

令和2年度

# 調査研究報告書

○育成指標に基づいた若手人材育成に関する調査研究〈2年次報告〉	教科研修部 指導主事 佐藤 尚 …1
○初任者研修における校内研修の組織的な取組に関する調査研究〈1年次報告〉	教科研修部 指導主事 藤塚 紀子 …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調査研究〈2年次報告〉	特別支援教育部 指導主事 伊達 洋介 …25
○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調査研究〈2年次報告〉	教育相談部 指導主事 伊藤 由紀 …30

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(2年次報告)

大分県教育センター教科研修部  
指導主事 佐藤 尚

## I 研究の背景

本県は、大量退職・大量採用期における若手教職員の計画的な育成が急務となっている。こうしたなか、平成29年に策定された「大分県公立学校教員育成指標」(以下、「育成指標」とする)に基づく資質・能力別自己評価の数値傾向を明らかにすることで、キャリアステージに応じた研修の充実を図るとともに、「育成指標」の見直しに係る提言等、大分県教職員の人材育成の施策に資することが求められている。3か年にわたる本研究を通して、県教育センターで行われる校外研修と各学校で行われる校内研修を効果的に接続し、即戦力となる若手教職員の育成をより一層推進する必要がある。

## II 前年度の研究結果から

1年次(令和元年度)は、本県が設定するキャリアステージのうち、「第1ステージ(基礎形成期)」に当たる各研修の受講者に、「育成指標」で示された資質・能力の4段階の自己評価を年間2回実施し、その数値傾向を把握した。そのなかで次のような傾向と課題が見られた。

《傾向》

- ・ 経験年数(キャリア)が上がるほど、各項目の数値が高くなる傾向にある。
- ・ 採用1年目の初任者においては、「授業構想力」や「授業展開力」など、「学習指導と評価の力」が年度内で大幅な上昇が見られる一方で、「事務処理能力」と「組織としての学校の理解と学校経営」の数値が低い傾向にある。
- ・ 初任者以外においては、「学習指導と評価の力」の平均値が他の資質・能力に比べ低く、「授業構想力」のようにキャリアが上がるほど数値が上昇しているとは言えない傾向にある。

《課題》

- ・ 単年度のデータしか集積できていないため、継続的に調査を実施する必要がある。
- ・ 研修日に調査を行ったため、調査時期が対象者によって数か月のずれが生じている。
- ・ 調査項目が抽象的で、対象者によって文言の受け止め方に差が生まれている。

## III 調査・研究の内容

2年次(令和2年度)は、調査対象を追跡可能な初任3か年の研修者に絞り込んだ(表1参照)。具体的には、県教育センターで実施する小・中学校、高等学校の初任者研修(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)の3つの研修受講者である(以下、初任者研修を「初任」、ステップアップ研修Iを「SU I」、ステップアップ研修IIを「SU II」と示す)。

また、調査時期が統一できるようにWebによる調査に変更し、令和2年7月上旬と令和2年12月上旬の2回の調査を実施した。さらに、調査項目に具体的な観点(【別添資料1】参照)を付け加えることで、項目の受け止め方に差が出にくいように配慮した。

表1 調査の対象人数(人)

キャリア	校種	令和元年	令和2年
初任	小	105	113
	中	55	68
	高	45	52
	計	205	233
SU I	小	79	109
	中	44	60
	高	40	47
	計	163	216
SU II	小	64	73
	中	56	49
	高	33	40
	計	153	162

(※研修の延伸等があるため、昨年度と対象人数は一致しない。)

#### IV 調査・研究の結果

##### 1 年度内比較

キャリア・校種別に、第1回目と第2回目の13の資質・能力の平均値を比較したところ、初任においては、小学校は7項目、中学校は10項目、高等学校は2項目で5%水準の有意差があり、第2回目の方が第1回目よりも平均値が高い項目が多いことが明らかとなった(図1~3、詳細は【別添資料2】参照)。小・中学校においては、わずか半年の間に、幅広く資質・能力の向上が図られていることが読み取れる。

SU I・IIにおいては、小学校では5%水準の有意差がある項目が複数見られており、授業に関する項目の向上が採用3年目においても見られることは特徴的である。一方、中学校や高等学校では上昇する項目が限られており、授業に関する項目以外の資質・能力の向上が見られることが特徴的である。

(表2参照)

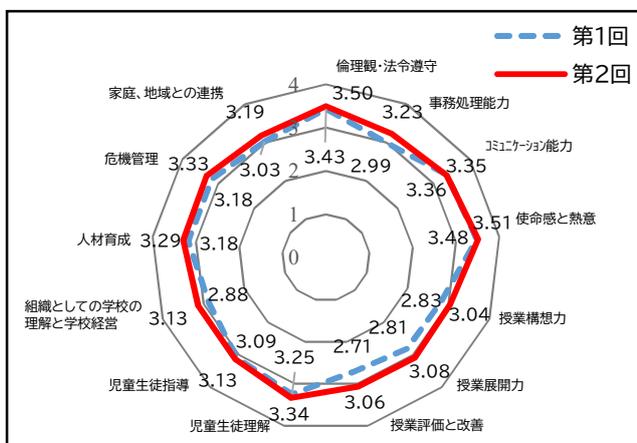


図1 (初任・小) 第1回調査と第2回調査の資質・能力別平均値比較

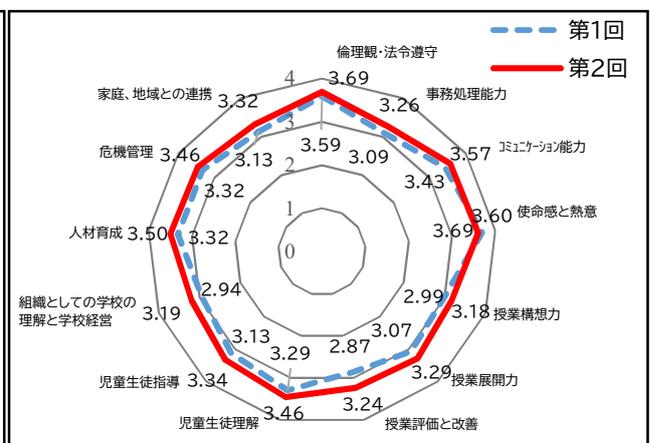


図2 (初任・中) 第1回調査と第2回調査の資質・能力別平均値比較

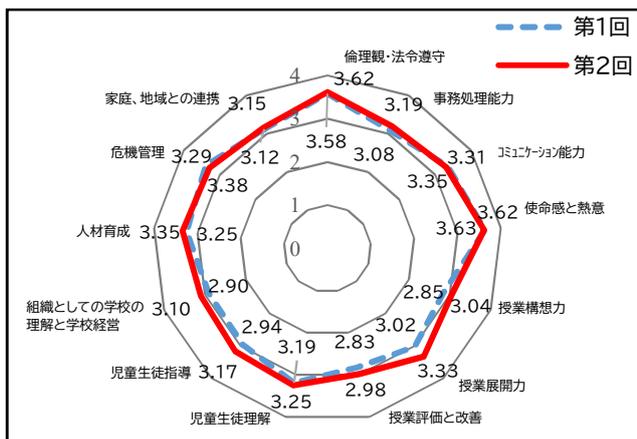


図3 (初任・高) 第1回調査と第2回調査の資質・能力別平均値比較

表2 有意差の見られたキャリア・校種別資質・能力の一覧

キャリア	校種(人数)	資質・能力
初任	小(n=113)	事務処理能力、授業構想力、授業展開力、授業評価と改善、学校の理解と学校経営、危機管理、家庭地域との連携
	中(n=68)	事務処理能力、コミュニケーション能力、授業構想力、授業展開力、授業評価と改善、児童生徒理解、児童生徒指導、学校の理解と学校経営、人材育成、家庭地域との連携
	高(n=52)	授業展開力、児童生徒指導
SU I	小(n=109)	授業構想力、授業評価と改善、児童生徒指導、学校の理解と学校経営
	中(n=60)	倫理観・法令遵守、人材育成
	高(n=47)	児童生徒理解
SU II	小(n=73)	授業展開力、人材育成、家庭地域との連携
	中(n=49)	コミュニケーション能力、家庭地域との連携
	高(n=40)	※有意差なし

## 育成指標に基づいた若手人材育成に関する調査研究

## 2 追跡調査

令和元年度の新規採用者のうち、追跡可能な教員を対象に昨年度の第1回目と今年度の第2回目の13の資質・能力の平均値を比較したところ、小学校では11項目、中学校では5項目、高等学校では6項目で5%水準の有意差が見られ、採用1年目から採用2年目までの間に、すべての校種で多くの資質・能力が上昇していることが読み取れる（表3参照）。なかでも、「事務処理能力」、「授業評価と改善」、「児童生徒指導」は、すべての校種において向上している。すべての校種において有意差が見られなかった「使命感と熱意」については、もともと高い数値を示しており高止まりと言える。同じく、有意差が見られなかった「人材育成」については、表2のSUⅡの小学校で結果が出ているように、キャリアを積むほど向上しやすい資質・能力と見ることができる。

表3 初任からSUⅠにかけての校種ごとの平均値及び差（令和元年度新規採用者）

資質・能力	校種	初任 1回目	SUⅠ 2回目	5%水準	資質・能力	校種	初任 1回目	SUⅠ 2回目	5%水準
倫理観・法令遵守	小	3.28(0.68)	3.54(0.52)	有意差あり	児童生徒理解	小	3.03(0.60)	3.34(0.54)	有意差あり
	中	3.43(0.54)	3.36(0.48)			中	3.06(0.66)	3.26(0.45)	
	高	3.44(0.63)	3.70(0.51)			高	2.72(0.67)	3.30(0.56)	有意差あり
事務処理能力	小	2.66(0.68)	3.23(0.46)	有意差あり	児童生徒指導	小	2.78(0.56)	3.31(0.51)	有意差あり
	中	2.74(0.74)	3.15(0.53)	有意差あり		中	2.89(0.58)	3.15(0.41)	有意差あり
	高	2.79(0.56)	3.19(0.45)	有意差あり		高	2.56(0.59)	3.12(0.50)	有意差あり
コミュニケーション能力	小	3.06(0.63)	3.33(0.51)	有意差あり	学校の理解と学校経営	小	2.62(0.56)	3.13(0.52)	有意差あり
	中	3.25(0.59)	3.32(0.55)			中	2.83(0.58)	2.94(0.41)	
	高	3.21(0.51)	3.30(0.67)			高	2.44(0.67)	2.86(0.47)	有意差あり
使命感と熱意	小	3.36(0.50)	3.51(0.50)		人材育成	小	3.14(0.55)	3.28(0.51)	
	中	3.40(0.49)	3.47(0.54)			中	3.15(0.57)	3.15(0.53)	
	高	3.42(0.54)	3.63(0.54)			高	3.09(0.53)	3.28(0.55)	
授業構想力	小	2.36(0.58)	3.08(0.41)	有意差あり	危機管理	小	3.06(0.52)	3.31(0.60)	有意差あり
	中	2.68(0.73)	3.04(0.39)	有意差あり		中	3.17(0.51)	3.17(0.47)	
	高	2.65(0.65)	2.93(0.46)			高	3.05(0.62)	3.21(0.56)	
授業展開力	小	2.55(0.56)	3.14(0.53)	有意差あり	家庭、地域との連携	小	2.93(0.60)	3.13(0.54)	有意差あり
	中	2.83(0.58)	3.15(0.53)	有意差あり		中	3.04(0.55)	3.08(0.55)	
	高	2.81(0.59)	3.07(0.46)			高	2.47(0.70)	3.00(0.49)	有意差あり
授業評価と改善	小	2.36(0.54)	3.13(0.50)	有意差あり					
	中	2.70(0.61)	3.04(0.39)	有意差あり					
	高	2.44(0.70)	2.88(0.50)	有意差あり					

（注1） 数値は4点満点の平均値、（ ）内は標準偏差

（注2） 調査対象は令和元年度新採用者（小学校102名、中学校53名、高等学校43名）

（注3） 初任1回目は令和元年5月下旬、SUⅠ2回目は令和2年12月上旬に実施

## V 考察

今回の調査結果から、改めて経験年数（キャリア）を積むほど各資質・能力が高まることが明らかになった。特に、小・中学校における採用1年目の上昇には目を見張るものがある。年11回にわたる校外研修（うち県教育センターは10回、教育事務所は1回）及び拠点校指導教員並びに校内指導教員の配置による組織的な校内研修の構築が影響を与えているのだろう。伸び幅が大きい採用1年目の研修として、どの資質・能力に着目し、どのような研修内容が望ましいのかについては、資質・能力の13項目を焦点化し、それを細分化した調査を実施することでより有効な指標が得られる。

昨年度の調査では低い傾向であった「事務処理能力」と「組織としての学校の理解と学校経営」については、今年度は小・中学校においては成果が得られた。調査項目が具体化されたことに加え、県教育センターにおいて「育成指標」に基づいた研修構築によって、研修機会が確保されていることも影響があろう（表4参照）。

