

令和 7 年度

第31回 日教弘教育賞

教育研究集録

研究主題

学校の実態を踏まえ

明日の教育を考える



第31 回日教弘教育賞 教育研究集録発行に当たって

公益財団法人 日本教育公務員弘済会

理事長 高野 冨二男

今年も、「日教弘教育賞」の「教育研究集録」を全国の皆様にお届けすることができました。ご尽力をいただきました皆様に心から感謝申し上げます。

当会は、公益財団法人です。公益法人の使命は「民による公益の増進」に寄与し社会貢献を図ることにあります。中でも当会は、「奨学金の貸与・給付、学校研修・研究への助成及び資質向上を目指す教職員の支援等、教育振興事業の拡充を通して広く教育界に寄与貢献する」ことを使命としています。そしてその教育振興事業の評価基準は、全てにおいて「最終受益者は子どもたちである」ことを前提としています。

教育実践研究論文募集事業「日教弘教育賞」は、その教育振興事業における中核事業の一つです。「教育愛に燃え、子どもたちの未来のためにひたすら努力している教職員の教育実践と研究意欲に対する奨励」を趣旨としています。

今年度も全国各都道府県支部を通して2,453編という多くの応募をいただきました。その中から112編（内 学校部門57編、個人部門55編）が本部選考委員会の選考対象になり、その後2回にわたる選考委員会を経て、最優秀賞2編、優秀賞6編、優良賞8編、計16編が選考されました。今回も多くの教職員の皆様に、当会事業の趣旨をご理解いただき、貴重な教育実践と旺盛な研究意欲、そして熱意をお届けいただきました。主催者として、深い感動と共に、心からの敬意と感謝を申し上げます。

現在、中央教育審議会では、文部科学大臣からの諮問を受け、次期学習指導要領の改訂に向け議論が進められています。そのベクトルは現行学習指導要領の理念のより確かな実現に向けられています。また、その方向性もあり、教育現場では「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指して、熱意溢れる教育実践の工夫・努力が継続されています。当会に寄せられた2,453編の応募論文もその貴重な成果の一つの集積だと思います。

選考委員の先生方は、「日教弘教育賞」受賞者の皆様に、「今度は皆さんが起点となって、研究内容の普及、啓発に努めてほしい」そして「次の応募者を育ててほしい」と激励されていました。

当会も同じ思いです。本「教育研究集録」が、各学校等での研修・実践で活用されるとともに、受賞者の皆様の今後の活動の一助となってくれば幸甚です。

最後に、本「教育研究集録」発行に当たりましてご尽力いただいた全ての皆様に、改めて感謝申し上げご挨拶とさせていただきます。



学習指導要領の改訂につながる 実践への期待

選考委員長 文部科学省初等中等教育局

主任視学官 田 村 学

第31回日教弘教育賞を受賞された皆様、誠におめでとうございます。また、長年にわたり全国の教職員に優れた実践研究を発表する機会を提供いただいている公益財団法人・日本教育公務員弘済会の皆様にも心から感謝を申し上げます。

中央教育審議会企画特別部会では、昨年秋に「論点整理」をまとめ、次期学習指導要領に向けた今後の検討の基盤となる基本的な考え方を整理しました。そこでは、生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、自らの人生を舵取りすることができる、民主的で持続可能な社会の創り手を育むことを示しています。そのために、①「主体的・対話的で深い学び」の実装、②多様性の包摂、③実現可能性の確保、の「3つの方向性」を踏まえ、教育課程内外のあらゆる方策を用いつつ、三位一体で具現することを目指しています。

「主体的・対話的で深い学び」の実装は、現在の学習指導要領が実現を目指している「主体的・対話的で深い学び」による資質・能力の育成について、一層の具現化を図るものです。思考力、判断力、表現力等を発揮する中で、知識を統合して概念として習得することや深い意味理解を促すこと、他の学習や生活の場面でも活用できるよう生きて働く「確かな知識」を習得することが大切になってきます。このことが個別の思考力、判断力、表現力等を総合的に発揮するものとして身に付けていくことにもつながると考えています。

多様性の包摂は、多様な個性や特性、背景を有する子供が多くなっている実態に向き合うとともに、こうした多様性を個人及び社会の力に変える観点から、一人一人の意欲が高まり、可能性が開花し、個性が輝く教育の実現を目指すものです。「裁量的な時間」をはじめとする「調整授業時数制度」など教育課程全体を包摂的な仕組みに改め、その具現化を図ることとしています

実現可能性の確保は、先の二つの方向性を支え、実現可能とする観点です。デジタル学習基盤の更なる充実、教科書や教材、指導書の改善、必要な設備の整備、総合的な勤務環境整備とも相まって審議全体に通底すべき方向性と考えることが大切です。

今回応募いただいた教育実践研究論文の多くは、こうした学習指導要領の改訂につながるものでした。最優秀論文としては、石井さん（山形県）の美術科における対話型鑑賞、中安さん（兵庫県）の病弱学級におけるオンライン交流が選出されました。このほかにも、優秀賞が6編、優良賞が8編あり、日々の教育活動への丁寧で誠実な取組の様子を知ることができました。実践論文をまとめることは、自らの行為やその成果を自覚する絶好の機会です。優れた教育活動や授業は、言葉を使って記録し、成果物としてまとめなければ、失われてしまう可能性の高いものです。子供の豊かな学びや成長の様子、教師の意図的な指導や計画を言語化し、可視化することで再現性が高まるのです。また、他の学校や地域での実践へと広がりを生むこともできるのです。

日教弘教育賞に応募された皆さんには、日々の教育活動において、一層の豊かさと質的向上を目指していただくとともに、幅広い普及と啓発にも取り組んでいただくことをお願いしたいと思います。応募されたすべての方々の益々のご活躍を期待しております。

第31回日教弘教育賞 選考委員

(順不同 - 敬称略)

《選考委員長》

文部科学省初等中等教育局主任視学官

田村 学

《選考委員》

常葉大学名誉教授

堀井 啓幸

早稲田大学教職大学院教授

田中 博之

前橋市教育委員会元教育長

塩崎 政江

公益財団法人日本教育公務員弘済会常務理事

中村 俊英

《第一次選考委員》

委員 大字 弘一郎

委員 大橋 明

委員 三町 章

委員 新藤 久典

委員 天野 光芳

委員 大塚 一雄

委員 大井 靖

委員 萩庭 圭子

委員 中村 俊英

《目 次》

◇あいさつ

公益財団法人 日本教育公務員弘済会 理事長 高野 富二男…………… 2

文部科学省初等中等教育局 主任視学官 田村 学…………… 3

◇「日教弘教育賞」受賞論文一覧…………… 6

●『最優秀賞』2 編

《個人部門》 山形県酒田市立第一中学校 教諭 石井 諭…………… 16

兵庫県明石市立大久保北中学校 教諭 中安 静香…………… 20

●『優秀賞』6 編

《学校部門》 滋賀県草津市立老上中学校 校長 辻 大吾…………… 24

岡山県津山市立高野小学校 校長 高岡 昌司…………… 28

島根県立盲学校 校長 森山 眞治…………… 32

《個人部門》 東京都中央区立晴海中学校 校長 藤江 敏郎…………… 36

富山県射水市立小杉小学校 教諭 海老澤 健一…………… 40

大阪府寝屋川市立中央小学校 養護教諭 辰己 実咲…………… 44

●『優良賞』8 編

《学校部門》 北海道勇払郡むかわ町立穂別小学校 校長 小松 修作…………… 48

三重県松阪市立松尾小学校 校長 加藤 富雄…………… 52

中国学園大学・中国短期大学附属たねのくにこども園 園長 住野 好久…………… 56

香川県高松市立川東小学校 校長 藤村 久美子…………… 60

《個人部門》 栃木県宇都宮市立西が岡小学校 養護教諭 木下 史子…………… 64

長野県上田市教育委員会学校教育課 指導主事 友田 直樹…………… 68

福井県立鯖江高等学校 教諭 林 一晟…………… 72

兵庫県立飾磨工業高等学校 多部制 教諭 山崎 翔太…………… 76

令和 7 年度・第 31 回「日教弘教育賞」受賞論文一覧

◎学校部門

◆優秀賞

【滋賀県】	全校体制で臨む持続可能な開発学習の実践の一事例 ～「総合的な学習の時間」と教科との往還を意識して～ 滋賀県草津市立老上中学校	校長 辻 大吾
【岡山県】	学校課題を踏まえた、本校ならではの「チーム担任制」の取組 ～落ち着いた教育環境と組織対応にもとづく学校運営体制づくりの挑戦～ 岡山県津山市立高野小学校	校長 高岡 昌司
【島根県】	【視覚障がいのある生徒への防災教育について】 ～学校と地域社会が協力した寄宿舎における指導をととして～ 島根県立盲学校	校長 森山 眞治

◆優良賞

【北海道】	町内小中学校との連携・協働による教育D Xの推進 ～ICT 活用による授業改善と校務D Xによる働き方改革を中核として～ 北海道勇払郡むかわ町立穂別小学校	校長 小松 修作
【三重県】	松尾小学校をウェルビーイングな学校にするために ～子どもたちが行きたい学校 教職員が働きたい学校をめざして～ 三重県松阪市立松尾小学校	校長 加藤 富雄
【岡山県】	認定こども園における園内研究の導入・継続のための工夫 ～「目指す子ども像」の実現に向けて～ 中国学園大学・中国短期大学附属たねのくにこども園	園長 住野 好久
【香川県】	地域学校協働活動を推進する取り組み ～教育課程編成会議、学校運営協議会、働き方改革の3つの取り組み～ 香川県高松市立川東小学校	校長 藤村 久美子

◆奨励賞

【北海道】	学びを調整する子どもの育成 ～「枠を外す」という考え方から～ 北海道江別市立江別第二小学校	校長 田中 亮一
【青森県】	「まなびかた」を生かした主体的に学ぶ子どもの育成 ～学習方略と AI ドリルの活用を通して～ 青森県八戸市立明治小学校	校長 沼尾 千恵美
【岩手県】	小規模校をつなぐリモート合同授業 ～児童の学びを深め、教員がともに育つ授業づくり～ 岩手県久慈市立久喜小学校	校長 佐々木 裕美子
【岩手県】	メディアコントロールを通した望ましい生活習慣の改善と健康的な生活を目指して ～「新里小元気いっぱいプロジェクト」を通して～ 岩手県宮古市立新里小学校	校長 大野 誠
【宮城県】	「地域に必要とされる学校づくり」に向けた商業高校の挑戦 ～商業科の学びを生かした地域貢献活動の実践を通して～ 宮城県石巻商業高等学校	校長 佐藤 好彦
【宮城県】	誰もが行きたくなる魅力ある桃生中学校を目指して ～地域と共に歩み、生徒の自己有用感を高める教育実践を通して～ 宮城県石巻市立桃生中学校	校長 和泉 千佳子



【山形県】	自ら学び、高め合う児童の育成 ～主体的で協働的な学びを軸として～ 山形県最上郡最上町立大堀小学校	校長 加賀谷 成秀
【山形県】	学力を育む校内研究のあり方 ～一人一人の教師の個性に即した、「個別最適化」された授業改善を通して～ 山形県東根市立東郷小学校	校長 伊藤 礼輔
【福島県】	教育的ニーズに基づく視覚障害教育の専門性を活かした授業づくり 福島県立視覚支援学校	校長 佐藤 清悦
【群馬県】	総合的な学習の時間の再編による生徒の主体性の育成 ～地域貢献の視点を重視したカリキュラム開発を通して～ 群馬県前橋市立桂萱中学校	校長 荻野 雅志
【群馬県】	生成AIを利用した、生徒の主体的な学びと教職員の業務削減の両立を目指して ～「歴史総合」の場合～ 群馬県立高崎高等学校	校長 佐鳥 秋彦
【埼玉県】	児童の言葉に着目した非認知能力を育む学びの創造 ～生活科・総合的な学習の時間を核とした実践的研究～ 埼玉県春日部市立中野小学校	校長 安東 由美子
【新潟県】	地域とともに創造するキャリア教育の推進 ～地域づくりの意識と自己の社会性を高める「ふるさと学習」を通して～ 新潟県西蒲原郡弥彦村立弥彦中学校	校長 廣川 統
【茨城県】	自ら学ぶ生徒の育成 ～考えを広げ深める対話的な学びを意識した授業改善を通して～ 茨城県常陸大宮市立明峰中学校	校長 清水 恭子
【神奈川県】	地域とともに子どもを育てる大切さ ～おやじの会との連携を通して～ 神奈川県藤沢市立明治小学校	校長 小野田 孝子
【神奈川県】	生徒が安心して利用できる特別支援教室を目指して ～校内ハートフルの実践「特別支援教室(あおぞらルーム)から」～ 神奈川県横浜市立東山田中学校	校長 小林 祐樹
【千葉県】	一人一人のかけがえない命を守る安全で安心な学校づくり ～地域と共に歩む防災安全教育の取組～ 千葉県立長生特別支援学校	校長 杉村 哲
【山梨県】	中学校を核とした小中連携による地域協働型教育活動の推進 ～地域防災活動を通して、地域コミュニティの活性化を目指した実践～ 山梨県中央市立玉穂中学校	校長 薬袋 貴
【静岡県】	卒園児が小学校生活をスムーズにスタートするために必要な基礎的・汎用的能力の育成 ～本園が考える年長にふさわしいキャリア教育を通して～ 静岡県浜松市立小松幼稚園	園長 岩瀬 隆伸
【富山県】	2つの心理テストを活用した、教育相談体制の充実に関する実践 ～教師の「経験と勘」だけに頼らないアセスメントと、的確な支援を目指して～ 富山県富山市立堀川中学校	校長 竹脇 孝志
【富山県】	主体性のある子供の育成を目指して ～池多牛から学ぼう イエナプラン的教育の推進から～ 富山県富山市立池多小学校	校長 佐藤 尚子

【岐阜県】	「子どもが主役に」地域と連携し、非認知能力も育てる学校へ ～コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進～ 岐阜県恵那市立中野方小学校	校長	藤井 志保
【岐阜県】	防災士として地域に貢献する生徒 ～企画から参画する中学生の活動を通して～ 岐阜県安八郡輪之内町立輪之内中学校	校長	宇佐見 嘉之
【愛知県】	地域と学校をつなげる探究学習で養う「問題解決力」 ～消滅可能都市の存続を教育の力で救えるか？！「つしま・サステイナブル・もったいない・プロジェクト」尾州毛織物のアップサイクル～ 愛知県立津島高等学校	校長	川手 文男
【愛知県】	笑顔あふれるTEAM前津 ～「ナゴヤ学びのコンパス」をもとにキャリア教育を軸として～ 愛知県名古屋市長前津中学校	校長	大杉 周三
【三重県】	教職員の主体性を育む校内研修をめざして ～「自律と共生する力」を育むために～ 三重県いなべ市立員弁西小学校	校長	小林 宏人
【滋賀県】	人権教育と授業改善を基盤にした生徒指導の推進 ～組織で進める発達支持的生徒指導へのアプローチ～ 滋賀県米原市立大東中学校	校長	河地 誠
【京都府】	農業科・園芸科・農芸化学科での課題研究の実践事例 ～綾部市が学びのフィールド、地域資源を活用した課題研究～ 京都府立綾部高等学校東分校	校長	一井 育
【京都府】	学びの多様な学校における生徒の意欲の喚起について ～集団生活体験を通してつけるコミュニケーション力が学習補償の土台となる～ 京都府京都市立洛風中学校	校長	芦田 美香
【兵庫県】	自ら学びに向かい、学び合うアウトプットを支える仕組みづくり ～「学びと育ちの主人公」の育成と「学び・語り合える同僚性」の構築を通して～ 兵庫県姫路市立琴陵中学校	校長	山中 和興
【大阪府】	教材担任制による教員の働き方改革の推進 ～「特別の教科 道徳」における取り組みを通して～ 大阪府吹田市立東山田小学校	校長	岡田 憲幸
【和歌山県】	「自分らしく生きる 豊かに生きる」力の育成を目指して ～みはまコミスクと共に、『美浜町(ちいき)で育つ みはまの子』の実践～ 和歌山県立みはま支援学校	校長	岡 潔
【島根県】	自分の思いを表し、主体的に生活する幼児の育成(2年次) ～遊びの『面白さ』を支える環境の構成と援助を探る～ 島根県出雲市立平田幼稚園	園長	田中 佳江
【広島県】	全員参加の授業づくりに関する実践研究 ～授業のユニバーサルデザインの『焦点化』『共有化』の視点を取り入れて～ 広島県広島市立川内小学校	校長	岡崎 貴弘
【山口県】	学びを楽しむ子どもの育成 ～自他の学びにつながる振り返りの在り方～ 山口県光市立島田小学校	校長	生田 光徳



【徳島県】	地域と連携した持続可能な学校づくりの実践 ～郷土愛の涵養とともに主体的に学ぶ児童の育成を図る～ 徳島県三好市立王地小学校	校長 喜多 佳英
【徳島県】	子供⇔学校⇔家庭⇔地域社会のウェルビーイングの循環を創る ～関係人口の増加を手がかりにして～ 徳島県勝浦郡上勝町立上勝中学校	校長 大井 育代
【愛媛県】	児童生徒に「誇り」を持たせる小規模校の挑戦 ～3つの「絆」を軸として～ 愛媛県松山市立日浦小・中学校	校長 日野 伸介
【愛媛県】	児童と地域のかけ橋としての学びの構築 ～ふるさと学習「奥内棚田学」の活動を通して～ 愛媛県北宇和郡松野町立松野東小学校	校長 中野 圭一郎
【高知県】	ジオパーク活動へ参加する地域連携型教育の実践 ～10年後の高校生たちへ演劇でつなぐ郷土への想い～ 高知県立室戸高等学校	校長 今井 康浩
【大分県】	本質観取(哲学対話)が育む、2人の学びの未来 ～閉校を迎える極小規模校の挑戦～ 大分県中津市立津民小学校	校長 山香 昭
【福岡県】	子どもの学力・生活の質向上と教師のウェルビーイングを両立する 新時代の教育課程編成についての実践研究 ～「草ヶ江モデル」の取り組みを通して～ 福岡県福岡市立草ヶ江小学校	校長 池田 昌弘
【福岡県】	「社会に開かれたチーム学校」を目指す協働体制の構築 ～多職種連携、ステップアップルームにおける不登校支援を中心に～ 福岡県北九州市立石峯中学校	校長 本田 壽志
【宮崎県】	教師の授業力向上と働き方改革の両立を目指して ～授業に専念できる業務の改善とシンプルな授業の実践を通して～ 宮崎県西都市立妻南小学校	校長 青山 勇一
【熊本県】	よりよい学びにつながる学校経営の在り方 ～知性・創造性を育むカリキュラム・マネジメントと人権教育を通して～ 熊本県水俣市立水俣第二小学校	校長 森 安広
【熊本県】	よりよい学校生活、集団づくりのための道德教育の推進 ～豊かな体験活動を基盤にした道德教育の充実を通して～ 熊本県八代市立第二中学校	校長 楠本 功一
【鹿児島県】	働き方改革で学力の定着を図るカリキュラム・マネジメントの在り方 ～児童の「学習習慣」や「自己有用感等」の高まり～ 鹿児島県奄美市立朝日小学校	校長 藤崎 博隆
【鹿児島県】	読解力の向上を目指した授業改善の工夫 ～「自ら考え、共に学び、豊かに表現する子供」の育成を通して～ 鹿児島県薩摩川内市立隈之城小学校	校長 久木田 剛
【長崎県】	「学年担任制」への挑戦とその考察 ～児童、保護者、教職員のウェルビーイングを目指して～ 長崎県長崎市立上長崎小学校	校長 山本 高靖
【沖縄県】	教職員の働き方改革を推し進めるための学校組織づくり ～一部教科担任制の組織的導入並びに教育課程と業務内容の見直しをととして～ 沖縄県島尻郡与那原町立与那原小学校	校長 平良 淳

◎個人部門

◆最優秀賞

- 【山形県】 美術の「読み解く力」を育てる対話型鑑賞の授業づくり
～3年間のスパイラル型カリキュラムによる成長の検証～
山形県酒田市立第一中学校 教諭 石井 諭
- 【兵庫県】 病弱学級のオンラインによる『繋がり』から学び合う学校生活
～病弱学級でのICTを活用した取り組みを通して～
兵庫県明石市立大久保北中学校 教諭 中安 静香

◆優秀賞

- 【東京都】 防災教育を通して育む生徒の主体性
～避難訓練の改善を中心とした生徒の防災意識の向上と思いやりの心の醸成～
東京都中央区立晴海中学校 校長 藤江 敏郎
- 【富山県】 真の「理科好きな子供」を育むためのアプローチ
～“Welcome to the world of science!” 理科教育の不易と流行を捉えて～
富山県射水市立小杉小学校 教諭 海老澤 健一
- 【大阪府】 生命の安全教育を中心とした包括的性教育の実践
～自分の体を大切にできる子どもの育成のために～
大阪府寝屋川市立中央小学校 養護教諭 辰己 実咲

◆優良賞

- 【栃木県】 子どもの命を救う!学校体制づくり
～アクションカードを活用した緊急時対応訓練の実践～
栃木県宇都宮市立西が岡小学校 養護教諭 木下 史子
- 【長野県】 生物育成の授業をアップデート
～Society5.0をグループで体験するスマート農業の実現～
長野県上田市教育委員会学校教育課 指導主事 友田 直樹
- 【福井県】 読み手を意識して文章を書く力を高める文学教育のカリキュラムの実践
～SNS空間における情報発信を視野に入れたICTの活用を軸に～
福井県立鯖江高等学校 教諭 林 一晟
- 【兵庫県】 定時制課程多部制工業科の生徒に探究活動を
兵庫県立飾磨工業高等学校 多部制 教諭 山崎 翔太

◆奨励賞

- 【北海道】 地方小規模高校の「総合的な探究の時間」の可能性に関する一考察
～学校看板製作を通じた生徒と地域の変容を事例に～
北海道津別高等学校 教諭 平子 裕
- 【青森県】 主体的で協働的な学びを通して実生活に即した深い学び生み出す
中学校理科地学教材の開発
～自然と共生するためのカリキュラムマネジメントを含む単元開発～
学校法人青森山田学園青森山田中学高等学校 講師 片石 一成



【秋田県】	A I 時代の美術科題材を問い直す ～生成A I を活用した表現の授業実践～ 秋田県大仙市立中仙中学校	教諭	田中 真二郎
【岩手県】	シビックプライドの醸成を目指して ～地域とともに歩む「いわてまち学」の取組を通して～ 岩手県岩手郡岩手町立川口中学校	教諭	木村 義輝
【宮城県】	指導と評価の一体化を目指した一試み ～「単元評価」を生かした国語科の授業づくりを通して～ 宮城県石巻市立河北中学校	教諭	成澤 夏子
【栃木県】	生成AIの存在を踏まえた情報活用能力の育成を目指した授業実践 ～小学5年生理科「台風と気象情報」における生成AI利活用授業の成果と課題～ 栃木県日光市立鬼怒川小学校	教諭	荒木 優斗
【埼玉県】	命のつながりと感謝の心を育む食育実践 ～教科横断的な実践を通じた食へのまなざしの育成～ 埼玉県比企郡吉見町立西小学校	教諭	遠山 裕太
【埼玉県】	高校生を対象としたメンタルヘルス教育の取り組み ～教職員と生徒を対象とした予防的支援の実践～ 埼玉県川口市立高等学校	養護教諭	三橋 絵美
【新潟県】	科学的に探究する力の育成 ～発展的な学習課題を『学びの蓄積シート』を使いながら考察する活動を通じて～ 新潟県阿賀野市立笹神中学校	教諭	石田 溪介
【長野県】	ふるさとの環境保全から地球規模の環境保全意識の高まりにつながる 学びの一考察 ～麻績小学校令和6年度4年生総合的な学習の時間の取り組みから～ 長野県東筑摩郡麻績村立麻績小学校	教諭	小松 誠
【茨城県】	自ら問題を見だし「課題を解決する力」の育成のための主体的・ 対話的で深い学びの実現を図る技術科指導 ～第2学年「D 情報の技術」(2)における複数のプログラミング 言語学習から個別最適な学びと協働的な学びの往還を通して～ 茨城県守谷市立愛宕中学校	教諭	田中 浩之
【茨城県】	数学科における主体的に学習に取り組む態度を育てる単元デザインの工夫 ～「課題シート」と「振り返りカード」を活用した探究的な学習を通して～ 茨城県つくば市立並木中学校	教諭	塚原 優喬
【東京都】	公立中学校における部活動改革と地域連携 ～Tsukushino Community Club「TCC」構想と持続可能な部活動の実現～ 東京都町田市立つくし野中学校	校長	河田 真一
【神奈川県】	「考える授業」のデザイン ～「課題の工夫」と「子どもの見取り」～ 神奈川県綾瀬市立綾西小学校	教頭	高橋 健
【山梨県】	小学校6学年におけるハイブリッド型教科担任制の実践と効果検証 ～児童の学びと教員の働きがいと与える影響に関する調査研究～ 山梨県甲府市立山城小学校	教諭	萩原 昇



【静岡県】	教職員のWell beingを視点としたミドルリーダーのスタッフマネジメント ～ひらいて、むすんで、問う～	静岡県富士宮市立白糸小学校	代表教諭	佐野 広樹
【石川県】	謎解きイベントを通した知的的好奇心と探究心の育成 ～「問いを創る授業」の実現に向けたゲーミフィケーションの実践～	石川県金沢市立野田中学校	教諭	前田 一樹
【石川県】	「光の現象」における『学び合い』による単元内自由進度学習の実践 ～生徒主体の学びを実現～	石川県金沢市立高岡中学校	教諭	浅見 拓真
【福井県】	児童が明るく元気になる通級指導(チャレンジ)教室 ～一人ひとりのニーズに応じた効果的な指導と連携体制～	福井県鯖江市鳥羽小学校	教諭	磯田 敬二
【岐阜県】	義務教育学校の開校と教育創造 ～4小学校・1中学校を統合した義務教育学校の「新たな学び」と 「探究的な学び」への挑戦～	岐阜県大垣市立上石津学園	校長	神谷 憲一
【滋賀県】	教師の「学ぶ意欲」を高めるための支援のあり方についての研究 ～草津市におけるスキルアップ支援事業が受講者のメタ認知の育成 とself-esteemの向上に及ぼす効果～	滋賀県草津市立教育研究所	スキルアップ アドバイザー	山崎 賢
【京都府】	移民国家日本に生きる人を育てる教育に関する一考察 ～京都市立A中学校を一例に～	京都府京都市立勤修中学校	教諭	西村 府子
【大阪府】	「バイB宿題Day」の設置から見える子どもとの対話 ～空間づくりから始まる 子どもたちがつながり合う学習時間～	大阪府羽曳野市立埴生南小学校	教諭	五十嵐 美果
【奈良県】	文系、理系の枠組みに縛られない教室を飛び越えていく理科研究授業の取り組み ～文系の生徒と挑戦する高校化学グランドコンテスト～	奈良県立西和清陵高等学校	教諭	早川 純平
【鳥取県】	数学的活動で小・中・高をつなぐ試み ～かけ算九九表を題材にして～	鳥取学園鳥取城北高等学校	常勤講師	神波 徹
【鳥取県】	東郷地区放課後子ども教室はなぜ学級崩壊状態から抜け出せたのか ～5年間の実践とアンケートからその要因を探る～	鳥取県鳥取市東郷地区放課後子ども教室	地域コーディネーター	加藤 昭二
【岡山県】	AI支援による教員の省察的実践プロセスの構築 ～小規模中学校におけるNotebookLMを活用した授業改善実践～	岡山県高梁市立高梁北中学校	教頭	畑木 紀男
【島根県】	子どもの学びの可能性・地域の未来を拓く探究的な学び ～総合的な学習の時間「琴引舞茸プロジェクト」の取組を通して～	島根県飯石郡飯南町立志々小学校	教諭	川上 真理恵



【広島県】	共に学び 自ら学びを創造する力を育む算数科の授業づくり ～統計的探究活動の実践を通して～	広島県東広島市立西条小学校	教諭	木村 真之
【山口県】	主体的に音や音楽に関わる児童の育成について ～2つの視点で音楽的基礎力を培う指導の工夫～	山口県大島郡周防大島町立久賀小学校	教頭	福村 美咲
【山口県】	一人一台端末を用いた振り返りによる自分の考えを言語化し共有する取組 ～言語化する活動の充実による知識の概念的な理解をめざして～	山口県周南市立富田中学校	教諭	山本 貴志
【香川県】	教職員の「働きがい」を生み出す学年団運営の在り方 ～学年主任の立場から団員の「教師エージェンシー」を醸成する～	香川大学教育学部附属高松小学校	教諭	藤澤 大地
【香川県】	「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実の在り方 ～自律的・協働的に学ぶ子どもの育成を目指して～	香川大学教育学部附属高松小学校	教諭	町川 大
【徳島県】	とくしま創生プロジェクト ～「郷土を愛する心」を育てる生徒主体の総合的な学習の時間～	徳島県立城ノ内中等教育学校	教諭	横畠 優斗
【高知県】	高校生の「赤ちゃんとのふれあい体験」実施から17年 ～受講生の子育てへの効果検証～	高知県立安芸高等学校	副校長	山本 由美子
【高知県】	運動に親しみながら身体リテラシーを高める水泳授業 ～バディシステムを効果的に活用し「調和と協調」に基づくウェルビーイングの向上を目指して～	高知県高知市立介良小学校	教諭	田中 賢史
【大分県】	小・中学校を架橋する国語科語彙指導 ～『新・言葉の宝箱』の作成過程とその活用事例を中心に～	大分県大分市立戸次中学校	教諭	柴田 里美
【宮崎県】	すべての児童が参加できる協働的な学びの在り方 ～算数科における応用行動分析学を生かしたアプローチ～	宮崎県宮崎市立清武小学校	教諭	杉田 浩子
【宮崎県】	I C Tを活用した心の健康教育 ～ヘルスプロモーションの理念にもとづき、健康を「自分事」として捉える力の育成を通して～	宮崎県東諸県郡綾町立綾中学校	養護教諭	上村 記子
【熊本県】	生成AI時代における個別最適化と協働的な学びの一体化 ～国語と算数の実践を通して児童の自立的な学びを育む～	熊本県上益城郡嘉島町立嘉島西小学校	教諭	高森 崇史
【鹿児島県】	児童の学力は今どうなっているのかーICT時代の新たな教育について考える。 ～児童が「考え・好きになる理科の授業」と「自己肯定感を高める授業」の在り方～	鹿児島県鹿屋市立寿北小学校	教諭	野口 清和



【佐賀県】	知的障害特別支援学校高等部における、生徒の「思考力、判断力、表現力等」を引き出すキャリア教育の充実 ～「夢を語ろう1年生」の生活単元学習を通して～ 佐賀大学教育学部附属特別支援学校	教諭	道脇	誠
【長崎県】	観点「主体的に取り組む態度」の評価について ～自己調整を促し単元内評価をする取り組み～ 長崎県立島原翔南高等学校	教諭	尾崎	一光
【長崎県】	盲学校における生きる力を育む食育活動の実践とその教育的意義 ～視覚障害児の自立に向けた食育活動のあり方について～ 長崎県立盲学校	栄養教諭	吉田	清美
【沖縄県】	コミュニケーションを行う力と資質・能力の高まりを自覚する児童の育成 ～ESDの視点とICTを活用したカリキュラムマネジメントを通して～ 沖縄県那覇市立石嶺小学校	教諭	玉城	仁美
【沖縄県】	日本社会に根ざしたウェルビーイングの向上 ～産学連携と地域を巻き込む取り組みを通して～ 沖縄県名護市立大宮中学校	教諭	北島	幸三

賞 育 教 弘 教 日

賞 秀 優 最

賞 秀 優

賞 良 優

美術の「読み解く力」を育てる対話型鑑賞の授業づくり

～ 3 年間のスパイラル型カリキュラムによる成長の検証～

山形県酒田市立第一中学校

教諭 石井 諭

1 はじめに — 「なんとなく鑑賞」の壁

現行の中学校学習指導要領「美術科」の鑑賞領域では、作品を「造形的な見方・感じ方」で捉え直し、仲間との対話を通じて解釈を深める学習が求められている。しかし実際の授業では「きれい」「すごい」といった感想にとどまり、根拠と解釈がつかないことが多い。これは、授業が教師の一方通行の解説になりがちで、考える道筋の指導や、根拠に基づく説明の仕方を具体的に示していなかったことが主な要因と考える。そのため生徒は「自分の答えは正しいのか」「どのように考えればよいのか」が分からないまま学習を終え、いわば「なんとなく鑑賞」に陥りがちであった。結果として「美術は『才能』や『センス』だ」と片付けられてしまいがちになるという、自分の指導への反省があった。

2 本研究の目的

これらの指導課題を解決するために、本研究では、次の三点に焦点を当てて検証を行った。

(1) スパイラル型カリキュラムによる力の伸長

1 年生では「作品を見る視点」を、2 年生で「作者の演出を読む視点」を、3 年生で「社会と結び付けて考える視点」を段階的に積み上げ、生徒の作品を読み解く力がどのように発達するかを探る。

(2) ICT 共有ツールが生む対話の豊かさ

Jamboard で全員の思考を可視化することで、発言機会の広がりや他者視点の取り込み方がどう変わるかを観察。特に「付箋を並べ替える」操作が、対話を次の段階へ押し上げる契機になるかを探る。

(3) 授業後の深い解釈の質

ワークシートとふり返り記述を分析し、生徒が作品と社会・自分との関係をどの程度まで言語化できるようになったかを探る。

これらの視点を通して、対話型鑑賞を軸とした授業デザインが「主体的・対話的で深い学び」の実現にどのよう

に寄与するかを明らかにすることが本研究の目的である。

3 理論的な土台

(1) 対話型鑑賞 (VTS)

〈何を感じたか〉→ 〈どうして／どこから〉→ 〈ほかの発見・疑問〉の順で対話を進め、教師は言い換えや発言の接続を担う。

(2) 思考のルーティン

〈観察・印象・疑問・考察・根拠・新たな疑問〉など短い型で考えを整理・言語化する。

(3) 協働学習 × ICT

Jamboard の付箋・色分け・並べ替えで思考を可視化し、因果づけを共同で行う。記録は振り返り・評価に活用する。

4 研究方法

(1) 対象と期間

1～3 年各 3 クラス (計 270 名) / 2023～2025 年度

(2) 授業デザイン (共通の進め方)

①作品との出会い：観察し感想を記す。②個別整理：思考ルーティンに沿って付箋を Jamboard に記入。③小グループ対話：口頭共有し付箋を整理。④全体共有：〈主張・根拠・問い〉で発表し合意点を確認。⑤ふり返り：取り入れた他者視点・更新点・次の問いをワークシートに記す。

〈教師の関与〉短い問い返しと進行整理のみ。

〈記録〉Jamboard 記録とワークシートを保存する。

〈評価〉〈語彙抽象度／対話過程／作者視点〉の 3 つの視点で分類し、学年比較を行った。

5 実践報告

< 1 年生 > 受け継がれる美の心～宗達、光琳、抱一が描いた「風神雷神図屏風」

俵屋宗達・尾形光琳・酒井抱一の「風神雷神図屏風」を時代順に比較し、表現の違いを江戸文化の変遷と関連

させながら読み解いていく。

(1) 授業のねらい

三作品を比較し、構図・色彩・視線・雰囲気など造形要素を根拠に解釈を語り、時代背景と関連付けて「なぜこのように描かれたか」を推論する。対話を通して考えを広げ、解釈に至る楽しさを味わう。

