

学級経営力の向上をめざす組織マネジメント ～ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善と 学習スタンダードの作成を通して～

杉田 康之

要約

中央教育審議会特別支援教育の在り方に関する特別委員会(2012)は、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である」と報告している。しかし、実際の現場においては、特別な教育支援を必要とする子どもが多数存在する学級経営に困難を感じている教師が多いのも事実である。そこで、まず、学校経営の中心に望ましい学級経営の在り方を据え、組織マネジメントを働かせるとともに、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善や学習スタンダードの作成を研究していく体制づくりを行った。その上で、学級構成児童全員が「わかる」「できる」授業への改善と授業を支える学習スタンダードの作成を目指した。

キーワード:学校経営, 学級経営, 組織マネジメント, ユニバーサルデザイン, 授業改善

1. はじめに

(1) 学級を取り巻く諸問題

学校はその規模や地域性に限らず、学級の集合体として成り立っている。その構成を成す児童は多様な可能性をもった存在であるとともに、一人一人が互いに異なる背景と個性をもち合わせている。

国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2005)は、「平成10年前後から、小学校において授業中の私語、学習意欲の低下、さらに教師への反抗など、授業が成立しがたい状況が現れ、学級がうまく機能しない状況が一部見られるようになった」としている。この学級が機能していない状況について、小松郁夫(2000)は、「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状況が一定期間継続し、学級担任による通常の手法では問題解決ができない状態に立ち至っている場合」と定義している。

学校を取り巻く社会や学校現場における教育課題を背景に、中央教育審議会(2015)は、「社会や経済の変化に伴い、子供や家庭、地域社会も変容し、生徒指導や特別支援教育等に関わる課題が複雑化・多様化しており、学校や教員だけでは、十分に解決することができない課題も増えている」と指摘している。また、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2012)は、通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒についての調査結果を、表1と表2のように報告している。

表 1 質問項目に対して担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合

学習面・行動面での困難さ	推定値 (95%信頼区間)
学習面又は行動面で著しい困難を示す	6.5% (6.2%～6.8%)
学習面で著しい困難を示す	4.5% (4.2%～4.7%)
行動面で著しい困難を示す	3.6% (3.4%～3.9%)
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.6% (1.5%～1.7%)

※「学習面で著しい困難を示す」とは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の一つあるいは複数で著しい困難を示す場合を指し、一方、「行動面で著しい困難を示す」とは、「不注意」、「多動性－衝動性」、あるいは「対人関係やこだわり等」について一つか複数で問題を著しく示す場合を指す。

表 2 質問項目に対して担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面、各行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合

学習面・行動面での困難さ	推定値 (95%信頼区間)
A：学習面で著しい困難を示す	4.5% (4.2%～4.7%)
B：「不注意」又は「多動性－衝動性」の問題を著しく示す	3.1% (2.9%～3.3%)
C：「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す	1.1% (1.0%～1.3%)

この調査における「児童生徒の困難の状況」については、「担任教員が記入し、特別支援教育コーディネーターまたは教頭（副校長）による確認を経て提出した回答に基づくもので、発達障害の専門家チームによる判断や、医師による診断によるものではない」とあり、一般の学校現場の意識に近いものがある。本県においても学級経営がうまく機能していない状況に陥っている学校は少なからずあり、私が勤務した学校においても同様のケースが見られた。

(2) 実態と課題

学級数と児童数は表 3、授業を担当する教員構成は表 4 のとおりである。また、特別支援学級の内訳は、知的障がい特別支援学級が 1 学級、自閉症・情緒障がい学級が 2 学級である。

表 3 学級数と児童数

学 年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	特別支援学級	合計
学級数	3 クラス	3 クラス	2 クラス	3 クラス	2 クラス	3 クラス	3 クラス	19 クラス
児童数	76 人	86 人	78 人	91 人	75 人	83 人	21 人	510 人

表 4 授業担当教員構成（主幹教諭 1 名、教諭 22 名、常勤講師 2 名、非常勤講師 1 名）

年代	20 代	30 代	40 代	50 代	60 代	合計
男	0 人	1 人	2 人	4 人	0 人	7 人
女	2 人	1 人	7 人	8 人	1 人	19 人
合計	2 人	2 人	9 人	12 人	1 人	26 人

① 実態調査 1

すべての児童が授業に積極的に参加し理解が深まる授業についての研究を進めるためには、まず個々の学級から学校全体にわたる学級経営の状況や児童の実態を把握する必要がある。その状況を教員一人一人が客観的に受け止めることに加え、学級単独で取り組むのではなく学校全体で改善に取り組もうとする意識をもつことが肝要である。

学級経営で特に重要なのは、学校生活の多くの部分を占める授業時間の在り方である。そこで、授業時間における指導の状況について教員にアンケートを実施した結果が図 1 である。

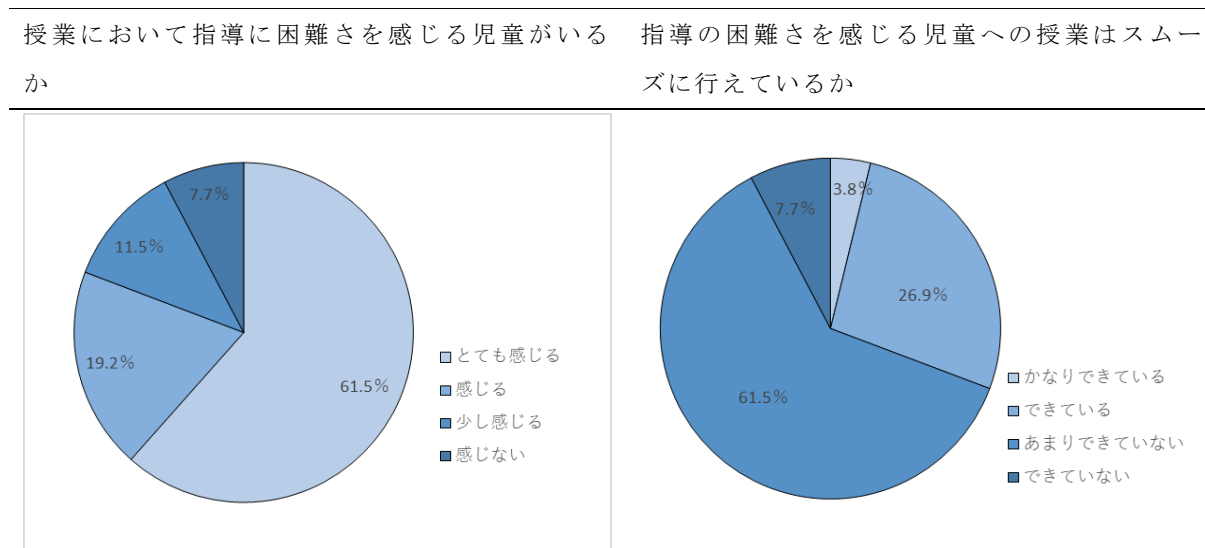


図 1 授業における指導の状況

「授業において指導に困難さを感じる児童がいるか」については、「とても感じる (61.5%)」、「感じる (19.2%)」、「少し感じる (11.5%)」、「感じない (7.7%)」と回答し、ほとんどの教員が指導に困難さを感じる児童の存在を認めている。また、「指導の困難さを感じる児童への授業はスムーズに行えているか」については、「かなりできている (3.8%)」、「できている (26.9%)」、「あまりできていない (61.5%)」、「できていない (7.7%)」と回答した。つまり、授業において指導に困難さを感じる児童は全学級に存在しており、授業をスムーズに行えていない状況があることが判明した。