## 大分県教育センター教科研修部

表4 県教育センターの研修ごとに設定した資質・能力の数（令和2年度研修）

資質・能力 キャリア(校種)	教員としての素養関連				授業関連			生徒指導関連		組織関連				計
	倫理・ 法令	事務 処理	コミュニケ ーション	使命 熱意	授業 構想	授業 展開	評価 改善	生徒 理解	生徒 指導	学校 経営	人材 育成	危機 管理	地域 連携	
初任(小)	1	0	2	2	11	3	2	4	2	6	2	5	0	40
初任(中)	1	0	2	2	12	2	2	3	2	6	2	5	0	39
初任(高)	1	0	2	2	12	3	3	3	3	6	2	5	0	42
SU I (小)	0	0	0	0	5	0	0	0	1	0	0	0	1	7
SU I (中)	0	0	0	0	1	1	2	0	1	0	2	0	1	8
SU I (高)	0	0	0	0	1	1	2	0	1	0	2	0	1	8
SU II (小)	0	0	0	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	5
SU II (中)	0	0	0	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	5
SU II (高)	0	0	0	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0	6

(大分県教育委員会『令和2年度 教職員研修計画』令和2年4月より作成)

こうした結果を、県教育センターの研修構築に生かす必要がある。令和3年度の初任においては令和2年度に比べ、「教員としての素養関連」や学校や地域といった「組織関連」に重点を置いていることが分かる(表5参照)。ただ、「教員としての素養関連」については、第1回調査からすでに高い数値を示しており、限られた研修時間をこの項目に割く必要があるのかも含めて検討の余地がある。

大分県は3か年かけて若手を効率的・効果的に育成するシステムがあるが、今回の調査で2年目までに幅広く資質・能力が向上していることが確認できた。特に、SU I・IIは、校外研修が年間2回と限られているため、どの資質・能力に焦点を当て研修を構築するのかよく吟味しなければならない。令和3年度のSU I・IIにおいては、「授業関連」や「生徒指導関連」のバランスが図られている(表5参照)。また、中堅教諭との合同研修の内容を変更することで、人材育成の観点の重点化が図られている。限られた時間の中で研修内容の充実を図るためには、「授業関連」と「生徒指導関連」の詳細な項目を設定した調査を検討する必要がある。

表5 研修ごとに設定した資質・能力の数（令和3年度研修）※表中の網掛けは増加、下線は減少

資質・能力 キャリア(校種)	教員としての素養関連				授業関連			生徒指導関連		組織関連				計
	倫理・ 法令	事務 処理	コミュニケ ーション	使命 熱意	授業 構想	授業 展開	評価 改善	生徒 理解	生徒 指導	学校 経営	人材 育成	危機 管理	地域 連携	
初任(小)	2	0	2	6	<u>9</u>	4	2	5	2	6	4	<u>4</u>	0	46
初任(中)	2	0	2	6	<u>9</u>	3	<u>3</u>	4	2	7	4	6	1	49
初任(高)	2	0	2	6	<u>9</u>	3	3	4	<u>2</u>	6	4	<u>4</u>	1	46
SU I (小)	0	0	1	0	<u>3</u>	1	0	1	1	0	1	0	1	9
SU I (中)	0	0	1	0	1	2	2	1	1	0	2	0	1	11
SU I (高)	0	0	1	0	1	2	2	1	1	0	2	0	1	11
SU II (小)	0	0	0	<u>1</u>	1	1	1	1	1	0	2	0	0	8
SU II (中)	0	0	0	<u>1</u>	1	1	1	1	1	0	2	0	0	8
SU II (高)	0	0	0	<u>1</u>	1	<u>1</u>	1	1	1	0	2	0	0	8

(大分県教育委員会『令和3年度 教職員研修計画』(案) 令和3年2月時点より作成)

本調査結果は、大分県の若手教員の実態を知る貴重な資料である。若手教員対象の研修構築の材料とするだけでなく、校内における人材育成の大きな役割を担っているミドルリーダーや管理職の研修資料としても活用できる。多様な活用の仕方も今後の検討課題である。

なお、本研究においては、年度内に大幅な上昇が見られた受講者の具体的な要因は把握できない。よって、もう一つの調査研究(「初任者研修における校内研修の組織的な取組に関する調査研究」と連携・統合することで、「育成指標」に基づいた組織的な人材育成の要点が得られるであろう。また、現在、初任やSU I・IIが中堅教諭になった時に同様の調査を実施することで、キャリアアップ研修の必要性や中堅教諭のキャリアステージの妥当性が検討できるのではなかろうか。

## 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」に基づく具体的な育成の観点表

(参考:「若手教職員育成のためのOJTの手引き」R2.3改訂版)

キャリアステージ		第1ステージ		具体的な観点
		基礎形成期		
資質・能力		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		
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	<b>A1</b> 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。	教育公務員として服従規律を遵守し、規範意識をもって職務に専念することができる。 人権尊重の精神を理解し、多様な価値観を尊重しながら自らの人権意識を高めることができる。
		事務処理能力	<b>B1</b> 学級事務の正確・丁寧な処理ができる。	在籍児童生徒の確認票(出席簿や緊急連絡網等)や学級(学年)配布物・掲示物等の準備など、学級事務の正確・丁寧な処理ができる。 成績処理や学級会計、進級に伴う書類(指導要録や健康診断票等)の引継ぎなど、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	<b>C1</b> 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。	言葉遣いやマナー、適切な報告・連絡などの社会人としての常識を身に付けた対応ができる。 スケジュール管理に努め、時間や提出期限等を守ることができる。
教育公務員の使命と責任	使命感と熱意	<b>D1</b> 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。 国や県という広い視野で教育について考え、先見性をもって社会の変化に柔軟に対応することができる。 困難があっても、あきらめず前向きに対応することができる。	
教職の実践	学習指導と評価の力	授業構想力	<b>E1</b> 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。	学校の教育目標や児童生徒の実態を踏まえ、身に付けさせたい力を明確にした年間指導計画や個別の指導計画等を作成・実施することができる。 学習指導要領と児童生徒の実態を踏まえた学習指導案を作成することができる。 ねらいに対応した適切な評価規準を、具体的な児童生徒の姿で設定することができる。
		授業展開力	<b>F1</b> 基礎的なスキルを活かした授業展開ができる。	基本的な学習ルールを定着させるとともに、学習環境を整えて授業を行うことができる。 発問や板書等の手立てを工夫し、目標達成に向けた授業づくりをすることができる。 主体的・対話的で深い学びの視点を意識し、言語活動を取り入れた授業を行うことができる。
		授業評価と改善	<b>G1</b> 一人一人の学習状況の把握と適切な指導ができる。	児童生徒の習熟の程度に応じ、きめ細かい指導を行うことができる。 児童生徒一人一人の障がいの実態等に応じ、個に応じた指導・支援を行うことができる。 評価規準により、根拠(授業の事実)に基づいた客観的な評価を行うことができる。
	児童生徒指導と集団づくりの力	児童生徒理解	<b>H1</b> 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。	児童生徒との関わりの重要性を理解し、適切な方法で積極的にコミュニケーションをとることができる。 児童生徒に公平かつ受容的・共感的に関わることができる。
		児童生徒指導	<b>I1</b> 保護者や校内組織と連携して、個に応じた指導ができる。	児童生徒の一人一人のよさを見取り、学校生活や学習に対する意欲や興味・関心を引き出すことができる。 児童生徒一人一人の心身の特性や状況、生活環境等を多面的に捉え、個に応じた指導を行うことができる。 いじめ・不登校等の教育課題に対し、未然防止・早期発見・解決支援に積極的に取り組むことができる。 児童生徒の人格を尊重し、児童生徒相互のよりよい人間関係を形成する指導を行うことができる。
	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	<b>J1</b> 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。	学校教育目標を十分理解の上、学級の経営方針を策定・実践できる。 学校教育目標を十分理解の上、教科の経営方針を策定・実践できる。
人材育成		<b>K1</b> 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。	組織で対応することの意義を理解し、学校の教育課題の解決に向けて協働した教育活動を行うことができる。 管理職や同僚等の助言を謙虚に受け止め、自分を振り返り自己の成長につなげることができる。	
危機管理		<b>L1</b> 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。	事故を未然に防止する等、安全に配慮した教室環境の整備ができる。 事故や災害時の危機管理対応を十分理解し、状況に応じて適切に行動できる。	
家庭・地域との連携		<b>M1</b> 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・地域等との連携・協働の重要性を理解し、積極的に関わるることができる。 日頃から保護者や地域住民との適切な信頼関係づくりに努めている。	

## 大分県教育センター教科研修部

## 【別添資料2】校種別各項目における平均値及び差の検定（令和2年度）

初任 小学校(N=113)				初任 中学校(N=68)				初任 高等学校(N=52)						
項目	平均値	標準偏差	t値	有意差	項目	平均値	標準偏差	t値	有意差	項目	平均値	標準偏差	t値	有意差
倫理観法令遵守_第1回	3.43	0.58	0.94	NS	倫理観法令遵守_第1回	3.59	0.53	1.41	NS	倫理観法令遵守_第1回	3.58	0.50	0.47	NS
倫理観法令遵守_第2回	3.50	0.57			倫理観法令遵守_第2回	3.69	0.50			倫理観法令遵守_第2回	3.62	0.49		
事務処理能力_第1回	2.99	0.60	4.12	p<.001	事務処理能力_第1回	3.09	0.59	2.34	p<.05	事務処理能力_第1回	3.08	0.65	1.03	NS
事務処理能力_第2回	3.23	0.53			事務処理能力_第2回	3.26	0.61			事務処理能力_第2回	3.19	0.63		
コミュニケーション能力_第1回	3.36	0.58	0.14	NS	コミュニケーション能力_第1回	3.43	0.53	2.09	p<.05	コミュニケーション能力_第1回	3.35	0.52	0.42	NS
コミュニケーション能力_第2回	3.35	0.58			コミュニケーション能力_第2回	3.57	0.53			コミュニケーション能力_第2回	3.31	0.67		
使命感と熱意_第1回	3.48	0.52	0.56	NS	使命感と熱意_第1回	3.69	0.50	1.51	NS	使命感と熱意_第1回	3.63	0.49	0.19	NS
使命感と熱意_第2回	3.51	0.52			使命感と熱意_第2回	3.60	0.49			使命感と熱意_第2回	3.62	0.53		
授業構想力_第1回	2.83	0.60	3.57	p<.001	授業構想力_第1回	2.99	0.56	2.42	p<.05	授業構想力_第1回	2.85	0.61	1.70	NS
授業構想力_第2回	3.04	0.54			授業構想力_第2回	3.18	0.60			授業構想力_第2回	3.04	0.59		
授業展開力_第1回	2.81	0.56	4.34	p<.001	授業展開力_第1回	3.07	0.53	3.06	p<.01	授業展開力_第1回	3.02	0.58	3.04	p<.01
授業展開力_第2回	3.08	0.50			授業展開力_第2回	3.29	0.57			授業展開力_第2回	3.33	0.62		
授業評価と改善_第1回	2.71	0.58	5.15	p<.001	授業評価と改善_第1回	2.87	0.57	4.71	p<.001	授業評価と改善_第1回	2.83	0.58	1.27	NS
授業評価と改善_第2回	3.06	0.60			授業評価と改善_第2回	3.24	0.60			授業評価と改善_第2回	2.98	0.67		
児童生徒理解_第1回	3.25	0.61	1.32	NS	児童生徒理解_第1回	3.29	0.57	2.02	p<.05	児童生徒理解_第1回	3.19	0.56	0.50	NS
児童生徒理解_第2回	3.34	0.62			児童生徒理解_第2回	3.46	0.53			児童生徒理解_第2回	3.25	0.59		
児童生徒指導_第1回	3.09	0.62	0.65	NS	児童生徒指導_第1回	3.13	0.64	2.35	p<.05	児童生徒指導_第1回	2.94	0.64	2.20	p<.05
児童生徒指導_第2回	3.13	0.61			児童生徒指導_第2回	3.34	0.54			児童生徒指導_第2回	3.17	0.62		
学校の理解と学校経営_第1回	2.88	0.63	4.28	p<.001	学校の理解と学校経営_第1回	2.94	0.60	2.95	p<.01	学校の理解と学校経営_第1回	2.90	0.63	1.75	NS
学校の理解と学校経営_第2回	3.13	0.54			学校の理解と学校経営_第2回	3.19	0.58			学校の理解と学校経営_第2回	3.10	0.69		
人材育成_第1回	3.18	0.60	1.80	NS	人材育成_第1回	3.32	0.58	2.18	p<.05	人材育成_第1回	3.25	0.56	0.93	NS
人材育成_第2回	3.29	0.51			人材育成_第2回	3.50	0.53			人材育成_第2回	3.35	0.62		
危機管理_第1回	3.18	0.59	2.29	p<.05	危機管理_第1回	3.32	0.58	1.58	NS	危機管理_第1回	3.38	0.49	1.22	NS
危機管理_第2回	3.33	0.56			危機管理_第2回	3.46	0.61			危機管理_第2回	3.29	0.61		
家庭地域との連携_第1回	3.03	0.67	2.13	p<.05	家庭地域との連携_第1回	3.13	0.60	2.26	p<.05	家庭地域との連携_第1回	3.12	0.62	0.35	NS
家庭地域との連携_第2回	3.19	0.61			家庭地域との連携_第2回	3.32	0.58			家庭地域との連携_第2回	3.15	0.64		