(2) 授業の流れ

《第1部》宗達作品との出会い（1時間）

初発の感想（印象・気づき等）を記し、共有したのち、作者・作品概要・社会的背景などを知る。「風神と雷神は何を見ている?」「宗達は二神をどんな存在として描いたか」を基に対話する。

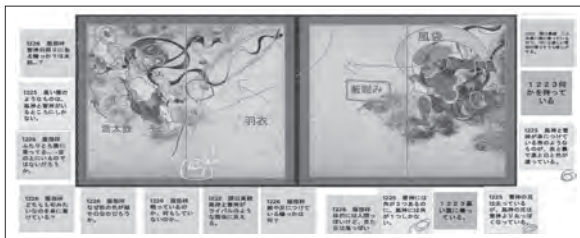


図1 Jamboard 付箋の記入状況（宗達）

《第2部》三作品の比較鑑賞～時代の移り変わりと作者の思いを探る（2時間）

光琳・抱一を加え、宗達との違いをJamboardに記す。視線・表情・雰囲気の変化を議論。教師は「宗達→光琳→抱一」と時代の移り変わりを示す。まとめレポートでは三作品の違いと時代背景を関連付け、作者の思いを考察し、他者視点を取り入れた更新点を明記する。



図2 三作品の比較鑑賞から表現の違いを考察

《第3部》現代を生きる私の風神雷神図（3時間）

「たらしこみ」や金箔表現を体験し、“今の時代を生きる神の姿”を自由にデザインする。鑑賞会で現代をどう捉え表現に反映したか語り合う。

(3) ワークシートの記入状況と質的变化

生徒A（初発感想）「光琳は色が明るいから 楽しそうに見える」⇒（最終考察）「光琳は元禄の町人文化が開花した時代に描いた。雷神の表情を柔らかくしたのは（神への畏怖より娯楽性）を求める江戸っ子の感覚を映した」

・“楽しい”という主観を、「元禄文化」という歴史的背景で裏付ける記述に発展している。

・「なぜそう描かれたか」を社会的文脈で推論する文章が複数のワークシートで確認できた。

生徒B（初発感想）「光琳～抱一の雷神はちょっとやさしい顔に。角は段々と白い角になってる。なんで?」⇒（最終考察）「◇◇くんが『昔ほど神さまがこわく見えないね』と言ったので、三つをくらべた。宗達は雷神がこっちをにらみ、こわさMAX。光琳は雷神の目が風神を意識し始め、角の色が少しうすい。町人は“こわいけどおもしろい!”って見ていたのかも。抱一は二神の顔がほほえんで見える。角も白っぽくなって“こわい神→やさしい神”にかわっていて、時代が平和になるほど神もやさしく描かれているのがわかる。」

・「なんで角が白く?」から作品と時代をつなげる思考が芽生え、こわさ→やさしさという見た目の違いを目線や表情、角色の変化という言葉で筋道立てて説明できている。（造形要素+感情語）

・「◇◇くんが～と言ったので…」と他者発言を引用し、自分の疑問→比較→結論の一連の流れを構築。批判的ではないが協働的な再解釈を実践している。

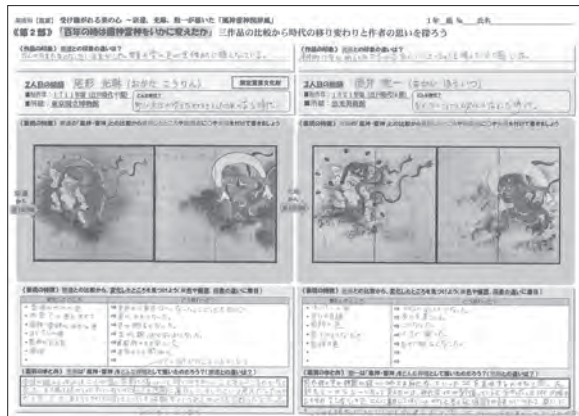


図3 ワークシートの記入状況（光琳・抱一）

<2年生> 絵の中に入り込んで — ロックウェルの物語を読む

写実的で物語性が強いノーマン・ロックウェルの作品を鑑賞素材とし、画面に仕掛けられた造形的演出（トリミング・視線・距離・構図変更）と作者の意図を結び付けながら読み解くことをめざす。

造形的な根拠に基づく深い作品の味わい方を習得させるステップに位置付く。

(1) 授業のねらい

トリミングや視線・人物の距離・構想資料と完成作の比較など、ロックウェル作品の造形的演出に注目し、作品のストーリーと作者の意図を結びつけて読む。Jamboard で対話し、謎解きの楽しさを味わいながら物語性と造形性を総合的に読み解く態度を育てる。

(2) 授業の流れ

《第1部》ロックウェル作品との出会い（1時間）

作者の経歴・時代背景と代表作を知り、ロックウェル作品の普遍性を確認する。

《第2部》作品の読み解き方を知る（3時間）

三つの学習（トリミングの効果／人物の距離と視線／構想資料と完成作の比較）を行い、ワークシートの問いに沿って考察する。Jamboard で考えを共有し、解釈を深める。各学習のまとめとしてストーリーと造形的演出の工夫について、解説文にまとめる。



図4 ワークシートの記入状況

《第3部》実践！グループで作品を読み解く（2時間）

課題作品をグループで読み解き、解説発表を経て最終解釈を解説文に書く。



図5 Jamboard で考えを共有しながら進める

(3) ワークシートの記入状況と質的变化

グループC 最終解説（抄）：画面を引っ越しトラックで大胆に切り取り、観客の視線を中央の子もたちへ集中させている。（トリミングの効果）

- ・二本のコンクリート線が〈白人居住区〉の境界を象徴。兄妹は外側に立ち「まだ越えられない心の様子」を表す。（人物の距離と視線）
- ・白人側の黒犬／黒人側の白猫というペットの色対比で「壁を越える希望」を暗示。白・黒を包み込む黄色は「平和・調和」を暗示。一方で黄色・黒は「警戒」を意味し、大人の世界の根深い差別意識を暗示。
- ・ロックウェルは「無邪気な子ども同士の出会い」に、人種差別の緊張と未来への希望を同時に織り込み、観客に「境界を越える一歩」を促している。

これらの変化から、造形的根拠と社会的文脈を結びつけた深い読み解きが定着し、対話と Jamboard の可視化が批判的思考を大きく促進したことが確認できた。



図6 ワークシート：最終解釈を解説文にまとめる

<3年生>「ゲルニカ」～大壁画に込められた願い

ピカソの「ゲルニカ」は「反戦」「平和への願い」をテーマに、強烈なメッセージ性を持つ。キュビズムの表現は一見難解だが、鑑賞者によってさまざまな見方や感じ方が可能で、多様な解釈が生まれる作品だ。

(1) 授業のねらい

1・2年で培った力を基に、感情と造形表現、社会的背景を含む広い視点から作者の心情と意図を考え、対話を通して作品に新しい価値を見いだす。

(2) 授業の流れ

《第1部》「ゲルニカ」との出会い（1時間）

初発の感想（印象・気づき・疑問・想像）を記し、共有したのち、作者・作品概要・社会的背景などを知る。作者の表現の変遷とキュビズムについて学ぶ。

《第2部》「ゲルニカ」を読み解く（3時間）

人物・動物・他のモチーフを順に読み解き、記録写真との比較を手がかりに意図を考察する。Jamboardで共有し、ワークシートに自他の考えを残す。

《第3部》「ゲルニカ」レポートを書く（2時間）

これまでの対話を基に、最終的な解釈を整理し、作品がもつ意味（価値）をレポートにまとめる。



図7 最終的な解釈を整理する「ゲルニカ」レポート

(3) ワークシートの記入状況と質的变化

生徒D：「ゲルニカ」レポート（抄）

〈電球＝目〉と〈ランプ〉“二つの光”の対比

・電球（＝目）は鋭い放射状の線で機械的で冷たい“監視の光”。一方、女性が掲げるランプは人の手による“探す光”。人物が顔を向け合い戦争の悲惨な光景を照らしだす。同じ「照らす」でも意味が反対で、電球は空襲や権力の無機質さ、ランプは真実や希望を探す意思を表している。

ひとつのモチーフを単独で説明するのではなく、対立するモチーフ同士を関係づけて意味を立ち上げている。機能（光）→価値（監視／探求）へと抽象度を上げた言語化ができています。

〈折れた剣と花〉絶望の中に残る“小さな抵抗”

・倒れた兵士の折れた剣は敗北だが、手元に小さな花が描かれたのは「絶望の中でもあらがう意志が残る」ことを暗示。壁画サイズで拡大された悲嘆の中に、意図的に小さな希望を置いてコントラストを作っている。

“鳩＝希望の象徴”のような単純解釈に頼らず、「折れた剣と花」を絶望と小さな抵抗の記号として読み、壁画のスケールと細部の配置から意味の対比を抽出するなど、抽象度の高い言語化が増えた。

6 成果と課題

本実践で、生徒の言葉は確実に変化した。1年生は「時代が平和になるほど神もやさしく描かれている」など作品と時代をつなげて思考する表現、2年生は「トリミングで視線を誘導する」など造形と因果を結んだ表現、3年生は「監視」「告発」など社会に関わる語へと広がった。対話も、1年生は「～に見える」を根拠で支える段階から、2年生は他者視点で練り直す段階へ、3年生は仮説・反証・合意へ発展した。作者の意図を見る視点が定着し、鑑賞は受け身から、根拠に基づく仮説構築へ転じた。

7 考察

変化を支えた要因は三点である。第一に、スパイラル配置により、〈よく見る→演出を読む→社会と結ぶ〉と問いを段階化し、同じ型を反復したことが根拠と言葉の結び付きを強めた。第二に、Jamboardで考えを可視化し、付箋の整理で類似・相違を明確化し、メタ認知が生まれ、対話の質が上がった。第三に、教師は説明役を退き、問い返しと整理に徹し主導権を生徒に渡した。これが“なんとなく鑑賞”からの脱却を促した。

8 まとめ

三年間のカリキュラムは、対話型鑑賞を軸に、比較の視点、造形の言語化、他者視点の取り込みによる再解釈を定着させた。ワークシートには「ナゾトキの面白さ」など学びの喜びも記録された。以上より、本モデルは「根拠にもとづき自ら意味を組み立てる鑑賞」を学校美術に実装するための有効な方法である。今後も多様な学び手に開かれた実践へ発展させたい。

<参考文献>

- ・広島県立教育センター『対話型鑑賞の学習指導に関する研究』（2014）
- ・Project Zero「思考のルーティン・ツールボックス」
- ・泉谷 淑夫（2012）「ロックウェル絵画の読み解き方」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』150：57-70

病弱学級のオンラインによる『繋がり』から学び合う学校生活

～病弱学級での ICT を活用した取り組みを通して～

兵庫県明石市立大久保北中学校

教諭 中安 静香

【Ⅰ】現状と課題

近年、公立中学校における市内の特別支援学級は増加傾向にあり、支援が必要な生徒への理解が学校現場でも徐々に浸透している。だが、障害の種別ごとに分類すると、病弱学級は、数が少なく、そこに在籍している生徒の病状や症状のレベルは多種多様であり、医学的な知識や理解も時には必要となる。そのため、学級担任や学校組織は、生徒の現状をしっかりと把握した上で、必要な支援をしなければならない。

しかし、病弱学級を開設、受け持つ機会は数少なく、初めて病弱学級を開設する学校や担任を受け持つ教師は、施設整備や授業形態、生徒同士の交流方法など様々な点で疑問を抱く。他校の取り組みを視察しても生徒の病状によって必要となる支援が異なるため、すべてを網羅できるわけではない。

また、通常校でのオンラインによる授業や学校生活を送っている事例は少なく、教師側の準備や負担だけでなく、生徒側の協力や準備等も必要となる。

そのため、本研究では、病弱学級では必要不可欠な ICT 活用の活動をまとめ、今後の病弱学級の開設・運営の参考、また ICT 活用の発展になればと思い、取り組みを報告する。

【Ⅱ】具体的な ICT の活用

(1) オンライン授業をおこなう背景

本校の病弱学級は、2022年度から2024年度の3年間開設された。在籍生徒は1人のため、個人が特定されないよう詳細はふせさせてもらうが、感染症や発作によって命を落としかねない症状があった。そのため、集団での活動では、感染リスクが高く、教室に入ってみんなで授業を受けることは困難であった。また、毎日通学し、一日すべてを通して学校生活を送ることも体調や体力的な面で厳しいため、生徒の学習保障を確保する支援が必要であった。このような状況や医師からの病状説明等を受け、オンラインでの双方向型授業とオンデマンド型授業を取り入れた学校生活を送る経緯に至った。

(2) オンライン授業に使用した ICT 機器やアプリ等

オンラインでの授業をおこなうにあたり、教室と生徒の自宅をつなぐために、教師用タブレットと生徒の自宅パソコンに Zoom と Google Meet のアプリを活用した。基本的には、Zoom を活用していたが、電波状況やアプリの更新などオンラインならではの不具合が生じることが度々あったので、常時2つのアプリを使えるようにした。市教委から配布される教師用・生徒用タブレットは、取り込めるアプリが市によって異なるため、規制や使いやすさ、それぞれのアプリのメリット・デメリットを理解して取り入れてもらいたい。

また、明石市では授業用アプリとして、ロイロノート・スクールを活用している。ロイロノート・スクールでは、出欠や健康調査、授業に必要な資料やプリントの配布と提出、グループでの意見交換や協働作業、生徒が動画や資料の作成ができるなど学習に必要な要素を取り入れたアプリとなっている。

他にも、オンライン授業で必要となる機器には、マイク & スピーカーがある。教室内の音声を拾いやすくなるだけでなく、生徒が発表する声が教室にも届けることができた。さらに、体育館や教室外だけでなく校外での行事等でネットワークが接続されていない場所での活動では、モバイルルーターが必須となる。明石市では、市教委に申請を出すと貸出をしてもらえるので、行事の度に貸出をしていただいた。

(3) オンライン授業の様子

《病弱学級での授業》

病弱学級では、学級担任と生徒でオンラインを繋ぎ、マンツーマン授業となった。支援学級に設けられている自立活動の時間では、生徒が将来の生き方や、心と体のケアや自分の病気への理解を深めるために、画面越しではあるがコミュニケーションを多くとり、未来に向けてどのような学習が必要なのか、今、目の前の困難を解決するためにどのような学習が必要かを見極め、生徒の課

題解決に向けて授業を計画した。

例えば、交流学級での家庭科の授業でユニバーサルデザインの学習をし、その応用として、実際に自分の体に合ったスカートをデザイン・採寸・裁断・縫製をおこなった。

オンラインを通して、実習の様子を確認し、指示することは可能ではあるが、作品の細部の確認が画面上では難しく、また、ミシン操作や力加減などの技能部分に関わる感覚的なところを伝えるには、非常に難しい場面が見られた。採寸など生徒一人ではできない場面では、保護者の手助けが必要となった。

他にも、調べ学習や作業の時間では、ロイロノート・スクールの機能を活用し、調査・レポート作成・プレゼン発表の準備をおこなった。発表当日に体調や機器の不備が生じても対応できるように、動画で発表内容を録画しておいた。



生徒のデザイン画



完成した巻きスカート



アゲハチョウの成長記録

《交流学級での授業》

交流学級での授業では、教卓の近くにオンライン用のタブレットを配置し、教科担当が生徒の表情や発言を把握しやすいようにした。また、前方に置くことで、生徒が板書を写しやすいように配慮した。他にも、光の反射加減や音の入り具合を確認し、授業の妨げにならないよう配慮した。授業中のオンラインに関わるトラブルが生じた場合は、Zoomのチャット機能を使用し、他の生徒の妨げにならないようにした。生徒が授業を滞りなく受けるために、教科担当には、授業で使用するプリントを事前に準備してもらい、オンラインでも同時に学習できるようにした。万が一、プリントの準備が間に合わなかった際は、プリントの画像をロイロノート・スクールで送り、タブレット上でプリントに記入してもらった。また、オンラインの授業での課題の一つに、電波状況の悪さがある。これに対応するために、病弱学級の担任が教室後方からロイロノート・スクールで授業を録画し、生徒に送ることで、授業が途中で止まっても見直すことができた。また、体調不良で授業を受けられなかった時もオンデマンド型授業として授業を受けることができ、生徒の学習を保障することができた。

授業後の休み時間では、次の授業の妨げにならない程度にオンラインを繋げたままにし、教科担当の教師への質問や課題や配布プリントの確認をおこなうなど、少しでも他の教師とのコミュニケーションを増やし、教師との関わる時間を増やした。もちろん、交流学級のクラスメイトとの関わりも自然と増えるように、病弱学級の担任がクラスメイトへの声かけや仕掛けを工夫した。



休み時間の様子

《小テスト・考査》

交流学級で授業を受けている教科の中には、授業内に小テストがある。小テストの際は、病弱学級の担任がオンラインでテストを受けている生徒の様子を確認し、テストが終了したら、生徒は回答した小テストを撮影し、担任に送る。その後、担任が採点したものを教科担当に渡すという方法で対応した。

学期末考査に関しても同じように行い、テスト問題と解答用紙は厳封して、テスト当日の朝に渡し、オンライン上でテスト開始の合図とともに開封させ、終了後は、記入済みの回答用紙を写真に撮り、ロイロノート・スクールに送信させるようにした。この方法では、不正行動を完全に防ぐことはできないが、生徒の信頼をもとに小テストも考査もおこなった。生徒にとっては、オンラインでも授業とは違う緊張感を持って、受験することができた。



考査の様子

(4) 学びの様子

《協働学習》

オンライン授業でも協働学習をおこなうことができる。グループで話し合う活動では、他の班の声が雑音になり聞き取りにくい場面もあったが、班員の生徒がマイクを持って話しかけることで解決された。資料の共有などは、班員の生徒がオンラインのカメラに向かって資料を提示したり、逆に画面上に写したり、ロイロノート・スクールで相互に送り合って共有した。

また、グループでの発表でも、スライド資料の担当部分を家で練習しておき、本番もスムーズに発表をすることができた。



協働学習の様子

グループ発表の様子

《実験・実習》

理科の実験や実習でも班員の生徒が実況をしながら実験をおこなう場面が見られた。普段から当たり前のようにオンラインを繋げ、一緒にグループ学習をしていると、交流学級の生徒たちも自然とカメラの映り方やプリントの進み具合などのやり取りを当たり前のようにおこない、一緒に活動することができた。



光の実験の様子

《課題・研究発表》

授業の課題や人権作文の発表などの代表者に選ばれた時は、クラス全体に向けて発表するため、教室に設置されているスクリーンにオンラインの画面を投影し、教室と生徒を繋げた。スクリーンに生徒が映っているので、スライド等の資料は各生徒たちのタブレットに配信をおこない情報を共有した。



教室発表の様子

(5) 生徒交流

《体育大会》

体育大会のマスゲームの練習では、集団から離れたところで、自分のできる範囲でのダンスや太鼓での参加をした。体調面を考慮すると外での活動やダンスは体に負担をかけるが、生徒のできる範囲で一生懸命に参加する姿が、周りの生徒にも



良い影響を与えた。

体育大会の様子

《文化祭》

文化祭はクラス合唱をおこなうが、合唱練習や本番は飛沫感染のリスクが高く参加することはできなかった。しかし、オンラインでクラス合唱を聞いた感想やアドバイスを伝えたり、歌詞の意味を調べてクラスで共有したりと交流学級の一員としての役割を果たした。

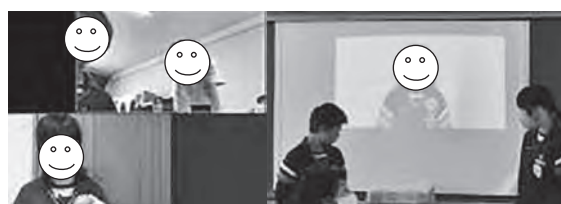


クラス練習の様子と歌詞のアドバイス

《トライやる・ウィーク》

2年生のトライやる・ウィークでは、出身小学校で職場体験をおこなった。小学生と直接かかわっての活動はできなかったが、製作物や小学生に向けたプレゼンの製作を同

じグループメンバーとおこなった。同じ学年の他クラスのメンバーであっても、最初にオンラインの繋ぎ方を指導し、困ったことがあれば教師に相談できる環境を整えていれば、生徒同士で活動に取り組むことができた。



打ち合わせ時の様子

小学生へのプレゼンの様子

《校外学習》

1年生では神戸、2年生では大阪の班別学習をオンラインで参加した。校外での学習では、モバイルルーターを繋ぎオンラインでの参加を可能とした。校外での学習のため、音声が届きにくい場面や画面が揺れたり、光の反射があったりしたが、普段とは違う場面を友達と一緒に過ごせることは貴重な機会であった。お土産タイムなど中学生同士の会話を楽しむことができた。また、班員が道に迷ったときは、生徒が自宅で検索した道を伝え、目的地までナビゲーションし、教師が思いもつかない形で協力し合う場面が見られた。



班別学習の様子

《修学旅行》

3年生の修学旅行の行先は沖縄で、連日オンラインでの参加は困難であったため、参加するポイントを決めてオンラインを繋げた。1つ目は、ホテルでの沖縄民謡の鑑賞である。教師の下見の段階で、オンラインの承諾を得ておき、当日は、会場の盛り上がりや沖縄の文化を見ることができた。2つ目は、お土産購入の班別行動から空港への集合である。生徒たちの時間の余裕が出てくる時にオンラインを繋げるようにした。



沖縄民謡の鑑賞の様子

《支援学級》

本校の特別支援学級の病弱学級、知的学級、自閉・情緒学級に在籍する全学年の生徒が集まると10人以上となり、交流学級とはまた違う活動と学びになる。

例えば、作業や自立活動の時間には畑で栽培した野菜を収穫・販売、散歩に出かけて気持ちのリフレッシュや公共のルールの学習、先輩や後輩への接し方など日常生活に重きを置いた学習となる。病弱学級の生徒が畑作業

に参加することは難しかったため、他の支援学級の生徒達が栽培した野菜を使ってレシピを作成し、交流するきっかけを作った。

また、オンラインの授業だけでは、どうしても人との関わる機会や社会のルールを学ぶ機会が減るため、感染対策を厳重におこなった上で可能な範囲で参加し、人や社会と関わる機会を設けた。



散歩の様子

【Ⅲ】成果と課題

オンラインによって、生徒の体調を考慮しながら、学習や生徒同士の繋がりをつくれた。その背景には、生徒本人の学校に行きたいという強い思いと努力、幼小時代から培ってきた人間関係、新しい人間関係を築きたいという思いがあったからこそ成し遂げられた。

このことより、病弱学級の生徒と交流学級や支援学級の生徒との支え合える人間関係を構築することが、オンラインを活用した学校生活において大前提となる。そして、教師が生徒の人間関係の基盤をつくることで生徒の『繋がり』となる。

ただ、課題点も多くみられる。①オンライン授業のカメラ操作の面では、授業が進むごとに板書を見やすくする工夫、光や発表の声の大きさの調整、実習作業の進捗度合いの確認、協働学習の際の座席移動や生徒同士の資料のやり取りなど細かな配慮が必要となった。②教師のICTに対するスキルの面では、普段からICTを頻繁に使わない教員には、苦手意識が高く、操作に戸惑い授業全体が止まってしまうことがあった。③電波・施設・機器等の整備面では、教師側だけでなく生徒側の対応力も必要となってくる。急に電波状況が悪くなり、画面が止まることや接続できなくなることがあるため、自分で臨機応変に対応し、解決する力が必要となる。他にも、それぞれのアプリの特性によって制限されることがある。例えば、Google Meetでは、時間を無制限に使えるが、画面を拡大することができず、板書が見えにくい。逆に、Zoomでは、時間制限があるが、画面の拡大や音声をクリアにする機能がついている。無制限にするためには、教育用でも有料登録しなければならず費用をどこが出すのかという問題が発生した。さらに、本校は生徒数が多いため、学年全員や全校で一斉にタブレットを使用すると接続できない場面が見られた。④病弱学級の生徒が感じている他との違いから生じる孤立感や病気による制約の面では、他の生徒の活動を見ているだけの状況や活動

したくてもしてはいけないという葛藤を抱いていた。

①②の課題に対しては、今回在籍している生徒が一人だったため、病弱学級の担任が授業に参加し、細かな支援や授業者へのサポートができたが、病弱学級に複数人、また、学年が違う生徒がいる場合は、一人では対応できないため、対処法を考えなければならない。②に対しては、職員研修や会議を通して、ICTの活用力の育成、情報共有する必要がある。③に関しては、学校だけではなく、教育委員会の協力を仰ぎ、情報教育担当や特別支援教育担当に学校現場の現状を伝え、今後の情報教育と特別支援教育の改革を依頼し続ける必要がある。④への対応は、病弱学級の担任が保護者とも連携し、生徒の心身の状況を受け止め、心情に寄り添った声かけや支援をおこなうことで、生徒の精神的な成長を共に歩んでいくことだと考える。

【Ⅳ】終わりに

教育は、「生きる力」を学び、養うことである。支援が必要な生徒も生きる術を学ぶ機会が必要であり、人と人が協力し支え合うことで、成長することができる。

オンラインはあくまでもツールではあるが、教師がそのツールをどう活かし、生徒を繋げていくかが重要である。自宅と教室を繋ぎ、教室という集団の中にその子の居場所をつくるのが教師に求められる。また、生徒本人の「学校生活を送りたい」という強い思いを尊重し、くじけそうになった時や葛藤を抱いている時にどのように励まし、支えるかが重要である。また、病気や障害があるからではなく、一人の人として関わり合うことが、同じ学び舎で過ごす生徒達全員の成長へと繋がり、学びとなる。そして、その関係が続くことで病弱学級の生徒にとって卒業後の生きやすさにも関わってくると考える。

学級担任だけではできないことは限られているが、学校組織、教育委員会などの多くの協力を得ることで支援の幅は変わってくる。支援に必要な生徒を中心に、それぞれの立場の大人が、自分の立場でできることを全うし、役割を果たすことで、さらに強い繋がりとなり、生徒の生きる力を育むことができる。

この報告をきっかけに、病気によって学校に行きたくても行けない生徒が、1人でも多く学校生活を送れることを願いたい。

全校体制で臨む持続可能な開発学習の実践の一事例

～「総合的な学習の時間」と教科との往還を意識して～

滋賀県草津市立老上中学校

校長 辻 大吾

1 はじめに

本校の研究では、以前より議論や意見交流を深めた探究的学習を進めてきたが、実践は途上であった。そこに、草津市教育委員会がこれまで試験的に取り組んできた「スクールESDくさつプロジェクト」¹⁾が、令和6年(2024年)度から市立全小中学校でESDの視点に立った特色ある学習活動として実践することとなり、第4期草津市教育振興基本計画に位置付けられた。本校ではこの方針に合わせ、総合的な学習の時間(以下「総合学習」)を基軸に、教科の学習を関連させて、社会全体や地球全体での持続可能な開発を意識した探究的学習のカリキュラムを設定し、実践することとした。

本稿の第一の目的は、この総合学習改善の実践報告である。しかし、総合学習に特化した校内研究は、裏を返せば、教員の意識が「持続可能な開発についての学習は総合学習でさえやればいい」、「探究的学習も総合学習でやればいい」といったものに陥る可能性がある。これでは、各教科の授業改善にはつながらない。国立教育政策研究所(2012)²⁾は、ESDを各教科で実践する際に留意するべき点を追究している。換言すれば、ESDは総合学習だけでなく他教科における実践も重視するべきということになる。そこで、本校では持続可能な開発をテーマとした総合学習に、他教科の学習も関連させるカリキュラムを設定した。

本稿の第二の目的として、その中でも第3学年において、総合学習だけでなく関連させた国語科、社会科における実践を報告し、生徒が持続可能な開発につながる資質・能力を身に付けたのか、成果を分析する。

2 令和6年度取組の経緯

(1) 3年間を見通したカリキュラムの設定

初めに、総合学習を、持続可能な開発に関する探

究的学習を基軸としたカリキュラムに改善することを試みた。本校でこれまで実践してきた総合学習は単元間の一貫性がなく、環境学習や人権学習といったテーマごとに学習を重ねていた。そこで、カリキュラム・マネジメントの一環としてESDカレンダー(指導計画)を改訂した。単元を、持続可能な開発についての学習、

表1 令和6年度本校の総合学習の四つの領域

- | |
|--------------------|
| A 持続可能な開発学習(探究的学習) |
| B 老中祭の取組(探究的学習) |
| C 進路学習 |
| D 人権学習 |

おいちゅう
老中祭(文化祭・体育祭)の取組、進路学習、人権学習と大きく四つの領域に分け、領域内の単元に系統性を持たせ、学年とともに発展するようにした(表1)。

とくに持続可能な開発についての学習は、持続可能性に関わる「経済・社会・環境」の統合性を意識させるとともに、「自分で課題を立てる、整理・分析する、まとめ・表現(発信・行動)する」という学びのサイクルで行う探究的学習とした。また、老中祭に向けての学習では、学習成果の発信の場として、持続可能な開発についての学習で学んだことを、学年ごとに全校生徒や保護者、地域の方に向けて発表・行動する機会を設けた。

こうした方針を各学年の総合学習担当やESD担当、人権学習担当を中心に策定し、全校教員で共有した。各単元の学習構成においては、単元構想シートを作成し、単元の流れを学年教員で共有しやすくするとともに、次年度の同学年の教員にも引き継げるようにした。

(2) 教科の授業

次に、総合学習における持続可能な開発についての学習と教科の学習とを関連させた構成を試みた。

具体的には、ESD カレンダーの改訂の中で、各教科の担当者が総合学習における持続可能な開発についての学習に対して、自身の教科の学習で関連させることのできる単元を挙げた。持続可能な開発についての学習を総合学習で完結させず、教科の学習と往還させることで、授業者も持続可能な開発をテーマとして教材研究に取り組み、生徒はより学習を深めることができるようになった。なお、総合学習と教科の学習との関係は一方向になることが多いため、教科の学習が総合学習の事前学習として、また事後学習として構成されてもかまわないとした。多教科にわたって学習が構成されることで総合学習と教科の学習との往還の機会が生じ、学びが深まることをねらった。

3 第3学年における実践事例

(1) 総合学習「ORプロジェクト」の実践

第3学年では、総合学習の改訂にあたり、持続可能な開発学習の一環で、10月から2月にかけて「Oikami Rediscovery Project (老上再発見プロジェクト)」(以下、「ORプロジェクト」として、20時間の探究的学習を設定した(図1)。第3学年の後半期であり、中学校の中では学びを深めることが期待できる時期である。前年度まではSDGs学習としての調べ学習だったものを、スクールESDくさつプロジェクトのうち、学びのサイクルを構築する探究的学習に改訂した。

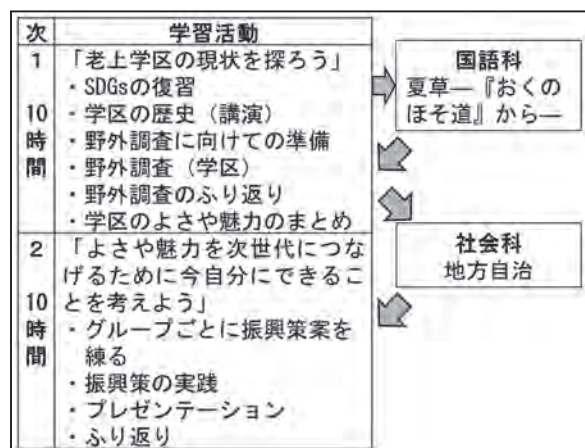


図1 総合学習「ORプロジェクト」の単元構成と国語科・社会科の学習との関連

第1次は2学期に実施し、学区の現状を探ることを目標とした。学区の良いところやすばらしいところに気づいていない生徒が多い実態がある。そこで、スクールESDくさつプロジェクトの地域の人材と協働で学習を進めるという方針に基づき、クラスごとに地域の方を講師として招聘し、学区の歴史を聞き取った。次に、野外調査に出かけ、聞き



図2 「ORプロジェクト」の様子



図3 「ORプロジェクト」の生徒作品例

取りで知った学区の現状やよさについて、自身の目で確認させ、第2次の発信につなげるための情報として深めさせた(図2)。

第2次は3学期に実施し、第1次で捉えた学区のよさや魅力を発信するための振興策の検討を目標とした。グループごとに課題を立て、課題についての情報を整理・分析させた。まとめ・表現(発信・行動)する場面では、動画やパンフレット、ポスター、かるた作りなどに取り組み(図3)、学年集会において学年の生徒を対象とするほか、地域の方々も招いてプレゼンテーションを行って老上学区のよさを発信した。併せて、生徒のデザインによる「ORプロジェクト」をシンボル化した缶バッジを作成して生徒・地域に配布し、発信した。

(2) 国語科「夏草—『おくのほそ道』から—」の実践

第3学年の国語科では、「夏草—『おくのほそ道』



図4 国語科の取組における生徒作品例

から一」の単元を「ORプロジェクト」の第1次に合わせて構成した。松尾芭蕉は、『おくのほそ道』で、景観から得た印象を俳句や紀行文で表現している。これを「ORプロジェクト」に重ね、「ばくのほそ路、わたしのわき路」と題して、生徒が老上学区の景観から得た現状やよさを自分事として捉えさせるために、俳句を詠ませた。具体的には、身近な地域である自分達の通学路に見える「心に残った風景」、「これから先もずっとあってほしい景色」をタブレット端末で写真に収め、感じたことを俳句にするとともに、その句に込めた思いを文にまとめ、スライドを作成させた(図4)。生徒が得た老上学区のよさや魅力を、総合学習の第2次における、よさや魅力を発信する振興策を考える学習に関連させた。

成果物を本校の廊下と校区にある2か所のまちづくりセンターに掲示し、広く地域に向けて発信させた。地域の方々が多数ご覧になり、生徒作品に共感されたり、生徒目線の発見に感動されたりと評判が良かった。

(3) 社会科「地方自治」の実践

第3学年の社会科では、「ORプロジェクト」の第1次の進行に合わせ、学んだ老上学区の現状や課題を題材として、第6次草津市総合計画の基本構想に関する知識を加え、老上学区の未来(10年後)をよりよくするための提案をさせた。その際には、持続可能な開発の実現に向けた三つの側面である経済・社会・環境のバランスを意識して提案資料(図5)を作成して提出させ、意見交流させた。生徒が作成した提案を「ORプロジェクト」の第2次に活用することを試みた。

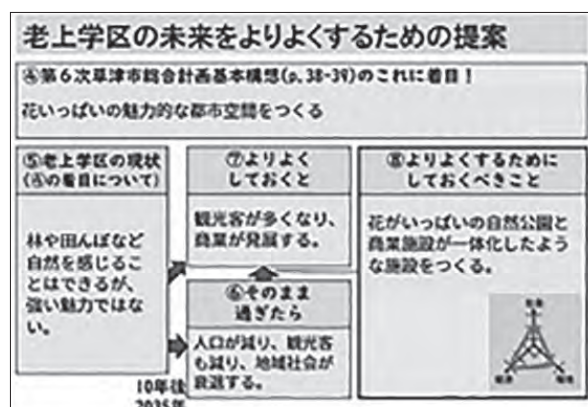
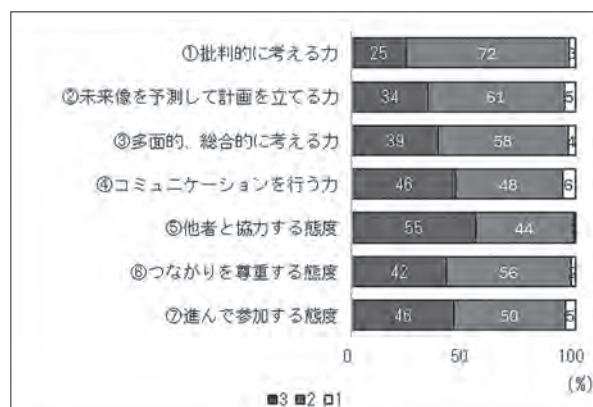


