

第 16 回スクールリーダー・フォーラムを迎えて

大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員合同プロジェクト
スクールリーダー・フォーラム事務局

スクールリーダー・フォーラム（SLF）は、今回で第 16 回となります。この機会にフォーラムの理念と歩みを整理し、第 16 回フォーラムのねらいと特徴を述べておきます。

スクールリーダー・フォーラム（SLF）は、学校づくりを支援しスクールリーダーを育成するための「学びの場」を創ることをミッションに掲げました。スクールリーダーは「学校づくりの中核を担う教職員」で、校長、教頭、首席・指導教諭、主要な主任、事務長などを含みます。このフォーラムは、大阪教育大学と大阪府教育委員会の「連携協定書」に基づいて合同プロジェクトとして 2002 年以降今日まで取り組みを重ねてきました。第 9 回からは大阪市教育委員会が参画し、大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクトに発展してきました。このフォーラムの理念は、次の四点にまとめられています（第 1 回フォーラム報告書「開催のあいさつ」より）。

1. 大学と教育委員会が提携して、学校づくりを専門的立場から支援する。
2. 学校づくりの在り方について、実践者、研究者、政策担当者が一堂に会して研究交流し、より豊かな学校教育の在り方を考えていく。
3. 学校づくりの実践例を研究協議の場に提示して、多様な視点からその成果と課題を見定めるとともに、他校への応用可能性を検討する。
4. この研究協議を通して、学校づくりに関わる関係者の視野と力量が高まることをめざす。

この理念を高く掲げて大学と教育委員会の合同プロジェクトとして創意工夫を重ねてきました。今回で 16 回目の開催となりますが、各回のテーマと開催年月日は次の通りです。

- ・第 1 回『学校教育自己診断を実践する―学校を開く試み』2003. 3. 1
- ・第 2 回『学校を開く、学校を診断する―学校協議会と学校教育自己診断を連関させて』2003. 11. 29
- ・第 3 回『スクールリーダー養成の必要性と可能性―専門職大学院づくりを軸に』2004. 3. 27
- ・第 4 回『授業評価の理論・政策・実践―授業改革のために』2005. 2. 19
- ・第 5 回『リーダー層教員の力量形成―量的確保と質的向上』2005. 11. 26
- ・第 6 回『スクールリーダーの学習拠点づくり―大学と教育委員会とのコラボレーション』2006. 11. 26
- ・第 7 回『学校課題への挑戦―経営革新プロジェクト事業の取り組み』2008. 1. 30
- ・第 8 回『学校の自己革新と支援体制―学校革新プロジェクト事業 2008』2009. 2. 28
- ・第 9 回『豊かな学校評価を求めて―自己評価と学校関係者評価』2009. 11. 29
- ・第 10 回『スクールリーダーの実践力育成―ケースメソッド学習入門』2010. 11. 27
- ・第 11 回『次世代スクールリーダーの育成』2011. 11. 19
- ・第 12 回『スクールリーダーの学びの場―理論知と実践知の対話』2012. 11. 24
- ・第 13 回『学校づくり実践を物語る―大学・学校・教育委員会のコラボレーション』2013. 11. 23
- ・第 14 回『ミドルリーダーの実践と育成支援―大学・学校・教育委員会のコラボレーション』2014. 11. 22
- ・第 15 回『授業検討会の理念と実践―大学・学校・教育委員会のコラボレーション』2015. 11. 21
- ・第 16 回『学校のコラボレーション―大学・学校・教育委員会のコラボレーション』2016. 11. 12

このフォーラムの特徴は、テーマ別にみると、学校づくりに関係するもの（1. 2. 4. 7. 8. 9. 13. 15. 16回）とスクールリーダー育成に関係するもの（3. 5. 10. 11. 12. 14回）、スクールリーダー・プロジェクト(SLP)活動の振り返り（6回）に分類できます。いずれも大阪府および大阪市の教育施策の方針・内容・展開を踏まえながら、それを広げたり深めたりする方向で、プログラムを協議・検討してきました。

フォーラムの基本形態は、基調講演・シンポジウムと分科会ですが、テーマに応じて創意工夫して構成してきました。分科会を設置したのは、1. 2. 4. 9回ですが、7. 8回もそれに準じた取り組みです。ワークショップ形式を取り入れたのは10. 11. 12. 13. 14. 15. 16回です。規模別には、原則として定員100人を一つの目安としてきました。これは研究協議の密度を保障することと、天王寺キャンパスの会場の収容定員からの判断でした。毎回多数の参加者を集めてきましたが、100～200人規模が1. 2. 3. 5. 7. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16回、全員報告・研究協議型を採用した（30人前後）のが4. 6. 8回となります。

この事業は、大学と教育委員会が連携協力して継続的に取り組んできたこと、学校現場を軸にスクラムを組んで、小・中・高校・（特別）支援学校の教職員の参加が幅広く得られていること、学校教職員・指導主事・大学教員が同じ土俵で対話を重ねること、質の高い冊子と研究報告書が作成され教育関係者に幅広く提供されていることが特長としてあげられます。そして、大阪発の独自な取り組みへと発展し「**大阪型フォーラム形式**」と呼べる内容・形態・水準を持つようになりました。

さて、第16回フォーラムは、「学校のコラボレーション：協働・持続・創発」がテーマです。教職員の連携・協働、「チームとしての学校」による多職種の連携・協働など、学校内外における多様なコラボレーション（協働）について、その意義・可能性・課題について考察を深めます。例えば、養護教諭、事務職員、スクールカウンセラー(SC)、スクールソーシャルワーカー(SSW)と教職員の協働の取り組みが上げられます。

基調講演では学校のコラボレーションの動向と特徴を整理し、それを支える原理と課題について検討します。続いて学校現場の実践が事例報告されます。ラウンドテーブルでは学校の内外におけるコラボレーションについて多様な実践が報告され、語り聴く活動に取り組みます。報告者は30人(予定)です。総括講演では学校のコラボレーションに挑戦する意義と困難さについて整理します。これらを通して、学校づくりの現状と未来を考えていきたいと思います。

スクールリーダー・フォーラムでは、スクールリーダー、指導主事、大学教員が一堂に会して、実践を交流していきます。立場・役割が異なる参加者一人ひとりが主役となり、それぞれの役割を担っていただきます。

最後に、このスクールリーダー・フォーラムの企画運営・実施にあたっては、大阪府教育委員会、大阪市教育委員会、福井大学教職大学院、鳴門教育大学教職大学院、大阪府内市町村教育委員会、学校教職員、大学教職員、大阪教育大学事務局に所属する多くの方々から、多大なご協力とご支援をいただきました。ここに記して深甚の感謝を申し上げます。

（文責 フォーラム事務局長 大脇康弘）

2016年(平成28)年11月12日

第 16 回スクールリーダー・フォーラムに寄せて

大阪教育大学学長 栗林 澄夫

大阪教育大学におけるスクールリーダー・プロジェクトは、スクールリーダーの学びの場を創ることを目的として、2001 年春にミニ研究会としてスタートしました。2002 年 7 月に本学と大阪府教育委員会との連携協力に関する協定書が締結されるなか、本プロジェクトは、本学と大阪府教育委員会との連携プロジェクトと位置づけられ、取り組まれてきました。その後、2009 年度からは大阪市教育委員会(協定書締結 2002 年 12 月)が参画され、大阪府教育委員会・大阪市教育委員会・大阪教育大学が連携協力する合同プロジェクトとして発展し、今日に至っています。名実共に大阪府・大阪市の連携が深められていることは、大学に取りましても喜ばしいことです。

スクールリーダー・フォーラムは、三者が連携協力する基幹事業として、2002 年度以降毎年開催され、今回で第 16 回目を迎えることになりました。このフォーラムはスクールリーダーの「学びの場」(forum)をつくることで学校づくりを支援し、スクールリーダーを育成することを理念に掲げて、大阪府内の教職員・行政職員・研究者が集い、学校づくりやスクールリーダー育成について実践的・理論的に研究協議することを大切にしてきました。フォーラムでは、大阪府・大阪市の関係者と共に、このテーマに関する第一人者をお招きし、基調講演やラウンドテーブルなどが行われています。また、フォーラムの取り組みは毎回のフォーラム報告書やフォーラム冊子として公刊され、広く関係者の活用に供してきました。

こうした全国的な広がりの中で「大阪の教育」を考え、明日の学校づくり実践に生かそうとする取り組みが多く、教職員・行政職員・研究者に認知され支持されて、「大阪型フォーラム方式」というべき大阪独自の取り組みとして全国に発信されています。

第 16 回フォーラムのテーマは「学校のコラボレーション：協働・持続・創発」です。基調講演は、同志社女子大学・京都教育大学連合教職大学院教授の水本徳明先生にお願いしました。そして、学校現場からの報告として、大阪市立咲くやこの花中学校高等学校校長の森知史先生、大阪府立港高等学校校長の吉田景一先生からお話いただきます。

恒例となった、小グループで語り聴く「ラウンドテーブル」では、今回も大阪府教職員、大阪市教職員、大阪教育大学教職大学院、福井大学教職大学院、鳴門教育大学教職大学院の 5 組織の連携協力により、30 名の報告が予定されています。今年のラウンドテーブルのテーマは、「学校のコラボレーションを組織する」であり、報告者が学校づくりの実践についてじっくりと語り、参加者がその実践の展開を文脈に沿って受け止め共有する中で、協働して実践を省察していきます。最後の総括講演は、東京学芸大学講師の末松裕基先生にお願いしています。

このように、大阪府教育委員会、大阪市教育委員会、大阪教育大学教職大学院、そして、福井大学教職大学院、鳴門教育大学教職大学院の連携協力によって今回のフォーラムが開催されます。教師教育のネットワーク化にむけた貴重な取り組みになると期待しています。

回を重ねて第 16 回を迎えるフォーラムが、大阪府教育委員会・大阪市教育委員会との強い絆によって、大阪の子どもたちの未来を開くことに貢献できればと願っています。関係者のみなさまのご尽力に感謝し、一言のご挨拶に代えさせていただきます。

第16回スクールリーダー・フォーラムの開催にあたって

大阪府教育庁教育監 和田 良彦

第16回スクールリーダー・フォーラムの開催に当たり、大阪府教育庁として、一言ごあいさつを申し上げます。

大阪教育大学と大阪府教育委員会は、平成14年7月に「連携協力に関する協定書」を締結し、教職員の資質向上及び教員養成の充実を図るとともに、大阪府の教育及び大学における教育・研究の充実、発展に資するために、相互の連携協力を進めることとしました。

本フォーラムは、この連携協力を契機に平成14年度から毎年開催（平成15年度のみ2回開催）し、今回で第16回を数えるところとなりました。これまで本フォーラムに参画いただいた皆様方に深く敬意を表しますとともに、何よりも大阪教育大学のご尽力に対しまして、改めて感謝申し上げます。

大阪府では、平成25年3月に策定した「大阪府教育振興基本計画」基本方針7で、「学校の組織力向上と開かれた学校づくりをすすめます」を掲げました。重点取組として「地域・保護者との連携による開かれた学校づくり」を行い、「学校協議会を通じた保護者・地域ニーズの学校経営への反映」をめざしています。平成25年4月1日に府立学校条例が施行され、保護者や地域の方々との連携協力と学校運営への参加を促進し、その意向を学校教育に反映させるため、全府立学校に学校協議会を設置しました。学校協議会では、学校の自己評価を踏まえた学校関係者評価・第三者評価を行い、各学校はそれを受けてPDCAサイクルによる学校運営改善を進めています。

国においては、平成27年12月の中央教育審議会において、「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」の答申が出されました。この答申では、学校において子どもが成長していく上で、教員に加えて、多様な価値観や経験を持った大人と接することや議論することで、より厚みのある経験を積むことができ、本当の意味での「生きる力」を定着させることにつながることを、そのため、「チームとしての学校」が求められていることが述べられています。

各学校は、今後、学校協議会を通じた「地域との連携体制の整備」や、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなどの外部人材を活用した「専門性に基づくチーム体制の構築」を進めていく必要があります。

今回のフォーラムでは、「学校のコラボレーション：協働・持続・創発 ―大学・学校・教育委員会のコラボレーション―」をテーマに掲げています。教職員の連携・協働、「チームとしての学校」による多職種の連携・協働など、学校内外における多様なコラボレーションについて、その意義・可能性・課題について考察が深められます。第一部の基調講演では「学校のコラボレーションを拓く」として、問題提起をいただき、続いて、各校で実践されている取組みについてスクールリーダーから実践報告が行われます。第二部では、今回も「ラウンドテーブル」が準備されています。皆様方にとって、今後の学校の在り方や進むべき方向性について多くのヒントが得られるものと期待しております。

本日のフォーラムが、参加される皆様方にとって実り多きものとなりますことを祈念いたしまして、ごあいさつとさせていただきます。

第 16 回 スクールリーダー・フォーラム開催にあたって

大阪市教育委員会 教育次長 大繼 章嘉

第 16 回スクールリーダー・フォーラムの開催にあたり、一言ご挨拶申し上げます。

大阪教育大学と大阪市教育委員会は、平成 14 年 12 月に「大阪教育大学と大阪市教育委員会との連携協力に関する協定」を締結し、教職員の資質向上や教員養成の充実、学生等による学校教育活動への支援、また教育上の諸問題に対応した調査・研究を実施し、この間様々な成果をあげてまいりました。本フォーラムは、大阪教育大学と大阪府教育委員会及び大阪市教育委員会のコラボレーションによる合同プロジェクトであり、福井大学教職大学院ならびに鳴門教育大学教職大学院をはじめとする関係教職大学院の組織協力を得ながら、地域や校種の垣根を越えた幅広い協働の場として毎年開催されております。

本フォーラムも、今回で 16 回目を迎えました。これまでのフォーラムでは、全国的な教育の動向を踏まえたテーマに基づいて多くの先生方が熱心に議論を深め、大阪の教育の進展に大きく貢献してこられました。今回は、「学校のコラボレーション：協働・持続・創発」をテーマに、ラウンドテーブル形式を採り入れた語りと傾聴の学び合いにより、さまざまな校種・職位の方々のコラボレーションのもと教育実践を多角的に探求することで、新たな学びを得られることと思います。

さて、近年の教育現場では、いじめや不登校などの生徒指導上の課題や特別支援教育の充実に向けた対応など、学校の抱える課題が複雑化・多様化するとともに、貧困問題への対応など、学校に求められる役割が年々拡大しています。このような状況の中、昨年 12 月の中央教育審議会におきまして、「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）」が取りまとめられました。答申では、複雑化・多様化した課題を解決し、子どもに必要な資質・能力を育てていくために、学校のマネジメント機能の強化に加えて、家庭や地域、関係機関との連携・協働を通じた専門性に基づくチーム体制の構築が求められています。

本市では、現行の教育振興基本計画に基づき、各校の状況に応じた個別課題の対応や教育活動の充実に向け、スクールカウンセラー等の専門性を有する人材や学習支援にあたるサポーター等を学校現場に配置するなど、チームとしての学校体制の構築をこれまで推進してきました。現在、これらの施策をふまえ、児童生徒一人ひとりに直接響く実効性のある教育をめざし、学校現場とも協働しながら新たな教育振興基本計画の策定に取り組んでいるところです。今回のテーマの副題にある“協働・持続・創発”を基軸とし、子どもたちと関わる全ての方々と連携を図りながら、次代を担う子どもたちが安心して成長できる安全な教育環境の実現をめざすとともに、心豊かに力強く生き抜き未来を切り拓く力を身につけることができるよう、本市教育の更なる充実に取り組みます。

本日ここにご参会の皆様が、フォーラムでの学びを持ち帰り、それぞれの現場でスクールリーダーとしての実践的な力をより一層発揮し、新たな協働の在り方を創出していただくことにより、各学校園がますます活性化するとともに、教職員の意識や指導力が向上するものと大いに期待しております。

最後になりましたが、本日、メッセージをいただきます文部科学省高等教育局専門教育課企画官 福島崇様、基調講演をいただきます同志社女子大学特任教授・京都教育大学大学院連合教職実践研究科教授 水本徳明先生、総括講演をいただきます東京学芸大学講師 末松裕基先生をはじめ、現場からの発信をいただきます先生方、ラウンドテーブルにご参加いただきます皆様方、そして、本フォーラムの開催にご尽力いただきました大阪教育大学の先生方に厚く御礼申しあげ、ご挨拶とさせていただきます。

< 目 次 >

第16回スクールリーダー・フォーラムを迎えて	スクールリーダー・フォーラム事務局	……	i
第16回スクールリーダー・フォーラムに寄せて	大阪教育大学学長 栗林 澄夫	……	iii
第16回スクールリーダー・フォーラムの開催にあたって	大阪府教育庁教育監 和田 良彦	……	iv
第16回スクールリーダー・フォーラム開催にあたって	大阪市教育委員会教育次長 大継 章嘉	……	v
■ 第1部 学校のコラボレーション：理論と実践			
コラボレーションとしてのダイアログ（対話）－その意義と創り方－			
	同志社女子大学・京都教育大学 水本 徳明	……	1
学校のコラボレーションへの挑戦－学校の未来－	東京学芸大学 末松 裕基	……	11
「チームとしての学校」の在り方と学校の組織化	文部科学省高等教育局専門教育課 福島 崇	……	17
併設型中高一貫校における校務運営体制の整備			
－連携・協働の視点から－	大阪市立咲くやこの花中学校高等学校 森 知史	……	21
同窓会とコラボしたキャリア教育－「教えてっ！先輩」の取り組み－	大阪府立港高等学校 吉田 景一	……	25
■ 第2部 大学と学校・教育委員会の協働事業			
スクールリーダー・フォーラム事業の実践			
－大学・学校・教育委員会のコラボレーション－	大阪教育大学連合教職大学院 大脇 康弘	……	29
福井大学教職大学院における学校拠点方式			
－大学院と学校を一体化した教師教育－	福井大学教職大学院 森 透	……	34
スクールリーダー育成事業の持続的実践			
－九州大学と福岡県教育委員会との連携事例－	九州大学大学院 元兼 正浩	……	39
E. FORUMによるスクールリーダー育成の取り組み			
－共同研究開発ネットワークの構築をめざして－	京都大学大学院 西岡加名恵	……	46
■ 第3部 学校のコラボレーション：支援施策			
大阪府の取り組みについて	大阪府教育庁教育振興室高等学校課 片山 造	……	51
大阪市教育振興基本計画に基づく体制整備について			
	大阪市教育委員会事務局総務部教育政策課 北村 宏貴	……	55
■ 第4部 ラウンドテーブル報告			
ラウンドテーブルの取組指針－実践を語り・聴く－	スクールリーダー・フォーラム事務局	……	59
ラウンドテーブル配置図		……	61
大阪府教職員			
地域における若きリーダーの育成をめざして	大阪府立狭山高等学校 竹本 三保	……	62
外部人材を生かした生徒自立の支援－組織としてのS W等の活用について－			
	大阪府立北淀高等学校 佐々木 啓	……	64
地域連携事業について－西成教育フェスタを通じて－	大阪府立西成高等学校 岡 成暢	……	66
伝統地場産業を軸とした地域連携－Win Win からTotal Win へ－			
	大阪府立堺工科高等学校（定時制の課程） 保田 光徳	……	68
和泉支援学校インクルーシブ教育推進センターの立ち上げから現在までの取組みについて			
	大阪府立和泉支援学校 山本 幸子	……	70
インクルーシブ教育システムの構築をすすめる特別支援学校の在り方を地域連携の中で考える			
－近隣校の学校コラボレーション＝地域連携会議を活用して－	大阪府立東淀川支援学校 山下すみえ	……	72
大阪市教職員			
小中一貫した教育を活用した授業研究の充実			
	大阪市立花乃井中学校 山口さゆみ ・ 大阪市立小路小学校 塩野谷寿延	……	74
学校内外におけるコラボレーション	大阪市立天下茶屋中学校 小林 明央	……	76
特別支援教育を融合させた生徒指導と教員の力－環境に適応する柔軟性－			
	大阪市立十三中学校 多田真理子	……	78
人権防災教育を軸にした持続発展教育			
－学校発信から地域に根ざした防災教育といのちの教育－	大阪市立鶴見橋中学校 川島 彰允	……	80

併設型中高一貫教育校での多様な進路実現に向けた指導体制の構築	大阪市立咲くやこの花高等学校	栗本 要人	……	82
専門性の強化と地域に根ざした福祉教育をめざして	大阪市立淀商業高等学校	辻本智加子	……	84
福井大学教職大学院				
チームで支援する校内体制の構築について	福井市明新小学校	坪川修一郎	……	86
新たな学校文化の創造に向けて	奈良女子大学附属中等教育学校	塩川 史	……	88
「低学年問題」から学校文化を見直すー私の「失敗」から見えてきたこと	奈良女子大学附属中等教育学校	佐藤 大典	……	90
省察的実践を編む学校組織ー専門職の学び合うコミュニティを培うー	福井大学	加藤 正弘	……	92
鳴門教育大学教職大学院				
協働・持続・創発をめざしてー若年の生徒指導主事の立場からー	鳴門市立鳴門中学校	前田 康晴	……	94
外部専門家との連携を通じた専門性向上を目指した取り組み				
ー特別支援学校機能強化モデル事業を通してー	鳴門教育大学附属特別支援学校	前林 宏典	……	96
徳島県教育委員会と徳島県中小企業家同友会との連携				
ー初任者研修における「企業等研修」の実施ー	徳島県立総合教育センター	福田 幸司	……	98
岡山大学教職大学院				
学校魅力化プロジェクト「i KOプロジェクト」に取り組む	岡山県立井原高等学校	久松満里子	……	100
大阪教育大学連合教職大学院・夜間大学院				
幼少連携における幼児・児童の交流、互いの教員の交流からの“学び”	大阪市立堀江幼稚園・堀江小学校	中山大嘉俊	……	102
入試広報活動を通じた教職員の協働・持続・創発をめざして				
ー入試広報活動の組織化を通してー	学校法人甲南学園甲南小学校	浅川 功治	……	104
「みんなく」の組織的実践				
ー学校園を中心とする多職種との連携・協働ー	堺市立三原台中学校	木田 哲生	……	106
教育施策を活用した学校改善の取り組み				
ー学校と教育庁、教員同士のコラボレーションを通してー	大阪府立野崎高等学校	前田 良隆	……	108
市教育センターの段階的充実				
ー学校の強い味方となる教育支援センターをめざしてー	四条畷市教育委員会	河上 弘子	……	110
大学・学校・教育委員会の協働による学力向上の取組				
ー全国学力・学習状況調査を活用してー	伊丹市教育委員会	尾崎 眞弓	……	112
小学校情報モラル教育の協働的実践				
ー「指導教諭」が子ども・保護者・学級担任と連携協力してー	大阪市教育センター	坂口 朋子	……	114
若手教員の組織的育成についての実践研究				
ーグループメンタリングの学びー	大阪市教育センター	澤野 弘幸	……	116
チーム箕面を支える教頭の役割	大阪府立箕面高等学校	宮城 良明	……	118
学校と地域をつなぐスクールリーダーの在り方	和泉市立光明台南小学校	浜崎 仁子	……	120
小学生の家庭での学習環境構築力を育成する				
ー「家庭学習の手引き」の物的学習環境に着目してー	日本工業大学	小山 将史	……	122
夢と希望を育む初中高一貫教育学校の創造・開設				
ー大阪府・私学連盟・大学との連携ー	大阪教育大学	米津 俊司	……	124
学校とスクールカウンセラーの協働				
ー学校文化に合わせたカウンセラーの働きー	大阪教育大学	牧 郁子	……	126
■ 第5部 関係資料				
スクールリーダー・フォーラム経過・組織			……	128
スクールリーダー・フォーラムの歩み			……	129
スクールリーダー・プロジェクト(SLP) 報告書			……	130
大阪教育大学と福井大学・鳴門教育大学の交流連携			……	131
プレ・フォーラム 2016(スクールリーダー研究会第15回大会)のプログラム			……	132
第16回スクールリーダー・フォーラムのプログラム			……	133
編集後記			……	134

コラボレーションとしてのダイアログ（対話）

—その意義と創り方—

同志社女子大学特任教授・京都教育大学連合教職実践研究科教授 水本徳明

はじめに

水本（2016）において、「組織のあるいは組織における一定の専門化を前提に、人びとが相互行為を行い、創発性が生じるときにそれをコラボレーションと呼ぶ」と定義し、創発とは人々の相互行為の中で秩序や意味が生み出されること、すなわち新たな関係や気づき生まれることであると指摘した。そのような相互行為の中核にあるのがダイアログ（対話）である。コラボレーションを拓くには、ダイアログを創り出すことが必要である。ダイアログはコラボレーションそのものであると言ってもよい。

ここでは、学校におけるダイアログの意義とその創り方について述べることを目的とするが、その前にまず、そもそも語ることにどのような意義があるのかについて把握しておきたい。その部分をしっかり把握しておかないと、ダイアログを創ることがコミュニケーションづくりの単なるスキルのように理解されてしまうからである。ダイアログをコラボレーションとして理解することは、組織とは何か、組織を変革するとは何か、という基本的な認識や哲学と関わる次元での問題である。そうした把握をしたうえで、学校における語ることの現状の問題をいくつか指摘する。そしてその問題との関係でコラボレーションの意義を再確認し、その創り方について具体的な提案をしたい。

1. 語ることにどんな意義があるのか？

(1) 具体的に考えてみる

ア 語ることは意味づけること

図1のようなものが置いてあって、人物Aが「ここに椅子がある」と発言したとする。はたしてそれは客観的だろうか？客観的とは、これを観察してこれが何であるかを語るときに、だれであってもこれを椅子であると言うことだと考えよう。たしかに現在日本に住んでいる人のほとんどがこれを椅子と言うであろう。しかし、われわれの言う椅子という概念を持たない社会の人は、あるいは岩のようにいびつでどっしりとしたものしか椅子として使用しない社会の人は、これを別物だということかもしれない。たとえば、武器であるとか、祭りの道具であるとか。



図1 椅子？①

このように、あるものが何であるかは、客観的に（すなわち主体の経験と無関係に）成り立つのではない。われわれが何かを語るときに、様々な言葉を使って物事を表現するが、それは決して客観的な事実を述べているのではない。図1のようなものを「椅子である」ということさえ、客観的ではないのである。

われわれは何かを語るときに、客観的事実を述べているのではなく、意味を述べているのである。一般的に言って、語ることは意味づけることである。だから、同じ物理的存在を観察しても、それを何と意味づけるかは人によって異なるのが普通なのである。経験や文化を共有している人たちの間では、「椅子」のような日常的なものごとについては意味づけの差異があまり生じないので、客観的であるかのように思っているだけである。

イ 意味は語ることを通じて社会的に創り出される、あるいは語ることは意味の形成を通じて社会を生み出す

高さ 30 センチほどで図 2 のような形状のものが置いてあって、何人かの人が「これは何だろう？」と話し合っている状況を考えよう。人物 A が「これ、椅子じゃない？」といった。すると人物 B が「そうだ、椅子だよ」と言い、人物 C も「椅子だな」と言った。そして、人物 D が「じゃあ座ってみるか」と言っていてこれに腰掛け、「いい感じだな。やっぱり椅子だ」と言った。



図 2 椅子？②

このように、図 2 に示した物体が何であるかという意味は、社会的に生み出される。上記のやり取りの後、図 2 の物体をつくった人物 E が現れて、「これは踏み台としてつくりました」と言ったら、踏み台に意味が変更されるかもしれないし、他の人物たちが「踏み台より椅子として使う方がいいよ」と言ったら人物 E もそれに同意したら、椅子という意味が維持されることになる。このようにある物事が何であるかという意味は、社会的に生み出される。あるいは、そのように語る行為を通じて人物 A、B、C、D、E の間で共有される意味が創出され、この 5 人の人物のつながりすなわち社会が形成される。

ウ 語ることは人に何かをさせる力を生み出す

図 2 の円錐台がどんどん変形し円錐形に近づくと、それが椅子であることに合意することが難しくなってくる。ついに図 3 のような形になったものがあつたときに、人物 A が「これは椅子だ」と言ったとしよう。それを聞いていた人物 B は、「じゃ、腰掛けてみせてよ」ということができる。A は自分の言ったことが嘘でないことを示すためには、これに腰掛けなければならないという事態に直面する。自分の言ったことが真であることを示すには、A は尻に穴が開くのを覚悟でこの物体に腰掛ける、あるいはさかさまにして地面に突き刺して円錐の底面に腰掛けるなどのことをしなければならない。



図 3 椅子？③

このように、語ることは、語った内容が嘘でないことを他者から追究されるので、人に何かをさせる力を生み出す。われわれは、約束したような場合にはそれを守る力にさらされることを自覚しやすいが、このようにものが何であることを述べたような場合にも、それが嘘でないことを示すという力にさらされるのである。

(2) 言語行為を通じた社会的事実と社会的力の創出

以上で具体的な例を示しつつ述べてきたように、①語ることは意味づけることであり、②意味は語ることを通じて社会的に創り出される、あるいは語ることは意味の形成を通じて社会を生み出し、③語ることは人に何かをさせる力を生み出す、のである。もちろんここで言う「語る」とは、音声言語によるコミュニケーションだけを示すのではない。何らかのシンボルを用いたコミュニケーションは同じ働きをしているということができる。

こうした点について、言語行為論の観点から理論的に整理しておこう。高梨 (2016) は、サールの発語内行為の分類を表 1 のように整理している。

先に例とした「これは椅子だ」という語りは、とりあえずは「信念表明型」にあたりと言えるかもしれない。その場合、言葉が世界に適合しなければならない。つまり、世界の事実合うように言葉が使われなければならないので、そこにあるのが椅子ではなく机であつたら「これは机だ」と言わなければならない。

しかし、図 2 や図 3 のような物体についてはそれが椅子であるかどうかは微妙になり、関わりのある人がそれを椅子と言うかどうか、それが椅子であるかどうかを決定する面がある。図 3 のような物体でも、それをさかさまにして腰掛けることによって足腰の筋肉

を鍛えるための椅子であるといえ言えなくもない。そうすると、それが椅子であると言うことが、それが椅子であるという事態を成立させることになる。そうすると、「これは椅子だ」という語りは「宣言型」の言語行為であり、発話そのものの遂行によって「これは椅子である」という事態を成立させることになる。図3のように物の形状が腰掛けることができるという機能を示しにくくなると、言語によって椅子としての意味を付与する必要性の高まることが分かる。あるものの物理的な性質が特定の機能を指示しないのに、あるものに特定の機能を付与しようとするときには、語ることの重要性は極めて大きくなる。たとえば、紙幣はその最たるものである。紙幣はその物理的性質そのものが貨幣としての機能を示さないが、人びとがそれを貨幣として扱うこと自体がそれを貨幣として成立させるのである。日本の紙幣に「日本銀行券」と書いてあることは、日本銀行自身がこれが貨幣であると語っていることを示しているが、しかしそれだけで紙幣が貨幣として使用されるわけではない。円の価値が暴落する事態が考えられるということは、「日本銀行券」という表記によってある紙片が貨幣として機能するのではなく、それを人々が貨幣であると言い、交換の媒体として使用し続けることによって貨幣として機能していることが分かる。

表1 サールの発語内行為の分類と特徴

発語内行為のタイプ	具体例	発語内目的 illocutionary point	適合方向 direction of fit
信念表明型 Assertive	言明, 主張, 仮定, 記述など	命題内容が真であることを話し手が請け負いつつ表明する	言葉が世界に適合
行為指令型 Directive	命令, 依頼など	話し手が聞き手に何かをさせようとする	世界が言葉に適合
行為拘束型 Commissive	約束, 誓約など	話し手があることをなす義務を聞き手に対して負う	世界が言葉に適合
心情表明型 Expressive	感謝, 謝罪, 歓迎など	命題によって表現されている事態に対する話し手の心理状態を表明する	(世界との関係ではない)
宣言型 Declaration	宣誓, 命名など	発話そのものの遂行によってある事態を成立させる	言葉が世界に適合 & 世界が言葉に適合

高梨克也『基礎から分かる会話コミュニケーションの分析法』(ナカニシヤ出版、2016) 26 頁。

このような事態を Searle (2009:7) は「地位機能 (status function)」と呼び、「私の知る限り他の動物の現実にはない人間の社会的現実の特徴は、物理的特徴のみによっては果たせない機能がある物や人に付与する能力を人間が持っていることである。そうした機能の実現にはある人や物の地位に対する集合的承認が必要とされる。そして、その地位のおかげでのみある人や物は当該の機能を果たし得るのである。そうしたものごとの例は至る所にある。たとえば、私的所有物、合衆国大統領、20 ドル紙幣、大学教授などである。これらはいずれも、その地位が集合的に承認されない限り果たせない機能を、集合的承認のおかげで果たせているのである。」という。

そして、ある紙片を指して「これが貨幣である」という人が、それを交換の媒体として使用することを求められるように、語る主体が他者からある行為を求められることを Searle (2009:8-9) は「義務論的な力 (deontic power)」と呼び、「例外なく、地位機能は私が「義務論的な力」と呼ぶものを伴っている。つまり、権利、義務、責務、要請、許容、認可、資格認定などを伴っている。」という。そして、「義務論的な力は独特の、私を知る

限り動物の世界には普通はありえないし、知られていない性質を持っている。すなわち、義務論的な力は一度承認されると、性向や欲求に依存しない行為の理由をわれわれに提供する¹。

私たちは、言葉を使ってコミュニケーションすることのこのような意義を自覚することはあまりない。しかし、私たちの生活のほとんどの部分は、このようなメカニズムによって成り立っている制度に依存しているといつてよい。

たとえば、学校である。明治初期に日本に近代学校が導入されたとき、多くの地域で学校破壊事件が起きた。森（1993:63-65）は、それを「意味のない実在が人々のうちにもたらす、当然の反応である」と言い、「明治五（一八七二）年の奈良では就学すれば「思フマニ衣食住ノ用ヲ達シ自由安楽」、明治六（一八七三）年の佐賀でも「悦びも楽しみも思ひのまま」などと」、「就学率の低い女子にたいして明治六（一八七三）年の山梨では、結婚しようと思うなら小学校に通わなければならない」と、アメとムチ両方の言説が府県によって動員されたことを指摘している。政府、文部省の努力は言うまでもなく、地方でのこのような活動を通じて、人びとがある建物を「学校」として、ある人々を「先生」として承認することによってはじめて、学校という制度が成立し、維持されてきたのである。

近代学校制度発足から百数十年を経て、現在、この明治期の向きとは逆の向きで学校制度が揺らいでいるということができる。学校を子どもの学び、育ちの場として承認しない人々が社会的に認知され、ネガティブな意味合いばかりでなくフリースクールなどの学校を経由しない学び、育ちの選択が承認されるようになってきている。改めて子どもたちの学び、育ちについて語りなおし、その制度をどう再構築するかが問われているのである。

(3) 組織も語ることを通じた意味形成によって成り立っている

組織も社会的存在であるから、言語行為を通じた意味形成によって成り立っているといふことができる。Bushe & Marshak（2015）は、組織を意味形成システムとして捉え、「対話的組織開発」論を展開している。

表2は、彼らが主張している「対話的組織開発（dialogic organization development）」を「診断的組織開発（diagnostic organization development）」と対比したものである。組織とは客観的に実在するシステムではなく、社会的に構築されている意味形成システムである。組織が変わるということは、それに関わる人々の考え方、何を考えるかが変わることである。だから、創造的なアイデアを生み出す場とプロセスを創ることが重要である。組織のリーダーは言うまでもなく、コンサルタントもまたその過程の外部に立つことはできず（ということは組織の変化は自己組織的であり）、組織の変化を意図的に創り出し、計画し、管理することは困難である。彼らはこのように考えている。

組織が動くということ、組織が変わるということにとって、対話（ダイアログ）が極めて重要だということになる。サールに依拠してみてきたように、そこでこそ社会的事実と社会的な力が生み出されているのである。中原・長岡（2009）は、対話の意義として、①今まで気づかなかった新たな意味が生み出され、物事の理解が深まったり、新たな視点や気づきが生まれる、②相手の「意味づけ」の背後にある価値観や世界観、相手が置かれた文脈を共有していくことで、相手のことが本当に理解できる、③他者を理解すると同時に、自分自身についての理解を深めることかできる、などの点を指摘し、組織の変革にとって対話が極めて重要であることを論じている。

以上のように、語ること、対話が組織にとって極めて重要であることが分かる。組織におけるコミュニケーションの重要性は以前からわかっていたといわれるかもしれない。しかし、ここでの重要性は、単に組織運営上の技法としてのものではなく、社会的事実とは何か、規範やルールなどの社会的な力とは何か、組織とは何かといった基本的な考え方に関わるものである²。私たちは多くの時間を組織と関わって生きており、そこで様々なこ

とを語り、対話している。そのことの意義を捉えなおすことが必要なのである。

表2 診断的組織開発と対話的組織開発の対比

	診断的組織開発	対話的組織開発
基盤にある考え方	伝統的科学、実証主義、近代哲学	解釈的アプローチ、社会構成主義、批判・ポストモダン哲学
組織についての考え方 存在論と認識論	組織は生命システム的である ・現実是客户的事実である ・現実の一つである ・真実は絶対的で、発見できる ・合理的で分析的なプロセスを通じて現実が解明できる	組織は意味形成システムである ・現実是客户的に構築されている ・多様な現実がある ・真実は認識の中にあり状況から生じる ・交渉から現実が生み出され、そこには権力と政治的過程が含まれている
変化についての考え方	・通常は目的論的 ・客観的な問題解決手法を用いて妥当なデータを収集し適用することが変化につながる ・変化を創りだし、計画し、管理することができる ・変化は挿話的で、直線的で、目標指向的である	・しばしば対話的で弁証法的 ・創造的なアイデアを生み出す場とプロセスを創ることが変化につながる ・変化を促進することができるが、変化は基本的に自己組織的である ・変化は継続的かつ／または円環的である
変化の焦点	行動と人が何をすることをすることが強調される	考え方と人が何を考えるかをすることが強調される

Bushe & Marshak 2015, p.14

2. 学校における語ることの現在

以上のように語ることの意義を捉えたうえで、学校における語る現在の状況について考えてみよう。筆者の調査研究や教職大学院等での指導経験から、学校における語ることにはいくつかの問題があると言える。

第一は、意味づけが個人の経験や記憶に大きく依存していることである。ある中学校でインタビューをしたとき、学校で困っていることについて次のように答えた教員がいた。

「その前 11 年ほど大規模校にいたものですから、まあこういうことを言っていいかどうかはわからないんですが、保護者や生徒もここは私にとっては前任校に比べれば楽だなと思っていますので、そんなに意識として何がどうしたから困っているとか、どうだっていうふうな感はあるもっていませんね。」(水本 2013:95)

実は、このような答え方をする教員は少なくない。前任校や過去の経験を参照軸として現任校や現在の状態を意味づけるのである。このような教員の多い学校では、学校の現状に関する認識がばらばらになる。実際この中学校でも、生徒の状態が不安であると語る教員もいた。

第二に、外部の言説や自分の経験からつくりあげた枠組みにこだわって物事を意味づけることである。筆者は毎年教職大学院の授業「学校の危機管理」で、学校におけるリスクをカードに書きだして K J 法で分析する作業を院生に課している。K J 法についてとくに指導しないで作業をさせると(場合によっては指導した場合にも)、たとえばこのリスクは学校の内部のリスク、このリスクは学校の外部のリスク、これは教師に関わるリスク、これは子どもに関わるリスク、というような分類を始めてしまう。そこで筆者が、そのようなやり方は K J 法ではないことを指摘して、途中まで進んだ作業を壊してしまうことになる。実際、学校内部のリスクとしてひとくくりになされたもののうちに性質の異なるリスクが詰め込まれているし、学校の内部と外部に同じ性質のリスクがあるかもしれないのにそれが最初から見落とされることになっている。学校の内部／外部、教師に関わること／子どもに関わること、というような既存の枠組みで物事を意味づけているのである。

しかも往々にしてそのような枠組みは上記第一の点で示したように個人の経験に依存し

ているとともに、言説の影響を受けやすい。学校の問題であれば、ある時期からPDCAという枠組みは大きく影響しているように思われる。学校における諸現象をPDCAの枠組みに当てはめて意味づけ、PDCAサイクルが適切に回っていないことに問題の原因を帰属させるのである。PDCAサイクル論について吟味したことがあるわけでもなく、問題となっている現象について緻密に情報を収集し詳細に記述してみるわけでもないのに、そうした枠組みによって語ることで問題を理解した気になるのであろう。このことともかわって、曖昧で比喩的な表現を使うことが少なくない。たとえば、「ベクトルをそろえることが大事」というような場合がそれであるが、「ベクトルをそろえる」という表現で一体具体的にどのような事態を指しているのか不明のまま議論が進んだりする。

第三は、認識に関する語りの弱さである。学校では、例えば問題のある児童生徒にどう指導するかなど実践に関する語りが多く、その問題がどうなっているのか、どのような意味で問題なのか、その問題に対処するどのような資源を自分たちは持っているかなど、問題そのものについての認識に関する語りは弱いように思われる。別の言葉を使えば、現状のアセスメントを十分しないまま、どうするかという実践の議論をしている。なぜそうなるかは定かではないが、学校では認識よりも実践を重視する価値観が支配的であるのかもしれないし、問題が次々に生じるのでアセスメントに十分な時間を使えないのかもしれない。しかし、アセスメントが不十分なまま問題に対処しようとする、有効な対処ができずに、結局時間やその他の資源が多く費やされてしまう結果になるのではなかろうか³。

第四に、同じ次元の現象の記述が延々と続く会話が多いことである。誰かがある現象を語ると、同じような次元での現象の語りが続いて、別の次元でそれがどう意味づけられるかの議論に移行しないことがよくある。「小学校では若い教員が困りを相談しない」と誰かが発言すると、「中学校では…」 「高校では…」 という話が続き、別の次元から見たらそれがどういう意味を持っているのかの議論に移行しないのである。たとえば、教員にとっての困りとは何なのか、同じ事象に対する若手とベテランの認識の目がどう違うのか、若手が問題を自分で抱え込もうとするのにはベテランの態度が影響しているのではないか、など現象の意味を別の次元から意味づけるような議論がなかなか発展しない。

第五に、率直な語りの場としていまだにインフォーマルな場に対する期待が大きいように思われる。あるいは、インフォーマルな場がつかれなくなると、率直な語りの場がなくなってしまう現状があるのではないだろうか。学校に限らず日本の組織は成員を人格丸ごと抱え込む性格を持っているために、たとえば勤務時間終了後に食事をともにするなどインフォーマルな関係を重視し、そこを語りの場として意味を生み出し、共有し、関係をつくり、組織行動に対する意欲を高めるなどしてきた。だから、プライベートセッションの進行や生活様式の変化によってそうした場が持ちにくくなってしまった時に、フォーマルな場で効果的なダイアログをつくる考え方やスキルを発達させてこなかったのではなかろうか。とくに学校の場合は個業意識もあって、そうした点で遅れている。研修ではワークショップ型を取り入れることも多くなったが、会議についてはまだ改善の余地が大きいように思う。

第六に、様々な要因が不安や遠慮などの感情をもたらし、率直に語れない状態を生み出している。久保（2015）は、小学校において教員が遠慮をして言動を思いとどまる事態に注目した調査研究を通じて、遠慮をもたらす要因として、①組織の調和や人間関係に配慮すること、②周りからの評価を考えること、③子どもや教員への影響を考えること、④情報や考え、立場がないこと、という4つの要因があることを明らかにしている。筆者が行ったインタビュー調査でもそういう意識はよく聞かれた。ある中学校教員は、「担任としては、こうすればいいんだ、っていう何かが欲しくて相談するんだと思うんですけども、だからどうすつかね一って言われると、ええ。ああ、そうか、相談しても、あんまり意味

がないのかなー、じゃあ自分でやるしかないのかなーっと思ってしまう、ところがあったと思います。」（水本 2013:92）と述べている。相談することにより無意味感を感じ、結局担任が抱え込んでしまうことにつながっている。このように語れない事態が、「個業」という非協働的な状態をもたらしているのである。

3. 学校でダイアログを創る

(1) どのようなダイアログを創るか

表 3 学校における語ることの問題解決の方向性

現状の問題点	問題解決の方向性＝ダイアログの在り方
個人の経験や記憶に大きく依存した意味づけ	個人の経験や記憶の相対化 組織としての経験や記憶の共有
既存の枠組みへのこだわり	既存の枠組みの解体・相対化 他の枠組みの認知と尊重
認識に関する語りの弱さ	認識に関する語りの充実 認識のための技法の習得
同じ次元からの現象の語りの継続	現象の持っている意味の問いかけ 別の次元からの現象の捉えなおし
インフォーマルな場への過度の期待	フォーマルな場の構築 ファシリテーションスキルの向上
不安や遠慮などによる語れない状態	ネガティブな感情の払拭 立場を超える関係の構築

表 3 は、先に指摘した問題点に対して、その解決の方向性を示したものである。右側に挙げた要件が学校におけるダイアログのあるべき方向性を示しているといつてよい。

いくつか補足説明しておこう。まず、「組織としての経験や記憶の共有」とは、たとえば、不登校生徒が 10 名であるというとき、前任校の不登校生徒数と比較してそれが多いか少ないとかいうのではなく、現任校で不登校生徒が増加してきて 10 人なのか減少してきて 10 人なのかによって意味づけることである。教育や子どもの実態について学校としての経験や記憶を共有して、そこから現状を意味づけるようにしていく必要がある。そのためには、年度初めにとくに新しく赴任してきた教職員に対して学校の経験や記憶（歴史）を伝えることが大切になる。ただし、それが教職員の認識を画一化することは避けなければならない。新しく赴任してきた教職員はいわばフレッシュな眼で様々なことに気づくことがある。学校の経験や記憶が強調されるあまりそうした気づきが抑圧されたり、「不安や遠慮などによる語れない状態」になったりすることも避けられなければならない。

いま一つは、「認識のための技法の習得」である。認識のためにはデータを収集し、分析する必要がある。たとえば学力調査の結果を分析するのはそれにあたるが、学校では質的なデータの収集と分析のスキルが十分でないように思われる。たとえば学校評価の保護者アンケートのまとめなども、記述された意見がただ羅列されているだけのことが多いのではないだろうか。児童生徒の言動の記録、学校の中の様々な出来事の記録、教職員の気づき、会議の記録、アンケートでの記述など、学校には質的なデータが豊富にある。そういった質的なデータを有効に活用すれば、学校の様々なことに関する発見がもたらされるはずである。そのためには、質的なデータの収集と分析の技法を習得する必要がある。そういったことに関する考え方や技法を述べた図書もたくさんあるし、分析のためのソフトウェアもある。そういう力量も教職員には求められる。

(2) どのようにダイアログを創るか

では、どのようにダイアログを創っていくのか。筆者が研修会などで実践している方法を三つ紹介する。

ア ペアワークによる現状認識の拡大・深化と共有

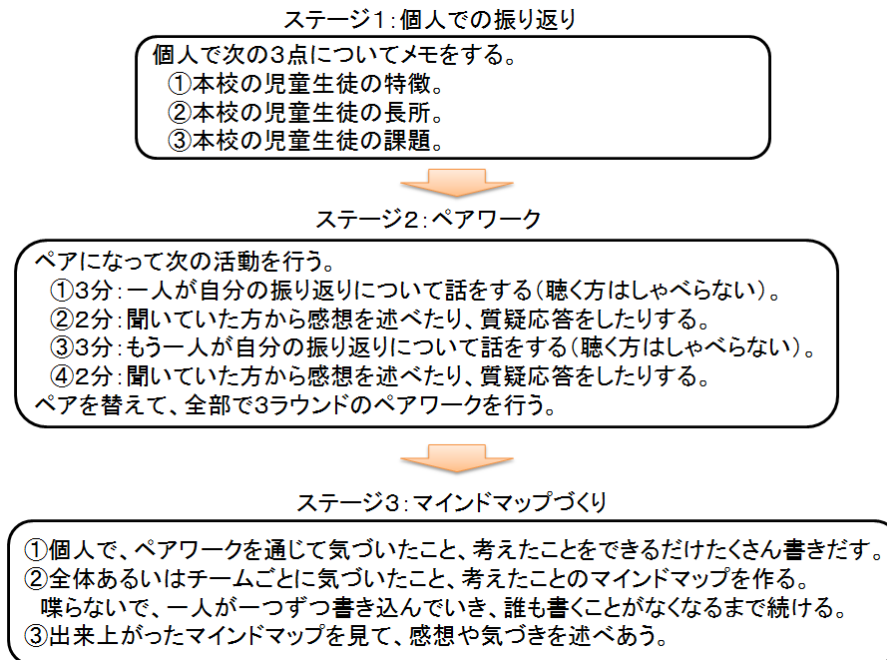


図4 ペアワーク

図4は、ペアワークとマインドマップ作りを通じたダイアログづくりである。いくつかのポイントについて説明する。まずステージ1の項目は会議や研修のテーマに応じて変えればよい。ステージ2ではペアを替えながら3ラウンド行うことが重要である。普段あまり話さない人とあえてペアになってもらうなどの工夫も必要である。ステージ2は、いわば強制的に語り、聴き、訊く関係をつくる手法である。3ラウンド繰り返すうちに、語る内容も変わってくる。マインドマップをつくると、この場合だと児童生徒の特徴、長所、課題が見えてくるだけでなく、自分たちがどのような眼で児童生徒を見ているのかも見えてくる。こうした活動を通じて、認識と関係がつけられてくる。

イ KJ法による実態分析を通じたビジョンづくり

図5はKJ法による実態分析を通じたビジョンづくりの方法である。これは研修会などで異なる学校のメンバーでチームを作っている場合を想定している。校内の場合は、グループ内の全メンバーが情報を提供したり、質問しあって情報を引き出したりすればよい。注意すべきは、KJ法は情報を既存に枠組みに当てはめていく方法ではなく、枠組み自体を発見する方法だということである。カードをよく見て浮かび上がってくる意味を大切に、大きな分類をしないで小さな仲間からつくる、グループにならない離れザルを大切に、タイトルは形式的な名詞にしないで内容のイメージできる表現にするなどのことが重要になる。ぜひ川喜多二郎『発想法』『続・発想法』(中公新書)を読んだうえで、取り組んでもらいたい。

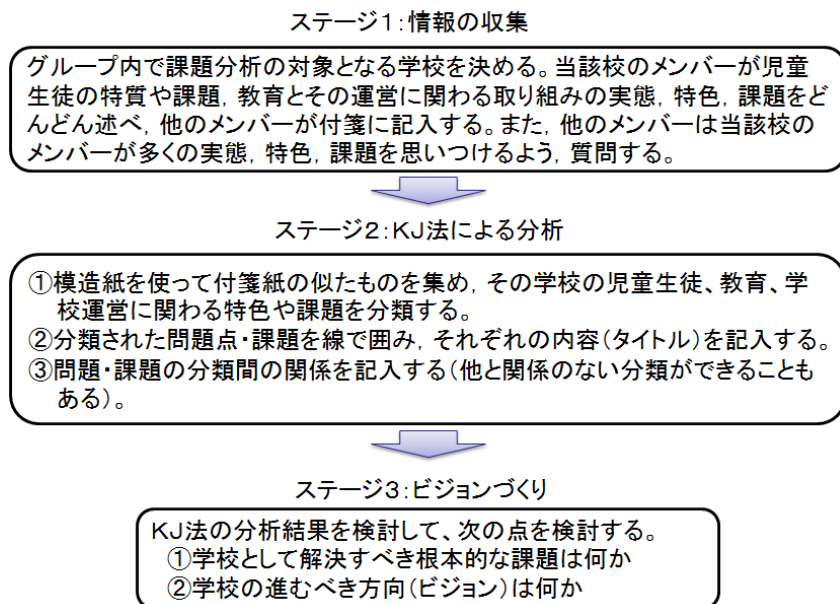


図5 KJ法による分析を通じたビジョンづくり

ウ フィッシュボーンを用いた意思決定

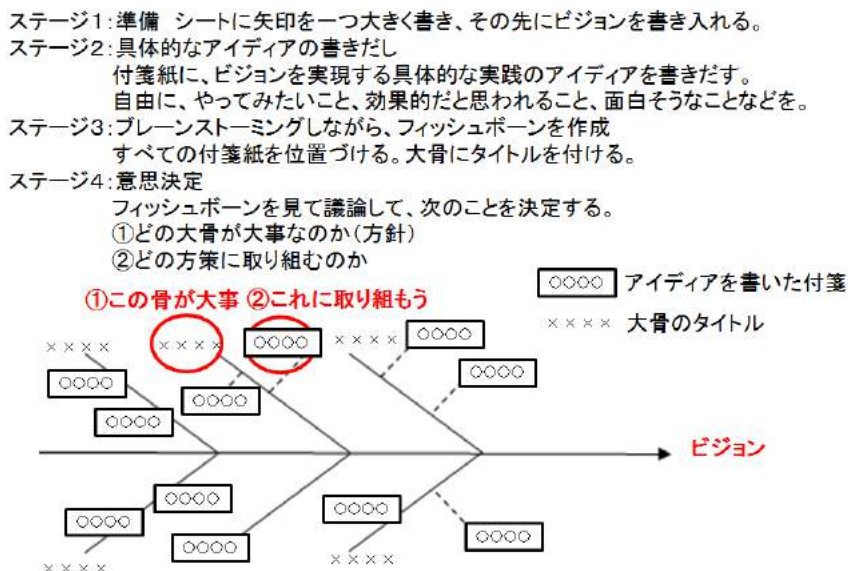


図6 フィッシュボーンを用いた意思決定

図6はフィッシュボーンを用いた意思決定の手法である。フィッシュボーンは問題の要因分析などに多く用いられるようであるが、その形状からしても何かを実現するときの意思決定に活用できると考えて、このような手法を実践している。KJ法でもそうであるが、フィッシュボーンでも書きだされたすべての情報(付箋)をもれなくどこかに位置づけることが重要である。それは、すべての人の提供した情報や意思が意味づけられ、考慮されたことを意味しているからである。

以上のようなダイアログづくりを実践するにはファシリテーションが重要である。こうした取り組みをする中からファシリテーション能力が形成されてくるとも期待する。

注

1 学校における「知育」も「信念表明型」の言語行為、すなわち単なる事実を教えている場合ばかりでなく、とくに社会科などでは「宣言型」の言語行為、すなわち何かを言うことによって言われている事実を生み出している場合が非常に多いと思われる。その場合、児童生徒に特定の行為をするべき義務論的な力を伴っていて、その意味では「知育」と「徳育」を分けることは無意味であると言わなければならない。

2 最近、精神病の治療で「オープンダイアログ」という方法が注目されている。斎藤（2015:20）はそれを「技法」や「治療プログラム」ではなく、「哲学」や「考え方」であるという。そして、「妄想はモノログによって強化され、ダイアログによって解消されるはずです」（同:40）という。

3 以上のような既存の枠組みへのこだわりと認識に関する語りの弱さが、他職種とのコラボレーションの阻害要因となっていることが推察される。新井（2016:135）は、心理専門職と教師との間でアセスメントの差異があることを指摘し、たとえば「学級担任は、子どもの客観的な行動・様子が改善されていれば、基本的に問題の解決と判断する傾向にあるが、心理専門職は客観的な行動・様子が改善されても、それが本当に問題解決といえるかどうかを検討したり、先々に生じる問題の可能性にも気を配り、事例変化の解釈を個別のかつ慎重に行う傾向にある」ことを明らかにしている。もちろん、既存の枠組みへのこだわりは教師だけでなく他職種の方にもあると考えられる。新井（2016:307）はそうした差異を超えて協働を促進する教育訓練プログラムを開発し、試行を通じて双方に他職種への理解や自己への反省が生じる可能性を明らかにしている。逆に言うと、現状では各職種の既存の枠組みへのこだわりを超える取り組みがなされていないために、職種を超えたコラボレーションが進展しない状態にあるのである。

文献

新井雅 2016 『心理専門職によるアセスメントを基盤とした教師との協働的援助』風間書房

Bushe, Gervase R. and Marshak, Robert J. 2015 Introduction to the Dialogic Organization

Development Mindset, Bushe, Gervase R. and Marshak, Robert J. eds. *Dialogic Organization Development*, Berrett-Koehler Publishers, pp.11-32.

久保日出樹 2015 「「遠慮」から見えてくる小学校組織の課題とその克服」京都教育大学大学院連合教職実践研究科修了論文（未公開）

水本徳明 2013 「中学校における個人依存がもたらす感情と認識」水本徳明（研究代表）『分権改革下における公立小，中学校組織の変容と教職員の意識及び職務実態に関する研究』（平成 22～24 年度日本学術振興会科学研究費補助金研究成果報告書 基盤研究(B) 研究課題番号 22330211）88-98 頁

水本徳明 2016 「学校のコラボレーションを拓くのはけっこう大変なのだ、でも頑張ろう」『SLF16 むすぶ教師の学習コミュニティ』スクールリーダー・フォーラム事務局

森重雄 1993 『モダンのアンスタンス』ハーベスト社

中原淳・長岡健 2009 『ダイアログ 対話する組織』ダイヤモンド社

斎藤環 2015 『オープンダイアログとは何か』医学書院

Searle, J. R. 2009 *Making the Social World*, Oxford University Press

高梨克也 2016 『基礎から分かる会話コミュニケーションの分析法』ナカニシヤ出版

学校のコラボレーションへの挑戦

—学校の未来—

東京学芸大学 講師 末松 裕基

1. 〈ひとつの前提〉と〈ふたつの幻想〉を超えて

「学校のコラボレーション」をめぐる考えは昨今さらに混迷にあるように感じる。

これまでも盛んに議論されてきたように、「教師間の協働」は容易に成り立たない。それは、企業に比べて、学校の場合、学級活動や各指導場面で個業性が強く、それゆえ、指示・命令に基づくものに限らず、チームワークなどを通して協業や分業を合理的に行う仕組みが容易に成り立たないからである。さらに、利潤追求のような明確な組織目標を持っておらず、そのため、成果も数値等で客観的に測定できず、合理性や効率性だけでは、その活動の成否を判断できない。また、教員だけで教育活動が完結することはなく、保護者や地域住民、行政との関係のあり方や各規制、法制度への対応も重要になることから、組織の自律性は強くない（表1参照）。これら「学校の組織特性」を〈ひとつの前提〉として、これまでに組織づくりに励んできたスクールリーダーも多いと思う。

また、「保護者や地域との連携」について、円滑で良好な関係が築けると学校経営上メリットがあるような想定も抱かれがちだ。ただし、保護者・地域住民による学校評価結果において、学校にとって大きな関心事である授業改革や学校改革について、ともに「よくわからない」と答えるケースが多いことから分かるように、学校経営の課題について保護者や地域住民が十分に把握していないのも事実である（東海市のA～Eの5校を対象とした筆者らによる調査では、「自分の学校の『授業改革』のテーマを理解している」（保護者）について、各校とも「わからない」が2割強から4割弱で認知度が低い）。その一方で、学校による情報提供や説明責任が不十分かという点、保護者・地域住民の満足度は概ね高く、当事者性が仮に低いとしてもそれが直ちに学校にとって問題となっているわけではない（例えば、B校の設問「学校は、学校の様子や取り組みを保護者に知らせるように努めている」には約8割の保護者が肯定的回答をし、C校の設問「学校の教育方針や教育活動が学校だよりなどを通して保護者や地域にわかりやすく伝えられている」には、約7割が肯定的回答、「学校は、積極的に学校公開・授業公開の場を設けている」には、約9割が肯定的回答をしている）（末松・篠原 2007）。

さらに、「保護者や地域との連携」を意識するあまり、保護者や地域住民の声の全てに対して、過剰に反応するケースも見られる。「モンスターペアレント」の指摘が一時期多くなされたのは、学校にとって時に保護者や地域住民がリスクになり得るということを表してもいた（小野田 2006）。以上から、「保護者や地域との連携」によって学校経営がうまくい

表1 学校の組織特性

	私企業	自治体	学 校
組織目標	利潤追求	住民へのサービス	子どもの成長・発達
組織活動	経済活動	給付活動	教育活動
組織成果	測定可能	測定可能	測定困難
組織の自律性	強	中	弱
成員の自律性	弱	中	強

（出典）篠原（2009：150）。

くという〈幻想〉を超えて、学校が主体的に、保護者や地域住民にしかできない役割を發揮し、担ってもらうことも大切であり、そのためにも学校や教師集団の自らの理念やビジョンが重要になってくる。

また、近年のコミュニティ・スクール推進の動向を見て分かるように、学校と地域が一体化するような形で、連携を推し進めることを「是」とする捉え方が一般的になってきている。ただし、保護者・地域が学校と一体となって、管理教育に加担する事例が教育学以外から批判的に検討されてきたように(原 2010)、地域と学校が一体化することによって、子どもを取り巻く社会環境や価値観が平板化する危険性もある。このことは、学校だけでなく地域社会にも息苦しさを感ずる子どもが増える可能性を意味している(上野 2008)。

“絆”や“地域とともに”などは表面的には善意で溢れているものの、特に学校の当事者はなかなか相対化(批判)し難い。“日本に(もしくはこの地域に)コミュニティ・スクールのようなシステムは本当に必要だろうか?” “誰のためのコミュニティ・スクールなのか?”と問うていくことが重要になるだろう。以前、ある研究者に「教育委員会からコミュニティ・スクールを推進するためにはどうすれば良いか聞かれたのだが、どう答えれば良いと思う?」と尋ねられたことがあるが、「コミュニティ・スクールはなくてもいいですよ、というのはどうですか?」と答えてみたことがある。

2. 「チーム学校」のコラボレーション?

