

Ⅱ小 学 校 編Ⅱ

こども園、幼稚園、保育園の幼児期の学びを生かした小学校での指導の在り方
～生活科「いきものとなかよし」の授業を通して～

印西市立高花小学校教諭 さとう ゆうこ
(前印西市立大森小学校教諭) 佐藤 祐子



1 研究主題について

近年、幼児教育の研究が更に進み幼児期の学びが将来的な子供の学ぶ力の向上につながるようになってきた。こども園、幼稚園、保育園においても、教育要領等で幼児教育共通の資質・能力、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（以下、「10の姿」と記載する）が示されることにより、就学前教育の質の向上が図られるようになった。

新学習指導要領では、資質・能力を一層確実に育成することが求められ、それらは学校間を貫く学力の柱に位置づけられた。幼児教育においては、「教育及び保育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう…」とあり、小学校においても「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより…」と明記され、保幼小の接続がより一層重視されるようになった。これらを具現化する方法として、園と小学校の指導者で作成する「幼小連携学びのシート」を生かした授業を提案したい。幼児教育で培ってきた子供の資質・能力を生かし小学校の授業を再構築するという考えで作成するものである。小学校がゼロからのスタートではなく、すでにもっている子供の力が発揮できるよう更に伸ばしていく。互いの学びを共有することができれば、幼児教育と小学校教育が円滑に行われるであろうと考え、本主題を設定した。

2 研究目標

生活科の授業を通して幼児教育と小学校教育との円滑な接続が図れる指導の在り方を明らかにする。児童の観点別の評価の分析を行うことで幼児期の学びを生かした指導計画が効果的であったかを明らかにする。

3 研究の実際

(1)環境構成

～主体的な活動を可能にする環境作り～

幼児教育における子供の主体的な遊びは、様々な環境構成で営まれている。単元前後における環境の工夫を行い、児童の主体的な活動への手立てとした。従来、1階にあった生活科室を2階の1年生教室の隣に設置し、児童が生き物とより身近に関われるよう環境を整えた。(図1) また、児童の願いや思いを生かした主体的な活動ができるよう、生活科の授業で使う材料や道具類を整えた。(図2)



図1 いつでも触れ合える環境 図2 自由に使用できる分類された材料

(2)教材作成

～「幼小連携学びのシート」の活用～

幼児教育の経験（学びの芽生え）を把握するため、単元にかかわる内容について「幼

小連携学びのシート」を作成した。(図3) 園の環境を見学した後、保育者に聞き取りをしてその場で記録した。その結果、園庭で遊んだり読み聞かせを行ったりするなど保育者が生き物と触れ合う場作りをしたり、虫あみや図鑑などをいつでも使えるような工夫がされたりして、子供たちは生き物と触れ合う環境にあることがわかった。しかし、興味をもつ子供がいる一方で、虫などの生き物よりも植物へ関心が向かっていた女兒に関しては、虫などへのかかわりが苦手な傾向にあったりすることが7園中4園で得られた。事前アンケートでも女兒はバッタやコオロギが嫌いだと答える割合が高く、虫などの生き物に関わることが課題となる女兒に対し手立てが必要であることが見い出された。

質問事項	回答（聞き取り調査結果）
どんな生き物を飼っていますか。	カメー匹（大きい）水槽
えさやりは誰ですか。	子どもたち（人数は決まっていない）
どのように育てていますか。	先生が「えさをあげるよ、あげていい？」と言うと、えさをあげたい4、5人の子がそばに来る。その時に来た子どもの手にえさをのせてあげる。5、6人がそばで見ている
いつやっていますか。	登園して自由遊びの時間→カメが動き出す時間と重なるのでこのタイミングであげている
園で見られる生き物は何か。	ダンゴムシ・テントウムシ・アリ・ミミズ・バッタ・セミ・トンボ・カミキリムシ・トカゲ・カブトムシの幼虫
生き物でどんなことに気をつけていますか。	・「持って帰りたい」という子がいると、先生が「死んじゃうから放してあげよう」と明日につながるように言葉をかけている。 ・園児が見つけた生き物を園庭に隠していることがあるので、放課後など先生方が見回りをしているときに虫を放してあげている ・園庭からの質問に先生がなるべく答えられるようにしている
生き物に関心をもつ環境作りの工夫は。	・絵本で生き物に関心をもつきっかけ作り→触れ合う虫に限りがあるので月ごとに絵本をとおして、いろいろな虫とかかわりをもたせている ・ポケット図鑑の活用 ・鳥やうさぎなどがいればいいのだけれど、飼いきれないのが実情 ・男の子→虫はだいたい平気、取った虫を見せに来る子もいる ・女の子→虫は嫌い、ダンゴムシ、テントウムシは変な虫らしい