② 実態調査 2

次に、実際の授業においてどのような点において困難さを感じているのかについて、自由記述のアンケートを 6 月に実施した。回答の上位 10 項目「学級構成人数」「学力の 2 極化」「始業と終業の順守」「授業への集中」「授業中の私語」「けじめ」「乱暴な言葉や騒音」「離席や飛び出し」「暴力や物損」「指示の順守」に対して複数回答可能として実施し、困難さを感じる教員の割合を示した結果が表 5 である。なお、表 5 における学年部の割り振りは、担任以外で授業を受け持つ教員を、関わりの深い学年部に組み入れて（低学年部 9 名、中学年部 8 名、高学年部 9 名）調査した。

表 5 授業において指導の困難さを感じる点（6月）

授業において指導の困難さを感じる点（複数回答可）	低学年	中学年	高学年	総計
① 学級構成人数が多すぎる。	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
② 学力が2極化しており、指導が困難である。	88.9%	100.0%	100.0%	96.2%
③ 授業の始業と終業の時刻が守られていない。	77.8%	75.0%	88.9%	80.8%
④ 授業に集中していない児童がいる。	88.9%	62.5%	66.7%	73.1%
⑤ 授業に関係ない私語が多い。	88.9%	62.5%	44.4%	65.4%
⑥ けじめがなく、常にざわざわしている。	77.8%	37.5%	22.2%	46.2%
⑦ 児童が乱暴な言葉や騒音を出す状態がある。	66.7%	37.5%	22.2%	42.3%
⑧ 離席や教室からの飛び出しがある。	44.4%	12.5%	11.1%	23.1%
⑨ 暴れたり物を壊したりする。	22.2%	25.0%	11.1%	19.2%
⑩ 教員の指示が通らない。	22.2%	12.5%	11.1%	15.4%

「学級構成人数」については、全教員が「多すぎる」と答えている。学級編成の標準定数は法的に定められているので、管理職や専科教員等の活用を工夫する必要がある。また、「学力の2極化」も大きな課題である。特に気になるのは、「授業の始業と終業の時刻が守られていない」項目に多くの授業担当者が答えていることである。授業中における、隣の教室や廊下の騒音は、授業への集中力を大きく欠くことにつながるため、早急の対応が必要である。一方、「授業に集中していない児童がいる」「授業に関係ない私語が多い」「けじめがなく、常にざわざわしている」項目については、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善や学習環境（教室前面の視覚刺激を最小限にする掲示や人間関係や学力等を考慮した座席配置等）の改善などが必要である。

授業における指導の状況では、暴力や暴言、離席や飛び出しをする児童の指導に困難さを感じている内容が多く出されると考えていたが、実際には授業の受け方に対する基本的なルールが守られていないことの方により支障を生じている実態が浮かび上がった。ただし、「児童が乱暴な言葉や騒音を出す状態がある」「離席や教室からの飛び出しがある」「暴れたり物を壊したりする」状況には、授業等を停止させて対応する必要がある。すなわち、他の項目より比較的少ない割合であるが、即時対応で児童の心身の安全を守らなければならない。また、事象が生じた学級はもとより隣接学級にも多大な影響を及ぼすことから、授業参加に困難を抱えている児童については、個別の配慮を継続していくことが肝要である。

③ 実態調査 3

授業評価については、「学習形態の工夫」「分かりやすい授業の工夫」「発言や反応の取扱い」「目を見て」「授業の理解」「構造的な板書」「習熟の時間の設定」「机間指導の充実」「授業開始時刻の順守」「授業終了時刻の順守」の10項目を評価項目とした。それぞれの項目について、「非常に良い」を5ポイント、「良い」を4ポイント、「普通」を3ポイント、「少し悪い」を2ポイント、「悪い」を1ポイントとして、教員と児童に評価させた。

本研究の授業評価には初めて児童評価を取り入れたが、これまで授業評価は教員に任せることが多かった。それは教員が評価されることに慣れていないことや児童による評価の信頼

性への不安、評価項目の妥当性への懸念等様々な課題や不安が示されていたからである。そこで、まず「わかる」「できる」授業を目指すという観点から、児童の意見を取り入れることの意義を理解してもらった。児童の授業評価については当初、全学年実施を考えていたが、発達段階を考慮して6年生3学級で実施した。アンケートの平均を取った結果がそれぞれ表6と表7である。なお、表6における学年部の割り振りは、担任以外で授業を受け持つ教員を、関わりの深い学年部に組み入れて（低学年部9名、中学年部8名、高学年部9名）調査した。

表6 教員の授業評価（6月）

	非常に良い：5	良い：4	普通：3	少し悪い：2	悪い：1	低学年	中学年	高学年	総計
① 自分は学習形態を工夫している						3.67	3.13	3.89	3.58
② 自分はわかりやすい授業の工夫をしている						3.56	3.88	4.33	3.92
③ 児童の発言や反応を大事にしている						3.89	4.13	4.22	4.08
④ 自分は児童の目を見て話している						4.11	3.88	4.78	4.27
⑤ 授業内容は十分理解させている						4.00	4.00	3.89	3.96
⑥ 自分の板書は構造的で整理されている						2.89	3.25	3.56	3.23
⑦ 習熟の時間を設けている						4.11	3.75	4.22	4.04
⑧ 机間指導を十分している						4.00	3.75	4.00	3.92
⑨ 授業開始のチャイムで授業を始めている						3.67	4.00	3.89	3.85
⑩ 授業終了のチャイムまでに授業を終わらせている						3.22	3.50	3.44	3.38
合計						3.71	3.73	4.02	3.82

表7 児童の授業評価（6月）

	非常に良い：5	良い：4	普通：3	少し悪い：2	悪い：1	1組	2組	3組	総計
① 先生は、ペア学習やグループ学習等をしてくれる						3.71	4.15	3.54	3.80
② 先生はイメージしやすい授業の工夫をしている						3.71	3.96	3.61	3.76
③ 先生は自分の発表や反応を大事にしている						3.75	4.37	3.89	4.00
④ 先生は自分の目を見て話している						3.93	3.81	3.96	3.90
⑤ 授業内容は十分理解できている						3.68	4.15	3.82	3.88
⑥ 先生の板書はわかりやすい						3.79	4.00	3.75	3.84
⑦ 習熟の時間がある						3.82	4.04	3.75	3.87
⑧ 先生は机間指導を十分してくれる						3.96	3.96	3.82	3.92
⑨ 授業開始のチャイムで授業が始まっている						3.57	4.26	3.21	3.67
⑩ 授業終了のチャイムまでに授業が終わっている						3.11	3.33	2.82	3.08
合計						3.70	4.00	3.62	3.77

表 6 と表 7 の実態調査の結果から、授業における教員や児童、学習環境のあるべき姿（学習スタンダード）を設定することが必要であることが再確認された。そこで、先行研究で定めた「教員」・「児童」・「学習環境」の学習スタンダードについて意識化の徹底を図るため、前年度の成果と課題から実施項目をさらに絞り込み、全教員で実施していくことにした。

(3) 前年度までの実践の内容及び成果と課題

本校は、平成 26 年度・27 年度に西都市教育委員会の指定を受け、主題を『みんなが「わかる」「できる」授業づくりを目指した連携型小中一貫教育の推進』、副題を「ユニバーサルデザインの視点を生かした問題解決的な学習を通して」と設定して研究を進めてきた。研究内容は、授業研究班と学習基盤整備班、連携推進班の 3 つの研究班で進めたが、ここでは本研究と関係が深い授業研究班と学習基盤整備班のみを掲載する。

【研究内容（抜粋）】

① 授業研究班

- 学習指導過程及び指導方法の工夫・改善
 - ・問題解決的な学習の充実
 - ・ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善

