京都府総合教育センター
研究紀要
第３集

はじめに

高等学校における「別室登校」（保健室登校）の実態と課題
－教育相談担当者を対象にしたKJ法によるイメージの抽出－ ・・・・・・・・・・・1
中垣 ますみ　小泉 隆平　中川 靖彦　吉田 晴美　中江 ひとみ　奥澤 嘉久

各教科等を合わせた指導に関する研究 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・11
鋒山 智子　野田 基子　小林 利恵子

通常の学級におけるユニバーサルデザイン授業の発信
～平成23･24年度京都府総合教育センタープロジェクト研究の成果を活かす～・・・17
鋒山 智子　野田 基子　小林 利恵子

学校事務職員研修の体系化について ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・25
鷲尾 達実

人材育成における受講管理システムの効果と活用 ・・・・・・・・・・・・・・・・30
前野 正博

小学校音楽科の授業づくりのための研修講座の成果と課題 ・・・・・・・・・・・・37
福本 浩介

学びの本質を追究する小学校家庭科の授業づくり ・・・・・・・・・・・・・・・・47
栗山 真美子

学びの本質を追究する理科の授業づくり ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・59
東山 憲行

JavaScript を用いた学習支援教材の開発に関する考察・・・・・・・・・・・・・・・66
小山 直樹

ＣＭＳ（NetCommons）を活用した学校ホームページ作成による校務支援・・・・・68
西山 慶美

平成２５年度

京都府総合教育センター

はじめに

京都府では、管理職や経験豊かな教職員の大量退職の時代に入り、学校を取り巻く状況が大きく変化しています。次世代を担う管理職やミドルリーダーの養成、また初任者・新規採用者の増加に伴う若手教職員の計画的な育成など、教職員の人材育成と学校組織の活性化への対応が重要な課題となっています。

このような状況を踏まえ、京都府教育委員会では、平成23年１月教育振興基本計画「京都府教育振興プラン～つながり、創る、京の知恵～」を策定し、京都の未来を創造する人づくりに向けて、新しい京都府の教育の基本理念や今後推進すべき施策の方向性を示しました。

京都府総合教育センターでは、京都府教育振興プランの中間見直し（平成 27 年度）を見据えて、これまで取り組んできました、教職員の研修事業、教育に関する研究事業、児童生徒・保護者や教職員への教育相談事業等の取組を点検・評価し、教職員としての資質や指導力の向上を目指した事業を発展させてまいります。

平成 25 年度も、研究事業の一環として、所員の研究成果を「研究紀要」の形で公刊することにいたしました。授業づくりや別室登校など、喫緊の教育課題について 10 編の論考を集録いたしました。これらの研究が各学校における教育実践の一助となれば幸いです。また、今後の研修等に生かすため、御批評、御指導をいただきますようお願い申し上げます。

最後になりましたが、調査・研究に御協力いただきました皆様、専門的立場から御指導をいただきました関係者様及び指導助言をいただいた当センター顧問の山口満先生に厚く御礼申し上げます。

京都府総合教育センター所長

高等学校における「別室登校」（保健室登校）の実態と課題
－教育相談担当者を対象にしたKJ法によるイメージの抽出－

中垣ますみ　小泉隆平　中川靖彦　吉田晴美　中江ひとみ　奥澤嘉久
（教育相談部）

要約

本研究は、高等学校で教育相談に関わってきた教職員を対象に調査を行い、高等学校における「別室登校」（保健室登校）の実態と課題を明らかにすることを目的にした。具体的には、平成 25 年 12 月に実施された教育相談担当者研修会の参加した教職員 17 名を対象に、『「保健室登校」「別室登校」に関するイメージ』というテーマで KJ 法（川喜田、1967）を用いディスカッションを実施し、各班から発表されたイメージ・カテゴリーを分析した。その結果、高等学校の別室登校（保健室登校）の、「学力補充」を主な目的とする指導体制の実態、別室を必要とする生徒に対する教職員の聴く姿勢の大切さ、カウンセリング的関わりの必要性が示された。

キーワード：高等学校教職員、教育相談、別室登校（保健室登校）、KJ 法、カウンセリング的関わり

1.　問題と目的

京都府教育委員会（2011）は、教室以外の部屋に登校する「別室登校」の状態を「不登校傾向の児童生徒が学校に登校している間、定められた通常の教育活動から離れて、常時もしくは特定の時間帯に相談室や保健室などの校内の別室（や他の場所）で、個別もしくは小集団で活動している状態」と定義して「別室登校」児童生徒の実態を数量的に明らかにした。その結果、Ａ県内の全公立小中学校（県内政令指定市立を除く）のうち 2010 年度において小学校の 25.8 %、中学校の 77.8 %で「別室登校」が実施されていたことや小学校で全児童の 0.2 %、中学校で全生徒の 1.1 %の児童生徒が「別室登校」をしていたことが明らかになった。また、「別室登校」児童生徒のうち、小学生で 49.1 %、中学生で 26.8 %が当該年度内に完全に教室登校に戻ったり教室登校が増えたりしたことや教職員の関わりが多いほど児童生徒の教室復帰に効果的であることが明らかになった（京都府教育委員会、2011）。

また、「別室登校」児童生徒に対する教職員の関わりについて探索的に調査した結果、教職員の「別室登校」児童生徒への関わり方が、「直接的コミュニケーション因子」、「学習成果期待因子」、「家庭への働きかけ因子」、「教室とのつながり因子」から構成されていることが明らかになった。また、それぞれの因子ごとに教室復帰効果を測定したところ、「直接的コミュニケーション因子」が「別室登校」児童生徒の教室復帰に主に効果的であったことも明らかになった（京都府教育委員会、2012）。

さらに、児童生徒の状態像に合わせて「直接的コミュニケーション因子」を支えている教職員の活動の変容についても小中学校を対象に研究を進めている。

一方で、「別室登校」を経験した児童生徒が高等学校に進学するなか、不登校傾向の高校生にとっての校内での居場所の確保やそこでの関わりについての報告は、特別支援教育の観点からの実践を行った京都朱雀高校特別支援教育研究チームによる報告（2010）など数少ない。そこで、本研究では、高等学校で教育相談に関わ

ってきた教職員を対象に調査を行い、高等学校における「別室登校」（保健室登校）の課題と可能性を明らかにすることを目的にした。

2. 方法

2.1. 調査対象

調査対象は A 県の公立高等学校教諭、養護教諭等の 17 名である。「保健室の機能と専門機関との連携」を趣旨とする教育相談担当者研修会にて教育相談業務を担当とする研究主事兼指導主事２名が参加型研修を進めた。

2.2. 調査時期

平成 25 年 12 月

2.3. 手続き

まず調査対象の 17 名を任意で A ～ C の３班（各班５～６名）に分け、各班に対して『「保健室登校」「別室登校」に関するイメージ』というテーマを提示した。次に各班のメンバーが提示されたテーマのもと、ディスカッションを行った。ディスカッションの方法は、KJ 法（川喜田、1967）で実施した。KJ 法とは、データをまとめる際に考案された発想法である。KJ 法は、仮説を立ててそれを検証する研究とは異なり、多くの断片的なデータを統合する、いわば調査対象者にも「隠された事実」を明らかにする場合に使用される仮説発想的な手法である。主に「ラベルの作成」「グループ編成（島作成）」「図解化」「文章化・口頭発表」の４ステップからなる。

（１）第１ステップ

『「保健室登校」「別室登校」に関するイメージ』テーマについて、調査対象者（参加者）がそれぞれ１枚のラベルに一つの〈志〉（全体感を背景としたシンボリックな訴えかけ）を記入する。記入されたラベルを一次カテゴリーとする。

（２）第２ステップ

一次カテゴリーを数回よく読んだ後に、他のどのラベルよりも〈志〉が近いものを分類し、グループ（島）を編成する。グループ編成後は表札を付け、それぞれの表札が付けられたグループ（島）を二次カテゴリーとする。

（３）第３ステップ

各班が二次カテゴリーで得られた結果を図解化する。

（４）第４ステップ

図解化された結果をふまえ、抽出された発想を収束して内容の文章化を行う。最後に班の代表者が口頭発表する。

3. 結果

3.1 二次カテゴリー

得られた二次カテゴリーの内容を示す（図１）。その結果、二次カテゴリーは、「課題であると考えられること」「生徒の状態」「高校での別室登校の現状」「人間関係」「今後改善していきたい課題」「学校の枠組み」「校内体制」「別室（保健室）登校の意義」「保護者の理解」「中学校との連携」の順に多かった。

各班が得た二次カテゴリーを比較すると、高等学校における別室（保健室）登校の支援について、「課題であると考えられていること」をイメージしたカテゴリーを挙げていることがわかった。次に「生徒の状態」、「高校での別室登校の現状」が挙げられていることがわかった。

3.2 一次カテゴリー

次に班における二次カテゴリーを構成する元になった一次カテゴリー及び該当意見を表１から表３に示す。

各班が示した一次カテゴリーとして多いものから「校内体制をどうするか」「生徒の現状」「背景」に関するものが挙げられ、さらに「保健室の存在」「別室（保健室）登校の意義」に関するものが続く。

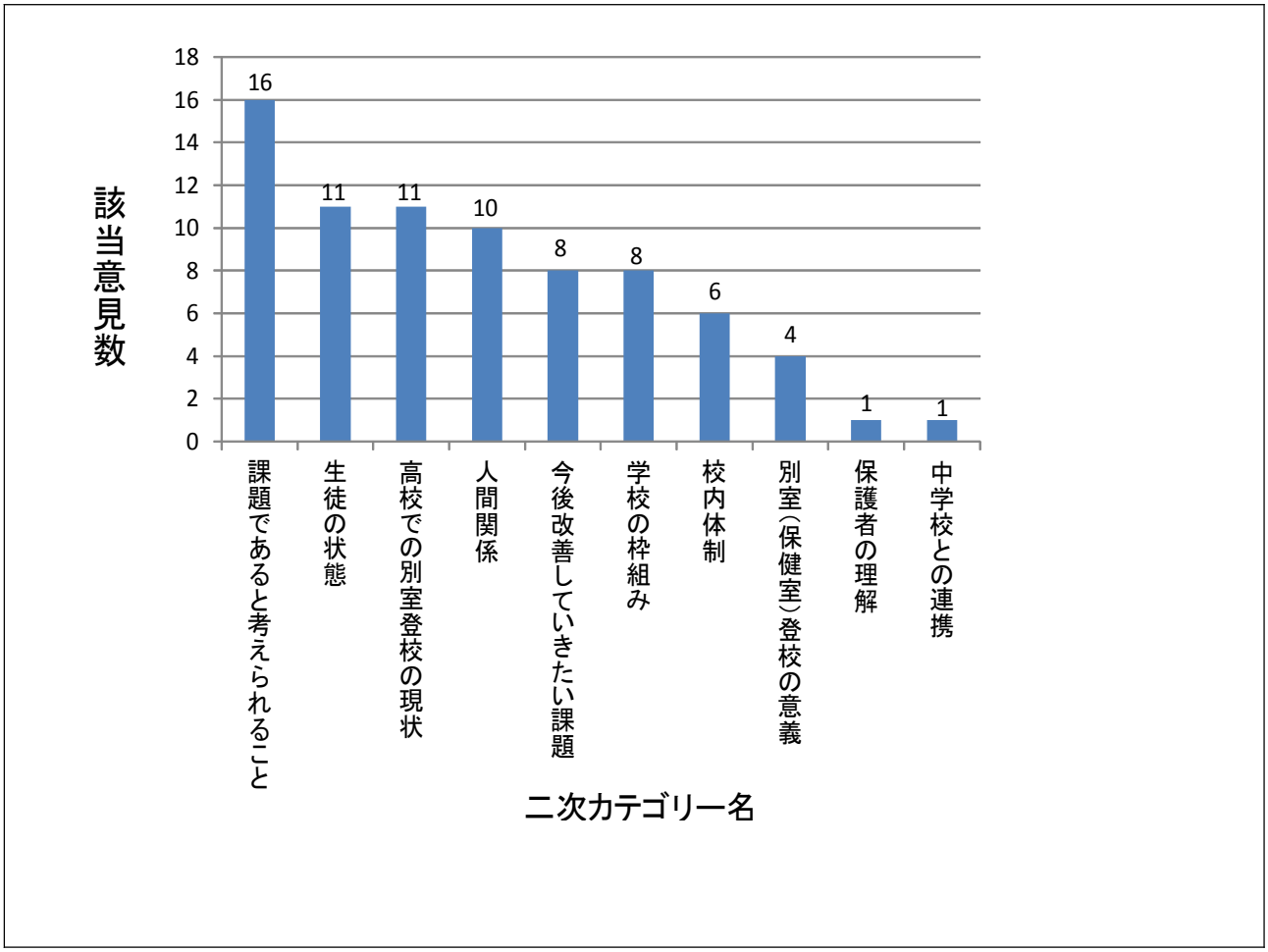


図１　二次カテゴリーの内容

表１　高等学校における『「別室登校」（保健室登校）に関するイメージ』（A班）

該当意見（意見数）	一次カテゴリ（意見数）	二次カテゴリ（意見数）	タイトル
対人関係がうまくいかずいやな気分のクールダウンのために保健室や教育相談室に訪れる（1）	保健室（別室）登校の意義を認める（4）	別室（保健室）登校の意義（4）	高校の別室登校が真の意味で本人のためか
嫌がらせ行為などに対して助けを求めて来室した生徒の気持ちを受け止める（1）			
教室にいるのがしんどくて逃げ出したい、居場所を求めて保健室か教育相談室に訪れエネルギーを充電する（1）			
学校に安心できる場所を求めている（1）			
保健室登校を認定する（2）	対象生徒を誰が認定するのか（2）	課題であると考えられること（16）	
誰がどの段階で、取り組ませる内容をプログラムするのか曖昧（1）			
進級できないとわかったら、保健室にも登校しなくなる（1）	生徒の実態・見立て（2）		
授業が受けられない（1）			
保健室では、高校の勉強を教えるのは難しい（1）	学力保障ができない（2）		
学習の権利を保障してやるべき（1）			
勉強（授業）でないと出席にカウントされない（2）	出席扱いにするのは難しい（2）		
義務教育ではないので単位を何とか取得し、卒業にこぎつけるための手立てをする（1）			
甘やかしていると思われる（1）	教職員の共通理解が得られない（3）		
「特別扱い」にとられたら、他の生徒や教師の了解が得られるのか（1）			
教師にとっての安心にすぎない（1）			
養護教諭が大変である（2）	対応する教員の確保ができない（2）		
別室で対応する教師がいない（1）			
休み時間になると他の生徒の出入りがあるため、居心地が悪くなる（1）	物理的な場所の確保が難しい（3）		
場所の確保が難しい（2）			
保健室が職員室のようになっていて、学習の部屋にできない（1）			
中学校で別室登校であった生徒が高校でも同様に続けてしまう（1）	中学から別室登校（1）	中学校との連携（1）	
保護者の理解をどうするか課題（1）	保護者の理解（1）	保護者の理解（1）	

表２ 高等学校における『「別室登校」（保健室登校）に関するイメージ』 （B班）

該当意見（意見数）	一次カテゴリ（意見数）	二次カテゴリ（意見数）	タイトル
校内で別室で過ごすよりインターンシップやボランティア、アルバイトなど校外での活動を単位化した方が生徒の成長につながると思う（1）	別室登校の限界（2）	今後改善していきたい課題（8）	今、明らかにしたい課題
欠席日数が増加することに不安がある（1）			
教室に入るべきだと思う教師も少なくない（2）	別室が必要なのかどうか（1）		
いやなことでも多少は我慢すべきだと思う（1）	生徒の将来について（2）		
社会に出たら保健室（別室）のような手厚い配慮はしてもらえない（1）			
別室での取組は何をさせるのがふさわしいか（2）	校内体制をどうするか（3）		
テストを受けなくても評価や配慮が受けられる課題（1）			
校内体制を整えるのが難しい（1）			
授業についていくことが難しく意識が低い生徒の逃げ場（1）	一時避難（1）	高校での別室登校の現状（11）	
登校したけれど行くところがない（1）	居場所を求めている（2）		
その生徒にとって何らかの理由で必要な場（1）			
養護教諭と一対一でじっくり話し合うことができる場（1）	保健室は居場所（3）		
周りに合わせず自分のペースで課題を見つけ解決していく場（1）			
自分自身がコントロールできずパニックに陥る生徒がクールダウンする場（1）			
「公的な環境」と「私的な環境」の要素がある（1）	曖昧な場所（1）		
守られている感覚がもてる場（1）	守られている感じ（1）		
悩みを抱えているが周囲とは関係がもちたくないといった生徒が行く場（1）	思いを聴いてもらう（1）		
心のケアなど医療につなげるケースが多い（1）	ここから外につなげる（2）		
学校と本人が途切れることがないので比較的支援しやすい（1）			

表３ 高等学校における『「別室登校」（保健室登校）に関するイメージ』 （C班）

該当意見（意見数）	一次カテゴリ（意見数）	二次カテゴリ（意見数）	タイトル
保健室が安らげる（3）	保健室の存在（5）	人間関係(10)	別室登校（保健室登校）の理解と支援
保健室に行く理由がある（1）			
養護教諭が相談にのってくれる（1）			
他の人がどう思っているか（3）	他者との関係（5）		
クラスメイトとの共有体験が少なくなる（1）			
他との人間関係が心配（1）			
学校として支援を何とかしてすすめたい（2）	校内体制をどうするか（6）	校内体制（6）	
保護者との連携と情報共有をどのように行うか（1）			
別室登校の状況であっても本人への適応への意欲を認め、今後に向けた目標設定や計画などを考えるべきである（1）			
本人との別室登校のルール作りが必要（1）			
いずれは教室での授業を受けることができるよう準備をさせている（1）			
私（生徒）の今の気持ちが大切（2）	自分の今（5）	生徒の状態（11）	
とにかく休ませてほしいと思っている（1）			
他の生徒が気になって教室に入れない（1）			
学校に行くのがこわいと感じている（1）			
これまで小中で不登校歴や別室（保健室）登校の経験があったかどうか（1	背景はどうなっているのか（6）		
現実の問題と心の状態が困難な状況と、徐々に両者が時間をかけてすりあわせる場（1）			
いろいろな事情を抱えている（3）			
発達障害傾向はないかどうか（1）			
別室登校であっても本人の強い意志がなくては続けることは難しい（1）	強い意志（1）		
学力補充はどうするのか（1）	学力補充の課題（4）	学校の枠組み（8）	
授業を受けずにいるので学習が遅れていく（1）			
別室や保健室で授業を誰がおこなうか、体制が組めるか（2）			
単位の認定をどのようにみとめるか	単位認定の問題（4）		
欠課時数オーバーにならない限り、認める			
授業での出席扱いにならず、そのまま欠席時数がふくらみ単位収得が難しくなる（1）			
定期テストは別室受験できない（1）			

