

# 調査研究報告書

- 「新たな教職員の学びの姿」の実現に向けた調査研究（1年次／2年）  
ー研修評価データ分析による豊かな気づきを生み出す研修の在り方についてー

教科研修・ICT推進部

指導主事 古賀 真由美…… P 1

- 「組織的な学校課題解決に向けた校内研究・校内研修」の推進に関する調査研究  
（2年次／2年）

教科研修・ICT推進部

指導主事 梶原 伸寛…… P 19

- 知的障がいのある子供の個別最適な学びと協働的な学びを提供する授業の在り方  
（1年次／3年）  
ー現状調査と「授業デザインシート（試案）」の作成ー

特別支援教育部

指導主事 新納 梨香…… P 24

- 「チーム学校」における支援体制づくりに関する調査研究（2年次／2年）  
ー教育相談コーディネーターを核とした専門スタッフ等の活用を通してー

教育相談部

指導主事 藤川 良枝…… P 37



# 「新たな教職員の学びの姿」の実現に向けた調査研究（1年次／2年）

－研修評価データ分析による豊かな気づきを生み出す研修の在り方について－

大分県教育センター教科研修・ICT推進部

指導主事 古賀 真由美

## I 研究の背景と目的

### 1 研究の背景

#### 1-1 情勢から

令和4年の中教審答申を背景に、教師自身が主体的に学び続ける「新たな教師の学びの姿」の実現が急務となっている（【別添資料1】）。中教審答申では、「新たな教師の学びの姿」を構成する要素として、いくつかのキーワードを提示している。「**学びの相似形**」（子どもの学びと同様に、教師の学びも「主体的・対話的で深い学び」であるべきという考え）や「**理論と実践の往還**」（学んだ理論を実践し、その実践を理論に基づき省察するサイクル）といったものである。これらは、研修デザインの土台と言える。関連して、『研修観の転換に向けた』NITSからの提案（R6.4月発行）では、「**豊かな気づきの醸成**」を促す研修の必要性について次のように示されている。

研修担当者は、「参加者が、新しく知識やスキルを知ること」以上に、「自身の教職経験と関連付けながら知識やスキルについて知り、参加者の中に豊かな気づきが生まれる」ことを、意識することが重要だと考えています。経験と関連付けられることで、参加者は、研修を自分事として捉えやすくなりますし、このような気づきが、教育実践を発展させていくと考えられるからです。

#### 1-2 研修担当者（指導主事）の実態から

本教育センターに在籍する指導主事を対象とした意識調査の結果（【別添資料2】）から、多くの指導主事が研修構築や運営に関して困りを持っていることが分かった。特に、指導主事1年目は業務内容に不慣れであることに加え、研修観の転換の具体的イメージが持てず、不安が大きい。

困りの背景には、研修観の転換に関する理論と実践の往還が不足していることや研修評価データの活用が不十分であることが考えられ、新たな研修観に基づく研修の在り方を組織全体としても模索していると言える。

##### 1. 受講者の姿勢や意識に関する困り

- ・受講者の「答え待ち」に答えようとしてしまう

##### 2. 「ファシリテーター」に関する困り

- ・自身と受講者のファシリテーター力の向上
- ・内省を促すため「問い」のあり方に悩む

##### 3. 研修内容の設計・構築に関する困り

- ・「研修観の転換」の仕掛けがうまくできているか不安
- ・「豊かな気づき」の解釈に悩む

##### 4. 受講者の実態把握・ニーズ収集に関する困り

- ・受講者や学校側のニーズを十分に把握できていない

#### 1-3 研究の目的

- ・「新たな教師の学びの姿」の実現を意識した研修デザインの構築
- ・「豊かな気づきを生み出す研修」に関する指導主事対象の「学び直し」研修プログラムの構築
- ・次年度につながる効果的なPDCAサイクル構築のための研修評価分析の観点の明確化

## II 主な研究内容と方向性

主な研究内容は次の2点である。

○指導主事の実態把握と「学び直し」について ○研修評価データや意識調査の利活用について

1年次	2年次（案）
<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導主事意識調査から研修観に関する傾向や課題を把握</li> <li>・研修デザインに関する「学び直し」プログラムの立案と実施</li> <li>・研修評価データや意識調査から受講者の傾向と課題を把握</li> <li>・初年度のまとめと新たな研修観に基づく研修デザインの構築</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1年次の研究に基づいてデザインされた研修の実施と分析</li> <li>・研修評価データや意識調査の利活用</li> <li>・研修デザインに関する「学び直し」プログラムのブラッシュアップ</li> <li>・指導主事意識調査による本研究の成果と課題のまとめ</li> <li>・豊かな気づきを生み出す研修の在り方（研修構築の視点）のまとめ</li> </ul>

この他にも「豊かな気づきの醸成」や研修評価データ分析に関する先進地視察や研修会等への参加を、調査研究担当以外の指導主事にもその機会を設けることで、本研究への理解や取組みへの協力体制づくりにつなげる。

## III 研究の実際 —指導主事による「学び直し（カタリバ）」—

### 1 取組内容と結果

#### 1-1 取組内容

これまででも新たな研修観に関する学習会は行われてきたが、今年度は研修マネジメント力協働開発プログラム（九州版）への参加や先進地視察等に加え、意図的、計画的に「学び直し」の機会を設定した。運営にあたっては、NITSで実施されたファシリテーター育成研修やマネジメント研修に参加経験がある指導主事と協力して立案・実施を行った。1

実施時期	指導主事の「学び直し（カタリバ）」の主な内容	意識調査
5～7月	・研修観の交流や運営に関する困りの共有	
8～9月	・研修マネジメント力協働開発プログラム参加 ・前期研修の振り返りと共有	第1回
10～12月	・生成AI活用に関する交流	
1～2月	・研修評価データ分析に関する交流 ・カタリバの有効性	第2回
3月	・1年の振り返り	

回の時間は40分～60分程度としている。

#### 1-2 結果

##### 1-2-1 研修観の転換

取組の結果については、簡単な振り返りを記入し共有できるツールを利用したり、意識調査を行ったりすることでその変容を見ることができた（【別添資料3】）。特に、意識調査（【別添資料4】）からは、多様な視点から各指導主事が自身の研修観について見つめることができたと言える。また、昨年度以上に小さなコミュニティによる指導主事の学び合いの姿が見られるようになったところも「学び直し」の成果の一つであると言える。研修に係る話題について、自然と協議できる学びのコミュニティの醸成が進んでいる。

一方で、「対話」の質的な深化を課題として挙げていたり、内省を促す問いやファシリテーターとして求められる姿など、困りや課題を感じていたりする記述も見られた。また、本教育センターの在籍年数が長い指導主事からは、着任当時に比べて、指導主事が知識を注ぎ続けることが減り、受

## 「新たな教職員の学びの姿」の実現に向けた調査研究

講者の必要感や困りを引き出し、それらに寄り添いながら伴走していく研修が大幅に増えたことを実感している記述も見られ、組織的に研修観の転換が図られていることが分かった。

### 【指導主事意識調査の記述より一部抜粋】

- 新たな研修観の言葉すら知らないでいた4月当初から比較して、研修に対する意識は非常に高まったと感じている。同僚との対話や、先進地への視察を通して自らの学び直し、研修観の転換が大きく前進した1年だった。
- 指導主事同士での対話、受講者の立場として研修へ参加、外部の取組を実際に見る機会があったことで、自分自身の研修観が揺さぶられ、自然と自分自身と向き合う時間が多い1年でした。特に実際に新たな研修観を取り入れて研修を行なっている他県の実践を見た時には、とても心が動かされました。書籍などから学ぶことも多いですが、やはり対話を通して学ぶことで自分自身で自然と問い直したり、新たな発見をもらったりすることがたくさんあり、1人では辿り着けない学びに出会えることがとても貴重だと感じる1年でした。自分の中の学びが固定してしまわず、常に動き続けていたなと感じます。
- 対話を今年度は大事にしてきたが、ファシリテーションの技術や力量が私の中で形成されていないため、受講者との関わり方や距離感が難しく感じられた。

### 1-2-2 研修デザインへの転用

各研修担当指導主事が研修観の転換に基づいて取り入れた工夫例を以下に示す。今年度は研修内にリフレクション（振り返りの時間）を位置づけた研修が多く見られた。

研修名	転用例（工夫した点）
初任者研修	<ul style="list-style-type: none"> <li>・イントロダクション（全体会）にて、前回の受講者の学びを紹介</li> <li>・セッションごとの目標を意識させる手立てとリフレクションの時間の確保</li> </ul>
ステップアップ研修Ⅰ・Ⅱ（在職2・3年目）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・受講者は第1回で「今年度の目標」を立て、第2回の研修で目標の達成度や自己の成長について振り返る場を設定</li> <li>・自己の学びについて他者と交流したのちにリフレクションへ</li> </ul>
中堅教諭等資質向上研修（在職8～11年目）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科研修第2回はステップアップ研修受講者との合同研修を通して、メンターとしての学びを共有するためのグループ編成とリフレクション時間の確保</li> </ul>
学校ミドルリーダー研修	<ul style="list-style-type: none"> <li>＊「Ⅳ 研究の実際－研修評価データの分析－」の「4-1『豊かな気づき』を生み出す研修の工夫」に記載</li> </ul>

（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」、学校ミドルリーダー研修を「ML」という。）

## Ⅳ 研究の実際－研修評価データの分析－

### 1 研修担当者（指導主事）の実態把握

これまで研修担当指導主事が研修評価データを整理分析し、報告書の環流や研修構築に使用してきたが、各指導主事がどのように研修評価データの分析を行っているか、その傾向について全体で交流する機会はなかった。そこで、今年度は共通の評価データ資料を用いて、各指導主事がどのような視点で研修の成果と課題を見いだしているか調査を行うことにした。ただし、この調査は分析や考察の整合性や正誤を判断するための調査ではないことを先に述べておく。

#### 【使用した評価データ資料】（【別添資料5】）

- ・数値データ：全体評価における4の出現率のみを3カ年分抽出したもの
- ・記述データ：R7年度受講者へのアンケート調査

### 1-1 指導主事による研修評価データの分析方法と考察に関する傾向把握

指導主事の記述内容は、以下のように大きく5つの傾向に分類される。

分析方法の傾向	分析の視点	考察内容
経年比較・数値分析	<ul style="list-style-type: none"> <li>・R5～R7 の推移に注目し、数値が大きく変化した研修を特定する。</li> <li>・「全体評価 75%」を基準値とし、下回る研修の改善を検討する。</li> <li>・研修の枠組み、内容、講師など、数値に影響を与える要因を抽出する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全体評価が急激に下がった研修はなく、センター職員の取組は同じ方向性で進んでいると言える。</li> <li>・評価が上昇した研修については、新たな学びの視点を取り入れた効果の可能性がある。</li> </ul>
記述データ（質的）の重視	<ul style="list-style-type: none"> <li>・数値よりも「記述内容」を深く読み込み、受講者の内面的な変容（前向きな姿勢など）を探る。</li> <li>・対話を通じた「気づき」や「ズレ」が受講者に生じているかを見取る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・交流を通じて「視野が広がった」「未来への視点が持てた」という肯定的な変容が確認された。</li> <li>・対話を受講者に任せた場合、班によって対話の質や成果に差が生じている。</li> </ul>
対象（母集団）の属性分析	<ul style="list-style-type: none"> <li>・受講者の経験年数（初任、中堅、ML 等）による「研修観の転換」への反応の差を分析する。</li> <li>・年度ごとの受講生集団が持つ特徴（批判的傾向など）を考慮して分析する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・SU II は変化の割合が最も高く、素直に受け入れる姿勢がある。</li> <li>・ML 層の意識変化は約半数に留まり、さらなる工夫が必要である。</li> <li>・R7 初任研（高校）は前年度より数値が低く、批判的な層が多かったと推測される。</li> </ul>
組織的・俯瞰的視点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自身の担当研修の数値のみに一喜一憂せず、組織全体の研修の在り方を俯瞰する。</li> <li>・知見を個人の経験に留めず、組織の資産（道標）として蓄積・共有する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導主事間でのコミュニケーションや担当を越えた知見共有により、組織全体で研修の質を向上させる必要性が明確となった。</li> </ul>
評価指標・手法の改善	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現在の「満足度調査」中心の評価から、受講者の「行動変容（研修転移）」を計測する指標への転換を検討する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研修直後の数値は印象操作が可能なため、研修後の行動変容を探る質問項目や、時間を置いた調査の導入が検討課題となっている。</li> </ul>

同じ研修評価データであっても、指導主事によって分析の視点も方法も様々であることが分かる。この資料を用いて交流（カタリバ）を行ったところ、「分析や考察に関して個々で話すことはあったが、自分のもっていなかった視点があることがわかった。」「評価データの分析の視点や方法を統一する必要はないのか。」等の意見が出た。研修評価データの分析方法や考察の根拠について、これまでに以上に意見を交わす機会を設定する必要があることが明らかになったため、次年度の「学び直し（カタリバ）」のテーマに位置づけることとする。

## 2 研修デザインの工夫と成果

「Ⅲ 研究の実際」1-2-2「研修デザインへの転用」において、各研修担当が工夫した点がどのように受講者の学びとつながっているかを受講者への意識調査から分析することにした。教育観や研修観の変容や研修での学びをどのように学校現場に転用したかについて、研修最終日に受講者に意識調査を行った。

### 2-1 ステージ別受講者への意識調査（質問項目）

【質問項目】（ア、とても・非常に イ、すこし ウ、あまりなかった エ、全くなかった）

質問1. 研修を通して教育観や研修観（教職員の学びに対する考え方）に変化がありましたか？

質問2. 選択した理由を記述してください。

質問3. 研修で学んだ内容を、実際に校内での役割や業務に生かせましたか（生かせそうですか）。

質問4. 選択した理由を記述してください。

## 「新たな教職員の学びの姿」の実現に向けた調査研究

質問5. 今後の研修でさらに学んでみたい内容がありますか。(複数回答可)

### 2-2 ステージ別受講者への意識調査(結果)

受講者への意識調査(【別添資料6】)からは、どのステージにおいても、9割以上の受講者が研修を通して教育観や研修観に変化があったと肯定的な回答をしており、実際に校内での役割や業務に生かせたと回答した割合も同じく9割を超えていた。特に、初任研においては教育観への変化について「とても変化があった」と回答した割合が7割を超えており、「豊かな気付き」に関連する記述が見られた(詳しくは「3-1 R7年度初任者研修の工夫点」にて示す)。

SU IからSU IIは「不安の解消」から「役割の自覚と実践の振り返り」へと意識が変化していることが分かった。中堅層は「自身の専門性のアップデートと後輩への助言」に重きを置くのに対し、ML層は「学校全体の動きを俯瞰し、チームとして動くためのコーディネート能力」に特化した学びと実践を志向する傾向が見られた。

さらに質問5(【別添資料7】)については、授業力向上に関する研修を希望する割合が8割を超えており、教科指導研修の重要性が明らかになっている。次いで、初任研・SU I・IIでは、生徒指導と保護者対応に関する研修を希望している割合が多く、中堅ではICTや教育データの利活用に関する研修を希望している割合が半数を超えており、困りの内容を今後さらに明らかにすることで研修内容の充実に生かすことができると言える。

研修評価データだけでなく、受講者の意識調査からも、今年度の研修デザインが育成指標の達成と受講者のニーズに応えるものであったと言える。

### 3 「豊かな気付き」を生み出す研修の工夫—イントロダクションと系統性—(初任者研修)

意識調査の結果に加え、研修評価においても高い数値が出ている初任者研修の工夫について取り上げる。

#### 3-1 研修評価データの経年比較から見る初任者研修受講者の傾向

令和5年度から令和7年度にかけての初任者研修最終回「教科指導・学級経営・キャリアステージ」(中学校)に関する受講者の数値評価と記述傾向の分析結果を以下に示す。

年度	全体評価4の出現率	記述の主な傾向・特徴
R5	90.2%	初めて同期の模擬授業を見ることで刺激を受け、授業技術の共有に高い価値を見出している。「轍」という言葉を通じたキャリア教育の理解が深まった一方、 <u>セッション3の構成(講義と協議の繋がり)</u> に課題が指摘された。
R6	95.7%	数値評価が最高値となった。単元計画の重要性や、 <u>1年間を通じた自身の成長と課題を「キャリアビジョン検討シート」で可視化できた点への肯定的意見が目立つ</u> 。4月当初の悩みと現在の変化を比較する振り返りが定着している。
R7	92.5%	「相手軸(生徒の視点)」に立つ重要性が共通認識となっている。生徒のささいな変化を捉える「未然防止」の生徒指導への関心が高まった。一方で、教科指導の時間をさらに増やしてほしいという要望も継続して見られる。

R5の課題を受け、R6では自己のキャリア形成に関する研修内容に改善があったことが分かる。

#### 3-2 R7年度初任者研修の工夫点

今年度、全体会においてイントロダクションを設定し、前時の学び(研修評価の記述)を紹介したり、セッションごとの目的や繋がりを明示したりする工夫を行った。さらに、受講者自身が自己の学びをフィードバックしやすいよう、思考の可視化や課題の記録保管等の工夫を行い、研修最終回では内省の時間を十分に確保した上で、協議に臨むようにしたことで「豊かな気付き」につながる内省を

## 大分県教育センター教科研修・ICT 推進部

促すことができたと言える。受講者の意識調査結果からは以下のような傾向が見られた。【別添資料 6】(3) より一部抜粋)

傾向	根拠となる実際の記述 (抜粋)
「教える」から「共に学ぶ」姿勢への転換	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「教えるではなく生徒と一緒に学ぶといった気持ちの大切さを強く感じた」</li> <li>・「生徒から学ぶ姿勢を大切にしていきたいと思えた」</li> </ul>
「学び続ける教師」としての自覚と使命感	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「教員は学び続けるものだとは思ってきっていたが、それが具体的に身をもって痛感できた」</li> <li>・「学び続けることの意義を感じられた。また、無知であることの勿体無さや怖さを感じる事が多く、情報に対する日々の自分の姿勢が変化したと感じた」</li> </ul>
同期との対話による安心感と多角的な視点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「同期の方と話すことで、悩みが同じことが多々あり、悩んでる人同士で相談し合うことが出来た。」</li> <li>・「多角的な視点から物事を見つめることの大切さが身にしみて理解することができ、現場に生かそうと努力した」</li> </ul>
理論に基づいた指導への意識向上	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「理論を学ぶことの大切さが分かった」</li> <li>・「感覚的な価値観だけでなく、理論的な手法を取りながら学校というものに関わることができた」</li> <li>・「主体的に研修を受けることで生徒に還元できると思いました」</li> </ul>

さらに、R7年度は、生徒の「内面的な変化」を捉える重要性や、理論と現場の実践を往還させるサイクルの意義を実感したという、よりメタ認知による振り返りが見られるようになっている。

#### 4 「豊かな気付き」を生み出す研修の工夫—内省と対話—(学校ミドルリーダー研修：以下ML研修)

今年度、豊かな気付きの醸成をねらって研修内容を大きく変更した ML 研修について取り上げる。

(対象：市町村教育委員会または学校長からの推薦者 全4回実施 探究型研修)

##### 4-1 R7年度ML研修の工夫点【別添資料8】

<ul style="list-style-type: none"> <li>◆<b>内省の重視</b>：対話や演習を通じて学びを深めるだけでなく、「イントロダクション」と「リフレクション」を各回設定し(それぞれ30分設定)、豊かな気付きを導き出す工夫を行った。</li> <li>◆<b>理論と実践のバランス</b>：コンプライアンスや保護者対応など、現場ですぐに活用できる実践的な内容を組み込んだ。</li> <li>◆<b>学びのコミュニティづくりを目指したグループ編成</b>：全4回の対面研修を通じて、意図的なグループ編成を行った。</li> <li>◆<b>受講者が自身の学びを記録(スタディログ)</b>：スプレッドシートを用いて、受講者がいつでも自分の学びを振り返ることができるようにした。</li> </ul>
--

特に、「ア、参加型形態の重視」において、イントロダクションとリフレクションの時間確保や受講者に学びの主語として呼びかけを行う工夫、右のサイクルを徹底したところが特徴的であると言える。

##### 《内省を促すためのサイクル》

**導入**：今日の研修で何を持ち帰りたいかを自らの言葉で記す。

**展開**：多様な視点から気づき、協働的に学ぶ。

**省察**：対話を通じて自分の実践の価値に気づき、内省の記録を残す。

##### 4-2 研修評価データの経年比較による R7年度ML研修の成果

まず、ML研修の最終回(第4回)における数値の経年比較を行った。しかし、「全体評価」の4の出現率だけでは、今年度のML研修の成果と課題を判断しづらいため、受講者の記述内容の傾向を分析することにした。研修形態については、全年度、対面研修やグループ演習を重要視し構成されている。

## 「新たな教職員の学びの姿」の実現に向けた調査研究

記述内容の比較結果として、R5では手法や理論の吸収に重きが置かれていたのに対し、R6では役割の心理的な受け入れ、R7では「自ら学校を変える」という当事者意識へと、記述の内容が深化していることがうかがえる。さらにR7の記述では、同じ悩みを共有できる「横のつながり」や内省による自己の在り方についての気づきに関する記述が多く見られた。

**【ML研修：全体評価4の出現率】**

本日の研修全体に対して、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)

	R7 (24名)	R6 (27名)	R5 (37名)
第1回	75.0	85.2	83.7
第2回	87.5	96.2	81
第3回	61.9	74.1	91.6
第4回	100	85.2	97.1

**【「豊かな気づき」に関する記述】**

- 自分の役割に目がいきつつあったが、研修での学びによって全体に目を向けていくことがこれからの自分に必要なことだと思え、自分の成長につながると感じられた。
- 教員採用試験に合格した際は、自分の持っている教育観でしか考えられませんでした。研修を通じて、同じ受講者が抱えている違う視点の悩みを知り、私ならどうアプローチするかを考える機会が増えました。教育とは実験であり、失敗すらも生徒とともに成長できるチャンスであると認識しました。
- 「豊かな心を育てる学校づくり」を具体化するために、グループで話し合うことは、演習として楽しくできました。「自分たちが学校を作っていく」という意識がより持てるからです。与えられたことをするよりも、より自分ごとに捉えられ、これは子どもたちの学習にも当てはまると思いました。研修は、今回のように問題解決型が面白いと思いました。同じ年代の方と意見を出し合うことが、自分自身を振り返ることにもつながりました。

