳的課題を

掘り下げたり、追求したりする発問（テーマ発問）であった。

第4表 検証授業における中心発問

A 小学校	「人間をつくる道」をたどると、どのようなよいことがあるでしょう。
B 小学校	負けた大人は、負けたのになぜしっかりと礼をすることができるのでしょうか。

A小学校の協力員は、「共感的」、「分析的」、「投影的」、「批判的」のカテゴリに分け、「問い返し」の引き出し集として21個の発問を用意した(第1図)。事前に発問を複数用意することで、児童の様々な思考の流れに合わせて、問い返しの発問をすることができ、ねらいの軸がぶれることなく、授業の終盤に設定した中心発問につなげることができた。また、カテゴリに分けることで、児童の一単位時間の思考の流れが授業者にも捉えやすくなったようである。



第1図 問い返しの引き出し集

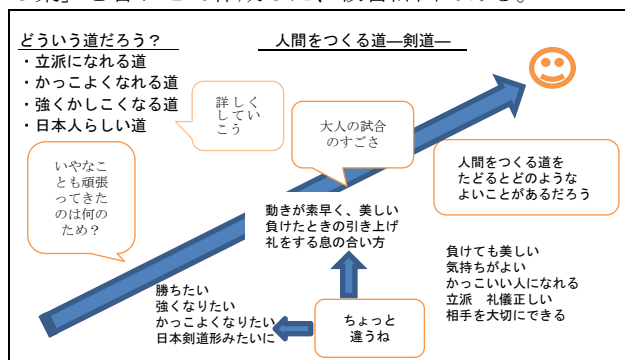
また、B小学校では、剣道の試合に負けた大人と主人公の僕の礼を比較させた後、「負けた大人は、負けたのになぜしっかりと礼をすることができるのでしょうか

う」と発問して、負けた大人が大切にしているもの（本質）は何かを引き出させた。議論が進むにつれ、児童からは「剣道が好きだからしっかりとした礼ができた」という発言から、「相手がいないと勝ち負けもつかないからそういう礼儀は大切にしないといけない」、「試合をしてくれた人への感謝」など、大人が大切にしているのは、礼の形ではなく礼をすることの意味であるということに理解を深めていった。そして、児童に、剣道の礼が、今まで気付かなかった日本の伝統であるという新たな一面を捉えさせることができた。

(ウ) 発問と相互に関わらせた板書

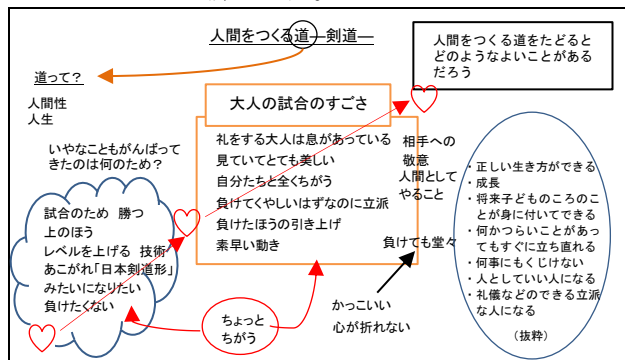
板書と発問を相互に関わらせると、ねらいにより迫る授業が展開できる。発問による児童の反応を想定して、板書計画を立てると、児童の思考の流れが構想できる。これにより、一単位時間の授業の流れを可視化することができる。

第2図は、A小学校の協力員が「問い返し」の引き出し集と合わせて作成した、板書計画である。



第2図 A小学校の板書計画

板書計画を立てる際には、中心発問として設定した「人間をつくる道をたどると、どのようなよいことがあるだろう」を右上に記し、授業者がその中心発問に向けて、他の発問や学習活動をどのように展開するかという過程について検討した。板書計画には、吹き出しで授業者の発問と予想される児童の反応（「勝ちたい」、「強くなりたい」、「動きが素早く、美しい」など）を記入した。そして、実際の授業の板書は、次のとおりである(第3図)。



第3図 A小学校の板書

A小学校では、主人公の僕がいやなこともがんばってきた理由と大人の試合のすごさについて、比較した

板書であった。そして、B小学校においては、主人公の僕と大人の礼の相違を比較した板書であった。

一つの事象（ここでは、剣道の礼）についての複数の考え方を比較して板書することにより、物事を多面的・多角的に捉え、多様な発言を促すことができる。

また、授業の最後に、板書により児童や授業者が振り返りをすることは重要なことである。なお、詳しい板書の内容については実践事例集で示す。

エ 議論の場について

「考え、議論する道徳」への質的転換に向けて、検証授業における議論の場について記す。議論をする際には、ただ話し合いをさせるだけでは、ねらいに迫ることができないことは言うまでもない。児童が自分自身の考え方や感じ方を明確にして、多様な考え方に触れることができる議論の場を設けることが重要である。

各小学校において、議論の場として少人数での話し合いとクラス全体での話し合いが設けられ、児童は多様な考え方や感じ方と出会い、交流していた。また、少人数での話し合いは、一定のグループではなく、座席の周りの児童同士で行われていた。

B小学校では、クラス全体の話し合いの中で、「日本の文化を守る」という言葉を「日本人としての誇り」と解釈した a 児がおり、「日本人でよかった」と発言した。その後、少人数で「日本の文化を守ること」について話し合った際、a 児の発言について、b 児は「なんで、日本人でよかったなの。よく分からない」という疑問を投げかけた。b 児と a 児は別のグループであったため、納得ができなかった b 児は、直接 a 児に対し、発言の意味を尋ねに行くという場面が見られた。そのときの b 児は決して、a 児の発言を否定する態度ではなかった。議論の場で求められる、「自分の考えを持ち、自分とは異なる意見と向かい合うこと」につながる場面となっていた。

オ 道徳科の評価

(7) 検証授業で設定した評価

各小学校の一単位時間の検証授業における評価の視点は、次のとおりである（第5表）。

第5表 検証授業における評価の視点

A小学校	<ul style="list-style-type: none"> ・内容項目をいかに理解したか。 ・自分もっているよい心に気付いたか。 ・友達の考えを自らの考えに取り入れたか。 ・これからの生き方につなげていこうとしているか。
B小学校	<ul style="list-style-type: none"> ・礼の価値や意味について考え理解したか。 ・日本らしさの一つである礼のよさを感じたか。 ・今後の礼の仕方について意欲を持ったか。 ・礼以外の日本らしさを見つけ、大切に受け継いでいこうとしているか。

評価については、一単位時間の発言や行動、記述等で見取ることができるが、ここではノートの記述に着

目して記す。

(イ) 道徳科のノート指導

各小学校において、年間を通じて道徳ノートを使用している。ノートを使用する利点は、児童自身が振り返りをしやすいことや、時系列に書かれていることから授業者が児童の変容を見取りやすいことである。

年間を通じて、A小学校ではB5サイズのノートで三等分にして使用している。児童の気持ちが出しやすく、書くことが苦手な児童にも無理なく書ける量に設定しているのである。授業者は、児童に対して多くの記述をさせることだけを求めていることが分かる。また、B小学校では、他教科と同様に、B5サイズの方眼ノートを使用している。

そして、A小学校では、一単位時間の授業の終末の振り返りの発問について約10分間、ノートに記述をする時間を設けていた。また、B小学校では、授業中の気付きや板書内容を記述していた。終末の振り返りの発問への記述については、家庭学習で記述させていた。家庭学習では、道徳科の時間でどのようなことを考えたのか分かるように、板書を撮影して印刷したものを配付し、ノートに貼らせていた。家庭学習にすることで、児童は落ち着いて授業の内容を振り返ることができていた。

各小学校のノートの記述内容は、次のとおりである（第6表）。

第6表 ノートの記述内容（抜粋）

A小学校：これからの生活にいかしていきたいこと	
①	これは剣道に限らず、日本の伝統文化以外にも共通していると思います。僕が習っているテニスも、初めて習った時のチェック項目に試合のマナーがありました。～中略～どんなことも、相手を尊敬することが大事です。それが前提で何事もできらいいと思います。
②	私のこれからいかしたいことは、あいさつや感謝の気持ちです。バスケの試合も相手がいなくてできないので、どのスポーツもやっぱり感謝の気持ち・敬意を忘れないで、これからもバスケを続けていきたいです。～後略～
B小学校：日本の自慢できること	
③	最初は、日本の自慢できることは、cさんが言った「おもてなしと米」と思いました。でも「剣道」の物語を読んで少し変わりました。dさんの言ったあの言葉はいい言葉だなと思ました。それは、「試合で負けても礼で勝つ」がいいなと思ました。
④	私は、礼をする意味をあまり考えたことがなかったけれど、今日の授業で考えたのは、剣道の場合は、自分に時間を使ってくれて、自分を思い出すのページに入れてくれてありがとう、とか感謝することの大切さが礼につながったのかなと思った。今まで意味を考えていなかったのは、子どもの頃からやっていたからだと思った。でも、それも自慢できることだと思う。

(ウ) ノートの記述から見取れること

道徳科の評価は、児童が自分自身の成長を実感し、意欲の向上につなげていくものである。教員は、中・長期的に児童・生徒の変容を見取り、評価するが、一単位時間の中での評価も大切にする必要がある。一単位時間の評価は、「指導にいかす評価」にもつながるからである。その際、成長や変容を積極的に受け止めて認め、励ます評価も行う必要がある。

例えば、記述②の「これからいかにしたいことは、あいさつや感謝の気持ち」では、剣道の礼を感謝につなげ、これからの生活にいかしていこうとする意欲が表れていることが評価できる。また、今後の生活の中の様々な場面で挨拶や感謝の気持ちを表すことができているかを、授業者が見取ることで、中・長期的な評価にもつなげることができる。

記述③④ともに、自らの考えを記述することができる。また、記述③のように、授業の導入では日本の自慢できることは、「おもてなしと米」であると思っていた児童が、d 児の言葉で、それだけではないことに気付き、物事を多面的に見ることができたことが評価できる。

ノートへの児童の記述の蓄積は、成長の過程を見取るためにも重要であり、中・長期的な評価につながる。また、いつでも児童自身が記述したことを振り返ることができることで、日常生活につなげ、道徳性を養うきっかけにすることができる。

(3) 中学校第1学年の実践

ア 授業のねらいの明確な設定

「中学校解説 道徳編」の内容項目「14 家族愛、家庭生活の充実」の内容は、次のとおりである（文部科学省 2015c p. 51）。

父母、祖父母を敬愛し、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築くこと。

「中学校解説 道徳編」の「内容項目の概要」には、「人間は、過去から受け継がれてきた生命の流れの中で生きている。祖父母や父母が在ること、そして自分は、そのかけがえのない子供として深い愛情をもって育てられていることに気付かせることが大切である」（文部科学省 2015c p. 51）と示されている。

この内容項目では、「家庭は、家族と共同して生活しながら、社会の一員として正しく行動しうるための準備が行われる場所」であり「父母、祖父母に敬愛の気持ちを深めていくことや家族の中で自分の役割や責任を果たすことを通して、家族の一員であることの自覚が高まっていく」（文部科学省 2015c p. 51）と述べられていることから、家族への敬愛の気持ちや家族の中の自分の役割や責任を果たす気持ちを持たせることが重要であるといえる。家庭を取り巻く状況も様々であるが、家族を構成する成員相互の温かい信頼関係や愛情によって互いが深い絆で結ばれているという自覚

をもつことが大切である。それが、より充実した家庭生活を築くことにつながるのである（文部科学省 2015c pp. 51-52）。

イ 教材の吟味

「一冊のノート」（文部科学省 2014b）のあらすじは、次のとおりである。

主人公の僕の祖母は、昔はしっかりしていたが、最近物忘れが激しくなっている。祖母が掃除をした後に物が無くなったり、お願いしていた買い物を忘れてしまったりしたことから、僕や弟の隆は激しく祖母を罵った。

その後、探し物をしていた僕は、祖母のノートを見付け、見てはいけないと思いながら、つい引き込まれて見てしまう。そこには、祖母の震えた筆致で自分の記憶がどうにもならないもどかしさや、これから先どうなるかの不安がつつられていた。また、苦悩の中にも、家族とともに幸せな日々を過ごせることへの感謝の気持ちがあふれていた。僕はノートを讀んだ後、いたたまれなくなって外に出る。すると、そこで祖母が草むしりをしていた。僕は、祖母の隣に座って、こう告げる。「おばあちゃん、きれいになったね。」祖母は、にっこりとうなずいた。

設定した授業のねらいと生徒や学校の実態から、各中学校の本時のねらいを次のように設定した（第7表）。

第7表 各中学校の本時のねらい

	本時のねらい
C 中学校	家族に深い愛情をもって育てられたことを自覚し、家族に対する敬愛の念を深めようとする心情を育てる。
D 中学校	家族に深い愛情をもって育てられたことを自覚し、家族に対する敬愛の念を深めようとする道徳的実践意欲や態度を育てる。

C中学校では、「家族への敬愛の念を自覚する」に重点を置いた。僕が祖母に「おばあちゃん、きれいになったね」と言葉をかけたが、それだけで本当によかったのかを考えさせた。また、家族の状況が一樣でないことから、現在の家族について考えさせた後に、将来自分自身で築いていく家庭生活に重点を置いて考えさせることで、家族についての考えを深めさせることにした。

D中学校では、「家族への敬愛の念を示す実践的態度の育成」に重点を置いた。物語を僕と祖母の双方の立場から考えさせることで、それぞれの家族が様々な思いを持って家庭生活を行っていることに気付かせ、家族への感謝の気持ちを持ち、生徒自身の自立につなげることにした。

ウ 発問について

(7) 導入と終末の発問

各中学校の、一単位時間の検証授業における導入と

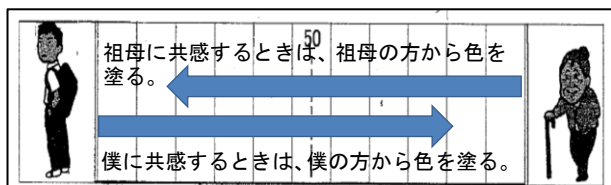
終末の発問は次のとおりである（第8表）。

第8表 検証授業における導入と終末の発問

	導入	終末
C中学校	最近家族と話していますか。	今回の授業を通して「家族」について感じたことはありますか。
D中学校	どれくらい(主人公の)僕と共感しますか。	この物語のテーマは何だと思いますか。

C中学校では、「家族と話をしているか、していないか」、「どんなことを話しているか」など、導入で生徒が答えやすい発問を設定している。また、この発問は、本時の前に家庭学習で、ワークシートに記入させている。答えやすい発問であるとともに、自分自身の家族との関わりを土台として、物語について考えさせる発問となった。

また、D中学校では、「どれくらい」という量的な答えを引き出すために、ワークシートに図を示し、クラス全員が意思表示できる方法をとった（第4図）。



第4図 共感の気持ちを示す図(ワークシートより)

終末の発問については、中学校においても小学校と同様、振り返りを促す発問が行われた。

C中学校では、導入の発問のキーワードである「家族」について、終末の発問においても問われていた。また、終末に「家族」とは今の家族のことだけではなく、これから築いていく家族のことも含まれることが、授業者より伝えられた。それにより、生徒は今後の生活と教材を関連付けて考えることができていた。

D中学校では、導入の発問と終末の発問のキーワードは違うが、導入において「今日の道德のテーマは何か」を、授業の終末に振り返ることを伝えていた。そのことで、生徒が見通しを持ち一単位時間の授業に参加することができた。また、次項に示す中心発問の「自分は僕のようにないか」と関連付けながら、「この物語のテーマは何か」を考えさせることにより、生徒は自分事として考えることができていた。

(イ) ねらいに迫る発問

検証授業における中心発問は、次のとおりである（第9表）。各中学校においても、小学校と同様にテーマ発問であった。

第9表 検証授業における中心発問

C中学校	いたたまれなくなって外に出た主人公が、祖母に「おばあちゃん、きれいになったね。」と声をかけたことをどう思いますか。
------	---

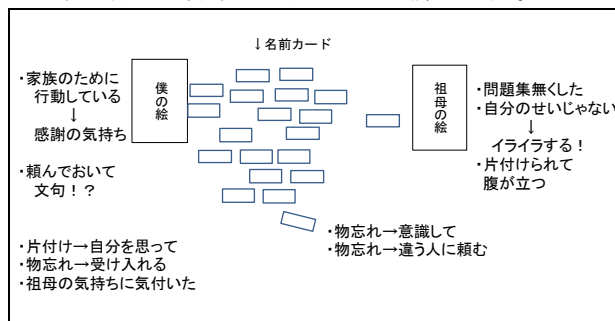
D中学校	自分は僕のようにないでしょうか。
------	------------------

C中学校では、主人公の僕の行動に対してどう思うかという発問により、まず僕に対する自分自身の考えを持たせた。そのときに、どうしてそう思ったのかを、自分自身と照らし合わせて考えさせることで、「読み物資料の登場人物への自我関与」を促した。

(ウ) 発問と相互に関わらせた板書

各中学校とも、発問と相互に関わらせた板書が行われ、生徒の発言を促し、生徒同士の考えの相違を比較させた板書が見られた。

D中学校では、生徒自身が主人公の僕と祖母のどちらの立場に共感するかを、名前カードを黒板に貼ることで表明し、なぜそう考えたのかの理由を発表させた上で、授業者が分類して記述した（第5図）。



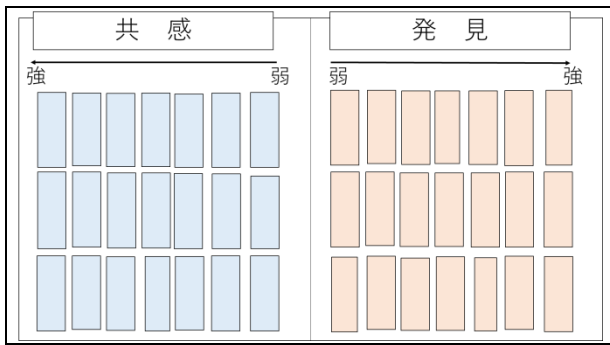
第5図 D中学校の板書

名前カードを黒板に貼ることで、それぞれの生徒の考え方における微妙な違いに気付かせ、多面的・多角的な思考を促していた。なお、詳しい板書の内容については実践事例集で示す。

エ 議論の場について

各中学校において、小学校と同様に、多様な考え方や感じ方と出会い、交流する議論の場が設けられた。

C中学校では、まず、生徒は、物語を読んで、主人公の僕が「おばあちゃん、きれいになったね。」と声をかけたことに対して、どのように感じているかを考えた。そして、それぞれの生徒がどのように考えているかが分かるように、黒板に名前カードを貼って、考えを表明した。これは、D中学校と同様の方策である。その後、自分の考えを伝えたり、他の人の様々な意見を聞いたりする活動を、教室を自由に移動しながら行った。これを、「共感と発見の時間」として設定した。相手の意見に対して「善いか悪いか」を議論したり、相手を批判したりするのではなく、互いの考え方の相違点を見付け、相手の意見に共感したり、これまで自分になかった考えを発見したりする時間である。生徒に共感したこと、発見したことを付箋に記させ、それを画用紙に貼らせることで、その後のクラス全体の共有につなげた（第6図）。



第6図 共感と発見の図（C中学校）

生徒は、共感したり発見したりしたときの気持ちの大きさによって、付箋を貼る場所を選んでいる。画用紙の内側（弱）から外側（強）に行くほど、気持ちが大きく動いていることが分かる。

また、第10表は、「第6図 共感と発見の図」に記された、生徒の記述内容の抜粋である。

第10表 「共感と発見」による生徒の記述内容（抜粋）

	共感	発見
弱	I あんなにイライラしていた主人公と弟が祖母の日記を見てあんなに気持ちが変わるんだなあと思った。	IV あんなに怒っていた主人公と弟が祖母の日記を見てあんなに気持ちが変わるんだな。
	II ノートを読んで祖母は物忘れが多いけど、自分のことを大切にしてくれているところがよかった。	V 最初は祖母に不満を持っていたけど、草取りをして「きれいになったね」といった時いい話だと思った。
強	III 祖母なりに頑張っていることを知って、気持ちが変わった。	VI 「きれいになったね」と言えるだけすごい。（思春期で反抗する時期）

第10表のIとIVのように、ある一つの意見を聞いても、共感する生徒と、新たに発見したと感じる生徒がいる。一つの意見を、多面的・多角的に見ることができることを、生徒に気付かせることができた。

また、道徳科の授業では、「善いか悪いか」だけを判断させてしまう傾向があるといわれている。しかし、現実には善いことであると分かっているにもかかわらず、そのことに悩み葛藤することが少なくない。物事を多面的・多角的に捉え、日常生活に結び付けさせるためには、望ましいと思われること、決まりきったことを言わせたり、書かせたりする授業ではなく、共感したり発見したりして、生徒の心が動く授業づくりをすることが大切である。

