

平成 30 年度「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」

平成 29 年度保護者に対する調査の結果を活用し  
た効果的な学校等の取組に関する調査研究

国立大学法人お茶の水女子大学

平成 31 年 3 月 29 日

## 目次

第1章 調査研究の概要	1
-------------	---

### (統計分析)

第2章 「教育効果の高い学校」の特徴	6
--------------------	---

第3章 「校内格差を克服している学校」の特徴	30
------------------------	----

第4章 教師からの承認・分かるまで教える指導が児童・生徒の学力に与える影響	54
---------------------------------------	----

第5章 どのような学校風土が学力不振に有効なのか？ 一分位点回帰を用いた効果の異質性への着目	65
---	----

第6章 教師の配置によって学校の平均学力は向上するのか？ 一学校パネルデータを用いたハイブリッドモデルによる検証	74
---	----

### (事例調査)

第7章 「成果が上がっている学校」の抽出	84
----------------------	----

第8章 高い成果を上げている学校 事例研究	87
-----------------------	----

第9章 過年度の訪問調査結果の再分析	115
--------------------	-----

第10章 成果を上げつつある学校	126
------------------	-----

第11章 高い成果を上げている学校・教育委員会の訪問レポート	141
--------------------------------	-----

### (結論)

第12章 知見の統合と教育政策・実践への示唆 (浜野)	232
-----------------------------	-----

# 第1章 調査研究の概要

浜野 隆

## 1. はじめに

本事業は、平成29年度全国学力・学習状況調査の結果と保護者に対する調査（必要に応じ、それ以外の年度の調査）のデータをもとに、家庭の社会経済的な背景を踏まえた上で、小学校・中学校における効果的な指導方法や教育委員会の取組に関する分析を行うものである。ここで、「効果的」というのは、「学力向上」に効果的であるということと、「学力格差の克服」に効果的であるということの双方を含む。また、効果的な指導方法を可能にするためには、学校経営、教育行政上のサポートが必要であると考えられるが、どのような支援や条件整備が「効果的な指導法」に結びついているのかを明らかにする。

学力および学力格差（家庭の経済状況による学力差）に影響する要因として、学校のいかなる変数が強く関係しているのかについて実証的に検討する。そのために、「児童生徒の学力向上に高い成果を上げている学校」および「家庭の社会経済背景等による（校内の）学力格差を克服している学校」を抽出し、そのような学校の特徴や取組、教育委員会の施策等について明らかにし、学校および行政にとっての実践的課題を提示する。

## 2. 平成29年度保護者調査の概要

### (1) 調査対象と回収状況

保護者調査の対象は、無作為に抽出された、公立学校における本体調査を受けた児童生徒の保護者である。対象数と回収状況は次の表の通りである。

	保護者			学校		
	対象数	有効回収数	回収率(%)	対象数	有効回収数	回収率(%)
小学校	60,167	55,167	91.7	1,186	1,153	97.2
中学校	77,491	67,309	86.9	799	692	86.6

### (2) 調査時期

調査は、平成29年5月に実施された。

### (3) 調査内容

調査の内容は次のような項目で構成されている：家庭の状況（きょうだい構成や一緒に住んでいる人、保護者の単身赴任等）、保護者の子供への接し方、子供の土曜日や放課後の過ごし方、子供の教育に対する考え方、子供が通っている学校について、学校や地域との関わり、保護者の行動、家庭の蔵書数、保護者の社会経済的背景、普段の帰宅時間。

### (4) ウェイトづけ

回収されたデータにウェイトをつけて、全国レベルでの推定を可能としている。詳細については、国立大学法人お茶の水女子大学（2018）を参照されたい。

### 3. 本報告書の構成

本報告書は次のような構成となっている。

第1章 調査研究の概要 (統計分析)
第2章 「教育効果の高い学校」の特徴
第3章 「校内格差を克服している学校」の特徴
第4章 教師からの承認・分かるまで教える指導が児童・生徒の学力に与える影響
第5章 どのような学校風土が学力不振に有効なのか？ —分位点回帰を用いた効果の異質性への着目—
第6章 教師の配置によって学校の平均学力は向上するのか？ —学校パネルデータを用いたハイブリッドモデルによる検証—
(事例調査)
第7章 「成果が上がっている学校」の抽出
第8章 「成果が上がっている学校」の特徴
第9章 過年度の訪問調査結果の再分析
第10章 成果を上げつつある学校
第11章 高い成果を上げている学校・教育委員会の訪問レポート
(結論)
第12章 知見の統合と教育政策・実践への示唆 (浜野)

以下、各章の記述をもとに、研究内容と方法について概要を記載しておく。

### 4. 調査研究の内容と方法

#### (1) 統計分析

##### ①「学力向上に高い成果を上げている学校」の特質の解明 (第2章)

これまでの様々な調査研究からも、家庭の社会経済背景と子供の学力との間に強い相関があることが指摘されている。それは、学校レベルでの社会経済背景による学力差（学校間の差）となって現れる。正答率の学校平均はその学校が置かれた社会経済背景の影響を受けるため、平均正答率の高い学校を即、「学力向上に高い成果を上げている学校」と見なすことはできない。あくまでも、その学校が置かれた社会経済的背景を考慮して、より高い達成度（学力水準の高さ）を示している学校を「学力向上に高い成果を上げている学校」と見なす必要がある。本研究においては、「学力向上に高い成果を上げている」の基準を、「その学校に通う児童生徒の社会経済的背景から推計される学力」と「実際に達成された学力」との差で捉え、後者が前者を大きく上回っている学校を「学力向上に高い成果を上げている学校」とする。また、学力は単年度ではなく、過去の年度にさかのぼって見る必要がある。そして、「学力向上に高い成果を上げている学校」とそうでない学校の学校での取組や児童生徒の特性を比較し、効果的な指導法を明らかにしたい。

##### ②「校内の学力格差を克服している学校」の特質の解明 (第3章)

「学力向上に高い成果を上げている学校」は、学校の平均学力に注目しているため、学校内での学力のばらつきや、学校内での学力格差（家庭の社会経済的背景による格差や通塾・非通塾による格差）には注目していない。そこで、本研究では、校内での学力格差にも着目し、次のような手順で「校内の学力格差を克服している学校」を特定することにす

る。

1. 対象となる地域の平均正答率よりも少し低い「基準点」を設定する。
2. 子供たちを家庭の社会経済的背景（親の学歴や収入など）や通塾の有無等、いくつかのカテゴリーに基づいて集団に分ける。
3. 集団ごとの「基準点」に対する「通過率」（設定した基準点をどれくらいの割合の子供が上回ったか）を求める。
4. すべての集団カテゴリーについて、「通過率」がある水準を上回っている場合、その学校を「校内の学力格差を克服している学校」とみなす。

この手法は志水（2009）を参考にしたものであるが、学校内の学力格差に注目したものであり、前述の「学力向上に高い成果を上げている学校」とは区別される。すなわち、通塾・非通塾や保護者の収入、学歴によらず、一定の通過率を達成している学校（校内の格差を克服している学校）であり、その特徴を明らかにすることには実践的な意味があると考えられる。

このようにして特定した「校内の学力格差を克服している学校」とそうでない学校の学校での取組や児童生徒の特性を比較し、効果的な指導法を明らかにしていきたい。

### ③学校の取組および教師の指導方法が学力に与える影響（第4章、第5章）

学校の取組や学校風土、および教師の指導方法が学力に与える影響を統計的な手法を用いて検討する。その際には、学力に影響する様々なバイアスを除去したうえで学校の取組や指導法が学力に与える影響の分析を行う。学校外の要因（主に家庭環境）を考慮したうえで、学校の取組や指導法が学力に与える効果を検討する。教師の指導方法については、特に、児童生徒から見た「教師からの承認」「個別の指導」の影響を分析する（第4章）。

本研究では、学校の取組について「効果の異質性」も同時に検証していく。例えば、重回帰分析によって算出される推定値は、分析対象の児童生徒に対する平均的な効果が想定されているが、現実的には、ある教育的処置がどのような人物に対しても同等に作用するというようなことは考えにくい。そこで、傾向スコアを用いた層別分析や分位点回帰分析（quantile regression analysis）といった手法を用い、学校の取組の効果について、例えば学力が高い児童生徒と、学力が低位に留まる児童生徒で異なる教育的処置が有効であることなどを示すことで、格差の軽減の方法についてのインプリケーションを得る（第5章）。

### ④学校パネルデータによる教員配置効果の分析（第6章）

全国学力・学習状況調査において同一の学校を5年間追跡したデータを用い、教職経験年数を考慮した教員配置が学力に及ぼす影響について検討する。教職経験年数と学力の関連分析は、これまでの学力研究において注目されることはあったが効果を実証することの難しいテーマであった。

従来の教職経験年数と学力の関連分析においては、次の2点の課題が残されてきた。第一に、経験豊富な教師を配置することは、学校全体に対して影響するのかもしれないということも考慮すべきである。こうした学校全体への影響も考慮すれば、学校レベルのデータ分析を行う必要があるだろう。第二の残された課題は、これまでの分析結果が一時点のデータに留まってきたことにある。経験豊富な教師を配置することの効果は、すぐに観測されるのが望ましいことは間違いないが、広義の「教育効果」は長期的に観測しなければ把握できないものも多い。第6章では、これらの2つの残された課題を踏まえつつ、教職経験年数を考慮した教員配置が学力に及ぼす影響について分析を行っていく。

## (2) 事例分析

児童生徒の社会経済的背景は学力に強く影響しているが、在籍する児童生徒の社会経済的背景にかかわらず、高い学力を達成している学校は存在する。平成 25 年度・26 年度の調査研究（国立大学法人お茶の水女子大学 2014, 2015）では、学校に通う児童生徒の社会経済的背景からその学校がどの程度の学力を達成すると予測されるか（推測値）を計算し、その推測値を実際値が大きく上回る学校を「高い成果を上げている学校」とみなした。その中から、特に高い成果を上げていると思われる学校を訪問し、聞き取り調査等を実施した。その結果、「高い成果を上げている学校」には、「充実した家庭学習指導」「言語に関する指導の徹底」「基礎・基本の定着の重視」「補充学習」といった特徴があり、これらの実践を可能にし、実効性を高めている諸条件として「少人数指導・少人数学級」「管理職のリーダーシップと同僚性の構築・実践的な教員研修」「小中連携の重視」「学力調査の積極的な活用によるモニタリング」があることが明らかになっている。しかしながら、平成 25 年度・26 年度の調査研究では、一時点の学力データで判断したということもあり、より頑健性の高い結果を得るためには、継続的に高い成果を上げている学校を分析することが課題として残された。

本研究においては、ある時点の保護者調査から過去数年間は、学区の社会経済的背景は変化していないと仮定して回帰分析を行い、継続的に効果を上げている学校を抽出することにする（第 7 章）。また、本研究は、統計分析の項で述べたように、「学力向上に高い成果を上げている学校」と「校内の学力格差を克服している学校」を区別するが、事例分析においてはその両方に該当する「特に優れた学校（成果が上がっている学校）」（学力向上においても校内格差克服においても成果を上げている学校）を抽出し、学校および教育委員会を訪問し、その特徴を分析する（第 8 章、第 11 章）。

学校が置かれている社会経済環境や都市規模によって、効果的な取組が異なるかどうかにも検討する。特に、大都市部においては家庭の社会経済的背景による学力格差が顕著であり、格差緩和のための取組は喫緊の課題である。大都市部に注目した分析を行い、大都市部とそれ以外の地域との差異にも着目したい。そのため、本研究では、小学校、中学校とも大都市部の学校が複数含まれるように選択する。

また、独自の視点として、「学力向上の成果が上がりつつある学校」への訪問調査を実施する（第 10 章）。学校によっては、様々な取組を行っても思うように成果が上がらないところも存在する。そのような学校は、どのようにしたらそのような状況から抜け出せるのか必死に模索しているが、解決策を得られていない学校も数多く存在する。そのような学校に対して、かつては学力面で大きな課題を抱えていたにもかかわらず、そこから這い上がることができた学校の事例は大いに参考になろう。これまで、このような視点からの学校分析はほとんど行われておらず、研究の価値が高いと考えられる。

## (3) 総合的考察

上記の「統計分析」と「事例分析」を総合的に検討して、学校現場、行政による条件整備等に資する知見を提示する。事例分析については、学校関係者や教育委員会の担当者の主観や思い込みが入ることもあるし、また、インタビュアーの側の解釈が妥当でないことも生じうる。そのため、可能な限り統計分析の結果と事例分析の結果を組み合わせること、

また、学校訪問担当者によるレポートをインタビュー対象者に戻して解釈の妥当性を保持することなどにより、適切な知見を導き出す必要がある。

平成 25 年度、26 年度、29 年度委託研究において、訪問調査をした学校数は延べ 27 校になっている（国立大学法人お茶の水女子大学 2014,2015,2018）。過去のインタビュー結果や収集資料等を再分析することによって、一般化の可能性、汎用性が高くなると考えられる（第 9 章）。

上記の全体の研究成果及び過年度の知見（国立大学法人お茶の水女子大学 2014,2015,2018）も援用しつつ、明らかになったいくつかの効果的な取組について、より詳細な検討を行い、実践的なインプリケーションを提示したい（第 12 章）。

（参考文献）

国立大学法人お茶の水女子大学（2014）『平成 25 年度全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』

国立大学法人お茶の水女子大学（2015）『学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究（効果的な指導方法に関する調査研究）』

国立大学法人お茶の水女子大学（2018）『学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究（保護者に対する調査の結果と学力等との関係の専門的な分析に関する調査研究）』

志水宏吉（2009）「階層差を克服する学校効果」Benesse 教育研究開発センター『教育格差の発生・解消に関する調査研究報告書』76-88 頁

## 第2章 「教育効果の高い学校」の特徴

浜野 隆

### (1) はじめに

本章では、平成29年度および過年度の全国学力・学習状況調査の保護者調査の結果にもとづき、「教育効果の高い学校」の特徴を明らかにする。

はじめに、本章でいう「教育効果の高い学校」「教育効果の低い学校」という用語について説明しておきたい。本章でいう「教育効果の高い学校」とは、学校レベルでの社会経済的背景（以下、「学校SES」）から推計される学力を大きく上回っている学校のことである。「教育効果の高い学校」がどのような取組を行っているかを明らかにすることは実践的にも示唆するところが大きい。一方、「教育効果の低い学校」は、学校SESから推計される学力を大きく下回っている学校のことをさす。これらの学校は、児童生徒の社会経済的背景から見込まれる学力水準を大きく下回っており、「教育効果の高い学校」に比べると成果が十分上がっていない学校と考えられる。「教育効果の高い学校」がいかなる特質を有しているかは、「教育効果の低い学校」と比較することによってより鮮明になる。また、「教育効果の高い学校」といっても、単年度の分析では限界がある。ある年度に「たまたま学力の高い」子が多かったというケースもあるであろうし、また、その逆のケースもあるだろう。よって、本章では、平成25年度から29年度にわたって5年間継続的に教育効果の高かった（低かった）学校を抽出し、その特徴を分析したい。

### (2) 分析方法

分析方法は学校単位で次のように行った。まず、学校の学力（本章では、平成29年度の国語A、国語B、算数[数学]A、算数[数学]Bの正答率の平均値）を従属変数、学校SESを独立変数とした回帰分析を都市規模別に行い、残差を算出する。そして、最も過去5年（平成25年度から29年度）の残差平均の値が大きい方から50校（教育効果の高い学校）と、値の小さい方から50校（教育効果の低い学校）を特定し、それぞれのグループ間で学校の学力向上への取組や指導方法の違いを検討する。

ここで、なぜ「50校」なのかについて説明しておきたい。平成29年度全国学力・学習状況調査の保護者調査の回収数は、小学校1,153校、中学校692校である。しかし、この中には、対象学年（小学校は第6学年、中学校は第3学年）の児童生徒数が少ない学校もかなり含まれている。むろん、小規模校での実践から学ぶ点も数多くあると考えられるが、学級担任や教科担当教員の個性や属人的な要素というよりは「学校としての組織的な取組」（特性）に注目したほうが汎用的な知見が得られると考えられる。そのため、本章では、分析の対象を対象学年の児童生徒数が41名以上（調査対象学年の学級数が確実に2学級以上）の学校に限定した。その結果、小学校においては626校が第6学年41名以上、中学校では555校が第3学年41名以上に該当することがわかった。

上位（下位）何%くらいが「教育効果が高い（低い）」に該当するのか、その判断基準に絶対的な数値があるわけではないが、本章では、概ね上位（下位）10%以内が教育効果

の高さ（低さ）を強く特徴づける目安になると考え、小学校、中学校とも「50校」という学校数とした。そして、「教育効果の高い学校」と「教育効果の低い学校」の間にどのような項目で差が見られたのかを明らかにした。以下、特徴的な項目について記述していきたい。

取り上げる内容は、「カリキュラム・マネジメント」「指導方法・学習規律」「学力調査結果の活用」「小中連携」「地域との連携」「家庭学習」「教員研修・教職員の取組」等である。なお、本章では、平成25年度から29年度までの5年間の学力を目的変数とした回帰分析に基づいているため、平成29年度の学校調査の結果を主に見ている。学校調査票では「調査対象学年の児童・生徒に対して、前年度までに」（下線部は筆者）という表現で質問されているため、29年度以前の学力を説明するのに適切であると考えたためである。ただ、「前年度までに」行われた取組が「いつ」始まったかは質問紙だけでは把握できない。平成28年度よりもずっと以前から始められていた取組については29年度調査票だけで把握するには限界がある。そのため、一部の項目については、平成25年度の調査票の回答も併せて議論した。

### （3）小学校

#### 1. カリキュラム・マネジメント

カリキュラム・マネジメントについて、教育効果の高い学校と低い学校の実施率を比較したのが、図表2-1から図表2-6である。カリキュラム・マネジメントに関しては、いずれの項目も、教育効果の高い学校のほうが低い学校に比べ実施率が高いことが見て取れる。

図表2-1 指導計画について、知識・技能の活用に重点を置いて作成していますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりして いない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	28.0%	68.0%	4.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	8.0%	72.0%	20.0%	100.0%

図表2-2 指導計画について、言語活動に重点を置いて作成していますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりして いない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	34.0%	64.0%	2.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	16.0%	74.0%	10.0%	100.0%

図表2-3 指導計画の作成に当たっては、各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりして いない	合計

教育効果の高い学校 (N=50)	30.0%	62.0%	8.0%	100.0%
教育効果の低い学校 (N=50)	8.0%	74.0%	18.0%	100.0%

図表 2-4 教育課程表（全体計画や年間指導計画等）について、各教科等の教育目標や内容の相互関連が分かるように作成していますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりして いない	合計
教育効果の高い学校 (N=50)	34.0%	60.0%	6.0%	100.0%
教育効果の低い学校 (N=50)	14.0%	74.0%	12.0%	100.0%

図表 2-5 児童の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立していますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりして いない	全くして いない	合計
教育効果の高い学校 (N=50)	36.0%	60.0%	4.0%	0.0%	100.0%
教育効果の低い学校 (N=50)	16.0%	72.0%	10.0%	2.0%	100.0%

図表 2-6 指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせていますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりして いない	合計
教育効果の高い学校 (N=50)	36.0%	56.0%	8.0%	100.0%
教育効果の低い学校 (N=50)	22.0%	58.0%	20.0%	100.0%

図表 2-7 は、カリキュラム・マネジメントの実施状況について、教育効果の高い学校と低い学校の間で差が大きい順に並べ替えたものである。図表 2-7 中の「高」は「教育効果の高い学校」、「低」は「教育効果の低い学校」を表す。表中の数値は、それぞれの項目（取組や特徴）についての回答の平均値である。たとえば、図表 2-7 についてみると、各項目についてたとえば「1. よくしている」には 1 点、「どちらかといえば、している」には 2 点、「あまりしていない」には 3 点、「4. 全くしていない」には 4 点を与え数値化し、平均点を算出している（選択肢の番号をそのまま数値に読み替えている）。「よく行っている」（肯定的な回答が多い）ほど、数値は小さくなる。そして、平均の差の検定の結果、有意差が見られた項目（教育効果の高い学校の方がよく行っている項目）には、「差」の欄に記号を付した。

図表 2-7 をみると、「教育効果の高い学校」と「教育効果の低い学校」の間で最も差が大きいのは、「指導計画について、知識・技能の活用に重点を置いて作成している」であり、次いで、「児童の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立している」、「指導計画の作成に当たって、各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏

まえた横断的な視点でその目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列している」が続くことがわかる。

図表 2-7 「教育効果の高い学校」におけるカリキュラム・マネジメントの特徴 (小学校)

	高	低	差
指導計画について、知識・技能の活用に重点を置いて作成している	1.78	2.12	0.34**
児童の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立している	1.68	1.98	0.30**
指導計画の作成に当たって、各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた横断的な視点でその目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列している	1.80	2.10	0.30**
教育課程表(全体計画や年間指導計画等)について、各教科等の教育目標や内容の相互関連が分かるように作成している	1.72	1.98	0.26*
指導計画について、言語活動に重点を置いて作成している	1.70	1.94	0.24*
指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせている	1.76	1.98	0.22†

† p<0.1      \* p<0.05      \*\* p<0.01

## 2. 指導方法・学習規律

次に、小学校における指導方法・学習規律(調査対象学年の児童に対して、前年度までに、「1. よく行った」～「4. 全く行っていない」)について見ていこう。図表2-8は、上記の図表2-7と同様の方法で平均の差の大きい順に示したものである。これを見ると、「教育効果の高い学校」と「教育効果の低い学校」の間で最も差が大きいのは、「様々な考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をした」であり、次いで、「授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れた」「学級やグループで話し合う活動を授業等で行った」「自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をした」が続くことがわかる(なお、各項目の実施率については、図表2-9から図表2-25に示す)。

図表 2-8 「教育効果の高い学校」における指導方法・学習規律の特徴 (小学校)

	高	低	差
様々な考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をした	1.52	1.94	0.42**
授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れた	1.32	1.72	0.40**
学級やグループで話し合う活動を授業等で行った	1.22	1.56	0.34**
自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をした	1.54	1.88	0.34**
将来就きたい仕事や夢について考えさせる指導をした	1.92	2.26	0.34**
各教科等の指導のねらいを明確にした上で、言語活動を適切に位置付けた	1.56	1.88	0.32**
習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をした	1.76	2.06	0.30**

授業において、児童自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現する等の学習活動を取り入れた	1.84	2.12	0.28*
総合的な学習の時間において、課題の設定からまとめ・表現に至る探究の過程を意識した指導をした	1.56	1.84	0.28*
発言や活動の時間を確保して授業を進めた	1.32	1.58	0.26*
道徳の時間において、児童自らが考え、話し合う指導をした	1.87	2.02	0.24*
各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けた	1.92	2.14	0.22*
資料を使って発表ができるよう指導した	1.70	1.90	0.20†
授業で扱うノートに、学習の目標（めあて・ねらい）とまとめを書くように指導した	1.20	1.36	1.28
学級全員で取り組んだり挑戦したりする課題やテーマを与えた	1.64	1.78	0.14
学習規律（私語をしない、話をしている人の方を向いて聞く、聞き手に向かって話をする、授業開始のチャイムを守る等）の維持を徹底した	1.24	1.34	0.10
授業の中で目標（めあて・ねらい）を示す活動を計画的に取り入れた	1.22	1.20	-0.02

† p<0.1      \* p<0.05      \*\* p<0.01

ここで注意しておきたいのは、有意差が見られなかった表下段の3項目（「学級全員で取り組んだり挑戦したりする課題やテーマを与えた」、「学習規律の維持を徹底した」、「授業の中で目標（めあて・ねらい）を示す活動を計画的に取り入れた」）である。これらは、「効果的でない」取組なのだろうか。

図表2-9は、「授業の冒頭で目標（めあて・ねらい）を児童に示す活動を計画的に取り入れたか」について、その実施状況を25年度と29年度で比較したものである。これを見ると、平成25年度の時点で実施率に大きな差がみられる。つまり、25年度から29年度までの教育効果が高かった学校は、25年度の時点ですでに「授業の冒頭で目標（めあて・ねらい）を児童に示す活動」を計画的に取り入れていたことがわかる。一方、29年度の結果を見ると、教育効果の高い学校と低い学校との間の差はほとんど見られない。これは、25年度から29年度の間、教育効果の低い学校でもこの取組が開始されたことを意味する。授業の冒頭で目標（めあて・ねらい）を児童に示す活動が普及し、実践が多く学校の似通ってきたと見ることもできよう。同様の傾向は、図表2-10の「前年度までに、学級全員で取り組んだり挑戦したりする課題やテーマを与えたか」や図表2-11の「学習規律（私語をしない、話をしている人の方を向いて聞く、聞き手に向かって話をする、授業開始のチャイムを守るなど）の維持を徹底しましたか」にもみられる。これらの項目は25年度の時点では差が大きく、「効果的でない」と一概に論ずることはできない。近年になって多くの学校でこれらの実践が似通ってきたため、「教育効果の高い学校」と「教育効果の低い学校」の間で差が見られなくなってきたと見るほうが妥当であろう。

図表2-9 前年度までに、授業の冒頭で目標（めあて・ねらい）を児童に示す活動を計画的に取り入れたか

		よく行 った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	78.0%	22.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	46.0%	46.0%	8.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	82.0%	16.0%	2.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	80.0%	20.0%	0.0%	100.0%

図表 2-10 前年度までに、学級全員で取り組んだり挑戦したりする課題やテーマを与えたか

		よく行 った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	32.0%	50.0%	18.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	40.0%	56.0%	4.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	34.0%	54.0%	12.0%	100.0%

図表 2-11 前年度までに、学習規律（私語をしない、話をしている人の方を向いて聞く、聞き手に向かって話をする、授業開始のチャイムを守るなど）の維持を徹底したか

		よく行 った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	70.0%	28.0%	2.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	58.0%	38.0%	4.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	78.0%	22.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	68.0%	30.0%	2.0%	100.0%

他方、25年度においても29年度においても、大きな差が継続している項目もみられる。図表 2-3は、「授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れたか」について、その実施状況を比較したものである。これを見ると、29年度においても「よく行った」において30ポイントの差が見られ、教育効果の低い学校での実施率がまだ低いことがわかる。図表 2-12 から図表 2-19 についても同様の傾向であり、教育効果の高い学校と低い学校との実施率の差に大きな変化は見られない。

図表 2-12 前年度までに、児童の様々な考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をしたか

		よく行 った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	54.0%	46.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	26.0%	64.0%	10.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	48.0%	52.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	12.0%	82.0%	6.0%	100.0%

図表 2-13 前年度までに、授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れたか

		よく行 った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	58.0%	40.0%	2.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	32.0%	52.0%	16.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	68.0%	32.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	38.0%	52.0%	10.0%	100.0%

図表 2-14 前年度までに、学級やグループで話し合う活動を授業などで行ったか

		よく行 った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	68.0%	30.0%	2.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	44.0%	44.0%	12.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	78.0%	22.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	44.0%	56.0%	0.0%	100.0%

図表 2-15 前年度までに、児童が自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をしたか

		よく行 った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	44.0%	54.0%	2.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	16.0%	64.0%	20.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	46.0%	54.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	20.0%	72.0%	8.0%	100.0%

図表 2-16 前年度までに、将来就きたい仕事や夢について考えさせる指導をしたか

		よく行 った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない+ 全く行って いない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	24.0%	54.0%	22.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	10.0%	48.0%	42.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	26.0%	58.0%	16.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	14.0%	48.0%	38.0%	100.0%

図表 2-17 前年度までに、総合的な学習の時間で、課題の設定から始まる探求の過程を意識した指導をしたか

		よく行 った	どちらかとい えば行 った	あまり行っ ていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	38.0%	48.0%	14.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	20.0%	58.0%	22.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	48.0%	48.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	30.0%	56.0%	14.0%	100.0%

図表 2-18 前年度までに、発言や活動の時間を確保して授業を進めたか

		よく行 った	どちらかとい えば行 った	あまり行っ ていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	58.0%	42.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	36.0%	56.0%	8.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	70.0%	30.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	42.0%	58.0%	0.0%	100.0%

図表 2-19 前年度までに、資料を使って発表ができるよう指導したか

		よく行 った	どちらかとい えば行 った	あまり行っ ていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	36.0%	60.0%	4.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	34.0%	62.0%	4.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	22.0%	66.0%	12.0%	100.0%

図表 2-20 から図表 2-25 は、25 年度の時点では学校調査票には無かった質問項目である。ここに示した項目はいずれも教育効果の高い学校と低い学校との間に実施率の差が確認できる。

図表 2-20 各教科等の指導のねらいを明確にした上で、言語活動を適切に位置付けたか

H29	よく行 った	どちらか とい えば行 った	あまり行っ ていない	合計
教育効果の高い学校 (N=50)	44.0%	56.0%	0.0%	100.0%
教育効果の低い学校 (N=50)	24.0%	64.0%	12.0%	100.0%

図表 2-21 習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をしたか

H29	よく行 った	どちらか とい えば行 った	あまり行っ ていない	合計
教育効果の高い学校 (N=50)	28.0%	68.0%	4.0%	100.0%

教育効果の低い学校(N=50)	6.0%	82.0%	12.0%	100.0%
-----------------	------	-------	-------	--------

図表 2-22 授業において、児童自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れたか

H29	よく行った	どちらかといえは行った	あまり行っていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	26.0%	66.0%	8.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	14.0%	60.0%	26.0%	100.0%

図表 2-23 道徳の時間において、児童自らが考え、話し合う指導をしたか

H29	よく行った	どちらかといえは行った	あまり行っていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	30.0%	64.0%	6.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	18.0%	62.0%	20.0%	100.0%

図表 2-24 各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けたか

H29	よく行った	どちらかといえは行った	あまり行っていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	18.0%	72.0%	10.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	10.0%	66.0%	24.0%	100.0%

図表 2-25 授業で扱うノートに、学習の目標（めあて・ねらい）とまとめを書くように指導したか

H29	よく行った	どちらかといえは行った	あまり行っていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	82.0%	16.0%	2.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	66.0%	32.0%	2.0%	100.0%

### 3. 調査結果の活用

次に、小学校における全国学力・学習状況調査の結果の活用（調査対象学年の児童に対して、前年度までに、「1. よく行った」～「3. ほとんど行っていない」）について見てみよう。図表 2-7 と同様の方法で平均の差を見たところ、有意差が見られた項目はなかった。しかしながら、図表 2-26 から図表 2-28 に示すように、25 年の時点では「教育効果の高い学校」のほうが実施率が高い。調査結果の活用については、小学校に関しては、近年、

取組が似通ってきているので、差が見られなくなったと解釈できよう。

平成 29 年度に大きな差が見られたのは、図表 2-29 に示す「全国学力・学習状況調査の結果を地方公共団体における独自の学力調査の結果と併せて分析し、具体的な教育指導の改善や指導計画等への反映を行って」いるかどうかである。教育効果の高い学校では「よく行った」という回答が 40.0%であるのに対し、教育効果の低い学校では 16.0%と、大きな差があることがわかる。

図表 2-26 前年度全国学力・学習状況調査の自校の分析結果について、調査対象学年・教科だけではなく、学校全体で教育活動を改善するために活用したか

		よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	34.0%	62.0%	4.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	6.0%	72.0%	22.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	48.0%	52.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	38.0%	58.0%	4.0%	100.0%

図表 2-27 前年度全国学力・学習状況調査の自校の結果について、保護者や地域の人たちに対して公表や説明を行ったか（学校のホームページや学校だより等への掲載、保護者会等での説明を含む）

		よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	22.0%	62.0%	4.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	6.0%	72.0%	22.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	34.0%	62.0%	4.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	26.0%	62.0%	12.0%	100.0%

図表 2-28 前年度全国学力・学習状況調査や学校評価の自校の結果等を踏まえた学力向上のための取組について、保護者や地域の人たちに対して働きかけを行ったか

		よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	16.0%	72.0%	12.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	8.0%	58.0%	34.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	22.0%	74.0%	4.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	28.0%	64.0%	8.0%	100.0%

図表 2-29 全国学力・学習状況調査の結果を地方公共団体における独自の学力調査の結果と併せて分析し、具体的な教育指導の改善や指導計画等への反映を行っているか

H29	よく行った	行った	ほとんど行っていない	独自の調査を実施していない	合計

教育効果の高い学校(N=50)	40.0%	58.0%	2.0%	0.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	16.0%	68.0%	6.0%	10.0%	100.0%

#### 4. 小中連携

次に、小中連携について見てみよう。平均の有意差は、「近隣等の中学校と、教育目標を共有する取組を行いましたか」「近隣等の中学校と、教科の教育課程の接続や、教科に関する共通の目標設定など、教育課程に関する共通の取組を行いましたか」で見られた。それぞれの29年度の実施状況を、図表2-30、図表2-31に示す。

図表2-30 前年度までに、近隣等の中学校と、教育目標を共有する取組を行ったか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	30.0%	38.0%	28.0%	4.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	14.0%	30.0%	38.0%	18.0%	100.0%

図表2-31 前年度までに、近隣等の中学校と、教科の教育課程の接続や、教科に関する共通の目標設定など、教育課程に関する共通の取組を行ったか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	20.0%	42.0%	30.0%	8.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	6.0%	32.0%	48.0%	14.0%	100.0%

#### 5. 地域との連携

次に、地域との連携について見てみよう。平均の有意差は、「地域の人材を外部講師として招聘した授業を行いましたか」「地域や社会をよくするために何をすべきかを考えさせるような指導を行いましたか」「授業や課外活動で地域のことを調べたり、地域の人と関わったりする機会の設定を行いましたか」「学校支援地域本部などの学校支援ボランティアの仕組みにより、保護者や地域の人が学校における教育活動や様々な活動に参加してくれますか」で見られた。それぞれの29年度の実施状況を図表2-32から図表2-35に示す。

図表2-32 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、地域の人材を外部講師として招聘した授業を行ったか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	40.0%	52.0%	6.0%	2.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	24.0%	46.0%	20.0%	10.0%	100.0%

図表2-33 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、地域や社会をよくするために

何をすべきかを考えさせるような指導を行ったか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	28.0%	56.0%	16.0%	0.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	8.0%	50.0%	42.0%	0.0%	100.0%

図表 2-34 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、授業や課外活動で地域のことを調べたり、地域の人と関わったりする機会の設定を行ったか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	38.0%	52.0%	8.0%	2.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	16.0%	52.0%	26.0%	6.0%	100.0%

図表 2-35 学校支援地域本部などの学校支援ボランティアの仕組みにより、保護者や地域の人が学校における教育活動や様々な活動に参加してくれますか

H29	よく参加してくれる	参加してくれる	あまり参加してくれない	学校支援ボランティアの仕組みがない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	56.0%	40.0%	2.0%	2.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	38.0%	42.0%	4.0%	16.0%	100.0%

## 6. 家庭学習

次に、家庭学習について見てみよう。平均の有意差は、「前年度までに、家庭学習の取組として、調べたり文章を書いたりしてくる宿題を与えましたか（国語／算数共通）」で見られた。その29年度の実施状況を、図表2-36に示す。

なお、図表2-37、図表2-38に示すように、25年の時点では「教育効果の高い学校」のほうが「算数の指導として、児童に与えた家庭学習の課題（長期休業期間中の課題を除く）」について、評価・指導しましたか」「前年度までに、家庭での学習方法を具体例を挙げながら教えたか（国・算共通）」の実施率が高い。家庭学習のこれらの項目については、小学校に関しては、近年、取組が似通ってきているので、差が見られなくなったと見ることができよう。

図表 2-36 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、家庭学習の取組として、調べたり文章を書いたりしてくる宿題を与えましたか（国語／算数共通）

		よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
H25	教育効果の高い学校(N=50)	14.0%	72.0%	14.0%	100.0%
	教育効果の低い学校(N=50)	10.0%	56.0%	34.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校(N=50)	26.0%	64.0%	10.0%	100.0%

	教育効果の低い学校 (N=50)	20.0%	52.0%	28.0%	100.0%
--	------------------	-------	-------	-------	--------

図表 2-37 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、算数の指導として、児童に与えた家庭学習の課題（長期休業期間中の課題を除く）について、評価・指導しましたか

		よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	60.0%	38.0%	2.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	40.0%	58.0%	2.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	84.0%	14.0%	2.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	72.0%	26.0%	2.0%	100.0%

図表 2-38 前年度までに、家庭での学習方法等を具体例を挙げながら教えたか（国・算共通）

		よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	36.0%	62.0%	2.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	14.0%	72.0%	14.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	40.0%	52.0%	8.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	38.0%	52.0%	10.0%	100.0%

## 7. 教員研修と教職員の取組

次に、中学校における教員研修と教職員の取組（「1. よくしている」～「4. 全くしていない」）について見ていこう。図表 2-39 は、図表 2-7 と同様の方法で平均の差の大きい順に項目を示したものである。これを見ると、「教育効果の高い学校」と「教育効果の低い学校」の間で最も差が大きいのは、「学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、教職員同士が協力し合っている」であり、次いで、「個々の教員が、自らの専門性を高めていこうとしている教科・領域等を決めており、校外の教員同士の授業研究の場に定期的・継続的に参加している」「教職員は、校内外の研修や研究会に参加し、その成果を教育活動に積極的に反映させている」が続くことがわかる（なお、各項目の実施率については、図表 2-40 から図表 2-48 に示す）。

図表 2-39 「教育効果の高い学校」における教員研修・教職員の取組の特徴

	高	低	差
学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、教職員同士が協力し合っている	1.46	1.82	0.36**
個々の教員が、自らの専門性を高めていこうとしている教科・領域等を決めており、校外の教員同士の授業研究の場に定期的・継続的に参加している	1.58	1.94	0.36*
教職員は、校内外の研修や研究会に参加し、その成果を教育活動に積極的に	1.52	1.84	0.32**

に反映させている			
言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいる	1.56	1.86	0.30*
学校全体の言語活動の実施状況や課題について、全教職員の間で話し合ったり、検討したりしている	1.58	1.88	0.30*
児童自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現する等の学習活動を学ぶ校内研修を行っている	1.88	2.12	0.24†
校長のリーダーシップのもと、研修リーダー等を校内に設け、校内研修の実施計画を整備する等、組織的、継続的な研修を行っている	1.14	1.36	0.22*
学校全体の学力傾向や課題について、全教職員の間で共有している	1.30	1.52	0.22*
模擬授業や事例研究等、実践的な研修を行っている	1.26	1.48	0.22†

† p<0.1 \* p<0.05 \*\* p<0.01

図表 2-40 学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、教職員同士が協力し合っていますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	56.0%	44.0%	0.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	28.0%	62.0%	10.0%	100.0%

図表 2-41 個々の教員が、自らの専門性を高めていこうとしている教科・領域等を決めており、校外の教員同士の授業研究の場に定期的・継続的に参加していますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	全くしていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	56.0%	34.0%	8.0%	2.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	26.0%	54.0%	20.0%	0.0%	100.0%

図表 2-42 教職員は、校内外の研修や研究会に参加し、その成果を教育活動に積極的に反映させていますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	48.0%	52.0%	0.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	24.0%	68.0%	8.0%	100.0%

図表 2-43 言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	合計

教育効果の高い学校(N=50)	50.0%	46.0%	4.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	28.0%	58.0%	14.0%	100.0%

図表 2-44 学校全体の言語活動の実施状況や課題について、全教職員の間で話し合ったり、検討したりしていますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	全くしていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	48.0%	48.0%	4.0%	0.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	28.0%	58.0%	12.0%	2.0%	100.0%

図表 2-45 児童自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を学ぶ校内研修を行っていますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	全くしていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	30.0%	54.0%	16.0%	0.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	22.0%	46.0%	30.0%	2.0%	100.0%

図表 2-46 校長のリーダーシップのもと、研修リーダー等を校内に設け、校内研修の実施計画を整備するなど、組織的、継続的な研修を行っていますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	全くしていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	86.0%	14.0%	0.0%	0.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	66.0%	32.0%	2.0%	0.0%	100.0%

図表 2-47 学校全体の学力傾向や課題について、全教職員の間で共有していますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	合計
教育効果の高い学校(N=50)	70.0%	30.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	48.0%	52.0%	100.0%

図表 2-48 模擬授業や事例研究など、実践的な研修を行っていますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	全くしていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	78.0%	18.0%	4.0%	0.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	60.0%	32.0%	8.0%	0.0%	100.0%

#### (4) 中学校

##### 1. カリキュラム・マネジメント

中学校のカリキュラム・マネジメントについて、平均の有意差は、「指導計画について、言語活動に重点を置いて作成していますか」と「生徒の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立していますか」で見られた。それぞれの29年度の実施状況を、図表2-49、図表2-50に示す。

図表2-49 指導計画について、言語活動に重点を置いて作成していますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	32.0%	66.0%	2.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	12.0%	68.0%	20.0%	100.0%

図表2-50 生徒の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立していますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない+全くしていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	30.0%	68.0%	2.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	14.0%	66.0%	20.0%	100.0%

##### 2. 指導方法・学習規律

次に、中学校における指導方法・学習規律（前年度までに、「1. よく行った」～「4. 全く行っていない」）について見ていこう。図表2-51は、図表2-7と同様の方法で平均の差の大きい順に示したものである。これを見ると、「教育効果の高い学校」と「教育効果の低い学校」の間で最も差が大きいのは、「各教科等の指導のねらいを明確にした上で、言語活動を適切に位置付けた」であり、次いで、「学級やグループで話し合う活動を授業等で行った」「発言や活動の時間を確保して授業を進めた」となっていることがわかる（なお、各項目の実施率については、図表2-52から図表2-65に示す。平成25年度のデータがある項目については25年度の数値も示した）。なお、「前年度に、「朝の読書」などの一斉読書の時間を設けたか」については、29年度の学校調査票には存在しないが、25年度の時点で「教育効果の高い学校」と「教育効果の低い学校」の間で差がみられる（図表2-66）。

図表2-51 「教育効果の高い学校」における指導方法・学習規律の特徴（中学校）

	高	低	差
各教科等の指導のねらいを明確にした上で、言語活動を適切に位置付けた	1.66	2.16	0.50**
学級やグループで話し合う活動を授業等で行った	1.44	1.92	0.48**
発言や活動の時間を確保して授業を進めた	1.52	1.94	0.42**
資料を使って発表ができるよう指導した	1.74	2.12	0.38**

授業において、生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現する等の学習活動を取り入れた	1.94	2.32	0.38**
各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けた	2.04	2.38	0.34**
授業で扱うノートに、学習の目標（めあて・ねらい）とまとめを書くように指導した	1.52	1.86	0.34**
本やインターネット等を使った資料の調べ方が身に付くよう指導した	1.80	2.14	0.34**
学習規律（私語をしない、話をしている人の方を向いて聞く、聞き手に向かって話をする、授業開始のチャイムを守る等）の維持を徹底した	1.30	1.62	0.32**
様々な考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をした	1.64	1.94	0.30**
道徳の時間において、生徒自らが考え、話し合う指導をした	1.70	2.00	0.30**
習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をした	1.78	2.04	0.26*
自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をした	1.76	2.00	0.24*
授業の中で目標（めあて・ねらい）を示す活動を計画的に取り入れた	1.32	1.54	0.22*
授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れた	1.52	1.74	1.63†

† p<0.1      \* p<0.05      \*\* p<0.01

図表 2-52 前年度までに、各教科等の指導のねらいを明確にした上で、言語活動を適切に位置付けましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	40.0%	54.0%	6.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	14.0%	56.0%	30.0%	100.0%

図表 2-53 前年度までに、学級やグループで話し合う活動を授業などで行ったか

		よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
H25	教育効果の高い学校(N=50)	68.0%	30.0%	2.0%	100.0%
	教育効果の低い学校(N=50)	44.0%	44.0%	12.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校(N=50)	78.0%	22.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校(N=50)	44.0%	56.0%	0.0%	100.0%

図表 2-54 前年度までに、発言や活動の時間を確保して授業を進めましたか

	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計

H25	教育効果の高い学校 (N=50)	32.0%	62.0%	6.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	26.0%	62.0%	12.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	50.0%	48.0%	2.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	18.0%	70.0%	12.0%	100.0%

図表 2-55 資料を使って発表ができるよう指導したか

		よく行った	どちらかといえ ば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	14.0%	78.0%	8.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	10.0%	50.0%	40.0%	0.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	30.0%	66.0%	4.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	18.0%	54.0%	26.0%	2.0%	100.0%

図表 2-56 前年度までに、授業において、生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れましたか

H29	よく行った	どちらかといえ ば行った	あまり行っていない	行っていない	合計
教育効果の高い学校 (N=50)	22.0%	62.0%	16.0%	0.0%	100.0%
教育効果の低い学校 (N=50)	8.0%	54.0%	36.0%	2.0%	100.0%

図表 2-57 前年度までに、各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けましたか

H29	よく行った	どちらかといえ ば行った	あまり行っていない	合計
教育効果の高い学校 (N=50)	10.0%	76.0%	14.0%	100.0%
教育効果の低い学校 (N=50)	8.0%	46.0%	46.0%	100.0%

図表 2-58 前年度までに、授業で扱うノートに、学習の目標（めあて・ねらい）とまとめを書くように指導しましたか

H29	よく行った	どちらかといえ ば行った	あまり行っていない	合計
教育効果の高い学校 (N=50)	50.0%	48.0%	2.0%	100.0%
教育効果の低い学校 (N=50)	26.0%	62.0%	12.0%	100.0%

図表 2-59 調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、本やインターネットなどを使った資料の調べ方が身に付くよう指導しましたか

H29	よく行 た	どちらかとい えば行 った	あまり行っ ていない	全く行っ ていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	26.0%	68.0%	6.0%	0.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	14.0%	60.0%	24.0%	2.0%	100.0%

図表 2-60 前年度までに、学習規律（私語をしない、話をしている人の方を向いて聞く、聞き手に向かって話をする、授業開始のチャイムを守るなど）の維持を徹底しましたか

		よく行 った	どちらかとい えば行 った	あまり行っ ていない	合計
H25	教育効果の高い学校(N=50)	80.0%	20.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校(N=50)	52.0%	44.0%	4.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校(N=50)	72.0%	28.0%	2.0%	100.0%
	教育効果の低い学校(N=50)	48.0%	42.0%	10.0%	100.0%

図表 2-61 前年度までに、道徳の時間において、生徒自らが考え、話し合う指導をしましたか

H29	よく行 った	どちらかとい えば行 った	あまり行っ ていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	32.0%	66.0%	2.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	18.0%	64.0%	18.0%	100.0%

図表 2-62 前年度までに、習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をしましたか

H29	よく行 った	どちらかとい えば行 った	あまり行っ ていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	26.0%	70.0%	4.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	20.0%	56.0%	24.0%	100.0%

図表 2-63 前年度までに、生徒が自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をしたか

		よく行 った	どちらかとい えば行 った	あまり行っ ていない	合計
H25	教育効果の高い学校(N=50)	16.0%	74.0%	10.0%	100.0%
	教育効果の低い学校(N=50)	14.0%	56.0%	30.0%	100.0%

H29	教育効果の高い学校 (N=50)	28.0%	68.0%	4.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%

図表 2-64 前年度までに、授業の冒頭で目標（めあて・ねらい）を生徒に示す活動を計画的に取り入れたか

		よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	全く行っ ていない	合計
H25	教育効果の高い学 校 (N=50)	58.0%	40.0%	2.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学 校 (N=50)	44.0%	40.0%	14.0%	2.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学 校 (N=50)	68.0%	32.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学 校 (N=50)	52.0%	42.0%	6.0%	0.0%	100.0%

図表 2-65 前年度までに、授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れたか

		よく行っ た	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	全く行っ ていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	32.0%	60.0%	8.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	22.0%	56.0%	20.0%	2.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	50.0%	48.0%	2.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	34.0%	58.0%	8.0%	0.0%	100.0%

図表 2-66 前年度に、「朝の読書」などの一斉読書の時間を設けたか

H25	基本的に毎 日行った	週に複数 回、定期的 に行った	週に1回、 定期的に行 った	月に数回程 度、定期的 に行った	不定期に 行った	行ってい ない	合計
教育効果の高 い学校 (N=50)	78.0%	18.0%	0.0%	4.0%	2.0%	0.0%	100.0%
教育効果の低 い学校 (N=50)	60.0%	8.0%	2.0%	0.0%	18.0%	12.0%	100.0%

### 3. 学力調査結果の活用・小中連携

中学校に関しては、教育効果の高い学校と教育効果の低い学校の間で、調査結果の活用、小中連携についての取組状況に有意差は見られなかった。

#### 4. 地域との連携

次に、中学校と地域との連携について見てみよう。平均の有意差は、「授業や課外活動で地域のことを調べたり、地域の人と関わったりする機会の設定を行いましたか」で見られた。その29年度の実施状況を、図表2-67に示す。

図表2-67 調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、授業や課外活動で地域のことを調べたり、地域の人と関わったりする機会の設定を行いましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	32.0%	56.0%	12.0%	0.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	20.0%	48.0%	26.0%	6.0%	100.0%

#### 5. 家庭学習

次に、家庭学習について見てみよう。平均の有意差は、「国語の指導として、家庭学習の課題(宿題)を与えましたか」、「国語の指導として、生徒に与えた家庭学習の課題(長期休業期間中の課題を除く)について、評価・指導しましたか」、「数学の指導として、家庭学習の課題(宿題)を与えましたか」、「数学の指導として、生徒に与えた家庭学習の課題(長期休業期間中の課題を除く)について、評価・指導しましたか」、「前年度までに、家庭での学習方法等を具体例を挙げながら教えたか(国・算共通)」で見られた。これらの項目の実施状況を、図表2-68から図表2-73に示す。中学においては、家庭での学習方法等の具体例を挙げたうえで家庭学習課題を与え、評価・指導することがおおむね有効であると考えられる。

図表2-68 調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、国語の指導として、家庭学習の課題(宿題)を与えましたか

		よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
H25	教育効果の高い学校(N=50)	58.0%	32.0%	10.0%	100.0%
	教育効果の低い学校(N=50)	36.0%	52.0%	12.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校(N=50)	58.0%	36.0%	6.0%	100.0%
	教育効果の低い学校(N=50)	38.0%	50.0%	12.0%	100.0%

図表2-69 調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、国語の指導として、生徒に与えた家庭学習の課題(長期休業期間中の課題を除く)について、評価・指導しましたか

		よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計

H25	教育効果の高い学校 (N=50)	58.0%	38.0%	4.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	62.0%	34.0%	4.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	66.0%	34.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	30.0%	52.0%	18.0%	100.0%

図表 2-70 調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、数学の指導として、家庭学習の課題（宿題）を与えましたか

		よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	68.0%	24.0%	8.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	38.0%	48.0%	14.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	64.0%	28.0%	8.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	44.0%	46.0%	10.0%	100.0%

図表 2-71 調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、数学の指導として、生徒に与えた家庭学習の課題（長期休業期間中の課題を除く）について、評価・指導しましたか

		よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	行っていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	60.0%	36.0%	4.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	48.0%	40.0%	6.0%	6.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	62.0%	32.0%	6.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	40.0%	52.0%	8.0%	0.0%	100.0%

図表 2-72 調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、家庭学習の取組として、調べたり文章を書いたりしてくる宿題を与えましたか（国語／数学共通）

		よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	行っていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	16.0%	52.0%	32.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	6.0%	44.0%	48.0%	2.0%	100.0%
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	18.0%	56.0%	26.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	12.0%	54.0%	32.0%	2.0%	100.0%

図表 2-73 前年度までに、家庭での学習方法等を具体例を挙げながら教えたか（国語／数学共通）

		よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	行っていない	合計
H25	教育効果の高い学校 (N=50)	26.0%	62.0%	12.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校	22.0%	58.0%	18.0%	2.0%	100.0%

	(N=50)					
H29	教育効果の高い学校 (N=50)	32.0%	64.0%	4.0%	0.0%	100.0%
	教育効果の低い学校 (N=50)	20.0%	60.0%	20.0%	0.0%	100.0%

## 6. 教員研修と教職員の取組

次に、中学校における教員研修と教職員の取組について見てみよう。平均の有意差は、「言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいる」、「生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を学ぶ校内研修を行っている」「学校全体の言語活動の実施状況や課題について全教職員の間で話し合ったり、検討したりしている」「教員は、校外の教員同士の授業研究の場に定期的・継続的に参加している」で見られた。これらの項目の29年度の実施状況を、図表2-74から図表2-77に示す。

図表2-74 教員は、校外の教員同士の授業研究の場に定期的・継続的に参加している

H29	よくして いる	どちらかとい えばしている	あまりしてい ない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	38.0%	50.0%	12.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	20.0%	58.0%	22.0%	100.0%

図表2-75 生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を学ぶ校内研修を行っている

H29	よくして いる	どちらかとい えばしている	あまりしてい ない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	40.0%	40.0%	20.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	16.0%	52.0%	32.0%	100.0%

図表2-76 学校全体の言語活動の実施状況や課題について全教職員の間で話し合ったり、検討したりしている

H29	よくして いる	どちらかとい えばしている	あまりしてい ない	合計
教育効果の高い学校(N=50)	32.0%	60.0%	8.0%	100.0%
教育効果の低い学校(N=50)	18.0%	56.0%	26.0%	100.0%

図表2-77 言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいる

H29	よくして	どちらかとい	あまりしてい	合計
-----	------	--------	--------	----

	いる	えぼしている	ない	
教育効果の高い学校 (N=50)	44.0%	52.0%	4.0%	100.0%
教育効果の低い学校 (N=50)	18.0%	56.0%	26.0%	100.0%

## 第3章 「校内格差を克服している」学校の特徴

浜野 隆

### (1) 分析方法

本章では、平成 29 年度および過年度の全国学力・学習状況調査の保護者調査の結果にもとづき、「校内格差を克服している学校」の特徴を明らかにする。

第2章の「教育効果の高い学校」は、学校の平均学力に注目しているため、学校内の学力格差（家庭の社会経済的背景による格差や通塾・非通塾による格差）には注目していない。そこで、本章では、校内での学力格差にも着目し、次のような4つの手順で「校内の学力格差を克服している学校」を特定することにする。

1. 対象となる地域の平均正答率よりも少し低い「基準点」を設定する。
2. 子供たちを家庭の社会経済的背景（親の学歴や収入など）や通塾の有無等、いくつかのカテゴリーに基づいて集団に分ける。
3. 集団ごとの「基準点」に対する「通過率」（設定した基準点をどれくらいの割合の子供が上回ったか）を求める。
4. すべての集団カテゴリーについて、「通過率」がある水準を上回っている場合、その学校を「校内の学力格差を克服している学校」とみなす。

この手法は志水（2009）を参考にしたものであるが、学校内の学力格差に注目したものであり、第2章で議論した「教育効果の高い学校」とは区別される。すなわち、通塾・非通塾や保護者の収入、学歴によらず、一定の通過率を達成している学校（校内の格差を克服している学校）であり、その特徴を明らかにすることには実践的にも大きな意味があると考えられる。なお、志水（2009）の研究では、テストの平均点 57 点に対し基準点を 50 点とし、より不利だと思われる集団（「母親が非大卒」「家庭の年収 500 万円未満」「非通塾」）の通過率を高めることができているかどうか「効果のある学校」かどうかの分かれ目であるとしたうえで、すべての集団が超えるべきハードルとしての「通過率」を「6割以上」と設定している。

本章では、「校内格差を克服している」ということは、「不利な環境のもとにある子供たちの学力の底上げに成功している」ことであるととらえ、具体的には、以下のような手続きで判断した。

1. 「通過率」（全国の平均正答率よりもやや低い正答率を設定し、その設定値を上回っている子供の割合）において、校内の「通塾群」「非通塾群」「SES（家庭の社会経済的背景）上層」「SES（家庭の社会経済的背景）下層」、いずれのグループも 60%以上の通過率を達成している学校を「校内格差を克服している学校」とみなす。

2. 通過の基準設定は、先行研究に倣い、平均よりやや低い値を設定する。小学校は全国平均正答率（国 AB、算数 AB の正答率の平均）が 64.2%であるので、通過の基準を 58%とした。また、中学校は全国平均正答率（国 AB、数 AB の正答率の平均）は 65.4%であるので、通過の基準を 59%とした。

上記の手法で特定した「校内格差を克服している学校」とそうでない学校（校内格差を克服していない学校）の学校での取組を比較し、効果的な指導法を明らかにしていきたい。なお、本章も第2章と同様、「学校としての組織的な取組」（特性）に注目したほうが汎用的な知見が得られると考え、分析の対象を対象学年の児童生徒数が41名以上（調査対象学年の学級数が確実に2学級以上）の学校に限定した。分析対象の小学校は626校であり、そのおよそ22%にあたる139校が「校内格差を克服している学校」に該当した。中学校のほうは分析対象の学校数が536校で、中学校もおよそ22%にあたる120校が「校内格差を克服している学校」に該当した（注）。

学校での取組として取り上げる内容は、「カリキュラム・マネジメント」「指導方法・学習規律」「学力調査結果の活用」「特別支援教育」「地域との連携」「家庭学習」「教員研修・教職員の取組」である。

## （2）校内格差を克服している小学校の特徴

### 1. カリキュラム・マネジメント

それではまず、カリキュラム・マネジメントの面について見ていこう。図表3-1は、カリキュラム・マネジメントの実施状況について、「校内格差を克服している学校」と「校内格差を克服していない学校」の間の差が大きい順に並べ替えたものである。図表3-1中の「克服」は「校内格差を克服している学校」，「非克服」は「校内格差を克服していない学校」を表す。表中の数値は、それぞれの項目（取組や特徴）についての回答の平均値である。たとえば、図表3-1についてみると、各項目についてたとえば「1. よくしている」には1点，「どちらかといえば、している」には2点，「あまりしていない」には3点，「4. 全くしていない」には4点を与え数値化し、平均点を算出している（選択肢の番号をそのまま数値に読み替えている）。「よく行っている」（肯定的な回答が多い）ほど、数値は小さくなる。そして、平均の差の検定の結果、有意差が見られた項目（校内格差を克服している学校の方がよく行っている項目）には、「差」の欄に記号を付した。

図表3-7をみると、「校内格差を克服している学校」と「校内格差を克服していない学校」の間で最も差が大きいのは、「児童の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立している」であり、次いで、「指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせている」となっている。カリキュラム・マネジメントについて、図表3-1において有意差（ $p<0.05$ ）が見られた3項目について、実施率を比較したのが、図表3-2から図表3-4である。

図表3-1 「校内格差を克服している学校」におけるカリキュラム・マネジメントの特徴（小学校）

	克服	非克服	差
児童の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立している	1.71	1.88	0.17**
指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部	1.67	1.80	0.13*

の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせている			
教育課程表（全体計画や年間指導計画等）について、各教科等の教育目標や内容の相互関連が分かるように作成している	1.82	1.93	0.11†
指導計画について、言語活動に重点を置いて作成している	1.70	1.80	0.10*
指導計画の作成に当たって、各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた横断的な視点でその目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列している	1.86	1.96	0.10†
指導計画について、知識・技能の活用に重点を置いて作成している	1.85	1.95	0.10†

† p<0.1      \* p<0.05      \*\* p<0.01

図表 3-2 指導計画について、言語活動に重点を置いて作成していますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりして いない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	33.1%	64.0%	2.9%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	27.3%	64.9%	7.8%	100.0%

図表 3-3 児童の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立していますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりして いない	全くして いない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	33.8%	61.2%	5.0%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	23.2%	65.9%	10.3%	0.6%	100.0%

図表 3-4 指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせていますか

H29	よくしている	どちらかとい え ばしている	あまりして いない	全くして いない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	38.1%	56.1%	5.8%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	29.4%	61.6%	8.8%	0.2%	100.0%

## 2. 指導方法・学習規律

次に、小学校における指導方法・学習規律（調査対象学年の児童に対して、前年度までに、「1. よく行った」～「4. 全く行っていない」）について、教科の指導方法も含めて見ていこう。図表 3-5 は、上記の図表 3-1 と同様の方法で平均の差の大きい順に示したものである。これを見ると、「校内格差を克服している学校」と「校内格差を克服していない学校」の間で最も差が大きいのは、「総合的な学習の時間において、課題の設定か

らまとめ・表現に至る探究の過程を意識した指導をした」であり、次いで、「自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をした」「各教科等の指導のねらいを明確にした上で、言語活動を適切に位置付けた」等が続くことがわかる。また、教科の指導としては、「国語の指導として、前年度までに、目的や相手に応じて話したり聞いたりする授業を行った」「国語の指導として、前年度までに、書く習慣を付ける授業を行った」「算数の指導として、前年度までに、計算問題などの反復練習をする授業を行った」「国語の指導として、前年度までに、漢字・語句など基礎的・基本的な事項を定着させる授業を行った」などの項目で有意差がみられる（なお、各項目の実施率については、図表3-6から図表3-27に示す）。

図表3-5 「校内格差を克服している学校」における指導方法・学習規律の特徴（小学校）

	克服	非克服	差
総合的な学習の時間において、課題の設定からまとめ・表現に至る探究の過程を意識した指導をした	1.65	1.90	0.24**
国語の指導として、前年度までに、目的や相手に応じて話したり聞いたりする授業を行った	1.65	1.87	0.22**
自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をした	1.61	1.83	0.22**
各教科等の指導のねらいを明確にした上で、言語活動を適切に位置付けた	1.61	1.82	0.21**
様々な考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をした	1.57	1.75	0.18**
授業で扱うノートに、学習の目標（めあて・ねらい）とまとめを書くように指導した	1.22	1.40	0.18**
学習規律（私語をしない、話をしている人の方を向いて聞く、聞き手に向かって話をする、授業開始のチャイムを守る等）の維持を徹底した	1.28	1.46	0.18**
発言や活動の時間を確保して授業を進めた	1.39	1.57	0.18**
授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れた	1.40	1.57	0.17**
国語の指導として、前年度までに、書く習慣を付ける授業を行った	1.63	1.80	0.17**
授業において、児童自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現する等の学習活動を取り入れた	1.83	1.99	0.16**
学級やグループで話し合う活動を授業等で行った	1.32	1.47	0.15**
各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けた	1.93	2.07	0.14*
学級全員で取り組んだり挑戦したりする課題やテーマを与えた	1.62	1.76	0.14*
道徳の時間において、児童自らが考え、話し合う指導をした	1.73	1.86	0.13*
算数の指導として、前年度までに、実生活における事象との関連を図った授業を行った	2.10	2.23	0.13*
本やインターネットなどを使った資料の調べ方が身に付くよう指導した	1.70	1.82	0.12*
授業の中で目標（めあて・ねらい）を示す活動を計画的に取り入れた	1.19	1.31	0.12*

算数の指導として、前年度までに、計算問題などの反復練習をする授業を行った	1.35	1.47	0.12*
国語の指導として、前年度までに、漢字・語句など基礎的・基本的な事項を定着させる授業を行った	1.42	1.54	0.12*
習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法及び工夫をした	1.81	1.91	0.10†
教科や総合的な学習の時間、あるいは朝や帰りの会などにおいて、地域や社会で起こっている問題や出来事を学習の題材として取り扱った	2.01	2.10	0.09†

† p<0.1      \* p<0.05      \*\* p<0.01

図表 3-6 前年度までに、総合的な学習の時間で、課題の設定から始まる探求の過程を意識した指導をしたか

H29	よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	全く行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	40.3%	54.0%	5.8%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	25.1%	60.0%	14.6%	0.4%	100.0%

図表 3-7 調査対象学年の児童に対する国語の指導として、前年度までに、目的や相手に応じて話したり聞いたりする授業を行いましたか

H29	よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	36.7%	61.2%	2.2%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	23.4%	66.5%	10.1%	100.0%

図表 3-8 前年度までに、児童が自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をしたか

H29	よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	40.3%	58.3%	1.4%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	24.4%	68.2%	7.4%	100.0%

図表 3-9 前年度までに、各教科等の指導のねらいを明確にした上で、言語活動を適切に位置付けましたか

H29	よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	41.0%	56.8%	2.2%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	25.5%	66.9%	7.6%	100.0%

図表 3-10 前年度までに、児童の様々な考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をしたか

H29	よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	44.6%	54.0%	1.4%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	28.5%	67.6%	3.9%	100.0%

図表 3-11 前年度までに、授業で扱うノートに、学習の目標（めあて・ねらい）とまとめを書くように指導しましたか

H29	よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	79.1%	20.1%	0.7%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	63.7%	33.1%	3.3%	100.0%

図表 3-12 前年度までに、学習規律（私語をしない、話をしている人の方を向いて聞く、聞き手に向かって話をする、授業開始のチャイムを守るなど）の維持を徹底しましたか

H29	よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	72.7%	26.6%	0.7%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	56.5%	40.7%	2.9%	100.0%

図表 3-13 前年度までに、発言や活動の時間を確保して授業を進めましたか

H29	よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	61.2%	38.8%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	45.2%	53.0%	1.8%	100.0%

図表 3-14 前年度までに、授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れたか

H29	よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	62.6%	35.3%	2.2%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	48.0%	46.8%	5.1%	100.0%

図表 3-15 調査対象学年の児童に対する国語の指導として、前年度までに、書く習慣を付ける授業を行いましたか

H29	よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	41.0%	55.4%	3.6%	100.0%

校内格差を克服していない学校(N=487)	29.0%	61.8%	9.2%	100.0%
-----------------------	-------	-------	------	--------

図表 3-16 前年度までに、授業において、児童自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れましたか

H29	よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	29.5%	57.6%	12.9%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	19.3%	62.6%	18.1%	100.0%

図表 3-17 学級やグループで話し合う活動を授業などで行ったか

H29	よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	67.6%	32.4%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	56.5%	40.0%	3.5%	100.0%

図表 3-18 前年度までに、各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けましたか

H29	よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	15.8%	75.5%	8.6%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	12.7%	67.4%	19.7%	100.0%

図表 3-19 前年度までに、学級全員で取り組んだり挑戦したりする課題やテーマを与えたか

H29	よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	41.0%	54.7%	4.3%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	33.1%	58.3%	8.6%	100.0%

図表 3-20 前年度までに、道徳の時間において、児童自らが考え、話し合う指導をしましたか

H29	よく行った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	31.7%	62.6%	5.8%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	26.1%	61.8%	12.1%	100.0%

図表 3-21 調査対象学年の児童に対する算数の指導として、前年度までに、実生活における事象との関連を図った授業を行いましたか

H29	よく行 った	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	全く行っ ていない	合計

校内格差を克服している学校 (N=139)	11.5%	67.6%	20.1%	0.7%	100.0%
校内格差を克服していない学校 (N=487)	9.7%	57.9%	32.2%	0.2%	100.0%

図表 3-22 前年度までに、本やインターネットなどを使った資料の調べ方が身に付くよう指導しましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	35.3%	59.7%	5.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	27.1%	63.7%	9.2%	100.0%

図表 3-23 前年度までに、授業の冒頭で目標（めあて・ねらい）を児童に示す活動を計画的に取り入れたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	81.3%	18.0%	0.7%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	69.8%	29.6%	0.6%	100.0%

図表 3-24 調査対象学年の児童に対する国語の指導として、前年度までに、漢字・語句など基礎的・基本的な事項を定着させる授業を行いましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	59.0%	38.1%	2.9%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	47.8%	50.3%	1.8%	100.0%

図表 3-25 調査対象学年の児童に対する算数の指導として、前年度までに、計算問題などの反復練習をする授業を行いましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	65.5%	33.8%	0.7%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	55.2%	42.3%	2.5%	100.0%

図表 3-26 前年度までに、習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をしましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	25.2%	69.1%	5.8%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	19.9%	69.6%	10.5%	100.0%

図表 3-27 前年度に、教科や総合的な学習の時間、あるいは朝や帰りの会などにおいて、地域や社会で起こっている問題や出来事を学習の題材として取り扱いましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	19.4%	60.4%	19.4%	0.7%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	16.4%	57.5%	25.3%	0.8%	100.0%

### 3. 学力調査結果の活用

次に、学力調査結果の活用について見てみよう。校内格差の克服と有意な関係が見られたのは、「全国学力・学習状況調査の結果を地方公共団体における独自の学力調査の結果と併せて分析し、具体的な教育指導の改善や指導計画等への反映を行っていますか」であった。その29年度の実施状況を、図表 3-28 に示す。

図表 3-28 全国学力・学習状況調査の結果を地方公共団体における独自の学力調査の結果と併せて分析し、具体的な教育指導の改善や指導計画等への反映を行っていますか

H29	よく行った	行った	ほとんど行っていない	独自の調査を実施していない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	38.8%	56.1%	2.9%	2.2%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	29.6%	60.4%	6.6%	3.5%	100.0%

### 4. 特別支援教育

校内格差を克服している学校（小学校）に特徴的に見られた項目のうち、特に注目されるのは、特別支援教育に関するものである。校内格差の克服と有意な関係が見られたのは、「学校の教員は、特別支援教育について理解し、前年度までに、調査対象学年の児童に対する授業の中で、児童の特性に応じた指導上の工夫（板書や説明の仕方、教材の工夫など）を行いましたか」である。その29年度の実施状況を、図表 3-29 に示す。

図表 3-29 学校の教員は、特別支援教育について理解し、前年度までに、調査対象学年の児童に対する授業の中で、児童の特性に応じた指導上の工夫（板書や説明の仕方、教材の工夫など）を行いましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	38.1%	56.8%	4.3%	0.7%	100.0%

校内格差を克服していない学校(N=487)	30.8%	61.2%	7.6%	0.4%	100.0%
-----------------------	-------	-------	------	------	--------

## 5. 地域との連携

次に、小学校における地域との連携について見てみよう。校内格差の克服と有意な関係が見られたのは、「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、ボランティア等による授業サポート（補助）を行いましたか」「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、地域の人材を外部講師として招聘した授業を行いましたか」「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、地域や社会をよくするために何をすべきかを考えさせるような指導を行いましたか」などであるが、とりわけ「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、ボランティア等による授業サポート（補助）を行いましたか」や「学校支援地域本部などの学校支援ボランティアの仕組みにより、保護者や地域の人が学校における教育活動や様々な活動に参加してくれますか」など、地域やボランティアからの支援において差が大きいことが注目される。これらについての29年度の実施状況を、図表3-31から図表3-35に示す。

図表3-31 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、ボランティア等による授業サポート（補助）を行いましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	23.0%	41.0%	26.6%	9.4%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	18.1%	31.6%	32.2%	18.1%	100.0%

図表3-32 学校支援地域本部などの学校支援ボランティアの仕組みにより、保護者や地域の人が学校における教育活動や様々な活動に参加してくれますか

H29	よく参加してくれる	参加してくれる	あまり参加してくれない	学校支援ボランティアの仕組みがない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	59.7%	33.1%	1.4%	5.8%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	45.2%	45.8%	2.7%	6.4%	100.0%

図表3-33 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、地域の人材を外部講師として招聘した授業を行いましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計

校内格差を克服している学校 (N=139)	39.6%	46.8%	12.9%	0.7%	100.0%
校内格差を克服していない学 校(N=487)	30.6%	49.3%	18.1%	2.1%	100.0%

図表 3-34 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、地域や社会をよくするために何をすべきかを考えさせるような指導を行いましたか

H29	よく行っ た	どちらかとい えば行った	あまり行っ ていない	全く行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校 (N=139)	18.7%	54.7%	26.6%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学 校(N=487)	12.1%	57.3%	29.4%	1.2%	100.0%

図表 3-35 P T Aや地域の人が学校の諸活動（学校の美化，登下校の見守り，学校行事の支援など）にボランティアとして参加してくれますか

H29	よく参加し てくれる	参加してく れる	あまり参加し てくれない	合計
校内格差を克服している学校 (N=139)	79.9%	19.4%	0.7%	100.0%
校内格差を克服していない学校 (N=487)	70.8%	26.7%	2.5%	100.0%

## 6. 家庭学習

次に、家庭学習について見てみよう。校内格差の克服と有意な関係が見られたのは、「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、国語の指導として、家庭学習の課題（宿題）を与えましたか」「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、算数の指導として、家庭学習の課題（宿題）を与えましたか」「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、算数の指導として、児童に与えた家庭学習の課題（長期休業期間中の課題を除く）について、評価・指導しましたか」などである。校内格差を克服している学校のほうがこれらの取組の実施率が高い。実施状況については、図表 3-36 から図表 3-38 に示す。

図表 3-36 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、国語の指導として、家庭学習の課題（宿題）を与えましたか

H29	よく行った	どちらかとい えば行っ た	あまり行 っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	91.4%	7.9%	0.7%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	83.8%	15.6%	0.6%	100.0%

図表 3-37 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、算数の指導として、家庭学習の課題（宿題）を与えましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	92.1%	7.9%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	85.0%	14.2%	0.8%	100.0%

図表 3-38 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、算数の指導として、児童に与えた家庭学習の課題（長期休業期間中の課題を除く）について、評価・指導しましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=139)	79.1%	19.4%	1.4%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=487)	69.8%	28.7%	1.4%	100.0%

## 7. 教員研修と教職員の取組

次に、小学校における教員研修と教職員の取組（調査対象学年の児童に対して、前年度までに、1. よくしている～4. 全くしていない）について見ていこう。図表 3-39 は、図表 3-1 と同様の方法で平均の差の大きい順に示したものである。これを見ると、「校内格差を克服している学校」と「校内格差を克服していない学校」の間で最も差が大きいのは、「学校全体の学力傾向や課題について、全教職員の間で共有していますか」であり、次いで、「学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、教職員同士が協力し合っていますか」「学校全体の言語活動の実施状況や課題について、全教職員の間で話し合ったり、検討したりしていますか」等が続くことがわかる。なお、各項目の実施率については、図表 3-40 から図表 3-46 に示す通りである。

図表 3-39 「校内格差を克服している学校」における指導方法・学習規律の特徴（小学校）

	克服	非克服	差
学校全体の学力傾向や課題について、全教職員の間で共有していますか	1.32	1.48	0.16**
学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、教職員同士が協力し合っていますか	1.47	1.62	0.15**
学校全体の言語活動の実施状況や課題について、全教職員の間で話し合ったり、検討したりしていますか	1.64	1.78	0.14*
教職員は、校内外の研修や研究会に参加し、その成果を教育活動に積極的に反映させていますか	1.58	1.72	0.14*

言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいますか	1.63	1.76	0.13*
学級運営の状況や課題を全教職員の間で共有し、学校として組織的に取り組んでいますか	1.40	1.51	0.11*
校長のリーダーシップのもと、研修リーダー等を校内に設け、校内研修の実施計画を整備するなど、組織的、継続的な研修を行っていますか	1.19	1.30	0.11*

\* p<0.05    \*\* p<0.01

図表 3-40 学校全体の学力傾向や課題について、全教職員の間で共有していますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	合計
校内格差を克服している学校 (N=139)	68.3%	30.9%	0.7%	100.0%
校内格差を克服していない学校 (N=487)	52.8%	46.0%	1.2%	100.0%

図表 3-41 学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、教職員同士が協力し合っていますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	合計
校内格差を克服している学校 (N=139)	54.7%	43.2%	2.2%	100.0%
校内格差を克服していない学校 (N=487)	41.5%	54.6%	3.9%	100.0%

図表 3-42 学校全体の言語活動の実施状況や課題について、全教職員の間で話し合ったり、検討したりしていますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	全くしていない	合計
校内格差を克服している学校 (N=139)	42.4%	51.1%	6.5%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校 (N=487)	33.7%	55.2%	10.9%	0.2%	100.0%

図表 3-43 教職員は、校内外の研修や研究会に参加し、その成果を教育活動に積極的に反映させていますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	合計

校内格差を克服している学校 (N=139)	45.3%	51.1%	3.6%	100.0%
校内格差を克服していない学校 (N=487)	33.1%	62.0%	4.9%	100.0%

図表 3-44 言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいますか

H29	よくして いる	どちらかとい えばしている	あまりしてい ない	全くして いない	合計
校内格差を克服している学校 (N=139)	43.2%	50.4%	6.5%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学 校(N=487)	33.1%	57.5%	9.2%	0.2%	100.0%

図表 3-45 学級運営の状況や課題を全教職員の間で共有し、学校として組織的に取り組んでいますか

H29	よくして いる	どちらかとい えばしている	あまりしてい ない	合計
校内格差を克服している学校 (N=139)	60.4%	38.8%	0.7%	100.0%
校内格差を克服していない学校 (N=487)	51.1%	46.8%	2.1%	100.0%

図表 3-46 校長のリーダーシップのもと、研修リーダー等を校内に設け、校内研修の実施計画を整備するなど、組織的、継続的な研修を行っていますか

H29	よくして いる	どちらかとい えばしている	あまりしてい ない	合計
校内格差を克服している学校 (N=139)	82.0%	17.3%	0.7%	100.0%
校内格差を克服していない学校 (N=487)	74.4%	28.9%	0.6%	100.0%