他の研修においても「豊かな気づき」に関する記述が見られるが（【別添資料9】）、「内省」や「探究」といったキーワードを基にデザインされたML研修については、以下のような記述も見られ、受講者自身が研修観の転換や内省の価値についても気付いていることが分かる。

**【研修デザインに関する記述】**

- これまでの研修は講義型だったり、講義の中でグループワークがあったりすることが多かったが、この研修では、イントロダクションやリフレクションの時間が設定され、自分の考えを深める場の設定があったことで、このような研修の形もあるのだと意外性を感じた。
- 最初は「まどろっこしい」と感じたイントロダクション&リフレクションでしたが、その意義を最後にしてやっと実感しました。
- 研修が講義・演習だけで終わらず、内容を咀嚼し自分に引き付けて考える時間を持つことの意義が分かった。
- 対話及びイントロダクションやリフレクションが全ての教育活動の肝になる事を実感しました。今後もミドルリーダー研修は必要だと感じました。研修を通して身に付けた知見が、現場での働きにそのまま活かすことができました。

ML研修のデザインは、豊かな気づきを生み出すことに効果的であったと言えるが、今年度の研修を振り返り、研修担当指導主事からは「豊かな気づきとはどういうものか?」、「理論と実践の往還は本当にできているのだろうか?」といった声もあり、引き続き「豊かな気づき」というワードについて「学び直し(カタリバ)」で語り合いながら、共通言語としていくことを目指したい。

**V 1年次の調査研究の成果と今後の展望**
**1 1年次の調査研究の成果**

- ・指導主事の学び直し(「カタリバ」)の機会を設定することによって、指導主事同士が自身の研修観や教育観について語り合い、学びのコミュニティをつくることができた。
- ・研修評価データの多角的な分析視点を整理し、エビデンスに基づく研修改善の見通しを持つこ

とができた。

- ・「豊かな気付き」を生み出す研修の在り方について、工夫の具体例を収集できた。

## 2 今後の展望

- 1年次の研究に基づく新たな研修デザインの実施と検証
- 研修評価データの分析の視点や方法の共有と評価項目の再検討
- 指導主事の学び直しの計画的実施とプログラムのブラッシュアップ（【別添資料 10】）

上記の内容に加えて、2月に行った研修評価データを分析・交流する「学び直し（カタリバ）」には、「新たな研修観」「豊かな気付き」「内省」等の具体の姿の共有が不足しているのではないかと、いう声があった。また、画一的な研修デザインに陥ることのないよう、今後も受講者のニーズや研修目標に応じて、講義と演習・協議のバランスやイントロダクション、リフレクションの位置づけ等についての成果と課題について検証していく必要がある。

### 参考文献・先進地視察先等

- ・ 中原淳 著「研修開発入門」（2014年発行）ダイヤモンド社
- ・ 鈴木克明 著「研修設計マニュアル」（2015年発行）北大路書房
- ・ 中原淳 関根雅泰 島村公俊 鈴木英智佳 著「研修開発入門 研修転移の理論と実践」（2018年発行）ダイヤモンド社
- ・ 中原淳 関根雅泰 島村公俊 林博之 著「研修開発入門 研修評価の教科書」（2022年発行）ダイヤモンド社
- ・ 辻和洋・町支大祐 編著／中原淳 監修「教師の働き方入門」（2019年発行）毎日新聞出版
- ◆ 横浜市教育委員会
- ◆ 帝京大学講座（町支大祐准教授）

「新たな教職員の学びの姿」の実現に向けた調査研究（1年次／2年）  
－研修評価データ分析による豊かな気づきを生み出す研修の在り方について－

【別添資料1】中央教育審議会答申（中教審第240号）

これからの時代には、日本社会に根差したウェルビーイングについて考察しつつ、教師自らが問いを立て実践を積み重ね、振り返り、次につなげていく探究的な学びを、研修実施者及び教師自らがデザインしていくことが必要になる。あわせて、教育委員会で実際に研修に携わる指導主事等に対し、研修デザインに関する学び直しの機会が提供されるべきである。

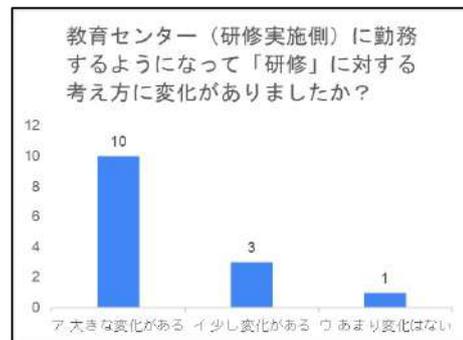
「新たな教師の学びの姿」  
◇変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶという「主体的な姿勢」  
◇求められる知識技能が変わっていくことを意識した「継続的な学び」  
◇新たな領域の専門性を身に付けるなど強みを伸ばすための、一人一人の教師の個性に即した「個別最適な学び」  
◇他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」

【別添資料資料2】指導主事アンケート（8月実施）

1. 対象者（教科研修・ICT推進部 14名）

教育センター勤務年数	人数
1年目	4 (3)
2～3年目	9 (2)
4年目以上	1

\* ( ) は教育事務所・市教委等からの異動



2. 質問内容

質問①研修を実施する上で、指導主事（主幹）と学びあうことができていますか。

質問②教育センターに勤務するようになって研修に対する考え方に変化がありましたか。

質問③ア、イを選んだ方は、どのような変化があったか書いてください。（理由やきっかけ等）

質問④研修運営や研修構築の際に、心がけていることや困っていることがあれば書いてください。

質問⑤担当する研修で「新たな研修観」につながる工夫があれば、どのような内容で、どんな成果や課題があったか書いてください。

3. 結果と傾向の分析

(1) 質問①研修を実施する上で、指導主事（主幹）と学びあうことについて

全員が学び合うことができていますと回答。担当外のセッションや他教科、他校種の指導主事の講義を聴講するなど、互いに学び合おうとする雰囲気があると言える。

(2) 質問②③教育センターに勤務するようになって研修に対する考え方への変化について

9割の指導主事が研修への考え方に変化があった《表1》。理由やきっかけについては、「研修観の転換」に関する内容と学び手としての自己の変革に関する内容が最も多かった。以下のように傾向を整理した。

\*ChatGPT を使用

- ◎「研修観」の転換に関すること
  - 研修は「知識を教える場」から「対話・課題発見・解決を探る場」へと認識が変化
  - 「受ける研修」から「求める・参加する研修」へ
  - 自分が受講者だったときの受け身の姿勢から、運営側としての構築意識へ変化
  - 中央研修などを通して「研修観の転換」を体感的に理解した
  - 「学びの相似形」という考え方に触れ、教師自身が学び続ける重要性を認識
  - 教員の学びの姿勢が、児童・生徒の学びの質にも関わるという理解
  - 指導する側が探究的な学びを体現する必要性への気づき
- ◎対話・リフレクションに関すること
  - 研修を「情報提供」から「対話と省察（リフレクション）」の場へと再定義
  - リフレクションの設計や進め方への関心の高まり
  - 対話を通じて、受講者が自ら気づく仕掛けの重要性を認識
- ◎受講者視点への意識変容に関すること
  - 「受講者の満足」「ニーズに応じた研修」を強く意識するようになった
  - 次年度の研修設計において「受講者にとってどうか」という視点を中心に構築
  - 現場に持ち帰り役立てられる視点を常に意識するように変化
- ◎自らのアップデート・学び続ける姿勢の必要性に関すること
  - 忙しさの中でも自ら学ぶ必要性を実感
  - 自分自身が学び続ける存在であることが、研修の質や説得力に関わると気づく
  - 情報の受け取り手ではなく、意味づけ・理解する主体になる意識
- ◎研修構築における設計・運営視点の獲得に関すること
  - 研修の「目的」「流れ」「ゴール」を意識して設計することの重要性を認識
  - カリキュラムマネジメントや校種間連携といったより広い視点での構築力の必要性に気づく
  - チームや他校種との連携による多角的な設計の大切さを感じた

(3) 質問④研修運営や研修構築の際に心がけていること

1. 受講者主体・対話重視の研修構築
  - 受講者が「受ける」研修から「求める」研修へ転換することを意識
  - 受講者が考え、協議する時間を確保
  - 受講者同士・自己との「対話」の機会を意図的に設ける
  - 「新たな問い」「気づき」が生まれるようにする
  - 自分なりの解を持たせてからの解説・講義
2. 研修観・学習観の転換を意識した設計
  - 研修観や学習観の転換を常に念頭に置いて構築
  - 理論を学ぶ場であり「答え」を求めに来る場ではないと伝える
3. 受講者の実態把握・ニーズへの対応
  - 受講者が知りたいことや困っていることを把握しながら設計
  - 現場のニーズとの整合性を高める工夫
  - 受講者の1年間を想像し、適切な時期に研修を設定
4. 研修効果・目的の明確化
  - 研修の目的・狙いを明確にする
  - 研修評価シートに出てくる意見を想定して協議テーマを設計
  - 「学びがある」状態を目指す
  - 受講者の負担を軽減しつつ、効果を高める工夫
5. 研修運営の計画性・協働性
  - 早めの準備と複数の視点での確認、担当者間での情報共有を迅速に行う
  - 疑問や気づきはその場で確認、相談しながら取り組む
6. 研修体系・連続性の意識
  - 他研修との連動性、研修ステージの系統性を意識

【別添資料3】R7年度実施 指導主事の「学び直し（カタリバ）」

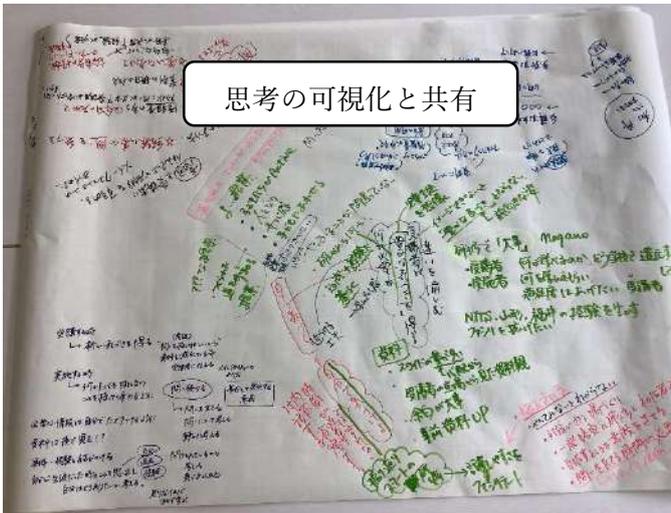
日時 : R7年6月30日（月）9:30~10:30

参加者人数 : 20名

協議グループ : 校種や担当している研修、業務が異なるメンバーで構成

テーマ : 研修観の転換と「豊かな気付き」

流れ : インTRODakション→個→グループ協議→リフレクション



思考の可視化と共有



協議中も1枚の模造紙にそれぞれが思いついたキーワードを自由に書き足していく。

《指導主事の「学び直し（カタリバ）」後のリフレクション（掲示板アプリに投稿されたコメント）》

- これからの研修において「対話」が大切だと感じた。ただ、受講者や研修内容によっては知識をしっかりと伝える時間の確保も大事だなとも感じました。モヤモヤと「悩む時間」は非常に大切なことだと感じます。次の日に解決するかもしれないし、数年かかるかもしれない。その解決に喜びや楽しみを得られるような人材育成ができればと思う。
- 今回のカタリバでの一番の気付きは、他の指導主事の持つ研修への考え方の変化を知ることができた点です。研修観のビフォー、アフターを共有できたことは、自身の研修設計を見直すとても貴重な機会となりました。
- そもそも豊かな気付きとは？と始まった対話は、だんだんと頭を寄せ合い、語り合う声も大きくなっていったと思いました。聴きあうことで自分の考えも深化拡充したのではないかと思います。指導主事にも対話の場があるって大事なことだと思いました。部を越えて語り合う、これがいいと思いました。



【別添資料4】R7年度実施 指導主事意識調査（2月実施）

- 探究的な学びが広がらないことに課題意識を感じていたが、「学びの相似形」という考え方に触れ、教員自身がその必要性を感じていない部分に課題があると考えたようになった。
- 学校に勤務していた時は、「研修は知識やスキルを教わる」ための場と考えていましたが、教育センターで多くの研修に携わる中で、研修は「受講者自身が課題を発見し、解決策を探る」ための対話の場であると考えたようになりました。
- 研修を実施する側になり自分自身に提供できるものが圧倒的に足りないことに気付いた。研修は自分自身をアップデートする場であり、受講者にその魅力が伝われば、忙しさの中でも自分から学ぶ姿勢につながるのではないかと感じる。
- 研修は講義を受けて知識等を得るもの、受ければよいものという考えであったが、研修実施担当者となって、どうしたら受講者に満足してもらえる研修（セッション）になるのかをその都度指導主事たちは考え実施されていたことがよく分かった。私も今年度は特に受講者の満足度を向上させるためにはどうすればよいのかをチームや校種を超えた指導主事とたくさん話をするようになったと思う。

【別添資料5】指導主事による研修評価データの分析方法と考察に関する傾向把握

①数値データ：全体評価における4の出現率のみを3カ年分抽出したもの（紙面で配付）

- ・年間実施されたすべての研修についての数値データ
- ・研修評価の質問項目 N02, 「本日の研修全体に対して、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）
- ・黄色は75%以上を示す

研修番号	研修種別	研修名	R7	R6	R5
			全体評価	全体評価	全体評価
A101	1	初任研修「安全管理・生徒指導1・学習指導2」(小)	75.9	70.5	66.7
A102	2	初任研修「教科指導3・特別支援教育・モラル」(小)	82.3	71.9	72.4
A103	3	初任研修「ICT活用・社会人としてのマナー・道徳教育」(小)	78.7	75.8	72.4
A105	4	初任研修「教科指導4・学級経営」(小)	83.1	78.5	67.6
A201	5	初任研修「メンタルヘルス・ICT・教科指導2」(中)	84.5	84.5	77.5
A202	6	初任研修「生徒指導1・教育相談・特別支援・モラル」(中)	75.7	89.2	88.0
A203	7	初任研修「道徳教育・社会人としてのマナー・人権教育」(中)	82.9	91.5	79.0
A204	8	初任研修「安全管理・学級経営・防災教育」(中)	82.9	90.0	79.5
A401	9	初任研修「メンタルヘルス・ICT・教科指導2」(高)	83.0	90.0	88.1
A403	10	初任研修「特別活動・社会人としてのマナー・人権教育」(高)	61.1	74	85.4
A402	11	初任研修「生徒指導・教育相談・特別支援・教職員のモラル」(高)	63.0	61.2	88.1
A404	12	初任研修「教科指導3」(高)	86.8	100	97.6
A801-1	13	初任研修「教育公務員としての心構え・教科指導1・学級経営1」(小)	85.5	82.5	86.8
A801-2	14	初任研修「教育公務員としての心構え・教科指導1・学級経営1」(中)	90.1	80.8	85.7
A801-3	15	初任研修「教育公務員としての心構え・教科指導1・HR経営1」(高)	78.4	95.9	82.5

②記述データ：記述データ：R7年度受講者へのアンケート調査結果（Googlefoamを共有）

- ・対象データ（初任研・SU I・SU II・中堅・ML）

The image shows a Google Forms survey interface. The top part displays a pie chart for '質問1. 研修を通して教育観や研修観(教職員の学びに対する考え方)に変化がありましたか。' with a legend indicating '全く変わらなかった' (77.6%), '多少変わらなかった' (18.9%), and '大きく変わった' (3.5%). The bottom part shows a list of responses for '質問2. 選択した理由を記述してください。' with various handwritten-style text entries.

## 【別添資料6】全講座終了後に実施した受講者アンケート

### (1) 質問項目

質問1. 研修を通して教育観や研修観（教職員の学びに対する考え方）に変化がありましたか？

ア、とても変化があった イ、すこし変化があった ウ、あまり変化がなかった エ、全く変化がなかった

質問2. 選択した理由を記述してください。

質問3. 研修で学んだ内容を、実際に校内での役割や業務に生かされましたか（生かせそうですか）。

ア、非常に生かされた イ、すこし生かされた ウ、あまり生かせなかった エ、全く生かせなかった

質問4. 選択した理由を記述してください。

質問5. 今後の研修でさらに学んでみたい内容がありますか。（複数回答可）

### (2) ステージ別意識調査における質問1・2についての回答結果を整理したもの

項目	質問1 「とても」	質問2：記述内容の特徴	質問3 「非常に」	質問4：記述内容の特徴	意識の対象	キーワード
初任	76%	<ul style="list-style-type: none"> <li>他校や他教科の先生と悩みや課題を共有することで、多角的な視点を持つことができた。</li> <li>教師主体ではなく、生徒の視点に立つことや、生徒と一緒に学ぶ姿勢の大切さを実感している。</li> <li>研修を通して「教師は学び続ける存在である」という意識が高まっていると共に、感覚だけでなく、理論的な裏付けを持って指導することの重要性に気づいている。</li> </ul>	57%	<ul style="list-style-type: none"> <li>教科指導の技術面だけでなく、生徒理解や学級経営といった、現場で直面する課題に対して研修で得た理論や事例が具体的に役立っているとする記述が大多数。一方で、日々の業務の多忙さから「実践する余裕がない」と感じている層も一定数存在していることが分かる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒</li> <li>自分自身</li> <li>同期</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学び続ける</li> <li>相手軸</li> <li>理論</li> </ul>
SU I	57%	<ul style="list-style-type: none"> <li>他校の同期との交流で「一人で悩まなくて良い」という安心感を得ている。</li> <li>中堅教諭の実践発表やアドバイスを聞くことで、授業づくりの視点が広がったり、自分自身の未熟さを痛感したりする傾向がある。また、「生徒と対話しながら業務を行う」といった、教師主導から生徒主体の視点への転換も見られる。</li> </ul>	51%	<ul style="list-style-type: none"> <li>活用内容：授業の導入ルーティン、学級経営のテクニック、保護者への早期連絡など、即効性のあるスキルの活用が目立つ。</li> <li>他校の先生のユニークな授業展開を自分なりにアレンジして実践するなど、試行錯誤の段階にあることが伺える。一部で「まだ業務に当たっていないため活用できていない」という声もあり、活用のタイミングに個人差がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分自身</li> <li>学級</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>安心感</li> <li>真似る</li> </ul>
SU II	65%	<ul style="list-style-type: none"> <li>研修を単なる「知識習得」ではなく、「自身の実践を振り返り、他者との対話で考えを深める場」として再定義する傾向があります。また、3年目として校務分掌（体育主任など）での役割を意識し始め、「チームで成長する」という意識が芽生えている。</li> </ul>	57%	<ul style="list-style-type: none"> <li>3年目として校内の役割（主任業務や特別支援コーディネーターなど）に研修の学びを直結させており、周囲の先生と連携しながら業務を遂行しようとしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>役割</li> <li>実践の深化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>役割遂行</li> <li>対話</li> </ul>
中堅	62%	<ul style="list-style-type: none"> <li>「後輩を大切に育てなければならない」といった組織的な視点への変化が最大の特徴。長年の経験による「慣れ」を脱し、ICTやAIなどの新しい技術を積極的に取り入れてアップデートし続ける必要性を再認識している。</li> </ul>	49%	<ul style="list-style-type: none"> <li>若手への助言、生成AIを用いた業務効率化など、自身のアップデートと他者への還元を両立させている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>若手</li> <li>授業改善</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>育成</li> <li>AI・還流</li> </ul>
ML	64%	<ul style="list-style-type: none"> <li>自身の成長だけでなく、「学校全体のビジョン」や「管理職の視点」を意識するようになってきている。</li> <li>「リーダーは孤独だと思っていたが、周囲を頼って良いと気づいた」という組織運営における心理的な変化も見られる。</li> </ul>	55%	<ul style="list-style-type: none"> <li>「ファシリテーション」や「傾聴」といったスキルを、会議の運営や若手教員へのサポート、管理職との調整に活用している。</li> <li>「何のために動くかビジョンを持って組織とつながる」といったマネジメント色の強い活用が目立つ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校組織</li> <li>管理職視点</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ビジョン</li> <li>調整・傾聴</li> </ul>