図5 社会科の取組における生徒作品例

4 成果の分析

こうした一連の学習の成果により、生徒がどのような資質・能力を身に付けたのか、生徒を対象に調査



2025年1月実施、n=199、本校作成。

図6 第3学年の学習において生徒が身に付いたと実感しているESDに関する能力・態度

した二つのアンケートを基に、生徒の取組の状況や成果物と関連させて分析する。

(1) 総合学習についてのアンケート

総合学習についてのアンケートは、第3学年の生徒を対象に、「ORプロジェクト」が第2次まで終了した時期で、総合学習や教科の学習における効果を測りやすい令和7年(2025年)1月に実施した。国立教育政策研究所(2012、p.9)が例として挙げるESDの視点に立った学習指導で重視する資質・能力の7点について、生徒が身に付いたと実感した度合いについて3件法で尋ねた(図6)。

その結果、いずれの能力・態度についても最も低い評価を選んだ生徒は少なく、ESDの視点に立った資質・能力が身に付いたと実感する生徒が多い結果となった。このことから、総合学習や教科の学習における取組の成果が認められた。とりわけ「⑤他者と協力する態度」や「④コミュニケーションを行う力」は最も高い評価をする生徒が半数前後みられた。総合学習や社会科の学習においてグループワークを実施したり、国語科の学習において作品の交流を行ったりするなかで、生徒同士がコミュニケーションをとりながら協力して課題解決に向かうことができたといえる。

また、「⑥つながりを尊重する態度」についても半数に近い生徒が最も高い評価をしている。これは、学習において、協力して進めたという中学生同士のつながりだけでなく、野外調査で知り得た老上学区の歴史と各自のつながりや、老上学区のことを教わった講師や成果を発信した地域住民とのつながり(図2)、未来像を提案する際の対象となる未来の老上学区の住民とのつながりなど、社会とのつながりを意識でき

るようになった成果といえる。

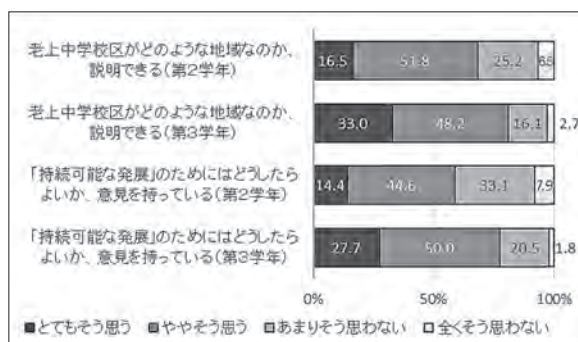
さらに、「⑦進んで参加する態度」についても3分の1以上の生徒が最も高い評価をしている。総合学習(図3)、国語科(図4)、社会科(図5)のそれぞれの成果物からもわかるように、こうした学習に積極的に向き合うことにより、老上学区の文化に誇りを持つようとする態度を育む中で、地元愛の醸成を図ることができた。

ただし、「①批判的に考える力」、「②未来像を予測して計画を立てる力」、「③多面的、総合的に考える力」といった能力面については、項目全体の中で比較的低かった。生徒作品例(図3)では、「十年後に残したい風景」として老上学区の魅力や良さを挙げ、スライドで発信しようとしている点において、「ORプロジェクト」の意図に沿っている。しかし、「未来像を想像して」「多面的、総合的に考える際には、学区の魅力や良さを生かした行動を伴う必要がある。「大きな銀杏の木のパーク」であれば、この銀杏を生かして観光資源にしたり、住民交流のイベントを開催したりといったアイデアを出し、検討する必要がある。生徒が挙げた作品は、上述のように動画やパンフレット、ポスター、かるた作りであり、学区の魅力や良さを発信するという段階に留まるものが多かった。そのために、生徒それぞれが情報を発信したり、相互の意見交流や対立が生じにくかったりして、「批判的に考える」場面も少なかったといえる。

(2) 社会科におけるアンケート

総合学習の調査において生徒の有用感が比較的低かった能力面のうち、「②未来像を予測して計画を立てる力」の改善に向けて、社会科で独自に実施したアンケートを重ねて分析する(図7)。社会科では、第3学年が第2学年時の時点と同じアンケートを取っている。このアンケートは4件法で実施しているため、上述の総合学習アンケートと単純な比較はできないが、向上した点は1年間の社会科学習の成果だと捉えられる。ここでは、「老上学区がどのような地域なのか説明できる」の項目が上がったことから、老上学区の魅力や良さを捉えるようになったことがわかる。また、「持続可能な開発のためにはどうしたらよいか、意見を持っている」といった項目において、肯定的な評価が増えており、社会科として取り組んだ「老上学区の未来をよりよくするための提案」等の実践の成果といえる。

以上から分析すると、社会科で考えさせた「老上学区



2024年2月(n=139)及び2025年2月(n=112)実施、対象は一部担当者クラスに限られる。本校作成。

図7 第3学年の社会科学習において生徒が身に付いたと実感している能力・態度

区の未来をよりよくするための提案」の学習を総合学習で活かし、総合学習における「よさや魅力を次世代につなげるために今自分にできること」が魅力や良さの伝聞ではなく、魅力や良さを活用した振興策を考えさせるような学習にすれば、批判的に考える力、未来像を予測して計画を立てる力、多面的、総合的に考える力も向上する可能性が予測できる。

5 おわりに

本校では令和6年度、持続可能な開発を主題として探究的学習を基軸とする総合学習のカリキュラム、及び教科の学習も関連させるカリキュラムを設定し、実践した。第3学年の実践成果を踏まえると、持続可能な開発についての学習で重視される資質・能力についてその多くは総合学習により身に付けられていることがわかった。また、教科の学習との関連があれば、特に批判的に考える力や多面的、総合的に考える力等をより育てる可能性があることもわかった。

今後も引き続き持続可能な開発をテーマとした総合学習を進めていく。そこでは、七つの資質・能力の育成を意図すること、単元の系統性を持たせること、教科との往還を増やしてカリキュラムの連携を強化することを意識して、学習の効果を高めていきたい。

参考資料

- 1) 草津市教育委員会事務局学校教育課「スクールESD くさつプロジェクト」、<https://www.city.kusatsu.shiga.jp/kosodate/hoikukyoiku/shochugakkou/20230620.html>、2025年10月16日最終閲覧)
- 2) 国立教育政策研究所(2012)「学校における持続可能な開発のための教育(ESD)に関する研究(最終報告書)」

執筆責任者 七里 広志

学校課題を踏まえた、本校ならではの「チーム担任制」の取組

～落ち着いた教育環境と組織対応にもとづく学校運営体制づくりの挑戦～

岡山県津山市立高野小学校

校長 高岡 昌司

1 はじめに

令和6年度より津山市では、複数の教員が連携して学年全体を担当する「学年担任制」を導入した。その背景については、中教審答申「令和の日本型学校教育」（令和3年1月）等で示された不登校児童の増加や、児童の特性や発達の多様化、保護者ニーズや価値観の多様化、若手教員の急増、教員の経験不足、働き方改革等があげられた。本校も同様に、【高野小チーム担任制】として令和6年度から取り組んできた。

2 高野小学校の現状

本校は岡山県北部の津山市に位置し、児童数418人、全18学級の中規模校である。教職員の半数以上が20、30代であり、全国的な傾向同様、働き方改革や人材育成等が大きな課題である。

特に2、3年前の学校状況として、背景にもあるような児童や保護者の考え方の多様化や教員の経験不足、人間関係のもつれなどから一部の児童による対児童、教員への暴言や暴力が日常化し、時間を守らず、授業エスケープする複数の児童もいるなど学校の荒れが顕在化してきた。さらに、学校の指導に対する保護者の不満等への対応や個々の対応に教職員が忙殺される状況が発生した。これらの要因が複雑・深刻化し、学級崩壊に陥り、結果、病気休職や退職につながるケースが毎年のように生まれていた。学級担任1人に責任が集中する学級担任制では、その責任感から1人で抱え込みやすく、さらに教員個人の指導力の問題とされる傾向もあった。周りの教員もサポートに入るが、学級内には、高い壁があり、一度崩れた学級状況を軌道修正することは容易でない状況であった。

そこで、教職員の意識改革に向けて、次の2つの視点から学校運営体制づくりが必要と考えた。

① 学級王国的な状況を生まない体制

② 年度当初から学級崩壊のリスクを軽減する体制

視点①「学級王国的な状況」は、朝の会、給食時間、

学級内の独自活動（席替やお楽しみ会等）、帰りの会で起こりやすい。特に、給食は、配膳やおかわり等で学級間ルールに大きな差が出やすい。学校全体の大まかなルールを決めていても、担任一人で当たるため自然と児童の反応等で学級独自のルールがまかり通ってしまっていることも少なからずおこる状況があった。

次に、視点②「学級崩壊のリスク」は、一人の教員が担任を担って学級がうまく機能しなくなった場合、その荒れが校内で表面化するまでに時間がかかる傾向があった。そして、表面化後では、対応の遅れが深刻な事態につながることもあった。学級の荒れは、5月の連休明けから児童の慣れあいや、日々の小さなルール違反、不徹底が積み重なった場合が多かった。

3 「チーム担任制」の目的と新たな体制づくり

学校課題を踏まえた、「本校ならではの複数教員が学年全体の児童を指導する『チーム担任制』」を構築すれば、落ち着いた教育環境と組織対応にもとづく学校運営体制づくりにつながるであろう。

2の現状から本校では、「学年担任制」の導入において、以下の仮説を設定した。

一人の担任が学級のすべてを担う状況から、複数の眼で児童や学級に関わることで、学級の荒れを初期段階で把握し、組織で対応する学校運営体制である。

そして、本校ならではの「チーム担任制」を【高野小チーム担任制】と名づけて取り組んでいる。

【高野小チーム担任制】を支える重要な2本の柱

④ その1 『教科担任制の導入』

・複数の教員が学年の教科を担当する「教科担任制」を全学年で行う。教科指導は各担任と専科で分担し、担任は教科を3、4つに絞り、学年全体を指導する。授業を通して、日常的に、互いの学級を行き来するシステムである。

⑥ その2 『学年担任制の導入』

- ・ 週2日、「朝の会－給食－帰りの会」等の学級担任業務を学年内で入れ替えるシステムである「学年担任制」を行う。各学年団の情報交換や協議は、月曜日に時間確保する。

本校ならではの特徴は、全国で一般的に導入されている「チーム担任制」のような学年や複数学年が週や月単位毎にローテーションする方式とは異なり、教員は主担当の学級をもちつつ、週2日は、学年内でローテーションする体制である。これまでの学級担任制の利点を活かし、複数教員がチームとなって、それぞれの強みを踏まえ、お互いにカバーする児童の実態や学校課題を踏まえた「チーム担任制」である。

【高野小チーム担任制】のねらいは、以下の通り。

- 子どもたちの良さと頑張りを主担任だけでなく、学年団の複数の教員で多角的多面的に見る。
- 交換授業や合同授業により、多くの子どもたちに学年団が関わりを深くすることで、日常的な指導や対応を即時に行う。子どもが相談や親しみやすい先生を増やし子どもたちの困り感に寄り添う。
- 授業、教育活動等の取組や考え方、指導等に学級間での不必要な差が出ないようにする。

4 【高野小チーム担任制】の具体と実際の様子

(1) 『教科担任制』と『学年担任制』の実際

下図にある通り、学年毎にチームを組み、専科教員と加配教員を加えて、主担任は週20時間程を担当し、持ち時間数の軽減を行っている。

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	専任	学校
児童数	60人	60人	67人	77人	72人	55人	27人	418人
学級数	2学級	2学級	2学級	3学級	3学級	2学級	4学級	18学級
担任年数	2人	2人	2人	3人	3人	2人	4人	18人
週時間数	20時間	20時間	20時間	20時間	20時間	20時間	20時間	20時間
教員数	2人	2人	2人	3人	3人	2人	4人	18人
※加配	2人	2人	2人	2人	2人	2人	2人	12人
※専任	2人	2人	2人	2人	2人	2人	2人	12人
※非常勤教員	2人	2人	2人	2人	2人	2人	2人	12人
※非常勤職員	2人	2人	2人	2人	2人	2人	2人	12人
※非常勤教員	2人	2人	2人	2人	2人	2人	2人	12人
※非常勤職員	2人	2人	2人	2人	2人	2人	2人	12人

まず、『教科担任制』については、1～6年生まで全学年で4月当初から実施する。例えば、4年生3学級の場合、1組主担任Aが算数、2組主担任Bが国語、3組主担任Cが社会と体育を全学級で担当する。加えて、理科と英語は専科が入り、加配教員も数時間の教科指導を受け持つ。学年団で、担当する教科や担当期間（例えば：通年や学期毎）を協議調整する。

次に、『学年担任制』についても全学年で、毎週（火・木）、主担任が学級を交替する。例えば、1組主担任は火曜日～2組担任へ、木曜日～3組担任となり、朝の会から帰りの会まで1日担任業務を行う。

短期間で学級交換を行うことで、該当児童との相性の良い教員や過去に同様の指導経験がある教員の強みを即効・効果的に活かすことができる。また、日々の学級状況の把握もオープンに自然となり、担任教員の負担感も少なくなると判断した。

実際、教員や児童、保護者からは、学級交換で違和感や困ったという声はなく、日常的に複数の教員が学級へ出入りすることが当たり前になっている。特に、若手教員からは、「学級のことを相談しやすい」、児童からは、「担任の先生というよりも学年の先生」という声が聞かれた。児童は、複数教員からの指導も、複数教員への相談も日常的に定着している。



(2) 「チーム担任制」導入の実際（年度初めの様子）

令和6年度初めは、現状にある通り、前々年度より複数学年が学級崩壊状態にあり、生徒指導上の問題点も多発していたため、転勤してきた教職員には、大きな不安が渦巻いていた。4月当初の職員会議等では、これまでの学校状況を聞いた若手教員たちから「この学校でやっていく自信がない、子どもや保護者への対応が怖い」と悲痛な訴えが次々と出てきた。

そこで、改めて、教職員全員で下の資料【高野小学校で大切にしたいこと】を共有し、個人でなく、チームとして組織対応していくことを繰り返し確認した。

- 418名の命と人生を預かる誇りと責任をもつ
- 子どもは環境によって育つ。教育環境を整える
- 悪い情報や迷う情報ほどいち早く共有する 等

2025 高野小学校で大切にしたいこと

令和7年1月第1週 職員会議等の確認事項

- 1 市内で3番目に多くの児童418名の命と人生を預かるという誇りと責任をもって教育活動を行う。
- 2 子どもは環境によって育つ。できる限り望ましい教育環境を整える。教室や下駄箱の掃除や物の整理整頓を積極的に行う。割れ窓理論を心すべし。
- 3 すべての児童をすべての教職員で育てるシステムである「チーム担任制」を行う。朝学習や朝・帰りの会、学級活動、給食指導、教科などの指導を意図的に交換し、情報共有しながら教育活動をすすめる。
- 4 悪い情報や迷う情報ほど共有し、必ず関係する保護者へ伝える。逃げない。やらない理由を探さない。
- 5 外部からの電話や訪問者に丁寧に対応する。教職員一人一人が高野小学校の印象となる。また、危機管理の面から校内への来校者へは必ず、あいさつ等の声かけをする。

このように、「すべての児童をすべての教職員で育てるシステムがチーム担任制であること」を確認し、管理職から、めざす学校像や方向性、具体的な取組について、毎週、明確に示すことを伝えた。

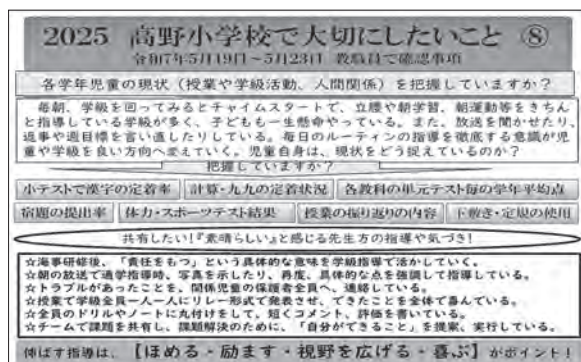
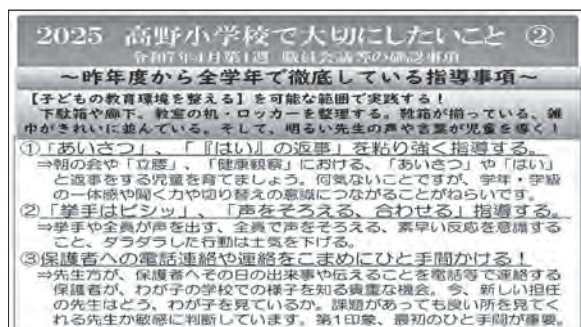
(3)「チーム担任制」を実効させる日々の取組

学校運営体制を有効に動かすためには、学習規律や学校としての構え等の日常的な指導が大切であると考え、毎週水曜日の朝、「幹部会」（管理職、主幹教諭、生徒指導主事、事務職員、養護教諭等）を校長室で開き、生徒指導や取組などの進捗の共有、現在の課題等への具体的な対応策を協議、確認する場を設けた。

また、管理職と生徒指導主事が毎日、校内のゴミ拾いや整理整頓を兼ね、全教室を1日に何度も巡回し、現状把握や、その場での児童の指導に力を入れた。

特に、1学期は、一部児童による授業エスケープやルール無視、暴言、暴力等に対して、必ず声をかけて粘り強く指導を継続した。児童の不適切な言動を見逃さないことや、児童に根負けしないことを学校の構えとして示した。担任任せにせず、管理職と学年団外の教員等が積極的に関わることで、学年団との役割分担や、児童と担任団との関係づくりを支援した。

これらの取組は、荒れの見られる特定の学年だけでなく、意図的に、全学年で進めるようにした。特に、学習・学級指導等で大切にしている具体的な事柄は、以下、資料【高野小学校で大切にしたいこと②⑧】のように、



毎週、幹部会の方針を校長がプレゼン様式で示し、学年主任が学年団で確認し、個々の教員の困り感に寄り添い、学年団の取組につなげるようにした。

また、生徒指導事案は、学年団で共有した後、必ず生徒指導主事に報連相をすることや、対応等の判断が難しい場合は、具体策をもって管理職と協議するなど、組織的な対応と教職員の意識改革を図った。

教員からは、「児童の情報が共有されやすく、生徒指導も素早く対応できる。」、「学年の児童や学級の状態がイメージできるので、ケース会等で統一した対応が取れる。」等、【高野小チーム担任制】で各学級に入り授業を行い、毎日各学級を行き来するからこそ、生徒指導事案が自分事になるという声が聞かれた。

実際に、担任と親（子ども）の相性もあり、事案によっては、主担任以外を希望する場合もある。学年担任制で、全学級児童に関わっているから対応できる事例も増えており、保護者も当たり前になっている。

このように、【高野小チーム担任制】により、学年の担任同士が互いの学級に対し、責任を持って見守る体制ができてきた。

(4)「チーム担任制」による学年団の変容の実態

本校に隔週で勤務する授業改革推進員やSCなどが学年団の変容について、「日常的なチーム担任制の取組が初任者や若手教員の実践力向上に成果が見える」として、以下、4つの要因を指摘してくれた。

- 要因① 毎日、お互いの学級を行き来し、学年団の情報共有や生徒指導が当たり前になっている。
- 要因② 朝のチャイムスタート、朝の学習のやり方や学習進度（内容・方法）が常に揃っている。
- 要因③ 学年主任がイニシアチブをとり、学年内での役割分担が明確で、一体的な動きが見える。
- 要因④ 初任者の困り感に寄り添い、学年として、すぐ動く、とにかくやってみる等の対応が素早い。

また、多くの教員たちからも、「これまでの学級担任制であれば、1度きりだった授業が、教科担任制で同じ授業を複数回できる」、「学年で揃えた指導を交代した学級で実感できる」、「複数教員の指導を主担任の学級で参観できる」等、「チーム担任制」による日々のOJTが実践力向上につながるのの手応えを感じる声が聞かれた。日々、互いの学級に入り授業実践や学級指導をするからこそ、学年全体の課題や、課題のある児童への対応も自分事になっている。

また、昨年度、年度途中から育休に入る教員の代員が見つからず主幹教諭が担任に入った事例や、1週間以上家庭事情で年休をとった担任の事例でも、担任が不在や変更直後の児童間トラブルに対して、学年団の教員が即座に児童や保護者へ対応する等、互いにカバーし、保護者等の納得を得る学年団運営ができた。

5 【高野小チーム担任制】の成果と課題

チーム担任制の導入から1年半であり、取組は緒に就いたばかりであるが、教職員・保護者・児童アンケートや、これまでの変容から成果と課題を分析する。

※《教職員アンケート》⇒肯定的意見90%

○教員間のコミュニケーションが活性化した

日常的に、学年団での情報共有や打ち合わせが定着し、児童を話題にした会話が aumentata。悪い面だけでなく、児童の良い面の話題が多く、学年担任として、同じ目線、立場で1人1人の児童のことを考えることができるようになった。喜びを共有でき、負担に感じることは少なくなったという意見が多かった。

○大きな生徒指導事案につながるケースが激減した

日々、これくらいと思う些細な生徒指導事案を含めて共有できるため、関係児童への聞き取りや指導、保護者への連絡が早くでき、結果として、大きな事態や複雑な事案に発展するケースが以前と比べ激減した。

○教員の時間外勤務時間が減少した

数年前は学校の荒れがあり、遅くまで保護者対応等に追われていたが、例えば、1学期の残業時間は、導入前月平均58時間が導入後月平均38時間へと激減した。また、教頭の残業時間もチーム担任制導入前と比べ半減したことは特筆すべきことである。

残業時間削減の主な理由は、①教科担任制で、担当授業数が減り、採点や授業準備ができた。②生徒指導対応にかかる時間が激減した。③学年団で分担し、揃えることで、必要な業務のみに精選できた、等。

※《保護者アンケート》⇒肯定的意見70%

保護者の肯定的意見は7割程度で「様々な先生が関わってくれている」との前向きな意見が多い。一方で、否定的意見はないが、「学級担任制との違いがよくわからない」との回答も少なからずあった。

※《児童アンケート及び聞き取り》

肯定的意見が多く、否定的意見は見られない。「いろんな先生が良い面やがんばりを見てくれるので嬉しい」、「自分が好きな先生や同性の先生へ相談できる」等、担

任教員をこえて他の教員に相談することは、以前は、ハードルが高かったようである。また、悩み相談等の場合も、「〇〇先生なら相談できる」と指名され、解決につながった。その他、所属学級に関係なく、どの教員とも休み時間に気軽に話したり一緒に遊んだりできることを喜ぶ児童の声が多かった。

そして、これまでの最大の成果は、数年前と比べ、教職員の一体感が強くなっていること、学校全体として、児童が随分落ち着いてきたことである。

外部の方、例えば、学校訪問等において教育委員会や教育関係者からは、「先生方が明るく元気で、この半年や1年間でこれほど学校が変わるとは驚きです」という肯定的な感想をいただくことが増えた。

また、学校運営協議会委員や地域ボランティアの方からは「子どもたちへの関わりを自分事として捉えることで先生方の熱意や能力を引き出す良いシステムだと思う」、「暴言や教室内で好き勝手な言動をする児童へ、先生たちは粘り強く指導している」、「学校が変わった。子どもたちの授業をうける姿がとても良くなっている」等の意見をいただき成果を確認できた。

本校が「チーム担任制」を導入するに至った理由は「学級崩壊などの不安から児童を守り、安全安心な落ち着いた教育環境をつくるため」だが、本年度、特に、5年生以下は安定し、教職員が一体となり、組織対応を行う学校運営体制が構築されてきている。

しかしながら、まだまだ、課題は多い。例えば、これまでの学校の荒れの中で、個々の児童の学力の積み上げができていない。今後、学力保障、向上につなげていくことや、授業の改善への取組、急な時間割変更等の調整の難しさ、担任外の役割や負担の見直しなど、今後も改善を図らなければならないことは多い。

6 おわりに

【高野小チーム担任制】の充実に向け、児童が安心して学べる環境づくりや、教員がやりがいや強みを活かして実践するためには、管理職がリーダーシップを発揮しながら、めざす学校像や具体的な方向性を明確に示すことで、対話の仕組みを構築することが最重要であり、肝であると認識した。

結びに、本校の教職員であることに誇りと使命感をもち実践している先生方に感謝の意を表したい。

(執筆担当：校長 高岡昌司／教頭 野亀貴義)

【視覚障がいのある生徒への防災教育について】

～学校と地域社会が協力した寄宿舎における指導をととして～

島根県立盲学校

校長 森山 眞治

I 研究目的

島根県立盲学校は、視覚障がいのある幼児、児童生徒を対象とした、県内で唯一の視覚支援学校であり、寄宿舎を併設している。寄宿舎では、県内各地域から通う寄宿舎生（以下：舎生）が共同生活を送っている。

舎生たちが暮らしている山陰地域は、これまで大規模な地震がほとんど発生していないため、定期的な訓練は行っているが、防災意識が十分に育まれていない現状である。令和6年能登半島地震の後、舎生たちから「被災時には誰が助けに来てくれるのか」という受け身の発言が聞かれ、それぞれが自らの命を守る行動を考える機会が不足していると感じ、学校として危機感を覚えた。文部科学省の通知（2019年12月5日付）では、『危険な状況を適切に判断し、回避するために最善を尽くそうとする「主体的に行動する態度」を育成し、自らの命を守るための「自助」、そして安全で安心な社会づくりに参加し貢献できる「共助・公助」の視点から防災教育を推進すること』が求められている。また、『安全の確保のために保護者との連携を強化し、地域の関係機関等との連携を図ることも重要』であると示された。そこで、本研究では地域の自主防災組織、消防署、行政と連携をして、舎生の災害への対応力を高めるために、防災教育に取り組むこととした。

II 研究仮説

舎生たちは出身地域が異なるため、寄宿舎と各舎生の地域や関係機関との連携が十分に取れていない状況にある。また、県立学校は、地域行政とのつながりが深い地域の小中学校とは異なり、所在する地域との密な連携が少ない状況にある。そのため、寄宿舎としては、各関係機関との連携を強化するための体制づくりが必要となる。よって仮説を「視覚に障がいのある舎生に特化した避難の方法を検討し、舎生一人一人のニーズに応じた防災教育を進めることで危機意識が高まり、災害に

備えることができるようになり、発災時には自ら主体的に適切な行動をとることができるのではないか」とした。そして、結果として舎生の減災につながることを願い、研究を進めることとした。

III 実践

1. 研究の方法

(1) 対象者：令和6年度在籍の舎生6名

(2) 研究計画 文部科学省「学校防災マニュアル

（地震・津波災害）作成の手引き」（2012）では、自然災害等の対応を事前・発生時・事後の3段階で整理し、各学校でのマニュアル作成に役立てることが示されている。本研究では、災害に対する対応力を高めることをねらいとし、図1にある3つの側面に基づいて実践する。そして、取組ごとに舎生へのアンケートや聞き取りを実施し、仮説の検証を行う。

3つの側面	取組内容
(1) 意識的側面 [危機感を持つ]	① 被災時の不安の聞き取り ② 被災者との交流
(2) 知識的側面 [知る]	① 自宅での避難方法を知る ② 防災出前講座の実施
(3) 行動的側面 [命を守る]	① 避難訓練の実施 ② 防災マイボトルの作成

図1 3つの側面と主な取組内容

2. 取組の実際

(1) 意識的側面 [危機感を持つ]

① 被災時の不安の聞き取り (4/24)

地域の自主防災組織からの「発災時には舎生を安全に避難させることが最も重要である。そのためには舎生一人一人に寄り添い、避難に対する不安を聞き取って事前に解消しておくことが不可欠である」という助言を受け、舎生の不安について聞き取りを実施した。舎生それぞれの生活環境や障がいに起因する課題を把握し、それに基づいた具体的な対策を舎生と共に計画した。次頁図2は、聞き取りであがった意見である。

舎生 A	・避難行動要配慮者登録済であるが、誰がいつ助けにきてくれるかが分からない。 ・被災した視覚障がい者が実際に何に困ったのか情報が無い。
B	・非常持ち出し品を準備していない。
C	・ガラスの破片など、見えないことが不安。
D	・自宅で家族がいない時に不安。
E	・トイレの衛生面が不安。
E	・避難所の様子がわからず不安。

図2 被災時に不安に思うこと(抜粋)

② 被災者との交流 (7/11、9/19)

舎生Aからの「災害時のニュースでは、視覚障がい者が被災時に具体的に何に困ったのかについて情報がないので、生の声が聞きたい。」との要望を受け、能登半島地震で被災された珠洲市在住の視覚障がい者(全盲)の大口史途歩さんとオンライン交流会を実施した。(図3)以下はその様子をまとめたものである。

・避難所で風呂が開設された際、多くの利用者がいたため、障がい者や高齢者は利用を控えるよう言われ、18日間入浴できなかった事例が紹介され、障がい者に対する周囲の理解不足が明らかになった。

・大口さんは日常的に、地域住民に笑顔で挨拶することを心掛けておられ、そのことで地域住民は、「同じ地域に視覚に障がいがある人がいる」と認識するようになった。結果として避難時には、多くの住民が自発的に玄関に助けに来てくれたとのことであった。

これらの話を受け、舎生たちは、地域住民との日常的な交流が災害時の支援に直結することを再確認し、「今まで地域住民と関わる方法が分からなかった。自分から地域の人々に笑顔で挨拶をすることから始めて、理解を深めていきたい」という感想などを述べ、意識を高めていった。



図3 オンライン交流会の様子

(2) 知識的側面 [知る]

① 自宅での避難方法を知る (7/1)

舎生に行った被災時の不安の聞き取りから、舎生が自宅にいる時にどのように避難すべきかについて、不安を感じる声が多くあった。そこで、松江市防災危機管理課職員から「生活環境によって最適な避難方法は異なるため、事前に自分にとって最も適した避難方法を調べておくことが重要だ」と指導を受け、家族や指導員と共に各自の生活環境に応じた避難方法を調べて話し合い、具体的な行動計画を立てた。(図4)

舎生 A	・指定避難所までの経路を確認。状況によって単独で行くことが難しい場合は、人が多くいるコンビニまで行く。
B	・避難行動要配慮者登録をする。家の中で一番安全なトイレで、戸を開けて救助を待つ。
C	・指定避難所の公民館に単独で行く。難しい場合は、近くの小学校に行く。
D	・単独で外に避難する場合は、家族と連絡を取り、白杖を使用して避難する。スマホで災害情報を収集する。
E	・指定避難所へ行き、必ず知り合いを探して一人にならないようにする。避難した場所を家族にスマホで知らせる。
F	・家が泥壁で倒壊の恐れがあるため、鉄筋の駐車場に避難をする。

図4 それぞれの考えた自宅での避難方法

この取組を通じて、舎生たちからは「家の近くの指定避難所が分かり、具体的な避難方法が明確になったことで、不安な気持ちが軽減し、漠然とした不安が消えた」、「具体的にどう行動すればよいかを知ること、安心感が増した」という感想が聞かれた。

② 防災出前講座 (6/4、7/11、9/5)

舎生から「自分たちが被災した時に誰が助けに来てくれるのか」、「避難行動要配慮者登録の方法等について不安がある」という意見を受け、松江市の防災出前講座を受講することにした。

第1回の講座では、災害の基礎知識や自助・共助・公助について学んだ。舎生たちは、被災時には必ず支援を受けられると考えていたが、講座を通じて、支援は必ずしも保証されるわけではないことを理解し、自助や近隣住民との共助が重要であることを認識した。

また、避難行動要配慮者登録の重要性に加え、普段から近隣住民とのつながりを深め、自身の障がいについて自ら伝えることの重要性を自覚した。(図6)

第2回の講座では、舎生から「施術所の耐震性」や「単独で避難する方法」についての質問が出され、それに対して専門的な回答を受けた。さらに、災害に備えるために必要な非常持ち出し品についての具体的な説明が行われ、備蓄の重要性を学んだ。

第3回の講座では、舎生たちは、防災危機管理課職員に自身が作成した防災マイボトルを実際に見てもらい、その内容について評価を受けた。その後、避難所体験として、段ボールベッドとトイレの組み立てや、非常食の調理を行った。(図7)

舎生たちは、これらの講座を3回にわたって受講したが、防災危機管理課職員から指導を受けた「自分の身を守るためにとるべき行動」の内容が、交流会で大口さんが話された内容と同様であったことから、自分のこととして真剣に取り組んでいた。(図5)

舎生 A	・被災時に自分がやるべきことが分かって良かった。 ・避難所体験はイメージができたので、実際の時に役に立つと思う。 ・障がいを周りに伝えておくことが大切と言われたが、近所付き合いがないからできない。
B	・発災時、救助を待つだけではいけない。まずは自分の身を自分で守ること、近所の人たちと助け合うことが大切であると理解できた。
C	・部屋に、落ちてきそうな物がたくさんあるので、備えとして改善する。
D	・家具についての注意点を知った。家の家具の配置を変えようと思う。
E	・災害が起きた時の行動を、家族と再度話し合いたい。
F	・段ボールベッドやトイレを実際に触れて、イメージすることができた。

図5 受講後の舎生の感想



図6 受講の様子①



図7 受講の様子②

(3) 行動的側面 [命を守る]

① 避難訓練 (4/26、11/6)

避難訓練では、地震と火災を想定して、それぞれ1回の訓練を行い、消防署や防災士から指導を受けた。舎生Dはガラスの破片などが見えず、危険が分からないという不安を抱えていたが、就寝時に枕元へ避難用の靴を準備しておくようにアドバイスを受けた。また、救助が来た際には自身のケガや部屋の状況を伝えることが重要であると教わるなど、基本的な避難行動を学んだ。

② 防災マイボトルの作成 (7/17)

防災出前講座をきっかけに、舎生たちは防災への関心を高めると同時に、命を守るための非常持ち出し品等の備えの重要性を認識した。

舎生Bは、非常持ち出し品についてインターネットで調べ、警視庁警備部災害対策課から示されている「防災マイボトル」の存在を知った。このことから、舎生Bは舎生全員で防災マイボトルを作成することを提案し、実際にその取組を行うこととなった。

舎生Bが考えた24個の非常持ち出し品のリストの中から、各舎生が自分に合った9品を選び、(次頁図8)500mlのウォーターボトルに詰める作業を行った。舎生たちは、必要な物を真剣に考え、リスト以外にも小銭や常備薬を入れ、ウォーターボトルを首にかけられるように紐をつけ歩行に影響がないように工夫し作成した。(次頁図9)作成後には、「備えが出来て良かった」と安心する声があがり、さらに、「季節によって中身を替えたい」「歩行時に持ち歩きやすいように、リュックタイプも用意したい」などの意見が出た。