3.3　構造図

各班が一次カテゴリーの作成で得た結果を関係線（図２）を用いて図形化し、構造図を作成した（図３～図５）。

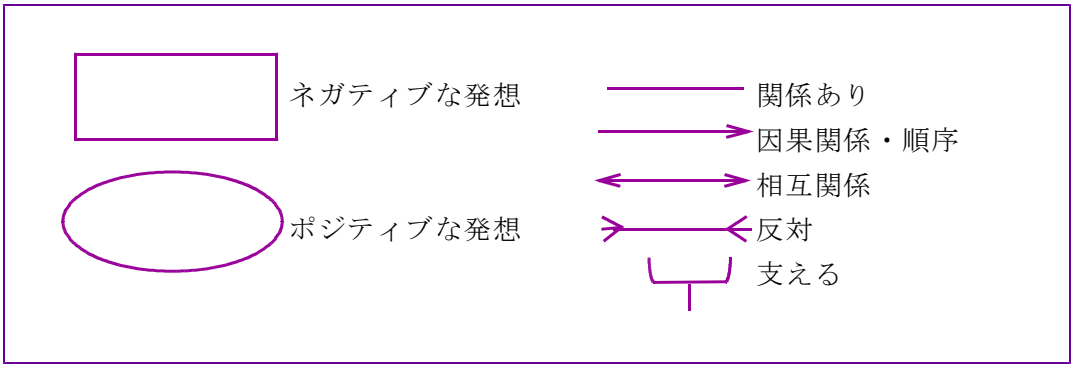


図２　関係線の種類

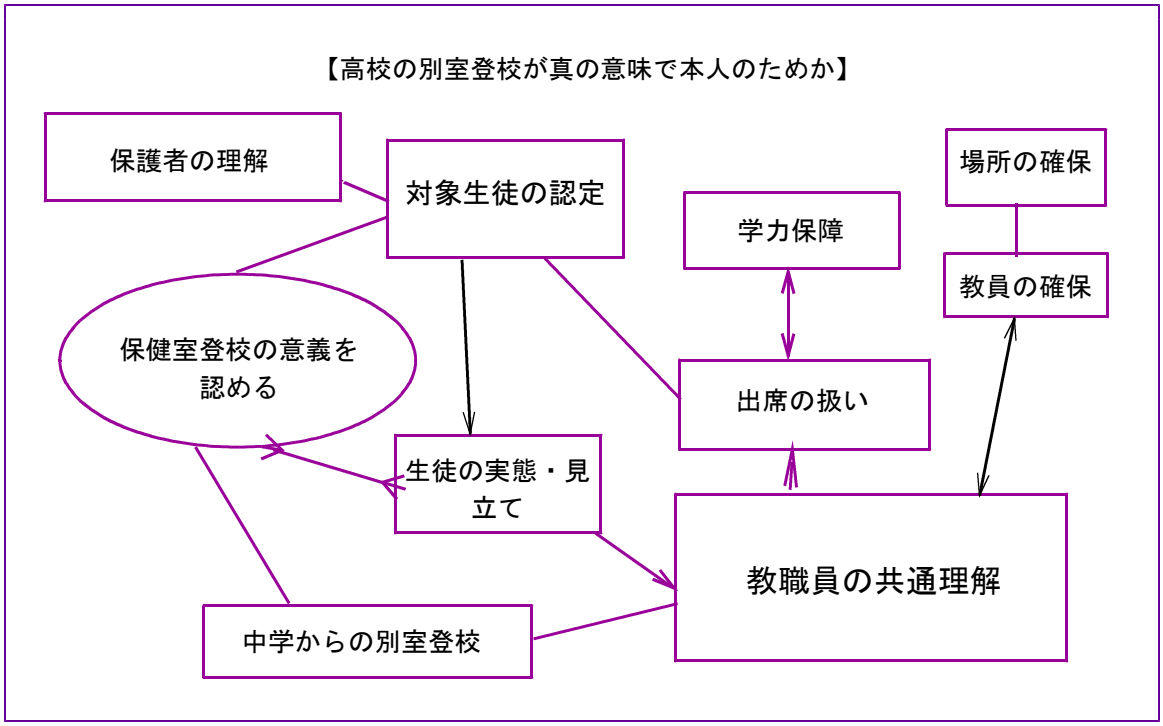


図３　高等学校における『「別室登校」（保健室登校）に関するイメージ』　（A班）

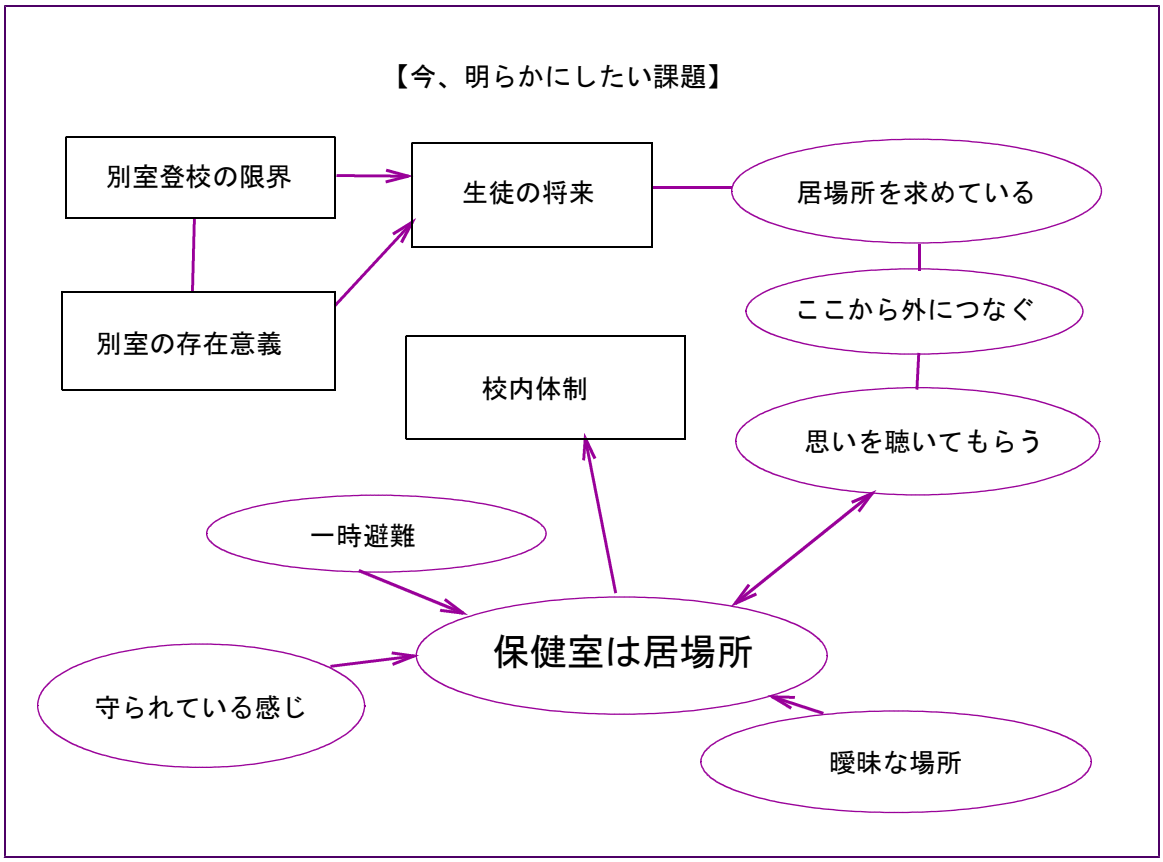


図４　高等学校における『「別室登校」（保健室登校）に関するイメージ』　（B班）

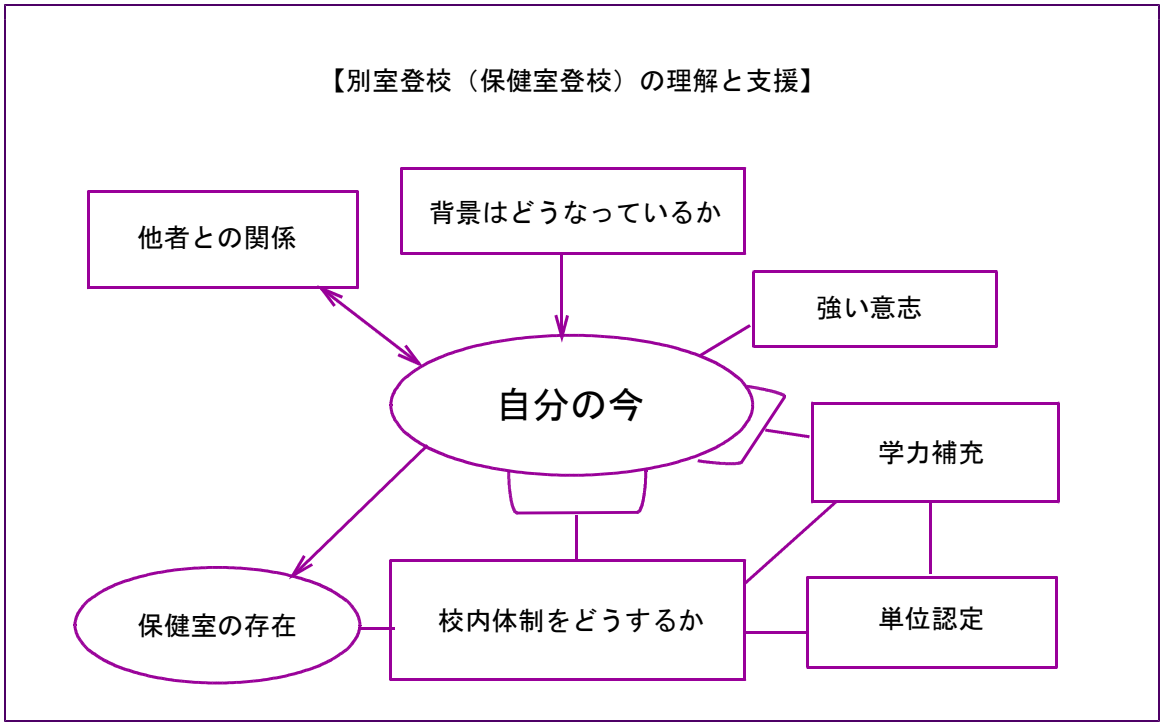


図５　高等学校における『「別室登校」（保健室登校）に関するイメージ』　（C班）

4. 考察

Ａ班の構造図（図３）は、「中学からの別室登校」（以下、一次カテゴリーの記述を「　」で示す）を背景にする生徒について、現実的に「保健室登校の意義を認める」とき、「教職員の共通理解」が必要であり、それを可能にするのは、「生徒の実態・見立て」に関わる深い理解であることを示している。「教職員の共通理解」を得るには、別室に関わる「教員の確保」や「場所の確保」といったハード面での整備も必要であるが、教育課程のなかで別室登校をどう位置づけるのかという問題が大きい。別室登校が授業の出席とは認められない制度のなかで、「別室登校の意義を認める」ことは、高等学校の教科・科目履修の在り方に大きく影響する問題を含んでくる。それゆえ、別室登校における「出席の扱い」は、高等学校において大きな議論になる。そうしたなかでも、「中学からの別室登校」を経験してきた生徒を前にして、「対象生徒の認定」をしていくという現実的な要請があり、「保健室登校の意義を認める」なかでハード面や教育課程の課題を抱える「教職員の共通理解」を得ていくには、「生徒の実態・見立て」に関わる深い理解が求められている。

Ｂ班の構造図（図４）は、「保健室は居場所」という立場に立ったとき、生徒の将来を見据えて、保健室が生徒にとって「思いを聴いてもらう」場になることの大切さを伝えている。また、「保健室は居場所」と考えたとき、保健室は教室からの「一時避難」の場、「守られている」ことを感じ取れる場である。また、教室と学校外の間であり本来の学校の枠組みの中で評価されない「曖昧な場所」でもある。一方で、「生徒の将来」を考えたとき、別室でできることは正規の教育課程の外にあるものなので「別室登校の限界」はある。それでも、別室を必要とする生徒にとって「別室の存在意義」が確かにあり、生徒の成長に資する関わりが行われていることを考慮しておくことが必要である。そのような別室登校の限界と意義の両義性のなかに別室を利用する生徒の将来が委ねられているのである。別室に「居場所を求めている」生徒に関わるとき、生徒にとって「思いを聴いてもらう」ことが大切であると考えられている。その段階を過ごすなかで、「ここから外につなぐ」関わりも生まれてくると考えられる。

Ｃ班の構造図（図５）は、「校内体制をどうするか」という問題と「学力補充」という目的が高等学校における別室登校（保健室登校）を支えていることを示している。生徒の「他者との関係」、別室登校（保健室登校）の「背景はどうなっているのか」というこれまでの生徒の経過や生徒の成長への「強い意志」などの生徒個人の要因とは別に、別室登校（保健室登校）生徒の「自分の今」を支えるのは、別室登校（保健室登校）そのものを支える校内体制であり、「学力補充」を主な目的とする高等学校の指導体制である。また、支援を受けるのは、生徒にとって「自分の今」であり、“いま、ここ”の生徒を理解し支えるカウンセリング的関わりの必要性が大きい。

３つの班の構造図をまとめると、Ａ班の構造図（図３）は、高等学校における別室登校が生徒に必要なものとなるためには、教職員による生徒理解が肝要であることを示し、Ｂ班による構造図（図４）は、保健室を生徒の居場所にするためには教職員の聴く姿勢の大切さを強調している。いずれもカウンセリング的関わりの必要性を浮かび上がらせるイメージが、高等学校の別室登校（保健室登校）指導における重要な要素として出てきている。さらに、Ｃ班の構造図（図５）は、別室登校（保健室登校）を支える校内体制に「学力補充」の観点が欠かせないことを明らかにしている。小中学校を対象にした別室登校における教職員の関わりについての調査（京都府教育委員会、2011）において、特に中学校において、別室での教科指導・学習指導をとおした教職員の関わりが教室復帰に効果があることが明らかになっているが、高等学校では教職員に高等学校の課程修了を学力の観点

から見極めた上で確認するという考えや、教職員側に社会に送り出すに当たって学力を確実に身に付けさせたいという願いが大きいことが示唆されていると言えよう。

小中学校を対象にした研究では、別室における教職員の生徒との「直接的コミュニケーション」（京都府教育委員会、2012）を目指した活動は、「寄り添い機能」と「向き合い機能」に分けられることが明らかになった（小泉、2014）。「寄り添い機能」とは、教職員との個別の直接的なコミュニケーションによる信頼関係づくりを中心とした機能であり、「向き合い機能」とは、「別室登校」児童生徒の状況に応じ、学力補充や進路相談等をとおして具体的な学校生活や将来展望（キャリア形成）を支えていく機能である。それら２つの機能は相補的な関係があり、別室登校初期段階で安心感を再構築する時期は、「寄り添い機能」がより多く発揮され、教室復帰や進路実現が近づき自信を回復する時期に向けて、次第に「向き合い機能」の重みが増えていくことがわかった。

本研究では、高等学校における別室登校（保健室登校）生徒の指導にあたっては、２つの指導の在り方が存在した。それは、深い生徒理解とカウンセリング的関わりを目指した指導と、高等学校卒業後に社会人とみなされることを背景にして、高等学校卒業に向けて学力を確実につけていくこと高等学校卒業要件としての授業出席時数等の教育課程の履修条件の充足を求める指導である。また、この２つの指導の在り方は、相補的なものであり、生徒の学校への適応状況や進路に向かう意欲の状態によって重みが変化するものである。総じて考えると、高等学校における別室登校（保健室登校）生徒の指導においては、「寄り添い機能」を発揮して深い生徒理解とカウンセリング的関わりを目指す指導と「向き合い機能」を発揮して学力の保障や教育課程の履修条件の充足を求めて進路実現を目指す２つの指導の方向性があり、それぞれが相補的に存在することがわかった。

今後、高等学校における別室登校（保健室登校）生徒の指導の拡充を考えたとき、生徒との「直接的コミュニケーション」が充分に行われるなかで、教職員の「寄り添い機能」と「向き合い機能」を高めることが必要であると考えられる。具体的には、顔と顔を合わせて話せる時間と空間の確保、聴くことの専門性の向上など教職員のカウンセリング的関わりの研修の充実、個々の生徒の実態に合わせた柔軟な学力充実のシステムや柔軟な単位認定の検討が求められると考えられる。

文献

川喜田二郎（1967）．発想法,中公新書,中央公論新社

小泉隆平・中垣ますみ・中川靖彦・奥澤嘉久・中江ひとみ・吉田晴美（2014）「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的な教職員の関わり～「別室」に関わる教職員の役割分担と「別室」の機能について～（投稿中）

京都府教育委員会（2011）.平成 22 年度「別室登校」研究Ⅰ－実態把握と支援の在り方－. http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/ （2014 年 7 月 4 日取得）

京都府教育委員会（2012）.平成 23 年度「別室登校」研究Ⅱ－教室復帰に効果的な関わり－. http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/ （2014 年 7 月 4 日取得）

各教科等を合わせた指導に関する研究

（特別支援教育部　鋒山智子、野田基子、小林利恵子）

要約

本研究では、知的障害のある児童生徒が在籍する特別支援学校及び特別支援学級において、教育課程に位置づけることができる「各教科等を合わせた指導」について検討した。府内の特別支援学校 11 校及び山城教育局の小学校・中学校から各１名ずつ研究プロジェクトメンバーとして集め、「各教科等を合わせた指導」の課題及び課題解決につながる検討を進めた。各校の「各教科等を合わせた指導」の課題の検討を進める中で、「各教科等を合わせた指導」の捉えを明確にするための研修及び各校で取り組まれている「各教科等を合わせた指導」の授業について共有し、研究を進めた。

これらの研究内容を「各教科等を合わせた指導ガイドブック」として作成し、府内の特別支援学校及び特別支援学級に向けて配布することで、各校の担当者が活用することを目指した。

キーワード：各教科等を合わせた指導（日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習)、考慮する点、授業づくり

１　各教科等を合わせた指導とは

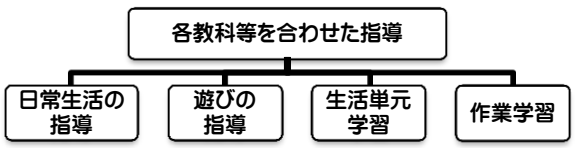
学校教育法第 72 条には、「幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする」と特別支援学校の目的が規定されている。

知的障害のある子どもたちが在籍する特別支援学校及び特別支援学級においては、A～D 段階で発達を示し、各学校の教育目標に照らし合わせ、個々の教育的ニーズに応じた教育課程を編成している。

「各教科等を合わせた指導」は、知的障害のある子どもの教育の独自の指導形態であり、知的障害の特性を踏まえた効果的な指導である。児童生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定するものとされている。

知的障害のある児童生徒の教育課程は、児童生徒の障害の状態等に即した指導を進めるために、「教科別の指導」「領域別の指導」「各教科等を合わせた指導」（学校教育法施行規則第 130 条第２項の規定）の３つの指導を適切に組み合わせた構成となっている。

「各教科等を合わせた指導」の代表的な形態としては、「日常生活の指導」、「遊びの指導」、「生活単元学習」、「作業学習」として実践されてきている。



障害のある児童生徒は、学習によって得た知識が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや、成功体験が少ないことなどにより、主体的に取り組む意欲が十分に育っていないこと、実際的な生活経験が不足しがちであることから、実際的・具体的な内容の指導が必要である。こうしたことから、特別支援学校及び特別支援学級では、「各教科等を合わせた指導」が重視されている。

教育課程編成届出書によると、京都府のすべての特別支援学校において、時間数の差はあるが、「各教科等を合わせた指導」が実施されており、「各教科等を合わせた指導」を中心に教育課程を編成している学校も見られる。

２　方法

本研究では、研究助言者として佛教大学教授菅原伸康氏を招聘し、特別支援学校及び山城教育局管内の小学校・中学校から１名ずつを依頼し、１３名の研究協力員を集めた。

知的障害のある児童生徒が在籍する特別支援学校及び特別支援学級における「各教科等を合わせた指導」の現状及び指導の実際を把握し、各校の課題を明らかにし、分析を進めた。

京都府としての課題を明らかにした上で、研究協力員を対象に学習指導要領の見直し、菅原教授による「各教科等を合わせた指導」の知見や全国的な取組等などの研修や情報収集を通し、「各教科等を合わせた指導」の捉え直しを進めた。

その上で、研究協力員が実際に行っている「遊びの指導」と「生活単元学習」の授業をサンプルとして挙げ、学習指導要領で示された「考慮する点」を参考に授業検討を進め、そのサンプルの授業及び検討内容を「各教科等を合わせた指導」の授業モデルとし、これらを府内に発信することを目的とした。

３　課題の分析

府内の特別支援学校、山城教育局の小学校・中学校から研究協力員が担当している学部・学級の週程表及び学習指導案等を参考に、「各教科等を合わせた指導」の指導の実際について交流を行った。

交流後に、自由な発想で課題をできるだけ多く挙げてジャンル分けを進め、キーワードごとに課題をまとめて分析を進めた。

研究協力員からは、

・実際の教育課程と「各教科等を合わせた指導」の運用との整合性
・教育課程の概要にはない学校独自の枠組みでの運用
・「各教科等を合わせた指導」の教育課程上の曖昧な位置づけ
・「各教科等を合わせた指導」において、踏まえなければならないポイントのわかりにくさ

等の具体的な課題が挙げられた。各校において「各教科等を合わせた指導」についての共通理解が難しいとともに、独自の考えで「各教科等を合わせた指導」を展開している学校も見られる現状が明らかになった。

また、京都府が歴史的に大切にしてきた視点や次世代に伝える視点を融合させた「各教科等を合わせた指導」を確立していく必要性がまとめられた。これらの課題を受け、

ア　「各教科等を合わせた指導」の理解

イ　「各教科等を合わせた指導」の授業モデルの発信

の２点について、研究をとおしてまとめることとした。

4　研究内容

（1）「各教科等を合わせた指導」の理解

府内の特別支援学校のほとんどでは、特別支援学校教諭免許状を保有しているものの、京都府全体で特別支援学校及び特別支援学級において世代交代の時期であることが影響し、特別支援教育に携わった経験年数が少ない教諭が多い傾向にある。したがって、学習指導要領を参考に知的障害の理解を促す情報発信が必要であると考えた。

学習指導要領によると「知的障害を踏まえた効果的な指導である」と示してあるが、「各教科等を合わせた指導」が教育課程上に位置付けられているものの、実際にどのような授業を「各教科等を合わせた指導」で行えばよいのか分かりにくいという課題が挙げられた。その現状から、「各教科等を合わせた指導」の目的を明確にし、府内全体に捉え直しを図る必要性があると考えた。

そこで、学習指導要領の中で、「各教科等を合わせた指導」に関連する内容を抽出し、まとめた内容を「各教科等を合わせた指導ガイドブック」として作成した。

（2）授業モデルの発信

「各教科等を合わせた指導」の課題の分析から、「各教科等を合わせた指導」とはどのような授業なのかという具体的な授業像を京都府全体で共有する必要があると考え、研究協力員が授業モデルを発信するための検討を進めた。

ア　授業プレゼンテーション

研究協力員が各校で実際に取り組んでいる生活単元学習と遊びの指導の授業サンプルを持ち寄り、事前に記入したワークシート（表１）を参考に授業の様子のビデ

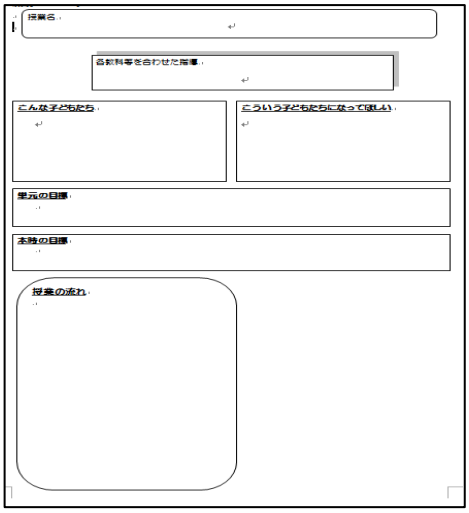
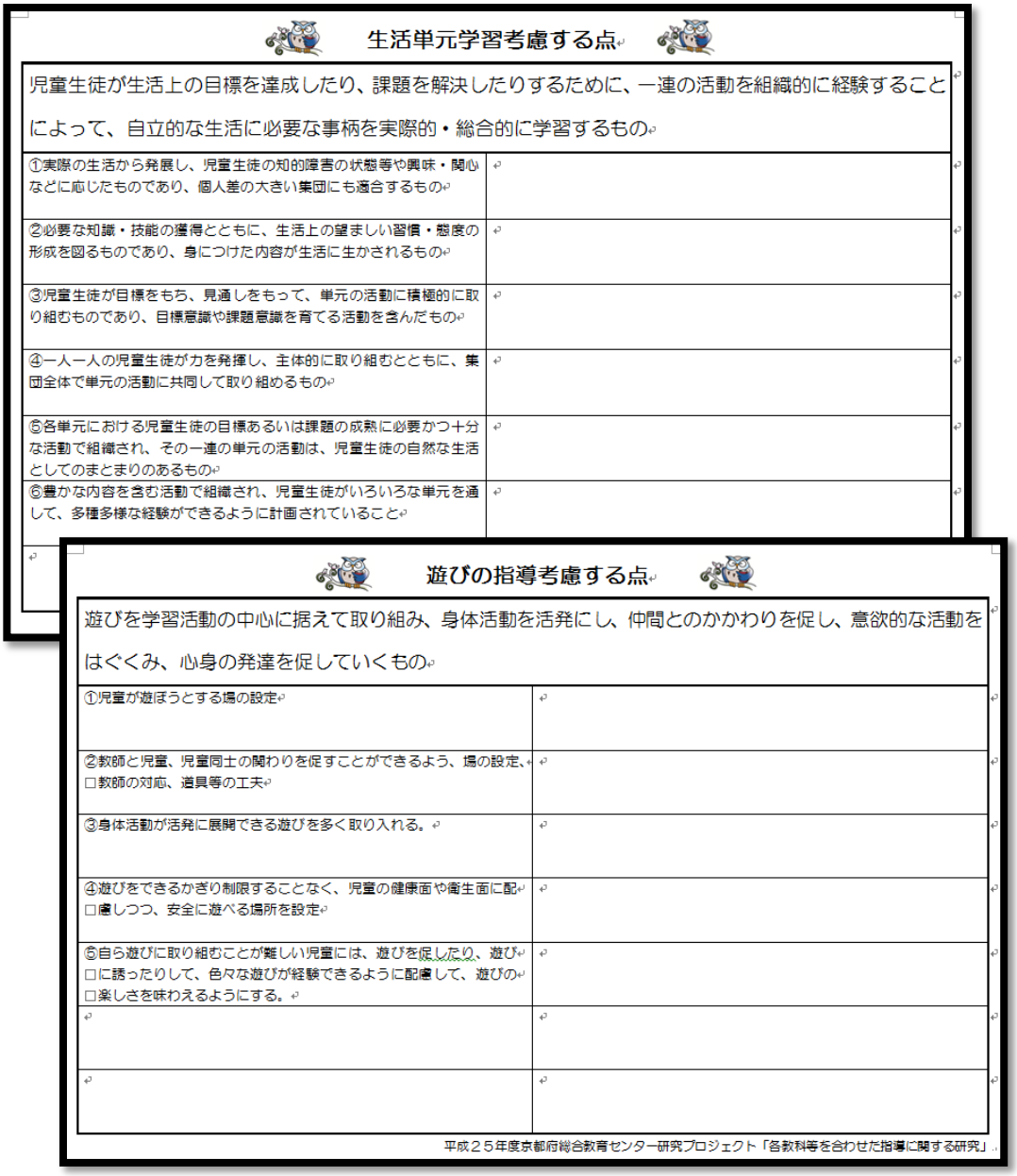


表１：授業サンプルワークシート

オを活用しながらプレゼンテーションを行った。

イ　「考慮する点」を参考にした授業検討（表２;授業検討での活用ワークシート）

「考慮する点」を踏まえた授業検討では、授業改善の工夫や新たなアイディアを有することができた。



生活単元学習考慮する点

児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際的・総合的に学習するもの	
①実際の生活から発展し、児童生徒の知的障害の状態等や興味・関心などに応じたものであり、個人差の大きい集団にも適合するもの	
②必要な知識・技能の獲得とともに、生活上の望ましい習慣・態度の形成を図るものであり、身につけた内容が生活に生かされるもの	
③児童生徒が目標をもち、見通しをもって、単元の活動に積極的に取り組むものであり、目標意識や課題意識を育てる活動を含んだもの	
④一人一人の児童生徒が力を発揮し、主体的に取り組むとともに、集団全体で単元の活動に共同して取り組めるもの	
⑤各単元における児童生徒の目標あるいは課題の成熟に必要かつ十分な活動で組織され、その一連の単元の活動は、児童生徒の自然な生活としてのまとまりのあるもの	
⑥豊かな内容を含む活動で組織され、児童生徒がいろいろな単元を通して、多種多様な経験ができるように計画されていること	

遊びの指導考慮する点

遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動をはぐくみ、心身の発達を促していくもの	
①児童が遊ぼうとする場の設定	
②教師と児童、児童同士の関わりを促すことができるよう、場の設定、□教師の対応、道具等の工夫	
③身体活動が活発に展開できる遊びを多く取り入れる。	
④遊びをできるかぎり制限することなく、児童の健康面や衛生面に配□慮しつつ、安全に遊べる場所を設定	
⑤自ら遊びに取り組むことが難しい児童には、遊びを促したり、遊び□に誘ったりして、色々な遊びが経験できるように配慮して、遊びの□楽しさを味わえるようにする。	

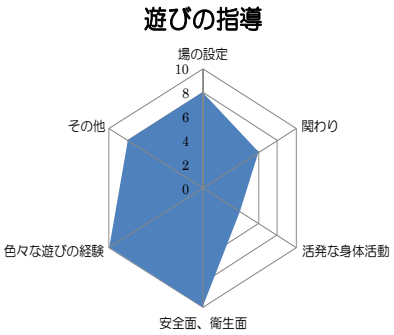
平成２５年度京都府総合教育センター研究プロジェクト「各教科等を合わせた指導に関する研究」

表２：授業検討での活用ワークシート

＜研究協力員の感想＞
- 授業モデルを整えていくにあたり、「どのような子に」「どんなねらいをもって」というところがはっきりしていなければいけないと思います。
- 子どもの状態に幅があってもできるということで、個々の子どもがどんな課題で、どう頑張って、どう成長したかが曖昧にならないようにしなければいけないと思っています。
- 生活単元学習の中で、行事の練習に取り組むという授業モデルをきかせてもらい、自校でも考えていきたいと思いました。　等

授業の特徴を明確にするために、考慮する点の項目の大きさで一見して比較できるレーダーチャートを作成した。

考慮する点を項目として、それぞれの授業モデルについて「各教科等を合わせた指導」の特徴を検討した。



授業モデルとしてアピールできる考慮する点の項目から点数化し、その点を基準にその他の考慮する点の項目について点数化した。あくまでも授業の特徴を表すレーダーチャートを作成することをねらいに、授業者の自己評価を中心に、点数化を進めた。

