

令和元年度

調査研究報告書

1 令和元年度調査研究

○育成指標に基づいた若手人材育成に関する調査研究〈1年次報告〉	教科研修部 指導主事 戸高 浩二 …1
○児童生徒が伸長を実感できる教育の実践分析 ～全国学力・学習状況調査質問紙の共通項目の分析を通して～	教科研修部 指導主事 西村 博之 …7
○特別支援学校における主体的・対話的で深い学びに関する研究	特別支援教育部 指導主事 岡本 崇 …11
○短時間の「人間関係づくりプログラム」の効果的な活用 に関する研究（1年次）	教育相談部 指導主事 大久保 祐子 …16

大分県教育センター

育成指標に基づいた若手人材育成に関する調査研究〈1年次報告〉

大分県教育センター教科研修部
指導主事 戸高 浩二

I 研究の背景

平成 29 年 4 月に教育公務員特例法が一部改正され、任命権者は教員の資質向上を図るための教員育成指標を定めるとともに、指標を踏まえた教員研修計画を定めることとされた。本県では、法改正を受け、教育委員会や関係大学等で構成する協議会の議論を経て、平成 29 年 10 月に（別添資料 1）の「大分県公立学校教員育成指標」を策定した。そして平成 30 年度から「大分県公立学校教員育成指標」を踏まえ、キャリアステージに応じた体系的な教職員研修を構築・実施している。

II 現状と課題

本県は、今後数年間で教職員の半数以上が入れ替わる大量退職期を迎えている。大量退職・大量採用期において若手教職員の計画的な育成が急務であり、基礎的・基本的な知識や技能の習得、実践的指導力を育成するため、初任者研修から中堅教諭等資質向上研修の約 10 年間を通して、学校マネジメントを意識した体系的な研修が求められる。よって今後は、キャリアステージに応じた資質能力を明確にした「育成指標」を踏まえ、Off-JT である研修と各学校で行われる OJT を効果的に連動させ、即戦力となる若手教職員の育成を一層推進する必要がある。

III 調査・研究の内容

1 調査・研究の目的

キャリアステージに応じた資質能力を付ける研修の充実を図るため、若手教職員（第 1 ステージ・基礎形成期）の指標ごとの数値傾向を明らかにし、エビデンスに基づく体系的な研修の構築や、実態に応じた育成指標の見直し等、大分県教職員の人材育成の施策に資する。

2 調査・研究の概要

本研究は 3 年計画で行う。1 年次は、各キャリアステージの受講者のアンケート項目ごとの数値傾向を把握することをねらいとしている。2 年次以降は、同一受講者の経年比較を実施し、キャリアステージに応じた資質能力が図られているか分析するとともに、研修内容の見直し、育成指標の項目の妥当性の検討、育成指標改訂に係る提言等を行う。

3 収集データと分析内容

初任者研修（採用 1 年目）、ステップアップ研修 I（採用 2 年目）、ステップアップ研修 II（採用 3 年目）、フォローアップ研修（4～7 年目）、中堅教諭等資質向上研修（8～11 年目）の受講者の集団としての数値傾向や一部の受講者を抽出し、1 年間での項目ごとの数値の変容について調査分析する（図 1）。

	初任者 研修	ステップア ップ研修 I	ステップア ップ研修 II	フォローア ップ研修	中堅教諭等資 質向上研修
R 1	○	○	○	○	○
R 2	○	○	○	○	○
R 3	○	○	○	○	○

【同一年次の受講者比較】

- ・研修内容の実態把握
- ・研修有効性の明確化

【同一受講者の経年比較】

- ・キャリアステージに応じた資質能力の育成が図られているか

（図 1）収集データと分析内容

大分県教育センター教科研修部

※以下、初任者研修受講者を初任、ステップアップ研修Ⅰ受講者をSUⅠ、ステップアップ研修Ⅱ受講者をSUⅡ、フォローアップ研修受講者をFU、中堅教諭等資質向上研修受講者を中堅とする。

Ⅳ 調査・研究の結果

1 調査人数、調査時期と方法

調査の研修名と対象者人数は(表1)に示す。調査時期と方法は各研修において2回(第1回は令和元年5月・6月、第2回は令和元年9月から令和2年1月)質問紙によるアンケート調査(別添資料2)を行なった。

※ステップアップ研修Ⅰ高等学校、中堅教諭等資質向上研修小・中学校、高等学校は2回目のみ実施。

(表1) アンケート調査対象人数(人)

研修名	校種		
	小学校	中学校	高等学校
初任者研修	105	55	45
ステップアップ研修Ⅰ	79	44	40
ステップアップ研修Ⅱ	64	56	33
フォローアップ研修	32	23	17
中堅教諭等資質向上研修	31	26	30

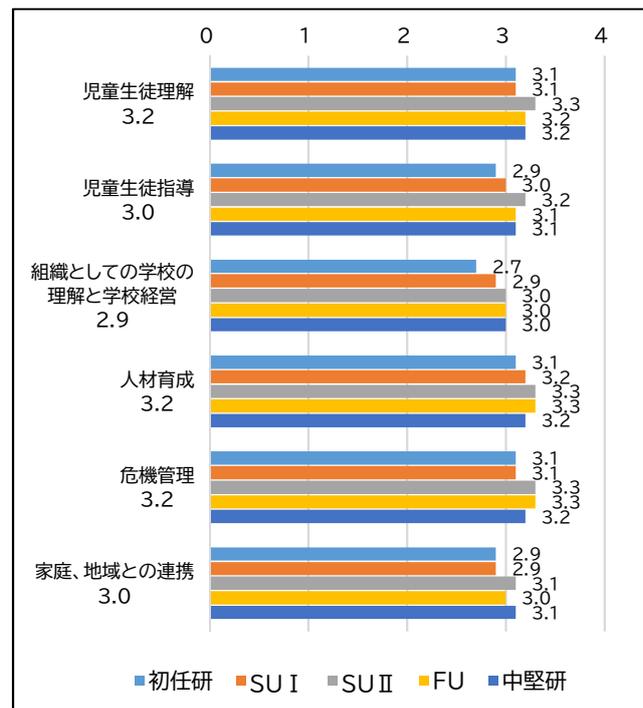
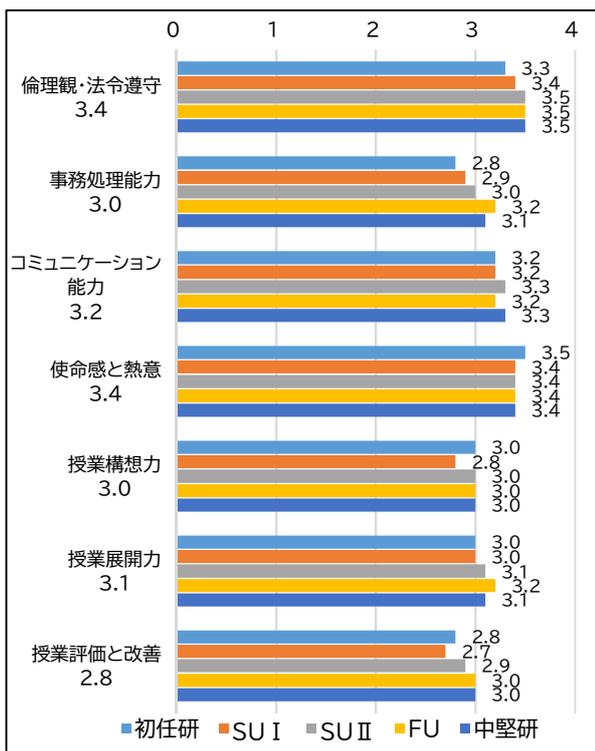
2 各キャリアステージの数値傾向

2-1 第2回調査におけるキャリアステージの数値の比較

(表2)のとおり、各キャリアステージにおける育成指標13項目の平均値はすべて3.0以上あり、キャリアステージが上がるにつれ、その数値は高くなる傾向にある。

(表2) 育成指標13項目の平均値

初任	SUⅠ	SUⅡ	FU	中堅
3.03	3.05	3.18	3.18	3.17

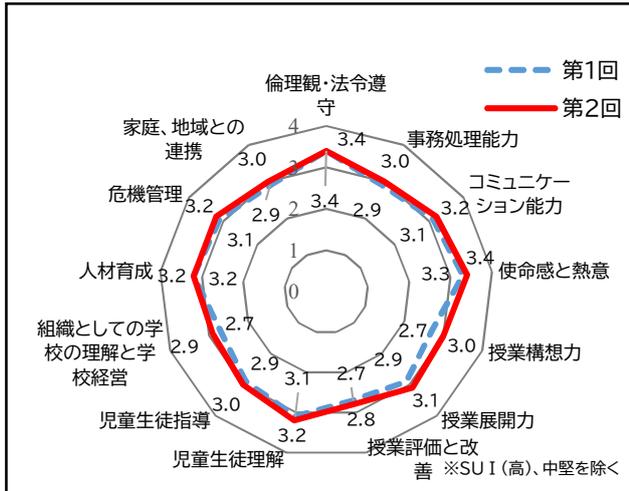


(図2) 育成指標項目に対する各キャリアステージ受講者の数値

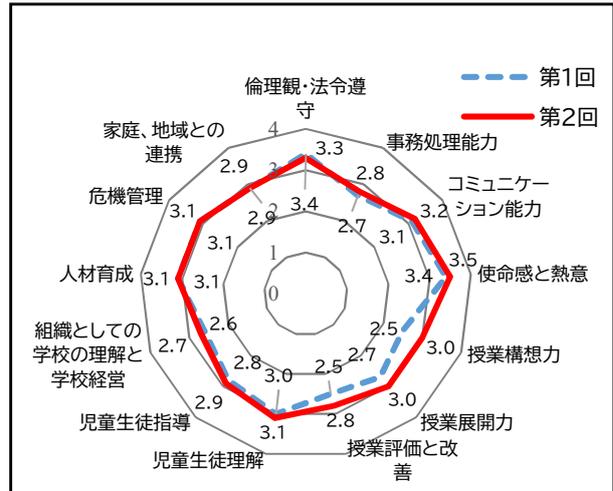
(図2)のとおり、全キャリアステージ受講者における項目ごとの数値で高い項目は「倫理観・法令遵守」「使命感と熱意」でともに3.4であった。一方、数値が低い項目は「授業評価と改善」の2.8、「組織としての学校の理解と学校経営」の2.9である。また、各キャリアステージの数値を比較すると初任の「使命感と熱意」が3.5と高い。その一方、初任は「組織としての学校の理解と学校経営」が2.7と他のキャリアステージより低い傾向にある。