② 学習基盤整備班

- 授業基盤づくり
 - ・教員スタンダードの作成・活用
 - ・児童生徒スタンダードの作成・活用
 - ・学習環境スタンダードの作成・活用

【成果と課題】

① 授業研究班

《成果》

- ユニバーサルデザインの視点に基づく授業づくりに取り組むことで、教員の意識や児童生徒を見る視点が変わり、授業改善につながった。
- 授業を組み立てる視点が明確になった。小中学校の教員が同じ視点で授業を高め合えるようになり、児童生徒が「わかる」「できる」授業づくりにつながった。

《課題》

- 「わかる」「できる」喜びを味わえるようにするための問題解決的な学習の在り方やユニバーサルデザインの視点の取り入れ方について、さらに研究を進める必要がある。
- 小学校では算数に絞って研究を推進してきたため、次年度以降は他教科での実践につなげていく必要がある。

② 学習基盤整備班

《成果》

- 各学校がこれまでに取り組んできた実践や先行研究で報告された実践をもとに学習スタンダードを作成したことで、妻中校区の児童生徒の実態や困り感に沿った指導を共

有化することができた。

《課題》

- 学習スタンダードの共通理解・共同実践をさらに推進し、児童生徒の具体的な姿の変化にまでつなげるには、教員自身の指導技術のさらなる向上と、指導の徹底・継続が必要である。

【今後の研究の方向性】

2年間の研究の成果と課題をもとに、それぞれの学校でさらに研究を進めていく。

2. 研究仮説

まず、自校の学級経営の状況を教員一人一人が自分のこととして受け止める。その上で組織マネジメントを働かせ、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善と授業を支える学習スタンダードの作成を行い共通実践事項として徹底することで、個々の学級経営力を向上させるととともに学校全体の教育力（学校力）をのばすことができるであろう。

3. 研究の視点

(1) 組織マネジメント

教員の資質・能力には少なからず個人差がある。職務行動評価の観点からすると、授業力（授業企画力、授業実践力、授業評価・改善力）や児童生徒理解力・指導力（児童生徒とのコミュニケーション力、児童生徒理解力、児童生徒指導力）、教員としての基本姿勢（教職員としての使命感や倫理観、自己管理能力）、学校経営や組織への参画・貢献（創造的企画力、組織貢献力、人材育成力、外部折衝力）には、大きな隔たりがある。また、年齢、経験年数などに加え、担当業務の違い（学級担任、専科、少人数指導、管理職等）などを加えると、その違いは複雑さを増す。中央教育審議会(2015)の中で、「我が国の学校や教員は、欧米諸国の学校と比較すると、多くの役割を担うことを求められているが、これには子供に対して総合的に指導を行うという利点がある反面、役割や業務を際限なく担うことにもつながりかねないという側面がある。国際調査においても、我が国の教員は、幅広い業務を担い、労働時間も長いという結果が出ている。以上のような状況に対応していくためには、個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、校長のリーダーシップの下、学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げるとともに、必要な指導体制を整備することが必要である」と報告している。

そこで、本研究では教員に過度な負担をかけることを避けながらも、組織マネジメントの中で教員の学級経営力を高める取り組みを効率的・組織的に行えないかと考えた。中留武昭(2018)は、学校の組織について、組織化しにくい組織特性を有することや、学校組織において統制（トップダウン）による組織化が機能しにくい実態について述べている一方、子どもの教育課題を組織的省察から共有することで協働型組織へ転換する可能性を『①自校の子どもの教育課題の組織的な共有（価値レベル）が、②「自校の子どもの成長のため」という共通の動機（動機レベル）を生み出すとともに、③その教育課題解決に向けた共通の具体的取り組みの自律的な設定（計画レベル）を通して、④自校の子どものための主体的で組織的な

協働（行動レベル）を実現する可能性が高まるとしている。つまり、組織的省察を通して、①価値レベル、②動機レベル、③計画レベル、④行動レベルの4つの次元での組織的な共有を実現することにより、学校組織としての指導論（School Based Teaching Theory）を形成し、教師の主体的統合による組織化のメカニズムを駆動させる可能性が高まる』と指摘している。

本研究では、先行研究である西都市立妻北小学校・妻南小学校・妻中学校(2014・2015)を継続して研究することとした。その上でまず、「①価値レベル」として「自校の学級経営の実態を把握」すること、「②動機レベル」として「その原因を突き止める」こと、「③計画レベル」として「原因解消の方策の共通理解事項を定める」こと、「④行動レベル」として「共通理解事項について、主体的で組織的に取り組む」こととした。次に、教員の資質・能力の個人差を考慮し「①価値レベル」の意思統一を図ることから始め、そのためにどのような実践が可能なのかを吟味した上で校内研修の方向性を定め、学校全体として取り組むことで個々の学級経営力を高めていこうと考えた。

(2) ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善

中央教育審議会特別支援教育の在り方に関する特別委員会(2012)は、『障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている』。そして、『「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、設置者・学校と本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ、「合理的配慮」の観点を踏まえ、「合理的配慮」について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが望ましい』と報告している。

学校には様々な個性をもつ児童が存在しており、学級編成の標準定数や教育環境の課題に加え、教員の資質・能力にも個人差がある。文部科学省(2018)は、小学校学習指導要領解説(総則編)第3章：教育課程の編成及び実施、第4節：児童の発達の支援、(4)指導方法や指導体制の工夫改善など個に応じた指導の充実において、「児童はそれぞれ能力・適性、興味・関心、性格等が異なっており、また、知識、思考、価値、心情、技能、行動等も異なっている。児童が学習内容を自分のものとして働かせることができるように身に付けるためには、教師はこのような個々の児童の特性等を十分理解し、それに応じた指導を行うことが必要であり、指導方法の工夫改善を図ることが求められる。(中略)各学校は、その環境や教職員の構成、施設・設備などがそれぞれ異なっているが、それらに応じて最も効果的な方法を工夫し、組織体としての総合的な力を発揮していくことが大切である。(中略)学校全体が、共通理解の下に協力して教育活動を進めていかななくてはならない」とし、児童の特性を理解した上で組織体としての教育活動を行っていく必要性を述べている。そこで、児童や学級の実態

を十分に把握するとともに、全教員の共通理解を深めながら、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりを行うこととした。その際、様々な背景や個性をもつすべての児童が、学級という集団の中において自分の力を伸ばしながら生きる力を身に付けるため、一人一人の教育的ニーズに応じた学習環境への配慮や授業改善を組織的に取り組んでいくことを確認した。また、学校生活の大半を占める授業では、基礎基本の確実な定着を図りながら、「自己存在感」や「共感的な人間関係」、「自己決定の場」を得られる場を意識的・計画的につくっていかなければならない。また、児童が主体的に学習に取り組むためには、どの子にとってわかりやすい授業であることが重要である。そこで、問題解決的な学習の推進を図るとともに、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりを推進した。

まず、問題解決的な学習を進めるためには、児童が主体的に学習に取り組むことができる授業づくりが必要である。そのためには、学習を進めていく上で、児童が必要感や切実感から課題意識を抱き、問題解決への見通しをもちながら自己解決していくことが大切である。また、それぞれの多様な考えを交流する場を設定することにより、自分の考えをもとに共感的な人間関係の中で自己決定し、より良い意見にまで高めることができるような学習活動を取り入れていくことにした。