図3「幼小連携学びのシート」

(3)授業の分析と考察

①関心・意欲・態度

単元の導入を「ネイチャーゲーム」とし、自然との遊びを通した触れ合いの中で、虫

に目を向けさせた。児童にとっては主体性を発揮しいろいろな対象と関わっていくものだが、教師側の意図は、虫に向かわせるものである。ビンゴカードの9つの枠の中に、虫に関するものを一つだけ入れたが、30人中28人がチェックをしてくることができた。また見つけた虫の名前を挙げられた児童も28人中26人いた。このことから、「ネイチャーゲーム」の活用が、虫など生き物との関わりをもたせるためには効果的であったと考える。振り返りカードには、学級の全員が「楽しく活動できた」「生き物は見つけれられた」「友達となかよくできた」と回答しており友達と共に楽しく学習活動に入ることがわかる。1時間目の導入の組み立てが重要で、2年生の春に行う「ネイチャーゲーム」を「いきものとなかよし編」にアレンジすることで、1年生にも活用できることがわかった。図4は、生き物と個々の関わりを調査したものである。単元を通して自発的な学びが継続的な意欲につながったことが明らかになった。

②思考・表現

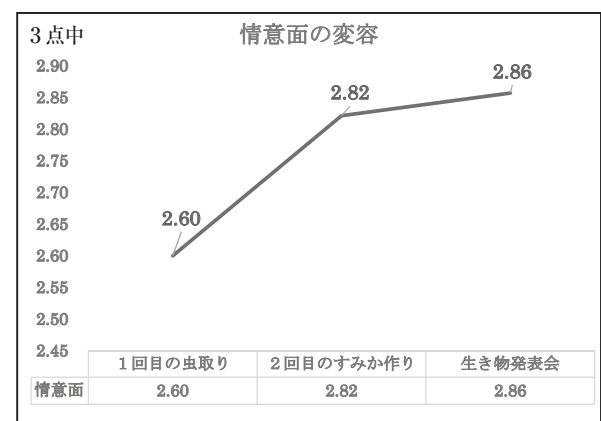


図4 児童のアンケートによる情意面の変化

思考は見えない内面であるため、つぶやきや発言、行動や絵、文などから見取っていく。図5は、第7時に行った文（カード）による表現から分析したものである。これまでの学習を振り返り、わかったことなど

をカードに書き整理した活動である。評価基準として、2回の虫取りでわかったこと（居場所やつかみ方）、すみか作りでわかったこと（えさやすみか）、観察してわかったこと（生き物の様子）の中から2つ以上の記入でAにする。学級の3分の2の児童がAの十分満足のできる内容が書かれていた。生き物との触れ合いを十分に行い直接体験で高まった思いが、さらに表現したいという子供たちの思いにつながったものである。書かれた内容は生き物の特徴を表記した割合が33%で一番高い。「トノサマバッタは、いつもはおとなしいけれどびっくりするとすごく飛び跳ねる」や「体の様子で、カエルは持つと心臓がドキドキしている」などの表記も見られた。単なる体の特徴だけではなく対象となる生き物に関心をもって見たり、世話をしたりする中でわかった体の動きを表現していた。