### (3) 校内格差を克服している中学校の特徴

#### 1. カリキュラム・マネジメント

校内格差を克服している中学校の特徴について見ていこう。まず、中学校のカリキュラム・マネジメントであるが、校内格差の克服と有意な関係が見られたのは、「指導計画について、言語活動に重点を置いて作成していますか」「生徒の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立していますか」「指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせていますか」であった。図表3-47～図表3-49を見ると、校内格差を克服している学校では、これらの項目の実施率が高いことがわかる。

図表3-47 指導計画について、言語活動に重点を置いて作成していますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	35.8%	54.2%	10.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	19.0%	70.7%	10.3%	100.0%

図表3-48 生徒の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立していますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	31.7%	57.5%	10.8%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	19.7%	65.4%	14.9%	100.0%

図表3-49 指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせていますか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	15.0%	65.8%	19.2%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	13.2%	56.7%	27.9%	2.2%	100.0%

#### 2. 指導方法・学習規律

次に、中学校における指導方法・学習規律（調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、1. よく行った～4. 全く行っていない）について教科の指導方法も含めて見ていこう。図表3-50は、図表3-1と同様の方法で平均の差の大きい順に示したものである。これを見ると、「校内格差を克服している学校」と「校内格差を克服していない学校」の

間で最も差が大きいのは、「自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をした」であり、次いで、「学習規律（私語をしない，話をしている人の方を向いて聞く，聞き手に向かって話をする，授業開始のチャイムを守る等）の維持を徹底した」「道徳の時間において，生徒自らが考え，話し合う指導をした」「授業の中で目標（めあて・ねらい）を示す活動を計画的に取り入れた」が続くことがわかる。また，校内格差を克服している学校では，長期休業日を利用した補足的な学習サポートも多く行われている。なお，各項目の実施率については，図表 3-51 から図表 3-67 に示す）。

図表 3-50 「校内格差を克服している学校」における指導方法・学習規律の特徴（中学校）

	克服	非克服	差
自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をした	1.76	1.94	0.18**
国語の指導として，前年度までに，様々な文章を読む習慣を付ける授業を行った	1.66	1.84	0.18**
学習規律（私語をしない，話をしている人の方を向いて聞く，聞き手に向かって話をする，授業開始のチャイムを守る等）の維持を徹底した	1.23	1.41	0.18**
道徳の時間において，生徒自らが考え，話し合う指導をした	1.69	1.86	0.17**
授業の中で目標（めあて・ねらい）を示す活動を計画的に取り入れた	1.27	1.43	0.16**
各教科等の指導のねらいを明確にした上で，言語活動を適切に位置付けた	1.77	1.92	0.15*
資料を使って発表ができるよう指導した	1.84	1.99	0.15*
総合的な学習の時間において，課題の設定からまとめ・表現に至る探究の過程を意識した指導をした	1.85	2.00	0.15*
国語の指導として，前年度までに，補足的な学習の指導を行った	1.91	2.05	0.14*
授業において，生徒自ら学級やグループで課題を設定し，その解決に向けて話し合い，まとめ，表現する等の学習活動を取り入れた	1.98	2.12	0.14*
学級やグループで話し合う活動を授業等で行った	1.55	1.69	0.14*
各教科等で身に付けたことを，様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けた	2.07	2.20	0.13*
将来就きたい仕事や夢について考えさせる指導をした	1.47	1.59	0.12*
様々な考えを引き出したり，思考を深めたりするような発問や指導をした	1.73	1.85	0.12*
習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法及び工夫をした	1.84	1.96	0.12*
本やインターネットなどを使った資料の調べ方が身に付くよう指導した	1.93	2.04	0.11†
発言や活動の時間を確保して授業を進めた	1.61	1.72	0.11†
授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れた	1.59	1.69	0.10†

† p<0.1      \* p<0.05      \*\* p<0.01

図表 3-51 生徒が自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導

をしたか

H29	よく行っ た	どちらかとい えば行っ た	あまり行っ ていない	全く行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校 (N=120)	31.7%	60.8%	7.5%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校 (N=416)	19.0%	68.8%	12.0%	0.2%	100.0%

図表 3-52 調査対象学年の生徒に対する国語の指導として、前年度までに、様々な文章を読む習慣を付ける授業を行いましたか

H29	よく行っ た	どちらかとい えば行っ た	あまり行っ ていない	全く行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校 (N=120)	39.2%	55.8%	5.0%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校 (N=416)	25.5%	64.9%	9.4%	0.2%	100.0%

図表 3-53 学習規律（私語をしない、話をしている人の方を向いて聞く、聞き手に向かって話をする、授業開始のチャイムを守るなど）の維持を徹底しましたか

H29	よく行っ た	どちらかとい えば行っ た	あまり行っ ていない	全く行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校 (N=120)	78.3%	20.0%	1.7%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校 (N=416)	63.2%	33.2%	3.4%	0.2%	100.0%

図表 3-54 前年度までに、道徳の時間において、生徒自らが考え、話し合う指導をしましたか

H29	よく行っ た	どちらかとい えば行っ た	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	37.0%	57.1%	5.9%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	26.4%	61.3%	12.3%	100.0%

図表 3-55 前年度までに、授業の中で目標（めあて・ねらい）を生徒に示す活動を計画的に取り入れたか

H29	よく行っ た	どちらかとい えば行っ た	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	75.8%	21.7%	2.5%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	59.1%	39.2%	1.7%	100.0%

図表 3-56 前年度までに、各教科等の指導のねらいを明確にした上で、言語活動を適切に位置付けましたか

H29	よく行った	どちらかといえ ば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	30.8%	61.7%	7.5%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	21.9%	64.4%	13.7%	100.0%

図表 3-57 資料を使って発表ができるよう指導したか

H29	よく行った	どちらかといえ ば行った	あまり行っ ていない	全く行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	30.8%	54.2%	15.0%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	19.0%	63.2%	17.3%	0.5%	100.0%

図表 3-58 前年度までに、総合的な学習の時間で、課題の設定から始まる探求の過程を意識した指導をしたか

H29	よく行った	どちらかといえ ば行った	あまり行っ ていない	全く行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	32.8%	49.6%	17.6%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	23.0%	55.0%	21.5%	0.5%	100.0%

図表 3-59 調査対象学年の生徒に対する国語の指導として、前年度までに、補充的な学習の指導を行いましたか

H29	よく行っ た	どちらかといえ ば行った	あまり行っ ていない	全く行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	23.3%	63.3%	12.5%	0.8%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	15.6%	64.7%	18.8%	1.0%	100.0%

図表 3-60 前年度までに、授業において、生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れましたか

H29	よく行 った	どちらかとい え ば行った	あまり行っ ていない	全く行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校	24.2%	54.2%	21.7%	0.0%	100.0%

(N=120)					
校内格差を克服していない学校(N=416)	16.6%	55.3%	27.6%	0.5%	100.0%

図表 3-61 学級やグループで話し合う活動を授業などで行ったか

H29	よく行った	どちらかといえ ば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	50.8%	43.3%	5.8%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	38.5%	54.1%	7.5%	100.0%

図表 3-62 前年度までに、各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けましたか

H29	よく行った	どちらかといえ ば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	16.7%	60.0%	23.3%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	10.1%	60.1%	29.8%	100.0%

図表 3-63 将来就きたい仕事や夢について考えさせる指導をしましたか

H29	よく行った	どちらかといえ ば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	55.8%	41.7%	2.5%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	44.0%	53.1%	2.9%	100.0%

図表 3-64 前年度までに、生徒の様々な考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をしたか

H29	よく行った	どちらかといえ ば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	37.5%	52.5%	10.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	22.8%	69.7%	7.5%	100.0%

図表 3-65 調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をしましたか

H29	よく行った	どちらかといえ ば行った	あまり行っ ていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	26.7%	62.5%	10.8%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	16.6%	70.7%	12.7%	100.0%

図表 3-66 前年度までに、本やインターネットなどを使った資料の調べ方が身に付くよう指導しましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	22.5%	63.3%	13.3%	0.8%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	16.6%	63.5%	19.5%	0.5%	100.0%

図表 3-67 前年度に、長期休業日を利用した補足的な学習サポートを実施したか

H29	延べ13日以上	延べ9日から12日	延べ5日から8日	1日から延べ4日	行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	9.2%	15.8%	40.0%	19.2%	15.8%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=415)	7.2%	11.3%	35.2%	26.3%	20.0%	100.0%

### 3. 学力調査結果の活用

次に、学力調査結果の活用について見てみよう。校内格差の克服と有意な関係が見られたのは、「前年度全国学力・学習状況調査の自校の結果について、保護者や地域の人たちに対して公表や説明を行いましたか（学校のホームページや学校だより等への掲載、保護者会等での説明を含む）」「全国学力・学習状況調査の結果を地方公共団体における独自の学力調査の結果と併せて分析し、具体的な教育指導の改善や指導計画等への反映を行っていますか」であった。それらの実施状況については、図表 3-68、図表 3-69 に示す。

図表 3-68 前年度全国学力・学習状況調査の自校の結果について、保護者や地域の人たちに対して公表や説明を行いましたか（学校のホームページや学校だより等への掲載、保護者会等での説明を含む）

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	40.8%	55.0%	4.2%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	30.5%	62.5%	7.0%	100.0%

図表 3-69 全国学力・学習状況調査の結果を地方公共団体における独自の学力調査の結果と併せて分析し、具体的な教育指導の改善や指導計画等への反映を行っていますか

H29	よく行った	行った	ほとんど行っていない	独自の調査を実施していない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	34.2%	61.7%	1.7%	2.5%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	25.0%	66.6%	5.8%	2.6%	100.0%

#### 4. 特別支援教育

校内格差を克服している中学校に特徴的に見られた項目のうち、特に注目されるのは、特別支援教育に関するものである。校内格差の克服と有意な関係が見られたのは、「学校の教員は、特別支援教育について理解し、前年度までに、調査対象学年の生徒に対する授業の中で、生徒の特性に応じた指導上の工夫（板書や説明の仕方、教材の工夫など）を行いましたか」である。その29年度の実施状況を、図表3-70に示す。

図表3-70 学校の教員は、特別支援教育について理解し、前年度までに、調査対象学年の生徒に対する授業の中で、生徒の特性に応じた指導上の工夫（板書や説明の仕方、教材の工夫など）を行いましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	42.5%	50.8%	6.7%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	31.5%	59.1%	8.9%	0.5%	100.0%

#### 5. 地域との連携

次に、中学校における地域との連携について見てみよう。校内格差の克服と有意な関係が見られたのは、「調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、地域の人材を外部講師として招聘した授業を行いましたか」「調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、博物館や科学館、図書館を利用した授業を行いましたか」である。それらの実施状況を図表3-71、図表3-72に示す。

図表3-71 調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、地域の人材を外部講師として招聘した授業を行いましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	30.0%	40.0%	23.3%	6.7%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	19.7%	42.8%	23.6%	13.9%	100.0%

図表3-72 調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、博物館や科学館、図書館を利用した授業を行いましたか

H29	よく行った	どちらかといえば行った	あまり行っていない	全く行っていない	合計
校内格差を克服している学校	3.3%	25.8%	49.2%	21.7%	100.0%

(N=120)					
校内格差を克服していない学校(N=416)	3.4%	13.5%	49.3%	33.9%	100.0%

## 6. 教員研修と教職員の取組

次に、中学校における教員研修と教職員の取組（調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、「1. よくしている」～「4. 全くしていない」）について見ていこう。図表3-73は、図表3-1と同様の方法で平均の差の大きい順に示したものである。これを見ると、「校内格差を克服している学校」と「校内格差を克服していない学校」の間で最も差が大きいのは、「言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいる」であり、次いで、「生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を学ぶ校内研修を行っている」「学校全体の言語活動の実施状況や課題について、全教職員の間で話し合ったり、検討したりしている」等が続くことがわかる。なお、各項目の実施率については、図表3-74から図表3-78に示す通りである。

図表3-73 「校内格差を克服している学校」における教員研修・教職員の取組の特徴（中学校）

	克服	非克服	差
言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいる	1.64	1.89	0.25**
生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を学ぶ校内研修を行っている	1.89	2.13	0.24**
学校全体の言語活動の実施状況や課題について、全教職員の間で話し合ったり、検討したりしている	1.83	2.04	0.21**
学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、教職員同士が協力している	1.59	1.75	0.16**
教職員は、校内外の研修や研究会に参加し、その成果を教育活動に積極的に反映させている	1.74	1.86	0.12*

\* p<0.05      \*\* p<0.01

図表3-74 生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を学ぶ校内研修を行っている

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	全くしていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	33.3%	45.8%	19.2%	1.7%	100.0%
校内格差を克服していない学	18.8%	50.7%	29.3%	1.2%	100.0%

校(N=416)					
----------	--	--	--	--	--

図表 3-75 教職員は、校内外の研修や研究会に参加し、その成果を教育活動に積極的に反映させていますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	32.5%	60.8%	6.7%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	22.8%	68.0%	9.1%	100.0%

図表 3-76 学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、教職員同士が協力し合っていますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	45.0%	50.8%	4.2%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	30.8%	63.9%	5.3%	100.0%

図表 3-77 学校全体の言語活動の実施状況や課題について、全教職員の間で話し合ったり、検討したりしていますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	全くしていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	32.5%	52.5%	15.0%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	18.8%	58.4%	22.6%	0.2%	100.0%

図表 3-78 言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいますか

H29	よくしている	どちらかといえばしている	あまりしていない	全くしていない	合計
校内格差を克服している学校(N=120)	43.3%	49.2%	7.5%	0.0%	100.0%
校内格差を克服していない学校(N=416)	26.2%	59.1%	14.4%	0.2%	100.0%

(注) 志水(2009)の先行研究では31%が該当したとされているが、本研究では、それより

はやや少ない値となっている。

(参考文献)

志水宏吉 (2009) 「階層差を克服する学校効果」 Benesse 教育研究開発センター『教育格差の発生・解消に関する調査研究報告書』76-88 頁

## 第4章 教師からの承認・分かるまで教える指導が 児童・生徒の学力に与える影響

岡部悟志

### (1) 課題と目的

家庭の社会経済的背景(Socio-Economic Status: 以下、SES<sup>1)</sup>と表記)と児童・生徒の学力との間には、比較的強い正の相関があることが確認されている(お茶の水女子大学, 2018)。そのような中、児童・生徒の「非認知スキル」が、SESとやや独立な位置から学力に対して緩やかに正の相関をもつことから、非認知スキルを高める保護者の働きかけに着目した分析が行われた(山田, 2018)。それによると、児童・生徒の非認知スキルとポジティブに関連するいくつかの保護者の働きかけは確認されたものの、その多くはSESの影響に吸収されてしまう傾向があること、またその決定力そのものは弱く、保護者の関わり以外の要因が大きい可能性を示唆すること、またこれらの傾向は、小学生よりも中学生で顕著であること等が報告されている。このことは、そもそもSESと容易に分離できない保護者の働きかけの効果に一定の限界性があること、そしてそれは、とりわけ中学生においてあてはまることを示唆しているように思われる。

他方で、学校における教師から児童・生徒への働きかけや指導は、基本的には家庭のSESとは切り離されたパブリックな介入・処置であると位置づけられる。学校におけるさまざまな教育実践の中で、児童・生徒の学力とポジティブな関係が想定され(〔2〕-1-③、及び〔3〕で検証)、かつ学校の物理的な環境条件に大きく左右されることなく(〔2〕-2-③で検証)、教師としての基本的な資質・能力によって発揮されるものとして、「教師が児童・生徒のよいところを認めてくれること」(教師からの承認)と「教師が児童・生徒の理解が不十分な点を分かるまで教えてくれること」(教師の分かるまで教える指導)とがある。子供から大人への移行期にある青年期の発達・成長における重要な他者が、保護者から徐々に保護者以外に移っていく社会化(socialization)の観点からも、児童・生徒と教師との相互作用の結果に基づく要因に着目して分析に取り組むことには意義があると考えられる。

そこで本報告では、「教師からの承認」と「分かるまで教える指導」の有無(正確には、生徒一人ひとりの認知の有無)を処置(treatment)、児童・生徒の学力(特に、本報告が焦点をあてる中学生の学力のうち、正規分布に比較的近い数学Aの正答率)をアウトカムとし、その効果を推定する。その上で、中学生を中心に小学生との比較やSESの水準ごとの傾向を計量的に明らかにすることで、実践的・政策的な示唆を得ることを目的とする。

本研究の処置変数が外生的に決まりにくい変数であることは前提としつつ、可能な限り交絡因子や逆相関、学校レベルの要因にも配慮した上で、独立な効果が観測されるのか。また、その効果がポジティブなものとして観測されるならば、アウトカムの学力に対しての効果はいくらで、どのSES水準の児童・生徒に対してどんな効果があるかを明らかにすることには意義があると考えられる。

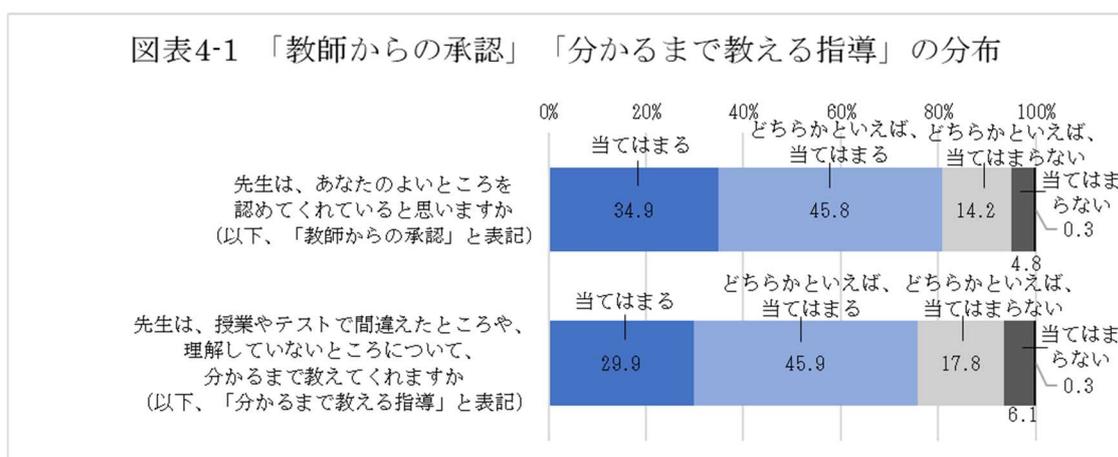
## (2) 基礎的分析

ここでは、本報告が着目する「教師からの承認」「分かるまで教える指導」と、目的変数である「学力」(数学Aの正答率)、その基本的な説明変数である「SES」との関係について、基礎的な数値や傾向を確認していく。なお、データは「中学生(中3生)」を用いている。「小学生(小6生)」については、紙幅の都合上割愛する。

### 1 「教師からの承認」「分かるまで教える指導」の実態と「SES」「学力」との関係

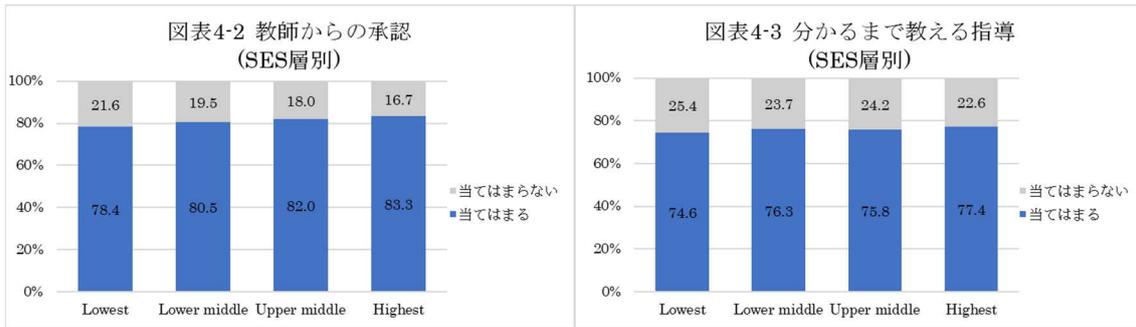
#### ① 「教師からの承認」「分かるまで教える指導」の実態

図4-1は「教師からの承認」「分かるまで教える指導」の実態(全体値)を示している。「教師からの承認」の肯定率(「当てはまる+どちらかといえば、当てはまる」の合計。以降、単に「肯定(率)」「当てはまる(層)」などと表記)は80.7%、「分かるまで教える指導」の肯定率は75.8%であった。概ね7~8割の生徒が、「教師から承認」や「分かるまで教える指導」を認識していることが分かる。



#### ② 「教師からの承認」「分かるまで教える指導」と「SES」との関係

児童・生徒による「教師からの承認」「分かるまで教える指導」の肯定率は、家庭の社会経済的状況を表す「SES」の水準によって異なるのだろうか。図表4-2を見ると、「教師からの承認」の肯定率は、「Lowest」で78.4%、「Highest」で83.3%となっており、両者の差は4.9ポイントである。また、図表4-3を見ると、「分かるまで教える指導」の肯定率は、「Lowest」で74.6%、「Highest」で77.4%となっており、両者の差は2.8ポイントである。全体的な傾向としては、「SES」の水準が高いほど「教師からの承認」「分かるまで教える指導」の肯定率も高い傾向にあるものの、「Lowest」⇔「Highest」間でも5ポイント差以内に留まっていることから、「SES」の水準によらず、概ね7~8割で安定しているともいえそうだ。「SES」の水準によって「教師からの承認」「分かるまで教える指導」に大きな落差があるというよりは、「SES」と「教師から承認」「分かるまで教える指導」との関係性は、比較的独立性が高いともいえるのかもしれない。



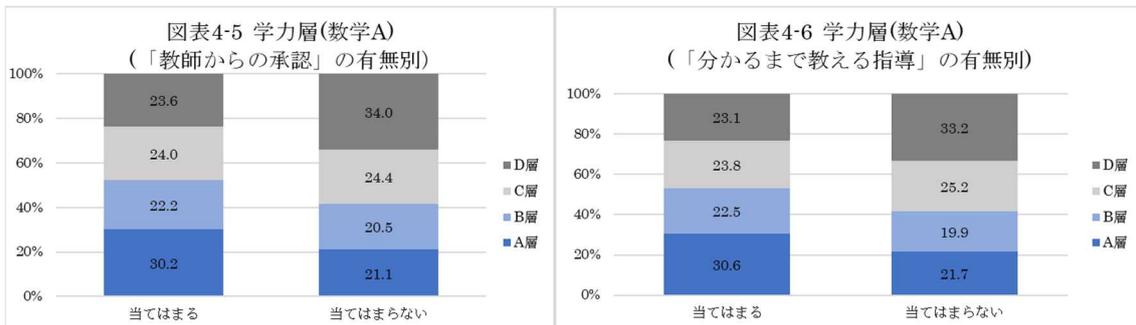
③ 「学力」(数学Aの正答率)と「教師からの承認」「分かるまで教える指導」との関係  
「教師からの承認」「分かるまで教える指導」の認知の有無と「学力」(数学Aの正答率)の関係について見たものが図表4-4である。「教師からの承認」の有無別にみると6.8ポイント差、「分かるまで教える指導」の有無別にみると6.7ポイント差であった。いずれも、7ポイント弱の正答率の差があることが分かる。

図表4-4 学力(数学Aの正答率)の平均値と差

	教師からの承認	分かるまで教える指導
当てはまる層	65.7	66.1
当てはまらない層	58.9	59.3
差	6.8	6.7

注)小数点第二位を四捨五入して表示しているため、差の数値が見た目の計算と一致しない場合がある。

また、「学力層」(数学Aの正答率による四層化区分)で見ると、上位層(「A層+B層」の合計)の比率は、「教師からの承認」があったと回答した児童・生徒のほうが、そうでない児童・生徒よりも10ポイント強高い。ただし、これらの単純なポイント差は他の要因をまったくコントロールしていないもののため、真の値よりも過大に評価されているものと考えられる。以降の分析を通して、真の値にできるだけ迫るような対応をしていく。



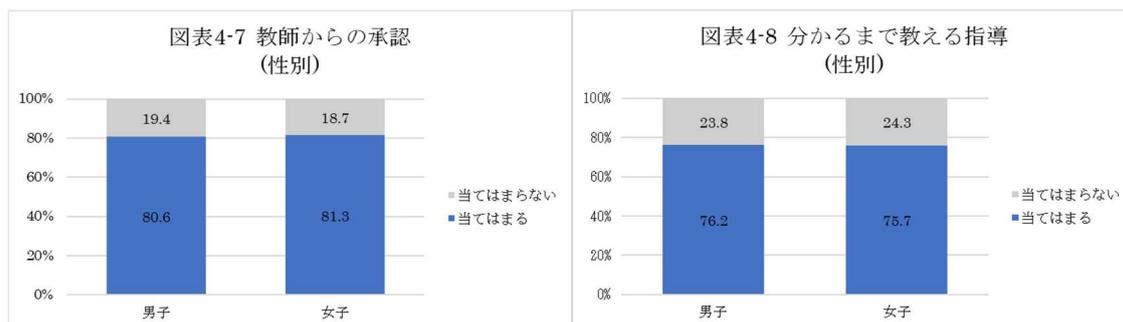
## 2 「教師からの承認」「分かるまで教える指導」と「性別」「(潜在)学力」「学校環境」との関係

ここでは、本報告が着目する「教師による承認」「分かるまで教える指導」(処置変数)や「学力」(目的変数)に対して、何らかの関係が想定される基本的な変数について取り上げ、基礎的な数値や傾向を確認する。データは引き続き、「中学生(中3生)」を用いる。

### ① 児童・生徒の「性別」との関係

児童・生徒の「性別」によって、「教師からの承認」「分かるまで教える指導」の肯定率に差がつくのだろうか。図表 4-7 からは、「教師からの承認」の肯定率は男女とも 81%前後、図表 4-8 からは、「分かるまで教える指導」の肯定率は男女とも 76%前後となっていることから、児童・生徒の性別による差は、ほとんどないことがわかる。

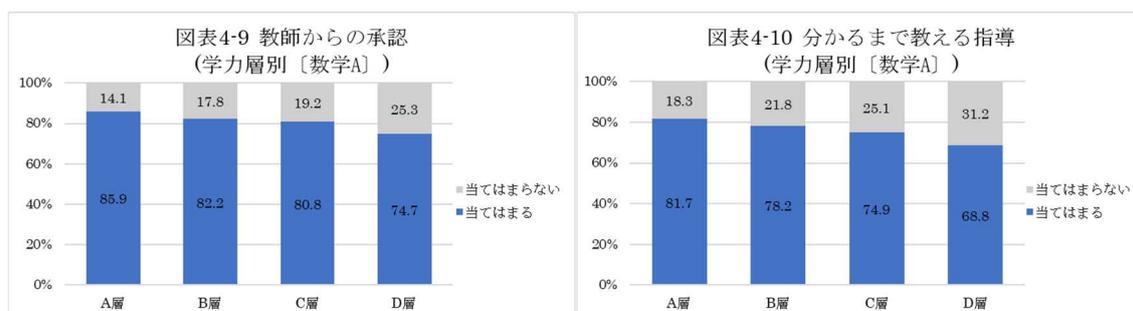
以上から、「性別」は処置変数に対する大きな影響は考えにくいものの、目的変数である学力やその他変数への関係が想定されることを考慮し、以降の多変量解析では、統制変数としてモデルに投入することにする。



### ② 「(潜在)学力」との関係

児童・生徒の潜在的な学力水準によって、「教師からの承認」「分かるまで教える指導」に差はあるのだろうか。図表 4-9 を見ると、「教師からの承認」の肯定率は、「学力 A 層」は 85.9%なのに対して「学力 D 層」は 74.7%であることが分かる。また、図 4-10 から、「分かるまで教える指導」の肯定率は、「学力 A 層」は 81.7%に対して「学力 D 層」は 68.5%であった。ここから、学力が高いほど、児童・生徒は「教師からの承認」「分かるまで教える指導」を認知する傾向があるといえる。

以上のことは、本報告が関心を持つ「教師からの承認」「分かるまで教える指導」が「学力」に与える影響を分析し効果量を推定する際に、逆相関(児童・生徒の潜在的な「学力」が、「教師からの承認」「分かるまで教える指導」の認知に与える影響)に配慮する必要があることを示している。この点については、多変量解析のモデルを構築する際に工夫(「潜在学力」を表す代理的な変数として、「国語 A」の正答率をモデルに投入する)を行うことによって対処する。



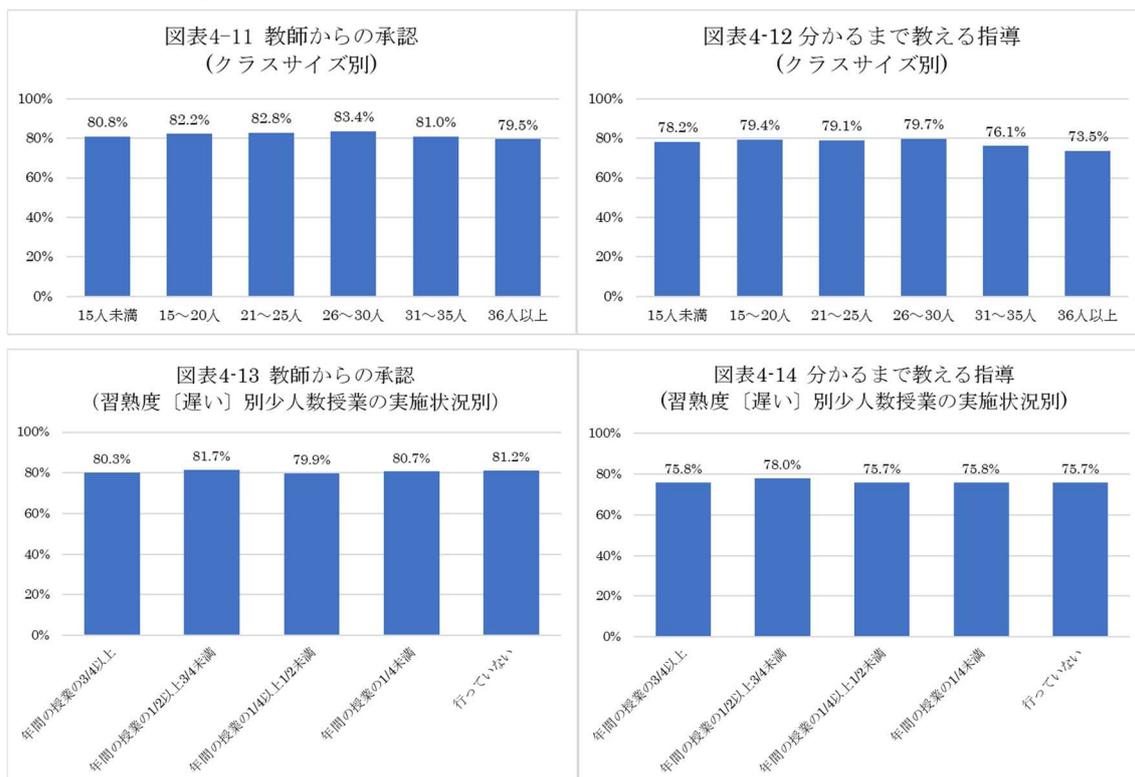
### ③ 「学校環境」との関係

児童・生徒が通う学校の環境条件によって、児童・生徒の「教師からの承認」「分か

るまで教える指導」の肯定率は異なるのだろうか。学校における様々な環境条件の中でも、ここでは「クラスサイズ」や「習熟度別少人数授業」を取り上げ、一般的に想起されるような傾向として、例えば、学校のクラスサイズが小さいほど、あるいは学校で少人数授業が手厚く実施されているほど、児童・生徒の「教師からの承認」「分かるまで教える指導」の肯定率が高いといえるかを確認した。

まず、「クラスサイズ」については、「教師からの承認」「分かるまで教える指導」の肯定率は、いずれも「26～30人」で相対的に高く、「36人以上」で低くなっている。しかし、「クラスサイズ」が小さいほど「教師からの承認」「分かるまで教える指導」の肯定率が高い、という単純な線形関係は確認できなかった(図表4-11、図表4-12)。また、「習熟度別少人数授業」の実施状況別に、「教師からの承認」「分かるまで教える指導」の肯定率が異なるかどうかを確認したところ、「教師からの承認」「分かるまで教える指導」とともに、ほとんど関連が見られなかった(図表4-13、図表4-14)。

以上から推察すると、物理的な学校環境条件は、必ずしも、個々の児童・生徒レベルの「教師からの承認」「分かるまで教える指導」の認知との関連が強いというわけではないようだ。



### (3) 「学力」に対する「教師からの承認」「分かるまで教える指導」の効果の推定

#### 1 用いるデータと分析の手順

(2)で行った基礎的分析の結果を踏まえ、モデルの推定に必要な変数を含むデータセットを準備した。データの種類や基礎統計量は、図表4-15の通りである。その上で、以下の3つの工程に分けて、それぞれの目的に応じてモデルを拡張しながら、本研究の関心である「教師からの承認」「分かるまで教える指導」が「学力」に与える影響について、その統計的有無と効果量を推定していく。

<手順1>

学力や説明変数の交絡要因（「性別」「学校外の学習時間」「地域規模」）を統制する。このうち、「学校外の学習時間」「地域規模」の2変数については、(2)の基礎的分析に含まれていない。「学校外の学習時間」は、これまで多くの先行研究で、「学力」に対して独立な効果をもつことが確認されている児童・生徒レベルの重要な変数である。また、「地域規模」は、用いるデータが全国調査であることへの配慮、及び「SES」とも関連する重要な変数といえる。以上のような理由から、「性別」に加えて、「学校外の学習時間」「地域規模」をモデルに投入することにした。ここで推定したものを、モデル(1)とした。

<手順2>

モデル(1)の分析結果を基本に置きつつ、「児童・生徒がコントロールできない家庭の社会経済的諸条件(SES)の水準によって、『教師からの承認』『分かるまで教える指導』の効果は異なるのではないか」という仮説を立てた。この仮説を検証するために、「SES」と「教師からの承認」「分かるまで教える指導」との交互作用項を新たに投入することで、モデルをさらに精緻化していくことを試みた。これを、モデル(2)とした。

<手順3>

(2)-2-②の基礎分析の結果を踏まえ、児童・生徒の潜在的な「学力」が「教師からの認め」「分かるまで教える指導」に与える逆方向の相関に対処する。具体的には、児童・生徒の観測されない潜在的な学力を、代理変数（ここでは、「国語Aの正答率」を用いることにする）をモデルに投入することで統制する。これにより、「欠落変数バイアス」（観測されない重要な変数がモデルに含まれないことにより、処置変数を含む他の変数の推定値が過大評価されるなどの深刻な問題を引き起こす場合があること）を軽減することが可能となり、本報告が最も関心を持つ「教師からの承認」「分かるまで教える指導」（処置）が「学力」（結果）に与える効果を、より確からしいものとして推定することができる。

図表4-15 用いる変数と記述統計量(中学生)

カテゴリ	変数の種類	度数 (wb後)	最小値	最大値	平均値	標準偏差
目的変数	学力(数学Aの正答率)	976,473	0	100	64.379	23.466
処置変数	教師からの承認ダミー(当てはまる=1)	977,436	0	1	0.810	0.393
	分かるまで教える指導ダミー(当てはまる=1)	977,131	0	1	0.760	0.427
説明変数	家庭の社会経済的背景(SES) ※4分位のダミー変数	969,340	1	4	2.470	1.126
統制変数	女子ダミー(女子=1)	976,372	0	1	0.490	0.500
	学校外の学習時間(分)	979,246	0	210	98.580	58.880
	地域規模 ※4グループのダミー変数	982,780	1	4	2.450	0.960
	(潜在)学力(国語Aの正答率)	976,045	0	100	77.234	17.745

注1) 「教師からの承認ダミー」「分かるまで教える指導ダミー」の「当てはまる」とは、「当てはまる+どちらかといえば、当てはまる」の合計。

注2) 「学校外の学習時間(分)」は、「全くしない」を0分、「30分くらい」を15分、…「2時間以上、3時間より少ない」を150分、「3時間以上」を210分などと置き換えた。

2 推定

推定結果(中学生)を図表 4-16 に示す。モデル(1)～(3)は OLS 推定による重回帰モデルであり、数値は回帰係数、( )内は標準誤差を示している。調整済み決定係数(Adj\_R<sup>2</sup>)は、0.1776(モデル [1]) → 0.1781(モデル [2]) → 0.5925(モデル [3])の順に上昇し

ていることから、モデルのあてはまりが改善していることがわかる。

図表4-16 学力(数学Aの正答率)の規定要因分析(中学生)

目的変数: 数学A正答率	モデル(1) 交絡を統制		モデル(2) 交互作用を投入		モデル(3) 潜在学力を統制	
女子ダミー	0.902 (0.166)	***	0.909 (0.166)	***	-4.559 (0.119)	***
学校外学習時間	0.053 (0.001)	***	0.053 (0.001)	***	0.034 (0.001)	***
地域規模(ベース: 大都市)						
中核市	0.995 (0.269)	***	1.001 (0.269)	***	0.483 (0.189)	*
その他の市	0.450 (0.204)	*	0.448 (0.204)	*	0.128 (0.144)	
町村	0.263 (0.321)		0.263 (0.321)		0.129 (0.226)	
教師からの承認/分かるまで教える指導						
教師からの承認ダミー	2.618 (0.339)	***	2.309 (0.545)	***	0.576 (0.383)	
分かるまで教える指導ダミー	3.910 (0.387)	***	2.913 (0.550)	***	1.221 (0.387)	**
教師からの承認ダミー× 分かるまで教える指導ダミー	1.088 (0.462)	*	1.205 (0.463)	**	0.716 (0.325)	*
SES (ベース: Highest)						
Lowest	-22.365 (0.237)	***	-25.059 (0.591)	***	-10.625 (0.419)	***
Lower middle	-14.559 (0.240)	***	-15.100 (0.616)	***	-6.314 (0.434)	***
Upper middle	-9.047 (0.236)	***	-9.054 (0.616)	***	-3.420 (0.434)	***
SES×教師からの承認						
Lowest×教師からの承認ダミー			0.996 (0.650)		0.179 (0.457)	
Lower middle×教師からの承認ダミー			-0.041 (0.674)		-0.648 (0.474)	
Upper middle×教師からの承認ダミー			-0.236 (0.675)		-0.475 (0.475)	
SES×個別指導						
Lowest×分かるまで教える指導ダミー			2.505 (0.595)	***	0.789 (0.419)	+
Lower middle×分かるまで教える 指導ダミー			0.729 (0.614)		0.356 (0.432)	
Upper middle×分かるまで教える 指導ダミー			0.242 (0.604)		-0.230 (0.425)	
潜在学力(国語Aの正答率)					0.919 (0.004)	***
定数	64.303 (0.356)	***	65.263 (0.511)	***	-4.477 (0.449)	***
N	65,773		65,773		65,722	
Adj-R <sup>2</sup>	0.1776		0.1781		0.5925	

注) 数値は回帰係数、( )内は標準誤差。+: p<0.10, \*: p<0.05, \*\*: p<0.01, \*\*\*: p<0.001

同様に、小学生の推定結果を図表 4-17 に示す。中学生と同じく、調整済み決定係数 (Adj\_R<sup>2</sup>)は、0.1370(モデル [1]) → 0.1374(モデル [2]) → 0.4568(モデル [3])と上昇している。ただし、中学生と比較すると決定係数は低めである。中学生に比べて、ここで投入された変数以外の影響(ここに保護者の関わり等も含まれる)があるのかもしれない。

図表4-17 学力(算数Aの正答率)の規定要因分析(小学生)

目的変数：算数A正答率	モデル(1) 交絡を統制		モデル(2) 交互作用を投入		モデル(3) 潜在学力を統制	
女子ダミー	2.259 (0.164)	***	2.269 (0.164)	***	-2.119 (0.132)	***
学校外学習時間	0.051 (0.001)	***	0.051 (0.001)	***	0.026 (0.001)	***
地域規模(ベース：大都市)						
中核市	1.018 (0.262)	***	1.024 (0.262)	***	0.245 (0.208)	
その他の市	0.548 (0.198)	**	-0.536 (0.198)	**	0.263 (0.157)	+
町村	1.573 (0.323)	***	1.565 (0.323)	***	0.955 (0.256)	***
教師からの承認/分かるまで教える指導						
教師からの承認ダミー	2.891 (0.427)	***	2.387 (0.631)	***	1.146 (0.500)	*
分かるまで教える指導ダミー	0.885 (0.438)	*	-0.255 (0.630)		0.479 (0.500)	
教師からの承認ダミー× 分かるまで教える指導ダミー	1.331 (0.535)	*	1.506 (0.538)	**	0.027 (0.427)	
SES (ベース：Highest)						
Lowest	-15.972 (0.239)	***	-18.782 (0.725)	***	-9.410 (0.577)	***
Lower middle	-9.922 (0.236)	***	-11.455 (0.725)	***	-4.905 (0.576)	***
Upper middle	-5.471 (0.234)	***	-5.961 (0.739)	***	-2.783 (0.586)	***
SES×教師からの承認						
Lowest×教師からの承認ダミー			0.251 (0.735)		0.555 (0.583)	
Lower middle×教師からの承認ダミー			0.813 (0.746)		0.030 (0.592)	
Upper middle×教師からの承認ダミー			0.294 (0.762)		-0.033 (0.605)	
SES×分かるまで教える指導						
Lowest×分かるまで教える指導ダミー			3.017 (0.714)	***	1.606 (0.567)	**
Lower middle×分かるまで教える 指導ダミー			0.977 (0.702)		0.573 (0.557)	
Upper middle×分かるまで教える 指導ダミー			0.278 (0.704)		0.448 (0.559)	
潜在学力(国語Aの正答率)					0.668 (0.004)	***
定数	75.811 (0.399)	***	77.091 (0.595)	***	29.192 (0.544)	***
N	53,517	***	53,517	***	53,515	***
Adj-R <sup>2</sup>	0.1370		0.1374		0.4568	

注) 数値は回帰係数、( )内は標準誤差。+: p<0.10, \*: p<0.05, \*\*: p<0.01, \*\*\*: p<0.001

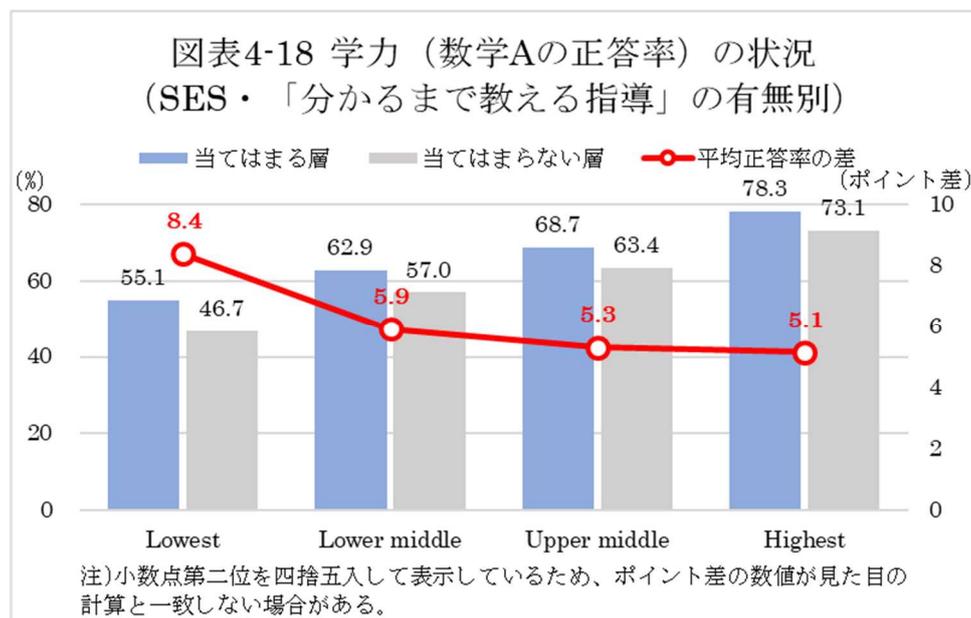
#### (4) 結果と議論

さまざまなバイアスを除去してもなお、教師が児童・生徒のよいところを認めること(教師からの承認)や理解が不十分な点を分かるまで教えてくれること(分かるまで教える指導)は、総じて、学力に対してプラスの効果をもつことが確認された。保護者からの働きかけの直接的効果が小学生に比べて弱まる中学生においては、「分かるまで教えてくれる指導」が「教師からの承認」よりも、学力に対してより安定的にポジティブな効果をもつと推定された。また、その学力に対する限界効果は、「分かるまで教える指導」で1~2ポイント(モデル [3] の推定結果より)、「教師からの承認」との交互作用の効果があつたとしても、プラス1ポイント未満と推定された。ごく僅かな印象ではあるが、隣接するSESグループ間の差異が3ポイント程度であることを考えると、教師からの承認や手厚い指導に恵まれば上位SESグループに迫る可能性もあるし、逆に言えば、そのような機会に恵ま

れなかったことにより、一つ下のグループに近づく可能性も同様にあることを意味する。加えてこのことは、学校外の学習時間を1日数十分も増やすことに等しい効果であること、また学校環境要因との直接的な関連は比較的弱いこと（〔2〕-2-③を参照）を踏まえれば<sup>2)</sup>、その費用対効果は比較的効率的なものと考えられないだろうか。

また、家庭のSESの水準によって「教師からの承認」や「分かるまで教える指導」の効果異なるのではないかと考え、SESと「教師からの承認」「分かるまで教える指導」との交互作用項を投入した結果、モデル(2)(3)において、「Lowest SES×分かるまで教える指導ダミー」のみ統計的有意となった。このことは、とりわけ社会経済的背景に困難を抱える児童・生徒にとって、理解度に応じて分かるまで教える教師の指導が学力に与える効果が大きいことを示唆している。

図表4-18は、家庭のSES別の学力(数学Aの正答率)を、分かるまで教える指導がある場合とない場合とに分けて、それぞれの平均値(縦棒グラフ)と平均値の差(折れ線グラフ)を示している。他の要因を全く調整していないので、絶対値は真の値から乖離していることを前提にこの図表を見る必要があるが、まず、どのSES水準であっても、教師による分かるまで教える指導がある層ほど学力が高いことが分かる。さらに、SESが低いほど、その差が大きいことが確認できる。このことはつまり、統計分析でも明らかとなったように、社会経済的に困難を抱える状況にある児童・生徒ほど、教師による「分かるまで教える指導」による学力への効果が大きいことを意味する。児童・生徒にとって、コントロール不可能なSESとは異なり、学校の教師との関係性という別のルートを通して、学力が高まる(あるいは低まる)可能性があることを示しているのかもしれない。



中学生と同様に、小学生でも同様の分析を行った。結果は図表4-17に示した通りである。中学生に比べると、相対的に「教師からの承認」や「分かるまで教える指導」の効果は弱まるが、概ねプラスの効果を確認された。中学生とはやや傾向が異なる点としては、「教師からの承認」のほうが「分かるまで教える指導」よりも、学力に対して安定的にプラスの効果を持ちやすいことであった。推測の域を出ないが、児童・生徒の発達段階の違

いや小学生と中学生の学習内容の水準の差、あるいは学級担任制と教科担任制の違いなどの影響があるのかもしれない。また、中学生のほうが今回のモデルの当てはまりがよいことから、保護者の関わりの効果が小学生に比べて相対的に弱まる中学生にとっては、学校の教師からの働きかけの効果がより重要な意味を持つようになるといえるかもしれない。ただし、家庭の社会経済的状況がもっとも低いLowest SESの児童・生徒にとって、「分かるまで教える指導」がプラスの効果を持つことは、小学生・中学生に共通する傾向であった。教師の働きかけの効果は、小学生と中学生とでやや異なる傾向が含まれるものの、総じてみれば、プラスの効果をもつと結論付けられる。

#### (5) 示唆

本統計分析の結果から導かれる示唆を、個々の教員レベルの実践的示唆と、それを超える組織レベルの仕組みなど関する政策的示唆とに分けて述べる。

まず、前者の実践的示唆としては、日々児童・生徒と接する学校の教師自身が、日常的な声かけや指導の中で、一人ひとりのよいところを認めること(統計分析上の「教師からの認め」)や理解が不十分なことを分かるまで教えること(統計分析上の「分かるまで教える指導」)が、学力向上という意味においても、極めて重要であることを再認識するべきだろう。社会経済的に不利な児童・生徒にとってその効果が大きいことから、学校の教師がそのように認識して教育実践を行うことは、学校教育の公共性を支える上で極めて重要な営みであると考えられる。逆に言えば、「教師による承認」や「分かるまで教える指導」が何かの事情でうまく発揮されない状況下においては、とりわけ社会経済的に困難を抱える児童・生徒にとっては、格差にさらに拍車をかける要因ともなりうるという点を、私たちは十分意識する必要があるだろう。加えて指摘しておきたいことは、統計分析に用いた「教師による承認」「分かるまで教える指導」は、児童・生徒の回答に基づいて評価されたものであり、教師自身の自己評価ではないという点である。教師は、児童・生徒への自らの働きかけや指導が、きちんと児童・生徒らに認知されるレベルにまで到達しているかどうかという点についても、気を配りながら実践を積み重ねていく必要があるだろう。

次に、個々の教師レベルの心がけや努力の範囲を超える、組織レベルの仕組みなどに関する政策的示唆を述べる。まず、教師による個別の承認や指導の質を向上させることを目的とした研修や研究の機会を手厚くすることが挙げられるだろう。しかしながら、時間的・経済的な制約がある中で、学校外の研修や研究の機会を十分に活用することは難しいかもしれない。そのような中で、例えば、既存の学年会や教科会などの場を活用し、児童・生徒一人ひとりの生活や学習の様子について教師どうしが情報を共有し話し合うことで、児童・生徒に対する理解を深め、具体的な承認の内容や次の指導の仕方についてのヒントを得たりすることも有効かもしれない。本分析の結果から見ても、児童・生徒一人ひとりの実情に応じて、よいところを認めてあげることや理解が不十分な点を分かるまで教えてあげる指導こそが、教師に求められているからだ。とりわけ、SESが低い家庭出身の児童・生徒にとって、教師の働きかけが学力に与える効果は相対的に大きい。多忙な学校環境の中で、「教師からの承認」や「分かるまで教える指導」が可能となるような政策的支援が求められる。学校管理職レベルが担うカリキュラム・マネジメントの観点からも、現場の教師どうしが一人ひとりの児童・生徒への理解を深めるための時間を、組織レベルの仕組み

みとして生み出す工夫をすることも必要かもしれない。

#### <注>

- 1) 「保護者に対する調査」結果から、「家庭所得」「父親学歴」「母親学歴」の3変数による合成指標を作成し、これを四等分したものを、下から順にLowest/Lower middle/Upper middle/Highestと名付け、分析に用いている。
- 2) 学校レベルの環境要因を統計分析上除去するために、モデル(3)に学校IDをランダム効果として投入したマルチレベルモデルも推定した。その結果、尤度比検定は有意となり、マルチレベルモデルが採択されたものの、本報告の関心である固定効果部分の回帰係数に大きな変動はなかった。このことは、学校レベルの要因を統制してもなお、「教師からの承認」「分かるまで教える指導」が「学力」に与える影響は、比較的安定していることを意味する。

#### (参考文献)

- お茶の水女子大学, 2018, 『平成 29 年度全国学力・学習状況調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究』.
- 山田哲也, 2018, 「家庭の社会経済的背景・『非認知スキル』・子供の学力」『平成 29 年度全国学力・学習状況調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究』 (お茶の水女子大学, 2018) .

## 第5章 どのような学校風土が学力不振に有効なのか？

### 一分位点回帰を用いた効果の異質性への着目―

中西啓喜

#### 1. 問題関心

本章の目的は、学校風土 (school climate) の良好さが、(1) 児童の学力を改善するのか、(2) 改善するとすれば、どのような学力層の児童により効果的であるのか、を検証することである。

お茶の水女子大学 (2018) による『平成 29 年度全国学力・学習状況調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究』によれば、不利な家庭環境の児童生徒が多いにも関わらず、高い成果を上げている学校の特徴として、そこには勉強するための風土があることが報告されている。

学校風土の側面について、西村 (2017, p. 17) は Thai (2013) を引きながら、以下の 5 つを整理・紹介している。

1. 安全 (Safety) : 社会的・情緒的・知的・身体的な安全、暴力行為やいじめの予防、ルールと規範が一貫して公平に施行されていること
2. 関係性 (Relationship) : 児童生徒同士、教師と児童生徒との関係性、校長のリーダーシップと教職員同士の関係性、多様性の尊重 (違いをもつ子との仲間関係の重要性)、自分自身との関係性 (自分自身についてどのように感じ、どのようにセルフケアしているか)
3. 教えと学び (Teaching and Learning) : 学習目標や価値に対する定義づけ、学びのサポート、学習環境、社会的・情緒的・道徳的学習、協働学習など
4. 施設環境 (Institutional Environment) : 物理的環境、資源と供給、学校とのつながりなど
5. 学校改善のプロセス (School Improvement Process) : 学校全体の変化への努力、特色ある教育プログラムなど

しかし、教師などの教育関係者にしてみれば、ある教育的処置 (学校風土) の「平均的な効果」だけに関心があるわけではない。子供の学力にはバリエーションがあり、それぞれの学力層の子供に対してどのような教育的サポートがより有効なのかを実証的に把握することは重要な課題である。最近では、日本でも傾向スコアなどを用いて「効果の異質性」に着目して分析することの重要性が認識され始めている (中澤 2013、中西 2018)。教育研究において、ある教育的処置の効果が、どのような対象者に対して強い効果が期待できるのか／できないのか、といった効果の異質性に踏み込んで検討することが求められているのである。

以上の関心から、本章では、分位点回帰分析 (quantile regression analysis) を用いた分析を展開する。分位点回帰の長所は、「効果の異質性」に着目した分析が展開できることである。通常の回帰分析は、従属変数の平均値に対する各独立変数の推定値が算出されるが、分位点回帰は、平均値ではなく、任意のパーセンタイル点を予測する回帰式を求める分析法である。パーセンタイル点は分布上の位置を、分布の下端から数えたときの累積比率を用いて示す値である。例えば、よく知られる「四分位点」は、下から 25%までの観測値が含まれるまでの変数の値が第一四分位 (25 パーセンタイル点)、下から 50%までが第二四分位 (50 パーセンタイル点)、下から 75%までが第三四分位 (75 パーセンタイル点) である。

なお、分位点回帰では、任意のパーセンタイル点を選択できるため、分布の上端、下端を従属変数に設定することも可能である。本章で設定するパーセンタイルは、10、25、50、75、90 の 5 点とする。加えて、通常の重回帰分析によって平均的な推定値も提示する<sup>1)</sup>。

## 2. 変数と手続き

本章での分析対象は小 6 とする。それぞれの変数の無回答はすべて欠損値として扱い、分析ケースをリストワイズに削除した。その結果、回帰分析のケース数は 53, 299 となる。

従属変数は、国語 A、国語 B、算数 A、算数 B のそれぞれについて、基礎的な分析結果を提示する。その後、全体の傾向が同様であることを確認したうえで、総合的な学力スコアを算出 (4 変数を足して 4 で割る) し、この値を従属変数として分位点回帰を展開する。

学校風土の変数については、児童への質問紙調査から抽出した。Thai (2013) による 5 側面全ては準備できなかったため、「安全」、「関係性」、「教えと学び」に関して次の質問項目を分析に用いる。

- 友達との約束を守っていますか
- いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思いますか
- 5 年生までに受けた授業の中で目標 (めあて・ねらい) が示されていたと思いますか
- 5 年生までに受けた授業の最後に学習内容を振り返る活動をよく行っていたと思いますか

統制変数に用いるのは次の 4 つである。(1) 児童の SES、(2) 性別 (男子=1)、(3) 学校外教育、(4) 平日放課後の学習時間である。

学校外教育は、質問紙調査に準備されている選択肢をそのまま用いる。カテゴリーは、「学習塾に通っていない」、「学校の勉強より進んだ内容や、難しい内容を勉強している (=進学塾)」、「学校の勉強でよく分からなかった内容を勉強している (=復習塾)」、「両方の内容を勉強している (進学塾かつ復習塾)」、「内容のどちらともいえない (=進学塾・復習塾は不明)」5 つである。

平日放課後の学習時間は、3 時間以上=180、2 時間以上、3 時間より少ない=150、1 時間以上、2 時間より少ない=90、30 分以上、1 時間より少ない=45、30 分より少ない=15、

全くしない=0として数量化し、連続変数として使用する。

使用変数の基礎集計は表1に示した通りである。

表1. 使用変数の基礎集計

	度数	平均値 (標準偏差)	最小値 / 最大値
国語A	55075	75.2 (18.4)	0.0 100.0
国語B	55077	57.8 (24.2)	0.0 100.0
算数A	55072	79.1 (20.1)	0.0 100.0
算数B	55073	46.3 (24.0)	0.0 100.0
全体の学力スコア	54902	64.6 (18.4)	0.0 100.0
SES	54202	0.0 (1.0)	-3.3 3.3
平日の学習時間	54959	90.5 (52.0)	0.0 180.0
	度数		パーセント
友達との約束を守ってる			
あてはまらない	302		0.6
どちらかといえばあてはまらない	1144		2.1
どちらかといえばあてはまる	15230		27.7
あてはまる	38288		69.7
いじめはどんな理由があってもいけない			
あてはまらない	579		1.1
どちらかといえばあてはまらない	1383		2.5
どちらかといえばあてはまる	8087		14.7
あてはまる	44891		81.7
授業の中で目標が示されていた			
あてはまらない	1318		2.4
どちらかといえばあてはまらない	4899		8.9
どちらかといえばあてはまる	16341		29.7
あてはまる	32378		58.9
授業の最後に学習内容を振り返る活動をよく行っていた			
あてはまらない	2782		5.1
どちらかといえばあてはまらない	9707		17.7
どちらかといえばあてはまる	20001		36.4
あてはまる	22431		40.8
性別			
女子	27378		49.7
男子	27668		50.3
学校外教育			
通っていない	29270		53.2
進学塾	13312		24.2
補習塾	3703		6.7
進学塾かつ補習塾	4854		8.8
進学塾・補習塾は不明	3724		6.8

### 3. 分析結果

まずは基礎的な分析結果から確認しよう。図 1-1（「安全」、「関係性」の側面）および図 1-2（「教えと学び」の側面）は、準備した学校風土変数と学力スコアの関連である。図を確認すると、「友達との約束を守っている」、「いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思う」、「5年生までに受けた授業の中で目標（めあて・ねらい）が示されていた」、「5年生までに受けた授業の最後に学習内容を振り返る活動をよく行っていた」の4項目の全てで「当てはまる」と回答している児童ほど学力スコアが高いことがわかる。

こうした基礎的な分析結果を踏まえ、分位点回帰の結果を見ていこう。分位点回帰の結果は、表 2 に示した通りである。すでに述べたように、本章で設定したパーセンタイルは、p10、p25、p50、p75、p90 である。

表 2 の表頭に記載した p10 や p90 が、従属変数の 10 パーセンタイル、90 パーセンタイルを表している。つまり、「p10」というのは学力層の下位 10 パーセント、p90 は学力層上位 10 パーセントである。よって、投入した独立変数の効果が、学力が高い児童と低い児童によって違うかどうかを表している。各独立変数の平均的な効果は、OLS (Ordinary Least Squares regression) と表記されている列の推定値である。

ここで準備した学校風土変数の効果については、表 2 中の網掛け部分にハイライトしている。なお、表 1 の基礎集計で確認できるように、本データでの学校風土変数は分布が偏っているため「当てはまらない」を基準カテゴリーとした推定値を算出している。

表 2 の学校風土の各変数の係数を見れば確認できるように、p10 から p90 に向けて係数が小さくなっている。例えば、「安全」、「関係性」の側面でいえば、「友達との約束を守っている」の「あてはまる」という回答において、p90 での推定値が約 3.9 に留まるのに対し、p10 では約 9.8 となっている。

また、「教えと学び」の側面に注目すれば、「5年生までに受けた授業の中で目標（めあて・ねらい）が示されていた」の「あてはまる」という回答において、p90 での推定値が約 7.8 であるが、p10 では約 13.3 となっている。つまり、目標が示されている授業（と認識している児童）は目標が示されていない授業（と認識している児童）に比べて、学力上位 10 パーセンタイルの児童には約 7.8 しかスコアを向上しないが、学力下位 10 パーセンタイルの児童には約 13.3 ポイント向上するということである。

こうした各分位点における学校風土の各変数の係数の違いを視覚的に把握しやすくしたのが図 2-1（「安全」、「関係性」の側面）と図 2-2（「教えと学び」の側面）である。全体的に、係数が p90 から p10 にかけて高くなっていることがわかる。こうした分析結果より、「安全」、「関係性」、「教えと学び」の側面の学校風土の良好さは、学力が低位な児童に対してより効果的であることが示すことができた<sup>2)</sup>。

図 1-1. 学校風土と学力の関連（「安全」、「関係性」の側面）



表 2. 各学力層に対する効果の異質性に着目した回帰分析の結果 (小 6、N=53, 299)

	分位点回帰					OLS
	p10	p25	p50	p75	p90	
友達との約束を守っている (ref.当てはまらない)						
どちらかといえばあてはまらない	4.449 ** (1.386)	1.775 (2.181)	2.740 (1.893)	1.657 (2.019)	1.153 (2.112)	1.312 (1.472)
どちらかといえばあてはまる	9.734 *** (0.884)	7.885 *** (2.129)	5.993 *** (1.720)	4.841 ** (1.806)	3.805 (2.023)	5.575 *** (1.323)
あてはまる	9.868 *** (0.856)	8.223 *** (2.122)	6.116 *** (1.715)	4.947 ** (1.801)	3.856 (2.017)	5.761 *** (1.320)
いじめはどんな理由があってもいけない (ref.当てはまらない)						
どちらかといえばあてはまらない	1.901 (1.932)	-0.480 (2.299)	2.938 ** (1.050)	3.573 ** (1.376)	1.006 (1.643)	2.113 (1.091)
どちらかといえばあてはまる	6.843 *** (1.940)	3.881 (2.020)	4.663 *** (0.855)	4.314 ** (1.243)	2.116 (1.144)	4.588 *** (0.932)
あてはまる	5.568 ** (1.904)	2.825 (2.002)	3.967 *** (0.821)	3.694 ** (1.226)	1.784 (1.121)	3.818 *** (0.913)
授業の中で目標が示されていた (ref.当てはまらない)						
どちらかといえばあてはまらない	2.821 *** (0.740)	4.183 *** (0.723)	4.971 *** (0.952)	4.499 *** (1.166)	1.938 (1.235)	3.820 *** (0.738)
どちらかといえばあてはまる	7.775 *** (0.709)	9.034 *** (0.637)	9.752 *** (0.918)	8.392 *** (1.131)	4.696 *** (1.197)	8.108 *** (0.699)
あてはまる	13.318 *** (0.681)	14.723 *** (0.621)	14.192 *** (0.907)	12.055 *** (1.127)	7.803 *** (1.192)	12.607 *** (0.697)
授業の最後に学習内容を振り返る活動を よく行っていた (ref.当てはまらない)						
どちらかといえばあてはまらない	3.388 *** (0.673)	1.828 * (0.832)	1.351 * (0.655)	1.197 (0.656)	1.074 (0.687)	1.418 ** (0.495)
どちらかといえばあてはまる	4.506 *** (0.685)	3.340 *** (0.799)	2.468 *** (0.640)	1.990 ** (0.638)	1.400 * (0.654)	2.448 *** (0.479)
あてはまる	5.682 *** (0.658)	3.676 *** (0.795)	3.049 *** (0.640)	2.035 ** (0.636)	1.341 * (0.652)	2.948 *** (0.482)
学校外教育 (ref.通っていない)						
進学塾	0.581 (0.467)	0.359 (0.356)	0.568 * (0.274)	0.882 *** (0.234)	0.866 *** (0.232)	0.577 * (0.233)
補習塾	-14.010 *** (0.634)	-14.388 *** (0.585)	-14.400 *** (0.571)	-12.214 *** (0.494)	-10.950 *** (0.505)	-13.085 *** (0.358)
進学塾かつ補習塾	-2.498 ** (0.719)	-2.575 *** (0.486)	-2.576 *** (0.370)	-1.885 *** (0.365)	-1.467 *** (0.304)	-2.281 *** (0.312)
進学塾・補習塾は不明	-5.021 *** (0.600)	-4.568 *** (0.456)	-2.595 *** (0.437)	-2.384 *** (0.401)	-1.841 *** (0.394)	-3.321 *** (0.365)
放課後の学習時間	0.041 *** (0.004)	0.047 *** (0.003)	0.045 *** (0.002)	0.037 *** (0.002)	0.029 *** (0.002)	0.041 *** (0.002)
男子ダミー	-6.260 *** (0.347)	-5.483 *** (0.261)	-4.251 *** (0.211)	-3.127 *** (0.180)	-2.126 *** (0.175)	-4.389 *** (0.168)
SES	7.222 *** (0.173)	6.848 *** (0.132)	5.948 *** (0.106)	4.788 *** (0.091)	3.884 *** (0.088)	5.781 *** (0.087)
定数	13.810 *** (1.850)	29.082 *** (2.833)	41.716 *** (1.923)	55.172 *** (2.309)	70.066 *** (2.454)	42.491 *** (1.561)
分散説明率	0.163	0.170	0.150	0.130	0.113	0.265

注1: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

注2: 括弧内はロバスト標準誤差

図 2-1. 各学力スコアの各分位点に対する学校風土の効果（「安全」、「関係性」の側面）  
（「あてはまらない」を基準にした際の「あてはまる」の推定値）

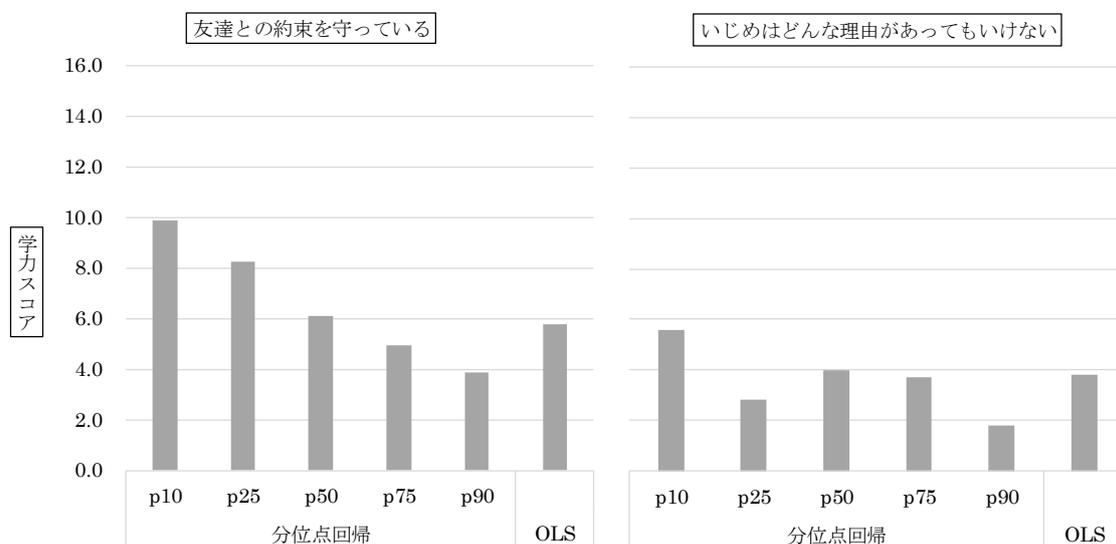
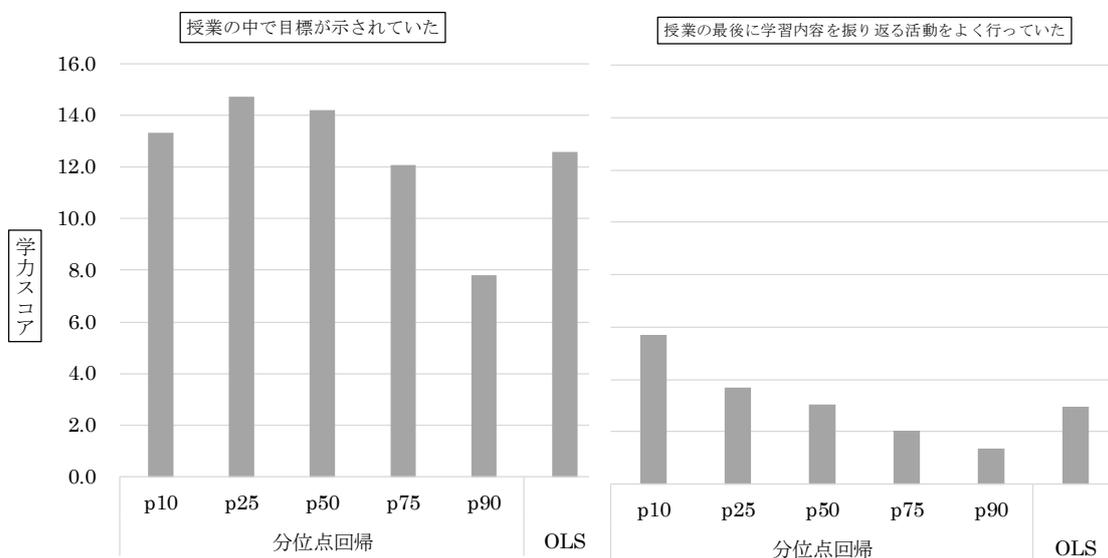


図 2-2. 学力スコアの各分位点に対する学校風土の効果（「教えと学び」の側面）  
（「あてはまらない」を基準にした際の「あてはまる」の推定値）



#### 4. まとめ

本章では、学校風土の良好さが、(1)児童の学力を改善するのか、(2)改善するとすれば、どのような学力層の児童により効果的であるのか、の2点について分位点回帰によって分析を展開してきた。検討できた学校風土は、「安全」、「関係性」、「教えと学び」と限

られた側面ではあったが、上記の2点のいずれも明らかにすることができたといえよう。

むしろ、本章で示した学校風土の効果の異質性について、学力スコアが下位10パーセントと上位10パーセントでは教育的処置に対する反応のしやすさの違いも考慮すべきである。例えば、学力スコア20点から30点までの10点に比べて、90点から100点への10点の方が上昇されるのが難しい、というようなことは現実にもある。

しかし、学校風土という処置効果がどのような学力層に対しても同質的なわけでもなく、かつ学力低位な児童に対してこそより有効だという点は重要な知見である。「安全」、「関係性」、「教えと学び」の側面で、学校風土を良好にしていくことにより、学力不振の児童を手厚くサポートできるのかもしれないことを本章の分析は示唆している。

#### 〈注〉

- 1) 分位点回帰については、石黒 (2012) および Angrist and Pischke (2008=2013) を参考にした。
- 2) 分位点回帰に用いた変数以外の学校風土変数と学力スコアの関連は付表として章末に掲載した。必要に応じて参照されたい。

#### 〈文献〉

Angrist, Joahua D. and Jorn-Steffen Pischke, 2008, *Mostly Harmless Econometrics: An Empiricist's Companion*, Princeton Univ Pr. (=2013、大森義明・小原美紀・田中隆一・野口晴子訳『「ほとんど無害」な計量経済学—応用経済学のための実証分析ガイド』エヌティティ出版)

石黒格、2012、「分位点回帰分析を用いた知人数の分析—分布の差異を予測する」『理論と方法』第26(2)、pp. 389-404。

中西啓喜、2018、「トラッキングが高校生の教育期待に及ぼす影響—パネルデータを用いた傾向スコア・マッチングによる検証」『ソシオロジ』第191号、pp. 41-59。

中澤渉、2013、「通塾が進路選択に及ぼす因果効果の異質性—傾向スコア・マッチングの応用」『教育社会学研究』第92集、pp. 151-74。

西村倫子、2017、「日本学校風土尺度 (Japan School Climate inventory: JaSC) の開発について」『子供のこころと脳の発達』Vol. 8(1)、pp. 16-26。

お茶の水女子大学、2018、『文部科学省委託研究 平成29年度全国学力・学習状況調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究』。

Thapa, AS. Cohen J. et al, 2013, “A Review of School Climate Research”, *Review of Educational Research*, Vol. 83, pp. 357-385.