SU I 小学校(N=109)				SU I 中学校(N=60)				SU I 高等学校(N=47)						
項目	平均値	標準偏差	t値	有意差	項目	平均値	標準偏差	t値	有意差	項目	平均値	標準偏差	t値	有意差
倫理観法令遵守_第1回	3.42	0.55	1.96	NS	倫理観法令遵守_第1回	3.62	0.52	2.62	p<.05	倫理観法令遵守_第1回	3.66	0.48	0.41	NS
倫理観法令遵守_第2回	3.54	0.52			倫理観法令遵守_第2回	3.40	0.49			倫理観法令遵守_第2回	3.70	0.51		
事務処理能力_第1回	3.19	0.55	0.32	NS	事務処理能力_第1回	3.17	0.62	0.22	NS	事務処理能力_第1回	3.11	0.60	0.62	NS
事務処理能力_第2回	3.21	0.47			事務処理能力_第2回	3.18	0.57			事務処理能力_第2回	3.17	0.43		
コミュニケーション能力_第1回	3.38	0.57	0.87	NS	コミュニケーション能力_第1回	3.37	0.55	0.65	NS	コミュニケーション能力_第1回	3.36	0.53	1.00	NS
コミュニケーション能力_第2回	3.33	0.53			コミュニケーション能力_第2回	3.32	0.57			コミュニケーション能力_第2回	3.28	0.65		
使命感と熱意_第1回	3.43	0.57	1.18	NS	使命感と熱意_第1回	3.53	0.60	0.69	NS	使命感と熱意_第1回	3.49	0.55	1.73	p<.05
使命感と熱意_第2回	3.50	0.50			使命感と熱意_第2回	3.48	0.57			使命感と熱意_第2回	3.64	0.53		
授業構想力_第1回	2.91	0.48	2.94	p<.01	授業構想力_第1回	3.03	0.49	0.22	NS	授業構想力_第1回	2.91	0.54	0.53	NS
授業構想力_第2回	3.07	0.40			授業構想力_第2回	3.05	0.43			授業構想力_第2回	2.96	0.51		
授業展開力_第1回	2.99	0.55	1.95	NS	授業展開力_第1回	3.10	0.51	0.78	NS	授業展開力_第1回	3.02	0.49	1.14	NS
授業展開力_第2回	3.13	0.53			授業展開力_第2回	3.17	0.53			授業展開力_第2回	3.09	0.50		
授業評価と改善_第1回	2.91	0.44	3.94	p<.001	授業評価と改善_第1回	2.93	0.48	1.47	NS	授業評価と改善_第1回	2.85	0.59	0.47	NS
授業評価と改善_第2回	3.13	0.49			授業評価と改善_第2回	3.05	0.43			授業評価と改善_第2回	2.89	0.52		
児童生徒理解_第1回	3.22	0.57	1.83	NS	児童生徒理解_第1回	3.17	0.46	1.35	NS	児童生徒理解_第1回	3.09	0.46	2.44	p<.05
児童生徒理解_第2回	3.33	0.53			児童生徒理解_第2回	3.27	0.48			児童生徒理解_第2回	3.28	0.58		
児童生徒指導_第1回	3.14	0.60	2.49	p<.05	児童生徒指導_第1回	3.20	0.51	0.47	NS	児童生徒指導_第1回	3.11	0.56	0.00	NS
児童生徒指導_第2回	3.29	0.50			児童生徒指導_第2回	3.17	0.46			児童生徒指導_第2回	3.11	0.52		
学校の理解と学校経営_第1回	2.94	0.58	2.80	p<.01	学校の理解と学校経営_第1回	3.02	0.54	0.50	NS	学校の理解と学校経営_第1回	2.96	0.59	0.83	NS
学校の理解と学校経営_第2回	3.12	0.50			学校の理解と学校経営_第2回	2.98	0.43			学校の理解と学校経営_第2回	2.89	0.48		
人材育成_第1回	3.17	0.55	1.79	NS	人材育成_第1回	3.33	0.54	2.45	p<.05	人材育成_第1回	3.34	0.67	0.81	NS
人材育成_第2回	3.28	0.51			人材育成_第2回	3.17	0.56			人材育成_第2回	3.26	0.53		
危機管理_第1回	3.27	0.62	0.52	NS	危機管理_第1回	3.28	0.49	1.18	NS	危機管理_第1回	3.15	0.69	0.62	NS
危機管理_第2回	3.30	0.59			危機管理_第2回	3.18	0.57			危機管理_第2回	3.21	0.55		
家庭地域との連携_第1回	3.14	0.54	0.15	NS	家庭地域との連携_第1回	3.17	0.64	0.85	NS	家庭地域との連携_第1回	3.00	0.63	0.24	NS
家庭地域との連携_第2回	3.13	0.53			家庭地域との連携_第2回	3.10	0.57			家庭地域との連携_第2回	3.02	0.53		

SU II 小学校(N=73)				SU II 中学校(N=49)				SU II 高等学校(N=40)						
項目	平均値	標準偏差	t値	有意差	項目	平均値	標準偏差	t値	有意差	項目	平均値	標準偏差	t値	有意差
倫理観法令遵守_第1回	3.37	0.49	0.85	NS	倫理観法令遵守_第1回	3.65	0.48	0.83	NS	倫理観法令遵守_第1回	3.65	0.48	0.26	NS
倫理観法令遵守_第2回	3.42	0.52			倫理観法令遵守_第2回	3.59	0.50			倫理観法令遵守_第2回	3.63	0.49		
事務処理能力_第1回	3.16	0.53	0.85	NS	事務処理能力_第1回	3.24	0.63	0.57	NS	事務処理能力_第1回	3.23	0.53	0.00	NS
事務処理能力_第2回	3.22	0.51			事務処理能力_第2回	3.29	0.50			事務処理能力_第2回	3.23	0.53		
コミュニケーション能力_第1回	3.38	0.54	0.62	NS	コミュニケーション能力_第1回	3.33	0.59	2.07	p<.05	コミュニケーション能力_第1回	3.33	0.62	0.26	NS
コミュニケーション能力_第2回	3.34	0.53			コミュニケーション能力_第2回	3.49	0.54			コミュニケーション能力_第2回	3.35	0.53		
使命感と熱意_第1回	3.37	0.59	0.38	NS	使命感と熱意_第1回	3.61	0.53	0.22	NS	使命感と熱意_第1回	3.68	0.47	1.43	NS
使命感と熱意_第2回	3.40	0.52			使命感と熱意_第2回	3.63	0.57			使命感と熱意_第2回	3.58	0.50		
授業構想力_第1回	2.92	0.55	1.59	NS	授業構想力_第1回	3.12	0.53	0.28	NS	授業構想力_第1回	3.03	0.53	1.16	NS
授業構想力_第2回	3.03	0.50			授業構想力_第2回	3.10	0.47			授業構想力_第2回	3.13	0.40		
授業展開力_第1回	3.00	0.47	2.37	p<.05	授業展開力_第1回	3.24	0.52	1.15	NS	授業展開力_第1回	3.23	0.42	1.16	NS
授業展開力_第2回	3.15	0.46			授業展開力_第2回	3.35	0.52			授業展開力_第2回	3.33	0.53		
授業評価と改善_第1回	2.96	0.54	1.83	NS	授業評価と改善_第1回	3.12	0.48	1.70	NS	授業評価と改善_第1回	3.03	0.58	1.00	NS
授業評価と改善_第2回	3.08	0.49			授業評価と改善_第2回	3.02	0.43			授業評価と改善_第2回	3.13	0.65		
児童生徒理解_第1回	3.22	0.58	0.90	NS	児童生徒理解_第1回	3.39	0.53	0.24	NS	児童生徒理解_第1回	3.25	0.49	0.24	NS
児童生徒理解_第2回	3.29	0.49			児童生徒理解_第2回	3.37	0.57			児童生徒理解_第2回	3.28	0.60		
児童生徒指導_第1回	3.12	0.50	0.90	NS	児童生徒指導_第1回	3.22	0.65	0.83	NS	児童生徒指導_第1回	3.28	0.51	0.00	NS
児童生徒指導_第2回	3.19	0.49			児童生徒指導_第2回	3.16	0.55			児童生徒指導_第2回	3.28	0.51		
学校の理解と学校経営_第1回	2.96	0.54	1.41	NS	学校の理解と学校経営_第1回	3.12	0.63	0.57	NS	学校の理解と学校経営_第1回	3.08	0.47	0.72	NS
学校の理解と学校経営_第2回	3.05	0.47			学校の理解と学校経営_第2回	3.18	0.60			学校の理解と学校経営_第2回	3.15	0.48		
人材育成_第1回	3.14	0.51	2.41	p<.05	人材育成_第1回	3.39	0.53	0.00	NS	人材育成_第1回	3.38	0.54	0.50	NS
人材育成_第2回	3.32	0.50			人材育成_第2回	3.39	0.57			人材育成_第2回	3.33	0.47		
危機管理_第1回	3.15	0.52	1.26	NS	危機管理_第1回	3.39	0.53	0.28	NS	危機管理_第1回	3.40	0.50	0.68	NS
危機管理_第2回	3.25	0.57			危機管理_第2回	3.41	0.57			危機管理_第2回	3.48	0.60		
家庭地域との連携_第1回	3.04	0.54	2.72	p<.01	家庭地域との連携_第1回	3.16	0.62	2.07	p<.05	家庭地域との連携_第1回	3.13	0.56	0.44	NS
家庭地域との連携_第2回	3.25													

# 初任者研修における校内研修の組織的な取組に関する調査研究

大分県教育センター教科研修部  
 指導主事 藤塚 紀子

## I 研究の背景

大分県教育委員会では、教職員の資質向上について『次世代の学校・地域』創生プラン』等の国の教育改革の方向性を踏まえ、キャリアステージに応じた研修の充実に向けて「大分県公立学校教員育成指標」（以下、育成指標）を策定し、「大分県公立学校教職員の人材育成方針」に沿った取組みを進めている。また「芯の通った学校組織」推進プラン第3ステージでは、大量退職・大量採用時代を迎えた今、育成指標を踏まえた組織的な校内研修体制を構築し、組織的かつ計画的・継続的に人材育成に取り組むことの重要性について述べられている。

## II 現状と課題

校内教員の年齢構成や経験年数の不均衡から、これまでのように経験豊富な教員から若手教員へ知識及び技術等の伝達が困難な状況になりつつある。学校の実情に応じた校内研修体制の整備と、キャリアステージに応じた効果的な校内研修の実践により、初任者のみならず、教職員全体の資質・能力の向上を図ることが喫緊の課題である。しかし、初任者研修における校内研修の組織的な取組についての実態調査は、これまで行われておらず、校内研修の在り方について十分に検討されているとは言い難い。

## III 調査・研究の内容

### 1 調査・研究の目的

本調査・研究では、初任者研修における校内研修について調査を行うことで、校内研修の実態を明らかにし、組織的・持続的・効果的な校内研修の在り方を提案することを目的とする。更に、具体的な好事例を収集し、県内の全校種に周知することで、大分県教職員全体の資質・能力の向上に資することを目的とする。

### 2 調査・研究の概要

#### 2-1 調査・分析の対象者

調査1は、令和元年度初任者研修受講者のうち一年間研修実施報告書を提出した初任者を対象とし、月毎に提出された「初任者研修に係る校内研修実施報告書」をもとに、育成指標の項目ごとの実施回数と校内研修実施総時間数を調査した。また、初任者研修時（第1回は5月または6月、第2回は11月または12月実施）、質問紙による育成指標に基づいた自己

振り返りシートに回答された数値の推移により、自己評価の変容を調査した。調査2は、対象者は、令和元年度及び令和2年度初任者研修受講者のうちアンケートに回答した受講者で、校内研修の実施状況に関するアンケート調査を google フォームを利用して令和2年12月に実施した。アンケートの質問項目は、別添資料2参照。

表1 調査1対象者（人）

	小学校	中学校	高等学校	特別支援	合計
R1	103	55	45	34	237

表2 調査2対象者（人）

	小学校	中学校	高等学校	特別支援	合計
R1	106	57	45	34	242
R2	114	69	52	44	279
合計	225	129	99	79	521

## 大分県教育センター調査研究報告書

## 2-2 分析方法

調査1は、校内研修の総時間数の分析について、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校を独立変数、校内研修の総時間数を従属変数として一要因の分散分析を行った。また、育成指標項目（13項目）に対する自己評価について、校種（小学校・中学校・高等学校・特別支援学校）×校内研修実施前後の2要因混合計画の分散分析を行った。調査2は、学校種と各アンケート項目でクロス集計を行った。

## IV 調査・研究の結果

## 1 育成指標に対する自己評価の調査結果

育成指標に対する自己評価の推移についての分散分析の詳細な数値については、別添資料3参照。分散分析の結果、特別支援学校の校内研修は小学校に比べて実施時間数が少ないことが分かった。また、第1回調査より第2回調査のほうが、小学校は「授業構想力」「授業展開力」「授業評価と改善」「児童生徒理解」の4項目において高くなっていることが明らかになった。中学校は全ての項目において自己評価の変容が見られなかった。高等学校は「児童生徒理解」「児童生徒指導」の2項目において、特別支援学校は「事務処理能力」「コミュニケーション力」「授業構想力」「授業評価と改善」「児童生徒理解」「児童生徒指導」「組織としての学校の理解と学校経営」「人材育成」「危機管理」「家庭・地域との連携」の10項目において有意に高くなっていた。

