

読み書きに困難のある児童生徒への支援

ICTを活用した読み書きに困難のある児童生徒への支援に関するナレッジベースの作成までの8年間の研究まとめ

特別支援教育部	部長	千種	朋子
	主任研究主事兼指導主事	長谷川	法子
	研究員	辰巳	大雅
	教師力向上アドバイザー	酒井	弘
	教師力向上アドバイザー	下野	恵子
地域教育支援部	研究主事兼指導主事	森本	尚之

要約

本研究は、平成28年度から、学校における合理的配慮の提供を推進することを目的として、読み書きに困難のある児童生徒を対象に、「印刷物を読む」「筆記用具で書く」ことにこだわらず、その代替手段としてのICTを活用した指導・支援の在り方を明らかにするための実践研究に取り組んできた。小中学校の通級指導教室を軸にした実践を、通常の学級へと拡大し、府内の特別支援学校のセンター的機能を活用しつつ、ICTを活用した授業、家庭学習、試験（小テスト等含む）、学習評価等における合理的配慮の提供の充実を目指した。ICTを活用した指導・支援を通して、読み書きに困難のある児童生徒の学習意欲を高め、当事者である児童生徒自身のセルフアドボカシー（自己権利擁護）を支えることが必要である。また、本質的な学びのゴールに向かって子どもたちと教師が試行錯誤できるよう、「教師と学校を孤立させない」ための地域や自治体によるバックアップ支援体制の構築が重要である。

キーワード：学習障害、ICTの活用、学びの本質、合理的配慮、セルフアドボカシー

1 はじめに

平成28年4月1日に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、「障害者差別解消法」という。）」は、障害者への不当な差別的取り扱いを禁止し、合理的配慮の提供を求めた。同法律は令和3年5月改正、令和6年4月に施行され、公営・民間を問わず全ての事業所での合理的配慮の提供は義務となり、国公立・私立の全ての学校（園）においても同様である。

学習障害とは、『全般的に知的発達に遅れはないが、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」といった学習に必要な基礎的な能力のうち、一つないし複数の特定の能力についてなかなか習得できなかつたり、うまく発揮することができなかつたりすることによって、学习上、様々な困難に直面している状態¹⁾を指す。学習障害の中でも、特に読み書きに困難な状態は学校の教室内では目立たず、気付かれにくい傾向がある。その困難さは、本人の単なる苦手さとして理解され、本人の努力不足や知的な遅れと捉えられることがある。読み書きの困難は顕在化しにくいこともあり²⁾、学校の教室内での担任等教師の気づきが早期の支援につながる。また、通級による指導（以下、「通級」という。）での読み書きのアセスメントに基づいた適切な指導・支援は、通常の学級内での読み書きに困難のある児童生徒の学びの向上に結びつく。

文部科学省（2022）によれば、知的に遅れはないものの学習面で著しい困難を示す児童生徒は小中学校全体で6.5%、そのうち「読む」又は「書く」に著しい困難を示す割合は3.5%と報告された。令和5年度の義務教育段階の全児童生徒数は約941万人であることから、約33万人の「読む」又は「書く」に著しい困難を示す児童生徒が通常の学級に在籍していると推測される。本調査は、一部質問項目等が異

なるため平成 14 年、24 年調査との単純比較はできないとされているが、困難さを示す児童生徒の割合は増加している。また、著しい困難の基準には達していないものの、基準近くに分布している児童生徒も一定数存在することから、通常の学級には他にも学習面で困難さを感じ、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が在籍している。このことを念頭においた授業づくりや授業改善が求められている。

特に、読み書きスキルの習得は、就学後の教科学習の土台となる。印刷物を読むことや筆記具で書くといった「標準」とされてきた指導方法にこだわらず、その代替手段として ICT を活用することが重要である。これにより、読み書きに困難のある児童生徒が他の子どもたちと同じスタートラインに立ち、自分に合った学びの方法を獲得し、自立的な学習者となることを支援することができる。

2 研究の目的

本研究は、平成 28 年の障害者差別解消法の施行と同時期に、学校における合理的配慮の提供を推進するため、読み書きに困難のある児童生徒を対象に 8 年にわたって、公募による府内の複数の小・中・義務教育学校及び高等学校の協力を得て進めてきた。通級での実践を軸として着手し、通常の学級での学びの在り方へと研究を拡充させながら、「印刷物を読む」「筆記具で書く」ことにこだわらず、その代替手段として ICT を活用した、一人ひとりに応じた学び方を実現することを目指した。

本稿では、読み書きに困難のある児童生徒の ICT を活用した個別最適な学びの実践として進めてきた取組を軸に、デジタルテクノロジーの力で児童生徒のリアルな学びを組織的に支え、自律的な学びを支援する物理的・人的な環境整備、学びの本質と適切な合理的配慮の提供において明らかになったことについて考察する。

3 研究の方法

(1) 各時期の概要

実施時期		研究体制	概要
第 1 期	平成28年度～平成30年度	通級指導教室担当、研究助言者、総合教育センター	<ul style="list-style-type: none"> ・通級指導教室における読み書きに困難がある児童生徒のアセスメントと ICT を活用した個別の指導の実践 ・読み書きに困難のある児童生徒への指導の実態を把握するアンケート調査による実態把握 ・通級指導教室における ICT 機器活用の可能性や有効な実践の在り方 ・通級指導教室での ICT 活用による学習支援を、通常の学級での活用につなぐ
第 2 期	平成31年度～令和2年度	研究指定の小学校、府立特別支援学校、研究助言者、総合教育センター	<ul style="list-style-type: none"> ・文部科学省「2019年度 学習上の支援機器等教材活用評価研究事業」の委託を受け、通常の学級に在籍する読み書きに困難のある児童を対象に、ICT 機器等を活用した指導・支援について研究
第 3 期	令和3年度～令和5年度	小中義務教育学校及び高等学校、府立特別支援学校、研究助言者、総合教育センター	<ul style="list-style-type: none"> ・通常の学級に在籍する読み書きに困難のある児童生徒の ICT を活用した学習の一連の取組(授業や家庭学習、テスト、学習評価) ・大学と連携した単元末テスト等の教材のデジタル化とその活用による学びの支援(～令和7年度) ・ICT 活用による合理的配慮を含む授業改善
第 4 期	令和6年度	総合教育センター	<ul style="list-style-type: none"> ・本研究で蓄積された情報や実践事例のナレッジベースの作成と読み書きに困難のある児童生徒についての理解と支援の普及

図 1. プロジェクト研究 8 年間の経過

本研究は、8 年間で延べ 67 校（小学校 44 校、中学校 13 校、義務教育学校 2 校、高等学校 8 校）の研究参加校の協力を得て、実践研究として進めてきた。研究を進めるに当たり、指導助言者として当初より、東京大学先端科学技術研究センターの近藤武夫教授、令和 4 年度より、京都教育大学の相澤雅文教

授の協力を得ている。平成 28 年度より開始した 8 年間の「読み書き支援への ICT 活用プロジェクト」は、第 1 期から第 4 期に整理できる(図 1)。

(2) 各時期の方法と内容

第 1 期(平成 28 年度～平成 30 年度)は、通級指導教室を対象に実施した。通級指導教室での自立活動としての ICT やタブレット等の支援機器を活用した指導に取り組むことから、学校における合理的配慮提供の推進に向けた通常の学級と通級との連携、ICT 機器を活用した場合の学習評価、小学校から中学校、さらにはその先の進路への移行支援等について取り組んだ^{3) 4) 5)}。

読み書きに困難があると思われる複数の小中学校の通級指導教室を利用している児童生徒を対象とした。その対象児童生徒については、東京大学先端科学技術研究センター(以下、「先端研」という。)の協力による読み書きに関するアセスメントや、希望教科の教科書デジタルデータ、Word の読み上げソフト「和太鼓」及び先端研作成の漢字指導教材(PowerPoint)をインストールしたタブレット端末の貸与、研究プロジェクト会議の開催や、随時、先端研に相談できる仕組みを整えた。

第 2 期(平成 31 年度～令和 2 年度)は、文部科学省「2019 年度学習上の支援機器等教材活用評価研究事業」の委託を受け、指定校 2 校の協力を得て、通常の学級に在籍する読み書きに困難のある児童を対象に、ICT 機器等を活用した指導・支援の考え方やポイントを明らかにした。

先述した通り、読み書きの障害は発達障害の中でも顕在化されにくい面があり、小中学校段階では、読み書きの困難さが発見されていないことが少なくない状況もある。二次障害に至る前の早期発見・早期支援が重要である。標準化された検査を実施しアセスメントを行うことは、複合的な要因から通常の学級の担任にとっては難しい。

そこで、通常の学級の担任が児童生徒の困難さに気付き、校内委員会等へつなぐための「気付きのチェックリスト」を作成した(図 2)。このチェックリストは、校内委員会等での検討に活用し、専門家への相談や代読、ICT 等の支援機器の試行といった具体的な支援の検討に役立てた。また、通級指導教室を軸に、ICT を活用した学習方法を学び、通常の学級の授業や試験での活用へと広げた。

進学・進級後も合理的配慮を提供することで、対象児童生徒が学びや

京都府総合教育センター特別支援教育部

～学びの困難さに気付き～ 気付きのチェックリスト

記入日: 年 月 日 ()

児童	(年)	記入者	(関係:)
----	-------	-----	--------

子どもが示す学習面・行動面の困難さの背景には、読み書きの困難さが影響していることもあります。このチェックリストは、子どもの読み書きの側面からその困難さに気付くためのものとして作成しました。

■記入後の活用 ○次ページ「気付きのチェックリストを活用するための流れの例」を参照
 ・子どもが主体的に学習に向かえるよう、**校内委員会等で支援や配慮の必要性を協議**しましょう。
 ・気付きのチェックリストは、個別の指導計画・教育支援計画とともに**必ず保管**しましょう。

■チェック項目
 小学校の低学年・知的障害のない子どもを想定して作成しました。

■記入者
 担任が学級内の子どもに対してチェックを行うことを想定しています。

■チェックする上での視点
 ・読み書きの困難さが「**日常的に(いつも)**」「**繰り返して**」見られるかどうか。
 ・他の児童や該当学年に求められる状態と**比較**してどうか。

～当てはまる項目に✓をしてください。特記事項があれば記述してください。～

読 み	<input type="checkbox"/>	ひらがなで読めない文字がある。	特記事項
	<input type="checkbox"/>	カタカナで読めない文字がある。	
	<input type="checkbox"/>	読めない漢字が多い。(音読みと訓読みの間違いも含む)	
	<input type="checkbox"/>	特殊音節(例:「しゃ」、「っ」、「のばす音」等)を間違える。	
	<input type="checkbox"/>	形の似た字をよく間違える。(例:「ぬ」と「め」、「わ」と「れ」等)	
	<input type="checkbox"/>	逐次読みがある。(一文字ずつ読む)	
	<input type="checkbox"/>	勝手読みがある。(例:「いきました」を「いました」と読む)	
	<input type="checkbox"/>	語句や行を抜かしたり、同じところを読んだりする。	
	<input type="checkbox"/>	授業中や宿題で音読を嫌がる。	
	<input type="checkbox"/>	文を読んでもあまり意味を理解していない。	
<input type="checkbox"/>	読むことが遅い。		
書 き	<input type="checkbox"/>	ひらがなで書けない文字がある。	特記事項
	<input type="checkbox"/>	カタカナで書けない文字がある。	
	<input type="checkbox"/>	読めるが書けない漢字が多い。	
	<input type="checkbox"/>	特殊音節(例:「しゃ」、「っ」、「のばす音」等)を間違える。	
	<input type="checkbox"/>	(筆順を含め)正しく書けない文字が多い。(例:「ツ」、「シ」等)	
	<input type="checkbox"/>	枠や線からはみ出すことが多い。	
	<input type="checkbox"/>	文字を思い出すために止まることがある。	
	<input type="checkbox"/>	文を書く時、漢字を使わずひらがなばかりで書く。	
	<input type="checkbox"/>	助詞の間違いが多い。(例:「へ」と「え」、「は」と「わ」等)	
	<input type="checkbox"/>	書くことを嫌がる。(例:板書、漢字の宿題等)	
<input type="checkbox"/>	書くことが遅い。		

作成協力: 京都府立丹波支援学校地域支援センター

図 2. 気付きのチェックリスト

やすい環境を整える必要がある。そのために、学習評価の方法や個々の教育的ニーズに合った多様な学び方を認め合い、学び合うことができる安心・安全な学級経営や理解教育を実施した。

第3期（令和3年度～令和5年度）は、第1期、第2期の研究成果と課題を受けて、小・中・義務教育学校及び令和4年度からは高等学校にも協力を得て実施した。通常の学級に在籍する読み書きに困難さがある児童生徒を対象とし、「学びの機会を保障するためのICT活用を広げること」に軸を置いた。具体的には、①学習評価の在り方や移行支援の方策、②通常の学級と通級との連携、③通常の学級でのICT活用の更なる推進、④ICTを活用した合理的配慮を含む授業や試験の在り方、⑤教科教育を中心とした授業におけるICT活用、⑥移行支援、⑦大学連携による教材のデジタル化の取組を行った⁶⁾⁷⁾⁸⁾。研究協力校の教員へ必要に応じた支援ができるようプロジェクトチームを設置し、体制を整えた。日常的にMicrosoft Teams等を活用し、プロジェクトチームと指導助言者間での質問や実践、情報の交流を行った。

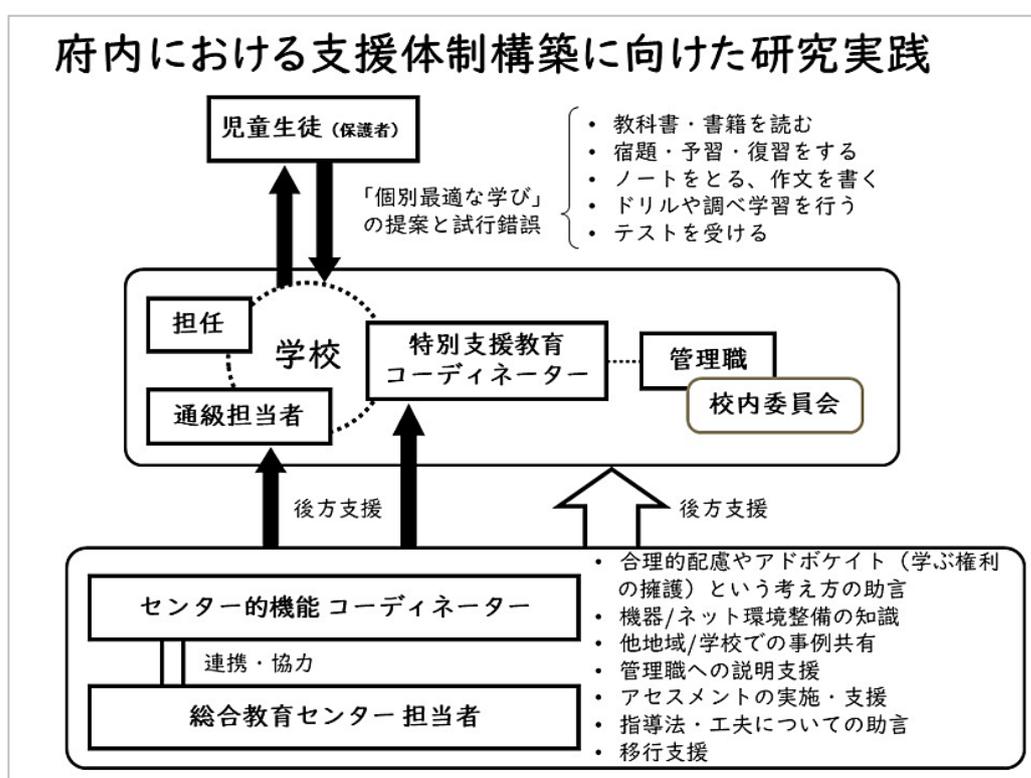


図3. 府内における支援体制構築に向けた研究実践

第4期（令和6年度）は、過去の研究で蓄積された事例や情報に容易にアクセスできるよう、閲覧しやすいナレッジベースの形で取りまとめることとした。研究協力校では、読み書きに困難のある児童生徒についての理解や支援が広がり、該当校を中心にその地域の中でも、読み書き支援やICTを活用した合理的配慮の提供も少しずつ増えてきている。就学期以降に顕在化する読み書きの困難さに対する指導・支援や、効果的に実施するための環境整備については、さらに、全ての校種の学校で、気付きや理解を増やしていく必要がある。

また本研究では、本府の特別支援学校のセンター的機能を活用し、読み書き支援に関する支援体制のモデル構築にも取り組んできた（図3）。読み書き支援を、該当の児童生徒が在籍する学級担任が一人で奮闘するのではなく、その教員の実践を支える校内外の仕組みや、活用できるリソース等の必要な情報を、容易に入手できる知識と情報のデータベースとして提供し、府内の教員を支えることを目指した。

4 結果と考察

(1) ICTを活用した合理的配慮の提供

本研究を開始した平成28年頃は(図4)、GIGAスクール構想以前であり、通常の学級の中で「友達と違うことはしたくない。」と自分だけ特別な方法を用いることの心理的ハードルは高かった。しかし、近年のICT活用環境の変化や「個別最適な学び」の推進により、読み書き支援におけるICTの利用に対する心理的ハードルは低くなってきている。教育ICTとしてのインフラ整備は、有事の際の学びの継続を可能とし、デジタル技術による学びの幅が広がることで、児童生徒の学習意欲や学びの可能性を高めることにもつながる。

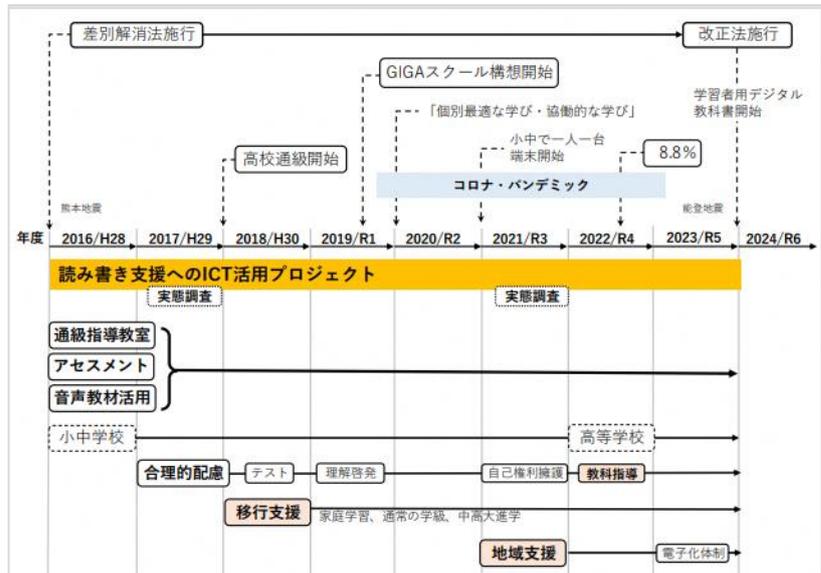


図4. 近藤 (2023). 読み書きに特別支援ニーズのある児童生徒へのICT活用と体制整備より

研究実践では、読みの困難さをも

つ小学4年生の児童が、端末による音声読み上げ機能を活用し、算数科の教科書の内容が理解しやすくなることで授業が分かる実感を得た事例があった。また別の事例では、自読・他読とも文章の内容理解がかなり困難な小学6年生の児童が、授業で端末による音声読み上げ機能を活用し、テストの際に、その機能の活用もしくは教員の代読による合理的配慮の提供を受けた。個別の教育支援計画に、小学校で行っていた授業やテストにおける指導や合理的配慮について記述し、中学校への引き継ぎ資料を作成した。そのことにより、小・中学校間での移行が円滑に進み、進学先の中学校での合理的配慮の提供へとつながった。

令和4年度、研究に参加した児童生徒を対象に意識調査アンケートを前期と後期の2回実施した⁹⁾。「タブレットを使ったら、学校や家で勉強がしやすくなってきた」という質問に、前期は70%、後期は85%がICT活用の効果を実感していることが分かった。ある高校生は「文字を書く負担が格段と減ってストレスが減った。」と回答した。代読や読み上げ機能を利用し、音声を聞いてテストを受けた小学生は、「テストがはやくできてうれしい。読むことに疲れない。」と答えた。字形が整わないので音声入力や端末入力をしていた小学生は、「これが言いたかったんや。」と、ICTを活用した方法で自分の思いを綴れる喜びを語った。

近藤 (2019) は、「読み書きに関する発達障害とそれに類する特異的な学習上の困難をもつ児童生徒には、ICTの活用が効果的です。もちろん、すべてのケースにおいて必ず効果的ではありません。しかし個別の教育支援計画や指導計画を考慮する上で、”ICTの活用をまったく考慮しない”ことは、こうした児童生徒の主体的で自立的な学習に対して、不利益を生むことに繋がる可能性があります。」と指摘する。

ICTを活用した個別最適な学び方に加え、児童生徒が直面する困難を教師や関係者が共有し、児童生徒と教師が共に試行錯誤できる関係性を築くことも重要である。そして、読み書きに困難さのある児童生徒が、自分に合った学び方を身に付け、進級や進学後も自ら環境を調整できるようになるためには、学校に在籍している間にICTを活用し、自分の学び方や状況がどのように変わるかを肯定的に体験することが極めて大切である。

研究に参加した児童生徒は、「私は、こういう方法だったら学べる。」「これで学びたい。これがあつたらわかる。」と語っている。子どもたち自身の意思決定に基づき、子ども本人が「必要だと考えることを周囲の人に対してセルフ・アドボカシー（自己権利擁護）していくこと」を教師たちは尊重していく、これこそが目指すべき関係性の形ではないかと児童生徒たちの姿から重要な洞察が得られた。

「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針(一部改正、令和6年4月1日から施行)」では、読み・書き等に困難のある児童生徒の授業や試験でのタブレット端末活用が合理的配慮の一例として挙げられている。また、「4 合理的配慮の提供義務違反に該当すると考えられる例」として、「入学試験や検定試験等において、筆記が困難なためデジタル機器の使用を求める申出があった場合に、「デジタル機器の使用を認めた前例がない」という理由で、必要な調整を行うことなく、一律に対応を断ること。」と示している¹⁰⁾。

学校における合理的配慮とは、障害のある児童生徒が、他の児童生徒と平等な学びの機会に参加できるよう環境等を変更・調整することである。学校現場での合理的配慮の理解は、少しずつ深まってきている。今後は各教科の指導において、各教科ならではの「見方・考え方」を育成することを軸に、様々な学び方を試行錯誤しながら、一人ひとりに合った学びのプロセスや方法を探ることが求められている。障害による学びにくさのある児童生徒が授業や試験等において十分に力を発揮するためには、どのような合理的配慮が必要かを考えることが重要である。

(2) 本質的な学びを目指して

本研究では、ICTを活用した学び方を習得した児童生徒の「学びの意欲」が向上した事例が複数報告されている。櫻井(2016)によると、自律的な学習意欲(自ら学ぶ意欲)は、「内発的な学習意欲」と「自己実現のための学習意欲」に分けられる¹¹⁾(図5)。内発的な学習意欲の理由としては、以下の項目が挙げられる。①興味・関心があるから、②テキストや教材がおもしろいから、③内容を理解できると楽しいから、④好きだから、一方、自己実現のための学習意欲の理由としては、①あこがれの仕事につきたいから、②自分の将来に役立つから、③自分らしい人生を送りたいから、④社会や他者のために役立ちたいから、と項目を挙げている。

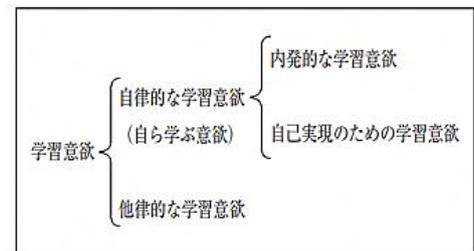


図5. 櫻井(2016) 学習意欲の分類

令和4年度は、教科教育(国語科)での授業研究を行い、参加した児童生徒を対象にアンケート調査¹²⁾を実施した。「国語の勉強は、大事だと思う」という質問に対して、前期では90%、後期では95%が当てはまると回答した。その理由として、後期調査では、「社会に出て人と関わりをうまくできるように、あと敬語で話せたら社会に入れたりすることができるから(小学生)」「敬語や相手と話す時には必要な力だから(中学校)」「語彙力や自分の意見や考えをもつことができるから(高校生)」等の回答があった。前期後期ともに「漢字や文章が読めるように」「書けるように」という記述が多く見られたが、後期になるとより具体的に自身の思考や対人関係に関する回答が増えた。自己実現のための学習理由として「将来に役立つ」と考える面もあれば、他律的な学習理由(他者からの指示)として「将来に役立つ」と回答する面も見られた。国語が大事かという質問に対して、多くの児童生徒が「漢字」を挙げており、国語科として身に付けたい力の一端に焦点を当てていることが分かった。

「国語の勉強で、先生の問いかけに対して、意見や感想などを自分で考えている」という質問に対して、前期では45%、後期では30%が「あまり当てはまらない」と回答している。これは、読み書きに困難があるために思考の段階までたどり着けていないのか、そもそも授業中に思考する機会が少ないのか等、さらに検討・整理すべき視点が得られたことを示している。また、「国語の勉強では、わからないことなどを質問しやすい」という質問には、前期30%、後期40%が「あまり当てはまらない」と回答し

ている。これらの結果から、児童生徒が授業中に積極的に質問する機会や、自分の意見を表現する場が十分に提供されているのかどうか、または、読み書きに困難があるために質問や意見を発信することが難しい環境や状況があることも考えられる。これらの点についても検討・整理が必要である。

ある研究協力校では、板書はノートに書き写すものというこれまでの当たり前について考えることから、児童にとっての板書の意味を問い直した。板書は授業の見通しや内容、児童の思考等を示したもので、思考の補助や深化、記録として活用されるという目的について確認し、書き写すことが授業のゴールとならない、国語科の本質を踏まえた魅力ある授業改善に取り組んだ。授業の最後に教師が板書を撮影し、書きに困難のある児童だけではなく、授業支援システムを活用して全員に撮影した板書データを配付した。また、児童がしやすい方法で、板書の写真に授業の振り返りを入力して提出できる工夫や、特別な教育的ニーズのある児童だけ違うやり方をするのではなく、みんなと同じ環境や状況を整えたことで、ICTを活用する心理的なハードルは軽減した。授業環境の改善をとおして、全児童が表出方法（フリック入力、タイピング、音声、手書き等）を自分で選ぶ、自分に合った学び方を知る機会となった。思考を深める授業の改善により、児童が考える時間が拡大し、授業内容の理解が深まった。何より、教師が授業においてICTを使用する機会が増えたことで、教師のICTへの抵抗感が下がり、ICTを活用した合理的配慮の提供へと結びついた。

特定の教科に限らず、発言や質問がしやすい授業環境づくりや、各教科の本質を踏まえた合理的配慮の提供を含む授業改善、そして、それらによって児童生徒に自己実現の学習意欲が生まれるような授業づくりの必要性が考察された。当然のように思われる学習活動であっても、何のための活動なのか、どのような資質・能力の獲得を目指しているのかについて問い直してみる視点は大切である。

自律的な学習意欲の育ちは、乳幼児期（誕生から小学校入学前まで）における安定したアタッチメント（愛着）を形成することや基本的な生活習慣を獲得することから始まり、児童期（小学校時代）では、①体系的な学習に適応すること、②安心して学べる環境を形成すること、③優越欲求の充足と成長欲求という考え方を受容すること、④等身大の自己有能感を形成することである。青年期初期・中期（中学校・高等学校時代）には、児童期の②③④の他、①自己理解に基づく将来目標を設定すること、②自己調整学習能力を形成することだと、櫻井は指摘している。

読みに困難のある小学生へ音声化したテストを用いた教育環境づくりの実践では、「あなたは思う？」、「どうしたいの？」と対象児童へ聞き続けた。児童自身が「私はどうしたいのか」を考え、児童の言葉（思い）に教師は耳を傾けた。対話を重ねながら、児童と教師が信頼できる関係性を築き、児童が必要な支援を伝えるようになった^{12) 13)}。音声化したデジタルテストを活用している児童は、担当教師から「読めないわけじゃないから、読んでやってみようと言われたらどう？」と尋ねられると、「デジタルテストがないと、絶対困る、って言う。何度でも、繰り返し聞くことができるから便利。こっち（デジタルテスト）でしたいって自分で伝える。」と答えた。

学習意欲の向上が見られた事例に共通することは、安心して学べる環境としての学級基盤があること、そして級友、教師等との良好な関係性の上に、「等身大の自己有能感の形成」である「これがあったら私は学べる」という自己理解に基づく自己選択、自己決定、本人の意思の尊重がなされる機会があることだと考える。

文部科学省（2022）の調査では、「読む」又は「書く」に著しい困難を示す割合は3.5%であるが、本研究平成28年度アンケート調査では、「校内に読み書きに困難（課題）がある児童生徒はいるか」との質問に、96%が「いる」と回答し、小中学校のほとんどの学校に在籍しており、その人数は全体の約4.1%であった。読み書きに困難がある児童生徒への通級による指導としては、音読練習や特殊音節、漢字の読み書きなど本人の苦手さに視点を当てた個に応じた手立てや予習など、通常の学級の学習につないでいく視点を持って指導を行っていた。しかし全体としては、苦手とする読み書きを治療的に指導する内

容の回答数が多かった。一方で、作文指導でのメモアプリを使用した記録やコンピューター入力、キーボード入力等の機能代替の指導を行っている教室もあったが、本研究においては、ICTを代替機能として活用している通級指導の実施数としては少なかった。ICT活用の実施数は少ない状況ではあったが、効果的な使用法や今後活用したいや活用方法を知りたいという、通級担当者の積極的な意見は多かった。

通級担当者を対象とした平成29年度及び令和2年度アンケート調査では、「通常の学級におけるICT機器を利用した場合の評価」について質問した。調査時点ではICT利用を学習評価まで連動させている割合は少なかったが、平成29年度と比較すると、学習評価として扱う率は少し増加した。しかし、調査時点において、通常の学級で学習や試験にICTを利用している割合は依然として低い。通級指導教室でのICTを活用した有効な指導を通常の学級での活用につなげることは、今後期待したい点である。通級指導教室でのICT活用は、児童生徒の本質的な学びを支える可能性があり、これが通常の学級における合理的配慮の提供を促進することにつながると考える。

(3) 研究においてチャレンジしたこと

近藤(2023)によると、本研究は、①「学校が修学を支援すること」と、②「学校が差別禁止と合理的配慮により教育機会を保障すること」にチャレンジしてきたと、整理される。

①の修学を支援するとは、児童生徒の個々の学びのスタイルに合った学習やその試行錯誤の支援と個別のニーズに合う学習方法の提案、そして対象の児童生徒本人が自発的に達成目標に向かうコーチング(伴走支援)を行うことである。②の差別禁止と合理的配慮による教育機会を保障するとは、授業や試験での合理的配慮の提供とそれを円滑化する体制整備の実施、本人がニーズを理解し自己決定や自己権利擁護といったソフトスキルを学ぶ機会の提供や、当事者である児童生徒本人と教師・学校との建設的に対話のできる校内体制の整備のことである。これらを実現するため、本府における府立特別支援学校のセンター的機能も活用した府内における支援体制構築に向けた研究(図3)にも併せて取り組んできた。

次期学習指導要領の改訂に向けた検討の中でも、デジタル学習基盤を前提とした新たな時代にふさわしい学びや教師の指導性の在り方等、多様な子供たちを包摂する柔軟な教育課程や教員養成等の在り方を審議事項としている。

テクノロジーを活用した学びの基礎的環境整備は進んできている。本研究に参加した読み書き支援が必要な子ども達は、その子に合った違う学び方を取り入れることで、学級の他の子どもたちと同じように、学びのスタートラインに立つことができた。研究協力校の先生たちがその子と共に試行錯誤し、その子に合った学び方を提供し、試行していくことで、子どもの方から意欲的な姿が表現されるようになった。

このような実践が生まれた背景には、教師が子どもと一緒に考えることは当たり前という感覚をもっていたこと、そして、答えをもっているのは子ども自身であるという視点の転換を教師が図り、全ての子どもたち一人ひとりの中の「学びたい」「知りたい」という願いを一緒に実現していくという見方で、実践に向き合ったからであろう。

相澤(2023)は、「Special Needs Educationは特別支援教育と邦訳されます。「特別」なことを、と考えますと敷居が高くなりますね。しかし「特別」なことではなく、一人ひとりの個別のニーズに気づき、理解し、その児童生徒に何が必要なのかを考えていくことではないか」とシンプルに考えることだと言う。子どもと向き合い、見取り、子どもにとっての必要なことを考えること、それは、特別支援教育という前に、教師の本分そのものだとも言える。

研究協力校の教員が児童生徒の望みを理解し、本人との対話を通じて思いや言葉を聞き、学びの本質

に即した多様な学びの在り方を柔軟に試行錯誤したことは、自校での実践を考える際の参考になる。近藤は、教師や学校が「表面的な利害の衝突（障壁）を解消することで、目指す本質はどこにあるのかに注目し合い、立場を超えた〈私〉として本質を話し合えるようになり、同じ課題を共に見つめられる〈当事者〉となることで、児童生徒と教師の対話は深まる」、と指摘している（図6）。

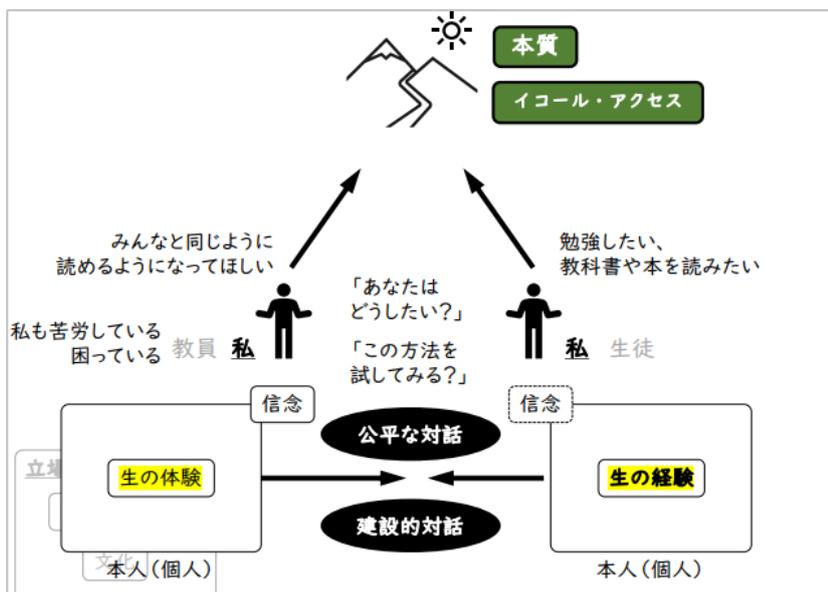


図6. 近藤（2023）. 読み書きに特別支援ニーズのある児童生徒へのICT活用と体制整備より

授業、試験、学習評価の場面において、合理的配慮として他と異なる方法をどの程度認めるべきかについて悩む教師や学校は多い。本研究においても、研究協力校は学校組織全体で悩みながら、本質的な教育目標を損なわないように工夫し、検討してきた。研究協力校の継続的な取組の中で、読み書きに困難のある児童生徒が、自分の強みを生かす道具としてICTと出会い、「これがあれば学べる」「この方法で学びたい」と、自立した学習者として成長していく姿が見られた。通常の学級における学びの参加に障壁がある場合、テクノロジーを含む合理的配慮を提供することが重要である。本研究では、研究協力校を中心に、これを少しずつ浸透させてきた。また、その際に、一人の教師や一つの学校を支える地域支援の体制を構築してきたことも本研究の成果である。

現在、多様な子どもたちを包摂する教育の在り方が問われている。特別な教育的ニーズのある子どもたちが当たり前で学ぶことができる学校や教室、機会について考える際、「学びの本質」に目を向けることが非常に重要である。学びの本質を考えることが、適切な合理的配慮の提供の端緒を開く。

本研究から得られた知見をナレッジベースとして普及させ、通常の学級における特別な教育的ニーズのある児童生徒の合理的配慮の提供を推進し、自立的な学習者の育成を今後も目指していく。さらに、児童生徒と教師・学校が学びの本質を踏まえ、建設的で公平な対話を通して考える支援や指導の在り方についての調査・研究を進め、今後の学校教育活動に役立つ方策を検討したいと考える。

謝辞

8年間に渡るプロジェクト研究に御参加いただいた児童生徒と保護者の皆様、ともに読み書きに困難のある児童生徒の学びの研究を試行錯誤し、チャレンジし続けた全ての研究協力校及び関係機関の皆様に感謝いたします。

そして、本研究に御指導や御助言をいただいた、東京大学先端科学技術研究センター 近藤 武夫先生、京都教育大学 相澤 雅文先生に、心より深く感謝申し上げます。

<注釈>

- 1) 文部科学省. 特別支援教育について 4. 障害に配慮した教育 (8) 学習障害
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/mext_00808.html (参照 2025-01-29)
- 2) 特定非営利活動法人全国 LD 親の会 (2019). 発達障害者の顕在化されにくい「読み書き困難」についての実態調査. 厚生労働省平成 30 年度障害者総合福祉推進事業
- 3) 京都府総合教育センター (2017). ICTを活用した個に応じた指導法の研究～合理的配慮の提供の推進を目指して～、通級指導教室における読み書きに困難のある児童生徒への ICT活用研究報告
- 4) 京都府総合教育センター (2018). ICTを活用した個に応じた指導法の研究(2)～合理的配慮の提供と通級指導教室の実践の在り方について～
- 5) 京都府総合教育センター (2019). ICTを活用した個に応じた指導法の研究(3)～読み書きに困難のある児童生徒への ICT活用による学習支援～
- 6) 京都府総合教育センター (2021). 通常の学級に在籍する読み書きに困難のある児童生徒の ICTを活用した学びの研究. 令和 3 年度研究報告
- 7) 京都府総合教育センター (2022). 通常の学級に在籍する読み書きに困難のある児童生徒の ICTを活用した学びの研究. 令和 4 年度研究報告
- 8) 京都府総合教育センター (2023). 通常の学級に在籍する読み書きに困難のある児童生徒の ICT活用を含む授業改善研究. 令和 5 年度研究報告
- 9) 前掲 7), 13-14.
- 10) 文部科学省. 文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針について (通知). 令和 6 年 1 月 17 日
- 11) 櫻井茂雄 (2016). これからの子どもに必要な「学習意欲」とは. 研究紀要, 日本教材文化研究財団
- 12) 前掲 7)
- 13) 学校図書館等における読書バリアフリーコンソーシアム, 事例で学ぶ: 東京大学先端科学技術研究センター近藤武夫研究室. <https://accessreading.org/conso/> (参照 2025-02-03)

<参考文献>

- ・文部科学省 (2022). 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果(令和 4 年)
- ・近藤武夫 (2023). 合理的配慮の先にあるもの～読み書きの特別支援ニーズに対する ICT活用を通じてみてきたこと～. 京都府総合教育センター特別支援教育部プロジェクト研究令和 5 年度研究報告書
- ・相澤雅文 (2023). 学びの多様性への対応. 京都府総合教育センター特別支援教育部プロジェクト研究令和 5 年度研究報告書
- ・櫻井茂雄 (2023). 子どもの意欲をはぐくむ. 指導と評価, 8-11. 日本図書文化
- ・文部科学省 (2023). 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告
- ・宇野彰 (2016). 発達性読み書き障害. 高次脳機能研究, 第 36 巻第 2 号, 170-176
- ・上野一彦 (2023). 特別支援教育の「これまで」と「これから」. LD 研究, Vol132 No. 3, 128-138

特別支援学級の授業づくり

— 自立活動の指導を軸に —

特別支援教育部	部長	千種	朋子
	主任研究主事兼指導主事	長谷川	法子
	研究員	辰巳	大雅
	教師力向上アドバイザー	酒井	弘
	教師力向上アドバイザー	下野	恵子
地域教育支援部	研究主事兼指導主事	森本	尚之