付表. その他学校風土変数と学力スコアの関連 (平均値)

	国語A	国語B	算数A	算数B
学校のきまりを守っていますか	当てはまる 76.5 どちらかといえば、当てはまる 75.2 どちらかといえば、当てはまらない 68.9 当てはまらない 63.4	59.3 58.0 49.0 42.9	80.0 79.4 72.4 67.8	47.3 46.7 39.1 33.5
友達との約束を守っていますか	当てはまる 76.5 どちらかといえば、当てはまる 73.2 どちらかといえば、当てはまらない 65.0 当てはまらない 62.2	59.3 55.6 44.9 42.8	80.2 77.5 68.0 65.1	47.5 44.5 36.2 33.3
人が困っているときは、進んで助けていますか	当てはまる 75.7 どちらかといえば、当てはまる 76.0 どちらかといえば、当てはまらない 72.6 当てはまらない 66.4	57.9 59.3 54.5 45.1	79.0 80.3 76.7 69.6	45.7 47.9 44.3 36.4
いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思いますか	当てはまる 75.9 どちらかといえば、当てはまる 73.5 どちらかといえば、当てはまらない 68.4 当てはまらない 65.2	58.8 55.5 48.9 44.7	79.6 78.4 72.2 69.0	46.8 45.4 40.5 36.6
人の役に立つ人間になりたいと思いますか	当てはまる 76.5 どちらかといえば、当てはまる 73.7 どちらかといえば、当てはまらない 70.3 当てはまらない 65.1	59.4 56.1 50.9 44.7	80.3 78.1 73.2 68.2	47.6 45.1 40.2 34.4
「総合的な学習の時間」では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか	当てはまる 80.0 どちらかといえば、当てはまる 76.0 どちらかといえば、当てはまらない 70.9 当てはまらない 65.1	64.0 58.9 52.1 44.5	84.0 80.1 74.5 67.8	52.4 47.3 40.4 34.3
5年生までに受けた授業では、先生から示される課題や、学級やグループの中で、自分たちで立てた課題に対して、自ら考え、自分から取り組んでいたと思いますか	当てはまる 79.2 どちらかといえば、当てはまる 75.7 どちらかといえば、当てはまらない 69.4 当てはまらない 63.2	63.0 58.5 50.5 41.6	83.5 79.7 72.6 64.9	51.9 46.7 38.6 32.0
5年生までに受けた授業では、自分の考えを発表する機会が与えられていたと思いますか	当てはまる 78.9 どちらかといえば、当てはまる 73.5 どちらかといえば、当てはまらない 67.5 当てはまらない 61.5	62.7 55.4 47.7 39.8	83.2 77.2 70.7 62.5	51.2 43.7 36.4 28.6
5年生までに受けた授業では、学級の友達との間で話し合う活動をよく行っていたと思いますか	当てはまる 77.9 どちらかといえば、当てはまる 74.8 どちらかといえば、当てはまらない 69.6 当てはまらない 62.2	61.1 57.3 50.9 41.0	81.7 78.9 73.1 64.4	49.3 45.8 39.9 31.5
5年生までに受けた授業では、学級やグループの中で自分たちで課題を立てて、その解決に向けて情報を集め、話し合いながら整理して、発表するなどの学習活動に取り組んでいたと思いますか	当てはまる 78.6 どちらかといえば、当てはまる 75.9 どちらかといえば、当てはまらない 71.2 当てはまらない 64.9	62.3 58.8 52.5 43.7	82.5 80.0 74.6 67.4	50.4 47.1 41.3 33.9
5年生までに受けた授業で、学級の友達との間で話し合う活動では、話し合う内容を理解して、相手の考えを最後まで聞き、自分の考えをしっかりと伝えていたと思いますか	当てはまる 78.3 どちらかといえば、当てはまる 75.6 どちらかといえば、当てはまらない 70.7 当てはまらない 63.8	62.1 58.4 51.2 42.0	82.8 79.5 73.7 65.3	50.8 46.5 39.9 32.2
5年生までに受けた授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組み立てなどを工夫して発表していたと思いますか	当てはまる 78.8 どちらかといえば、当てはまる 76.5 どちらかといえば、当てはまらない 72.4 当てはまらない 67.2	62.5 59.5 54.4 47.0	83.2 80.8 75.8 68.7	51.4 48.0 42.3 35.3
5年生までに受けた授業の中で目標（めあて・ねらい）が示されていたと思いますか	当てはまる 78.4 どちらかといえば、当てはまる 72.7 どちらかといえば、当てはまらない 67.0 当てはまらない 60.7	62.1 54.3 47.0 39.1	82.5 76.5 70.0 62.7	50.3 42.8 36.3 30.3
5年生までに受けた授業の最後に学習内容を振り返る活動をよく行っていたと思いますか	当てはまる 77.8 どちらかといえば、当てはまる 75.3 どちらかといえば、当てはまらない 71.9 当てはまらない 66.9	61.0 58.0 53.9 46.6	81.9 79.2 75.4 69.9	49.1 46.3 42.9 37.2
5年生までに受けた授業で扱うノートには、学習の目標（めあて・ねらい）とまとめを書いていたと思いますか	当てはまる 77.8 どちらかといえば、当てはまる 71.3 どちらかといえば、当てはまらない 67.2 当てはまらない 64.1	61.1 52.6 47.9 43.2	81.5 75.6 71.5 67.0	48.9 42.3 38.1 34.2
5年生までに受けた道徳の時間では、自分の考えを深めたり、学級やグループで話し合ったりする活動に取り組んでいたと思いますか	当てはまる 77.4 どちらかといえば、当てはまる 75.6 どちらかといえば、当てはまらない 71.7 当てはまらない 67.1	60.6 58.4 53.3 46.7	81.2 79.7 75.4 70.5	48.4 46.8 42.7 37.8

## 第6章 教師の配置によって学校の平均学力は向上するのか？

### —学校パネルデータを用いたハイブリッドモデルによる検証—

中西啓喜

#### 1. 分析課題の設定

本章の目的は、全国学力・学習状況調査において同一の学校を5年間追跡したデータを用い、教職経験年数を考慮した教員配置が学力に及ぼす影響について検討することである。

教職経験年数と学力の関連分析は、これまでの学力研究において注目されることはあったが効果を実証することの難しいテーマであった。それというのも、そもそも学校レベルの要因が学力を改善する程度は極めて小さいだけでなく（垂見 2014）、多くの学校効果研究には、「一時点で見られた分析例でしかない」という批判が向けられることも多い（川口・前馬 2007、小針 2007）。加えて、TIMSS データを分析した北條（2011）によれば、教職経験年数と理数系科目の学力とは関連が見られなかった。しかし、従来の教職経験年数と学力の関連分析においては、次の2点の課題が残されてきたと指摘できる。

第一に、経験豊富な教師を配置することは、学校全体に対して影響するのかもしれないということを考慮すべきである。確かに、経験豊富な教師は授業スキルが高く、結果として高学力な児童生徒を増やすかもしれない。しかし、教師の仕事は、担当の児童生徒とのみ接するに留まらず学校における諸活動へも及ぶ。こうした学校全体への影響も考慮すれば、学校レベルのデータ分析を行う必要があるだろう。

第二の残された課題は、これまでの分析結果が一時点のデータに留まってきたことにある。経験豊富な教師を配置することの効果が、すぐに観測されるのが望ましいことは間違いないが、広義の「教育効果」は長期的に観測しなければ把握できないものも多い。

本章では、これらの2つの残された課題を踏まえつつ、教職経験年数を考慮した教員配置が学力に及ぼす影響について分析を行っていく。

#### 2. データと変数

##### 2.1. 使用するデータ

本稿で用いるデータは、平成25年度から平成29年度まで5年間を学校単位で追跡した小学校のパネルデータである。教育社会学領域でのパネルデータ分析は、児童生徒個体を追跡したものが多く、経済学でのパネルデータ分析は企業や自治体を対象としたものにも適用され（樋口・松浦 2003）、教育学分野でも自治体を対象としたパネルデータ分析の研究例が見られる（青木ほか 2016）。本章の分析もこうしたデータ分析と同様である。

表1は、本稿で分析するデータの特徴をまとめたものである。網掛けした部分が、本稿での分析ケースである。平成25年度の全国学力・学習状況調査において調査対象となった小学校は21,131校であった。これを第一波調査として、その後の5カ年分すべて揃い

かつ異常値を除去したケースを抽出し、分析に用いる変数がすべて揃った完全なバランスデータを構築した。その結果の分析ケース数は、小 6 で 12,800 校となり、接続率はそれぞれ 62.1%である。

表 1. 分析データの接続率

	総数	国立	公立	私立
A. 平成25年度学校数（学校基本調査より）	21,131	74	20,836	221
B. 平成25年度学力・学習状況調査対象の学校数	20,624	76	20,448	100
C. 接続した分析ケース数	12,800	55	12,704	41
D. 接続率（C/B）	62.1%	72.4%	62.1%	41.0%

## 2.2. 脱落サンプルについて

ここで脱落サンプルが約 4 割にも達する理由について触れておこう。既述の通り、完全なバランスデータを構築するために、5 カ年分すべて揃いかつ異常値を除去している。その際に発生する異常値の大部分は教職年数に関する質問であった。

この質問項目は、まず「学校の全教員数（副校長・教頭・主幹教諭・指導教諭・教諭・養護教諭・栄養教諭・常勤講師等）」を尋ね、その後に「教員の教職経験年数別人数」を「5 年未満」、「5 年以上 10 年未満」、「10 年以上 20 年未満」、「20 年以上」をそれぞれ回答してもらう構造になっている。つまり、「教員の教職経験年数別人数」の総和と「学校の全教員数（副校長・教頭・主幹教諭・指導教諭・教諭・養護教諭・栄養教諭・常勤講師等）」は一致することになっている。しかし、人数が一致しない学校が多かったために、それらが異常値として分析ケースから除去することになった。

なお、こうした数値の不一致は最近の調査になるほど減少し、平成 29 年度調査における数値の不一致のケースは皆無であった。

## 2.3. 変数の概要

本稿の分析で用いる変数と手続きについては以下の通りである。

### 従属変数

学力スコアは、国語 A、国語 B、算数 A、算数 B の 4 変数の正答率をそれぞれ設定する。本データでは、各学校に学校の平均正答率がマージされている。そのため、同一の学校の学力スコアの年度ごとの変化が把握できるのである。

### 独立変数

教職経験年数については、既述の通り、「教員の教職経験年数別人数」の「20 年以上」に対する回答結果を用いる。

### 統制変数

教職経験年数と学力の関連を分析するために、他の影響を取り除くために分析モデルには以下の変数を投入する。

学級規模は、次のように設定する。まず、文部科学省の全国学力・学習状況調査の学校質問紙調査には、1 学級の児童生徒数は質問項目として準備されていない。そこで、学校質問紙における各学校の児童数を学級数で割って、「学校レベルごとの平均学級規模」を算出した。

設置者、地域、僻地指定の有無、都道府県についてもそれぞれダミー変数として投入する。

学校の置かれた環境（学校 SES）の把握には、各調査年度で調査された調査対象学年での就学援助者の在籍割合を用いる。変数のリコードは、質問項目の中間の値をとり、「在籍していない=0」、「5%未満=2.5」、「5%以上、10%未満=7.5」、「10%以上、15%未満=12.5」、「10%以上、20%未満=15」、「15%以上、20%未満=17.5」、「10%以上、30%未満=20」、「20%以上、25%未満=22.5」、「20%以上、30%未満=25」、「25%以上、30%未満=27.5」、「30%以上、50%未満=40」、「50%以上=50」として数量化した（調査年度によって尺度の間隔が異なるため）。無回答は、各年度の平均値を代入することで分析ケースに含めている（各年度における欠損ケース数は、平成 25 年度=172、平成 26 年度=97、平成 27 年度=151、平成 28 年度=8、平成 29 年度=0）。

ただし、この変数については次の点に注意されたい。前提として、就学援助の対象範囲等は、地域によって異なっており、就学援助を受けている者の在籍割合は必ずしも経済困難者の在籍割合として自治体間の比較ができる指標ではない。あくまで学校 SES の代替指標とみなして分析に用いているに過ぎないことを了承されたい。

なお、平成 29 年度の学力・学習状況調査では大規模な保護者調査が実施されている。この保護者調査より得られた各児童生徒の Socio Economic Status (SES) スコア（家庭の所得・父親学歴・母親学歴を合算し標準化した得点）を学校ごとにアグリゲートし、学校の就学援助者の割合との関連を分析し、それらに関連があることは確認されている（中西 2018）。

本稿で使用する変数の記述統計量は、表 2 の通りである。

表 2. 使用変数の記述統計量 (N=64,000 (12,800 校) )

	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
国語A					
全体	64000	70.51	7.63	12.96	97.14
平成25年度	12800	62.59	6.98	12.96	93.98
平成26年度	12800	72.68	6.14	23.33	96.67
平成27年度	12800	69.85	6.36	17.86	94.05
平成28年度	12800	72.73	6.56	31.11	97.14
平成29年度	12800	74.69	5.55	20.00	96.67
国語B					
全体	64000	56.84	9.13	5.00	100.00
平成25年度	12800	48.93	7.48	5.00	93.64
平成26年度	12800	55.41	7.46	5.00	90.91
平成27年度	12800	65.25	8.22	11.11	100.00
平成28年度	12800	57.52	7.11	20.00	90.00
平成29年度	12800	57.11	7.16	11.11	91.67
算数A					
全体	64000	77.29	6.28	18.75	100.00
平成25年度	12800	77.09	5.69	22.81	100.00
平成26年度	12800	78.08	5.83	20.59	99.20
平成27年度	12800	75.09	6.36	18.75	100.00
平成28年度	12800	77.64	6.39	18.75	100.00
平成29年度	12800	78.54	6.51	34.67	100.00
算数B					
全体	64000	50.54	9.33	3.85	90.13
平成25年度	12800	57.96	7.44	9.62	89.51
平成26年度	12800	57.77	7.57	3.85	90.13
平成27年度	12800	44.64	7.09	7.69	83.52
平成28年度	12800	46.91	6.32	10.26	87.18
平成29年度	12800	45.44	7.15	4.55	89.09

表 2. 使用変数の記述統計量 (続き)

	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
学級規模					
全体	64000	26.72	8.34	1.00	40.67
平成25年度	12800	27.29	8.02	1.00	40.33
平成26年度	12800	27.01	8.21	1.00	40.50
平成27年度	12800	26.83	8.34	1.00	40.67
平成28年度	12800	26.46	8.46	1.00	40.50
平成29年度	12800	26.02	8.61	1.00	40.67
学校SES					
全体	64000	13.46	11.53	0.00	50.00
平成25年度	12800	13.57	11.65	0.00	50.00
平成26年度	12800	13.53	11.64	0.00	50.00
平成27年度	12800	13.49	11.43	0.00	50.00
平成28年度	12800	13.34	11.47	0.00	50.00
平成29年度	12800	13.36	11.47	0.00	50.00
教職経験20年以上の教員数					
全体	64000	9.99	4.78	0.00	40.00
平成25年度	12800	9.71	4.74	0.00	37.00
平成26年度	12800	9.39	4.73	0.00	39.00
平成27年度	12800	9.07	4.71	0.00	38.00
平成28年度	12800	8.72	4.64	0.00	39.00
平成29年度	12800	3.91	2.99	0.00	27.00
設置者					
国立	12800	0.00	0.07	0.00	1.00
公立	12800	0.99	0.09	0.00	1.00
私立	12800	0.00	0.06	0.00	1.00
地域					
大都市	12800	0.20	0.40	0.00	1.00
中核市	12800	0.11	0.32	0.00	1.00
その他の市	12800	0.54	0.50	0.00	1.00
町村	12800	0.13	0.34	0.00	1.00
NADK	12800	0.01	0.09	0.00	1.00
僻地指定	12800	0.04	0.21	0.00	1.00

#### 2.4. 分析戦略

本章では、Allison (2009) が「ハイブリッドモデル (Hybrid Model)」と名づけた手法を用いる。なお、本章では学校パネルデータの分析するのだが、解説の都合上で「個体」と表記することを了承されたい。

ハイブリッドモデルは、マルチレベル分析の集団平均センタリング (group mean centering) の技法をあてはめたもので、独立変数を個体平均からの偏差と、個体平均に分割した上でそれぞれの係数をランダム効果モデル (Random Effect Model) よって推定するものである。ここでは、本章の分析課題に対してハイブリッドモデルを用いることの有効性を、主に中澤 (2012) と三輪・山本 (2012) の解説に依拠しつつ手法の特徴を述べる。

パネルデータ分析の長所のひとつに、「観察されない異質性」を取り除いた分析が可能となる点がある。本来、従属変数と独立変数との関係をバイアスなく推定するためには、独立変数以外に従属変数と関連がある要素はすべて統制しなければならない。しかし学校の置かれた地理的環境などの特殊性は、実際には指標化が難しい。通常の場合では、投入する独立変数以外の要因はすべて「誤差項」として一括りに扱うため、分析結果は、生得的な能力や性格といった情報を除去することができない。

そこで、「観察されない異質性」を取り除くために採用されるベーシックな手法は、計量経済モデルにおける固定効果モデル (Fixed Effect Model) である。詳細は別のところ (中澤 2012 など) を参照されたいが、これにより、誤差項を「観察されない異質性」と「その他の誤差項」に分割しつつ、「観察されない異質性」を取り除いた推定が可能となる。ところが、固定効果モデルは、個体間の差異の情報を除去して個体内の差分に注目するため、学校の置かれた地理的環境など個体内で変化しない変数の効果は観測することができない。しかし、ハイブリッドモデルを用いれば、固定効果モデルのこうした側面を補うことができ、従属変数に対する個体内の変化 (個体内効果) と個体間の差異 (個体間効果) を同時に推計することができる。加えて、変化にともなう効果と、時点において平均的な効果を、明確に区別して推定することができる (Allison 2009、三輪・山本 2012、p.80)。そして、ハイブリッドモデルは、固定効果モデルとほぼ同等に偏りのない個体内効果を推定できることも確認されており、本章の問題関心を解き明かすのにも適合的である。そこで、本稿ではハイブリッドモデルを用いて分析を展開していく。

なお、本パネルデータは学校を追跡しているため、学力調査の難易度と回答者である児童生徒が毎年異なっている。こうした部分はデータの限界のひとつではあるが、分析モデルに調査年度のダミー変数を投入することによって、毎年の学力テストの難易度と在籍児童生徒が変わることへの対処とする。

なお、本稿の分析ソフトウェアには、Stata ver.15 を用いる。

### 3. 結果

ハイブリッドモデルによる推定結果が表 3 である。ここでは教職経験にのみ注目して分析結果を記述しよう。なお、教職経験年数の箇所のみを強調するために表 3 の結果を図 1 として図化している。図中の「*n.s.*」は統計的に有意ではないことを意味しており、「+\*\*\*」は統計的にプラスで有意であることを意味している。

まず、教職経験年数の平均偏差の推定値だが、これは教職経験 20 年以上の教員が 1 人増えるという変化にともなって学校の平均学力スコアが変化する値を表している。ただし、教職経験年数の平均偏差は統計的に有意な結果ではない。つまり、ベテラン教師が増えることでは学校の学力スコアは上がらないということである。

しかし、時点による学校内の平均値に注目してみると結果は異なる。表中の教職経験の平均値が意味するのは、教職経験が長い教師が5年間平均的にいる学校の方が、学力スコアが高いということである。各学力スコアに対するこの変数はプラスに0.1%水準で有意であるため、平均的にベテラン教師が学校にいることのポジティブな影響を示している。つまり、教職経験を考慮した教員配置は、短期的な効果は短期的な変化としては観測されないが、ある程度長期的には観測されるということである。

ただし、統計的に有意であることと同時に、推定値が小さいことにも注意を払わなければならない。設定する従属変数によって若干異なるが、教職経験年数の平均値の推定値は0.1程度である。つまり、ベテラン教師の平均的配置が1人増えた時に上がる学校の平均学力スコアは0.1ポイントだということである。推定値から判断する限りは、教員配置による学力改善に過剰な期待は出来ないということには注意を払う必要があるだろう。

図1. ハイブリッドモデルによる教職経験年数の効果のイメージ

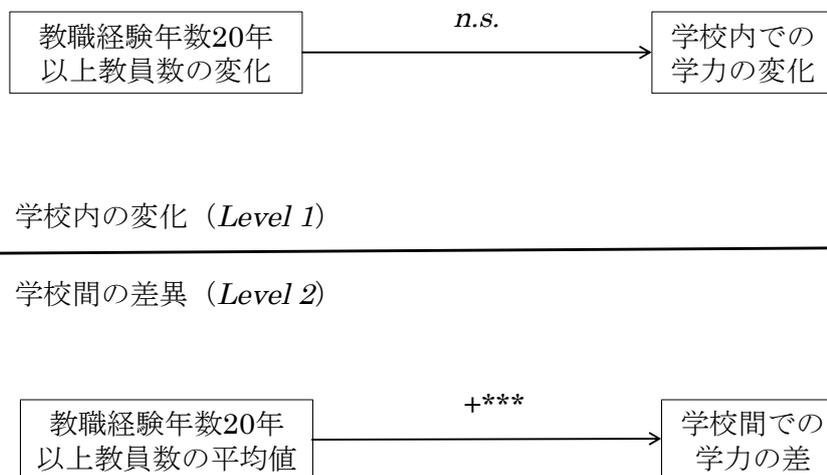


表 3. ハイブリッドモデルによる小 6 の学カスコアの推定値 (N=64,000 (128,00 校) )

	国語A	国語B	算数A	算数B
教職経験年数20年以上教員数の平均偏差	-0.008 (0.013)	-0.016 (0.016)	-0.024 (0.013)	-0.026 (0.014)
教職経験年数20年以上教員数の平均値	0.110 *** (0.010)	0.136 *** (0.012)	0.098 *** (0.010)	0.133 *** (0.012)
<b>統制変数</b>				
<b>Level 1</b>				
学級規模の平均偏差	-0.030 *** (0.005)	-0.053 *** (0.006)	-0.052 *** (0.005)	-0.054 *** (0.005)
学校SESの平均偏差	-0.038 *** (0.003)	-0.047 *** (0.003)	-0.043 *** (0.003)	-0.048 *** (0.003)
調査年度 (ref.平成25年度)				
平成26年度	10.082 *** (0.059)	6.465 *** (0.069)	0.971 *** (0.056)	-0.208 ** (0.064)
平成27年度	7.246 *** (0.059)	16.297 *** (0.069)	-2.029 *** (0.057)	-13.342 *** (0.064)
平成28年度	10.106 *** (0.059)	8.542 *** (0.069)	0.503 *** (0.057)	-11.102 *** (0.064)
平成29年度	12.051 *** (0.059)	8.113 *** (0.070)	1.383 *** (0.057)	-12.588 *** (0.065)
<b>Level 2</b>				
学級規模の平均値	-0.024 *** (0.006)	-0.041 *** (0.007)	-0.051 *** (0.006)	-0.036 *** (0.007)
学校SESの平均値	-0.227 *** (0.004)	-0.266 *** (0.005)	-0.225 *** (0.004)	-0.261 *** (0.005)
設置者 (ref.公立)				
国立	24.702 *** (1.117)	30.596 *** (1.335)	26.189 *** (1.120)	32.078 *** (1.291)
私立	23.374 *** (1.149)	26.170 *** (1.373)	23.836 *** (1.152)	27.155 *** (1.328)
地域 (ref.中核市)				
大都市	-0.019 (0.139)	0.511 ** (0.166)	0.027 (0.139)	0.652 *** (0.161)
その他の市	-1.507 *** (0.115)	-1.997 *** (0.137)	-1.175 *** (0.115)	-2.033 *** (0.133)
町村	-2.399 *** (0.144)	-3.110 *** (0.173)	-1.936 *** (0.145)	-3.148 *** (0.167)
僻地指定	-0.213 (0.181)	-0.151 (0.216)	-0.332 (0.181)	-0.573 ** (0.209)
定数	69.057 *** (0.255)	56.480 *** (0.305)	84.261 *** (0.256)	66.230 *** (0.294)
sigma_u	3.115	3.745	3.181	3.684
sigma_e	4.689	5.529	4.512	5.129
rho	0.306	0.315	0.332	0.340
R2 (within)	0.507	0.528	0.087	0.634

注1: \*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*<.001

注2: 都道府県のダミー変数は表中から省略

注3: 地域変数のNADKは表中から省略

注4: Level 1は可変変数、Level 2は不変変数

#### 4. まとめ

本章では、従来の教職経験と学力の関連分析が、児童生徒対象の一時点のデータを利用してきたことを踏まえ、5年間の学校パネルを用いた分析を行ってきた。ここまでの分析が示したのは、(1)ベテラン教師が増えることでは学校の学力スコアは上がらないということ、(2)5年間恒常的にベテラン教師が多い学校の平均学力スコア高いということ、(3)しかし、ベテラン教師の平均的配置が1人増えた時に上がる学校の平均学力スコアは0.1ポイント程度に留まる、という3点である。

これらの分析結果のうち、経験豊富な教師が「増える」ことの効果が観測されない代わりに、経験豊富な教師が「平均的に配置されている」ことの効果が観測されたことは非常に重要なことを示している。すなわち、教職経験年数から教員を配置することの効果は、即効性のあるものではなく、長期的に見て初めて観測されるのだということである。さらにいえば、この間の児童は毎年入れ替わっているので、「たまたま優秀な学年だった」という影響を除去した教員配置のポジティブな効果をとらえることができたのである。

むしろ、推定値を見る限り、教職経験年数の観点から教員配置することに過大な期待をかけることはできないことは理解すべきである。しかし、本章の知見は、教育効果の検証が長期的データを用いることで把握できるのだということを示している。

#### 〈文献〉

- Allison, Paul D., 2009, *Fixed Effects Regression Models*, Sage Publications, Inc.
- 青木栄一・廣谷貴明・神林寿幸、2016、「学校統廃合の規定要因—固定効果モデルを用いた全国市区のパネルデータ分析」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』64(2)、pp.19-35。
- 樋口美雄・松浦寿幸、2003、「企業パネルデータによる雇用効果分析—事業組織の変更と海外直接投資がその後の雇用に与える影響」『RIETI Discussion Paper Series』03-J-019、独立行政法人経済産業研究所。
- 北條雅一、2011、「学力の決定要因—経済学の視点から」『日本労働研究雑誌』No.614、pp.16-27。
- 川口俊明・前馬優策、2007、『学力格差を縮小する学校—『効果のある学校』の経年分析に向けて』『教育社会学研究』第80集、pp.187-205。
- 小針誠、2007、「学力格差の是正と『効果のある学校』—その批判的検討」『同志社女子大学 学術研究年報』第58巻、pp.61-70。
- 三輪哲・山本耕資、2012、「世代内階層移動と階層帰属意識—パネルデータによる個体内変動と個体間変動の検討—」『理論と方法』27(1)、pp.63-84。
- 中西啓喜、2018、「継続的に学力の高い学校の風土は「良い」のか？」お茶の水女子大学編『文部科学省委託研究 平成29年度全国学力・学習状況調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究』、pp.106-114。
- 中澤渉、2012、「なぜパネルデータを分析するのが必要なのか：パネルデータ分析の特性の紹介」『理論と方法』27(1)、pp.23-40。
- 垂見裕子、2014、「家庭環境と子供の学力（2）保護者の関与・家庭の社会経済的背景・子供の学力」国立大学法人お茶の水女子大学『平成25年度 全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』、

pp.59-73.

## 第7章 「成果が上がっている学校」の抽出

浜野 隆

### (1) 成果が上がっている学校

本章では、事例調査の訪問対象校のうち、「成果が上がっている学校」（第8章・第11章）をどのように抽出したのかを説明する。

「成果が上がっている学校」とは、言うまでもなく、学力面での成果が上がっている学校という意味であるが、まず、ここでいう「学力」には、平成25年度から29年度までの5年間の全国学力・学習状況調査で得られた学校データを用いることとする。具体的には、国語A、国語B、算数（数学）A、算数（数学）Bの各学校の平均正答率の和を4で割ったものを用いる。

「成果が上がっている学校」とは、一言でいえば、「高い教育効果を上げている」学校であり、かつ、「校内格差を克服している学校」のことである。

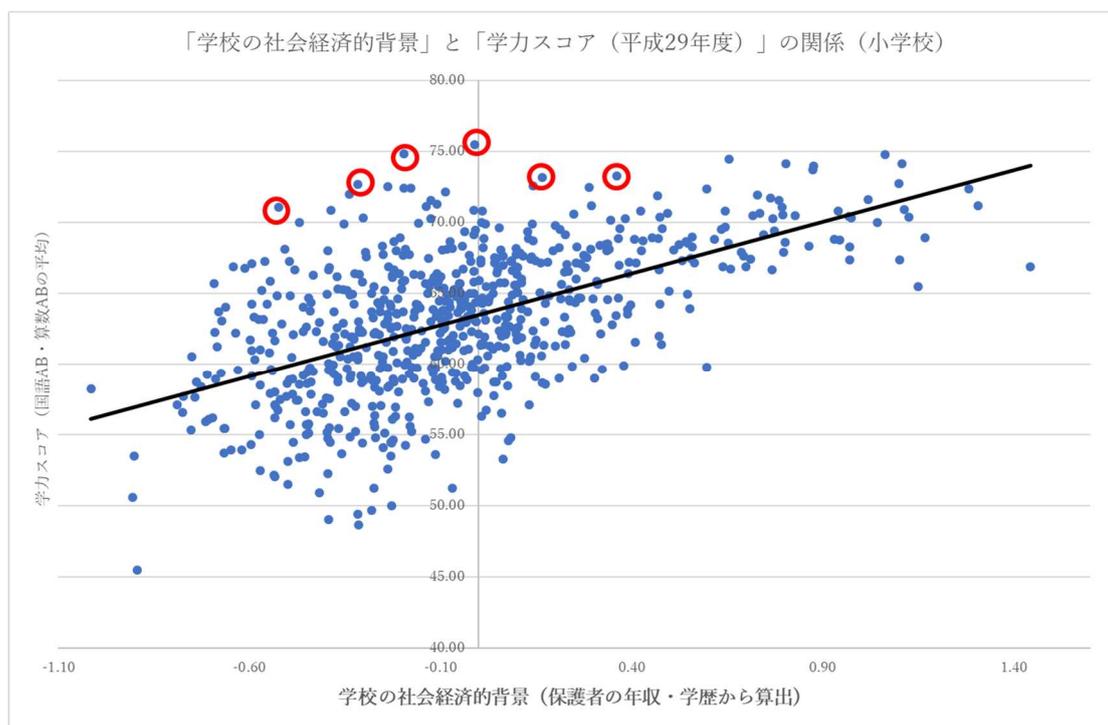
### (2) 高い教育効果を上げている学校

「高い教育効果を上げている」とは、単に学校の平均学力が高いという意味ではない。その学校が置かれた社会経済的環境から推計される学力を上回って達成しているということを含む。

学校が置かれた社会経済的環境の把握には、平成29年度の全国学力・学習状況調査（保護者調査）より得られた、各学校の在籍児童生徒の社会経済的背景（SES）尺度を用いた。本尺度は、各児童生徒の家庭の所得・父親学歴・母親学歴を合成し、得点化したものである。尺度の具体的な構成方法は垂見（2018）を参照されたい。指標値が高いほど、在籍する児童生徒の社会経済的背景が恵まれていることを意味する。そして、分析対象が学校単位であるため、各学校に在籍する児童生徒の社会経済的背景の平均値を各学校の社会経済的背景（SES）とした。そして、平成29年度よりさかのぼって過去5年間、学校のSESは不変であると仮定した。

このように操作的に定義された「学力」を従属変数、「学校SES」を独立変数として、平成25年度から29年度にわたって、年度ごとに回帰分析を行い、学校SESから推計される学力と実際に達成された学力との差（残差）を算出した。そうして計算された残差が大きければ、その学校は、高い教育効果を上げていると判断する。なお、学校の組織的な取組と子供の学力との関係を把握するため、小規模な学校は分析から除外することとした。具体的には、回帰分析の対象は、小学6年生、中学3年生の児童生徒数が25人以上の学校とした。

図表7-1は、「高い教育効果を上げている」学校のイメージである。横軸は学校の社会経済背景（右に行くほど保護者が高学歴・高収入）、縦軸は学力（正答率）である。一つ一つの点は学校を表す。たとえば、図中の○で囲まれた学校は、学校の社会経済背景から予測される学力（右上がりの斜線）を大きく上回っており、学校が「高い教育効果を上げている」と考えられる。



図表 7-1 学校 SES と学力の関係（平成 29 年度、小学校）

図表 7-1 は、平成 29 年度のみデータから作成している。すなわち、単年度のデータである。この年度にたまたま残差が大きかったからといって、前年度、前々年度も大きかったとは限らない。本研究では、過去 5 年間、安定的に教育効果が高い学校を選び出すために、次のような基準を設け、「高い教育効果を上げている学校」と判断した。

1. 学校の社会的背景から推測される学力（国 AB、算数 AB の正答率平均）を過去 5 年間継続して上回っていること。
2. 残差の過去 5 年間の平均が概ねプラス 3 %ポイント以上であること。

### （3）校内格差を克服している学校

「校内格差を克服している」とは、本研究では、不利な環境のもとにある子供たちの学力の底上げに成功しているという意味である。具体的には、以下のような手続きで判断した。「校内格差を克服している学校」の特定の手続きは第 3 章に詳しく説明されているので、ここでは省略する。

ただ、本調査研究は、その仕様書から、訪問調査において大都市部の学校を複数含むこととされているので、大都市に関しては若干条件を緩和している。

第 3 章では、「通過率」において、校内の「通塾群」「非通塾群」「SES（家庭の社会的背景）上層」「SES（家庭の社会的背景）下層」、いずれのグループも 60%以上の通過率を達成している学校を「校内格差を克服している学校」とみなすとした。しかし、大都市では SES と学力の関係が強いため、少し基準を緩め、「60%以上」ではなく、「58%以上」と設定した。

#### (4) 訪問対象校の選択

事例分析においては、上記の「高い教育効果を上げている学校」と「校内格差を克服している学校」の両方に該当する学校（学力向上においても校内格差克服においても成果を上げている学校）を訪問調査対象の候補とし、リストアップした。その中から、小学校・中学校とも大都市部の学校を複数含め、学校規模、学校 SES、通塾率等を考慮して、小学校 9 校、中学校 5 校を選んだ。なお、中学校に関しては「成果が上がりつつある学校」を 2 校訪問し、調査している。その調査目的、学校選択の方法については第 10 章を参照されたい。

#### (参考文献)

垂見裕子 (2018) 「家庭の社会経済的背景 (SES) の尺度構成」、お茶の水女子大学『学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究 (保護者に対する調査の結果と学力等との関係の専門的な分析に関する調査研究)』10-12 頁

## 第8章 高い成果を上げている学校 事例研究

石井 恭子・富士原 紀絵

### (1) 事例研究の概要

本章では高い成果を上げている小学校9校、中学校5校の学校の特徴や取組について、学校への訪問調査と管轄市教育委員会のインタビュー調査をもとに分析を行う。次項では小・中の学校種別の特徴の分析を行う際、小学校については石井が、中学校については富士原が分析を行うため、石井は全小学校を、富士原は全中学校を訪問している。

全訪問調査対象校と調査時期は以下の通りである。なお、表中、大都市に位置する学校は、A小学校、B中学校、C小学校、D小学校、F中学校、J小学校、K小学校である

日程	訪問先	訪問者
2018年12月3日	I市立A小学校 I市教育委員会	石井・田村
12月10日・11日	II市立B中学校(10日) 同市立C小学校(10日) 同市立D小学校(11日) II市教育委員会(11日)	石井・富士原
12月12日	III市立E小学校 III市教育委員会	石井・浜野
12月17日	IV市立F中学校 IV市教育委員会	原田・富士原
12月18日	V市立G小学校 V市教育委員会	石井・中島
12月20日	VI市立H中学校 VI市教育委員会	田村・富士原
2019年1月15・16日	VII市I中学校(15日) 同市立J小学校(15日) 同市立K小学校(16日) VII市教育委員会(16日)	石井・原田・富士原 (15日。原田は鴨江小のみ) 石井・耳塚(16日)
1月17日	VIII市立L小学校 VIII市教育委員会	石井・田村・富士原
1月18日	IX市立M小学校 IX市教育委員会	石井・浜野
1月25日	X市立N中学校 X市教育委員会	田村・富士原

訪問調査者全員で事前に検討した具体的なインタビュー内容は下記の通りである。

これは平成 25 年度の調査時に中留武昭編『カリキュラム・マネジメントの定着過程』（2005）、有本昌弘『スクール・ベスト・アプローチによるカリキュラム評価の研究』（2007）、志水編『「力のある学校」の探究』（2009）等を参考に原案を作成したものを基礎とし、過年度までのインタビューを踏まえて修正を加えたものである。

平成 25 年度にインタビュー調査内容を決定する際に、特に参照としたのは有本の研究であり、彼によって開発された METIO システムであった。有本は多数の海外のカリキュラム評価の基礎的研究をもとに、日本で自らが事例研究を積み重ねて学校評価のリストを作成している（有本同上、212-213 頁）。

有本は日本の学校全体の取組を分析する上での大きな骨組みとして

- ①目標具体化の手立て、研究主題の授業へのおろし方
- ②研究体制、組織
- ③学校を活性化する要因

を視点に据えた。その視点に基づく実際の事例研究の結果から、日本の学校体制で一般化できることとして、

- 1) 授業実践志向であり、しかも共通理解を非常に重視しているが、物的リソースへのアクセスに各校で差があること
- 2) 研究体制と同僚による批評志向をもっていること
- 3) 地域に根ざした実践をもっていること

が挙げられるとしている。そこで、①～③の骨組みを

- 【A】「学校全体のカリキュラム」から考える
- 【B】「人的リソース」から考える
- 【C】「物的リソース—メディアや施設・設備へのアクセス」から考える
- 【D】経験を「潜在カリキュラム」から考える

という視点に置き換えた。本調査でもこれらの視点を踏まえようと試みた。

上記の視点による有本による実際の調査方法は、

- ・特色ある学校を訪れ授業を参与観察し記録する
- ・管理職や教務主任にインタビューを行い記録する
- ・授業案、雑誌や研究紀要や報告書の分析を行う

である（同上、157 頁）。

日本では授業実践志向を特徴とすることから授業の詳細な分析は重要であるものの、平成 25 年度以降今年次にいたるまで、本調査では訪問調査校数が多く、調査時間も人員も限られており、一つの学校に通い詰めて授業を参与観察し記録する時間的余裕が無い。管理職・教務主任等のインタビューと印刷された資料の分析に頼るしかない点で限界がある。しかし、限られた時間であっても出来るだけ授業を参観するようにし、また管理職や教師が経験しているであろうが自覚的では無い「潜在カリキュラム」について、時間をかけたインタビューにより可能な限り掘り起こそうとした。

下記の項目はかなり多く、実際に可能であったのかという印象を持たれるかもしれない。しかし、出来る限り有本による【A】から【D】の視点を明らかにすることを意図した

ものであり、インタビューが長時間に及ばざるをえなかったが、調査校の協力を得て、ほぼ網羅的に聴き取っている。インタビュー行為自体はその場の雰囲気や左右されて、下記の順番通りではない。何かを尋ねる中で、別の項目が内容として繋がることもある。半構造化よりもかなり「緩い」インタビュー状況でなされている。さらに、インタビュアーが完全に同一人物で無いことでインタビュアー個人の興味や関心もある。個別の聞き取り時間や内容の追究の程度にやや違いはあるものの、インタビュー時間は一校あたり授業参観等も含め約4～5時間、教育委員会には約3時間をかけている。

また、今回、調査対象校と教育委員会には事前に調査の要点と学校要覧類、研究紀要類、学校で作成しているパンフレット等、用意してほしい資料を伝えている。

#### <学校訪問インタビューの内容>

<学校を選んだ経緯を説明し平成29年度小6・中3生の「残差が高い」理由と成績が良好な理由を確認>

・当該学年の特徴（小学校の場合1年生から5年生まで、中学生の場合中1～中2の間の学習や生活状況、担任の特徴、家庭環境など）

#### <体制面>

##### ○学校の状況

・学校の歴史（創立・・・歴史があるのか浅いのか等。移転、統廃合、分離の状況・・・分離されて新設されたばかりかどうか、その際の地域的背景等々。新築、増改の場合その理由）

・学校の状況・・・教職員数と男女比、年齢構成。教員の加配の状況（加配の手当元・予算はどこから？加配の目的と合わせて）。児童生徒数と過去（5年間？）の児童数の増減。学級数の増減。母語が日本語以外の児童生徒数（日本語学習受講者数）、通級指導の状況。通塾率。就学援助率（無理に聞き出さなくてよいが）  
⇒一応、学校要覧を収集（でも要覧だけでは×。話を聞かないと分からない）

・地域の特色あるいは状況（別に問題や課題に注目する必要は無い）を、学校としてどう理解しているのか。

・教員の業務負担軽減のために取り組んでいること（行事の資料や学年の教材などの共有や業務軽減の工夫などはあるか）。

・事務の体制（教員の負担減のための工夫はあるか）

・校長のリーダーシップについて（以下の、教育目標や研修への参加などに対して、校長がどの程度リーダーシップをとっているのか）：教員の同僚関係。ミドルリーダー育成の意識化。

##### ○物的環境

・特色有る施設、設備があれば。空き教室の利用やオープン教室や多目的スペース等々。利用頻度と合わせて。職員室の状況。掲示物や作品展示。教材室（教材の開発・保管用の部屋）。

○【重要度・高】学校の研究体制と研修体制

○研究体制

- ・学年別、教科別、プロジェクト別等々の研究組織、および研究周期（3年サイクル等）。
- ・重点研究教科があれば、その教科指定の経緯と目的と状況。同じく学年についても（重点学年）。
- ・学校の研究歴・・・国、都道府県、市町村からの研究委嘱を受けた経験があるかどうか（過去5年程度？）委嘱以外に、自主的に研究発表会・授業公開を行っているかどうか。その時の研究の主題。研究上の助言者や指導者。研究指定を受けたことの効果や学校、教員への影響  
⇒紀要等、発行物があれば収集。

○研修体制

- ・校内研修の状況（過去の実施状況と、校内で全く独自に組織して行っているのか、いずれかのレベルの教育委員会・センターからの指定で行っているのか等々）。取組とスケジュール。
- ・これらの運営の際の管理職の果たす役割。
- ・初任者・若手教員の研究能力向上の独自の方策があれば。
- ・教員の力量・自尊感情の向上（文科・県・市町村・校長会・研究組織等での表彰等々）  
・担任人事で配慮していること。

---

<教育課程・学習指導面>

○カリキュラムレベル

- ・年間指導計画。
- ・学年・学期別の教科・領域の配当時間。特に議論した学校独自のカリキュラムなどはあるか。
- ・校外学習や野外学習の配時や工夫。
- ・総合的な学習の時間の学校、学年、学級経営案と実際の運営について、教科との連携の意識。
- ・学年・学級単位の週時間割（モジュールを導入しているか等々）。
- ・授業日数、あるいは、教科・領域での授業時数の弾力化を行っているかどうか、行っている場合、導入の経緯と目的と現状と評価。
- ・学校の教育課程の全体像（教育目標と関わって）を示すもの、さらに、学年経営案、学級経営案、教科経営案等を作成していれば収集。
- ・「本校の重点課題」は何か。重点課題が複数にまたがっているのか、単一か。それはどうやって決定したのか（決定のプロセス）

・重点課題を決定する上で役に立った資料は何か（学習指導要領、文科省作成の指導書等、教育委員会作成の手引きや資料等、教育委員会や教育センター等の講習会や研修会で得た情報、校長会や教頭会や教務主任会管理職の集会等において作成された資料、地区の教科等の研究会で得た情報、民間教育研究団体から得た情報、他校での実践研究から得た情報、市販の図書や雑誌や新聞、等々）

・学校評価や外部評価の結果・資料をどれだけ活用しているか。

⇒その学校でしか入手出来ないものがあれば収集。

・「我が校として特色あるカリキュラムレベルでの取組」があれば。導入の経緯と決定のプロセス。そして、それを現状としてどう評価しているか。

・全体的な方針として、どちらかといえば、国によって要請されている教育課程や指導計画を編成しようとしているのか、地域の実態に応じた教育課程や指導計画を編成しようとしているのか、あるいは子供の学力や生活態度の実態に応じた教育課程や指導計画を編成しようとしているのか。

#### ○教授形態・学習形態レベル

・習熟度別学級編成や少人数学習、学級内少人数学習、チーム・ティーチングの実施状況、その目的と組織法（導入の経緯や歴史、教科、学年、期間やクラス分けの方法など。そのための加配教員はどのように、配属しているのか、その効果や評価方法など）

#### ○（正規の）授業レベル・・・全校的。主に主要教科を念頭に

1) ・学校として全教師に意識させていることがあれば。

⇒教師と子供、子供同士の授業中のコミュニケーションの形態の特徴、子供の机の配置、グループ学習が多いか個別学習・指導が多いか、机間指導を頻繁に行うか等々。

・授業はどれくらい教科書に準拠しているか（教材は教科書だけを使っているのか、教科書以外の教材を使うかどうか）。

・教科書以外を使う場合、何を使っているのか（自作、学校で開発、教科書会社の準拠教材、教育センターや教員組織で製作している補助教材、そのほか市販のもの、教育委員会から提案されたもの、等々）。それは校費で購入しているのか、私費なのか。

⇒教師や学校が独自に開発したものがあれば収集。市販のものの場合、何を使っているのか（誰でも入手可能なものか）。

・教科書以外の教材を使う場合、教科書のどの単元に軽重をおいているのか（例えば、東京の公立中学校の場合、教科書に埋め込まれている文法（指導）単元を3年間通常の授業では「全く」行わず、高校受験前にまとめて短時間の詰め込みで行っているのが現状）。

#### 2) 学力の捕捉の方法

・診断的評価を行っているかどうか（単元に入る前）。

・総括的評価（単元終了後の評価）をどう行っているのか（教科書準拠テストか、教師自作のテストか、それ以外の方法か）。

・形成的評価を意識的に行っているかどうか、行っている場合、（教科、学年や単元内容によるだろうが）どのくらいの頻度で行っているのか、その評価を実際に改善に活かしているかどうか。

・意欲や態度をどのように評価しているのか。

・子供自身による自己評価や相互評価を導入しているかどうか、している場合の現状と評価。

・評価結果を子供のどのように返しているか、工夫している点はあるか（フィードバック）。

・【重要度・高】全国学力調査をどのように理解して、どう活かしているのか（いないのか）。

⇒教育委員会からどのような指示や指導があったか。あった場合、校長としてどのように教員に伝え、学校の方針にしているのか。

⇒学力調査後に国立教育政策研究所の教育課程研究センターが作成している報告書や授業アイデア例を活用しているかどうか。

⇒学力調査に関連して、ドリルやテストを多くしているか。解き方を教えることに重点をおくのか、考えさせることに重点を置くのか、考えを表現させることに重点を置くのか等。ドリルの時間、考える時間、考えを交流する時間のバランスは？

⇒保護者に伝えているのか／伝えていないのか

⇒伝えているとしたら、どのような形で伝えているか

⇒それに関わり、家庭教育への指導はどのようにしているのか

⇒都道府県教委や市区町村教委が作成したり収集し、ホームページ上で公開していたり研修会等で紹介されている教材やワークシート、家庭教育の手引き等を活用しているか。

・校内で独自に開発した評価シート（教師による学力、意欲や態度の把握シート等の手段、子供の自己評価シートや相互評価シートいずれでも）などがあれば収集。

・指導計画、校内研究の重点等に反映させているか？

・教科等分掌で検討したり、教員個人で振り返ったりする機会を設けているか？

### 3) 補充学習あるいは発展学習の方法（対策）

これらの有無や、具体的な方法。

⇒教材等があれば収集。

○生徒指導や生活指導で力を入れていること（過去、現在の生徒や学校の様子と合わせて確認）

### ○正規課業外での子供の学習支援体制

・放課後の学習支援活動を行っていれば、その導入の経緯と状況と評価（誰が行って

いるのか、有償が無償か等々)。学習支援は低学力の児童生徒向けだけでなく、発展的な学習を行わせる場合も含む。

- ・長期休業中の学習支援活動を行ってれば、同じく。

---

<学校外との関係面>

○学校外リソースの活用

- ・外部人材はどういうときに、どういう組織の人材を活用しているのか。またその導入の経緯（目的）。
- ・地域の学校外教育環境施設の教師の利用状況、と、児童生徒の利用状況と、学校活動としての利用。

○地域との連携

- ・地域コミュニティがどのように機能しているか。地域の行事と学校の授業との関わり（生活科、総合、特活等）。公民館や児童館、地域にある施設との関わりとその程度（単発、継続）
- ・学校便りを地域に発信しているか。
- ・家庭と地域の関わり方の把握。
- ・支援が必要な家庭を地域が支えているかどうか。

○家庭との連携

- ・学校便りを誰が作成し、どのくらいの頻度で発行しているのか。発行の目的と主たる内容構成。

ホームページで閲覧可能かどうか

⇒閲覧できない場合、収集。

- ・学級便りを出しているかどうか

⇒目的と内容

⇒校内挙げて取り組んでいれば収集。

- ・【重要度・最も高い】子供の家庭背景についての認識とその対応
- ・家庭学習の支援のために学校が保護者に対して行っていることがあれば、導入の目的や方法。

⇒具体的な教材があれば収集。

- ・配慮が必要な家庭への特別の支援（対策）や連携で工夫していることがあれば。面談、訪問、相談の窓口。学校外での行動についての連携体制等。
- ・特に1人親などについて、地域団体や行政の健康、福祉部門との連携などは行っているか

○教育委員会の利用と活用

- ・市区町村の教育委員会は学校の教育課程を尊重し、指導助言を行っていると思うか

どうか。

- ・教育課程編成時の指導で影響が大きかったのは？

指導主事の学校訪問

- ・教育委員会や研究センターの資料を積極的に活用しているかどうか。
- ・親の苦情、子供の就学困難や犯罪、長期的ないじめ等、学校における問題除去の支援が受けられるか

○異校種間との連携

- ・幼稚園・保育園と小学校では連携の取組を行ってれば（立地も。隣接かどうか）。
- ・小学校と中学校で連携の取組を行ってれば（同）。
- ・連携において前全学校段階の教育に期待していることと、それが実現しているかどうか。
- ・実際、前学校段階の教育が小学校（あるいは中学校）の教育に、どの程度影響していると考えているのか、そのために学校・教師間で問題共有の手立てが講じられているか（教員が学び合う場の設定、そこで何を共有するのか）。
- ・現在行っていないが、これから行おうとしているのであれば、その見通しを。

<教育委員会インタビューの内容>

・指導主事の方の経歴を簡単に確認（教師出身か、行政職出身か。校務分掌経験や教育センター勤務等の経歴、教師の場合小・中いずれかと現場教員年数）

・【最初に尋ねる事柄】○○学校の特徴

⇒教育委員会としてその学校のよさをどう考えるのか。指導主事自身が考える○○学校の特徴、良さと学力が高い理由

・【学力向上に関わる貴教育委員会の施策】（教育委員会としての施策、その中で○○学校に対して）

・事業と予算（教育委員会として、○学校に対してはどうか）

・教員配置や加配などの施策、条件整備の状況

⇒主に教員配置と加配に関して質問、やっているとなればその財源本はどこか。

・研究、研修の状況

学校訪問や学校への指導の方針（伝達、学力向上指導の指示、校内研への参加、指導力向上研修など）

ミドルリーダー研修の有無、内容

・若手教員育成の方法

・学力調査後に国立教育制先研究所の教育課程研究センターが作成している報告書や授業アイデア例を教育委員会として活用し、学校に勧めているかどうか。

・家庭教育指導について

- ・管轄内の小中学校の教材やワークシート（授業中に使用、家庭学習向け等）を収集し、公開を行ったり、研修会で周知して活用する機会を設けているかどうか。
- ・学外の諸団体からの支援、住民の学校参加、地域と家庭との連携の特徴

なお、第 11 章の学校訪問記録のまとめ方は前掲『カリキュラム・マネジメントの定着過程』の「Ⅲ部 カリキュラム・マネジメントの事例分析」のフォーマットを参考にし、地域的な特徴も含め各学校の全体的な状況をプロットする学校のプロフィールと、主な取組をまとめた構成としている。

## （２）高い成果を上げている小学校の取組

調査対象校となった小学校は全部で 9 校である。9 校全部が中核都市の中心部から近い場所に位置するが、比較的的自然も豊かでのどかな住宅街の中の学校であった。2 校は明治初期、1 校は明治後期に創立、また合併や統合したものの前身は明治初期の学校も 4 校ある。比較的新しい 2 校も昭和の宅地造成に伴う創立である。地域住民が学校に土地や樹木を提供した学校（A 小学校、L 小学校）もあり、9 校の全てが地域との関係が良好であり、もともと強い結びつきのある地域に支えられた学校といえる。保護者層としては、三世帯同居や祖父母の近くに住む家庭もいる一方で、新興住宅地やマンションなどで引っ越してきた若い家庭やひとり親家庭も多かったが、どこも地域が受け入れうまく融合していた。

今回の調査では、校内格差を克服している学校を抽出している。9 校とも、どの家庭も教育熱心で家庭学習もほぼ定着しているとの話であった。さまざまな状況にある家庭や子供もいるが、全てが学校のきめ細やかな指導と安定した地域に支えられていると感じられる学校であった。中核都市にあるが、中学校受験や過度な進学期待を持つ家庭はほとんどなく、ほぼすべてが 9 割以上地域の中学校に進学していることも共通した特徴であった。

9 校の共通の特徴を一言であげるとすれば、チーム学校の実現である。今回調査した学校は、児童数 300 名程度の各学年 2 学級 3 校、500～600 名程度の 3 学級 4 校、800 名以上 2 校と学級規模もまちまちであったが、どの学校も、教員たちの関係がよく、同僚性が高かった。1 学級の児童数は概ね 30 名であり、多くの自治体で、国よりも一歩進んだ少人数学級や少人数指導の加配が行われていた。

平成 29 年までの研究成果として以下の 6 点①家庭学習習慣の定着と家庭への啓発、一人も見逃さない個別指導、②若手とベテランが学び合う同僚性と学校の組織的な取組、③小中一貫教育による一貫した学習の構え、④言語活動や学習規律などを重視した授業改善の推進、⑤地域や保護者との良好な関係を基盤とした積極的な地域との連携、⑥学力調査の分析・活用による児童生徒一人ひとりの学力形成が公表されているが、9 校すべてがこれらを先進的に行っているだけでなく、発展していた。また、小学校に特有の取組も明らかになった。

以下、今回の調査で明らかになったことを 7 つの視点から述べる。

### 1 特別支援の視点を入れた学校づくり

今回の調査で、多くの学校で見られた特徴として、特別支援の視点があげられる。学習や生活で困り感のある子供について、学力向上以前に自己肯定感や自信を持つ、夢を持つ

といった心の安定を図ることが大事で、それがゆくゆくは学習意欲にも繋がる、と述べる校長は多かった。特に小学校の場合、学級担任がほぼ全教科の授業を行っており、空き時間のある教員も少なく、ともすると困り感のある子供を担任一人で抱えてしまうこともある。校長が毎日すべての教室をまわって授業中の様子を見て、教室内で立ち歩いたりするといった気になることがあればすぐに担任と話し、学年で対応するほか、特別支援専門の教員とのサポート体制を作るという学校も多かった。

1 校を除きすべてが特別支援学級を複数設置していたが、通常学級における特別支援教育コーディネーターの役割は大きく、学級担任から困り感を聞き取り調査して支援員の時間割を作ったり、担任や管理職を含めたケース会議を行って専門機関につないだりしていた。小さなことを見逃さず即座に対応することで、発達障害や学習の遅れ、不登校など問題が大きくなる前に学校全体で支えることができている。学校の中核として特別支援の教員を挙げる学校も多く、「担任もいつでも相談に乗ってもらい、専門機関にもすぐ繋がる環境」「全ての学級をケアしている感じ」など、特別支援教育コーディネーターを中心として担任が抱え込まない組織を作っている（A 小学校、C 小学校、D 小学校、J 小学校、K 小学校、L 小学校、M 小学校）。また、自らが特別支援専門である校長、特別支援の視点を重視している校長など、調査訪問時にも校内で児童に温かく声をかけ言葉を交わす姿が見られた（A 小学校、J 小学校）。

さらに、一人一授業で特別支援学級の授業も公開している学校（D 小学校、L 小学校、M 小学校）や、特別支援学級の公開授業週間を行い、個に応じた指導を学ぶ機会を作っている学校（E 小学校）、特別支援教育コーディネーターが発達障害や子供に応じた関わり方などの情報を毎月発信する学校（M 小学校）など、特別支援の理念が校内全体に広がるような仕組みがある。全教職員が校内委員会で特別支援委員会と生徒指導委員会のどちらかに所属して検討会を行う学校（A 小学校）もあった。特別支援学級担任、退職後の再雇用教員などの支援員など、学校によって教員体制はさまざまであるが、どの学校も若い教員が助けを呼べる雰囲気、相談できる雰囲気を校長・教頭・教務主任のチームで作っていた。

特別支援の加配や支援員が手厚いことも9校共通に見られた。支援員や加配教員等がフル稼働して学級担任を支えており、通常学級の授業で困っている児童を他の教室で個別指導したり、取り出さずに学級の中に入って支援したり、対応はさまざまであったが、何れにしても一人一人の子に適した丁寧なケアが行われていた。小学校に特有の傾向かもしれないが、学習だけでなく生活面やソーシャルスキルなども含めた個別の支援、また複数の教員が関わることによって、子供が自信を持ち、安心して学級の中で生活・学習ができるようにするための取組であり、学級の他の児童への効果も多く語られた。また、特別な配慮が必要な子には、課題や宿題などを少し減らしたり、下の学年の教材を用意したりするなどの配慮も行われていたが、どの学校でも、他の子供も優しく受け止めている、とのことであった。

特別支援教育に対して、特別支援学級が通常学級と少し距離があり交流はしてもお客様扱いであったり、取り出し指導をすると「あの子は教室にいない」といった差別やいじめにつながったり、といった状況も現実には存在するとある指導主事は語ってくれた。特別支援学級や専門の教員を中心に、一人一人を尊重し合う視点が学校全体に広がり、温かな学校風土が作られ、その根底には教員同士、特に校長や管理職との信頼関係がある。

## 2 授業が最も大事である

今回訪問した9校全てが、教科担任は特に取り入れず、原則として学級担任がほぼすべての教科を担当していた。また多くの校長が、教師の本分は授業であり、わかる授業が成立するために学級経営が大切ということを挙げている。そして、学習規律よりも、一人一人の子供の自己有用感や自信、すべての子供が授業に楽しく参加できることを重視し、温かい学級経営の基盤の上に授業が成立すると述べている。

それぞれの学校の研究主題を見ると、「関わりを通して深く考える子」(A小学校)、「チーム学習を取り入れた問題解決を通して、主体的に学ぶ子」(C小学校)「自ら課題を持ち、学び合いを通して、自分の思いや考えを深め確かにする子」(D小学校)「自分の思いや考えを持ち、生き生きと表現する子の育成ー関わり合い、学び合う活動の工夫」(M小学校)など、関わり合いや学び合いを重視している学校が多かった。ペアや小グループでの話し合いは日常的に行われており、全体では発言しにくい子も参加できる。小さなホワイトボードなど学び合いのためのツールも多く活用されていた。

学び合いは、それ自体が目的ではなく、対話を通して主体的に学んだり表現したり考えを深めたりすることが重点とされていた。授業展開として「ゴールを見据えた単元構成の工夫」(A小学校)「見通しを持った単元構想や、必要感のある課題設定」(J小学校)「つかむ・磨き合う・主体的につなげる」(K小学校)など、学習したことを活用したり生活につなげたりしている学校も多かった。廊下には、新聞やポスターなど、児童の作品が多く貼られ、表現活動も多く行なわれている。

対話や関わり合いを成り立たせるために、聞き方や話し方の約束などを共有している学校もあったが、教室掲示は学級にまかされていた。貼られている学級も低学年が多く、高学年ではすでに当たり前になっており、「今は必要ない」(D小学校)、「暗黙知になっている」(J小学校)という。さらに、ユニバーサルデザインを学び、教室前の掲示は少なくするといった共通理解をしている学校も多かった。

「XXスタンダード」といった授業スタイルを教育委員会や学校独自で示しているところもあるが、徹底している学校はほとんどなく、授業スタイルをスタンダード化することに対して、「教員の個性も大切に」「個々の子供に合った授業の方法がある」「良いものには価値付けして周りに知らせるがまねしたい人が出てくれば良い」、などと語られた学校も多い。「市内統一のルールがあるので、先生方は指導しやすい」という小学校は、ほぼ全教員が若手という学校である。スタンダードや学習規律の徹底は、若手教員や落ち着きを取り戻すためには有効だが、教員一人ひとりの個性や裁量を生かし、子供と担任で学級を作っていくことが目指す方向なのであろう。

これまで指摘されてきた①家庭学習習慣の定着と家庭への啓発、④言語活動や学習規律、⑥学力調査の分析・活用などは、どれも学級での授業が成立するための基盤となっている。

今回調査した学校のほとんどで、ほぼ全児童が家庭学習の習慣を身につけており、音読カードなど保護者のチェックもしっかり行われていた。さらに、家庭の理解を得るために、学校や学年から家庭学習の手引き等を発信していた。特に低学年期から、学年×10分などの時間や家庭で机に向かう習慣づけを重視しており、宿題は、音読と国語・算数などの復習が中心で担任がすべて目を通していた。また、音読を6年生まで継続している学校も多

い（C小学校、E小学校、K小学校）。自分で課題を見つけて取り組む自主学習は、多くの学校で中学年から始めているが、これも学級に任されているところが多かった。自主学習については、復習中心の児童と調べ学習などの発展中心の児童など、学力差に応じて意欲的に家庭学習ができる機会と捉えている学校も幾つか見られた。

今回特徴的だったのは、家庭学習の履歴を残して自己管理するノートやファイルを取り入れている学校が幾つか見られたことである。授業の振り返りと同様、児童自身が自分の学習を自覚し、自分で管理できるようにしていく取組である。

言語活動については、読書や読む力、書く力などはどの学校も大事にしていたが、すべての学習の基本と捉えており、その言語力が発揮されるような学習が多く行われていた。

また、全国学力・学習状況調査については、分析結果や授業改善に生かす資料配信や研修が行われている。どの学校でも6年生の調査結果は小学校6年間の積み重ねのゴールと捉え、低学年も含む校内全員で問題を見たり解いたりしていた。しかし、得点を上げるために特別な練習などを行っている学校はなかった。多くが国の調査（6年生）以前に、県や市で5年、4年などの学力調査をしているが、平均点で一喜一憂せず、教員にも子供にも圧力にしない配慮が重要であること、どの学力調査でも課題となるところは似ているということが幾つかの学校で聞かれた。さらに、授業改革などの研究が進んでいる学校では、調査結果以前に子供のつまづきを把握し、授業改善に取り組んでいるということである。自治体によっては、学力的に弱い学校に人とお金を投資して研究指定することもあるという地域もあった。

また、生活習慣と学力との関連についても、自治体でも学校でも資料を作成しており、学校便り等で家庭に届けている学校も多い。特に「学校であったことを家で話す」や「家庭学習の習慣」「早寝早起き朝ごはん」といったことが大切であると丁寧に示されていた。服装や学習用具が十分用意できなかった児童に貸し出すと言う学校では、学校生活への意欲を保つための援助と語られた。また、多くの学校に共通した特徴として不登校児童の少なさが挙げられたが、どの子も参加しやすい授業を目指していることと無関係ではないだろう。

### 3 若い教員の授業力向上、チーム学校の仕組みづくり

どの学校でも50代と20代が多く、中堅層が少ないため、若い教員の授業力向上を重点課題として挙げている。育児休業や育休代替など講師も多く、30代でも経験の浅い教員は多く、校内で日常的に学びあう場と風土は不可欠である。可能な限りベテランと若手で学年を組ませ、日常的に授業を見合う、困った時はすぐに学年会で助け合うといった、いわゆる『学級王国』ではない同僚性がはかられていた。どの学校でも、若い教員が気軽に授業を見にいける空気があるとのことであった。担任それぞれが得意な教科を示して教材や指導方法の情報を共有しお互いに参観し合っている学校もある（E小学校）。それでも、若い教員ばかりの学校では、教頭や主幹教諭がリードしたり（L小学校）、教務主任が学習会を行ったり（J小学校）、再任用講師や校長が塾をひらく（K小学校）などベテランが若手に教えていく取組も聞かれた。

9校全てが一人一授業公開をしていたが、それ以上の授業研究会が日常的に行われており、またすべてを全校でするのではなく、学年会や教科部会など、小さな単位で行われる

ことも多かった。授業を見合うことは、どの学校でも日常的に行われており、1 時間の授業全体でなくても、ちょっと見せてください、という若手教員も多い。また、「若い先生が授業するところを実際にやってみようかねって、他のクラス借りて」、「授業を見せて、こういうふうにするんだっていうことを広め」、「〇〇先生のこんな授業を見てみたいというアンケートをして」など、ベテランが率先して授業をして見せている学校も多かった。

授業研究の手法も、小グループで話し合い、参加者全員が発言したり付箋にコメントを書いてまとめたりするワークショップ型のものが多かった。若手も和気あいあいと授業について語り合う雰囲気があり、若手が相談しやすい学校風土を校長やベテラン教員が作っていることがうかがわれた。

まず授業、そのためには落ち着いた学級、しかし多様な子供がいて若い教員には難しい。だからベテランが手を差し伸べる、といった構図が浮かび上がる。

#### 4 校長を中心とした信頼関係づくり

多くの校長が、強いリーダーシップを発揮するというよりは、教員の学び合いや同僚性を重視していた。「温かい学校」という語りが多く聞かれ、学力向上よりも「ひとりも置いていけない」を強調し、チームワークで子供の指導に当たる、同じ方向を向くことに配慮していた。訪問調査のほとんどは校長室で行ったが、教頭や教務主任、主幹といった中核となる教員と和やかに学校の様子を確認しながら語り、また事務職員とも非常に良好な関係が見られた。事務職員が、若手教員に社会人としてのマナーをさりげなく教えてくれたという学校もあった。

多くの校長が、子供たちのことを「素直」と表現する。「素直でよく話を聞く」「褒めることで頑張れる素直さがある」「褒められるのを楽しみする素直な子」「人懐こく素直」「やっぱり素直な子だから伸びる」「学力が上がっているのは素直なところがあるからじゃないか」などの語りから、素直さは、人の話をよく聞ける、褒めることで頑張れる、さらに学力にも繋がっていると捉えていることがうかがわれる。訪問時に校内で校長や教頭が児童と親しげに言葉をかわす場面や、毎日教室を見て回っていると話すことから、個々の子供の様子を一人も見逃さずに褒めて育てようとしていることがわかる。

校長自ら、児童を直接励ますような全校での取組も見られた。L 小学校では、毎月校長がスピーチをして、そこで問いかけたことについて全校児童が書いた作文全てに目を通していた。このことにより、全校児童の思いを汲み取ることができると校長は述べている。また、D 小学校でも、全校朝会の中で感動したことをスピーチする D タイムを設けたり、良いノートにコメントを書いて校長室前に張り出したり、児童一人一人を褒める機会を作っていた。

また、教員に対しても、一人一人を見逃さず、SOS が出しやすいような学校風土を作っているのは校長であった。「学級担任だけが抱えず組織で対応する時代だからこそ相談しなければいけない」(A 小学校)「思いやりとけじめを持って教職員も子供(保護者)も一人ぼっちにしない」(J 小学校)など、教職員に明確に伝えている場合もあった。

今回訪問した 9 校は、すべてが研究を熱心に行っている学校であった。理科や社会科など、教科の研究を伝統的にしている学校では、研究するのが当たり前という、ある意味の同僚性が築かれている。しかし、研究ありきにならぬよう、「新規なことではなく、今ま

での上に」といった姿勢を示し、研究指定が教員のため子供のためになることを優先している。また、自主的に研究会をしている学校でも、公開を減らして、校内研究や授業改善の充実に重点をおくなど、あくまでも教員や子供にとって必要なことを考えている。「やらされた研究」ではなく「やってよかった研究」と述べる校長は多く、共に研究に向かい授業改善に取り組むことで、同僚性が高まり、教員のモチベーションも上がったと言う語りも多く聞かれた。研究指定に対する教員の思いは重要であり、「校長が研究を楽しいものとして取り込んだ」（J 小学校）など、校長を中心に学校や子供が良くなる研究としている。

また、学校教育目標を「お題目でなく」と語る校長が数名いた。見方を変えると、お題目になっている学校も現実には存在するということであろうが、少なくとも今回調査訪問した学校は、校長の明確な学校教育のビジョンがあり、それを教員全体、また保護者や地域とも共有している。教育委員会から示されたアクションプランをトップダウンで作成しても仕方がないとして各教員の取組を元に作成し教員同士の情報共有に生かしたり（A 小学校）、年度末に教員の声を反映させて新年度のスクールプランを作ったり（M 小学校）するなど、教員全体が学校運営を共有するよう努力している学校もあった。

保護者との信頼関係についても、校長が努力して築いている姿が多く聞かれた。毎日校区を歩いて言葉を交わしたり、「よいことがあったときこそ、家庭訪問しなさい」と言ったりしている校長もいた。保護者アンケート結果や児童質問紙調査についても、分析結果をまとめて、校長からのメッセージをつけて学校だより等で配信している。

## 5 多様な支援員の配置

今回特徴的に見られた点として、市で派遣している支援員が非常に多かったことがあげられる。30 人学級や 35 人学級といった少人数の加配なども見られたが、最も効果的と言われたのは、フリーで動ける支援員であった。学習指導支援員、発達支援教育指導員、低学年生活支援員など、名称も位置付けも自治体で様々であったが、多くの場合、30 名から 35 名程度の学級で本人や担任が困り感を持つ児童に対して、臨機応変な対応や TT など個別支援が行われていた。特に、低学年の学級経営と生活指導において、支援員の TT 等で手厚く指導する学校が多くみられた（K 小学校、M 小学校）。支援員と言っても、昨年まで担任をしていた退職教員も多く、空き時間もなく子供と向き合う小学校の学級担任という仕事をよくわかっている人物も多い。

また、再雇用教員も多かった。フルタイムで担任、週 20 時間ほどの非常勤、支援員として TT に入るなど、さまざまな形で子供と若い教員を支えている。支援員を学校独自で活用できるよう柔軟な施策を作っている自治体も幾つかみられた。

また、今回調査した学校では多くなかったものの、同じ市内に日本語支援が必要な児童生徒が多い学校もあり、非常に手厚い支援体制を持つ地域があった（VII 市、IX 市）。特に初めの 1 ヶ月ほど重点的に個別支援するシステムが効果的とのことである。

また、2 校で、今年度から始まったスクール・サポート・スタッフを配置しており、教員のさまざまな業務軽減に非常に効果が出ているとのことであった（E 小学校、K 小学校）。

## 6 子供の長期的な育ちを支える学校

小中連携は、どの学校も数年前から継続しており、自治体主導で中学校区での合同研修や授業公開、合同の研究授業などが定期的に行われていた他、児童生徒の交流も継続的に年間計画の中に位置づけていた。また9年間を見通して、目指す子供像やカリキュラムを共有していたが、学習規律の統一というより、どちらかというと、あいさつや人の気持ちがわかる（J小学校）や授業前の黙想（K小学校）など、小中で共通の生活指導を行っている学校の方が多かった。特に大事にしていたのは、中学校に行っても戸惑わないよう、また一つの中学校に進学する3つの小学校で共有しておくという方針であった。また、中学校区での幼保小中連携が進んでいるところ（K小学校、M小学校）もあった。

施設一体型小中一貫教育校（E小学校）では、小学校教員も9年間の育ちを意識した指導をしているという。大きな教員室で小中全教員が毎日顔を合わせており、小中教員のTTや児童生徒の日常的な交流、合同授業も多い。また、小学生の授業に中学校教員が飛び入り参加している場合もあるという。しかし、学習内容の繋がりと同時に小中連携の大きな成果として最も強調されたのは子供の将来の成長を見通すことにつながることで述べている。小学生が中学生に憧れ、中学生が自己有用感を持つという情意的側面であった。これが学習意欲につながり、ゆくゆくは学力にもつながるという見方である。年齢の違う子供同士の交流による自己有用感や学習意欲の向上は、小学校内の異学年交流でも見られ、いくつかの学校でも同様の効果が指摘されている。

## 7 安定した地域に根ざす世代を超えたコミュニティづくり

多くの校長が、学校は地域に支えられていると述べる。登下校の見守りは全ての学校で多くの地域人材を中心に行われており、校内にパトロールボックスが設置されていたり（D小学校）、学校まで一緒に歩いて登校したり（M小学校）、ちょっとした登校時刻の変化や友達関係の変化に気づいて連絡が来たり（J小学校）、その後姿から保護者が学ぶ機会となったり（A小学校、C小学校）していた。集団登校をしている（K小学校）では、小学生を初めて持つ保護者が地域に溶け込む機会となっているという。市教育委員会で、見守り隊のシステムを作っている市もあった（M小学校、A小学校）。直接とは言えないが、と前置きしつつも、不登校児童が少ない学校では、地域の支えによる効果を挙げている（A小学校、G小学校、K小学校、M小学校）。

お祭りや運動会、防災訓練など、学校を使った行事なども多いが、地域主体で行っており、そのことが学校への負担とならないよう、お互いに良い関係を結んでいる。児童生徒が地域の行事に参加することも多く、地域の取りまとめの人との関わりで子供達の社会性が育っているという（A小学校、C小学校、J小学校、K小学校）。また、校外学習、読み聞かせ、実技教科等でのボランティア、補充学習やクラブ活動など、多くの地域人材による学習のサポートを受けている学校が多い。

地域の人々に見守られて育ってきたことに対する感謝の気持ちは、小学校を卒業した子供たちにも伝わっており、自主的に地域のお祭りの手伝いをする、ボランティア活動で見つけた不登校児童の家庭を訪問する、ボランティアで夏休みの補充学習をするなど、中学生が年長者として小学生に関わる姿があった。さらに、高校生との交流がある学校（J小学校、K小学校）もあり、小学生は高校生との関わりを喜び、その小学生の喜ぶ姿に高校生の自己有用感も育っているとのことである。

今回の9校が置かれた地域は、上記のようにすでに強い結びつきと伝統を持っていた。古くから住む人々が、「地域の子供は地域で」守る、育てるという意識を持ち、新しい家庭や子供も受け入れ巻き込む努力をしている。安定した地域だからこそ、新規の住民や小学生に愛情を注ぎ、受け入れ融合することができていると言える。ただ、どの地域も高齢化は進んでいる。自分の子供や孫でなくても、地域の子供を大事にする高齢者が多いことは、地域が誇りであり、それを継承してくれる若い世代に期待していることに他ならない。こうした地域住民の中には、時には学校に対して「私は毎朝立っているのに」と声をかけてくることもたまにあるという。校長はにこやかに受け止め、感謝すると述べている。また、学校を会場にした行事などでは、当然学校の誰かが立ち会う必要もあるだろう。そうしたことを、教員の負担にならないよう気遣いつつ、お互いが感謝しあう関係となるように校長が努力していることがうかがわれた。例えば、お礼の会やお手紙、地域の高齢者全体に向けて手作りのクリスマスカード、ホームページ等で子供たちの姿を見せたりするなど、子供達からの感謝の思いを伝える場を作って地域と信頼関係を築いていた。

ほとんどの学校が、これまでの地域との連携を基盤に学校運営協議会が作られており、多くが〇〇型コミュニティスクールという、自治体独自の方針で作られている。さらに、自治体の取組は、学校教育課だけでなく、家庭教育、読書活動や見守りなどで生涯学習などの他の部署との連携も進んでいた（Ⅲ市、Ⅷ市、Ⅸ市）。

## 8 多様性を認め、生かす

今回の調査校は、校内格差の克服という観点から抽出された学校である。訪問で強く感じたことの一つとして、多様性を認めるという視点があげられる。多くの学級で取り出しや学級内での個別支援が行われており、また学力に課題のある子供に特別な宿題などを課している学校もいくつも見られた。こうした特別な指導を通常学級で行うということは、みんな平等、一律ではなく、子供一人一人の多様性に応じた指導という姿勢の表れである。「子供たちのでこぼこを認め合い、上から強い指導を入れず、一人一人に応じた対応をすることがみんなの満足にある」、「外国ルーツの子供で見た目でもわかる子たちも、違和感なく過ごしている」など、学校全体で、認め合う文化を作っている。

多様性を認め合うことは、教員同士でも重視されている。上述したように学習ルールなどをスタンダード化しない学校が多かったことは、教員の個性を重視していることであり、「授業の上手下手はあっても人間として信頼でき自慢できる教師」、「教員それぞれの得意分野でいろいろなチャレンジ」、「授業ルールなどを細かく設定してもできない人もいる」、「学級にも教員にも差があるため、無理に揃えることはしない」など、校長が教員一人一人の多様性を認め、教員集団の同僚性を育て、学び合い高め合う学校をつくろうという姿勢が見られる。

さらに、学校や地域の特色という意味での多様性も大きい。それぞれの自治体では、全国学力・学習状況調査等様々な調査の分析を行っており、授業改善の資料や問題集を作成・配布していたが、活用の方法は各学校に任せていた。

今回の9校では、全ての学校で熱心な研究が行われていたが、最近研究指定を受けている学校（J小学校、L小学校、M小学校）、伝統的な研究校（A小学校、C小学校、G小学校）、指定でなくても自主的な研究発表をしてきた学校（D小学校、K小学校）など、その

経緯や形はさまざまであった。伝統的な研究校では、校長以下教員全員が、その学校に赴任した時点で研究を自覚するという。また、小中一貫の新設校（E 小学校）では、全教員が目の中の児童生徒とともに、学校を作り上げるという共通目標を掲げている。それぞれの特色に応じた教育活動が可能となるように自治体が柔軟な施策を示していた。

以上、1 から 7 まで、効果的な取組の共通点を挙げてきたが、学校による特色、地域による特色があり、それぞれの特色にあった取組がうまく機能している。自治体でも、各学校での裁量を大きくしていることは、そうした意味からと考えられる。

最後に、今回の調査で得た知見について、以下 2 点あげておきたい。

一つは、研究指定についてである。多くの学校が研究指定を受けていたが、その経緯はまちまちであった。上記のように伝統的な研究校や、順番に指定が当たったり、教育委員会から提示された課題について手を上げたりする機会が多い。予算や中心的な教員の異動、時には研究による加配がつく場合もある。

さらに今回、幾つかの自治体で聞かれたのは、学校に少し課題があり、みんなで頑張るという意味で研究指定を受ける場合もあるということである。課題がある学校に予算や手厚い人的措置を行うことで、大きな成果をあげることも聞くことができた。

二つ目は、保護者の社会的な状況の把握についてである。多くの学校で、「保護者のお仕事などはわからない」という話題が出た。原則的に学校に提出する書類には「会社員」と書かれていることが多く、その会社が飲食業なのか銀行なのか、実際の業務もわからないという。学校が、子供の置かれている状況や環境について知るのは、保護者との信頼関係を築き上げ、心を開いてから初めてということになるであろう。こうした状況の中で、地域との信頼関係や保護者との信頼関係は、子供をさまざまなことから救うためには重要であることが示唆される。

### （3）高い成果を上げている中学校の取組

調査対象校となった中学校は全部で 5 校である。合併を経た学校もあるが、基本的には 5 校とも戦後の新制中学設置時に創設されている。大都市圏の学校は 1 校もなく、5 校とも市の最中心部や繁華街には立地していない。比較的都市部と言えるところにある学校は 2 校で残り 3 校は所在地としては中核都市にあっても市町村合併により「市」立になった学校で、市中心部からかなり離れた交通も不便な場所に立地している。これは見方を変えると、古くから地域にとっては伝統ある馴染みの深い学校とも言える。比較的都市部の学校であっても歴史があることで、5 校とも昔から地域とのつながりが深く、地域に支えられて子供の生活が安定し、充実した教育活動を展開している。過去あるいは現在に非行傾向の生徒がいたとしても僅かで、5 校とも全体として生徒は落ち着いた雰囲気のある学校生活を過ごしている。

一方、今年度の調査対象校は校内の格差を克服しているという基準で選ばれていることから、校内には一定の保護者の格差は存在している。どの学校も就学援助率は全校生徒数の 1 割～2 割である。訪問したところ、生活保護を受けている家庭もあることや母子家庭や父子家庭の多さ、児童相談所案件を抱える生徒が複数名いることも挙げられていた。そして、複数の学校で管理職が不登校生徒の多さを学校の課題に挙げている。不登校生徒の

中には小学校から継続しているケースも少なからず見られ、中学校生活での不適応といった校内の具体的な問題に起因するのではなく、保護者の抱える問題が反映しているということは、いずれの学校でも指摘していた。中学校は小学校と比べ学区が広がることから、必ずしも昔から地域に住み続け、地域のネットワークの中で、人間関係的にも生活条件的に安定的な生活が築けている家庭ばかりではない。校区内に雇用促進団地といった公的な団地を含み、地域に新規に加入してくる家庭が常に一定程度存在しているという中学校も3校あった。

こうした校内の格差を克服し、高い成果を挙げている取組について、5校の地域性に依拠する要因が大きく、全校の共通性を見出すのは困難であるのが実態である。しかし、数校であっても複数の学校で見られる取組を指摘する。なお、これらの指摘の中には既に中学校で全国的な傾向あるいは常識となっており、あらためて指摘する必要がない取組が含まれているかもしれない。また、授業中に「まとめ」あるいは「課題」、それに対応して「まとめ」と「振り返り」を明示するといった方法、「話すこと」「聞く（聴く）こと」「書くこと」の取組の充実といった点は既に多くの学校で取り組まれており、ここでは敢えて指摘しない。