育成指標に基づいた若手人材育成に関する調査研究

2-2 第1回調査と第2回調査における育成指標各項目の数値の変容



(図3) 【全キャリアステージ】第1回調査と第2回調査の育成指標項目に対する数値

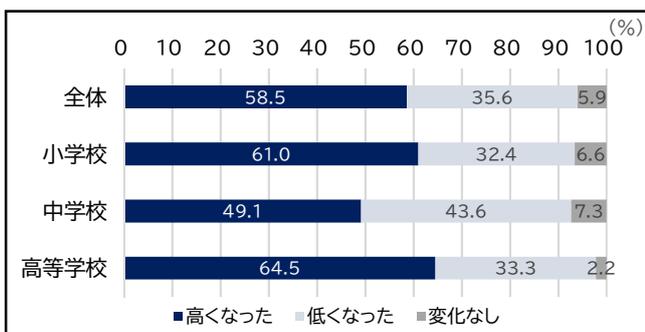


(図4) 【初任】第1回調査と第2回調査の育成指標項目に対する数値

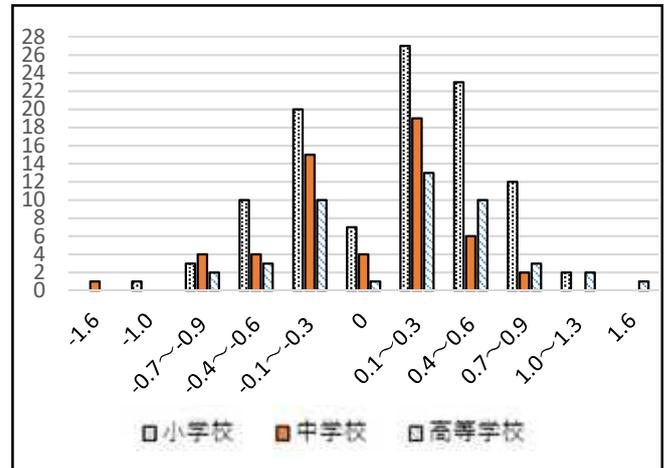
全キャリアステージにおける育成指標平均値は、すべての項目において1回目と比較して2回目が同じ数値、もしくは高くなっている。最も高くなっている項目は「授業構想力」で0.3ポイント上昇している(図3)。また、初任においては、「倫理観・法令遵守」の1項目のみ0.1ポイント低くなっているものの、他の12項目は同じ数値、もしくは高くなっている。最も高くなっているのは「授業構想力」で0.5ポイントの上昇が見られ、「授業展開力」「授業評価と改善」も0.3ポイント上昇と他の項目より高くなっている(図4)。

3 初任の年度内の変容

3-1 第1回と第2回の受講者の変容



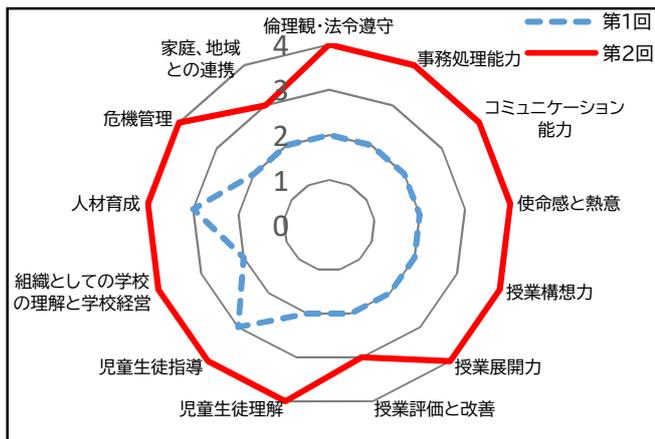
(図5) 【初任】第1回調査と第2回調査の育成指標平均値の変化



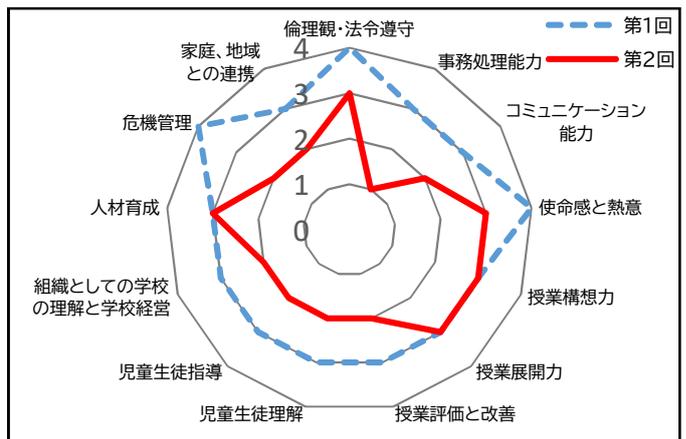
(図6) 【SU I】第1回調査と第2回調査の育成指標平均値の変化

(図5) のとおり、初任の育成指標13項目の平均値を第1回と第2回で比較すると、第2回は6割の初任が高くなっている。一方、約35%の初任は第2回の数値が低くなっている。特に中学校は約44%の初任が低くなっている。初任全員の13項目の平均値の変容をさらに細かく分析すると、0.1~0.3ポイントの上昇が59名で全体の約29%と最も多い(図6)。最も高くなった初任は1.6ポイント、最も低くなったのは-1.6ポイントであった。

3-2 抽出した受講者の項目ごとの変容



(図7) 初任・高等学校・A教諭



(図8) 初任・高等学校・A教諭

初任（高等学校）において変化の大きい受講者を抽出した（図7・図8）。A教諭は13項目の平均で1.6ポイント（2.2→3.8）高くなっており、高くなった項目は13項目すべてである。一方、B教諭は平均で0.9ポイント（3.2→2.3）低くなっている。低くなった項目は「授業構想力」「授業展開力」「人材育成」の3項目を除く10項目である。

V 考察

1 成果と課題

2回目の調査結果では、キャリアステージが上がるほど、数値が高くなっており、FU・中堅は、全項目において平均値が3.0以上だった。キャリアを積むに伴い、中堅教諭としての自覚が高まり、研修や実践を通して職務を遂行するために必要な資質能力を確実に付けていると考えられる。

また、初任において「授業構想力」の2回目の数値が1回目と比較して0.5ポイント上がっており、「授業展開力」「授業評価と改善」も0.3ポイントの上昇が見られた。学習指導に関しては、教育センターでの年間5回の教科指導研修や、校内研修で年間5回の提案授業（そのうち1回は県教育委員会の指導主事を招いた研修を実施）、年間10回の授業参観等により、授業技術の向上が図られていると考えられる。

一方、すべてのキャリアステージにおいて、「授業評価と改善」「組織としての学校の理解と学校経営」の数値が低い。このことから授業評価に関する研修による「指導と評価の一体化」のさらなる推進や、組織的な学校経営の参画が課題と言える。今後はこの2点に重点を置いた研修を構築するとともに、OJTの重点に据える必要がある。

また、初任（小・中・高）において、年度内で数値が低くなっている初任の割合が3割を超えている。特に中学校では高くなったと回答した初任49.1%に対し、低くなったと回答した初任は43.6%であり、その差は僅か5.5ポイントでしかない。しかし、年度内で数値が低くなった要因は把握できていない。

2 次年度の研究に向けて

以上のことから、2年次では今年度実施したアンケートに加え、新たなアンケートを考案・実施したい。例えば今回数値が低かった「授業評価と改善」「組織としての学校の理解と学校経営」に関して、より詳細な項目の設定や、初任の年度内の変容の要因を探るため、校内研修と校外研修における成果に関するアンケートの実施などが考えられる。より詳細なデータの取得と分析により、教育センターと各校の研修課題がより一層明確になり、質の高い体系的な研修の構築ができる。

