

令和4年度

調査研究報告書

○学年間・学校種間の連携を図るキャリア教育の実践に関する調査研究（1年次）

教科研修・ICT推進部

指導主事 岩矢 隆史 …… 1

○人事異動後の困難に関する調査研究（1年次）

教科研修・ICT推進部

指導主事 日野 沙織 ……14

○小・中学校通級指導教室における指導の実態と課題に関する調査研究（1年次）

特別支援教育部

指導主事 財津 誠一 ……23

○高校における短時間で継続的に行う「人間関係づくりプログラム」の効果的な活用に関する調査研究（1年次）

教育相談部

指導主事 伊藤 由紀 ……40

○ICT端末の有効活用に関する調査研究（2年次）

総務企画部

指導主事 長野 俊史 ……50

大分県教育センター

I 目的

大分県のキャリア教育について、現状を把握するとともに実践事例を収集及び周知することで、キャリア教育に関する県教育センターにおける研修の充実を図り、大分県の更なるキャリア教育の推進に資する。

II 結果

※1年次はキャリア教育に関する大分県の実態を把握するため、初任者研修から中堅教諭等資質向上研修の受講者を対象にアンケート調査を行った。

○キャリア教育の理解度について

- ・目的・意義、「基礎的・汎用的能力」の肯定的な理解度は、全体で見ると半数を超えているものの、十分に理解が及んでいるとは言い難い状況である。

○キャリアノートについて

- ・目的・意義の肯定的な理解度は、校種間で差が見られ40~80%程度であるが、全体で見ると十分に理解が及んでいるとは言い難い状況である。
- ・大分県が配布しているキャリアノートを活用している学校は、小学校96%、中学校89%、高等学校52%であった。
- ・最も多かった活用方法は、各校種とも「学期末、学年末などに記録を振り返るための時間を設けている」であった。
- ・引き継ぎについて、学年間、校種間ともに小・中学校と高等学校で大きな差が見られた(右図参照)。

○学級活動・ホームルーム活動(3)について

- ・学級活動・ホームルーム活動(3)に関する授業を実践している教員は、各校種とも70~80%と高いものの、内容項目間でばらつきがある。
- ・学級活動・ホームルーム活動(3)に関する授業の具体的なイメージを持つことができていない教員が一定割合いることが考えられる。

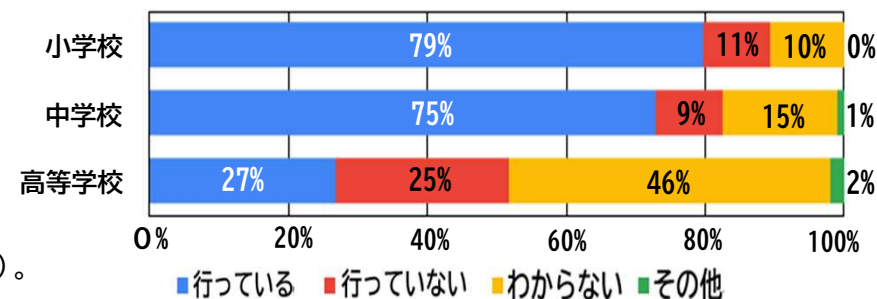
○学校組織としてのキャリア教育の取組について

- ・全体計画や年間指導計画がある学校は、小学校70%程度、中学校65%程度、高等学校55%程度であり、校務分掌組織が機能している学校は、小学校66%、中学校63%、高等学校76%であった。

○キャリア教育の研修意欲について

- ・キャリア教育に関する研修への受講意欲は、各校種とも90%を超えるほど高いニーズがあることが分かった。

図 あなたの学校では、キャリアノートの学年間での引き継ぎを行っていますか
(n:小408、中253、高201)



III まとめ

●キャリア教育について十分な理解を図ること

理解度が高くなるにつれて、キャリア教育の視点を踏まえた実践の意識が高くなる傾向があるため、理解を深めることにより各学校のキャリア教育の充実につながることを期待できる。

●学級活動・ホームルーム活動(3)等のキャリア教育に関する具体的な実践事例の収集及び周知を行うこと

キャリア教育の大切さは分かっているが、どのように実践していけばよいか具体的なイメージを持つことができていない状況が考えられるため、キャリア教育に関する実践事例を収集し周知していくことでキャリア教育の充実を図る。

●県教育センターの研修の充実を図ること

令和5年度テーマ別研修に「キャリア教育研修-学年間・校種間の連携-」を新設し、キャリア教育の充実に資する。



学年間・学校種間の連携を図るキャリア教育の実践に関する 調査研究（1年次／3年）

大分県教育センター教科研修・ICT推進部
指導主事 岩矢 隆史

I 研究の背景

小・中・高等学校の学習指導要領総則（平成29年・30年告示）において、初めて全校種にわたって「キャリア教育の充実」が示された。大分県においては、子ども・若者の進路・職業意識の希薄さや社会人・職業人としての基礎的・基本的な資質をめぐる課題等への対応が求められており、大分県長期教育計画（「教育県大分」創造プラン2016）改訂版〈令和2年3月〉に「キャリア教育・職業教育の充実」を明記し、キャリア教育を推進している。

そこで本研究は、3年計画で、大分県のキャリア教育について、現状を把握するとともに実践事例を収集及び周知することで、キャリア教育に関する県教育センターにおける研修の充実を図り、大分県の更なるキャリア教育の推進に資することを目的とする。

II 現状と課題

全国学力・学習状況調査（質問紙調査）において、「将来の夢や目標を持っている」と回答した大分県の小・中学校の児童生徒は、経年で見ると減少傾向となっている（H31：小83.7・中71.6、R3：小80.0・中68.3、R4：小78.7・中68.5）。キャリア教育の推進にあたり、発達段階を十分に考慮し、見通しを持った指導の一貫性や系統性を図るため、学年間・校種間の連携がますます重要となってくる。

そこで、大分県教育委員会は、令和2年に小・中学校の全児童生徒に「未来をえがくキャリア・ノート!」を、高等学校第1学年の生徒に「大分県版キャリアノート」を配布している。しかし、学校がこれらをどのように活用・保管・継承しているのかについては、十分に把握ができていない。

また、特別活動がキャリア教育の要としての役割を果たすことから、学習指導要領（平成29年・30年告示）特別活動編（以下、「特活編」という。）の学級活動・ホームルーム活動の内容に「(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現」が設定され、キャリア教育の視点からの小・中・高等学校のつながりを明確化している。学級活動・ホームルーム活動(3)に関する実践事例が少ないことから、キャリア教育充実のために実践事例を収集していく必要がある。そこで、1年次はキャリアノート及び学級活動・ホームルーム活動についての実態を把握し、今後の課題を明確にするためにアンケート調査を行うこととした。

III 調査・研究の内容

令和4年度に県教育センターで実施する小・中・高等学校の初任者研修（在職1年目）、ステップアップ研修Ⅰ（在職2年目）、ステップアップ研修Ⅱ（在職3年目）、フォローアップ研修（在職4～7年目）、中堅教諭等資質向上研修（在職8～11年目）の5つの研修受講者を対象に調査した。（以下、初任者研修を「初任」、ステップアップ研修Ⅰを「SUⅠ」、ステップアップ研修Ⅱを「SUⅡ」、フォローアップ研修を「FU」、中堅教諭等資質向上研修を「中堅」という。）

調査は、校種別の Google Forms による回答で、令和4年10月～令和5年2月の期間に実施し、

対象者の人数は[表 1]の通りである。

[表 1] 調査対象 (人)

アンケートは主に「キャリア教育に関すること」、「キャリアノートに関すること」、「学級活動・ホームルーム活動(3)に関すること」、「学校組織としてのキャリア教育の取組に関すること」、「キャリア教育の研修意欲に関すること」の5領域 20 の質問項目で構成し、校種と各質問項目でクロス集計を行った(【別添資料】参照)。

研修	校種	小	中	高	計
初任		106	73	38	217
SU I		106	57	53	216
SU II		106	64	46	216
FU		39	35	28	102
中堅		51	24	36	111
計		408	253	201	862

IV 調査・研究の結果

1 キャリア教育に関する結果

1-1 キャリア教育の理解度

[表 2]は、キャリア教育の目的・意義の理解度について、校種別にまとめたものである。各校種とも「よく理解している」の割合は 10%未満と低く、肯定的回答(ア+イを表す、以下同じ。)は 75%程度である。校種別にみると、高等学校が一番高い。

[表 3]は、キャリア教育で育成する「基礎的・汎用的能力」の理解度について、校種別にまとめたものである。各校種とも「内容を人に説明することができる」の割合は 10%未満と低く、肯定的回答は 50%程度である。校種別にみると、高等学校が一番高い。

[表 2] 【質問 5】あなたは、「キャリア教育」の目的・意義をどの程度理解していますか。

校種	選択肢	ア	イ	ウ	エ
小 (n=408)		4%	63%	32%	1%
中 (n=253)		5%	69%	25%	1%
高 (n=201)		9%	73%	18%	0%
計 (n=862)		6%	67%	27%	1%

ア：よく理解している イ：やや理解している
ウ：あまり理解していない エ：まったく理解していない

[表 3] 【質問 6】あなたは、「キャリア教育」で育成する「基礎的・汎用的能力」をどの程度理解していますか。

校種	選択肢	ア	イ	ウ	エ
小 (n=408)		2%	48%	45%	4%
中 (n=253)		2%	47%	45%	6%
高 (n=201)		6%	56%	33%	4%
計 (n=862)		3%	50%	43%	5%

ア：「基礎的・汎用的能力」について詳しく知っており、その内容を人に説明することができる。
イ：「基礎的・汎用的能力」について、その内容を人に説明はできないがある程度知っている
ウ：内容はよく知らないが、「基礎的・汎用的能力」という言葉は聞いたことがある
エ：「基礎的・汎用的能力」という言葉を聞いたことがない

1-2 キャリア教育の理解度と指導との関係

[表 4]は、キャリア教育の目的・意義の理解(【質問 5】)についての肯定的回答群と否定的回答(ウ+エを表す、以下同じ。)群で、キャリア教育の視点を意識した指導(【質問 8-1】)の状況を調べた結果である。

校種が上がるにつれて意識が高くなっており、各校種とも肯定的回答群が否定的回答群に比べキャリア教育の視

[表 4] 【質問 5】肯定的回答と否定的回答別【質問 8-1】の結果

校種	【質問 5】	【質問 8-1】	
		① (意識あり)	② (意識なし)
小	肯定的回答 (n=273)	64%	36%
	否定的回答 (n=135)	16%	84%
中	肯定的回答 (n=187)	75%	25%
	否定的回答 (n= 66)	18%	82%
高	肯定的回答 (n=165)	86%	14%
	否定的回答 (n= 36)	19%	81%
計	肯定的回答 (n=625)	73%	27%
	否定的回答 (n=237)	17%	83%

①：意識して指導している ②：意識して指導していない

学年間・学校種間の連携を図るキャリア教育の実践に関する調査研究

点を意識した指導を行い、60%を超えている。一方で、小・中学校においては、肯定的回答群の中にも30%前後は意識した指導ができていない状況がある。

【表5】 【質問6】 肯定的回答と否定的回答別【質問8-1】の結果

【表5】は、キャリア教育の「基礎的・汎用的能力」の理解（【質問6】）についての肯定的回答群と否定的回答群で、キャリア教育の視点を意識した指導（【質問8-1】）の状況を調べた結果である。

校種が上がるにつれて意識が高くなっており、各校種とも肯定的回答群が否定的回答群に比べキャリア教育の視点を意識した指導を行い、65%を超えている。

校種	【質問8-1】	① (意識あり)	② (意識なし)
	【質問6】		
小	肯定的回答 (n=206)	68%	32%
	否定的回答 (n=202)	29%	71%
中	肯定的回答 (n=124)	77%	23%
	否定的回答 (n=129)	44%	56%
高	肯定的回答 (n=125)	89%	11%
	否定的回答 (n=76)	50%	50%
計	肯定的回答 (n=455)	76%	24%
	否定的回答 (n=407)	38%	62%

①：意識して指導している ②：意識して指導していない

一方で、小・中学校においては、肯定的回答群の中にも30%前後は意識した指導ができていない状況がある。

2 キャリアノートに関する結果

2-1 キャリアノートの理解度

【表6】は、キャリアノートの目的・意義の理解度について、校種別にまとめたものである。各校種とも「よく理解している」の割合は10%前後であり、肯定的回答は、およそ40~80%と、校種によってばらつきが見られる。特に高等学校は、小・中学校に比べ25~35ポイント程度低くなっている。

【表6】 【質問9】 あなたは、県版「キャリアノート」の目的・意義を理解していますか。

校種	選択肢	ア	イ	ウ	エ
小 (n=408)		12%	68%	20%	1%
中 (n=253)		8%	60%	30%	2%
高 (n=201)		5%	38%	49%	7%
計 (n=862)		9%	58%	30%	3%

ア：よく理解している イ：やや理解している
ウ：あまり理解していない エ：まったく理解していない

2-2 キャリアノートの活用・教材・保管

キャリアノートの活用方法で最も多かった回答は、小・中学校が「学期末、学年末などに記録を振り返るための時間を設けている」（小：92%、中：71%）であり、高等学校では「一切活用していない」（高：40%）であった。キャリアノートの活用方法について、校種間で差が見られた（【別添資料】質問10参照）。

ポートフォリオ的な教材の活用で最も多かった回答は、小・中学校が「『未来をえがくキャリア・ノート!』のみ活用」（小：88%、中：66%）であり、高等学校では「『大分県版キャリアノート』は活用せず、学校独自のフォーマットを活用」（37%）であった。ポートフォリオ的な教材について、校種間で差が見られた（【別添資料】質問16参照）。

キャリアノートの保管については、各校種とも学校内で保管している割合が高かった（小：99%、中：96%、高：70%）が、高等学校では各自保管の割合が小・中学校に比べ高くなっている（【別添資料】質問17参照）。

2-3 キャリアノートの引継ぎ

キャリアノートの学年間の引継ぎについて、「行っている」と回答した割合は、小学校79%、中学

校 75%、高等学校は 27%であった。また、高等学校で「わからない」の回答が 46%と最も多かった（【別添資料】質問 18 参照）。

キャリアノートの校種間の引継ぎについて、「行っている」と回答した割合は、小学校 63%、中学校 68%、高等学校 3%であった（【別添資料】質問 19 参照）。

3 学級活動・ホームルーム活動に関する結果

特活編の学級活動・ホームルーム活動（3）に示された内容項目ア～ウ（高等学校はア～エ）の実施状況について、「すでに行っている」と「まだ行っていないが、今後行う予定である」を合わせた数値をみると、小学校は 80%程度、中学校は 75%程度、高等学校は 70%程度となっている。内容項目別にみると、社会参画意識の醸成等に関する内容（小・中学校はイ、高等学校はウ）は各校種とも高い傾向にあるが、主体的な学習態度の形成等に関する内容（小学校はウ、中学校はア、高等学校はイ）は各校種とも低い傾向にある。（【別添資料】質問 11 参照。）

4 学校組織としてのキャリア教育の取組に関する結果

キャリア教育の「全体計画」及び「年間指導計画」があるかどうかについて、「ある」と回答した割合は、小・中学校 70%程度、高等学校 55%程度であった（【別添資料】質問 12 参照）。

キャリア教育に関する担当者を中心とする校務分掌組織が機能しているかどうかについて、肯定的回答は、小・中学校 65%程度、高等学校 75%程度であった（【別添資料】質問 13 参照）。

キャリア教育に関する校内研修を実施しているかどうかについて、「実施している（今後実施する予定）」と回答した割合は、小・中学校 35%程度、高等学校 40%程度であった（【別添資料】質問 15 参照）。

5 キャリア教育の研修意欲に関する結果

今後、キャリア教育に関する研修をどの程度受けたいと思うか質問したところ、肯定的回答が各校種とも 90%を超える結果となった（【別添資料】質問 7 参照）。

V 考察

1 成果と課題

1-1 キャリア教育について

目的・意義、「基礎的・汎用的能力」の肯定的な理解度は半数を超えているが、「よく理解している」の割合が各校種とも 10%未満であり、十分に理解が及んでいないと言え難い状況である。

また、目的・意義、「基礎的・汎用的能力」の理解度が高くなるにつれて、指導に対する意識も高くなる傾向がうかがえる。小・中学校は高等学校に比べ理解度と指導に対する意識がともに低く、今後高めていく必要がある。

このことから、理解度を高めていくことでキャリア教育の視点を意識した指導が充実していくことが考えられる。理解度を高め指導の充実を図るため、目的・意義、「基礎的・汎用的能力」について、県教育センターのキャリア教育に関する研修で、明確な理解を促していく必要がある。

1-2 キャリアノートについて

目的・意義の理解について、小・中学校では 70～80%程度の肯定的回答に対し、高等学校では 50%

学年間・学校種間の連携を図るキャリア教育の実践に関する調査研究

に達していないことが分かった。また、各校種とも「よく理解している」と回答した割合は10%程度であり、十分に理解が及んでいるとは言い難い状況である。

小・中学校は90%程度の学校が「未来をえがくキャリア・ノート!」を、高等学校は50%程度の学校が「大分県版キャリアノート」を活用している。高等学校は、独自のフォーマットを活用している割合が小・中学校に比べ高い特徴がある。

活用方法について、各校種とも学期末、学年末などに活用することが多いものの、小・中学校と高等学校で大きく差が見られた。高等学校では「一切活用していない」が40%と高い。

アンケートの記述から、キャリアノートの困りや疑問の意見が多数あった。活用はしていても、必要性や有効な活用方法を見出せておらず、業務負担感を抱えている教員も少なからず存在していることが分かった。

引継ぎについて、「行っている」と回答した割合は、学年間・校種間ともに高等学校が著しく低い結果となった。中学校まで活用していたキャリアノートの継承が実現できておらず今後の課題と言える。

また、高等学校では、学年間で引き継いでいるか「わからない」の回答が46%あることから、キャリアノートそのものが何か理解できていない可能性も示唆される。

以上のことから、小学校から中学校、高等学校へと系統的なキャリア教育の推進を図るキャリアノートの効果的な活用のため、県教育センターのキャリア教育及び特別活動に関する研修において、キャリアノートの目的・意義の理解を促すとともに、実践事例を提供していくことが必要だと考えられる。また、ホームページ掲載や関係各課と連携した情報発信に努める必要がある。

1-3 学級活動・ホームルーム活動について

特活編に示されている学級活動・ホームルーム活動(3)に関する授業を行っている教員の割合は、各校種とも70~80%程度と高いことが分かった。しかし、内容項目間でばらつきがあることや「わからない」の回答が20%程度存在することから、学級活動・ホームルーム活動(3)の授業がどのような授業なのか、具体的なイメージを持つことができていない状況も考えられる。

このことから、さらに授業実践の充実を図るため、実際にどのような授業を行っているのか、県内の実践的な好事例を収集し研修に反映させるとともに、具体的な実践事例を共有していく必要がある。

1-4 学校組織としてのキャリア教育の取組について

全体計画と年間指導計画が学校にある割合は55~75%程度、校務分掌組織が機能している肯定的割合は65~75%程度であるものの、計画と実践が十分に結びついておらず、組織的にキャリア教育の推進が図れていない状況もうかがえる。また、キャリア教育に関する研修に対して、校内で実施しているという認識は35~40%程度に留まっている。

このことから、県教育センターの研修の充実に加え、県教育庁関係各課と連携し、各学校における組織的なキャリア教育を推進していく必要がある。

1-5 キャリア教育の研修意欲について

キャリア教育に関する研修への受講意欲が各校種とも90%を超えるほど高いニーズがあることが分かった。アンケート調査の結果から、キャリア教育に関する具体を明確にしたいといった意欲を持つ教員が多いことが考えられる。さらに、アンケートに記述された困りや悩みを踏まえると、キャリア教育の大切さは分かっているが、どう実践していけばよいか困りを抱えている教員が多いことが推