オ 道徳科の評価

(ア) 検証授業で設定した評価

各中学校の一単位時間の検証授業における評価の

視点は、次のとおりである（第11表）。

第11表 検証授業における評価の視点

C 中学校	<ul style="list-style-type: none"> ワークシートを書くことを通して、かけがえのない存在である「家族」について考えを深めることができたか。 主人公の「僕」の言動について考えたことを発表し、さらに、他の人の意見を聞くことで、自分の考えとの相違に気づき、家族の一員としての在り方について議論することができたか。
D 中学校	<ul style="list-style-type: none"> 自分の生活の中での改善点を記入できたか（ワークシート）。

なお、ここではワークシートの記述に着目して記す。

(イ) 道徳科のワークシート指導

各中学校とも、検証授業ではワークシートを使用した。ワークシートを使用する利点の一つとして、一単位時間の流れについて、生徒が見通しを持つことができることが挙げられる。

D中学校では、一単位時間の流れが分かるワークシートを使用した。A3サイズのワークシートの左側に物語の前半部分についての考えを、右側に後半部分についての考えを記述する欄が設けられていた。そのため、授業の始めと終わりの自分自身の考えの変容について、比較しやすくなっていた。各中学校のワークシートの記述内容は、次のとおりである（第12表）。

第12表 ワークシートの記述内容（抜粋）

C 中学校：家族について感じたこと・考えたこと	
①	私は母親とぶつかってばかりではあるものの、仲はよいです。主人公は少しひきょうかなと考えました。何をいまさら謝ろうが、暴言や不満をぶつけている事実は変わらないので。
②	～前略～祖母とはよく出かけるけど、祖父と話す、会うということはあまりないので、積極的に電話やメールをしようと思いました。
D 中学校：道徳の授業のテーマと感想	
③	確かに親に腹が立つことはたくさんある。自分も毎日親に腹が立っている。だけど、こういう毎日を過ごせるのは、親のお陰だし、なんだかんだ言っ自分もたくさん迷惑をかけている。だけど、そんな自分を受け止めてくれるのは、親だけだし、助けてもらっているから感謝の気持ちを持ちたい。
④	～前略～絶対忘れてほしくないことや、大事なことはなるべく自分でするようにしました。「僕」は祖母に頼りすぎだと思います。

(ウ) ワークシートの記述から見取れること

ここでは、一単位時間の授業による生徒の変容やねらいに対する今後の意欲について見取る。

例えば、記述②の生徒は、自分自身の祖父や祖母との関わり方について振り返っている。登場人物の僕の心情を自分との関わりにおいて考えることができていくことが評価できる。また、授業後の日常生活における家族との関わり方について、授業者等が意識することで、中・長期的な見取りにつながる。

また、記述③の生徒は、「自分を受け止めてくれるのは、親だけだし、助けてもらっているから感謝の気持ちを持ちたい」と、道徳的価値の理解と今後の自分自身の改善点について記述していることが評価できる。さらに、生徒が、今後の日常生活の中で、記述した感謝の気持ちを継続させられるように、授業者が意識して接することにより、習慣付けることができる。

小学校と同様に、ワークシートの生徒の記述の蓄積は重要である。いつでも生徒自身が自分自身の変容を含めて振り返ることができるよう、記述したワークシートを順番にファイリングしていくことが効果的である。

(4) 考察

道徳科の授業の方策や指導方法の視点である、授業のねらいの明確な設定、教材の吟味、発問の吟味を基に、小・中学校の実践を行った。

授業のねらいの明確な設定のためには、「小学校解説 道徳編」、「中学校解説 道徳編」の内容項目の概要から、そこに示された道徳的価値について、適切に捉える必要がある。そして、捉えた道徳的価値と児童・生徒の実態を照らし合わせることで、現在、接している児童・生徒に最も必要な、道徳科で育成すべき資質・能力は何かを捉えることができる。それを踏まえて、教材を多面的に吟味することが大切である。

また、発問については、授業のねらいに迫るための発問を中心発問にすることや、授業の終末に行う振り返りの発問を導入の発問と関わらせることが大切である。さらに、一単位時間の発問と板書計画を合わせて考えることも有効であるといえる。そして、児童・生徒の多様な考えを引き出すためには、授業者が多様な発問を準備することが大切である。

議論の場は、児童・生徒が多様な考え方、感じ方と出会い、交流する場である。方法は様々あるが、何のために議論を行うのかを授業者が捉え、議論した後、児童・生徒自身の振り返りにつなげていくことが大切である。

授業のねらいの明確な設定、教材の吟味、発問の吟味という視点で授業実践を行ったところ、小・中学校のどちらにおいても効果を得ることができた。

研究のまとめ

1 研究の成果

協力員の道徳科の授業の参観、授業後の検討会や協

力員会により、現在求められている道徳科の授業の方策を検証、考察してまとめることができた。そして、小学校では「17 伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」、中学校では「14 家族愛、家族生活の充実」と、別々の内容項目で同様の視点を持ち、検証授業を行ったが、いずれの内容項目においても効果が得られる方策であることが分かった。

2 今後の展望

道徳の教科化に伴い、現在、各学校で道徳科の研究会や学習会が行われている。教員は、これまでも児童・生徒に身に付けさせたい力を定着させるため、ねらいを持って各教科の授業を行ってきたが、道徳科でも同様に、明確なねらいを持って授業を行い、児童・生徒に道徳科で育成すべき資質・能力を育成する必要がある。

今後は、道徳教育の要である道徳科の授業を充実させるために、ノート指導の充実などにより、児童・生徒自身が振り返りを行うことで総体的に自分を見つめられるようにしていくことが求められる。そして、道徳科の授業において道徳性を養い、日常生活につなげていくことで、学校の教育活動全体における道徳教育の充実をさらに進めることができると考える。

おわりに

平成 29 年 2 月に、改訂学習指導要領案が公表された。道徳科が学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要であること、児童・生徒や学校の実態等を踏まえて道徳科の指導をより一層深めること、よりよく生きるための道徳性を養うこと等が述べられている。

学校教育では、これからの変化の激しい社会を生き抜き、よりよく生きていくためにはどうすればよいのか、自ら考え実践できる力を、児童・生徒に身に付けさせる必要がある。これは、道徳科で育成すべき資質・能力と重なる。道徳科の授業では、答えが一つではない課題を、児童・生徒一人ひとりが、自分自身の問題として考え、議論する。そして、他者と共によりよく生きる基盤となる道徳性を養う。この「考え、議論する道徳」を実現することは、「主体的・対話的で深い学び」にもつながると考える。

本研究は、これまで、各校で行っていた道徳科の授業を新たな視点で見直すことで、道徳科の授業の質的転換を図ることができることを示したものである。

本研究の成果が、これからの道徳科の授業づくりの一助となり、学校の教育活動全体で行う道徳教育の充実につながるとともに、学校生活全体をとおして児童・生徒一人ひとりに豊かな道徳性を育むことができれば幸いである。

なお、研究を進めるに当たり、御指導・御助言を頂

いた昭和女子大学大学院の押谷由夫教授、校務多用の中御尽力いただいた協力員の4名の先生方と所属校の皆様、並びに所属の教育事務所及び教育委員会の皆様に厚く御礼申し上げます。

[調査研究協力員]

綾瀬市立落合小学校 教 諭 見上慎哉
小田原市立早川小学校 総括教諭 物部典彦
藤沢市立善行中学校 教 諭 高原篤司
伊勢原市立山王中学校 総括教諭 櫻井綾子

[助言者]

昭和女子大学大学院 教 授 押谷由夫

引用文献

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

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議
2016a 「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf (2017年1月取得)

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議
2016b 「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）【概要】」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/08/1375482_1.pdf (2017年1月取得)

道徳教育の充実に関する懇談会 2013 「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013_01.pdf (2017年1月取得)

文部科学省 2015a 「小学校学習指導要領」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356250_1.pdf (2017年1月取得)

文部科学省 2015b 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/08/10/1375633_6.pdf (2017年1月取得)

文部科学省 2015c 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/08/10/1375633_8.pdf (2017年1月取得)

文部科学省 2016 「いじめに正面から向き合う『考え、議論する道徳』への転換に向けて（文部科学大臣メッセージ）」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/11/1379623.htm (2017年1月取得)

参考文献

中央教育審議会 2014 「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf (2017年1月取得)

文部科学省 2012 『中学校道徳読み物資料集』廣済堂あかつき pp.16-19

文部科学省 2014a 『私たちの道徳 小学校五・六年』 pp.170-173

文部科学省 2014b 『私たちの道徳 中学校』 pp.186-193

文部科学省 2015d 「中学校学習指導要領」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251_1.pdf (2017年1月取得)

押谷由夫 柳沼良太 2014 『道徳の時代をつくる！—道徳教科化への始動—』教育出版

永田繁雄 2014 「道徳授業の発問を変える『テーマ発問』とは」（道徳教育編集部『道徳教育 8月号 No.674』）明治図書出版

いじめ対策に係る調査研究

田中恵美¹ 久本卓人²

いじめ防止対策推進法が施行されてから3年が経過し、「いじめ防止基本方針」に基づく取組の充実が図られている。本研究では、神奈川県内の中学校20校を対象として、いじめ対策に係る教職員一人ひとりの意識や日々の取組について把握するために、アンケート調査を行った。その結果から、各学校の「学校いじめ防止基本方針」に係る取組を、より実効性のあるものにするために必要な見直しの視点を探った。

はじめに

いじめ防止対策推進法が2013年9月に施行されてから3年が経過した。その間、各学校において、「学校いじめ防止基本方針」(以下、「基本方針」という)の策定や対策組織の整備、校内研修の実施等、いじめ対策に係る取組の充実が図られている。同法の附則第二条には、施行後三年を目途に施行状況等を勘案し、必要があると認められるときは、必要な措置を講じるとある。これを受けて、文部科学省が所管する有識者会議「いじめ防止対策協議会」において見直しが検討された。その報告として2016年11月に出された「いじめ防止対策推進法の施行状況に関する議論のとりまとめ」(以下、「とりまとめ」という)には、いじめの認知や情報共有など様々な取組についての「現状・課題」と「対応の方向性」が示されている。このように、基本方針を形骸化させることなく、効果的にいじめ対策に取り組み続けることが求められている。

そこで、本研究では、中学校を対象に、教職員一人ひとりのいじめ対策に係る取組や意識についての実態を調査し、基本方針に係る取組をより実効性のあるものにするための見直しの視点を探る。

研究の目的

すべての子どもが安心して楽しい学校生活を送ることができるよう、各学校の基本方針に係る取組をより実効性のあるものにするために、取組の見直しに必要な視点を探る。

研究の内容

1 研究の背景

2016年10月に文部科学省から出された、「平成27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』(速報値)について」(以下、「速報値」という)の「学校におけるいじめの問題に対する日常の取組(11項目)」における公立中学校の結果は、次のとおりである。

「いじめの問題に関して、職員会議等を通じて教職員間で共通理解を図ったり校内研修を実施したりした」については、97.8%、「道徳や学級活動の時間にいじめにかかわる問題を取り上げ、指導を行った」については、95.1%の学校が取り組んでいると回答している(p.36)。

一方、「PTAなど地域の関係団体等とともに、いじめの問題について協議する機会を設けた」については、46.6%となっている(p.36)。

このような調査結果等を基に、各学校は、いじめ対策に係る取組の見直しを行っていると考ええる。

しかしながら、「速報値」の項目について、取り組んでいると回答していても、学校によってその取組状況は様々だと考えられる。例えば、「いじめの問題に関して、職員会議等を通じて教職員間で共通理解を図ったり校内研修を実施したりした」という項目に、取り組んでいるとしていても、プリントを配付し、共通理解を図ったとする学校と、全教職員で協議を行い、共通理解を図ったとする学校とでは、その実効性に差が生じると思われる。また、「共通理解を図ることができている」と担当者や管理職が捉えているにもかかわらず、一人ひとりの教職員の共通理解に差がある場合、重大事態に発展する可能性もある。

そこで、取り組んでいなかったことに取り組むだけでなく、「取り組んでいる」としている取組についても再確認することが、基本方針に係る取組の見直しには必要だと考える。

一方、「速報値」の項目にはないが、教職員一人ひとりが「取り組んでいる」にもかかわらず、学校内で共有されていない取組もあるのではないだろうか。

これらのことから、教職員一人ひとりの取組や意識の実態を、改めて把握することが、各学校の基本方針に係る取組をより実効性のあるものにするための見直しにつながるのではないかと考え、実態把握のためのアンケート調査を行うこととした。

1 教育課題研究課 指導担当主事

2 教育課題研究課 指導主事

2 アンケート調査について

基本方針に係る教職員一人ひとりの取組や意識の実態を把握するために、いじめの未然防止につながる日々の取組やいじめ対策を実践する中での不安などについて、アンケート調査を行った。

「いじめ対策に係る取組アンケート」概要

1 調査方法

質問紙による無記名でのアンケート調査

2 調査対象及び回答人数等

(1) 調査対象

- 神奈川県内の公立中学校(政令指定都市・中核都市を除く)から、各市より1校、教育事務所管内の町村より1校(複数ある場合は1町村を選定)計20校を選定
- 管理職・事務職等を除く全ての教職員(スクールカウンセラー等を含む)

(2) 回答人数と内訳

- 回答人数 計 615 人(回収率 91%)
- 内訳

総括教諭	91	教諭	366
養護教諭	20	臨時的任用教諭	93
非常勤講師	26	その他	16
未記入	3		

(1) 設問1について

設問1の内容は次のとおりである。

- 1 「神奈川県いじめ防止基本方針」の「4 いじめの防止等に関する対策の基本的な考え方(1) いじめの未然防止」のア～オの項目の内容に関連すると考えられる日頃の取組について、関連する項目の記号をお書きの上、できるだけ多くの取組を具体的にお書きください。学校・学年・学級等、教育活動のどのような場面でも構いません。

第1表は、神奈川県いじめ防止基本方針の未然防止の項目(網掛け部分)と、記述(白地の部分)の一部を掲載したものである。また、項目別の割合をグラフにした(第1図)。取組については、多くの教職員が複数回答している。

「ア」には、道徳の時間の取組以外にも、学級活動(朝の会や帰りの会も含む)の時間を活用して、いのちを大切に心や相手を思いやる気持ちを、継続的に育もうとする計画的な取組についての記述が多く見られた。「イ」には、他者の意見を大切にすることを学習活動をとおして育成しているという記述や、自分の思いを相手に伝える場を多く設定しているという記述が多く見られた。「ウ」には、学校生活のあらゆる場面で、生徒を丁寧に観察し、気になったことについては、すぐに対応する臨機応変な取組についての記述が見られた。「エ」には、いじめ防止の講演等を開催したり、

生徒自身がいじめ防止の取組を企画・運営し、いじめ防止に取り組んだりしているという記述が見られた。

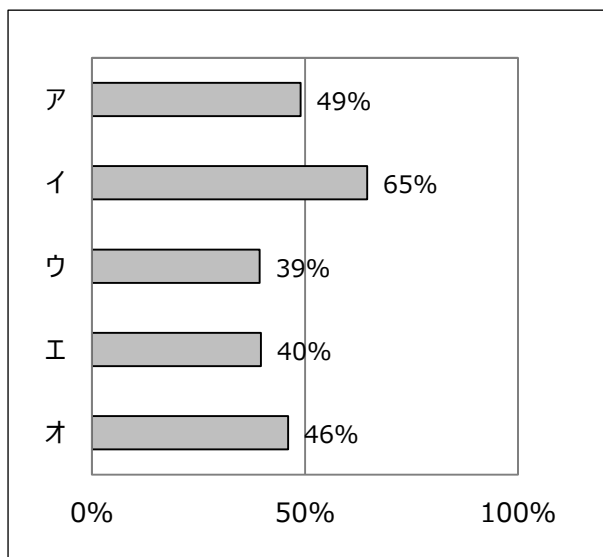
「オ」には、地域清掃ボランティアや地域と連携して行う行事に生徒を参加させていることや、教職員自身が、生徒を承認する時間を設定したり、生徒の頑張っている姿を家庭に積極的に報告したりする取組についての記述が多く見られた。

第1表 設問1の項目の内容及び記述(抜粋)

ア	家庭や学校においては、いじめの未然防止に向けて、道徳観や規範意識等の教育を通じて、“いのちを大切にすること”や“他者を思いやる気持ち”を育むことが重要です。
○	道徳の授業について、学年職員で考え、実生活に落とし込むような授業にしている。その中で、命の大切さや人との関わりについて教えている。
イ	学校は、子ども一人ひとりが、他者の大切さを認め、他者との関わりの中で、自分の思いを具体的な態度や行動で表せるようにするために、コミュニケーション能力等の育成に努めることが重要です。
○	教科の取組として、授業の中で、教え合い、学び合う活動を行っている。「自分の意見を分かりやすく相手に伝えること」、「他者の意見をしっかりと聞くこと」を意識させて取り組ませている。
ウ	学校は、子どもが抱えている人格形成の問題や、ストレス等の要因に着目し、その改善を図るとともに、ストレスに適切に対処できる力とそのもととなる性格形成等を様々な場面で育む観点も必要です。
○	問題やストレスの要因を分析し、できるかぎり環境の改善を図るようにしている。ストレスにどう対処するかを本人と一緒に考え、本人にできる方法を実践できるようにサポートしている。
エ	学校は、「いじめは人間として絶対に許されない行為である」ことを教え、子どもたちが、いじめの問題について自ら考え、主体的に取り組む機会を設けることが重要です。
○	「いじめゼロ」をスローガンにして、各クラスで、「行動宣言」を決めている。その行動宣言を決めるために、いじめについて考える授業を行っている。
オ	子どもが、自分の存在が大人から認められていること、必要とされていることを意識できることが大切です。そのために、家庭や地域において、家族や大人とふれあう機会を充実するなど、大人は子どもを支えていく姿勢を示すことが必要です。
○	職場体験などで地域の中で活動する機会を設けることにより、地域の方と接することができ、様々な角度から生徒を見てもらえる機会になっている。

これらの回答から、教職員の日々の取組を、いじめの未然防止の考え方に照らし合わせてみると、多くの取組が関連していることが分かる。

第1図を見ると、「イ」の項目の記述が最も多く、教職員の多くが、生徒に他者と関わる機会を提供し、コミュニケーション能力の育成に取り組んでいることが分かる。



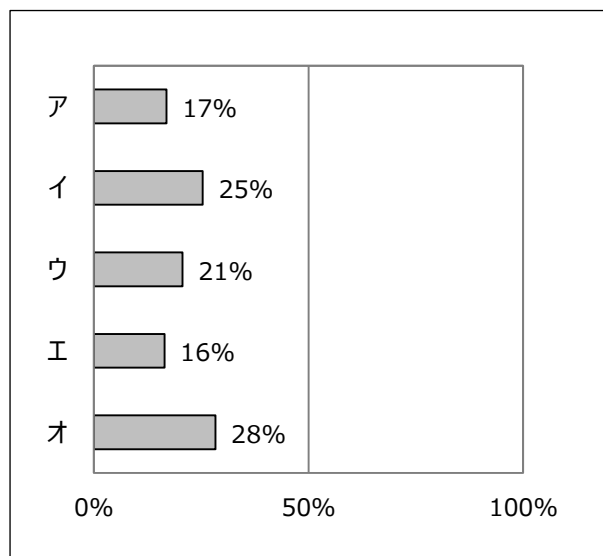
第1図 設問1 項目別の割合

(2) 設問2について

設問2の内容は次のとおりである。

2 設問1と同じア～オの項目から、今後、重点的に取り組みたい内容の記号を選び、取組のアイデアがあれば、お書きください(記号のみ可・複数回答可)。

今後、重点的に取り組みたい内容については、「オ」や「イ」について関心が高いことが分かる(第2図)。



第2図 設問2 項目別の割合

「オ」の記述には、地域や家庭において大人との関わりを持たせるための取組のアイデアが多く見られ

ることから、教職員以外の大人との関わりの中で、生徒が認められる機会を提供したいと考える教職員が一定数いることがうかがえる。

また、具体的な取組のアイデアが記述されていることから、現在関わっている生徒の実態に即した、身に付けさせたい資質や目指す生徒像などの、具体的なイメージを持って取組を考えていることが分かる(第2表)。

第2表 設問2の記述(抜粋)