学校「内」「外」のコラボレーションを語る上で、以上のような困難さを乗り越えることが必要になるが、「チームとしての学校」が想定する「コラボレーション」は、さらに慎重な捉え方が必要である(表2の通り、「チーム学校」の意義や必要性、それを実現するためのポイントが列挙されているが、これらをどのように読み解き、自らの学校経営を進めていくかというのは別次元の努力が求められる)。

表2 「チーム学校」答申では「コラボレーション」の意義等がどのように述べられているか

意 義	学校において子どもが成長していく上で、教員に加えて、多様な価値観や経験を持った大人と接したり、議論したりすることで、より厚みのある経験を積むことができ、本当の意味での「生きる力」を定着させることにつながる。
背 景	(1)新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を実現するための体制整備 (2)複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備 (3)子供と向き合う時間の確保等のための体制整備
実現のポイント	(1) 専門性に基づくチーム体制の構築：教員が、学校や子供たちの実態を踏まえ、学習指導や生徒指導等に取り組むため、指導体制の充実が必要である。加えて、心理や福祉等の専門スタッフについて、学校の職員として、職務内容等を明確化し、質の確保と配置の充実を進めるべきである。 (2) 学校のマネジメント機能の強化：専門性に基づく「チームとしての学校」が機能するためには、校長のリーダーシップが重要であり、学校のマネジメント機能を今まで以上に強化していくことが求められる。そのためには、優秀な管理職を確保するための取組や、主幹教諭の配置の促進や事務機能の強化など校長のマネジメント体制を支える仕組みを充実することが求められる。 (3) 教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備：教職員がそれぞれの力を発揮し、伸ばしていくことができるようにするためには、人材育成の充実や業務改善の取組を進めることが重要である。

(出典) 中央教育審議会(2015)。

一般的に教職員による連携・協働の対象として想定される「多職種」は、養護教諭、事務職員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等である。ただ、ここで注意が必要なのが、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーの位置付けである。これらの職は「チーム学校」では一見、学校「内」の協働相手に見えるが、専門性や知識基盤などは、保護者や地域住民 以上に 学校の「外部」の論理で動いている職である。そのため、先述した〈ひとつの前提〉と〈ふたつの幻想〉を さらに 超えて はじめて 連携・協働が可能になる。

また、多職種との連携・協働が先行する海外の学校に目を向けても、スクールソーシャルワーカーが常駐するアメリカの小学校の例を取り上げると、日本の「チーム学校」の難しさがさらに透けて見えてくる。アメリカのとあるスクールソーシャルワーカーが「日本のスクールソーシャルワーカーは成功するとは思えない」と述べていたそうである。その理由は「日本では、教員が既にアメリカで言うところのスクールソーシャルワーカーの仕事をこれまでも担ってきているから」とのことである。このように考えると、学校の「外部」から学校の「内部の協働相手」としてスクールソーシャルワーカーがやってくること自体にそもそも困難さが伴うことが予想される。一見、スクールソーシャルワーカーという福祉に強みをもっている職と「分業」することで、学校の機能が強化されるようだが、「分業」ではなく、もともと複合的な「教員の仕事」が整理されないまま、仕事が外部から追加される。「分業」でなく「重複」や「多重業務」のようなことが学校で生じてしまう。

3. 学校の使命の再確認／定義の必要性

アメリカのスクールソーシャルワーカーは教員とは違ってどのような専門性や強みを持っているかという点、学校の内部ではなく、外部の関係機関に対して大所高所から助言をし、教員の仕事が増えないように、他機関と学校の連携が円滑に進むことを支援している。このことを通じた学校経営は、教員による視点に加えて、学校外の新たな視点・文化を学校に無理無く持ち込み、子どもの生活・学習環境を充実させている。

学校の外部機能を学校に取り込むことは、これからの時代避けられないのかもしれないが、それを学校「内」コラボレーションとして予定調和に捉えようと、これまでの教育組織としての使命（ミッション）を曖昧にってしまう危険がある。教育組織は他の社会組織とは組織特性を異にする。それは冒頭に述べたように目標や協働の原則が異なるからである。

これまで地域など学校「外」との連携で苦労しながら、学校が勝ち取ってきたものは何だろうか？ 日本の学校―地域連携の文脈では、表3の通り「子ども」の「学校経営」への「参画」の事例が肯定的に報道で取り上げられたりしているが（日本教育新聞 2014）、本当にそのようなことが可能なこととして起きているのだろうか？ 同記事を読む限り、単に、「教育活動」の一環として地域交流をしているだけのようにはしか思えない。「責任」を伴う「経営」に、「子ども」が「参画」するというのは簡単なことではないはずである。このように安易に「コラボレーション」の議論を教育の充実という議論の延長で捉え実践することは、学校という組織、延いては学校の使命を浸食し、底の浅いものにしかねない。「多職種」で学校を経営するということは学校の使命の再確認・定義とともにあるべきである。

表 3 学校の「コラボレーション」？

民生委員らと地域行事で意見交わす

昨年度から同小学校は新宿区教委指定の研究校となり、「豊かな学びの環境をはぐくむ地域協働学校」を主題として工夫を重ねてきた。その一つが、児童が学校運営協議会に参加することだ。

10月29日には、これまでの研究成果を同区で勤務する教職員らに報告する発表会を開催。普段は会議室を使って行う学校運営協議会は体育館に場を移し、大勢の教職員らが見守る中で、住民と児童が意見を交わした。

総合的な学習の時間の授業で稲を育て、米について学んできた5年生。29日の協議会では、児童が、地域の行事である餅つきにどう関わるかなどを議題にした。協力したい気持ちを訴える児童の前に、協議会の委員は、「臼を運ばなければならない。重いよ。手伝ってもらえますか」と問い掛ける。思いは熱い児童だが、「できるなら、やらせてください」と答えた声は小さくなった。

協議会の委員には、さまざまな立場の人がいるが、元PTA会長という経歴は多くの人に共通する。児童には気を配りつつ、時に鋭い言葉も放つ。

協議会の中では、餅つきを行っている団体の歴史について語る委員もいた。乾ききった臼が蒸した米の水分を奪わないよう、餅つきの前日から臼に水を張っておくといった手順の説明もあった。協議会には、同小学校の教職員が同席する。委員の言葉から地域社会や伝統行事への理解を深めていく。

(出典) 日本教育新聞(2014)。

4. 可能性としてのコラボレーション／未来志向の学校

近年期待される学校の「コラボレーション」は、学校の経営資源を外部から調達し、学校の経営機能を強化させるように見えるが、セーフティネットが脆弱な社会の歪みを学校に持ち込み解決しようとするポスト福祉国家的な公共政策という大きな文脈の進行も捉える必要がある。つまり、お金がかからない形で学校にあらゆる社会問題を解決させようという話にもなっている。その一方で、文科省対財務省の駆け引きが同時に進行しており、教員削減の対抗策として、予算総額を保つための論理として「チーム学校」という方便が、学校のミッションの再定義が伴わないなかで、あたかも学校経営上必要な「コラボレーション」かのように、当たり前前に政策パッケージが展開され、推進されてきている。

では、学校が教育組織としての使命を浸食される形で、外部の論理を受動的に受けとめながら協業するのではなく、未来志向の学校のあり方をどのように構想できるだろうか。地域からの学校への依存は今後ますます高まってくるだろうから、その依存を健全に強化させる、つまり、組織論的に見た場合に、学校—社会の使命の断絶を肯定しながらも、社会の発展速度を学校が超えるような方向性がひとつ考えられる(末松編 2016)。

例えば、学校発コミュニティの再生や、地域の機能と学校の機能を学校が主導する形で統一し強化する「スクールコミュニティ」、学校発福祉再生など、地域がなくても社会が回っていくような状況を目指していく、という学校経営のあり方が考えられる。つまり、学校が無いとやっていけないような社会をあえて目指すものである。地域覚醒としての教育の位置づけである。教育の機能を学校外の社会組織からの論理で浸食していくのではなく、教育の価値をますますその社会で学校を通して高めていくのである。

教育には、①共同体における社会化、②文化の伝達、③(個や共同体の)覚醒、の次元があると指摘されているが(矢野 2008)、近代教育学は、統制管理的な「共同体における社会化」への偏りを批判し、自省してきたと言える。つまり、「道徳」のように、異質さを許容しない特定の価値観に基づく、縮小再生産(=「自他関係の地獄」)を問題と捉え、反民主的な抑圧装置としての学校、共同体のあり方を課題として問うてきた。これからの時代において、近代的な学校、共同体であるなら学校の社会的存在意義はほとんどない。学校

が民主主義（の一部）を担い得るか。つまり、個人の自立（覚醒）、他者（異質さ）への寛容、新しい社会（倫理）の構築、に学校がいかに関わるかが問われている。

以上の未来志向の学校の可能性を実現するのは、誰でもなくスクールリーダーであり、その主体性である。「コラボレーション」という〈幻想〉が学校を強化するのではなく、スクールリーダーが「コラボレーション」を通して、学校を強化し、さらには教育の社会的価値を高めていくのである。「経営」とは、「他人を通して事を成す(getting things done through others)」と定義されているが(中原 2014)、他職種による「コラボレーション」とはその「他人」が単に増え多様化する、ということなので、これまで以上にスクールリーダーが多様な価値観を理解し、その知識や視野を専門的に広げることが必要である。

そして、現代の学校環境を踏まえた場合、学校経営の方策を具体的にどのように考えていけるだろうか。社会環境が日々変化する現代では、学校があらゆる要求に、「いち教師としての頑張り」もしくは「組織・チームとしての技術的・実務的な対応」を行っていくだけでは十分ではない。職務遂行をこなす「管理技術」という狭義の「マネジメント」に長けた者は、これからの時代、重宝はされるだろうが、使い捨てられる可能性も高い。組織や社会がうまく回るためには、そういう機能も欠かせないが、あくまで、プロセスの一部であるし、個人にとっては、キャリアの一過程に過ぎない。

「経営は生きた総合芸術である」(松下 2001: 143)と表現されるように、常に柔軟かつ現実的に考え、行動することが求められる。混迷の時代だからこそ、仕事や組織のあり方を検討するには、「考え方」が鍵を握る。つまり、これからの学校には組織や社会への「問い」とそれらを現実的に解決していくための経営「理念」が必要になる。「答え」や「方法（技術）」も時には大切ではあるが、それらは「理念」が定まれば自ずと決まってくるものでもある。リスク（「海図もない所に向けて漕ぎ出していく」というポルトガル語が語源）と無縁な活動は学校には存在せず、また、経営の基盤が不安定な学校組織には、より一層、「問い」や「理念」が重要になるだろう(末松編 2016)。

その上で、学校経営は各校の「組織としての成熟度」を診断しながら、その成熟度に応じた方策を模索する必要がある。既に述べた通り、学校にとって大きな関心事である、授業改革や学校改革について、保護者・地域住民ともに十分に把握していないのも事実である。現代の組織・社会の運営には、表 4 のように「know-who」も欠かせなくなってきたことから、学校内外の声に過剰に反応するのではなく、各々の関係者と対話し、様々な役割を学校が発掘し、担ってもらうことも大切である。そのためにも、学校自らの理念やビジョンが重要になり、そして、「物語としてのビジョン」を、カリキュラムや授業に落とし込み、実現していくことが求められる。

表 4 現代の組織・社会運営の重要課題

①know-what（何を知っているか）
②know-why（理由を知っているか）
③know-how（方法を知っているか）
④know-who（誰を知っているか） ＝「誰が何を知っているか」を知っているか ＝「誰が何をなすべきか」を知っているか →異質な他者や専門家との協力、コミュニケーションが鍵を握る

(出典) ハーグリーブス(2015: 53-54).

複雑さが増す学校課題を前に、教師個人が丸抱えをして事態を乗り越えるようなことは既に限界にきており、名選手（プレイヤー）でなくとも、「他人」を通して「事」を成せる

かということがより重要になってきている。名選手ほど、こだわりが強く、仕事のできない「他の選手」のことが理解できなかつたり、また、「人に任せるよりも自分でやってしまった方が楽である」との声も聞こえてきそうだが、個人に頼っている組織ほど弱いものは無い。現実的には、「プレイング・マネジャー」という難しい、かつ、やりがいのある仕事をバランスを持ってやっていくしかない。

今の学校がしんどいのは、社会変化による構造的な問題なので、職場の人格のぶつかり合いを避ける必要がある。見方を変えると、「どこでも」「誰にでも」起きている問題であり、能力や責任感だけに問題があるわけではない。個人で抱え込まずに、複眼的に問題を捉え、発想の転換により、希望を見出すことも重要だろう。特に教育活動を行う学校には、そこに関わる大人の能力差や多様な視点はあった方が良い。環境が複雑で、課題が高度なだけに、急いで単純に考えないことが大切であり、面倒なことや、無駄なことをしながら、学校に余裕をつくっていくこと、つまり、「対話」と「続けること」が重要になる(末松編 2016)。そして、絶対的なものが無い時代には、「弱い理念」で柔軟に考え、行動していくことも大切になるだろう(宇野 2013: 182-183)。

リーダーシップは、近年見られる「手垢のついた」議論が目指す“フォロワーを増やすためのもの”ではない。リーダーシップとは“人を育てること”つまり、“次のリーダーを育てるためのもの”で、「柔軟かつ現実的(プラグマティック)」で創造的な過程であるならば、どのように学校づくりのリーダーシップを考えていけるだろうか。

(引用・参考文献)

- 上野千鶴子, 2008, 『サヨナラ、学校化社会』筑摩書房.
- 宇野重規, 2013, 『民主主義のつくり方』筑摩書房.
- 小野田正利, 2006, 『悲鳴をあげる学校』旬報社.
- 篠原清昭, 2009, 「学校の組織特性とミドルリーダーの役割」教員免許状更新講習事業コンソーシアム編『教職リニューアルー「教育の最新事情」を効果的に学ぶために』ミネルヴァ書房, 149-154.
- 末松裕基編著, 2016, 『現代の学校を読み解くー学校の現在地と教育の未来』春風社.
- 末松裕基・篠原清昭, 2007, 「学校評価における外部評価導入の実践と課題ー外部評価者としての保護者・地域住民の位置と役割ー」『岐阜大学教育学部研究報告(教育実践研究)』9, 131-154.
- 中央教育審議会, 2015, 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」.
- 中原淳, 2014, 『駆け出しマネジャーの成長論ー7つの挑戦課題を「科学」する』中央公論新社.
- 日本教育新聞, 2014, 「学校運営協議会に児童が参加ー東京・新宿区立淀橋第四小学校」11月24日.
- ハーグリーブス, A., 2015, 『知識社会の学校と教師ー不安定な時代における教育』木村優・篠原岳司・秋田喜代美訳, 金子書房.
- 原武史, 2010, 『滝山コミュニケーション一九七四』講談社.
- 松下幸之助, 2001, 『実践経営哲学』PHP研究所.
- 矢野智司, 2008, 『贈与と交換の教育学ー漱石、賢治と純粹贈与のレッスン』東京大学出版会.

「チームとしての学校」の在り方と学校の組織化

文部科学省 高等教育局専門教育課企画官 福島 崇

1. 経緯

学校の組織の在り方については、その時々教育課題と結びつけて、これまでも提起されてきた。例えば、平成9年の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」では、学習指導要領改訂や教育委員会制度の改革と関連して、「各学校の自主性・自律性の確立と自らの責任と判断による創意工夫を凝らした特色ある学校づくり」を実現するための改善方策が示されている。

その点、平成27年12月の中央教育審議会答申「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」（以下「チーム学校答申」）ⁱは、現在、議論が進められている学習指導要領の改訂ⁱⁱや、学校が抱える課題の複雑化・多様化、OECDが行った「教員の指導環境状況調査」（TALIS）の結果に係る方向性や課題を改善するための施策として「チームとしての学校」の在り方を提言している。そして、「チームとしての学校」について、チーム学校答申は、「個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げるとともに、必要な指導体制を整備することが必要である。その上で、生徒指導や特別支援教育等の充実を図るために、学校や教員が、心理や福祉等の専門家や専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくことが重要である」（「チーム学校答申」p10~11）と指摘している。

チーム学校答申は、平成9年以降、学校の自主性・自律性を確立するために講じられてきた施策を改善し発展させていくことを意識して取りまとめられたものである。ⁱⁱⁱ

2. チーム学校答申の特徴

（1）平成27年12月の3答申の1つとしての位置づけ

チーム学校答申は、一言でいえば、現在、学校に期待されている役割を十分に果たすための学校の在り方について、その方向性を示すことを狙ったものであるが、平成27年12月の中央教育審議会では、チーム学校答申だけではなく、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて」、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」も答申されている。

チーム学校答申は、自身で完結しているのではなく、教員養成（教員としてのOJTや研修も含む）や学校と地域との連携などとあわせ、3答申の1つとして関連付け読まれる必要がある。

特に、教員の力量を高めることができるような学校の組織としての在り方という視点が今後、ますます求められるものと考えられる^{iv}。

（2）チーム学校答申の3つの方向性

また、チーム学校答申は、①専門性に基づくチーム体制の構築（指導体制）、②学校のマネジメント機能の強化（マネジメント）、③教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備（働き方）、という改善の方向性を示している。それぞれの方向性については、これまでも指摘されてきているが、チーム学校答申は、①から③を一体的に進めていくことを改めて明確にしたものである。

①から③の具体的な取組を進めるに当たっては、バランス良く進めていくことが特に重要である。専門スタッフの配置だけ進めても、学校のマネジメント体制や校内委員会等の整備が進まなければ専門スタッフを十分に活用することはできない。また、教員の働き方や仕事の進め方の見直しがなければ、専門スタッフが効果的に活動することは難しい。

3. チーム学校答申の問題意識と今後の方向性

以上のようなチーム学校答申の位置づけを踏まえ、チーム学校答申における主な論点に

について、問題意識と今後の方向性について触れていきたい。

（１）学校の役割や教員の職務について

「チームとしての学校」について作業部会で検討を進めるに当たって、まず議論になったのは、学校の役割や教員の職務について、どのように考えるか、ということである。

文部科学省の教員勤務実態調査について、昭和 41 年と平成 18 年を比較すると、①生徒指導等、補習・部活等、授業準備・成績処理等、事務的な業務が増加していること、②生徒指導等、学校行事、授業準備・成績処理等、事務的な業務について多忙や負担に感じていること、という結果が出ている。

その結果も踏まえ、これまでも調査の縮減や事務の効率化など、現在の役割や職務を（大枠で）前提とした取組が進められてきたが、平成 26 年の TALIS の結果でも我が国の教員は様々な業務を担い、勤務時間も国際的に見て長いという結果が出ている。

この点について、思い切って見直しをするべきという見解もあったが、作業部会や中央教育審議会において、我が国の教員が学習指導、生徒指導など幅広い業務を担い子供たちの状況を総合的に把握して指導に当たってきたという良さを損なうのではないかと、また、そのような見直しについて家庭や地域の理解が得られるのか、という意見もあり、答申では、教員が携わってきた従来の業務を見直し、専門スタッフとの間で連携・分担を行い、教員が行うことが期待されている本来的な業務により専念できるようにすることが重要であるという記載になっている（「チーム学校答申」p24）。

また、教員と専門スタッフとの間の連携・分担についても、チーム学校答申は、「専門スタッフの参画は、学校において単なる業務の切り分けや代替を進めるものではなく、教員が専門スタッフの力を借りて、子供たちへの指導を充実させるために行う」ものであり、「教員が専門スタッフに業務を完全にバトンタッチ」するのではないとしている（「チーム学校答申」p25）。

学校や教員がどこまで業務を担うのかということについては、地域や学校の状況、また、学校種によっても望ましい在り方は異なることから、具体的に即して、更に検討を進めていく必要があるが、次のような点に留意していくことが大切であると考ええる。

まず、授業を中心とした教育活動を充実させていくためには、教育活動の実施を支援する間接的な業務を強化することが不可欠であることから、教育委員会等も含め、教育内容の充実のための取組を進めるに当たっては、そのための措置をあわせて講じる必要があるということである^v。

また、保護者や地域からの要望や相談、特に不当と考えられる要望等への対応にストレスを感じる教職員が多いことから、法的にどこまで責任を負うのか、ということについて、教育委員会は、弁護士会等と連携して、学校や教職員を支援する仕組みを整えることが今まで以上に求められる^{vi}。また、仕組みは作られていても十分に活用されていない事例も見られることから、活用しにくい理由を解消する取組もあわせて必要である。

（２）教員と専門スタッフの連携・分担の在り方

次に、教員と専門スタッフの連携・分担の在り方についてである。

チーム学校答申は、チームが何か、ということについては特段の定義をしていないが、答申では、「チームとしての学校」は同心円のイメージとして捉えている。すなわち、教職員のチーム、教職員と専門スタッフのチーム、さらに、〔教職員＋専門スタッフ〕と地域のチームである（例えば、「チーム学校答申」p10～11）。

近年、企業においても、IT 化など個業化が進む要因が多いとされているが、学校においても個業化に対する問題意識から、教職員が連携・分担して業務に取り組むことができる場を作ることの重要性が指摘されている。管理職等が率先して、場を作るための仕掛けを講じていくことも必要であるが、あわせて、教員は業務の特質上、一人で取り組むことが多くなりがちであることから、授業等について連携・分担する取組を進めていくことも重要であると考えられる。

また、学校の規模や年齢構成の変化に伴う課題がある。地域によって異なるものの、新規採用教員数が増加しており、20 代の教員が多数を占めるような学校や、20 代と 50 代が

多数を占める学校もある。そのような職員構成の違いにより、組織の課題や、求められるマネジメントも異なることから、違いを考慮した対応が必要である。この点については、校長とあわせて、教員の採用・配置を行う教育委員会等においても先を見通し、政策的な意図を持った人事政策が今後、更に求められると考えられる。

また、学習指導要領の改訂の議論でも示されているカリキュラムマネジメントを推進していくためにも、カリキュラム学校単位で教育活動をまとめる体制が求められているところである。

教職員と専門スタッフのチームについては、チーム学校答申では、生徒指導や特別支援教育を例に、その必要性について指摘しているが、専門性や文化が異なることから、まず、学校における取組の方向性や子供に対する指導・支援の具体的な在り方について議論して共有を図ることが不可欠である。

あわせて、専門性が異なる教員と専門スタッフが業務を連携・分担して実施することから、それぞれの職務内容や権限と責任の明確化が今まで以上に必要となる。その際、教員は専門スタッフの業務に、専門スタッフは教員の業務に関心を持ち、互に関わることが重要である^{vi}。そのためには、教職員の研修だけでなく、専門スタッフの養成カリキュラム等についても見直しを検討していくとともに、教育委員会等においても、首長部局等を連携し、必要な研修の設計を進めていくことが求められる。

(3) 学校におけるマネジメント

学校におけるマネジメントの重要性については、この 10 数年、教育行政においても繰り返し指摘されてきた。しかし、例えば、精神疾患による病気休職者数^{viii}が平成 19 年度以降、5,000 人前後で推移していることなどから見ても学校のマネジメントの改善の余地は大きいと考えられる。文部科学省の有識者会議の報告書^{ix}では、教職員のメンタルヘルスの不調の背景について、①業務量の増加及び業務の質の困難化、②教職員の業務の特徴等という視点で分析している。また、メンタルヘルス不全の予防と組織対応に取り組んでいる精神科産業医は、メンタルヘルス不全を減らす対策として、「時間的裁量権」「達成感」「同僚・上司の支援」の三つをあげている^x。

以上のような課題を解決し、教員と専門スタッフの連携・分担による組織において学校の教育力を充実していくためには、学校におけるマネジメントの改善は不可欠である。

地方公務員法における管理職は、教員であれ、いわゆる民間人校長であれ、管理職としての能力の実証に基づき任用されることが原則とされているが、管理職選考の段階までに、どのようにして、学校において求められるマネジメントを具体的に身に付けさせていくのか、ということについては、取組の余地が大きいと考えられる。

授業は、自分の授業を人に見られて、優れた授業を自分で見ることによって上手になるとするならば、マネジメントに関する能力についても、自分の実践を人に見られること、あるいは紹介すること、また、上司や同僚の実践を意識的に見ることが大切であり、そして、その観察を反省して改善する、このサイクルを多く回していくことが重要である。

管理職は、そのような取組を支援することが求められており、あわせて、学校全体のマネジメントは、一人一人の教員にとって、他人事ではなく自分事であり、マネジメントの適否が自分の授業等に大きく関わることを共有することも、その助けになると考えられる。

一方で、経験に頼らず、自らの実践を検証することも必要なことであることから、例えば、組織開発やメンタルヘルスのような課題について、学術的な成果を理解し、実際に活用できるようにすることも大切である。

なお、学校における ICT の活用は、授業における活用が先行したが、近年は、校務支援システムの導入による業務改善の取組も進んできている。今後は、個業化への配慮もしつつ、それをさらに進めるとともに、ICT を活用した学校経営の方策や働き方の改善について具体的な方策を講じていくことが必要である。

4. 終わりに

チーム学校答申は、課題を集約し提示した答申であり、今後、それぞれの課題について

具体的な検討を行い、効果的な対策を講じていく必要があるが、そのためには、財政的な見通しや裏打ちが求められる。家庭や社会の支援を得ていくためには、学校の抱える課題を明確化して見えるようにすることとあわせて、矛盾するようであるが、学校が家庭や社会の課題の解決に応える機関であることも明確化することもまた必要である。

未来の社会を担う子供たちに質の高い教育を十分に提供していくため、具体的で現実的な（トレードオフを伴う）戦略や手順を関係機関が連携・分担して立案・実施することが何より求められている。

なお、本稿は筆者の個人的な見解であることをお断りしておく。

-
- i 内容については http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm 参照。
 - ii 学習指導要領については、平成 28 年 8 月 26 日の教育課程部会で「審議のまとめ」が了承されており、平成 28 年度内に中央教育審議会の答申、学習指導要領の改訂が行われる予定である。
 - iii 学校経営の一般的な態様として、大脇は、次の五層構造として整理している。
 - ①行政依存的な学校経営－責任回避主義の浸透
 - ②慣行重視の学校経営への傾斜－日常的活動におけるコンフリクト回避
 - ③学年セクト・教科セクト主義の優位－ルーズな学校組織運営
 - ④対処療法的学校経営の不可避性－教育病理への対応の模索
 - ⑤閉鎖的な学校経営－学校責任の不明確さ（大脇康弘（2001）「指導・助言の見直しと学校の自律性」堀内孜『開かれた教育委員会と学校の自律性』ぎょうせい）
 - iv 組織としての教員集団の力量を向上させるためのプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティという考え方についても提唱されている（千々布敏弥（2014）『プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生』教育出版）。
 - v 矢野眞和は、日本の教育改革論議の思想的枠組みが、精神論にはじまり、次に、その精神を定着させるための制度論（法的な制度やルール）、最後に資源論（人・物・金・時間といった資源の配分の変更）という順番に考えることが当たり前だと思込まれているとし、この思考の枠組みを逆転させ、資源論→制度論→精神論という流れに着目することの重要性を指摘している（矢野眞和（2011）『「習慣病」になったニッポンの大学』日本図書センター）
 - vi 教育現場でのクレーム対応について、「いかなる職業においても、職業として果たさなければならない「法的義務」と、個々人のプライドによって自律される個々人としてのあるべき職業観を反映しての度量目標があると思われます。従前、教師が尊敬されている頃は、保護者等が無理難題をいうことは少なかったため教師のなすべき義務について法的義務と努力目標が混在したまま語られていても、さほど弊害がありませんでした。（中略）そこで、法的義務と教師としての努力目標とを明確にして、義務領域と、果たした方が好ましいが必ずしも義務ではないという領域とを明らかにし、教師がすべての要求に応じなければならないわけではない」として、教師の心理的負担を軽減するべきとの指摘がある（近畿弁護士連合会民事介入暴力及び弁護士業務妨害対策委員会〔編〕（2015）「事例解説 教育対象暴力」ぎょうせい）
 - vii この点について、例えば、「私は、どちらがやるの？というグレーゾーンがあると思っているんですよ。私はそれを「のりしろ」という言い方をしています。（略）「私はここしかやらないよ」というように「のりしろ」が狭い学校というのはやっぱりうまく機能しない、切れてしまう、はがれてしまう。「のりしろ」がしっかりとってあること、つまり気持ちだけではなくお互いの職務に関して理解し尊重しあっているというのが大切だと思います」（「Co-teachingスタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織の在り方に関する総合的研究」（平成25年3月 研究代表者 葉養正明）第4章 座談会：学校管理運営組織の再設計における習志野市立鷺沼小学校校長（当時）の米満裕の発言）
 - viii 平成 26 年度の公立学校教職員人事行政状況調査（文部科学省）によると、平成 26 年度に精神疾患により病気休職した教員の数は、5,045 人であり、全教員数に占める割合は、0.55%である。
 - ix 「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）」（平成 25 年 3 月 29 日 教職員のメンタルヘルス対策会議）
 - x 松崎一葉（2011）「御社に「うつ」が多い理由」（東洋経済新報社）

併設型中高一貫教育校における校務運営体制の整備 —連携・協働の視点から—

大阪市立咲くやこの花中学校・高等学校校長 森 知史

プロフィール Satoshi Mori

昭和 62 年より府立高等学校教諭。平成 3 年より市立高等学校教諭。平成 15 年より大阪市教育局に勤務、首席管理主事、首席指導主事、高等学校教育担当課長等を歴任。平成 25 年より現職。

1. 本校の概要

(1) 沿革

平成 20 年 4 月、大阪市立扇町高等学校と大阪市立此花総合高等学校の再編統合により、大阪府内唯一の公立併設型中高一貫教育校として現校地に校舎を新築して開校し、今年は創立 9 年目を迎える。

(2) 咲くやこの花中学校

ものづくり、スポーツ、言語、芸術など、早くから興味・関心が現れやすい分野の才能を伸ばし、大阪の発展を担う将来のスペシャリストを育成することを目標とする。各学年は 2 学級規模で、大阪市内全域から生徒を募集するが、適性検査による入学者選抜のため、生徒の学力幅が大きい。週当たり 32 時間授業で、一般の公立中学校よりも 3 年間で 200 時間以上授業時間数が多い。咲くやこの花高等学校の総合学科に無選抜で進学できる。

(3) 咲くやこの花高等学校

理数・ロボット工学・スポーツ・言語文化・造形芸術・映像表現の 6 つの系列を有する「総合学科」（各学年 4 学級のうち 2 学級は咲くやこの花中学校からの内部進学）を中心に、演劇を通して人間教育を推進する「演劇科」（各学年 1 学級）、高等学校卒業時に調理師免許が取得できる「食物文化科」（各学年 1 学級）という特色ある専門学科を設置する。高等学校から入学する生徒は、大阪府内広域から通学している。高度な専門教育を導入し、大学や産業界と連携して「本物」に触れる質の高い教育をめざす。（図 1 参照）

(4) 併設型中高一貫教育校として

高等学校段階を総合学科とする併設型中高一貫教育校は全国にも数例のみであり、加えて演劇科・食物文化科という府内唯一の専門学科も併置し、開校以来、前例の無い実験的かつ独創的な学校経営に全教職員が一丸となって取り組んできた。本稿では、生徒の多様な興味・関心や進路希望に的確に対応する進路指導の充実に焦点を当て、校務運営体制の整備の経過とこれにかかる成果と課題について報告する。

2. 創立期から現在に至る学校の状況

(1) 創立期の状況

本校は、本市初の全日制高等学校の統合による開設であることから、開校初年度の高等学校は、1 年生が咲くやこの花高等学校 6 学級、2・3 年生が扇町高等学校 2 学級と此花総合

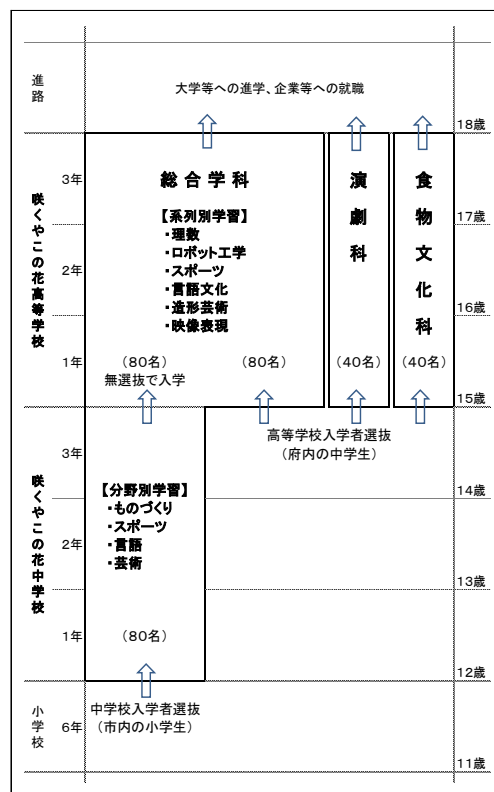


図1 本校の概念図

高等学校 4 学級という、母体である 2 校と新校の 3 校が共存する形態であった。このため、高等学校の教員は、着任早々から 3 校分の異なる教育課程・教務内規・生活指導申合せ事項等に対応する必要がある、業務上の負担が極めて大きかった。

一方、中高一貫教育校としては、政令指定都市である大阪市が設置者であることから、中学校籍教員は、給与が府費負担・中学校のみの発令・高等学校の授業は担当できないという勤務条件であった。これに対し、高等学校籍教員は、給与が市費負担・中高兼務発令・中学校の授業も担当できるとされた。開校初年度の中学校は、1 年生のみ（2 年目以降、学年進行で設置学年が増加）で、教諭はわずか 6 名（国語・社会・数学・理科・英語・男子保健体育）の配置であったことから、中学校の保健体育（女子）・音楽・美術・技術・家庭および本校独自の分野別の授業は、中学校教育を全く経験したことの無い高等学校籍の教員が担当する必要がある、試行錯誤の教材研究が続いた。（中学校の実技教科等を高等学校の教員が指導する体制は、開校 9 年目の現在も継続中である。）

また、新設校を円滑に船出させるためには、中高の生徒や教員間の良好な人間関係・信頼関係の構築が何よりも重要であるとの観点から、開校当初より、中高合同行事や中高合同の教員校内研修・研究授業等を積極的に開催し、協働意識や学校経営への参画意識を高める取組が進められてきた。しかし、義務教育としてすべての生徒に丁寧に対応する中学校教員と、社会に出て行く準備として生徒に一定の自立心・自己責任を求める高等学校教員との間には、考え方や学校文化に対する認識に相当の乖離があることも現実であった。

(2) 生徒の状況

咲くやこの花中学校では、4 つの分野別（募集は各 20 名）に入学者選抜が実施され、4 分野共通の適性検査Ⅰ（50 点満点）、分野別の適性検査Ⅱ（80 点満点）、面接（20 点満点）の 3 つを総合して合否判定される。特に、配点の 50% 以上を占める適性検査Ⅱは、スポーツ分野が 50m 走と立幅跳び、芸術分野が絵画 2 枚の制作と学力を問わない内容であり、一定の基礎学力が求められるものづくり分野や言語分野もあわせると、入学者全体の学力差が極めて大きいのが特色である。4 分野共に、優れた才能の芽生えを感じさせる生徒が多い中で、中学校入学時から難関大学への進学を目標とする生徒も少なくない。

一方で、咲くやこの花高等学校は、従来の高等学校入学者選抜による募集のため、内部進学者に比べて入学者の学力差はそれほど大きくはない。しかし、特色ある専門学科をめざして、広域から通学する生徒も多く、高等学校卒業後の進路や将来の職業に特定の夢やこだわりを持つ生徒も多い。

高等学校の総合学科では、1 年次は内部進学者と高校入学者は別々の学級編成であるが、2 年次以降は混合の学級編成となる。生徒の興味・関心や進路希望は多種多様であるが、生徒同士が、学校行事や部活動などを通じて、互いに切磋琢磨しあい、尊敬しあう良好な雰囲気形成されている。

3. 多様な進路希望に対応する進路指導体制の整備

(1) 生徒の多様性をふまえた進路指導の必要性和「進路指導マニュアル」

前述のように、咲くやこの花中学校の 1 期生の中には、入学当初から難関大学への進学を希望する生徒も多かったが、開校時の高等学校には進学に重きを置く雰囲気が乏しく、生徒の全般的な進路意識も決して高くないのが実情であった。中学生の一部の保護者の中からは不安の声もあがる中で、生徒・保護者の期待に応える高いレベルの進路指導環境を整備しないと、育ててきた力のある併設中学校の生徒を高等学校進学時に他校に逃がしてしまうのではないかと危機感が校内で増大していた。

一方で、分野別の適性検査を経て入学した中学生の学力幅は当初の想定以上に大きく、

比較的均質な学力層の生徒に対する指導経験が大半の高等学校教員からは苦慮する声が多く聞かれた。さらには、難関大学への進学指導に関する経験値が不足している教員も多かったことから、中高一貫教育校・専門性の高い3学科を有する高等学校として、生徒の多様性に的確に対応し、全教員の共通理解のもとで統一して指導する進路指導体制を早急に構築することが最大の課題となっていた。

現実として、難関大学への進学から就職まで、多様な教育課程を背景とする生徒の進路希望は実に幅広く、進路実現に必要な生徒の基礎学力にも大きな開きがある。そのような状況下では、一斉指導だけでは教育効果が限定的となることから、各生徒に個別に対応したきめ細かな指導が必須となる。そのため、教員間で生徒への対応に差異が生じないように、教員間の考え方・経験値・知識量等の差を埋めて、「教員の目線を合わせる」ことが必要であるとの基本認識のもとで、進学

指導に実績をもつ学校の視察や各種の進学指導研究会への参加等を通して吸収・蓄積した先進事例をもとに、本校独自の工夫を加えて体系的・計画的な進路指導方法を構築し、これを「進路指導マニュアル」として集約し、全教員で共有した。マニュアルには、各学年の進路指導目標、それを実現するための指導チャート、時期ごとの模擬試験受験の目的、大学レベル別の指導方法、就職指導計画等を具体的に示し、どの教員であっても生徒に同じ説明や指導ができるように工夫している。(図2参照)

(2) 教職員の協働と葛藤

進路指導の具体的な取組は、授業をすべての基本として基礎学力の定着を図りながら、安易な進路選択を避けて高い目標をめざすことを基本的な方針とし、推薦入試ではなく大学入試センター試験を経て一般入試をめざすことに重点を置いている。そのうえで、以下の3本柱を中心に具体的な取組を進めている。

- ・外部講師を招聘しての進路（キャリア）ガイダンスや進路講話、学級担任による進路面談等通じて、生徒との対話や情報交換を充実させる。
- ・教育課程外の進学対策講習会（教員による講義形式の放課後セミナーや長期休業中の集中セミナー、生徒の自主学習形式による土曜セミナー）を、学生ボランティアの支援も得て、本格的に展開する。
- ・外部業者テストを効果的に活用し、生徒自身の弱点把握や全国レベルでの実力の確認を行うとともに、教員による結果分析会を開催して指導方法の微調整等につなげる。

「進路指導マニュアル」の作成と活用により、教員間の目線合わせが進み、新任や転任まもない教員であっても、自信を持って指導にあたることが可能となった。このような取組を核として、全教員が、生徒一人ひとりに寄り添いながらひと手間を惜しまない面倒見の良さを発揮し、学校全体が「チーム咲くやこの花」として団体戦で教育活動に取り組む学校文化の醸成が進んだ。結果として、指導のばらつきが解消され、生徒は、学校の指導

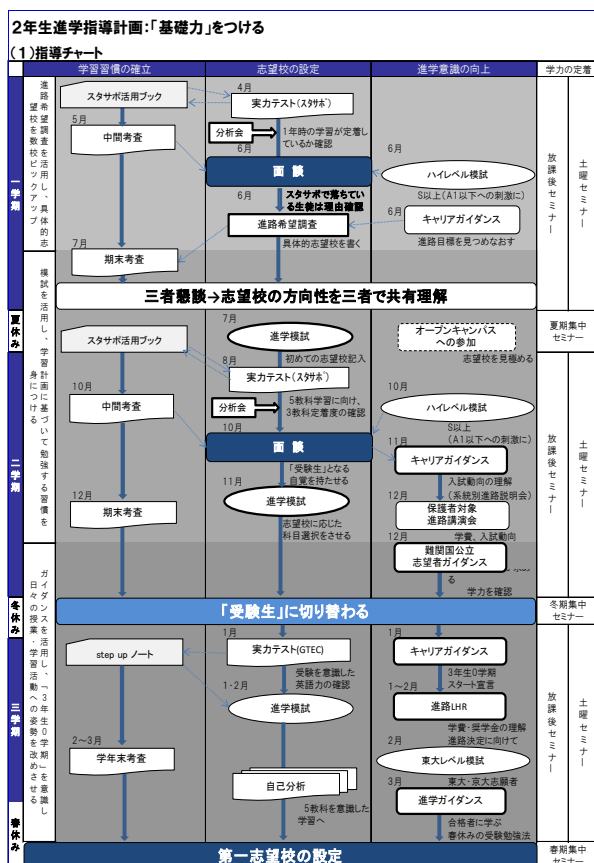


図2 進路指導マニュアルの一部

に対して安心感や信頼感を抱くという好循環を生んでいる。

しかし、現実問題として、生徒の学力に相当の幅がある中では、難関大学を志望する高学力のグループに対しても、基本的な学習習慣の定着がまず必要な低学力のグループに対しても、平素の授業だけでは十分な指導効果を得ることは難しく、教育課程外の対応が避けられない。大学進学対策としては、上記の各種セミナーがその中心であり、平成 28 年度上半期の実績は、放課後セミナーが 19 講座、夏季集中セミナーが 32 日間 36 講座、土曜セミナーが 16 回となっている。一方で、基礎学力が不足する生徒に対しては、学びなおしセミナーや個別指導の実施、成績不振者に対する各学期末の特別課題の義務付け等の対応を丁寧に行っている。

もちろん、進路実現のために教育課程外のセミナー等に頼ることは本末転倒で、すべての土台となる基礎学力の充実に向けて、各教員にとって授業力の一層の向上が何よりも重要であることは言うまでもない。そこで、中学校は全教員が研究授業を実施すると共に、高等学校では年に 2 回の公開授業週間を設けるなど、全校をあげて授業の一層の改善に向けての取組を進めている。

上記のような数々の取組は、新設校を何としても成功させたいという使命感と情熱に裏打ちされた教員の優れたマンパワーによるところが大きい。しかし、授業時間外のセミナーや個別指導のほかにも、7 時限までの授業、多様な選択科目の教材研究、中高一貫校独特の学校行事等に追われ、中高共に教員の多忙感が増大しているのもまた事実である。このため、業務の精選に取り組むと共に、校務運営の「見える化」を進め、風通しの良い職場風土づくりに配慮することが、管理職にとっては大きな課題となっている。

(3) 協働の成果と次なる課題

「進路指導マニュアル」の共有など、全教員がスクラムを組み、チームワークの良さを活かして進路指導に取り組んだことが、生徒の頑張りを引き出し、これが近年の進学実績の飛躍的向上につながったものと確信している。平成 28 年 3 月の卒業生（総数 220 名）の合格実績内訳は、国公立大学 35 名、私立大学 332 名、短期大学 19 名、専門学校 34 名、就職 13 名となっている。

開校当初は、生徒の期待やニーズに応えるための進学体制整備が急務であったが、本校は、決して進学実績の向上だけを追求してきた訳ではない。総合学科原則履修科目の「産業社会と人間」において社会的・職業的自立に必要な基礎的能力の育成に努めると共に、大阪市立大学等との高大連携の推進、社会の第一線で活躍するプロフェッショナルな講師の招聘等により、教育活動全般でキャリア教育も積極的に展開している。

開校以来、前例の無い中で、生徒達は、それぞれの分野で頂点をめざす仲間を誇りに思い、自らも刺激を受けて自己を高めてきた。一方、教員は、生徒を成長させたという手ごたえをエネルギーにして、試行錯誤を重ねながらも一丸となって新しい学校づくりに邁進してきた。先進的な学校経営事例として、中高共に全国に誇るべき優れた教育成果を積み上げることができたと自負している。

今後は、高い進路目標を持つ生徒や基礎学力を充実させたい生徒への対応に加えて、これまで対応が不足していたボリュームゾーンの生徒たちの底上げをめざしたい。そのためには、生徒全員が集中して取り組む学習環境が何より大事であることから、アクティブラーニング等の新しい手法や ICT を取り入れた授業改善に重点的に取り組んでいきたい。

また、開校初年度に着任した教職員の大量異動時期を迎えることから、これまで培ってきた理念や成果をふまえ、次期中堅リーダーの育成を進めながら、学校経営のノウハウや経験を次の世代にしっかりと引き継ぐことも喫緊の課題である。

これからも、更なる魅力ある学校づくりに向けて、生徒・教職員が一丸となって努力を続けたいと思う。

同窓会とコラボしたキャリア教育 －「教えてっ！先輩」の取組み－

大阪府立港高等学校 校長 吉田 景一

プロフィール Keiichi Yoshida

保健体育科教諭として府立高3校で21年間勤務、府教育センター、府教育委員会事務局において指導主事、主任指導主事、首席指導主事として教科教育、研修、生徒指導、学校保健、健康・安全教育等に携わる。その後、府スポーツ教育振興財団業務課長、桃谷高校通信制課程准校長を経て現職、今年度末定年を迎える。

1. 本校の概要

本校は、明治44年（1911年）に西区江戸堀に江戸堀高等女学校として創立、3年後に現在地（港区波除）に新築された校舎に移転、校名を市岡高等女学校と改称して本格的な歩みを始める。戦後の学制改革で男女共学の港高等学校となり、今年105年目を迎える全日制普通科の高等学校である。昭和63年に、設立当初の面影を残したアーチ窓を有するタイル貼り8階建ての校舎に建替えられた。グラウンドは小さいながらも体育館が2つ有り、敷地内に校門とは別に独立の出入り口がある2階建ての同窓会館（六の花会館）と100周年記念事業で建築されたセミナーハウスを有している。



大阪市の西部、安治川と尻無川に挟まれた中間点に位置し、JR環状線、地下鉄中央線「弁天町駅」から東へ300mと交通至便な立地であり、付近には雑居ビル、店舗、町工場、マンション等が立ち並ぶ。

学区制の撤廃により、現在100校を超える中学校から入学生を迎えており、男子371名、女子581名、合計952名の在籍、各学年8クラス、24クラス規模の学校である。

2. 生徒の状況

学校教育自己診断において「学校へ行くのが楽しい、学校で充実した高校生活を送っている」と答えた生徒は65%、「港高校の生徒として誇りを持っている」と答えた生徒は40%に留まり、学校生活での充実感や特に自己肯定感の低さが気になるところである。これを物語るように部活動の加入率が私が赴任した当初は50%を下回り、遅刻数は14000件を超え、常習者のほとんどがアルバイトに勤しむ生徒であった。一方、皆勤の生徒も多く、学校生活に対する姿勢や態度が二極化していた。ここ3年で規律指導を中心とした様々な取組みにより、部活動加入率60%、遅刻者数6300件と改善は見られたものの、生徒を取り巻く状況に大きな変化はなく根本的な解決には至っていない。

生徒の肯定的回答が75%を超えたのは、「体育祭、文化祭等学校行事は楽しく行えるよう工夫されている」のみであり、行事を中心とした教育活動の更なる工夫や充実により、学校に愛着や帰属感を持つ生徒を育成し、自己肯定感を高めていくことが課題である。

学力については、入学時の学力差が大きく、特に数学と英語においてその差が顕著である。そのため両教科では1、2年生で習熟度別の少人数展開授業を実施しているが、同一集団内での学力差も大きく集中力にも差が見られるため、教員の授業力が問われるところである。このような状況に鑑みて、平成26年度から45分×7限授業に改編、「学ぶ楽しさ、わかる喜び」を実感させる授業改善（主体的・協働的な学び）の推進と教員の授業力向上に組織的に取り組んでいる。

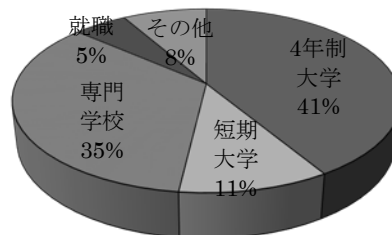


図1 進路状況

進路状況については、図1の様に、ほぼ例年、進学（大学、短大、専門学校）85～90%、就職・その他が10～15%となっている。

3. めざす学校像

Challenge, Change, Smile! を合言葉に、生徒が来たいと思う、来て良かったと思える学校をめざしている。そのために、① 生徒に「学ぶ楽しさ、わかる喜び」を実感させ、学力の向上に取り組む。② 生徒が社会の一員としての自覚と規範意識を持ち、責任ある行動をとることができるよう生徒指導を充実させる。③ 生徒が学習活動、学校行事、部活動等に積極的に参加するとともに主体的に進路を選択し、豊かな自己実現を図れるよう支援する。④ 生徒が自らを律し、他者を尊重し、思いやる心を持ち、人権や生命を尊重する精神を育む教育に取り組む。・・・これらを柱に教育活動を展開している。

4. 「教えてっ！先輩」について

(1) 実施の背景（平成 16 ～ 17 年）

若年層に占めるフリーターやニートの増大、キャリアの充実に繋がらない離職や転職が社会問題となる中、生徒に進路や職業意識をどのようにして高めていくかが進路指導上の課題であった。大半の生徒が卒業後進学する本校では、将来の職業像を具体的にイメージできないまま進路決定を迎えてしまうことが多いため、早い段階から様々な学習機会を提供することによって職業理解を深めるような指導計画の立案が必要であった。とりわけ体験的な学習は効果が高く、職業に密着した内容が進路意識をより高める効果を期待できることから、総合的な学習の時間を活用した体験型の進路学習を検討していた。

そのような折、本校卒業生有志が「六（むつ）の花・咲かそう会」という異業種交流会を組織し、月に 1 度の勉強会（ビジネス未来塾）を同窓会館において実施していた。その会合に当時の進路指導部長であった Y 教諭が何度か参加しており、「生徒対象の進路学習で、生徒たちに何か役に立つ話をしていただけないだろうか」と持ちかけたのが事の起こりである。要請された「咲かそう会」では、後輩たちのために一肌脱ごうと、当時 NHK で放送されていた TV 番組「ようこそ先輩」をヒントに企画検討することとなった。

(2) 企画から初回実施まで（平成 17 年）

「咲かそう会」では、次年度にこの企画の対象となる 1 年生のニーズを把握するため「将来の夢」というテーマでアンケートを学校に依頼し、その結果を参考に、「港高校在校生との交流プロジェクト」として、「なりたい自分、なれる自分」、「私の未来、あなたの未来」、「教えてよ！生きる意味」、「教えてよ！頑張る意味」をベースコンセプトとした企画を実施することになる。単発ではなく継続的な取り組みとして発展させたいという熱い思いで、11 月 10 日に実施される（仮題）「ようこそ先輩」に向けて準備が精力的に進められた。

咲かそう会の呼び掛けに全国の卒業生から様々な反応や講師の申し出があった。生徒の進路状況や興味関心を勘案し、職種や業種の重なりを避けて、1 講座 2 ～ 3 名の卒業生を講師として 16 講座を開設、2 展開とし、生徒（2 年生）は 2 講座を選択した。ミュージシャン、弁護士、薬剤師、大学教授、会社経営者、銀行員、公務員、トリマー、コピーライター、パッケージデザイナー、飲食・販売等幅広い職種と年齢の講師 23 名とサポーター 20 数名が当日手弁当で集まり運営に当たった。講師は、働くことの喜びや苦勞、今の職業に就くに至った経緯と現状、社会人となるに当たって心掛けてほしいこと等を語った。

(3) 第 2 回（平成 18 年度）～ 第 3 回（平成 19 年度）：試行錯誤期

初の試みは好評であり、次年度は 1 年生でも行いたいという学校の希望で、2 学年同時開催することになる。1 年生は各クラス 1 名の講師で講義形式、2 年生は「販売」「企画」「資格・専門」「サービス」「製造・技術」「特別職」の 6 つのカテゴリーで 15 講座を 2 展開（生徒は 2 つの講座を受講）、1 講座 2 ～ 3 名の講師を配置し座談会方式とした。ネーミングも「ようこそ先輩」から、「ゼッタイ好きな仕事見つけたい～『教えてっ！先輩』」と改め、40 人の講師、20 人のサポーターが駆けつけた。しかし、学校の組織対応や準備不足に問題があり、生徒の反応や評価は高くはなかった。事業に賛否両論ある中、功罪を検討

し、運営主体を咲かそう会から同窓会、特に学校が主導しながら運営する形態にシフトし、学校行事として役割分担を明確にして次回実施に向けて検討を進めることになる。第3回は、生徒の班活動育成を重点に置き、2年生の講座選択を2講座から1講座のみとして実施した。

(4) 第4回(平成20年度)～ 第9回(平成25年度): 定着期

2年生は、職種ごとに「売る」「教える」「つくる」「守る」という4つのグループに業種を再編し16講座、1講座2名の講師、生徒は1講座を選択し質疑応答・座談会形式で実施、1年生は1クラス1名の講師で予め連絡した内容・柱での講演の後、質疑応答を実施するという形態が定着し、毎回の反省点を次回に活かす形でブラッシュアップを図っていった。また、生徒には、事前準備や当日の司会進行を任せる等、積極的に運営に関らせ、生徒主体の行事となるように仕掛けていった。このような中、本事業を生徒の時に体験した卒業生が講師に加わるなどの新たな動きも生まれてきた。

(5) 第10回(平成26年度)～ : 改善・改革期

私の着任2年目、45分×7限授業の実施と同時に本事業が10年の節目を迎えた。生徒の実態やニーズにより答えた形となるように、1年生の講師を卒業後5年以内の大学、短大、専門学校生を中心とした構成に、2年生もこれまでの4つのグループ分けに囚われず、実際の生徒の進路希望に即した柔軟な職種、職業の講師・講座編成へと変更した。現在の実施に係るスケジュールは表1、当日の日程は表2の样になっている。

表1(平成27年度 スケジュール概要)

日	時間	実施内容
4月27日(月)	16:00～	第1回校内担当者打ち合わせ 昨年度総括、今年度方針
5月20日(水)	19:00～	同窓会と教員の第1回合同打ち合わせ
6月中旬	担任会	各クラスで実行委員の選出依頼。期末考査までに4名程度
6月26日(金)	19:00～	同窓会と教員の第2回合同打ち合わせ
7月9日(木)	13:30～	同窓会と生徒実行委員との顔合わせ
10月5日(月)	16:00～	第2回校内担当者打ち合わせ
10月23日(金)	放課後	第1回実行委員会 ①流れの説明 ②講師プロフィール紹介プリント作成 ③自己紹介表作成の予告
10月30日(金)	19:00～	同窓会と教員の第3回合同打ち合わせ
11月4日(水)	昼休み	第2回実行委員会 ①明日の段取りの説明 ②放課後、先輩への質問をまとめた手紙を書くことの予告
11月5日(木)	5限 放課後	事前学習1回目 ①先輩プロフィール紹介プリント配布・説明 ②自己紹介表作成 ③先輩への質問アンケート記入 第3回実行委員会 実行委員による先輩への質問の手紙を作成
11月10日(火)	放課後	講師へプロフィール紹介プリント・質問手紙・クラスの自己紹介を郵送
11月11日(水)	放課後	第4回実行委員会 ①明日の段取りの説明 ②当日の委員の仕事
11月12日(木)	5限	事前学習2回目 ①当日の流れの説明 ②役割分担 ③交流会の参加希望アンケート配布
11月19日(木)	13:00～ 16:30～	本番 アンケート、学年別反省会
11月26日(木)	5限	講師への礼状はがき作成 12月上旬発送
12月7日(月)	16:00	校内担当者で総括

表2(平成27年度 当日の日程)

9:00		会議室、図書室受付設置開始
11:00		受付開始
11:20	チャイム 放送	P.T.A進路委員来校→控え室:進路閲覧室、会議室、応接室で準備 授業終了(45分×3限)・昼休み 3年生は清掃と終礼・2年生は各自荷物をロッカーへ
12:00		校長、3年実行委員あいさつ(会議室) →1年生の講師の方は図書室に移動→係が誘導
12:10	チャイム 放送	生徒はH.R教室集合。S.H.R、連絡、清掃。 実行委員は12:30までに1年生は図書室、2年生は会議室へ
12:30		2年生 講師、生徒実行委員打ち合せ 会議室 2年生講座教室へ移動開始 →講座担当以外の教員が2年生を 講座教室へ追い込み
		1年生 講師、生徒実行委員打ち合せ 図書室
		生徒実行委員は講師を教室へ誘導
13:00		開始 講師より自己紹介 生徒より質問&ディスカッション 講師紹介(実行委員) 講話
		休憩 (時間は各講座で適宜13:50頃)
14:20	チャイム 放送	話しきれなかった部分やディスカッション続き 質疑応答 講話退席、会議室へ→実行委員がお送り 礼状はがき記入 後発で第2体育館へ移動 礼状はがき記入 担任よりまとめ 先発で第2体育館へ移動
15:05		全体会 ・2年生実行委員長お礼のことば ・先輩からごあいさつ
15:20		H.Rクラスで終礼 H.Rクラスで終礼
		全体会終了後、先輩方は会議室へ(写真撮影等)
		終礼後、会議室にて先輩と交流タイム(希望者)16:00まで
16:30		1、2年担当教員反省会(会議室)

5 成果と課題

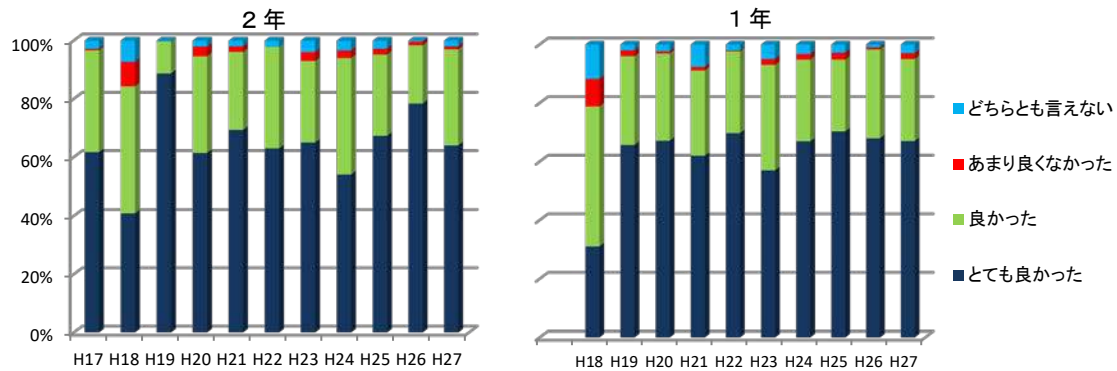


図2 生徒アンケート推移

図2は、本事業の生徒アンケートの推移である。平成18年度を除いて、肯定的評価は90%を上回っており満足度は高い。当日の内容も然ることながら、事前の打合せや交流会を、教員、生徒実行委員、同窓会の三者で行い、ゲームや遊び、懇談、BBQ（予算の関係でH25で終了）等を通じて親近感を高める中で、事業を共に成功させようとする目的意識を共有するなど、信頼関係の構築に尽力していることも影響している。

講座の班が決まってからは、班毎で講師に手紙、メール等でやり取りを重ね当日に備えるが、講師の職場や会社へ直接出向いて取材や見学をする積極的な生徒が出てくるなどの副産物もあった。特に生徒実行委員が当日の司会進行をはじめ講座運営の鍵を握っているため、最初は乗り気でなかった生徒実行委員も、終了後には達成感と満足を得ることができるとも大きな成果と言えよう。また、この事業での講師との出会いが卒業後の進路に直結した生徒もあり、現在は子弟で講師を務めてもらっていることも嬉しい話である。

本事業は、PTAの協力も得ながら、長年かけて反省と改善を繰り返し、同窓会と学校の協働事業としての基盤が固められていった。その背景として、若手の参加が少なく現役生徒との交流を通して同窓会の存在感を高め、同窓会活動への積極的な参加を促したいという同窓会側の思惑があったことや、平成23年に創立100周年という歴史的イベントを迎えたことも学校と同窓会の関係強化を後押しした。

ただ、総てが順風満帆に進行したわけではない。最初の2年間は、「咲かそう会」が主催し、学校はお手伝いをするという受け身の動きであり、2学年同時開催となった2年目に失敗を招いた。これは事業に対する教員間の温度差、意識の違いと組織体制での準備不足が原因であるが、その失敗が本事業を軌道に乗せ現在まで続く取組みに発展させたとも言える。本事業の原動力は、同窓会役員を中心とした卒業生の母校への愛情、熱意と惜しみない協力であるが、学校に組織としての協力・運営体制がなければ決して成功するものではない。成果は同窓会と学校、それぞれの力が結集し相乗効果として現れるものである。それをコーディネートするのが校長としての役割と言える。講師選定や依頼状送付、資料作成送付、相互連絡、生徒実行委員会の指導、同窓会事務局との夜間打合せ等、準備には膨大な時間と労力を要する。「これだけの時間をかけて実施する意味があるのか、もう少し簡略化すれば良いのではないか」という意見も過去にあったようだが、少なくとも私が赴任してそのような声を聞いたことはない。その他、講師招聘に係る旅費等予算の問題があったが、平成26年度から一部学年費に計上すると共に同窓会から支援を頂いている。

今年度12回目を迎えるが、今後は講師の世代交代も課題となる。本校の多様な生徒の状況を考えたとき、それぞれの生徒が真剣に自己に向き合い、個々のキャリア形成に繋がる事業として、更に工夫や改善を加えながら同窓会との協働事業として継続発展させてもらいたいと考えている。

スクールリーダー・フォーラム事業の実践 —大学・学校・教育委員会のコラボレーション—

大阪教育大学 連合教職大学院 大脇 康弘

<概要>

スクールリーダー・フォーラム(SLF)は、学校づくりを支援しスクールリーダーを育成するために、スクールリーダーの「学びの場」を創る取組みである。2002年度に創設されてから現在まで毎年度1回(2003年度は2回)開催され、2016年度で第16回となった。運営主体は大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクトであり、三組織の企画委員から構成される企画会議が推進組織となる。

フォーラムでは、スクールリーダーが学校づくり実践を対象化し、省察し、再構成する営為を協働して取り組むことを軸にプログラムを構成する。フォーラムは、1日開催の行事であるが、年間を通して関係者が学ぶ仕掛けを組み込んでいる。

フォーラムのテーマ、内容・方法・形態、参加メンバーは企画会議で検討され、具体化する。フォーラムの実施形態は多様であるが、類型化すると、①公開協議型(基本型)、②参加者報告協議型、③セミナー展開型、④ラウンドテーブル型に分けられる。

本稿では、第4のラウンドテーブル型のフォーラム(分析対象として第14回フォーラムを選定)に焦点を当てて分析する。それを支える「学びの組織論」は①理論知・実践知対話論に基づいて、②「語る・聴く」×「読む・書く」クロス学習を採用し、③実践者・行政職員・研究者のコラボレーションを通して総体的学びを実現することである。

1. スクールリーダー・フォーラムの実践

(1) フォーラムの理念と具体化

スクールリーダー・フォーラムは、学校づくりを支援しスクールリーダーを育成することをめざして、学校教職員、教育行政職員、大学研究者が一堂に会して研究協議する取り組みである。これはスクールリーダーの「学びの場」を協働して創り出す事業である。フォーラムでは学校づくりの理論・政策・実践の総合的・立体的な連関を大切にしてきた。

フォーラムの組織主体は大学と教育委員会の合同プロジェクトであり、「大学と教育委員会の連携協力協定書」(2002年)に基づいて取り組まれている。大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト(SLP)は、大阪教育大学の学内横断組織(代表は初代長尾彰夫:当時は学長・副学長、2代栗林澄夫学長、委員長は大脇康弘)である。フォーラムの企画運営を担うのは三組織(大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会)から選定された企画委員(10名)による企画会議である。現在ではこれに加えて、福井大学、鳴門教育大学の教職大学院の組織協力を得ている。

スクールリーダー・フォーラムの理念は、第1回フォーラム報告書の冒頭に「スクールリーダー・フォーラムの開催に当たって」(2003.3)として明記されている。そして、第10

回フォーラム（2010年度）ではその理念を次の四点にまとめている。

①スクールリーダーの「学びの場」を創る、②学校づくりを専門的立場から支援する、③学校づくりの理論・政策・実践を総合的に検討する、④実践者・政策担当者・研究者が現実に即して研究交流する。

この基本的考え方は、毎年度企画会議で確認し、事業内容の取り組みの基盤となっている。そして、毎年度の報告書に記載して関係者や参加者の理解を得るよう努めてきた。

スクールリーダー・フォーラム事業は2002年度に開始され、2016年度までに16回のフォーラムを開催した。その他、スクールリーダー・セミナー2回、プレ・フォーラム4回、アフター・フォーラム1回を開催した。第1回～第16回の概要は「スクールリーダー・フォーラムの歩み」「スクールリーダー・プロジェクト(SLP)研究報告書一覧」⁽³⁾の通りである。これを簡略化して一覧表にしたものが表である。

表 スクールリーダー・フォーラムの概要

単位は人 報告書のみページ (略記) RT: roundtable WS: workshop

回	フォーラムのテーマ	基調講演者	シンポ	分科会 RT	参加者	報告書	開催年月日
1	学校教育自己診断を実践する	木岡一明	3	7	112	105	2003. 3. 1
2	学校を開く・学校を診断する	成山治彦	3	14	156	140	2003. 11. 29
3	スクールリーダー養成の必要性と可能性	小島弘道	4	—	101	160	2004. 3. 27
4	授業評価の理論・政策・実践	森田・大木	—	6	21	132	2005. 2. 19
5	リーダー層教員の力量形成	木原俊行	4	—	121	116	2005. 11. 26
6	スクールリーダーの学習拠点づくり	大野・中島	2	5	31	160	2006. 11. 26
7	学校課題への挑戦	櫻永光伸	4	21	192	115	2008. 1. 30
8	学校の自己革新と支援体制	大脇肇弘	3	15	27	96	2009. 2. 28
9	豊かな学校評価を求めて	天笠 茂	5	8	135	108	2009. 11. 29
10	スクールリーダーの実践力育成	竹内・佐野	4	(WS)	82	130	2010. 11. 27
11	次世代スクールリーダーの育成	元兼正浩	4	(WS)	92	108	2011. 11. 19
12	スクールリーダーの学びの場	寺西・大脇	4	24	73	126	2012. 11. 24
13	スクールリーダーの学校づくり	佐古秀一	3	30	97	149	2013. 11. 23
14	ミドルリーダーの実践と育成支援	油布佐和子	3	32	95	145	2014. 11. 22
15	授業研究を組織する	森田英嗣	3	32	88	140	2015. 11. 21
16	学校のコラボレーション	水本聡明	3	30	(84)	(144)	2016. 11. 12

(2) フォーラムの形態と特徴

スクールリーダー・フォーラム自体は1日の大会で、通常土曜日に開催されるが、単発の行事ではなく、年間を通じて連携協力の取り組みを重ねる。フォーラムの準備のために企画会議や意思疎通のための連絡調整はほぼ年間を通して行われる。事例報告校に対しては大学教員や指導主事が学校訪問をし、必要に応じて連絡調整、意見交換、助言指導が行われる。また、フォーラムの報告者は事前に完成論稿を提出することが求められる。報告者の原稿はそれぞれ関係する三組織の企画委員において校訂され、報告者との意見交換がなされ原稿に手が加えられる。

事務局に提出された原稿は編集されて、フォーラムの報告書(第1回から現在)、冊子(第10回から現在)、パンフレット(第9回、第10回)として刊行される。報告書はダイレクト印刷で平均130頁、1,200冊刊行され、冊子はカラー印刷で平均24頁、5,000部刊行される。これらは関係する教育委員会・教育センターを通して小学校・中学校・高校、(特別)支援学校などに配布されている。また、大学を通して、研究者、学会、大学に配布される。

近年になると、参加者がフォーラムの当日だけではなく事前および事後にも学習できるよう一連のしかけを組み込んでいる。参加希望者がメールで申し込みをすると、フォーラム事務局から参加許可証と共に事前学習用冊子(PDFファイル)が送られ、フォーラムの運営方針と学習課題が示される。フォーラム当日は、報告書が配布され、基調講演と学校現場の実践報告、ラウンドテーブルにおける学校づくり実践報告、そして総括講演が行われる。終了後は、フォーラム報告書に目を通して内容を確認し深める。ここでは、「読む・書く」と「語る・聴く」をクロスさせた学習活動が求められている。

フォーラムでは学校教職員・教育行政職員・教育研究者の三者が「同じ土俵」に上がり、

学校づくりおよびスクールリーダー教育の理論・政策・実践を総合的かつ多元的に研究協議してきた。そこでは、学校づくり実践が複数報告され、それを基に実践方策だけでなく政策分析や理論的視野から研究協議してきた。これを通して、報告者はもちろん参加者は気づきと発見、刺激と元気を得てきた。フォーラムは関係者が実践の手がかりを得ると共に、その成果を教育研究や教育政策に反映させる契機となるよう工夫してきた。