## 2 アンケートの調査結果

表3 研修の頻度と研修時間

## 2-1 校内研修の頻度と研修時間

全校種に渡って、週に1～2回で実施している学校が多く、特別支援学校の方が小学校より実施回数が少なかった。1回の研修時間は、1時間程度で実施している学校が多かった。

	月1回	月2・3回	週1回	週2回	週3回	週4回	毎日
小学校	3.2%	3.6%	67.3%	20.9%	5.0%	0.0%	0.0%
中学校	1.6%	7.9%	58.7%	25.4%	4.8%	0.8%	0.8%
高等学校	10.3%	15.5%	40.2%	20.6%	8.2%	4.1%	1.0%
特別支援	12.8%	28.2%	20.5%	24.4%	10.3%	3.8%	0.0%
合計	5.6%	10.6%	53.2%	22.5%	6.3%	1.5%	0.4%

## 2-2 校内研修の活動形式

小学校と高等学校は講義形式で実施している学校が多く、資料配付を含めると小学校58.7%、高等学校55.6%が初任者が情報を受けることが中心であった。特別支援学校はディスカッション形式が多かった。

表4 活動形式

	小学校	中学校	高等学校	特別支援
講義	51.4%	38.9%	51.5%	29.5%
ディスカッション	32.3%	39.7%	34.0%	55.1%
資料配付	7.3%	6.3%	4.1%	5.1%

## 2-3 校内研修の参加者

小学校、中学校では、拠点校指導教員が最も多く、次に、校内指導教員、校長の順であった。高等学校は、副校長・教頭が最も多く、次いで指導教諭と教科指導員、分掌主任が参加していることが多かった。特別支援学校は主幹教諭が最も多いが、学年主任や同学年の担当教員の参加が他校種に比べて高いことが分かった。

表5 校内研修参加者（複数回答可）

	小学校	中学校	高等学校	特別支援
校長	45.5%	38.6%	26.5%	34.2%
副校長・教頭	37.3%	35.4%	89.8%	35.4%
分掌主任	11.8%	18.1%	51.0%	29.1%
主幹教諭	19.1%	11.0%	39.8%	62.0%
指導教諭	27.3%	23.6%	54.1%	
学年主任	15.0%	29.1%	27.6%	41.8%
校内指導教員	46.4%	53.5%	29.6%	38.0%
教科指導員	2.7%	13.4%	53.1%	7.6%
同教科の他学年教員	1.4%	14.2%	18.4%	8.9%
同学年担当教員	14.1%	9.4%	11.2%	36.7%
養護教諭	8.2%	10.2%	10.2%	3.8%
拠点校指導教員	73.2%	66.9%		

大分県教育センター調査研究報告書

2-4 校内研修の中で役に立ったと感じる研修について

校内研修のうち「最も役に立った」と感じる研修は、全校種において、教科指導に関するものと、児童生徒との関係に関するものがほとんどであった。

表6 最も役に立ったと感じる研修

	小学校	中学校	高等学校	特別支援
授業構想力	33.2%	32.5%	29.9%	37.2%
授業展開力	34.1%	28.6%	12.4%	7.7%
授業評価と改善	3.2%	6.3%	4.1%	19.2%
児童生徒理解	10.5%	13.5%	12.4%	16.7%
児童生徒指導	6.4%	3.2%	11.3%	7.7%
合計	87.3%	84.1%	70.1%	88.5%

2-5 困難を乗り越え成長につながった経験について

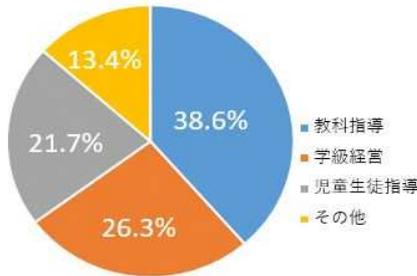


図1 困難を乗り越え成長につながった経験



図2 困難な状況でもっとも支えになった人

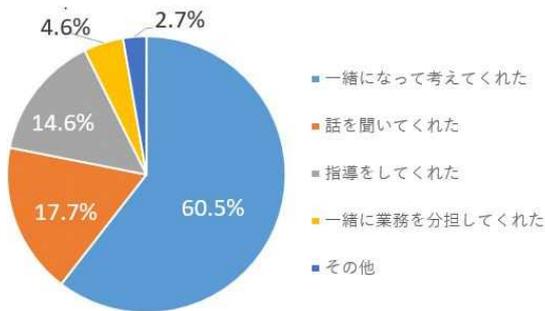


図3 支援内容

「困難を乗り越え成長につながった経験」については、「教科指導」「学級経営」「児童生徒指導」と回答した初任者が86.6%であった。「困難な状況を乗り越える際に支えになった人」として、「経験豊富な先輩教員」「教務や学年等の主任」「同教科の先輩教員」など、身近な先輩教員という回答が70.9%であった。「支援内容」については、「一緒になって考えてくれた」60.5%、「話を聞いてくれた」17.7%、「指導をしてくれた」14.6%、「一緒に業務を分担してくれた」4.6%と回答した。

V 考察

1 初任者に対する校内研修の実態

校内研修の実施頻度、研修時間、活動形式、参加者の結果から、初任者に影響を与える要因は、頻度や研修時間の長さといった量的要素ではなく、研修内容や環境といった質的要素であることが分かる。育成指標13項目中10項目において自己評価が上昇していた特別支援学校では、ディスカッション形式の研修の割合が高く、特定の教員ではなく、同学年・同教科の教員が多く初任者研修に関わっており、日常的に様々な会話の中で学びを深めたり、悩みを軽減することができていると推察される。このことから、効果的な研修の条件として、ディスカッション形式で初任者の想いを交流させる環境の整備が重要であることが考えられる。また、研修内容については、他校種と比較し「授業評価と改善」に研修効果が高いと感じた初任者が多いことから、児童生徒の観察や個別最適化を目指した授業デザイン、児童生徒の見取りと評価について、研修効果が高いと感じている初任者が多かったことが分かる。日々の就業時間のうちのほとんどを費やす「授業」と「児童生徒との関わり」についての校内研修が充実していると初任者が感じていること、そして学校全体で初任者に関わろうとする支援体制があることが推察される。特別支援学校では、もともと、授業等においてもTT（ティームティーチング）で取り組むなど、チームで業務に取り組む場面が多く、コミュニケーションを取る機会が日常的に多いことが、初任者の資質・能力の向上、さらには初任者支援に繋がっていると考えられる。

## 2 初任者の意識の実態

困難経験を乗り越える際に受けた有効な支援として、「一緒になって考えてくれた」「話を聞いてくれた」を選択している初任者が多いことから、初任者が困難な状況に直面しているとき、その状況や自分の思いについて話ができる相手や、その機会を求めていることが分かる。指導や助言を初任者に授けることも大事だが、初任者が抱える困難さを、自由に安心して発言でき、共有してもらえらる場があることで、初任者が自ら育っていくことに繋がること分かる。

## 3 効果的な校内研修について

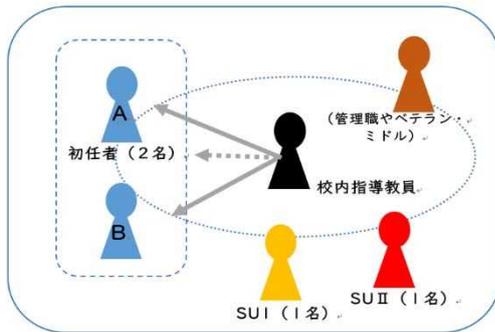


図4 校内研修チーム  
 「初任者研修の手引き」より

初任者への支援を適切に行うために、校内研修チームによる組織的な校内研修実施が有効であると思われる。「初任者研修の手引き」では、図4のように、校内指導教員を中心に、管理職やベテラン教員が採用2、3年目の教員に対しても、同時に研修を行うことも可能としている。同学年や同教科の先輩教員の存在も初任者の支えになっていることから、図4のような校内研修チームによる校内研修の実施が望ましいのではないだろうか。その際、初任者が自由に思いや悩みを話すことができ、教員として、今よりも成長したいと願い、初任者が先輩教員から学びつつ自主的に新しいことに挑戦したいと思える職場環

境が必要だと思われる。中原（2015）は「メンティー時代に受けた支援をメンターになったときに実践する傾向がある」と述べている。つまり、初任者時代に受けた同じような支援を自分が先輩教員となったとき初任者へ施すということである。職員室等での日常的な会話もまた、支援的要素となり、先輩教員とのやりとりの中から様々なことを習得したり、初任者の支えになっているのである。大量退職・大量採用時代を迎えた今、新任校から異動した2校目でリーダー的役割を期待されるなど、「キャリアの早回し」（中原 2015）が起こっており、組織的で継続的な人材育成の実践が急務である。メンティー時代に受けた支援をメンターになったときに行う若手教員が増えていくことで、大分県の教職員全体の資質・能力向上にも繋がっていくはずである。

## 4 次年度の研究に向けて

特別支援学校では、同学年・同教科の教員が校内研修に参加している割合が高く、「授業評価と改善」の数値が非常に高いことが特徴的である。また、高等学校の「教科指導」に対する研修効果の実感と自己評価の高まりが低いことが他校種と比較して顕著であった。次年度は、校内研修を組織的・計画的・継続的に実施している学校や同僚性が高く、支援体制が確立している学校等を抽出し、初任者・校内指導員・拠点校指導教員・管理職等を対象にインタビューを行い、好事例の収集とその周知を行う。

## VI 参考文献等

- ・中原 淳 脇本健弘 町支大祐（2015）教師の学びを科学するーデータから見える若手の育成と熟達のモデルー（北大路書房）
- ・高知県教育委員会 平成31年度メンター制を活用した人材育成実践研究事業リーフレット
- ・宮崎県教育研修センター 平成31年3月ー平成30年度メンターチームによる初任者研修実践モデル校に学ぶーメンターチームによる初期研修（初任者研修）
- ・横浜市教育委員会 平成29年3月 横浜型育ち続ける学校校内人材育成の鍵 ガイド

【別添資料1】

「大分県公立学校教員育成指標」に基づく具体的な育成の観点表

(参考:「若手教職員育成のためのOJTの手引き」R2.3改訂版)

キャリアステージ		第1ステージ		具体的な観点
		基礎形成期		
資質・能力		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		
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	<b>A1</b> 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。	教育公務員として服従規律を遵守し、規範意識をもって職務に専念することができる。 人権尊重の精神を理解し、多様な価値観を尊重しながら自らの人権意識を高めることができる。
		事務処理能力	<b>B1</b> 学級事務の正確・丁寧な処理ができる。	在籍児童生徒の確認票(出席簿や緊急連絡網等)や学級(学年)配布物・掲示物等の準備など、学級事務の正確・丁寧な処理ができる。 成績処理や学級会計、進級に伴う書類(指導要録や健康診断票等)の引継ぎなど、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	<b>C1</b> 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。	言葉遣いやマナー、適切な報告・連絡などの社会人としての常識を身に付けた対応ができる。 スケジュール管理に努め、時間や提出期限等を守ることができる。
教育公務員の使命と責任	使命感と熱意	<b>D1</b> 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。 国や県という広い視野で教育について考え、先見性をもって社会の変化に柔軟に対応することができる。 困難があっても、あきらめず前向きに対応することができる。	
教職の実践	学習指導と評価の力	授業構想力	<b>E1</b> 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。	学校の教育目標や児童生徒の実態を踏まえ、身に付けさせたい力を明確にした年間指導計画や個別の指導計画等を作成・実施することができる。 学習指導要領と児童生徒の実態を踏まえた学習指導案を作成することができる。 ねらいに対応した適切な評価規準を、具体的な児童生徒の姿で設定することができる。
		授業展開力	<b>F1</b> 基礎的なスキルを活かした授業展開ができる。	基本的な学習ルールを定着させるとともに、学習環境を整えて授業を行うことができる。 発問や板書等の手立てを工夫し、目標達成に向けた授業づくりをすることができる。 主体的・対話的で深い学びの視点を意識し、言語活動を取り入れた授業を行うことができる。
		授業評価と改善	<b>G1</b> 一人一人の学習状況の把握と適切な指導ができる。	児童生徒の習熟の程度に応じ、きめ細かい指導を行うことができる。 児童生徒一人一人の障がいの実態等に応じ、個に応じた指導・支援を行うことができる。 評価規準により、根拠(授業の事実)に基づいた客観的な評価を行うことができる。
	児童生徒指導と集団づくりの力	児童生徒理解	<b>H1</b> 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。	児童生徒との関わりの重要性を理解し、適切な方法で積極的にコミュニケーションをとることができる。 児童生徒に公平かつ受容的・共感的に関わることができる。
		児童生徒指導	<b>I1</b> 保護者や校内組織と連携して、個に応じた指導ができる。	児童生徒の一人一人のよさを見取り、学校生活や学習に対する意欲や興味・関心を引き出すことができる。 児童生徒一人一人の心身の特性や状況、生活環境等を多面的に捉え、個に応じた指導を行うことができる。 いじめ・不登校等の教育課題に対し、未然防止・早期発見・解決支援に積極的に取り組むことができる。 児童生徒の人格を尊重し、児童生徒相互のよりよい人間関係を形成する指導を行うことができる。
	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	<b>J1</b> 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。	学校教育目標を十分理解の上、学級の経営方針を策定・実践できる。 学校教育目標を十分理解の上、教科の経営方針を策定・実践できる。
人材育成		<b>K1</b> 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。	組織で対応することの意義を理解し、学校の教育課題の解決に向けて協働した教育活動を行うことができる。 管理職や同僚等の助言を謙虚に受け止め、自分を振り返り自己の成長につなげることができる。	
危機管理		<b>L1</b> 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。	事故を未然に防止する等、安全に配慮した教室環境の整備ができる。 事故や災害時の危機管理対応を十分理解し、状況に応じて適切に行動できる。	
家庭・地域との連携		<b>M1</b> 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・地域等との連携・協働の重要性を理解し、積極的に関わるることができる。 日頃から保護者や地域住民との適切な信頼関係づくりに努めている。	