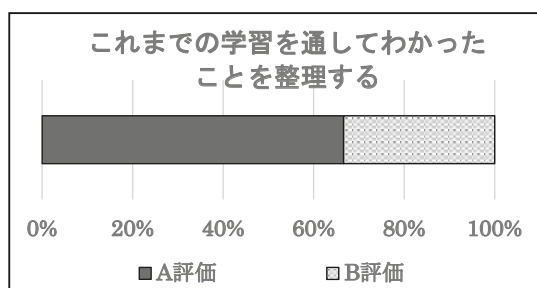


図5 児童の文(カード)による評価

③気づき

1回目と2回目のすみか作りで評価基準による児童の変容をみた。1回目の評価基準は、「生き物の立場に立った世話の仕方に気付いている」、2回目は、「生き物の世話の仕方を振り返り、更に上手な世話の仕方に気付いている」である。どちらも評価基準のAを「自分の考えを根拠となる事実と結びつけて述べている」、Bを「事実を述べている、または自分の考えを述べている」とした。個々の児童の変容をみたところ、90%を超える割合で、根拠を明らか

にして生き物のすみか作りの工夫ができていたことがわかる。(図6) 生き物の生息地と結びつけて考えたり、えさについても入れ物に入れる理由や草の入れ方がわかったりしていた。これは、児童が主体的に対象とかかわれるよう幼児教育の学びを生かした場の設定をしたからである。「自然ポケット図鑑」を活用したり、活動に必要な物を選んで作ったりするなど対象に自ら働きかけるものにした。児童の思いが高まっていく場面では虫に詳しい外部の方を招き児童の学びを支援していただいた。児童は、幼児教育の経験で身につけている力を使い主体的に活動し気づきを高めることができた。

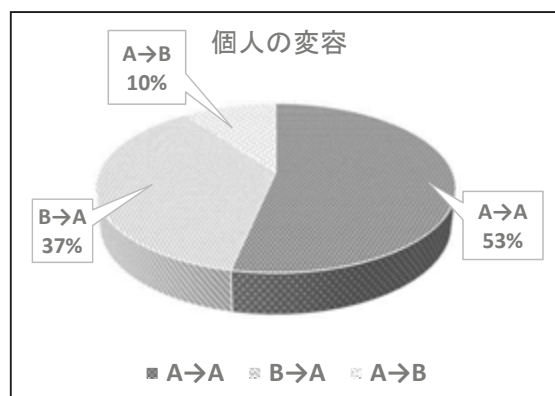


図6 すみか作りをととしての気づきの変容(個人)

4 研究のまとめ

(1)成果

「幼小連携学びのシート」の活用により、幼児教育で育んできた対象との自発的、主体的なかわりを知った上で一人一人を見ていくと、児童はこれまで経験してきた力を発揮することができた。また、単元の中で行ってきた(横の流れ)授業改善が、幼児教育の学びの芽生えを伸ばす視点(縦の流れ)から考えることができ、授業改善の工夫の視点が広がった。

(2)課題

「学びのシート」の改善も含め、話し合いの場の設定を検討していく必要がある。

中学校編

「書くこと」における指導と評価の一体化を目指した
CAN-DO リスト活用モデルの構築四街道市教育委員会指導課指導主事
(前白井市立桜台中学校教諭)いしげ ひろなお
石毛 宏尚

1 研究主題について

本県では、平成27年度にすべての中学校において、生徒が4技能5領域にわたり英語を使って何ができるようになるのかをCAN-DO リスト(「～できる」という形で学習到達目標を示した一覧表)の形で学習到達目標を示した。新学習指導要領においてもCAN-DO リストの視点が反映されており、生徒の英語運用能力を向上させる上で有効な視点であるが、その活用は十分に図られていない現状があり、課題も多く指摘されている。

本研究は、CAN-DO リストを指導と評価に活用していく方策を「書くこと」の単元の実践の中から模索していくものである。本県のどの中学校でも活用することができる汎用性のある「書くこと」における指導と評価の一体化を目指したCAN-DO リスト活用モデルの構築をすることで、生徒の書く力を高めることを目的に本研究主題を設定した。