要約

中央教育審議会答申等において、特別支援学級の教師には、通常の教育課程に係る専門性を基盤として、特別な教育課程の編成方法や自立活動を実践する力等に関する専門性の習得が求められると報告された。そのことから、本研究では、自立活動の考え方に基づいて児童生徒の実態を捉え、自立活動の指導を計画できるよう、実際の指導を通じて理解を深め、指導力の向上を目指した。

本研究は、令和5年度から2年間、継続して取り組んできた。令和5年度は小学校7校の自閉症・情緒障害特別支援学級、令和6年度は中学校7校の自閉症・情緒障害特別支援学級が本研究に参加した。取組の具体については、本研究に参加した小・中学校の特別支援学級担任及び特別支援教育コーディネーター、地域の学校の特別支援教育を伴走的に支援する府立特別支援学校の取組について4つの事例を中心に報告する。研究を進める中で、多様な児童生徒の学びの充実に向けては、指導の実際と、校内の支援体制を整える2つの側面から、複層的に取り組む必要があることがわかった。研究協力校の実践を踏まえ、今後の自立活動の指導の更なる充実に向けて考察する。

キーワード：自立活動、特別支援学校のセンター的機能、校内支援体制

1 研究の背景と目的

少子化により義務教育段階の児童生徒数は減少しているが、特別支援学校、特別支援学級の在籍者数や通常の学級に在籍し、通級による指導を受けている児童生徒数は増加している。通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査の結果から、全ての学級に特別な教育的支援を必要とする児童生徒が在籍している可能性があることが明らかになった（文部科学省, 2022a）。国立特別支援教育総合研究所(2016)は、小・中学校の特別支援学級において、自立活動を指導する上での計画的な指導における課題や、障害特性に対する理解と専門的な知識、技能の課題を明らかにしており、交流学級での学びや教科等の学習を支えていくためには自立活動の指導が不可欠である。個々の児童生徒の指導目標を明確にした更なる指導の充実に向けて、地域の小・中学校を積極的に支援する特別支援学校のセンター的機能の発揮が求められている。

近年の特別支援教育の動向を踏まえて、京都府内の小・中学校等においても特別支援学級の設置

数、在籍児童生徒数は増加しており、多様な実態の児童生徒に応じた、学習内容の工夫等がより一層必要であり、特別支援学級においても、自立活動を実践する力の習得が喫緊の課題だと考えている。そのため、障害のある児童生徒の指導・支援を担う教師に対し、自立活動の指導の基本的な考え方を踏まえた一人一人の児童生徒に応じた授業づくりと、実践的指導力の向上を目的に自立活動の指導に関する実践研究を実施した。

2 研究の方法

(1) 実施期間と対象

本研究の実施期間は、令和5年度から令和6年度の2年間である。対象については、府内5つの教育局が所管する区域から、特別支援学級の授業づくりに意欲的で、自立活動の指導を生かした授業改善や実践力向上を目指す学校及び教師を対象とし、令和5年度は小学校自閉症・情緒障害特別支援学級、令和6年度は中学校自閉症・情緒障害特別支援学級を対象に公募した。各教育局の推薦により、令和5年度は小学校7校、令和6年度は中学校7校が本研究に参加した。また、参加した学校の校区を圏域とする、府立特別支援学校も参加し、取組の支援を行った。

通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査の結果において、自閉症・情緒障害特別支援学級の設置数が年々増加傾向であると示されている（文部科学省,2022a）。また、府内においても同学級種の児童生徒数・学級設置数の推移が年々増加していることから、対象学級の障害種別については自閉症・情緒障害特別支援学級を対象とした。

(2) プロジェクトチームの設置

本研究では、府内の学校での自立活動の指導の更なる充実に向けてプロジェクトチームを構成し、研究の取組を進めた。プロジェクトチームの研究協力員は、研究協力校の特別支援学級担任と特別支援教育コーディネーター等と、研究協力校を支援エリアとする府立特別支援学校担当で構成した(表1)。

本府では、府立特別支援学校の全てに地域支援センターが併設されており、各地域で幼児児童生徒の障害や発達に関して来校相談や巡回による相談を実施している。盲学校、聾学校、城陽支援学校は府内全域を対象に障害種別等による相談を、その他の特別支援学校の地域支援センターでは、各通学区域を対象にしている。さらに、京都府スーパーサポートセンター（SSC）を設置し、重層的に相談支援を行っている（京都府総合教育センター,2024）(図1)。

各府立特別支援学校の地域支援センターにおいては、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターを、地域支援を中心に担う地域支援コーディネーターと位置付け（以下、「地域支援コーディネーター」という。）、相談支援を行っている。地域支援コーディネーターは、「教育・福祉・医療・保健・労働等の関係機関や地域の学校との連携をする推進役」（京都府教育委員会）として指名されている。

本府が備え持つ、特別支援学校のセンター的機能を活用し、特別支援学級担任への継続的な支援に繋がるよう、表1のように地域支援コーディネーターや特別支援学校で自立活動の指導を担う教師も研究協力員とした。

その他、自立活動に関する学術指導が受けられるよう、障害の状態や特性に応じた高い実践指導に精通している研究者（以下、「研究助言者」という。）や、京都府教育庁指導部特別支援教育課担当指導主事、総合教育センター所員も参画し、自立活動の指導の充実に向けそれぞれの立

場から、課題を見出し、解決に向けた方向性について検討できるように構成した。なお、本研究に関する連絡や情報交換等については、MicrosoftのコミュニケーションツールであるMicrosoft Teamsの投稿機能を活用した。

表1 プロジェクトチームの研究協力員

所属	担当	備考
研究協力員 (令和5年度) 小学校自閉症・情緒障害特別支援学級 (令和6年度) 中学校自閉症・情緒障害特別支援学級	特別支援学級担任 特別支援教育コーディネーター — 等	各校2名
研究協力員 府立特別支援学校担当者 ^{※1}	地域支援コーディネーター(専任) ^{※2} 自立活動の指導を担う教師(専任) 等	各校1名

※1 府立特別支援学校担当者は、研究協力校を支援するエリアの府立特別支援学校の所属である。

※2 本府においては、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターを「地域支援コーディネーター」として位置付け、相談支援を行っている。



図1 各府立特別支援学校設置の「地域支援センター」「京都府スーパーサポートセンター(SSC)」による地域への支援

3 主な取組内容

(1) 本研究の年間の流れ

各年度の年間の流れは以下の3点である。

①プロジェクト会議の開催(各年度2回、5月と1月に開催)

第1回プロジェクト会議(集合開催：5月)では、プロジェクトチームの顔合わせを行い、研究に関する年間予定や連携時期等についての計画を検討することを目的とし、設定した。第2回プロジェクト会議(オンライン開催：1月)については、研究終了後も研究に参加した研究協力員や学校が、他校の実践や指導助言から継続して自立活動の指導を発展、充実させていくことができるよう、成果と課題等を共有する場を設定した。

②研究助言者の研究協力校訪問と懇談の実施(各年度、各校1回、6月～11月の間に実施)

研究協力校訪問は、プロジェクトチームの関係者が一堂に会し、取組の進め方や自立活動の指導の内容について、参観及び懇談の機会として設定した。研究助言者からの助言を受け、自校の課題を正確に把握し、各校に応じた自立活動の展開と次年度以降の改善に繋がられるよう、各年度、1回ずつ設定した。

③その他

総合教育センター所員及び研究協力校の府立特別支援学校担当者については、研究協力校における児童生徒の実態把握と自立活動の授業づくりへの支援のため、必要に応じて研究協力校訪問等を行った。また、プロジェクトチームと研究助言者は、Microsoft Teams等のWeb会議システムや、メールや電話等で適宜、情報共有や質問、実践交流を行った。

(2) 研究協力校及び総合教育センターの取組内容について

ア 研究協力校(小・中学校)

- (ア) 自立活動の観点からの児童生徒の実態把握と授業づくり・授業改善
- (イ) 自立活動の指導案の作成及び個別の指導計画の作成・修正・活用
- (ウ) プロジェクト会議(2回/年、1回はオンライン実施を予定)への研究協力員の参加
- (エ) 実施報告書(年度末)の提出
- (オ) 研究助言者による学校訪問

イ 総合教育センター

- (ア) 研究協力校を支援エリアとする府立特別支援学校担当者と連携し、自立活動の観点からの生徒の実態把握や授業づくりへの支援
- (イ) 年間2回のプロジェクト会議の設定及び研究協力校間の情報共有と協議
- (ウ) 研究成果のまとめ及び発信

4 研究協力校の実践

2年間の本研究の取組について、4事例を紹介する。この4事例は、自立活動の指導を軸にした特別支援学級における授業づくりの充実に向けて必要と思われる知見が得られた事例である。

- (1) 事例1：目標設定の手続きに沿った自立活動の授業づくりーA中学校特別支援学級担任の取組ー(令和6年度)

事例1は、A中学校の研究協力員とB府立特別支援学校担当者が日々連携しながら進めた事例である。A中学校の研究協力員は、特別支援学級の担任を担い、また、当該年度からは、特別支援教育コーディネーターを兼務している。一方、B府立特別支援学校の担当者は、A中学校特別支援学級の生徒の相談支援に、中学入学以前から携わっている。事例1の年間の取組は以下の表に示す(表2)。

表2 事例1の年間の取組の流れ(令和6年度)

時期	内容	備考
5月	・第1回プロジェクト会議	
6月	・オンラインによる懇談の実施 授業計画の立案に関する打合せ ・研究助言者の研究協力校訪問	流れ図及び個別の指導計画の作成
10月	・総合教育センター所員及びB府立特別支援学校担当者の研究協力校訪問と懇談の実施	指導目標や授業計画等の見直し
1月	・オンラインによる懇談の実施 年間の取組のまとめに関する打合せ ・第2回プロジェクト会議(報告)	

ア 研究協力員の取組について

A中学校の研究協力員は、中学1年生、生徒5名に自立活動の指導を実施した。研究協力員は、小学校と異なる中学校の教科学習への取組み方に戸惑っている生徒が多くいることを気掛かりに思っていた。授業を計画するにあたり、生徒の障害の状態や特性、発達の程度等を個別の指導計画や個別の教育支援計画等から情報収集し、流れ図と個別の指導計画の作成に取り組んだ。

6区分27項目に照らして指導の方向性を検討する中で、高等学校への進学を目指す生徒に対して、自己権利擁護の力を育むことが必要だと、仮説を立てた。そのため、指導計画の作成にあたり、学期末テストを題材にして、自身の学習方法を客観視し、教科学習における得意、不得意について、自分自身と向き合えるよう単元を計画した。計画に先立ち、B府立特別支援学校担当者に相談し、「必要な支援に気づき、他者に伝えていく力を持ち備えておく必要がある。その力を培うために、中学校生活の中で適切な支援を受け、助かったと感じることのできる、具体的な成功体験を積み重ねておく必要がある。」と、助言を受け、自立活動の指導計画を作成した(表3)。

表3 単元『自分に合った学び方』の指導計画(全7時間)

時間	学習内容	備考
1時間目	中学校生活で楽しめていること、しんどいことについて	
2時間目	1学期期末テストを終えて	研究助言者の研究協力校訪問
3時間目	自分の得意教科と不得意教科について	
4時間目	不得意教科をやっつける！友達にアドバイスしよう	総合教育センター所員及びB府立特別支援学校担当者の研究協力校訪問
5時間目	2学期期末テストを終えて	
6、7時間目	来年度入学生にアドバイスする準備しておこう	

イ 授業の改善について

研究協力員は、特別支援学級の生徒の指導・支援に悩んだ際には、日頃から府立特別支援学校担当者に相談するよう、前任の特別支援教育コーディネーターから引き継ぎを受けていた。そのため、府立特別支援学校担当者に年度当初から適時相談をし、取組を進めた。

令和6年10月上旬に、総合教育センター所員とB府立特別支援学校担当者等がA中学校を訪問し、授業参観と懇談を実施した。より確かな指導目標としていくために、懇談の中で、生徒1名の課題関連図(古川,一木,2020)を作成し、課題の相互の関連について話し合い、今後の指導目標や指導方法を検討した。

授業で対象生徒が記入したワークシートには、苦手な学習に対して「とにかくがんばる。」と、漠然とした記述がされていた。対象生徒の課題の相互の関連を整理する中で、課題の背景には、自己理解が弱く、自分を客観視したり、苦手さを克服する方略を見出したりすることが難しいことが考えられた。そのため、生徒自身が受容できる方法を教師から提案したり、生徒自身が対応策を相談したり、計画したりできる場の設定等が必要であることが明確になった。その後、A中学校の研究協力員は指導の改善を図り、具体的な取組を教師と相談し、経験を重ねていくことを大切に指導している。その他、自分の思いを言語化する力を培っていくため、教材の種類や扱い方、目標や学習活動を一人一人の実態に応じて焦点化していくこと等も心掛けて取り組んでいる。課題の改善・克服に向け、引き続き学習を発展させながら、生徒の力としていく必要があることから、進路を見据えた自立活動の指導の計画を学校全体で考えていくことも、意識している。

なお、研究協力員の自立活動の授業づくりをサポートしたB府立特別支援学校担当者は、第2回プロジェクト会議において、巡回相談や電話連絡の際に相談ができた伴走型の連携のことを『ちょっと伴走』と称し、報告した。報告内容は、特別支援学級担任の悩みを解消できる関係性が構築されたことや、中学校以前の生徒の実態を関係者で共有できた経験等が語られた。特別支援学校のセンター的機能を活用した特別支援学級担任は、具体的な助言に日頃から勇気づけられており、自立活動の実践に前向きに取り組むことができた と推察する。

(2) 事例 2 : 複数の教師が協力した授業づくり C 中学校の特別支援教育コーディネーターの取組について－(令和 6 年度)

C 中学校からは、研究協力員として、特別支援学級担任と特別支援教育コーディネーターの 2 名が参加している。

事例 2 は、日頃から生徒を指導する特別支援学級担任と、特別支援教育の推進のために校内で連絡・調整等の役割を担う特別支援教育コーディネーターとが協働して取組を進めた事例である。事例 2 の年間の取組は以下の表に示す(表 4)。

表 4 事例 2 の年間の取組の流れ(令和 6 年度)

時期	内容	備考
5 月	・ 第 1 回プロジェクト会議	
9 月	・ 研究助言者の研究協力校訪問	
11 月	・ 総合教育センター所員の研究協力校訪問と懇談の実施	指導目標や授業計画等の見直し
1 月	・ 第 2 回プロジェクト会議(報告)	

令和 6 年 11 月、総合教育センター所員が C 中学校を訪問し、授業参観と懇談を実施した。C 中学校の特別支援教育コーディネーターは、自閉症・情緒障害特別支援学級で行われている自立活動を校内へ広く発信すること、生徒に対する指導や支援について校内で共通理解をすることを目的に、懇談の場をコーディネートした。ここには、自閉症・情緒障害特別支援学級(研究協力員)、知的障害特別支援学級担任、特別支援教育コーディネーター(研究協力員)、校内の特別支援教育に関する業務を担う分掌から 2 名の教師も出席する予定だった。しかしながら、当日は他の校務で 2 名の教師の出席は叶わず、自閉症・情緒障害特別支援学級(研究協力員)、知的障害特別支援学級担任、特別支援教育コーディネーター(研究協力員)、総合教育センター所員の計 4 名の出席となった。

懇談では、課題関連図(古川, 一木, 2020)を作成し、課題の相互の関連について話し合い、今後の指導目標や指導方法を検討した。立場や役割の異なる教師が参加したため、生徒の気になる行動の背景にある要因について、多角的な視点で論議された。また、自立活動の時間における指導と、学校教育活動全体で行う指導について、立案した指導目標を、いつの時間に、どのように指導するのか、指導に携わる教師間で確認された。なお、特別支援教育コーディネーターは、自立活動の個別の指導計画を、各教科担任と共有し、どの学習の場においても、生徒に応じた指導や支援が引き継がれるよう、学校全体に働き掛けている。

事例 2 に係わって、研究当初より 2 年間を見据えて、小中学校の接続や移行を意識し、管轄の教育局が研究協力校を推薦した。C 中学校の研究協力員及び研究プロジェクトメンバーは、校種間の接続・移行を視野に入れて、本研究に携わることができた。C 中学校の特別支援教育コーディネーターは、令和 5 年度の研究協力校訪問に出席しており、その小学校で行われている自立活動の指導の具体や生徒の情報を把握し、自校の自立活動の指導計画に携わっている。その際には、特別支援学校と地域の小中学校は、日頃から密接な関係にあり、授業づくりの相談もしやすい関係が築かれている。府立特別支援学校地域支援センターは、自走していく地域の学校や教師を後方から支援し

ている。

(3) 事例3：特別支援学校の強みを生かした自立活動の研修－D府立特別支援学校の取組について－(令和5年度、令和6年度)

D府立特別支援学校担当者は、府立特別支援学校地域支援センターの地域支援コーディネーターである。令和5年度と令和6年度の2年間、圏域の研究協力校(小学校1校、中学校2校)の自立活動の授業づくりを支援した。事例3は、特別支援学校がもつ自立活動の専門性が発揮された事例である。

D府立特別支援学校担当者は、各年度の初めに、自校の自立活動の指導を担当する教師と共に、研究協力校へ出向き、児童生徒の実態把握を支援した。その後も、日頃の巡回相談等の機会を活用しながら、継続的に特別支援学級担任に寄り添った。

研究協力校の研究協力員は、年間の取組の中で、流れ図や学習指導案を作成し、D府立特別支援学校担当者に提出する。そのやりとりの中で、D府立特別支援学校担当者は、特別支援学級担任が自立活動の理念や指導目標の設定に至るまでの手続きについての理解が十分でないことを課題に感じ、各年度に参加した小・中学校の特別支援学級担任に対して、自立活動の研修を実施した。研修では、D府立特別支援学校の自立活動の指導を担う専任の教師が講師を担い、自立活動の理念の他、実態把握の方法、流れ図を作成する目的や個別の指導計画を見直して活用をしていくことの重要性等を伝えた。研修の機会が得られたことで、研究協力員は、自立活動の指導についての理解が深まり、流れ図や個別の指導計画の作成に取り組むことができた。

その他、中学校2校の研究協力校へ支援を行った際には、一人担任制が多い特別支援学級担任の現状を汲み、学校間で、互いの自立活動の指導を参観し、自校の取組に生かすことができるよう調整した。

(4) 事例4：特別支援学校のセンター的機能の活用に至るまで一校種を超えた連携について－(令和5年度)

事例4は、特別支援学級の授業づくりへの支援を模索された事例である。

E小学校の研究協力員は、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説(自立活動編)の流れ図を手掛かりに、指導目標を設定しようと試みた。しかし、指導目標の設定に至るまでの手続きに悩んだため、総合教育センターの所員に相談した。

所員は、研究協力員が抱える悩みをF府立特別支援学校担当者に伝えたが、F府立特別支援学校担当者もまた、特別支援学級の授業づくりへの支援に携わった経験が無く、支援方法に悩んでいた。様子を伺う中で、地域の学校からの相談の多くが、学校生活全般における個別の支援であることがわかった。

一連のやり取りの中で、研究協力校と特別支援学校の間で連携を模索していることが明確になったため、総合教育センター所員が橋渡しを行い、懇談の機会を設定した。懇談は、所員が主導して進め、研究協力員の自立活動の指導についての悩みを関係者間で共有した。

以降、F府立特別支援学校担当者が主体となり、自立活動の個別の指導計画の作成への支援やF府立特別支援学校の教材の提供が行われた。研究終了後も、日頃の巡回相談や校内研修等で二者の連携は継続している。

5 結果と考察

2年間の研究期間において、先述の4つの事例他、様々な取組が府内各校で実施された。結果、教育的ニーズを有する児童生徒の学びを豊かにしていくためには、自立活動の指導の実際と、校内の支援体制を整える両面から、複層的に取り組む必要があることがわかった。

本プロジェクトの成果と課題について、各年度の第2回プロジェクト会議の記録及び、研究協力校からの提出された実施報告書等を参考に、本プロジェクトに係わった特別支援学級担任、特別支援教育コーディネーター、特別支援学校、総合教育センターのそれぞれの立ち位置から成果と課題とを整理し、考察する。

(1) 特別支援学級担任の取組について

特別支援学級担任は、流れ図の作成や自立活動の個別の指導計画の作成に取り組み、改めて自立活動の実施に至るまでの手続きについて体験的に修得することができた。また、自立活動の指導における疑問等についての相談や、府立特別支援学校との研修の機会が得られ、自立活動の理解を深めることができた。取組当初は、自立活動の指導を一人で担う環境の中、指導について悩んでいた研究協力員も多数いたが、研究助言者の助言や府立特別支援学校の伴走的な授業づくりへの支援を受け、やりがいを感じながら実践に向き合うことができた。

先述の事例のように、プロジェクトチームが集う機会があったことで、多角的に指導の見直しができ、改善に繋がった。しかしながら、実施した自立活動の指導についての評価を検討する機会を設けることはできなかった。今後は、どの授業においても、実施した授業の評価を次の授業の改善に生かしていく視点を持ち続けること、また、児童生徒に関わる複数の教師が評価に参画したり、時に、支援に携わった府立特別支援学校担当者も加わったりすることで、より詳細な評価になり、次の指導に繋がると考える。

学習指導要領において、多様な障害の種類や状態に応じた指導の必要性が示されていることから、自立活動についての計画的な研修の機会の設定と、実施が求められる。しかしながら、現状においては、校内若しくは校外研修のいずれかで実施していても、その時間数は限られているため、学校や教師が関心や課題を見出さなければ深まりにくい状況であることは否めない。また、特別支援学級担任は担任業務を担っており、校内から離れにくい現状もある。特別支援学級担任を取り巻く環境を整えていくことや、各自治体の特別支援教育に関する連絡協議会等を活用し、研修できるネットワークを構築していくことも課題解決の糸口になるのではないかと考えている。本プロジェクト終了後も、自立活動について学び深め続けられるよう、繋がりのできた圏域の府立特別支援学校の巡回相談等の機会を活用し、研修の機会が担保されることに期待したい。

(2) 特別支援教育コーディネーターの取組について

特別支援教育コーディネーターは、自立活動を校内で普及するだけでなく、自身が担う役割を十分に理解し、校内及び校外の関係機関と、連絡調整を行いながら取組を進めた。

取組の具体例としては、特別支援学級担任との連携の他、教職員に向けた紙面連絡や学年会、校内委員会を活用した情報共有、外部専門家の活用、自立活動の学びを引き継ぐための小中連携等と、多岐に渡る。中には、分掌を超えた教師が集って生徒の支援を考える、新たな校内組織を立ち上げた学校もあり、学校管理職や校内での共通理解と協力体制が築かれた成果もあった。

自立活動の個別の指導計画の作成と活用について、本プロジェクトへの参加を機に、作成の意義

を確認し、自校の個別の指導計画の書式を見直す等、改めて作成の重要性に気付くことができた一方で、自立活動の指導での学びが各教科の指導において生かされていない中学校もあった。安藤(2021)は、個別の指導計画の目的の一つに学校の説明責任を挙げ、児童生徒や保護者への指導の経緯の説明の重要性を述べている。したがって、学校や教職員は、どのような理由で自立活動を実施しているのか、説明できる理由を持ち備えておく必要があると言える。個別の指導計画の作成において、小澤(2023)は、「個々の実態に即した指導目標を決める際には、複数の教員がその決定に関与することが大切」と、述べている。教科担当制である中学校は、各教科で指導する教師も変わってくることから、特別支援学級担任と各教科担任との連携は欠かせない。特別支援学級担任は、生徒の実態や配慮事項等を各教科担任と共有すること、また一方の各教科担任は、授業で見せた生徒の様子や学習状況を特別支援学級担任に伝えていくことが重要である。その他、特別支援教育に関する教育課程編成の理解を深めたり、事例2のように、児童生徒の指導に携わる複数の教職員間で情報を共有したりして、自立活動での学びを、通常の学級や進学先に切れ目なく引き継ぐ校内での主体的な動きが望まれる。

(3) 特別支援学校の取組について

本研究に参加した小・中学校の研究協力員の多くが、自立活動の内容(6区分27項目)から指導目標と指導内容を設定する手続きに不安を感じていた。研究協力員が自立活動の授業を計画していくに先立ち、府立特別支援学校の地域支援コーディネーターや特別支援学校で自立活動の指導を担う教師が、児童生徒のアセスメントや目標設定を共に検討するなどサポートした。

研究協力校への支援の具体については、自立活動についての研修の実施、実態把握を行うためのチェックリスト等のツールや個別の指導計画の作成時に参考となる書籍の紹介、教材の提供等が行われた。その他、年間を通じて、流れ図や個別の指導計画の作成に携わり、研究協力員の取組を支援した。この伴走型の支援を通して、特別支援学校がもつ自立活動の専門性を発揮する機会となったとともに、日頃、府立特別支援学校と連携がなかった学校においては、困った時に頼ることのできる相談先として特別支援学校があることを認識でき、これからの学校教育活動を支える一助となったのではないかと推察する。

学校教育法第74条に基づき、日頃から頼れる相談先として特別支援学校がもつ機能を十分に発揮されるよう、小・中・高等学校等と継続した連携協力が必要である。先述の事例3では、特別支援学校で自立活動の指導を担う教師が、圏域の学校に出向き、自立活動の指導を参観した。小・中学校で実施されている自立活動の指導の具体を知ることは、学校のニーズに応じた支援の実施と、特別支援学校の教師の専門性を高めていくことに繋がると考える。全ての通常の学級に特別な教育的支援を必要とする児童生徒が在籍している可能性があることを踏まえ、今後は、教育的ニーズを有する児童生徒個人への相談に限らず、授業づくりの支援についても行われていくことが望まれる。

(4) 総合教育センターの取組について

全ての研究協力校訪問において、研究協力員及び学校管理職、研究助言者との懇談の機会を設定した。各校は、研究助言者の助言から、児童生徒のアセスメントの重要性や実践上の課題に気付くことができ、課題の解決に向けた取組を学校全体で捉え直す機会となった。また、研究助言者からの助言を受けて、引き続き自立活動について学び深めたいと感じた研究協力員もおり、外部から専門的知見が得られる環境を設定したことは、実践力を高めていく動機づけとなったと考えている。

研究実施期間中は、研究協力校を支援エリアとする府立特別支援学校担当者と連携し、自立活動の観点からの児童生徒の実態把握や授業づくりの支援を行った。研究協力校間の情報収集及び情報共有のアウトリーチに努めた結果、適宜、小・中学校と特別支援学校との懇談が実現できたと考えられる。また、Web会議ツールを活用したことで、遠隔地の学校を取りつなぐ等、時間や距離の制約を超え、円滑に取り組を進めることができた。しかしながら、研究協力校各校への訪問回数や時間が限られており、実践に十分に関わることができなかった。

各年度の1月末にオンラインで開催した第2回プロジェクト会議では、実践報告の場を設けた。会議には、各市町教育委員会の指導主事や、研究協力校以外の府立特別支援学校地域支援センターからの出席があり、府内各地域での自立活動の実践を特別支援教育に係る関係者で共有することができた。本プロジェクト終了後も、教育研究事業と教職研修事業を一体的に捉え、日々の教育活動や学校現場を支援する研究を構想していく必要があると考えている。その際には、本府が持つ地域支援体制を有効活用し、特別支援教育の更なる充実を図っていく（図2）。なお、図2で示されている「センター的機能コーディネーター」とは、府立特別支援学校の地域支援コーディネーターのことを指す。

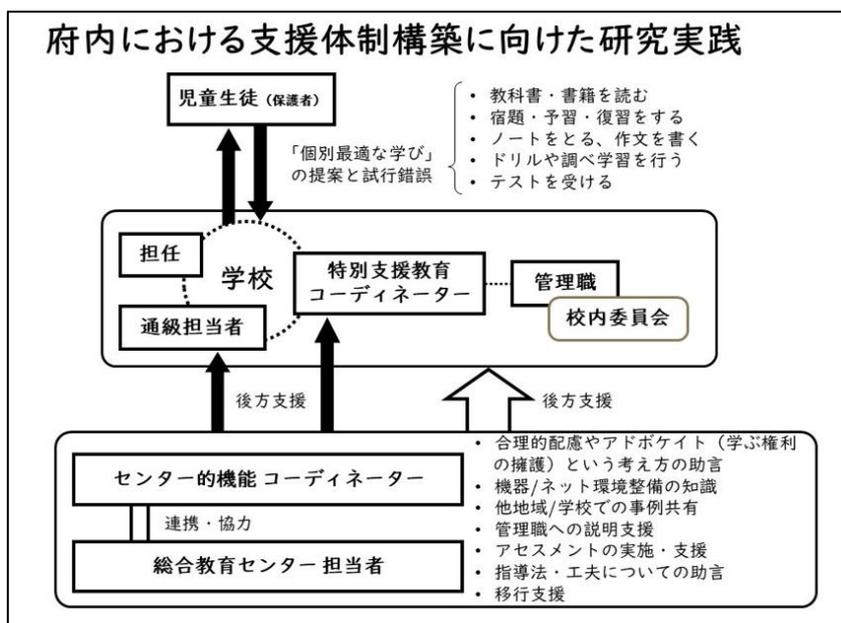


図2. 府内における支援体制構築に向けた研究実践

6 今後に向けて

特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告では、全ての教師、特別支援学級・通級の指導を担当する教師、特別支援学校の教師他、管理職や教育委員会含む各関係者に向けても、取り組むべき方向性が示された(文部科学省, 2022b)。これにより、共生社会の実現に向けては、学びの場を超えた全ての教師が、特別支援教育の担い手であるという自覚を持つことが重要であると考えている。そのことを念頭に置き、本研究では、自立活動を軸にしながら、2年間に渡って、府内の特別支援教育を担う教育現場の関係各所と連携を図り、小・中学校の特別支援学級の授業づくりについて考えてきた。今後、各校で実施される特別支援学級の授業づくりの更なる充実に向け、下記4点を主な要点であると考えている。

- (1) 学習指導要領に沿って、児童生徒の実態や各教科の学習状況を的確に把握すること。
- (2) 管理職の理解とリーダーシップの下、複数の教職員で意見を出し合い、校内の支援体制を構築し、指導・支援の共通理解を図っていくこと。
- (3) 特別支援学校や教育委員会と協働して研修を実施し、教師一個人の力量を高めていくこと。
- (4) 特別支援学校のセンター的機能や外部専門家等を活用し、新たな気づきを得て、指導や支援の改善に努めていくこと。

上記は、自立活動に限らず、各教科の指導にも共通することから、本研究の研究成果を教職経験年数や校種、特別支援学級や通級による指導等の学びの場を超えて、全ての教師の授業づくりの手掛かりとなるよう、府内に広く発信していく必要がある。府内各地の学校で豊かな授業実践が蓄積されていくことを望む。

最後に、令和5年度特別支援教育体制整備状況調査結果において、教師の特別支援教育に関する専門性の向上について、「小学校、中学校、高等学校において、採用後10年までの教員のうち、通級による指導、特別支援学級の学級担任、特別支援学級の教科担任、特別支援学校、特別支援教育コーディネーターのいずれかの特別支援教育に関する経験をいずれも有しない教員は、小学校で85.5%、中学校で63.6%、高等学校で92.9%」（文部科学省, 2024）という結果が示されており、特別支援教育を担う人材の育成が急務であると考えている。今後、府内各校における、特別な教育的ニーズを有する児童生徒への指導がより一層充実したものとなるよう、教員育成指標に基づく研修の充実に尽力していく。

謝辞

本研究に御協力いただいた全ての研究協力校及び関係機関の皆様へ深く御礼申し上げます。

そして、本研究の推進に当たり、2年間にわたり御指導御助言をいただきました、関西国際大学教授 中尾繁樹 様に心から感謝申し上げます。

<引用及び参考文献>

- ・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）（中教審第228号）
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf（アクセス日：令和7年2月4日）
- ・文部科学省（2022a）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf（アクセス日：令和7年2月4日）
- ・国立特別支援教育総合研究所（2016）専門研究B 特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究
<https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/12406/saika8.pdf>（アクセス日：令和7年2月2日）
- ・京都府総合教育センター（2024）学校の教育力の向上を目指して—教職の手引き— 令和6年度版
https://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/kensyukoza/syotext/data/r6_syoin7_0.pdf（アクセス日：令和7年2月2日）

- ・京都府教育委員会特別支援教育課
<https://www.kyoto-be.ne.jp/tokubetsu/cms/?p=589>（アクセス日：令和7年2月8日）
- ・古川勝也・一木薫（2020）自立活動の理念と実践[改訂版]. ジアース教育新社
- ・安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開 個別の指導計画システムの構築を通して. 教育出版
- ・小澤至賢（2023）「個別の指導計画」を連携ツールとして活用するポイント, 特別支援教育の実践情報, 2023, No. 212, p. 18-21.
- ・京都府総合教育センター（2021）通常の学級に在籍する読み書きに困難のある児童生徒のICTを活用した学びの研究. 令和3年度研究報告
<https://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/tokubetu/kenkyuhoukoku.pdf>（アクセス日：令和7年2月4日）
- ・文部科学省（2022b）特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告
https://www.mext.go.jp/content/20220331-mxt_tokubetu01-000021707_1.pdf（アクセス日：令和7年2月4日）
- ・文部科学省（2024）令和5年度特別支援教育体制整備状況調査結果
https://www.mext.go.jp/content/20240906mxt_tokubetu02-000037861-02rrr.pdf（アクセス日：令和7年2月4日）
- ・文部科学省（2023）通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告
https://www.mext.go.jp/content/20230313-mxt_tokubetu02_000028093_01.pdf（アクセス日：令和7年2月4日）
- ・京都府教育庁指導部特別支援教育課（2024）京都府の特別支援教育
- ・文部科学省（2021）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
https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf（アクセス日：令和7年2月4日）
- ・文部科学省（2017）特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領
- ・文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）

今、あらためて「不登校」を考える

～ 3人の生徒の語りから～

教育相談部	部長	新 田	浩
	主任研究主事兼指導主事	湯 浅	盛
	研究主事兼指導主事	松 浦	春 海
	研究主事兼指導主事	守 谷	太 志
地域教育支援部	研究主事兼指導主事	竹 原	雅 子
	研究主事兼指導主事	吉 岡	美 和

要約

近年、不登校の状態にある児童生徒は増加し続けている。また、不登校に係る問題は多様化・複雑化してきている。しかし、実際の支援において当事者の思いは、わからなかったり聞くことができず十分に反映されていなかったりすることが多い。そこで、本研究は、不登校はどのような経験であったかということ、必要な支援の在り方を検討することを目的として、不登校を経験した精神的健康度が比較的高い方々にインタビューを行った。結果は、インタビュー協力者が不登校状態の解消に向かったそれぞれの過程と図で示した。また、インタビュー協力者にほぼ共通していると考えられる径路から考察を加えたところ、不登校の経験には、自己の気づきと自我の成長の過程、他者とつながり続け、関わり続ける過程が見られた。また、教職員による不登校児童生徒への支援は、継続的で連続性のある「勇気が持てる関わり」・「成長を支える関わり」が重要だと考えられた。その具体は、主体的に動いていけるよう児童生徒の情緒に寄り添う関わりであること、社会の中の居場所としての関わりであること、語り合いができる伴走者としての関わりであることが示唆された。

キーワード：不登校経験、語り、半構造化面接、関わり

1 問題と目的

不登校とは、「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しない、あるいはしたくともできない状況にあるため年間 30 日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」（文部科学省、2024a）と定義されている。「不登校」の状態にある児童生徒が我が国で注目を集めるようになったのは 1970 年代後半から 1980 年代にかけてのことであるが、「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結果」（文部科学省、2024b）によるとその数は、小・中学校では 346,482 人、高等学校では 68,770 人と、それぞれ過去最多となっている。文部科学省調査は増加の背景について、「児童生徒の休養の必要性を明示した『義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律』の趣旨の浸透等による保護者の学校に対する意識の変化、コロナ禍の影響による登校意欲の低下、特別な配慮を必要とする児童生徒に対する早期からの適切な指導や必要な支援に課題があったことなどが考えられる」としているが、いじめや発達の課題、児童虐待等、一括りに不登校と言っても中身は多様化・複雑化しており、問題の本質が見えにくくなっている事例も多いと考える。

そのような中、不登校に関する研究は「学校恐怖症」や「登校拒否」等の呼称の変遷とともに、現在まで多数の研究者によって行われてきた。ただ、その多くは、不登校を経験した本人以外の人々がそれぞれの立場から不登校を論じており、当事者の語りは聞き取られないことがしばしばある。例えば、国

立情報学研究所の『CiNii Research』で「不登校」と検索すると10,759件がヒットする一方で、「不登校経験」では267件、さらに、「不登校経験者 語り」で検索すると、その数わずか8件が抽出されるだけである。不登校に関する問題の研究は不登校を経験した当事者による語りが必要であると考え、不登校経験者によって語られる不登校経験の内容に注目しそれを分析する研究は多く存在せず（大嶋、2005）、不登校経験のある人々がその後どのような生活を送っているのかといった予後に関する調査や研究もあまり進んでいない（松井・笠井、2012）。

不登校を経験した当事者が自らの言葉で不登校経験を振り返り、自らの人生の中にどのように位置づけているのかを検証することは十分に意義があると考え。また、不登校経験者が不登校当時に教職員から受けた支援や関わりについても併せて調査を行うことは今後の不登校支援を考える手立てとなり、不登校経験がどのように本人らの人生に活かされていくのかを探る方法の一つになると考えられる。

そこで、本研究では、不登校経験を持つ精神的健康度が比較的高いと考えた方に調査協力を依頼し、本人と保護者の承諾を得て半構造化面接を行った。そして、その語りを分析し、不登校の経験はどのような体験であったか、また、よりよい支援とはどのようなものであるかについて検討することとする。

2 研究方法

一時的に学校に登校しない・できない状態が始まってから終わるまでの過程において、「①どのような出来事を経験したか。」「②支えとなった人との関わりはどのようなものであったか。」「③どのような心の状態や変化を経験したか。」について検討することを目的とし、そのような経験を有しており、現在不登校状態が解消している者をインタビュー協力者として半構造化面接を実施した。

(1) インタビュー協力者

一時的に学校に登校しない・できない状態にあり、現在、不登校状態が解消している者に依頼し、同意を得た3名をインタビュー協力者（表1）とした。

表1. インタビュー協力者の属性

協力者	属性	性別	不登校経験
A	高校生	男	小学生時、中学生時
B	高校生	男	小学生時、中学生時
C	高校生	男	小学生時、中学生時

(2) 調査時期

2024年5月～2024年10月

(3) 調査方法

調査協力の対象となる者を縁故法により抽出し、その中で同意の得られた者に1時間30分～2時間の半構造化面接を実施した。研究の説明の際には、研究説明書を用いて説明を行い、同意が得られた場合には、同意書への署名を求めた。面接の内容は、ICレコーダーで録音した後、逐語化し、分析した。

(4) 調査内容

半構造化面接の質問項目は、「①現在の年齢を教えてください。」「②学校を休みたいと感じたのは、いつくらいのことですか。また、学校を休みはじめたのは、いつくらいのことですか。」「③きっかけとして考えられることは何ですか。」「④休んでいるときの学校の先生の関わりはどのようなものでしたか。また、それについてどう思いますか。それは、あなたにとってどのような体験でしたか。」「⑤学校を休むことには、どういう意味があったと思いますか。」の5項目とした。そこから、インタビュー協力者の語る内容に即して適宜質問を行い、調査を実施した。

(5) 分析方法

本研究では、インタビュー協力者の経験を時間の流れとともに追い、その中でどのようなことが起

きていたか、できうる限り多様性を排除せずに記述することを目的とした。そのため本研究では、研究法として複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach : 以下TEA) を用いることとした。