図8 非常持ち出し品



図9 完成品

3. 結果

実践前と実践後の変容は図10のとおりである。

	取組前の状況	取組後の状況
舎生 A	近所との関わりがなく、どのように関わればよいかわからなかった。	地域住民との交流の重要性を理解し、まずは笑顔で挨拶することから始める決意を示した。
B	防災に関心がなく、避難訓練にも消極的だった。	自ら防災マイボトルの作成を提案し、積極的に防災活動に参加。指定避難所を調べて経路の確認を行った。
C	一人で避難することに不安を感じていた。	家族と話し合い、避難に関して安心感を得たと発言があった。
D	災害時にガラス破片などで怪我をする不安感があった。	避難靴の準備や、身動きがとれない時は大声を出すなど、対策方法が理解できた。

図10 舎生の変容（抜粋）

IV 仮説の検証

舎生は防災に関する取組を実施する過程で、発災時の行動について具体的なイメージを持つようになり、発災時に取るべき適切な行動について図10のような変容から災害への対応力が高まったと推察される。特に、自宅からの避難方法を家族や指導員と話し合うなど、視覚障がいのある舎生の個々のニーズに基づいた計画を立てる意識が生まれたことが注目すべき変化であった。このような行動の変化により、舎生は自分の

防災対策を主体的に考えるようになったことから、研究仮説は検証されたとと言える。

V 考察

今回の取組を通じて、今回の実践は舎生自身の減災のみならず、家族や指導員の減災にもつなげる可能性を感じた。また、行政や地域の関係者から寄せられた意見の中には、「障がい者の方々が、日頃から地域住民らと交流し、障がいについて理解を深めてもらうことが、災害時に的確な支援を受けるために重要なことである」という感想や、「災害時に視覚障がい者がどのような不安を抱え、どのような状況に直面するのかを具体的に知ることができ、支援策を検討する上で非常に参考になった」という声があがった。他には、今回の取組の中で「寄宿舎の実態を把握し、避難した場合の状況も理解できたことで、寄宿舎に対して具体的な支援策の検討が進む」といった意見も寄せられた。

これらのことから、地域の関係機関との相互理解を深めることで、舎生の防災意識を高めるだけでなく、地域全体の防災意識の向上にもつながることが示唆された。

最後に、この実践は本校寄宿舎の現状や視覚障がいについて広く理解してもらうとともに、自主防災組織、消防署、行政、寄宿舎間のネットワークが構築できたことは副次的な成果となった。それぞれが新たな気づきを得て、地域防災体制の強化にもつながることが確認された。

幸いにも取組みの期間、この地域では大きな災害はなく、実際に避難する機会はなかった。今後、自立した舎生たちが、それぞれの居住地域で今回学んだ防災に関する知識や経験を活かして、地域の方々と共に命を守る行動につながっていくことを期待している。

（執筆責任者 教頭 渡部 英治、執筆担当者 寄宿舎指導員 飯塚 まどか、大國 浩子）

【参考文献】

「自然災害に対する学校防災体制の強化及び実践的な防災教育の推進について」（2019 文部科学省）
「学校防災マニュアル（地震・津波災害）作成の手引」（2012 文部科学省）

防災教育を通して育む生徒の主体性

～避難訓練の改善を中心とした生徒の防災意識の向上と思いやりの心の醸成～

東京都中央区立晴海中学校

校長 藤江 敏郎

1 はじめに

本校は東京都中央区晴海に位置し、東京オリンピックの選手村などがあった地域である。高層マンションが建ち並び、人口が増加している。晴海の埋め立て地には、一軒家は2軒しかなく、ほとんどの生徒が集合住宅に居住しているある意味特殊な地域である。



写真1 晴海中学校近隣の高層住宅

災害はいつ起るかわからないと言われるが、学校ごとに備えなければならぬ災害は変わってくる。河川に近い学校は大雨による氾濫、土地が低い地域にある学校は水害など学校の立地条件によって大きく変わる。

今後30年以内に首都直下型地震が起こる確率は70%と言われて10年以上が経とうとしている。日本に住んでいる限り、大地震に対する備えは絶対必要である。本校の生徒が住んでいる地域は、防災に対する意識は集合住宅ごとに様々であり、生徒の意識も同様である。晴海の地域は高層マンションが多く、大雨による水害よりも、大地震による災害に備えなければならない。特に高層マンションにおいてエレベーターが停止した場合、復旧までにはかなりの時間を要する。そこでいざという時、地域の中学生在がまず自分の身を守り(自助)、次に周りの人を助け(共助)、地域に貢献できる人材に成長してほしいという願いと、日頃から生徒が訓練や災害に対する意識を高めていけば、非常時には十分戦力になることができると確信している。

2 避難訓練の改革

小中学校ではおおよそ月に1回避難訓練を実施している。たいていの場合は、地震が起きた想定で机の下に一時避難し、その後火災の発生を想定、整列して校庭に避難して点呼する。その時間を測定して担当者が講評する。この訓練を毎月繰り返すものである。これでは全く意味をなさない30分間である。私が本校に赴任したときも同じ状況であった。安全教育の担当を経験したことで、何とかこの状況を変えたいという思いがあり、担当の時にお世話になった慶應大学の准教授にお願いして改革に取り組むことにした。

まずは教職員の意識を変えていった。終業式や定期考査の時に時間を作り、生徒を下校させた後、教職員だけで慶應大学の学生に協力を得て、准教授監修のもとで実動訓練を実施した。発災し、生徒役の学生が怪我をした想定で訓練を行い、教職員に身をもって体験させた。どこに怪我人がいるか教職員は知らない状況で発災させ、担架を使って保健室まで運ぶ。さらにいろいろな場所に怪我人がいる。生徒役の学生がパニックになり、それをなだめる教員が必要になる。保護者役の学生が突然学校にやってくる。腰が抜けて動けない生徒がいる。あらゆる事故や状況を想定して、発災しても教職員自身がパニックにならないように訓練させた。初めて実施したときは、私も含めて全く対応できずに戸惑うばかりであった。しかし、何回か経験していくと、教職員自身が防災に関していろいろな考えをもち始め、意見を出し合って、まとまっていく姿が見られた。このまま対応できない状態で、もし大地震が起こったらと教職員自身が危機感をもちはじめた。このように実動訓練を行うことで、まずは教職員の防災に対する意識を変えさせた。

次に避難訓練を改革した。調べてみると学校自体は大地震でも倒壊することはないことがわかった。発災したときに、出火さえしなければ教室や特別教室内で

点呼する。怪我人を確認して搬送し、無事な生徒は自身の教室で待機させた方がはるかに安全であることを確認した。本校では震度5以上の地震では保護者が迎えに来るまで生徒は学校で待機させることにしている。迎えが遅くなる場合も想定して非常食もある程度は常備している。

また、出火を想定して校庭に避難する場合でも放送は使えない想定で行う。出火場所を教職員や生徒達が叫び、教職員が初期消火に向かう。その際、出火場所を聞いた生徒達は自身で判断し、どの階段を使って校庭に避難すれば煙の影響を受けずに安全かを考えて実行する。余震を考え、避難途中で緊急地震速報を流す。生徒たちは姿勢を低くして安全を確保し、また避難するなど訓練を実際の発災を想定してよりリアルにした。校庭での点呼も教員には何も伝えずに、避難途中の生徒何人かを校長室で待機させ、本当に点呼が正確にできているのかを確認した。生徒はもちろん教職員も真剣なので、点呼後は誰がいないかを素早く報告することができる。

また、別の訓練は生徒達だけでやらせる。担任は教室にいて見ている。緊急地震速報が流れた後、生徒の動きを観察するが、全く口は出さない。生徒だけしかいないときに発災した場合を想定して行う。どんなことが起きるか生徒達自身に発災時の対応について考えさせる。何人かの生徒に怪我人役をやらせ、生徒達だけでどのような対応をするか観察する。各教室には特別教室も含めてトリアージセットが設置されている。意識があつて怪我をしている生徒は緑、意識はあるが問いかけの反応が良くなかったり、怪我で出血している場合は黄色、意識がない場合は赤のテープが用意されている。



写真2 生徒だけの避難訓練

この訓練を通して、怪我人に対して声をかけ続ける生徒、教職員に連絡をしに行く生徒、担架を持ってくる生徒、それらの指示を出すリーダー的な生徒などいろいろな役割を生徒達自身で実践することができるようになる。この訓練のときも何回か緊急地震速報で余

震を起こしている。そのたびに生徒は身の安全を確保する。また、各階の怪我人を集約するために、フロアブースを各階の階段踊り場に設置し、その学年の怪我人名や怪我の状況を集約する。副校長が階段を上って確認し、怪我をした生徒や教職員を把握できるようにする。最終的に副校長が職員室に戻ってきて怪我人等を把握した時点で訓練は終了する。発災想定であるが校庭への避難は行わないので時間的には20分程度で終了でき、校内が汚れることもない。

校庭への避難は校内で火災が発生した場合のみであつて、基本的に校庭に避難することはない。年に何回かは校庭避難を行うが、その時も、教員が生徒を整列させて連れてくるようなことは絶対にしない。必ず個々の生徒に考えさせて避難させる。校内で火災が起こっているのに現実的ではないからである。放送機器は使えない想定で行っているの、口伝えでの避難になる。それでも生徒自身は発災後すぐに自身の安全を確保した後、他の生徒に怪我がないかを確認しながら個々で校庭に避難できるようになる。



写真3 校庭避難

3 生徒の防災意識の向上

教職員の意識改革は次章で述べることとし、生徒の防災意識の向上が重要になる。公立中学校は地域の中の学校であり、発災の際には生徒が地域の一員として十分な戦力になる。

本校では3年生には防災小説を執筆させている。○年○月○日、○時○分に直下型大地震が発生し、生徒自身がどのような行動を取るか想像して文章にし、最後は希望をもって終わる小説を作らせている。この取り組みは、生徒自身が自宅や学校、通学途中やショッピングセンターなどあらゆる場所で大地震が起きたときにどのような状況になり、自分はどのような行動を取るかを想像するものである。まずは自分自身の身を守り、次に周りの状況を確認し、怪我人がいたら救助に



写真4 防災小説代表者発表会

あたる。何も考えていない状態で発災するのと、状況や想定は違うが、考えて想像しておくのとではかなりの差が生まれる。パニックにもなりにくく、落ち着いて行動するとともに、地域の一員として貢献できる。

2年生ではHUG（避難所運営ゲーム）を実施して本校が避難所になった場合、どのようなことが想定されるかを、ゲームを通して確認している。どんな住民が避難してくるか、ペット連れや老夫婦、ベビーカーと小学生だけの兄弟などが避難してきた場合、体育館のどの場所を避難所に使ってもらうかをグループごとに話し合っ決めていく。生徒達は知恵を出し合っ考えていくが、最終的には自宅が倒壊しない限り、在宅避難が一番安全であり、合理的であることを学んでいく。そのために、自宅で1週間生活できるだけの食料や飲料水等の確保、その他にどんなものが在宅避難に必要なかを生徒自ら考えられるようになる。避難所に収まりきれなくなると、最終的には弱者が一番辛い思いをすることに気づく。



写真5 避難所運営ゲーム

1年生には入学して間もない5月に、2・3年生の避難訓練の様子を見学させている。分散して上級生の教室に入り、緊急地震速報と同時に頭を守って自助を行い、その後怪我人を確認して、トリアージを施す。担架を生徒達だけで運んできて怪我人に声をかけながら乗せて保健室へ運んでいく。その際にも余震の緊急地震速報が流れ、また身を低くする場面があり、2・3年生



写真6 生徒中心の避難訓練

の真剣な姿を目の当たりにする。はじめは笑って見ていた1年生は、上級生の真剣な訓練にやがて笑顔はなくなり、小学校の避難訓練との違いをまざまざと感じる。自分たちもこうなりたい、こうしなければならないということを自覚していく。

また、10月には1年生が考えた避難訓練を2・3年生が実行する。防災について意識が高まってきたところで、特別教室や体育館など、また、昼休みや給食中などを想定した訓練を2・3年生が実践する。そして、1年生から感想を聞いたり、改善点などを1年生と一緒に考えさせる。上級生と関わることでさらに意識が向上する。

防災小説、避難所運営、下級生が考える避難訓練を行っていくことで、本校の生徒は3年間で明らかに防災意識が向上する。学年が上がっていくと生徒自身の意識も先輩としてがんばらなければならないという思いに至る。また、他者を思いやる気持ちも訓練を通して育むことができる。



写真7 地域の防災訓練

2学期終わりには地域の防災訓練に参加させる。本校の地域の特徴でもある高層マンションでの訓練である。2年生は物資の運搬を行い、そしてその階の怪我人等の安否確認を行ってくる。20階まで物資を運搬してくる生徒もいる。1年生は初期消火訓練や煙体験、マンホールトイレ等の設置訓練を行う。地域住民との合同訓練のため、地域の中の中学生として、戦力になることを示す絶好の機会である。なかなか経験できな



写真8 安否確認訓練

い機会でもあるので、中央区役所防災課と連携して行っている。今後も合同訓練を通して、地域の中の中学生であり、地域の中で育てていけるような環境を整えていくことが大切である。

4 教職員の防災意識の向上

生徒だけではなく教職員自身も発災時にどのような対応を取って良いかはわからない。マニュアル通りにはいかないのである。初めて実動訓練を行ったときは、私も含めて対応が追いつかず、何もできない状況であった。しかし、教職員の防災に対する意識が向上したことにより、訓練にも余裕ができ、普段の学校生活においても、急な対応にパニックを起こすことなく応じることができるようになった。

また、避難訓練については異動した教員から晴海中学校の経験を生かして、訓練を変えたという知らせがあった。はじめは、地震を想定した訓練で机の下に避難した後、放送で出火場所が知らされ、担当教員が廊下に整列させて並んで校庭に避難し、全員の点呼が終わるまでの時間を競う状態であった。そこで、避難訓練の反省で、「発災したのに放送が通じるのか」、「怪我人は誰もいないのか」、「校庭が本当に安全で余震が来ても大丈夫なのか」など、本校から異動した教員が晴海中学校の避難訓練の様子を紹介しながら学校全体で話し合った。確かに今の訓練では全く意味がないことがわかり、訓練に余震を入れたり、放送を使わないようにしたりと少しでも災害時に即した訓練に変えられた。教職員が、本校の経験を異動した先の学校に広めていければ、多くの中学校の避難訓練が改良されていく。そして、いざという時に中学生が活躍し、ひとりでも多くの怪我人や命を救うことにつながっていく。

5 成果と課題

いろいろな訓練を実施していった後に生徒の声を聞くと、「災害は常に身近にあること」「様々な状況下でどのような対応をとるかが大事」「先生の指示を待つだ



写真9 実動訓練

けではなく、本当に安全かどうかを自分で考えられるようになった」「訓練から学んだ事として、教職員だけではなく生徒も動くこと」「声かけの大切さ」「けが人から離れないこと、トリアージを学んだ事で先生に任せきりにならずに生徒一人一人が判断する基準を身につけられた」とあった。これらの発言からは、けが人に対する思いやりだけではなく、生徒自身が自ら動かなければならないこと、実際に動けるようにするのが訓練であることを生徒自身が十分に理解していることがわかる。いざという時はまず自分の身を守り、そして怪我人の救助を行うために備えること、これを1年生から3年生まで生徒全員に身に着けさせることが重要である。これは本校だけが行えば良いものではなく、ぜひ、小学校から中学校、高等学校、大学や企業まで、できることは違うが発災した時に、ひとりの死者も出さないことが訓練をすることの成果である。

ある日、下校途中の生徒が転んで怪我をした年配の方に、救急車が来るまでずっと付き添って声かけして、地域の方からお褒めの言葉をいただいたことがある。これも避難訓練での怪我人への声かけが、場合は違うが実を結んだ一例である。

毎月行う避難訓練をちょっと工夫する、リアルにすることで、これまで示したような効果が現れる。避難訓練途中に余震の緊急地震速報の音楽を加えるだけでも変わってくる。ただ面倒臭い、こなすだけの避難訓練から、生徒自身が主体性をもつ訓練にすることができる。そして、発災時だけではなく怪我人や困った人がいれば声をかけられる生徒に育成できる。この晴海地区の一員として、有事の際はまず自分の身を守り（自助）、そして他者を助けられる（共助）中学生、さらに成長して大人になってからも自助共助ができる人として、どの地域で、どこで暮らしても、思いやりの心をもった素晴らしい対応ができる大人になり、そういった人材が増えていくことを願っている。

真の「理科好きな子供」を育むためのアプローチ

～ “Welcome to the world of science!” 理科教育の不易と流行を捉えて～

富山県射水市立小杉小学校

教諭 海老澤 健一

1 はじめに

AI等の急速な技術の進展により社会が激しく変化し、多様な課題が生じている今日、将来の科学技術創造立国の発展を担う研究者・技術者の育成が我が国の重要な課題となっている。近年、STEAM教育の必要性が叫ばれたり、子供たちの理科離れの進展が懸念されたりしている状況下で、小学校教育においても自然や科学の魅力を体感する機会を増やすことが望まれる。

2 研究の構想

私自身、担任及び教科担任制推進教員として、研究実践を積み重ねてきた。今までの研究を礎に、実験することが楽しい、観察することがおもしろいというような表面的なものではなく、「もっと知りたい」「もっと話したい」と追究意欲を高めるような真の「理科好きな子供」を育むための具体的方策を、様々なアプローチで模索していきたいと考え、本研究テーマを設定した。

3 研究の実際

(1) 科学の世界へ誘い、追究・探究の意欲を高める方策

①授業の導入を工夫し、学習のスイッチを入れる

授業の開始時、子供たちはどんな顔をしているだろうか。「今日は何を学習するのかな」とキラキラした瞳でいてくれればよいのだが、他教科の学習後や休憩後に、気持ちを切り替えることは簡単なことではない。

そこで、「理科トーク」と題し、授業の冒頭の数分間、理科に関する自由な話合いを楽しむ時間を設けた。例えば、身近な飲み物の話から水溶液の話につなげたり紅葉の話から気候や植物の体のつくりの話へと展開したりした。火球が落下したこと等、最近のニュースを取り上げることもあった。このような授業のルーティンをつくることで、抵抗なく理科の授業の雰囲気の子供たち自身でつくることできるようになった。慣れてくると次第に話合いが活発になり、それが授業の話合い活動にもよい影響を与えるようになった。

また、前回の授業でのキーワードを確かめる時間を

設けた。ここではICT端末を活用し、シンプルかつスピーディーに学習の流れを振り返った。活動に飽きがこないように、みんなで声を合わせて言ったりペアで説明し合ったりするなど、様々な方法で学習の「準備運動」をした。この時間は、知識の確実な習得や前回の授業の欠席者へのフォローにもなり、大変有効であった。

②科学に関する展示やクイズ等のブースをつくる

5年「魚のたんじょう」の学習では、メダカの水槽の近くに、受精卵や稚魚を自由に観察できる場所を設置した。双眼実態顕微鏡とシャーレで容易に観察できるようにしたため、気軽に観察を楽しむことができた。

日々観察すること

で、受精卵の変化に気づき、生命の誕生に感動する子供の姿が見られた。



【受精卵や稚魚を観察する子供たち】

6年「植物の養分と水」の学習では、ハウセンカや雑草が色水を吸い上げる様子を廊下に展示した。子供たちが特に興味をもって観察していたのは、サクラに仕掛けた袋であった。葉のある枝と葉のない枝に袋を取り付け、袋の内側がくもる様子を比較できるようにし、クイズ形式にして下校時に見せた。このようにして理解した植物の蒸散は、より深い理解につながった。



【サクラの蒸散を見る子供たち】

③「理科の目」をもって世の中を見るようにする

身近な現象を科学的な視点で捉えるという意味で、「理科の目」という言葉を授業で使っている。「種子の発芽と成長」の学習後、5年生のある子供が1枚の写真を持ってきた。家族で公園に行った際、クルミの種子を拾ったという。写真には、発芽に成功し、自宅の庭で元気に育っているクルミの若芽が写っていた。授業で得た知識、すなわち発芽の3つの条件を思い出し、実生活で実践したのである。また、6年生のある子供は、

給食で出たオレンジの種をとっておき、それを発芽させた。「去年の理科の授業でやった通りにしたら発芽した」と笑顔で話した。

トマトが色付くのを見て「実が赤く目立つ理由は何か」と考えたり、空に虹がかかるのを見て「雨が上がった後に見えるのはなぜか」と考えたり、「地震が起きる前に緊急地震速報を出せるのはどうしてか」と考えたりと、何気なく過ごす日々の中に自ら問題を見いだすこともできる。「問い」が生まれれば、それが原動力となり子供の探究心に火をつける。毎日の生活の場が、「理科の目」というフィルターを通すことで、学びの場になるのである。そのような「理科の目」をもつ子供が一人でも多く育つことを願う。

(2) 授業実践で紐解く「理科好きな子供」を育む手立て

①思考の流れに沿った必要感のある実験を行う

教科の主たる教材である教科書は、子供の様々な思考を想定しており、その構成通りに進めれば自然な流れで授業が展開できる。しかしながら、目の前の子供の思考の流れにぴったり合致するわけではない。

6年「ものの燃え方と空気」の授業での例を挙げる。空気の組成を知った後、ろうそくを燃やす働きがあるのは酸素であると学習した。教科書通りであれば、この後に、ろうそく燃焼後の集気びん内に残る空気の割合を調べる流れになる。だが、「酸素ってすごい」というある子供の発言をきっかけに、子供たちの関心の対象が酸素という物質そのものの特徴やその役割になっていった。そこで、授業の順序を入れ替えて、先に酸素について調べる実験を行うこととした。

このように、教師側の想定と違った流れになったとしても、子供の思考の流れに沿って授業を展開していく方が、より分かりやすい展開になることもある。

②子供の勘違いを「えっ!？」で深い理解に覆す

驚きと発見がたくさんある授業展開は、子供にとって魅力的なものである。引き続き、6年「ものの燃え方と空気」の授業実践からの考察である。

集気びんの中に酸素を充満させ、そこに火のついたろうそくやスチールウールを入れると激しく燃焼する。この現象を目にすると「酸素自体が燃えている」という勘違いをすることがある。これを払拭するために、酸素ボンベでシャボン玉を作り、それに直接火を付ける演示実験を行った。ろうそくやスチールウールが激しく燃焼する様子を想起した子供の多くは、シャボン玉も激しく燃焼すると予想した。そこで、何も起

こらないという予想を裏切る結果を見せた。火がつかなかったことに、「えっ!？何で?」と驚きが起こった。と同時に、酸素にはガスのような可燃性はなく、あくまで「助燃性」があるということを理解した。既習事項である「酸素には、ものを燃やす働きがある」ことが、意外性や驚きによって、実感を伴った理解に変わった瞬間であった。このように、正しいことをただ教えるのではなく、多くは語らずに実証して見せることで子供の気付きが促され、より深い理解につながった。

③「知りたい」「やってみたい」の願いを叶える

教材提示にあたっては、子供たちの考えた実験ができるように環境を整えたい。6年「てこのしくみとはたらき」の学習では、どうすれば小さな力でものを持ち上げられるのかという課題に対し、子供たちは様々な実験を行った。その中でA児は「小さな力とか楽な力とか言っているけれど、その感じ方は人によって違う」と発言した。実験方法に再現性や客観性を求めたのである。その発言をきっかけに、既存の結果に対して新たな視点や解決方法の転換が求められ、全員が実証性を高めるための別の方法を模索し始めた。B児のグループでは、力点に体重計を当て、力点の位置を30cmずらすと約1kgの差が出ることを発見した。棒に握力計をはめて力点にかかる力を測定したり、水の入ったペットボトルを吊り下げ、その重さで力の大きさを表そうとしたりするグループもあった。



【体重計をてこに当てるB児】 【水の重さで力を可視化するグループ】

体感したことを数値化することで客観性が与えられ、曖昧であった「小さな力」を可視化して実験を進めることができた。このように、理科の学習においては、自然現象の不確かさを、実証性・再現性・客観性といった条件を検討することで、納得解へ導くことが求められる。問題を科学的に解決する子供は、その過程において育成されるのだと実感した。この単元の最後には、明らかになった「きまり」を用いれば自分たちの体も持ち上げられるのではないかと考え、巨大なてこを作り、学びを確かめた。



【巨大なてこで「きまり」を実感する子供たち】

④授業展開の工夫で、知識の定着を図る

理科の学習では、現象や概念、実験道具等、子供によっては理解が難しいと感じる用語が多く出てくる。子供の実態に応じながら、用語の確認を単元の冒頭で行う授業展開の工夫を提案したい。

4年「電気のはたらき」の学習では、「電流」「回路図」「回路図記号」「(電流の) 大きさ・向き」等の用語を先におさえてから、実験を行った。そうすることで、子供たちはその用語を口にしながら予想や実験を行うことができた。話合いの間でも、用語が共通理解されているため、相手の意図をくみやすく、円滑な話合いにつながった。注意すべきは、事前に教えずすぎないこととタイミングであり、この単元のキーワードである「直列・並列つなぎ」は子供たちの試行の末におさえるべきであろう。また、電気の流れのような目視で確認できない現象を「見てみたい」「確かめたい」と高まったところで、検流計の存在を示唆することも大切である。

⑤個別最適な学びと協働的な学びの双方を意識する

近年、その重要性が叫ばれている「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け、話合い活動の充実という側面からアプローチを試みた。

6年「人や動物の体」の学習では、「生き物の『進化』から読み解こう」と問いかけ、ヒトの様々な臓器の役割を理解した。展開は、以下の通りである。

- ①小腸が養分の吸収等をしている臓器だと知る。
- ②小腸がどのような形や役割をしていれば都合がよいかを考え、カードにその考えをまとめる。【生物の「進化」を捉える】
- ③一人一人が考えをもった上で、カードを用いた小グループでの話合いを繰り返し行う。【「ワールドカフェ方式」による話合い】
- ④哺乳類であるヒトの小腸に近い、ブタの小腸を観察する。
- ⑤観察して分かったことを小腸の働きと関係付け、確かめる。

個の学習を充実させると、幅広い意見が生まれた。「みんなの考えが知りたい」と高まったところで全体での話合いを取り入れ焦点化を図る。協働的な学びの間では、バラバラになっている一人一人の考えを類型化したり、間違えた方向に向かった考えを修正したりすることが求められる。このように、拡散した思考を正しい終着点に収束させることで、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を期待することができる。



【ブタの小腸を観察する様子】

⑥カリキュラム・マネジメントの視点を生かす

今日、教科等横断的な視点で教育の内容を組み立てたり改善したりすることで、教育活動の質の向上に努めることが求められている。

まずは、各学年の学習内容のつながりを意識したい。3年「植物を育てよう」では、ハウセンカやヒマワリの種子を植え、その成長を記録する学習がある。ここで、気温に目を向けさせれば、4年で学習する気温と成長の関係につながる。芽が出る現象に目を向けさせれば、5年の発芽の3つの条件の学習につながる。子葉に目を向けさせて、種子の子葉の役割につなげることもできる。さらに、6年の植物の光合成の学習にもつながる。

また、中学校での学習内容も視野に入れたい。中学校2年では、ベネジクト液を指示薬に用いる実験において、体温に近い状態で唾液がデンプンを糖に変化させることを学ぶ。これは、小学校6年「人や動物の体」のヨウ素液を用いる実験と直接的につながる。この段階で、麦芽糖の存在に言及していれば、中学校での学びはより深いものになるであろう。

以上のように、学習は単発的なものではなく、連続性を意識することが大切であると考え。無論、理科以外の教科との関わりも意識しなくてはならない。理科で台風について学んだことが、社会科で学習する偏西風や降水量、災害等につながるというように。学んだことが数か月後、数年後の何かの学習につながる、いわゆる「伏線回収」とも言える学習展開は、子供にとって意義深いもので、魅力的なものにもなる。そのために、学習内容を点や線で捉えるのではなく立体的でスパイラルにつながるものだと意識するようにしたい。

⑦ICT 端末と紙のノートの有用性を考える

ICT 端末が導入されたことに伴い、文書作成ソフト等を活用して学習の記録をデータで蓄積できるようになった。友達の発言、教師の説明、写真や図等も併せて記録することで、ICT 端末を多機能なノートとして活用することもできる。4年「ものの温まり方」の学習では、試験管に入れた水がどのように温まるのかを予想する場面において、ICT 端末を活用した。一人一人の考えをデータとして扱えるため、大型ディスプレイに映したり個人の端末に投影・配布したりして、短時間で多くの人の考えを知ることができた。

では、紙のノートは不要なのか。場合によってはレスポンスが早くなることもある。そこで、紙のノートの効果的な活用を意識して、6年「水溶液の性質」の学習を行った。「6つの水溶液の中から『水』を見つけ出す」という単元を貫く課題を設定し、毎時間ヒントを与えて実験を行った。ノートは、真ん中に線を引き2つに分割した。左側には「蒸発させれば溶けているものの正体が分かる」というような解決につながるヒントを書き

入れて、右側には実験の結果や考察を書き込んでいく。謎解きのゲームのように展開していく内容と、好きなタイミングで好きなだけノートに記入できる手軽さが相まって、この取組は子供たち到大変好評であった。

時代の流れとともに、「よいノート」の定義も変わってきているように思える。アナログとデジタルを上手に組み合わせて使っていき、学びを通してICT端末の活用方法を自ら選択していくことが、子供の情報活用能力を伸ばすことにもつながると感じている。

(3) 社会背景と今日的課題に基づく理科教育の在り方

①求められている力を捉え、授業改善に生かす

グローバル化や情報化など社会の急激な変化に伴い、情報過多の波は、大学入試や高校入試にも及んでいる。問題文自体が長くなり、図や表を読み取る問題や会話形式の問題も増加している。知識偏重型の問題から思考力を問う問題へと変化していることがよく分かる。

では、授業の在り方はどうあるべきか。その答えのヒントは、全国学力・学習状況調査の問題にも見ることができる。調査問題は、具体的な授業改善のアイデアを盛り込んでおり、その充実に資するものとなっている。私自身、富山県の学力調査の作問委員を経験する中で、子供の問題解決の力となる思考力・判断力・表現力の育成が必要であることを強く感じた。例えば、会話形式の問題では、登場人物の話からその意図をくみ取った上で、実験結果の見通しや問題解決の方向性を構想する力があるかを問う。これを普段の授業に落とし込むと、誰かの予想や仮説から、それを検証するために必要な実験方法を考え、得られる結果の妥当性を思考するような展開が考えられる。すなわち、情報を精査して考えを形成する場面をつくる。

授業の中で、時事的問題を取り上げることも有効である。例えば、リニアモーターカー開発のニュースから電磁石の学習につなげたり、猛暑日や熱中症のニュースから季節と生き物の学習につなげたりする授業は、知識の活用力や応用力を育てるきっかけにもなる。

②体験活動とICT端末活用のハイブリッドで学ぶ

「体験に勝る学びはない」と言われるが、実物に触れることが難しい単元の学習ではどうすればよいのか。

4年「電気のはたらき」では、長いダンボールを準備し、その中に無数のボールを転がして、電気の流れを表現した。土台の高さが乾電池の数、つまり電圧を表しており、ボールの流れが電流の大きさを表している。電気の流れという抽象的な概念の理解につなげるために、この教材は大変有効であった。

6年「大地のつくりと変化」の学習では、富山県総合教育センターから地層をはぎ取った標本を借り、地層の露頭の観察を教室で行った。また、栃木県の化石園から取り寄せた岩石をハンマーやタガネで砕いて、中にある葉や虫の化石を見付ける活動も行った。



【電気の流れを見るための教材】【化石を意欲的に探す子供たち】

一方、ICT 端末の活用が有効な場合もある。大雨による土砂崩れの瞬間や魚の受精の様子等は、実際に見ることは困難で、動画を見た方が理解できる。

五感を刺激するような体験活動を学習に取り入れることで、直観的・感覚的思考を培うだけでなく、自然の事物・現象に感動する心も育むことができる。今後、実物に触れる機会を大切にしながら、補助的なツールとしてのICT 端末の活用を考えていきたい。

4 成果と課題

学期や学年の終わりには、授業の振り返りを行い、自分の努力や成長を見直す機会を設けた。その中で、以前と比べ理科の学習が好きになったと答えた子供の割合が9割を超えた。実験や観察が充実していたこと、授業冒頭の「理科トーク」が楽しかったこと等が理由として挙げられた。様々な取組が有効に働いた成果と言える。

しかしながら、学力調査や定期テストの結果が県の平均を大きく上回ることはなく、理科に対する意識の高まりが学習内容の定着につながったとは言い難い。今後は、子供が学習内容が実生活の中でも役立っていると気付くことで、理科を学ぶ意義や有用性、実感を伴った理解へとつなげていく必要がある。

5 おわりに

楽しいことが飽和状態ともいえる現代。そこに理科の学習の楽しさを見いだすことは簡単なことではない。それでも時代が変わろうとも、感動を求めたり学ぶ欲求を満たしたいと願ったりする子供の本質は変わらないはずである。たとえ遠回りの展開だと分かっている子供も思考の流れに委ね、失敗を恐れず、むしろ失敗さえも科学の世界においては結果に近づくための成功の一步であると感じさせたい。今後も、子供の声に耳を傾け、願いに沿った教材を開発したり、社会的背景を考慮した授業展開を模索したりするなどして、真の「理科好きな子供」を育むために尽力していきたい。

生命の安全教育を中心とした包括的性教育の実践

～自分の体を大切にできる子どもの育成のために～

大阪府寝屋川市立中央小学校

養護教諭 辰己 実咲

1. はじめに

第1節 実施の動機

近年、児童生徒が性犯罪や性暴力に巻き込まれている事件が増えてきている。実際に、筆者が前任の小学校で勤務していた時、低学年の児童が親から性虐待を受けている事実が判明し、学校からこども家庭センターへ通告を行ったことがあった。保健室で関係機関の到着を待つことになり、その時に当該児童から「こういうこと(性虐待の内容)は、他のみんなもされていると思っていた」という話があった。その話に深く衝撃を受け、今後このような被害を受ける児童を生み出さないためには、小学生のうちから性に関する知識を正しく伝えることが急務であると考え、性教育に力を入れて実施していく決意を固めた。

第2節 日本の性教育の背景

我が国における性教育のあり方については、取り組みにくさや抵抗感が根強く残っている傾向が見受けられる。歴史的にみても、2000年代前半の性教育バッシングの影響や、学習指導要領の「歯止め規定」の存在などが、現在の性教育の取り組みにくさの一因とされている¹⁾。実際に筆者自身も、担任から「(性教育は)大切だとは分かっているものの、どんな内容したら良いのか分からない」といった相談を受けることがあった。

しかし、現在の日本では若年層(16～24歳)のうち4人に1人以上が何らかの性暴力被害に遭っていることが分かっており、性被害を受けている若者が少なくない現状である²⁾。また、性被害にあった若者のうち、約半数近くが誰にも相談しておらず、相談しなかった理由の中で一番多いのが「恥ずかしくて誰にも言えなかった」となっている²⁾。このように、性被害は発見されにくく、被害者が泣き寝入りしている現状がある。このことから、2020年に「性犯罪・性暴力対策の強化の方針」が決定され、学校においても、生命(いのち)の安全教育を推進し、性犯罪や性暴力の被害者にも加害者にもならないように、児童生徒を教育していくことが、国からも求められるようになった³⁾。