測される。

このことから、教員個々人のキャリア教育の実践を促進するため、県教育センターにおけるキャリア教育に関する研修の構築と充実を図る必要がある。

2 次年度に向けて

これまでの考察から、改めて次の2点が今後の課題として挙げられる。

①キャリア教育について十分な理解を図ること

②学級活動・ホームルーム活動（3）等のキャリア教育に関する具体的な実践事例の収集及び周知

学ぶことと将来をつなぎながら「轍」をつくっていくキャリア教育を推進していくことは極めて重要なことである。日常で行っている学校の教育活動全体をキャリア教育の視点で捉え直し、実践へとつないでいくことが求められる。理解と実践を往還することでキャリア教育の充実を図ることが大切である。現在、県教育センターにおけるキャリア教育に関する研修は、初任者研修の1セッションのみである。今後、各教科研修においてキャリア教育の視点を踏まえた内容を構築する等、実践につながるための理解を深める研修の構築をしていく必要がある。

そこで、令和5年度のテーマ別研修に「キャリア教育研修—学年間・校種間の連携—」を新設することとした。これにより、各学校のキャリア教育の充実にも少しでもつながることを期待している。

次年度は、キャリア教育の実践について学校を調査し、実践事例として周知していくことで、キャリア教育の推進に寄与したい。

VI 参考文献等

- ・中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア・職業在り方について（答申）」平成23年1月
- ・国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター「キャリア教育に関する総合的研究 第一次報告書」令和2年3月
- ・国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター「キャリア教育に関する総合的研究 第二次報告書」令和3年10月

【別添資料】

キャリア教育の実践に関するアンケート

- ・各質問と校種別の回答状況は以下の通りである。
- ・表において、小学校は「小」、中学校は「中」、高等学校は「高」と表記している。
- ・質問の選択肢は、ア～クで示している。
- ・回答の割合は、小数第1位を四捨五入した値で示しているため、100%にならない場合がある。
- ・【質問1】【質問2】【質問3】については、フェイスシートのため、省略している。
- ・【質問5】【質問6】【質問9】については、報告書に記載しているため、省略している。

【質問4】あなたは、キャリア教育に関する分掌を担当していますか。

- ア：はい
イ：いいえ

校種 \ 選択肢	ア	イ
小 (n=408)	11%	89%
中 (n=253)	10%	90%
高 (n=201)	23%	77%
計 (n=862)	14%	86%

【質問7】あなたは、今後キャリア教育に関する研修（校内外を問わない）をどの程度受けたいと思いますか。

- ア：とても受けたいと思う
イ：やや受けたいと思う
ウ：あまり受けたいとは思わない
エ：まったく受けたいとは思わない

校種 \ 選択肢	ア	イ	ウ	エ
小 (n=408)	22%	69%	9%	0%
中 (n=253)	30%	65%	4%	0%
高 (n=201)	29%	61%	8%	1%
計 (n=862)	26%	66%	7%	0%

【質問8-1】あなたは、教育活動の中でキャリア教育の視点を意識して指導していますか。
(※①と回答した人は質問8-2へ、②と回答した人は質問9へ進んでください。)

- ア：①意識して指導している
イ：②意識して指導していない

校種 \ 選択肢	ア	イ
小 (n=408)	49%	51%
中 (n=253)	60%	40%
高 (n=201)	74%	26%
計 (n=862)	58%	42%

【質問8-2】質問8-1で①と答えた人にお聞きします。
あなたは、どの教育活動にキャリア教育の視点を意識して指導していますか。
(複数回答可)

- ア：各教科の授業
イ：道徳科の授業
ウ：総合的な学習（探究）の時間の授業
エ：特別活動
オ：その他

校種 \ 選択肢	ア	イ	ウ	エ	オ
小 (n=198)	55%	49%	58%	45%	4%
中 (n=153)	63%	47%	83%	52%	3%
高 (n=149)	76%	64%	64%	24%	7%
計 (n=500)	64%	48%	68%	41%	4%

【質問 10】 あなたは、「キャリアノート」（県版及び学校独自のものを含む）をどのように活用していますか。（複数回答可）

- ア：学期末、学年末などに記録を振り返るための時間を設けている
- イ：児童生徒同士による共有・フィードバックを行っている
- ウ：記録に対する教員からのフィードバックを行っている
- エ：記録に対する保護者からのフィードバックを行っている
- オ：通知表や指導要録の評価の材料として活用している
- カ：児童生徒を理解するための資料として活用している
- キ：一切活用していない
- ク：その他

校種 \ 選択肢	ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク
小 (n=408)	92%	9%	37%	34%	12%	40%	2%	1%
中 (n=253)	71%	6%	25%	13%	17%	47%	12%	1%
高 (n=201)	35%	5%	12%	1%	13%	32%	40%	3%
計 (n=862)	73%	7%	28%	20%	14%	40%	14%	2%

【質問 11】（小学校）

あなたの所属学年では、学習指導要領（平成 29 年・30 年告示）特別活動編に示されている「学級活動（3）」の内容ア～ウに関する授業を行っていますか。

（学級活動：ア）

「学級や学校での生活づくりに主体的に関わり、自己を生かそうとするとともに、希望や目標を持ち、その実現に向けて日常の生活をよりよくしようとすること」

（学級活動：イ）

「清掃などの当番活動や係活動等の自己の役割を自覚して協働することの意義を理解し、社会の一員として役割を果たすために必要となることについて主体的に考えて行動すること」

（学級活動：ウ）

「学ぶことの意義や現在及び将来の学習と自己実現とのつながりを考えたり、自主的に学習する場としての学校図書館等を活用したりしながら学習の見通しを立て、振り返ること」

- ア：すでに行っている
- イ：まだ行っていないが、今後行う予定である
- ウ：まだ行っておらず、今後もしない予定がない
- エ：わからない

小学校 (n=408) \ 選択肢	ア	イ	ウ	エ
学級活動（3）ア	60%	23%	3%	14%
学級活動（3）イ	76%	13%	3%	7%
学級活動（3）ウ	45%	30%	9%	16%

【質問 11】（中学校）

あなたの所属学年では、学習指導要領解説特別活動編に示されている「学級活動（3）の内容ア～ウに関する授業を行っていますか。

（学級活動：ア）

「現在及び将来の学習と自己実現とのつながりを考えたり、自主的に学習する場としての学校図書館等を活用したりしながら、学ぶことと働くことの意義を意識して学習の見通しを立て、振り返ること」

（学級活動：イ）

「社会の一員としての自覚や責任をもち、社会生活を営む上で必要なマナーやルール、働くことや社会に貢献することについて考えて行動すること」

（学級活動：ウ）

「目標をもって、生き方や進路に関する適切な情報を収集・整理し、自己の個性や興味・関心として考えること」

ア：すでに行っている

イ：まだ行っていないが、
今後行う予定である

ウ：まだ行っておらず、
今後も行わない予定がない

エ：わからない

中学校 (n=253)	選択肢	ア	イ	ウ	エ
	学級活動（3）ア	40%	29%	13%	19%
	学級活動（3）イ	60%	20%	7%	13%
	学級活動（3）ウ	51%	30%	5%	14%

【質問 11】（高等学校）

あなたの所属学年では、学習指導要領解説特別活動編に示されている「学級活動（3）の内容ア～エに関する授業を行っていますか。

（高：ア）

「現在及び将来の生活や学習と自己実現とのつながりを考えたり、社会的・職業的自立の意義を意識したりしながら、学習の見通しを立て、振り返ること」

（高：イ）

「自主的に学習する場としての学校図書館等を活用し、自分にふさわしい学習方法や学習習慣を身に付けること」

（高：ウ）

「社会の一員としての自覚や責任をもち、社会生活を営む上で必要なマナーやルール、働くことや社会に貢献することについて考えて行動すること」

（高：エ）

「適性やキャリア形成などを踏まえた教科・科目を選択することなどについて、目標をもって、在り方生き方や進路に関する適切な情報を収集・整理し、自己の個性や興味・関心と照らして考えること」

ア：すでに行っている

イ：まだ行っていないが、
今後行う予定である

ウ：まだ行っておらず、
今後も行わない予定がない

エ：わからない

高等学校 (n=201)	選択肢	ア	イ	ウ	エ
	ホームルーム活動（3）ア	50%	20%	7%	22%
	ホームルーム活動（3）イ	30%	24%	19%	27%
	ホームルーム活動（3）ウ	53%	18%	7%	22%
	ホームルーム活動（3）エ	59%	21%	4%	17%

【質問 12】 あなたの学校は、キャリア教育の「全体計画」及び「年間指導計画」がありますか。

「全体計画」

「年間指導計画」

ア：ある
イ：ない
ウ：わからない

校種 \ 選択肢	ア	イ	ウ
小 (n=408)	74%	0%	26%
中 (n=253)	68%	2%	30%
高 (n=201)	56%	1%	43%
計 (n=862)	68%	1%	31%

校種 \ 選択肢	ア	イ	ウ
小 (n=408)	68%	1%	31%
中 (n=253)	66%	2%	32%
高 (n=201)	53%	1%	46%
計 (n=862)	64%	1%	35%

【質問 13】 あなたの学校は、キャリア教育に関する担当者を中心とする校務分掌組織が機能していますか。

ア：よく機能している
イ：やや機能している
ウ：あまり機能していない
エ：まったく機能していない

校種 \ 選択肢	ア	イ	ウ	エ
小 (n=408)	13%	53%	31%	2%
中 (n=253)	14%	49%	32%	4%
高 (n=201)	21%	55%	20%	3%
計 (n=862)	16%	52%	29%	3%

【質問 14】 あなたの学校は、キャリア教育に関して、他校種との連携を図っていますか。

ア：よく連携を図っている
イ：やや連携を図っている
ウ：あまり連携を図っていない
エ：まったく連携を図っていない

校種 \ 選択肢	ア	イ	ウ	エ
小 (n=408)	15%	45%	36%	4%
中 (n=253)	13%	40%	38%	10%
高 (n=201)	8%	47%	36%	9%
計 (n=862)	13%	44%	36%	7%

【質問 15】 あなたの学校は、キャリア教育に関する校内研修を実施していますか。

ア：すでに実施している
イ：まだ実施していないが、
今後実施する予定である
ウ：実施しておらず、今後も実施する予定がない
エ：わからない

校種 \ 選択肢	ア	イ	ウ	エ
小 (n=408)	19%	19%	17%	45%
中 (n=253)	13%	20%	25%	42%
高 (n=201)	25%	16%	16%	43%
計 (n=862)	19%	18%	19%	44%

【質問 16】 あなたの学校では、キャリア教育において、どのようなポートフォリオ的な教材を活用していますか。

- ア：県版「キャリアノート」のみ活用している
 イ：県版「キャリアノート」を活用するとともに、学校独自のフォーマットを活用している
 ウ：県版「キャリアノート」は活用せず、学校独自のフォーマットを活用している
 エ：その他

校種 \ 選択肢	ア	イ	ウ	エ
小 (n=408)	88%	8%	2%	2%
中 (n=253)	66%	23%	8%	3%
高 (n=201)	33%	19%	37%	11%
計 (n=862)	69%	15%	12%	4%

【質問 17】 あなたの学校では、「キャリアノート」（県版及び学校独自のものを含む）をどのように保管していますか。

- ア：教師が、教室内や学年等で定めた場所に保管している
 イ：児童生徒が、学校内で各自保管している
 ウ：家庭に持ち帰らせて、各自で保管させている
 エ：その他

校種 \ 選択肢	ア	イ	ウ	エ
小 (n=408)	90%	9%	0%	1%
中 (n=253)	93%	3%	2%	1%
高 (n=201)	37%	33%	19%	10%
計 (n=862)	79%	13%	5%	3%

【質問 18】 あなたの学校では、「キャリアノート」（県版及び学校独自のものを含む）の学年間での引き継ぎを行っていますか。

- ア：行っている
 イ：行っていない
 ウ：わからない
 エ：その他

校種 \ 選択肢	ア	イ	ウ	エ
小 (n=408)	79%	11%	10%	0%
中 (n=253)	75%	9%	15%	1%
高 (n=201)	27%	25%	46%	2%
計 (n=862)	66%	14%	20%	1%

【質問 19】 あなたの学校では、「キャリアノート」（県版及び学校独自のものを含む）の校種間での引き継ぎを行っていますか。

（小：小学校から中学校へ、中：中学校から進学先へ、
 高：中学校まで使用していたキャリアノートを活用している）

- ア：行っている（小・中）活用している（高）
 イ：行っていない（小・中）活用していない（高）
 ウ：わからない
 エ：その他

校種 \ 選択肢	ア	イ	ウ	エ
小 (n=408)	63%	5%	32%	0%
中 (n=253)	68%	6%	25%	0%
高 (n=201)	3%	60%	36%	1%
計 (n=862)	51%	18%	31%	0%

【質問 20】 キャリア教育に関して、困りや疑問、要望、キャリアノートの活用等でご意見がありましたら記述して下さい。

主な内容

○キャリア教育に関する意見

- ・キャリア教育への理解、研修意欲（小・中・高）

○キャリアノートに関する困り

- ・記入時間の確保（小・高）
- ・支援を要する児童への対応（小）
- ・持ち帰りの際の紛失（小・中）
- ・業務負担感（小・中）

○キャリアノートに関する疑問

- ・キャリアノートの有効性、教育効果、キャリア教育とのつながり（小・中）
- ・活用方法がわからない（小・中）
- ・必要性がわからない（小・中）
- ・進学先でどのように使われているのか（小・中）
- ・キャリアノートそのものがよくわからない（高）

○キャリアノートに関する意見

- ・デジタル化できるとよい（小・中・高）
- ・具体的な実践例が知りたい（小・中）
- ・記録が残せてよい（小）
- ・県版キャリアノートの内容を改善して欲しい（小・高）

I 現状と課題

令和3年度フォローアップ研修受講者（在職4～7年目の小・中・高等・特別支援学校教員）の声から、「初めての人事異動」を経験した教職員は学校組織を支える中心的役割を担うことになるものの、一方で「一人前」として扱われることで資質能力向上のための支援が十分ではない現状があると想定される。しかし、「初めての人事異動」を経験した教職員の実態を詳細に掴んだ事例は、本県をはじめ全国的にも乏しい。

II 目的

「初めての人事異動」を経験した令和4年度フォローアップ研修受講者を対象に、初任校と現任校の職場環境の相違が教職員としての教師効力感*にどのような影響を与えるのか実態を把握する。

*Ashton(1985)「子どもの学習に望ましい効果を与えるという自らの能力に関する認識」

III 内容

□分析方法

- ①初任校と現任校の職場環境（学校の荒れ、保護者関係、管理職関係、同僚関係）の各得点の平均値をもとに高群・低群に分け、初任校から現任校への異動パターンを4つ（低→低、低→高、高→低、高→高）に分類。
- ②4つの異動パターンに属する教職員群間で教師効力感（授業、学級経営、保護者対応、校務分掌）を比較するため、分散分析・多重比較を実施。

□分析結果

①「人事異動による保護者との関係性の変化が、教師効力感に与える影響」図1

- 授業・校務分掌に関する教師効力感が高いのは、「低→低」より「高→高」
- 保護者対応に関する教師効力感が高いのは、「低→低」より「低→高」

②「人事異動による管理職との関係性の変化が、教師効力感に与える影響」図2

- 授業に関する教師効力感が高いのは、「低→低」より「高→高」
- 校務分掌に関する教師効力感が高いのは、「低→低」より「高→高」

□考察

- ・初任校と現任校の教職員に対する支援の一つとして、各学校において**保護者および管理職からの理解や協力が実感できるような環境整備や支援体制を構築することが必要である。**

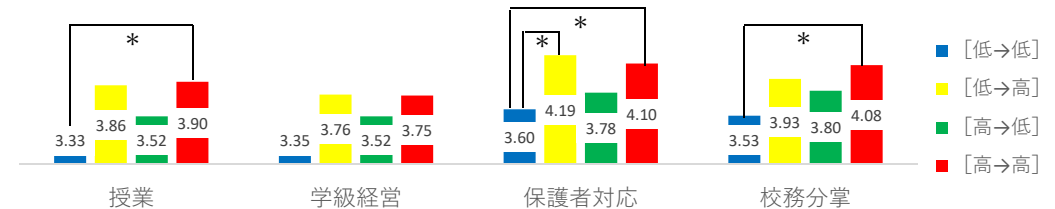


図1 人事異動による保護者との関係性の変化がもたらす教師効力感の平均値比較 *P<.05

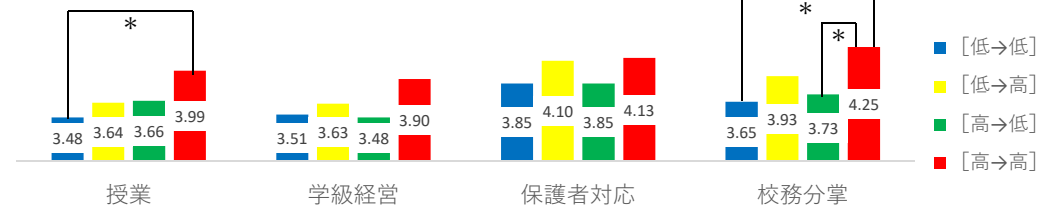


図2 人事異動による管理職との関係性の変化がもたらす教師効力感の平均値比較 *P<.05

IV 次年度に向けて

①研修内容の還元

- ・研究結果を県教育センターが実施するフォローアップ研修をはじめ、管理職やミドルリーダー層を対象とする研修において、**研修内容に還元**する。

②次年度研究の要点

- ・アンケート調査を継続し、サンプル数を蓄積する。また、校種および採用年数ごとの分析を追加し、新たな視点や実態を明らかにする。
- ・各学校への提言として、校内研修を組織的・計画的に実施している学校やキャリアステージに応じた支援体制が充実している学校を調査・分析し、**好事例集を作成**する。



人事異動後の困難に関する調査研究 (1年次/2年)

—採用後、初めての人事異動に着目して—

大分県教育センター教科研修・ICT推進部
指導主事 日野 沙織

I 研究の背景

大分県教育委員会では、平成30年に改訂された「大分県公立学校教職員の人材育成方針」において、キャリアステージを通じた人材育成の取組を示しており、「大分県公立学校教員育成指標」(以下、「育成指標」とする。)に基づいた人材育成や教職員の資質能力の向上を重点課題として捉えている。

教職員の大量退職・大量採用期を背景に、県教育センター等で行われる Off-JT (学校外人材育成) と各学校で行われる OJT (学校内人材育成) を効果的に接続し、若手教職員に対する継続的・体系的な支援体制の構築が急務となっている。

II 現状と課題

採用から3か年を経過した教職員は、「育成指標」に基づくキャリアステージ基礎形成期後半¹(在職4～7年)へと移行し、この時期に多くの者が「初めての人事異動」を経験する。県教育センターでは、これらの教職員を対象にフォローアップ研修(以下、「FU研」とする。)を実施しており、「教科指導力向上」(年2回)と「人間関係構築力向上」(年1回)を在職4～7年の間に受講することとしている。令和3年度のFU研「人間関係構築力向上」受講者の研修評価から、以下のような状況を確認することができた。

- 先輩教師として後輩教師の支援に関わろうとする意欲を高めている。
- 初任校と現任校での様々な環境の変化に戸惑いを感じている。
- 初任校から現任校への人事異動を経験した者のなかには、初任校とは違う重い役割を担うことへの不安を感じているものがある。

このような声から「初めての人事異動」を経験したキャリアステージ基礎形成期後半の教職員は学校組織を支える中心的役割を担うことになるものの、一方で「一人前」として扱われることで資質能力向上のための支援が十分なされていない現状があるのではないかと想定される。

しかし、「初めての人事異動」を経験した教職員の実態を詳細に掴んだ調査研究については、全国的に見ても先行研究に乏しく、本県としてもその実態を十分に把握できていないという課題がある。