TEA は、時間経過とともにある人生径路や人間発達の多様性・複線性を大切に作る人間観を有した質的研究法であり、3つの基礎概念、複線径路等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling : 以下TEM)、歴史的構造化ご招待 (Historically Structured Inviting : 以下HSI)、発生の三層モデル (Three Layers of Genesis : 以下TLMG) を統合したものである (安田ら、2015)。

TEMとは、人間を解放システムとして捉え、時間を捨象せずに人間の発達や人生径路の多様性と複線性を描くのに適した質的研究法であり、非可逆的時間の流れの中でその人生の理解を可能にしようとする特徴がある (荒川ら、2012)。TEMは、等至点と両極化した等至点、必須通過点や分岐点等の概念 (表2) を用いて、人がある一つの結果 (等至点) に至る過程で、ある径路とそこで生じる認知や行動の発生を記述する手法であり、描かれた径路図は、TEM図と呼ばれる。

安田ら (2015) によると、HSIとは、研究者が興味関心を持った現象 (等至点) を実際に経験している実在する人を招き、話を聞くという対象を選定する理論のことである。個人が経験する事象は生活文脈に依存し個別的であるものではある。時間軸として時期区分を限定することで全く同一ではないものの、類似の経験をカテゴリー化できると捉える。前述したTEMでは個人の行動選択や意思決定に関する変化を可視化してとらえることから、こうした類似の経験を等至点として、その経験者を招き迎え、話を伺う。

そして、TLMGとは、自己のモデルであり、第一層は行為、第二層は中間、第三層は価値観で構成される。中でも第一層は、個人の行動や意思が発生するレベルとなっており、TEMで描くことのできる層となる。日常では行動や選択が多くなされるが、そうした中で個人の価値観や行為がどのように変容していくのか、人間の内的過程について意識の葛藤や変容のせめぎあいを中間層として設定し描きながら捉える枠組みである。

本研究では、3名の協力者のインタビューからそれぞれのTEM図を作成し、そこからほぼ共通していると考えられる径路をTEM図として作成した。さらに学校に行けるという行動変容の過程において【このままではまずい】が分岐点の中でも重要な役割を果たしていると考え、TLMGの概念を用いて図式化した。

表2. TEMの理論を構成する基本概念

概念用語	意味
等至点 (Equifinality Point : EFP)	人が思考や行動の選択の結果としてたどり着く、ある時点における到達点
両極化した等至点 (Polarized EFP : P-EFP)	等至点とは対極になる地点
必須通過点 (Obligatory Passage point : OPP)	倫理的・制度的・慣習的にほとんどの人が経験するであろう地点
分岐点 (Bifurcation Point : BEP)	等至点に向かったり、あるいは離れたりする契機となる重要な出来事
社会的方向づけ (Social Direction : SD)	等至点から遠ざけようと働く力
社会的ガイド (Social Guidance : SG)	等至点へ至るように働く力

3 結果

(1) 3名のインタビュー協力者の経過とTEM図

3名のインタビュー協力者への調査から得られた過程とそこから考えられたTEM図を示す。過程については、インタビュー調査で語られた内容を可能な限り原文のまま記述している。文脈から筆者が付け足している文言は（ ）を付すことで示している。TEM図については、等至点や必須通過点などの概念や径路について表3にまとめてあるように記述している。

表3. TEM図で用いた記号

	等至点EFP、両極化した等至点P-EFP
	必須通過点OPP
	語りから得られた径路
	可能性の径路（仮想径路）
	社会的ガイドSG
	社会的方向づけSD
	分岐点BFP

ア インタビュー協力者A

(ア) 過程

理由はわからないけど、保育園から行きたくなかった【OPP】。合併して民間委託になったあとの適当な感じが余計合わなかった。合わない子もいた。

小学校に入ったときも似たような感じを受けた。算数を楽しみに行ったけど、足し算引き算ができていたからあまりおもしろくなかった。期待が大きすぎたのかもしれない。逆に、字を書けていなかったから、線が真つすぐ引けず、平仮名がとても難しくて拒否。入学3日目ぐらいで行き渋っていたらしい。渋りながらも行っていた、というか、行かされていた。教室に入るのを嫌がったときには保健室にいたけど、2、3時間ぐらい拒否したあとは無理矢理教室に行かされてた。最初から休むというのはさすがにまずいと思うんで、無理矢理というのはあってもいい経験だけだ。保健室の先生はソファでずっと座ってくれていた。全部食べなさいという時代だったので、給食が嫌なメニューの日もきつかった。行ったら行っただ、友達とは普通にしゃべっていたけれど。外部の相談室に行くようになった。2年で、休みが30日を超えたか超えてないかぐらいになった。親が無理矢理行かせていたのを変えて、3年2学期から4年終わりまで完璧に休んだ【EFP】。親の職場についていたり、祖母の家に行ったり、面倒をみてもらえるところで過ごした。テレビをみて過ごすなど普段どおりの感じだったが、居場所はあった。もう一つ、外部の相談室に行くようになった。学校には1、2回しか行ってない。家庭訪問は自分が拒否した。先生には会いたくなかった。無理矢理行かされていた期間が長すぎたと思う。親は先生に会っていたと思う。ゲームとYouTubeで過ごした。特にゲームはしたいだけして、制御がきいてなかった。昼夜逆転して、生活リズムは乱れまくった。一切連絡がないということはなく、学校からの連絡はあった。5年の10月ぐらいから、先生が週1回来てくれた。しゃべったり将棋したり、授業の裁縫をしたりした。このままでは中学でさすがにまずい【BFP】と自分で考えたと思う。6年は1学期途中で、自分で考えて学校に行こうかなという感じになって、3学期は行こうとなった。勉強をしてなかったんで、3年2学期からの分を教えてもらった。先生は週2回ぐらい家に来てくれた。遊ぶこともあったけど、勉強がメインになったような気もする。勉強ができてない状態はまずいと思ったので助かった。どの先生もぐいぐいくる先生はいなかったけど、特に、6年の先生はたばねるのが上手な感じだった。強制はしないけど、クラスに一体感があった。理科と社会と国語は行ってから、算数だけはあたる程度してから行こうと思っていた。3学期は朝から夕方までフルで行った。保健室には行かなかった。フルだけど、外部の2つの相談室には行っていた。コロナで休校になって、ある意味ラッキーだった。授業が遅れて、

追いつかないといけない範囲が狭くなった。道徳の時間が増えたのも行きやすかった。程度の問題だけど、勉強や運動会で競い合うより、道徳とかで考える方が行きやすい環境だった。行ったという選択は勉強の面で良かった。

中1はゴールデンウィーク明けから行き渋った。理由はよくわからないけど、先生や学年の雰囲気や環境に慣れなかったのかもしれない。担任の先生はいい先生で、休んですぐくらいから週1ぐらいで家に来てくれた。最初は遊んで、しばらくしてから数学を教えてもらった。担任の先生は、学校であったことは話したけど、学校に誘うことはなかった。親は、高校のことを考えると学校に行った方がいいという感じのことは言ったけど、学校に行かなくても勉強だけはしといた方がいいという感じだった。2学期は休んだ。きっかけはないけど、学校に行く気になって外に出ないとまずいと思って、3学期から放課後に学校に行った。先生が数学を教えてくれた。2年の5月ぐらいから行こうかなと話していた。

2年で変わった先生は、若く、気が抜けていて、話しやすかった。やる気満々な先生は行きにくい子もいる。放課後ではなくフルでもないけど、2学期から1時間目だけとか2時間目までとか、5教科以外は受けていた。

(途中からは) 入りにくいから朝イチから行くと決めていた。3学期、行く時間が増えた。普通にクラスが良かった。しゃべりやすい子が一緒だった。いい子、合う子がいた。コロナでプールの授業がなかったのもラッキーだった。3年ははずれだった。最初はそうでもなかったが、いじめがあって、先生の対応が良くなかった。いじめをした側への対応がそれぞれ違ったり、筋が通らないのを押し通そうとしたりしたことも嫌だったし、ばれなかったらいい的精神が見え隠れして、信用が置けなくなった。高望みはしてなかった。いじめの件は仕方なかったけど、普通のことを普通にしてくれたら良かったのに。休んだのはこれまでとは違い、原因がはっきりしていた。

先生との相性も大切な環境。週1回くらい会ってしゃべって、(相性が) 合うという確認はありだった。人によるけど、4年くらいまでの漢字と算数、勉強は大きい。罰のように、漢字テスト何点以上取れなかったら再テストというのは嫌だった。得意不得意があるから、本当に無理な子は、のびのびやらせて、行く気になるのを待つ。でも、単に待っているとは違い、何にもされないとは違い、放置とは違い、週1で会いに来て、しゃべったりとかするのは自分に向いていた。休んだ経験は、ない方が良かったかもしれないけど、仕方ないと言えば仕方なかった。高校を選ぶ幅が狭くなるけど、合った場所が見つけられたし、中3の内申は評定がついていればそれでいい。休むのは結構ストレスだった。置いていかれる感じ。体力もなくなる。家の中にずっといるのは良くなかった。

(イ) TEM図 (図1)

イ インタビュー協力者B

(ア) 過程

詳しく覚えてないけど、5・6年くらいから学校を休みたいと感じていた【OPP】と思う。そこからもうずっと休みがちになった。休みたいというのが直接の要望ではなく、負担が大きかった。宿題の量が増えてきた。そうなる前から宿題はストレスだった。やろうとしても追われていた。しんどかった。年齢が絶妙だったのかもしれない。今ならやりたくないことでもふんぎりをつけてやることもできるけど、今とは違った。休みがちになって【EFP】からは宿題を減らしてもらった。休みがちにならないと、もたなかったかもしれない。爆発はせず、小爆発だった。週何日か学校を休んで、週1回は相談室に行った。しんどかったけど、そうなるからはもっていた。早めに小爆発して良かったと思う。自分ではため込んでいることに気づいてないことが多いし、それが一番怖いから。宿題全部なしにしてくれたら全部行けるかという、毎日継続して行くのもしんどいし、だからといって週1日でも宿題できるかっていうとそうじゃなかった。週1日2日休んで、宿題もちょっと軽くしてもらって、だいぶ楽になった。それは母親か先生が考えた。書くのがしんどかった。ためすぎたら爆発につながる種が集まったらしんどかった。それを誰かに伝えてはしない。しんどくなったら朝起きなかった。起きなくて、自分のベッドまで先生が来たことがあった。優しさだし好意だし、来てくれたのに先生だけ帰らせてしまうのはありえなかった。でも、自分には圧でしかなかった。学校に行かないと、と思って行ったけど、行ったら結局何とかなりました。行ってもしんどいときはしんどい【BFP1】。でも、終わってみたらそうでもなかったと思ってしまうところ

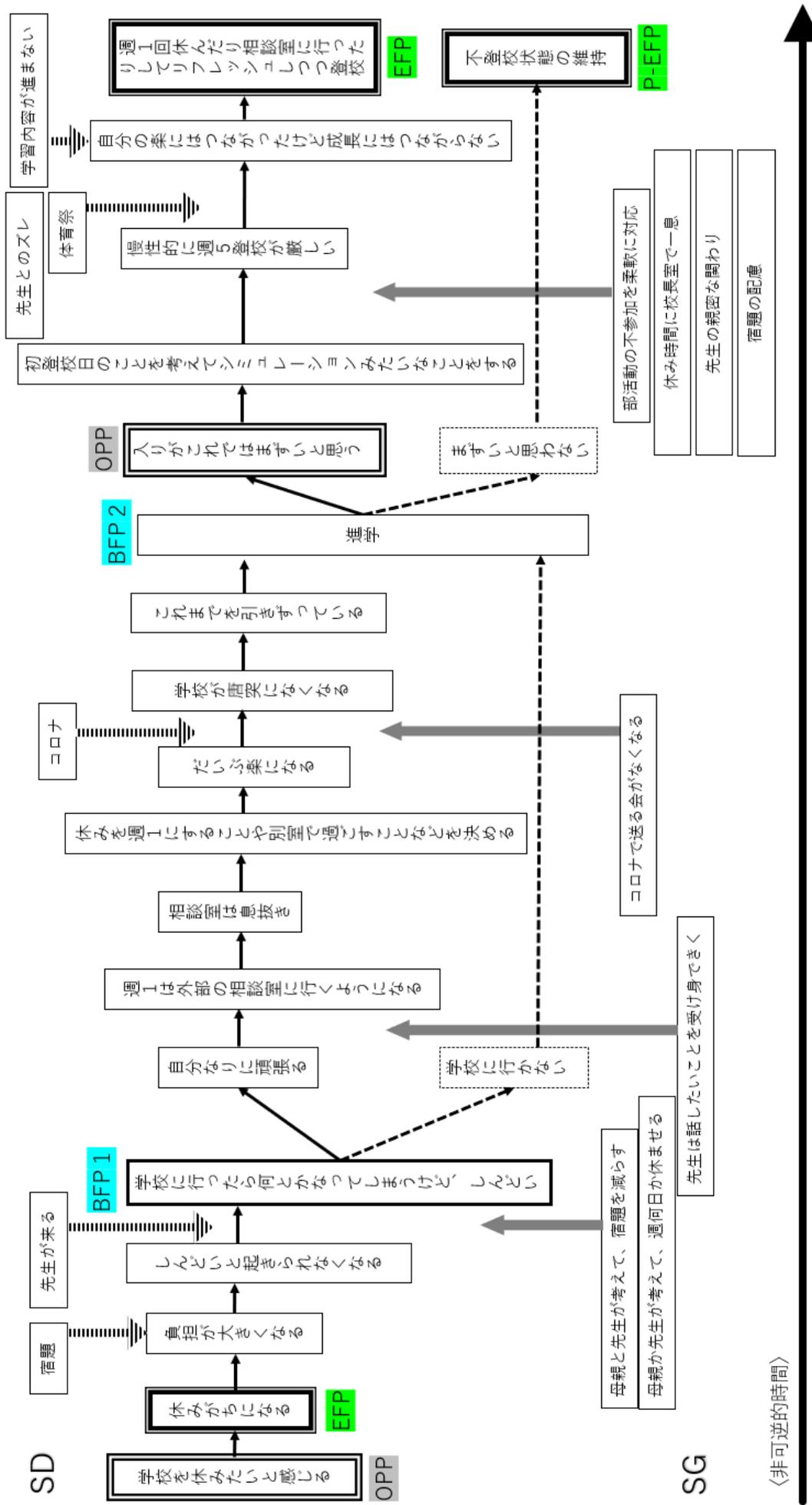


図2. インタビュー協力者BのTEM図

ろが危ないところ。なんとかなると思ってしまうのが怖いところ。当時、頑張っていた。相談室の時間の都合で、ある曜日は昼まで、給食だけ行くことになった。相談室でゆっくりできる、息抜きだと思った。担任の先生も優しくかった。何がしんどいとか、他愛のない会話で、ストレスもマシだった。自分が話したいことを受け身で書いてくれた。きいてもらうとちょっと楽になった。5・6年はそういう形で耐え忍んだ。担任の先生が親身な先生じゃなかったら全部休んでいたとか、あり得たかもしれない。

コロナでほやほやなままで終わってほやほやな調子で中学校が始まった【BFP2】。緊急事態宣言が出た次の日が（小学校の）ラスト登校、小学校は終わり。あとは卒業式の練習登校みたいな。送る会はなくて良かった。送られる側なのに、一人ずつステージで一つ芸は負担だった。やりたくないことは中学校もあった。練習も多かった。親密な関わりといたら、どちらかという中学校だった。最初から休みたいというか、5・6年を引きずっていた。1・2年の先生に、週1日の休みにおさえることを言われたけど、1日1回別室で過ごすこと、小学校はなかった月1回のカウンセリング、対応はできないけど、1日1回の緊急退避で一息つける時間を作って良いと話した。カウンセリングは話して楽になることもあるけど、相談したいことがたまるから2週間に1回は欲しかった。親身な先生で、気持ちをある程度わかってくれた。言いたいことをわかっていて。条件をうまく出して落ちて落ち着いた。校長先生も優しくかった。コロナで休めてラッキー、でも、入りがこれではちょっとまづいかな【OPP】という記憶はある。先生と仲良くなったりとか、自分のコミュニケーションのプランが崩れた。我慢すると良くないから、無理するのは良くないと思ったから、変な心構えはしなかった。最初大事、初動が大事と思った。入りでどうスタートするかで自分の通学人生変わりがねないと思って考えた。何も考えずに初登校日を迎えて、考えずにしゃべって、とならないように、考えてシミュレーションみたいなことをした。母親とも話した。

宿題は配慮してもらってだいぶマシになっていた。努力すればちゃんと終わる量。絶妙にやる気になる量。ちゃんとやろうかなというか、持続させる気になるよう出してくれた。部活動は、最初は行くつもりだったし、帰宅部は基本だめな中学校だったけど、勉強6時間だけでもパンクしていると思って、部活動はしないことにした。ある程度柔軟に、校長先生の後押しももらえた。校長先生が毎朝玄関で掃除していて、会話のきっかけがあった。休みがちな子って目をつけられていたし。優しくて気さく。仲良くなったし校長室に行ってみようかなと思って行った気がする。毎日休み時間に寄ったりとか、完全に一息つけた。学年主任や取り出し授業の先生も、関わってくれた先生は多かった。自分だから優しくしてくれたんじゃないで、普通に緩い感じだった。身近、気さく、親身。仲良くなったら踏み込んだ話もするようになって、先生の話もきいた。自分の話をきいてくれるとかじゃなくて、コミュニケーションとして。おもしろかった。中学校は慢性的に週5日登校が厳しい状態が続いた。しんどかった。体育祭の練習とか、6時間の中に体育4時間あって、放課後2時間くらいして、部活動をやってないからそれがきつくて仕方なかった。休んだりした。校長先生にも言っていた。（校長）先生が言ってくれたら全てうごくんですよ。先生（たち）だってしんどいだろうから。出なくていい種目は極力出ない。最初の年、だいぶ減らしてもらった。中1のときの先生が良かった。こうしようみたいな基本ルール作るから、中1のときしっかりしないと。教科の先生が全員違うし変わるし、毎年言わないとだめなのがつい。すんなりやってくれる先生もいるし、よくわかってないながらも配慮してくれる先生もいるし、そんなに譲歩しない先生も。「わかってますからわかってますから」と言うけど、自分なりにわかってるが、わかってなさすぎた。ズレすぎている。わかってないわかってる先生が多い。ずっと同じことやって、全然学習が前に進まなかった。よくしてくれようとしているのはわかるけど。自分のしんどくないの解決にはなっているけど、ためにはなっていない。両立できるところを探すのが先生の役目じゃないかと思った。そこの境目を模索しないといけなかったと思った。楽にはつながっているけど、成長にはつながっていない、そこが、求めているところとの大きなズレだった。カリキュラムが先生任せになってるなら、ちゃんと決めた方がいいと思う。やろうとしてくれたけど、配慮しようとはしてくれなかったけど、わかってないから空振りだった。例えば、自分が3年に入ったクラスでは、だんだん子どもがつけこんでいく。授業のチャイムが鳴っても遊びをやめない。そこは我慢しないといけないとこ。何を許して何を許したらだめか、どこを譲歩してどこを譲歩しないか。全部譲るじゃなく、話し合いの場がある。譲るところは譲るし、

でもここはちょっとまだ頑張れとか、そこも含めて理解というか。みんなの困りが衝突し合っていた。困りがカオス。

中学校卒業後も、週1回休んで、相談室へは支障のないときに行っている。相談室の1時間でリフレッシュ【EFP】。学校っていうコミュニティから外れることで、ちょっとほっとしている。つながらない権利。正直週5で行けるからだは厳しいけど、おさえられたのは、時期時期でいろんな関わりがあっただけで、全部回避できた。そのときの担任の先生が良かったのか、ちょっとしたあれで、1日で済ますことができた。でも、先生のサービスに委ねている状況は、あんまりよろしくない。先生の気持ちでふんばってきた部分。コロナがだいぶきっかけで行事がなくなったけど、戻ってない。これの方が楽だと気づいてしまったけど。

(イ) TEM図 (図2)

ウ インタビュー協力者C

(ア) 過程

小学校1年、2年の頃から割と嫌でも行っていたところはあった【OPP】。その理由としては先生がちょっと苦手というところが大きかったが、3年生の先生が今まで以上にきついということを感じた。自分自身としては人にすごく共感してしまう部分があり、その人目線になるということがよくあるため、他の同級生が怒られているのを見ると、すごい怖く、しんどくなる、そして泣くこともあった。それが3年生の先生が毎日怒鳴る感じの先生であったため、すごいしんどくなり、嫌だなというのを感じ始めた。このことについては、母親から、連絡する紙のようなものに、怒られるのが苦手のような内容で書いてもらい、先生に伝えていたが、3年生のときの先生は、だいぶでかい声で言い方が強かった。そのことにより、自分が直接は怒られていないが毎日自分が怒られているような体験が続き、3年生の12月まではずるずる行っていたが、12月の辺りに何か嫌なことがあったため休むようになる。授業は休むようになったが、昼くらいに学校に行き、保健室でゆっくりしてから下校の時間には友達と一緒に下校するような生活であった。保健室は嫌な空間というわけではなく、養護教諭の先生も前からいた先生で慣れていて、優しい感じで割とほっといてくれる部分が好きだったこともあって、しんどさがなかった。この保健室にいるときに同じ学級の児童が結構みんな来てくれ、みんなで遊んでいたこともあったが、初めは会いに来てくれるのが嬉しかったが、しばらくしてからほっといてほしいという思いも出てきて少し嫌だなと感じ始める。そう感じたときに、保健室に行くこともやめ、週に一回、母親が車で一緒に学校まで行って、仲のいい友達と一緒に帰るといった形になった。この経験は良い経験であった。また休みはじめたときには兄が2年前くらいから不登校になっており、自分もそんなに行かなくても問題ないかなという認識であった。そして、兄に対して母親はカウンセリングなどいろいろなところに行かせていたが、そういうことが良くないと既になっていたため、そんなに行かなくてもいいよという感じで言ってくれ、しんどい思いで行っていたときと比べるとほっとしたような感じになった。そこからゲームばかりやるようになる。この頃は学校に行かないでいいよと言われていたため、家で特に何も考えていなかったためだいぶ気が楽であった。4年生になると、保健室の先生が変わり、母親が先生にちょっと会ってみる？と言われて会いに行ったが、前の先生と比べるとちょっと苦手かなという印象を受け、もういいかなあという感じになり、下校を友達とすることも止め、完全に学校に行かない【EFP】ようになる。

4年生の担任の先生は優しい感じですごい気が許せる、いい先生だなと感じる先生で、週1回家庭訪問に来て自分が出ないときが多かったが、ときおり話したり、将棋をしたこともあった。ゲームをしたこともあり、先生と楽しく遊んでいたと感じている。3年生の終わりごろ、ちょうど引越【BFP1】をして、一緒にいた友達やたまに遊んでいた友達ともほとんど遊ぶことがなくなってきていたが、仲いい友達の一人が割と家に来てくれたり、ゲームして遊んだりという交流はあった。しかし、しんどいと感じる部分もあって、遊ぶのはまだ無理かなというのを、母親を通じて伝えてもらったり、自分で伝えたりして遊ぶなくなっていった。一人のときはほとんどゲームをしていたが、ネットで誰かと知り合うようなことはなかった。5年生になり、残念ながら担任の先生が変わり、会うことが嫌だなという感覚になってほとんど会わずに過ごしていたため、5年生はゲームがほとん

どであった。この頃、ネットで知り合った友達と遊んだりし始めたことで余計にゲームをする【BFP2】ようになった。母親や父親からの関わりはあまり変わらなかった。兄からは先生が家庭訪問に来た折に「ちょっと会ったら」と言われ、その当時はうるさいなあと思っていた。今振り返ってみると、自分が兄の立場であれば、確かに言うかもしれないと感じている。頻度は高くなかったが、仲いい友達とは割と遊んでいて楽しいと感じていた。6年生になり、担任の先生が4年生のときの先生になり、すごく慣れていることもあり、好きな先生だったため嬉しかった。家庭訪問は週1回であったが、気持ち的にもだいぶ楽になっていたことや、慣れた先生ということもあり割と勇気が持てたため、自分自身が会う頻度は4年生より多くなった。学校には行っていなかったが、卒業式の日の早朝に卒業証書を取りに学校に行った【BFP3】。

小学校6年生くらいから生活リズムがぐちゃぐちゃになっていたため、相談の上、この日は朝になった。体育館で担任の先生と母親との3人で行った。このときに学校に行けたのは、担任の先生が家庭訪問をしてくれていたことが割とおおきかったかもしれない。全体の卒業式には、人と会う機会がすごく減っていたことや、もともと大人数が好きじゃなかったということもあり、ちょっと苦手になっていたため参加できなかった。卒業証書を受け取る経験は特に何か感じることはあまりなくそれは小学校終わりという実感がなかったからであると感じた。しかし、この頃、不登校ということに関して思うことが出てきていた【OPP】。不登校になると学校に行き、友達と遊んでという楽しい夢をみるのがすごく多かった。朝起きたときになんで今不登校なんだろうという気持ちになることがあった。楽しい夢が多くて、起きるとなんか悲しくなる。そのため、動こうとか、やろうと何かしようと思うとき、学校とか行ってみようと思うときがあった。しかし、寝て起きるとやる気がなくなっていた。卒業アルバムを見ると、こういうことしてたんだな、こういうことってもうないんだなと感じ悲しい気持ちになった。

中学校に対してはもう今更行けないかなという気持ちになっていた。そのため、入学式も行かず、慣れていない先生や学校ということもありほとんど会わなかった。これまで知らないものに挑戦してみるということが本当になく、先生がどうこうというより知らない先生のため会わないという感じであった。中学校1年生の終わりになると今まで会ってなかったから、ちょっとぐらい会わないとという気持ちになり、少し会う。会ってみると嫌な感じもなく、すごくわかってくれるというか、すごく気遣ってくれる先生で、全然無理しないでいいよみたいなことを言ってくれ、結構大丈夫と思った。会った際にもちょっと会ってすぐ終わりにしてくれ、どうせ会うのならもうちょっと長く会いたかったと思うが、すごくありがたかった。中学2年生になり、また担任の先生が変わる。この頃も不登校について考えることがあり、なんで不登校になったんだろうから始まり、今学校に行くとしたらどうなるか、不登校になったのって時間の問題だったのかなとなり、今中学校行ってもなあという気持ちになる。しかしそれはまともに学校に行くことしか考えていなかったからで、もっと小さいことからという発想が頭になかった。行っても一緒と思うことで気持ち的に楽になっていた。中学1年生の先生と最後の方にしゃべって割ともうちょっと早く会ってあげようと思ったと感じたため、中学2年生の先生とは結構会うようになった。ゲームが割と好きな先生であったためゲームの話をしたりし、苦手な感じもなかった【BFP4】。学校の話もなかったが、今考えると学校についてちゃんと考えるべきだったと思っている。それは高校がしんどかったということもあり、もう少し早くに積極的に動けばと感じたため。この頃、まったく高校のことを知らず、中2と中3の境くらいに母親からそろそろ高校になるっていうので高校ちょっとどうするみたいな話になってそれで知った。中学3年生の先生は気は遣ってくれるが、勉強はどうかみたいなことも言う先生であり、そろそろ動こうかというときであったため、タイミング的にかみ合い、小学3年4年くらいのプリントをもらって勉強を始めた。今思うとそのタイミングはもうちょっと早くてもよかったと思うが、そういうことを言ってくれたのはありがたかった。小学生のときにそういうことを言われてもすごく無視してると思う。この頃くらいから一人で散歩に行ったりと動くようにしていた。高校という話題が大きかった。そのため、三者面談は学校に行き、そこから学校で話さないかという提案もあり、たまに学校で三人で話すようになる。卒業式のときに、中学2年と1年のときの先生が居てくれたというか会ったりして、そこで話せたのはすごいよかった経験となった。

中学校では学年が変わるときに先生の紹介を前の先生がしてくれており、それはありがたかった。

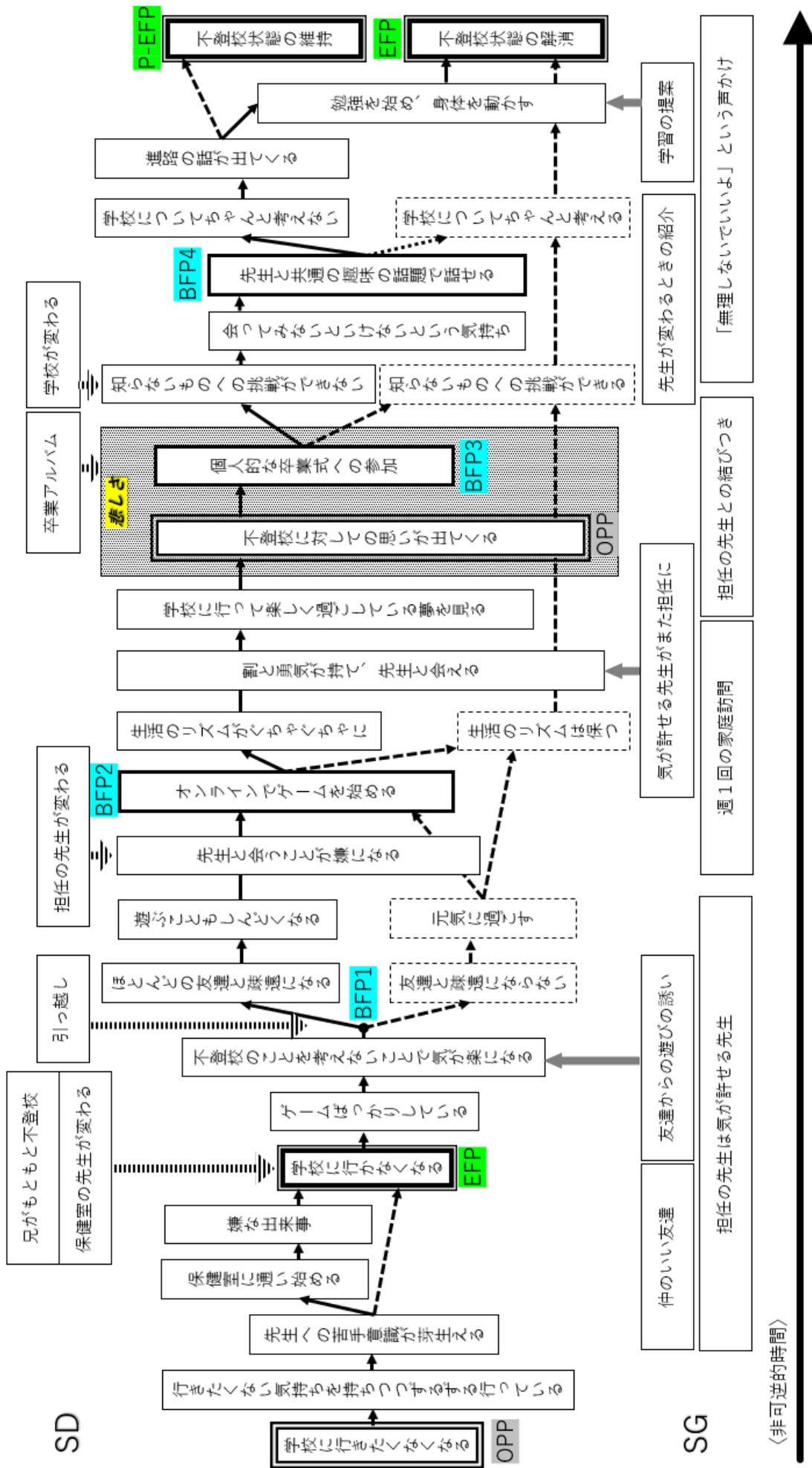


図3. インタビュー協力者CのTEM図

(イ) TEM図 (図3)

(2) ほぼ共通していると考えられるTEM図 (図4)

インタビュー協力者3名の過程からほぼ共通していると考えられる必須通過点、分岐点等を整理した(表4)。それを元にはほぼ共通していると考えられるTEM図を作成している。等至点として【学校に行ける】、両極化した等至点として【学校に行けない】を設定し、その中で様々な分岐点において学校に行くか、行かないかの葛藤があると考えられる。そのため、3名のTEM図とは大きく異なる図となっている。

図4の上部には【学校に行ける】状態を示す時間軸を設定し、下部には【学校に行けない】状態を示す時間軸を設定している。はじめは、【学校に行ける】状態で経過していたが、【学校を休みたいと感じている】状態があり、学校に行くかどうかの葛藤があると推察される。

本研究ではインタビュー協力者を、一時的に学校に登校しない・できない状態が始まってから終わった者としていたが、この【学校を休みたいと感じている】時点では3名とも、すぐに【学校に行けない】状態にはならなかった。しかし、この時点で【学校に行けない】状態になる者もいる可能性があることから、径路を分岐させている。その中で様々な社会的方向づけ、例えば「合わない子」(インタビュー協力者A)、「宿題」(インタビュー協力者B)や社会的ガイド、例えば「仲のいい友達」(インタビュー協力者C)、「親が無理矢理行かせなくなる」(インタビュー協力者A)等を受けて、【登校をしぶったり休みがちになったり】する。一度は【登校をしぶったり、休みがちになったり】しても、そこから【学校に行ける】ことも考えられるため、ここでも径路を分岐させている。

【学校に行けない】状態になると、関係を作るための【先生からの継続的な連絡や家庭訪問】や【学校外の相談室との関わり】、【苦しみを和らげる関わり】を通して、【気が楽になる】という経験をしている。そして、これまでの継続した関わりの中で【勇気が持てる関わり】、【成長を支える関わり】と本人の【このままではまずい】という認識がかみ合ったときに径路が分岐すると思った。このときの葛藤については(3)で述べるが、感情を周りが支えていくことが、本人が行動を選択する際の要素の一つとなっていることと推察される。その後、【進学】を通して3名のインタビュー協力者は登校しない状態の解消に至った。

(3) TLMGの概念を用いて作成した【このままではまずい】の図 (図5)

インタビュー協力者3名の過程から【学校に行ける】ことになる前に【このままではまずい】と自分自身で感じるものが共通点として考えられた。そこで、【このままではまずい】という状態における心的変容をTLMGの概念から(表5)の分類を元に図式化した。

第一層の個別活動レベルを喚起するには外部からの継続的な関わりがあり、その継続性の中で【このままではまずい】という信念価値レベルでの変容から【学校に行ける】という外在化に至るプロセスが存在していると考えた。

【学校に行けない】状態では、【学校を休みたいと感じている】ことや【ゲームばかりしている】という行動が考えられる。【先生からの継続的な連絡や家庭訪問】の中で、【苦しみを和らげる関わり】を通して、様々な感情の揺れが起こり、それらを他者との関わりの中で表出できたとき、あるいはその揺れを、共に身を置いてくれたと感じられたとき、行動として表現されると考えられた。そのため、第二層にはインタビュー調査から読み取ることができた感情である【悲しさ】や【不安】、【苦しさ】、【感謝】等を描いている。感情を支えてもらうことで、そこから個別活動レベルの中で個人の行動変容が起こり、その際に【勇気が持てる関わり】や【成長を支える関わり】があることで、【学校に行ける】という変化に至ったと考えた。

また、本研究では等至点として【学校に行ける】ことを設定していたため、その後も【学校に行け

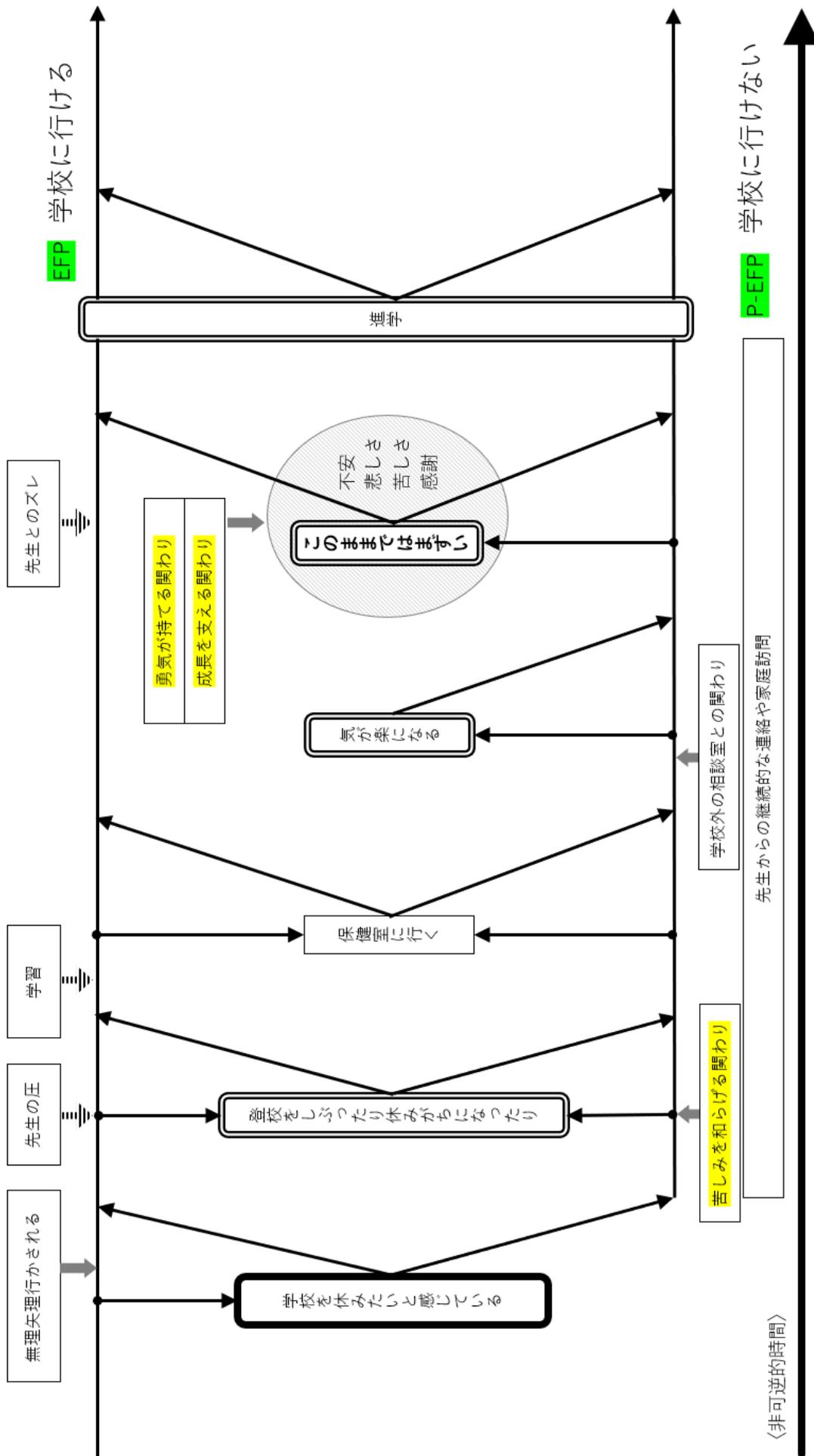


図4. ほぼ共通していると考えられるTEM図

ない】という径路は見出されていないが、【学校に行けない】状態が継続することも考えられる。しかし、この【先生からの継続的な連絡や家庭訪問】を通した一連の関わりは、学校に在籍している期間という目で見ただけでは、【学校に行ける】という等至点であったものが、さらにその人の成長の過程として捉えた際には、【学校に行ける】ではなく【社会参加できる】とも捉えられ、瞬間的なある一点としての変化は見られなくとも、継続的な切れ目のない線としての支援は、社会的自立という視点で見ただけには、とても大切な経験となると考えている。