また、2023年には刑法改正が行われ、性犯罪や性暴力に関する規定が大きく変わるなど、日本の性教育に対する意識の変化が見られている。

第3節 包括的性教育への挑戦

そんな中、近年「子どもの健康とウェルビーイング」、「尊厳を実現し、子どもや若者たちをエンパワーメントする」等の、人権教育を基盤とする包括的性教育が、日本でもさまざまな場所で話題になっている。包括的性教育は、表1のとおり、生殖や性的行動、リスク、病気の予防に関する内容だけでなく、相互の尊重と平等に基づく愛や人間関係のような、ポジティブな側面も含む形でセクシャリティを提示している⁴⁾。

表1 国際セクシャリティ教育ガイダンスより⁵⁾

キーコンセプト1 人間関係	キーコンセプト2 価値観、人権、文化、セクシャリティ
キーコンセプト3 ジェンダーの理解	キーコンセプト4 暴力と安全確保
キーコンセプト5 健康とウェルビーイング(幸福)のためのスキル	キーコンセプト6 人間のからだと発達
キーコンセプト7 セクシュアリティと性的行動	キーコンセプト8 性と生殖に関する健康

現代を生き抜く児童生徒が、性に関して、正しい情報入手したり、信頼できる人に相談したりしながら、適切に自己決定できる力を身につけていくためには、包括的性教育を行っていくことが必要なのではないかと考えた。そこで、生命の安全教育を中心とした包括的性教育を学校で実施していき、その効果や課題を分析・研究することにした。

2. 実施内容の選定と実施方法

性教育を実施するにあたり、まずは自身の見識を深めるため、他校から情報収集をしたり、リフカー研修など

の研修を受けたり、思春期保健相談士の資格を取得したりした。それらを土台とし、日本の現状や、担任と児童のニーズなどから、低学年で生命の安全教育の内容を実施し、次に高学年で思春期の体の変化を中心とした内容や、学校の人権目標であったジェンダーを取り込んだ内容を実施することとした。学習指導要領、文部科学省の「生命の安全教育」資料、セクシャリティ教育ガイダンスなどを参考に、どんな内容を中心に行なっていくかを決めた。実施時間は、体重測定を行う時間に20分程度、または授業1時間分の時間を使って行った。

3. 実施内容

①全学年 / 1年生「プライベートゾーン」

性教育開始年は、全学年で指導を行い、その後は1年生で行った。文部科学省が提示しているスライドや、「おしえて!くもくん~プライベートゾーンってなにに~」という絵本を使用し、プライベートゾーンとは何か、大切な体を守るための約束について学習した。

②2年生「良いタッチと悪いタッチ」

「いいタッチわるいタッチ~だいじょうぶの絵本~」という絵本を使用し、1年生時に学習したプライベートゾーンの振り返りを行いつつ、良いタッチと悪いタッチの違い、もし悪いタッチをされたときは、どう対応するかについて学習した。

③2年生「おへそについての学習」

2年生の生活科「これまでの私 これからの私」の単元の前後で、おへその役割についての紙芝居を使用し、命の大切さについて学習した。実施後は、記名式の振り返りシートを用いて、児童の感想を確認するようにした。

④3年生「体の権利と同意」

「うみとりくのかからだのはなし」という絵本を使用し、1年生時と2年生時に学習したプライベートゾーンやタッチの振り返りを行いつつ、それぞれが持っている体の権利や、相手の体を触るときには同意が必要ということについて学習した。

⑤4年生「思春期の体の変化について」

4年生の保健・体育科「思春期の体の変化」の単元で、思春期に起こる男女の体の変化について学習した。教科書の言葉や内容を、イラストなどを用いてより分かりやすく伝えるようにした。また、女子のみ生理用品の使い方などの指導も行なった。実施後は、記名式の振り返りシートを用いて、児童の感想を確認するようにした。

⑥5年生「思春期の体の変化について~宿泊 ver ~」

女子には宿泊時に月経が重なった時の対応や生理痛について、男子には思春期マナー（体の成長の変化について、保護者からの相談をもとに作成）や月経時の女子の気持ちについて、宿泊学習に関連した思春期の体の変化について学習した。

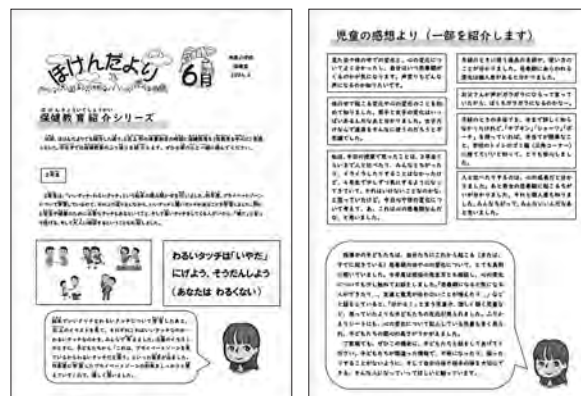
⑦6年生「性の多様性について」

「セクシュアルマイノリティってなに?」という絵本を使用し、さまざまな性があることや多様性について学習した。

⑧担任や保護者への周知

性教育の実施前に、担任へ性教育の実施内容を伝え、意見を交換し、実施前後に、担任が意識して児童の日常生活を見守られるようにした。また、実施前後には、「ほけんだより」を発行し、性教育の指導内容を家庭へ伝え（図1）、各家庭での見守りができるようにした。

図1 性教育実施後のほけんだよりの一部（左が2年生、右が4年生）



⑨保健室でも性教育を意識した対応

保健室で児童の対応をする際に、必要に応じて、時にはさりげなく性教育での指導内容を振り返ったり、相談ごとがないかを確認したりした。

4. 成果

第1節 児童の変容

●性教育への関心の実態把握

全学年で性教育を実施したが、どの学年の児童も、指導中は真剣な顔で話を聞いていた。振り返りシートでは多くの感想が書かれており、質問も多く見られた。児童は普段話をする機会がないだけで、自分の体や性について高い関心を持っていることが分かった。

授業後の感想の中には、⑤4年生の実践後では「授業前は自分も（思春期の変化が）始まったら・・・って思っていたけど、今は全然不安じゃなくなりました」、③2年生の実践後では「おへそを見て、へその

おとお母さんにすごくありがとうという気持ちになりました。へそのおにありがとうという気持ちを伝えたいです」といった感想があった。思春期に起こる体の変化や自分の命について、正しい知識を身につけ、ポジティブな見方・考え方をする児童が多く見られた。

●性の悩み相談の増加

性教育実施後、保健室へ個別に相談に来る児童が増加した。中には深刻な内容の相談もあった。⑤4年生の実践後には、思春期の体の変化について親に言えず、ずっと一人で悩んでいた児童が相談に来た。⑦6年生の実践後には、自分の性的マイノリティについて、泣きながらカミングアウトをしてきた児童がいた。①全学年/1年生の実践後には、性虐待の被害を打ち明けてきた児童もいた。性虐待については、本人からの相談により、即時に関係機関に繋ぐことができた。

第2節 担任や保護者の変容

●学校内での連携と性教育啓発

数年にわたり性教育を実施するにつれて、指導前に担任から「学年内でこんな行動が気になる。今回の性教育を実施する時に、関連して指導してもらえないか」等といった相談を受けるようになった。担任と養護教諭が連携していくことで、児童の実態によって内容を追加したり、これまでと違う事例を用いて検討したりするようになり、より児童の生活に沿った内容で実施できるようになった。

性教育の指導後には、担任から「私（担任自身）も指導内容について大変勉強になった」「プライベートゾーンの指導をしたことで、プールで着替えをするときに、指導がしやすくなった」といった感想をもらった。他にも担任が学級だよりで性教育の内容を紹介するなど、学校内外の性教育啓発につながった。

●保護者等からの声

性教育実施後、保護者から「性教育実施日に（児童が）休んでいたの、個別で指導をしてもらえないか」といった相談をもらったり、地域の人権擁護委員の方から学校現場で行う性教育の内容について相談を受けたりすることがあった。このように、学校の性教育に関心を寄せている声もあれば、⑤4年生の実践後、保護者から「（児童が）性教育の内容を聞いて、びっくりしてショックを受けている」といった声をいただいたこともあった。

5. 考察

第1節 集団における包括的性教育実施について

～児童の変容から～

取り組みの結果、児童の性教育への関心の実態を把握することができ、指導後も個別相談の増加が見られた。児童からの質問や個別相談の内容から、児童は性について様々な悩みを抱えていることが分かった。このことから集団における包括的性教育を行うことで、児童の性教育へのニーズに対応していけるのではないかと考える。

また、個別に相談された内容を鑑みると、性犯罪や性暴力については、近親者や知り合いからの被害が多いことや、低年齢でも男女に関わらず被害に遭うこと等の理由から、生命の安全教育については、小学校の低学年頃のできる限り早い時期から実施していくことが望ましいと考える。さらに、思春期の体の変化などの教材によっては、児童の発達段階に応じて適切な時期に実施していくことが大切である。

しかし、日本の性教育の背景でも述べたように、現在の性教育の取り組みにくさは健在しており、性教育については寝た子を起こしてしまうといった心配の声もある。ただ、ジョイセフィ LADY .のアンケート調査によると、若者（15～29歳）の性に関する情報源は、ネットやSNSが第一位（51.0%）になっており、現在の若者は、もはやネットやSNSで起こされる時代になってきている⁶⁾。ネットやSNSから不確かな情報を得て、それを知識として身につけてしまう前に、いかに上手に起こしていくかということが重要である。今後は国の動向を見ながらも、児童の現状に合わせて、包括的性教育を編成していくことが必要である。

第2節 誰一人取り残さない性教育のために

～個別の配慮のさらなる工夫～

性教育の実施後、保護者の声からもあったように、良かれと思って性教育を実践しても、児童の発達段階や抱えている背景によっては、期待していた姿とは逆の方向に向かってしまうことがあるという性教育の可謬性を感じた。このことから、性教育の集団指導を行う際には、個別の配慮や指導方法を考慮することが大切である。福岡県立大学理事・看護学部教授の松浦賢良も、集団性教育の前提として、「個性・多様性・適時性・可謬性・侵襲性を引き受けながら、それでも誰一人取り残さない性教育にするために集団性教育では終わらず、個別指導まで企画することが大切」⁷⁾と述べている。

個別の配慮をするために、事前に「ほけんだより」

で性教育の実施をお知らせしていたものの、それだけでは不十分であったことが分かった。指導に当たっては、全ての児童が安心して性教育を受けることができるように、児童や保護者へは、性教育実施の事前のお知らせだけでなく、実施内容の詳細や予定時間まで事前に周知しておくこと、指導当日はクラス全体への安心できる声掛けを行うことなど、集団指導に至るまでの十分な事前準備が必要不可欠である。

第3節 教員や保護者と連携していくことの効果

～それぞれの役割について考える～

取り組みを続けていった結果、学校内で連携して性教育を実施することができ、教員への性教育啓発につながることもできた。性教育の実施にあたっては、児童の発達段階を踏まえ、実態に応じた指導が必要であることから、教員の共通理解のもと、学校全体の指導計画に基づく組織的・計画的な指導を行い、指導の充実を図ることが重要である⁸⁾。そのためには、日頃から児童と関わっている担任等との連携は欠かせないと考ええる。

また、教員との連携と同様に、保護者との連携も欠かせない。近年では「おうち性教育はじめます」といった性教育の本や、「命育」といった性教育サイトなど、家庭で性教育について学べる・実施する教育コンテンツなどが増えてきている。それに対して、小倉・北川⁹⁾は、「親は、性教育を学校だけでなく親が実施する必要があると理解しているが、自分が中心となって行うという形式でなく、学校側が行なった後での二次的介入を希望している」と、家庭で性教育を実施する際の親の果たすべき役割について報告している。このことから、各家庭での性教育については関心が高まってきてはいるものの、自ら進んで行うということには、まだまだハードルが高いと思っていることが、考えられる。学校では学習指導要領などカリキュラムに沿って、決められた内容を教育していくのに対し、家庭では、児童の行動や体の変化にいち早く気づき、その児童に寄り添ったアドバイスなどを実施していくことができる。学校と家庭が連携して、それぞれの役割を発揮しながら、児童を教育していくことが必要と言える。

そのために、養護教諭として、教員や保護者とも信頼関係を築き、学校での性教育の推進・啓発を進めていくことが必要である。そして、性教育を実施したときは、その内容のフィードバックや情報を引き続き「ほけんだより」等を通して、家庭に発信を行っていくこ

とで、家庭での性教育の推進にも繋がると考える。今後は、養護教諭としての専門性を活かして、家庭での性教育の提案などでもできるようにしていきたい。

6. 終わりに

生命の安全教育や包括的性教育は、現代を生き抜く児童生徒に必要な教育である。誰一人取り残さない性教育のために、集団指導を行う際は、指導に至るまでの個別の配慮や十分な事前準備等こそが大変重要であるとともに、事後の考察も含め、その連携こそが、より良い性教育の推進につながっていくであろう。

今年度、実践をした学校から転勤して、新しい学校に勤めている。今後も児童の実態を見極めながら、今回の実践で学んだことを活かして、性教育に取り組んでいきたい。

当初の筆者のように、学校全体で性教育をどのように進めていくか迷っている養護教諭にとって、この取り組みが参考になれば幸いである。

【参考文献】

- 1) 大野泰子:養護教諭が行う性教育指導の展開―学生の考える受けたい性教育授業から―.鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要健康科学編.1.13-24.2018
- 2) 内閣府男女共同参画局:若年層の性暴力被害の実態に関するオンラインアンケート及びヒアリング結果報告書.2022
- 3) 内閣府男女共同参画局:性犯罪・性暴力対策の強化の方針.2020
- 4) 公益財団法人 日本財団 性と妊娠にまつわる有識者会議:包括的性教育の推進に関する提言書.2022
- 5) ユネスコ:国際セクシュアリティ教育ガイダンス.2020
- 6) 公益財団法人 ジョイセフ:ジョイセフI LADY 性と恋愛 意識調査.2023
- 7) 松浦賢良:学校性教育の実際.一般社団法人日本家族計画協会 思春期保健セミナーコースI.2022
- 8) 大阪府教育委員会:一人ひとりの生と性～「性に関する指導」について～.2019
- 9) 小倉由紀子・北川真理子:家庭での性教育における親の果たすべき役割.日本助産学会誌.2010

町内小中学校との連携・協働による教育D Xの推進

～ I C T活用による授業改善と校務D Xによる働き方改革を中核として～

北海道勇払郡むかわ町立穂別小学校

校長 小松 修作

1 はじめに

(1) 今年度の学校経営の重点

本校は、児童数 64 名、教職員 19 名の学校である。学校ビジョン具現化に向け、ミドルリーダーを軸とした校内体制づくり及び学校外との連携による包括的な協働組織づくりを進めている。今年度は、I C T活用による授業改善、校務D Xによる働き方改革の推進を学校経営の重点としている。

(2) 重点設定の背景

むかわ町では、町内 2 校ずつの小中学校で文部科学省が後援している「学校情報化優良校認定」を目指しており、町全体で I C T活用による授業改善及び校務D Xを推進している。このことを踏まえ、本校では、I C T担当教員を中心に、I C Tの効果的な活用に係る研修体制の構築及び町内小中学校との連携・協働を進めることとした。また、事務主任を中心とした校務D Xによる働き方改革を進め、教員が子どもと向き合う時間の確保と教育の質の向上につなげたいと考えた。

2 I C Tの効果的な活用に係る研修体制と実践

(1) 学校アンケートの結果

本校では、子どもたちの力を育てるために必要な情報通信技術（I C T）の活用を計画的に進めてきた。その成果は、子ども・教員の両方を対象にしたアンケート調査の結果にはっきりと表れている。

子どもアンケートでは、「I C Tを活用した授業への積極的な取組」において 90%以上の肯定的な回答を得た。さらに注目すべきは、「I C Tで考えを表現する力がついた実感」や「協働的な学びへの参加意識」においても同じように高い数値が示されたことである。これは単にタブレットの操作に慣れただけでなく、子どもたち自身が自分の成長を感じ取り、学習に対する意欲と自信を大きく向上させていることを表している。

同じように、教員アンケートでも I C Tツールの積極活用への意識、協働的・個別最適な学びへの実践的な取り組み意欲について高い数値が示された。この教

員と子どもの意識変化の好循環は、単に新しい機器を導入した結果ではない。教員の専門性向上と実践の共有を意図して作られた、体系的で継続可能な研修体制の成果である。この研修体制が子どもの学びにどのような変化をもたらしたかを、実践事例を基に述べる。

(2) 教員の学びを支える研修プラットフォーム

教員の I C T活用指導力を段階的に高め、その貴重な実践を学校全体の財産として蓄積していくため、研修プラットフォームを作成し、運用している。これは従来の一方的な研修システムを改善し、教員同士の学び合いを活発にする拠点として機能している。

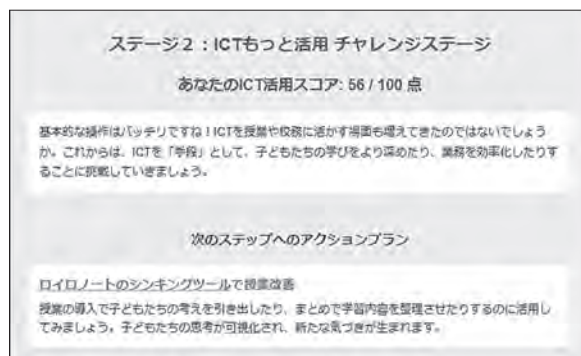
第一の特徴は、日常実践の見える化と価値の共有システムである。I C T担当教員が定期的に各学級の授業を参観し、実践を記録・保存している。特に重要なのは、何気ない日常の活動の中にある教育的価値の高い実践に注目していることである。その背景にある考え方や指導の工夫を文章化することで、他の教員の具体的な活用イメージと実践意欲を効果的に引き出している。「サイトで紹介された〇〇先生の実践を自分の学級でも試してみたい」といった相談が教員間で日常的に起こり、経験年数やスキルレベルの違う教員同士の「学びの橋渡し」として機能している。



【Google サイトで作成した研修プラットフォーム】

第二の特徴は、客観的な自己評価と具体的な行動変化を促す診断・アドバイスシステムである。本校が独自に開発した「ロイノート活用力診断テスト」を毎月実施し、

教員が自分の現在の活用能力を多面的かつ客観的に把握できる仕組みを作っている。さらに重要なのは、診断結果に応じて「まずは動画撮影機能から始めましょう」、「シンキングツールで子どもの思考過程が見える化・比較してみませんか」といった個々の教員の現状と成長段階に合わせた具体的なアクションプランが自動的に提示されることである。この個別に最適化されたアドバイスシステムが、教員の自発的な意欲と自主的な専門性向上を継続的に支えている。



【ロイロノート活用力診断テスト】

(3) 研修の成果としての新たな学びの姿

体系的な研修システムの導入は、教員の指導力向上を通して、子どもの学びに目に見える変化をもたらした。特に「協働的な学び」と「個別最適な学び」の深化において、ICTが効果的に働いている。

協働的な学びの場面では、低学年においてロイロノートの「共有ノート」機能を計画的に活用している。

例えば、3年生の社会科における地域の商店街調査学習では、教科書の写真にロイロノートの付箋機能を使って自分なりの発見や感想を書き込み、学級全体ですぐに共有することで、従来の発表形式では難しかった活発で多面的な意見交換が自然に起こっている。

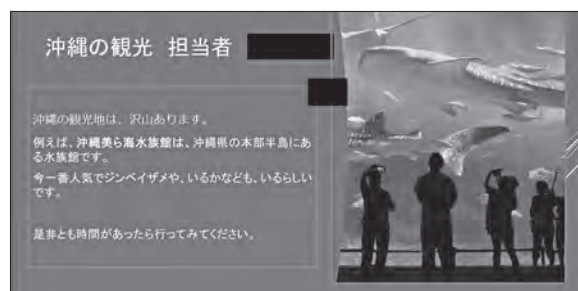


【ロイロノートの付箋機能の活用】

高学年では、PowerPoint の共同編集機能とジグソー法の学習方法を組み合わせて活用し、異なる得意分野をもつ子ども同士が協力しながら探究活動を深めている。さらに「Kahoot!」等のゲーム要素を含むツールを効果的

に導入し、競争的な要素と協力的な要素を適切に組み合わせながら、楽しさの中で確実な知識定着を図る活動も自然に組み込んでいる。

これらの協働的実践の教育的な土台には、個別最適な学びの保障が意図的に織り込まれている。高学年のプレゼンテーション作成活動では、子どもが自らの興味や学習の特性に基づいて主体的にテーマを選択する仕組みを作っている。例えば小学5年生の社会科「沖縄県の気候と産業」の単元学習では、「農業の特色と課題」「観光産業の発展と環境問題」「伝統的暮らしの継承と現代化」など、子どもが自分で選んだ探究テーマに基づいて学習グループが自然に形成される。子どもは各自の興味・関心の方向に従って深い探究活動を進め、PowerPoint の共同編集の過程において他者の多様な知見や視点に触れることで、自分の理解を客観視し、より多面的で重層的な知識を身に付けている。



【teams 上の PowerPoint での3名による共同編集】

ここで重要なのは、この探究活動が「何でも自由にさせる学習」に陥ることなく、しっかりとした学力保障の上に築かれていることである。教科書の内容を全ての子どもに共通の知識として確実に身に付けさせた上で、そこから生まれた子どもの疑問や知りたい気持ちに応える発展的な道具として、タブレット端末の活用を計画的に位置付けている。これにより、知識・技能の確実な習得という土台の上に、一人一人の知的的好奇心と学習意欲を最大限に大切に引き出す、真の個別最適な学びが継続可能な形で実現している。

3 町内小中学校との連携・協働

小学校から中学校への9年間を通した学びのつながりをどう作り、「中1ギャップ」を解決するか。これは、今の学校教育が向き合う大切な課題の一つである。本校は将来的な小中一貫校への移行を見据え、子どもたちの成長を途切れることなく支えるための「小中連携・協働モデル」の構築に挑戦している。その中心は、ICTと教職員の交流を両輪とした“みんなで学び合うコミュニティ”の形成にある。

(1) ICTを使った実践の共有と学び合い

ICTは、学校間の距離や心の壁を取り払い、日常的な連携を可能にするつなぎ役である。本校では、二つのプラットフォームを活用し、実践の共有と学び合いを進めている。

第一に、ロイロノート・スクールの「町内の先生方専用資料箱」を活用し、各校が作成した教材等を共有する「教材ライブラリ」を作った。小学校は中学校の専門性の高い教材を授業改善に活かし、中学校は小学校の幅広く使える実践から指導法を見直す。双方向の情報交換が、教員の学び合いを活発にした。



【教材ライブラリ】

第二に、Google サイトによる実践共有サイトを町内中学校と一緒に運用している。授業実践を写真付きですぐに発信し、文章だけでは伝わりにくい授業の雰囲気や子どもの表情まで共有する。これにより、対面の会議では得られない“現場の感覚”に基づくお互いの理解が深まっている。

(2) 教員の交流による「深いつながり」の実現

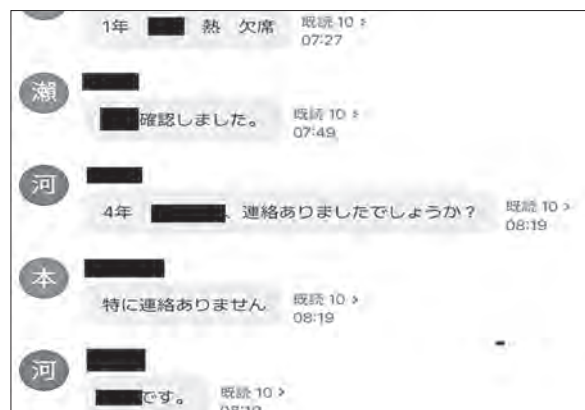
ICTが連携の「広がり」を作る一方、「深さ」を生み出すために、教員の直接交流でICT活用が得意な教員が中心となった合同授業公開を行っている。すぐに真似できる実践、例えば動画撮影の活用等を町内全体で共有し、授業後には小学校・中学校の枠を超えた対話が生まれている。こうした実践者の仲間づくりが、町全体の教育力の向上につながっている。

4 校務DXによる働き方改革の推進

教員の長時間労働は、教育の質を維持・向上させる上での深刻な阻害要因であり、教育界全体における喫緊の課題である。教員が本来の職務である子どもとの対話や授業準備といった創造的な活動に注力できる時間を確保するためには、校務における非効率な業務を抜本的に見直し、テクノロジーの力で変革していくことが不可欠となる。これが、本校の推進する校務DXの根幹をなす理念である。業務の電子化・効率化によって創出された時間的・精神的な余地を、子どもと向き合う時間の確保や、教員の専門性向上へと再投資し、教育活動全体の質的向上につなげることを目的としている。今年度は、情報伝達、事務作業、会議運営、アンケート集計という四つの側面を重視し、校務DXの取組を進めている。それらが教員の働き方改革にいかに関与し、教育の質の向上に寄与しているか述べる。

(1) 情報伝達の迅速化・確実化と安全管理の強化

学校における情報伝達は、子どもの安全確保に直結する極めて重要な業務である。本校では、この領域におけるDX化を最優先課題の一つとして取り組んできた。第一に、欠席・遅刻連絡の電子化である。従来、朝の多忙な時間帯に集中していた保護者からの電話連絡は、教員の大きな負担となっていた。これをメールによる連絡に一本化し、受信した情報を教頭と事務が一括で管理。その内容をビジネスチャットツール「LINE WORKS」を通じて全教員のタブレット端末にリアルタイムで配信する体制を構築した。これにより、教員は教室で児童の受け入れを行いながら、手元の端末で必要な情報を即座に確認できるようになった。これは、電話対応業務の削減につながっただけでなく、教員が朝の貴重な時間を、子どもたちの健康観察や心のケアといった本来注力すべき業務に充てることを可能にした。さらに、登校していない子どもの情報を全教員が瞬時に共有できるため、安全確認の迅速化・確実化にも大きく貢献している。遅刻者についても、玄関で対応する養護教諭がリアルタイムで情報を配信し、学級担任はメッセージへの「いいね」スタンプの押印一つで確認完了を伝えられる。このワンタッチのコミュニケーションは、無駄な往来や確認作業を排し、静かで落ち着いた教育環境の維持に寄与している。



【LINE WORKS を活用した出欠の連絡】

(2) 事務作業の効率化とペーパーレス化の推進

学籍管理や家庭との連携に関わる事務作業は、正確性が求められる一方で、繁雑になりがちな業務領域である。これらの電子化を推進し、効率化を実現した。

その代表例が、家庭環境調査票の電子化である。従来、紙媒体で回収していた調査票は、手書きによる保護者の負担、教員によるファイリングや検索の煩雑さ、転記ミスリスクといった多くの課題を抱えていた。

これを Microsoft Excel のファイルに移行し、保護者には事務で作成した物を変更がある場合のみ修正しても

らう形式に変更した。教員は子どもの氏名をプルダウンで選択することで瞬時に情報を検索することができ、これにより、家庭の住所や緊急連絡先、スクールバス、アレルギー、健康配慮事項などの情報を確認する業務が飛躍的に効率化された。保護者の負担軽減、教員の管理業務の削減、そして紙の使用量を減らすペーパーレス化という、多面的な効果が生まれている。

【Microsoft Excel を活用した家庭環境調査票の電子化】

(3) 会議運営の革新と情報共有の一元化

会議時間の長さは、教員の働き方を圧迫する大きな要因である。本校では、情報共有の在り方そのものを見直すことで、会議の効率化を図った。

その中核を担うのが、Microsoft OneNote を活用した会議資料の一元管理である。従来、ファイルサーバーの複雑な階層を辿ったり、ハイパーリンクの不具合に見舞われたりと、会議資料へのアクセス自体がストレスの原因となっていた。この問題を解決するため、各担当者が作成した資料の最新版を特定のフォルダに格納し、それを事務職員が全て OneNote の単一ページに集約・貼り付けるという運用ルールを定めた。これにより、参加者は一つの画面をスクロールするだけで、全ての議題資料をシームレスに閲覧できるようになった。会議中に「ファイルを開いてください」、「リンクが切れています」といった本質的でないやり取りに費やされる時間は完全に払拭され、議論そのものに集中できる環境が構築された。この情報基盤は、連絡事項をオンラインで確認する「書面会議」の効率も大幅に高め会議時間の短縮に絶大な効果を発揮している。



【Microsoft OneNote を活用した会議資料の一元管理】

(4) アンケート集計の自動化

子どもや保護者、教員を対象とした各種アンケートは、教育活動を評価・改善する上で不可欠だが、その集計作業は膨大な時間を要する。本校では、Microsoft Forms や Google フォームを全面的に活用し、この課題を解決した。授業評価アンケート、ICT活用力自己評価アンケート、学校評価アンケートなど様々な調査をこれらのツールで実施することにより、回答の収集とグラフ化を含む集計作業がリアルタイムで自動的に完了するようになった。これは、教員の集計業務時間をゼロに近づける画期的な業務改善であると同時に、紙媒体の紛失による個人情報漏洩のリスクを根絶する上でも極めて有効である。

5 成果と今後の展望

教育DXにおける最大の成果は、全ての教員がICT活用を実践したことで、授業研究の話し合いが"体験に基づいた具体的な経験の共有"へと進化し、現場発の新しい取組が生まれた点である。これまで、理論中心になりがちだった協議が、実践体験に基づいた実用的な意見交換へと変わった。例えば、「ロイロノートで子どもの発言が増えた」、「動画撮影で振り返りが深まった」といった体験談が飛び交うようになり、より実践的で建設的な授業改善の話し合いができるようになった。これは、ICTの良い点と課題を実際に体験して理解し、授業改善の主体者となった証拠である。

校務のDX化では、特定の教職員に頼らない仕組みづくりによって、業務の効率化を実現した。今年度の4月以降、全ての教職員が1か月あたりの時間外在校等時間45時間以内を達成している。この取組によって生み出された時間を子どもたちのために使う良い循環を作り出し、働き方改革を"学校全体の文化"へと発展させた。これは、持続可能な働き方改革の土台となっている。

これらの成果の一方で、新たな課題も明確になった。実践の成果を学習履歴データなどの客観的な証拠で検証し、"実践での経験"を"誰でも分かる知識""誰でも使える技能"へと発展させる必要がある。

今後は、「ICTのより効果的な活用とは何か」という問いに対し、データに基づいた分析と検証を重ねることで、教育実践の質をさらに高めていく。例えば、ICT活用前後での子どもたちの学習意欲の変化や、協働的な学びの深まりを数値的に測定し、効果的な指導法を明らかにしていきたい。また、町内の小中学校や関係機関との連携・協働を一層推進し、ICTに慣れていない教員や保護者も含めた「誰一人取り残さない教育DX」の実現に向け、希望と決意をもって挑戦を続けていきたい。

松尾小学校をウェルビーイングな学校にするために

～子どもたちが行きたい学校 教職員が働きたい学校をめざして～

三重県松阪市立松尾小学校

校長 加藤 富雄

1 主題設定の理由

本校が令和5年度に教育委員会に報告した問題行動のうち、集団による無視・回避行為や悪口、物隠しや暴力等のいじめ事案は、4月から2月にかけて半数の学級で延べ10数件に上った。いじめが発生する度に担任等は真摯に向き合い、聴き取りや指導、保護者対応に尽力したが、さらに個人的なトラブルも追い打ちをかけて理想と異なる現実には苛まれ、病休を取る担任も出してしまう等教員は次第に疲弊していった。

本校は、松阪市の西部にある児童数240余名の学校である。農耕が盛んで、米や野菜作り、昔の遊びやくらし等の体験活動を通して地域とのつながりが大変強い。保護者も協力的で、授業参観や引き渡し訓練の参加率も100%である。集金を滞納する家庭はなく、就学援助制度を受けている家庭も少ない。子どもたちはこのような比較的恵まれた環境の中で育っている。

それに関わらず、なぜ陰湿ないじめやトラブルが多発するのだろうか。学校は誰もが安心して生活し、楽しく学び合える場所でないといけない。「子どもたちが行きたい学校、教職員が働きたい学校」にしなければならぬと決意を新たにしたい1年目であった。

2 研究の目的

令和5年度着任当初、子どもたちを見ていて気になることがあった。それは、自ら進んで挨拶し建設的な言動ができる子どもが少ないことであった。授業中の発表も一部の子どもに限られ、おとなしくて落ち着いて見える一方で、どこか覇気がない学校に映った。拡大家族が多く、周りの大人が世話をし過ぎてしまう家庭環境も垣間見ら

れ、失敗することを恐れるのか受け身・人任せで、自己効力感が低い印象を受けた。また、規範意識の低さや

人間関係の希薄さも気になった。

さらに、全校児童に「自分の夢」についてアンケートを実施したところ、高学年の約25%は「夢がない」と回答した。自己肯定感の低い人ほど夢を持ちにくく、いじめの被害者や加害者になりやすいという研究報告もある。子どもたちの自己効力感と自己肯定感を高めることがいじめを防止し、閉塞感が漂う学校の雰囲気を変える突破口になるのではないかと考えた。

自己効力感と自己肯定感を高めるためには、他者との協働の中で自分の役割を果たすとともに、目標を達成した際に周りの人達が褒めることにより成功体験を味わわせ、成就感や自己有用感からウェルビーイング（持続的な幸せ）を感じさせることが肝要である。

そこで、慶應義塾大学の前野隆司教授が提唱する「幸福学」と、株式会社 ZENTech 代表取締役の石井遼介さんが提唱する「心理的安全性」の考え方を取り入れることにした。前野教授はウェルビーイングを高める心のあり方を①「やってみよう!」因子(自己実現と成長)、②「ありがとう!」因子(つながりと感謝)、③「なんとかなる!」因子(前向きと楽観)、④「ありのままに!」因子(独立と自分らしさ)の4つの心的因子に分類し、バランス良く満たされている人は良好な体や心の状態が保たれ、幸福度が高いとされている。

また「心理的安全性」とは、誰に対しても不安や恐怖を感じることなく安心して生活できる状態のことで、①話しやすさ、②助け合い、③挑戦、④新奇歓迎の4つの因子が大切な要素と定義され、コミュニケーションを土台に「強みや個性を発揮できる環境」を作ることで心理的安全性が高まるとされています。

この2つの考
方を具現化し子
もたちのウェル
ビーイングを高め

子どもたちの言葉へ

→夢を持っている子どもでは 69.2%～
 低学年 (0.0%) 中学年 (9.0%) 高学年 (74.5%)

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
夢があると言えた子ども	100%	100%	95%	97%	72%	77%
これから思いつける子ども	0%	0%	5%	9%	28%	23%

低学年の夢の多くはコンピュータである

夢がない子どもは男子が多い

	男 3人	男 3人	男 1人	女 4人
夢がない子ども	3人	3人	1人	4人

【令和5年度子どもたちの夢調べ】

子どもたちが夢を 持てる学校	まずは自分でもって行動できる 力を持って子どもに伝える ために心がける学校	自信が湧いてできること 思ったことできる 価値を思いやる やりかたを学ぶ学校
元気なあいつが 帰る学校	授業でまがいが大切 にされる学校	
ありがとうで いっぱい学校	松田小教職員が考えるウェル ビーイングの学校は(その1)	
子どもたちがみな 自分らしくいれる学校	子どもも教員も元気で 笑顔で過ごせる学校	子ども・職員・保護者に合う 人たちがみんなのやりかた に気づいていける学校
いじわるな学校 でいじめが起きると 不安になる学校	職員同士が気持ちよく 働ける学校	子どもも職員が自分の得意 なことを活かせる学校 みんなが仲良くできる 学校