本研究は2年計画で実施し、FU研受講者を対象に、1年目は初任校と現任校の職場環境の相違が教職員としての教師効力感²にどのような影響を与えるのか実態を明らかにすること、そして2年目は「初めての人事異動」を経験した教職員に対する学校内外における人材育成の在り方を提言することを目的とする。

III 調査・研究の内容

1 調査方法

調査は、令和4年度FU研受講者を対象とし、オンライン(Google Forms)による無記名アンケート調査によって令和4年7月に実施した。アンケートの質問項目は主として、初任校と現任校の職場環境に関する質問と、教師効力感に関する質問で構成されている(【別添資料1・2】参照)。初任校と現任校の職場環境に関する質問は、町支ら(2014、2017)を参考にし、学校の荒れ³(計8項目)、

保護者関係（計 6 項目）、管理職関係（計 12 項目）、同僚関係（計 12 項目）に関する項目を作成し、初任校と現任校についてそれぞれ同様に質問する形で構成した。教師効力感に関する質問は、町支ら（2014）を参考にし、授業に関する項目（4 項目）、学級経営に関する項目（4 項目）、保護者対応に関する項目（3 項目）、校務分掌に関する項目（3 項目）の計 14 項目で構成した。

以上の項目について、5 件法（1 あてはまらない、2 あまりあてはまらない、3 どちらともいえない、4 ややあてはまる、5 あてはまる）にて質問し、回答を収集した。令和 4 年度 FU 研を受講した小・中・高等・特別支援学校に在籍する調査対象者 128 名のうち、調査の同意が得られた者が 125 名であった。125 名の勤務校歴は表 1 の通りである。本調査では「初めての人事異動」を経験した者の実態を明らかにするため、現在 2 校目に勤務する 103 名を対象とする。また、回答に不備があった者は、適宜分析対象から除外した。

表 1 調査対象者の勤務校歴（人）

校数	勤務校		
	1 校目	2 校目	3 校目
人数	10	103	12

2 分析方法

2-1 初任校と現任校の職場環境に関する因子分析

初任校の職場環境（学校の荒れ、保護者関係、管理職関係、同僚関係）に関する 19 項目（問 5～23）について因子分析をした結果、それぞれの群として分類することができた。また、現任校の職場環境（学校の荒れ、保護者関係、管理職関係、同僚関係）に関する 19 項目（問 24～42）について因子分析をした結果、それぞれの群として分類することができた。以後、それぞれの群ごとに回答を足し合わせて項目数で割ったものを尺度得点とする。分類した結果は、表 2 の通りである。

表 2 初任校と現任校の職場環境

	度数	平均値	標準偏差
初任_学校荒れ得点	103	2.97	1.31
初任_保護者関係得点	103	3.91	0.88
初任_管理職関係得点	103	3.93	1.03
初任_同僚関係得点	103	4.61	0.55
現任_学校荒れ得点	102	2.62	1.11
現任_保護者関係得点	101	3.88	0.89
現任_管理職関係得点	101	4.19	0.73
現任_同僚関係得点	102	4.19	0.86

次に、学校の荒れ、保護者関係、管理職関係、同僚関係の群ごとに、各得点の平均値を基準に高群低群に分け、初任校から現任校への異動パターンを 4 つ（低→低、低→高、高→低、高→高）に分類した。分類した結果は、表 3 の通りである。

表 3 初任校から現任校への人事異動パターン（人）

	低→低	低→高	高→低	高→高
学校の荒れ	25	28	28	22
保護者関係	20	19	15	49
管理職関係	24	14	32	33
同僚関係	22	17	31	33

2-2 教師効力感に関する因子分析

教師効力感に関する 14 項目（問 43～56）について、因子分析（主因子法・Promax 回転）をした結果、4 因子構造が妥当であると判断した。各因子の信頼係数 α は、それぞれ $\alpha = .888.819.785.819$ と高い値が得られた。各因子については、「授業に関する効力感」「学級経営に関する効力感」「保護者対応に関する効力感」「校務分掌に関する効力感」、と名付けた。以後、各因子を構成する質問項目に対する回答を加算し、平均したものを各因子の尺度得点とする。4 つの異動パターンに属する教職員群間で教師効力感を比較するため、分散分析を行うとともに多重比較を行った。

IV 調査・研究の結果

1 人事異動による学校の荒れの変化が、教師効力感に与える影響

人事異動による学校の荒れの変化が教師効力感に与える影響を検討するために、人事異動による学校の荒れの変化を独立変数、教師効力感の各尺度得点を従属変数とする分散分析を行うも、有意差は見られなかった。

人事異動後の困難に関する調査研究

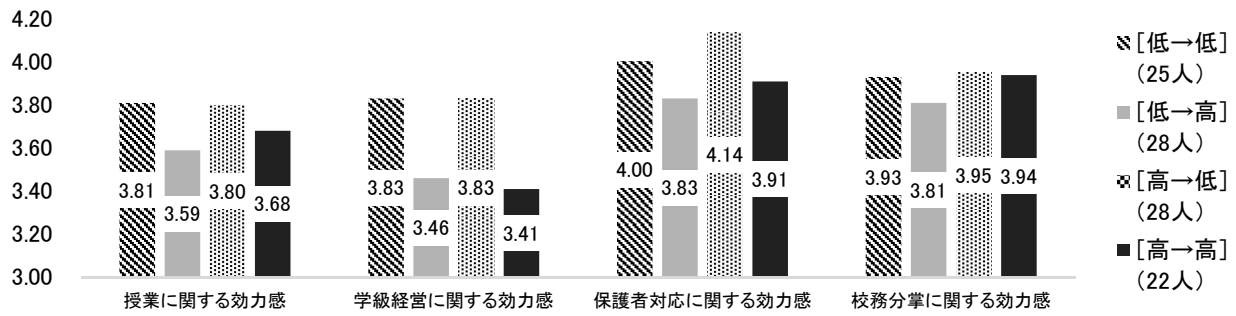


図1 人事異動による学校の荒れの変化がもたらす教師効力感の平均値比較 * $p < .05$

2 人事異動による保護者との関係性の変化が、教師効力感に与える影響

人事異動による保護者との関係性の変化が教師効力感に与える影響を検討するために、人事異動による保護者との関係性の変化を独立変数、教師効力感の各尺度得点を従属変数とする分散分析を行った。その結果、「授業に関する教師効力感」「保護者対応に関する教師効力感」「校務分掌に関する教師効力感」において有意差が見られた。そこで多重比較を行ったところ、「授業に関する教師効力感」「校務分掌に関する教師効力感」において、保護者関係の異動パターンが[低→低]よりも[高→高]の方が高く、「保護者対応に関する教師効力感」において保護者関係の異動パターンが[低→低]よりも[高→高]、[低→低]よりも[低→高]の方が高いことが分かった。

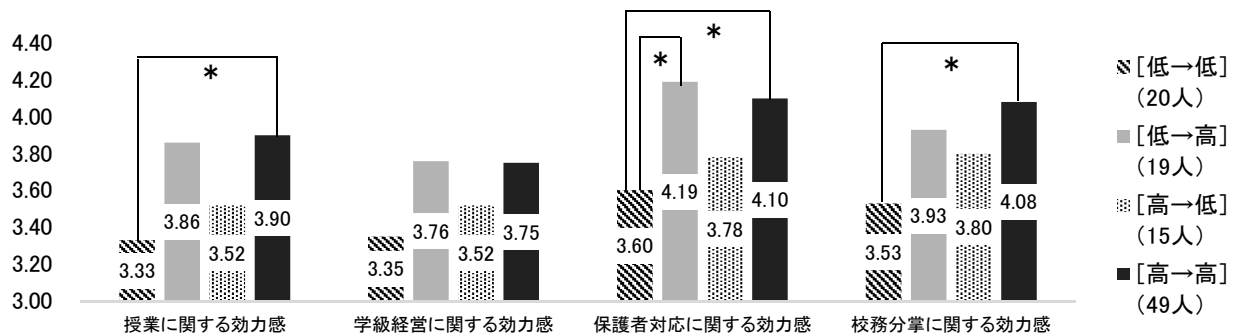


図2 人事異動による保護者との関係性の変化がもたらす教師効力感の平均値比較 * $p < .05$

3 人事異動による管理職との関係性の変化が、教師効力感に与える影響

人事異動による管理職との関係性の変化が教師効力感に与える影響を検討するために、人事異動による管理職との関係性の変化を独立変数、教師効力感の各尺度得点を従属変数とする分散分析を行った。その結果、「授業に関する教師効力感」「校務分掌に関する教師効力感」において有意差が見られた。そこで多重比較を行ったところ、「授業に関する教師効力感」において管理職関係の異動パターンが[低→低]よりも[高→高]の方が高く、「校務分掌に関する教師効力感」において管理職関係の異動パターンが[低→低]よりも[高→高]、[高→低]よりも[高→高]の方が高いことが分かった。

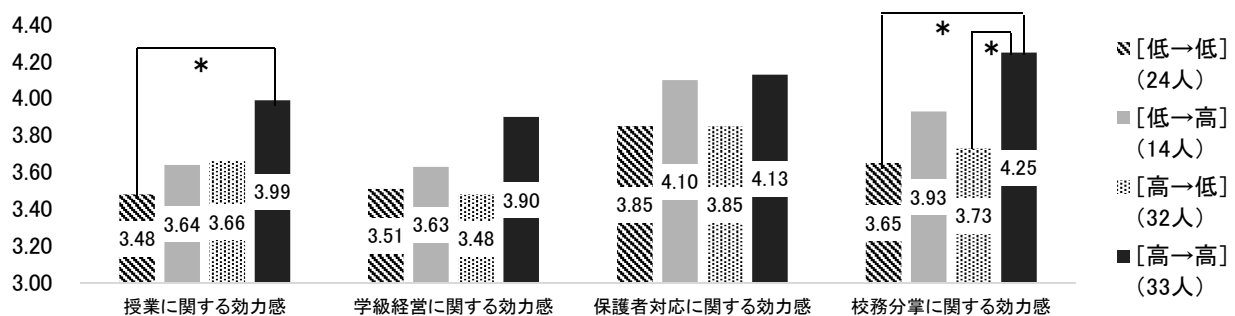


図3 人事異動による管理職との関係性の変化がもたらす教師効力感の平均値比較 * $p < .05$

4 人事異動による同僚との関係性の変化が、教師効力感に与える影響

人事異動による同僚との関係性の変化が教師効力感に与える影響を検討するために、人事異動による同僚との関係性の変化を独立変数、教師効力感の各尺度得点を従属変数とする分散分析を行うも、有意差は見られなかった。

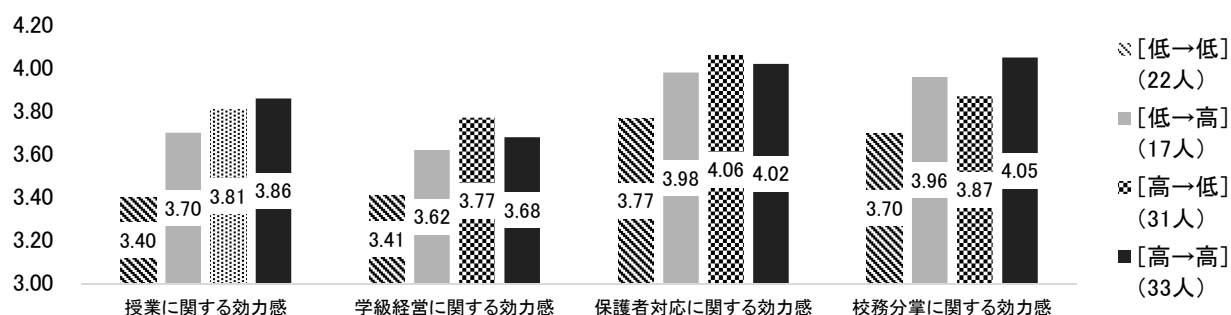


図4 人事異動による同僚との関係性の変化がもたらす教師効力感の平均値比較 * $p < .05$

V 考察

1 「IV 調査・研究の結果」に関する考察

1-1 人事異動による学校の荒れの変化が、教師効力感に与える影響

人事異動による学校の荒れの変化が教師効力感に与える影響は認められなかった。

1-2 人事異動による保護者との関係性の変化が、教師効力感に与える影響

人事異動による保護者との関係性の変化が教師効力感に与える影響のうち、授業・保護者対応・校務分掌に関する教師効力感について [低→低] より [高→高] の方が高いことが分かった。

すなわち、「初任校と現任校ともに保護者からの理解や協力を実感している群」([高→高])は、保護者対応だけでなく、授業や校務分掌における教師効力感にもポジティブな影響を与えることが示唆されたといえる。一方、「初任校と現任校ともに保護者からの理解や協力を実感できていない群」([低→低])は、授業・保護者対応・校務分掌に関する教師効力感を感じにくいことを示唆しているといえる。

また、保護者対応に関する教師効力感について [低→低] より [低→高] の方が高いことも分かった。「初任校で保護者からの理解や協力を実感できていなくても、現任校で実感できている群」([低→高])は、保護者関係における教師効力感にポジティブな影響を与えることが示唆されたといえる。

以上のことから、初任校と現任校の教職員に対する支援の一つとして、各学校において保護者からの理解や協力を実感できるような環境整備や支援体制の構築が必要だと考えられる。

1-3 人事異動による管理職との関係性の変化が、教師効力感に与える影響

人事異動による管理職との関係性の変化が教師効力感に与える影響のうち、授業と校務分掌に関する教師効力感について [低→低] より [高→高] の方が高いことが分かった。

すなわち、「初任校と現任校ともに管理職からの理解や支援を実感している群」([高→高])は、授業や校務分掌における教師効力感にポジティブな影響を与えることが示唆されたといえる。一方、「初任校と現任校ともに管理職からの理解や支援を実感できていない群」([低→低])は、授業・校務分掌における教師効力感を感じにくいことを示唆しているといえる。

また、校務分掌に関する教師効力感について [高→低] より [高→高] の方が高いことも分かった。「初任校で管理職からの理解や支援を実感できていても、現任校で実感できていない群」([高→低])は、校務分掌における教師効力感を感じにくいことが示唆されたといえる。

人事異動後の困難に関する調査研究

以上のことから、初任校と現任校の教職員に対する支援の一つとして、各学校において管理職からの理解や協力が実感できるような環境整備や支援体制の構築が必要だと考えられる。

1-4 人事異動による同僚との関係性の変化が、教師効力感に与える影響

人事異動による同僚との関係性の変化が教師効力感に与える影響は認められなかった。

2 成果と課題

本調査研究は、「初めての人事異動」にともなう環境の変化が教職員にどのような影響を与えるのか、その実態を把握することを目的として実施してきた。調査の結果、「初めての人事異動」に関しては、町支ら（2014）が提言したように「異動によって経験の幅を広げる事が必ずしも職能成長にとってポジティブな影響をもたらすとは言い切れない」という側面を持つことがわかった。

本調査結果は、「初めての人事異動」を経験した教職員の実態を知る貴重な資料となった。ただし、小・中・高等・特別支援学校の対象者を総括して分析したものであり、より詳細な実態を把握するためには、校種別に分析することも必要だと考える。また、調査対象者は在職4～7年と幅広い層に渡っており、教員としての経験年数の相違からその実態が異なることも推測される。

よって、県教育センターとしては、本調査研究から明らかとなった実態をもとに、より詳細な調査を継続し、「初めての人事異動」を経験した教職員に対する学校内外における人材育成の具体的な在り方を提言していかねばならない。まず、県教育センターが実施する調査対象となった教職員を対象とするFU研をはじめ、校内における人材育成を推進する管理職やミドルリーダー層を対象とする研修において、研修内容に還元するという課題に取り組みたい。

3 次年度の研究に向けて

次年度の研究では、以下2点を実施する。

1点目は、アンケート調査の継続である。より実態に即した調査をしていくために、次年度も、引き続きアンケート調査を実施し、サンプル数を蓄積させていく必要がある。また、アンケート質問項目の問2（【別添資料1】参照）を活用し、採用年数ごとの分析を通して在職4～7年目という多様な層別の実態を明らかにするとともに、アンケート項目に校種を追加し、校種ごとの分析も行っていきたい。今回有意差が見られた「保護者関係」「管理職関係」について注視していくのはもちろん、新たな視点や結果を獲得する手掛かりになることが期待される。

2点目は、各学校に対して好事例を提言することである。校内研修を組織的・計画的に実施している学校や、「初めての人事異動」を経験した教職員に対する支援体制が充実している学校について調査し、好事例として集約したものを提言する。特に、「保護者関係」「管理職関係」において教師効力感を実感できるような望ましい環境整備や支援体制が構築されている事例を収集したいと考えている。

VI 参考文献等

- ・ Ashton,P.t.,”Motivation and the teacher sense of efficacy.”C.Ames&R.Ames(Eds.),Research on Motivation inEducation,Vol.2.Academic Press,1985,pp.141-171
- ・ 町支大祐・脇本健弘・讃井康智・中原淳（2014）「教員の人事異動と自己効力感に関する研究“荒れ”の変化に着目して」東京大学大学院教育学研究科教育行政論叢第 34 号、143-153 頁
- ・ 町支大祐・脇本健弘・讃井康智・中原淳（2017）「異動にともなう保護者との関係性の変化と教師効力感・バーンアウトとの関係に関する研究」日本教育工学会論文誌 vol.41、165-168 頁

註

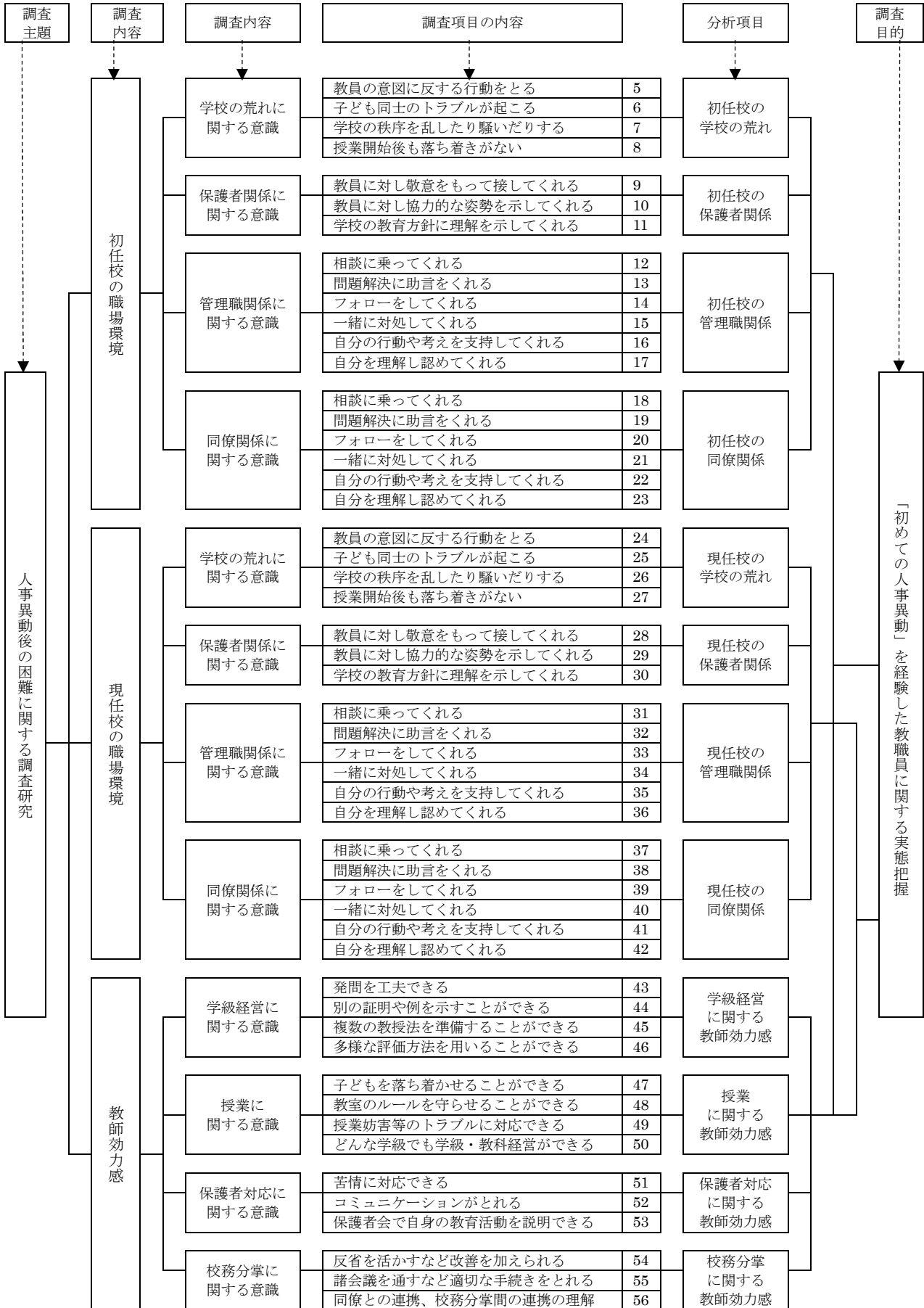
-
- 1 キャリアステージ基礎形成期後半とは、平成 29 年に策定された「大分県公立学校教員育成指標」が設定する 4 つのキャリアステージ（第 0 ステージ養成期、第 1 ステージ基礎形成期、第 2 ステージ発展期、第 3 ステージ充実・深化期、第 4 ステージ円熟期）のうち、第 1 ステージ基礎形成期の後半に位置づけられた在職 4～7 年の教職員を示すものである。
 - 2 教師効力感とは、Ashton(1985)によって「子どもの学習に望ましい効果を与えるという自らの能力に関する認識」と定義されており、本調査研究においても同義として使用する。
 - 3 学校の荒れとは、松浦・中川（1998）によれば、「子供たちの攻撃行動によってもたらされる学校・学級規範への逸脱ならびに日常の教師の教育活動の機能不全の状態」と定義されており、本調査研究においても同義として使用する。