育成指標に基づいた若手人材育成に関する調査研究

別添資料 1

大分県公立学校教員育成指標		第0ステージ	第1ステージ	第2ステージ	第3ステージ	第4ステージ
キャリア ステージ	資質・能	養成期	基礎形成期	発展期	充実・深化期	円熟期
		教育に対する知見を深め、求められる資質・能力の基盤を形成する ※求められる教職員像	採用から早い時期に、教員としての幅広い視野と能力の伸張を図る	基礎形成期の多様な経験をもとに、中堅教員として各種の分掌主任等を経験することなどで一層の能力伸張を図る	発展期での経験をもとに、管理分野や教科指導等の専門分野の複線化も視野に入れ、より一層の能力開発を図る	〇リーダーとして「学校マネジメント(目標達成マネジメント及び組織マネジメント)」を推進する 〇エキスパート教員として学校経営をサポートする
教職としての素養	社会人に求められる基礎的な能力	高い倫理観を有するとともに、法令を遵守することの重要性を理解することができる。	高い倫理観に基づき、法令を遵守した教育活動を展開することができる。	高い倫理観に基づき、法令を遵守した教育活動を展開することができる。	高い倫理観をもって、法令を遵守した教育活動を展開することについて、教職員に指導助言することができる。	高い倫理観をもって、法令を遵守した教育活動を展開することについて、教職員に指導することができる。
	倫理観・法令遵守	学校事務の内容について理解することができる。	学級事務の正確・丁寧な処理ができる。	学級・学年事務の正確・丁寧な処理ができる。	学校事務の処理ができ職員の仕事について点検できる。	学校事務の処理ができ職員の仕事について点検できる。
	事務処理能力	状況に応じて、相手が理解できるように自分の考えを伝えたり、相手の話を丁寧に聴いたりすることができる。	関係者との連絡調整を適切に行い、職務を円滑に遂行できる。	関係者との連絡調整を適切に行い、職務を円滑に遂行できる。	組織の目的や自分の意思が相手に充分伝わるよう説明することができる。関係者の協力が得られるよう相手の意見も踏まえながら調整を図ることができる。	組織の目的や自分の意思が相手に充分伝わるよう説明することができる。関係者の協力が得られるよう所属を代表して相手の意見も踏まえながら調整を図ることができる。
	コミュニケーション能力	教育公務員の崇高な使命を理解することができる。自ら学び続ける意欲及び研究能力を有している。	教育公務員としての自覚をもち、組織の一員としての行動ができる。自ら学び続けることができる。	教育公務員としての自覚を深めるとともに、自ら学び続け、分掌主任、学年主任等として同僚へ助言をすることができる。	教育公務員としての自覚を深めるとともに、自ら学び続け、学校マネジメントの中核を担う教員として同僚への指導助言をすることができる。	教育公務員としての崇高な使命や自ら学び続けることについて、全校的視座に立った指導をすることができる。
使命感と熱意	学習指導要領を理解するとともに、育成を目指す資質・能力を明確にした授業のイメーンをもつことができる。	学習指導要領に基づき、育成を目指す資質・能力を明確にした授業の指導計画の適切な実施ができる。	学習指導要領及び自校の指導方針に基づき、育成を目指す資質・能力を明確にした授業の指導計画の適切な実施ができる。	学習指導要領及び自校の指導方針に基づき、育成を目指す資質・能力を明確にした授業の指導計画を立案し、同僚へ指導助言ができる。	学習指導要領に基づき、育成を目指す資質・能力を明確にした授業の視点で、自校や地域の特色に応じたカリキュラム編成ができる。	
授業構想力	授業展開に必要な基礎的なスキルを獲得している。	基礎的なスキルを生かした授業展開ができる。	児童生徒の実態に応じた授業展開ができる。	児童生徒の実態に応じた授業展開と同僚への指導助言ができる。	カリキュラム及び授業展開や授業改善への指導助言ができる。	
授業展開力	学習評価の意義と方法について理解することができる。	一人一人の学習状況の把握と適切な指導ができる。	適切な授業評価に基づく授業改善ができる。	適切な授業評価に基づく授業改善を同僚に指導助言ができる。	自校の取組の評価とカリキュラムの改善ができる。	
授業評価と改善	児童生徒指導の意義と重要性を理解することができる。	学級の児童生徒を取り巻く環境を理解し、児童生徒一人一人に向き合うことができる。	学年の児童生徒を取り巻く環境を理解し、児童生徒一人一人に向き合うことができる。	学校の児童生徒を取り巻く環境を理解し、学校全体に発信することができる。	学校の児童生徒を取り巻く環境について、教職員相互の理解を促進することができる。	
児童生徒指導と集団づくりの力	児童生徒指導	個や集団を指導するスキルを理解することができる。	保護者や校内組織と連携して、個に応じた指導ができる。	関係機関等と連携した学年全体の指導ができる。	関係機関等と連携した学校全体の指導や同僚への指導助言ができる。	関係機関等と連携する環境の整備と連携の推進ができる。
組織としての学校の理解と学校経営	組織としての学校の理解と学校経営	組織としての学校や校務分掌を理解するとともに、学級担任の役割と職務内容を理解することができる。	学校教育目標を理解した上で学級経営及び教科経営の方針を策定し、実践することができる。	分掌主任、学年主任として、「芯の通った学校組織」を意識した学校経営や教科経営を積極的に推進することができる。	「芯の通った学校組織」を意識して、PDCAサイクルの進行管理を行うとともに、授業改善や教育課程改善の充実に向け、同僚への指導助言ができる。	・「芯の通った学校組織」の活用推進に向け、学校経営についてのビジョンの策定及びプランの構築ができる。 ・エキスパート教員としてビジョンの策定やプランの構築への参加ができる。
	人材育成	学び続ける教員の重要性や職員の協働性について理解することができる。	組織の一員として、役割を自覚し、教職員と協働した教育活動の展開ができる。	分掌主任、学年主任として、課題を共有できる環境作りをすることができる。	学校マネジメントの中核を担う教員として、課題を共有できる環境作りと同僚の積極的支援ができる。	・人材育成の重要性をふまえた環境の整備ができる。 ・校長の人材育成ビジョンに基づく人材育成の展開ができる。
	危機管理	危機管理の重要性及び危機を察知した際の行動を理解することができる。	安全に配慮した教室環境等の整備と、危機を察知した際の迅速な連絡ができる。	危機を予測した未然防止の取組と、危機を察知した際の迅速な連絡ができる。	危機を予測した未然防止の取組と、危機の早期発見、早期対応ができる。	危機の未然防止のための学校環境の抜本的改善及び危機の再発防止の推進ができる。
	家庭、地域との連携	ボランティア活動等を通して、家庭や地域との連携の重要性を理解することができる。	家庭、地域と積極的に関わり、連携・協働した対応ができる。	家庭、地域、関係機関と積極的に関わり、連携・協働した対応ができる。	家庭、地域、関係機関との連携・協働ネットワークの確立ができる。	「地域とともにある学校」への転換と「協育」ネットワークの活用推進を図ることができる。
※求められる教職員像						
◎専門的知識をもち、実践的指導力のある人		・教科等に関する専門的知識 ・学習指導や生徒指導等に関する実践的指導力				
◎使命感にあふれ、高い倫理観と豊かな人間性をもつ人		・強い責任感や思いやりの心 ・教育公務員としてのより高度な規範意識 ・円滑に教育活動をを進めることができる対人関係能力				
◎柔軟性と創造力をそなえ、未知の課題に立ち向かう人		・広い視野、柔軟な発想、企画力 ・困難なときにこそ常に創造力を発揮し、新しい課題に果敢に取り組む姿勢				
◎学校組織の一員として考え行動する人		・学校組織の一員として考え行動する姿勢 ・校長のリーダーシップのもと、教育課題の解決に組織として取り組む姿勢				

大分県教育センター教科研修部

別添資料 2

「大分県公立学校教員育成指標」に基づいた自己振り返りシート

学校名	
氏名	

初任者研修 「安全管理・生徒指導・ 学習指導1」(小)	◎以下の基準により、各回答欄へ数値を記入してください。
	十分できる ←—————→ 不十分 4 — 3 — 2 — 1

項目		基礎形成期	
		採用から早い時期に、教員としての幅広い視野と能力の伸張を図る	数値記入欄
教職としての素養	社会人に求められる基礎的な能力	倫理観・法令遵守	高い倫理観に基づき、法令を遵守した教育活動を展開することができる。
		事務処理能力	学級事務の正確・丁寧な処理ができる。
		コミュニケーション能力	関係者との連絡調整を適切に行い、職務を円滑に遂行できる。
	教育公務員の使命と責任	使命感と熱意	教育公務員としての自覚をもち、組織の一員としての行動ができるとともに、専門性を高めるために自ら学び続けることができる。
教職の実践	学習指導と評価の力	授業構想力	学習指導要領に基づき、育成を目指す資質・能力を明確にした授業の指導計画の適切な実施ができる。
		授業展開力	基礎的なスキルを生かした授業展開ができる。
		授業評価と改善	一人一人の学習状況の把握と適切な指導ができる。
	児童生徒指導と集団づくりの力	児童生徒理解	学級の児童生徒を取り巻く環境を理解し、児童生徒一人一人に向き合うことができる。
		児童生徒指導	保護者や校内組織と連携して、個に応じた指導ができる。
	組織としての学校を支えるマネジメント力	組織としての学校の理解と学校経営	学校教育目標を理解した上で学級経営及び教科経営の方針を策定し、実践することができる。
		人材育成	組織の一員として、役割を自覚し、教職員と協働した教育活動の展開ができる。
		危機管理	安全に配慮した教室環境等の整備と、危機を察知した際の迅速な連絡ができる。
		家庭、地域との連携	家庭、地域と積極的に関わり、連携・協働した対応ができる。

児童生徒が伸長を実感できる教育の実践分析

～ 全国学力・学習状況調査質問紙の共通項目の分析を通して ～

大分県教育センター教科研修部

指導主事 西村 博之

I 研究の背景

平成 28 年 3 月に大分県教育委員会は、大分県長期教育計画「教育県大分」創造プラン 2016 を策定し、「生涯にわたる力と意欲を高める『教育県大分』の創造」という基本理念を掲げてその実現を目指している。第 2 章施策では、「(1) 確かな学力の育成」の中の主な取組として、①「付けたい力を意識した密度の濃い授業」の追求、②組織的な授業改善の推進を挙げて推進している。「①『付けたい力を意識した密度の濃い授業』の追求」は、新大分スタンダードを軸に授業改善が進められ、「②組織的な授業改善の推進」は、組織力を強化するための観点の深化を進めるとともに、当教育センターにおいて、学力との相関を示すエビデンスの獲得に向けた調査研究も行われたところである。

しかしながら、平成 28 年、29 年の全国学力・学習状況調査における学校質問紙・児童生徒質問紙調査の結果から、学校質問紙の回答と児童生徒質問紙の回答とで乖離している項目が見られた。このことから、学校と児童生徒で意識の差が見られ、学校の取組が児童生徒の学びの実感に繋がっていないのではないかと考えられた。