【教職員が考えためざす学校像の一部】

る取組を進めるため、まず教職員間でめざす学校のイメージと大切にしたいことを共有した。そして、管理職によるトップダウンではなく不易流行の考え方のもと新奇大歓迎で、ボトムアップにより皆の力で学校をより良くしていこうと文章でも提示した。その後校務分掌に基づく各部会の動きが活性化し、授業を含むこれまでの取組の見直しや子どもの主体性を引き出す新たな提案がなされていった。こうして本校をウェルビーイングな学校にするために、全教職員体制による様々な取組が始まった。

3 教職員のワーク・エンゲージメントを高める取組

子どもたちのウェルビーイングを高めるためには、教職員自身のワーク・エンゲージメントを高めることが不可欠である。仕事に誇りややりがいを感じ、生き生きと元気に働く姿が子どもたちに活力を与え、教職員の笑顔がまた子どもたちを笑顔にするからである。

(1) 先生方は幸せですか？

「働く 幸せ・不幸せ」とは何だろう。それをアンケートでチェックし、回答一覧と平均点を校内研修会で提示して分析した。その結果、「自分のペースで仕事ができて



【働く幸せ・不幸せアンケート】

いる 2.80」「ほっと一息できる時間がある 2.87」「疲れている 3.13」等が課題として浮き彫りになった。改めていじめを起こさせない学校づくりの必要性を痛感した。

(2) 教職員のベクトルを合わせる

日々の取組と「幸せの4因子」との関連性をまとめたものが下図の「子どもへの対策」である。教職員が同じベクトルで子どもと向き合えるよう「子どもにやらせ見守り認める」「叱るより褒める」「みんなで挑戦し助け合う経験を増やす」「主体性を大切にする授業改善を行う」「教職員が



【幸せの4因子と関連づけた子どもへの対策】

感謝の言葉を積極的に使う」ことを取組の柱とすることを確認し、PDCAサイクルで実践していった。

(3) 学校だより等を活用し職務の軽減を図る

夕刻にかかってくる保護者からの電話も、教員が疲弊する大きな要因となっていた。中には登下校の歩き方が悪いから指導してほしい、休日にゲーム機の貸し借りをしているので注意してほしい等学校管理下の範疇ではない苦情や相談も数多く寄せられていた。

そこで、学校だよりやPTA 総会、地区懇談会等で担任の勤務時間と働き方改革、登下校における保護者の責務、学校教育と家庭教育の役割、「少年は手を離せ、目を離すな」「青年は目を離せ、心を離すな」の子育て四訓を紹介し、保護者に協力を求めた。一方で教職員には、管理職への報告・連絡・相談の徹底と保護者への迅速かつ丁寧な対応、気になったことは家庭訪問すること、決して一人で抱え込まないこと等を依頼した。

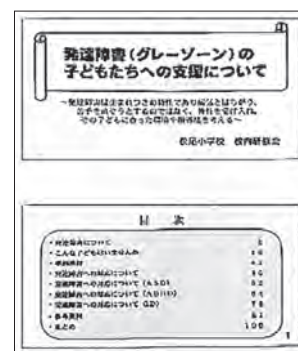
(4) 授業改善の不安を払拭するための示範授業

教師主導型授業から子どもが主体的に学ぶための授業づくりへと授業改善を進めて3年目になる。異動によりメンバーも代わるため、毎年4月に示範授業を行い授業改善に対する不安の払拭を図っている。参加した教職員からは、「分からないことを大切にしてみんなでいっしょに考えてもらったのが嬉しかった」「最初は恥ずかしかったが思わず意見が言いたいという衝動に駆られた」等の感想が聞かれた。私たちが進めている授業改善の一番の目的は、「すべての子どもの学びを保障する」ことである。そのために授業規律をベースに学級の「心理的安全性」を高め、分からないことが分からないと安心して言える仲間づくりを日々の授業の中で行っていかうと呼びかけた。



(5) 合理的配慮が必要な子どもへの対応力を高める

いじめを受けていた子どもたちは通常学級に在籍していたが、その多くは「言い返せない」「冗談が通じない」「思ったことを言葉にする」「相手との距離感が近い」「うっかり不潔な行動をしてしまう」等特別な教育的支援が必要な子どもの可能性があることに気が付いた。2010年に東京学芸大学リポジトリが公表した論文によると、自閉スペクトラム症積極奇異型の93%、ADHDの84%が小学2年生までにいじめを受けていることが報告されている。



【校内研修資料】

そこで、資料「発達障害(グレーゾーン)の子どもたちへの支援について」を作成して校内研修会を持ち、全校児童の名簿から一人ずつ支援の必要性について検証し共通理解を図った。そして、個に応じた適切な支援を行うことは、合理的配慮が必要な子どもたちを始めとする立場の弱い子どもたちが過ごしやすい学校を創ることに繋がることを確認した。

4 子どもたちのウェルビーイングを高める取組

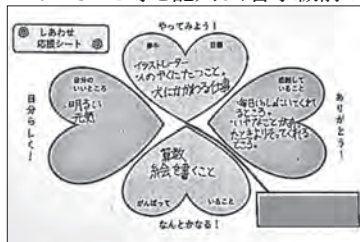
(1) まつおの3つの「心」と3つの「あ」



子どもたちに大切にしてほしい心持ちを「まつおの3つの心」と命名し「㊦心 ㊧よい心 ㊨もいやりの心」を1年目から意識付けてきたが、ウェルビーイングな学校をめざして新たに「3つの『あ』」も呼びかけた。「㊩あいさつ ㊪あかるい ㊫ありがとう」である。4月最初の松尾っ子集会では、児童会役員が「ありがとうとあいさつでいっぱい松尾小学校にしましょう」、「つよい心を持ち、いじめのないあかるい学校にしましょう」と早速自分の言葉で語ってくれ、その柔軟な発想力と行動力、素直な姿に思わず胸が熱くなった。

(2) 「幸せの4因子」を意識させる

「しあわせ応援シート」と名付けた用紙に自分の夢や目標、いいところやがんばっていること等を記入し、各学級前の廊下に掲示した。保護者も含めて誰が見ることができ、自己理解や相互理解、仲間意識の醸成にも繋げることをねらいとした。



【しあわせ応援シート】

(3) 大人主導から子ども主体へ

松尾っ子集会、縦割り班掃除、委員会、学級遊び等子どもたちが活動する場はたくさんあるが、これまでは教員が主導で企画運営してきた。それを子どもたちに任せ見守る方針に変えた。例えば水曜日の一斉下校のときには、「読むか」のカードを提示して黙って待



【一斉下校で進行する子どもたち】



【読み聞かせをする図書委員】

つ等子どもたちのアイデアが光り、雨の日の昼休みには読み聞かせをする図書委員の姿があった。

(4) 友だちの心に寄り添いじめと向き合う

物隠しが起きたときには、一人ひとりが被害者と誰かは分からない加害者両方の友だちにメッセージを書き、担任が読んで共有した。当事者意識を持たせ観衆や傍観者にさせないこと、子どもが子どもを変える発想、楽しい未来像をみんなで描くことを大切に取り組んだ。そして、自分は学級の一員であり他者の役に立っているという自己有用感を仲間づくりへと繋げた。

(5) 学校を「ありがとう」でいっぱい

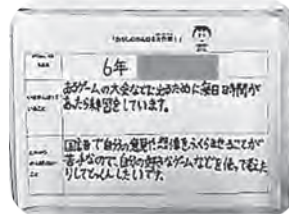


全校で「ありがとう標語」や「ありがとうメッセージ」を考える取組を行った。感謝を伝えたい人にメッセージを書き、毎日お昼の放送で人権委員会が全員分を順番に紹介して感想を話したり、廊下等に掲示したりして「ありがとうでいっぱいの土壌を作る取組を展開した。職員室前廊下の梁には、「いつも静かに歩いてくれてありがとう!」という私からのメッセージをありがとう標語で伝えた。



(6) 「わたしのがんばる大作戦!」

「幸せの4因子」の中の「やってみよう!」因子と、「心理的安全性」の因子である「挑戦」を絡め、「自分ががんばっていること」と「これからがんばってみたいこと」を書いて紹介する「わたしのがんばる大作戦!」を行った。そして「ありがとうメッセージ」同様廊下に掲示するとともに、お昼の放送で紹介した。放送時には自然と拍手を送る学級や、朝のスピーチ等で取り入れる学級もあった。



(7) 社会に貢献する体験から自己有用感を育てる

松阪市では令和2年から12月に「みえ松阪マラソン」が開催され、今年は全国から1万人超の人々が参加する。ランナーは本校の前を走るため、学校として何か大会を盛り上げることができないかと考え、「応援のぼり旗」を作成することにした。子どもたちは学級単位で一生懸命



命にメッセージや構図を考え合って作成し、昨年の大会には、一昨年に作成した36本と合わせて68本の応援のぼり旗が沿道400mの両側に立てられた。松阪おろしの強風にはためくその情景は壮観で、優勝した川内優輝選手がXに「松尾小の幟旗を始めとする松尾神社付近の応援が一番心に沁みました」と書いていただいたことを松尾っ子集会で伝えると、子どもたちはとても嬉しそうに眼を輝かせて聞いていた。今年は全校児童が似顔絵を描いた「松尾小学校メッセージ応援ロード」の横断幕も作成し、100本の応援のぼり旗とともにランナーの皆さんをお迎えする予定である。



【夕刊三重新聞記事】

（８）ICT 活用教育支援事業を受けて

不登校及び特別支援学級籍の子どもたちに対しては日本教育公務員弘済会の「令和6年度ICT活用教育支援事業」の支援を受け、プログラミングロボット等を購入して学習に取り組んだ。不登校の子どもには夏休み中に家庭訪問をして一緒に教材を選んだ。9月初日には10ヶ月ぶりに登校し、連日校長室で母親と一緒に夢中になってロボットを組み立てる姿に深い感銘を受けた。

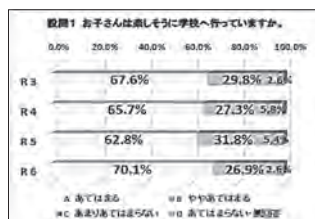


5 成果と課題

令和6年度に教育委員会に報告したいじめの件数は0件、個人的なトラブルも2件に激減した。今年度も夏休みまでは、個人的なトラブルも含めて1件も発生していない。このことは全学級において「心理的安全性」が一年間を通して保障され、担任・クラス替えを経て今日まで継続されていることを意味している。

またこの事実を裏付けるように、昨年度の学校評価アンケートでは、子どもも保護者も「学校が楽しい」という設問項目に明るい兆しが見られた。

さらに、令和6年度と7年度の全国学力・学習状況調査の児童質問紙を分析したところ、特に「自己実現」「協調性」「多様性」が伸びていてレーダーチャートの面積が広がっていた。主体性



【学校評価保護者アンケート】

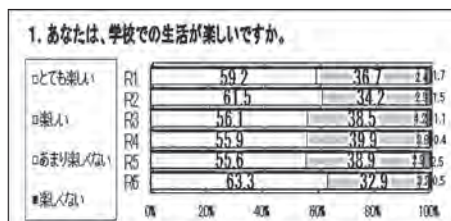


【令和6・7年度児童質問紙分析】

を育むことを軸に学校が変わったことで子どもたちの自己指導能力が高まり、授業にペアやグループ活動を積極的に取り入れたことで活気が出始め、「明るく元気に！」を合言葉に一年を通して挨拶に力を入れたことでコミュニケーションが活性化され、人にやさしい学校風土となって子どもたちのウェルビーイング向上に繋がっていると考えられる。放課後にかかってくる保護者からの電話も大幅に減少した。教職員の時間外労働時間も縮減され、「幸せ・不幸せアンケート」で見られた課題も改善している。休み時間には運動場等で子どもたちと一緒に触れ合う先生たちの姿を見て、一人ひとりを大切に想う心と、「チーム松尾」の組織力に感謝の気持ちで一杯である。

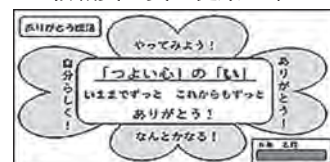
一方で96.2%が「学校は楽しい」と肯定的な回答をしているものの、0.5%（1名）の子どもは「学校が楽しくない」、3.3%（7名）の子どもたちは「あまり楽しくない」と回答している。

2024年の小中高生の自殺



【学校評価児童アンケート】

者は529名と過去最多で、深刻な社会問題となっている。一人でも心に寄り添ってくれる人がいれば、誰か一人でも「ありがとう」と言ってくれる人がいれば、529名の尊い命は失われることはなかったのかもしれない。お昼の放送で流される「ありがとうメッセージ」の時間には、校内は温かい雰囲気包まれる。友だちや家族、先生、給食調理員・校務員さん、地域の方々への感謝の言葉は、子どもたちのやさしさに溢れている。子どもたちが幸せに生きる力を身に付け、本校の学校教育目標である「明るく 楽しく 輝こう」を達成できるよう、そして教職員全員が健康で幸せに働けるよう、今後もみんなでウェルビーイングな学校を創っていく所存である。



【児童ありがとう標語】

認定こども園における園内研究の導入・継続のための工夫

～「目指す子ども像」の実現に向けて～

中国学園大学・中国短期大学附属たねのくにこども園

園長 住野 好久

はじめにー本実践研究の目的

令和元年に認定こども園として開設された本園には、これまで保育所、幼稚園、認定こども園で勤務してきた職員、大学・短期大学を卒業したばかりの職員が混在している。そのため、保育・幼児教育に関する考え方や実践スタイル、園内研究・研修に関する考え方等について共通認識を持ちにくい。また、保育所及び認定こども園では長時間保育をするため、職員が集まる時間を確保することが難しく、これまでに園内研究・研修を経験していない職員も多かった。これらを理由に、本園では開設から数年は園内研究・研修の実施体制を構築しないまま、園外での行政や各種団体が実施する研修会に参加することで研修機会を保障していた。

しかし、これでは日々の実践の質の向上も職員の日常的な学び合いによる専門性の向上も図れず、マンネリ化した実践は様々なりスクを生じさせることとなってしまふ。そこで、開設3年目より、大学と共同して園内研究を導入し始め、ようやくそれが定着してきた。本論文では、本園がどのように園内研究・研修を定着させてきたのかを紹介することで、園内研究・研修の実施に困っている認定こども園に貢献したい。

1. こども園で園内研究・研修を実施するための仮説

上述したように、認定こども園には園内研究・研修を実施することが困難な状況がある。すなわち、職員が集まる時間確保の困難性、職員のキャリアの多様性もたらす学び合う関係性の弱さや園内研究・研修に対する経験や意識の多様性等である。そこで、以下のような園内研究・研修が必要ではないかと考えた。

- ①管理職が園内研究・研修の重要性・必要性を再確認し、その実施にこだわる
- ②午睡の時間に、三歳以上担当の職員と三歳未満担当の職員とを分けて実施する
- ③各学期に1回、30分程度の短時間で実施する
- ④大学と連携して学びの質を担保しながら、職員の負担感を高めず、否定せずに楽しく語り合う

まず管理職が「こども園で園内研究・研修はムリ」と考えていたら、いつまでたっても実施できない。管理職がその実現に向けたリーダーシップを発揮する必要がある。そして、現在の状況において実施可能な園内研究・研修のやり方を工夫することが重要と考えた。

2. 園内研究の進め方の工夫

令和4年度、上述の方針に基づいて園内研究・研修を実施する体制をつくり、園内研究・研修を実施し始めた。必要性を実感していた園長と大学教員とのつながりがその原動力となった。そして、この取組の継続のために目に見える成果が必要と考え、大学教員の力を借りて、同年度に実施した公開保育の成果を出版した(住野他監修・編著(2023)『面白い』『やってみよう』と心弾ませる子どもを目指して(ASOBI 書房))。

この経験をふまえ、令和5年度からは、次のような方針で園内研究・研修を進めることとした。

①「受ける研修」ではなく「する研究」を

自分の実践の質を上げ、自分の実践力を高めるためには、自分から学び成長しようとする主体的な取組が必要である。そこで、園内「研修」と表現すると講師の話の聞いたり、誰かが準備した研修に出席させてもらうといった「お客さん」のイメージが生じてしまうため、自分自身の実践課題を解決するための主体的な探究活動をイメージできる園内「研究」という表現を用いることとした。そして、各職員が主体的に取り組む「園内研究」のイメージを共有できるように、「三分割表」(表1参照)を活用する『園内研究マニュアル』を作成して、園内研究の進め方について共有した。

②「目指す子ども像」を実現するための実践研究

園内研究のテーマは全職員が共有すべき「目指す子ども像」の実現のための実践を明らかにすることとした。一年目は「工夫できる考える子」、二年目は工夫し考えながら「協力できるやさしい子」、三年目は工夫し考えながら協力して「挑戦できるたくましい子」の育成に関する実践研究を行うこととした。前年度の研究成果に新しい研究課題を積み上げていって「目指す子ど

も像」に迫っていく三年計画である。

③短いエピソード記録による事例を用いた実践研究

職員の負担感を生じさせずに、短時間で準備して実践研究を進められる方法として、研究テーマに迫る短い実践場面を切り取った事例を作成し、それを研究対象とした。事例は「三分割表」を活用して作成する。これは、子どもの言動と実践者の言動に加えて、実践者が何を感じ、考え、判断し、意図を持っていたのかを書き込む。実践過程における実践者の意識を検討することによって、この場面だけではない実践者の基本的な子ども観や保育・教育観も検討できるようになる。

④子どもの変化の読み取りから始める分析協議

事例を分析する際、実践者の環境構成や援助の分析から始めると「なぜそうしたのか?！」と否定的・批判的な分析・評価になりがちである。これでは分析者の保育・教育観が語られるだけで、その事例の持っている意味や価値を明らかにできない。そこで、事例から読み取れる子どもの変化や成長・学びを分析することから始める。子どもの変化が肯定的なものであれば、その実践は有効なものであったと言える。協議ではそのことを共有した上で、その肯定的変化をつくり出した実践者の環境構成と援助は何か明らかにしていく。

⑤事例から導かれた「仮説」を実践の中で検証する

特定の状況にある特定の子どもたちに対する実践の一場面から導かれた「こうしたらうまくいった」という環境構成や援助を、他の子どもたちにも有効な働きかけになるかもしれない「仮説」ととらえる。その「仮説」を自分の実践の中で試行し、それが有効かどうかを「検証」していくことを全職員の「宿題」とする。

⑥大学教員の参加と協働

園内研究には中国学園大学・中国短期大学の教員に参加いただいて、研究者の視点から意見をもらいながら協議を進める。特に、最初のうちは、事例の読み取り方や協議の進め方等を示範していただき、本園職員が園内研究の方法を学ぶことができるようにする。

大学教員の参加は、分析・考察の質を高めることに貢献して下さっただけでなく、本園職員の発言を引き出して下さり、楽しく活発に協議する経験をつくり出して下さった。今では、全員が楽しくディスカッションに参加する協議ができるようになっている。

3. 園内研究の実践

①令和7年度第1回園内研究の内容

令和7年度の園内研究は「挑戦できるたくましい子」の育成に焦点を当てている。7月に公開保育を実施し

したため、定例の園内研究の一回目は8月に実施した。三歳以上担当の職員と三歳未満担当の職員とを分けて実施した。大学教員が5名参加した。ここでは、三歳未満担当の職員による実践研究の様子を紹介する。

<報告された事例>

園内の人事異動で7月に0歳児のクラス担任となつたばかりの実践者が「挑戦できるたくましい子」を育成するために、0歳児では安心できる保育者との関係の中で「したいこと」ができる経験をつくり出すことが重要と考え、以下のような実践に取り組んだ。

表1 報告された実践事例

7月 0歳ちゅうりっぷ組 タイトル：ふれあいあそび（バスにのって） 事例に至るまでの様子：保育教諭にスキンシップをしてもらうことを喜ぶようになり、保育教諭との信頼関係が少しずつできてきている。保育教諭がそばを離れると、後追いを子どもや泣いてしまう子どももいるが、抱っこしてもらえると安心して笑顔になる。		
子どもの言動	保育者の意識	保育者の言動
①Y：保育教諭が歌っている声を聞いて体を震わせている。 ②Y：保育教諭の膝の上に乗ろうとしている。 ③Y：乗りたい気持ちを受け止めてもらい嬉しそうにしている。	①いつもは、膝に乗せて歌を歌うが、今回は乗せる前に歌だけを歌ってみよう。どんな反応をするだろう。 ②乗せてあげよう。 ③自ら膝の上に乗ってきてくれて嬉しい。	④「バスにのって」を歌う。 ⑤ひざに乗りたそうにしているY児に「おいで」と声をかける。 ⑥ひざを伸ばしY児を膝の上に乗せ「バスにのって」のふれあい遊びをする。 ⑦歌に合わせて「ブイーン」などの効果音付きで右や左にY児を揺らしてみる。
⑧Y：歌に合わせて右や左に揺れると、声を上げて喜んでいく。 ⑨K：Y児がしている様子をじっと見ている。 ⑩K：自ら寄ってきて、保育教諭の肩をトントンと叩いてくる。 ⑪人：一緒に出来て嬉しそうにしている。笑顔を見せている。 ⑫Y：歌が終わると、保育教諭の顔を見て、両手でパンと膝をたたく。 ⑬Y：もう1回してもらえて、嬉しそうにしている。	⑭K児もしたいのかなあ。 ⑮言葉では言えないが、何とかして自分もしたいという思いを表しているのかな。 ⑯もう1回したいことを伝えていくのかな。 ⑰伝えようとしたことが伝わった感じがしているのではないかなと思う。	⑱「K児も一緒にする？」と聞いてみる。 ⑲Y児の後ろにK児を乗せて、ふれあい遊びをする。 ⑳Y児の姿を見て、もう1回ふれあい遊びをする。

<グループによる分析・考察と発表>

実践者による報告の後、グループに分かれて分析・考察した。その後全体に以下のような意見が出された。

「Y児とK児の言葉にならない『したい』という気持ちをキャッチし、受け止めたことで、2人とも満足感や安心感を得ることができた。これが『挑戦する心』の基礎になるのではないか」「実践者がいつもと違うようにやったら『どんな反応をするだろう』と考え、いつもとは違う姿を意図的に引き出そうとしたところが素晴らしい」「Y児のいつもと違う姿がK児を刺激し、それがY児とK児の心の通じ合いをつくり出したのではないか」「まず歌だけ歌うと『膝の上に乗ってやりたい』という意欲を引き出せるのではないかという『仮説』を持って実践したのがすごい」「K児が自分

の一緒にしてほしいとき、泣くのではなく、肩をトントンしてきたのは『そうすれば先生は自分の思いを受け止めてくれる』という信頼感があるからではないか。

＜今回の実践研究を通じた学び＝仮説の生成＞

この協議を通じて、次のような仮説がつくられた。

- ・「挑戦できるたくましい子」を育成するために、0歳児では日々の実践を通じた保育者との間の信頼感や安心感を育むことが土台となるのではないか。
- ・信頼感や安心感が子どもの「～したい」という表現をつくり出し、それを保育者に受け止めてもらうことでますます信頼感や安心感は高まるのではないか。
- ・思いを言葉で表現できない0歳児の個性的な表現方法を理解する心を持つ必要があるのではないか。



図1 園内研究の様子（2024年5月）

4. 園内研究の成果を中間的にまとめる試み

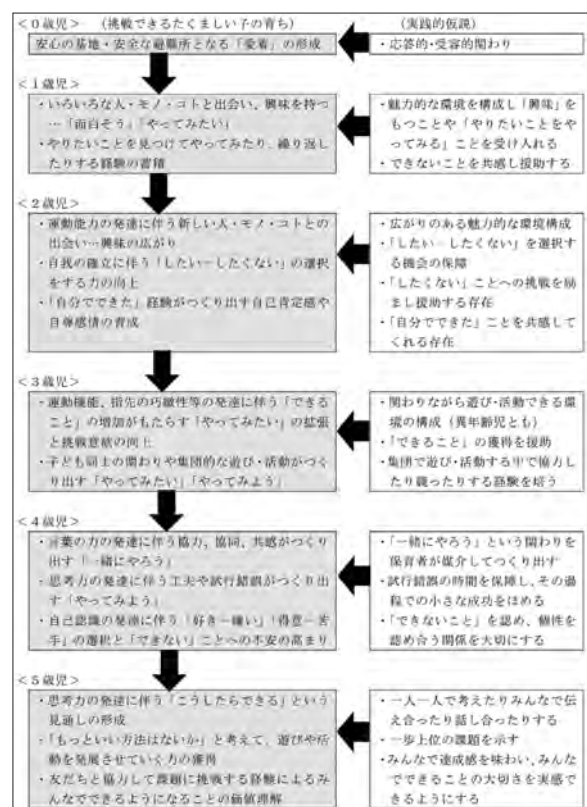
令和7年7月に岡山市保育協議会第三ブロックの公開保育を行うこととなった。この機会に一学期までの実践を振り返り、「挑戦できるたくましい子」を育むための仮説を公開保育参加者に提案することにした。そこで、表2のように「挑戦できるたくましい子」はどのような保育・教育によってどのように育っていくのかを年齢毎に整理して仮説的に示した。0歳児では保育者との間の安心感・信頼感を育むことで愛着関係を築き、1歳児では「やってみよう」という興味・関心や意欲を育み、2歳児では自我の確立に伴う「自分でやる!」という意識を育み、3歳児では「やってみよう!」と感じる対象を広げ、4歳児では「一緒にやろう!」という意識を育み、5歳児では「こうしたらできる!」という見通しを育んでいく。

こうした意識を育てていくことが、やりたいことを自分で見つけ、それを実現するために、あきらめず、工夫し、協力して取り組む資質・能力を育んでいくと考えた。なお、この表は現時点での仮説的なものであり、今後その妥当性を検証していく必要がある。

上述した8月の園内研究で報告された0歳児の事例はこの表を踏まえた実践であった。この事例の分析・考察の結果、保育者との安心感・信頼感、愛着関係が子どもの「～したい!」を生み出し、その「～したい!」を保育者が受け止めることで安心感・信頼感、愛着関係が高まっていくこと、そして、「挑戦できるたくましい子」の土台が育まれていることが検証された。

今後も、この表の妥当性の検証と、バージョンアップを図っていく予定である。

表2 「挑戦できるたくましい子」の育ち



5. 園内研究と個人研究との結びつけ

さらに令和7年度には、園内研究をさらに発展させるために、個人研究テーマと結びつけて研究を進めていくこととした。年度初めにそれぞれで研究したいテーマを出し合うと、それぞれの問題関心に基づいて「運動遊び」「絵本」「造形」といった活動が出された。そこで、これらの活動領域を通して園としての全体研究テーマである「挑戦できるたくましい子」の育成を実現する実践研究を進めることになった。こうすることで、各職員の研究と園全体の研究が重なり、園内研究により主体的に取り組むことができるようになる。

大学教員も同様に「運動」「言葉」「造形」といっ

た活動領域別の専門性を持っているため、大学教員との共同も実施しやすくなる。園内研究に協力して下さる大学教員には「どのようなテーマであれば共同研究できるか」をお尋ねし、それを表に整理した。これを職員に配布し、どのテーマであればどの教員と共同研究できるかを周知した。その後、この表の情報を踏まえて、大学教員と連絡を取り合う職員も生まれ、各職員による自発的な研究も取り組まれるようになった。

6. 園内研究の導入・継続に取り組んできた成果

以上のような取組を通して園内研究を定着させ、充実させてきた。これらの取組は、職員の園内研究への意識を高め、実践力の向上に結びついたのか。職員に園内研究の意義やそれを通した学びと成長について自由記述によるアンケートを実施した。その記述内容から園内研究の成果を示したい。

①「目指す子ども像」と子ども観、保育・教育観の共有

「目指す子ども像」の実現に向けて継続して園内研究を進めてきた結果、「どんな子どもを育てて行きたいか、それぞれの子ども像を研究していくことで、みんなが同じ方向を向いて保育ができる」「4月より入職したばかりなため職員の保育に対しての考え方が見えづらかったが、他クラス同士で保育内容について話し合ったり意見を言ったりして保育観を聞くことができて良かった。自園の方針に対しての内容把握もできた」等、園内研究が園の方針や子ども観や保育・教育観の共有に有効であったことが述べられた。

②自分の実践の振り返りの深化と実践力の向上

自分の実践を振り返りながら事例を作成し、それをみんなで分析協議する園内研究を進めてきた結果、「日常で気づかなかったところに気付く機会となり、普段の保育・教育を見直すきっかけになった」「他の先生と協議をすることで新しい考え方等取り入れることができる」「他の先生の考え方を知ることのできるチャンスなので、自分の中の保育についての考え方を改め直すことができる」等、自身の実践の振り返りを深めたり、他の職員から学ぶことを通して実践力を向上させる場としてこの園内研究は機能している。

③「意識」の可視化による自己理解・他者理解の深化

「三分割表」を活用した園内研究を通して“子どもの言動”に基づいて“保育者の意識”が生じ、そ

の“保育者の意識”に基づいて“保育者の言動”が生じるという流れが可視化されることによって、「日常で気づかなかったところに気付く機会となり、普段の保育・教育を見直すきっかけになった」等、自身では気づきにくい実践過程における自分の意識や言動が自覚された。そして、「ねらいと内容を明確にしてすることが大切だと学んだ」等、実践過程において明確な意識を持つ必要性も気づかれた。

さらに、分析協議の中で実践者の言動の裏側にあるねらいや意図が明らかにされるため、職員間の相互理解が深まり、保育・教育観も共有されていった。その結果、楽しく語り合い学び合う同僚性が高まっている。

④「子どもからの保育・教育」の理解

まず子どもの変化・育ちを読み取ってから保育者の環境構成や援助を考えていく園内研究を通して「子どもの姿や興味のあることを取り入れ、ねらいと内容を明確にすること」「挑戦できるたくましい子のためにどんな環境を用意し、保育をするか子どもの声や姿から考えること」「年齢に応じた子どもへの対応を知ることができたので、実際にその場面に直面した際の選択肢を増やすことができた」等、子どもからの保育・教育、子ども主体の保育・教育に向けて実践の質を高めるための手立てについて学ぶことができていた。

⑤園内研究を通した保育者としての成長

園内研究を通して「事例を取るということもあり、日々の声掛けも（今の声掛けはどうだったかな）（もっといい言い方があったな）等、自分で考えるきっかけになり、それが自分の成長に繋がっている」「仮説と実践に基づく保育・教育の面白さ、無理なく遊びのなかから学べるためには、どのように保育・教育計画を立てるかという道筋が見えてきた」「いい意味で『上の先生』『下の先生』関係なく話し合い素直に受け止め、日々の実践に活かせるようにする力が成長して来ている」等の自己の成長を実感している記述があった。

おわりに

以上のように、本園では認定こども園において実施可能で、「目指す子ども像」に向けた実践の質と職員の専門性を高めることのできる園内研究を導入・継続することで、職員の学びと成長を実現することができた。

今後は、本園の取組を他園に広げ、他園とも共同して実践研究を推進していきたいと考えている。

地域学校協働活動を推進する取り組み

～教育課程編成会議、学校運営協議会、働き方改革の3つの取り組み～

香川県高松市立川東小学校

校長 藤村 久美子

1 はじめに

本校は昨年度より2年間、高松市教育委員会より地域学校協働活動のモデル校に指定され、地域と学校が一体となった教育活動の実践を進めてきた。昨年度末には、「コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進」に係る文部科学大臣表彰を受賞するに至った。この受賞は、本校が地域との連携を教育活動の中核に据え、児童の学びや学校運営の充実に効果を上げてきたことへの評価である。

本校の校区は、豊かな自然環境に恵まれ、農村歌舞伎や夏祭り、獅子舞などの伝統文化が色濃く残る魅力ある地域である。川東地区コミュニティ協議会を中心として、地域住民が主体となり、祭りや敬老会など多彩な行事が開催されるとともに、東谷農村歌舞伎など地域文化の継承活動も活発に行われている。小学校では20年ほど前から、総合的な学習の時間で5年生が歌舞伎を学ぶ取り組みを開始し、地域との連携が始まっていた。しかし、それ以外の活動では、地域と学校の連携は限定的であり、両者が独立して特色ある活動を展開している状況が続いていた。

学校においては、本来、学習の中核を成すべき体験的な学習である総合的な学習の時間の内容が、各学年において固定化されていた。その結果、教職員による十分な検討や改善が行われることなく、例年踏襲的に同一の活動が継続される状況が見られた。また、近年、教職員の働き方改革が強く求められているものの、教育課程の再編や学習活動と地域社会との連携を図ろうとする発想には必ずしも至らなかった。

同様の課題は地域社会にも存在した。地域においても、行事は例年通りに実施されることが常態化し、新たな展開や変化が生まれにくい状況であった。地域コミュニティ間の連携も、固定化された範囲のメンバーにとどまった。さらに、構成員の高齢化や会員数の減少が進行し、活動基盤そのものが縮小するという課題を抱えていた。

折しも、国や県、市においては、地域と学校の協働を深化させる政策が展開されていた。国においては、「地域学校協働本部」の整備方針や「教育振興基本計画」、さらにはコミュニティ・スクールの推進等が、学校と地域の連携を制度的に支える基盤として示されていた。加えて、香川県においては「香川県教育基本計画」において「郷土を愛し、郷土を支える人材の育成」を重点項目に掲げ、地域と学校の連携実践事例が複数の学校で展開されていた。高松市でも、地域学校協働活動や子どもを中心にした地域交流事業、さらに「高松型学校・地域連携システム推進事業」を通して、学校と地域住民のパートナーシップによる学びと育みの場づくりが具体的に進められていた。

そこで、本校においても、前述の課題を克服し、学校教育目標の実現につなげることを目指し、3つの取り組みから地域学校協働活動を推進することとした。

本稿では、地域学校協働活動を推進するために本校が取り組んできた3つの効果的な施策とその実践事例、ならびにそこから得られた成果と効果について述べる。

2 地域学校協働活動を推進する3つの取り組み

(1) 教育課程の改善

- ・教育課程の様式を変更する
- ・教育課程編成会議を実施する
- ・地域と共に教育課程編成会議を実施する

(2) 学校運営協議会の活用

- ・実施形態を変える
- ・特色ある学校運営協議会組織を生かす

(3) 働き方改革の推進

- ・地域学校協働活動と並行して進める
- ・地域学校協働活動と働き方改革の相乗効果をねらう

3 取り組みの実際

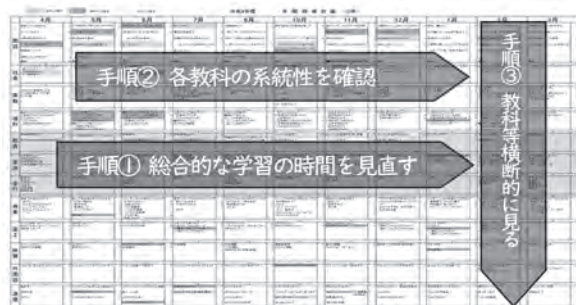
(1) 教育課程改善の実際

① 教育課程の様式を変更する

教育課程は年度始めに作成され、「川東教育」として全

教職員に配付されている。令和元年度からはその教育課程の様式を大きく見直した。まず、すべてのページの冒頭に「学校教育目標との関連」と「目指す資質・能力」の枠を設定した。これは、教育活動のすべてが学校教育目標と結びつき、教職員全員が活動の目的を明確に意識できるようにするためである。また、「昨年度の課題」と「本年度の重点」の項目も新設した。これにより、例年踏襲されがちだった活動の目的や意義を再確認できるようになり、教職員が学校教育目標との関連を意識しながら活動に取り組むマインドセットが形成された。