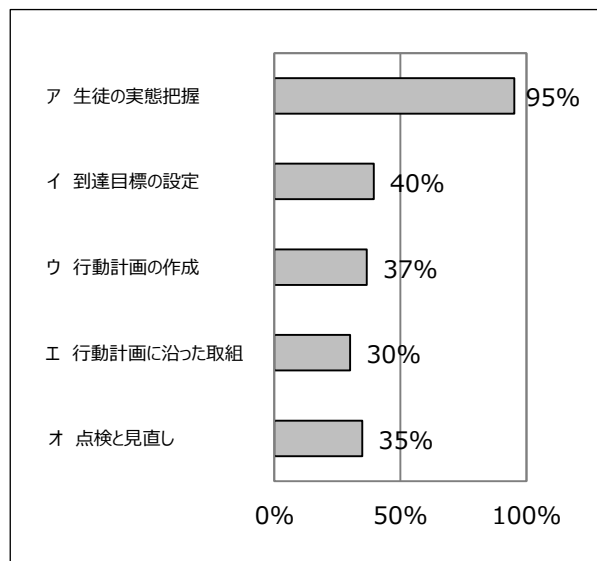
- いじめ防止のための企画を生徒たちと考えて行いたい
- 小学校と連携して、中学生が年下の子どもとの関わり方を学べる場を設定する
- 防災教室を取り入れ、自らの命だけでなく、周囲の生命にまで、気を配れるような意識を高めたい
- 生徒主体でいじめ防止のための「絵本の朗読」や「寸劇」などを全校生徒対象に行いたい
- 他校との交流を行い、自分の学校の紹介やレクリエーションなどでコミュニケーションをはかる
- 特別なことではなく、週1、朝の登校時に、ゴミ拾いをしながら、地域の方とふれあうなど、少しの時間を積み重ねていくようなことができるとうい

(3) 設問3について

設問3の内容は次のとおりである。

3 いじめ対策について、学校全体や所属学年などで、取り組んでいると思うものを次のア～オから全て選び記号を○で囲んでください。

生徒の実態把握については、取り組んでいると回答する割合が高い(第3図)。



第3図 設問3 項目別の割合

しかし、具体的な取組を行う上での目標設定や行動計画の作成、行動計画に沿った取組、実施後の点検と見直しについては、取り組んでいると回答する割合が低い。

実態把握については、設問1の「ウ」の「子どもが抱えている人格形成の問題や、ストレス等の要因に着目し、その改善を図る(第1表)」に関する回答の中に、どのように生徒の実態把握を行っているかが分かる記述が多く含まれていた(第3表)。これらの記述から、教職員が、学校生活のあらゆる場面で、生徒の実態把握に努めていることが分かる。

第3表 生徒の実態把握に係る記述(設問1より抜粋)

- 休み時間はできるだけ教室にいて、生徒の様子を観察する
- ささいな愚痴でも時間を取り、話を聞く
- 振り返りノートをクラスの全員と毎日行っている
- 表情をよく観察し何気ないことでも、いつもと様子が違うと感じたときには、声を掛ける
- 周囲の生徒に乱暴な言葉遣いをした生徒に対して、その場で即座に注意し、授業後に話をし、ストレスの原因を探る
- 部活指導の中で、一人ひとりと話をする時間を取り、悩みを聞く機会を設けている

(4) 設問4について

設問4の内容は次のとおりである。

- 4 今後、いじめ対策に係る校内研修会や会議等で、扱いたい内容(扱って欲しい内容)を全て選び、記号を○で囲んでください。「ケ その他」を選択した場合は、具体的な内容をお書きください。

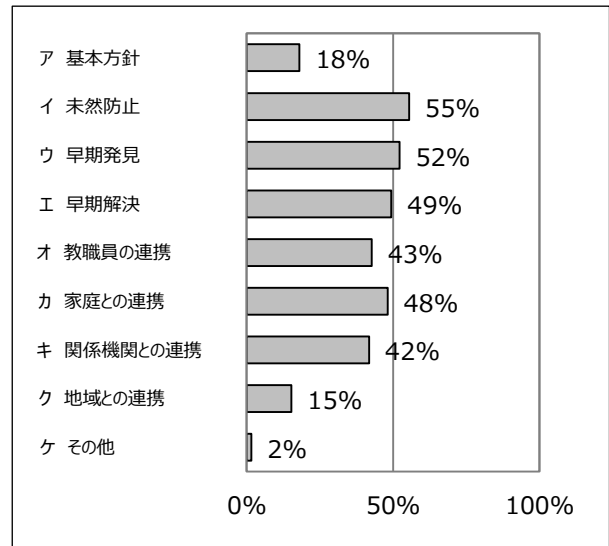
いじめの未然防止や早期発見、家庭との連携を選択する割合が高いことから、生徒や保護者との具体的な関わり方について、研修等を行いたいと考えている教職員が多いことが分かる(第4図)。

一方、「ア 基本方針」や「ク 地域との連携」について選択する割合は、低くなっている。

「ア 基本方針」については、2016年10月に神奈川県教育委員会から出された、「平成27年度 神奈川県児童・生徒の問題行動等調査[速報値] 調査結果の概要2(公立学校分)」(以下、「神奈川県[速報値]」)によると、「学校いじめ防止基本方針が学校の実情に即して機能しているか点検し、必要に応じて点検をおこなった」について、95.2%の公立中学校が、取り組んだと回答している(p.12)。このことから、基本方針に対する関心が低いということではなく、すでに基本方針に基づき、いじめ対策に取り組んでいるという理由で、割合が低いことも考えられる。

また、「ク 地域との連携」については、33.9%の

公立中学校のみが取り組んだと回答しているが、第2図から、今後、生徒に地域や家庭において大人との関わりを持たせたいと考える教職員が一定数いることと併せて考えると、その必要性を感じていないのではなく、個々の教職員では取り組むのは難しい、いじめ対策との関連性をイメージしにくいなどの理由から、校内研修などで扱って欲しいものの中では、割合が低くなっていると推察される。



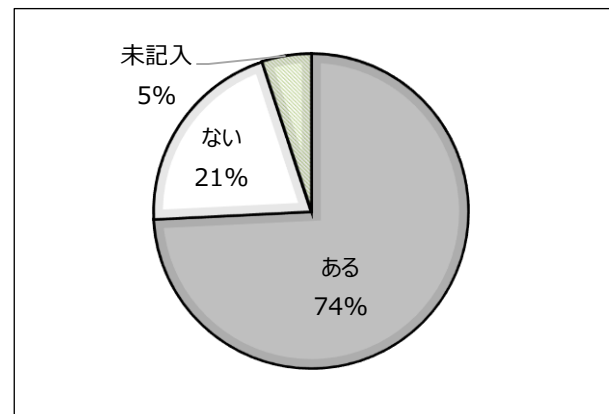
第4図 設問4 項目別の割合

(5) 設問5について

設問5の内容は次のとおりである。

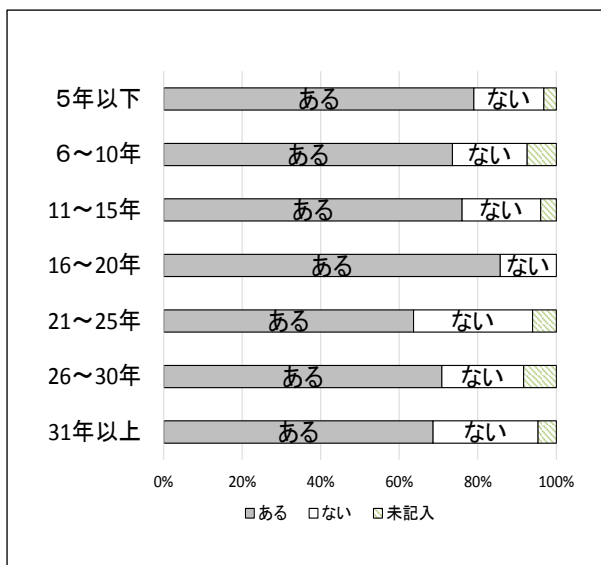
- 5 いじめ対策について、不安に思っていることや困っていることはありますか。「ある」か「ない」かを○で囲んでください。
- ◆ 「ある」と答えた方にお聞きします。それはどのようなことですか。次のア～ケの中から全て選び記号を○で囲んでください。よろしければ具体的にお書きください。

74%の教職員が、いじめ対策について、不安に思っていることや困っていることがあると回答しており、4人中3人の教職員が、何らかの不安や課題を抱えていることが分かる(第5図)。



第5図 設問5 不安の有無の割合

「ある」と回答する割合は、経験年数にかかわらず高いことから、経験年数が長くなるにつれ、不安が少なくなるわけではないことが分かる(第6図)。



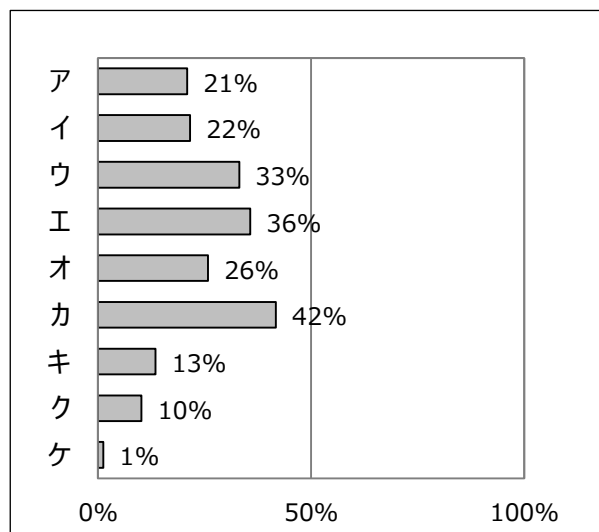
第6図 設問5 経験年数別の割合

どのようなことについて不安に思っているかを項目別にみると、「カ 保護者への対応や連携について」が一番多く、次に、「エ いじめを行った生徒への対応について」となっている(第7図)。第7・8図のA～ケの項目の内容は次のとおりである。

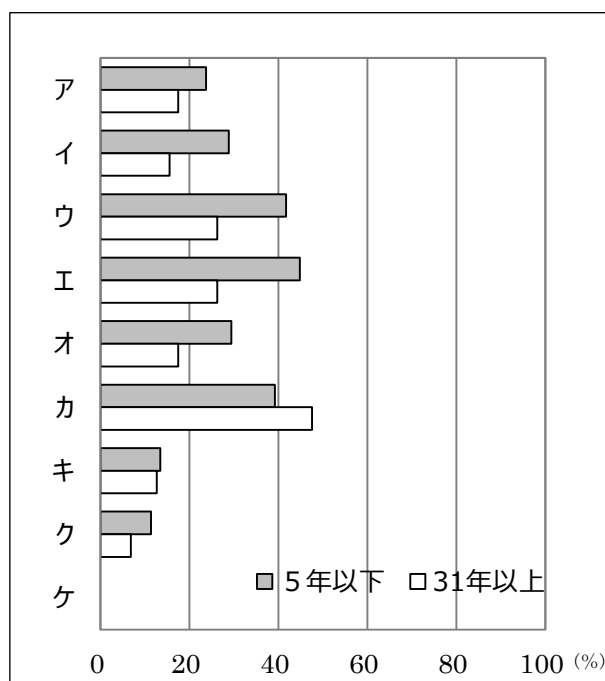
- ア 生徒の実態把握について
- イ 生徒との信頼関係の構築等について
- ウ いじめを受けた生徒への対応について
- エ いじめを行った生徒への対応について
- オ いじめを受けたり行ったりした生徒以外の生徒への対応について
- カ 保護者への対応や連携について
- キ 外部機関との連携について
- ク 他の教職員との連携について
- ケ その他

「5年以下」と「31年以上」の経験年数を取り出し、項目別に選択した割合をグラフにした(第8図)。「ア」～「オ」のような生徒と直接関わる項目については、「5年以下」の教職員が選択する割合の方が、「31年以上」の教職員より高くなっている。一方、「カ 保護者への対応や連携について」は、「31年以上」の教職員が選択する割合の方が、「5年以下」の教職員より高くなっている。

また、「具体的な内容」の欄には、不安に感じていることについて、様々な記述がみられた(第4表)。特に、「カ 保護者への対応や連携について」は、どのようにすれば指導の意図を保護者に正確に伝えられるか、どのように保護者と連携すれば子どもを支援できるかなどについて、日々悩みながら取り組んでいることが分かる記述が多く見られた。



第7図 設問5 項目別の割合



第8図 設問5 経験年数別・項目別の割合

第4表 設問5の記述(抜粋)

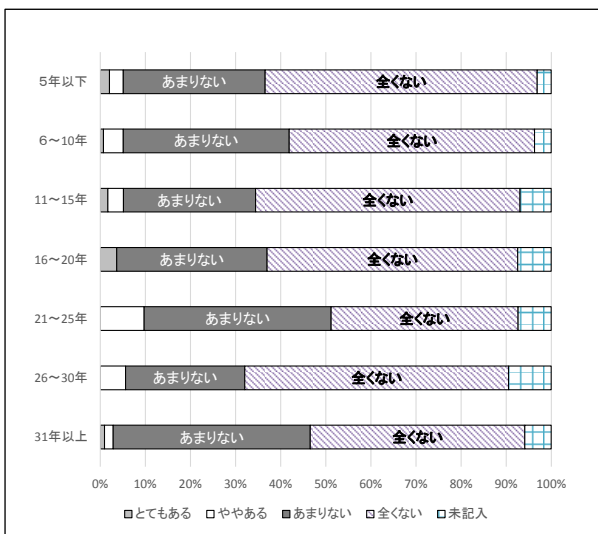
- いじめを行った側の生徒の保護者の理解を得るのが難しい
- いじめられていることをアンケートに書けない生徒を見逃していないか
- いじめの指導後、いじめられていた生徒が、過ごしやすい環境の作り方について
- 「自分は何もしていないから関係ない」という意識の生徒への対応
- いじめられた生徒の心のケアをどれだけしてあげられるのか
- インターネット・スマホを使用したいじめをどう把握するのか
- 現在の対応は正しいのか
- いじめの認識の教員間の差について
- 外部機関との効果的な連携について

(6) 設問6について

設問6の内容は次のとおりである。

6 いじめ対策について、他の教職員に相談したり、他の教職員からサポートされたりすることに抵抗感がありますか。該当するものを○で囲んでください。

他の教職員からサポートされることに抵抗感があるかについての回答を、経験年数別にみると、どの年数でも、ほとんどの教職員が「抵抗感があまりない・全くない」を選択している(第9図)。教職員間で、いじめ対策について不安に感じたり困ったりしたときには、他の教職員に相談したりアドバイスを受けたりすることができる関係や体制が構築されていることが推察される。

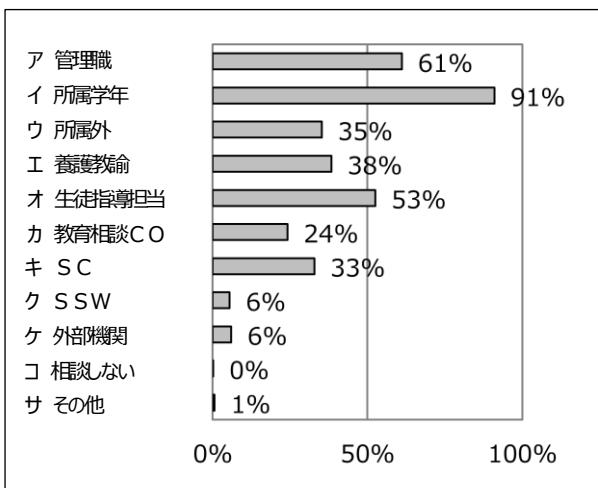


第9図 設問6 経験年数別の割合

(7) 設問7について

設問7の内容は次のとおりである。

7 いじめ対策について困ったり悩んだりしたときは、誰に相談しますか。次のア～サの中から全て選び記号を○で囲んでください。



第10図 設問7 項目別の割合

相談する相手については、ほとんどの教職員が所属学年を選択した上で、さらに複数の相談相手を回答していた(第10図)。このことから、所属学年の教職員を中心として、相談しやすい体制が整っていることが推察される(「教育相談CO」は、教育相談コーディネーター、「SC」は、スクールカウンセラー、「SSW」は、スクールソーシャルワーカーの略記)。

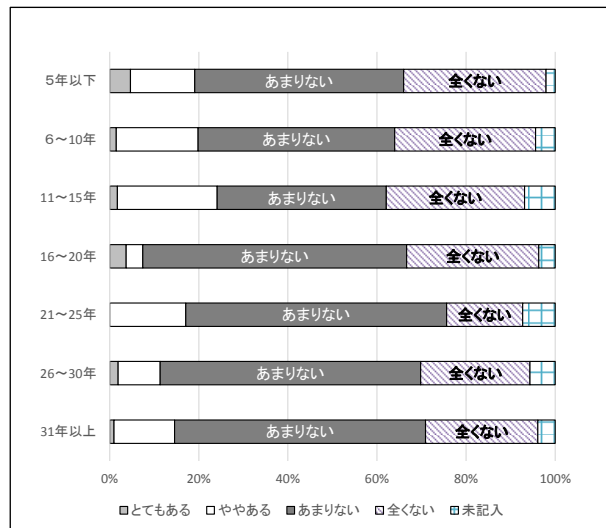
(8) 設問8について

設問8の内容は次のとおりである。

8 いじめ対策に取り組む中で、いじめの認知件数が増えることがあります。そのことに抵抗感がありますか。該当するものを○で囲んでください。

いじめの認知件数が増えることに抵抗感があるかについての回答を、経験年数別にみると、どの経験年数でも、「抵抗感があまりない・全くない」と回答する割合が高くなっている(第11図)。

これは、国や県などの、いじめの認知数が増えることを肯定的に捉えるという方針が、教職員に周知されている結果といえる。



第11図 設問8 経験年数別の割合

3 アンケート結果についての考察

「速報値」の「学校におけるいじめの問題に対する日常の取組(11項目)」に該当する取組も、これに該当しない取組も、教職員一人ひとりが教育活動のあらゆる時間と場所において行っていることをアンケート調査から読み取ることができた。

しかし、「神奈川県[速報値]」の「いじめの発見のきっかけ」の項目では、公立中学校において、「学校の教職員等が発見」については32.7%、「本人からの訴え」については41.1%という数値にとどまっている。

これらのことから、教職員一人ひとりが日々実践している、生徒の小さな変化に気付き実態を把握するための取組や、生徒が教職員に相談しやすくなるような

関係づくりのための取組を、今以上に、いじめの発見につなげる仕組みが必要である。

「とりまとめ」において課題として挙げられている、いじめを認知することへの抵抗感や、いじめを抱え込み、情報が共有されないことなどについては、本研究のアンケート調査結果を見ると、いじめの認知を多くの教職員が肯定的に捉え、他の教職員に相談することができていることが分かる。しかし、一人でも、いじめの認知を躊躇したり、いじめを抱え込んだりする教職員がいれば、重大事態に発展する可能性があることから、教職員の意識の確認は常に必要である。

経験年数にかかわらず、多くの教職員が、いじめ対策について不安に思っていることがあり、その内容は、生徒の実態や事案により様々であった。教職員一人ひとりの不安を解消するためには、不安の内容を分析し、学校の実情を踏まえた組織的な取組を充実させることが必要である。

研究のまとめ

1 見直しに必要な視点

基本方針に係る取組を、より実効性のあるものにするためには、生徒の実態把握に努め、いじめ対策に取り組んでいる教職員一人ひとりの「日々の取組」と「不安に感じていること」の二つを基に見直しを行うことが効果的だと考える。

まず、教職員一人ひとりの「日々の取組」から、基本方針に係る取組を見直すためには、互いの取組を共有し、それぞれの取組の意図や成果を理解し合うことが重要である。そこから、全教職員の共通理解の下、学校全体の取組を見直すことで、より実効性が高まると考える。

それぞれの取組の内容や意図について、教職員間で共有することにより、生徒の実態に即した「今、生徒に必要な力」や「更に伸ばしたい力」が明確になる。そこから、学校全体の取組の目的や指針との整合性が確認でき、より実態に即したものに修正することが可能になる。また、取組の成果と課題についても、教職員間で共有することにより、成果が顕著な取組については学年や学校全体の取組に発展させたり、課題のある取組についてはサポートし合い改善したりするなど、個々の取組と学校全体の取組の両方の実効性を高めることにつながる。

次に、教職員一人ひとりの「不安に感じていること」から、基本方針に係る取組を見直すためには、互いの不安を理解し合うことから始め、不安の解消のためにできることを検討することが重要である。そこから、不安が解消しやすいように学校の体制を見直すことで、より実効性が高まると考える。

それぞれが不安に感じていることについて、教職員

間で共有することにより、不安の原因が、経験したことがない指導に対する不安によるものか、現在対応している事案に対する不安によるものか、明らかになる。そこから、それぞれの不安を解消するために具体的な対応策を出し合い実践することで、教職員の連携や学校の体制が実態に即したものになり、取組の実効性を高めることにつながる。