※幼稚部が設置されている特別支援学校については児童生徒を、幼児児童生徒と読み替える。

【別添資料2】

# 令和元年度及び令和2年度新採用者対象 「初任者研修校内研修に関するアンケート」

この調査は、初任者を対象にした校内研修の取組に関する実態と、初任者の意識実態を把握することを目的としたものです。アンケートのデータは本調査の目的のために使用し、個人や学校の評価のために使用することはありません。ご多忙の折、ご負担をおかけしますが、何卒ご協力よろしくお願いいたします。

このフォームを送信すると、メールアドレス (a31401@oen.ed.jp) が記録されます。自分のアカウントでない場合は、[アカウントを切り替えてください](#)

\*必須

所属の市町村名、または県立学校区分を選んで下さい。\*

選択

校種を選んでください\*

選択

学校名を記入してください。

1. 昨年受けた校内研修の頻度はどの程度でしたか。以下の選択肢の中から1つ選んでください。\*

- 毎日
- 週に4回
- 週に3回
- 週に2回
- 週に1回
- 月に2・3回
- 月に1回

2. 校内研修の一回の研修時間はどの程度でしたか。以下の選択肢の中から1つ選んで下さい。\*

- 30分未満
- 30分以上60分未満
- 60分以上90分未満
- 90分以上120分未満
- 120分以上

3. 校内研修の主な形式はどのようなものでしたか。以下の選択肢の中から1つ選んで下さい。\*

- 講義（講師の先生からのお話を聞く）
- ディスカッション（議題や事例をもとにした協議）
- 模擬授業（ロールプレイ含む）
- 資料配布（参考文献等の提供）
- その他: .....

4. 校内研修の主な参加者はどなたでしたか。以下の選択肢の中から選んで下さい。（複数回答可）\*

- 校長
- 副校長・教頭
- 分掌主任
- 主幹教諭
- 指導教諭
- 学年主任
- 校内指導教員
- 教科指導員
- 同教科の他学年教員
- 同学年担当教員
- 養護教諭
- 拠点校指導教員
- 教育相談コーディネーター
- 授業力向上アドバイザー
- その他: .....

5-A 昨年度受けた校内研修の中で、最も役に立った研修の内容は何でしたか。以下の選択肢の中から1つ選んで下さい。（※別添「大分県公立学校教員育成指標」に基づく具体的な育成の観点表の具体的な観点参照）\*

- A1 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）。
- B1 事務処理能力（学級事務の正確・丁寧な処理ができる）
- C1 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）
- D1 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）
- E1 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）
- F1 授業展開力（基礎的なスキルを活かした授業展開ができる）
- G1 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できる）
- H1 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）
- I1 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）
- J1 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）
- K1 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）
- L1 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）
- M1 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）

5-B 5-Aを選択した理由は何ですか。以下の選択肢の中から1つ選んでください。\*

- 知識・理解が深まったから
- 抱えている悩みや課題の解決につながったから
- 仕事の負担が軽減したから
- 精神的に楽になったから
- 実際の業務に活かすことができたから
- その他: .....

6-A 5-Aの回答の次に役に立ったと感じる研修の内容は何でしたか。以下の選択肢の中から1つ選んで下さい。（※別添「大分県公立学校教員育成指標」に基づく具体的な育成の観点表の具体的な観点参照）\*

- A1 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）。
- B1 事務処理能力（学級事務の正確・丁寧な処理ができる）
- C1 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）
- D1 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）
- E1 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）
- F1 授業展開力（基礎的なスキルを活かした授業展開ができる）
- G1 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できる）
- H1 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）
- I1 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）
- J1 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）
- K1 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）
- L1 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）
- M1 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）

6-B 6-Aを選択した理由は何ですか。以下の選択肢の中から1つ選んでください。\*

- 知識・理解が深まったから
- 抱えている悩みや課題の解決につながったから
- 仕事の負担が軽減したから
- 精神的に楽になったから
- 実際の業務に活かすことができたから
- その他: .....

7-A 昨年度受けた校内研修の中で、あまり役に立たなかったと感じる研修の内容は何でしたか。以下の選択肢の中から1つ選んで下さい。（※別添「大分県公立学校教員育成指標」に基づく具体的な育成の観点表の具体的な観点参照）

- A1 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）。
- B1 事務処理能力（学級事務の正確・丁寧な処理ができる）
- C1 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）
- D1 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）
- E1 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）
- F1 授業展開力（基礎的なスキルを活かした授業展開ができる）
- G1 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できる）
- H1 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）
- I1 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）
- J1 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）
- K1 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）
- L1 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）
- M1 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）

7-B 7-Aを選択した理由は何ですか。以下の選択肢の中から1つ選んでください。\*

- 内容や意義を理解できなかったから
- 抱えている悩みや課題の解決につながらなかったから
- 仕事の負担が軽減しなかったから
- 精神的に楽にならなかったから
- 実際の業務に活かすことができなかったから
- その他: .....

8-A 昨年度、困難を乗り越え、成長につながった経験はありますか。以下の選択肢の中から1つ選んでください。\*

- 教科指導
- 学級経営
- 児童生徒指導
- 保護者対応
- 特になし
- その他: .....

8-B 8-Aにおいて、もっとも支えになった人はどなたですか。以下の選択肢の中から1つ選んでください。\*

- 校長
- 副校長・教頭
- 教務や学年等の主任
- 経験豊富な先輩教員
- 同教科の先輩教員
- 年齢の近い同僚教員
- 特になし
- その他: .....

8-C 8-Bの方からは、どのような支援を受けましたか。以下の選択肢の中から1つ選んでください。\*

- 話を聞いてくれた
- 一緒になって考えてくれた
- 一緒に業務を分担してくれた
- 指導をしてくれた
- その他: .....

送信

Google フォームでパスワードを送信しないでください。

このフォームは O E N 内部で作成されました。

Google フォーム

大分県教育センター調査研究報告書

【別添資料 3 - 1】

	小学校 (N=103)	中学校 (N=55)	高校 (N=45)	特別支援学校 (N=34)	F値	多重比較
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>		
研修総時間数	127.67(20.61)	128.09(22.70)	123.51(19.64)	116.79(14.92)	2.94*	特<小

\*  $p < .05$

大分県教育センター調査研究報告書

【別添資料3-2】

	小学校 (N=103)		中学校 (N=55)		高校 (N=45)		特別支援学校 (N=34)		主効果		交互作用		多重比較
	M(SD)		M(SD)		M(SD)		M(SD)		F値		F値		
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前事後	校種			
A1	3.28(0.67)	3.19(0.74)	3.44(0.54)	3.25(0.65)	3.47(0.63)	3.56(0.50)	3.56(0.66)	3.82(0.39)	0.14	9.56*	2.56		小<高,特/中<特
B1	2.66(0.68)	2.71(0.78)	2.75(0.73)	3.25(0.65)	2.80(0.55)	3.04(0.67)	2.41(0.61)	3.26(0.57)	22.20*	2.50	9.54*		特:事前<事後
C1	3.05(0.62)	3.07(0.68)	3.27(0.59)	3.18(0.58)	3.20(0.51)	3.29(0.63)	2.79(0.41)	3.56(0.50)	14.42*	2.45	11.03*		特:事前<事後
D1	3.36(0.50)	3.43(0.60)	3.42(0.50)	3.45(0.66)	3.42(0.54)	3.51(0.55)	3.56(0.50)	3.79(0.41)	5.16	3.68	0.69		
E1	2.36(0.58)	3.07(0.65)	2.64(0.75)	2.87(0.58)	2.67(0.64)	2.89(0.61)	2.32(0.54)	3.18(0.58)	89.76*	0.21	9.23*		小,特:事前<事後
F1	2.55(0.56)	3.06(0.64)	2.82(0.58)	2.91(0.52)	2.84(0.60)	3.00(0.56)	2.35(0.54)	3.06(0.60)	44.04*	1.84	6.63*		特:事前<事後
G1	2.36(0.54)	2.85(0.72)	2.69(0.61)	2.67(0.55)	2.44(0.69)	2.73(0.65)	2.44(0.56)	3.06(0.60)	38.94*	1.06	6.59*		小,特:事前<事後
H1	3.01(0.60)	3.20(0.65)	3.05(0.68)	3.13(0.61)	2.73(0.69)	3.04(0.71)	3.03(0.39)	3.68(0.54)	34.56*	5.51*	4.62*		小,高,特:事前<事後/高<特
I1	2.78(0.56)	2.85(0.71)	2.89(0.60)	2.91(0.65)	2.58(0.62)	2.89(0.78)	2.76(0.55)	3.50(0.51)	29.27*	4.52*	8.12*		高,特:事前<事後/小<特/高<特
J1	2.61(0.56)	2.79(0.64)	2.80(0.59)	2.64(0.59)	2.47(0.66)	2.62(0.58)	2.35(0.54)	3.06(0.69)	16.24*	1.46	8.99*		特:事前<事後
K1	3.13(0.54)	3.06(0.71)	3.15(0.59)	3.07(0.66)	3.09(0.51)	3.29(0.59)	2.91(0.62)	3.47(0.51)	7.78*	0.71	6.37*		特:事前<事後
L1	3.05(0.51)	2.94(0.78)	3.18(0.51)	3.15(0.65)	3.04(0.60)	3.22(0.74)	3.00(0.70)	3.56(0.56)	6.58*	3.43	6.18*		特:事前<事後
M1	2.91(0.60)	2.90(0.66)	3.05(0.56)	2.87(0.67)	2.48(0.70)	2.75(0.72)	2.68(0.64)	3.44(0.50)	15.25*	6.04*	12.45*		特:事前<事後/高<小,中,特

\*  $p < .01$

【別添資料3-3】

記述統計

従属変数: 総時間数

校種	平均値	標準偏差	度数
小学校	127.67	20.612	103
中学校	128.09	22.695	56
高校	123.51	19.638	45
特別支援学	116.79	14.924	34
総和	125.43	20.5	238

被験者開始結果の検定

従属変数: タイプ 111  
ソース: 平均値

ソース	自由度	平均平方	F 値	有意確率
修正モデル	3	1204.717	2.937	0.034
切片	1	3107074.715	7574.747	0.000
校種	3	1204.717	2.937	0.034
誤差	95984.134	234	410.189	
総和	3843992.000	238		
修正総和	96998.296	237		

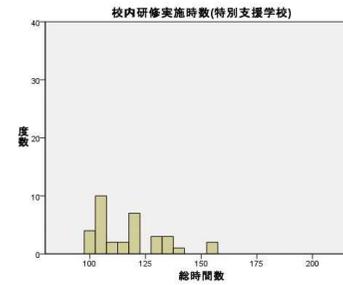
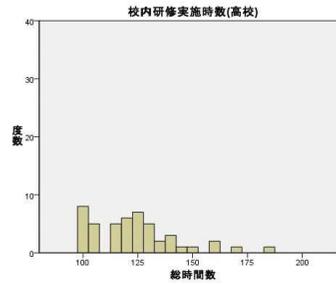
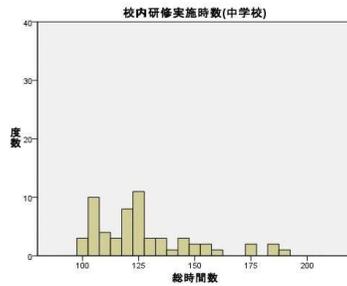
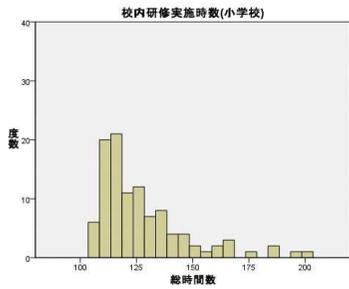
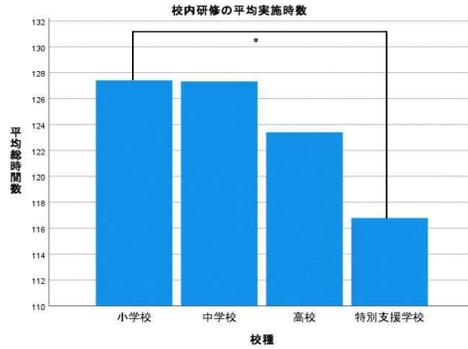
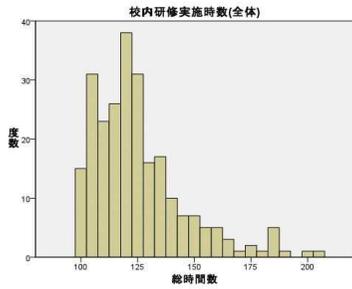
a. R2 値 = .036 (調整済み R2 値 = .024)

