

**岐阜大学 教職大学院**  
**第 15 回 開発実践報告会要旨集**



**2024(令和 6)年 1 月 28 日(日)**

**岐阜大学大学院教育学研究科**

**教職実践開発専攻**

## 第15回開発実践報告会の開催にあたって

平素より、岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻（教職大学院）へのご理解、ご協力をたまわり、誠にありがとうございます。

本日、岐阜大学教職大学院修了予定者16名の学修成果を発表する第15回開発実践報告会をオンラインで開催する運びとなりました。ご指導、ご助言をいただきました連携協力校（勤務校、実習校）の先生方をはじめ、教育委員会や関係の皆様へ深くお礼を申し上げます。

教職大学院は高度な教育専門職の養成を行う専門職大学院です。その学びの中核は、教育課題の解決に向けた実践を開発する「開発実践報告」です。これは、今日の学校を取り巻く社会状況や教育政策を踏まえて、教育課題を分析し、新たな学校づくりに資するビジョンや方法を開発し、それを学校や地域に提起・還元することを目的としています。

その目的を達成するために、学校や地域から委託された教育課題をもとに、大学では学術的、社会的視点から解決策を探究しました。連携協力校では校長先生や先生方から、今の学校や子どもに何が必要なのかを真摯にご指導いただき、実践開発のための校内体制を整えていただきました。教育委員会からは地域の教育向上に向けて、院生一人一人に暖かい励ましやアドバイスをいただきました。そのおかげで、院生が課題解決の学びを深め、院生の学びを中心とした大学、学校、教育委員会が共同した研究を進められたように思います。

本日は、その成果を学校や地域に公開し、還元する最初の間となります。皆様で、その成果を共有していただき、新しい時代の学校づくりに資するように、ご指導をいただきますよう、お願い申し上げます。

令和6（2024）年1月 岐阜大学教職大学院代表 杉森 弘幸

## &lt;学校管理職養成コースアカウント会場&gt;

- ◆開会行事(9:00~9:10)・・・学校管理職養成コースアカウント[挨拶]岐阜大学大学院 教育学研究科長 山田 雅博  
[挨拶]岐阜県教育委員会高校教育課 課長 中村 有希 様

## ◆セッションA:学校管理職養成コース【小学校派遣教員】(9:10~10:30) 座長:柴崎 直人

No.	氏名	所属校	コース	題目	時間
1	伊藤 佐和子	養老町立日吉小学校	学校管理職養成	複数小学校間の連携による若手教員の「困り感」に対する組織的対応 -メンタリングによる学習指導・学級経営・人権感覚の錬磨-	9:10 ~ 9:20
2	大野 晋一朗	岐阜市立日野小学校	学校管理職養成	コミュニティ・スクールを活用した児童の共感性の育成 -学校・家庭・地域が一体となった学校経営を通して-	9:20 ~ 9:30
3	大平 麻里	大垣市立江東小学校	学校管理職養成	多面的な児童アセスメントに焦点をおいた学校不適応・問題行動の予防実践 -支援力の向上につなげる組織的取組-	9:30 ~ 9:40
4	片田 美佐	可児市立今渡南小学校	学校管理職養成	教員が本質的業務に集中して関わるための業務改革の実践的研究 -校務処理のICT化を中心として-	9:40 ~ 9:50
5	仲井 綾子	岐南町立東小学校	学校管理職養成	幼保小の円滑な接続を図るスタートカリキュラムの開発 -UDと就学前支援情報の活用体制から-	9:50 ~ 10:00

○質疑応答・意見交換(10:00~10:20)※ZOOM「ブレイクアウトルーム」利用

○助言者コメントA(10:20~10:30) 岐阜県教育委員会義務教育課 教育主管 浅井 孝彦 様

## ◆セッションB:学校管理職養成コース【小学校・中学校派遣教員】(10:40~12:00) 座長:吉澤 寛之

No.	氏名	所属校	コース	題目	時間
6	松田 和千	関市立旭ヶ丘中学校	学校管理職養成	中規模中学校における不登校生徒に対する組織的な学習支援体制の開発 -オンライン同時配信を活用した学習権保障の段階的方策-	10:40 ~ 10:50
7	山岸 秀俊	多治見市立南姫中学校	学校管理職養成	小中連携を目的とした情報連携システムの構築 -多治見市小中一貫教育基本方針の実現をめざして-	10:50 ~ 11:00
8	横山 和仁	各務原市立蘇原第一小学校	学校管理職養成	児童へのポジティブ行動支援による非認知能力の育成 -学校・家庭・地域からのコミュニティ・アプローチ-	11:00 ~ 11:10
9	若原 康司	岐阜市立長森南中学校	学校管理職養成	中学校における不登校傾向生徒・別室登校生徒の自己指導能力を育てる支援体制づくり -相談室を活用した問題解決療法による生徒の居場所づくりと学びの保障を中核として-	11:10 ~ 11:20
10	松野 園子	高山市立宮中学校	学校管理職養成	児童生徒の良さや可能性に気付くための支援プログラムの開発 -不登校への予防的取組に向けて-	11:20 ~ 11:30

○質疑応答・意見交換(11:30~11:50)※ZOOM「ブレイクアウトルーム」利用

○助言者コメントB(11:50~12:00) 岐阜県教育委員会義務教育課 教育主管 山田 高秀 様

## ◆昼食(12:00~12:40)

## ◆セッションC:学校管理職養成コース【高等学校・特別支援学校派遣教員】(12:40~13:40) 座長:棚野 勝文

No.	氏名	所属校	コース	題目	時間
11	水谷 智美	岐阜県立岐阜総合学園高等学校	学校管理職養成	総合学科高校における教員の協働を推進する組織体制の構築 -9系列を生かした系統的なカリキュラム改善を通して-	12:40 ~ 12:50
12	田邊 雅樹	岐阜県立岐阜本巣特別支援学校	学校管理職養成	特別支援学校における感染症予防に関する保健教育体制の開発	12:50 ~ 13:00
13	吉田 明永	岐阜県立岐阜希望が丘特別支援学校	学校管理職養成	肢体不自由特別支援学校教員の専門性向上のための研修体制の充実	13:00 ~ 13:10

○質疑応答・意見交換(13:10~13:30)※ZOOM「ブレイクアウトルーム」利用

○助言者コメントC(13:30~13:40) 岐阜県教育委員会高校教育課 教育主管 高木 岳 様

## ◆学校管理職養成コース 閉会行事(13:40~13:50) 司会:棚野 勝文

[挨拶]岐阜大学大学院 教育学研究科教職実践開発専攻代表 杉森 弘幸

## &lt;教育実践開発コース・教科指導能力開発コースアカウント会場&gt;

## ◆セッションD:教科指導能力開発コース・教育実践開発コース(9:10~10:10) 座長:益子 典文

No.	氏名	所属校	コース	題目	時間
1	澤藤 奨平	岐阜県立大垣西高等学校	教科指導能力開発	高校一年次生を対象とした、英語運用能力向上のための「教科書本文の繰り返し」を中心とした授業モデルの開発	9:10 ~ 9:20
2	中島 将仁	岐阜県立加茂高等学校	教育実践開発	高等学校化学基礎における学びに向かう力の育成を目指した観点別評価の実践開発 -持続可能な評価システムを目指して-	9:20 ~ 9:30
3	林 博之	山県市立美山小学校	教育実践開発	教師の教育実践における「ほめる」ことの意義と子どもへの影響に関する研究	9:30 ~ 9:40

○質疑応答・意見交換(9:40~10:00)※ZOOM「ブレイクアウトルーム」利用

○助言者コメントD(10:00~10:10) 岐阜県教育委員会教育研修課 研修企画監 中西 史子 様

## ◆教科指導能力開発コース・教育実践開発コース 閉会行事(10:10~10:20) 司会:益子 典文

[挨拶]岐阜大学大学院 教育学研究科教職実践開発専攻代表 杉森 弘幸

題 目	複数小学校間の連携による若手教員の「困り感」に対する組織的対応 —メンタリングによる学習指導・学級経営・人権感覚の錬磨—
氏 名	伊藤 佐和子 (学校管理職養成コース・養老町立日吉小学校)
指導教員	芥川 祐征 准教授・古賀 英一 特任教授

### 開発実践報告の要旨

本開発実践の目的は、小規模小学校が複数校間の連携によって人的条件の不足を補い合い、若手教員の「困り感」に対して組織的に支援する体制を構築することである。このことについて、近年多くの町村では学校の小規模化が進んでおり、学年単学級小学校では教育活動の成否が教員個人のもつ既存の力量に委ねられ、研修にとまなう制約（①時間的・心理的制約、②地理的・経済的制約、③人的制約）も大きい。そこで、ハイブリッド方式により、地域内の複数教員からなる相互作用型の研修体制を構築した。その結果、若手教員にとって他校の教員がもつ専門的力量に直面することで、指導技術の習得や新たな視座の獲得の契機となった。したがって、小規模校化が加速していく町村部において、本開発実践が若手教員の互恵的な力量開発の機会を創出する研修体制モデルとなり得る。

### 開発実践の概要

#### 1. 課題と目的

多くの自治体が2040年までに財政難に陥ることが試算されている（日本創生会議2014）。すなわち、大半の町村においては人口減少が加速し、各学校を取り巻く環境・経営条件についても縮小していくことは避けられない。しかし、「組織は人なり」と言われるように、各学校の教育活動における成否は人的条件に依拠する部分が多い。特に、学年単学級の小規模小学校においては、そもそも学年内に相談体制がないため、授業や学級経営等の成否は教員個人の持つ既存の力量による（属人性）ところが大きい。一方、①時間的・心理的制約（過重負担による研修時間の不足）、②地理的・経済的制約（校外研修受講機会の制限）、③人的制約（中間・熟練層の不足）によって、若手教員の力量向上を組織的に保障することは困難な状況が続いている。このことについて、これまで校内育成体制を改善することの重要性が示されてきたものの（瀬上2014；阿部2019；松田・安井2021）、そもそも小規模学校では人的制約の点から同様の体制構築は困難である。そこで、本開発実践では、これら諸種の制約が大きい小規模小学校間の連携によりメンターチームの構築と町内参加型連携研修を実施し、若手教員の学習指導・児童理解に関する「困り感」解消に対して町域規模で取り組む。

#### 2. 方法

##### (1) 開発実践対象校教員の意識調査と改善課題

校長に承諾を得た上で、調査協力者に調査目的・個人情報保護等を説明し、同意のもと調査を実施した。開発実践対象校の教員12名（校長除く）への事前調査の結果、力量向上の機会について、実施規模・形態こそ異なるものの年長者ほど相互作用型の研修（「校内研修」「先輩・同僚教員との日常的な会話」「郡教科研・各種研究会」）の意義を認めていた。しかし、行政・大学の主催する知識伝達型の研修とは異なり、相互作用型研修の成否は偶発的な教員（教職的な力量・経験および相談・援助の技量）との出会いに委ねられがちである。

##### (2) 開発実践の方法と改善視点

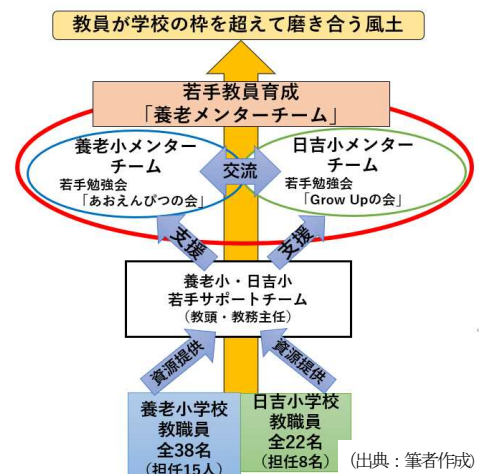
###### ①複数校連携による若手教員サポート体制の構築

小規模小学校の人的条件不足を補うために、町内

連携により「養老メンターチーム」を編制し、複数校の若手教員（採用4年目以下）とメンター教員（採用5年目以上・勤務経験2校以上）の交流を支援する。また、各学校の授業参観・校内研究会に参加できるように調整する（図1参照）。その場合、ハイブリッド方式（対面+オンライン）により研修実施上の時間的・地理的制約の解消を図るとともに、他校の教員と「磨き合う」機会を創出する。

###### ②若手教員の力量モデルと研修機会の設定

岐阜県「教員育成指標」をもとに、養老町に勤務する若手教員に対して優先的に期待される力量を再整理した。その力量モデル（小学校）を3領域×3段階の区分に設定し、それぞれ最適な研修方策（自己成長・校内成長・他校連携成長）を組み合わせる。



【図1：複数校連携による若手教員サポート体制】



### 3 結果と考察

#### (1) 町内複数校連携による若手教員研修の実施 (表2参照)

第一に、職務遂行上の「困り感」を析出するために両校の若手教員が対面(4月14日)とオンライン(7月14日)で交流し、メンターから助言を受けた。特に、高学年児童とのコミュニケーション技法、保護者対応技法について他校の教員と交流することで、実用性のある技法や指導に対する熟練者の視点を獲得する契機となった。

第二に、他校の初任研示範授業(5月11日)を参観後、オンラインで授業担当者から社会科授業の資料活用技法を学ぶ機会を設けた。このことにより、小規模小学校に特定の教科を専門とする教員が配置されていない場合や、就業経験や授業力量に差が見られる場合は、上記の手立てが有効であった。

第三に、町教頭会主催の町内参加型連携研修として、オンデマンドで授業動画を視聴し、対面による道徳科授業の授業技法を学ぶ機会を設けた(8月25日)。このことにより、若手教員が多様な専門性をもつ同世代の教員と交流することで授業力量を向上させる契機となった一方、メンター教員にとっても経験知の相対化・客観化の機会となった。

【表2：町内複数校連携による若手教員研修の実施】

月日	実施形態	実施方法	内容
4月14日	2校連携	対面	困り感交流
5月11日	2校連携	対面 オンライン	社会科授業
7月14日	2校連携	オンライン	保護者対応
8月25日	町内参加型連携	オンデマンド 対面	道徳科授業

(出典：筆者作成)

#### (2) 教員の力量向上に関する意識の変容

力量形成の機会について、特に20代教員に意識変容が見られた。年度当初の段階では、知識伝達型研修こそ自らの力量形成に有益であると捉えていた。これに対して本開発実践を通して相互交流型研修の効果を認めており、日常の職務にある成長機会を体感していた(表3参照)。同様に、複数校連携を通じた他校の教員との交流による力量向上も実感していた(表4参照)。このことは、一方的な研修の効能より、専門性の異なる他者との互恵的な関係を重視するように意識が変容したことを意味する。また、教員集団の意識変容として、問13「他の教員に授業を見られることで自分の力が成長していると感じる。」(t(11)

=2.34), p<.05)について有意な向上が見られた。

#### (3) 本開発実践の副次的な効果と今後の展望

従来の教員研修においては、メンターとメンティの役割が固定され、研修そのものが形式

化する傾向があった。これに対して、本開発実践では複数校連携体制の構築によって町域で人的条件整備を行い、力量開発を試みたものである。その結果、初見の若手教員・メンター教員と学び合う中で互恵的な力量開発の機会が創出された。このことから、今後ますます小規模校化が加速していく中で、本開発実践が町村部における先進的な研修モデルとなり得る。

一方、本開発実践を通して、時間的・心理的制約による研修への負担感が課題として残された。これに対して、内容の焦点化による時間短縮やオンライン・オンデマンド方式の活用によって、さらに合理化する必要がある。今後は、町教頭会が中心となって町内参加型複数校連携体制を構築することで、町域の人的資源について情報共有し、研修に関わる学校・内容・参加者・メンター教員を調整して、若手教員の力量向上意欲に柔軟に対応する。そうすることで、所属する自治体・学校の規模・経営条件に関わらず、教員の「個に応じた」研修権を保障する体制構築が期待されよう。

【表3：力量形成の場に関する年代別効果順位(事前・事後)】

力量向上の機会	20代		30代以上	
	事前	事後	事前	事後
教育センター・行政による研修	1	↓5	4	↓5
郡夏期研修	8	↑6	8	8
大学による免許更新講習・公開講座	6	↓8	9	9
教育図書	7	7	3	↓7
先輩・同僚教員との日常的な会話	4	↑2	1	↑1
校内研修	5	↑1	5	↑2
郡教科研・各種研究会	3	3	2	↓4
校内研究(全研・部研)	2	↓4	6	↑2
オンライン動画コンテンツ	10	↑9	6	6
大学の教職課程	9	↓10	9	↓10

(注：調査データについては、公表の許可を得ている。)

【表4：複数校連携について若手教員研修の意識】

教員	自分の学びに役立ったこと
A教員 2年目	学校の実態に応じて児童の学び方、教員の指導が異なるため、自分の視野が広がり、物事をより客観的に見ることができるようになった。
B教員 1年目	校内だけでは学べない授業の手立て(道徳の視点やポイントの押さえ方など)について知ることができたこと
D教員 3年目	各学校・学校の雰囲気や困り感が違うので、a小で感じていること以外の感覚を知ることができた。いろいろと考える機会となった。

(注：記述内容については、公表の許可を得ている。)

<b>題 目</b>	コミュニティ・スクールを活用した児童の共感性の育成 ー学校・家庭・地域が一体となった学校経営を通してー
<b>氏 名</b>	大野 晋一郎 (学校管理職養成コース・岐阜市立日野小学校)
<b>指導教員</b>	吉澤 寛之 教授・原 尚 特任教授
<b>開発実践報告の要旨</b>	
<p>いじめ問題をはじめ、児童の学校適応については日常からの意図的な指導を講じる必要性が高まっている。本開発実践は、岐阜大学と参画校が連携して行っている STAR アセスメントを有効活用しながら、学校・保護者・地域が目標を共有して児童の非認知能力を高め、学校適応の向上につなげることを目的とした。なお、非認知能力の中でも、令和4・5年度のSTARアセスメント結果から、児童の共感性の育成に焦点をあてることとした。児童へのSSTや職員研修、保護者への啓発、地域との連携のあり方を見直すことで、児童自身の学校適応を促進すると同時に、学校を取り巻く環境を整備した。効果検証の結果、学校・保護者・地域といった環境からの児童へのはたらきかけが改善され、その変化が児童の非認知能力を高め、学校適応の向上につながることを示された。</p>	
<b>開発実践の概要</b>	
<b>1. 課題と目的</b>	
<p>文部科学省が公表している「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、いじめをはじめとした学校適応に関わる諸問題は増加傾向にある。事後対応だけではなく、日常からの意図的な指導により児童の学校適応を促進する必要性が高まっている。</p> <p>そのためには、栗原(2022)が示すような課題分析に基づくエビデンスベースな生徒指導が重要である。岐阜市及び周辺の参画校では、問題行動につながる児童の状況をいち早く理解し、未然防止に努める観点から岐阜大学と連携した STAR アセスメントを実施している。令和4・5年度の実践校の実態から、児童の「共感性」に焦点をあて、教育活動の有効性について検討を行う必要性が見出された。効果検証では、Davis(1983)による多次元共感性尺度の活用が有効であると考えられた。</p> <p>また、石川(2014)は、小学生の共感性を育成することは、いじめ場面における罪悪感を高めることができ、いじめ抑制につながるとしている。さらに吉田ら(2022)は、地域連携におけるチームワークは、子どもが安心して過ごすことのできる学級環境を整えるうえでも重要であることが示されたとしている。これらを参考に本開発実践では、学校・家庭・地域が一体となったコミュニティ・スクールの中で、児童の「共感性」を高め、行動につなげるような児童・保護者・地域への働きかけに取り組む。こうしたことが児童の学校適応を促進し、いじめの未然防止にもつながると考える。</p>	
<b>2. 予備調査</b>	
<b>(1) 対象者と調査内容</b>	
<p>令和5年3月、実践校の第3～5学年児童154名を対象に、共感性に関わる調査を行った。多忙な学校現場でも実施しやすい、木野・鈴木(2016)の多次元共感性尺度(MES)10項目短縮版をもとに、児童に分かりやすい語彙や3年生3月までの既習漢字を用いて項目を改訂した。STARアセスメントと併せて、各児童支給のタブレット端末を用いてWeb調査により回答を得た。</p>	
<b>(2) 手続きと倫理的配慮</b>	
<p>本開発実践の目的と内容及び、個人名が第三者に特定されないこと、参加は自由意志であり拒否による不利益はないことを説明した。また、STARアセスメントは岐阜大学医学研究等倫理審査で承認済み(承認番号:2019-212)であり、書面で保護者、対面で本人へ説明した上で実施した。</p>	
<b>(3) 結果と考察</b>	
<p>因子分析(最尤法・プロマックス回転)の結果から、児童の発達段階においては共感性が未分化であり、本尺度の定義にある多次元が概念として明確に弁別されていないことが分かった。これにより、児童対象の測定に使用するのに適さないことが判明した。そこで、長谷川ら(2009)による児童用多次元共感性尺度を、令和5年6月と11月に代替として測定することとした。</p>	
<b>3. 本実践</b>	
<b>(1) 対象者</b>	
<p>在籍児童375名(1年56名・2年74名・3年53名・4年70名5年61名・6年61名・うち特別支援13名)及び保護者、実践校における全校教員26名、学校運営協議会委員(自治会役員・地域有識</p>	