すなわち、基本方針に係る取組をより実効性のあるものにするためには、「教職員一人ひとりの日々の取組をいかす」視点と「教職員一人ひとりの不安を解消する」視点から、学校全体の取組を見直すことが効果的だと考える。その際、一部の教職員で見直しを行うのではなく、全教職員参加の協議会等を経て、全教職員の共通理解を図りながら見直しを行うことが大切である。そうすることにより、教職員一人ひとりが、他の教職員の取組を「自分たちの取組」として捉えられるようになり、今まで以上に組織的な取組が可能になると考える。

2 アンケート調査の活用について

国立教育政策研究所「生徒指導リーフ いじめに関する『認識の共有』と『行動の一元化』」で、「各教職員は自分の子供時代の体験や教師になってからの経験、これまでに蓄積してきた知識や情報に基づいて、自分なりのいじめに対する認識を作り上げている」と述べられているように、各教職員の経験や知識は異なるため、教職員一人ひとりの取組や意識を短時間で伝え合うだけでは、その意図や思いまでは理解し合えない。少なくとも、ペアや少人数のグループの中で、その取組や意識について説明し合う機会を持たなければ、他の教職員の取組を「自分たちの取組」と認識することは難しいと考える。

そこで、本研究で用いたアンケートを、校内研修会などで実施し、教職員の相互理解のために活用することを提案する。このアンケートは、教職員の日々の取組や意識について自由に回答できるように作成してあるため、多くの取組を教職員から引き出せる。また、不安に感じていることについても、選択式と記述式の二つの回答方法を併用した。これにより、教職員一人ひとりが回答しやすい方法で、自身の不安を示すことができる。

3 今後に向けて

いじめ対策に係る取組の最大の目的は、子どもたちを守ることである。そのためには、すべての教職員が、共通理解の下、日々取り組み続けなければならない。

しかし、学校や教職員の取組のみで、現代の多様化する課題に対応し、子どもたちを守ることは困難である。地域や家庭と協働し、子どもたちを守るための取組を、今以上に推進していく必要がある。

おわりに

教職員は、子どもたちが安心して楽しい学校生活を送れるよう、日々取り組んでいる。様々な業務がある中で、教職員一人ひとりの取組の課題について話し合う時間を取ることはできても、取組の意図を理解し合い、その成果を伝え合う時間を取ることは、なかなか難しいのではないだろうか。

しかし、いじめを未然に防ぐことや重大事態に発展させないための取組のポイントは、教職員の日々の取組の成果の中にこそあるのではないかと考え、この研究に取り組んだ。

本研究を参考に、教職員一人ひとりの取組の成果を共有する仕組みを作り、各学校の基本方針に係る取組の見直しに役立てていただきたい。

最後に、お忙しい中、アンケート調査に御協力いただいた先生方をはじめ、各教育事務所及び市町村教育委員会の方々に御礼を申し上げます。

[助言者]

東海大学 教育支援センター長

文学部心理・社会学科教授 芳川玲子

引用文献

- 神奈川県教育委員会 2016 「平成27年度 神奈川県児童・生徒の問題行動等調査[速報値] 調査結果の概要2(公立学校分)」
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/847953.pdf> (2017年1月取得)
- 国立教育政策研究所 2015 「生徒指導リーフ いじめに関する『認識の共有』と『行動の一元化』」
<http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf21.pdf> (2017年1月取得)
- 文部科学省 2016 「平成27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』(速報値)について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692_001.pdf (2017年1月取得)

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2014 「神奈川県いじめ防止基本方針」
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/705787.pdf> (2017年1月取得)
- 神奈川県教育委員会 2016 「平成27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(公立学校分)」
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/848682.pdf> (2017年1月取得)
- 神奈川県立総合教育センター 2014 「いじめのない学

校づくりのために～小学校・中学校・高等学校・特別支援学校 校種を越えたメッセージ～」

<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/Snavi/kadaiSnavi/pdf/いじめのない学校づくりのために.pdf> (2017年1月取得)

神奈川県立総合教育センター 2014 「教職員のパートナーシップ～働きがいのある職場の創造～」

<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/Snavi/kadaiSnavi/pdf/教職員のパートナーシップ.pdf> (2017年1月取得)

国立教育政策研究所 2010 「問題事象の未然防止に向けた生徒指導の取り組み方」

<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/shienshiryou2/2.pdf> (2017年1月取得)

国立教育政策研究所 2012 「生徒指導リーフ いじめの未然防止 I」

<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf08.pdf> (2017年1月取得)

国立教育政策研究所 2014 「生徒指導リーフ 増刊号 いじめのない学校づくり 2」

<http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf/leaves2b.pdf> (2017年1月取得)

文部科学省 2013 「いじめ防止対策推進法」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1337278.htm (2017年1月取得)

文部科学省 2016 「いじめ防止対策推進法の施行状況に関する議論のとりまとめ」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/124/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2016/11/02/1379121_001_1.pdf (2017年1月取得)

文部科学省 2016 「いじめの正確な認知に向けた教職員間での共通理解の形成及び新年度に向けた取組について(通知)」

http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/6686/00217241/01_2804_kuni_tsuchi_izime_ninchi.pdf (2017年1月取得)

学校組織マネジメントに関する研究(最終報告)

坂野千幸¹

これからの時代に求められる学校運営の方向性として、教員一人ひとりが学校組織マネジメントの考え方を身に付け、校内の協働を推進するために若手教員の活用が特に重要となると考えた。本研究では、県内の調査研究協力校7校における若手教員活用の具体的取組とそれを推進する組織についての調査を踏まえ、その有効性についてまとめ、学校組織マネジメントの在り方について提案する。

はじめに

平成27年12月「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)」において、「学校は、校長のリーダーシップの下、教職員全体がチームとして力を発揮できるよう、組織としての『マネジメント』力を強化すること」(文部科学省 2015)と述べられている。社会の変化に応じた今日的な教育課題に学校組織として対応するためには、校内における教員の協働がより一層重要となる。また大量退職・大量採用による教員の世代交代を考えると、校内の業務の各小集団での推進役(以下、「キーパーソン」という)を今までより若い教員が担っていくことが求められる。

そこで、学校運営を有効に機能させ、学校の教育力を高めていくためには、「校内の協働を推進するため、キーパーソンとして若手教職員を起用すること」が重要であると、昨年の「学校組織マネジメントに関する研究(中間報告)」(以下、「中間報告」という)(中山、押野 2016)にて述べた。本研究では、その有効性を検証するために、県内の調査研究協力校における学校組織やマネジメントに係る教員の意識などについて調査した。

調査の考察を踏まえ、これからの時代に求められる学校組織マネジメントの在り方について述べていくものとする。

研究の目的

本研究では、全教員が学校運営に参画する際に必要となる学校組織マネジメントに関する理論・手法を踏まえ、各学校の教育力向上のために学校組織マネジメントが有効に機能している学校の教員の意識及び事例の収集、分析を行い、これからの時代に求められる学校組織マネジメントの在り方を示す。

また、その内容を研究成果物にまとめ、当センターの今後の研修内容に反映させることにより、各学校の

学校組織マネジメントの改善に資する。

研究の内容

1 調査研究協力校における調査の概要

(1) 調査研究協力校

調査研究協力校(以下、「協力校」という)として、小学校2校、中学校2校、高等学校2校、特別支援学校1校に委嘱した。

(2) 調査研究方法

臨時的任用教員、再任用教員を含めた全常勤教員及び管理職のアンケート調査を行った。また、ア 校長、イ キーパーソンとなる若手教員、ウ 若手教員をフォローする立場の総括教諭などの各校3名程度に対し、学校訪問による聞き取り調査を行った。

2 アンケート調査結果の概要及び考察

アンケート調査では、常勤教員用と管理職用の2種類のアンケートを用意し、学校組織マネジメントに関する教員の意識を調査した。

【調査期間】 平成28年8月3日～9月14日

【調査対象】 各協力校の校長、副校長、教頭及び全常勤教員

【標本数】 347(内管理職17)

【調査方法】 質問紙による

回収後、総合教育センターで一括集計

以下、協力校での調査結果について述べる。校種については、小学校を「小」、中学校を「中」、高等学校を「高」、特別支援学校を「特」と表記する。また、年代別として、教員経験年数10年未満を「若手」、同10年以上20年未満を「中堅」、同20年以上を「ベテラン」とする。なお、経験年数によらず総括教諭を「総括」とし、別集計とする。

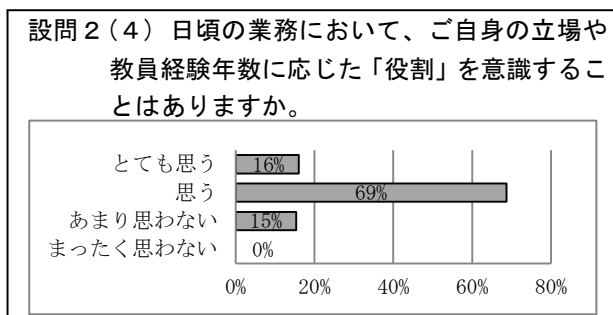
まず、自身の立場や教員経験年数に応じた役割については、全体では85%と相当数の教員が「意識している」としている(第1図)。特に、総括は全員が意識して日常の業務に当たっていると回答している。

しかし、その達成度については、役割を意識している内の半数が否定的に捉えている(第2図)。年代別で

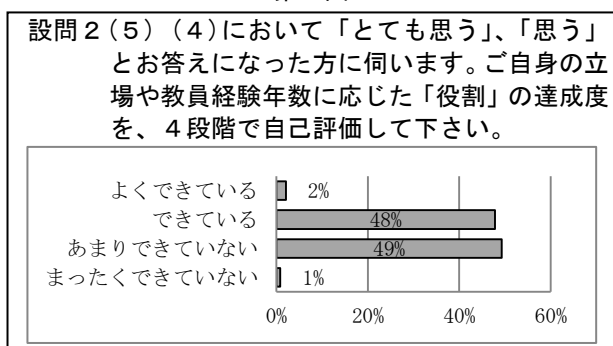
1 教育人材育成課 指導主事

は、達成度の意識が高い順に、総括(71%)、ベテラン(63%)、中堅(50%)、若手(40%)となっており、経験年数が短いほど役割の達成感が低くなっている。

若手については、後述の「自身の強み」に挙げた内容との関連から、目指す目標が高いこと、または謙虚に表現していることが達成感の低く表れる原因と推察できる。



第 1 図



第 2 図

若手を中心となって活躍することの必要性については、84%の教員が肯定的に捉えている。特に総括は全員が「必要である」としている。

実際に学校で若手が活躍する機会が確保されているかどうかについては、89%の教員が肯定的に捉えている。この、若手が活躍することの「必要性」(意識)と「機会の確保」(実態の認識)をクロス集計すると、「必要であるし、実際に機会が確保されている」(74%)、「必要でないが、実際には機会は確保されている」(15%)、「必要だが、実際には機会は確保されていない」(7%)、「必要でないし、機会の確保もされていない」(4%)となっている。ただし、「必要でないし、機会の確保もされていない」と考える若手はいなかった。

自らの立場や教員経験年数に応じた「役割」はどのようなものだと考えているだろうか。次の項目から三つ選択し、回答するものとした(第1表)。

第 1 表 設問 2 (3) ご自身の立場や教員経験年数に応じた「役割」はどのようなものだと考えますか。

- ア 自身のキャリアデザインを意識する
- イ 中核的立場から学校運営に携わる
- ウ タイムマネジメントの意識を身に付ける
- エ チームの中心となって運営する自覚を持つ

- オ 若手教員へのサポートを行う
- カ メンターとしての意識を身に付ける
- キ 様々な教育課題を理解する
- ク チームによる課題解決の意識を身に付ける
- ケ チームリーダーとしての課題解決に当たる
- コ 学校運営に参画する意識を持つ
- サ 若手教員の育成を行う
- シ 社会人としてのマナーを身に付ける
- ス 学校運営に係る企画運営を行う

年代別にみると、中堅、ベテラン、総括ともに「オ 若手へのサポート」を筆頭に挙げており(順に 52%、56%、39%)、その育成の意識が高いことが伺える(第2表)。また、若手も「オ 若手へのサポート」を回答しており(28%)、これは後述の「若手が若手を育てる」ことを意味しているものと推察できる。

第 2 表 設問 2 (3) 年代別データ

	若手	中堅	ベテラン	総括
ア キャリアデザイン意識	29%	13%	17%	15%
イ 中核的立場からの学校運営	14%	45%	15%	21%
ウ タイムマネジメントの意識	21%	7%	14%	13%
エ チームの中心	18%	38%	18%	27%
オ 若手へのサポート	28%	52%	56%	39%
カ メンターとしての意識	7%	8%	5%	5%
キ 教育課題の理解	50%	31%	38%	28%
ク チームによる課題解決	49%	29%	33%	32%
ケ チームリーダーとしての課題解決	8%	20%	14%	26%
コ 学校運営への参画意識	31%	25%	22%	24%
サ 若手の育成	4%	12%	33%	28%
シ 社会人としてのマナー	26%	8%	16%	12%
ス 学校運営に係る企画運営	5%	12%	6%	19%

以下、中堅は「イ 中核的立場からの学校運営(45%)」、「エ チームの中心(38%)」を挙げている。中堅は、学校組織で自らが動くことを求められているという意識を比較的高く持っていることが分かる。ベテランは「キ 教育課題の理解(38%)」、「ク チームによる課題解決(33%)」、「サ 若手の育成(33%)」を、総括は「ク チームによる課題解決(32%)」、「サ 若手の育成(28%)」、「キ 教育課題の理解(28%)」を挙げている。ベテランと総括は、組織で課題解決に当たろうとする意識が比較的高いといえる。

これら若手以外の教員は、若手の育成を見据えながら、組織のそれぞれの役割を遂行しようとしていることが分かる。

一方、若手はどのような役割を求められていると感じているだろうか。上位には「キ 教育課題の理解(50%)」、「ク チームによる課題解決(49%)」、「コ 学校運営への参画意識(31%)」が挙げられた。自らの教育専門家としての資質能力の向上とともに、組織の一

員としての意識を高めることが求められていると自覚しているといえる。まさに、「組織で自らが育つことを期待されている」と認識しているのである。

若手自身が持つ強み、また若手以外が若手に期待する資質能力については、次の項目から三つ選択し、回答するものとした(第3表)。

第3表 設問3(2)経験校数2校目までの方に伺います。日頃業務を行う上で、ご自身の考える強みは何ですか。

経験校数3校目以上の方に伺います。若手に期待する資質能力は何ですか。

ア	すぐに取りかかることのできる行動力
イ	物事が滞りなく進むように気を配ることのできる企画・調整力
ウ	新たなアイデアを生み出す創造力・発想力
エ	自分の考えやチームの意見を分かりやすく伝えられるプレゼンテーション力
オ	先を見通し、課題解決に向けた段取りを考えられる計画性
カ	行動に移す前にひとまず落ち着いて全景を見ようとする慎重さ
キ	他者と円滑に連携を図ることのできるコミュニケーション力
ク	何事にも前向きに取り組もうとする意欲・積極性
ケ	他者の意見から考え方や行動を改められる謙虚な姿勢
コ	その他

若手が日頃業務を行う上で、自身の強みとして挙げたものは、上位から「ケ 謙虚さ(54%)」、「ク 意欲・積極性(51%)」、「キ コミュニケーション力(40%)」であった。この上位3項目については、校種別の統計についても全校種が同じ結果となった。また、若手以外の教員が若手に期待する資質能力(複数回答)についても、上位から「ク 意欲・積極性(56%)」、「キ コミュニケーション力(43%)」、「ケ 謙虚さ(43%)」となり、若手が自身の強みであると認識している項目と一致した。年代別の統計では、各年代で第1位に「ク 意欲・積極性」を挙げてはいるが、中堅とベテランが「ウ 創造力・発想力」を比較的高く評価している(順に54%、34%)ことが分かる(第4表)。

第4表 設問3(2) 年代別データ

	若手	中堅	ベテラン	総括
ア 行動力	27%	25%	21%	41%
イ 企画・調整力	22%	15%	8%	23%
ウ 創造力・発想力	17%	54%	34%	30%
エ プレゼンテーション力	5%	9%	1%	5%
オ 計画性	26%	32%	21%	42%
カ 慎重さ	21%	20%	6%	16%

キ コミュニケーション力	40%	41%	31%	58%
ク 意欲・積極性	51%	57%	45%	67%
ケ 謙虚さ	54%	42%	25%	62%
コ その他	2%	0%	2%	2%

ここから見える若手の姿としては、「意欲的にコミュニケーション力を発揮しながら、発想力をいかし、しかし先輩の先生方には謙虚に学ぶ姿勢を持って業務に当たる」姿である。

なお、若手が、自身の強みとして挙げたものについて、第4位は、小・中が「カ 慎重さ」(順に24%、31%)、高・特が「ア 行動力」(順に25%、23%)となり、校種により異なる項目となった。

若手教員が中心となって業務に当たることについて、これまでとは変わった点、効果や影響などについての記述では、若手以外の教員には成果として次のような記述が比較的多く見られた。「若い人が動くことで学校全体に活気が生まれる」(小・中堅)、「新しい情報をすばやく取り入れ勉強になる」(小・ベテラン)、「生徒に近い視点で物事を捉え、新しい提案をしてくれる」(中・中堅)、「みんなでサポートし合おうというチームとしての意識が生まれる」(中・ベテラン)、「体力を使う作業や行動が上手く進む」(高・ベテラン)、「IT機器に長けており、発想が新鮮」(特・ベテラン)などである。つまり、主に個としての「行動力」、「発想力」、「体力」、「ICTスキル」、「情報収集力」、「児童・生徒とのコミュニケーション力」、組織としての「活性化」、「チーム意識の醸成」について成果があるとしている。

一方、同記述で挙げられた課題点については次のような記述が比較的多く見られた。「仕事が忙しいのか、計画的に進めていくことや、周りとの相談したり調整したりする力が乏しい」(小・ベテラン)、「若手だけで集まって話し合っていることも多く、うまくベテランの意見も取り入れていけるとよいと思う」(小・中堅)、「知識や経験にギャップがあり、丁寧に話すことでそのギャップの大きさを埋める必要がある」(中・ベテラン)、「経験ではなく、自分の思い、考えで物事を判断しがちな点」(高・中堅)、「失敗を恐れて積極的に取り組まないことがあり、ベテランの助言・指導を求めるべき」(高・ベテラン)、「対児童・生徒への指導や授業の計画など、クラス内のことが未熟な教員が業務班のチーフをすると、クラスのおろそかになるように思う」(特・ベテラン)などである。まとめると、若手には、「見通しをもった計画力や調整力」や「異世代とのコミュニケーション」の不足のほか、中堅やベテランには、「若手を動かすための組織の在り方」や「自身の役割」などについての課題点が挙げられている。

では、若手は自らが中心となって業務に当たることについて、どのように捉えているだろうか。

若手が成果と考えていることとしては、「いろいろと

任せてもらえることで、自分事として考えられる」(小)、「失敗を恐れずに発信することができ、それによりベテランの方々からアドバイスをもらえるため、成長につながる」(小)、「いろいろな仕事を経験していく中で、組織や学校全体を考慮することができるようになった」(中)、「若手が中心になるとベテランが積極的に賛同、サポートしてくれる」(高)、「経験がない分、みんなで協力して実行するしかなく、自然と話し合う機会が多くなる」(特)などがある。主に「業務の経験値向上」、「組織としての意識向上」、「同世代、異世代とのコミュニケーション」について成果を見いだしている。

一方、若手が捉えている自身の課題については次のとおりである。「経験不足により初めての業務が重なると負担が大きい」(小)、「先輩方が今まで引き継いできた経緯を知らないので、残していくべき伝統が繋がっていかない」(小)、「先の見通しを持って、取り組むことができない」(中)、「経験不足から、到達目標が分からない」(高)、「他の職員への遠慮により業務分担できずに抱え込んでしまう」(高)、「引き継ぎをする時間的余裕の不足」(高)、「気持ちは部活動・クラス指導に前向きなのに、グループ業務が過重負担になり、ストレスや業務が増える」(高)、「若手教員をリーダーとして配置していても、それをサポートできる組織編成になっていない」(特)などである。主に「経験不足」、「負担増」、「引継ぎの在り方」、「サポートできる組織の在り方」について課題点を見いだしている。

これらの記述から見ると、若手は、自らの強みをいかせる場面で、若手に対する期待を受け止め業務を遂行したいと思っている。一方、サポート体制は整ってきてはいるものの、聞きたいが聞けない、言いたいと言えないなど、不満な部分もあると思っているところがあるのではないかとと思われる。

中堅やベテランは、若手がその強みをいかして中心となり業務に当たることで学校が活性化し、チームとしてサポートしようとする気運も生まれると捉えている。一方、経験豊富な視点からは「もっとこうするとよいのでは」と思うことも多々あり、先輩に聞くなどさらに積極的にコミュニケーションをとってもらいたいと思っているように見受けられる。