そこで、全国学力・学習状況調査のデータを用いて、成績上位校と下位校における学校質問紙と児童・生徒質問紙の調査結果の違いの有無から、学力向上につながる組織的な取組を明らかにすることをねらいとする。

II 調査・研究の目的

各種学力調査において、学校は、教科結果の分析だけでなく、学校や児童生徒に対する質問紙の分析を行い、学校の取組の見直しを行っていると思われるが、今回、学校質問紙と児童生徒質問紙の共通の質問項目について、学校質問紙と児童生徒質問紙の回答値の差を見ることで、学校が進めている実践がどれだけ児童生徒に伝わり、学習に活かされているかを捉えることができると考えた。

そこで、全国学力・学習状況調査の学校質問紙と児童生徒質問紙の共通項目に関する回答値の差の分析を通して、学力との関連性や学力向上につながる組織的な取組に違いを見出し、大分県の教育施策に資することを目的とした。

III 調査・研究の内容

1 調査対象の選定

大分県内の小中学校から、平成 30 年度と 31 年度の全国学力・学習状況調査の教科調査の結果において、[表 1] のように、2 年連続で全国平均正答率を上回った学校（以下、2 年連続で上回った学校と記述）を最上位から順に、2 年連続で全国平均正答率を下回った学校（以下、2 年連続で下回った学校と記述）を最下位から順に、児童生徒数が同人数程度になる様に選んだ。

[表 1] 調査対象校数と児童生徒数

	小学校	中学校
2年連続で全国平均正答率を上回った学校	37校 (890名)	24校 (1509名)
2年連続で全国平均正答率を下回った学校	23校 (907名)	22校 (1558名)

大分県教育センター教科研修部

2 調査項目の選定

平成 31 年度全国学力・学習状況調査において、学校質問紙と児童生徒質問紙の双方で同じ質問内容を中心に選定し、学校質問紙の項目を〔表 2〕に、児童生徒質問紙の項目を〔表 3〕に、共通質問項目を〔表 4〕にまとめた。

〔表 2〕 学校質問紙の調査項目

分類	番号	学校質問紙	
生 児 徒	1	児童生徒は、授業中の私語が少なく落ち着いている	
	2	児童生徒は、授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組むことができている	
取 組 状 況	3	将来就きたい仕事や夢を考えさせる指導をした	
	4	学習規律(私語をしなない等)の維持を徹底した	
	5	児童生徒一人一人の良い点や可能性を見つけ評価する(褒める等)取組を行った	
	6	総合的な学習の時間において、課題の設定からまとめ・表現に至る探求の過程を意識した指導をしている	
	7	学級生活をよりよくするために、学級活動で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法などを合意形成できるような指導を行っている	
	8	学級活動の授業を通して今努力すべきことを学級での話し合いを生かして一人一人の生徒意思決定できるような指導を行っている	
	9	道徳の時間において、生徒自らが自分自身の問題として捉え考え話し合うような指導の工夫をした	
	10	各教科等で身につけたことを様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けた	
	国 語	11	補充的な学習の指導を行った
		12	発展的な学習の指導を行った
教 算 数	13	補充的な学習の指導を行った	
	14	発展的な学習の指導を行った	
	15	実生活における事象との関連を図った授業を行った	

〔表 3〕 児童生徒質問紙の調査項目

分類	番号	児童生徒質問紙
生 活	1	将来の夢や目標を持っている
	2	学校のきまりを守っている
先 生	3	先生は、あなたのよいところを認めてくれている
	4	先生は、授業やテストで間違えたところや理解していないところについて、分かるまで教えてくれている
取 組 状 況	5	授業では課題の解決に向けて自分で考え自分から取り組んでいた
	6	総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる
	7	学級生活をよりよくするために、学級活動で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法を決めている
	8	学級活動における学級での話し合いを生かして今自分が努力すべきことを決めて取り組んでいる
	9	道徳の授業では、自分の考えを深めたり学級やグループで話し合ったりする活動に取り組んでいる
	10	授業で学んだことを他の学習に生かしている
算 数 国 語 学	11	国語の授業の内容はよく分かる
	12	算数・数学の授業の内容はよく分かる
	13	算数・数学の授業で学習したことは将来社会に出たときに役立つ

〔表 4〕 学校質問紙と児童生徒質問紙の共通の調査項目

	学校質問紙	児童生徒質問紙
生 児 徒	1	授業中落ち着いている
	2	授業での主体性がある
学 校 及 び 児 童 生 徒 の 取 組 状 況	3	将来就きたい仕事や夢の指導
	4	学習規律の徹底
	5	児童生徒を褒める等の評価
	6	総合的な学習の時間での学習指導
	7	学級活動で合意形成の指導
	8	学級活動で意思決定の指導
	9	道徳の時間での学習指導
	10	様々な場面での課題解決支援
	1	将来の夢や目標を持つ
	2	学校のきまりを守る
3	よいところを認めてくれる	
4	総合的な学習の時間での学習活動	
5	学級活動での合意形成ができている	
6	学級活動での意思決定ができている	
7	道徳の時間での学習活動	
8	他の学習に生かす	

3 各種質問紙の回答値

学校質問紙と児童生徒質問紙の回答値を、〔表 5〕のように設定する。

〔表 1〕の対象校、対象児童生徒に対して、平均回答値を算出した。

〔表 5〕 回答類型と回答値

回答類型	回答値
当てはまる	4
どちらかと言えば当てはまる	3
どちらかと言えば当てはまらない	2
当てはまらない	1

4 研究内容

4-1 学校質問紙の回答値の差を比較

学校の取組の違いを明らかにするため、〔表 2〕の項目について、2年連続で上回った学校と、2年連続で下回った学校における学校質問紙の回答値の差を比較する。

4-2 児童生徒質問紙の回答値の差を比較

児童生徒の取組状況の違いを見るため、〔表 3〕の項目について、2年連続で上回った学校と、2年連続で下回った学校における児童生徒質問紙の回答値の差を比較する。

4-3 学校質問紙の回答値と児童生徒質問紙の回答値の差を比較

学校の取組状況に対する児童生徒の実態を見るため、〔表 4〕の項目について、2年連続で上回った学校と、2年連続で下回った学校における学校質問紙の回答値と児童生徒質問紙の回答値の差を比較する。

児童生徒が伸長を実感できる教育の実践分析

IV 調査・研究の結果

学校質問紙 [表 2]，児童生徒質問紙 [表 3]，共通項目 [表 4] のそれぞれの回答値は，下記のように [表 6]～[表 8] の結果となった。

[表 7] 児童生徒質問紙 [表 3] の回答値と差

[表 6] 学校質問紙 [表 2] の回答値と差

学校質問紙			小学校			中学校			
			2年連続上	2年連続下	差	2年連続上	2年連続下	差	
生児童	1	授業中落ち着いている	3.51	3.04	0.47	3.83	3.18	0.65	
		授業での主体性がある	3.35	2.74	0.61	3.42	2.82	0.60	
	取組状況	3	将来就きたい仕事や夢の指導	3.38	2.91	0.47	3.63	3.55	0.08
			学習規律の徹底	3.76	3.35	0.41	3.88	3.86	0.02
		5	児童生徒を褒める等の評価	3.76	3.65	0.11	3.75	3.64	0.11
			総合的な学習の時間での学習指導	3.35	3.13	0.22	3.42	3.36	0.06
		7	学級活動で合意形成の指導	3.46	3.39	0.07	3.58	3.55	0.03
			学級活動で意思決定の指導	3.49	3.35	0.14	3.58	3.55	0.03
		9	道徳の時間での学習指導	3.35	3.43	-0.08	3.25	3.18	0.07
			様々な場面での課題解決支援	3.32	3.04	0.28	3.21	3.09	0.12
国語		11 補充的な学習指導	3.70	3.13	0.57	3.38	3.36	0.02	
		12 発展的な学習指導	3.30	2.74	0.56	3.38	2.91	0.47	
数算数学	13 補充的な学習指導	3.76	3.35	0.41	3.50	3.50	0.00		
	14 発展的な学習指導	3.30	2.70	0.60	3.29	2.68	0.61		
	15 実生活における事象との関連	3.14	2.96	0.18	3.29	2.82	0.47		

児童生徒質問紙				小学校			中学校		
				2年連続上	2年連続下	差	2年連続上	2年連続下	差
生活	1	将来の夢や目標を持つ	3.43	3.39	0.04	3.06	3.09	-0.03	
		学校のきまりを守る	3.49	3.29	0.20	3.66	3.53	0.13	
先生	3	よいところを認めてくれる	3.47	3.22	0.25	3.30	3.16	0.14	
		分かるまで教えてくれる	3.68	3.53	0.15	3.48	3.31	0.17	
取組状況	5	授業に主体的に取り組む	3.29	3.03	0.26	3.07	2.94	0.13	
		総合的な学習の時間での学習活動	3.00	2.60	0.40	2.85	2.59	0.26	
	7	学級活動での合意形成ができている	3.13	2.82	0.31	3.15	2.92	0.23	
		学級活動での意思決定ができている	3.28	2.86	0.42	3.02	2.89	0.13	
	9	道徳の時間での学習活動	3.38	3.05	0.33	3.26	3.04	0.22	
		他の学習に生かす	3.30	3.13	0.17	3.07	2.93	0.14	
	算数・国語・数学	11 国語の授業がよく分かる	3.33	3.16	0.17	3.13	2.98	0.15	
		12 算数・数学の授業がよく分かる	3.36	3.20	0.16	3.18	3.00	0.18	
		13 算数・数学は将来役立つ	3.73	3.58	0.15	3.18	3.14	0.04	