大分県教育センター調査研究報告書

【別添資料1：アンケート質問項目】

	番号	質問項目	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
基本事項	問1	年齢をお答えください。					
	問2	採用年数（R3年度末における満採用年数）をお答えください。					
	問3	臨時講師の経験の有無をお答えください。					
	問4	正規採用されてから現在の勤務校数は何校目かをお答えください。					
新任校の職場環境に関する質問項目	問5	教員の意図に反する行動をとる子どもが多かった	103	1	5	2.95	1.368
	問6	子ども同士でトラブルがよく起きていた	103	1	5	3.13	1.355
	問7	学校の秩序を乱したり、騒いだりする子どもがいた	103	1	5	2.92	1.500
	問8	授業をはじめっても落ち着きがない子どもがいた	103	1	5	2.88	1.477
	問9	多くの保護者が教員に対して敬意をもって接してくれた	103	1	5	3.88	0.963
	問10	多くの保護者が教員に対して協力的な姿勢を示してくれた	103	1	5	4.02	0.950
	問11	多くの保護者が学校の教育方針や児童生徒指導方針を理解していた	103	1	5	3.82	0.926
	問12	管理職がいろいろと相談に乗ってくれていた	103	1	5	3.93	1.157
	問13	管理職が問題解決のためにアドバイスをくれていた	103	1	5	3.97	1.124
	問14	管理職が自分のフォローをしてくれていた	103	1	5	3.89	1.162
	問15	管理職と一緒に対処してくれていた	103	1	5	3.92	1.152
	問16	管理職があなたの行動や考えを支持してくれていた	103	1	5	3.85	1.070
	問17	管理職があなたのことを理解し、認めてくれていた	103	1	5	3.99	1.043
	問18	同僚（管理職を除く）がいろいろと相談に乗ってくれていた	103	1	5	4.60	0.691
	問19	同僚（管理職を除く）が問題解決のためにアドバイスをくれていた	103	2	5	4.67	0.584
	問20	同僚（管理職を除く）が自分のフォローをしてくれていた	103	3	5	4.68	0.546
	問21	同僚（管理職を除く）と一緒に対処してくれていた	103	2	5	4.66	0.603
	問22	同僚（管理職を除く）があなたの行動や考えを支持してくれていた	103	2	5	4.53	0.654
	問23	同僚（管理職を除く）があなたのことを理解し、認めてくれていた	103	2	5	4.54	0.653
現任校の職場環境に関する質問項目	問24	教員の意図に反する行動をとる子どもが多い	103	1	5	2.52	1.259
	問25	子ども同士でトラブルがよく起きている	103	1	5	2.81	1.221
	問26	学校の秩序を乱したり、騒いだりする子どもがいる	103	1	5	2.49	1.327
	問27	授業をはじめっても落ち着きがない子どもがいる	102	1	5	2.69	1.312
	問28	多くの保護者が教員に対して敬意をもって接してくれる	103	1	5	3.90	0.945
	問29	多くの保護者が教員に対して協力的な姿勢を示してくれる	102	1	5	3.96	0.993
	問30	多くの保護者が学校の教育方針や児童生徒指導方針を理解している	102	1	5	3.75	0.905
	問31	管理職がいろいろと相談に乗ってくれる	103	2	5	4.20	0.759
	問32	管理職が問題解決のためにアドバイスをくれる	103	2	5	4.22	0.779
	問33	管理職が自分のフォローをしてくれる	102	2	5	4.21	0.825
	問34	管理職と一緒に対処してくれる	103	2	5	4.15	0.879
	問35	管理職があなたの行動や考えを支持してくれる	103	2	5	4.18	0.860
	問36	管理職があなたのことを理解し、認めてくれる	102	1	5	4.19	0.829
	問37	同僚（管理職を除く）がいろいろと相談に乗ってくれる	103	1	5	4.19	0.908
	問38	同僚（管理職を除く）が問題解決のためにアドバイスをくれる	103	1	5	4.18	0.916
	問39	同僚（管理職を除く）が自分のフォローをしてくれる	103	1	5	4.20	0.964
	問40	同僚（管理職を除く）と一緒に対処してくれる	103	1	5	4.21	0.956
	問41	同僚（管理職を除く）があなたの行動や考えを支持してくれる	103	1	5	4.18	0.883
	問42	同僚（管理職を除く）があなたのことを理解し、認めてくれる	102	1	5	4.23	0.878
教師効力感に関する質問項目	問43	子どもたちへの発問を工夫することができる	103	1	5	3.84	0.764
	問44	子どもたちが困惑している時、別の説明や例を示すことができる	103	1	5	4.07	0.770
	問45	授業では、複数の教授法を準備して実行することができる	103	1	5	3.48	0.938
	問46	授業において多様な評価方法を用いることができる	103	2	5	3.50	0.884
	問47	学級の秩序を乱す子どもや、騒がしい子どもをうまく落ち着かせることができる	103	1	5	3.60	0.878
	問48	子どもたちに教室のルールを守らせることができる	103	1	5	3.99	0.822
	問49	教室での授業妨害等のトラブルにうまく対応することができる	103	2	5	3.65	0.801
	問50	どのような学級集団に対しても学級経営や教科経営が行える	103	1	5	3.31	0.929
	問51	保護者からの苦情に対応できている	103	1	5	3.75	0.763
	問52	保護者とコミュニケーションが取れている	103	2	5	4.09	0.768
	問53	保護者会で自身の教育活動について説明することができる	103	2	5	4.09	0.793
	問54	自らが関わる校務分掌について、前年度の反省をいかすなどして改善を加えることができる	103	1	5	3.87	0.936
	問55	校務分掌に関する自らの計画を実現するため、諸会議を通すなどの適切な手続きをとることができる	103	1	5	3.89	0.928
	問56	校務分掌における役割を果たすため、同僚と連携することができる それぞれの校務分掌がどのような役割を担っているかを理解している	103	2	5	3.95	0.746

【別添資料 2 : 調査内容構成図】



小・中学校通級指導教室における指導の実態と課題に関する調査研究

I 調査研究の背景と目的

通級による指導を受けている児童生徒数は、年々増加し、通級による指導のニーズは高まっており、多様な学びの場の一つとして指導の充実が求められている。また、令和3年度の本センターでの「通級指導教室担当教員研修」における参加者の実践レポートからは、「指導目標・指導内容の設定」や「在籍学級との連携」に課題があることが伺われた。

そこで、通級指導教室における指導の実態と課題を明らかにし、調査研究報告書にまとめ、通級指導教室の運営に生かすことができるようにすると共に、関係する教職員研修の見直し・改善を図ることを目的とする。併せて、特別支援教育課の「小・中学校通級指導教室充実事業」（令和4～6年度）との連携を図り、調査結果を共有する。

II 調査研究の方法

通級指導教室における指導の実態と課題に関するアンケート調査を、県内（大分市を除く）の通級指導教室を設置している全小・中学校（設置校36校）を対象に実施する。

III 主な結果

【通級指導教室の担当者】

通級指導教室担当の経験年数は2年未満の教員が72.7%、特別支援学級担任や特別支援学校勤務の経験が共ない教員は45.4%、特別支援学校教諭免許状の所有者は30.3%であった。

【通級指導教室に通う児童生徒数】

通級指導教室に通う1教室当たりの児童生徒数は、9人以上が27.3%、6～8人が18.2%であった。

【通級指導教室に通う児童生徒の主たる障がい】

通級指導教室の種類にかかわらず、児童生徒の主たる障がいは、学習障がいや注意欠陥多動性障がい、自閉症、情緒障がい、言語障がい等、多様であった。

【教育課程・日課表】

通級による指導の教育課程は、在籍学級の教育課程の一部に替えている場合が97%であり、一人当たりの週の授業時数は1時間未満から8時間まで多様であった。日課表は、75.8%の教室が、指導の曜日や時間を固定していた。

【個別の教育支援計画】

児童生徒全員分の「個別の教育支援計画」を作成している通級指導教室は84.8%であった。

活用状況は、保護者との連携には活用されているが、関係機関との連携にはあまり活用されていなかった。

【個別の指導計画】

「個別の指導計画」の作成率は100%であり、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編の「流れ図」を参考にしている通級指導教室担当者は51.5%であった。

実態把握の方法は、「在籍学級担任に聞き取る」「引継ぎ資料を読んだり、前年度担当者に直接聞き取ったりする」「在籍学級での様子を観察する」「保護者に聞き取る」等、多様な方法で実態把握が行われていた。

活用状況は、「教員との共通理解」が81.8%、「次年度担当への引継ぎ」が75.8%と高かったが、「日々の授業の計画や評価」は66.7%と低かった。

【通級による指導の授業形態】

全ての教室で個別の指導を行っていたが、異なる障がい種の児童生徒で小グループを編成し指導を行っている教室が21.2%あった。

【在籍学級との連携】

通級指導教室の支援（指導）方法を在籍学級でも活用していると回答した在籍学級担任は78.6%であった。連携の内容として、指導目標や支援方法の設定場面に比べ、評価場面は、通級指導担当者、在籍学級担任共に、連携していると回答した割合が低かった。連携の工夫は、通級による指導の時間の前後や児童生徒下校後等、定期的に情報交換を行っていることを挙げている。また、「連絡ノート」「共通理解ファイル」等の独自のツールを活用しているとの回答もあった。

IV 考察

通級指導教室の運営については、複数年続けて担当する校内人事の配慮や、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編の「流れ図」を活用した「個別の指導計画」の作成と評価場面での在籍学級担任との連携、「個別の教育支援計画」の関係機関との連携ツールとしての活用等が求められる。

本センターの研修については、「通級指導教室担当教員研修」の対象者や研修内容、「個別の指導計画内容充実・活用研修」を始めとする選択研修の研修内容等について改善が必要である。

小・中学校通級指導教室における指導の実態と 課題に関する調査研究（1年次／1年）

大分県教育センター特別支援教育部
指導主事 財津 誠一

I 調査研究の背景と目的

令和元年度に実施された文部科学省全国調査によると、通級による指導を受けている児童生徒数は134,185人で、制度的に位置付いた平成5年の12,259人に比べると、10.9倍に増加している。大分県も同様に、小・中学校の通級による指導を受けている児童生徒数は、平成28年は398人（55教室）から、令和3年は469人（59教室）と、5年間で約1.2倍に増加している。このことから、通級による指導のニーズは高まっており、多様な学びの場の一つとして指導の充実が求められている。

一方、通級による指導は、小・中学校の学習指導要領において「通級による指導を行い、特別の教育課程を編成する場合には、一途中略— 自立活動の内容を参考とし、具体的な目標や内容を定め、指導を行うものとする。その際、一途中略— 教師間の連携に努めるものとする。」と規定されている。しかし、令和3年度の本センターでの「通級指導教室担当教員研修」における参加者の実践レポートからは、「通級による指導の特別の教育課程を編成する際、特別支援学校学習指導要領に示す自立活動の内容を参考とせずに、目標や内容が定められている。」「自立活動の指導について、障がいの状態に応じた指導内容が設定されておらず、指導の効果を上げられていないことがある。」「在籍学級（通常の学級）との連携や情報共有が十分に図られていないため、通級指導教室における指導が在籍学級での指導に生かされていないことがある。」等、通級指導教室での指導目標・指導内容の設定や在籍学級との連携に課題があることが伺われた。

そこで、本調査研究においては、通級指導教室における指導の実態と課題を明らかにし、結果の分析で得られた知見や改善の方策を調査研究報告書にまとめ、今後の通級指導教室の運営に生かすことができるようにすると共に、関係する本センターの教職員研修の見直し・改善を図ることを目的とする。併せて、特別支援教育課の「小・中学校通級指導教室充実事業」（令和4年度～令和6年度）との連携を図り、調査結果を共有する。

II 調査研究の方法

1 調査方法及び対象

通級指導教室における指導の実態と課題に関するアンケート調査を、県内（大分市は中核市であるために除く）の通級指導教室を設置している全小・中学校（設置校36校）を対象に実施する。

- ・通級指導教室設置校の通級指導教室の担当者（36人）
- ・通級指導教室設置校の管理職（36人）
- ・通級による指導を受けている児童生徒の在籍学級の担任（各校から2人を抽出：72人）

2 調査期間

令和4年8月24日～9月30日

3 調査手順

県内の通級指導教室設置の小・中学校がある市町村教育委員会（大分市を除く）に、通級指導教室設置校の通級指導教室担当者1人、管理職1人、通級による指導を受けている児童生徒の在籍学級の担任2人の回答者名簿を提出してもらった。そして、その回答者名簿を基に、回答者のOENメールアドレスにGoogleフォームを利用して、アンケートを送付、回収を行った。

4 調査内容

4-1 通級指導教室の担当者

- ・通級指導教室担当の経験年数、特別支援学校教諭免許状の所有状況等
- ・通級指導教室の種類、児童生徒数、児童生徒の主たる障がい、実施形態*1
- ・通級指導教室の教育課程（時数、教育課程上の位置付け、日課表上の位置付け）
- ・個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成、活用状況、授業形態
- ・保護者や在籍学級との連携の内容、方法、工夫点 等

4-2 通級指導教室設置校の管理職

- ・通級による指導を充実させる上で、重点的に取り組んでいる点、工夫点
- ・通級による指導を充実させる上での課題点、困っている点

4-3 通級による指導を受けている児童生徒の在籍学級の担任

- ・通級による指導を受けている児童生徒の主たる障がい
- ・通級指導教室担当との連携の内容や方法、工夫点

Ⅲ 調査研究の結果及び考察

アンケート調査の回収率はいずれも90%を越え（資料Ⅰ-1、Ⅱ-1、Ⅲ-1）、今回の調査で、大分県における小・中学校の通級指導教室の実態の一端を明らかにすることができたと考える。そこで、主な調査項目ごとに結果をまとめ考察を行う。

1 通級指導教室の担当者

通級指導教室担当の経験年数は2年未満の教員が72.7%であった（資料表2）。また、特別支援学級担任や特別支援学校勤務の経験が共になく教員は45.4%であり（資料表3）、特別支援学校教諭免許状の所有者は30.3%であった（資料表4）。3年以上通級指導教室担当を継続する教員は少なく、特別支援学級担任等の経験者、特別支援学校教諭免許状の所有者も少ないと言える。このようなことから、通級指導教室担当者の特別支援教育に関する専門性の確保が危惧される。

2 通級指導教室に通う児童生徒

通級指導教室に通う児童生徒数は、1教室当たり9人以上が27.3%、6～8人が18.2%であり、ほぼ半数の教室が6人以上であった（資料表5）。また、通級指導教室の種類にかかわらず、学習障がいや注意欠陥多動性障がい、自閉症、情緒障がい等、様々な障がいの児童生徒が通っていることが分かった（資料表6）。通級指導教室担当には、様々な障がいやそれに起因する学習上及び生活上の困難への適切な指導・支援に関する知識や実践が求められている。

*1実施形態とは、通級による指導を、在籍している学校において行う「自校通級」、在籍している学校以外の場で行う「他校通級」、通級担当教員が児童生徒の在籍校を訪問して指導を行う「巡回指導」のいずれの形態で実施するのかということを示す。

3 教育課程・日課表

通級による指導の教育課程は、在籍学級の教育課程の一部に替えている場合がほとんどであり（資料表 9）、一人当たりの指導時間は 1 時間未満から 8 時間まで多様であった（資料表 8）。また、管理職へのアンケート調査からは、重点的に取り組んでいる点、工夫点として「特別の教育課程の編成」を 58.3%が挙げている（資料表 22）反面、課題や困っている点としても 44.4%が挙げている（資料表 23）。通級による指導に関する自由記述の欄には、「1 教室に 10 名の児童が通っており、週当たり 1、2 時間しかとれない」「指導したいのにコマ数が足りない」との回答もあった（資料表 24）。在籍学級の教育課程のどの教科の授業時数を削り、通級指導教室の特別の指導の時間を設定するのか、各学年の教科ごとの授業時数や児童生徒の障がいの特性等に応じた工夫が必要である。

通級による指導の日課表を作成する際に「週の決まった曜日、時間に指導している」と回答した割合は 75.8%と高く（資料表 10）、多くの通級指導教室で指導する時間が固定化されていた。管理職へのアンケート調査において、通級による指導を充実させる上での課題点、困っている点として、「特別の指導の時間割の設定」と回答した割合が 47.2%で最も高く（資料表 23）、日課表の設定に苦慮している様子が伺われた。指導する曜日や時間を固定化することは、在籍学級の特定の教科の授業を常に抜けることになり、抜けた授業の内容を補う配慮も必要である。

4 個別の指導計画

個別の指導計画の作成率は 100%であり（資料表 11）、管理職へのアンケート調査において、重点的に取り組んでいる点、工夫点として 91.7%が「個別の指導計画の作成・活用」と回答していることから（資料表 22）、個別の指導計画の作成が浸透していることが伺われた。しかし、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編の「流れ図」を参考としている通級指導教室担当者の割合は 51.5%と低かった（資料表 12）。小学校学習指導要領解説【総則編】においては、個別の指導計画作成の手順の一例^{*2}が示され、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編を参照することが述べられている。児童生徒一人一人の学習上及び生活上の困難に応じた、実態把握や指導目標・内容の設定を行うためにも、また、設定した目標・内容の根拠を示すためにも「流れ図」の活用が求められている。

実態把握の方法は「在籍学級担任に聞き取る」「引継ぎ資料を読んだり、前年度担当者に直接聞き取ったりする」「在籍学級での様子を観察する」「保護者に聞き取る」等いずれも 90%前後と高く、多様な方法で実態把握が行われていることが明らかになった（資料表 13）。個別の指導計画作成に当たり、実態把握の重要性が広く認識されていることが推察された。

活用状況は、「教員との共通理解」が 81.8%と最も高く、次いで「次年度担当への引継ぎ」が 75.8%であり、「日々の授業の計画や評価」は 66.7%と低かった（資料表 14）。個別の指導計画の授業への活用が、課題として浮かび上がった。