2 研究仮説

(1) CAN-DO リストに対応した学習到達目標を設定し、それに即した「書くこと」の指導を通して、生徒が見通しと振り返りを繰り返しながら言語活動を行えば、作文の質的向上が見られるであろう。

(2) パフォーマンス評価をするにあたり、学習到達目標から作成したループリックに基づき複数の教員で評価を行えば、評価の妥当性と信頼性の改善を図ることができるだろう。

3 研究の具体的内容

(1) CAN-DO リスト活用実態調査の実施

CAN-DO リストの活用の実態と課題を把握するために、印旛地区の中学校英語科教員(講師含む)94名を対象に、上記調査を実施した。単元計画への反映(38%)や評価を次の指導に活かすこと(35%)、そして、生徒と目標を共有すること(18%)に課題が見られた。自由記述では、CAN-DO リストの活用が図られない理由が数多く挙げられていた。その多くは、「多忙化」の中で活用が図られていない、もしくは「活用方法がわからない」ためであることが分かった。また、CAN-DO リストの活用は、経験年数に関係なく全ての年齢層に共通した課題であることも明らかになった。

(2) ループリックに関する基礎的研究

ループリックとは、「成功の度合いを表す数段階程度の尺度と、尺度に示された採点・評語のそれぞれに対応するパフォーマンスの特徴を記した記述語(descriptor)から成る評価基準表」(西岡加名恵『教科と総合に活かすポートフォリオ評価表～新たな評価基準の創出に向けて～』図書文化2009)と定義される。本研究では、観点別ループリックを用いて、CAN-DO リストの形での包括的な学習到達目標をループリックの形で具体的に示すことで、「書くこと」のパフォーマンス評価にCAN-DO リストの視点を活用した。

(3) CAN-DO リスト活用モデルの構築

「各中・高等学校の外国語教育における

『CAN-DO リスト作成』の形での学習到達目標設定の手引き」（文部科学省、2013）に示されている CAN-DO リスト活用のフローチャートを参考に、「CAN-DO リスト活用モデル」を次のように設定した（図1）。

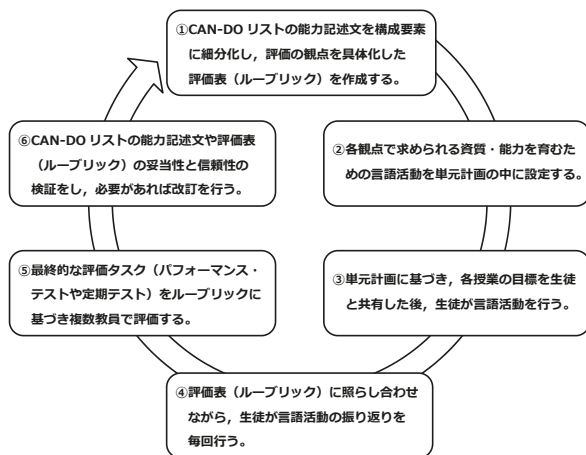


図1 CAN-DO リスト活用モデル

(4) 検証授業の計画と実施

検証授業は第3学年（88名）を対象とし、日本文化を紹介する教科書の通常課を単元として行った。

① ルーブリックの作成

本校の「書くこと」（第3学年）における学習到達目標は、「自分自身の経験や日本の文化について、既習の表現を用いて、時制や文の構成を意識しながら、より詳しく場面や目的に応じた説明文を書くことができる」である。これを外国語表現の能力の観点として三つの規準に分けた。1. 「既習の表現を用いて」を「正確さ」として、2. 「文の構成を意識しながら」を「文章構成」として、3. 「より詳しく場面や目的に応じた説明文」を「内容」として評価規準を設定した。ポートフォリオ型のワークシート“My Writing Portfolio”（以下、MWP）を用いて生徒とルーブリックの共有を図る際に、評価規準の言葉を生徒向けの分かりやすい言葉に直し提示した（表1）。