スクールリーダー・フォーラムの取組は多様であるが、形態別に類型化すると「公開協議型」「参加者報告協議型」「セミナー展開型」「ラウンドテーブル型」の四種になる。

「公開協議型」は基調講演・シンポジウムと分科会を組み合わせるもので、フォーラムの基本型である。その変型として分科会を設けないこともある。参加者数 100 人を標準としている。これには、1、2、7、9、11 回、そして変型として 3、5 回が該当する。

「参加者報告協議型」は参加者のほとんどが順次報告し全員で協議するものである。参加者がじっくり討議し「知識創造」するのにふさわしい形態である。参加者数は 30 人を目安としている。これには 4、6、8 回が該当する。

「セミナー展開型」は数回のセミナーを開催し、その取り組みを生かしてフォーラムを開催するものである。これには 10 回が該当する。なお、7、8 回は大阪府教育委員会的主催事業に大学との組織間連携して 3～4 年間にわたる活動を行い、それを集約するためのフォーラムとなったので、この「セミナー展開型」に含めることもできる。

「ラウンドテーブル型」は少人数（6 人程度）のグループに分かれて、報告者は学校づくりの実践についてじっくり物語り（narrative）、参加者は報告者の語りを文脈に沿って受け止め共有していく中で、協同して実践を省察していくものである。参加者数 80 人程度としている。近年の 12、13、14、15、16 回は、この形態を基本に構成している。

このようにフォーラムを形態別に類型化することはできるが、その内実は極めて多様である。企画運営者からみれば、理念は一貫して変わらないが、各回ごとに教育施策の展開、学校現場の実施状況、大学と教育委員会の組織体制などを総合的に判断してテーマ・内容・方法・形態を柔軟に固めていき、実施してきたというのが実情である。

フォーラムの特徴の第一は、スクールサポートとスクールリーダー育成を目的として、多様なテーマ・形態・規模で企画運営してきたことである。第二に、大阪教育大学と大阪府教育委員会および大阪市教育委員会が 15 年間にわたって持続的に取り組んできた連携事業である。大学と教育委員会の四段階連携論によれば、「レベル 4：組織的協働」としてスタートし、その質的向上を探求してきた。第三に、大阪の学校づくりを担う教職員・政策担当者・教育研究者を核に、広く全国の研究者の協力を得て取り組んだ事業である。講演者・報告者は 296 名で、参加者は延べ 1,503 名である。作成し配布したフォーラム報告書 16 冊は、総ページ数 2,074 頁で 19,200 部を超えている。特に、フォーラム報告書は発表内容だけでなく、テーマに関する論稿を編集しテーマに関する良質の報告書となるよう編集してきた。

(3) フォーラムの社会的意義

スクールリーダー・フォーラムは多様なテーマ・形態で取り組まれてきたが、次のような共通点が見出せる。第一に、フォーラムは三者の「つながる場」として形成されてきた。①教育研究者・学校教職員・政策担当者の連携、②大学・学校・教育委員会の組織間連携。第二に、フォーラムは「創発の場」として形成されてきた。①学校づくりおよびスクールリーダー育成の理論・政策・実践の関係づけ、②理論知と実践知の交流・対話・統一。第三に、フォーラムの理念が確かに具体化され実現されてきた。①独自性・持続性・挑戦性、

②学校支援とスクールリーダー育成への貢献。

このように、スクールリーダー・フォーラムはスクールリーダーの「学びの場」として創出され、「創発の場」となり、「大阪型フォーラム」として独自の発展を遂げてきた。

2. ラウンドテーブル型フォーラムの組織化

(1) ラウンドテーブル型フォーラム

スクールリーダー・フォーラムは、最近の5年間(第12～16回)はラウンドテーブル型を軸に取り組んでいる。ここでは第14回フォーラムを事例として取り上げて分析する。

第14回フォーラムのテーマは「ミドルリーダーの実践と育成支援」で、ミドルリーダーの学校づくり実践と校長・教頭によるミドルリーダーを育成支援する取り組みとを交錯させる。第1部の基調講演と現場からの実践報告2つを受けて、第2部のラウンドテーブルと総括講演が行われた。ラウンドテーブルの報告者は16グループ32名で、その内訳は校長・教頭10、首席(主幹教諭)・指導教諭5、教諭11、以上学校教職員26(大学院生15)、指導主事4(大学院生2)、大学教員2であった。フォーラム参加者は95名で、内訳は学校教職員50、指導主事18、大学教員27である。報告者が参加者の3分の1を占めており、司会・書記役も3分の1を占めている。ここには、大学・学校・教育委員会の三者がフォーラムという土俵に上り、学校づくり実践を研究協議し、明日の実践の糧とすることを大切にしてきたフォーラムの精神が具現化されている。

ラウンドテーブル(Round Table: RT)は、少人数グループ(6人程度)に分かれて、語りと傾聴によって協議する学習法である。お互いに顔が見える関係で、報告者は学校づくりの実践をじっくり物語り(narrative)、参加者は報告者の実践の展開を聴き取り共有していく中で、協同して実践を省察する。つまり「グループ別事例協議法」といえる。

ラウンドテーブルでは、報告者がフォーラム報告書の原稿を骨子に学校づくり実践をじっくり語ることが基本となる。実践の期間は1校で1年から数年にわたる。参加者は、報告者が事例やエピソードを交えて語る実践の展開に耳を傾け、活動の場面を共有し、報告者に寄り添う形で質問し、実践を深く理解しようとする。ファシリテーター(司会)は、この学び合う関係が形成されるよう適切な支援と働きかけを行う。こうして、報告者と参加者が「物語る・傾聴する」関係を基本に、協同して実践を省察し探究を進めていくのである。

ラウンドテーブルのグループは、報告者2名、学校教職員2名、指導主事1名、大学教員1名を目安に編成され、報告者も職位・校種・地域が異なる。いわば、スクールリーダーの学校づくり実践を素材に、「異質な者」が出会い語り合う場として構成している。これに命を吹き込み豊かな論議を重ねるには、グループメンバーの姿勢と力量が問われる。

ラウンドテーブルは一つの報告を70分とし、報告者の語り40分と話し合い30分を1単位として、二つで140分、冒頭のアイスブレイク20分、休憩10分、まとめ10分で計3時間180分を使う。100人規模の会場二つは、熱気に包まれ確かな実践報告と話し合いが重ねられる。参加者からは「刺激的な実践に触れることが出来た」「元気がもらえた」「もっと時間が欲しい」という感想が寄せられる。

スクールリーダーは、ラウンドテーブル形式で、実践を「語る・聴く」活動と実践を「読む・書く」活動を交錯させる中で、実践の省察を進める。この活動は、理論・政策・実践を連関させながら協同して行われる。ラウンドテーブルはテーマ、語りの形式、時間配分

はなされるが、当日の参加者が主体的に作り上げるのである。

(2) ラウンドテーブルにおける学び

ラウンドテーブルには多様な属性・キャリア・立場をもつ人々が参加する。この人々が物語ること、聴くこと、意見交換することを通して学び合うのである。そのため、三輪建二が指摘するように、「語る・聴く」関係を組織することが重要となる⁽⁴⁾。

このラウンドテーブルには次の四つの特長がある。第一に、報告者はじっくり時間をかけて自分の実践を物語る貴重な機会を得られる。第二に、参加者は少人数のグループで報告者の実践の展開を確かに受け止めていく。時には、参加者が報告者に率直な問いかけを行い、問題を深める契機を作ることもある。

第三に、多様な属性・キャリアをもつ人々が集まって聴き合うことから、報告者は内容のテーマ・構成について個別性と一般性を意識して、伝える工夫をする。学校づくりの実践は個別具体的で特定の社会的文脈の中で行われるが、それを異なる属性・キャリアを持つ人にわかるように伝えていくことが求められる。その作業を通して、自分たちの実践をパブリックな仕事として位置づけ直すことになる。

第四に、異なる属性・キャリアの人々に物語り話し合う体験を通して、報告者には気づきや発見、新たな問いが生まれ、それが自分の実践を再構成する契機になる。このことは自らの教職アイデンティティを再確認することでもある。

こうしてラウンドテーブル参加者は、「語り・聴く関係」を基礎とした「学習コミュニティ」を形成していく。そして、この「学習コミュニティ」は、報告者の実践—省察—再構成の学習サイクルを支える土台となる。

ラウンドテーブルの実践は、福井大学、お茶の水女子大学、東京外国語大学、大阪教育大学などで持続的に取り組まれてきた。

この中で大阪型ラウンドテーブルの形式と学びの特徴を整理すると、次のようになる。
①語り・聴く関係を組織する、②実践を物語り記述する、③実践の文脈に沿って聴き取り協議する、④スクールリーダーが実践研究に取り組む、⑤理論知・実践知対話型学習を基礎とする。スクールリーダーは実践を協働して省察する中で、明日への見通しを獲得し、教職アイデンティティを再構成していくのである。

(付記) 拙稿「スクールリーダーの学びを組織する—スクールリーダー・フォーラムを事例として—」『学校教育論集 2015』2016 年

(参考文献)

- ・大脇康弘「教育指導職の育成をめぐる動向と論点—スクールリーダーの経験と学習—」東アジア教員養成国際共同研究プロジェクト編『「東アジア的教師」の今』東京学芸大学出版会、2015、第2章
- ・スクールリーダー・プロジェクト外部評価委員会『スクールリーダー育成支援—外部評価—』2014.3、大阪教育大学 SLP、50p. (代表 水本徳明)。
- ・「スクールリーダー・フォーラムの歩み」「スクールリーダー・プロジェクト(SLP)研究報告書一覧」は毎回のフォーラム冊子に資料として掲載している。『スクールリーダー・フォーラム冊子総合版(SLF+)』SLP、2016。フォーラムの報告書と冊子は本研究の基本資料となる。

福井大学教職大学院における学校拠点方式 —大学院と学校を一体化した教師教育—

福井大学教職大学院客員教授 森 透

（概要）福井大学教職大学院では、学校をベースにした教師教育、「学校拠点方式」を展開している。現職院生の勤務校に大学教員チームが出向き、学校づくり・授業づくりの改革に協働して取り組むことを基本にしている。ストレート院生は、そこで週 3 日インターンシップを行う。現職院生とストレート院生はその取り組みについて「実践－省察－再構成」のサイクルで学習を深め、「学校改革実践実践研究報告」としてまとめる。

1 福井大学教職大学院の学校拠点方式の意味

私たちは 2008 年度に福井大学教職大学院（定員 30 名）を創設したが、その前史として 2001 年度に既設大学院に現職教員を対象にした「学校改革実践研究コース」を設置した（定員 8 名）。そして、この定員 8 名の「学校改革実践研究コース」で目指した学校拠点方式の理念を継続・発展させ、定員を 30 名に拡大した教職大学院を創設したのである。この定員 30 名は現職教員（スクールリーダー養成コース 定員 15 名）と、学部卒のストレート院生（教職専門性開発コース 定員 15 名）の 2 つのコースで構成されている。

なぜこのような大学院を創設したのか。最大の理由は、従来の大学院は現職の教員が都道府県から派遣され、1 年目は勤務校を離れて大学院で学び、2 年目は勤務校に戻り勤務しながら修士論文を書くというスタイルであるが、そこでの「限界」を認識したからである。院生のテーマは学校における改革課題を正面に据えるというよりも、個人的な興味・関心でテーマを設定し、2 年間研究するというケースが多い。院生によっては学校の改革課題を正面に据えているケースもあるが、それも個人レベルの課題意識や取り組みが多いといえよう。筆者は院生が個人的な興味や関心で研究すること自体を否定しているのでは決してない。大学院というのは、院生が自主的・主体的に研究テーマを設定し研究を進めていく学びの場である。筆者が強調したいのは、教員養成・教師教育の大学院はいかにあるべきかという根本問題についてである。

私たち大学のスタッフが現職の院生を指導するときに、その院生個人の問題意識だけではなく院生が勤務する学校の現状をとらえ、そこでの改革課題、たとえば授業公開や授業研究をいかに進めたらよいのか、生徒指導にどのようにとりくんだらよいのか、学力の向上をいかに目指したらよいのか等について、院生と共に協働して取り組んでいくべきではないかと考えている。つまり、院生が所属する学校をベースにして、その院生をつながりとして職場の先生方全員とつながり、学校の改革課題にともに向き合い解決していくというプロセスを取ることが、教員養成・教師教育の大学院の役割ではないかという考え方に至ったのである。この考え方に基づき 2001 年度に既設大学院に「学校改革実践研究コース」を設置し、2008 年度からはこのコースを発展的に継承すべく教職

大学院を創設したのである。

大学院と学校との関係は、派遣される院生一人のレベルではなく、職場全体が大学院と関わることで、職場の先生方が大学院に理解と共感を示し大学の教員が学校を訪問し授業について語ることが何らかのヒントになるという実感をもつことを期待しているのである。2001年の「在り方懇」報告「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」でも指摘されたが、教師教育の大学院における院生の研究テーマは前述したように必ずしも教師教育を中軸にすえたテーマではない傾向が強い。この大学院の在り方を根本から変革するために、以上述べたような学校拠点方式の大学院を創設したのである。

2. 学校をベースとする学びのシステムとしくみ

学校に勤務しながら2年間大学院に籍を置いて学ぶということは、具体的にはどのような学びのしくみなのであろうか。端的に言えば、学校も大学院になるということであり、学校と大学院の2つの学びの場が教職大学院ということである。いくつかの柱で具体的に説明しよう。

まず最初に、大学院のスタッフが学校に赴き、校長を初めとする管理職に教職大学院の趣旨を説明し、職場の全体研究会や公開授業、指導主事訪問等に参加させていただくことを願う。この場合、学校には拠点校と連携校の2種類があるが、基本的には同じスタンスで関係性を構築していく。拠点校とは大学院と契約書を取り交わしストレート院生のインターンシップ先となる学校である。連携校とはそこまでの深い関係性はないが福井県内から幅広く現職院生の派遣をお願いしている学校である。

大学院という外部の人間が学校に入り込み、一方的に考え方を押し付けるということは絶対にあってはならないことであり、私たちは細心の注意を払いつつお互いの信頼関係を築きながら進めている。公開授業や全体研究会に参加したときに、私たちが最も大事にしていることはお互いのコミュニケーションを大事にしつつ信頼関係を構築していくということである。一方的な関係は絶対に長くは続かない。話し合いの場は出来るだけ小グループ編成を組み、お互いに率直に悩みや思いを語り合う。私たちが語るときは、相手の目を見て語る。その時に一方的にこちらの理論なり考え方を押し付けるような関係になったときは、相手の目は納得しない。私たちの語りに共感しながら聴いてくれるときには、双方に新たな発見があり共感があるものである。学校の教員が自身の実践を振り返り現在の立ち位置を自覚し、今後の方向性や展望を見出すことが出来れば新たな地平が開けてくる。このような経験を、語りと傾聴を丁寧に行うことで実現したいと考えているのである。

以上はスクールリーダー養成コースの現職院生の場合であるが、ストレート院生の場合、1年目は週3日拠点校でインターンシップを行い「教師の総体を学ぶ」。学校拠点方式でストレート院生が学ぶ場合はどのようなシステムがよいのか。週5日間すべてを拠点校でインターンシップを行うという選択肢もありうるが、私たちは週3日が最適ではないかと現時点では考えている。残りの2日間のうち1日は大学で週間カンファレンスを行いインターンシップの現状と課題を毎週確認していく。もう1日は自由にインターンシップに関する課題に取り組む。院生の中には自身の専門の授業(たとえば家庭科教育等)を既設大学院で受講しているケースもある。院生自身は計画的に1週間の学びのサイクルを自主的

に考えているのである。拠点校のインターン先では学校の担当教員がメンターとなり、院生に対して日常的に丁寧な指導を行う。この日常的な学びのプロセスについて院生は毎日の実習記録を書き、メンターに確認をお願いしている。以上のインターンシップでの学びの現状と課題について毎週木曜日に週間カンファレンスを行い、院生と私たち大学教員と協働し小グループで省察を行っているのである。

3. 大学をベースとする学びのシステムとしくみ

(1)カンファレンス

教職大学院は学校現場と大学の両方に存在すると考えると、大学ではどのような学びをしているのか。現職の院生は勤務しているので基本的に平日は大学に来ることができない。私たちは学校のリズムや負担を考慮するがゆえに夜間の開講は行わず、土曜日・日曜日と長期休み(夏と冬)を活用している。4月から11月まで基本的に毎月1回、月間カンファレンスを行っている。更に夏休みには3回の集中講座、そして6月と3月には2日間、ラウンドテーブルも開催している。

毎月1回の月間カンファレンスでは、1ヶ月ごとの実践の省察と再構成を行う。2学年あわせて約60名の院生を小グループ編成して「実践－省察－再構成」の学びのサイクルを連続して行うのである。小グループの編成は、小学校・中学校・高校・特別支援学校等の様々な校種を組合せ、同時に現職院生とストレート院生も組み合わせてのグループ編成である。そのグループにはファシリテーターとして大学院のスタッフが1名又は2名加わる。スタッフには専任教員だけではなく協働研究員や協力教員も参加する。協働研究員や協力教員とは学内外のメンバーで学校拠点方式の教職大学院に理解を示しているスタッフである。このような幅広いスタッフに支えられて教職大学院は成り立っている。

たとえば、研究主任をしている現職院生が授業公開のやり方と学校全体の研究テーマの設定に悩んでいるとすると、グループのほかの院生から自分の学校の事例が紹介される。現職院生の多くは研究主任又は教務主任等を勤めているか、研究部に所属していることから、学校改革の課題には他人事ではなく自身の課題として共感しながら語り聴く関係性が生まれる。小グループゆえに人数の圧力は少なく自然体で自身の学校の実情と悩みが1人1時間程度吐露(語り)されるのである。この「語りと傾聴」の場が月間カンファレンスなのである。

「実践－省察－再構成」の連続的な営みは、毎月の月間カンファレンスにあり、1人約1時間という時間は長いという感覚もあるが、自身の実践を省察する時間と空間の場となっている。大学院のスタッフは院生の率直な悩みや語りを聴き、共感しつつながしかのアドバイスを行う。それももちろん一方的な指導ではなく、相手の具体的なケースに依拠しつつ、スタッフが出会った様々な学校の事例を紹介しつつアドバイスを行う。最終的に判断するのはその院生自身である。時にはスタッフ以上に効力を発揮するのは同じグループで研究主任をしている院生の語りである。その院生が自身の学校の実情を紹介しつつ、このようにすればよいのではないかと、自身も悩みつつ実践し克服したという成功体験の語りの場合は非常に説得力がある。この院生はアドバイスを行いつつ、自身の実践をこのグループでの語り合いで「省察」し「再構成」し、自身の成功体験を意味づけることができる。

このように、「語りと傾聴」の過程で小グループの参加者全員それぞれがなにがしかの「実践－省察－再構成」の営み(意味づけと理論化・体系化)を行っていると考えられる。

一方、ストレート院生はインターンシップの悩みを率直に語る。それに対してベテランの現職院生は自身の若い初任時代を思い出し経験を語る。その語りに他の現職院生も自身の教師としての長い人生を振り返る。そして目の前の若いインターン生に的確なアドバイスを行うのである。インターン生はそれらの現職院生の語りに共感しつつ、自身の悩みや課題を整理して見通しをつけていく。また、前述したように、インターン生は毎週木曜日に大学で週間カンファレンスを行っている。そこでは、1週間のインターンシップの実際が1人最低30分は語られる。1週間ごとのインターンシップの記録をもとに子どもとの出会いの感動や悩みが率直に語られる。それに対して2年生の院生からは昨年1年間の自身のインターンシップの経験を踏まえたアドバイスが語られる。1年生にとっては貴重なアドバイスであり、2年生にとっては自身の実践の省察と再構成の場となる。2年生は修士論文に相当する「長期実践研究報告」を最後にまとめるという課題がある関係で、1年生との語り合いと聴き合いは、自身の実践を省察し再構成するという課題につながる非常に大きな省察の場となっている。

(2) 夏と冬の集中講座

次に夏と冬の集中講座について説明しよう。夏の集中講座は3つのサイクルがある。

第1サイクルは7月下旬でテーマは「優れた実践から学ぶ」。私たちは全国的に優れた実践として伊那小学校や堀川小学校、カリタス小学校、そして福井大学附属中の実践等を紹介している。それらの紀要は長期にわたる子どもたちと教師の追究のプロセスが丁寧に描かれている紀要である。

第2サイクルは8月上旬でテーマは「架橋理論を学ぶ」。私たちはいわゆる理論書というものを推薦するが、読むのは院生であり、自身の実践を省察するために理論書から学ぶというサイクルを設けているのである。主要な文献は①ウエンガーほか(櫻井祐子訳)『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社、2002、②ピーター・センゲ(枝廣淳子ほか訳)『学習する組織』英治出版、2011、③ショーン(柳沢昌一・三輪健二監訳)『省察的实践とは何か』鳳書房、2007、等である。これらの文献は学校現場だけではなく企業社会における学習組織論を述べているが、読んだ教員からは学校が組織体であることを発見し目からウロコという感想を述べる現職院生が多い。

第3サイクルは8月下旬でテーマは「自身の実践を省察し記録する」。M2は1年半の実践を省察し記録化し長期実践研究報告にまとめる基礎的な取り組みを行う、M1は4月からの実践と現職教員は教員人生を省察し、なぜ教職大学院に入学したのか等を振り返り、そして意味づける。講座の運営は常に小グループで進めるが、グループを組み替えたクロスセッションも取り入れる。さまざまな学校種を超えたメンバーとの出会いと共感の場を保障している。

筆者が今まで出会った現職教員が自身の語りの中で、「教員は多忙であるが、夏の集中講座で校務から一定距離を持って時間と空間を確保することで、見えてくる世界がある。学校改革の実践課題を省察し次への展望を見通すこと、再構成することは大学院に籍を置き、夏の集中講座という時間と空間の確保によって可能となった。「実践－省察－再構成」が文字上ではなく、自身の実践記録として実現できたと実感することができた」との述懐を

複数聴くことができた。多忙な日常から一步距離を置くことの大切さを認識している。

冬の集中講座は短い期間であるが、**M2**は長期実践研究報告をまとめる最終段階であり1月末の締切りに向けて取り組む。**M1**は9ヶ月の大学院生活を振り返り、実践―省察―再構成を行う。**M2**の院生は1月末に長期実践報告書を提出し、2月中旬の報告会で報告を行い、冊子として印刷されたものをもとに3月のラウンドテーブル2日目の小グループで最終の報告を行うのである。

(3) ラウンドテーブル

最後に毎年6月と3月に学内外に開かれたラウンドテーブルについて説明しよう。2001年度から継続して行っている土曜日・日曜日開催の公開フォーラムであるが、1日目は4つのゾーンのA(学校)、B(教師)、C(コミュニティ)、D(授業)で構成され、それぞれのゾーンで企画を行いゲストを招待する。

最近の2014年3月のラウンドテーブルのテーマは、ゾーンAは「子どもたちのコミュニティを支える教師のコミュニティ／世代を超えて協働する学校」、ゾーンBは「教職大学院をイノベーションする」、ゾーンCは「学び合うコミュニティを培う」、ゾーンDは「授業改革の扉を開く―「問い」はどこから生れるのか―」である。

2日目は6名程度の小グループでの実践の「語りと傾聴」の場である。8時30分から午後2時までの6時間弱を同じメンバーでカンファレンスを行う。3名の報告者が午前中2名、午後1名で、1人1時間から1時間30分語る。聴き手は自身の実践を省察しつつ聴く。この小グループは初対面のケースが多い故に最初に長めの自己紹介を行い、お互いの立ち居地を確認しお互いの信頼関係を醸成していく。報告者は聴き手の人柄や表情を確認しながら自身の実践を語る。

ファシリテーターには教職大学院のスタッフは当然入るが、参加者が全体で300―400名近くになるとグループ数が100近くなり不足する。100名のファシリテーターが必要となるのである。ファシリテーターの役割は非常に大きく、初対面のメンバーが意味のある語りと傾聴を行うための場を構成するという重要な役割がある。前述した協働研究員・協力教員はもちろんのこと、他大学の理解ある教員や、教職大学院修了生で現在学校で改革に取り組んでいるメンバーにもお願いするケースも多い。この場合は**M2**の院生全員が「長期実践研究報告」の報告書を元に2年間の学びを報告する場ともなっている。

(付記) 本稿は『スクールリーダー研究』第5号(スクールリーダ研究会、2014年)の原稿の前半部を元に校訂したものである。

スクールリーダー育成事業の持続的実践

—九州大学と福岡県教育委員会との連携事例—

九州大学大学院教授 元兼 正浩

(概要)

九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門、人間環境学府教育システム専攻ならびに教育学部はミッションである研究と教育に加え、社会連携活動にも力を注いでいる。全国に先駆けて 1996 年に開設した「学校改善」の名称を冠した昼夜開講制の大学院（社会人特別選抜入試による修士課程・博士後期課程への受入れ）は 20 年を経て、学校や官公庁、民間企業の管理職や指導職をはじめ、九州大学などの研究大学や教職大学院、国公私立大学教職課程等に籍を置く実務的素養を有する研究者を多く輩出してきた。

社会連携も糸島市（2018 年秋から文系学部が移転する予定の新キャンパス—伊都地区の一部が福岡市とこの糸島市に跨る）教育委員会との協定に基づく連携事業、同じく福岡市教育委員会との協定に基づく学生サポーター事業（九州大学学生ボランティア事業が現在 20 以上の大学が参加している本事業の嚆矢）など様々な懸け橋を教育現場と築いているが、本稿では福岡県教育委員会と九州大学総長との間で交わされた連携協定（親規定）にもとづき福岡県教育センターと教育学部が締結した連携協定で進められている諸事業、そして福岡県教育庁義務教育課との共催（北九州市教育委員会及び福岡市教育委員会の後援）により 2006 年からスタートし今夏で 11 年目を迎えた学校管理職短期マネジメント研修について現状と課題を報告する。いずれの事業も順風満帆とはいえないが、標題に示した通り、スクールリーダー育成に焦点をあてたささやかな持続的実践事例として紹介したい。

1. 福岡県教育センターとの連携事業

1949（昭和 24）年の学部創設（帝国大学時代の法文学部教育学講座は 1925 年に開設）から 60 有余年を経た九州大学教育学部の沿革を辿る¹と、一貫して「社会に開かれた学部」であることが特長の一つといえる²。学際的でユニークな月刊誌「教育と医学」（慶應大学出版会）を編集している「教育と医学の会」の活動をはじめ、脳性麻痺など肢体不自由児に対する心理リハビリテーションキャンプ（故・森繁久彌らが提唱した「あゆみの箱」運動によって建てられた在宅心身障害児の療育訓練施設やすらぎ荘における「動作」訓練）など臨床的研究活動の歴史があり、現在も自閉症児に対する「土曜学級」や小中学生へのメンタルサポート事業、未熟児・乳幼児や多文化的な背景をもつ保護者の子育て支援など枚挙にいとまがない。また、学部創設の直接的な契機となった I F E L（教育指導者講習会）はもとより、60 年以上も続く社会教育主事講習の主催や学校管理職短期マネジメント研修など教育指導者への講習、さらには夜間開講の大学院など社会人学生の積極的な受け入れや高大連携事業（高校生による学部授業聴講）、インターンシップ等も全国に先駆けて行ってきた。高大「接続」事業として研究志向のある（研究者をめざす）高校生に向けて心理学・教育学の学問の最先端に触れさせる講義や院生も交えた演習ゼミを行うリサーチトライアル事業も昨年より開始し、文系学部では先進的な取組として注目されている。

¹ 『九州大学教育学部五十年史』2000 年

² 山田裕司・元兼正浩「教育学部における地域の教育支援」山田耕路編著『21 世紀の教育を拓く』2009 年、西日本新聞社、188-210 ページ。

その教育学部が 2006（平成 18）年 3 月の第 5 回連絡協議会（九大から学部長、社会連携委員長など、教育センターからは所長以下、部長クラスまでが一堂に揃う会合で、現在は年に一度開催しており、2016 年 3 月には第 18 回の連絡協議会を開催した）において「国立大学法人九州大学教育学部と福岡県教育センターの連携に関する協定書」を締結した。協定書の目的と活動実績は以下の通りである。

■ 目的

優れた教員の養成、教員の資質・能力の向上及び教育上の諸問題への迅速な対応がますます重要になっている現状に鑑み、九州大学教育学部と福岡県教育センターが組織的な連携協力を強化することにより、九州大学教育学部は地域交流を通じた教育研究活動の活性化を、福岡県教育センターは学校教育の活性化を図り、もって教育の充実・発展に資することを連携事業の目的とする

■ 活動内容

- A) 大学院の講義を教育センター指導主事が聴講
- B) 大学の「教育実践学」で教育センター指導主事が講義
- C) 教育センター所内研修の講師を大学から招聘（H. 23 年度停止）
- D) 市町村教育研究所研究員（H. 21 年度より教育センター長期研修員に対象変更）に対する大学の専門的ゼミの実施
- E) 教育センターが実施する専門研修を大学生が聴講（H. 23 年度停止）

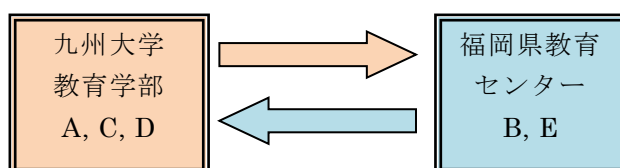


表 1 連携事業活動実績

	平成27年度	平成26年度	平成25年度	平成24年度	平成23年度	平成22年度	平成21年度	平成20年度	平成19年度
A)	受入人数：1名 前期： 0名 後期： 1名	受入人数：1名 前期： 1名 後期： 0名	受入人数：1名 前期： 0名 後期： 1名	受入人数：2名 前期： 1名 後期： 1名	受入人数：4名 前期： 3名 後期： 1名	受入人数：6名 前期： 4名 後期： 2名	受入人数：7名 前期： 2名 後期： 5名	受入人数：6名 前期： 1名 後期： 5名	受入人数：5名 前期： 2名 後期： 3名
B)	講師受入：12名 受講学生：13名	講師受入：12名 受講学生：12名	講師受入：12名 受講学生：14名	講師受入：12名 受講学生：11名	講師受入：11名 受講学生：9名	講師受入：11名 受講学生：8名	講師受入：11名 受講学生：11名	講師受入：11名 受講学生：11名	講師受入：12名 受講学生：6名
C)			一平成25年度 廃止	講師派遣：1名	一実績なし	講師派遣：1名	講師派遣：1名	講師派遣：1名	講師派遣：1名
D)	講師派遣：1名 受講生：3名	講師派遣：1名 受講生：3名	講師派遣：1名 受講生：3名	講師派遣：1名 受講生：3名	講師派遣：1名 受講生：4名	講師派遣：1名 受講生：3名	講師派遣：3名 受講生：3名	講師派遣：1名 受講生：4名	講師派遣：3名 受講生：6名
E)					一平成23年度廃	受講学生：3名	受講学生：3名	受講学生：5名	受講学生：3名

県教育センターに在籍する指導主事らの資質向上を目的として、従来から行っている所

内での研修に九州大学スタッフが講師として参加する（C）に加え、平成 18 年度から連携事業として、指導主事が九大の学部・大学院の講義・ゼミを受講できる体制（A）を整えた。長期派遣研修員は出張旅費の範囲内に限られるうえ、二重の派遣となる懸念もあって当初は教育センターの長期研修生ではなく、県内の市町村で自主的に開催されている教育研究所の研究員を対象に研究の仕方や論文の書き方の指導を行っていた（D）。

平成 21 年度より県教育センターとの連携事業という本来の趣旨が強調されるようになり、上記の出張の取扱いも若干緩和されたのを機に、対象を長期派遣研修員に変更している。このように、A、C、Dは自身が研修を受ける機会が少ない教育センターの指導主事や長期派遣研修生に対する学びの場を九州大学が提供している事業である。

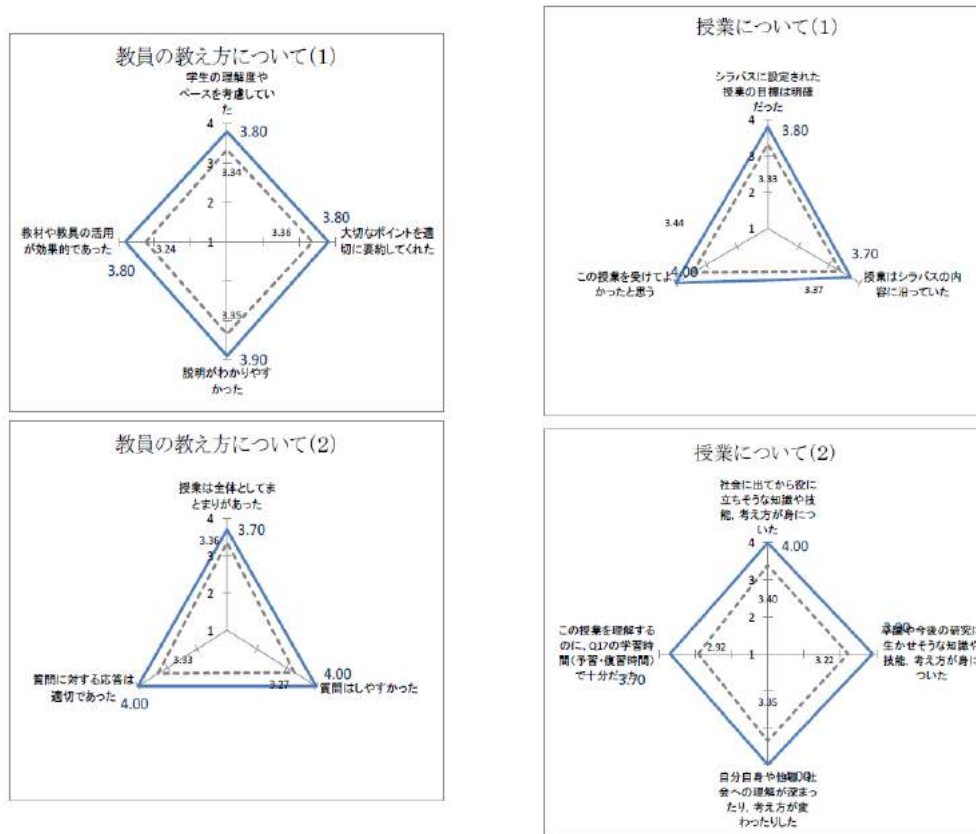
これに対し、教育センター側が提供する事業としてB、Eの事業を翌年度からスタートさせた。まず教育センター各班の指導主事が一回ずつオムニバス方式で最前線のテーマについて講話し、ゼミ形式で学生と議論する「教育実践学」という授業を立ち上げた（B）。

例えば平成 27 年度の後期に開講した「教育実践学Ⅰ」は下記のスケジュールであった。次頁には授業評価結果も掲載したが、毎回お昼休みまで議論が続き学生の満足度も高い。

回	期 日	担当班	講義内容
1	10月7日	（九大）	オリエンテーション
2	10月14日	特別支援教育班	現在の就学システムについて
3	10月21日	教育経営班	今、求められているキャリア教育
4	10月28日	教育相談班	生徒指導について～心をつなぐ人間関係づくり～
5	11月4日	教科教育班	小学校における外国語教育の今、そしてこれから
6	11月11日	特別支援教育班	発達障害のある児童生徒の理解と指導
7	11月18日	教科教育班	主体的に学ぶ子どもを育てる国語科読むことの授業づくり
8	11月25日	情報教育班	教育の情報化と情報モラル教育
9	12月2日	教育経営班	これからの時代に求められる総合的な学習の時間の在り方
10	12月9日	人権教育班	人権教育の基本的な考え方と進め方
11	12月16日	教科教育班	アクティブ・ラーニングで高校の授業が変わる！！
12	1月13日	特別支援教育班	聴覚障害のある幼児児童生徒の理解と指導
13	1月20日	産業教育班	産業教育について
14	1月27日	（九大）	まとめ（レポート作成）

希望研修であるキャリアアップ講座など県教育センターで開催されている専門研修を教職志望の学生が聴講できる制度も開設した（E）。このように、ベクトルを双方向にすることにより、ギブ・アンド・テイクの関係を明確にした。なお、数年の試行の結果、効果が薄いと判断されたCとEは事業から外し、その都度、必要があれば事務局レベルの判断で実施できる形にリストラクチャリングしたため、目下はA・B・Dの三つが連携事業として継続している。

Aは指導主事の視野拡大や力量形成に意味があると受け止められているが、半期 15 回の講義に毎週参加するための時間調整に多くの困難を要する。



Dの連携ゼミは長期研修生として学校経営部に派遣されている小中校籍の先生方の研究論文を調査研究に入る前の時期（6月）と調査結果の解釈を行う時期（10月）に九州大学の教員、院生たちと一緒に共同検討する事業である。平成27年度のテーマは以下の通り。

【組織マネジメント（小）】「教員の自律性を高める学力向上コーディネーターによる組織運営の一考察～学力向上学年プランの協働実践を促す支援を通して」

【組織マネジメント（中）】「教職員の協働化を進める主幹教諭による組織運営の一考察～ミドル・アップダウン・マネジメントによる交流促進シートの活用を通して」

【組織マネジメント（高）】「高等学校における分掌会の活性化を図る運営の一考察～キャリア教育推進課におけるミドルリーダーによるマネジメントを通して」

平成28年度現在まで継続している3つの事業については大変好評である。いずれもこの連携事業でなければ味わえない豊かな「学び」が比較的ローコストで展開できているからであろう。コストは連携が持続するためのポイントの一つである。

年々目減りしていく予算枠と限られたスタッフで教育センターも大学も最大限に事業を展開しているのが実情である。人的・物的・財的な資源が限られた中で、こうした状況乗り越えていく一つの方策として「連携」が試みられている。コラボレーション（協働）の名で双方が有している資源や持ち味を出し合うことにより、win-winの互惠関係が構築できるのではないかと期待される。ただ、連携事業を行う際の足かせは「負担感」という名のコスト、そして両組織の「文化」差である。とりわけ大学側教員の社会連携や地域貢献に対する意識はいまだ本務とはほど遠いところにある。したがって、もっと「研究」を中核に据えた連携事業を展開することが持続と互惠の鍵となるだろう³。

³元兼正浩「教育センターと大学のコラボレーションー福岡県教育センターと九州大学教育学部の取組みを通して」『教育と医学』NO.706、慶応義塾大学出版会、71-78ページ。

2. 福岡県教育庁義務教育課との連携事業

1. 教育社会計画コース特講

義務教育課だけではないのだが、義務教育課長を連携の窓口に本庁各部課との連携事業として開講されている「教育社会計画コース特講」という講義科目にまず触れておきたい。

初等中等教育、高等教育、社会教育、文化、スポーツ等に係る行政の基礎を理解し、国・県や本学の取組を題材としつつ、具体的な政策課題や立案の視点を学ぶ。第一線で活躍する行政官を各回の講師に迎え、事前学習課題について講師を交えて受講者で議論する。

授業は概ね前半60分を講義、後半30分を議論とし、受講者がグループで作成・提出したミニレポートを素材に、積極的に発言することを求める。

というシラバスにある通り、毎回、本庁各部課の責任ある立場にある行政職が以下のようなテーマでオムニバス講義を担当してくれている。

あらかじめ提示する学習課題について、受講者がグループもしくは個人でミニレポートを作成して提出するとともに、授業終了後に、期末レポートを個人で作成して提出する。ミニレポートは、授業前日の木曜10時までに、メールにより送付すること。

毎週、そのテーマにあったケースが事前学習課題として用意され、参考文献やアドレスの提示もなされているため、異なるテーマであっても、講義への適応が早くなる。

1. オリエンテーション ・政策形成の視点	6. 社会教育 ・社会教育施設 ・各種活動、団体	11. 生徒指導 ・いじめ、不登校、中退 ・奨学金
2. 教育行政機関 ・教育委員会・首長の関係 ・国・県・市町村の関係	7. 文化財 ・文化財保護の仕組み ・世界遺産	12. 家庭・地域連携 ・放課後等の学習支援 ・家庭教育支援、PTA
3. 義務教育 ・教育課程の仕組み ・学力調査	8. 体育スポーツ ・体育、健康教育 ・スポーツ推進	13. 教員人事 ・免許状、任命・給与負担・ ・サービス・教職員定数、採用
4. 高校教育 ・高大接続改革 ・アクティブラーニング	9. 高等教育 ・高大接続改革 ・国立大学法人制度、奨学金	14. 教員研修 ・法定研修とそれ以外の研修 ・資質能力と研修体系
5. 私立学校 ・私学行政の考え方 ・学校法人、私学助成	10. 特別支援教育 ・インクルーシブ、合理的配 ・慮・ユニバーサルデザイン	15. まとめ

筆者も本年度は可能な限り講義に参加したが、最前線で行政実務に携わる専門家による講義-演習で、しかも文化財や私学行政など教育行政の幅広い領域にわたり初めて知る内容も多く、九州大学でこの分野のただ一人の専任である私には提供できないものだった。

2. 学校管理職短期マネジメント研修

そして本庁義務教育課との共催事業として2006年度より11年にわたって実施してきたのが、学校管理職短期マネジメント研修である⁴。次世代のスクールリーダーとして教頭・教務主任クラスのみドル層を対象に、定員50名（6教育事務所×5名、政令指定都市各10名）として募集しており、2006年度74名、2007年度65名、2008年度50名、2009年度61名、2010年度53名、2011年度45名、2012年度59名、2013年度61名、2014年度51名、2015年度65名、2016年度49名で、受講者総数は合計633名を輩出してきた。

これは福岡県の規模からすれば多いとはいえないが、各事務所・地教委から次の校長、教頭となる優秀な人材を推薦してくれているため、スケール以上の効果が得られている。

⁴ <http://www.education.kyushu-u.ac.jp/~schoolleaders/~maneken/home/>

今夏に実施した 2016 年度の時間割は以下の通りである。

	8月3日[水] 1日目	8月4日[木] 2日目	8月5日[金] 3日目	8月6日[月] 4日目	8月9日[火] 5日目
9:10 ～ 9:15	開会式	朝の会	朝の会	朝の会	朝の会
9:15 ～ 10:45	オリエンテーション ＆ アイスブレイキング	本場の教育課題と施策 相原 隆人 福岡県教育庁教育振興部統括教育課	SF コーディング スキル1 原田 かおる (19) ポテンシャル アクト	カリキュラム マネジメント 大竹 晋吾 福岡教育大学 教職大学院	SF コーディング スキル2 原田 かおる (19) ポテンシャル アクト
11:05 ～ 12:35	次世代スクールリーダー論 元兼 正浩 九州大学大学院 人間環境学研究院	授業研究と 授業21宮 田上 智 九州大学大学院 人間環境学研究院	震災から学ぶ 『学校5.15』 田北 雅裕 九州大学大学院 人間環境学研究院	地域連携 岡 幸江 九州大学大学院 人間環境学研究院	校内研究・校内研修のマネジメント 田上 智 九州大学大学院 人間環境学研究院
13:35 ～ 15:05	学校組織の リーダーシップ 1 鏡口 健司 香南大学 教育学部	ファシリテーション入門1 加留部 貴行 九州大学 教育学部	学びのユニバーサルデザインと ICT活用1 納富 恵子 福岡教育大学 教職大学院	児童生徒の 多様性 矢野 登 九州大学附属社会 教育科学会	学校クライシス・マネジメント 元兼 正浩 九州大学大学院 人間環境学研究院
15:25 ～ 16:55	学校組織の リーダーシップ 2 鏡口 健司 香南大学 教育学部	ファシリテーション入門2 加留部 貴行 九州大学 教育学部	学びのユニバーサルデザインと ICT活用2 納富 恵子 福岡教育大学 教職大学院	学校臨検訪問 金子 尚平 九州大学大学院 人間環境学研究院	振り返りの時間 閉講式
16:55 ～ 17:10	帰りの会	帰りの会	帰りの会	帰りの会	
17:10 ～ 18:10	交流の時間	九大BUN!! (雨天の場合は 4日目に変更)	懇親会 (学部会議室)	交流の時間 (九大BUN!! 5日目に実施の場合は 5日目に開催)	

本年度の状況を学校管理職マネジメント研修受講者アンケートより一部抜粋する。

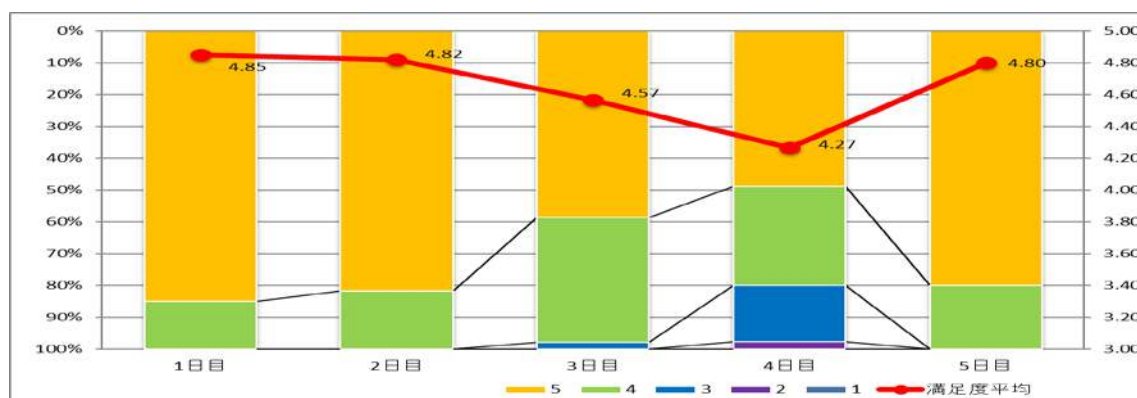


図 1 マネジメント研修満足度評価の回答・平均とその推移

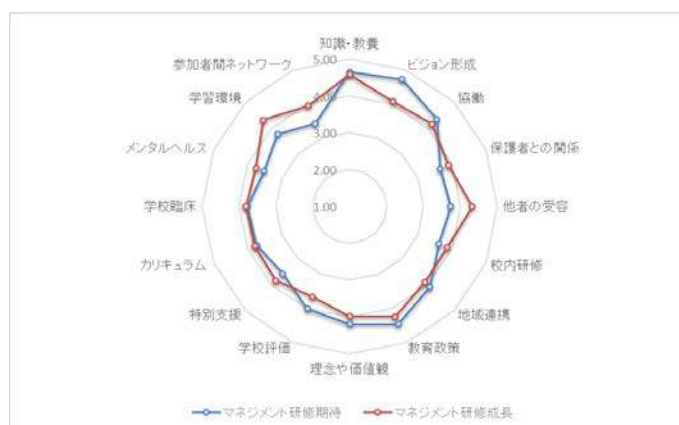


図 2 マネジメント研修に対する期待と受講後の成長実感の平均値比較

図 2 で、九州大学というアカデミックな内容知への期待には十分応えられていないが、

他者の受容や学習環境、参加者間のネットワークなどに高い満足感が得られていることがわかる。これは十年間のアンケート結果を受けて講義から演習型にシフトしてきたこと、両政令市を含む県内各地の教員とグループワークやディスカッションなど多くの活動を行い、またキャンパス内を一緒にランニングしたり、懇親会をしたりと行事を仕組んできた成果でもある。受講後のインパクトとしては図3のような結果となった。小中学校関係で受講者のほとんどは九州大学出身者ではないが、大学に対する親近感が芽生え、大学教員や院生の現状を垣間見、調査などへの協力をしてくれる応援団も増える傾向にある。数こそ多くはないが、本研修への参加を契機に九州教育経営学会などの地方学会に入会したり、社会人大学院に入学したりする者もいる。少なくとも「学びつづける教師」のきっかけになれば、そして成果を学校現場に還元していただければと願っている。

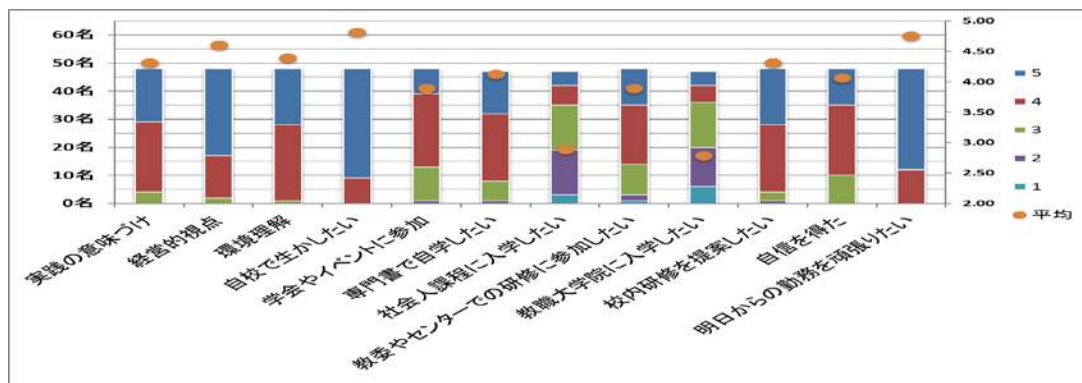


図3 「研修をきっかけとして感じる事」への回答

※数値が大きいほどその項目に対して肯定的である

3. 連携の成果と課題

以上、九州大学教育学部と福岡県教育委員会・教育センターとの連携事業のいくつかについて概略を紹介した。多くの手ごたえと信頼関係を実感できているが、協働といったレベルまでに達しているかは心許ない。『協働の行政学』を執筆した稲生信男⁵は、組織間の関係性を見るものとして、組織間パースペクティブの概念を用いている。すなわち、a：資源依存パースペクティブ（組織は完全なる自己充足的であることはほとんどなく、通常必要な諸資源を保有する他組織と関係を形成しようとする。）b：協同戦略パースペクティブ（組織間で相互に資源をやり取りする関係性の中で、交渉や妥協といった組織間の協同・共生・協力が重視される。）c：制度化パースペクティブ（組織は、制度化により正当性が付与されることにメリットが存在するため、組織間のルール等を受け入れようとし、結果異なる組織に同型性が確立される。）d：ネットワーク・パースペクティブ（組織の枠を越えた現象をとらえようとするもの）。九州大学の取組みは、枯渇するヒト・モノ・カネといった経営資源不足を前提に、まだaの資源調達のレベルを乗り越えられていない。

さらに九州大学の場合、これから伊都地区へのキャンパス移転問題を抱え、本庁や教育センターとの物理的距離が大きくなる。他方で、高大接続入試や教員の養成・採用・研修一体改革など大学と教育委員会とのますます緊密な連携が求められる。キャンパス移転後も持続的な取組を継続できるような研究開発に着手しているところである⁶。

⁵稲生信男『協働の行政学』勁草書房、2010年。

⁶本稿は平成28年度九州大学社会連携事業「福岡県教育センターと九州大学教育学部との持続的連携体制の構築」（研究代表者：元兼正浩）の研究助成による成果の一部である。

E.FORUM によるスクールリーダー育成の取り組み —共同研究開発ネットワークの構築をめざして—

京都大学大学院教育学研究科准教授 西岡 加名恵

（概要）

京都大学大学院教育学研究科では 2006 年度に E.FORUM を設立し、毎年「全国スクールリーダー育成研修」を提供してきた。また 2012 年度からは、時事的なテーマを扱う「教育研究セミナー」も開催している。E.FORUM の特徴は、会員制を取り、データベースを開設するなど、一過性の研修にとどまらず、共同研究開発ネットワークとして機能することをめざしている点にある。2009 年度以降は、プロジェクト S「スタンダード作り」として、「E.FORUM スタンダード」の共同研究開発に取り組んでいる。本稿では、E.FORUM の仕組み、研修、共同研究開発プロジェクトについて紹介する。

1. E.FORUM の仕組み

現在の日本においては、学校や地域の教育改革を推進するスクールリーダーの育成・力量向上が求められている。京都大学大学院教育学研究科では、2006 年、E.FORUM（教育研究開発フォーラム）を創設し、毎年、「全国スクールリーダー育成研修」などの研修を提供してきた。2012 年度からは、教師をめざす学生たちにも積極的な参加を呼び掛け、教師のライフコース全体を見通した力量向上のネットワークを築くことをめざしている。

E.FORUM 設立の直接の契機となったのは、中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（2006 年 7 月 18 日）で示された改革動向であった。この答申では、「教職実践演習」の新設・必修化などによる「教職課程の質的水準の向上」とともに、「教職大学院」制度の創設、教員免許更新制の導入などが打ち出された。京都大学大学院教育学研究科・教育学部は、京都大学における教職課程の責任部局となっている。答申が打ち出した改革方針に対し、研究科として、「教職大学院」とは異なる形で現職教員教育に貢献したいと考えたのである。

E.FORUM の創設にあたっては、一過性の研修に終わらせないために、会員制を取ることとした。最初に作成したのが、E.FORUM 会則である。会則には、E.FORUM の目的について、「本会は、広く教育に関心を持っている人々が集まり、教育をめぐる事柄について共に語り合うことによって、お互いの教育力量を向上させることを目的としています。本会は、学ぶ喜びを感じ、賢明に判断し行動できる子どもたちの育成に役立つことを目指します」（会則第 2 条）とうたっている。

E.FORUM には、保育所・幼稚園、小学校・中学校・高等学校・中等教育学校、特殊教育諸学校・特別支援学校、大学の教職員、教育委員会の職員および学校教育に直接携わっている関係者が個人として入会することができる。ただし入会の条件として、E.FORUM が主催する研修会を受講していること、あるいは会員の紹介者であることなどを求めている。2016 年 10 月現在、882 名が会員として登録されている。

また事業としては、①「研究会・研修会の開催」、②「ホームページの管理・運営」、③「E.FORUM Online (EFO)」・「カリキュラム設計データベース (CDDDB)」の管理・運営、④その他、会の目的遂行に必要な事項を行うものとしている（会則第 3 条）。「E.FORUM Online (EFO)」・「カリキュラム設計データベース (CDDDB)」とは、E.FORUM が開設している会員限定のデータベースである。E.FORUM では研修の成果を蓄積し、ネットワークとしての継続性を創出するため、2006 年の設立と同時に CDDDB を開設した。2013 年度

からは、後継のデータベースとして EFO を開設している。

EFO は、データベース部分と掲示版部分から構成されている（図 1）。データベース部分には、単元指導計画、パフォーマンス課題（後述）や児童・生徒の作品など、教育実践に関わる各種の資料を登録することができる。また会員は、教科・科目名や対象学年、キーワードなどで検索をかけて、登録されている資料を実践改善の参考にすることができる。また、掲示板「交流広場」として、「皆さまへのお知らせ」「議論の広場」「雑談の広場」という 3 つの掲示板を開設しており、メール配信機能も備えている。「皆さまへのお知らせ」は、研修案内など事務局から全会員への連絡を流すものである。「議論の広場」「雑談の広場」では、各種の話題について会員が自由に書き込むことができ、各自の関心に応じてメール受信することができる。

なお、E.FORUM のウェブサイト（<http://e-forum.educ.kyoto-u.ac.jp/>）では、研修案内を掲載しているほか、E.FORUM として生み出された研究成果、過去の研修の記録などを紹介しているので、本稿とあわせて参照されたい。



図 1. データベース「E.FORUM Online (EFO)」の検索用画面

2. E.FORUM の研修

では次に、E.FORUM の具体的な研修について説明しよう。E.FORUM が提供する研修は、主として次の 3 種類である。

第 1 に、E.FORUM の基幹に位置づくのが、2006 年の創設以来、毎年夏に実施している「全国スクールリーダー育成研修」である。そこでは、最新の研究成果や政策動向を踏まえつつ、授業づくりや評価課題づくりなど明日からの実践に役立つ内容を提供すると同時に、「そもそも教育とは何か」などに関する哲学的な考察、子どもの発達、社会の動向など、教育の原理に関わる内容も提供することをめざしている。講師は、基本的に京都大学大学院教育学研究科の教員が担当し、教育哲学・教育方法学・認知心理学・臨床心理学・比較教育政策学といった多彩な専門性を反映した内容となっている。

このような研修内容については、大半の受講者から高い評価が得られている。受講者からはたとえば、「普段、学校現場で埋没していると、出会えないような話 [に触れ]、経験のつみかさねを、理論を学ぶことで補強できたり、位置づけしたりできるようになってきた」（2014 年度夏）、「勤務校で多様な業務を回さないといけなくて、表面的に今の『はやり』を言葉だけで扱っていたことが多く、自分自身が嫌だったのですが、この研修会を機に、これからの社会や本質的なことをじっくり考えていきたいです」（2015 年度夏）といった声が寄せられている。ややもすれば矮小化された「即戦力」としての「実践的指導力」が強調される昨今であるが、現場で働く教師たちには単なるハウツーにとどまらない教育学的な深い知見を求めるニーズがあること、そのニーズに E.FORUM が応えていることをうかがわせる声であろう。

また、講演やワークショップ、実践報告など、様々な活動を組み合わせている点にも特徴がある。夏の研修のオリエンテーションでは毎回、「本研修では、講師から提供される内容を吸収していただくだけでなく、是非たくさんの“仲間”と出会っていただきたいと思っています。楽しくて元気の出る 2 日間（1 日間）にしていきたいと思います」と呼びかけている。特にワークショップについては、「お互いのコメントは、ポジティブなものに！ 『賞賛・質問・提案』の精神で！」とお願いしている。さらに、参加者同士で自己紹介をしよう時間を数分取っている。かくして、熱気あふれる中にもリラックスした雰囲気の中で「新しい考え方、他府県、他校種の先生方との出会い」が生まれる。E.FORUM の研修で、とりわけ重要な役割を担って下さるのが、研修に複数回参加したことのある参加者（リピーター）である。夏の研修には、毎年、3 割から 5 割程度、リピーターが参加してくださっている。リピーターは、E.FORUM の和気藹々とした雰囲気を生み出してくださるとともに、新規に参加してくださった方々に研修成果を活かした実践事例を紹介してくださる存在でもある。

第 2 に、毎年、春に実施している「全国スクールリーダー育成研修」は、参加者が各自の実践の計画や報告を持ち寄り、交流する「実践交流会」を基本としている。これは、2006 年度夏の研修参加者から、「折角これだけのメンバーが集まっているのだから、もっと参加者同士で実践を交流する場が欲しい」という要望が寄せられたことがきっかけで開始されたものである。たとえば第 10 回実践交流会（2015 年 3 月 28 日）については、「実践した資料をもとにした話し合いのため、内容の濃いものになり参考になりました。また、小中高の違いもよく分かり、各発達段階でどう取り組めばよいかについても考えることができました」、「初めて実践交流会に参加しましたが、次回も参加したいと思いました。……自分のモチベーションアップになります」、「多くの先生方が継続して参加されている様子を拝見しました。ネットワークを大切にしていきたいと思います」といった声が寄せられた。このように、夏と春に定例の研修会を行うことも、一過性の研修に終わらせず、「研修→現場での実践→研修→…」というサイクルを組み込むための仕掛けとなっている。

第 3 に、2012 年度からは、時事的なテーマを取り上げる「教育研究セミナー」も開催している（2015 年 3 月については「教師力アップ研修」として実践交流会と同日開催、2016 年 8 月は「全国スクールリーダー育成研修」におけるシンポジウムとして開催した）。

教育研究セミナーで最初のテーマとしたのは、教師教育である。2012 年 12 月 7 日には、E.FORUM 教育研究セミナー「大学で育てるべき教師の資質能力とは何か？——『教員養成の京都大学モデル』を探る」を開催した。また、2013 年 12 月 12 日には、『『教職の高度化』をどう構想するか』というテーマでセミナーを行った。この背景には、中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教師の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（2012 年 8 月 28 日）において、教員養成の修士レベル化が提案されたことがあった。セミナーにおいて、研究型総合大学である京都大学が養成すべき教師像について多様な関係者が集って議論することにより、「学問する」教師像¹を構想することにつながった。

また 2012 年度以降、高校と大学の教育接続・教育改善もテーマとなっている。具体的には、「高大接続・大学入試の課題と展望」（2012 年 12 月 8 日）、「大学教育改革を考える——教養とは何か」（2014 年 10 月 17 日）、「高大におけるカリキュラム改革を考える——探究力育成の視点から」（2014 年 12 月 23 日）、「探究力をどう育成するか」（2015 年 3 月 28 日）、「高等学校における探究の評価」（2015 年 8 月 1 日）、「高等学校におけるカリキュラム改善——探究的な学習を中心に」（2016 年 8 月 19 日）というテーマでシンポジウムを行った。

近年、特に高等学校における探究力の育成に焦点を合わせているのは、スーパーサイエンスハイスクール（SSH）やスーパーグローバルハイスクール（SGH）を中心に、高等学

校において探究的な学習が重視されるようになってきている動向を踏まえ、カリキュラム改革を進めようとする高等学校の現場に役立つ知見を発信することをめざしたからである。これらのセミナーは、京都大学教育学部における特色入試の導入（2016年度）など、大学の教育改革・入試改革を進める知的基盤をも提供するものとなっている。なお、E.FORUM 教育研究セミナーの一部については、当日の動画や配付資料を京都大学のオープン・コースウェア（OCW）サイト（<http://ocw.kyoto-u.ac.jp/ja/opencourse>）でもご覧いただけるので、ご参照いただきたい。

この他に、E.FORUM では講演会を実施することもある。たとえば 2016 年 2 月 20 日には、制野敏弘氏による講演会「命と向き合う教室～子どもが『命』に見える学校・学級づくり」を開催した（<http://ocw.kyoto-u.ac.jp/ja/opencourse/127>）。生徒たちの綴方を活かしつつ、東日本大震災後の教育に取り組まれた制野氏の実践は、現職教員のみならず、教師をめざす学生たちにも強い印象を残すものとなった。

3. 共同研究開発プロジェクト——「E.FORUM スタンダード」の開発

E.FORUM は、設立当初より、実践改善のための研究開発ネットワークとしても機能することをめざしてきた。ここでは、2009 年度から取り組んでいる共同研究開発プロジェクト「スタンダード作り」を紹介しよう。なお、スタンダードとは、社会的に共通理解された目標・評価基準を指す。

E.FORUM 設立以来、筆者は、毎年「逆向き設計」論²を踏まえてパフォーマンス課題を作るワークショップを提供してきた。パフォーマンス課題とは、複数の知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような複雑な課題である。レポートや展示物といった完成作品や、プレゼンテーションや実験の実施といった実演を求める課題などがある。「逆向き設計」論においては、各教科の中核に位置する「本質的な問い」や「永続的理解」に対応させてパフォーマンス課題を開発することが提案されている。毎年研修を提供することにより、各地で良質の実践が生み出され始めたため、それらの知見を集約し、実践づくりの参考になるような資料として「E.FORUM スタンダード」を開発することを構想するに至ったのである。

2009 年 10 月には CDDB の掲示板で「E.FORUM スタンダード」開発の趣旨を説明するとともに、パフォーマンス課題を取り入れた実践に 1 年以上取り組んでこられた E.FORUM 会員に『「スタンダード作り」基礎資料集』への寄稿を呼び掛けた。36 名の会員から実践報告を寄稿していただき、2010 年 8 月に『基礎資料集』が完成した。

2010 年度夏・2011 年度夏の研修では、各教科における重点目標を検討するシンポジウムを開催した。さらに 2012 年度夏・2013 年度夏の研修では、各教科の議論を深めるために教科等別分科会を行った。『基礎資料集』や CDDB に蓄積されたデータ、パフォーマンス評価関連の文献、学習指導要領や諸外国で開発されているスタンダードなどを踏まえつつ、各教科における重点目標やパフォーマンス課題を検討するため、各教科について各教科教育を研究している研究者に取りまとめをお願いした。研修では、会員による実践報告や実践交流の機会を設けるとともに、取りまとめ担当の研究者が作成した「E.FORUM スタンダード（草案）」を検討するワークショップなどを行った。

こうして 2014 年 3 月には各教科（主に小・中学校）における典型的な「本質的な問い」やパフォーマンス課題を整理した「E.FORUM スタンダード（第 1 次案）」（表 1 参照）が完成し、研究論文も収録した『「スタンダード作り」成果報告書』が作成された。「第 1 次案」については、2014 年 3 月に E.FORUM のウェブサイト上でも公開している。2015 年度からは、2017 年（予定）の学習指導要領改訂も視野に入れつつスタンダードの改訂作業を始めている。

表 1. 「E.FORUM スタンダード（第 1 次案）：中学校数学」（一部）（石井英真氏編集）

算数・数学的活動（方法論に関する問い）； どのようにして現実世界の事象や問題の本質を数学的に抽象化し、条件を解析すればよいのか。筋道を立てて考え、数学的によりよく問題を解決したり、証明したりするにはどうすればよいのか。どうすれば解析の結果を発展させることができるのか。数学的表現を使ってわかりやすく説明するにはどのようにすればよいのか。		
領域	数と計算（式）	図形
領域の本質的な問い	なぜその数は必要なのか。なぜ文字式を使うのか。どうすればうまく計算できるか。	図形にはどのような形や位置関係があるのか。図形の性質を規定するものは何か。
中学 1 年生	本質的な問い 負の数を用いるよさは何か。なぜ文字式を使うのか。方程式を使うと何が出来るのか。 永続的理解 現実の世界においては、正反対の方向や性質をもつ量を 1 つの言い方にまとめる必要から負の数が生まれる。事象の関係を一般的に簡潔に表す必要から文字が使われる。方程式を作れば、解を見いだすことを形式的・自動的に行うことができる。 課題例 （東京の時刻を基準としたときの各都市の時差が示された上で、）ニューヨークで 12 月 15 日 19 時開始のバスケットボールの試合があります。東京でこの試合のライブ中継を見るためには、何月何日の何時にテレビをつければよいでしょうか。答えとその根拠を説明してください。	線対称、点対称の見方のよさは何か。空間を規定するものは何か。 平面図形を形と大きさを変えずに動かす必要性から線対称や点対称の考えが生まれる。空間はそれを構成する点、線、面の位置関係により規定され、それらの関係に着目し、図形の運動として捉えたり、平面上に見取り図や投影図を用いて表現したりすることで把握できる。 あなたは建築設計師で、マンション購入者からの次のような依頼を受けました。「私が購入したマンションの床と天井が平行ではないように思うんです。確かに床と天井が平行であるか調査してください」あなたは確かに平行であることを必要最低限の調査費用で購入者に明瞭な理由を示し、報告書を作成しなければなりません。報告書には、簡潔・明瞭な説明と図、及び必要経費を記載する必要があります。なお、課題解決に使用できるものは、正確な角を測ることができる分度器 1 つ、伸縮自在の高性能メジャー（10m まで測定可能）一つのみで、分度器、メジャーとも 1 回の測定につき、使用料金は 1 万円です。（神原一之先生）