者・PTA 役員・学校職員等 18 名)、地域におけるコミュニティ・スクール関係者を対象とした。

## (2) 手続きと倫理的配慮

校長に調査・研究内容の説明を行い、了承を得た後、職員に調査内容・研修内容を説明し、参加の同意を得た。4～6 年生には予備調査の際と同様に保護者に向けて文書による STAR の説明を行い、児童用多次元共感性尺度は本人に説明をして、両者から参加の同意を得て、それぞれ実施した。

## (3) 児童の共感性と向社会的行動を促進する実践

令和 5 年 6 月以降、共感性を高め、向社会的行動につなげる全校 SST を実施した。全校テレビ放送やワークシートを使って、場面設定について理解し、自分ならどのような行動をするのかを考えた。5 つの中から行動選択するため、低学年でも無理なく参加することができた。それぞれの行動のよさや、その後起こりうることについて解説した。「困っている仲間へ寄り添うとは」というテーマ等を具体的な場面にあてはめて考え、行動につなげることを促した。

## (4) 教職員への働きかけと STAR を生かした具体的指導

職員会や打ち合わせの際に、教職員向けのミニ研修を実施した。日常の中で成功体験や感動体験を得ることが児童の社会的適応を促すこと、同じ指導を繰り返してもうまくいかない場合は様々なアプローチの仕方を試し、比較的うまくいったことを続けることを周知し、児童の視点に立った指導のあり方について共有した。黒沢(2012)の述べるブリーフセラピーの考え方を参考にしている。また、STAR アセスメントのフィードバックをもとに、具体的指導について考える機会を位置付けた。

## (5) 保護者を介した意図的に児童の共感性を高める取り組み

沢田(1992)の述べるポジティブな自己概念の推進、子どものストレスへの親の支持、他者との類似性の知覚の推奨、過剰な競争の抑制といった 4 つの側面から、共感性を高めるために望ましい接し方について啓発した。5 月の PTA 説明会でプレゼンを用いて説明し、概要版は岐阜市が契約している「スマート連絡帳」を通して配信した。また、令和 5 年 7 月には、「夏休み 我が子のよさ ほめほめウィーク」の取り組みについて周知した。意図的に子どものよさを見つけ、伝える機会を位置付けるとともに、学校だよりでも様々な子どもの肯定的な捉え方があることを共有した。

## (6) 保護者とのチームワーク構築を目的とした地域への働きかけ

地域関係者に向けては、学校運営協議会や支援推進委員会の場で話し合い、実践校児童のよさや問題行動につながる意識の傾向について共有した。共感性の育成を目指して同じ方向性で児童と接することができるようにするには、目標や具体的な声かけ、評価等を共有することが重要である。児童の共感性の育成を目標としていること、そのためには、よさを価値付けたり、同じ地域に住む仲間だという意識でどの児童にも同じように声をかけたりしてほしいことを伝えた。実践者も教頭の立場で地域関係者、児童への接し方や評価についてその場で共有するようにした。

## 4. 結果と考察

STAR の各項目について、6 月と 11 月の調査の差を確認するために、対応のある  $t$  検定を実施した。分析の結果、「社会的凝集性・信頼」において、6 月より 11 月の方が、有意に得点が向上した ( $t(166)=2.741, p < .01$ )。また、「保護者受容」「教師 P 機能」「教師 M 機能」「友人良関係」「非公式社会統制」( $t(166)=1.950\sim 2.623, ps < .10$ )において、それぞれ有意傾向の改善が認められた。本開発実践により、保護者、教師、児童、地域といった児童を取り巻く環境の問題が改善したことが分かる。

児童用多次元共感性尺度の 6 月と 11 月の差について、対応のある  $t$  検定を行った結果、視点取得の 2 項目、共感的関心の 1 項目の得点が有意傾向で向上した。STAR、多次元共感性尺度のいずれの項目も統計的に有意に悪化したものはなく、環境の改善が内面の改善に影響することが示唆された。

両者の関連を検討するため、6 月から 11 月の変化量を用いた多変量回帰分析を行った結果、「保護者心理的統制」は「刺激欲求」に、「友人良関係」は「冷淡・情動の欠如」に、「友人悪関係」は「セルフコントロール」「冷淡・情動の欠如」「道徳不活性化」「認知的歪曲」に、「非公式社会的統制」は「一般攻撃信念」にそれぞれ有意に影響しており ( $\beta=.189\sim .325, ps < .004$ )、環境の改善が内面の改善につながることを確認された。

本開発実践では、児童を取り巻く環境の問題は大きく改善したものの、内面の問題については尺度レベルで有意な改善は見られなかった。児童の環境は周囲の関係者が働きかけることで比較的短期のうちに変えていくことができるが、それが内面の変容に至るまではより長期に渡る働きかけが必要となる。今後もコミュニティ・スクールの枠組みを生かした取り組みの継続が求められる。

<b>題 目</b>	多面的な児童アセスメントに焦点をおいた学校不応・問題行動の予防実践 —支援力の向上につなげる組織的取組—
<b>氏 名</b>	大平 麻里 (学校管理職養成コース・大垣市立江東小学校)
<b>指導教師</b>	吉澤 寛之 教授 ・ 古賀 英一 特任教授
<b>開発実践報告の要旨</b>	
<p>小学校における不登校は過去最多、いじめ認知件数、暴力行為発生件数は増加傾向にあり、事後的な指導だけではなく、予防的な取組をする必要がある。児童の問題行動や学校不応に早期に気づき、適切に支援することが重要である。本研究では、内面の(心理的)課題を把握する STAR と日常生活で行動レベルの前兆を把握する行動観察の2つのアセスメントを併用し、両者の結果のズレを解消する研修、SST や子ども支援力に関する研修を実施した。その結果、アセスメント能力、専門機関連携能力、教師連携能力、情報収集能力を強化することができた。また、ズレを解消することは、児童の内面の問題と環境の問題の改善につながるという結果を得た。</p>	
<b>開発実践の概要</b>	
<b>1. 課題と目的</b>	
<p>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」(文部科学省初等中等教育局児童生徒課, 2022) 結果では、小学校における不登校においては過去最多、いじめ認知件数、暴力行為発生件数は高水準を維持し、憂慮すべき状況となっている。次から次へと起こる課題に対し事後的な指導だけではなく、予防的な取組をする必要がある。</p> <p>社会的情報処理モデル(Chick &amp; Dogde, 1994)によると、意思決定プロセスを含む一連の認知的ステップが認知の歪みにより適応的に機能していないと、問題行動のリスクが高まるとされ、対人関係トラブルへとつながっていく。しかし、それらの前兆は見抜きにくく、支援につなげるためには、子どもを見立てていく教師のアセスメント能力が必要とされる。三浦(2007)はストレスチェックリストからアセスメントを行い、ストレス反応低減と学校での人間関係が改善する効果を得ている。さらに、藤井(2017)は子どもの問題行動を未然に予防していくために教師の「子ども支援力」も高めていくことの必要性を述べている。</p> <p>本研究では、生徒指導上の諸問題を早期発見・早期解決するために、学校管理職の立場から、教師のアセスメント能力と子どもへの支援力の向上を図る取組を行う。具体的には STAR アセスメント(吉澤, 2020)により子どもが報告する内面と環境の問題と SOS チェックリスト(安達, 2009)を参考にした「行動観察チェック」による教師が把握する問題を一致させることで、教師が多面的で信頼性の高いアセスメントができ、支援力を向上させることができると考える。さらに、アセスメントにより明らかになった課題を SST 等の心理支援方法を用いて改善していく。その結果、児童の適応的な人間関係が促進され、学校不応や問題行動の予防に貢献する。</p>	
<b>2. 方法</b>	
<b>(1) 対象者</b>	
<p>実践校の教職員 24 名、児童 443 名(1年 69 名・2年 66 名・3年 62 名・4年 83 名・5年 83 名・6年 80 名)を実践の対象とした。</p>	
<b>(2) 手続き・倫理的配慮・測定内容</b>	
<p>本開発実践の目的と内容を校長に説明し、同意を得た後、職員に調査内容・研修内容を説明し、参加の同意を得た。児童 4~6 年生には、STAR アセスメントについて、書面にて保護者、対面にて児童に向けて説明し、了承の上で実施した。実践校の教師には、教師版子ども支援尺度(藤井, 2017)に児童の状況を多面的に把握する情報収集能力の項目を追加して測定をした。</p>	
<b>(3) 予備調査の分析結果</b>	
<b>① 教師の支援力</b>	
<p>教師を支援力に基づき分類するため、ウォード法・ユードクリット距離によるクラスタ分析を行った結果、デンドログラムに基づき、低活用群、中活用群、高活用群の3クラスタが見いだされた。</p>	
<b>② 教師支援力と児童の内面の問題との関連</b>	
<p>教師支援力を説明変数、STAR アセスメントの指標を従属変数とした重回帰分析を実施した。その結果、正の標準偏回帰係数(<math>\beta = .189 \sim .252, p &lt; .05</math>)が多くあり、特に教師連携能力は内面の問題において7指標の</p>	



うち6指標が正の係数となり、教師連携能力が高い担任の学級ほど児童の内面の問題が多く、困難学級に連携能力の高い教師を人事配置する実態が明らかになった。

#### (4) 実践内容

##### ① 多面的アセスメントに関する取組

客観的な判断基準のチェックリストとして心理教育的援助サービス（石隈，1999）の焦点項目を参考にした「行動観察チェック」シートを用いて、全担任に、6月・9月・11月に日常の行動から子どもの困り感などを把握する行動観察を行うように求めた。

4～6年生を対象としたSTARアセスメントで児童が報告する問題と行動観察チェックで教師が把握する問題を標準化して対応する指標同士の差得点を算出することで、課題のズレを担任へフィードバックした。児童の行動面に表れる問題と内面の問題を可視化する2つのアセスメントを併用することで、多面的で信頼性の高い児童アセスメントとなった。

##### ② 学級単位のソーシャルスキルトレーニング

2つのアセスメントにより明らかになった課題を改善するソーシャルスキルトレーニング「トラブルを解決しよう」（小泉，2011）やグループアプローチ「アドジャン・トーク」（曾山，2021）等の指導案集を作成し、学級の実態に合わせて選択して取り組むように各担任に提案した。

##### ③ 教師の支援力強化の取組

児童を支援力強化のために、「カウンセリング技法」（文部科学省，2010）、児童のよい面に注目していく「賞賛行動」（飯島・桂川，2020）、認知のゆがみによる「いじめ」（大西，2014）等を、終礼や打ち合わせ等を使って各担当者等と連携しながらミニ研修を行った。

### 3. 結果

#### (1) クラスタごとの教師支援力の変容

教師支援力の各クラスタ（低活用群・中活用群・高活用群）と時期（事前・事後）を要因とした2要因分散分析を実施した。低活用群は、アセスメント能力（ $F(1, 21)=2.387, p<.05$ ）（図1）と専門機関連携能力（ $F(1, 21)=5.314, p<.05$ ）が有意に向上し、教師連携能力（ $F(1, 21)=3.107, p<.10$ ）と情報収集能力（ $F(1, 21)=3.259, p<.10$ ）が有意傾向で向上した。中活用群は、専門機関連携能力（ $F(1, 21)=11.805, p<.01$ ）が有意に向上した。高活用群は、専門機関連携能力（ $F(1, 21)=3.543, p<.10$ ）において有意傾向で向上した。

#### (2) 教師支援力とSTARアセスメントとの関係性

教師支援力の変化が児童の内面と環境の問題の変化にどのように影響するか調べるために、支援力の変化量を独立変数、STARアセスメントの変化量を従属変数とした重回帰分析を実施した。カウンセリング能力を高めた教師は、教師P機能（ $\beta=-.305, p<.05$ ）教師M機能（ $\beta=.467, p<.05$ ）を高めた。アセスメント能力を高めた教師は、潜在的反社会性（ $\beta=-.233, p<.05$ ）を改善させた。

#### (3) 行動観察チェックとSTARアセスメントとの関係性

教師が把握する児童の問題のズレの変化が、児童が報告する問題の変化にどのように影響するかを調べるために、行動観察チェックズレの変化量を独立変数、STARアセスメントの変化量を従属変数とした重回帰分析を実施した。対人トラブルのズレを解消した教師は、刺激欲求（ $\beta=.230, p<.01$ ）、道徳不活性化（ $\beta=-.203, p<.01$ ）、認知的歪曲（ $\beta=.203, p<.05$ ）、一般攻撃信念（ $\beta=.191, p<.05$ ）、友人悪関係（ $\beta=.180, p<.05$ ）を改善させた。

### 4. 考察

教師支援力クラスタの低活用群や中活用群は、多面的な児童アセスメントをしたことで多くの能力が向上し、学校全体の支援力は底上げされた。児童が報告する問題と教師が行動観察チェックにより把握する問題を4～6年生担任へフィードバックしたところ、ズレを認識して、2回目以降の行動観察チェックでは正確に見立てようと修正を図った。行動観察ズレの測定は、方法論的限界があり天井効果が出て、一部で課題があったが、対人トラブルのズレを減少させたことは、複数の内面の問題の改善につながった。客観的な判断基準でズレを解消する取組により、人間関係に注目して、学級全体や一人ひとりを気遣い、人間関係を円滑にしていく力をつけさせていった効果だと考える。内面の問題の改善に寄与したことから、学校不適応や問題行動の予防に貢献したと考える。

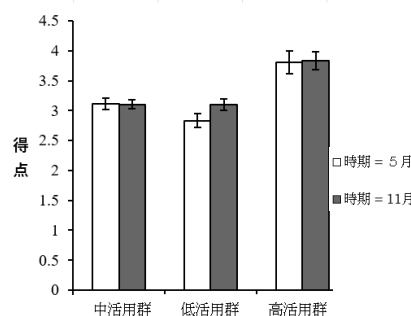


図1 クラスタごとにおけるアセスメント能力の変容

<b>題 目</b>	教員が本質的業務に集中して関わるための業務改革の実践的研究 － 校務処理の ICT 化を中心として －
<b>氏 名</b>	片田 美佐 (学校管理職養成コース・可児市立今渡南小学校)
<b>指導教員</b>	柴崎 直人 准教授 ・ 棚野 勝文 教授

### 開発実践報告の要旨

本開発実践は、企画委員会・ICT化推進部を中心として意識改革と業務改革を行うことによって教員の負担感を減らし、教員が本質的業務に集中して関わる機会を増やすことを目的としている。教員の過重労働負担は看過し得ない状況にあり、その根本的解決のためには、教員の意識改革と業務改革が必要であるとする。そこで、まず教員の意識改革のために、実践校の教員自身による業務改革に向けた「えがお会議」を実施し、業務を分類した。そして、市内小中学校 ICT 担当者・市教育研究所 ICT 担当者による ICT 化推進部を立ち上げ、業務改革を推進することで、業務及び教員の負担感を軽減し、教員が本質的業務に集中できる環境作りを進めた。教員から提案のあった業務改革案を企画委員会で検討し、業務の軽減や ICT 化によって実現していくことで、ICT 化推進の基礎を築くことができた。

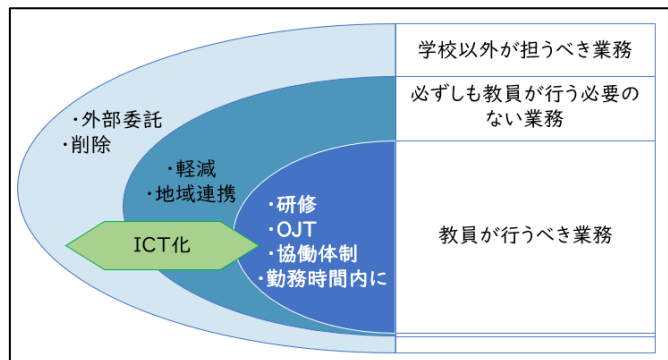
### 開発実践の概要

#### 1. 課題と目的

昨今、教員は過重労働負担により疲弊し、学習指導や生徒指導といった本質的業務に集中できず、危機管理体制にも影響を与えている。また、長時間労働等、教員の働き方のイメージ低下による若手の教職離れも深刻であり、教職の志願者数の低下と離職者の増加が、さらに教員の過重労働負担を引き起こすという悪循環を生んでいる。教員の長時間労働や精神的負担は、過労死等あってはならない事態に直結する。以上のように、現在においては、教員がこれまでの働き方を見直し、自らの人間性を高め、児童生徒に生き生きと向き合うことができる、持続可能な学校が求められている。

実践校の 2022 (令和 4) 年 4 月～9 月の時間外在校等時間調査では、全教員の時間外在校等時間の平均は約 44 時間であるものの、過労死ラインといわれる 80 時間を超える教員が延べ 14 人 (全体の 7%) おり、中には毎月 80 時間を超える教員もいる。すでに、会議の在り方や、保護者との連絡ツールを ICT 化するなどの方策を講じている中でのこの結果から、実践校での働き方改革推進のためには、さらなる業務改革と併せて、教員の意識改革が必要であるとする。

そこで、本開発実践ではまず、サーベイ・フィードバックを援用した会議を実施し、実践校の教員が業務を整理することから始める。2017 (平成 29) 年 10 月 20 日「学校における働き方改革特別部会 資料 3」には、教員が行うべき業務を「学習指導・生徒指導」としている。これを基に、教員自身がこれまで行ってきた業務を「教員が行うべき業務」「必ずしも教員が行う必要のない業務」「学校以外が担うべき業務」の三種に分類する (図参照)。教員自身がこの作業を行うことにより、業務改革の意識を高め、負担感の軽減を目指したい。次に、ICT 化推進部を中心に業務の ICT 化を図り、企画委員会で図のような業務の分類に合わせた業務改革を進めることで、教員が本質的業務に集中できる環境作りを進める。効果のあった業務改革案は、教頭会・校長会で共有、可児市教育委員会とも連携し、市内の小中学校へ広めていくことで、持続可能なシステムとしていきたい。