以上のステップで、授業検討を進め、検討された内容を含めたシートを作成し、それを授業モデルとして「各教科等を合わせた指導ガイドブック」に組み込んだ。

参考　授業モデル

	指導の形態	授業名	児童生徒
1	遊びの指導	ゆうびんはいたつのホネホネさん	小
2	遊びの指導	なつまつり	小
3	遊びの指導	新聞紙で遊ぼう	小
4	遊びの指導	おみこしワッショイ！	小・中・高
5	生活単元学習	スポーツフェスタ２０１３	小
6	生活単元学習	のりものらんどをひらこう	小
7	生活単元学習	ゆうびんやさんになろう！	小
8	生活単元学習	クリスマスツリーを作って、販売しよう	中
9	生活単元学習	学園文化祭（太鼓）の発表に向けて	中
10	生活単元学習	高校生の交流会を盛り上げよう	高
11	生活単元学習	全校たてわり活動	高
12	生活単元学習	みんなを助けるテレビ番組を作ろう（火事・洪水・地震）	高

５　今後に向けて

本研究において、「各教科等を合わせた指導」の課題を明確にした。課題を受けて、「各教科等を合わせた指導」の理解を進め、各校で実際に取り組まれている授業をサンプルに、学習指導要領で示してある「考慮する点」を踏まえて検討を進め、授業をモデル化した。

これらの研究から、「各教科等を合わせた指導ガイドブック」として作成し、府内の特別支援学校及び特別支援学級に向けて配布した。

この「各教科等を合わせた指導ガイドブック」により、特別支援教育に携わった経験年数が少ない教諭や若手教諭等の知的障害に関する理解が進むとともに、自立と社会参加を目指した授業の充実に役立てられればと考える。

今後の課題としては、

・「各教科等を合わせた指導」は教育課程上の位置づけが曖昧になっているためわかりにくい。

・各校の独自性があっても、名称等を明確にすることで、学校同士が実践を高め合えるのではないか。

の２点は研究協力員の特徴的な意見である。

これらの言葉が意味することを十分に踏まえ、「各教科等を合わせた指導」の教育課程上の位置づけを明確にするための研修の企画を行い、府内の特別支援学校同士だけではなく、特別支援学級ともつながりを広げていけるよう、今後役割を担いたいと考える。

参考文献

・特別支援学校　幼稚部教育要領

・特別支援学校　小学部・中学部学習指導要領

・特別支援学校　高等部学習指導要領

・特別支援学校学習指導要領解説　総則等編（幼稚部・小学部・中学部）

・特別支援学校学習指導要領解説　総則等編（高等部）

・特別支援学校学習指導要領解説　自立活動編

・改訂学習指導要領準拠　特別支援学校新教育課程編成の手引　大南英明編

・特別支援学校における領域・教科を合わせた指導の充実に関する研究　岩手県立総合教育センター

・特別支援学級経営の手引（25 年度版）岩手県立総合教育センター

・特別支援教育指導資料第 21 集・第 22 集・第 24 集　群馬県総合教育センター・特別支援教育センター

・特別支援学級（固定学級・通級による指導）教育課程編成の手引　東京都教育委員会

・特別支援学校の魅力ある授業づくり（平成 23・24 年度随時作成）　静岡県総合教育センター

・特別支援学級担任のためのハンドブック　岡山県総合教育センター

・特別支援教育の基礎・基本一人一人のニーズに応じた教育の推進　国立特別支援教育総合研究所

通常の学級におけるユニバーサルデザイン授業の発信

～平成 23・24 年度京都府総合教育センタープロジェクト研究の成果を活かす～

鋒山　智子　　野田　基子　　小林　利恵子
（特別支援教育部）

要約

平成 23・24 年度の研究として、授業づくりに特別支援教育の視点を加味し、発達障害等のある子どもが学びやすいように授業を改善する、それが結果的にすべての子どもたちにわかりやすい授業になるという仮説のもと、京都府公立小学校２校を研究協力校とし、プロジェクトチームを結成して取り組んだ。全校で取り組むユニバーサルデザインの研究は、子どもたちにとって授業ばかりでなく、学校生活全体がわかりやすくなる取組となった。

センターでは本年度この研究を受け、さまざまな機会を活用し、全校種でのユニバーサルデザインの授業づくり、全ての子どもがわかりやすい授業づくりを進める発信を続け、府内全域にユニバーサルデザイン授業の視点を広めている。

キーワード：ユニバーサルデザイン授業、通常の学級、授業づくり、発信

１　問題と目的

平成19年度に特別支援教育が法的に位置づけられ、各校（園）で校内委員会の設置やコーディネーターの指名などの体制整備が進められる中、発達障害等の障害や特性に対する理解も進んできた。その一方で、通常の学級担任が、40人の子どもたちがいる学級集団の中で、さまざまな子どもの特性に応じた適切な指導・支援をどのように工夫していけばいいのだろうかと悩む現状もある。

「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のための特別支援教育の推進」（平成 24 年７月中央教育審議会報告）では「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。」と述べている。合理的配慮についても今後それぞれのケースに応じて検討していく必要がある。

このような状況の中で、発達障害等のある子どもを含めて、どの子にもわかる授業づくりをどうしていけばよいのか、その一つの方法として京都府総合教育センターでは、平成25年度はすべての子どもが「わかる・できる」を目指す「ユニバーサルデザイン授業」に

おいて、特別支援教育の視点を加味するとはどういったことなのか、具体的にどのような方法で授業をつくっていけばよいのかという研究成果（平成23・24年度研究）を、京都府内の各学校に伝達・広報することとした。

２　方法

平成 23・24 年度の研究においては、研究プロジェクトチームで研究成果をまとめ、研究冊子を作成して府内全域の各学校に配付している。

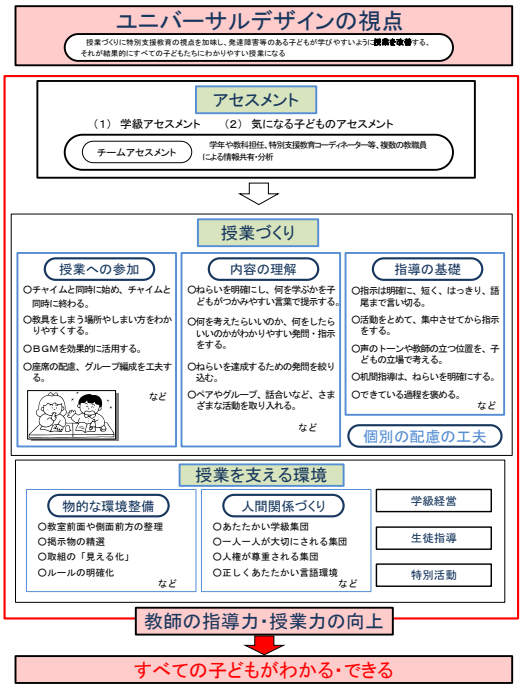
平成 25 年度は、配付した研究冊子についてセンターだよりやＨＰで活用を勧め、センター各研修講座や出前講座で内容について伝え、その他研究会等でも発表を行う等、「ユニバーサルデザイン授業」についての研究成果を、さまざまな機会や場面をとらえて広めることとする。

３　発信内容とその実際

(1) 研究成果として発信する内容

ア　アセスメント

特別支援教育の視点によるアセスメントを授業づくりに活かすことが大切である。



(ｱ) 学級のアセスメント

みんながわかる授業づくりを進めるためには、気になる子どもの支援についての検討だけでなく、まず学級全体の様子を把握する必要がある。

(ｲ) 気になる子どものアセスメント

授業改善のために、学級のアセスメントを行った上で、特に心理的な要因や社会性の学びの不足、発達障害等で特別な教育的ニーズのある子どもについてはその特性をしっかりと把握する必要がある。問題行動は、環境との相互作用で起こることが多いため、学級全体が落ち着き、授業がわかりやすくなると減少していくことも研究協力校の実践で確認できた。

(ｳ) チームアセスメント

学年や教科担当者、特別支援教育コーディネーター等の複数の目で情報の共有（チームアセスメント）を行うことが学級や気になる子どもの実態をとらえる上で有効で

ある。
　学級の特徴や個々の子どもの関係、学習環境といった総合的な観点から検討することが効果的である。

イ　授業づくり
　ユニバーサルデザインの視点を明確にした授業づくりに取り組むことにより、どの子にもわかりやすい授業づくりを進めることができる。

(ｱ) 授業への参加
・定刻に始め定刻に終わる授業・・・授業時間の確保と授業内容の工夫へ
・わかりやすい授業ルール・・・学級の落ち着きと支援効果の高まりへ
・教具のしまい方を表示・・・授業の流れから外れることのない参加へ
・タイマーやＢＧＭの使用・・・見通しと次の活動への気持ちの切り替えへ
・授業の流れの表示・・・始めと終わりの明確化へ
・座席の配慮・・・学習への参加の効果的な促しへ

(ｲ) 内容の理解
・ねらいの明確化・・・子どもが具体的にイメージできることで達成感へ
・発問や指示・・・教材分析を十分に行い、子どもが考える活動を生み出す形へ
・板書・・・授業内容をより理解するための重要なポイントとして
・ワークシート・・・効果的な活用で授業への参加と理解の深化へ
・挿絵や動作化・・・教材文や学習課題の理解促進へ
・グループやペアの活動・・・子ども同士のかかわりと学習活動参加の促進へ

(ｳ) 指導の基礎
・発問や指示・・・注目しやすい状況づくりと視覚的に示すなどの工夫
・指示の出し方・・・聞き手である子どもを意識した指示の工夫

ウ　授業を支える環境
(ｱ) 物的な環境
　校内や教室の掲示物、備品の整理整頓も落ち着いた環境づくりに重要な要素となる。ゴミや不要なものが置かれていないことはもちろん、視覚的な刺激に対して反応したり、注意集中が難しかったりする子どもには、掲示物や教室備品がすっきりと整理され、黒板は常にきれいにしてあり、日付や１日の予定とその変更等、必要な項目のみが書かれているということが、落ち着いた環境作りに重要な要素である。

(ｲ) 人間関係づくり

お互いを認め合い支え合う学級の中では、落ち着いて安心して授業を受けられる。安心で安全な学級、暴力的な言葉づかいや差別的な言葉づかいのない学級の中で授業を受けられるという基盤があって、子どもたちは自分の考えを伝えたり、自分の学び方で問題に取り組んだりすることができる。発達障害等の有無にかかわらず、お互いが認め合い支え合う学級づくりが大切となる。

(ｳ) その他

学校すべての取組の中で、明確化や「見える化」などユニバーサルデザインの視点を盛り込み、全教職員が一致して進めていく工夫が必要である。

わかりやすい学校生活の流れやスタイルづくりは、子どもだけでなく、教職員にとってもゆとりのある行動に結びつく。授業開始５分前の予告や、掃除開始の合図として毎日同じ時間に音楽を流すなど、学校生活の流れのパターン化が工夫できる。

学校全体であいさつやベル着の取組が定着することで、子ども同士のやりとりが活性化したり、授業がスムーズに始められたりするなどの効果がある。また、誰にでもわかる工夫は教室だけでなく、児童会活動や行事でも導入することによって学校生活全体が落ち着くと、その落ち着きは教室にも伝わるというプラスの循環へとつながっていく。

エ　教師の指導力・授業力の向上

研究で研究協力校の先生方は、子どもの「学び方」や「物事のとらえ方」などの特性に目を向け、どうすればわかるのか、どうすればできるのかを検討し、支援につながるものを整理されたが、その中には以前から行われていた配慮や工夫も多く含まれていた。こうした普段から行っていた「わかりやすさ」のための配慮や工夫も、その効果を確認し、確実に続けることで必要な支援と意識され、授業に意図して組み込まれることにつながった。

このような取組を続けることで、先生方の子どもへの視点も磨かれていき、授業が目に見えて改善される。また、変化が見られたのは授業だけではなく、先生方自身が普段から「わかりやすさ」ということに気を配り、すべての指導場面で自らの働きかけは適切か、指導の意図が子どもに届いているか意識することで、指導の在り方にも効果が表れる。そして、これら「わかりやすさ」への意識は、教室環境をはじめ、学校全体を包み込むように波及し、さまざまな取組の改善にも及んでいき、教師力の向上につながる結果となる。

オ　ユニバーサルデザインの視点を加味した学習指導案の作成

ユニバーサルデザインの視点は授業を行う上で基礎・基本となる。この視点を加味

した実際の授業実践こそが大切である。

研究協力校２校による指導案モデルとあわせて指導案づくりの手引きを作成し、示している。

(2) 発信の実際

ア　研究冊子「ユニバーサルデザイン授業～発達障害のある子どもも含めて、どの子にもわかりやすい授業～」

研究冊子「ユニバーサルデザイン授業～発達障害のある子どもも含めて、どの子にもわかりやすい授業～」は府内小・中学校全教職員に配付するとともに、幼稚園、高等学校、特別支援学校にも配付した。また、研究まとめ詳細版と併せて京都府総合教育センターＨＰに掲載し、必要に応じていつでも見ることができ、活用することができるように環境を整えている。

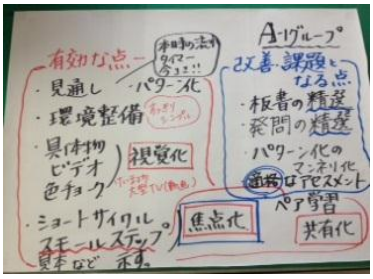
イ　京都府総合教育センターの各研修講座

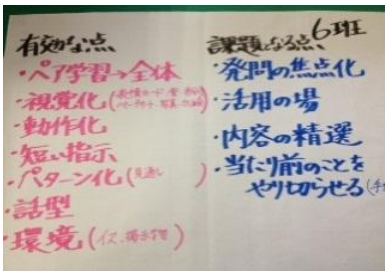
平成 25 年度初任者・新規採用者研修開講式では、全初任者・新規採用者に研究冊子を配付し、「ユニバーサルデザイン」教育についての考え方を講義として実施した。また、各校種別初任者・新規採用者研修講座の中でも「ユニバーサルデザイン授業」についての講義を実施した。

平成 25 年度領域の研修講座では『特別支援教育「中級・授業づくり（通常の学級）」講座－ユニバーサルデザイン授業－』講座を企画した。講座内容として

・小・中学校の実践発表
・受講者の勤務校での取組状況の交流を中心に「有効な点」と「課題となる点」を協議
・演習としてグループごとにポスターを作成

の３点を実施した。





講座をとおし、「ユニバーサルデザイン授業」の実践ポイントについて共有した。

その他実施した特別支援教育研修講座 22 講座においても、ユニバーサルデザイン授業の視点を内容に取り入れたり、解説を入れたりして、各校の実践に生かせるようにした。

ウ　京都府総合教育センターの出前講座

平成25年度、京都府総合教育センターの出前講座において、「ユニバーサルデザイン授業」を研修内容として取り上げることを「研修講座の概要」等で広報した。その結果、平成25年度に特別支援教育部に依頼された42件の出前講座の内、約80％がユニバーサルデザイン授業に関するテーマまたはユニバーサルデザイン授業の内容を含む依頼であった。この出前講座により、全校種にわたって、教職員約1000名程度が講義・演習を含む研修を受けたこととなった。

受講後の感想からは、

・自分のしていることを整理し、その中から学校のスタンダードとなるものをつくりあげていきたいと思った。
・改めてどのような視点で授業を組み立てていけばよいのか振り返ることができた。ちょっとした工夫ですべての子どもたちにわかりやすい授業になるので、一つ一つの視点で考え直したいと思った。
・日常の中で当たり前に行っていることにも「意図を持つ」ことの大切さを感じた。自分の振り返りをする機会も大切にしていきたいと思う。
・ユニバーサルデザインは、生徒のためになり、また自分の授業を研究するよい機会になるので意識して取り組んでみたいと思う。

等の感想が見られ、出前講座で、ユニバーサルデザインの視点について確かめ、実践について学校全体で共有することが有効であるということが伝えられた。

エ　各研究会等への発信

平成 25 年度京都府特別支援教育研究協議会の夏の発表会「サマープレゼンテーション」では、研究内容をポスターにまとめ、展示発表を実施した。

日本ＬＤ学会第 22 回大会において、自主シンポジウムとポスター発表を行い、研究についての報告を行った。自主シンポジウムには 140 名を超す参加があり、研究協力校２校の実践や研究プロジェクトの組織や内容について報告した。質疑として、

・小・中学校の連携の取り方
・全校の取組にしていくポイント

が出され、福知山市のグランドモデル事業の成果や子どもの困りから指導を見直す取組等、研究に京都府の事業成果も重ねて応答をした。取組を進めておられる方からの質疑が中心となり、具体的な実践が全国的にも広まっている様子を知ることができた。

また、第 37 回全国特別支援教育センター研究協議会（山形大会）において分科会発表を行い、京都府の「ユニバーサルデザイン授業」研究を元にユニバーサルデザイン教育について協議をした。協議では、

・各都道府県でユニバーサルデザイン授業についての取組が進んでいる
・「理解」から「授業づくり」へのニーズの高まりがある

・エビデンスデータがなく、何となく感覚として「効果がある」にとどまっていることより、ユニバーサルデザイン授業と学力向上とのリンクをエビデンス的に示す必要がある
・高等学校における特別支援教育を検討する必要性がある
・「焦点化」は教材研究そのものであるが単元を貫く言語活動との整合性の難しさがある

等の現状が出された。加えて全国の教育センター等において、京都府総合教育センターのＨＰで研究成果の閲覧・活用をされていることが確認できた。

４　まとめ

全校で取り組むユニバーサルデザインの研究は、子どもたちにとって授業ばかりでなく、学校生活全体がわかりやすくなる取組となった。授業及び学校生活全般を広く指導していく基礎・基本が「ユニバーサルデザイン授業」の中には含まれており、その内容を全教職員で確認し、意図して指導に組み入れていくことで、学校全体としての共通した指導につなげることができる。共通した指導が児童・生徒に明確に伝わることで、児童・生徒にとって、学校生活全体が「わかりやすさ」につながっていく。

研究チームのモデルは、各地域支援センターが巡回相談等を通じてより具体的に担当地域の小・中及び高等学校に、授業改善を支援する方法の参考として提示することができる。今後も各学校の体制づくりや授業づくりを応援する形で、より積極的に地域各校の支援につなげ、積み上げていきたい。

京都府総合教育センターでもさまざまな機会を活用し、全校種でのユニバーサルデザインの授業づくり、全ての子どもがわかりやすい授業づくりを進める発信を続け、各学校の支援を行っていく。教員の世代交代、異動等の多いこの時期に授業づくりのポイントとなる視点の見つめ直しや確認を全教職員で共通理解する機会をつくっていくことが大切である。その意味では、各校で実施している出前講座も各教育局や市町教育委員会に働きかけ、各中学校区での実施にする等の工夫をし、校種間の連携にも役立たせることができると考える。小・中学校間で「ユニバーサルデザイン授業」の視点をとり入れ、共通した指導が築ければ、小・中学校間でのスムーズな移行がより一層進められるかと思われる。

今後さらに研究協力校２校以外にも広がりつつある「ユニバーサルデザイン教育」についての各校の実践を調査収集し、センター実施の研修講座でパネルディスカッション等の形で発表の機会を設定する等、各校での研究の推進及び取組のきっかけをつくることで、さらに府内の実践が広がるよう、発信を企画し実施していきたいと考える。

参考文献

京都府総合教育センター（2013）「ユニバーサルデザイン授業」～発達障害等のある子ども

を含めて、どの子にもわかりやすい授業～，京都府総合教育センター.
小冊子・詳細版　http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/
桂聖（2011）「国語授業のユニバーサルデザイン」全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり，東洋館出版社.
授業のユニバーサルデザイン研究会（2010）授業のユニバーサルデザインＶol. 1-4，東洋館出版社.
東京都日野市公立中学校全教師・教育委員会，小貫悟（2010）通常学級での特別支援教育のスタンダード，東京書籍.
河村茂雄（2006）Q-Uによる特別支援教育を充実させる学級経営，図書文化社.

学校事務職員研修の体系化について

企画研究部　研究主事　鷲尾　達実

要約

学校経営に参画し、学校業務改善を推進する学校事務職員の資質能力向上を支援するため、研修の体系化を考察した。具体的には、単位制履修制度を学校事務職員にも適用すること、研修内容を改めて４分野に整理すること、「核」となる研修講座を開設すること、である。今後、体系に沿った研修履歴の可視化も必要である。

キーワード：学校事務職員　学校経営参画　学校業務改善　単位制履修制度

検討の背景

学校事務職員の研修については、地方公務員法第39条に「勤務能率の発揮及び増進のために、研修を受ける機会が与えられなければならない」こと、「研修は、任命権者が行うもの」と規定され、平成19年３月の中央教育審議会答申「今後の教員給与の在り方について」において、「事務職員が学校運営に一層積極的に関わる」ことにより、「教員の事務負担を軽減することができるよう」、「事務職員の質の向上のための研修の充実」を行うよう提言されている。

本府では、地域や関係機関との連携を強め特色ある学校づくりを一層推進するため、平成19年度に従来の事務部長の職務内容に加え、行政的な視点から学校教育活動の計画・推進に参画する新たな職として「事務長」を設置した。

また、平成23年に今後10年間の京都府の教育の基本理念として、「目指す人間像」や人づくりの基本となる３つの育みたい力を示した「京都府教育振興プラン」を策定し、実現に向けた重点目標の中に「学校の教育力の向上を図る」ことを定め、平成25年には「府立高校特色化推進プラン」を策定し、特色化を進める10の柱と方向性を示す中で「学校経営に参画する事務職員の育成」を図るとしている。

これらの基本的な考え方を踏まえ、京都府の学校事務職員に研修の機会を提供し、資質能力の更なる向上を図り、以て本府の教育課題の解決に資することを目的に体系的な研修講座の編成を考察した。

１　単位制履修制度の適用

当センターでは平成21年度より単位制履修制度を導入している。これは、教職員個々の意欲を大切にし、職位やライフステージに応じた研修を計画的・継続的に受講できるようにすることを基本的な考え方としており、研修履歴を記録・配付することで、今後の研修計画に生かし、計画的な人材育成につなげようとするものであるが、教員のみで学校事務職員には適用されていなかった。平成26年度から、体系化の大きな柱として学校事務職員にも適用されることになった。１講座受講で１単位履修となり、必修・指定講座12単位と選択18単位を合わせ生涯30単位を標準とし、教員の経験年数別に対して職位別（主事、主任、事務主任・専門幹）の研修年期を設定した。具体的な構成については**資料１**を参照されたい。

２　講座編成の意識、分野、グレード

研修履修にあたっては、資料１に示している「４分野」の講座をできるだけバランスよく受講させることを意識したい。即ち、①実務：高度な専門性を発揮し、業務を遂行する実践力を培う講座、②領域等：教職員として幅広い分野に精通し、知識を活用する能力を培う講座、③コミュニケーション能力：学校組織内外の調整や交渉に必要な対人関係能力を培う講座、④チームマネジメント能力：人・もの・金・情報等の資源を有効に活用し、学校の経営機能を高める能力を培う講座、である。この４分野の資質・能力をバランスよく身に付け活用することにより、多忙解消に繋がる学校業務改善に取り組むようにする。

また、職位に応じて必要な内容を必要な時期に受講しやすいよう「基礎・基本」、「実践の推進」、「実践の発展」の３グレードを設定していく。

更に、講座を企画・運営する側の意識にも言及したい。学校組織は、教員等による直接的教育活動と管理職や事務職員等による間接的教育活動、管理経営の協働によって教育効果を最大限に発揮することができる。従来の教員向け講座の門戸を広げ「事務職員等も受講可能」とすればいいのではなく、「全教職員が受講する」講座として企画され、運営する。受講者を職種別に把握し、事前に講座講師へ示す、演習課題を授業場面に限定せず多様な状況を設定する、等の配慮も肝要である。

３　「核となる」講座の開設

従来、当センターにおける学校事務職員の研修講座は、年１回の「学校事務職員講座」がその中心を担ってきた。例年200名を超える受講者が集う活気を帯びた講座ではあるものの、年齢も経験も異なるものが一堂に会しての、総花的な内容にならざるを得なかった部分も否定できない。受講対象者を年齢・経験年数で絞った、体系化の「核となる」講座の新設が必要である。その講座は、どのような課題意識から構想されるべきであろうか。