このように、E.FORUM は、新たな研究的知見を生み出す共同研究開発ネットワークとしても機能している³。「E.FORUM スタンダード」の開発は、とりまとめ担当の研究者を中心として、学会の知見も踏まえつつ、実践交流の場やデータベースに寄せられた事例や意見を集約する形で行っている。その策定プロセスそのものが参加する教員にとっての研修となっており、参加者たちの参画意識を高める契機ともなっている。「第 1 次案」は主に小・中学校の事例を踏まえて作成されているが、再検討のためのワークショップ（2015 年夏）の参加者からは、「高校数学 [のスタンダード] をぜひ作ろうということ盛り上がりました」といった声が寄せられた。スタンダードは、E.FORUM に参加しない教員にとっても、参考資料として役立つものとなっている。実際、筆者が学校や教育委員会などで行う研修において紹介すると、『本質的な問い』やパフォーマンス課題を一から考えるより考えやすい」といった好評の声をいただいている。

なお、今後は、学校づくりや教師の力量形成を対象化するような研究開発にも取り組んでいきたいと考えている。「継続的な研修」が推進される政策が打ち出されていることを踏まえれば、E.FORUM の研修を単位化するといったことも、今後の検討課題となるだろう。

< 注 >

¹ 西岡加名恵・石井英真・川地亜弥子・北原琢也『教職実践演習ワークブック』（ミネルヴァ書房、2013 年）参照。

² G・ウィギンズ、J・マクタイ（西岡加名恵訳）『理解をもたらすカリキュラム設計』日本標準、2012 年。西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計』（図書文化、2016 年）も参照されたい。

³ 共同研究開発の成果の一部は、西岡加名恵編著『資質・能力を育てるパフォーマンス評価』（明治図書、2016 年）でも報告している。

大阪府の取組みについて

大阪府教育庁 教育振興室 高等学校課 片山 造

1. 新しい学校の在り方について

平成16年、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の改訂により、「コミュニティスクール（学校運営協議会制度）」の仕組みが成立した。これによって保護者や地域住民が学校運営に関わることが制度的に確立された。続いて新しい教育基本法が平成18年12月に成立し、「学校、家庭及び地域住民などの相互の連携協力」が明記された。これらの背景には、学校に対して学力向上だけでなく生徒の精神的なケアや生活・福祉面における支援が求められるようになり、それまで以上に地域との連携・協働が必要になったことが挙げられる。

その後、制度化から10年が経過したが、依然として学校、家庭及び地域が真にコラボレーションできているとは言えない状態にある。その要因として、「教育課題の多様化・複雑化と『教員』単独対応の困難化」、「再任用等、雇用形態の異なるスタッフの混在」等が考えられることから、臨教審以降の「開かれた学校」の提唱・拡大、学校と外部者（地域・保護者等）の連携・協力関係の必要性が再確認されるようになっている。

このような状況の中、「教育再生実行会議第6次提言答申」には、地域からの学校改革・地域創生として、コミュニティ・スクールや地域学校協働本部の推進による学校を核とした地域と学校の連携・協働が、「同会議第7次提言答申」では、学校の組織運営改革として、校長のリーダーシップの下、様々なスタッフが教員をバックアップする「チーム学校」の理念が、さらに「同提言答申」では、教員改革として不断の教員資質の向上が示されたところである。

子どもは、学校において、教員に加えて、多様な価値観や経験を持った大人と接したり、議論したりすることで、より厚みのある経験を積むことができる。本当の意味での「生きる力」を定着させ成長するために、「チーム」としての学校の在り方が求められている。

大阪府教育庁では、「チーム学校」の実現をめざして、「スクールソーシャルワーカー（以下、SSWとする）」等の外部人材を活用し「学校協議会」による意見を学校運営に反映させる取組みを進めてきた。

2. 大阪府における「学校のコラボレーション」について

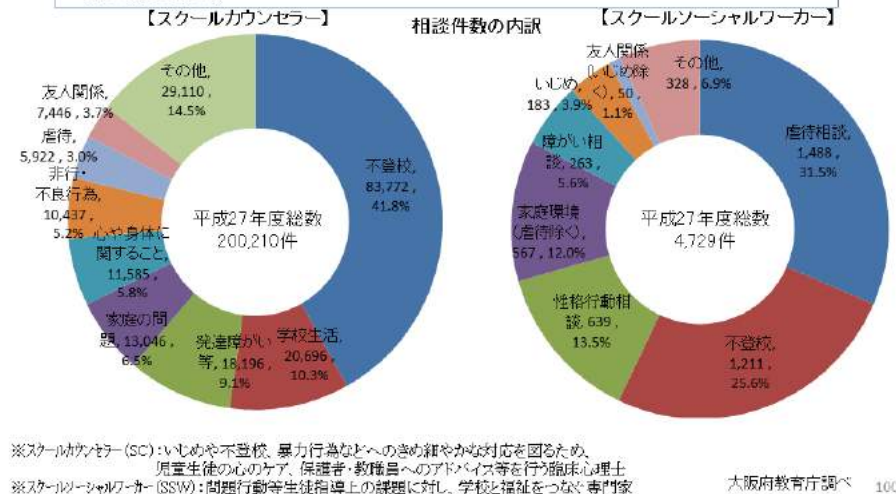
大阪府では、前述のとおり、「ＳＳＷ」「学校協議会」を活用し、「チーム学校」の実現に向け、学校運営の改善を図ってきた。以下、これらの導入から定着までの経緯について述べる。

(1)「キャリア教育支援体制整備事業」とＳＳＷ配置

大阪府では、高校生の就職内定率の向上と進路未定者の減少を目標とし、平成 23 年度～平成 25 年度まで、「実践的キャリア教育・職業教育支援事業」により、大阪府内の高校 59 校に就職支援コーディネーターを配置した。その結果、就職内定率が 86.7%から 93.4%に上昇し、キャリア教育支援体制整備の重要性が証明された。一方で、学校教育の中だけでは解決することができない課題を抱え、心のケアを必要とする生徒が存在していたため、次のステップとして、2014 年度から、就職希望者の多い学校、就職に課題を抱える学校を対象に府内の高校 41 校(府立 36 校、私立 5 校)を対象校に指定し、ＳＳＷの配置を始めた。対象校 41 校にはＣＣ(就職支援コーディネーター)を、うち 6 校にＳＳＷを配置し、生徒の就職内定率の上昇、進路未決定率の減少を図っている。同時に、生徒一人ひとりの状況をふまえ、卒業後の社会的自立や社会参加に向けたキャリア教育を推進している。

スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーへの相談内容(大阪府)

- 相談の内容としては、SCには不登校、SSWには虐待相談に関するものが多い。
- それ以外では、スクールカウンセラーへの相談は、学校生活や発達障がいなど、児童生徒に関わる内容。スクールソーシャルワーカーへの相談は、性格行動相談など家庭環境に関わるものが多い。



◆ＳＳＷの業務（主なもの）

ＳＳＷが配置されている 6 校の内訳は、拠点校 2 校とブロック拠点校 4 校である。ＳＳＷは、拠点校には週 1 回程度、ブロック拠点校には月 1 回程度学校に赴き、担当教員と情報交換を行い、生徒との面談を実施。必要に応じてケース会議や外部機関との連絡をとる。ＳＳＷの業務は、大きく以下の 3 つに分けられる。

- ① ＳＳＷの視点に立ったケース対応と支援
- ② 生徒の社会的自立や社会参加のための社会資源の発掘
- ③ 校内外における支援体制づくりへの参加

(2) 学校協議会

大阪府の「学校協議会」は、平成12年度から平成13年度に保護者・地域住民など、教職員以外から意見・提言を受け、学校運営に反映させることにより教育活動の改善を図るものとして、試行設置された。その後、平成14年度に本格実施。平成15年4月に「大阪府立高等学校等の管理運営に関する規則」に「学校協議会」の項を追加し、同年度中に全府立学校への設置が実現した。

また、平成24年に制定された「大阪府立学校条例」により、「学校協議会」は府教育委員会の附属機関となり、その位置付けが明確となった。「学校協議会」は校長・准校長に対して意見を述べ、その意見は、校長・准校長が策定する次年度の「学校経営計画」に反映される。「学校協議会」における協議事項は以下に示すとおりである。

- ① 学校経営計画に関する事項
- ② 学校評価に関する事項
- ③ 教員の授業その他の教育活動に係る保護者からの意見の調査審議に関する事項
- ④ 校長が必要と認める事項

各校のWEBページには「学校協議会」の項目が設けられており、各回の内容等を記した議事録の公表を義務付けている。

【参考】「学校経営計画及び学校評価」様式

No.○○○○				
府立○○学校 校長（准校長）○○ ○○				
平成 28 年度 学校経営計画及び学校評価				
1 めざす学校像				
《「理想の学校像」「育てたい生徒像」「学校の使命」等を記載》				
2 中期的目標				
《具体的に何をめざし、どのように取り組むのかを記載》 《「3年後には、何が(どの程度まで)どうなる、何をどうする」についてもできるだけ記載》				
【学校教育自己診断の結果と分析・学校協議会からの意見】				
学校教育自己診断の結果と分析〔平成 年 月実施分〕			学校協議会からの意見	
《調査結果だけでなく、明らかになった課題とその要因、解決された課題と解決方法等についてもできるだけ記載》			《「何」の「どういった点」について「どのような意見」が述べられたかについて記載》	
3 本年度の取組内容及び自己評価				
中期的 目標	今年度の重点目標	具体的な取組計画・内容	評価指標	自己評価

◆学校協議会の概要

- ① 委員は原則 6 名。委員として保護者、地域の住民その他の関係者、学識関係者を必ず含む。
- ② 少なくとも年 3 回会議を開催。会の成立には委員の過半数以上の出席を必要とする。
- ③ 保護者による学校協議会への意見の申出は、所定の様式（右図）により、メール、郵送、各学校が設置する専用箱への投函などの方法で随時受付けている。

別記様式(第53条関係)

大阪府立		学校 学校協議会 会長 様		年 月 日
申出者 住所		(学部)		年 組
ふりがな		幼児・児童・生徒氏名		
ふりがな		保護者氏名		印
電話番号		メールアドレス		
意見書				
大阪府立学校の管理運営に関する規則第53条の規定により、次のとおり申し出ます。				
項目	☐ 授業・教科指導 ☐ 生徒指導 ☐ 進路指導 ☐ 学校運営全般 ☐ その他			
意見の内容				
備考：1 「項目」の欄については、該当する事項の□に印を付してください。 2 「意見の内容」の欄については、意見の根拠となる事実又は具体例を挙げる等して、簡潔に記入してください。				
* 以下の欄には記入しないでください。				
受付番号	特記事項			

3. 今後の取組みについて

S S Wについては、平成27年からエンパワメントスクール 3 校に、平成28年からは新たに定時制 4 校にも配置されている。「キャリア教育支援体制整備事業」は今年度で終了するが、来年度以降も「様々な課題を抱える生徒の高校生活支援事業」の中でエンパワメントスクールの立ち上げとともに順次、S S Wの配置を継続していく予定である。

学校協議会については、開始10年を経て、ようやくその存在と役割が認識されてきた感がある。平成28年度からは市立支援学校14校が新たに加わった。各校のWEBページにおける議事録の公表率は100%（平成27年度末）となっており、開かれた学校づくりの一翼を担っている。保護者、府民から信頼され支援していただけるよう、今後も引き続き情報公開に努めていく所存である。

さらには、大阪府の教員育成について大阪教育大学とビジョンを共有し、コラボレーションしながら効果的な教員育成方策について制度設計していくことを計画している。

大阪府教育庁として、これらの事業を通して府立学校が外部と機能的にコラボレーションしていくことによって、真の「チーム学校」が実現できるよう、これからも積極的に支援していきたい。

大阪市教育振興基本計画に基づく体制整備について

大阪市教育委員会事務局総務部教育政策課 北村 宏貴

1 はじめに

近年、グローバル化や情報化が急速に進展し、社会が大きく変化し続ける中で、複雑化・困難化した課題に的確に対応するため、多くの組織では、組織外の人材や資源を活用しつつ、組織の力を高める取組が進んでいます。

こうした中で、学校においても、子どもを取り巻く状況の変化や複雑化・困難化した課題に向き合うため、教職員に加え、多様な背景を有する人材が各々の専門性に応じて、学校運営に参画することにより、学校の教育力・組織力を、より効果的に高めていくことがこれからの時代には不可欠です。

文部科学省の諮問機関である中央教育審議会では、平成 26 年 7 月、文部科学大臣から「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」の諮問を受け、翌年の平成 27 年 12 月に答申が出されました。その中で、「チームとしての学校」像を、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」と示しています。

子どもたちが今後、変化の激しい社会の中で生きていくためには、時代の変化に対応して、子どもたちに様々な力を身に付けさせることが求められており、これからもたゆまぬ教育水準の向上が必要です。そのためには、教育課程の改善のみならず、それを実現する学校の体制整備が不可欠となっています。

2 大阪市の教育改革

(1) 大阪市教育行政基本条例と大阪市立学校活性化条例の制定

本市では、学力・体力の向上をはじめ、いじめ・不登校・問題行動、特別支援教育の充実などのさまざまな課題が複雑化・困難化した状況にあり、それらを抜本的に改善するためには、これまでの教育を大胆に改革することが不可欠であるという観点から、平成 24 年 5 月に「大阪市教育行政基本条例」を、同年 7 月に「大阪市立学校活性化条例」をそれぞれ制定しました。

大阪市教育行政基本条例は、社会が多様化し激しく変化する中で、国際化の進展や未曾有の災害の発生等をふまえ、子どもが心豊かに力強く生き抜き未来を切り拓く力を備えるよう教育を行うことを掲げています。同条例では、そのような教育の実現に向け、教育行政におけるマネジメントを改革し、市長が教育委員会と協議して教育振興基本計画の案を作成して市会の議決を経て定めることを通じて、政治と行政が連携して教育の目標と施策の内容を決定するとともに、市長と教育委員会が共同して計画の進捗状況を点検評価し市会に報告することで、政治と行政が計画の進捗管理を行うことを定めています。また、開かれた教育行政を推進し、大阪市の教育の状況に関する情報を積極的に提供するとともに、市民の意向を的確に把握し教育行政に適切に反映するよう努めることとしています。

大阪市立学校活性化条例では、校園長が学校園の運営に係る最終的な意思決定を行い、教育委員会は校園長の予算や人事に関する意見を尊重することが明確にされるとともに、そのような校園長の権限と責任を担うことができる人物を広く募ることとされ、校園長を

中心としたマネジメントの確立に向けた総合的な改革に取り組むことを定めています。併せて、保護者や地域住民などが学校運営に参加し、その意向を反映するための学校協議会を設置するとともに、学校運営に関する状況を積極的に情報提供することにより、開かれた学校運営を推進することとされています。

両条例の制定により大阪市における教育改革の方向性が定められ、それまでの施策実施の前提条件が抜本的に改められたことから、教育改革の方向性に沿った新たな施策に取り組んでいます。

（２）改革の方向性

大阪市の教育改革は、教育委員会が学校現場に詳細にわたって指示する、いわゆる上意下達 of 教育行政ではなく、校長が予算・人事面における一定の権限を有し、実際に学校園をマネジメントすることができるようにする改革です。これによって、学校園は、子どもの最善の利益を第一とし、子どもが学力を身に付け、健やかに成長していけるようにする権限と責任を持ちます。また、学校園と教育委員会のいずれもが、説明責任を果たし、子どもや保護者の判断・選択を支援するとともに、市民の意向を的確に把握し、その協力を得ることが必要です。このため、市民に対して学校園の情報を提供し、保護者や地域住民等が学校運営に積極的に協力・参画できる環境を整備する改革です。

こうした改革により、基本的な目標を達成できるよう、改革の方向性を次の５点に整理し、その方向性に沿って、新たな施策の実施や制度の確立に向け、市会・市長・教育委員会の緊密な連携を通じて保護者や地域住民をはじめとする市民の意向を反映しながら取り組んでいます。また、教育委員会は、本市の教育行政及び学校運営並びに両者の関係のあり方について、組織体制のみならず職員の職務及び人事を含め、現行制度の下で課題を検証し、その改革・改善を図っています。

カリキュラム改革

３つの目標（ええとこのばそ、たすけあおう、わかりあおう）を見据え、いかに社会が変化しようと必要とされる学力、道徳心・社会性、健康・体力をはぐくみます。

グローバル化改革

国際共通語である英語を使えることをめざす教育の充実や、世界最先端のＩＣＴ学習環境の活用により、グローバル人材としての基礎を育てます。

マネジメント改革

校長がその権限と責任により自律的な学校運営を行い、子どもや保護者の意向に応え、学校園や地域の実情に応じた特色ある教育実践を創造し、学校園の活性化を図ります。

ガバナンス改革

保護者・地域住民をはじめとする市民に説明責任を果たすとともに、市民の参加を得られるよう、情報の積極的な提供、学校協議会の設置など開かれた学校運営を行います。

学校サポート改革

専門家の支援や業務の効率化などにより、教職員がその持てる能力を教育実践で十分に発揮できるよう支援します。

３ 大阪市教育振興基本計画（平成 25 年度～平成 28 年度）【協働の観点から抜粋】

（１）子どもの自立に必要な力の育成（カリキュラム改革、グローバル化改革関連）

幼児期から義務教育修了までの教育を充実させることにより、一人ひとりの子どもにとって将来の自立に必要な力を育てるとともに、国際社会において力強く生き抜くことができる人材となる基礎をはぐくみます。

① 学力の向上

【理科教育の充実】

小学校 5・6 年の学級を対象に、大学生や退職教員等を活用した支援員を配置し、理科の授業における観察・実験を充実するとともに、企業や団体の技術者等と連携した理科の特別授業を実施します。

【放課後を活用した自主学習の支援】

児童の学習意欲の向上や自主学習習慣の定着に向け、全小学校に指導員を配置し、放課後における自主学習を支援する場を提供します。

② 道徳心・社会性の育成

【いじめ・問題行動に対応する制度の確立】

いじめや問題行動の早期発見に努め、個々のケースに対しては、スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラー等の活用、こども相談センター等における相談、いじめ問題対策推進会議の開催など、状況に応じて多様な支援を行います。

【不登校や児童虐待などの課題への対応】

不登校の児童生徒に対して、スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラー等の活用、こども相談センター等における相談・通所事業、不登校対策等プロジェクト会議の開催など、状況に応じて多様な支援を行います。また、児童虐待の早期発見と防止に向け、学校園からの相談窓口の設置や学校園の要請に応じた専門家チームの派遣などに取り組むとともに、研修を通じて対応のあり方について教職員間の共通理解を図ります。

③ 健康・体力の保持増進

【子どもの体力向上への支援】

モデル校での取組の成果を踏まえ教員を対象とした研修を実施するとともに、トップアスリートの指導法を紹介したDVDを作成・配付します。

さらに、学校外からの指導者の招聘や、講習会を実施することで、部活動への支援を進めていきます。

④ 幼児教育の充実

【幼稚園・保育所・小学校の連携】

大阪市の幼児教育の充実に向け、幼稚園と保育所の合同で幼児教育カリキュラムを研究・開発し、周知します。

また、幼稚園・保育所・小学校の連携を促進し、小学校への円滑な接続を図ります。

⑤ 特別支援教育の充実

【学校園における特別支援教育の充実】

各学校園において、保護者と連携し障がいのある子ども一人ひとりの「個別的教育支援計画」と「個別の指導計画」を作成し、個別の指導計画に基づき効果的な指導や適切な支援を進めます。また、指導主事等による巡回相談、各学校園の特別支援教育コーディネーターや担当教員の資質向上、特別支援教育サポーターの配置、区のマネジメントによる発達障がいサポーターの配置などを講じます。

（２） 学校教育の質の向上（マネジメント改革関連）

校園長がリーダーシップを発揮し、教員が切磋琢磨することにより、優れた教育実践を創造するための仕組みづくりを進めます。併せて、教職員がその持てる能力を教育実践で十分に発揮できるようにするための環境を整備します。

① 学校の活性化

【学校運営の体制整備】

小・中学校における校長の公募や、副校長のモデル設置などの校長補佐体制の充実を図り、さまざまな課題に対応できる組織マネジメント体制を確立します。

【安全・安心・良好な教育環境の確保】

学校園や通学区域における子どもの安全確保を図るため、子どもの安全指導員の配置や子どもの見守り活動との連携など、学校・地域が連携した安全体制の確立に努めます。

② 教職員の資質・能力の向上

【若手教員の指導力向上への支援】

小・中学校採用２年目の教員に対して、教育指導員が授業観察や指導案の作成、子どもの理解などについて指導助言を行います。

【授業研究を伴う校内研修の充実】

授業研究を伴う校内研修の実施状況に応じて、小・中学校に退職校長等を派遣し、効果的な校内研修を支援します。

（３）市民が協働する仕組みづくりと生涯学習の支援（ガバナンス改革、学校サポート改革関連）

学校園が積極的に情報を発信し、保護者や地域住民が参加する開かれた学校運営を進めるとともに、学校園における教育活動のサポートが一層充実するよう取り組みます。

① 学校・家庭・地域の連携の推進

【教育コミュニティづくりの推進】

中学校区に「学校元気アップ地域本部」を設置し、学校園・家庭・地域の連携により、学校支援ボランティアを募集し、放課後等の自主学習支援や学校図書館の活性化などを進めます。

また、小学校区のはぐくみネットの取組を支援するため、区役所と連携し、取組の中心となるはぐくみネットコーディネーターを対象とした研修や実践交流会の実施などを通じて活動を支援します。

【登下校時の子どもの安全確保】

各校区において、はぐくみネットなどを通じて地域のさまざまな団体等の協力を得て、児童の登下校の見守り活動などの取組を進めます。

② 生涯学習の推進

【学校図書館の活性化】

全小・中学校に学校図書館補助員を週一日配置し、学校図書館の開館回数を増やすなど魅力ある学校図書館づくりを行います。

４ 今後のめざすべき方向性

本市教育委員会では、現在、次期「大阪市教育振興基本計画」の策定に向け、協議を進めています。次期計画においては、『子どもが安心して成長できる安全な社会（学校園・家庭・地域）の実現』と『心豊かに力強く生き抜き未来を切り拓くための学力・体力の向上』の２つを最重要目標として位置付け、これまでの５つの改革の方向性（カリキュラム改革、グローバル化改革、マネジメント改革、ガバナンス改革、学校サポート改革）によって構築した教育制度の基盤を堅持しながら、子どもに直に響く施策を展開します。

また、学校の抱える課題が複雑化・困難化し、学校に求められる役割が年々拡大している中、組織として教育活動に取り組む体制の整備が喫緊の課題となっていることから、次期計画においては、先に示した現行施策の更なる充実を図り、家庭や地域、関係機関との連携・協働を推進するとともに、専門性に基づくチーム体制の構築をめざします。

本市の未来がより活力をもつために、教育の更なる充実が求められている状況をふまえ、全ての子どもたちが学力を身に付けながら健やかに成長し、自立した個人として自己を確立し、他者ととともに次代の社会を担うようになることをめざして、次期計画のもと、「チームとしての学校」に即したより一層実効性のある学校の体制整備に努めます。

■第4部 ラウンドテーブル報告

ラウンドテーブルの取組指針

—「学校のコラボレーションを組織する」を語り聴く—

スクールリーダー・フォーラム事務局

◆ラウンドテーブルとは

ラウンドテーブル(RT)は、6人程度の少人数グループに分かれて、語りと傾聴によって学び合う学習方法です。円形になってお互いに顔が見える関係で、報告者は学校づくりの実践についてじっくり物語り(narrative)、参加者は報告者の実践の展開を文脈に沿って聴き取り(listen)共有していく中で、協同して実践を省察していきます。今回のテーマは、「学校のコラボレーションを組織する」です。

報告者は学校づくりの実践を記録・資料を手がかりに時間をかけて語ります。実践の期間は1校で1年から数年にわたります。参加者は、報告者が事例やエピソードを交えて語る展開に耳を傾け、活動の場面を共有し、報告者に寄り添う形で質問し、実践を深く理解しようとしています。ファシリテーター(司会)は、この学び合う関係が形成されるよう適切な支援と働きかけを行います。こうして、報告者と参加者が共に実践を省察し探究をすすめていきます。

このラウンドテーブルには次の四つの特長があります。

第一に、報告者はじっくり時間をかけて自分の実践を物語る貴重な機会を得られます。

第二に、参加者は少人数のグループで報告者の実践の展開を確かに受け止めていきます。時には、参加者が報告者に率直な問いかけを行い、問題を深める契機を作ることもあります。

第三に、多様な属性・キャリアをもつ人々が集まって聴き合うことから、報告者は内容のテーマ・構成について個性性と一般性を意識して、伝える工夫をします。スクールリーダーに関わる実践は個別具体的で特定の社会的文脈の中で行われていますが、それを異なる属性・キャリアを持つ人にわかるように伝えていくことが必要です。その作業を通して、自分たちの実践をパブリックな仕事として位置づけ直すことになります。

第四に、異なる属性・キャリアの人々に物語り話し合う体験を通して、報告者には気づきや発見、新たな問いが生まれ、それが自分の実践を再構成する契機になります。

こうしてラウンドテーブル参加者は、「語り・聴く関係」を基礎とした「学習コミュニティ」を形成していきます。それは、報告者の実践―省察―再構成の学習サイクルを支える土台となります。

1. 全体の概要

①グループメンバー 6名(14～16グループを予定)

- ・異なる校種・職位などを組み合わせてグループ構成する。
- ・報告者スクールリーダー2、大阪教育大学・福井大学・鳴門教育大学1、大阪府教育委員会・大阪市教育委員会1、フォーラム申込者2

②役割分担：司会1、報告2、タイムキーパー(時間調整役)1、書記(レポート作成)1

書記は、討議の内容を簡潔に整理すると共に、自分の感想をまとめたレポートを作成し、終了後14日以内にフォーラム事務局に送付する(A4判 40字×50行で2頁以内)。

③時間配分 180分：司会者発題・自己紹介 20、報告A70、休憩 10、報告B70、まとめ 10

一人当たり 70分(報告 40+話し合い 30)

④グループ、役割などはフォーラム当日に発表

⑤報告者の課題

a. フォーラム報告書の掲載原稿

書式 A4版横書 40字×50行 2枚、10p(ポイント) MS明朝、余白 上下25mm、左右30mm、題目は11p MSゴシック太字、節題は10p MSゴシック太字、ファイル名「SLF16-3 名前 20160831」

b. フォーラムでの報告 70分、配布レジュメ(枚数自由)10部、内3部は受付に提出

c. 提示する資料など

2. 報告「学校のコラボレーションを組織する」の組み立て

(1) 基本要件

- ①報告のテーマ、コンセプトとストーリーを明確にしてください。
- ②学校づくりに関わる実践をリアルに語ることと、**自己の役割・活動**を明確にすることが大事です。また、実践の一般化、応用可能性について述べる場合は、概念や枠組みを当てはめるのではなく、**実践的知見**をまとめてください。
- ③**事例やエピソード**を盛り込む、資料を提示する（静止画、iPad 使用は可）など、メンバーにアピールするよう工夫してください。
- ④事前に語りを練習し、時間配分を調整しましょう。
- ⑤報告者は、レジュメの作成（原稿作成も可）、語りを通して、自らの実践を整理していきます。実践者として貴重な財産を得ることになります。
- ⑥当日は報告書掲載原稿・配付資料を基に**自由に語ってください**。話を膨らませたりカットしたりすることもOKです。メンバーとの話し合いを通して気づきや発見、新たな問いに出会えます。
- ⑦当日の報告では、パワーポイント等は使用できません(配付資料 ppt. は可)。また、提示する資料は、下記(2)の内容構成に従ったもので、精選してください。資料を読み上げる報告ではなく、資料を示しながらも学校の状況、取り組みや変容過程を「語る」ことに重点を置いてください。なお、参考資料は、話し合いの時間に配付してください。
- ⑧学校づくりに関わる実践を振り返り理論的に整理すれば何が言えるのか、また、その経験から学んだことや気づいたことも述べてください。

(2) 内容構成について

内容構成は、コンセプトとストーリーをふまえて自由に構成します。

*全体を5つ程度に分節化し、題目、節題を工夫しましょう。

次の項目は入れてください。

- ・プロフィール：教職経験年数、勤務校数、現任校での勤務年数、職位・役割、
- ・学校の特性：生徒数・クラス数、教員数、教員の年齢構成、教員集団の特徴、地域特性
- ・学校づくりの特徴と過程（学校づくりの組織体制・組織間関係や組織的な動き）、成果と課題（教育活動の改善、教職員や児童生徒の変容など）
- ・学校の協働に関する実践の省察（学校づくりの過程で自分が果たした役割・行動、それらの意味や課題、その過程で何を学んだかなど）

3. 当日の取り運び

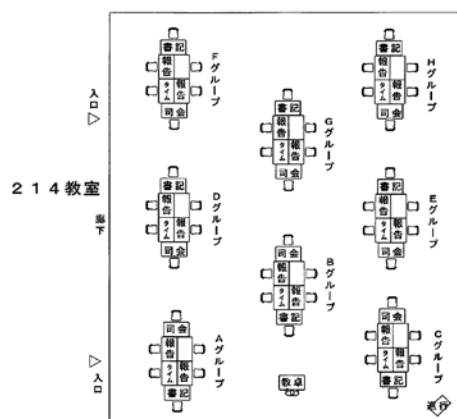
(1) 場所、形態など

- ・場所 中央館 214・215 教室
- ・机といすの配置 円卓型
- ・当日の配布資料で、グループ名、役割を確認してください。

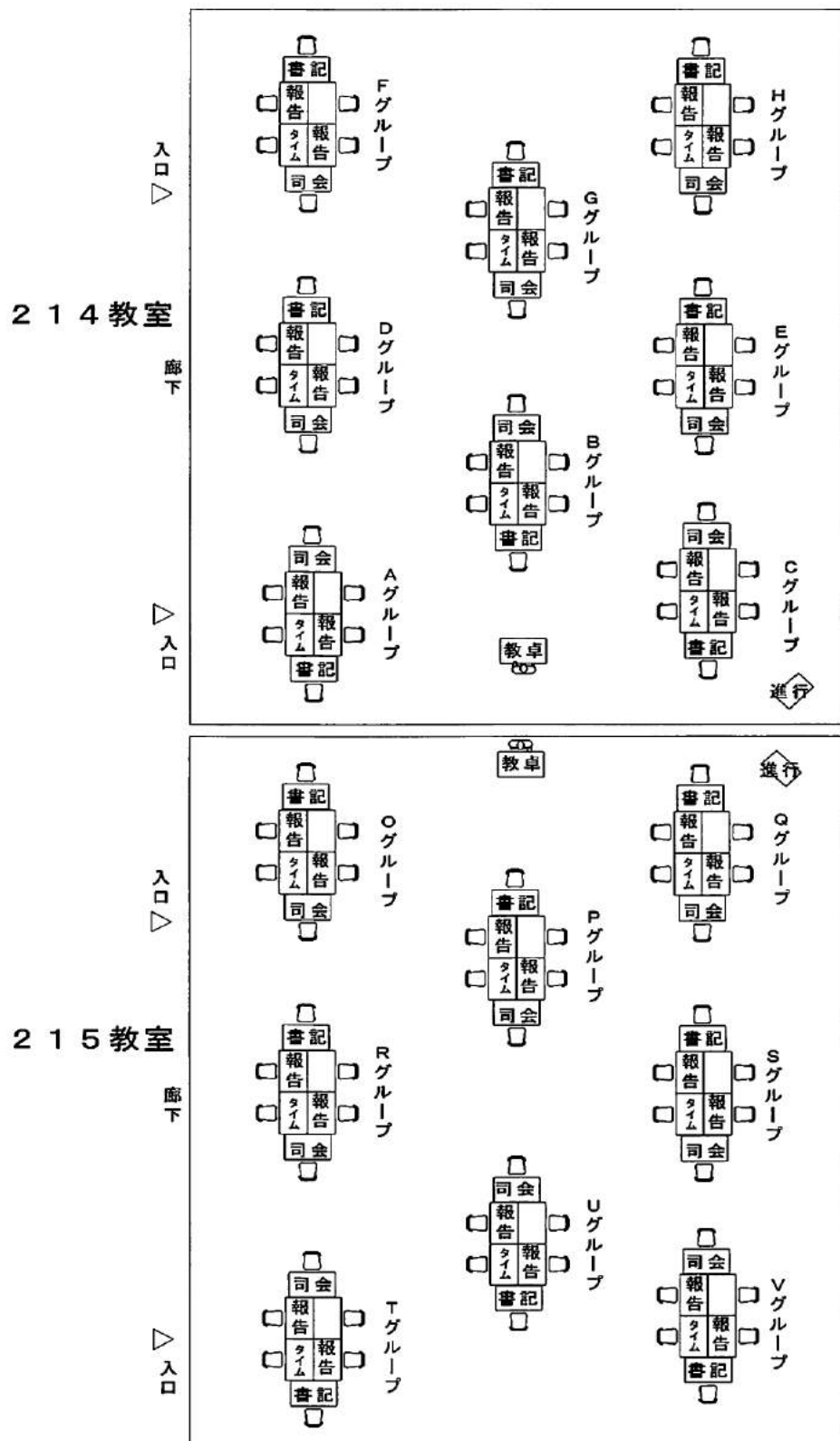
(2) 主な役割について

- ①**報告者**は、フォーラム報告書のレポートを基に、じっくり語ります。報告者は振り返り、物語り、話し合う過程でスクールリーダーに関わる実践を整理し、新たな課題が見えてきます。
- ②**参加者**は、報告者の語りを傾聴しその内容を深めたり広げたりするために、問いかけ、話題提供し、話し合いに参画します。この冊子の論稿を読んで、事前学習してください。
- ③**司会者**は、ファシリテーターとして、メンバーの学び合いが深まるよう適切な方向付け、問題整理、助言を行います。司会者はラウンドテーブルの運営と今日のねらいを確認して下さい。その後、各自に自己紹介をしてもらいますが、司会者が出したお題に沿って（例「最近良かったできごと」）、2分以内で行います。
- ④**タイムキーパー**（時間調整役）は、各報告について20分、40分/70分の時点で時間を確認し、報告者に知らせてください。グループで時間配分に沿って取り組めるよう、司会者、報告者は配慮してください。
- ⑤最後に、**書記（レポート作成者）**が今日の主題を整理し、自らの気づきや深まりを述べて、まとめとします。

（文責）大脇 康弘



ラウンドテーブル配置図



ラウンドテーブル レイアウト

地域における若きリーダーの育成をめざして

大阪府立狭山高等学校 竹本 三保

プロフィール Miho Takemoto

防衛省海上自衛隊で海上自衛官として33年間勤務。定年退職後、公募の民間人校長として大阪府で採用され、平成24年1月～3月の研修を経て、同年4月から大阪府立狭山高等学校長として勤務。3年の任期終了後、延長2年同校に勤務、今年度末、任期満了予定。

1. 学校の特性

狭山高校は大阪狭山市唯一の府立学校であり、1980年、地元の強い要望を受けて創立された普通科高校である。約7割の生徒が4年制大学に進学し、部活動の入部率も85%程度と落ち着いた学校である。学区が撤廃され、これまで近隣市から生徒はバランスよく入学していたが、南河内の人口減に伴い堺方面からの通学者が多くなった。生徒数は24クラス960名、教職員数66名である。教職員の内訳は、校長・教頭・首席2名・指導教諭1名、教員54名（期付講師1名を含む）、養護教諭1名、事務職員5名、技術職員1名である（再任用13名）。ここ数年若手教員が増え、平均年齢が50歳を切ったところである。

2. 学校の任務分析と任務達成のための方策

（1）学校の任務分析

狭山高校は、ボリュームゾーンの生徒たちが通学する中堅校である。中学校時代には特段褒められるということもなく、また逆に叱られるということもなく、あまり面倒を見てもらっていない層であると考えられる。特に狭山高校は安全安心の落ち着いた学校であり、どちらかというとおとなしい生徒が多い。主体性に乏しく親や教員の指示を待つ生徒が多い。その根底には自信の欠如があると感じている。校長に就任して、生徒には、まず、自尊感情を高め、自己有用感を感じさせ、やればできるという自信をつけさせたいと考えた。

（2）任務達成のための方策

生徒たちの自己有用感を高め、やればできるという自信をつけさせるためには、学校の中だけでは不十分であると考え。大阪狭山市に所在する唯一の府立高校として地域との連携を強化すべきと考え、元々ある枠組みの強化から始めることにした。それは、毎年春に2日間行われる「狭山池まつり」である。狭山池の平成の大改修後、池の誕生会という位置づけで今年は14回目を迎えた。本校は、これまでも龍神舞台というイベントステージで様々な協力・支援を行ってきた。これを強化すれば、生徒は育つ、と確信している。

3. 地域連携の実践事例及び成果

（1）生徒会を核とした学校全体での取り組み

大阪狭山市には「狭山池まつり」実行委員会という強力な組織があり、主として狭山池まつりの運営全般と毎月末の土曜日に「狭山池クリーン・アクション」という清掃活動を実施している。この2つの活動に、生徒会を核として部活動単位で参加している。この5年間、年々参加生徒数が増加しており、成果が出ていると感じている。

まず、「狭山池まつり」への関わりとして、龍神舞台における活動がある。ステージで発表するだけでなく、ステージの企画運営・司会に生徒会・放送部が参画している。同時に、出演者の受付・誘導も担当している。さらに、客席の準備・周辺のテント張り等の準備と撤収に部活動単位で参加・協力している。つまり、部活動の生徒たちは、朝集合してテントを張り、いすを並べる、そして日中は学校で部活動をして、夕方は後片付けに参加するという具合に、活動予定と全体バランスを考え役割を分担している。何と今年は200名以上の生徒が撤収作業に携わった。ここで問題となるのは、学校全体としては「狭山池まつり」に十分貢献しているが、生徒個々にはやらされている感があるのではないか、やっていることの意味が本当に分かっているのだろうか、という疑念である。2日間とも朝

は準備のため、夕方は後片付けのために集合した生徒たちに、5年間、この作業がいかに関域に貢献しているかについて校長自ら説明し、自己有用感を高めようとしてきた。「狭山池まつり」の役員の方からも感謝の言葉をいただき、部分的にしか携わらない生徒たちにもその意義は伝わったのではないかと考える。今年の狭山池まつりは、狭山池築造 1400 年記念行事の一環として行われたため、開会式の校長あいさつ、「狭山高校フェスタ」の時間帯が特別に設定され、書道部、音楽部、軽音楽部も発表することができた。また、ステージの周辺では、美術部、茶道部、演劇部が活動し、さらに高3有志と生徒会が熊本地震の募金活動を行い、のべ450名もの生徒が様々な形で参加した。

次に、「狭山池クリーン・アクション」に関しては、ここ2年ほど精力的に各部活動が参加するようになった。特に、大所帯の軽音楽部が継続して参加しており、多いときには150名が清掃活動に取り組んでいる。考査の日程等で参加できない時もあるが、参加できる時は生徒会を中心に多くの部活生徒が参加し、大人から声をかけられ自己有用感を高める源となっている。若手教員が増え、部活動の主顧問を担当するようになり、動員数・動員回数が格段に増えた。課題としては、すべての部活動が関わっていけるような仕組みづくりをするため、教員の意識をさらに高めていければよいと考えている。

狭山高校の看板であるダンス部と吹奏楽部には地域からよく声がかかる。例えば、南第一小学校が実施する「ふれあい広場」での演奏等（ダンス部・吹奏楽部）、警察の防犯運動イベントへの参加（吹奏楽部）、昨年からNP0「あったかファミリー」が実施するイベントへの協力（ダンス部）、今年からは、「好寿苑」という老人福祉施設への慰問（ダンス部）等である。これらの活動に、他の文化部も協力できる体制を作っていきたい。

（2）教科での取り組み

家庭科の選択科目の中で地域とかかわる活動として、まず、幼稚園での実習と本校での園児の活動があげられる。体育大会に園児の演技を組み入れ、科目選択している生徒だけでなく、全校生徒が関わられるようにしている。園児が高校生のお兄さん、お姉さんを見つめる尊敬のまなざしは、生徒の自信に大きく影響してくる。「ぽっぽえん」という妊婦と乳児のための施設との交流では、育児という学びの場ではあるが、多くの地域の方々との交流が期待でき、男子生徒への影響も大きい。また、聴覚障がい者との交流を2年前から始めたが、手話を学びながら弱者への関わり方を始め地域との関わりの幅が広がっている。

英語科の教諭が指導し、JICAのプログラムに参加した生徒たちが、近隣の小学校へ出前授業に行った。テーマは「貿易ゲーム」で、6つの班に与えられた用紙（資源）とハサミや定規等の道具（技術力）を用いて、どれくらいの価値（国益）を生み出すかを競う。各班に配分されたもの（資源、技術力等の国力の一部）には、元々差がつけられているため、アイデア・交渉力・連携等国を繁栄させるのに必要な要素（国民の力）が求められる。この活動を通して、生徒たちは自己の主体性を育むとともに、自己有用感を高めたと考える。

4 課題と今後の方向性

（1）仕組みづくり

本校では、部活動加入率が85%（年度末78%）である。部活動単位で参加する地域活動の形態が多い中、いわゆる帰宅部の生徒にどのようにアプローチすべきかが課題である。小学生が放課後を過ごす「さやまっこクラブ」という、学童保育とは異なる活動に帰宅部の生徒を誘ってみると、即座に「行きたい」と応えた。部活動に入りそびれた生徒たちが一定数いるとすれば、彼らの自己有用感を高める活動が必要であり、この「さやまっこクラブ」は、最適の場である。また、部活動単位で行動する場合、そこには取り組みや関わり方の強弱があるため、生徒会を中心に、各顧問の意識改革を行いたいと考える。

（2）「さやまグローバル」としての発展

本稿では、地域との関わりにスポットを当てて述べてきたが、生徒の成長にはグローバルな視点とローカルな視点の両方が必要だと考える。着任当初から「さやまグローバル」という、国際交流・異文化理解と地域連携の2つのフィールドに生徒を置き、様々な経験をさせることで成長を促したいと考えてきた。一人ひとりの生徒がグローバルな視点とローカルな視点を持てるよう、今後も様々なプログラムを展開していきたい。

外部人材を生かした生徒自立の支援 ー組織としてのSSW等の活用についてー

大阪府立北淀高等学校 佐々木 啓

プロフィール Kei Sasaki

昭和36年（1961年）生まれ。昭和61年大阪府立大学工学部卒業後、大阪府立高等学校の理科教員として採用され、鳥飼高校に9年、北淀高校に11年勤務。その後、指導主事（H18～21年度）として、入学者選抜、教育課程、情報教育、ICT環境整備事業等に従事し、平成22年度から教頭として府立高校に勤務。本校には今春赴任。日本化学会所属。

1. 学校の特徴

本校は、大阪市東淀川区に昭和38年（1963年）開校し、今年で創立54年を迎える専門コースを設置した普通科の高等学校である。過去には、卒業生の6割以上が就職した時期もあったが、現在の進路状況は、就職が4割強、進学が4割、その他が2割弱である。

平成7年度、32期生の2年次より、コース制（類型）を取り入れ、普通、情報、美術工芸、舞台表現（平成11年度まで）の4つのコースを設置した。取組みを進める中、平成19年度に普通コースを教養コースに、平成23年度には、美術工芸コースを造形コース（普通科専門コース）に改編した。

生徒は、21クラス756名、教職員は77名である。教職員の内訳は、校長、教頭2名、首席2名、指導教諭1名、教諭50名、指導養護教諭1名、養護教諭1名、定数内期限付き講師2名、定数外期限付き講師10名、実習助手2名、事務職員5名である。教諭の年齢構成は、20代10名、30代26名、40代9名、50代9名、60代1名で、平均年齢は38.3歳である。うち、本校が初任の教員が26名、産休・育休中の教員が8名いる。

本校にも、様々な課題を抱えた生徒が多く在籍している。中学時代までは不登校だった生徒や、発達障がいのある生徒など、個々の対応を必要とするケースが多く、教員には専門的な知識・経験が求められている。

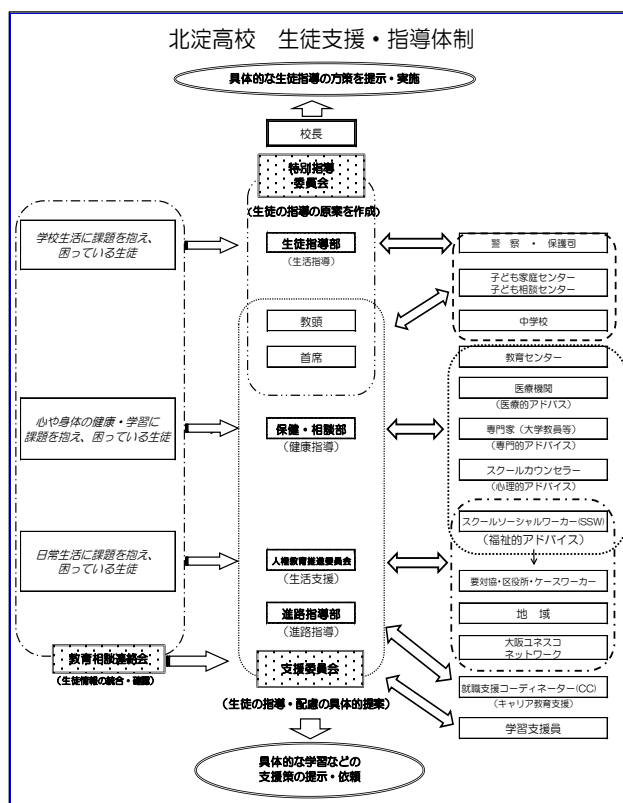
2. 本校の組織

本校の組織体制を右図に示す。各担当が有機的に関わりあい、様々な事象に組織的に対応できるよう取り組んでいる。核になるのは、管理職・首席・分掌長・学年主任・人権教育推進委員長である。

3. 外部人材

本校で活躍している外部人材は、府教育庁で配置、予算措置をいただいているSC（スクールカウンセラー）、SSW（スクールソーシャルワーカー）、CC（就職支援コーディネーター）、学校支援社会人等指導者（部活動指導、学習支援）等である。

また、子ども家庭センター、警察のサポートセンター、市の児童支援に係る部署や、生徒の職場体験等を受け入れていただいている企業・保育所等、様々な方々の支援をいただいている。



4. 活用について

直接生徒の指導に関わるのは、まず担任である。本校は、教職経験年数が少ない教員が多く、生徒にどう関わればよいか悩むことも多い。そこで、それらの教員には生徒指導部や学年のベテラン教員、管理職が指導助言をすると共に、SC、SSWの助言を活用している。コーディネーターは、保健・相談部長と人権教育推進委員長である。

SSW導入当初、SCとの違いを教員が十分に理解していなかった。そこで、職員会議で資料配布や、職員研修でのSSWの講義等から理解を進めた。その結果、教員の中にSSWが社会的な面から生徒を支えていただけるとの理解が深まり、家庭に課題のある生徒の自立に向けた大きな助けとなっている。

本校では、教育相談連絡会において、SSWと共に生徒の情報共有を行う。その上で生徒を大きく3つに分類し、指導に取り組んでいる。

(1) 学校生活に課題を抱え、困っている生徒

これらの生徒については、担任団・生徒指導部が中心となって対応し、日々起こる事象について指導を行っている。重大案件については、特別指導委員会で対応する。また、中学校等と連携して生徒理解を進め、自立に向けた効果的な方法を模索している。

(2) 心や身体の健康・学習に課題を抱え、困っている生徒

最近、発達障がい、学習障がい等と考えられる生徒が増えており、保健・相談部を中心に府教育センター、SC、SSW等の助言を受けながら、個々の対応に取り組んでいる。また、特に支援が必要な場合、学習支援員を配置するなどの取組みを行っている。

(3) 日常生活に課題を抱え、困っている生徒

これらの生徒については、人権教育推進委員会及び進路指導部が対応している。

本校には、自立支援施設から通っている生徒がおり、人権教育推進委員長を中心に施設と連携をとっている。生徒の社会的自立を進めるためには、SSWによる対応が不可欠である。週に1日だけの配置ではあるが、常駐場所の教育相談室で、同室の人権教育推進委員長、教育相談係と生徒情報を共有し、事象についての対応を行っている。

自立支援施設の生徒については、高校卒業と同時に施設を退所することになるため、進路決定が重大な意味を持つ。ほとんどの生徒が就職して自立の道を歩むことになる。

本校の学校斡旋による就職率は100%であり、CCの貢献が大きい。個々の生徒の特性を見つつ、応募前職場見学などを活用してマッチングを図り、進路選択につなげる。就職希望者の多い本校では大変な労力であるが、効率よく進めていただいている。

大きく3つに分けたが、明確に線引きできるわけではなく、対応が複数にわたる事も少なくない。例えば、人権問題を含みつつ、学校生活に課題のある生徒は、生徒指導部と人権教育推進委員会が協働し、SSWも交えて当該生徒を支援するとともに、課題の解決に取り組む。また、家庭環境に課題を抱え、家出をする生徒については、警察のサポートセンター、子ども家庭センターと連携し、環境の改善にも取り組んでいる。

5. まとめ、今後に向けた課題と展望

本校では、生徒の情報を共有するため、毎週実施の人権教育推進委員会、教育相談連絡会、分掌会議等では、まず、生徒の現状報告に始まり、参加者が共通認識をもって教育方法について話し合っている。各会議に首席が参加し、会議によっては教頭、SSWも参加している。それらの会議で得られた情報については、管理職で集約し、学校として組織的に動くとともに、外部機関と連携をとっている。また、日々の生徒情報については、各担任、分掌から直接管理職に情報を集約し、様々な事象に迅速且つ的確な対応を行っている。すなわち、先に示した図のように、管理職が司令塔として、複数の部署が関連して事象に対応していける校内組織体制をとっている。

課題は、配置されている外部人材を活用できる日数が少ないことである。予算的にこれ以上日数を増やすことは難しいため、外部人材が来校された時に、有効に時間を活用できるよう、相談する問題事象を整理しておくことや積極的に教員が対応のノウハウを学ぶことを心がけている。今後も、生徒対応の質の向上を図るため、外部人材を生かし、教員の技量を向上させるよう取組みを継続していきたいと考えている。

地域連携事業について ー西成教育フェスタを通じてー

大阪府立西成高等学校 岡 成暢

プロフィール Masanobu Oka

2004年に大阪教育大学教育学部教育学科教員養成過程中学校保健体育専攻を卒業。その後、大阪府下の中学校・高等学校にて講師を3年間経験。府立の初任校にて5年、現任校7年目を迎える。現任校にて学年主任を経験し、現在は首席兼広報企画部長を務めている。また、初任者研修、学年間調整、広報活動、西成教育フェスタ等を担当している。

1. 学校の特性

本校は、「西成区に公立の普通科高校を」という願いにより4万人の署名のもと、1974年に開校する。以来、本校では人権教育を柱とした教育理念のもと、家庭科の男女共修、朝鮮語の開講など様々な取り組みをいち早く実施している。その後、知的障がい生徒自立支援コースの設置校に指定され、障がいのあるなしに関わらず“ともに学び、ともに育つ”をモットーに教育活動を展開している。普通科総合選択制改編を経て、さらに2014年からは大阪府の新たな取り組みである学び直しができる学校“*エンパワメントスクール”の内の1校として新たに出発した。

生徒数は約500名。1年生6クラス、2年生5クラス、3年生4クラスで、1・2年生がエンパワメントスクールの生徒である。高校入試の際、私学を併願する生徒は全体の1割程度であることから経済状況の厳しさがうかがえ、卒業後の進路についても7割の生徒が就職する状況である。

教員数は約60名(期付講師含む)で、毎年5名程度が初任者として赴任していることもあり、年齢構成は20代が半数以上の若い集団である。

2. 学校づくりの特徴と過程

エンパワメントスクールに改編され、入学生の学力レベル、居住地域、家庭環境などは、少し変化を見せているが、本校に設置している自立支援コース生徒に加えて各学年約15名の知的や身体面で配慮が必要な生徒が在籍している。また、虐待・ネグレクト家庭や児童保護施設から登校している生徒、在日3世など、これまでと変わらず課題を持った生徒が多く入学している。また、学区再編にともない入学生はこれまでの地元中学校中心から他地区に広がりを見せている。

また、本校には生活保護世帯、非課税世帯の在校生が約7割在籍しており、“格差の連鎖を断つ”をモットーにセーフティーネットの役割を担っている。家庭への援助やお小遣いのためにアルバイトをしなければならない生徒も多く、部活動加入率も約3割にとどまっている。入学式時に制服を購入できず、参列できない生徒もこれまでに見てきた。

そのような様々な課題を持った子どもたちにいち早く対応するために、入学前中学校訪問にはじまる中学校教員との情報交換、生徒の状況を素早く把握・対応するための1クラス2人担任制、西成区の歴史的背景や障がいについて学ぶ人権教育、卒業後の自立した生活を確認する進路指導などに積極的に取り組んできた。

現3年生までは3年間で生徒数が約半数になる中退状況であったが、校長のリーダーシップのもと、学年団を中心とした家庭訪問・外部機関との連携などの丁寧な指導、障がい者理解HRを計画・実施する人権推進委員、家庭環境や生育環境の情報共有を行い対策を行う生徒支援委員、生涯学習を理念とする総合的な学習の時間の実施、すべての生徒が安心安全に学校生活を送ることができるための毅然とした生徒指導などの取り組みを通してその数はほぼ半減している。

3. 地域連携事業に関わる実践の考察

今回は、エンパワメントスクール改変前の在校生が地元中学校中心であった西成高校で10年間実践してきた地域連携事業について考察を述べることにする。今年で第10回を迎える西成教育フェスタ（以降、フェスタ）は、“地域丸まるごとエンパワー”の理念をもとに、大阪府教育委員会、大阪市教育局の後援名義を賜り、西成区とともに地域の小・中学校と連携して、日頃の学習活動を報告・発表する場を、西成高校が中心となって実施している。

内容は、人権学習発表、地域特産品の日本太鼓や吹奏楽部の演奏、展示物の掲示、スポーツ大会の実施など多岐にわたる。当日、教職員は全員勤務で運営ボランティア生徒の引率や舞台指揮などの職務を務める。私の役割は、運営委員会主催や各小中学校との実施内容の確認、会場の準備、予算の割り振りなどの調整役として事務局の運営を務めている。

フェスタの目的は、地域の学習活動を広く一般市民や教育関係者に知ってもらい地域を活性化していくことであるが、その他にも子どもたちのために大きな目的がある。それは地元中学校に対して、西成高校が地域に信頼される学校として認知されることで、在校生に対する情報交換や外部機関と連携した指導を小・中学校の先生方と取り組むことが可能となる。本校は、かつて西成高校が地元中学校教員から不信感を持たれ、生徒の不利益につながっていた時期もあったと聞いており、その反省から、フェスタ開催や中学校訪問、中学校連携会議などを主催し、また地域主催の連絡会、ケア会議に参加することで、西成高校は面倒見がよい学校として評価されるようになってきたと実感している。

その反面、フェスタを続けていくことで発生する課題として、フェスタを担当する小・中学校教員が固定化することで起こる特定の教員の負担や転勤の問題、発表内容の形骸化、資金面の課題、教員のモチベーションの低下が見られる点がある。

4. まとめ

「西成教育フェスタ」の事務局として運営に関わることで、本校と地域とのつながりを学級担任とは違う視点から捉えることができるようになった。私もそうであったように、本校における多くの学級担任は目の前の生徒の困難な課題に立ち向かうことばかりに力を注ぎ、その生徒に関わる中学校や外部機関との連携強化や環境整備を行う余裕がない。しかし、いざという時に子どもたちを守ることができるサポート体制を整えておくことはとても大切である。また、初任校として本校に赴任する教員が多く、それぞれが教員としての力をつけることも同じく大切である。

本校のような課題を抱えた生徒が多く在籍する学校では、出身中学校や地域などの関係機関との連携が不可欠である。改編にともない通学範囲が広域になり、在校生へのスピーディーかつ丁寧な対応の持続が困難な面も出てきた。これまでの知識や経験をもとに、これからは新しい地域・家庭とのつながりをフェイス to フェイスで構築することが急務である。

【第10回西成教育フェスタの御紹介】

◆ 舞台発表の部

日時 2016年12月10日（土）13時より開始

場所 大阪フィルハーモニー会館

◆ 第10回特別記念公演の部

日時 2016年12月17日（土）午前

場所 本校体育館

◆ フェスタ杯の部（サッカー、パレーボール、バドミントンについては随時開催）

* エンパワメントスクール

学び直しを目的に、大阪府下に10校程度設置予定。2015年度より箕面東・長吉・西成の3校を設置。毎朝、国語・数学・英語をそれぞれ30分間の少人数習熟度別を実施するモジュール授業、正解が1つでないエンパメントタイム、1クラス35名定員（35名×6クラス）が特徴的である。

伝統地場産業を軸とした地域連携

－Win Win から Total Winへ－

大阪府立堺工科高等学校 定時制の課程 保田 光徳

プロフィール Mitsunori Yasuda

大阪教育大学卒業後、大阪府立堺工業高等学校定時制の課程の数学の教員として勤務。その後堺工科高等学校定時制の課程において指導教諭を経て現在首席として3年目、進路指導主事を兼任。「堺学」主担、「東北支援プロジェクト」チームリーダー、「ゆめ・チャレ」実行委員長。アロマセラピー1級の資格を有する。

1. 学校の特性

本校は生徒数 141 名、学級数は9クラス、教職員数は34名である。経験の豊かな教員と少ない教員が多く、中核となる30・40代が少ない。経験の豊かな教員が中心となり、中堅と若手が一緒になって学校を盛り上げている状況である。授業は0限（希望生徒のみ）と1限から4限まであり、土曜講座「堺学」を開講している。また1限と2限の間に給食があり、教員と生徒が一緒に和やかな雰囲気夕食を摂っている。

2. 定時制高校生の現状

生徒は全体的に自分に自信がもてず、コミュニケーション能力が低い。また深夜までスマートフォンやゲームに熱中し、基本的な生活習慣が身につかず、昼間継続して働くことができない。定時制高校本来の役割である勤労青少年の学ぶ場でなくなりつつある。そこで本校においては以下の4点を実践するため、下に記す3.～5.の項目に取り組んでいる。

- ・伝統地場産業を学び、「ものづくり」を通じて地域と自分に誇りを持つ。
- ・地場産業を通して学校外で様々な職業体験をし、基本的な生活習慣を身につけ、コミュニケーション能力等をつける。
- ・ボランティア活動に積極的に参加、他者から感謝されることにより自己有用感を持つ。
- ・小学生等に教える立場に立つことにより、自分に自信を持つ。

3. 堺学

土曜講座として堺の伝統地場産業を学ぶ「堺学A」（打ち刃物）2単位・「堺学C」（お線香）2単位・「堺学B」（打ち刃物上級）1単位を開講しており、生徒は工科高校ならではの「ものづくり」の大切さを学んでいる。毎年、Aは10月上旬、Bは5月上旬、Cは9月中旬に開講し、各講座10名程度の希望者がある。授業は教員3名と伝統工芸士（特別非常勤講師）3名の計6名で担当している。

「堺学」の成果物は、地域のイベントにおいて展示・販売している。最近では大型商業施設や百貨店等からの展示・出店依頼が多数あり、多くの方々に知られるようになり下記4の「東北支援プロジェクト」や様々な職業体験、5の「ゆめ・チャレ」に多大な好影響を与えている。

4. 東北支援プロジェクト

2011年3月11日に「東日本大震災」がおり、「堺学」を学んでいる生徒から成果物の「包丁」と「お線香」を用いて、被災地の支援をしたいという声が上がった。

被災地に連絡すると、津波の被害により小中学校の家庭科で使用する包丁が流されて困っているという。早速「堺学B」で102丁の「包丁」を作成し、被災地の小中学校へ寄贈した。「お線香」は被災地の各市の花の香りの線香を製作し「お線香」そのものと、生徒が販売実習で得た売上金の一部を寄贈した。

2012年、被災地を訪問し、釜石市長に「包丁」と「お線香」を渡した際、線香の原料の「タブの木」が釜石市の市木であることがわかり、釜石市の「タブ」を使って本校生徒に「お線香」を作ってもらいたいという依頼があった。生徒は送付された「タブ」を使って「お線香」の製作に取りかかり、2013年3月11日の慰霊祭参列者数の800箱を作り上げ、

「絆」という名前をつけた。また、生徒全員で 800 枚のメッセージカードを書き、箱の中に添えて、慰霊祭当日参列者全員に手渡した。このことが大阪と被災地のマスコミに大きく取り上げられたことで、生徒は自信を持つようになり、ボランティア精神が芽生え、自己有用感をもつことができた。また一昨年には、大阪府教育委員会の災害ボランティア活動事業に「東北支援プロジェクト」が選ばれ、生徒 4 名と被災地を訪問する事が出来た。生徒は実際に地震・津波の被害状況を見て、直接被災者の方々と交流し震災について多くの事を学んだ。

この体験を「ボランティア・スピリットアワード」に応募したところ、関西ブロック代表に選ばれ、東京において全国表彰していただいた。被災地を訪れ感謝されたこと、荣誉ある賞をいただいたこと、多くのマスコミに取り上げられたことで自信を持った生徒たちは次のアクションを起こした。これまでに被災地に寄贈してきた「包丁」のメンテナンスをするという「包丁砥ぎ直しプロジェクト」である。生徒の熱い思いが伝統工芸士の心を動かし、4 名の方が自前で同行してくれることとなった。このプロジェクトは今年度も大阪府教育委員会の災害ボランティア事業に選ばれ、2 度目の被災地の訪問が実現した。参加した生徒は「包丁」を研ぎ直すことにより被災者の方々に感謝され、たくさんの笑顔に出会い、この震災を風化させることなく自分たちの教訓とし、さらなる支援を続けることを決意した。

5. ゆめ・チャレ（子ども仕事体験・堺工版キッズニア）

これまでに地場産業をはじめ、様々な職業体験を実施してきたが、生徒は体験するだけでは仕事の内容等がよくわからないという現状であった。体験した仕事内容をより深く理解するためには、教える側の立場を理解することが重要な事だと考え、本校生徒が仕事を理解し、小学生の職業体験をサポートする「ゆめ・チャレ」プロジェクトを立ち上げた。

「キッズニア甲子園」を訪れ、バックヤードの視察をさせていただいた際に多大な資金（高校生・小学生の職業ごとのユニフォーム一式、材料費、会場費、講師謝金等その他諸々の経費）が必要であることを知り、「こんな事はできるわけがない」と思ったが、諦めかけていた時に、教育委員会の「学校経営推進費事業」を知り、応募したところ採用され、かなりの予算を計上していただいた。その後、地場産業関係者及び地元商店街店主等に「ゆめ・チャレ」の内容を説明し、協力を呼びかけ何とか形を作ることが出来た。次に地域の小学生を募集するための「チラシ」を作らなければいけない。そこで、本校職員で何度も話し合いを持ち、「ゆめ・チャレ」について整理することにした。

①職業体験数と体験内容②受付や体験場所等の確保③安全面（保険等）④応募方法⑤チラシ配布方法と配布小学校数⑥名札や修了証⑦給料（疑似通貨）⑧給料による買い物⑨本校職員の体制について等々。全くの手探り状態で第 1 回ゆめ・チャレが行われた。チラシを 6 小学校に配布、10 体験実施、応募者数 107 名、体験者数 68 名。その後、第 2 回は 6 小学校に配布、28 体験実施、応募者数 235 名、体験者数 129 名。第 3 回は 7 小学校に配布、34 体験実施、応募者数 312 名、体験者数 167 名。第 4 回は 8 小学校に配布、43 体験実施、応募者数 436 名、体験者数 205 名という右肩上がりの状況である。本校生徒は、小学生をサポートするために一生懸命に仕事を覚え、戸惑っている小学生にアドバイス出来ることが嬉しくて仕方がない様子で、授業では見せたことのない生き生きとした表情をしている。

この 3 年間で新聞に掲載されたり、堺市長をはじめ多くの方々が挨拶に訪れたり地域的一大イベントに成長した。「学校経営推進費」は 3 年計画の事業で、予算配当は初年度のみであるが、地域の方々の温かい協力のもと、2 年、3 年と継続する事ができている。