図：業務の分類に合わせた業務改革 文部科学省 (2019) を基に筆者改

#### 2. 方法

##### (1) 倫理的配慮

本開発実践の取組は学校長からの承認を得た。調査協力者には実践について説明し、同意を得るとともに、個人情報の保護等に配慮した。

##### (2) 対象者 開発実践対象校の全教員 35 名

##### (3) 「えがお会議」の実践

中原 (2020) によるサーベイ・フィードバックを援用した「えがお会議」を行った (表 1)。

アクションプランにおいて教員から提案された業務改革案は、企画委員会で検討した。実現可能な時期を考慮して「短期・中期・長期」に分類し (表 2)、すぐに着手できる「施設予約のデジタル化」「会議の短縮」等を決定した。

表1：サーベイ・フィードバックを援用した「えがお会議」のプロセス（中原（2020）を筆者改）

第1ステップ サーベイの実施	<ul style="list-style-type: none"> <li>・辻・町支（2019）で用いられた質問を使用し、働き方に関する意識調査を実施する。</li> <li>・勤務時間内に行っている業務と時間外に行っている業務を調査する。</li> <li>・実践校教員の勤務の実態と意識を視覚化し、フィードバックする。</li> </ul>
第2ステップ 対話の実施	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚化したデータを基に、学年を核にしたチームで対話し、課題を明確にする。</li> </ul>
第3ステップ アクションプランの 策定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・業務を「教員が行うべき業務」「必ずしも教員が行う必要のない業務」「学校以外が担うべき業務」に分類する。</li> <li>・ICT化してほしい業務をリストアップする。</li> </ul>

表2：業務改革の実施時期

時期	業務改革の内容
短期	施設予約のデジタル化、会議時間の短縮 → 時間を決めて実施、所見の削除
中期	校務分掌の割り振り、保護者の承諾書・アンケートをデジタル化、下校時刻を早く
長期	持ち教科数の軽減、市・県に提出する文書様式の統一、長欠報告の自動化

#### (4) ICT化推進部の立ち上げ

業務のICT化に向けた検討・システム作成のため、市内全小中学校のICT担当者（16名）と、D小学校教頭、市教育委員会ICT担当者、市教育研究所ICT担当者、実践者で構成する「ICT化推進部」を立ち上げた。Microsoft Teams上でチームを作成し、業務のICT化に関するアンケートを実施したり、ICT化した業務を交流したりした。また、今後に向けてICT化したい業務を交流し、実現の可能性を検討していく。

#### (5) 評価方法

- ①4月・11月に実施した質問紙調査による業務負担感・時間外在校等時間等の増減を比較
- ②ICT化推進部の立ち上げ・えがお会議の実施による効果の検証

### 3. 結果と考察

#### ①質問紙調査による比較

4月と11月に、働き方に関する質問紙調査を実施し、変化を検証した。業務負担感に関する項目では、自分の業務が忙しいと「感じている」教員の割合は（30%→24%）と減少したものの、「感じている」「どちらかというと感じている」を合わせると（77%→76%）と、変わっていない。対して、「どちらかというと感じていない」「感じていない」教員は（13%→8%）と減少した。本開発実践のねらいの一つであった教員の負担感の減少は見られなかった。一方、児童下校後の業務内容に関する項目で割合の高かったものの変化は、「授業準備」（90%→92%）、「学年・学級経営」（80%→60%）、「校務分掌」（80%→76%）、「会議・打ち合わせ」（80%→72%）となり、4月に比べ、11月は「授業準備」と答えた教員が92%で、そのほかの回答が80%を超えていないことを考えると、本質的業務である「授業準備」に集中できる環境が整いだしたと捉えられる結果である。また、出勤時刻に関する項目では、「6：30～6：59」「7：00～7：29」「7：30～7：59」に出勤すると答えた教員の割合が（90%→76%）に減少し、「8：00～始業時刻」と答えた教員の割合が（10%→20%）と増えた。これは7月の企画委員会において児童の登校時刻を見直したことが大きいと考えられる。児童玄関を解錠する時刻を7：45から8：00に15分遅らせたことで、教員の出勤時刻も遅くなり、朝の準備にも余裕ができたと考えられる。

#### ②えがお会議・ICT推進部の実績

先述の質問紙調査では、自由記述の欄に多くの意見が寄せられた。成果を感じたというものや、今後への期待、新たな業務改革案の提案などがあり、えがお会議を経て、業務改革に対する教員の期待と働き方改革を推進する意識は高まったと考えられる。しかし、業務改革そのものは大きく現状を変えるには至らず、今後も改革を進めていきたい。

ICT化推進部を立ち上げるに先立って、既存の市ICT担当者会の主催者である教育研究所ICT担当者と打ち合わせを実施した。当初はICT化推進部を実践校の中学校区で構成することを考えていたものが、担当者の助言により市内全小中学校へ広がり、ICT担当者会に参加していた他校教頭が加わり、市の教育委員会ICT担当者の協力も得て、市内全ての小中学校にまたがる組織となった。また、働き方改革に向けた業務のICT化として、「テスト採点ソフト」の導入を市として検討することになり、11月現在、実践校でトライアルが行われている。市教育委員会を巻き込んで業務改革を推進していくことは、今後も働き方改革を市内全体に広めることが期待でき、教員が人事異動によって勤務先が変わっても働きやすい環境が整っており、意識が継続するという点で大きな成果をもたらすものであった。

<b>題 目</b>	幼保小の円滑な接続を図るスタートカリキュラムの開発 —UD と就学前支援情報の活用体制から—
<b>氏 名</b>	仲井 綾子（学校管理職養成コース・岐南町立東小学校）
<b>指導教員</b>	平澤 紀子 教授 ・ 出口 和宏 特任教授
<b>開発実践報告の要旨</b>	
<p>平成 29 年 3 月改訂の学習指導要領により、幼児期から小学校入学当初の円滑な接続を図るためのスタートカリキュラムの編成・実施が規定され、とくに通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童を視野に入れたスタートカリキュラムの開発が求められる。そこで本研究では、UD を取り入れた指導の工夫と就学前支援情報に基づいた個の支援を柱とするスタートカリキュラムの開発を目的とした。そのために、スタートカリキュラム委員会で全体計画等を作成し、UD と個の支援を検討しながら実践に取り組んだ。その結果、4 月と 11 月を比べると教員の実践に対する意識が向上し、それに対応して SDQ による児童の変化は、「行為面」等 4 項目において有意な得点の減少と「向社会性」において有意な得点の増加が認められ、支援ニーズの高かった児童が低くなる傾向が確認できた。以上から本実践の取組が児童及び教員に対して有効であったことを確認することができた。</p>	
<b>開発実践の概要</b>	
<b>1. 課題と目的</b>	
<p>平成 29 年 3 月に改訂された「小学校学習指導要領第 1 章総則」の中で、スタートカリキュラムの編成・実施が規定された。それを受け、スタートカリキュラムの重要性が増す中、とくに近年、通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童に対するユニバーサルデザイン（以下 UD）の研究や実践が盛んに行われていることから、通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童を含むすべての児童を対象としたスタートカリキュラムの開発が求められる。</p> <p>スタートカリキュラムとは、いわゆる小 1 プロブレムの解消と幼児期の学びや育ちを基礎として児童が主体的に自己を発揮することをめざした幼児期の教育と小学校教育を円滑に接続するカリキュラムのことであり、生活科を中心に合科的・関連的な指導など、指導の工夫や指導計画の作成を行うものである。国立教育政策研究所（2015）は、スタートカリキュラムによって子どもが安心して生活したり、学習したりすることで、自信や意欲をもって自ら活動することができるなどの効果があるとしている。また、近年取り組まれている通常学級における UD について阿部（2014）は、学びにつまずきがある子どもその周りにいる子どもを支える UD 化の 3 つの柱として、「授業」「教室環境」「人的環境」を示し、それにより多様な子どもたちの学びが深まったり、安心して学校生活を送れるようになったりしている。さらに、幼児期から小学校への接続における特別な支援を必要とする児童について平澤（2019）は、小学校入学当初における配慮や支援を記入する引き継ぎシートが、就学前の支援情報を明らかにし、小学校に情報を引き継ぎ適切な支援をする上で有効であるとしている。</p> <p>一方実践校の現状は、生活科の年間指導計画に基づいたスタートカリキュラムは実施されてはいるものの、幼児期の教育や特別な支援を要する児童も視野に入れた UD 視点での指導の工夫及び指導計画の作成には至っておらず、個々の教員の経験や力量に委ねられている。また、就学前支援情報が、保育園と小学校間で綿密な意見交換の機会がないため、適切な支援につながる活用には至っていない。</p> <p>以上を踏まえると、特別な支援を要する児童を含むすべての児童を対象とし、かつ個々の教員の経験や力量に依存しないスタートカリキュラムが必要であると考え。そこで、本研究では、UD を取り入れた指導の工夫と就学前支援情報に基づいた個の支援を柱とするスタートカリキュラムを開発することによって、教員が見通しをもった指導を行い、児童が安心して学習したり生活したりすることができるかと仮説をたてた。その実践検証から「A 小スタートカリキュラム」を開発する。</p>	
<b>2. 方法</b>	
<b>(1) 倫理的配慮</b>	
<p>実践校管理職に対して、開発実践の趣旨や進め方を説明し同意を得た。スタートカリキュラム委員会及び 1 年生担任に説明をして進めた。</p>	
<b>(2) 時期・対象</b>	
<p>X 年 2 月～12 月 A 小学校（1 年生児童 118 名、1 年生教員他 5 名、スタートカリキュラム委員 7 名）</p>	
<b>(3) 手続き</b>	
<p>① A 小スタートカリキュラムの実践を支えるため、中核となる校内組織（スタートカリキュラム委員会）を新規に設置し、その委員会において、A 小スタートカリキュラムの全体計画及び単元配列</p>	

- 表、4月当初の計画（週案）を作成し、実践校の全職員及び校区内の保育園と共通理解を図った。
- ②就学前支援情報引き継ぎシート等を作成し、教頭、生徒指導、特別支援教育コーディネーター、新1年学年主任が参加し、校区内保育園との引き継ぎ会を実施した。
- ③把握した就学前支援情報をもとに、UDの取組と個の支援内容についてスタートカリキュラム委員会および1年生学年会の中で検討し、実践した。
- ④校区内保育園の園児と児童の交流をはじめ、保育園職員の授業参観及び小学校教員の保育参観等、幼児期の教育と小学校教育の理解を深める研修を計画し、実施した。

#### (4) 評価

以下の評価を4月、6月、11月に行い、変化を分析した。統計解析には、SPSS ver.28を用いた。

- ①児童の変化：1年生児童118名を対象に、担任によるStrengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)の25項目・3件法を実施した。5つの下位尺度の得点と「向社会性」を除いた4つを合計した「全体的困難性 (Total Difficulties Score; TDS)」の得点について、各時期の平均値の差を対応のあるデータのt検定により分析した。
- ②教員の変化：1年生担任等5名を対象に、「理解・啓発」「UD」「就学前支援情報の把握と個別の支援」について、先行研究を基に作成した33項目・5件法の回答を得点化した。各時期の平均値の差を対応のあるデータのWilcoxonの符号付き順位検定により分析した。
- ③社会的妥当性評価：管理職及びスタートカリキュラム委員を対象に、実践の目的、方法、結果に関する社会的妥当性の評価について6項目・4件法の回答を得点化した。

### 3. 結果と考察

#### (1) 児童の変化

表1に、事前（4月）、中間（6月）、事後（11月）の児童のSDQ得点の変化を示した。

表1 児童のSDQ得点の変化

評価項目	4月		6月		11月		p4月と6月	p6月と11月	p4月と11月
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD			
行為面	1.01	1.58	0.71	1.23	0.54	1.06	**	**	**
多動性	3.35	3.32	2.84	3.10	2.28	2.69	**	**	**
情緒面	0.58	1.46	0.44	1.14	0.43	1.13	ns	ns	ns
仲間関係	0.40	0.81	0.14	0.51	0.20	0.69	**	ns	**
向社会性	1.48	1.95	2.03	2.40	2.52	2.74	**	**	**
TDS	5.31	4.93	4.10	4.38	3.40	3.82	**	**	**

N=118 \*\*1%水準で有意 ns有意差なし

4月に比べて11月は、「行為面」「多動性」「仲間関係」「TDS」において得点が有意に減少し、「向社会性」は得点が有意に増加した。TDSから判定した抽出児童16名の支援ニーズは、4月はHigh Needの児童が5名、Some Needの児童が8名、Low Needの児童が3名であったが、11月では、High Needの児童が0名、Some Needの児童が3名、Low Needの児童が13名になった。6月にTDSの得点が増加した4名の児童は得点が減少したが、2名の児童に得点の増加が見られた。

#### (2) 教員の変化

教員の実践に対する意識の得点は、4月と比べて11月は33全項目で平均値が増加し、14項目で有意に向上した。特に、「UD」の評価については、有意な向上が4月の4項目から11月は7項目に増加した。

#### (3) 考察

実践校においては、スタートカリキュラムの成果を共有したり、整理して次年度につないだりする仕組みがないことが課題であったが、「スタートカリキュラム委員会」を新規に設置し、就学前支援情報をもとに、UDの取組と個の支援を実施していく体制を整えるまでに到達した。そこに、教員が実践を強く意識することができる評価の視点を設定し、自己評価を行うことで、児童に対して担任が見通しをもった指導をできるようにした。その結果、4月に比べて11月は、教員の実践に対する意識の評価が向上した。それに対応して、4月から11月の児童の変化は、SDQの「行為面」「多動性」「仲間関係」「TDS」の得点が有意に減少し、「向社会性」の得点は有意に増加した。TDSの得点が減少したことで、個の支援ニーズも減少した。以上から、UDと就学前支援情報に基づいた個の支援を柱としたスタートカリキュラムは児童が学校に適応し、落ち着いて学習したり生活をしたりすることに有効であり、先行研究からも妥当な取組であったといえる。今後の展望としては、児童が安心して生活したり学習したりすることに重視したスタートカリキュラムから、教科等の学習に円滑に接続していくことが課題である。



題 目	中規模中学校における不登校生徒に対する組織的な学習支援体制の開発 — オンライン同時配信を活用した学習権保障の段階的方策 —
氏 名	松田 和千 (学校管理職養成コース・関市立旭ヶ丘中学校)
指導教員	芥川 祐征 准教授・原 尚 特任教授

### 開発実践報告の要旨

現在、不登校問題は喫緊の教育課題として捉えられており、各学校における支援体制の構築が要請されている。しかし、依然として教員文化には学校に「来る／来ない」といった二者択一的な判断様式が残存するため、実質的な学習権保障は進展していない。また、不登校生徒のわずかな変化や支援の成果は可視化が困難であり、多くの教員は追加的業務としての不登校支援に対して抵抗感・負担感を抱えている。そこで、本開発実践では、①不登校生徒の組織的支援体制構築、②全教員が容易に ICT 機器を活用できる授業モデルの共有、③「学習保障段階表」の活用による不登校様態に応じた学習モデルの開発を行った。その結果、学習に対する参加形態・方法を問わない実質的な学習権保障が進み、教員にとって低負担かつ成果が確認できる学校改善方策として定着した。

### 開発実践の概要

#### 1. 課題と目的

新型コロナウイルス対策としての全国一斉休校や不登校 YouTuber に関する報道加熱など、学校に通うことの意味が社会的に再考され始めている。このことについて、岐阜県内における不登校生徒数の増加割合は全国値を上回る深刻な状況にある。また、不登校傾向の中学生数はその3倍にのぼると推定され、その不登校事由は概ね学習上の困難に起因することが明らかになった(日本財団 2018)。さらに、中学校での不登校経験がその後の進学・雇用形態・家計に強い影響を及ぼすこと(文部科学省 2014 年度調査)から、不登校問題は経済・社会上の課題とも言える。このような難局に対し、2016 年には「教育機会確保法」が制定され、不登校生徒の学習権保障のための新たな選択肢確保が推奨された。しかし、そうした恩恵を受ける生徒は限定的であり、また多くの公立学校では通学を前提とした学習形態に基づく「来る／来ない」といった二者択一的な判断様式が残存し、不登校児童生徒の実質的な学習権保障が課題となっている。一方、ICT 機器の活用等による学校復帰・定着事例(青森市)も一部報告されてはいるが、依然として ICT 機器活用に対する教員集団の抵抗感は根強い。そこで、本開発実践では、新たに策定した「学習保障段階表」を活用し、不登校の様態に応じた段階的な支援を行うとともに、ICT 機器を活用した誰もが実践できる授業モデルの開発・共有による不登校生徒に対する組織的な学習支援体制を開発する。

#### 2. 方法

開発実践対象校の教員 26 名を対象とし、事前に意識調査を実施した。その場合、校長に承諾を得た上で、調査協力者に調査目的・個人情報保護等を説明し、同意のもと実施した。

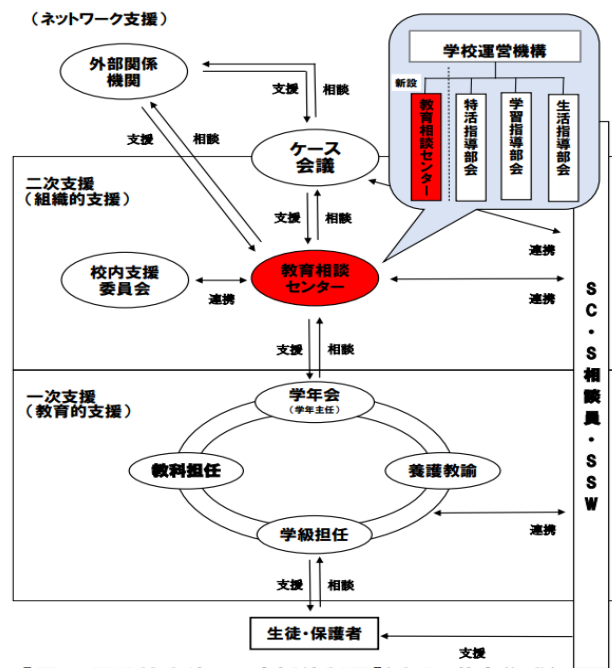
その結果、年代が上がるほど「不登校問題」は後回しにされる傾向にあることが分かった。このように、不登校支援の程度や成否は教員個人の力量に依拠している問題状況に対して、以下の3つの視角から改善する。

##### (1) 不登校生徒の組織的支援体制の構築

従来の学校組織体系に加え、不登校生徒の支援機関として「教育相談センター」を新設する(図1参照)。これは、学校内外における関係者・専門家との協働・連携を促進し、生徒が安心して学習を継続する拠り所となり得る。

##### (2) ICT 利活用授業モデルの開発

多くの教員は経験年数とともに、新たな知識・技術の獲得に対して抵抗感・負担感(イニシャル・コスト)を抱えるものである。そこで、教員の ICT 機器に対する熟達度によらず、誰でも一定の利活用ができる授業実践モデルの共有を図ることで無理なく継続性(ランニング・コスト)を保障することができる。



【図1: 不登校生徒への支援体制図】(出典: 著者作成)

### (3) 不登校の様態に応じた学習保障モデルの開発

従来見られた二者択一的な判断様式を超越するために、不登校の様態を 11 段階に区分し、各段階において正当性・合理性のある学習支援方策を提示する（表 2 参照）。また、今後の展開を視野に入れ、「協働的な学び」の保障や学習評価案も提示する。これにより、不登校支援の成果を客観化できる。

## 3. 結果と考察

### (1) 不登校生徒の組織的な支援体制の構築・運営（表 1 参照）

「教育相談センター」を中核として、学校内外の関係者・専門家との連携・協働を図った。すなわち、複雑な要因をもつ不登校生徒に対して、教育相談センターによるケース会議を即時的かつ継続的に実施する中で、複数の構成員による支援策の検討や外部関係機関との連携も重ねた。また、市教委の支援による「L 教室（校内フリー教室）」を開設して不登校生徒の学習支援を行うとともに、「不登校等児童生徒支援アドバイザー派遣事業（県施策）」を活用して外部有識者を継続的に校内研修に招聘した。その結果、項目「不登校生徒が出た時、対応へのノウハウをもっている」（ $t(25) = 3.93$ ,  $p < .001$ ）、項目「自分の不登校対応は、現在うまくいっている」（ $t(25) = 2.30$ ,  $p < .05$ ）などで有意な改善が見られた。このことは、関係者・専門家との協働・連携の促進による教員の支援力量の向上とともに、習得した不登校支援の知識・技能が日常業務において実用化されたことを意味する（表 1 参照）。