[表 8] 共通項目 [表 4] の回答値の差

小学校			共通質問項目	中学校			
2年連続上	2年連続下	絶対値の差		絶対値の差	2年連続上	2年連続下	
0.02	-0.25	-0.23	生児童	1-2 学校のきまり	-0.18	0.17	-0.35
0.06	-0.29	-0.23		2-5 授業での主体性	0.23	0.35	-0.12
-0.05	-0.48	-0.43	取組状況	3-1 夢や目標	0.11	0.57	0.46
0.27	0.06	0.21		4-2 学校のきまり	-0.11	0.22	0.33
0.29	0.43	-0.14		5-3 よいところ	-0.03	0.45	0.48
0.35	0.53	-0.18		6-6 総合的な学習の時間	-0.20	0.57	0.77
0.33	0.57	-0.24		7-7 学級活動での合意形成	-0.20	0.43	0.63
0.21	0.49	-0.28		8-8 児童生徒の意思決定	-0.10	0.56	0.66
-0.03	0.38	-0.35		9-9 道徳の授業	-0.13	-0.01	0.14
0.02	-0.09	-0.07		10-10 他の学習に生かす	-0.02	0.14	0.16

V 考察

1 研究内容 4-1 の考察

[表 9] は，国語科，算数・数学科における学習指導の違いを見るため，[表 6] の網かけ部分をまとめたものである。

中学校では，「補充的な学習指導」より「発展的な学習指導」の差が大きい結果となった。また，小学校でも「発展的な学習指導」の差が，中学校と同等の結果となった。

このことから，発展的な学習指導の充実が教科調査の結果につながっていると考えられる。

[表 9] 教科指導に係る学校質問紙の回答値の差

学校質問紙					
		小学校の差		中学校の差	
国語	11 補充	0.57	補充	0.02	
	12 発展	0.56	発展	0.47	
数算数学	13 補充	0.41	補充	0.00	
	14 発展	0.60	発展	0.61	
	15 実生活	0.18	実生活	0.47	

2 研究内容 4-2 の考察

[表 10] は，児童生徒の取組状況の違いを見るため，[表 6] と [表 7] の白抜きの部分を抜き出し，小学校と中学校別に整理したものである。

小学校と中学校のほとんどの項目で，児童生徒質問紙の差が学校質問紙の差より大きい結果となった。

このことから，学校が進めている実践がどれだけ児童生徒に伝わり，学習に生かされているかは，児童質問紙の結果をしっかりと分析し，学校の取組に生かしていく必要があると考える。

[表 10] 取組状況の学校回答値の差と児童生徒回答値の差

		小学校		中学校	
		学校質問紙の差	児童質問紙の差	学校質問紙の差	児童質問紙の差
取組状況	6 総合的な学習の時間	0.22	0.40	0.06	0.26
	7 学級活動での合意形成	0.07	0.31	0.03	0.23
	8 学級活動での意思決定	0.14	0.42	0.03	0.13
	9 道徳の時間	-0.08	0.33	0.07	0.22
	10 他の学習に生かす	0.28	0.17	0.12	0.14

3 研究内容4-3の考察

[表8]のように、絶対値の差がマイナスになった項目（白抜き部分）が、小学校では9項目、中学校では8項目あり、2年連続で上回った学校の方が、2年連続で下回った学校より、学校質問紙と児童生徒質問紙の回答値の差が小さい結果となった。

[表11]は、学校の取組状況に対する児童生徒の実態を見るため、[表8]の白抜き部分から、小学校、中学校ともに、2年連続で上回った学校の方が、2年連続で下回った学校より回答値の差が小さかった項目を抜き出したものである。その中で、「総合的な学習の時間」や「道徳の授業」、「学級活動の時間」に係る項目は、他の項目より開きが大きいことが分かった。

このことから、探求的な学習指導、話し合いや議論の充実が教科調査の結果に反映されていると考えられる。

また、[表12]は、児童生徒に対する学校の見取りと児童生徒の実態の違いを見るため、[表8]の児童生徒に関する項目の網掛け部分を抜き出したものである。[表12]児童生徒に関する学校回答値と児童生徒回答値の差この2項目に関しては、2年連続で下回った学校において、小学校、中学校ともに、児童生徒質問紙の方が学校質問紙より高い結果になり、学校の見取りと違いがあることが明らかになった。

このことから、学校の見取りと児童生徒の実態に差が生じないように、取組の成果を児童生徒の姿から短期で見取り見直していく等の工夫が必要であると考えられる。

[表11] 取組状況に関する学校回答値と児童生徒回答値の差

小学校			共通質問項目	中学校		
2年連続上	2年連続下	絶対値の差		絶対値の差	2年連続上	2年連続下
0.29	0.43	-0.14	5-3 よいところ	-0.03	0.45	0.48
0.35	0.53	-0.18	6-6 総合的な学習の時間	-0.20	0.57	0.77
0.33	0.57	-0.24	7-7 学級活動での合意形成	-0.20	0.43	0.63
0.21	0.49	-0.28	8-8 児童生徒の意思決定	-0.10	0.56	0.66
-0.03	0.38	-0.35	9-9 道徳の授業	-0.13	-0	0.14
0.02	-0.1	-0.07	10-10 他の学習に生かす	-0.02	0.14	0.16

小学校			共通質問項目	中学校	
2年連続上	2年連続下	生児童		2年連続上	2年連続下
0.02	-0.25	生児童	1-2 学校のきまり	0.17	-0.35
0.06	-0.29	生児童	2-5 授業での主体性	0.35	-0.12

VI 成果と課題

1 成果

- ・国語、算数、数学という教科の違いに関わらず、発展的な学習指導の充実が重要であることが明らかになった。
- ・取組状況においては、学校質問紙より児童生徒質問紙の回答値の分析から、取組の成果を捉え、改善につなげていくことが重要であることが明らかになった。
- ・学校質問紙と児童生徒質問紙の共通項目において、多くの項目で、2年連続で上回った学校の方が、学校質問紙と児童生徒質問紙の回答値の差が小さくなった。特に、「総合的な学習の時間」や「道徳の授業」、「学級活動の時間」での充実が重要であることが明らかになった。

2 課題

- ・数値分析のみならず、学校の具体的な取組内容を把握し、その違いを明らかにすることで、学校の取組の改善に生かしていく必要がある。
- ・学校の取組の成果を、児童生徒の実態で見取ることができるよう、短期による分析方法を検討していく必要がある。
- ・成果につながる取組を検証するために、同一校による経年比較を行う必要もある。

VII 参考文献

- ・平成31年度全国学力・学習状況調査報告書（文部科学省 国立教育政策研究所）

特別支援学校における主体的・対話的で深い学びに関する研究

大分県教育センター特別支援教育部

指導主事 岡本 崇

I 研究の背景

平成 29 年 4 月に告示された特別支援学校小学部・中学部新学習指導要領総則編において、児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行うことが求められている。中央教育審議会答申において、

- ①学ぶことに興味や関心をもち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか
- ②子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか
- ③習得・活用・探求という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出し、解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか

という、三つの視点に立った授業改善を行うことが示されている。これを受けて、全国的に、主体的・対話的で深い学びを実現するためにはどのように授業を改善すればよいかというテーマのもと、複数の特別支援学校において研究が進められている。県内においても、学校重点目標として、「主体的・対話的で深い学びの実現」を掲げ、実践に取り組んでいる学校がある。そこで、本研究では、県内特別支援学校における主体的・対話的で深い学びの実現のための課題と改善の方策を明らかにしたいと考えた。

II 現状と課題

特別支援学校における主体的・対話的で深い学びでは、児童生徒の障がいや状況などによって、他校種とは異なる特有の課題があると言われている。そこで、まずは県内の特別支援学校で実際にどのような実践が行われているのかについて調査を行い、現状を把握すること、課題を明確にすることが必要であると考えた。

III 調査・研究の内容

以下の設問のアンケート調査を行い、調査結果に基づく現状と課題の把握・分析を行った。

＜調査対象＞大分県内の県立特別支援学校（16 校）
・盲・聾学校 2 校 ・肢体不自由・病弱特別支援学校 3 校 ・知的障がい特別支援学校 11 校

＜アンケート項目概要＞※設問 1～4 は「できている」「ややできている」「あまりできていない」「全くできていない」の 4 段階から選択して回答

【設問 1】回答者：管理職（校長・副校長・教頭の代表者）

1-1 主体的・対話的で深い学びについて、学校としてのビジョン（4 段階で回答）

1-2 主体的・対話的で深い学びについて、学校として具体的な取組（4 段階で回答）

1-3 主体的・対話的で深い学びの実現に向けての取組（自由記述）

【設問 2・3・4】(回答者：各学部主事と各課程代表者)

「主体的(設問2)」「対話的(設問3)」「深い(設問4)」学びの実現状況について4段階で回答

【設問 5】(回答者：各学部主事と各課程代表者)

5-1 実現できていると考えられる内容について、以下の12項目から選択(複数回答可)

- ア. 興味・関心を高める イ. 見通しを持つ ウ. 振り返って次とつなげる
- エ. 互いの考えを比較 オ. 多様な手段で伝える カ. 先哲の考えを手掛かりとする
- キ. 共に考えを創り上げる ク. 協働して課題解決する ケ. 思考して問い続ける
- コ. 知識・技能を活用する サ. 自分の思いや考えと結びつける シ. 自分の考えを形成する

5-2 有効であった実践例について、具体的に記入(自由記述)

【設問 6】(回答者：各学部主事)

6-1 現状での課題と考えられる内容について、5-1と同様の12項目から選択(複数回答可)

6-2 課題点について、具体的に記入(自由記述)