また、平成25、26年度、29年度の調査では、高い成果を挙げている学校の訪問調査によって共通で見られる取組として、①家庭学習指導の充実、②管理職のリーダーシップと同僚性の構築、実践的な教員研修、③小中連携教育、④言語に関する学習規律・授業規律の徹底、⑤学力調査の活用、⑥基礎基本の定着の重視と少人数指導、⑦休業期間を活用した補充学習の7点を指摘した。今年度の調査対象校5校とも何らかの形で、いずれにも取り組んでいる。そこで、過年度と比べて特徴的な取組がなされていない点には、ここでは触れない。

補足すると、①や⑦については、充実した取組自体はなされているものの、取組への意識や程度に関して、5校いずれも大きな比重はかけられていなかった。過年度までの⑦に放課後の補習授業や夏期休業中の補習についても、学校によってかなり差があった。夏期休業中の補習に力を入れている学校は1校のみで、他の学校は生徒の希望で日直の教師が担当する学校や一切取り組んでいないと断言する学校もあり、様々であった。②と④と⑤は当然のようになされており、とりわけ④については校内の共通実践化（「話すこと」や「聞くこと」「書くこと」の「規律」を作り掲示して意識化する）の取組ではなく、これら言語活動の重視は前提とした上で、徹底させる強制的な側面よりも、教師の個性や教科の特性を活かすことを重視し、言語活動をいかに具体的に授業で展開するかという研究に進んでいた。つまり、校内全体での学習規律の徹底には、もはや力を入れていないということである。「細かくやり過ぎると上手く行かない」という声は5校全ての学校から聞かれた。これは小学校で規律が徹底してきたことによることに起因するのかもしれない、中学校のみに聞き取りを行う今回の調査ではそこまでは明らかに出来ない。ただし、小中一貫校になって間が無いB中学校は小学校と中学校の様々なギャップを埋めるために、意識的に教師の言葉かけといった指導方法や学習規律を徹底していた。残る③と⑥については、取組の内容に関して過年度の調査と異なった傾向がみられたことから、以下で詳述する。

## 1 習熟度別指導を導入しない学習指導

今年度訪問した5校すべてが教科の授業で習熟度別指導を導入していなかった。平成25、26、29年度調査の場合には、いずれかの中学校では数学あるいは英語で必ず導入されていた。今年度の場合、少人数指導という場合には社会や数学や英語といった教科でTTを導入し少人数指導体制をとっていた。そもそも小規模校だったり、県の施策で35人以下の学級編成を全学年、あるいは一部の学年で実現したりしている（Ⅱ市では中学校3年生は30人学級、Ⅳ市では全学年35人以下、Ⅵ市では80人に満たない学年を3学級編成、Ⅹ市では中1は35人が上限など）。学級サイズが小さいことに起因して、少人数指導の良さを語り、実感している学校が多かった。

習熟度別指導を導入していない理由として、空き教室があり教師の加配が付けば導入の検討も考えたいという学校（F中学校、I中学校）と、導入は学力向上に効果的とは見られないという見解がみられた。施設や人員次第と答えた3中学校でも生徒への影響、保護者への理解を求めるといった点で課題があり単純に実施したいという希望をもっているわけではなく、いずれにしても、積極的に導入を希望する学校はなかった。「TTのほうはちょっと理解が遅れている子に関してのサポートができるっていうことで使いやすい」ということである（F中学校）。

効果的ではないとする学校では、教師個人の経験上から語られる場合と、授業の目的にそぐわない、という2つの理由が挙げられた。後者については、調査校いずれの学校も、取組の表現は違えども「対話的な学び合い」を学習方法の基調としていることが背景にあると見られる。生徒の間に「学び合い」が成立するためには様々な考えや能力を持った生徒が集う学習空間であることが前提となり、そのためには能力の差があっても構わないということになる。むしろ、能力が均等になることで「学び合い」が成立しなくなることを危惧していた。B中学校では「グループ学習の良さは絶対にあると思います。子供たちが教え合うことで、放っていかれるとか参加しないとかがない」、「高いレベルを持っている子もグループ学習の中で教え合いとか学び合いとか、そういうことでの高め合い」と語っており、N中学校では「完全な習熟度になると、下の子は何も答えられない。しゃべれないってことになって、大変つまらなく過ぎて、淡々とした授業になるので、少し交えてないと……。学び合いが起きない。」と語っている。「主体的・対話的で深い学び」という新学習指導要領の方針において、5校共通して、従来あるいは現在の取組において語られたのは「対話的」という部分に力点を置いた教育活動の推進であった。教科の授業で習熟度別指導を導入しない大きな理由はここにある。

もともと能力差がさほど開いていないからでは、とも想定できるかもしれない。しかし、5校中4校の学校では基礎基本といった学力面で困難を抱える生徒は一定数存在しており、学校の学習内容の定着において重要な、家庭での学習に理解が無い保護者もいる。こうした生徒については、教師が昼休みや放課後の部活前といった中学校の日常生活の短い時間を使って補充指導を行い、基礎基本を繰り返し定着させるといったきめ細かな指導を行うことで、些細な「つまづき」を後々まで持ち越さない工夫をしていた。「どちらかという習熟度をやろうというよりも、ちょっと遅れがちな困ったお子さんへの手厚いフォロー」を目的として独特の定期考査のシステムを導入したH中学校では「早い段階で手を打つ」ため「給食が終わった後に20分間、すぐ隣の教室に集めてさあやろうっていうシステム、わざわざ学校で位置づけをしなくとも」と語っている。F中学校では「ちょっと力が付き

にくい子に対して何らかの声がけだとかをしてくれているかなど。あからさまといますか、名指しをっていうんじゃないかと、ちょっと声かけて、放課後面倒を見たりとか・・・部活動が無い日があるもんですから」、「非常の理解のある子に対してはつまんない授業ではね・・・、ということで、その子なりの負荷も与えるし、ただサポートするケースが多いかなど。その子たちがもうお手上げ状態にならないように」と語っている。N 中学校では特別支援コーディネーターが「苦手な子たちに、ちょっと授業の内容を簡単にまとめた要点プリントみたいなのを。・・・ちょっとしたちっちゃいプリントを作って、・・・毎日のように放課後ちょっと呼んで、さっとやらして部活行かせる」との取組状況であった。教師の補充学習にはこれら意図的な取り出しという形態と、他にも全ての子供に補充学習の場を開きつつ特定の子供には参加を促すという形態があったが、いずれにしても授業の学習活動の中核は対話的な学び合いであることから、その地ならしを教師が丁寧に行っているといえる。

なお、本項の冒頭では、すべての訪問学校は少人数指導のよさを実感していると指摘したが、1 学級が少人数編成であるが故に、習熟度別授業に頼らずとも学習成果を上げることが出来ているということではない。能力差を生かした対話的な学び合いという指導法が習熟度別指導に勝っているということであり、こうした指導法の改善が今年度は少人数学級で展開されているということである。ただし、能力差を生かした対話的な学び合いが成立するためには、学級集団の子供たちの人間関係が良好であり、教師と子供相互の信頼関係が成立している必要がある。2 で指摘しているとおり、今年度のすべての訪問校は教科外指導に以前から力を入れており、生徒の主体性を認め、子供たちのよりよい関係性を育てる取組に力を入れている。また、6 で指摘するように、深刻な問題を抱える子供も一定数抱えている。その際、教師はこうした問題を抱える子供も含め、子供たちの動きにきめ細やかに配慮し、励ましや声がけをするといった行為を積極的に行っている。こうした配慮を含む子供たちをも巻き込みつつ、学級の子供たちの人間関係を教科外そして生活の面で適切に見取り、安定した学校生活と学級生活の基盤を指導するには、少人数である方が細かなところまで目が届きやすいということになる。すなわち、学級の子供たち全員が積極的に学習に向かう前提として人間関係で安定した学級集団を形成する必要があり、この集団形成には多人数よりも 30 人程度の少人数が都合がよいということであり、今年度はこうした少人数で安定した学級であることで習熟度別指導を行わずとも学習成果を上げているということになる。少人数学級が学力向上に直結しているとは言えないものの、安定した学級集団形成に少人数学級が有効であり、こうして形成された安定した学級集団で教師が指導法を工夫したことで学力が向上した、という回路が出来ていることは推察される。

既述の通り、過年度までの調査では家庭学習の取組の充実を成果のある学校の特徴の一つに挙げてきた。今年度はこの点で、充実した取組を推進している学校もあったものの、家庭学習に大きな期待を寄せている学校は少なく、家庭学習を充実させる取組は今後の課題とする学校の方が多かった。すなわち、能力の高い子供をさらに伸ばす授業も意識しつつも、家庭環境の差を踏まえ校内の教師の手元での底上げの指導を重視し、様々な能力の子供たちによる学び合いの授業に取り組んでいることが特徴である。

## 2 特別活動を中心とした教科外領域の指導の重視

5 中学校とも学校生活の安定が学力形成の土台となるという見解が語られてきた。例えば、I 中学校では「子供たちが落ち着いて学習に取り組んでいるっていうのがあって。私たちがそういうところに、やはりゆとりが生まれるというか。子供を授業に向き合わせることに力を使うのではなくて、やっぱり伸ばすっていうこと」に傾注できると語っている。

こうした学力形成の土台となる学校の生徒集団に安定を生み出す生活指導や生徒指導と関連づけつつ、今年度の5 中校いずれも教科化以前から道徳の時間や特別活動、教科外領域の指導に力を入れていた。総合的な学習の時間と自治活動に熱心なB 中学校では「これらで学んだことはどこでも使える」と語っている。

そして、5 中学校で、特に共通して語られたのが特別活動の内容の取組の充実である。F 中学校では特別活動を「自分を表現できる」、「力を合わせてみんなで一緒に何かをやるっていうのはすごく大事な教育活動」と語っている。H 中学校については学校訪問レポートに詳細を述べているが、学校週5 日制の導入時に大幅な教育課程編成が要請された際に行事を削減しないことが前提だったという経緯を持っている。同校では生徒会主任がインタビューに応じたが「挨拶運動とか、生徒指導も一緒なんですけど、本来教員が主導して落とさなければならないところを、すべて子供の方が主体でやってくれるシステム」であり、その母体として生徒会活動を教師がリーダーへの意識付けを高めるフォローをしつつ充実させている。

なお、5 中学校とも、子供の生活が安定し落ち着いているという特徴を持っているが、子供の生活が安定していることにより教科外活動を充実させることができているのか、それとも教科外活動を充実させたことにより子供の生活が安定しているのか、その関係性は今回の調査では分からない。

特別活動の取組として、例えば職場体験学習の取組の充実はすべての学校で行われていたが、学校の特徴の説明において、より多く聞かれたのは、特に行事と生徒会を中心とした自治活動に熱心に生徒を取り組ませているという点であった。

行事への参加の重視という場合、体育祭や文化祭・合唱祭といった校内行事の意味のみならず、地域の行事に参加する（F 中学校、H 中学校、I 中学校、N 中学校）というケースがある。これらの行事が学校の教育課程の重要な柱とされ、生徒の学校生活へのモチベーションを高めている。さらに、すべての学校で縦割り活動が組み込まれていることで、単年度に留まらず、3 年間の教育課程の運営サイクルの中核に位置づけられていることになっている。地域の行事への参加が盛んな4 校のうち、学校が深く関与しているケースは1 校であり、残り3 校はあくまで個々の生徒のボランティア的・自発的行為であるとされ、参加の意義として、自主性が育ち自己有用感が高まる点を認めている。いずれにしても、行事への参加で自己有用感を高めることを目的とすると、教師は行事のたびに生徒を「よく褒める」ことになる。地域の行事への貢献においても、地域から生徒が「褒められる」ことになり、やはり自己有用感が高まる。こうした点で、行事が生徒の生きがいややりがいとなり、生活を支えることに繋がるのであろう。N 中学校では生徒が「本当に行事ごとに成長していった・・・だから、行事では、本当に褒め育ちです」と語っている。

生徒の主体性を伸ばすという目的で、5 中学校が生徒会活動を活発に行っていた。それをB 中学校は「自治活動」の重視と語り、H 中学校では「集団づくり」が学校作りの基礎と語り、I 中学校では「子供を主体的にする場面はやはり集団活動」と語っている。学校

の教育目標や重点目標を生徒会に自覚させ、それを元にした学校の様々な活動を生徒が企画するという学校も4校あった。また、別の学校にいた教師が今回の調査対象校に着任した当時、学校に教師が決めた「決まり事（やるべきこと、やってはいけないこと）」が余りに多いことに驚き、それを生徒の視点を踏まえ精選させたという学校もあった。

行事や生徒会活動により子供の安定した集団生活を強化し、そして物事に主体的に取り組む態度を培う、それが教科の授業の場に生きてくるというスタンスは共通であった。

なお、いずれの学校も「部活動ガイドラインの範囲内」で部活動も生徒の重要な励みになる機会として重視していた。実態としては地域の人材を積極的に活用するといったことはいずれの学校でもみられず（生徒が自ら地域のクラブチームに行くことはあっても）、教師が部活の場も含め、放課後まで生徒の生活を丸ごと見ることを尊重していた。平成29年度の中学校にもこうした中学校があったが、放課後の生徒の居場所として学校がよい、あるいは盛り場が近くに皆無で学校以外に行く場所が無いということで、部活が生徒の放課後の受け皿として有用という学校もあった。しかし、この受け皿的な意味よりも、生徒によっては担任よりも部活の指導教師に心を開く場合もあり、担任の教師と限らず学校の中の教師の誰かが自分のことをよく見ているということが生徒の学校への信頼感に繋がるということで、部活指導の負担は大きいものの、なかなか時間や日程の大幅な削減が難しいということであった。

### 3 教科を指定しない校内研究のテーマ設定

5中学校いずれも校内研究のテーマとして特定の教科を挙げていなかった。B校は「小中協働による主体的・対話的で深い学びを取り入れた授業の在り方～集団での学びを個の学びの深化に導く～」、F中学校は「仲間との響き合いを大切にする授業」、H中学校は「確かな学力を育む学習指導の在り方からユニバーサルデザインの視点を取り入れた学習の工夫～」、I中学校は「成長を実感できる授業の創造～自己との対話・他者との対話を通して～」、N中学校は「自ら学び、共に学び合い、深めた考えを発信できる生徒の育成」である。年度によっては特定の教科の研究を行うとする学校（H中学校）もあったが、後述するように、そもそも教科の単位の研究体制は作らないとする学校もあった（B中学校）。研究テーマの決め方には特別活動部と生徒指導部も含めて全ての校務分掌単位でテーマのアンケートを採っているという学校（F中学校）、市教委の掲げる目標と連動させたという学校（H中学校）がある。

教科会、教科部会と言った名称の教科単位の何らかのまとまりは5校いずれも有しており、規模の大きなN中学校では教科単位の会合を大切にしているが、規模が小さくなればなるほど、1教科1教師となり（I中学校のように免外教師のいる学校もある）、こうした会合は持てなくなる。さらに、小中一貫校の創設当初、小中学校間で教科単位の研究体制を作っていたB中学校では、現在は「教科は敢えて越境」、そして「（全校でグループ学習の指導の研究に対する意識を高めているのか、という問いに対して）教科の枠を越えているからいいんです。数学の者が数学の者だけ見ている、絶対にそこは分かります。だから他の教科のグループ学習の良さを見ることで、その良さを吸収するというのがあるんですよ」として教科会は存在しつつも校内研究体制として教科部会は敢えて作らないと語っている。

こうした教科を越境する意識を持たせるには校内研究テーマは特定の教科ではない方がよいということになる。こうした授業改善に向けて、他教科の指導を自教科の指導に活かすといった目的のほか、教科越境の目的として、教師集団としての全校的なまとまりを高めること、さらに、中学校では一人の生徒を教科毎に複数の教師が指導することになるため、そこで得た情報を共有することを目的として教科越境的な教師集団のまとまりを重視するといった語りもあり、各校ともそのための工夫をしていた。

教師の最小単位のまとまりとして「学年団」を大切にしているF中学校では学年単位で「学年職員室」を設けている。教師間で困りごとは共有し積極的に手伝っているという。その上、学年団も越境して「他学年の、全然別の教科の先生が助っ人に入って（採点の）丸付け業務なんかをする」、「職員室が、ある程度大変な時も明るい雰囲気である、冗談がいえるような状況にあるっていうのがいい雰囲気をつくっているのかな。他愛も無い話もしていますし」と語っており、教科も学年も越えた全教職員のまとまりが日常的に自然に形成されている。

H中学校では「学年のセクト」主義に陥ることを防ぎつつもまずは学年単位のまとまりを重視している。それは「職員の皆が平らに組織の一部として活躍できるような達成感みたいなものを学年ごとに持って帰って取組をしてくれている」という語りで見られる。そして「（放課後、終礼時の状況についての質問への答えとして）全然教科は無いです。同じ学年のスタッフで、教科会合のようなものは全くないです」と語っている。教科準備室はあるけれども職員室にしか教職員は居ないという。そして、子供の宿題が出ていない場合や補習の採点や指導には「教科の先生も指導するし、担任の先生も誰々が出していないんだねということで。別に教科担任にとらわれなくて、学級担任も巻き込んで」なされているとのことである。

I中学校の校長は職員室の中が、子供の話がものすごく活発」になされており、「情報交換はかなり濃いかな。「あの子、今日こういう発言したけど、ちょっと気になるね」とかそういう共有はできているんじゃないかな。教科の専門性で語るとするのは中学校ではなかなか難しいので、そこができています」、そして「他学年の学級にも積極的に入り込んでいる」ということが学校を支える「大きな要素」と語っている。

N中学校では4月当初の校内研修として、全国学力・学習状況調査の学力調査問題の「活用（問題）を、先生方の授業力向上に活かすって言うことで、その問題を全職員で、国語と数学解いて、どういうことが今望まれているのかということ。教科関係なく。1問だけですけど。そして何が求められているのかを確認し、それが自分の教科だったら、どういうふうにしてそこを伸ばすことができるかというのを、4月当初に考える」取組をしている。職員室前に自学スペースを作って生徒が自主的に勉強をしている場合の補助は学級担任外の手の空いた教師が付いているという。総合的な学習の時間において生徒の個人の探究的な活動を重視する上では、すべての教師が専門性を発揮して指導するよう促している。

なお、個々の教師が教科の研究を進めるのを妨げているわけではない。教科の研究では全国の教育雑誌に掲載される教師がいる学校もあった。しかし、既述の「2」とも関わるが、生徒の生活や特別活動の指導に重点をおくとすると、教師集団のまとまりは教科よりも学年、そして学年を重ねた教職員全員でまとまった力が求められることになる。その際、いずれの学校でも教師の団結・まとまりを制度的に強制するのでは無く、「他愛も無い話」

あるいは、具体的な生徒をめぐってなされる会話といった日常性の話の内容で繋がっていることが特徴であろう。

これに加えて、教科を越境し、教科に依拠しないテーマ設定に影響を与えているのは新学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」の方針である。5校ともこの方針を独自に強く意識した研究テーマを掲げているが、この方針は特定の教科の研究を深めることで実現するわけではなく、まずは校内で全教員がこの方針を共通に理解すること、そして具体的な手立てを追求することが差し迫った課題として認識されていることによる。今回インタビューしたのは主に管理職であるが、この点において教師集団としてのまとまりを作るということ強く意識していることが伺われた。

校内研究という点では、個々の学校の詳細は第11章に譲るが、全校が文部科学省あるいは県教委や市教委、全国規模の研究団体の研究指定を過去数年以内に受けていたか、あるいは今現在、受けている。その際、研究指定を受けるということを負担と感じるのではなく、指定を受けるということは、むしろ自校がそれに相応しい、研究の期待に応えることが出来る素地のある学校と認められている証拠と受け止める学校、あるいは研究を学校づくりのために積極的に活かそうとするといった前向きな受け止め方をしている学校があった。ある学校では「(文科省の指定であったり、色々な研究を提示された際)そういう風に提示してもらえる受け皿であると自負している」と語っている。別の中学校では文部科学省から受けている研究指定を契機として、これまでどの教室にも無かった電子黒板を導入し、授業でICT教育を充実できると研究指定を前向きに受け止めていた。全国学力・学習状況調査の成果もそれまでの研究指定の成果が表れたのではと分析している管理職もいた。

#### 4 校内研究や研修レベルでの小中一貫あるいは連携の取組の充実

5中学校中、B中学校は小中一貫校、F中学校とH中学校とI中学校の3校が連携の取組を充実させている。3校のうちH中学校は既に発足年度が決まっている中で長年の取組の成果を活かした小中一貫の実現を前提とした学校、残り2校は長年にわたり連携活動を盛んに行っている。B中学校以外の3校に共通しているのは、元々ほぼ1小学校1中学校対応状態でもともと中学校区としての結束が強いという点である。これは今回の調査対象校が地方に多いということにも起因しているとみられる。

連携の取組の内容は、過年度の報告書でも取り上げたように、単に一過性のイベントとして年に何度か児童生徒が行き来したり、学校段階が変わるときに教師が情報交換を行う、といった取組だけではない。あるいは、中学校区での共通実践を策定(授業規律の統一など)することが主な目的ともなっていない。

B中学校は一貫校であり、独自の様々な取組を行っているため、第11章の学校訪問レポートを参照してほしい。B校では「中1ギャップ」を取り除くことを大きな課題としていた。校長は「ハイブリッド、小のいいところと中のいいところと、ここは中の良さを活用しましょう、ここは小の良さを活用しましょうということ。・・・僕は第一回目の職員会議で「小の文化」「中の文化」という言葉」を使わないように述べたと語っている。「ハイブリッド」で「新しい文化」を作ることを強く意識して学校作りが始まっている。

他の3校の取組について、行事などを通じた子供たちの連携もさることながら、教師の

連携が進んでいることが特徴である。研究テーマを共有したり、研修会を充実させたりしているのが3校共通の取組である。

F 中学校では、全国学力・学習状況調査の結果を小学校とお互いに遣り取りしている。ノーメディアデー（第11章参照のこと）は調査結果を踏まえた小中連携しての取組である。また「聴く」ことを重視した授業づくりも共通に取り組んでいる。夏期の定期的な研修会では「小学校の方では聴くということを意識しているので、中学校としてはそこからレベルアップした・・・響き合うって言うところを目標にして研究テーマが決められている」という。小学校で進めていた校内研究テーマによって児童に付いたであろう力を想定し、それを踏まえて中学校ではいかに伸ばすのか、といった校内研究テーマ設定を行っているということになる。小中間で発達を意識した研究テーマを設定しているのである。小中一貫の中で、これまでの研究テーマの文言の「高め合う生徒」から「高め合う子供」にするといった細かい点の修正にはじまり、9年間を見通した校内の重点目標、校務分掌の在り方、生徒指導の具体的な指導内容も小学校と足並みを揃えることが決まっている。ゆくゆくは「地域を巻き込んだ」小中一貫教育を目指している。

H 中学校は家庭学習の取組などは昔から小学校の状況を踏まえつつ進めている。中学校区では年3回、学区内の小中学校が持ち回りでお互いに授業を公開し、参観・協議を行う「ブロック交流研」を実施している。「小学校時代のお子さんが中学校に来てこうなっていると、そういう風な関係が、職員同士で顔が完全に分かっている連携が出来ている」という。教師の行き来以上に、小中の管理職同士の繋がりは一層密で、「連携なんて意識しなくとも日々連携を」という関係にある。

I 中学校では幼稚園も含めて幼小中の合同研修会をもっている。幼小中で行事をすりあわせる、持ち回りで小中の授業を見せ合う、合同研修会では具体的な子供の名前を出して語り合うという。そして研修会の主たるテーマは幼小中合同で作成した「I 中学校区系統表」という「言語活動のスキル」を幼小中で積み上げてゆくことを意識した実践について話し合いがなされる。中学校でもこの系統表を踏まえ、授業の重点は「聞く、話す、交流する」という活動においている。

調査対象校の中学校側の小学校教育の受け止めとしては、小学校がここまでやってくれたことを中学校では伸ばさねばならない、という理解をしていることである。小学校の教育に対して信頼を寄せているということになる。

例えば、今回の調査で、唯一小中連携が弱いと自覚をしているN中学校の校長は、自身は小学校での管理職経験も有していた。そこで着任してから直ちに「小学校のおかげで中学がいい」と教職員に語り、「やっぱり小学校のことを知らない上に積めないの、そのことは本当に言ってます。それは自分は小学校を経験した、やっぱり強みだと思うので。小学校でこれだけ丁寧にやっている」と語っている。小中連携の重要性を認識した上で、自校の今後の課題と自覚している。小中一貫校のB校でも、生徒の名の呼び方といった細かい部分にはじまり、小学校での教師の子供の接し方と中学校の教師の生徒の接し方については中学校の教師の側を見直すという発想で、教師の規律を整える試みを行っていた。

授業や学習、生活の規律と一緒に検討し形式を揃えるだけでも、一過性のイベント的な小中連携の在り方よりは一歩進んだ取組と言えるかもしれないが、今回の調査対象校は教員の研究や研修のあり方という点で、さらに進んでいると言えるだろう。

## 5 授業時間毎の教師による授業態度の評価

F 中学校と H 中学校では 1 時間の授業毎に教師が生徒の授業態度を評定するという試みを導入していた。そして、その結果を教室に掲示していた。掲示の方法として、F 中学校は時間割表と同じく 1 時間毎に明示、H 中学校では A 評価の日のみをまとめて掲示していた。授業以外の取組になるが、I 中学校ではある一定の期間を決めて、授業のみならず、教科外の取組を教師が評定し結果を掲示していた。

F 中学校の取組の目的は「子供たちが仕切って、自分たちで授業を作り上げていこう」という意識を持たせることにある。やり方は、授業終了時に、教科委員の生徒が「今日の授業どうでしたか？」と確認に行き、それに対して教師が「今日は聴くは良かったから A だよ、ちょっと今日は B かな」と評定を A～C 段階で返す。「君たちはどう思った？」と問い返すこともあるという。それらの評定を帰りの会で掲示し周知する。「子供たちが自分たちの授業の状況を振り返るっていう場面」として捉えているという。H 中学校の方法は「チャイム前着席は守れたのか、挨拶返事はどうだったか、忘れ物、態度」といった学習態度について、総合的に 1～5 段階で教師が評定を行い、「オール 5」を目指すというものである。これが生徒会活動と連動し、どの学級も「オール 5」を目指すという働きかけを行ったり、学年生徒会、学年員会で取組を仕組んだりするという。

一方で、これらの学校では授業規律が大々的に掲示されてはいない。この取組の意図は、生徒に授業の主役は自分たちであるという意識、授業に主体的に取り組む意識と態度を強く持たせたいということにある。評定が低い場合には、その原因を生徒達自身で考え、帰りの会で反省し、改善を述べるそうである。訪問時には偶然であったのかもしれないが、実際には「C」の評定が付いている掲示類は一つも無く、すべて「A」評定であった。このことからすると、運用の実際としては生徒を励ますという意味合いが強いのもかもしれない。これは「オール 5」の評定が得られた日に、それを掲示してゆくという H 中学校の発想からも推測される。

一步間違えると、生徒に授業の主体であるという意識を持たせるという目的とはかけ離れてしまい、授業中の態度まで教師によって管理されて評価の対象とされてしまうという取組にも見える。しかし、今回の調査校は、おしなべて子供たちの特徴は「素直」であるという印象が語られていた。F 中学校では、まれに「C」評定が付くと生徒が大騒ぎになるということからすると、生徒が素直に教師を信頼し、その信頼ある教師によってなされる評定であるからこそ成立する取組なのかもしれない。

さらに、生徒の元々の素直さも要因ではあろうが、教師が生徒から全面的な信頼を得るために、調査対象校の教師が授業のみならず、授業以外の、教科外活動の場でも日常的に生徒との関わりで努力しているであろうことが伺われた。F 中学校は日常的な生徒への「声かけ」を大切にしている学校である。「子供にいいところをどんどん声かけしてやる気にさせる、自己肯定感を増していくって、そういうことによって学校全体が良くなっていくっていう構想を持っているんですけども、本当に先生方が丁寧に子供たちのことを見てくれているので、そういう現れになっていると思います。だから、いろんな事を知って、知った上での声かけていうのはやっぱり違う。ほんと、本当に丁寧に見てくれている、（声かけを）丁寧にやってくれてるってことは感じます」と管理職では無い教師が語っていた。

## 6 スクールカウンセラーやスクール・ソーシャル・ワーカーの積極的な活用

3 中学校 (B 中学校、F 中学校、N 中学校) でスクールカウンセラー (SC) やスクール・ソーシャル・ワーカー (SSW) を有効に活用している。活用していない H 中学校は、それとは別の子供と家庭の抱える深刻な問題に対処する行政上のネットワークシステムが出来ていることによる。

B 中学校は SC (週 1 回)、SSW (月 1 回) を「フル活用」しているという。SSW には「教員の抱えている子供の困りごと」に乗ってもらっているという。

F 中学校では、問題対応に関して「学校の中で起きることについては我々の責任下でやりますし、学校の外で起きたことについてはもちろん保護者の協力の下進めていきますし。でも、それよりもさらに離れていくと、外部機関との協力っていうのは当然出てきまして、ケース・バイ・ケース」でスクール・ソーシャル・ワーカー (週 1 回) を活用しているという。学年部会の会合に入ってもらい、指示を得ている。「どうしても私たちは子供がこうなってほしいという風な感じでアプローチするんですけども、やっぱり視点が違うって言うか、お父さんにどういう支援ができるのか、どうやって関わるとか、どこが動けるみたいな、そういうことを色々出してくれるものですから、大変助かります。それによって動きができて」と語っている。さらに当該 SSW が地域の学習支援活動も行っているとのことで、問題のある生徒の学校内外の様子を知り、そして見守るために、通常の授業も参観しているそうである。

N 中学校は SSW (週 1 回) が同校の元校長である。調査対象校に勤務していたことで、生徒の状況も保護者の状況も踏まえて教職員にアドバイスをしたり支援活動を行っている。

今回の調査対象校には校内格差が存在している。こうした生徒への対応には SC や SSW の専門的な知見に学びながら子供と保護者に対応しているということになる。

その一方で、SSW によって助けられ、その存在の大きさを認識しつつも、「シャットアウトする教員がいる」という校長もいた。専門性を理解しつつ、活用をどこまで広げるのかには個々の教師によって温度差があるという実態もみられた。

## 7 その他・・・定期考査の工夫、総合的な学習の時間の重視、環境整備

B 中学校と H 中学校は定期考査の在り方に独自の方法を取り入れている。詳細は第 11 章を参照してほしい。B 中学校は小中一貫校であることで、主に小 6 学年段階を対象とした取組である。H 中学校は教育課程の在り方に修正を迫られる中で定期考査の在り方を工夫したことに端を発し、現在ではそれが授業内容の定着に向けた、きめ細やかな対応となっている。

また、B 中学校と N 中学校では総合的な学習の時間における生徒の課題探究的な取組を重視している。中学校であることから、修学旅行や全校的な体験活動といった行事、あるいは職場体験活動とも関連づけたキャリア教育的側面も 3 年間の一部には含むが、それらとは別に、「主体的に課題を見つけ、解決を図り、その成果を発表する」という課題探究型のテーマ学習に力をいれている。「総合力としての学力」形成を掲げる B 中学校は総合的な学習の時間で得た力は教科の授業でも特別活動でも活かされることを前提としつつ、「職場体験学習と総合的な学習の時間は全く別」とも語っている。「ここからここが総合

とかそういうのはないですよ」とのことで、教育課程上で関係性を保たせつつも、子供に育てたい力の目的は別として認識しているということになる。N 中学校では特に「教科との往還」を意識しつつ、B 中学校同様に「まとめを作ったり発表する」活動に力を入れ、教育課程全体の編成に工夫をしている。

他、5 校全ての学校で、遡る時期の範囲は 5 年前、10 年前、あるいはそれ以前とかなり幅広いものの、過去にいわゆる「荒れ」を経験して名前を取り沙汰されていたり、全校的に荒れてはいないものの非行傾向の子供を抱えたりしていた。こうした生徒に向き合った経験が何らかの形で 1～6 で取り上げた取組に繋がっていると見ることもできる。

その中、ある中学校では校舎の建て替えが明らかに荒れを止めた原因であったと語っている。校舎の立て替えは大規模ではあるが、平成 28 年度調査の「成果を挙げつつある学校」において、冷房をいれたことで荒れが止んだ、というケースが挙げられていた。インフラの整備は実は生徒の心の安定にとって大きな意味を持つのかもしれない。一方で、インフラはいつかは確実に古くなり、整備には予算がかかる。時宜を得つつ、適切な環境・インフラの整備を実施することも生徒の生活を安定させる重要な要因の一つであろうことを示唆しておきたい。

#### (参考文献)

- 中留武昭編著, 2005, 『カリキュラム・マネジメントの定着過程』教育開発研究所  
有本昌弘, 2007, 『スクール・ベースト・アプローチによるカリキュラム評価の研究』学文社  
志水宏吉編, 2009, 『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会

\* (1) と (3) は富士原、(2) は石井が執筆を担当している。

## 第9章 過年度の訪問調査結果の再分析

原田信之

### (1) 本章の目的：事例研究のメタレポート

本章では、過年度の事例研究において抽出された格差是正に効果的な取組について、「学習への効果研究」との照合を図り、高い成果を上げている学校の何が高い成果の要因なのを再分析する。

本章で再分析する対象の「事例研究」は、高い成果を上げている学校に対して実施された「訪問レポート」の総括的報告である。統計的手法を用いて見つけだされた各学校への訪問調査の個別記録は、この「訪問レポート」に集約されている。これまでの事例研究のメタレポート（統合的事例研究のレポート）と位置づけられる本章の目的は、「高い成果を上げている学校」に対して行われた過年度の事例研究（訪問調査）を統合的に再分析し、格差克服に効果的と考えられる学校の取組や方策を再抽出し検討を加えることにある。その際、過年度において報告された3つの「事例研究」を通して突き止められた、「学力向上」や「学力格差の克服」に高い成果を上げている学校に共通する7つの特徴（①家庭学習、②管理職のリーダーシップと同僚性、③小中連携、④言語に関する授業規律や学習規律、⑤学力調査の活用、⑥基礎基本の定着、少人数指導・学級、⑦補習）を基本的な視座として用いる。これらの特徴を規定する具体的な取組に対し、ジョン・ハッティ（John Hattie）が学力（学習）に影響を与える要因の効果分析に用いた枠組やメタ分析データ（「学習への効果研究」と総称する）との照合を図り検討することが、本章のねらいとするところである。

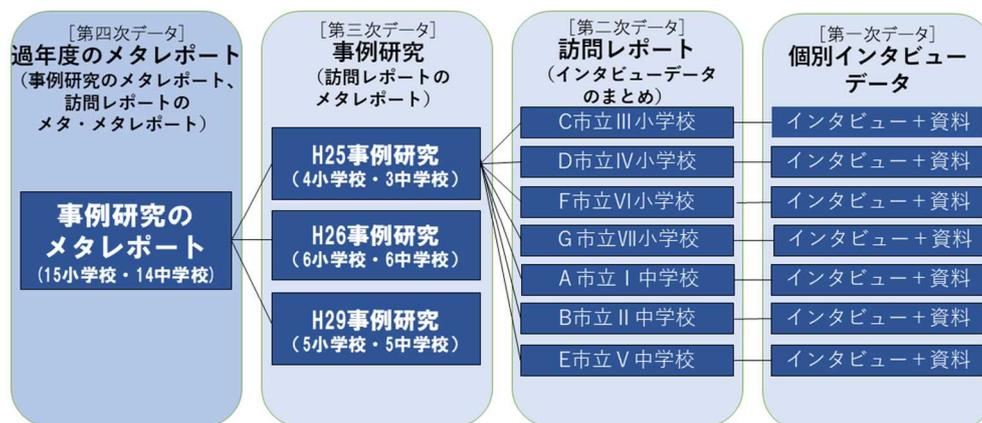
### (2) 対象とするデータ（記録資料）：「事例研究」と「訪問レポート」

本章において分析対象とするデータは、過年度（平成25・26・29年度）の各調査結果が集約された報告書『学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究』（国立大学法人お茶の水女子大学）<sup>1)</sup>において報告された「高い成果を上げている学校—事例研究—」（以下、「事例研究」と略す）の章である。今年度の報告書では、第11章がこれに相当する。

事例研究は、当該年度に行った学校・教育委員会訪問調査によって得られたデータを総括的にまとめた内容が報告されている。この事例研究の根拠データは、「高い成果を上げている学校、教育委員会の訪問レポート」（「訪問レポート」）である。この訪問レポートは、当該年度において、統計的手法を用いて抽出された学校とその学校を管轄する教育委員会において実施された個別インタビュー（聞き取り）を文字化したデータ、学校便覧や指導計画などの紙媒体資料等に基づき、学校単位で報告されてきた。本章では、「事例研究」のメタレポート（「訪問レポート」のメタ・メタレポート）として、過年度の事例研究（「高い成果を上げている学校—事例研究—」）を直接の対象にして、学力格差を克服することに結びつく学校の取組や方策を再検討するものである。

過年度の訪問調査の対象となった小学校と中学校（教育委員会）の各校数を確認しておく、以下のとおりである。

平成 25 (2013) 年度は 7 校（小学校 4 校、中学校 3 校、7 市教育委員会）、平成 26 (2014) 年度は 12 校（小学校 6 校、中学校 6 校、11 市区町教育委員会、1 市教委は平成 25 年度調査と重複）、平成 29 (2017) 年度は 10 校（小学校 5 校、中学校 5 校、9 市区教育委員会、1 区教育委員会は平成 26 年調査と重複）<sup>2)</sup>である。3 つの事例研究は、小学校 15 校、中学校 14 校、市区町 27 教育委員会の個別インタビューを基盤にしている。これを過年度の報告書の頁数に換算すると、平成 25 年度は 33 頁（事例研究 8 頁、訪問レポート 25 頁、同報告者 4 名の分担：中島 3 頁、中西 3 頁、富士原 16 頁、山田 3 頁）、平成 26 年度は 68 頁（事例研究 16 頁、訪問レポート 52 頁、同報告者 4 名の分担：石井 16 頁、垂見 3 頁、浜野 4 頁、富士原 29 頁）、平成 29 年度は 55 頁（事例研究 19 頁、訪問レポート 36 頁、同報告者 5 名の分担：石井 7 頁、中島 9 頁、浜野 5.5 頁、富士原 11.5 頁、耳塚 3 頁）であり、総計 156 頁（事例研究 43 頁、訪問レポート 113 頁）にまとめられた<sup>3)</sup>。



図表 9-1 事例研究のメタレポートが対象とするデータ

### (3) 事例研究（訪問調査）の対象校の抽出条件

訪問調査の対象となった学校は、「同程度の社会経済的背景の児童生徒が通う学校と比較して、学校の（平均）学力が高い学校」（平成 25 年度調査、127 頁）であり、その規準で一定の条件を満たした学校を「高い成果を上げている学校」とみなしている<sup>4)</sup>。社会経済的背景に基づく条件以外の条件としては、小学校においては学年学級数が 2 以上、中学校においては学年学級数が 2 以上でありかつ第 3 学年の生徒数が 41 以上である、という抽出条件が設定されている<sup>5)</sup>。特別支援学級を除く学年学級数が 2 以上の学校を「中大規模校」と定義してきた（同、128 頁）。

訪問レポートから読みとれる範囲で、調査対象に選ばれた学校の 1 学年当たりの学級規模を再確認してみると、調査対象になった小学校の 3 ヶ年度の平均学年学級数は 1.8 学級であり、同じく中学校のそれは 3.3 学級であった。小学校と中学校のいずれも学年学級数において、全国の平均的な学校と比べると、やや小振りな学校を調査対象としてきたことが判る。ただし、各学年 1 学級の単学年単学級のケースだと、本調査研究で定義する「高い成果」は、学校の組織的な取組ではなく、当該学級を担当（担当）した教師の個人的技

量の高さによるものと判断されてしまうのを避けるために、本調査研究では一貫して上記の学年学級数の条件を設定して学校抽出が行われてきた。これらの条件はほぼ遵守されているが、小学校の平均学年学級数では、14校（学級数不明の1校を除く）のうち2未満の学校が6校、これを2以下に広げると9校が含まれている。これらの学校数には、単学年単学級の学校1校（調査対象としては2サンプル、平成25年度と26年度の両年で調査）が含まれている。他方、3ヶ年において、3以上の小学校は1校に留まっている。

図表9-2 各年度の調査対象校と全国の学年学級数の平均

	小学校				中学校			
	学校数	学級数	学校平均	学年学級数	学校数	学級数	学校平均	学年学級数
全国	20601	272255	13.2	2.2	10484	122736	11.7	3.9
25年度	3	30	10	1.7	3	32	10.7	3.6
26年度	6	60	10	1.7	6	58	9.7	3.2
29年度	5	59	11.8	2.0	5	48	9.6	3.2

※全国は、文部科学統計要覧（平成28年版）による。25年度調査の小学校対象の訪問レポートにおいて、学級数が未記載のもの1校分を除いてある。

#### （4）事例研究が示す「高い成果を上げている学校」の取組

「高い成果を上げている学校」とは、児童生徒の家庭の社会経済的背景（SES）から統計的に予測される学力をかなり大きく上回っている学校であり、校種別には小学校15校、中学校14校の合計29校を対象に訪問調査が行われた。各学校の管理職や教諭、教育委員会事務局職員へのインタビュー調査の結果は、計29の「訪問レポート」として報告され、各年度の「事例研究」にまとめられてきた。

この各年度の実例研究を総括し、高い成果を上げている学校に共通する取組の特徴を示したものが、図表9-3である。この図表は、「訪問レポート」の精査から蓋然的に共通する取組の特徴が整理されている。平成29年度調査報告書に示された取組の特徴は、①家庭学習指導、②管理職のリーダーシップと同僚性の構築、実践的な教員研修、③小中連携教育、④言語に関する学習規律の徹底、⑤学力調査の活用、⑥基礎基本の定着の重視と少人数指導、⑦補充学習、であった。これについて「事例研究」と「訪問レポート」を改めてレビューしてみても、高い成果を上げている学校で取り組まれていた指導方法や方策には、かなりの共通性が見いだされた。

他方、高い成果を上げている学校の特徴として抽出された、これら7つの共通項において、その具体的な指導方法や方策にまで目を落とすと、学校ごとにより多様に展開されている様子が訪問レポートから読み取れた。つまり、共通項としては集約できても、実践レベルでは、各学校の状況に応じて工夫が施され、実践の中で独自の形に整えられてきたと判断されるものが少なくなかった、ということである。一般にも、下位項目に多様な具体例が存在する中で、どの典型例を取りだしてどのようにラベリングするかの作業は一筋縄ではいかない。その一例を示すと、④「言語に関する学習規律の徹底」の項目に「課題を明確にする授業力」（平成29年度）が挙げられているが、この「課題を明確にする授業

力」(教師による課題の示し方の明確さ)は、第一に、板書の位置や強調の仕方、授業進行上の示すタイミング、より多くの学習者に的確に伝わる言語の精度、(課題をノートに写させて全員参加の前提をつくるなど)学習者への課題の受け止めさせ方、自ら学ぶ動機を学習者に明確に自覚させる課題への導き方等々、その展開の仕方は一律ではない。第二に、学校・学級の雰囲気(学級風土)が肯定的かどうかは、学習規律の徹底など基盤となる学習条件の整備とも深く関わっており、「課題を明確にする」取組は、実に多様な取組が複合的に組み合わさって統合的に実行されることで効果を発揮するものといえよう。教科ごとに授業者が入れ替わる中学校においては、教科を越えて実行するチーム学校としての基盤の盤石さも効いてくるにちがいない。高い成果を上げている学校には、学校の課題に根ざした取組を、組織として徹底して共有・浸透・継続させようとしている姿勢が現れている。研修や研修等の機会は、必要な取組を組織として促進する働きをしていることが注目される。

図表 9-3 事例研究で抽出された「高い成果を上げている学校」の取組

平成 25・26 年度の事例研究	平成 29 年度の事例研究
<b>①家庭学習の指導</b>	
a)宿題+自主学習(自学、自勉) b)必ず教師がノートに手を入れ子供に返す	a)家庭学習の手引きや保護者啓蒙 b)良いノートを紹介し、取り組めない子供には手厚く指導する →家庭学習ができるような支援 家庭学習の交流、調べ学習や課題発見の力につなぐ取組
<b>②管理職のリーダーシップと同僚性の構築、実践的な教員研修の重視</b>	
a)教科を超えて研究授業を見せ合い、チーム意識を高める b)積極的に他校の授業を見に出かける	a)若い教師の研修を生かした校内研修 b)一人一授業で日常的に授業研究 c)授業研前後の活発な授業研究 →世代を超えた同僚性の構築や授業を通じた力量形成
<b>③小中連携教育の推進、異学年交流の重視</b>	
a)教育課程や学習面で連携し、系統を持った指導を図る	a)小中一貫した学習ルール b)小学校から学ぶ問題解決の授業 →生涯を見通した学習観、地域で活躍する人材育成
<b>④言語に関する学習規律の徹底</b>	
a)書くこと、話すこと、聞くことを大切にする b)ノート指導	a)課題を明確にする授業力 →学ぶことが当たり前になる学校づくり →話し合い、学び合う授業
<b>⑤都道府県、市レベルの学力・学習調査の積極的な活用</b>	
a)学校の課題を明確にする際に活用	a)一人一人の課題を明確にする b)質問紙調査から学校の課題を見出す
<b>⑥基礎・基本の定着の重視と少人数指導、少人数学級の効果</b>	
a)発展的な学習よりも、基礎基本の定着を重視 b)チーム・ティーチングや少人数指導	
<b>⑦放課後や夏季休業期間中の補習 ※26年度に追加</b>	
a)放課後や夏季休業期間中の補習	a)学力や家庭の協力の弱い子供への個別の補充学習 →一人も見逃さない手厚い指導

図表 9-3 の①「家庭学習の指導」には、「宿題+自主学習(自学、自勉)」(平成 25・

26年度)と示されているが、これは家庭で行う学習課題の出し方に関する取組を表記したものである。その要点は、基礎基本への偏執や義務としての性格を帯びやすい授業のイメージから学習観の転換を図ろうとしているところである。本人の意思や主体性の発揮が求められる「自主学習」と組み合わせて、自己判断・自己評価の機会を提供しているところに、学校の指導方針が表れている。こうした学校では、コメントを加えて必ず子供に返すなど、主体性を支えるフィードバックの取組とセットで報告されるケースが少なくなかった。

訪問レポートを再読すると、この「自主学習」の実際は、その名称においてもアプローチの仕方(授業の出し方)においても、学校により実に多種多様であった。各学校における継続性と徹底性に裏打ちされた挑戦と工夫が、それぞれの効果的な取組の細部の相違となって独自性を強めていることが考えられる。同じカテゴリーに括られる取組であっても、各学校の訪問レポートの行間から伝わってくるこの独自性の響きは、各学校の実情を直視して浮かび上がった課題に対し、組織として工夫・挑戦していった、その徹底性や継続性からもたらされたものとして評価されるべきものであろう。

#### (5) 「学習への効果研究」が示す学力に影響を与える要因との照合

ここでは、ジョン・ハッティの「学習への効果研究」が提示した学力に影響を与える要因の分析結果と照合し、過年度の事例研究で抽出された「高い成果を上げている学校」の取組を再検討する。英語で発表された世界の実証的研究に基づいて、学力に影響を与える要因に関する包括的エビデンスを提供したことで知られる、この「学習への効果研究」の詳細については、その邦訳書や著書等先行研究<sup>7)</sup>に委ねることとして、ここではその分析結果のみを用いる。

##### 1 学力に影響を及ぼす「学習への効果研究」の分析枠

学習への効果研究の類型に用いられた分析枠は、学習者、家庭、学校、教師、カリキュラム(指導計画)、指導方法(授業要因)の5つである。学力に及ぼすそれぞれの効果の大きさは、①学習者要因の影響( $d=0.39$ )、②家庭要因の影響( $d=0.31$ )、③学校要因の影響( $d=0.23$ )、④教師要因の影響( $d=0.47$ )、⑤カリキュラム要因の影響( $d=0.45$ )、⑥授業要因の影響( $d=0.43$ )である(ハッティ邦訳版2017年、15頁)。括弧内の数値は、913のメタ分析(総数9千万人の学習者を対象にした約6万本の実証的研究成果)を要因ごとに統合した効果量の平均値を $d=0.40$ とし、これを基準値として示したものであり、「教育条件および指導方法の工夫改善の成否は $d=0.40$ との比較で判断すべき」(ハッティ邦訳版2018年、50頁)としている。この場合、「何が効果的か」ではなく「何が最も効果的か」を問題にしている。つまり、 $d=0$ 以上の要因は150の要因のうち145あり、これは何かを実施さえすれば僅かでも学力に効果が現れるということであり、基準値が設けられているのもそのためである。教育的な働きかけは、そのほとんどがゼロ以上の効果を示すという知見を提供しているのである。

平均でみる限りは、教師が学力の形成に及ぼす影響が最も大きく、カリキュラム(指導計画)、指導方法(授業要因)がこの基準値を上回っている。これはあくまでも平均であって、各個別要因にはもちろん大きなばらつきが存在する。

## 2 「学習への効果研究」が示す効果的な要因との照合

図表 9-3 は過年度の事例研究で抽出された「高い成果を上げている学校」の取組の一覧であった。この一覧に示された取組を、以下において、学習への効果研究で明らかにされた各要因（ハッティ・ランキング）と照合する。

### ・フィードバックにつなげる「家庭学習」の指導

高い成果を上げている学校で行われている家庭学習の取組の特徴は、自主学習ノート（一人勉強ノート、自主勉強ノート、自学ノート）に象徴されている。自学、自勉といわれる自主学習（＝自分で見通しを立てて決めたことを自分でやるという主体的努力）に対し、**教師が手を入れて子供に返す**という「フィードバック」を伴っているところがポイントになる。この教師のフィードバックは、「優れた自主学習ノートや、こうした方がいいという注意書きを書き添えたノート例がパネルに掲示されている」（平成 26 年度調査、160 頁）など、個人の学習を共有化するのにも用いられていることが明らかにされている。フィードバックは、ノートのみならず、子供のその他の記述物・提出物にも及ぶ。

家庭学習といえば「宿題」のイメージが付き纏うが、教育の効果研究において「宿題」の効果は、順位も 150 の要因の内の 94 位であり、 $d=0.29$  と基準値を下回っている。宿題を課すという取組自体の効果はそれほど高くない。これが教師のコメント等のフィードバック（10 位、 $d=0.75$ ）と連動すると、効果研究で有効だとされる「教師の信頼性」（4 位、 $d=0.90$ ）の構築や「教師の期待」（62 位、 $d=0.43$ ）の伝達に結びつくことが考えられる。

教師によるコメント書き、朱入れ等は、近年の働き方改革の中で、過重負担のイメージが付随しやすいが、高い成果を上げている学校では、状況に応じてこれを管理職やミドルリーダーが代替するなどの相補的なフォロー体制も報告されていた。

### ・「学習課題（目標）」を明確にする活動

授業における学習課題（目標・ねらい・めあて）の明確化（平成 29 年度調査、134 頁）は、伝統的に授業力の基礎・基本とされてきた。過年度の事例研究では、これを再確認させる結果が随所で明かされていた。

「黒板には必ず『めあて(目標)』を書き、子供にもノートに書かせ、授業一時間毎のねらいを明確化させる」（平成 25 年度調査、141 頁）、「教師が一方向的に課題を提示するのではなく、前時までの学習を想起させたり、教材の提示の仕方を工夫したりしながら、子供とともに追究する学習課題を明らかに」（下線省略）する（平成 26 年度調査、187 頁）。「子供の意欲を高めるために、子供同士のかかわり合いを通して、課題の必然性、必要性を意識させる」（同 191 頁）などの指導の方法である。学習課題を明示する活動を計画的に取り入れている学校では、子供の問題意識を喚起したり追究意欲を持たせたりするようにして課題を設定するなど、課題への導き方の工夫に取り組んでいることが報告されていた（平成 26 年度調査、187、191 頁等）。この指導上の「明確さ」は課題に限定されず、授業展開や授業のまとめ方などにまで及ぶ。

学習への効果研究でも「課題目標の設定」は、 $d=0.50$ （48 位）で基準値を上回っていて、その効果の高さは実証されている。この課題目標の設定が、授業のめあてとしての目標を

示すだけでなく、教師が学習者の既有知識と学習される内容との橋渡しを行うことで、学習者の学ぼうとする意欲を誘発するような、自らの行動目標を見えやすくする働きかけの学習効果も認められている（「学習行動の誘発」67位、 $d=0.41$ ）。授業構成や話のやり取りなどにおいて、明快な授業づくりを心掛ける教師の姿勢（教師の明確さ）の効果は  $d=0.75$  と極めて高く、そのランキングは9位につけている。この場合の教師の明確さとは、授業の構成、説明、練習における例示や手順等の聞き取りやすさや分かりやすさのことを指し、特に「教師が学習者に対して授業の目標について語り、またその目標を達成することがどうということなのかを語ること」の大切さが強調されている（ハッティ邦訳版2018年、150頁）。

・学習規律の徹底（学ぶことが当たり前になる学校づくり）

学習規律の定着という点では、①中学校区内の小学校との連携による小中の継続的な取組、②手引きの作成、③保護者を対象とした啓蒙活動の三つが指摘されていた。切れ目のない学習習慣形成のための小中連携については、中学校での話し合い活動の小学校版を作成してそれを教室に掲示して活用し、「小学校から系統的にその育成を図っている」（平成25年度調査、208頁）という取組。「小中連携の一環として、中学校区で『学習の約束』という授業の規律の共通化を図る」（平成26年度調査、160頁）など、小中連携においては「特に学習・生活規律面での共有や共同研究に力を入れ…、9年間で子供を育てていく姿勢を共有し、教育課程をともに検討する」（同、134頁）取組。「家庭学習の習慣について、小中連携研究と合わせて、小学校1年生からの家庭学習習慣定着を目指し、最上級学年で目指す姿を校内で共有して各学年での取組方を段階的に指導したり、児童や保護者向けに家庭学習の手引き等を作成・配布」したりすると共に、子供への「アドバイスの仕方等保護者を対象とした啓蒙活動も行っていった」（平成29年度調査、131頁）取組が効果的であることが明らかにされていた。これらの取組により、「生活指導や学習規律の定着がはかられ、その土壌の上に子供が**落ち着いて安心して学べる教室・学級が作られている**ことは、共通して述べられていた」（強調筆者）として、落ち着いていて居心地もよく、「学習することがあたりまえになっている」「学校風土の定着」の重要性示唆されている（同、133頁）。

学習への効果研究では、「学習することがあたりまえ」の学校風土の形成については、多様な要因の複合としての効果が確認されている。「クラスの仲間の影響」は150要因中の41位であり、 $d=0.53$  と効果が高い。この要因は、「思いやり、支え合い、助け合いの度合いが高いことなどが絡んでおり、…友人関係が良好であることは学習の機会を増やすことにつながり、結果として学力を高めることに至る」とし、クラスの仲間からの「受容の程度の低さと、学習に集中して取り組む度合いや学力との間には一貫した関係が見られる」ことなどを明らかにしている（ハッティ邦訳版2018年、133-134頁）。事例研究で抽出された「**落ち着いて安心して学べる教室・学級が作られていること**」が「質の高い学習の前提条件」（29調査、133頁）になるという見識は、学習への効果研究からも裏づけられる。そもそも悪ふざけなどの学習への「妨害行為の減少」を図るだけでもそれ相応の効果が認められている。学習者の「集中・忍耐力・参加の構え」（54位、 $d=0.48$ ）や教師の「学級経営」（42位、「 $d=0.52$ 」）の力には、はっきりとした効果が確かめられている。

非認知的能力としての「社会スキルの定着」（70位、 $d=0.39$ ）も一定の効果が認められている。

・協同（働）文化（話し合い、学び合う文化）の醸成：学習者

過年度の事例研究では、「授業全般に『話すこと』、『話し合い伝え合うこと』について、…（大多数の学校で）明確に重視されていた」として、「ペアや小グループでの『話し合い』や『学び合い』『教え合い』は…意図的に導入されている」（平成26年度調査、142頁）と報告されていた。事実、過年度の「訪問レポート」をレビューしても、ペアやグループという活動形態に限定されず、学級全体でも話し合いを強調する報告が散見された。これらからは、教科を超えた言語活動として、教科等学習の場に限定されず、学級会等学校における教育活動の随所で話し合いが行われていることが示唆される。だからこそ、「授業のルールや学び方のルールを決めて教室に掲示していた」り、「『発表のきまり』『話し方』『聞き方』といったルールが明示化されて」（同）いたりするなど、「学習規律の徹底」が輻輳的に効いてくることが考えられる。「児童生徒による主体的な『学び合い』『話し合い』を重視した授業をあげた学校も多い」が、「学び合いや話し合いの力を育てるための取組は様々で」（平成29年度調査、132頁）あるという。

過年度の事例研究（訪問レポートを含む）に共通していることは、〇〇し合うという「合う」を要にした協同的な学習活動の日常化である。調査対象の学校で取り組まれていることは、「話し合う」「学び合う」「教え合う」「かかわり合う」「助け合う」「言葉かけをし合う」「伝え合う」「学びを交流しあう」等々の「〇〇し合う」ことを促し、それをすることが児童生徒内に当たり前に現れてくる協同文化の醸成である。

学習への効果研究では、子供同士が教え合う「相互教授」は11位（ $d=0.75$ ）につけており、学力に極めて効果の高い指導方法であるとされている<sup>8)</sup>。この相互教授法では、児童生徒が自分で学んだことや考えたことを自己認知（モニタリング）できるように支援するところがポイントとなる。さらに効果が高いのは、「学級での議論」（7位、 $d=0.82$ ）であり、協同学習と個別学習の効果量を比べた研究では、圧倒的に協同学習の方に軍配が上がる（「協同学習 vs 個別学習」 $d=0.59$ ）。学び合い・教え合い（協同の学び）で見逃してはならないのは「ピア・チュータリング」（34位、 $d=0.55$ ）の働きであり、その学び合いの「結果はチューターされた人と同様にチューターにも大きく表れた」（ハッティ邦訳版2017年、114頁）という。「学習への仲間の影響は大きく（ $d=0.52$ ）、仲間の否定的な影響が軽減されると効果は更に高まる。手助けやチュータリング、友情、フィードバック、学級や学校を生徒が毎日来たい場所にすることによって、仲間による学習効果は高まる」（同、113頁、訳の一部修正）。過年度の事例研究でも、「学級や学校が『落ち着いて』いることが、まずは当たり前の条件となっている」とした上で、「『居心地の良い学校』『学校に居場所がある』というような、子供同士の関わり、子供が安心して学べる学級、といった学級経営が行われている」ことが効果的な取組の特徴として指摘されていた。この指摘は、同様のことが学習への効果研究でも確認できる場所である。

・協同（働）文化（見せ合い、学び合う文化）の醸成：教員側の「同僚性の構築」

事例研究では、高い成果を上げている学校の取組として、「教科を超えて研究授業を見

せ合い、チーム意識を高める」ことが抽出されていた(図表 9-3)。これは、「日常的に教師同士がお互いの授業を『見せ合い』、『学び合う』システムが研究主任を中心に取られている」(平成 29 年度調査、132 頁)、中学校区での定期的な小中連携研究により、「小学校と中学校教師が相互に授業参観する機会が増えている」(同、133 頁)などの取組である。見せ合い、学び合い、高め合う協同文化の醸成が「同僚性の構築」(「世代を超えた同僚性の構築や授業を通じた力量形成」図表 9-3)に有効に作用することを示唆している。「『一教師一授業』を毎年必ず校内研修に提供」、「日常の授業を基盤とした研究と研修」、中学校は「教科を越境して」(平成 26 年度調査、141 頁)、「教科を超えて見合う」(平成 29 年度調査、132 頁)授業の研修や研究が、過年度の事例研究では注目されていた。

学習への効果研究では、「教員研修」(47 位、 $d=0.51$ )の学力に与える効果は確認されている。「同一学校種の教師が集まる研修よりも校種合同研修」の方が、そして「理論的なものより実践的な研修の方が効果が高い」ことも確認されている(ハッティ邦訳版 2018、141-142 頁)。現職教育が学習者の学力に与える影響については、「学力に対する全体的な効果量は  $d=0.66$  であり、教科別には理科 ( $d=0.94$ )、作文 ( $d=0.88$ )、数学 ( $d=0.50$ )、読解 ( $d=0.34$ ) の順に高かった」(同、142 頁)という。たとえば、「授業について教師どうしが話し合うこと…は必要であるが、それだけでは十分では」なく、「問題をはらむ言説を疑問視したり対立する考え方のどちらが効果的なのかを検証したり、あるいは学習者の学習状況を示す成果物を俎上に載せながら議論したりすること」の必要性や、「教師にはびこる学習にまつわる固定観念や言説(…)を疑問視できるような現職教育が行われたり、ある内容をいっそう効果的に教えるにはどうすればよいかとあらゆる手を尽くされることが、学習者の学習を効果的たらしめる」ことなど、現職教育が学力向上に効果を発揮するのに有効な取組のポイントが 7 つ示されている(同、142-143 頁)。事例研究において抽出された「日常の授業を基盤とした研究と研修」や小中連携の校種を超えた授業相互参観などの取組は、学習への効果研究からもある程度は裏づけられそうである。おそらくその取組の中身にはかなりの相違があるにちがいないが、これ以上の解明は難しいところでもある。

過年度の「事例研究」(訪問レポートを含む)と学習への効果研究との照合を図った結果として、参考までに、一部において必ずしも一致しなかった取組のいくつかを挙げておく。

事例研究では取り上げられている一方、学習への効果研究において効果がそれほど認められなかった要因は、「学級規模」(113 位、 $d=0.21$ )、「コー・ティーチング/チーム・ティーチング」(118 位、 $d=0.19$ )、「異年齢学級」(143 位、 $d=0.04$ )、「習熟別グループ編成」(131 位、 $d=0.12$ )の 4 つであった。

学級規模の縮小、すなわち、「少人数学級」が学習の成果を高めるかどうかについては、学習への効果研究は、賛否両論があることを承知しながらも、消極的な立場をとっている。学級規模を 25 人から 15 人に減らした場合の効果の大きさは  $d=0.10\sim 0.20$  であり、他の要因と比べると、1 学級当たりの児童生徒数を減らす政策に必要な費用は莫大であり、割に合わない結論づけている。効果量を小さくしている原因として見逃せないのは、「小規模学級を担当する教師が大規模学級で行ってきたことと同じような方法による指導を行

い、小規模学級の利点が生かされていない」（ハッティ邦訳版 2018 年、118 頁）との指摘は的を得ている。逆に言えば、少人数学級に効果的な少人数特有の指導方法の解明が待たれるところであり、これは訪問調査に期待が寄せられるところでもあろう。

習熟別グループ編成については、わが国でも評価が割れている。学力に関する効果と公平性に関する効果に大別した場合、低学力の学習集団の多くは意欲が低く、学習をより遠ざけるようになるなど、公平性の観点から「能力別学習集団編成は深刻かつ弊害が大きい」（同、122 頁）として、敬遠傾向にあることが窺われる。ただし、習熟別グループ編成に関する研究の難問として、学習への効果研究が指摘している点は、本研究の訪問調査に示唆的である。実証的なエビデンスでは、習熟別グループ編成のもたらす効果はゼロに近いが、質的なエビデンスでは、「仮に低学力クラスでの授業が刺激的で、挑戦的で、そして十分に教育を受けた教師によって行われるものであったとしたら、…学力が高まるはずであることは明らか」（同、124 頁）だという。「授業の質や教師と学習者、また学習者どうしの関わり方の状況が重要な問題」（同、124-125 頁）であり、この関わり方の質をどのように高めていくのか、その学校としての組織的な取組の質的な解明が期待されている。

#### （6）結語

学習への効果研究でも、家庭の文化的環境や経済的な豊かさが学力に及ぼす好影響は、親の「社会経済的地位」（45 位、 $d=0.52$ ）や「家庭環境」（44 位、 $d=0.52$ ）などにより確かめられているが、本調査研究のように確かな格差背景を抱えながらも、それでいてもなおかつ高い成果を上げている学校をターゲットとして「学力に影響を与える要因」が抽出されているわけではない。それでも、学習への効果研究と過年度の調査研究で抽出された「高い成果を上げている学校」の取組とを照合すると、いくつかの共通性を確認することができた。

本調査研究では格差克服に効果があるとしながらも、学習への効果研究において相反する結果が示されているのは、「学級規模」、「チーム・ティーチング」、「異年齢学級」、「習熟別グループ編成」の 4 つであった。たとえば「学級規模（少人数学級）」に効果がそれほど認められなかったのは、「教師が大規模学級で行ってきたことと同じような方法による指導」を行っていることが原因であり、少人数に特有な指導方法の解明が待たれることが示唆されていたし、「習熟度別グループ編成」では質的研究による運用の仕方の解明が待たれていた。

訪問レポートにおいて度々言及されてきた、地域との連携・地域等の外部人材の活用とその活用によって可能となる取組は、学習への効果研究における 150 の要因に含まれていない。過年度の事例研究ではほとんど抽出されていないが、近年の教育改革によって普及が見込まれるカリキュラム・マネジメント（継続的な教育改善サイクル）も同様に含まれていない。誤解を避けるために言及すると、これらは学習への効果研究において、効果がないと結論づけられているのではなく、先行する実証的研究の層の薄さが原因で、メタ分析が対象とした効果要因から外れているだけのことである。

英語圏中心（英語で公表された実証的研究の論文）の学習への効果研究では効果が低いとみなされた取組においても、日本の教育現場の知恵や経験により効果が高いものにアレンジされているものがあるとすれば、再検証されなければならないものも、本調査研究に

より見いだされることに期待がもたれる。

#### <注>

- 1)『平成 25 年度全国学力調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』、『平成 26 年度学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究（効果的な指導方法に資する調査研究）』、『保護者に対する調査の結果と学力等との関係の専門的な分析に関する調査研究』。
- 2)平成 29 年度の調査対象となったのは、過去 5 年間にわたり継続的に「高い成果を上げている学校」である。
- 3)『学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究』（文部科学省、平成 27 年 12 月）は、平成 25 年度と平成 26 年度の調査報告を合わせて冊子体にしたものであるが、文部科学省が HP で公開している過年度の各報告書とは若干ページ数等に違いが見られる。本章では HP で公開されている PDF データの方を用いている。
- 4)29 年度報告書では、「子供の家庭背景に起因する学力の不平等が、統計的に予測される程度に比べて小さい、あるいは予想値よりも上回っている学校」を「効果のある学校」として定義している（平成 29 年度調査、115 頁）。
- 5)25 年度調査の C 市Ⅲ小学校は全校児童 168 名、単学年単学級編成と報告されており、一部例外が存在する。この小学校は、25 年度と 26 年度の両年に調査対象校になっている。また、ほぼ単学年単学級編成状態でありながら、第 6 学年のみ 2 学級編成の小規模小学校（平成 29 年度調査 W 市立Ⅻ小学校）や第 3 学年のみ 2 学級編成の小規模中学校（同調査 X 市立 XⅢ中学校）も調査対象に含まれている。  
「学年学級数が 2 以上」の学校を抽出条件とすると、これだけで対象校が全体の 42% に大幅に限られてしまう（平成 25 年度の調査）ことに注意を払う必要性は、当初から織り込まれていた（平成 25 年度調査、11 頁）。
- 6)平成 25 年度調査 12 頁と平成 26 年度調査 7 頁を参照の上、平成 29 年度調査の図表 14-1 「平成 25 年度の結果と平成 29 年度調査との比較」（130-131 頁）を一部改変した。
- 7)日本における「学習への効果研究」の主な先行研究には、以下のものがある。ハッティの著書の邦訳版『学習に何が最も効果的か：メタ分析による学習の可視化』（あいり出版、2017 年）と『教育の効果：メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』（図書文化、2018 年）、および『ドイツ教授学へのメタ分析研究の受容：ジョン・ハッティ「可視化された学習」のインパクト』（デザインエッグ社、2015 年）。(5) で示した各要因のランキングと効果量は、より新しいデータを提供している上記 2017 年邦訳版を参照している。
- 8)相互教授は、初期段階では認知方略（やり方）をマスターさせるため、教師・学習者間での役割の入れ替わりを含んでいる。

# 第 10 章 成果を上げつつある学校

耳塚寛明

## (1) 問題の設定と調査の概要

### 1 課題意識

私たち研究チームは、平成 25・26 年度文部科学省委託研究の事例研究において、二段階の研究戦略をとった。第一段階では、「高い成果を上げている学校」、すなわち SES から予測される学校の平均学力を相当程度上回る成果をあげている学校を統計的に抽出した。第二段階では、抽出された学校を訪問し、事例的に、高い成果を生み出していると考えられる諸取組を明らかにしようとした。統計的なアプローチと質的なアプローチを併用することによって、高い成果を上げている学校の特徴を浮かび上がらせることを目指した。この戦略は一定の成果を上げることができたように思われる。本年度の調査研究においてもこの戦略を踏襲し、事例研究を行っている。

けれども、このアプローチではカバーされない学校群が残っている。平成 29 年度報告書第 15 章に示した図表 15-1 において、回帰直線よりも相当程度下方に位置する学校群である。この学校群は、SES から予測される学力を相当程度下回る平均学力にしか到達できていない。これらの学校を抽出して観察することも同時に必要なのではないか。これらの学校を低い成果しか上げていない状況にとどめている要因は何か、どこに問題があるのか。SES から予測される学力を相当程度下回る学校は、SES から予測される学力を相当程度上回る学校の、単純な裏返しではない可能性もある。

SES から予測される学力を相当程度下回る学校は決して少数ではない。これらの学校は、どうしたら現状から脱出できるかに苦慮しているだろう。おそらくは高い成果を上げている学校での取組を容易に導入することが困難な状況に置かれている。その意味ではより深刻な研究対象でもある。

こうした問題意識から、本年度の調査研究では、高い成果を上げている学校の事例研究に加えて、次のふたつの条件を満たす学校を統計的に発見し、訪問調査を行って事例研究を試みることにした。第一の条件は、過去に SES から予測される学力を相当程度下回る学校であったこと、第二の条件はその状況から脱却して一定の成果を上げるところまで来ている学校である。この二つの条件を充足する学校を、「成果を上げつつある学校」と呼ぶことにする。単純に、SES から予測される学力水準を下回っている学校を対象とするのではなく、「成果を上げつつある学校」を対象とした事例研究を行うのは、改善に向けてのインプリケーションを得られる可能性が大きいからである。

この報告書では、昨年度調査対象とした A 中学校に加えて、新たに二つの中学校（B 中学校と C 中学校）を対象とした事例研究の結果を報告する。対象を中学校に限定したのは、小学校は担任教員の交代など個別の事情が左右する余地が相対的に大きく、「組織的な取組」の成果を見つけにくいことが理由である。（なお、A 中学校については、平成 29 年度報告書第 17 章の一部を再録する。）

## 2 対象校と対象者

事例研究の対象としたのは、図表 10-1 に上げた 3 中学校である。また各校においてヒアリングの対象としたのは、図表 10-2 の教員である。調査の依頼に際しては、校長、教頭（副校長）のほか、必要に応じて改革のキーパーソンをインタビュー対象に含めるよう、校長に依頼した。

図表 10-1 事例研究の対象校

	残差 H25	H26	H27	H28	H29	H29中3 生徒数	SES
A中学校 (H29年度)	-8.2	-11.8	-5.3	0.0	-0.1	214	higher middle
B中学校	-13.6	-5.9	0.6	3.1	4.7	74	lower middle
C中学校	-11.8	-5.6	-6.7	0.9	-0.7	71	lowest

図表 10-2 各中学校におけるヒアリングの対象

中学校	ヒアリング対象
A	前校長 現校長 現教頭
B	現校長 現教務主任（日本語指導担当） 現教諭 前教頭
C	現校長 現副校長 現教務主任（教委指導主事が同席）

図表 10-1 に示された「残差」は、学校平均 SES から予測される学力の学校平均と、実際の学力の学校平均との距離（差）を示す。マイナスのついた数値は、学校平均 SES から予測される学力の学校平均より実際の学校平均が低いことを表す。各中学校の数値の変化から、3 校とも、かつては SES から予測される学力水準を大幅に下回っていたが、その後回復が見られる学校とってよいことがわかる。いずれも「成果を上げつつある学校」とみなしてよいだろう。

ヒアリングは、A 中学校前校長と B 中学校前教頭を除いて、当該中学校において、3 時間程度実施し、あわせて文書蒐集を行った。上記 2 人については、現任校に赴き、個別にヒアリングを実施した。

なお以下の記述においては、中学校を特定できないよう、次の二つの記述方法を意図的に採った箇所がある。①記述の曖昧化（あえて記述を曖昧なままにとどめる、時期を明確にしない等）、②記述の表現の改変（文書を使った記述において、文書に書かれた記述をそのまま引用するのではなく、同趣旨の別の単語で表現する。インタビュー記録を引用する際に、方言を標準語に直して記述する等）。

## (2) A中学校

A中学校が位置するのは地方の中ないし小規模の都市であり、市内の周縁部を学区とする。保護者の平均SESは、Lower middleに近いHigher middleである。全国的にみれば平均的な社会経済的状況の地域とってよい。

### 1 低迷期から改善期へ

#### 1) 平成25年度までの状況

前校長が着任する以前のA中の状況（低迷期）を概観しておこう。A中は、市の校長会や多くの住民が認める「荒れた学校」であった。暴走族の有力な供給源のひとつと見られていたという。そのため、問題行動加配1が措置されていた。

低迷期がいつ始まったのかについては、インタビューから明らかにすることはできなかったが、①地域や保護者と教員の信頼関係が欠如し、また②進学してくる生徒たちの出身小学校で学級崩壊が見られたことを、インタビュー対象者は共通して指摘した。前者の例としては、子供が問題行動を起こして保護者を学校に呼んでも、連携して子供を育てる関係性を築けないことがままあったという。それは、たんに保護者が学校に不信感を抱いていただけではなく、教員の保護者への対応も明らかに適切性を欠いていた（教頭による）ことに起因するという。

生徒たちの学力の状況は、SESから予測される平均学力を下回っていただけでなく、全国平均や県の平均をも下回る状況が続いていた。問題行動も多発した。そのため教員は生徒指導に時間や労力を割かねばならず、多くの教員が疲弊していた。教員集団の危機感はともすれば薄れてしまい、なんとかせねばと行動する教員と、自らの生活を守ることに腐心する教員とに分裂していた。後者の教員たちの関心のありよう状況への対処の仕方を、サバイバル・ストラテジーというピーター・ウッズによる社会学的概念で表現することができる。サバイバル・ストラテジーとは、危機に直面した組織や個人が自らの生き残りのために行使する戦略を指す。

#### 2) 外的支援

低迷期から改善期にかけて、三つの外的支援が充実していく。

第一に、平成XX年度に新校舎（全面改築）が落成し、全教室にエアコンが導入された。これが、学校が落ち着きを取り戻す上で、非常に大きなできごとだったと、3人の校長・教頭はいずれもそう答えた。「廊下を自転車で走り回っていた生徒たちが教室に戻った、寝ていたが。」この行政による環境整備を経て、「ようやく改革に取り組む段階になった」と前校長は認識していた。

第二に、低迷期から改善期にかけて、県や市による教員加配が徐々に手厚くなっていく。29年度現在は、県によるいわゆる問題行動加配1に加え、養護教員加配1、特別加配1、市による小中連携加配1、特別支援教育支援員1など、29年度現在では5を超える加配が措置されるようになった（現校長）。教員の加配によって直接的な効果があった。たとえば全国学力・学習状況調査の分析ができるようになった、数学で3クラス4展開の少人数指導が可能になった等である。しかし、前校長は加配のそうした直接的な効果よりも、間接的な効用のほうがありがたかったと指摘する。教員集団に対して、加配を受けていることを理由に研究を行い成果をまとめて報告しなければならないことを納得してもらった契機になったというのである。加配という新しい状況の変化がなければ、従前の仕事に加えて

わざわざ新たな仕事を負担してくれる教員が少なかった—そうした状況に教員集団があったことを推測することができる。加配への対応をある種の口実として、研究・研修面での新たな取組を進めていったのである。

第三に、学校支援地域本部（C 県型コミュニティ・スクール）、NPO による学校支援活動（PTA が費用を負担）などからの支援があった。またスクール・ソーシャル・ワーカー（県）、心の相談員（市）、スクール・カウンセラー（県）の派遣もあった。

### 3) 前校長の着任

平成 26 年 4 月、前校長が着任する。教頭は、そこから「トップダウン型改革」が始まったと認識している。ただ、前校長自身はトップダウンではなくリーダーシップによる改革であると認識し、また着任早々から改革プランが明確にあったわけではない。平成 26 年は、「見て、驚いた、どうしたらよいかを考えた」年であったという。「はじめは見ていた」という。