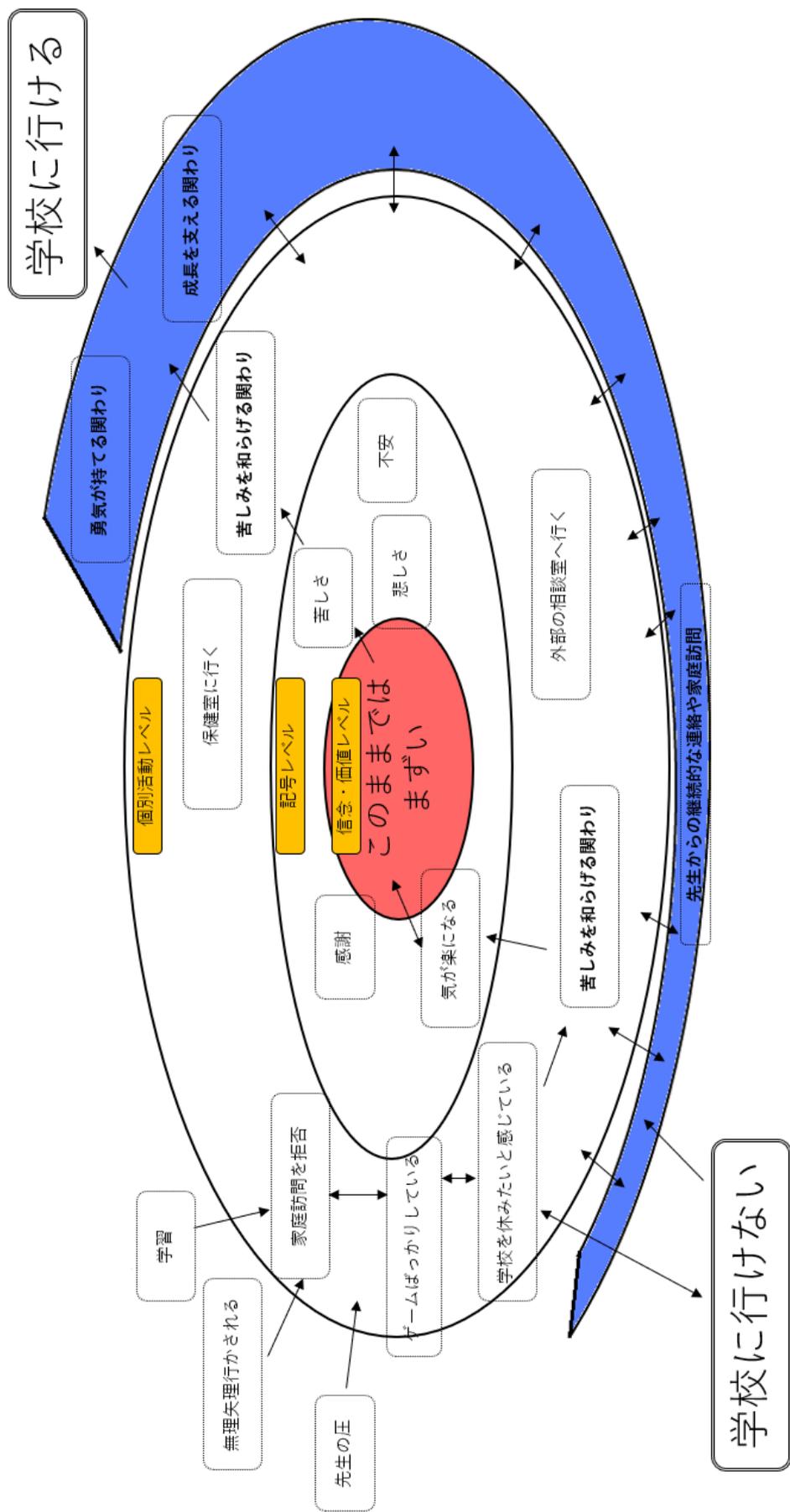


図5. TLMGの概念を用いて作成した【このままではまずい】

表4. ほぼ共通していると考えられる必須通過点、分岐点等

ほぼ共通している	インタビュー協力者Aの過程	インタビュー協力者Bの過程	インタビュー協力者Cの過程
学校を休みたいと感じている	保育園から行きたくなかった 小学校に入った時も似たような感じを受けた	5・6年くらいから休みたいと感じてたと思う	小学校1年、2年の頃から割と嫌でも行っていたところはあった
登校をしぶったり休みがちになったり	入学3日目くらいで行き渋っていた 洗りながらも行ってた、というか行かされてた 最初から休むというはさすがにまずい	休みがちになった 週何日か学校は休んだ 毎日継続して行くのもしんどい	ずるずる行っていた 週に一回、母親が車で一緒に学校まで行って、仲のいい友達と一緒に帰る
無理矢理行かされる	無理矢理教室に行かされてた		
家庭訪問を拒否	家庭訪問は自分が拒否した		会うの嫌やなという感覚になってほとんど会わず
ゲームばかりしている	ゲームはしたいだけして制御がきいてなかった 生活リズムは乱れまくった		ゲームばかりやるようになる ゲームして遊んだりという交流はあった ネットで知り合った友達と遊んだりし始めたことで余計にゲームをするようになった
学習	平仮名がとても難しく拒否	休みたいというのが直接の要望ではなく、負担が大きかった 宿題の量が増えてきた 宿題はストレスだった	
先生の庄		自分のベッドまで先生が来たことがあった 庄でしかなかった	先生がちよっと苦手 3年生の先生が今まで以上にきつという感じを感じた 他の同級生が怒られているのを見ると、すごい怖い 毎日怒鳴る感じの先生
保健室に行く	教室に入るのを嫌がった時には保健室にいた		保健室でゆっくりしてから下校の時には友達と一緒に下校するような生活
苦しみを和らげる関わり	頬が無理矢理行かせてたのを変えた 面倒をみてもらえるところまで過ごした	宿題もちよっと軽くしてもらって、だいぶ楽になった 何がしんどいか、他要のない会話で、ストレスもマシだった 自分が話したいことを受け身できいてくれた (体育祭の参加種目を) だいぶ減らしてもらった	割とほっといてくれる部分が好きだった そんなに行かなくてもいいよという感じで言ってくれた 先生と楽しく遊んでいた ゲームが割と好きな先生であったためゲームの話をした
学校外の相談室との関わり	外部の相談室に行くようになった もう一つ、外部の相談室に行くようになった	週1回は相談室に行った	
気が楽になる	居場所があった しゃべったり将棋したり、授業の裁縫をしったりした	しんどかったけど、そうなるからはもってた 相談室でゆっくりできる、息抜きだと思った きいてもらうとちよっと楽になった	そんなに行かなくても問題ないかなという認識 学校に行かないでいいよと言われていたため、家で特に何も考えていなかったためだいぶ気が楽であった 行っても一緒と思うことで気持ち的に楽になっていた
先生からの継続的な連絡や家庭訪問	頬は先生に会っていたと思う 一切連絡がないということはなく、学校からの連絡はあった 先生が週1回来ってくれた	親身な先生で、気持ちをおる程度わかってくれた 学年主任の先生や取り出し授業の先生も、関わってくれた先生は多かった	週1回家庭訪問に来て自分が出ないときが多かったが、ときおり話すことがあり、将棋をしたこともあった (卒業証書を取りに行くために) 学校に行けたのは、担任の先生が家庭訪問をしてくれていたことが割とおきまかったかもしれない 学年が変わるときに先生の紹介を前の先生がしてくれておりそれはありがたかった
このままではまずい	このままでは中学ですがまずいと自分で考えたと思う 自分で考えて学校に行こうかなという感じになった 勉強ができない状態はまずいと思った 学校に行く気になって外に出ないとまずいと思った	終わってみたらそうでもなかったと思ってしまうところが危ないところ 我慢すると良くないから、無理するのはよくないと思った	不登校ということに関して思うことが出てきていた 朝起きた時になんで今不登校なんだらう 動こうや、やろうと何かしようと思うとき、学校と行ってみようと思うときがあったが、寝て起きるとやる気がなくなっていた 高校という話題が大きかった
勇気が持てる関わり	どの先生もぐいぐい先生はいなかった (先生は学級を) たばねるのが上手な感じ 強制はしないけど、クラスに一体感 学校であったことは話したけど、学校に誘うことはなかった 気が抜けてて、話しやすかった 単に持っているとは違い、何にもされないとは違い、放置とは違い、週1で会いに来て、しゃべったりとかするのは自分に向いてた	条件をうまく出して落ちて落ち着いた シミュレーションみたいなことをした ある程度柔軟に、校長先生の後押し 校長先生が毎朝玄関で掃除して、会話のきっかけがあった 優しく話しかけ つながらない権利	慣れた先生ということもあり割と勇気が持てたため、自分自身が会う頻度は4年生より多くなった すごいわかってくれるというか、すごい気遣ってくれる先生 全然無理しないでいいよみたいなことを言ってくれた
感謝	先生との相性も大切な環境	僕しきだし好意だし、来てくれたのに先生だけ帰らせてしまうのはありえなかった	会いに来てくれることが嬉しかった すごい慣れていることもあり好きな先生(が担任になる) (勉強のことを) 言ってくれたのはありがたかった 卒業式の時に、中学2年と1年の時の先生が居てくれたというか会ったりして、そこで話せたのはすごいよかった
悲しさ	普通のことを普通にしてくれたら良かったのに		友達と遊んでという楽しい夢をみる 楽しい夢が多くて、起きるとなんか悲しくなる 卒業アルバムも見ると、こういうことしてたんだな、こういうことってもうないんだなと感じ悲しい気持ちになった
苦しさ	いじめがあった 先生の対応が良くなかった 仕方ないと言えば仕方なかった	一人ずつステージで一つは負担だった 慢性的に週ら日登校が嫌しい状態が続いた、しんどかった 案にはつながって行くけど、成長にはつながってない	人にすごく共感してしまう しばらくしてからほっといてほしいという思いも出てくる
不安	入りにくいから朝イチから行く決めてた 置いていかれる感じ	自分のはため込んでることに気づいてないことが多いし、それが一番怖い	今更行へんかなという気持ち 知らないものに挑戦してみることが本当になかった
先生とのズレ	やる気満々な先生は行きにくい子もいる	わかってますからわかってますから言うけど、自分なりにわかってるがわかってなさすぎた ズレすぎてた わかってないから空振りだった	
成長を支える関わり	遊ぶこともあったけど、勉強がメインになったような気がする 高校のことを考えると学校に行った方がいいという感じのことは言ったけど、学校に行かなくても勉強だけはしたい方がいいという感じ	努力すればちゃんと終わる量 絶妙にやる気になる量 持続させる気になるよう出してくれた	気は使ってくれるが、勉強どうかみたいなことも言う先生であり、そろそろ動こうかというときであったため、タイミング的にかみ合った

4 考察

(1) 不登校はどのような経験であったか

ア 自己の気づき、自我の成長の過程

TLMG (図5)に見られる【このままではまずい】とは、自己の気づき、自我の成長であると考えられる。それは、例えば進級や進学といったライフイベントに伴って次のステージに行かなくてはならないという際に起こった、やや必要に迫られた変化と捉えられるかもしれないが、成長は、そういった葛藤の中から生まれることもある。

そしてそれは、【このままではまずい】にたどりつくまでに、インタビュー協力者が様々な感情を豊かに持ち続けることができた結果ではないだろうか。TLMG (図5)の第二層には【悲しさ】、【不安】、【苦しさ】、【感謝】が見られるが、これらは、【このままではまずい】を湧き起こすための大切なプロセスであった。また、そのために、「家庭訪問を拒否」したり、「ゲームばかり」したりといった第一層の個人活動レベルも、第二層につながるための意味あることであったと確認できた。

ところで、このような変容は、心的外傷後成長 (Post-Traumatic Growth: PTG) においても認められる。PTGとは、苦難の後に時として人が成長を遂げる現象を指す。宅・清水 (2014) は、その人にとって幸せではない出来事が人生を変える重大な分岐点のようなものであったら、その出来事は外傷的であったと考えられ、PTGをもたらず認知的な活動が始まると述べている。3名のインタビュー協力者の不登校経験も、多くの葛藤を伴いもがき苦しんだであろうことを考慮すると、ある種、心的外傷のような体験であったかもしれない。

PTGの中核となる因子には、「人間としての強さ」・「新たな可能性」・「他者との関係」・「人生に対する感謝」・「精神的 (スピリチュアルな) 変容」の5つが挙げられている。PTGにおける「他者との関係の変容」とは、喪失や悲劇の結果、他者との関係がより親密になることや、特に苦悩を経験している他者に対して深い慈愛の念が増すことである。本研究においてもインタビュー協力者は、自身の経験を通して人に対する共感や配慮の気持ちを表していたことが見られるが、周囲の人々への見方に変化を生じさせていたように推察する。また、本研究における「感謝」は、PTGで言うところの「人生に対する感謝」、つまり、人生や自分自身がすでに持っているものに対して、深い感謝の念が生じることに相当すると考える。

なお、松坂 (2010) は、不登校を経験することによる弊害と利益について触れ、不登校を経験することによる弊害は不登校経験に先立って存在するのに対し、不登校を経験することによる利益は不登校状態に至った後に、多くの浮き沈みを経験する過程において徐々に形成されていくものであることが考えられるとしている。気づきや成長とは、時間を要するものである。

イ 他者につながり続け、関わり続ける過程

インタビュー協力者の不登校の経験には、気づきや成長といった内的な変容の過程と、もう一つ、他者につながり続け、関わり続ける過程があったことが確認できた。

TLMG (図5)の第三層には、「外部の相談室へ行く」が見られ、また、SGとしての関わり「先生からの継続的な連絡や家庭訪問」が見てとれた。後者は特に、拒否する時期はありながら、段階によっては、学校からの連絡や家庭訪問での関わりが有意であったと示されたことになるが、そのように構築していった関係の上で、学習支援等の援助を求めることができるようになり得たのかもしれない。しかもこの過程は、突如ある時点から出現するようになったものではなく、不登校の状態が始まった早い時期から継続して見られた過程である。

伊藤 (2015) は、苦しかった過去を意味づけるためには今をどう過ごすかが大切であると述べている。また、浮田ら (2010) は、より良い予後を送るためには、不登校経験の意味づけを変えることが重要で、そのためには、他者からの支援が得られること、成長したと本人が実感できるような経験を重ねることが不可欠であると述べている。本研究においてもインタビュー協力者は、様々な

かたちで他者とつながりそれを維持していったが、そういう中で、【このままではまずい】という気づきに至った可能性が考えられる。TLMG（図5）の第三層には【苦しみを和らげる関わり】も見られるが、不登校という、起こったことは不変でも、そのことをどう語り、経験をどう捉え直していったかというのは人生において非常に大切なことである。語りは文脈で変化し、そのたび新たな意味が見出される。語りは完結した物語ではなく、今後展開していくものである。そして、語るために「他者」とは、欠くことができない存在である。3名のインタビュー協力者が、語り合いができる他者と、つながり続けることができ関わり続けることができたのは、決して当たり前のことではない。

(2) 継続的で連続性のある「勇気が持てる関わり」・「成長を支える関わり」

荒川ら（2012）は、インタビュー対象者数4±1人について、「経験の多様性を描くことができる」と述べている。そして、径路の類型を把握するためには、9±2人のインタビューが必要ということである。つまり、3人のインタビュー協力者の語りを対象にした本研究は、それぞれの経験の多様性を見ることができるものと筆者らも認識している。だが、多様性を見ることができる中にも、やや共通した、不登校児童生徒への支援、関わりを示唆となるものがあつた。

筆者らはこれまで、教職員が行う不登校の状態にある児童生徒への支援について、「関わり」の質」というものを検討してきた（村瀬ら、2023）。それは、児童生徒の状況・状態はそれぞれであるにもかかわらず、「見守る」といったような耳当たりの良い言葉の下、教職員の関わりが画一的になっていることへの危惧からであった。しかし、インタビュー協力者Aの過程に「単に待っているとは違い、何にもされないとは違い、放置とは違い」という一節が見られるが、今回のインタビュー協力者の語りから、必要な関わり、支援とは、「勇気が持てる関わり」、「成長を支える関わり」であるという共通性が見出された。さらに関わりは、インタビュー協力者の過程から推察するに、「継続的で連続性のある関わり」が重要であることも示唆された。そこで、教職員による「継続的で連続性のある『勇気が持てる関わり』・『成長を支える関わり』」の具体について、さらに考察していくこととする。

ア 主体的に動いていけるよう情緒に寄り添う関わり

石隈（1999）は教師（教職員）を、心理教育的サービスの担い手として「複合的ヘルパー」（職業上の複数の役割に関連させながら、その一つあるいは一側面として心理教育的援助サービスを担う者）と呼んだが、教職員は主として、TLMG（図5）が示すところの第三層を動かすことができるよう、情緒の面での関わりを担うことが求められると考える。

「寄り添う」という言葉がよく用いられるが、何に、どう、寄り添えばいいのかと考えてみる。TEM（図1～図3）に見ることができたように、不可逆的な時間の中で、当事者の心は行ったり来たり、進んだり戻ったりという状態にある。そのように児童生徒が心を動かしている中、我々に何ができるかという、やはり、児童生徒の心に寄り添うという関わりが必須となってくるだろう。しかもその寄り添いが、「勇気が持てる」・「成長を支える」関わりとなり得るために、もやもやを抱えながらも葛藤を抱きながらも、変化しようと自ら次にチャレンジできる人になれるような、情緒面での寄り添いでなくてはならない。

教職員の関わりは、時に、TEMが言うところのSD（社会的方向づけ）になる場合がある。しかし、SDは必ずしも不適切な場合ばかりではない。子どもの状況によっては一般的にはSDのように思える関わりでも、SG（社会的ガイド）になり得ることがある。大切なのは「継続的で連続性のある」関わりであることで、関わることをあきらめてはならない。また、その関わりがその児童生徒にとってどうであるかを考えること、もしくは、どうであったかと振り返ることが大切である。阻害的な関わりと、後押しとなる関わりを繰り返しながら、しかし、例えば学校に行くか行かないかなど、選択はどちらになっても大丈夫であると、児童生徒が主体的に選べるように関わってきたかと、考えることである。

イ 社会の中の居場所としての関わり

教職員が関わることは、子どもたちの「社会との関わり」の側面も担っている。不登校の状態になったことで、周囲と疎遠になったり人との関係に不安を抱いたりした子どもにとって、教職員の関わりとは、家族以外の人との接点の場、つまり、社会との関わりを感じられる場であるとも言えよう。また、社会との関わりは、「社会の中の居場所」にも通じると言える。

「社会参加」とは、古くは集団に入れるか入れないかという点で集団に関わることであった。しかし、集団は選ぶことができない。仮に選べたとしてもその構成メンバーは選ぶことができない。就職すると当然のことではあるが、そういったことを子どもたちは児童生徒である間に、少しずつ学ぶことにもなるだろう。そこで、自分ができることを探して、立ち位置を見つけて、居場所を築いていく。ある子どもは、学校の中で級友との違いを感じ、でもそれでいいと思うかもしれないし、またある子どもは、そこを生きていくために学習が必要だと思うようになるかもしれない。

だが、集団で過ごすことに難しさを感じる子どもたちに何を学んでもらうかということが、社会との関わりとしての側面を持つ教職員の支援における重要な部分になってくるであろうし、その関わりで出会ったことは、子どもたちの社会的自立に向けての意味ある学びとなると考える。

思いは様々にありながら、合わなかったとしても集団とのそこそこの関係性を保ちながら、自分なりに社会に関わる方法を学べるように働きかけていくことが、教職員による不登校児童生徒への、継続的で連続性のある「勇気が持てる関わり」・「成長を支える関わり」の大切な要素の一つである。

ウ 語り合いができる伴走者としての関わり

インタビュー協力者の過程からはもちろん、TEM (図1～4) や TLMG (図5) からも見ることができるが、教職員による関わりは、その多くが不登校児童生徒との「語り合い」が担うことだろう。そしてその語り合いは、様々な可能性を持っている。

不登校体験は心的外傷後成長のようなものとしても捉えられる可能性があると言ったが、宅・清水 (2014) は、実際に成長を生むことがあったとしても、同時にそれは大きな苦痛を引き起こすことが多く、成長と苦痛とは混じり合い、入り組んだものであると述べている。不登校の文脈においても、現在の成長は過去の苦痛の結果得たものである場合が多く、本人のペースや状況に沿って経験と向き合うことができるよう支援することが求められる。また、不登校を経験した児童生徒には、不登校期間中に家族や友人に対して抱いた罪悪感を不登校後数年が経っても抱き続けている者がいることが明らかとなっており (木戸・上手、2020)、その罪悪感を低減するアプローチも、有効な支援の一つであると考えられる。

ただ、不登校の経験を否定的にのみ捉えるのは、その人の存在価値を脅かすことにつながる可能性があることには注意しておかねばならない。存在価値が脅かされれば、自我同一性の拡散 (小此木訳、1981) の虞につながるためである。

この「自我同一性」ということに係っては、伊藤 (2009) の「不登校そのものが多様化し、その特徴を一言で表現することはできなくなった。しかし、不登校のほとんどは『思春期におこる現象である』という点で共通している」という叙述が興味深い。思春期とは、エリクソン (小此木訳、1981) が言うところの「自我同一性」という発達課題を達成する時期である。「自我同一性」とは、「自分とは何者か」、「どのようにして生きていくのか」といった自己に対する探求である。そのことに鑑みると3人のインタビュー協力者は、不登校を経験する中で自分への探求を深めていったとも捉えられる。そして、教職員の「語り合い」を通じた関わりは、特に思春期の子どもたちにとっては、自我同一性を育む、つまり、健康なパーソナリティを育む重要な構成要素となり得ると考えられる。

チーム学校の中で、子どもに関わる主体は教職員である。責任を持って児童生徒に関わる中で、それが、子どもたちが必要としているよりよい支援につながるよう、教職員にはさらなる見立ての力量向上が要求される。また、そのために、教職員自身の感性や情緒を、持ち続け磨き続けていく必要も

ある。

そして、不登校の状態にある児童生徒にとって、教職員の関わりは、勇気が持てる関わりと成長を支える関わりになりえるということを考慮に入れ、試行錯誤や語り合いを重ねながら、継続的で連続性のある支援を行うことが大切である。

なお、これまでの本研究（村瀬ら、2023）において、「一番最初に学校に行きづらい、休みたいと感じ始めてから、実際に休み始めるまでの間（休みがちになるまでの間）で、どのようなことがあれば休まなかった（休まない）と思いますか。」に対する「特になし」の回答について、文部科学省調査の児童生徒の回答と本研究教職員の回答との間に有意と認められるほどの差が見られた。筆者らはそれを、児童生徒自身もきっかけなどはわからないため、「特になし」としか言いようがなかったのかもしれないと述べていた。だが今年度、不登校経験のあるインタビュー協力者の語りをきき、児童生徒はわからないからこそ考え、周りの、教職員を含めた大人たちはわかろうとするその関わり合いの中で、児童生徒の自己が成長し、一步を踏み出すきっかけになり得ることもあるのではないかという推察にも至った。このことから、教職員の関わりがどのようなものであっても、児童生徒に思いをめぐらせ、考え続け、関わり続ける過程が、子どもたちの心の土台を支えることになるのではないかと考える。

5 本研究の限界と今後の課題

今回の調査では、他者とつながり語りることができる協力者に半構造化面接を行うことができたが、誰かとつながることが難しく、伝えられない打ち明けられない不登校経験者はどうするのかという課題が残っている。伝えられない状況が続けさせるものは何か、学校に行くか行かないかというせめぎあいだけをずっと続かせているかもしれない児童生徒への支援をどうするのか（「このままではまずい」というスイッチが作り出せない児童生徒）についての調査は、今後の課題である。

また、学校に行きたくないと思いながら、学校に「行く」を保持できるのはなぜか。学校に行きたくないと思いながら、学校に行き続けている大勢の子どもたちにとって何がそうさせているのか、視点を変えて研究を行っていくということも検討の余地がある。

謝辞

大切な経験を語ってくださったインタビュー協力者の皆様に、厚く御礼申し上げます。

本研究に御指導や御助言をいただいた、京都教育大学名誉教授 本間友巳先生、龍谷大学准教授 小正浩徳先生に、心より感謝申し上げます。

<引用及び参考文献>

- ・荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ（2012）『複線径路・等至性モデルの TEM 図の描き方の一例』立命館人間科学研究 25
- ・石隈利紀（1999）『学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス—』誠信書房
- ・伊藤美奈子（2009）『不登校 その心もようと支援の実際』金子書房
- ・伊藤美奈子（2015）『不登校経験者による不登校の意味づけ—不登校に関する不登校意味づけ尺度項目の収集—』奈良女子大学臨床心理相談センター
- ・浮田あすか・福島裕人・長谷川晃（2014）『不登校経験をもつ大学生の成長過程』東海学院大学紀要 8
- ・大嶋由紀（2005）『不登校経験者が捉える不登校経験の意味』名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要・心理発達科学 52
- ・小此木啓吾訳編（1981）『エリク・H・エリクソン「自我同一性」アイデンティティとライフサイクル』誠信書房

- ・木戸歩実・上手由香（2020）『不登校経験者の不登校経験に対する意味づけ過程の検討』広島大学心理学研究 20
- ・国立情報学研究所『CiNii Research』<https://cir.nii.ac.jp/>（2025年2月10日閲覧）
- ・サトウタツヤ編著（2009）『TEMではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして—』誠信書房
- ・宅香菜子・清水研（2014）『心的外傷後成長ハンドブック—耐え難い体験が人の心にもたらすもの—』医学書院
- ・松井美穂・笠井孝久（2012）『不登校を経験した青年の育ちを抑制するもの—不登校経験の意味づけと影響—』千葉大学教育学部研究紀要 60
- ・松坂文憲（2010）『不登校経験者が語る不登校経験の意味—“自己資源化の可能性”の提案—』岩手大学大学院人文社会科学部研究紀要 19
- ・村瀬敏則・新田浩・松浦春海・守谷太志・竹原雅子・吉岡美和（2023）『今、あらためて「不登校」を考える』京都府総合教育センター研究紀要第13集
- ・文部科学省（2024a）『生徒指導提要（令和4年12月）』
- ・文部科学省（2024b）『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結果』
- ・安田裕子・サトウタツヤ編著（2012）『TEMでわかる人生の径路 質的研究の新展開』誠信書房
- ・安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ（2015）『TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社

音楽科の思考力を高めるパフォーマンス課題の開発 ー能の授業デザインと題材を貫く問いの設定ー

地域教育支援部 研究主事兼指導主事 浅井 ちとせ

要約

平成29年に中学校学習指導要領、平成30年に高等学校学習指導要領がそれぞれ告示され、教育課程で音楽を学ぶ意義について「生活や社会の中の音（芸術科音楽Ⅲ：多様な音）や音楽、音楽文化と豊かに（芸術科音楽Ⅰ：幅広く/音楽Ⅱ、Ⅲ：深く）関わる資質・能力の育成」として教科及び科目の目標に明記された。この資質・能力の育成のため、音楽科授業におけるパフォーマンス課題を当センター講座で示したいと考え、令和2年度に上記研究テーマを設定し、今年度は副題を「能の授業デザインと題材を貫く問いの設定」とした。今年度当センター講座の中高音楽「能の連吟を楽しもう・お囃子を創ろう」講座において、昨年度の中高音楽「能の節を謡ってみよう&タブレットでお囃子を創ろう」講座に仕舞の実技と授業デザイン演習を加えて講座を実施した。2年間の受講報告書とFormsアンケートの回答を比較しながら、今年度講座の成果と課題を見出し、能を教材とする効果的な題材構成及び我が国の伝統音楽の理解を深めるための他教科をつなぐカリキュラム・マネジメント例も提示したいと考えた。

キーワード：学習指導要領音楽科の目標が示す資質・能力の具現化

謡と仕舞の関連

能を教材とした授業デザイン

我が国の伝統音楽をつなぐカリキュラム・マネジメント

1 研究の背景

中学校学習指導要領音楽編及び高等学校学習指導要領芸術編音楽Ⅰ～Ⅲの各目標に示された「生活や社会の中の音（芸術音楽Ⅲ：多様な音）や音楽、音楽文化と豊かに（音楽Ⅰ：幅広く/音楽Ⅱ・Ⅲ：深く）関わる資質・能力の育成」を具現化するため「音楽科の思考力を高めるパフォーマンス課題の開発」をテーマとして令和2年度から研究を続けている。教育課程で音楽を学ぶ意義について、中学校学習指導要領音楽編では「生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力の育成」、高等学校芸術科音楽Ⅰでは「生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と幅広く関わる資質・能力の育成」と各目標に示されている。この資質・能力について、中学校学習指導要領解説書（p.11～12）で次のように示されている。

“生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力を育成することは、生徒がその後の人生において、音や音楽、音楽文化と主体的に関わり、心豊かな生活を営むことにつながる。生活や社会の中の音や音楽、音楽文化との関わり方には、歌う、楽器を演奏する、音楽をつくる、聴くなど様々な形があるが、そのいずれもが音や音楽、音楽文化を知り、支えることとなり、生活の中の音や音楽の働きを自覚し、音楽文化を継承、発展、創造することに

つながる。(中略) また、グローバル化が益々進展するこれからの時代を生きる子供たちが、音楽を、人々の営みと共に生まれ、発展し、継承されてきた文化として捉え、我が国の音楽に愛着をもったり、我が国及び世界の様々な音楽文化を尊重したりできるようになることも大切である。”(以上、中学校学習指導要領解説書(p.11~12)より引用)

上記に示されているように、音楽を学習することが音楽文化を継承、発展、創造する資質・能力を育み、我が国の音楽に愛着をもったり、我が国及び世界の様々な音楽文化を尊重したりできる資質・能力につながると考え、本研究において我が国の伝統音楽を教材とするパフォーマンス課題を昨年度に続いて作成し、能を教材とする授業デザイン及び伝統音楽の教科横断的なカリキュラム・マネジメント例を示したいと考えた。

2 今年度の講座策定の改善点

(1) 謡と仕舞を関連させた実技

世阿弥の伝書中で最も執筆が長期にわたる能楽理論書の「花鏡(かきょう)」(日本思想体系24「世阿彌禅竹」岩波書店)第六条〔舞声為根(舞は声を根と為す)〕において「舞は、音声(おんじょう)より出でずば感あるべからず。一声(いっせい)の匂いより、舞へ移る堺にて、妙力あるべし。又、舞おさむる所も、音感へおさまる位あり。」(p86)と記し、舞が音声(謡や楽器の伴奏)に基づいていなくては感動を生み出し得ないことや謡と舞を一体とすることの大切さを説いている。当センター講座の能の実技講座では、中学校音楽教科書2社(教育芸術社、教育出版社)に掲載されている「敦盛」と「羽衣」を教材として、令和4年度から謡を中心とした実技講座を実施してきたが、今年度講座で初めて仕舞を加えて実施した。

一般的な音楽の授業で、児童生徒が初めて出会う歌の旋律や歌詞を覚える際は、聴覚情報に加えて、視覚情報として紙媒体での教科書やデジタル教科書あるいは電子黒板やスクリーン上の五線紙で記された楽譜と歌詞等によることが多い。

一方、能を含む我が国の伝統音楽は、明治時代に音楽取調掛が西洋音楽を取り入れるまでほぼ縦譜や口唱歌による口伝で伝承されてきた。現代では我が国の伝統音楽も採譜によって西洋楽譜に書き換えられて出版されているものも多く、小学校6年生の音楽の教科書では、歌唱共通教材の「越天楽今様」(慈鎮和尚作歌/日本古謡)も西洋楽譜の五線紙によって四分の四拍子で記されている。しかし、能の謡は、明治初期の西洋音楽の学校教育への導入に伴って謡の音階の中心的な上音・中音・下音を中心とする横書き三線譜への改良が試みられたが、西洋楽譜の五線紙で出版されている謡の楽譜はほとんどなく、現代でも謡の詞章と直シといわれる旋律の細則を表す符号(ゴマ、増節、上、下、クル、入、ヲ、才等)が細かく記された謡本を手掛かりとした謡の稽古が一般的である。また仕舞の手掛かりの指南書として、“仕舞を舞うときには、謡に所作(動作・型)の名称や舞台上での位置等が書いてある「仕舞形付」という本を用いて仕舞の稽古を行う”と観世流能楽師・野村四郎は著書で記している。(2010 野村四郎著「仕舞入門講座」p.18)

中学校音楽の教科書で取り扱う謡は、「敦盛」が2社(教育芸術社「中学生の音楽2・3下」、令和7年度版の教育出版「中学音楽2・3上音楽のおくりもの」)、「羽衣」が1社(教育出版「中学音楽2・3上音楽のおくりもの」)である。両教科書共に謡を謡う体験をねらいとした内容を提示している。教育芸術社は「声や音楽の特徴を生かして謡を謡おう。」

と目標を示して「敦盛」の「一門みなみな～遙かに延びたもう」の謡部分を取り扱い、観世流能楽師・清水寛二氏の採譜によって図形譜（教科書p48では「絵譜」と記載）で抑揚等を記している。教育出版は「能の音楽を体験しよう」と目標を示して「羽衣」の「東遊びのかずかずに」の謡部分を取り扱い、観世流能楽師・小早川修氏の採譜によって、謡の抑揚と囃子を担当する打楽器の大鼓、小鼓、太鼓（右バチ、左バチ）のリズムを6段の図形譜（教科書p62、63）で示している。このように謡や囃子の実技の際に生徒が謡いやすく、囃子の打楽器のリズムを捉えやすいよう、視覚支援の工夫がなされている。

一方、両教科書共に仕舞に関する記述は少なく、以下の通りである。

教育芸術社は「舞の音楽」（p.47）の項目で“能の演目の多くは、シテの舞が見どころの一つとなっています。舞は登場人物の思いが高まった場面で舞われることが多く、「敦盛」では、敦盛の亡霊（後シテ）が、合戦前夜の酒宴で舞った舞を思い出して舞う設定になっています。”及び「『中の舞』に挑戦しよう」（p.50）において“『中の舞』は『敦盛』の中で行われる、能の舞の中で最も基本的な、中くらいの速さの舞です。演奏をまねて笛（能管）の『唱歌（しょうが）』を歌ったり、大鼓や小鼓の『手（リズムパターン）』を打ったりして、舞の音楽を体験しましょう。”のように、仕舞の実技に関する記述はなく、仕舞の解説及び仕舞に付随する囃子の「唱歌」や器楽演奏等の音楽について記されている。

教育出版では、能「羽衣」のキリから「東遊びの数々に～」部分の鑑賞において、目標を「音楽の特徴と舞台の表現との関連に着目しながら鑑賞しよう」（p.59）と記し、同ページの「あらすじ」で、“羽衣を身につけた天人は、小鼓と大鼓と笛の音にのって舞い始め、後半はそれに太鼓が加わります。太鼓のリズムが舞とともに少しずつ速くなり、曲が盛り上がるクライマックスとなります。”のように仕舞について音楽表現と共に記している。

両教科書共、能の定義において能の音楽と舞踊との関連について記述しているが、音楽と仕舞を一体化させて実技等を示すコンテンツはない。

本講座の仕舞の実技では、教科書掲載の謡を繰り返し練習した後、能楽師が謡いながら舞う所作に合わせて、受講者も扇を右手に持って能楽師の所作に合わせて謡いながら仕舞を舞った。この仕舞の実技の際に、能楽師から各詞章と各所作との関連について説明があったので、仕舞体験によって詞章の意味が受講者に実感を伴って理解されたことが受講報告書の実習Ⅱ、実習Ⅲの気付きや感想部分（以下に記載）から確認することができた。このことから、謡いながら舞うことによって詞章と仕舞との関連に気付きやすくなり、能の表現の深い理解につながると考えた。

※ 受講報告書の実習Ⅱ、実習Ⅲの謡と仕舞の関連に関する記述

- ・授業では動画を見ることでの指導が多いが、実際に舞ってみると、リズムや動き、感情等が理解しやすくなったと思った
- ・謡と舞と両方やって音楽を体で感じるからこそ能のおもしろさなのかもしれない
- ・歌と合わせて先生が舞ってくださったので、舞と歌の関係がとてもよく分かったので、大変よかった
- ・実習Ⅱの内容を深めながら謡や仕舞の微細な変化や違いを感じ取ることができた
- ・演者によって演目の解釈に違いがあったり、舞に違いが出るところに伝統文化としての深みがあると考えられる

(2) 能を教材とした音楽科授業デザイン演習

昨年度の研究紀要のまとめとして、能を学ぶ授業担当者や生徒が能への興味・関心をもち、理解を深めるためには、実技のみならず、能を「歌舞伎」や「義太夫節」等の他の伝統音楽及び民謡を含む他の伝統的な歌唱等と比較・関連させることによって、能が社会に果たした役割や現代まで継承されている意義を考えることが必要と考え、今年度の講座では能を教材とする題材構成を受講者が協働的に話し合う演習を加える内容を企画した。

また、今年度講座では授業デザイン演習の前に、中学校学習指導要領音楽編及び芸術（音楽）編が示す〔共通事項〕を要として、生徒の実態に沿った柔軟な発想で授業構想できるよう以下の3つの授業デザイン例をスライドで映写して提案した。

ア 体を動かすことが得意な生徒

(ア) 題材名「伝統音楽に親しもう」

(イ) 授業のねらい 伝統音楽の歌詞やリズムと身体表現の関連性を理解する

(ウ) 生徒の思考・判断のよりどころとなる主な音楽を形づくっている要素：リズム、歌詞

(エ) 授業内容 足拍子で拍子を取って仕舞を舞う活動を通して、能「敦盛」の地謡と仕舞の関連を理解する（知識）

イ 音楽を奏でることが得意な生徒

(ア) 題材名「伝統音楽に親しもう」

(イ) 授業のねらい 敦盛が吹いた「青葉の笛」の音色や旋律をイメージし、旋律を創る

(ウ) 生徒の思考・判断のよりどころとなる主な音楽を形づくっている要素：旋律、音色

(エ) 授業内容 能「敦盛」の「青葉の笛」の旋律や音色をイメージし、思いや意図をもって旋律を創作しリコーダーで吹く（思考力、判断力、表現力等）

ウ 歌うことが得意な生徒

(ア) 題材名「伝統音楽に親しもう」

(イ) 授業のねらい 能「敦盛」の地歌「一門皆々 船に浮かめば」を謡って我が国の伝統的な歌唱の特徴を理解する

(ウ) 生徒の思考・判断のよりどころとなる主な音楽を形づくっている要素：声の音色（発声）

(エ) 授業内容 能「敦盛」の謡の実技を通して、声の音色や曲種に応じた発声など、我が国の伝統的な歌唱の特徴を理解する（知識）

今年度講座の演習で上記の授業デザイン例を提案した後に、受講者はペアで題材構成を話し合い、アイデアを順に発表した。この活動後に他グループと互いのデザインシートを交換し合う姿が見られ、受講報告書からも当演習の活用意欲を確認することができた。

3 当センターの能楽講座の昨年度と今年度の概要及びアンケート結果の比較について

昨年度は当センター講座で中高音楽「能の節を謡ってみよう&タブレットでお囃子を創ろう」講座を実施し、研究紀要にその成果と課題をまとめた。さらに昨年度の課題を基に、内容を再考して仕舞と授業デザインを加えて、今年度の中高音楽「能の連吟を楽しもう・お囃子を創ろう」講座を企画し、講座後に昨年度と同じ項目でFormsアンケートを実施した。