IV 調査・研究の結果

1 設問 1-1・1-2 について

設問 1-1 は管理職を対象に、各学校全体としてどの程度のビジョンができているかについて問う設問である。「できている」と「ややできている」を合わせると62%であった。「全くできていない」という回答はなく、全校体制で周知し、取組を始めている学校が多いことがわかった(図1)。一方で、設問 1-2 で具体的な取り組みについて問うと、75%が「あまりできていない」と回答する結果となった(図2)。共通理解は進んでいるものの、具体的な取り組みはこれからであるといえる。これについては、1-3 の自由記述の回答と合わせて検討したい。

なお、障がい種ごとに差があるか、「学校種(障がい種)別による実現状況差」を分析軸としてクロス分析を行った。また、校内体制による差があるかについて、「主幹教諭の配置人数の違い(1~3名)」を分析軸としてクロス分析を行った。しかし、いずれにおいても差は見られず、県内の特別支援学校の共通の傾向といえる。

2 設問 1-3 について

管理職を対象に、主体的・対話的で深い学びの実現に向けての全校体制での取り組みについて自由記述で尋ねた。回答は、KJ法で「研究・研修会等、共通理解の場の設定」「授業改善の取り組み」「校内体

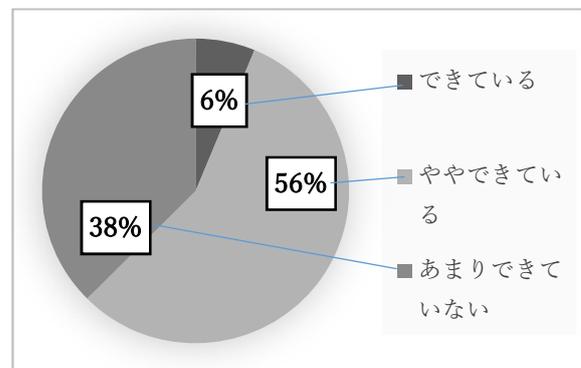


図1 設問 1-1 学校としてのビジョン

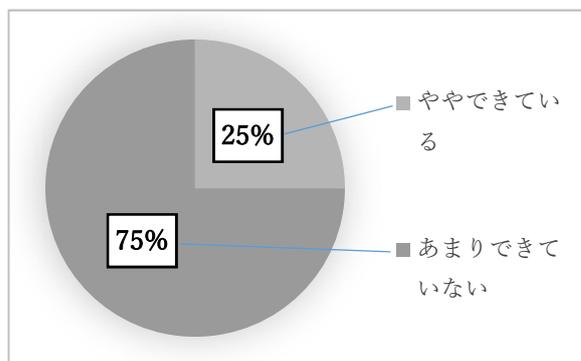


図2 設問 1-2 学校としての具体的な取組

特別支援学校における主体的・対話的で深い学びに関する研究

制の確立・外部連携の充実」「個別の指導計画の充実」に分類できた。(図3) 共通理解の場の設定は16校中11校が行っており、1-1と合わせて校内の共通理解が進んでいることがわかった。具体的な取組としては、16校中10校が授業改善の取組を行っており、より直接的な取組を優先していることがうかがえる。それに対して校内体制の確立・外部連携の充実は4校、個別の指導計画の充実は3校となっており、組織的な取組が今後の課題であることがわかった。

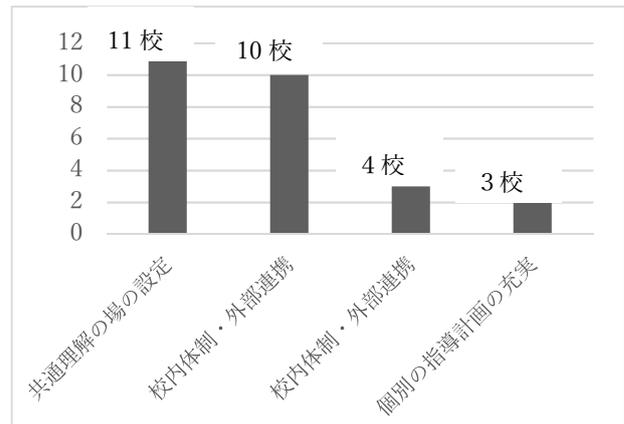


図3 設問1-3 自由記述の分類ごとの回答件数

3 設問2～4について

設問2で「主体的な学び」、設問3で「対話的な学び」、設問4で「深い学び」について、実現状況を各学部代表者に4件法で尋ねた。「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」に分けて尋ねたのは、それぞれの視点によって、意識や実現状況に差異が見られるか把握する必要があると考えたためである。

「できている」と「ややできている」を合わせた上位回答群と、「あまりできていない」と「全くできていない」を合わせた下位回答群に分けて比較した(図4)。すると、主体的な学びの実現状況が最も割合が高く上位回答が69%で、対話的な学びは60%と、どちらも半数を超えていた。対して、深い学びの実現状況は、下位回答が60%を超えている。このことから、深い学びの実現がもっとも困難であるにとらえられていることが分かった。

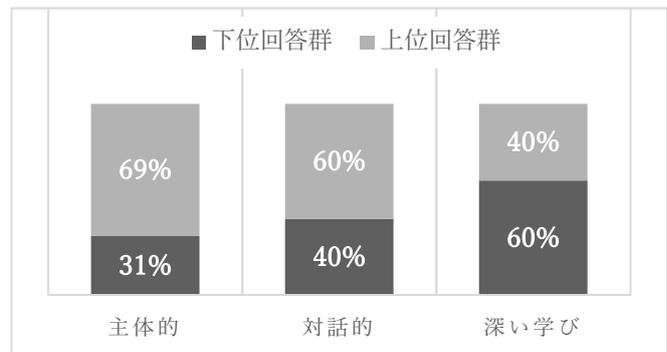


図4 「主体的」「対話的」「深い」学びの実現状況

さらに詳しく分析するため、設問2～4のそれぞれにおいて、「学部間の実現状況差」「学校種(障がい種)別による実現状況差」「課程(障がいの程度)による実現状況差」という分析軸を設定し、カイ2乗検定によるクロス分析を行った。すると、設問3「対話的な学び」の実現状況において、学部間で差が見られた。「できている」という回答が小学部では少なく(0件)、逆に高等部では多くなっている(8件)ことがわかった(表1)。

表1 対話的な学びの学部別実現状況

	小学部	中学部	高等部
できている	0	2	8
ややできている	22	19	26
あまりできていない	26	18	23
全くできていない	1	4	4

これは、学年・年齢が上がることで対話スキルが向上し、結果として「できている」という回答が増加したためではないかと考えられる。また、全体的な傾向として、管理職が1-1、1-2とも高く回答している学校は、各学部とも高い回答をする傾向があり、逆に管理職が低く回答している学校は、各学部とも低く回答する傾向があった。これらの点については、設問5-2や6-2と合わせて分析したい。

4 設問5-1・6-1について

大分県教育センター特別支援教育部

主体的・対話的で深い学びの実施状況について、設問 5-1 では成果、設問 6-1 では課題を前出の 12 のキーワードから選択する設問である。キーワードは、ア～ウが「主体的な学び」、エ～コが「対話的な学び」、ケ～シが「深い学び」に関するものである（図 5）。まずは、キーワードごとに集計し、回答数の多い上位 2 つをピックアップした。成果として多く挙げられていたのは「ア. 興味・関心を高める」と「イ. 見通しを持つ」で、どちらも主体的な学びに関わるキーワードであった。これは、設問 2 の結果とも合致する。大分県においては、これまでも「主体的な学び」に関する実践や研究を行っている特別支援学校が多く、成果を実感していると考えられる。逆に課題として多く挙げられていたのは「ケ. 思考して問い続ける」、「シ. 自分の考えを形成する」で、どちらも「深い学び」に関わるものであった。設問 4 の回答とも合致しており、「深い学び」に関しては課題が多いことがわかった。また、「学部間の実施状況差」「学校種（障がい種）別による実施状況差」「課程（障がいの程度）による実施状況差」を分析軸としてそれぞれクロス分析を行ったところ、病弱・肢体不自由校においては「オ. 多様な手段で伝える」を課題として挙げる回答が多かった。これは、重度・重複障がいの児童生徒にとっての対話のあり方を課題と捉えている表れと思われる。

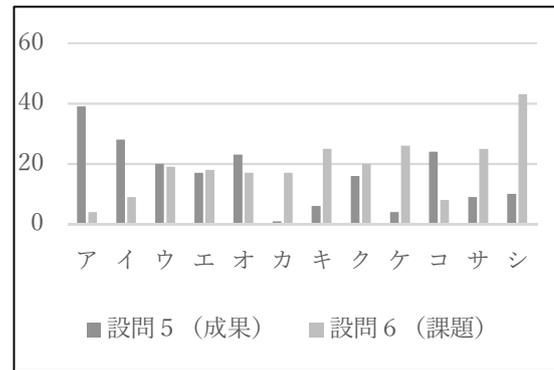


図 5 設問 5・6 のキーワード別回答数

5 設問 5-2・6-2 について

設問 5-2 で主体的・対話的で深い学びの成果、6-2 で課題を自由記述で尋ねた。成果が 47 事例、課題が 24 事例であった。それぞれの記述内容を KJ 法で「授業実践の様子」30 事例と「授業改善の方向性」41 事例に分類し、分析した。

5-1 授業実践の様子の分析

内訳は、小学部 7 事例、中学部 10 事例、高等部 13 事例であった。まず、指導の形態別実施状況を探ると（図 6）、生活単元学習が 15 事例と突出して多く、教科別の指導の事例はすべて合わせて 7 事例であった。また、学部が上がるごとに実施事例が増加しているものの、課題数も学部が上がるごとに増加している。実践例が増えることで、課題が顕在化したためと思われる。