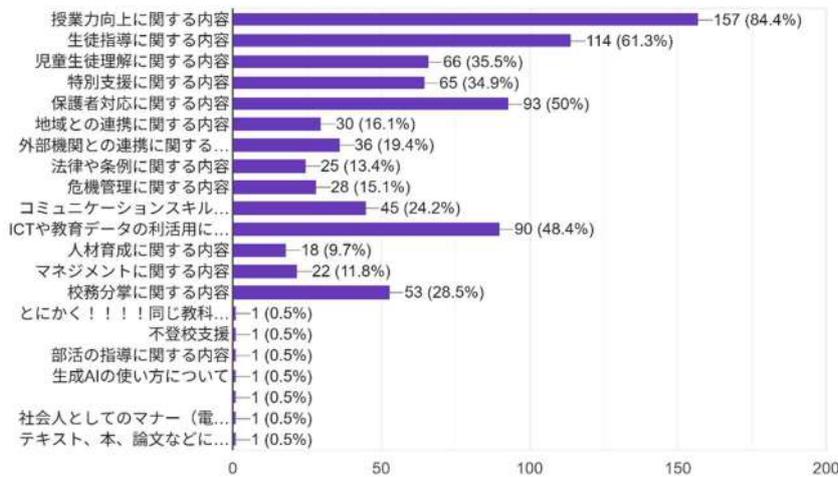
## (3) 初任研受講者の記述内容の傾向と実際

傾向	根拠となる実際の記述（抜粋）
「教える」から「共に学ぶ」姿勢への転換	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「教えるではなく生徒と一緒に学ぶといった気持ちの大切さを強く感じた」</li> <li>・「自分主体ではなく、目の前にある生徒のことを思って思考したり、行動したり...するようになった」</li> <li>・「自分なりに柔軟に様々なことに対応していけるような感覚をつくることができた」</li> <li>・「生徒から学ぶ姿勢を大切にしていきたいと思えた」</li> </ul>
「学び続ける教師」としての自覚と使命感	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「教員は学び続けるものだとは思ってきっていたが、それが具体的に身をもって痛感できた」</li> <li>・「教員側も知識と経験をアップデートしていかなければならないことを実感した」</li> <li>・「教員採用試験の合格がゴールだと思っていた状態から、まだまだ学ぶことが多くあるという考えにさせられた」</li> <li>・「これまで自分が学んで培ってきたものがいかに乏しいか認識することができた。また、それを認識した上で「次」どのように繋げていくのか、その方法を模索し続けることの大切さを学ぶことができた。」</li> <li>・「学び続けることの意義を感じられた。また、無知であることの勿体無さや怖さを感じる事が多く、情報に対する日々の自分の姿勢が変化したと感じた」</li> </ul>
同期との対話による安心感と多角的な視点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「自分では思いつかない方法を授業や指導に取り入れることができた」</li> <li>・「他教科の視点や同じ教科の先生方の視点など...物事を多面的に見る事に繋がった」</li> <li>・「同期の方と話すことで、悩みが同じことが多々あり、悩んでる人同士で相談し合うことが出来た。また、指導主事の方から、何を大事に指導すればいいか、各ポイントを分かりやすく教えていただいたので、自分の考えが整理できた」</li> <li>・「多角的な視点から物事を見つめることの大切さが身にしみて理解することができ、現場に生かそうと努力した」</li> </ul>
理論に基づいた指導への意識向上	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「理論を学ぶことの大切さが分かった」</li> <li>・「感覚的な価値観だけでなく、理論的な手法を取りながら学校というものに関わることができた」</li> <li>・「指導の根拠が整理され、自分の考えを裏付けてくれた」</li> <li>・「主体的に研修を受けることで生徒に還元できると思いました」</li> </ul>

【別添資料7】質問5. 今後の研修でさらに学んでみたい内容がありますか。(複数回答可)

質問5. 今後の研修でさらに学んでみたい内容がありますか。(複数回答可)

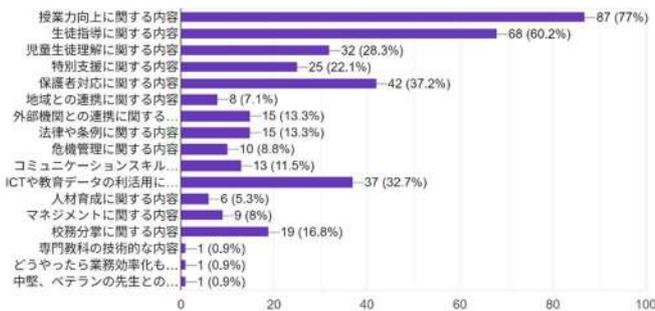
186件の回答



初任研 (186名)

質問5. 今後の研修でさらに学んでみたい内容がありますか。(複数回答可)

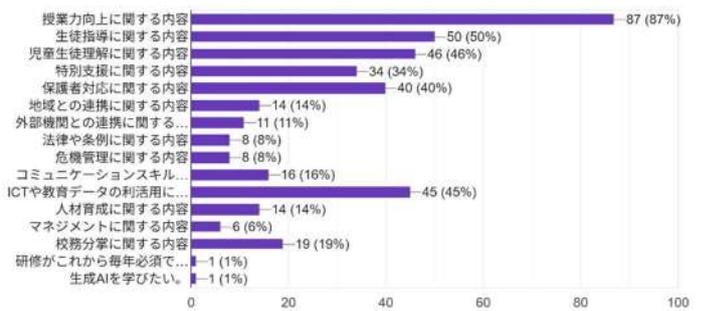
113件の回答



SUI (113名)

質問5. 今後の研修でさらに学んでみたい内容がありますか。(複数回答可)

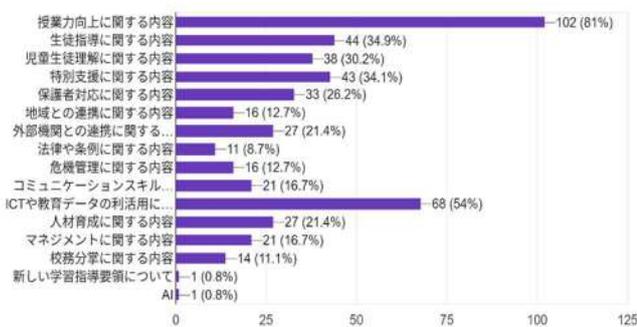
100件の回答



SU II (100名)

質問5. 今後の研修でさらに学んでみたい内容がありますか。(複数回答可)

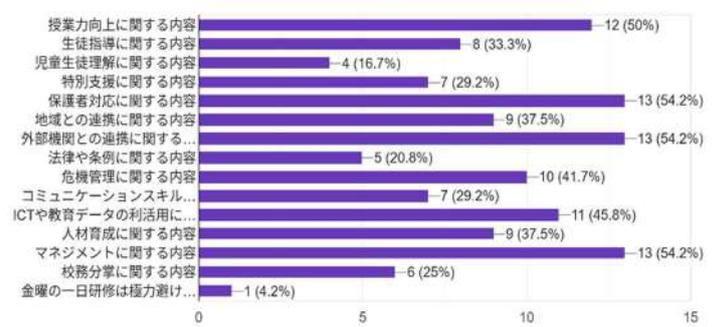
126件の回答



中堅 (126名)

質問5. 今後の研修でさらに学んでみたい内容がありますか。(複数回答可)

24件の回答



ML (24名)

## 【別添資料8】ML研修の工夫と考察

### R7年度 ML研修日程

1. 対話と演習を重視した「参加型」の研修形態、理論だけでなく、実際にグループで話し合い、対話を通じて思考を深める演習が多用されたことが、学びを自分に引き寄せる大きな要因となっていることが分かる。特に、「イントロダクション」や「リフレクション」を通じた継続的な振り返りが、学びの定着を促していると言える。

2. 理論と実践のバランスが取れたカリキュラム スクール・コンプライアンスにおける判例の解説や、保護者対応のロールプレイ、地域連携の具体的な考え方など、現場ですぐに活かせる実践的な内容も研修内容に組み込まれていたため、研修で得た知見をそのまま現場の働きに繋げることができたことが、研修への満足度と自信につながっていると考えられる。

3. 多角的な視点を与える講師の言葉と事例 「地域をエリアではなくコミュニティとして捉える」といった視点の転換を促す言葉や、全国各地の専門家による講義が、受講者の視野を広げ、勇気づけるきっかけとなっていると言える。

4. 他校種・異校種の教員との継続的な交流 全4回の対面研修を通じて、似た立場の教員と課題やアイデアを共有する機会が確保されていた。この「出会い」と「対話から得られる宝のような情報」が、受講者の力を引き出す原動力となっている。

このように、本研修は単なる知識の伝達に留まらず、「対話」と「実践」を軸にした構成によって、受講者の意識を学校経営を担うリーダーへと変容させていると言える。

第1回	第2回	第3回	第4回
6月24日	9月8日	10月24日	12月5日
火	月	金	金
9:40～9:50 開講式	9:40～10:10 イントロダクション	9:40～10:10 イントロダクション	9:40～10:10 イントロダクション
9:50～10:00 研修ガイダンス			
10:00～12:00 講義・演習 ファシリテーションスキルに関する理論と実践 東京芸芸大学 市教授 藤村 祐子	10:15～12:00 講義・演習 教育法規の基礎—スクール・コンプライアンスとは— 福岡教育大学 教授 河内 祥子	10:15～12:00 講義・演習 地域とともにある学校づくりに向けた学校・家庭・地域の連携協働 大分大学大学院 教授 清瀬 祐二	10:15～12:00 講義・演習 ミドルリーダーの果たす役割 神戸女子短期大学 名誉教授 長瀬 荘一
12:00～13:00 昼休憩	12:00～13:00 昼休憩	12:00～13:00 昼休憩	12:00～13:00 昼休憩
13:00～15:55 講義・演習 学校の教育目標の達成に向けた組織マネジメントの在り方 徳島文理大学 教授 福本 昌之	13:00～15:55 講義・演習 教育法規の基礎—スクール・コンプライアンスとは— 福岡教育大学 教授 河内 祥子	13:00～15:55 講義・演習 カリキュラム・マネジメントの推進に向けたミドルリーダーの役割 大阪教育大学 教授 田村 知子	13:00～14:00 講義・演習 ミドルリーダーの果たす役割 神戸女子短期大学 名誉教授 長瀬 荘一
			休憩
			14:10～15:00 演習・研究協議 ミドルリーダーとしての実践
			15:05～15:20 連絡
15:55～16:25 リフレクション	15:55～16:25 リフレクション	15:55～16:25 リフレクション	

このように、本研修は単なる知識の伝達に留まらず、「対話」と「実践」を軸にした構成によって、受講者の意識を学校経営を担うリーダーへと変容させていると言える。

#### 【開講式での司会の言葉】

教育センターとして、皆さんお一人おひとりを「学びの主語」とした場にしたいと考えています。私たちはこれまで、研修というどうしても「知識を届ける場」になりがちでしたが、今回はそこを少し転換して、主体的で探究的な学びが生まれるような研修のあり方を目指しています。そのために、今年度は研修のプログラム自体を見直しました。

まず、各回の冒頭には「イントロダクション」の時間を設けており、今日の研修で「どんなことを知りたいのか」「何を持ち帰りたいのか」を、自分の言葉で記してもらいます。

また、各回の終わりには「リフレクション」の時間を30分設け、少人数で対話をしながらその日の学びを振り返る機会をつくっています。

さらに、毎回の研修後には、自身の内省や実践の記録を残していきます。

この一連の流れは、日々の実践と研修をつなぎながら、自分の在り方や行動を「問い」とともに内省していくことをねらいとしています。また、対話を通じて、自分の実践の中にある価値や意味に気づき、それを深めていく場でもあります。他の受講者とともに、多様な視点から気づき、協働的・探究的に学んでいく、そんな場にしていきたいと思っています。

**【別添資料9】研修評価データ：「豊かな気付き」に関する記述分析例**

NITSによる「豊かな気付き」

- ・自らの教育実践の特徴や考えの枠組みについての気付き（意味付けや捉え直し）
- ・自己の「在り方」（価値観、子供観、学校観など）についての気付き（発見や問い直し）

**《初任研》**

- 研修の中で自己評価シートなどの自分の位置を客観的に見ることのできる活動を何度も用意して頂いてありがとうございました。私は生徒指導や学級経営の面で自分の言葉に自信が持てない時、理性的に話せていない時があると振り返り、説明責任が果たせていないことがあると反省しました。生徒の主張を聞き、その上で解決策を模索していけるような、生徒に寄り添うことのできる教員になりたいと感じました。
- これまでの初任者研修を通して、教育に対する自分の考え方が大きく変わったと感じています。キャリア教育、生徒指導、学級経営、教科指導のいずれにおいても、これまでの自分の知識や経験がいかに不十分であったかを痛感しました。しかし、その課題に向き合いながら学びを重ねることで、十分とは言えないまでも、様々な場面で実践に生かすことができるようになったと感じています。
- どの研修でも振り返りを通して、また多くの話しを聞かせていただきたくさんのことを学び感じることができました。特に教科別の時間では、ほかの人と共有することで感じるものがたくさんありました。

**《SU II》**

- まず、午前中に中堅の先生方と話をし、私の中にはなかった「わからないは得しかない」等のあたらしい考えやこんなやり方もあるなどたくさんの事を学ぶことができました。また、自分自身の良かったところも再確認することができました。午後の研修では、同期とたくさん話すことで自分自身のことをとにかくたくさん振り返れたと思います。自分自身が頑張りたいこと、自分自身の良かったところ、嬉しかったところ、大事にしたいところをアウトプットすることでこう思ってたんだと気づくことができました。今後も、まずは授業を1番に授業を使って学級経営ができるよう学び続けたいと思います。また、人とのコミュニケーションについても学びたいです。そして、子どもたちの学力を保証し、ひとりひとりが目標に向かって頑張るためのサポートができる、笑顔を忘れない教師を目指したいと思います。ありがとうございました。

**《中堅》**

- 様々な先生方の実践を聞くことができ、指導の仕方や体育での活動内容を新たに獲得でき、よい学びの機会となった。この研修を受けて周りの先生方からの刺激を受け、体育の研修会などに足を運びこれからも学び続けたいと思うようになった。
- SUの先生方の話を聞いていると、自分も経験を重ねてきたのだなど実感しました。職場でも若い先生はたくさんいるので、声をかけていきたいと思いました。
- 年間を通して1つのテーマで検証することがなかったので、この中堅研での実践を通して、生徒の課題に向き合い、自分の授業についても見直すいい機会になった。また、なかなか校内でOJTをする機会がなかったので、今研修でステップアップの先生方に自分の経験から少しでも参考にできそうなことを伝えるように努めた。そしてこの経験は今後の様々な場面で活かすことができると思った。また、ステップアップの先生方の実践や悩みを聞きながら、私自身の同時期と重なる部分が多いと感じたので、同じ職場の若い先生方へのアプローチも積極的に行なっていこうと思った。
- 前回の研修の最後に、「次回の研修では2年目の先生の授業実践を交流し、助言してください」と言われ、正直全然自信がなくて、不安いっぱい今日を迎えました。ですが、いざ交流してみると、「これは生徒にとって難しいんじゃないか」「ここはこうの方がいい」など、自分でも驚くぐらいにアドバイスができ、自分が今までやってきたことは無駄じゃなかった、今こうして誰かの役にたっているんだ、と経験が成果につながった気がして嬉しかったです。また、若い先生方の若いアイデアも自分自身でも参考にしたいところがたくさんあって、とても良い勉強になりました。

**【別添資料 10】指導主事の「学び直し（カタリバ）」R8 年度プログラム（案）**

実施時期	テーマ例	ねらい
4 月	①「初めまして、研修 ～講師？ファシリ？伴走者～」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学びのコミュニティ土台づくり</li> <li>・わたしの目指す指導主事像</li> <li>・「イントロ・リフレク」体験から研修観の共有</li> </ul>
	②「これって豊かな気付き？」 ③「資料づくりのいろは」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・R7 年度研修評価データから見た研修観の転換</li> <li>・研修観の深化と「豊かな気付き」の概念共有</li> <li>・研修デザインに関する基礎的スキルの習得</li> </ul>
5 月～7 月	<b>★ミニカタリバ</b> ≪お題例≫ <ul style="list-style-type: none"> <li>・「問い」のあれこれ</li> <li>・生成 AI の活用と留意点</li> <li>・協議に最適？事例集交流</li> <li>・アイスブレイクネタ</li> <li>・教育時事の情報交換</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お題については随時募集</li> <li>・有志による企画運営</li> <li>・部や班、校種間交流の推進</li> </ul>
8 月	④「学びの形～前期研修を振り返って～」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研修評価データ分析と目指す研修の再共有</li> <li>・研修運営に関する困りの共有と方策協議</li> </ul>
9 月～11 月	<b>★ミニカタリバ</b>	
12 月～2 月	⑤「理論と実践の往還～後期研修を振り返って～」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研修評価データと研修の工夫の相関性を検討</li> <li>・研修評価データ分析からみる成果と課題の共有</li> </ul>
3 月	⑥「あの頃、今、これから」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「カタリバ」に関する感想と要望をもとに次年度の内容や構成等ブラッシュアップ</li> <li>・来年度へのモチベーションにつなげる</li> </ul>

企画担当：指導主事 2～3 年目 2 名（基本研修班・専門研修班）＋1 年目 1 名  
 日程調整：主幹  
 時 間：1 回 5 0 分程度  
 講 師：センター指導主事等  
 対象者：所員 \*任意  
 記 録：掲示板アプリパドレット使用（感想や要望等を共有）

# 「組織的な学校課題解決に向けた校内研究・校内研修」の推進に 関する調査研究（2年次／2年）

大分県教育センター教科研修・ICT推進部  
指導主事 梶原 伸寛

## I 研究の背景

県教育センターでは、『一層やりがいのある校内研究』手引書（以下「手引書」）を平成26年に刊行し、県内小・中学校に配布したが、刊行後10年が経過し、内容を見直す時期に来ている。また、中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について（令和4年12月）においては「新たな教師の学びの姿」の一つである「協働的な教師の学び」の中で、「校内研修や授業研究など、『現場の経験』を含む学びが、同僚との学び合いなどを含む場として重要であると考えられる。」と示され、校内研究・校内研修の充実が求められている。そこで1年次の調査では、県内の公立小・中・高等学校を対象としたアンケート調査を行い、2年次は、インタビュー調査等を通して実践事例を収集し、組織的な学校課題解決に資する新たな手引書の内容に反映することを目的とした。

## II これまでの調査研究の結果

校内研究・校内研修に係る1年次のアンケート調査では、平成23年度に行った調査と比較し、以下のような現状が明らかになった。

- ・手引書の認知度は60%、活用度は19%に留まっている。
- ・リーダーシップが発揮されていると感じる学校が増加している。
- ・時間の設定・確保、研究成果の積み上げ、組織的取組が課題である。（表1参照）
- ・校内研究における「研究仮説の必要性」について、小・中では「必要である」と回答した割合が全体の87%であったが、今回の調査では42%と低くなっており、「研究仮説の必要性」を感じていない学校が増加している。（表2参照）
- ・従来の「仮説を検証する校内研究」から、現場の課題に応じて柔軟に改善を図る「課題解決に向けた校内研究」へとシフトしつつある。
- ・手引書の提唱する実践や「少人数チーム」「課題に応じた研究期間の設定」等が、教職員の基本的心理欲求（自律性・有能感・関係性）の充足<sup>i</sup>と関連している。

表1 校内研究・校内研修の課題に関するアンケート「校内研究の課題」について

【令和6年度調査】

選択肢 校種	時間の設定・確保が難しい	教員の参加意欲が十分でない	リーダーシップが十分に発揮されていない	高め合う雰囲気十分でない	研究成果の積み上げが十分でない	学校の課題解決に十分に繋がっていない
小	75(78)%	6(4)%	10(26)%	2(10)%	19(24)%	8(9)%
中	83(77)%	8(12)%	22(32)%	4(12)%	32(29)%	7(9)%
高	72%	0%	5%	2%	21%	7%
計	78(78)%	8(6)%	12(28)%	3(11)%	23(26)%	8(9)%

※括弧内は平成23年度調査の値を表す。高校は前回調査なし。

表2 校内研究を実施する上で「研究仮説」を立てることの必要性について

**【令和6年度調査】**

選択肢 校種	必要である	どちらかといえば 必要	どちらかといえば 必要ない	必要でない
小学校	46 (90) %	31 (7) %	17 (2) %	7 (1) %
中学校	32 (81) %	46 (17) %	15 (1) %	7 (1) %
小・中計	42 (87) %	35(10) %	16 (2) %	6 (1) %
高	32%	61%	4%	4%
計	41%	38%	15%	6%

※括弧内は平成23年度調査の値を表す。高校は前回調査なし。

### Ⅲ 2年次の調査研究の内容

#### 1 調査方法

アンケートによる量的現状把握の結果を踏まえ、組織的な学校課題の解決に向けて校内研究に取り組んでいる県内の小・中・高等学校の実践を収集・分析した。特に、1年次の調査で明らかになった課題から、時間確保、成果の積み上げに関する取組や工夫、組織的取組について実践としくみ等、教職員の心理的安全性や同僚性を高める方策、校内研究・校内研修を支える具体的なしくみについて、インタビューによる事例校調査を行った。その内容を新たな手引書の改訂内容に反映し、今後の本センターでの研修や県内の校内研究の充実につなげることとした。

##### 1-1 研究協力校の選定について

研究協力校については、教職員の基本的心理欲求充足が高く、1年次の調査で明らかになった課題について、成果を挙げている6校を選定した。各校の注目した取組は以下の通り。

###### 【佐伯市立佐伯小学校】

- ・学びを可視化した事後研究会
- ・成果の積み上げと学びの実感

###### 【宇佐市立四日市北小学校】

- ・組織として学び合う機会をリーダーが保障
- ・児童の姿で語り、自分の日々の授業に生かすことで好循環を生む事後研究会
- ・主体的に取り組む校内研究をデザイン～自己の課題に基づく「ステップ別」研修～

###### 【別府市立中部中学校】

- ・子どもの姿から語り合い、生徒理解を促し、同僚性を高め合う校内研究
- ・時間の確保・短縮に向けた取組

###### 【臼杵市立西中学校】

- ・ミドルリーダーによる組織的、計画的な校内研究の企画運営体制
- ・在職10年未満の教員を対象としたSD研修をミドルリーダーがサポートするメンター制
- ・生徒と共に創る授業

###### 【大分県立日田三隈高等学校】

- ・校訓に基づいた「9つの力」の再構築と生徒との共創
- ・「お見知り研修」を起点とする、「9つの力」の共有と活用
- ・「授業者が辛くない」対話型の授業研究会の設計

## 「組織的な学校課題解決に向けた校内研究・校内研修」の推進に関する調査研究

- ・ ICT を活用した迅速な事例共有と働き方改革

### 【大分県立玖珠美山高等学校】

- ・ 地域産業科での評価に関する先行事例を教科を超えて生かす
- ・ 授業研究会での準備の工夫と ICT の積極的活用による振り返りの充実
- ・ 授業改善へと教職員を向かわせる環境づくり

### 1—2 インタビュー等による研究協力校事例調査について

各研究協力校を訪問し、校長、教頭、研究主任、指導教諭、担当教員等にインタビューを行い、校内研究・校内研修の目的や方法、推進体制、具体的な工夫、成果と課題等の聞き取りを行った。さらに、校内研究会の参観、年間研修計画、研究紀要、事後研究会の記録、授業アンケート結果などの収集した資料と、インタビューを通じて各校の取組の特徴や共通項を整理した。