調査結果で、若手の強みの一つが、「コミュニケーション」であると、若手や若手以外から捉えられていることは述べたが、業務の遂行に際しては、そうでない場面も少なくないことが分かる。同じく若手の強みとして全体が捉えている「謙虚さ」が、マイナス面に表れているからかもしれない。

このような実態から、若手をキーパーソンとして業務小集団でのリーダーなどとして組織に位置付けることで、若手の人材育成を視野に入れつつ、学校が組織的に円滑に運営されるためには、若手の「もっと聞きたい」、先輩の「もっと聞いてほしい」という、これら

の思いをつなぐ鍵を握る役目を担う存在が、校内に位置付けられているかどうかが重要であると考えた。

そこで、総括などのミドルリーダーが、管理職のフォローシップも発揮しつつ、組織の同僚性をマネジメントしているのではないかと考え、学校訪問による聞き取り調査を行い、明らかにすることとした。このことは後の項で述べる。

それでは、各自が「自身が成長する機会として効果が高いと考えるもの」については、どのように捉えているだろうか。次の項目から三つ選択し、回答するものとした(第5表)。

第5表 設問3(3)ご自身が成長する機会として効果が高いと考えるものは何ですか。

ア	年次研修など、校外での研修
イ	授業研究など、校内での研修
ウ	校外の勉強会や研究会への参加
エ	近い世代(年齢・経験年数)の仲間との自主的な勉強会の実施または参加
オ	校務分掌(グループ)や学年・年次で割り当てられた業務への取組
カ	学年・年次での打合せや職員会議・企画会議などへの参加
キ	管理職や先輩教員の助言・指導
ク	職員室での同僚との日常的な会話
ケ	後輩教員への指導
コ	その他

全体としては、「ウ 校外勉強会・研究会(48%)」、「オ 分掌などの業務取組(47%)」、「ク 職員室の日常会話(42%)」、「イ 校内研修(42%)」、「キ 管理職・先輩の助言(38%)」が有効であると捉えられている。

年代別で見ると、それぞれで最も多く挙げられたものは、若手は「ウ 校外勉強会・研究会(49%)」、中堅は「オ 分掌などの業務取組(57%)」、ベテランは「ク 職員室の日常会話(54%)」、総括は「オ 分掌などの業務取組(44%)」である(第6表)。

なお、中堅が「コ その他」で挙げた内容は、「生徒とのやり取りの時間」や「自己研鑽・自己研究」などであった。

第6表 設問3(3) 年代別データ

	若手	中堅	ベテラン	総括
ア 校外研修	30%	25%	20%	19%
イ 校内研修	43%	44%	43%	36%
ウ 校外勉強会・研究会	49%	50%	49%	42%
エ 近い世代との自主的な勉強会	21%	7%	24%	20%
オ 分掌などの業務取組	38%	57%	49%	44%
カ 打合せ・職員会議・企画会議	10%	18%	18%	23%
キ 管理職・先輩の助言	44%	45%	19%	43%

ク 職員室の日常会話	44%	30%	54%	39%
ケ 後輩教員への指導	8%	10%	10%	11%
コ その他	1%	13%	5%	1%

校種別では、小学校は「イ 校内研修(63%)」、中学校は「キ 管理職・先輩の助言(56%)」、高等学校では「オ 分掌などの業務取組(58%)」、特別支援学校では「ウ 校外勉強会・研究会(50%)」が第1位となっている(第7表)。

後の訪問調査で聞き取りをした内容にもあるが、特別支援学校のように職種として特別な専門的知識や技能が教員に求められる職場では、校外で専門性の高い内容を学ぼうとする傾向があると考えられる。

第7表 設問3(3) 校種別データ

	小	中	高	特支
ア 校外研修	21%	18%	12%	28%
イ 校内研修	63%	38%	27%	36%
ウ 校外勉強会・研究会	46%	51%	32%	50%
エ 近い世代との自主的勉強会	16%	21%	26%	19%
オ 分掌などの業務取組	39%	41%	58%	36%
カ 打合せ・職員会議・企画会議	11%	10%	19%	20%
キ 管理職・先輩の助言	51%	56%	35%	30%
ク 職員室の日常会話	42%	54%	55%	45%
ケ 後輩教員への指導	11%	5%	11%	15%
コ その他	0%	5%	5%	5%

人材育成の3本柱は「学校内人材育成(OJT: On the Job Training)」、「学校外人材育成(Off-JT: Off the Job Training)」、「自己啓発(SD: Self-Development)」である。上記の結果からは、「ク 職員室の日常会話」で日頃からコミュニケーションをとり、パートナーシップを築きながら、「イ 校内研修」(主に小)、「キ 管理職・先輩の助言」(主に小・中)、「オ 分掌などの業務取組」(主に高)などで学校内人材育成(OJT)を図るとともに、専門的な知識などをより深めるために「ウ 校外勉強会・研究会」などで自己啓発(SD)により教員自身が力量を高めていこうとする姿が見て取れる。

3 聞き取り調査結果について

アンケート調査の結果を踏まえ、若手をキーパーソンとして組織に位置付けている学校の取組について、校長、若手(キーパーソン)、総括など(フォロワー)のそれぞれの立場における意識を含めながら伺う、学校訪問による聞き取り調査を行った。以降は、協力校7校についての調査結果の内容を述べる。

(1) A校の取組

【調査日】 平成28年11月22日

【調査対象】 校長

総括教諭1名

教諭1名

同校では、学校教育目標に述べられているとおり、子ども第一に考えることに重きを置いている。その中でも特に、特別支援級が充実しており、学校全体で4クラスある。言葉の教室や支援教育補助に関わる職員も多く、外部からも良い評判を得ている。

このように、同校はインクルーシブ教育に力を入れており、子ども一人ひとりを見取することを目標としている。昨年からの取り組み始めたものであるが、同校には新採用を含めて若手が多く、経験をまだ多くは積んでいないことから、この価値観の共有に時間がかかっている。

そのような現状を踏まえ、また人材育成の一環として、横浜市でも浸透している「メンター研修」を取り入れている。同研修は、経験年数10年前後の教員がリーダーとなり若手の教員を対象に行われているものである。その中には臨時的任用教員も含まれている。企画会議と同時間帯に行うため、管理職は同研修には参加せず、若手のみの参加となっている。また、経験年数10年以上の教員が助言を行うことにより、若手自身が企画運営することで、やる気やニーズなどの掘り起しが確立されつつある。

研修の内容については、若手の困っていることを事前にリサーチして決め、その分野に長けている校内外の人物に講師を依頼している。体育の伝達講習や保護者懇談会の持ち方のレクチャーなど、再任用の力をいかして学んでほしいという校長の意図が反映されている。

研修を運営する若手をフォローする立場の総括は、常に周りに目をかけ、グループ調整を行いながら様々な立場の人がうまく回るよう配慮している。若手から話しやすい雰囲気を作り、相談に乗っているが、その全てに答えを出すのではなく、コーチング手法をいかし相手から答えを引き出すような問いかけを意識的に行っている。

若手は、学校全体に関わる校務分掌を担当することで、学年を超えた視野も持ち始めている。特に中心となって校務を進めている教員は、教師としての資質能力向上への意識と意欲を持って取り組んでいる。しかし、その裏では、多くの中堅がベテランとの橋渡しを行っていたり、若手に声をかけたりするなどの気遣いを行っていることが分かった。また、そのことを若手も承知していて、そのような配慮について感謝するとともに、フォロワーである総括などを手本となる先輩として捉えていた。

若手が小集団の中心となって学校を動かすことは、中堅・ベテランとの連携が生まれるという相乗効果もあると、校長、総括とも実感している。特にメンター

研修は、内容もさることながら、人材育成の面において、若手にとって有意義なものになっていることが伺えた。

同校の取組から分かることは、学校運営の軸を持ち、人材育成の視点で組織的に人材を配置していくことの重要さである。若手の課題を共有し、経験年数10年前後の教員が若手にレクチャーすることで中堅自身の成長にもつながっている。それを組織的に取り入れることが同校の強みであろう。

(2) B校の取組

【調査日】 平成28年11月24日

【調査対象】 校長

教諭(中堅)1名

教諭1名

同校では、校長が学校経営方針の冊子を作成し、チーム「ALL〇〇(校名)」のミッションを項目ごとに詳細に提示することで、各教員が何をすべきかを具体的に判断できるようにしている。但し、これはいわゆるマニュアルではない、としている。教員各自の発想で創造的に取り組むことを重視して、ミッションにはコンセプトのみを示している。

これにより校長が描いた学校経営ビジョンを全教員が共有し、具体的な目標や課題を共有できるようになっている。ミッション毎に業務を遂行する小集団を構成し、若手をキーパーソンとすることで、人材育成をしていくことが校長のねらいである。

同校でも、多くの学校がそうであるように若手人材の育成が急務であり、校長は、若手の現状を「自由にやってよいと伝えても何をしていいのかわからず、動けないことが多い」と分析している。そこで、若手にある程度の形を示すことが必要であると考え、自身の明確な思いを文書とすることとした。さらに、校長は若手だけでなく、中堅やベテランの人材育成をも意識している。ベテランには「学習支援はもちろん、教員に対しての支援も行うこと」を、中堅には「人をうまく活用すること(校長も含めて)」、「若手のメンター的存在となること」を、そして若手には「子どものリアリティーから学ぶこと」と「問いの創出」を求めている。ここで、中堅に「若手のメンター的存在＝フォロワー」となることを挙げていることは注目すべきことである。自覚を促すだけでなく、人的配置を行い、意志疎通におけるミドルアップ・ダウン・マネジメントができるよう配慮している。

例えば、若手と同じ学年にフォロワーである中堅を配置し、若手に積極的に声をかけさせている。しかし、全て教え込むようなことはさせず、若手が自分で考えるように仕向けている。ただ、若手の計画性や見通しの甘さは十分に想定しているため、中堅に業務の全体像や進捗状況を把握しながら先回りして声をかけさせるなど配慮している。

さらに、同校での若手の人材育成に向けた具体的な取組として、次の3点を取り上げたい。

1点目は、経験年数が5年未満の担当教員と教務が企画、運営を行っている自主研修会(フレッシュティーチャーズ研修、以下「FT研修」とする)である。原則として月に1回開催し、参加については年齢、役職に関係なく自由であるが、年間計画も作成し、研修が生きたものになったかどうかの検証も行っている。また、研修の中では、中堅がメンター的に活躍できるように工夫している。

2点目は、教務主任が「FT(フレッシュティーチャーズ)通信」を全教員に向けて発行していることである。当通信にはFT研修のみならず初任者研修の研究授業などでの実践の紹介などもあり、校内での研修や研究が共有化されるようになっている。若手の教員にとってのバイブル的存在といえる。

3点目は、校内研究の研究授業発表などで、積極的に若手に役割を与えることである。研究は学年が一丸となって推進している。同校では校内研究の取組として、各自がテーマを決め研究を進める「一人一研究」を併用したり、それを各自が模造紙一枚にまとめポスターセッションをしたりするなど、教員の多様な学びが推進され、児童の学びづくりにいかされている。教員自身が校内研究の有効性を実感していることは、自身の学ぶ機会として「校内研修」を選択している教員が79%おり、協力校全体(42%)と比べて際立って高いことから分かる。

これらの取組から、若手は総じて、学校全体で自分たちを育ててくれようとしている雰囲気を感じている。キーパーソンである若手は、任された業務に対して専門的に長けているわけではなかったが、役割を与えられ担当として学校運営に携わることで、自ら学んだり専門性の高い人に聞いたりして、その業務の専門性が身に付くようになったと実感している。

校長は、若手をキーパーソンとすることのマイナス面もあるが、そこは、フォロワーである中堅が若手を成長させることを期待し、中堅を信頼して任せることが大切であると考えている。年代に限らず、経験の浅い教員にも役割を任せ、フォロワーを配置し、常に目標に向かって全教員が修養することで、同校の人材育成に資するものになっている。

(3) C校の取組

【調査日】 平成28年11月18日

【調査対象】 校長

総括教諭1名

教諭1名

同校は、教員全体のほぼ半数が若手であり、またその若手の大多数が初任者(経験1校目)である。現状として、すでに初任者を含む若手が業務の中核となっており、若手の人材育成は喫緊の課題となっている。そ

の一方、残りの半数はほぼベテランが占めており、この両者の間を埋める教員が他の学校の状況と比較して少ないといえる。比較的偏りのある年齢構成のもと、両者の慢性的なコミュニケーション不足を課題としてきた。このような状況にあつて、校長は「風通し良く互いに高められる職場環境づくり」を一つのテーマとして設定し、OJTによる人材育成のなかで、両者が円滑なコミュニケーションを図れるような工夫をしている。

例えば、OJTが人材育成の中心となっている同校では、日頃の業務や校内研修のグループ分けなど様々な場面で、若手とベテランとが必ず同一のチームとなるよう工夫している。その上で、若手が中心となつて行う業務については、経験やノウハウを持つ総括やベテランからは基本的に口出しせず、サポートに回るよう校長から指示が出されている。

これは、若手の責任感の涵養と意欲の向上に加え、若手からベテランに教を請う機会の醸成が企図されているからである。校務の全景を俯瞰することや先を見通すことを苦手とする若手からすると、総括やベテランからその都度なされるアドバイスは指示に近く感じられ、結果的に若手から業務への主体性を奪いかねない。そのアドバイスを止めることで、若手が主体的に業務に当たり、困ったことが起きた際には若手の方からベテランにアドバイスを求める、という構図が生まれるのである。

さて、同校のアンケート記述では、若手が中心となつて業務に当たることの効果として、新しい視点からの提案や取組が増えたことについての言及が多い。日頃の業務の中で、若手が小集団の中心となつて取り組むにあたり、管理職及び先輩教員は皆一様に、新たな発想により業務が活性化し、変化が生まれる契機となっている点において効果を感じていることが見て取れる。若手が柔軟な発想を持ち、業務の中で新しいアイデアを多く生み出している証左であろう。

このことについて若手たち自身はどのように感じているのか。自身の強みとして「新たなアイデアを生む創造力・発想力」を挙げた者が38%と、協力校における若手全体の数値(17%)と比して高い値を示している。業務の中で、管理職や先輩教員の期待を感じ、それに応えることで、若手は自信を持つようになっていくのである。

同校のOJTは、若手以外の教員にも影響を与えている。若手以外の教員が自身の役割として最も多く挙げた項目は「若手のサポート」(73%)である。これは、協力校全体(若手以外)の数値(49%)と比して高い。それと呼応するように、若手は成長の機会として「管理職や先輩教員の助言・指導」(75%)を最も多く挙げている(全体は44%)。この二つの数値は先に挙げた人員配置の工夫がうまく機能していることを示している。

若手の「もっと聞きたい」、先輩の「もっと聞いてほしい」がそれぞれ有機的に交錯し、学校組織マネジメントが円滑に運営されている様子を端的に示しているのである。

(4) D校の取組

【調査日】 平成28年12月1日

【調査対象】 校長

総括教諭1名
教諭1名

同校は若手が約半数を占め、ベテランが次いで多く、中堅がほとんどいない。さらに同校で中心となつて業務に当たっている若手は、経験年数が5年未満の者が多いという特徴を持つ。そこで、同校では若手が中心となつて業務を担い、ベテランがフォローをして若手を育成しようという雰囲気が醸成されている。

校長は学校教育目標で育成したい生徒像とともに「目指す教師集団」を挙げている。これは教員に深く浸透している。例として、「総括教諭を中心とした組織として機能する教師集団」、「生徒が相談しなくなる教師集団」、「専門職として分かる授業を目指し、指導力を高めよう教師集団」などである。文末を「教師集団」とすることで、若手からベテランまで総括を中心に学校全体で協力する「チーム〇〇(校名 以下同様)」の目指すべき教師像が明瞭になっている。

若手は業務に中心となつて当たることについて、「いろいろな仕事を経験することで、組織や学校全体を意識することができるようになった」、「仕事を覚えることができる」などのように前向きに受け止めている。また、ベテランも「新しい発想やアイデアが生まれる。みんなでサポートし合おうというチームとしての意識が高まる。職員集団の活性化が図られる」、「うまくいかないことがあっても当たり前、皆でフォローしようという温かい雰囲気が生まれる。発想の柔軟さが物事の幅を広げていく」と温かい眼差しで若手を見ている様子がアンケートの記述から読み取れる。そして、若手が頑張っている姿が生徒の意欲や頑張りには良い影響を与え、学校の活性化に繋がっているという効果を挙げている。

その一方で、若手が業務に当たる際、経験不足によることから見通しを持つことが難しく、計画性や不測の事態への対応力に課題があるという声も、若手自身とベテランの双方から挙がっている。これについて校長は、「若手はよくやっている。至らないところや失敗を叱るのではなく、失敗を言い合える学校文化を創ることが大事だ」と述べている。校長の意思を受け、若手のフォロワーである総括は業務を一から十まで教えることはせず、若手とのコミュニケーションを密にして、相談しやすい環境を意図的につくっている。総括は「若手が推進役を担うことが必要で大事であり、若手が業務を推進する上で、混乱を招くことがあっても

皆で協力することで何とかなる」と述べている。「皆で協力することで何とかなる」という見通しと姿勢を総括が持っていることで若手は安心して経験のない業務に取り組むことができる。また、「何とか」するためには経験豊富なベテランの力が不可欠であり、「チーム○○」に経験31年以上のベテランが多いことは同校の強みである。総括は若手とベテランという世代の離れた教員が相互に協力できるようにするための調整役を果たしている。

このように、同校では、教員としての経験がまだ少ない若手が推進役として中心となって主体的に業務を進めることを、人材育成の観点から積極的に推進している。さらに、総括が若手のフォロワーとしてベテランとの間を取り持ち、若手の必要に応じてベテランが支えるチーム作りをしている。これらによりOJTが有効に働き、確実に若手が育成されている。

(5) E校の取組

【調査日】 平成28年12月2日

【調査対象】 校長

総括教諭1名

教諭1名

同校では、校長は、人材育成の観点はコミュニケーションに尽きるという考え方のもと、まずは教員としてのコミュニケーション能力をつけることが大事であるとしている。そして、それが保護者対応や生徒対応において大いにいかされると捉えている。

また、校長は、ベテランには、若手に範を示してほしいと日頃から職員会議などで伝えている。教員全体が「同じ方向を向いていることが大事」だとしている。

教員の年齢構成としては若い教員が多く、校長からは、失敗したり悩んだりしながら成長することを期待され、様々な仕事を任されている。

校長は、若手に限らず人に仕事を位置付け、評価し褒めて伸ばすのが人材育成の基本であると考え、例えば若手が未経験の仕事に着手するときには、中堅やベテランは、フォローしながら良い点を見つけ若手自身に伝えることが大事であると考えている。同時に、若手が仕事に慣れてきたら注意点も指摘する。総括などのグループリーダーには、少し難しい業務でも若手に任せてやってほしいと伝えている。当然、事故防止などのリスクマネジメント面も考慮してアドバイスするよう指示している。

今の若手に対しては、校長は、校外研修などが充実し、教育に関する情報を数多く収集し、意識が高い職員も多いと捉えていて、今後の活躍に大いに期待している。同時に、スクラップアンドビルドを大切に、若手が疲弊しないように管理職がマネジメントして伸び伸びさせることも大切であると考えている。校長面接を年に5～6回行ったり、また、雑談を含め会話の機会を多くしたりすることにより、様々な情報や何に

困っているかを把握できるようにしている。その上で、ストレスにならないような配慮をしている。

校内の授業改善の取組の一つとして、「授業改善プロジェクト」があり、その取りまとめとして、若手がキーパーソンとなっている。この取組は初任者のみならず、2～3校目の中堅にとっても大きな学びの場となっている。内容としては、生徒主体の授業づくりや新しい教材などの紹介のほか、互いに授業を見合う期間を2か月間程度、年に2回設けるなどしている。手立てが目的とならないよう、伸ばしたい力を明確にするなど、キーパーソンである若手が各種の研修等の経験をいかし、授業づくりにおける重要な視点をしっかり押さえて共に授業改善のための研究を進めている。

若手の取組を支える総括は、グループ間のつながりに着目して若手をフォローしている。例えば、同プロジェクトにおける業務の遂行について、それが教科グループで話し合われているか、学習支援グループとの連携が上手くできているか、といった視点で助言をするなどである。これは単に業務の円滑な遂行のためだけではなく、その視点そのものを若手に持ってほしいという側面もある。アンケートの記述にも、若手をキーパーソンに位置付けた際のフォロワーの在り方として、「若手が発言したり新たなことを提案したりできる雰囲気づくりをする」とともに、「若手に対してはグループだけでなく全体を見て動くことの大切さを知ってもらうことが重要である」ことが挙げられていた。