資料２は、１に述べた学校事務職員の単位制履修制度を教諭例と比較しながら、年齢・経験年数の時系列から示したものである。それを参照しながら、平成25年度における学校事務職員（臨時的任用職員を除く）の年齢構成を分析すると、20歳台が19.7%、30歳台が12.7%、40歳台が23.2%、50歳台が44.4%と、やはり主任カテゴリ層を含む中堅年齢層の薄さが見て取れる。また、その中堅層の前後では、キャリア・プラトーと呼ばれるような行き詰まり現象に陥りやすいこともこれまで実感してきたところ。そこで、この時期を停滞期ではなくキャリア形成の重要な節目として捉えることが人材育成の大きな課題と認識することができる。具体的には次のような講座を構想してみた。

a. 学校事務職員（業務実践）講座シリーズⅠ・Ⅱ

一定の経験と知識を持つ事務職員を対象に、教育庁や教育局担当者を交えての事例研究により理解を深め、自校での実践に繋げていく。	
ねらい	＝　若手から中堅への意識を育成　＝
対象等	教育局長、府立学校長の推薦を受けた主事、主任等　４０名程度

b. 学校業務改善講座（小・中学校）シリーズⅠ・Ⅱ

c.学校業務改善講座（府 立 学 校）シリーズⅠ・Ⅱ

平成25年度に実施した小中学校事務主任講座の名称を変更し継続、また、それに見合う府立学校の講座を新設する。学校経営参画、業務改善等の具体的な手法を身に付ける。	
ねらい	＝　学校・地域における行政部門のリーダーとなる意識の形成　＝
対象等	教育局長、府立学校長の推薦を受けた主任、事務主任、専門幹　６０名程度

a.については、いわばミドルリーダーへの登竜門として位置付ける。概ね経験10年から15年の若手職員をいち早く自ら実践のできる中堅職員へ引き上げたいというねらいである。困難事例について、教育法規をしっかり踏まえながら解決策を見いだしていく演習を中心とする。教育庁や教育局担当者との関係性をしっかり認識する機会にもしたい。

b.c.については更に発展したグレード設定とし、中堅層の実践者として経験を積んだものを対象に、府の教育施策を改めて認識した上で具体的にどう実践していくのか、講師をお願いした第一線の研究者が構築された効果的な演習プログラムに取り組むことにより、更に資質・能力を向上させ、それを学校・地域のリーダーとして生かしていく手法を身に付ける講座としたい。

４　研修履歴一覧表の改訂

最後に、受講管理システムの「研修履歴一覧表」改訂の必要性について触れておきたい。現在のシステムにおいても、学校事務職員が受講した講座や履修単位数の確認は可能であり有効性は担保されているが、教員とは異なる、職位別、職能・実務等研修分野別の受講履歴を反映させたい。より一層研修意欲を高め計画的な研修受講を支援でき、管理職による評価の判断材料にもなるものであり、今後の受講管理システム改修計画の中に位置付け、実現を目指したい。

＜参考文献＞

・学校組織マネジメント研修－すべての事務職員のために－(モデルカリキュラム)　文部科学省　2005
・「これからの学校事務と学校事務職員」　国民教育文化総合研究所　2008
・「学びの環境デザイナー」としての学校事務職員　藤原文雄　学事出版　2011
・学校経営に活かす学校事務　長谷川邦義　学事出版　2009
・しずおかコスモスプラン　静岡公立小中学校事務職員会　2012
・京都府立学校事務職員の人材育成～Small Office に対応する高機能な事務職員の育成～　京都府立学校事務長会課題専門部　2007
・研修講座の概要　京都府総合教育センター　2013

学校事務職員の単位制履修制度と研修講座の分野

標準職務上の職位	職務の級	職 名	必修・指定	選択	新規採用者研修
	1級	主事	８単位		
			（４単位）㊟	6単位	主事カテゴリ研修
	2級		１単位		
主任	3級	主任	１単位	４単位	主任カテゴリ研修
係長		主任（係長相当職）	２単位		
困難係長	4級	事務主任		8単位	事務主任・専門幹カテゴリ研修
課長補佐					
困難課長補佐	5級	専門幹			
			１２単位	１８単位	

事務長は職能に応じて

４分野

- チームマネジメント能力【資源を有効に活用し、学校の経営機能を高める能力を培う講座】
- コミュニケーション能力【学校組織内外の調整や交渉に必要な対人関係能力を培う講座】
- 領域等【教職員として幅広い分野に精通し、知識を活用する能力を培う講座】
- 実務【高度な専門性を発揮し、業務を遂行する実践力を培う講座】

学校経営に参画し、業務改善を推進する学校事務職員の資質能力向上を支援

㊟新規採用者研修必修８単位を取得していれば、履修したものと見なす。

学校事務職生涯にわたる標準的な単位　３０単位
- 今後の教育を取り巻く環境･状況の変化に伴い、変更する場合もありうる。
- 国・本庁・教育局実施の研修の一部も単位として認定

資料２

学校事務職員の単位制履修制度について（教諭例との比較）

（学校事務職員の例）

年度末年齢	高卒経験	大卒経験	標準職務上の職位	職務の級	職 名	必修・指定（単位）	選択（単位）
19～23	1～5	1		1級	主事	8	
24	6	2				(4)㊟	6
25	7	3					
26	8	4					
27	9	5		2級		1	
28	10	6					
29	11	7					
30	12	8					
31	13	9					
32	14	10	主任	3級	主任	1	4
33	15	11					
34	16	12	係長		主任（係長相当職）	2	
35	17	13					
36	18	14					
37	19	15					
38	20	16					
39	21	17	困難係長	4級	事務主任		8
40	22	18	課長補佐				
41	23	19					
42	24	20					
43	25	21					
44	26	22	困難課長補佐	5級	専門幹		
45	27	23					
46	28	24					
47	29	25					
48	30	26					
49	31	27					
50	32	28					
51	33	29					
52	34	30					
53	35	31					
54	36	32					
55	37	33					
56	38	34					
57	39	35					
58	40	36					
59	41	37					
60	42	38					
計						12	18
						生涯30単位	

新規採用者研修

主事カテゴリ研修

主任カテゴリ研修

事務主任・専門幹カテゴリ研修

（教諭の例）

教諭体系	必修（単位）	選択（単位）
初任期育成研修	20	
ステップアップ	8	
2～6年目研修		4
7～12年目研修		5
10年目研修	6	4
13年目研修以降		13
計	34	26
	生涯60単位	

㊟新規採用者研修必修８単位を取得していれば、履修したものと見なされる。

人材育成における受講管理システムの効果と活用

企画研究部　研究主事兼指導主事　前野　正博

要約

京都府総合教育センターが単位制履修制度とともに導入した受講管理システムは、各教職員の研修講座の申込と研修履歴を専用サーバで一括管理できることを主な特徴としている。本研究では、府立学校における受講管理システムの活用実態の調査結果から、研修履歴の閲覧が、研修意欲の向上や研修計画の立案に効果的であることや、管理職が研修履歴を活用することで、研修を通じた人材育成を図ることができることを示した。また、教職員全員が受講管理システムを積極的に活用するための方策について考察した。

キーワード：教職員研修、受講管理システム、研修履歴、人材育成

Ⅰ　はじめに

「『教師力』向上のための指針」（平成 19 年　京都府教育委員会）では、「教員の育成に関わっては、従来から管理職の指導、助言が大きな役割を果たしており」、「管理職のマネジメント能力を向上させることが一層重要となっている」ことや「研修段階においては、教員一人一人が人材育成の重要性を認識し、研修への積極的な参加や自己啓発への取組を心がけることが、教師力の向上にとって大切である」ことを示している。

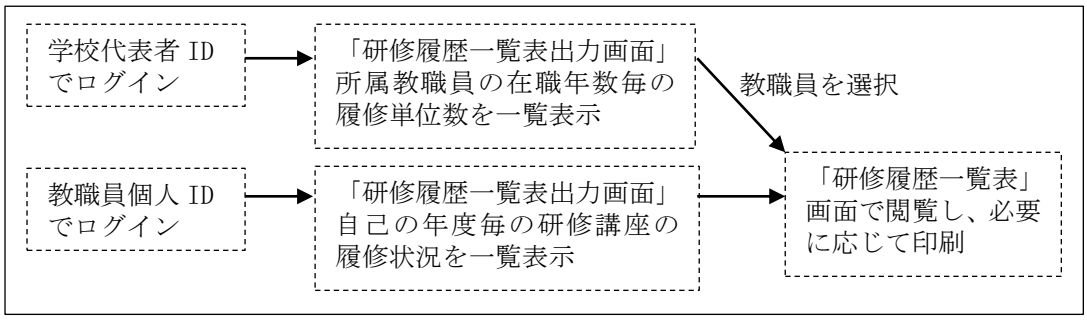
「『教師力』向上のための指針」を受けて、京都府総合教育センターが平成 21 年度から導入した単位制履修制度は、教職員個々の意欲を大切にし、ライフステージに応じた研修を計画的・継続的に受講できるようにすることを基本的な考えとしている。この単位制履修制度の運用を支えるものが、研修講座の申込から研修履歴の作成までを一括管理する受講管理システム（以下「システム」）である。

「システム」は、ウェブブラウザを使って専用サーバにログインして利用し、ログイン ID の違いにより、申込処理や研修履歴閲覧の権限が異なる。府立学校への「システム」導入の経過を表１に、研修履歴閲覧の方法を図１に、研修履歴一覧表を図２に示す。

＜表１　府立学校への「システム」導入の経過＞

導入年度	研修履歴の閲覧	研修講座の申込
平成 21 年度	管理職が所属教職員の履歴を閲覧	
平成 24 年度	教職員が各自の履歴を閲覧	教職員からの校内申込を管理職が承認し申込（又は管理職が教職員の希望講座を直接申込）

＜図１　研修履歴閲覧の方法＞



＜図２　研修履歴一覧表＞

平成26年３月○日現在

参考

研修履歴一覧表

職員番号	1234567	所属	○○立△△学校	在職年数	5
職名	教諭	氏名	京都　太郎	総単位数	33

研修等履修状況

初任研等	履修	必修
	済	25

10年経験者	履修	必修	選択

標準履修単位数	※	4	
2～6年	必修	選択	他研修
	3	3	1

※採用年度や職種により異なります。

標準履修単位数	5	
7～12年	選択	他研修

センター研修　取得単位詳細

2～6年	7～12年	10年経験者	13年～等	研修分野等	研修名	期間	備考	単位	合計
◎				教科	□□□□□□□□□□□□□□講座	H22		1	1単位
◎				領域等	□□□□□□□□□□□□□□講座	H23		1	1単位
◎				コミュニケーション能力	□□□□□□□□□□□□□□講座	H23		1	1単位
				チームマネジメント能力					0単位
○				法定研修 外基本研修 指導者養成研修 特別研修 他	□□□□□□□講座	H24		1	1単位
4単位	0単位	0単位	0単位						4単位

センター研修以外の研修（他研修）　取得単位詳細

主催	所管	研修名	期間	備考	単位	合計
文部科学省	学校教育課	□□□□□□□□□□□□研修	H25	チームマネジメント能力 2～6年目研修	1	1単位

センター研修以外の研修（記載のみ）

主催	所管	研修名	期間	備考

講師履歴

主催	研修名	期間	備考
総合教育センター	□□□□□□□□□□□□□□講座	H25	

これまで、各府立学校での「システム」の活用実態調査や効果の検証は行っていなかった。そこで本研究では、「システム」の中心的な機能である研修講座申込と研修履歴の閲覧のうち、導入から５年が経過した研修履歴閲覧の機能に焦点化して、「システム」の活用実態調査をもとに活用の効果を検証した。

Ⅱ　調査概要と分析結果

１　調査・分析に用いたデータ

(1)　「受講管理システムに係るアンケート」（以下「アンケート」）の回答

平成 25 年度のすべての研修講座申込が終了した 12 月に、府立学校の研修担当の管理職を対象に実施し、全ての府立学校（定時制課程や分校等、それぞれ直接研修講座申込を行っている学校を含む 77 校）からの回答を得た。

(2)　各府立学校の平成 25 年度研修講座受講率

研修講座の受講状況を確認するために、各府立学校から申込みのあった研修講座の受講者数を求めた。（「必修講座」及び「校長推薦講座」は申込みの必要がないため受講者数に入れていない。また「臨時的任用職員」も除いている。）同じ教職員が複数の研修講座を受講している場合があるため、延べ受講者数となる。

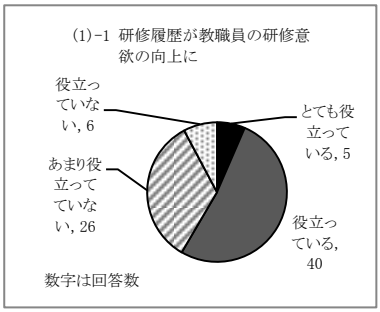
この「延べ受講者数」と「公立学校基本数調査の教職員数より臨時的任用職員数を除いた数」から、各校の受講率（延べ受講率）を求めた。

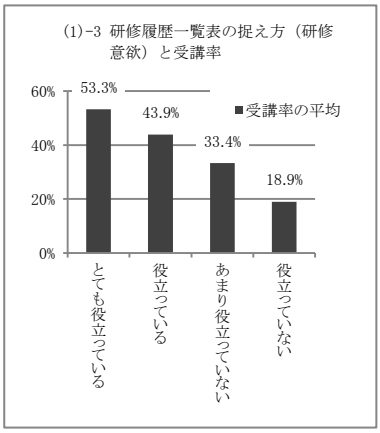
２　分析結果

(1)　研修履歴一覧表の捉え方と受講率

研修履歴一覧表が教職員自身の研修意欲の向上に効果があるかを調べるため、「アンケート」の「研修履歴一覧表は、教職員自身の研修意欲の向上に役立っていますか。」の回答を集計し、結果を(1)-1 に示す。「とても役立っている」「役立っている」と回答した学校は、45 校あった。

次に、それぞれの回答を行った学校の受講率を平均した結果を(1)-2 及び(1)-3 に示す。



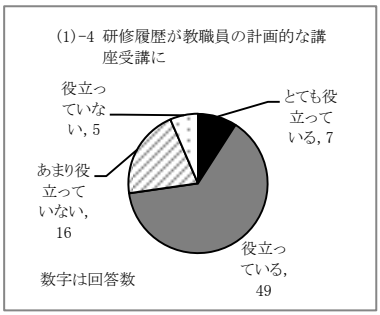


(1)-2　研修履歴一覧表の捉え方(研修意欲)と受講率

回答	回答数	受講率の平均
とても役立っている	5	53.3%
役立っている	40	43.9%
あまり役立っていない	26	33.4%
役立っていない	6	18.9%

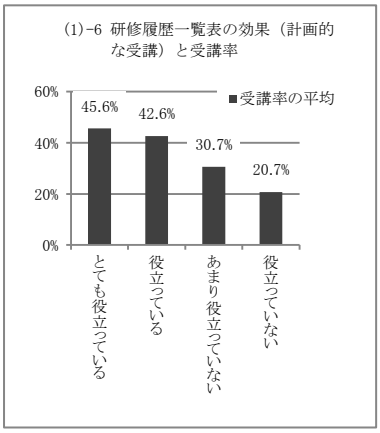
結果から「とても役立っている」「役立っている」と回答した学校は、受講率が高い傾向にあった。

また、「アンケート」の「研修履歴一覧表は、教職員自身の計画的な講座受講に役立っていますか。」の回答を集計し、結果を(1)-4 に示す。「とても役立っている」「役立っている」と回答した学校は、56 校あった。それぞれの回答を行った学校の受講率を平均した結果を(1)-5 及び(1)-6 に示す。



(1)-5 研修履歴一覧表の捉え方(計画的な受講)と受講率

回答	回答数	受講率の平均
とても役立っている	7	45.6%
役立っている	49	42.6%
あまり役立っていない	16	30.7%
役立っていない	5	20.7%



結果から「とても役立っている」「役立っている」と回答した学校は、受講率が高い傾向にあった。

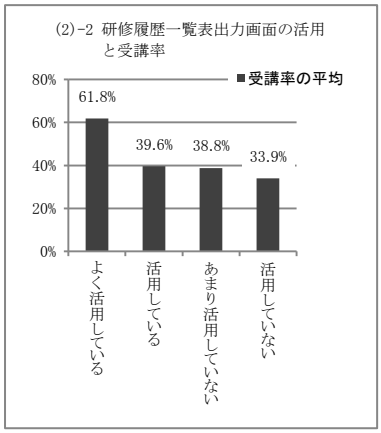
(2) 管理職の「研修履歴一覧表出力」画面の活用と研修講座受講率

管理職が学校代表者 ID によって「システム」にログインすると、所属教職員の在職年数（年期）毎に研修講座を受講した単位数が一覧表示される画面が表示され、単位数をクリックすると、受講した研修講座の概要が見られる機能がある。また、この画面から、研修講座一覧表を出力することができる。

この画面について、「アンケート」で、「研修を通じた人材育成に係る指導や助言の手助けとして活用していますか。」という質問を作成した。回答及びそれぞれの回答を行った学校の受講率を平均した結果を(2)-1 及び(2)-2 に示す。

(2)-1 研修履歴一覧表出力画面の活用と受講率

回答	回答数	受講率の平均
よく活用している	2	61.8%
活用している	21	39.6%
あまり活用していない	44	38.8%
活用していない	10	33.9%



「よく活用している」「活用している」と回答した学校は 23 校で、「活用していない」学校に比べ、受講率が高い傾向にあった。

(3) 管理職の研修履歴一覧表の活用方法

「アンケート」では、自由記述欄も設けた。研修履歴一覧表を「よく活用している」「活用している」と回答した管理職に対し、「教職員の研修履歴一覧表をどのように活用していますか、具体例を記入してください。」という質問を作成した。主な回答を以下に示す。

○各教職員の過去の研修履歴を確認することにより、今後個々の教職員が受講すべき研修講座の決定において参考にしている。

○単位制履修制度にもとづき履修単位数を的確に把握ができ、各教職員の研修計画を作成する際に、役立っている。

○各自の研修履歴を示すことで、自分の研修に偏りがある事に気づいていただき、本年度の研修計画の参考にしていただいている。

○定期的に確認し、教員への啓発に役立てている。

○個人面談の時、計画的な研修をすすめるのに活用している。

○教職員評価の当初面談時に受講履歴について連絡し、計画的にセンター研修を受講するよう促している。

○選択の講座をどの程度不足しているのかを確認して、考査期間中や長期休業中を利用して受講できそうな講座を紹介している。

○勤務年数によって受講しなければならない単位数の確認や、今後の人材育成のため受講しておいた方がよい研修講座のアドバイスができる。

○特に１０年目までの教職員については、管理職、本人にとって研修履歴がすぐに見られることは研修についての今後の見通しの助言を容易にしている。

○年度当初の研修講座受講希望の際に活用している。教職員には受講を助言する際に、研修履歴を使って行っている。

回答から、「単位制履修制度」や「人材育成」を視野に入れながら、「定期的」に「過去の研修履歴を確認」し、「面談」等で、研修分野の「偏り」を指摘し、「受講すべき」講座を「計画的に」受講するよう「助言」するために活用している様子がわかった。

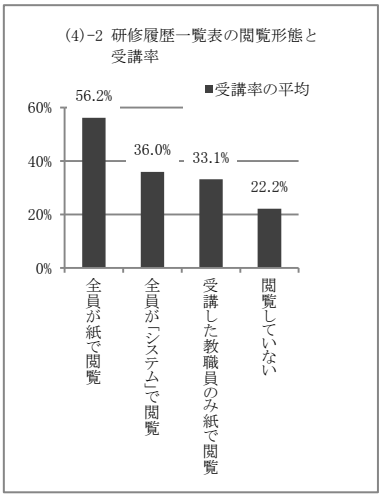
(4) 研修履歴一覧表の閲覧形態と受講率や研修意欲の関連

教職員の「システム」での研修履歴閲覧については、導入からまだ２年であり、各学校の判断で閲覧形態が異なっている。管理職が「システム」から研修履歴一覧表を印刷して教職員全員又は研修講座を受講した教職員のみに配布している場合(紙で閲覧)や、教職員全員が個人 ID で「システム」にログインして、自己の研修履歴一覧表を閲覧又は印刷（「システム」で閲覧）している場合がある。

「アンケート」の「教職員に研修履歴一覧表をどのように閲覧させていますか。(閲覧させる予定ですか。)」の回答とそれぞれの回答を行った学校の受講率の平均を算出した。結果を(4)-1 及び(4)-2 に示す。

(4)-1 研修履歴一覧表の閲覧形態と受講率

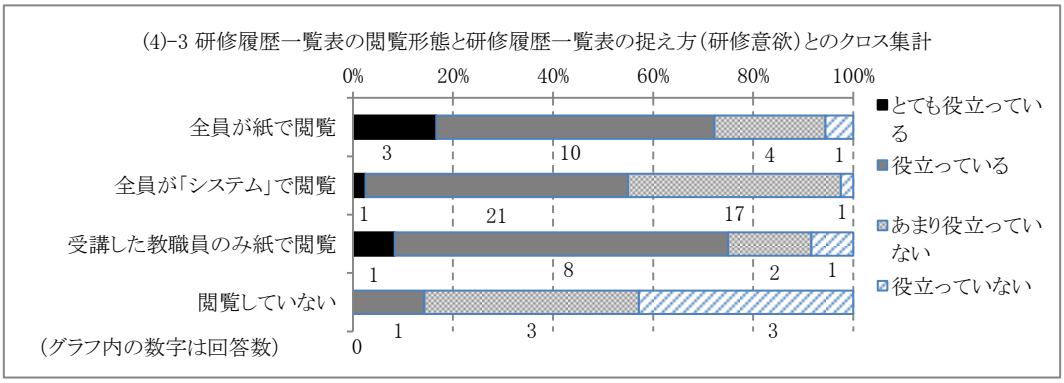
回答	回答数	受講率の平均
全員が紙で閲覧	18	56.2%
全員が「システム」で閲覧	40	36.0%
受講した教職員のみ紙で閲覧	12	33.1%
閲覧していない	7	22.2%



教職員が研修履歴一覧表を閲覧していない学校は受講率が低く、全教職員が研修履歴を閲覧している学校は受講率が高いことがわかる。

また、教職員が研修履歴一覧表を「システム」から閲覧できることになっている学校は 40 校あることはわかるが、実際に全教職員が「システム」から自己の研修履歴を閲覧しているかは、この調査では判断できない。

次に、研修履歴一覧表を紙で閲覧する場合と「システム」で閲覧する場合のどちらが研修意欲の向上に役に立っているかを分析するため、「アンケート」の「教職員に研修履歴一覧表をどのように閲覧させていますか。(閲覧させる予定ですか。)」の回答と、「研修履歴一覧表は、教職員自身の研修意欲の向上に役立っていますか。」の回答とのクロス集計を行った。結果を(4)-3 に示す。



「システム」での閲覧は、紙での閲覧に比べ、研修意欲の向上にあまり役立っていないと捉えられている結果となった。これは「システム」から閲覧する形態では、全教職員が閲覧できているかどうかがわからないため、印刷した研修履歴一覧表を配布し、紙

で閲覧した方が研修意欲の向上に役立っていると各校の管理職が判断した結果であると考えられる。

Ⅲ　考察

この研究では「システム」での研修履歴閲覧機能の効果を検証した。まずは、管理職がこの機能を活用することで、教職員への効果的な助言を行うことができ、研修を通じた教職員の人材育成に効果が得られることがわかった。また、教職員が自己の研修履歴を閲覧することは、研修意欲の向上や計画的な研修の受講に役立っていると感じている管理職が多いことがわかった。これらの知見は研修履歴一覧表の活用が進んでいる学校ほど、研修講座の受講率が高いことからも証明された。ただし、今回の調査は、管理職に対してのアンケートを基に分析したため、今後は教職員も含めた「システム」の活用実態を調査し、効果を検証する必要がある。

「アンケート」の自由記述欄で、『受講申込や研修講座受講状況の把握が容易になり、システムの導入は、研修を通じた教職員の人材育成に資するところが大きい。しかし、自分でログインする教職員が少数であり、十分システムの利点を使いこなせていない』といった回答があった。そこで今後、全教職員が「システム」を利用していくために、管理職の働きかけがどのように必要であるかを考察した。

まずは、教職員の研修履歴を把握することである。単位制履修制度が導入されて５年が経過していることもあり、各教職員が多様な研修講座を選択受講している。研修履歴を基にライフステージに応じた効果的な助言が可能となってきている。

次に、教職員面談等で研修履歴一覧表を活用することである。事前に自己の研修履歴を閲覧した後、研修計画を立てさせるような仕組みを作ることも重要である。

最後に、今回の調査では分析までに至らなかったが、教職員から管理職への「システム」を利用した研修講座申込（校内申込）の活用である。教職員が「システム」にログインすると、受講可能講座が一覧表示され、受講可能講座の内容も閲覧可能となっている。希望する講座を選ぶだけで「システム」での校内申込が終了する。

このような管理職からの働きかけで、全教職員が「システム」を活用できるようになると考えられる。「システム」では、研修講座申込から研修履歴閲覧までを一元管理しているため、研修履歴一覧表を紙で閲覧するよりも、「システム」を活用する方が、教職員自身の研修意欲の向上や計画的な研修講座受講に役立つようになっていることに気が付くであろう。

今後、京都府総合教育センターでも、各校の管理職や教職員が「システム」をより活用していけるよう、マニュアルの充実も含めた活用方法の周知等、さらに支援を図る必要がある。

参考文献

京都府教育委員会（平成 19 年）『教師力』向上のための指針
京都府総合教育センター（平成 25 年）受講管理システムクイックマニュアル

小学校音楽科の授業づくりの ための研修講座の成果と課題

科学技術教育部　研究主事兼指導主事　　福本　浩介

要約

京都府総合教育センターが実施している、小学校「授業づくり」講座及び京都府小学校教育研究会研究協力校と京都府総合教育センターとの共同研究等、授業実践を伴う教員研修や支援から、教員育成の視点で小学校の音楽科教育に関する実情と課題を考察した。

キーワード：小学校音楽科授業づくり講座、授業研究、若手教員、oppシート

1　はじめに

小学校における新教育課程の全面実施から３年が経過し、先行実施から数えると５年経過したことになる。大量退職・大量採用による若手教員育成、学力向上やいじめ問題の根絶等々が喫緊の課題として叫ばれ続けている。児童にとって学校は、みんなで力を合わせて勉強し、先生を好きになり、教科の面白さや良さに気付き教科を好きになり、お互いを高め合える場所でなくてはならない。