5 通級による指導の授業形態

通級による指導の授業形態は、「個別の指導を行っている」が 100%であり、全ての教室で個別の指導が行われていた（資料表 15）。また、「同一障がい種の児童生徒で小グループによる指導を行っている」が 36.4%、「異なる障がい種の児童生徒で小グループによる指導を行っている」が 21.2%、「児童生徒全員の合同による指導を行っている」が 3%であり（資料表 15）、時と場合に応じて授業形態を組み合わせ工夫していることが伺われた。しかし、小グループや合同で授業を行う際に一人一人の課題が異なる場合は、1 時間の授業の中を、「同一教材異内容」で指導する技術や、課題別に分けられた

^{*2} 個別の指導計画作成の手順の一例については、小学校学習指導要領解説【総則編】の P.109 において特別支援学級の自立活動の例として示され、P.111 において通級による指導においても同様である旨が示されている。中学校学習指導要領解説【総則編】の P.108、P.110 にも小学校と同意の記述がある。

児童生徒を効率よく指導する「わたりの指導」の技術も通級指導教室担当者に求められる。

6 個別の教育支援計画

児童生徒全員分の個別の教育支援計画を作成している通級指導教室は84.8%であった(資料表16)。学習指導要領で個別の教育支援計画は作成が義務づけられており、まずは100%の作成率が求められる。そして、個別の教育支援計画の中で長期目標を設定することにより、通級による指導の終了も見据えた長期的な取組が可能になってくると思われる。

活用状況は「目標や支援方法設定時の、保護者との共通理解に活用している」「次年度担当への引継ぎに活用している」が75.8%であるが、「目標や支援方法設定時の関係機関との共通理解に活用している」「目標や支援方法の評価時の関係機関との共通理解に活用している」が共に18.2%であった。保護者との連携には活用されているが、関係機関との連携にはあまり活用されていないことが明らかになった(資料表17)。通級による指導を受けている児童生徒が医療機関等の療育を利用している場合、加えて児童相談所や市役所(町村役場)等、複数の機関と関係がある場合には、連携のツールとしての活用は必須と考えられる。

7 在籍学級との連携

通級指導教室で用いている支援(指導)方法を共通理解し、在籍学級でも活用していると回答した
在籍学級の担任は78.6%と高く(資料表28)、通級指導教室担当と在籍学級担任が連携し、支援(指導)方法について共通理解し、在籍の学級でも活用されているということが推察された。

連携の内容として、「児童生徒の実態把握」「指導・支援方法の設定や共通理解」「児童生徒の様子
の情報交換」で連携をしていると回答した通級指導教室担当者、在籍学級担任が共に80%を越えた(資料表19・表27)。一方、目標や支援方法の設定場面に比べ、評価場面は、通級指導担当者、在籍学級担任共に、連携していると回答した割合が低かった(資料表19・表27)。

連携の工夫として、通級による指導の時間の前後や児童生徒下校後等、定期的に情報交換を行って
いることが挙げられていた。また、「連絡ノート」「共通理解ファイル」等の独自のツールを活用して
いるとの回答もあった(資料表20・表29)。

IV 総合的考察

アンケート調査の結果より、通級指導教室の担当者は、通級担当2年未満が大半で、多様な障がい
種の児童生徒が通ってくる中、個別の指導計画を作成し、在籍学級担任とも日常的に情報交換して指
導に当たり、日々奮闘している様子が伺えた。また、在籍学級の担任も、通級指導教室の担当と日常
的に情報交換し、通級指導教室で用いている支援(指導)方法を、通常の学級でも活用していた。

そこで、さらに通級による指導を充実させる上で、通級指導教室の運営の改善と、本センター研修
の改善について、総合的に考察する。

1 通級指導教室の運営の改善

通級指導教室の運営について、以下の3点を改善していくとよいと考えられる。

1点目は、通級指導教室担当教員の専門性の確保である。通級指導教室に通う児童生徒の障がいは
多様で、それぞれの障がいに関する知識や児童生徒一人一人に応じた自立活動の指導が求められる。
また、小グループや合同で授業を行っている教室では、「同一教材異内容」で指導する技術や「わたり

小・中学校通級指導教室における指導の実態と課題に関する調査研究

の指導」の技術も必要である。このように高い専門性が求められることから、通級指導教室の担当者は複数年続けて担当するような校内人事の配慮が必要である。

2点目は、個別の指導計画の作成と評価場面での連携である。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編の「流れ図」を活用した個別の指導計画の作成を行い、設定した指導目標や内容の根拠を明確にし、妥当性を高める必要がある。加えて、個別の指導計画や児童生徒の指導・支援方法の評価場面で、在籍学級担任との連携が求められる。

3点目は、個別の教育支援計画の作成と活用である。通級による指導を受けている全児童生徒の個別の教育支援計画を作成する必要がある。また、個別の教育支援計画をケース会議の資料等、保護者や関係機関との連携のツールとして活用を図っていくことが望まれる。

2 本センターの研修の改善

令和5年度の研修について、以下の3点の改善を図る必要がある。

1点目は、「通級指導教室担当教員研修」である。通級指導教室の担当者は経験年数2年未満が大半で、特別支援学級担任等の経験者や特別支援学校免許の所有者は少ないことから、受講対象を通級指導教室担当となって2年目までに広げ、2年間を通して研修を深められるようにする。また、多様な障がいに対応した自立活動の指導ができるよう、実践発表・研究協議の場では、様々な障がい種の実践を共有できるようにする。そして、在籍学級との連携について、定期的な情報交換や独自のツールの活用等、好事例を紹介すると共に、指導目標や方法の評価場面での連携の必要性も周知する。

2点目は、通級指導教室担当教員研修の選択研修である「個別の指導計画内容充実・活用研修」である。通級による指導の課題に応じた研修が行えるように、通級による指導の分科会を独立して設ける。また、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編の「流れ図」に沿った作成演習や、授業に活用できる個別の指導計画の内容や活用例等、担当者の課題や困りに応じた研修内容にする。

3点目は、その他の通級指導教室担当教員研修の選択研修である。様々な障がい種の児童生徒に対応できるよう、「発達障がい教育研修」「発達障がい専門研修」「言語障がい研修」の演習・研究協議においては、通級指導教室担当者のグループを編成し、通級による指導に特化した演習・研究協議ができるようにする。

附記

今回の調査研究にご協力いただいた県内の市町村教育委員会、小・中学校の管理職、通級指導教室担当者、在籍学級担任の皆様にご心より感謝申し上げます。また、大分大学教育学部学校教育教員養成課程特別支援教育コースの古長治基講師より、アンケート調査の作成や分析に当たり指導助言を賜った。記して謝意を表す。

V 参考文献

文部科学省 2018 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編 東洋館出版社
柘植雅義監修、笹森洋樹編著 2021 通級における指導・支援の最前線 金子書房
青森県総合学校教育センター 2020 青森県内における特別支援学級、通級による指導に関する実態調査報告

資料 小・中学校通級指導教室における指導の実態と課題に関するアンケート調査の回答結果

I 通級指導教室担当者へのアンケート調査

1 回収状況

調査対象者数 36 人の内、33 人から回答が得られ、回収率は 91.7%であった。

2 回答者の状況

(1) 所属校の校種と通級指導教室の種類

表 1 回答者の所属校の校種と通級指導教室の種類別の人数(n=33)

		通級指導教室の種類				計	
		LD・ADHD		言語障がい			
		人数(人)	割合(%)	人数(人)	割合(%)	人数(人)	割合(%)
校種	小学校	23	69.7	3	9.1	26	78.8
	中学校	7	21.2	0	0.0	7	21.2
計		30	90.9	3	9.1	33	100.0

(2) 通級指導教室担当の経験年数

表 2 通級指導教室担当の経験年数別の人数(n=33)

年数	人数(人)	割合(%)
1年目	16	48.5
2年目	8	24.2
3年目	3	9.1
4年目以上	6	18.2

(3) 特別支援学級担任や特別支援学校勤務の経験

表 3 特別支援学級担任や特別支援学校での勤務経験の状況(複数回答可:n=33)

		特別支援学校勤務の経験				計	
		あり		なし			
		人数(人)	割合(%)	人数(人)	割合(%)	人数(人)	割合(%)
特別支援学級担任の経験	あり	4	12.1	12	36.4	16	48.5
	なし	2	6.1	15	45.4	17	51.5
計		6	18.2	27	81.8	33	100.0

(4) 特別支援学校教諭免許状の所有状況

表 4 特別支援学校教諭免許状の所有状況(n=33)

	人数(人)	割合(%)
特別支援学校教諭免許状を持っている	10	30.3
特別支援学校教諭免許状を持っていない	23	69.7

資料 小・中学校通級指導教室における指導の実態と課題に関するアンケート調査の回答結果

3 通級指導教室の状況

(1) 通級による指導を受けている児童生徒数

表 5 通級による指導を受けている児童生徒数(n=33)

児童 生徒数	小学校		中学校	合計	
	LD・ ADHD	言語 障がい	LD・ ADHD	人数(人)	割合(%)
	人数(人)	人数(人)	人数(人)		
1人	0	0	1	1	3.0
2人	1	0	1	2	6.1
3人	1	0	3	4	12.1
4人	4	1	1	6	18.2
5人	4	0	1	5	15.2
6人	3	0	0	3	9.1
7人	2	0	0	2	6.1
8人	1	0	0	1	3.0
9人以上	7	2	0	9	27.3

(2) 通級による指導を受けている児童生徒の主たる障がい

表 6 通級による指導を受けている児童生徒の主たる障がい(複数回答可:n=33)

主たる障がい	小学校		中学校	合計
	LD・ ADHD	言語 障がい	LD・ ADHD	人数(人)
	人数(人)	人数(人)	人数(人)	
学習障がい(LD)	18	2	5	25
注意欠陥多動性障がい(ADHD)	18	2	4	24
自閉症(自閉症スペクトラム障がい等含む)	14	1	5	20
情緒障がい	6	0	3	9
言語障がい	3	3	0	6
弱視	1	0	0	1
難聴	1	0	0	1
肢体不自由	1	0	0	1
身体虚弱・病弱	1	0	0	1

(3) 通級指導教室の実施形態

表 7 通級による指導の実施形態(複数回答可:n=33)

実施形態	小学校		中学校	合計
	LD・ ADHD	言語 障がい	LD・ ADHD	人数(人)
	人数(人)	人数(人)	人数(人)	
自校通級	23	3	7	33
他校通級	1	1	0	2
巡回指導	3	0	0	3

4 通級指導教室の教育課程

(1) 児童生徒一人当たりの週の授業時数

表 8 児童生徒一人当たりの週の授業時数(複数回答可:n=33)

週の授業時数	小学校		中学校	合計
	LD・ADHD	言語障がい	LD・ADHD	
	人数(人)	人数(人)	人数(人)	人数(人)
1 時間未満	1	1	1	3
1 時間	8	2	1	11
2 時間	10	1	1	12
3 時間	4	1	2	7
4 時間	6	0	3	9
5 時間	12	1	2	15
6 時間	1	0	0	1
7 時間	1	0	0	1
8 時間	9	0	1	10

(2) 通級による指導の教育課程上の位置付け

表 9 通級による指導の教育課程上の位置付け(複数回答可:n=33)

教育課程上の位置付け	小学校		中学校	合計
	LD・ADHD	言語障がい	LD・ADHD	
	人数(人)	人数(人)	人数(人)	人数(人)
在籍学級の教育課程の一部に替えている	23	3	6	32
在籍学級の教育課程に加えている	0	0	2	2
在籍学級の教育課程の一部に替えている時間と、加えている時間の両方がある	0	0	0	0

(3) 通級による指導の日課表上の位置付け

表 10 通級による指導の日課表上の位置付け(n=33)

日課表上の位置付け	小学校	中学校	計	
	人数(人)	人数(人)	人数(人)	割合(%)
週の決まった曜日、時間に指導している	20	5	25	75.8
指導する曜日、時間は特に決めておらず、週ごと又は月ごとに決めている	6	2	8	24.2

資料 小・中学校通級指導教室における指導の実態と課題に関するアンケート調査の回答結果

5 個別の指導計画及び授業

(1) 作成状況

表 11 個別の指導計画の作成状況(n=33)

作成状況	人数(人)	割合(%)
児童生徒全員分の個別の指導計画を作成している	33	100.0
一部の児童生徒の個別の指導計画を作成している	0	0.0
作成していない	0	0.0

(2) 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編の「流れ図」の参考状況

表 12 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編の「流れ図」の参考状況(n=33)

「流れ図」の参考状況	小学校	中学校	計	
	人数(人)	人数(人)	人数(人)	割合(%)
「流れ図」を参考にしている	16	1	17	51.5
「流れ図」を参考にしていない	8	3	11	33.3
「流れ図」を見たことがない、よく分からない	2	3	5	15.2

(3) 児童生徒の実態把握方法

表 13 児童生徒の実態把握方法(複数回答可:n=33)

実態把握方法	小学校	中学校	合計	
	人数(人)	人数(人)	人数(人)	割合(%)
在籍学級担任に聞き取る	24	7	31	93.9
前年度担当者からの引継ぎ資料を読んだり、前年度担当者から直接聞き取ったりする	23	7	30	90.9
在籍学級での様子を観察する	23	6	29	87.9
保護者に聞き取る	23	6	29	87.9
通級指導教室での様子を観察する	24	5	29	87.9
関係機関と情報交換をしたり、様子を見学したりする	15	3	18	54.5

(4) 個別の指導計画の活用状況

表 14 個別の指導計画の活用状況(複数回答可:n=33)

活用状況	小学校	中学校	計	
	人数(人)	人数(人)	人数(人)	割合(%)
在籍学級担任等、教員との共通理解に活用している	21	6	27	81.8
次年度の通級指導教室担当への引き継ぎに活用している	21	4	25	75.8
日々の授業の計画や評価に活用している	19	3	22	66.7
保護者との共通理解に活用している	16	3	19	57.6
個別の指導計画を作成しているが、活用していない	1	1	2	6.1

大分県教育センター特別支援教育部

(5) 通級による指導の授業形態

表 15 通級指導教室の授業形態(複数回答可:n=33)

授業形態	小学校	中学校	合計	
	人数(人)	人数(人)	人数(人)	割合(%)
個別の指導を行っている	26	7	33	100.0
同一障がい種の児童生徒で、小グループによる指導を行っている	10	2	12	36.4
異なる障がい種の児童生徒で、小グループによる指導を行っている	7	0	7	21.2
通級指導教室の児童生徒全員の合同による指導を行っている	1	0	1	3.0

6 個別の教育支援計画

(1) 作成状況

表 16 個別の教育支援計画の作成状況(n=33)

作成状況	小学校	中学校	合計	
	人数(人)	人数(人)	人数(人)	割合(%)
児童生徒全員分の個別の教育支援計画を作成している	22	6	28	84.8
一部の児童生徒の個別の教育支援計画を作成している	0	1	1	3.0
作成していない	4	0	4	12.1

(2) 個別の教育支援計画の活用状況

表 17 個別の教育支援計画の活用状況(複数回答可:n=33)

活用状況	小学校	中学校	合計	
	人数(人)	人数(人)	人数(人)	割合(%)
目標や支援方法を設定する際に、保護者との共通理解に活用している	22	3	25	75.8
次年度の通級指導教室担当への引き継ぎ資料として活用している	20	5	25	75.8
目標や支援方法を設定する際に、在籍学級の担任との共通理解に活用している	18	4	22	66.7
目標や支援方法の評価をする際に、保護者との共通理解に活用している	17	2	19	57.6
目標や支援方法の評価をする際に、在籍学級の担任との共通理解に活用している	13	4	17	51.5
目標や支援方法を設定する際に、医療機関や福祉機関等の関係機関との共通理解に活用している	4	2	6	18.2
目標や支援方法の評価をする際に、医療機関や福祉機関等の関係機関との共通理解に活用している	5	1	6	18.2
個別の教育支援計画を活用していない、作成していない	4	1	5	15.2

資料 小・中学校通級指導教室における指導の実態と課題に関するアンケート調査の回答結果

7 保護者や在籍学級との連携

(1) 保護者との連携の方法

表 18 保護者との連携の方法(複数回答可:n=33)

連携の方法	小学校	中学校	合計	
	人数(人)	人数(人)	人数(人)	割合(%)
面談・懇談	24	5	29	87.9
連絡帳(日常的な文書での情報交換)	17	4	21	63.6
電話	17	4	21	63.6
日常的な対面での情報交換(送迎時の立ち話等)	16	2	18	54.5
お便り、通信(定期的な文書での情報発信)	6	3	9	27.3

(2) 在籍学級の担任との連携

表 19 在籍学級の担任との連携の内容(複数回答可:n=33)

連携の内容	小学校	中学校	計	
	人数(人)	人数(人)	人数(人)	割合(%)
児童生徒の実態把握	26	6	32	97.0
児童生徒の指導・支援の方法の設定や共通理解	23	6	29	87.9
児童生徒の様子の情報交換	22	6	28	84.8
児童生徒の指導目標の設定や共通理解	20	4	24	72.7
通級指導の日程の調整や変更等	22	2	24	72.7
個別の指導計画の作成や評価	16	4	20	60.6
児童生徒の指導目標や指導・支援の方法の評価	17	1	18	54.5
個別の教育支援計画の作成や評価	13	2	15	45.5
在籍学級の担任とは連携できていない	1	0	1	3.0

8 通級指導教室運営上の工夫点(自由記述)

表 20 通級指導教室運営上の工夫点(自由記述)(n=33)

項目	記述内容
1年目の通級担当者	<ul style="list-style-type: none"> 在籍学級担任との指導・支援の連携ツールとして、連携記録簿を活用している。 意識していることは、在籍学級の担任との連携である。その日何をしたか、様子はどうか、良かったこと、課題も含めて放課後等に短時間でも共有するように心がけている。また、保護者との面談等も担任と一緒にやるようにしている。 在籍学級での様子をよく聞くようにしている。
2年目の通級担当者	<ul style="list-style-type: none"> 授業で使うプリントは、拡大コピーをして使っている。 音読をするときは、アプリ「しゃべる教科書」を活用して、読む練習をしている。 本人の特性に合わせた活動、教具を工夫している。 授業では、その1時間の活動の流れを最初に明らかにし、できたことは花丸をつけて認め、達成感と安心感を得られるようにしている。 不登校傾向にあるため、登校できる支援と個に応じた学習支援を行うように心がけている。
他機関との連携	<ul style="list-style-type: none"> 教育課程・個別の指導計画・自立活動の実践例等を、特別支援教育コーディネーターから、指導・助言を受けている。
1年目の通級担当者	<ul style="list-style-type: none"> 授業内容理解の程度やつまづき等の情報交換を定期的に行う。 担当が書いた連絡帳を、在籍学級担任、保護者に順次回覧し、気づいたことを書いてもらい、情報共有することを続けている。また、在籍学級の日課表の変更に応じて、通級の指導の日程を調整したものを前日に配布し、確認してもらっている。

大分県教育センター特別支援教育部

通級担当者		<ul style="list-style-type: none"> ・在籍学級での児童の様子から、通級指導の自立活動の評価をしなければならないので、担任と連携をとり、行事や集会時は可能な限り在籍学級へ入っている。そして、また次のステップの見直しをして、指導計画を立てている。
	校内委員会の活用	<ul style="list-style-type: none"> ・校内支援委員会で話し合った情報をもとに、指導方法を工夫している。
3年目以上の通級担当者	在籍学級との連携	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の通級教室での授業の様子を週に1回学級担任に知らせ、教室での児童の困りを学級担任から聞くようにしている。 ・心身の安定の状況や、学習の様子について、常に情報交換しあっている。 ・指導計画の作成では、個々の困りを焦点化し、それに合わせた指導を行うため、在籍学級の様子やノートを見たり、各種検査やテスト等を活用したりしている。通級指導教室では、困りに合わせた具体的、視覚的、体験的な教材・教具を活用し、楽しく、わかる授業をめざしている。また、通級指導教室で学んだ学習方法を在籍学級で活かせるように、担任と一緒に個別の指導計画を作成し、日々、情報交換を行いながら指導・支援を行っている。 ・学級担任と通級担当者との連携がしやすいように個別の指導計画の形式を工夫した。 ・日常の中で少しの時間でも気づいたことを情報交換している。また、学期ごとの個別の指導計画を見直す時に担任と情報交換しながら作成している。
	家庭との連携	<ul style="list-style-type: none"> ・1時間ごとの授業の様子等を交流して、必要に応じて家庭との連携につなげている。また、家庭学習においても、実態に合わせて内容や量等を工夫している。