6. 生徒の変容

以上の取組みの結果、生徒は地域に誇りを持ち、自分に自信を持ち「自己有用感」を高めることができた。またボランティア活動に対する意識も高まった。さらに本校在生徒の就労率は約 95%、学校斡旋就職率は 100%になった。

最後に、本校の取組みにより「定時制高校」の存在価値がこれまで以上に認められることを願ってやまない。

和泉支援学校インクルーシブ教育推進センターの立ち上げから 現在までの取組みについて

大阪府立和泉支援学校 山本 幸子

プロフィール Sachiko Yamamoto

初任校は府立岸和田養護学校（肢体不自由校）。現在、勤務している府立和泉支援学校は2校目。現任校では、平成23年度～26年度に大阪府域支援整備事業におけるリーディングスタッフとして、校区内にある保育所、幼稚園、小学校、中学校への巡回相談等地域支援活動を行った。また、平成25年度より同校において首席になり、平成26年度12月から和泉支援学校インクルーシブ教育推進センターの立ち上げに関わり、平成27年度から同校センターにおいて活動している。

1. はじめに

わが国は平成19年9月に障害者の権利に関する条約に署名し、平成26年1月に批准書を寄託、同2月にその効力が発生した。「障害者基本法」の一部改正（平成23年）や「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行（平成28年）があり、教育においても、障がいのある子どもが一般的な教育制度から排除されない、インクルーシブ教育を推進することとなった。このような動きの中で、本校では、交流及び共同学習への取組みを、インクルーシブ教育システム構築に向けての重要な取組みの一つと位置付け、校長の強いリーダーシップのもと、本校に在籍するすべての子どもが、障がいのない子どもとともに学習する場や、自分達が居住している地域の学校で学習する場を作ることを目的に、新しい組織を立ち上げ、交流及び共同学習を進めるためのシステム作りをすすめている。ここではこの実践の経過と課題について述べたい。

2. 平成26年度

＜校内＞ 新組織立ちあげに向けての作業部会設置

12月の職員会議において、校長より「次年度に校務分掌の一つとして新しい組織を立ち上げ、交流及び共同学習を推進していくこと」が全教職員に示され、作業部会を設置し、検討をすすめた。作業部会の構成員は、教頭、首席、各学部、各分掌から募ったメンバーで、新しい分掌の目的、名称、構成人数、業務内容、についての検討を行った。作業部会では、校内の教職員の理解を深めること、特に必要性や業務内容を具体的に示すことを話し合った。平成26年度末の職員会議において、名称を「インクルーシブ教育推進部（校内）」、「インクルーシブ教育推進センター（校外）」とし、構成人数を小学部3名、中学部3名、高等部2名とし、小、中学部には、各1名ずつコーディネーターを置くことを発表した。交流及び共同学習においては、相手校との調整が重要となるため、コーディネーターが、その窓口としての役割を担うこととし、業務内容として①両校教員間の研修、研究を深める、②交流及び共同学習における授業づくり（授業における基礎的環境整備、合理的配慮）の検討、③従来から行っている学校間交流の実施、④支援の必要な子どもについての相談対応の4点を作業部会より提案した。

＜校外＞ 各市町教育委員会との連携

交流及び共同学習においては、交流相手校の理解と協力のため、各市町教育委員会との連携が不可欠である。そのため、作業部会において広報用の案内パンフレットを作成し、校長、教頭が各市町教育委員会へ積極的に出かけ、挨拶、説明、協力依頼を行った。

3. 平成27年度 具体的な進め方の検討

居住地校交流については、小中学部教員に対して、具体的な手順、相手校との打ち合わせ、実施、評価等について提案し、検討した。また、各市町教育委員会に対して、居住地校交流実施の流れや作成文書様式等について説明し、承諾を得た。

小学部では、I 小学校教員との交流を進めた。実施を前提に互いにイメージを共有し、

実施に向けて各学年においてどのような取組みが可能であるかの検討を行った。

中学部では、平成 26 年度から交流及び共同学習をモデル実施していくことを確認していた T 中学校との取組みを進めた。毎月 1 回会議を設定し、授業の目標や対象学年、教科等について検討した。その結果、年間計画として、2 学期にお互いを知ること为目标として学校見学や障がい理解授業を行うこと、及び体育の授業を学期に 3 回行うこととし、居住地校交流の実践を進めた。

4. 平成 28 年度

居住地校交流では、各市町によって若干の進め方の違いはあるものの、それぞれの状況に応じて実践を進めている。

小学部では、I 小学校との交流及び協働学習を各学年で進めている。例えば、4 年生ではバケツイネ植え授業、5 年生では水泳の授業等、互いの日頃の授業を共有している。

中学部では、昨年度は 2 年生のみの実施であったが、今年度は全学年での実施を目標に取組みを進めている。3 年生においては、T 中学校の生徒は受験を迎えるため、1 学期に両校の修学旅行の報告会を計画し、実施した。現在、1、2 年生の交流について検討を進めている。

5. 終わりに

本校での取組みを進めるにあたり、様々な研修の場で他校での取組みについての現状と課題を見聞きしてきた。その中には、転勤等で担当者がかかわると、それまでの実践の引き継ぎがなされず、積み重ねが難しくなったり、取組みそのものがなくなるという課題があった。また、特に居住地校の教員には、日頃の授業上に交流及び共同学習までも実施しなければならないという負担感があり、それをどう軽減していくかということがあげられていた。小中学校と特別支援学校との教育課程の違いや学校運営の違い、交流及び共同学習を継続可能とする学校組織の在り方等、検討すべき課題は山積している。各学校、教育委員会がこれらの課題を解決し、インクルーシブ教育システムを構築していくためには、さらなる検討と実践を重ねる必要がある。

インクルーシブ教育システムの構築をすすめる特別支援学校の在り方を 地域連携の中で考える

ー近隣校の学校コラボレーション＝地域連携会議を活用してー

大阪府立東淀川支援学校 山下 すみえ

プロフィール Sumie Yamasita

大学で障がい児教育を学び、卒業後は大阪市立の小学校で支援学級担任として3年間勤務。その後、支援学校へ転勤し、肢体不自由校で11年、聴覚支援学校で19年、前任校である知的障がい校で2年間勤務し、同じく知的障がい校である現任校で2年目を迎える。中央聴覚支援学校時代に首席になり、現任校では、これまでの経験を生かして、交流及び共同学習委員会委員長、地域連携会議の学校代表、PTAの担当をしている。コミュニケーションの向上が子どもの成長、教師の成長のキーワードになると実感している。

1. 学校の特性

本校は大阪市東淀川区にある知的障がい児を対象とする支援学校で、小学部、中学部、高等部の3学部が設置されている。今年度、小学部34名、中学部75名、高等部99名、合計で209名の児童生徒が在籍している。学級数は小学部が11学級、中学部が16学級、高等部が17学級で教員数は100名である。

本校は、思斉支援学校の在籍数増加（学校規模を大きく上回る360名超）に伴い、通学区域のうち淀川区、西淀川区、東淀川区を分けて、平成27年4月に、旧中島中学校の校地校舎を活用し、新しく東淀川支援学校として開校した。地域とのつながりを大切に、「共に学び」「共に育ち」「共に生きる」教育を推進する特別支援学校であることが開校時から期待されており、交流及び共同学習の推進、地域における特別支援教育のセンター校としての働き、キャリア教育の充実、地域社会との連携充実を学校の特色として掲げ、教育実践に取り組んでいる。

インクルーシブ教育システムの構築を図るという、特別支援学校だけでは完結しない教育実践をすすめるために、交流及び共同学習を近隣校（啓発小学校、西淡路小学校、淡路中学校、柴島高等学校）とともに取り組んでいる。また、その充実を図る中で、本校児童生徒は、特別支援学校ではぐくんだ力を地域や社会で発揮できること、また近隣の児童生徒については、多様性を包摂し共助しあえる集団形成ができることをめざしている。

2. 地域連携会議の役割

本校は「交流及び共同学習推進委員会」を管理職・各学部主事・特別支援教育コーディネーターで構成しており、昨年度はそのメンバーの一員として、今年度は同推進委員会委員長としてインクルーシブ教育システムの構築を図る取組みを進めることになった。

本校が所在する地域では、以前より近隣5校（小2校、中2校、高1校）の地域活動協議会代表者が集まり、学校所在地域において「子どもの実態から出発し、内在する力を引き出すエンパワーメント教育」の充実をめざし、人権教育を中心とした課題共有や協働学習をすすめる地域連携会議が週1回持たれている。

平成27年4月本校が開校し、本校からも「交流及び共同学習推進委員会」のメンバーが地域連携会議に参加し、交流及び共同学習を近隣校と共に取り組んでいくこととなった。学校間で情報を共有しながら具体的に交流を進めるにあたり、今年度は私が支援学校の代表として、会議の内容を学校に持ち帰って担当につないだり、本校の児童生徒の状況をふまえて交流活動への要望や意向を近隣の学校に伝えたりする役割を担っている。

3. 具体的な取組みと課題

交流及び共同学習を効果的かつ円滑に実施できるよう、双方が十分に話し合う機会をもつことが大切である。そのために、まず、地域連携会議で、お互いの学校を知ることから始めた。近隣校からはそれぞれの学校の教育活動の内容、特に障がいについて正しく理解

するための取り組みなどが報告された。本校からは児童生徒の実態や各学部の教育活動に加え、特別支援教育の基本的な考え方や現状について報告し、支援学校の現状と課題を理解してもらえるように努めた。そのうえで、各校の考え方や意見を聞きながら、お互いにインクルーシブ教育の在り方について学びあう機会となるように努力した。

具体的な取り組みについては、各校の担当者で事前に十分打ち合わせができるよう、地域連携会議の中で時間や場所の設定を行なった。また、本校の交流に対する要望と相手校の要望をそれぞれに伝え、交流するための環境、適切な状況づくりを担当者とともに考えることで、お互いの学校にとって意味のある交流ができるように努めた。

平成 27 年度、小学部は高学年を中心に、近隣の啓発小学校 5 年生や 5・6 年生の学習グループ「ウキウキパラダイス」とゲームを中心とした交流や校内見学、ユニバーサルデザインの学習を通しての交流を行った。中学部は、中島中学校の 3 年生とゲームを中心とした交流やプール交流などを行った。高等部は、府立柴島高等学校の生徒とミニコンサートを行い、高校生が本校の授業に参加して交流を行った。その他、文化祭で作品を交換展示した。

4. 成果と課題

交流を通じて、子どもたちは言葉だけでなく体全体で表現し、それを受けとめ自然と笑顔になり、相手の児童生徒にやさしくなれた。本校保護者も子どもの様子を知って喜んでいただけた。教職員からは異校種の様子や進路について知ることができた、との意見があった。これは、地域連携会議で相手を知り合うことを重視して交流及び共同学習に取り組むことができた成果ではないかと思う。一方で、①教職員個々の交流及び共同学習に対する理解が様々である、②交流に対する思いやねらいが、両校でかけ離れていることがある、③単発の交流に終わり、次の交流につながらないのではないか、④校時や下校時刻が違うため、交流の時間調整が大変だった、⑤明確な年間計画がなかったため、見通しが持ちにくく、交流後の評価もわかりにくかった、⑥児童生徒が触れ合うことや楽しく過ごす交流で終わることが多かった、などの意見もあり、実践することにより見えてきたこれらの課題に、全教職員で向き合い次のステージに進めていく必要がある。

5. まとめと今後の取り組み

交流及び共同学習は学校間交流をベースとして実施することになる。したがって、実施する両校の教育課程に位置づけた計画が必要であり、それぞれの学校でのねらいや思い、また評価が相手校にもわかる形で行われることが内容の充実につながることがわかってきた。そこで、昨年度の反省をもとに、教職員だけでなく参加児童生徒自身が交流活動の成果を確認できるよう、今後、双方の学校で「交流ノート」を作成する予定である。作成した「交流ノート」を地域連携会議の中で確認し合う共同作業を通して内容の充実につながれると考える。また、双方の教職員が共通理解して実践に取り組めるよう、教職員同士の学びの場を作っていきたいと考えている。

具体的には、小学部の児童と啓発小学校の児童がユニバーサルの授業を一緒にする。府立柴島高等学校の生徒が本校児童生徒の前で園芸の授業をする等、交流学习から共同学習への取り組みを計画する過程で、教師間のコミュニケーションを深めていきたいと考えている。

本校が交流を行う近隣校では、「多様性を包摂し共助しあう集団形成」をめざした研究活動が継続して取り組まれている。地域連携会議では、本地域にある小中学校、高等学校の先進性を生かし、新たに開校した特別支援学校も含めてインクルーシブ教育システムを構築し、共生社会の実現を模索していく取り組みが始まったと受け止めている。

地域連携会議を通して学校間がコラボして協力しながら目的に向かって実践できるという近隣地域の恵まれた環境を今後も、さらに活かし、取り組みの内容を充実させることで、どの子も笑顔でいきいき生きていける学校、社会をめざしていきたいと思っている。

小中一貫した教育を活用した授業研究の充実

大阪市立花乃井中学校 山口さゆみ
大阪市立小路小学校 塩野谷寿延

プロフィール Sayumi Yamaguchi

大阪市立花乃井中学校教諭。経験年数 33 年目。中島中学校で 13 年、下福島中学校で 9 年、住吉中学校で 8 年勤め、平成 26 年度より本校に勤務、昨年度より教務主任を務めている。教科は国語科。

プロフィール Toshinobu Shionoya

大阪市立小路小学校教諭。経験年数 24 年目。日吉小学校で 7 年、南百済小学校で 8 年、西船場小学校で 8 年勤め、平成 28 年度より本校に勤務。西船場小学校では、8 年間生活指導部長と、6 年間教務主任を務めた。

1. 花乃井中学校区の特性（中学校を中心に）

大阪市立花乃井中学校は大阪市西区にある、全校生徒 494 名（1 年 4 学級・2 年 5 学級・3 年 5 学級・特別支援学級 3 学級）の中規模校である。教職員数は 37 名で、若手・中堅・ベテランの人数比は比較的バランスがとれている。年間通じての毎日の朝読書と家庭学習プリント・テスト前の学習会・夏休みチャレンジ講座等の取り組み等を通してさらなる学力向上を図っている。道徳・総合・学活の時間は CT（シチズンシップタイム）と位置付け年間計画を作成し、自立した社会人となることを目標に、仲間づくりや人権教育等に取り組んでいる。

中学校校下には、西船場小学校・本田小学校・明治小学校の 3 校があり、大阪市全中学校区で「小中一貫した教育」が導入されるより 1 年早い平成 22 年度より、本校校区における組織的な小中連携はスタートした。

2. 研究テーマと経過

（1）研究テーマ

小・中学校の円滑な接続により、中学入学後の学習面や人間関係等でのつまづきを解消するため、次のテーマを掲げて取り組んできた。

- | |
|---------------------------------|
| ①「学びの一貫性」をめざし、小中の接続をふまえた授業研究の推進 |
| ②「人間形成の連続性」の確立をめざした小中連携による研究の推進 |

（2）これまでの経過の概要

平成 22 年度、4 校で教職員総会を開催し、小中合同の研究部会を立ちあげた。平成 23 年度にはその研究部会を軸に、協働授業の実践等に取り組んだ。平成 24 年度には国・数・英・社・理において小中 9 ヶ年一貫カリキュラムを作成し、平成 25 年度、そのカリキュラムのもと、小中間での授業相互参観や大学教授による研究授業の指導助言を受け、小中合同の研修会（研究発表会）を実施した。

平成 25 年度以降は授業研究を国・数・英の 3 教科に絞り、平成 27 年度からの 3 年間は、相互授業参観に加え、各小学校 5 年生全学級に中学校の教職員が赴き、小学校の教職員との T・T による国語・数学・英語・体育・道徳の「出前授業」（小中協働授業）を行っている。

3. 研究の全体組織（平成 28 年度）

研究部		まとめ役の学校		部会人数
①学力・授業研究部		花乃井中学校（教務主任）		
	国語	本田小学校	基本的に 1 年交替	中 4 名・小 11 名
	算数・数学	西船場小学校		中 3 名・小 11 名
	英語	明治小学校		中 3 名・小 10 名
②児童・生徒理解研究部		西船場小学校	固定	中 6 名・小 11 名
③人権教育研究部		明治小学校		中 7 名・小 8 名
④体力・体育授業研究部		本田小学校		中 3 名・小 9 名
⑤健康教育研究部		花乃井中学校	1 年交替	中 1 名・小 7 名
⑥特別支援教育研究部		花乃井中学校	固定	中 3 名・小 10 名

4. 年間の活動の概要 ※詳細は別冊資料「平成 27 年度花乃井中校区小中連携総会」参照

- 4 月 4 校教務主任会（年間活動計画と日程の確認）
- 5 月 部長会議（部長の役割について・年間活動計画と日程の連絡）
- 6 月 小中連携総会①（全体会後、部会）・小中連絡会
- 7 月～8 月 各部会（「出前授業」の指導案作成と、各部の年間テーマについての研究）
- 9 月 3 小学校「出前授業」（小中協働授業）と研究協議・中学校見学会
- 10 月 各部会で活動のまとめ・部長会議
- 11 月 小中連携総会②（「出前授業」・各部会の研究報告）
- 2 月 小中連絡会・生徒会による中学校紹介
- 3 月 4 校教務主任会（活動の総括と、次年度の年間活動計画作成）

5. 「出前授業」（小中協働授業）について ※詳細は別冊資料（同上）参照

これまで、国語・算数数学・英語各部会において、中学校での学習にスムーズに移行できることを目標に、小学校での学習方法や宿題の出し方、中学校でつまづきやすい分野等についての情報交換を行ってきた。その内容をもとに「出前授業」の指導案を作成し、中学校と小学校の教職員が役割分担を行い、T・T の形で授業を行っている。昨年度から 3 年計画で実施予定であるが、今年度は昨年度の授業を振り返る形で、夏休みを利用して各部会で指導案の再検討を行った。

また、小中での授業形態の違いで最もとまどうことが多い体育の授業と、教科化される道徳の授業についても、「出前授業」を実施する中で研究を進めている。

当然授業者だけの取り組みではないので、授業当日授業者や参観者が学校を出やすいような時間割・時程上の配慮も行い、多くの部会メンバーで授業参観やその後の研究協議が行われる工夫もしている。

6. 生活指導面での取り組みについて ※詳細は別冊資料（同上）参照

小学校で学校生活上特に問題がなかった児童が、中学校入学後集団になじめなかったり休みがちになったり、そこまできなくとも中学校生活でストレスを感じるなどの、いわゆる「中 1 ギャップ」を解消するため、「児童・生徒理解研究部」は平成 22 年度の発足以来研究を進めてきた。平成 20 年度より「花乃井中学校区生活指導連絡会」を発足させ生活指導担当者間の交流を進めていたが、それも温存させつつ、より多くの教職員がかかわることで、問題意識を幅広く共有してきた。

最初の 2～3 年は、各校の「学校生活のきまり」の内容、特に小・中学校間での指導の重点ポイントに大きな違いがあるという点に着目し、登校指導・服装指導・持ち物指導・休み時間や放課後の過ごし方等、細かく摺り合わせを行った。生活指導に系統性を持たせることで、子どもが中学入学後大きなとまどいを感じることは少なくなったのではないかと考える。また、平成 26 年度からは児童・生徒の実態に焦点を当てるためにアンケート調査を実施し、課題克服のための研究協議を継続して行っている。

7. 成果と課題

学習面・生活面の両方の側面で小中連携を進めることによって、小学校の児童にとっても教職員にとっても中学校生活が具体的にイメージできるようになっている。たとえば、小学 5 年生での「出前授業」で中学校の先生と出会うことで、中学生になると急に勉強が難しくなるわけではなく、小学校の学習の延長線上に中学校の学習があることを知り、安心することができている。また、小・中学校間で系統だった生活指導のあり方を模索することで、中学入学後突然校則が厳しくなったとストレスを感じるということも減少していると考察できる。

中学校の立場でも、たとえば小学校で作文や話し合い活動をどのように指導しているかを知ることで、中学校での授業計画に活かすことができるし、小学校間でも、お互いの指導法の良いところを自校に取り入れることもできる。

このように、小中連携を組織的・継続的に推進することは、大きな成果をあげていると言える。年度ごとに教職員の入れ替わりがある中で、ただ単に去年と同じことをやっていくというのではなく、組織を立ち上げた目的や意義が薄れないように、毎年きちんと確認していくことが必要である。

学校内外におけるコラボレーション

大阪市立天下茶屋中学校 小林 明央

プロフィール Akio Kobayashi

大学卒業後、民間企業に営業職として就職。同時に同社のアメリカンフットボール選手となる。2年間の勤務後、もともととなりたかった教師の道を目指し、私立高等学校や大阪市立中学校の保健体育科講師として勤務する。その後、平成8年度より、大阪市立中学校で本務採用となり、現任校は3校目の勤務となる。この間、一貫して生活指導を担当してきた。現任校では首席、生徒指導主事を務めている。部活動は、女子バレーボール部を担当し、バレーボールの技術だけではなく、部活動をととして生徒の人間形成と自己実現に向けた教育活動を行っている。

1. 学校の特徴

本校は大阪市西成区に位置している。校名でもある「天下茶屋」という地名は、その昔、区内を通る住吉街道で、天下人豊臣秀吉が住吉大社などへの道中、茶屋に立ち寄っていたところからきている。歴史的に古い町でもある。

学校規模は、1年生80名、2年生106名、3年生98名の全校生徒284名の小規模校である。

生活実態は、全生徒の約30%が一人親家庭であるとともに、要保護・準要保護家庭は50%を上回っており、経済的にも決して豊かとは言えない状況である。また、働くことに手一杯で、子どもの教育に十分目を向けることができない家庭は少なくない。

このような社会経済的背景は、子どもの生活にも大きく影響し、場合によっては生活指導面での困難な状況につながることもある。本校では、ここ十数年、困難な時期と比較的落ち着いた時期を繰り返してきた。

2. 学校が抱えるさまざまな課題

平成21年度から生活指導面において非常に困難な状況が続き、対教師暴力、器物破損、校内喫煙、授業妨害、授業離脱などの問題行動が頻発していた平成23年度に、私は本校に着任した。

そのときの第一印象は、無秩序の一言であった。この状況を何とかしなければ、と思ってみても、状況を好転させることは非常に困難であった。

そのような状況の中で、教職員は疲弊し、組織として機能していない状況が少なからずあった。組織として機能できなかった理由は、主に次のようなことであったと考える。

- ・学年セクトが強く、学校としての指導の一貫性に欠ける部分があった。
- ・教職員のまとまりがなく、チームとして仕事をする雰囲気なかった。
- ・後追い指導が多く、先を見越した予防的な指導ができていなかった。
- ・若手教員が多く、生徒指導、保護者対応のスキルが十分ではなかった
- ・保護者や地域との連携が不十分で、保護者・地域からの支援が薄かった。

保護者については、学校の取組を支持してくれる方も多数いたが、学校正常化の取組に対して、批判的な意見も多く聞かれた。例えば、色物のアンダーシャツを着てはいけないというルールに対しては、「色物のシャツを着ることで誰かに迷惑をかけることはない。」といった意見などもあった。また、学校の取組に対して、反対こそしないが、積極的な協力もない保護者が少なくなかった。

地域とはいえば、公園などでの子どもたちの蛸集や食べ散らかし、喫煙などに対して、学校への苦情が絶えなかった。苦情がくるたびに丁寧な対応を心がけてきたが、学校批判が収まることはなかった。

このような状況の中、どのようなロードマップを描き、学校を正常化しようかと悩む日が続いた。教職員組織、生徒の指導、保護者との関係、地域との関係、これらのことについて、本校が抱えている問題は深刻であった。

しかし、手をこまねいているだけでは何も変わらないと考え、組織を挙げて打って出る必要性を感じるばかりであった。

3. 課題の解決に向けて —さまざまなコラボレーション—

本校が抱える課題の解決に向けて、さまざまな角度からのアプローチが必要であると考えた。また、結果が出るまでには長期に渡ることも予想され、粘り強く継続して取り組む必要性も感じていた。そこで、諸課題の解決に向けて、管理職のリーダーシップのもと、主事・主任を中心にして、次の4つの柱を軸として取り組むこととした。

- ① 教職員組織の再構築と生徒会活動の活性化
- ② 保護者組織との連携
- ③ 地域との連携
- ④ SCやSSWなどの効果的な活用

これらの取組が、今回のタイトルである「学校内外のコラボレーション」であり、学校正常化への道筋であった。それぞれの項目について簡単に説明する。

① 教職員組織の再構築と生徒会活動の活性化

ばらばらになっていた教職員組織を再構築するとともに、生徒会活動を活性化することは学校正常化への大きな一歩であった。平成23年度、教育委員会や大学研究者の協力を得て、「天下茶屋プロジェクト」という学校活性化プロジェクトを立ち上げた。このプロジェクトの要は次の二つである。

- ・教職員が悩みや不安、取組の成果などを共有し、学び合いの中で教職員同士の連携を強固なものにするとともに、組織力の向上を図る。
- ・生徒に達成感・成就感を味わわせる取組を実現させることにより、生徒の自主性や積極性を促し、生徒一人一人が成長するとともに、集団としても成長できるようにする。

これをもとに、定期的な校内研修会の実施とともに、日々のOJTに取り組んできた。

② 保護者組織との連携

生活指導面での困難な状況と相まって、PTAからも学校批判の声があがっていた。そこで、PTA役員・実行委員との連携を推進する取組をおこなった。PTA実行委員会では、学校内外で起きていることを、個人情報保護しつつ、できるだけ克明に伝え、学校の見える化を図った。また、学校公開の回数を増やすなど、保護者の来校機会を増やした。これら以外にも、学校行事でPTAに積極的に活動してもらう仕事をつくる中で、学校（教職員）とPTA組織（保護者）の距離はしだいに縮まり、徐々に協力体制が構築されてきた。

③ 地域との連携

週3回（月・水・金）、地域諸団体の方と共に登校指導をしている。以前は、正門で登校指導をする教職員が少ない時期もあったが、現在は8時10分より、家庭の事情で参加できない教職員を除き、すべての教職員が登校指導にあたっている。このことで、地域との距離は一層縮まり、地域からの協力体制も強まってきた。また、保護司会や民生委員協議会との情報共有と行動連携により、子どもや家庭に協働で働きかけができています。

④ SCやSSWなどの効果的な活用

SCが週に1回、SSWが2週に3回配置されている。本校の抱える課題の一つに不登校がある。今年度は、これらの専門職の力を借りて、学校内適応指導教室を開設した。

女子の不登校生徒については女性のSSWが定期的に家庭訪問を実施し、男子の不登校生徒については、生活指導支援員が家庭訪問するなど、登校に向けた支援活動を行っている。

とりわけ、SSWについては、保護者の離婚やDVといった問題についても、子どもの生活を守るという立場で積極的に家庭にも入り込み、着実に成果をあげている。

4. 終わりに

現在は、ここ数年間の取組の成果が出てきており、授業規律の向上、問題行動の減少など、生徒にとって安心、安全な学校へと着実に歩みを進めている。ここに至るには、さまざまな協働があった。

学校内での教職員の協働は結束でもあった。保護者との協働は、子どもを前向きにさせた。地域との協働は、学校の取組を大きく後押ししてくれた。SCやSSWとの協働は、学校の手の届きにくいところを、しっかりと補完してくれている。これら以外にも、学校元氣アップのボランティアなど、学校をしっかりと支えてくれている方々がおり、ただただ感謝するばかりである。これからも、現在推進しているさまざまな協働活動を継続するとともに、子どもの成長を第一に考えた教育活動に邁進していきたい。

特別支援教育を融合させた生徒指導と教員の力

— 環境に適応する柔軟性 —

大阪市立十三中学校 多田 真理子

プロフィール Tada Mariko

大阪市立中学校に35年間勤務。大学卒業後は民間企業での3年半の勤務を経て、非常勤講師として勤務。美術科教員として16年間勤務したのち、特別支援教育を担当して19年になる。特別支援コーディネーターは平成19年から現在まで9年間継続、大阪北部のコアメンバーでもある。また、中学校教育研究会の特別支援教育企画部副部長。京都嵯峨芸術大学の教育後援会の副会長を務め、大学における特別支援教育の動向にも関心を寄せている。

1. 学校の特性

十三中学校は、1947年の学区改革の際、当時の東淀川区の最初の中学校の内の1校・大阪市立東淀川第1中学校として創立した。現在の生徒数は548名。15クラスと特別支援学級が6クラスで計21クラス。教職員は48名。内訳は、校長・教頭・首席が各1名、教諭32名、講師5名、養護教諭1名、事務職員2名、管理作業員2名、教育支援サポーター3名の計48名で、そのうち経験年数10年未満の教員が14人。校区は阪急電鉄のターミナル駅である十三駅をはじめ交通の要所である。十三の繁華街、新大阪・西中島地域のオフィス街も校区にある。現在の生徒は、落ち着いて学習に励み、スポーツにも熱心に取り組んでいる。

2. 特別支援教育が日頃の生徒指導に温かく融合した生活指導（協働）

本校は、以前に生徒指導の厳しかった時期を経験している。その経験を踏まえ、本校では地域性を生かして地域の方々や教育支援サポーターなど、立場の違う「教育の目」を持った方々の協力を得ながら、日々生徒の見守りを行っている。挨拶指導、学習指導、部活動の活性化に努めるとともに、生徒一人ひとりに分からないことを分かるまで教え、温かく包むような生徒指導を徹底し、生徒や保護者から信頼を得られるような指導を大切にしている。また、生徒が同じ失敗を繰り返しても、その都度教職員は非常に粘り強く熱心に指導に当たっている。そのベースに、生徒一人ひとりの状況に応じた特別支援教育の観点が脈々と生かされていることに気がつく。

3. 「思いやりのある指導・思いやりのある言葉」（継続）

校門には、毎日心のこもった標語が掲示されている。毎日、毎日異なる標語である。また、見上げれば、校舎には大きな標語が掲げられている。「いっしょうけん命はかっこいい」。生徒と教職員が一緒に考え抜いた言葉である。ふと、見上げた標語、学校の帰りにも視野に入ってくる言葉は、子どもたちに毎日何かを語りかけている。また、生徒たちに語りかける先生方の言葉は、押し付けでなく、命令調でなく、諭すような穏やかな言葉であることが多い。指導の中には厳しさがあるが、生徒一人ひとりの気持ちに寄り添う先生方の思いやりを感じることができる。

4. 社会の変容と自分のキャリア（創発）

終身雇用が崩れ、転職が盛んになり、グローバル化とIT化の加速など世の中の変化が激しい時代である。その中にあって、自分が目を開けている時間のほとんどを仕事に費やしていることに気がつく。ひいては人生の多くの時間を仕事と共に過ごしていることになる。

「なぜ教師を選んだのか」の質問に対して、教育についてのぶれることのない思いがある。この仕事を選んだ動機は、しっかりしていることが大切である。動機がはっきりしている事は成功するであろう。はっきりしない事は上手くはいかない。自分のキャリアを考

えるとき、自分の意志だけでは決まらない。そこには、家庭があり、家族の事情がある。また、職場のニーズがあり、期待がある。自分には自分を取り巻く多くの要素があることになる。また、キャリアを進めるには、健康でなければならない。精神的な健康、体力的な健康も考えなければならない。環境の変化にしなやかに対応するためには、健康な思考も必要になる。

自分らしく生きるには、自分の強みや弱み、教員としての仕事のやりがいなどを自分で探し出す必要がある。そこには、転勤や昇進などの外側の要因、今よりもよりステップアップしたいという内側の要因、思いがけない仕事を与えられたことで自分の可能性が広がったような偶発的な要因などがある。また、私たちが仕事を続けていく上で悩みを抱え戸惑っている時は、身近な教員からのアドバイスを得ながら協働していくことが不可欠である。社会の変容と共に価値観の多様性、多角的な視野の中で、自己決定できるようなアドバイスをもらうことで、組織（学校）の中での協働体制が生まれ、教員としての個人は成長していくことになる。

これらのことを考えながら、自分の人生にとって自分らしく生きていくとはどういうことなのかを決めていくことは、非常に大切な作業だと感じている。自分を知り、自分にとっての理想の仕事を見つけ、個人と組織(学校)のニーズが一致し、お互いにとってWIN-WINの関係を構築しながら仕事を進めるためには、自分自身が健康で自分の人生、つまりはキャリアについて自分で方向を考える必要がある。そうすることで、自身のキャリアの可能性を広げられるのではないだろうか。

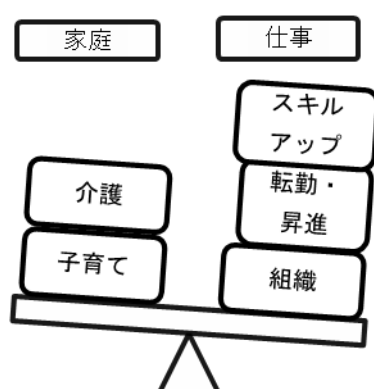


図1 ワークライフバランスをとる

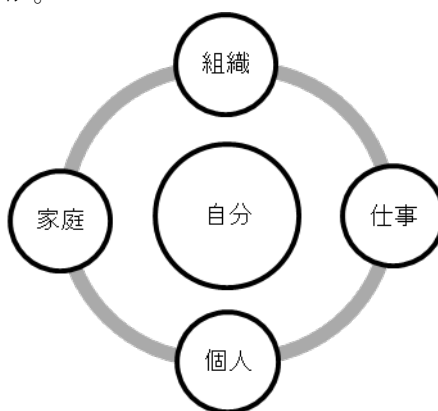


図2 自分のまわりにある要素

5. 教員としての豊かさ

特別支援教育の最近の動向として、障がいのある生徒が激増し、地域の学校に進学する生徒が増えている。また、生徒の障がいの多様化、重度化への対応は緊急を要している。その中では、支援体制を充実させるための「柔軟性」が求められる。

一人ひとり障がいの状況は異なる。つまり、私たちの目の前にいる一人ひとりの生徒の教育方法も保護者の要望もそれぞれ異なるのだ。私たちは、どうやってその難題を解決することができるのか。

「大切なのはいかにいい仕事をしたかよりも、どれだけ心を込めたかです。」というマザー・テレサの言葉がある。心をこめて仕事をしたからこそ、あれほどたくさんの偉業を残すことができたのだろう。教育においては、テクニックだけにとらわれず自分らしくぶれない教育観を持つことが必要であり、それを探求することが教員としての豊かさにつながる。多くの教育の課題解決に取り組む中で、教員としての個人のキャリアと組織としてのキャリアの両輪をうまく捉え、ワークライフバランスを取る。そして、自分らしくぶれない教育観で、自分のキャリアの豊かさを広げていくことが教員としての力につながる。柔軟性を持ち、生徒の視点に立ち、思いやりを教えることができる力である。最後に、仕事を通じて培った多くの経験が、新しい可能性を切り開くことだろう。それが、豊かな自分を作り、目の前の生徒への温かい思いやりのある教育につながるに違いない。

人権防災教育を軸にした持続発展教育

～学校発信から地域に根ざした防災教育といのちの教育～

大阪市立鶴見橋中学校 川島彰允

プロフィール Akimitsu Kawashima

平成 22 年 4 月に大阪市中学校教諭として採用。旭区の特別支援学校にて 3 年間勤務した後、現任校へ赴任。大阪市立中学校で初のユネスコスクールの認可を受けた現任校のユネスコスクールコーディネーターを務め、本年度で 4 年連続となる大阪市のがんばる先生支援事業に取り組み「人権防災教育」の推進を行う。

1. 学校の特性

鶴見橋中学校は大阪市西成区に位置する 1948 年創立の歴史ある学校である。生徒数は約 150 名と小規模ではあるが、教職員数は 34 名で、特に若手、中堅が多いことが特徴である。これまでに同和教育研究校、人権教育指定校などの指定を受けて、地域の様々な人権課題を抱える生徒や保護者に寄り添いながら、「いのちの学校への飛翔」というスローガンを掲げ、「いのち」にこだわる教育活動を続けてきた。

2. 「人権教育」から「人権防災教育」へ

2011 年 3 月 11 日に起こった東日本大震災をきっかけとして、学校防災委員会を立ち上げ、自らの「いのち」を大切に、災害時には多くの「いのち」を守ることでできる地域のリーダーの育成を目標とした防災教育に取り組みはじめた。鶴見橋中学校がこれまで取り組んできた人権教育と新たに取り組む防災教育が、どちらも「いのちの大切さ」「人と人とのつながり」に主眼をおいていたことから、本校ではこれらの教育活動を「人権防災教育」と名付け、様々な「学び・実体験・発信」の場を設けながら、全国各地への視察をはじめ、地域や関係諸機関とのコラボレーションを行っている。

【昨年度の地域、関係諸機関との連携実績】

地域・関係諸機関	連携内容
西成区役所/消防署/警察署	避難訓練、避難所訓練合宿
西成区社会福祉協議会	東北支援ボランティアバスなど
日本ユネスコ協会連盟	ESD パスポートの取り組みなど
大阪ユネスコスクール(ASP)ネットワーク	ネパール地震支援学習会など
一般社団法人おらが大槌夢広場	東北視察、生徒間交流など
校区小学校(2校)	防災出前授業、フィールドワークなど
群馬大学	防災教育連絡推進協議会
宮城県石巻西高校ほか	東北視察など

【昨年度の視察実績】

- 7 月 宮城県視察（被災地支援ボランティア：気仙沼市）
- 8 月 岩手県視察（被災地訪問：陸前高田市、大槌町関係諸機関、釜石市立釜石東中学校）
- 10 月 千葉県視察（特別支援教育：千葉県東金特別支援学校）
新潟県視察（新潟中越地震視察：長岡市震災関連施設、旧山古志村）
- 11 月 長野県全国人権・同和研究会への参加（ホワイトリング、長野市立南部小学校）
和歌山県視察（防災教育：田辺市立新庄中学校）
- 12 月 全国防災推進連絡協議会での実践報告（高知県黒潮町）
- 1 月 長崎県視察（平和教育・いのちの教育：原爆資料館、市内被爆遺構、長崎市立湊中学校）
広島県視察（平和教育・いのちの教育：平和祈念資料館、坂町立坂中学校ほか）
- 2 月 宮城県視察（ユネスコスクール：気仙沼市立条南中学校、仙台市立郡山中学校）
石川県視察（防災教育：能登町立小木中学校、能登町立能都中学校）

3. 学校発信の防災教育が地域連携の推進に果たした役割

これまで本校では地域との連携や関係諸機関との協力が課題になっていた。学校の特性で触れたように、地域の様々な人権課題に対して精力的に取り組んでいる機関や団体が数多くあるものの、それらが個々で活動しており、十分な協働には至っていない状況であった。これまでの地域連携としては、地域の市民交流センターで行われている「よみかき教室/日本語教室」へのサポーター参加をはじめ、地域の児童施設が行っている「子ども夜回り」への参加や社会福祉協議会の方々の協力による「車いす/アイマスク体験」などに取り組んできたが、いずれも十分な連携が図られた取組ではなかった。しかし、「人権教育」から「人権防災教育」へと教育活動の見直しを行った結果、飛躍的な地域連携の進展につながった。

人権防災教育では、子ども防災プロジェクトチーム（通称：子防プロ）という生徒の自主活動組織を結成し、避難訓練の企画、準備をはじめ、有志のメンバーによる被災地支援の募金活動など、子どもたちが活動する姿を通して地域や関係諸機関の方々に「鶴見橋中学校＝防災教育」というイメージを発信することができた。さらに、子防プロが中心となって毎年行っている「避難所訓練合宿」では、区役所や消防署をはじめ、社会福祉協議会や市民交流センター、地域の民生委員の方々に参加いただき、共に学びながら体験できるプログラムを行っている。これらの取組の中で生まれたつながりを生かし、生徒の有志メンバーが市民交流センターの「よみかき教室」や「子ども食堂」のボランティア活動を継続的に行い、昨年度は卒業生を含めた6名の生徒が社会福祉協議会の東北支援ボランティアバスに参加することができた。

地域の方々には、様々な課題を抱えながらも愛する地域をより良くしようと、本校への惜しみない協力をいただいている。防災教育を切り口とすることで、これまでの地域との「つながり」がより一層深まったと考える。

4. 生きる力を育むための「連携・協働」

人権防災教育の取組を続ける中で学んだ「生きる力を育むための教育のイメージ」（図1）を紹介したい。このイメージに本校の活動を当てはめると、基本的な災害の知識や避難のスキルを学ぶ①知識の習得を出発点として、校区小学校への出前授業や地域での募金活動などの②他者への貢献を実践することで、自分の存在が役に立っているという③自己肯定感が高まり④意欲の向上や自主的な活動への取り組みの姿勢につながっていると考える。取組開始から2年後の平成26年度のアンケートでは「人の役に立ちたい」と答える生徒の割合が全国平均を上回り、昨年度はさらに7.8ポイントの上昇が見られたことから、自尊感情の高まりと諸活動に取り組む姿勢との相乗効果を実感することができた。

これらの取組のもっとも重要な推進力となるのが、地域の方や関係諸機関との「連携・協働」である。①の知識の習得は学校の中だけで可能だが、②の貢献活動の実践のためには機会や場所を提供してくださる地域や協力機関の存在が必要不可欠であり、活動に取り組んだ生徒たちに送られる地域の方々からのあたたかい応援や励ましの声がなければ③の自己肯定感は高まらず、「次も挑戦してみよう、もっと活動を続けよう」という意欲は生まれなかったと実感している。

これらの取組や結果を通して、学校が取り組む教育活動を学校の中だけで完結させるのではなく、地域や関係諸機関の協力を得ながら、多くの「人」とのつながりの中で取り組むことによって、その効果がさらに高まることを学んだ。今後、鶴見橋中学校の人権防災教育がめざす生徒像である「地域のリーダー」を育成するために、学校内外での多くの経験や実体験を伴った教育活動をより一層推進していきたい。



図1 生きる力を育む教育のイメージ

併設型中高一貫教育校での多様な進路実現に向けた指導体制の構築

大阪市立咲くやこの花高等学校 栗本 要人

プロフィール

平成10年に大阪市立の高等学校数学科教諭として採用され、咲くやこの花高等学校の前身の一つである此花総合高等学校に勤務。担任（8年）、教務（2年）、生活指導（2年）などの校務分掌の傍ら、中高一貫教育校の立ち上げに関わる。咲くやこの花中学校・高等学校の完成年度にあたる平成22年度より進路指導主事として進路指導の校内体制を整備し、平成26年度からは総合学科長として中高連携、協働の中でキャリア教育やアクティブ・ラーニング型授業の校内体制の構築などに従事する。平成25年度より首席。

1 学校の特性

本校は、前身である大阪市立扇町高等学校と大阪市立此花総合高等学校の再編統合により、大阪府内で唯一となる公立の併設型中高一貫教育校として平成20年4月に開校し、今年で創立9年目を迎える。

併設する咲くやこの花中学校では、早くから興味・関心が現れやすい「ものづくり」、「スポーツ」、「言語」、「芸術」の4つの分野別に生徒を募集し、さらに高等学校では6つの系列からなる「総合学科」に加え、「演劇科」、「食物文化科」という全国的にも数少ない専門学科を設置し、幅広い教育活動を展開している。中高を通して「基礎学力」「専門知識」の定着に向けた指導だけでなく学校教育にかかる環境変化のスピードをしっかりとキャッチアップし、それを生かすための指導が必要となっている。

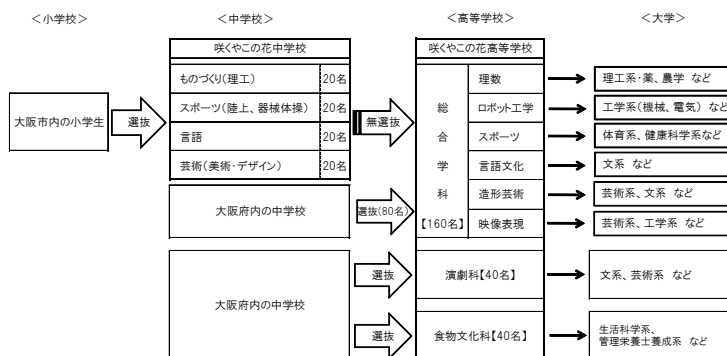


図1 咲くやこの花中学校・高等学校の概要

2 進路指導体制の構築に向けた背景と道筋

開校以来の最大の課題は、生徒の「多様な進路希望」と「学力差」をふまえながら、一人ひとりの生徒にいかに的確に対応していくかということである。特に各分野の専門性を重視した適性検査によって併設中学校に入学してきた生徒たちの学力差は予想以上に大きく、比較的均質な学力層の生徒を対象とした指導に慣れた高等学校教員には、当初戸惑いが大きかった。また、併設中学校入学段階から、難関大学への進学を視野に入れる生徒もあり、生徒や保護者の高いニーズに対応する環境が高校側に整っていなければ、これまで併設中学校で学んできた生徒が他の高校に転出してしまうことにもなりかねない。中高6年の一貫教育を進展させつつ、高等学校の特色ある3学科の教育内容の充実・深化を図るためには、中高教員の共通理解のもとで行える進学指導の体制整備が急務であった。

そのため教員間の進学指導に関する考え方や知識量の差を埋め、教員同士で目線合わせをすることが大切だと考え、進学指導の先進校への視察や予備校主催の研修会などを通して、中高全教員で共有できるような進学指導方法の研究を進めることとした。

(1) 進路指導の基本方針

様々な議論の結果、「安易な進路選択を避ける」、「基礎学力の定着」、「授業がベース」、「指標（連携、協力）の必要性」の4点を基本方針とし、教員間の共通認識を図った。

(2) 進路指導の方向性

基本方針を基に、具体的指導項目を「大学入試センター試験への受験」「推薦入試から一般入試へ」と定め、教員の意識改革とともに生徒、保護者への理解を求め、指導を進めた。大学の全入時代や二極化という入試の近年の状況を把握して指導を続けた結果、普段の授業へのモチベーションアップ、また受験指導を通じた人間教育（生き方指導）へとつながっていった。

(3)効果的な指導を推進するための「進路指導マニュアル」の作成

指導方法をまとめた本校独自の「進路指導マニュアル」を作成し、全教員に配付した。マニュアルには進学指導の方針から、各学年の指導の流れ、模試や進路希望調査と面談などとの関連がわかるチャート図や様々な入試制度などの情報を分かりやすく集約し、教員が進路指導を実践していくうえでの共通指針となっている。また、常に実態に合わせて改編を行っている。

3 進路指導の具体的な取り組み

進路指導の柱に据えたのは、「進路ガイダンス・進路講話・進路面談」「各種セミナー（進学対策講習）」「外部テスト」の3つである。「進路ガイダンス等」では進路環境の理解や進路意識の向上を図り、高い目標に向けた努力の大切さを強調している。「セミナー」は、放課後や土曜日、長期休業中に授業内容を補完するための講習会として実施している。そして「外部テスト」では計画的かつ系統的に受験を勧め、その結果の分析会を毎回行っている。3年次には、各生徒の進路先について本人が希望する大学等に見合う学習到達状況になっているかなどを確認し合う検討会を行い、担任が三者懇談を通じて生徒、保護者にアドバイスする体制を整備している。

4 中高一貫したキャリア教育

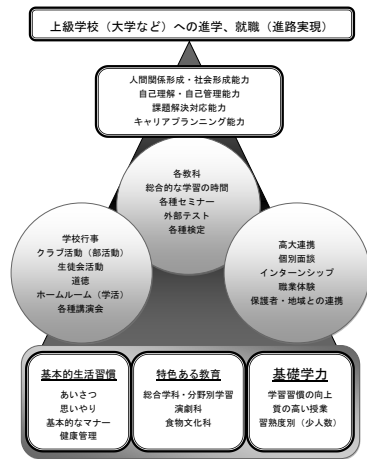


図2 咲くやこの花中学校・高等学校
キャリア教育のイメージ

生徒のニーズに応えるために受験指導体制の整備が急務であったが、決して進学実績の向上だけを追求してきたわけではない。学校の活動すべてをキャリア教育と位置づけ、学校行事や生徒会活動などで生徒が主体的に行う場面も随所に設定し、すべての教員が学校教育の様々な場面でキャリア教育を推進することとしている。（図2）

昨年度からは、キャリア教育のベースとなる授業の質的向上を図るという観点からアクティブ・ラーニングなどの新しい手法を取り入れた授業改善に乗り出している。昨年度はまず一教科でモデルを示そうと、中高の英語科でアクティブ・ラーニングを導入し、「英語を使うことを楽しむ」ことを目標に、英語科全教員で研究授業を行うとともに、様々な研修会に参加し、情報交換を何度も行った。その成果を受け、今年度は全教科に授業改革を広げるプログラムを実行中である。また、アクティブ・ラーニング型授業の

導入を契機とし、教科内だけではなく教科間や中高の教員間で普段から授業に関するコミュニケーションが積極的に図られるようになった。

5 今後さらに協働的に指導を行うために

本校では、平素の授業や学校行事から大学受験に向けた進路指導にいたるまで、様々な活動において、「チーム咲くやこの花」として、学校でひとつになって団体戦で取り組むことをキーワードとしてきた。生徒の興味・関心が多様であるからこそ、学校生活の様々な場面で全員が1つに結束しようという気持ちを大切にしている。教員の取り組みについても「団体戦」を意識し、最も生徒に近い存在である学級担任が教員組織の「主役」となるよう、周囲の教員はサポート役に徹している。また一方では、担任だけでなく教科担当や進路指導担当、そして中学校教員など多くの教員が一人ひとりの生徒に絶えず声をかける面倒見の良さも大切にしている。

こうした風通しの良い教員組織のもとでの教育の熱意と生徒の頑張りが、良好な信頼関係の構築という相乗効果を生み、進路実績の飛躍的な向上につながったと自負している。開校から9年が経過し、教員の世代交代の時期を迎える中で、全国的にも例のない多様な中高一貫教育校の基礎固めから発展への道筋を作り上げてきた手応えや成功感をしっかりと引き継いでいけるよう、協働的な指導体制の更なる充実に尽力したいと考えている。

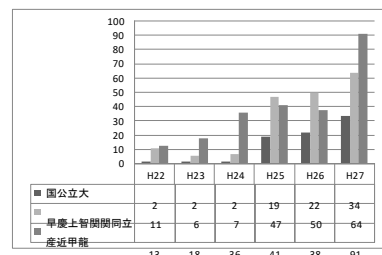


図3 主な大学合格者の実績

専門性の強化と地域に根ざした福祉教育をめざして

大阪市立淀商業高等学校 辻本 智加子

プロフィール Chikako Tsujimoto

平成 8 年 4 月に大阪市の商業科教員として採用され、淀商業高等学校で勤務。平成 15 年度の福祉ボランティア科の設置準備に携わり、文部科学省主催の新教科「福祉」現職教員等講習会を受講後、福祉科の教員となる。平成 19 年から福祉ボランティア科の学科長を務めており、平成 27 年から指導教諭となる。

1 学校の特性

本校は、昭和 15 年に大阪市立第 7 商業高校として開校し、「基礎学力の充実と資格取得」と「体験的な学習を通じた基礎的・汎用的能力の育成」を重点目標として生徒の将来の夢や希望を実現できるように、一人ひとりの個性や能力を活かす教育を行っている。平成 8 年に、阪神淡路大震災の経験から福祉を学びたいという生徒の声に応え、商業科目の一つである課題研究において「社会福祉研究」を開講し、平成 15 年に地域社会の要請などを受け「福祉ボランティア科」を設置した。現在、商業科 15 クラス（575 名）、福祉ボランティア科 3 クラス（114 名）を設置しており、教職員数は 54 人（校長 1、教頭 1、教諭 35、養護教諭 1、実習助手 1、事務長 1、事務職員 3、管理作業員 2、期限付講師 9）である。

福祉ボランティア科は、大阪府内の公立高校で唯一の福祉に関する専門学科であり、国家資格である介護福祉士の受験資格が得られる学科である。平成 27 年度から文部科学省の委託事業「スーパー・プロフェッショナル・ハイスクール（SPH）」の指定を受け、福祉分野における高度な知識・技術の習得をめざした専門教育に取り組んでいる。

2 福祉科とは～学科づくりの道筋～

昭和 60 年の「理科教育及び産業教育審議会」答申並びに、昭和 62 年の「社会福祉士および介護福祉士法」の制定過程において、急激な高齢化に対応するために「福祉科」設置の必要性が高まった。平成 11 年には高等学校学習指導要領が公示され、平成 15 年度から、教科「情報」とともに「福祉」が位置づけられた。

本校では平成 15 年度に新設の学科として、福祉に関する専門的知識と技術を身につけ、これからの超高齢社会を担うことができる「福祉に関するスペシャリスト」の育成と国家資格「介護福祉士」の合格をめざす福祉ボランティア科を設置した。本学科の過去 11 年間における介護福祉士の合格率は 98.6%（全国平均 55.5%）であり、全国平均を大きく上回っている。生徒が学ぶ福祉とは、「ふだんのくらしのしあわせ」を考え、生活における諸問題の解決に向けて実践していく学問であり、生徒にとって地域社会が教材となる。また、地域社会は学校で学習した基本的な介護知識や技術を実践する場でもあることから、これまで福祉施設、大学、企業、社会福祉協議会との連携の深化に努めてきた。学科長として、超高齢社会に向けた社会生活の変化に対応するために情報感度を高め、本学科生の学習効果の向上に係わる専門分野の人々に「福祉を学ぶ高校生」を知っていただき、特別授業などに際して連携・協力を得ることも私の役割の一つである。また、地域社会において、本学科の教育活動並びに福祉教育に対する良き理解者・応援者の拡充にも努めている。

3 専門性（介護福祉士）を高める連携授業

(1) 持ち上げない介護技術 ～大学との連携～

介護現場で働いている卒業生には、人手不足による多忙な業務に追われ、利用者の移動介助などにおいて腰部に過重な負担のかかる介護方法を行う傾向があり、腰痛を抱えている者が多い。将来、介護福祉士として働く生徒が腰痛を理由に離職することのないように京都女子大学と連携して「北欧の持ち上げない介護技術」について、昨年度から 3 年生を対象とした特別授業を実施している。生徒たちは、利用者が高齢化・重度化する入所施設での実習の際に、従来型の介護者が持ち上げる安心・安全な移乗介助を提供することに難しさや不安を感じていたが、特別授業では福祉用具を活用することによって、介護者が過度な力を使わなくとも簡単に移乗介助ができることに、生徒たちの驚きと感動が見られた。

(2) 外国人介護福祉士候補生との介護技術交流会 ～HIDA との連携～

EPA（経済連携協定）に基づき、インドネシア（H20 年度より）、フィリピン（H21 年度より）、ベトナム（H26 年度より）の 3 か国から年度ごとに、外国人看護師・介護福祉士候補者が来日している。本学科は平成 22 年度から（財）海外産業人材育成協会（HIDA）の協力により、訪日後の 6 ヶ月間の日本語研修中である外国人介護福祉士候補生とともに、2 年生を対象に介護技術交流会を実施している。生徒にとって、国際的な視点から日本の介護（介護のグローバル化）について考えることができる授業である。

4 専門性を活用した他の専門分野との共創

(1) 小学生対象の福祉教材づくり ～社会福祉協議会との共創～

生徒たちは、毎年夏休みに本学科で学んだことを活かして、地域の小学生を対象に「やってみよう福祉体験」を自ら企画・運営している。この福祉体験は、福祉について小学生と高校生が一緒に考え、地域の人々にも協力・参加して頂くことをコンセプトに毎年テーマを考えて取り組み、今年で 12 年目を迎える。平成 22 年には、大阪市社会福祉協議会と連携して小学校で活用できる「探検！私たちの町のバリアフリーを探そう」の福祉教材（DVD・テキスト）を制作し、本年度は新たな福祉教材の制作に取り組んでいる。

(2) 介護予防体操の実践 ～企業・福祉施設との共創～

現在、急増する医療・介護給付費を抑制するためにも健康寿命（介護を必要とせず、元気で自立した生活を送る期間）延伸のための介護予防が重要視されている。そこで、カラオケ事業を展開している民間企業から介護予防体操を学び、デイサービスセンターやグループホームの施設実習の中で実践している。また、歌を通じて高齢者が生きてきた時代背景を学ぶことで理解が深まり、高齢者との信頼関係を築く一つの方法となっている。

(3) 介護ロボットの実践 ～企業・福祉施設との共創～

介護における情報機器やロボットを活用した自立支援の可能性は無限である。介護ロボットには、「介護支援型」「自立支援型」「コミュニケーション・セキュリティ型」があり、ロボット開発を手掛けている民間企業と連携して昨年度からコミュニケーション型ロボットの特別授業を実施している。実際にデイサービスセンターやグループホームでの施設実習において介護ロボットの活用方法を検証し、新たな工夫点などを企業に提案している。

5 地域と繋がりを深める福祉教育の実践

(1) くじら食堂★おかずは福祉で★ ～西淀川区役所との連携～

西淀川区役所において生活保護業務を担当するケースワーカーと本学科の 2 年生が、「福祉について語りあう」のワークショップを 3 年前から実施している。多様化した福祉課題について第一線で取り組んでいるケースワーカーから、福祉現場における喜び、やりがい、悩みの声を直接聞くことにより、生徒たちの職業観や福祉観の育成につなげている。

(2) 介護の日（11 月 11 日）の啓発活動 ～企業・福祉施設との連携～

平成 20 年から厚生労働省は、11 月 11 日を介護の日と定めている。本学科も、平成 22 年度から「地域で支えあうケア」について考える機会として地域住民に啓発活動を行っている。昨年度は、本校と同じ大阪市西淀川区に本社のある製菓会社の協力を得て、3 年生が実習先としてお世話になっている各施設に訪問し、お菓子とメッセージカードを贈るとともに、感謝の気持ちを伝えることができた。

6 終わりに ～学科のリーダーとして～

来年度、福祉ボランティア科は 15 期生を迎えることとなる。振り返ってみると新しい学科を作ることとは、決して平坦な道のりではなかった。当時の教頭先生と学科長からの「日本一の福祉科を作ろう」という一言が、今でも学科運営を行う上での私の原動力となっている。これまで私は学科のリーダーとして状況を判断し、夢を語り続け、自らが挑戦することを心掛けてきた。福祉ボランティア科を巣立っていく生徒たちには、本学科での様々な経験を活かして超高齢社会を担う人材として地域福祉の課題に取り組み、新たな価値を創造できる地域のリーダー的存在として活躍してくれることを期待している。

チームで支援する校内体制の構築について

福井県福井市明新小学校 坪川 修一郎

プロフィール Shuichirou Tsubokawa

教職経験は26年。敦賀市の中学校で社会科教員7年、その後、福井市の特別支援学級担当者として3校14年間勤務。福井市の教育支援委員として就学相談に関わり、福井市特別支援教育研究会で研究推進委員長を勤める。平成23年から5年間、福井市教育委員会に特別支援教育担当の指導主事として勤務。平成28年4月より現任校である明新小学校に赴任し現在にいたる。

1. 学校の特性

明新小学校は、福井市北部に位置する1971年創立の小学校である。保護者は概ね学校に対して支持的であり、落ち着いた地域である。近隣3校の中学校に進学しており、児童数は950名の30学級（内、2学級が特別支援学級）、教職員数66名である。教職員の内訳は校長、教頭、教員（常勤講師）、養護教諭2名、栄養教諭1名、事務職員2名他、非常勤講師などである。教員（教諭、常勤講師）は約40名であるが年齢構成は、40、50代が半数になりベテラン教員の占める割合は高い。しかし、近年、新規採用の教員が増えており（28年度は2名）、経験年数の少ない教員層の割合もあがってきている。

2. 福井市教育委員会では特別支援教育担当の指導主事として

平成23年度から5年間、福井市教育委員会の学校教育課に勤務することになる。主たる業務は「就学相談」「特別支援教育の体制整備」である。特別支援学級担任の時には、当然、授業実践を中心に校内の交流学习、通常学級の児童への支援に取り組んできており、思い返すと実践埋没型教師であった。行政での5年間で学校全体を俯瞰して見る機会になったと思っている。これらの業務を行いながら学んだことが二つある。

一つ目は、支援体制整備については、管理職の考え方と取り組みの重要性が大きいということである。同じような条件でも支援がうまくいっている学校とそうでない学校がでてくる。当然、各学校の事情があるので一律に比較はできないが、そこには、管理職がどのように考え、動くのかということの大切さが映し出されていく。いろいろなケースがあるが、「学校としてどうしていくか」というビジョンを持ってすすめていくことは重要だということを感じた。

二つ目は、医療や福祉などの関係機関との連携についてである。他の機関から「学校と連携していこうとすると壁がある」という声を聞くことがあった。それぞれの機関の人と話をする機会を得て考えたのは、壁があるのではなく「お互いを知らない」ということが要因で連携がスムーズにいかないのではないかとということである。医療・福祉の立場と教育では考え方がかみあわないこともあるだろう。だからこそ、お互いを知り、ズレを確認していくことが大切ではないかと思う。学校教育の立場から医療、福祉の関係者の参加する会議を企画したり、また逆に医療・福祉部局が開催する会議で参加したりすることによって様々な機関の橋渡しになっていければと考えて取り組んできた。

3 現任校に着任して「組織とは」「マネジメントとは」を考える

（1）特別支援教育コーディネーターとして組織をみつめる

5年の行政経験を経て、久しぶりに小学校に特別支援学級の担任として赴任することになる。校務分掌は「特別支援教育コーディネーター」という立場である。赴任校は大規模校であるため、校務分掌などは一人一役である。着任して、まず本校の教員以外で直接児童の支援にあたることのできる人的資源を確認した。

- ①特別支援非常勤講師1名（県費1日5時間）：支援が必要な児童に直接、個別支援を行う。
- ②通級指導担当教員1名（週2日常勤講師）：通級教室で支援が必要な児童の支援を行う。
- ③いきいきサポーター1名（市費1日7時間）：支援が必要な児童の生活サポートを行う。

上記の①～③について、特別支援教育コーディネーターとして配置計画をたてることになった。着任してすぐということもあり、昨年まで担当していた担当していた教育相談担当と話し合いながら計画を立案する。それに従い、教室でのTT支援や通級指導を実施していった。外部機関との連携では、県特別支援教育センターの巡回相談を活用しており、私が本校の窓口になった。

5月には2回にわたって支援が必要な児童の共通理解をはかる会議を実施した。（本校では「チャイルドスコープ」と呼んでいる）配置計画をたてたり、会議を開催したりする過程で、何度も教育相談担当と懇談する機会を得たのは、その後の連携にプラスになった。しかし、詳しい児童の状況を十分に把握できていない状況で計画をたてたので、学校全体としてみた時に公平で十分なのか？ということを課題に感じた。

（２）「学校改革会議」のスタート

6月になり校長から、管理職、教務主任、私の4人で学校運営についての会議（「学校改革会議」）を開いて話をしていこうという提案があった。そこから、定期的にテーマを決めて話し合ってきている。話し合いの中で具体化していくとよいことについては、企画委員会に提案していこうということですすめている。

「学校行事」「学校評価」「危機管理」「教職員の多忙化」等のテーマについて、現在各自が感じている課題を出し合うことを行った。全体を俯瞰して見ていこうと意識をしてきたつもりであったが、自分が見えていないところがたくさんあることに気づいた。また、同時に本校の管理職の考えを知る機会として、大変有意義であった。6月の大学院のカンファレンスでは、この学校改革会議のように定期的に話し合い「思いを共有」していくことが大切であるという話があった。何かアクションを起こしていくためには、まず「思いを共有」してすすめていくことが重要であると思った。

（３）「学校改革会議」を通してチーム支援について考える

学校改革会議で私が「特別支援教育」の面からの提案をする機会を得て、支援体制について現在の状況をまとめてみた。支援体制としては、一定の仕組みの中で各担当者が児童の支援にあたっており、ある程度の成果はあげている。また、赴任して数ヶ月が過ぎてきて、担任や支援員等から児童の支援の在り方について相談を受けながら計画の見直しも行ってきた。その中で、二つのことを課題として感じるようになってきた。一つ目は、特別支援教育の経験を積んできた私が赴任したことにより、「特別支援教育の課題は担当が全部、解決していつくれるのではないかな。専門の担当者が支援について何か答えを示してくれるのではないかな」という意識が教職員の中に潜在していることである。特別支援教育がより推進されるためには、すべての教職員が「当事者意識」を持って支援が必要な子どもたちにかかわり、支援を考えていくことが大切である。二つ目が、児童の支援にあたっている担当者（担任だけでなく支援員等も含む）同士がじっくりと支援について語り合いつなげる機会を持つことが難しいということである。教職員の多忙化や支援員の勤務態様などが要因としてあげられる。私自身もコーディネーターとして相談を受けながら、各支援者間の有機的なつながりを作ることができていない状況である。

学校改革会議の中では、当事者意識を持つという課題については、大規模校の特性を活かして学年会を活用して支援について考えていけないかということを提案した。二つ目の支援者が語り合いつなげる機会を持つことについては、オブザーバーとして会議に参加した大学院教官からも課題としてあげられた。

この二つの課題に共通する部分としては、どのように支援について語り合う機会を作っていくかということである。現在の学校全体の多忙な状況を考慮すると「時間がある時に、適宜やっていこう」という方法ではアクションを起こすことは難しい。まず、支援について語り合う機会を今年度後期の計画の中に優先的に組み込んでしまうことがアクションを起こすために必要になるだろう。そして、実際にその語り合う機会を繰り返し持つことを通して、担任だけでなく児童の支援にあたっているすべての関係者の意識を高め、チームとして機能的なつながりを作っていくことを目指していく。