科学技術教育部の所掌事項として担当してきた小学校「授業づくり」講座や京都府小学校教育研究会（以下、府小研）研究協力校と京都府総合教育センター（以下、センター）との共同研究における研究サポートなど、授業実践を伴う研修・支援の立場から、教員育成や学習環境構築についての現状と課題について考察する。

2　学校文化の基盤としての授業力

(1)　教師は授業で勝負する

将来の職業や生活を見通して、社会において自立的に生きるために必要とされる力が「生きる力」である。「これからの学校は、進学や就職について子どもたちの希望を成就させるだけではその責任を果たしたことにはならない」と、中教審答申（H20.1.17）で示された。

教科は異なるが、TIMSS2011、PISA2012のいずれのデータからも、我が国の子どもたちの学力の高さに反して、学習に対する社会的な意義や価値付けの低さが見える。対象各国の中で最下位を争う低さである。「主体的に学習に取り組む態度」が日本の子ども達の最大の弱みである。

児童の人格の完成（教基法第１条：教育の目的）を目指し、「児童の心に火をつける」ことが教師の仕事である。「生きる力」の育成を目指し、子どもたちが学びの本質に迫ることも、児童・教師の自尊感情を醸成することも、校長を中心に一枚岩となって困難校を立て直すことも、基盤にしっかりした授業があってのはなしである。「社会総がかりで取り組む教育」や「学校を中心とした地域コミュニティの構築」も教師が児童の学習意欲を喚起させ、確かな学力を身に付けさせる授業を展開することが大前提である。

(2)　音楽科の現状①

平成 23 年度のセンター研究紀要から小学校『授業づくり』講座についての記述を振り返ると、『「得意」「好き」と感じて熱心に実践研究に励み、学校や地域のけん引役として活躍する教員がいる一方で、これらの教科を年間の重点研究教科として定める小学校は多くない。また、教師自身が「教科のよさを生かし切れない」「実技･実習が不得手なのでとりつきにくい」といったことから、他教科と比較して敬遠しやすい傾向は否めない。教科の魅力や学習の価値を高めて児童に学ぶ喜びを示し、確かな学力を定着させるという教師の使命が十分に果たされなければ大変なことである。』としている。その後の２年で音楽科の指導を重点課題とする小学校が激増したということはない。しかし、指導と評価の一体化やその検証等は依然として全国的な課題であり、指導のねらいと手立てを明確にした学習の全体構成の見直しや評価の工夫による優れた実践を波及することが大切である。

(3)　音楽科の現状②

「ネタ７分に腕３分」（京都大学大学院 田中耕治教授：H23 授業づくり講座より）とは、ある有名な寿司職人の言葉である。よい素材を見分け、最適な環境で客に振る舞えることはプロの条件である。プロとして、お客さんに素材のよさをアピールする能力は、さしずめ学習の必然性、有用性を高める魅力的な題材の構想力と、児童の現状を把握した指導の適時性の判断力や音楽室経営・児童の管理も含めた、場の構成力などであろうか。教師は、児童が主体的に学習に取り組む態度を養い、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力やその他の能力を育まねばならないのだが、実際には「音楽はよく分からないので」「発表会までに間に合わせなくては」「指導で優先すべき教科がある」等々が現実的な学校現場の声である。教科書の教師用指導書をバイブルとし、表記通りの展開に努めるが児童の知覚・感受の認知や深化に迫れない「聴いてどう感じましたか？」の授業や、児童の思いや意図・試行錯誤による音楽表現の創意工夫の観点を欠く教師主導の「技能向上」授業などは従前の課題の代表格である。前述の寿司職人ではないが、一定以上の力量と心意気を備えた専門家であることの誇りと自覚を欠くことは許されない。しかし現実には「音楽は、まぁ、…。」の方が一般的なのである。

(4)　つながる力　－　優れた実践

児童の学びの世界を拓き深めるための動機付けが授業である。日々の児童のモチベーションの維持もまた、授業によるところが大きい。

授業力の向上を組織的に図り、教師力を向上させる。そのことが学校のよりよい教育環境の構築につながり、児童の質の高い学力を育み、ひいては保護者や地域から高い信頼と支援を得ることにつながる。教師としての誇りやさらなる資質向上への意欲の醸成につながる。こうしたサイクルの確立と発展が学校改善のセオリーである。

授業研究における学習指導要領の趣旨に即した題材構想・評価計画に基づく優れた実践例として、センターと府小研との共同研究校であった京丹波町

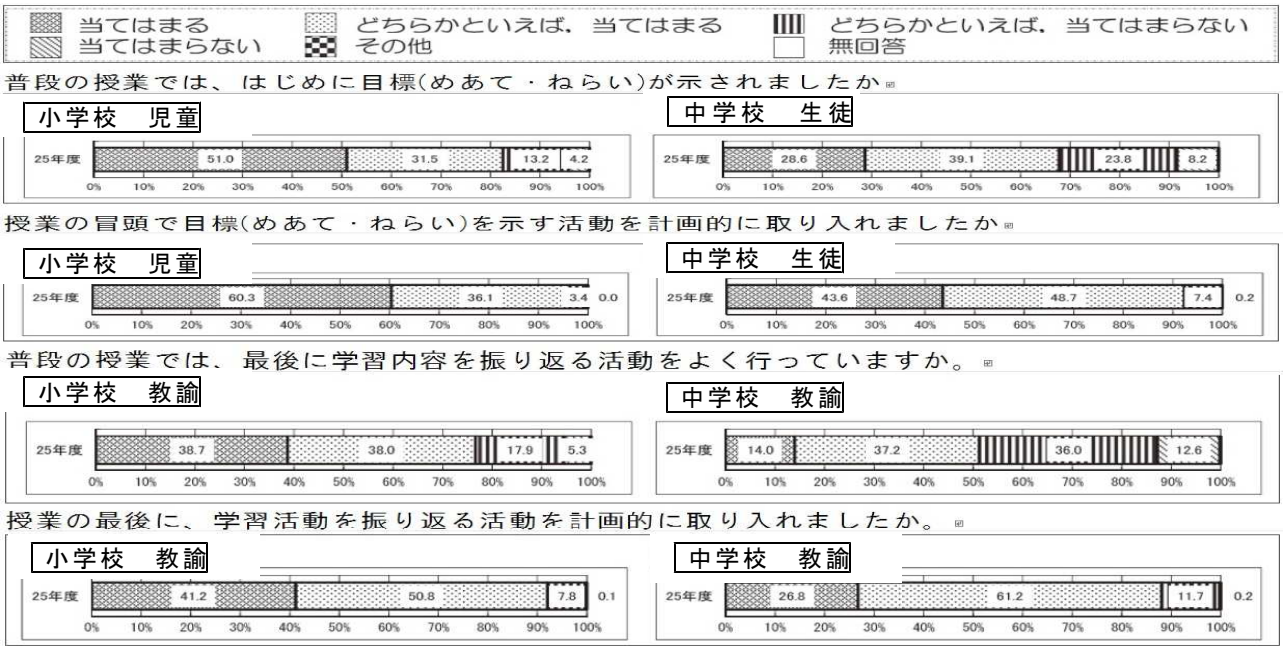


図1 H25全国学力学習状況調査より

立竹野小学校や与謝野町立加悦小学校における音楽科教育実践研究の展開は顕著である。音楽科の実践研究の取組を契機に、職員一丸となり自校の強みを伸ばしつつ児童・保護者・地域・町教育委員会等を巻き込みながら全校的な教育環境を整備した。よりよい学びのための好循環の構築過程は決して奇をてらった特別なものではなかったが、学校が関係者とつながり、包み込まれながらよりよい姿に変容していく極めて価値のある事例である。まさに、「教育に携わるもの」「教育を受けるもの」「国民一人一人」の意識改革が相まってこそ実現する実効ある教育改革の地域版である。

授業力の向上を基盤とした実践こそが学校改善を推進する。府小研とセンターとの共同研究は、理科、音楽科、図画工作科、体育科、家庭科の研究協力校と科学技術教育部の間で実施している。

3　支援の見通し

(1)　よい授業の Check と Action に先立って

上記「図 1」は、質問事項のそれぞれ上２段が児童・生徒、下２段が教師に対するものである。教師が「もちろんやっている」と思い込んでいることが、実はそれほど子ども達に伝わっていないことを示している。

よい授業の定義のひとつとして「教室の犀」で Raymond Murray Schafer は「印象に残る授業」を挙げている。しみこみ型・積み上げ型いずれにしても「これか！」と学習者に価値を感じさせなければ、易々とは印象に残らない。「共感・共有」「異なった考え方への理解・気付き」「価値把握」など学校でみんなで学ぶことの強みを生かす工夫の検証が常に必要である。

(2)　教えと学びの羅針盤としての学習評価

評価のあり方について講座で触れる場合「ねらい＝児童に付けたい力＝題材の評価規準 ← 指導内容と評価計画との整合性」というところに向けて、学力の重要な３つの要素（学教法 30 条第２項）と音楽科の各観点の評価の趣旨との相関関係の整理から入ることが多い。そして、大抵はまずここで停滞

する。これは、中学校音楽科教諭の部会でも例外ではなく、単に教科の専門性の差ではない。問題は、受講者が３つの要素と評価の観点の関係性を意識したことが無いことにある。さらにいえば、そもそも学力の３つの要素そのものの説明から必要なのである。

教育評価は、「教え」と「学び」の接点に働く「羅針盤」（京都大学大学院　田中耕治教授）である。「信頼性と妥当性、児童に対する有用性」三拍子そろってこそ、学習評価である。

(3)　指導の要

今回の学習指導要領改訂で示された音楽科の〔共通事項〕は、児童が思いや意図をもって表現や鑑賞の活動をするための窓口で、学習活動の支えとする世界共通の音楽的な概念である。つまり、〔共通事項〕の位置づけに対する教師の認識は、児童の将来にわたる音楽活動の根幹に関わるのである。

〔共通事項〕に係る教材間の連関性や系統性、６年間の指導を見通した展望というように関連づけてバランスよく構成したり、全体をうまく接続するために見直すなど、実際の指導に生かせる手立てや実行できる実践を追求することが大切である。学びの好循環への重要な一歩だととらえたい。

学校教育に対する社会の信頼と、質の高い学習との相関関係はいうまでもない。手立てが目標にすり替わる現象（前述「音楽科の現状」）による様々な弊害による学習の質の低下を招かぬために、「音楽活動を通して児童が学習の価値を共感することを積み重ねながら児童の豊かな人間性を育成する」という原点に立ち返り、教育課程を編成し実践する必要がある。

音楽科の目標は「音楽を愛好する心情」、「音楽に対する感性」、「音楽活動の基礎的な能力」の三つを関連させて、全ての過程において児童の情意面と能力面とをかかわらせながら「豊かな情操を養う」としている。児童の豊かな情操を養うことが、一人一人の豊かな心を育てるという重要な意味をもっている（小学校学習指導要領解説 音楽編）ことについての十分な理解があればこそ、効果的な指導についての見通しをもつことができる。

(4)　教師力の育成

ベテラン教師が少なくなる中、若手教師が「自信がない」といっている教科の上位に音楽科が位置しているが、さらに実は「自信がないのは若手に限らない」という差し迫った状況がある。ある教育局では教員の要望に応え、管内の２～６年目の教員を集めて授業研究に取り組ませている。施策の充実による組織的かつ迅速な対応が必要である。

教師の、教科指導に関わる「そもそも（基礎的基本的）」な部分を丁寧に押さえ、「そもそも」な部分を活用して課題を解決している優れた実践例から学ぶ力と、心を一つにして課題を解決し学校改善へと進んで取り組む能力の育成を喫緊の課題と捉えて、その支援に努める必要があると認識する。

目の前の児童に対する手立てと検証を計画的・系統的に講ずるための、教員の互恵的で協同的な研修を丁寧に支えれば、世界的にも優秀な我が国の教員は必要な内容を十分に実践し、効果的な活用を編み出すことは間違いない。

4　「授業づくり」シリーズ講座の概要

実技・実習を伴う教科の指導は、その学習活動が児童の体験を伴い、発見や喜び、感動や達成感等の共感を積み重ねて実生活へと接続することから、児童の実体験の機会の充実や互恵的協同的な課題解決能力の向上といった今日的な学習に応えるものである。効果的な教育活動を通して児童の自尊感情を醸成し、さらなる学習意欲の向上へとつながる全校的な学びの好循環を構築し、児童に質の高い学力を育むことが大切である。

本講座では、児童が主体的に学ぶ授業を追究し、授業改善の推進と教科指導力の向上のための校内研修支援とともに、地域の教科リーダーとして活躍する人材育成及びネットワーク構築による活用を目指している。

(1)　講座のめあて

① Check ＆ Action　改善・管理のための「振り返り」の機会

日々の授業の振り返りの機会として、優れた授業実践のエッセンスや授業改善のヒントを習得し、シリーズ受講者の実践研究と出前講座等との有機的な接続による校内研修の充実を図る。

② Plan ＆ Do　児童の「質の高い学力」を育む授業づくりの波及

著名な講師を招き、教科における最先端の知識を習得する。評価方法の工夫改善、言語活動・グループ活動の適切なコーディネートと併せ、One Page Portfolio Assessment シート（以下、OPP シート：山梨大学 堀哲夫教授）の効果的な活用による児童の思考力、判断力、表現力の育成・評価について学ぶ。（文末に児童の記載例を添付）

児童の「聴き取り、感じ取った」内容、「思いや意図」「思考判断の過程や結果」などについて児童自身による気づきや振り返りの学習の質を高め、教師がそれを丁寧に把握し活用する手立てを学ぶ。

OPP シートの活用は効果的であるが、作成には児童の現状把握と適切な題材構想による評価の焦点化など、指導と評価の見通しの明確化が絶対条件である。

③ 教科リーダーの育成

地域の教科リーダーとして京都府の目指す「質の高い学力」の育成に資する人材を育成する。過年度のシリーズ受講者は校内の研究推進の柱や当センター講座をはじめとする研修講座の講師、府小研の専門研究員等として活躍している。

(2)　講座の構成と受講者の感想（一般受講者を含む）

児童が「学ぶこと」への意欲を高め、「質の高い学力」を培うための題材構想計画の改善を図り、児童が学び手として育つ授業実践を受講者自身が企画する。

シリーズⅠ

「本質的な学びを追究する授業の在り方」 **京都大学大学院 石井英真准教授** 今求められている学力観や指導と評価の一体化を意識した授業改善
「児童の学びと授業づくり」 **Ｈ２３年度シリーズ受講者 長尾朋美教諭** 音楽科に求められる学力観を焦点化して指導に生かす視点 実践上の課題
○　「構成主義の学習観」「児童のつまずきを捉える」という切り口から、授業づくりの基本、授業の条件、評価に

ついて学んだ。児童の思考の過程を大切にした授業構想の視点から、学びの本質を追究するという講座の内容を実践に生かしたい。

○ 「児童が音楽活動を楽しんでいるのか。音楽を味わっているのか。」という問いの前にある、そのための学習環境構築の力量が大きく影響することを改めて認識した。

○ 学習指導要領の趣旨に則した評価のポイントや、児童が自らの音楽的変容を意識して捉えることのできる音楽活動について、実践事例を通して学んだ。題材構想や環境構築の方策、言語活動の捉えやコーディネートについて、認識を深める機会になった。

○ 実践発表からは、音楽科としての全校的な環境構築や授業の在り方について学ぶことができた。音楽科の取組を地域とのつながりへと接続した内容で、今後の展望につながった。

シリーズⅡ

「つながる力・音楽する力
～脳の機能から観た視点～ 」
当センター人材育成支援室 後野文雄チーフアドバイザー
知覚・感受し互いに共感できる学習活動を支える視点

「児童の豊かな情操の育成をめざす授業づくりの工夫」
兵庫教育大学 河邊昭子准教授
学習指導要領の趣旨に則した指導と評価のポイント及び実践事例
児童の豊かな情操を育む音楽活動

○ 音楽活動と児童の発達との関係について、自分が今まで感覚的に捉えていた内容の裏付けとなり、疑問の解消や納得につながった。

○ 題材指導計画の具体的な検証は、実践意欲の醸成につながった。

○ 目先の授業展開や評価の課題等にとらわれて、本来の魅力的な音楽活動について指導の見通しを見失いかけていた。学習の基盤となる環境構築や児童の把握の在り方について、振り返るよい機会になった。

○ 児童の技能面の育成と心情面の育成との、両者を効果的にかかわらせた具体的な実践例について、学んだ内容を学校で伝えたい。

シリーズⅢ

「題材構想の検討・精査」

○ シリーズⅡ講座で解決できなかった事項や工夫について協議し、じっくりと時間をかけて学ぶことができた。

○ 児童の「思考力・判断力・表現力」を育て「変容」を捉えるための仕掛けについて、具体的な方策を練ることができた。

○ 「知覚・感受」を基盤とした、音楽科における児童の思考力・判断力・表現力の育成について、学んだことを広めたい。

シリーズⅣ

「実践発表」「研究協議」

○ シリーズ受講者の実践発表と自らの実践を重ね合わせて、実践上の新たな課題やヒントに気付くことができた。

○ シリーズ受講者の実践発表や公開授業から、〔共通事項〕を要に題材を貫いて活動領域や教材間を効果的に接続することの重要性を再認識し、学んだことを実践したい。

○ 音楽科の学習を児童の実生活及び生涯にどうつなげていくのかについて、音楽科の目標と「豊かな人間性の育成」との関係から理解した。

○ 小学校籍の（専科でない）教諭による優れた実践に素直に驚き、刺激を受けた。小学校での優れた実践から学んだことを、校区の小学校に伝えたい。

（中学校音楽科教諭）

(3)　平成２５年度の改善点

平成２４年度まで本講座で実施していたシリーズ受講者の代表による該当校での公開授業の併設を廃止し、シリーズ受講者の実践発表のみとした。

講座案内の別途連絡に係る、関係機関を含めた事務的な負担軽減となった。

シリーズ受講者に関わって、具体的に以下の内容を改訂した。

府内の各教育局から推薦されたシリーズ受講者は全員、所属校において本講座で計画した研究実践に伴う研究授業及び校内研修会を実施する。５名のシリーズ受講者が相互に各校の研究授業・校内研修会にセンター担当者とともにオブザーバーとして参加する。尚、最大４回の旅費の内、２回まではセンターが負担する。

各校の年間研修計画決定後にシリーズ受講者が決定されるため、本講座の校内研修会は該当校の校長及びシリーズ受講者の深い理解と協力なしには成立しない。シリーズ受講者は、校内でも多様な分掌を担っており日程調整は容易ではない。今回は事前にシリーズ受講者内で、少なくともセンターが旅費を負担する２回分の校内研修への参加や、５名のシリーズ受講者の公開授業に対するできるだけ均等な参加体制の確保など、配慮できる範囲で調整するなどの工夫があった。

平成 25 年度音楽科シリーズ受講者該当校

長岡京市立長岡第五小学校
京田辺市立松井ケ丘小学校
亀岡市立大井小学校
舞鶴市立新舞鶴小学校
宮津市立宮津小学校

(4)　「授業づくり」講座の成果と課題

ア　成果

① 受講者が教科教育に関する最新の情報から学ぶとともに、「学習指導要領解説」や「評価方法の工夫改善のための参考資料」「OPP シート」等と向き合い、実践につながった。

② 自らも演奏団体に所属して日常的に音楽活動を楽しんだり、教材の深い分析（合唱曲の和声進行解析による表現の工夫）や研究（受講者自身の生演奏による鑑賞指導）に取り組むなど、高い専門性を持つシリーズ受講者同士の互恵的な研究による相乗効果により、講座の質が向上した。研究協議における題材構想に対するひたむきな検証は、受講者が相互に深め合う時間の共有と満足感につながった。

③ ５名のシリーズ受講者の在籍校を対象とした校内研修（授業研究）への支援と講座担当者・シリーズ受講者相互の参加は本講座の性格を決定付けるものであり、それぞれにとって有意義であった。

④ シリーズ受講者の該当校での公開授業・校内研修について、出前講座と併せて有効な活用ができ、職員の授業改善に向けた意識変革の契機となった。参加した職員は、音楽科の研修を受ける機会が多くないため大変有意義だったと回答している。また、シリーズ受講者がオブザーバーとして他校の研修に参加することで互いに刺激になり、効果的な学びにつながった。

⑤ シリーズ受講者が教科教育に関する研修等により、教科リーダーとして各地域で講座で学んだ内容を発信し波及することは、教科に対する不安感や苦手意識を抱える若手教員育成に効果的である。また、シリーズ受講者間のネ

ットワークを生かすことで、研究実践の継続的な交流や活性化を推進することができる。

イ　課題

① ９月～ 11 月の３ヶ月の間にシリーズ受講者の公開授業・事後研究会を１回新たに加えることや、シリーズ受講者相互に参観することについて、該当校でかなり大きな労力を割いて頂かねばならない。講座の質のさらなる向上と、校内研修と出前講座と絡めた魅力的な提案等を図り、本講座の満足度や有効感を高める工夫が必要である。

② 本講座について、授業づくりや授業改善に有効であることの啓発が必要である。一般受講者参加の最大枠は、シリーズ受講者５名をホスト役に協議を深める場合１講座あたり 15 名程度が望ましい。

③ 本講座で学習指導上の本質的な内容等について教授法の基盤となる部分を取り上げて丁寧に振り返った。その内容をシリーズ受講者が改めて波及し、本講座のねらいを具現化していくことが重要である。

5　おわりに

音を媒体としたコミュニケーション活動を通して児童の豊かな情操を育むことが音楽科のねらいである。児童の学習に対するレリバンス※ 1 と学習態度の密接な関係において、教師の力量が試されている。「児童の心に火をつける」職責を担う教師の心に火をつけるものは何か。大部分は教師自身の情熱や使命感と校長を中心とした緻密な運営とにかかっているが、そこにセンターの支援どころもある。

児童の情操は数値化できず、重点研究になりにくいこともまた、音楽科に対する教員の苦手意識に拍車をかけている。

題材終了後の児童のあるべき姿や毎時のゴールイメージが不明確で、なんとか指導書に沿って教科書をこなしている若手教員を、数年の間に京都府の教育を牽引する側の教員に育てなくてはならない。授業実践力は教師の命であり学校活性化の原動力である。児童の豊かな情操を養う教職員・学校への支援に邁進し、中核教員の養成により京都府の教育の活性化を図りたい。

※ 1　ここでのレリバンスは、児童の学習に対する社会的な意義や価値付けを意味する。

平成25年度小学校「授業づくり」講座音楽科　ワークシート　「楽譜のこの部分を、このように歌いたい」　児童記入例

④

【学習課題】

〈全員学習〉
どのように歌えば、前半と後半の曲想のちがいを表現できるだろうか。

【自分のめあて】

曲のつくりをどのように歌えばいいのか分からなかったので、みんなの歌い方を聞いて、自分なりに歌う。

【ふり返り】
全員学習をして、表現の仕方を共通理解し、学級で2部合唱をしました。今日の学習をふり返って感じたことや考えたことを書きましょう。

全員学習をして、3はくのばしたら、声を小さくするなど、細いところまで深められたので良かったです。今日は、そこを気をつけたけど、うまくいかなかったので、今度はうまくいくようにしたいです。

いよいよ本番！！

10月26日(土)　♪ 校内音楽会 ♪

10月31日(木)　♪ 舞鶴市小学生合同音楽会 ♪

♪合唱の積み重ね♪

夏の日の贈りもの

ひびけ！　歌声！！

6年　　組（

①

【学習課題】

〈パート練習〉
音程やのばす音、休ふに気を付けて、自分のパートを歌おう。

【自分のめあて】

パート練習をしたり、みんなで歌ったりして、みんなの良い所をみつける。

みんなで学ぶよさですね。みんなの良さを自分のものにしていきたいですね。

【ふり返り】
自分のパートで、好きな部分はどこですか。
また、好きな歌詞はどこですか。その部分をどのように歌いたいですか。

ぼくのパートで、好きな歌詞の部分は「やまはー」の所です。理由は高音だけで歌う所なのでひびくと気持ちがいいからです。今日は、口が大きくあけられなかったので、今度から気をつけたいです。

「山はー」の部分は、曲の山へ向かう大切なところですね。今日もよくひびいていました。口を大きく開けると声がよりよく伝わります。

②

【学習課題】

〈全員学習・パート練習〉
曲全体がどのようなつくりになっているかを確かめ、自分のパートの歌い方を考えよう。

【自分のめあて】

歌ったあと、意見を出し合いアドバイスを取り入れて学習を深める。

そのような学習になりましたね。友達のアドバイスによって自分たちでは気付けなかったことがわかりましたね。

【ふり返り】
曲全体のつくりから、自分のパートで気を付けて歌いたいところを書きましょう。

ぼくは、「美しい」の所のでだしを気を付けたいです。理由は、一番盛り上がる所なので、ばらばらだときたなくなるからです。今日は、口を大きく開けていたけど、周りの人に大きく開けてないと言われたので、周りからも大きく口を開けているように見えるようにしたい