【表 1 日常業務の優先順位の変化（事前・事後）】（筆者作成）

	20代		30代		40代		50代以上	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
学習指導	2 2.25	2 2.25	1 1.40	1 1.00	1 2.86	1 2.57	1 2.13	1 1.88
生活指導	1 2.00	↓3 2.50	2 3.20	↓5 4.60	4 4.14	↑3 3.43	4 5.25	4 3.75
生徒指導	3 3.00	↑1 2.00	4 3.60	4 3.60	2 3.00	↓4 3.86	5 5.50	↑2 2.38
特別活動指導	4 3.75	↓5 5.25	2 3.20	2 3.20	5 4.71	5 4.43	3 3.75	↓6 5.75
学校行事関連の指導	8 7.00	↑7 6.75	7 7.20	↓8 7.40	8 7.43	↑6 5.86	2 3.37	↓8 7.38
不登校生徒への指導	5 4.50	↑4 3.25	5 4.20	↑2 3.20	3 4.00	↑2 2.86	8 7.87	↑3 3.38
部活動	9 9.00	9 9.00	9 8.60	9 8.80	9 8.00	9 8.43	9 8.13	9 8.75
校務分掌	6 6.75	↓8 8.00	7 7.20	↑6 6.60	6 5.00	↓8 6.86	6 6.50	↑7 6.50
キャリア教育	6 6.75	6 6.00	6 6.40	6 6.60	7 5.86	7 6.71	7 6.63	↑5 5.25

このことは、関係者・専門家との協働・連携の促進による教員の支援力量の向上とともに、習得した不登校支援の知識・技能が日常業務において実用化されたことを意味する（表 1 参照）。

### (2) ICT 利活用授業モデルの開発・有効性

「オンライン同時配信使用手順表」を作成し、ICT 機器を活用した授業実践モデルの共有を図った。その結果、項目「不登校支援のために授業において ICT 機器の活用ができる」（ $t(25) = 3.06$ ,  $p < .005$ ）、項目「ICT 利活用による、家庭でも学習できる環境を整えることは重要である」（ $t(25) = 4.24$ ,  $p < .001$ ）などで有意な改善が見られた。このことは、不登校生徒に対するオンライン授業が促進されたことや、ICT 利活用に対する教員の抵抗感・負担感が低くなったことを意味する。

### (3) 不登校の様態に応じた学習保障モデルの開発・有効性

「不登校生徒の学習保障段階表」を指標とした、ICT 機器活用による段階的な学習支援方策を講じた（表 2 参照）。その結果、項目「不登校生徒よりも登校している生徒を優先すべき」（ $t(25) = 4.85$ ,  $p < .001$ ）、項目「不登校生徒の成績（評価・評定）は低くなるのは仕方がない」（ $t(25) = 9.63$ ,  $p < .001$ ）などで有意な改善が見られた。これは、不登校に対する二者択一的な判断様式が見直され、形式的な学習権保障から実質的な学習権保障に価値転換がなされたことを意味する。特に、教員の段階的理解の促進により、生徒のわずかな変化や成果を可視化できるようになった。

【表 2 学習保障段階表（簡略版）による抽出生徒の変容】（筆者作成）

段階	場所	学習への参加方法	学びの質	S・Y の足跡	K・K の足跡
ステップ 11	通常学級	通常学級に戻る	個別的・ 相互作用的な 学び	8/28	
ステップ 10	支援室 & 通常学級	特定の授業のみ通常学級で受ける 通常教室で給食をとる			
ステップ 9	支援室	支援室で授業に参加 支援室で給食をとる・親しい仲間と過ごす			
ステップ 8	自宅	支援室で授業に参加 (支援室でオンライン授業可能)			
ステップ 7	自宅	映像 ON & ミュートを解除 声と映像で参加 (グループ学習参加)	個別的な 学び	8/24	7/6
ステップ 6	自宅	映像 ON & ミュートを解除 授業に声のみ参加			
ステップ 5	自宅	映像 OFF & ミュートにて参加 授業に声のみ参加			
ステップ 4	自宅	映像 OFF & ミュートにて参加 チャット機能を使用			
ステップ 3	自宅	映像 OFF & ミュートにて参加 授業を視聴			
ステップ 2	自宅	タブレットの電源を入れる			
ステップ 1	自宅	遠隔授業に興味を示さない	6/10	6/10	

### (4) 本研究開発の意義と副次的効果

本開発実践では、上記の 3 つの方策により、学習への参加形態・方法を問わない実質的な学習権保障を図った。このことにより、教員は生徒の学習過程と自らの不登校支援の効果を客観視できるようになり、不登校生徒に対する思考様式を変容（「来なくても学習が継続できる」）しつつある。また、一部生徒は、オンライン授業を通じて登校生徒と同一基準の学習評価も受けるようになった。したがって、学校教育に馴染めなくても「いつでも」「どこからでも」やり直せる学習権の保障モデルとして、今後は類似の課題を有する他校・他地域への援用が期待される。

<b>題 目</b>	小中連携を目的とした情報連携システムの構築 —多治見市小中一貫教育基本方針の実現をめざして—
<b>氏 名</b>	山岸 秀俊（学校管理職養成コース・多治見市立南姫中学校）
<b>指導教員</b>	棚野 勝文 教授 ・ 古賀 英一 特任教授

### 開発実践報告の要旨

本開発実践は、多治見市の多治見市小中一貫教育基本方針を受けて、A小学校とB中学校にこれまで十分でなかった連携の基盤となる情報連携システムの構築を目的とした。具体的には、対話型組織開発の手法を取り入れ、教職員に当事者意識を持たせながら「①ICTを活用した小中連携システムの構築」と「②小・中学校教職員による対話の場の創造」に取り組み、情報の共有と小・中学校の連携を促した。Microsoft Teams のチャット機能を活用した情報連携システムを構築したり、小・中学校教職員が直接対話をする「対話イベント」を実施したりしたことで、小・中学校が連携した新たな支援や活動が始まった。その結果、情報連携が増加し、教職員の中に小中連携を今以上に推進していきたいと考える前向きな変化を生み出すことができた。

### 開発実践の概要

#### 1. 課題と目的

本開発実践は、施設隣接型小中一貫教育校における情報連携システムの構築を目的とした。

多治見市教育委員会は、令和5年度よりはじまった「第3次教育基本計画」の推進にあたって、「多治見市小中学校一貫教育基本方針」を打ち出している。その中で、多治見市の学校教育の現状と課題を、次のように述べている。学習面では、「校種を越える9年間の系統性までは十分に意識できていないことから、前年度までの既習事項が生かされていないなかったり、学習内容が十分定着しないまま進級したりすること」などや、生徒指導面では、「小・中学生不登校者数が増加傾向にあり、特に小学校6年生から中学校1年生にかけての増加率が高くなっており、多治見市においても中1ギャップが顕著にみられること」などである。多治見市教育委員会は、小中一貫教育により、これらの課題の解決を目指している。しかし、A小学校とB中学校の連携を目的として実施されている年に2回の情報交流会議だけでは、十分な情報交流ができていないとはいえず、小中一貫教育の基盤となる情報の共有が不足している現状があった。

そこで、本開発実践では、小・中学校が情報連携をしやすくするためのシステム作りに取り組んだ。その際、教職員に連携した支援に取り組む必要性と、それに関わる当事者意識を持たせるために「対話型組織開発」の手法を取り入れた。支援内容の第一歩として、多治見市の課題である不登校の予防に着目した。本開発実践を通して、小・中学校が活発に情報を交流し、様々な場面において互いに連携した支援をしていくための仕組みを構築することを目指した。

#### 2. 方法

**(1)倫理的配慮** 岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻研究倫理ガイドラインに基づいて、小・中学校の校長に開発実践の趣旨や取組方法を説明し、同意を得た。

**(2)対象者** A小学校とB中学校に勤務する教職員。

**(3)手続き** 図1の流れのように「対話型組織開発」の手法を取り入れながら開発実践を進めていった。

①既存の「AB小中一貫教育実践委員会」を活用し、小中連携推進のためのコアチームを立ち上げた。

②「コアチーム会議」で小中一貫教育の必要性や小・中学校間の情報連携に対する教職員の意識について検討し、「ICTを活用した連携システムの整備」「小・中学校教職員による対話の場の創造」「小中連

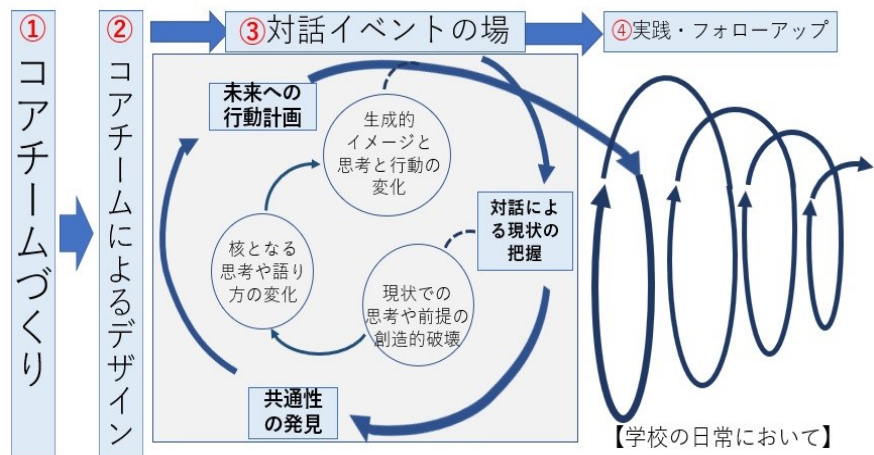


図1：対話型組織開発の手法を取り入れた開発実践の進め方  
(中原、中村「組織開発の探究」ダイヤモンド社303頁 筆者一部改訂)



携の取組の調整」の3点についてデザインした。

③校務分掌ごとの小グループに分かれ、テーマ1「あの児童は今、あの生徒の過去」とテーマ2「小・中学校が連携してできそうなこと」について小・中学校教職員による対話イベントを実施した。互いの良さや課題を指摘し合い、連携を進めていこうという意見が出され、今後の行動計画につながった。

(実施日：7月21日 参加人数：小学校 8人 中学校 11人)

④小・中学校教職員が互いに連絡を取り合い、小・中学校が連携した新たな支援や活動が始まった。

#### (4) 評価方法

小・中学校教職員を対象とした半構造化面接による質的調査や、質問紙調査の結果から、小・中学校の情報連携の頻度の変化や小中連携の必要性に対する意識の変化を検証した。

### 3. 結果と考察

本開発実践の、①「ICTを活用した小中連携システムの構築」と②「小・中学校教職員による対話の場の創造」の2点について考察する。

①について、R4とR5年の情報交流した教職員の人数を比較した図2から、A小学校・B中学校間で情報を交流する教職員が増加し、頻繁に情報連携をする姿が見られるようになったといえる。本開発実践を進める中で、チャット機能を使うことによってタイミングを気にせず気軽に情報連携ができる手段が確立されたり、A小学校・B中学校の教職員の中に「対話イベント」によって小・中学校が連携

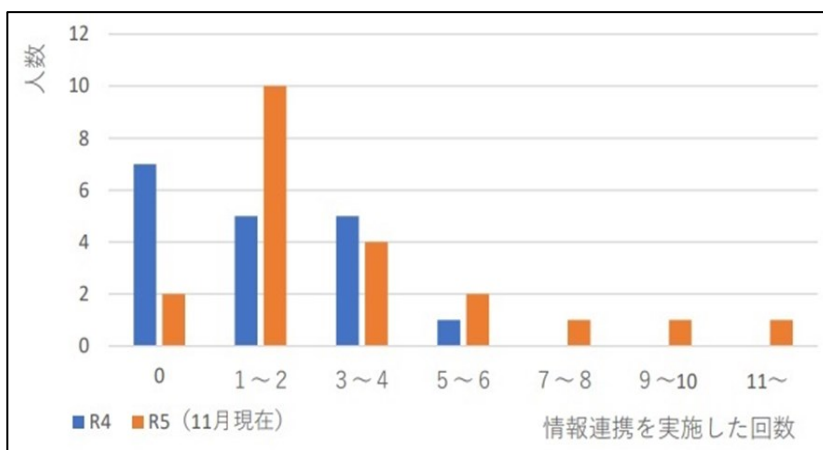


図2：R4年度とR5年度の情報交流した教職員の比較

した支援を実施することへの当事者意識が高まったりした。それによって、教職員同士が互いに情報連携をする必要性が生じてきたことが、A小学校・B中学校間のチャットを活用した情報連携の増加につながったと考えられる。しかし、情報連携を進める過程において、文字で伝えるチャットでは情報量が少なく情報連携しにくい際に、ICTスキルが低く技術的にビデオチャットへの切り替えができない、チャットで情報連携が進んでいることを管理職が把握しにくい等の問題点も生じてきた。今後、教職員のICTスキルを高める研修会を企画したり、管理職への報告のしくみを検討して改善したりしながら、A小学校とB中学校の小中一貫教育を推進していくことが望まれる。

②について、対話型組織開発の手法を取り入れ、小中連携推進のためのコアチームを立ち上げたことで、コアチームが両校の現状をより正確に把握し、その思いを汲み取りながら巨視的な視点をもって小学校と中学校の児童生徒に対する連携した支援を調整するコーディネーターの役割を担うようになった。そして、「コアチーム会議」を、対面だけではなくオンライン会議やチャットを活用することにより情報交流する機会が増え、両校の現状に適した無理のない提案が数多くなされることにつながった。また、「対話イベント」の実施によって、A小学校・B中学校の教職員の中に連携した支援を実施することへの意識が高まり、児童会と生徒会が連携した活動や、教育相談担当による児童生徒への支援など、新たな活動や情報連携がはじまった。実際に顔を合わせて直接対話をする機会を設けたことが、情報連携することへの心理的抵抗を和らげることに効果的だったと考える。また、今まで以上に多くの情報を入手することにつながり、互いの良いところを積極的に取り入れようと新たな支援や活動を生み出すことになった。しかし、半構造化面接による質的調査や、質問紙調査の結果から、「対話イベント」の開催自体や、「対話イベント」後に始まった新たな取組の実施に対して、負担感を感じている教職員が多いことが推測される結果が見られた。また、児童生徒への小・中学校が連携した支援を推進することに対して、コアチームを中心に、小中連携を推進してきたメンバーとその他の教職員の意識に差が見られた。今後は、コアチームが本開発実践の意味や小中連携の重要性を全教職員に広げるとあわせて「対話イベント」の開催時期や回数、新たに始まる「連携した支援の内容」を調整し、小中連携による教職員の負担感を軽減できるようコーディネートしながら小中連携を推進していく必要がある。

<b>題 目</b>	児童へのポジティブ行動支援による非認知能力の育成 —学校・家庭・地域からのコミュニティ・アプローチ—
<b>氏 名</b>	横山 和仁 (学校管理職養成コース・各務原市立蘇原第一小学校)
<b>指導教員</b>	吉澤 寛之 教授・原 尚 特任教授

### 開発実践報告の要旨

行動分析の知見を基にした学校・家庭・地域から児童へのポジティブな介入・支援を通して児童の非認知能力を育成し、要支援児童が抱える内面の問題の減少を目的とした実践を行った。児童への介入・支援方略として、ポジティブ行動支援の先行研究をもとに「三層支援モデル」の概念を取り入れ、全児童を対象とした第1層支援を実践の中心に、学校・家庭・地域がそれぞれの立場から児童の望ましい姿に対し適切な賞賛行動ができるように学校管理職の立場で働きかけを行った。児童の内面の問題と環境のアセスメントの各得点の変容により実践の効果を検証したが、有意な改善は認められなかった。児童の内面の問題への環境の影響を分析した結果、教師や保護者の働きかけが意図した通りに正しく児童に認知されることで、児童の内面の問題に改善がつながる成果を確認することができた。

### 開発実践の概要

#### 1. 課題と目的

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、不登校と判断された小中学生は29万人を超え過去最多を記録した。不登校の事後的な改善は困難であるため、予防的に学校不適応にならないような支援や体制を整えることが必要である。不登校傾向を示す生徒の多くは、小学校段階で不登校傾向を有している場合が多い(五十嵐, 2011)とされ、小学生段階から非認知能力を包括的に育成することが重要とされる。飯島・山田・桂川(2020)は、子どものほめられ経験が増加すると、学校生活享受感情が向上するという結果を示している。また、教育再生実行会議(2020)では、学校・家庭・地域の三者がそれぞれの立場から子どもの教育に責任を持つとともに、相互に連携・協力しながら子どもを支え、育てていくことが重要としている。

本実践では、以上の行動分析の知見を基に、学校・家庭・地域から児童生徒へのポジティブな介入・支援を通して、学校全体に望ましい規範意識や健全な価値観を広める実践を行う。これにより、児童の非認知能力を包括的に高め、生徒指導上の諸課題に対して未然防止を図ることを目的とした。児童の実態や課題を捉えるシステムとして、学校の課題解決に資するSTARアセスメント(School Task Assessment & Resolution; 吉澤, 2020)を実施し、内面の問題、環境の問題の改善を図る。

#### 2. 方法

##### (1) 倫理的配慮

校長ならびに教職員に、個人名が第三者に特定されることがないこと、参加は自由意志であり拒否における不利益はないこと、ならびに本開発実践の目的と内容を説明し同意を得た。STARアセスメント調査については、書面にて保護者、対面にて児童に向けて説明し了承を得た上で実施した。

##### (2) 対象者

予備調査として、令和5年3月に実践校に在籍する4年生(132名)、5年生(123名)、6年生(127名)の児童を対象に、予備調査を実施した。本アセスメント参画校の相对比较から実践校の内面の問題として、「セルフコントロール」「刺激欲求」「冷淡/情動の欠如」、環境の問題として「教師M機能」「友人良関係」「友人悪関係」に課題がみられた。本実践では、令和5年度の実践校に在籍する4年生(128名)、5年生(123名)、6年生(132名)児童を対象とした。

##### (3) 本実践

ポジティブ行動支援に関する庭山(2020)の先行研究をもとに三層支援モデル概念を取り入れた(図1)。令和5年7月のSTARアセスメントの全ての項目結果をもとにクラスタ分析(混合正規分布)を実施し、第1・2・3層に相当する児童を明らかにし、管理職ならびに生徒指導主事、教務主任、学年主任、担任と情報共有した。また、STARの分析結果については専門家によるフィードバック研修を実施した。これにより、特別な配慮が必要だと考えられる第2・3層に相当する児童は特に学級担任が意識して介入・支援ができるよう効率化を図った。

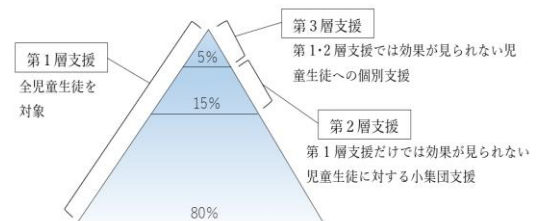


図1 SWPBSにおける3層支援モデル (Horner & Sugai, 2015を参考に作成)