(1) 令和5年度中高音楽「能の節を謡ってみよう&タブレットでお囃子を創ろう」講座の概要

①日時：令和5年8月17日（木）13時30分～17時00分

②会場：京都府総合教育センター北部研修所 音楽実習室

- ・宝生流の優雅さを知ることができたこと（中学校）
 - ・流派の違いを感じたこと（中学校）
 - ④謡の旋律の抑揚 4件
 - ・謡いの抑揚（中学校）
 - ・音程の上がり下がり（中学校）
 - ・謡の旋律（中学校）
 - ・謡の音程（中学校）
 - ⑤タブレット（GarageBand）による創作 4件
 - ・GarageBandを活用した音(リズム)の重なり（中学校）
 - ・タブレットを活用した活動（中学校）
 - ・タブレットでお囃子をつくったこと（中学校）
 - ・創作（高等学校）
 - ⑥謡のリズム 3件
 - ・謡のリズム（中学校、高等学校）
 - ・Garage Bandを活用した音(リズム)の重なり（中学校）
 - ⑦ツヨ吟とヨワ吟 3件
 - ・ヨワ吟とツヨ吟の違いの謡い分け（中学校）
 - ・謡については、授業で何度も実践しているがツヨ吟やヨワ吟などDVDなどではあまり分かりにくいニュアンスなど、講師の先生のご指導のもと実習できて楽しかった（中学校）
 - ・ツヨ吟ヨワ吟などの特徴（中学校）
 - ⑧グループ連吟の発表 2件
 - ・グループの創作の発表（中学校）
 - ・連吟の発表（高等学校）
 - ⑨歌ってみること 1件
 - ・実際に自分で声を出して歌ってみることができたこと（小学校）
- 設問3：今後、音楽の授業で能楽を扱う場合、本日の講座のどの部分を活用できますか。（複数回答）
- ⑩タブレット（GarageBand）の創作 10件
 - ・タブレットを用いての創作（中学校）
 - ・タブレットの活用と共有（中学校）
 - ・GarageBandの活用と表現（謡）（中学校）
 - ・GarageBandを使いながら、謡も入れて発表してみたい（中学校）
 - ・タブレットを活用した活動（中学校）
 - ・お囃子は口で歌ったり手足でリズムをとるなどが生徒たちとのグループ学習だったが、本日のタブレットを使った実習は、生徒たちの伝統芸能への興味の第一歩として活用してみたい（中学校）
 - ・創作も含めて様々な題材にも工夫して取り入れたい（中学校）
 - ・謡を何度も練習して、タブレットでお囃子を作り、お囃子と謡をみんなで歌う（中学校）

- ・ iPadの活用（高等学校）
- ・ GarageBandでお囃子を作ってみる部分（高等学校）

④ 謡 9件

- ・ GarageBandの活用と表現（謡）（中学校）
- ・ GarageBandを使いながら、謡も入れて発表してみたい（中学校）
- ・ 謡い（中学校）
- ・ 自分がやってみて良かったと思える実技（小学校）
- ・ 間違っても大きな声で謡うこと（中学校）
- ・ ごまぶし・くりぶし、謡に親しむ（高等学校）
- ・ 謡を何度も練習して、タブレットでお囃子を作り、お囃子に合わせて謡をみんなで歌う（中学校）
- ・ 「敦盛」を謡ってみよう（中学校）
- ・ 歌唱の実践（中学校）

設問4：その他 本講座に対してご意見等ありましたらご記入ください。8件

- ・ 本物の謡が聴けて教えてもらえたことは本当に貴重な機会だった（中学校）
- ・ 実際に授業で活用できることが出来てありがたかった（中学校）
- ・ 本場の先生に謡の指導をしていただき、楽しかった
生徒にも楽しさを伝えられる授業をしていきたい
ありがとうございました（中学校）
- ・ 講師の先生の発声がとても良かった/声楽出身の私がいうのもなんですが、直接能楽師の先生から謡を学ぶことができてためになった（中学校）
- ・ 本当に貴重な研修の機会だった/ありがとうございました（高等学校）
- ・ 能楽を通して、様々なことを考えることが出来た/もう2学期が目の前で出来ればここから今日の講座の内容を噛み砕き、授業に活かしていける様にワークシートなども工夫したいが、明日から校内研修などでバタバタが続く/出来れば夏休みの前半に講座があれば嬉しい（中学校）
- ・ 非常に有意義な時間だった/ありがとうございました（高等学校）

(2) 令和6年度中高音楽「能の節を謡ってみよう&タブレットでお囃子を創ろう」講座の概要

①日時：令和6年8月8日（木）10時30分～17時00分

②会場：京都府総合教育センター北部研修所 音楽実習室及び大研修室

③講座のねらい：能「羽衣」や「敦盛」の謡の実技とタブレット端末による囃子創作実技を通して、能の授業デザインを考える。

④講師：能楽師 山崎 芙紗子氏（京都先端科学大学人文学部 特任教授）

⑤受講者：12名（中学校8名、特別支援学校1名、高等学校3名）

⑥研修内容

ア 実習Ⅰ（10:30～12:00）「タブレットで能のお囃子を創ろう」

内容：タブレットを活用した能「敦盛」「羽衣」の囃子の創作

イ 実習Ⅱ（13:00～15:00）「能『敦盛』と『羽衣』を謡ってみよう」

内容：能「敦盛」「羽衣」の謡と仕舞の実技

ウ 演習（15:15～16:00）「能『敦盛』を授業デザインしよう」

- 内容：能「敦盛」「羽衣」を教材とした題材構成演習
- エ 実習Ⅲ（16:00～16:30）「連吟の楽しみを感受しよう」
- 内容：能「敦盛」「羽衣」の謡と仕舞の実技のまとめ

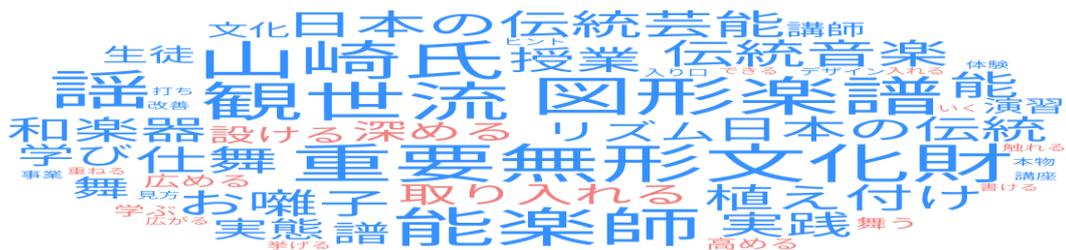
⑦受講報告書及びアンケート分析

- ア 令和6年度受講報告書（12名：中学校8名、特別支援学校1名、高等学校3名）

(ア) 受講報告書の活用リード文

3 本講座内容のうち、今後の教育実践に役立てたり、勤務校で広めたりしようと思うことを記入してください。

(イ) 受講報告書のテキストマイニング



マイニングソフト（UserLocal AIテキストマイニング・スコア順）

(ウ) 出現内訳

㊦授業デザイン 6件

- ・能の授業デザインにはもう一度自分でもゆっくり考えていきたい
- ・演習で考えた授業デザインを授業実践し改善しつつ、地域の先生方にも広めたい
- ・演習で出た授業実践や授業改善のヒントをもとに、学校の授業を展開させていきたい
- ・授業プランを考える際に挙げた図形楽譜をオリジナルで作るといのは実際にやってみてみたい
- ・日本の伝統芸能に触れる入り口をどのようにデザインするかが重要であり単に鑑賞させるのではなく体験を通して実感をもった理解を高めることを意識した授業づくりにしていきたい
- ・固定概念を捨て、面白い角度の見方を見つけられるようにしたい

㊧仕舞 3件

- ・曲を聞くだけでなく舞を少しでも取り入れる方が楽しい授業になりそうな気がした
- ・謡だけではなく、お話や仕舞など自分の視野が広がった
- ・生徒の前で舞うことはできませんが、映像を見ながら少し解説をしてあげられるかなと思った

㊨リズムに関する学習 3件

- ・特にお囃子のリズム打ちは必ず授業で実践したい
- ・和楽器のリズム譜も簡単に書けるのでやってみたい
- ・伝統音楽の授業は力を入れられていないので、実際にやってみるという内容でリズムを叩いたり歌ってみたりする学習を取り入れたい

㊩タブレット打ち込み 1件

- ・タブレットを使ってパートのトラックを作り重ねることはすぐにでも実践できそうだなと思った

④その他

- ・知識の植え付けだけにならないよう楽しく学ばせたい
- ・さらに自分の学びももっと深めていきたいと感じた
- ・生徒にとって遠い存在の能を少しでも近いものにできるようこれからがんばりたい
- ・日本の伝統文化を学ぶ機会は、支援学校にもあるべきだと思った/実態に合わせて文化を体験できる場を設けていこうと思った

イ 令和6年度 Formsアンケート(回答12名)

(ア) アンケート質問項目

- (1) ご勤務されている校種を以下の選択肢より選んでください。A 小学校 B 中学校 C 高等学校)
- 2 本日の謡の実技で一番おもしろいと感じた部分を簡潔にご記入ください。
- 3 今後、音楽の授業で能楽を扱う場合、本日の講座のどの部分を活用できますか。具体的にご記入ください。
- 4 その他 本講座に対して、ご意見等ありましたらご記入ください。

(イ) アンケート回答結果 (12名回収/受講者12名)

- 勤務校種：12名 (中学校8名、特別支援学校1名、高等学校3名)
- 受講報告書と同ソフトによるアンケート設問2～4のテキストマイニング



マイニングソフト (UserLocal AIテキストマイニング・スコア順)

(ウ) 出現内訳

設問2：謡の実技で一番おもしろいと感じた部分 (複数回答)

⑦仕舞の体験 7件

- ・舞の動き (高等学校)
- ・先生と一緒に舞うことができたこと (中学校)
- ・仕舞 (中学校) 2名
- ・仕舞の体験 (特別支援学校)
- ・舞を実際に舞ったこと
リズムや音楽を体で感じる事ができたことと能独特の繊細な動きや意味を知ることができ、ただ映像を見るだけでは分からないこと (感じられないこと)を経験することができた/能を身近に感じる事ができたのは大きな収穫だった (中学校)
- ・“浦風にたなびきたなびく” (羽衣)の所のように歌詞の意味合いを舞だけでなく謡でも表現される点 (高等学校)

⑧リズムに関する事 4件

- ・お囃子のリズム打ち（中学校）
- ・リズムをタブレットで録音すること（中学校）
- ・囃子を叩いてみる（高等学校）
- ・リズムや音楽を体で感じる事ができたこと（中学校）

㊦能の授業デザインを考えるとこ 1件（中学校）

㊧実際に活動できたこと 1件（中学校）

設問3：今後、音楽の授業で能楽を扱う場合、本日の講座のどの部分を活用できますか。（複数回答）

㊦タブレット（GarageBand）のお囃子の打ち込み 8件

- ・リズムをタブレットで録音してトラックを重ねること（中学校）
- ・GarageBandに打ち込みして音楽を分析する（中学校）
- ・お囃子のリズムの学習（高等学校）
- ・お囃子をタブレットに打ち込む（中学校）
- ・お囃子のリズム（中学校）
- ・タブレットの活用の方法（中学校）
- ・創作（中学校）
- ・囃子をアンサンブル（高等学校）

㊦謡 6件

- ・謡を歌って日本の音楽の特徴に気付かせる（中学校）
- ・声の出し方（中学校）
- ・謡の実技指導に活用したい（高等学校）
- ・映像を見せながら一緒に謡ったり踊ったりすること（中学校）
- ・謡と囃子を練習し、歌唱表現・器楽表現としてグループごとに発表（高等学校）
- ・謡ってみる（高等学校）

㊦仕舞 3件

- ・仕舞の一部（中学校）
- ・映像を見せながら一緒に謡ったり踊ったりすること（中学校）
- ・足拍子（中学校）

㊦授業デザイン2件

- ・先生方みんなで考えた授業デザイン（中学校）
- ・能の文化、評価の観点や取っかかり等多くの部分が活用できると思った（特別支援学校）

㊦その他

- ・活用するところまでまだできていない（中学校）

設問4：その他 本講座に対してご意見等ありましたらご記入ください。（11件）

- ・自分の中で視野がかなり広がりました。もう一度じっくり能の授業について考えてみたい貴重な機会だった（中学校）
- ・実際に仕舞をしたり謡を声に出してやってみることで能に対するハードルが下がり、生徒にどのように日本音楽の良さを伝えるかが具体化した（中学校）

- ・体も動かしながら楽しく学ぶことができた（中学校）
- ・タブレットを全員持参しているのでグループ討議にロイロなどを使用して、発表も前に映してやれば時短やわかりやすさに繋がるのでは…と思った/あと、能の授業実践講座も受講したい（中学校）
- ・日本の伝統音楽を教師自身が親しんでいくことが大切で、大変参考になる内容だった（高等学校）
- ・山崎先生の講座をまた希望する（中学校）
- ・とても有意義な時間だった/もっと自分自身の学びを深めるためにまた講座を受講したい（中学校）
- ・とても楽しく能について学ぶことができた（特別支援学校）
- ・どうしてもタブレットが苦手で、できる気がしない（中学校）
- ・楽しく受講できた（中学校）
- ・講師の先生が女性で親しみやすかったのでとてもよかった（高等学校）

(3) 令和5年度と令和6年度の受講報告書(3 今後の教育実践への活用)の比較

① 第1順位の比較

令和5年度の実践への活用に関する出現内訳の第1順位はタブレット端末やiPadに関する記述であり、GarageBandの活用を含めると11件の記入があった。令和6年度のタブレット端末への打ち込みに関する記入は1件であった。一方、令和6年度の第1順位は授業デザインの6件であった。この結果を受けて、以下のことを考えた。

ア 令和5年度と令和6年度の連続受講者の活用意欲の変化

今年度の受講者の中で2年連続の受講者が12名中6名おり、昨年度講座で既にタブレット端末を使った囃子音楽の打ち込み編集を経験しており、伝統音楽分野でのICT活用が、伝統音楽への難解なイメージを身近で楽しいイメージに変化させる効果については、既に昨年度のICT実習で理解され、昨年度の活用意欲につながったが、今年度講座のICT活用は同じ実技内容のため新規内容の授業デザインや仕舞に活用意欲が変化したのではないかと考える。

イ 授業デザイン演習による受講者のアイデア交流の成果

今年度、講座内容に新たに加えた授業デザイン演習では、受講者から生徒による謡の絵譜の作成や囃子の器楽合奏等、さまざまな視点からの授業アイデアが交流され、新たな発見があったことが活用意欲につながったと考える。演習は1時間の短い時間だったので、講座中はもっとやりたいという声もあった。

さらに、授業デザイン演習が第1順位であったことから、音楽科の授業で能をどのように取り扱えばよいのかについての困難さがあると考えられる。

② 第2順位以降の比較

令和5年度の講座内容が謡の実習とタブレット端末での囃子音楽創作、創作音源を伴奏としたグループ連吟という内容であったので、第2順位以降も我が国の伝統音楽指導に関する記述や謡の節回しに関する記述が多かった。一方、令和6年度は令和5年度の講座内容に仕舞と授業デザインを加えたので新しい内容に活用意欲が高まったのではないかと考える。また、令和5年度は楽譜を見て直接、囃子音楽を端末に打ち込んだが、令和6年度は端末に打ち込む前のステップとして、能「敦盛」と「羽衣」の囃子を口唱歌や打楽器を使ったアンサ

ンブルによってリズムを確認した後にタブレット端末への打ち込み作業を行ったため、第2順位は仕舞及びリズムに関する学習という結果になったと考えられる。

(4) 令和5年度と令和6年度のFormsアンケート結果の比較

① 一番おもしろいと感じた部分

【令和5年度】

- ㊦流派の違い、流派の特徴による謡い方のちがい 4件
- ㊧謡の旋律の抑揚（謡の抑揚・音程の上がり下がり） 4件
- ㊨タブレット（GarageBand）による創作 4件

【令和6年度】

- ㊦仕舞の体験 7件
- ㊧リズムに関すること 4件

アンケートの第2設問の「謡の実技で一番おもしろいと感じた部分」の問いに対して、令和5年度と令和6年度は回答に差があった。問いの文章は、令和5年度と同じく「謡の実技で一番おもしろいと感じた部分」であったが、結果として令和5年度は、令和4年度講座講師の観世流の謡い方と令和5年度講座講師の宝生流の謡い方の違いや宝生流のダイナミックな抑揚等が第1順位に見られた。一方、令和6年度は、謡の実技内での仕舞の体験が第1順位となった。

これらの結果は(3)で述べたように、令和6年度講座で、仕舞体験が初めての受講者が多く、仕舞の実技に興味深かった結果ではないかと考える。

② 音楽科授業での活用

- ㊦タブレット端末を使ったお囃子打ち込み（令和5年度：10件/6年度：8件）
- ㊧謡の実技指導（令和5年度：9件/6年度：6件）

アンケートの第3設問の「音楽の授業で能楽を扱う場合、本日の講座のどの部分を活用できますか」の問いに対して、令和5年度と令和6年度は同じ傾向が見られた。

この結果から、アンケートの第2設問「謡の実技で面白いと感じた内容」と第3設問「授業への活用意欲」の回答について相関関係がないことが分かった。特に、令和6年度の第2設問「面白いと感じた内容」の第1順位は仕舞体験7件であったが、第3設問「活用意欲」の問いに対して仕舞体験に関する回答は3件であった。

これらの結果から、能を授業で取り扱う際にICT活用や謡の実技は活用しやすいことが考えられるが、授業への仕舞の活用意欲は高くないことが読み取れる。

上記アンケート回答から、仕舞は受講者にとって興味深い活動であり、仕舞と謡を一体的に実技課題として設定すると能の理解が深まることについて、受講者が体験的に理解したことが報告書やアンケートから読み取れたが、音楽科の教科書は主として謡と囃子の音楽実技を扱っているため、音楽科授業で謡の実技にどのように仕舞を加えるかについて、授業者が課題を感じたと考えられる。このことから次年度講座では、音楽科授業において生徒が謡と仕舞を一体的に捉え、気付きを書き込むワークシートを提案したいと考える。

(5) 受講報告書の活用の記述とFormsアンケートの活用の回答に関する回答の相関性

令和5年度は両方の第1順位がタブレット端末やGarageBandの活用に関する記述及び回答だったので相関関係が認められた。

令和6年度の受講報告書の第1順位は授業デザイン演習に関する内容であるが、アンケー

トの第1順位はタブレット端末やGarageBandの活用に関する回答であったため、令和6年度は受講報告書の記述とアンケートの回答との相関関係は認められなかった。

原因として、受講報告書のリード文「3 本講座内容のうち、今後の教育実践に役立てたり、勤務校で広めたりしようと思うことを記入してください。」の設問の文章がアンケートの音楽科授業への活用のについてのみの狭義の質問ではないことに起因しているかもしれない。

しかし両講座において、タブレット端末の活用に関する回答は共に多かったので伝統音楽の分野においても受講者のICT活用に対する関心が高いと考えられる。

4 能を教材とした授業デザインと題材を貫く問いの例

前述の当センター講座の受講報告書やアンケート結果から、引き続き、生徒の実態に合わせた授業デザインの提案が必要と考える。次年度講座においても受講者同士が協働的に考え合う授業デザイン演習を企画したい。なお、以下の能を教材とした歌唱・器楽分野のデザイン例及び能と歌舞伎を関連させた鑑賞の授業デザイン例について、次年度講座でも提案し、受講者の授業デザインの豊かな発想へのきっかけとしたい。

(1) 歌唱分野の授業デザイン例（対象：中学校第3学年）

①題材「我が国の伝統的な歌唱に親しもう」

②主教材 能「敦盛」

③補助教材 民謡「刈り干し切り歌」（宮崎県）、大相撲の呼び出し

④題材を貫く問い 我が国の伝統的な歌い方の特徴は何か

⑤ねらい 能「敦盛」のキリの地謡、追分様式の民謡や大相撲の呼び出しの歌唱活動を通して、我が国の伝統的な歌唱の特徴を理解し伝統的な歌唱に親しむ

⑥指導内容 第2学年及び第3学年 A表現 (1)歌唱

イ（知識）(イ) 声の音色や響き及び言葉の特性と曲種に応じた発声との関わりを理解すること

〔共通事項〕(1)

生徒の思考・判断のよりどころとなる主な音楽を形づくっている要素：声の音色、旋律

⑦発展的な学習 我が国の伝統的な歌唱の特徴と日本語のリズムとの関連を見つけよう

⑧学習指導要領が示す我が国の伝統的な歌唱の特徴

“我が国の伝統的な歌唱とは、我が国の各地域で歌い継がれている仕事歌や盆踊歌などの民謡、歌舞伎における長唄、能楽における謡曲、文楽における義太夫節、三味線や箏などの楽器を伴う地歌・箏曲など、我が国や郷土の伝統音楽における歌唱を意味している。教材の選択に当たっては、例えば、発声の仕方や声の音色、コブシ、節回し、母音を延ばす産み字などに着目できるものを選択することが考えられることから今回の改訂では、従前示していた「声の特徴」に加え、歌い方の特徴を新たに示した”（中学校学習指導要領解説音楽編p.106～107）

(2) 器楽分野の授業デザイン例

①題材「能管の囃子音楽を奏しよう」（対象：中学校第3学年）

②主教材 能「羽衣」キリ

③題材を貫く問い 囃子の能管の旋律の特徴は何か

④ねらい 囃子音楽の能管の旋律のリコーダー奏を通して伝統的な音楽の特徴を考える。

⑤指導内容 第2学年及び第3学年 A表現(2) 器楽

イ(知識)(イ) 楽器の音色や響きと奏法との関わりを理解すること

ウ(技能)(イ) 創意工夫を生かした表現で演奏するために必要な奏法、身体の使い方などの技能を身に付けること

[共通事項](1)

生徒の思考・判断のよりどころとなる主な音楽を形づくっている要素：旋律、音色

(3) 鑑賞分野の授業デザイン例

①題材「能『敦盛』と歌舞伎『一谷(いちのたに)嫩(ふたば)軍記』を比べよう」(対象：中学校第3学年)

②主教材 能「敦盛」、歌舞伎「一谷嫩軍記」

③題材を貫く問い 能と歌舞伎の音楽表現の違いをみつけよう

④ねらい 能のシテ(主人公)の謡の発声と歌舞伎の熊谷次郎直実の発声の比較や能の囃子と歌舞伎の下座音楽の比較等から能と歌舞伎の共通性、固有性を考える。

⑤指導内容 第2学年及び第3学年 B鑑賞(1)鑑賞

ア(思考力、判断力、表現力)

(ウ) 鑑賞に関わる知識を得たり生かしたりしながら、音楽表現の共通性や固有性について考え、音楽のよさや美しさを味わって聴くこと

[共通事項](1)

生徒の思考・判断のよりどころとなる主な音楽を形づくっている要素：声の音色、テクスチャ

5 我が国の伝統的な歌唱の理解を深める他教科とつながるカリキュラム・マネジメント

能を含む我が国の伝統音楽の理解を深めるために、伝統的な歌唱を中心として他教科をつなぐカリキュラム・マネジメント例も提示したいと考えた。

(1) 七五調のリズムに親しむための国語科との関連

小学校歌唱共通教材(24曲)及び中学校歌唱共通教材(7曲)は、七五調の歌詞が多く、意識せず自然に歌っている場合が多い。この七五調のリズムは和歌に見られるリズムである。能の謡の詞章は、「万葉集」「古今和歌集」「和漢朗詠集」等の和歌や漢詩を引用して詞章に入れられており、和歌や漢詩に親しむことは能の理解にもつながる。例えば、能「敦盛」の後半に後シテ・敦盛が武装して登場して謡い出す場面で、「淡路潟 通ふ千鳥の聲聞けば寝覚めも須磨の 関守は誰そ」の源兼昌の和歌(「金葉和歌集」)からの引用が見られる。また、能「羽衣」は、「天つ風 雲の通り路吹き閉じよ 少女(ヲトメ)の姿 暫し留まりて」の古今集の僧正遍照の和歌からの引用のほか、拾遺集の詠み人知らずの歌「君が代は」、丹後風土記の羽衣伝説所引の歌「天の原」をはじめとして多くの和歌の引用が見られる。

このように、小学校から歌唱共通教材の七五調のリズムだけでなく、百人一首を始めとする身近な和歌を声にだして詠み、リズムに慣れ親しむことが、能の謡を含む伝統的な歌唱に興味をもつことにつながると考える。

さらに、日本語母音を生かした民謡のこぶしや能や長唄等の節回しは、伝統的な歌唱の特

徴であり、母音の響きを生かした音楽表現でもある。八木節様式の拍節的な民謡は、能「敦盛」の地歌「一門皆々」の出だしの歯切れのよいリズムにつながるが、地謡「のびたまふ」に見られる母音の延ばしやクリは我が国の伝統的な歌唱の特徴である。

このように、小学校低学年から国語科教材を音読して日本語の母音の美しさを感じ、中学年・高学年で和歌や我が国の古典に親しむことが音楽科の伝統的な歌唱のリズムや母音を伸ばす旋律の特徴を理解し、ひいては我が国の伝統文化を継承、発展、創造することにつながり、音楽科の学習が育成を目指す「生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力」につながるものになる。

(2) 能「敦盛」を中心として他教科とつながるカリキュラム・マネジメント

次年度から使用する中学校音楽科教科書2社共通の能の教材である「敦盛」について、以下で他教科とつながるカリキュラム・マネジメント案を提案したい。

- ①国語 ア 古典教材「平家物語」第九「敦盛の最後」
イ 浄瑠璃及び歌舞伎「一谷嫩軍記」より「組討ちの段」
ウ 幸若舞「敦盛」
- ②社会（歴史）ア 源平の合戦
イ 北山文化（観阿弥、世阿弥）
ウ 織田信長と幸若舞「敦盛」
（地理）ア 一の谷と須磨浦公園（敦盛塚）
イ 須磨寺（敦盛公墓所、敦盛の鎧と兜、青葉の笛、一の谷合戦屏風
絵他を所蔵）
- ③保健体育 仕舞の型や摺り足の足運びと武道（剣道、合気道等）との関連
- ④美術 ア 「一の谷合戦図屏風」（東京富士美術館）、「源平合戦図屏風」（兵庫県立歴史博物館）
イ 能装束の伝統文様、和柄、平家紋（蝶）
ウ 我が国の伝統色
エ 能面
オ 小道具の色・形
カ 能舞台、舞台正面の松
- ⑤家庭科 能装束の伝統色（衣服・染色）、伝統文様、和柄、平家紋（蝶）

6 次年度講座に向けて

今年度講座は昨年度講座の課題を生かし、謡の実技とタブレット端末への囃子音楽の打ち込み編集の実技に、新たに仕舞の実技と授業デザイン演習を加えて実施した。今年度の講座のねらいは「能『羽衣』や『敦盛』の謡の実技とタブレット端末による囃子創作実技を通して、能の授業デザインを考える。」であり、謡の実技の中に仕舞を入れて実技を行った。今回の受講報告書及びFormsアンケートから、謡に仕舞を取り入れた実技によって受講者が詞章と所作（動き）の関連性を実感でき、能の理解につながることを確認することができた。また、それぞれの実技の後の授業デザインについても、受講者同士でさまざまなアイデアを出し合うことができたので、一定、講座のねらいを達成することはできたと考える。

しかし、音楽科教科書には仕舞についての記載がないので、授業で取り扱う際は、能楽師等

の外部講師に依頼するか、授業担当者が仕舞を教材化する方法が考えられる。

授業担当者が仕舞を教材化する場合、仕舞を教材としてスクリーンで仕舞の動画を流して、師範者と一緒に舞いながらポイントとなる所作の意味について生徒に発問し、意見を交流する等の授業展開が考えられる。

次年度講座においては、今年度講座でのICT活用に関する内容を別講座（「小中高をつなぐ音楽科ICT活用講座」）に分けることとし、能楽講座においては今年度に引き続き謡と仕舞の実技とグループでの授業デザイン演習を行うこととして企画する。さらに、今年度、仕舞の授業への活用意欲が少なかったことから、授業で謡と仕舞を関連させて取り扱う場面を想定し、生徒が謡の詞章に仕舞の所作のポイントやその意味を考えて書き込むワークシートを作成して次年度講座で提案し、受講者の活用意欲が高まるかどうかについて、アンケート結果で確認したい。

次年度は4年目の能楽講座となる。受講者が本講座をどのように音楽科授業で活用したかについての設問を入れたFormsアンケートを実施して授業での活用状況を調査し、能楽講座の成果と課題をまとめたい。

7 まとめ

伝統音楽分野において、能は授業担当者がどのように授業を展開するべきかについて困難を感じる教材の一つであることを、従前の当センター音楽科講座や初任者研修講座等で確認してきたが、本講座の実技や演習によってその魅力に気づき、授業構成のヒントを見出したことが受講報告書等から確認できた。

令和4年12月の中央教育審議会答申総論4(1)の「『新たな教師の学びの姿』の実現」として、教師の学びの姿と子どもたちの学びの姿の相似形が示されているように、教師が能動的に能の授業を構想し授業実践することによって、児童生徒の伝統音楽を継承、発展、創造する資質・能力が育まれると考えられる。

現行中学校学習指導要領解説（音楽編）の目標「生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力」の解説部分には、“グローバル化が益々進展するこれからの時代を生きる子供たちが、音楽を、人々の営みと共に生まれ、発展し、継承されてきた文化として捉え、我が国の音楽に愛着をもったり、我が国及び世界の様々な音楽文化を尊重したりできるようになることも大切である。～（中略）～このような意味において、音楽文化についての理解を深めることは、本来、音楽科の重要なねらいであり、教科として音楽を学習する音楽科の性格を明確にするものである。”と示されている。

本研究によって、伝統音楽を扱う音楽科授業が教科目標が掲げる資質・能力の育成に資するものとなり、児童生徒が我が国の伝統文化に愛着をもち、我が国及び世界の様々な音楽文化を尊重できるようになるよう、さらに次年度講座によって研究を続けていきたい。

<引用及び参考文献>

- ・浅井ちとせ（2021）「音楽科の思考力を高めるパフォーマンス課題の開発」京都府総合教育センター研究紀要（第10集）0205.pdf
- ・浅井ちとせ（2022）「音楽科の思考力を高めるパフォーマンス課題の開発ー我が国の伝統音楽とICTをつなぐ創作課題ー」京都府総合教育センター研究紀要（第11集）303.pdf

- ・浅井ちとせ (2024)「音楽科の思考力を高めるパフォーマンス課題の開発ー「能の謡のリズム」を中心としてー」京都府総合教育センター研究紀要 (第13集) 0503. pdf
- ・石上則子、斎藤忠彦他 (2021)「中学生の音楽2・3下」教育芸術社
- ・伊野義博、井上洋一他 (2021)「中学音 2・3上」教育出版
- ・表章、加藤周一 (1974)「世阿彌 禅竹」岩波新書
- ・二十四世観世左近 (2020)観世流謡本特製一番本「敦盛」檜書店
- ・二十四世観世左近 (2016)観世流謡本特製一番本「羽衣」檜書店
- ・野村四郎 (2012)「仕舞入門講座」檜書店
- ・文部科学省 (2017)「中学校学習指導要領解説音楽編」教育芸術社
- ・文部科学省 (2018)「高等学校学習指導要領解説芸術(音楽美術工芸書道)編 音楽編 美術編」教育図書
- ・吉川英史、金田一春彦、小泉文夫、横道萬里雄他 (1980)「邦楽百科事典 雅楽から民謡まで」音楽之友社

「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた 初任者研修の在り方

研修・支援部	主任研究主事兼指導主事	芦田	有 一
	主任研究主事兼指導主事	木田	友 希
	研究主事兼指導主事	岡村	佳 之
	研究主事兼指導主事	渡辺	佳代子
	研究員	山崎	亮 太
	研究員	深川	智 也

要約

本研究は、「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿を実現するため、京都府総合教育センター（以下センター）の今後の初任者研修の在り方について提言することが目的である。「主体的・対話的で深い学び」の重要性を踏まえ、初任者自身が問いを立て、実践と振り返りを通じて成長できる探究的な学びを研修に取り入れ、教師が自律的かつ協働的に学べる研修へどのように転換していくかを追究していく。

研究の方法として、1年次は「教科教育」、2年次は生徒指導等の「領域」に焦点を当て、初任者が主体的に学ぶ探究的な研修を試みた。初任者からは「研修の進め方自体が学びになった」との声があり、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の充実が「主体的・対話的で深い学び」を実現し、「新たな教師の学びの姿」につながることを確認された。その一方で、センター研修で得られた学びが勤務校での実践に結び付くにはどうすればよいかという課題が浮かび上がってきた。その課題解決のために、初任者自身が「省察（リフレクション）」を行うことを通して、自身の研修での学びと実践を結び付けることができるのではないかと考え、研究を行った。

キーワード：新たな教師の学びの姿、初任者研修、教科指導研修、領域等指導研修、小学校教諭、中学校教諭、高等学校教諭、省察

1 はじめに

令和3年11月中央教育審議会（以下中教審）特別部会の審議のまとめにおいて、「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿として、

- ・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」

が示された。

更に、令和4年12月中教審答申（以下答申）『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～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～」では、「新たな教師の学びの姿」の実現のためには、「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。」と述べられた。

これらを踏まえ、教師自身の学び（研修観）を転換し、「新たな教師の学びの姿」（個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じた、「主体的・対話的で深い学び」）が実現できる今後のセンターの初任者研修の在り方を考えていく必要があると考えた。

2 研究の背景と目的

令和4年8月改正「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」（図1）では、教師に共通的に求められる資質能力として、「教職に必要な素養」、「学習指導」「生徒指導」の3つが大きな柱とされた。

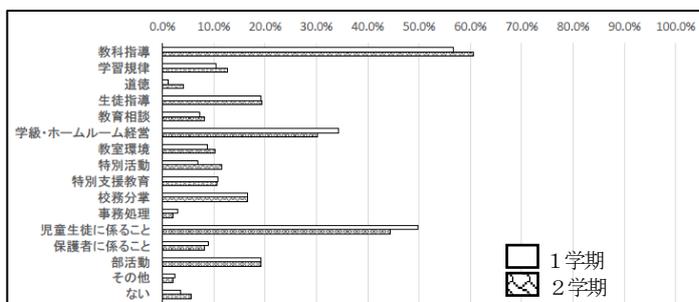
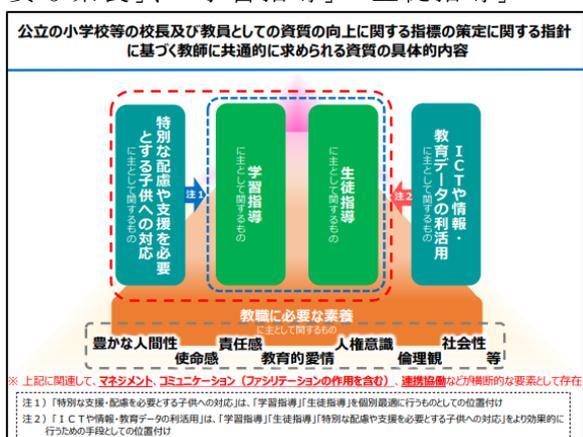


図2 令和4年度初任者研修アンケート結果（一部）

図1 公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針に基づく教師に共通的に求められる資質の具体的内容（文部科学省）

また、令和4年度に実施した初任者を対象にしたアンケート（図2）の「教育活動全体を通じて、困っていること」の設問では、「教科指導」と「生徒指導」「学級・ホームルーム経営」を回答している者も多かった。

本研究では、これらの背景や状況を考慮するとともに、京都府教員等の資質能力の向上に関する指標を踏まえた、「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた初任者研修の在り方を提言することを目的とする。令和5年度から令和7年度までの3年間を研究期間とし、1年次は「学習指導・教科指導」に係る研修（以下教科教育研修）、2年次は生徒指導等の「領域等」に係る研修（以下領域等研修）を中心とした研修内容や方法等について具体的に研修講座で実施することを通して、研究を進めていく。

3 研究の方法と成果

初任者が主体的に学ぶ探究的な研修について、以下のような内容や方法で実施することを通して、よりよい研修の在り方について研究を進めている。

- (1) 1年次の取組

これまでの一方通行の講義形態を見直し、初任者自身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繰り返し、その研修での経験を授業実践に反映できる研修内容を考え、実施した（表1）。

具体的には、初任者が自身の授業における課題を設定し、グループで協議しながら解決策を検討する協働学習型のセッションを設けた。また、模擬授業を通じて指導技術を試行し、相互にフィードバックを行うことで、理論と実践を往還する機会を確保した。

初任者からは、「内容だけでなく、今日の研修のやり方自体が勉強になりました。学校でもやってみます。」と研修での自らの経験をこれからの授業実践に取り入れたいという声が多く聞かれた。

初任者自身の『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実を意図した研修形態や内容を構想し、実施することは、主体的な学習者の姿として「新たな教師の学びの姿」の実現につながる可能性があると考えられる。

第1回	年間の見通し、 課題把握
第2回	単元構想の基本、単元の見通し
第3回	単元決定、単元構想①
第4回	単元構想②
第5回	単元構想③
第6回	中間報告会の実施
第7回	実践報告会の実施

表1 令和5年度初任者研修
「高等学校地理歴史科・公民科」講座における研修内容

(2) 2年次の取組

2年次は、1年次での研修形態や内容を領域等研修に広げ、自らの資質能力の向上のために主体的に学び続ける教師の育成につながるような研究を進めてきた。

初任者自身の日々の教育実践の中から生じた「自ら解決したい」と思う課題こそが学びの原動力となり、初任者の「主体的な姿勢」をはぐくむことができるのではないかと考えて講座を構想した。

センターで実施している領域等研修は1日で完結する研修講座であるが、研修の中で初任者が課題意識を持ち、自校に戻った後もその課題解決に向けて実践を継続できるよう、探究的な学びを意識し、内容や進め方を工夫した。具体的には、研修が単なる知識の習得にとどまらず、実践の中で生じる問いを自ら見出し、深めていくプロセスを重視した。

例えば「生徒指導」講座においては、初任者が自らテーマに関連する「課題」および「問い」を設定し、その「問い」について協議を行うように働きか

課題	学級担任としていじめを認知した際の生徒への聞き取り対応 	授業内でいじめやこれに発展する言動が見られた時の対応が課題 
問い	どのような聞き取りが適切であり、最も大切にすべきことは何か。	どのような対応が適切なのだろうか。
新たな問い	聞き取りを行う際、教師自身の思いや考えも大切であるが、同時に学校が掲げているいじめ防止基本方針や法律の視点、何よりも被害生徒の気持ちを理解しようとする姿勢と寄り添いが重要ではないか。	そういった発言をさせないために、授業内でどのように雰囲気を作っていく必要があるのか？

表2 受講報告の記述（「問い」の変容）

けた。このプロセスを通じて、初任者は自らの課題に適した問いを構築する能力を養い、より主体的に課題解決に向き合う姿勢を経験することができた。また、研修を通じて得られた視点をもとに、新たな問いを見出す者もあり、研修後も実践の中でさらなる探究を続けるきっかけとなった（表2）。

このように、センターでの研修が単発で終わるのではなく、自校に戻った後の継続的な学びへとつながるよう工夫することで、初任者は主体的に課題解決に取り組む姿勢を養うことができる。また、研修を通じて得られた視点をもとに新たな問いを見出し、実践の中で探究を深めることが促される。

これらのことから、課題発見と問いの設定を重視した研修のあり方は、主体的な学びの促進に寄与する可能性を示唆している。

4 研究の考察

令和6年度に実施したアンケート結果から、センター等研修で得られた学びに対して肯定的に回答している割合（図3）が、センター等研修で得られた学びを自身の勤務校での実践につなげられた初任者の割合（図4）に比べて、非常に高いことがわかる。