全国学力学習状況調査の結果はコンスタントに、A 問題はマイナス 10（全国平均から）、B 問題はマイナス 15。低学力に驚いた。にもかかわらず、教員集団には危機意識が感じられず、組織的に有効な手立てを打とうとしている様子が見られない。「こんなことでいいのか」と前校長は思った。

前校長が、はじめに取り組んだのは、教員に対する「心得」（指針）の作成である。職員会議や個別面接において、また日常的な対話の中で、繰り返し訴えたという。A 4 一枚だけのコンパクトな「心得」には次の事項が簡潔に書かれている（一部省略）。

○教育は、教員と生徒との人格の触れ合いの中でなされる。教員の言葉が、子供の心を元気づけ、教員の笑顔が、子供の心に安心感を与える。子供を思う教員の心が、子供をとらえる。

○生徒は、一人の人間、人格としては教職員と対等である。教育に当たる者として常に人権感覚を磨く。

○生徒からの信頼、保護者からの信頼が教育の基盤。

○褒めることを基本に、叱るべきときには、きちんと叱る。

上記の記述の後に、囲みで「子供の心に響く『叱り方 7 箇条』」が続く。主な項目は、①叱られる根拠を明確にしておく、②確かな教育理念に基づいて叱る（感情的に叱らない）、③カウンセリング・マインドをもって叱る、④子供のよい点を褒めてから叱る、⑤悪い行為を叱る（人格を否定しない）、⑥子供の逃げ場を認めながら叱る、⑦叱る以上に褒める、である。

この最初に出された指針には、前校長が、A 中の状況をどう認識し、何に危機感を持ち、どこから改革に着手しようとしたのかが、明確に現れている。前校長が最初に出した指針は、授業改善に関する指針ではない。叱り方の指針である。学習指導以前に、「子供は学校と教員に不信感を持っている、これを払拭することが第一歩」だと考えたという。生徒には一人の人格として共感的に接する、生徒の名前は呼び捨てにせず、「さん・君」を付けて呼ぶ。叱る以上に褒める、けれども不正を見逃さず、悪いことは許さない、安易な妥協をしないでしっかり叱る、悪い行為を叱るのであって人格は否定しない。これら叱り方の指針が訴えているのは、生徒との信頼関係の回復こそが改革の第一歩であり、基盤だという理念である。だから学習指導の改善以前に、繰り返し心得（叱り方の指針）を訴えて

理念の浸透を図った。

前校長のリーダーシップによる改革初期の段階で、とくに意識されていた点が二つある。第一に、すべての教員が改革に積極的であったわけではない。サバイバル・ストラテジーによって学校の教育目的よりも自らの生活を維持することに腐心する教員もいれば、改革の理念は共有していても積極的に取り組むことが難しい状況に置かれた教員もいる。だから、まずは「動く教員から動かす」「やってくれる教員といっしょに取り組む」ことにした。第二に、はじめた取組の成果を、できるだけ数字で示すように心がけたという。たとえば、A中では県の平成27年度学力調査（第1回）で関数の単元の成績が県平均を大きく下回っていたため、授業で重点的に扱うようにした。その結果第2回調査では県平均を上回るようになった。この経緯を数字で教員集団に示したところ、職員室で「ほう！」という声が上がったという。ささいなことであれ、取り組んだことの成果を速やかに示していくことが、教員集団を動機づける上で効果的であったと考えられる。

## 2 改善期における主な改革

学校に落ち着きが戻ったところで、いよいよ授業改善等の諸改革が着手される。とりわけ平成27年度以降に授業改善等の取組が急ピッチで進められた。

### 1) 授業改善

平成27年度「学校づくりの基本構想（グランドデザイン）」によれば、本年度の重点目標として、①自分の考えを、状況に応じて書いたり話したりする力を付ける、②目標達成のために、最後まで粘り強く取り組む態度を育む、③進んで挨拶し、他の人と協力して物事に取り組めるようにするの3点が掲げられ、重点目標を達成するための主な取組の冒頭に、「生徒が主体的に学ぶ姿を求める授業の実践」を挙げている。より具体的な取組として、以下が記載されている。

- ・教科横断的な学び方を明確にした指導（特別支援教育の視点：ユニバーサルデザイン化）
- ・目の前の子供の実態に応じた授業づくり 数学・英語における少人数学習の実施
- ・自ら計画し、実行する家庭学習の支援

これらの取組の成果目標が、「定期テストで、平均の半分の得点を下回る生徒を15%にする」「学習状況調査で、『自分にはよいところがある』と答える生徒を20%にする」等、具体的に設定されている。

上記の取組中、授業のユニバーサルデザイン化は、特別支援教育の視点を活かし普通学級における授業改善を図ろうとする試みであり、地元大学と市教委の支援を受けた。職員研修のテーマにも設定され、「生徒の立場から学級全員のわかりやすさや安心感を大切にしたい授業づくり」「温かく受容的な人間関係が基盤」等が強調されている。

少人数教育については、県からの加配があり、文書資料からさまざまな研究が行われたことがうかがわれる。たとえば、少人数学習集団の編成方法、単元展開、評価問題の作成、TTと一斉指導を組み合わせた多様な習熟度別指導のパターン等の研究である。

家庭学習支援の取組のひとつに、「〇〇（仮称）タイム」がある。これは、生徒が自分で家庭学習の計画を立てて学校で実行する時間を日課表に位置づけたものである。宿題中心の家庭学習から、予習・復習・自主学習の家庭学習への質的転換を図るところにねらいがあるとされる。

### 2) 校内研修

A中学校における校内研修は、平成26年度までは教科別の研修であった。前校長の任期2年目からは、校長が提案して教科の枠を超えて全教員を巻き込むことのできるテーマを設定してもらった。教科別の研修のみだと、教科の専門性の中に隠れて完結してしまい、成果が問われなかったり、成果の全教員での共有が進みにくいからだと、前校長は説明する。設定されたテーマの例は、先に述べた授業のユニバーサルデザイン化をはじめ、板書・ノート指導、授業の振り返り、グループ活動等である。

現教頭によれば、こうした校内研修の改革の成果として、学校独自の「リレー方式のユニバーサルデザイン化授業改善の実践」が生み出されるに至ったという。同一の学級において、国語、社会、英語の授業を行い、授業者と参観者が15分程度の振り返りミーティングを行う。まず国語の授業参観とミーティングには次の授業を予定している社会科の先生も参加し、ミーティングで話し合われた事柄を踏まえ社会科の授業づくりに活かす。英語科の先生は社会科の授業参観とミーティングに参加し、次の英語の授業に活かすなど、リレー方式で授業づくりに取り組んでいるという。

### 3) その他の取組

このほかにA中で導入された主要な取組には、小中連携（特別支援教育における授業のユニバーサルデザイン化の考え方を小中で共有、中学校教員が小学校で教壇に立つ、中学校入学前に小学校を通じて児童に宿題を出す等）がある。

私たち研究チームは、前回の文科省委託研究において、事例研究の結果、「高い成果を上げている学校に共通に見られた取組」を示した。そのリストを現校長と教頭に示して確認したところ、29年度までにはほぼすべての取組を実施に移すことができるようになったという。

- ①家庭学習指導 ○○タイムを通じて取組始めたところ。宿題はやるが自主学習に課題を残している。
- ②校内研修 先述のとおり。また県指導主事の学校訪問を活用している。
- ③ノート指導 27年度から実施。
- ④全国学力調査の活用 結果が国から返却される前に、早期採点を実施し課題を分析。27年度から全職員でB問題を解いて誤答分析を実施。
- ⑤少人数指導 加配教員を活用して数学で実施。3クラス4展開。課題の大きな単元に関しては、もっと少人数にして指導。
- ⑥補習・補充指導 長期休業中に実施。

### 3 小括

A中の事例が示しているのは、「学校として当たり前のことをできるような状況を作り出すこと」の大切さであった。学習指導以前の問題の重要性であった。家庭環境や地域的文脈における不利益に起因する学力格差をどう克服していくのか。学力を形作る学習指導が重要性を持っているのは当然だが、学ぶ・教える行為がコミュニケーションによって成立する以上、教員＝児童生徒間の、あるいは保護者との間の信頼関係が成り立っていなければ、そもそも学習指導は成立しない。前校長が、「叱り方」の指針を緒として改革に着手したのは、当然のことであった。

インタビューの中で、「詰まるところ、学校の荒れは、子供と家庭に起因していたと思いますか」と問うてみた。即座に「教員が問題」という答えが、現校長と教頭から返って

きた。私は戸惑った。学校のできごとに、子供と家庭の状況が関係しているのは明白である。にもかかわらずなぜ「教員が問題」という答えなのだろう。「事実として、子供と家庭よりも、教員が問題」なのか、それとも「子供と家庭にも問題があるけれども、変えることができるのが、あるいは変えなければならないのは、まずは教員」なのか。（筆者注：後日、この稿への校閲を現校長に依頼したところ、「教員が問題」の趣旨は、「学校への信頼が薄れている家庭や保護者・生徒に対して、個々の状況に応じて対応できる教師の指導力の向上が何より大切である」旨、返信があった。補っておきたい。）

いずれにせよ、私は、「教員が問題」という瞬時になされた回答に、公立学校教員としての強い使命感を感じた。どんな生徒であれ入ってくる生徒を受け入れてなんとかするのが公立学校教員の使命にほかならない。だから家庭のせいにも小学校のせいにも絶対にしないのである。同時に、おそらくは教員ががんばればなんとかなるものだという信念を裏打ちする成功体験ももっているに違いない。ささやかな成功体験を改革途上で教員に得てもらう改革手法は、この意味で有効であろう。なお、教員を異動させて望ましい教員集団構成へと改革を図る手法は容易ではないし現実的ではないと、前校長は指摘していた。教育委員会や校長が期待する教員構成をすべての学校で実現することは困難である。指導力等の課題を抱えている教員も、いずれかの学校で持てる力を発揮できるようにしなければならない。教員の異動を契機として改革を図ろうとするよりも、「長短ある所属職員をよりよく生かすための個別のケアや校内研修、組織運営等のほうが大切だ」と前校長はいう。

とはいえ、たんに「先生がんばれ！」と激励すればよいわけではないし、教員の意識改革を強調しすぎると根性論や精神論に堕す危険性を孕む。重要なのは、教員をがんばる気持ちにさせる条件と、それを可能とするための資源調達の道筋を明らかにしていく作業であろう。今回の事例では、校舎等の環境改善に行政が財源を投下する施策や、教員加配が、効果的であると認識されていた。そして、原因を見極め、優先順位を見定めて、教員集団を協働させる管理職教員のリーダーシップがなによりも重要であることを、忘れてはならない。

### （3）B中学校

B中学校は地方中都市に位置する。学区の学校平均SESはlower middleに分類される。B中学校の最大の特徴は、ブラジル等南米の外国籍生徒が約3割を占めていることである。その保護者は、自動車関連企業の下請け工場に勤務する者が多数を占めるという。昭和40年代に造成された大規模団地（県営および公団）を学区としているため、日本人生徒の社会経済的背景も比較的low、就学援助を受ける生徒は四人に一人に及ぶ。約半数がひとり親世帯である。

#### 1 平成25年度までの状況

現校長がB中学校に着任したのは平成26年4月である。着任当時の学校の状況は、1) 学力水準が相対的に低く、2) 欠席生徒も多く、3) 外国籍生徒の高校進学は稀という3点に集約できる。

##### 1) 低い学力水準

校長が示した学力統計によれば（平成26年度）、全国学力・学習状況調査における、全国平均を100とした場合の学校平均は69～81（教科によって幅がある）。ことに日本語

指導が必要な外国籍生徒の低学力が（31～46）学校全体の平均値を著しく下げていた。けれども日本人生徒の学力もけっして高い水準にあったわけではないと認識されていた（同外国籍も含む日本語指導が不要な生徒の学力平均は82～94）。国籍にかかわらず、経済的に厳しい家庭の子供が多く、またその結果として就学援助を受ける子供が多い点に、認識の背景がある。

## 2) 高い欠席率

学力面での課題が大きかっただけではない。欠席生徒が多いことも課題であった。平成26年度に、年間10日以上欠席した生徒は30%、30日以上欠席した生徒も19%に達していた。外国籍の生徒だけを取り出してみると、それぞれ60%と36%の高率になる。しかし、日本人生徒についても、それぞれ16%と11%の高い比率であった。校長は述懐する。「なんだこの学校は。覇気がないな。欠席がやたらと多い。朝も先生たちが次々に各家庭に電話して…たいへん課題の大きい学校だなっていうことを感じました。」

## 3) 外国籍生徒の高校進学は稀

第三に、当時、外国籍生徒の高校進学は非常に稀であった。現校長によれば「前期選抜で外国籍の子で高校進学したのは15人中0、一人も受からなかった。…後期選抜では、日本人の子は41人受けて33人がなんとか受かってくる。外国の子は20人受けて10人しか受からない。半分の子は行くところがない。定員割れした高校の再募集に応募しても、学校休んでる子はどんどん落ちてくる。」

## 4) 加配と指導体制

B中学校には、日本語指導常勤講師2、適応指導員常勤2、非常勤3の加配が措置されている。この加配は平成25年度から今日まで変わらない。適応指導員は、スペイン語、ポルトガル語に堪能な教員が雇用され、授業中に、日本語指導が必要な外国籍生徒の個別指導等に当たっている。

外国籍生徒に対する組織的対応の面で、平成26年度までのB校に特徴的であったのは、一部の担当教員への「丸投げ」状態であったことである。「国際の担当者、外国の人たちだけ（筆者註：外国籍の生徒の日本語指導を担当する教諭や適応指導員）でお願いねっていうふうな感じだった。」「外国の子ちょっと頼むわって形」「担当者任せ」だったという。

## 2 校長のリーダーシップによる改革

担当者任せに変化が生じ、「学校全体としてこれは（対応）しなければならない」と組織的に対応する方向へと舵が切られたのは、現校長の着任後のことである。

### 1) 挨拶の徹底

学校の直面する課題が非常に大きいことを感じ取った校長が最初に取り組んだのは、学習指導ではなく、挨拶、掃除、時間を守ることの徹底等であった。校長はいう。「勉強も大事なんですけど、その前に、キャリア教育の基盤となるような、挨拶がきちんとできるとか、掃除をていねいにするとか、ルールを守る、時間を守るっていうことは、大事です。そういうふうに変えたいなと思いました。」

### 2) 欠席を減らす指導

第二に、欠席を減らす指導の重点目標化である。とくに外国籍の子供たちと保護者を念頭に置いて、次のように繰り返し訴えたという。「現学校長になってから、とにかく高校

(願書)では、(中学校で年間)10日以上休むと(調査書に)理由を書かなければいけない、だから10日以上絶対に休むな。」「(高校を卒業できれば)給料が全然違うんだ。」そうした訴えが功を奏して欠席がどんどん減少していったという。それまでは、親が役所や病院に行くとき、子供を通訳として連れて行く(学校を休ませる)のが当然であったが、激減した。高校進学を果たす外国籍生徒も定時制高校を中心に増加した。平成29年度には、外国籍生徒33人中10人が定時制高校への進学を果たすようになった。

### 3) 考え方の転換

第三に、外国籍生徒が多いことをあきらめの理由とするのではなく、積極的に学校ビジョンのあり方に位置づける方向へと、考え方を改めた。「外国人生徒が多いのは今後の状況を考えるとむしろ先進的。彼らがいるからだめなのではなく、彼らがいるからできることをやろうと考え、『多文化共生教育』をビジョンの前面に出した」と校長はいう。

校長のリーダーシップによる考え方の転換によって、B中の「学校づくりビジョン」は、平成27年度以降大きく様変わりすることになる。次の3つが重点目標として明示されるようになった。

①生徒を毎日登校させ、授業に真剣に参加させる取組を継続し、1年間に欠席日数10日未満の生徒の割合を増やします(5年間で10日以上欠席の生徒を半減させます)。

②「あいさつ」「掃除」「時間」の取組を継続し、生徒アンケートにおいて肯定的回答の割合90%以上を目指します。

③多文化共生教育、およびキャリア教育の充実を図り、生徒アンケートで「自分はB地区が好き」という回答の割合90%以上を目指します。

ビジョンでは、これらの重点目標の記述に続いて、具体的取組指標等が並んでいる。ここから、①内容が学校の実態にあわせた改革へと刷新されている、②取組や指標が具体的にわかりやすく設定されている、③とくに数値目標が示されていることを読み取ることができる。いずれも、教員集団にとってわかりやすく、具体的な行動を組織的に促す上で、非常に効果的であったと推測できる。

### 4) 実行力ある教頭とのタッグ

組織的改革を進める上で、とくにありがたかったと校長が指摘するのが、前教頭の存在である。校長が着任した翌年にやってきた教頭は、非常に実行力に富んでいたという。「僕がこんなことしようとか、やったらいいよねという、すぐ具体化してくれました。教員を上手にまとめあげてくれて。反発ももちろんあったと思いますが、かなり強力で校内の体制を組んでくれた。いろんなやりたいことを実行にうつしてくれた。…やっぱりなかなか校長一人では変わらない、教員一人では変わらない中で組織的にやろうと声をかけてくれる立場の者がいたので、助かったなと思いますね。」

前教頭自身に自分の貢献について尋ねると、「どうなんですかね。そんなつもりはまったくないんですけども、やることはやろうねというのは、私の性格です。…本来は学校長がいうべきなんでしょうけれども、学校長がいうと角が立つことがあるので、私のほうで、これ担当がこうやっていこうというのでやりましょうねといいました。いくつかそれはさせてもらったと思います」という答えが返ってきた。教員集団の具体的な行動を引き出す上で、前教頭の組織力・実行力は大きな役割を果たしたように思われる。

### 3 学習指導面での特筆すべき取組

## 1) J S L 研修

B 中学校では、挨拶や掃除などの徹底だけが強調されたわけではない。もちろん授業改革も着手されていた。その中で、ヒアリング対象者が異口同音に重要だったと指摘しているのが、J S L 研修の導入である。現校長着任の前年（平成 25 年度）に試行的に導入され、翌年から取組が本格化された。

ここで J S L (Japanese as a Second Language) とは、教科指導型日本語指導を指す。具体的には、①教科指導を通じて日本語で学ぶ力（思考力、表現力など）を育成する、② J S L による指導を進めていくことで、日本語能力の向上を図る、③ J S L による指導が日本人にとっても思考力・表現能力を高める指導になるようにしていく取組を指す。

J S L 導入以前、B 中では、国際担当の教員に外国籍生徒の指導は専ら委ねた状態で、国語と社会の 2 教科で外国籍生徒の取り出し授業をしていたという。取り出し授業以外では、ふつうの授業が行われているだけで、日本語指導が必要な生徒に配慮した授業ではなかった。それが大学教授の視察と指導助言を契機として、J S L 研修に向けて校内体制が整備されていった。

J S L 研修で強調されていたのは、次のような視点である。

### ①学習目標を提示する

冒頭で学習目標を提示し、授業最後に振り返りを行う。目標、内容①、内容②、内容③のプレートを、どの授業でも活用する。

### ②教師はわかりやすい言葉を使って授業を行う

一文を長くしない、短く、明確、的確な単語を選択する、曖昧な説明・指示をしない、言い換えをしない、余計な発言の削除に努める。

### ③学習内容の可視化を心がける

可視化とは、人の目には見えない事物や現象を、映像やグラフ・表などにして分かりやすくすることを指す。わかりやすい板書を行い、ワークシートを併用する。

J S L 導入の成果として特筆しておきたいのは、外国籍生徒の日本語能力の向上に役立ただけではなく、日本人生徒の学力向上に大きな、そして速やかな効果があったことである。国際担当を務めた教員は「これで日本の子はすごい上がりました。本当に手応えがあるくらい上がりましたね」と振り返る。校長も、次のようにいう。「要は、実物を見せたり、映像を見せたり、イメージしやすいようなものであったりとか、簡潔な日本語を使おうとか、言い直しはしない、やたらめったら言葉で説明するんじゃなくて、簡潔で分かりやすい日本語で説明をすることで、外国の子がいるので意識してやるけど、日本の子にとってもそれは分かりやすい授業になって、理解しやすくなってたよね。」

特別支援教育の考え方を通常クラスで取り入れることが効果を生むように、外国籍の生徒を意識した授業改革が、外国籍ではない（日本語指導を必要としない）子供にとっても功を奏したといえるだろう。

## 4 小括

外国籍生徒が約 3 割、日本人についても就学援助を受ける生徒が四分の一に達する B 中学校の事例が示しているのは、第一に校長のリーダーシップによる目標の転換、第二に挨拶等の指導の徹底に代表される学習指導以前の取組、第三に J S L の導入が、成果を上げつつある学校への変身を可能にしたという点である。外国籍生徒の指導に特化した手厚い

教員加配が、それらの取組を支える役割を果たしている。

校長のリーダーシップによる、「外国籍生徒が多いからだめなんだ」から「彼らがいるからできることをやろう＝多文化共生教育の導入」は、教員集団の状況認識を変え、組織的な取組を可能とする基盤を準備したように思われる。実行力のある教頭やJ S Lに率先して取り組んだ教員の存在も、大きな成功要因であったろう。

校長が最初に取り組んだ実践が、学習指導ではなく、挨拶、掃除、時間等の指導であったことは、学習指導以前の課題解決がいかに重要であるかを物語っている。落ち着いた学校・学級づくりや基本的な生活習慣の徹底があつて、はじめて学習指導面での取組が実を結ぶことを示唆している。

外国籍生徒の日本語指導に有効なJ S Lの導入が、日本人生徒の学力向上に成果を上げた点も、非常に示唆的である。外国籍生徒にとってわかりやすい授業を心がけることが、日本人生徒にとってもよりわかりやすい授業を提供することになった一いわれてみればごく当然の帰結にすぎない。ここから私たちは、たとえ外国籍生徒がほとんどいない教室や学校であっても、授業改善のヒントを読み取ることができる。どうしたら、どの生徒にとってもわかりやすい授業が可能となるのかを考え、具体化していくことが肝要である。ヒントはJ S Lにとどまらない。たとえば、特別支援教員での実践から教えられることも多々あるだろう。

最後に1点、B中に固有の要因として、外国人コミュニティとの信頼関係の構築が、諸改革の基盤として重要であったことを付記しておく必要があるだろう。スペイン語やポルトガル語に堪能な加配教員を活用し、B中では保護者向け文書を、同時に外国籍生徒の保護者にも読めるよう翻訳して、配布してきた。また地域行事の運営に外国人も参加するよう働きかけを続けてきた。そうした信頼関係を築こうとする一連の努力が実を結んだように思われたのは、平成27年に、ペルー人のPTA会長が誕生した時であったという。この経緯を子細に知ることはできなかったが、外国人コミュニティと学校との信頼関係が良好でなければ起こりえなかった出来事であるのは、確かなことのように思われる。それは外国人コミュニティに、学校へ行くことの価値が共有された証左でもあるだろう。

#### (4) C中学校

C中学校は大都市圏に位置し、全般に経済的に厳しい地域の中でもとくに厳しい家庭が多いことで知られる地区を学区とする。私たちの学校の社会経済的背景の分類では、lowestに分類される。学区の相当範囲が、昭和40年代に形成された大団地群と重なる。生徒の出身世帯は、地付き1割、公団団地4割、公営団地2～3割、建て売り2割である。校長によれば、ホワイトカラー家庭はほぼ皆無で、就学援助率は約6割、ひとり親世帯は3～4割に達するという。

##### 1 平成26年度以前の状況

平成26年度以前の学校の状況は、学区の社会経済的特質を背景として、①教育委員会管轄の中学校の中で学力水準が非常に低い学校であったことと、②問題行動が多発していたことに集約できる。

##### 1) 低い学力水準

現校長が27年度にC中学校に着任した折、前校長から、横軸に就学援助率、縦軸に学力

平均値をとって中学校をプロットした、教育委員会作成の図を見せられた。この図で、当時のC中学校が右下に「ぽつんと」あること（就学援助率がほぼ最高で学力平均値がほぼ最低）を確認した記憶があるという。

前校長はそのとき、「この（就学援助率と学力の）相関関係をなくさなきゃだめなんだ」と漏らした。当時のC中の状況を端的に物語るエピソードであろう。教育委員会が就学援助率と学力の相関を、データをもってきちんと把握していた事実は、評価しておくべきであろう。

## 2) 問題行動の多発

問題行動が多発していた当時の状況について、現教務主任には忘れられない思い出がある。それは現教務主任がC中学校に着任後すぐの入学式で、「〇〇（教務主任の姓）死ね」の声が生徒から上がったことである。入学式で「〇〇死ね」が発せられたことに驚き、それ以上に、にもかかわらず生徒が指導対象とはされなかったことに驚いたという。指導対象とはされなかったほど、問題行動が校内で多発していたものと推測される。

## 2 前校長のリーダーシップ

C中学校が、平成 25 年度以降、成果を上げつつある学校に分類されるころまで学力の改善を見た原因として、①前校長のリーダーシップ、②教育委員会による強力な支援、③「エッセンス」（いわゆるアクティブ・ラーニングの取組）の導入の3点が重要である。

副校長によれば、指導上のターニングポイントは平成 27 年頃であったという。それまでは、「学校の指示に従わないんだったら（註：校則違反など）保護者呼んで帰すしかないだろう、てやってた。」 「学校で面倒見切れないで（保護者に）よろしくお願ひします、っていうのが多かった。」

27 年度頃から、校長のリーダーシップによって、マニュアルを作成し、教員集団にレクチャーし、共通理解を図り始めた。そのマニュアルには、以下のような転換の方向性が示されていた。

「学校で起こったことなんだから学校でなるべく解決して、保護者にも協力を仰ぐ。」

「保護者を学校に呼んだら、玄関まで見送る。」

「できるだけ生徒と保護者に寄り添って、面倒見ていかないとだめだ。」

「（こうしたらよいと）教えずに、自分で考えさせることだけを求め、『こんなことも分かんないの』という指導から、『こういうときにはこうするんだよ』という指導への転換。」

ていねいな保護者対応、学校で起こったことは学校で解決する、教えるべきことを教える指導への転換が、前校長のリーダーシップによって、教員集団に組織的に求められた。このような指導観の転換とともに、「生徒にはどなるものだ」「一方的な授業でよい」と考える教員は減少していったという。

ただし、このような指導観の転換が前校長のリーダーシップだけによって可能となったわけではないということも付記しておく必要があるだろう。生徒集団の特性には学年による相違が多々あるものだが、平成 26 年度の第 3 学年生徒たちが、たまたま「まれに見る落ち着いた子たち」（現教務主任による）であったことがC中学校における指導の変貌に寄与した可能性がある。学校や教育委員会に制御できる要因ではないが、学校内のできごとに重要な影響を与える偶然的要因として認識しておく必要がある。

## 3 教育委員会による強力な支援体制

## 1) 教育委員会による諸施策

C中学校を設置する教育委員会は、地域の社会経済的特質を背景に、基礎学力の徹底習得に向けて、学力向上のための独自施策を、矢継ぎ早かつ強力に推進してきた。これまでのところ、地域全体で学力向上に一定の成果を収めることに成功しており、注目に値する。

教育委員会による『夢や希望を信じて生き抜く人づくり』（小冊子）には、学力の現状分析とこれまでの取組の成果が示された後、次のようなおびただしい事業が並ぶ。

- ・教科指導専門員制度
- ・小中連携事業
- ・他県他市との教員交流
- ・就学前の意欲創造プロジェクト
- ・個のつまづきにに応じた学習をバックアップする事業
- ・学力上位層のさらなるチャレンジを応援する事業
- ・英語大好き中学生の育成を目指す事業

教育委員会によるこれらの事業は、次のような特徴を持っている。

①データに基づく現状分析によって課題が析出されている。学力の学校差が、学校名は特定できない形ではあるが、つまびらかにされている。

②事業数がきわめて多い。

③ひとりひとりのつまづきに対応した事業とともに、上位層の学力向上を目指した事業が、いずれも実施されている。

④施策目標が、数値目標化されて示されている。

⑤子供を直接対象とした事業（たとえば休業中の学習教室の実施）、教員の指導力向上を目指した事業（〇〇スタンダードの設定や各種教員研修）、学校支援事業（学習支援員、外国語活動アドバイザー、生活指導員等）等、施策が多面的である。

地域の社会経済的特質を踏まえ、学力向上に向けて、きわめて手厚い施策が実行されている。学力向上のための施策が充実している、全国にも例をみない自治体といってよいだろう。

## 2) C中学校への支援

とくに、C中学校への行政による支援として特筆すべきなのは、以下の施策である。

### ①教員加配

指導方法工夫加配2（数学、英語）、不登校対応加配1が措置されている。

### ②管理職人事

とくに、前校長および現副校長人事は、この地区を変えたいという教育委員会の強いリーダーシップによる人選であると、現校長は認識していた。

### ③教員構成

平成27年度から29年度の間、ほぼ教員の異動がなく、同一の教員集団が維持された。それは指導観の転換・共有や指導上のノウハウの蓄積という点で、安定性と効率性をもたらした。ただし、それが教育委員会による意図的な人事行政の結果であるのかどうかについては、ヒアリングからは判断することができなかった。

### ④教育委員会による学校個別の学力向上目標の設定と、多彩な事業による支援

この地域では、補習体制を含む「学力定着に向けた各校方針」の点検・評価、アクション

ンプラン策定による進捗状況の管理を、教育委員会自らが行っている。さらに、教科指導専門員のC中学校への派遣事業や、先進県への教員派遣事業を通じて、支援している。このほか、個のつまずきの把握と適切な指導を推進できるよう、多様なメニューを準備している。それらは、行政による手厚い学校支援として注目しておくべき重要性を持っている。

#### 4 学習指導の改革 「エッセンス」の導入

ここでいう「エッセンス」とは、いわゆるアクティブ・ラーニングの取組を指す。平成27年度に現副校長が職員会議で提案し、エッセンスと名付けた。全教科で取り入れることを提案していた点がポイントである。

「C中学校の授業で取り入れてほしい共通エッセンス」と名付けられたパンフレットには4つのエッセンスが並ぶ。

##### エッセンス1 1話完結

1回の授業で課題から目標まで完結するようにする。

##### エッセンス2 板書=ノート

どこになにを書くか、レイアウトを固定する。板書とノートが一致するよう配慮する。

##### エッセンス3 グループ活動

内容や特性に応じて、グループ活動や話し合い活動を入れる。

##### エッセンス4 練習

1回の授業の中に、授業内容定着のための練習の時間を確保する。

副校長は教員集団に対して、このエッセンスのうち、少なくとも一つは取り入れて授業を実行することを求め、管理職の授業観察時に助言を繰り返した。管理職による授業の講評は、1授業について1時間程度時間をかけたという。また28年度に活用力向上の研究指定校を受けた際にも、エッセンスの浸透を図った。

結果は、「授業が変わりました」（副校長）。エッセンスの導入を、校長・副校長のリーダーシップによって、学校全体に組織的に図ったことが、成果をもたらしたものと認識されている。

#### 5 小括

C中学校を、「成果を上げつつある学校」へと引き上げた要因の中で、A中、B中と比較したときもっとも特徴的なのは、教育委員会による強力な支援体制の存在である。教員加配は3校いづれでも実施されており、行政的支援が重要な役割を果たす点は共通している。けれども、教育委員会による管理職人事（C中を変革したいという教育委員会による意図が人事に表れていると、明確に表明された）や、教育委員会自身によるC中の学力向上目標の設定や進捗状況管理は、C中だけに見られた特徴といってよい。C中だけを対象としたものではないが、教育委員会によるきわめて強力で多彩な、学力向上施策も特筆しておくべきだろう。

校長のリーダーシップの重要性は、C中でも指摘された要因である。リーダーシップを通じてなにが試みられたのか、その内容はやや異なるものの、A中、B中と共通の要因である。

C中で、前校長が着手したことのひとつは、「学校で面倒見切れないので保護者になんとかしてほしい」から「学校で起こったことは学校で解決する」「保護者にていねいに対応する」への指導観の転換であった。A中やB中でも、まず重視されたのは、学習指導以

前の問題の解決であった。保護者や生徒との信頼関係の回復や、基本的な生活態度の確立、指導観の転換—それらは、注力の対象こそまったく同じではないものの、学校として当たり前なことが成立するように、学習指導以前の問題の解決を図ろうとした点では一致している。学習指導以前の問題を解決することは、学習指導の成立を支える下部構造として基盤的な重要性を持っていることが示唆される。

学習指導や授業改善の方向性については、A中、B中、C中は、それぞれ特徴を異にする。A中では、小中連携事業を行う中で特別支援教育におけるユニバーサルデザインの考え方が重視されていた。B中では、外国籍生徒が多いという学区の特質を背景にJ S Lの取組が積極的に導入された。C中では、エッセンス（いわゆるアクティブ・ラーニング）と呼ぶ授業改革が積極的に進められた。三者三様の取組の方向性は、高い成果を上げるための学習指導の改善に唯一の王道があるわけではなく、学校の置かれた文脈を踏まえた適切な選択肢を模索すべきことを教えている。ここでは、特別支援教育の対象生徒ではなくともその考え方が、同様に外国籍生徒ではなくともJ S Lの授業改善が、いずれも効果的であったことを、記憶にとどめておきたい。

最後に、3校に共通したもう一つの特徴を指摘しておきたい。それは、管理職や教員の努力が「成果を上げつつある学校」に結実するわけではないという事実である。たしかにはじめは、管理職のリーダーシップや一部教員の努力が必要であるかもしれない。しかし、どの学校も、成果を上げるであろう取組や考え方を、組織全体にまで浸透させることに腐心し、結果としてそれに成功した学校であったことが重要である。学校が組織として動くための戦略が鍵を握るのである。

## 第11章 高い成果を上げている学校・教育委員会の

### 訪問レポート

#### 1. I市立A小学校

訪問日：2018年12月3日

インタビュー対象者：学校長、教頭、教務主任

インタビュー（教育委員会）：教育委員会2名

訪問者：田村恵美、石井恭子

A小学校は、県庁所在地駅から近く穏やかな住宅地にあり、市内111校中8番目に古く、創立145年の学校である。子供たちは素直で、地域の方も温かく、学校に対して大変協力的である。大きな神社や公園と隣接しており、住宅地の周りに畑も多く校区は自然豊かである。地域住民に卒業生が多くおり、三世帯同居は少ないものの祖父母が近所に住むなど、三代続いて同校卒業の家庭もある古い地域である。理科の伝統的な研究校として、市内でも知られており、研究意欲の高い教員が多い。児童数は512名で、普通学級18、特別支援学級2の計20学級である。

学校教育目標を「心豊かに、たくましく生きる子の育成」としており、さらに「学校を核にして、地域の子供は地域で育てる」という副題が長年ついている。校長は着任2年目で、特別支援教育が専門であり、校内で特別な支援を必要とする子供たちを「お友達」と呼び、よく声をかけている。教職員には、「子供に寄り添いながらしっかりわかる授業を行う誠実な姿勢が、子供にも保護者にも地域にも信頼されることにつながる」と話している。現在のA小学校については、人間として信頼でき自慢できる教員、素直で自慢できる子供たちであると捉えている。個々の課題はあっても根本的に子供たちが落ち着いているので、教員の頑張りにより授業が成立していることが学力につながっているのではないかと考えている。

##### 【児童について】

児童は昔から、安全・あいさつ・ありがとうの3つの「あ」を標語として過ごしている。自分の命は自分で守り、地域の方にも気持ちのよいあいさつができ、人の話もしっかり聞くことができる。掃除も勉強も何事に対しても一生懸命取り組み、時間を守る子供たちであり、褒めることで更に頑張ろうとする素直さがある。子供たちは学校を楽しみに通っており、毎朝8時過ぎにはほぼ全員が登校している。

スポーツなどの習い事に通う児童は多いが、学習塾に通う児童は少なく、6年生でも放課後校庭に集まり遊んでいる。ほぼ全員が学区の中学校に進学し、私立や公立中高一貫校の受験は1割ほどである。昨年の6年生（現中学1年生）は、中学年のときに、フルタイムの算数少人数加配がつき、算数の時間は、3学級を4つのグループに分けて学習した結

果、4年生時から急激に算数の学力が上がった。

#### 【教員について】

教員は、20学級に対して、校長教頭含め25名、20歳代から60歳代までバランスがよい。市の35人学級加配を活用して学級数を増やし、1年生から4年生までは80名ほどで3学級となっている。全学年とも学年主任は40代と50代である。

教員加配は、上記の少人数学級加配2名の他に少人数指導で1名配属されている。昨年はフルタイムだったが市内で希望校が多くなり、今年は0.5加配として週19.5時間勤務である。また、市の予算で図書館指導員が2校掛け持ちで週2回配属され、3年生以下の国語の授業に入っている。

校長は、褒めているだけと言うが、お互いを尊重しあって謙虚に学び合う教職員集団を目指しており、ベテランには自分が持っているものを若い人に伝え、若い人は自分なりのお手本を見つけて謙虚に学んで欲しいと常々話しているという。教員一人一人がそれぞれよさを発揮して最大限に活躍できる雰囲気を作るのが校長の役目と考え、安心して任せていく学校づくりをしている。ベテラン教員は、共に若手を育てようという思いがあり、若い教員がまず学年の先輩に相談する雰囲気がある。日常生活の諸問題については互いに「助けて」と言い合える雰囲気を作っており、「学級担任だけが抱え込まず、組織で対応する時代だからこそ相談しなければいけない」とも話している。例えば、体育の授業で着替えられない児童がいたときには職員室に連絡すると、校長や教頭、教務主任や養護教諭の誰かが行って見守るということも日常的に行われる。校長は、集会などで挨拶や掃除などを褒めることはあるが学力については話題にすることはなく、担任も、勉強や点数にこだわらず、子供たちを褒めて育てている。

## (2) 特色ある取組や重点課題

### 【特徴的なカリキュラム】

基礎基本の定着を図るために、朝学習の時間を教育課程に位置づけている。毎週火曜日は、「ことばタイム」として、国語の研究との関連を図り、詩の視写、手紙の書き方、なりきり作文などを行っている。内容は、校内研究の国語部会で精選し、低中高部会で教材を用意している。木曜は「読書タイム」としており、1年生から4年生までは月に一度図書ボランティアと図書館指導員が読み聞かせをしている。5、6年生への読み聞かせは、年に2回、地域の団体に依頼して、クラスごとに授業1時間を使って行っている。

時間を意識するためにノーチャイムにしており、休み時間の終わりや掃除の終わりには放送を流している。市内でも、チャイムを毎時間は鳴らさない小学校が増えている。

毎週火曜日の昼休みの時間を長く取り、「のびのびタイム」として、異学年グループ活動や、クラスで遊ぶ時間、時には全校集会をする時間を作っている。全校遠足も同じ異学年グループで行っている。また、始業式・終業式・修了式では、各学年の児童の代表がめあてや頑張ったことを発表する時間を設けており、特別支援学級の児童も自分の学年に入って発表している。

宿泊学習として、6年生では農山村留学、5年生では移動教室を行うほか、特別支援学級では市内の学校と合同で「げんきキャンプ」を行っている。

長年にわたって福祉の授業にも取り組んでおり、6年生では盲導犬、4年生では車いすマ

ラソンのパラリンピック選手との車椅子交流なども行っている。また、地域の高齢者約 250 名に子供たちが手作りクリスマスカードを作って送っている。毎年お礼の手紙も届いており、この活動も長年継続している。

#### 【補充学習】

夏休み中に水泳教室を行い、25 メートル泳げなかった児童に泳力を伸ばす補充学習を行っているが、他の教科学習の補充はしていない。

#### 【家庭学習】

家庭学習については、宿題を毎日出すことで、家でも毎日学習機に向かって学習する環境を作っている。保護者に対しては、4 月の懇談会で、音読カードや読書カードへの保護者チェックなどの協力を依頼している。地域によっては、保護者から宿題を出さないでほしい、少なくしてほしいなどと要望があるところもあるようだが、本校ではほとんどない。宿題は、原則として担任裁量であるが、多くはその日の授業の復習プリントと、音読や漢字の学習を出している。漢字の学習では、ドリル以外にマス目のノートを使った漢字ノートを一人一人が作成しており、形式は学年によって多様であるが、熟語を調べて書いたり、筆順を書いたりしている。ノートは、4 月当初は学校で各教科分を一斉に購入して配布し、その後は同じものを保護者が購入して補充していくという方法をとっているが、その中に漢字ノートも入れているほど全学年共通の文化となっている。また、5 年生では日記を課しており、与えられた宿題以外に自分で考えて書く自主的な学習にも取り組んでいる。

#### 【取り出し授業】

院内学級担任の特別支援教育コーディネーターが、保護者、教員、本人の要望があった児童に対してマンツーマンで取り出し授業を行っている。主に、国語と算数の学習が多いが、その子に応じて、ソーシャルスキルトレーニングを部分的に行うこともある。特別支援教育コーディネーターは、全学級に目を配り、担任を支えている。

#### 【保護者との良好な信頼関係】

家庭訪問は年 1 度、4 月に行い、担任が通学路や近隣の様子を確認したり、玄関先で 10 分程度話をしたりしている。また、自由研究を推進していた経緯もあり、毎年 7 月の夏休み始めに、全学年で 3 者面談を行い、自由研究の進め方も含めて学習や生活状況についての相談をしている。12 月には、希望の保護者との個人面談も行う。授業参観・学習参観は、基本的に年 3 回（6 月、11 月、2 月）行うが、そのうち 1 回は学年で総合的な学習や生活科の発表会などを行い、保護者に学習の成果が伝わるようにしている。

保護者は非常に協力的で、校内の除草作業やゴミ取りなどは、PTA が組織的にやっている。行事への保護者参加率も高く、運動会での片付けなどは、教員が下校指導している間にお父さんたちが協力してくれる。地域のお祭りやバザーなど、休日に行われる行事にも父親が調理したりお店を出したりして、自然と参加しやすい雰囲気がある。校長も毎朝地域を回って、保護者と話し、信頼関係を築いている。全校遠足では、保護者に交通安全補助を依頼しているが、それに対する参加意識も高く、根底に地域の方への感謝と当たり前感が根付いている。

#### 【地域の特徴】

校長が「昭和の香りがする地域」と表現するほど、学校と地域の結びつきは強い。創立時に、地域住民が土地を提供したという経緯もあり、学校の敷地内に地域住民の通り道が

ある。調査中も、買い物帰りの方が校舎の横を歩いている姿が見られた。近年、マンションができて新しい住民が増えたが、地域の中心の方が地域をまとめ、新しい人も巻き込んでくれているので保護者も地域にうまく溶け込んでいる。

地域人材が自主的に協力する雰囲気が強く、「地域の子供は地域で育てて守る」ことが徹底的に実践されている。校庭を開放した地域の運動会や、体育館を開放してのお祭りも盛んで、学校は地域の人が集まれる施設の一つとなり、お互い感謝しあう関係ができていく。地域の行事で休日に学校を使う時や地域の防災活動なども、学校に依存せずに自主的に協力して行く。例えば、学校に保管している防災備蓄品も、防災訓練の前に地域の人が点検している。

登下校見守り活動をするセーフティーウォッチャー（市の施策による登録制の無償ボランティア）が12、3名で組織されており、毎日同じ箇所です子供たちとハイタッチをしている。見守り活動には、何年も同じ人が継続しており、高齢になって活動を終わるときにも次の人を探しておいてくれるなど、地域で当たり前のように子供を守る風土がある。また、隣の公園など通学路の安全についても率先して管理してくれている。取りまとめの人は学校評議員でもあり、全校遠足前には教員と保護者とともに安全確認と当日の見守りの配置なども行ってくれる。こうした地域の人の後ろ姿を見て、保護者も育っている。

子供が地域のお祭りに貢献する場面も多い。毎年行われる地域主催のお祭りでは、小学校の体育館を会場にして75歳以上のお年寄りを招待しているが、そこにも200名近くの児童生徒が自主的に参加して合唱や吹奏楽、ソーランなどの演技を披露しているほか、多くの中学生が前日に小学校で自主的に受付の机を並べるなど手伝いをしている。自分たちが長年見守られているのがわかっているのがわかっているため、感謝の気持ちがあり、当たり前のように活動にかかわっている。

#### 【外部人材の学習参加】

地域の方を名人として招く1、2年生の生活科における秋のおもちゃ作りや冬の遊び、留学生に日本のことを英語で紹介するなどの交流や、隣接する神社で週2回ほど神楽をしている方が5年生に指導する神楽体験など、さまざまな外部人材による学習支援が盛んである。また、外国語活動にも母親のボランティアが10時間参加している。さらに、1年生ではALSOKを呼んで防犯教室、6年生では、特別支援学校の肢体不自由生徒とボッチャを通じた交流などを行っている。

#### 【研究指定】

平成14年度より、互いに高めあい、確かな学力を身につけるために「かかわり合い」に着目した研究を続けており、平成15年・16年に社会科・理科・生活科の研究指定、平成19年・20年に国語・理科・総合的な学習の時間の研究指定、26年・27年に、国語・理科・生活科の研究指定を受けてそれぞれ研究報告会を行っている。現在も、理科・国語・生活科を中心として研究を継続している。それ以前にも、理科の全国大会、幼保小関連教育推進、インターネット活用、地域ぐるみ教育推進、社会・算数・生活科の教育課程文科省指定など、数多くの研究指定を受けている。

#### 【研究・研修】

現在は、研究主題を「かかわり合いを通して深く考える子供の育成」として、かかわり合いを通して問題意識を持って、主体的に粘り強く学び続ける子の育成を図っている。こ

れまでの研究の成果をふまえ、平成27年ごろよりかかわり合いは手段とし、深く考えることを重点に、得た知識で問題を解決するような授業を多く行っている。

研究の重点は、「主体的に学ぶ単元構成の工夫（ものとの関わり合い）」「交流を通じ自己の考えを広げる活動の工夫（人との関わり合い）」「自分の成長を実感し学びの質を高める振り返りの場の工夫（自分との関わり合い）」という3つの視点で進めており、全教科でもの・人・自分との関わりを大切にしている。教科横断的な視点で、新聞作りなどもよく行う。国語の研究があることで、他の教科や領域でも書くことの効果が見られ、子供たちの書くことに対する抵抗感は低い。

研究は、国語・理科・生活科3つの部会に分かれ、一人一授業で進めており、毎週木曜日は研修日として研修の時間を確保している。各教科部会に部会長を置き、研究主任を中心に研究をリードしている。研究授業は、各部会年2回は外部講師を呼び、そのうち1回は全教員が参加する全体研究会としており、年6回は全校で外部講師とともに研究協議会をしている。講師は市の教育委員会や教育センターの指導主事、教科指導員（教務・教頭・校長レベルで教科に精通している人）などである。授業では、子供の姿を中心に話し合い、全体の記録と抽出児の記録を取っている。各参加者がよいところと課題を2色の付箋に書き模造紙に貼って話し合いながらKJ法でグルーピングする。若手もベテランもお互いに否定せずに尊重し合って、一つの方向性を目指している。

#### 【働き方改革】

研究熱心な学校でもあり、仕事の量的負担は多いが、教員同士がお互いに支え合うことで頑張れている。毎週木曜日の研修日は研究授業や指導案検討の時間にあてており、また、会議は夏季休業中に重点的に行い、職員の打ち合わせも週2回のみに行っている。

また、地域の支援も大きい。例えば、学校周辺の安全管理などでも、学校の負担にならぬよう問題を解決してから報告したり、地域の行事などで地域が自主的に行ったりしていることで、教員の負担感は少なく、逆に感謝し合える関係がある。

職員会議は、年間14回設定しており、その中の3回ははじめ事案やアンケートなどを重点的に扱う子供サポート会議を行っている。さらに全教職員が校内委員会で特別支援委員会と生徒指導委員会のどちらかに所属し、年6回水曜日の放課後に会議を行っている。金曜日は原則として放課後の会議はなく、必要に応じて学年会などを行っている。

#### （3）学習指導上での取組の特徴

授業は、ゴールを見据えた単元構成の工夫を重視している。例えば、国語でパンフレットを作って「来年の春に新入生の保護者に見せよう」、「下の学年への発表会の原稿を作ろう」などの言語活動をゴールに位置付けている。わかりやすいゴールが設定されることで意欲が高まり、相手意識を持った学習ができるようになった。また、本年度から書くために読むことも大事であるとして、読み取りも意識しており、朝の言葉タイムで学んだ語彙力や表現力も生かしている。

交流については、グループやペアでの話し合いも取り入れており、全体では発言が難しい子供たちも、グループやペアだとよく話すことができ、成果を感じている。また、何のために話合うのかを大事にしている。例えば、ただ作品の感想を言い合うのではなく、「もっと伝わりやすくするにはどうしたらいいか」、「もっといい表現があるか相談してみよ

う」など、目的を持った交流を行う。自分との関わりとして、単元全体の流れと学習履歴がわかるポートフォリオを作り、振り返りや要旨を書くなど自己肯定感を高めている。グループでの話し合いに際して、うまく説明できない児童がいたり、盛り上がりや欠けたり、1人の児童ばかり話したり、といった課題に対してクラゲチャート、ピラミッドチャートなど思考ツールも活用している。

理科では、以前から事象提示に力を入れ、事象との関わりを大事にしてきたが、今年度はさらに活用力を大事にした単元構成をしている。例えば、3年生で物の重さを学習した後に正体不明な物の重さを当てる活動や、4年生で空気と水を学習した後に水を入れて空気鉄砲のような仕組みで行ったらどういう結果になるのかを予想したり予想外の結果が起きたときの説明をしたりする活動などを行っている。

原則的に、個人の裁量は大きい。例えば、朝自習の内容も校内で充実を図っているもの以外は、各教員が自分たちで決めている。今回、学力向上アクションプランの作成を機に、各教員が実践していることや指導法などを挙げてもらい、お互いの情報共有を図ることができた。トップダウンでプランを作成するのではなく、教員の良い実践をもとに作成することで、さらに教員同士の学び合いの機会となっている。

#### (4) 全国学力・学習状況調査を含めた各種学力調査の実施と活用状況

市の学力状況調査は2月に行なわれており、3年生と5年生は市の予算で4教科受けている。4年生と6年生は、市の予算はないため国語と算数のみ受ける学校が多いが、理科の研究校であるため、国語・算数に加え理科も行って校内で考察している。市の調査は年度末に結果が届くため、各学年の教科担当が全体の結果を考察してまとめ、新年度4月の職員会議の中で、つまづきの多いところなどを全体で話し合う時間を取っている。

全国学力・学習状況調査に関しては、8月に届いた結果を研究主任が配っている。特に、学力調査に焦点をあてて組織的な授業改善などをするのではなく、弱い部分は各担任が結果を把握して授業の中で丁寧に扱っている。

#### (5) 市教育委員会の方針と学校との関わり

##### 【市の重点課題】

市の教育目標を「自ら考え、自ら学び、自ら行動できる力をはぐくむ」としており、「わかる授業、楽しい教室、夢広がる学校づくり」というモットーを10年以上継続している。

毎年、「21世紀を拓く」という市の教育課題をまとめた冊子を作成して、市の教育方針を全教員に配布し周知している。冊子の内容は、小中の繋がりも意識した「わかる授業」の推進のための各教科における学習活動についての課題、「楽しい教室・夢広がる学校づくり」に向けた学年・学級経営や生徒指導などについての課題などである。年度当初の教育長の講話でも冊子に関して触れるほか、指導主事の学校訪問や、夏季休業中に各学校から教科主任が集まって行う研修でも活用している。

市の最も重点的な課題は「わかる授業」である。近年、学力の二極化、特にその根幹である学習意欲の二極化が激しくなっている。意欲の低下には家庭の環境や学校生活など様々要因が考えられるが、授業次第で改善できることもあると考えており、どの子も「わかった」「できた」と思える授業が重要と考えている。

市では、「わかる授業」の推進に向けて、冊子の中でも教科等ごとの具体的な改善ポイントを示しているほか、教育センターでも各教科の具体的な取組の資料を作成し、インターネットサイトを用いて全教員に発信している。このサイトは、授業改善のための資料、研修の案内や体験学習の手引きなど全教員が閲覧できるほか文書提出などにも活用している。

また、市全体で地域の方々が学校に支援に入ることがとても多く、読み聞かせや水泳学習の補助など、ボランティアで学校を支援していることが多い。

#### 【学力向上に関わる取組】

市としては、全国学力・学習状況調査の結果は全国平均を上回っており、概ね良好ではあるが、平成 30 年度より、学校ごとに学力向上アクションプランを作成する取組を始めた。ただ、学力といっても単なる点数ではなく、表現力・判断力・学習意欲など、学校ごとに伸ばしたいところを全教職員で検討し、学校として取り組んでいくという施策である。市内にはさまざまな学校の特色があり、課題も学校によって多様であるからこそ、学校ごとに検討することが必要と考えている。初めてである今年度は作成が負担にならないよう、夏季休業中を中心に作成し、12月に提出することとしている。（注：本調査では、29年度の得点をもとに抽出しているため、アクションプラン作成の影響はない）

指導主事は、学校は社会性を育てるところ、人との関係を紡ぐところでもあるととらえている。最近の子供たちの中に、小さい家族関係の中で守られ、失敗もストレスもなく育ってきて、学校でさまざまな友達と関係を紡ぐ中で困ったりトラブルが起きたりした時に対処することができない子供も見られるようになってきているという。

#### 【教員加配】

国と県に加え、平成 29 年度より市独自の学級編制基準を設け、現在は小 4 まで 35 人学級、ゆくゆくは全ての学年で 35 人学級にしたいと考えている。加配した人員の活用は学校裁量にしており、クラス増（少人数学級）にしても、クラス数をそのまま少人数指導にしてもよいことにしている。また、学校の状況に応じて、個別の取り出しや TT などさまざまな活用を認めている。小学校はクラスを増やしたい、中学校はクラスを増やすよりも人をつけたい、という傾向がある。予算は国より配置される「指導方法工夫改善のための加配」を活用している。また、5、6年生における少人数加配や理科・英語の専科教員の配置を市独自の施策で行っている。少人数指導加配は、一人一人へのきめ細かな指導、児童生徒と教員との関わりの深まり、特別に支援を要する児童生徒への迅速な対応などの成果があがっている。また、学校からも、一人一人に丁寧に対応したことや教材準備の効率化などで、児童生徒の学習意欲の向上の成果が報告されている。日本語指導や特別支援等の加配も学校の必要に応じて行っている。

#### 【教員の自主的な研究】

教育委員会とは別の組織として、昭和 41 年より市教育研究会（市教研）が自己研鑽の機会を作っている。各教科で校長を理事として部会が作られ、自主的に誰でも参加でき、会費も徴収する。小中で一つの部会もある。月一回の研究会を行い、年に 3 回（6 月 10 月 11 月）公開授業研究会を行い、小中合同の研究会も行っており、市内全校でその日は短縮授業にしている。校長、教頭から一般教員の推進委員を中心に毎年の研究を紀要にまとめ、発行している。公開授業の授業者、推進委員など、自己研鑽を積みながらリーダーとして

育っていく仕組みとなっている。

#### 【学校訪問】

指導主事は小学校 111 校、中学校 55 校、特別支援学校 3 校の中から年間 30 校選んで計画訪問しており、5～6 年間で全校を訪問している。市の指導主事は 30 名ほどで、毎年全校訪問するほどの人数がいない。他に、校内研修などで要請がある学校に訪問し、授業を参観し、助言するなどしている。さらに、教科ごとの主任会の組織の中で行う授業にも訪問している。

#### 【家庭学習指導】

家庭学習の推進については、家庭学習の重要性や宿題の出し方、個々の児童への対応の仕方や、各学校での実践例や成果などについて市教育委員会で資料を作成し、各学校に配布している。半数近い学校が家庭学習の手引きなど保護者向けの啓発資料を作成しており、他校から学んで自校の実態にあう取組を推奨している。

#### 【学力調査について】

市では、県が作成した標準学力テストを、3 年生と 5 年生を対象に 2 月に実施している。学力調査は、実態を知る上では必要な調査であると思うが、競争化・過熱化すると、子供たちに知らず知らず負担を掛けてしまうことも危惧される。やる気が出なければ力も伸びないことでもあり、子供たちが興味関心をもてるような授業改善に努めたいと考えている。また、学校の負担にもならないよう教育委員会で配慮し判断している。

#### 【幼小・小中連携】

幼小連携は、低学年の生活科での昔遊びや、入学前に招待する交流などがさまざまな学校で行われており、市としても推奨している。小中連携は、年一回は主任会の研究授業の機会に行っているほか、学区によって、主任同士の情報交流を行っている。

[文責：石井恭子]

## 2. II 市立 B 中学校

訪問日：2018 年 12 月 10 日

インタビュー対象者：校長、教育委員会より 3 名

訪問者：石井恭子、富士原紀絵

### (1) 学校のプロフィール

B 中学校は、3 小学校と 1 中学校の 4 校が統合して 2014 年 4 月に開校した義務教育学校である。5・4 制をとっており、校舎は 1 年生から 5 年生まで（1st ステージ）が小学校跡に新築された西学舎、6 年生から 9 年生（2nd ステージ）は開校前年度に増改築を行った中学校を継承した校舎で学んでいる。

B 中学校は中学校 3 年生の結果を踏まえて選出した学校であることから、主に中学校段階の東学舎の学校の特徴を述べてゆくこととするが、義務教育学校であることから、いわゆる小学校と中学校に単純に分割できない取組が多いことを、あらかじめ断っておく。後述するが校長は「中 1 ギャップ」への対応を設置時から強く意識して学校運営をしており、いわゆる小中連携と言われる側面の取組として参考になる点もある。

東学舎は寺の山門の内に入り、学舎周辺は寺社が複数存在する落ち着いた住宅地である。最寄り駅の駅前には昔ながらの商店街もあり、II 市のターミナル駅までは 1 駅で、生活には便利な場所にある。陶芸が昔ながらの地域産業であり現在も個人の窯元も残っているが、現在、学校に通う子供の家庭の主要な職業ではなくサラリーマン家庭が多い。目立って新築の住居やマンションも建たぬことから若い世代が増えておらず、古くからの住人が多い。

東学舎の前身の中学校は 1947 年に創設され、2002 年に全面整備されており校舎そのものは比較的新しい。校舎を全面整備して校内環境が変わったこと、部活動に力を入れたことにより、学校全体は落ち着いていたということである。子供たちは落ち着いて授業を受けており、不登校も少ない。

保護者は校区の小学校や前身の中学校の出身者が多く、中学校への代々にわたる地域的な愛着もあり、創設 70 周年記念行事の予定もある。高校進学は 100% 近く、そして高校進学者の 90% 近くが大学進学まで希望している。

小中一貫校を創るにあたり、また比較的新しい校舎の中学校を活用する上で、西校舎を従来の小学校段階、東校舎を中学校段階にすれば、いわば 6・3 制になり、従来の学校制度と変化が無い。そこで小中一貫校の特徴を活かすために、小学校 6 年生を東校舎に迎え、そのための増改築を行い 5・4 制をとることになった。

図書室をアクティブ・ラーニングに対応した設備にし、家庭科室と図書室はラボと呼んでいる。多目的室をイングリッシュルームとしている。昇降口をあがると直ぐに広いピロティがあり、4～6 人が座れる机が数個設置され、新聞や進路誌等が閲覧可能になっている。個別ブースの自学室もあり、どの学年の子供でも学べる。学習参考書、高校の受験参考書、問題集や学習プリントがおいてある。（2）で後述する定期考査前には 6 年生から 9 年生まで子供たちで一杯になるそうである。階段の壁や廊下には教科を問わず、教員

の手の入った子供の学習掲示物が至る所に貼り出されている。ゆったりとした作りの校舎の中で、全体として子供が意欲的に学習に取り組むための様々な環境の仕掛けがなされているようであった。

生徒数は小中学校全体で742名。東校舎の2018年度は6年生(74名)から7年生(67名)は2学級に育成学級1。8年生(67名)は2学級。9年生(88名)は3学級に育成学級1編成である。授業時間は6年生から9年生まで50分。開校当初から6・3制における、いわゆる「中1ギャップ」を無くす工夫を重ねており、その一貫として教科担任制をとっている。免許法と校内人事の関係で6年生の国語と算数と社会科は小学校籍の学級担任が授業を行い、それ以外の教科は中学校籍の教員が担当をしている。外国語(英語活動)は1年生から導入されている。自主性、自律性、社会性を育む観点から、児童生徒会総会、体育大会、縦割り活動(合同遊び)は1年生から9年生まで一本化されており、教科外活動は全学年一体化し充実した活動を展開している。部活動の指導について、「Ⅱ市立中学校運動部活動ガイドライン」を遵守し、熱心に行っている。6年生は東校舎(中学生とともに)あるいは西校舎(4年から6年生で構成)いずれかの部活動を選択できる体制としている。子供たちの中には地域のクラブチームに所属している者もいる。

教員の年齢構成は30歳代が最も多い。他の市内の中学校はもう少しベテランの年齢層が多いものの、B中学校の7~9年生は本校が初任あるいは初任から異動して2ないし3校目の若手で多くが占められている。

小中一貫校ではあるが、公立ということ子供転出入もあることから6年生が7年生(中学校段階)の先取り学習をすることは一切行っていない。

学校運営協議会は開校当時に統合前の3小学校1中学校の旧学区の4校からメンバーを均等に選出して構成していたが、2018年度より旧学区という選出基盤を無くしている。これは子供の中に「B学区」という意識が育っていることを尊重したことによる。なお、Ⅱ市の学校運営協議会の特徴については後述する。

## (2) 特色ある取組や重点課題

### 【小中一貫制の意識付けと「中1ギャップ」に対する取組】

現校長は「5・4制施設併用型義務教育学校」になったからには「小学校の文化」や「中学校の文化」とは基本的に言わないこと、前の学校ではこうだった、普通の学校ではこうだとも言わないこと、自分たちの学校は普通の学校では無い小中一貫義務教育学校であることへの自覚を教員に強く求めた。初代校長は小学校の良さと中学校の良さを活用し合う「ハイブリッド」で経営を進める方針であり、これを「青と赤で紫を作る」という言葉で表現していた。現校長はそこから一歩進めて独自の「Bの文化」を作ることを目指しており、このスタンスを「青と赤では絶対に作れない緑を作る」という言葉で語っている。つまり、全く新しい文化を創るということである。これは全国的に見てもまだ少数の、校舎が離れていても義務教育学校として成立するというモデルにするという強い使命感に支えられている。

こうした意識の学校経営のもと、教科に捉われず校内研究を進めている。現校長は「小中一貫校で主要教科と言う表現は使わないように」と常に言ってきたという。よって、校内研究は教科をテーマに掲げず、教科会はあるものの教科別研究グループも作らず、教科

に関係なく教員を3つ（「学習過程」、「情報活用」、「評価」）の研究グループに分けている。教科横断の研究組織体制、教科で縦割りの研究組織は作らないということである。研究で互いに授業を参観した後の協議では、担当教科に関係なく「学習過程」、「情報活用」、「評価」のそれぞれの観点から検討を行う体制を取っている。

「中1ギャップ」をいかに克服するかにも細心の注意を注いできた。（1）のプロフィールで述べた教科担任制もその一環である。

その他の特徴的な取組として、6年生から定期考査を行っている点が挙げられる。これは小学校では単元毎の復習のテストで多くの子供が比較的良い点数を取るものの、中学校の中間考査で点数が取れなくなることで学校が嫌いになる可能性を想定したことによる。すなわち、子供のテストに対する感覚のギャップ、テストの不安感を埋めるということが目的で導入したのである。1回目（3学期制の中学校での年度初回の中間考査に相当）は学級担任が授業を行っている国語と算数と社会の3教科。定期考査毎に徐々に教科数を増やし、5回目（3学期制の中学校で3学期の学年末考査）は全教科実施する。定期考査一週間前は部活が休みとなる7年生～9年生とともに自学室で自学の取組を行っている。子供の実態として、7年生の初回の定期考査でダメージを受けなくなった上に、成績の分布は成績上位の偏りが大きくなり、下位の子供が非常に少なくなった。また、考査の書式は公立高校の入試の書式（表紙付き）を使うことで、高校入試に関しても子供の心的な負担を取り除くことにつながっているという。

下位の子供へのケアは学年の学習室や自学スペースで放課後を活用して、教員のほか、機会には多くは無いものの大学生のボランティアも活用して行っている。

#### 【キャリア教育としての学校教育課程の在り方と総合的な学習の時間】

教育課程全体をキャリア教育と捉え、総合的な学習の時間をその中核にしている。総合的な学習の時間の校内テーマは「ゆめづくり」（1st stage）・「夢創（むそう）」（2nd stage）で地域素材を多く採り入れるようにしている。現校長はⅡ市の中学校の総合的な学習の時間部会の部長でもある。総合的な学習の時間の学習内容は緻密に計画されており、学年間の取組の関係性を明確にし、スパイラルに学習を展開し、最終学年の9年生は最終的に各自の「夢を語る」取組をすることになっている。重視しているのは、教員が自身の教科の授業の中で、総合的な学習の時間での取組を関連させるようにしているという点である。総合的な学習の時間の中で展開される学び（子供自身の問いの立て方、発表の仕方等）を教科の授業でも取り上げて絡み合わせ、教科での学習内容が総合的な学習で使えると子供に意識付けている。総合的な学習の時間は「一本筋が通った」キャリア教育の一つの核ではあるが、教育課程全体がキャリア教育として展開しているというのは、そうした教科学習とともに横断的に学習を展開しているということの意味しており、これが「総合力としての学力」として実を結んでいるとのことである。現校長自身の重点課題は、開校から数年経ち、これから人事が入れ替わりを迎えた場合を想定した次期の校長への実践の継承と、それをさらに発展をさせるような体制作りであり人材育成である。

こうした展開を遂げる教育課程全体を構築する上で、現在、学校教育目標の改善も意識されている。2014年の開校時の学校教育目標＝育てたい子供像は5年経って達成できており、次のステップの子供像を掲げたいと考えている。開校時から現在までの学校教育目標は「意欲をもって学び、自らの将来を拓く児童・生徒の育成－学に親しみ、志を高め、一

一人の未来を拓く小中一貫教育の推進」である。そして、この学校教育目標に即して設定された東学舎の「めざす子供像」は「自ら学び、将来を拓く力をもって夢と目標を語ることができ子供」である。この当初からの「めざす子供像」の部分に関して、子供は総合的な学習の時間で展開される9年間の学習の最後のテーマに見られる「夢と目標を語る」ことが出来ている＝すでに「将来を拓いて」おり、拓いた後にどうするのかにまで見通した目標へとステップアップしたいと考えている。

#### 【校内研究と研修活動】

校内研究テーマも義務教育学校だからこそ成立する点を重視しており、他の小学校や中学校でも成立する研究ではなく、学校の特長を最大限に活かした特色ある研究であることを意識している。2014年の開校から3年間は「研究Ⅰ」として「将来を拓く力の育成を目指した論理的思考力を高める授業の在り方～義務教育9年間を貫く教育課程を編成し、論理的思考力を育む研究を推進する～」、「研究Ⅱ」として「グローバルな視点で将来を切り拓く力をもつ児童生徒を育てる英語教育～確かなコミュニケーション能力の育成を目指して～」の2つのテーマに取り組んできた。「研究Ⅰ」は市教委による「平成28年度 豊かな学びリーディングスクール」の指定を、「研究Ⅱ」は同じく市教委による「平成26～29年度 英語教育強化推進事業」の指定を背景に持つ。2017年からは「小中協働による主体的・対話的で深い学びを採り入れた授業の在り方～集団での学びを個の学びの深化に導く～」が研究テーマであり、これは文部科学省「平成29・30年度 実社会との接点を重視した課題解決型学習プログラムに係る実践研究」を背景に持つ。つまり、学校は毎年何らかの指定を受けており、若手教員には、この学校に着任したからには積極的に研究に取り組み、力量を向上させるという意識を持たせている。

研究主任には学級担任を持たせず、自身が見本になるように授業の改善を行ったり、校内研究や研修活動に業務を集中させたりしている。

全校教員参加の合同研修会は年度当初と夏季、10月の研究報告会、冬季の4回。これらの機会の内、年間を通して教員は必ず1回は全校教員に向けて指導案を緻密に練り、授業公開を行う。東学舎では互いの授業参観は日常的であり、特に研究主任の授業が参考にされている。

2018年の研究報告会では9年生の子供に、「学校についての来校者への質問に答える」ということに取り組みさせた。これは学校に対する「生徒の評価」こそが「一番正しい評価」であるとして子供の意見を尊重する立場に立っていることによる。現在の9年生は、その場に応じた質問に対してどう答えるかという試みを、5年生と6年生でポスターセッション活動を通して経験している。さらに、7年生と8年生になってからは5年生と6年生のポスターセッションに質問する立場で参加している。質問を受ける側と質問する側双方の立場を経験したからこそ、9年生が研究報告会の100名を超える外部の参加者からの質問に「シナリオ無し」でも答えることができるようになったという。そして、そこでの応答にこそ、子供の本当の評価が現れると位置づけている。

### (3) 学習指導上での取組の特徴

#### 【学びのスタンダード】

開校準備委員会で「中1ギャップ」問題を検討した際、例えば名前を呼ぶ際に、小学校

では「さん」をつけるのに、中学校では呼び捨てになることが子供に不安感を与えると考え、学校では子供の名前の呼び方をはじめとし、教科の授業の進め方についても授業規律を学校全体で共通にして「学習スタンダード」を設定し、その徹底を図った。「学習スタンダード」は「学びのルール」、「学びのプロセス」、「学びの形」からなる。

「学びのルール」とは学習規律であり、内容は「☆授業の始め方、終わり方、☆呼名の仕方、☆授業にふさわしい言葉遣い、☆発言の仕方、☆話しの聞き方、☆グループ学びでのルール」である。「学びのプロセス」は子供の学習の進め方であり、「①学習課題を設定する、②学習計画を立てる、③課題解決のために必要な情報を収集し選択する、④考えを構築し、記述する、⑤グループ全体で交流する、⑥学習を振り返る」とされている。教員はこのプロセスを意識して単元を構想する。「学びの形」とは学習形態の工夫であり、「ひとり学び」→「グループ学び」→「全体学び」→「ひとり学び」のサイクルをとることとしている。「学習スタンダード」は実際の運用には柔軟性は持たせつつも、基本的に、学年、教員、教科を問わず着実に踏まえることで、子供に安心を与えることにつながると想定している。

習熟度別授業や少人数別授業は採り入れていない。重点的に取り組んできた「グループ学び」のよさがあり、子供たちが教え合うということで、どの子供も授業に参加しないということが無くなるためである。どの教科もグループ学習を行っており、教え合いや学び合いが定着していることの良さがあるということであった。

#### 【家庭との連携―「学びのみちしるべ」】

「学びのみちしるべ」は9学年のシラバスであり各家庭に配布されている。各学年・教科毎の「学習目標」、「学習内容」、「評価」、「言語活動の内容」「ご家庭の方へ」の項目で構成されている。6年生のみ「50分授業の工夫」欄がある。「ご家庭の方へ」の欄には家庭学習についてのみならず、子供の家庭での生活や学校の学習に関わる持ち物や学習内容、環境について理解を求める内容も記されている。

家庭学習は5年生から宿題と自学を行っている。自学ノートもあり、多くの教員が毎日目を通し、丁寧にコメントを入れている。

#### (4) 全国学力・学習状況調査を含めた各種学力調査の実施と活用状況

現校長が教頭として着任した当時の中学校の全国学力・学習状況調査の結果から、教員の指導方法に工夫が必要ではないかと考え(2)や(3)で述べた、様々な側面での教員の指導力向上に取り組んだ。基本的に教員は全国学力・学習学力状況調査や市の実施する学力調査について、対策的な取組ではなく、日々の授業をしっかりと行うことに集中している。校長は全国学力・学習状況調査や市が実施している学力調査の結果の良さは、職員の着実な実践の成果であると認識しており、日々の教員の取組を励ます根拠としている。

[文責：富士原紀絵]

### 3. II 市立 C 小学校

訪問日：2018 年 12 月 10 日

インタビュー対象者：校長、教育委員会より 2 名

訪問者：石井恭子、富士原紀絵

#### (1) 学校のプロフィール

小学校は 2014 年に創設 140 周年を迎えた歴史ある小学校である。1980 年代に増改築を行っているが校舎はかなり古い。校内には井戸があり清い水で育つセリを栽培している。校庭は広く校庭の中央に太い楠木が生えており、市内中央部にありながら自然に恵まれている。校区内には商店街があり、また中央卸売市場が校区と接していることから、地元出身者は市場関係者を始め家業として商業を継いでいたり、また校舎近辺には工場もあり会社の経営を引き継いでいたりするケースが多い。一方で、6～7 年前位から工場跡地に新興住宅地やマンションも建設されており、サラリーマン家庭も増加している。共働きの家庭が増えてきたことで、2005 年に校舎内に空き教室を使って設置された学童クラブが手狭になり、それを残したまま、さらに別の場所に第 2 分室が出来ている。通塾率はさほど高くは無い。

地元の学校に対する愛着は高く、とりわけ高齢者は小学校の子供を「地域の子供」として大切にしている。高齢者の登下校の見守り隊の参加者は多く、地域で子供を温かく育てている。地域行事も学校を利用して行うなど、学校と地域との結びつきは強い。例えば、町内会による地域行事（学校行事では無いため教員に参加義務は無い）としての夏期の一泊二日の校庭を活用した校内キャンプ活動には子供が 200 人位集まるという。保護者が町内会を含めて学校を信頼しているということであろう。土曜日は年 10 回、地域の方をゲストティーチャーとして学校主体で土曜学習を実施している。活動内容は野鳥観察、ゲートボール、昔遊び、木工等である。クラブ活動の和太鼓指導、学校図書館の整備にも地域の方が積極的に関わっている。

全校児童は 532 名で各学年 3 学級編成。特別支援学級（情緒と発達）が 2 学級。2 年生については一学期の間、特別支援担当の非常勤が 2 名配置されており、3 学級に TT として入っている。他、LD 等通級指導教室担当、総合育成支援員、アイリス通級指導教室担当者が配置されており、特別支援教育関係の非常勤加配は手厚い。

教員の年齢構成は 20 代と 30 代の若手が圧倒的に多い。教科担任制はとっておらず、1 年生から 6 年生まで、学級担任は全教科の授業を担当している。

#### (2) 特色ある取組や重点課題

##### 【子供一人ひとりを大事にする学校経営】

子供への対応に担任が困難を抱えたときには総合育成支援教育の主任が中心となり、管理職と総合育成支援教育のメンバー、スクールカウンセラーとスクール・ソーシャル・ワーカーとで臨機応変にケース会議を持つようにしている。担任が一人で問題を抱えぬような体制を作っている。当初は校長が教室を回っていて、目に付いた子供についての相談を

担任とすることから始めて、現在は担任の側からケース会議開催を申し出るようになっていくという。

こうした厳しい状況におかれている子供にも十分な対応をするには教員の学級経営力が第一と校長は認識している。校長は毎日校内を回り、子供の立ち歩きといった行動が見られた時には担任を呼び、状況を聞き出し指導を行っている。頻繁に目に付く場合には、校長が個別に話をするのみならず、教務と教頭とも情報を共有し、校長とは違う視点からも担任と関わりをもたせている。校長は自身の経験を踏まえて、学級と学校が落ちついていき、それから子供が学習に向かうようになり、学力が少しずつついていくと考え、子供の学校、学級生活の安定に向けた取組を優先している。校長は子供一人ひとりを大事にする、どんな子供でも一人たりとも見落とさないという強い意志をもっているということであり、それが校内の教員間にも共有されている。例えば発達障害のある子供で、以前別室登校をしていた子供も普通学級の中で学ぶことができるように、子供相互の受け入れ体制を指導するなどの試みに校内で熱心に取り組んでいる。校内には人の心に訴えるような詩や標語が校長により多々掲示されている。校長は、人権感覚は子供によっては日常の社会生活の環境では必ずしも育たないことから、公教育でこそ育てるという強い信念を有している。人権に関する授業には保護者にも参加を促しており、懇談会を持つようにしている。今のところ参加者は少ないものの、保護者啓発を含めて学校全体で人権教育を一層充実させたいと考えている。学校便りにも人権啓発の文章を校長は寄せるようにし、学校運営協議会を通して地域の人にも回覧して見てもらうように心がけている。

#### 【若手教員の授業力の育成】

教員の年齢構成は若手が多く、ベテランと学年団を組めない場合もあり、意識的に教員同士が学び合う学習会を開催している。さらに、教務主任が中心となり、4月当初の学級開きの方法を教えるといった事柄をはじめ、採用されて5年未満の教員を対象として、校内研修とは別の機会に、1つの授業をもとに基本的な授業の在り方について話し合いをする場を年2回設定している。校長は若手教員には外部の研究会への参加も促し、出来るだけ研究活動をするように勧めている。総じて若手教員の授業力向上には積極的に取り組んでいる。