次に校内委員会設置や特別支援教育コーディネーター配置などの体制整備を進めながら、障がいの有無にかかわらずすべての児童への支援としてユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業を展開していくこととした。このような取り組みは、通常学級に在籍している困り感がある児童に対しても効果的である。そこで「有効な支援」を学級の実態や教科の特性、指導場面などに応じて工夫し、すべての児童が「わかる」「できる」喜びを実感できる授業を目指していくことにする。本研究においては、西都市立妻北小学校・妻南小学校・妻中学校研究紀要(2014・2015)をもとに、わかりやすい授業の手立てとして、6つの視点を授業に取り入れていくことにした。

6つの視点とは、「焦点化」、「展開の構造化」、「視覚化（ビジュアル化）」、「共有化（学び合い）」、「スモールステップ化」、「動作化・作業化」である。これらを授業内容や学習の理解を促すために有効だと思われる視点を選択し、学習指導過程に位置付けることで、みんなが「わかる」「できる」授業づくりを目指すことにした。

① 焦点化

学習のねらいや活動を絞って焦点化する。学習内容や学習活動は一単位時間の授業から単元を通して単純化するとともに、「今何をするのか」「何が問題となっているのか」「何のために行うのか」を明確に示す。ただ、授業をシンプルにすることは学習目標や学習内容を変えることではない。焦点化を図ることで、児童は学習への見通しをもつことができ、集中して取り組むことができる。

② 展開の構造化

学習内容の焦点化に基づいて授業展開の構造化を図る。授業の進め方、説明の方法、何を体験させるか（何を、どのタイミングで、どうつなげるのか）などを工夫する。焦点化したことを児童にうまく伝えるためには、授業展開に論理的根拠をもつ必要がある。また、授業のめあてとまとめに整合性をもたせることや、授業の導入、展開、終末へと続く学習

内容や児童の多様な考えや思考の流れを、構造化して板書に表示していくことが必要である。

③ 視覚化(ビジュアル化)

学習内容のイメージをもたせるため、可能な限り視覚化を心掛ける。例えば、分数の学習で、ジュースの量を液量図を用いて表し、問題の意味や分数の大きさについて視覚的な理解を図るなどする。他の取組みとして、テレビモニターや実物投影機、写真、デジタルカメラなどのICT機器に加え、ミニホワイトボード、挿絵やカードなどの活用、図解、動作、具体物の提示なども活用する。授業内容を視覚的にとらえやすくして、ねらいの達成につながる大切である。

④ 共有化(学び合い)

授業を進める中における「共有化(学び合い)」とは、個々の意見を交流させ学び合うことで、さらに高い次元の考えに導くことである。ただし一斉授業の中で、一部の理解の早い児童を中心に話し合い活動を進めると、理解できていない子がよくわからないまま授業が進んでしまう危険性がある。まず共有化する前に、児童が自分の考えをしっかりとめる時間を確保することが大切である。個人思考の場では、意見づくりを苦手としている子にヒントカードなどを活用させるなどして自分なりの考えをもたせたい。その後共有化する場を設定することで、自分の考えに他の意見を組み合わせることでより高まった意見をもつことが期待できる。共有化の場面では、わかったことだけでなくわからないことも出し合うことで、不安の解消や教え合いなどにもつながることになる。また、ペア学習やグループ学習などを効果的に取り入れて、段階的に練り合いすることで授業の活性化を促す。

⑤ スモールステップ化

初めから高い目標を設定するのではなく、細分化した小さな目標達成を積み重ねながら、最終目標に向けてステップを細かく構成する。そして、児童の理解状況に合わせて、ステップを一段ずつクリアさせていき、理解を深めていく。一人一人に合ったスモールステップは、児童に成功体験を積み重ねる達成感を味わわせることにつながる。

⑥ 動作化・作業化

身体を使った動作化や作業化により理解を深めさせる。認知に偏りがある児童は、学習活動や学習内容の理解に対する困難さを示すことがある。認知を要する学習活動を苦手としていても、感覚を利用する学習活動は得意とする児童に出会うことは少なくない。こうした児童には、認知に偏らない授業の工夫をすることが必要である。そこで、動作化や作業化により感覚的に理解させる過程を授業のなかに導入するのである。例えば、国語の授業ではただ読むだけでなく、書いてあることを実際に動作化してみるなどの工夫を行う。この方法は認知を助けるだけのものではなく、認知だけでは拾えない全く新しい気づきを得ることに寄与する。

ただ、上記の6つの視点を講じても、学習に困り感を抱き学習が停滞してしまう児童は少なくない。その際は、授業中の机間指導を中心に教員が学習を見届け、その児童の困り感に応じて個別の支援や指導を行う必要がある。また、授業前のつまずきの予想やレディ

ネスの把握が確かなものであるほど個別の配慮が意図的になされやすい。また、授業では、学習内容を理解できた状態である「わかる」から、わかったことを生かして自分の力で問題を解決する「できる」状態にまで児童を高めていくことが重要である。そのために、ユニバーサルデザインの視点を生かした問題解決的な学習の充実を図り、みんなが「わかる」授業を行うとともに、学習内容が確実に定着するよう習熟の時間の確保と見届けを行い、「できる」段階にまで児童を高めていくようにした。

(3) 学習スタンダードの作成・活用

授業における児童の困り感を軽減させて学びやすい環境を整えるために、教員や児童、学習環境の学習スタンダードをどう設定するかについて、前年度までの研究をもとに全教員で評価項目を見直した。その結果、「全ての児童が学びに参加できる授業」「多様な学び方に対し柔軟に対応できる授業」「視覚や触覚に訴える教材・教具や環境設定が準備されている授業」「欲しい情報がわかりやすく提供される授業」「間違いや失敗が許容され、試行錯誤をしながら学べる授業」「現実的に発揮することが可能な力で達成感が得られる授業」「必要な学習活動に十分に組みこめる課題設定がなされている授業」という観点から前年度まで活用した学習スタンダードを見直すこととした。その際、全教員及び全学級で徹底させることを目的として、必要最低限度の項目に絞ることとした。

まず、学習スタンダードの概要（表 8）をまとめ、その後、児童スタンダード（表 9）、教員スタンダード（表 10）、学習環境スタンダード（表 11）を作成して活用することにした。

表 8 学習スタンダードの概要

学習スタンダード名	目的
児童スタンダード	授業中、児童が心がけるべきことを統一することで、学習に集中しやすくする
教員スタンダード	教員の働きかけ方を、どの児童にとっても理解しやすいものにする
学習環境スタンダード	安心して、落ち着いて学べる学習環境や困り感に対応してもらえる学習環境を整備する

表 9 児童スタンダード

1 授業の始業と終業
(1) 授業の始まりの時間を守る
2 聴く態度
(1) 話す相手を見ながら傾聴する
3 反応
(1) 友達の意見に、「賛成・反対・追加・改良」などの意見をもつ
4 学習環境
(1) 授業中の机の上に置くものは、必要最低限度の学習用具にする

表 10 教員スタンダード

1 教員の姿勢
(1) 児童の目を見て話す
(2) 話す際、「間」を意識する
(3) 教員の立つ位置（含む：机間指導）に留意する
2 簡潔な発問や指示、構造的な板書
(1) 一文を短く、説明も短くして児童の意見を引き出す
(2) 頭括系（2つ話します。1つは～ 2つは～）を活用する
(3) 構造的で整理された板書にする
3 望ましい姿の確認と称賛
(1) 授業を受ける望ましい態度を理解させる
(2) 指導した結果、成長した部分を賞賛する
(3) 望ましい行動を見逃さずに認めて賞賛する
4 全員参加の授業
(1) 学習課題やめあてをしっかりとらえさせる
(2) 効果的な学習形態を用いる
(3) 個人思考や個別指導の場を工夫する