## IV 調査・研究の結果

6つの研究協力校のインタビュー等を基に、共通してみられた取組について整理する。

### ① 「目指す子どもの姿」からスタートし、学校の課題を共有する

以下のような日常の「モヤモヤ」やアンケート結果・各種学力調査等の具体的な数値データを手掛かりに研究テーマを設定している。

- ・ 子どもの主体的な発言が少ない
- ・ 授業中に「わかった」「できた」の声が響かない
- ・ ○○力に課題がある

研究にあたっては、学校教育目標の達成はもとより、教職員一人ひとりの思いや願い、困り等を丁寧に把握しながら、「この学校で何を大事にしたいか」を対話しながら視覚化して共有し、合意形成を図っている。

### ② 子どもの姿（発言・行動・記述）を手掛かりに語り合い、改善につなげる

授業の「良し悪し」を評価するのではなく、以下のような授業中の子どもの具体的な姿をもとに語り合うことを大切にしている。

- ・ 発言内容や表情の変化
- ・ 学習活動の参加状況や周りとの関わり
- ・ ノートやワークシートの記述

こうした子どもの姿を手掛かりに、「なぜこのような反応が生まれたのか」「この活動の意図は伝わっていただろうか」「ここで意欲を見せたのは何が効果的であったのか」といった問いをもとに多様な解釈を重ね、授業改善につなげている。さらに、授業者の思いや願い、困り等を踏まえて授業を参観すると同時に、抽出児童・生徒を意図的に設定し、その子の学びの変化を見取る工夫をしている。

### ③ 研究主任が抱え込まず、チームで進めるしくみをつくる

以下のような組織として支え合うしくみを整え、無理のない研究体制で進めている。

- ・ 研究部・学年部会・教科部会等のチームが役割を分担
- ・ 各部のリーダーが、メンターとして人材育成を担う
- ・ 事後研究会の準備、進行、記録、ICT 操作などを分担

こうした「一人に抱え込ませない」「一人にしない」体制が職場の安心感につながり、教職員の「挑戦してみよう」「失敗しても大丈夫」「失敗から学ぼう」という心理的安全性を高め、校内研究を組

## 大分県教育センター教科研修・ICT 推進部

織的に取り組んでいる。

**④ 時間と資源を計画的に確保しつつ、柔軟に運用する**

時間と資源（ヒト・モノ、コト）の計画的な活用・確保のため、管理職と協働し、以下のような工夫が行われている。

- ・年間行事計画に校内研究の位置付け、短期に見直し教頭や教務主任等と進行管理する
- ・学習指導案や資料を簡略化し、効率を重視する
- ・ICT 機器を活用して、指導案や記録（データ）を蓄積する
- ・年度末には、次年度の研究構想について教職員で協議し、管理職と見通しを立てておく
- ・外部人材を活用し、校内研究をブラッシュアップ

**⑤ 心理的安全性の高い、学び合う文化を育てる**

立場や経験に関わらず意見を述べる場が保障され、多様な解釈が認められるために、以下のような点が意識されている。

- ・研究協議を「授業者の反省会」にせず、参観者自身の振り返りの場とする
- ・子どもの姿を根拠に語り、多様な見方や解釈を肯定する
- ・成長や変化が見られた場面から語り始める
- ・授業者の目指す子どもの姿や困り・悩みを事前に共有し、授業を参観する

こうした方法により、普段から小さな悩みや気づきを気軽に共有できる関係が築かれ、同僚性を育んでいる。

**V 調査研究のまとめ**

1年次のアンケート結果が示したように、校内研究・校内研修において「課題に応じた研究期間の設定」「少人数チーム」がなされている学校や、「学校課題の共有」「教職員のチームワーク」「児童生徒理解の更なる深まり」が期待される学校では、教職員の基本的心理欲求（自律性・有能感・関係性）が充足される可能性が示唆された。2年次の研究協力校調査では、次のような点がこれらの基本的心理欲求の充足を支えていることがうかがえた。

- ①課題の解決方法について、多様なアプローチや授業観を許容し、教職員の主体性を尊重する姿勢
- ②少人数での協議により全員が発言し、立場や経験、教科に関わらず気づきや工夫が仲間の役に立つ経験
- ③学年主任やミドルリーダーを中心とした支援体制の構築や悩みや不安を安心して相談できる同僚性の醸成や心理的安全性が確保された環境

話し合いや対話の時間が学校経営の中に位置付くことで、試行錯誤を共有し合う同僚性の構築、学年・教科を越えた協力関係や教職員の内的動機付けにつながり、基本的心理欲求の充足を支えたと考えられる。さらに、このような環境下では、「授業後の協議は授業者を批判する場ではない」「悩みや困りを共有する重要性」「授業で子どもとつながる」「子どもの姿で証明する」という学校教育の土台となりうるものが醸成されることもうかがえた。

また、授業研究では、子どもの姿（事実）をもとに授業を語り合い、教職員の気づきや解釈を通じて、新たな気づきや同僚から学ぶ校内研究へと転換を遂げていた。「この発問に対し、この児童はなぜ考え込んだのか」「このグループの話合いが深まった要因は何か」といった具体的な事実に基づく対話は、授業技術だけでなく、教師の子ども観や授業観の変容につながっていた。前手引書の

## 「組織的な学校課題解決に向けた校内研究・校内研修」の推進に関する調査研究

「課題解決に向けた校内研究」とあわせて、新たな手引書では「子どもの姿から語る授業研究」の視点や実践を示すこととしている。

一方で、以下のような内容も引き続き研究していきたい。

○校内研究・校内研修の時間の確保について、個々の学校の工夫は見られるものの、どの学校にも当てはまる「時間創出の方法」までは整理されていないこと。

○新たな手引書の効果や校内研究の推進への影響の検証

(例) 新たな手引書が研究主任の負担の軽減ややりがいにつながったか。

新たな手引書が年度を跨いだ成果の積み上げにつながったか。

これらの研究の成果を県内全体に広げるため、次年度以降、調査研究の成果をもとに、本センターでは、新たな手引書『「つながる・つなげる校内研究」に向けた 対話する手引書』の活用を進めていく。この手引書には、組織的な課題解決に向けた校内研究の進め方、子どもの姿から語る校内研究についての実践事例、心理的安全性や同僚性を高める工夫、管理職・ミドルリーダーの役割や校内体制づくり等を掲載し、本センターの研修で活用していく。さらに、データの活用、組織づくり、年間の流れについて詳細に掲載し、新任研究主任（小・中学校では、R 6 調査において在職期間7年以下が33%）が活用しやすいよう、Q&A形式で、実践例とともに分かりやすく整理する。小・中・高等学校を問わず活用できる実践事例を県内の学校に示すことで、児童生徒の学びの質を高めるとともに教科、年度を越えた取組をつなぎ、世代を超えて教職員が学び合う主体的な校内研究・校内研修の推進につなげていきたい。

## VI 参考文献等

大島崇 「『授業研究』を創る」鹿毛雅治・藤本和久＝編著 教育出版 第1部 第3章 2017

藤本和久 「『授業研究』を創る」鹿毛雅治・藤本和久＝編著 教育出版 第1部 第2章 2017

佐古秀一 『管理職のための学校経営 R-PDCA』明治図書 2019

大分県教育センター 「一層やりがいのある校内研究」の手引書 平成26年

## 註

i Deci & Ryan が提唱した自己決定理論における重要な要素。個人の内面的な適応状態の指標として3つの基本的心理的欲求(自律性への欲求、有能さへの欲求、関係性への欲求)の充足を挙げている。

# 知的障がいのある子供の個別最適な学びと協働的な学びを 提供する授業の在り方（1年次／3年） －現状調査と「授業デザインシート（試案）」の作成－

大分県教育センター特別支援教育部  
指導主事 新納 梨香

## I 調査研究の背景と目的

『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（令和3年1月26日付 中央教育審議会）において、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿として、全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現が示された。子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供を行う「指導の個別化」と子供の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じ、子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が自己の学習が最適となるよう調整する「学習の個性化」が必要であり、これを学習者の視点から整理したものが個別最適な学びであるとされている。また、探究的な学習や体験活動などを通じ、多様な他者と協働しながら学ぶ協働的な学びを充実させることも重要とされ、これらを一体的に充実させていくことが示されている。

知的障がい特別支援学校では、従来から「個に応じた指導」を展開しているが、これは教師からの視点で捉えたものであり、前述の答申で示されている学習者の視点で「個に応じた指導」を捉え直した個別最適な学びを充実させる必要がある。また、個別最適な学びが「孤立した学び」に陥らないよう、協働的な学びを充実させることも知的障がいの児童生徒にとって非常に重要である。しかし、知的障がい教育において授業の中で個別最適な学びと協働的な学びを展開していく具体的な方法については明らかになっていない。また、大分県の知的障がい特別支援学校における取組の現状についても明らかになっていない。

そこで本調査研究の目的は、県内知的障がい特別支援学校における個別最適な学びと協働的な学びの提供に関する現状調査を行い、教員の意識や取組の実態、課題を明らかにする。さらに個別最適な学びと協働的な学びの充実を研究主題において研究している先進校の取組を参考にし、大分県の知的障がい教育における授業づくりの方策を示すための「知的障がい教育における個別最適な学びと協働的な学びを充実させる授業デザインシート（試案）」（以下、「授業デザインシート（試案）」）を作成することとする。

## II 調査研究の方法

### 1 現状調査

県内知的障がい特別支援学校における個別最適な学びと協働的な学びへの教員の意識や授業実践での取組の現状把握を目的として、アンケート調査を行った。

#### 1-1 調査の対象

県内知的障がい特別支援学校 14 校（県立校 13 校、大学附属校 1 校）の学部主事 40 名（小学部 13

## 大分県教育センター特別支援教育部

名、中学部 13 名、高等部 14 名)

### 1-2 調査の方法

本教育センターで開催した「特別支援学校学部主事研修」で事前にアンケート調査を行った。アンケート調査紙を回答者へ送付し、Word データへの直接入力、又は Google フォームのいずれかで回答、回収を行った。

### 1-3 調査の内容

アンケート調査紙（別添資料 1）の設問内容や回答方法を下記に示す。

設問	設問内容	回答方法
設問 1	個別最適な学びと協働的な学びを充実させるために現在、優先的に取り組んでいる事項	共通意識や授業イメージ、児童生徒の目標や指導方法、学びの段階、実態や特性の共通理解、学習形態の工夫に関する 7 項目とその他から選択して回答（複数回答可）
設問 2	個別最適な学びを実践する上での重要度 ①生活経験や興味関心に応じた題材や教材の設定 ②障がいの状態に応じた指導方法や教具の設定 ③学習上の困難に応じた学習時間や学習速度、学習量に応じた指導方法の設定	「全く重要ではない」「あまり重要ではない」「どちらともいえない」「少し重要である」「とても重要である」「非常に重要である」の 6 段階と「わからない」から選択して回答
設問 3	上記以外の重要なこと	自由記述
設問 4	協働的な学びを実践する上での重要度＜学習活動＞ ①実際の生活場面などを想定した体験活動 ②お互いの意見を交換したりする話し合い活動 ③校内外の人的資源を活用して、一緒にする活動	「全く重要ではない」「あまり重要ではない」「どちらともいえない」「少し重要である」「とても重要である」「非常に重要である」の 6 段階と「わからない」から選択して回答
設問 5	協働的な学びを実践する上での重要度＜学びの設定＞ ①集団の中で全員が同じ目的で活動する ②自分の役割を理解したりできることをみつけたりする ③他者の考えや視点、やり方を理解したり共有したりする	
設問 6	上記以外の重要なこと	自由記述
設問 7	個別最適な学びと協働的な学びを充実させる上での課題と課題に対する今後の取組	自由記述

調査結果について、問 2、問 4、問 5 は、「全く重要ではない」（1 点）～「非常に重要である」（6 点）の 6 件法を用い、得られた得点を点数化し、設問の項目ごとに平均点を算出した。

## 2 先進校視察

先進校の取組を知的障がい教育における授業づくりの参考とすることを目的に行った。

### 2-1 視察の対象

個別最適な学びと協働的な学びの充実を研究主題として研究を進めている県外の知的障がい特別支援学校 2 校（以下、A 特別支援学校、B 特別支援学校と記載）を選定した。

### 2-2 視察の方法

令和 7 年 9 月に先進校 2 校において授業観察を行ったのち、校内研究の概要と観察した授業について、各校の教頭、研究主任、学部主事に聞き取りを実施した。

知的障がいのある子どもの個別最適な学びと協働的な学びを提供する授業の在り方

### Ⅲ 結果と考察

#### 1 現状調査の結果と考察

##### 1-1 回収率

調査対象者数 40 人のうち、全員から回答が得られ、回収率は 100%であった。

##### 1-2 個別最適な学びと協働的な学びの充実のための優先的取組項目について

現在個別最適な学びと協働的な学びの充実のために優先的に取組んでいる事項の結果を表 1 に示した。表 1 より、「学習する内容等によって学習形態を工夫している」の回答数は 35 で、回答者に占める割合は 87.5%で最も高かった。一方、他の項目については、10.0%～35.0%と低かった。特に「個別最適な学びと協働的な学びについての共通の意識を持っている」が 12.5%、「授業イメージを持って取組んでいる」が

表 1 優先的取組項目 について(n=40)

	回答数	割合 (%)
「個別最適な学び」「協働的な学び」の充実のために学習する内容等によって、集団、個別などの学習形態を工夫している	35	87.5
「個別最適な学び」「協働的な学び」の充実のために児童生徒の実態や特性（障害特性、学び方の特性などを含む）を共通理解している	14	35.0
「個別最適な学び」「協働的な学び」の充実のために教員間で児童生徒の目標や指導方法などの共通理解をしている	12	30.0
「個別最適な学び」「協働的な学び」の充実のために児童生徒の学びの段階を共通理解している	10	25.0
「個別最適な学びとは」「協働的な学びとは」について学部で共通の意識を持って取組んでいる	5	12.5
「個別最適な学び」「協働的な学び」を充実させた授業イメージを持って取組んでいる	4	10.0
その他	0	0

10.0%と顕著に低い結果となった。また、別紙資料 2 の表 7 に示す個別最適な学びと協働的な学びを充実させる上での学部の課題についての自由記述では、個別最適な学びや協働的な学びについて教員間で理解し、共通の意識を持つことについての意見がみられた。これらのことから、学習内容等によって、学習形態の工夫はしているものの、拠り所となる個別最適な学びと協働的な学びについての定義がなく、授業レベルで具体的な共通の意識を持つことや教員間で共通の授業イメージを持って取組むことが十分にできていないことが推察される。

##### 1-3 個別最適な学びの実践上の重要度について

個別最適な学びを実践する上での重要度について、項目ごとの回答数と平均点を別添資料 2 の表 2 に示した。表 2 より平均点は、「個の障がいの状態に応じた指導方法や教具の設定」が 5.4 と最も高く、その他の項目でも 5.0～5.3 と大きな差はみられなかった。このことから、授業構想段階で個の生活経験や興味関心、障がいの状態に応じた指導方法や教材教具などの設定、学習上の困難に応じた学習時間や速度などに応じた指導方法の設定、キャリア形成の方向性に応じた指導内容の設定をすることを意識していることが分かる。

##### 1-4 協働的な学びの実践上の重要度について

協働的な学びの学習活動に関する重要度について、項目ごとの回答数と平均点を別添資料 2 の表 4 に示した。表 4 より平均点は、「実際の生活場面などを想定した体験活動」は 5.4、「お互いの意見を交換したりする話し合い活動」は 5.0 であり、「校内外の人的資源を活用して、一緒にする活動」は 4.6 とやや低かった。また、別紙資料 2 の表 7 に示す個別最適な学びと協働的な学びを充実させる上での学部の課題についての自由記述では、協働的な学びの設定について、校内外の人的・物的資源の活用について課題があるとの意見がみられた。このことから他者と共に活動することは重要と認識しているものの、誰と一緒に活動するのかという協働する相手について意識して授業を構想することが

できていないことが分かる。

また、協働的な学びの設定に関して、別添資料2の表7よりコミュニケーションや他者とのかかわりに困難のある児童生徒の協働的な活動への取組に関することや言語表出に困難のある児童生徒が協働的な活動の場面で思いを表出するための取組に関することについての意見がみられた。協働的な学びが、他者の様子を見る、道具や場面の共有などの言語コミュニケーションを伴わない活動から意見を出し合い、一緒に試行錯誤する活動までの幅広い活動のことを示すという捉え直しが必要である。

一方、協働的な学びの学びの設定に関する重要度について、項目ごとの回答数と平均点を別添資料2の表5に示した。表5より平均点は、「集団の中で自分の役割を理解したりできることを見つけたりすること」が5.2、「集団の中で他者の考えや視点、やり方を理解したり共有したりすること」が5.1となっている。それに比べ、「集団の中で全員が同じ目的で活動すること」は4.5でやや低くなっている。集団の中での個別の役割や他者とのかかわり方について重要視している一方で、共通の目的を持って活動することはそれほど重要視していないことが分かる。名古屋（2022）は著書の中で、「集団化とは、単に集団活動や一斉指導を行うということではなく、仲間がともに生活のテーマを共有し、そのテーマ実現のために誰もが持てる力を発揮し、満足感・成就感を分かち合う姿をさす」と述べている。このことから、目的やテーマ、教材を共有することは、協働的な学びには重要であり、共通認識とする必要があると考えられる。

#### 1-5 アンケート調査のまとめ

アンケート調査の結果から、県内知的障がい特別支援学校における課題が3点見えてきた。

- ①教員間で個別最適な学びと協働的な学びについての定義がなく、授業レベルで具体的な共通の意識を持つことや教員間で共通の授業イメージを持って取組むことが十分にできていない。
- ②協働的な学びの活動の選択肢が少なく、児童生徒の個を生かすことのできる活動、協働する相手などの設定が十分でない。
- ③協働的な学びにおいて、目的やテーマの設定の仕方やそれを集団の中で共通のものとするものの意識が持てていない。

以上の点が十分に行われれば、個別最適な学びと協働的な学びが充実し、児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」が促進され、資質・能力の育成につながると考えられる。

## 2 先進校視察の結果と考察

### 2-1 A 特別支援学校

自校の個別最適な学びと協働的な学びの捉え方を「授業づくりの際に大切にする子どもの姿」として示していた。協働的な学びの中でどのように個別最適な学びを保障するかという考え方で、授業づくりを進めており、指導の個別化の観点から児童生徒の学びの段階を把握することとし、学習指導要領に示されている各教科の内容の段階をもとにした独自の実態調査表を活用している。また、個別最適な学びと協働的な学びのための授業づくりの流れを示し、その中にポイントや留意点が整理され、教員間で共有している。

#### 2-1-1 個別最適な学びに関して

学習の個性化のための工夫として、授業の中で児童生徒自身のやりたい活動や使いたい教具、自分に合ったやり方を選択する場面を設定している。児童生徒の生活上の興味関心、認知特性、過去の有効な指導を把握し、その上で、児童生徒自身が自己選択できるよう、教材教具は複数を使用することを想定して作製し、授業に臨んでいた。このことから、児童生徒が最適な学び方を自己選択・調整す

## 知的障がいのある子どもの個別最適な学びと協働的な学びを提供する授業の在り方

ることを促すためには、教師側の児童生徒の最適な学びを把握する視点が共通化され、複数を想定した準備が必要不可欠と考えられる。

### 2-1-2 協働的な学びに関して

実態差のある集団で活動することが想定されるので、「宅配便をしよう」というテーマのもとで数学科「測定・重さ」の学習に取り組むなど授業の柱となるテーマを設定したり、学習集団全員に共通するキーワードを使用して課題を伝えたり認めをしたりしている。このことは、児童生徒同士のかかわりや認め合いを促していた。よって、同一のテーマが設定されることで、多様な学びの実態がある児童生徒各々のできることや分かることを持ち寄り、活動する場面が必然的に設定されることが期待される。

また、活動の設定については、児童生徒の引き出したい姿をイメージし、その姿を引き出すための活動として5つの活動場面を示して授業構想をしていた。具体的な活動を示し、その中から選択したり、変化させたりすることで、授業者は児童生徒の具体的な活動をイメージしやすくなり、協働的な学びが体験活動や話し合い活動に偏ることなく設定できるのではないかと考えられる。

### 2-2 B特別支援学校

「指導の個別化」「学習の個性化」を自校で定義づけ、共通理解して授業実践に取り組んでいる。児童生徒の学習の到達度や学び方の特性、キャリア形成について把握し、ICTを活用してシステム化、共有化している。

#### 2-2-1 個別最適な学びに関して

学習の個性化について、児童生徒の「やってみたい」「なりたい自分」をキャリア形成と捉え、それを教師が適切に把握、共通理解し、小学部段階から児童生徒のキャリア形成の方向性に応じた学習活動や課題を設定していた。また、キャリア形成の方向性に応じた学習活動や課題の設定のために、児童生徒の「やってみたい」内容を授業に取り入れ、それを達成する場面を設定している。そうすることで、児童生徒の「やりたい」の深化を促しながら、自己の「できること」「わかること」を理解し、できる方法を自己選択して学ぶことをめざしている。これらのことは、児童生徒の最適な学びの自己選択・調整につながると考えられる。

#### 2-3 先進校視察のまとめ

先進校2校の取組の中から本県の課題となる点に対して、授業づくりの際に参考としたい先進的取組は、以下の⑦～⑨の3点である。

- ⑦児童生徒のキャリア形成を「やってみたい」「なりたい自分」と捉え、適切に把握し、小学部段階から児童生徒のキャリア形成の方向性に応じた学習活動や課題を設定している。
- ⑧児童生徒の最適な学び方を把握し、児童生徒自身で自己選択できるよう教材、教具などを複数準備している。
- ⑨児童生徒の引き出したい協働的な学びの姿をイメージし、その姿を引き出すための活動を具体的に示し、授業構想段階で選択できるようにしている。