#### 【校内研究と研修の体制。担任による学級経営の力量形成】

研修の機会として、中学校区単位での年4回の合同研修会、そして研究授業を見合う形の研修会を年10回開催している。中学校区はC小学校の他、2つの小学校と1中学校を含み全4校で構成されている。校内研究は1年に1人1回授業を公開し、教科を問わず、校内の研究テーマに沿った授業を行う。授業後の協議会には他校の小中学校の教員も参加し、指導主事も講評を行ったりする。事前研究として市内研究会等のメンバーも交えた検討会も行っている。毎年1月には学校の研究発表会も開催している。

2015年に全国小学校理科研究大会（主催は全国小学校理科研究協議会、他2団体）の会場校となるなど、校内を挙げて理科の研究に取り組んだ。校長がⅡ理科研究会（市教委の設定する研究会）の会長ということもあり、現在もⅡ市の理科の研究の中核的な学校に位置付いている。研究発表会では生活単元学習と理科と生活科の授業を公開している。2016年度から2018年度まで継続してⅡ理科研究会の会場校となるとともに、2018年度は文部科学省指定「教科等の本質的な学びを踏まえたアクティブ・ラーニングの視点からの学習・

指導方法の改善のための実践研究」、市教育委員会指定「学習指導要領の実施に向けた実践研究事業」も受けていることから、研究発表会はこれらの指定の研究発表会も兼ねている。こうした研究は「研究のための研究」にならず、日々の授業に活かされるようにしたいと考えられている。

校長は小学校の教員は全教科を指導して学級経営を行い、学習面でも生活面でも担任教員を中心に全面的に子供の成長、人格形成への責任を持つ必要があるとの考えで、教科担任制は導入していない。だからこそ、理科の問題解決学習の授業作りの研究を行った成果が他教科の授業でも活かされることに繋がる。かといって、問題解決型学習の形式をスタンダード化することはしていない。個々の子供に合った授業の方法があり、何が子供の学習課題となるのか、そして学習課題を作る方法は担任しかわからないため、試行錯誤して子供に合うような指導形態を個々の教員が、あるいは学年で相談しながら決めることにしている。唯一共通化しているのは「めあて」と「まとめ」のみであり、問題解決学習の「めあて」となる「問い」と、それに対応した「答え」が「まとめ」となるようにしている。「アクティブ・ラーニングという山があって、その登り方はそれぞれ担任が頂上までたどり着いていく方法を考えたらよいのではないか」ということであった。

### (3) 学習指導上での取組の特徴

#### 【問題解決学習と「チームで学ぶ」】

平成 30 年度に文部科学省よりアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善の指定を受けているが、校長は(2)で上述した、それまで理科教育を中心に校内で取り組んできた問題解決の授業作りと同じ発想という理解をしている。着任後、4年間、問題解決の授業を各教科でも実践するようにと促し続けてきた。そのため、アクティブ・ラーニングの研究指定を受けたからといって新規な取組を行うのでは無く、これまでの実践を引き続き取り組めばよいと伝えている。

学校の研究主題は「チーム学習を取り入れた問題解決を通して、主体的に学ぶ子供を育てる」であり、「チーム学習」の導入を図っている。2人で話し合ったり、4人グループで話し合ったり、学級全体で話し合ったりする活動を授業の中に必ず意図的に実施し、「チームで学ぶ」という学習を実感させる取組を行っている。これと関連して、「学び合いを通じた言語活動の充実」も重点的な取組とされており、「発達段階に応じた記録・要約・説明・論述・発表・討論などの言語活動を効果的に取り入れながら学習を展開し、思考力・判断力・表現力を育てる」ことをねらっている。全国学力・学習状況調査のB問題の結果がA問題の結果をすべて上回っているが、これは表現力や判断力、思考力の育成を中心とした問題解決学習の成果と解釈している。

話し合い活動はどのようなレベルの子供にも学習効果があるということで、習熟度別授業は導入していない。理解のレベルの違う子供たちでの集団の中での練り上げこそが、すべての子供に効果があると考えている。「それぞれの立場の子のクラスの中での位置も理解した上で、みんながわかるようになっていく学校であったりクラスであったり、学年であったり」することが重要であるとしている。習熟度別授業を行わないからこそ、学級担任の学級経営力が問われることにもなる。

言語活動と学習規律を重視した授業改善に力をいれているものの、スタンダード化を積

極的に推進していないのは既述の通りである。各学級担任が子供の実態に合わせて言語活動を計画し、学習規律を設定するようにしている。

**【自学の取組を促すための「学習計画表」の作成】**

子供の一週間の毎日の学校と家庭の時間の自己管理能力を育み、家庭学習で自分が行うことを記入させるノートを作成している。保護者も教員もコメントを書く欄があり、丁寧に書き込まれている。

**【図書館教育】**

読書好きの子供は学力が高いということで、図書館教育には力を入れている。図書支援員により、火曜と水曜の中間休みに読み聞かせを実施している。廊下にも絵本や図書紹介の掲示物が多数掲示してある。音読の宿題は6年生まで導入している。年3回の読書週間では管理職も含めて教員全員が担任以外の学級に行き読み聞かせを行っている。

**【補充学習】**

月曜日と水曜日と金曜日、図書室で申し込み制で、放課後まなび教室が開かれている。これは地域の有償ボランティアが担っている。夏期休業期間中には3日間で2時間程度、夏休みの宿題を見たり、学力的に遅れている子供に補充学習を行ったりしている。

**(4) 全国学力・学習状況調査を含めた各種学力調査の実施と活用状況**

全国学力・学習状況調査の結果が戻ってきてから、教務主任を中心に分析を行う。6年生の結果であることから、それは学校全体の取組の成果であると位置づけ、全学年の教員で共有するようにしている。家庭には学校便りで、また学校運営協議会にも結果は報告している。市の調査も同様に全学年で共有している。

[文責：富士原紀絵]

## 4. II 市立 D 小学校

訪問日：2018 年 12 月 11 日

インタビュー対象者：校長、教育委員会より 2 名

訪問者：石井恭子、富士原紀絵

### (1) 学校のプロフィール

自然に恵まれ風光明媚な観光名所として有名な地域にあり、静かで落ち着いた住宅街の中に位置する。1964 年に開校した学校である。校内には大きな流水観察池（ビオトープ）があり、校内の様々な学習環境が整っている。

保護者はサラリーマン家庭が多い。かなり昔は川沿いに材木商が多く、また田畑も多かったそうであるが、材木商も無くなり農業も少なくなり、近年そうした土地を開発して建っている新興住宅や新築マンションに引っ越してくる家庭が多い。経済的には一般的な家庭が多い。私立中学校進学を目指す子供は学年で 1 割程度である。家庭は学校に協力的で、子供のしつけについては、学校や校長から家庭でやるべきことを伝え、一生懸命に取り組む。子供も保護者も学校に対して信頼を寄せているという。学校全体が落ち着いた雰囲気包まれている。

この背景には、元々、地域の地域住民と小学校の結びつきが強く、地域がしっかりしていることによるのではとのことである。地域の人々は土日の学校を活用した行事でも、地域の夏祭り等でも常に子供を見守っているという。象徴的なのは、校門入って直ぐの場所に、大阪教育大学附属池田小学校での事件を受けて 2003 年頃に設置された「パトロールボックス」であり、PTA 他、地域の人々が役割分担をして常駐し、登下校時には地域の見守り隊の基地として、また職員室に連絡をする役割をしている。設置をめぐって、当初は校門をオートロックに変え、外部からの対応はインターフォンでということも検討されたというが、地域の住民が「学校の子供は自分たちで守る」ということで、地域の寄付により「パトロールボックス」を設置し、校門は開放したままにするということになったという。こうした学校を支える地域の中核は自治連合会をはじめとする各種団体であり、校長の要請する事情に応じて適材適所で快く対応している。こうした目に見える地域の子供を大事にするという全体的な取組や雰囲気が、子供や保護者にも伝わっているということである。

2009 年に中学校区単位で小中一貫教育を推進する「●●学園」（以下、学園と略す。）が結成されたことも大きい。学園は 1 中学校と D 小学校を含む 3 小学校の合計 4 校から構成されている。学園の結束は固いという。土曜日を活用した 4 校合同の土曜学習、相撲大会と行った行事も保護者も参加の下、積極的に展開されている。

D 小学校の児童数は 387 名。各学年 2 学級編成で、特別支援学級が 2 学級。従来から長年勤めていた教務主任を中心として、家庭に問題がある子供がいる場合には地域と密に連携を取りつつ、子供が学校に来ないと教務主任や担任が家庭に迎えに行ったりしてきめ細かい対応を行ってきた。今年度からスクール・ソーシャル・ワーカーが配置されたことで、従来の教務主任を中心とした体制を引き継ぎつつ、ケアが必要な家庭を支える新しい体制を作っている。学習のみならず生活面でもケアを必要とする子供の底上げに力を注いでい

る。

教員の年齢構成は50代のベテランと20代の若手がバランス良く存在しており、各学年2学級でベテランと若手教員がペアとなるように配置している。少人数加配による教員は「協力指導」担当という名で1名。6年生算数において、単元の内容に応じて学年3分割で少人数学習の担当を行うほか、4年以上の理科をT1で担当している。総合育成支援員は2名。通常学級の特別支援が必要な子供も取り出し指導は決して行わず、あくまで通常学級内に入って支援を行っている。音楽の加配もあるが、音楽は学園の複数の小学校の兼担である。総合育成支援員も含め、加配の教員は「子供を複数の目で見ると」という方針のもと、積極的に学級に入るようにしている。

ALTは市から小学校への配置は1名であるが、学園として他小学校の2名も兼務で来ており3名という形を取り、小学校1年生から授業を行っている。この背景には2009年から9年間、学園が英語教育推進の教育特例校として指定を受け、小学校1年生から英語を導入してきたことがあり、低学年では英語教育の時間を通常の教育課程の時間に上乗せをして年間20週分を実践してきた。中学年以上は総合的な学習の時間を半分活用してきた。特例校では無くなった今年度も、D小学校は市の北部の外国語教育の拠点校となっている。学園の核となる取組は本年度も英語（外国語）教育である。

## （2）特色ある取組や重点課題

### 【健康教育】

10年前の校長は環境美化と健康教育と授業改善を学校改革のポイントにしていた。中でも養護教諭を中心として健康教育に取り組み、2009年には「歯・口の健康づくり」で文部科学大臣賞を受賞する成果を挙げている。これは学校で歯磨きをさせているのではなく、家庭での推進を学校が勧めた結果だという。また、「早寝 早起き 朝ごはん 元気もりもり外あそび」を合い言葉とし、学校は保護者とともに、子供の基本的な生活習慣や運動習慣の確立に力を注いでいる。

### 【読書の推進】

朝読書の取組に加え、校内の基準として1～4年生は100冊、5・6年生は5000ページを設定した読書記録をつける取組を行っている。各学年の半分の冊数になると校長から励ましカードを、年度末には3年生以上に各自の顔の入った学校独自の賞状を渡す。子供たちの素直さに支えられ、こうした報償を大変楽しみに頑張っているという。

また、地域の特性として、家庭の新聞の購読率が高く、学習で新聞を使うと指示すると持参することが可能であるという。

### 【校内研究】

子供も教員にも、自ら課題を見つけ、解決するというプロセスを経験することを重視させるために、今年度からの校内研究では、5年前から取り組んできた国語とともに総合的な学習の時間を研究の中心に据えている。国語は外部に公開する自主的な研究発表会を開催し、研究紀要も作成している。昨年度は全学年国語の公開授業を行ったが、今年度は公開学年を減らし、公開を行わない学年は総合的な学習の時間の研究に、市の指導主事の指導助言を受けつつ中心的に取り組んでいる。外国語活動の研究を継承しているのは既述の通りで、国語、総合的な学習の時間、外国語活動の3本が校内研究の柱となっている。

校内研修にも位置付く研究授業は、授業公開の機会も含めて14名の教員全員が必ず1年に1回行う。授業参観後は全教員が集まり協議会を行う。学年毎に、キャリアが異なる教員の組み合わせということもあり、日常的に授業を見合うようにし、年齢を問わず教員が相互に気軽に授業について教え学び合う雰囲気があり、教員全員が学力向上に向けた授業改善の取組への意識が高い。研修の機会を問わず学び合っているということである。さらに、学園内でも小中の教員が合同研修会として授業を参観し合う機会もつくられている。

### (3) 学習指導上での取組の特徴

#### 【言語活動の基礎としてのD小タイム】

時数としては校内研究の対象である国語の1時間に相当させた「D小タイム」として、全校児童集会の後に1~3人程度の子供が学校の学習中あるいは行事で体験した感動体験を全校の児童の前で発表し、発表者に対して校内の子供全員で意見交換を行う取組を行っている。各学年の子供が年1回発表者になる。子供では無く校長が話者となる場合もある。保護者が聞きに来ることもある。大勢の人前で発表したり話し合ったりすることで、話すことと聞くことという言語活動の基礎的なスタイルを作るところからコツコツと積み上げており、子供たちはハキハキと話しているという。

#### 【家庭学習】

月一回発行の学校便りと学年便り、週一回発行の学級通信でも家庭学習の習慣化の大切さを積極的に伝え続けている。「15分×学年」を家庭学習の時間の目安としている。特徴的な取組としては、校内の学力向上委員会が作成した中学年と高学年向け「やればできる!!パワーアップ」という冊子を学年最初の保護者懇談会で配布し、子供にも説明をしている。「授業の復習・苦手克服」「授業の予習・調べ学習」「自由な課題の学習(発展)」の方法やアイデア、学習方法の工夫の仕方、自由研究の進め方がまとめられたものである。

自主勉強には子供は熱心に取り組んでいる。教員のコメントも丁寧に書き込まれている。優れた自主勉強ノートは校長室前に掲示している。中・高学年は宿題と自主勉強を課す一方で、低学年は宿題のみであり、これは家庭にとっても自主勉強の負担は大きいと考えていることによる。

6年生には「Sノート」という時間管理ツールを導入し、学校内外での時間の使い方、計画や目標を書き込み、結果を振り返り、学習と生活を自己管理する力をつけることを意図した取組を行っている。家庭学習の内容も書き込む欄がある。はじめは、学園の中学校が2015年度に導入したツールであり、これを小中一貫教育として2017年度に小学校6年生から導入したという背景がある。

#### 【パワーアップタイム】

13時50分から10分間、学力向上を目的として「パワーアップタイム」を実施している。低学年は国語と算数、中学年は国語と算数に加え社会と理科の基礎的な問題を解くこと、高学年は中学年の内容に加え、発展的な問題に取り組む時間としている。10分間の朝読書とともに時間を有効活用した、基礎学力の定着を図る取組みである。

#### 【学習規律】

2014年位から「めあて・まとめ・振り返り」を校内で共有する授業スタイルとしており、

子供のノート「めあて」は赤、「まとめ」は青の鉛筆で囲うことで全学年共通している。

校長室前には「ノート検定」として、管理職が基準を作り協議して優れていると判断したノートが丁寧なコメントとともに張り出されている。これは検定とすることで子供の励みとなることとともに、よいノートを子供に見てほしいという意図で行われている。

学習規律と生活規律も校内共通で「最低限のルール」として存在しているが、これらを子供に強く求めずともよく守られている状況にある。例えば、子供同士が「さん」付けで呼び合うといった丁寧な言葉使いを元々行っており、以前から教員も子供も丁寧な言葉を使うよう日頃から心掛けてきたことによる。

既に学園の4校では9学年の発達段階を踏まえた「学びの約束・ルール」（学習に向かう姿勢を具体化した「学習の基本」、「相手を意識した話し方・聞き方・音読・黙読」方法を具体化した「学び方」、「自学自習の姿」を具体化した「家庭学習」）を共有している。校長は、今後、ユニバーサルデザインを意識した生活や学習の小・中連続性ある一定の規律を作る必要があると考えている。

#### （4）全国学力・学習状況調査を含めた各種学力調査の実施と活用状況

研究推進部の中に学力向上委員会があり、全国学力・学習状況調査や市の学力調査の分析を行い、学力向上策を検討している。その際、調査結果を日々の授業改善にどう活かすかを具体的に検討し、主任は校内で取組への共通理解を図ることに重点をおいている。昨年度の主任は具体的な取組として、理科と社会科の子供の学習ノートの作り方を提案している。社会科の場合、「学習問題」→「予想」→「資料を使って調べたこと」→「まとめ（学習問題の答え）」→「ふり返り（自分の考え）」を構造的に書くという流れを可視化するという方法を提案している。理科の場合には、社会科の「予想」と「まとめ」の間に「実験方法」→「考察」→「結果」、「もっと調べてみたいこと」が加わる。各学年でも市の学力調査結果の分析を行い、自身の取組を振り返る時間を持つようにしている。

#### （5）教育委員会の方針と学校との関わり

市教育委員会には2018年12月11日9時から12時過ぎまで石井と富士原で訪問した。市教委からは最大で7名が同席した。ここでは調査対象校3校個別への特徴的な関わりでは無く、市教委の市内の学校全般的な取組を中心にまとめる。

下記、多くの取組を挙げるが、実際の運用は学校の主体性に任せ、日々の授業改善につながる取組に傾制的に支援するというスタンスである。さらに、教育委員会組織として、教育行政の専門職員が充実しており、行政業務を指導主事職が兼ねる必要が無く、指導主事が学校の教員や授業、経営の指導に専念できる体制として構築されている点を特徴として挙げておく。

##### 【調査対象校の印象】

義務教育学校であるB中学校も含め、3校とも小中連携を特に率先して進めている点、校長のリーダーシップが非常に強い点、普段の授業で子供たちを変えて行くという意気込みが強く感じられる点、教員の年齢構成が極めて若いにもかかわらず、ベテランの教員が頑張っ若手を引き上げ、若手が授業が上手になりたいという意欲を持って授業に取り組んでいる点が共通しているという。また、いずれの校区も保護者のSESに関係なく、進学

意欲、家庭の教育に対する熱意が安定している地域である。現在は落ち着いているものの、かなり昔に荒れを経験している学校では細心の注意を払って子供の指導にあたっていると見ている。

#### 【教員加配】

国から措置される少人数加配に加え、義務標準法を超える学級編成として市独自の予算も活用し、小学校2年生での35人学級、中学校3年生の30人学級を実施している。市独自の小学校低学年の少人数学級のための加配は国に先駆け、1年生は2003年度から、2年生は翌年度から実施してきた。2年生まで35人学級体制としたのには、2年間持ち上がりの学級が増え、子供の学校生活を安定させるという意図がある。他にも市の判断で加配の手当てをした方がよいと判断する場合もある。その他、学校事情に応じて非常勤講師を配置する場合、加配の決定は教職員人事課とともに、学校指導課、生徒指導課といった他部署も入り、教育委員会全体でどの学校をどういった形の加配で重点的に配置するのかを検討している。さらに、専科教育のための「スクールサポーター」として小学校5年生及び6年生の学級数×1.5時間分の非常勤教員やTTといった少人数授業支援の非常勤講師を学校規模に応じて配置している。市独自の予算として、英語教育支援員、ICT活用支援員、学校図書館運営支援員、総合育成支援員（週10時間または週20時間）、総合育成支援教育ボランティア、食育指導員、理科観察実験アシスタント（以前の国の理科支援員制度の継承的位置づけ）、スクールカウンセラーやスクール・ソーシャル・ワーカー等の配置も行っている。2018年度からは、働き方改革の観点も踏まえ、教員が一人ひとりの子供と向き合う時間を確保するため、スクール・サポート・スタッフや部活動指導員の配置も行っている。教員加配とは性格が異なるが、市内には多くの大学があることから、学生の有償による学校支援ボランティア活動（通常の授業支援や別室登校の子供の支援）も採り入れている。市外も含め120大学との連携協定を活かしている。

正規の教員加配や非常勤講師加配、ボランティアを含め、総合的に、職員の配置は目的に応じて多岐にわたり、手厚く充実させているという実態がある。

#### 【小中一貫教育】

2011年度より市内すべての中学校区で、それぞれの学校や校区の状況に応じた小中一貫教育を確立させている。これは2004年に構造改革特区制度を活用し2中学校区で小中一貫教育を導入したことに端を発しており、その後全ての小中学校に「小中連携主任」を設置し、連携強化を図る取組を実施してきたという経緯を持つ。訪問校のうち、D小学校が含まれる中学校区は「●●学園」というネーミングで市内でも古くから小中一貫教育に取り組んできた学校の一つである。9年間の授業規律や生活規律、家庭学習方法の共有、教育課程編成の工夫や改善、中学入学前の連絡会の充実、小中合同の研修会や授業研究といった教職員の連携、小中合同での地域連携等の取組が展開されている。2016年には学校指導課による「Ⅱ市小中一貫教育ガイドライン（試案）」も提示され、全中学校区で作成した「小中一貫教育構想図」や、そこでの取組をまとめた『Ⅱ市の各中学校ブロック 小中一貫教育構造図』も冊子としてまとめられている。

なお、現在は幼小連携には小中一貫ほど力を入れておらず、今後の課題ということである。この背景には、これまで小1プロブレムよりも中1ギャップの方が市内の中学校の問題として大きかったということがある。小中一貫教育により、中学校の教員が小学校の子

供がどこまで何ができるのかが分かるようになり、入学からスムーズに生活や学習に入るための配慮ができるようになったと同時に、重複した指導を行う必要がなくなったということでメリットが大きいということであった。

#### 【教員研修】

教職キャリアに応じた組織的な研修体制を構築している。指名研修として実施している経験年次別研修や職務別研修の他、市教委主催で希望参加としての数多くの研修、講座を開催している。希望参加の課題別研修会では、市内の教員により組織されている126団体の自主的な研究会と共催の形をとっている場合が多く、教員の主体性を重んじている。なお、研究会が主催の場合、市教委は場所の提供等の形で支援をしている。

大量退職・大量採用による激しい世代交代が進んでいることもあり、採用1年目から5年目までを教職の第1ステージと位置付け、授業の指導力形成を中心に研修を充実させている。初任研を終えた2年目以降は教科理論や、指導案作成とそれに基づく代表者授業、研究協議等、授業力向上のための実践的で主体的な研修活動を行っている。さらに、中学校の場合、3年目までは教科別の研修を行っているが、4年目では校内で研究授業を実施し、さらなる資質・指導力の向上を図るとともに、教科横断的な校内研究の充実・教科会の活性化にも貢献するような研修を行っており、教科を越えて子供の姿を捉える力の育成にも力を入れている。こうした取組が進んだ結果、近年では中学校での校内研修や授業研究において「子供」の主体性を重視した授業について議論するようになってきている。

次に、採用6年目から14年目を教職の第2ステージと位置付け、学年や分掌等のチームリーダーとして学校運営に参画する力を育成することを目的とした研修を実施している。特に、若手の教員が急速に増加する中、学校の核となるミドルリーダーを養成することが急務となっているため、校園長の推薦により教職4年目から9年目までの教員を対象とした「ミドルリーダー養成講座」を実施している。また、法令で定められている中堅教諭等資質向上研修は採用10年目研修として悉皆で行っている。

#### 【学校訪問】

指導主事による学校訪問は充実している。2017年度の場合、小学校は2573回、中学校は1316回、一校あたりの訪問回数は小学校で15.7回、中学校で18回である。学校訪問を行うのは、小学校と中学校それぞれの各教科、領域に配置された市の総合教育センター指導室所属の指導主事が中心であり、専門的・実践的な指導助言（学習や授業の改善指導、子供の資質・能力育成に向けた助言、教育課程の進行助言、各学校の特色ある教育活動への支援等）を行っている。学校訪問の内容としては、経験年次別研修の一環としての訪問と比較すると、教科等に関連した訪問が多い（2017年の場合、小学校で前者に比べ約3倍）。教科等に関連した訪問は、各校の校内研修計画に基づく校内研修や研究授業等における指導・助言のために、学校側から指導主事の訪問を依頼する形が一般的であるものの、研究指定等を受けている学校など、それぞれの学校の状況に応じて教育委員会から訪問を依頼する場合や教科横断的な取組を進めている学校には相当教科以外の指導主事が訪問する場合もある。

これ以外に、学校で何らかの困難を抱えて指導主事の要請をする場合には、学校指導課の校長経験者の首席指導主事が校長の相談に行く。首席指導主事は小学校10名、中学校6名。生徒指導案件は学校経営に関わる大きな問題になる可能性があることから、学校指導

課の首席指導主事と生徒指導課の指導主事の2名が出向き、連携して学校に対応することになっている。

#### 【校内研究へのスタンス】

市教委から学校を指名して特定の研究を降ろすことは基本的に行っておらず、校内研究は各学校の自発性に委ねており、研究の文化が根付いている。学校指導課が指定する「豊かな学びリーディングスクール」事業では具体的な研究テーマは学校に任せ、研究に意欲を示す学校を募る形をとっており、予算等の手当を行っている。研究成果は波及効果を期待し、授業公開や簡単な冊子（「働き方改革」による教員の負担を意識し、従来のような立派で厚いものではなく）を作ってもらうことをお願いしている。

#### 【授業改善の手立て】

市教委では教科書採択毎に、小学校と中学校の全学年毎、全教科毎に具体的で詳細な指導と評価の計画を作成し『Ⅱ市スタンダード』（Ⅱ市立学校教育課程指導計画・評価計画）という冊子にまとめている。これは若手の教員が増えたことも背景にあり、どの教員にも一定の指導内容、評価基準を保障するという意味合いがあり、初任研でも利用している。各教員が学校や目の前の子供の特徴に応じた活用をしている。作成には市立学校の研究会から数多くの教員に参加してもらっており、作成への関与を通して教員の力量の向上にも役立っている。

他、学校指導課では2016年7月から年3～4回、市内のユニークな学力向上策に取り組んでいる学校の実践事例の紹介を中心とし、市教委の学力向上施策の活用をアピールするページも含んだ『学びのコンパス』というカラー刷りのパンフレットを発行している。内容のメインは学校の実践事例であり、身近な学校の取組が取り上げられることで参考にもなりやすいであろうし、紹介された学校にとっては励みにもなると見られる。

#### 【家庭学習の支援】

以前から課題と認識されていた家庭学習について、2012年から家庭での学習習慣定着に向けて保護者向けに『自学自習のすすめ』を小学校と中学校入学時に配布している。これも小中一貫教育を意識し、9学年の家庭学習の習慣の基本的な在り方を一冊にまとめて掲載している。

市内では学校と家庭での時間の自己管理ツールに取り組んでいる学校が増え始めており、調査対象となったC小とD小は積極的に取り組んで成果を挙げている学校である。

宿題とは別の、いわゆる「自学（自主学習）ノート」は昔から積極的に取り組んでいる学校もあれば、そうでない学校もあり、あくまで各学校の主体的な取組としている。市教委は教員向けの『子供たちの学力向上をめざして』という学校と家庭の学習指導の全般的な改善の手引き的パンフレットの中で、自学ノートの方法について具体的な事例を示して啓蒙活動はしているが、強制はしていない。

#### 【全国学力・学習状況調査の活用】

全国学力・学習状況調査の結果は市教委で分析を行い、課題と改善についての管理職・研究主任向けの研修と中学校の教科の研修を行うとともに、各学校に次年度当初の「学力向上プラン」を提出させる際に、結果も踏まえるようにさせている。しかし、これは全国学力・学習状況調査のみへの対応ということではなく、各学校の「学力向上プラン」を作成する際に一つの資料として位置づけるということである。

市教委が学力向上の取組として推進している「Ⅱ市小中一貫学習支援プログラム」がある。2006年には国語、社会、数学、理科、英語の5教科で中学校を対象に行っていた学力調査（中1は年2回、中2は3回、中3は2回）を、2008年には小学校5、6年生対象に広げた。小5は年2回、小6は3回。各学年1回は国語、社会、算数、理科の4教科を実施し、その他は国語、算数の2教科を実施する。そして2011年からは、小学校3、4年生対象に拡大し、現在に至っている。小3では国語、社会、算数、理科の年1回を、小4は国語と算数の2教科実施が年1回と、国語、社会、算数、理科の4教科を年1回実施している。これらの学力調査は単なるテストのみ実施するのではなく、実施回毎に、「予習問題」→いわゆるテスト形式の「学習確認」→「結果確認（個人票）」→「復習・補充問題」のサイクルでセットになっている。そこでは「自学自習の学習習慣（計画→事前学習→確認テスト→結果→事後学習）」を身につけることをねらっている。すなわち、単なる学力調査ではなく、事前事後の学習の機会を提供することや、補充教材が提供できること、他には「学習確認」テストの約25日後に結果が分かり対応ができること、といったメリットがある。委託業者と共同して実施し、テスト問題作成には市内の公立学校の教員も参加している。個別分析票の作成等は委託業者が行うが、その結果分析は学校で行う。子供に個別に渡す教材類は家庭の負担であるが、分析等の費用は市教委が負担している。「プレジョイントプログラム」は市教委が全面的に負担している。

他、注目すべき取組として、市教委で選定し支援を行う「学力向上重点校」というシステムがある。2018年度の重点支援校は15中学校区で支援校は小学校8校、中学校1校。これは、主に相対的な学力が中低層に位置し、かつ、従前からの実績や結果等を踏まえ、明確なプランのもと学力向上に積極的に取り組もうとする学校、または基礎的・基本的な学力の定着に向けた取組について改革が必要と認められる中学校区と学校を市教委が選定し、人的、経済的な支援を厚くする取組である。重点校に指定すると、特に首席指導主事が緻密に対策を検討する機会を持つようにしている。

#### 【Ⅱ市方式コミュニティ・スクール】

Ⅱ市では自治連合会を中心として、特に戦前からの歴史ある小学校に関して「自分たちが作った学校」という意識が高く、学校に愛情をかけ、子供たちにも温かいまなごしを向けているという。そうした歴史的基盤がある中、学校運営協議会を小学校は全校、中学校は8割方設置している。小中一貫教育の推進と合わせて小中合同の学校運営協議会の推進を図っている。調査対象の3校はすでに小中合同の運営協議会を設置している。学校運営の経営責任者はあくまで学校長にあるとし、協議会において熟議を行う理事会は学校運営への協力支援を行う立場とされ、協議会には「学校の応援団」として地域学校協働活動を行う「企画推進委員会」を設置し、様々な学校運営や学校行事等の企画を支援する仕組みになっている。従来の「学校地域支援本部」の機能を学校運営協議会と別組織では無く完全に一体化・一本化させているということである。学校関係者評価も学校運営協議会による学校評価部会といった部会と一体化させている学校もあり、国の設定している様々な学校を支援する地域の仕組みを学校運営協議会に一本化させているのがⅡ市の大きな特徴である。地域と学校の関わりの仕組みが一本化すれば、学校の地域に関わる諸業務、会議の簡略も図ることが出来、効率化という点で学校のメリットも大きい。

また、コミュニティ・スクールの運営全体の評価については、大学の教員といった有識

者を交えた第三者機関を設置し、外部の組織により評価している。

[文責：富士原紀絵]

## 5. Ⅲ市E小学校

訪問日：2018年12月12日

インタビュー対象者：校長、教頭、教務主任、6年学年主任

インタビュー（教育委員会）：教育委員会5名

訪問者：浜野隆、石井恭子

### （1）学校のプロフィール

E小学校は、中核都市の中心部に位置し、平成22年に3つの小学校と2つの中学校の5校が統合してできた開校9年目の施設一体型小中一貫教育校である。小学校640名と中学校303名合わせて9学年で約1000名が一つの大きな校舎で学び、小学校は通常の学級20学級と特別支援学級5学級の合わせて25学級で編制している。開校以来、9年間を見通した一貫教育の研究に取組、9学年共通の学校教育目標「夢や目標に向かってたくましく挑戦する意欲を持った人づくり」と定め、子供たちの自己有用感を高め、認め合い、支え合う仲間、学級、学校づくりを目指している。自己有用感を「他者の存在を前提として自分の存在価値を感じる」と捉え、自己有用感を高めることが自分を大切にする心を育て、さらに学びへの意欲や豊かな心につながると考えている。富裕層も多い一方、生活保護世帯や外国籍児童など経済的に厳しい世帯も多く、家庭の経済状況や学力の格差が校内にある。開校当初は、地域の文化も学校の文化も大きく違っていたが、教員同士が教育観や授業、児童生徒指導のあり方などについて議論を重ね、新しい学校文化を創り上げてきたという。

#### 【教員について】

統合と小中一貫教育にあたり、小中の教職員の共同意識を向上させることを最も大切にしており、職員室も一部屋、毎月の職員会議や研修（現職教育）も小中合同で実施している。授業公開、年間指導計画作成、教科部会や課題別部会（学習・自分づくり・なかまづくり・異学年交流）も小中の枠を超えて行い、共通の課題や目的意識を共有して各教科等の小中一貫教育カリキュラムや、目指す児童・生徒像をともに作成している。

小学校教員は中学校の学習内容や9年生卒業という出口を意識した指導を行い、結果的に子供の将来の成長を見通すことにつながり、中学校教員は細やかな指導を小学校教員から学んでいるという。授業力の向上を目指して、全教員が授業公開し小中の教員がお互いに参観しているほか、特別支援学級での公開授業週間をつくり、通常の学級担任が個に応じた支援のあり方を学ぶ機会もあるという。また、小中の教員の綿密な情報交換は、問題行動の未然防止につながっている。

教員の年齢構成は、50歳代と20歳代が多く、学年団を中心に若手がベテランによく教わりに行く関係ができており、ベテランも若手に教えることで相互に多くを学んでいる。また、学級指導で支援が必要な場合に、授業のない教員が行ってサポートするなどチームで関わっている。学級担任の学習指導を原則としており、高学年では学級担任がそれぞれの得意な教科を示して教材や指導方法の情報を共有して、お互いに参観し合って授業実践をしている。

校内研究は、主に小中合同で行っており、年間3回の合同授業研究の他、小学校だけでも行う。また公開授業週間には指導案なしで公開するなど全教員が同僚に授業を見てもらう機会が多い。市の小中一貫教育の研究発表、平成29年度には英語の研究指定を受けており、公開研究を行って研究冊子を作成している。

#### 【教員加配と支援員】

25学級（通常学級20と特別支援学級5）における教員基礎定数27に対して加配教員は7名いる。県の施策による3、4年生の35人学級2名、少人数指導2名と充実指導1名（全学年の算数TTや少人数指導）、通級指導教室1名、特別支援加配1名（児童29名、5学級を6名で担当）、専科教員1名（英語）、が配属されている。さらに、市から特別支援教育の支援員3名（特別支援学級のサポート、通常の学級におけるサポート、生徒指導的な課題を抱えた生徒に寄り添う）、日本語指導支援員（週に1,2時間、月に数回）が配属されている。施設一体型小中一貫教育校であるため、中学校のスクール・ソーシャル・ワーカーとスクールカウンセラーも小学校の指導に関わっている。

さらに今年度より、学校の教育活動以外の業務支援をするスクール・サポート・スタッフが配属され、週に19時間、印刷など教育活動以外の業務の支援をしている。働き方改革の一つとして非常に効果的ということである。

### （2）特色ある取組や重点課題

#### 【小中一貫教育校としてのカリキュラムの特徴】

9年間を見通し、小中の6-3制も保ちつつ、9年間を4-3-2（小学校1年-4年、5年-中学校1年、中学校2年-3年）の3つの期に分け成長の実態や発達課題に応じた学習指導や生活指導を行っている。9年間一貫教育の研究の過程で、小学生から中学生への4つの壁（横のつながり：友だち関係の構築、縦のつながり：先輩後輩の関係、教科担任制：教員との関わりや新たな授業スタイル、定期テスト等：広範囲にわたる勉強の仕方）をどう乗り越えていくのかを教員が共通理解し、取り組んできた。

教科学習では、小学校5、6年生で一部教科担任制を取り入れる他、7年生数学で6年生担任を含めた小学校教員とのTTなど、小中教員の相互乗入れを行っている。また、開校以来小学校1年生から外国語活動を実施し、6年生では中学校英語科教員と小学校英語専科教員とTTで授業している。総合的な学習の時間では環境教育とキャリア教育を6、7年生合同で行い、7年生は活動や話し合いをリードし、6年生は7年生から学び方を学んでいる。また、小学校・中学校の生活リズムをお互いに感じあって過ごしており、小学校6年生では学年末テストも実施している。

#### 【異学年交流と自己有用感の育成】

入学式や運動会、毎月の児童生徒会や委員会活動を合同で行う他、中学校の文化祭で5、6年生が発表するなど、行事や特別活動での関わりは多い。また、9年間継続するペア学年を設定し、遊びの活動や給食など日常的な交流活動をしている。年長児と8年生が家庭科で交流し、入学式には9年生が手を引いて入場するなど継続的な異学年交流を進めている。さらに、入学直後の生活や運動会の入退場の補助をする中学生有志のサポートプロジェクト（ふたばサポート隊）など、日常的なつながりが色々なところで行われている。

上級生は、下級生との関わりによって自覚や社会性が高まり、自己有用感の高まりが見られる。小学生もその姿を見て憧れや目標を持つことができ、頑張りたいという思いを強くしている。また、お礼や励ましのお手紙（39カード）なども校舎内のあちこちに貼られている。お互いの成長が見えることができる場と機会があることで、温かい雰囲気为学校風土を築きあげており、学習意欲も高まり、学力も上がっている。

### （3）学習指導上での取組の特徴

#### 【授業の特徴と学習ルール等の共通理解】

学校全体で、学習課題は必ず明示する、学習の流れは発達障害の児童にも配慮して「見える化」する、個で考え、グループで考え全体で交流するという授業スタイルを共有している。経済的に余裕のある家庭の児童は、英語や習い事、学習塾などに行っているが、書く活動や全員が発表する場面を作り、力のある子だけが活躍しないような配慮をしている。また、現職教育担当の教員が、学年段階に応じた学び方のルールや家庭学習のすすめを作成して示すが、教員の個性も大切にしており、一斉に校内で統一という形はとっていない。

#### 【個別指導と学力格差に対応した指導】

低学力の子の個別支援、中間層の子を鍛える、高学力の児童に発展的内容の提示で、それぞれの学力に応じて学習意欲を高める取組を行っている。算数では、TT指導の中で遅れて進む子を取り出して個別指導をしたり、まとめの時期に同じ課題を合格するまで繰り返したりして基礎学力を鍛えている。国語科では、書く活動を多く取り入れる中で、書き方の指導も丁寧に行い、すべての子が書けるよう指導している。社会科では、都道府県名や世界の国名など、記憶力を鍛えたり、プリント学習を年間通じて行ったりして、知識理解の徹底を継続的に行った。家庭環境が厳しい子や、勉強が苦手な子については、保護者の了解のもと、家庭学習で少し下学年の内容の宿題をさせたり、放課後居残り勉強させたりすることもある。

一方、意欲の高い子に対しては調べ学習の場を提供し、表現物を作成する活動や、学習係として復習の問題を作って授業の最初に行うなどしている。朝、授業前15分程度の時間を、繰り返し学習の時間に使っており、復習のプリント学習で量を確保してグループやペアなど自分たちで答え合わせをすることを通して、間違いを見つける力や友達と教え合う力がついてきたとのことである。

#### 【家庭学習の指導や家庭への支援】

家庭学習については、毎日一定の宿題を出して学習時間を確保し、基礎学力の定着を図っている。1年生から4年生までは音読カードを毎日、5～6年生は、音読と基礎的な学習と土日には運動も取り入れた毎日カードを作成して家庭学習を進めている。カードは共通だが、家庭学習の分量や確認の方法などは、学級ごとに任せており、担任の考えを尊重している。また、宿題と合わせて自分なりに課題を見つけて取り組む自主学習を推奨している。自主学習も学級によって取組や意欲喚起の方法は多様である。「家庭学習のすすめ」を配布しており、また授業では振り返りを書かせているので、家庭で発展的なことをしてくる子もいる。

生徒指導に関しては、学年団のチームでの支援を心がけ、どのクラスの子であっても、

他の学級の担任も一緒に関わるようにしている。特に配慮を必要とする子や家庭に対しては密に援助してきた。たとえば、遅刻してくる子に電話連絡を入れたり迎えに行ったり、服装が整わない子には保健室にある標準服を貸したり、持ち物が整わない場合に学校にあるものを貸し出すなどして、学校生活への意欲を失わないように援助してきた。また、日本語指導を必要とする子については、市の支援員だけでなく、9学年合同で家庭環境や保護者の情報を共有して援助するほか、上級生の姉が下級生の弟の面倒をみたり、日本語の苦手な母親に学校からの連絡をつないでくれることもあるという。

#### 【地域との連携】

合併した3つの小学校は、街中心部の豊かな地域と昔からの下町地域にあり、それぞれが強い結びつきを持つコミュニティを持っていた。地域人材は特に学校に入っていないが、学校に向かう思いほどの地域も強く、地域の力を借りて、校外学習に出かけることは非常に多い。統合して9年経ち、地区ごとに行われる運動会や行事に他の校区の子供が出るようになるなど、統合された学校で育った子たちが地域を一つにつなぎ始めているとのことである。

#### (4) 全国学力・学習状況調査を含めた各種学力調査の実施と活用状況

全国学力・学習状況調査と県独自の学習状況調査については、学年団で分析し小中の全職員で苦手なところを共有し、低学年から分析結果をふまえて指導している。課題のあった問いに着目し、文部科学省の資料を参考にして県の教育センターが作成した授業改善例を参考にして、授業改善のポイントを作成し共有している。

知識技能を問う問題や練習して慣れていける問題は無解答率も低く、力をつけてきているので、学習意欲や基礎学力は定着していると見ている。一方で経験に基づいて考える問題や柔軟に問題場面をつかむ問題は苦手な児童もいる。特に積み木や折り紙など、家庭での幼少期の遊び経験が少ないことも影響しているように感じるとのことである。

#### (5) 市教育委員会の方針と学校との関わり

##### 【補充学習の推進】

個人の習熟度に応じて個別に補充学習（マイスタディ）を行う時間をつくり、学校の実情に応じて、放課後や昼休みの時間など週時程に位置付けている。また、市内教員から各教科3、4名の推進委員を選び、学力向上と二極化の差を縮める目的で、全国学力調査の問題から正答率が低い問題や強化したい問題を抽出した問題集（ベーシックⅢ）を小中とも国語と算数・数学で4種作成し、電子データや冊子で各学校に配布している。1問10分程度で解ける問題を集めており、授業中やマイスタディの時間に取り組んだり、家庭学習用に配布したり、子供が自ら持ち帰って自習に活用したりするなど、各学校で活用している。市販のドリルを購入する必要がなく、家庭の経済状況による教育格差を克服するのに役立っていると考えている。

全国や県の学力調査の結果を分析し、領域別の課題や改善の方向性、また、誤答の回答類型をグラフで示して指導改善の対策を示している。この資料をもとに、校内でも回答累計をもとにして分析するなどの活用を期待している。

##### 【学校訪問指導】

教育委員会から指導主事が年に一度学校訪問を行うほか、各学校から研究授業等に合わせて要請された場合にも訪問している。初任者と2年目全ての教員に、年に1、2回訪問指導を行なっている。

#### 【条件整備、ICTの活用】

全ての5、6年生の普通学級に電子黒板を配置し、外国語の他、理科と社会でデジタル教科書を導入して活用し、効果をあげている。来年度から中学校にも電子黒板を配置する。教育用PCを全てタブレット化し、教室に持ち込んで授業ができるよう整備している。

#### 【教員の働き方改革】

市教育委員会で、人的配置を行うことによって教職員の負担を減らし、時間外勤務時間の削減を目指している。市で、スクール・サポート・スタッフと学校図書館指導員を配属するほか、中学校の部活動で武道などに外部コーチを導入している。

また、夜間や早朝の留守番電話の設置、地域人材の積極的活用、研修の精選など、教育活動に集中できるような施策を行なっている。

#### 【教員研修】

平成28年度より、全国学力・学習状況調査から見られた課題を踏まえて、現場の先生から推進委員を10名程度選び、年に6回程度集まって授業を作り、1月に教員を対象に模擬授業を行う。作成した指導案やワークシートを提供情報フォルダーで共有している。また、校内研修に生かす資料を作成し配信している。

#### 【家庭教育指導】

就学時健診では子育ての専門家の講演を行い、家庭教育を進めている。また、早寝早起き朝ごはん運動の啓発として、1週間分の生活リズムチェックシートを年に一度配布し、自分で振り返り家庭で話をさせ、回収して市全体と各学校の分を集計している。特別な支援が必要な子供については、こども女性相談課との連携、必要に応じて学校や関係機関でケース会を行う。

#### 【地域との連携】

今年度から小中でⅢ型学校運営協議会を作ってコミュニティ・スクールを始めた。年に2回以上、3、4回活動する。登下校の見守りや掃除用具を直すなどの環境整備もしている。協議会は原則として学校に1つだが、中学校区で設置するところも出てきている。

[文責：石井恭子]

## 6. IV市立F中学校

訪問日：2018年12月17日

インタビュー対象者：校長、教頭、教務主任、生徒指導主事、研修主任、教育委員会より指導主事1名

訪問者：原田信之、富士原紀絵

### (1) 学校のプロフィール

中学校は最寄り駅から車で10数分の丘陵地に位置し、山々を望み、元々は田園からなる自然環境豊かな土地にある。一方で国道の幹線も近く1970年代から急激に開発が進み、電車も車も交通の便が良いことから、現在は幹線沿いに郊外型の土地開発がなされており新興住宅街も広がっている。校区には再開発が進む以前の昔からの住人と流入してきた住人が混じり合っている。生徒数は減少傾向にあるが落ち着いている。校区に大規模な市営団地は2つある。サラリーマン家庭が殆どである。地域の公立高等学校を中心に進学する。大学進学まで希望をする家庭も多いが、地域全体が教育熱心な土地柄というわけではない。通塾率もさほど高くはなく、市中心部の大手の進学塾まで通う傾向は少ない。

校区が広く、地域柄、様々な家庭があることから生徒の家庭状況の差が大きく、就学援助率は15%、生活に困難を抱えた家庭も一定数存在する。不登校（傾向）の子供も多い方だという。しかし、全国学力・学習状況調査の結果では朝食を取り家庭で学校の話をする子供は多いという結果であり、PTA活動も活発で、基本的には多くの保護者そして地域の人々が子供と学校を支えている。子供が地域の行事にも積極的に参加しており、地域の方でも子供を活かす機会を設定している。地域と学校、子供との関係は良好である。5年位前には学校で大きな問題を抱えたこともあり、現在も非行傾向の子供も一定数存在するものの、この数年間、全体としては地域内の関係が強く子供同士仲良く、素朴で安定して落ち着いた雰囲気である。

校長によれば、子供たちが安定して落ち着いているので、むしろ、もう少し挑戦心を養いたいということであった。また、着任当時から「気配り・気遣い・気働き」ができる子供を育てたいとの方針から、教員には「手を添え、心を添える教育」を目指すように働きかけてきたという。よい人間関係を結ぶことを重視した取組が学力向上の下支えになっているのではないかとのことである。

教員の年齢構成は若手が少なく20代後半が1名、30代から50代で占められている。今年度は国の少人数指導加配が1名で理科のTTを行っている。また、非常勤講師により、英語のTT（国の免外解消講師）による英語の授業を行っている。この数年間、児童生徒支援加配、少人数指導加配以外に加配はなされていない。しかもそれぞれが1名の時もあれば2名の時もある。市が施策として35人学級を進めているため、国の少人数学級加配が2名配置されている。また、市から特別支援教育支援員が1名ついている。

全校生徒数は370名。各学年4学級、特別支援学級2学級である。子供の学級替えはあるものの、教員は1年生から3年生まで持ち上がることが多い。これは子供が安定した人間関係の中で学校生活を送ることができるとともに、学級担任は替わったとしても教員が

学年を持ち上げることで、学年団として子供や保護者の情報を共有するメリットがあることによる。保護者にとっても教員に話をしやすいというメリットもある。学年毎に「学年職員室」があり、教材置き場や子供の配布物の回収返却は学年単位で行っている。教員の関係性は良好で、学年や教科に関係なく、業務の負担で困っている状況にあれば出来る人が進んで補助をするという。教員の団結が子供の関係性にもいい影響を及ぼすことが期待されている。なお、習熟度別授業は導入していない。これは教員数といった課題だけでなく、効果にも疑問があるという。しかし、少人数の授業は重要であり、TTの方が使いやすいという。

学校で起きた問題には基本的に教員が対応する。学校外で起きた問題にはそれに保護者の協力も得てゆくというスタンスではあるが、ケースによっては週一回1時間勤務するスクール・ソーシャル・ワーカー（SSW）も積極的に活用している。SSWは学年団の会合に参加し、課題のある子供についての支援について指示をしたり見立てを行ったりするほか、通常の授業も参観し子供の様子を見ている。また、SSWが地域の学習支援活動も担っていることから、地域の中でのその子供の様子も知っており、意識的に声かけや励ましを行い学校と地域とで丸ごと子供を見守っている。週1回5時間のスクールカウンセラーも積極的に活用している。

## （2）特色ある取組や重点課題

### 【重点目標と連動した校務分掌・校内組織】

重点目標は「共に支え合い、挑戦する生徒 かかわり合いを大切に Fスピリット」であり、これを支える「誠実なF」（生活・徳育面・・・思いやり）「逞しいF」（学習面・・・自ら進んで）「響き合うF」（協働・・・チームで）という3側面を柱としている。この3側面に沿って、教員の校務分掌として生活指導部（生活部）、学習指導部（学習部）、特別活動部（特活）が機能している。生活部、学習部、特活部にはそれぞれ主任がおり3部長といわれる。これを統括するのが生徒指導主事あり、週1回生徒指導主事を交えて3部長会議が開かれている。

生活部では道德教育の取組を率先したり、生活規律の取組を行ったりする。学習面での取組は学習部が企画提案をする。今年度は朝の会の前に朝読書と視写、そしてノーメディアデーに取り組んでいる。特別活動部はいわゆる特別活動領域の取組の中軸である。特に、生徒会活動の充実に取り組んでいる。

生徒指導主事によれば、（1）で既述の通り、5年位前（生徒指導主事の着任1年前）まで生徒指導で大きな課題を抱えていたというが、当時教員の決めた「校内の決まり」が驚くほど多かったという。これを生徒のニーズも踏まえつつ、徐々に緩やかに柔らかくしたそうである。現在は、生徒に自分たちで善し悪しを考えさせ、判断をさせる指導をしている。その際、お互いの言うことを「よく聴く」という小中一貫の校内研究のテーマを踏まえるようにしている。この取組の変化による成果が出てきている。

また、子供は体育祭や合唱祭といった行事が非常に好きであることから、行事を「子供が成長する場面」と捉えて教員は充実感や達成感を共有したり、自己有用感を獲得する重要な機会として熱心に取り組んだりしている。

### 【小中連携をベースとした校内研究テーマ・校内研修】

研修主任が校内研究を担う。研究のテーマは「仲間との響き合いを大切にする授業」。授業の中に対話をする場面を作ることに取り組んでいる。教員が想定する授業で響き合っている子供の姿を可視化するため、職員室前に全教科で教員が子供に具体的に求める「響き合う」ための学習・授業方法を掲示してある。特徴的なのは、このテーマが小中連携として展開されている点である。

中学校区には小学校が1つ存在し、F南小学校から進学してきた子供が9割以上を占め、一小学校一中学校の体制になっている。現在、市が小中一貫事業を進めているが、2007年に市教委から研究委託を受けF南小学校との小中連携が始まっている。校務分掌も同じくして、当初は教科間での連携が主だったものの、現在では生活や学習面での全般的な子供の実態について共通理解を図り、1年に1回は双方の授業を見たり、夏期休業期間中に研修を合同で行ったり、家庭学習の呼びかけを一緒にしたりするなどしてきた。

小学校で「聴く」ことを意識した授業に取り組んでいることを踏まえ、小学校で聴く態度を身につけた子供たちを想定して、中学校ではそこからレベルアップした「響き合い」をテーマに設定した。来年度は9年間で小中一貫して目指す子供像を共有するという意味で重点目標も小学校とお互いに足並みを揃える予定である。なお、後述する「ノーメディアデー」も小中で共通実践として一緒に取り組んでいる。

小学校のテーマを踏まえて考えた研究テーマではあるが、テーマ設定には毎年教員に「新年度対策アンケート」を実施し、それらも参考にして研修部で検討している。研修部は研修主任、管理職や学年副主任等の7名で構成され、年5回程度、定期的に会合をもっている。

校内研修の授業研究は年に代表者1名が校内研究のテーマに沿った提案授業を1学期に1回行う。校内研究のテーマや指導案の共通理解を図ることが目的であり、全員が参加し、授業後に協議を行う。提案授業時に取っている教員のアンケートには提案授業をどのように見たのか、大変細かく丁寧に書かれている。他、2年に1回の指導主事による「計画訪問」が実施される。11と12月は1人1実践として教員全員が指導案を作成し授業を公開し、お互い空いている時間に参観し合う機会を設定している。参観した教員が感想のコメントを書いて渡す。さらに、生徒に研究テーマに沿った授業が展開されていたかを尋ねる目的の4項目のアンケートを年2回実施し、教科毎に「成果と課題」をまとめている。校内研究テーマを意識し、「関わり合う」観点を踏まえたアンケート項目の内容は「関わっているのはどんな場面か」「関わっているか」「関わったことで、できた、分かった、なるほどという思いになるか」「授業のどんな場面で関わりたいと思うか」である。校内研究と研修のすべての計画と実施結果を研究集録として冊子にまとめている。今後は研究記録をデジタル化する予定である。これら教職員と子供の思いや実態も踏まえた一連の校内研究と研修の取組を通して、後述する、教育委員会の求めている授業改善を目的とするPDCAサイクルを着実に実施している。

### (3) 学習指導上での取組の特徴

#### 【ノーメディアデー】

学習部の提案によるもので、家庭学習の習慣の定着に課題があることで導入された。目的は学習時間の自己管理の力をつけることである。月1回学校で決めた日に、学校から提

案した5つの取組の選択肢（A「食事中と学習中はノーメディア」B「メディアは一日1時間まで」C「メディアは一日30分まで」D「帰宅後から寝るまでノーメディア」E「朝から寝るまでノーメディア」）の中から各家庭で選び実施し、報告（「振り返り」）を行う。実施日は兄弟がいる子供もいることからF南小学校と同一に実施している。いきなり全く触れないといった厳しい取組（D）を求めると、保護者ですらも守るのが難しいため、社会のメディア環境の現実を踏まえてゆるやかな取組も含めているのが特徴である。学年が上がるにつれ、子供は厳しい取組を選択するそうである。実際には、家庭学習の時間の確保よりも家庭での親子の会話の時間になっているという想定外の結果がみられるものの、それもよしと理解している。

#### 【朝学習・学びたいム】

学習は発展的な学習よりも基礎基本に力を入れている。基礎学習補充の目的での15分の朝学習は視写と朝読書、ドリル学習等を学年と学期に応じて適宜組み合わせ実施している。1年生と2年生は4月から7月にかけて「大勢の中のあなたへ」というテーマで、子供に訴えかけたい内容の文章を集めた文献を視写させている。視写の目的や方法も、子供に向けて、学習部から詳しく提案されている。8月から9月の体育祭までは朝読書、10月の合唱祭以降3月には1年生はプリントやドリル学習、2年生は学年裁量のテキスト学習、3年生は通年学年裁量のテキスト学習である。朝読書も視写もドリル学習も今はどこでも取り入れられている取組ではあるが、F中学校では学年に応じて内容にメリハリをつけ、また全校一斉的ではなく、学年の裁量を重んじている点が特徴的である。なお、細かい学習規律や生活規律も共有はしているが、強制的ではなく、個々の教員の裁量に委ねられている部分が多い。

#### 【学習の目的や結果を学年・学校全体へのフィードバックする掲示の工夫】

教科単位で、廊下に子供の良い学習成果のノートやワークシートを張り出している。他の学級で出たよい意見を知り学び合うという取組である。子供への学習成果のフィードバックを個人や学級単位のみならず、学年や学校に対して為していることになる。(2)で既述の通り、も職員室前、廊下に「「響き合い」の姿いっぱい！」として、特別支援教育も含めた全教科で、教員が子供に具体的に求める「響き合う」ための学習・授業方法が一覧となって掲示されている。家庭学習の模範的なノートが廊下に掲示されており、ノートへの教員の書き込みとともに、どの点が良いのかを教員が大きな吹き出しで具体的に説明も加えている。

他、校内の共通実践として、教員による1時間毎の「授業評価」表が教室黒板脇の前面に掲示されている。学習部の提案による項目に従い、教員が授業後に子供と一緒に授業態度等を振り返りA～C段階で評価し、それをカードにして学級の教科委員の生徒が掲示する。教科委員は生徒会活動の一部であり、子供たちが評価を元に、自分たちで授業を振り返り、授業を作り上げてゆこうとする取組の一貫である。Bの場合、子供はがっかりし、Cの場合には「今日は何があったんだ？」と子供たち自身が大変な事態だと受け止めるそうである。

#### 【日常的な「声かけ」による補充指導】

学力の付にくい子供に対して、学校として組織的な対応ではなく、個別に日常的に意識的に声かけをしたり、放課後に教員の日直当番が声かけをしたりして面倒を見るといっ

た形で対応をしている。部活動の顧問が学習の面倒を見るときもある。学年で、あるいは部活の教員も巻き込み、複数の教員の目で子供の状況を丁寧に見て把握し、日頃から積極的に声かけをすることで自己肯定感を高めたいという。

なお、掲示物の他、生活ノートといった提出物にはすべてに教員によるコメントが細かく書かれていた。

#### (4) 全国学力・学習状況調査を含めた各種学力調査の実施と活用状況

全国学力・学習状況調査のF南小学校の小6のデータを取り寄せて分析を行い、入学後の中学校での授業での工夫や改善点を検討している。中学校のデータも小学校に渡している。これは現在の校長が4年前に着任してから導入しているが、現校長が前任校の教頭時代から行っていた。例えば、小学校の時に国語の興味関心や学習意欲が高く、算数の学習の意欲が低かったため、中学校では数学の授業で工夫をしてみたところ、中3では数学と国語で逆転したという。県の実施する学力診断調査(1年生と2年生が1月、3年生が9月と12月)は子供にも返却し、子供は自らの力を知り、教員は日頃の実践を振り返ることに活用している。県の調査は日常的な意味で、総合的な学力を知る上では全国学力・学習状況調査の結果を重視している。

#### (5) 教育委員会の方針と学校との関わり

教育委員会では指導主事がインタビューに応じた。なお、現在、教育委員会の組織の大規模な変革期にあたり、以下で取り上げるのは、主に従来の取組のである。

F中学校の好成績の要因の一つは長く続いている「聴くこと」と「話すこと」を重視した取組を軸とした小中連携・一貫教育の成果、部活動に子供が熱中し頑張ることにより放課後の過ごし方が充実して生活に好ましい影響を与えていること、基本的に地域の信頼が厚くPTAを始めとした父母等の支えのある学校であること等が考えられるという。なお、一時期問題があった際にも、市教委として全面的に支援する体制を作り支えていた。今でも市教委はF中学校のみならず、管区の学校の緊急の困り毎にはいつでも駆けつける体制であるという。

市の全体の学力の傾向として、全国学力・学習状況調査において、過去10年間、小学校は全国平均の正答率を上下しているが、逆に中学校は全国平均正答率を一度も下回ったことが無い。市教委の問題意識は中学校よりも小学校に向いていると言えるだろう。ただし、小学校での取組により、子供が着実に底力をつけ、小学校時点での成績には反映されないものの、中位くらいの子供たちが中学校で大きく伸びているという解釈も出来る。F中学校もそうした伸びを反映しているのではないかと、ということである。

なお、市の教員は全体的に昔から教育委員会主導では無い自主的な研修に大変熱心で、例えば小学校の国語では練り合いの授業等を多く取り入れていたそうである。しかし、そうした授業で培われる力は大事ではあるものの、2013年度(平成25)の全国学力・学習状況調査の結果から、市教委は学習指導要領で求められている力とずれが生じていることを問題視し、学習指導要領を踏まえた授業改善を徹底的に指導したという。その上で、これまで重点的に取り組んでいた小学校での練り合いが中学校での好成績に繋がっているとも見なすようになった。外部から指導を受ける大学の教員等もその発想を支持しているとい

う。小学校、中学校のいずれにおいても平均正答率を上げることを目的として何らかの特別な事前対策は行っていない。あくまで中学校での着実な授業改善で子供の力をつける取組を行っている成果である。

教育委員会の行っている学力向上に向けた取組の中で、恒常的な取組の一つは全国学力・学習状況調査の分析をもとにした年2回の「授業改善だより」の発行（現在は「教育センター便り」と名称を変えている）である。これは分析結果の報告と解釈も兼ねつつ「IV市の3つの課題」（付けるべき力が付く授業、「読み取る力」「書く力」の育成、家庭学習の質の向上）への取組の方法が記載されている。学力調査の対象となる国語や算数・数学、理科といった特定の教科の結果にのみ目が行かぬよう、教科共通の問題や課題を示し、全ての教員が関心を持つように意図されている。

二点目は各学校に10月末の市教委による教育課程編成説明会において「学力向上プラン」の作成を指示し提出させ、学校で主体的に授業改善に取り組ませている。これは各学校で研修部といった学力検証委員会に相当する組織を作り、特定の教員だけでなく、学校全体で意識を高く持って学力調査を活用するようという意図がある。このほかにも毎年指導主事が学校を訪問する際に、年度当初には「授業改善構想」を提出させている。

三点目は指導主事の訪問による授業指導と市の課題改善の取組についての共有である。指導主事訪問は「計画訪問」として、市内の125校をすべて2年に一回計画的に訪問している（よって「計画訪問」と呼ぶ）。この訪問時の授業研究は校内で大規模に実施する授業研究ということで「大研」と呼ばれており、事前の指導案の検討からはじまり、校内でそれに備えて詳細な授業研究・研修計画を立案している。この年には年度当初提出した「授業改善構想」の実施・実現について、年度末には「校内研修の成果と課題」として自己評価させ、A4で1~2枚程度にまとめたものも提出させている。指導主事はこれらの資料をもとにして、実際の指導にあたる。

四点目は「授業改善支援資料」の発行である。これは指導要領の変更時に発行されており、現在は「V」巻である。市教委の掲げる「付けるべき力が付く授業づくりのために」という目的のもと、資料編と実践編から構成されている。資料編では「付けるべき力とは何か」といった解説や単元構想、言語活動のあり方といった教育方法全般について解説している。実践編は各教科の具体的な授業づくりの例の紹介と解説である。

五点目は市の学力向上専門家委員会の設置である。これは近隣複数大学の教授、PTA代表、校長代表と指導主事で構成されている。役割は大きく二点あり全国学力・学習状況調査の実施直後の早期対応（学校での取組）と、結果が返却されてからの市教委による分析を検討し指導助言を受けるといったものである。そして、授業改善に向けて指導を要すると手を挙げた学校には市費で専門家委員の大学の教員を校内研修に派遣している。

六点目は放課後学習支援の「学力アップサポート」事業である。これも分析結果を踏まえ、改善を要すると判断した学校側が希望して取り組むもので、小学校15~16校に市から支援員を4名派遣し、基礎的・基本的な学力、A問題の結果に課題が見られる5・6年生児童20名に対して週1回60分間の放課後学習支援を行うというものである。2009年位から取り組んでおり、当時は週2回であった。国の補助も事業予算の三分の一程度は受けているが、大部分は市費の事業である。実施後にはA問題との類似問題で正答率を検証しており、実際に10%以上伸びているという。

他、2022年度より市内の小中一貫教育を全面実施するため、市教委が中心となり各中学校区でそれに向けた取組を推進している。これまで市では研究に関して1年間の「研究指定」（学校の手挙げによる）と2年間「研究開発」の二つの枠組みをもっていた。現在はこれらを統合して小中一貫の先進的なスポット校 4～5校に重点的に予算を付け取組を推進させる予定である。

国の加配以外の市独自の加配としては、複式解消と心の教育支援員、初任者研修後補助の3種類でいずれも機能が限定的なものである。国による少人数加配等は一律ではなく、学校の状況や35人学級実現の児童生徒数に応じて教職員課で判断し配置している。

市教委としては現在、学校にPDCAサイクルを踏まえた教育課程編成に学校全体で取り組むことの重要性の指導に力を入れてきている。特に、市内の学校では子供を主体とした特別活動、生活指導を長年にわたり大事にしており、PDCAサイクルは行事等で主体となる子供も含め学校全体で実現することを期待している。また、今後本格化させる小中一貫の取組として、市教委では6分野からなる「●●学」や道徳の「●●学—BOOK」の副読本を作成しており（注：●●はIV市名）、それらを活用して総合的な学習の時間と特別活動と道徳などが教育課程の上でも一貫とした取組になることも想定している。

[文責：富士原紀絵]

## 7. V市立G小学校

訪問日：2018年12月18日（火）

インタビュー対象者：校長、研究主任、ほか教員1名、教育委員会より5名

訪問者：石井恭子、中島ゆり

### （1）学校のプロフィール

1932年に2つの学校を統合して昭和小学校になり、今年が86年目となる。校舎は1982年の落成で耐震基準を満たした中でできた最初の学校である。できた当時は視察に多くの者が訪れた。校舎のデザインは洒落ており、おそらく地方有数の洒落たデザインの建物である。敷地も広く運動場も斜めに100メートルとれる。

校区は南北に広く、北は学校から3キロくらいまで、南は市場、東西も広い。この地域では学校の周りに戦後になって家が建ったという経緯から苦情が来ることはあまりない。交通の便がよいので学校近くに引っ越してきた家はあるが、とくにこの学校に入りたいからという理由ではなさそうである。周りは古い住宅街で、高齢者が多く、子供が少ない。以前は工業地域でもあったが移転し、現在は住宅街と商業区域からなる。近年、分譲マンションが多く建ち、そのマンションから通学する子供が多くなってきており、校区の様子は変化してきている。

学校は研究校としての歴史があり、それを脈々と受け継いできた。G市の市政100周年写真で研究校の1つ「東のV」と載っている。

同校は市内でも校長の任期が長めで前任者は7年、その前は8年であった。現在の校長はV小学校の校長になって4年目になる。「特段強烈なリーダーシップなんてないと思うけど」と言い、意識しているのは、V小学校の研究校としての歴史の歩みをしっかりやっていくことと話す。校長は社会科を研究教科としており、G市の小学校中学年社会科副読本「Gのくらし」の編集にもあたっている。また、開かれた学校づくりを目指し、着任時から毎年「学校教育アンケート調査」を教職員、保護者、生徒に対して実施し、調査結果のグラフを自ら作成して、学校便りに載せるほか、PDF化してペーパーレスで全教員にも見せている。

同校は20代と50代の教員が多く、30代、40代が少ない。50代が中心となって学校の様々な活動を行っているが、徐々に若手教員に任せて前に出ないようにしている。加配教員は研究主任1名（県の教育課程の加配）、専科（音楽と理科）の教員2名（国の加配、児童数に応じたもの）、指導工夫改善1名（国の加配。学校が申請し、県教育委員会（以下、県教委と表記）が各学校の実情を見て配置を決定）がいる。通常の学級で特別な配慮を要する子供には教員補助員が支援にあたる。また、放課後学び場支援員が学力の補充にあたっている。教員はそれぞれの得意分野でいろいろなチャレンジをしており、そういう学校の空気や雰囲気は今もある。校長から働きかける必要がない学校である。

### 【児童について】

現在、児童数は589名と市内で8番目、県内でも10番目に大きい規模の小学校となっている。就学支援率は20%程度だが、高学年になると合宿や修学旅行で申請が多くなり

20%強となる。また、兄弟が多い家庭は支援を申請している。生活保護世帯は学年で1～2名程度であり、全校で10名に満たない。

今年度は全学年で通常の学級が3クラスで、特別支援学級が5学級である(全23学級)。通常の学級で特別な配慮を要する児童はどのクラスにも3～4人おり、学年では10人程度となっている。

V市の特徴として、私立中学校等を受験する子供が多い(4割程度)。そのため、通塾率も高学年においては7割程度と高くなっている。

## (2) 特色ある取組や重点課題

同校は1986年に視聴覚教育の全国大会を開催したことから社会科が研究の中心となった。2012年に第50回全国小学校社会科研究協議会研究大会V大会を開催し、現在、2年後に予定している2020年度の社会科の大会の会場校として既に決定している。24年余りの間、特定の大学の研究者が同校を毎年2回くらい訪問し、授業づくりを子供の視点で考えること、学級経営の重要性、1時間毎の授業構想よりも単元全体の構想の重要性、振り返りの大事さについて指導を受けている。必ず若年教員の授業を見てもらい、全体講演の際には話だけではなく、実際の授業の現場を素材にして、ここの部分はこうだとか、子供の表情や姿勢がどうだった、といった詳細な評価をもらっている。それは見てもらった教員だけではなく、学校全体の教育の進め方に関するものである。教員と子供との壁をつくらないため教卓を置かない、ネームプレートを活用するといった実践もその研究者の助言で行っている。この結果、他の学校の先生からネームプレートや机など「G小のスタイル」があるとみなされている。このような社会科のやり方は他の教科にも広がっている。

また、この9年間は県教委の教育課程拠点校事業の拠点校である。学力向上のためのきめ細やかな指導をするということで指導工夫改善加配を申請しており、現在は5年生、6年生の算数の少人数授業や複数教員による授業をしている。それに加え、指導が必要な生徒指導上の問題がある児童の個別支援を行ったり、保健室登校の子供に授業したりもしている。

学年会を週1回行い、学年で様々な情報を共有し、共通理解を図るようにしている。若年教員には分からないことはいつでも聞きに来たり、授業を見に来たりしてもよいと伝えている。

### 【重点課題】

近年は大量退職・大量採用の時代になっており、毎年、初任者が複数配置され、若い世代が増えているので、どのようにして若い教員に授業力を付けるのか、どのようにしてベテラン教員の技術や経験等を継承していくのかが大きな課題である。

また、近年は、特別支援や長欠不登校の問題など生徒指導上の課題が多くある。支援を要する子供や多様な原因で個別対応する必要がある子供がいるので、それにどう対応するのかも課題である。支援会を開き、やり方決めて取組を検証し、外部の相談機関とも連携しなければならず、校内で完結しないことが増えてきた。市の教育委員会、児童相談所、教育研究所、学校、病院のどこにつなぐかが悩みである。専門病院は受診まで半年や1年待ちのことも多い。

さらに、学校が津波浸水区域にあるため、防災教育も重要である。子供たちには命は自

分で守ることを伝えている。全学年で防災教育を教科の中で行っており、たとえば、3年生では校区探検、4～5年生では社会や総合の中で自然災害について学習し、6年生では校区の津波避難ビルを巡ったりしている。校内の至るところに防災マップや避難する場合の教室の指示の貼り紙、校舎内の防災倉庫には避難時の備品の場所が明記されている。

#### 【校内研究】

研究授業は年間に「全員1授業」の公開だが、実際は自分の1授業に加え、全校研の授業者の指導案を基に自分でも授業を行い、その授業について学年を中心に話し合いをする。つまり、公開するのは1授業だが、それ以外にも授業力を上げるために研究授業を行っているということである。社会科、生活科はこれまで授業研究で実施した指導案が積み上がっているため、それも活用している。

加えて、若い世代の授業力を付けるために3年次までは研修が多い。具体的には、初任研、2年次研、3年次研があり、指定された道徳、算数、国語といった授業を管理職等が参観する。

夏休みも、1学期の取組について全教員で検証し、2学期に向けての課題ややるべきことについて話し合い、実践報告会をしている。批判的な視点ではなく、自分だったらどう活かしていけるかという肯定的な思考で、話し合いを行うものである。

また、校内組織の中に授業づくり部を設け、4月に新しく着任した先生にG小の社会科、生活科の研究について知ってもらい、5月までに体制づくりをしている。その他、授業づくり部では全校研、学年研、研究授業、夏の研修などの計画を立てたり、全校研の際には、話し合いの司会やファシリテーターをしたりもする。システムが確立しており、管理職が率いるのではなく職員皆が行っている。

教育課程拠点校としての研究発表会や全校研のあとに事後研を実施している。課題と成果を付箋に書いてもらい、小グループに分かれて、その付箋を基に、学びをいかに深めるかという、研究主題について協議を行っている。各グループで付箋の内容を画用紙にまとめ見出しをつけて全体に発表する。この方法はV市内ではいろいろな学校の研究会でも見られるようである。

#### 【地域との関わり】

同校がB問題に強いのは社会科の影響だと思われる。生活科、社会科の授業では児童がよく地域へ出かける。たとえば、2年生では町探検でねじ屋や郵便局へ行ったり、3年生では校区探検、校区のスーパーマーケット、城、図書館に行ったりする。社会見学にはPTAからバス代の補助が出る。このような学習は、5～6年生では減るが3～4年生までは多い。地域の人に来校してもらうこともある。5年生では気象庁の人に毎年来てもらったり、救命救急法を教えてもらったりしている。また、6年生は元校長に坂本龍馬の話をしてもらったり、地域の減災連絡会の方と避難ビルめぐりを行ったりした。他にも、スーパーマーケットや自動車販売の人に話をしてもらったりする機会もある。

PTAの役員は保護者の中で決まり、学校はあまり関与していない。卒業生は「G小のことをみんな好き」であるが、PTAを卒業生が多く占めているということではない。交通安全指導、黄色い手袋サポート活動という見守り活動も月に1回定期的実施してくれている。教員も月1回交通指導で順番に行くが、ボランティアや地域のいろいろな人が通学路に立ってくれている。毎日のようにやってくれる人も地域には少なからずいる。また、地域に

は交通安全会議という外部団体もあるが、そこに関係しているのは管理職が中心である。毎年1月に「ありがとう集会」を子供たちが開き、地域ボランティアの方に手紙を書いたり花を贈ったりしている。

地域が協力的であり、祭りも地域主体でそれにPTAが参加する。地域の「●●フェスティバル」という行事があり、それに参加したりもしている。また、地域の人が夏休みに商店街でのスタンプラリーを企画し、冊子を作成して配付してくれる。それは児童の楽しみとなっている。この目的は地域のいろいろなお店を回り挨拶を交わす中で、地域とつながりを持つことである。これは7年続いている。

#### 【G小スタンダード】

「思考を深めるための問題解決的な学習過程」を生活科と社会科に分けて「教育計画」に載せている。また、小学校の新学習指導要領が2020年度から本格実施されるため、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の視点に今年から研究の方策を移している。

#### 【言語活動】

共通認識として聞き方、話し方について、特に1～3年生の教室に掲示している。授業の中で、出来ていたら「今の言い方、良かったね」と評価し、「その理由は」、「何々だからです、それは」というように接続詞の使い方も教えている。

### (3) 学習指導上での取組の特徴

#### 【補充学習】

基礎学力の向上を目指し、毎週1回木曜日の放課後に「帯タイム」を設け、学年ごとに四則計算を中心としたプリント学習で計算力をアップさせている。また、3～4年生のCRTの評定1の児童をクラス3人ずつ(全18名)、3年生は週2回、4年生は毎日、給食準備中にプリント学習による「パワーアップ教室」を行っている。ここでは学習支援員や指導工夫担当の教員が入り、アドバイスをしたり、丸付けをしたりしている。対象の子供たちはほぼ全員参加している。

放課後も地域の方や元PTA役員だった方などが「放課後学習室」を開いており、4～6年を対象に週2回加力指導を行っている。夏休みは数日間実施。これはV市の事業で、県が補助金を出している。その他、夏休みはいずれの学年も加力指導に参加して欲しい子供を数名呼び、各学年3日間程度、勉強している。これには数名の学級担任の教員や学習支援員が付く。

#### 【家庭学習・小中連携】

小中連携で家庭学習の勧め、啓発のポスターも作成している。同じ中学校区内の2つの小学校のうち、1校は英語を特別な教育課程で実施している学校であり、もう1校は国語を特別な教育課程で行っている学校である。本校を含め、全て研究校のため忙しく、実態として3校が内容をそろえて実施するのは難しい状況である。V市教育委員会(以下、市教委と表記)が設定している「小中連携の日」に授業を見合ったり、夏の研修で中学校も含めた4校の教員が集まり、それぞれの学校が学力向上に向けてどのような実践をしているのかという交流をしたりしている。その際、中学校の先生も交えた小グループで話し合い、意見交換をし、情報の共有をしている。

学校だよりも家庭学習についてのアンケートの結果を載せている。アンケートは4～

6年生が対象だが、1～3年生の家庭へも配付し、「6年生になったらこれくらい勉強しないといけない」という意識付けをしている。

本読み、算数関係1つ、国語関係1つはプリントやドリル学習として毎日宿題としている。また、日記を書かせたり、社会の調べ学習もさせたりする。自主学習も勧め、学年によってはノートを学級費で全員に準備することもある。

#### (4) 全国学力・学習状況調査を含めた各種学力調査の実施と活用状況

全国学力・学習状況調査のほか、3～5年生では4月に到達度把握調査を実施している。V市も単元テストを学期に2回程度行う。また、県の学力定着状況調査は4～5年生対象で1月に実施している。

夏の研修のときに学力調査の結果から分析を各学年で行い、課題を明らかにし、2学期以降の取組を全学年が発表し、全体で共有している。

市教委はV市の小学校を対象に30日プラン、70日プランという名称で、学力調査までの期間にどのような取組をするかという計画を立て、提出してもらっている。市教委からは、同じ母体の学力調査結果の点数の推移が送られてくる。