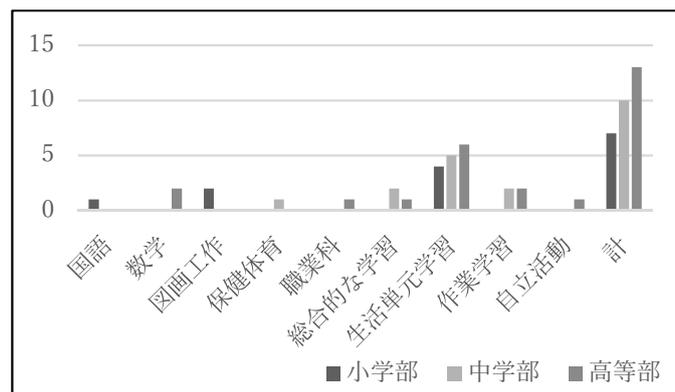


図 6 設問 5-2 における指導の形態別好事例数

次に、視点別の実施状況を分析した。設問 5-1・6-1 の 12 キーワードに照らし合わせて視点別で分類すると、好事例は主体的な学びが 13 事例、対話的な学びが 12 事例、深い学びが 5 事例であった。また、課題数は主体的な学びが 3 事例、対話的な学びが 2 事例、深い学びの事例は挙げられていなかった（図 7）。好事例数と課題数が比例しているが、実践が進むにつれて課題が具体化するためだと考えた。深い学びについては、実践数が少ないために課題が具体化されていないのではないかとと思われる。

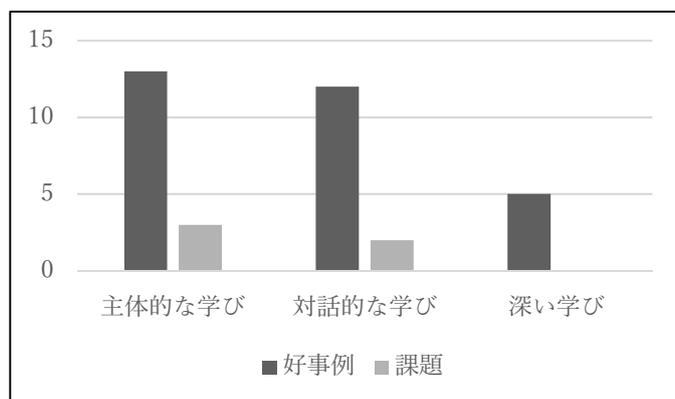


図 7 設問 5-2 主体的・対話的で深い学びの実施状況

5-2 授業改善の方向性の分析

授業改善に関わる成果の記述をさらにKJ法を用いて「運用上の工夫」6事例、「障がいの特性に応じた対応の工夫」8事例、「教材・教具の工夫」7事例、「授業の仕組みの工夫」8事例に分類した。同じく課題事例数はそれぞれ「運用上の課題」4事例、「障がいに起因する課題」9事例、「授業の仕組み上の課題」2事例に分類した。課題に関しては障がいに起因するものが突出して多く、一例を挙げると「言葉でのやりとりがないグループでは対話的な学びはどうあるべきか」というように、ほとんどが重度の児童生徒の音声言語以外での対話的な学びのあり方に関するものであった。また、他の事例と比較すると、記述に解決の方向性が示されておらず、困難さを示すにとどまる傾向があった。解決困難な課題として捉えられていることがわかった。

V 考察

今回の調査で、県内の特別支援学校の主体的・対話的で深い学びの実現にあたっては、いくつかの課題があることが分かった。

まずは、学校としての具体的な取り組みを明示する必要性である。今回の調査の分析から、管理職による設問1-2の評価が高い学校は、各学部の評価も高くなる傾向があった。校内体制づくりなどの組織的な取組を具体的に示すことが有効であろうと考えられる。次に、授業実践の充実の必要性である。主体的・対話的で深い学びの実現に向けた課題は、学校ごとの特徴はあるものの、県内の特別支援学校で一定の傾向があることがわかった。特に「深い学びの実現」と「教科別の指導実践の充実」「重度の児童生徒の対話的な学びの実現」が今後必須であると考えられる。

一方で、今回の調査を通して、各学校独自で多くの実践が行われており、それぞれ好事例を有していることも明らかになった。事例を集約する過程で、例えばある学校で課題となっている「言葉でのやりとりがないグループでは対話的な学びはどうあるべきか」という事柄について、他の学校では「音声言語での表出のない生徒については、働きかけに対する反応（表情、体動、体調等）を観察しながら学んでいる状況を把握する」というような改善の方向性を示している事例があることに気づいた。好事例の集積と共有化により、相互に事例を認知し合うことで各校の実践の充実を図ることができると考えられる。今後は、学校全体としての取組のあり方や、具体的な授業改善の方策、障がいの状況に応じた工夫など、県内で共有することが有効であると考えられる。各学校の持つ「主体的・対話的で深い学び」実現に向けた実践的な好事例を集積し、どのように計画・実践・評価を行ったか、児童生徒がどのように変容していったかについて追跡し、共有化できるようにしていきたい。

VI 参考文献

- ・中央教育審議会 2016 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）
- ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2016 知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程編成の在り方～アクティブ・ラーニングを活用した各教科の目標・内容・学習評価の一体化～
- ・神奈川県立総合教育センター 2019 特別支援学校除ける主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に関する研究
- ・静岡県総合教育センター 2018 新学習指導要領に対応した特別支援学校における授業改善に関する研究

短時間の「人間関係づくりプログラム」の効果的な活用 に関する研究（1年次）

大分県教育センター教育相談部
指導主事 大久保 祐子

I 研究の背景

文部科学省の平成30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」を受け、大分県の調査結果では、平成30年度小・中・高・特別支援学校におけるいじめの認知件数は、11,356件（前年度5,493件）と前年度より倍増し、児童生徒千人あたりの認知件数は92.4件（前年度44.2件）で全国2番目となった。これは、各学校が児童生徒の些細な変化を見逃さず、積極的にいじめを認知し、早期に対応してきた結果であると肯定的に捉えている。また、小・中学校の不登校児童生徒数は、1,599人（前年度1,355人）と増加の現状がある。その要因として小学生では、「家庭に係る状況」が全体の52.3%、次いで「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が20.5%、中学生では、「家庭に係る状況」は全体の28.9%となり、次いで「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が28.1%となっている。

これまでも大分県教育委員会は、児童生徒のいじめ・不登校の未然防止に力を入れてきたが、家庭や地域社会の大きな変化により、人間関係をつくるスキルを身に付ける機会が減少している。その現状を受け、県教育センターでは、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、全公立学校に配布した。これを各学校で活用することにより、魅力ある学校・学級づくりにつながるよう進めてきたが、「人間関係づくりプログラム」の定着には至っていない。

そこで、本研究では、よりよい人間関係づくりのため、この短時間の「人間関係づくりプログラム」の有効性や実施するにあたっての課題を明らかにすることをねらいとした。

II 調査・研究の目的

児童生徒の人間関係をつくる力の育成を目指し、組織的でより実践的な短時間の「人間関係づくりプログラム」の効果を確認するとともに、学校において実施する上での課題を明確にすることを目的とした。

III 調査・研究の内容

1 研究協力校での「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U」調査(1回目)の実施

研究協力校として、県内の公立小学校2校、中学校2校に依頼し、1回目の「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U」（以下「アンケート Q-U」という）を5月に、2回目を11月に実施した。各学校の集団の特徴と課題を把握した。

2 研究協力校での短時間の「人間関係づくりプログラム」を実施

研究協力校に、取り組みやすい時間に短時間の「人間関係づくりプログラム」を実施してもらい、5月～1月の期間に各学校を月1回訪問し、実施後の研修で検討する内容や方法について助言を行い、課題を把握した。

3 研究協力校での2回の「アンケート Q-U」結果の比較

研究協力校での短時間の「人間関係づくりプログラム」の実施前の「アンケート Q-U」結果（1回目）と、実施後に行った「アンケート Q-U」結果（2回目）とを比較することによって、短時間の「人間関

大分県教育センター調査研究報告書

係づくりプログラム」の実践効果について分析した。

4 研究協力校会議での研究協議

令和元年8月、10月、12月に、研究協力校4校の地域児童生徒支援コーディネーターを招集し、各校の短時間の「人間関係づくりプログラム」を実施するにあたっての課題や課題解決に向けての研究協議を、大分大学教育学部 藤田 敦教授の指導助言を得て行った。協議で得た「人間関係づくりプログラム」を有効に活用するための方法を、各校にて実践に生かした。

5 短時間の「人間関係づくりプログラム」を活用するにあたっての課題

短時間の「人間関係づくりプログラム」を実施するにあたっての教師へのアンケート調査を7月に1回目を行い、また実施後12月に2回目のアンケート調査を実施した(表1)。その結果を分析し、このプログラムの活用にあたっての教師側の課題を明らかにした。

表1 教師へのアンケート項目概要

1 短時間の「人間関係づくりプログラム」は効果があると思うか
「教師と児童生徒との関係づくり」・「児童生徒間の友達関係づくり」
「児童生徒間の友達関係づくり」・「学級の雰囲気づくり」
※「思わない」「あまり思わない」「やや思う」「思う」の4段階で回答。
2 短時間の「人間関係づくりプログラム」に取り組み、児童生徒の変容を感じるか
※「感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「感じる」の4段階で回答。

IV 調査・研究の結果

1 研究協力校での1回目の「アンケートQ-U」調査の結果

表2 研究協力校4校の児童生徒の実態

	A 中学校	B 中学校	C 小学校	D 小学校
学年	3年	2年	6年	4年
実態	「ゆみのある学級集団」と判定。承認得点は全体的に高いが、被害者得点には差が見られ、ルールや行動規範の定着が不十分な面がある。	満足度に格差がある学級集団。学級満足度群は全国平均よりかなり高いが、侵害行為認知群も全国平均より高く、規律と人間関係が不安定。	「かたさのある学級集団」と判定。被害者得点は全体的に低く非承認群が全国平均より高い。承認得点に差が見られ意欲的に活動する児童とそうでない児童とに明確に分かれる。	「かたさのある学級集団」と判定。学級満足群が全国平均より低く非承認群が全国平均より高い。級友や教師から承認される場面や楽しさを分かち合う場面が少ないと想定される。