多重比較

従属変数: Tukey HSD

(1) 校種	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	下限	上限	
小学校	中学校	-0.42	3.363	0.999	-9.12	8.28
小学校	高校	4.16	3.619	0.659	-5.21	13.52
小学校	特別支援学	10.88*	4.006	0.036	0.51	21.24
中学校	小学校	0.42	3.363	0.999	-8.28	9.12
中学校	高校	4.58	4.055	0.672	-5.91	15.07
中学校	特別支援学	11.30	4.403	0.053	-0.10	22.69
高校	小学校	-4.16	3.619	0.659	-13.52	5.21
高校	中学校	-4.58	4.055	0.672	-15.07	5.91
高校	特別支援学	6.72	4.602	0.464	-5.19	18.63
特別支援学	小学校	-10.88*	4.006	0.036	-21.24	-0.51
特別支援学	中学校	-11.30	4.403	0.053	-22.69	0.10
特別支援学	高校	-6.72	4.602	0.464	-18.63	5.19

観測平均値に基づいています。  
\* 観測平均値の差が標準誤差 (標準誤差) = 410.189 です。  
\* 平均値の差は .05 水準で有意です。



# 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

## 〔2年次〕

大分県教育センター特別支援教育部

指導主事 伊達 洋介

### I 前年度の研究結果から

昨年度、特別支援学校における主体的・対話的で深い学びについて、県内の特別支援学校で実際にどのように実践が行われているのか現状と課題について調査を行った。管理職と各学部主事を対象にアンケート調査を行うことで、以下のことが明らかになった。

- ・「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があまりできていない」という回答が75%であった。(管理職回答)
- ・「深い学び」が「できていない」、「あまりできていない」の回答が60%であった(学部主事回答)
- ・「対話的な学び」で、「できている」の回答が小学部は0件で、高等部は8件であった。(学部主事回答)
- ・学校種(障がい種別)で見ると、病弱・肢体不自由学校において「多様な手段で伝える」を課題に挙げる回答が多かった。
- ・「授業実践の様子」では、30事例中15事例が生活単元学習で、教科別の指導は7事例であった。

上記のことから、①「深い学びの実現」、②「教科別の指導実践の充実」、③「重度の児童生徒の対話的な学びの実現」が必須の取組であると考えられた。そこで今年度は、県立特別支援学校2校に協力を依頼し、ステップアップ研修Ⅱの「教科の特性に応じた『見方・考え方』を働かせることを意図した授業実践等」の受講者である採用3年目の教員に、主体的・対話的で深い学びの視点を取り入れた授業実践を行ってもらい、その実践例を集積することとした。

### II 授業実践に向けて

A校2名、B校3名の教員に趣旨説明を行い、事前に授業に向けて電話やメールでのやり取りを行いながら授業構成を行った。1度目の提案授業後に助言を行い、アンケートを通して各自振り返りを行い、2回目の授業に取り組んだ。

今回は5名の中から①～③の3つの課題に沿った2事例を紹介する。

### III 研究の実際

#### 1. A校の実践 (小学部 単一障がい 3年生 算数)

(1) 題材名 右と左の言葉を使って、方向を指差したり、ものの位置を表したりしよう

(2) 題材目標 (知・技)身の回りのものについての方向を表す言葉(左右)を知り、その言葉を使って、ものの方向を言い表すことができる。

(思・判・表)右と左の言葉を使って、友達にものの方向を教えることができる。

(学・人)方向を伝える活動に興味を持ち、進んで友達へ伝えようとしたり、友達からの言葉を聞いて動いたりする。

大分県教育センター特別支援教育部

- (3) 本時のめあて 友達からの指示を聞いたときに、基準となるものの場所から左右のどの方向に置いたらよいかのかわかり、正しい場所にピースを置くことができる。

(4) 展開

学習活動	○教師の支援 ・指導上の留意点
1. 挨拶をして、本時の内容を知る。	○授業の始まりが意識づけられるように、号令係を促す言葉がけをしたり、本時の活動内容を板書 (①おはなし②○○③おはなし) したりする。
2. めあてとパズル課題を知る。	<p>○活動に興味を持つことができるように、サンタクロースからの手紙(校内の何処かにプレゼントを置いてきたという内容)を代読する。</p> <p>・「どこにあるの？」等と、プレゼントの場所を尋ねてくるときは、教師は場所を知らないことを伝え、何があったらプレゼントの場所がわかるかを問うようにする。</p> <p>○プレゼントの場所が示されたヒントパズルを提示し、この時間に頑張ることとしてのめあてを示す。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>A児めあて：みぎ・ひだりを きいて、 パズルを かんせいさせよう！</p> </div> <p>○パズルをするときの約束を提示する。 やくそく①ふたりで きょうりょくする。 ②きいてから うごく。</p> <p>○パズル課題の前に左右の確認をするため、「右(左)手あげて」と言葉がけをする。</p> <p>・方向が分からないときは、視覚支援ツールを提示し、見てわかるようにする。</p>
3. パズルゲームをする。 (評価場面 *全8試行)	<p>○パズルの仕方を提示し、2人組に分かれて課題1のパズルを取り組む。(1回目)</p> <p>・ピースを置くときに悩むときは、視覚支援ツールを使ってよいことを伝えたり、「右手はどっちかな」等と言葉がけをしたりする。</p> <p>・それでも悩むときは、視覚支援ツールを使い、「○○の右だから…」等と視覚的に伝えるようにする。</p> <p>・ピースの置く場所が間違っていたときは、誰かが気づくまでは伝えないようにする。気づいた時点でやり直しをしてもよいことを伝える。</p> <p>○完成したら全員でパズルに示されたヒントを読み、A児がプレゼントの在処を探しに行く。</p> <p>・場所がわからないときは、視覚支援ツールを使って探すように伝える。</p> <p>○2回目のパズルゲームに取り組む(※1回目と同様に支援)。完成したら、D児にプレゼントを探しに行ってもらい、全員でプレゼントの中身を確認する。</p>
4. まとめをして、順番に振り返りをする。	<p>○プレゼントを一度回収し、全員にめあてについてできたかどうかを尋ねる。</p> <p>・「できた」と言うときは、教師が指示した方向を指差すように伝え、方向を理解できたか確認をする。</p> <p>○上下左右についてのまとめ(自分から見ての右左の方向を確認)をする。</p> <p>・自分から見た方向を意識できるように、<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">みぎ</span>・<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">ひだり</span>と記されたシールを手の平に貼り、自分から見た方向と他者と向かいあったときの方向の違いに気付くことができるようにする。</p> <p>○振り返りを一人ずつ行う。</p> <p>・発表の仕方の見通しが持てるように、今日の学習でわかったことや、何ができたのかを尋ねるようにする。</p>

(5) 授業後のアンケート（授業者）

問1 主体的な学びをどのように取り入れましたか

- ・児童にとって得意な活動や好きな活動を中心に課題を設定した。
- ・机上での学習だけでなく、動きのある活動を取り入れ、興味関心を高めるようにした。

問2 対話的な学びをどのように取り入れましたか

- ・児童同士で課題について話すことができる時間を増やすために、毎時間ペア活動を入れた。
- ・ゲーム性のある活動が中心になると、教科についての話から脱線する可能性がある一方で、適宜教師が問いを投げかけ、課題について話が継続できるようにした。

問3 深い学びをどのように見取りましたか

- ・授業の中だけでなく、教室の中にある物の位置や方向を言い表す活動や、遊びの指導などで意図的に方向を意識するようにしたことで、日常への汎化ができるようにした。

問4 主体的・対話的で深い学びの視点を入れた授業実践はできましたか

- ・児童がわくわくできるような課題設定をしつつも、ゲームに興味を偏りすぎないように算数での課題の明確化を意識した。児童同士が主題に沿って話ができるよう、環境設定や内容を改善した。学んだことを汎化できるように、教師が意識的に方向の言葉を使うようにし、学習したことを活用できる機会を増やすようにした。

(6) A校での実践の総括

1回目の授業では、児童が筆箱で遊ぶ時間が長く見られた。児童同士の対話や教材を通して子どもが自己内対話をする場面があまり見られなかった。そこで、どのような姿が主体的な学びをしている姿で、そのための課題設定を再検討すること、また教材との自己内対話や児童同士の対話的な活動の充実を意図的に設定することを助言した。2回目の授業では、ゲーム性を高めたことで対象児の興味・関心に沿った授業構成となった。また、ペア活動を授業の中心とする授業構成にしたことで、対話を通して協力して答えを導き出そうとする姿が多く見られた。意図的に本題材での学びを日頃の生活や他の学習で意識させることで、学んだことが日頃の生活でも生かすことができるという充実感を味わえたことが深い学びにつながっていた。ゲームに興味を偏りすぎないように、教科指導の本質を踏まえ、算数の見方・考え方を重視した学習展開にすることで、深い学びにつながった。

2. B校での実践（中学部 重複障がい 2年 自立活動）

(1) 題材名 視線入力を使って気持ちを伝えよう

(2) 題材目標 (知・技) 視線を動かして、視線入力機器を操作する。

(思・判・表) 視線を動かしながら、正しい選択肢を選んで相手に伝えることができる。

(学・人) 自ら顔を上げ、伝えたい内容を選ぼうとすることができる。

(3) 本時のめあて スライドの写真やイラストを見て、自分が伝えたい内容に合った写真やイラストを、視線を動かしながら選び、朝の会を進めることができる。

(4) 展開

大分県教育センター特別支援教育部

学習活動	○教師の支援 ・配慮事項
1. はじめのあいさつをして学習内容を確認する。	<p>○授業が始まることを伝え、はじめの挨拶をする。</p> <p>○本時の内容とめあてを、ホワイトボードを使って確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・活動に使う教材の写真等を使って提示する。</li> <li>・活動の中で特にめあてとなる活動の横に頑張るカードを張り付ける。</li> </ul>
2. 体をほぐすためのストレッチを行う。(仰臥位)	<p>○マットに降り、緊張をほぐすためにストレッチを行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・枕等を使いながら体に負担のないようにする。</li> <li>・体を動かす部分は事前に触りながら動かすことを伝え、けがにつながらないようにする。</li> <li>・体の部分ごとに力が抜けた場合、力の抜けている箇所を伝え、賞賛する。</li> </ul>
3. 視線を動かす練習をする。	<p>○視線入力機器を使った選択の仕方を確認するために、4枚～8枚の写真から視線を向ける人物を伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・興味のある、好きな先生の写真を使用する。</li> <li>・教師が伝えた人物に視線が行かない場合、指差しをしながら視線を向ける場所を伝える。</li> <li>・正確に視線を向けることができた場合、正確に見ることができたことを賞賛する。</li> </ul>
4. 視線入力を使って朝の会の練習を行う。	<p>○視線入力装置を使って、朝の会の司会を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・視線入力装置で選んだ内容を聞いて、教師が行動をするようにする。</li> <li>・『健康観察』『朝の歌』『先生の話』は内容を対象生徒本人が選べるようにする。</li> <li>・本人が選んだ内容を教師が声に出して伝え、選びたい内容であったか確認する。</li> <li>・伝えたい内容とは違う選択をした場合、画面を戻り、写真やイラストの確認をした後に選びなおせるようにする。</li> <li>・伝えたい内容を選択できた場合、内容に沿って教師が行動をし、会を進め、会が進行できたことを賞賛する。</li> </ul>
5. 視線入力を使って教師と会話を	<p>○自分のタイミングで視線入力機器を使って教師に声をかけ、気持ちを伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・選択した内容が、伝えたい内容であるかを確認しながら会話を</li> <li>・伝えたい内容を正確に伝えられた場合、伝わったことを称賛し、選択した内容について会話を続ける。</li> <li>・伝えたい内容を伝えられなかった場合、スライドの写真・イラストを、教師が指さしと言葉かけで確認しながら本人が選びたい内容の写真・イラストを伝える。</li> </ul>
6. 振り返りをして、終わりの挨拶をする。	<p>○本時のめあてを再度確認し、頑張ったことを褒め、まとめを行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本時の学習で用いた教材を提示しながら、頑張ったことを褒める。</li> </ul>

(5) 授業後のアンケート（授業者）

問1 主体的な学びをどのように取り入れましたか

- ・本人が選択できる場面を増やし、本人が選んだものをすぐに実行するようにした。

問2 対話的な学びをどのように取り入れましたか

- ・選択肢の中に、選びたいものがない場合は、次のページといった選択肢を増やし、「話したい」、「困っている」など何を伝えたいかを正確に伝えることができるようにした。