#### (5) 教育委員会の方針と学校との関わり

##### 【シニアネットワーク】

V市には1998年に始まった退職教員のボランティア団体である「シニアネットワーク」がある(300名ほど登録)。8グループに分かれており、住居の近くのグループに入って活動している。このネットワークの登録者が個別に学校に入っている。生活科で昔遊びやモノ作りなどで子供と接している。活動に対して各学校は「ありがとう集会」をしている。また、福祉事業として中学生対象の「チャレンジ塾」(NPO法人)としてネットワークの先生が、就学援助を受けている子供などに無料で公民館等で学習支援をしている。

##### 【学校訪問】

V市の初任教員にはこれまでV市教育研究所が関わってきた。2018年4月からは、市教委に学力向上推進室ができ、退職校長・教頭が学力向上スーパーバイザーとなった。現在7名おり、初任者に対し1人当たり年間5回の訪問を行っている。今年を対象教員68名なので計340回くらいを7名で回っている。2年目の教員については、中核市研修で訪問している。3年目の教員についてはメンター制度のような形で在籍校の中堅教員にお願いしている。これまでもスーパーバイザーは各校を訪問していたが、初任者研修に特化した訪問は前年からである。

学力向上推進室(以下、推進室と表記)ができたのは、V市の学力が市内各校で伸び悩んでいるという背景がある。特に中学校については進学時に3割が私立中学校等へ抜けるということもあり、学力が伸び悩んでいた。このような理由から、県教委から市教委に指導主事を7名派遣することになった。それまでも市教委に指導主事は数名いたが、授業に対する指導助言をする機会が少なかった。しかし、V市には県の4割を超える子供がおり、その子供たちに対する支援が必要とのことで、県と市が共同して推進室を設置することになった。また、若年教員が増えているため、その育成も必要であった。

推進室では授業改善研究指定を行っている。小学校9校を指定し、その学校に特化した

形で授業づくり等に対する支援を行っている。V市には義務教育学校を含め小学校が41校あるが、そのほぼすべての学校を3年間で指定していく予定である。また、県の授業づくりについての指定もある。V市内では小学校4校が別途、指定されている。合わせて13校、3年間で39校を指定できることになるので、その中で授業改善を図っていく計画である。

推進室では「授業改善プラン」として中学校、義務教育学校の19校に対し、国語、理科、数学、英語について年各2回、1校について8回の訪問をしている。授業づくりについてはその2回以外にも指導案の検討等でさらに複数回訪問することもある。4月から10月までの指導主事の訪問回数は延べ800回を超える。また、スーパーバイザーも学校経営計画に係る学校訪問や初任者指導で延べ500回くらいの訪問をしている。学校経営計画に係る学校訪問は、県教委が各学校に学校経営計画を作成するよう依頼し、中間検証と年度末の検証を行う。スーパーバイザーが小学校、中学校、義務教育学校合わせて58校を年3回訪問する。

#### 【中学校組織力向上のための実践研究事業】

県教委が福井県の退職校長をエキスパートという形で招き、福井県の学校で取り組んでいる、1人の教員が複数学年の教科指導を担当する教科の「タテ持ち」方式を導入したものである。複数の同じ教科の教員が同じ学年を担当することで、教科会で情報交換をしたり、授業の質の均質化を目指したりしている。現在、V市でタテ持ちを導入している学校は市内の中学校19校中16校である。

#### 【全国学力・学習状況調査の活用】

全国学力・学習状況調査については、保護者に学力と生活の実態との相関等について示したリーフレットを配付している。平均正答率の全国平均、県平均をV市の平均が下回っていることが課題である。また、全国学力・学習状況調査の結果が出た際にV市のホームページに各実施教科の全国平均、県平均、市平均を載せている。加えて多くの学校が自校の結果を学校便りなどで保護者に周知し、学校の取組への協力を呼びかけている。

4月の全国学力・学習状況調査の実施のあと、6月の自校採点によるV市全体の結果が分かった時点でV市立学校の校長会で結果の分析を伝え、正式な調査結果の分析を9月の同校長会で改めて知らせている。分析は市教委で行っている。小学校では、全国学力・学習状況調査の結果が返却された7月から翌年1月に県学力定着状況調査が実施されるまでの100日間を、夏休みまでの30日間と夏休みが終わってからの70日間に分け、30日間の取組を計画・実践してどういう成果・課題があったのか一度検証をし、その後の70日間の計画・実践で改善を図りながら、学力の定着・向上や授業改善等につなげる、合わせて100日間の取組プランの作成をしている。また、県内の小・中・義務教育学校の校長を対象とした全国学力・学習状況調査の分析等についての研修会を県教委が主催で毎年実施している。

全国学力・学習状況調査のほか、市の予算で到達度把握調査を小学4年生、5年生の国語と算数、中学1年生、2年生の国語と数学で実施している。学校によっては、独自の予算で他の教科も付け足して実施している。

「パワーアップシート」という5教科の家庭学習用の冊子を作り、中学校の全生徒に配付し、1日2ページを基本として家庭学習で使用している。その採点をする支援員や補助員も市が単独の予算で確保して中学校に配置している。

### 【学びの羅針盤】

学習指導要領が変わっていく中で授業づくりの基本となるものを示した「学びの羅針盤」をV市立小・中・義務教育学校の全教員に配付している。学力向上推進室が学校に訪問する際には、授業づくりのベースとしてこの「学びの羅針盤」を用意してもらい、これに基づいて授業づくりの指導助言を行っている。

### 【現状認識】

中学校は、ここ数年、生徒の状態は落ち着いてきている。その要因は教員の子供たちに対する対応の仕方、指導の在り方の変化にあると考えられる。子供と教員の関係が良好だと子供たちが落ち着く。また、学習に向かう姿勢も、教員が充実した授業を行う、授業力にかかっている。V市は不登校の数も多いが、学校としてチームでしっかり取り組もうという態度が見られたり、工夫をしたりしている。そういうところから児童生徒理解が進み、授業づくりが子供の思考をベースにしたものになっているように感じる。

[文責:中島ゆり]

## 8. VI市立H中学校

訪問日：2018年12月20日

インタビュー対象者：校長、研究主任、生徒会主任、教育委員会より指導主事1名

訪問者：田村恵美、富士原紀絵

### (1) 学校のプロフィール

H 中学校は国内有数の果樹栽培とその加工品でともに有名な、自然と文化豊かな扇状地の中にある。郊外型の大型店舗などは学校周辺には無く、住宅と畑の落ち着いた雰囲気にも囲まれている。果樹栽培や加工業に携わる家庭は4割～5割、三世同居も多い。果樹栽培は過酷で早朝から一家総出で働くことになるため、子供にも早くから自立することが求められるとともに町の果樹とその加工品のブランドを国内のみならず世界に発信してゆくという挑戦心を持った家庭で育つことが、子供の生活習慣や何事にも挑戦的で意欲的な態度の形成に大きな影響を及ぼしているという。さらに、学校創設の1968年（同年の町村合併により複数の中学校が合併し、現在のH中学校になった）から現在に継承されている果樹栽培に欠かせぬ重要な援農作業に子供が関わったり、地域の伝統行事に欠かせぬ役割を担って参加したりする機会もあり、町の風土全体が長年にわたり子供の人間形成の土台として機能している。

地域の公立高等学校を中心に高校進学率は100%。通塾率は30～40%程度で市中心部の進学塾に通っている。校区には団地が2つあり就学援助率は20%程度、一般的であるという。家庭の状況にかかわらず、上述のように地域柄、昔から向上心が高く多くの保護者は大学まで進学希望を持っている。

全校生徒は246名。普通学級が各学年3学級、特別支援学級が1学級。この数年間は増減は無い。不登校（傾向）の子供は4名程度。校長や教員が保護者や子供に対して、通学への心理的不安を取り除くために、熱心に関わっている。

教員の年齢構成はベテランが多く、新採や若手は教科と学年にバランス良く配置され、若手がベテランから学べる体制を作ると同時に、ベテラン教員は敢えて若手を前面に出して責任を持たせる場を多く持たせるという関係が作られている。教員の加配は国の少人数加配1名の他、県によるはぐくみ加配1名と不登校加配（期間採用教諭）1名。英語については国による小学校外国語科の導入による英語加配との兼務の教員が1名中学校でもTTに入っている。英語の教員が新任採用で、TTの教員は再任用のベテランであることから、若手が学ぶ機会ともなっている。習熟度別授業は実施していない。理由には教員の人数ということもあるが、効果に疑問もあるからだという。市から学習支援員2名、ALT、スクールカウンセラー、学校司書が配置されている。全体として加配は手厚い。スクール・ソーシャル・ワーカーは配置されていないが、問題がある家庭について、市の子育て支援課（就学前）と教育総務課（就学後）が学校と連携しケース会議を開き情報を共有し合い、対処するという市の独自の施策が構築されていることによる。

朝の打ち合わせは月水金の10分。その変わり教員は生徒を帰した後に直ぐに集まり、丁寧に学年の打ち合わせ（終礼）をほぼ定期的に行っている。終礼は教員の文化として定着

しており、職員の一体感を形成することに繋がっているという。また、「チームH中」意識の醸成のために、校長はチームの一員が頑張っているとして、ことある毎に子供や教員の頑張りを周知するように努めているという。子供や教員の頑張りを認め、達成感を味わわせることに、特色あるリーダーシップを発揮している一面がうかがわれる。

## (2) 特色ある取組や重点課題

### 【地域や授業と一体化した「チームH中」としての集団づくりの充実】

「集団作り」と「人づくり」を地域のぶどう産業と一体になって行っている。文部科学省委託研究を2件（「少子化、人口減少に対応した活力ある学校教育推進事業」（平成30～32年度）と「学校運営協議会の設置・拡充に向けた調査研究事業」（平成30年～平成31年）

）を受けており、いずれも地域と学校の関係作りの基盤がある学校だからこそ実施が可能な事業である。(1)で既述したように子供が学年関係なく学校集団として地域の一員として参画する活動が教育課程に正規に組み込まれており、特に「集団作り」を重視した特別活動が計画的に実施されている。「県社会教育委員」の会議で配布された資料には「H中学校では教科としての道徳や総合的な学習の時間、キャリア教育だけでなく、「地域を知る事」「体験、参画する事」「地域に貢献する事」の三点に留意し（中略）社会貢献する資質を養うと共に、郷土愛を育む教育実践を進めています」と評価されている。集団で地域に参画することで、集団の力を高める特別活動が地域貢献そのものとなり、キャリア教育とも一体化しているということである。このため、生徒会主任という校務分掌が重要な分掌に位置づけられ、集団作りや生徒指導の中核となっている。学年縦割り活動も盛んである。

4年前より日々の集団活動を意識させる取組として「授業評価シート」を導入している。これは各授業終了時に5段階で教員が学級の学習態度を評価するというものであるが、特別活動ともリンクしている。キャンペーン的に全校生徒会、学年生徒会、学年委員会において、さらに各学級の帰りの会で学級毎に学級委員が一日の生活を振り返ったりすることに活用され、子供は「オール5」を目指し、学級、学年、全校集団として生徒がまとまるモチベーションになっている。「授業評価シート」は4年前からの取組であるが、H中学校ではそれ以前からの一貫した「集団づくり」を核とした特別活動の充実により、教員ではなく生徒会が主体的に集団を運営してゆくシステムができあがっている。生徒会主体で挨拶運動を始めとした日常的な生活態度や学習態度に係る取組を意識的に、継続的に行っている。学級単位では「今日の目標」を生徒が決め、一日の終わりには振り返りのスピーチを行う。学級役員（学級委員会）が行うことが多いという。なお、学級毎「一人一役割」があり、子供が自己有用感を高める取組もなされている。

「「TODAY」～チームH中でのこす軌跡」を1年間のスローガンとする生徒会において子供たちが決めた重点目標は「H中MAGIC」（Mマナーを守ろう、A愛校心を高めよう、G授業を大切にしよう、I委員会・部活動の質を高めよう、C地域に貢献しよう）である。「授業を大切にすること」が目標に掲げられており、特別活動だけでなく、授業に取り組む態度も含まれていることが特徴的である。こうした活動を通して育まれた安定して落ち着いた学級の雰囲気学級の学力形成の根底であり前提であるという。

### 【キャリアに応じた教員の育成と教員関係、校内研修】

研究主任の提案については「いいことならばまずは取り組んでみようか」という協力的な関係性であるという。学校便りと学級便り、生徒会便りが発行されているが、学級便りについては教員に発行回数は任せられている。毎日出す教員もおり、週 1~2 の教員もいる。教員の個性を大事にするということで、子供に伝えたいことをきちっと話すタイプと書くタイプ、いずれも尊重しているという。各自の個性を尊重しつつ、協調し合い、いいところを学び合い、成長するという教員間の関係である。

研修主任が校内研究の統括も兼ねる。特定の教科に絞った研究は従来から無い。教科は関係なく全員が取り組むテーマ、そのための体制をとり続けている。今年度のテーマは「確かな学力を育む学習指導の在り方～ユニバーサルデザインの視点を取り入れた学習の工夫～」である。テーマは市教委のテーマと学校独自の視点を踏まえたもので構成されている。ユニバーサルデザインは特別に配慮が必要な子供のみならず、全ての子供を学習に参加させるための工夫になるという意図による。テーマに基づく校内の共通実践は余り細かく指示、校内で学習規律は決められてはいるものの、大枠では子供が見やすい提示装置を使うこと、子供が決めた「今日の目標」と授業者による「今日のポイント」を明示するということ、それらを元にした振り返り活動を行うことである。ユニバーサルデザインに関しては、もう少し踏み込んだ共通の指示がある（黒板の回りに掲示物を貼らない、チョークの色等）。

授業研究に関する取組に関しては「一人一実践」の公開がある。研究主題を意識した授業を2学期終了時まで全教員が行い、参観し合う。指導案は略案であり、自分の学年以外の授業を参観する。項目毎に4段階評価とメモからなる「授業規律」欄と「授業展開」欄、「感想」欄からなる「授業観察シート」がある。これ以外に今年度は「校内研究会」として新任の教員の「研究授業」を支えるための指導案検討会が複数回設定されている。その時々状況に応じて柔軟に研究授業者を決め、通常の授業参観は教員の負担にならぬように進めている。

### 【小中連携】

H 中学校区には4つの小学校がある。ブロック研究会を設け、年3回、お互いに授業公開を実施している。これは、例えば中学校の全部の学級が道徳の授業を実施、これを小学校の教員がやってきて、自由に参観し、参観後に意見交換する、といった進め方である（小学校が公開で中学校が参観という場合もある）。イベント的な行事以外に、このブロック研究会により、授業を通し、教職員同士がお互いに顔が見える関係の中で子供を育てる核の取組となっている。校長会も小中で分かれておらず、県も市も義務教育の校長会組織であり管理職の結びつきも強い。いずれも昔からの体制であり、小中連携を意識せずとも行っているということであった。

### (3) 学習指導上での取組の特徴

#### 【中間テストに変わる単元末テストの導入】

学校としては学力的に中の下以下の子供にスポットを当てることを重要視している。これに関して、校内格差を克服している学校を選出した理由を説明した際、校長が真っ先に本校の特徴で効果的であるとして挙げたのは中間テストに変わる単元末テストの導入によ

り、子供のつまずきを早期に発見し対処してゆく取組であった。研究主任によればH中学校の学習指導の特徴を一言で表すと基礎基本の「定着」であるという。やり直しにより、子供のつまずきに早い段階で手を打っている。

つまり、子供のつまずきの早期発見のシステムとして単元末テストがあり、年間として中間テストは無く、単元末テスト、そして期末テスト（年3回）となる。中間テストの廃止は学校週5日制が導入された1992年。学校行事の廃止や見直しが迫られる中で決断したという経緯をもつ。（2）で既述の通り、学校では長年にわたり学校行事を生徒の人格形成の核としていることから、行事の削減は行う方向には向かわなかったのである。

単元末テストは5教科（国語、数学、社会、理科、英語）で、子供には数日前に実施の旨を伝え、通常の授業中に実施している。学年の教科間で問題（つまりは授業の進度）を揃えるといったことはせず、個々の教員が自身の担当する授業の中で自身が作成した問題で、校内で統一したフォーマットも無く、実施するタイミングも任されている。小テストもきめ細かなスパンで行うと言うことは校内で決めてはいるものの、やはりそのタイミングは個々の教員に委ねられている。これらは教員や教科の裁量を大幅に認めた取組であるといえる。

単元末テストにおいて重要なのは、評定を目的としていないことであり、目標に到達していない子供は昼食後の20分間、教員が教室に集めて到達するまで繰り返し指導を行う。評定を目的とした中間テストを廃止し、単元末テストという日常の授業の中で、一人たりとも「積み残し」をしないというシステムとなっている。習慣として根付いているため、単元末テスト終業後に子供は教員に集められることを負担とは感じておらず、できなければ行って教えてもらう、という流れが普通になっている。

問題はA4で1枚。分量が多くないことから教員の作問も負担とはなっていないむしろ、この程度の作問であれば、細かいスパンできめ細かな教材研究を行うことになり、学習指導を見直し、自分なりの工夫をすることに繋がる。結果的に教員の教材研究力を高める機会ともなっている。

#### 【補充学習や家庭学習に関するきめ細やかな指導】

家庭学習は必ず提出を確認し、それは教科の担当任せにせず、学級担任も意識して取り組んでいる。あまりに提出しないと昼休みに別の教室に残してやらせることもある。家庭的な困難さの中で、どうしても学習に取り組むのが難しい子供も1～2割おり、こうした子供は教員の見守りの中で取り組ませる必要があるという配慮からである。

「八のつく日」は県教委が示している「学びの8か条」の各項目をベースとして学校独自の課題も加えたチェック表を作成し、5月～3月の間の各月1回8の付く日に、家庭での生活や学習の取組を自己評価（チェックと反省）し、保護者も評価（チェックとコメント）し、担任が確認している。学校独自の課題として、全国・学力学習状況調査を活用し、そこで問題が見出された生活態度（朝食、新聞）を入れ込んだりしている。

自学はノートに1ページ以上、毎日提出とし、何を勉強してもよい。ほとんどの子供が小学校から取り組んでいるとは言えるものの、保護者の要望もあり「学びのレシピ」という小冊子を作成し、教科毎にメニュー例とノート例が示されている。2年前からの取組である。優れたノートを廊下に掲示したりして、意識を高めるようにしている。

補充学習としての「出来るドリル」（通称、出来ドリ）は帰りの会を10分延長して5教

科の基本的なドリル問題を5分で解き、5分で答え合わせとして自分で丸付けをし、間違った問題を自学ノートに書き写すという取組で年90回程度の実施を目指している。昨年度までは「学舎タイム」という名称で主に期末テスト前、年10数回、放課後30分程度を使い、国語、数学、英語の教科学習で課題を抱えている子供に5～10名に対して教員2～3名がついて基礎基本の内容で実施していた（英語はグループ学習）。それ以外の子供は自習であった。今年度は放課後学習のこの試みを形を変えて全ての子供に広げた形となっている。なお、期末テスト前の「学舎タイム」も現在も残している。学習の遅れた子供への手厚いフォローに力を入れ、少しでもボトムアップをするために、補充学習は学年の特色に応じて柔軟に変えている。

なお、自学ノート、生徒ノート、部活指導ノートといった生徒の提出物にはすべてに教員によるコメントが細かく書かれていた。

夏期休業期間中には5～10日の間で2時間、特定の子供には声がけをし、生徒全員に開いた形で一括購入したワーク集を用いたサマースクールを実施している。

#### （4）全国学力・学習状況調査を含めた各種学力調査の実施と活用状況

全国学力・学習状況調査について、学力調査の結果は各教科の教員が分析し、成果と改善点をきめ細かに分析を行い、学習状況の結果は研究主任が主に分析を行う。きめ細かく分析されたこれらの結果は研究主任が冊子を作成し、校内研修で共有している。さらに、スマートフォンの利用といった点で気になった点があった場合には、研究主任が全校集会で生徒にも話しをすることもある。

教科の問題は良質であることから通常の授業の中で積極的に活用している。子供には全国学力・学習状況調査の問題とは伝えておらず、普通に授業の中の問題の一つとして取り上げている。教員によって取組に違いはあるものの、解説はよく読み、それを踏まえて授業に活かしている。こうした解説を丁寧に読む込むことは教員にとっても今求められている力の傾向が分かることから、いい勉強の機会となっているという。

NRTをすべての学年を対象として4月の2週目位までに実施し、前年度までの学習内容の把握を行っている。他、県の学力把握調査（小3、小5、中2で全国学力・学習状況調査と同日に実施、国語・算数・数学）もある。これらの中で最も活用し参考にするのは今、そして今後求められる学力の雰囲気分かる全国・学力学習状況調査であるとのことであった。

#### （5）教育委員会の方針と学校との関わり

教育委員会では教育長と指導主事がインタビューに応じた。VI市の教育長には代々校長経験者が就いてきた。県の教育事務所の指導主事体制が長かったため、市教委に1名の指導主事が置かれたのは5年前、現在の指導主事で3人目である。授業の具体的な指導は教育事務所の指導主事、それ以外での学校に関わる様々な対応を市の指導主事が担当している。

H中の好成績の大きな要因は地域を基盤とした特色ある学校づくりにあり、子供の学習意欲は高く、子供も保護者も教員も社会を生き抜く力をつけていることが影響しているとのことである。

市の施策としての教員加配状況について、小規模校が多いことから、市独自の加配は小学校の複式解消のために6名。「VI市子供支援スタッフ」として年間700時間、1週間20時間で26名。困難を抱えている子供の授業中の学習支援あるいは、そうした子供のいる授業へのIT的な介入を行う。全員免許保有者である。

さらに、市教委として基礎的な内容の補習学習の場として子供は無料の「フォローアップ学習会」を実施している。6月から翌年3月までの間に6つの公共施設を活用して、基本は隔週土曜日午前中で実施、夏期・冬期休業期間中は変則で実施して年間26回。保護者同意の参加票を子供が事前に提出して参加する。支援スタッフは退職教員等14名、教員志望の大学生14名（主に大学の学生）。スタッフは有給ボランティアである。学習会には現職教員も無休で手伝いに来る場合もあり、厳しい予算の中で、小規模校への教員の加配や学習支援といった、特に環境に不利があったり、底上げを必要としたりする子供に対して市教委と学校ともに手厚い配慮を行っている。

教育委員会主導の「VI市「確かな学力」育成プロジェクト」と称する学力向上策として、2011年度より市内各校の研究主任、校長会、教頭会、教務主任会、PTAから構成される「学級づくり・集団づくり」、「授業づくり・授業改善部会」、「保護者・地域住民との連携部会」の3つのプロジェクト委員会を発足させ、研究の推進を図っている。発想としては、子供が安心安定して学べる「学級づくり」を土台とし、その上に子供の学習を深めるための「授業づくり」があり、それを家庭教育で支える保護者の協力を求める、という枠組みである。指導主事はこのプロジェクトの推進の中核的存在である。

こうしたプロジェクトの推進が教育委員会の事業の柱であることから、計画的な市内すべての学校訪問は教育長、指導主事、教育委員、教育総務課長らも含めて年間2回。文部科学省や県教育の指定を受けている学校には手厚く訪問支援を行っている。予算が厳しい市教委としては、予算が付く大きなプロジェクトを積極的に受け入れ、結果として金銭面だけでなく、そうした事業を教育改善の機会として有効に活用しているという背景もある。市内には小中18校あるが、18校が何らかの文部科学省や県の研究指定事業を受けているという状況にある。

市独自の学力向上の3つのプロジェクトの中で、学力形成の基盤となる「学級づくり・集団づくり」には最も力を入れている。中でも特色ある取組としてはQ-U検査を年2回、検査を開発した研究者による直接的指導のもと市内全小中学校で実施し、プロジェクト導入時からの経年変化を追いつつK13法にもとづく分析を行い学級経営改善に活かしている。「主体的で対話的な授業」の成立の前提となる学級の子供の親和的な関係性を重視した取組である。

「授業づくり・授業改善部会」では全国学力・学習状況調査や県の学力調査の分析を行ったりするが、特色ある取組は「VI市ティーチャーズノート」（全44頁）の作成である。2014年に作成し、毎年見直しを行う改訂を行っている。授業の共通実践（「統一取組」といった、授業の導入時に必ず学習課題や目当てを書き学習への見通しを求めることや終了時の振り返り等。他、授業の構造化の方法。それに即した板書の書き方の参考例等）、授業規律等をまとめたもので市内の全教員に配布されている。このノートの活用度について、ノートの構成に準じて活用の有無を問う項目を設定したアンケートを実施しているが、ほとんどの教員が7割以上の項目で授業改善に活用しているという結果も得ている。教員の

活用状況を踏まえながら毎年内容を改善し、一過性の取組になっていないことがポイントである。

「保護者・地域住民との連携部会」では「家庭教育・子育て Q&A」と「家庭学習の手引き」を一体化した冊子（全44頁）を作成し、小学校1年生で保護者に配布している。小中学校の保護者の実際の子育ての上で多かった悩みのアンケートなども踏まえた冊子である。PTA 総会や学年会で積極的に紹介し合うように勧めている。「家庭学習の手引き」はこれをもとに各学校で活用・参考資料とすることを目的としている。

各部会は年2～3回程度、各部会で依拠して指導を受けている外部の関係者、大学教員等による教育講演会を催しており、そこには市内全教員が参加し、各部会の取組の根拠を学ぶ機会となっている。講演会は勤務時間内で開催され、市外まで時間と費用をかけて行かなくとも、最先端の研究を市内に居ながら学ぶ機会を提供する、研修の機会とする意図がある。この講演会を始めとする、こうした部会のすべての取組は、子供のみならず「教師の落ちこぼれ」を作らない、教師の資質や能力の向上という市教委の確固たる意図のもとで展開されている。

[文責：富士原紀絵]

## 9. VII市立I中学校

訪問日：2019年1月15日

インタビュー対象者：校長、研修主任、教務主任

訪問者：石井恭子、富士原紀絵

### (1) 学校のプロフィール

中学校は市の中心部からかなり離れた南西部に位置している。1947年の創設時は村立の中学校で1975年に村がVII市に合併編入され市立となった。校区の大部分は古くからの農村地帯であり今もその面影を強く残している。校舎の周りには大都市圏に出荷する良質の野菜（小松菜、セロリ、青梗菜等）を作っているビニールハウスが一面に広がっている。さらに、校区の大部分が市街化調整区域で農地を宅地等に転用することは出来ないことから、古くからの住人が多く、転入者も少ないことで地域の結びつきは強い。学校近辺にはコンビニエンスストアも無く、少し足を伸ばせば大型ショッピングモールはあるものの、子供はそこまで行かず、家で過ごすことが多い。3世代家族が多く持ち家率も高い。保護者はサラリーマンが多いものの、祖父母が農業を続けていたり、農業を大規模企業化したりする動きもあり、いずれは農業を後継する可能性も高い。子供の数の増減もあまりみられない。就学援助率は地域性を考えると高めではあるというものの校納金の滞納は無い。むしろ、子供に必要とされる学校からの要請を完全に遂げようとする。家庭は基本的には安定しており、学校に協力的で信頼が厚い。校長は「この中学校のベースは地域との関わり」であるという。

全員地元の高校に進学し、そこから大学に進学する者もほとんどであるが、校区内には個人経営塾があるのみで通塾率も高くは無く、地域全体の進学熱は高くは無い。

子供は素直で規範意識が身に付いており、教員はそうした子供と真摯に向き合っている。この地域では、子供の問題に対する地域と家庭の「自浄作用」が強く働いているという。校長は毎朝校門に立っているが、着任当初から、子供が皆校長の顔をしっかりと見て頭を下げて挨拶する様子に驚いたという。家庭や小学校での教育や指導が中学校でも生き続けているということである。

I 小学校という一小学校がそのまま中学校に進学し、実質、一小学校一中学校体制である。幼稚園から中学校（そして地元の高校に多くが進学するため、実態としては幼稚園から高校まで）まで子供たちがほぼ全員顔見知りということで、話さなくともお互いの特徴を十分知り合って優しく仲良く温厚につきあい、安定した学校生活を送っているという良さがある一方で、自分の意志を伝えるという行為が得意ではなく、自分を表現すること、高く目標を持ち「自律」することが、今後学校が重視する課題である。また、不登校傾向の生徒は複数名いる。人間関係が固定化し、新たな人間関係を結ぶきっかけができないことが解消しない要因の一つともなっている。

全校生徒数は240名。1学年は1年生のみ2学級、2年生と3年生は3学級で中学校としては小規模である。通級指導の加配が2名、加えて1名は国の少人数加配、もう1名は市による加配である。実際には2年生に配置され通常の学級の指導も行う。免外解消非常

勤講師が1名（家庭科の専科の教員が不在のため、その補充で年間300時間）、発達支援教育指導員、学校図書館補助員等が配置されている。教員の人数が少ないため学級担任は自学年に限らず、他学年の授業も担当する。結果、一人の子供を大勢の教員が見ることになる。職員室では教科や学年単位に限らず、むしろ「子供」に関わる情報交換が日常的になされており、学年をまたいで子供を見る関係性ができている。

教員の数が少ないことや教室にゆとりが無いいため習熟度別授業を取り入れる余裕は無く、少人数指導としては数学と社会でTTを実施している。社会科は1名がベテランの教員でT1、もう一人は講師の若手でT2。若手のOJT的な側面を持たせている。

50代以上の教員が半数を占め、6年間勤めている教員は30～50代で1名はいる。20代～40代も複数名おり、年齢構成のバランスが取れている。異動し教職員の入れ替えがある中で、子供が継続的に安定して落ち着いているのは地域の落ち着いた文化、家庭（特に祖父母を通した）でのしっかりとした子育てに多くを依っていることによる。町内会の納涼祭や地域の伝統的な秋祭りといった行事にも中学生の参加率が高く、地域が子供の成長を多くの部分で支えている関係にある。

## （2）特色ある取組や重点課題

校長が力を入れたいこととして挙げたのは、集団活動の充実、授業の充実、体験活動の充実の3点である。集団活動は個々の子供の自己有用感を高めたいという目的で、体験活動の充実は学ぶことが社会と繋がっており、学ぶことの意識付けをしたい、ということであった。既述の通り、元々地域や家庭の中でしっかりと素直に育ってきた子供を、中学校では充実した集団活動の取組や生活指導を通して自主性や自己有用感、他者と関わり合う力として育ててゆく。そして、こうした土台があつてこそ、授業における学力形成に力を入れることが出来るというスタンスである。

ここではこうした授業や学習面以外での学校の取組の特徴をいくつか紹介する。

### 【生活指導、集団活動の充実】

入学時には学校生活のきまりをまとめた冊子を配布している。一日の生活、給食時の決まり、清掃時の決まり、生徒会の運営方法、KGCという集団活動、部活動、学習について、図書館利用、教科委員の役割、といった内容からなる。子供たちは素直に、よく守っているようである。学校の伝統としてのノーチャイム、3分前学習（3分前に着席して1分前に黙想）、毎朝の10分間の朝読書、教科ノートの書き込み（教科毎に教科委員がおり、当日の授業の学級全体の取組の評価と教員からのアドバイス、次の時間の内容・準備物等を聞き、ノートに記載する。帰りの会で授業の評価と連絡事項を報告する。単なる授業の準備や後片付けを行うだけでは無い）、いずれもしっかり取り組んでいる。

集団活動においては2学期の体育大会が一つの重要な節目となっている。体育大会では縦割りで集団活動を行っており、1年生には入学後早い時期から3年生とともに活動することで憧れをもち、3年生は高学年という自覚を持ち、先輩から後輩へという学校全体としての集団活動のよりよいつながりが継承されている。体育大会には幼稚園の園児と小学校6年生も招いており、学校内を越えた地域全体の子供の縦割り活動として実施されている。

縦割りで行う体育大会と文化発表会終了後には「ありがとうの花束」という、別な学年

から他学年へのメッセージを花びらの形に生徒一人ひとりが書き記して一枚の模造紙にまとめて貼り付け届けている。これは生徒の自己有用感を高める取組として行っている。

KGC とは「互いの良さを認め合い、意見交換やお互いに切磋琢磨する望ましい集団づくりの第一歩として、また体育大会や日常生活での縦割り集団が機能していくために、集団としての最高の取組をした縦割り集団に贈られる称号」である。体育大会までの取組や年間の生徒会活動への取組を全教職員が投票により評価し、前期と後期のKGCの合計ポイントで年間KGCを決定するという仕組みである。評価対象となるのは体育大会の縦割り活動の他、生徒会活動、文化発表会も対象とされる。生徒会活動では、平成29年度は「生活、学習、給食、環境、保体、共生」の観点でのコンクールやチェックの取組があった。今年度の3年生の校内掲示には「学年グランプリ」として4月と5月に「給食前手洗い入室チェック」、6月に「55分チェック」（7時55分に朝読書をしている、体操服を着ている、ナップザックをロッカーに入れている）、7月に「タイムアタック」（4校時終了後、いただきますを素早く行動しよう！）、10月に「3分前活動へ全員で取り組もう」という内容で、日程を決めて各学級の順番をつけるという取組がなされていた。全学級1位という場合もあり、順位よりも、子供にそうした取組を励みとさせているようであった。

#### 【ボランティア活動の参加】

地域でのボランティア活動への取組が盛んであるが、それは学校が促してやらせているのではなく、あくまで子供が自発的に参加しているという。学校にボランティアの依頼が来ると、それを職員室前の専用のノートに内容と募集人数を記す。子供は自分で書き込み参加する。ノートを見ると、「2日以上やりたくてもまずは1日だけにして下さい」といった注意書きが添えられていたりする活動もある。それほど、子供が参加したがつているということである。ボランティアには県の青少年指導者認定を受けた活動もあり、これに参加すると認定証を受けることができるが、町の行事、町の施設からといった募集もあり、認定証の有無にかかわらず、「行くと楽しい」といった素朴な動機で参加している。小学校の運動会には中学生がボランティアに行き、夏期休業中には幼稚園の保育に行く等、中学生が幼稚園と小学校にも進んでボランティア活動に行くという。子供が既に地域の一員としての自覚が強いことの表れであろう。

#### 【校内研究と幼小中連携】

I 中学校区では幼小中連携に取り組んでいる。「目指す子供の姿」は幼小中で発達段階に即して一つの表に具体的な文言で表されている。観点は3つ、「思いやる心を持って、関わり合う子」「夢や目標に向かってたくましく進んでいく子」「自分の考えを進んで表現し高め合う子」である。年1回の小中合同の授業研修では授業参観後、学習規律の共通指導事項や、言語活動を意識した課題解決的な学習の取組について協議している。8月には幼小中合同研修の機会を設けている。研修会後には幼小中教員の親睦会も実施している。小中では研究授業の相互参観もなされている。既述の子供の交流のみならず、異校種の学校の教員間のつながりも、研修会を通して高めており、地域の子供を一貫して見ていく体制が作られている。

幼小中連携自体は古くからあるというが、研修の体制が作られたきっかけは2013・2014年度の市教委の研究指定を受けたことが背景にある。研究主題は「成長を実感できる授業の創造～自己との対話・他者との対話を通して～」である。このとき、幼小中で言語活動

のスキルの積み上げと工夫に重点を置き、合同で研究しながら「話す・聞く・交流する」ことの系統表（「I 中学校区系統表」）を作成し、これに基づきながら全教科で日々の授業を活用することとした。すなわち、子供が「授業の中で成長を実感できる」、そのための手立てを考えるという取組である。

中学校内での研究授業（授業公開）は年数回、数名である。言語活動を重視しているものの、国語でといった、特定の教科の重点化は図っていない。

校長はある学年で教員が取り組んでみたいという集団活動を挙げてきた場合、積極的に実現するようにしている。

### （3）学習指導上での取組の特徴

#### 【「対話」による言語活動の充実と、子供の「成長」を促す授業改善】

既述の研究指定を契機として、すべての教科でも言語活動を重視している。言語活動の必要性は、集団活動を行う上で、他者の語ることを「聴く」という態度が基本であることにもよる。他者による話の内容の理解以前に、他者の語ることに耳を傾ける態度こそが最低限、重要であるという。そして、この態度が十分育っている子供たちであるからこそ、次の段階として、授業の中で自主性を発揮し、自分が話す、発表するという活動に力を入れたいとし、既述の校内課題を掲げ、授業改善を続けている。つまり、研究主題は2013年度の研究指定時から変わっていない。

実践としては、全国的にもよく導入されている、学級で小ホワイトボードを複数枚用意し、それを使って小グループで話し合う活動を積極的に行うなどを行っている。一方で、各教科の授業で「対話」を通して育てたい子供の姿をはっきりさせるのは難しいテーマであるということを自覚しつつ、教科の特性を重視しながらも、小規模校故、教科を横断的に研究している。その際、既述の「聞く・話す・交流する」をフォーマット化した「I 中学校区言語系統表」を各教科で活用することを教員は意識している。研究授業で指導案を作成する場合には、必ず「系統表」との対応を記すことになっている。

「成長を実感させる」ための手立てとして、子供自身による授業の「振り返り」に取り組んでいる。教科毎に「成長のあしあと」のプリントを作成し、子供自身による学習の内容の定着、学習内容の広がりや深まりを確認させる有効な手立てと位置づけている。「振り返り」を書かせる取組も全国的に広がってはいるが、I 中学校では授業の終わりで書かせることもあれば、単元の終わりで書かせる場合もあり、柔軟に導入している。参観した音楽の授業で配布されていた3学期のプリントでは1枚に6つの「学習内容」が事前に表の縦軸に印刷されており、それぞれの内容に「日付」「個人目標」「できたこと・わかったこと・できないこと・分からないこと・質問・疑問・その他」「評価」（この欄まで子供が書く）、「教師からのコメント・アドバイス・気になったこと・注意・その他」の横軸の欄がついていた。既に書き込んであるシートを見ると、子供が書く欄は一杯に書かれており、教員のコメントも、「教師からのコメント」欄以外にも多数書き込まれていた。

なお、学習規律として教室前面に貼られている、5項目からなる「授業のやくそく」、ほか、3分前学習、授業開始前の「黙想」等もよく守られているようであった。「言語活動」、「対話」、「振り返り」が授業改善のキーワードであるが、I 中学校は子供が落ち着いていることから「子供を伸ばすこと」に傾注することが可能であるという。

### 【家庭学習】

自主勉強・自学といった取組は無く宿題中心である。2年生の後半からは統一した教材で毎日の提出を求めている。提出率は高いものの、今後は宿題の意味を理解し、各自が目的を持って取り組むというところにまで意識を高め、真の意味での家庭学習の定着を図る必要性を考えている。家庭学習も今後重視してゆく「自律」の目標に繋がっている。

#### (4) 全国学力・学習状況調査を含めた各種学力調査の実施と活用状況

全国学力・学習状況調査について、全体的な傾向の分析は教務主任が行い、まとめたものを校内研究で配布するほか、家庭にも配布している。全国学力・学習状況調査では無答率に注目しており、現状では極めて低い。質問紙調査を意識的に活用しており、これは「子供がどういう意識で学習に取り組んでいるのか」を知ることで、具体的な手立てが講じられるからであるという。全国でも県でも、調査結果は必ず分析し、子供にも知らせる。国語や数学の調査結果のしっかりした分析方法を学ぶことと、それに基づいた授業の改善方法への取組は今後の課題である。

[文責：富士原紀絵]

## 10. VII市立J小学校

訪問日：2019年1月15日

インタビュー対象者：学校長、教務主任

訪問者：原田信之、富士原紀絵、石井恭子

### (1) 学校のプロフィール

J小学校は、市の中心部からバスで10分ほどの住宅街にあり、全校児童は313名、各学年2学級の小学校である。地域は市の幹線道路や商店も多く活気があり、教育力のある安定した家庭が多く、地域も含めて教育熱心で学校や教職員に寄せる期待も大きい。昭和16年に創立して以来、住宅地の中の学校として続いている。9割以上が核家族であるが、同居はしていないが近所に祖父母が住んでいる家庭も多く、地域人材として協力的な祖父母も多い。ひとり親家庭や就学援助対象、外国ルーツを持つ児童もいるが、どの家庭も教育には関心を持ち、習い事をする子も多い。子供たちは、明るく素直で、学習その他の活動に真面目に取組、基本的な生活習慣や学力を身につけている。児童数は昔に比べれば減少傾向にあるが、現在は横ばい、今後はマンション建設により若干の増加も予想されている。

#### 【教員について】

12学級の担任と校長、教頭、教務主任、担任外教員1名、養護教諭1名で、教員は全部で17名という小さな教員組織である。教務主任が初任研指導教諭も兼ねているため、その分週10時間勤務の非常勤講師がいる。市の施策は国の低学年に加えて3年から6年も含め全学級を35人定員としているが、本校では各学級30名程度のため加配教員はない。

支援員は市から2名配属されている。発達支援教育指導員は教員免許を持つ非常勤講師で、週20時間、子供を取り出して指導している。学習指導支援員は、週20時間程度、主にTT指導を行っている。他に、学校図書館補助員や理科支援員、シルバー人材センターから用務員が6名学校を支えている。

担任外の教員が特別支援コーディネーターを務め、配慮が必要な子たちの洗い出しや保護者との連絡、担任の困り感を聞いてカウンセラーにつないだりしている。

市では、いじめ対策コーディネーターの指定をしているが、コーディネーターは加配ではなく学級担任が兼務している。いじめの認知から、問題が起きたときの対策などを行う。

教員の年齢構成は、20代が2名、30代が3名、40代3名、50代4名とバランスは良い。各学年2名の担任のうち1名は昨年度と同じ学年に配属して、若く経験の少ない教員とともに学級づくりや授業づくりを充実させ学びやすい学年人事を行っている。市の方針で、初任から10年の間に3校経験し、11年目には4校目に異動するというルールを作っているため、新採用から10年ほどまでの若い教員は原則として3年で異動する。

校長は、本校勤務の長い教務主任を信頼し、ともに学校の風土づくりを進めている。教務主任は、研究指定を受けた時期に担任として着任したが、着任前に研究主任も経験しており、現在も校長の思いをさまざまな形で教職員に橋渡ししている。職員朝会は週2回であるが、教務主任が全教職員向けに日報や週報を作成して、予定や連絡事項だけでなく校長、教務主任からのメッセージや情報を載せることもある。

## 【児童について】

大人に対して親しみを持っており、人なつこく素直に関わる子供が多い。地域の伝統的なお祭りを通じて地域の顔役のおじさんの存在が大きく、人の付き合いの大事なところを教わっている。運営する大人の組織と連携して、お母さんたちが子供会を組織してお祭りに参加していることも大きく、大人に対する警戒心は少なく、信頼を持って関わっている。

## (2) 特色ある取組や重点課題

### 【学校運営】

学校経営の基本理念として、「真心の教育」さらに「思いやりとけじめを持って教職員も子供（保護者）も一人ぼっちにしない」をチームJの重点目標として取り組んでいる。

校長は着任2年目であるが、「思いやりは大事であるが、けじめを持って、駄目なことは駄目だよ、今違うんじゃないの？と、言うべきことは言えないといけない。ただ、みんなについてこなくても、置き去りにしてはいけない。価値あることに向かっていくのはいいが、その中で、つらい子、傷付く子がいないかいつも思っていてほしい」と述べている。例えばスポーツ大会など、みんなで頑張ろう！というだけでなく、辛い思いをしている子もいることを忘れないように、と教員にメッセージを出している。

こうした教育観は、自分が担任していたときの経験に基づいているといい、今になって特別支援や発達支援の大切さを感じており、先生が少しアプローチを考えるだけで救われる子がいるという。「叱る場面もあるが、いいところを見つけて、子供は褒めて認めて愛して育てる。われわれは30人、35人の子供を相手にしているが、保護者にとってはたった一人の子供だよ、大切な存在として関わってください。」と教員に話しているという。これは、教職員に対しても同様であり、例えば授業ルールなどを細かく設定してもできない人もいる、良いものには価値付けして周りに知らせるがまねしたい人が出てくればいい、特に一斉に強要するのではなく、置き去りにはしない、と考えている。

### 【研究、研修】

平成25・26年度に市の研究指定を受け、研究主題「主体的に学ぶ子供の育成」を現在も継続している。意欲が持続され主体性を伸ばすためには、ゴールや見通しが見えていなければならないとして、単元レベル、単位時間レベル、授業と授業をつなぐ仕掛け、という3つを「学びの原動力を引き出す仕掛け」として授業構成をしている。全員が導入・課題追究・ゴールという流れで授業展開し、指導案も研究指定のときの書式を継続している。

年に1回の指導主事訪問を含め、年に2回は事前・事後研修も含め全教職員で授業研究を行うほか、一人一授業で研究授業を行っており、学年団と教科グループの教員が参観し授業後の話し合いをする。こうした授業研究を通じて、見通しを持った単元構想や、必要感のある課題設定が進み、子供の意欲や思考力の深まり、学びの振り返りの習慣などが身につくにつれ、教員の授業力は高まっているという。研究授業の指導案や資料はデータで保管し、共有しているほか、教材室がよく整備され、算数の教具なども豊富で使いやすい環境が整っている。

校内研究が研修でもあると考えており、各学年1名と研修主任で研究推進委員会を組織して授業研究を中心に校内研究を進めている。各学年2名のため、低中高の学年団と、国語・算数・外国語・道徳の4つの教科別研修グループを組織している。2年前までは、国

語と算数の2部会だったが、教科化に合わせて4部会にしたとのことである。県外への研修参加などは、予算や人の限りもあり数は多くないが、校長の采配で勤めている。

#### 【研究指定について】

研究指定を受けると教員が加配されたり、力のある教員が異動してきたりすることで、学校全体で授業改善を頑張ろうというモチベーションを高める機会となるという。本校の平成25年度の研究指定の時には、加配はなかったが、ベテランが多く異動して、12名の学級担任のうち3名が研修主任経験者だったため、活発な議論ができた。皆で集中して授業に力が入ったことで、授業力も上がり、現在も継続しているので、よい研究指定だったと感じている。また、当時の校長が研究を楽しいものとして取り込んでおり、やらされた研究ではなく、子供たちを伸ばすのに役立ったという思いが教員にもある。

#### 【おおらかな学校風土】

校長は、子供たちのでこぼこを認め合っていくことを大事にしており、通常学級にいる発達障害の子供も、その子の特徴を捉えて認め、声をかけている。

教務主任は、本校の特徴として、職員も子供たちも、比較的大らかな雰囲気があるという。主体的な学びを引き出すために、上から強い指導を入れず、一人一人に応じた対応をしていこうとしているのが、みんなの満足の中にある。また、校長先生の個性の影響も大きく、学校風土に反映していると述べている。

#### 【働き方改革】

校長は、昔からの伝統でやめられなかった慣習や、煩雑でやめたほうが効果的な手続きなどを見直し、大胆な業務改善を行っている。学校のホームページも、教育活動やお知らせを素早く公開できるよう活用しているが、毎年4月に学校から写真掲載の許諾を保護者に依頼している。

#### 【特別な配慮が必要な児童への支援状況】

日本語教育に関しては、市から委託されたNPO日本語学習支援者が来てくれている。市内には、外国ルーツの子供が多い地域もあるため、日本語のケアは手厚い。日本語にすぐくハードルがある子については、スタートのつまづきを減らすために1日4時間、10日間の初期適応指導をしている。日本語でのあいさつや返事、「鉛筆」や「ノート」などの学習用具の名前などの支援を続けていくことによって、学級での授業に適応できるようになっていく。子供たちは生活言語にはすぐ慣れ、学習で特に困る子供の割合が特に多いわけではない。新入学や学習状況など、保護者に伝える必要がある場合は、母語を完全に話せる人に間に入ってもらって通訳してもらっている。

### (3) 学習指導上での取組の特徴

#### 【授業デザインと学習ルール】

授業スタイルや学習ルールについて教員の裁量の枠は大きく、校長も無理に統一せず、教員の力量や個性に応じてできる人から学べば良いと考えている。「話をする人を見ましよう、みんなのほうを向いて話ましよう」といった話し方名人・聞き方名人や、声の大きさなどを、校内の全体研修の中で扱うこともあるが、全教室に統一して掲示するなどはしていない。しかし、教員として一番重要な要素は授業だと考えており、校内で共有している。例えば、普段の授業で、「間違ってもいいから言ってみなさい」と言っておきな

ら間違うとがっかりしたり、期待通りの返答で喜んだり、一喜一憂するなど各担任に話しているという。何を聞きたいのか考えて発問する、と変えただけでも授業が変わると考えている。

#### 【小中連携】

中学校とその校区の3つの小学校で、それぞれ授業交流週間を設け、お互いに授業を参観し合っているほか、年に一度夏季休業中に合同研究会を行なっている。また、校長、教頭、教務、生徒指導で年2回ずつ程度の情報共有をするとともに、入学前の小中連絡会で子供の情報を伝えている。中学校区では「中学校で、できてあたりまえ」5つのルール（挨拶、返事、時間を守る、服装、人の気持ちがわかる）を作って共有し統一している。小学校で身に付けて中学校に進学し、中学校ではみんな身に付いているという共通認識を持ち、各教室にも掲示している。また、低学年から中学校までの「聞くこと、話すこと、話し合うこと」の系統表を作成しているが、掲示したり、積極的に取り立てて授業に活用したりすることはしておらず、主体的に学ぶ授業の方を重点にしている。

児童生徒の連携としては、体育の授業の一環として、水泳と陸上の地域ブロック大会、競技でないスポーツの交流会があり、中学校区の3つの小学校の児童が中学入学前に顔をあわせる機会がある。また、6年生の希望者が中学に運動会の応援練習やプレ合唱コンクールを参観に行くなど、教育課程外でのゆるやかな交流が行なわれている。幼小連携は20の園から50名以上が進学しているため、特に連携はしていない。

#### 【隣接する高校との交流】

県立中高一貫校と隣接しており、数年前から児童生徒の交流を継続している。高校の体育祭に小学校2年生がダンス演技で参加するほか、高校2年生が特別活動の一環として、小学生との交流の日を設けており、低学年と運動場で遊び、3,4年生が高校で車椅子の福祉体験、5,6年生が部活体験をしている。子供たちは高校生に励ましてもらったり褒めてもらったりすることで喜びを感じており、高校生にとっても年少の子供との関わりで良い効果が出ているようである。

縦割りの成果が出ていることから、今年度から校内での縦割り活動も進めており、縦割り活動での清掃（週2回）と給食（学期1回）をしている。

#### 【読書指導】

市では、月に1回土曜日に「家庭読書の日」を設けている。また、校内では月1回、読書の日を設け、朝の時間を使って保護者の読み聞かせボランティアが1年生から6年生まで全学級で読み聞かせをしている。読み聞かせボランティアは図書館補助員と協力して学校図書館の整備なども活発に行っている。古い椅子の座席カバーを手作りして全て張り替えたり、ぬいぐるみや掲示物などを置いたりしてくれたことで、図書館が明るく使いやすくなったという。

#### 【家庭学習】

家庭学習の手引きを年度当初に配布し、学年×10分+10分という時間や、低学年で「本読みと宿題」、高学年で「本読み、宿題、自主学習」という基準を家庭にも示している。宿題に対する保護者の思いはまちまちで、さまざまな要望があるため基準を示すのだという。さらに、各学年に応じた自主学習の目安を学年だよりで示している。基本的には、自分で課題を見つけるよう促しているが、授業の延長や発展的な調べなども進めている。自

主学習は、校長自身も 20 年以上前に先輩教員から学び、なんでも良いから 1 日 1 ページ何か書いてきたらコメントするという方法でやり始めたと言う。

家庭学習は担任が毎日見て、コメントをつけて返している。出さない子に対しては粘り強く働きかけ、最後には保護者にも話をするという。子供の実態に応じて、分量を減らしたり難度を配慮したりすることもあるが、そうした個別の配慮をしている友達に対しても、子供達は受け止めて優しく接しているという。

#### 【地域の特徴】

学校への協力は活発で、登下校の見守りや商店の校外学習、生活科の野菜ボランティアなど、自治会や地域の回覧板を通してお願いしている。交通量の多い所に立って登下校を見守りながら、子供の様子も見てくれている方もいる。例えば、あの子はいつも遅いとか、今日は 1 人で帰ったとか、今日は通ったよと気になる子の情報は、学校に伝えてくれる。直接の成果とは言えないが、現在不登校児童は一人もいない。登下校時に保健室に寄る子が学年に一人二人いるが、そういう子も、登下校の見守りの人が気にして見てくれている。

テストで点数を取るのではなく、勉強は大事だと考えている家庭は多い。

#### (4) 全国学力・学習状況調査を含めた各種学力調査の実施と活用状況

県の学力調査は 1 年生から 6 年生まで全学年、市の学力調査は 3 年生と 5 年生に行っている。各学力調査の結果が県から届くと、各学年で弱かったところを把握して補充するが、それ以外は全体研修の中で触れる程度である。しかし市・県・全国の結果は、だいたい同じ傾向であり、弱いところは事前にわかっているという。また、テストだけで教科の力を測れるとは考えておらず、平均より少し上回れば安心という程度に捉え、普段の研修での授業改善に重点を置いている。学力調査での無回答が多い実態があるが、でたらめに書くより潔いという気持ちもあるという。

校内での分析については市教育委員会から指示があり、学力調査とともに、体力と生徒指導についても調査結果を受けて PDCA サイクルでの改善方針を作成し、提出している。

[文責：石井恭子]

## 11. VII市立K小学校

訪問日：2019年1月16日

インタビュー対象者：学校長、主幹教諭

教育委員会4名

訪問者：耳塚寛明、石井恭子

### (1) 学校のプロフィール

K小学校は明治42年に創立され今年で109年目になる。明治初期に勉強が大事だということに立ち上がってきた学校であり、地域に住む人々は昔から文教地区として、Kに住みKに学ぶことに自負がある。もとは豊かな農村だが道路ができ世帯数が増えて、30年ほど前にもう一つ中学校ができて、二つの中学校区(2中4小)に分かれたが、地域全体に代々K小・中出身の住民が多いため、地域の誇りとなって強い結びつきがある学校である。子供会活動や地域の方の見守り活動も熱心である。

学校の教育目標「求めて共に学び 夢を目指す子を育てる」のもとで、「自他の肯定感・有用感づくり(徳)・学び合う楽しい授業づくり(知)・耐力と体力づくり(体)」を教育課程編成の基本方針としている。これらを校長が子供にもわかりやすく3つの「あ」として「あいさつ(徳) あたたかなことば(知) あきらめない(体)」と示している。また、発達支援教育についての共通理解と体制づくりも重点課題としている。

在籍児童数は871名で、通常学級29学級(3年生は4学級、残り全て5学級)、さらに、昨年度から知的発達支援級が設置され、今年度は2学級(10名)である。創立100周年を機に、広々とした明るい校舎に改築し、通級教室が4つ(幼児言語2、児童言語、LD等)あり、通級指導教室には、防音やマジックミラー、プレイルームなどの施設が充実している。

### 【教員について】

50代が約半数、20代が4割で、20代と50代しかいない学年もある。お互いを翻訳してつなぐ30代、40代がないことや30代でも経験が少ない教員や講師が多いことは課題である。手厚い研修がある新規採用教員に比べ、大学卒業直後の講師には研修が年間3回ほどしかなく、校内のOJTが必要である。そのため、退職前のベテラン教員が放課後に講座をしたりしており、校長がときどき校内で塾を開くこともある。低学年を担当する教員は、基礎基本を教える他、保護者教育も担っている。

教員加配は5名あり、通級学級の児童言語1名とLD等に1名、少人数学級(4, 5, 6年35人学級)3名が加配されている。さらに市の施策で少人数学級(1, 2年生30人学級及び4~6年生35人学級)2名と少人数指導1名が加配されている。学級担任以外の教員は、教科専科教員としてではなく、学年付きとして学年団に所属して共に校務を担っている。

LD等通級の教員が、臨床心理士も持っているエキスパートであり、担任のちょっとした心配でも、授業を見に來たり相談に乗ってくれたりするため、小さなうちに素早いケアができ、カウンセラーや医療機関につないだりしてくれる環境にある。

市から配置される支援員は多く、理科支援員、学校図書館補助員、発達支援教育指導員

(通常級に在籍する児童を取り出して個別指導)、学習指導支援員2名(教員免許を持ち、主に低学年のTT指導)、スクールヘルパー(教員免許不要、学校に応じて困り感のある子の支援補助、今年度本校では特別支援学級で支援)など、多様な人材が配属されている。年間の時数の中で調整しながら、だいたい1年間午前中勤務しており、学校の状況に応じて、厳しい状況の学級等に入ることもある。

さらに、今年度より、国の施策による校務アシスタント(スクール・サポート・スタッフ)が週20時間勤務している。子供と向き合う時間が取れるようになり、働き方改革にもなっている。校務アシスタントは市が募集するが、本校では元教員で退職まで学級担任や学年主任をしていた方に校長が直接お願いしており、非常に評判がよい。業務は、市で大枠を決めているが、その方の得意な分野を生かして学校ごとに多様な活動をしている。事務的な補助だけでなく、家庭学習カードのチェックやプリント類の丸付けなどでもできることになっている。

#### 【児童について】

子供は素直で、学校に元気に登校し、校庭で朝から遊び、授業ではしっかり学ぶという素地がある。家庭環境として、学ぶ環境にない子供は少ない。地域の活動が多く、子供会活動や地域の方の見守り活動も熱心である。広い学区域からの徒歩通学のため、1時間くらいかかる児童もいるが、全学年が一年間毎日集団登校をしており、保護者も子供の入学を契機に地域に溶け込み、強い結びつきが生まれている。

通塾や地域の少年団、スポーツや音楽など、好きな習い事を好きなようにしている子供も多い。学校の隣には放課後児童会があるが、共稼ぎの家庭も多く希望者が多く入れないため、サッカーや英語などさまざまなお稽古ごとでもできる民間の子供向けデイサービスが市内では盛んになっている。高額であるがそこに通っている児童もいる。さらに、最近では医療機関や市の補助を受けた発達障害を持つ子供のデイケアサービスが始まり、子供達を迎えに来て寄り添って預かってくれるため、発達障がいの子供やその保護者が閉鎖的にならないで社会と繋がる良い機会となっている。

中学校進学については、国立附属と、県立の中高一貫校と、中高一貫の私立が8校あるが、それほど中学校受験する子供は多くなく約150名中10名程度で、ほとんどはK地区の中学校に進学する。中学校区で、目指す子供像やカリキュラムなど一貫していることや、もともと公立中学校から県立高校に進学することが多いため、私立中学校には、運動系での進学がまれにいる程度である。

## (2) 特色ある取組や重点課題

### 【特徴的な学習活動】

1961年に「友だちになりましょう」という手紙の付いた風船が飛んできたことを契機として、他県の小学校との交流が始まり、1年生からメッセージのやりとり、3年生から相手を決めて文通、5年生で1泊2日の訪問、6年生でおもてなし、という交流を57年間続けている。交流活動は、保護者も子供の時に経験しており、地域ぐるみの伝統文化となっている。また、文通をすることは、文章を書いたり言葉を選んだり丁寧に文字を書くことにつながっている。相手意識をもった言語活動は、クラス作りや学びの土台としても重要であるとして、日々の暮らしの中で「あたたかなことばを使う」ことを学校教育目標の大き

な柱としており、それが学びの充実につながると考えている。

6年生での活動をもって学校としての交流は終わるが、その後も個人的に交流を続ける児童も多く、大学生や保護者となって再会したりする場合もあるという。

#### 【研究・研修】

長年国語の研究を継続しており、全員が年間に一人1回国語の授業公開をしている。年度のはじめに、研修テーマを決めて、本校の研修をよく理解している代表の教員が提案授業を行い、全教員が参観する。市の指導主事訪問は年に1回で、全員が指導主事に授業を公開し、一つまたは二つの中心授業を全教員で参観して協議する。

平成23年に全国大会の会場校となって以来、言語活動について深く研修をしており、平成27年度まで大学教員を助言者に招いて毎年自主研究会を行っていた。研究会に向けて、全教員が年間2回は研究授業を行い、事前研・事後研もしてきた。また、国語の授業の中で行う言語活動を学年で一つのものではなく、必ず全学級が違うものをするに一人一人が創意工夫していた。例えば、同じ単元の表現活動を、新聞を作る学級とパンフレットにする学級など。また、言語活動を行う上では、必ず教員自身が手本を作ることにしており、この手本は低学力の子供の支えにもなっていたという。さらに、語句や語彙を集め語彙ノートを作り、語彙を増やす取組もしていた。

自主研究会は、それに向かって教材研究や授業の工夫をし、仲間と教科の話をしたり必要に応じて自分から学んだりするなど、教員のやりがいという点でも非常に効果的であった。校内研究を進めることによって、同僚性は高いという。また、子供たちの言葉の力や交流する力といった成果もあがっている。

現在も、授業の展開を「つかむ・磨き合う・主体的につなげる」としており、特に、授業の最後にまとめをして終わりではなく、次の学びや学校生活、家庭生活などにつなげることを最も重視している。

#### 【言語活動】

交流活動では、3年生以上は相手を決めて文通、低学年でも年間2回ずつメッセージを交換している。継続的に文通することで、短い文で、相手を意識して言葉を選んで書くことは、言語力を大きく伸ばしていると考えている。

言語に関する学習の充実のために、朝の時間を使って読書、詩の朗読やリズムに乗った音読などをするおはようタイムを続けている。読書も盛んで、毎週水曜日の朝の会で保護者ボランティアによる読み聞かせを全学年で行っている。

説明文や物語教材において、同じ著者の作品を読む並行読書も盛んで、読む力をとても伸ばすことができ、図書館の蔵書も豊富になっているという。

#### 【家庭の特徴】

保護者は非常に協力的であり、宿題など家庭学習もきちんと見てくれる。研究会や他校との交流活動など、保護者の協力なくしてはできないものも多く、保護者と一体となって教育している雰囲気がある。ほとんどが共稼ぎ家庭であり、核家族も多いが、三世同居や大きな土地を持つ祖父母の敷地内や近くに家を建てて住む家庭も多く、親子で実家近くに戻っている家庭もある。また、土地が広く賃貸でも一軒家に住む家庭が多い。会社員の他、近くに大きな医大や病院があり、医療・看護・介護に従事する保護者も多い。共稼ぎでも子供に合わせてパート勤務や専業主婦の母親も多い。一方、ひとり親でフルタイムの

母親もいる。しかし、どのような職業でも総じて学校には協力的である。各学級で、母子家庭は1、2名である。諸費用の未納はない。住民の出入りは少なく、長く住み続ける家庭が多い。現在、外国籍児童は一人もいないが、企業等の海外勤務の家庭で、長期の夏休みに一時的に帰国して聴講生として通っている子供も多い。

#### 【中学校区の研究】

K 中学校に進学する2小学校と2幼稚園の校園長が隔月で集まり、地域の行事や各校園へのお互いの参加などを進めている。また、主幹や教務・研修主任、生徒指導が年間3回ほど集まり、情報交換している。宿題の様子や総合的な学習の様子などお互いに伝えあって、子供達が中学校の学びで戸惑わないよう、中学校が子供の学びの履歴を知ることができている。また、中学校で行っていた授業前の1分間黙想を、小学校でも取り入れるようになった。ちょっとしたことだが戸惑いがなくなる効果は大きい。園児が中学校の運動会に参加したり、中学校合唱コンクール優勝した学級が小学校で聴かせてくれたりするなど子供同士の交流も行っている。

#### 【教員の働き方】

成績2学期制のため、夏休み前には全児童と保護者との三者面談を行っている。学級懇談会をやめて授業参観を午前中にしたり、全員の三者面談を一つ減らして希望制にしたり、その都度行事を見直し精選している。また、学年会の時間は必ず確保している。主幹が週報と日報を出しており、日々の連絡や情報の共有をしている。

#### (3) 学習指導上での取組の特徴

学習用具や机の上に出すものなど、学年に応じて丁寧な指導をしている。また、VIIマナー（ありがとう、笑顔であいさつ、礼を正す、ごめんなさい、場を清める）を共有し、身につけたい5つの心得（きれいな言葉、自分から挨拶、約束やルールを守る、友達を苛めない、物は大切に）やK 良い子の1日など、生活規律も教室に掲示して共有している。授業ルールや声のものさしなど、校内で共有しているが、無理に学級でそろえてはいない。学級にも教員にも差があるため、無理に揃えることはしないが、研究会を継続してきた事で、最低限の約束はしっかりと揃っているという。

授業では交流がよく行われており、班で話し合っってボードにまとめる事が上手である。ホワイトボードなど交流グッズも豊富にあり、活用されている。

#### 【少人数指導】

少人数加配教員を生かして、4,5年生の算数で単元によって習熟度別少人数指導を行っている。子供の希望に応じて編成するが、下位の子供を少人数にして丁寧に指導することができる。例えば、学習のスピードを変えたり実物を使ったりすることで、苦手や嫌いが減るといった効果はある。

#### 【家庭学習】

宿題は、学年×10分と時間の目安を決めて、座って学習するという習慣づけと学習規律を第一に考えている。内容は、読み書き計算というイメージで、宿題をやってこない子供はいない。家庭の理解を得るためにも、家庭学習の手引きを学校で作成し配布している。家庭学習カードには、内容や学習時間を記入し、保護者のサインを必ずもらって毎日提出、担任も毎日サインをつけて返しており、厚紙に挟んでファイルしている。音読は6年生ま

で各学年毎日、ほかにも書き取りや計算カードなどを学年で話し合っ統一している。読書や日記などは毎日でないが宿題として出す事もある。

自主勉強は、4年生後半から徐々に始め、5,6年生ではルールを学年で統一している。毎日1ページ以上、授業の復習や調べ学習、興味を持ったことなど、分量や内容などを例示するが、原則として児童自身が決めて毎日提出している。計算をどんどんやる子、家庭科の日に調べてまとめてくる子、新聞の切り抜きを貼る子など、さまざまであり、お手本となるノートをコピーして教室に掲示する学級も多い。

自主勉強は、一時は非常に盛んだったが今は少し落ち着いている。あてがわれたものだけでなく主体的に、学びたいという思いを重視し、意欲の評価が一番上に来た頃に始まり最も盛んであったかもしれない。総合学習が始まった頃、自分の足で調べることも含め自主勉強が役立った気がするが、ITが進み情報入手も簡単にできるようになった。

#### 【基礎基本・補充学習】

一年間継続して1年生に学習支援員2名を配置しており、給食、字を丁寧に書くなど、小学校の基本的な生活や学習が丁寧に指導できている。学習支援員は学習が難しくなる4,5年生につける学校が多いが、本校では長いこと1年生に配置していることで、できないままに落ちこぼれてしまうことなく支援員によって救われてきている。また、基本的には1年生を支援しているが、他学年でも急に支援が必要になった学級や、ミシンなど安全配慮が必要な実技教科、算数少数のTTにさっとなついてくれる事もある。

補充学習は、平成27,28年度の2年間、必要な子供を担当が抽出して放課後に行っていた。しかし、指導する教員の負担が大きくなり、現在は行っていないという。

夏休みに3日間の補充学習を地域住民のボランティアが行っている。そこに、近隣の私立中・高等学校のボランティア部が支援に来て、地域の人とともに、希望する3,4年生にドリルや夏休みの宿題を見てくれている。高校生は大人気とのことである。

#### 【保護者や地域の授業参加】

生活科の地域探検など校外学習でのグループに保護者の支援を依頼する事がある。また3年生の総合的な学習で学校の歴史、4年生の二分の一成人式で助産師さんに出産の話など、地域の方の教育活動への参加は広がっている。また、地域の高齢者にグラウンドゴルフなどクラブ活動で指導してもらっている。

#### 【外国語】

英語の教科化により、毎時間の授業で何をしたかを書いたポートフォリオを作成している。ALTが隔週であることもあり、新教科の様子を家庭に知らせる意味もある。

#### (4) 全国学力・学習状況調査を含めた各種学力調査の実施と活用状況

学力調査の結果は、正答率や平均点だけでなく、分布や偏りなどを見る事で、校内の課題を見つけることもあるという。学級の得点傾向の差が気になった校長が算数科主任と分析したところ、小数のかけ算割り算ができるのに足し算引き算ができていなかったという。例えば小数点について「ほら、何が違う？足し算や引き算のときはそろえてやったよね。でも今度は違うよね」というような一言が、既習事項の定着につながっている。

#### (5) 市教育委員会の方針と学校との関わり

市教育委員会には2019年1月16日13時から15時過ぎまで耳塚と石井で訪問した。市教委からは4名が同席した。ここでは調査対象校3校個別への特徴的な関わりではなく、市教委の市内の学校全般的な取組を中心にまとめる。

市は面積が非常に広く南北にも長いため、地域性が強い。そのため、市では財政処置は平等に行うが、地域性を生かしたことを学校主体で行うようにしている。

#### 【市の教育理念と施策】

市では、「未来創造」への人づくり（いま学んでいることが社会・未来とつながっていることを意識した学習）と、「市民協働」による人づくり（多くの人たちとの協働により地域の子供たちを育てる）と言う理念を掲げている。各学校ではこれらの理念の下、一人一人の子供を見つめ応じることを大切にしながら、授業改善やキャリア教育を進めている。毎年、「Ⅶの教育」という冊子を教職員や保護者に向けて作成し配布している。

#### 【学力向上に係る施策】

市教育委員会の中に大学教員も加わった学力向上分析委員会を作り、全国学力・学習状況調査の結果に照らして市の弱点や授業改善の方向性などを検討し、その結果を保護者や教員向けの冊子にするほか、研修主任対象に授業改善の研修会を行っている。

全国学力・学習状況調査結果については市の概要版を作成し、全職員に配布している。2学期以降の学校訪問では必ずこの冊子を使って指導する。全国・県・市の平均を示し、自校の平均は空欄にしてあり、書き込める資料を配布し、各校で分析して弱点を見直せるよう促している。また、調査をした学年だけでなく、全教員で解き採点もするよう伝えており、採点基準や調査の趣旨を全学年で理解することが重要であると考えている。

今後は、来年度に向けて、各教科の見方、考え方という重要な改善についての冊子も作成し、指導主事による学校訪問では、この冊子をもとに市が目指す方向性や授業改善について話をしている。

市独自の学力調査は、毎年11月の終わりに、中2・小5・小3を対象に国語と数学・算数について行っている。全国学力調査の方向性を意識した問題で、その学年での学習状況を把握し、年度内に課題を底上げできるようにしている。練習問題や授業で使えるワークシートも作成し、市内のイントラネットを使ってデータで学校に配信している。

#### 【学校訪問】

原則として年に1回全ての学校を訪問し、全ての教員の授業を指導主事が参観し、また中心授業を全ての教員とともに参観し協議している。また、道徳や外国語など、特定の教科等で訪問要請がある場合や研究指定校にも訪問する。研究指定の学校には、年に2,3回は訪問することになる。

#### 【教員配置や加配などの施策】

市独自に少人数学級編制を実施しており、小学校1年生・2年生は1学級30人以下（下限25人）、小学校3年生から中学校3年生までは1学級35人以下（下限25人）の学級編制としている。

また、学力差が生じやすい小学校3・4年生を中心に、授業に入って学習補助をする学び方支援非常勤講師と、主に放課後の学習支援で家庭学習へ結び付けていく支援として学び方支援サポーターを配置している。これは、5,6年前に、全国学力調査で成績が良くなかったことを契機に、調査をする6年生に向けて、特に学力差が生じやすい小学校3,4年生

に人的措置したという経緯がある。学び方支援サポーターでは国庫補助を活用して措置していたが、現在は、その国庫補助はスクール・サポート・スタッフ事業として、教員の多忙化解消の方に移行している。

今回の訪問先である3校については、以下のような加配教員と非常勤講師の配置がある。

J小学校が、加配は0、非常勤1（学び方支援非常勤講師）、K小学校が、加配は1,2年生の30人学級で市加配2、4,5,6年の35人学級で市加配3、通級指導で国加配2、指導方法工夫改善で市加配1、合計で加配教員8と事務職員の国加配1、非常勤4（主幹教諭後補充、通級指導、初任研校外研修後補充、初任研指導教員後補充）、I中学校が、学校の夢実現加配で市加配1、指導方法工夫改善で市加配1、通級指導で国加配2、合計で加配教員4、非常勤3（免許外解消、初任研校外研修後補充、初任研指導教員後補充）となっている。

他に、多くの支援員を市の予算で配置している。図書館補助員と理科支援員は、小さな学校も含め市内の全小学校に配置している。訪問した3校では、発達支援教育指導員（3校とも1）、学習支援員（J小学校1、K小学校2）、K小学校にスクールヘルパー1、校務アシスタント1（国でいうスクール・サポート・スタッフ）という人的措置がとられている。

現実には、一律に学級定員を減らして担任を増やすことよりは、支援員や補助員を手厚く配置することとしている。教室がないなど施設面もあるが、中心となる教員が減っている今、指導力のある者ばかりではなく、単純に学級数だけを増やすというよりも、複眼的に子供を見ることが大事であり、組織を手厚くすることが子供たちの指導の充実につながると考えている。

また、市の面積が大きく、学校規模も1400人の学校から完全複式の学校まで多岐にわたっており、単純に学級規模でなく、小さな学校にも支援が必要である。また、特別支援の子供も、通常学級にいる子や特別支援学級にいる子など、さまざまであり、支援員や補助員は、学校の実情に応じて柔軟に活用している。

外国ルーツの児童生徒への支援などは非常に手厚く、日本語がままならない状態で入ってきた子供たちに対して、集中的に日本語を指導するプログラムを設けている。

VII市は、原則として小学校には専科教員を置かず、学級担任が全ての教科を担当する中で、担任外教員が幾つかの授業を担当して担任の空き時間を確保するという方法を取っている。理科などで、専科教員方式を取っている学校もあるが、取っていない学校の方が成績は高かったという例もある。今年度は、市の指定で、高学年の教科担任制について研究する取組も始めている。

#### 【研修・研究】

市の研究指定は、「進んで学び、つないで深め、考えを表現できる子」「ともに高め合い、自ら進んで学びに向かう生徒」など、各校から研究内容を提出した学校に市が指定を出している。今年度は、「高学年における教科担任制」の研究指定校も行われている。

指導要領の改訂や学力調査の結果に合わせて、市教育委員会でも、年に1回の研修を行っているが、教育センターにも指導主事がおり、年次研修や授業力向上研修など主な研修は教育センターが担っている。

中学校区の研究は、夏季休暇中の小中学校合同研修会や生徒指導の連絡会など定着している。施設一体型の小中一貫校は市内に3校あり、他の地区でもそれぞれの校区ごとに学校の主体性を大事にした小中連携研究をしている。また、各教科の研究会が非常に熱心な

ため、その研究会の中で授業を見合う場は十分にある。

#### 【家庭教育指導】

市では、小中学生の保護者全員に向けて、教育委員会から全国学力・学習状況調査の結果と市の教育方針を示した冊子を作成・配布している。学力調査、質問紙調査の結果や問題、改善に向けての授業例などとともに、「早寝・早起き・朝ごはん」や、「学校での出来事について家の人と話をする」など家庭教育の重要性も示している。

また、今年度は、道徳と外国語の教科化など学習指導要領が改訂されたことに合わせて、その解説や、市の学校の取組を紹介する冊子を作成し、全家庭に配布している。特に、一人一人の子供を見つめて自分らしさを追求することや、キャリア教育の推進という市の方針について理解し、学校・地域と手を取り合って子供達を教育してもらうよう努めている。

家庭学習については、上記の冊子を全家庭に配布して生活習慣等の重要性を呼びかけてきたが、全国学力調査で成績が低かったことを契機に、各学校が『家庭学習の手引き』を独自に作成し、全家庭に配布している。しかし、学力調査との関連などばかりに注目して、点数をとるために、ということではなく、授業改善が大事だと伝えていきたい。

#### 【学外との連携】

市教育委員会が、コミュニティ・スクールの取組に向けて、モデル校を選んだり、人づくりネットワークセンターを作ったりして、地域の学校参加を促している。しかし、以前より、学校が地域の中で果たす役割を担っており、地域から学校に対する期待が高く、学校も地域を頼りにする、という関係ができてきている学校は多い。

#### 【教育委員会から見た各学校の状況】

I 中学校は、三世帯同居が多く、持ち家で住民の出入りが少ない中、比較的家庭生活も安定しており、協力的な保護者が多い。もともとその地域に暮らしてI中学校を卒業した保護者がお嫁さんをもっておじいちゃんおばあちゃんと住んでいて、といったイメージがある。また1小1中の学区であり、人間関係も割と安定しており、生徒指導上の問題も少なく、目の前のことに精一杯取り組める素直な子が多い。小学校も落ちついており、家庭学習も熱心で小テストなども行って丁寧に見取っている。

J 小学校は、隣接する県立の中高一貫校が非常に優秀で、歴史ある中学校や、国立大附属中学校なども近くにあり、中学校で受験する子も多く、そうした意識は高い。中学校区で、夏に集まって合同で研修会することは定着しており、市内での小中連携は進んでおり、J小学校においても、中学校との連携が進んでいる。