初任者が探究的に学ぶ中で充実感を得られたことは本研究の取組での大きな成果であるが、その一方で、自校での実践に繋がっていないと感じる者も多くいることが課題である。

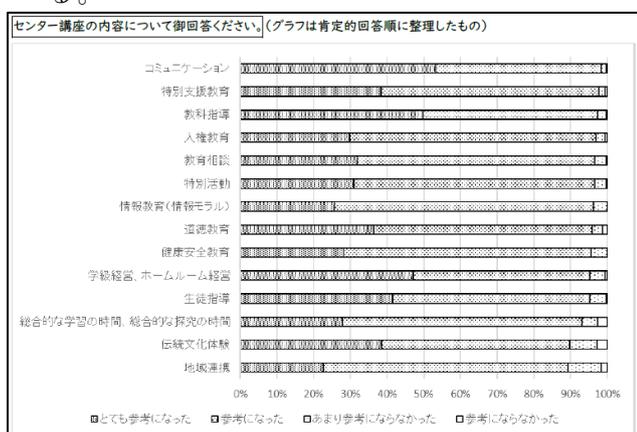


図3 令和6年度初任者研修アンケート結果1

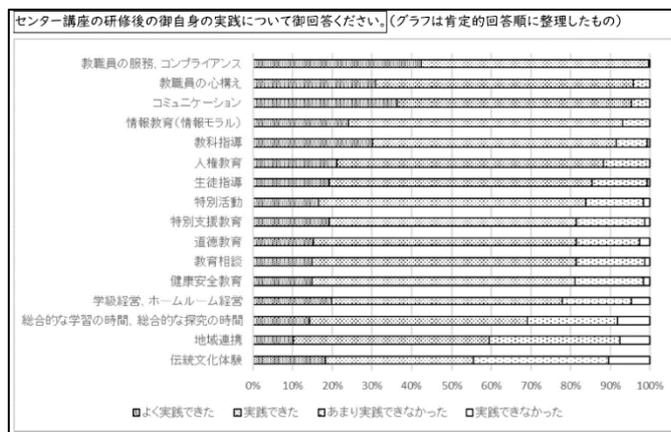


図4 令和6年度初任者研修アンケート結果2

研修での学びと勤務校での実践がより往還されることで、初任者としての資質能力の向上につながると考える。そのため、研修の中で「省察（リフレクション）」の時間を設け、そこで明確になった課題意識を勤務校へ持ち帰り、初任者が研修で得た知識や技能を実践へとつなげることで、主体的な学びを継続できるような流れを構築することを目指している。

来年度、センター等研修の中で省察の機会を体系的に確保するため、前期・中期・後期の各段階で省察を行う時間を設定した。

更に、研修成果をより実践に結びつけることを目的として、「リフレクションシート」（図5）を作成し、初任者が学びを振り返りながら自己の成長を促進できる仕組みを次年度に向けて構想した。

リフレクションシートを活用する際、京都府の指標を基に省察できるようにしている。指標の中でも、「基本的資質能力」、「人権」、「学習の指導に関すること」、「児童生徒の指導に関すること」の4つを、省察の視点としている。これは、「2 研究の目的と研究の背景」の冒頭でも述べたように、令和4年8月改正「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」において、教師に共通的に求められる

く。

初任者にとって、研修での学びがより効果的になるためには、センター等研修で得た知見をどのように現場で実践していくかを重視する必要がある。

当センターでは、令和7年7月に初任者研修および新規採用者研修の対象者が配置される勤務校の指導教員等を対象とした「初任者研修等研究協議会」を予定している。本協議会で、研修での学びと勤務校での学びと実践がより効果的に往還されるような初任者研修全体の在り方や、前述のリフレクションシートについて共通理解を図りたい。

初任者研修は、教職人生の基礎を支える基礎的知識及び技能を身につけさせるとともに、変化の激しい時代の中で変化を前向きに受け止め、現代的教育課題にも柔軟に対応できる「新たな教師の学びの姿」を実現する資質能力を育成することを目指し、構想している。

また、学びの中で、初任者同士、所員や研修関係者と初任者の人と人とのつながり、また、センター等研修と勤務校研修それぞれの学びがつながることを大切にしている。

3年目は、省察により理論と実践の往還を通じた学びとなるよう、そして「点」の学びから「線」や「面」の学びとなるよう、引き続き研修内容や方法の改善を図りながら、研究を深めていきたい。

<引用及び参考文献>

- ・中央教育審議会(2021)「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて(審議のまとめ)」
- ・中央教育審議会(2022)「『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～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)」
- ・文部科学省(2022)「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針(令和4年8月31日改正)」
- ・京都府教育委員会(2024)「京都府教員等の資質能力の向上に関する指標」
- ・京都府総合教育センター(2023)「『新たな教師の学びの姿』の実現に向けた初任者研修の在り方を考える～教科指導研修の模索～」
- ・京都府総合教育センター(2022) 京都府総合教育センターだより 第147号

「新たな教職員の学び」の実現に向けた探究型研修の開発

企画研究部	部長	今野 勝明
	主任研究主事兼指導主事	松尾 博史
	主任研究主事兼指導主事	神脇 順子
	研究主事兼指導主事	鬼頭 宏和
	研究主事兼指導主事	大崎 康央
	研究員	松岡 利晃
	研究員	中嶋 昭夫
研修・支援部	研究員	瀬尾 恵
	研究主事兼指導主事	岩崎 佳子
	研究主事兼指導主事	植田 博樹
	研究主事兼指導主事	岡村 佳之
	研究主事兼指導主事	渡邊 岳
地域教育支援部	研究主事兼指導主事	渡辺 佳代子
	研究主事兼指導主事	塩見 文浩
	研究主事兼指導主事	片山 直樹

1 要約

今年度、京都府総合教育センター（以下、センター）では、令和4年12月の中央教育審議会答申にある「新たな教師の学び」の実現に向けて「探究的な学び講座シリーズ（全3回）」を実施した。この研修を「探究型研修」とし、教職員自らが探究する（探究的に学ぶ）ことを通して、児童生徒の探究的な学びをデザイン、マネジメントする力の向上を図ることを目指した。受講者が対話やリフレクションを重視した研修を通して、何を学んだのか、どのように学んだのか、受講者の探究観に揺さぶりはあったのか等、ファシリテーターによる見取り、受講報告、リフレクションシートを通して分析する。

また、センターが探究型研修を開発するにあたり、関係したセンター所員自らが様々な葛藤や試行錯誤の中で取り組み、探究することを経験したことも踏まえ、今後の方向性について考察し、次年度以降の研究・開発につなげる。

キーワード：探究・探究的な学び、探究観、リフレクション、対話、教職員の学び

2 研究目的

変化の激しいこれからの時代を生きる子どもたちには、自ら問いを立て、課題を探究し、他者と協働しながら人生を切り拓いていく力が求められる。教師にはこのような子どもの力を引き出せるよう、子どもを主語とした探究的な学びを展開することが求められることから、本研究で探究活動に焦点を当てた探究型研修を実施し、教職員自身が探究を体験しながら、それぞれの学びを深化させ、「探究す

るとはどのようなことか」を整理し、自らの「探究する力」や「子どもたちの探究的な学びをデザインし、マネジメントする力」の向上を図ることを目的とする。

また、探究型研修の開発に当たり、研修担当者と受講者の学びの相似形も意識しつつ、センターも本研修を探究的に構築していくこととした。その中で得られた知見は、新たな教職員の学びの姿の実現に向けた取組へと繋げることとする。

3 研究方法

(1) 研修担当者の探究

「探究的な学び講座シリーズ」では、3～4名の受講者グループに対して、センター所員がファシリテーターとして対話に参加する。本研修におけるファシリテーターには重要な役割があるが、センター所員のほとんどが未経験であった。ファシリテーターを担うのは、本研究のためにセンター内で組織した探究ワーキンググループのメンバーであり、研修前には共通認識をもつ場、研修後にはファシリテーターとしての気づきを共有する場を設定した。また、他県の研修や学校を視察する機会を設けたこともあり、この研究がセンター所員にとっての探究となった。

令和4年答申において、「教師の学びの姿も、子供たちの学びの相似形であるといえる。」「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。」とあることから、本研究では、研修担当者と教職員の学びの姿も相似形だと捉えながら、進めることとした。

(2) 令和6年度「探究的な学び講座シリーズ」

ア 研修目的（ねらい）

受講者自身が探究的な学びを経験することを通して、「探究する力」「探究的な学びをデザインし、マネジメントする力」の向上を図る。

イ 研修概要

受講者は事前資料を作成し、それを基に行う対話から、これまでの実践や経験を振り返る。また、振り返りを通して、自身の課題（実践）について、問いを設定し、計画を立て、実践し、再び振り返るといった探究サイクルを意識した活動をインターバル期間を有効に活用し、体験する。そこでシリーズⅡ・Ⅲでは、インターバル期間における実践を振り返り、対話を通して自他の価値観に触れながら、新しい価値を見いだしたり、変容を意識したりすることで、研修の最後には新たな実践や問いに向かう展望をもつことを目指した。

6月) シリーズⅠ *事前課題 (必須)	10月) シリーズⅡ *事前課題 (任意)	1月) シリーズⅢ *事前課題 (任意)
対話Ⅰ (自己紹介/あなたの考える探究) 提起・提案からの学び・対話Ⅱ 事例からの学び・対話Ⅲ 情報提供 リフレクション・対話Ⅳ (本日の学び)	対話Ⅴ (4ヵ月の実践を通じた気づき)	対話Ⅵ (実践交流) 対話Ⅶ (7ヵ月の実践を通じた気づきから、現在考える『探究とは』) 資料からの学び・対話Ⅷ 対話Ⅸ (今後の展望) 情報提供・リフレクション クロージング

(表1) 令和6年度「探究的な学び講座シリーズ」研修概要

ウ 受講者の構成

小学校：教諭（8名）

中学校：管理職（1名）、教諭（17名）、講師（1名） 計 27名

エ 受講者の姿

(ア) シリーズⅠ（令和6年6月17日（月）実施）※集合研修（10:30～17:00）

シリーズⅠでは①自己紹介②自身のこれまでの経験の中で取り組んだ「探究」について③本研修（全3回）を通して自身が探究したい「課題（テーマ）」及びその背景をA4用紙1枚以内でまとめることを受講者への事前課題とした。受講者が探究したい課題は（表2）のとおりであった。

分類	人数
授業づくり（教科）	15
授業づくり（総合的な学習）	1
探究	4
学力	1
組織づくり	2
認知・非認知能力	3
その他（自己テーマ）	1
計	27

（表2）受講者の探究課題

長時間の対話に初めは戸惑う受講者もいたが、シリーズⅠの受講報告では、これまでの研修では得られなかった成果があったという記載も見ることができた。

(イ) シリーズⅡ（令和6年10月18日（金）実施）※オンライン研修（15:30～17:00）

シリーズⅡでは、「実践を通じた気付きの共有」をテーマに対話を実施した。4ヵ月の実践で自身のテーマの実践発表にならないように「共に探究する仲間同士の作戦会議」であることを受講者に伝えた。受講報告からは、実践の途中での経過や悩み、気付き等について対話を通して共有することで取組を見直しつつ、前向きな気持ちをもつことができた姿が見られた。

(ウ) シリーズⅢ（令和7年1月20日（月）実施）※オンライン研修（13:30～17:00）

シリーズⅢでは、「7ヵ月の実践を通じた気付きから考える、現在の探究とは」をテーマに対話し探究観を整理した。そして、資料に「探究モードへの挑戦」の一部抜粋を用いて受講者の探究観を改めて揺さぶりながら、研修のクロージングを目指した。しかし、用いた資料が想像以上のインパクトをもっていったことから、受講者にとって揺さぶりとはならず、ある種の回答になってしまっていたように感じる部分もあった。

また、終了時には受講者に「リフレクションシート」の記入を依頼した。このリフレクションシートは、受講者の研修全体を通したリフレクションを促す目的と、受講者がこの研修をどのように感じたのかを分析し、次年度構想に役立てる目的を持つ。以下の（表3）はその質問項目及び回答結果の一部である。

質問項目	とてもそう思う	どちらかといえばそう思う	どちらかといえばそう思わない	まったくそう思わない
①「探究」とはどのようなものか、研修受講前と比べて御自身の考えに変化があったと思いますか。	20	5	0	0
②本研修は、これまでのセンター研修との違いがあったと感じましたか。※自由記述あり	21	3	1	0
③本研修は、あなたにとって有意義であったと思いますか。※自由記述あり	20	4	1	0
④本研修を通して、御自身の「探究する力」の向上を図ることができましたか。	12	11	2	0

⑤本研修を通して、御自身の「児童生徒の探究的な学びをデザインする力、マネジメントする力」の向上を図ることができましたか。	1 1	1 1	3	0
--	-----	-----	---	---

質問項目②に関する自由記述

<p>【とてもそう思う】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・答えが無い、ということを感じた研修でありました。仲間と対話をして答えを考えていく。共に答えを導いていくような研修でした。 ・終始モヤモヤしたが、自分の考えを伝え、他の先生の考えを聞き対話をする中で、自分の考えの輪郭が見えかかったから。 ・これまでのセンター研修では、講義を聞くことが多く、受け身的な内容が多かったように思います。本研修では、委ねられた部分が大きく、また話す、聞く、考える等に多くの時間が確保されており、自分ごとにして主体的に参加できました。実践、報告、振り返り、学び合い、また実践というサイクルも学びに繋がりがやすかった。 <p>【どちらかといえばそう思わない】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・正確には「どちらとも言えない」と感じています。センター研修では「根本理念」から実際の手法、実践紹介、自分たちで行うワークなどをいつも経験いただいております。ただ 本講座は私自身の力量の無さにより、つかみどころがない研修だと感じていました。
--

質問項目③に関する自由記述

<p>【とてもそう思う】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・答えがあるというより、それを探そうとすることそのものの価値を考えるようになったから ・なかなか、この研修のために時間をかけて考えをまとめるということができず、もったいなかったと思っています。しかし、「探究する力」を子どもたちに育てることは、やっぱり大切なことだと、再認識することができました。教職員の「探究する力」と「生徒の探究する力を育てる教育活動を構想、展開する力」を育てる作戦を立てたいと思います。 ・探究と一言に言っても奥が深いこと、答えのない時代を生きていく子どもたちとどのように考えていくのか、自分自身の探究活動を通して、子どもたちの身になって考えることができた。(中略) 子どもたちの探究だけでなく、教師の探究もあわせて行っていく必要があると思うので、どのように来年度に生かしていくか私自身探究していこうと思う。 <p>【どちらかと言えばそう思わない】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「明確な答え」を求めていたのではありませんが、やはりモヤモヤしていることに変わりはありません。そのモヤモヤが探究的な学びにつながる、とおっしゃるのかと思いますが、もしもその返答であるならばそれもモヤモヤします。
--

(表3) リフレクションシートの回答 (一部抜粋)

①の結果から、研修を通して受講者が「探究」とはどのようなものか知識や概念理解の深まりがあったと考えられる。また、②③の結果からも、受講者は本研修を通して自ら探究することで探究観の再構築や探究の意味や意義を深めていったと考える。しかし④⑤の結果から、受講者自身が「実践に生かす力」の向上を感じにくかったことが推測される。その要因には探究的な学びが試行錯誤を伴う活動であることや、明確な「〇〇ができる」といったものを教示しないということが関係しているのではないかと推察する。

また、本研修においては、自らの学びや思考プロセスについて記録し、振り返ることで変化・変容に気付くことが重要である。しかし、今年度は「記録する」活動が十分に行われなかったため、受講者自身が探究的な学びを実感できなかった可能性がある。そもそも本研修の学びはすぐに実践に役立つような内容は少ないかもしれない。また、シリーズ毎の学びが繋がりをもち、受講者の変化・変容に気付きを与えるような場面が少なかったかもしれない。そこで、次年度は「記録」をより丁寧にしたいと考える。

4 他県センター等視察

探究的な学び講座シリーズでは所員がファシリテーターとして参加する点、「新たな教職員の学びの姿」の実現を目指す点で、これまでのセンター研修とは異なる視点を要する研修であった。そのため、先進的な取組を実施している自治体との情報交換や学校での取組を通して、研修の充実を図った。次の（表4）は今年度実施した視察の一覧である。

視察場所	視察目的
高知県教育センター（5月）	ファシリテーターとしての作法・心構え
福井ラウンドテーブル（7月）	対話実践
独立行政法人教職員支援機構（8月）	N I T Sによるコア研修の改善・変化
長崎県教育センター（9月）	省察を重視した研修（ファシリテーターなし）
長野県総合教育センター（9月）	クロスエイジセッション・教職員の学び
長崎県教育センター（11月）	省察を重視した研修（ファシリテーターあり）
佐世保市教育センター（11月）	A L A C Tモデルによる研修設計
広島叡智学園（12月）	学びの変革・探究的な学びによる学習者の姿
福井ラウンドテーブル（2月）	対話実践

（表4）令和6年度 他県センター等視察先・視察目的一覧

5 課題と展望

(1) 課題

探究的な学び講座シリーズを通じた受講報告や対話での受講者の発言から、児童生徒が探究的に学ぶことの重要性は認識されつつあり、また学校現場ではその実現に向けて試行錯誤されている様子が見て取れた。本研修において、「児童生徒の探究及び探究的な学びの本質について」教職員自身が対話を主とした探究的な学びを経験し、これまでの探究観を整理したり捉え直したりすることに、研修としての価値があるとしている。受講報告やリフレクションシート、対話の中での発言からも、受講者にその価値を共有することは一定達成できたと感じる。しかし、受講者自身の発言に、「探究すればするほど、孤独感・孤立感を感じてしまう。」というものがあつた。これは、探究のもつ性質によるものかもしれないが、学校全体で探究に取り組もうという機運が高まっていない、または取組に対する機運は高まっているものの、探究に対する考えが個々の教職員で揃わなかったりすることもその要因と考えられる。

1万を超える京都府の教職員のうち、この研修を受講するのは最大で40名程度である。府内への波及を考えたとき、センターが本研修を継続し、京都府の特徴的な研修の一つとして文化にするだけでなく、受講者が受講後にも探究できる環境をハード面とソフト面の両面から支援していくための次の一手が必要と考える。

(2) 展望

ア 探究型研修の今後

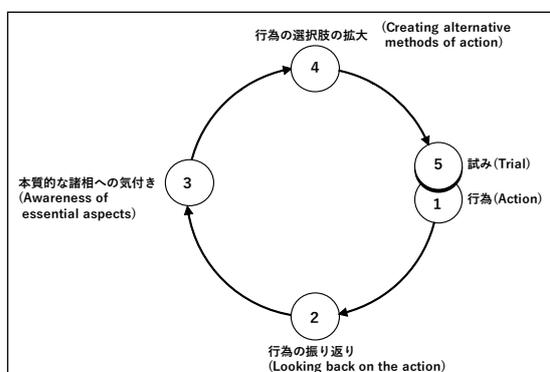
令和6年度に実施した研修での成果と課題を踏まえて、令和7年度は以下の2種の探究型研修を実施することとした。

(ア) 令和7年度「探究的な学び講座シリーズ～教職員の探究～」

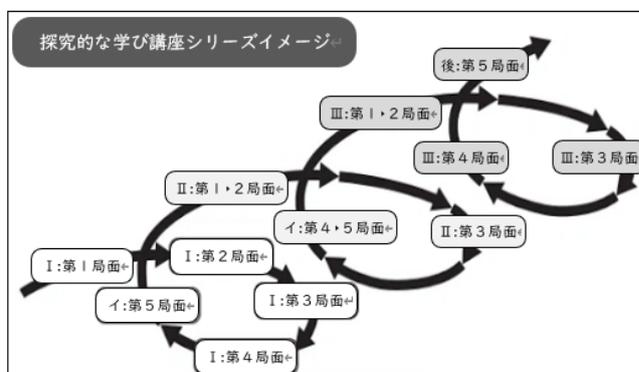
学習指導要領にある「探究における生徒の学習の姿」をベースにA L A C Tモデル（図1）

を活用したセンター独自の探究サイクル（図2）を実践する。

探究的な学び講座シリーズでは、受講者のリフレクションが学びの深化に非常に大きな意味合いをもっている。しかしながら、令和6年度では「記録する」活動が不十分であったため、リフレクションの質の高まりを感じる事ができなかった。そこで、令和7年度はリフレクションで得た気づきや学びを文字として記録に残す活動を重視する。ALACTモデルを立体的に捉えているセンター独自の探究サイクルにおいて、第5局面から次の第1局面へと移る際に、前回の第1局面とは異なる段階（階層）にいることを気付く仕掛けとして、受講者の記録が有効であると考えている（立体感を出す仕掛けが受講者自身の学びの記録である）。これは、インターバル期間に受講者に日々実践を記録させ、反省を促すのではなく、リフレクションを通して「経験」から学んでもらうことに他ならない。しかし、令和6年度の研修場面では、記録したことよりも記憶していることが重要視されている様子も見られた。記憶と記録を二項対立的に捉えるのではなく、記録していることの重要性が受講者に伝わるように講座を構想することで受講者が自身の成長や達成感、効力感を研修中にも感じられるようにしたい。



(図1) ALACTモデル
 第1局面 行為
 第2局面 行為の振り返り
 第3局面 本質的な諸相への気づき
 第4局面 行為の選択肢の拡大
 第5局面 試行



(図2) センター独自の探究サイクル
 I : シリーズ I
 II : シリーズ II
 III : シリーズ III
 イ : インターバル期間

シリーズIでは、受講者はそれぞれの「探究観」を持ち寄り、対話を通してこれまでの実践や経験を振り返る。またシリーズ全体を通して、対話や資料から得られた気づきを丁寧に記録し、実践の中で変容していく自身の様子を可視化する。可視化することでの気づきを基に再構築した「探究観」から子どもたちの探究的な学びのデザインやマネジメントについて今後の展望をもつ。(表5)

6月) シリーズI *事前課題 (必須)	10月) シリーズII *事前課題 (任意)	1月) シリーズIII *事前課題 (任意)
対話I (自己紹介/現在の探究観) 資料の読み込みI・対話II 資料の読み込みII・対話III 情報提供I リフレクション・記録	対話IV (実践を通じた本質への挑戦) 記録	実践交流 対話V (実践から捉える現在の探究観) 情報提供II リフレクション・記録 クロージング

(表5) 令和7年度「探究的な学び講座シリーズ」研修概要

(イ) 令和7年度「授業に生かす探究講座Ⅰ～リフレクション編～」 「授業に生かす探究講座Ⅱ～資料活用編～」

シリーズとして実施する「探究的な学び講座シリーズ」は、前年度の反省や年度毎の受講者の様子を見取ることを通し、新たな教職員の学びの姿の実現を目指した京都府の探究型研修の核となる研修として、改善しながらの継続した実施を目指す。一方で、この研修はファシリテーターが必須の研修となっていることから、受講者数を拡大しての実施が難しい。そこで令和7年度は、「探究的な学び講座シリーズ」のワーク（リフレクションと資料活用）について受講者が体験を通して、その目的、効果、方法を学び、授業に生かすための一助となるような講座を実施する。

Ⅰ ～リフレクション編～（5月、11月実施）	Ⅱ ～資料活用編～（6月、11月実施）
趣旨説明・対話の作法 対話Ⅰ（これまでの探究実践の成果と課題） 対話Ⅱ（それぞれの探究活動の共通点と相違点） 情報提供（リフレクションの効果と活動の意味） リフレクション	趣旨説明・対話の作法 資料の読み込み・対話Ⅰ 情報提供Ⅰ（資料の読み方と活動の意味） リフレクションⅠ 情報提供Ⅱ（探究の定義・目的・条件） リフレクションⅡ

（表6）令和7年度新設「授業に生かす探究講座Ⅰ・Ⅱ」研修概要

イ センター組織における持続可能性

本研究では、センター内に探究ワーキンググループを設置した。年に10回以上の会議を実施し、ワーキングメンバー自身が探究することで、今でも「探究とは何か」を模索しており、メンバーの探究観はもちろん、ワーキングとしての探究観の変容を実感している。このワーキンググループでの探究こそが、本研修を継続していくための必要不可欠な要素でもあり感じており、次年度以降も引き続きチームとして活動していくことが肝要である。まずは今年度の課題について検討しつつ、その改善策や方向性は次年度の探究ワーキンググループに引き継ぐことでセンターとしての探究が止まらないようにしたい。

<引用及び参考文献>

- ・白井俊（2022）『探究モードへの挑戦 第5章OECDにおける「探究」の考え方』人言洞
- ・フレット・コルトハーヘン（2010）『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社
- ・文部科学省（2019）（『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総合的な探究の時間編』学校図書株式会社

「新たな教師の学びの姿」を実現する 中堅教諭等資質向上研修の充実

地域教育支援部	部長	小林	豊
	主任研究主事兼指導主事	成田	浩和
	主任研究主事兼指導主事	草木	康伸
	研究主事兼指導主事	浅井	ちとせ
	研究主事兼指導主事	幸田	美知代
	研究主事兼指導主事	竹原	雅子
	研究主事兼指導主事	吉岡	美和
	研究主事兼指導主事	塩見	文浩
	研究主事兼指導主事	森本	尚之
	研究主事兼指導主事	片山	直樹
	教師力向上アドバイザー	大村	孝志
	教師力向上アドバイザー	岸田	敏明

要約

中堅教諭等資質向上研修（以下中堅研）の受講者は、多様なキャリア、様々な校種・職種、幅広い年齢層があり、研修に対するモチベーションの違いも見られる。日々多忙な中で、本研修に対する意義や有用性を高め、従来の受け身的な姿勢ではなく、課題意識を持ち主体的に研修に取り組めるような研修の在り方を検討する必要がある。また、中堅期以降のキャリアを展望し、学び続ける教員としてその後のキャリア形成に繋がるような研修に転換していく必要がある。

令和6年度の中堅研「共通」講座においては、「新たな教師の学び」に繋がるように、これまでの課題を踏まえて研修内容を見直して実施する。同時に受講者の意識状況を掴むために、受講報告や実践シートの記述、Forms アンケートを通して課題意識の把握及び分析を行う。また、研修テーマ設定や発信等を通して、中堅教諭等が主体的に学ぶ姿勢をもつとともに、身に付けるべき資質能力や学校運営参画意識の向上を目指す等の意識変化を見取り、その変化の要因となることが明らかになるように研究を進めていく。

キーワード：中堅教諭等、資質能力、指標、学校運営参画意識、主体的な学び

1 研究主題設定の理由

令和3年中央教育審議会（以下中教審）まとめで、「新たな教師の学びの姿」が以下の通り示された。

- ・変化を前向きに受け止め、探究心をも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」

また、令和4年中教審答申（4今後の改革の方向性(1)「新たな教師の学び」の実現）では、教師の学びの姿も子どもの学びの相似形であり、教師自身も「主体的・対話的で深い学び」を実現していくことが求められていることや、主体的に学び続ける教師の姿は、児童生徒にとってのロールモデルであり、「令和の日本型学校教育」を実現するためには、子どもたちの学びの転換とともに、教師自身の学び（研修観）の転換を図る必要があることが示された。

経済協力開発機構（OECD）の“Learning Compass 2030”や教育振興基本計画部会の次期教育振興基本計画等で、ウェルビーイングの実現の重要性が指摘されている。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、次に繋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。

そこで、教師自身の学びの転換、すなわち「新たな教師の学びの姿」を実現するために、京都府総合教育センター（以下センター）で実施している中堅研において、その在り方を検討し、より充実した学びに繋がられるように研究を進めていく必要があると考えた。

本研究では、中堅教諭等が研修を通じて資質能力の向上を図り、主体的に学び続け、学校運営参画意識の向上や自己のキャリア形成に繋がられる研修を目指し、中堅教諭等の課題意識の把握・分析を通して研修の在り方について検討していく。研究期間として令和6～7年度の2年間を設定し、当センター地域教育支援部全体で仮説を立て、検証を行い、今後の中堅研の充実に繋げていく。

2 中堅教諭等資質向上研修の現状と課題

(1) 10年経験者研修と中堅教諭等資質向上研修

個々の教員の能力、適正等に応じた研修を実施することにより、教科指導、生徒指導等、指導力の向上や得意分野づくりを促すことをねらいとして、平成15年度から平成28年度まで「10年経験者研修」（根拠法：教育公務員特例法第24条）が行われた。対象者は公立の教諭等のうち、在職期間が10年に達した者であり、対象年次が決められていたこともあり研修は1年間に集中して行われていた。

その後、法改正により、平成29年度から「中堅教諭等資質向上研修」が実施されることとなった。「教育活動、その他の学校運営の円滑かつ効果的な実施において、中核的役割を果たすことが期待される中堅教諭等としての職務を遂行する上で、必

要とされる資質能力の向上を図ること」を目的としている。これまでの10年期研修と異なり、各自治体が対象年次を設定することになったことで、複数年に設定することも可能になった（京都府は10年目に設定）。研修の実施日数や内容、実施方法についても各自治体で設定することになっており、実施状況は各自治体によって様々である。

(2) 当センターにおける中堅教諭等資質向上研修「共通」講座の実施状況

中堅研が始まった平成29年度から令和6年度までの8年間における当センターでの中堅研（「共通」講座）の実施状況について実施方法及び対応する資質能力の観点以下（表1）の通りに整理した。

※実施方法（集合研修、オンライン研修、オンデマンド研修、e-ラーニング研修、ハイブリッド研修（集合又はオンライン）

表1 中堅教諭等資質向上研修「共通」講座の実施状況（平成29年度～令和6年度）

	「共通」Ⅰ	「共通」Ⅱ	「共通」Ⅲ	「共通」Ⅳ	「共通」Ⅴ
平成29年度	基本的資質能力 人権 学習指導	学習指導 マネジメント	マネジメント チーム学校	人権 生徒指導	基本的資質能力 人権 マネジメント
平成30年度	基本的資質能力 人権	学習指導 マネジメント	マネジメント チーム学校	人権 生徒指導	基本的資質能力 人権 マネジメント
平成31年度 令和元年度	基本的資質能力 人権	学習指導 マネジメント	マネジメント チーム学校	人権 生徒指導	基本的資質能力 人権 マネジメント
令和2年度	基本的資質能力 人権	学習指導 マネジメント	マネジメント チーム学校	人権 生徒指導	基本的資質能力 人権
令和3年度	基本的資質能力 人権	学習指導 マネジメント	マネジメント チーム学校	人権 生徒指導	基本的資質能力 人権
令和4年度	基本的資質能力 人権	学習指導	マネジメント	生徒指導	生徒指導
令和5年度	基本的資質能力 人権	学習指導	学習指導 マネジメント	基本的資質能力	生徒指導
令和6年度	基本的資質能力	基本的資質能力 各観点（選択）	マネジメント	チーム学校	基本的資質能力

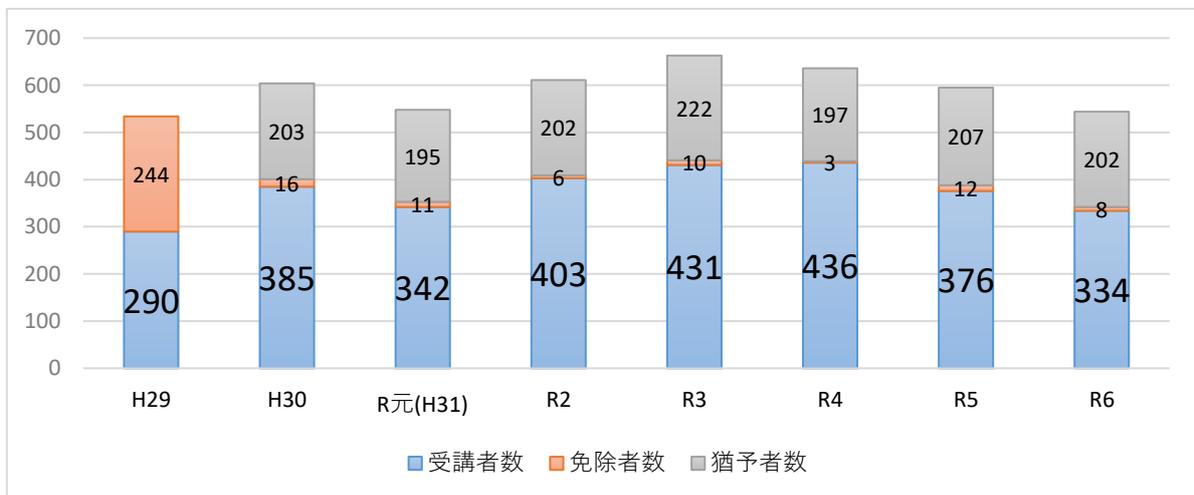
平成29年度から令和3年度までの「共通」講座は、ほぼ同一の指標観点や内容で構成しており、基本的資質能力、人権、学習指導、生徒指導、マネジメント、チーム学校と、幅広い観点で実施してきた。令和4年度以降は、中堅教諭等にとって必要な資質能力を研修担当者が確認し、一部観点や内容を変更しながら網羅的に実施している。

研修形態については、令和元年度までは集合での実施であったが、令和2年度からはオンデマンド研修やオンライン研修という新しい形態でも実施するようになった。新型コロナウイルス感染症拡大に伴い、集合研修が実施しにくい状況になったのが要因である。その後、受講者の研修ニーズに応じて、集合又はオンラインでの研修を選択可能とした「ハイブリッド研修」も取り入れられるようになり、研修形態が多様化していった。

(3) 中堅教諭等資質向上研修受講者数等の推移

平成29年度から令和6年度までの中堅研の受講者数、免除者数、猶予者数の推移の様子を以下（図1）のグラフで示した。なお、平成29年度については、免除者と猶予者を明確に分けていなかったため、免除者としてひとまとめにしている。

図1 中堅教諭等資質向上研修 受講者数等の推移（平成29年度～令和6年度）



中堅研が始まった平成29年度は受講者数が300人弱であったが、翌年度には一気に約100人増加し、それ以降は令和4年度をピークに400人前後の受講者数で推移している。ここ2年間は受講者数、対象者数ともに減少傾向であるが、毎年200人ほどの猶予者がおり、対象者としては毎年500人以上いる状況が継続している。

(4) これまでの課題

受講者数が毎年400人前後いることにより、オンデマンド研修を除いて、どの研修形態であったとしても、一度の研修では実施が困難であるため、現状は同じ内容の研修を2回（a・b）に分けて実施している。また、受講者の校務の都合や、研修スタイルのニーズに応じて、令和3年度からは「オンライン研修」又は「集合研修」のいずれかを選択できるようにしていた。

当センターが実施してきた中堅研の「共通」講座は、全校種・職種において同じ研修内容で実施している。指標観点別で見ると、令和5年度までは、それぞれの観点を網羅的に幅広く受講できるように設定していた。しかし、講座から学ぶべきことはあるものの、その学びを生かしくかたり、実践に繋げにくかたりする内容や観点が含まれていることが、一部の受講者の受講報告（表2）から分かった。

また、「新たな教師の学びの姿」で示されるような、探究心をもち自律的に学ぶという機会として、目標設定をしたり、必要な学びを選択したりするような研修にはなっていなかった。決められた枠の中で受身的な姿勢になってしまい、形骸化した研修になっていた。

表2 令和5年度「共通」講座の受講報告（抜粋）

- ・今回の講義は「単元」を前提とされており、単発の指導が多い職種では全体を考えることが難しかった（栄養教諭：C）
- ・今後の実践に役立てることは、正直難しいと思います 専門的な分野の研修がしたかったです（養護教諭：D）
- ・共通講座なので仕方ないですが、校種や職種にある程度配慮した研修内容にしていただきたいと思いました かなり一般校向けの内容で自分の実践に活かせる内容が少なかったです（特別支援学校：C）

() 内は、「校種（職種）」：「本研修が参考になるものであったかの評価（A～D）」

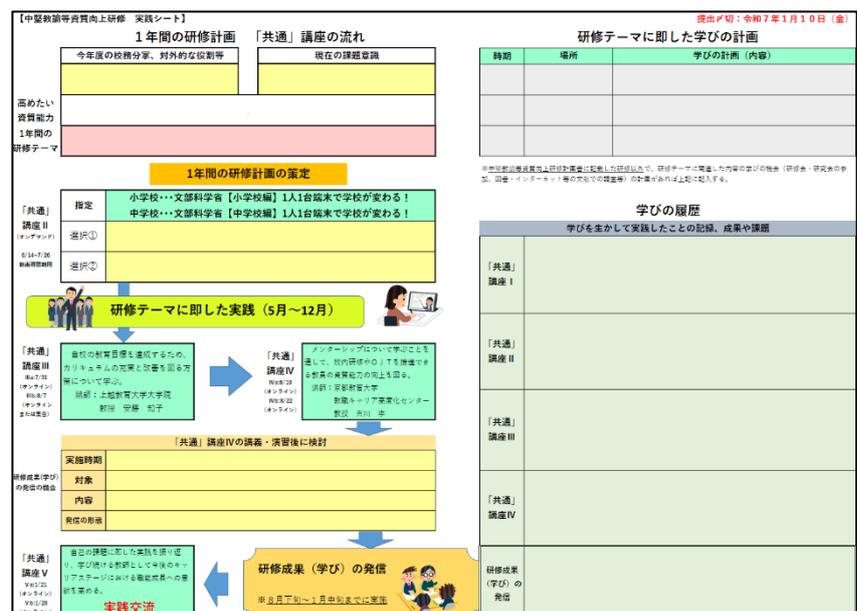
(5) 令和6年度の方向性

「新たな教師の学びの姿の実現」と、これまでの中堅研の課題を踏まえて、中堅教諭等が中堅研に対する意義を感じたり、モチベーションを高めたりするとともに、自律的な学びへと繋げられるような研修へと転換していくことが、研修担当者の命題であると結論づけた。

令和6年度の中堅研の方向性として、現状のように全校種・職種が同じ内容の研修を受講するのであれば、全ての中堅教諭等が学びを実践に繋がれるような内容に設定する。共通して学ぶべきことは全体で、内容によっては一部を校種・職種別にする

ことで、受講者にとってより有意義な学びになるように研修内容の構成や実施形態を工夫していく。また、受講者の多様なニーズに応えられるように、自己の課題意識に沿ったオンデマンド研修として、NITS校校内研修等の動画を活用し、その中から研修動画を選択する機会を設定する。教員の主体的な学びとして、年間を通じた自己の課題（研修テーマ）設定や、研修計画を中堅研に組み入れていくことで、1年間の学びを俯瞰し、コーディネート、自己調整していけるような「実践シート」（図2）に改訂する。

図2 実践シート（義務教育諸学校用）



協働的な学びとして、他の受講者との対話や交流時間の確保、学びの発信（アウトプット）の機会を設定することで、他者からのフィードバックを受け、学びの再編集、新たな価値の創造へと繋げられるようにする。

また、令和6年度の研究の方向性として、これまでの中堅研における課題改善と「新たな教師の学びの姿」の追求のいずれも念頭におきつつ、中堅教諭等がどのような意識をもっているのか、また研修を通じてどのように意識が変化するかを、毎回の研修受講後に記入する受講報告や、実践シート、Forms アンケートを使って把握し、その傾向を分析していくこととする。そして、受講者にとって充実した学びに繋がる要素は何か、効果的な研修について考察し、今後の中堅研の在り方について検討していくようにする。

3 中堅教諭等の意識の状況把握

(1) 「指標セルフチェック」による資質能力の状況把握

京都府教育委員会策定の「京都府教員等の資質能力の向上に関する指標」（以下指標）を基に、各校種・職種（義務教育諸学校、高等学校、特別支援学校、養護教諭、栄養教諭、幼稚園・こども園）ごとの指標セルフチェックシートを作成した。該当のシートを用いて「共通」講座Ⅰの演習の時間にセルフチェックを行い、それぞれの資質能力の状況を確認できるようにした。なお、幼稚園・こども園については指標がないため、京都府幼児教育センター監修による参考資料として提示した。

指標セルフチェックは項目ごとの状況を4段階（4・・・よくできている、3・・・だいたいできている、2・・・あまりできていない、1・・・全くできていない）で入力する。各観点の平均スコアは自動計算され、レーダーチャートとして表示できるようになっている。（Excelシートに直接入力した場合）

受講者は指標セルフチェックにより、視覚化されたレーダーチャート等を手がかりに、ステージ2（中堅期）における自身の資質能力の状況を把握するとともに、自身の強みや今後高めたい観点や項目を意識できるようになると期待できる。

指標セルフチェック後の受講報告において、「セルフチェックによって自己の資質能力の状況を把握できた。」という記述が多く見られた。また、セルフチェックの気付きや受講報告から、「マネジメント」、「京都ならではの教育」の観点については、あまり意識がなかったと感じている受講者の割合が相対的に高かった。学習指導においては、「授業におけるICT活用」に課題を感じている受講者が多いのが特徴的であった。今後はセルフチェック後の気付きから省察し、自身の資質能力を高めていくアプローチの仕方を言語化できるように、現行のシートから様式を改善し、さらに自分事として捉えられるようにする。

(2) 受講報告・アンケートによる中堅教諭等の意識把握

受講者が考える「中堅教諭等の役割」について、MentimeterのWord Cloudを利用してその傾向を捉えた。キーワードとして頻度の高いものが中央に大きく表示（図3）できるようになっており、入力された中堅教諭等の役割が視覚的に捉えやすく