## IV「授業デザインシート（試案）」の作成

### 1「授業デザインシート（試案）」作成の方法

アンケート調査で得られた県内知的障がい特別支援学校での現状と課題を踏まえ、先進校視察での結果を反映させて11月～12月に「授業デザインシート（試案）」の作成を行った。

### 2「授業デザインシート（試案）」の概要

## 大分県教育センター特別支援教育部

「授業デザインシート（試案）」は別添資料3で示す。このシートは、個別最適な学びと協働的な学びを充実させるために欠く事のできない項目を「指導の個別化」「学習の個性化」「協働的な学び」に分けてチェック項目として整理し、A3判1枚の紙面に示したものである。このシートをもとに授業を構想し、項目をチェックすることで個別最適な学びと協働的な学びの充実が成されるように構成している。

### 3 「授業デザインシート（試案）」のポイント

県内知的障がい特別支援学校の現状から見えてきた課題を解決するため、参考としたい先進校の取組を踏まえて整理したチェック項目の6つのポイントを以下に示す。

- ①個別最適な学びと協働的な学びの捉え方について、県内知的障がい特別支援学校では、教員間で個別最適な学びと協働的な学びの意識や授業イメージの共有が十分に行われていないという課題があることから、先進校2校のように個別最適な学びと協働的な学びを定義づける必要があると考え、図式化して示した。[課題①に対応]
- ②指導内容の設定や児童生徒の最適な学び方の選択・調整について、児童生徒の「やってみたい」「なりたい」の把握の視点を示した。[先進的取組⑦に対応]
- ③児童生徒が自己の最適な学びを選択・調整して取り組むために「児童生徒の最適な学び（教材、教具、支援方法）の選択や調整を支える」と項目を立てた。自己の理解に困難さがみられる知的障がいの児童生徒が最適な学び方を選択するには、教師の児童生徒の学び方の特性や有効な指導方法、興味関心、キャリア形成の適切な把握が必要であり、それらに応じて学習活動や課題、教具などを複数準備することや児童生徒の「個」に応じた選択・調整になるために合意形成をすることを選択・調整の視点として示した。[先進的取組④に対応]
- ④最適な学び方の異なる児童生徒が協働的に学ぶためには、共通のテーマが必要である。そこで、「協働的な学びは共通のテーマのもと展開される活動」と位置づけ、共通のテーマを授業展開の柱として設定するようにした。[課題③に対応]
- ⑤協働的な学びの活動場面を示しているA特別支援学校の取組を参考に、言語コミュニケーションを伴わない活動から話し合い活動までを含む6つの協働的に学ぶ活動場面の例を示した。これにより、「個」のできる状況に応じた協働的な学びの具体的なイメージを持つことができる。[課題②、先進的取組⑦に対応]
- ⑥協働的に学ぶ活動の中で、誰と協働するのかを検討する機会が必要である。そこで、協働する相手の検討とその際の例を示した。[課題②に対応]

## V 成果と課題

成果としてアンケート調査より、「教員間で個別最適な学びや協働的な学びの定義がなく、共通の意識や授業イメージの共有が十分でない」「協働的な学びの活動の選択肢が少なく、児童生徒の個を生かすことのできる活動、協働する相手などの設定が十分でない」「協働的な学びにおいて、目的やテーマの設定の仕方やそれを共通のものとする意識が持っていない」という県内知的障がい特別支援学校での課題が明らかとなった。また先進校視察においては、「児童生徒のキャリア形成を適切に把握し、児童生徒のキャリア形成の方向性に応じた学習活動や課題を設定すること」「児童生徒の最適な学び方を把握し、児童生徒自身で自己選択できるよう教材、教具などを複数で準備すること」「児童生徒の引き出したい協働的な学びの姿をイメージし、そのための活動

## 知的障がいのある子どもの個別最適な学びと協働的な学びを提供する授業の在り方

を具体的に示し、選択できるようにすること」が本県の知的障がい教育の授業づくりにおいて参考となるものであった。そして、これらをもとに、授業構想段階での活用を目的とした「授業デザインシート（試案）」の作成をすることができ、ホームページにも公開することができた。

今後の課題として、以下の2点の充実を図る必要がある。1点目は、「授業デザインシート（試案）」を活用した授業実践を行い、授業者から意見を収集し、「授業デザインシート（試案）」の有効性や内容を精査し、さらに良いものにしていきたい。2点目に個別最適な学びと協働的な学びの授業実践事例を蓄積し、個別最適な学びと協働的な学びが提供された授業の好事例をホームページで周知したい。これらの充実により、個別最適な学びと協働的な学びの提供された授業イメージの浸透が図られることを期待したい。

## VI 参考文献

- ・中央教育審議会 2021 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）
- ・名古屋恒彦著 2022 知的障がい教育における個別最適な学び協働的な学び 東洋館出版社
- ・増田謙太郎著 2022 学びのユニバーサルデザインと個別最適な学び 明治図書
- ・群馬大学共同教育学部附属特別支援学校 令和4～5年度 研究実践報告「子どもが自ら考え学び合う授業実践」
- ・宮城教育大学附属特別支援学校 令和3～5年度研究紀要「個別最適な学びの実現を目指した授業づくり」

## 【別添資料1】「個別最適な学び」と「協働的な学び」の提供に関するアンケート調査紙

## 資料 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の提供に関する現状アンケート調査

## 1 アンケート調査用紙

特別支援学校学部主事研修事前アンケート

学校名 ( ) 学部 ( )

Q1. 担当学部において、「個別最適な学び」「協働的な学び」を充実させるために優先的に取組んでいることを選んでください。＜複数回答可＞

- る
- (A) 「個別最適な学びとは」「協働的な学びとは」について学部で共通の意識を持って取組んでいる。
- (B) 「個別最適な学び」「協働的な学び」を充実させた授業のイメージを持って取組んでいる
- (C) 「個別最適な学び」「協働的な学び」の充実のために教員間で児童生徒の目標や指導方法などの共通理解をしている
- (D) 「個別最適な学び」「協働的な学び」の充実のために児童生徒の学びの段階を共通理解している
- (E) 「個別最適な学び」「協働的な学び」の充実のために児童生徒の実態や特性（障害特性、学び方の特性などを含む）を共通理解している
- (F) 「個別最適な学び」「協働的な学び」の充実のために学習する内容等によって、集団、個別などの学習形態を工夫している
- (G) その他 ( )

回答欄

Q2. 担当学部の授業において「個別最適な学び」を実践する上で、次の①～④に関して重要度を教えてください。

	全く重要ではない	あまり重要ではない	どちらともいえない	少し重要である	とても重要である	非常に重要である	わからない
＜回答例＞ 個の生活課題に応じた題材や教材の設定		○					
①個の生活経験や興味関心に応じた題材や教材の設定 (例：児童生徒の生活上の課題や興味関心を扱って授業をする等)							
②個の障がいの状態に応じた指導方法や教具の設定 (例：児童生徒の操作レベルに合わせた教具の使用等)							
③個の学習上の困難に応じた学習時間や学習速度、学習量に応じた指導方法の設定 (例：児童生徒の集中や注意の持続、学ばずスピード、学べる量、得意な学び方の活用などに配慮する等)							
④個のキャリア形成の段階に応じた指導内容の設定 (例：児童生徒のなりたい自分やしたいことに応じた指導内容等)							

Q3. Q2でお聞きした①～④以外に重要だと考えるものがあれば、下欄にご記入ください。

--

Q4. 担当学部の授業において、「協働的な学び」を実践する上で、次にあげる①～③の学習活動について重要度を教えてください。

	全く重要ではない	あまり重要ではない	どちらともいえない	少し重要である	とても重要である	非常に重要である	わからない
①実際の生活場面などを想定した体験活動 (例：児童生徒が実際に操作したり観察したり体験したりする等)							
②お互いの意見を交換したりする話し合い活動 (例：結論をみない対話、成果物などの見せ合い等)							
③校内外の人的資源を活用して、一緒にする活動 (例：ゲストティーチャー、学年、学部間の交流等)							

Q5. 担当学部の授業において「協働的な学び」を実践する上で、次にあげる①～③の学びの設定の重要度を教えてください。

	全く重要ではない	あまり重要ではない	どちらともいえない	少し重要である	とても重要である	非常に重要である	わからない
①集団の中で全員が同じ目的で活動すること (例：共通の目的(テーマ)で分担したり、交替したり、同一のことをしたりする等)							
②集団の中で自分の役割を理解したりできることを見つけたりすること							
③集団の中で他者の考えや視点、やり方を理解したり共有したりすること							

Q6. Q4、Q5でお聞きしたこと以外に「協働的な学び」で重要だと考えるものがあれば、下欄にご記入ください。

--

Q7. 担当学部の1学期の授業実践を振り返って、①「個別最適な学び」「協働的な学び」を充実させる上で、今の学部の課題は何ですか。また、②今後課題に向けて取組もうと考えていることは何ですか。下欄にご記入ください。

①課題	
②今後の取組み	

## 【別添資料2】「個別最適な学び」と「協働的な学び」の提供に関するアンケート調査及び回答結果

## 1 回収率

調査対象者数 40 人の内、全員から回答が得られ、回収率は 100%であった。

## 2 回答の状況

(問1) 担当学部において、「個別最適な学び」「協働的な学び」を充実させるために優先的に取組んでいることを選んでください。＜複数回答可＞

表1 優先取組項目の回答数と割合(n=40)

	回答数	割合 (%)
「個別最適な学び」「協働的な学び」の充実のために学習する内容等によって、集団、個別などの学習形態を工夫している	35	87.5
「個別最適な学び」「協働的な学び」の充実のために児童生徒の実態や特性（障害特性、学び方の特性などを含む）を共通理解している	14	35.0
「個別最適な学び」「協働的な学び」の充実のために教員間で児童生徒の目標や指導方法などの共通理解をしている	12	30.0
「個別最適な学び」「協働的な学び」の充実のために児童生徒の学びの段階を共通理解している	10	25.0
「個別最適な学びとは」「協働的な学びとは」について学部で共通の意識を持って取組んでいる	5	12.5
「個別最適な学び」「協働的な学び」を充実させた授業イメージを持って取組んでいる	4	10.0
その他	0	0

(問2) 担当学部の授業において「個別最適な学び」を実践する上で、次の①～④に関して重要度を教えてください。

「全く重要ではない」(1点)～「非常に重要である」(6点)の6件法を用い、得られた得点を点数化し、平均点を算出した。

表2 「個別最適な学び」の実施上の重要度の回答数(n=40)と平均点

	全く重要ではない	あまり重要ではない	どちらともいえない	少し重要である	とても重要である	非常に重要である	わからない	平均点
個の障がいの状態に応じた指導方法や教具の設定	0	0	0	0	26	14	0	5.4
個の生活経験や興味関心に応じた題材や教材の設定	0	0	0	2	23	15	0	5.3
個の学習上の困難に応じた学習時間や学習速度、学習量に応じた指導方法の設定	0	0	0	3	24	13	0	5.3
個のキャリア形成の段階に応じた指導内容の設定	0	0	2	7	20	11	0	5.0

【別添資料2】「個別最適な学び」と「協働的な学び」の提供に関するアンケート調査及び回答結果

(問3) 問2でお聞きしたものの以外に重要だと考えるものがあれば記入ください。(自由記述)

表3 「個別最適な学び」の実施上重要としていること(選択肢外自由記述)

項目	記述内容
児童生徒の実態把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童生徒の実態を把握するためのアセスメント</li> <li>・個々の興味関心、得意な面、将来への夢などを総合的に把握する</li> </ul>
教員間の共通理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全体活動時、グループ、個別それぞれの目標</li> <li>・学習経験、学びの到達状況に応じた学習内容</li> </ul>
場面設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学んだことを発揮したり発展させたりする場面</li> </ul>

(問4) 担当学部の授業において、「協働的な学び」を実践する上で、次にあげる①～③の学習活動について重要度を教えてください。

「全く重要ではない」(1点)～「非常に重要である」(6点)の6件法を用い、得られた得点を点数化し、平均点を算出した。

表4 「協働的な学び」の実施上の学習活動に関する重要度の回答数(n=40)と平均点

	全く重要ではない	あまり重要ではない	どちらともいえない	少し重要である	とても重要である	非常に重要である	わからない	平均点
実際の生活場面などを想定した体験活動	0	0	0	1	24	15	0	5.4
お互いの意見を交換したりする話し合い活動	0	0	0	4	25	10	1	5.0
校内外の人的資源を活用して、一緒にする活動	0	1	3	12	20	4	0	4.6

(問5) 担当学部の授業において、「協働的な学び」を実践する上で、次にあげる①～③の学びの設定について重要度を教えてください。

「全く重要ではない」(1点)～「非常に重要である」(6点)の6件法を用い、得られた得点を点数化し、平均点を算出した。

表5 「協働的な学び」の実施上の学びの設定に関する重要度の回答数(n=40)と平均点

	全く重要ではない	あまり重要ではない	どちらともいえない	少し重要である	とても重要である	非常に重要である	わからない	平均点
集団の中で自分の役割を理解したりできることを見つけたりすること	0	0	0	6	21	13	0	5.2
集団の中で他者の考えや視点、やり方を理解したり共有したりすること	0	0	0	6	24	10	0	5.1
集団の中で全員が同じ目的で活動すること	0	1	5	12	17	5	0	4.5

## 【別添資料2】「個別最適な学び」と「協働的な学び」の提供に関するアンケート調査及び回答結果

(問6) 問4、5でお聞きしたものの以外に重要だと考えるものがあれば記入ください。(自由記述)

表6 「協働的な学び」の実施上重要としていること(選択肢外自由記述)

項目	記述内容
学びの設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒が集団の中でリーダーシップをとること</li> <li>・自らの意見や考えを他者に伝えること</li> <li>・他者の意見を聞く雰囲気</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いずれの学習活動にも参加が困難な場合の学習保障</li> <li>・協働的な活動の中での教師の立ち場や問いかけなど</li> </ul>

(問7) 担当学部の1学期の授業実践を振り返って、①「個別最適な学び」「協働的な学び」を充実させる上で、今の学部の課題は何ですか。また、②今後課題に向けて取組もうと考えていることは何ですか。(自由記述)

表7 個別最適な学びと協働的な学びを充実する上での学部の課題についての回答(自由記述)

項目	学部の課題
教員間の共通認識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童の興味、段階等の実態や目標などについての学部、学年部内の教員の共通理解</li> <li>・各教科、題材に応じて、または題材の展開において「個別最適な学び」と「協働的な学び」の比重を職員間で共有すること。</li> <li>・チームティーチングを行う上での、指導方針や支援方法の共通理解</li> <li>・学習集団の中での、個の実態や特性、個に応じた目標や指導方法の共通理解</li> <li>・全員一致の共通理解</li> <li>・「個別最適な学び」や「協働的な学び」について、学部内で共通の意識を持つこと</li> <li>・授業者間の生徒の実態の共有</li> <li>・「個別最適な学び」「協働的な学び」についての共通理解</li> </ul>
実態の見取りや捉え方	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実態の捉えが異なることのないような実態把握</li> <li>・個の障がいの状態に応じた指導方法や教具の設定、個の学習上の困難に応じた学習時間や学習速度、学習量に応じた指導方法の設定について</li> <li>・到達像を具体的に描き、学びの姿を見取りながら対応していくこと。</li> <li>・生徒の認知面や学びの特性等、実態から考える視点が薄れている</li> </ul>
最適な学習内容や目標の設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団の大きさや実態の差によって目標や学習内容が「個」の最適からずれてしまう</li> <li>・個別のめあてが最適であったか。それを達成できる学習になっていたか。</li> <li>・目標や教材、学習活動、教具が個の障がいの程度や特性、生活経験に応じたものになっていない</li> <li>・習熟度に応じたグループ編成で実施しているが、実態の幅が広くいため課題の焦点化が難しい。</li> <li>・生活に結びついた生徒が必要を感じる活動、体験の設定がなかなかできていないこと</li> <li>・キャリア形成につながる指導</li> </ul>
最適な学びの場や学び方の設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各教科、題材に応じて、または題材の展開において「個別最適な学び」と「協働的な学び」の比重を整理すること。</li> <li>・協働的な学びの中での一人一人の動きや集団での動き</li> <li>・個別と協働のバランスが難しい。</li> <li>・指導内容が異なるが、同グループ・同題材で授業を組む際の学び方</li> <li>・教科の学習(理科、社会)で最適な学びの場が設定できていない。</li> <li>・学習する内容や教科によってグループ別の学習形態をとっているが、グループに分ける際の適切な基準の設定やグループ内での個別配慮のあり方に課題がある。</li> <li>・生徒の実態や生徒数、教員数の兼ね合いの中から、最適な学び方を工夫しているが、難しさも感じている。</li> </ul>

## 【別添資料2】「個別最適な学び」と「協働的な学び」の提供に関するアンケート調査及び回答結果

協働的な学びの設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「協働的な学び」を授業の中で設定できていない場合がある。</li> <li>・コミュニケーションに課題を持っている生徒や他者との関わりが苦手な生徒が多く、グループ活動やペア学習では教師の介入が必要となる場面も多く、主体的な学習につながりにくい。</li> <li>・学校内外の児童・生徒や人々と学習する機会はあるが、互いの考え方を組み合わせるような指導・支援には至っていない。</li> <li>・対話的な学びを促すために話し合いの場をもうけているが、言語表出に課題のある生徒も多く、自分の思いや考えをうまく言語化できないことで、話し合いが一方的または形式的なものになりがちである。</li> <li>・校内外の人的・物的資源の活用</li> </ul>
関すること 編成に 教育課程の	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導段階表や題材配列表を活用した系統的な取組</li> <li>・授業実践の際に混乱の生じない教育課程の整理</li> </ul>

# 知的障がい教育における「個別最適な学び」と「協働的な学び」を充実させる授業デザインシート（試案）

## 1. 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の定義

### 個別最適な学び

従来の「個に応じた指導」を学習者の視点で捉え直し、**指導の個別化**と**学習の個性化**の2つの柱で児童生徒の学びを考えること。

**◆指導の個別化**  
児童生徒の生活上の課題や特性、学習進度を把握し、**教師が個々の状態に応じて指導内容や教材、指導方法などを柔軟に設定・提供すること。**

**◆学習の個性化**  
児童生徒個々の興味・関心やキャリア形成（なりたい自分）に応じた学習活動や課題を設定し、**児童生徒自身が個々の最適な学び方を選択・調整<sup>\*1</sup>して取り組むこと。**

\*1「児童生徒自身が～選択・調整」…個々の学びの特性をもとに教師が複数の選択肢を準備し、個々の最適な学び方について児童生徒と話し合い、合意形成しながら柔軟に変更すること

### 協働的な学び

**テーマ<sup>\*2</sup>を共有しながら活動し、他者とのかわりの中で児童生徒それぞれの目標に向かい、達成感や成就感を分かち合うこと。**  
\*2「テーマ」…題材（単元）で設定した教材や学びの動機になる事柄のこと

**【想定される活動例】**

[活動①]様子や成果物を見せ合う  
[活動③]友だちの様子を知る  
[活動⑤]自分たちで判断する

[活動②]道具や状況を共有する  
[活動④]意見を伝え合う  
[活動⑥]共に試したり、確認したりする など

「協働」の学びの中で「個別」の学びに取り組み、活かす

一体的な充実

## 2. 「個別最適な学び」と「協働的な学び」を充実させるための授業デザインチェック [各チェック項目で、把握・検討・設定できているかチェックしましょう!]

### 指導目標の設定

題材（単元）を通して、どのような力を身に付けてほしいのか、題材（単元）終了時に何ができるようになっているのかを具体的に設定

### 学習の個性化

＜ 指導の個別化 ＞

学習の到達度の把握

指導する内容について、既習の内容などを把握し、『特別支援学校学習指導要領』に示されている内容を段階で確認

【学びの到達度を把握する視点】  
「状況を問わずできること」「もう少ししてできること」「支援があればできること」「できないこと」の視点でチェック

学び方の特性の把握

児童生徒の学びのきっかけとなる興味・関心、得意なことを把握  
 児童生徒の障がいの状態、経験の程度、学び取り方を把握（ことばの発達、記憶・情報処理・コミュニケーションの方法、生活経験など）  
 過去に有効であった支援の方法

児童生徒の「わかる」「できる」の把握

児童生徒の好きなこと・できることを把握  
 児童生徒自身が得意としていることを把握（特技だけでなく、理解しやすい方法など）

児童生徒の「やってみたい」の把握

児童生徒の生活上の知りたいこと・挑戦したいことを把握（未経験を含む）  
 児童生徒のキャリア形成（やってみたいこと・なりたい自分）を把握  
 児童生徒の知りたいこと・挑戦したいことに関して、すでに知っている（経験している）ことを把握

### 協働的な学び

共通のテーマのもと、展開される学習活動

「個」のできる状況<sup>\*6</sup>を設定

\*6「できる状況」とは、目的達成のために最後まで精いっぱい取り組むこと

「集団」での学び<sup>\*7</sup>を生かす

\*7「集団での学び」とは、「集団」で感じた思い、達成したこと、達成へ向けての仕方・考え方などのこと

### 指導内容の設定

該当の段階の「もう少ししてできること」「支援があればできる」と思われる内容を指導する内容として設定  
 児童生徒の「やってみたい」ことにつながる指導内容を検討 → ※該当の段階などを踏まえて優先順位を考える  
 指導する内容を何を材料として指導するか（教材）を設定

児童生徒の最適な学び（教材<sup>\*3</sup>、教具<sup>\*4</sup>、支援方法<sup>\*5</sup>）の選択や調整を支える

\*3「教材」…指導内容を指導するためのテーマや場面、活動のこと    \*4「教具」…思考の手がかりとしたり、学びを助けたりする道具のこと  
\*5「支援方法」…児童生徒の学びを変えるための教師の働きかけのこと

教材、教具、支援方法が児童生徒の学び方の特性に合っているかを検討  
[検討の視点] ①児童生徒の学び方の特性から、得意な方法をいかしたもの  
②過去に有効であった提示方法、言葉かけ、教具などをいかしたもの  
③児童生徒が学び方を選択できるように複数準備