表 11 学習環境スタンダード

1 授業の始業と終業
(1) 授業の始まりと終わりの時刻を守る
2 座席の配置
(1) 学力、人間関係、間隔、動線、視線を考慮する
3 受容的な雰囲気づくり
(1) 意見交流の場は、間違いが許される場とする
4 教室掲示
(1) 教室前面の視覚刺激（特に前面は最小限の掲示）

4. 研究実践の検証方法

組織マネジメントを働かせて教員の主体的統合による組織化を行い、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善や学習スタンダードの内容を全教員で検討することで、「わかる」「できる」授業を共通実践していく。

その上で、6月に行った授業評価を、2月に同じ内容で実施することにより実践内容を検証する。

5. 結果（教員及び児童のアンケート結果）

(1) 「研究の進め方」の検証

アンケートを実施するに当たり、「①価値レベル」として自校の学級経営の実態を把握す

ることに関しては「学級経営の実態把握」、「②動機レベル」としてその原因を突き止めることに関しては「原因追求」、「③計画レベル」として原因解消の方策の共通理解事項を定めることに関しては「原因解消の方策」、「④行動レベル」として主体的統合による組織化に関しては「組織的な取組み」として評価項目を設定した。それに「研究意義の納得感」と「研究後の満足感」を加えた6項目を評価項目とした。それぞれの項目について、「非常に良い」を5ポイント、「良い」を4ポイント、「普通」を3ポイント、「少し悪い」を2ポイント、「悪い」を1ポイントとして評価し、その平均を取った結果がそれぞれ表10である。

表10 研究の進め方について

非常に良い：5 良い：4 普通：3 少し悪い2 悪い：1	低学年部										中学年部										高学年部										
学級経営の実態把握	4	3	5	3	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	5	5	3.85	
原因追及	3	4	3	3	4	2	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	5	4	3.42		
原因解消の方策	3	3	3	4	4	2	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	5	4	3.58			
組織的な取組み	4	3	5	4	5	3	4	4	4	4	3	5	4	5	3	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4.19		
研究意義の納得感	4	3	5	4	4	2	5	4	5	4	4	5	5	4	4	2	5	4	5	4	5	4	4	4	3	5	5	4.15			
研究後の満足感	4	3	5	4	4	2	4	3	3	4	4	5	4	3	3	3	3	4	5	4	3	4	3	4	3	4	5	4	3.73		

ここでは「組織的な取組み」と「研究意義の納得感」が高い評価を得た。これまでの校内研究は、教科等の指導法に絞るとともに、教育方法について仮説検証を行うものが多かった。本研究では、授業において指導に困難さを感じる児童への指導がスムーズに行えていない現状を共通理解することから始めたので、学級経営の根幹となる授業改善を学校全体の問題として関連付けたことが評価を高めたと考える。また、授業力や児童生徒理解力・指導力、教員としての基本姿勢、学校経営や組織への参画・貢献に個人差が大きい教員集団だからこそ、全職員で共通実践事項を検討したことで納得感を得ることができた。すべての教員の気持ちを受け入れることは厳しいが、最低限の共通実践事項を全教員の合意の上で決定し、教員相互で高め合う過程には連帯感が生まれた。さらに個別の指導法を加えていくことで、安定した授業と学級経営につながった。

(2) 授業評価

授業評価については、「学習形態の工夫」「分かりやすい授業の工夫」「発言や反応の取扱い」「目を見て」「授業の理解」「構造的な板書」「習熟の時間の設定」「机間指導の充実」「授業開始の順守」「授業終了時間の順守」の10項目を評価項目とした。それぞれの項目について、「非常に良い」を5ポイント、「良い」を4ポイント、「普通」を3ポイント、「少し悪い」を2ポイント、「悪い」を1ポイントとして、実践実施初期の6月と実施後期の2月に教員と児童に評価させた結果が図2～図7である。

※評価項目は、図の中では次のように省略

- ・「自分（先生）は、学習形態（ペア学習やグループ学習）を工夫している」⇒「学習形態」
- ・「自分（先生）は、わかり（イメージし）やすい授業の工夫をしている」⇒「授業工夫」
- ・「児童（自分）の発言や反応を大事にしている」⇒「発言等」
- ・「自分（先生）は、児童（自分）の目を見て話している」⇒「目を見て」
- ・「授業内容は、十分理解させている（できている）」⇒「授業内容」
- ・「自分（先生）の板書は、構造的で整理されている（わかりやすい）」⇒「板書」
- ・「習熟の時間を設けている（時間がある）」⇒「習熟時間」
- ・「机間指導を十分している（十分してくれる）」⇒「机間指導」
- ・「授業開始のチャイムで授業を始めている（授業が始まっている）」⇒「授業開始」
- ・「授業終了のチャイムまでに授業を終えている（授業が終わっている）」⇒「授業終了」