大切に歌いたいところですね

③

【学習課題】

〈一人学習〉
どのように歌えば、前半と後半の曲想のちがいを表現できるだろうか。

【自分のめあて】

前半と後半の曲想のちがいを見つける。

【ふり返り】
一人学習をして、考えたこと、難しかったことを書き、次の全員学習につなげましょう。

旋律の動きが難しかったです。でも、一人学習をすると、なんとなく分かったので歌うときに気を付けたいです。なぜ、1つの曲に斉唱とか2部合唱があるのかなと思いました。

すごい！音楽でもおたずねを考えられましたね。楽ふをよく見ている証こです。

それを考えることが、曲の山を盛りあげるのにつながります。すばらしい気付きです。曲想のちがいを表現し、すてきな合唱に

学びの本質を追究する小学校家庭科の授業づくり

科学技術教育部　研究主事兼指導主事　　栗　山　　真美子

要約

学習指導要領に即した「学びの本質」を追究し、質の高い学力を育む教科指導力の向上をねらいとする研修講座を実施した。具体的な実践から学ぶとともに、題材を構想し、授業を行い、実践を踏まえた検証を行った。教員が自分自身の授業を振り返り、改善点を見出した上で、家庭科の実践課題も踏まえ「生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる」家庭科の授業づくりを目指した。

キーワード：家庭科、質の高い学力、授業づくり、題材計画、ＯＰＰ

１　はじめに

小学校家庭科の授業は５年生と６年生で履修する。５年生にもなると教科の好き嫌い、あるいは得意不得意ができあがりつつある時期かと思われるが、家庭科は５年生で新たにスタートすることもあり、児童は男女の別を問わず好きな教科である。特に食に関する内容の人気が高い。

その反面、児童の生活に関する経験不足は周知のことである。講座の中で、「６年生を担任しているが、母親が家で料理をしているところを一回も見たことがないという児童もいます。」という声も聞かれるくらい家庭生活の実態は我々の想像以上である。

そのような現状であるからこそ、学校教育の果たす役割、家庭科を学ぶ意味は大きいといえる。

しかし、家庭科の授業に関して校内研修会等で十分な研究は行われにくく、各校の研究の中心は学力向上の一つの指標とされる国語や算数などとなっている場合が多い。家庭科は５、６年生を担任した時しか教える機会がないため、研究成果を次に生かす機会が訪れるかどうか未知であることも家庭科の教材研究に十分な時間が費やされない理由の一つであろう。授業は教科書会社から出されている教師用指導書を参考に行われることが多く、題材のねらいを明確にしないまま何かを作ることが目的になってしまっているなどの授業も見られる。また、若い先生方を中心に実習の技能の低下も見られる。府小研家庭科部の支部においても熱心に研究がなされているが、毎年、メンバーの入れ替わりが激しいため、研究の成果が継承されにくく、地域の教科リーダーが育ちにくいという課題が見られる。そのためか、出前講座の要請は多い。（平成 25 年度　12 件　のべ 208 名受講）

２　講座のねらい

本講座のコンセプトは次の２点である。

①学習指導要領に即した「学びの本質」を追究し、質の高い学力を育む教科指導力の向上を図る。

②講座の内容を踏まえた授業づくりを通して、校内研修の活性化を図る。

本講座は４回シリーズとし、各回のねらいと概要は次の通りである。

【シリーズⅠ】

実践上の課題を明らかにして授業改善を図るための方策を考える。

・講義「本質的な学びを追究する授業の在り方」京都大学　石井英真准教授

・講義「生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる授業づくりの在り方」センター所員

・研究協議「実践の振り返りと課題解決に向けて」

【シリーズⅡ】

効果的な指導方法について学び、児童の学習過程を大切にした授業のグランドデザインについて考える。

・講演「子どもがつくる自律的な学習」奈良女子大学附属小学校　堀本三和子教諭

・実践発表「生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる授業づくりの在り方」平成 23 年度小学校授業づくり講座家庭科シリーズ受講者

・研究協議「実践の振り返りと課題解決に向けて」

【シリーズⅢ】

シリーズ受講者が実践する題材について、シリーズ受講者同士で協議し、具体的な実践に向けて準備する。

講座Ⅰ・Ⅱを踏まえ、シリーズ受講者それぞれが作成した題材指導計画をもとに研究協議を行った。指導計画を改善するとともに、よりよい実践に向けての学習活動の工夫について検討し、２学期の具体的な実践に向けて準備を行った。また、児童自ら概念の変容に気付き、学び手として育つ手立てであるＯＰＰシート（One　Page　Portfolio）（堀，2013）の活用による題材構想の在り方についてセンター所員から講義を行った。

【シリーズⅣ】

受講者が２学期に実践した授業の報告から、授業づくりの考え方や教科指導の方法を検証し、今後の授業づくりに生かす。

・実践発表「生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる授業づくりの在り方」平成 25 年度小学校授業づくり講座家庭科シリーズ受講者

・研究協議「生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる授業づくりの在り方」

・講義「これからの授業づくりと教科リーダーとしての在り方」センター所員

これらの４回シリーズの講座に加え、今年度新しい試みとして、受講者が講座の内容を踏まえた実践をする際に受講者同士が相互に授業を参観し、交流することができるようにした。一人２回までセンター旅費で出張できることとしたが、中には全ての授業を参観した受講者もあった。

また、シリーズ全体を通して、小学校家庭科における次の６つの実践課題に取り組む授業づくりを心がけた。

①２年間を見通したストーリー性のある指導計画の作成
②基礎的・基本的な知識及び技能の明確化
③問題解決的な学習
④言語活動の充実
⑤指導と評価の計画
⑥家庭や地域との連携

３　講座の成果

本講座では、最初に「本質的な学びを追究する授業の在り方」について学んだ。次に３年目を迎える学習指導要領を理解し、趣旨を生かしねらいを明確にした授業づくりを目指した。また、「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【小学校家庭科】」（文部科学省国立教育政策研究所）を活用するとともに、先に示した小学校家庭科の６つの実践課題に取り組む授業づくりを行うこととした。

５人のシリーズ受講者の実践から、講座の成果は次の通りである。

(1) ストーリー性のある題材計画をつくる

ストーリー性のある指導計画、題材計画を作成し、授業を進めることが大切であるが、教科書の順番に一つ一つ題材をすすめていくという授業のスタイルから抜け出せていない現状が見られる。しかし、２年間あるいは題材全体を見通すことで基礎的・基本的なものから応用・発展へと段階的に学ぶことができるとともに、家庭科の４つの内容を関連づけることで限られた時間を効率的に使うことができるという認識をもつことができた。

校内で育てたじゃがいもを題材にした事例では、じゃがいもが色々な料理に変身をする内容の絵本を導入に用い、関心・意欲を喚起した。基礎・基本、そして、それらを生かした創意工夫と、２回の調理実習を通して学ぶストーリー性のある題材計画の実践が見られた。授業の中で児童が失敗したことも次の授業に生かすことで成功につながり、実習を２回行うことで知識や技能の定着も見られた。ストーリー性のある指導計画をつくることは、工夫すればつながりのある効果的で楽しい授業がつくれるということを示すことができた。

(2) 基礎的・基本的な知識及び技能の定着を図る

小学校学習指導要領解説家庭編において、基礎的・基本的な知識及び技能とは、中学校段階への系統性、一貫性を考慮した上で、日常生活に必要なもの、応用・発展できるもの、生活における工夫・創造につながるものとしている。

それを考えるためには、まず、自校の児童の現状を把握し、どのような力を付ける必要があるのか学習指導要領を確認しながら「めざす姿」を明確にする必要がある。その上で、基礎的・基本的な知識及び技能の定着に有効な様々な指導方法について研究を行った。

以下に具体的な指導事例を紹介してみたい。

ア　調理実習における基礎的・基本的な内容を学ぶための効果的な提示教材の開発

実習の前後も含めて使用した実践では、実習後の公開授業の様子からも内容が定着

している様子は明らかであった。同様の提示教材を別の受講者も授業に取り入れ、大変効果的であったと報告された。その後、府小研の支部に広まり、支部内の小学校でも活用されている。

イ　調理実習で用いる「切り方実物大カード見本」の作成

「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」を参考にして作成したカードの利用により野菜を適正な大きさに切ることができるとともに、児童同士の相互評価をスムーズに行うことができた。

ウ　各自が作った「野菜炒め」を写真に残し、ワークシートに貼る工夫

写真をワークシートに貼ることにより、後日のまとめの際に実習の内容を思い出すことができ、しっかりと振り返ることができた。

エ　１回目の調理実習の成果を２回目の調理実習に生かす板書の工夫

１回目の調理実習後のまとめの際に成果と課題をそれぞれチョークの色を変えて黒板に書いた。このことにより、２回目の創意工夫を生かす調理実習で取り組むべき課題が視覚的に明確となった。このときの板書は記録に残しておいた。２回目の調理実習後のまとめでは、１回目の実習後に課題と挙げていたことの達成具合を確認するかたちで進められた。

このように､児童が取り組むべき内容が明確になる授業づくりの工夫をしたことにより、従来の授業に比べて知識及び技能の定着が見られた。

基礎的・基本的な知識及び技能の定着を図るためには、教師が学習指導要領を十分理解し、目標を具現化することが不可欠である。

受講者の一人が、「家庭科を教えるのは３回目です。これまでご飯を炊く授業を２回しましたが、２回ともうまく炊けませんでした。ところが、今回、講座を受講して初めてご飯がうまく炊ける授業ができました。」と話していた。このエピソードの興味深い点は、講座の中で米飯の調理実習をしたわけではないということである。講座では学習指導要領に記載されている「米飯の調理」を事例として取り上げ、解説を行った。その際、そこに記述されている指導すべき基礎的・基本的な内容について十分な確認を行った。受講者が授業をする際には、学習指導要領の内容の理解に加えて、教科書の写真を十分に活用したり、児童の諸感覚を働かせて調理するよう指導したことも効果的であった。当たり前のことのようであるが、学習指導要領をきちんと理解をすることでねらいを明確にしたよい授業ができるということを実感できた意味は大きい。

この他にも基礎的・基本的な知識及び技能の定着のための様々な方法を試みたが、その中で課題として挙げられたのは、知識の定着と技能の定着が一致しない場合があるということである。例えば実習ではできるが、テストができないという児童がいる。効果的な「振り返り」の工夫等、基礎的・基本的な知識及び技能の確実な定着に向けて、今後も継続して研究を続ける必要がある。

(3) 質の高い学力を育む

教育基本法・学校教育法の改正において、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力」「学習意欲」

が、学力の重要な３つの要素として明確化された。京都府では、これらの要素を統合した学力を「質の高い学力」として捉えている。その中で、小学校家庭科の果たすべき役割やねらいについて総括して示したものが、次の教科の目標である。（以下、ゴシック体の部分は小学校学習指導要領解説家庭編　平成 20 年８月より引用）

衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、日常生活に必要な基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けるとともに、家庭生活を大切にする心情をはぐくみ、家族の一員として生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる。

生活をよりよくしようと工夫する能力とは、すなわち、よりよい生活を目指して課題を解決する能力であり、家庭生活における身近な課題を様々な角度から考える思考力、考えたことを基に課題の解決を図るための判断力､自らの考えを的確に表す表現力などを含む。

本講座では「生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる」家庭科の授業づくりを目指し、家庭科の学習指導要領を理解することから始めた。その上で教科指導のポイントについて研究を深めたことにより、どの受講者も題材構成を考える時には常に学習指導要領に立ち返っていくことの必要性を再認識することができた。

半年近くをかけて受講者各自が題材計画を作り上げ、授業を行ったが、この間の準備は受講者がこれまでに経験したことがないくらいに丁寧で計画的なものとなった。

以下に具体的な指導事例を紹介してみたい。

ア　「みそ汁の調理」では、４種類のだしとだしを入れずに作った合計５種類のみそ汁を飲み比べたり、だしをとる前後の煮干しを味合わせて、だしの役割に気付かせる授業を行った。児童は非常に興味・関心を持ち、分かりやすく心に残る授業であった。授業後も子ども達は継続して「だし」に関心を示し、給食の献立についても、「このだしは何でとっているのだろうか。」などという会話を交わすようになった。

　質の高い学力を育むことを目指す中で、実は授業前の受講者は、だしの違いが児童に理解できるのだろうか､難しすぎるのではないかという思いももっていた。しかし、実際の授業では児童は予想をはるかに越える力を発揮し、すべての味を当てることができた。その結果、子ども達は教師が思っている以上に力があることに気付くことができ、ここまでのことができるのならもっと色々なことに挑戦させる授業をつくりたいという意欲をもつことができ、さらなる授業の質の向上につながっている。児童が教師の予想以上の力やたくましさがあったということには参観に来られた管理職の先生も感心されていた。

イ　ジャーマンポテトを題材に２回調理実習を行った事例では、技能向上の成果があったことはもちろん､児童の変容が見られた。１回目は基礎的・基本的な内容を学習し、２回目には、それまでに学んだ基礎的・基本的な内容を活かして創意工夫を取り入れた実習とした。

　１回目のじゃがいもの皮をむく作業では、「無理」、「いやや」などの声が上がり、指を少し切ってしまった児童も２名あった。ところが２回目になると、私語も全くな

く黙々と取り組むことができた。皮が薄くむけるようになり、廃棄率は激減し、ケガをする児童もなかった。ケガがなくなったことについては経験回数の増加に加えて、むき方のポイントを再確認したこともよかった。調理時間も短縮された。１回目は、２時間連続の授業時間をややオーバーしてしまったが、２回目は片付けも含めて２時間以内で完了した。このような２回の調理実習を通して、児童は自分たち自身の成長を実感することができた。

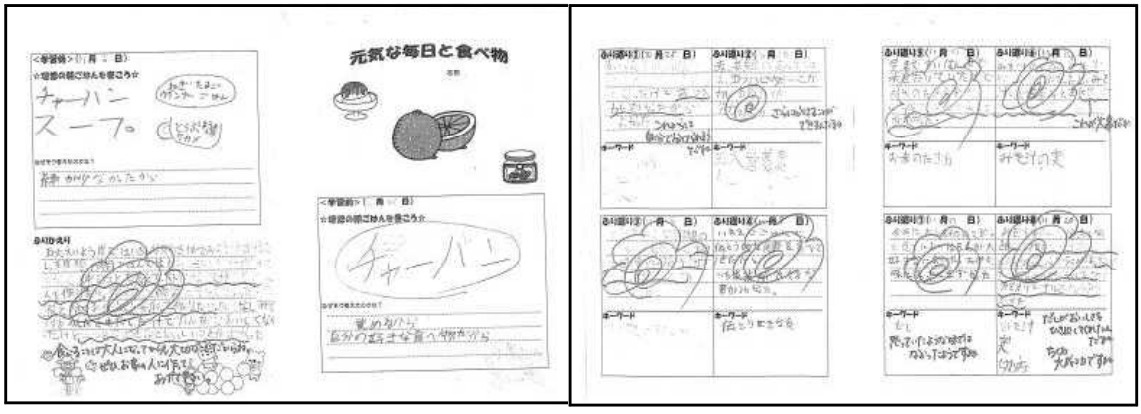
ウ　ＯＰＰシートを活用した授業実践も行われた。今回、ＯＰＰシートを活用した主な成果は次の２点である。

１つ目は、教師自身が自分の授業のできばえを実感したことである。複数の学級の授業を担当しており、それぞれの学級でＯＰＰシートを使用したことにより、自分自身の授業の善し悪しをストレートに受け止めることができた。その結果をその後の授業改善に生かすことができ、指導力の向上につながった。

２つ目の成果はＯＰＰシートの記述から、児童が授業を通して考えたことや授業前後の児童の変容がよくわかったことである。

題材「元気な毎日と食べ物」で用いられたＯＰＰシート（下記）では、授業前と授業後に児童に「理想の朝ごはん」を書かせた。授業前にＡ児は「チャーハンのみ」、Ｂ児は「マスカット、プリン、りんごジュース」と書いているが、「食品の３つのグループ分け」「五大栄養素」「理想の朝ごはん」「伝統的な食事」「米飯及びみそ汁の調理」について学んだ授業後には、Ａ児は、「チャーハン（ねぎ、たまご、ウィンナーソーセージ、ごはん)、スープ（とうふ、わかめ、ほうれん草)」、Ｂ児は「パン、チーズ、コーンスープ、マスカット、りんごジュース」とどちらも３つのグループの食品の組み合わせた「理想の朝ごはん」を考えている。また、「好きなものだけでなく、体のことも考えてごはんを作りたい。」「今まで３色の食べ物（食品の３つのグループ分け）のことなんか考えてなかったけど、勉強をしてから３色全部を食べようと思いました。」という記述も見られた。

Ａ児のＯＰＰシート（外側）　　**Ａ児のＯＰＰシート（内側）**



Ｂ児のＯＰＰシート（外側）　　**Ｂ児のＯＰＰシート（内側）**

実践発表を聞いた受講者からは、授業の前後で児童がこんなにも変わるのだという感想や児童の変容の結果が出るのがよい、是非活用したいという声が聞かれた。

ＯＰＰシートは学習履歴に表れた記述内容を通して、児童の学習評価および教師の授業評価に役立て、教師自身の授業改善にもつなげることができる。今後も講座などを通して広めていきたい。

エ　実践された題材は「Ｂ日常の食事と調理の基礎」が多かったため、栄養教諭とのＴＴの授業も行った。平素から家庭科の授業が栄養教諭とＴＴで行うことは多いが、「栄養教諭の専門性が出すぎる。」、「家庭科のねらいから外れてしまう。」などの課題も見られる。今回はその点に留意し、学習内容について栄養教諭と十分協議することで教師自身が内容について深く掘り下げることができ、効果的な実践を行うことができた。また、実技の技能(だしの取り方など)についても教師が栄養教諭から学び、教材研究をし、授業に生かすことができた。

オ　言語活動の充実を図ることができた。話し合い活動や自分の意見の発表がなかなかうまくいかない学級の実態がある中、実習など児童が楽しく主体的に取り組める実践的・体験的な活動を取り入れた。その結果、思考・判断を個人やグループでしっかりと行うことができるようになり、言語活動の充実につながった。

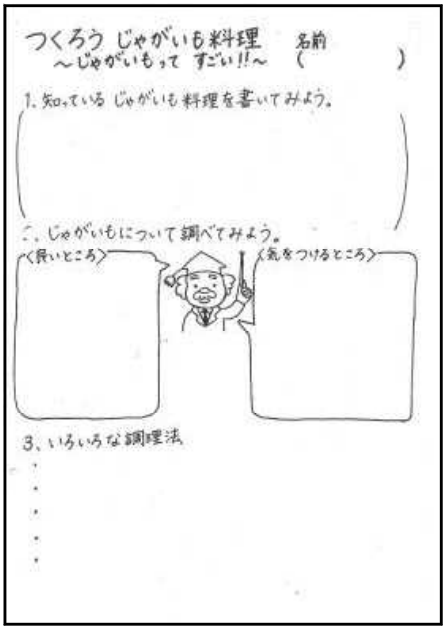
(4) 指導と評価の計画

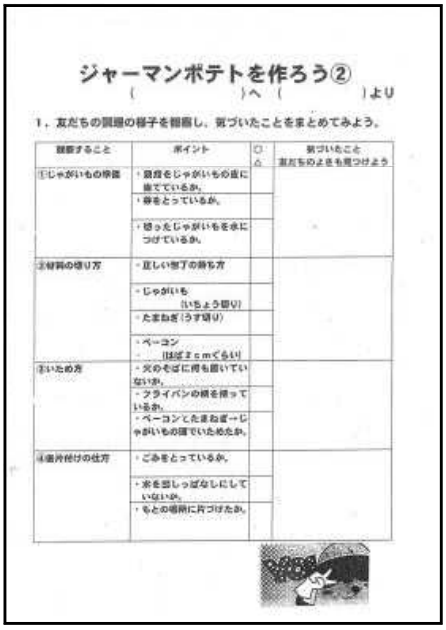
講座での授業づくりを通して評価方法の計画・工夫について学び､深めることができた。特に、具体的な方法が分からないという声が多い調理実習の評価について、相互評価の具体的な観点を作り、実践できたことは大きな成果である。また、その際に、「評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料」を大いに活用できたこともよかった。この資料は内容が大変具体的で役立つものであるにもかかわらず､余り活用されていないため、講座を中心に活用を勧めているところである。児童同士で相互評価させることにより、基礎的・基本的な知識及び技能が定着した、後片付けまでしっかりするようになった、実習中に遊んでしまう児童がいなくなった、相手を評価するためには自分自身が分かっていないと評価できないことを児童自身が認識したことで定着につながるなど様々な効果が見ら

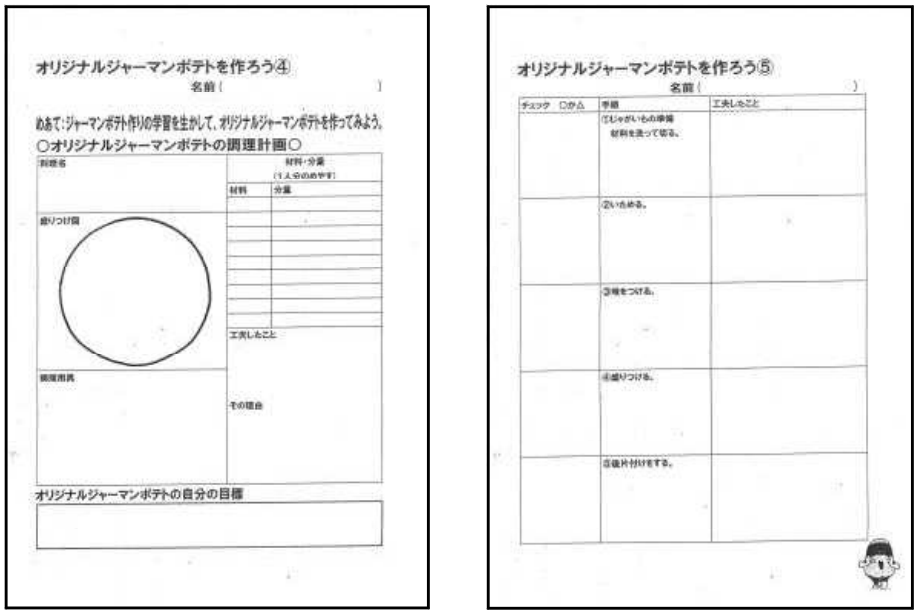
れた。

じゃがいもの皮むきを相互評価する様子

また、評価について学ぶことにより、指導と評価の一体化を念頭にワークシートの作成を行うようになり、何を書かせるのかを明確にした質の高いワークシートを作ることができるようになった。







ワークシートの工夫例

(5) 家庭や地域との連携

家庭や地域との連携も家庭科の実践課題の一つである。これについても様々な取組がなされた。

家庭科の授業について学級通信に記事を載せる取組を複数の受講者が行った。授業の内容を「お便り」を通じて家庭に伝えることで、事前に家庭でじゃがいもの皮むきをしてくるなど児童の関心・意欲が高まり、目的意識を持って授業に取り組むなどの効果が見られた。

「チャレンジカード」を作成し、学習したことを自主的に家庭で実践できる工夫を行うことで児童が意欲的に家庭での実践に取り組み、技能の定着につながった。

受講者からは、次のようなエピソードも聞かれた。調理実習でジャーマンポテトを作った後のことである。母親が、「今日、夜ご飯が一品足りひんわ。どうしよう・・・。」と言うと、男児が、「俺、ジャーマンポテトやったら作れるし、作ろうか？」と家にあった材料で作り、その日の夕食のおかずの一品となったということであった。

基礎的・基本的な知識や技能の定着は家庭科における重要な課題であるが、限られた授業時間の中ではなかなか困難であり、家庭と連携し、家庭でも実践の機会を設けることが必要である。無理なく家庭でも実践できる方法について今後も研究を続けていきたい。

学校給食との連携も行われた。実践した学校では月に１回、カレーの日がある。調理実習で身に付けた技能の確認と向上のために児童が給食に使うじゃがいもをむいた。この作業を通して児童は調理員の仕事の大切さを理解できたとともに、全校のために役立つことができたという達成感をもたせることができた。

授業づくり講座を受ける前の受講者は、児童が学んだことを家庭で生かせる題材計画を作成していなかったが、受講する中で、児童に実践的・体験的な学習をたくさん行い、家庭での実践につなげる授業実践をすることが大切であると考えるようになったのも大きな成果である。

今後は家庭だけでなく、地域とのつながりを重視した家庭科の授業づくりの研究も進めたい。

(6) 他教科との関連

家庭科と他教科との関連について、シリーズ受講者の内１名が家庭科と関連した道徳の授業研究を行った。「おばあちゃんのお手玉」（東京書籍「みんなたのしく」）を用いて、直せなくなってしまったもの（主人公のワンピース）を他のもの（お手玉）として再利用することの良さを感じ、ものを最後まで大切に使おうとする心情を育てることをねらいとした。ものを最後まで使うことの大切さや、使い方を工夫することで長く使えることを理解するとともに環境についても考え、衣類などをリメイクするための裁縫の技能習得に関心・意欲が高まるなど家庭科の流れに自然につながる優れた実践であった。授業を通して「ものが壊れても直して使いたい。」という気持ちが芽生えたり、「古新聞でエコバッグを作ろう。」という行動につながるなど児童の意識の変化や再利用への関心・意欲も見られた。この授業実践を行った受講者は、この児童が数年後家庭科を学ぶとき、この授業のことが心のどこかに残っているだろうという手応えを感じている。