最適な学びの選択・調整について、児童生徒と合意形成する  
[選択すること] 学ぶ環境（場所、状況、誰と）、学ぶ内容（児童生徒の「やってみたい」「なりたい自分」に応じて）、使う道具や教具（児童生徒の「できる」「扱いやすい」道具で）  
[調整すること] 学ぶ量や学ぶ速さ、学ぶ順番や順序（学びの特性、キャリア形成に応じて）

### 共通のテーマのもと、展開される学習活動

題材（単元）を通して、どのような力を身に付けてほしいのか、題材（単元）終了時に何ができるようになっているのかを具体的に設定

### 協働的な学び

共通テーマの設定

学習集団の興味、関心に沿ったもの  
 学習集団の生活上の課題に沿ったもの  
 学習集団全体で解決する課題に合ったもの

達成目標の設定

テーマに沿って学習集団として、テーマを達成した姿を具体的にイメージ  
 達成目標の「個」への提示の仕方を検討

協働的に学ぶ活動の設定

引き出したい児童生徒が協働的に学ぶ活動を設定  
活動例  
[活動①]様子や成果物を見せ合う  
[活動②]道具や状況を共有する  
[活動③]他者の様子を知る  
[活動④]意見を伝え合う  
[活動⑤]自分たちで判断する  
[活動⑥]共に試したり、確認したりする など

「個」と「個」がどのように関わるのかを想定  
 どのような考えや姿が交わるのかを想定

協働する相手の検討

校内外の多様な人的資源の活用（先輩、後輩、友だち、教師、近隣の学校、近隣の方、専門家など）

達成感や成就感を分かち合うための支援方法の検討

「個」の学び方や考え方を踏まえたもの  
 “分かち合う”思いやそのタイミングの想定

児童生徒の協働する学びの姿や“分かち合う”思いを授業者間で共有

# 「チーム学校」における支援体制づくりに関する

## 調査研究（2年次／2年）

－教育相談コーディネーターを核とした専門スタッフ等の活用を通して－

大分県教育センター教育相談部

指導主事 藤川 良枝

### I 研究の背景と目的

近年、いじめの認知件数や不登校児童生徒数が増加しており、大分県においても深刻な教育課題となっている。「チーム学校」による専門スタッフと教員の連携強化が求められている中、大分県は平成30年度以降、全公立小中学校や県立学校にスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーを配置した。また、専門スタッフの調整役として教育相談コーディネーターを校務分掌に位置づけるとともに、地域児童生徒支援コーディネーターを配置するなど、組織的な相談体制の整備を進めてきた。

しかし、文部科学省の令和4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によると、専門的な相談・指導を受けていない児童生徒の割合が依然として高く、教育相談体制のより一層の充実に向けて、学校の教育相談体制の現状や具体的な困り、課題を明らかにする必要がある。また令和5年度大分県いじめ・不登校等調査（1学期）によると、ケース会議への専門スタッフの参加について、全く参加していない学校が小・中・高等学校ともに一定数見られることから、ケース会議等の持ち方や時間の設定、内容、資料準備等の課題について明らかにする必要がある。

そこで本研究では、教育相談体制の現状と課題を把握し、学校が求める支援内容や専門スタッフの効果的活用、ケース会議運営の改善策を検討することを目的とする。

### II 1年次の調査研究の内容と結果

県内の小・中・義務教育学校や県立高等学校・特別支援学校の教育相談担当者にアンケート調査を実施し、教育相談コーディネーターの役割や専門スタッフとの連携状況、ケース会議の運営状況などを調査・分析した。また、限られた時間で効率良く具体的な対応策が見出せる「ブリーフミーティング（BM）」について、会議運営のポイントや留意すべき点等の検討を行った。アンケートの結果、教育相談をすすめる際、教育相談担当者の多くが複雑化する課題に対応するため、専門的な知識や技能が必要と感じていることが分かった。また、ケース会議後の取組がうまくいくために、会議は単発で終わるのではなく継続的に開催し、参加者の役割や支援内容・対応策を明確にすることが求められていることも分かった。このことから、課題が深刻化する前の早い段階でケース会議を行うことや、担任が一人で抱え込まない体制づくり等、チームによる早期対応を充実させることが必要と考えた。また、日程調整や時間の確保が難しい多忙な学校では、より短時間で行えるケース会議が望ましい。そこで、様々なケース会議の方法の中でも、小さな変化を起こすことをねらいとし、限られた時間で具体的な対応策が導き出せ、繰り返し行うことを前提とするブリーフミーティング（BM）の手法が有望ではないかと考え、2年次は学校でBMを実際に行い、その効果について検証することとした。

### Ⅲ 調査・研究の内容

#### 1 出前研修でのブリーフミーティング体験

チーム支援をテーマとする出前研修に依頼のあった学校や研修会（小学校3校、中学校2校、養護教諭と学校長が参加する市町村教育委員会主催研修1回、公立教頭会主催研修1回）に出向き、BMに関する講義・演習を行った。演習では、主に不登校に関する事例を用いてBMを行った。

#### 2 出前研修参加者へのアンケート調査

学校におけるBMの導入効果について調査するために、出前研修の前後で同一の参加者に対してアンケート調査を実施した。アンケートには、経験年数と現在担当している主な業務を把握するための設問を含めた。また、意識や認識の変化を捉えるため、事前事後比較が可能な設定とした。回答者の年代及び人数は表1に示す。

【表1】出前研修アンケート回答者数  
(合計132名)

教員としての経験年数	人数
1～3年未満	20名
3～5年未満	13名
5～10年未満	13名
10～15年未満	16名
15年以上(管理職の数)	70名(24名)

事前アンケートでは、①日常的に児童生徒の様子について他の職員と話をすることがあるか。②児童生徒の支援において、どの段階で他の職員と情報共有や支援の在り方等の相談をすることが多いか。③児童生徒の支援において多職種(教員、養護教諭、支援員、SC、SSW、等)が連携する機会があるか。④児童生徒の対応で困ったとき、他の職員の力を借りることができるか。の4項目について

それぞれ4件法による回答を求めた。また、学校がチームとして機能する上での課題と「チーム学校」としてチーム力を高めるために必要なことについて自由記述または選択式で回答を求めた。事後アンケートでは、BMの体験について、これまでに参加した会議との違いや効果について問う質問項目を複数設定し、各項目について4件法による回答を求めた。あわせて、今後BMの手法を用いた会議を実施したいかどうか、学校での実施可能性に関する認識、ならびに実施する際に課題と考えられる点についても自由記述または選択式で回答を求めた。

#### 3 先進地視察

令和7年9月22日(月)に高知市立A小学校、B中学校、C中学校を訪問した。3校それぞれにおいて、各校が実施している不登校対応について説明を受けた。B中学校とC中学校ではBMの参観を行った。

### Ⅳ 調査・研究の結果及び考察

#### 1 出前研修でのBM体験の様子

最初に訪問した極小規模の小学校で行ったBMでは、対象児童について参加者から「理解しているつもりだったが、改めてみんなで話すと知らない情報が知れた。」という発言が見られた。また、他学年の担任から、これまで検討されていなかった支援方法が提案され、事例提供者が安堵した様子を示す様子が窺えた。職員数が少なく、日常的に相談が行われていると想定していたが、個々の教職員が把握している児童理解や支援の視点には差異があることや、児童の支援について意図的に話し合う場を設定することが、支援の多様化や教職員の心理的負担の軽減に繋がる可能性が示唆された。

次に訪問した中規模の小学校と中学校では学年別にグループを編成してBMを実施したところ、活

## 「チーム学校」における支援体制づくりに関する調査研究

発に意見が交わされるグループがある一方で、特定の参加者に発言が偏り、意見の量が少ないグループも見られた。このグループによる違いの原因を会場の場面設定とグループ構成にあると想定し、次に訪問した中規模の中学校では、会場はホワイトボードと椅子のみを使用、グループは当日くじ引きにより無作為に編成することにした。その結果、いずれのグループにおいても活発な意見交換が行われ、時折笑い声が聞かれる等、和やかな雰囲気の中で会議が進行していた。また、参加者から「学年部の先生からは出ないような意見がもらえて新鮮だった。」という発言が見られた。このことから、グループ編成によって意見交換の活発さに影響を与える可能性があること、異なる学年・立場の教職員が混在することで、従来の学年部内では得られにくい視点や意見が共有されやすくなる可能性があることが示唆された。

市町村教育委員会主催の研修会と公立教頭会主催の研修会では、校種及び職種が異なる無作為のグループを編成して行った。また、検討した事例の対象児童生徒については、いずれの参加者も事前の情報を持たない状態であった。このような条件下であったが、どのグループにおいても活発な意見交換が行われ、参加者それぞれの立場や専門性を踏まえた多様な支援の視点・支援策が提示された。このことから、BMの手法を使えば、事前情報や共通理解が十分でない状況においても、限られた時間で意見交換を促進し、対象者の強みに着目した多様な支援策を導き出せることが示唆された。

## 2 アンケート調査の分析結果

### 2-1 事前アンケート

アンケートの項目ごとに、全体の傾向・経験年数別グループの比較・管理職と管理職以外の教員との比較を行った。管理職と管理職以外の教員とでは、「日常的に児童生徒の様子について他の職員と話をすることがありますか。」「児童生徒の支援において多職種が連携する機会がありますか。」という問いに対して、表2に示すように有意な差が見られた。これは、管理職が組織運営の中心的役割を担う立場として、日常的な情報共有や多職種連携に触れる機会が多いことを反映していると考えられる。一方で管理職以外の教員にとっても、こうした連携の機会をさらに身近なものにしていく余地があることが示唆された。

回答者全体の傾向でみると、「学校がチームとして機能する上で課題を感じる点は何ですか。」という問いでは「時間的余裕のなさ」が圧倒的に多く、次いで「情報共有の不足」「役割分担が不明確」「会議や話し合いの場の不足」が挙げ

【表2】事前アンケート(t検定結果)

: 管理職以外 108名、管理職 24名

質問	管理職 以外平均	管理職 平均	t 値 有意水準 P<.05*
日常的に児童生徒の様子について他の職員と話をしますか	3.69	3.96	-4.17*
児童生徒の支援において、どの段階で他の職員と情報共有や支援の在り方等の相談をするか	3.90	3.8	1.02
児童生徒の支援において多職種が連携する機会があるか	3.48	3.8	-3.22*
児童生徒の対応で困ったとき、他の職員の力を借りることができるか	4.58	4.52	0.45

られた【別添資料1-(7)】。「チーム学校としてチーム力を高めるためには、何が必要だと思うか。」という問いに対する自由記述では以下のような回答が見られた。

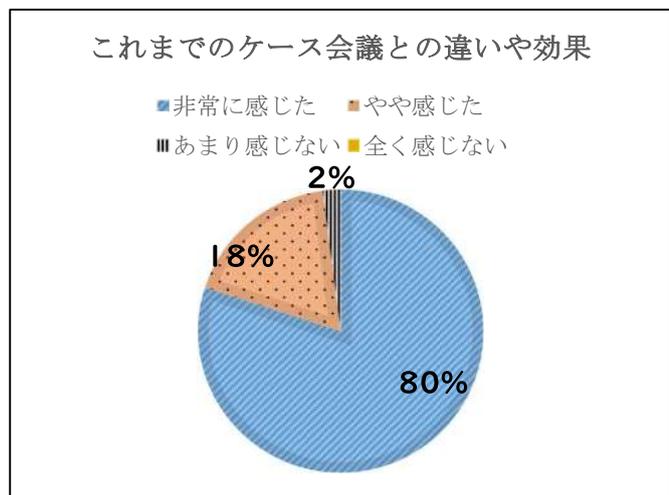
- 時間的・精神的な余裕の確保
  - ・ 教員それぞれにゆとりがあり、情報共有・対応策を話し合う時間の確保をすること。
  - ・ 時間的余裕を生むための人員確保。
- 情報共有の仕組みと話しやすさ
  - ・ 頼ってよいと思える職場の雰囲気づくり。
  - ・ 日頃より生徒の情報（よいこともわるいことも）の共有をして、教職員同士がいつでも話ができる関係を築くこと。
- 役割分担の明確化とミドルリーダーの存在
  - ・ ミドルリーダーの育成とリーダーシップ。
  - ・ チームカンファレンスの持ち方や教育相談コーディネーターの資質向上。
  - ・ 1つの問題に多くの職員が関わり、色々な角度から考えること。多数の職員の連携。
- 相談・会議のハードルを下げる工夫
  - ・ 月1回の定期開催の日を設けることで当該担当も事前の資料の準備なしで気軽に参加してもらえるようにしている。このように会議のハードルを下げることも大切。
  - ・ 困りごとが言える定期的な学年会議。

この結果から、「チーム学校」を推進するためには職員間で相談し合う雰囲気や相談できる仕組みづくりが大切と考えている教職員が多いことがわかった。また、多くの教職員がチーム支援への意欲を持ちつつも、時間不足と方法（どう連携するべきか）の課題を認識していることが伺えた。

## 2-2 事後アンケート

BMの体験について評価を求めた。研修前アンケートと同様、項目ごとに全体の傾向・経験年数別グループの比較・管理職と管理職以外の教員との比較を行った。

回答者全体の傾向でみると、「これまでに参加したケース会議と比べ、違いや効果を感じることができたか。」というBMの効果に関する問いでは図1に示すように回答者の9割以上から肯定的な評価が得られた。また、「話し合いの焦点が明確だった」「短時間で効率的に議論できた」「解決に向けた視点が得られた」「発言しやすい雰囲気があった」「ケースに対する前向きな気持ちになれた」「チームとしての一体感を感じた」の6項目全てにおいても回答者の9割以上が肯定的に評価していた【別添資料2-(2)～2-(7)】。さらに、各項目を教職経験年数別でみると、3年未満のグループでBMの効果に対し強く同意（そう思う）と答えた割合が「発言しやすい雰囲気があった」では85%「ケースに対する前向きな気持ちになれた」では80%であった。特に「チームとしての一体感を感じた」の項目では、90%に達し、他のグループと比べ有意な差異が見られた【別添資料2-(7)】。



【図1】 事後アンケート（BMの体験について）

## 「チーム学校」における支援体制づくりに関する調査研究

このことから、教職経験の少ない教員程、BMのアプローチによって心理的なエンパワメントを強く受けていることが推察された。

管理職と管理職以外の教員との比較【別添資料2-(8)】では、「発言しやすい雰囲気があった」「BMの手法ならば、児童生徒の支援において多職種と連携する機会を持てそうか」の2項目で、表3のように管理職の方が有意に高い数値が示された。管理職の方がBMの場において発言

しやすいと感じており、その結果として多職種との連携に対してもより楽観的・肯定的な見通しを持つ傾向があると推察される。平成27年の中教審答申では、チームとしての学校の在り方として管理職のリーダーシップ機能の強化が謳われているが、この結果をみると、管理職が自身の認識と管理職以外の職員の実感とには差異がある可能性があることを理解したうえで、会議の場において意見を出しやすい雰囲気作りをしたり、多職種を繋ぐ具体的な場を意図的に設定したりする等のリーダーシップを発揮することが「チーム学校」を推進するために必要だと考える。

BMを体験した感想の自由記述では、解決志向での話し合いによる心理的負担の軽減、短時間で効率的な運用のメリット、多様な視点とチームで支援を行っている実感が持てたというような肯定的な意見が多数見られた。代表的な意見は以下の通りである。

- ・これまでの会議は、担任が責められている感じがしたり、現状の報告のみで終わったりして辛だけだったが、BMは前向きでやる気になる方法だと思った。
- ・準備等が簡単、かつ短時間で一人では思い浮かばない解決方法が見出せた。
- ・メモを取ることに必死にならず、ホワイトボードを見て思考を広げることに集中できた。
- ・自分にはなかった多様な視点やアイデアをもらえて、明日からやってみようと思えた。
- ・その子のことを詳しく知らない人からでも、経験に基づいた有効な意見が出るのがよい。
- ・みんなで一人の子どもをサポートしているという一体感を感じることができた。
- ・問題行動や困っていることに対して「なぜ」と原因を探していたが、うまくできているところに注目し、「どうしたらうまくいくか」へ考え方の転換をすることが大切だということがわかった。

今後BMの手法を用いたケース会議を学校で実施できそうだと思うか。という問いに対し、「そう思わない」と回答した参加者は全体の6%に留まり、大多数がBMの実施に前向きな姿勢を示した【別添資料2-(9)】。BMの手法を用いたケース会議を実施する際に課題と考えられる点としては、「方法を知る人が少ない」「時間の確保が難しい」「管理職の理解が必要」が挙げられた。導入への課題は見られるものの、手法自体への評価は概ね肯定的であると考えられる。

### 2-3 事前事後アンケートの比較

事前と事後のアンケートを個人ごとに比較した結果、情報共有・相談のタイミング、多職種連携の機会、他の職員への相談しやすさにおいて、意識の変容が認められた。特に、事前アンケートにおい

【表3】事後アンケート(t検定結果)

: 管理職以外 108名、管理職 24名

質問	管理職 以外平均	管理職 平均	t値 有意水準 P<.05*
発言しやすい雰囲気があった。	3.73	3.92	-2.62*
BMの手法ならば、多職種と連携する機会をもてそうか	3.47	3.72	-2.38*

て、「非常に困難又はある程度困難な段階で相談することが多い」「多職種との連携の機会がほとんどない又は時々ある」「必要を感じても相談しにくい」と回答していた教員に注目すると、事後アンケートでは、BMの手法を用いれば、「気になりはじめの段階から相談できる」「多職種と連携する機会がもてそう」「状況に応じて相談・協力を求めることができる」と回答し、意識の好転が見られた【別添資料3-(1)～(3)】。また、前後の回答に変化がみられた教員の自由記述には、「みんなで見てもらえるという思いが伝わり、安心した。」「若手だから間違っただけを言ってしまうのかな?というも控えめになるが、どんどん案が出せて良かった」「原因を考えるのではなく対応を考えるため、相談者が抱え込まず、自分を責めすぎないことに繋がると思う」という感想があった。これらのことから、BMが会議のハードルを下げ、課題を一人で抱え込まずにチームでの早期対応を実現するツールとして有効であることが示唆される。

### 3 先進地視察について

3つの学校を視察したことで、取組に関する共通点と共に、校種の違いやBM導入時期による違いが明らかとなった。3校とも全校の児童生徒を全職員で指導・支援する風土があり、そのための会議の設定、流れ、支援シート等が確立されていた。また管理職のリーダーシップの下、核となる教職員が全体をコーディネートし、多職種や外部機関と連携する組織的な取組ができていた。BMの効果については、「教職員の意欲向上」「保護者との良好な関係づくり」「職員間の繋がりができる」等が挙げられた。また、BM導入当初は「一人のケースについて30分間も話し合うのか。」というような批判的な声もあったが、継続して実施してきたことで、一つの事例を考えることにより、他のケースでのヒントとなったり、教職員自身が考え方を広げることができたりするBMの良さが浸透し、現在はBMを行うことが当たり前となっているという話を伺った。しかし一方で、長年BMを行っている学校では、事例提供者の困りが薄く話が深まらない様子や、カタリスト（ファシリテーター）が必要な介入ができていない様子、事例の背景に焦点をあてた質問や話題がでる様子等がみられた。教職員の人事異動によるメンバーの定期的な入れ替わりの中で、定着・継続していくことの難しさを感じた。

## V 調査研究のまとめ

1年次の調査研究の結果を基に、チームによる早期対応の一つの手立てとして、BMの有効性について検証を行った。出前研修やアンケートの結果から、BMが提供する心理的安全性の高い対話の場は教職員の心理的負担の軽減に繋がり、個々の抱え込みを防ぎ、チームでの支援を促進するために有効な手法であることが確認できた。特に経験年数の少ない教員にとってはより有効であることが示された。また、限られた時間の中で多角的な視点から具体的な支援策を導き出す効率性も多忙な学校においてBMを導入する大きな利点であることが確認された。

一方で、BMの学校への本格的な導入・定着には手法の理解者が限られていることや、会議のための時間を確保することの難しさといった課題が存在することも明らかとなった。加えて、継続的な運用のためにはブリーフセラピーの理論を学んだり、カタリストを育成したりするための研修や各学校の実態に応じた柔軟な運用モデルの提示が必要となることも明らかとなった。

2年間の調査研究で得られた成果をもとにBMの運用マニュアルとして『ブリーフミーティングハンドブック』を作成した。今後は、教育相談コーディネーターを中心にこのハンドブックの活用を促し、校内におけるBM実践の定着を図ることで、「チーム学校」としての支援体制のさらなる充実をめざしたい。

## 「チーム学校」における支援体制づくりに関する調査研究

## VI 参考文献等

- ・「令和4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」(2023 文部科学省)
- ・「令和5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」(2024 文部科学省)
- ・「生徒指導提要」(2023 文部科学省)
- ・「大分県長期教育計画 2025」(大分県教育委員会)
- ・「令和5年度大分県いじめ・不登校等調査」(2024 大分県教育委員会学校安全・安心支援課)
- ・清水裕士(2016)「フリーの統計分析ソフト HAD:機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案」メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- ・鹿嶋真弓・石黒康夫・吉本恭子(2022)「30分で会議が終わる!職員室に変化を起こすブリーフミーティング」学事出版株式会社
- ・大分県教育センター教育相談部(2019)「平成29・30年度『チーム学校』における教育相談体制の充実に関する調査研究」
- ・「チームとしての学校の在り方と今後の改善方針について(答申)」(2015 中央教育審議会)
- ・令和7年度大分県教育センター「不登校の児童生徒の理解とチーム支援」研修会における鹿嶋真弓先生のPPT資料