2 研究協力校での短時間の「人間関係づくりプログラム」の実施

研究協力校4校とも、「アンケートQ-U」「いじめアンケート」等の結果を分析し、校内研修や不登校・いじめ防止対策会議等で、個別に援助が必要な児童生徒の具体的な支援方法を考え、短時間の「人間関係づくりプログラム」もその支援方法の一つとして取り組んだ。構成的グループエンカウンターエクササイズとしては、「アドジャン」「二者択一」「すごろくトーク」等を行い、また、実施時のルールの中に「聴くスキル・話すスキル」をソーシャルスキルトレーニングとして取り入れ実践した。教師の負担軽減のため、実施の準備物等は各校の地域児童生徒支援コーディネーターが中心となって計画準備をし、校内研修で教師への体験講習も行った。

成果としては、短時間の「人間関係づくりプログラム」を実施することで、①児童生徒の自他理解がすすんだこと。児童生徒から「相手の気持ちを聞き、また自分の気持ちを話すことが楽しい」という声が多く聞かれ、友達への関心が高く、普段話さない友達と話すようになったことは自他を知る上で有効であった(児童生徒からのアンケートで把握)。②ワークシートや振り返りシートの随時改善を行ったこと。③発達障がいのある児童への個別支援の工夫等、児童理解に繋がったこと。④教材を共有フォルダに入れ各教師が活用できたこと。⑤実践を継続することで、効果に広がりが出てきたことが上げられた。

3 2回の「アンケートQ-U」の比較

研究協力校4校が、短時間の「人間関係づくりプログラム」の実践前後に2回目のアンケートを行い児童生徒の変容を見た。学級生活意欲尺度の2回目の学級満足群は、1回目より増加した学校が2校、低下した学校が2校、侵害行為認知群は1回目より低下した学校が2校、増加した学校が2校、非承認群は、1校が低下し、2校が増加、1校は変化がなく、学級不満足群は2校が低下し、1校が増加、1校は変化がなかった。

だが、図1の承認得点（周りから認められているか）については、4校とも上昇していた。実践後の児童生徒の振り返りの中でも、「みんなが自分の意見を聴いてくれた」「友だちの知らなかった部分に驚いた」「すごいと言われて嬉しかった」等の感想が多数あり、毎回9割前後の児童生徒が「楽しかった・とても楽しかった」の感想を持ち、自分の存在や行動が級友や教師から認められ、所属感も高められていることがわかる。また、図2の被侵害得点（不適応感やいじめや冷やかしの等を受けていないか）は、4校全ての学校が低下している。これらのことから、短時間の「人間関係づくりプログラム」を活用しての実践の効果は認められると考える。

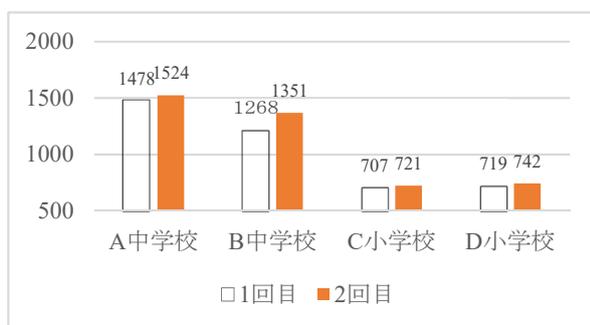


図1 承認得点

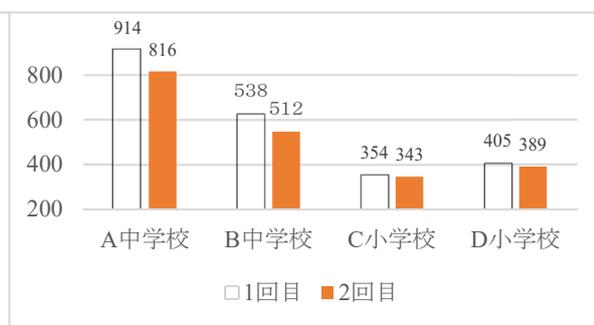


図2 被侵害得点

だが、承認得点は上がり、被侵害得点は低下してきたとはいえ、学級不満足群や侵害行為認知群にいる児童生徒に対して、日々の個別対応が必要である。学校生活の中でのその支援の一つとして、短時間の「人間関係づくりプログラム」を継続して実践していくことで、学校教育全体を通じて、児童生徒個々の承認得点も伸びていくと考える。

4 研究協力校での校内の実践体制の構築

各学校が、短時間の「人間関係づくりプログラム」を実施しての「アンケートQ-U」や成果からもわかるように効果があるとは認識しているが、実施上の課題として、「時間がない」「やり方がわからない」「一歩が踏み出せない」など教師の負担に感じる声も聞かれた。研究協力校会議での協議と大学教授からの指導助言を受け、教師が一歩を踏み出し、児童生徒が安心して過ごせる居場所としての学級づくりに生かせるようこのプログラムを活用するにあたっての校内推進体制の構築が課題であると推察した。

5 教師へのアンケート結果から見える課題

研究協力校4校の教師52人に、短時間の「人間関係づくりプログラム」の実践前後でアンケート調査を行い、以下のような結果が見られた。

短時間の「人間関係づくりプログラム」の効果について、図3から、①「教師と児童生徒との関係づくり」(94%) ②「児童生徒間の友達関係づくり」(98%) ③「学級の雰囲気づくり」(96%) ④「学級内での児童生徒の居場所づくり」(94%) の4つの質問事項では、

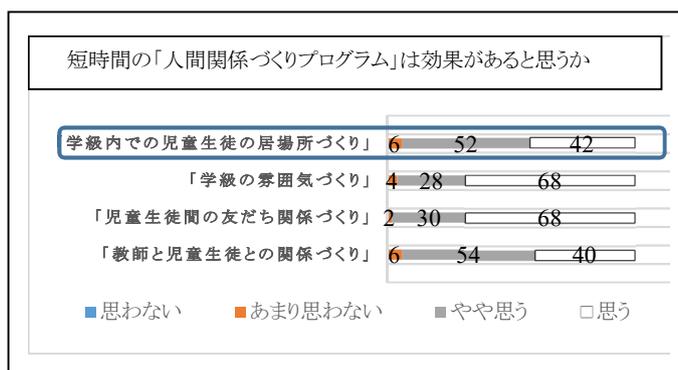


図3 教師へのアンケート

「やや思う・思う」を合わせると4つの質問全てに9割以上の教師が効果があると回答。その理由としては、「教室に居づらいつ感じている子どもにとって、継続的に行えば少しずつ居場所見つけになる」等があった。また表3の「短時間の『人間関係づくりプログラム』に取り組み、児童生徒の変容を感じるか」の質問事項に対しては、9割以上の教師が「やや感じる」「感じる」と回答した。この短時間の「人間関係づくりプログラム」を行った成果としては、「仲良しでない人とのグループづくりへの抵抗が減った」「否定的な意見が減った」「普段目立たない子どもが表に出ることがある」「子どもたちが学校で楽しいと感じる時間が増えた」「学級経営の中の一つとして、必要な時に適切に取り組めば、他者を認める力が育つ」等、教師自身がこの短時間の「人間関係づくりプログラム」の効果を実感できたのではないかと考える。一方、課題としては、「考えや動きに慣れず、ギクシャクする」「テンポよくできない」「ルールが定着しない」等、教師自身の困りを解決していく支援が必要であると考えられる。

『「人間関係づくりプログラム」に取り組み、児童生徒の変容を感じるか』	
1 感じない	0%
2 あまり感じない	10%
3 やや感じる	41%
4 感じる	49%

表3 教師へのアンケート

V 考察

1 成果

本研究での短時間の「人間関係づくりプログラム」の活用については、研究協力校4校の「アンケート Q-U」結果の分析や実施結果から、短時間の「人間関係づくりプログラム」は、児童生徒の変容も見られ、学級づくりを行う上で有効であると認められた。

また、短時間の「人間関係づくりプログラム」の効果的な活用を行うために、①学級経営との関連性 ②児童生徒の「楽しい」と感じるポイントの把握 ③校内の共有フォルダを利用（実施内容・指導案・基本的な手順・ワークシートと振り返りシートの改善） ④実施時のルール（他教科にもつながる）の明確化 ⑤クラスの実態に応じた活動内容（個別対応が必要な児童生徒への配慮・言葉かけの工夫） ⑥リーダーシップをとる教師が必要であると考えられる。

2 課題

今回の調査研究で、①どの時間に組み込み継続実施していくか ②教師の実践の積み重ね ③各市町村内の情報共有フォルダの活用の3つの課題があり、①は、学校が校内推進体制づくりを進めていく中で解決できるのではないかと、また③についても各市町村の教育委員会が対応できるものと考えられる。②については、教師への研修を積んでいく必要がある。

さらに、今後地域に拡充していく上での課題を克服する手立てとして、1つ目は、地域児童生徒支援コーディネーターや教育相談コーディネーターが、各学校で短時間の「人間関係づくりプログラム」の実施について、リーダーシップを発揮し、教師の支援をしていただけたらと考える。2つ目は、短時間の「人間関係づくりプログラム」の継続可能な校内体制の構築である。2つ目の課題については、1つ目の課題を取り組む中で校内の体制づくりの支援ができると考える。この「人間関係づくり」は、人との関わりの中で、ゆっくり育まれるものである。実践を継続し続けることで、人との関わり方のスキルを少しずつ身に付け、いじめ・不登校の未然防止につながると考える。

VI 参考文献等

- ・「平性 30 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」（文部科学省）
- ・「構成的グループエンカウンター事典」図書文化（國分康孝・國分久子）