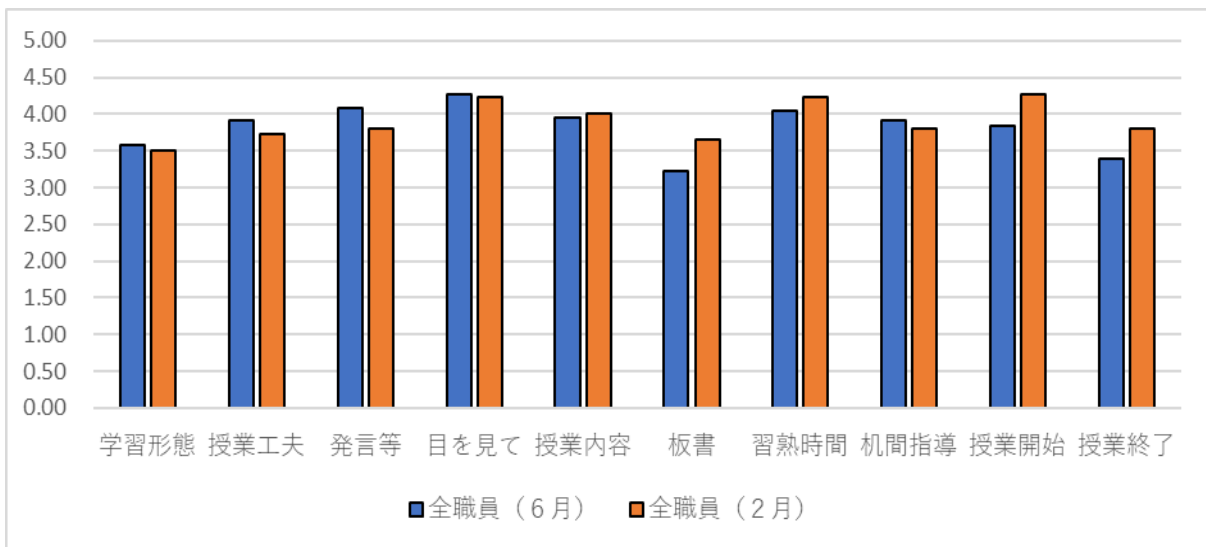


図 2 6月と2月の授業評価（全教員）

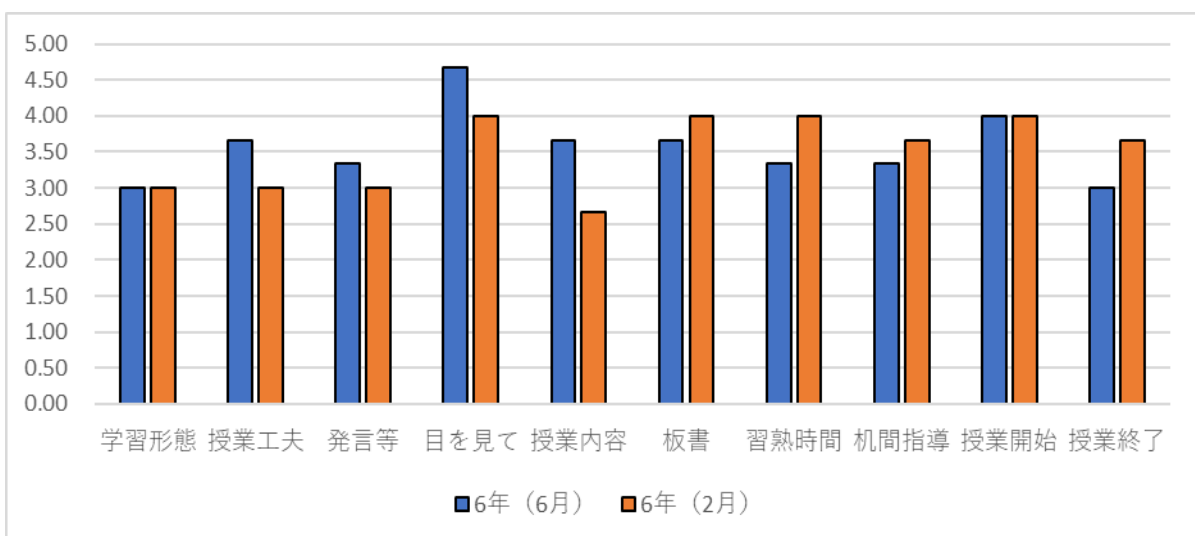


図 3 6月と2月の授業評価（6年担任）

学級経営力の向上をめざす組織マネジメント
 -スタンダードの作成とユニバーサルデザインを取り入れた授業改善を通して-

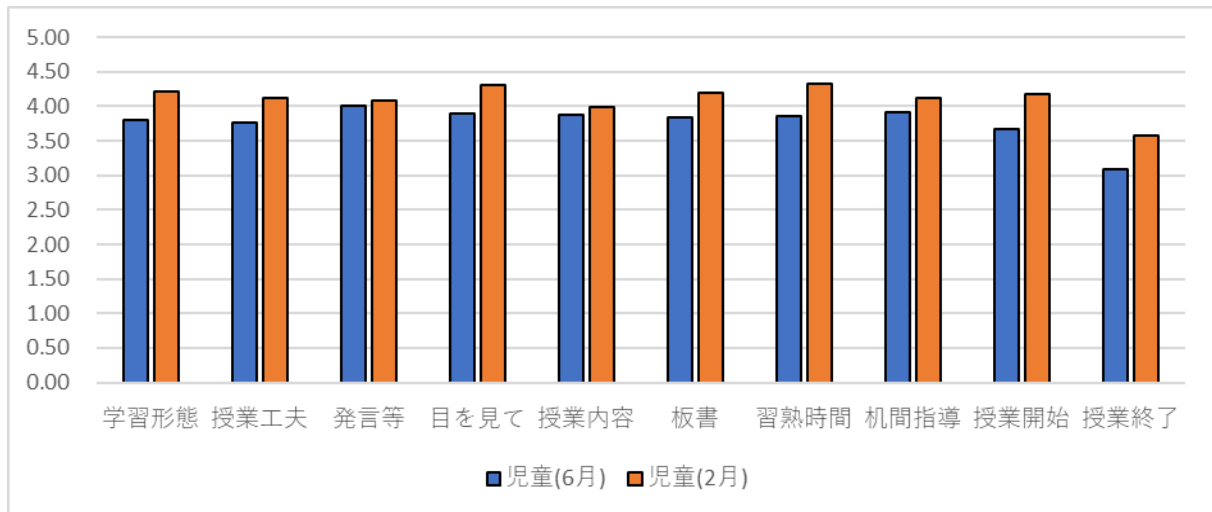


図4 6月と2月の授業評価(6年児童)

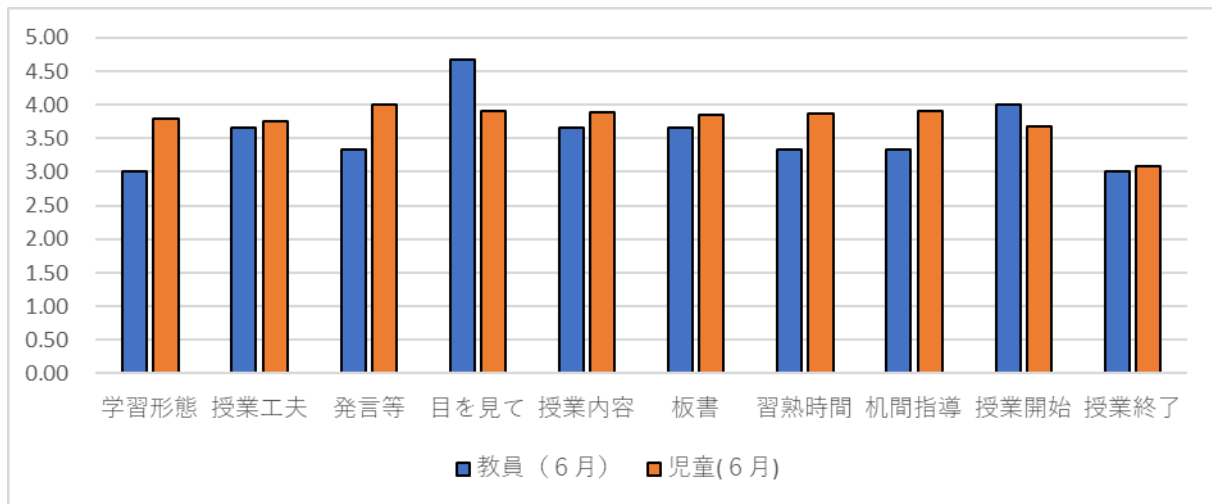


図5 6月の授業評価(6年学級担任と児童)

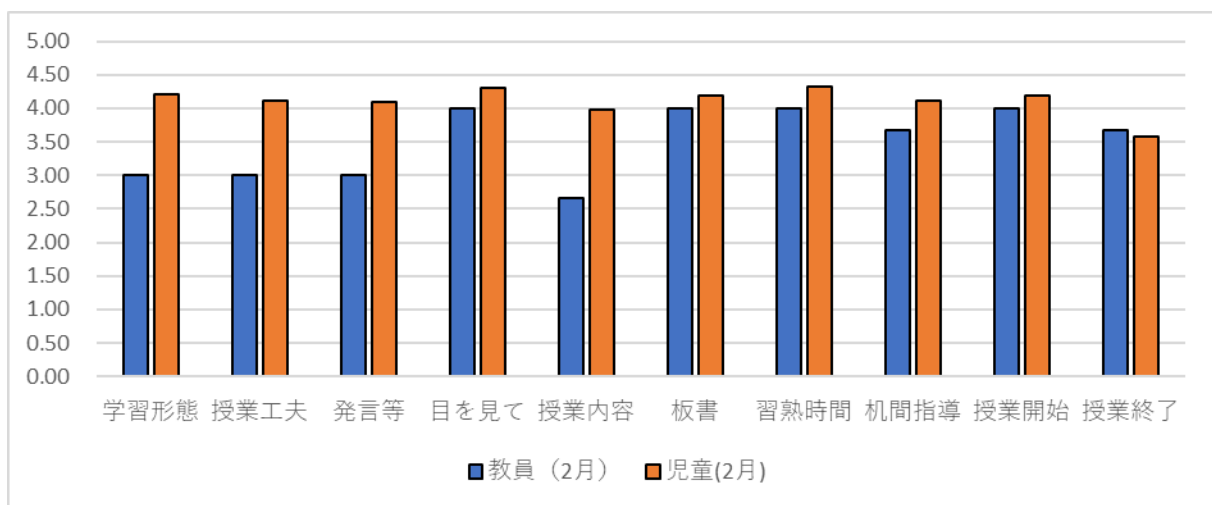


図6 2月の授業評価(6年学級担任と児童)