## 別添資料 出前研修参加者への事前・事後アンケート調査及び回答結果

## 【1. 事前アンケート】

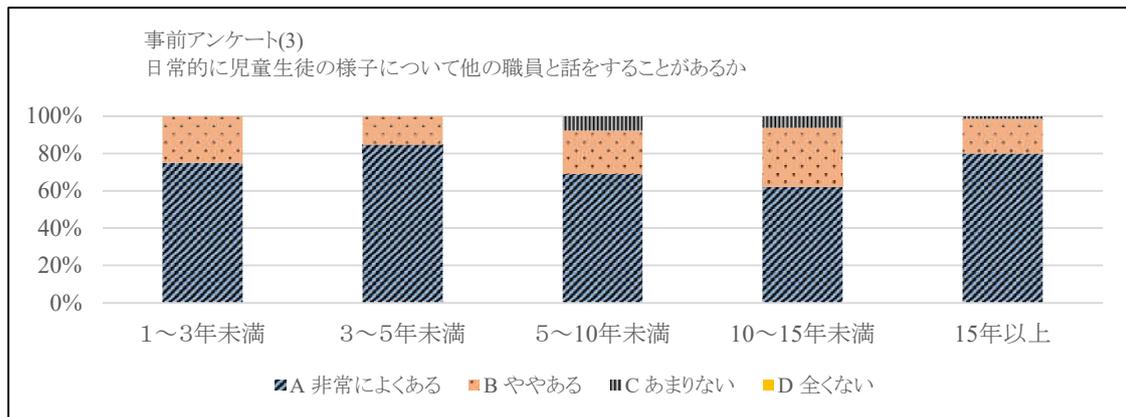
1-(1) 教員としての経験年数

A. 1～3年未満 B. 3～5年未満 C. 5～10年未満 D. 10～15年未満 E. 15年以上

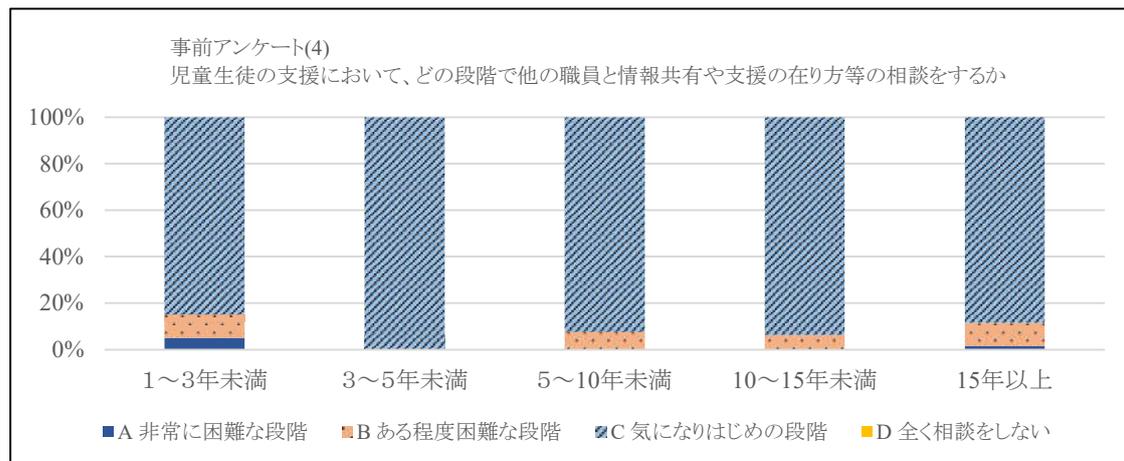
1-(2) 現在担当している主な業務

A. 学級担任 B. 学年主任 C. 管理職 D. その他

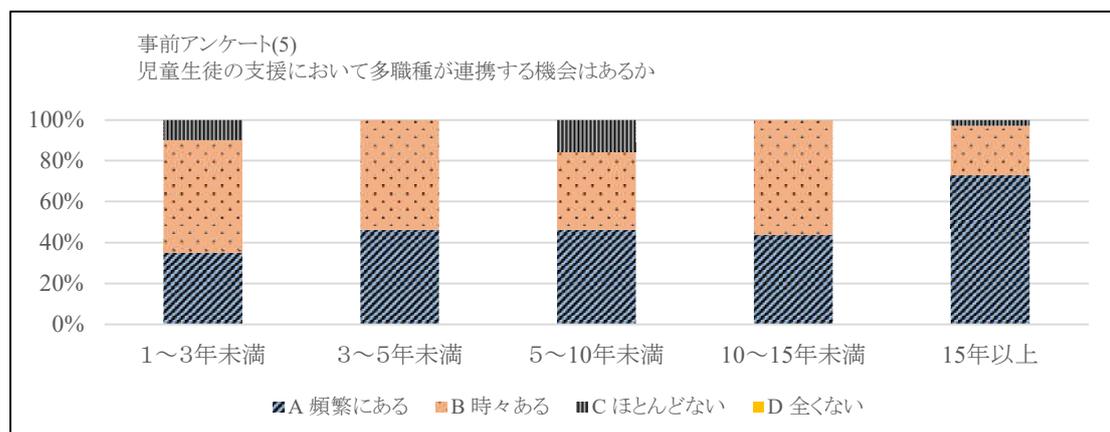
1-(3) 日常的に児童生徒の様子について他の職員と話をすることがあります。



1-(4) 児童生徒の支援において、どの段階で他の職員と情報共有や支援の在り方等の相談をすることが多いですか。

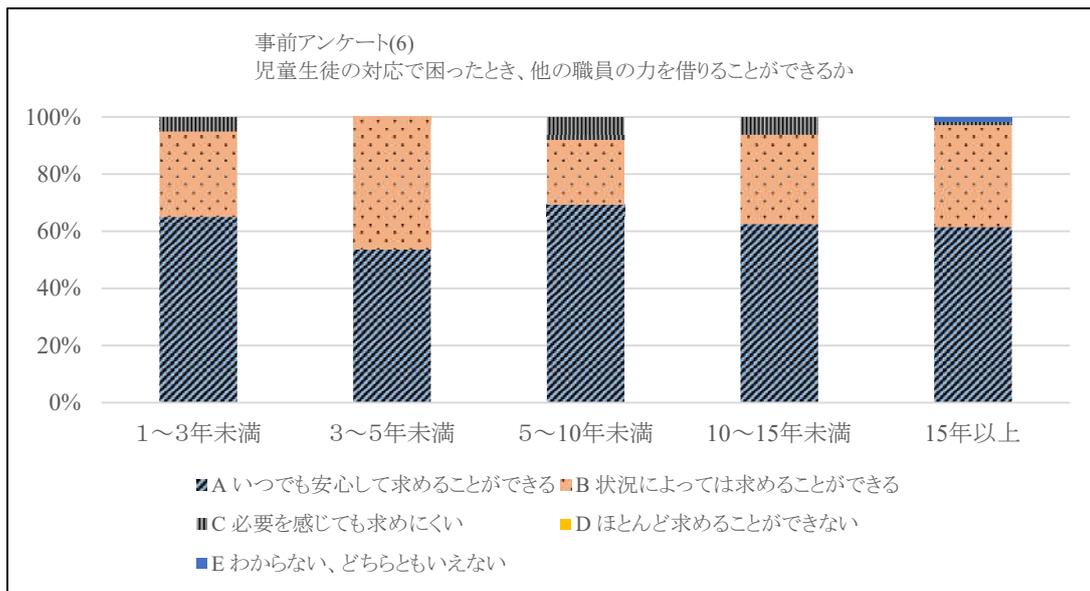


1-(5) 児童生徒の支援において多職種(教員、養護教諭、支援員、SC、SSW、等)が連携する機会がありますか。



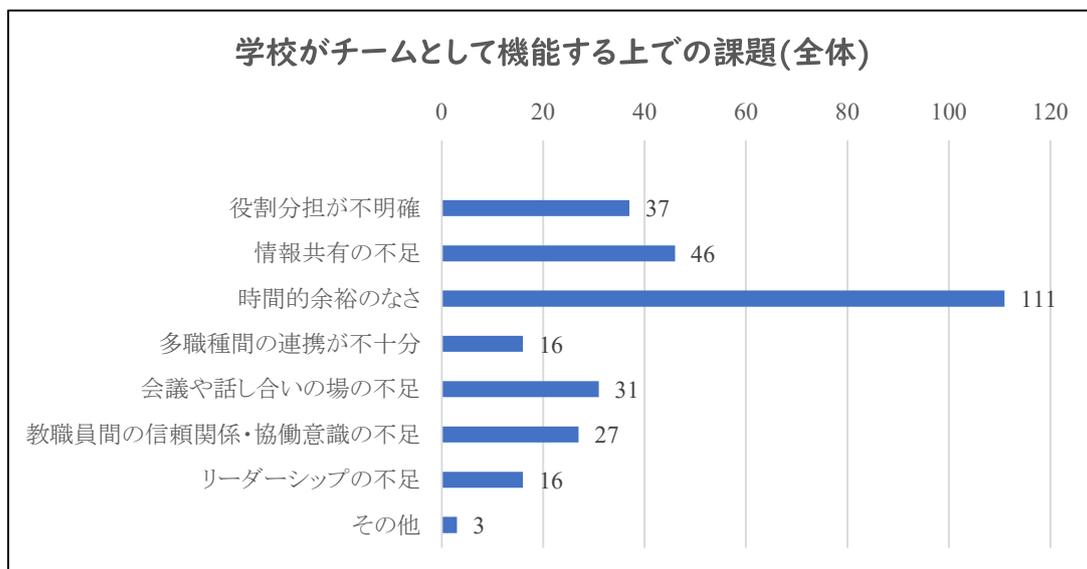
『チーム学校』における支援体制づくりに関する調査研究

1-(6) 児童生徒の対応で困ったとき、他の職員の力を借りることができますか。



1-(7) 学校がチームとして機能する上で、課題を感じる点を選んでください。(複数回答可)

- A.役割分担が不明確 B.情報共有の不足 C.時間的余裕のなさ  
D.多職種間の連携が不十分 E.会議や話し合いの場の不足  
F.教職員間の信頼関係・協働意識の不足 G.リーダーシップの不足 H.その他