新たな学校文化の創造に向けて

奈良女子大学附属中等教育学校 塩川 史

プロフィール Fumi Shiokawa

奈良県橿原市立中学校（4年）奈良県立橿原高等学校（3年）・平城高等学校（7年）を経て1995年より奈良女子大学文学部附属中・高等学校 英語科教諭。校名変更に伴い、奈良女子大学文学部附属中等教育学校英語科教諭を経て奈良女子大学附属中等教育学校 英語科教諭、主幹教諭として現在に至る。この間、立命館大学「英語科授業研究」（4年）、奈良女子大学「英語科教材内容論」（4年目）にて教職科目を担当する。「第18回国際理解教育奨励賞 馬場賞」（2007）を受賞することになるネットワーク型国際交流プロジェクトGlobal Classroomを立ち上げた。科研費奨励研究により英語ライティング指導についてフィンランドの中等教育学校との共同研究に取り組む。2015年より福井大学教職大学院スクールリーダー養成コース修学中。

1. 学校の特性

2-2-2 制の教育課程によって完全6年一貫教育を行う男女共学の中等教育学校。教員数47（校長1、副校長2、主幹教諭3、教諭35、養護教諭2、特任教諭2、短時間教諭2）名、1学年約120名、3（6年生のみ4）クラス編成。適性検査により入学（別日程の連絡進学約40名含む）。平成17年度から3期にわたりSSHスーパーサイエンスハイスクールに指定されており、奈良女子大学の附属としてSSHのほかアカデミックガイダンス等でも大学と連携した研究・実践が進められている。ほぼ全員が大学進学、半数近くが国公立大学に現役で進学する。

2. 学校文化とは何か？

社会集団はそれぞれの価値観に基づく独特のコミュニケーションの構造や約束事を持っている。学校を構成する社会集団も同様で、授業・クラス・学年・教職員・学校はそれぞれがフラクタルな文化を持つ。生徒は、その学校のキートンとなる学びの文化に浸り学びを身体にしみこませていく。

3. 奈女附の学校文化

伝統的にリベラルで自由な校風であり古くは(1972)生徒会により制服自由化を実現。生徒は学校に依存せず自律的に学習した。現在も学園祭等の行事で生徒の自主活動が盛んである。学者である校長のリベラルな姿勢や教員組織の中で自治が尊重され、管理職を互選し教員の希望を尊重した学校運営がなされてきた。研究者としての教員が多かったこと、大学の附属であることにより学究的な雰囲気、現在もアカデミックガイダンスなど大学と連携したプログラムを実施している。1989年に学校改革論議がおり、その際定められた教育目標(1～3)を自由・自主・自立と呼び、奈女附の学校文化を具現するとされてきた。

1. 自由で自立した人格と社会的責任の自覚を養う学校
2. 多様な能力に対応し、それらを伸ばせる学校
3. 社会・世界に開かれた学校

4. 自由・自主・自立の学校文化の変容

附属学校としての生き残りをかけ中等教育学校となり(2000年)適性検査を広報する必要から事業広報部ができた。活発な国際交流やSSHの成果もあり、1980年頃以前のように優秀な生徒が集まり始めたのに伴い、生徒・保護者・教員に変化が見られ始める。

受験のための通塾で、受動的でランキングが身体化しテスト抜きには学べない生徒が目立つ。基本的に学校不信で、教師を値踏みするが自己有用感は低い。個別対応を求め、一斉授業では当事者性を持って学べないなど、「低学年問題」が浮上した。子どもを自らの自己実現の対象にしたり客観的に「観察」し投資対象かどうか見極めたり、スマホやお金でコントロールしようとする保護者に驚く。職員会議は以前ほど議論がわからないが「ご意見番」は多い。教員は非難への警戒からか仕事の完成度を上げるのに忙しい「職人」と化し、執務室（職員室がない）のPCと早朝から夜まで睨めっこ。仕事・処理はできるが創造は苦手。生徒に情報を与え指示は出すが、幅のある言葉で語らない。市場原理を睨み、生き残りのための戦術、プロジェクトが次々に「降りて」くる。学校の存続、外部資金獲得の前には思考が停止し、さらに教師の言葉が奪われていく。

これらは生徒・保護者・教員・学校に共通する構造であり、学校文化の問題である。例えば、トップダウンで降りてくるプロジェクトを受容する教員と、与えられる授業に馴染んだ生徒、管理職のリーダーシップを期待する教員と、きっぱりした指導を期待する生徒は相似形だ。評価と賞賛の重視、目に見える「形」に頼るつながり、グレーゾーンがないデジタル化した思考なども共通だ。さらに学校には、「問題」は当該教員や学年の問題と捉えたり、学年主任文化に象徴されたりするように、属人主義で持続可能性の低い点がありシステムの問題だ。

5. 新しい動き

学校に必要なものは共有ビジョン、新しい学校文化である。昨年度、総務委員長として経営品質賞アセスメント基準を参考にビジョン共有に向けての取り組みを始めた。進路部長と共に各方面より情報収集し学校の課題を整理し、今年度の校内組織の改編に引き継いでいる。独自採用で人事が動かないため、キャリア形成の仕組みがないと組織は自己再生せず停滞する。2014年度より教員研修はテーマ別グループ研修となり、ここ2年は福井大学教職大学院修学中の教員が各自のテーマをグループで扱い、大学院スタッフの助言も得ている。2015年度より若手教員によるラウンドテーブルが立ち上がり、実践コミュニティとして活動している。総合以外の教科における授業の質的転換を図るため来年度から65分授業を実施する。英語科でも実践コミュニティを立ち上げ、2015年度公開研究会で主体的に学ぶ協働探究型の授業についての分科会をもった。管理職は低学年問題を人事配置の工夫で「対処」する方針で、本年度1年学年主任となった筆者は、生徒保護者への早期の働きかけが重要との認識から担任・管理職・生徒指導部と共に学校について丁寧に説明し、聴き合う集団作りに取り組んでいる。さらに、これまで学年経営は学年に任せられ当該学年以外には分からなかったが、本年度はグループ研修で共有し、学校のシステム機能の強化を図っている。

2015年より福井大学教職大学院の拠点校となり、現在教員3名が学んでいる。大学院での学びの構造を授業、同僚との協働に生かす準備はできている。

6. 学校文化のビジョン

教師は省察的实践家として学び続けることで生徒を鼓舞する。教職大学院の学びがその推進力になる。楽しく仕事をする教師は先輩市民として、生徒の成長のモデルになりうる。新しい学校のイメージは「広場」である。広場には、「ふり」をしない「自分」が参加する。教師も生徒もパートナーシップに基づいた関係を結びつつ知の探究に参画していく。知の探求としての授業では、教師は教壇から一方的に情報を与える授業を諦め、生徒と共に考え、意見を交わす。授業は、同じ構造を持つ学校、社会にまで拡張し、学ぶ生徒は考える市民へと成長する。本当の自分が出せ認め合える学校は、かつては溢れていた対話・ケアといった「人間臭さ」「あたたかさ」のある場となる。

7. 今後の課題

生徒の成長に必要な「知」とは何か？探究の対象は？教科の発想を離れ、「考える」市民になるために必要な知性・教養を洗い出し、教育課程の次期改訂に活かす。そのため若手のWGを立ち上げ支援する。学校は誰のものかという観点から、生徒・保護者が今以上に学校運営に参画する機会を作る。教育課程作成にあたっては生徒・保護者の声を反映させる仕組みを作りたい。教師が学びをつなぎ実践の研究者になるために、教科の学問的研究に加えて、生徒の学びに焦点を当てた実践記録を書き、読み合う研究紀要にする。

8. 最後に

伝統の学校文化が失われたことを嘆き、取り戻そうとするのではなく、新しい学校文化を創造する必要があるのだ。100年余にわたる奈女附の歴史は、まさに改革の連続であった。完成されたモデルに従うのではなく、働きかけをやめない学習する組織としてモデルになることが学校に求められる。過去の学びのストックに頼らず、常に学びの履歴を更新し続けなければならないのは生徒・教師も同様である。学びあう文化のある学校で、知的習慣として身につけた知性・教養が、この複雑で急速に変化する社会で、豊かに生きるベースとなるのだ。

「低学年問題」から学校文化を見つめ直す

ー私の「失敗」から見えてきたことー

奈良女子大学附属中等教育学校 佐藤 大典

プロフィール Daisuke Sato

平成 12 年、大阪教育大学教育学部卒業後すぐに、奈良女子大学文学部附属中等教育学校（現奈良女子大学附属中等教育学校、以下、本校と略）に数学科教諭として赴任。翌年の平成 13 年に初めて 1 年（中学 1 年）の担任となり、6 年（高校 3 年）まで 6 年間担任をする。その後、後期課程（高校）の担任を長く務める。平成 22 年、奈良県との人事交流で、奈良県立橿原高等学校に 2 年間赴任。軽音楽部の顧問を務め、全国大会 2 位の成績をおさめる。平成 24 年に本校に戻り、平成 26 年には、13 年ぶりに 1 年の担任となるが、「学級崩壊」を経験し、自暴自棄になる。教師として自分自身を見つめ直したいと思い、翌年の平成 27 年、福井大学教職大学院スクールリーダー養成コースに就学。現在、再び 1 年の担任となり、「低学年」の指導の在り方について、日々実践と省察を繰り返している。教職経験 17 年目（うち現任校勤務 15 年目）。

1. 学校の特徴

「自由・自主・自立」の精神のもと、2・2・2 制（本校では中高 6 年間を 2 年ごとに区切り、それぞれ低学年、中学年、高学年と呼ぶ）の教育課程によって、完全 6 年一貫教育を行う男女共学の中等教育学校。教員数 47（校長 1、副校長 2、主幹教諭 3、教諭 35、養護教諭 2、特任教諭 2、短時間勤務教諭 2）名、1 学年約 120 名、3（6 年生のみ 4）クラス編成。適性検査により入学（別日程の連絡進学約 40 名含む）。平成 17 年度から 3 期にわたり SSH（スーパーサイエンスハイスクール）に指定されており、奈良女子大学の附属として SSH のほかアカデミックガイダンス等でも大学と連携した研究・実践が進められている。ほぼ全員が大学進学、半数近くが国公立大学に現役で進学する。

2. 「学級崩壊」そして「自暴自棄」にー1 年担任ー

平成 26 年 4 月、久しぶりに低学年の担任を務めることとなった。不安はなかった。担任も 13 年連続で務めており、昨年度まで担任をしていた学年は、非常に良い学年となって卒業していったからである。「まあ、なんとかなるさ」という軽い気持ちで担任を引き受けた。

入学して 1 ヶ月も経たない 5 月、自分のクラスで「いじめ」が起こる。最初は被害者の保護者からの訴えであった。学年主任と 1 年担任の 4 人で手分けして聞き取りをすることにした。しかし、何度聞き取っても「〇〇のような気がする」「〇〇のような感じ」と明確な事象は出てこない。「加害者」と呼ばれた生徒に聞き取りをしても、「そんなことはしていない」「最初にやったのは〇〇（被害者）のほうだ」と埒が明かない。挙句の果てには、被害者の保護者から「どんどんひどくなっている」「学校に相談したことを後悔している」などと言われ、状況はどんどんひどくなるばかりであった。結局、この問題は解決には至らなかったが、夏休みを境に自然と収束していった。

この出来事以降、クラスの雰囲気はどんどん悪化していった。些細ないたずらから始まり、授業中の私語や「内職」、無気力な言動、提出率の低下など…。その都度、生徒を呼んで指導をするが、次々と毎日のように問題行動が起こり、まるで「もぐら叩き」のよう。教科担当者からも「授業が騒がしくて困る」「何とかしてくれ」と言われる日々。さらには保護者からも「授業の進度が遅い」「授業がわかりにくい」など…。まさに八方ふさがりの状態であった。

私は担任としての自信を失くし、さらには教師としての自信を失った。学校に行くことが嫌になった。気力を振り絞って学校に行っても、できるだけ教室に行くことは避けた。教室に行くと悪さをしている生徒を見てしまうからだ。

そんなとき、同僚から「福井大学教職大学院に興味はないか」との誘いを受けた。本校は、翌年から福井大学教職大学院の拠点校となることが決まっており、その交渉の際、中心となって動いた人である。私が悩んでいたことを知っていたのだろうか。「このままでは駄目だ」「自分自身を見つめ直したい」という思いから、二つ返事で引き受けた。

3. 「叱る」より「褒める」 ―2年担任―

翌年、その学年を持ち上げるようになった。正直、その学年から離れたかったが、担任になった以上、昨年度のような事態には絶対になりたくない。では、どうすればよいのか。昨年度の自分自身の学級経営を振り返ってみた。すると、とにかく生徒を「叱って」ばかりであることに気付いた。勿論、問題を起こしたら「叱る」のは当たり前である。しかし、その「叱り方」に問題があったのではないだろうか。生徒は教師が考えている以上に「叱られる」ことに恐怖心を抱いている。「叱られたくない」一心で、目立たないように振る舞う。その結果、クラス全体が暗い雰囲気になってしまふ。今年は、とにかく生徒を「叱る」より「褒める」ことから始めよう。そう決意し、新しいクラスがスタートした。

生徒を「褒める」には、まずは生徒のようすを知ることから始まる。私は、できる限り生徒と多く接することを意識した。今振り返ると、担任として当たり前のことであるが、昨年度はそれが出来なかった。とにかく、休み時間や掃除の時間、生徒との雑談を楽しんだ。生徒の良いところを探し、それをクラス全体で「褒める」。たまに「叱らなければ」いけないこともあるが、できる限り個別の状況で「叱る」ように心がけた。少しずつではあるが、クラス全体が明るくなった。生徒の笑顔も増えた。それ以上に私の笑顔も増えた。そして、2年の後半にもなると、ほとんど「叱る」こともなくなっていった。

4. 学校文化を見つめ直す ―「私の失敗」を「私たちの失敗」に―

学年全体が落ち着いてきた2年の後半、学校全体を揺るがす大きな出来事が起こった。部活動で起こった「いじめ」である。主に1年生が関与しており、2年生も何人か関わっていた。この出来事をきっかけに「いじめ防止対策会議」の設置など、学校全体の組織を改めて見直すこととなった。

ところで、私が経験した「失敗」は、何が原因だったのだろうか。実は、一つ下の学年でも同様の「荒れ」が起こっていた。その「荒れ」が、今回の「いじめ」に繋がっていったのである。このように2年連続で、生徒の「荒れ」を経験している。この「低学年問題」の原因はどこにあるのだろうか。生徒の質が変わったのか、それとも教師の力量不足なのか…。私はそのどちらでもなく、生徒と教師をつなぐ学校のシステム、すなわち「学校文化」が原因の1つではないかと考える。

本校の文化を一言でいえば「個人主義」である。「個人の自主性を重んじる」と言えば聞こえはよいが、基本的に他人の仕事には「無関心」である。例えば、本校には職員室がない。教員は分掌の部屋、教科の準備室等に点在している。教員全員が顔を合わせることは会議の場しかなく、生徒のことを話し合うときには、わざわざ招集をかけなければいけない。さらには「学年で起こったことは学年で解決せよ」という風潮があり、他学年で起こった問題については、関心すらない。

また、教員組織の変化も乏しい。本校の場合、公立学校とは異なり、教員の異動はない。なかには、初任で本校に赴任し、そのまま何十年も勤務している教員も存在する。世の中の学校教育は大きく変化しているにも関わらず、本校では時間が止まったようである。そして、何か問題が起こると、「あのときはこうだった」「あのときはこうすればうまくいった」というように、過去の経験から問題の解決方法を探そうとする。それが足枷になるときもあるのに。

1つの組織しか知らない人間が、その組織の問題点に気付くことは難しい。実は、私自身も数年前までそうであった。私は、実際に「低学年問題」を経験し、さらに福井大学教職大学院で学ぶようになって、初めて気付くことができた。それでは、私が次にすべきことは何か。それは、この2年間で経験した私の「失敗」を、多くの教師に広めることである。「私の失敗」を「私たちの失敗」にし、教員全員で「協働」して、本校の文化を見つめ直すきっかけとなればと考える。

省察的実践を編む学校組織

— 専門職の学びあうコミュニティを培う —

福井大学 加藤 正弘

プロフィール Masahiro Kato

福井県の義務制学校の教壇に18年間立った後、教育行政や学校、またそれらの管理職の任にあたった。現在は福井大学大学院教育学研究科コーディネーターリサーチャー（非常勤講師）。

1. 問題の所在と解決の方向性

2012年に私が校長として赴任した生徒数443名の中規模中学校は、半数の授業が正常に機能しない状況にあった。学校集金の滞納も積みあがっており、保護者や地域住民の信頼がゆらいでいた。こうした中でこれまで毎週定期に行っていた「主任会」は問題解決の過程を創り込む推進軸にはなっておらず、機能することはなかった。実践に生かない話し合いをしても無駄である。学校創立以来営まれてきたであろう主任会は、早々に取りやめた。しかし、毎日起きる事件への対応は激しさを増していく。事件への対応は当該学年が中心になるが、いずれも場当たりの対応でその後の改善の見通しが持ちにくく、状況は改善しなかった。教師への暴力も激しく、一刻も早く正常な教育活動が成立する日々がやって来ることが待ち望まれていた。

2. 変化するインフォーマルな組織は校長室から

当初から校長室は職員室との境にあるドアを開け放っていたせいか、3ヶ月ほどたつうちに、主だった教師が校長室に集まって生徒が起こした事件の状況確認や対応のコントロールを校長や教頭を交えて行うようになっていた。そこで校長室の行事黒板に白板フィルムを張り、一目で事件の概要や推移が読み取れるとともに対策や結果を書き込めるようにした。10月になると、深刻な事態の日々に、校長室のソファに教頭が座長となって8～9人座って善後策を相談するようになっていた。先の白板に替えてホワイトボードをテーブルに置いて話し合いをする。校長は車座から離れて校長の机からオブザーバーで参加するポジションである。すると、「明日の授業、どうする？」の声があがり、それならと明日の授業成立のための作戦の詳細も話し合われた。生徒指導主事が「僕が打ち合わせの結果をペーパーにして職員朝礼で全員に配ります」と、今日一日の具体的な手立てが職員朝礼で具体的に示されることとなった。打ち合わせのメンバーは学年から代表二名、校長、教頭、生徒指導主事、教務主任らの参加に収斂していった。学年代表の枠にはたまに新採用教員が混じることがあったり、ほとんど参加しない学年主任もいたりしたが、打ち合わせが機能するのであれば問題はない。常に職員室と接しているドアは開けているため、面白そうなので今日は参加しますという若手教員もいた。明日の一日が凄惨な事態を招く一日となるのか、それとも明るい兆しが見られる一日となるのか、教師のだれも見通しを持ちたい気持ちである。夜8時過ぎまで続く話し合いに「なぜそんなことをするのか」と不平を言う職員はおらず、翌日の朝礼では学年ごとに手立ての徹底が学年主任からはかれた。

3. 専門職の学びあうコミュニティを培う

この毎夜の打ち合わせは問題解決のためのカンファレンスの呈を次第になし、今日の実践を省察して様々な知恵を創出する時間になっていった。問題解決を協議する前提には参加者全員が事象を共通理解してこそ有意義な検討が可能となる。教頭は1日に7回以上全学級を回り、時系列で気になる生徒十数名の様子を詳細に記録したシートを毎回配った。他生徒の関連も掌握し、さらに昨夜、今日行った指導とその結果も確認する。その上で、今夜、明日の取り組みを検討する。

毎夜のカンファレンス参加は校長の思考訓練の場ともなった。判断や具体的な指示の内実について、考えを整理し論理構成を繰り返していくことに大変役立った。また職員自身も他の職員と協働する確実な実践を共有化し、省察し、意味付けてさらなる効果を目指して様々な手立てを修正していく。たとえば、①授業エスケープを発見したら、教室に入れと指導せずに、入

るか入らないかは自分で決めさせ、入らないのであれば下校のために保護者に迎えに来てもらう（事前に本人や保護者には納得を得る）、②壊れていた全校集会では、生徒に“不気味さ”を感じる風土づくりをねらいに、サイドを教師が直立不動で等間隔に整列し、生徒が本来の自分の場所に座るまでは整列している教師が連呼して促し、全員が整列するまでひたすら待つ、③学校へ遅刻してきた気がかりな生徒には、閉めた生徒玄関前で「何のために学校へ来たのか、授業中はどのように過ごすのか」と問い、はっきりしたらそれをホワイトボードに書かせ、暗唱させて言わせ、言えるようになったらようやく校舎内に入れる、それを毎回繰り返して訓練するなどした。それらをいつ、誰が行うのか、予定通りにいかないときは誰がフォローするのかを明確にし、翌日のカンファレンスでその実践経過を跡付けていった。実践の経過は追っても失敗の原因は追究せず、その失敗を克服する次の一手の創案と計画に集中した。このようにして教師自ら探究し、挑戦する過程を教師同士で共有した。さらに、学校とは生徒に社会科学を学ばせる場であるという考え方が定着し、従前の知識や理論にとらわれずに考え方や実践を最適化することが重要だとの理解も浸透した。これは、どこかの学校で効果があったという事例からこのようにすべきというハウ・ツーの策を講じるのではなく、実態に沿う本校の現場独自の解決策を探り試す営みに他ならない。本校教師集団は、自分たちの探究的な学びを支える実践コミュニティとして実践過程を刻む集団になっていったといえよう。以上は、日々の実践から省察的実践を支える教師のコミュニケーション空間にあたる「第一のループ」ととらえることができる。

一方で、生徒自身に非行を克服する力を獲得させることが不可欠であり、新しい生徒間相互関係の中から生徒集団のものの見方、考え方を整えることが必要との考えが新たに共有された。異学年の縦割り集団をつくって集会活動、合唱コンクール、3ヶ月間だけ体育の授業を縦割りの合同体育で行えないかと、カンファレンスや担当者との相談で新しい活動形態を模索していった。集会活動では、事前に教師が十分に表立つ生徒に指導を加えた上で、当日はすべて生徒が前面に立って行い、集会後必ず生徒を誉めることにした。合同体育では、柔道、ヒップホップ、陸上競技、マット運動だけ、1～3年でつくる小グループを活動主体として、上級生が下級生の活動を支える人間関係をつくり、授業成立と他の縦割り活動への関係機能の多方面展開によって、自己概念を変えていくチャンスにしようと思論んだのである。この実践は翌年度4月から開始した。カンファレンスでは、その成果や課題についてもタイムリーに跡付けている。これらは、実践と理論のループが実践の中の理論をつくりだすコミュニケーション空間にあたる「第二のループ」といえよう。

4. 協働する組織を新たな側面から考える

学校には様々な特性を持つ職員がいる。新しく赴任した50代後半の養護教諭は学校がかかえる喫緊の課題についてなかなか理解できず、コミュニケーションもとれなかった。保健室は生徒が来れば誰でも受け入れるために授業を抜け出すための理由作りに保健室が利用されたり、保健室で養護教諭が食べていた菓子を非行生徒が取り上げて教室で食べたりするなどの事件を引き起こし、様々な事件の温床となった。養護教諭にカンファレンスへの参加を促しても拒否し、勤務時間が終わるとすぐに帰宅する。カンファレンスでは、養護教諭の悪影響を最小限にするべく前述の「第一のループ」に組み入れてその仕事の制限や補いにあたった。養護教諭は看護や処置が必要と他の教師が判断した時だけ保健室で当該生徒とかかわり、それ以外は職員室に常駐して職員室の救急箱で対応できるようになるのに、数ヶ月を要した。全校集会で自分も教師の一員として正確に並ぶのに一ヶ月かかった。さらに、不幸にも生徒指導が不得手な新採用教員が2008年から5年の間に4人続けて赴任し、授業不安定化に拍車をかけることとなったが、それを補うシステムを学年主任たちが中心になって創り出し、授業崩壊を回避することにも成功した。その都度最適化をはかる試みと修正を繰り返してできたことである。

学校はみるみる正常化し、教育成果が表れた。学校集金の未納もゼロになった。私が赴任して1.5年経過し、新たな教育ステージに繰り上がってきた。カンファレンスはもうしなくてもよいだろうと私が職員に提案すると、それはダメだ、週2回はしようと彼らは言う。また、彼らは「優れた校長が来て学校を改革した」などとは誰も言わず、「学校をよくしたのは自分たちだ」と言う。しかし、この思いこそ学校経営の奥義であるとはいえないだろうか。

協働・持続・創発をめざして —若年の生徒指導主事の立場から—

鳴門教育大学 教職実践力高度化コース 前田康晴

1. 学校の特徴

各学年 3 学級と特別支援学級 1 学級で 250 名から 300 名の学校。教員数 25 名前後。当時は 30 歳半ばで一番若い。同和問題を中心に人権教育に力を入れている。

2. 私が目指した協働

私は「やって見せ、言ってみせてさせてみて、褒めてやらねば人は動かじ」米沢藩主上杉鷹山の言葉のような教育活動を、全教職員であることを目指し生徒指導主事として 5 年間取り組んだ。当時 35 歳でほとんどが先輩の先生方という中で実現していくことは困難であった。怒鳴りあげるような指導も多く、チャイムが鳴ってから教室に入るように言って回るような状態であった。しかし、取組が進むうちに、チャイムが鳴る前に全員が教室に入り、学力が向上し、他の学校の教員から羨まれる状態になった。様々な要因やめぐりあわせがあったと思われるが、現実にはそうだった。この報告では、そうだった過程を振り返ってみたい。

3. 担任時代に培ったもの

私は初めて担任したクラスには、難聴の女子生徒（Aさん）がいた。保護者とも話し合いをし、学活と私の理科の授業は支援学級に行かずに、クラスのみならず受けることになった。私にとって、初めての学級担任・初めての理科の授業にAさんが居てくれたことは、本当に幸運であった。聞こえないことが原因で過ごしにくかったり、授業がわからなかったりすることがないように、と誓って1日目を迎え、3年間担任することになった。私の教育活動の素地をAさんと保護者が作ってくれた。

障害のある人にとって障害は、身体的障害・社会的障害・心理的障害の3つに分けてとらえると理解しやすいといわれている。学校における社会的障害と心理的障害を、可能な限り取り除くのは、教員の仕事と言える。社会的障害とは、社会が未発達のために起こる障害である。例えば、車いすを利用している人にとって、スロープがあれば一人で行くことができるのに、ないがためにあきらめたり、介助を要したりする。Aさんにとっては、聞こえないから授業がわからない、あるいは行事に参加できないということである。理解する力があるにも関わらずである。私は、それを解消するための一つの手段として、授業中に話したことはすべて黒板に書いていった。生徒の発言も書いた。冗談でも黒板に書いて伝えた。聞こえないから一人だけ笑えないということも社会的障害である。Aさんは目指す高校に合格できるだけの学力をつけることができた。心理的障害とは障害がある人を受け入れることができない心のありようのことである。これについては、Aさんが明るくて魅力的であったこともあり、大きな問題はなかった。何よりも、共に過ごすことで生徒たちは多くを学び、わかり合い成長していった。

私自身は、Aさんとの三年間を懸命に過ごす中で「わかりやすい授業」にこだわるようになった。どんなテストをしても、他の先生が教えているクラスよりも平均点が高くなった。そして、それが授業のユニバーサルデザイン化によるものだと、気付いていった。Aさんが困らないように取り組んできたことは、誰にとってもわかりやすい授業になると分析できた。

その後、移動により3年間僻地校に勤め、今回の事例のN市の中学校に赴任した。タバコを吸う、喧嘩もある、遊んでいて授業が始まらないという状態からのスタートであった。しかしそこで尊敬できる二人の師と出会った。元実業団のバスケットボールチームの監督のI先生と私の前任の生徒指導主事のN先生である。I先生からは冒頭にあった「やってみせ・・・」の言葉を教えていただいた。日本のトップリーグの監督だった先生にバスケットボールのコーチングを学ぶ中で、すべての生徒が輝き出す瞬間を導き出す指導を見せていただいた。生徒の可能性を信じ、目指すべき姿をやってみせ、そしてさせてみて、繰

り返し励ましチャレンジさせる中で、できた瞬間に褒める。生徒がそれまでの困難を忘れたかのように輝きだす、そんな指導を目の当たりにした。私の目指すべき姿が決まった。もう一人のN先生は落ち着いた生徒を日々指導しつつも、3か月先・半年先・一年先の姿をいつもイメージし、導いていかれる先生だった。大変な日々を笑顔で過ごしておられた。

4. 個人の取組の波及

私は「わかりやすい授業」をするためには、授業中に覚えさせることが重要だと考えた。家でやってきなさいと言って、やってくるができる生活習慣や、生活環境なら苦労はないがそうではない。授業中に基礎的な語句・考え方を身に付けさせることで、わかるというレベルまで授業が進む。そのために授業開始後の5分間は、前時の復習を口頭試問の形で行う。必ずする。そのうち生徒たちは授業が始まる3分前には、前時の復習をするようになる。私も5分前には教室に入る。一人で黙々と、あるいは友だちと問題を出し合い復習する様子を見守る。チャイムが鳴るまで授業は始めない。授業をチャイムで初めて、チャイムで終わるのは、学校の約束であり教師も特別ではない。そんな取り組みをしていると、生徒はその効果に気付き、他の授業でも始まる前に復習を始め、チャイム着席ができないということは、自分が所属する学年では無くなった。同じ学年の先生方も同じようにチャイムが鳴る前に教室に入ってくれるようになった。それはクラスの生徒の声を生活記録などから、「理科の授業はよく分かる」「前の時間の復習をしてくれる」と聞いてくれていたもので、自然に波及していくことになった。

5. 生徒指導主事として協働・持続・創発をめざして

6年目から生徒指導主事になった。生徒指導主事1年目は、自分の考えを年度当初に共通理解をする職員会で出すことができなかった。年上の先生方にこうやりましょうとは言えなかった。例年通りの共通理解で始めた。私は担任時代に自分の行動と、説得力のある結果で周りの先生が変わってくれたように、学校全体も変えようと試みた。集会の時には必ず一番先に行き、静かに座らせ、褒めた。I先生から学んだように、理想の姿を目指し、実現できるように段取りをし、小さなことから成功させて褒めた。全体で注意することがあっても、必ず褒めるポイントを見つけて褒めた。静かに集会が始められるようになった。でもまだしゃべっている人がいた。教師である。私は静かに近寄り「しゃべらんといってもらえますか」と言って回った。椅子に足を組んで座っている管理職の先生に「足を組むのをやめてもらっていいですか」とお願いした。一番に集合場所に行き姿勢を正して生徒を迎え、生徒がそれにこたえるように静かに整然と並ぶ姿に、文句を言う教師はいなかった。2年目からは静かに座らすのは生徒会に任せた。気を付けや、声の大きさ、礼の仕方などしっかり身に付けさせて、前に立たせた。私は「素晴らしいね。中学生はすごい力を持っているね」とほめるだけの役になっていった。そうして3年目からは、年度当初にチャイムが鳴る前に教室に入ってください。チャイムで授業を終わってください。など具体的に伝えることができた。ここまで順調に進んできたように書いたが、先生方に実行していただくのは大変だった。時間を守らないのも、しゃべったらいけないときにしゃべるのも、段取りが悪く集まっている生徒を待たすのも教員だった。その時校長先生が「生徒指導主事が言っている時間を守ることに関して、教師も生徒も対等だということは正しい。肝に銘じて取り組んでください」と全職員に伝えてくださった。協働する体制ができ始めた。各学年の主任の先生方が中心になって声を掛け合ってくださいるようになった。「なんでもいうてよ」とも言ってくださるようになった。生徒指導の問題の処理で夜遅くまでかかることはなくなった。学力もアップした。そういう結果になったことを、私が自分本位に分析するとこうなった。違う人が分析すれば違う要因をとらえ違う分析になるかもしれない。でも私にとっては、懸命に取り組んだ10年間の分析である。他の中学校から赴任した先生は職員に緊張感があると感じられるようであった。今回のテーマにある創発という言葉は私にははっきりわからないが、「この良い状態は、偶然そうだったのではありません。緊張感を持って取り組もう」という発言が、全体の職員会や学年会、夜の飲み会でも出てきていたのは創発といえるのではないだろうか。

外部専門家との連携を通じた専門性向上を目指した取り組み ー特別支援学校機能強化モデル事業を通してー

鳴門教育大学附属特別支援学校 前林 宏典

プロフィール Hironori Maebayashi

平成 13 年に徳島県養護学校（特別支援学校）教諭として採用。県南部の特別支援学校 2 校で 11 年間勤務し、平成 24 年より本校に着任。これまでに小・中・高等部の全学年の学級担任を経験した。前任校では教務主任、進路指導主事、本校では教務主任、研究部長、中学部主事を務めた。今年度より鳴門教育大学教職大学院に在学しており、学校課題の改善に向けて研究中である。

1. 学校の特性

鳴門教育大学附属特別支援学校は、徳島市の中心部に位置する知的障がいのある児童生徒を対象とした特別支援学校である。前身の徳島大学教育学部附属養護学校が設立されてから、今年でちょうど 50 周年を迎える学校である。小学部 18 名、中学部 18 名、高等部 24 名の計 60 名の児童生徒が在籍している。本校では 1 学年の定員が決まっており小学部 3 名、中学部 6 名、高等部 8 名の 1 学年 1 クラスで運営されている。

本校はこれまでに様々な研究を重ねてきており、平成 13 ～ 15 年度には文部科学省より教育課程の研究開発学校の指定を受け、「自閉症の児童生徒のための指導プログラムの開発・実践」に取り組んできた。平成 26 ～ 27 年度には文部科学省委託「特別支援学校機能強化モデル事業（センター的機能充実事業）」に取り組み、鳴門教育大学の指導助言のもと、さまざまな外部専門家の活用を通して校内外の幼児児童生徒及び保護者支援を行うとともに、関係する教員等の専門性向上を図ってきた。現在も特別支援教育センター的機能の窓口として、組織的に校内外の教員等への特別支援教育の専門性向上に取り組んでいる。

2. 特別支援学校機能強化モデル事業（センター的機能充実事業）について

本校では、前述したように平成 26 ～ 27 年度に文部科学省委託「特別支援学校機能強化モデル事業（センター的機能充実事業）」に取り組み、鳴門教育大学の指導助言のもと、さまざまな外部専門家の活用を通して校内外の幼児児童生徒及び保護者支援を行うとともに、関係する教員等の専門性向上を図ってきた。外部専門家として、特別支援教育士、臨床心理士、言語聴覚士、理学療法士、作業療法士、大学教員、就労支援アドバイザー、ICT 教育アドバイザー等、特別支援教育を行う上で連携していく必要のある多様な専門家が来校し、支援を受けることができた。外部専門家の活用に基づき、校務及び外部専門家のサポートで構成する 10 の小事業を行うことで本事業の目的を達成することとした。小事業の内容は下記の通りである。

小事業の内容
1 発達支援教室 特別支援教育士による通級の指導 (A市教育委員会事業と連携し、校外児童に訪問型、来校型の指導を実施)
2 発達の気になる幼児への来校型支援(すぎのこ教室)
3 臨床心理士を活用した校内外の幼児児童生徒へのサポート
4 言語聴覚士、理学療法士、作業療法士による校内外の幼児児童生徒へのサポート
5 就労支援アドバイザーを活用した校内生徒の就労移行支援
6 本学名誉教授の研修協力による教育課程及び学校研究の改善
7 協力大学教員による研修を通じたICTの教育活用
8 公開研修会開催によるインクルーシブ教育システム構築に向けた情報提供
9 研修参加を通じた校務上及び個人の指導・支援の資質向上
10 発達障害幼児への指導について研修(わくわく教室見学・大学との連携)

今回は、小事業 3 と小事業 4 の 2 つの小事業についての取り組みを紹介する。

3. 中学部での取り組みについて

(1) 中学部の役割

私は本校で平成 26 年度に中学部主事を務めた。本事業における学部主事の役割は、校内外における外部専門家の活用推進と学部間の調整であった。特に中学部においては臨床心理士の活用における全体計画や連絡調整が校内組織の中で割り当てられた。臨床心理士

の活用はニーズが高く、校内外まんべんなく調整することは難しかったが、後述のようにサポートを受けることによって専門性向上に繋がる取り組みになったと感じている。

具体的な調整として、まずは各学部内で個々の児童生徒の相談すべきニーズの抽出を依頼し、実施した。教員にとっては普段の業務に加えての仕事となるため、各個人の仕事としての優先順位は低く、各学部間での進捗状況にばらつきがあった。しかし、相談を受けて児童生徒が成長していく様子を見て、教員が必要を感じることで、ニーズがたくさん出るようになり、有効に臨床心理士を活用することができるようになってきた。この取り組みは年度途中に行うのではなく、年度初めに個別の教育支援計画や指導計画を作成する段階で一緒に行うことで、仕事のスリム化が図れるのではないかと感じた。

もう一つの学部間の調整については、教務と連携して各学部の時間割や行事を把握し、各学部ごとに均等に時間配分できるようにした。臨床心理士の来校が月曜日ということもあり、学部行事の代休日に割り当てられることもあったが、その時には他学部を重点的に見てもらうようにするなど、臨床心理士をフルに活用できるようにした。具体的な成果は次項に示すが、校内外において非常に多くの成果を上げることができ、事業として成功したのではないかと感じている。

(2) 臨床心理士を活用した校内外への幼児児童生徒へのサポート

臨床心理士の協力の下、校内児童生徒を対象とした客観的アセスメント活用サポートや心理カウンセリングの実施を行った。平成 27 年度、校内では、小学部 23 回、中学部 25 回、高等部 26 回にわたって、支援連携をとることができた。特に、校内教員による客観的アセスメントの実施、その結果分析と報告に至る一連の手続きについて専門的且つ具体的な支援を受けることができた。それとともに、カウンセリングに基づいた対象児童生徒の心的状況や障害の属性等に起因する困難さについて助言を受けることにより、教員による検証的な支援につなげることができ、支援の PDCA サイクルを実践する経験となった。

校外支援においても 19 回に及ぶ回数を重ねた。実際の支援においては上記の校内同様の手続きをとり、相談支援担当教員にとって必要な専門性を高める実践的取り組みを積み重ねることができた。加えて、校内教員向けの研修会を 13 回にわたって開催することができ、客観的アセスメントの実施方法やその結果分析の仕方、障害属性に関する情報提供を受けることで、教員間の知識・理解面の向上に資する取り組みを行うことができた。

(3) 言語聴覚士、理学療法士、作業療法士による校内外への幼児児童生徒へのサポート

地域の病院に勤務している言語聴覚士、作業療法士、理学療法士が異領域でペアになり 2 人組で来校し勤務した。校内支援においては、言語聴覚士が 5 日、作業療法士が 12 日、理学療法士が 7 日（それぞれ事後の教員との協議を含む）にわたって校内教員と連携をとる活用ができた。異領域の組み合わせを生かし、1 つの事例に対して多面からの助言を頂くことができた。手指操作と体幹の保持との関係、嚥下と手指操作との関係など、1 つの事例に対してそれぞれの専門領域からの確かな見立てと具体的な支援の方策について助言を頂くことができた。教員との協議では小事業 7 と関連させながら iPad の動画を活用し、対象児童生徒の状況を振り返りながら具体的な助言を頂くことができた。また対象児童生徒に対して必要と思われる教材・教具についても具体物を提示したり、作成方法について説明をいただいたりと、専門領域からの知見に基づく助言が得られた。

校外においては保育・教育相談、そのほか支援の手引き作成の分担、教材ビデオ作成等を行った。言語聴覚士はえん下、そしゃく、構音、吃音、言語（理解、記憶）等について、作業療法士は身体のバランス、身体運動面のぎこちなさ、不器用さ等について、理学療法士はバランス、運動の調節、身体運動面のぎこちなさ等についてそれぞれ直接指導や助言、アセスメントや保護者面談等を行った。これらは今後の特別支援教育の課題であるという認識を持ち、医療に学びながら施策を増やしていく必要が示唆された。

4. 今後の取り組みについて

今年度は事業の指定等はないが、引き続き校内外の教員等の特別支援教育の専門性向上に取り組む。インクルーシブ教育システム構築の今日的課題を受け、地域の教育的資源の組み合わせ（スクールクラスター）充実に向けたセンター的機能の発揮を図っていきたい。

**徳島県教育委員会と徳島県中小企業家同友会との連携
－初任者研修における「企業等研修」の実施－**

徳島県立総合教育センター 福田 幸司

プロフィール Koji Fukuda

平成9年4月、鳴門市第一中学校に教諭として赴任。3年間の勤務の後、現那賀郡那賀町上那賀中学校に3年間勤務。その後、鳴門市第一中学校・鳴門市瀬戸中学校で合わせて10年間の勤務を経て、平成25年4月より徳島県立総合教育センターに指導主事として平成28年3月まで勤務。

1 徳島県教職員研修

徳島教育大綱の基本方針「とくしまの未来を切り拓く、夢あふれる『人財』の育成」、徳島県教育振興計画（第2期）の基本目標「とくしまの教育力を結集し、未来を創造する、たくましい人づくり～県民とともに考え、ともに育むオンリーワン教育の実現～」のもと、教職員に求められる資質能力として、①専門職としての高度な知識・技能、②教職に対する責任感、自主的に学び続ける力、③総合的な人間力を三つの柱としている。

2 徳島県教職員研修の実施体系

現在、徳島県教職員研修の実施体系は、大きく次の4つの期間に分けられている。

- ①実践力養成期間…初任者研修、授業力向上研修（2年次研修）
- ②実践力向上期間…教職5年次研修、10年経験者研修
- ③ミドルリーダー養成期間…10年経験者研修、主幹教諭・指導教諭研修
- ④スペシャリスト養成期間…学校リーダー研修（校長・副校長研修、教頭研修）

10年経験者研修までを基本研修として位置付け、経験年数に応じて職務上必要な知識・技能等の習得を図るため、研修を受ける機会が悉皆研修として確保されている。また、管理職や主幹教諭・指導教諭対象の研修もあり、教職員の資質・能力向上をめざし、それぞれのステージで教員のステップアップのための研修を実施している。

3 初任者研修

初任者研修は、新任教員に対して、教育公務員特例法第23条の規定に基づき、現職研修の一環として、1年間の研修を実施し、実践的指導力と使命感を養うとともに幅広い知見を得させることを目的としている。

初任者は、校内において校内指導教員及び拠点校指導教員を中心とする指導及び助言による研修（以下、「校内研修」という。）を週5時間程度、年間150時間以上受けるとともに、校外において徳島県立総合教育センター等における研修（以下、「校外研修」という。）を19日間受けることになっている。

平成28年度の校外研修の概要は、以下の通りである。

No.	研修名	日数
1	服務研修／学級・HR経営研修Ⅰ	1日
2	授業スキルアップ研修Ⅰ	3日
3	授業スキルアップ研修Ⅱ	1日
4	学力向上研修／メンタルヘルス研修／宿泊事前研修	1日
5	宿泊研修	3日
6	道徳教育研修／特別活動研修／人権教育研修	1日
7	コンプライアンス研修／特別支援教育研修Ⅰ／学級・HR経営研修Ⅱ	1日
8	生徒指導研修／教育相談研修／家庭や地域との連携研修	1日
9	企業等研修	3日
10	特別支援教育研修Ⅱ	1日
11	キャリア教育研修／食育研修	1日
12	情報教育研修／防災教育研修／ボランティア教育研修	1日
13	教職キャリアデザイン研修	1日

4 企業等研修

(1) 企業・自然体験研修から企業等研修へ

初任者研修担当指導主事として、私が中心となり平成25年度に次年度（平成26年度）からの初任者研修の大幅な改善を行った。実施日数を2日間減じ、19日間とすると同時に、企業・自然体験研修の内容を見直した。これまでは県立の施設（博物館、近代美術館等）2か所に出向き、見学を中心とした研修を2日間行っていた。見学だけでは表面的な部分は見えても深くは学べないと考え、職業体験を中心とする内容に一新した。また、採用になった早い段階で、他業種で少しでも働かせていただくことにより、初任者に幅広い見識を身に付けさせ、総合的な人間力と実践的指導力を向上させることを狙いとしていた。このときに連携・協力していただいたのが「徳島県中小企業家同友会」である。徳島県中小企業家同友会と徳島県、徳島県教育委員会の三者は、キャリア教育の一環として中学生の職業体験学習、高校生のインターンシップで協定を結んでいた。徳島県中小企業家同友会に研修講座の相談をしたところ、「国民や地域と共に歩む」という徳島県中小企業家同友会の理念と合致することや、自治体や他団体と連携すればお互いの発展に繋がるということで、快く承諾していただいた。

(2) 企業等研修の概要

企業等研修は、徳島県内の企業における職業体験を通して、学校とは異なる企業の仕事についての理解を深め、キャリア教育や進路指導等の指導に生かせるよう、実践的指導力の向上を図ることを目的としてスタートしている。初任者を校種ごとに3～4人のグループに分け、各グループ内で相談し、指定の企業から研修先を選び、希望票を初任者研修担当まで提出する。担当者は希望を調整し、企業・初任者に決定の連絡をする。この研修にご協力いただいた企業数は、平成26年度が34社、平成27年度が35社であった。各企業ごとの特長を活かした様々な研修がなされ、平成26・27度は連続する2日間の日程で実施することができた。受講後のアンケート結果からは、満足度・学校での活用度ともに95%を超え、企業等研修が大変充実した内容であったことを示している。

(3) 平成28年度の企業等研修

平成28年度に向け、初任者研修のさらなる充実について協議したところ、企業等研修をさらに推し進めてはどうかという意見が多数あった。このことを受け、企業等研修の内容をさらに充実させることを目的に、実施日数を1日増やし、3日間の研修にしたいことを徳島県中小企業家同友会に相談した。実施日数が増えるということは、企業にとっては通常業務を止める日数が増えることに等しく、大きな負担となる。このことが要因となり企業数が減ることが心配されたが、徳島県中小企業家同友会のご尽力で、平成28年度は昨年度よりさらに1社増え、36社のご協力をいただき、実施する運びとなった。

また初任者への課題としても、これまでは「研修で学んだことをどのように学校生活の中で活かすか」であったところ、平成28年度は「研修で学んだことを所属校で教育実践し、どのような実践をしたかをまとめて提出する」に変更し、より実践的なものとなるよう工夫した。

(4) これからの企業等研修

本県も教員の世代交代の時代を迎え、初任者の数は年々増加しつつある。平成28度の初任者は、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校を合わせると176名に上る。この176名を3～4名の班に分けると、今年度は44班で企業等研修を実施することになった。徳島県中小企業家同友会には、大きな負担をおかけしていることは間違いない。ただ、徳島県中小企業家同友会との連携がなければ、今日の企業等研修は実現できなかったと考えている。

今後も徳島県中小企業家同友会、徳島県教育委員会両者が更なる連携を深め、徳島県の初任者のよりよい育成のため、ひいては本県児童生徒の豊かな育成を目指した「企業等研修」でありたいと考えている。

学校魅力化プロジェクト「iKOプロジェクト」に取り組む

久松満里子（岡山県立井原高等学校）

プロフィール Mariko Hisamatsu

岡山県立井原高等学校（北校地・普通科）主幹教諭（英語科）。平成 25・26 年度は岡山大学教職大学院教育学研究科で学ぶ。研究テーマは「学校組織の活性化を通じての学校ブランドづくりに関する研究」である。現任校勤務は12年目となり、生徒募集、地域連携、学校自己評価の担当。

1 学校魅力化に向けた過程

少子化の影響を受け、これまで伝統校として人材を育成、輩出してきた地方の高校を取りまく環境は厳しい。岡山県立井原高等学校は岡山県の県立高校再編整備計画のもと平成18年に旧精研高校（園芸科・家政科）と旧井原高校（普通科）の2校が統合され、普通科・園芸科・家政科の3学科からなる学科総合型の高校として新たな一歩を踏み出した。学校は志願者数の減少の理由を内省的に考え、学校組織の活性化を図ることで学校の価値を見出し、選ばれる学校としての学校ブランドづくりへの取り組みが必要であると考えた。

「学校ブランド」については文献から①学校独自の特色や特徴を見出す ②生徒のニーズや成長を第一義として考えた教育活動の創意工夫 ③ブランドの作り手及びブランド主体としての教師、生徒、家庭 ④地域との一体化を考え、価値の明確化をはかる、の4つの視点を考えた。

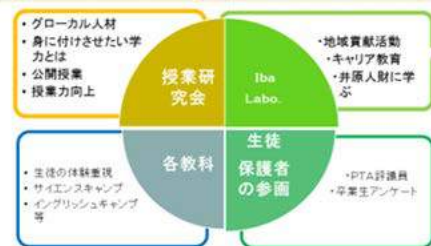
2 学校改善へ向けて 「iKOプロジェクト」に着手

①学校独自の特色や特徴を見出す②生徒のニーズや成長を第一義として考えた教育活動の創意工夫 SWOT分析（普通科）を実施し、学校ブランドとしての本校の強みは「地域と共にある学科総合型高校」であるという意見が多数あった。地域には井原デニムと呼ばれる繊維業や地場産業が盛んであり、普通科においても、この地場産業の力の活用が独自性につながるという点が議論された。

一方卒業時アンケートからは生徒は本校教師の授業について高い信頼を置いているが、1年次からの進路目標意識が高まらなかったことが明らかとなった。課題は1年次からの目的意識を持たせるキャリア教育の推進であると考えた。平成25年度末に下記のような提案を職員会議で行った。これらを受け平成26年度には新たな地域と連携した学びの形が作られた。2年次の「井原企業訪問」と1年次の「井原企業説明会」である。専門科のインターンシップのノウハウが生かされ、地元商工会議所との連携、井原にある地場の企業、市役所や市民病院も非常に近いという本校の強みが生かされた取り組みである。

③ブランドの作り手およびブランド主体としての教師、生徒、家庭 学校自己評価の担当として、本校の教育が生徒、家庭、教師の3者にどのような変化をもたらしているのかを検証するとともに、ブランド主体としての3者のあるべき姿を問い、その意識を向上させるという意図を持って、学校自己評価の質問を変更した。最も変化が見られたのは挨拶する生徒である。生徒の自己評価項目「自分から挨拶するように心掛けている（新）」には88.4%の生徒が肯定的な回答をしており、生徒の意識も高まっていることがわかる。一方「地域に学ぶ」取り組みを行いながらも、社会貢献活動への参加や資格取得などの自主的な学びには消極的な生徒の姿が見られる。また教師の授業公開による授業改善や表現力、プレゼンテーション力をつける取り組みについてはまだまだ課題の残るところである。

i-KO プロジェクト



校務連絡会にて「i-KO プロジェクト」の提案

④地域との一体化を考え、価値の明確化をはかる

普通科に新たに導入された「井原企業訪問」や「井原企業説明会」は普通科に学ぶ生徒にとって大学進学後の将来を見せる機会として評価された。そして地域の人材育成の課題、「今の自分たちの仕事をどのように次世代につないでいくのか」という点でも学校と地域が同じ人材育成という点で一致するという点で共通の話題となった。

この二つの取り組みは学校の教育活動がそのまま地域にも貢献すると大きな期待を担っている。

3. 学校ブランドについて考える 学校ブランドはつくられたのか

(1) 教師の参画意識の高まりと組織の活性化 地域への価値の浸透

大学院時代に教師へのインタビューを行い、一人一人の教師の「やりたい」「やってみたい」を聞き取った。そして次年度はそのアイデアを知っているが故に、各分掌へ提案するようにと後押しをし、iKO プロジェクトの中で実現した取り組みもあった。一人一人の教師のやりたいことが組織に取り込まれ、組織がそれを後押しすることとなった。新たな取り組みは疲労感や多忙感を生み出す心配もあるが、「やってみたい」ことを実現するために組織の力を得た教師は「取り組んでよかった」という感想を口にする。またそれに携わった他の教師も、生徒の様子を見て肯定的な評価を返していく。そして「魅力ある学校づくり『iKOプロジェクト』」による各教科や学年団、それぞれの分掌による新たな取り組みは地域の新聞等でも大きく取り上げられることとなった。学校内外で、本校教育の価値が共有される一歩となったと言える。また平成27年度の入学志願者数も増加することとなった。

(2) 学校ブランド「地域に学ぶ『総合的な学習の時間』」を核にしたキャリア教育とともに地域からの信頼に答える学校教育への挑戦」確立に向けて

本校同窓生であり、中学校教諭であった保護者からは高校の捉える学校の価値と生徒・保護者の捉える学校の価値は異なっている点が指摘された。「大学合格実績よりも友人との語らいや教室での一コマなど、井原高校生活に充実感を感じ、楽しんでいる子供たちの姿を伝えることで学校の魅力が伝わるのではないか」という率直な意見を受けた。そしてPTAとしてのDVD「井原高校応援団」の制作の申し出があった。制作されたDVDは学校紹介に活用している。充実した高校生活を送る子供たちを誇らしく思い、地域や中学生にも知ってほしいと願う保護者からの学校教育への応援のメッセージが感じられる。

また井原高校にあるもう一つの強みは「井原人財」、同窓生の存在である。OGは井原高校の英語コミュニケーション力向上の支援をボランティアで引き受けてくださった。平成27年度本校の有志生徒は岡山県英語ディベート大会に出場し、第3位に入賞することができた。都市部ではない県西部の小さな普通科の生徒の快進撃はさわやかな感動を呼んだ。

また、同窓会では同窓生による「キャリア教育講演会」や、地元井原企業への提言・発表会を計画し、優勝者の海外研修等の企画、「社長なりきりプロジェクト（仮称）」の提案があるなど、職員だけではない、学校を取り巻く多くの人々を巻き込んでの魅力づくりへの支援も始まった。

本校の「学校ブランド」は「地域に学ぶキャリア教育」「小ささを武器に。一人ひとりの顔が見える」ではないかと考える。本校の強みを活かした新たな取り組みは学校の変化として語られる。生徒の課題解決に向けた教育活動が地域と共有され、多くの人々に語られることで学校ブランドとして現在、定着しつつあると考える。そして平成28年度はこれらに加え、より一層「普通科」の価値を高める取り組みが議論されている。学力の多層化やグローバル化への対応、広報活動の充実と本校教育が変化し続けることが今後一層地域と共有されることで学校ブランドとしての価値を強めると考える。

大脇康弘・磯島秀樹・太田陽子「『学校ブランド』をかんがえる」 月刊『はるか・プラス』2009年10月号 pp.16～21 ぎょうせい

幼小連携における幼児・児童の交流、互いの教員の交流からの“学び”

大阪市立堀江幼稚園・堀江小学校 中山大嘉俊

プロフィール Nakayama Takatoshi

大阪市立小学校に38年勤務。担任として3校（市教育センター所員・内地留学含む）。教頭で2校、校長で3校目（市教育委員会やセンターで総括指導主事や首席指導主事等）。現任校は5年目であり、幼稚園長兼務。

1 併設園の強みを生かせていない現状

本校は同一敷地内に併設幼稚園がある。運動場と園庭の境目は樹木で仕切られているが、自由に入出りできるようになっている。その利点を生かして、長年、園児も含めた縦割班で1年間活動する“なかよし班活動”を中心とした幼小連携の取組を積み重ねてきた。小学生は、特に高学年になればなるほど経験を積んでいるので、園児への気遣いもしながらリーダーとして自然な活動ができています。

このように本校園の幼小連携の取組には大きな成果があるが、そのことが却って、幼小の教員に取組に工夫・改善を加えたり新しい取組をしたりしようという気持ちを起こさなかったと思われる。また、連携の具体が園児と児童の「交流」に留まっており、「カリキュラムをつなぐ」ところまで至っていないことや、併設幼・小の結びつきが強いため、他の保育所・幼稚園との連携が広がっていなかったことも課題であった。

ところで、数年前から小学校の児童数が急増し、“なかよし遠足”が幼小合わせて千人規模の移動になるため、現地に全員が揃う時間が長くなる一方である等の問題があり、小学校では、この“遠足”をやめようと言う教員も出てきた。担当者を交えた話し合いでは「無くすのは簡単だが、そうすると二度と復活できない」「代替案がない」などの意見の他に、「新1年生の中に、教室にじっとしておれない児童など“しんどい”児童が年々増えている。保育所や幼稚園との連携がもっと必要ではないか」という意見もあった。

これらのことをふまえると、“なかよし班活動”一本で来たこれまでの幼小連携の在り方を問い直す時期に来ていると思われた。そこで、①幼児・児童の交流と②教員同士の交流の場を増やすことからはじめ、そこでの気づきを③幼小の滑らかな接続のための工夫につなげること、更に並行して地域にある保育園や幼稚園との連携を広げることを考えた。

2 本校園の概要

本校園は、大阪市の中央部にある公立幼稚園・小学校である。平成28年度の学級数と園児・児童数は、幼稚園では3歳児学級1、4・5歳児学級各2の計5学級、在籍は107名である。小学校では1年6、2・3年各5、4～6年各4、特別支援4の計32学級で在籍は943名である。園児・児童の約95%がマンション居住である。毎年、本校には50名の幼稚園・保育所から新1年生が集まってくる。その中で堀江幼稚園出身（ほぼ全員、堀江小に進級）の占める割合は4人に1人でいちばん多い。

3 実践の概要

実践では次のことを基本に据えた。まず「めざす子ども像」を併設幼・小で共有して実践する。次に園児と児童の「交流」から幼児・児童の学びや育ちの姿を幼小で確かめ合うことを通して連携を深めていく。また、幼稚園、小学校にはそれぞれ役割があり、指導方法等も異なるので、それらの違いを大切にして、相互にメリットのある連携に取り組む。

【幼児・児童の交流】

これまで“なかよし班活動”については、ノウハウもあり“なかよし祭り”や“なかよし遠足”の時に具体を打合せ、実施後は教職員アンケートをもとに「反省」をしていたが、形式的になっていたことは否めない。そこで、月2回程度している“なかよし班活動”の終了後直ぐに、園児や児童の変化など自身の気づきを短冊に書き伝え合うようにした。

また、幼小合同会議では、幼稚園教員から、園児を“小さなお客”として扱うのではな

く、園児が自分から“なかよし班”に参加しているという意識をもたせたいといった提案がなされ、そのことをきっかけに小学校教員も児童の指導などを振り返るようになった。なお、“なかよし遠足”は、所要時間等を見直し、できる限り実施することになった。

25年度、1年生と5歳児と一緒に大きな1枚の絵を描いた。以後、年々、学年単位での園児との交流が拡大し、27年度は、例えば、6年生と5歳児が苗と一緒に植え水やりなどの世話をするというように各学年で異なる活動内容で組んでいる。幼稚園と各学年が連携するようになったことで、それまで幼小それぞれの担当者を通して他の教員に伝わっていたことが、幼小の個々の教員同士で直接話し合い協働する機会が増えた。その過程で、どちらの教員も幼小の教育の違いに対する自身の認識の甘さや幼小の指導・支援の特徴などに気付くようになった。

【幼小の教員同士の交流】

幼稚園は水曜日、11時30分降園なので積極的に小学校へ足を運び授業を見るように勧めた。当初「じゃまになりませんか？」と言っていた幼稚園の教員も、27年度は、普段の授業を参観するのが年間で16回強になった。小学校教員の保育参観は約年間で7回弱である。参観後には子どもの発達、活動や学びについての気付きや感想等を伝えるようにしている。

研究授業・保育では、事前にどこをみてほしいかを必ず告げる、また研究授業後の討議会には可能な限り参加し意見を言うこと、また、例えば、参加者全員が付箋に気づきや意見を書いてKJ法的にまとめ、話し合うといった工夫を加え意見を交流しやすくしている。

その他、5歳児の授業体験として、1年生の教室で45分間国語等の授業を、1年担任と年長組担任とでティーム・ティーチングでしている。幼稚園教諭からは、「ふだん園では見られないような園児の集中力に驚かされた」といった感想があった。さらに、小学校教員が幼稚園に行き、登降園を含め幼児の一日の生活の流れを知る、保育するなどの取組も行っている。27年度には小学校教員が近隣の保育所での1日体験が実施できた。このような体験を経て、小学校教員にとって園児は小さくてかわいいという印象が強かったが、「思ったよりもできることがかなり多い」等の気付きがあり園児への見方が変わった。

【幼小の滑らかな接続のための工夫】

幼稚園の要請で5歳児の雪で遊ぶ活動の保育指導案を小学校教員と顔を突き合わせて検討した。当初、幼稚園の担任と小学校教員との間には、教材解釈や指導法など食い違いが大きかった。検討を重ねるうちに、小学校教員は活動のねらいや環境から園児の活動を引き出すという保育の考え方が分かってきた。また、幼稚園教員は理科の単元の関連や構造などが分かった。保育指導案には、小学校教員とともに検討した小学校への学びの連続性の一部を「小学校の学習につながる気付きや経験」として書き記すようにした。

幼小の連携が進むにつれ、幼小の段差について互いに考えることが増えた。チャイムの有無、生活時間の違いは大きい。小学校では、1年生の接続期には、児童の様子に応じてであるが、45分の授業を15分くらいの単位に区切り、気分を切り替えながら授業をすることもやってみることになった。また、幼稚園では遊びや生活の中に文字や数を取り入れている。掲示も、年少では絵やマークでロッカーやくつ箱等の自分の場所を示す、文字と絵も併せて示すなど工夫している。小学校では、このような幼稚園の工夫を引き継ぎ、掲示物などの周りの環境をより工夫することを学んだ。

5. 成果と課題

併設幼小の連携を核に保幼小の取組を展開したが、成果は何といても、園児や児童の笑顔と成長である。幼小の互いの“学び合い”が互いの指導法の改善につながった。教育の場は違っても子どもを見ようとする目は一緒で、共感できる意見がたくさんあった。

今、「こんなことを幼稚園としたいので」とか、「小学校の先生に頼んでも…」といった声が、双方からよくあがるようになった。これは、幼小の教員が馴染みになり、無用な遠慮がなくなってきたからだろう。小学校の日曜参観を利用した授業参観・意見交換会も、参加幼稚園・保育所数が、25年度の3園から5園、10園に増えた。さらに、幼小で絵を共同制作をしていた活動は、今、保育園も参加する形で発展している。今後、保幼小の連携を一層強化しながらカリキュラムや指導法の改善を図っていきたい。

入試広報活動を通じた教職員の協働・持続・創発をめざして

—入試広報活動の組織化を通して—

学校法人甲南学園甲南小学校 浅川 功治

プロフィール Koji Asakawa

2005年に学校法人甲南学園甲南小学校に採用され、小学校教諭として11年間勤務。校内では、2010年～2015年企画（学校行事）部長、2014年～2015年入試対策推進委員会主任、2016年～入試広報部長。校外では、2011年～2013年兵庫県私立小学校連合会学級経営部世話係、2013年～日本私立小学校連合会学級経営部運営委員、2014年～西日本私立小学校連合会学級経営部代表委員。学園創立者の漫画本「マンガ平生飢三郎一正しく強く朗らかに」（2010年発刊）の編集にも携わる。現在、大阪教育大学大学院連合教職実践研究科在学中。

1. 学校の特徴

学校法人甲南学園甲南小学校は神戸市東灘区の閑静な住宅地に位置する1911年創立の私立学校である。敷地内に幼稚園と小学校があり、幼稚園から小学校にはほぼ100%（約35名）が内部進学し、約25名が小学校から入学してくる。小学校から中学校へは、兄弟法人の学校法人甲南学園及び学校法人甲南女子学園が設置する中学校に約90%が進学する。児童の通学範囲は、神戸市、芦屋市、西宮市を中心に、西は明石市、東は大阪市阿倍野区より通学する。児童数は12クラス352名、教職員数35名である。教職員の内訳は、校長・教頭2、教諭20、養護教諭1、講師8（うち非常勤講師4）、事務職員4（事務長1を含む）である。教職員の年齢構成は、20代9人、30代7人、40代9人、50代7人、60代3人で、各年代が万遍なく散らばる形になっている。

2. 個業型入試広報活動からの転換

学校法人甲南学園甲南小学校（以下、甲南小と略）は、2010年頃までは倍率が2～3倍ほどあり、入試広報活動に力を入れなくても児童が集まってくる状況であった。教職員があえて協働しなくても、各々が学級経営力や授業力を高め、各々のクラスや教科を経営できていれば問題なかった。いわゆる「個業型組織」であった。

前校長は、教頭時代の2003年から、将来の少子化を見据えて、校内で学校説明会を開催し始めた。当時は入試広報に関する校務分掌が存在しなかったため、入試広報の取り組みは管理職が行っていた。つまり、入試広報活動においても、他の教育活動と同様に、個業になっていたといえるだろう。

しかし、志願者が減っていることへの危機意識もあり、2013年に実施した教職員アンケートでは、「学校説明会は、管理職だけではなく、全教職員で関わった方が良い。」という意見が出されるようになった。2014年度当初に示された校務分掌では大きな変化は見られなかったが、2014年1学期途中に校長は数名の若手教職員を校長室に呼び出した。そして、2学期からプロジェクトチームとして「入試対策推進委員会」を組織し20～30代の若手教職員を配置する予定であることと、「入試対策推進委員会」で話し合って2015年度からの学校説明会を企画・運営してほしいということが伝えられた。