また、物品購入の際の予算請求をどのようにするかなど、若手に知識や経験があまりないという視点でのアドバイスもしている。

総括による人材育成に係る取組もある。経験年数の浅い教員や、同校で初めて教壇に立つ臨時的任用教員へは、意識して目を配り、話を聞くようにしている。それだけでなく、若手の推進役にも声をかけ、フォローしてもらうようにしている。「若手が若手を育てる」視点を持たせ、つなぐ役割を果たしているといえる。

また、同総括は初任者研修の指導担当でもあり、初任者教員向けの一般研修への経験年数の少ない教員の参加も促している。具体的には研修内容や校務内容のハンドブックを作り、説明会をするなどである。経験年数が少ないからその業務に携わらないということにならないように、積極的に他の教員と組んで業務に当たることをすすめ、OJTを意識して若手を業務に位置付けている。

アンケート調査からも、「自身が成長する機会」として「分掌などの業務への取組」を挙げている教員が64%おり、全体(47%)と比較しても高い数値となっている。単に役割に人を配置するだけでなく、フォロワーの気配りや目配りを含め、互いに信頼関係を構築し、組織で取り組んでいる意識が高いといえる。同総括の「若手が推進役を担うことに関して、戸惑いは全くな

い」との言葉からもそのことが伝わってきた。

(6) F校の取組

【調査日】 平成 28 年 11 月 29 日

【調査対象】 校長

総括教諭 1 名

教諭 2 名

同校は校長の強いリーダーシップのもと、若手教員の人材育成に力を入れている。同校では、教員全体の 6 割程度を占める経験豊富なベテランを中心として安定的に学校運営が行われている。その一方で、ベテランの大多数が 30 年以上の経験年数を持つ教員であり、近い将来多くの教員が一気に入れ替わる事態が想定される。そのため、同校では次代の中核を担う教員の育成が急務となっている。

このような状況を受け、同校では若手人材の育成を期して「育成リーダー」を設定し、業務の中心的な役割を担わせる試みがなされている。育成リーダーは、経験年数 6 年以上（経験校数 2 校目）の教員から校長の指名により抜擢される。経験校数 2 校目の教員は、5～10 年後には総括か、もしくは業務の中心を担うであろう世代に当たる。

育成リーダーは、校内で定期的に行われる「育成リーダー研修」に出席することが求められる。この研修は、校内業務におけるリーダー意識の涵養及び組織全体を俯瞰する広い視野の獲得を目的としている。講師は主に管理職が務め、喫緊の教育課題や学校組織マネジメントのほか、企業におけるマネジメントなど、組織経営や経営参画の手法や意識を集中的に学ぶ。育成リーダーに指名された若手の多くはサブリーダーとなり、グループリーダー（総括）のサポートのもと、業務を実質的に取り仕切り、経営していくことになる。

育成リーダーの取組には課題が存在する。例えば、若手である育成リーダーは、経験の少なさから学校全体を俯瞰することが苦手なため、小さな準備不足やコミュニケーション不足によって業務が行き詰まるといった事態が発生する。同校ではそのために、豊富な経験とグループリーダーとしての実績を併せ持つ総括が、育成リーダーのサポート役を担っている。

総括による若手サポートの具体的な手立てとして、「細かく声かけをする」ことが挙げられる。コミュニケーションを密に図ることによって、若手が取り組んでいる業務やその様子を把握することができ、結果として、若手の取組が学校全体の教育活動に貢献するものになるよう適切にマネジメントすることができる。「声かけ」自体は決して大仰なことではないが、若手の取組を効果的にするとともに、目の前の業務に捕らわれがちな若手に校務の全景を意識させることにもつながる大事な手立てである。

総括の持つべき重要な意識として「若手に一度任せた仕事は見守る」が挙げられる。ここには二つの意図

がある。一つ目は、若手の責任感を涵養し、業務へのモチベーションを保たせること。二つ目は、責任者として成功と失敗を体験させること。特に二つ目について、「成長のためには失敗体験こそ必要である」という考えから「失敗しない手立てを教える」ことはせず、失敗後のフォローに備えている。これは前述の「声かけ」による若手の把握があつて初めて成立することである。

これらの取組と意識から、サポート役を担う総括の人材育成への意識の高さを見ることができる。

このように、「育成リーダー」活用の取組は、実務と意識の両方の側面で良い効果を生み出している。

実務面の効果として、業務改善の促進が挙げられる。育成リーダーは変化を恐れず、新たな取組や手立ての創出をいとわない。同校のアンケート記述には、若手活用の利点として、前年踏襲に拘泥しないことや新たな取組が増えたこと、またそれらの変化によって職員室内に活気が生まれたことなどが挙げられている。変化の少ない安定的な運営は落ち着いた教育環境をもたらすが、業務がルーティンワークに陥りがちとなり、学校全体の雰囲気や沈滞するリスクを併せ持つ。そこで若手が中心となり、新たな取組を導入することによって、半ばルーティンワークと化した業務の改善が促進される。副次的効果として、職員間で業務のことが多く話題に上がるようになり、結果的に世代を超えたコミュニケーションの活性化にも繋がる。

意識面の効果としては、育成リーダーに限らず、若手全体に学校経営に参画していこうという意識が高まっていることがある。前述のアンケートにおいて、同校の若手のうち「学校経営に参画する意識を持つ」ことを自身の役割に挙げた者は半数を超えた（55%）。この数値は、協力校全体（31%）と比べて高い。この結果は、「育成リーダー」活用の取組が若手全体の意欲向上につながっていることの証左であるといえる。

(7) G校の取組

【調査日】 平成 28 年 12 月 7 日

【調査対象】 校長

総括教諭 1 名

教諭 3 名

同校の学校経営ビジョンには、子どもの特性に合わせた社会自立を目指す教育を始め、小・中・高等部を通してのキャリア教育、教員の特別支援に対しての専門性向上がある。特に今年度からは、小学部から高等部までのキャリア教育の立て直しを図っている。その中で特別支援教育についての専門性の向上が求められているが、現状では教職経験 5 年以下の若手が 4 分の 1 強を占めており、若手の専門性の向上が急務となっている。

そこで、専門性を向上させるための手立ての一つとして、研修体制の充実が図られている。具体的には、

次のような取組がある。

ア 校内研修会（人材活用研修会）

夏季休業中に学部の支援班・研修班が中心となり、若手がベテランから学ぶ機会を捻出している。ベテランが校内研修の講師を務めることにより、学校全体に指導力を継承させることも目的の一つである。

イ 学び合いモール

教員それぞれが作成した教材を一斉に廊下に展示し、対話的に教材研究をする。

ウ 研修報告会

校外研修で学んだことを、自校の教員に対してフィードバックし、情報共有の機会としている。また、中核的な役割を担うことが期待される教員に外部研修を受講させ、伝達講習を行うことにより学校全体を見る意識を醸成させている。

エ 校内研究発表会

各学部の取組について、ポスターセッションを体育館で行い、「見える化」をして互いの共有化を図っている。小学部の教員も、早めに「高等部卒業後」という子どもたちの「出口」を見据えることで、各学部での指導のつながりを捉えられるようにしている。

これらの取組を推進するに当たり、校長は人材育成の視点を重視し、人員の配置を行っている。具体的には、若手を積極的にグループリーダーやサブリーダーに起用し、ベテランにはその豊富な経験をいかして若手のフォローができるよう、適材適所に配置する。今までベテランや中堅が担ってきた立場を若手が担い、ベテランにはさらに人材育成の意識を要求する編成となっている。

その他に、若手の中でも2校目に当たる教員をミドルリーダーとして位置付け、ベテランと若手のパイプ役を担うようにさせている。役割としては、異動により新たに赴任してきた教員や若手に、業務等について伝えていくことが挙げられる。

若手がキーパーソンとして学校の中心で動くことにより、中堅やベテランは、「経験を伝えよう」という意識を強めていく。一方、若手も先輩教員の経験から学ぼうとする。この関係は相乗効果を生み、チームで業務に当たる意識の醸成につながっていく。この意識の醸成にはパイプ役を担うミドルリーダーの存在も大きい。パイプ役の調整により、若手はベテランに聞きづらかったことが聞けるようになり、ベテランも若手と同じ目線で考えられ、課題を共有することができるようになる。

同校では若手の専門性向上が課題となっている。若手には、子ども一人ひとりの見取りを的確に行い、見通しをもって指導に当たる力を身につけることが求められる。その課題解決のための一つの手段として、若手をキーパーソンにする同校の人材育成の取組が効果的に機能している。若手をキーパーソンにすること

で、若手に様々な経験を積ませることができ、それに加えて中堅や総括、ベテランが若手をフォローする意識を強め、高い人材育成意識の下、若手を育てる体制が出来上がる。様々なOJTが研修体系の中に組み込まれていることも同校の特色である。この特色は、学校全体で若手を育てていこうとする体制づくりや前向きな雰囲気醸成の一助となっている。若手とベテランが一体となったチームによって、若手の育成が行われているのである。

以上、各協力校における教員の意識や学校の取組の実態の調査から、共通項として挙げられることは次の点である。

- ・学校運営組織において、若手が積極的に小集団のリーダーに起用されるなど、人材育成の視点で人材が配置されている。
- ・若手が小集団のリーダーとなることで、学校全体がミッションを共有化し、一丸となって取組が推進されている。
- ・若手が活躍する場があることで、世代間を越えたコミュニケーションを図ることができる。
- ・フォロワーの若手への支援は、その内容だけでなく働きかけ方そのものが若手の人材育成に資するものになっている。意識的に行われていることも多い。
- ・若手と、フォロワーである総括や中堅とには互いに信頼関係がある。
- ・若手はフォロワーをモデルとして捉えている。
- ・フォロワーは若手の働きに期待し、なるべく任せられるような配慮を内外にしている。

以上の共通項のほか、学校運営において、人材育成を意識した具体的取組を行っている学校もあることが分かった。

このように、若手教員をキーパーソンとして位置付けることの意義や効果が明確となった。また、その若手が組織の中で役割を果たせるようにするためにはフォロワーがどのような働きをすることが必要であるかが見えてきたので、この2点について考察し以下に述べる。

4 考察

(1) 若手教員をキーパーソンとして位置付けることの意義や効果

調査結果からは、若手をキーパーソンに位置付ける目的として、業務分担は当然のことながら、若手の人材育成であることがまずは捉えられた。

平成16年中央教育審議会初等中等教育分科会教育行財政部会「学校の組織運営に関する作業部会(第3回)」(以下、「学校の組織運営に関する作業部会」とする)では、「人材育成を考えた場合、学校を人が育つような職場にするというのも重要である。教職員が能力

を伸ばす場面は、個別指導や学校内外の研修会といった意図的な育成活動のみならず、管理職のマネジメントの在り方すなわち仕事をどう割り振るかといった本来育成を目的としない活動が影響を与えている。従って、意図的な育成活動とともに育成的な観点で学校の中の活動を見直せば、通常の業務の中に人材育成をビルトインできる」(文部科学省 2004)としている。このように、若手をキーパーソンに起用することは、その中に人材育成の観点を含めていることはいうまでもない。

もう一点、若手をキーパーソンに位置付けることで、学校組織の在り方との関連が見えてきた。

学校組織は一般的に「フラット型」、「マトリクス型」両方の特徴を併せ持つといわれていることは昨年の中間報告で述べた。これは業務上の組織での関係性であり、意思疎通などの関係性を加味すると違った捉えができる。浜田博文は、実際には「疎密、強弱、硬軟さまざまで、一部の者がある方向に向けて動いたとしても、それと同じ方向に全体が一斉に動く、ということはいわゆる稀である。たとえ明確な権限・責任を持つ管理職であっても、強引な動きをすると一部のつながりは簡単に切れてしまう」(浜田 2009 p. 23)と述べている。しかし、「そのような状態で意思疎通が困難になったとしても、授業など個別的教育活動は『個業』としてそれなりに維持されうる」(浜田 2009 p. 23)としている。このように、教員同士の関係やつながり方という側面で学校組織を捉えようと、「ウェブ(くもの巣)型」に近いといえる(浜田 2009 p. 23)。

ビジョンとは組織にとっての「ひとつの目的地」や「望ましい未来の映像」を指す概念である。浜田は著書の中で、アメリカの組織学者センゲ(Senge, P)が「共有ビジョン(shared vision)」という概念を、「共有ビジョンとは、『われわれは何を創造したいのか』という問いに対する答えである。個人のビジョンが、人それぞれ頭のなかに描いている心象あるいはイメージであるのと同じように、共有ビジョンとは、組織のなかのあらゆる人々が描いている心象である」と述べている(浜田 2009 p. 25)。

学校のような組織の場合、個々のメンバーの自律性を軽視することはできず、各自の個人的ビジョンが組織全体にとって重要である。

「組織としてのビジョン」を考える上で留意されるべき点は、「組織の中のあらゆる人々の個人的ビジョン」と結びついていることによって、はじめて「共有ビジョン」たり得るということである(浜田 2009 p. 26)。

若手をキーパーソンに起用することの意義がここにある。若手を育成するという目的を第一に掲げているとしても、それ以上に、「若手が中心になって業務遂行に当たる」ことに対して各教員の持つ「個人的ビジョン」が、学校全体の「共有ビジョン」になることに価値

があると考えられるからである。北神正行は、「共有ビジョン」について、「教職員が『納得できる』、したがって『実際に結び付けて受け止めることができる』ビジョンをつくることが重要となる。つまり、『個人』と『組織』を『つなぐ』ビジョンである」(北上 2011)としている。

若手起用により描かれる、教員が「納得できる」ビジョンとは、具体的には「教育活動が児童・生徒の成長を実現する」ことを目的に「経験の少ない『若手』が成し遂げる」という映像である。アンケートの結果からも分かるとおり「活性化」、「新たな発想」などの期待のほか、「経験不足」、「計画性」などの若手の持つ課題点も浮かび上がっている。だからこそ「若手をフォローする」、「チームで動く」という使命感、自らの役割の明確化も付与されるものとなる。これらの個人的ビジョンが共有化され、共有ビジョンとなる。

共有ビジョンの在り方については、管理職が強いリーダーシップを発揮して、全教員に自らのビジョンをトップダウン的に「共有させようとする」という極端な例を想定して、若手起用により描かれる「共有ビジョン」と比べてみると分かりやすいかもしれない。後者の方が、管理職と他の教員、また教員同士の互いの関係性を良好に維持させながら、教員全体の目的意識を高め、そのベクトルをそろえることができるものとなるのが期待できるだろう。そしてその結果、人材の配置の工夫や起用の仕方により、校長の持つ学校経営ビジョンとも合致するものとなるのではないかと考える。

昨年の中間報告で述べた通り、校長が学校経営ビジョンを描き、それを全教員が共有することは重要である。校長の持つビジョンが、「共有ビジョン」となることで教育的効果は一層高まると考えられる。管理職が若手をキーパーソンに起用することは、教員の「個人的ビジョン」の方向性をそろえ、校長の持つ学校経営ビジョンとともに「共有ビジョン」として教員に納得させ、組織全体が主体的、対話的に目標実現に動き出すきっかけとなるものとして期待できる。

(2) 若手をキーパーソンとして位置付けた際のフォロワーの在り方

若手をキーパーソンに位置付けた場合、それを支えるフォロワーの役割を担う総括教諭などが重要となると昨年の中間報告では述べた。今回の調査でその意義と必要な役割が明らかになった。

若手登用により「共有ビジョン」は組織全体が共有できるが、実際にその仕事を円滑に進めるに当たっては、経験不足などの若手の弱点により難しい面があることは、どの世代とも認識している。そのため、グループ内やグループ間の進捗などをマネジメントする存在としてフォロワーが不可欠である。また、ベテランと若手をつなぐ役目としても重要である。

ミドルリーダーの資質の一部として吉田和夫は「人

をチームで機能させることに重きを置いていること、若手が動かしている仕事の全体像と進捗状況を把握していること、また、リーダーである管理職のビジョンを受けて、具体的なゴールイメージを持っていること」(吉田 2015)としているが、アンケートや訪問調査から、フォロワーにはまさにこの3点が資質として必要であることが見えてきた。また、これらを踏まえて若手に対して的確な指導助言などの支援ができることも重要である。内容についての助言だけでなく、フォロワー自身の視点や、全体を見て動くことの重要性など、若手をフォロワーとして育てる視点を持ちつつ伝えていくことも必要であると考えられる。

フォロワーに総括が相応しい理由の一つとしては、そのモチベーションの高さがある。調査結果のとおり、総括は若手がキーパーソンとして活躍することに対し高い期待を持ち、また自らの役割意識も高いといえる。いわゆるピグマリオン効果(期待効果)で、フォローする者が相手に高い期待を持っていることにより、具体的な指導などがより効果的に働くと考えられる。なお、聞き取り調査では、フォロワーには総括だけでなく中堅もいたが、同様にモチベーションが高かったことを付け加えておく。

協力校の実践からも、この「若手とフォロワーである総括・中堅との関係性の構築」の重要性が見えた。フォロワーが若手に期待していると同時に、若手は望ましいモデルとしてフォロワーを捉え、信頼、また尊敬していることが分かった。相互の信頼関係の上で、適切な「見守り」と「声かけ」が行われているのである。

では、その適切なアプローチのために必要なことは何か。一つは、若手に対する適切な見取りである。下山博志は、「相手の能力と意欲」を見取り、それぞれの度合いにより有効なアプローチが異なるとして、第3図のようなモデルを示している(下山 2016)。



第3図

このように、相手との関係性を構築しながら、その意欲や能力を見取り、メンタリングをいかしてアプローチしていく。さらに、相手の変容や成長により、よ

り効果的なスタイルに移行させていく。これらの手立てにより、若手の資質能力が高まるとともに、若手と先輩教員との関係性がよりよく構築されそのつながりが確実なものとなることを期待している。

中田正弘は、小学校における校内研究を促進する要因に関する事例研究で、その一つに「組織的要因としての多様なリーダーシップ」を挙げている。さらに、中田は、ミドルリーダーを複数配置することでその間にコミュニケーションが発生し、役割分担ができ、その結果、それぞれがリーダーシップを発揮することにつながるとしている(中田 2014)。ここでいう「ミドルリーダー」とは、総括や、グループの中心的存在である中堅を指す。ミドルリーダー同士が対話的に課題解決に当たることで、より望ましいリーダーシップの発揮が実現しているといえよう。

このミドルリーダーの複数配置は、中堅の数が極端に少ない学校などでは難しいかもしれない。だが、中田は、そのような場合でも、人材育成の視点を持って学校運営を進めていくことで、3年も経つとミドルリーダーに資する人材が校内に現れてくる、としている。

この例は小学校における校内研究の取組に特化したものであるが、他の校種、業務でもいかにさせるものではないだろうか。各校の取組の一つ、「若手が若手を育てる」ことは、若手を育てている若手をミドルリーダーに育成していく取組である、と換言できる。その際、「見本」に当たるのが、現在のミドルリーダー、またフォロワーである総括や中堅であるといえる。

このように、数年先の学校組織の姿を見据えた視点も加え、人材育成が繋がっていくようなマネジメントを期待したい。

研究のまとめ

以上、若手をキーパーソンとして起用する効果と、その若手を支えるフォロワーの在り方について考察したが、それを支える管理職について、次の二点について提言し、本研究のまとめとする。

1 若手を「評価で育てる」学校組織マネジメント

若手をキーパーソンに起用することは、人材育成の観点を含めていることは先に述べた。

浅野良一は、教員が育つ職場事例から見えるものとして、「学校での各種活動の『見える化』『見せる化』」、「評価の場づくり」、「自校の強みをいかした取組」、「外の風の活用」、「教員間のコミュニケーションのための環境整備」、「若手が若手を指導すること」を挙げている。人材の特性として、「意欲次第で、業務の質や量が大きく変化する」(浅野 2016)ことから、「目標で育てる」だけでなく、「評価で育てる」ことは、意欲の向上には欠かせないものである。関連して、平成17年に中

中央教育審議会による「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」においては、「単に査定をするのではなく、教師にやる気と自信を持たせ、教師を育てる評価であることが重要である」(文部科学省 2005)とある。

当然、目標を実現できたかという評価の観点は必要である。ただ、先述の調査結果のとおり、教員各自の、立場などに応じた職務に対しての達成度について、経験年数が少なくなるほどその捉えが低くなっていることに鑑みると、業務の成果のみを求めるような性格のものではなく、また組織運営のPDCAのためだけの評価ではなく「評価が人を育てる」視点を持って若手にフィードバックできるよう、学校管理職などの上司が組織をマネジメントすることが重要であるといえる。