K 小学校は、地域とのつながりがかなり強く、各自治会が教育に関しても熱心に関わっている。外国籍児童は、1名いるが日本語指導が必要な子はいない。昔からの文教地区でもあり、地域が1つになって学校を盛り上げ、学校がうまく乗って経営されている。国語の研究を継続し、文部科学省からの指導を受けたり、本を出版したりするなど熱心であり、市内から参観に集まるほどである。

[文責：石井恭子]

## 12. VIII市立L小学校

訪問日：2019年1月17日（木）

インタビュー対象者：校長、教頭、主幹教諭、市教育委員会2名

訪問者：富士原紀絵、石井恭子、田村恵美

### （1）学校のプロフィール

L小学校は1947年に創立され、今年で開校45年目を迎えた。VIII市には小中学校が27校あり、同校はおよそ中間程度の規模である。校地面積は17,509㎡で、市内で一番広い校庭を有しており、100メートルの直線をホームストレートでもバックストレートでもとれるほど広い。

校区に団地はなく、児童の居住形態としては一軒家やマンション、アパート住まいが多い。保護者の職業は、民間の中小企業に勤めているサラリーマンが多く、共働きの世帯が多いという印象を教員は持っている。共働きの世帯が多く、保護者は地元出身者が多く、学校の方針や活動は受け入れられている。

本市では、市をあげて読書活動に取り組んでいる。そのため、校舎内の特徴として、通常の図書館のほか、多目的教室などを図書館として利用していることも合わせ、用途別の図書館が合計で3つある。第一図書館は貸し出しおよび閲覧、第二図書館は調べ学習や会議をすることが可能な環境になっている。第三図書館は読み聞かせスペースや、郷土学習のための資料配置場所となっている。

#### 【児童について】

1月17日現在、児童数は373名である。学級編制は、すべての学年で2学級である。それに加えて、特別支援学級が5学級設置されている。通常の学級は徐々に減少してきており、一方で特別支援学級は増加している状況にある。通常の学級は、毎年10名ほど児童数が減少している。特別支援学級は昨年度4学級であったが、今年度は5学級となっており、市内の小学校で一番多いという。同校には特別支援学級を設置した時から携わっているベテラン教員が1名いるが、通常の学級と特別支援学級の間では児童・教員ともに交流が多く、垣根がない校内体制になっている。

調査の対象となった学年は、生徒指導に課題がみられたという。しかし、県の学力・学習状況調査では、この学年は4年から6年にかけて、着実に学力を伸ばしている。5年生の時には、彼らは道徳教育推進研究を文部科学省から委託、県・市から委嘱を受け、さらに「学力向上推進研究」という学力向上に対する研究委嘱を市から受けており、それが学力向上の背景の1つだと推測される。同校の教員には若手が多く、以前は経験不足から指導が行き届きづらいという場面もあったという。

現在、不登校は1名である。この児童は1学期には全欠の状態から、2学期からは放課後に登校するようになった。

同校の児童は卒業すると、3つの学区に分割され、ほとんどの児童がそれぞれの学区の公立中学校に通う。昨年度は4-5名程度が進学校やスポーツで有名な私立中学校に進学した。

進学塾や補習塾は身近になく、進学塾等に通う際には、保護者の送り迎えが必要な環境である。

保護者の様子としては、一生懸命に子供の夢を応援していこうとする様子が伺えるという。保護者は、少なくとも高校までは進学して欲しいと考えていることが多い。

#### 【教員について】

教職員は全部で 35 名である。教職員の構成は、校長 1 人、教頭 1 人、主幹教諭 1 人、教諭 23 人、養護教諭 1 名、事務 1 名、非常勤講師 3 名、校務員 1 名、給食事務 1 名、図書館司書 1 名、ALT 1 名である。県の予算で教科充実加配と通級指導加配、初任者の拠点校指導教員の加配がなされている。

教科充実加配は、算数の少人数指導に 2 人配置している。この 2 人は再任用の教員であり、曜日によって勤務日が分けられているため、2 人で 1 人分の予算となっている。通級指導加配は、職員から 1 人、ことばの教室の担当に充てるために、1 人加配されている。また、拠点校指導教員も再任用の教員である。市の予算では、特別支援学級補助が 1 人非常勤で加配されている。

若手の教員がきわめて多い。極端な逆ピラミッド型とのことである。ほとんどの教員が 1 校目として同校に赴任している。経験人事は 3 人のみである。県では、5 年経過後に市外異動をする経験人事がある。

このような教員の配置状況があるため、30 代前半の若手教員が本校ではベテランという状況であり、若手が声を掛け合って努力している状況にある。少し前には、20 代と 30 代の担任しかいなかった状況もあるという。

職員室は、1・2 年、3・4 年、5・6 年で机を向かい合わせにして、4 人机のような形をとることで、教員同士もよく会話をするという。唯一の 50 代の教員（6 年の学年主任）は、若手の教員と一緒に会話に入り、気が付いたことを伝え、日々のコミュニケーションの中で同僚性を高めている。校長は、教員同士の同僚性が高いと感じており、その基盤をつくっているのは教頭と主幹教諭であると考えている。

かつては男性教職員が少なく、男性担任は特別支援学級も含めて 6 学年各 2 学級の中で、4 人だけのこともあった。今年度は男女比が改善され、指導にあたることができている。

校長の専門は算数科であり、今年度から同校に赴任した。赴任当初、同校の児童は素直な子が多いという印象を受けたという。全校集会や式典の中で、しっかりと話が聞け、高学年がよい姿を示しているという。校長が児童の学力で一番大事だと考えているのは意欲であり、「やる気、本気、根気」というキーワードを全校朝会や行事ごとに児童に浸透していくように指導している。

## （2）特色ある取組や重点課題

### 【特色ある取組】

#### ①研究指定

市教育委員会の方針で、多くの学校が研究指定を受け、立てた計画を忠実に実行している。各校の課題を解決していくなかで、共通理解が深まり、学校がまとまってゆくという。

同校は道徳の指定を文科省から委託された。道徳が教科化される直前の時期だったため、「L スタイル」（注：L には学校名が入る）を設定し、授業を作り上げていった。平成 28

年に、道徳の授業形態を全て課題解決型の学習にして、その中で、問題解決型、体験型といった授業形態を取り入れ始めた。

また、同校は学力向上の指定もされており、取組の中心の1つとして、算数科限定でユニバーサルデザインを研究した。

## ②傾聴作文

傾聴作文という取組を、前任の校長が始めた。今年で4年目の取組である。学力向上の一環で、聴く力を育てることを目的に始められた。内容としては、道徳の価値項目と関連させ、道徳教育や読書につなげた取組である。前任校長曰く、児童の書く力が大きく向上しており、教員もそれを実感している。

傾聴作文の方法は、校内放送で校長が2～3分話し、児童はその話を静かに考えながら聞き、それをもとにして作文を書くというものである。傾聴作文は年間7回実施している。傾聴する際の視点として、どのような話だったか、自分がその話を聞いてどのように思ったかの2点を作文に書かせている。学年によって、課題の要求は変えており、低学年は、作文用紙の2つの段のうち上の段だけは書くように、中学年以上はできるだけ書くこととしている。傾聴の際にはメモは取らせない方が、児童は作文をよく書けるそうである。低学年には、担任が「校長先生、このような話をしたよね」と校内放送が終わったあとに補助を行っている。児童が作文を書いた後は、校長がすべての作文を必ず読み、一人ひとりの児童に対してコメントを返している。さらに、クラスごとに4人から5人の作文を選び、校長賞として表彰を行っている。校長はこの傾聴作文を、全校の子供の思いが聞けるチャンスと捉え、校長自身が児童から聞きたいこと、かつ道徳的価値につながるようなものを話題として選んでいるという。放送の最後には、校長は「こういうことを教えてください」というコメントをしているそうだ。校長の原稿と児童の傾聴作文は廊下に張り出し、誰でも目にすることができるようにしている。

### 【重点課題】

#### ①学力の向上

同校は「学力向上推進研究」という学力向上に対する研究委嘱を受けた。学習指導要領改訂を踏まえ「知識及び技能」の習得と「思考力、判断力、表現力等」の育成、「学びに向かう力、人間性等」の涵養の3つの資質・能力をバランスよく育成することを目指し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進するためのものである。

#### ②若手教員の育成

同校には若い教員が多く、若手の授業力向上が大きな課題である。若手の教員は勉強熱心で真面目な先生が多い。ただし、若手は1年目または1校目という教員が多く、他校の取組を知らないことから、アイディアはあまり出てこないことが多いとのことである。

これまでは、そうした若手教員に、市内でも指導力が高いと認められているベテラン教員が、算数の授業づくりから教える校内体制があった。このベテラン教員は同校に11年ほど在籍して、良い授業実践を若手教員に示すことを通じて、L学習というものを同校の教員に広めた人である。若手教員に授業を見せられる教員は年齢構成上、限られており、これまではこのベテラン教員がその役割を担っていた。若手には、意識的に校外の研修に行く場をなるべく増やしている。しかし、現在はこのベテラン教員も退職し、良い授業は、外で見るしかないという状況がある。若手には、意識的に校外の研修に行く場をなるべく

増やしている。

#### 【校内研究】

同校では、研究授業として「一人一授業」を教員に課しており、一人につき1回は必ず研究授業を行っている。学年で習熟度別の学習形態をとっていることから、1回の授業研究会で3人が授業を公開する形となっている。これは今年で4年目の取組である。基本的には、全校の先生がその研究授業を参観する。教科は基本的に算数で、道徳の研究指定を受けた時には道徳の授業を研究授業で公開した。

県の教育委員会は退職校長や大学教員が講師として道徳の授業を行い、経験豊かな教員の優れた授業方法を学び、指導力向上を図るという事業を実施している。この講師派遣事業をとおして、教員の道徳教育の指導力向上を図っている。

#### 【校内の連携】

同校は同僚性が高く、教員と事務職員との関係性が良い。特に、事務主幹が50代後半のベテラン事務職員で、教員が困っている時に、すぐに対応し、教員の負担を減らすことにつながっている。またこのベテラン事務職員は、社会人として、若手を指導したり、相談相手になったりもしている。

### (3) 学習指導上での取組の特徴

#### 【算数科の朝自習】

朝の時間を使って、自主学習を行っている。基本的にはこの時間に児童が取り組むのは、ドリルの反復練習である。児童自身で自分に合った教材を選ぶ時もある。学級一律で100マス計算を、時間を測定しながらやることもある。この自主学習の取組については、授業支援部が中心的な役割を担っている。

#### 【家庭学習】

家庭学習における共通の取組としては、自主学習、また決まったパターンの宿題と個人的な宿題の3種類があるが、提出率は低いという。前任の校長の頃より、4つの「パーフェクトチャレンジ」というものに取り組んでいる。これは、家庭学習、読書、お手伝い、あいさつについて毎日しっかりやっという趣旨のもので、チャレンジカードというカードを渡して、児童の取組状況を把握している。これは前任の校長が他校での良い取組を自校に合わせて修正し、取組を開始したとのことである。ただし、パーフェクトチャレンジの達成度は7割とのことであった。

それ以外に、学級独自で宿題チェック表や宿題ノート、カードというものを作成している場合もある。家庭学習のチェック表は、最初は保護者が協力してくれていたが、今年度はその協力が後退してしまった。学校からこれらの取組について発信し続けることが必要だと考えてはいるが、保護者の負担を軽減するためにも、やり方を再検討しているところである。教員が力を入れなければ、なかなか成果が上がらないため、教員が家庭学習に力を入れることの重要性を痛感したという。

家庭学習の取組の中で、家庭学習強化週間というものをつくり、その時期には、目標を達成した児童がいた場合には、担任から校長に報告し、校長賞を出している。

#### 【補習教室】

放課後補習教室というものを年間20回、金曜日に実施している。担任が児童を指定し

て参加させ、補習を中心に行う。各クラス、多い場合で 10 人、大体 5-6 人が参加している。教員 OB と地域の方がボランティアとして 2 名参加している。

夏休み補習教室というものも実施しており、夏休みに 5 日間で開催している。昨年度は 3 日間だったが、今年度は増やした。参加は希望制としている。中学生にボランティアとして参加してもらっている。この取組では、教員がプリントを用意し、児童はそれを解く。

#### (4) 全国学力・学習状況調査を含めた各種学力調査の実施と活用状況

全国学力・学習状況調査は教頭と主幹教員が主導して、教員が問題や結果を分析している。全教職員で夏休みに問題を解き、傾向や結果の分析を行っている。基本的に全教職員で結果を見るという。同調査の問題は、「6 年生になったときにこういう力が付いてほしい」というメッセージだと受け取り、そのメッセージを確認するためにも問題を解いているという。そのようにして問題を解いた上で、「この 6 年生の問題ができるようにするために、3 年では、こういうところをやっておかないといけない。2 年では～」などといったように、各学年の授業改善に生かされている。

同校の所在する県では、県独自の学力調査も実施しており、その対象は小学 4 年生から中学 3 年生までの 6 年間である。全国学力学習状況調査とはほぼ同時期に実施している。

#### (5) 教育委員会の方針と学校との関わり

##### 【委嘱研究について】

「算数数学課題解決研究」という学力向上に対する研究指定は、市教育委員会が全国学力・学習調査、県の学力学習調査等の分析結果から学校を選出し、学力向上、授業改善を期するというものである。その他の委嘱研究については、市内で順番に学校を指定している。

##### 【学力向上】

市では学力向上の基盤として、学習規律「授業の心得」の徹底を打ち出した。平成 29 年度には、教務担当者会が中心となって「Ⅷ市授業の心得 指導事例ハンドブック」（注：Ⅷには市名が入る）を作成している。このハンドブックには、授業準備、環境整備、あいさつの徹底、授業中の態度などの指導ポイントが写真付きで細かく掲載されている。さらに、この内容はパワーポイントで保護者等に見せることもでき、学校公開等で映し出している。それらについての「望ましい姿」を教員、子供、保護者が観ることによって目指す姿を共有している。

##### 【指導】

各学校から、校内研修計画を各学期、および夏季休業中について提出してもらっている。各学校で独自に校内研修の特別講師を呼びたい時には、直接申し込んでいる。そのほかの場合は、年度当初委嘱したⅧ市教科等指導協力員や市教育委員会指導主事が出向いている。

##### 【全国学力・学習状況調査を含めた各種学力調査の実施と活用状況】

市教育委員会では調査の結果を多角的に分析し、それをまとめたものを校長会を通じて各学校に伝達している。また、「学力向上研究委嘱」や、調査の結果に基づいて委嘱する「算数課題解決研究」といった学力向上に対する研究委嘱をしている。各学校によって課題は

異なるので、指定を受けることで話し合いが活性化し、子供にどのような力を付けさせたいかを決め、市内や校内で研究を深め、学力向上を図っている。

**【現状認識】**

市教育委員会としては、本市の教員はとてよく教材研究に励み、自己研鑽していると認識している。研修会や研究授業の後でも、指導内容を忘れないうちに模擬授業を自発的に行う教員もいると、学校訪問の際に伺った。

[文責：田村恵美]

## 13. IX市立M小学校

訪問日：2019年1月18日

インタビュー対象者：学校長、教頭、研究主任

インタビュー（教育委員会）：指導主事1名

訪問者：浜野隆、石井恭子

### （1）学校のプロフィール

M小学校は、市の中心部から約6km離れた住宅街に位置する、大規模校である。古くは明治6年に始まり、学校保健、音楽コンクールや食育などで表彰されてきた。児童数は県内で最も多い約1000人で29学級と特別支援2学級の計31学級ある。新興住宅地ができて新しく家を建てて引っ越してきた家庭も多く、児童数はさらに増加中である。平成25年度に視聴覚教育、平成29年度には道徳と外国語活動の研究指定を受けている。教員数も児童数も多いが、みんなで一人一人の子供を見るという小規模校のような丁寧さがある。地域は非常に協力的で、さらにさまざまな市の施策により、体験授業などでの外部人材との関わりも多い。特別支援コーディネーター、研究主任、各学年主任が校内の中核となっている。

#### 【児童について】

教育熱心な家庭が多いため、保護者からの期待は高く、子供達も当たり前のことを当たり前にする子が多い。地域のスポーツ少年団の活動が盛んで、多くの子が、学校が終わってからも友達と体を動かしている。新興住宅地が増え、新しく住み始めた家庭の子供が半数以上を占めており、90%以上が「この地区のことが好きだ」と答えてはいるが地域については知らない子供も多く、地域行事への参加等はそれほど多くない。

就学援助の受給は全家庭の10%弱で、徐々に減少傾向にある。以前はもっと多かった時期もあり、最も多かった時からは半減している。

#### 【教員について】

校長は、教頭の二年間を含め、本校で三年目である。児童数も教職員も多い中、チームワークがよく教員が皆協力的で一つの方向を見ているとみている。校長の意を汲んで学年主任が咀嚼して若い教員に伝える流れがスムーズにできており、また、自分よがりな道を行く教員が一人もなく、団結している。

教員の半数が50代、さらに40代も多い。20、30代も10人程度ずついるが、新採用や育児休業、臨時任用講師など30代でも経験の浅い教員が多く、若い人材を育てることが課題である。現時点で育休代替講師が4名いる。小学校教員免許のほか、中・高の専門教科の免許を持つ教員が多く、教科の専門性を重視しているが、授業は原則として学級担任が全教科を担当し、現在は音楽のみ専科である。各教科の免許を持つ教員がバランス良く配置され、教材研究や体育の行事の運営、学力調査の分析などをリードしている。今後、外国語の教科化を考えると、担任が中心になって授業を作る中で各学年に得意な人がいて欲しいが、現実的には難しい。学力向上においても、学級担任だけでなく学年全体で児童を見ていくことが重要で、教科担任制も積極的に取り入れていきたいと思っている。

ベテランと若い教員はよく関わっており、保護者からの相談や困り感を担任一人で抱えず、すぐに主任を中心に学年全員が集まって協力体制をとり、ベテランが若手の学級に応援に行くなど、お互いにフォローし合う力もあり、管理職にも確実に伝わる。

## (2) 特色ある取組や重点課題

### 【学校の概要と重点目標】

学校教育目標は、「主体的に(進んで)活動する」こととし、目指す児童像「考える子、思いやりのある子、強い子」、中学校区の共通目標「いつでもできる、どこでもできる」を共有して、「あいさつ、話を聞く、みんなと仲良く」をいつも念頭に置いており、各教室にも掲示している。

みんなで学び合い高め合っていくことで学力向上を目指し、関わり合う授業を進めている。また、豊かな心の育成として挨拶を重視している。児童のアンケートでは、90%が「先生や友達、地域の人に進んで挨拶ができる」と感じている一方で、保護者のアンケートでは、「場に合ったあいさつができる」が62%となっており、校内だけでなく地域でも挨拶ができることを重点目標にしている。学力向上に関しては、「自分の思いや考えを持ち、生き生きと表現する子の育成～関わり合い、学び合う活動の工夫～」を研究主題とし、児童アンケートによる数値目標を、「授業中、自分の考えを進んで友達に伝えることができた自動90%」に設定している。

また、全国学力・学習状況調査や県の学力調査の結果の分析から、考え方を説明したり、相手に分かりやすく伝えたりすることが苦手な児童が多いという課題が見られたので、どの学年、どの教科においても、話し合い、学び合う授業作りを工夫することで、「生き生きと表現する子」を目指している。具体的な取組として

- ・学習課題や学習過程、交流の形、ツールなどを考えた授業づくりの提案。
- ・すべての教員1人1授業による授業改善の手立て。
- ・発表ルールの定着(学年共通のものと各学年に応じたもの)
- ・学年でノートの書き方を統一。
- ・教材ファイルを活用した教材の蓄積。

さらに九九テスト、漢字・計算パワーアップテストの実施(年5回以上)を継続して実施し、基礎・基本の確実な定着を図っている。家庭学習強化習慣を年3回実施し、家庭学習の啓発を行っている。基礎・基本を定着させる一方で力のある児童の学力を伸ばしたいと考え、全学年で自主学習を推進している。

### 【生徒指導について】

いじめについては、全教職員で共通理解し、早期発見早期対応に努めている。受けている側の子供の状況を把握して対処しており、4月から4件起きたが、いずれも解決または改善に向かっている。ネットいじめへの対応も始めており、スマートルールの見直しや情報モラル教室を実施している。不登校は非常に少ない。要素をはらんだ子供たちを事前にケアするシステムができており、対応が早い。本校から進学する中学校でも、不登校生徒数は比較的少ない。

外国籍児童は4名在籍しているが、長く日本に居住し1年生から入学しているため、日本語指導は必要ない。

### 【加配や支援員】

市や県の加配は特別支援非常勤講師、通級指導講師、初任研指導教員、TT 少人数加配（3年生以上で31人以上の学級がある場合に配置対象となる）など、非常に手厚く、しかも学校の裁量による柔軟な運用が認められている。

また、以下の支援員が学級に入り、TT や個別指導を行っている。

○低学年生活支援員（県、9名）低学年で児童数 31 人（県指定）以上の学級には各学級一名ずつ毎日 5 時間配置される。生活全般を見て、学習用具の扱い方など基礎的なことを丁寧に見て支援している。教員免許は必ずしも必要ではないが持っている人も多く、退職教員である場合も多い。本校では、10 学級に対して 9 名が配置されているが、支援にあたる学級を固定せずローテーション方式をとってさまざまな学級を支援している（多様な目で子供を見取り支援していくため）。

○いきいきサポーター（市、2名）教員免許を持つ人が毎日勤務し、3年生以上で個別支援が必要な子供を中心に普通学級に入っている。ベテランが多く算数の授業に入って気がかりな子に声をかけたり、相談室に来る子供のケアをしたりするなどしている。

### 【個別指導】

普通学級でも気がかりな児童に対しては、いきいきサポーターによる支援の他に、教室を離れて個別に指導する通級指導を行っている。1人週2回程度、一度に2人までとして、子供ごとに弱いところを把握し、その子の特性に合わせた指導をして、教室の一斉授業にも自信を持って参加できるよう支援している。通級指導は、通級指導講師と初任研指導教員の2名で行っている。

通級指導担当教員2名といきいきサポーター2名は、特別支援教育コーディネーターが作成した時間割に基づいて個別指導を行っている。特別支援教育コーディネーターは、全担任から、どの授業でどの子についてほしいという要望を毎月聞き取り、情報を更新して必要な子供を把握し、支援の計画を毎月更新している。また、保護者からの相談があって個別指導を始める場合もある。ただし、担任等からの要望があったすべてをまるごと受け入れるのではなく、保護者との面談を行い、共通理解を図り、必要な検査を実施した後、通級指導が必要であると判断した児童に対して支援を行っている。一人一人の毎時間の様子は詳細に記録し、担任や管理職とも共有しているほか、保護者にも毎回の様子を記録したファイルを通じて状況を伝えている。学級担任も、サポーターが入る授業のときに個別のプリントを用意するなどして個別支援の機会を活用している。気がかりな子供を担任が把握し、保護者の困り感を共有し、特別支援教育コーディネーターが専門的な把握をして、支援を計画し実施するというサイクルがうまく機能している。

個別指導を受ける児童は、自己肯定感が低い場合もあるが、丁寧で自分のペースにあった指導により、自信をもって表現する機会を得て、自分にもできるという気持ちと笑顔をもって教室に戻っており、受け入れる学級の他の児童にも心の教育という意味で良い影響が出ている。学力の支援が第一ではなく、集団の中でよりよく活動できるための力をつける機会と考えている。

### 【子供と教員を支える特別支援コーディネーター】

特別支援教育コーディネーター2名（特別支援学級担任、音楽専科）は、校内の核としてなくてはならない存在である。

本校の特別支援教育コーディネーターは担任や教頭とも常に連携して綿密なコーディネートをしているため、子供を中心にして、教員同士の横の連携を図る環境整備と、それを生かし、チームで支援する体制ができています。また、各担任に向けて、発達障害や子供に応じた関わり方などの情報を、「支援のミニネタ便り」として毎月発信しており、若手もベテランもそこから学んで普通学級でユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業・環境づくりが行われている。例えば、授業に気が散らないように前面には掲示物を貼らない、これだけは貼るなどは共通理解をしている。もう一人は音楽専科で全クラスに授業に入っているため、担任が気づかないことに気づくこともあるという。

このように「特別支援教育をすべての児童に」という視点が学校全体にあるため、児童が安心して通える、保護者が安心して子供通わせられる、そして何より教員（担任）が安心して子供に寄り添っていける土台が本校にはある。また、不登校を未然に防ぐ効果もある。

#### 【特徴的なカリキュラム】

地域人材を活用した授業や体験活動は非常に盛んで、本物に触れる、自分で実際に見聞きすることを重要視している。最低でも各学年2回以上、5人以上の地域のゲストティーチャーを呼ぶという数値目標を挙げ、地域を知る学習や交流活動を行っている。音楽や図工、家庭科など技能教科での授業ボランティアや、総合的な学習の時間での野菜づくり、生活科の町探検などの支援もある。

外国語は県全体で先進的に始めており、総合的な学習の時間のうち15時間を使っている。授業は担任が行い、二週間に一度程度、市のALTが各学級に入るが、県費の英語教育地域人材バンクの活用によって帰国子女の支援員を配置し、担任とのTTで活発な授業が行われている。

補充学習は特に行ってないが、気がかりな子供は、夏休みや冬休みなどに保護者の同意を得て少しずつ補習することもある。

#### 【研究・研修】

平成27年度から、「自分の思いや考えを伝える子供の育成」、29年度から「関わり合い、学び合う活動の工夫」を重点に校内研究を進めている。関わり合いや学び合いの授業をするために今年度からは子供の姿に焦点を当てた授業研究とし、事後研究会も子供の様子を語り合う会としている。しかし、若い先生も多く、関わり合う授業をどう展開したらよいかわからないところもあり、授業で児童の学びの瞬間を見取ることの大切さを研究主任が伝えているところである。

年に2回の指導主事訪問では、提案授業を全員で参観して全員参加の協議会を行い、年間を通して行っている一人一授業公開では、校長・教頭と同学年の担任をする教員など10名ほどが参観し、原則として全参観者で事後研究会を行っている。最近では、指導案の形式を簡略化したり、事後研究会に出られない場合は用紙に感想を書いたりなどして、授業者、参観者の負担を軽減している。

今年度からは、若手がベテランから学ぶ機会として、「〇〇先生のこんな授業を見てみたい」というアンケートを実施し、希望の多かった教員6名が要望のあった教科の授業を公開した。どの授業も、「関わり合い、学び合う」姿に向けた手立てが取り入れられており、子供の姿を話し合うことができた。

### 【研究指定】

平成 29, 30 年度に、小学校英語力向上について、県と市から研究指定を受け、公開授業を行った。県の指導主事の指導を受け、授業を練り上げて作っていくプロセスを全教員が経験でき、よい研修を積むことができた。

平成 30 年度に、県と市から「親子で学ぶ道德講座」の指定も受けているが、校内研究では道德教育も重点的に行っているため、その一つの方策と捉えている。さらに、若手教員の共同研究に 10 万円の研究費が出るという教員自主研究活動支援事業を校長が勧め、若手教員 7 名ずつ外国語活動と道德教育の 2 つの研究グループを作って先進校視察や授業研究を行っている。この事業は、今後 10 年で 4 割の教員が退職する中で若手教員の育成を含む教員の授業力向上を目指し、教員のグループによる自主的な研究活動を支援する県の施策である。

### 【学習環境の整備】

読書指導に力を入れており、毎年学校図書館に多くの書籍が入り、子供達の興味が高まっている。全児童が年間 30 冊以上の貸し出しという数値目標を立てており、昨年は 40 冊であった。5 年前に視聴覚教育の指定を受けたことで、全ての普通教室に教材提示装置が設置された。さらに、モニターが教室前面中央の黒板の上に設置されており、前を見ると先生、黒板、モニターを同時に見ることができ、授業で日常的に多く活用されている。また各教室に一台ずつノートパソコンがあり、授業で頻繁に活用している。県のシステムによる教育総合研究所の遠隔授業・研修システムも理科の実験などで活用している。

こうした書籍や ICT 教材は、県や市の施策も PTA や各団体からの寄付も多い。

### 【保護者や地域との関わり】

学校に対する保護者の関心は高く、授業でも行事でも必ず参観にくるなど教育熱心である。学校の教育活動にも協力的で、読み聞かせボランティア、図書館ボランティア、低学年ボランティアなどの支援を始め、毎朝通学路の要所に旗持ち当番がたち安全指導や挨拶指導も行ってくれている。学校評価での保護者の調査でも「気軽に学校に相談できる」と考えている保護者は多い。新興住宅地であるため、これから小学校に入学する小さい子供をもつ家庭も多く越してきており、保護者の年齢層は若い。しかし、前述の通り学習や学校に関することに対する責任感は強く、集金の未納は、この 3 年間一件もない。集金に関しては銀行引き落としも多く、学校からも集金日の直前にはお便りやメールでお知らせしている。市中心部にある大学の附属や県立の中学校を受験する児童も以前よりは増えており、卒業生全体の 1 割程度が進学する。

地域も非常に協力的で、登下校の見守り隊には、元保護者や近隣の高齢者など 60 人ほどが登録し、登下校路の要所での見守り活動のほか、学校まで一緒に歩いて登校したり、学校まで迎えに来て一緒に下校したりなど毎日のように活動している。校長とよく顔を合わせており常に連携している。市の青少年課から帽子と腕章が配布されており、学校でも年に一度全校で感謝のつどいを開いて、お礼のメッセージカードを渡すなどしている。地域のことをあまり知らない子供も増えているので、地域との交流を第一の重点課題としている。県の施策で、全ての学校が IX 型コミュニティ・スクールとなっており、家庭・地域・学校協議会には、公民館長や PTA 会長、青年福祉など地域住民が学校運営に協力し、年間 3 回の会議を行っている。

### 【幼小連携・小中連携】

市では中学校区教育を推進しており、M中学校区では中学校1校、小学校1校、幼・保・こども園、公立私立合わせて7園が一つのチームとなって様々な場面で連携している。幼小連携・小中連携はとても盛んで、連携することで安心して園や学校での生活を送ることができ、小中や幼小のギャップがとても少ない。

幼小連携では、年に3回交流する日を設け、7園の年長園児が小学校に来る機会がある。園児と1年生が2回目には友達になり、3回目を楽しみにするなど、年間3回の交流は子供同士の関わりも深まり、小学校入学に対する不安が少なくなっている。全校園で行事をすべて公開しているため、園児の保護者も随時、積極的に参加しており、小学校に対する不安を減らしている。子供たちの連携のために、教員も連携しているので、園児理解、児童理解、生徒理解の面でも効果が上がっている。職員間の連携会議も年3回行っており、7つの園の園長や主任保育士などが、必ず参加して年間カリキュラムや交流活動について綿密に話し合いをしている。また、小学校と7つの園の行事を一枚に合わせた年間計画を作成しており、日常的にお互いの活動や子供の様子を見に行くことができる。実際には30ほどの園から入学することになり、教員が入学前に全て訪問して、園の先生方から入学予定児について聞き取りをし、学級編制等に役立てている。入学直後二週間のスタートカリキュラムも作成しており、入学前から一年生の担任と園の年長児担任が綿密に話し合い準備をしている。

### 【行事精選】

体育の行事に向けて頑張れる子を育てようとしつつも、教員が児童と向き合う時間を十分に確保していくために行事の見直しも考えている。例えば行事としてのなわとび大会をやめ、日頃の体育の学習で積み上げたものを個人の記録として認めていくことなどを進めている。

## (3) 学習指導上での取組の特徴

### 【授業の特徴】

書くことで自分の考えをまとめ、一人一人の意見を見取りながら表現する機会を作っている。児童は、ペアやグループでの話し合いには慣れてきている。また、どの学級も「めあて」と「ふりかえり」の掲示用カードを黒板に用意し授業で活用するなど、校内で学習ルールを共有している。

### 【家庭学習】

家に帰ったら宿題、というのは、昔から受け継がれてきていることでもあり、子供たちもそれを当たり前と思っている。学年に応じた家庭学習を学年で相談し、ある程度同じ内容・量の宿題を毎日出して、提出物はすべて担任が毎日見て全部丸をつけ、励ましのコメントを書いて返している。宿題を出せなかった子には昼休みなどを使ってフォローしているが、子供を追い詰めるのではなく、その子のレベルに応じた宿題を出すこともある。最近では、宿題ができないから学校へ行きたくないという子も出てきており、宿題の中身を変えるなどの対応を行っている。

さらに、家庭を巻き込んで行うために、年に3回家庭学習強化週間を設け、毎日決められた時間をノーテレビ、ノーゲームにして勉強するという取組をしている。この期間は全

校一斉に記録表にふり返りを書き、保護者からもコメントをもらって褒めて認めてもらい、学校とやりとりをしている。

#### 【自主学习】

自主学习ノートを活用した自学を2年生から中学校3年生まで8年間全ての子供がやっているという。例えば4年生では一週間に2ページ以上など、学習の量は学年でだいたい揃えているが、提出方法などは担任によって違っている。内容については、自分で学習したい内容が見つけられない児童には、例えば漢字や計算ドリルをもう一度やってみるなどのアドバイスをし、また、よくできている子のノートを教室に掲示して紹介することで意欲を喚起している。復習などの宿題が多いこともあり、全国学調の質問紙調査で、「計画的に学習をする」の項目に課題が見られたことが、小学校での自主学習の始まる契機となったとのことである。

#### (4) 全国学力・学習状況調査を含めた各種学力調査の実施と活用状況

校内全体の傾向については、校長がまとめ、全職員と家庭・地域・学校協議会で配布している。全国の学力調査については、6年担任が結果を分析し、正答率や課題となるところをまとめている。今年度は、全体研究会で、全教員で問題を解き、本校の課題や付けたい力、今後の指導のあり方などを小グループで話し合い、低学年や中学年の教員も、小学校のゴールとして共通認識した。「自分の考えを持たせないといけない」、「一定の時間内に文章を書くのも大切」、など様々な意見や改善案が出た。4年担任の研究主任が早速自分の学級でやってみると、決まった量の中で書くのが苦手だという実態を自学級でも実感したという。しかし、課題の共有はできても、それについて一斉に授業を揃えたり練習問題をしたり、というところまでには至っていない。

また、質問紙調査については、課題や良い傾向などを校長が取り上げ、経年比較もしている。例えば、今年度の6年生は、学力調査の結果が高いのに、質問紙調査で幾つかの項目に「まだできていない」と回答する子供が多かった。6年の学年主任と話し、自分を謙虚に受け止める良さも感じつつ、自己肯定感を高めるアプローチも考えているという。

県の学力調査は12月に5年生が行っているが、全国学力調査と同じような傾向が見られる。弱いところを共通理解し過去問も行う。しかし、それは点数を上げるというより、子供たちが安心して調査に取り組めるための配慮と考えている。県や国の調査は、ページをめくりながら文章と問題文を読むという形式で、小学生が通常受けるような1枚のもの形式が違うために戸惑いがある。無回答率は低いので、物事にきちんと前向きにあたる、宿題を毎日ちゃんとする習慣などにつながっているのではないかと考えている。

#### (5) 市教育委員会の方針と学校との関わり

市教育委員会には、2019年1月18日13時30分から15時30分まで浜野と石井で訪問し、市教委指導主事1名から聞き取りを行った。

#### 【学力向上に関わる施策】

県では「きたえる教育：当たり前のことを当たり前に行う風土」という方針があり、学校教育全体を大きく支えている。県では、18年教育を進めており、その中で保幼小連携が推進されている。

県の施策で、全校でスクールプランを作成しており、学力、心、体力、連携という4つの柱で学校の教育目標を決めるところが多い。3月には次年度の教育課程編成の会議の中で教員の声を反映させて作り、定期的に見直し評価することをどの校長も意識している。さらに学力向上プランも全校が作成し、市でまとめて県に報告している。

市の学校教育方針は、「地域に根ざす『学びの一貫性』」であり、年長から中3まで、地域と関わる学習活動を行事の羅列ではなく教育課程として一覧表にまとめて系統化しようとしている。「地域に生きる学校づくり推進事業」として、各学校約20万から50万円の予算もつけている。

#### 【中学校区の教育】

市では、中学校区教育を進めており、子供の学びの連続性、目標・内容の系統性、指導の継続性を踏まえてスムーズな連携を目指している。校区内のすべての園と小学校で連携カリキュラムを作成したり、市内全ての小学校が同一の日に園児の小学校体験入学を行ったりと組織的な取組を進めている。

中学校区の教育は、平成17年度から始まっており、地域の特色を生かして多様な取組をしている。授業スタイルを統一することはあまりないが、挨拶や職員室の入り方を統一したり、スマホやゲームのスマートルールを一貫して家庭教育スタンダードを作成したり、小中一緒に授業づくりをしたりする中学校区もある。

地域との連携も強い。外の力を借りないと教育活動が充実できないことは教員が実感しており、中学校では地域との連携により自己肯定感が高まり地域も活性化するという効果もある。

#### 【指導主事訪問】

計画訪問を年に2回行い、全員が授業を公開する他、全員で1つの提案授業を参観して協議会を行う。訪問の際には指導主事が観点を示し、情報を共有するほか、校長や研究主任、生徒指導主事、特別支援教育コーディネーターと懇談している。他校にも広めたい取組を指導主事が「学校訪問のまとめ」としてA4一枚で紹介し、学校同士で情報交換し学び合えるようにしている。市内の小学校50校中学校23校（小中併設4校）に、指導主事9名（教科5、幼、生徒指導、特別支援、ICT）が、1名から3名で2回ずつ訪問する。訪問日や提案授業の教科は、教育委員会から指定するのではなく学校が決めている。

#### 【研修】

法定研修は県が行い、また県の教育総合研究所が多く研修を行っている為、市では独自に夏季休業中に研修を企画している。若手教員の授業力向上が課題であり、小・中学校教育研究協議会を年に数回行っている。授業名人や大学教員の協力のもと、子供の筋で授業を見る見方を学び、授業名人による授業を参観して研究協議会を行ったり、道徳の授業づくりのポイントを学んでグループで授業づくりをし、3ヶ月後に各自の授業実践を持ち寄って授業の省察をしたりするなど、様々な研修をしている。中学校では、研究公開を行っている中学校の授業研究会と一緒に参加する形をとっている。

#### 【全国学力・学習状況調査の分析】

各教科で小中一緒に、校長と小中の教員2名と指導主事合わせて7名で市の結果を分析し、A3一枚にまとめて配信している。また、質問紙調査の結果や、クロス集計による相関関係なども入れている。自校の結果、課題や改善策と評価の方法の欄を記入できる状態で

データ配信しているため、各学校の校内研究会で分析したり、ともに改善案を考えたりする学校が多くなっている。

#### 【条件整備】

県では、小学校1年生から4年生までを35人学級、5、6年生を36人学級としており、31人以上の学級には1、2年生では生活支援員、3年生以上では少人数指導TT教員加配としている。他には、いじめ・生徒指導（中学）、習熟度別指導（中学）、通級指導（小中）、日本語指導（小中）の加配がある。日本語指導は必要に応じて有償ボランティアも配置している。さらに、中学校での教科非常勤講師、初任研・指導力向上（初任から3年目まで）、特別支援非常勤（担任とのTT指導や個別指導）の講師とスクールカウンセラー（全中学校と一部小学校）が配置されている。

市としては、いきいきサポーター、学校図書館支援員、小学校カウンセラー、障害児介助員などが配置されている。

スクール・ソーシャル・ワーカーは、4名が市内の適応指導教室に所属しており、状況に応じて学校から依頼する。

#### 【M 小学校の特色】

児童数が多いが、不登校が非常に少なく、先生方は一特別支援教育に対する意識が高く、特別支援の視点を入れたわかる授業、できる授業づくりを行っている。先生たち自身も、他の教員にSOSを出しやすい雰囲気がある。特別支援教育コーディネーターの存在はとても大きい。

幼小連携は、よく進んでいる。教頭や校長が園に直接出向いており、学校の方から足を運んで、顔の見える関係にしようという姿勢がある。

[文責 石井恭子]

## 14. X市立N中学校

訪問日：2019年1月25日（金）

インタビュー対象者（学校）：校長、教務主任、市教育委員会より1名、県教育委員会より1名

インタビュー対応者（市教育委員会）：市教育委員会より2名、県教育委員会より1名、前々任の校長1名

訪問者：富士原紀絵、田村恵美

### （1）学校のプロフィール

N中学校は1947年に中学校設置許可が得られ同年に開校式を行い、今年が71年目となる。校舎は、2009年に新しく立て替えられ、大きく分けて教室棟、特別（特別教室）棟、第一体育館（講堂）、運動場にわかれている。建物の敷地は4,048㎡、運動場面積は5,306㎡、学校林面積は12,811㎡である。

校区は広く、51の地区から生徒が通学している。自然に恵まれた校区であり、北には川が流れ、南には丘陵地があり、その間には田園地帯が広がっている。このように校区が広く、田園地帯が広がっていることから、公的交通の便は良いとは言えず、多くの生徒は自転車で通学している。冬季になると、バスまたは車で送迎で登下校をすることもある。

海外交流は、市町村合併以前はカナダと交流しており、合併後はロシアとの交流が盛んである。毎年、中学2年生をカナダに派遣していた。

### 【教員について】

教職員数は44名である。構成は、校長1名、教頭1名、教諭25名、講師3名、養護教諭1名、事務職員2名、司書1名、栄養職員2名、支援員3名、校務員2名、指導教員1名、配膳員1名、いきいきサポーター1名である。このうち、国の少人数加配は英語教員1人、県費の加配はいきいきサポーター1人、市費での加配は支援員の3人である。校長は今年で2年目であり専門教科は国語である。今年度は新任が2名、採用から3年目までの教員が6名いる。20代・30代の若手教員が多く、彼らも学級担任を受け持っている。このことは、市教育委員会の方針であり、若手に担任経験を積極的に積ませているという。

学級編成は、通常学級が各学年5クラスずつの15学級、特別支援学級が3学級、計18学級である。学級は県の方針として、平成20年以降は、中学校1年生は35人が上限、小学校2年生、3年生、4年生までについても35人と決められている。昨年度の全国学力・学習状況調査の対象となった子供たちは、小学生の頃からそのような学級編成の中で学校生活を送ってきた背景を持つ。また、県では、特別支援の対象となる子供が一人でもいれば、特別支援学級を開設しているという特徴がある。各学年で40代、50代のベテランの教員を担任として1～2人は配置しているが、ベテラン教員の多くは副担任として、若手の教員をサポートする体制をとっている。昨年度に担任で学年主任を務めていた教員が、今年度も主任だが若手教員を支えるために副担任を務めているという学年もある。校内では、教職員が問題を一人で抱え込まないように徹底して校長が指導にあたっている。とくに、学年で何かあった際には、必ず上に話をするように指導している。

スクール・ソーシャル・ワーカーがおり、市内の学校 3 校を担当している。同校では、前々任の校長先生がスクール・ソーシャル・ワーカーの役割を担当している。同校には不登校の生徒が 20 人おり、スクール・ソーシャル・ワーカーの協力を得ながら、生徒の支援を行っている。

#### 【生徒について】

総生徒数は 497 名である。学区内の小学校 3 校からこの中学校に進学してくる。準要保護の生徒は 33 人。校区内に雇用促進住宅がある。外国籍の子供は 2 人。外国人労働者の子弟はいないが、市全体として 1 カ月に 200 人、ベトナム人労働者が増えたことから、今後増加することが予測される。

保護者は学校に協力的である。三世帯同居の家庭も多く、学校を支える上でも安定した状況だといえる。保護者の職業としては、田園地帯にある校区ではあるものの幹線道路が整備されているためか、車通勤による会社勤めが多い。保護者は子供の進路支援に協力的で、大学進学や子供が取り組むスポーツを応援している姿勢が見受けられるとのことである。子供が参加するような学校行事への保護者の参加率も高い。

新校舎の建設前後は生徒が荒れていたこともあったが、その後は徐々に落ち着いていった。

高校進学において、高学力の生徒は国立大学附属校や県立高校を目指す。県立高校志望の割合は昔ほど高くなく、私立高校を目指す生徒も一定数いる。交通の便が悪いこともあり、通塾率は県の平均に比べて低い。

## (2) 特色ある取組や重点課題

### 【特色ある取組】

#### ①総合的な学習の時間

現在の校長が赴任してから、総合的な学習の時間の中に探究課題を入れ、教科との横断を目指している。同校の総合的な学習の時間の特徴としては、学年総合でゼミ形式を取り入れていること、産学官連携を行っていることが挙げられる。

ゼミ形式での学習とは、一人ひとりの生徒が学年に応じて、市や県全体について知る活動、発信する活動を行い、それに伴い担当の先生が自身の得意分野を設定し、それを見て生徒が内容または分野を選んだ上で、ゼミ形式で学習を進めている。総合的な学習の時間の趣旨を、この学校の先生全員で共有して取組、教員側は自分の得意なことを生かして指導に当たっている。子供たちが、それを選んで、やりたいことを設定してその追究をおこなっていく。学習の成果は、1 年生は壁新聞、2 年生はレポート、3 年生は論文形式でまとめ、校内で優秀な生徒に発表をしてもらおうという流れをつくっている。さらに、校内での発表は、ゼミ内発表会、学年発表会、全校発表会とあり、全校発表会では下級生も上級生の発表を聞く機会を設けているため、上級生に対する憧れの気持ちが芽生える。3 年生は提言をおこなうことが授業の目標の 1 つとして設定されている。「地域創生案」というテーマであれば、例えば「空家の市全体の数や弊害を調べ、空家を再生するにはどうしたらよいか」を提言として発表している。市の職員に外部講師を依頼し、市との連携も図っている。

産学官連携も総合的な学習の時間に生きており、学校に●●大学院大学の学生がボラン

ティアにくるなどしている。自然にそのような学術への憧れが芽生える仕組みがある。この結果として、それ以外の教科における学習の成果を、総合的な学習の時間において活用することができている。

同校の教員は、総合的な学習の時間で探究する課題について、日常生活のなかで「こんなことあるんだけど、どう思う？」など工夫の上で、意識的に提示している。

## ②若手教員育成プログラム

同校は、昨年度と今年度に県の若手教員早期育成プログラムのモデル校となっており、若手教員に対し校内で研修を行っている。このプログラムは10年目までの教員が対象であり、対象となる教員について、1-3年目は1期、4-6年目が2期、7-10年目までを3期と区分して研修を進めている。この研修についての情報は、県が運営するスマートスクールネット内の若手早期育成のウェブサイトに掲載され、県内の教員はいつでも閲覧可能になっている。

ベテラン教員には、何を指導することが可能か事前にアンケートを取り、それに対する回答をもとにして、上記の研修において講師を依頼している。50代以上のベテラン教員は学級経営や部活動の指導など何らかのテーマについて講師の役割を担っている。

### 【重点課題】

#### ①生徒の主体性を育むこと

学校長は生徒の主体性が不足していると感じているようであった。そこで、校長は、目指す生徒像を学校名と関連させて定め、行事等の節目にその生徒像に基づいた指導を生徒に対して行い、何を達成することを目指すべきかという目標への意識付けを行っている。こうした意識付けは、生徒に浸透しており、生徒が主体的に何かを考えるときには、その生徒像を中心にして、方向性が決まってくる。昨年度の生徒は、行事を経るたびに成長していったという実感が教員全体にあったため、生徒を褒めて育てるということを意識したという。特に最高学年である3年生を褒めることを意識していたとのことであった。

#### ②小中の連携

小学校と同校の間には、校長同士の連携はあるが、教員間の連携は十分とはいえない。年に一回、地区の中で小学校と中学校の間でお互いの授業公開を行っている。4年前より、授業の後に、各教科等の部会を作って協議をするという形式で、授業のこと以外にも、生徒指導や学習について、また不登校や、授業の構えなどについて話し合っている。現在、教育課程上では、小学校においても英語が教科化されるため、英語部会を発足させて小中間の連携の充実を図っている。

総合的な学習の時間についても、このような小中連携によって、小学校での取組の上に中学校での実践を積み重ねれば、より高度な探求が可能であるかもしれないが、小学校と中学校で一貫した取組になっている訳ではないため、より連携を深めていくことが今後の課題である。

校長が小学校校長の経験を有していることもあり、小学校での学びの上に中学校での学びを積み重ねてゆくという意識がある。同校に進学してくる生徒たちは、小学校時点でも優秀な成績であり、中学校でも引き続き優秀な成績を修めるポテンシャルを有していると考えられている。小学校の教員による指導の賜物として中学校の成績が良いという側面もあり、中学校側の教員のさらなる意識向上が必要だと校長は考えている。そのため、校内

研究会を充実させ授業力の向上を図っている。

#### 【校内研究】

1年に1回は、どの教員も自分の授業を公開する機会がある。授業公開後、授業整理会（または授業協議会）を行っている。30代の若手教員が研修主任の役割を担っている。同校の授業スタイル、授業デザインを参照しながら授業案を作成し、これをもとに授業を参観し合い、お互いにチェックしあっている。授業スタイルは研究部で作成して、全教員で共有して共通理解を図っている。

#### 【学校外との関わり】

同校では、●●大学院大学の留学生を講師に国際理解の学習を行っている。

また、地域との連携も図っており、生徒がひな祭りの季節に高齢者宅に弁当を配達したり、学校付近の川の堤防等の清掃をしたりするボランティアを行っている。

### （3）学習指導上での取組の特徴

#### 【各種目標の共有】

学校目標は、学習指導要領の目指すところ及び学校状況に応じて変更しており、生徒や教職員と目標を共有するということを常々意識している。

その他、生徒の「学ぶ態度」というものを掲示している。これは市全体で取り組んでいるもので、各学校の生徒たちが学習態度で重要だと考えるものについて、イラストのセリフを生徒自ら考えて、目標を作成したものである。

また、「テストの受け方」や「Nスタイル」（注：Nには学校名に由来したネーミングが入る）といったものを学校独自で作成し、教室に掲示し、いつでも確認できるようにしている。

#### 【補充学習】

勉強が苦手な生徒のために、特別支援コーディネーターが授業の内容を簡単にまとめた要点プリントを作成し、昼休みや、放課後に短時間ながら時間を取って学習支援を行っている。

長期休みには、夏休みのうち3日間ほどを利用して、参加する生徒が指名される「指名制」のものと、希望者が参加する「希望制」のもの2パターンで補充学習を行っている。1、2年生は指名制、3年生は希望制が主である。

#### 【家庭学習】

家庭学習としては、生活ノートを日々記入するように指導している。担任はそれを毎日チェックし、コメントを返して生徒とコミュニケーションをとっている。今年度から、生活ノートに学習時間帯を記入する工夫を取り入れた。受験を控えている3年生には、目標の学習時間を達成したら「だるま」に目を書かせる、といった取組などを行っている。

また、「学び方ハンドブック」を1年生の4月に配付している。この冊子には、学習の仕方と、授業への向かい方が書かれている。1年生には、1日1ページの自学ノートを課すことを徹底している。職員室の前の廊下に机と椅子、電気スタンドがおいてあり、提出できなかった生徒に対しては、放課後、そこで1日1ページの自学ノートに取り組むように指導している。職員室と廊下の中の壁は、ほぼガラス張りになっており、放課後に自学ノートに取り組む生徒の様子を、職員室にいる教員が確認できるようになっている。さらに、

自学ノートについては毎日級外の教員がチェックしている。

2年生は、教科の宿題以外に、数学や英語といった基礎教科の市販プリントを毎日課題として与えている。1年と2年で課題をやり切らせることを徹底指導している。

市全体では、県平均、また全国平均と比べても、通塾率が低い。これは交通の便が悪いことに起因すると考えられている。そのため、生徒にとっては学校の勉強が受験においても重要である。

ただ、これまでの課題の課し方が、不登校が増加した原因であるとも考えられており、課題の課し方を改善するように教員に対して校長から指導している。かつては、課題の範囲を広く設定し、テストの時のみ提出させていたが、現在では範囲を狭め、細かく提出させるようにした。生徒が課題を溜め込んでしまわぬよう、教員の方でこまめにチェックしている。

#### (4) 全国学力・学習状況調査を含めた各種学力調査の実施と活用状況

全国学力・学習状況調査の問題を全職員で解いて、この調査においてどのような学力の形成が求められているのかを確認し、教員の授業力向上に生かしている。4月の校内研究の中で、1問だけ全教職員で解いている。これらの取組は研究主任が中心になって行っている。また、日々の学習において、生徒をマークシート等の形式に慣れさせるための指導を行い、定期テストにおいては、同調査のB問題の過去問や、新たに作成した類似問題を生徒に解かせている。

全国学力・学習状況調査を含む各種学力調査の活用の仕方としては、学校運営を考えれば、質問紙調査の方が特徴や課題の発見につながるために実践に活かしやすい。また、授業力の向上を考えれば、教員が実際に学力調査の問題を解いてみるのが効果的であると校長は感じている。ただし、これらの調査を毎年実施するのは、現場の負担感が大きい。

県の基礎学力調査は、平成14年度から小学4年生、6年生と中学3年生で実施している。実施時期は全国学力・学習状況調査と同様で、教科は全国学力・学習状況調査で実施していない教科について実施している。

生徒の人間関係などを調査するQ-Uアンケートは市の予算で行っている。市の学力調査は現在、中学2年生に国語と数学、英語の3科目で実施している。

#### (5) 教育委員会の方針と学校との関わり

##### 【市の連携事業】

過去には市の事業として、市が設置する学校間の縦と横の繋がりを意識した取組を行っている。学校間の縦の連携として「ばんぶー」という小中連携を実施している。年間10回の研究会等を開催し、連絡会や校長会、互いの学校参観を計画・実行しているのがこの事業の特徴である。また、横の連携として、「Xりんぐ」（注：Xには市名が入る）という学年で区切った連携を実施している。授業研究会を開催し、授業公開後に指導助言などを行っていた。

また、「学校教育アドバイザー事業」というものを今年度から小学校において開始した。

##### 【コミュニティ・スクール】

市ではコミュニティ・スクールを市内の8つの小学校に設置している。地域の方が学校

と一緒に児童を育てることを目指して、地域とともにある学校づくりを行っている。市内ではこのように保護者が地域コミュニティの活動に積極的に参加する文化があり、小学校よりそのような土壌が育まれていることから、同校の PTA 活動は円滑に進められているという。

#### 【図書館同士の連携の充実】

市では、全ての学校の図書館を充実させている。とくに市内図書館と学校図書館との連携が図られている。例えば、調査校の学習において、環境について調べようとした際に、市内の図書館にある環境に関する本が集められ、同校にそれらの本が送られ、学校に居ながら生徒がそれらの本を参照できるような仕組みを構築している。このことから、子供が課題解決型の探究学習を進めるうえで、市内図書館と学校図書館同士の連携が大きな役割を担っていると考えられる。

#### 【現状認識】

同地区では基本的な生活習慣が身につけており、真面目な生徒が多いという実態認識がある。しかし、その一方で、生徒が自分から問題を抱えていることをなかなか発信できずに、受け身で内側にこもりがちになる実態があるという。市教育委員会としては、生徒の不登校の多さは改善すべき課題だと捉えており、市の判断で「いきいきサポート」という名称で教員を2人派遣している。

全国学力・学習状況調査の結果は、「勉強はするものである」という地域に根差した考え方／学校風土が影響しているのではないかと推測している。

[文責：田村恵美]

## 第12章 知見の統合と教育実践・政策への示唆

浜野 隆

本調査研究の研究課題は、保護者調査を活用して、効果的な指導法に関する知見を得るということである。これまでの保護者調査（平成25年度、29年度）の分析において明らかになったことの一つは、「家庭の社会経済的背景（SES）」が学力に対して及ぼす影響力の強さである。しかしながら、SES自体は政策によって容易にコントロールできるものではなく、教育政策の観点から言えば、「いかに学校の力でSESによる格差を克服（緩和）するか」が課題となる。

本研究では、「効果的」を、「学力向上に効果的（学校が置かれた社会経済背景から予測される学力を大きく上回っている）」、「校内格差の克服に効果的（通塾の有無やSESの高低に関係なく、一定の学力を保障している）」という2つの側面からとらえた。「学力向上に効果的」な学校を「教育効果の高い学校」、「校内格差の克服に効果的」な学校を「校内格差を克服している学校」、そして、これら双方の特徴を併せ持つ学校を「高い成果を上げている学校（あるいは、効果的の学校）」と整理した。また、かつては学力において課題が見られたが、近年になって教育効果を上げつつある学校（「学力向上に効果的」になりつつある学校）を「成果を上げつつある学校」と表現し、事例調査による分析を行った。これまでの統計分析および事例研究から得られた知見を、「効果的な指導法」という点において教育実践・政策に対して示唆的であると思われることを次の6点にまとめておきたい。学校教育の現場においては日々の実践や教育計画作成等において、また、教育行政においては、これらの知見をふまえた条件整備や体制支援に活用されれば幸甚である。

なお、過年度の報告書（お茶の水女子大学 2014,2015,2018）において「高い成果を上げている学校の特徴」として指摘されてきた、①家庭学習指導の充実、②管理職のリーダーシップと同僚性の構築、実践的な教員研修、③小中連携教育、④言語に関する学習規律・授業規律の徹底、⑤学力調査の活用、⑥基礎基本の定着の重視と少人数指導、⑦休業期間を活用した補充学習、等については、今回の調査研究の対象校においても多くの学校で取り組まれていることが確認されている（第8章）。また、第9章では、（世界的な規模で実証的研究を統合した）「学習への効果研究」（ジョン・ハッティ）との照合を図った結果、過年度に抽出された「高い成果を上げている学校」の取組の特徴とのいくつかの共通性が明らかになった。

なお、上記①から⑦と、下記に示す6点はいずれも、学力向上のための処方箋ではあるが、各学校・地域の特性に合わせた活用が重要である。ある薬が患者の体質によって合ったり合わなかったりするように、学校教育への処方箋も、その学校や地域が持つ特性によって合ったり合わなかったりすることがあろう。地域や学校の特性や実情を踏まえ、応用していくことが必要である。

## 1. カリキュラム・マネジメント：教育課程の編成・実施・評価・改善のPDCAサイクルが実施されている

統計分析において特徴的だったのは、「教育効果の高い学校」、「校内格差を克服している学校」とも、「カリキュラム・マネジメント」が充実しているということである。具体的には、図表 12-1 に示されるように、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立することが、「教育効果の高い学校」「校内格差を克服している学校」に小中間わず共通してみられる特徴である。校種別にみると、小学校では「知識・技能の活用」や教科を超えた「横断的視点」が「教育効果の高い学校」の特徴である。それに対し、中学校では「言語活動」が「教育効果の高い学校」にも「校内格差を克服している学校」にもみられる特徴である。また、「校内格差を克服している学校」においては、小中間わず、「教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせている」ことが特徴である。

図表 12-1 効果的学校におけるカリキュラム・マネジメント

	小学校	中学校
教育効果の高い学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導計画について、<b>知識・技能の活用</b>に重点を置いて作成している</li> <li>・児童の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の<b>PDCAサイクル</b>を確立している</li> <li>・指導計画の作成に当たって、<b>各教科等の教育内容を相互の関係</b>で捉え、学校の教育目標を踏まえた<b>横断的</b>な視点でその目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列している</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導計画について、<b>言語活動</b>に重点を置いて作成している</li> <li>・生徒の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の<b>PDCAサイクル</b>を確立している</li> </ul>
校内格差を克服している学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の<b>PDCAサイクル</b>を確立している</li> <li>・指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、<b>地域等の外部の資源</b>を含めて活用しながら効果的に組み合わせている</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導計画について、<b>言語活動</b>に重点を置いて作成している</li> <li>・生徒の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の<b>PDCAサイクル</b>を確立している</li> <li>・指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、<b>地域等の外部の資源</b>を含めて活用しながら効果的に組み合わせている</li> </ul>

また、小中連携においても、教育効果の高い小学校では、「近隣等の中学校と、教育目標を共有する取組を行った」「近隣等の中学校と、教科の教育課程の接続や、教科に関する共通の目標設定など、教育課程に関する共通の取組を行った」など、カリキュラム面での連携が組まれている（第2章）ことも、付け加えておきたい。

## 2. 教員が特別支援教育や外国人児童教育について理解し、児童生徒の多様性に応じた「誰にとってもわかりやすい」指導を行っている

「校内格差を克服している学校」の統計分析において強調しておきたい知見の一つが、「校内格差を克服している学校では特別支援教育が活かされている」ということである。具体的には、「校内格差を克服している学校」のほうが、教員が、「特別支援教育について理解し、前年度までに、調査対象学年の児童に対する授業の中で、児童の特性に応じた指導上の工夫（板書や説明の仕方、教材の工夫など）」を行っている。

障害を持った子供や外国人児童生徒にとって「わかりやすい」授業は、誰にとってもわかりやすい、親切な配慮が行き届いた授業である。それは、障害の有無や国籍や日本語力を問わず、誰に対してもわかりやすい授業であろう。そのような授業は、むしろ、障害を持たない子供、日本人の児童生徒にとっても「わかりやすい」ものであり、学習の遅れがちな子供の学力を下支えする効果があると考えられる。

この点は、事例調査でも確認されている。第8章の、「高い成果を上げている小学校の取組」のなかにも、「特別支援の視点を入れた学校づくり」「多様性を認め、活かす」といった項目があげられている。特に、教員に特別支援教育についての理解を広める「特別支援教育コーディネーター」の存在は重要であると思われる。また、「成果が上がりつつある学校」（第10章）においても、外国人生徒への対応が日本人生徒の学力にポジティブな影響を与えた事例が紹介されている。本項目は、統計分析と事例研究の結果が一致している、重要な知見である。

## 3. 真の個に応じたきめ細かい指導の実質化、オーセンティックな学習を志向した指導が行われている

上記の特別支援教育についての知見とも関連するが、学力で成果を上げている学校は、児童生徒一人ひとりの「個」に応じた指導を大切にしている。第4章においては、教師が子供の「一人ひとりのよいところを認めること」、「理解が不十分なことを分かるまで教えること」の重要性が示唆されている。また、事例分析（第8章、第9章）では、「高い成果を上げている小学校の取組」として、「関わりを通して深く考える」、「チーム学習を取り入れた問題解決を通して、主体的に学ぶ」、「自ら課題を持ち、学び合いを通して、自分の思いや考えを深め確かにする」、「自分の思いや考えを持ち、生き生きと表現する子の育成－関わり合い、学び合う活動の工夫」、「〇〇し合うという『合う』を要にした協同的な学習活動の日常化」など、真正（オーセンティック）な学習を志向した指導があげられている。さらに、「高い成果を上げている小学校の取組」として、「まずは一人一人の子供の自己有用感や自信、夢を持つなどを重視し、温かい学級経営の基盤の上に授業が成立する」といった記述が見られたり、「高い成果を上げている中学校の取組」として、「習熟度別指導を導入しない学習指導」が強調されたりしている。高い成果を上げている

中学校の事例分析においては、「基礎基本といった学力面で困難を抱える生徒は一定数存在しており、学校の学習内容の定着において重要な、家庭での学習に理解が無い保護者もいる」としたうえで、「こうした生徒については、教師が昼休みや放課後の部活前といった中学校の日常生活の短い時間を使って補充指導を行い、基礎基本を繰り返し定着させるといったきめ細かな指導を行うことで、些細な「つまづき」を後々まで持ち越さない工夫をしていた」とされている。第3章の統計分析でも、「校内格差を克服している学校」では、長期休業日を利用した補充的な学習サポートも多く行われていることも明らかにされている。

学校の取組は、学力層によって、その効果の現れ方が異なるということにも注目しておきたい。分位点回帰分析を行って「効果の異質性」を明らかにした第5章では、「安全（いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思う）」「関係性（友達との約束を守っている）」「教えと学び（授業の中で目標（めあて・ねらい）が示されていた、授業の最後に学習内容を振り返る活動をよく行っていた）」などの学校風土が学業不振の緩和に特に効果的であることを示唆している。

#### 4. アウトプット重視の指導：言語活動を中心に「教科を超えた取組」「学校全体での取組」が行われている

言うまでもなく、授業は学校における教育活動の中核であり、授業の改善は、教育効果向上において最重点課題であろう。事例研究においても、「授業が最も大事である」「授業時間毎の教師による授業態度の評価」など、授業に関する指摘は多くみられる（第8章）。

図表 12-2 は、統計的分析から得られた、「教育効果の高い学校」「校内格差を克服している学校」の指導方法の特徴である。図表 12-2 におけるキーワードは明確である。「言語活動」「話し合う」「発言」「発表ができるよう指導」「分かりやすく文章に書かせる」「振り返る」「書く習慣」など、「言語」で「表現させる」（アウトプットさせる）活動が多いということである。現在、多くの学校において言語活動は重視されていると思われるが、統計分析によって、これらの項目で大きな差が出たことは注目すべきであろう。

教育効果の高い学校や校内格差を克服している学校の言語活動は何が違うのであろうか。

まず、言語活動は、国語科だけでなく、教科を超えて行われていることに注目したい。図表 12-2 は、道徳や総合的な学習の時間、特別活動、外国語などにおける話し合い、課題設定、表現などが効果的であることを示唆している。このように、教科を超えることが重要であるという指摘は、事例調査においてもなされている。特に中学校においては、「特別活動を中心とした教科外領域の指導の重視」「教科を指定しない校内研究のテーマ設定」「総合的な学習の時間の重視」などが重要な項目としてあげられている（第8章）。

図表 12-2 効果的学校における指導方法

	小学校	中学校
教育効果の高い学校	・様々な <u>考えを引き出した</u> り、思考を深めたりするような発問や指導をし	・各教科等の指導のねらいを明確にした上で、 <u>言語活動</u> を適切に位置付けた

	<p>た</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の最後に学習したことを<b>振り返る</b>活動を計画的に取り入れた</li> <li>・学級やグループで<b>話し合う</b>活動を授業等で行った</li> <li>・自分で調べたことや考えたことを分かりやすく<b>文章に書かせる</b>指導をした</li> <li>・将来就きたい仕事や夢について<b>考えさせる</b>指導をした</li> <li>・各教科等の指導のねらいを明確にした上で、<b>言語活動</b>を適切に位置付けた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級やグループで<b>話し合う</b>活動を授業等で行った</li> <li>・<b>発言や活動の時間</b>を確保して授業を進めた</li> <li>・資料を使って<b>発表ができる</b>よう指導した</li> <li>・授業において、生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて<b>話し合い</b>、まとめ、<b>表現する</b>等の学習活動を取り入れた</li> <li>・言語活動について、国語科だけではなく、各教科、<b>道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動</b>を通じて、<b>学校全体として</b>取り組んでいる</li> <li>・生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて<b>話し合い</b>、まとめ、<b>表現する</b>などの学習活動を学ぶ<b>校内研修</b>を行っている</li> </ul>
<p>校内格差を克服している学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<b>総合的な学習の時間</b>において、課題の設定からまとめ・<b>表現</b>に至る探究の過程を意識した指導をした</li> <li>・自分で調べたことや考えたことを分かりやすく<b>文章に書かせる</b>指導をした</li> <li>・各教科等の指導のねらいを明確にした上で、<b>言語活動</b>を適切に位置付けた</li> <li>・国語の指導として、前年度までに、<b>目的や相手に応じて話したり聞いたりする</b>授業を行った</li> <li>・国語の指導として、前年度までに、<b>書く習慣</b>を付ける授業を行った</li> <li>・算数の指導として、前年度までに、<b>計算問題などの反復練習</b>をする授業を行った</li> <li>・国語の指導として、前年度までに、<b>漢字・語句など基礎的・基本的な事項</b>を定着させる授業を行った</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で調べたことや考えたことを分かりやすく<b>文章に書かせる</b>指導をした</li> <li>・<b>学習規律</b>（私語をしない、話をしている人の方を向いて聞く、聞き手に向かって話をする、授業開始のチャイムを守る等）の維持を徹底した</li> <li>・<b>道徳</b>の時間において、生徒自らが考え、<b>話し合う</b>指導をした</li> <li>・授業の中で<b>目標（めあて・ねらい）を示す</b>活動を計画的に取り入れた</li> <li>・言語活動について、国語科だけではなく、各教科、<b>道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動</b>を通じて、学校全体として取り組んでいる</li> </ul>

また、「教育効果の高い学校」や「校内格差を克服している学校」の言語活動は、「学

校全体の」取組となっており、そのための校内研修も実施されていること、「校内格差を克服している学校」では、計算の反復練習や漢字・語句などの基礎的・基本的な事項の徹底、学習規律の重視や授業の中で目標（めあて・ねらい）を示すなどの授業スタイルが特徴的であることも注目されよう。

### 5. 校種を越境した（小中、幼小中）、教員研修や校内研究、実践共有が充実している

次に、教員研修・教職員の取組について検討してみよう。図表 12-3 に、統計分析によって明らかになった、「教育効果の高い学校」「校内格差を克服している学校」における教員研修・教職員の取組の特徴をまとめた（一部の項目は図表 12-2 と重複）。これを見ると、「教育効果の高い学校」においては、教員は、校外の教員同士の授業研究の場に定期的・継続的に参加しており、その成果を教育活動に積極的に反映させていることがわかる。また、それに加えて注目されるのは、「教職員同士が協力し合って」「学校全体として取り組んでいる」「学力傾向や課題について、全教職員の間で共有している」「全教職員の間で話し合ったり、検討したりしている」など、教員同士・教職員同士の協力関係・情報共有である。成果が上がっている学校は、一部の教員の頑張りに依存するのではなく、「学校全体としての取組」が機能していることがうかがえる。

「学校全体として」という点については、事例研究においても指摘されている。「成果が上がっている小学校の取組」として、「若い教員の授業力向上、チーム学校の仕組みづくり」や「校長を中心とした信頼関係づくり」があげられている。

なお、若手教員の指導力向上に関して、第 8 章の「成果が上がっている小学校」に関する記述では、「どの学校でも 50 代と 20 代が多く、中堅層が少ないため、若い教員の授業力向上を重点課題として挙げている。育児休業や育休代替など講師も多く、30 代でも経験の浅い教員は多く、校内で日常的に学びあう場と風土は不可欠である。可能な限りベテランと若手で学年を組ませ、日常的に授業を見合う、困った時はすぐに学年会で助け合うといった、いわゆる『学級王国』ではない同僚性がはかられていた」とされている。第 6 章の統計分析（教師の配置によって学校の平均学力は向上するのか？）では、「5 年間恒常的にベテラン教師（注：経験年数 20 年以上）が多い学校の平均学力スコア高い」とされており、（若手の学びを支える）ベテランの存在が若手教員の力量形成に一定の役割を果たしている可能性を示唆している。

図表 12-3 効果的学校における教員研修・教職員の取組

	小学校	中学校
教育効果の高い学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、<u>教職員同士が協力し合っている</u></li> <li>・個々の教員が、自らの専門性を高めたいこうとしている教科・領域等を決めており、<u>校外の教員同士の授業研究</u>の場に定期的・継続的に参加している</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、<u>学校全体として取り組んでいる</u></li> <li>・生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を学ぶ<u>校</u></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教職員は、<u>校内外の研修や研究会</u>に参加し、その成果を<u>教育活動に積極的に反映</u>させている</li> </ul>	<p><u>内研修</u>を行っている</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校全体の言語活動の実施状況や課題について<u>全教職員の間</u>で話し合ったり、検討したりしている</li> <li>・教員は、<u>校外の教員同士の授業研究</u>の場に定期的・継続的に参加している</li> </ul>
校内格差を克服している学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校全体の<u>学力傾向や課題</u>について、<u>全教職員の間</u>で共有している</li> <li>・学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、<u>教職員同士が協力</u>している</li> <li>・学校全体の言語活動の実施状況や課題について、<u>全教職員の間</u>で話し合ったり、検討したりしている</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、<u>学校全体として</u>取り組んでいる</li> <li>・生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を学ぶ<u>校内研修</u>を行っている</li> <li>・学校全体の言語活動の実施状況や課題について、<u>全教職員の間</u>で話し合ったり、検討したりしている</li> </ul>

なお、図表 12-3 では、校内研修に関する項目もいくつかみられるが、校内研修に関しては、事例調査において「小中一貫あるいは連携の取組の充実」「子供の長期的な育ちを支える学校」といったキーワードでその重要性が議論されていることにも注目しておきたい。

## 6. 地域による学校支援が充実しているとともに、学校・子供が地域に貢献する姿勢がある

次に、地域との連携について考察していこう。図表 12-4 は、統計分析から明らかになった、「教育効果の高い学校」「校内格差を克服している学校」における「地域との連携」である。「教育効果の高い学校」においては、「授業や課外活動で地域のことを調べたり、地域の人と関わったりする機会の設定を行った」「地域や社会をよくするために何をすべきかを考えさせる指導を行った」などの特徴がみられる。また、「校内格差を克服している学校」においては、地域の人材を外部講師として招聘する授業を行っている。さらに、「校内格差を克服している小学校」では、「ボランティア等による授業サポート（補助）」や「学校支援地域本部などの学校支援ボランティアの仕組み」などが特徴的である。

事例調査においても、小学校においては「支援員」について「今回特徴的に見られた点として、市で派遣している支援員が非常に多かったことがあげられる。30人学級や35人学級といった少人数の加配なども見られたが、最も効果的と言われたのは、フリーで動ける支援員であった。学習指導支援員、発達支援教育指導員、低学年生活支援員など、名称も位置付けも自治体で様々であったが、多くの場合、30名から35名程度の学級で本人や担任が困り感を持つ児童に対して、臨機応変な対応やTTなど個別支援が行われていた。支援員と言っても、昨年まで担任をしていた退職教員も多く、空き時間もなく子供と向き合う小学校の学級担任をよく知っている人物も多い」と記述されている。

図表 12-4 効果的学校における「地域との連携」

	小学校	中学校
教育効果の高い学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>地域の人材</u> を外部講師として招聘した授業を行った</li> <li>・ <u>地域や社会をよくするために何をすべきか</u> を考えさせるような指導を行った</li> <li>・ 授業や課外活動で <u>地域のことを調べたり、地域の人と関わったり</u> する機会の設定を行った</li> <li>・ 学校支援地域本部などの <u>学校支援ボランティア</u> の仕組みにより、保護者や地域の人が学校における教育活動や様々な活動に参加してくれる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業や課外活動で <u>地域のことを調べたり、地域の人と関わったり</u> する機会の設定を行った</li> </ul>
校内格差を克服している学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、<u>ボランティア等による授業サポート（補助）</u> を行った。</li> <li>・ 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、<u>地域の人材</u> を外部講師として招聘した授業を行った</li> <li>・ 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、<u>地域や社会をよくするために何をすべきか</u> を考えさせるような指導を行った</li> <li>・ 学校支援地域本部などの <u>学校支援ボランティア</u> の仕組みにより、保護者や地域の人が学校における教育活動や様々な活動に参加してくれる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、<u>地域の人材</u> を外部講師として招聘した授業を行った</li> <li>・ 調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、<u>博物館や科学館、図書館</u> を利用した授業を行った</li> <li>・ 前年度全国学力・学習状況調査の自校の結果について、<u>保護者や地域の人たちに対して公表や説明</u> を行った</li> </ul>

学校と地域との関係では、「地域に学校が助けられる（外部講師や支援員）」だけでなく、「学校や子供たちが地域に関心を持ち、地域のためを考える」（子供が地域のことを調べたり、地域の人と関わったりする、地域や社会をよくするために子供が何をすべきかを考える）ことも、成果が上がっている学校（特に小学校）の特徴としてあげられる（図表 12-4）。成果が上がっている小学校の事例分析（第 8 章）においても、「安定した地域に根ざす世代を超えたコミュニティづくり」の重要性が議論されている。

「成果が上がっている中学校」の分析（第 8 章）においては、「支援員」というよりは「スクールカウンセラーやスクール・ソーシャル・ワーカー」などの専門性を持ったスタッフの活用が重視されている。

図表 12-1 でも見られたように、「校内格差を克服している学校」においては、小中間わ

ず、「教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせている」という特徴がある。外部資源を積極的かつ有効に活用していくことが、校内格差の克服に重要な役割を果たすと考えられる。

今回の調査研究においては、学校訪問調査は大都市の学校を複数含めた。小学校に関しては、訪問した9校のうち5校が大都市の学校である。また、中学校については訪問した7校のうち3校が大都市に位置する。これらの、大都市にあっても成果が上がっている（上がりつつある）学校に特徴的に見られたのは、学校と地域との結びつきの強さである（第8章、第11章）。大都市にありながら地域社会における結びつきが強固であり、地域の人々が学校を強く下支えしている。大都市においてはSESと学力の相関が高い。しかし、大都市にあっても「成果が上がっている学校」においては、学校と地域との結びつきが強いことが本調査結果では明らかになった。このことは、大都市における教育施策や実践を考えていくうえで示唆的な結果であると言えよう。

#### （参考文献）

国立大学法人お茶の水女子大学（2014）『平成25年度全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』

国立大学法人お茶の水女子大学（2015）『学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究（効果的な指導方法に関する調査研究）』

国立大学法人お茶の水女子大学（2018）『学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究（保護者に対する調査の結果と学力等との関係の専門的な分析に関する調査研究）』