問3 深い学びをどのように見取りましたか

- ・今まで伝わりにくかったことが、視線入力を用いて伝えることができたということを実感し、次もやってみようと思えることがこの学習の深い学びだと思う。

問4 主体的・対話的で深い学びの視点を入れた授業実践はできましたか

- ・授業中にお茶を飲むことがなかった生徒が、視線入力を用いることで、「お茶を飲みたい」と選ぶことができ、お茶を飲むことで笑顔が見られた。伝わったことを実感し、視線入力を用いた会話を「もっとやりたい」と伝えてくれたことから、深い学びにつながる授業実践はできたのかなと感じている。

(6) B校での実践の総括

日頃から教師の問いかけに表情や顔の動きで「はい」か「いいえ」を選択しており比較的表出のある生徒であった。視線入力を用いた授業を行っていたが、選択する場面が少なく、日頃のやりとり以上の表出が見られなかった。生徒自身が視線入力の価値性・必要性を感じられていない様子であったので、選択肢を増やす、選びたいものがない場合には次のページを選ぶようにする、本当にその選択で合っているのか確認できるようにするとよいのではと助言を行った。2回目の授業では、選択肢を増やし、次のページという選択肢も設定したことで、それまでは判断しにくかった生徒の表出を受け止めることができる場面が見られた。今まで以上に選択ができ、「お茶を飲みたい」という表出に教師が気づいたことで、生徒にとっては思いを伝えるために視線入力を用いることの価値を見いだしていた。また、できる喜びを感じ、「もっとやりたい」と伝えるなど、次への学習の意欲が高まっている様子が見られ、深い学びにつながった。

#### IV 成果と課題

昨年度の研究結果から、特別支援学校における主体的・対話的で深い学びについての課題を明確にし、そこから協力校で授業実践を行う中で、A校では①と②の課題に沿った実践を行うことができた。また、B校では①と③の課題に沿った実践を行うことができた。

本来であればもう少し多くの事例を集積する予定であったが、新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から学校訪問の回数を当初の想定より減らした。そこで2年研究を3年研究に変更し、各学部の事例や障がいの状態に応じた事例等、より多くの事例を集積していきたい。そのため、来年度もステップアップ研修Ⅱで授業実践を行う採用3年目の教員を対象に、担当している児童生徒の実態を考慮し、協力校を選定・依頼し、授業実践を行い、更に事例を集積し、共有化できるようにしていきたい。

# 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（2年次）

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

文部科学省の「令和元年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、令和元年度小・中・高・特別支援学校におけるいじめの認知件数は、11,407件（前年度11,356件）と昨年度と同程度の水準であり、児童生徒千人当たりの認知件数は93.8件（前年度92.4件）で全国3位となった。これは、昨年度に引き続き、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もある。また、小・中学校の不登校児童生徒数は1,843人（前年度1,599人）と増加の現状がある。その要因として、「本人に係る状況」が小学生50.7%、中学生47.9%と一番多く、その中でも「無気力・不安」の生徒数約70～80%となっている。次いで、小学生では「家庭に係る状況」が21.3%、中学生では、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」17.6%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、短時間の「人間関係づくりプログラム」の有効性ととともに、具体的な活用方法や実施するにあたっての課題を明らかにすることが必要であると考えた。

## 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、組織的であり実践的な短時間の「人間関係づくりプログラム」の効果とともに、学校において実施する上での具体的な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 研究協力校で短時間の「人間関係づくりプログラム」を実施

研究協力校として、県内の同地域に所在する公立小学校1校（各学年1学級、20人前後在籍）、中学校1校（1学年2学級、20人前後在籍、2・3学年1学級、30人前後在籍）に依頼した。実施時間帯は、児童生徒の実態及び各学校事情等を考慮して、小学校は毎週火曜日昼休み後の13:25～13:40、中学校は毎週金曜日朝自習の8:00～8:15を活用して、短時間の「人間関係づくりプログラム」を実施した。令和2年7月～令和3年3月の期間に各学校を月1回訪問し、実施後に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。

### 2 研究協力校会議の実施

令和2年7月、10月、12月に、研究協力校2校の担当者を招集し、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

## 大分県教育センター教育相談部

授の指導助言を得て行った。協議で得た短時間の「人間関係づくりプログラム」を有効活用するための方法を、各校の実践に生かした。

### 3 研究協力校での2回の「hyper-QU」結果の比較

「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 という）を実施し、短時間の「人間関係づくりプログラム」の実施初期の結果（小学校5月、中学校7月）と、実施後期に行った結果（小学校12月、中学校11月）とを比較することによって、短時間の「人間関係づくりプログラム」の実践効果について分析した。

### 4 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」の実施初期と実施後期の教師の意識の変化について、アンケート調査を令和3年2月に実施した（表1）。1～4の項目は「思う・やや思う・あまり思わない・思わない」等の4段階とその理由を回答し、5～7は理由のみ回答を依頼した。その結果を分析し、プログラム活用にあたっての教師側の課題を明らかにした。

表1 短時間の「人間関係づくりプログラム」実施前後の教師の意識変化に関するアンケート

1	以下の項目に効果があると思うか
	「児童生徒間の友達づくり」・「学級内での児童生徒の居場所づくり」・「教師と児童生徒の関係づくり」・「学級経営の充実」
2	児童生徒の変化は感じるか
3	教師の指導・支援に変化はあったか
4	教師同士の関わりの変化はあったか
5	短時間の「人間関係づくりプログラム」の良さ
6	短時間の「人間関係づくりプログラム」の難しさ
7	短時間の「人間関係づくりプログラム」を続けるために必要なこと

## IV 調査・研究の結果

### 1 短時間の「人間関係づくりプログラム」の実施

研究協力校2校については、令和元年度の「hyper-QU」の結果分析や、特定の学年による短時間の「人間関係づくりプログラム」実施の成果と課題をふまえ、担当教員を中心に、令和2年4～5月に全教職員対象の校内研修を行い、プログラムの体験及び共通理解のもと、全学年でプログラムを実施開始した。構成的グループエンカウンターエクササイズの内容は、「アドジャン」「二者択一」「質問じゃんけん」「いいとこみつけ」等、年間計画または学期計画を立てて実施した（別添資料1、2）。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。小学校は学級単位で、中学校は、2学期以降学級単位だけでなく、全校縦割りグループでの取組も行った。教師の負担軽減のため、各校の担当者が中心となって、年間または学期計画立案や、プログラムで使う掲示物、振り返りシート等の準備をしたり、チームティーチングでの支援を行ったりした。また、校内研修や月一度の訪問助言において、進捗状況を把握し、実施する上での留意点を確認することで、短時間の「人間関係づくりプログラム」を進める上で、教職員全体の共通理解を図った。2校とも、年間通して概ね週1回、小学校は計24回、中学校は計29回（予定含む）実施することができた（別添資料3、4）。

### 2 「hyper-QU」結果の比較

研究協力校2校で、短時間の「人間関係づくりプログラム」の実施初期と後期に2回 hyper-QU を実施し、その結果を分析して、全10学級の児童生徒の変容を見た。学級満足度尺度の2回目の学級満足群は、1回目

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

より増加した学級が4学級、低下及び変化がなかった学級がそれぞれ3学級ずつであったが、7学級で全国平均値よりも高い値であった(図1、2、3)。学級不満足群は、低下及び増加がそれぞれ4学級ずつ、変化なしが2学級であったが、7学級で全国平均値よりも低い値であった。侵害行為認知群は、低下及び変化なしがそれぞれ3学級、増加が4学級であり、6学級が全国平均値よりも低い値であった。非承認群は、低下及び増加がそれぞれ4学級、変化無しが2学級であったが、7学級が全国平均値よりも低い値であった。それぞれの学級内での課題はあるものの、全ての学級満足度尺度において、半数以上の学級で全国平均値よりも良い値を得ており、短時間の「人間関係づくりプログラム」を活用しての効果があると考えられる。

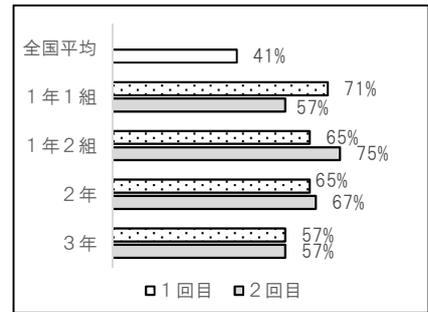
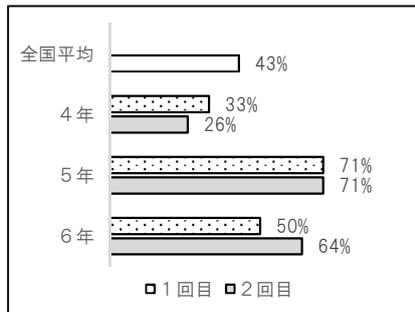
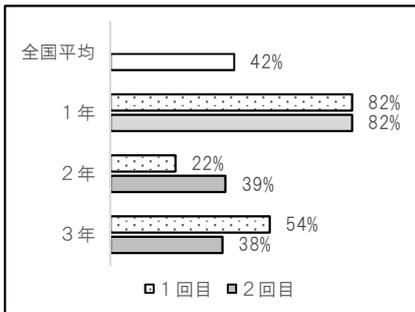


図1 小学校1～3年・満足群

図2 小学校4～6年・満足群

図3 中学校1～3年・満足群

だが、承認得点(周りから認められているか)及び非侵害得点の平均値については、どの学級においても大きな変化が見られなかった。それぞれの学級内及び児童生徒一人一人への課題に対しての働きかけがまだ不十分であることが言え、プログラムの継続実施の必要性があると言える(図4、5、6、7)。

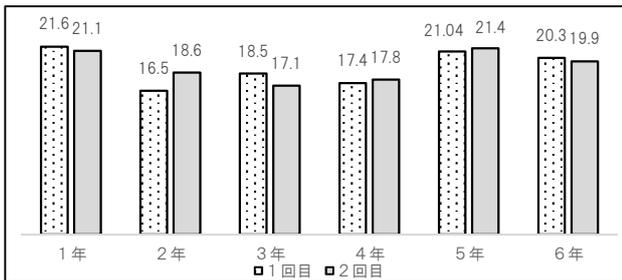


図4 小学校・承認得点平均値

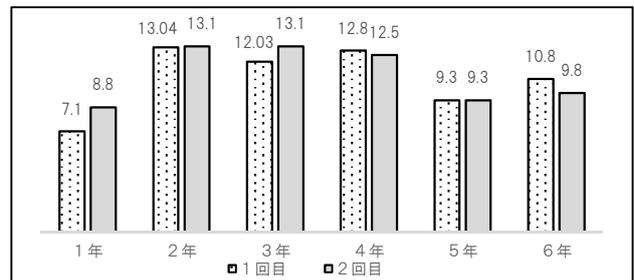


図5 小学校・被侵害得点平均値

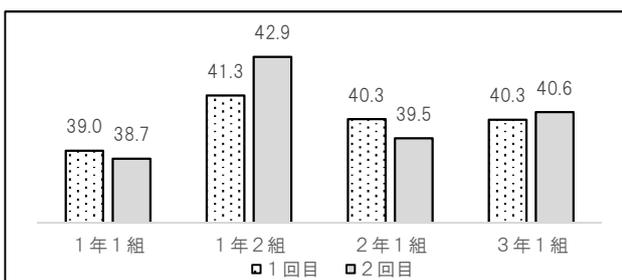


図6 中学校・承認得点平均値

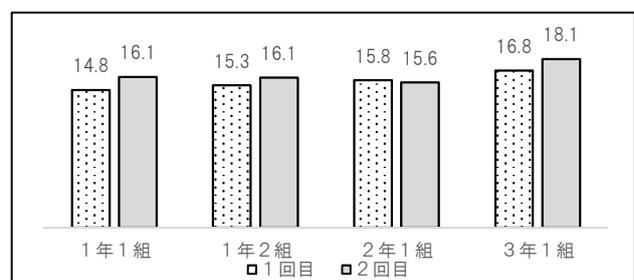


図7 中学校・被侵害得点平均値

3 教職員の意識変化のアンケート結果

研究協力校2校の教職員23名に、短時間の「人間関係づくりプログラム」の実施初期と実施後期の教師の意識の変化について、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8から、「児童生徒間

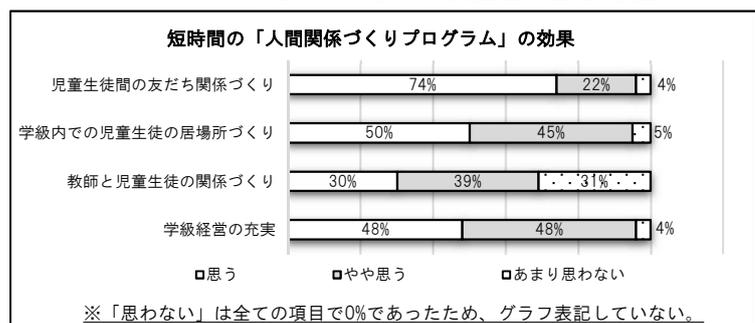


図8 教職員へのアンケート結果①

大分県教育センター教育相談部

の友達関係づくり」と「学級内での児童生徒の居場所づくり」、「学級経営の充実」の項目に対して、「やや思う・思う」を合わせると95%以上の教職員が効果ありと回答した。理由として、「特定の友達以外の友達といろいろなエクササイズを通して、関わるができるので、友達づくりのきっかけになると思う」や「同じルールのもと、いくつかのエクササイズを行うので、どの子も安心して取り組める」、「シェアリングの仕方は、日頃の他の教科指導などでも役に立つ」等があった。「教師と児童生徒の関係づくり」は「やや思う・思う」を合わせて69%、「あまり思わない」が31%であった。理由として、