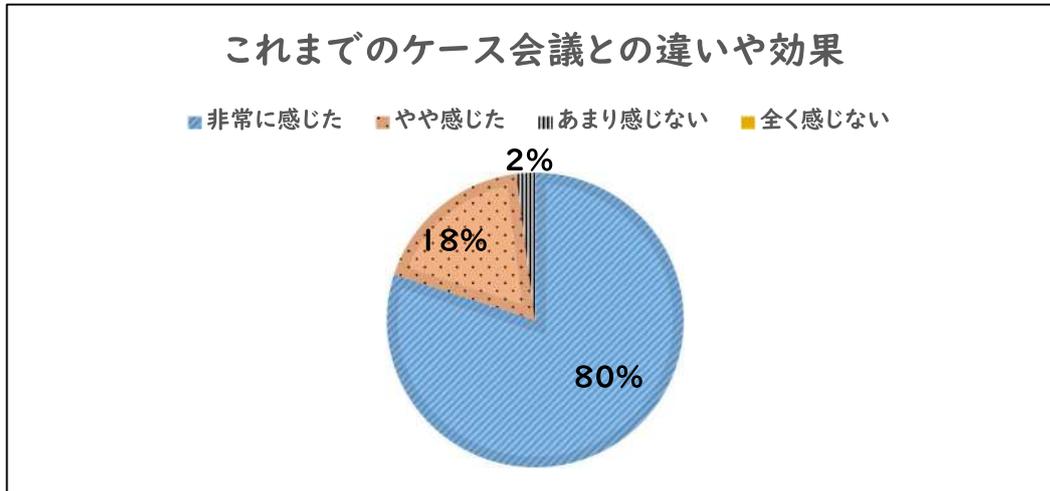


『チーム学校』における支援体制づくりに関する調査研究

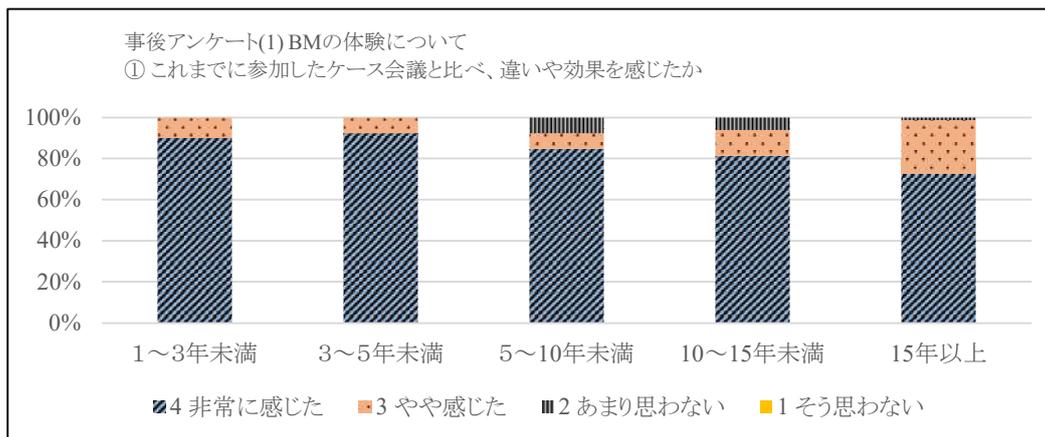
【2. 事後アンケート】 ブリーフミーティングの体験についてお答えください。

2-（1） これまでに参加したケース会議と比べ、違いや効果を感じることができましたか。

〈回答者全体〉

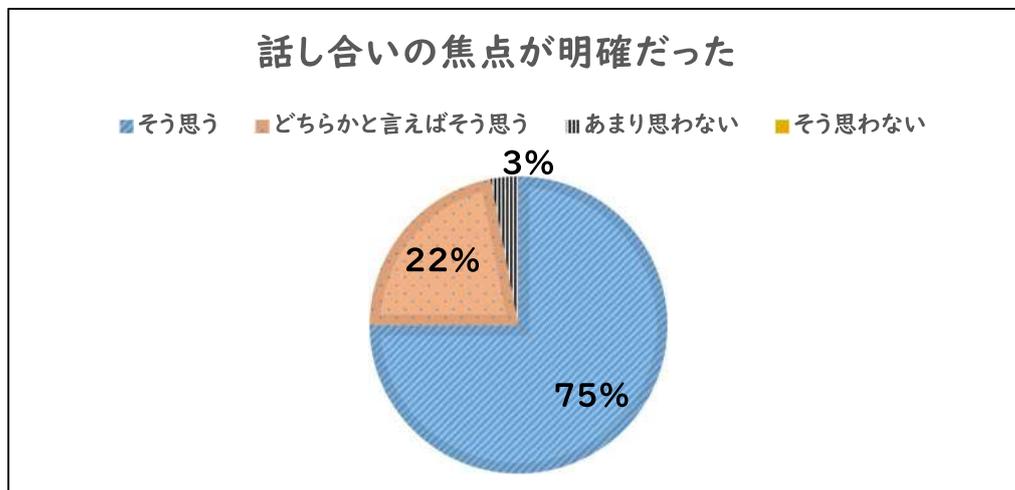


〈経験年数別〉



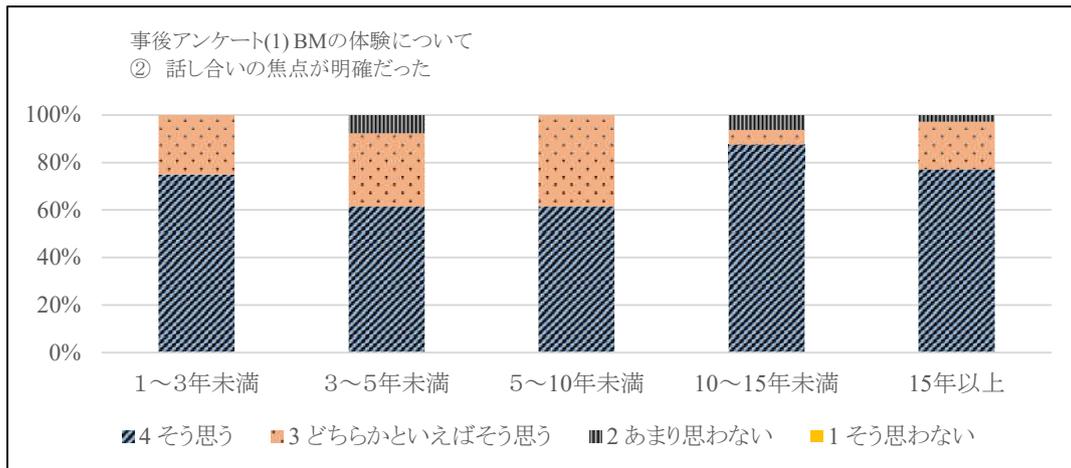
2-（2） 話し合いの焦点が明確だった。

〈回答者全体〉



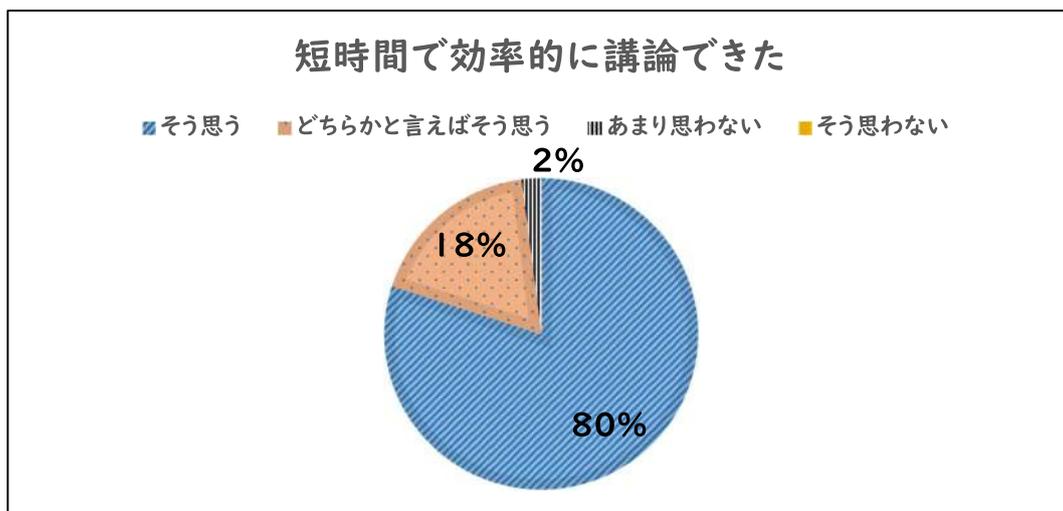
『チーム学校』における支援体制づくりに関する調査研究

〈経験年数別〉

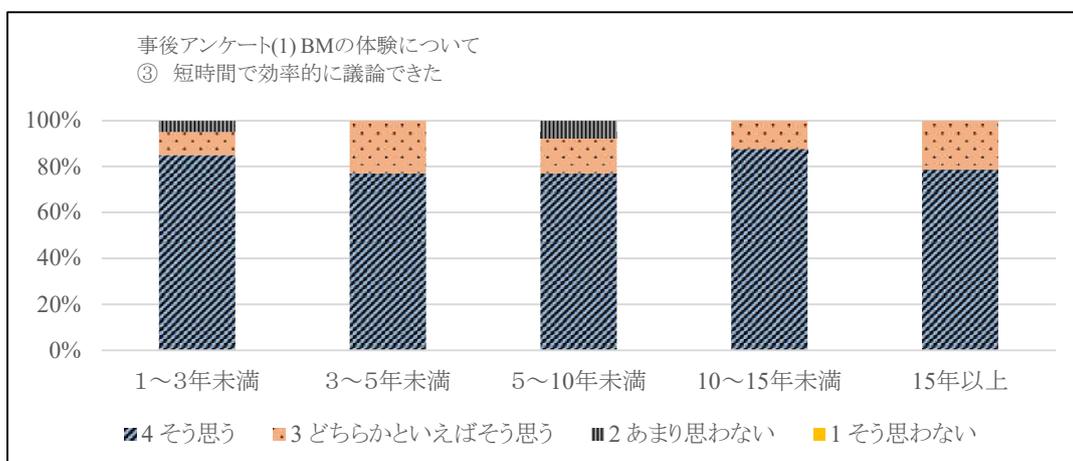


2-(3) 短時間で効率的に議論できた。

〈回答者全体〉



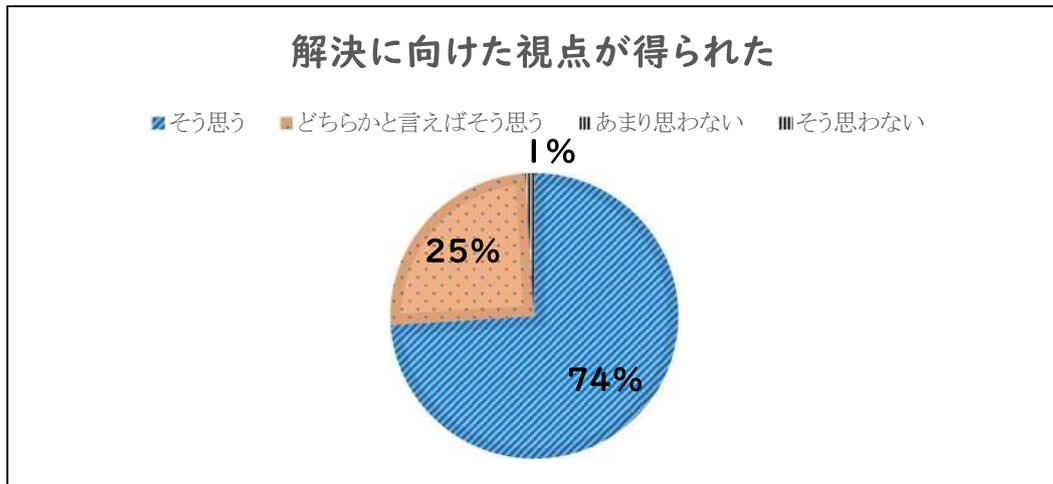
〈経験年数別〉



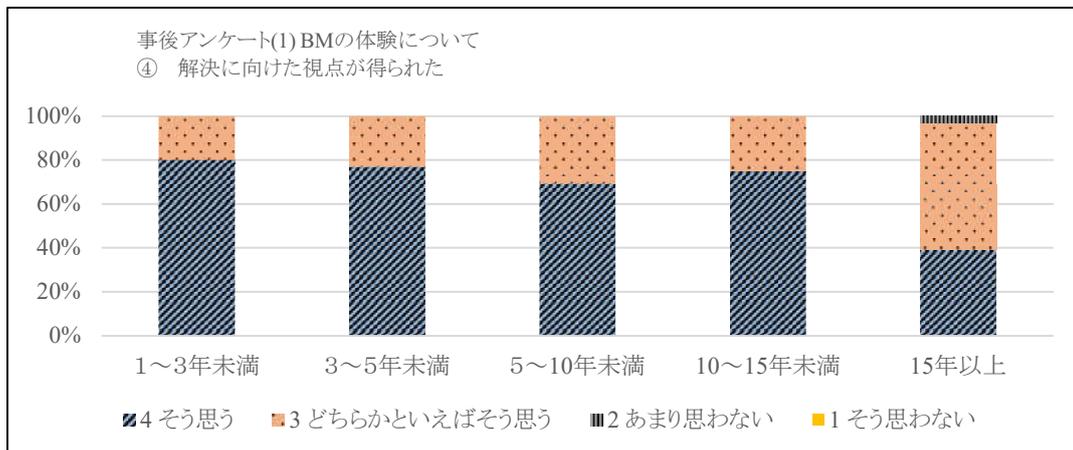
『チーム学校』における支援体制づくりに関する調査研究

2-(4) 解決に向けた視点が得られた。

〈回答者全体〉

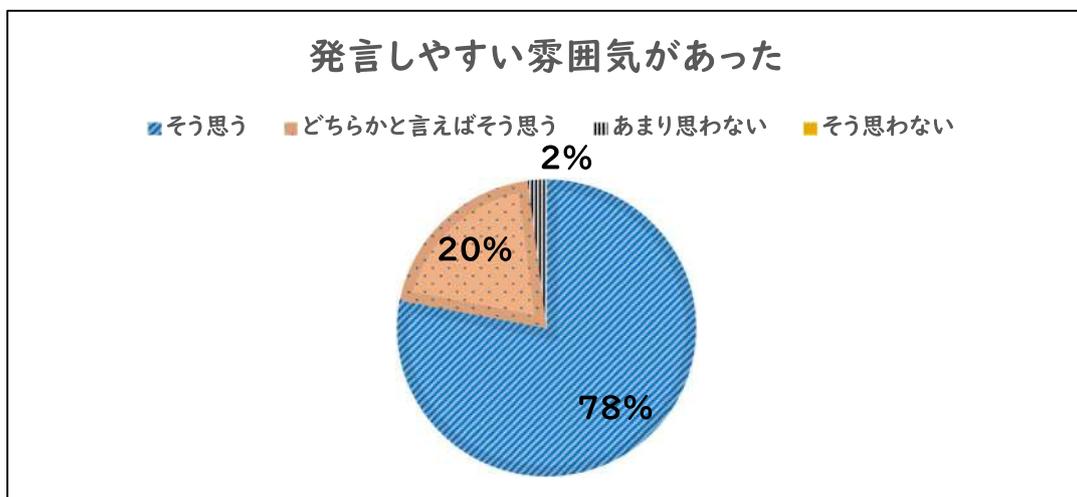


〈経験年数別〉



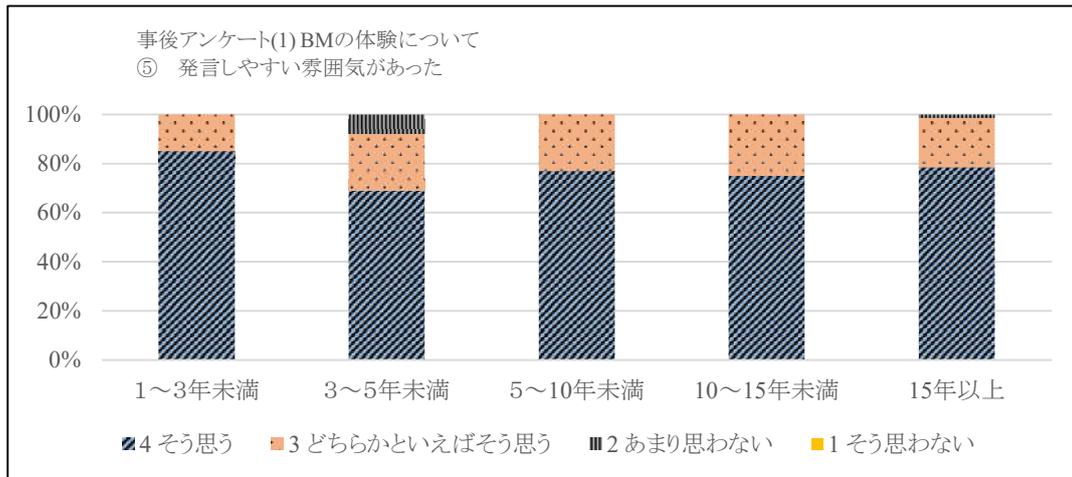
2-(5) 発言しやすい雰囲気があった。

〈回答者全体〉



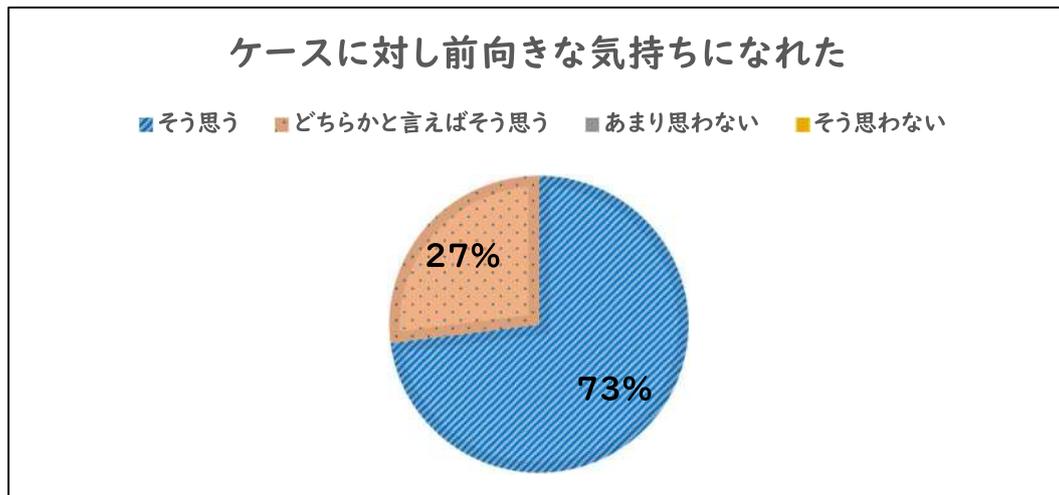
『チーム学校』における支援体制づくりに関する調査研究

〈経験年数別〉

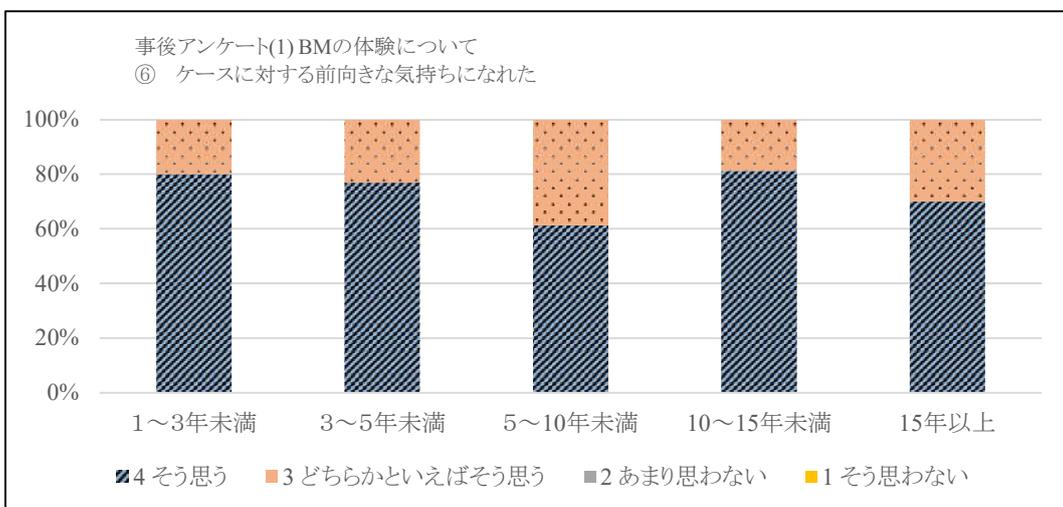


2-(6) ケースに対する前向きな気持ちになれた。

〈回答者全体〉



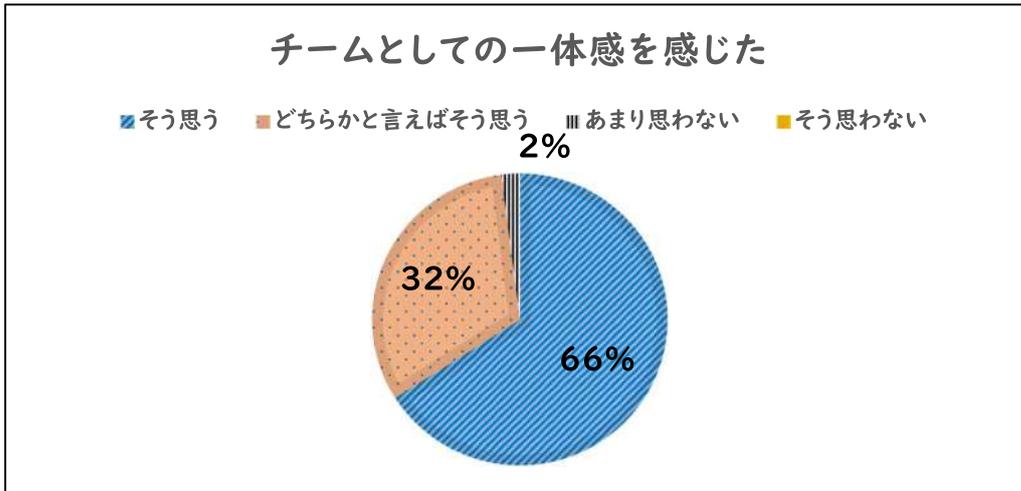
〈経験年数別〉



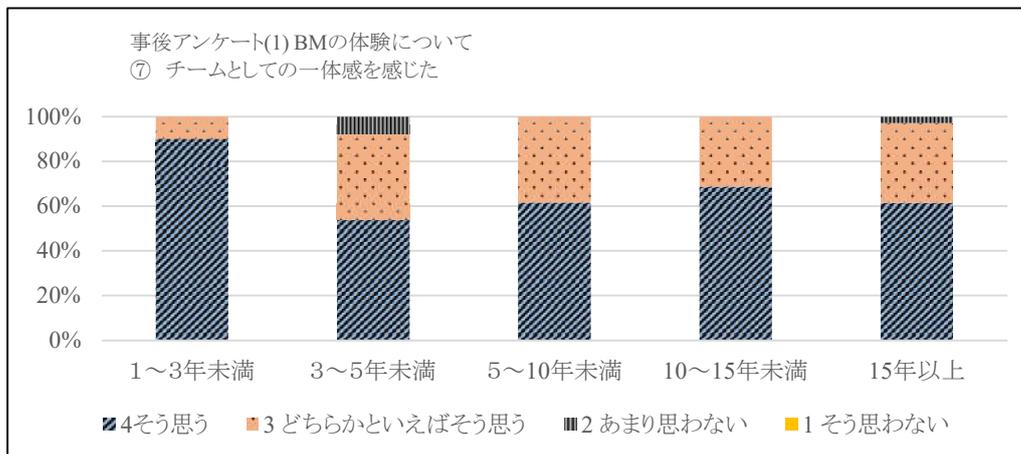
『チーム学校』における支援体制づくりに関する調査研究

2-(7) チームとしての一体感を感じた。

〈回答者全体〉



〈経験年数別〉



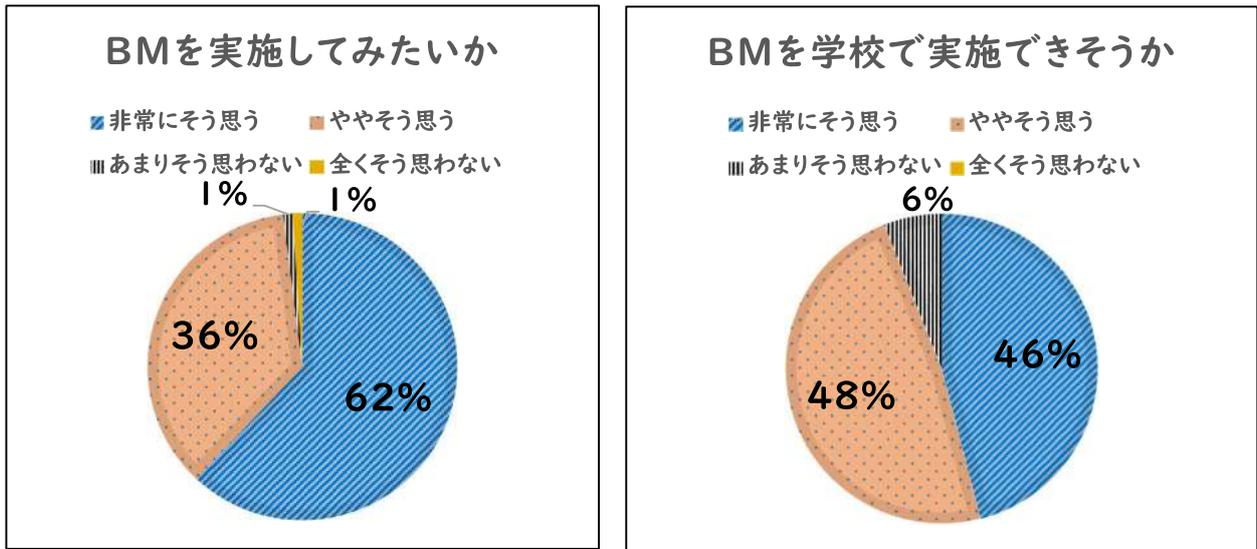
## 『チーム学校』における支援体制づくりに関する調査研究

## 2-(8) 管理職と管理職以外との比較 (t検定)

質 問	管理職以外 平均	管理職 平均	t 値 有意水準 P<.05*
これまでに参加したケース会議と比べ、違いや効果を感じることができたか	3.76	3.84	-0.94
話し合いの焦点が明確だった	3.71	3.76	-0.43
短時間で効率的に議論できた	3.78	3.84	-0.74
解決に向けた視点が得られた	3.74	3.72	0.16
発言しやすい雰囲気があった	3.73	3.92	-2.63*
ケースに対する前向きな気持ちになれた	3.70	3.84	-1.60
チームとしての一体感を感じた	3.62	3.72	-0.98
BMの手法を用いることで、児童生徒の支援において、どの段階から相談ができるようになるか	3.75	3.8	-0.56
BMの手法ならば、児童生徒の支援において多職種と連携する機会をもてそうか	3.47	3.72	-2.38*
BMの手法ならば、児童生徒の対応で困ったとき、他の職員の力を借りることができるか	4.37	4.56	-1.53
今後 BMの手法を用いたケース会議を実施してみたいか	3.56	3.72	-1.48
今後 BMの手法を用いたケース会議を学校で実施できそうだと思うか	3.37	3.52	-1.02

『チーム学校』における支援体制づくりに関する調査研究

2-(9)



【3. 事前・事後アンケートの比較】

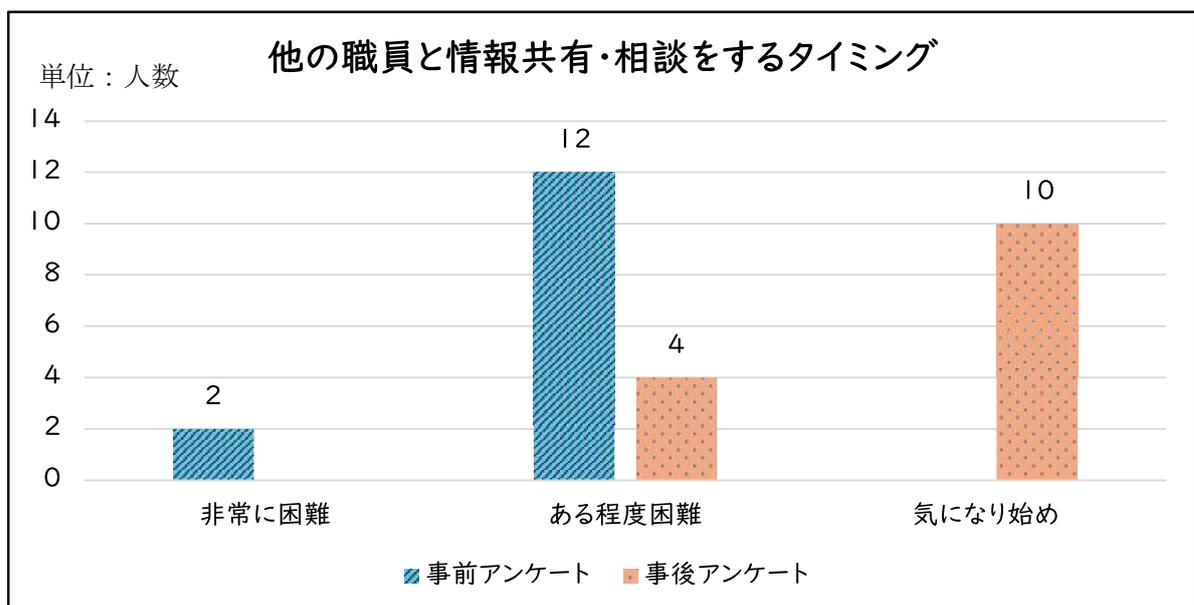
3-(1) 情報共有のタイミング（事前アンケートでA又はBと回答した教員を抽出）

事前アンケート 「児童生徒の支援において、どの段階で他の職員と情報共有や支援の在り方等の相談をすることが多いですか。」

(A.非常に困難な段階、B.ある程度困難な段階、C.気になりはじめの段階、D.全く相談をしない)

事後アンケート 「BMの手法を用いることで、児童生徒の支援において、どの段階から相談ができるようになると思いますか。」

(A.非常に困難な段階、B.ある程度困難な段階、C.気になりはじめの段階、D.どの段階においても相談できない)



『チーム学校』における支援体制づくりに関する調査研究

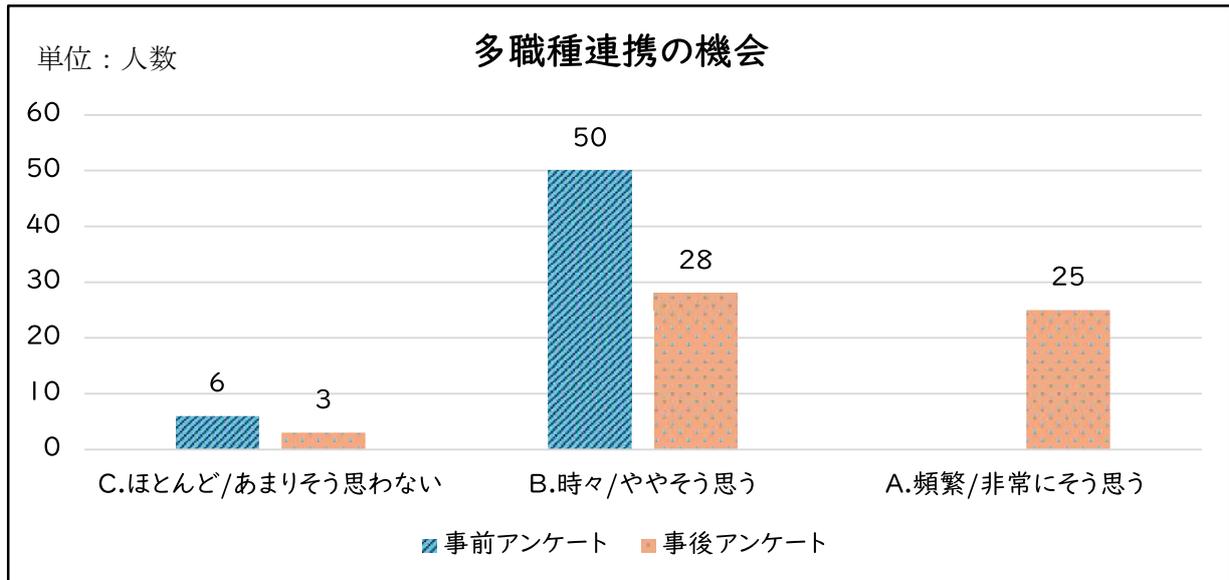
3- (2) 多職種連携の機会〈事前アンケートでB又はCと回答した教員を抽出〉

事前アンケート 「児童生徒の支援において多職種が連携する機会がありますか。」

(A.頻繁にある、B.時々ある、C.ほとんどない、D.全くない)

事後アンケート 「BMの手法ならば、児童生徒の支援において多職種と連携する機会が持てそうですか。」

(A.非常にそう思う、B.ややそう思う、C.あまりそう思わない、D.そう思わない)



## 『チーム学校』における支援体制づくりに関する調査研究

## 3－(3) 他の職員への相談しやすさ〈事前アンケートでB・C・D・Eと回答した教員を抽出〉

事前アンケート 「児童生徒の対応で困ったとき、他の職員の力を借りることができますか。」

- (A.いつでも安心して相談・協力を求めることができる)
- B.状況によっては相談・協力を求めることができる
- C.必要を感じても相談・協力を求めにくい
- D.ほとんど相談・協力を求めることができない
- E.わからない。どちらともいえない)

事後アンケート 「BMの手法ならば、児童生徒の対応で困ったとき、他の職員の力を借りることができますか。」

- (A.いつでも安心して相談・協力を求めることができる)
- B.状況によっては相談・協力を求めることができる
- C.必要を感じても相談・協力を求めにくい
- D.ほとんど相談・協力を求めることができない
- E.わからない。どちらともいえない)