3. 混沌期の到来

2014年2学期から20～30代の若手教職員10名で組織された「入試対策推進委員会」が発足した。最初の会議では、若手教職員たちが、これから30年近く勤務する甲南小の将来像や、そのためにしなければならないこと、課題等について熱い議論を繰り広げた。16時から始められた会議は20時まで続けられた。これまで若手教職員同士で学校の将来について真剣に議論することはなかったが、それぞれの教職員が学校を存続発展させたいという思いを伝え合うことができた。一方で、学校の課題として「学校の魅力を高めるには授業が大切である。今の研究授業はその場限りのもので終わってしまっている。研究テーマが

教職員間で一貫していないのが問題ではないか。」という意見が出されたが、「入試対策推進委員会」を超えたレベルの話なので、どうすることもできない。」といった無力感を示す声も聞かれた。また、入試広報活動については、学校のことを知ってもらう機会をもっと増やすことが必要だという意見で一致し、今まで年2回だった学校説明会を3回に増やすことが決まった。そして、職員会議においても、若手教職員の提案に対して、概ね賛成が得られ、学校説明会の趣旨や役割分担についても全教職員で共通理解することができた。

しかし、2015年5月の学校説明会の前日清掃で、教職員間のトラブルが発生した。清掃終了の放送があったのだが、職員室に戻ってきた教職員と、まだ清掃を続けている教職員がいた。30代男性教職員が職員室に戻ってきて、職員室にいた教職員に対して、「まだ埃がたくさんありますけど。」と言ったのである。その後、30代男性教職員は理科室の掃除をしに行き、一緒に掃除をしていた20代男性教職員が「みんなで掃除をして教職員の輪が深まっていますね。」と口にしたのだが、職員室からやってきた40代男性教職員が「逆に、教職員の輪に亀裂が入るわ。」と言ったのである。40代男性教職員は学校説明会当日に参加者に話をする役割にあたっており、職員室でプレゼンテーションの最終確認をしていたのである。清掃終了の放送があったにもかかわらず、清掃を強制されることへの怒りがあったのだろう。教職員が混沌とした雰囲気のまま、学校説明会当日を迎えることになった。

当日、校長から「掃除や掲示物等私が指示しなくても一丸となって取り組んでくれることが嬉しい。自主的に動くということは結果的には子どもにも返ってくることである。これからも協力し合って、人間性を高めていただきたい。」との言葉があった。事後の教職員アンケートでは、50代女性教職員が「全体として、学校のムードが上向きだと感じられる。今後も学校説明会など充実していけそうに思う。特に若い先生方の積極的な取り組みが頼もしい。」と記述していた。前日は混沌とした雰囲気になったが、当日は例年以上の参加者があり、教職員も達成感を感じることができた。ちなみに、今回の反省を踏まえ、2015年7月以降は役割分担や前日準備の終了時刻を明確に定めることにした。

4. 「協働」から「持続・創発」へ

2016年になり、入試広報部が発足し、学校説明会だけではなく、学校案内パンフレットの作成や幼児教室訪問、ホームページ管理などを包括的に行えるようになった。また、11年間校長であった前校長が退職し、30年間甲南小で勤務している副校長が校長に昇格した。

新校長は、授業研究の大切さを説き、「アクティブ・ラーニングによる授業研究」と「タブレットを使った授業研究」のそれぞれに主任を置き、研究を行っていくことになった。前述した通り、2014年9月の「入試対策推進委員会」では、学校説明会でいくら良い説明をしても、学校で毎日行っている教育活動、つまり授業を魅力あるものにしていかないと本末転倒ではないかという意見が出ていた。校長から研究テーマが明確に提示され、学校の進む方向が示されたことで、若手教職員は一筋の光が見えたような気がした。教職員は、アクティブ・ラーニング関係の書籍やタブレットを使った授業づくりの書籍、ICTに関する書籍を読んだり、先進校の公開授業を参観したりして勉強し、学年部会や研究授業を通して一つの方向に向かっていく姿が見られている。

学校説明会においても、入試広報部長だけではなく、入試広報部の教職員を、会場整備、校内清掃等の主任に据え、役割分担を行うことで、入試広報部長が前面に出なくても、学校説明会が運営できるような状況になっている。役割分担をしっかりとこなし、当日の朝にも自主的に自分の役割の最終確認をする姿も見られている。参加者のアンケートには「先生方の人柄の良さ、子どもたちの素直さが良かった。」という記述も複数あり、参加者数も回を重ねるごとに増えてきている。従来行っていた会場では収まりきれないほどである。これは、教職員が一丸となり、協働して取り組んできた成果だといえるだろう。

試行錯誤しながら取り組んできた入試広報活動ではあるが、随所に教職員の「協働」が見られ、「個業型組織」から「協業型組織」への変化も感じられる。これをどう「持続」させ、「創発」していけるかを考え、さらに組織として発展していけるようにしたい。

「みんいく」の組織的实践

－学校園を中心とする多職種との連携・協働－

堺市立三原台中学校 木田哲生

プロフィール Tetsuo Kida

初任より本校で保健体育科教諭として勤務。教職経験 11 年目。24 歳の教職 3 年目に「日本一若い生徒指導主事」となる（市教委談）。現在、不登校改善を目的に、医者やスクールカウンセラーと協働し「みんいく（睡眠教育）」に取り組んでいる。大阪教育大学大学院 連合教職実践研究科 学校マネジメントコース 2 年在学中。

1. 学校の特性

三原台中学校は、駅付近に府営団地が密集し生活困難な家庭が多い一方で、新しいマンションが建設されてきており、様々な生活様態の子どもたちが通学する。また中国を中心とした外国にルーツを持つ生徒は全体の 5% を占める。生徒数は 18 学級 560 名、教職員数約 40 名の中規模校である。職員構成は、20 代 15 名、30 代 5 名、40 代 3 名、50 代 15 名、60 代 2 名で若手、年長者が多く中堅が少ないダンベル型となっている。近年、毎年 2～3 名の新採が入ってきており急速な若年化が進んでいる。9 年前に大きな「荒れ」を経験し、その後少しずつ落ち着きを取り戻してきた。近年は「不登校減少」が課題となっている。

2. みんいくへのアプローチ

三池輝久医師（熊本大学名誉教授）によれば、子どもたちの睡眠の乱れは認知脳機能の低下をもたらし、不登校の多くは、そのような睡眠の乱れた生活を送ることで発症する「小児慢性疲労症候群」であるとする。小児慢性疲労症候群とは、「通常の診察や検査では明らかな原因が見いだせず、30 日以上続く持続性または反復性の慢性疲労である。この疲労状態は休息により改善せず、以前までの学校社会的、個人的レベルの低下がみられる」とされている。具体的な症状としては、「朝起きられない」「だるい」「低エネルギー」「昼から元気になる」「勉強が手につかない」などである。これらの症状は、本校の不登校を中心とするその他多くの生徒と概ね一致する。

この状態は病態であり医学・生理学的な背景として、本人の実際の生活リズムと体内時計の間に大きな「ずれ」が生じていることが原因であることが、ホルモン分泌や体温調節のサーカディアン（概日）リズム研究で明らかになっている。いわば長時間持続する難治性の時差ボケの状態が子どもたちの体内に生じていることが証明されてきた。そしてこの時差ボケの状態の発端は本人の素質も無視できないが、主にゲームやスマホ、塾通いなどの様々な形で夜ふかし生活の慢性化にあることも分かっている。

以上の実態を踏まえ、本校では昨年度より三池医師をはじめとする専門家と連携し、子どもたちの睡眠の改善を目的に「みんいく」に取り組んできた。「みんいく」は直接的には生徒に対する校内での実態把握から個別および集団の指導があるが、さらに家庭での生活習慣も対象であり、かつ乳幼児期からの家庭教育が基盤であることから、家庭地域への啓発を目的とした校外での実践が含まれる。本稿は主として学校園や専門家などで構成される組織における校外の実践について報告する。

3. 多職種による協働実践

平成 26 年度末まで 7 年間生徒指導主事を担当した筆者は、平成 27 年度より教職大学院へ進学し、本校では主に「みんいく担当」として活動している。

平成 27 年度、地域全体で「みんいく」を推進するため、これまでの保幼小中高連携を母体に「早寝早起き朝ごはん推進委員会（以下、推進委員会）」を設置した。構成員は、保幼小中高の教員（管理職含む）、PTA、地域住民、健全育成協議会役員、保健センター保健師、教育委員会指導主事、大学教員、医者、など所属も職位も様々で、一般的には「対等」に関わるのが難しい組織だと言える。

推進委員会は平成 27 年度の一年間で全 5 回の会議を実施した。推進委員会の運営には、

「PDCAサイクル」を参考に一年間を通じて迎えることを計画した。

第1回推進委員会は、共通理解を持つための合同研修を実施した(平成27年7月27日)。夏季休業中に予定されていた小中合同教員研修を拡大し、学校園の教員、PTA、地域住民に呼びかけ、「みんなく」に関する研修を地域の図書館で行った。研修後のアンケートは70名から回収し、「睡眠への理解が深まった」という質問に対し96%の肯定回答があり、「研修会の内容を踏まえ、今後子どもたちへ声をかけていきますか」という質問に対しては98%の肯定回答があった。しかし自由記述では、「みんなく」に関する賛同の声が多い一方で、「睡眠の改善は難しい」「睡眠は学校ではなく保護者が指導すべき」「大切なのはわかるが、忙しい」といった声もあった。

第2回推進委員会は、1学期に本校区で実施した、「6410名睡眠に関するアンケート」の分析、課題生成、手立ての検討を行った(平成27年9月30日)。活動内容は、「R-PDCAサイクル」の「R-P」すなわち「リサーチ」と「プラン」に焦点を当てた。4つのグループに分かれ(幼保こども園G、小学校G、中学校IG、中学校IIG)①実態把握、②課題生成、③手立ての検討、の順で会議を進め、会議のルールとして「一人ひとりを尊重し否定しないこと」「全員が意見を言う」「一人ひとりの意見をホワイトボードに記入」などを確認した。すなわち仕事や職位は関係なく平等な参加者として存在することを一年間通じて大切にしたい。

第3回推進委員会は、「みんなく」啓発ポスターの作成に向けた活動が中心となった(平成27年10月19日)。約2時間の活動の後、全体交流を行い、どの班も「自分たちの班は」と自分たちの班のポスターを大切にしている様子であった。

第4回推進委員会は、印刷し出来上がったポスターの発表会を実施した(平成27年12月14日)。発表会ではポスターのコンセプト、工夫した点、苦労したところ、などを自分の言葉で「熱く」語った。どのグループも予定の10分を超える発表となり、その熱心さが伝わる。その後、推進委員会のメンバーは学校園にポスターを掲示するとともに、自分たちのマンションや職場、地域会館、コンビニ、図書館などと交渉し、掲示を進めている。

第5回推進委員会は、今年一年の「みんなく」実践成果報告会を実施した(平成28年3月7日)。各学校園で取り組んだ「みんなく」の実践と成果、今後の課題について報告する。当日は、平日にもかかわらず堺市内外からの70名ほどの参加があった。

その後、3月末より推進委員会が中心となって「新・睡眠を考える本」の作成に取り掛かった。それは平成27年度の「みんなく」実践の中で、「小学校でも使用できる教材がほしい」という要望が多数あがり、小学校1年生から中学校3年生まで系統的に学ぶことができる教材を開発する必要があるためである。

作成にはこれまでのメンバーに加え、NPO法人里豊夢わかさ理事長の前田氏、株式会社ニューロスペース代表取締役の小林氏、さわだメンタルクリニックの和田医師、の3人の協力を得た。約1ヵ月半で完成した「新・睡眠を考える本」を使用し、本校や校区内の小学校で授業をするとともに、市内のいくつかの小学校でも授業が行われている。

4. 考察

推進委員会終了後のアンケート結果では、「協働化」で重要とされる、「課題の納得性」「課題の共有」「実践化意識」について肯定回答が多く、活動を通じて連携の「協働化」が進んだ様子が伺える。また、反省会で多くのメンバーに共通していた「委員会を通じて徐々に理解を深め積極的になっていった」という意見からも、メンバーの協働化に向けての変容が支持される。

メンバーが変化した要因として、①実践を通じての活動意義の「実感」、②対等性の構築、③「差し手意識」と「効力感」、の3点をあげたい。特に②の「対等性の構築」は、所属も職位も様々な人間によって構成される組織において、「対等性」を確保する「工夫」がメンバーの「対等」な関わりを実現し、自律性や協働性の土台となっていると推察できる。

教育施策を活用した学校改善の取組み
―学校と教育庁、教員同士のコラボレーションを通して―

大阪府立野崎高等学校 前田 良隆

プロフィール Yoshitaka Maeda

府立高校の英語科教員として経験 13 年目である。初任校は寝屋川高校で 4 年勤務し、担任、生徒会担当、姉妹校国際交流担当等を経験した。その後野崎高校に異動し現在 9 年目に入る。1 年目に人権教育担当、2～4 年目に担任と学年進路業務を経験した。5～8 年目に進路指導主事を務め、大学・企業等と連携した生徒の進路実現支援により、学校紹介就職内定率 100%の維持、進路未定率の減少に貢献した。8 年目より首席を務め、学校経営計画実現に向けた実践のマネジメント、各分掌・学年間の連絡調整、広報活動等を行う。

1. 学校の特性

野崎高校は大阪府東部に位置する普通科高校である。昭和 51 年、第100 番目の府立高校として地域の期待や要望のもとに創立した。校訓は「自律・自主・創造」で、精神の発展向上過程が 3 つの標語に要約されており、その順序にも意味が込められている。生徒数は各学年 6 クラス規模で約 660 名である。教員数は 56 名で、その内訳は校長・教頭 2 名・首席 2 名・教諭 45 名・常勤講師 2 名・養護教諭 2 名・実習教員 2 名である。年齢構成は 20 代 18 名、30 代 18 名、40 代 7 名、50 代 11 名、60 代 2 名で、30 代以下の教員が全体の約 65%を占める。また、経験 10 年未満の教員が 38 名、うち本校を初任校とする教員は 22 名である。地域には保育所・小学校・中学校・大学が学校を囲むように存在する。また、近くには里山が広がり、竹林や大阪府指定文化財の堂山古墳群が分布する。さらに、中小企業が数多く存在し、学校紹介で就職した卒業生が就労を続けている。加えて、人権文化センター・NPO 法人等が存在し、中学校との情報交換も含め継続的な連携が行われている。

2. 見えてきた成果と課題―平成 26 年度までの実践―

野崎高校は「生徒一人ひとりを大切にする学校」として、全ての生徒の自己実現をめざしている。そのための取組みは 4 点に整理される。第 1 に、丁寧な学習指導と生徒指導である。生徒の中には、中学時代までに学力や生活背景に課題を抱えてきた者が多く、入学時の自尊感情は決して高くない。そのような生徒たちが登校を習慣づけ、基本的な規範意識や学習規律を身に付けることができるよう、教員が一丸となって指導や支援を行う。第 2 に、全教員で行う人権教育である。全ての生徒が安全に安心して生活することができるよう、人権侵害につながりそうな言動に対しては、どの教員も見逃さないという姿勢で対応する。第 3 に、チームで行う修学支援である。教育相談等を必要とする生徒に対しては、様々な立場の教員やスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、福祉機関、医療機関等が連携してそれぞれの役割を果たす。第 4 に、組織的な就職指導である。卒業生の約 6 割を占める就職希望者に対しては、納得した応募先が決まるまで、全教員が個別に職場見学に付き添ったり相談に応じたりする体制が構築されている。このように、成績面や生活面で苦勞する生徒に対しては、学校の強みを生かして教員が協働する組織体制が定着している。その結果、学校全体が落ち着いた雰囲気帯びるようになってきた。

しかし、学校環境が変化しても、学力向上の面では課題があった。外部産業の基礎学力診断テストで生徒全体の学力が入学時に比べて伸びていないことが明らかになっていたが、その課題を改善する方法について教員間の共通認識が図られずにいた。また、学力面や生活面でさらなる挑戦を希望する生徒の能力を十分に伸ばし切れずにいた。学力面では、進学を希望する生徒に対し、推薦入試や一般入試の学科試験に対応できる学力や、進学後も自律的に学習していくための学び方を、身に付けさせることができていなかった。一方、生活面では、踏み出して行動する自信がない生徒に対し、行事や授業で活躍できるように促す仕掛けを工夫するという発想転換ができずにいた。学校の雰囲気が落ち着いたことで、ずっと解消されずにいた学校の弱みに対し、課題意識を持つ教員が徐々に増えていった。

3. 変化を求めて－平成 27 年度の実践－

校長の人事により、50 代の首席 2 名のうち 1 名（平成 26 年度まで 8 年在職）が教頭になり、30 代の筆者が首席になった。年度当初、校長より府教育委員会事業「学校経営推進費」・「育成支援チーム」に応募することが伝えられた。「学校経営推進費」とは、高い教育効果が見込まれる取組みを提案する学校に対し、府教育委員会が予算支援を行う事業である。「育成支援チーム」事業は、ミドルリーダーの育成と学校の組織力向上を目的とした教員研修（以後、「育成支援研修」と表記）を、学校経営支援を担当する指導主事との協働により展開する事業である。「学校経営推進費」では、「ICT 活用による授業改善と勉強しやすい体制・雰囲気づくり」による学力向上と進路実現をめざす取組み「野崎高校 生徒全員 Jump Up! 作戦」が打ち出された。校長より機会を与えられ、5 月の第二次審査でプレゼンテーションを行ったところ予算支援が決定し、全ホームルーム教室にプロジェクタが設置され、多目的に活用可能な学習スペースが複数整備された。6 月には実践の主体となる新たな企画提案型組織「Jump Up! PT」を発足させ、教職経験 5 年目から 10 年目未満の教員と 11・12 年目のリーダー教員（12 年目は筆者）の計 17 名を構成メンバーとした。時を同じくして育成支援研修を始動させ、Jump Up! PT のメンバーを受講者とした。筆者は PT を牽引し、管理職・指導主事との協議を重ね、全 3 回の研修を企画・運営した。受講者は 3 班に分かれ、第 1 回（7 月）では育てたい生徒像から学校の課題を考えた。第 2 回（10 月）では課題を①自尊感情、②授業改善、③進路実現の 3 点に焦点化し、各班で各課題を解決するための取組み案を考えた。第 3 回（12 月）では、各班で課題解決の取組みを策定した。その後、①班では 3 月に生徒リーダー研修を、②班では 1・2 月に教員相互の授業公開「OPEN CLASS」を実践するに至った。③班では新着任教員対象の分掌・学年交流型 OJT 研修「Scrum Nozaki」の次年度実施に向けた準備を行った。自分たちで考えた実践が動き出し、生徒や教員が前向きに取り組む姿を見て、新鮮な充実感を覚える教員が出てきた。

4. みんなで変える学校をめざして－平成 28 年度の実践と今後の展望－

人事異動により、平成 20 年度より 8 年間在職した 50 代の首席が転勤し、新たに 30 代の教員（先述の育成支援研修でリーダー役を務めた教員）が首席になったとともに、さらに若い教員が増えた。昨年度の研修等により、教員の学校改革や自己研鑽への意識は高まっていたが、各々の経験や知見を共有した実践が持続的に展開しているとは言えず、停滞傾向にあった。そのような中、校長より、府教育庁（府教育委員会より改称）の 3 つの事業を新たに活用することが職員会議で報告された。第 1 は、「学校経営推進費」事業である。昨年度の実践と連動させ、学力向上と進路実現の土台となる自尊感情の育成をテーマにしたいという校長のビジョンを具現化し、「生徒一人ひとりがスポットライトを浴びて主役になれる舞台づくり」を進める取組み「野崎高校 生徒全員 Light Up! 作戦」を提案し、5 月、2 度目の予算支援が決定した。これにより、体育館ステージの舞台・照明設備の充実が図られ、Jump Up! PT を中心に、文化祭等で生徒主体の舞台発表を活性化させていく。第 2 は、組織的な授業改善を目的とした「パッケージ研修支援Ⅱ」である。7 月に教員全体研修を企画・実施し、育てたい生徒像とめざす授業像について認識の共有を図った。今後は指導主事の支援のもと、数学科で研究授業を 2 回行い、その成果と課題を Jump Up! PT を通して各教科の授業改善に反映させる。第 3 は、「診断支援チーム」事業である。府教育庁と協働し、学校評価の自律的な実践、次世代のミドルリーダー育成、学校力の底上げを目的とする全 4 回の教員研修を、Jump Up! PT を 26 名に拡充・再構成して 8 月から始動させた。PT を 4 班に分け、実態把握を行った後、学校課題を 4 点に焦点化し、課題解決の取組みを実践するだけでなく、実践成果を評価し、改善案の提案まで行う。昨年度の育成支援研修と異なり、2 名の首席は調整型・チーム形成型リーダーとして、PT メンバー間の協働とアイデアの創発を促す。そのため、新たに「Jump Up! PT サポートチーム」を発足させ、管理職・首席・Jump Up! PT の各班リーダーで各回の研修結果を整理・集約し、Jump Up! PT にフィードバックする。各教員が認識・意思形成・実践・評価の各段階で協働を深める中で、学校の教育活動を俯瞰的に捉え、学校運営への参画意識と効力感を高められるよう、組織開発を通じてマネジメントを行い、教員も生徒も元気な学校づくりを実現したい。

市教育センターの段階的充実 —学校の強い味方となる教育支援センターをめざして—

四條畷市教育委員会 河上 弘子

プロフィール Hiroko Kawakami

四條畷市の中学校にて英語教諭として10年勤務。その後、四條畷市教育委員会に3年間勤務し、大阪府教育委員会へ異動。支援教育課、小中学校課において、発達障がい支援、英語教育、幼稚園教育、生徒指導関係施策の推進に関わる。7年間勤務ののち、再び、四條畷市教育委員会へ。学校統廃合を含む教育環境整備に携わるとともに、人権教育・指導全般を総括。平成27年4月より大阪教育大学教職大学院生。

1. 市の状況

大阪府北東部に位置する四條畷市は、人口約5万6千人、市面積18.74km²で、その約2/3が生駒山地で占められている緑豊かなまちである。市内には公立幼稚園1園、小学校7校、中学校4校があり、約5,050名の児童生徒が在籍している。

不登校の増加は四條畷市の教育課題の1つであり（表1）、その対策については、学校現場、とりわけ、生徒指導担当や学級担任に任されている状況であった。教育委員会としては、「教育相談室」という施設を設置しており、その中の適応指導教室において、府費負担の退職教員が少しの学習支援をしている様態であった。しかし、どの機関にもつながらず、不登校が長期化している児童生徒も多数おり、学校の徒労感は増えるばかりであった。

■ 四條畷市における不登校児童生徒数の経年状況（表1）

	H22		H23		H24		H25		H26	
	小	中	小	中	小	中	小	中	小	中
不登校児童 生徒数(人)	10	61	7	50	17	52	12	45	30	61
千人率	2.57	36.37	1.83	28.46	4.52	28.76	3.34	24.12	8.67	32.67

2. 教育センターの改造計画

学校任せの不登校対策が組織的でないため、不登校を長期化・重篤化させ、ひいては教員の徒労感を生み出すという悪循環を断ち切るために、教育委員会が学校の不登校対策の後方支援に全面的に取り組むことをめざし、7ヵ年を見通した「教育センター設置年次計画」をたて、その機能強化及び整備を図ることとした。

その中では、これまで使用してきた「教育相談室」という呼称を、将来的には、不登校支援だけでなく、研修やカリキュラム開発機能をも含めた市の教育全般の充実や推進を担うセンター的な役割であるべきであるという願いを込めて、「教育センター」に改めた。

年次計画初年度の平成26年度には、生徒指導に長けた退職校長（A氏）を教育センター指導員として市費配置し、A指導員を中心に定期的な学校訪問により、子どもの状況や学校の課題を共有しながら、不登校対応に関する助言や支援を行うシステムを作った。A指導員は、生徒指導に関しては一定の実績があり、元中学校長ということも幸いし、各校の校長も本音で課題や悩みを話すことができ、助言も素直に受け入れることができたようだ。退職後も地域や卒業生とつながりを持ち、フットワーク軽く動くA指導員に対して、私は、適応指導教室で待っているだけの不登校支援ではなく、不登校が長期化している子どもたちの誘い出しや、教室復帰をめざした学校とのつなぎ役になってもらいたいと、ことあるごとに話をした。

翌27年度は、A指導員に続き、社会教育関係に長けたB指導員（非教員）、元公立幼稚園長であるC指導員を新たに市費配置し、従来から府費負担で配置されていたD指導員とあわせて4名のスタッフで学校支援を行うこととした。

全欠に近い児童生徒への誘い出しや、不登校児童生徒の仲間づくり・居場所づくりが課

題だと認識していたので、B指導員の強みを活かして、不登校児童生徒を対象とした野外体験活動プログラムを実施することとした。自然環境の下での野外炊飯や創作活動などの体験を通して、参加した子どもたちは、小集団の中で自己有用感を体感することができ、デイキャンプに引き続き、宿泊キャンプも行った。活動を通して、仲間との協働の体験をし、達成感を味わった児童生徒のうち複数名が、学校復帰に意欲を見せ始めた。

また、C指導員は元公立幼稚園長であるため、支援している児童の幼稚園時を知っているということがあった。このキャリアは保護者支援や学校への助言に非常に有効であった。

D指導員は元小学校教員であり、長期の不登校により学習空白があり、学び直しの必要がある不登校生徒に対して、適応指導教室において丁寧な学習支援を行っていた。

このように、それぞれの指導員のキャリアや強みを活かして役割分担することで、複層的な不登校支援、学校支援が行えるようになってきて、各校からの教育センターへの期待感が向上してきた。一方ではそれは、依存心ともいえ、学校は、不登校児童生徒を適応指導教室に入室させてほっとしているようなふしが見え始めた。

そこで、私は、指導員のリーダーであるA指導員に次なるタスクを課した。それは、適応指導教室入室児童生徒の学校復帰や進路実現のために、学校や学級担任の関わりを増やすということである。その後、A指導員を中心として、整備したICT機器を活用し、在籍校と適応指導教室をスカイプで結び、学級や授業の様子を適応指導教室で見られるようしたり、中学生に関しては、定期テストを学校と同日同時間の設定で行い、在籍校の教員が適応指導教室に試験監督に來たりするような調整を行った。このように、学校や友だちとの関係を継続させながら、学校復帰に向かわせる準備を行いつつ、学校の関わりを増やす仕掛けを行っていった。

3. 国事業を活用したさらなる充実

この2年間で、教育センターに対する学校からの認知はすっかり好転した。各校のケース会議に指導員が参加要請される回数が激増したほか、学校が家庭訪問に行く際に同行を求められるケースも出てきた。困っている学校への後方支援としての教育センターという位置づけができつつある一方で、これらの支援は、それぞれの指導員の経験値や熱意だけで行っていることもあり、果たして適切に課題にマッチしているのかという不安もあった。私はかねてから教育センターには、別角度から学校や教員を支えるための専門職が必要であると考えており、教育のプロである指導員と専門職が協働し、より複層的で多角的な支援ができると考えていた。

そこで、平成28年度は、国事業（府より再委託）を活用し、SC、SSWの専門職を配置するとともに、A・B・C指導員に加えて、元養護教諭であるE指導員、元中学校教員であるF教員を配置した。

SCは、主に、児童生徒や保護者のカウンセリングを担当し、子どもの見立てを指導員に伝える。不登校児童生徒が発達の課題や愛着の課題を抱えていることも多く、SCからレクチャーされた見立てをもとに、各指導員が学習支援や生活支援を行えるようになった。また、学校から出席を要請されるケース会議にも、SSWとともに参加し、専門的見地、第三者的な立場で学校へ助言を行っている。

A指導員は、相変わらずこまめに学校訪問を繰り返してくれており、その中で、学校復帰を果たした生徒や登校の兆しが出てきた生徒への学校での対応として、校内別室の充実が次なる課題であると分析している。今後、不登校生とともに学校（校内適応指導教室）へ赴き、教育センターでの支援方法やノウハウを、学級担任やその時間の別室対応教員に引き継ぐことで、子どもの学校復帰の側面的サポートができる教育センターをめざす。

このように、学校が諸対応に困った時にいつでも相談でき、かゆい所に手が届くといった学校の強い味方の教育センターへ変わっていった背景には、A指導員の存在が大きい。これまでの経験値を基にした教育のプロとして専門性と熱意に、専門職から得た理論値を加えたA指導員が教育委員会（私）と常に情報共有し方向性を確認しつつ、各指導員の強みを活かしながら協働し、教育センターを学校支援チームへと変えていったのだ。

大学・学校・教育委員会の協働による学力向上の取組

—全国学力・学習状況調査を活用して—

伊丹市教育委員会 尾崎 眞弓

プロフィール Mayumi Ozaki

兵庫県伊丹市内の中学校にて、英語科教諭として15年勤務。平成17年度伊丹市教育委員会学校教育部学校教育課（現在の学校指導課）指導主事として主に教育課程、進路指導、多文化共生、英語教育等を担当。平成23年度同課副主幹として校園長会、学校評議員等を担当。平成26年度学校教育部総合教育センター副主幹。管理職研修やミドルリーダー養成研修を担当。文部科学省の委託を受けて全国学力・学習状況調査課題分析ツールを開発。平成27年度総合教育センター主幹。同年、大阪教育大学連合教職大学院学校マネジメントコース入学。

1. 伊丹市の特徴

伊丹市は兵庫県の南東、猪名川と武庫川に挟まれたなだらかな丘陵地にある。伊丹は清酒発祥の地といわれ、現在も、黒瓦や白壁の酒蔵など、摂州伊丹郷のいにしへの面影をそのまま残す町並みが見られる。また、日本三大俳諧コレクションの柿衛文庫を有し、歴史と文化の薫るまちである。大阪国際空港の滑走路の大半を擁し、人口は約19万6000人で微増傾向にある。市内には公立幼稚園16園、小学校17校、中学校8校、市立特別支援学校と市立高等学校が各1校ある。市民力、地域力が強く、地域は学校に協力的である。全国学力・学習状況調査からは、伊丹市の学力は概ね全国平均並みであり、調査開始の頃は全国平均を下回る状況も見られたが、徐々に上昇、改善が見られている。

2. 兵庫教育大学と市教委のコラボレーションによる「学力調査分析ツール」の開発

毎年8月末に文部科学省から調査結果が市教委及び学校に返却される。返却後の取組過程として、まず、学力担当指導主事が突貫工事で市内全体の結果を分析し、公表用の速報を作成する。その後、学力担当指導主事が中心となり、小中学校の校長及び教員を含めた伊丹市学習状況等実態調査研究委員会において、結果の詳細な分析を行い、議会への説明を経て、市民に公表することとなる。同時に、指導主事は、それぞれ担当校を持っていることから、自分が担当する学校の結果を個別に分析していく。また、各学校においても、9月当初、学校だより等によって保護者に速報を通知した後、校長・教頭、第6学年の教員が、それぞれ学校独自の方法で、自校の結果分析を行っていく。指導主事や教員等が分析を行うこととの最大の良さは、指導主事は市の学力の状況を把握しており、教員は自校の子どもの実態を把握しており、そのような中で分析できるということである。しかしながら、文部科学省から返却されるデータは膨大で、データ分析に十分慣れていない指導主事や教員は、そのデータのどこに着目してよいかかわからず、データを十分に活用しきれないところがあったこと、また、分析に当たっては、これまでの経験値に依拠せざるを得ず、客観的根拠やエビデンスに欠ける面が否めなかった。

そこで、伊丹市教育委員会では、客観的な分析を行うため、平成26年度、文部科学省の委託を受け、全国学力・学習状況調査課題分析ツールを開発することにした。ツールの開発にあたっては、兵庫教育大学大学院の研究チームに協力を求めることとした。データ分析に長けた教授1名、准教授2名が中心となる大学研究チームと、調査研究部門を持つ市教委総合教育センター指導主事のコラボレーションにより、研究と実践を活かしたツールの開発が始まった。

まず、大学研究チームは、平成25年度と26年度の2年間の全国学力・学習状況調査の伊丹市データの分析を行った。学力調査に関する分析では、領域別、観点別、設問のタイプ別の正答率を全国と比較した。また、80項目以上にも及ぶ学習状況調査の結果にも目を向け、学力との関係を導き出すため、重回帰分析や相関分析等を詳細に行った。

分析結果を一部紹介すると、学力調査の成績に影響が認められた学習状況調査項目として、国語では、「読書が好き」「まともりごとに内容を理解して読む」「発表で相手に伝わるよう話の組み立てを工夫している」という項目において、また、算数・数学では、「あきら

めずにいろいろな方法を考える」「公式やきまりの根拠を理解している」等の項目において、学力に影響が認められた。

これらの分析を受け、指導主事が今後の取組方策を教科ごとに1つ1つ作成していった。これは、分析シートのコメント欄に反映されるものであるが、このコメントは、コンピュータでは作成できない手作業の部分である。指導主事が、各校種、各教科の専門性をフルに活かし、これまでの豊富な経験と実践に基づき、データとして打ち込んでいった。

作成例がなく1からの作成となったため、研究チームと指導主事が何度となく話し合い、半年以上かけてようやく完成したのが、「全国学力・学習状況調査課題分析ツール」である。このツールを使って出力すると、市全体、各学校、各学級、個人用のシートが、それぞれA3サイズ1枚で、強みと弱みが可視化され、学力向上に役立つ情報が提示される。

これまで、各学校が独自で時間をかけて行っていたものを、このツールを使うことで、分析に係る時間が大幅に削減される。

3. 学校と市教育委員会が協働した学力向上への道筋

いくら分析ツールを作成しても、学校現場で有効に活用されなければ意味がない。そこで、必要なのが、指導主事と学校一管理職、教員との協働である。

そのために、まず、指導主事が自分の担当校の分析シートをしっかりと読み込み、担当校の学力の状況と課題を捉える。そして、自分なりの改善策を立ててみる。その後、指導主事が、担当校を訪問し、分析シートをもとに校長と面談を行う。その際、学校の実態や学校運営に関する悩みを十分に聞き取り、校長の思いや意向を理解したうえで、助言やアドバイスをを行い、ともに「学力向上プラン」を作成していく。この「学力向上プラン」は教育委員会に提出するとともに、学校だよりやホームページ等で保護者や地域に公表する。

教員の全国学力・学習状況調査に対する抵抗は少しずつ弱まってきているものの、依然として教員の中に存在する。しかし、それは裏を返せば、教員の自校の子どもたちの学力に対する思いが強い証拠である。そこで、全国学力・学習状況調査が返却後のできるだけ早い日程で、教員を対象として、「分析ツール」の使い方やシートの見方など、実際にPCを触りながら研修を行っている。トップダウンで降りてくるのではなく、自分たちでシートを打ち出し、他校と情報交換を行うことで、結果を自分事として捉える姿が見られる。

ある小学校長から、「学力調査に抵抗感の大きいA教諭が、研修から帰って来たとき、分析シートを手にもって校長室に入ってきて、『校長先生、これ見てくださいよ。このレーダーチャート、数字が振り切れて表示されないくらいうちの学校、書く力が弱いんです』と熱弁した」こと、「翌週の職員会で、これまでは学力調査の結果は校長が教員に説明していたが、A教諭自らが分析シートを示して教員に説明した」ことを聞いた。教員も、管理職ではなくA教諭が説明したことで、受け止め方が全く違ったようであった。

4. 幼小中が協働した子どもの学び・学力向上への取組

今年、全中学校区において、幼稚園・小学校・中学校の全教員合同の夏季研修会が実施された。同じ校区で、1人の子どもの学びを幼児期から中学校卒業までの11年間というスパンで見たいとする、学校園の自主的な取組である。研修内容の例として、中学校卒業時の進路の実態から子どもの身に付けなければならない学力について話し合った学校や、学習規律に焦点を当てて共通実践事項の策定を進めている学校、それぞれの校種の模擬保育や模擬授業を教師自身が体験し意見交流を行う学校など様々であるが、共通して言えることは、教員同士の垣根が低くなり、声を掛け合ったり、挨拶を交わしたりする関係ができつつある。これは、協働に至る最もベースとなる関係である。また、学校園の研修会には担当指導主事も講師としてではなく、ともに参加し、ともに学んでいる。学校の自主性を大事にしながら、必要に応じて指導主事が学校をサポートしていくことが大切である。

伊丹市では、全国学力・学習状況調査を積極的に活用し、大学と市教委、市教委と学校、学校園同士の連携が縦糸と横糸となって絡み合い、協働関係を築こうとしている。

小学校情報モラル教育の協働的实践

—「指導教諭」が子ども・保護者・学級担任と連携協力して—

大阪市教育センター 坂口 朋子

プロフィール Tomoko Sakaguchi

大阪市立小学校教諭として4校勤務の後、大阪市教育センター教育振興担当情報教育グループの指導教諭として勤務。経験年数27年目。全学年の担任を経験。各校で、生活指導部長、研究部長、会計部長、庶務部長等を担当。前任校は、平成25年から始まった大阪市学校教育ICT活用事業のモデル校である。モデル校としてICT機器が導入されてから2年間、研究部長としてICTを活用した授業づくりの研究を推進し、6回の公開授業、教育の情報化フォーラム等で研究の成果を発信してきた。現在、市教育センター指導教諭として情報モラル教育の授業実践研究を進め、各校に発信している。大阪教育大学連合教職大学院教職コーディネートコース2年生。

1. 大阪市の情報モラル教育の現状

大阪市立学校における情報モラル教育の実施状況調査（H27年度大阪市教育センター調査）では、学級単位で授業実践している小学校は約40%であり、過半数の学校では、学年単位や隣接学年合同、全校単位で実施している。指導者は、一部の教員や民間企業の講師が多い。また、情報モラル教育実践については、「指導の仕方がわからない。」「どの教材を使えばよいのか。」等が多数課題として挙げられていた。この状況を受け、昨年度は前任校を中心に5校で情報モラル教育の授業づくり（表1）を行い、大阪市教育センターのホームページ等で発信した。今年度も課題解決に向けて、新たな実践に取り組んでいる。

（表1）昨年度実践した情報モラル教育

学年	学校	教科
1年	A校	道徳「いたづらがき」
2年	A校	道徳「みんなのニュースがかり」
3年	B校	道徳「当番の仕事」
4年	A校	学級活動「スマホのよいところと問題点を考えよう。」
	A校	学級活動「メールの書き方を考えよう」
5年	C校	道徳「知らない間のできごと」
	A校	学級活動「スマホとのよりよい関わり方について考えよう。」
	D校	社会「くらしを支える情報」
6年	E校	学級活動「たった一言のちがいで」
	E校	学級活動「送った写真の行方は」

（※A校…前任校）

2. 情報モラル教育を協働して実践

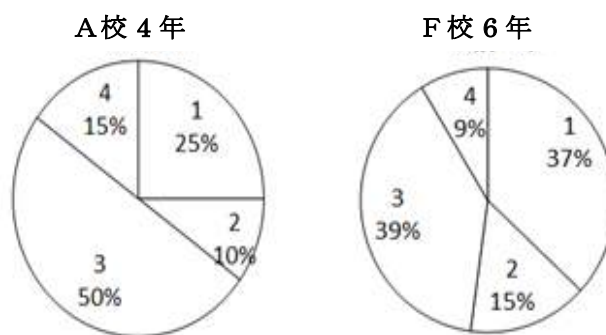
スマートフォンやSNSが普及し、これらの利用によるトラブルが増えつつある今、子どもが自律的に考える情報モラル教育が必要である。子どもの実態に合った情報モラル教育を進めるには、学校生活の中で一番多く子どもに接している学級担任による実践がより効果的だと考えた。そこで、情報モラルに関する問題を自分の問題として受け止め、自分なりの問題解決策を見出すことができる能動的な学びを目指し、指導教諭として授業をコーディネートすることにした。

表1の中で、5年学級活動「スマホとのよりよい関わり方について考え

よう。」は、学習参観時に実践した。参観後の懇談会では保護者間でスマホの使い方について交流した。この授業の2か月後のアンケートでは、学級のすべての家庭において、保護者と子どもが話し合い、スマホのルールを作ったことがわかった。子ども、保護者が情報モラルに対する意識を高めるには、学校と家庭が一体化した取組が効果的であると考えた。学校で行う情報モラルの授業に保護者が参加することで、情報モラルに関する家庭での会話が生まれ、家庭生活を見直す契機になったのである。昨年度の実践をもとにして、今年度は「子どもと保護者がともに考える情報モラル教育」を中心に、授業づくりを行うことにした。6月の休日に、A校（4年）、F校（6年）で参観時に保護者参加型の授業を実践

した。2校は、学年は違うが、「ケータイゲーム機やスマホとのよりよい関わり方について考えよう」というテーマで実践した。A校、F校共、保護者と子どもが「ケータイゲーム機やスマホとのよりよい関わり方」について授業の中で考えを交流した。保護者の感想（表2）から、「普段、親が口うるさく言っていることを子どもに納得できる形で伝えることができた素晴らしい授業だった。」「対話形式で先生、生徒、保護者が一体となり、意見交換ができてよかった」等、100%の保護者が保護者参加型の情報モラル教育の授業を肯定的にとらえていた。授業の中で、子どもと子ども、子どもと保護者が考えを交流することにより、冷静に自分の姿を見つめ、日常生活の中で利便性のある情報機器とどのように関わればよいか考える機会になった。

（表2） 保護者の感想



カテゴリー	内容（回収数 H校 69、K校 46）
1 ルールの必要性（保護者の介入）	・家庭で子供と話し合い、ルールを作り、見守りたい。
2 保護者自身の情報モラルの意識	・自分自身のスマホ等の使い方について振り返る必要がある。
3 学校での情報モラル教育の必要性	・授業の中でスマホ等の問題について子ども同士が話し合うことは大切である。 ・保護者が参加することで、子どもの考えを知るよい機会になった。
4 その他	・新たな問題について、これから対処する時がくるだろう。 ・将来、スマホを持つときのために、どのように持たせるか考えたい。等

3. 協働の組織とプロセス

担任から子どもへの一方通行の授業ではなく、子どもと保護者・学級担任が双方向につながる授業を目指して、指導教諭としてコーディネートしてきた。具体的には、①アンケートをもとに、子どもの実態について時間をかけて担任と話し合う。②担任が子どもの実態をもとに、「子どもに何を考えさせたいか」を聴く。その上で、担任が決めたテーマに合う複数の教材や先行事例を提示する。③担任と指導案を協働で作成し、子どもの実態に合った教材を選択する。④授業の様子をまとめ、大阪市教育センターホームページに発信する。（好事例を全市に発信するとともに、担任の授業のふり返りにも活用する。）⑤子ども・保護者の授業の感想を逐語、分析して担任に戻す。（今後の実践につなげるようにする。）⑥大阪市教育センターのホームページや各校の情報モラル教育校内研修において、子ども・保護者・学級担任がつながる授業実践から、三者連携の必要性について伝達する。

4. 「指導教諭」として

小学校情報モラル教育の協働的实践を通して、子どもは、授業の中で保護者の考えを聞いたり、家庭で授業について保護者と話をしたりすることにより「自分の問題としてどうするか」という自覚が生まれた。保護者は、問題に対して真摯に考える子どもの様子に触発され、情報モラル教育の大切さや自分の役割意識に目覚めた。担任は、授業での子どもの様子や保護者の肯定的な反応に手ごたえを感じるとともに、情報モラル教育の必要性を意識することにつながった。また、夏休みのくらしに「情報モラルの約束」を取り入れるなど、情報モラル教育を継続して生活に生かそうとする担任の姿が見られた。このような姿を目にしたとき、「指導教諭」として、充実感を感じる。今後も、子ども・保護者・学級担任と連携協力して、小学校情報モラル教育の協働的实践を重ねていきたい。そして、自立につながる情報モラル教育を大阪市教育センターのホームページや情報モラル教育校内研修等で大阪市に広めていきたい。

若手教員の組織的育成についての実践研究

ーグループメンタリングの学びー

大阪市教育センター 澤野 弘幸

プロフィール Sawano Hiroyuki

2003年大阪市に採用の後、初任校では生活指導部長や同和教育主担を経験。人権教育を推進する担当者として、各学年の子どもたちの実態把握を進めるとともに、生活指導上の課題解決に向けた取り組みである地域主催『ケア・ケース会議』に参画。実践事例校では首席（若手教員研修担当）として、『メンタリングにおける若手教員の育成』をテーマに実践的な研究を進めてきた。現在、大阪市教育センターに指導教諭として勤務。

1. 実践事例校の特性

〇市中南部に位置し創立104年目の事例校は、児童数約1200名、学級数42学級（特別支援学級を含む）、教職員数約65名（男女の比率はほぼ同数、教員は約半数が10年未満の若手教員で占められている）大規模校である。学校周辺は古くから住宅地として開かれ発展してきた。今も町の所々に残っている土蔵や土塀は昔の屋敷町の様子を伝えてくれている。また、校区は交通の便が良いことで、学校が集まっている（校区内：高等学校4校、中学校1校、小学校2校、幼稚園と保育所がそれぞれ2か所ずつある）ことや、商業施設、高層マンションなどが多いのも大きな特徴の1つである。

昨年度の全国学力・学習状況調査では、すべての教科において、6.8%～9.9%全国平均よりも高い成績を残している。生活実態も安定しており落ち着いた雰囲気のある学校である。また、中学受験による私学進学率もたいへん高い。他府県からの転入も年々増えてきており、学校全体として、地域への愛着が薄まっている側面も感じられる。

2. 学校における若手育成の過程

昨年度まで勤務していた実践事例校において、自身に与えられた一番の任務が若手教員の育成である。近年大都市圏を中心に教員の大量採用時代が到来しているが、実践事例校においても毎年約4名の新規採用教員が着任し、所属する教員の約半数が経験年数10年未満という分布になっている。学校組織をけん引するはずのベテラン教員の在籍が少なく、組織運営の一端を10年未満の若手教員が担っていかなければ、校務分掌の構成を構築するうえでも厳しい状態がある。このような学校現場の現状を克服していくためには、若手の教員をいかにして育成し、近未来的には学校を運営していくための即戦力として実践を積み上げることに重点を置いた取り組みを推進することが急務の課題ではないだろうかと考えた。そこで赴任した1年目、学校組織として取り組んだのが、若手教員の授業における指導力の把握、掘り起しである。経験の少ない教員の授業指導力実態把握の手立てとして、研究授業とその後の討議会を自身が主体となって運営することであった。①初任者授業（1年目対象）、②OJT授業（2年目対象・1学期と3学期に1回ずつ授業を行い、1年間の課題と成果を明確にする）、③5年次授業、④10年次授業といった年次の研究授業を行うなかで若手自身が自分の課題と目標を明らかにし、そのことを討議会へと結び付けていく取り組みを行った。授業後の討議会については、学校全体ではなく、若手教員グループのメンバー（授業者・初任者・2年次・初任者研修担当・授業見学への参加者）＋αで運営を進めた。また、研究授業の運営と並行して進めていったのが、若手教員グループ研修会である。月に1回、初任者研修担当（首席）が運営するという形で、若手の参加者全員が、今後の目標や取り組んでいきたいことなどについてアンケート記入。授業内容や学級経営の交流、日ごろの悩みやうまくいかない点などについて出し合い、交流できる場として運営を進めてきた。この研修会には不定期ではあるが、管理職・生活指導部長・事務主任などが参画をして、学校経営・保護者対応・学校業務（事務手続き等）について、講話という形で経験の少ない教員向けに指導・助言を行った。これらの取り組みを通じて学校組織とはどのようにして運営されているのか、若手教員への研修を校内の取り組みとして位置づけ実践を進めてきたが、1年間を振り返った中で、①指導力の向上に向けた取り組み、②学校運営はいかにあるべきか、といったことについては研修も積みあがっていき、研修後の感想などから、若手の意識の向上も見られるようにはなってきた。しかし別の反応と

して多くの教職員から挙げられたのは、若手の教員がどのようなことに悩み、躓いたときに学校のメンバーはどのような形で関わっていくことが最良の方法なのか、提起を受ける一場面もあった。

3. 新たな実践の過程

次年度は、学校全体の若手教員の育成担当から学年主任へと任務が変わることになるが、若手教員の育成を学年集団のなかでいかにして運営していくか、模索していく必要性が出てきた。これまでの実践を通じて校内研修や校外研修も重要だと感じる一方、やはり育成のポイントは研修を積み上げることと同時に、周囲の環境とのやりとりを経験することで、望ましい実践力や組織人としての適応力を習得することが求められるのではないだろうかと考えた。そこには最も身近で最も大きな影響を受ける環境として、公私に渡って中長期的に関わり続けることが可能な支援的助言者（メンター）の存在が必要なのではないだろうか。そこで学年集団における若手育成の手法として取り組んだのがメンタリングという考え方である。メンタリングとは、「若手教員を育てる」といった際にイメージされる「若手が知らないことを教える」といったことよりも広い様々な関わりを含み込んだ取り組みである。最終的には、若手教員が自立していくことを目指しているので、手取り足取り教えるというよりは、教員としての歩みを導いたり、後押ししたりすることがメンタリングという考え方の中心である。具体的なメンタリングの実践形態としては、学年単位を一つのグループとして、1人のメンター（学年主任）が4人のメンティ（若手教員）に対し定期的会議をベースに若手教員の育成に関するグループメンタリングという実践を行った。グループでのメンタリングのメリットとしては、メンターと若手教員との関係性だけではなく、若手同士が関係性を構築していくことが求められる。そのため、メンターは若手教員それぞれに関わるだけではなく、グループの若手同士をつなぐ役割を果たすことになる。よって同じようなキャリアに位置づく若手同士が、互いの経験、失敗談や日々の苦労について話し、共有することによって共感や安心といった恩恵を得ることが期待される。

年度当初のグループにおける確認事項としては「常に情報交換」を意識した。学級開きという時期、大切にしなければならない事項がたくさんある。特に学校生活のルールについては各担当が「わかっているだろう」と認識してしまう所に落とし穴がある。そこで、定期的会議では若手の方から学級運営上の不安や疑問を出させ、率直に話し、情報交換をするよう意図的に働きかけを行った。若手教員からは、朝の会の時間の使い方・給食当番の仕方や待っている児童のルール・掃除のグループの決め方・席替えの仕方など多くの疑問が出された。時には若手同士がアイデアを出し合ったり、現在行っているやり方やこれまで取り組んできた効果的な方法などを具体的に提示したりするなど、お互いの考えや意見を交流できる機会となった。この年度当初における「常に情報交換」という意識は、1年間の様々な場面で定期的会議における活動の基軸となっていた。また、学級の児童のけがの対応、その後の保護者対応に苦労した若手の事例においても、メンバーの励まし、関わりによって自信を取り戻していくといったことがあった。このことは、グループ内で率直に意見を出し合う環境が構築されてきたことにより、若手同士の関係性を促す効果や、若手教員自身も言葉を出し合うことで、時には他の若手に対してメンター的な動きをすることにもつながったのではないかと考えている。つまり、若手教員がお互いの関係性や経験知を基にした関わりが多くあることで、その関係性が深まり、それぞれの役割の中で若手教員の育成が促進されていったのではないか。このような体制ができたことは、誰かれなく相談できる雰囲気がつくられ、若手教員が一人で悩みを抱え込まず、一人で課題に対応しなければならないという負担を軽減できるという面で有効だったと考える。しかし、メンターの視点で1年間の様々な行事を運営するなかで若手教員にメンタリングを進めてきたが、若手教員側はこのことをどのように受け止めているのであろうか。個人として成長していったのか、グループ全体としての成長に結びついたのか、検証を進めるなかでメンターとしての取り組みの点検・評価を進め、「メンタリングの組織化」という今後の課題へと結び付けていきたい。

チーム箕面を支える教頭の役割

大阪府立箕面高等学校 宮城 良明

プロフィール Yoshiaki Miyagi

昭和 62 年に大阪府教員として採用され、柴島高校、春日丘高校、槻の木高校、高槻北高校と勤務し、今年度より箕面高校に勤務。春日丘高校では、カリキュラム委員長としてカリキュラムの改編に関わる。槻の木高校では、大阪府教育課程協議会にて数学科教諭の代表として授業の様子を紹介。平成 24 年に首席に昇任すると同時に高槻北高校に異動。翌 25 年教頭となる。実務提要（校内内規集）の作成や教志コース運営に関わる。箕面高校では、学校改善をすすめている。

1. 学校の特性

箕面高校は箕面市の南西部に位置する 1963 年創立の高校で、現在普通科と国際科（グローバル科）の 2 つの学科を有する。ほとんどの生徒が大学に進学し、部活動の入部率も約 85%（運動部 54%、文化部 31%）の落ち着いた学校である。ダンス部は日本一になるなど、毎年近畿大会や全国大会に出る部がある。生徒数は 30 クラス 1196 名、教職員数 76 名である。教職員の内訳は、校長 1、教頭 1、首席 2、指導教諭 1、教職員 65（期付講師 5 を含む）、養護教諭 2、事務職員 4 である。教職員の年齢構成は、20 代 13 人、30 代 18 人、40 代 5 人、50 代 40 人で、年長者が多くミドルリーダーが非常に少ない。

過去には、学校の取り組みの継承がうまくいかなかったことや、議論がかみ合わず職員会議が長時間に及ぶことがあったようだが、現校長と前教頭が、普通の高校に戻そうとこの 2 年間奮闘された。そのような状況で私は教頭として赴任した。

2. 学校改善の方法（校長との連携）

赴任当時、一番注意したのは、教頭の信頼感を失わないこと。わからないことに対して「わかりません。調べるので少し時間をください」とはっきりと伝えることには、特に気を付けた。管理職への信頼感を獲得するために、発言を訂正したり、翻したりしないよう心がけた。

4月1日先生方を見て気になったことは、名札を付けていないことだった。おそらく何らかの事情があるに違いないと思ったが、翌日から自分は名札を着用した。話を聞くと2年前現校長のもとで提案したが、実施に至らなかったとのこと。単純にはいかないと、校長と相談しタイミングを計っていたところに、教育庁から伊勢志摩サミットのテロ対策に関する通知がきた。この機を逃さず運営委員会で説明し、各分掌、学年に意見聴取すると、ほとんどすべての部署から着用すべきと回答があった。管理職から直接指示されるより、外部から生徒のためと言われたほうが受け入れやすいことと、現校長の運営方法を理解する教職員も増加し雰囲気の変化したことが大きな理由である。

校長は2年間、できるだけ教員側から提案するように働きかけた。管理職の指示ではなく、教員の意見を吸い上げ、分掌長からの提案や運営委員会の総意という形をとり、最終決裁を行い職員会議に報告した。教頭として、その流れを止めてはいけない。自分のやり方、考え方にこだわるのではなく、本校の流れに沿った提案になるよう、校長に相談、確認して動くようにした。また、校長と教頭が役割分担をすることが大切で、本校のように教員を校長が掌握できている場合は、そこから教員がこぼれ落ちないように、またこぼれ落ちたときには元にもどすように、全体を見渡しながら指導をする。

校長と教員との良好な関係を崩すことなく、1年目教頭の存在感を出すために実行していることは、前述の名札着用と毎朝正門前道路のゴミ拾いである。この2点については、過去の本校にどのような経緯があったとしても、実施について理解を得られると考えた。毎日継続して行えること、実施が大きな負担にならないこと、メッセージ性があることが大切である。率先垂範の姿を見せることで、教頭の意志を教員や生徒に示すことができる。

3. 若手の登用

教員の入れ替わりが激しくなっており、若手の登用はどの学校でも課題である。本校でも、若手教員が分掌等のリーダー的存在になるなど、日々学びながら頑張っている。不十分な事象が生じた場合（できる限り本人に改善してもらうため）、分掌内のベテラン教員にお願いしサポートをしてもらう。教頭から直接ではなく、分掌内で解決することで、同僚性の回復を狙う。教頭の役割としては、サポートするベテラン教員がうまく機能しているかの点検である。

また、若手同士で議論できる場を設けることが肝要である。そこで本校では、従来の教科準備室としての職員室を廃し、学年（担任）団の会議ができる場として、従来の会議室を職員室へと改修した。この新職員室は、長机に複数の椅子を配置するフリーアドレス型とし、さらに個人のパソコンが利用できるようにLAN配線を引いた。新職員室には教頭、首席、教務主任が常駐している。そこで、担任会や分掌会議等が行われている。各種会議が目前で実施されることにより、各学年、部の動きが把握できるとともに、気になる点があれば、会議後、学年主任や分掌長にアドバイスする（なお分掌長へのアドバイスは、まず首席〔学年主任兼務〕と話をし、内容によりどちらが行うかを決めている）。そして校長へも報告することで、教員の動きを校長が把握できる。さらに、運営委員会もその職員室で行い、誰でも傍聴できる形にしている。これは、管理職に対する不信感を取り除くことにもつながる。その結果、若手の教員が職員室に集まってくるようになり、教科、学年、分掌を超えた交流が始まっている。

また、本校首席も1名は35歳（教職7年目、首席3年目）であり、若手を登用している状況である。この首席は、若手（初任者を含む）を集めて広報委員会を取りまとめている。もう一人の首席はベテラン（58歳、教職34年目、首席5年目）で初任者研修を担当している。両首席は、非常に積極的で、校長の意図を十分理解した上で学校経営に参画してくれている。その流れを断つことがないように、できる範囲で情報共有をし、細かなことでも首席の確認を取るようにしている。

教頭の自分ができることは、できるだけ周りにさせる。その際若手にも同じように仕事を振る。その分、作業後に教頭の確認作業が必要になることも多いが、この時間も将来への投資と思えば、やりがいも出てくる。少しでも成長の機会を作る。そのことが大阪の教育の発展につながると信じている。

4. 15年後を見据えて

15年というのは、生まれた子どもが高校受験をするまでの年数である。少なくとも今後15年間は箕面高校が存続するようにしなければいけないと考える。大阪府の高校生人口は、現在の約20%減になると考えられている。生徒数が減っていく中で、公立高校の統廃合は避けて通れない。一方で母校がなくなってしまうことは、卒業生の立場に立てば大変つらいことである。現在の生徒たちはもちろん、過去や将来の生徒たちに対しても責任をもって学校経営にあたるべきと考える。

管理職は、一般的に3年ほどで入れ替わる。与えられた期間を全力でやりきることはもちろんであるが、学校の継続を考えれば、赴任している間だけでなく、その後も次の管理職が運営していける状況を作らなければいけない。そのためには、人が入れ替わっても取り組みなどが継続されるようにしなければならない。そのために、教務だけでなく校内全般の内規集を取りまとめる必要がある。これを見れば、転任者や初任者の方でも業務にあたることができる、というものだ。15年先を見据えた時に、必要となるであろう。

校長は、学校経営の大きな流れを作り、教頭はその流れを維持するための実務を行う。校長の意図を汲み取るために、日ごろの報告、連絡、相談は欠かすことができない。それを踏まえた上で、いかにリスクマネジメントを行うことができるか。校長に余計な時間を取らせることなく、学校経営に専念していただけるか。それが教頭に求められる大きな役割だと考える。

学校と地域をつなぐスクールリーダーの在り方

和泉市立光明台南小学校 浜崎仁子

プロフィール Hitoko Hamasaki

大阪府下の小学校で、通常の学級担任と支援学級担任を歴任。この間、京都教育大学特殊教育特別専攻科に内地留学、大阪府教育センターの個別の指導計画 PT に参画する。臨床発達心理士。その後、高石市立高揚小学校教頭、和泉市立光明台南小学校教頭、和泉市立横山小学校教頭を経て和泉市立光明台南小学校校長。大阪教育大学大学院教育学研究科修了。著書に『あゆみなかよしたんぼすみれ』（win かもがわ）、共著に『新しい通知表記入の実際と文例集』（明治図書）がある。

はじめに

スクールリーダーの在り方やその行動は、職位や校種、地域を背景にした学校の特性などを抜きに語ることはできない。筆者は一昨年本校（A校）の教頭からB小学校の教頭に転出し、昨年春に再びA校の校長として帰任した。つまり、この3年間に2校を教頭として経験し、1校を教頭と校長として経験したのである。

そこで、この3年のうちで、同じ教頭として異なる学校に勤務した経験を校長の視点から振り返り、地域の特性によってリーダー行動の何が変わり、何が変わらないのかを考察する。

1. 対照的な2校

一昨年まで教頭として勤務し、一年後に校長として勤務することとなったA校は大阪府南部のニュータウンに位置する。昭和53年、17名の児童で創立し、一時は1000名を超えたが、ここ数年は500名前後で推移している。すなわち学校の歴史は、大規模住宅開発の歴史と一致しているのである。

もともと、人工的に作られた新しい町であることから、祭礼や地域のつながりなどの地域文化の継承はほとんどない。住宅地としての進展の中で、住民自身が地域の文化を創り出そうとする気風や、PTA活動など学校に協力しようとする意識は高いが、強い地域共同体的な意識が根付いているとは言えない。

一方、昨年教頭として勤務したB小学校は、明治五年の学制発布とともに創立されたという歴史を誇り、学校を中心に農協、社寺、商店などが集まる地域の中心地と、その周囲に田畑やみかん山が広がる農村地域にある。1990年代になって関西国際空港につながる都市計画道路が地域の一部を通り、その道路沿いに工場や商店ができてはいるが、過疎化が進み、約200名の児童数はさらに減少が予想されている。

しかし、集落ごとの結束は固く、連合町会長を中心に、各町会・婦人会などの各種団体が緊密に結び付いている。そして各種団体が一致団結して地域行事や学校行事に取り組むなど、いわば伝統的な地域共同体が機能している。

2. 地域教育協議会と教頭

教頭のスクールリーダーとしての在り方について、学校・地域・家庭の教育の活性化をめざし、主に中学校区を単位に大阪府が展開する地域教育協議会（すこやかネット）を例に示そう。

① ニュータウン地域の地域教育協議会と教頭

A校が所属する中学校区の地域教育協議会では、小学校区の連合自治会長が輪番で会長を務めるが、中学校に各小中学校の教頭を中心とする事務局をおき、イベント等の活動をリードする。

たとえば、今年度は二小一中の生徒会と児童会がともに話し合いを進め、それを地域の

大人たちが支援する形で、福祉・障がい者高齢者問題について、障がい者スポーツやハンディキャップ体験などのブースを設けたり、絵本の読み聞かせや劇を行ったりする「人權フェスタ」を開催した。

こうした事業の企画運営や地域との調整は、そのほとんどを二小一中の教頭が担う。イベントの計画立案、教育委員会との調整、補助金の会計事務、日程調整、各種団体の役割分担なども含め、細部に至るまで考慮を重ね、会議で各種団体に示し、地域に協力を求めた。そのような学校の動きに対して、「学校がこれだけ頑張っているのだから、地域・団体は協力を惜しまない」という姿勢で地域教育協議会が動いたのである。

② 伝統的地域共同体が機能する地域の地域教育協議会と教頭

伝統的な地域社会が機能しているB小学校が所属する中学校区では、地域の顔役ともいえる地域教育協議会の会長を中心に、地域の各種団体によって、コンサートや自然の中でのオリエンテーリング等を盛り込んだ「紅葉まつり」や子育て講演会などの行事が運営されていた。

学校は、地域教育協議会を構成するひとつの組織に過ぎず、共働して何かを成し遂げようとする際に学校への協力を求めるためには、学校のあらゆる状況を各種団体に報告し、意見を求める必要があった。

そんなとき、学校の窓口となる、教頭は、出すぎてもいけないし、引きすぎてもいけない。連合町会長や地域教育協議会の会長の意を汲み、歩調を合わせて協力し、今まで築いてきた信頼を損ねないことが大切であった。

子どもに対する防犯・防災活動についても、安全見守り隊として、青色パトロール隊が組織され、登下校に限らず見守り活動を行っている。また、暴風警報や洪水警報が出た時には、避難所になる学校の近くの自治会館で待機してくださる消防団活動など、地域の自主的な活動が学校のサポーターの機能を果たしており、こんなに心強くありがたい事はない。

3. 教頭としての行動、校長としての行動

A校、B校ふたつの地域教育協議会の定例会議は年に6回程度開催される。そこでは、会議の司会や運営は、学校がリードするのか、地域がリードするのかという違いがある。もちろんA校、B校ともに、教職員が一致団結して子どもたちのために努力していることは変わらない。また、学校運営を通じて地域の信頼を得ることが大切であることも同じである。

しかし、その方法は学校の置かれている状況によって違うのである。保護者や地域住民の望み、学校に対する期待が違うだけでなく、地域特性に対して柔軟かつ適切に対応することが必要である。

教頭の職務は、校長の意を汲みながら、「チーム学校」として教職員をまとめ、意識を変えていくことである。しかし、学校の教育活動は学校の中だけで完結する時代ではない。地域の子どもを預かり、地域の期待に応える学校づくりでは、教頭もまた地域の特性に応じた行動をとり、「おらが村の（町の）学校」をみんなで盛り立てて行こうという機運を高めていくことが必要である。

現在、校長になって思うのは、「地域と共に歩む学校」を意識して学校運営をしていくことがいかに重要であるかということである。校長は、新しい学校に赴任したらすぐに地域の実情を情報収集し、できるだけ早く特性をつかみ、それをもとに学校経営の方針を立てて方向性を定めることが必要である。そのことが、色々な面で実務を担うことの多い教頭とともに、地域と学校・家庭のコラボレーションを円滑に進めていくことになるのである。