表3 「中堅教諭の役割って何？」上位ワード

なるとともにリアルタイムでその傾向を共有することができた。以下、「中堅教諭の役割って何？」の上位5つ（表3）を示す。

1	若手教員（後輩）の育成、サポート
2	学校運営の中核、組織を動かす
3	若手とベテランを繋ぐ、橋渡し、架け橋
4	学校全体を見る
5	校内の調整

図3 中堅教諭の役割って何？



京都府教育委員会「教員等の資質能力の向上に向けて」の「3 指標におけるキャリアステージ」では、中堅期（7年～15年）に求められる資質能力として、「ミドルリーダーとしての自覚・責任感」、「安定した教育実践と課題に応じた工夫ができる実践的指導力」、「校務分掌組織の中心として他の組織とも連携しながら学校運営に積極的に貢献できる力」を挙げている。充実期（16年～24年）は、「自己の経験をもとに同僚や後輩教職員に適切な助言・支援ができる優れた教育実践力」、「校務分掌をまとめて導くリーダー性」、「分掌間の連携を円滑に進める調整力」が挙げられている。中堅教諭等が意識している役割と、京都府が求めている中堅期以降の資質能力は概ね一致していると推察できる。

また、毎回の「共通」講座の受講報告において、「その他」の欄に記入する内容を指定し、中堅教諭等の意識傾向や検討事項を捉えられるようにした。以下（表4）にその内容を示す。研修テーマについては、「共通」講座Ⅰの演習で検討したものは暫定として、実践シートに記入したものが最終決定したものと区別している。研修テーマは中堅教諭等の課題意識の傾向を捉えられるように計量テキスト分析を行った。

表4 受講報告「その他」欄に記入する内容

I	1年間の研修テーマ
II	選択動画のタイトル
III	自校（園）の組織の良い点、改善点
IV	発信の時期、形態、現時点で計画していること
V	1年間の研修を通じて中堅教諭として意識変化したこと

(3) 学びの発信（アウトプット）の設定

受講者が設定した研修テーマにおいて、学びを校（園）内外に発信（アウトプット）する機会を設定した。受講者は「学びのアウトプット型サイクル」を意識しながら、他者（他の教員）からフィードバックを受け、学びの再編集、新たな価値の創造へと繋げられるようにした。学びの発信については、実践シート内でも計画していたが、実際の状況については、「共通」講座Vの講義Iの中でFormsを利用し、発信の対象、フィードバックの有無、学びの再編集の有無の3項目について回答させ、その結果集約を行った。以下（図4、5、6）に結果を示す。

図4 発信（アウトプット）した対象 ※複数回答あり

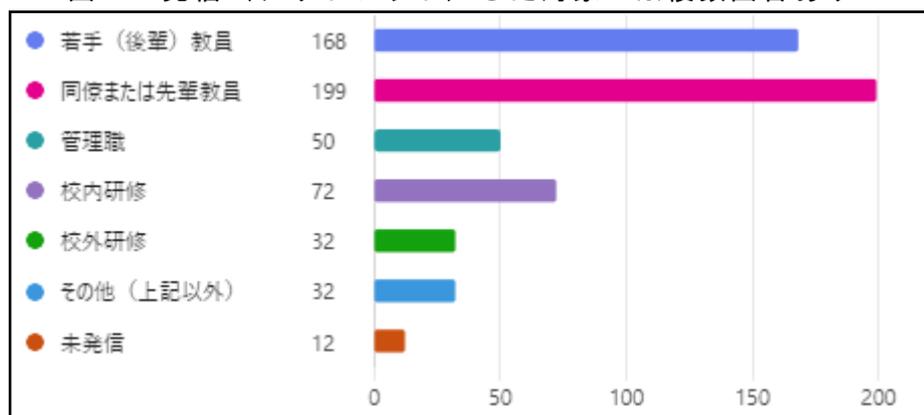


図5 他者からフィードバックを受けられたか。

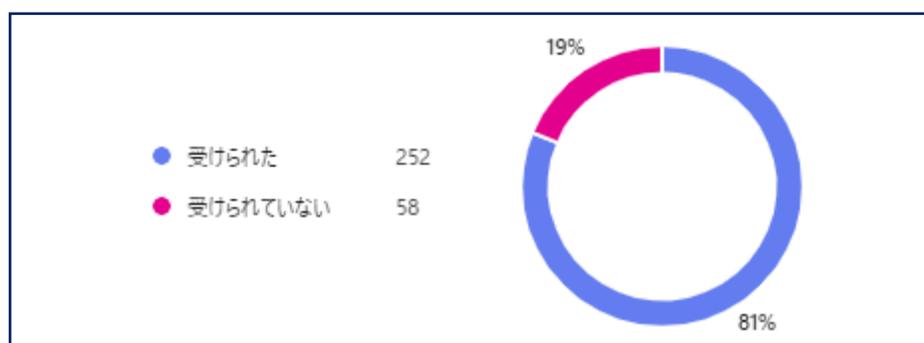
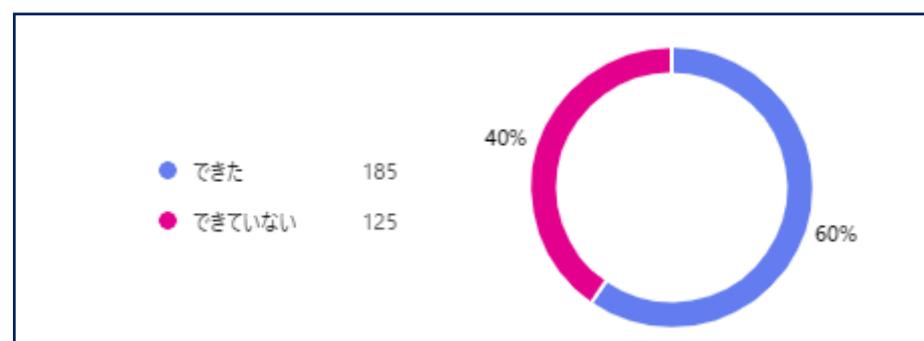


図6 フィードバック後、それらを再編集し、新たな価値（考え）を創造できたか。



学びを実現する授業づくり”等の記述があった。

また、“ICTを活用した授業実践”等、ICTを効果的に活用した学習指導や、“特別支援学級における授業づくり”の記述は、特に多かった。

②については、例えば“チーム力を高める人材育成”といった記述もあれば、“チームを意識したマネジメント力向上”等の記述もあった。

イ 中学校

図8は、中学校所属の受講者の記述から作成した共起ネットワーク図である。図8から大きく2つの傾向に分けられることが、見てとれた。

- ① 学習指導に関わること
- ② 学校運営に関わること

①については、例えば“生徒が主体的に学ぶ授業の実践”や“生徒がワクワクするような授業づくり”等の記述があった。また、“特別支援教育の視点を取り入れた学習指導力”等、特別支援教育に関わる記述が多いことも特徴的であった。

②については、例えば、“カリキュラム・マネジメントの視点をもつ”や“中堅教諭として様々な部分をつなぐ力の向上”等の記述があった。

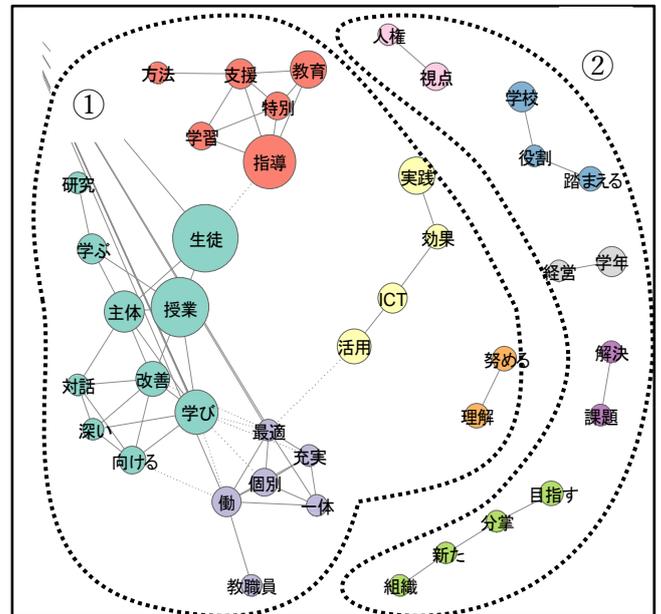


図8 中学校所属の共起ネットワーク図

ウ 高等学校

図9は、高等学校所属の受講者の記述から作成した共起ネットワーク図である。図9から大きく2つの傾向に分けられることが、見てとれた。

- ① 学習指導に関わること
- ② 学校運営に関わること

①については、例えば“生徒の学習意欲向上に効果的な授業デザイン”等、生徒についての記述が最も多くあった。また、その中でICTに関わる記述も多くあったり、進路やキャリアという語句があるのも特徴的であった。

②については、例えば“校務分掌の中心となり、積極的に学校運営に関わる”等の記述があった。

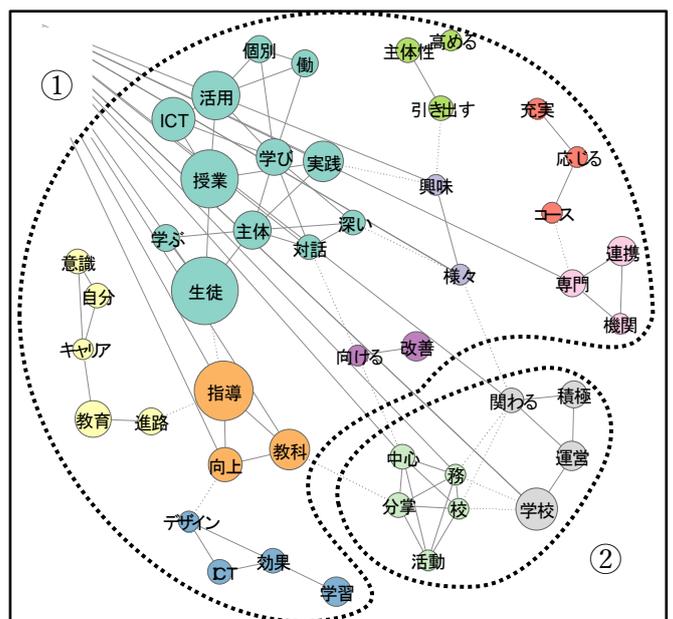


図9 高等学校所属の共起ネットワーク図

エ 特別支援学校

図 10 は、特別支援学校所属の受講者の記述から作成した共起ネットワーク図である。図 10 から大きく 2 つの傾向に分けられることが、見てとれた。

- ① 学校運営に関わること
- ② 学習指導、生徒理解に関わること

①については、例えば“連携、協働して業務にあたり、進んで運営に関わる”といった記述があった。

②については、例えば“主体的に学級生活づくりを図るための学級活動の展開と ICT 活用”、“生徒一人一人のよさや課題を的確に把握し個別指導と集団指導を行う”等、多様な視点から指導の改善を図ろうとする記述があった。

また、①②において他の教職員等との連携を前提として進めていく記述が多く見られた。

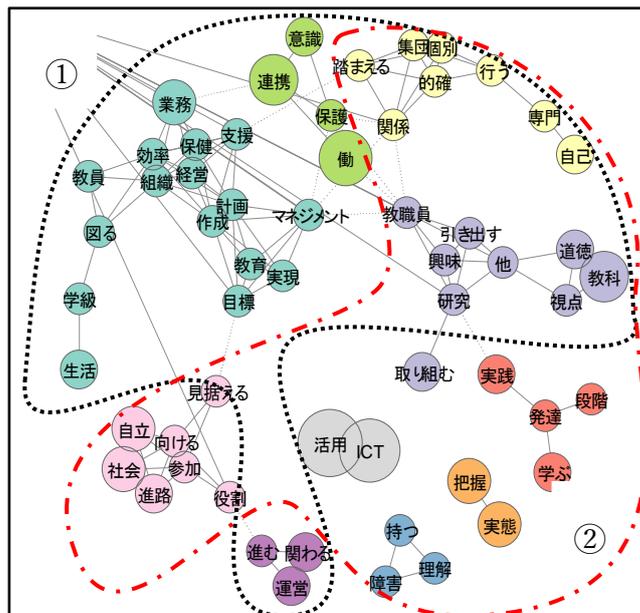


図 10 特別支援学校所属の共起ネットワーク

オ 幼稚園・こども園

図 11 は、幼稚園・こども園所属の受講者の記述から作成した共起ネットワーク図である。図 11 から大きく 2 つの傾向に分けられることが、見てとれた。

- ① 一人一人の保育に関わること
- ② 園の運営に関わること

①については、例えば“幼児一人一人への丁寧な関わり”、“保育実践力を高めていく”等の記述があった。

②については、例えば“職員間の架け橋となりながら、園運営に努めていく”、“幼児・職員一人一人が居場所のある園、クラスづくり”等の積極的に職員と関係を築き、園の運営に関わろうとする記述があった。

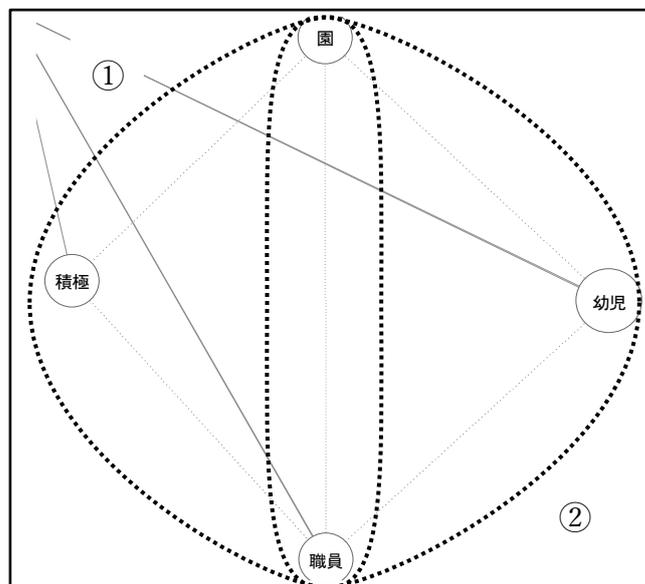


図 11 幼稚園・こども園所属の共起ネットワーク図

カ 全体

図 12 は、全受講者の記述から作成した共起ネットワーク図である。図 12 から大きく 3 つの傾向に分けられることが、見てとれた。

- ① 学習指導に関わること
- ② 教職員連携に関わること
- ③ 学校運営に関わること

①については、例えば“ICTを有効活用した「対話的」で「主体的」な授業の推進”や“生徒が主体的に学ぶ授業の実践”等の記述があり、特に授業に関わる指導力の向上についての記述が多かった。

②については、例えば“他の教職員との連携・協働”等の記述があり、③については、例えば“学校全体やチームを意識したマネジメント力の向上”等の記述があった。

全校種の記述を重ねてみることで、各校種に現れる特有の視点ではなく、受講者が今年度自らの資質・能力向上に挙げたテーマの全体像を見ることが出来る。ここでも、どの校種にも共通して現れた「学習指導」が全体としても大多数を占めていることが見てとれる。また、「働き方」といった今日的な課題をテーマに挙げている受講者も一定数見てとれる。しかし、中堅教諭等として意識させたい「マネジメント」に関しては、存在するものの数が少ないことがわかる。

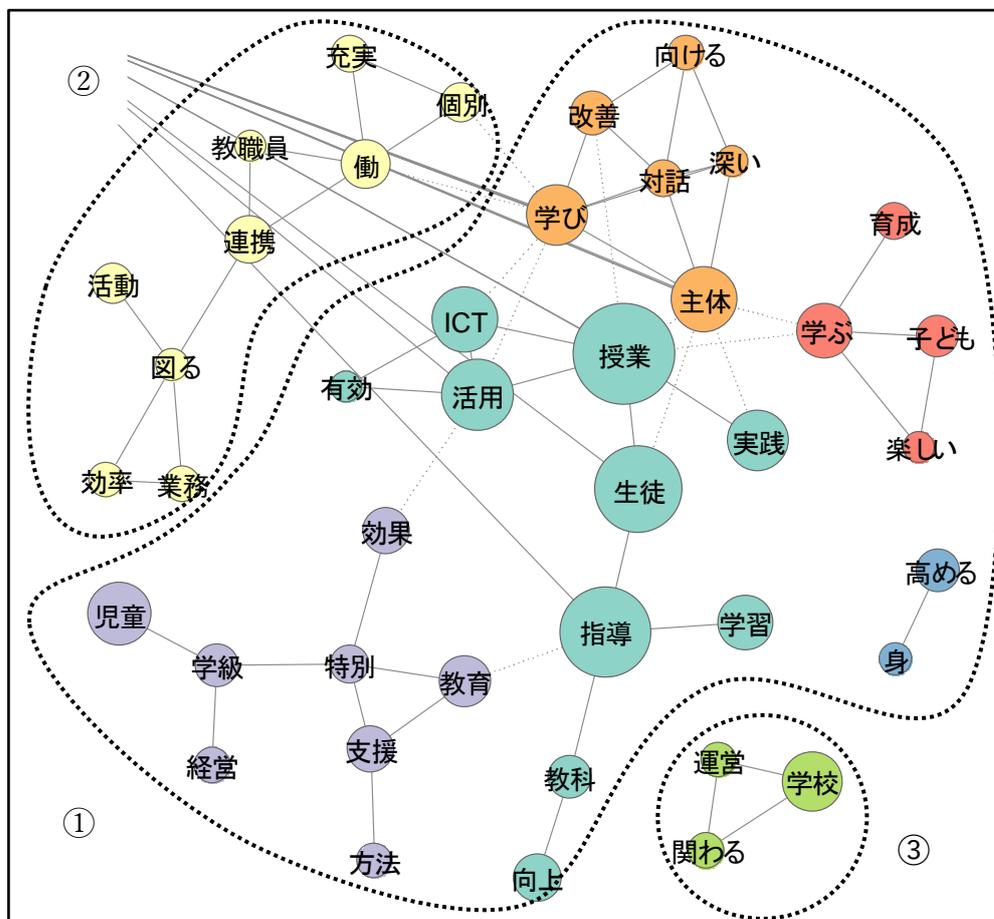


図 12 全校種の共起ネットワーク図

キ 考察

年度当初の「共通」講座Ⅰで、受講者がセルフチェックシートから自分自身の1年間の研修テーマを設定するようにしたが、学習指導に関わる記述が多かったことをどのように捉えるかが重要なポイントである。

セルフチェックシートは、京都府教員等の資質能力向上に関する指標を参考に、観点ごとに自己分析を行い、点数化したものをわかりやすくグラフに表すようになっているが、セルフチェックシート入力後の受講者の発言からは「マネジメント」や「京都ならではの教育」の観点の点数が他と比べて低いという結果になったことが伺えた。また、高めたい資質能力の欄にも一定数の「マネジメント」という語句が見られた。

しかし、受講者が設定した研修テーマは前述の（カ全体）の通りで、セルフチェックシートとの繋がりが薄いことがわかる。点数の低い観点の資質能力を高めたいと考えるのが一般的であるが、そうならない現状には、どのような背景等があるのだろうか。

その一つとして、受講者が「マネジメント」をどのように捉えているかを考える必要がある。「マネジメント」という語はよく使われる言葉だが、含まれる意味合いが広く、具体的にどのような業務が「マネジメント」と関連しているかがイメージしにくいのではないかと。特に今回、研修の限られた時間の中でテーマ設定をする中で、受講者は十分にテーマについて検討をすることができなかった。このことから、日常感じている自分自身の課題がそのままテーマとして現れたと推察する。それは、研修を重ねるにつれ“中堅としてもっと学校運営を意識したテーマにした方がよかった。”という内容の発言をする受講者が見られたことや、最終提出された実践シートに記述されたテーマを見ると、当初のものから変更している受講者がいることからわかる。

また、図4からは研修テーマの発信対象は同僚や若手教員が多く、少なからず組織の活性化に貢献していることから、中堅教諭等として組織マネジメントに関わる動きをしている点も事実として見える。そうであるならば、何をすることが「マネジメント」に関わることなのか、という視点を早い段階で共有する必要があると考える。

5 成果と課題

(1) 成果

2(4)「これまでの課題」で示している課題を修正するために、令和6年度からの中堅研の在り方を検討し、「新たな教師の学びの姿」に対応するような研修となるように講座構成や内容を変更した。特に主体的に学ぶ姿勢については大きな課題があったが、受講報告や実践シートの記述(表5)から、この1年間の中堅研を通して中堅教諭等の役割を自覚し、今後も学び続ける教員である必要性を感じた受講者が多く現れてきたことは一つの成果であると考えられる。

表5 令和6年度「共通」講座Ⅴの受講報告（抜粋）

- ・「学び続ける教師であること」改めて大切だと思った 変化の激しい時代であるからこそ、教師自身も常に学び、新しい知識を身に付けながら子どもたちと共に成長し続けたいと思う（小学校：A）
- ・生徒に主体的に学ばせるためには、教師自身が主体的に学べる人間でないといけない 目指していきたい（中学校：A）
- ・探究心や新しい知識と技能を主体的に学び続けることが大切 それが子どもの学びにつながる（高校：A）
- ・これでいいんだという安心感をもつこともできたが、保守的になることなく、いろいろな考えに触れ関心をもち、学び続けることで子どもにも伝わり育てたい力がつくことを学んだ（こども園：A）

()内は、「校種（職種）」：「本研修が参考になるものであったかの評価（A～D）」

また、今年度の中堅研より学びの発信（アウトプット）する機会の計画を設定した。ともすれば、これまで自身から発信する機会がほとんどない中堅教諭等もいた中で、大きなハードルだと感じた受講者も少なくはない。さらに、「共通」講座Ⅳの発信（アウトプット）の機会検討の演習まで、イメージが定まらない受講者もいた。発信の対象や内容も様々ではあったが、この自らの学びを発信することによって、同僚教員や若手教員をはじめとする他の教員への働きかけや繋がりが生まれ、校内又は校外組織の学びへと波及することができた。学ぶことや発信することへの価値を再確認するとともに、中堅教諭等としての自覚を高め、今後も学校運営参画に進んで取り組んでいこうとする意欲に繋がるきっかけとなった。

(2) 課題

1年間の研修テーマについて、年度当初にそれぞれが設定したものは個々の指導力向上に関するものが多数を占め、組織や学校全体に目を向けたものが少なかった。これは、学校運営参画意識の視点がもてないまま個々にテーマ設定を委ねたことが要因であると考えられる。3(2)で示したような「中堅教諭等の求められる役割」を意識したテーマに近づけるのであれば、より広い視野で学校全体を捉え、学校運営参画意識をもってテーマ設定する必要がある。受講者が具体的なイメージをもち、中堅研の意義や中堅教諭等の役割をふまえてテーマ設定を進めていけるように、テーマ検討から決定までの流れについて、「共通」講座だけではなく中堅研そのものについても再考していく。今後は個人の資質能力向上と、学校運営におけるミドルリーダーの役割としての資質能力向上の双方を意識できるような中堅研の在り方を検討していく。

年度当初と比較すると、終盤になるにつれて受講者の研修に対する姿勢は少しずつ前向きに変化してきていることが感じられる。しかし何が受講者の意識変化に影響を与えているのかについては、今年度の研究では明らかにすることができなかった。受講者の意識変化に繋がる重要な要素が明らかになるように、どのような研修内容、進め方が中堅教諭等の主体的な学びに繋がるのか、仮説を立てるとともに、検証を進めていく必要がある。

6 おわりに

令和6年中教審答申（1「令和の日本型教育」を担う教師及び教職員の姿(1)学びに関する高度専門職としての教師）では、「教師自身が学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心をもちつつ主体的に学び続けること、一人一人の教師の個性に即して学校現場の課題に対応するための個別最適な学びや、教師同士の学び合いなどを通じた協働的な学びを行うなどが求められている。」と示されている。変化の激しいこれからの時代で、教師としてどのような姿を目指していくかを考えつつ、今後のキャリア形成に向けて、新たな知識やスキルを習得しながら常にアップデートする意識をもたなければならない。これは「共通」講座Ⅴの中で伝えた内容でもある。研修終了後、「今後も広い視野をもって日々アップデートしていきたい。」“今後よりよい学校組織を創り上げていく自覚をもって教育活動に取り組んでいきたい。”等のように、受講報告を通じて改めて決意表明をしている受講者が多数いた。

本研究については検討課題もあり、引き続き仮説・検証を進めていく必要がある。今後も中堅教諭等の人材育成や効果的な研修の在り方を検討しながら、研修の充実に繋げていきたい。

謝辞

本研究を進めるに当たって御協力いただいた福知山公立大学 准教授 福嶋 真治 様に感謝申し上げます。

<引用及び参考文献>

- ・京都府教育委員会(2018)「教員等の資質能力の向上に向けて」
- ・中央教育審議会(2021)「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（審議のまとめ）」
- ・中央教育審議会(2022)「『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～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」
- ・中央教育審議会（2024）「『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について～全ての子供たちへのよりよい教育の実現を目指した、学びの専門職としての『働きやすさ』と『働きがい』の両立に向けて～（答申）」
- ・樋口耕一(2021)「社会調査のための計量テキスト分析 第2版」ナカニシヤ出版
- ・Mentimeter (<https://www.mentimeter.com>)

認知能力と非認知能力を一体的にはぐくむために

～学びのパスポートの結果・分析を基にした授業改善を目指して～

研修・支援部 部長	原 田 勝 之
主任研究主事兼指導主事	桃 井 充 洋
研究主事兼指導主事	岩 崎 佳 子
研究主事兼指導主事	植 田 博 樹
研究主事兼指導主事	渡 邊 岳
研究員	松 岡 知 弘

要約

「京都府学力・学習状況調査～学びのパスポート～」(以下、学びのパスポート)の本格導入2年目となり、学びの変容が見える結果データも得ることができるようになった。本研究では、授業改善に向けた結果データのより効果的な分析方法の在り方を検討した。具体的には、他自治体の事例から得られた知見や有識者からの助言を踏まえ、昨年度取り組んでいた散布図を中心とした分析方法以外に、学力の現状を把握し、その背景を各種データから分析して探ることにより、授業改善につながる仮説の立て方について学校現場に提供できるようなモデルとして考案した。

キーワード：京都府学力・学習状況調査、学びのパスポート、IRT (Item Response Theory: 項目反応理論)、CBT (Computer Based Testing)、認知能力、非認知能力、授業改善

1 研究のねらい

京都府教育委員会では、学びのパスポートを本格導入して2年目となり、学びの変容が見える結果データも得ることができるようになった。しかし、京都府総合教育センター(以下、当センター)としても府下の小・中学校に対して、昨年度は、新たに導入されたIRT (Item Response Theory: 項目反応理論)やCBT (Computer Based Testing)といった調査理論や調査方法について、研修会や講座等の様々な場面を通じて情報提供したり説明したりする機会を重ねたものの、学校現場の声からは、それらの理解や活用について伝わりきっていない状況が見られた。そのため、本調査の主たる目的である授業改善に向けては、さらなる取組が必要な状況であると捉えた。

当センターにおいても、昨年度の研究によって基本的なデータの見方は一定整理したものの、豊富な結果データを多面的・多角的に見る視点や授業改善への活用方法、データの扱い等について一層深めるべき点が残っているという現場からの声もある。また、京都府教育委員会が学校現場に求めている「認知能力と非認知能力を一体的にはぐくむ」方策についてもさらに考える必要がある。

以上を踏まえ、今年度は学校現場に有益な分析方法の在り方について研究し、次年度以降の検証につなげていこうとした。

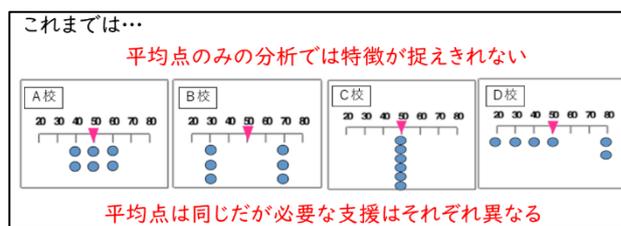
2 学びのパスポートについて

(1) 導入の経緯

本府では、平成3年度から「京都府小学校基礎学力診断テスト」（小学校4・6年生が受検）を、平成15年度から「京都府中学校学力診断テスト」（中学校2年生が受検）を実施し、平成25年度からは「京都府学力診断テスト」（小学校4年生、中学校1・2年生が受検）と名称を変えながらも30年以上（コロナ禍で実施を見送った令和2年度を除く）に渡って独自の学力テストを実施してきた。

「学習指導要領に示す目標や内容に照らした学習の実現状況及び児童生徒の学習環境や家庭における生活状況等の特徴や課題などを的確に把握するとともに、その結果を分析することにより指導上の課題を明らかにして、授業改善を推進し、質の高い学力をはぐくむ。」（令和2年度京都府学力診断テスト実施要項より）ことを目的として、問題作成からテストの実施、結果分析、そして結果分析を踏まえた活用講座の実施までを一貫して行い、府下の学力向上に貢献してきた。

しかし、多くのテストや学力調査でも見られるように、学校現場では自校の平均値と府の平均値の比較に論点を置く等の傾向が見られた。平均値で見えてくる特徴もあるものの、資料1で示すように同じ平均値であってもその集団の状況は様々であり、平均値のみで児童生徒の学力の特徴を捉えることは困難である。また、平均値で見えてくるのは学級や学年等の集団の傾向であり、児童生徒一人一人の現状や学びとしての変容を見取ったり、そこから必要な支援等を考えたりすることは難しいと考えられる。



資料1：令和6年度教育データ・サイエンティスト研修事前説明会資料より

そこで、平均値に依らない分析や児童生徒一人一人の学力等の変容に係る経年比較が可能な学力調査の在り方を検討し、その結果、本府では令和5年度から（活用実証研究は令和2年度から）IRTを取り入れたCBT方式による新しい学力調査として学びのパスポートを実施している。

(2) 学びのパスポートの特徴について

学びのパスポートの主な特徴としては、以下の点が挙げられる。

- ① IRTに基づき、36段階（12の学力ステップをそれぞれ3段階に分けたもの）で学力を測定
- ② 経年比較のために継続問題（アンカー問題）を設定（※問題は非公開）
- ③ CBTによる実施
- ④ 非認知能力や学習の方法等に関連するものについても質問調査により数値化し、児童生徒個々の状況や集団（学校や学年等）の傾向を把握する資料等を学校へ提供

IRTとは、問題に対する児童生徒の解答状況を分析する調査理論で、問題ごとに基準となる難易度を設定し、どの難易度の問題を解答できたかを把握することで学力の状況を把握していく。児童生徒一人一人の解答状況を継続して残していくことで、経年比較を可能とする。

CBTとは、コンピュータやタブレットを使った学力調査の方法を指し、画面上に表示される調査問題を、画面操作やキーボードを使って解答していく。従来の紙による学力調査（PBT：Paper Based Testing）に比べ、結果の集約が効率化されることで結果の早期活用が可能となったり個に応じた指導の充実につなげたりすることができる等のメリットがある。

受検者は小学校第4学年から中学校第3学年までの6学年で、5月中旬に学力・学習状況調査を実施し、結果の返却は7月末に行っている。なお、受検教科は国語、算数・数学が全学年共通で、

中学校第2・第3学年は英語も受検する。

なお、学びのパスポートに関わっては、府教育委員会が実施する研修として、年2回の「京都府学力・学習状況調査～学びのパスポート～」に係る分析・活用研修会（各校1名以上の参加）及び年3回の「教育データ・サイエンティスト育成研修会」（各市町（組合）教育委員会から1名程度推薦）を行っている。研修会では、講義や演習を通して結果データの見方や分析方法について理解し、自校の分析をすることで授業改善につなげることができるよう支援を行っている。

また、『京都府学力・学習状況調査～学びのパスポート～』活用推進事業を立ち上げ、研究校を指定し、伴走支援をしながら、学びのパスポートの活用推進を促している。

3 研究の方法

他自治体の事例や有識者からの助言を参考にし、各校の活用状況に適した有効な分析方法について検討した。

4 結果データの分析について

(1) 趣旨

学びのパスポートの結果データは、各個人の学力の現状だけでなく、その伸びや学びの方法、非認知能力をも数値化している。この豊富なデータを有効的に活用するには、「何のために」分析を行うかという視点をもつことが重要となる。本府としては、上記のとおり学校教育課と当センター及び各教育局の連携のもと、分析・活用研修会や教育データ・サイエンティスト育成研修会を実施し、各データの見方に関する情報提供を行ったり、学校改善プランの作成を求めたりすることを通して、各学校が学校改善・授業改善の視点で結果データの分析を進められるよう支援している。そこでは、提供される各種データの概要や資料の見方とともに、一般的・包括的に活用できるデータ分析を紹介しており、各学校の現状に合わせた具体的・独自の分析については各校に委ねている。

今回の研究では、これまで本府として提供してきたデータの見方に関する様々な情報を「授業改善に資するために、データ全体をどのような流れで、何に着目して見ていくか」という点で改めて整理し、分析方法の具体的な一例を考案した。ここでは、その分析について記載するとともに、この方法を出前講座で紹介した際の先生方の反応等を踏まえた、今後の展望を述べる。

なお、この分析方法は、他自治体の事例から得られた知見に加え、京都教育大学教育学科の中村瑛仁先生からいただいた様々な御助言をもとに考案したものである。

(2) 分析の流れ

ア 学力の現状を把握する

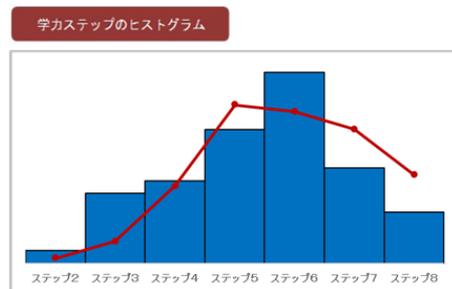
まずは、児童生徒の学力の現状を、個と集団の両面からデータを見て把握する。その中で「特徴的な部分」や「全体の傾向」を把握するとともに、気になる傾向等を抽出する。

<使用するエクセルデータ>

「01_学力分析シート」、「02_教科に関する調査_採点結果」、「04_教科に関する調査_問題ごとの正答率一覧表」、「06_各実施主体の調査結果票」（以下01等と表記。）

<方法>

- ① 06 で、「大集団（学年や学級）」としての学力の概観を捉える（資料2）。
 - ・府平均との比較、伸びの状況・ヒストグラム、学力ステップの分布、問題正答状況を把握（例：どの学力ステップ層が多い・少ない、府平均や正規分布から大きく外れている等）
- ② 01 で、「個」としての学力の特徴を捉える（資料3）。
 - ・各教科の学力の伸びの状況（どちらかだけ極端に伸びている、いない）、得点状況等
- ③ 01 で、「小集団」としての学力の概観を捉える。
 - ・①で捉えた「大集団（学年や学級）」の概観を基に「小集団」に着目する。
（例：府平均や正規分布から大きく外れているステップに着目し、そのステップにおける学力の伸びの状況を捉える）
- ④ ①～③を通して気になった部分を、02 や 04 を使ってさらに分析する。
 - ・学級全体として正答率が高かった、もしくは低かった内容や分野（あるとすれば、その分野でどのような授業を行っていたかを振り返ることが可能。）、各個人が得意、または苦手としている分野等



資料2：ヒストグラム (ダミーデータ)

本年度 国語	学力の 伸び 国語	前年度 国語	本年度 算数・数 学	学力の 伸び 算数・数 学	前年度 算数・数 学
5-A	0	5-A	8-B	6	6-B
4-C	-3	5-C	5-C	2	4-B
6-B	0	6-B	6-B	7	4-C
6-B	2	5-A	6-B	2	5-A
6-C	3	5-C	6-C	1	5-A
8-A	3	7-A	8-A	4	7-B

資料3：学力ステップと伸び (ダミーデータ)

イ 現状の背景を探る

アで捉えた現状の背景にあるものを、非認知能力や学習の方法の項目から探る。授業改善の方向性を定めるためには、個や集団の「強み」や「課題」を把握しておくことも必要である。ただし、データの中で学力と非認知能力の因果関係が明らかになっているのではなく、両者に関連がある可能性が示されているということに注意が必要である。

<使用するエクセルデータ>

「01_学力分析シート」、「03_児童生徒質問調査_回答結果」

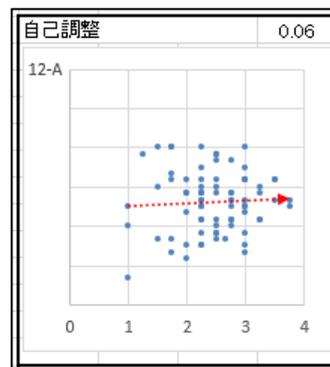
<方法>

- ① 01 で、質問項目の回答値の学級（学年）平均値を追加し、「大集団（学年や学級）」としての「強み」や「課題」を見いだす。
 - ・最大値(4.0)に近い項目・遠い項目や、階級値(2.5)より少ない項目等
- ② ①の平均値と比較しながら、「小集団」の「強み」や「課題」を見いだしていく。
- ③ ①の平均値と比較しながら、「個」の「強み」や「課題」を見いだしていく（資料4）。
※学力の状況とも照らし合わせる。
- ④ 01 の散布図で、「大集団（学年や学級）」の様子を捉えるとともに、気になる「個」の状況を学級（学年）の中で捉え直す（資料5）。

- ・特徴的な分布をしているもの、①の中で気になった質問項目と学力の関係、相関係数等
※相関係数は、母集団の人数によって数値の捉え方が異なることに留意する。
- ⑤ ①～④を通して、気になった部分を 03 で確認する。
- ⑥ 分析結果を基に、授業改善につながるような仮説を立てる。
- ・見いだした「強み」のうち、学力向上につながりそうなものを選び、授業で発揮したり活用したりする場面と展開をデザインすることで、認知能力と非認知能力の一体的な充実を図る。

氏名	自己調整	学びに対する積極性	好奇心	他者と進んで関わろうとする態度	思考の柔軟性	目標に向けて取り組む姿勢
	2.25	3.00	3.33	2.67	3.67	2.33
	2.67	2.00	4.00	4.00	2.33	3.67
	3.25	3.67	4.00	3.00	3.00	3.33
平均	2.46	2.63	3.09	2.98	3.00	3.14

資料4：質問項目、平均との比較 (ダミーデータ)



資料5：散布図 (ダミーデータ)

ポイントは、複数のエクセルデータのうち、主として見るものと、補足的に見るものを分けて使用することである。この分析は、全体の概観を 06 で捉え、主として 01 を見ていく中で、気になった部分を 02、03、04 で確認していくという流れとなる。実際には、アとイを行き来しながら、「現状」を把握し、「強み」や「課題」を見いだしていくとスムーズに分析を進められるであろう。

(3) 本分析方法の特徴

この分析の特徴は、以下の2点である。

- ① 学力の現状を切り口とし、その背景として非認知能力を捉えている点（非認知能力と学力に何らかの関係があるという仮説に立っている。）
- ② 「個」と「集団」（大集団と小集団）の両面からデータを見る点

そして、この分析は、日頃から児童生徒と関わっている教員が行うことでより効果を発揮すると考えている。なぜならば、データから得られた知見に教員の見取りを加味することで、児童生徒の真の姿に迫ることが可能だからである。

そもそも、分析に当たっては

- ① 学力の状況や質問項目の回答は、調査をした当時のものであること。
- ② 質問項目については、個人の主観で回答しているものであること。（当日の体調や気分等に左右されている可能性や、質問内容を誤解している可能性もある。）

の2点に留意しなければならない。従って、データだけで児童生徒の何かを断定することはできず、教員の見取りが欠かせない。授業内の様子や、学級内での人間関係等といった様々な姿を見ている教員の見取りとデータとのずれに授業改善のヒントが隠されているといえる。授業改善につながる具体的な方策は、「データ+教員の見取り」という両面で考えていく必要がある。