### ① 学校からのポジティブな介入・支援〔教職員によるポジティブ行動支援〕

児童の望ましい行動に対する教師の賞賛行動は、学校全体に望ましい規範意識や健全な価値観を広めること、児童の非認知能力を向上させることを説明し、飯島・桂川(2020)の教師用賞賛行動尺度をもとにしたアンケートを実施した。効果測定指標であると同時に、教職員に賞賛行動を明確に認識してもらう効果を意図した。また、職員会や打ち合わせなどで、どのような場面で意図的な賞賛行動を行うとよいか事例を挙げて紹介するなど、児童へのポジティブな関わりが増えていくように働きかけた。

### ② 保護者からのポジティブな介入・支援〔我が子への賞賛行動〕

保護者が我が子を褒めたり認めたりする機会を意図的に増やすために、全校児童の保護者への働きかけとして「ほめほめウィーク」の紙面提案を行った。児童が保護者と多く過ごすことになる連休を対象に行い、第1回は5月の連休5日間を実践期間とした。保護者には実践の感想や意見について任意で提出を求め、その一部については「学校だより」にて紹介した。第1回は117名(1年36名・2年30名・3年18名・4年20名・5年10名・6年3名)、第2回(1年28名・2年22名・3年16名・4年12名・5年8名・6年2名)は89名の保護者からの任意提出があり、低学年児童の保護者の多くからは肯定的な意見や感想を得ることができた。

### ③ 地域からのポジティブな介入・支援(地域で見られる児童の望ましい姿の発信)

学校運営協議会から地域住民に働きかけ、児童生徒の望ましい行動や行為に関してQRコードを読み取り投稿してもらうことで、情報を入手する仕組みを整えた。この実践により、地域から得られた情報は学校運営協議会の担当者が集約し、各学校に還元して全校放送や学校だよりなどで児童生徒に伝える予定であったが、投稿数は令和5年12月時点で実践校のみのわずか1件であった。

## 3. 結果

### (1) 児童の各階層(第1支援～第3層支援児童)におけるSTARアセスメント結果の変化の検証

抽出した児童の階層(第1支援～第3層支援児童)と時期を独立変数、事前と事後における得点を従属変数とする二要因分散分析を行った結果、有意差が認められる改善の結果は得られなかった。

### (2) 教師の賞賛行動の各変化パターンにおけるSTARアセスメント結果の変化の検証

教師の賞賛行動の変化量をもとにクラス分析(混合正規分布)を実施し、教師を3つのクラスに分けた(平均群、下降群、上昇群)。教師の変化クラスと時期を独立変数、事前と事後における得点を従属変数とする二要因分散分析を行ったが、有意差が認められる改善は得られなかった。

### (3) 児童の環境の問題の変化が児童の内面の問題の変化に与える効果の検証

学校・家庭・地域からのポジティブな介入・支援による児童の環境の変化が、内面の問題の変化に与える効果について、全児童を対象にSTARアセスメントにおける内面の問題の変化量を従属変数、環境の問題の変化量を独立変数とする重回帰分析を行った(表1)。「教師M機能」の効果を実感している児童は「冷淡・情動の欠如」( $\beta = .235, p < .01$ )と「一般攻撃信念」( $\beta = .197, p < .01$ )、「保護者心理的統制」の効果を実感している児童は「道徳不活性化」( $\beta = .192, p < .01$ )、「認知的歪曲」( $\beta = .414, p < .01$ )に特に改善が見られた。同様の重回帰分析を第2層、第3層児童に行った結果、第2層の児童が「保護者心理的統制」の効果を実感していれば「認知的歪曲」( $\beta = .555, p < .01$ )、「教師P機能」の効果を実感していれば「一般攻撃信念」( $\beta = .368, p < .01$ )、第3層の児童が「保護者心理的統制」の効果を実感していれば「一般攻撃信念」( $\beta = .763, p < .05$ )に改善が見られた。

表1 内面の問題の変化を従属変数、環境の問題の変化を独立変数とした重回帰分析

変数名	潜在的 反社会性	セルフ コントロール	刺激欲求	冷淡・情動 の欠如	道徳 不活性化	認知的 歪曲	一般攻撃 信念
保護者受容	.080	.036	-.085	.072	-.054	.005	.132*
保護者心理的統制	-.022	.099+	.106+	-.052	.192**	.414**	.116*
保護者監督	.023	-.120*	-.091	.138*	.039	.062	.073
家庭暴力	-.052	.025	.050	-.009	.152**	-.068	-.107+
教師M機能	-.046	.007	-.107	.235**	.064	.067	.197**
非公式社会的統制	.052	.130*	.023	.064	.048	.084	.131*
$R^2$	.016**	.043**	.048**	.109**	.108**	.203**	.208**

\*\*  $p < .01$ . \*  $p < .05$ . +  $p < .10$

## 4. 考察

統制校との比較も行ったが、実践校の児童の内面や環境の問題に有意な改善が認められなかった。養育者は自らの養育行動が意図した通りに正しく子どもに認知されているか確認する必要性を推奨する(吉澤他, 2017)とあり、学校・家庭・地域によるポジティブな介入・支援を児童がどのように受け止めているかを確認する必要がある。そのため、児童の内面の問題への環境の影響を検討する重回帰分析を実施したところ、学校・家庭・地域からのポジティブな介入・支援を感じている児童には内面の問題に改善が見られ、問題行動を未然に防ぐうえで有効であると考えられる。積極的な生徒指導の視点からも、児童が安心して学校生活ができるポジティブ行動支援システムを構築・改善する必要がある。特に取組が展開できなかった地域への働きかけについては、どのように広報活動を充実し、広く周知を重ねていくかを学校運営協議会で検討していきたい。

<b>題 目</b>	中学校における不登校傾向生徒・別室登校生徒の自己指導能力を育てる支援体制づくり － 相談室を活用した問題解決療法による生徒の居場所づくりと学びの保障を中核として －
<b>氏 名</b>	若原 康司（学校管理職養成コース・岐阜市立長森南中学校）
<b>指 導 教 員</b>	柳沼 良太 教授 ・ 吉澤 寛之 教授
<b>開発実践報告の要旨</b>	
<p>全国の不登校児童生徒数は増加の一途をたどり、対象校も不登校や別室（相談室）登校の生徒が多く、喫緊の教育課題である。本実践では、相談室を校内不登校問題の最前線と捉え、対象生徒の居場所づくりと学びの保障を中核とする支援体制の構築に取り組んだ。特に生徒の自己指導能力を育てるために問題解決療法の理論と技法を用いた。「自分マップ」では現在と1ヶ月程度先の自分をつなぐ目標・行動設定を、「今日の過ごし方」では一日の生活・学習を自己決定させた。併せて通常学級を含めて、ブリーフセラピーによって未来を思い描き行動計画する道徳授業も実施した。全教職員には、生徒の意思を尊重し、主体的な問題解決を認め励ます支援を行うよう促した。こうした支援方法を啓発したことで教職員の理解が広がり、不安や負担が大幅に軽減し、自信をもって支援できる体制が整った。対象校の不登校割合も令和5年度は5.6%と減少する見込みである。</p>	
<b>開発実践の概要</b>	
<b>1. 課題と目的</b>	
<p>『令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果』によると、全国の義務教育段階における不登校児童生徒数は244,940名（内、中学校163,442名（全体の5.0%））であった。令和4年度と同調査でも299,048名（内、中学校193,936名（同6.0%））と増加の一途をたどっている。対象校でも令和3年度29名（同7.3%）、令和4年度27名（同6.9%）が不登校に該当し、全国・岐阜県・岐阜市の割合より高い。また相談室（別室）利用の生徒も令和4年度16名（同4.1%、内9名が不登校）、令和5年度12名（同3.2%、内8名が不登校）いる。不登校・相談室登校生徒の対応は、喫緊の教育課題である。</p> <p>本開発実践は、不登校傾向や相談室利用生徒（以下、対象生徒）の自己指導能力を育成する支援体制の構築を目的とする。自己指導能力は、『生徒指導提要』（2022）に、「児童生徒が、深い自己理解に基づき、『何をしたいのか』、『何をすべきか』、主体的に問題や課題を発見し、自己の目標を選択・設定して、この目標の達成のため、自発的、自律的、かつ、他者の主体性を尊重しながら、自らの行動を決断し、実行する力」と記されている。生徒が自己肯定感を高め、自己実現を目指す上で必要となる力であり、育成の必要性（伊藤2020）がある。しかしながら、対象生徒は、個々に悩みや不安など問題を抱え、自己肯定感も低い傾向にあるため、対応の困難さは否めない。そこで相談室を校内不登校問題の最前線と捉え、居場所（生活面）と学習権の保障を行う。問題を解決するための目標設定と行動の自己決定を対象生徒に促し、見届けたり認め・励ましたりする支援を行うことで、自己指導能力を高め、『教育機会確保法』（2016）が目指す社会的自立につなげたい。併せて通常学級の生徒にも、問題解決的な支援を展開し、不登校予防に努めたい。</p>	
<b>2. 方法と実践</b>	
<b>(1) 倫理的配慮</b>	
岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻研究倫理ガイドラインに基づいて、学校長に開発実践の趣旨や方法を説明し、同意を得ている。また職員会議で教職員への説明と理解を得ている。	
<b>(2) 対象者</b>	
対象校に在籍する不登校傾向生徒及び別室登校生徒、勤務する教職員	
<b>(3) 実践</b>	
<b>①問題解決療法理論とワークシート「自分マップ」の共通理解</b>	
<p>諸会議や研修を活用して、教職員に教育相談体制や相談室運営の在り方を繰り返し周知した。特に対象生徒への支援は、教室復帰ではなく社会的自立を最終目標とすることや、そのために自己指導能力を身に付けることの必要性を説いた。認知行動カウンセリングの一種である問題解決療法の理論や技法を不登校対策に応用し（図1参照）、2種類のワークシートを活用した支援（平井・本岡2020）を中核的な支援策とすることも確認した。特に「自分マップ」（図2参照）は、現在の自分と1ヶ月程度先の近未来の自分をつなぐ中・長期的支援のワークシートである。対象生徒に定期的に自己見つめの時間を設定し、①問題の定義、②目標の設定、③解決策創出、④意思決定を記入する。内面を整理し、なりたい自分を想像し、今できることを自己決定する。その際、SMARTゴールをふまえ、より具体的な目標設定ができるようにし、対象生徒の行動化につなげた。また、教職員向け質問紙調査結果を生かした啓発を適宜行った。</p>	

## ②「自分マップ」による自己決定を促す 不登校・相談室登校生徒の支援策

相談室は居場所と学習保障の機能を果たせるように、教職員が常駐している。相談室の常時利用は5名(全て3年女子)で「今日の過ごし方」(短期的支援のワークシート)を記入し、一日の生活・学習を自己決定している。心のエネルギーを貯めることを最優先にしつつ、ほほえみ相談員と活動したり、教員と個別学習に取り組んだりしている。生徒の意思(自己決定活動)を大切にし、できたことを認め励ましている。

生徒A(3年女子)は、不安・無気力型の不登校に該当する。5月末に「自分マップ」を作成(図2参照)し、②目標に登校と教室での授業参加を掲げ、行動に移した。教職員も認め・励ましたことで、生徒A自身が「できた」を実感している。

生徒B(3年女子)は、仲間関係に悩み相談室を利用している。「自分マップ」に加え、未来をイメージするブリーフセラピーの道徳授業も実施したことで、進学に向けて面接練習や教科学習に励んでいる。

生徒F(3年男子)は不登校で、学級担任が家庭訪問を継続していた。進学したい気持ちはあるが、通えるか不安で行動に至っていない。「自分マップ」を活用し、週1回の登校を自己決定し努力している。

対象生徒の状況に応じて「自分マップ」を有効利用し、自己指導能力を獲得できるようにしている。

### ③通常学級での不登校予防の支援

教室にもグレーゾーンの生徒がいることをふまえ、新出不登校の予防策として全校生徒を対象に、全国学力・学習状況調査の質問紙調査(文部科学省)を基にした「自分づくり(自己理解)アンケート」を3回実施した。Microsoft Forms を利活用し、結果は学級担任等に速やかにフィードバックし、日常の支援や教育相談に活用してもらった。生徒G(1年女子)は、5月・7月のアンケートで「自分には、よいところがありますか。」「将来の夢や目標(なりたい自分)を持っていますか。」の質問に「当てはまらない。」と回答した。学習面の悩みが原因だと分かり、教職員で情報共有し、できたことを認め・励ます問題解決療法を活用した支援に取り組んだ。また、「自分マップ」を活用したことで問題整理と行動が明確になり、11月のアンケートでは、「どちらかといえば、当てはまる。」に改善が見られた。表情も明るくなり、学習内容の質問もできるようになった。本実践は、予防療法として用いても効用があるといえる。

### 3. 結果と考察

生徒の事例及び教職員向け質問紙調査(4月・7月・11月)結果から、成果と課題を考察した。

成果としては、問題解決療法の有効性を教職員の95.7%が回答し、問題解決療法理論や「自分マップ」を対象生徒に活用しようとする職員数や活用事例も増えた。実際に状況が改善した対象生徒もいる。また、対象生徒への対応(支援)に不安を感じる教職員が4月は63.7%であったが、11月に12.5%に減少した。適切な支援方法の理解は45.5%から68.0%に、対応(支援)がうまくできているという実感が59.1%から78.2%に向上したことで、負担感も54.6%から12.5%と減少した。教職員の適切な支援方法の理解が、不安や負担を軽減させ、支援の自信につながった。令和5年度の不登校生徒数(12月末現在)は、18名(全体の4.8%)であり、年度末の試算(※2学期末20日以上を計上)は21人(同5.6%)となる見込みである。さらに、通常学級における予防療法としても効果があることが分かった。本開発実践を通して、教職員による支援体制が整い、生徒の自己指導能力を育成したことで、不登校割合を減らすことができたと考える。

課題としては、本実践が対象生徒全員に有効に作用したわけではない。どの状況で実施するとよいかは、さらに事例数を増やすことで、最良のタイミングや最大限の効果を引き出す方法を模索する必要がある。また、教職員の支援に対する意識やスキルの差を解消できる組織的な対応も精査する必要がある。

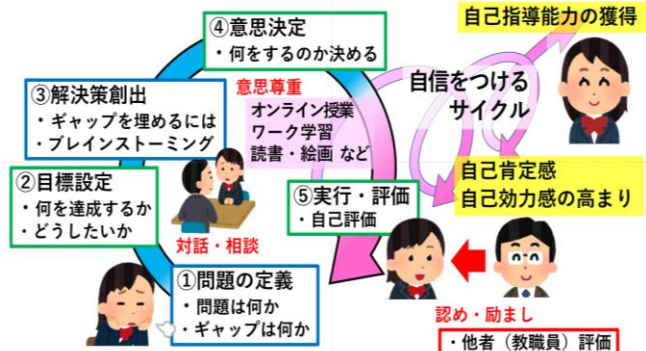


図1 問題解決療法による自己指導能力を育てるサイクル

自分マップ ~自分の現在と未来をつなぐハート~ 3年 組名前 生徒A

今現在(記入日): 5月 31日(水) 未来( 日・週間・[1ヶ月]先): 6月30日(木)

①今自分の状態は? 困っていること 願っていたこと  
・学校にほぼ毎日来れる様になった。  
・授業に参加していききたい。

②何を達成するか・どうしたいか

③問題を解決するには? 自分なりのアイデアを出す  
今の状態を継続していき、教室に入る事が楽しみと思える様に話せる相手を増やす。

④何ができるか、何をしたいか(どう過ごすか) 決める  
【生活面】生活リズム(時間・食事・運動など)  
・睡眠時間を増やす。  
・体力を付けるために、週1は家で出来る運動やストレッチをする。  
・昼は毎日食べる。  
【学習面】学習の仕方  
そのために、教室・相談室・自宅で、ワークをする。  
※別紙の「学習ステップ表」も参考にしよう。  
【コミュニケーション】家族・友人・先生との関わり  
話しかけられる人には自ら話しかけ、話しかけられたらなるべく素の自分で答える。

⑤なりたい自分(夢・希望) ゴール  
このまま学校に行き続け、登校した日には最低でも2時間は授業に参加出来る様になりたい。  
ここは、毎日、未来の自分が記入します。  
6月 28日(水)記入  
⑤過去の自分と今の自分を比べてみて、思っていること書いていること(自信・達成感、喜び等、悩んでいること)  
・クラスで過ごす時間が増え、学校も朝から来て最後まで居られる。  
・先生になるべく素で接することができる。  
▲教室に居るのがつくづくなる時がある。  
▲班交流が苦手。

図2 生徒Aが書いた「自分マップ」(1サイクル目)※一部抜粋



<b>題 目</b>	児童生徒の良さや可能性に気付くための支援プログラムの開発 —不登校への予防的取組に向けて—
<b>氏 名</b>	松野 園子 (学校管理職養成コース・高山市立宮中学校)
<b>指導教員</b>	平澤 紀子 教授 ・ 吉澤 寛之 教授

### 開発実践報告の要旨

在籍市では不登校の児童生徒が年々増加している。そのため予防的取組の必要性が高まると同時に学びの多様化教室の設置準備が進められている。不登校の要因の一つに無気力等が指摘されている。これは児童生徒が自分の良さや可能性に気付くとともに、教師が児童生徒の良さや可能性を認識することの双方で改善に向かうと考える。そこで本開発実践では、良さや可能性に児童生徒自身や教師が気付くための支援プログラム「マイ・チャレンジ」を作成し取り組んだ。その結果、児童生徒の自己効力感と、教師の児童生徒の良さや可能性に注目する意識が向上した。以上から本プログラムが児童生徒の良さや可能性に気付くための支援に有効であり、不登校への予防的取組として妥当であると考える。今後は学びの多様化教室で生徒の自己効力感の向上を目指し、本実践の成果を位置づけていく。

### 開発実践の概要

#### 1. 課題と目的

全国的に不登校の児童生徒が増加し続け、在籍市においては、特に中学生の不登校が増加し続けている。そのため、小学生からの予防的取組の必要性が高まると同時に、学びの多様化教室の設置準備が進められている。

不登校の児童生徒を減らすことを目的に、工藤・小林（2010）は、自己効力感を重視した生徒指導に取り組み、不登校を解決した実践を報告している。つまり、自己効力感を高める取組を通して、児童生徒が自分の良さや可能性に気付く、教師が児童生徒の良さや可能性に注目する意識を向上させることができれば、不登校の予防につながる可能性がある。

自己効力感とは、「人が何らかの課題に対処するときに、それをどのくらい効果的に処理できるか」という認知（Bandura, 1977）のことであり、何かの行為に対して「私はうまくできる」という、自分の力についての期待や自信のような感覚のことを指している（西岡, 2017）。自己効力感を高める実践では、キャリア教育として自分をみつめるソーシャルスキルトレーニング（以下 SST）とセルフモニタリングの取組（西岡, 2017）や、他者からほめられたり、認められたりすることによって自己効力感を上昇させる取組（福島, 2005）が報告されている。

以上を踏まえると、児童生徒が自分で目標を設定し振り返ることと、教師がその目標に注目し児童生徒を認めることができれば、自己効力感が高まると考えられる。そこで本開発実践ではこの仮説に基づき、児童生徒と教師が取り組む「マイ・チャレンジ」を作成し、在籍校の中学1年生、そして連携している小学校の6年生を対象にその効果を検討した。

#### 2. 方法

##### (1) 倫理的配慮

実践校の管理職に対して、開発実践の趣旨や進め方について説明し、同意を得た。全教師に研究概要を説明し、理解と協力を得た。

##### (2) 対象者

在籍校の中学1年生21名と教師9名、連携校の小学6年生22名を対象とした。

##### (3) 時期

X年1月から12月に実施した。

##### (4) 手続き

- ①在籍市の不登校児童生徒の状況を分析
- ②児童生徒の良さや可能性に気付くための支援プログラム「マイ・チャレンジ」を作成（図1）
  - ・自己効力感を高める支援プログラムとして先行知見を参考に、児童生徒が自分で目標を設定し振