小学生の家庭での学習環境構築力を育成する —「家庭学習の手引き」の物的学習環境に着目して—

日本工業大学 小山 将史

プロフィール Masashi Koyama

22年間工業高校で建築を担当後、教育委員会で高校改革にかかわり、新高校開校後に定時制課程の教頭として6年間勤務。その間の2年間に長期研修制度を活用して大学院に在籍。教育学修士。研究テーマは、家庭学習などと物的な学習環境の関係性と、管理職研修でのケースメソッドの有効性などである。日本教育経営学会、日本教育方法学会、日本高校教育学会、日本建築学会、日本建築協会、日本協同教育学会、日本リメディアル教育学会、初年次教育学会会員。

1. 学齢初期から学習環境を整える必要性

子どもを取り巻く家庭環境が、経済的な要因などにより大きく変化する中、生きる力をはぐくむ教育に期待する声は大きい。家庭環境の変化には、人的な面では共働き世帯が多くなり、親が子どもと向き合う時間の減少などがあげられる。また、物的な面では、これまでのテレビ視聴時間の増加に加え、スマートフォン等を利用したオンラインゲームなど、子どもの家庭学習を阻害する大きな要因の一つといえる。

このように子どもが家庭学習を行うのに望ましくない要因が増える中、学力向上策の一端として家庭学習が重視されるのは、教室での授業がただ聞くだけの受け身のものから活用力をはぐくむ学習者主体の内容に変わりつつあることから分かる。

筆者はこれまでに、高校生と大学生を対象として教室外の学習状況の調査を行い、子ども部屋やファーストフード店などでの学習といった物的な学習環境に着目し、授業実践を行ってきた¹⁾。その結果、高校生は主に自宅の子ども部屋で、大学生は図書館などのキャンパス内で学習している状況が明らかになった²⁾。高校ではハンドブックを活用した授業実践を2回行い、物的な学習環境の変化や学習の取り組みの向上を確認することができた。これは、授業実践やハンドブックの活用を通して、自らの学習環境を構築する力がはぐくまれたことがうかがえる。

家庭学習の指導は小学校から始まるが、この時期に教員による適切な指導が学習習慣の形成に影響するといった知見がある³⁾。しかし、家庭学習は大学生に至るまで十分に行われているとはいえない。学習習慣などが形成される学齢初期から、家庭学習環境の構築力を育成することができれば、学習への取り組みが向上すると考えられる。

2. 「家庭学習の手引き」の物的学習環境に着目して

現状での学校からの家庭学習に関する指導方法一つに、各家庭へ配付される「家庭学習の手引き（以下、手引きと略）」があげられる。しかし、内実は学校からの一方的な指導が大半で、内容も画一的なものが多く、家庭学習における習慣や学習方法を身につけることは難しいと思われる。

そこで本稿では、小学校などから配付される手引きを収集し、その記述内容から家庭への指導がどのように行われているかを整理する。そして、筆者がこれまでに得た物的学習環境の知見を活かし、検討を進めたい。具体には高校での授業実践で開発したハンドブックを参考に、手引きの改善点を明らかにしたい。また、今後、家庭学習を促進する学習環境の授業実践を行うことを視野に入れ、手引きをより発展させ、小学生版ハンドブックを作成する前段階としたワークシート案の検討を行う。

3. 手引きの収集と記述内容の項目

手引きは、インターネット上にある小学校や教育委員会等のホームページから無作為に抽出したデータを対象とした。内容の変化を確認するため、2012年8月23日に16件と2016年9月5日に10件の2回にわたり、閲覧・収集を行った。

家庭学習の手引きの内容から、主として、物的な学習環境に関する記述と捉えられるものを整理した（表参照）。また、家庭学習での目標時間とその他、特記事項として備考欄を

設け、手引きからの記述を整理した。ここで着目する物的学習環境とは、家庭内の子ども部屋などの学習を行う場所に関する記述をいう。一例をあげると、「学習を行う机の上をきれいにする」などである。

4. 3つの学習環境のバランス

学習環境を構築する力とは、学習者自らが学習する場所を読み解き、学習内容や場所を選択したり、整備したりする力のことである。学習者を取り巻く3つの環境とは、①人的、②物的、③事物的である。

表から①人的な面の記述では、「学習したことを（家の人に）みてもらう」などであり、③事物的な面では、「（学習の）終了時間を決める」などである。手引きでは、②物的な面の記述が少なく、学習場所の「整理整頓」と「静かな場所」といった記述しかないことがわかる。「テレビなどのスイッチを切る」なども学習環境を整備する準備段階とも取れるが、3つの環境の関係やバランスは、記述の量や内容からも望ましいとはいえない。目標とする学習時間では「学年×10分」が多く、個々の家庭や子どもの状況を踏まえた記述はみられない。

これまでの筆者の物的な学習環境における知見⁴で、高校生が行った環境整備は①自室などの模様替え、②スマホ利用などの学習を阻害する要因への対処、③整理整頓が上位の3つであった。小学生の場合、①や②は子ども一人では実行しづらい内容であるが、学習者に見合った場所を選択することは可能だと考えられる。

5. 手引きの改善提案とワークシート案の検討

小学生の場合、学習環境の改善に取り組む際に家族などの援助が必要となる。また、①人的な面の影響は大きく⁵、②物的な面では家族の協力が、不可欠である。まず、手引きでは3つの学習環境の関係性を明示し、各家庭やその子どもに見合った学習環境を計画する。試行しながら最適な解が探せるよう、現状から計画、そして振り返りを記せるワークシートが必要となる。留意点として小学生の発達段階を考慮し、低・中・高学年により学習環境の整備を通した家庭学習の習慣化に向けて、継続的な授業等と連携が前提となる。さらに、手引きにワークシートを付加するなど、家族にも理解と協力が得られるよう、学校からの積極的な働きかけが望まれる。

参考文献・注

- 1 小山 将史「生徒自らが家庭内外の学習環境を構築する力を育てる実践研究—ハンドブックを活用した高校での授業デザイン—」大阪教育大学大学院 2012
- 2 小山 将史「教室外の学習環境に関する調査研究—質問紙調査による大学生と高校生との比較—」スクールリーダー研究 第8号 pp.45-53 2016
- 3 渡邊 誠一「家庭学習の習慣形成についての指導に関するアンケート調査報告（Ⅱ）」教職・教育実践研究 第6号 pp.81-87 山形大学地域教育文化学部附属教職研究総合センター 2011
- 4 前掲1
- 5 西村 もえぎ・西尾 幸一郎「家庭での学習場所や家族関係が児童の学習動機づけに及ぼす影響」日本建築学会大会学術講演梗概集（関東） 2015

表「家庭学習の手引き」からみられる取り組み事例（抜粋）

校名他	内容(主に物的学習環境に関する記述)	家庭学習目標時間	作成年月日	備考
A市教育委員会	・整理整頓 ・終了時間を決める ・姿勢・鉛筆の持ち方保護者との距離 ①学校での授業内容と家庭学習との連携の記述がある ②発達段階の特徴が示され、学習に対するコツのようなものが冒頭に記載されている ③探究を促す記述あり ④脳科学と学習との知見をトピックスとして挿入している	低:30分 中:60分 高:90分	不明	・小学校入学前から低中高学年で記載 ・具体的な学習内容が学年別に書かれている
B小学校	○学習前 ・テレビ・ゲームのスイッチを切る ・勉強する場所をきれいにする ・正しい姿勢 ○学習後 ・明日の準備	学年×10分	H23年度版	・学びのきほんと家庭学習の手引きがセットとなり、この小学校スタンダードとしている
C小学校	○学習前 ・テレビやゲームを消す ・机の上をきれいにする ・良い姿勢で学習する ○学習後 ・学習したことをみてもらう ・次の日の準備	低:30分 中:45分 高:60分	不明	・「家庭学習のすすめ」家庭学習に対する考え方や具体的な学習方法を記載 ※子ども用には、イラストのみで描かれている
D小学校	①宿題②自由勉強に分け、各教科の内容を示している 低・中・高学年に分け学習内容を一覧表で示している ・物的学習環境の記載なし	記載なし	H22.10	
E小学校	1年 なし 2年 なし 3年～6年 静かな場所で	1年 なし 2年 20～30分 3年 30～40分 4年 40分以上 5年 50分以上 6年 60分以上	不明	・6年で終了時間と学習の振り返りを記録

※1 閲覧日:2016.9.5⇒A・B・C、2012.8.23⇒D・E・F

※2 太字:物的学習環境に関する記述

夢と希望を育む初中高一貫教育学校の創造・開設

—大阪府・私学連盟・大学との連携—

大阪教育大学 米津 俊司

プロフィール Shunji Yonedu

大阪府内の公立中学校教諭として18年間勤務。大阪、東京、福岡等で学級実践を発表。その後大阪府教育委員会で8年間、高槻市教育委員会で5年間教育行政に携わる。不登校対策事業、在日外国人教育、学校教育自己診断作成等に係わる。中学校長として6年間勤務した後、関西大学が開校を目指す初中高一貫教育学校の開設準備総括として2年間勤務。平成22年から3年間新設の中高等部初代校長として私立学校経営に携わる。平成25年より関西大学特任教授として教職科目を担当。平成27年4月の連合教職大学院開設に伴い、実務家教員として、学校経営や学級経営等を担当する。日本学級経営心理学会会員、日本教育カウンセリング学会会員、日本教育カウンセラー協会会員、上級教育カウンセラー。

1 学校の特性

平成22年4月、関西大学が高槻市に開校した初中高一貫教育をめざす創立7年目私立学校である。初等部2学級60名、中等部3学級108名、高等部4学級144名を定員とする。教職員数は初等部校長1名、中・高等部校長1名、各校種に教頭1名、初等部教員23名、中高等部教員(非常勤講師除き)53名であり、特任外国人教員5名、国際理解教育担当講師、ICT教育担当職員、図書館司書5名等の専門職員を配置している。初・中等部の児童生徒は上級学校への進学を原則としている。高等部の生徒の大半は関西大学に内部進学するが、難関国公立大学進学を目指す学級を1学級設けている。児童生徒の多くは大阪府内から通学するが交通の便がよく兵庫県、京都府、滋賀県、奈良県等からも通学している。

2 新たな初中高一貫教育学校の開校に向けた取り組み

優れた教育環境のもとで、12年一貫教育を実施する学校の開校を目指した取り組み、「高度な思考力」を育てる初等部のミューズ学習、中等部での「考える科」、12000字の卒業研究の発表に繋げる高等部の「プロジェクト学習」など特色のある教育活動を推進する一貫教育学校の開設準備の取り組みと先進的な英語教育とICT教育の概要について報告する。

(1) 新キャンパス開設構想の実現に向けて

関西大学は、本年(平成28年)開校130周年を迎える幼稚園、小学校、中学校、高等学校、大学及び大学院を有する学生数3万人を超える総合学園である。私が新キャンパス開設準備に携わった平成20年には、小学校はなく、一貫教育を標榜するには小学校の設置が必要不可欠であるとの考えから、同一キャンパス内といった好立地条件のなかで、新たなコンセプトの初中高一貫教育を実施する新設校建設が決定された。JR高槻駅前に13階建ての高層建築のキャンパスを開校し、その中で初中高一貫教育を実施するのである。基本理念や教育方針、初・中・高等部の教育コンセプトにつき、大学本部幹部職員、大学教員代表、建築・設計担当者、開設準備室代表からなる「開設準備専門委員会」を頻繁に開き、慎重かつ建設的な議論を重ね、新設校開校に向けた構想を具体化していった。

(2) 大阪府、私学連盟等と大学の連携と協力

しかし、この構想の実現には大きな壁があった。高等学校(高等部)の新設を大阪府が認めなかったのである。当時、生徒数の減少により大阪府内の私立高校の半数近くが定員を割る状況にあり、新たな高校の開設、とりわけ普通科高校は大阪府、私学連盟とも断固として容認しなかった。大学では熟慮を重ねた末、全国に前例のない専門学科「安全科学科」を開校することで、大阪府、私学連盟等と協議を重ねた。同じキャンパスに新設する大学の「社会安全学部」との連携をも視野に入れた専門学科である。全国初となる「安全科学科」では、「プロジェクト科目」を開設し、学びの柱を「探究能力」とし、教育課程の編成、カリキュラム作成を行い、大阪府と何回も議論や調整を重ね、理解を得るに至った。

この間、私学代表者や府議会議員等からなる私立学校審議会関係者の理解を得るため奔走した。しかし、私学審議会から最終答申が出たのは、大幅に遅れ、開校前年の7月19日である。この日から、入試広報活動を開始し、2010年4月関西大学初・中・高等部の開設に至った。

大学代表の一員として大阪府及び私学関係者との協議に係わってきたが、関係者の厳しい意見や批判、深い理解と協力により新たな初中高一貫教育学校が誕生したと考えている。

(3)大学、関係業者等との連携

一方、新キャンパスである13階建の校舎建設や教室配置、国際理解教育やICT教育を可能とする先進的な教育環境を整備するため「新校舎検討委員会」を開催し、建築・設計等関係業者を交えた議論を重ね、最善案を創出した。さらに、重要な任務として、教員採用があった。「確かな学力」「国際理解力」「情感豊かな心」「健やかな体」をバランスよく高めることにより、高い倫理観と品格を有した「高い人間力」を持つ人材を育てるという教育目標を理解し、教育への熱意と意欲があり、専門性を備えた教員を全国から募集し、大学本部と協議し、各地から優秀な教員を採用した。

これら開設準備の業務にかかわり、特筆すべきは、大学本部や私学関係者が学校現場で教育を担う開設準備室の私たち教員の意見を尊重し、協力を示し、学校づくりに反映してくれたことである。その成果は、現在の教育活動のなかで開花し発展している。

3 初中高等学校一貫教育の特色

(1) 好立地条件を生かした12年一貫教育

私たちは、新キャンパスを学問と文化の拠点「ミューズキャンパス」と命名した。先に述べた通り13階建ての高層校舎の東棟は初・中・高等部の校舎であり、西棟は新設の大学の学部・大学院の校舎である。東棟の1階から5階までが初等部、6階から13階までが中・高等部の校舎であり、初等部から大学までの交流が物理的に可能な環境にある。同一キャンパス内で初等部から大学まで学ぶという「知の拠点」を、JR高槻駅前という利便性の高い「地」に設置するという発想は、他に例を見ない、全国でも初めての試みであった。

なお、12年一貫教育のメリットについて、次の5点を挙げることできる。

①入学者選抜の影響を受けず、幅広く深い学習ができる。②12年間を見通した教育カリキュラムを作成し、計画的・継続的な教育ができる。③継続的に児童生徒を見つめることにより個性の伸長や優れた才能の発見が可能になる。④異年齢・異校種の集団活動で、社会性や人間性を育てることができる。⑤初・中・高等部の教員の交流により、教育の質の向上を図ることができるなどであり、大きな教育効果が期待できると考える。

(2)特色ある一貫教育の事例

①「英語考動力」を育む12年一貫英語教育

英語教育については、初等部1年生から毎日15分のモジュール学習、3,4年生で3時間、5,6年生で4時間の英語学習を行っている。中等部では、週7時間の英語授業で実践的な英語力を育てることに力を入れている。高等部では、専門的・実践的な英語力をつける授業を展開している。ICT教育環境を活用し、海外の提携校との交流やTV会議を行うとともに、学習の成果を活用し、初等部6年生はオーストラリア、中等部2年生はカナダ・ビクトリア、高等部2年生はシンガポール・ハワイへの研修旅行、イギリスへの語学研修やドイツや台湾の学校との派遣交流などを実施している。

②「思考・発想・表現力」を高めるICT教育

全教室にプラズマテレビを設置、生徒数を超えるPC、自由に活用できるICT学習環境の整備は全国的にも進んでいる。ICT機器をふんだんに活用した授業やプロジェクト科目の授業が行われている。ICT教育で大切にしていることは、コンピュータなどの機器の活用方法を学ぶことなく、ICT機器を「表現のツール」「コミュニケーションのツール」「学習のツール」として活用した教育を行うことである。同時に、情報社会に生きる力やルールやマナーなどに関する教育にも力を入れている。

学校とスクールカウンセラーの協働 —学校文化に合わせたカウンセラーの働き—

大阪教育大学 牧 郁子

プロフィール Ikuko Maki

大阪教育大学実践学校教育講座教授。専門は学校臨床心理学。博士（人間科学）早稲田大学。

現在の研究テーマは「小学生における無気力感改善のための教師・保護者介入プログラムの開発」（科学研究費基盤 C 16K04357）で、児童期の認知情動発達に基づく、無気力感改善のための大人の援助方法について検討している。現場では臨床心理士として、東京都・静岡県・大阪府において、教育センター教育相談員・スクールカウンセラー（小学校・中学校）を歴任。

1. スクールカウンセラーの登場とその時代

スクールカウンセラーの学校配置は、1995 年スクールカウンセラー活用調査研究委託事業で試験的に開始され、2001 年にスクールカウンセラーが全公立中学校配置されたことで、公式にスタートした。この時期は 1990 年バブル崩壊に端を発して、1995 年の阪神淡路大震災・地下鉄サリン事件など、人々が「物の豊かさ」に代わり「心の豊かさ」を模索始めた「心の時代」（伊藤，2011）とも重なる。併せて、不登校や学校の荒れなど子どもたちの学校不適応のサインが頻発しはじめたのもこの時期である。

2. スクールカウンセラーに求められること

スクールカウンセラーの主業務は、児童生徒に対する相談・保護者及び教職員に対する相談・教職員等への研修・事件事故等の緊急対応における被害児童生徒の心のケア（文部科学省，2007）とされている。つまり、日常での児童生徒に関わる心理的課題の予防・対処と、教職員・保護者の教育相談的資質向上の援助、および非日常的事態（事件・事故・災害等）での児童生徒の心理的危機への対処が、学校配置のカウンセラーの役割である。

カウンセラーの多くは、公益財団法人日本心理臨床心理士資格認定協会による指定大学院を修了した後、同協会による臨床心理士資格を取得して相談業務に従事している。一方企業・医療・司法・警察・療育・教育の各現場によって必要とされる相談活動や具体的働きが異なるため、配置された現場の特性を経験的に学習し、当該現場で求められる機能に応じて、専門教育によって培われた知識や技能を発揮できる力量が必要である。

こうした中、学校現場に配置されるカウンセラー、つまりスクールカウンセラーに求められる働きを定義すると、児童生徒が発達段階で必要とされる基礎学力・社会性・問題解決能力を身に着けるために必要な経験を保障できるよう、「学校と子どもをつなげる」「学校と保護者をつなげる」ことであると考ええる。つまり学校現場のカウンセラーが忘れてならないのは「カウンセラーも学校のスタッフの一員である」ということ（平野，2003）であり、チーム学校の構成員として当該校で求められる役割を果たすことである。

以上からスクールカウンセラーには、臨床心理士といった専門職としての自覚だけでなく、学校組織人としての自覚も必要となる。吉川（1999）はシステム論の立場から、学校組織へのジョイニング（joining:組織に適応すること）・アコモデーション（accommodation:組織の価値観や考え方・集団内での役割などに合わせること）・トラッキング（tracking:組織の窓口的存在のふるまいや、物事を決定する際の構成員の言動に合わせること）を、学校臨床に関わるカウンセラーに必要な基本的テクニックとしている。

3. 学校文化とスクールカウンセラーの動き

（1）教育相談機能がシステム化されている学校文化

前任あるいは現任の管理職がカウンセリングへの認識・造詣が深い場合に多い。校務分掌における教育相談の明確な位置付けや、カウンセラーを交えた事例検討会が定期開催されるなど、教育相談機能がシステム化されている。一方、相談形態や相談予約に関わる詳細は、カウンセラーの裁量に任されることが多い。

【カウンセラーの動き】

システム化されたフォーマルな連携・情報共有・コンサルテーションを中心にしながら、個別ケースの必要性に応じて、職員室内でのインフォーマルな連携・情報交換も活用しながら、ゆるやかな連携のもと柔軟な対応に当たる。

(2) 児童生徒指導の一環として教育相談が位置付く学校文化

児童生徒指導に関わるビジョンが教師集団間で共有されており、それに基づいて教育相談機能が位置付けられている。児童生徒指導部会やケース会議にカウンセラーを登用する学校が多い。また相談形態は学校の要望が明確であり、相談予約も担任・児童生徒指導主任を通した予約に一本化されている場合が多い。

【カウンセラーの動き】

児童生徒指導主任と連携をとり、当該校の児童生徒指導方針を確認しながら、その範囲内での子どもの援助を軸に活動する。また児童生徒主任や担任が、日々の実践や指導につなげられるような情報共有・コンサルテーションを心掛ける。

(3) 教育相談機能がシステム化されていない学校文化

児童生徒指導に迫われ、教師集団間で指導に関わる明確なビジョンが共有されておらず、教育相談機能もシステム化されていない。校務分掌で教育相談が位置付けられていても、実質は養護教諭が窓口になっていることが多い。事例検討や情報交換も養護教諭とカウンセラーの連携に依存している。また相談形態・相談予約は養護教諭とカウンセラーの合議によって運営されることが多い。

【カウンセラーの動き】

養護教諭との情報共有・合議を軸に予防的・対処的関わりの必要な児童生徒をリストアップし、日々の関わりで対処可能なこと、週1回のカウンセリングで対処すべきケースを明確化した上で役割分担を行う。またケースに関わる情報は基本的に養護教諭に集約するが、ケースによっては個別に養教から担任へ、カウンセラーから当該教師へ報告・コンサルテーションを行う。

4. 教職員とスクールカウンセラーの協働の実例

教育相談機能がシステム化されている学校文化のあるA小学校での協働事例

【事例】

クライアント＝小学校6年生 主訴＝長期不登校

【A小学校の教育相談機能】

当該小学校は前任校長がカウンセリングに造詣が深く、筆者の着任時には、校務分掌に教育相談が位置づけられ、月1回定例のケース会議が開催されていた。ケース会議の構成員は校長・教頭・各学年代表教諭1名とスクールカウンセラーである。

【経過】

- ・保護者に連絡がつかず連携がとれないまま最終学年になっていたため、定例のケース会議で早い対応が必要とされた。なお担任が新任であったため、教頭・養護教諭・カウンセラー（いずれも当該年度の4月に着任）を中心に対応を連携して行った。
- ・カウンセラーが家庭訪問を通じて保護者・児童との接触を試みた結果、つながりができたため、保護者・児童面談をカウンセラーが、保健室登校対応を養護教諭が、家庭訪問（児童が登校しない日）を教頭が分担することとなった。
- ・児童の保健室・相談室登校が週1～2日になった頃、カウンセラーの児童面談から、「学力の遅れを気にしている」ことが判明。管理職・養護教諭と相談の結果、学習の遅れは校長が掛け算九九指導から行うことになった。また職員室でのインフォーマルな会話で、当該児童が「物づくりが好き」であることを図工専科教諭に伝えたところ、図工の個別指導を快く申し出てくれた。
- ・児童の登校が週2～3日に定着、放課後に顔見知りの児童と話せるまでになった。

■第5部 関係資料

＜スクールリーダー・フォーラム(SLF)の経過＞

スクールリーダー・フォーラム(SLF)は、2002年度に大阪教育大学と大阪府教育委員会との合同事業として始まり、2009年度からは大阪府教育委員会も加えた三者で、学校づくりの理論・政策・実践を総合的に把握し、学校を支援することをめざしている。学校づくり実践を素材に研究協議する分科会、ラウンドテーブルと理論的実践的に問題提起する講演、シンポジウムなどで構成している。本事業を通じて、大学と教育委員会・学校の新しい「協働」による学校づくり支援体制を構築することが課題である。

2001年5月：	スクールリーダー・プロジェクト(SLP)の立ち上げ、月1回ペースで研究会を開催
2002年8月：	スクールリーダー・フォーラム事務局の立ち上げ、月1回ペースで事務局会議開催
2003年1月：	第1回SLFの内容確定、事例校への大学教員の訪問・研究開発内容の相談・協議
2003年3月：	第1回スクールリーダー・フォーラム「学校教育自己診断を実践する」
2003年8～10月：	第1回SLF成果の刊行作業、大学研究者による執筆者へのアドバイス
2003年11月：	長尾彰夫・和佐真宏・大脇康弘編『学校評価を共に創る』（学事出版）刊行
2003年11月：	第2回スクールリーダー・フォーラム「学校協議会と学校教育自己診断」
2004年3月：	第3回スクールリーダー・フォーラム「スクールリーダー養成の必要性と可能性」
2005年2月：	第4回スクールリーダー・フォーラム「授業評価の理論・政策・実践」
2005年11月：	第5回スクールリーダー・フォーラム「リーダー層教員の力量形成」
2006年11月：	第6回スクールリーダー・フォーラム「スクールリーダーの学習拠点づくり」
2008年1月：	第7回スクールリーダー・フォーラム「学校課題への挑戦」
2009年2月：	第8回スクールリーダー・フォーラム「学校の自己革新と支援体制」
2009年11月：	第9回スクールリーダー・フォーラム「豊かな学校評価を求めて」
2010年7～11月：	スクールリーダー・セミナー2010（4回）の開催
2010年11月：	第10回スクールリーダー・フォーラム「スクールリーダーの実践力育成」
2011年11月：	第11回スクールリーダー・フォーラム「次世代スクールリーダーの育成」
2012年11月：	第12回スクールリーダー・フォーラム「スクールリーダーの学びの場」
2013年11月：	第13回スクールリーダー・フォーラム「学校づくり実践を物語る」
2014年11月：	第14回スクールリーダー・フォーラム「ミドルリーダーの実践と育成支援」
2015年11月：	第15回スクールリーダー・フォーラム「授業研究を組織する」
2016年11月：	第16回スクールリーダー・フォーラム「学校のコラボレーション」

＜スクールリーダー・フォーラム(SLF)の組織＞

平成28年11月12日

◆大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト

学 長	栗林澄夫（ドイツ文学）○代表
理 事	入口 豊（体育教育学）
教 授	大脇康弘（教育経営学）※委員長
教 授	深野康久（学校経営学）※
准教授	田中満公子（学校教育学）※
教 授	森田英嗣（教育工学）
教 授	木原俊行（教師教育学）
教 授	水野治久（学校心理学）※
教 授	藤田裕司（特別支援臨床学）
教 授	白石龍生（学校保健学）
教 授	瀬戸口昌也（教育哲学）
教 授	瀧野揚三（教育心理学）

※は企画委員

◆大阪府教育委員会

教育監	和田良彦
教育振興室長	橋本光能
教育振興室副理事	山上浩一
高等学校課長	松田正也
参 事	藤井光正 高等学校課
参 事	網代典子 高等学校課
首席指導主事	西田恵二※ 高等学校課
	○責任者
主任指導主事	片山 造※ 高等学校課
主任指導主事	伊藤範子 高等学校課
主任指導主事	梶井則子 高等学校課
指導主事	佐藤誠治※ 高等学校課
指導主事	塩見圭祐 高等学校課

◆大阪府教育センター

所 長	山崎政範
部 長	梶田千佳 教育企画部
	南部 潔 カリキュラム開発部
室 長	天野 誠 企画室
	中濱秀徳 高等学校教育推進室

◆大阪府教育委員会

教育次長	大継章嘉
総務部長	小川芳和
教育政策課長	川本洋生※ 総務部
	○責任者
総括指導主事	三枝由佳里※ 総務部
主任指導主事	北村宏貴※ 総務部

◆大阪市教育センター

首席指導主事	茨木久治 教育振興担当
総括指導主事	仲田弘司 教育振興担当
主任指導主事	兼坂幸雄 教育振興担当

スクールリーダー・フォーラムの歩み

大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト

■第1回「学校教育自己診断を実践する―学校を開く試み」

(2003.3.1、参加者 112 名、報告書 105 頁)

◎基調講演：木岡一明(国立教育政策研究所)

◇シンポジウム：菅野八千子(大阪府教育センター)、易裏也(大阪府立松原高校)、大脇康弘(大阪教育大学)

□分科会報告者 小学校部会：箕面市立西小学校(田中善樹)、堺市立土師小学校(藤坂慶子)、中学校部会：豊中市立第一中学校(大友康好)、高槻市立川西中学校(浦岸英雄)、高校部会：大阪府立鳳高校(清田志)、大阪府立吹田東高校(中村光男・浅川又一)・総合司会：米川英樹、シンポジウム：長尾彰夫・山崎彰、分科会司会：(小)中島智子・大野裕己、(中)橋本幸一・金子勉、(高)八尾隆・大脇康弘

■第2回「学校を開く・学校を診断する―学校協議会と学校教育自己診断を連携させて」

(2003.11.29、参加者 156 名、報告書 140 頁)

◎基調講演：成山治彦(大阪府教育委員会教育振興室長)

・対論：成山治彦・長尾彰夫(大阪教育大学副学長)

◇シンポジウム：土田邦男(大阪府立豊島高校)、赤川隆洋(箕面市教育委員会)、菊地栄治(国立教育政策研究所)

□分科会報告者 小学校部会：大野裕己、茨木市立安威小学校(畠村唯起子)、河内長野市立川上小学校(平野武男・和田清季)、中学校部会：金子勉、履屋川市立第十中学校(中井豊)、堺市立野田中学校(福島寿吉)、高校部会：大脇康弘、大阪府立大塚高校(田中清公)、大阪府立泉陽高校(木村俊一・戸根一詩)、盲・聾・養護学校部会：藤田裕司、大阪府立藤井寺養護学校(藤井雅実)、大阪府立佐野養護学校(石坂文昭)

・総合司会：藤田茂、シンポジウム：米川英樹・八尾隆、分科会司会：(小)林麗平・菅野八千子、(中)久田敬彦・柴田芳明、(高)瀬野裕三・堀池鏡一、(盲・聾・養)白石龍生・中島康明

■第3回「スクールリーダー養成の必要性と可能性―専門職大学院づくりを軸に」

(2004.3.27、参加者 101 名、報告書 160 頁) 大阪学校経営研究会と共催

◎基調講演：小島弘道(筑波大学教授)

◇シンポジウム：和佐真宏(大阪府教育委員会)、西藤司(上越教育大学)、中野芳隆(大阪府立北野高校)、大脇康弘(大阪教育大学)

・総合司会：堀田茂、シンポジウム：堀内政・米川英樹

■第4回「授業評価の理論・政策・実践―授業改革のために」

(2005.2.19、参加者 21 名、報告書 127 頁)

◎基調報告：森田英剛(大阪教育大学助教授)、大木愛一(大阪教育大学助教授)

□分科会報告者 小学校部会：池田市立伏尾小学校(森山康浩)、大東市立四条小学校(佐久間敦史)、中学校部会：高槻市立五領中学校(橋本正巳)、茨木市立豊川中学校(田中宏和)、高校・大学部会：大阪府立松原高校(坂井啓祐)、大阪教育大学(任田康夫)→全体会

・総合司会：滝澤公子、全体会司会：大脇康弘・津田仁、分科会司会：(小)田中博之・滝澤公子、(中)久田敬彦・明石一朗、(高)森田英剛・奥綱政明

■第5回「リーダー層教員の力量形成―一貫的確保と質的向上」

(2005.11.26、参加者 121 名、報告書 116 頁)

◎基調講演：木原俊行(大阪市立大学大学院助教授)

◇シンポジウム：山崎博敏(広島大学)、河村繁(大阪府立豊中高校)、西川仁志(大阪府教育委員会)、服部憲児(大阪教育大学)

・総合司会：中島智子、シンポジウム：大脇康弘・尾上良宏

■第6回「スクールリーダーの学習拠点づくり―大学と教育委員会のコラボレーション」

(2006.11.26、参加者 31 名、報告書 160 頁)

◎基調報告 A 大野裕己(大阪教育大学)、基調報告 B 中島智子(大阪府教育委員会)

□セッション報告 1 服部憲児(大阪教育大学)、2 水本徳明(筑波大学)、3 大脇康弘(大阪教育大学)、4 大竹晋吉(新潟経営大学)、5 三沙知華(兵庫教育大学)

◇総括講演 島崎英夫(大阪府教育委員会)、中留武昭(鹿児島県立大学)

・誌上参加：曾木田浩史(広島大学)、元兼正浩(九州大学)

・総合司会：服部憲児、司会：大脇康弘・大野裕己

■第7回「学校課題への挑戦―経営革新プロジェクトの取り組み」

(2008.1.30、参加者 192 名、報告書 115 頁)

◎基調報告 福永光伸(大阪府教育委員会)

◇シンポジウム：並河宏(大阪府教育委員会)、奥田善代江(刀根山高校)、黒田浩継(久米田高校)、大野裕己(大阪教育大学)

□ポスター発表(高校を略) 第1学区：池田、渋谷、東豊中、刀根山、吹田、吹田東、山田、高槻北、第2学区：市岡、香里丘、守口東、第3学区：布施、山本、清友、阪南、第4学区：金岡、東百舌鳥、高石、久米田、泉南、砂川(21 高校)

・総合司会：福永光伸、シンポジウム：木原俊行

■第8回「学校の自己革新と支援体制―学校革新プロジェクト 2008」

(2009.2.28、参加者 27 名、報告書 96 頁)

◎基調報告 大脇康弘(大阪教育大学)

□事例校からの報告 □吹田東高校 唐澤広幸・小野渥由美、水本徳明(筑波大学)、□久米田高校 黒田浩継・吉川訓雄、大脇康弘(大阪教育大学)、□刀根山高校 加川眞一・梅原一雄、岸村利弘(筑波大学大学院)、□布施高校 小林幸哉・徳幸道、大野裕己(兵庫教育大学)、□市岡高校 伊藤倫隆・奥田育秀、服部憲児(大阪大学)

◇総括講演 中井浩一(駒場学園)、水本徳明(筑波大学)、福永光伸(大阪府教育委員会)

・総合司会：久瀬正征、セッション司会：黒田浩継、加川眞一、小林幸哉、伊藤倫隆、唐澤広幸、総括司会：大脇康弘

■第9回「豊かな学校評価を求めて―自己評価と学校関係者評価」

(2009.11.29、参加者 135 名、報告書 108 頁)

◎基調講演：天笠茂(千葉大学)

◇シンポジウム：青木栄一(国立教育政策研究所)、森田英剛(大阪教育大学)、小嶋信男(大阪府教育委員会)、横田隆文(大阪市教育委員会)、天笠茂(千葉大学)

□分科会報告者 A 部会 学校の自己評価：小・中学校 高槻市立清水小学校(清畑東吾)、大阪市立文の里中学校(長宗進)、B 部会 学校の自己評価：高等学校 大阪府立

高槻北高等学校(長井龍治)、大阪市立西高等学校(押井泰子)、C 部会 学校関係者 評価 大阪市立放出小学校(平野大輔他)、堺市立岬中学校(岡田耕治)・総合司会：小嶋信男、シンポジウム：向睦地昭雄、大脇康弘、分科会司会：A 松永尚子・森田英剛、B 田中肇、日井智美、C 赤石美保子、木原俊行

■第10回「スクールリーダーの実践力育成―ケースメソッド学習入門」

(2010.11.27、参加者 62 名、報告書 130 頁)

◎基調講演：佐野享子(筑波大学)、竹内伸一(慶応義塾大学)

◇パネラー「セミナー 2010」関係者：下川清一(大阪府立野崎高等学校)、大矢根亮典(堺市立月洲中学校)、井出一志(大阪市立都島小学校)、大脇康弘(大阪教育大学)

□グループワーク「セミナー 2010」受講者 日井智美(大阪教育大学)

・総合司会：野口幸一、司会：真田康彦、パネリスト：赤石美保子

◆スクールリーダー・セミナー 2010 開催 7/24、8/21、10/16、11/27、受講者 36 名、講師 佐野享子、竹内伸一、大脇康弘、日井智美

■第11回「次世代スクールリーダーの育成」

(2011.11.19、参加者 92 名、報告書 108 頁)

◎基調講演：元兼正浩(九州大学)

◇シンポジウム：牛渡淳(仙台白百合女子大学)、宮田逸子(大阪市立刀乃井中学校)、浅田明子(大阪府立刀根山支援学校)、大伴政恵(大阪教育大学)

□ケースメソッド授業 講師 大脇康弘(大阪教育大学)、小山将史・深川八郎

参加者 24 名、参観者 8 名

◆ピアノとチェロの共演 田中結二・大木愛一(大阪教育大学)

・総合司会：中西正明、司会：山下克弘、シンポジウム：林龍平・田中肇

◆スクールリーダー・セミナー 2011 8/6 参加者 14 名、講師 大脇康弘(大阪教育大学)

■第12回「スクールリーダーの学びの場―理論知と実践知の対話」

(2012.11.24、参加者 73 名、報告書 126 頁)

◎基調講演：寺岡英男(福井大学)、大脇康弘(大阪教育大学)

□ラウンドテーブル 24 名：大阪教育大学夜間大学院生他 18、福井大学教職大学院

◇生 6 全体報告会 小山将史(堺市立堺高校)、木原俊行(大阪教育大学)、中西正明

(大阪市教育委員会)

◇総括講演 富田福代(大阪教育大学)

・司会：湯澤郁子、仲村朝臣

◆プレ・フォーラム 2012 8/26 参加者 18 名(福井大学 4)、自由研究 3、シンポジウム 3、ラウンドテーブル 16

◆第13回「学校づくり実践を物語る―大学・学校・教育委員会のコラボレーション」

(2013.11.23、参加者 97 名、報告書 149 頁)

◎基調講演：佐古秀一(鳴門教育大学)

◇現場からの発信 水野和幸(大阪市立友利小学校)、山口陽子(大阪府立泉陽高校) ◆ピアノとチェロの共演 田中結二・大木愛一(大阪教育大学)

□ラウンドテーブル 30 名：大阪府教職員 5、大阪市教職員 5、大阪教育大学夜間

大学院生 12、福井大学教職大学院生 4、鳴門教育大学教職大学院生 4 他

◇総括講演 水本徳明(同志社女子大学)

・司会：奥野直健、浦展諭

◆プレ・フォーラム 2013 8/25 参加者 24 名(福井大学 5)、自由研究 3、ラウンドテーブル 23

◆第14回「ミドルリーダーの実践と育成支援―大学・学校・教育委員会のコラボレーション」

(2014.11.22、参加者 95 名、報告書 145 頁)

◎基調講演：油布佐和子(早稲田大学)

◇現場からの発信 宮岡愛子(大阪市立玉出小学校副校長) 寺野雅之(大阪府立茨

田高校校長)

◆ピアノとチェロの共演 田中結二・大木愛一(大阪教育大学)

□ラウンドテーブル 32 名：大阪府教職員 6、大阪市教職員 6、大阪教育大学夜間大

学院生他 9、福井大学教職大学院生他 4、鳴門教育大学教職大学院生 3 関係教職大

◇学院 3 総括講演 武井敦史

・刈壁剛(川崎大学)、三枝由佳里・仲村朝臣

◆プレ・フォーラム 2014 8/24 参加者 18 名、自由研究 3、ラウンドテーブル 18

■第15回「授業研究を組織する―大学・学校・教育委員会のコラボレーション」

(2015.11.21、参加者 88 名、報告書 140 頁)

◎基調講演 森田英剛(大阪教育大学)

◇現場からの発信 中道元子(大阪市立北田辺小学校校長) 稲葉剛(大阪府立枚岡

樟風高校校長)

◆ピアノとチェロの共演 大木愛一・小谷照子(大阪教育大学)

□ラウンドテーブル 32 名：大阪府教職員 6、大阪市教職員 6、大阪教育大学夜間大

学院生他 11、福井大学教職大学院生他 4、鳴門教育大学教職大学院生 3 関係教職大

◇学院 3 総括講演 木村優(福井大学)

・司会：田中英治、川口賢志・真田康彦

◆プレ・フォーラム 2015 8/23 参加者 19 名、講演、自由研究、ラウンドテーブル 17

■第16回「学校のコラボレーション―大学・学校・教育委員会のコラボレーション」

(2016.11.12、参加者 (84) 名、報告書 (144) 頁)

◎基調講演 水本徳明(同志社女子大学)

◇現場からの発信 森 知史(大阪市立狭くやこの花中学校高等学校校長) 吉田景一(大阪府立港高校校長)

◆ピアノとチェロの共演 田中結二・大木愛一(大阪教育大学)

□ラウンドテーブル 32 名：大阪府教職員 6、大阪市教職員 6、大阪教育大学夜間大

学院生他 11、福井大学教職大学院生他 4、鳴門教育大学教職大学院生 3 関係教職大

◇学院 3 総括講演 末松裕基(東京学芸大)

・副会：佐藤誠治、北村宏貴・三枝由佳里

◆プレ・フォーラム 2016 9/4 参加者 28 名、講演、自由研究、ラウンドテーブル

(注) 大阪市教育委員会は第9回より参画

スクールリーダー・プロジェクト (SLP) 報告書

■ スクールリーダー・コース関係の修士論文題目 ■

高木 浩志*	2003 中学校英語科教育と国際交流学習に関する研究—グローバルコミュニケーション能力の育成に向けて
落合千佐子*	2004 グローバル教育の目標論・カリキュラム論の実践的考察—大津和子の理論を軸に
矢野 玲子*	2004 公立小学校における英語教育の理論と実践—松川禮子の所論を中心に
西本 厚江*	2006 看護基礎教育における卒業時到達度評価の実践的研究
深川 八郎*	2006 授業評価のシステム化と運営—大阪の「授業システム」研究推進校の実践をとおして
森 均*	2006 校長の人事異動に関する実証的研究—大阪府立高校 30 年間を事例として
米田あき子*	2006 小学校と児童養護施設の連携
吹田 淳一*	2007 学校評価の実施・改善に関する実践的研究—高等学校の事例に基づいて
末吉 正典*	2007 学校と地域の連携に関する事例的研究—先進三校と堺市立浜寺小学校を中心に
満原 直希*	2007 学校選択制度による公立学校改革の可能性—教育ガバナンスの再構築をめざして
磯島 秀樹*	2008 学校評価の実践に関する事例研究—「学校教育自己診断」の実践的展開
山中 矢展*	2008 特別支援学校におけるミドルリーダーの役割と行動—首席の職務内容調査を通して
小川 薫*	2008 視覚障害教育における専門性継承のための方策—ハンドブックと校内研修プログラムの開発
西川 隆彰*	2009 校長のリーダー行動に関する事例的研究—ミンツバーク「マネジャーの仕事」を手がかりに
前木まき子	2009 学校児童・生徒支援体制構築の現状とその展望—スクールカウンセラーの視点からの考察
井出 一志	2010 シュタイナー教育の公教育における実践にかかわる一考察—「畏敬の念」につながる教師像・子ども像を手がかりにして
廣瀬よし子*	2010 学校と地域の連携を深めるスクールマネジメント—熊本小学校の実践をとおして
大西 義浩*	2011 専門高校生進路意識の形成に関する実証的研究
橋本 佳照	2011 「学校情報化」を促進するためのマネジメントパッケージの開発—2 つの学校における活用をとおした有効性の検証
橋本 則幸	2011 生涯スポーツにつながる小学校、中学校、高等学校の体育カリキュラムの研究—スポーツの楽しさを重視した授業を目指して
中尾 順子	2011 新たな視点を獲得する「読み」の授業に関する探求的研究
小山 将史	2012 生徒自らが家庭内外の学習環境を構築する力を育てる実践研究—ハンドブックを活用した高校での授業デザイン
浜崎 仁子*	2012 「教職員の評価・育成システム」の政策と実践—同僚性・協働性を生かした学校経営
西川 薫*	2012 内発的改善力を基礎とした学校組織改革—統制化と協働化の共存を基軸に
深野 康久*	2013 教育政策の展開と継続的の学校改革における校長の役割—大阪府立 A 高校における 10 年間の改革実践を事例に
福山恵美子*	2013 知的障がい特別支援学校におけるチーム・ティーチングに関する実践的研究—授業分析と A T の支援に焦点をあてて
山下 真澄	2013 教育活動ができる動物飼育員の養成に関する研究—動物ガイド実習の評価開発と教育効果について
赤石美保子*	2014 メンタリングによる若手教員の育成に関する研究
文田 英之*	2014 学校経営における教職員の協働性を構築する実践的研究—「学習する組織」を軸に
松山 康成	2014 学校経営における教職員の協働性を構築する実践的研究—「学習する組織」を軸に
2016 予定	浅川功治 尾崎真弓 河上弘子 木田哲生 澤野弘幸 中山大嘉俊

(注) 数字は年度、*は大塚が指導、「学校教育論集」(2005～2015) 参照

■ スクールリーダー・プロジェクト (SLP) 研究報告書一覧 ■

A. スクールリーダー・フォーラム報告書 (SLF)

- スクールリーダー・フォーラム事務局編、大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト (大阪市は 2009 年から参加)
- 第 1 回「学校教育自己診断を実施する—学校を開く試み」2003.3、105p.
- 第 2 回「学校を開く、学校を診断する—学校協議会と学校教育自己診断を連携させて」2003.11、140p.
- 第 3 回「スクールリーダー養成の必要性と可能性—専門職大学院づくりを軸に」2004.3、160p.
- 第 4 回「授業評価の理論・政策・実践—授業改革のために」2005.2、132p.
- 第 5 回「リーダー層教員の力量形成—量的確保と質的向上」2005.11、100p.
- 第 6 回「スクールリーダーの学習拠点づくり—大学と教育委員会のコラボレーション」2007.2、160p.
- 第 7 回「学校課題への挑戦—経営革新プロジェクトの取り組み」2008.3、118p.
- 第 8 回「学校の自己革新と支援体制—学校革新プロジェクト」2008.10、96p.
- 第 9 回「豊かな学校評価を求めて—自己評価と学校関係者評価」2009.11、108p.
- 第 10 回「スクールリーダーの実践力養成—ケースメソッド学習入門」2011.3、130p.
- 第 11 回「次世代スクールリーダーの育成」2011.11、108p.
- 第 12 回「スクールリーダーの学びの場—理論知と実践知の対話」2012.11、126p.
- 第 13 回「学校づくり実践を物語る—大学・学校・教育委員会のコラボレーション」2013.11、149p.
- 第 14 回「ミドルリーダーの実践と育成支援—大学・学校・教育委員会のコラボレーション」2014.11、145p.
- 第 15 回「授業研究を組織する—大学・学校・教育委員会のコラボレーション」2015.11、140p.
- 第 16 回「学校のコラボレーション—大学・学校・教育委員会のコラボレーション」2016.11、144p.

B. 学校評価実証校支援プロジェクト (SRP)

- 大阪府教育委員会・大阪教育大学合同プロジェクト
- 「学校評価実証校支援事業報告会資料」2004、2005.3.
- (参考) 大阪府教育委員会・学校運営改善のための学校評価システムの確立に関する調査研究協力者会議 報告書「学校教育自己診断と学校協議会」2005.3.
- 「学校評価実証校支援事業報告会資料」2005、2006.2.
- 「学校教育自己診断ハンドブック—活用の手引き」(平成 17 年度大阪府教育委員会委託事業「学校評価実証校支援プロジェクト」) 大阪教育大学、2006.3.

C. 大学・教育委員会連携授業「大阪の学校づくり」

- 大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト編集・発行
- 「大阪の学校づくり」2005—夜間大学院の授業実践」2006.3、102p.
- 「[2006] 92p. [2007] 90p. [2008] 83p. [2009] 72p. [2010] 68p. [2011/2012] 77p. [2013] 47p. [2014] 64p. [2015] 64p. [2016] 60p.

D. スクールリーダー・セミナー (SLS)*

- スクールリーダー・セミナー 2004 事務局編、大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト
- 「学校づくりの思想と技術—学校評価を軸に」2004.8、134p.
- 「学習するスクールリーダー—学校の組織づくりを軸に」2005.3、129p.
- スクールリーダーシップ講座 (大阪)「学校づくりの理念と技術」広域大学間教員養成・研修コンソーシアム：筑波大学・大阪教育大学・千葉大学・東京学芸大学、2006 年 5 月～8 月*
- スクールリーダー・セミナー 2010 同 2011
- プレ・フォーラム：SLF12 2012.8. SLF13 2013.8. SLF14 2014.8. SLF15 2015.8. SLF16 2016.9.

E. 「スクールリーダー研究—教師の学習コミュニティ」*

- スクールリーダー研究会、第 1 号～第 8 号、2010～2016.

F. 単行本・雑誌連載など*

- 「学校評価を共に創る—学校・教養・大学のコラボレーション」学事出版 (編集：2003 スクールリーダー教育の構築—学習機会とプログラム、[教職研修] 教育開発研究所、2006 年度
- 連載：スクールリーダー教育の実践—カリキュラム開発と授業づくり、[教職研修] 教育開発研究所、2007 年度
- 連載：スクールリーダー養成の教職大学院、[教職研修] 教育開発研究所、2008～2009 年度
- 連載：大学と教育委員会のパートナーシップ、[教職研修] 教育開発研究所、2009～2010 年度
- 連載：行動派校長の学校マネジメント、[月刊高校教育] 学事出版、2007 年度
- 連載：学校革新への道—普通高校の組織マネジメント、[月刊高校教育] 学事出版、2008 年度
- 連載：ケースメソッド研究事例—新たなスクールリーダー育成法、[月刊高校教育] 学事出版、2011 年度
- 連載：新時代のスクールリーダー、[月刊高校教育] 学事出版、2012 年度
- 連載：学習するスクールリーダー、[月刊高校教育] 学事出版、2013 年度
- 連載：特色ある学校をつくる、[月刊高校教育] 学事出版、2014 年度
- 連載：ミドルが元気の学校づくり、[月刊高校教育] 学事出版、2016 年度
- 連載：校長力を高める、[悠 haruka] ぎょうせい、2006 年度
- 連載：教育改革最前線：政策動向と実践課題、[悠+] ぎょうせい、2007～2008 年度
- 連載：ミドルリーダーが創るこれからの学校、[新教育課程ライブラリ] ぎょうせい、2016.1～2016.12
- 連載：行動するスクールリーダー、[教育 PRO] ERP、2014.8～2016.10 現在
- 教師のための学習コミュニティ—夜間大学院で学ぶ、2007.1、24p.
- 教師の学習コミュニティ—進化する夜間大学院、2008.3、24p.
- スクールリーダー・プロジェクトの展開—大学と教育委員会のパートナーシップ、SLP、2009.3、24p.
- 教師の学習コミュニティを創る—夜間大学院のスクールリーダー教育、SLC、2010.3、24p.
- スクールリーダー・フォーラムの展開—大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2010.10、8p.
- 教師の学習コミュニティの展開—学習するスクールリーダー、SLC、2011.3、16p.
- スクールリーダー・フォーラムの挑戦—大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2011.10、16p.
- ひらく 教師の学習コミュニティ—夜間大学院のスクールリーダー教育、SLC、2012.3、24p.
- ケースメソッド入門—スクールリーダーの協同学習、SLP、2102.3.
- スクールリーダーの学習コミュニティ—大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2012.10、24p.
- スクールリーダーの学校づくり—理論知と実践知の対話、SLF、2013.10、32p.
- つなぐ 教師の学習コミュニティ—夜間大学院のスクールリーダー教育、SLC、2014.3、28p.
- つくる 教師の学習コミュニティ—大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2014.10、28p.
- 学校づくりを実践する—第 1 回スクールリーダー実践研究賞、SLP、2015.3、28p.
- つむぐ 教師の学習コミュニティ—大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2015.10、24p.
- つくる 教師の学習コミュニティ—大学・学校・教育委員会のコラボレーション (SLF 総合版)、SLF、2016.3、120p.
- むすぶ 教師の学習コミュニティ—大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2016.10、24p.
- ひびく 教師の学習コミュニティ—夜間大学院のスクールリーダー教育 (SLC 総合版)、SLP、2017、114p.

G. スクールリーダー・プロジェクト外部評価委員会報告書

- スクールリーダー・プロジェクト外部評価委員会「スクールリーダー育成支援—外部評価—」2014.3、50p. (代表 水本徳明)

(※は関係報告書)

(記録) 大阪教育大学と福井大学・鳴門教育大学の交流連携

2011年度

2016.11 (敬称略)

- 6.25 福井大学教職大学院の教育改革福井会議で木原俊行が報告
福井大学教職大学院 Newsletter No.33 に大脇康弘が寄稿
- 9.17 日本教師教育学会第21回大会(開催校 福井大学)のシンポジウムで、大脇康弘が報告
大阪教育大学夜間大学院生6名参加:修生2 在学生4
- 11.23 第11回 スクールリーダー・フォーラム
福井大学教職大学院4名が参加 教員4名
- 11.25 福井大学教職大学院 Newsletter No.36 に大脇康弘が寄稿
- 3.3 第7回スクールリーダー研究会で佐古秀一が基調講演
鳴門教育大学院生10名が参加

2012年度

- 6.30 『スクールリーダー研究』第3号に佐古秀一が巻頭論文を寄稿
- 8.25-26 鳴門教育大学佐古オープンゼミで、大阪教育大学夜間大学院生1名が参加報告
- 8.26 プレ・フォーラム2012(第8回スクールリーダー研究会)ラウンドテーブル方式の試行、福井大学教職大学院
4名が参加:大学教員3 大学院生報告者1
- 10.25 福井大学教職大学院 Newsletter No.48 に小山将史他が寄稿
- 11.23 第12回 スクールリーダー・フォーラムへの組織協力 ラウンドテーブル型 73名参加
福井大学教職大学院12名が参加:大学教員6 大学院生報告者6、大阪教育大学夜間大学院生(大阪府教職員、
大阪市教職員他)18名が報告
フォーラム冊子2013に、松木健一が論文執筆、森透が原稿執筆、フォーラムで、寺岡英男、大脇康弘が基調
講演、フォーラム報告書2012に、寺岡英男、森透が論文執筆、川上純朗、大学院生6名が原稿執筆
- 3.2 第9回スクールリーダー研究会
- 3.3 福井大学教職大学院ラウンドテーブルで、大阪教育大学夜間大学院生4名が報告
- 3.3 鳴門教育大学佐古オープンゼミで、大阪教育大学夜間大学院生1名が参加報告

2013年度

- 4.~ 「連載 学習するスクールリーダー」(2013.4~2014.3) 大阪教育大学、福井大学担当
- 8.10 『スクールリーダー研究』第4号に松木健一が巻頭論文を、竹林史恵が論文を寄稿
- 8.24-8.25 鳴門教育大学佐古オープンゼミで、大阪教育大学夜間大学院生1名が参加報告
- 8.25 プレ・フォーラム2013(第10回スクールリーダー研究会)ラウンドテーブル方式の試行、福井大学教職大学
院4名が参加
- 11.23 第13回 スクールリーダー・フォーラムへの組織協力 ラウンドテーブル型 97名参加
福井大学教職大学院 11名:大学教員7 大学院生報告者4、鳴門教育大学教職大学院 9名:大学教員5 大
学院生報告者4、大阪府教職員5、大阪市教職員5、大阪教育大学夜間大学院生12名が報告
フォーラム冊子2013に、佐古秀一、柳沢昌一が論文執筆、森透が原稿執筆、フォーラムで、佐古秀一が基調
講演、フォーラム報告書2013に、柳沢昌一が論文執筆、森透、大学院生6名が原稿執筆
- 3.1 アフター・フォーラムでスクールリーダー・プロジェクト外部評価委員会の報告(水本、大林、田中)

2014年度

4. 「連載 特色ある学校をつくる」(2014.4~2015.3) 大阪教育大学、福井大学、鳴門教育大学担当
- 6.22 福井大学教職大学院ラウンドテーブルで、大阪教育大学夜間大学院生4名が報告
- 8.1 『スクールリーダー研究』第5号に森透が巻頭論文を寄稿
- 8.~ 「連載 行動するスクールリーダー」開始(2014.8~2016)
- 8.24 プレ・フォーラム2014(第12回スクールリーダー研究会)ラウンドテーブル方式の試行
教育委員会指導主事4名が参加
- 11.22 第14回 スクールリーダー・フォーラムへの組織協力 ラウンドテーブル型 95名参加
福井大学教職大学院 8名:大学教員4 大学院生報告者他5、鳴門教育大学教職大学院 6名:大学教員3 大
学院生報告者3、大阪府教職員6、大阪市教職員6、大阪教育大学夜間大学院生9名、関係教職大学院報告者3
名、フォーラム冊子2014に、木村優、大林正史が論文執筆、森透が原稿執筆
- 2.28-3.1 福井大学教職大学院ラウンドテーブルで、大阪教育大学夜間大学院生他4名が報告
- 3.1 第13回スクールリーダー研究会 教育委員会指導主事3名が参加

2015年度

- 8.1 『スクールリーダー研究』第7号に水本徳明が巻頭論文を寄稿
- 8.23 プレ・フォーラム2015(第14回スクールリーダー研究会)ラウンドテーブル方式の試行
- 11.21 第15回 スクールリーダー・フォーラムへの組織協力 ラウンドテーブル型 88名参加
福井大学教職大学院 6名:大学教員3 大学院生報告者他4、鳴門教育大学教職大学院 5名:大学教員2 大学院生報告者3、大阪府教職員6、
大阪市教職員6、大阪教育大学夜間大学院生12名、関係教職大学院報告者2名、フォーラム冊子2015に森田英嗣が論文執筆、森透が原稿執筆、
報告書に森田英嗣、木村優が論文執筆
- 2.26-28 福井大学教職大学院ラウンドテーブルに大阪教育大学連合教職大学院の教員2名、院生4名が参加報告

2016年度

- 8.1 『スクールリーダー研究』第8号に油布佐和子、榊原禎宏が論文を寄稿
- 9.4 プレ・フォーラム2016(第16回スクールリーダー研究会)ラウンドテーブル方式の試行
- 11.12 第16回 スクールリーダー・フォーラムへの組織協力 ラウンドテーブル型 (84)名参加、福井大学教職大学院 5名:大学教員2 大学院生報告者他4、
鳴門教育大学教職大学院 5名:大学教員2 大学院生報告者3、大阪府教職員6、大阪市教職員6、大阪教育大学夜間大学院生12名、関係教職大学院
報告者2名、フォーラム冊子2016に水本徳明が論文執筆、森透、深野康久が原稿執筆、報告書に佐古秀一、森透、大脇康弘が論文執筆
- 2.17-19 福井大学教職大学院ラウンドテーブルに大阪教育大学連合教職大学院の教員、院生が参加報告

参加者 スクールリーダー研究会会員ほか 20 名程度 教職大学院 2 回生・1 回生 10 名程度

——テーマ 教師のライフコース研究 ——

(敬称略)

司会 深野康久（大阪教育大学）

会長 大脇康弘（大阪教育大学）

13:00 開会あいさつ

13:10 基調講演 東京経済大学教授 高井良 健一 先生

「高校教師のライフコースを拓く」

(著書『教師のライフストーリー』勁草書房、2015)

14:10 講演 大阪教育大学准教授 田中 満公子

「教師のライフコースを振り返る：管理職期」

15:00 休憩 10

15:10 ラウンドテーブル：教師のライフコースを考える

報告予定者（五十音順）： 柴田 洋一（大阪市立扇町総合高等学校）

高木 浩志（宝塚市立逆瀬台小学校）

西川 潔 (関西福祉科学大学)

深野 康久 (大阪教育大学)

山中 矢展（大阪府立八尾支援学校）

グループ分けは当日発表します。

各グループで司会・記録・発表者を決め、話し合いをお願いします。

説明(5分) ラウンドテーブル(60分) 全体報告(15分) 高井良先生コメント(10分)

16:40 休憩

16:50 自由研究発表

前田 良隆（大阪府立野崎高等学校） 教育施策を活用した学校改善の取組み

大脇 康弘（大阪教育大学）

スクールリーダーの学校づくり実践の研究

17:15 理事会・編集委員会報告 閉会挨拶

副会長 深川八郎 (大和大学)

17:30 終了

※ 交流会 18:00

学校のコラボレーション：協働・持続・創発

—大学・学校・教育委員会のコラボレーション—

大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト
協力 福井大学教職大学院 鳴門教育大学教職大学院

日 時 2016(平成28)年11月12日(土)
場 所 大阪教育大学 天王寺キャンパス
形 態 ラウンドテーブル型(語りと傾聴による学び合い)

プログラム

＜第一部＞ 10:30-12:40 ミレニアムホール

(敬称略)

司会 佐藤 誠治(大阪府教育庁)

10:30 開会あいさつ 入口 豊(大阪教育大学理事・副学長)

和田 良彦(大阪府教育庁教育監) 大継 章嘉(大阪市教育委員会教育次長)

10:45 基調講演 学校のコラボレーションを拓く

水本 徳明(同志社女子大学・京都教育大学連合教職大学院教授)

11:45 休憩

11:55 学校現場からの発信

併設型中高一貫教育校における校務運営体制の整備

森 知史(大阪市立咲くやこの花中学校高等学校校長)

同窓会とコラボしたキャリア教育—「教えてっ!先輩」の取組み—

吉田 景一(大阪府立港高等学校校長)

12:25 ピアノとチェロの共演

田中 紘二(大阪教育大学名誉教授) 大木 愛一(大阪教育大学教授)

12:40 昼食・休憩

教職大学院生交流会(大阪 福井 鳴門 岡山) 213 教室

＜第二部＞ 13:40-17:30 214・215 教室

司会 北村 宏貴(大阪市教育委員会)

13:40 ラウンドテーブル

説明 三枝 由佳里 北村 宏貴(大阪市教育委員会)

学校のコラボレーションを組織する—「語り・聴く」学習コミュニティ—

大阪府教職員、大阪市教職員、大阪教育大学教職大学院生、福井大学教職大学院生、鳴門教育大学教職大学院生、他 30 名

各グループ6人編成で、報告者2名(報告40分+話し合い30分)が学校のコラボレーションについて物語り、参加者が傾聴し、協同的に実践を省察します。時間配分(180分):司会者発題・自己紹介20、報告A70、休憩10、報告B70、まとめ10

16:40 休憩・移動

16:50 総括講演 学校のコラボレーションへの挑戦—学校の未来—

末松 裕基(東京学芸大学講師)

17:15 メッセージ 「チームとしての学校」への期待

福島 崇(文部科学省高等教育局専門教育課 企画官)

17:25 閉会あいさつ

大脇 康弘・深野 康久(大阪教育大学)

17:30 終了

交流会 18:00 より天王寺駅近くで開催

＜編集後記＞

■ 第16回スクールリーダー・フォーラム報告書をお届けします。先に刊行配布したフォーラム冊子と共に、フォーラムの基礎資料となります。40名を超える執筆者のみなさまをはじめ、関係組織の世話役の方々、報告書編集にご協力いただいた先生方に感謝申し上げます。

スクールリーダー・フォーラムは大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会の合同プロジェクトとして持続的に取り組まれています。毎月、企画会議を開催し、企画運営について協議を重ねていきます。ここで、テーマの明確化、プログラム、講演者、報告者などを決定していきます。続いて、フォーラム冊子および報告書の編集作業に突入していきます。ラウンドテーブル報告論稿32本の編集では、5組織の編集責任者に編集校訂作業をお願いしています。今回は、大阪府教育庁高等学校課学校経営支援グループ、大阪市教育委員会総務部教育政策課企画グループ、大阪教育大学連合教職大学院・夜間大学院（深野康久氏）、福井大学教職大学院（加藤正弘氏）、鳴門教育大学教職大学院（大林正史氏）にご協力いただきました。また、報告書全体の編集は、第13回以降深野康久氏のご尽力くださいました。約4ヶ月にわたる編集作業を経て、報告書が出来上がってきます。

このフォーラム報告書の印刷製本はカツヤマ印刷様にずっとお世話になってきました。厳しい日程の中で確実に報告書を仕上げて納品いただきました。惣塚勝一社長、光田吉雄様をはじめ社員の皆様に厚く御礼申し上げます。また、フォーラム冊子は、ケーエスアイ（K S I）様、特に林規勝課長、藤原香織様をはじめ関係のみなさまの創意あふれる編集にはいつも励まされてきました。

最後になりましたが、スクールリーダー・プロジェクト事業は「天の時、地の利、人の和」に支えられて教育改革の激動期に16年間確かな歩みを重ねることができました。関係者、参加者、支援者の皆様に改めて感謝申し上げます。
（大脇 康弘）

■ 教育に関するイベントは各地でさかんに行われています。スクールリーダー・フォーラムは、その一つではありますが、参加した方々全員が何らかの役割を担うことによって成り立つ点が特徴です。ラウンドテーブル参加者は、本誌とは別に作成した冊子『むすぶ 教師の学習コミュニティ』をもとに事前学習を深め、当日は、報告の他、司会・記録などの役割を分担します。これは、学びを深め、むすぶことを目的にしているからです。とくに、ラウンドテーブルの報告者には、事前に原稿を提出していただき、「語り」を深めていただきます。この報告書は、それらの原稿とともに、テーマ（今年度は『学校のコラボレーション：協働・持続・創発』）に沿った先生方の論考、実践報告・施策説明などを集成したものです。

例年のことですが、編集過程で様々なトラブルが生じます。今年も、様々な困難を乗り越えて、本誌が発行できることは、原稿をお寄せいただいた皆様方をはじめ関係の皆様方のご協力・ご支援のおかげです。厚くお礼申し上げます。

フォーラム当日もまた、積極的な語りと傾聴によって、多くの成果があげられますよう、一層のご支援をお願いします。
（深野 康久）

第16回スクールリーダー・フォーラム（SLF16）

学校のコラボレーション：協働・持続・創発

—大学・学校・教育委員会のコラボレーション—

編集 大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会
合同プロジェクト

スクールリーダー・フォーラム（SLF）事務局

発行者 大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト（SLP）

〒582-8582 大阪市天王寺区南河堀町4-88

発行日 平成28(2016)年11月12日

本事業は、大学改革強化推進事業経費で実施するものである。