表1 ルーブリック

No.	評価規準	評価基準		
		A 「十分満足できる」	B 「おおむね満足できる」	C 「努力を要する」
1	新しく学習したことを積極的に使っていて、表現方法に誤りがない	分詞の後置修飾など、その他の表現方法にも誤りがほとんど見られない。	分詞の後置修飾などやその他の表現方法に誤りが見られるが、誤解が生じるほどではない。	分詞の後置修飾やその他の表現方法に誤りが多く、内容を伝えるのに支障をきたす。
2	3段構成になっている	導入・説明・自己関連性といった3段構成になっており、読み手を引き付ける構成になっている。	導入・説明・自己関連性といった3段構成の内、どれか一つの構成に多少の偏りがある。	導入・説明・自己関連性といった3段構成になっていない。
3	説明として十分な情報が書かれている	定義・時期・場所・風景など説明するに当たって必要不可欠な要素が述べられている。	定義や時期、風景などには触れているが、説明としていくつか情報がもたれていない。	説明するにあたって必要不可欠な要素がバランスよく述べられておらず情報に偏りがある。

② 単元計画と言語活動の設定

CAN-DO リストから設定したルーブリックの各観点が、どの学習過程で学んでいくのかが分かるように、生徒向けの単元計画をMWPの中に示して生徒と共有した。英作文を書くにあたり、当該市で行われているオーストラリアとの交換留学の「留学生に向けて日本の伝統文化を紹介する説明文を書く」という目的意識と相手意識を持たせた。

また、各観点の目標を達成するために、帯活動を設定した。五つの領域の総合的な指導という観点から、「書くこと」のみの帯活動ではなく、技能統合的な言語活動を段階的に三つ設定した。

③ 自己評価と振り返り

MWPを用いて、自己評価と振り返りを毎時間行った。特に、日本文化の紹介文を書く段階においては、推敲を2回重ねていく中で、ルーブリックの各観点到照らし合わせて、点数を付けさせた。また、記述にて振り返らせ、点数による教員の評価と改善点や内容に関するフィードバック（肯定的なコメント）を書いて返却した。

④ ルーブリックの検証

単元を通して一連の指導の成果である最終原稿と1か月後の定期テスト（「書くこと」の問題）を評価の対象とし、本研究者とそれぞれのクラスの教科担任の2名で行った。評価の手順は、次のとおりである。ルーブリックの基準を確認後、各自評価を行った。お互いの評価のすり合わせを行い、評価が異なるものについては、納得す

るまで協議した。評価が同じものや協議の末に同意に至ったものはアンカーとして、他の英作文を評価する際に活用した。その後、評価の過程で浮かび上がってきたループリックの妥当性・信頼性の課題をまとめ、ループリックの改善に役立てた。

4 検証結果の分析と考察

(1)生徒の作文の量的・質的変容

事前と事後で最も伸びたのは「文の数」であった。それに伴い、伝統文化に関する説明や総語数も伸びていた。また、これは無答率が減少したこととも関係している。一方、文あたりの語数がそれほど増えていないことから、一文を短くしてなるべく簡単な表現で説明しようとしたことがうかがえる。

また、ループリックに基づいて本研究者が評価した得点について反復測定を行ったところ、プレ・テストよりポスト・テストの得点の方が有意に高かった。特に「文章構成」と「内容」においては指導の効果が顕著に表れていると言える。

質的変化として、無答率の減少が挙げられる。プレ・テストでは、6人の生徒が無答であったが、ポスト・テストでは1人のみであった。また、文章構成や既習の表現の積極的な使用も見られた。書き方を学んだことにより、無答率の減少につながったと考えられる。