Ⅱ 通級指導教室設置校の管理職へのアンケート調査
1 回収状況

調査対象者数 36 人の内、36 人から回答が得られ、回収率は 100%であった。

2 回答者の所属校の校種

表 21 所属校の校種別の人数(n=36)

校種	人数(人)	割合(%)
小学校	28	77.8
中学校	8	22.2

3 通級による指導を充実させる上での取組や課題
(1) 通級による指導を充実させる上で、重点的に取り組んでいる点、工夫点

表 22 自校で重点的に取り組んでいる点、工夫している点(複数回答可:n=36)

取組	人数(人)	割合(%)
個別の指導計画の作成・活用	33	91.7
在籍学級と通級指導教室の連携	33	91.7
家庭との連携	31	86.1
特別の指導の時間割の設定	29	80.6
特別支援教育コーディネーターの活用	28	77.8
個別の教育支援計画の作成・活用	25	69.4
特別の教育課程の編成	21	58.3
特別支援教育に関する校内委員会の活用	21	58.3
医療や福祉、行政等関係との連携	20	55.6
特別支援学校との連携	12	33.3

資料 小・中学校通級指導教室における指導の実態と課題に関するアンケート調査の回答結果

(2) 通級による指導を充実させる上での課題点、困っている点

表 23 自校の課題や困っている点(複数回答可:n=36)

取組	人数(人)	割合(%)
特別の指導の時間割の設定	17	47.2
特別の教育課程の編成	16	44.4
家庭との連携	11	30.6
個別の指導計画の作成・活用	7	19.4
在籍学級と通級指導教室の連携	7	19.4
個別の教育支援計画の作成・活用	6	16.7
医療や福祉、行政等関係との連携	6	16.7
特別支援教育に関する校内委員会の活用	1	2.8
特別支援学校との連携	1	2.8
特別支援教育コーディネーターの活用	0	0.0
特になし	2	5.6

(3) 重点的に取り組んでいることの具体的な内容や、その他意見等(自由記述)

表 24 重点的に取り組んでいること、その他意見等(自由記述)(n=36)

	項目	回答数	記述内容
重点的な取組	保護者や関係機関等との連携	4	<ul style="list-style-type: none"> 通級児童の個別の教育支援計画や指導計画に沿った指導・支援が適切に実施できるよう定期的な校内指導・支援会議を行うとともに保護者や関係機関との連携も綿密に行っている。 生徒・保護者の要望を重視して運用することにより、生徒の精神的な安定が保たれている。 S S Wを活用した保護者や関係機関との連携。 学級担任、家庭、関係機関等と連携を取りながら、通級指導教室での学習活動を臨機応変に実施している。
	個に応じた指導	2	<ul style="list-style-type: none"> 不登校傾向にあるため、安心して登校できる支援体制づくりを行いながら、個に応じた学習支援に努めている。 一人ひとりの実態に合わせた個別教材の作成。学習環境の整備。
	在籍学級との連携や教職員間の情報共有	2	<ul style="list-style-type: none"> 他校通級がスタートし、在籍校との連携を模索している。 生徒の実態把握と職員間の情報共有。
	保護者への広報	2	<ul style="list-style-type: none"> 通級指導教室がない学校も多数あるので、まだまだ通級の存在意義が浸透していない。まず、「通級とは何か」を知らせていくことと、その重要性・必要性を広めていくことが大切であると感じる。 通級指導教室と特別支援学級の違いを保護者に周知し、理解を得ること。
	教員研修	1	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援教育コーディネーター、個別の指導計画推進教員による通級指導教室の在り方についての研修、相談を実施している。
	指導記録	1	<ul style="list-style-type: none"> 通級指導の毎時間の指導内容と指導後の振り返りを各自の通級ファイルに綴り、記録を残している。指導の連続性が維持できている。
	時間割の設定	1	<ul style="list-style-type: none"> できるだけ個別で通級指導ができるよう時間割を組んでいる。
課題	教員の専門性	3	<ul style="list-style-type: none"> 専門的知識を持った人員の確保が難しい。 本校の指導者は十分なスキルを持ち得ているが、退職や転勤等で通級指導教室を担う職員が変更になった場合、現在の水準を保てるか不安がある。人材育成も念頭に置き、通級指導教室に係る施策を進めていただきたい。 「ことばの教室」(通級指導教室)の教職員の人員配置について大変困った。

大分県教育センター特別支援教育部

授業時数の設定	2	<ul style="list-style-type: none"> 年々通級対象の児童が増加傾向であり、それを踏まえ、まずは低学年のうちに読み・書きができるようになることを重点に置いて指導を行っている。しかし、指導したいのにコマ数が足りないという状況がある。 1教室に10名の児童が通っており、週当たり1、2時間しかとれないこともある。もう少し増やしたいと思うが、なかなか厳しい。
教員の配置人数	2	<ul style="list-style-type: none"> 昨年度までは教員の定員が2だったが、本年度予告もなく1に減った。自校の児童に加え、他校の児童も支援していたが、それができなくなった。また、市内全域を対象にした教育相談活動も行っていたが、それもできなくなった。 当初、支援学級の新設を希望していたが、叶わず、通級指導を受けている児童もいる。人員の不足を感じる。
在籍学級との連携	1	<ul style="list-style-type: none"> 在籍学級担任との連携が絶対に必要であるが、その時間確保が難しい。

Ⅲ 通級による指導を受けている児童生徒の在籍学級の担任へのアンケート調査
1 回収状況

調査対象者数 72 人の内、70 人から回答が得られ、回収率は 97.2%であった。

2 回答者の所属校の校種

表 25 所属校の校種別の人数(n=70)

校種	人数(人)	割合(%)
小学校	55	78.6
中学校	15	21.4

3 通級による指導を受けている児童生徒の主たる障がい

表 26 通級による指導を受けている児童生徒の主たる障がい(n=70)

障がい名	小学校	中学校	合計	
	人数(人)	人数(人)	人数(人)	割合(%)
学習障がい (LD)	19	9	28	40.0
注意欠陥多動性障がい (ADHD)	15	2	17	24.3
自閉症(自閉症スペクトラム障がい等含む)	10	2	12	17.1
言語障がい	7	0	7	10.0
情緒障がい	2	2	4	5.7
難聴	1	0	1	1.4
肢体不自由	1	0	1	1.4
合計	45	15	70	100.0

資料 小・中学校通級指導教室における指導の実態と課題に関するアンケート調査の回答結果

4 通級指導教室担当との連携

(1) 連携の内容

表 27 通級指導教室担当との連携の内容(複数回答可:n=70)

連携の内容	人数(人)	割合(%)
児童生徒の実態把握	66	94.3
児童生徒の様子の情報交換	64	91.4
児童生徒の指導・支援の方法の設定や共通理解	59	84.3
児童生徒の指導目標の設定や共通理解	57	81.4
通級指導の日程の調整や変更等	52	74.3
個別の指導計画の作成や評価	48	68.6
児童生徒の指導目標や指導・支援方法の評価	38	54.3
個別の教育支援計画の作成や評価	36	51.4

(2) 通級指導教室担当と支援(指導)方法についての共通理解と活用状況

表 28 通級指導教室担当と支援(指導)方法についての共通理解と活用状況(n=70)

共通理解と活用状況	人数(人)	割合(%)
通級指導教室で用いている支援(指導)方法を共通理解し、通常の学級でも活用している	55	78.6
通級指導教室で用いている支援(指導)方法を共通理解しているが、通常の学級では活用できていない	14	20.0
通級指導教室で用いている支援(指導)方法を共通理解できていない	1	1.4

(3) 通級指導担当と連携するにあたっての工夫点(自由記述)

表 29 通級指導担当と連携するにあたっての工夫点(自由記述)

項目	回答数	記述内容例(回答の中から一部を例として列挙)
密な情報交換	31	<ul style="list-style-type: none"> ・通級指導教室の担当と保護者の連絡帳を見せてもらい、学習状況や通級指導教室での様子を把握する。 ・保護者と通級担当の先生と担任との共通理解ファイルがあり、通級でどのような支援をしたか、授業の度に詳しく記録してもらっている。そのファイルを受け取る際、児童の最近の様子や保護者との会話の内容、支援の方法等、共通理解する時間を設けている。 ・日常的に話をする。時間が合わない場合は、メモを残す。 ・今日の調子や様子を通級の先生と通級の授業の前後に確認している。 ・通級指導教室から戻った時に、担当者からその時間の様子や学習したことを伝えてもらい、共有するようにしている。 ・児童の様子を細かく情報交換できるよう週一回の打ち合わせ時間の確保。 ・常に状況を話し合い、共通理解しています。 ・少しの時間を見つけ、1日1回以上情報交換をしている。 ・連絡ノートを活用し、指導等の共通理解をしている。 ・情報交換は密にし、保護者からの連絡等も共有するようにしている。 ・児童が下校した後、一日の様子等を共有する時間を確保している。
教材等の共有	3	<ul style="list-style-type: none"> ・在籍学級の学習内容の情報交換をして、個に応じた方法で活用してもらうよう教材の共有等をしている。 ・在籍学級で使用しているワークシートを活用してもらう。

大分県教育センター特別支援教育部

		<ul style="list-style-type: none"> ・日課表の調整の際に、授業内容を大まかに伝え、児童に配布予定のプリントや思考を支援するプリント（お助けカード）についての話をしている。必要な場合は、授業当日に児童に持たせている。
指導方法の検討・共通理解	3	<ul style="list-style-type: none"> ・児童がつまずきそうな学習内容を事前に相談し、指導方法を検討している。 ・生活面で不適切な行動等があった時に、学級でも通級でも同じ指導ができるよう連携をとっている。また、家庭でも指導してもらえる様に連絡をとっている。
授業の観察	2	<ul style="list-style-type: none"> ・通常の学級の授業の時に、通級担当が観察し、子どもの様子の見とりを継続的に行う。 ・通級担当が空いている時に、普段の授業の様子を見にきてもらい、支援がその子にあっていいのか放課後に時間を見つけて話し合っている。
保護者との連携	2	<ul style="list-style-type: none"> ・連絡帳を、担当、学級担任、そして保護者と三者で回し、理解しあえることが多い。 ・保護者から連絡があれば、すぐに情報共有する。
日程調整	1	<ul style="list-style-type: none"> ・2週間前までに日程調整をしている。

I 目的

高等学校において、短時間で継続的に行う「人間関係づくりプログラム」(以下、短時間プログラム)を組織的・継続的に取り組むことが、児童生徒の人間関係をつくる力を育成するために有効かを検証する。また、組織的・継続的に実施する上での効果的な取組や課題を明確にする。

II 成果

- 研究協力校の短時間プログラムの取組状況から、エクササイズの種類固定、実施日の確保等の工夫が、継続した取組になることが分かった。
- 「hyper-QU・WEBQUの結果分析」と「生徒と教職員の意識変化アンケートの結果分析」から、短時間プログラム実施前後で生徒同士の関係性だけでなく、学習場面や生徒と教職員との関係性等にも良い変容を認めることができた。
- 「生徒と教職員の意識変化アンケートの結果分析」から、短時間プログラムを継続して実施しても、マンネリや飽きを感じずに、生徒は一貫して好意的に受け止め、取り組んでいたことが分かった。

III 課題

高校において、短時間プログラムを組織的・継続的に取り組むことが、生徒の幅広い人間関係をつくる力や対話的で深い学びを達成するための基礎的な学習態度等を育成することに有効であることがわかったが、それを続けていくためには以下の留意点が必要であることが考えられた。

教職員の意識向上

教職員が、短時間プログラムを生徒が自分の思いや考えを無理なく、安心感を持って、言語化する練習ができる学習場面であると捉え、意識して取り組むことで、短時間プログラムの有用性を学校全体で感じられるようにしていく必要がある。

生徒が安心して、継続的に取り組めるための実施計画

実施日を隔週で固定や実施できなかった場合は日を改めること、実施内容について、3~4種類のエクササイズに固定し、学期毎にローテーションを組んですること等の工夫が教職員の負担軽減につながる。さらに、同じ内容で繰り返し実施することが、人間関係づくりが苦手な生徒の安心感につながり、どんな生徒も継続的に取り組めるプログラムになっていくと思われる。



高校における短時間で継続的に行う「人間関係づくりプログラム」の効果的な活用に関する調査研究（1年次／2年）

大分県教育センター教育相談部
指導主事 伊藤 由紀

I 研究の背景

「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」（文部科学省）によれば、いじめ・不登校の問題は未だ改善されず、大分県でも継続的な問題となっている。その背景には、家庭や地域社会の変化により、人間関係を作るスキルを身につける機会が減少していることがあると考えられる。大分県教育委員会でも、この問題の解決に向けて、令和3年度から全ての公立小・中学校、県立高校及び義務教育学校で、短時間で継続的に行う「人間関係づくりプログラム」（以下、短時間プログラム）の実施を進めている。

II 現状と課題

大分県教育委員会は、短時間プログラムの実施に向け、公立小・中学校 22 校に地域児童生徒支援コーディネーターの配置や県立高校 4 校で実践研究モデル校を指定して実施等、段階的に取組を進めてきた。さらに、令和3年度からは、全公立小・中・高校及び義務教育学校において短時間プログラムの実施が始まった。

県教育センター教育相談部では、平成 27・28 年度に、冊子「大分県版人間関係づくりプログラム（小学校・中学校・高校編）」を作成し、全公立小・中学校・高校へ配布した。また、令和元年度から、短時間プログラムの効果的な活用に関する研究を複数の公立小・中学校に協力を依頼して進め、令和3年度には県立高校 1 校も含めての研究も行ってきた。

昨年度の調査研究の結果、管理職のリーダーシップの下での組織的取組や年間を通しての継続的な取組等が、児童生徒の学校での居場所づくり・絆づくりに有効に働き、学校生活全般に良い影響を及ぼしていることがわかった。しかし、高校においては、QU 検査による生徒の変容は確認できたが、教職員の有効性の実感までには至らなかった。また、学校安全・安心支援課が行ったアンケート調査では、高校において、実施時間の確保や教職員の共通理解等の課題が挙げられており、組織的・継続的な取組が行われているとは言い難いことが指摘されている。

III 調査・研究の内容

1 調査研究の目的

高等学校において、短時間で継続的に行う「人間関係づくりプログラム」を組織的・継続的に取り組むことが、生徒の人間関係をつくる力を育成するために有効かを検証する。また、組織的・継続的に実施する上での効果的な取組や課題を明確にする。

2 研究協力校で短時間プログラムを実施

県内の県立高校 2 校で、表 1 に示す時間帯で短時間プログラムを実施した。令和 4 年 4 月～令和 5 年 3 月の間、県教育センターから担当指導主事が、各学校を 1～2 か月に 1 回程度訪問し、実施後に

内容や方法について、課題を把握し助言した。

表 1 研究協力校の学校規模と、短時間プログラムの実施時間帯

研究協力校	学校規模	実施時間帯
A校・1～3学年 (研究協力2年目)	各学年4学級 30～35名程度在籍	隔週火曜日 16:05～16:15
B校・1～3学年 ※3学年は1学期のみ実施 (研究協力1年目)	各学年4学級 20～30名程度在籍	1学期 : 毎週火曜日 8:25～8:35 2・3学期 : 毎週水曜日 15:05～15:20

3 研究協力校会議の実施

令和3年7月、10月、12月に、研究協力校2校の担当者等に加え、指導助言者として大分大学教育学部教授藤田敦氏、共同研究者として大分大学教職大学院准教授宮崎好治氏が出席し、各校の短時間プログラムの実施に伴う課題とその解決に向けた研究協議を行った。協議で明らかになったプログラムの有効活用の方法を共有し、各校の実践に生かした。

4 研究協力校での2回の「WEBQU」(A校)、「hyper-QU」(B校)の実施及び結果比較

短時間プログラムの実践効果を測定するため、A校は7月と11月にWEBQU、B校は「よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケートhyper-QU」(以下、hyper-QU)を5月と11月実施し、その結果を比較した。両校とも1・2学年で2回実施しているため、分析対象も同様とした。

5 短時間プログラムを活用するにあたって実施前後の生徒と教師の意識変化に関するアンケート実施及び結果比較

短時間プログラム活用にあたっての生徒と教師の意識の変化を測定するため、プログラムの実施初期(8月下旬～9月上旬)と後期(12月中旬～1月上旬)に意識変化に関するアンケート調査を実施、その結果を比較した。なお、B校については、2学期まで短時間プログラムを実施した1・2学年を分析対象とすることにし、合わせて教職員も1・2学年担当教職員等を分析対象とした。

6 短時間プログラムの資料活用

2校の短時間プログラムに関する実践資料集を作成し、YELL(教職員研修申込みシステム)にアップロードし、随時活用できるよう整えた。

IV 調査・研究の結果

1 協力校における短時間の「人間関係づくりプログラム」の実施(別添資料1・2)

<両校共通>担当教員を中心に年間実施計画を作成した。4月当初に全教職員対象の校内研修(県教育センター出前研修利用)を行った。実施理由・目的などを理解した上で、短時間プログラムの数種類のエクササイズを体験し、一連の流れを確認した。全教職員共通理解の下、全学年でプログラムの実施を開始した。

<A校>昨年度とほぼ同様の方法で実施した。全クラスで、担任が主指導、副担任がサブで支援をするティームティーチング(以下、T・T)を行った。実施したエクササイズは、昨年度と同様の種類で固定し、細かい内容については担当分掌が協議し決定した。毎回、担当分掌主任がワンペーパーに

高校における短時間で継続的に行う「人間関係づくりプログラム」の効果的な活用に関する調査研究

まとめたプログラムの進め方やめあて、エクササイズ教材を Teams 上で教職員間共有することで、打合せと準備の時間を短縮した。エクササイズ教材については、生徒もタブレット端末を使用し、手元で見ることができるようにした。また、終了後のふりかえりを Teams 上で入力回答することで、即時で生徒の声を確認できるようにもした。実施予定日を月行事表に明記し、生徒や教職員だけでなく、保護者等の外部にも知らせるようにしていた。悪天候や新型コロナウイルス感染状況の影響で、延期等はあったが、ほぼ計画通りに実施した。

＜B校＞A校と同様に、全てのクラスで、可能な限り T、T を行った。実施したエクササイズは、担当教員が中心となり、生徒の実態に合わせて設定した。毎回、担当分掌主任がワンペーパーにまとめた3つのルール、エクササイズの流れ等を教職員と生徒へ配布、教職員へはデータとしても配信し、生徒の実態に合わせて電子黒板へ必要事項を投影したり、手元で確認したりできるようにした。終了後に生徒はふりかえりシートに記入し、担当分掌でまとめ、教職員へフィードバックした。計画では、毎週実施予定であったが、学校・学年行事等の日程調整で、月1～2回程度の実施となった。実施予定日に実施できない場合は、別日で実施することもあった。

2 研究協力校会議の実施

年3回の研究協力校会議で、各学校での取組報告、協議を行った。出席者からの質問や意見等から、取組の方法の良さや改善点等を見直し、日々の実践へつなげていった。助言者からは、「活動自体を生徒や教職員にとって負担感がないものにするために、いかにシンプルにしていくかが大切」や「社会生活が間近に迫っている高校生が、自分の思いを言語化する活動の重要性を大切にすべき」等、高校で活用する際の短時間プログラムの意義についての示唆を受けた。