図2の全職員による授業評価では、「学習形態」「授業工夫」「発言等」「目を見て」「机間指導」の項目において低評価であった。これは、授業公開の折に10項目の評価項目を授業観察のポイントに位置付けたことから、特にこの評価項目についての教員の意識が高まったことに起因していると考えられる。

図3の6年担任による授業評価では、「授業の工夫」「発言等」「目を見て」の項目において、図2における全教員の評価と同じ傾向がみられた。「授業内容」については、全国学力テストの結果が思うように伸びなかったことを反省としてあがった。

図4、図5、図6の6年学級担任と6年児童による授業評価では、教員より児童評価が高いことが話題となった。6年生の教員と児童との信頼関係が高いのだという意見がある中で、授業は教員と児童が共同してつくるという意識を児童の中に育むことが肝要であり、そのためには児童自身も学習活動について明確な評価規準をもつことが重要であることが指摘された。「学習形態」「授業工夫」「目を見て」「板書」「習熟」「授業開始」「授業終了」の項目については、改善されたという実感を児童がもつことができた半面、あまり評価されなかった「発言」「授業内容」「机間指導」の項目については、さらに徹底していく必要性を感じた。

(3) 授業における指導の困難さ

6月に実施した授業における指導の困難さについて、共通実践した結果が図7である。

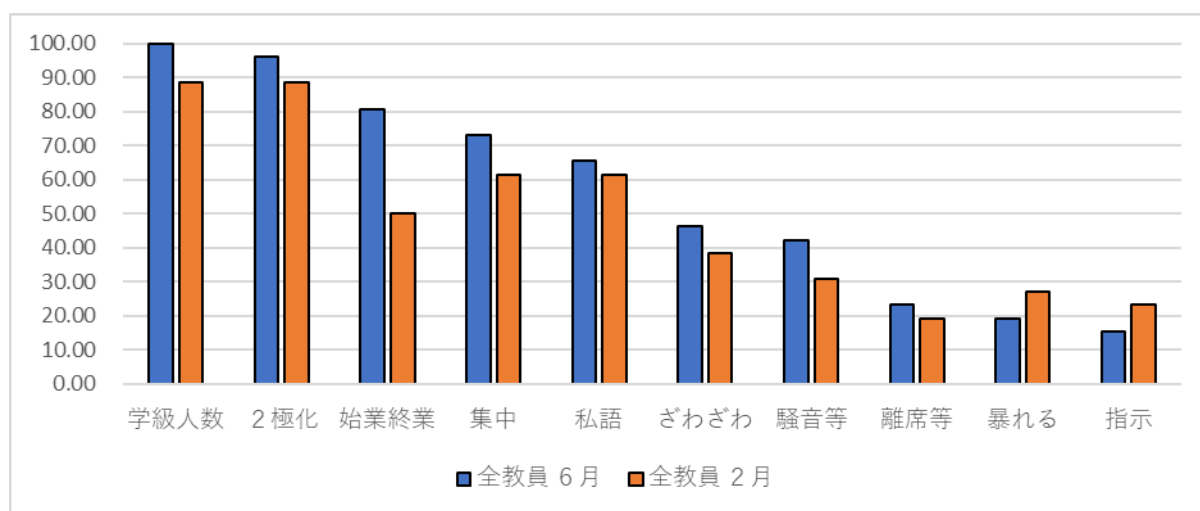


図7 6月と2月の授業における指導の困難さ（全教員）

10項目中8項目において授業における指導の困難さが減少している。「学級構成人数が多すぎる」という項目については、学級編成の標準定数は固定されて改善されていないにもかかわらず、困難さを感じる割合を減じている。児童の授業への集中が深まることで、学級全体に落ち着きが増してきたことに起因することが職員間での話題となった。また、2極化についても同様の意見が寄せられた。「暴れたり物を壊したりする」「教員の指示が通らない」について困難さが増加しているのは、集団生活に不適應を起こしていた児童が、冬季休業明けに暴力的な言動を繰り返したことに起因すると考える。

6. 考察

(1) 組織マネジメント

実践を進めていく中で、個々の学級経営の好ましい状況が学年・全校へとつながることで、全学級の連帯感が生まれて効果が一層あがることが実感できた。さらに、小中一貫教育推進（前年度研究）により、小中学校の教員が同じ視点で授業を見つめ直すことができた成果をもとに、小学校においてさらに深く検証することができた。また、前年度までの研究を継続することで、新たな負担が増えることなく研究を進めることができた。一方、学級編成の標準定数が多いことや学力の2極化など、授業改善や学習スタンダードの作成・活用などだけでは、根本的な問題の解決には厳しいものがあるという現実もあった。

中留武昭(1987)は「“教師が生きる、教師を生かす学校経営”の核は結局、教師の専門的力量的の向上に期待し、それを組織的・計画的・科学的に行う校内研修の経営いかにかかっている」と述べている。やはり研修は、形式的に実施するのではなく「やらされる」ものから「やるべきである」と教員が実感するものに方向転換していく必要がある。また、中武武昭(1987)は同著で「“実践に生きる研修”を展開するということは、学校の教育課題の解決過程で、課題の解決が協働で図られるということとともに、個々の教師の資質、力量もあわせて形成されることが教師本人にとっても、明確に実感される」とも述べている。全体で共通実践していく最低ラインを徹底させたいうえで、個々の個性を発揮していくことも肝要であると考ええる。

「原因追及」や「原因解消の方策」についてそれほど評価が上がらなかったことには課題を残した。的確な原因追及が行わなければその方策も曖昧なものになってしまう。指導の困難さをより具体的に調査するとともにその原因を深く掘り下げる必要があった。すなわちこのことが研究後の満足感がそれほど高い評価を得なかったことだと考える。

(2) ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善

特に「学習形態」においては、個人思考から集団思考へ機械的に移行させるのではなく、指導計画や学習内容、児童の思考の高まりなどを考慮する必要があることが事後研究会で指摘された。「授業工夫」では、視覚化や焦点化、スモールステップ化など今後とも研究を進めていかななくてはならないこと、「発言等」においては、特に練り合いの部分において、児童の多様な考えを授業のめあてに沿ってどのように取り上げて、どのように収束させていくのかについて議論が交わされた。これらの授業改善の視点は、すぐに取り組めて成果が上がるものと、「焦点化」や「共有化」、「構造化」のようにより深い研究が必要なものがある。授業参観の中で個々の教員がそれぞれに研究を深めていたが、具体的な指導技術については今後の課題である。年度当初に、教員や児童の授業評価から研究内容を絞っていったのはよかったが、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善では、授業参観時の授業評価のポイントにさらに具体的な評価項目を組み入れることで、さらに教員や児童の意識が焦点化され、効果が上がると考える。

一方、「板書」「授業開始」「授業終了」の項目に関しては評価を上げた。特に板書では、めあてとまとめの整合性などを意識することができたので、授業の展開が整理されて授業を進めることができた。また、授業の開始や終了時刻の順守については、これまで各学級の取組

みにばらつきがあり教員間の不満が高まっていた。学校全体で授業と休憩時間や休憩時間のけじめがつくことは、各学級における児童の集中につながり、学校全体の授業時間の充実につながっていった感がある。