「家庭科は高学年で学ぶ教科であるが、全学年で家庭科教育につながる授業ができることを理解できた。」、「児童の生活に密接に関わる教科なので、今後も関心を深め研究していきたい。」などの感想が聞かれたことも講座の成果の一つである。

(7) 教科リーダーの育成

本講座では、講座での学びを他の教員へ波及させるために、校内研修の中核となる人材育成、教科リーダーの育成を視野に入れている。いくつかの学校では講座内容を踏まえた出前講座の依頼があり、校内研修の支援を行うことができた。

また、受講後、シリーズ受講者が府小研支部の研修会で実践発表を行い、研修の成果と優れた授業実践の波及に努めた。過年度シリーズ受講者は府小研家庭科部の専門研究員として家庭科の研究を続けており、７月の府小研支部長会で実践発表が行われた。その内容は学習指導要領の趣旨やセンターの方向性を具現化したもので、支部長の先生方からも「専門研究員、センター所員双方の内容が合致しており、具体的によく分かった。」と大変好評であった。

(8) 今後に向けて

本講座においては、これまでに述べたように多くの成果と受講者の指導力の向上が見られたが、次のような実践課題がある。

ア　ストーリー性のある指導計画の作成はできたが、２年間を見通したストーリー性のある指導計画にまでは至っていない。効果的な指導方法を見出すことはできたが、全てにおいてそのようにしていると時間が足りないという声もある。児童に付けたい力、目指す姿を明確にし、題材をよく吟味し、精選する必要がある。それぞれの学校の実態にあった指導計画の作成に向けて、さらに研究を進める。

イ　実践的・体験的な学習を取り入れた授業実践がなされた反面、「技能は身に付いたが、知識が身に付かない。」、「具体的には実習ができたが、テストができない。」と

いう場合もあった。うまくいかなかった部分について、本講座の中での検証は不十分であった。基礎的・基本的な知識及び技能が確実に身に付く指導内容の工夫について今後も研究を進める。

ウ　本講座で受講者が扱った内容が「B日常の食事と調理の基礎」に片寄ってしまったので、今後は他の内容についても問題解決的な学習を中心とした授業づくりを進めていく必要がある。

エ　学習指導案や題材計画、ワークシートなどの教材等を広く共有財産として活用できるような方策を探る。

４　教師力向上への展望

本講座では、長期にわたりともに研究を行ったシリーズ受講者が互いの授業実践を見聞きすることで学びを深めることができた。

講座を通して学んだことは、家庭科だけにとどまらず、他教科でも通じる部分が多いため、これからの授業づくりに色々な点で生かすことができるという認識を受講者が共有でき、今後の授業実践の視野を広げるものとなった。時間をかけて丁寧に練り上げた質の高い授業を実践し、教科指導力の向上を図れたことが受講者の自信となっている。今後、教科リーダーとして校内や地域での活躍を期待したい。

５　まとめ

家庭科は実践的・体験的な活動を通して具体的な学習を展開する教科である。その中でより確実に知識及び技能を身に付けるとともに、知識や技能を活用して、身近な生活の課題を解決したり、家庭での実践を無理なく行ったりすることができるようにすることを目指していきたい。

「教師は授業で勝負」と言われる。よい授業ができ、その授業に児童がついてきて、その授業を通して児童が変わる（変容を見せる）ことは教師にとって一番の喜びである。本講座を通して、シリーズ受講者の先生方にはそのような本質的な学びを追究する授業づくりをしていただくことができた。初めて挑戦されることも多く、うまくできるだろうかという思いもあったと思われるが、確かな足取りで見事な実践をしていただいた。その成果を支えたものとして、先生方の学級経営のうまさがあると感じる。よい授業を作るためには、日々、教材研究を続けていくことが大切であるのはもちろんのことであるが、言語活動を中心とした双方向の授業づくりが求められる今、加えて、学級経営などに不可欠なコミュニケーション能力、コーディネート力も身に付ける必要がある。日々の授業での言語活動の質的向上を図るため、授業形態の具体的な技法などについて更に学ぶ必要も感じている。また、家庭科においては効果的な実習題材の開発も重要である。今後の研究課題に加えることで、授業づくり講座の質を更に高めていきたい。

参考・引用文献

文部科学省(2009)　学習指導要領解説　家庭編，大日本図書

国立教育政策研究所(2011)　評価規準の作成､評価方法等の工夫改善のための参考資料【小学校　家庭】

京都府教育委員会(平成 23 年 3 月)　京都府教育振興プランーつながり、創る、京の智恵ー

堀　哲夫(2013)　教育評価の本質を問う一枚ポートフォリオ評価ＯＰＰＡ，東洋館出版社

福本浩介・栗山真美子・東山憲行(2012)　学びの本質を追究する「小学校『授業づくり』講座」，京都府総合教育センター紀要　pp41-51

学びの本質を追究する理科の授業づくり

科学技術教育部　研究主事兼指導主事　　東　山　　憲　行

要約

小学校理科の授業実践力向上を目指し，単元を構想し実践をともなう研修講座を行った．学びの本質を追究する理科の授業について考える機会とし，具体的な単元構想や授業に反映させて検証した．また，児童の実感を伴った理解を図るために，素朴な概念をもとに事物や現象に対して課題意識をもち，児童が主体的に学ぶ姿をイメージし授業を構想する必要があること，さらに現在の実践を振り返ることで教員自身の授業づくりの課題を明確にし授業改善を図った．そして学びの本質を意識した単元を構想し，児童が自分なりの考えをもとに主体的に学ぶことができる授業実践を目指した．

キーワード：小学校理科、単元構想、単元を貫く問い、学びの本質、教科リーダー

1.　小学校理科における課題

児童の理科離れや小学校教員の理科に対する苦手意識が注目される中，平成23年度に，全国学力・学習状況調査で初めて「理科」が実施され，その結果について学校や関係諸機関において分析が行われている．その中で，特に学校と児童生徒の学習に対する意識のギャップについて指摘されている（国立教育政策研究所，2013）.

小学校の理科については，従来から，観察，実験，教材の在り方，単元構想の在り方など，指導方法について多くの研究がされてきた.

しかし,現在小学校理科における多くの課題は,改善されていないままである.この点については,毎年，新しく教員が採用され，研鑽や経験を積み上げながら，プロとしての技術を磨き続ける過程から見ても，少なからず教員の教科指導には改善すべき課題が常駐することは当然であろうし,「継承」の問題でもある.

その課題をいくつか挙げてみよう．例えば，観察・実験が教科書通りうまくいったが，児童は事象についての理解が充分できていない，児童の興味を引くために，おもしろい実験を取り入れて授業をし，児童も楽しそうに反応していたが，付けたい力が付いていない，導きたい結論を意識するあまり，教師が児童の発言を誘導し，強引にまとめてしまうなど，枚挙にいとまがない.

このような中で，京都府総合教育センター（以下：センター)に寄せられる研修のニーズとして，児童に興味をもたせる面白い実験や若手を対象にした基礎的・基本的な観察・実験の実技研修という教材教具を扱うスキルの向上を目指したものが多い.

しかし，理科の授業改善の方向性としては，前述のように，観察・実験がうまくいけば良いというものではない．たとえ観察・実験のノウハウに関わる課題を解決できたとしても，それだけでは根本的な理科の授業改善にはならない．理科の特徴である「問題解決」の学習の特性から，単元の構想や授業の構想の仕方に大きな改善の余地が残されている.

そこで，センターでは，小学校理科の授業実践力向上を目指し，実際に授業を構想し実践を行う研修講座を行ってきた.（東山，2010；福本ほか，2012）とりわけ，学びの本質を追究する理科の授業づくりについて考える機会とし，具体的な単元構想や授業実践をもとに検証した.

2.　小学校理科の基本的な考え方

学習指導要領（文部科学省，2008）に示されている小学校理科の目標には「自然の事物・現象に

ついての実感を伴った理解を図り」とある．理科の授業をする際には，児童が科学的なものの見方や考え方を伴い，納得して理解できるよう，単元構想をしていかなければならない．

実感を伴った理解を図るために，まず考えなければならないことは，児童の素朴概念の存在である．学習指導要領解説（文部科学省，2008）にも「理科の学習は，児童の既にもっている自然についての素朴な見方や考え方を，観察，実験などの問題解決の活動を通して，少しずつ科学的なものに変容させていく営みである」とある．児童の素朴な見方や考え方を科学的なものに変容させていく過程を授業の中でどのように設定するかがポイントになる．単元構想の際には，児童が素朴な概念をもとに事物や現象に対して課題意識をもち，問題解決の過程を経ることにより主体的に学ぶ姿をイメージする必要がある．

研修講座で紹介している事例として，素朴概念を更新していく過程を教員自ら実感する簡単なワークショップがある．テーマは「ドジョウを描いてみましょう」である．

参加者は，まず，素朴なイメージを表出させるために,白紙に自分の知っているドジョウを描く．多くの参加者は，だいたいのドジョウを描くことはできる．しかし，細かな部分まで描けないことが多い．そこで，ドジョウについて自分自身曖昧な部分があることに気付く.「ひげの本数は？」「ひれの位置は？」「尾びれの形は？」等，自分の今の知識だけでは分からないところが出てくる．すぐに本物を見て確認したくなるが，すぐには観察せずに，隣の人やグループの中で，描いたドジョウの絵を見せ合いながらお互いに比べ,「本物」に近づけるよう交流する．その中でも「ひげの本数」や「ひれの位置」等について議論し，他の人の意見を聞きながらイメージを少しずつ変容させていく（変わらないこともある）．しかし，この段階においてもまだ「曖昧な部分」は残る．その曖昧な部分を確かめるために実物を観察することとなる．つまり，この過程を通して「観察の視点」が絞られるとともに「観察の必然性」が生まれる．

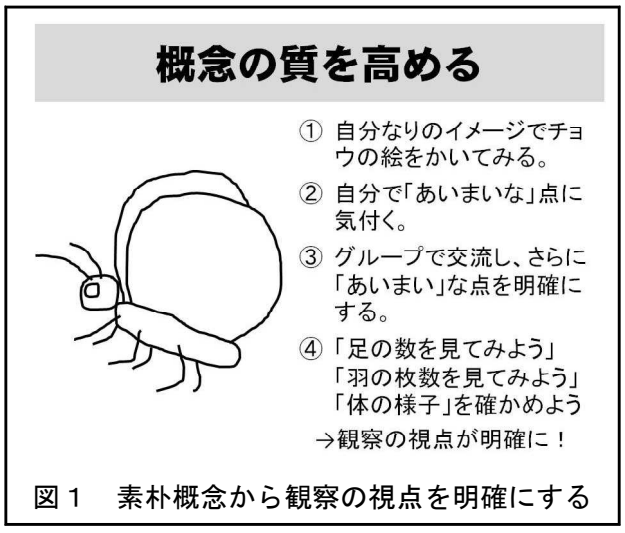


図１　素朴概念から観察の視点を明確にする

このような過程を経ることなく，いきなり実物を見せると，多くの場合「観察の必然性」をもたないまま観察を行うことになる．その結果，実物を観ていても何を観るのか，どこに焦点を当てるのか分からないまま観察してしまい，例え写真のように描けていたとしても，特徴をつかんでいるとは限らない．

児童も同じで，理科の学習の中で，教師が「今日はモンシロチョウを観察します．さあ，よく見てスケッチしましょう.」などと安易に観察させてしまうと，本物のモンシロチョウを見ても，自分がモンシロチョウの体のつくりについて今まで知らなかったこと，曖昧だったこと等が分からない状態のまま実物を見ているかもしれない．曖昧な点を自覚することで「観察の視点」が明らかになり，どこを見なければならないのか，自分のイメージと比べてどこが同じでどこが違うのかを見極めることができる（図１）．

このような学習経験をした児童は，以降のいろいろな観察の際に,闇雲にものを見るのではなく,「自分が今まで知らなかったこと」「見ているようで見ていなかったこと」を意識するとともに「特徴を捉えて」観察することができるようになる．

このように，素朴な概念をもとにして，目的意識をもって観察や実験をし，言語活動を展開しながら，自分の考えを客観的に振り返り，科学的で妥当な概念へと変容する過程ができるのである（図２）．

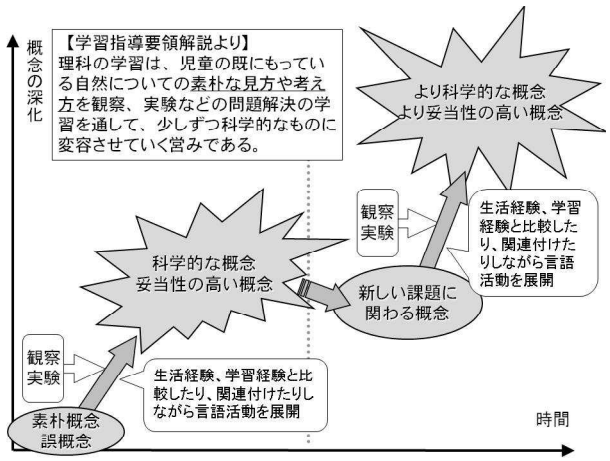


図２　理科の学習における概念の変容

3.　本質的な「学び」を生み出す「単元構想」

3.1.　自分の実践を振り返る

この研修講座では，小学校理科にかかわる様々な課題を提示し，自らの実践を振り返り，課題意識をもちながら授業改善に向けて考えられるような内容を構成した．その中で，単元構想の在り方を考える際に，ある授業例（図３）を提示した．

そこで示した授業の流れは，①授業の最初に教師が学習課題を提示する．②児童は，唐突に示された課題に対して予想をする．③教師は，実験方法を丁寧に説明し，児童はそれに従って実験を行い，結果を記録する．④最後に児童に分かったことを発表させ,教師がまとめをする・・・である．やや意図的な表現ではあるが，一つの授業例としてこのような授業を自分の実践を振り返り，比べながら考える機会をもった．その上で，実践上の課題について考えた．

①については，学習のねらいと一緒に提示されることが多いが，問題解決の主体は児童であるのに，問題（疑問）を提示するのが教師でよいのかという課題がある．学習課題は，児童から出た疑問をうまくつなげ取り入れたものとしたい．

②については，何の脈絡もなく，その現象だけに注目して考えれば良いという学習習慣が身に付いてしまう恐れがある．単元のどの時間でも前時までの学習やそれまでの生活経験とつなげ，それをよりどころにした自分なりの考えが出せるようにしたい．

③については，児童が観察・実験の意図や必然性を理解しないまま，教師が設定した「作業」を行うための活動となる恐れがある．少なくとも何のための観察・実験なのか，なぜその方法なのかを考えさせた上で観察・実験をさせたい．

④については，①②③のすべてが関わり，児童が自分なりの考えを持ち，主体的に学習してきていたかが反映される部分である．まとめをするタイミングで，多くの児童がその時間学んだことが分からず，教師がまとめなければならない状況があるとすれば，授業計画そのものに問題があるといえる．

「子どもの育ち」の面から見ても，先生の指示通り活動する児童にはなっても，自分なりの考えを持ち，主体的に問題解決に取り組む力は育たない．そもそも，このような授業では，科学的なものの見方や考え方を育むことは難しい．

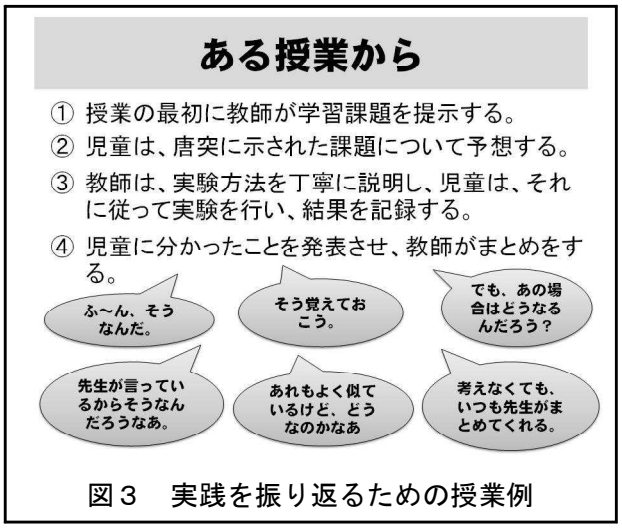


図３　実践を振り返るための授業例

さらに，このような授業が繰り返されると児童の「学び方」にも大きな影響を与えてしまう可能性がある．児童が充分な理解をしないままに,「ふ～ん，そうなんだ.」「先生が言っているからそうなんだろう.」「そう覚えておこう.」「自分が考えなくても先生がいつもまとめてくれる.」というように,「学び手」としては,「安易な学び方」を習得してしまうことが懸念される．また,「あの場合はどうなんだろう.」と，つながりを考えて

いるにもかかわらず，そのことについて議論したり，検証したりできず，モヤモヤした感覚のまま学習を終え，学習に対する満足感や有用感を減退させてしまうかもしれない．

当然，あらかじめ立てられた計画通りに授業を進めることも大切である．しかし，時間通り授業は完結できても，児童が主体的に問題解決に取り組めず，実感を伴った理解を図ることができなければ，それは大きな問題であるし，計画を見直さなければならない．小学校においても教師が意識を持って教えれば，教師主導で授業を進めても児童は理解できると思われているかもしれない．しかし，この点については，前述のように全国学力・学習状況調査の詳細分析(国立教育政策研究所，2013）でも，理科授業における学校（教え手）の意識と児童（学び手）の意識のギャップがあると指摘されている．

3.2.　児童の思考過程を意識した単元構想

このような授業を改善するために，具体的な授業例を示した．ここでは，第３学年「ものと重さ」の単元について紹介する（表１）．

まず，単元を構想するに当たって，３年生児童の発達段階を考慮すると，具体的で単純な現象を，児童が自分で確かめながら考えられるような学習にしたい．「試し，考える」時間を大切にし，自分で考える時間を充分に確保するとともに，グループ等における意見交流で自分の考えを自由に発言し他者の考えと比較することを意識した．また，事前に児童から出された素朴な疑問をうまく把握し，単元の中に盛り込みむことも重要である．

さらにＯＰＰ（One Page Portfolio）シート（堀，2013）を使い，単元の初めに「単元を貫く問い」（ここでは「形が分かると，ものの重さは変わるだろうか？」）を示し，事前に自分なりの考えを書かせた上で学習を進めている．

第 1 時は，「体重計にのり，体に力を入れたとき，重さはどうなるだろうか？」というシンプルな問いに対して考えるところから始まる．まず，

表１　第３学年「ものと重さ」の単元構想例

時　間	学　習　課　題
第１時	体重計にのり，体に力を入れたとき重さはどうなるだろうか？
第２時	二人で並んで体重計にのったときと，おんぶして体重計ののったとき重さはどうなるだろうか？
第３時	水の入ったバケツを持って体重計にのったときと，持たずにのったときでは重さはどうなるだろうか？
第４時	粘土の形を変えたとき，重さはどうなるだろうか？
第５時	アルミホイルを丸めると重さは変わるだろうか？変わらないだろうか？
第６時	角砂糖をそのままの形で量ったときと，つぶして量ったときでは重さはどうなるだろうか？
第７時	水を入れたビーカーと10円玉を別にして量ったときと，水を入れたビーカーに10円玉を入れて量ったときでは，重さはどうなるだろうか？
第８時	水を入れたビーカーと積み木を別にして量ったときと，水を入れたビーカーに積み木を入れて量ったときでは，重さはどうなるだろうか？

児童は，この問いに対して，「どうなるのか」をこれまでの生活経験等をよりどころにして自分なりの考えをノートにしっかりと書き，グループで交流する．それぞれの考えを出し合い十分吟味してから実験を行う．実験は至ってシンプルなもので短時間で終わる．その後，実験結果をそれぞれノートに正しく記入する．そして，結果から考えたこと等をグループで交流したり，自分なりに考えたことを書いて終わる．

この単元では，ある時間までは「教師がまとめない」授業が展開される．授業の終わりには「振り返りをします．今日わかったことをノートに書

きましょう.」と指示され，その後簡単な交流をして終わるというものである.

第２時以降，児童は，前時の自分の振り返りを一つのよりどころにして考える．このような学習パターンを続けると，第４時の頃になると，予想の段階で「きっと重さは変わらない，同じだ.」という児童が多数になり，実験結果を見て「やっぱりそうだった.」とほぼ納得するまでになる．このように素朴でシンプルな問題を繰り返すことで，前時までの学習を踏まえて考えるという学習パターンが生まれ，課題に対する予想が「おそらく」「たぶん」という予想から「きっとこうなるだろう.」というものに変化していく．結果についての反応も「へえ～そうなんだ.」から「ほら，やっぱり」と変わっていく.

しかし，実は，第４時を終えたこの時点においても，多くの児童の素朴な概念を変容させるまでには至っていない．ここで「ゆさぶり」をかけることでその「納得」を一層確実なものにする．第５時には，「アルミホイルを丸めると重さは変わるだろうか？変わらないだろうか？」と問う．薄っぺらで，ふわっと風で飛んでいきそうなアルミホイルと，それをカチカチに固め，机の上に落とすと「ストン！」と落ちて「コンッ！」と音のする丸めたアルミホイルを比べ考える．第１時から第４時までの学習で「外から物を加えない限り，形が変わっても，物の重さはかわらないだろう.」と思っていた児童も，アルミホイルの形や様子の違いから「あれ？」と思う．交流の時には，これまでの学習を裏付けにして，「変わらない.」と主張する児童とアルミホイルの形や様子から「変わる.」と主張する児童に分かれ，大きな議論になることもある．児童は，「ゆさぶり」方によっては，それまで妥当だと思っていた概念をあっさりと放棄する．まだまだ本当の納得をしていないのである．児童はこのような過程を経た学習をすることで「ああ，形が変わっても重さは変わらないんだ.」と改めて，納得することになる.

思考を「ゆさぶられ」ながら，一定の納得が得られた児童は，以降の学習をどのように取り組むだろうか．第６時以降，児童はこれまでの学習をしっかりと振り返り,「あの時はこうだったから.」「あの場合と似ているな.」と学習経験や得られた知識をよりどころに，自信をもって考えを述べるようになる.予想では「きっとこうなるはずだ」，結果を見て「やっぱり」という学習をくり返すのである．第８時には，第７時の水に沈む 10 円玉と違い，水に浮く「積み木」に戸惑い，予想の段階で「ゆさぶられる」児童も出てくる．しかし，結果を見て「この場合もそうなのか」と実感をもって理解することとなる.

そしていよいよ「まとめ」をするが，この時点では，教師がまとめなくても，児童が自らまとめることができるようになっている．教師がまとめをしない間は，自分の考えをよりどころにし，自分の考えそのものを検証できる．その検証を繰り返すことで，納得しながら問題の核心に迫ることができたのである．また，児童は，学習を進める中で「単元を貫く問い」に立ち戻りながら，自分なりの考えを醸成し，素朴概念を妥当な概念へと自ら変容させていく．ここには，学ぶことの有用感を感じながら，児童が自ら主体的に学び，「学び手」として育ってゆく姿がある．このように，学びの本質を意識することで，「児童が納得して学習できる学びの過程」をつくることができる.

高田(2010)は，授業構想力の課題について「今，課題設定について，あまりに無頓着になっているのではないだろうか.〈中略〉安易に『押さえて』しまったり，学習経験の積み重ねを考慮しないままいきなり問題解決的な課題設定をしてしまって児童の思考が行き詰まり，結局教師主導で強引に引っ張ってしまったりすることが多いように思われる．一つの概念を理解する場合，多方面から考え，予想し，確かめ，迷い，方向性が見えてきて，やはりそうだったのか，と納得することが必要である．一つの実験を行わせ，『こんなことがわかりますね．覚えておくのですよ.』ということではあまりに乱暴である．児童の思考過程や理解の順序に対する配慮を欠いた単元構想があまりに多いように思われる.」と指摘する.

具体的な単元構想例を実際にたどり，児童の思考過程を理解することで学びの本質に焦点を当て，授業の何を改善すべきなのかを考えることができた.

4. 研修で実践された授業から

この研修講座を通して，各学校で実践された授業は，すべて学校や児童の実態に合わせて計画された．どの学校の実践でも児童から出てきた疑問をうまく単元構想に取り入れ，主体的に学ぶ姿をイメージしながら，単元を通して付けたい力を付けていく実践計画がつくられた．そのいくつかを紹介する.

A校では，第３学年「電気で明かりをつけよう」の単元で，児童が疑問と納得感を積み上げて考えていく授業を目指し計画された．スモールステップで児童に考えさせ，豆電球に明かりが付くときと付かないときを，毎時間シンプルな実験により確かめた.このような学習を数時間継続した後に，「隣り合った水道の蛇口に乾電池と豆電球をつなぐと，豆電球に明かりはつくだろうか？」と児童になげかけた．児童は，前時までの実験結果や生活経験から知っている水道についての知識をよりどころに，自分なりに結果を予想した．そこには主体的に問題解決の方法（学び方）を実践する児童の姿が見られた.