(2)ループリックの妥当性と信頼性の検証

最終原稿について、評価者間相関係数を算出したところ、「文章構成」と「正確さ」において評価に差が見られることがわかった。

①妥当性の改善

「文章構成」について評価者間信頼係数が低くなった原因は、評価者間で基準の共通理解が図られていなかったためである。何が、より「3段構成」の要素としてふさ

わしいか、特に3段目の「自己関連性」について、基準の設定が曖昧であったことが原因であった。

②信頼性の改善

「正確さ」の基準において「誤りがほとんど見られない」程度と「誤解が生じるほどではない」程度が果たしてどの程度であるかについて、共通理解が図られていなかった。特に、意味に大きな影響を与えない冠詞や単複、綴りなどの local error をミスとしてカウントするかについて評価者によって差が見られた。

また、あるクラスの評価に、尺度にはない1.5点という中間点が付けられていた。その理由は、生徒の作文を読んで、全体としての印象評価を初めに考え、そこからループリックの各観点に配点を割り振ったためである。ループリックを用いた分析的评价の採点方法においても事前に確認を図る必要があった。

5 研究のまとめ

(1)成果

①ループリックを用いて見通しと振り返りを繰り返しながら推敲することで、無答率が下がり、文章構成と内容において質的に向上させることができた。

②複数の教員でループリックに基づいて評価することにより、ループリックの課題を明らかにすることができ、協議を行い妥当性と信頼性を高めることができた。

(2)課題

①評価の三つの観点のうち、言語的な正確さを向上させていくには時間を要し、学習到達目標に向けて单元ごとに「書くこと」の指導をスパイラルに積み重ねていく必要がある。

②ループリックの作成と使用には、指導と評価の場面で評価者同士の共通理解を図る必要がある。

Ⅱ 教育臨床編 Ⅱ

よりよい学校教育相談を目指した指標づくり (教育臨床 共同研究)

香取市立佐原小学校教諭
(前神埼町立米沢小学校教諭) かの きみひろ
鹿野 公敬



1 研究主題について

不登校、いじめ、校内暴力や自殺等、生徒指導上の諸問題は憂慮すべき状況であり、その解消・解決は、私たち教職員にとって重要な課題となっている。これらの課題解決のためには教育相談の機能の充実が求められる。また「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」中央教育審議会 2015(以下、「チーム学校答申」)や「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～(報告)」教育相談等に関する調査研究協力者会議 2017(以下、「充実について報告」)によれば、学校内外の関係者がチームとして取り組み、関係機関と連携した体制づくりを進める重要性が示されている。

学校現場の様子を鑑みると、教育相談の機能の充実や体制づくりにおける現状は一樣ではない。例えば、組織が確立されていても機能不全になっている場合もあれば、組織としては確立されていなくても児童生徒や保護者、教職員にとって十分に教育相談的な効果が得られていた事例もある。つまり、教育相談が充実するためには、組織の有無だけではなく他の観点や要素が存在すると考えられる。

教育相談の機能が充実している状態について、教育相談を実施する教職員はどのようにとらえているのだろうか。地域性や規模、校種等の違いや、各校が抱える課題の種類や程度による差異に左右されない指標となる観点や要素が教職員にとって明確には示されていない。そのため、実態の判断

を困難にするばかりか、全ての教職員が希求すべきよりよい学校教育相談というところのない概念に困惑し、形骸化している可能性を否定できない。

今後ますます重要視されていくであろう教育相談の機能を充実させた学校づくりに向けて必要な観点や要素を見出し、各校での取り組みを振り返る一助となるべく、本主題を設定した。

2 研究目標

学校教育相談を機能させる観点を整理し、自校の教育相談の実態を振り返り改善するための指標を作成する。

3 研究の実際

(1)研究主題に関する基礎的理論研究

教育相談における認識は、個別の面接場面ととらえられがちだが、全ての教職員があらゆる機会に行うべきものである。

「充実について報告」及び「チーム学校答申」には、教育相談の機能を充実させるために、教育相談体制の構築が重要であると示されている。そして「生徒指導提要・第5章 第2節」には、そのために組織的な教育相談が必要であるとされ、①組織 ②計画 ③研修 ④評価の4項目が書かれている。