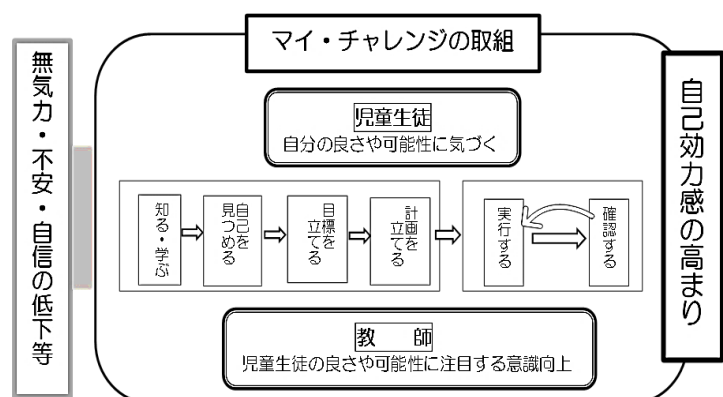


図1 子どもの良さや可能性に気付くための支援プログラム『マイ・チャレンジ』（著者作成）

り返る「マイ・チャレンジ」を作成した。

### ③在籍校、連携校での実践

- ・「マイ・チャレンジ」の一つである SST を、先行実践として担当者（著者）が児童生徒に 4 回実施した。その後、拡大実践として担任が児童生徒に 2 回実施した。
- ・担任教師は SST で児童生徒が立てた目標に注目し、それに向かって努力する姿を見届け、継続的に声をかけた。
- ・在籍校において全教師が全校生徒の努力する姿に注目できるように全校生徒の目標を共有した。

## (5) 評価方法

- ①児童生徒の自己効力感の変化：中学 1 年生（21 名）、小学 6 年生（22 名）を対象に、児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度（18 項目 4 件法）（福井他，2009）を用いて、事前調査（4 月）、中間調査（7 月）、事後調査（11 月）を実施し、対応のある *t* 検定により変化を分析した。
- ②教師の指導の意識と実践の変化：中学校教師（9 名）を対象に「生徒の良さや可能性に気付くための意識と実践」に関するアンケート（10 項目 5 件法）を用いて、事前調査（4 月）、中間調査（7 月）、事後調査（11 月）を実施し、対応のある *t* 検定により変化を分析した。
- ③社会的妥当性：管理職を対象に本実践の目的、方法、結果の妥当性に関するアンケート（5 項目 4 件法）を用いて、事後調査（12 月）を実施し、社会的妥当性の評価について分析した。

## 3. 結果と考察

表1 中学1年生 生徒21名の自己効力感の変化

### (1) 児童生徒の自己効力感の変化

中学 1 年生 21 名の自己効力感に関する結果は、4 月から 11 月では、安心感、チャレンジ精神、総合得点の全てで有意に向上

自己効力感	4月		7月		11月		4月と7月	7月と11月	4月と11月
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	P	P	P
安心感	25.95	2.84	27.00	3.52	28.57	4.63	*	*	**
チャレンジ精神	25.81	3.47	27.81	3.37	28.29	3.11	**	ns	**
総合得点	51.76	4.75	54.81	5.72	56.86	6.27	**	*	**

*N*=21 ns有意差なし \*5%水準で有意 \*\*1%水準で有意

した（表 1）。下位項目では 18 項目中、6 項目で有意に向上した。特に「何かをするとき、うまくいかないのではないかと心配することが多い」「何かをやろうとすると、いろいろと考えてしまう」「計画を立てるときは、きっとできると思っている」「何かをやろうと決めたらすぐにとりかかる」の 4 項目について意識が向上していた。これらは、物事に積極的に取り組もうとする内容であった。

小学 6 年生 22 名の結果は安心感、チャレンジ精神、総合得点の全てで平均値が向上した。下位項目は 18 項目中 3 項目で有意に向上した。特にチャレンジ精神の「やりたくないことでも一生懸命やる」「計画を立てるときは、きっとできると思っている」が有意に向上した。

### (2) 教師の指導の意識と実践の変化

中学校の教師の指導の意識と実践に関する結果は、4 月から 11 月では 10 項目中 8 項目で有意に向上した。7 月から 11 月では、特に「生徒が目標を立てるとき、助言したり、相談にのったりしている」「次の目標についてスモールステップで取り組む等、アドバイスをしている」が向上した。これは中間調査の結果を踏まえて行った研修の中で、課題として提案した内容と対応した。

### (3) 社会的妥当性の評価

本実践の目的、方法、結果の妥当性に関するアンケートのすべての項目において、管理職から肯定的な回答を得た。また教師からは本実践の取組を通して、子どもの良さや可能性に目を向ける意識が高まり、実践につながったと肯定的な意見が得られた。

### (4) 考察

自己効力感について、中学 1 年生は安心感、チャレンジ精神の 2 因子と総合得点で有意に向上し、小学 6 年生は平均値が有意に向上した項目がみられた。また教師の指導の意識と実践において 10 項目中 8 項目で有意に向上した。これらの項目は教師が児童生徒の目標に注目して声をかける取組と対応していた。以上から本プログラム「マイ・チャレンジ」は、児童生徒の良さや可能性に児童生徒と教師の双方が気付くことに有効であり、児童生徒の自己効力感を高める効果があるといえる。自己効力感の向上が不登校の解決につながるという工藤・小林（2010）の知見から、本プログラム「マイ・チャレンジ」は、不登校への予防的取組として妥当であるといえる。今後は在籍市に開設される学びの多様な教室で、生徒の自己効力感が向上することを目指し、本実践の成果を位置づけていく。



題 目	総合学科高校における教員の協働を推進する組織体制の構築 ～ 9 系列を生かした系統的なカリキュラム改善を通して ～
氏 名	水谷 智美 (学校管理職養成コース・岐阜県立岐阜総合学園高等学校)
指 導 教 員	棚野 勝文 教授 ・ 出口 和宏 特任教授

### 開発実践報告の要旨

本開発実践の目的は、複数系列を有する総合学科高校において、総合企画部を中核とした系統的なカリキュラム改善を通して、教員の協働を推進する組織体制を構築することである。現在、普通科に重点をおいた高校改革が進められている。このような外的環境の変動に対して、総合学科である実践校においても、学校全体で教育活動の質の向上を図る必要がある。そこで本開発実践では、総合学科の特色ある学びをまとめてコーディネートする総合企画部を新設する。総合企画部では、「産業社会と人間」「総合的な探究の時間」の内容を見直し、3年間を見通した系統的なカリキュラムとなるよう改善に取り組む。その際、実践校の特色である9系列を生かすため系列主任会を立ち上げ教員間の協働を実現する場とする。これら実践を通して、生徒一人一人が自ら意思決定し、将来の生き方や進路に希望のもてる生徒の育成に向け、全教員でサポートしていく組織体制の構築を目指す。

### 開発実践の概要

#### 1. 課題と目的

中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して(令和3年)において、各高等学校の特色化・魅力化の必要性が示された。そこで実践校をみるとその特色として、1年次に総合学科の原則履修科目である「産業社会と人間」を開講し、将来の生き方や進路への自覚を深めさせる学びが充実している。2年次以降は、普通科で学ぶ科目に加えて9つの系列(自然科学・メカトロニクス・環境テクノロジー・情報システム・スポーツ科学・観光ビジネス・生活福祉・国際文化・芸術文化)の専門科目の中から自分の進路や興味・関心に応じて、学習する科目を選択できる。さらに、2・3年次には、全ての生徒が系列に分かれて履修する「総合的な探究の時間」が開講されている。しかし実践校の課題として、「産業社会と人間」は、その企画・運営が一部の意欲的な教員に属人化しており取組の継承といった面で課題がある。また、「総合的な探究の時間」は、「産業社会と人間」に続く科目として全教員に十分認識されておらず、実践校の特色ある学びとして生かされていない。原因として、それぞれの授業において年間計画や教材研究の企画担当が、分掌や委員会と独立した職務遂行がなされていること、また、授業担当者や企画担当者の対話の場が少なく、全体計画との整合が意識されずに授業が実施されていることが考えられる。それら課題を解決するためには、教員のカリキュラム改善意識の共有と、系列や分掌などを越えて教員が協働する体制を校内に構築する必要がある。

そこで本開発実践では、教員の協働を推進する組織体制を構築するために、総合学科の特色ある学びをまとめてコーディネートする“総合企画部”を新設する。総合企画部では、「産業社会と人間」「総合的な探究の時間」の内容を見直し、3年間を見通した系統的なカリキュラムとなるよう改善に取り組む。その際、実践校の特色である9系列を生かすため、系列主任会を設定し、対話を通してお互いの現状を共有し、アイデアを出し合うなどの教員間の協働を実現する場とする。これら実践を通して、生徒一人一人が自ら意思決定し、将来の生き方や進路に希望のもてる生徒の育成に向け、全教員でサポートしていく組織体制の構築を目指す。

#### 2. 方法

(1) 倫理的配慮 本開発実践の取組は校長からの承認を得ている。調査協力者には実践の説明し、同意を得た。

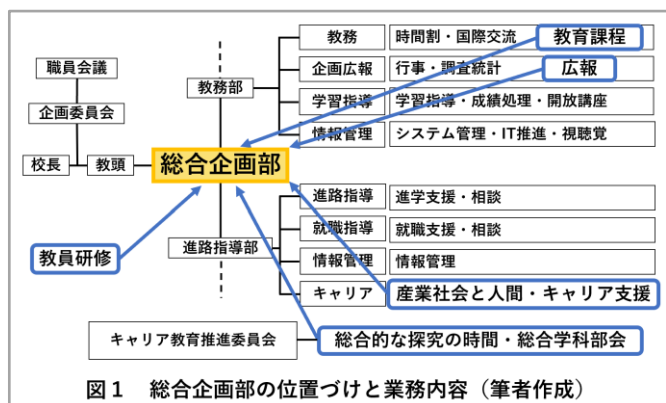
(2) 対象者 総合企画部教員、系列主任、「産業社会と人間・総合的な探究の時間」の授業担当者と生徒

#### (3) 総合企画部の新設と業務内容

本開発実践では、令和5年度の学校運営組織に“総合企画部”を設置した。業務内容は、右に示す通りである(図1)。

#### (4) 系列主任会、授業担当者会議の設置

実践校には、9つの系列に即した多様な専門性をもつ教員が配置されている。そこで、生徒の教育活動に、系列に属する教員が積極的に関わり、それら教員が協働してチームで対応していく体制を整えるため、既存の教育課程委員会に加え、“総合企画部会”“系列主任会”“授業担当者会議”を立ち上げた。



### (5) 総合企画部の取組の具体

#### ・「科目選択」における選択の自由度の見直しとサポート体制の構築

進学にも就職にも対応できるよう「系列必須科目」を改善、全教員が科目選択の仕組み、科目と進路の関連等について理解できるようにするための「教員用科目選択指導マニュアル」の作成、生徒の科目選択を全教員でサポートしていくための「科目選択相談週間」の導入など多くの取組を実施した。

#### ・「産業社会と人間」におけるキャリア教育と出口指導の充実

年間計画を見直し、教材開発にも着手した。新たに導入した学習内容について1年次担任から高評価を得ることができ、継続して発展した学習内容を追加した場面もあった。このように指導計画・学習内容を策定する総合企画部と授業の実施・運営をする1年次担任とが連携し科目に関する教員の理解が深まったことで、効果的な学習の機会が創出できた。

#### ・「総合的な探究の時間」の開発と協働体制づくり

総合企画部会でアイデアやノウハウを共有しながら内容構成だけでなく、学年目標、教育課程、学習形態、教材など多岐に渡る項目を見直すことができた。また、系列主任自ら出前授業や企業見学等の取組を導入するなど主体的な動きや、授業担当者が系列を超えて対話する機会が増えている。

#### ・「キャリアチャレンジDAY」等の広報活動の広がり

総合企画部を中心に、中学生を対象とした系列学習と部活動の体験会「キャリアチャレンジDAY」を実施・運営した。系列学習では9系列主任が専門的な学習内容について中学生に広く発信していく機会となった。

### 3. 結果と考察

#### (1) 結果 —総合企画部教員、9系列主任の質的調査より—

質問「総合企画部を位置づけたことで、教員間の対話や連携・協働の機会は増えたと感じますか。」

- ・新しい提案をしても良いとこの分掌があるおかげで思える。(総合企画部)
- ・これまではトップダウンで自分の意見はなかったが、この分掌は教員が相談しながら様々な取組を進めていると思う。(総合企画部)

質問「系列主任会を位置づけたことで、教員間の対話や連携・協働の機会は増えたと感じますか。」

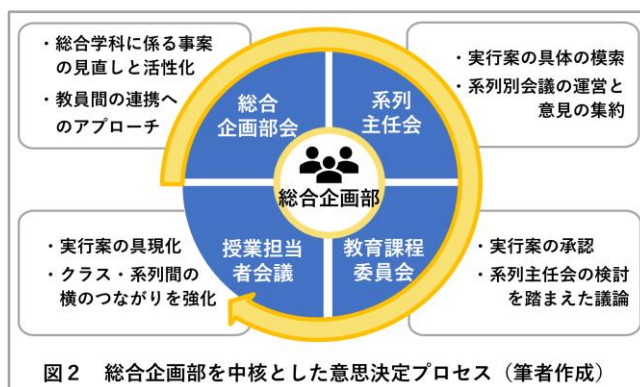
- ・系列主任会の議題について、系列内の教員に情報伝達をすることで教員の意識は変わった。(系列主任)
- ・廊下で会う時や掃除のとき、授業の時に少しだが教育課程について話をするようになった。そして系列の教員が(教育課程について)少しずつ考えてくれるようになった。(系列主任)

質問「系列主任会を位置づけたことで、生徒の学習活動に変化や効果はあったと感じますか。」

- ・系列主任会で系列必須科目を見直したことで、生徒の科目選択が「将来こうなりたいからこの科目」と能動的になった。(総合企画部)
- ・(総合的な探究の時間に関して) 学習内容が柔軟になったので、課題であった就職への意識というところで、企業訪問に着手することができた。(系列主任)

#### (2) 考察 —教員の協働を推進する組織体制の構築の視点から—

(1)の質的調査の結果より、総合企画部教員の内発的改善力が向上していること、また、総合企画部の提案に対して系列教員間で話題に出るようになりコミュニケーションの質が変化し始めていることがわかる。本開発実践では、教員の協働を推進する組織体制の構築を目指したが、協働的な組織づくりに一定の効果があったといえる。最後に、これまでに得られた知見から、総合学科高校において教員の主体的な参加と共通理解を図りつつ、協働してカリキュラム改善や学校改善について意思決定していくためのプロセスの一つを提示する(図2)。本開発実践では“総合企画部”を設置したが、カリキュラム改善や学校改善などを実現していくためには、学校として進むべき方向性を見定め、牽引していく組織を構築することは有効であった。また、総合企画部の提案に対して具体的な実行案を模索していく場として“系列主任会”を設定したが、このような対話の場は、9系列主任にカリキュラムを練り上げる過程に関わっていると



いった手助けをもたせることができ、実践に対してモチベーションを高めることに有効であった。次年度以降、この意思決定プロセスの中核を担う総合企画部が定着し変革を継続していくために、今年度の実践を適切に評価する場を位置づけ、PDCAサイクルを機能させていくことが課題である。

<b>題 目</b>	特別支援学校における感染症予防に関する保健教育体制の開発
<b>氏 名</b>	田邊 雅樹（学校管理職養成コース・岐阜県立岐阜本巣特別支援学校）
<b>指導 教員</b>	平澤 紀子 教授 ・ 出口 和宏 特任教授
<b>開発実践報告の要旨</b>	
<p>今日、新型コロナウイルス感染症の感染症法上の位置付けが見直され、基本的感染対策が変更された。しかし、特別支援学校には重症化リスクの高い児童生徒が多数在籍するため、教員には感染症対策の継続と、児童生徒一人一人の感染症予防行動を向上させることが求められる。そこで本研究では、特別支援学校における感染症予防に関する保健教育体制の開発を目的とした。まずは、教員の感染症予防に関する指導実践状況と児童生徒の実践状況の分析を行い、指導改善が必要な重点項目を明らかにした。そして、保健教育を行うための研修会を行い、保健教育を実施した。その結果、4月から11月の変化を見ると、教員の指導実践状況が向上した項目に対応して、児童生徒の実践状況の項目も向上した。このことから、本実践の取組は教員の指導実践と児童生徒の感染症予防行動の向上に有効であったといえる。</p>	
<b>開発実践の概要</b>	
<b>1. 課題と目的</b>	
<p>今日、2020年から続いてきた新型コロナウイルス感染症の感染症法上の位置付けが5類感染症に見直され、基本的感染対策が個人の判断に委ねられる等、その対応が変更された（内閣官房，2023）。しかし、実践校である特別支援学校には医療的ケア児や基礎疾患のある重症化リスクの高い児童生徒が多数在籍するため、季節性インフルエンザ等への対応も含め、感染症対策は不可欠なものとして今後も継続していく必要がある。また、教員には、このコロナ禍を機にして、児童生徒一人一人の感染症予防行動を向上させることが求められると考える。</p> <p>こうした課題を解決するための特別支援学校学習指導要領（小学部・中学部は平成29年4月、高等部は平成31年2月告示）の位置付けは保健教育（心身の健康の保持増進に関する指導）である。それは、小学部では主に体育科、中学部と高等部では主に保健体育科で実施する。その指導内容には、健康な生活を送るために、病気の予防行動の習慣を身に付けること等がある。また、自立活動の「健康の保持」においても、換気や感染症予防のための清潔の保持といった保健教育に関連する指導内容がある。そこで教員は、学習指導要領に基づき、児童生徒の感染症予防行動の向上に向け、感染症予防に関する保健教育を実施していかなければならないと考える。</p> <p>一方、実践校では、換気が不十分だったり、手指衛生が徹底されていなかったりする等、教員の感染症対策にばらつきが見られる。そのため、保健教育を実施する上で、教員の感染症予防に関する指導実践をどう向上させるかが課題となる。感染症対策を実施しない理由として、例えば、平山（2021）は、規範意識が低いことや、感染リスクへの不安の低さを指摘し、樋口・荒井・伊藤・中村・甲斐（2021）は、丁寧かつ頻繁な手洗い行動が面倒だと感じることや、時間的余裕のなさを指摘している。しかし、実践校の教員にも同じことが言えるかは不明である。</p> <p>以上を踏まえて、まずは、教員の感染症予防に関する指導実践状況と児童生徒の実践状況についての実態把握と分析を行い、その結果に応じて、感染症対策や保健教育の必要性を教員と共有する。そして、保健教育を行うための研修会を行い、保健教育を実施していけば、教員の指導実践が向上し、児童生徒の感染症予防行動が向上すると仮説を立てた。そこで本研究では、特別支援学校における感染症予防に関する保健教育体制を充実するための実践の在り方を明らかにすることを目的とした。</p>	
<b>2. 方法</b>	
<b>(1) 倫理的配慮</b>	
<p>実践校管理職に対して、文書により研究計画、個人情報保護、結果の公開に関する説明をし、許可を得た上で研究を進めた。全教員に研究概要を説明し、理解と協力を得た。</p>	
<b>(2) 対象</b>	
<p>A県立B特別支援学校教員122名（担任・副担任・学年担当）、児童生徒213名を対象とした。</p>	
<b>(3) 時期</b>	
<p>X年1月～12月</p>	
<b>(4) 手続き</b>	
<p>①保健教育体制のマネジメント組織：既存の健康支援部を保健教育体制開発の中心組織とした。</p>	