3 「WEBQU」(A校)、「hyper-QU」(B校) 結果の比較

＜A校(表2)＞全学級において、2回目に良好なクラス状態である親和型(注 QU 学級集団タイプ)で維持もしくは好転した。学級生活満足群においては5学級が好転、数値が下降している学級を含めても全学級で高数値を示した。非承認群は5学級、侵害行為認知群は4学級、学級生活不満足群は2学級で好転した。全ての項目において、ほぼ全学級、高い水準での好転や維持を確認した。

表2 A校「WEBQU」結果(学級満足度尺度より)

	診断結果		学級生活満足群		非承認群		侵害行為認知群		学級生活不満足群	
	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
全国			40%		22%		15%		23%	
1年生										
A	親和型-安定-活用	親和型-安定-活用	68.6%	65.7%	20.0%	20.0%	2.9%	5.7%	8.6%	8.6%
B	親和型-安定-創造	親和型-安定-創造	85.7%	85.7%	10.7%	11.4%	3.6%	0.0%	0.0%	2.9%
C	親和型-安定-創造	親和型-安定-創造	81.0%	83.3%	14.3%	4.2%	0.0%	4.2%	4.8%	8.3%
D	親和型-安定-活用	親和型-安定-遂行	65.2%	56.5%	4.3%	13.0%	17.4%	21.7%	13.0%	8.7%
2年生										
A	親和型-安定-創造	親和型-安定-創造	80.6%	70.0%	9.7%	6.7%	3.2%	16.7%	6.5%	6.5%
B	かたさ型-固定-進行	親和型-安定-活用	45.0%	65.0%	35.0%	15.0%	20.0%	10.0%	0.0%	10.0%
C	親和型-安定-創造	親和型-安定-創造	79.2%	92.0%	4.2%	0.0%	4.2%	4.0%	12.5%	4.0%
D	かたさ型-固定-進行	親和型-安定-活用	56.5%	65.6%	13.0%	12.5%	21.7%	9.4%	8.7%	12.5%

* **ピンクのセル**は、2回目の検査で好転した状態である。

* **緑のセル**は、1・2回目の状態を維持している状態である。

* **青のセル**は、1・2回目目で状態は変化した、良好な状態の範囲内である。

* 高校「WEBQU」の全国平均率は集計中のため、参考数値として「hyper-QU」の全国平均率を記載している。

大分県教育センター教育相談部

<B校(表3)> 2回目に、2学級が良好なクラス状態である親和型へ好転、2学級が維持を示した。学級生活満足群においては3学級が好転した。また、8学級中6学級が全国平均よりも高い数値を示した。非承認群と侵害行為認知群は5学級、学級生活不満足群4学級で好転した。全学級で、いずれかの項目で好転を確認した。

表3 B校「hyper-QU」結果(学級満足度尺度より)

	診断結果		学級生活満足群		非承認群		侵害行為認知群		学級生活不満足群	
	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
全国			40%		22%		15%		23%	
1年生			51%	48%	15%	16%	15%	15%	20%	20%
A	拡散型	拡散型	27%	25%	13%	31%	33%	25%	27%	19%
B	ゆるみ型	不安定型	55%	48%	14%	14%	18%	14%	14%	29%
C	かたさ型	親和型	61%	67%	22%	10%	0%	14%	17%	10%
D	不安定型	不安定型	52%	48%	10%	19%	14%	10%	24%	24%
2年生			54%	56%	16%	11%	12%	16%	17%	17%
A	親和型	親和型	50%	65%	10%	5%	20%	15%	20%	15%
B	親和型	ゆるみ型	65%	58%	8%	0%	12%	19%	15%	23%
C	かたさ型	親和型	38%	38%	38%	33%	5%	19%	19%	10%
D	親和型	親和型	64%	64%	7%	7%	14%	7%	14%	21%

* **ピンクのセル**は、2回目の検査で好転した状態である。
* **緑のセル**は、1・2回目の状態が維持されている状態である。

4 生徒と教職員の意識変化のアンケート結果

両校ともに、実施初期、後期両方で回答が得られた回答者、(A校：生徒 294名・教職員 29名、B校：生徒 152名、教職員 20名)を分析対象とした。生徒と教職員両者に行った同質問7項目の4段階評価の数値について比較を行った。

表4 A校 生徒・教職員意識アンケート比較

質問項目	評価(4段階) ※点数が高いほど肯定的な意識を示している					
	実施初期			実施後期		
	生徒	教職員	差	生徒	教職員	差
① 友だちとの関係づくりにより影響や変化を感じた	3.3	3.3	0.0	3.3	3.4	0.1
② 先生と生徒との関係づくりにより影響や変化を感じた	2.6	2.7	0.1	2.6	2.9	0.3
③ クラス内での生徒の居場所づくりにより影響や変化を感じた	3.0	3.3	0.3	3.1	3.3	0.2
④ 生徒のコミュニケーション能力の向上により影響や変化を感じた	3.2	3.1	0.1	3.2	3.2	0.0
⑤ 生徒のソーシャルスキルの向上により影響や変化を感じた	3.3	3.1	0.2	3.3	3.2	0.1
⑥ 各教科等の授業でよい影響や変化を感じた	2.8	2.9	0.1	2.9	3.1	0.2
⑦ 授業以外の活動でよい影響や変化を感じた	3.0	3.0	0.0	2.9	3.1	0.2

赤字：初期比較で数値が上がった項目 **ピンクのセル**：生徒よりも数値が高い項目 **青のセル**：生徒より数値が低い項目 (生徒 294名 教職員 29名)

<A校(表4)(図1)> 生徒は、2回目に質問項目③⑥が上昇、⑦が下降、①②④⑤は1回目と同じであった。教職員は、①②④⑤⑥⑦が上昇、③が1回目と同じであった。生徒と教職員では、1回目②③⑥、2回目①②③⑥⑦で教職員の方が、生徒よりも数値が高く、1回目④⑤、2回目⑤で生徒よりも数値が低かった。⑥については、生徒と教

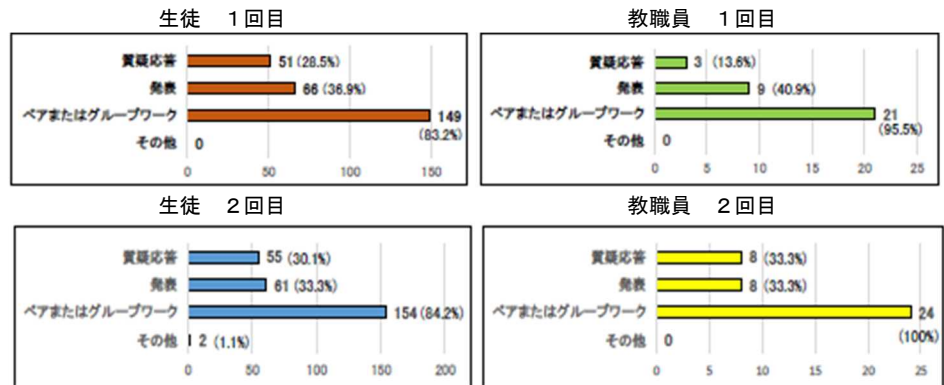


図1 質問⑥に対してどのような場面で感じたか(複数選択可)

高校における短時間で継続的に行う「人間関係づくりプログラム」の効果的な活用に関する調査研究

職員 両者ともに2回目に数値が上昇しており、教職員の方が生徒よりも数値が高かった。付随して行った、どんな場面で感じたか、質疑応答、発表、ペアまたはグループワークから複数選択をする質問に対して、1・2回目、両者ともに、ペアまたはグループワークを選んだ数値が高かった。教職員では、1回目よりも2回目の方が、質疑応答の数値が高くなった。

＜B校(表5)(図2)＞

表5 B校 生徒・教職員意識アンケート比較

質問項目	評価(4段階) ※点数が高いほど肯定的な意識を示している					
	実施初期			実施後期		
	生徒	教職員	差	生徒	教職員	差
① 友だちとの関係づくりにより影響や変化を感じた	3.3	2.7	0.6	3.2	3.0	0.2
② 先生と生徒との関係づくりにより影響や変化を感じた	2.8	2.3	0.5	2.9	2.6	0.3
③ クラス内での生徒の居場所づくりにより影響や変化を感じた	3.1	2.7	0.4	3.0	2.9	0.1
④ 生徒のコミュニケーション能力の向上により影響や変化を感じた	3.1	2.7	0.4	3.1	2.8	0.3
⑤ 生徒のソーシャルスキルの向上により影響や変化を感じた	3.2	2.7	0.5	3.2	2.8	0.4
⑥ 各教科等の授業でよい影響や変化を感じた	2.9	2.5	0.4	2.9	2.6	0.3
⑦ 授業以外の活動でよい影響や変化を感じた	3.1	2.6	0.5	2.9	2.7	0.2

赤字：初期比較で数値が上がった項目 青のセル：生徒より数値が低い項目(生徒152名 教職員20名)

生徒は、2回目に質問項目②が上昇、①③⑦が下降、④⑤が1回目と同じであった。教職員は、2回目に全ての質問項目で上昇した。生徒と教職員では、1回目、2回目ともに、教職員の方が、生徒よりも数値が低かった。②について、生徒と教職員両者ともに2回目に数値が上昇しており、生徒の方が教職員よりも数値が高かった。付随して行ったどのような場面で感じたか、クラスでの活動、学年での活動、学校全体での活動、授業、休み時間、部活動から複数選択する質問で、1・2回目、両者ともにクラスでの活動を選んだ数値が高かった。次いで、授業の数値が高かった。

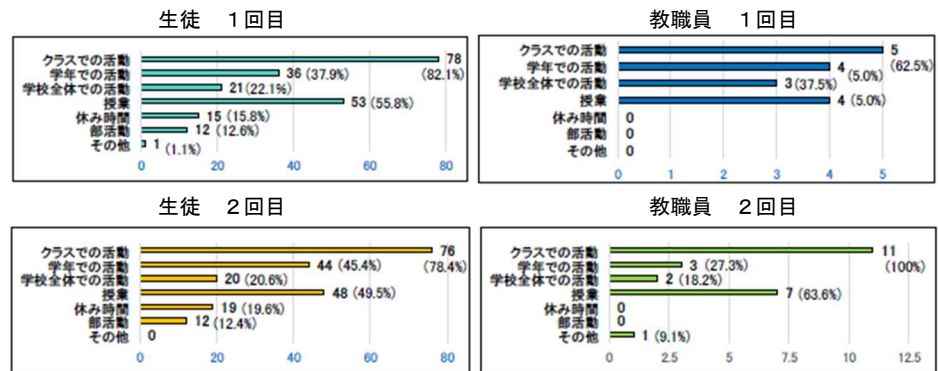


図2 質問②に対してどのような場面で感じたか(複数選択可)

動、学校全体での活動、授業、休み時間、部活から複数選択する質問で、1・2回目、両者ともにクラスでの活動を選んだ数値が高かった。次いで、授業の数値が高かった。

V 考察

1 成果

＜A校＞昨年度と取組内容を変えずに実施したことにより、生徒と教職員が安心して短時間プログラムに取り組むことができていた。また、月行事表で実施日を校内外へ知らせることで、継続的に必ず実施するという意識の高まりを醸成することができていると思われた。安心感を持って、継続的に短時間プログラムを実施することの徹底が、WEBQU から確認できる十分な学級満足度につながったと考えられる。生徒と教職員の意識変化のアンケート比較からは、生徒よりも教職員の意識の高まりを確認することができた。特筆すべきは、短時間プログラムが、各教科等の授業において、生徒のよい変化や影響を与えていると教職員が感じていることであった。これは、短時間プログラムで培った円滑な人間関係、コミュニケーション能力、ソーシャルスキル等の力が生徒に身についた結果、学習場面でも生かされるようになったためと考えられる。短時間プログラムをきっかけに、教職員の生徒の人間関係をつくる力の育成に向けた意識が高まった結果だと思われる。また、ペアまたはグループ

ワークが生徒、教職員ともに高い数値を示していることから、対話的で深い学びを達成するための基礎的な学習態度を育てる上でも短時間プログラムは有効だったと考えられる。

〈B校〉実施内容や時間帯等、生徒の実態に合わせて試行錯誤しながら取り組んでいた。行事等との日程調整から月1～2回の実施となったが、実施日を変えても継続して短時間プログラムを行ったことは、生徒だけでなく、教職員にも継続する大切さが意識化されてきたのだと思われる。hyper-QUの親和型の学級や学級満足群の好転率の増加等から、生徒が学校に安心感を持てるようになってきていると思われ、今後さらに安心感のある居場所づくりを構築するために短時間プログラムを活用していくことが大切だと考える。生徒と教職員の意識変化のアンケート比較からは、生徒の方が教職員よりも短時間プログラムの良い変化や影響を感じていることがわかった。ただし、教職員も2回目の数値が全ての項目で上昇していることから、生徒の良い変化や影響を短時間プログラムの実施から感じていることが確認できた。また、短時間プログラムが先生と生徒との関係づくりに良い変化や影響を与えていると生徒自身が感じていることや、教職員も2回目の数値が上昇していることから、生徒同士の関係だけでなく、教職員との関係性も醸成できることがわかった。これは、信頼できる教職員が存在することで、安心感が生まれ、自信を持って、自分の思いや考えを言語化できるようになることにつながっていくと考えられる。

〈両校共通〉生徒と教職員の意識変化のアンケートから、生徒の1回目と2回目では、平均値が3.0前後の高い評価での維持が多かった。これは、短時間プログラムを継続しても、安定的に高評価が維持されていると解釈できる。これまで、短時間プログラムを繰り返すとマンネリ化や飽きが生まれるのではないかという懸念があったが、生徒は一貫して好意的に短時間プログラムを受け止めて取り組んでいたと考えられる。今後も生徒が安心して取り組める短時間プログラムを継続し続けることで、更なる生徒たちの飛躍につながっていくと思われる。

2 課題

2校の実践から、高校において、短時間プログラムを組織的・継続的に取り組むことが、生徒の幅広い人間関係をつくる力や対話的で深い学びを達成するための基礎的な学習態度等を育成することに有効であることがわかった。しかし、それを高校で維持していくためには、以下の留意点が必要であることが考えられた。

教職員の意識向上

教職員が、短時間プログラムを生徒が、自分の思いや考えを無理なく、安心感を持って、言語化する練習ができる学習場面と捉えて、意識して取り組むことで、短時間プログラムの有用性を学校全体で感じていけるようにしていくことが必要である。

生徒が安心して、継続的に取り組めるための実施計画

隔週で実施日の固定や、実施できなかった場合は日を改めること等、できる範囲で継続することが重要だと思われる。また、実施内容についても、3～4種類のエクササイズに固定し、学期毎にローテーションを組んですることが教職員の負担軽減につながるだろう。さらに、同じ事を繰り返し実施することが、人間関係づくりが苦手な生徒の安心感にもなると思われる。これらの工夫を行うことで、全ての教職員や生徒が継続的に取り組めるプログラムになっていくと思われる。

次年度は、2点の留意点を念頭におき、協力校での短時間プログラムの実践に生かし、今まで以上に、魅力ある学校づくり、いじめ・不登校の未然防止等を期待して、高校での短時間プログラムの広がりを進めていきたい。

高校における短時間で継続的に行う「人間関係づくりプログラム」の効果的な活用に関する調査研究

(注 QU 学級集団タイプ)

【親和型】 親和的なまとまりのある学級集団。学級にルールが確立し、親和的な関係が成立していると想定される。子どもたちが自主的に活動し、学級全体に活気が見られる状態。

【かたさ型】 かたさの見られる学級集団。一見落ち着いて見える反面、子どもたちの意欲に大きく差が見られ、人間関係が希薄となることが想定される状態。

【ゆるみ型】 ゆるみが見られる学級集団。一見のびのびとしている様に見える反面、学級のルールが低下していることが想定される状態。

【不安定型】 不安定な要素をもった学級集団。学級内でルールの定着が低く、人間関係も希薄な状態。

【拡散型】 拡散した学級集団。学級としての方向性を見いだすことが難しい。自分勝手な行動が見られ、人間関係が希薄な状態。

【不満足型】 教育環境の低下した学級集団。学級や学校に不満を感じている子どもたちがとても多い状態。(調査研究対象校該当学級無し。)

VI 参考引用文献等

- ・令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査(2022 文部科学省)
- ・大分県版「人間関係づくりプログラム」小・中・高校編(2016・2017 大分県教育センター教育相談部)
- ・Q-U hyper-QU コンピュータ診断資料の見方・生かし方高校用(2020 図書文化)

大分県教育センター教育相談部

別添資料 1

A校 R4年度短時間で継続的に行う「人間関係づくりプログラム」実施内容

実施日		エクササイズ等活動内容	めあて	構成人員	
1 学期	4 月	15	生徒向け オリエンテーション	「スマイルタイム」の目的、具体的な 取組内容について知る。	学年集会及び HRA 等で紹介
		26	<u>アドジャン</u>	「スマイルタイム」の流れを知る。 クラスの友だちのことを知る。	ペアワーク
	5 月	24	<u>二者択一</u>	クラスの友だちのことを知る。 自分のことを知る。	グループワーク
	6 月	14	<u>1分間スピーチ</u> (1週間のエピソード)	クラスの友だちのことを知る。 自分のことを相手に伝える。	ペアワーク
	7 月	12	<u>いいとこ四面鏡</u>	友だちの良いところを見つける。 自分の良いところに気づく。	4～5人 グループワーク
		19	校内アンケート	1学期の活動をふりかえる。	個人(全学年)
			WEBQU 実施	自分のことを知る。	個人 (1・2学年)
2 学期	8 月	24	<u>アドジャン</u>	自分のことを相手に伝える。 相手の考えを受け入れる。	ペアワーク or 3～4人 グループワーク
	10 月	18	<u>二者択一</u>	自分のことを相手に伝える。 相手の考えを受け入れる。	ペアワーク or 3～4人 グループワーク
	11 月	8	<u>1分間スピーチ</u> (1週間のエピソード)	話を簡潔にまとめて相手に伝える。 相手の考えを受け入れる。	ペアワーク (3学年最終活動日)
		15	WEBQU 実施	自分のことを知る。	個人 (1・2学年)
			校内アンケート	2学期の活動をふりかえる。	個人(3学年)
	12 月	6	<u>いいとこ四面鏡</u>	友だちの良いところを見つける。 自分の良いところに気づく。	4～5人 グループワーク
		20	校内アンケート	2学期の活動をふりかえる。	個人 (1・2学年)
3 学期	1 月	17	<u>二者択一</u>	自分のことを相手に伝える。 相手の考えを受け入れる。	3～4人 グループワーク
	2 月	7	<u>1分間スピーチ</u> (1週間のエピソード)	話を簡潔にまとめて相手に伝える。 相手の考えを受け入れる。	ペアワーク
	3 月	14	<u>いいとこ四面鏡</u>	自分や友だちの良いところに気づく。 友だちからの評価を受け入れる。	4～5人 グループワーク
		22	校内アンケート	1年間の活動をふりかえる	個人 (1・2学年)