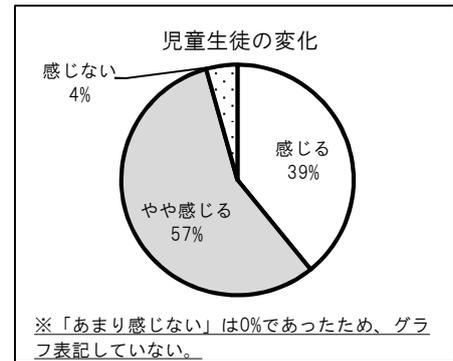


図9 教職員へのアンケート結果②

「子どもについて、教師が知らない面も知ることができ、児童とのコミュニケーションに役立つ」や「子ども同士の活動中心となるので、そこまで教師と児童の関係づくりに効果があるとは感じない」等があり、短時間の「人間関係づくりプログラム」における教職員の児童生徒との関係づくりの捉え方の違いが見られた。また、図9の「短時間の『人間関係づくりプログラム』に取り組んで、児童生徒の変化を感じるか」の項目について、96%の教師が「やや感じる・感じる」と答えた。理由として、『「ありがとうございます」『よろしくお願いします』が、よく聞かれるようになった』や「話の聴き方が上手になった」、「周りに興味関心を持つようになった」、「この時間を楽しみにしている雰囲気がある」等があった。アンケートの全般を通して、短時間の「人間関係づくりプログラム」における児童生徒の変化、また教職員の関わり方に肯定的な変化があったことがわかった。しかし、継続する上での「難しさ」や「必要なこと」に関する項目については、「自分の進め方が正しいのかどうか、子どもにどこまでの姿を求めるべきなのか」や「生活にどういかされていくのか」、「継続、定着までのルーティン化」、「全職員の協力の必要性」、「教師の意識と時間の確保」等、教職員個人のスキルや、学校全体の取組としての課題が見受けられた。

## 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、研究協力校2校のhyper-QUと教職員の意識変化のアンケートの結果及び分析から、短時間の「人間関係づくりプログラム」は、児童生徒の変化を明確に見ることができ、魅力ある学校・学級づくりを行う上で有効であると考えられる。

また、以下の3点をふまえて取り組んだことが、効果的な活用につながったと思われる。

#### ①教職員のスキル向上及び共通理解を図るための定期的な校内研修等の実施

年度当初に、担当教員が中心となり、プログラムの意味や仕方等について、演習を含めた研修を行ったことで、教師自身のプログラムの捉え方を正確なものにして実施開始できたと考えられる。また、職員会議や朝会、校内研修等の時間を有効活用し、進捗状況や実施上の留意点等をその都度確認していったことも、質の担保につながっていったと思われる。

#### ②年間または学期計画の立案及び実施

担当教員が中心となって、プログラム実施前に、全教職員へ計画案を提案したことで、いつ、どのような内容を、どのようなねらいで行うかを明確にすることで、教職員が見通しを持って取り組むことにつながったと思われる。また、実施する中で、具体的な内容や仕方について検討と改善を繰り返し、学校独自の取組にもなっていたと考える。

#### ③学校全体での取組の必要性の共通理解

担当教員が中心となり、担任だけでなく、学年部の教職員、場合によっては管理職も入って、チームテ

## 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

ミーティングでプログラムに取り組んだことで、全教職員が同じ方針で、児童生徒の適切な人間関係づくりの支援及び指導ができたと考える。また、管理職のリーダーシップのもと、年間を通して継続することの意義を教職員へ周知徹底したことも学校全体の取組となった大きな要因であると思われる。児童生徒の変容を教職員全体で感じることができており、今後のさらなる変容に期待がもてると考える。

### 2 課題

今回の調査研究で、教職員へのアンケートから、3点の課題が明らかになった。

- ①教職員の児童生徒への関係づくりについて、短時間の「人間関係づくりプログラム」の実施そのものだけでなく、授業改善や授業中の生徒同士の関わり方、授業やその他の活動における自己肯定感の高まり等の学校生活全般へのつながりが不十分であること
- ②継続、定着までの教職員の意識や協力を維持させること
- ③計画的に継続して、実施する時間の確保をすること

これらは、協力校2校が、年間を通して、学校全体で取り組んだことで判明した新しい課題であると考えられる。「人間関係づくり」は人との関わりの中で、ゆっくりと育まれるものである。短時間の「人間関係づくりプログラム」を継続することで、学校生活全般への汎化や教職員が一体となった学校全体としての取組につなげていけると思われる。今後もこれらの課題に向き合い、取り組んでいくことで、児童生徒が人との関わり方のスキルを身に付け、いじめ・不登校の未然防止につなげていきたいと考える。

### VI 参考文献等

- ・「令和元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」(2020 文部科学省)

## 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

## 【別添資料1】

## 小学校・短時間の「人間関係づくりプログラム」年間計画（案）

○活動時間：毎週火曜日 13:25～13:40

1 学 期	2 学 期	3 学 期	エクササイズ	内容	ねらい
			めあて		
6 月 (4 回)			先生の○×クイズ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全員 (先生対子ども全員)</li> <li>・進め方やルールを確認しながら行う。</li> <li>・先生についてのクイズを聴き、○か×でジェスチャーや手を上げさせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師の自己開示により、子どもとのリレーション（ふれあいの関係）をつくる。</li> <li>・今後のエクササイズで、子ども同士が問題を出し合う時のモデルを示す。</li> </ul>
			先生のことを 知ろう		
	9 月 (2 回)	10 月 (1 回)	しつもんジャンケン	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ペア</li> <li>・ジャンケンしながら、お互いに質問しあう。</li> <li>・気になったことを詳しく聴き合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分のことを、はっきり伝えることができる。</li> <li>・友達の話最後まで聴くことができる。</li> <li>・友達の話うなずきながら聴くことができる。</li> </ul>
			友達のことを 知ろう		
7	10 月 (3 回)	1 月 (1 回)	どちらをえらぶ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ペアもしくはグループ</li> <li>・2つの選択肢から1つを選び、自分の選んだものを伝え合う。</li> <li>・お互いに選んだ理由を伝え合う。</li> </ul>	
			友達のことを 知ろう		
7 月 (2 回)	11 月 (3 回)	2 月 (2 回)	アドジャン	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1対1（先生対児童）</li> <li>・ペアまたは4人グループ</li> <li>・「アドジャン」のかけ声に合わせて片手で指を出し、合計した数でお題に答える。</li> <li>・お互いに気になったことを聴き合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分のことを知る。</li> <li>・友達のことを知る。</li> </ul>
			自分や友達のことを 知ろう		
7 月 (1 回)	12 月 (1 回)	3 月 (1 回)	いいところみつけ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お互いに良いところを、カードを通して伝えていく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達のよいところを見つける。</li> <li>・自分のよいところに気づき、自己肯定感を高める。</li> </ul>
			自分や友達のいいところを 知ろう		

○子どもたちの様子に応じて、学年毎に内容を検討する。場合によっては、変更もありうる。

○各エクササイズの内容を、事前の職員研修で体験し、検討する。

## 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

**【別添資料2】**
**中学校・短時間の「人間関係づくりプログラム」学期計画（案）**

○活動時間：毎週金曜日 8:00～8:15 ○3～4人のグループでエクササイズに取り組む

**【1学期】**

月日	エクササイズ	取り組み方
7月3日	アドジャントーク「週末」編	・各学級
7月10日	アドジャントーク「部活動・社会体育」編	
7月17日	アドジャントーク「中体連」編	
7月31日	アドジャントーク「1学期末」編	
8月7日	アドジャントーク「1学期終業式」編	

**【2学期】**

月日	内容	取り組み方
8月28日	アドジャントーク「2学期の始まり」編	・各学級
9月4日	アドジャントーク「体育祭前日」編	
9月11日	アドジャントーク「体育祭」編	・全校縦割り（各専門部）
9月18日	アドジャントーク「専門部活動」編	
9月25日	（市新人戦のため実施なし）	
10月2日	アドジャントーク「近所のよしみ」編	・各学級
10月9日	アドジャントーク「中間テストお疲れ様」編	
10月16日	アドジャントーク「後期専門部活動」編	・全校縦割り（各専門部）
10月23、30日	アドジャントーク「週末」編	・各学級
11月6日	（県駅伝大会参加のため実施なし）	
11月13日	アドジャントーク「文化祭練習」編	・各学級
11月20日	アドジャントーク「文化祭」編	・全校縦割り（各専門部）
11月27日	（期末テスト期間中のため実施なし）	
12月4日	アドジャントーク「期末テストお疲れ様」編	・各学級
12月6日	（期末PTAにて、保護者対象アドジャントーク「期末PTA」編実施）	
12月11日	アドジャントーク「近所のよしみ」編Ⅱ	・全校縦割り（遠足班・1グループ10名ずつ）
12月18日	（遠足のため実施なし）	

**【3学期】 ※3月5日現在**

月日	内容	取り組み方
1月8日	アドジャントーク「新年バージョン」編	・各学級
1月15日		・全校縦割り（12月継続・1グループ10名ずつ）
1月22日	アドジャントーク「教科充実」編	・各学級
1月29日		・全校縦割り（12月継続・1グループ10名ずつ）
2月5日	アドジャントーク「2月のひととき」編	・各学級
2月12日		・全校縦割り（生徒会計画・誕生月12班）
2月19日	アドジャントーク「3年生を送る会迫る」編	・3年生のみ実施（1・2年生はテスト勉強）
2月26日	アドジャントーク「3年生卒業前」編	
3月5日	（卒業式のため実施なし）	
3月12、19、26日	質問じゃんけん、アドジャントーク（予定）	（在校生のみ実施予定）

## 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

## 【別添資料3】

## 小学校・短時間の「人間関係づくりプログラム」年間実施状況

回	月日	エクササイズ
第1回	6月2日	先生の〇×クイズ①
第2回	6月9日	先生の〇×クイズ②
第3回	6月16日	先生の〇×クイズ③
第4回	6月23日	先生の〇×クイズ④
第5回	6月30日	アドジャン①
第6回	7月7日	
第7回	7月14日	いいところみつけ①
第8回	7月21日	
第9回	9月15日	しゅもんジャンケン①
第10回	9月29日	
第11回	10月6日	
第12回	10月13日	どちらをえらぶ①
第13回	10月20日	
第14回	10月27日	
第15回	11月10日	アドジャン②
第16回	11月17日	
第17回	11月24日	
第18回	12月1日	いいところみつけ②
第19回	1月19日	しゅもんジャンケン②
第20回	1月26日	どちらをえらぶ②
第21回	2月2日	
第22回	2月9日	アドジャン③
第23回	2月19日	
第24回	3月9日	いいところみつけ③

## 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

## 【別添資料4】

## 中学校・短時間の「人間関係づくりプログラム」年間実施状況

回	月日	エクササイズ
第1回	7月3日	アドジャントーク「週末」編
第2回	7月10日	アドジャントーク「部活動・社会体育」編
第3回	7月17日	アドジャントーク「中体連」編
第4回	7月31日	アドジャントーク「1学期末」編
第5回	8月7日	アドジャントーク「1学期終業式」編
第6回	8月28日	アドジャントーク「2学期の始まり」編
第7回	9月4日	アドジャントーク「体育祭前日」編
第8回	9月11日	アドジャントーク「体育祭」編
第9回	9月18日	アドジャントーク「専門部活動」編
第10回	10月2日	アドジャントーク「近所のよしみ」編
第11回	10月9日	アドジャントーク「中間テストお疲れ様」編
第12回	10月16日	アドジャントーク「後期専門部活動」編
第13回	10月23日	アドジャントーク「週末」編
第14回	10月30日	
第15回	11月13日	アドジャントーク「文化祭練習」編
第16回	11月20日	アドジャントーク「文化祭」編
第17回	12月4日	アドジャントーク「期末テストお疲れ様」編
第18回	12月11日	アドジャントーク「近所のよしみ」編Ⅱ
第19回	1月8日	アドジャントーク「新年バージョン」編
第20回	1月15日	
第21回	1月22日	アドジャントーク「教科充実」編
第22回	1月29日	
第23回	2月5日	アドジャントーク「2月のひととき」編
第24回	2月12日	
第25回	2月19日	アドジャントーク「3年生を送る会迫る」編
第26回	2月26日	アドジャントーク「3年生卒業前」編
第27回	3月12日	質問じゃんけん
第28回	3月19日	質問じゃんけん実施予定（在校生のみ）
第29回	3月26日	アドジャントーク実施予定（在校生のみ）