このことは、現行の神奈川県的人事評価システム導入の理念に合致するものである。同評価システムでは、教職員一人ひとりに応じた人材育成と能力開発を行うことを重視し、各教職員が学校目標等を踏まえて自己目標を設定して職務に取り組み、年度末にその達成状況やプロセス等を評価する目標管理手法が取り入れられている。評価結果は、教職員の人材育成・能力開発に効果的に結びつけていくことが求められており、具体的には、管理職による指導・助言や研修への活用、教職員の自己啓発への活用、人事配置への活用などができるようにすることが重要である。

一方、若手本人には、フィードバックすることで内省を促し、例えば自ら文字化して整理するなど、不断の経験の積み重ねにより自分なりにその経験を定石化できるようにしていくことが重要である。このように、人材育成の観点から、評価と省察を一体化させることで、「学び続ける教師」を実現することができるのではないかと考える。

その観点から見ると、一口に「若手」とはいえ、3年目くらいまでの教員は、まずは謙虚に先輩から学びながら省察することに重きを置くべきであろう。「学校の組織運営に関する作業部会」では、「現実的には3年目でこれぐらいのレベルといった節目の能力発揮基準のようなものを作成して能力開発目標として提示するのが良いのではないか」(文部科学省 2004)としている。

「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」によると、校長及び教員の資質の向上に関する指標の全国的整備が今後進められていくという(文部科学省 2016)。その指標を踏まえ、教員に求められる資質能力をとらえ、自らを振り返ることができるとよいと考える。

2 「カリキュラム・マネジメント」実現に向けて

平成 28 年 12 月に中央教育審議会では「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」を取りまとめた。それによると、教育課程を軸に学校教育

の改善・充実の好循環を生み出す「カリキュラム・マネジメント」の実現のために、新学習指導要領等の理念を踏まえ、取り組んでいく必要がある。また、「校長又は園長を中心としつつ、教科等の縦割りや学年を越えて、学校全体で取り組んでいくことができるよう、学校の組織や経営の見直しを図る必要がある」(文部科学省 2016)とあることから、カリキュラム・マネジメントへの取組が喫緊の課題であると同時に、校長の学校組織マネジメント力発揮の如何に係るものと思われる。

例えば、田中統治は、「教科等横断的な視点」については、教育内容を組織的に配列していく中で、新たな分掌を組織することなく、既存の組織を活用し、さらに人材育成につなげていくなど、高等学校における「校内OJT」の組織化による授業改善を提案している(田中 2017)。

このように、教育動向に対して今後も様々な提言がなされることが予想される今、それらを参考にしつつ、各校において、組織全体が「共有ビジョン」を持ち、一丸となってカリキュラム・マネジメントに取り組めるよう、校長は、学校組織マネジメントを進めていくことが重要である。

おわりに

教員は児童・生徒にとって最大の教育環境であり、学校にとっての最大の教育資源であるといえる。学校組織マネジメントは、その教育環境、教育資源を最大限育成し、有効に機能するように支援していく取組でもある。

本研究では、各協力校の意識調査や取組事例の収集とともに、人材育成を核とした学校経営マネジメントの推進について検討を重ねてきた。そして、これまでの研究成果をリーフレットにまとめた。

学校外人材育成(O f f - J T)については、総合教育センター研修体系の中では、平成 14 年度から、管理職や総括教諭など対象として、職階に応じたマネジメント能力を高める研修講座を実施してきた。加えて、平成 27 年度からは、全ての教職経験に応じた基本研修においても学校組織マネジメントに関する内容を取り入れ、学校組織マネジメントの考え方が浸透するよう講座を組み立てている。研究成果リーフレットは、次年度以降の当研修において、効果的に活用していく予定である。

協力校へのアンケートでは、「学校組織マネジメント」のO f f - J Tとしての研修経験及び自己学習の機会が「ある」と認識しているのは全体の 42%であり、さらにその研修内容が日頃の業務にいかされているかどうかについては、そのうちの 78%が肯定的に捉えていた。本研究を含め、より効果的な学校組織マネジメン

ト研修の在り方に資する取組は、当総合教育センターの研修の改善の上からも、今後も継続していく必要がある。

研究に当たり多大な御協力をいただいた皆様には厚く感謝申し上げます。特に、横浜国立大学教育人間科学部付属教育デザインセンター山本金五主任研究員には多くの御教示をいただいたことに深く感謝する次第である。

[調査研究協力校]

二宮町立二宮小学校
大井町立大井小学校
藤沢市立大清水中学校
綾瀬市立北の台中学校
神奈川県立新栄高等学校
神奈川県立住吉高等学校
神奈川県立平塚養護学校

[総合教育センター調査研究員]

教育人材育成課指導主事 能見 学
教育人材育成課指導主事 的野鈴恵
教育人材育成課指導主事 濱崎珠美
教育人材育成課指導担当主事 相原健右

[助言者]

横浜国立大学教育人間科学部附属教育デザインセンター 主任研究員 山本金五

引用文献

- 北神正行 2011「学校組織のマネジメント」(ぎょうせい「『つながり』で創る学校経営」)p. 7
- 中田正弘 2014「校内授業研究を促進する要因に関する事例研究」(東北大学大学院教育学研究科研究年報 第62集・第2号)p. 100
- 中山 晋・押野 裕 2016「学校組織マネジメントに関する研究(中間報告)」(神奈川県立総合教育センター)
https://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/h27/shuroku35/shuroku35_06.pdf
- 浜田博文 2009「学校の組織力向上を考えるための理論」(教育開発研究所「『学校の組織力向上』実践レポート」)
- 吉田和夫 2015「プロジェクト型経営の効用」(東洋館出版社『プロジェクト型経営のススメ なぜ、あの学校は活力に満ちているのか?』)p. 84
- 文部科学省 2005「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」p. 22
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo0/toushin/05102601/all.pdf
- 文部科学省 2015「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)」p. 6

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/05/1365791_1.pdf

文部科学省 2016「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」p. 24

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380731_00.pdf

中央教育審議会 2004「学校の組織運営に関する作業部会(第3回)」議事録・配付資料

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/017/gijiroku/05070501/004.htm

参考文献

- 浅野良一 2016「OJTによる人材育成と校内研修活性化」神奈川県立総合教育センター平成28年度新任総括教諭等研修講座資料
- 下山博志 2016「職場における人材育成」神奈川県立総合教育センター平成28年度新任教頭研修講座(県立学校)資料
- 田中統治 2017「学習指導要領改訂と授業改善ーカリキュラム・マネジメントの展開ー」(学事出版『月刊高校教育』2月号)
- 文部科学省 2005「学校組織マネジメント研修～全ての教職員のために～(モデル・カリキュラム)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/05031101/002.pdf
- 文部科学省 2016「教育公務員特例法等の一部を改正する法律の概要」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/12/09/1380290_01.pdf
- 教職員人事制度検討委員会 2001「教職員の新たな人事評価システムについて」
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/9980.pdf>
- 神奈川県立総合教育センター 2008「学校内人材育成(OJT)実践のためのガイドブック」
- 神奈川県立総合教育センター 2012「若手教員育成リーフレット 学校で育てる」
- 神奈川県立総合教育センター 2013「中堅教員のためのフォローシップ」
- 神奈川県立総合教育センター 2013「教員のためのキャリアデザイン」
- 神奈川県立総合教育センター 2014「教職員のパートナーシップ～働きがいのある職場の創造」

3 教育施策の形成や提言、検証等に関する調査・研究

教育の情報化の推進状況に関する調査研究

齋藤麻紀¹ 石井晴絵¹

グローバル化や情報化の進展に伴い、教育の情報化がますます求められている。本県においても、独自の教育施策等を通して教育の情報化を推進してきた。本研究では、県内の全ての県立高等学校及び中等教育学校(後期課程)を対象にICT利活用授業の推進状況に関するアンケート調査を実施し、その分析結果から、本県における教育の情報化の現状を把握し、これまでの取組の成果や課題、今後の展望について探った。

はじめに

グローバル化が我々の社会に多様性をもたらし、また、急速な情報化の進展によりコンピュータやスマートフォンを使用してインターネットを活用するのが当たり前前の時代になった。さらに、AI^{*1}、IoT^{*2}やビッグデータの活用などの技術革新が、人間生活を質的に変化させつつある。

国は、「第2期教育振興基本計画」(文部科学省2013)において、これからの時代を生き抜く子どもたちの学習の在り方について、「一方向・一斉型の授業だけではなく、ICTなども活用しつつ、個々の能力や特性に応じた学びを通じた基礎的な知識・技能の確実な修得や、子どもたち同士の学び合い、さらには身近な地域や外国に至るまで学校内外の様々な人々との協働学習や多様な体験を通じた課題探求型の学習など、学習者の生活意欲、学習意欲、知的好奇心を十分に引き出すような新たな形態の学習の推進が求められる」と示している。また、「『2020年代に向けた教育の情報化に関する懇談会』中間取りまとめ」(文部科学省2016 p.6)においては、効果的なICT活用の在り方について、「習得・活用・探究という学習過程の中で、ICTの効果的な活用の方法を模索していくことが望まれる。特に、これまで行っていた指導がより効果的・効率的に実施されるという側面だけでなく、探究的な学習の中で、学習者が日常的な学習の中でICTを活用することにより、より深い学びにつなげるという視点が重要である」とし、子どもたちに必要な能力の育成のために、習得・活用・探究という学習過程の中で、日常的にICTを活用すべきであると示している。

本県においては、「県立高校教育力向上推進事業 Ver. II」、「電子化全開宣言 行動計画」などを通して、教育の情報化を推進し、生徒の学力向上を目指す取組を進めてきた。また、平成28年度からは、「県立高校改革実施計画(I期)」において、ICT利活用授業研究

推進校等の指定校を中心に更なる推進を図っている。

本研究では、各校における教育の情報化の推進状況について調査し、その分析結果に基づき、今後の取組の在り方について考察した。

研究の目的

「県立高校教育力向上推進事業 Ver. II」の完了を受けて、本県の県立高等学校及び県立中等教育学校(後期課程)におけるICT利活用教育の推進状況について調査し、その成果や課題、及び今後の展望について探る。

また、授業におけるICT機器の活用事例を収集し、紹介することにより、より良い授業づくりのために、ICT利活用授業に取り組みもうとする教員が更に増えることを目指す。特に、県教育委員会が各校に配置しているタブレット端末については、授業での活用方法と併せて、校内における端末の管理や利用方法の仕組みについても調査し、紹介することにより、各校における積極的な活用を促す。

研究の内容

1 教育の情報化の推進

(1) 国の取組と今後の方向性

文部科学省は、「教育の情報化ビジョン～21世紀にふさわしい学びと学校の創造を目指して～」(文部科学省 2011)の中で、教育の情報化は、次の3つの側面を通して教育の質の向上を目指していると示している。

教育の情報化の3つの側面

- ・情報教育(子どもたちの情報活用能力の育成)
- ・教科指導における情報通信技術の活用(情報通信技術を効果的に活用した、分かりやすく深まる授業の実現等)
- ・校務の情報化(教職員が情報通信技術を活用した情報共有によりきめ細かな指導を行うことや、校務の負担軽減等)

情報活用能力の育成については、これまで「情報活用の実践力」、「情報の科学的な理解」、「情報社会

1 教育課題研究課 指導主事

*1 Artificial Intelligence 人工知能

*2 Internet of Things モノのインターネット

に参画する態度」の3観点と8要素に整理されてきたが、今後、教育課程を通じて体系的に育んでいくため、「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」（中央教育審議会教育課程部会 2016）の中で、資質・能力の三つの柱に沿って次のように再整理された。

知識・技能
情報と情報技術を活用した問題の発見・解決等の方法や、情報化の進展が社会の中で果たす役割や影響、情報に関する法・制度やマナー、個人が果たす役割や責任等について、情報の科学的な理解に裏打ちされた形で理解し、情報と情報技術を適切に活用するために必要な技能を身に付けていること。
思考力・判断力・表現力等
様々な事象を情報とその結びつきの視点から捉え、複数の情報を結びつけて新たな意味を見出す力や、問題の発見・解決等に向けて情報技術を適切かつ効果的に活用する力を身に付けていること。
学びに向かう力・人間性等
情報や情報技術を適切かつ効果的に活用して情報社会に主体的に参画し、その発展に寄与しようとする態度等を身に付けていること。

『「2020年代に向けた教育の情報化に関する懇談会」中間取りまとめ』（文部科学省 2016 p.2）においては、「情報や情報手段を主体的に選択し活用していくために必要な情報活用能力を、各学校段階を通じて体系的に育んでいくことの重要性が高まっており、また、急速に深化するICTなどの技術を使いこなす科学的素養を全ての子供たちに育んでいくことが重要であることが指摘されている」と、情報活用能力やICTなどの技術を使いこなす科学的素養が、学校教育の様々な場面で体系的に育成されることの重要性が示されている。

(2) 本県が進めている取組

本県においても、独自の教育施策(第1表)や各校における教育活動を通して、教育の情報化に努めてきた。

平成25年度から平成27年度の3年間にわたる「県立高校教育力向上推進事業 Ver. II」においては、いくつかのテーマについて先導的な役割を果たす学校が指定され、研究を推進した。その中で、教育の情報化に関する取組として、「ICT利活用教育」をテーマとする3校を指定し、教育活動の中でICTを効果的に活用することにより学力向上を目指すとともに、生徒にICTを主体的・実践的に活用させることにより情報活用能力を育成することを目指した取組を推進した。

また、「電子化全開宣言 行動計画」においては、「教育のスマート化」の推進として、ICTを効果的に活用して課題発見や解決能力、情報発信、表現能力を着実に身に付けさせることを目指し、教育環境の整備に取り組んでいる。全ての教科におけるICT機器を積極的に活用した分かりやすい授業の実現と協働学習の充実のために、「スーパースクール」1校1クラス(平成26～28年度)、「モデル校」3校(平成26～27年度)を指定した。これを踏まえ、県教育委員会は、平成27年7月に「神奈川県教育委員会ICT推進指針」(神奈川県 2015)を策定し、平成27年度から平成30年度までの4年間における、ICT利活用授業の推進とそのための環境整備への取組の方策について示している。

さらに、平成28年度から平成30年度にかけて、「県立高校改革実施計画(I期)」において、ICTを活用した授業づくりを一層進めるため、「ICT利活用授業研究推進校」を6校指定した。指定校では、ICTを活用した授業実践を通じて指導内容や方法等を研究開発し、先導的な役割を果たすことを目指している。また、思考力・判断力・表現力等の育成のために、コンピュータを活用して論理的思考力を身に付け、協働して問題解決に取り組むことのできる人材を育成するため、「プログラミング教育研究推進校」を5校指定した。研究推進校では、問題解決の手順や手法を学ぶ方法の一つとしてのプログラミング学習について、実践的な研究を行い、その成果を広く発信することが期待されている。

第1表 県立高校における「教育の情報化」に係る研究推進指定校(平成25年度以降)

事業名	教育力向上推進事業 Ver. II (ICT利活用)	電子化全開宣言 行動計画 教育のスマート化		県立高校改革I期 (ICT利活用)	県立高校改革I期 (プログラミング)	
	H25～H27	H26～H28	H26～H27	H28～H30	H28～H30	
研究推進指定校	横浜旭陵高校	○			○	
	横須賀大津高校	○			○	
	城山高校	○			○	
	生田高校		スーパースクール	モデル校	○	
	上鶴間高校			モデル校	○	
	茅ヶ崎西浜高校			モデル校		○
	秦野高校				○	
	住吉高校					○
	横浜緑ヶ丘高校					○
	西湘高校					○
	相模原総合高校					○

教育の情報化の推進のための環境整備として、県教育委員会は、平成 27 年度末時点で、各校に 9 台以上のタブレット端末を配置し、学習活動における積極的な活用を呼び掛けている。

以上のような取組の他にも、教育の情報化に取り組んでいる学校がある。茅ヶ崎北陵高校(平成 26～27 年度)、茅ヶ崎西浜高校(平成 28～29 年度)は、国立教育政策研究所教育課程研究指定校情報(共通教科)の指定校となっている。住吉高校は、文部科学省の「情報教育推進校(IE-School)」(平成 28～29 年度)に指定され、プログラミングや情報セキュリティ、情報モラル等を含め、情報活用能力を各教科等の学習と効果的に関連付けて育成するためのカリキュラム・マネジメントの在り方に関する調査研究に取り組んでいる。また、生田高校(平成 27～29 年度)と柏陽高校(平成 27～28 年度)は、パナソニック教育財団から助成を受け、それぞれ ICT 利活用教育に係る研究を行っている。

2 研究の背景

平成 26 年度神奈川県立総合教育センター「教育の情報化を推進するための研究」においては、生田高校との共同研究を通して、組織的な教育の情報化の推進の手立てを探り、取組の成果を発信した。

本研究では、第 1 表に記載した研究推進指定校 11 校に、茅ヶ崎北陵高校及び柏陽高校を合わせた 13 校(全て全日制の課程)を、情報教育に係る「研究推進校」とする。授業における ICT 利活用の状況は学校や教科、また、個々の教員によって差があるが、これらの学校には整備されている機器の種類や台数が多く、おおむね活発な取組を行っている。

各学校が「研究推進校」における実践事例を参考にし、取組を充実させようとする場合、環境整備が追いついていないという理由で実践が難しいこともあると考えられる。また、学習活動を通して育成を目指す資質・能力や情報活用能力と、ICT 利活用がもたらす効果との関連については、学校によって様々であるため、事例で紹介した学習活動の中には必ずしもそのまま参考にできるわけではないものもあると考える。

これらの背景を踏まえ、本研究では、より多くの学校における ICT 利活用授業推進の参考になるように、各校における ICT 利活用授業の実施状況についての教科ごとの調査結果と、「研究推進校」だけでなく、様々な学校から収集した「身に付けさせたい力」に基づく授業実践事例を発信することにした。

3 アンケート調査

本県の教育の情報化の推進状況を把握するために、全ての県立高等学校及び中等教育学校(後期課程)を対象にアンケート調査を実施した。以下にその概要を示す。

○教育の情報化の推進状況に関するアンケート調査概要

- ・実施期日
平成 28 年 11 月～平成 28 年 12 月
- ・調査対象者
全県立高等学校及び全県立中等教育学校(後期課程)の総括教諭、教諭及び臨時的任用職員
- ・調査対象期間
平成 25 年度から平成 28 年度調査実施時点
- ・回答回収状況
144 校 164 課程(分校含む) *回収率 100%
回答人数 6,566 人
授業における ICT 機器活用事例 1,078 件

全ての学校の協力により、実態に即した調査結果を得ることができた。「研究推進校」とそれ以外の学校の調査結果を比較して分析し、次のように整理した。

- (1) プロジェクタの活用状況
- (2) タブレット端末の活用状況
 - ア タブレット端末の授業における活用状況
 - イ タブレット端末の活用の仕組みの構築
- (3) 協働学習における ICT 機器の活用状況
- (4) その他の ICT 機器の活用状況
- (5) ICT 利活用授業の経験がない教員の状況

(1) プロジェクタの活用状況

プロジェクタは全ての学校に配置されている ICT 機器の一つであり、教員による資料の提示や生徒によるプレゼンテーションのためのツールとして授業中の活動に有効であることから、多くの教員にとって活用しやすいのではないかと考えられる。授業においてプロジェクタを活用したことがある教員の割合は、「研究推進校」では 46.5%、「研究推進校」以外では 32.7%であり(第 2 表)、「研究推進校」における活用はそれ以外の学校の約 1.4 倍である。

第 2 表 授業でプロジェクタを活用したことがある教員の割合

教科	「研究推進校」	「研究推進校」以外
国語	35.6%	14.4%
地歴・公民	42.0%	33.8%
数学	37.5%	20.1%
理科	60.8%	42.3%
保健体育	54.7%	30.5%
芸術	57.1%	44.5%
外国語	41.6%	31.6%
家庭	57.1%	42.7%
情報	88.2%	68.6%
専門教科	—	48.0%
その他	—	45.6%
全体	46.5%	32.7%

*「研究推進校」における「専門教科」「その他」については、該当人数が少ないためデータに反映させていない(以下のデータについても同じ)。

「地歴・公民」においては、地図や地形図などの提示による理解の深まりにつながる活用、「理科」においては、顕微鏡の画像や実験手順の提示による説明の効率向上を目的とした活用、また、「外国語」においては、新出語句の提示による発音練習や知識の定着、また、画像の提示によるリテリング(再話)活動等の言語活動の活発化を目的とした活用が見られた。これらのような一斉授業における効果的な情報共有を目的としたプロジェクタの活用事例は、多くの学校から報告された。