※昨年度開始時点から、短時間プログラムを学校独自の名称「スマイルタイム」としている。

※クラス主体で実施した。

※エクササイズの種類は固定、実施時期やエクササイズのテーマ等は検討し、設定した。

高校における短時間で継続的に行う「人間関係づくりプログラム」の効果的な活用に関する調査研究

別添資料 2

B校 R4年度短時間で継続的に行う「人間関係づくりプログラム」実施内容

実施日		エクササイズ等活動内容	めあて	構成人員	
1 学期	5 月	10	<u>アドジャン</u>	聴く姿勢の確認(うなずく、笑顔、相手に視線を向ける)をし、相手の話を最後までしっかりと聴く。	ペアワーク
		13	hyper-QU 実施	自分の実情を知り、今後の学校生活に生かす。	個人 (全学年)
		24 31	<u>アドジャン</u>	聴く姿勢の確認(うなずく、笑顔、相手に視線を向ける)をし、相手の話を最後までしっかりと聴く。 相手の話を聴き、受け入れると同時に自分の考えも相手に伝える。	ペアワーク
	6 月	21			
	7 月	12			
		19	校内アンケート	1学期の活動をふりかえる。	個人 (全学年)
2 学期	9 月	7	<u>アドジャン</u>	相手の話を聴き、受け入れると同時に自分の考えも相手に伝える。	3～4人 グループワーク ※2学期から、 1・2学年の みで実施
	10 月	24 (1学年)	<u>二者択一</u>	相手の考えを受入れると同時に、自分の考えもしっかりと相手に伝える。	
		26 (2学年)			
	11 月	14 (1学年)			
		16 (2学年)			
		18			hyper-QU 実施
12 月	7	<u>いいところ三面鏡</u>	自分の長所について知り、自己の個性の伸長につなげる。		
3 学期	1 月	25	<u>質問ジャンケン</u>	相互の考えを聴くことで、自分を客観的に捉えることができる。	3～4人 グループワーク
	2 月	8	<u>ジョハリの窓で せーのドン!</u>	「他から見えている自分」を知り、「自分の気づいていない一面」や「思わぬ長所」を発見する。「自分しか知らない自分」を開示していくことで、自己を開放し、打ち解けた人間関係を築いていく助けとする。	
		20	<u>いいところ三面鏡</u>	自分の長所について知り、自己の個性の伸長につなげる。	
	3 月	15	校内アンケート	1年間の活動をふりかえる。	個人 (1・2学年)

※クラス主体で実施した。

※エクササイズのテーマ等はその都度検討し、設定した。

1 調査研究の背景・目的

学校では授業や校務でICTを効果的に活用することが求められている。

- (1) 教職員の困りや苦手分野に焦点を当て、克服する手立てを探る。
- (2) 教職員のICT操作スキル向上や授業でのICT活用を進める教職員研修に反映させる。
- (3) 学校の学習端末の使用状況や無線LAN等の通信環境を再調査し、次期端末更新時における課題を明らかにする。

2 調査研究の内容

1 ICT操作スキル向上研修の実施(全16回、延べ受講者数:計 119名)

Word 11名、Excel 40名、Googleドライブ 35名、
iPad 11名、iMovie 7名、Zoom 2名、Windowsフォト13名

○研修評価平均値3.78/4(評価4の割合81.8%)

▲必要なIT用語、名称を覚えていない場合は、集合での研修が必要である。

▲iPad等で動画を撮影することは容易になったが、ファイルサイズの大きい動画を編集しようとし、端末のスペック不足になっている。

▲OS、アプリの更新頻度が高く、研修資料の更新や使用アプリの変更を余儀なくされる。

2 先進地視察

2-1 渋谷区教育委員会～教育データの利活用～

令和4年9月5日開催「文部科学省教育データの利活用に関する有識者会議(第12回)」にて、渋谷区教育委員会「Power BIを活用した学校への効果的な支援」について報告

https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/mext_00425.html【資料1-1】渋谷区提出資料

- 学校現場の教育課題・働き方を変える事項を明確にし、区のミッションとしてそれを組織的に位置づける。
- ミッションを事業化・予算化し、ICTにより教育課題を視覚化して、学校現場の働き方改革を進める。

2-2 横浜市教育委員会～研修管理システムの運用～

令和4年3月14日開催「九州教員研修支援ネットワーク第2回協議会」にて、「自ら学び続ける教職員を育成する人材育成システム～セルフマネジメントへの挑戦～」について報告

- 4月の目標管理面談時に、研修計画の面談を実施している。それまでに、各自の教員育成指標の到達度(自己評価)を入力する。
- 横浜市全職員の評価平均値と合わせてレーダーチャートとして表示され、各自の評価と比較してメタ認知できる。
- データ集計は、研修管理システムの管理者が学校単位、採用年度単位、研修実施年度単位でExcelによる手動集計・分析の後、指導主事の学校訪問の資料として活用する。

校長等の指導助言等を受けて、どのような手続きで研修受講申込みをするかをシステム整備することや研修体系にオンデマンド研修を新設することなど、教師の新たな学びに対応する次年度研修構築につながった。

3 次年度調査研究(3年次)の計画

○令和5年度 テーマ別研修「ICT操作スキル向上研修」の実施

No.	研修名
1	Word初級
2	Excel上級_VBA(プログラミング)
3	Googleドライブ初級_ペーパーレス・アンケート・小テスト作成
4	Excel初級～Googleスプレッドシートで演習
5	iPad初級
6	iMovie初級

→受講後の活用状況、ICT化に伴う負担減等について、調査しまとめる。

○次年度は、3年間でICT活用がどのような変化を遂げたのか、教職員のICT端末活用状況や通信機器の現状をまとめるため、市町村教育委員会に聞き取り調査を実施する予定。

※本調査研究の詳細は、総務企画部『ICT端末の有効活用に関する調査研究(2年次/3年)』を参照

ICT 端末の有効活用に関する調査研究（2年次／3年）

—ICT 端末を有効活用できる「教員操作スキル」および「端末スペック」の調査研究—

大分県教育センター総務企画部
指導主事 長野 俊史

I 研究の背景・目的

大分県では、令和2年度末に GIGA スクール構想による1人1台端末が整備され、学校では授業や校務での効果的な ICT 活用が求められている。一方、教職員はタブレット端末を活用した授業の経験がほとんどなく、児童生徒の学びを促進するために、どのように学習端末を活用すればよいか戸惑っている状態がみられた。

そこで本研究は、3年計画で ICT を活用した授業や校務について、教職員の困りや苦手分野に焦点を当て、克服する手立てを探る。また、学校の学習端末の使用状況や無線 LAN 等の通信環境を調査し、次期末更新時における課題を明確にする。同時に大分県が目標に掲げる教職員の ICT 活用率100%を達成するため、教職員の ICT 操作スキル向上や授業での ICT 活用を推進する教職員研修を構築することを目的とする。

II 現状と課題

令和3年度末に実施された「学校における教育の情報化の実態等に関する調査」では、「教材研究・指導の準備・評価・校務などに ICT を活用する能力」について、肯定的に回答した大分県の教員は88.2%（都道府県別順位19位）[令和2年度末87.3%（同18位）]であった。

この状況を踏まえ、令和4年度は、大分県教育センターのテーマ別研修「ICT 操作スキル向上研修」を全16回実施し、実際に教職員が何に困りを感じ、どのような難しさを抱えているのか等、研修を通して調査することにした。

また、大分県内における ICT 端末の有効活用の推進、教職員研修企画の参考とすることを目的に、他県の ICT 端末導入経緯や校務の ICT 化の好事例を収集するため、先進地視察（東京都渋谷区教育委員会・横浜市教育委員会）を実施した。

III 調査研究の内容

1 令和4年度テーマ別研修「ICT 操作スキル向上研修」の実施

令和3年度の本調査研究において、市町村教育委員会聞きとり調査を実施して得られた「ICT 端末の活用に関する課題」を踏まえ、課題解決に向かうために、テーマ別研修「ICT 操作スキル向上研修」の内容を選定した。

令和4年度 テーマ別研修「ICT 操作スキル向上研修」の概要（全16回）

No.	研修サブタイトル	内容	実施日
1	Word 基本	公文書・学習指導案作成（書式設定）	7/22,8/1,12/1,2/22
2	Excel 基本	データ管理と関数の利用・グラフ作成	2/21
3	Excel 応用	vlookup 関数で個票作成・VBAでPDF出力	8/1,11/22,2/21
4	Google ドライブ基本	ペーパーレス・アンケート・小テスト作成	7/27,12/2,2/22
5	iPad 基本	プリインストールアプリ活用	7/27,11/22

6	iMovie 基本	動画作成	12/1
7	Windows フォト基本	動画作成	7/22
8	Zoom 配信オペレーション	Zoom ホスト演習	12/2

研修受講にあたり事前に「現在の困り」や「習得したいスキル」を求めたところ、以下のとおり回答を得たが、Excel、Google フォームに関する内容がほとんどであった。

<p><Excel に関する内容></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ Excel を十分に使いこなせていない。スキルを習得し、業務の効率化を図りたい。 ・ほとんど Excel を使えない。研修テキストの簡単な問題を解くくらいの力量である。短時間で習得でき、業務に使える関数などを教えてほしい。 ・ VLOOKUP に関する概念と関数的な思考を学びたい。 ・チェックマークの付け方や、各種の条件をうまく設定できるようになりたい。 ・賞状 (Word) の氏名を名簿 (Excel) から印刷するなど、VLOOKUP 関数の便利な使い方を学びたい。 <p><Google フォームに関する内容></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ Google フォームを使ってアンケートを実施し、クロス集計等ができるようになりたい。 ・そもそも「Google ドライブ・フォーム」が何なのかが分かっていないので理解したい。アンケートを実施し、データを集計し、教職員に還元できるようになりたい。 ・校内や他校教職員を対象とした簡易アンケート作成方法を学びたい。 ・アンケートの集計でクロス集計をするときに使用できる関数などがあれば教えてほしい。 <p><Excel 以外の内容></p> <ul style="list-style-type: none"> ・公務用パソコンとタブレットを効率よく使いたい。 ・Keynote など、プレゼンの練習をしたい。 ・研修講師をすることがあるが、講義の中で、画像を使った資料を提示できれば、説得力が増すと思う。

受講者数の少ない研修では、最初に受講者から「現在の困り」や「習得したいスキル」を発表してもらい、その内容が解決できるように確認・演習実施した。「ICT 操作スキル向上研修」受講者の研修評価は以下のとおりである。

評価項目	平均値	評価4割合
研修目標をどの程度達成できたか。下記の4段階で評価してください。 4 【100%～80%】 3 【79%～60%】 2 【59%～40%】 1 【39%～0%】	3.68	73.7%
研修全体に対して、下記の4段階で評価してください。 4 よい 3 まあよい 2 あまりよくない 1 よくない	3.78	81.8%
研修を振り返って、「新たな気づき」や「さらに学びたい内容」等について		
<ul style="list-style-type: none"> ・ Word を使って文章を作成したが、何とか作成できると思えるようになった。 ・今回の研修で、動画編集の第一歩を踏み出すことができ、動画編集も何とかできるようになった。 ・これまで不便に感じていたことが解決でき、また、新しい機能を学ぶことができたので、今後、 		

業務に活用できると思う。

- ・もともとプログラミングに興味があったが、実際に触れてみて身近なものに感じた。これまで、インターネットを利用して実践していたが、今回、講師に教わりながら学べて理解がより深まったと思う。
- ・動画を編集するスキルも大切だが、どのような素材を収集し、どう構成を考えるかが大切であることが分かった。
- ・これまで Google ドライブに保存することのみ活用していたが、職員間での共有方法や仕事の効率化に活かせるような項目を教えていただき、とても勉強になった。

延べ受講者数は、Word11名、Excel40名、Google ドライブ 35名、Windows フォト 13名、iPad11名、iMovie 7名、Zoom 2名、計 119名であった。受講者数は少なかったものの、受講者が ICT 操作の苦手意識を克服し、且つスキルアップのために研修に参加し、今後各々の職場で業務に活用しようとしていることが研修評価からもうかがえる。

2 先進地視察

2-1 東京都渋谷区教育委員会への訪問調査～教育データの利活用～

令和4年9月5日に開催された文部科学省教育データの利活用に関する有識者会議(第12回)¹にて、児童生徒が自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を最適化することができるように促すために、東京都渋谷区教育委員会の「Power BI を活用した学校への効果的な支援」について報告があった。各学校、クラス、個人の現状把握、また、傾向分類やアンケートの推移等からクラスや個人の変化を見てクラス運営等に活用する実践であった。詳細な情報を収集するため、令和4年11月10日、東京都渋谷区教育委員会事務局教育政策課を訪問した。

東京都渋谷区教育委員会では、学校現場の教育課題・働き方を変える事項を明確にし、区のミッションとしてそれを組織的に位置づけていた。そのミッションを事業化・予算化し、ICTにより教育課題を視覚化して、学校現場の働き方改革を進めていた。事業化した内容に対して、目的を見失わないように、学校現場を直接指導する指導課と、人材育成を担う事務局が協議を重ねていた。

具体的には、教育データとなる児童生徒の ICT 端末のスタディ・ログを活用することにより、これまで見えなかったものが可視化されていた。これは、児童トラブルの未然防止につながると同時に、学校間比較も同時にできる。また、学校訪問をする指導主事等のエビデンスに基づく資料として活用することもできる。

令和3年度の連携データは、ICT 端末操作ログ、Web アクセスログ、Web 検索キーワードログ、LTE 利用量(自宅での PC 利用)、体力テスト、出欠情報、こころの天気・学びの天気、保健室利用情報、Hyper QU テスト、児童・生徒学校生活アンケート(隔月)、全国学力・学習状況調査、東京都「児童・生徒の学力向上を図るための調査」である。これらの情報を、個人帳票、クラス帳票、学校帳票として教職員用 ICT 端末に表示させている。(詳細は脚注に示した資料を参照)

2-2 横浜市教育委員会への訪問調査～研修管理システム「Leaf」の運用・利用について～

令和4年3月14日に開催された令和3年度九州教員研修支援ネットワーク第2回協議会にて、「自

¹ 教育データの利活用に関する有識者会議(第12回)会議資料

https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/mext_00425.html 【資料 1-1】渋谷区提出資料(2023年2月8日確認)

ら学び続ける教職員を育成する人材育成システム～セルフマネジメントへの挑戦～」について報告があった。横浜市教育委員会では、①教師自らの主体的学びのマネジメント ②個別最適な学び ③適切な目標設定と現状把握を実現するために、セルフ・マネジメントでより効率的・効果的に行うための環境を教育委員会として支援できるよう人材育成システムを構築している。人材育成システムを構築する上で、教職員がいつでもどこでも自らの主体的な学びが可能な状態にするために、研修管理システム「Leaf」を導入した報告であった。詳細な情報を収集するため、令和4年11月9日、横浜市教育委員会事務局教職員人事部教職員育成課を訪問した。

横浜市では、4月の目標管理面談時に、研修計画の面談を実施している。それまでに、各自の教員育成指標の到達度（自己評価）を入力すると、横浜市全職員の評価平均値と合わせてレーダーチャートとして表示され、各自の評価と比較してメタ認知できるようにしていた。この画面は、期首面談における校長のサポートツールとして導入している。人事評価・能力評価とは別の性質であるため、校長の評価は入力しない。学校現場からは、管理職と教職員の対話が進んでいると概ね好評であるとのことだった。データ集計は、Leafシステム管理者が学校単位、採用年度単位、研修実施年度単位でExcelによる手動集計・分析の後、指導主事の学校訪問の資料として活用している。

IV 考察

1 本年度調査研究における課題解決に向かうための次年度研修構築

本年度、テーマ別研修「ICT操作スキル向上研修」を実施し、研修講師として気づいた点を挙げる。

- ・ある程度のICT操作スキルがある受講者は、オンライン受講が可能であるが、必要なIT用語、名称を覚えていない場合は、集合での研修が必要である。
- ・受講者が必要なIT用語、名称を覚えていない場合、伝えたいことが伝わらない。知らないこと、わからないことをインターネット等で検索する習慣がない受講者がいる。
- ・学校現場では、教育データを利活用したいと考えているが、どこから始めればよいかわからないことがある。
- ・勤務する学校規模が小さい等の理由で、職場内にICT操作が得意な人がいない場合、すぐに解決できずICT化が停滞することがある。また、少人数のデータ処理の場合、手作業の方が早く、眼前の課題を解決することだけを考えれば、ICT利用の方が時間をとる。ただし、推移や変容を見る場合は、データベース化しておく必要がある。
- ・iPad等で動画を撮影することは容易になったが、ファイルサイズの大きい動画を編集しようとし、端末のスペック不足になっている。
- ・動画編集は時間がかかる作業であるため、限られた勤務時間を動画編集に割くことができる状況にない。
- ・OS、アプリの更新頻度が高く、研修資料の更新や使用アプリの変更を余儀なくされる。

以上のことから、ICT端末を有効活用できる「ICT操作スキル」を向上させる第一歩として、①正しいICT用語・名称を用いる、②不明な内容はインターネットで検索し、最適解を得ることなど、普段からICTに積極的にかかわる姿勢の必要性を確認できた。

さらに、課題解決に向かうための次年度研修構築については、今年度実施した「ICT操作スキル向上研修」から、教育データを利活用するためのICT操作スキルを向上させたいという学校現場のニーズがあることがわかった。令和5年度は、以下のスキルが学校現場に必要と考え、以下6種類の研修を計画した。

ICT 端末の有効活用に関する調査研究

令和5年度テーマ別研修「ICT 操作スキル向上研修」

研 修	R5 年度実施日
Word 初級	7 月 24 日
Excel 上級_VBA (プログラミング)	7 月 24 日
Google ドライブ初級_ペーパーレス・アンケート・小テスト作成	7 月 25 日
Excel 初級~Google スプレッドシートで演習	7 月 25 日
iPad 初級	7 月 31 日
iMovie 初級	7 月 31 日

大分県教育センターでは、授業づくりにおける ICT 端末活用の効率的活用を推進するとともに、オンラインや ICT 端末の活用で、教職員の負担軽減につなげていく。

また、本年度の研修受講者の聞き取りから、学校に現在配備されているメモリ 32GB の iPad では、メモリ不足に陥るため、データのクラウド保存が必要であることがわかった。児童生徒に、長時間の動画を作成する動画編集をさせる必要がある場合には、端末のスペックアップをする必要がある。動画編集には、core-i7 以上のハイスペックパソコンを用いたい。

2 先進地視察を踏まえた課題解決に向かうための方策

東京都渋谷区の事例を通して、大分県で取り組めることは、児童生徒のスタディ・ログを取得し、教育活動に活用するかどうか判断することである。これを各学校が単独で始めると、学校現場が各々の観点で表示画面を作成し、各学校のデータを集約する際に複雑になってしまうことが予想される。大分県で渋谷区のような教育データを活用する取組を進めるならば、プロジェクトチームを立ち上げて検討すべきであろう。

また、児童生徒のヘルプサインを掴むツールとして、テクノロジーを使うことは、トータルとして教職員の働き方改革につながる。新規採用者数の増加により、経験が少ない教職員が増えることが見込まれる中、クラスの情報が学校内で共有され、チーム学校として担任をサポートする体制作りができる可能性がある。

一方、横浜市教育委員会の調査訪問は、令和5年度に計画している本県の「研修履歴等を活用した資質の向上に関する指導助言等」を実施する上で、他県の状況を知るよい機会となった。校長等の指導助言等を受けて、どのような手続きで研修受講申込をするかをシステムとして整備することや、研修体系にオンデマンド研修を新設することなど、教師の新たな学びに対応する次年度研修構築につながった。

また、教職員研修において、受講者がタブレット端末等を活用することで、ICT 活用スキル向上を図るとともに、実践的指導力の向上を図るために、関係機関と情報共有していく。「令和の日本型学校教育」を踏まえた「新たな教師の学び」を実現するためにも、教職員の ICT 活用スキル向上が必要である。

V 次年度調査研究（3年次）の計画

大分県では、令和3年度から ICT 端末を活用した授業が全公立学校で始まった。3年間でどのような変化を遂げたのか、教職員の ICT 端末活用状況や通信機器の現状をまとめるため、次年度は市町村教育委員会に聞き取り調査を実施する予定である。

また、次年度も上記の「ICT 操作スキル向上研修」を実施し、「ICT 操作スキル向上研修」の受講後に学校業務に活用できているか、作業時間の短縮につながっているか、令和5年度実施する研修の検証と合わせ、追跡調査を実施する。さらに、ネットワークの安定を含め、今後 ICT 端末の次期更新をどのような観点から行うべきか、他県の状況も参考にしながら検討したい。