②感染症予防に関する教員の指導実践状況と児童生徒の実践状況に関する実態調査

岐阜県教育委員会（2021）と文部科学省（2022）を参考に、感染症予防に関する教員の指導実践状況と児童生徒の実践状況を把握するための調査を1月に実施した。分析から、教員が指導していない4項目と、教員が指導しているが、児童生徒ができていない5項目が明らかになった。そこに、指導の基礎条件となる1項目と、3月のコロナ対応の変更（岐阜県教育委員会，2023）を踏まえて追加した1項目を加えた11項目を、指導改善が必要な重点項目として設定した。

③保健教育を行うための研修会等の計画

健康支援部が1月の調査結果を踏まえ、感染症予防に関する保健教育を行うための研修会等を3月に検討した。また、重点項目の指導改善を検討するためのワークシートを作成した。

④保健教育を行うための研修会の実施

健康支援部が小学部・中学部・高等部ごとに、指導改善を検討する研修会を5月と6月、8月に実施した。そして、重点項目の指導改善の方向性と、指導例や教材教具を提案し、ワークシートを用いて指導改善を検討した。また、検討した指導内容や実践した指導内容の交流を行った。

⑤保健教育月間の実施

教員が体育や保健体育、自立活動において保健教育を7月と9月に実施した。

**(5) 評価方法**

①教員（122名）を対象とし、感染症予防に関する指導実践状況を測る調査項目（20項目5件法）を用いた事前（4月）・中間（7月）・事後（11月）の評価を行い、変化を分析した。

②児童生徒（213名）を対象とし、感染症予防に関する実践状況を測る調査項目（19項目5件法）を用いた事前（4月）・中間（7月）・事後（11月）の評価を行い、変化を分析した。

③管理職を含む全教員（128名）を対象とし、本実践に関する社会的妥当性の評価を分析した（11月）。

**3. 結果と考察**

**(1) 教員の指導実践状況の変化**

教員99名の感染症予防に関する指導実践状況の4月から11月の変化として、20項目中、8項目の平均値が向上した。その内、「手順表通りの手洗い」と「30秒かけての手洗い」、「児童生徒の小さな体調の変化に気付くよう注意を払う」の3項目の平均値が有意に向上した。一方、平均値が有意に減少した項目が3項目あった。

**(2) 児童生徒の実践状況の変化**

児童生徒209名の感染症予防に関する実践状況の4月から11月の変化として（表1）、19項目中、15項目の平均値が向上した。その内、13項目の平均値が有意に向上した。一方、平均値が有意に減少した項目が1項目あった。

表1 児童生徒の実践状況の変化（N=209）

評価項目	4月		7月		11月		4月と7月	7月と11月	4月と11月
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD			
1 使用する教室や体育館の換気	2.88	1.54	3.16	1.43	3.09	1.64	**	ns	*
2 使用する教室付近の廊下の換気	2.99	1.55	3.00	1.36	2.76	1.60	ns	*	*
3 換気扇やサーキュレーターの使用	2.90	1.56	3.21	1.40	3.12	1.55	**	ns	*
4 人との距離を1m以上確保	2.56	1.38	2.76	1.42	2.89	1.47	**	ns	**
7 咳エチケット	3.00	1.52	3.12	1.53	3.20	1.52	ns	ns	*
9 鼻水や口を拭いたティッシュペーパーの処理	3.03	1.48	3.59	1.38	3.48	1.31	**	ns	**
10 トイレの後の手洗い	4.30	1.10	4.43	0.90	4.57	0.88	ns	*	**
11 給食の前後の手洗い	4.39	1.03	4.51	0.81	4.59	0.76	ns	ns	**
12 掃除の後の手洗い	3.72	1.34	4.06	1.10	4.10	1.17	**	ns	**
13 外から教室に入る時の手洗い	4.08	1.11	4.15	1.02	4.40	0.86	ns	**	**
14 水と液体石けんの手洗い	4.12	1.15	4.34	0.89	4.36	0.93	**	ns	**
15 手順表通りの手洗い	2.80	1.26	3.36	1.28	3.21	1.27	**	*	**
16 30秒かけての手洗い	2.31	1.31	2.85	1.28	3.07	1.38	**	**	**
19 体調の異変を近くの教員にすぐ伝える	3.00	1.46	3.07	1.33	3.37	1.37	ns	**	**

ns 有意差なし \*5%水準で有意 \*\*1%水準で有意

**(3) 考察**

4月から11月の変化を見ると、教員の指導実践状況が向上した項目に対応して、児童生徒の実践状況の項目も向上した。これらの項目は、保健教育を行うための研修会で指導改善を検討した重点項目の一部である。このことから、本実践の取組は教員の指導実践と児童生徒の感染症予防行動の向上に有効であったといえる。特に、研修会において重点項目を中心とし、指導改善の方向性を教員と確認するとともに、指導例や教材教具を紹介し、ワークシートを用いて児童生徒一人一人に応じた指導改善を検討したことと、検討した指導内容や実践した指導内容の交流を行ったことが重要であったと考える。今後は、変更された基本的感染対策を踏まえ、感染症の種類や児童生徒の実態等に応じて、これからも必要となる感染症予防に関する指導内容を改めて検討していくことが主な課題である。

<b>題 目</b>	肢体不自由特別支援学校教員の専門性向上のための研修体制の充実
<b>氏 名</b>	吉田 明永（学校管理職養成コース・岐阜県立岐阜希望が丘特別支援学校）
<b>指導 教員</b>	平澤 紀子 教授・出口 和宏 特任教授
<b>開発実践報告の要旨</b>	
<p>実践校においては、学校評価アンケートの教員の専門性に関する保護者評価が、令和元年度から年々低下していることから、校内研修が活かされておらず、保護者の期待には十分に答えられていないことが考えられた。そこで、本研究では保護者が教員に期待することを取り入れた研修体制の充実を目的とした。まずは、保護者が教員に期待することを把握し、保護者がもつ知識や技能を明らかにした。それを年度初めに全教員で共有し、コア・ティーチャー研修会を実施した。実践の結果、研修で学んだことを授業や支援に活かそうであるという記述が増加した。また、教員研修の取組に関する保護者評価においては、肯定的な回答を得られた。以上から、本研究の取組は保護者の期待に応えられるような専門性の向上に有効であったことを確認することができた。</p>	
<b>開発実践の概要</b>	
<b>1. 課題と目的</b>	
<p>特別支援学校の教員に求められる専門性について、「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」（2021）においては、次のように述べられている。1つ目は、特別支援学校では幅広い年齢や発達段階の子どもが在籍し、障害の状態等は個々に違っており、多様な実態の子どもの指導を行うため、障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を十分把握して、指導等に反映できる幅広い知識・技能の習得が必要である。2つ目に、特別支援学校では、経験豊富な教員の人事異動や定年退職により、学校としての専門性が蓄積されにくく、個々の教員の専門性の向上だけではなく、学校全体として高い専門性を担保・共有するための仕組みづくりが必要である。以上から、特別支援学校教員の専門性向上のための研修や研修体制が不可欠となっている。</p> <p>実践校は、岐阜県教育委員会より、県内の特別支援学校の専門性の維持・向上の核となる「コア・スクール」として指定されている。研修の年間計画を作成し、コア・ティーチャーが中心となり、校内研修を実施したり、授業改善などを推進したりして、肢体不自由教育について教員全体の専門性の向上を目指している。しかし、学校評価アンケートの保護者評価では、「学校の先生は、専門的知識が豊かで教師としての資質を身に付けている」という項目が、令和元年度から年々低下している。これは、専門性を向上させるための研修が活かされていないことや、教員の入れ替わりにより保護者の期待に応えられていないことによるものではないかと考えられる。</p> <p>こうした課題に関して、長沼ら（2010）は、肢体不自由特別支援学校の教員の専門性について、子ども（重複障害を含む）の障害の特性や効果的な指導方法を理解して指導に活用できる力が求められると述べている。また、久保ら（2019）は、保護者が知的障害特別支援学校の教員に求める専門性の因子構造を明らかにしている。しかし、肢体不自由のある子どもを支援する上で、保護者が教員に期待することについては不明である。肢体不自由（重複障害を含む）の子をもつ保護者は、これまでの養育の中で、身体のことや疾病のことなど、様々なことに関して教員よりも知っていることが多い。そこで、長沼ら（2010）や久保ら（2019）の研究を参考に、保護者が教員に期待することを把握し、保護者の有する知識や技能を明確にして、それを経験の浅い教員が年度初めに学習する仕組みをつくることで、保護者の期待に応え、必要な専門性を身に付けることができるのではないかと考える。</p> <p>そこで、本研究では、保護者が有する知識や技能を年度初めに共有し、それを研修に取り入れ、経験の浅い教員が年度初めの担当前に学習することで、保護者の期待に応えられるような専門性向上のための研修体制が充実することを目指す。</p>	
<b>2. 方法</b>	
<b>(1) 倫理的配慮</b>	
<p>実践校管理職に対して、文書により研究計画、個人情報保護、結果の公開に関する説明をし、許可を得た上で研究を進めた。</p>	
<b>(2) 対象</b>	
<p>A特別支援学校の通学生の保護者 54 名、全教員 61 名を対象とした（肢体不自由教育の経験が 3 年目以下の教員 13 名、4 年目以上の教員 43 名、管理職 5 名）。</p>	



### (3) 時期

X年1月～12月

### (4) 手続き

①研修体制のマネジメント組織：コア・ティーチャー会を研修体制の中心組織とした。

②保護者が教員に期待することの調査

1月～2月に保護者へのアンケートとインタビューの結果、保護者は教員に対して、指導法についての専門的知識を最も期待していることが明らかになった。インタビュー調査の結果と先行研究（長沼，2010）により、保護者が教員に期待する専門性を4つの観点で19項目設定した。

③研修内容や研修体制の検討

調査結果をもとにワークシートを作成し、実践校における3年目以下の教員が年度初めに学習する研修内容や研修体制を検討した。

④保護者が教員に期待することの共有

年度初めに、保護者が教員に期待すること4観点19項目を全教員で共有した。

⑤研修会の実施

5月より毎月、コア・ティーチャーによる「コア研修会」において、保護者が教員に期待すること4観点19項目を用いた研修会を行った。

### (5) 評価方法

①3年目以下と4年目以上の教員（56名）を対象として、保護者が教員に期待することの聞き取りと活用に関する評価（20項目4件法）を実施して、その結果を分析し、実践の妥当性を明らかにした（4月、7月、11月に実施）。

②研修を受けた教員（45名）とコア・ティーチャー（次世代コア・ティーチャーを含む）（11名）を対象として、研修会で使用したワークシートの記述内容を分析した。

③通学生の保護者（54名）を対象としたアンケートを実施して、その結果を分析し、実践の妥当性を明らかにした（11月）。

④全教員を対象に、本開発実践に関する社会的妥当性の評価を分析した（11月）。

## 3. 結果と考察

表1 研修で学んだことの活用

### (1) 3年目以下の教員の変化

3年目以下の教員（13名）のワークシートの記述において、研修で学んだことの活用については（表1）、5月時点では「教育支援」の観点に選択が集中したが、10月時点では「安全管理」「体調不良の予防」「教育支援」等の幅広い観点で選択が見られた。

### (2) 4年目以上の教員の変化

4年目以上の教員（32名）のワークシートの記述において、研修で学んだことの活用については、5月時点では「教育支援」の観点に選択が集中したが、10月時点では全観点で選択が見られた。

### (3) 考察

保護者が教員に期待することの聞き取りと活用について、4月と11月を比べると、3年目以下の教員の平均値では、20項目中1項目で有意な増加が見られた。また、研修で学んだことの活用については3年目以下、4年目以上の教員ともに視点の広がりが見られた。この結果に対応して、教員研修の取組に関する保護者評価では肯定的な回答が多かった。このことから、保護者のニーズを把握して、それを基に研修内容を検討するという取組は有効であったといえる。今後は、保護者のニーズを把握して取り入れるだけでなく、学校がどんな取組をしていて、どんな成果が得られているのか、情報発信の方法を工夫し、随時発信できるような体制の検討が必要である。

研修日		5月24日（水）		7月18日（火）		10月26日（木）	
研修者		3年目以下	4年目以上	3年目以下	4年目以上	3年目以下	4年目以上
研修者（人数）		12	15	10	19	8	21
観点	項目						
	安全管理	身体の特徴の把握について	1	5	5	3	2
緊急時の処置、対応について					1		
疾病、障害の理解について			1	2	3	2	1
医療的ケアの内容について					2		
体調不良の予防	体調不良の前兆の理解について			1	2	2	1
教育支援	認知発達について	1	2	3	3	4	8
	コミュニケーション手段について		3	4	5	6	2
	摂食について	12			7		10
	本人の特性、性格に合わせた支援について	1	7	8	13	6	13
	身体の様子（様子）の理解について	1	8	9	7	4	11
介助方法	補装具の使い方について		1		2		
	移動、移乗の方法について	1					3
	着替えの介助方法について						
	体位変換の仕方について						3
	排泄の介助について						
その他	排泄、おむつ交換の仕方について						1
	卒業後の進路に向けた支援について				3	2	
	利用中の福祉サービスでの活用について					1	
	家庭での生活の活用について		1		5	4	5



<b>題 目</b>	高校1年次生を対象とした、英語運用能力向上のための「教科書本文の繰り返し」を中心とした授業モデルの開発
<b>氏 名</b>	澤藤 奨平（教科指導能力開発コース・岐阜県立大垣西高等学校）
<b>指導教員</b>	巽 徹 教授・飯田 泰弘 准教授
<b>開発実践報告の要旨</b>	
<p>本稿は「英語コミュニケーションⅠ」の授業改善を目的とした実践研究である。筆者が勤務する高校の生徒たちは英語が苦手な生徒が多く、インプットが不足していることが課題として校内で共有されている。そのため、豊富なインプットが豊かな表現力を育むという理論のもと、教科書を生徒に教え込むのではなく、教科書を用いて英語の基礎を定着させようと試みた。具体的には「教科書本文の繰り返し」を軸とした授業を実践するため、青森県立田名部高等学校で開発された TANABU Model の授業方法を参考にし、勤務校の1年次生の英語力に応じた内容に改変した。</p> <p>特に書くことに関する活動の成果物や質問紙による調査から、生徒の書くことへの前向きなしせいと、また情意面においても授業に対しての肯定的な意見が明らかになった。しかし、英語を理解することと英語を産出することに関しての正確性をどのように担保するかが喫緊の課題である。</p>	
<b>開発実践の概要</b>	
<b>1. 課題と目的</b>	
<p>勤務校の長年の課題として挙げられているのは、「基礎学力の定着」と「家庭学習の充実」である。これらの課題を解決するため、英語科として「基礎英語力の定着」を目標として掲げながら授業実践を行ってきたが、いまだに核となる授業スタイルを確立することができていない。勤務校に通う生徒たちの特徴に合った英語学習の方略を示すことができ、また持続可能な授業開発を行うことが本開発実践の目的である。</p>	
<b>2. 方法</b>	
<b>(1) 倫理的配慮</b>	
<p>勤務校の校長へ説明し、実践に対しての同意を得た。また実践対象者である高校1年生とその保護者にも文書にて説明をし、保護者の承諾を得て個人情報保護に関わる同意書の提出もしてもらった。</p>	
<b>(2) 対象者について</b>	
<p>令和5年度高校1年生197名（4月8日時点）を実践の対象者とした。明るく素直な生徒が多く、落ち着いた雰囲気で行うことができる。しかし、大人しく素直で落ち着いているが、自分の英語力に自信が持てないがゆえに授業中に積極的に発言などをすることができず、また生徒間の学力差も大きい。きめ細かく様子を観察し、個別に学習を調整する力を身につけさせる必要がある生徒たちである。</p>	
<b>(3) 授業開発と実践について</b>	
<p>青森県立田名部高校で開発および実践された「TANABU Model」における授業スタイルを参考に、勤務校の生徒の習熟度に合わせた授業を開発した。第二言語習得におけるインプットの認知プロセスを踏襲し、インプットを内在化、統合する段階を重視しながら英語運用能力を高めることを目的とし、「教科書本文のくり返し」を中心とした授業方法を確立しようと試みた。</p> <p>生徒たちが教科書本文の英語に違った形で何度も触れ合うことができるよう、ワークシートの流れに従って授業を実践した。ワークシートは「曖昧に英語の形式と意味を認知している」状態を出来る限り維持し、生徒たちが英語の意味を推測したり、他者と意味交渉を行ったりする過程を重視した作りになっており、授業が進むにつれて徐々に「意図的に英語の形式と意味に気づく」ことができるように工夫されている。</p> <p>ワークシートに基づいて授業を行い、第二言語習得の認知プロセスにおける「浅い理解」から「深い理解」に移行する際、何度も繰り返し音読を行ったり、口頭によるリテリングを行ったりしながら形式と意味を「統合」出来るようなタスクを与え、表現の定着を図っている。教科書のレッスンはパートごとに分かれているが、各パートの終わりには与えられた語を用いて内容を自己表現する「リプロダクション」を制限時間を設けて書き、「書く力」の伸長を図る活動を行なっている。</p>	

レッスンの終わりでは、まとめとしてパフォーマンスを測る活動を行い、生徒たちの英語を用いて思考し、実際に活用する機会を提供した。

また、授業内容のバリエーションを増やし、生徒たちが英語を多面的に捉える機会を提供するため、ディクトグロスを用いた協働学習を取り入れた。ターゲットとなる言語材料を含む20語程度の英文のディクテーションを行った後、グループを形成して自分が聞き取った英語を持ち寄り、英語の形式について意見を交流する学習方法である。この協働学習を行うことで、自分では気づかなかった文法的な形式に気づき、仮説を検証することができるほか、自身の意見を言語化することによって理解を促進させることができた。

また、生徒たちのICTリテラシーが高まっていることと、岐阜県内の高校におけるタブレットなどのハード面の充実を考慮して、Microsoft Teamsを用いた夏季長期休業の課題を考案し、休業中も「英語を運用する機会」を最大限提供できるような工夫も行った。具体的には1週間に一度、その週の最も心に残ったことを英語で書き、教師に提出するというものである。提出の際には記述した英語の語数も合わせてカウントし、英語を書く「量」に焦点を当てて自己評価ができるようにした。

### 3. 結果と考察

11月に「英語コミュニケーションIの授業改善アンケート」を実践対象生徒に実施し、182名から意見を集約した。集約した意見をKH Coderを用いてテキストマイニングで分析を行った結果、実践した授業に対して生徒たちは肯定的な態度を示し、第二言語習得に対しての抵抗感を少なからず払拭していることが明らかになった。「最初は意味が分からなくても、パートが終わる頃には英語が理解できるようになっている」や、「ペアとの話し合いの機会が多く、自分の考えを確認できる時間がしっかりと確保されていて、より深く英語を学べる」といった意見が多く、授業を通して教師が伝えたい意図を生徒たちも理解していることが分かった。

高校入学当初、英語に対して苦手意識を持っていた生徒たちも段階を踏んで繰り返し英語に触れることで徐々に英語を理解することができると分かり、具体的な学習方略を認知して実行していると考えられることから、英語学習に対しての抵抗感を軽減できていると考察できる。しかし、構造が複雑な英語の意味を正確に理解する手立てがまだ定着しておらず、また語彙力も不足していることから、今後は英語に触れる「頻度」と「量」を確保した上で、英語の理解と産出の両面において「正確性」を考慮に入れた授業設計を行う必要性がある。