B校では，第４学年「ものの温度と体積」の単元で，「単元を貫く問い『ゆで卵が瓶に入っていったのはなぜだろうか？』」を提示し，その問いを振り返りながら学習を進めた．また，事前課題として，へこませたピンポン球を児童に配り，「もとにもどしてくるように」とだけ伝え，児童は家庭で，自分なりの方法（家族と一緒に考えることも可）で，多くの児童がピンポン球を元の形に戻してきている.このような事前の働きかけにより，実験の予想や考察をする際，事前の共通体験や前時までの実験結果等をもとに，根拠のある考えをもち学習に臨むことができるようになった.

C校では，第３学年の「光の性質」の単元の導入において，暗室にした理科室の中で，鏡を使った光の反射の活動を行った.「鏡を使って，光を反射させよう.」となげかけられた子ども達は，鏡を手に自分なりの方法で光を反射させた．しかし，なかなかうまくいかない．多くの児童が壁面に設けられた「まと」に反射させた光を当てることができないのである．困った児童は，反射させる光を求めて，光源に集まってしまい実験どころではなくなった．しかし，これは児童の素朴な考え方が良く表れた授業であった.「反射」という現象のイメージを充分もっていないこともわかった．光源としてライトを使い，一点からの光であったため，「的あて」の活動は，野外において日光をたよりに反射させるよりも難しい．その児童の素朴な活動の様子から次の授業の展開や働きかけを考えることができた.

5. 教師力向上の視点から

ここに述べてきた「学びの本質を追究する理科の授業づくり」の成果は，他の教員研修や研究資料に反映させ，京都府内の小学校の様々な場面で積極的に波及させている.

そして，研修講座を受講した教員は，教科リーダーとしての力を発揮し活躍している．例えば，小学校・中学校理科の指導力を向上させるための研修において，小学校の代表として模範授業を公開したり，地域の研究会において，教科リーダー的な立場で実践を報告したり，勤務する学校において，研修の実践で始めたＯＰＰＡ（One Page Portfolio Assessment）の考え方をもとにした実践を自校の校内研修の中で，自らの実践に基づいた説得力のある提案をしたりと，府内の様々な研修場面において活躍している.

今後も引き続き，継続的な教師力向上，人材育成の観点から，今後も小学校現場で活躍する教科リーダーを育成していく必要がある.

また，この研修講座は，京都府の示す「「教師力」向上のための指針」（京都府教育委員会, 2008）における人材育成の考え方をセンターとして具現

化したものである．大量退職・大量採用の状況の中で，教科リーダーが授業の課題を提示し，学校や児童に実態に応じた工夫・改善をしたり，若手の教師に助言等を行ったりして，今回示した授業改善のコンセプトが小学校現場の中でさらに広まることを期待したい．

参考・引用文献

京都府教育委員会(2008)「教師力」向上のための指針～新しい人材育成システムの構築に向けて～，京都府教育委員会．

国立教育政策研究所（2013）理科の学習指導の改善・充実に向けた調査分析について【小学校】，国立教育政策研究所教育課程研究センター．

東山憲行（2010）小学校理科の授業実践力向上を目指した教員研修，理科の教育，pp.30-33. 日本理科教育学会編集，東洋館出版社．

堀　哲夫(2013)教育評価の本質を問う一枚ポートフォリオ評価ＯＰＰＡ，東洋館出版社．

福本浩介・栗山真美子・東山憲行(2012)学びの本質を追究する「小学校『授業づくり』講座」，京都府総合教育センター紀要．pp.41-51.

文部科学省（2008）学習指導要領解説 理科編，大日本図書．

高田裕志（2010）校内研修活動の活性化による授業の充実に向けて，理科の教育，pp.13-18. 日本理科教育学会編集，東洋館出版社．

JavaScript を用いた学習支援教材の開発に関する考察

研修支援部　研究主事兼指導主事　　小　山　　直　樹

要約

ＩＣＴを利用した学習支援教材を JavaScript（Web ページ向けの簡易プログラム）を使って開発することを通して，JavaScript 使用の有用性と限界について考えた。

キーワード：ＩＣＴ活用，学習支援教材

１　はじめに

JavaScript は，動きや反応のない従来の Web ページに，変化や対応を追加する簡易プログラムである。Web ページを作成する HTML，Web ページを装飾する CSS（スタイルシート）と組み合わせることで，Web ブラウザ上で動く，かなり複雑なゲームまで作成することができる。今回，このプログラムを使って以下の３つの学習支援ソフトを開発した。

（１）高校生向け古文単語学習ソフト　…図①

アナグラム的に文字を入れ替えた古文を正しく並べ替える，古文学習ソフト。

http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/gakko/koukou/kobun/index.html

（２）算数学習ソフト「九九ビンゴ」　…図②

九九をビンゴゲームのようにランダムに表示する，掛け算学習ソフト。

http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/gakko/syogakko/kyozai/99bingo/99bingo.html

（３）算数学習ソフト「九九バスター」　…図③

ランダムに表示される九九の答えを見てその九九を答える，割り算学習ソフト。

http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/gakko/syogakko/kyozai/warizan/warizan.html

図①

図②

図③

２　経過

九九ビンゴと九九バスターは府民対象の講座において実際に使用する機会に恵まれた。その際の使用法と反応は以下のとおりであった。

九九ビンゴ…ビンゴゲームの形式に合わせて，所員が司会をしつつ操作する。

（反応）参加した子どもたちは，九九の答えを我先にこたえようとし活況であった。同じ数が別の九九の答えになることなどに触れながらゲームを進めることができた。

九九バスター…５台のコンピュータを用意し，自由に使用してもらう。

（反応）保護者が挑戦する姿が見られた。長時間使用する例もあった。

３　考察

JavaScript を活用する有用性と限界は次のようにまとめられる。

有用性の１点目は，汎用性である。学習支援ソフトを開発する場合，エクセルやパワーポイントで作成するか本格的なプログラム言語を使うのが一般的である。エクセル等の特定のソフトに頼るとコンピュータの環境に左右されてしまい，本格的なプログラム言語は習得に時間がかかる。その点，JavaScript は，「メモ帳」などの基本ソフトがあれば作成可能で，動かすのも一般の Web ブラウザがあれば大丈夫である。

有用性の２点目は，機能の多様性である。エクセルやパワーポイントでは関数等の機能に限度があり，複雑な処理を行うにはいちいち手作業をするか，VBA（ビジュアルベーシックフォーアプリケーション，プログラム言語）を利用するしかない。JavaScript は様々なプロパティ（要素の参照・設定）やメソッド（動作）が用意されており，論理回路と組み合わせると複雑な判断・動作にも対応できる。例えば，「九九バスター」は以下のような判断や動作を行わせている。

①ボタンによる数字の入力

②正誤の判断＋未出の解であるかの判断＋残り問題数の判断

③条件に沿った正誤等の表示

④タイマーを利用した次問の出題

一方，限界としては習得に一定の時間と知識が必要となる点である。JavaScript だけでなく，HTML や CSS の知識も必要である。

また，コンピュータを利用した学習支援ソフト全般の限界でもあるが，正誤判断において単純化が必須であることが挙げられる。完全に一致した場合しか正解であると判断できず，わずかな違いに対するアドバイスなど，教室内であれば教師が簡単に行える間違いに応じた手立てをとることができない。

一方，府民講座での反応からは学習支援ソフトの二つの方向性を感じた。一つは授業を活性化するツールとしての使用法である。これは教師が操作することで効果を発揮するだろう。JavaScript は様々な要望に応えることができるので，使いやすい教材を開発することができるかもしれない。もう一つは，復習と繰り返し学習を補助するツールとしての使用法である。JavaScript によって出題から正誤判定まで自動化することで，子どもが一人で利用するソフトを作ることが可能である。復習・繰り返しなら，学習支援ソフトの弱点である間違いに対する手立てがなくても大きな欠点にはならないと思われる。さらに，結果の記録も可能である。この記録を活用して指導に生かすことも可能である。

ＣＭＳ（NetCommons）を活用した学校ホームページ作成による校務支援

企画研究部　　研究員　　西山　慶美

要約

信頼される開かれた学校づくりを実現するために、学校ホームページによる情報発信が求められる一方で、校務の情報化としても重要な項目である学校ホームページの作成・更新に関われる教職員が少なく、情報発信が進んでいない現状がある。

本研究では、情報発信と校務の情報化を推進するために、誰もが容易に学校ホームページを作成・更新できるＣＭＳ（NetCommons）システムを導入し、多くの教職員が学校ホームページ作成・更新に関われる方法について考察する。

キーワード：NetCommons、校務の情報化、学校ホームページ

１　はじめに

（１）現状

学校ホームページは、信頼される開かれた学校づくりを校務の情報化によって実現する手段である。

平成 23 年７月５日学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議「子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～」には、「学校と地域の人々との『協働』を一層深めていく」ためには、「まず学校のことを地域の人々に知ってもらい、関心を持ってもらうことがスタート」であり、「学校から地域の人々への積極的な情報公開が重要」であると記されている。「積極的な情報公開の例」として、「学校ホームページの開設用のＩＣＴ活用」が挙げられている。

また、平成 22 年７月 20 日文部科学省「学校評価ガイドライン」でも、「積極的な情報提供」として「ホームページを活用した情報提供」が挙げられている。その中で、学校ホームページは、「誰もが比較的容易にアクセスできることから」、「幅広い人々に対して情報を提供することが可能」であり、「大量の情報を一度に提供できることから、人々の多様な関心に対応することができるといった特徴があり、積極的に利用することが望まれ」ている。

学校ホームページを作成・更新する教職員の現状について、文部科学省実施「学校における教育の情報化の実態等に関する調査」の「教員のＩＣＴ活用指導力」調査（表１）を示す。「Ｅ校務にＩＣＴを活用する能力」において、「４わりにできる」「３ややできる」と答えた教職員の割合（以下「回答率」とする。）は、京都府で平成 23 年度から平成 24 年度にかけて 0.1 ポイント減少（全国平均は 1.3 ポイント増加）している。全国平均では教材研究・指導の準備・評価などでのＩＣＴ活用も校務でのＩＣＴ活用も「回答率」は同程度増加しているのに対し、京都府では、教材研究・指導の準備・評価などでＩＣＴを活用する能力について「回答率」が増加している一方、校務でＩＣＴを活用する能力について「回答率」が減少している現状が分かる。

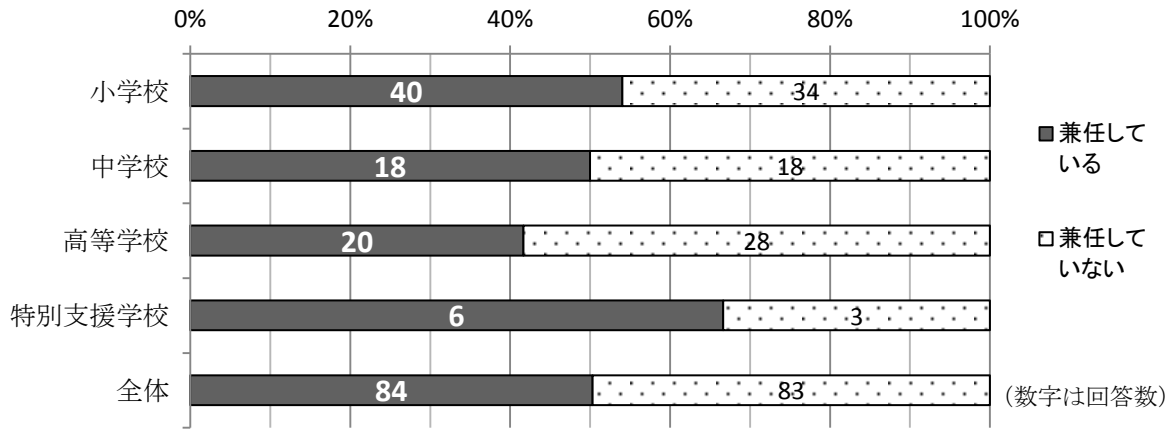
［　表１　「教員のＩＣＴ活用指導力」調査の「回答率」及び「回答率」の増減 ］

（%）		A 教材研究に活用			E 校務に活用		
		H２３	H２４	増減	H２３	H２４	増減
全国		78.1	79.7	1.6	74.2	75.5	1.3
京都府	全体	81.7	82.5	0.8	79.2	79.1	▲ 0.1
	小学校	86.2	86.5	0.3	83.2	82.2	▲ 1.0
	中学校	80.2	81.4	1.2	78.6	78.2	▲ 0.4
	高等学校	75.8	76.5	0.7	74.1	75.3	1.2
	特別支援学校	78.0	78.5	0.5	76.8	75.1	▲ 1.7

A　教材研究・指導の準備・評価などにＩＣＴを活用する能力、　E　校務にＩＣＴを活用する能力

京都みらいネットでは、各教育機関にてネットワーク担当者が機関内のネットワークを管理することになっている。平成 25 年５月の京都みらいネット説明会にて実施したアンケートによると、50.3%の学校でネットワーク担当者がホームページ担当者を兼任している。（グラフ１）特に、校務でのＩＣＴ活用について「回答率」が増加していない小学校や特別支援学校では、兼任している担当者の割合が高い。

［　グラフ１　ネットワーク担当者とホームページ担当者の兼任状況 ］



また、学校ホームページの作成・更新について困っている点として、次のような意見が挙げられていた。

・更新する時間がとれない。
・担当できる教員が少ない。
・分からないことを校内の他の教員に聞けない。
・引き継ぎができない。

（２）課題

校務の情報化の視点から学校ホームページ作成の課題を挙げると、学校ホームページ作成には専門的な知識が必要な部分もあるため、ネットワークの管理から学校ホームページの更新までを１人の教員が担当していることである。さらに、学校の様子を日常的に発信するために学校ホームページを頻繁に更新していこうとすると、その負担は膨大なものになる。その一方で、学校ホームページは、「掲載する情報が古くならないよう適宜ホームページを更新」する「体制を整備すること」が要求されている。（「学校評価ガイドライン」）

したがって、１人の教員の力で学校ホームページによる情報発信を頻繁に行っていくことは難しいということが課題であり、学校組織全体が関われる体制づくりをすることが求められる。

（３）本研究について

京都府総合教育センターでは、京都府教育情報ネットワークシステム（以下「京都みらいネット」という。）に接続している教育機関に「NetCommons」でのＣＭＳ（コンテンツ・マネジメント・システム）を提供している。「NetCommons」は国立情報学研究所が次世代情報共有基盤システムとして開発し、ブラウザから容易にホームページを作成・更新できるＣＭＳである。

学校ホームページに「NetCommons」を導入することで校務の情報化を推進し、多くの教職員が学校ホームページ作成・更新を担当できるように支援する方法について考察したい。

（４）先行事例

「NetCommons」は、多くの学校や教育機関で導入されており、「NetCommons 実例でわかるサイト構築」では、「一般公開用ウェブサイトとして使う」方法の実践事例として、広島市立瀬野小学校のウェブサイトや大子町教育ポータルサイトが挙げられている。これらのウェブサイトでは、複数の担当者が更新に携わっている。

また、学校への支援の事例として、埼玉県立総合教育センターや北海道教育研究所等、各教育委員会等で NetCommons に関する研修会が実施されている。埼玉県立総合教育センターでは、インターネット上に演習テキストを掲載しており、操作レベル等に合わせて複数レベルの研修が実施されている。

２　ＣＭＳ（NetCommons）を活用した学校ホームページ作成の支援

（１）現状

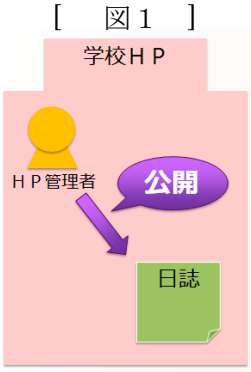
「NetCommons」の特徴としては、簡単にホームページを更新できる点、ページ毎に誰が更新を行うのか設定できる点が挙げられる。この特徴を生かすことで、校内で複数の教職員が学校ホームページ作成に携わる体制づくりが可能になると考えられる。

京都みらいネットでは、希望する学校毎にＣＭＳサイトを設置しており、管理者である校長の指示で、各学校のホームページ担当者が学校の状況にあったサイトを構築できる環境を整えている。

（２）学校への支援方法　―――　ＣＭＳ（NetCommons）の操作説明会

平成 25 年度に、ホームページ担当者向けに実習を伴う説明会を２回行った。１回目の説明会では、モジュールの設置方法や日誌への記事投稿等の基本的な操作について実習した。２回目の説明会では、会員管理やルーム管理等の校内での分業を実現するための管理機能の設定について実習した。各回とも３０名定員として説明会を実施したが、定員を超える申込があり、関心の高い様子がうかがえた。

[　図１　]

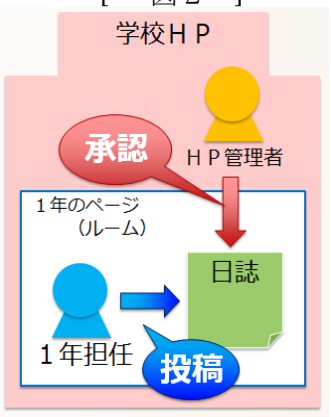


１回目の説明会では、実習用ホームページのグループスペースを各学校ホームページに見立てて操作説明を行った。（図１）参加者には「主担」権限を持つＩＤを配付し、ルーム内での「お知らせ」モジュールの設置や日誌への記事投稿を体験してもらった。ブラウザ上でワープロソフトを操作するのと同じ感覚で、ホームページ作成ができると実感してもらうことに

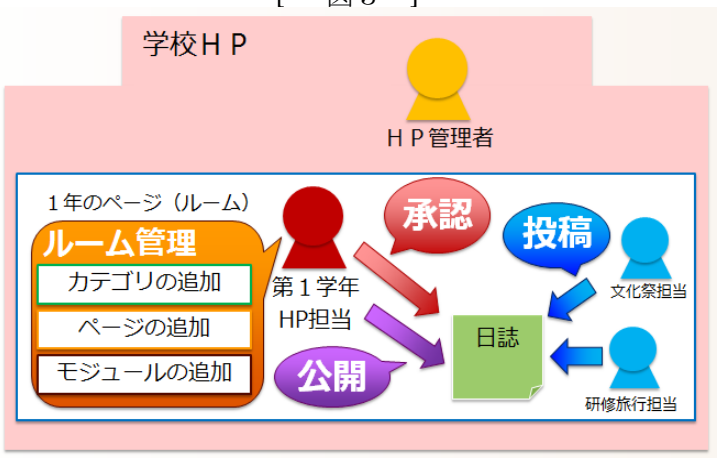
重きを置いた。

２回目の説明会では、実習用ホームページのパブリックスペースを各学校ホームページに見立てて、操作説明を行った。（図２・３）参加者には「管理者」権限を持つＩＤを配付し、「主担」や「一般」の権限を持つＩＤ作成をしてもらった。その上で、ルーム管理を行い、ルームと権限の関係について実習した。それぞれの学校の業務分担にあった形で応用できる知識を提供することに重きを置いた。

［　図２　］



［　図３　］



（３）参加者の反応

１回目の説明会では、ＣＭＳ（NetCommons）サイトを公開していない学校（既に利用申請をしている学校を含む）のホームページ担当者を対象とした。学校としては４９校の参加があり、そのうち、小学校４校、中学校１校、高等学校５校、特別支援学校２校の計１２校から新規にＣＭＳ（NetCommons）サイト利用申請があった。

２回目の説明会では、既にＣＭＳ（NetCommons）サイトを構築している学校のホームページ担当者を対象とした。事後のアンケートでは、次のような意見が寄せられた。

・「管理者ＩＤの扱いや会員管理について、改めて見直す機会となった。」
・「権限設定をして、サイト運営について分担したい。」
・「承認機能を利用して、掲載記事の決裁を行っていきたい。」
・「会員管理について適切な管理ができているのか不安に思っていたことが解消できた。」
・「来年度に向けて、サイト運営の方法を見直したり、校内研修を行ったりしていきたい。」

３　ＣＭＳ（NetCommons）を利用したウェブサイトの運用事例

（１）事例

京都府総合教育センターは、６つの部で組織され、ホームページではＣＭＳ（NetCommons）サイトを活用したウェブサイト構築を行っている。具体的には、各部の担当するルームを作成し日誌を設置しており、その更新を各部担当者に任せている。また、研修講座実施後に研修講座について掲載するページを作成し、各部担当者が研修講座の様子を記事として投稿している。

運用方法としては、企画研究部で作成した「事務手続き手順」と「ＣＭＳ（NetCommons）操作手順」、「日誌記事の作成方法」の計３種のマニュアルを全所員で共有し、日誌記事の承認はホームページ管理者が一括で行っている。

（2）更新状況とアクセス数

今までは１人の担当者が行っていた更新作業を平成 25 年６月より各部に分担したことにより、成果物や研修講座報告等の情報提供がより迅速に行えるようになった。（表３）

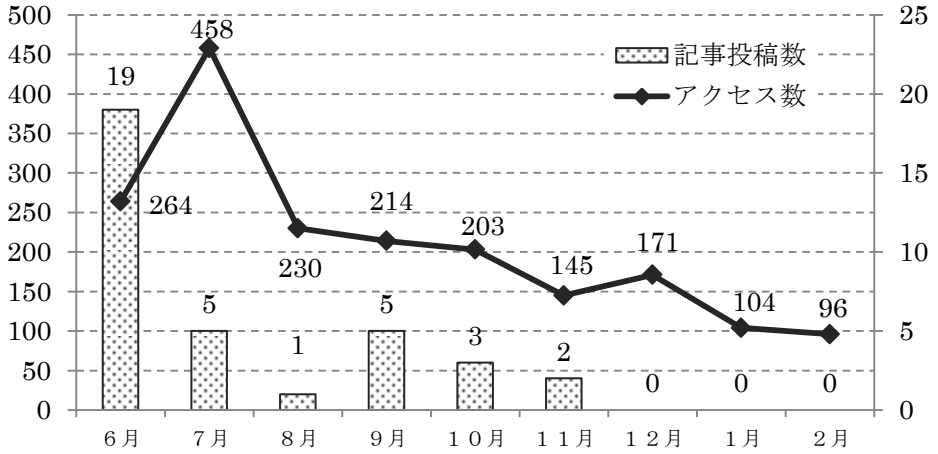
［　表３　各部による記事投稿件数　］

	４月	５月	６月	７月	８月	９月	１０月	１１月	１２月	１月	２月
各部担当ページ	1	8	16	6	0	8	1	3	0	3	3
研修講座報告			19	5	1	5	3	2	0	0	0

特に、研修講座報告については、講座終了後すぐに記事を作成・公開することができ、受講者の関心も得やすい。（グラフ２）今後は次年度の受講を考える際にも役立つと考えられる。

さらに、各部が更新作業に携わることより、所員のホームページを利用した広報活動への関心が高くなった。ホームページでの情報公開が“当たり前”であるという意識が広がったようである。

［　グラフ２　研修講座報告（記事投稿件数とアクセス数）　］



４　考察

運用事例から、学校ホームページの作成を複数の担当者で分担することの利点として、次の４点が挙げられる。

・学校全体として積極的な情報発信が行える。
・学校全体が関わることにより情報発信に対して関心が高まる。
・学校ホームページの更新に関して、特定の担当者への負担が減る。
・多くの教職員が校務の情報化の推進に関わる。

説明会では、学校ホームページの作成を複数の担当者で分担する体制づくりを考えるきっかけを提供することができた。また、学校ホームページの運用に合わせて NetCommons の操作について説明したことにより、参加者が自校の学校組織に合わせた運用方法を考えることができた。したがって、学校への支援方法の第一歩として、次年度以降もこのような説明会を行っていきたい。

今後の説明会の内容として、表のような展開も考えられる。

目的	内容
学校ホームページ作成・更新に 学校全体で取り組む体制づくり	学校ホームページの作成手順書の作成 サイトポリシーの作成 プライバシーポリシーの作成
学校ホームページ更新の評価	保護者や地域からの評価を知るためのアンケート作成 アクセス数の集計やその状況の分析

このように様々な内容の説明会を実施し、校務の情報化の推進を支援するとともに、説明会の効果を検証することにより、学校ホームページの作成・運用モデルを作成したい。

参考資料

・平成 23 年 7 月 5 日学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議、
子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～
・平成 22 年 7 月 20 日文部科学省、学校評価ガイドライン
・平成 23・24 年度　文部科学省実施、学校における教育の情報化の実態等に関する調査
・新井紀子・平塚知真子・松本太佳司、ネットコモンズ公式マニュアル　私にもできちゃった！
NetCommons 実例でわかるサイト構築、株式会社　近江科学社、２０１１、１７６ページ
・埼玉県立総合教育センター、情報教育推進 NetCommons 活用研修会テキスト、２０１３、
http://www.center.spec.ed.jp/?page_id=207
・北海道教育研究所附属情報処理教育センター、研修講座報告 H25　NetCommons、２０１３、
http://www.ipec.hokkaido-c.ed.jp/seminar/h25/nc/

京都府総合教育センター
研究紀要　第３集

発行日　　平成26年10月31日

編集発行　京都府総合教育センター
〒612-0064
京都市伏見区桃山毛利長門西町
ＴＥＬ　075-612-3266