次に、各学年の年間指導計画を見直した。従来は各教科が縦軸に国語から総合的な学習の時間まで順番に掲載されていたが、総合的な学習の時間、特別活動、学校行事を枠の中央に配置し、その他の教科を上下に並べる形に変更した。これは、体験型教育活動を教育の中心に据え、地域と協働した学びを展望できるようにするためである。この配置変更は、教職員にとっての第2のマインドセット形成につながった。



【本校の年間指導計画と3つの手順】

② 教育課程編成会議を実施する

教育課程編成会議は、上記の指導計画を年間4回、教育課程全体を年間2回、適宜修正する会議である。指導計画を見直す会議は主に3つの手順で進められる。

1. 総合的な学習の時間の年間計画の見直し。学校の教育活動の核となる部分を常に検討し、改善の余地を探る。
2. 各教科の年間指導計画の系統性を確認し、必要に応じて修正する。
3. 総合的な学習の時間と各教科等の関連性を見出し、具体的な学習活動を計画に書き込む。

さらに、見直しの際には以下の3つの視点を共有した。「例年踏襲ではなく変化を取り入れること」、「児童の実態にに応じること」、「地域の実態にに応じること」である。学期ごとに計画を見直すことで、常に児童や地域に即した指導計画を作成できるようになった。

年度末には教育課程全体を再評価する会を2回行う。改善の必要な項目に具体的な意見や改善策を明記し、担当が集約して全体で協議を行うようにしている。

③ 地域と共に教育課程編成会議を実施する

学期ごとの会議には地域の方や地域学校協働活動推進員、学校運営協議委員も参加する。きっかけは、地域の社会福祉協議会支部長から「総合的な学習の時間で福祉体験をしませんか」と提案を受けたことだった。

本校では学年や年度に固定化せず毎年内容を見直しているため、この会議への参加をお願いしたところ、地域から多くのアイデアが寄せられるようになった。教職員が思いや願いを伝えると、地域の方が具体的な支援策を考え、学校と地域をつなぐコーディネーターとして活動してくれるようになった。この協働により、教育課程は児童の学びや地域の特性により密接に結びつくものとなった。



【地域と共に教育課程編成】

④ 教育課程の改善から生まれた地域学校協働活動

(ア) 龍っ子フェスタ

従来、地域で行われていた文化祭と学校で行われていた学習参観を統合した「龍っ子フェスタ」が令和4年度に誕生した。文化祭は毎年11月に隣接するコミュニティセンターで開催され、5年生の歌舞伎が組み込まれていた。しかし、学校行事ではなかったため児童も引率教員も通常通り登校する必要があり、5年団の負担が大きかった。また、文化祭の参加者も年々減少しているという地域の課題もあった。共同開催により、地域の方の参観も実現し、さらに児童や教職員の負担軽減にもつながった。

(イ) 歌舞伎学校公演

従来、5年生の歌舞伎公演はすべて地域の各会場で行われ、生の歌舞伎を全校生が鑑賞する機会はなかった。令和6年度の教育課程編成会議で「全児童が学校で生の歌舞伎を見ることはできないだろうか」との意見が出たため、学校公演を計画。農村歌舞伎祇園座やコミュニティ協議会の有志による着付け・メイク支援、音響設備の設置など、地域住民の協力を得ることにより、本校における初の学校公演の実現に至った。生の歌舞伎公演を間近に見た児童は醍醐味に圧倒されるとともに、歌舞伎の魅力を体感することができた。



【初めての歌舞伎学校公演】

(2) 学校運営協議会活用の実例

① 学校運営協議会の実施形態を変える

従来、本校の学校運営協議会は形式的な報告会にとどまっていた。学校が資料を用意して説明し、委員から意見をいただくという形式であった。しかし令和5年度からは実施形態を対話型の協議へと変更した。学校が用意する資料は最小限にとどめ、議題の中心を学校課題や相談ごとに置いた。また、従来19時に行っていた会議を9時半に変更し、授業参観を行った上で会議を実施することで、実際の学びの現場を見たうえで議論できるようになった。これにより、地域の理解が深まり、より実効性の高い問題解決の場が実現した。

② 特色ある学校運営協議会組織を生かす

本校の学校運営協議会の特徴は、川東校区コミュニティ協議会の会長、副会長、相談役の3役が委員として含まれている点である。学校が提示する課題について委員と議論した後、解決策を実行する主体がないことが一般的だが、本校ではコミュニティ協議会が実働の役割を担い、学校と地域が一体となった協働活動が可能になっている。この体制により、地域と学校の双方にとってメリットのある活動を継続的に展開できた。

③ 学校運営協議会から生まれた地域学校協働活動

(ア) 川東小見守り隊

令和5年度、本校では学校運営協議会の在り方を大きく見直す年の第1回会議において、学校側から教職員の長時間労働の課題が提示され、「児童の休み時間における対応」を重点課題として協議した。協議会委員からの意見を踏まえ、地域による見守り隊設置の案を提出した結果、週1回水曜日の昼休みに地域が児童の見守りを行うこととなり、教職員は昼休みに休憩や業務処理を行う余裕が生じた。この取り組みは、地域の協力が教職員の働き方改革にも資する好事例となった。さらに現在では、地域住民のみならずPTA会員も見守り隊に参加し、児童の安全確保に加え、昼休み後の清掃活動の見守りも実施されるなど、活動内容が年々拡充・深化している。



【川東小見守り隊】

(イ) クリーン活動

令和6年度の第2回会議で、運動会前のPTA清掃

奉仕作業について課題が提起された。参加者減少や勤務時間外の活動負担が問題であったため、平日の朝に参加可能な全教職員・児童・PTA・地域の方で清掃する形に変更した。コミュニティ協議会とPTAの協力により、参加者数が増加し、教職員も休日出動せずに環境整備が可能となった。

本活動では、地域の協力で触発されたPTA本部が、自らも何かできることはないかと率先して行動を起こす事例が見られ、地域学校協働活動がPTA活動の活性化にも寄与したことが示された。

(ウ) 新設公園

令和5年度に校区内に新しい公園が建設されることになり、学校運営協議会で地域学校協働活動として計画が進められた。全児童から希望する遊具をアンケートで集め、6年生が全校生の意見をまとめ、市役所に対してプレゼンテーションを実施。国語科や総合的な学習の時間で調べ学習やプレゼン技法を学びつつ実践することで、児童の学びと地域が融合した活動となり、最終的な設計案に児童の希望が反映された。



【市役所職員へ提案する児童】

(3) 働き方改革推進の実例

地域学校協働活動の推進と同時に、教職員の働き方改革も進めた。地域学校協働活動は教職員の負担になるというイメージが先行しがちだが、実際には働き方改革と両立させることで、地域学校協働活動の創意工夫や教職員の意欲向上に寄与することが分かった。

① 実施した働き方改革の主な事例

本校では以下の働き方改革を実施し、教職員の業務負担軽減を図った。

- ・留守番電話設定時刻を18時から17時30分に変更
- ・教室開錠時刻を7時30分から7時40分に変更
- ・保護者懇談会を年間4回から2回に削減
- ・通信簿の所見記入を年度末1回に変更
- ・生徒指導担当の校区巡視活動を廃止
- ・長期休業中の日直当番の校区内巡視を廃止
- ・文集の廃止 ・家庭訪問の廃止
- ・朝の出欠連絡を電子化
- ・運動会のテント設置を業者に依頼
- ・校時表見直し（週3日下校時刻14時40分に変更）

さらに、保護者への周知も重視。毎月の学校だより

やメール通知、入学式・PTA総会等での講話を通じて、働き方改革が児童の学びの質向上につながることを伝え保護者の理解と協力を得る取り組みを継続した。

時間外在校等時間の月平均時間		
令和4年度	51.83	時間
令和5年度	40.40	時間
令和6年度	34.24	時間

② 働き方改革と地域学校協働活動の相乗効果

働き方改革の実施により、教職員に余裕時間が創出され、新たな地域学校協働活動の展開が可能となった。令和5・6年度に新設された活動には、3年生の収穫祭、4年生の東谷活動2回実施、5年生の田植え・稲刈りや学校歌舞伎公演、6年生の香川図書館とのコラボ企画などが含まれる。これらの新規活動の実施は、教職員に生じた時間的余裕が、地域との連携や新規企画のアイデア創出に資することを示す事例である。

教職員アンケートにおいても、「働き方改革により放課後の時間に余裕が生まれ、日常的な雑談の中から地域協働活動のアイデアが創出された」との回答が得られており、日常的な雑談や小規模な打ち合わせが、教育課程編成会議と同等の役割を果たす場合も観察された。さらに、地域住民による川東小見守り隊の活動は、教職員の業務軽減に寄与し、働き方改革の効果を補完する事例となっており、学校と地域の相互作用により相乗的な効果が生じていることが示唆される。

4 実践の効果検証

(1) 児童への効果

地域社会との関わりの機会が増加したことにより、児童のコミュニケーション能力や社会性に向上が見られた。具体的には、挨拶運動や見守り活動に携わる地域住民から、児童が従前に比して積極的に挨拶や会話を行うようになったとの評価が寄せられている。また、多様な体験活動を通して、児童の学習の幅が拡充されるとともに、地域に対する関心や理解が深まりつつある。このことは、地域への愛着や誇り、すなわちシビックプライドの醸成に資するものと考えられる。

地域や社会をよくするために何かしてみたいと思いますか (全国学力・学習状況調査質問紙)		
肯定的な回答	平成30年度	56%
	令和5年度	73%
	令和7年度	80%

今住んでいる地域(香川県)の歴史や自然、産業について関心がありますか (県学習状況調査質問紙3年～6年)		
肯定的な回答	令和4年度	72%
	令和5年度	81%
	令和6年度	83%

(2) 保護者への効果

学校と地域との連携が深化することにより、学校行事等を契機として保護者が地域とつながる機会も増加した。その結果、地域住民に一方的に依拠するのではなく、PTA自らも主体的に活動に参画しようとする意識が高まった。特に川東小見守り隊、クリーン活動においてその傾向は顕著に見られ、PTAの活動が一層活性化する契機となった。

学校は、地域連携活動を通してシビックプライドを育てる指導を適切に行っている (川東小学校保護者評価)		
肯定的な回答	令和5年度	90%
	令和6年度	93%
	令和7年度	95%

(3) 地域への効果

地域住民が学校の教育活動に参画することにより、地域内の連帯感が高まり、子どもたちを地域全体で支える意識の向上が認められる。

学校は、地域と連携した活動を通して、児童にシビックプライドを育てる指導を適切に行っている (学校運営協議会アンケート)		
肯定的な回答	令和6年度	100%

(4) 教職員への効果

地域学校協働活動の推進により、働き方改革が進展し、教員が子どもと関わる時間の確保が可能となった。また、管理職のみならず全教員が、地域住民と顔の見える関係を構築できるようになった。

龍っ子学習等の地域と関わる学習や活動の充実によりシビックプライドの育成を図ることができたか (川東小学校教職員評価)		
肯定的な回答	令和5年度	91%
	令和6年度	92%
	令和7年度	92%

5 まとめ

教育課程の改善、学校運営協議会の活用、働き方改革の取り組みが相互に作用し、地域学校協働活動が推進したことにより、児童・保護者・地域・教職員に多面的な成果をもたらした。児童の社会性や学びの幅の拡充、保護者や地域の参画意識の向上、教職員の教育時間確保と顔の見える関係の構築が可能となり、学校と地域が一体となった教育活動の質的向上が実現した。

本校では現在、校内に地域住民が日々集まり、活動の企画・運営に関わるための地域学校協働活動ルームの設置を進めている。この部屋の運用を通して、地域と学校の協働関係を日常的に維持・発展させる体制の構築を、今なお進めているところである。

今後の課題は持続可能性である。学校や地域が変わっても活動を発展させるためには、「なぜ行うのか」という理念を共有することが不可欠である。形式的な引き継ぎにとどまらず、理念を共有することで、地域学校協働活動の継続性と発展性を確保していきたい。

子どもの命を救う! 学校体制づくり

～アクションカードを活用した緊急時対応訓練の実践～

栃木県宇都宮市立西が岡小学校

養護教諭 木下 史子

1 主題設定の理由

令和5年度の小中学校における死亡事例は23件であった※1。このうち頭部外傷や窒息等の原因があるものが約7割、原因不明の突然死が約3割であった。

学校安全は当然ながら事故発生の未然防止が大前提ではあるが、防ぎようのない突然死による死亡事例もあることを考えると、万が一に備えて子どもの命を救う体制を整えておくことも重要である。子どもの怪我や病気には保健室で養護教諭が対応することが基本ではあるが、命に関わるような緊急性・重症度が高い症状の場合は、養護教諭ひとりでは十分な対応が取れないため、組織的な対応の必要性を常に感じている。そこで、アクションカードを作成することにより、緊急対応への知識や経験がなくても複数人が連携しながら遺漏なく対応でき、緊急時の子どもの命を迅速に医療機関へつなぐことができるのではないかと考えた。

また、アクションカードを作成し周知しただけでは、各個人が自信をもって緊急対応に臨むことはできないと考える。実際、過去に心肺停止事故事例があった学校において、養護教諭が心肺蘇生をする中、職員の多くが遠巻きに見守るだけで救助に参加しなかった（できなかった）という事例も耳にしている。その理由を後から聞くと、「養護教諭が対応しているから大丈夫だと思った」「何をしたらいいか分からなかった」「恐かった」などの意見があった。そこで、実際の事故現場を想定した緊急時対応訓練を行うことで、各自の経験値が上がり、緊急時に「私が助ける!」と行動できる教員が育つのではないかと考えた。

以上のことにより、アクションカードの作成と緊急時対応訓練の両方が揃うことで、学校全体の緊急対応力が上がると考えた。

本研究は、令和4年度に上記の考えに至ったことをきっかけに開始し、継続して取り組んできたものである。本稿では、これまでの取組と現段階の考察を報告する。

2 実践の方法

- (1) アクションカードの作成
- (2) 緊急時対応訓練の計画立案、準備、実施
- (3) 緊急時対応訓練の振り返り、アクションカードのブラッシュアップ

3 実践の内容

(1) アクションカードの作成（R4～）

本校にはもともとアクションカードがなく、私自身も20年以上の勤務経験の中でアクションカードを活用したり目にしたりしたことがなかった。近年、全国では学校に関わる事件・事故後にアクションカードの有効性が取り上げられるようになりつつあるものの、アクションカード自体を公開している学校や行政機関はほぼなく情報を得るのに苦心した。学校保健関係者に情報提供を呼びかけ、アクションカードを備えている学校からモデルを収集し、いくつかのアクションカードがそろったところで内容の分析と自校化を行った。

各校のアクションカードは様々で、初めて作成する身としては教育委員会等からモデルが示されるとよいと感じた。しかし、それぞれのカードを読み解くと、各校の実態（病児の有無、職員構成、児童・生徒の実態、学校の環境など）から最適なカードを作成していることが分かった。本校でも自校の実態に沿う内容で新しく作成することとした。

以下に本校のカード作成時に重視したポイントを示す。

- | | |
|----------------|-----------|
| ① 必要最低限の枚数 | 【簡潔性、効率性】 |
| ② 見やすく、指示は具体的に | 【視認性、具体性】 |
| ③ だれでも使える | 【平易性、即応性】 |

①については、本校の職員数から緊急対応に向かえる人数が限られていることを踏まえた。②については緊急時には気が動転しやすく、正確に情報を読み取り行動することが困難であることから、その点に留意した。③については、管理職が不在の場合も想定し、立

場に関係なく誰でも使用できることを意識した。
作成したアクションカードは次のとおりである。

【初回作成のもの】(R4)一部抜粋



この後、訓練のたびに振り返りと改善を重ね、徐々に改良が加えられている。

(2) 緊急時対応訓練の計画立案、準備、実施 (R5～)

作成したアクションカードを紹介し使用法の説明をする場として職員研修の時間を確保した。

研修初期の段階では、「アクションカードを見たことがある」職員は全体の1割ほどで、実際に使用経験のある職員はいなかった。全体説明後に、事故現場を想定した緊急時対応訓練を実施した。

【設定】昼休み、2年教室で友だちと遊んでいたA子が気分不良を訴え、ぐったりした様子。A子には食物アレルギーがありエピペンが処方されている。

【訓練の様子】



研修の進行と記録のため、養護教諭は不在という設定で実施している。その結果、どの職員も養護教諭任せにすることなく「自分が動かなければならない」という意識を持って主体的に参加する姿が見られた。

研修後に「アクションカードのとおりにはやらないといけなのか」という質問が職員から出たが、「アクションカードは厳密に従わなければならない「手順書」ではない。だれが居ても居なくても、最低限の対応ができるよう備えておく「支援ツール」である。」ということを全職員で確認することができた。アクションカードの意義を考えるよい質問となった。

この後、設定や状況を変えて年に2回ずつ緊急時対応訓練を実施している。

(3) 緊急時対応訓練の振り返り、アクションカードのブラッシュアップ (R5～)

訓練後には毎回、振り返りの時間を設けている。自分が役割を担って訓練をしていると全体の状況が把握しづらいため、各自の体験に基づいて「感じたこと・考えたこと」を共有することで、1回の訓練から得られる学びや経験値を高めることができる。「訓練と分かっていても焦ってしまった」「恐さを感じた」「人が集まってくると安心できる」といった感想が多く、緊急時にはできるだけ多くの人の協力が必要であることを実感する時間となっている。

また、保護者役や救急隊役を担当した職員からの感想も学ぶ点が多く、保護者対応や救急隊への応答の仕方について、より適切な方法を考える良い機会となっている。

【職員の感想】

- ・ 傷病者と二人きりになったとき、どうしたらよいか戸惑い右往左往してしまった。
- ・ 緊急時こそ冷静に落ち着いた行動が必要であることを改めて認識した。

・救急処置についてまだまだ自信が持てず、消極的になってしまう。自信をもって行動するために、もう一度命を守る行動について確認したいと思った。

・救急隊役に質問されたことに、その場にいた誰もきちんとした時刻を伝えられなかった。記録の必要性を感じた。

・細かい指示ができない人がリーダーになっても、アクションカードを配るだけで緊急時に必要な動きができるのは安心だと思った。

・AEDの場所や取り出し方、エピペンや管理指導表の場所は、一度確認しておくことの重要性を痛感した。

・現場や本部の先生方が集中して対応できるように、その他の児童を落ち着かせたり様子を確認したりすることが大切だと感じた。

【意見】

・アクションカードに「〇〇から持って行く」という物品の所在まで明記すると迷わなくてよい。

・リーダーへの報告内容を明記してあると、意識して行動できる。

・慌ててしまい、カードの細かい指示を読まなかった。リーダーが手渡すときに、指示を一緒に読んで伝えてはどうか。

・アクションカードの写しが本部手持ち資料にあると、各役割分担の進捗状況を冷静に確認できると思う。

・黒板に状況や経過等が書いてあると分かりやすくて良い。(後から駆け付けた人に説明する手間が省ける)

これらの意見をもとに、回数を重ねるごとにアクションカードの改良を行っている。

【今までの改良点】

・全てA4サイズに拡大。

⇒見やすい。字が大きくなり読み間違いがなくなる。

・首にかけられるように紐をつける。

⇒手が自由になる。置き忘れ・紛失防止。他の職員から見て誰が何の役割をしているのか一目瞭然となる。

・指示文を分かりやすく直す。(何を使って何をするのかを具体的に記入。報告内容、確認事項、校内放送の内容、現場に持って行くものなどを明記。)

⇒ミスや指示待ちの防止。

・「現場リーダー」の役割を増やす。

⇒現場における調整役が必要と判断。

【最新版アクションカード】(R7) 一部抜粋



カード詳細 (一部抜粋)



緊急時に素早く手に取れるよう、職員室前方黒板に設置している。

4 成果と課題

令和5年度から年2回の緊急時対応訓練とそれに伴う振り返り及びアクションカードのブラッシュアップを継続してきた。今年の夏で計6回を実施したが、回数を重ねても「もう充分！緊急対応には自信があります！」と断言する教員は現れていない。むしろ、どの職員も訓練を通じて危機意識を高め、次回の研修への意欲を見せている。各個人のスキルと自信を高めることが目的のひとつではあったが、もしかしたら自信を持つというのは傲りなのかもしれないと途中で気付かされた。今年度の振り返りの際、「緊急時対応訓練が実際の対応に役立つと思うか」と問うたところ、ほぼ全員が「そう思う」と答えており研修の意義を実感している。

緊急時の組織的対応については、成果があったと考える。アクションカードがあることで、自分の役割が明確になり責任をもって現場に関わると共に、職員間で同じ行動が重複するなどの無駄を省くこともできた。訓練を通して、現場で直接支援する役割のほか、本部（職員室）で指示を出したり保護者連絡を行ったりする役割、さらには他の児童の安全確保や心理的安定を図る役割など、さまざまな役割があることを全職員が理解することができた。「大変なことが起きたから全員その場に駆け付ける！」のではなく、自分の担うべき役割を自覚し、自身がその役割に集中しているも、他の職員が必要な対応をしてきているという「信頼と安心感」を全体で共有することができた。これこそが、組織的対応の最大の成果であると思う。

課題としては、今後もアクションカードの継続的なブラッシュアップが必要なことである。訓練のたびに必ず反省点が出ており、机上では見落としがちな現場の意見を得る貴重な機会となっている。こうした声を反映させ、実効性をさらに高めていきたい。

また、職員の異動により毎年「アクションカードを初めて知った」という職員が出てくることも課題である。年度当初は学校・学級経営の準備で多忙を極めるが、子どもたちの学校生活が始まる前に一度は緊急時対応訓練を実施し、新しい職員も含めて本校のアクションカードへの理解を深め、組織的な連携体制を整えておきたいところである。

アクションカード自体の認知度がまだ低いため、養護教諭同士の情報交換や本研究の報告の場を通じて、本校の研修や実践について積極的に発信していきたい。

5 おわりに

本研究を始めてから、実際にアクションカードを使用した緊急事態は起こっていない。養護教諭不在時に救急車を呼ぶ事例はあったが、その際にアクションカードは使用しなかった。使わなかった理由を尋ねたところ、「訓練を覚えていたから、やらねばならないことはカードがなくてもできた」とのことであった。カードが無くても落ち着いて的確に対応できたのである。これを訓練の成果と言わずなんというのだろうか。大変ありがたく心強い感想であった。

私個人としては、出張等で学校を不在にする際に「学校で事故が起きないか？」「学校に残っている人だけで対応できるか？」と心配することがなくなった。安心して信頼を持って学校を離れられるようになり、精神的負担が軽減されたと感じている。健康面で配慮が必要な児童を担当している担任の先生方や管理職の先生方も、同様の安心感を持っていてくれれば大変うれしく思う。

最後に、働き方改革により研修時間の精選が進む中、令和5年度から今年度にかけて毎年2回の訓練時間を確保できていることは、管理職や教務主任の先生方の深い理解と協力によるものであり心より感謝申し上げたい。

「怪我・病気の対応？救急救命？そんな養護教諭の仕事でしょ！」と言われがちな立場である。私たち養護教諭は、専門職としての自覚を持ち日々研鑽を積みながら、一人職として大きな責任と誇りを持って勤務している。20年以上携わってきた私は、自分の判断ミスや失敗経験を積み重ねて、自信より危機感が高まるばかりである。「養護教諭として必要なこと・できることは何か」と問われると、子どもへの対応力を中心とした「資質の向上」を挙げがちであるが、今回取り組んだような「学校全体の体制づくり」もまた安全意識の高い養護教諭だからこそできる重要な役割ではないだろうか。今後も、教職員と協働体制を築き、養護教諭の視点を活かした「子どもたちの安心・安全を守る学校づくり」に貢献していきたいと思う。

6 引用・参考文献

※1 「学校等の管理下の災害〔令和6年版〕」

日本スポーツ振興センター、令和7(2025)年
1月発行

生物育成の授業をアップデート

～ Society5.0をグループで体験するスマート農業の実現～

長野県上田市教育委員会学校教育課

指導主事 友田 直樹

1 研究のねらい

本研究実践は、令和6年度に教諭として勤務した上田市長和町中学校組合立依田窪南部中学校での実践をまとめたものである。

「中学の技術は、作物も育てないといけないなんて知らなかった」。この言葉は、これまで教えてきた生徒たちからも、その保護者からも、一緒に働いてきた同僚の教職員たちからも、すべての学校で私が言われてきた言葉である。

この言葉が多く聞かれるようになったきっかけは、平成20年改訂の学習指導要領から「生物育成に関する技術」という分野が必修になったことが大きな要因であると思われる。何かしらの生物の育成をしなければならなくなったのだが、その前の学習指導要領では生物育成は「作物の栽培」という選択分野の1つであり、かつエネルギーの変換を利用した製作品の製作分野との選択であったため、選ばれることはとても少なかったと思われる。事実、平成22年に行われた長野県技術・家庭科教育研究会による実態調査（※1）でも、生物育成の授業はほとんど行われていないことがわかる。しかし、歴史を紐解いていくと、昭和33年の中学校学習指導要領技術・家庭科のころから、栽培という分野は学習内容の1つとして今日まで常に据えられていたことがわかる。衣食住という観点からも、生物育成の技術を学ぶことはとても意義が大きいものである。

生物育成の技術は、農業に直結する内容である。今、日本の農業は、大きな問題を抱えている。高齢化に伴う担い手不足や後継者不足、放棄農耕地の増加などがあり、人口減少の一途をたどっていく日本において、人がやっていたことを別のことに置き換えていかなければならない。事実、実生活においても、これらの問題を解決するためにDX化といったテクノロジーを活用し始めている。以上のことから、生物育成の技術の授業にスマート農業を取り入れることを通して、技術科が目指す資質・能力を育成することができると思い、本研究実践に至る。

2 研究の経過と内容

（1）教材のアップデート

中学校で取り組む生物育成の技術の教材と言えば、二十日大根やスプラウト、大根、リーフレタスなどが多く挙げられるように思う。これらに共通する項目として、時間がかからない、管理に手間がかからないなどの育成における容易さがある。しかし、学習指導要領にも書かれているとおり、資質・能力を育成するためには「生物の成長段階に応じた管理作業」と「生物の育成環境の調節」という2つの側面が重要である。その点、ミニトマトは管理作業として、間引き、摘芽、摘芯、追肥などがあり、さらに環境の調節としては、光、培地、土壤水分、養分などもあり、選択肢が豊富なため生徒が扱う教材として適当であると判断した。なお、品種はレジナという鉢植え用の固定種を選定した。その理由は、本題材に充てられる時間が35時間のうち11時間しかなく、畑に移植したり支柱を立てたりする時間まで確保できないことや、夏休みを挟むことも考慮し、成長管理を必要としながらも、大きく成長しすぎない品種だからである。

（2）教え方のアップデート

・マイクロビットとT f a bでデータセンシング

マイクロビット（写真1）とは、イギリスで開発された教育用マイコンボードであり、2020年度からの小学校プログラミングの必修化を受けて、全国的に一気に広

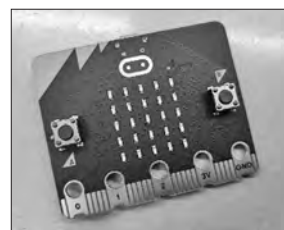


写真1：マイクロビット

がりを見せた。現在販売されているV2は、明るさ、温度、加速度、磁気、タッチ、音といった各種センサーの他に、LEDライトやスピーカーもついており、さらに拡張ボードを利用すれば汎用性は限りないほどに広がっていく。今回は、拡張ボードや外付けセンサーを活用しながら、気温、地温、土壤水分、日照の4つを計測した。

さらに、(株) T f a b ワークスが開発したT f a b

Connect β（2024年度末でサービス終了）というオンラインシステムを活用した。マイクロビットと接続

することで、マイクロビットが計測したデータをグラフに視覚化するプログラム（図1）を組むこと

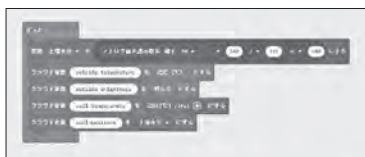


図1：観測用プログラム

とした。また、視覚化したことにより（図2）、数値の増減を一目で判断することができたり、数値を根拠にしながら問いに迫ったり、これまで農業従事者の経験と勘に頼っていた部分をデジタル化することで、農業への敷居を少しでも低くすることを狙った。

・YouTubeとGoogleサイトでリアルタイム観測

研究のねらいにも挙げた通り、これからの農業で必要なことは、担い手が減少していく

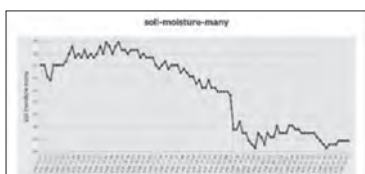


図2：土壌水分量のグラフ

中であっても生産量を維持できるように、従事者1人当たりの生産性を向上させることである。また、本校の学区は県内でもトップクラスの広さであり、町場の学校のように徒歩や自転車で、気軽に学校の畑までミニトマトの様子を見に行くなどということは難しい。

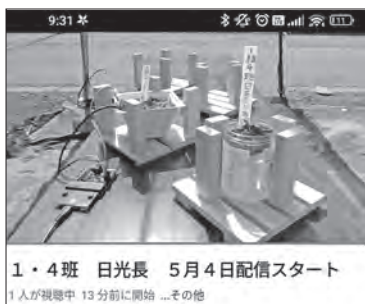


図3：YouTubeライブ

そこで、本実践では1人でも複数の耕作地を管理できたり、遠隔から観察・計測できることをねらい、YouTubeライブ（図3）とGoogleサイト（図4）を活用した。このようにDX化したことにより、家庭にいながらも、また土日であってもミニトマトの様子を観察することができ、必要な時に必要なだけ管理をすることができるようになった。



図4：Googleサイトを活用して制作したWebページ

(3) 学び方のアップデート

技術分野の学習はとかく、1人1作品を前提にしていることがほとんどである。その理由は、必要な知識・技能をきちんと身に付けさせるためや、生徒1人1人を公平に評価をするためなどであると思われるが、生物育成の内容において1人が1つの作物を調節・管理することは現実的ではなく、クラスで当番制などにしてかん水することが多い。しかし、クラスで当番制などにすれば収穫までに実質2～3回しかかん水していないのにも関わらず、実った作物を収穫することができてしまう。そこで、管理作業に取り組みつつ、管理責任と作物への愛着をもたせるために、会社という形態のグループ学習にすることとした。なお、グループ内で役割分担をし、基本として社長1名、会計1名、計測・観察2名の4名構成とした。

(4) 実際の様子

・問題発見

「そもそもトマトってどこから来たの？」学習題材として、ミニトマト

を栽培することを生徒に伝えた後、私が最初に発問した言葉である。この一言をきっかけ



写真2：アンデス地方を調べる

にして、生徒たちは教科書やインターネットといった媒体を活用して情報を収集し始めた。そして、アンデス地方という原産地を特定した生徒は、その地域の特徴についてさらに自分で追究していった（写真2）。

情報を収集した後、「世の中の人とはどんなトマトがほしいのかな？」と発問し、自分の考えを学習カードに書き記すように促すと、生徒たちが記入した内容には3つの共通点が見られた。それは、「甘さ（品質）」「安さ（経済性）」「農薬（安全性）」である。深い学びへと導くための技術の見方・考え方を働かせている瞬間を見ることができた。（図5）

そして、その条件を満たすトマトを栽培するための管

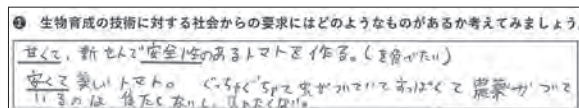


図5：生徒が書いたワークシートの一例

理技術について問うと、前述のアンデス地域の特徴から①水分を少なくすること、②光合成が糖やデンプンを生成すること、③土壌環境として肥料を調節することが出てきた。①②③の管理技術から「水分」「日照」「肥料」の3要素を取り出し、「よりよいトマトを目指して、何

栽培なら、安くて、甘くて、安全にできるだろうか」という学習問題を、生徒のつぶやきや記述をもとにしながら据えることができた。

・課題の設定から栽培計画の立案

問題を解決するための課題となる栽培条件は、私の方で6つを示した（表1）。生徒たちは、この中から希望する栽培条件をもとにグループを作り、会社を設立した。栽培条件ごとに、栽培計画に違いが生まれるため、会社ごとの栽培計画を立案するよう促した。

	栽培方法	日照	土壌水分	養分
1班	土耕	長・短	普通	普通
2班	土耕	普通	多・少	普通
3班	土耕	普通	普通	多・少
4班	水耕	長・短	普通	普通
5班	水耕	普通	管理しない	普通
6班	水耕	普通	普通	多・少

表1：栽培条件一覧

さらに、実験として日照を人工太陽に変えたものを教師用として用意した（写真3）。電照菊のように、人工的に日照を調節する24時間LEDライトを照らすという栽培条件を増やすことで、比較対象を増やして、ねらった。

・環境の調節と成長の管理

発芽するまでは気温、日照など同一条件のもと、技術室内にて管理をした。種をまいてからおよそ10日ほどで発芽したの

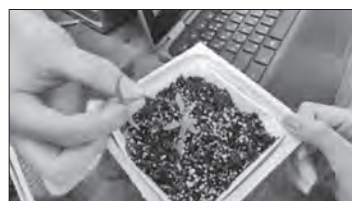


写真4：間引きの様子

で、各社間引きをした。どの苗を残すのか決めたのは社長だったが、実際に苗を間引いたのは社員だった（写真4）。

そして、1か月後には屋外にも耐えられるくらいの大きさとなったため、それぞれの栽培条件に当てはまる



写真5：かん水の様子

場所に移動し、栽培を行った。YouTube ライブによる観察動画の配信や、データセンシングしたものをリアル

タイムに計測するため、クロームブックとマイクロビットを屋外に設置し、風水害を受けないようプラスチック製のカバーなどを自作したり、ミニトマトに雨水が当たらないよう簡易的なビニールハウスも自作した。その後、水やりはもちろんのこと（写真5）、管理のすべてを社員が行い、栽培条件にしたがって追肥したり、水分量を調節していたりする会社もあった。中には、適切な管理が行えず、枯れてしまった会社も1つあったが、どうして枯れてしまったのかを考えさせることも、生物育成において大切なことだと思う。

土壌：水耕栽培 日照：1日あたり4時間 肥料：通常	土壌：水耕栽培 日照：1日あたり9時間 肥料：通常
4月17日：播種	4月17日：播種
5月17日：間引き	5月17日：間引き
7月14日	7月14日
7月24日	7月24日
8月7日	8月7日

表2：日照時間と施肥量の違いによる成長の差



写真6：施肥量による色の差（左：施肥なし 右：施肥通常）

表2の比較から、日照時間の長短がミニトマトの生育状況に大きく影響を与えたことがわかる。写真の通り、日照時間が長い方がより早く開花し、結実し、早く熟した。さらに、収量も多かった。また、写真6にあるように、施肥の有無がミニトマトの色づきに影響を与えたことがわかる。環境の調節が、作物の生育における大きな要因の1つであることを改めて認識した。