先行研究によると、教育相談を学校の教育活動全体を通して全ての教職員があらゆる機会に行うという本来の教育相談の在り方を理解している教職員は半数に満たない状況だった。また、学校全体で教育相談を行うと認識しているが実際は当事者に負担

が偏っているという意見も出ている。さらに、校内体制における組織化と協力体制の不十分さ、適した教職員の不在、組織ができていても十分に機能しない状況を示唆する記述が多数ある。

上記より、組織的な教育相談に必要とされる4項目だけでは教育相談が十分に機能していない場合があると考えられる。近年教育相談の充実に向けた研究がなされているが、同様の課題が見られる。これは上記4項目以外にも学校教育相談が十分機能するための重要な要素や、これらの要素を包括する条件が存在する可能性を示していると思われる。先行研究の調査と照らし合わせると、教育相談を行う上での困難さとも重なる。そこで、これらの原因を考え、分類、再構成し、教育相談を機能させる「観点」を＜個人の力量＞＜校内組織＞＜人間関係＞（以下、「3観点」）とした。さらに、「3観点」を満たす要素を自校の教育相談の実態を振り返り、改善するための指標として13項目に整理した。

(2)調査①

県内各地で長年にわたり教育相談に携わり研修を積んでいる方に、学校教育相談が機能している状態及び整理した観点と指標について半構造化面接（会話の流れに応じて質問の変更や追加を行い、自由な反応を引き出す面接法）を行った。

どの面接対象者も「3観点」は欠かせないという回答だった。相互の関連性については多少の差異はあったが、複数の観点に関わる回答もあり、「3観点」のつながりが深いことは一致していた。また、「3観点」には含まれないが、教職員個々の＜人間性＞と＜管理職の意識と関わり方＞の重要性を全ての面接対象者が指摘していた。調査での回答を一文一義の内容に整理すると、＜人間性＞を示す内容は「3観点」に、＜管理職の意識と関わり方＞を示す内容は「3観点」と＜人間性＞に大きく影響する

ととらえられた（図1）。よって、学校教育相談の指標は、＜個人の力量＞＜校内組

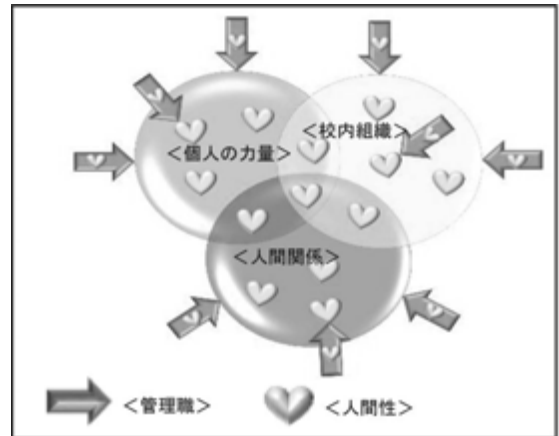


図1 観点の関連

織＞＜人間関係＞の「3観点」において作成することが妥当であると判断した。

面接対象者から聞き取り、整理した内容を13項目の各指標に当てはめたと、項目により内容の重複や重要度の差が明らかになった。「3観点」が密接に関連することから、それらを網羅した指標として10項目に加除修正し、学校教育相談チェックリスト（以下、「チェックリスト」）を作成した。

(3)調査②

県内小学校5校、中学校5校を抽出し、各校の教職員1名にチェックリストを適用、その後リストに基づき半構造化面接を行った。

ほとんどの回答者が教育相談に関する認識や自身の意識のもち方、組織としての在り方を振り返ることができた。また、教職員相互の人間関係や、教職員の意識の高さ、管理職の存在が与える影響に気が付いていた。見過ごされてきた学校の現状を客観視する、実態への気づきにつながったと言える。