(2) タブレット端末の活用状況

ア タブレット端末の授業における活用状況

タブレット端末はカメラ機能とパソコンの機能を併せ持ち、紙では難しい「拡大する」、「(資料の上に)書き込んだり消したりする」、「(動画を)見る」、「撮影する」、「保存する」、「転送する」などの作業を自在に行うことができるという特性がある。このような特性をいかしてタブレット端末を生徒に活用させることが、アイデアの共有や話し合い活動などの協働学習の充実にも有効であることから、活用方法が工夫されている。タブレット端末を授業で活用したことがある教員の割合は、「研究推進校」では22.7%、「研究推進校」以外では13.6%であり(第3表)、「研究推進校」における活用はそれ以外の学校の約1.7倍である。

教科での活用割合が高い「保健体育」においては、タブレット端末で生徒の活動を記録し、その動画や写真をグループやクラス全体で共有し、生徒自身の活動の振り返りにつなげたり、評価の参考にしたりするなどの事例が報告された。

第3表 授業でタブレット端末を活用したことがある教員の割合

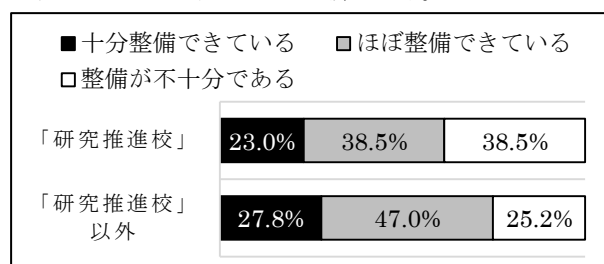
教科	「研究推進校」	「研究推進校」以外
国語	13.3%	6.2%
地歴・公民	22.2%	11.8%
数学	17.3%	7.2%
理科	24.1%	16.9%
保健体育	45.3%	21.2%
芸術	28.6%	9.4%
外国語	17.7%	17.4%
家庭	35.7%	11.8%
情報	17.6%	15.1%
専門教科	—	14.8%
その他	—	22.5%
全体	22.7%	13.6%

イ タブレット端末の活用の仕組みの構築

「研究推進校」にはより多くの端末が配置されているため、授業における活用が充実していると考えられる。したがって、今後各校により多くのタブレット端末が配置されれば、授業改善の有効な手立てとなり得る。しかし、それと同時に、機器の台数が増えることにより、機器の管理方法や貸出の手順などの仕組みの構築に関して、各校において何らかの工夫が必要になると

思われる。

タブレット端末の活用の仕組みの整備状況について、「十分整備できている」、「ほぼ整備できている」と回答した学校の割合は、「研究推進校」では61.5%、それ以外では74.8%であった(第1図)。



第1図 タブレット端末の活用の仕組みの整備状況

「研究推進校」では、それ以外の学校よりも、授業におけるタブレット端末の活用が推進されているにもかかわらず、38.5%の学校が活用の仕組みについて、「整備が不十分である」と回答した。タブレット端末の活用の仕組みの整備状況について、「不十分である」と回答した学校が、「困っていること」や「改善すべきこと」として挙げた主な内容を次に示す。

○「研究推進校」の回答内容

- ・機器の台数に見合う充電方法等の管理の仕組みが整っていない。
- ・無線LANアクセスポイントとタブレット端末を一か所に常設し、手軽に活用できるようにしているが、アクセスポイントを増やせば活用の機会もより増える。

○「研究推進校」以外の回答内容

- ・タブレット端末が導入されていること自体が周知されていない。
- ・タブレット端末の活用の仕方やメリットについての啓発ができていない。
- ・タブレット端末の台数が少なく、無線LANのアクセスポイントも一つしかないため、タブレット端末の良さが発揮されず、その結果、授業における活用機会が増えない。
- ・機器の数や種類が増え、管理担当者の負担が大きい。

回答内容を分析すると、「研究推進校」の方が「整備が不十分である」と感じる割合が高いのは、取組が進むほど「端末をどのように管理すれば活用しやすいか」や、「タブレット端末を活用してどのような学習活動をすべきか」などの、活用することを前提とした課題が浮き彫りになり、改善すべき点がより明確に意識されていく傾向があるからだと考えられる。

タブレット端末の活用の仕組みの整備状況について、「十分整備できている」または「ほぼ整備できている」と回答した学校が「仕組みの特徴や工夫していること」として挙げた主な内容を次に示す。

○「研究推進校」の回答内容

- ・学校ポータルサイト上でタブレット端末を含む I C T機器の貸出の管理を行っている。
- ・教員が気軽に活用できるよう、授業教室の近くに端末を保管し、持ち出しの負担を軽減している。
- ・ I C T推進担当グループがタブレット端末を一括管理している。保管庫を職員室に置き、職員が活用しやすいようにしている。

○「研究推進校」以外の学校の回答内容

- ・貸出簿を作成し、計画的な活用ができるように機器管理担当者が管理している。
- ・付属品も含めて、機材一式を各フロアに設置している。
- ・ロッカーの中で常時充電しておくことで、いつでも利用できるようにしている。
- ・利用の手順について職員に周知し、校内の研修において I C T利活用をテーマにした啓発を行っている。

回答内容から、「研究推進校」、それ以外の学校にかかわらず、各学校の機器管理担当者(グループ)が中心になり、タブレット端末を含む I C T機器の活用の仕組みづくりに様々な工夫をしていることが分かる。先進的な取組を行っているいくつかの学校では、学校独自のポータルサイトを活用して、機器の管理をパソコン上で行うことで効率化を図っている。また、保管場所や充電方法を工夫して手軽に利用しやすいような仕組みを作ったり、校内研修などを通じて教員への啓発活動を行ったりすることにより、タブレット端末を含む I C T利活用授業の拡大に努めている学校があることも分かった。

(3) 協働学習における I C T機器の活用状況

変化が激しく将来の予測が困難な時代を生きる子どもたちに、何が重要かを主体的に考え、周囲と協働しながら新たな価値を生み出し、新たな問題を発見しその解決に取り組んでいく力を育成するためには、一斉学習や個別学習だけでなく、生徒が主体的に周囲と協働して学習する協働学習の場面を設定することも大切である。そのような場面において I C T機器の活用は効果的であると考え、協働学習における I C T機器の活用状況を調査した。調査結果のうち、プロジェクトとタブレット端末の活用状況について、第4表に示す。

調査結果から、プロジェクトよりもタブレット端末を活用して協働学習に取り組んでいる学校が多いことが分かる。授業でタブレット端末を活用した教員のうち、「研究推進校」では60.0%、それ以外の学校では45.4%が「協働学習」の場面で活用したと回答しており、タブレット端末を活用した「協働学習」についての授業実践事例は172件報告された。複数の端末を用いて

グループごとに調べ学習を行い、作成したスライドを活用してプレゼンテーションを行うといった活動が、様々な教科の授業で実践されていることが分かった。また、数学では、専用のアプリケーションを用いて、タブレット端末上に表示された図形やグラフを、生徒が指を使って自由に動かして協働して観察する活用事例が報告されている。紙や黒板では実現できない活動を通して、より深い理解につなげている実践といえる。

I C T機器のうち、タブレット端末の活用は、授業中の協働学習の充実のために有効な手立てであり、今後ますます多くの授業における活用が期待される。

第4表 授業における I C T利活用のうち「協働学習」の場面で活用した割合

教科	プロジェクト		タブレット端末	
	「研究推進校」	「研究推進校」以外	「研究推進校」	「研究推進校」以外
国語	28.1%	35.0%	33.3%	52.0%
地歴・公民	52.9%	36.6%	66.7%	36.5%
数学	28.2%	31.7%	72.2%	37.3%
理科	39.6%	32.2%	63.2%	35.0%
保健体育	34.1%	32.4%	52.9%	57.8%
芸術	25.0%	30.6%	83.3%	66.7%
外国語	19.1%	43.1%	60.0%	42.7%
家庭	37.5%	42.1%	60.0%	71.4%
情報	53.3%	49.5%	66.7%	41.7%
専門教科	—	42.9%	—	51.3%
その他	—	52.1%	—	27.8%
全体	34.1%	38.0%	60.0%	45.4%

第5表 授業で実物投影機と大型ディスプレイを活用したことがある教員の割合

教科	実物投影機		大型ディスプレイ	
	「研究推進校」	「研究推進校」以外	「研究推進校」	「研究推進校」以外
国語	42.9%	22.5%	50.0%	68.5%
地歴・公民	12.1%	16.2%	63.6%	78.2%
数学	62.5%	46.2%	31.3%	36.6%
理科	51.4%	41.6%	51.4%	76.2%
保健体育	19.2%	15.2%	69.2%	73.9%
芸術	62.5%	36.2%	37.5%	55.1%
外国語	45.0%	35.2%	55.0%	68.9%
家庭	40.0%	38.6%	50.0%	68.4%
情報	81.3%	88.4%	25.0%	28.1%
専門教科	—	55.3%	—	51.5%
その他	—	22.7%	—	77.3%
全体	41.7%	37.7%	51.7%	64.4%

*実物投影機と書画カメラは同じものを指す。また、大型ディスプレイにはデジタルテレビ及び電子黒板を含む。

(4) その他のICT機器の活用状況

プロジェクタとタブレット端末以外の機器の授業中の活用状況についても調査した。多くの学校に配置されている機器のうち、実物投影機(書画カメラ)と大型ディスプレイ(デジタルテレビ、電子黒板を含む)を授業で活用したことがある教員の割合は第5表に示したとおりである。

実物投影機には、教材や生徒の作品を直接スクリーンやディスプレイに映して提示することができるという利点がある。また、実技や実験などの作業の手順を説明する場面における活用も効果的である。家庭の被服実習において、手元での細かい作業の手順を手本として映し出すことにより、生徒の理解が深まり、また、一斉に情報を共有できることにより、作業効率が上がったという実践事例が報告されている。

大型ディスプレイは、教科書で学んだことの内容理解や知識の定着等を目的に、多くの授業で資料の提示や動画の視聴に活用されている。

(5) ICT利活用授業の経験がない教員の状況

「研究推進校」に限らず、多くの学校でICT利活用授業が実践されていることが分かったが、「授業においてICT機器を活用したことがない」と回答した教員の割合は60%を超える(第6表)ことから、本県において教育の情報化が一樣に推進されているとは言い難い。教科や科目の特性や授業形態の違いにより、授業におけるICTの利活用状況に差があると考えられる。

第6表 ICT利活用授業の経験がない教員の割合

ICT機器の種類	活用したことがない教員の割合
プロジェクタ	66.0%
タブレット端末	84.0%
その他のICT機器	71.5%

しかしながら、「活用したことがない」と回答している教員の半数以上が、「今後活用したい」と思っていることが分かった(第7表)。

第7表 今後活用したいと思っている教員の割合

ICT機器の種類	今後活用したいと思っている教員の割合
プロジェクタ	52.8%
タブレット端末	51.4%
その他のICT機器	53.1%

タブレット端末については、前述した「活用の仕組みの整備状況」の調査で、「活用の仕方やメリットについての啓発が十分でない」ことが課題として挙げられていることから、具体的な活用の方法や、活用するどのような利点があるかについて理解できていないことが、活用したいと思っても活用したことがない理由の一つと考えられる。

授業におけるICTの利活用を進めるためには、校

内研修等で、校内の教員が実践している活用方法を紹介したり、教材の共有を行ったりするなど、これから活用したいと考えている教員へ働きかけることが大切である。活用経験のない教員も、ICTを活用した授業を参観して活動のヒントを得たり、機器の操作方法や利用方法について理解したりすることにより、ICT機器がより身近なものとなり、活用しやすくなると考える。多くの教員がICTの利活用によって授業中の活動が広がることに気付き、継続的に情報や意見を共有する機会を持つよう心掛けることが大切である。

4 授業におけるICT機器の活用事例

ICT機器を活用した授業の事例として1,078件の回答があった。その中には、「研究推進校」等の環境整備が整っている学校の先進的な取組もあったが、初めてICT機器を活用する場面においても実践しやすい取組も多く見られ、様々な授業でICTが効果的に活用されていることが分かった。各校の取組の中から、主なものを紹介したい。

(1) 提示を目的とした活用事例

様々な授業において、提示を目的としてプロジェクタ、実物投影機(書画カメラ)などのICT機器の活用が実践されている。活用の利点として、「一斉に同じものを見せることができる」、「小さいものを拡大して見せることができる」、「題材の資料を見せることで深い理解につながる」、「黒板に書く時間が短縮でき、他の活動が充実する」などの記述があった。

教科(科目)	数学(数学I)
活用機器	タブレット端末、プロジェクタ
活用場面	演習問題の解説に必要な図を投影した。

教科(科目)	地歴・公民(世界史B)
活用機器	大型ディスプレイ
活用場面	絵画などの素材を投影し、そこから分かる歴史的要素について考えさせた。

教科(科目)	理科(生物)
活用機器	タブレット端末、プロジェクタ、実物投影機、顕微鏡画像投影機
活用場面	イワシの解剖の実験の前に、教員による実演を実物投影機で見せた。また、顕微鏡画像投影機を活用して胃の内容物の観察を全体で行った。

教科(科目)	外国語(コミュニケーション英語I)
活用機器	タブレット端末、プロジェクタ
活用場面	新出単語や教科書本文を投影し、言語活動を効果的に行った。

これらの事例のように、情報共有の目的でICT機器を効果的に活用している事例は多くの学校から報告された。プロジェクタや大型ディスプレイによる提示は、インターネット環境がなくても行えるため、取り組みやすいといえる。

(2) 協働学習の場面での活用事例

協働学習の場面においては、教科(科目)の特性やねらいに応じて、ICTを活用した様々な工夫がなされていることが分かった。いくつかの取組を「育成を重視した能力」、「学習活動の内容・ねらい」とともに紹介する。

教科(科目)
国語(国語表現)
活用機器(台数)
タブレット端末(4)、プロジェクタ(4)
「学力の3要素」のうち最も育成を重視した能力
思考力、判断力、表現力その他の能力
育成を重視した情報活用能力
情報活用の実践力
学習活動の内容・ねらい
授業で作成した自分の作品(四字熟語、ことわざのパロディー)について紹介する。工夫した点や注目して欲しい点についてスライドを用いて発表し合い、グループで共有する。
ICT機器の活用場面
発表時に、生徒が作成したスライドを表示し、投影する。
成果
スライドの活用が、自分の考えをまとめて主体的に発信する手助けとなった。

教科(科目)
情報(情報の科学)
活用機器(台数)
タブレット端末(6)
学力の3要素のうち最も育成を重視した能力
主体的に学習に取り組む態度
育成を重視した情報活用能力
情報活用の実践力
学習活動の内容・ねらい
情報技術の問題点について考えるとともに、これからの情報技術の在り方を考える。
ICT機器の活用場面
「こんなものがあったら」という企画をグループごとに作り、タブレット端末を用いてスライドにまとめる。他のグループの生徒を顧客に見立ててプレゼンテーションを行い、顧客役の生徒は企画の評価をする。それを基に企画の改善を図り、より良いものを作る。

成果
スクリーンでなく、タブレット端末を活用することにより、より近くで相手に伝えることができた。「顧客」の視点に立ち、批判的に思考させることができた。

教科(科目)
英語(英語探究) *学校設定科目
活用機器(台数)
タブレット端末(5)
学力の3要素のうち最も育成を重視した能力
主体的に学習に取り組む態度
育成を重視した情報活用能力
情報活用の実践力
学習活動の内容・ねらい
英語の音声をグループの中の一人がイヤホンで聞き、聞いた英語を発音して伝え、他の生徒はその英語を聞いて書き取る。各自が書き取った内容をグループで共有し、協力して英文の SCRIPT(原稿)を完成させる。
ICT機器の活用場面
事前に教員がタブレット端末に保存しておいた英文の音声を、生徒がイヤホンを用いて聞き取る。
成果
タブレット端末を活用しなくても実践可能な活動ではあるが、タブレット端末は繰り返し音声を再生する操作が容易であり、扱いやすい。英語の4技能のうち「聞くこと」、「話すこと」、「書くこと」の三つを統合した活動が、協働学習を通じた実践によりさらに効果的なものとなった。

いずれの事例も、学習活動のねらいの実現のためにICT機器の特性をいかした効果的な実践である。国語の事例では、考えを視覚化して発表する活動にタブレット端末を効果的に活用している。また、情報と英語の事例では、タブレット端末の特性をうまく利用して、大きな画面での共有やインターネットの活用をせずに協働学習を実践しており、様々な学校の授業において参考にできる事例であるといえる。

研究のまとめ

1 研究の成果

全ての県立高校及び中等教育学校を対象に調査を実施したことで、本県における教育の情報化の進捗状況について、実態を明らかにすることができた。

学校によってICT利活用授業の推進状況に違いはあるものの、多くの学校では、ICT機器を円滑に活用できる仕組みづくりに課題があると感じている。そこで、うまくいっている学校の取組について整理し、

紹介した。

また、授業においてICT機器を活用したことがない教員の半数以上が、活用してみたいと思っていることが分かったため、授業におけるICT機器の活用については、初めてICT機器を活用する場面において参考になる事例を紹介した。各校におけるICT利活用授業への取組、授業改善への取組の推進に役立てていただきたい。

2 課題と今後の展望

教育の情報化が推進されている学校ほど、環境整備も進んでいることは確かである。アンケートへの回答からも「機器の台数が足りない」、「無線LANの整備が整っていない」など環境整備が不十分であることが、各校におけるICT利活用が思うように進まない理由になっていることが分かる。教育の情報化の推進のためには環境整備が必要であることは言うまでもない。しかし、環境整備が推進されると同時に、現在「研究推進校」が経験しているような、機器の充電及び保管場所の確保、円滑な利用方法に関する仕組みづくりの工夫などが求められてくる。そのような状況の変化に円滑に対応できる準備をしておくことが必要であると考える。

本県の「県立高校改革実施計画I期」に係る取組の中に、研究成果発表会の実施が位置付けられている。発表会は地域ごとに開催され、各指定校が取組の成果を発表する。その中で「研究推進校」が発表するICT利活用授業の実践事例を各校が持ち帰り、校内で共有したり、研修の資料として活用したりすることで、各地域におけるICT利活用授業への取組がより推進されるのではないかと考える。

授業におけるICT利活用が、身に付けさせたい資質・能力の育成に効果的であることは明らかである。しかし、忘れてはならないことは、「授業におけるICT利活用は学習のねらいの実現のための手段にすぎない」ということである。ICTの利活用自体が授業の目的にならないよう留意しなければならない。

教育の情報化の推進のためには、教員一人ひとりがその意義を理解し、主体的に関わる姿勢を持つことが大切である。また、将来、ICT環境が整備されることを見据え、各校において、現時点で手の届くことから計画的かつ組織的な取組を行うことで、着実に教育の情報化が図れるものと考えている。

おわりに

グローバル化、情報化が進み、自由に世界とつながることができる時代を生きる子どもたちに、情報を整理・分析し、まとめて表現したり、他者と協働する過程で思考を深めたりして、主体的に新たな価値を生み

出す力を育むことが必要とされている。そのような「次世代に求められる情報活用能力」の育成を意図した授業において、ICTの利活用は、子どもたちの学びの可能性を広げるに違いない。

ご報告いただいた活用事例は、別途発行するリーフレットにおいても紹介する。各校における取組の参考になればと願う次第である。最後に、校務多忙の中、アンケート調査にご協力くださった皆様に心より感謝申し上げたい。

引用文献

- 中央教育審議会教育課程部会 2016 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」 別紙3-1
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/29/1376580_2_3_1.pdf (2017年1月取得)
- 文部科学省 2013 「第2期教育振興基本計画」 p.17
http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf (2017年1月取得)
- 文部科学省 2016 「『2020年代に向けた教育の情報化に関する懇談会』 中間取りまとめ」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/_icsFiles/afieldfile/2016/04/08/1369540_01_1.pdf (2017年1月取得)

参考文献

- 神奈川県 2013 「県立高校教育力向上推進事業 Ver. II」
<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f470371/>
(2017年1月取得)
- 神奈川県 2014 「電子化全開宣言 行動計画」
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachm ent/840173.pdf> (2017年1月取得)
- 神奈川県 2014 「教育の情報化を推進するための研究」
http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/h26/shuroku34/shuroku34_06.pdf
(2017年1月取得)
- 神奈川県 2015 「神奈川県教育委員会 ICT推進指針」
- 神奈川県 2016 「県立高校改革」
<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f531868/>
(2017年1月取得)
- 文部科学省 2011 「教育の情報化ビジョン～21世紀にふさわしい学びと学校の創造を目指して～」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/04/_icsFiles/afieldfile/2011/04/28/1305484_01_1.pdf (2017年1月取得)

研究集録第36集（平成28年度）

発行 平成29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 [代表]

FAX (0466) 84-2040

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

亀井野庁舎 (教育相談センター)

〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4

TEL (0466) 81-8521 [代表]

FAX (0466) 83-4500