#### 参考文献

- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Lawrence Erlbaum Associates
- 廣森友人 (2015). 『英語学習のメカニズム 第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』.大修館店
- 和泉伸一 (2016). 『第二言語習得と母語習得から「言葉の学び」を考える』.アルク
- 金谷憲・堤孝 (2017)『レッスンごとに教科書の扱いを変える TANABU Model とは アウトプットの時間を生み出す高校英語授業』.アルク
- 上山晋平(2020). 『中学・高校英語ライティング指導』.学陽書房
- Krashen, S. (1985). *Input hypothesis: Issues and implications*. Longman
- 村野井仁(2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』.大修館書店
- Patsy M. Lightbown & Nina Spada(2013).How Languages are Learned. Oxford University Press
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel(Ed.), *The handbook of research in second language teaching and learning*.(pp.471-483). Lawrence Erlbaum
- 牛澤賢二 (2018). 『やってみようテキストマイニング[増訂版]自由回答アンケートの分析に挑戦!』.朝倉書店
- 田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井秀樹 (2019). 『英語教師のための実践研究ガイドブック』.大修館書店
- 巽徹 (2008). 「アウトプット重視の英語指導法—日本人大学生の Group Work Reporting の実践—」 『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』 第10巻, 169-178
- 山本成代 (2011). 「ディクトグロスを取り入れた英語授業の有効性」 *The Media, English and Communication, No.1* 119-135

<b>題 目</b>	高等学校化学基礎における学びに向かう力の育成を目指した観点別評価の実践開発 －持続可能な評価システムを目指して－
<b>氏 名</b>	中島 将仁(教育実践開発コース・岐阜県立加茂高等学校)
<b>指導教員</b>	益子 典文 教授 ・松原 正也 教授
<b>開発実践報告の要旨</b>	
<p>高等学校においては、令和4年度入学生から観点別学習状況の評価を行い、指導要録にその評価結果を記載することとなる。しかし、高等学校では観点別学習状況の取り組みの知見が不足している。本実践開発では、観点別学習状況の評価の結果を見える化し、授業を実践する中で、学習者の主体的に取り組む態度の「自ら学習を調整しようとする側面」を育成することにつながることを目的とした。高校入学直後の1年生を対象とした化学基礎において、観点別学習状況の評価を行うことにより、学習者が自身の責任で学習を進めることができ、学習者の自ら学習を調整する力(学びに向かう力)が育成されると同時に、学習者の学力の向上につながることを示された。</p>	
<b>開発実践の概要</b>	
<b>1. 課題と目的</b>	
<p>高等学校では観点別学習状況の評価の取り組みの知見が不足しており、平成29年度文部科学省委託調査では、全国の高等学校200校に調査を行い、高等学校が指導要録に観点別学習状況の評価を記録している割合は13.3%にとどまっている。また、観点別学習状況の評価の実践の蓄積があり、定着してきているに対する「そう思う」又は「まあそう思う」との回答の割合は小学校・中学校では80%を超えるのに対し、高等学校では約45%にとどまっている(文部科学省2017)。平成28年中央教育審議会答申では、観点別学習状況の評価について高等学校では、知識量のみを問うペーパーテストの結果や、特定の活動の結果などのみに偏重した評価が行われているのではないかと懸念されており、指導要録の様式などを通じて評価の観点を明確にし、観点別学習状況の評価を更に普及させていく必要があるとされている(中央教育審議会2016)。本校の学習者は、学習内容を十分に分かっていると云えないが何をすれば分からないなど、自分のできないこと、分からないことを解消する機会がないまま、時間だけが経過してしまうことがある。目標に準拠した評価を行い、観点別学習状況の評価を見える化し、学習に対して自らの学習状況を知らせると同時に問題解決するためにはどのようなことが必要なのかを主体的に考えさせることが必要である。以上をふまえ、本開発実践では、高校生を対象として、観点別学習状況の評価を見える化し、授業を実践する中で、学習者の主体的に取り組む態度の「自ら学習を調整しようとする側面」を育成することにつながることを目的とする。</p>	
<b>2. 方法</b>	
<b>(1)倫理的配慮</b>	
<p>実践校の管理職に対して、文書により研究計画、個人情報の保護、結果の公開に関する説明をし、許可を得ている。生徒の調査協力者には開発実践の説明をし、同意を得ている。</p>	
<b>(2)対象者</b>	
<p>A 高等学校1年生7クラス(普通科6クラス、理数科1クラス、計270名) 科目：化学基礎 ※7クラスの化学基礎を2人の教員で担当する。</p>	
<b>(3)実践内容</b>	
<b>①セクションの設定</b>	
<p>毎時間、評価を行うことは困難であり、持続可能な評価方法ではないため、指導と評価の計画は、3～4時間を1つのセクションとして区切って評価できるように構成し、知識・技能に偏らないように、3つの観点をバランスよく評価できるようにする。</p>	
<b>②「学習状況チェックシート」の活用</b>	
<p>セクション毎に学ぶべきスキルを設定し、セクション終了後に理解できているかどうかを自己判断し、自身の学習状況をチェックできるようにチェックシート構成することにする。</p>	
<b>③パフォーマンス課題の設定</b>	
<p>定期考査までの複数セクション終了時に既習事項を活用して取り組むパフォーマンス課題を設定し、単元で学んだ内容を活かして、グループで実験計画を行い、実際に実験を行うことで、思考力を高められるように促す。また、学習者自身での学習を調整するのを助けるために、どこをどのように評価するかを生徒にルーブリックを提示し、レポートを書く際にどうすればよい評価</p>	

を得ることができるかを提示する。

#### ④「振り返りシート」の活用

学習者が主体的に次に何をやるのかを考えるにあたり、今までの学習状況を振り返ることは大切なことである。定期考査までの複数セクションの観点別学習状況の評価の総括を配り、振り返りシートを用いて学習者自身が自らの学びを振り返る時間を設ける。

### (4) 評価方法

「学習状況チェックシート」、「パフォーマンス課題」に関する質問全8項目について質問紙調査(4件法)を実施する。また、定期考査を受験した1年生全員の得点率分布を前年度の定期考査を受験した1年生全員の得点率分布と比較し、評価を行う。さらに、定期考査終了後の「振り返りシート」の記述から「自ら学習を調整しようとする側面」の育成ができてきているかを評価する。

### 3. 結果と考察

質問紙調査の「パフォーマンス課題」に関する質問について、「レポートを書く際に、どこをどうすれば評価が高くなるかが明確になった。」に対して、「当てはまる。」と答えた割合が70%を超えており、良い評価を得られるために、自分のやるべきことを把握できていることがよく分かる。また、授業中の実験でうまくいかなかったグループは放課後等の時間を利用して、再度実験を行い、良い結果が得られるまで自分たちで考えている様子があり、自ら学習を調整している様子がうかがえた。定期考査においては、前年度に比べると50点未満の割合が減少しており、このような取り組みが学力保証につながることも明らかになった。「振り返りシート」には、自身の取り組みの改善点や今後、評価を上げるために取り組むことを具体的に記述できている学習者が多く、学習者自身が自分の学習を調整しようとする様子がうかがえた。以上の結果から、このような観点別学習状況の評価の見える化の実践を行うことにより、評価規準・基準を意識しながら、学習者が自ら学習を進めることができ、学習者の自ら学習を調整する力(学びに向かう力)が育成されると同時に、学習者の学力の向上につながることを示された。しかし、パフォーマンス課題に時間を要することから、これを取り入れることにより、授業内容が1年生の間に全て終わることができないような状態に陥ることが危惧された。定期考査を年4回実施しているが、その在り方を含め、評価方法を検討する必要があると考えられる。

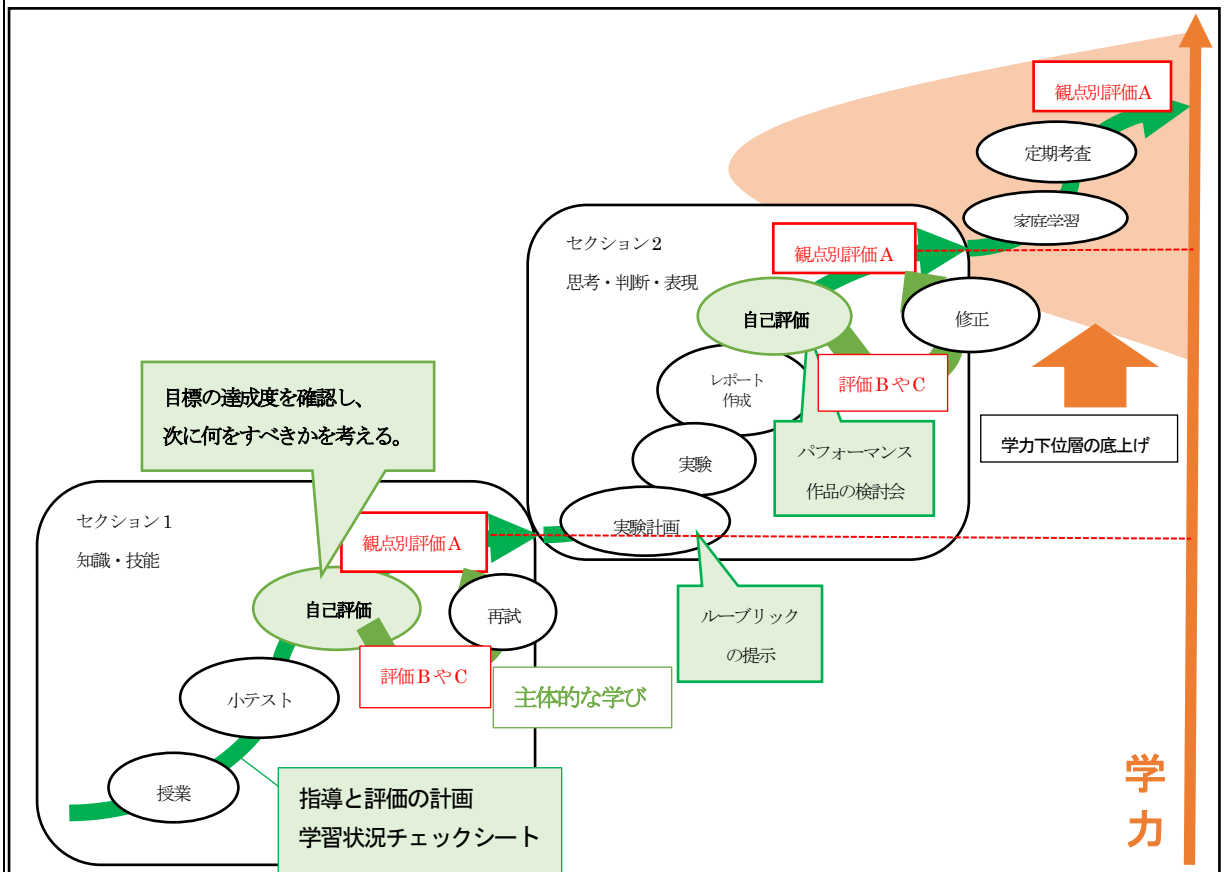


図 化学基礎における観点別学習状況の評価の実践イメージ



<b>題 目</b>	教師の教育実践における「ほめる」ことの意義と子どもへの影響に関する研究
<b>氏 名</b>	林 博之 (教育実践開発コース・山県市立美山小学校)
<b>指導教員</b>	長谷川 哲也 准教授 ・ 益子 典文 教授
<b>開発実践報告の要旨</b>	
<p>本研究では、教師が行う効果的な「ほめ」の特徴を示すとともに、教師が児童生徒を「ほめる」ことの意義を明らかにする。そのためにまずは、教師の指導力量の構造を扱った先行研究や、「ほめ」の成果や課題等を扱った先行研究を整理した。次に、A市の教師や児童生徒の「ほめ」への認識について調査するため、A市内小中学校の教師と児童生徒を対象とした質問紙調査と、2名の教師を対象とした授業観察とインタビュー調査を行った。これら調査結果から、A市におけるほめの実態として、教師は児童生徒によって「ほめ」の基準を変えて等しくほめているとともに、「個に応じたほめること」が重要であることが見出された。こうした「ほめ」を行うことで、児童生徒の自己肯定感を高め、資質・能力を向上させるという意義があるだろう。さらに得られた知見をもとに、効果的な「ほめ」を実践するための研修を行う提案資料をまとめた。</p>	
<b>開発実践の概要</b>	
<b>1. 課題と目的</b>	
<p>今日では、児童生徒の自己肯定感を高める指導が重視されており、筆者の勤務するA市でも、第二次教育振興基本計画「A教育ビジョン2020」(5か年計画)において、指導の重点とされている。高崎(2013)によると、児童生徒が自己肯定感を高めるためには、教師による「ほめ」が重要であるとされるが、効果のある「ほめ」を行うためには、教師の指導力量が必要であるとしている。とりわけ授業時の指導力量について吉崎(1988)は、教材内容や教授方法だけではなく生徒についての知識も構成要素と位置づけており、効果的な「ほめ」を行う場合でも、個に応じた指導を行うための指導力量が求められるだろう。しかし近年では、教師がもつ「指導力量の伝承」が困難になっている。そこで、教師がその指導力量を高めるための研修を充実させることが喫緊の課題である。</p> <p>以上を踏まえて本研究では、A市内小中学校の教師と児童生徒に質問紙調査を実施するとともに、A市に勤務する2名の教師を対象とした授業観察とインタビュー調査を実施し、教師が行う効果的な「ほめ」の特徴および「ほめる」ことの意義を明らかにする。</p>	
<b>2. 方法</b>	
<b>(1)倫理的配慮</b>	
<p>質問紙調査では、事前にA市教委や校長会で趣旨を説明し、調査協力の上承を得た。調査票には、調査への参加は自由意思に基づくことなどを明記したうえで、無記名で実施した。授業観察およびインタビュー調査では、事前に所属長および対象者に趣旨を説明し、調査協力の上承を得た。調査に際しては、依頼書を提示し、同意書に署名してもらった。調査後には、分析内容を対象者に確認してもらった。なお、両調査とも個人情報保護の保護や収集した情報の管理を適切に行うなどの配慮も行った。</p>	
<b>(2)対象者</b>	
<p>質問紙調査…A市内小中学校に勤務し授業を行っている教師114名(回収率91%)  A市内小中学校に在籍する児童生徒1,482名(回収率86%)  授業観察・インタビュー調査…A市立B小学校Y教諭(1年生)、A市立C中学校S教諭(3年生)</p>	
<b>(3)手続き</b>	
<p>質問紙調査は、教師用、児童生徒用ともにグーグルフォームで作成し(教師用55問、児童生徒用16問)、調査対象者が個人のタブレットを使って回答できるようにした。調査期間は、2022年12月下旬から2023年1月27日までである。対象者に対して事前に調査内容を提示したうえで、後日授業観察とインタビュー調査を行った。B小学校Y教諭は2023年9月13日、C中学校S教諭は2023年7月5日に、それぞれ2時間程度の調査を実施した。</p>	
<b>3. 結果と考察</b>	
<b>(1)質問紙調査の結果</b>	
<p>教師の回答によると、全ての教師が授業中にほめる機会が「よくある」「たまにある」と回答しており、A市で取り組んでいる「ほめて育てる」を実践しようとしていることがわかる。ほめ方については、9割以上の教師が「できなかったことができるようになったとき」にほめていることがわかった。また、「誰に対しても同じ頻度でほめる」という問いには8割以上の教師が「よくある」「たまにある」と回答しており、児童生</p>	

徒によってほめる基準を変えることで等しくほめていることがわかる(表1)。児童生徒の回答によると、児童生徒は学校段階が上がるにつれて、ほめられたときの変化を感じづらくなっていることがわかる(表2)。また、教師から「全くほめられていない」と思っていたり、ほめられたときの変化を感じていなかったりする児童生徒がいることも明らかとなった。さらに、教師の回答と児童生徒の回答を比較すると、教師が思っているよりも児童生徒はほめの成果を感じていない可能性があり、それが特に中学生で顕著であることがわかった。一方で、「ほめられても何も変化しない」と教師が思っているほど児童生徒は思っていないおらず、児童生徒にとって教師の「ほめ」が響いている可能性があることも示唆された。

表1 教師によるほめの基準の単純集計表

	小学校担任		中学校担任		担任なし		全体	
	よくある	たまにある	よくある	たまにある	よくある	たまにある	よくある	たまにある
できる児童・生徒やできない児童・生徒に偏るのではなく、誰に対しても同じ頻度でほめる	22.4%	60.3%	4.5%	81.8%	20.6%	61.8%	18.4%	64.9%
N	58		22		34		114	

表2 ほめを受けての変容の単純集計表

	小		中		全体	
	よくある	たまにある	よくある	たまにある	よくある	たまにある
先生にほめられたときに、自分の気持ちが変わること	48.1%	33.4%	31.8%	47.7%	42.6%	38.3%
先生にほめられた後に、自分の行動が変わること	25.1%	40.6%	13.7%	46.5%	21.3%	42.6%
N	979		503		1482	

## (2) 授業観察およびインタビュー調査

授業観察およびインタビュー調査から、小学校に勤務するY教諭が重視しているのは、①学習規律を身に付けさせることをねらいとしたほめの指導、②よい姿をみんなに広めることをねらいとしたほめの指導、③個に力を付けることをねらいとしたほめの指導であった。①についてY教諭は、授業の中での学習の約束をルーティーンとして身に付けることができるように、学級全体としてできたことを意図的に全員の前でほめていた。②についてY教諭は、個の実態に応じた配慮をしつつ、その個のよさを全体に広めるために全体の前でほめていた。③についてY教諭は、個に応じた指導を大切にすることを重視しており、個に力を付けたいと考えている場面では、ほめを個別に行っていた。

これに対して中学校に勤務するS教諭が重視しているのは、①教科の本質に関わるほめを大切にされた指導、②個の理解と個に応じたほめを大切にされた指導、③意図的で継続的なほめを大切にされた指導であった。①についてS教諭は、専門教科である数学で何を学ばせるか、生徒にはどんな力を付けさせるかを、普段からよく考え、教科の本質に関わる部分を大切に生徒をほめていた。②についてS教諭は、生徒個々の学力や性格、特性等についてよく理解しており、個の数学的な力を更に伸ばすために、個のよさを生かしたほめを行っていた。③についてS教諭は、自分の信念をもち、見通しをもって指導していた。特に、生徒個々の課題を把握したうえで、今後こう成長させたいという願いをもって、意図的で継続的なほめを行っていた。

## (3) 考察

本研究からは、A市内において、教師が授業中に積極的に等しく児童生徒をほめているものの、教師から「全くほめられていない」と思っていたり、ほめられたときの変化を感じていなかったりする児童生徒がいるという課題も明らかとなった。ほめの効果は教師の指導力量に依存し、力量のあるY教諭やS教諭への調査からは、児童生徒の発達段階を踏まえ、個をよく理解して、個に応じて意図的・継続的に「ほめ」を行っていることが示された。こうした効果のある「ほめ」を行うことで、児童生徒は自己肯定感を高く保ち学習に取り組むことができ、その結果として資質・能力を向上させることができるという意義があるだろう。さらに多くの教師が授業の中でより効果的にほめることができるよう、本研究で得られた知見を提案資料としてまとめ、研修等でA市内の教師に広めていく。

## 参考文献

- 高崎文子、2013、「ほめの効果研究のモデルについての一考察」『熊本大学教育学部紀要』第62号、129-135。  
 吉崎静夫、1988、「授業研究と教師教育(1)―教師の知識研究を媒介として」『教育方法学研究』第13巻、11-17。



MAKE NEW STANDARDS.

東海国立  
大学機構



岐阜大学

令和5年度 岐阜大学教職大学院 開発実践報告会要旨集

編集 開発実践報告会準備・運営委員会

発行 岐阜大学大学院教育学研究科 教職実践開発専攻

〒501-1193 岐阜県岐阜市柳戸 1-1

発行日 2024(令和6)年1月10日