自身や他の教職員の教育相談に関する方法と技術について深く考えるきっかけにつながり、課題への意識も向上した。チェックリストの使用により学校全体と教職員一

人一人に目が向いたのではないかと考えられる。教職員の人間関係や管理職の影響について改めて気が付くことができた。

課題を明確にする一助となったが、自発的に改善策を考えるには及んでいない。複数でチェックリストを使用し検討する等、活用の仕方によって効果が期待できるであろう。

教育相談のとらえ方が難しく質問項目が抽象的な印象を与え、言葉の意味理解に違いがあることが考えられる。さらに、目的及び自由記述欄の活用方法を明確にし、指標の文言の修正や注釈の工夫・改善が求められる。

以上を踏まえ、指標の適切な理解とチェックリストの有効活用を目指し改良を加えた。

4 研究のまとめ

(1)成果

学校教育相談の機能を見直し改善するための指標を10項目にまとめ(資料1)、チェックリストとして作成した。調査・分析から、自校の教育相談の機能を確認するための判断材料となるとともに、課題を明らかにするために有効に作用する様子が見られたことから、汎用性の高い指標になったと考える。

(2)課題

①各校での適切な活用について

チェックリストを使用する教職員の立場や力量によって評価に違いが生まれ、有効な活用ができないのではないかと懸念される。自校の実態をとらえた後、考えられる対応策を求める意見があったが、これを各校で検討することにこそ意味があると考ええる。つまり、有効に活用できる力量をもった教職員が必要であり、そうした教職員の育成を各校で行える体制を築くことも今後の課題である。

評価が個人の主観で行われるという性質があるため、管理職用、児童生徒用などのチェックリストを作成、活用することで、より正確な実態把握につながるであろう。

②一般化に向けて

各校で活用し、その後の取り組みの一助となることを目指したが、本チェックリストを基に、変化に対応し活用するための試行錯誤は今後も続けていくことが必要である。また、校内外の研修等での活用の仕方にも検討したい。

③教職員の資質向上に向けて

学校教育相談の機能を見直し改善するための指標を検討したが、学校教育相談を機能させる構成員は教職員一人一人であり、学校教育相談の充実には、教職員一人一人の人間性が求められる。私たち教職員は、常に人間性の向上を目指し、内省できる実践家であり続けなければならないと考える。

- | |
|--|
| <p>① 教育相談の目的や意義が周知され、校内の教職員が理解している。</p> <p>② 校内の教職員が教育相談の方法や技術を身に付けている。</p> <p>③ 教職員間で教育相談に関する全体計画と年間計画が共通理解されており、計画的な教育相談活動が行われている。
※全体計画と年間計画を区別すること。教育相談活動はあらゆる機会に行われる全てのものを指す。</p> <p>④ 事案や状況に応じて情報を共有し、全教職員で児童生徒理解を深めている。
※学校全体あるいは関係する教職員の共通認識と、情報共有にとどまらない児童生徒理解とする。</p> <p>⑤ 教育相談に関する校内研修が充実している。</p> <p>⑥ 問題発生時に適切な役割分担のもと、チームとしての意識をもち複数で対応できる“態勢”である。
※校務分掌上の役割だけではなく、緊急時や臨時の分担。態勢は体制と区別する。</p> <p>⑦ 校内での連携を推進できる存在がある。
※教育相談担当や生徒指導主任等に限らない。</p> <p>⑧ 教職員間でSOSを出すことができ、助け合っている。
※業務上の困難や私的な事柄を含む。</p> <p>⑨ 教職員同士が互いに尊重し合い、相手の立場を思いやり、より良い方向に向かって協力し合っている。
※一本化された方針の下で、意見を出し合えること。</p> <p>⑩ 前向きに子供の話やお互いの声かけが自然にできる、居心地の良い職員室になっている。</p> |
|--|

資料1 よりよい学校教育相談の指標

なお、本指標を基に作成した「よりよい学校教育相談チェックリスト」は、県総合教育センターWebサイトからダウンロードできる。各校及び児童生徒のための有効活用を願う。

(共同研究者：米本千穂、菊池亜希子)