以上の流れによって見いだした「強み」や「課題」は、授業改善に向けた仮説といえる。「強み」

は発揮させることで、「課題」は克服する手立てを講じることで、それぞれが授業改善につながったかを検証し、必要に応じて再度の分析、新たな仮説の設定、それに基づく検証を繰り返すことが授業改善につながるものとする。

5 本分析方法に対する反応

本分析方法について、当センターが行う出前講座（小学校算数教科教育講座のうち4回において実施）の中で、学校現場の先生方に紹介した。以下は、受講者の感想（一部抜粋）である。

学びのパスポートの分析の仕方がとても分かりやすく、次回の分析の際に活用したいと思いました。

学びのパスポートからクラスの傾向や個人の傾向を捉え、クラス経営を考えるというルーティンを実践し子どもたちの力を伸ばす一助としてみたい。

検証数は少ないものの前向きに受け止める声が聞かれたため、分析手法をより具体化して示すことで、学校現場の教員がデータ分析により積極的に取り組むことが可能になる手応えを得た。

6 今年度の成果を踏まえた次年度以降の展望

今年度の成果として一つの分析方法を提案することができたが、この分析方法はあくまで具体案の一つであり、結果データには他にも様々な可能性が秘められている。今後は、この分析方法を一つのモデルとして広め、その妥当性や有効性について検証するとともに、これに続く他の分析方法も考案したい。

本府は、データの具体的な分析について各学校に委ねている。これは、児童生徒を知る教員が分析を行うことの意義を踏まえてのことである。そのため、当センターとしても出前講座や各研修等の機会を通じて学校現場の教員がさらに意欲的に分析し、授業改善につながられるよう伴走するとともに、活用推進事業等を行う学校教育課、各種研修を行う各教育局、それらの学校現場に関わっている諸機関と情報共有や連携をしながら新たな形を模索し、情報発信に努めていきたい。

【参考資料 学びのパスポート返却データ（小学校ダミーデータ 一部抜粋）】

01_学力分析シート

①基礎データ

通し番号	〇〇小学校 学校名	解答者番号	小学校第5学年			2年間の「学カステップ」と「伸び」										京都府版 育みたい力に関する調査(非認知能力に関する)										学習の方法・主体的、対話的				
			学年	学期	前学年 学期	本年度 国語	学力の 伸び 国語	前年度 国語	本年度 算数・ 数学	学力の 伸び 算数・ 数学	前年度 算数・ 数学	自己 調整	学びに 対する 積極 性	好奇心	他者と 通ん で関 わり あそ ぶ 態度	思考の 柔軟性	目標に 向け て取 組む 姿勢	計画性	チャレ ンジ 精神	自分ら しさ の発 揮	心理的 安全 性	表層 理解	リハー サル	体制 化	精緻 化	主体的・ 対話 的 で 深い 学び (算数・ 数学)	主体的・ 対話 的 で 深い 学び (国語)	学カ ステ ップ 点 数 化	国語	算 数 学
1	〇〇小学校	-----	5	1	2	7-B	4	6-C	7-C	-1	7-B	3.00	3.00	3.00	3.33	3.50	3.33	3.67	3.33	2.50	2.75	1.00	3.33	3.00	3.33	2.00	3.00	2.33	2.50	
2	〇〇小学校	-----	5	1	3	8-B	3	7-B	6-B	0	6-B	2.25	2.00	3.00	3.67	3.50	3.33	2.67	3.00	3.25	3.25	2.00	3.00	2.33	2.00	3.00	2.33	3.00	3.00	
3	〇〇小学校	-----	5	1	3	6-C	1	5-A	5-B	2	4-A	3.00	3.00	3.33	2.00	3.33	3.33	2.33	3.00	2.75	3.25	2.33	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	
4	〇〇小学校	-----	5	1	1	8-A	3	7-A	8-C	1	7-A	3.25	3.33	3.67	3.00	3.33	3.67	3.00	3.33	3.50	3.00	2.67	3.00	3.33	3.67	3.00	3.33	3.67	3.00	
5	〇〇小学校	-----	5	1	3	6-C	5	4-B	5-C	1	4-A	1.00	1.33	2.67	3.33	1.33	3.00	1.67	3.00	3.00	3.00	2.00	2.67	2.67	3.00	2.00	2.67	2.67	3.00	
6	〇〇小学校	-----	5	1	1	8-B	4	7-C	7-B	-1	7-A	2.25	2.00	3.00	3.67	3.50	3.33	2.67	3.00	3.25	3.25	2.00	3.00	2.33	2.00	3.00	2.33	2.50		
7	〇〇小学校	-----	5	1	1	5-A	1	5-B	4-C	1	3-A	2.25	2.00	2.33	3.00	2.67	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.67	3.33	2.67	3.00	2.67	3.33	2.67	3.00	
8	〇〇小学校	-----	5	1	1	8-A	7	6-B	7-C	0	7-C	3.00	3.00	3.67	3.33	4.00	3.33	3.67	3.33	2.50	2.75	1.00	3.33	2.67	3.33	2.67	3.33	2.67	3.33	
9	〇〇小学校	-----	5	1	3	8-A	3	7-A	8-C	2	7-B	2.25	2.00	3.00	3.67	3.50	3.33	2.67	3.00	3.25	3.25	2.00	3.00	2.33	2.00	3.00	2.33	2.50		
10	〇〇小学校	-----	5	1	3	8-C	1	7-A	6-B	0	6-B	2.75	2.00	3.00	3.33	3.50	3.33	2.67	3.00	3.25	3.25	2.00	3.00	2.33	2.00	3.00	2.33	2.50		
11	〇〇小学校	-----	5	1	3	6-C	2	5-B	5-A	-2	6-B	2.50	3.00	3.33	2.00	3.33	2.67	2.33	3.00	2.75	3.25	2.33	3.00	2.00	3.00	2.00	3.00	2.67	3.00	
12	〇〇小学校	-----	5	1	2	6-A	5	5-C	5-C	-4	6-B	2.75	2.67	3.67	3.00	3.33	3.33	2.33	3.00	2.25	2.50	3.00	3.00	2.67	2.67	3.00	2.67	2.67		
13	〇〇小学校	-----	5	1	1	4-C	-1	4-B	4-C	0	4-C	1.75	2.67	2.00	3.67	2.33	3.33	2.67	2.67	2.25	3.50	2.00	2.00	3.00	1.67	2.00	2.00	3.00	1.67	

心理的 安全 性	表層 理解	リハー サル	体制 化	精緻 化	主体的・ 対話 的 で 深い 学び (国語)	主体的・ 対話 的 で 深い 学び (算数・ 数学)	前年度からの変容(非認知能力調査等)										前年度からの変容(学習の方法・主体的、対話的で深い学び)										学カステップ 点数化	
							自己 調整	学びに 対する 積極 性	好奇心	他者と 通ん で関 わり あそ ぶ 態度	思考の 柔軟性	目標に 向け て取 組む 姿勢	計画性	チャレ ンジ 精神	自分ら しさ の発 揮	心理的 安全 性	表層 理解	リハー サル	体制 化	精緻 化	主体的・ 対話 的 で 深い 学び (国語)	主体的・ 対話 的 で 深い 学び (算数・ 数学)	国語	算 数 学				
2.75	1.00	3.33	3.00	3.33	3.17	3.50	0.00	-0.33	-0.33	0.33	0.67	-0.33	0.67	0.33	0.50	0.00	-0.67	0.00	-0.33	-0.33	-0.33	0.17			20	19		
3.25	2.00	3.00	2.33	2.50	2.17	3.00	0.00	-0.67	-1.00	0.33	0.17	-0.33	0.67	0.33	0.00	0.00	0.00	1.00	-0.33	-0.17	-0.50	-0.33			23	17		
3.25	2.33	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	0.00	0.33	-0.33	-1.33	0.00	0.33	-0.67	-0.33	-0.50	0.25	0.00	0.00	0.00	0.00	-0.33	0.00			16	14		
3.00	2.67	3.00	3.33	3.67	3.33	3.50	0.00	-0.33	0.67	-1.00	0.33	0.00	0.00	-0.33	-0.50	-0.25	0.00	-0.33	-0.67	-0.33	-0.50	-0.33			24	22		
3.00	2.00	2.67	2.67	3.00	2.00	2.33	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			16	13		
3.25	2.00	3.00	2.33	2.50	2.17	3.00	0.00	-0.67	-1.00	0.33	0.17	-0.33	0.67	0.33	0.00	0.00	0.00	1.00	-0.33	-0.17	-0.50	-0.33			23	20		
3.00	2.67	3.33	2.67	3.00	3.50	3.00	-0.75	-0.67	0.00	-0.33	0.00	0.00	-0.67	0.33	0.00	0.25	0.00	0.33	0.00	0.33	0.33	-0.17			15	10		
2.75	1.00	3.33	2.67	3.33	3.17	3.50	0.00	-0.33	-0.33	0.33	0.67	-0.33	0.67	0.33	0.25	0.00	-0.67	0.00	-0.33	-0.33	-0.33	0.17			24	19		
3.25	2.00	3.00	2.33	2.50	2.17	3.00	0.00	-0.67	-1.00	0.33	0.17	-0.33	0.00	0.33	0.00	0.00	0.00	1.00	-0.33	-0.17	-0.50	-0.33			24	22		
3.25	2.00	3.00	2.33	2.50	2.17	3.00	0.00	-0.67	-1.00	0.33	0.17	-0.33	0.67	0.33	0.00	0.00	0.00	1.00	-0.33	-0.17	-0.50	-0.33			22	17		
3.25	2.33	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	0.50	0.33	-0.33	-1.33	0.00	0.33	-0.67	-0.33	-0.50	0.25	0.00	0.00	0.00	0.00	-0.33	0.00			16	15		
2.50	3.00	3.00	2.67	2.67	3.00	3.33	0.00	0.33	0.00	-0.67	0.00	-0.33	-1.33	0.00	-0.75	0.25	-0.33	-0.33	0.67	-0.33	0.17	0.17			18	13		
3.50	2.00	2.00	3.00	1.67	2.00	2.00	-1.75	-1.00	-1.67	0.17	-0.67	0.33	-1.33	-0.67	-1.08	0.00	-	-1.33	-0.33	-	-1.00	-0.80			10	10		

②個人カルテ

1 学カステップと学力の伸び

	今年度	昨年度	伸び
国語	7-B	6-C	4
算数・数学	7-C	7-B	-1

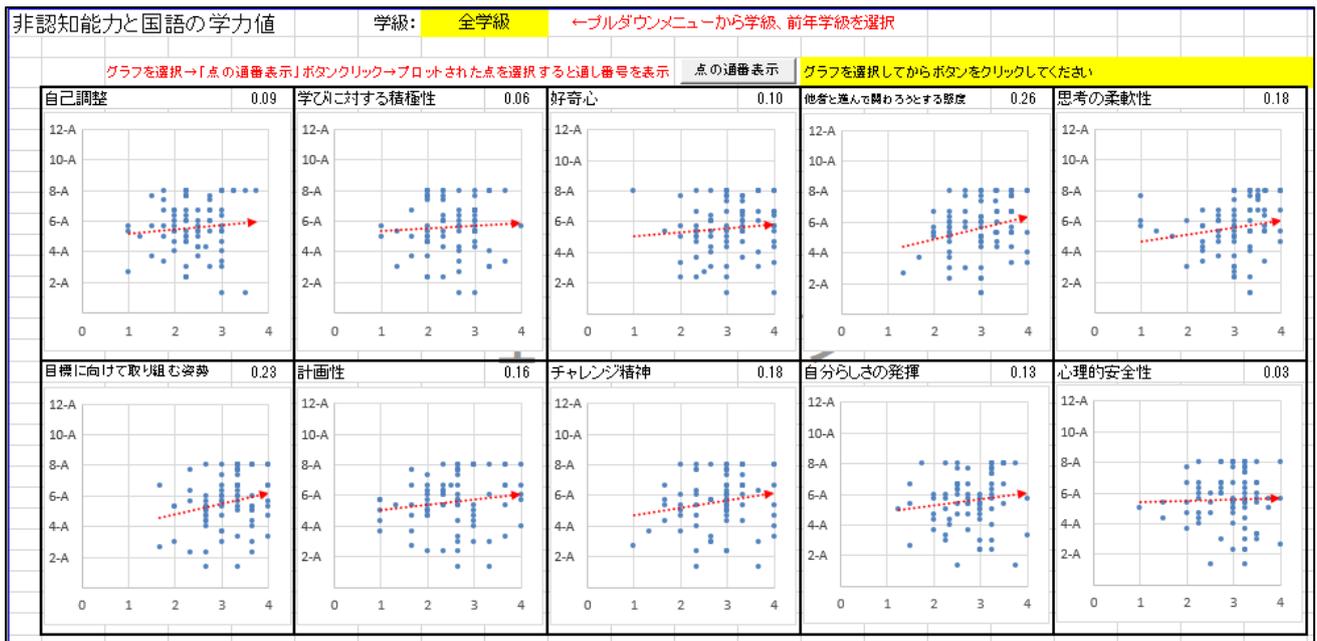
2 京都府版はぐみたい力に関する(非認知能力に関する)調査の結果

	今年度	昨年度	変容
自己調整	3.00	3.00	0.00
学びに対する積極性	3.00	3.33	-0.33
好奇心	3.00	3.33	-0.33
他者と通んで関わりあそぶ態度	3.33	3.00	0.33
思考の柔軟性	3.50	2.83	0.67
目標に向けて取り組む姿勢	3.33	3.67	-0.33
計画性	3.67	3.00	0.67
チャレンジ精神	3.33	3.00	0.33
自分らしさの発揮	2.50	2.00	0.50
心理的安全性	2.75	2.75	0.00

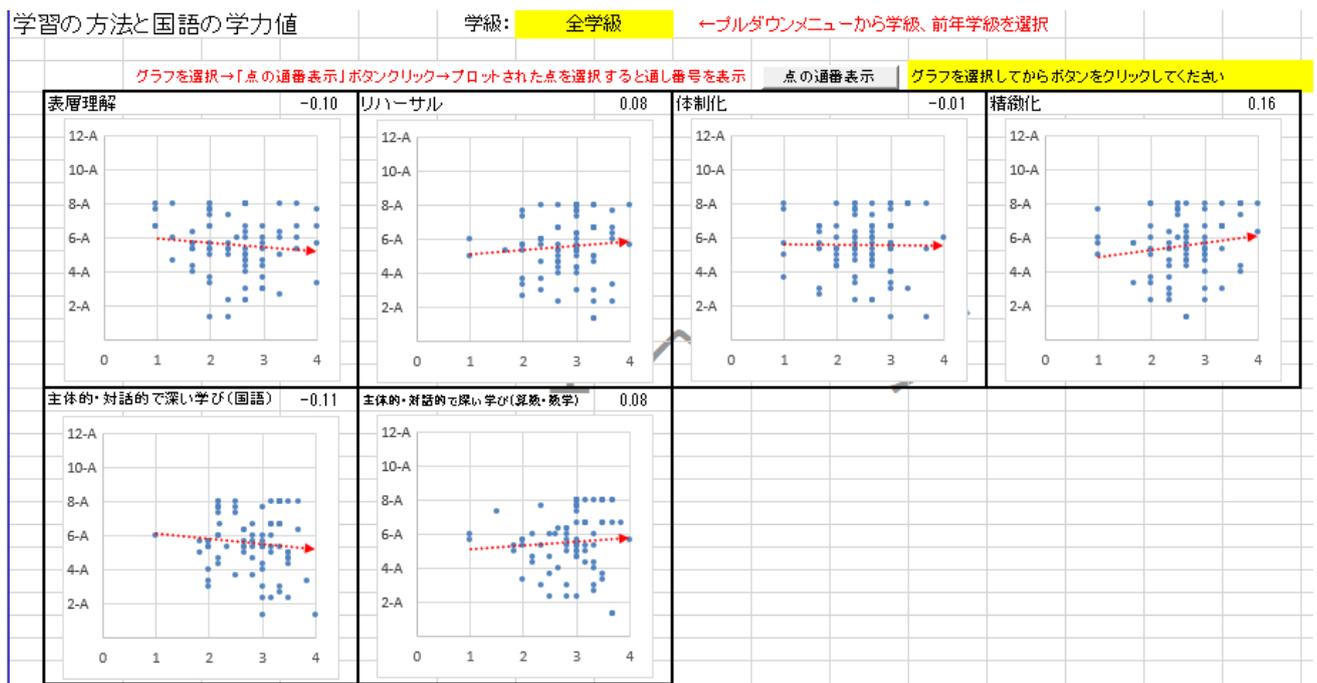
3 学習の方法・主体的、対話的で深い学びの結果

	今年度	昨年度	変容
表層理解	1.00	1.67	-0.67
リハーサル	3.33	3.33	0.00
体制化	3.00	3.33	-0.33
精緻化	3.33	3.67	-0.33
主体的・対話的で深い学び(算数・数学)	3.17	3.50	-0.33
主体的・対話的で深い学び(国語)	3.50	3.33	0.17

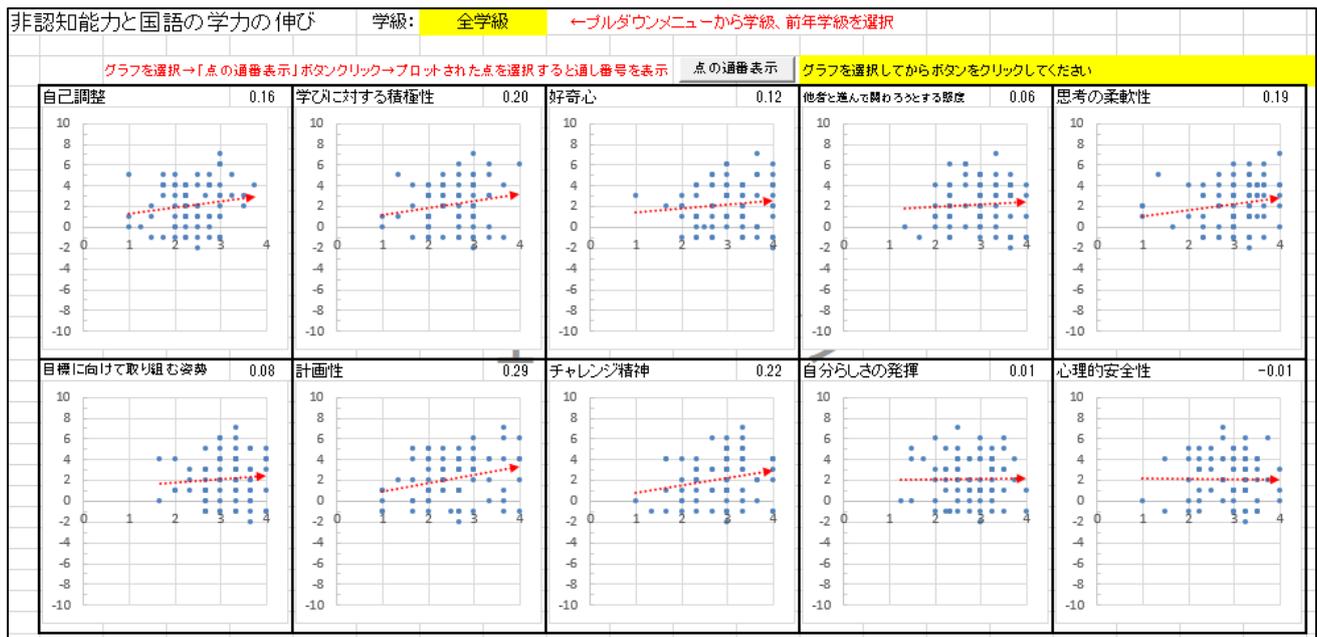
③非認知能力と国語の学力値の傾向



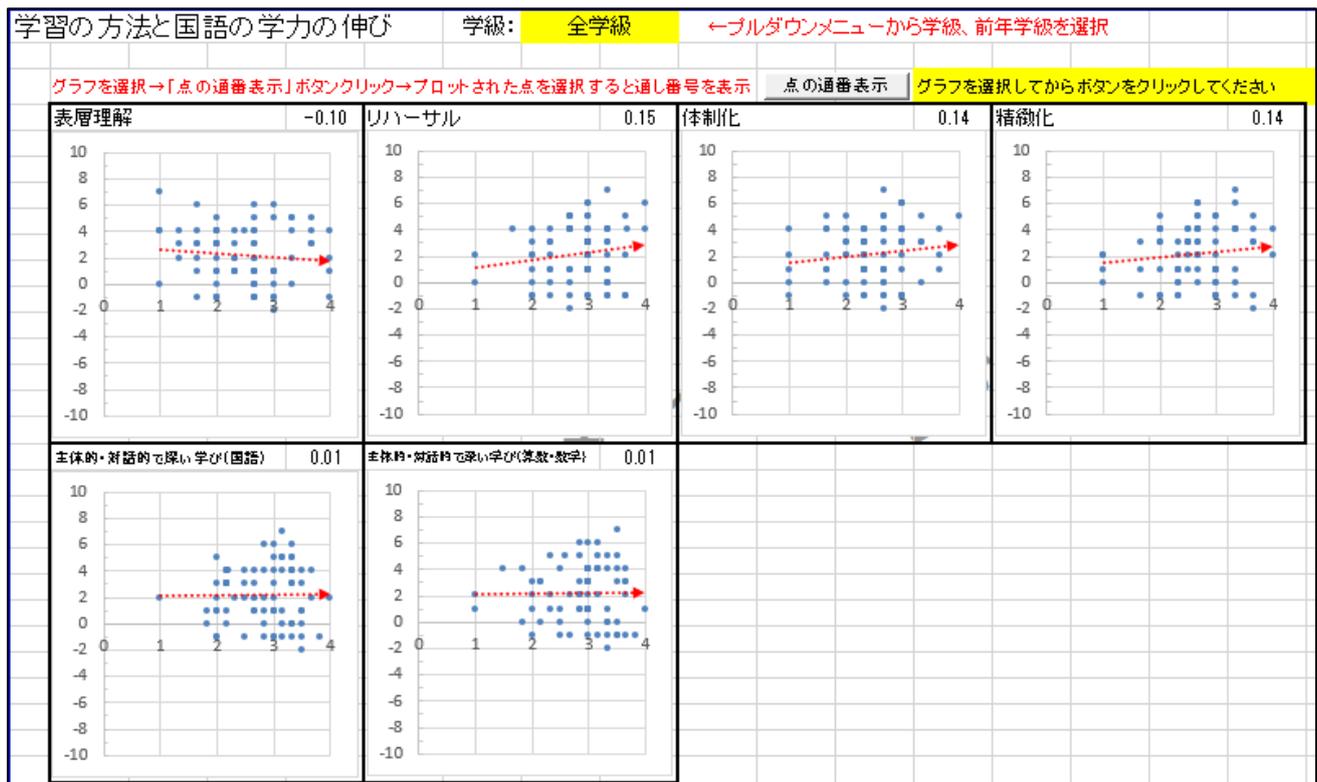
④学習の方法と国語の学力値の傾向



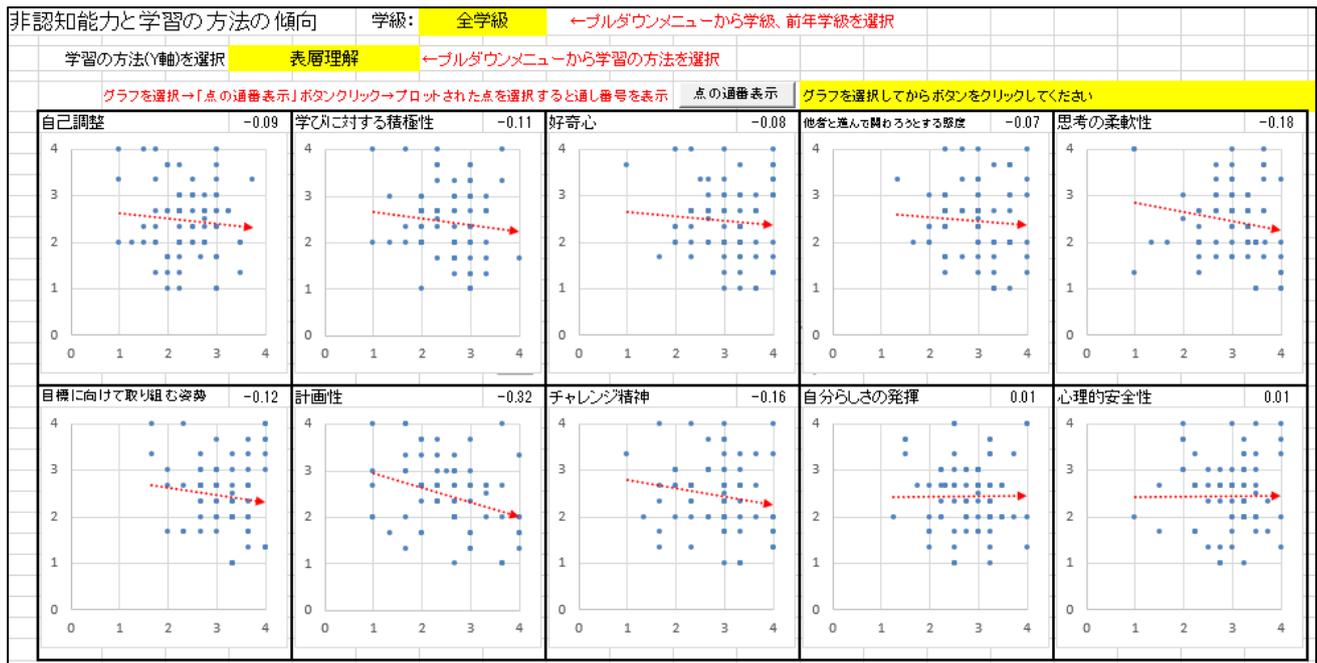
⑤非認知能力と国語の学力の伸びの傾向



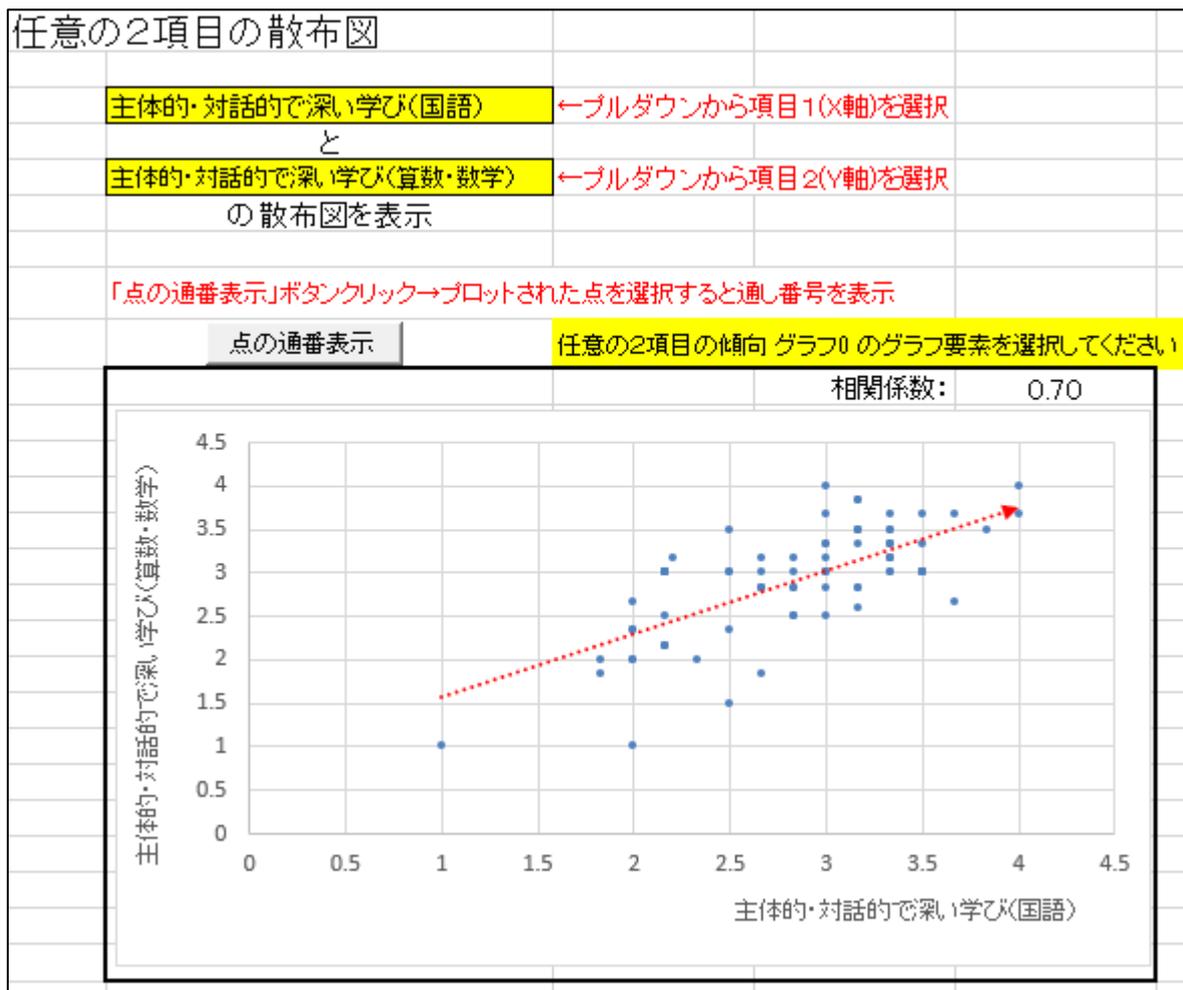
⑥学習の方法と国語の学力の伸びの傾向



⑦非認知能力と学習の方法の傾向



⑧任意の2項目の散布図



03_児童生徒質問調査_回答結果

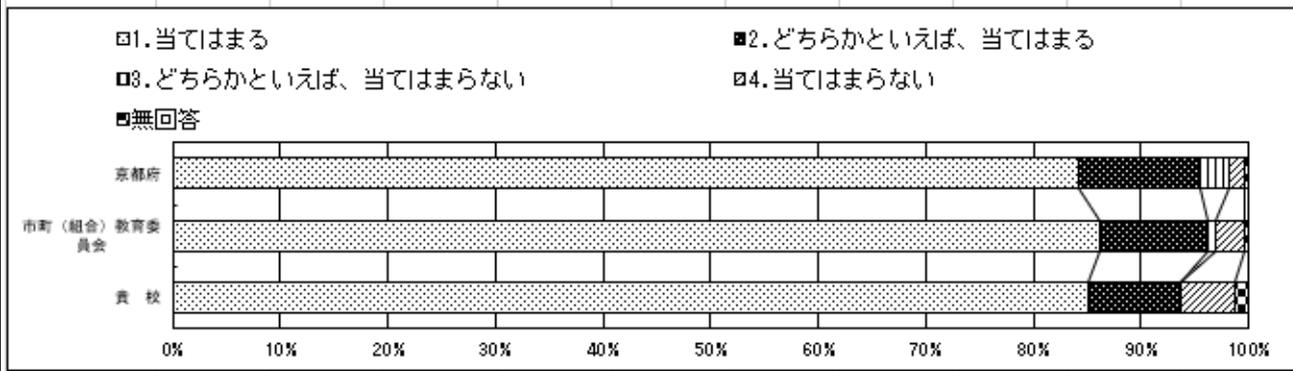
①児童生徒質問調査回答結果(ローデータ)

※ 無：無回答 -：未実施

学校名	学年	組	解答者番号	学習(習慣)・読書													基本的生活習慣				
				(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
〇〇小学校	5	1	-----	2	3	2	1	2	3	4	2	3	3	1	3	1	2	1	1	1	5
〇〇小学校	5	1	-----	1	3	1	1	2	3	4	2	3	1	1	2	2	2	1	1	1	4
〇〇小学校	5	1	-----	1	1	3	1	3	3	3	3	2	3	1	1	3	2	1	1	1	5
〇〇小学校	5	1	-----	1	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	4	1	3	1	1	2	5
〇〇小学校	5	1	-----	1	2	2	1	2	1	1	4	1	2	3	4	1	2	2	1	2	4
〇〇小学校	5	1	-----	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	3	2	2	1	1	2	4
〇〇小学校	5	1	-----	2	3	3	2	3	2	4	3	3	2	2	2	4	2	1	1	1	5
〇〇小学校	5	1	-----	1	4	4	2	3	4	無	無	無	無	3	5	4	3	2	1	2	2
〇〇小学校	5	1	-----	1	1	1	2	2	2	3	1	4	3	2	2	2	2	2	1	1	4
〇〇小学校	5	1	-----	1	4	1	2	2	3	4	3	1	2	2	5	1	3	2	1	1	3
〇〇小学校	5	1	-----	1	3	1	1	1	2	3	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	6
〇〇小学校	5	1	-----	1	2	2	1	1	2	3	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	5
〇〇小学校	5	1	-----	1	4	2	1	1	2	3	1	1	1	1	2	3	3	2	2	2	3
〇〇小学校	5	1	-----	1	3	3	2	2	3	4	3	2	2	3	4	3	3	2	1	1	1
〇〇小学校	5	1	-----	1	2	3	1	2	1	3	3	2	1	3	3	1	2	1	1	1	2
〇〇小学校	5	1	-----	1	3	4	2	4	4	4	4	4	1	5	4	3	1	1	1	1	4
〇〇小学校	5	1	-----	1	4	4	2	3	4	4	1	4	2	1	2	3	2	1	1	1	5

②質問調査集計データ(グラフ有り)

質問番号	質問事項									
(1)	家で、学校の宿題をしている。 (放課後児童クラブを含む)									
選択肢	1.当てはまる 2.どちらかといえば、当てはまる 3.どちらかといえば、当てはまらない 4.当てはまらない									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	無回答
京都府	84.2	11.4	2.5	1.6					0.0	0.3
市町(組合)教育委員会	86.1	10.1	0.7	2.7						0.4
貴校	85.1	8.6	0.0	5.1					0.0	1.2



③質問項目一覧

質問番号	質問事項	回答肢			
		1	2	3	4
(1)	家で、学校の宿題をしている。 (放課後児童クラブを含む)	当てはまる	どちらかといえば、 当てはまる	どちらかといえば、 当てはまらない	当てはまらない
(2)	家で、学校の授業の予習をしている。 (放課後児童クラブを含む)	当てはまる	どちらかといえば、 当てはまる	どちらかといえば、 当てはまらない	当てはまらない
(3)	家で、学校の授業の復習をしている。 (放課後児童クラブを含む)	当てはまる	どちらかといえば、 当てはまる	どちらかといえば、 当てはまらない	当てはまらない
(4)	学習塾に通っている。(家庭教師に教わっている場合も含む)	当てはまる	当てはまらない		
(5)	授業で学んだことは、身のまわりのできごとや日常生活に活かせることが多い。	当てはまる	どちらかといえば、 当てはまる	どちらかといえば、 当てはまらない	当てはまらない

04_教科に関する調査_問題ごとの正答率等一覧表

①問題ごとの正答率一覧表(国語)

集計結果					
	学校数	児童生徒数	平均正答率	R6小5ステップ(平均)	前年度からの同集団における学力の伸び(平均)
京都府	194	8,960	70.0	7-C	3
市町(組合)教育委員会	△△	□□□	68.6	6-A	2
食校	1	80	63.2	6-B	2

分類・区分別集計結果					
分類	区分	対象問題数(問)	平均正答率		
			京都府	市町(組合)教育委員会	食校
教科の領域等	言葉の特徴や使い方	7	72.4	69.8	65.2
	情報の扱い方、我が国の言語文化	3	73.0	74.1	64.1
	話すこと・聞くこと、書くこと	13	74.6	72.4	66.3
	読むこと	7	61.2	60.0	57.1
評価の観点	知識・技能	10	72.3	70.7	64.1
	思考・判断・表現	20	69.1	67.8	63.3
	主体的に学習に取り組む態度	0	-	-	-
問題形式	選択式	29	70.4	68.2	63.5
	短答式	1	81.1	74.8	70.4
	記述式	0	-	-	-

問題別集計結果																
問題番号	問題の概要	出題の趣旨	教科の領域等			評価の観点		問題形式		京都府		市町(組合)教育委員会		食校		難易度ステップ
			言葉の特徴や使い方	情報の扱い方、我が国の言語文化	話すこと・聞くこと、書くこと	読むこと	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度	選択式	短答式	記述式	正答率(%)	無解答率(%)	正答率(%)	
1(1)	話の中心に気を付けて聞いた内容を選択する	必要なことを記録しながら聞き、話し手が伝えたいことの中心を捉えることができる			○		○	○	○	98.3	0.1	96.4	0.2	94.5	1.3	2-C
1(2)	話の組み立て方を意識しながら聞いた内容を選択する	必要なことを記録しながら聞き、話し手が伝えたいことの中心を捉えることができる			○		○	○	○	96.7	0.1	95.8	0.2	96.8	0.0	2-B
1(3)	目的に応じて、事例を挙げて話す内容を選択する	相手に伝わるように、理由や事例などを挙げながら、話の中心が明確になるよう話の構成を考えることができる			○		○	○	○	64.0	0.1	60.0	0.2	51.0	1.3	7-B
1(4)1	司会の役割を理解し選択する	目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たすことができる			○		○	○	○	70.8	0.3	67.7	0.1	75.5	0.0	6-A

②正答率・学カステップ一覧表(国語)

	児童生徒数	平均正答率	R6小5ステップ(平均)	前年度からの同集団における学力の伸び(平均)	教科の領域別平均正答率				評価の観点別平均正答率			問題形式別平均正答率		
					言葉の特徴や使い方	情報の扱い方、我が国の言語文化	話すこと・聞くこと、書くこと	読むこと	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度	選択式	短答式	記述式
京都府	8,960	70.0	7-C	3	72.4	73.0	74.6	61.2	72.3	69.1	-	70.4	81.1	-
△△市教育委員会	□□□	68.6	6-A	2	69.8	74.1	72.4	60.0	70.7	67.8	-	68.2	74.8	-
○〇小学校	80	63.2	6-B	2	65.2	64.1	66.3	57.1	64.1	63.3	-	63.5	70.4	-

05_学力分析データ(ステップ・学力値・伸び)児童生徒別

①学力分析データ(ステップ・学力値・伸び)児童生徒別(国語)

年度	学校名	R 6 在籍情報				学力ステップの推移		学力ステップの伸び	学力値の推移		学力値の伸び
		解答者番号	学年	組	出席番号	R 5 学力ステップ	R 6 学力ステップ	R 5→R 6の 学力の伸び (ステップの 差)	R 5 学力値	R 6 学力値	R 5→R 6の 学力の伸び (学力値の 差)
R6	〇〇小学校	-----	5	1		6-C	7-B	4	-1.10	-0.09	1.01
R6	〇〇小学校	-----	5	1		7-B	8-B	3	-0.03	0.88	0.91
R6	〇〇小学校	-----	5	1		5-A	6-C	1	-1.34	-1.05	0.29
R6	〇〇小学校	-----	5	1		7-A	8-A	3	5.80	5.80	0.00
R6	〇〇小学校	-----	5	1		4-B	6-C	5	-2.53	-1.27	1.26
R6	〇〇小学校	-----	5	1		7-C	8-B	4	-0.32	0.88	1.20
R6	〇〇小学校	-----	5	1		5-B	5-A	1	-1.81	-1.48	0.33
R6	〇〇小学校	-----	5	1		6-B	8-A	7	-0.85	1.32	2.17
R6	〇〇小学校	-----	5	1		7-A	8-A	3	5.80	5.80	0.00
R6	〇〇小学校	-----	5	1		7-A	8-C	1	1.10	0.51	-0.59
R6	〇〇小学校	-----	5	1		5-B	6-C	2	-1.81	-1.27	0.54
R6	〇〇小学校	-----	5	1		5-C	6-A	5	-2.05	-0.59	1.46
R6	〇〇小学校	-----	5	1		4-B	4-C	-1	-2.78	-3.09	-0.31
R6	〇〇小学校	-----	5	1		5-A	5-A	0	-1.58	-1.48	0.10
R6	〇〇小学校	-----	5	1		4-B	4-B	0	-2.53	-2.59	-0.06

06_各実施主体の調査結果票