・収穫と味見

夏休みが明けた
9月2日、収穫を
した。正直なと
ころ、生徒たちは
実験的な要素も強
かったため、甘く



写真7：試食の様子

はならないのではと思っていたようだ。半信半疑でトマトを口に運んだが、その予想は大きく覆っていたようだ(写真7)。想像以上に甘みがあり、市販されているものよりも甘みと感じている生徒がほとんどであった。そして、様々な条件のミニトマトを食べ比べたとき、さらなる驚きが生まれた。条件によって、味に大きな違いがあったのだ。日照時間が長いトマトの方が甘く、水耕栽培よりも土耕栽培の方が味が濃かった。さらに、施肥の有無でも味に濃淡が生まれていた。つまり、土耕栽培で施肥をし、日照時間の長いミニトマトはとても野性味の強い味で、水耕栽培で施肥をせず、日照時間の短いミニトマトは甘みも少なく、味は薄くなることがわかった。

・結果の共有

追究した内
容の結果につ
いて、発表会
形式で共有を
した。Google



写真8：発表会の様子

スライドを活用し、図6にあるような形で、グループごとに考察と提言をまとめた。観点は、学習問題にもある通り「甘さ」「安さ」「安全性」の3つである。経済性の観点では、かかった材料費を収穫したミニトマトの数で割り、1粒あたりの値段を算出し、一般的なスーパーで売ってるものと比較しているグループもあった。

最後に、発表を受けて「自分なら、何栽培で育てるのか？」を生徒たちに問いかけ、その思いを学習カードに記入させた。

考察と提言	
社会からの要求	グループの二人で食べて、お店のトマトより甘い気がした。でも、日光を当てすぎたり、水を少なすぎる方は、少なすぎたら枯れてしまった。また、トマトを食べるのを忘れてしまっしわいになっちゃった。
経済性	1粒収穫することができた。教材が900円なので600÷9=67で、一粒67円のトマトになった。一粒67円のトマトで、スーパーのミニトマトの1粒の値段の平均が21円だったので、経済的に厳しいと思った。
環境への負荷	農薬を使うことなく、ミニトマトを育てることができた。

図6：発表用スライドの一例

この生徒(図7)は、生産する目的と品質、経済性を

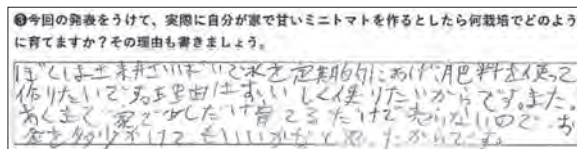


図7：生徒が書いたワークシートの一例

最適化し、販売するのではなく家族のために少量生産するので、ある程度費用をかけてもいいと判断していた。文脈から、販売するとしたら違う選択をするであろうことがうかがえるように、開発者と使用者という2つの視点から考えることができるようになっていた。グループで会社を設立したことにより、開発者という意識を強くもつことができたためであると思う。

3 まとめ

スマート農業はあくまでも手段の1つであり、生物育成の技術において重要ではあると思うが、費用や手間もかかるため、県内でも実践している例は非常に少ないと思われる。しかし、本実践における生徒たちの姿を見ると、教師の指示伝達が無くとも土壌水分の計測結果を見てから灌水しに行ったり、休み時間もミニトマトの様子をオンラインで観察していたりするなど、主体的に生物育成の技術に関わるようになったのは、スマート農業を取り入れたことに他ならない。さらに、題材の設定として、「B 生物育成の技術」の(2)生活や社会における問題を、計測・制御のプログラムによって補足的に解決していることで、各内容の有機的な関連(※2)も図ることができた。

一方で、校舎敷地内で管理しており、オンラインで観察しなくても容易に様子を知ることができるため、生徒自身にスマート農業の良さを感じさせる方法については、今後の検討課題である。

最後に、本実践を体験した生徒の中から、今後の日本の農業をよりよく変えていこうとする人材が現れることを願う。

出典

※1：長野県中学校技術・家庭科教育研究会

「平成22年度 実態調査のまとめ」P2 2(1)
平均履修時間

※2：文部科学省 中学校学習指導要領解説

技術・家庭編 P124 (4) 題材の設定

読み手を意識して文章を書く力を高める文学教育のカリキュラムの実践

～SNS空間における情報発信を視野に入れたICTの利活用を軸に～

福井県立鯖江高等学校

教諭 林 一晟

1 はじめに

SNSを介して自身の考えや思いを発信することが生活の一部となった現在の高校生にとって、文章を書く力の向上は極めて切実な課題である。一方で、近年の学校現場における文章作成指導は高度化しており、例えば2024年には文部科学省初等中等教育局が教育活動に対する生成AIの利活用に向けたガイドラインを発表している。これらを踏まえると、現在のとりわけ国語科教育においては、ICTの利活用を踏まえながらも、生徒の表現や文章構成に対する感覚や技術を磨くことが重点的な課題となってくるといえるだろう。

筆者が勤務する鯖江高校は、令和6年度よりDXハイスクールに指定され、ICT教育の推進が急務となっている。また、令和7年度の学校祭テーマが「SbeReal. ～青春をシェアしよう!～」に決まる等(フランス発のSNS「BeReal」を踏まえている)、生徒にとってSNSは生活と切り離せない存在となっている。

2 研究の目的

こうした状況から、本研究では次のような研究課題を立て、1年間の文学教育を構想・実施した。

- ① ICTを利活用して文章を作成する学習実践の開発
- ② 生徒の文章作成に対する意識や技能の向上

3 実践の概要

(1) 生徒の実態

本実践は本校1年生2クラス(各38名)を対象に実施した。授業に対しては積極的であるものの、文章を書くことに対しては苦手意識をもつ生徒が多い。実践以前に福井県と他県を比較する400字の文章を作成した際も、教師が提示したテンプレート(書き出しの文言と文章構成)を使用して、2時間かけて書き上げることができる状態であった。

(2) 1年間のカリキュラム

文学作品の読みは多様であり、多様であるからこそ、自分が何を根拠にどのように考えてその読みに至ったのかを

説明することが求められる。他者が納得してくれるための表現や構成、論展開への意識づけを図るうえで、文学作品の読みを文章化する学習活動は有効であると考え、文学の読みを論証する1年間のカリキュラムを「言語文化」で実施することとした(表1)。

表1 1年間の文学教育のカリキュラム

時期	5～6月	10～11月	1～2月
教材	側転と三夏	羅生門	沖縄の手記から
読み方	経験に基づく読み	構造に基づく読み	文脈に基づく読み
書き方	型の使用	表現の工夫	構成の工夫

教材と読み方は、生徒との距離を意識して配列した。学習の端緒は、生徒が教材の内容や人物の心情を自分事として捉えるために、自身の経験に基づいて武田綾乃「側転と三夏」を読む学習を行った。本教材は、女子高生の主人公が姉との人間関係やSNSでのやりとりを通じて抱いた葛藤や劣等感を克服していく物語であり、高校生にとって身近な内容となっている。続いて、文学作品の言語・構造の特徴を捉える力を養うために、生徒の経験から離れた作品の構造に基づいて芥川龍之介「羅生門」を読む学習を行った。本教材は、極限状態において盗人になることへの迷いを抱く下人が老婆との出会いを通して盗人になる勇気を獲得する物語であり、「にきび」等の象徴的表現によって悲劇的な構造を明快に描く点で、文学作品の構造を学ぶに相応しい教材となっている。最後は、作品の歴史文化的背景を踏まえて作品を読む力を高めるために、作品の奥にある戦争の文脈に基づいて田宮虎彦「沖縄の手記から」を読む学習を行った。本教材は、戦争に巻き込まれた犠牲者の凄惨な死や戦争を巡る倫理的な葛藤を迫られる軍医を描く作品であり、戦争の歴史や世界観をもとに分析する対象として適した教材となっている。

文章の書き方は、生徒が基本的な書き方を学び、そこに創意工夫を凝らしていく、いわゆる「守破離」の構造を意識

して配列した。まず、文章の基になる「型」に沿って書く活動を行うことで、基本的な書き方を学ぶ「守」の段階からはじめた。次に、前段階で学んだ「型」を参考にしながらも、文章表現に工夫を加える「破」の段階へと移った。そのうえで、最後は「型」から離れて自分なりに文章の構成を考え、オリジナルな文章を作成する「離」の段階へと進んだ。

(3) 学習実践の単元構成

それぞれの学習実践は共通して表2のように進めた。

表2 各実践の単元の学習活動

段階	学習活動
導入	・教師による読み方の説明
読み	・読み方を用いた読みをワークシートに記述する ・読みを小グループで共有する ・小グループの読みを全体に共有する
書き	・読みをもとに批評文を作成する ・批評文の審査会を行う
省察	・学習の振り返りを行う

学習実践の導入では、学習する読み方の説明を行った。説明はスライドを用いて行い、読み方のポイントと学習目標、批評文の論題を提示した。

読みの段階では、個人の読みをワークシートに書き、小グループの読みをロイロノートの付箋に書いて共有することで、個人と集団の読みを差異化した。また、ロイロノートを用いて公開性を持たせることで、他者の目を意識して書くことに対する意識づけを図った。

書きの段階では、個人とグループ、全体に共有された読みを踏まえて、Google Docsを用いて論題に対する自身の読みを書くよう促した。どの実践においても共通して文章の構成例とフォーマットを提供し、書くことの支援を行った。続く審査会はSNS空間と同様に匿名性を保障するべく、完成した批評文はペンネームをつけてロイロノートに提出するよう促した。その後、各部門に分かれて最優秀作品1点、優秀作品2点を選出し、作品全体に対する評価や入賞作品の優れた点を作成する審査会を実施した。入賞作品及び生徒が作成した評はGoogle Sitesで作成したサイトに掲載し、公開性を意識した文章作成を心がけるよう工夫を施した。以上のように、書きの段階ではICTを活用して公開性を持たせることで、他者の目を意識した文章作成に対する意識づけや技能の向上を図った。ここで改めて、これらの工夫を以下に整理する。

- ・ロイロノートを用いてグループの読みを共有することで、表現の工夫を意識づけさせる。

- ・批評文作成に Google Docs を用いることで、SNS における文章作成と同様の環境を整える。

- ・ Google Sites を用いて批評文や評を公開することで、公共性を意識した文章やコメントの作成を意識化させる。

学習実践のまとめでは、Google Forms を用いて学習活動に対する振り返りを設定することで、自身の学習活動に対する省察を促した。

(4) 学習実践における ICT の活用

ここでは、学習実践で行ったICTの活用について具体的に論じたい。

①ロイロノートを用いた文章作成と公開の工夫

学習実践は教師が読みの課題を生徒に投げかけ、それに対して生徒が自身の考えをグループで共有してロイロノートに記述し、クラス全体に公開する形で進めた。提出された解答をクラス全員が閲覧できるように共有することで、他者を意識した文章作成を心がけるよう工夫した。また、「羅生門」実践では「羅生門」を被害の物語として捉えるのか、あるいは没落の物語として捉えるのかを考えさせながら進めるために、前者の読みを赤、後者の読みを青の付箋で送るよう促すことで、生徒にとってもわかりやすい授業展開となった。



図1 「羅生門」実践で提示された付箋

② Google Docs を用いた文章作成

文章作成はすべてGoogle Docsを用いて進めた。「側転と三夏」実践では、文章の「型」を提示するうえでもGoogle Docsを用い、生徒が空欄を上書きして文章を作成しやすいよう工夫を凝らした(図2)。また、作成した批評文はPDFファイルにしてロイロノートに提出することで、生徒が閲覧しやすいようにした(図3)。加えて、審査会の際にもGoogle Docsを共同編集しながら評を作成することで、円滑な評の作成を支援した。

③ Google Sites を用いた審査会の結果の公開

審査会の結果はGoogle Sitesを用いて作成したサイト(校内限定公開)を通して公開した(図4)。審査会の結果を公開することで、生徒は批評文の作成の参考にしたり、自分の批評文が優秀作品として公開されることに

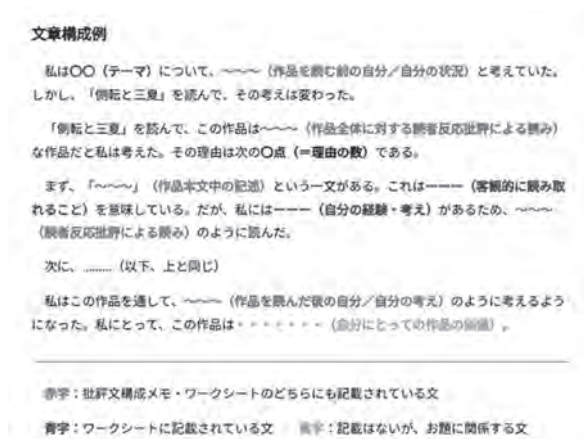


図2 生徒に提示した文章の「型」



図3 ロイロノートでの批評文の共有



図4 審査会の結果を公開するサイト

喜びを感じたりすることができたようだ。

4 学習実践を通した生徒の変化

(1) 文章の書き方に対する意識の変化

1年間の学習実践を通して、文章の書き方に対する生徒の意識はどのように変化したのか。各実践の振り返りをもとに検討したい。各実践の振り返りの際に、書くことに関して「表現の工夫」「構成の工夫」の2点を5段階評価

(5:とても意識した、4:意識した、3:どちらともいえない、2:あまり意識しなかった、1:意識しなかった)で継続的に振り返らせてきた。その変遷を表3にまとめる。なお、上部の数値が平均値を、下部の数値が標準偏差を表し、実践1は「側転と三夏」実践、実践2は「羅生門」実践、実践3は「沖縄の手記から」実践をそれぞれ指している。

表3 各実践における書くことに対する意識

項目/実践	実践1	実践2	実践3
表現の工夫	4.07 (0.76)	4.17 (0.75)	4.33 (0.73)
構成の工夫	3.72 (0.85)	4.42 (0.66)	4.49 (0.71)

振り返り全体の結果に注目すると、表現と構成の工夫に対する意識は実践を経るごとに向上していることがわかる。批評文を繰り返し書く経験のなかで、読み手を意識した表現や構成の工夫に意識的になっていった生徒の姿がみとれる。

続いて各項目の結果に焦点を当てたい。「表現の工夫」に対する意識は実践1の段階で高い値ではあるものの、特に実践2から3にかけて大きく上昇している。与えられた「型」から離れてオリジナルな文章を作成する「離」の段階で、生徒は自分なりの表現の方法を発見していったのである。対して「構成の工夫」に対する意識は、実践1から2にかけて大きく上昇している。与えられた「型」を参照しつつもそこに表現の工夫を加える「破」の段階で、生徒はむしろ表現にとどまらず構成の工夫を凝らしたことがわかる。他者にわかりやすく自らの考えを伝えるうえでは、単に与えられた構成に則るのではなく、それを「破」り、アレンジすることの重要性を生徒は学んだのであろう。

総じて、生徒は1年間の学習実践を通して他者に考えを伝えるための表現・構成上の工夫を凝らすことに意識的になったことが指摘できる。そしてそれは、文章表現の工夫から構成の工夫へと展開していくであろうと想定した教師の意図を超えて、教師が設定した「守破離」の過程のなかで生徒自らが真剣に文章作成と向き合い、自ら考えることで得られた成果であった。

(2) 批評文の作成に対する創意工夫の変化

では、生徒は1年間を通してどのような工夫を凝らすようになっていったのか。この点を明らかにするべく、最後の実践を終えた生徒に対して、これまでの批評文を読み

ながら各実践で心がけたことを振り返ってもらった。なかでも3名の振り返りを代表して確認することで、生徒の創意工夫の変遷をみていきたい。

まずは、(1)で確認した生徒の変遷を同じようにたどった生徒Aの振り返りである。

実践1「自分と重ねて読んだり自分の経験による読みを整理したりすることを心がけた。」

実践2「自分の読みが読む人に伝わるような文章構成にすることを心がけた。」

実践3「「当間キヨ」と「私」が戦争の被害者と加害者として描かれた理由を責任の観点から読み取り読む人に伝わりやすいような文にすることを心がけた。」

生徒Aは、読み手への伝わりやすさを意識して、文章構成の工夫(実践2)から文章表現の工夫(実践3)へと進むことができた。

続いて、教師が当初想定していた表現から構成の工夫へと進んだ生徒Bの振り返りである。

実践1「自分の経験をもとに書くため、どのような経験を結び付けられるか考え、最初に提示したことでズレが生じないように心がけた。」

実践2「今までは仕上げるのが第一目標だったため、その時から問いかけを用いたりして読者に自分の批評文により集中してもらえるように心がけた。」

実践3「似たようなことをどうしても重複してしまうため、しつこくないように気をつけたり、読者に持論をわかりやすく伝えられるように文章構成や表現の工夫を頑張った。」

生徒Bは、実践1では批評文を仕上げることに集中していたが、実践2では問いかけといった読み手を引きつけるための表現上の工夫を凝らすようになる。そして実践3では、表現の工夫に加えて文章構成の工夫を凝らすようになった。読み手の反応を想定しながら文章の創意工夫を凝らす力を身につけていく生徒Bの成長をうかがうことができる。

最後に、読み手に対する意識を発展させていった生徒Cの振り返りである。

実践1「自分の経験や考えを元に文章を書かないといけなかったのも、まずは相手に自分の思っていることをわかってもらえるように気をつけました。自分の思いだけになりすぎないように作品とうまく絡められるように心がけました。」

実践2「自分の考えがはっきりしていて、納得させたい相手も定まっていたのでとても書きやすかったです。相手は自分とまったく違った考えを持っているのだから自分の思いを丁寧に一つずつわかってもらえるように心がけました。」

実践3「自分の思いを相手に伝えられるように意識しました。書いてるうちに自由テーマになっていたのも、より一層自分の考え方を相手にわかってもらえるように文章の書き方を意識してわかりやすくなるように心がけました。」

批評文の作成において、生徒Cは一貫して読み手の存在を意識している。しかし、実践1では漠然とした他者意識であったが、実践2では納得させたい相手を具体的に想定し、他者との考えの違いを踏まえながら文章を作成できている。そして実践3では、「自由テーマ」で批評文を書くという文章作成の状況をも考慮して文章作成に取り組むことができている。生徒Cは、具体的な他者や文章発信の状況を考慮しながら、文章を書く意識を形成していったのである。こうした意識は、これからのSNSにおける意見発信において極めて重要な意識であることはいくまでもない。

5 まとめ

本研究では、SNS上の意思疎通が日常に深く浸透する高校生の文章表現に対する感覚や技術を磨くために、ICTの利活用を視野に入れた1年間にわたる文学教育のカリキュラムを実施した。ロイロノートやGoogle Sitesを文学の読みの発信・共有の場として利活用することで、生徒はクラスメイトという「他者」を文学の読みという自身の考えを発信する「受け手(読み手)」として認識するようになったようだ。生徒にとって、1年間を通して涵養された表現や他者に対する意識・技能が、誹謗中傷が社会問題となるSNS空間を安全に生き抜く術となることを願ってやまない。

6 参考文献

犬塚美輪・椿本弥生(2014)『論理的読み書きの理論と実践』北大路書房

文部科学省初等中等教育局(2024)「初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン」https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_shuukyo02-000030823_001.pdf

定時制課程多部制工業科の生徒に探究活動を

兵庫県立飾磨工業高等学校 多部制

教諭 山崎 翔太

1 はじめに

本校は、日本で唯一の定時制課程多部制工業科の高等学校であり、以下の2つの課題・長所を併せ持つ。

定時制であるため、本校生徒は小学校・中学校にしっかりと通えていなかった生徒が複数名いる。このことから、小学校・中学校の学習内容をしっかりと習得できている生徒は少ない。そのため、高等学校の授業の内容は本校生徒には定着しにくいいため、自己肯定感の低い生徒が多い。

また、工業科であるため、普通科と違い、工業関連の実習科目が多く開講されている。これらの実習科目は、座学中心の科目と比較すると知識・技術を習得しやすいように見える。これは、実習科目は座学科目と比較して生徒が自ら考えて行っている活動が多いことが理由だと考えられる。

このような背景から、本校生徒に学力を身に付けさせるには、生徒自身に考えさせることが重要と考え、探究活動に目を付けた。

工業と理科は関連の深い科目である。工業で培われる「ものづくり」の技術と理科で培われる「論理的思考」の科学を融合し、探究活動を行うことで本校生徒の学力の定着率を上げ、主体的に学ぶ姿勢を育めると考えた。

このことは、昨今注目を浴びているSTEAM教育にもつながると考えられる。先ほども挙げた通り、理科と工業の融合により、S[理科(科学)]とT[工業(技術)]をつなぐためには現象を体系化するE[工学]が不可欠である。これらを用いて地域の課題に関する探究を行うことでA[リベラルアーツ]が、そして行った探究活動の評価を数値化、もしくはグラフなどを用いて表すことでM[数学]が必要となる。このように工業(技術)と理科(科学)をベースに地域課題に関する探究活動を行い、その結果を整理し、発表するという一連の流れを本校で行うことで自然と探究活動がSTEAMの要素を含む活動になることが期待できる。先にも述べたように、小学校・中学校在学時に学校に通うことができなかった

本校生徒にとっては、発表会や学会に参加することで他校生徒と討論や交流を深める。このことは表現力やコミュニケーション能力を養う貴重な機会となる。他校生徒との関わりの中で、肯定的な他己評価を得ることで、生徒の自己肯定感を育むことも見込まれる。

本論文では、本校で行った定時制課程多部制工業科生徒に探究活動を指導し、外部発表を行ったこととそのことにより、気づき、学んだことを報告する。

2 昨年度の活動

本校で探究活動を行うにあたり、何もないところから始めるのでは、時間や設備が足りないと考え、本校の「課題研究」の授業に目を付けた。

本校の教育課程では、3年生の「課題研究」の授業で生徒が担当教員とテーマを決め、それに向けて活動を行っている。ただ、この活動は教員が指導したことをそのまま生徒が行うため、生徒が試行錯誤することは少ない。この「課題研究」の活動をベースとし、生徒に自ら課題を見出させ、解決させることで探究活動になると考えた。これらのことより、課題研究を履修している3年生を対象として、希望者を募り、探究活動を指導することにした。

探究活動の流れは次の5つの段階に分類できる。⁽¹⁾

1. 研究テーマを決める
2. リサーチクエスチョンを立てる
3. 仮説を立て、適切な研究方法を選ぶ
4. 調査・実験の実施／結果のまとめ
5. 研究内容をまとめ、発表する

この分類に沿って、活動を報告する。

① 研究テーマを決める。

探究活動を行うにあたり、最も重要と考えられていることは「テーマ設定」である。活動を行う生徒の興味・関心をいかに引き出せるテーマであるかが探究活動を生徒が自主的に行えるかの鍵となる。実践例として、よく目にするのが、教科書の内容から興味がある分野を探し、深く掘り下げていくもので

ある。志望してきた生徒の私の担当科目が化学基礎だったため、化学基礎の教科書を用いながら、生徒の興味・関心を探ることにした。色々な身近な現象と関連付けながら、生徒の興味・関心を探したが、うまくテーマを見つけることができなかった。その理由としては、小学校・中学校で学習してきた内容の定着があまりできていない本校生徒にとって、高等学校の内容を理解することは容易ではなかったためだと考えられる。

そこで、方針を転換し、生徒の経験からテーマを探すことにした。まず、使う言葉に気を付けることにした。例えば、「課題解決」という言葉を使うと、生徒はとっつきにくいので、「人助け」という言葉を用いた。また、工業科での利点を活かすために「ものづくり」を意識させた。これらのことから、「ものづくりによる人助け」というキーワードで生徒にテーマの案を出させた。その結果、生徒自身の経験から「祭りの廃材である竹の再利用法の検討」や「聴覚支援が必要な方のためのドアブザーの開発」などのテーマ案が出てきた。

これ以降は、「祭りの廃材である竹の再利用法の検討」に関する探究活動について、話を進めていく。

② リサーチクエストを立てる。

リサーチクエストを立てるにあたり、特に意識したことは生徒が具体的に想像できる問いにすることである。工業科であることの利点を活かすため、先ほどと同様に「ものづくり」を意識して話を進めた。竹の再利用法はあまり考えることができなかったため、竹を高温で加熱することで得られる竹炭の再利用法を考えることにした。竹炭が他の炭の代替になれば再利用法につながると考えた。生徒と相談したところ、生徒が工業の授業で学習した「備長炭を用いた燃料電池」(図1)の備長炭の代わりに竹炭を用いることを検討することにした。



図1 備長炭電池(備長炭を電極として用いている)

③ 仮説を立て、適切な研究方法を選ぶ。

「備長炭を用いた燃料電池」は、備長炭が電極であると同時に水素を吸蔵する働きがある。そのため、

仮説としては「竹炭は電極として用いることができ、水素を吸蔵できる。」となる。この仮説を生徒に理解させるために、竹炭がなぜ備長炭の代替になるのかを考えさせた。ただ、本校生徒は調べ学習を行うことも難しい状態であったため、具体的に指示を与えることにした。はじめは、備長炭は何からできているのか、どのような構造なのか、などと備長炭の構造と特性について対話しながら理解を深めた。その後、同様に竹炭の構造と特性の理解を深めた。助言や対話を繰り返していくことで、備長炭と同じく竹炭も炭素繊維であるため、代替できる可能性があることを理解させた。

④ 調査・実験の実施/結果のまとめ

実際に竹炭を用いて、燃料電池を作製し、その性能を調べることにした(図2)。はじめは、V-I特性などを用いてで評価を行う予定であったが、評価項目を電圧と電気容量に絞った。電圧は、アナログ電圧計を用いて目視で測定



図2 竹炭を用いた燃料電池

し、電気容量は、本校にあったプロペラを接続し、その稼働時間で評価することにした(図3)。このようにした理由は、本校の設備面が乏しいこともあるが、それよりも本校では「物理」はもちろん、「物理基礎」も開講していないことが大きい。生徒自身が興味を持って、自主的に活動を行うためにも、生徒が直感的に理解し、評価できる方法で実験を行うことにした。これらの評価方法を用いた結果、生徒自身が「今回の条件では、なぜプロペラが長く回ったのだろうか」などと自ら疑問を持ち、考え、試行錯誤する姿を見ることができた。

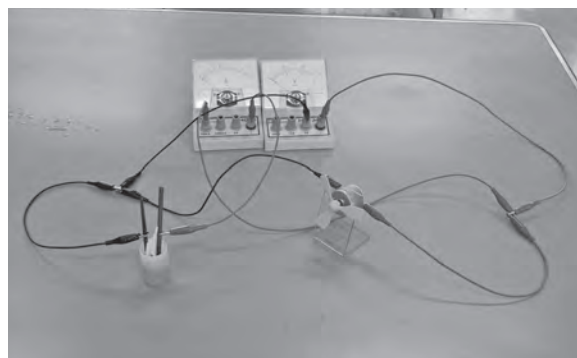


図3 竹炭を用いた燃料電池の性能評価

⑤ 研究内容をまとめ、発表する

集めた結果をポスターやスライドにまとめ、外部発表することを試みた。研究内容をまとめるためには、この活動のストーリーを生徒自身が理解しなくてはならない。本校生徒にはこれが非常に難しかった。「なぜ、今回の活動を始めたのか」や「なぜこのような評価をしたのか」など、これまで通り対話を続けたが、論理的に理解することが難しい。発表は発表者自身が作った資料で発表をすることで学ぶことがあると考え、生徒が作った完成度が十分でないポスターで発表を行うことにした。

発表会場ではいろいろな立場の方から、ご助言や質問を頂くことになる。また、生徒自身が他の発表者の発表を聴講させていただくことや、議論に参加させていただくことになる。このような経験が「発表はどのように行うものなのか」や「発表資料はどのように作成するのか」などを生徒自身が考えるきっかけとなり、自身の発表を主体的に見直すことにつながった。そのため、発表の経験を重ねるごとに生徒自身が発表内容や発表資料の改善などを自主的に行うようになった。発表が論理的に行えるようになると発表会で一緒になった他校生徒とコミュニケーションをとることが楽しくなり、より活動や発表に対して前向きに取り組むようになった。他校生徒との会話や議論が生徒の自己肯定感や自己有用感を高めたようである。

積極的に活動に取り組むようになり、しっかりとした発表ができるようになったことで、「第2回HYOGO まちづくりアイデアコンテスト」でグランプリ（第1位）を受賞するに至った（図4）。

今回の発表を通じて学んだことは、失敗を恐れず、生徒にできるだけ多くの発表を経験させることが重要ということである。本校の生徒は自己肯定感や自己有用感が低い生徒が多い。また、習得できていることが少なく、論理を立てることも苦手である。そのため、教員の指導や発表資料の内容の修正が続くと活動を続けるモチベーションが下がり、自主的な活動が行えなくなる。しかし、先にも書いたように外部の発表に参加することで、他校の生徒をはじめ、さまざまな方々との関わりの中で自分が行ってきた活動の価値を知ることができ、自己肯定感や自己有用感を高めることになった。その結果、自主的に活動に取り組むことになり、発表自体も論理的に行えるようになった。

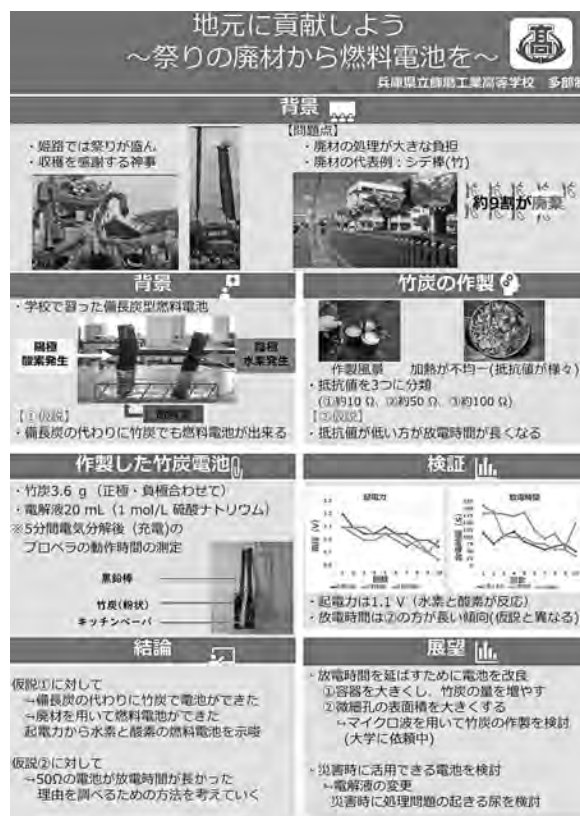


図4 受賞した発表のポスター

以下に昨年度、参加させていただいた学会や発表会を示す。

[参加した外部発表]

- ・第68回宇宙科学技術連合講演会
(主催：日本航空宇宙学会)
- ・2024年繊維学会秋季研究発表会 高校生セッション
(主催：繊維学会)
- ・甲南大学リサーチフェスタ 2024(主催：甲南大学)
- ・令和6年度高大連携課題研究合同発表会
at 京都大学 (主催：兵庫県教育委員会)
- ・地域課題解決に取り組む高校生サミット
～兵庫から日本を考える～
(主催：兵庫県立尼崎小田高等学校)
- ・高校生・私の科学研究発表会 2024
(主催：神戸大学サイエンスショップ、兵庫県生物学会)
- ・第2回はりまユース研究発表交流会
(主催：姫路科学館)
- ・第17回サイエンスフェア in 兵庫
(主催：兵庫「咲いテク」運営指導委員会)
- ・令和6年度 生徒研究発表会
(主催：兵庫県立龍野高等学校)
- ・「豊高アカデミア ～探究・課題研究発表会～」
(主催：兵庫県立豊岡高等学校)

- ・令和6年度兵庫県高等学校探究活動研究会
(主催：兵庫県教育委員会)
- ・第2回 HYOGO まちづくりアイデアコンテスト
兼 第4回 KOKOKARA
～自分の持ち味の活かし方を考える1日～
(主催：公益社団法人兵庫県専修学校各種学校連
合会) グランプリ(第1位)受賞
- ・Q-1 (主催：ABCテレビ)

このように、昨年度は、多くの関係者の方からお誘いを頂き、様々な外部発表に参加させていただくことができた。

3 今年度の活動予定

昨年度の経験を活かし、今年度も本校生徒とともに、探究活動を行っていく予定である。

① 4月～6月

本校生徒から、探究活動に興味をもつ生徒に声をかけ、探究活動のテーマの設定を行う。昨年度の経験を活かし、テーマ設定は生徒のこれまでの生徒の経験から「ものづくりによる人助け」をキーワードとして考える。小学校・中学校での体験活動や探究活動の記録はキャリアパスポートにまとめられているため、必要に応じて効果的にキャリアパスポートを利用する。

この時期に生徒の経験や興味を広げるために、様々な実験の体験、習得や、現象や原理の理解を推進していく。

② 7月～9月

小学校や中学校での探究活動や理科での学びを意識して、探究活動の進め方を生徒に指導しながら、活動を進める。小学校・中学校を意識することで、定時制課程の役割の一つである学びなおしを促進し、基礎学力を向上させることにつなげる。学び直しを行う過程で、過去の経験の振り返りをさせ、リサーチクエスションの案を出していく。今年度も研究テーマ案と同様に「ものづくりによる人助け」を意識させ、生徒自身の経験から身近な課題解決を行わせることを意識して活動計画を立てていく。

③ 10月～3月

探究活動を行い、課題解決を進めていく。その内容をまとめ、学会や発表会で発表を行う。昨年度の経験から外部発表を推進し、できる限り多くの発表の経験を積んでいく。発表経験をただ積むだけでなく、生徒の自己肯定感や自己有用感を高めることを意識していく。

この間も探究活動を続け、活動内容のブラッシュアップを行っていく。

④ 探究活動全体を通して

本校だけでは、行える活動にも限界があるため、積極的に外部機関(他高校、地域、大学、研究機関など)との連携を推進していく。

来年度以降も同じスケジュールで行う予定だが、参加する生徒や関わる教員の数を増やしていきたい。工業科を中心とし、教務部、進路指導部、年次などと連携しながら、探究活動を推進するシステムを構築し、学校内に探究活動を浸透させていくことで、今以上に効果的な活動を行えることが期待できる。

4 まとめ

探究活動の普及という話は、昨今よく聞かれるが、本校のように定時制課程多部制・工業科での探究活動の普及という話は聞かない。小学校・中学校の学習内容の習得ができていない定時制課程の生徒だからこそ、探究活動という体験活動に学習の一端を担わせることで、「主体性」を育成し、高校の学習内容の習得を促進する必要があると考えられる。また、本校のほとんどの生徒の進路は就職である。本校卒業後には社会人になるからこそ、高校在学中に「自ら考える力」を育むことが、変化の激しい社会で生きていくために不可欠である。その結果、有能な職業人の輩出が可能となる。そのためにもSTEAM教育は有効な手段である。

本校での探究活動の普及例は、定時制課程多部制工業科だけでなく、他の職業科にも応用ができると考えられ、高校全般での探究活動の活性化につながる可能性がある。

参考文献

- (1) 岡本尚也・課題研究メソッド(2nd Edition) . 啓林館 . 2021

第31回 日教弘教育賞

教育研究集録 第37集

令和8年6月発行
編集・発行 公益財団法人 日本教育公務員弘済会
URL:<https://www.nikkyoko.or.jp/>
〒151-0051 東京都渋谷区千駄ヶ谷5-4-6
TEL 03-3354-4001
FAX 03-3354-4068

印刷 株式会社 ニシカワ
〒207-0005 東京都東大和市高木3-351-1
TEL 042-566-6669