さらに、それぞれの教員には、授業力、児童生徒理解力・指導力、教員としての基本姿勢などに大きな個人差があることに加え、年齢、経験年数、担当業務の違いなど、資質や力量に大きな差がある。ただし、中留武昭(1987)は、教師の資質と力量との関係について、「いわば人格的要素の強い概念として見た場合、これらを基底にしてより専門職としての発展を遂げていく“能力(原動力)”を“力量”と解することができよう。もっともこのような識別をした場合、後者の力量はこれまでどちらかといえば専門的な知識や技能(技術)に重点をおかれてきた観もある。ここで重要な点は、後述のように①資質と力量の、よりち密なトータルな構造的関係の吟味と、②双方を実現するためのより実践的な研修(免許、資格までひろげる必要あり)の内容や方法との関連構造化を、③行政や経営の範囲との関連において、科学的に吟味する実践や実証的研究が、もっと活性化してしかるべきことを課題として初めに提唱しておきたい」としている。すなわち、教員としての職能的成長を、資質(教育愛、使命感、教育的意欲・情熱)の向上を基底としながら、専門性において深化・強化していかなくてはならない。その上で、力量を高めるためにも、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善は効果的であると考ええる。

(3) 学習スタンダードの作成・活用

授業時間を充実させるための基本を、前年度までのスタンダードを活用して必要最低限に精選したことで徹底することができた。「児童スタンダード」については、特に授業の始まりの時刻を守ることに意識が高まり、改善が見受けられた。また、「教師スタンダード」の「教師の姿勢」や「簡潔な発問や指示、構造的な板書」については、教員自身は実践できていると認識していたが、授業後の研究会において指摘されることにより再認識されることとなった。「学習環境スタンダード」では「授業の始業と終業」が話題に上がった。その中で、始業は教員と児童の共同作業だが、終業については教員の責任であるとの意見が出た。また、授業の始業と終了時刻を順守するのは、授業時間が固定されている専科の教員が多いことも判明した。この研究の過程で改善されたことは評価できるが、さらに徹底させたい。今後は、学習スタンダードの項目を発達段階に応じて児童とともに作成することで、児童の意識が一層高まるのではないかと考える。

7. 総括

「授業における指導の困難さ」は図7から、改善されたことがわかる。それは一部児童の教師への反抗や徘徊が発生しても揺るぎないものであった。全職員がそれらの児童の指導に関わろうとする態度の表出があり、以前は動揺が走っていた児童も落ち着いた行動を見せる場面が増えた。授業の改善が学級経営を安定化させたことで個々の学級経営力が高まり、結果的に学校力は力強さを増した。そして、学校力が増したことは、個々の学級経営に好影響を及ぼした。

※表記について「障害⇔障がい」

以下に掲げる場合を除き、障害の「害」の字を平仮名標記に改めた。

- ・参考文献や書籍で使われている場合など
- ・法令、条例等の名称及びそれらの中で用いられている特定のものを指す用語

引用及び参考文献

国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2005)「学級運営等の在り方についての調査研究」
報告書(2005), pp.1

<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/unei.pdf> (2022.11.1 最終確認)

小松郁夫(2000)「学校経営をめぐる問題の現状とその対応ー関係者間の信頼と連携による魅力ある学校づくりー」国立教育研究所広報第 124 号

https://www.nier.go.jp/kankou_kouhou/124komatsu.htm (2022.11.1 最終確認)

埼玉県立総合教育センター(2012)「小・中・高等学校及び特別支援学校におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践に関する調査研究 (最終報告)」

<https://www.center.spec.ed.jp/6949ff8306cc55d355f8011b41b962bf/19ca0eaffbc2d5408c7f03003d88ad01> (2022.11.1 最終確認)

西都市立妻北小学校・妻南小学校・妻中学校(2014・2015)『みんなが「わかる」「できる」授業づくりを目指した連携型小中一貫教育の推進～ユニバーサルデザインの視点を生かした問題解決的な学習を通して～』西都市立妻北小学校・妻南小学校・妻中学校研究紀要
中央教育審議会特別支援教育の在り方に関する特別委員会(2012)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm
(2022.11.1 最終確認)

中央教育審議会(2015)「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (2022.11.1 最終確認)

中留武昭(1987)「学校改善実践全集 15 教育実践に生きる研修」ぎょうせい, pp. 3,20,26

中留武昭(2018)「講座 現代の教育経営 4 教育経営における研究と実践」日本教育経営学会<編> 学文社, pp.107-108

宮崎県教職員評価制度(2022)

https://pip1-excel.officeapps.live.com/x/_layouts/GetFileCopyFileHandler.aspx/?sessionId=15.OS1PEPF00001F791.A78.1.V25.18093A8hN0r8rQuvL90UG1jI614.5.ja-JP5.ja-JP21.mkkc.miyazaki-c.ed.jp1.S1.N16.16.0.15830.4230014.5.ja-JP5.ja-JP1.V1.N0.1.S&workbookFileExtensionName=.xlsx&workbookCopyFileType=Pdf&workbookFilename=07-R4-%E8%A9%95%E4%BE%A1%E3%82%B7%E3%83%BC%E3%83%88%EF%BC%88%E6%95%99%E8%AB%AD%E3%83%BB%E8%AC%9B%E5%B8%AB%EF%BC%89.xlsx&latest

[StateId=0&WacUserType=WOPI&usid=f99e3bb2-6fe1-4fdb-afbc-6c178047d980&NoAuth=1&waccluster=PJP1&wtp=1&una=1&ssn=%E3%82%B7%E3%83%BC%E3%83%88&ori=1&psz=9&scl=2&rv=1&ipa=0&pp=1&psp=1&pep=4&tpc=1&m=0.7480314960629921%200.7480314960629921%200.2362204724409449%200.2362204724409449%200.31496062992125984%200.31496062992125984&#toolbar=0&zoom=100](http://www.yamagata-c.ed.jp/%E5%90%84%E7%A8%AE%E3%83%80%E3%82%A6%E3%83%B3%E3%83%AD%E3%83%BC%E3%83%89/%E7%A0%94%E7%A9%B6%E6%88%90%E6%9E%9C/cab/?action=cabinet%20main%20download&block%20id=327&room%20id=17&cabinet%20id=34&file_id=1106&upload_id=1741)

(2022.11.1 最終確認)

宮崎県教育研修センター(2014)「高等学校における授業のアクセシブル・デザイン」

http://tokushi.miyazaki-c.ed.jp/wp-content/uploads/2022/03/accessible_design.pdf

(2022.11.1 最終確認)

文部科学省(2012)「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2022.11.1 最終確認)

文部科学省(2019)「生徒指導提要」教育図書株式会社, pp.5

文部科学省(2018)「小学校学習指導要領解説・総則編」東洋館出版, pp.103

山形県教育研修センター(2013)「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」研究報告書第80号

[http://www.yamagata-c.ed.jp/%E5%90%84%E7%A8%AE%E3%83%80%E3%82%A6%E3%83%B3%E3%83%AD%E3%83%BC%E3%83%89/%E7%A0%94%E7%A9%B6%E6%88%90%E6%9E%9C/cab/?action=cabinet action main download&block id=327&room id=17&cabinet id=34&file_id=1106&upload id=1741](http://www.yamagata-c.ed.jp/%E5%90%84%E7%A8%AE%E3%83%80%E3%82%A6%E3%83%B3%E3%83%AD%E3%83%BC%E3%83%89/%E7%A0%94%E7%A9%B6%E6%88%90%E6%9E%9C/cab/?action=cabinet%20main%20download&block%20id=327&room%20id=17&cabinet%20id=34&file_id=1106&upload_id=1741) (2022.11.1 最終確認)