

「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

～中堅教諭等に求められる「新たな教師の学びの姿」とは～

地域教育支援部 部長	小林 豊
主任研究主事兼指導主事	草木 康伸
主任研究主事兼指導主事	澤田 太志
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	塩見 文浩
研究主事兼指導主事	塩見 あかね
研究主事兼指導主事	森本 尚之
研究主事兼指導主事	足立 康太
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
教師力向上アドバイザー	山本 直之
教師力向上アドバイザー	宮下 繁

要約

本研究は、京都府における中堅教諭等資質向上研修（以下「中堅研」という。）の充実に向け、「新たな教師の学びの姿」を実現するために、令和6・7年度の2年間にわたり研修の在り方を検討したものである。近年、府内の教職員構成は若年化が進み、中堅教諭等に学校組織の中核としての役割がこれまで以上に求められている。本研究では、京都府教職員育成指標のキャリアステージ2【中堅期】の研修対象に対して、次の段階であるステージ3【充実期】の視点を組み込み、「学校全体を見る」「気付く」「つながる」「動く」の4視点を軸に研修を再設計した。

研究の遂行にあたり、受講者の研修テーマ、センター研修における受講報告、実践シート、Forms アンケート等を質的・量的に分析した。その結果、受講者のテーマ設定において組織志向性が高まり、研修のねらいに沿った意識の変容が確認された。また、実践シート分析からは、31%の受講者に課題意識の深化が見られた。一方で、受講者の多様な背景や学校環境により、個人課題への意識が強い層も存在することが明らかとなった。さらに、アウトプットの間や時間の確保など、学校管理職の協力体制が研修転移の促進に大きく影響することも示唆していると考えられる。

他機関との視察・情報交流を通して、京都府の法定研修としての役割、「つながりの創

出」や「強みを生かした学び」の重要性を再確認するとともに、オンライン研修の特性を踏まえた研修運営の在り方について多くの示唆を得た。

以上の成果を踏まえ、今後は受講者の多様性に応じて「自分の強み」を基盤とする研修設計へと発展させ、学校現場との連携を一層強化することで、研修転移をより確実に促す研修へと改善を図る必要がある。

キーワード：中堅教諭等、組織の中核、研修転移

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」という。）まとめて、「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。

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つながるよう研究を進めていく必要があると考えた。

本研究では令和6年度より2年間、「新たな教師の学びの姿」を実現する中堅研の充実をテーマに研究を進めてきた。昨年度の研究において、「組織の中核」に関する内容の多いステージ3【充実期】を見越すことで、中堅研の効果が高まるのではないかという方向性を見出した。2年目の今年度は副題として「～中堅教諭等に求められる『新たな教師の学びの姿』とは～」を設定し、中堅教諭等に必要な資質能力に焦点を当て、「組織の中核」というキーワードを中心として研究することで、中堅研の充実に繋げていきたい。

2 研究の背景

京都府では、毎年約400名の教職経験10年目に当たる教員が中堅研を受講している。本研修は、4回のオンライン研修及び1回のオンデマンド研修で構成され、受講者が自ら年間の研修テーマを設定し主体的に学ぶこと、さらに研修成果を校内で発信（アウトプット）し実践する機会を設けている点が特徴である。

近年、京都府における教職員の年齢構成は大きく変化（図1）しており、過去15年間で全体の若年化が顕著に進んでいる。中堅教諭等は主に30～40代が対象であることから、今後、学校組織の中核を担う役割がこれまで以上に求められている。

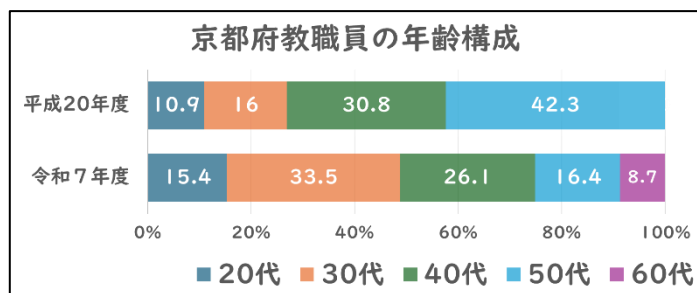


図1 京都府教職員の年齢構成

3 研究の進め方

(1) 1年次の取組と課題

まず、これまで行われてきた中堅研の在り方を見直し、中堅教諭等が中堅研に対する意義を感じ、研修参加へのモチベーションを高めるとともに、自律的な学びへとつながるような研修へと転換することとし、以下のような改善を行った。

ア 共通して学ぶべきことは全体で、内容によっては、校種・職種別に研修を行う。

イ 自己の課題意識に沿ったオンデマンド研修として、NITS独立行政法人教職員支援機構校内研修等の動画を活用する。

ウ 年間の研修テーマを設定する。

エ セルフチェックシートを活用し、自己分析を行う。

オ 実践シートを活用し、1年間の学びを俯瞰し、コーディネート、自己調整ができるようにする。

カ 学びを発信(アウトプット)する機会を設定し、他者からのフィードバックにより、学びの再編、新たな価値の創造へとつながるようにする。

さらに、研修改善の効果検証のため、受講報告や実践シートの記述内容の分析を行ったところ、1年間の研修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いたことが明らかになった。一方で、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内容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いという課題が残った。

(2) 2年次の取組

1年次に明らかになった研究課題から2年目となる今年度は、以下の点に重点を置いて研究を行った。

ア 研修担当者自身が研修の在り方を学び続けることをねらいに、昨年度に引き続き福知山公立大学・福嶋真治准教授をアドバイザーとして招聘し、2回のプロジェクト研究協議会を開催した。(7月、1月)

イ 受講者の意識の変容や講座内容の妥当性をみるために、実践シートや受講報告等の分析方法の研究及び分析の実際に取り組んだ。

ウ 中堅教諭等に求められる「新たな教師の学びの姿」とはどのようなものかを明らかにするために、受講者の意識の把握をし、学校への発信の在り方を模索した。また、他の教育機関で行われている中堅期を対象とした研修の視察をした

り、職員との情報交流会を行ったりして、京都府で行っている中堅研の内容を客観的にとらえる機会をもった。

4 研修設計の改善

受講者自身の振り返りをより効果的に行うために、昨年から活用している「セルフチェックシート」や「実践シート」を改良し、年度初めと年度末で自己の変容が分かるようにしたり（別添資料）、今後に向けての課題意識を入力できるようにしたりした。

また、京都府の研修対象はステージ2【中堅期】であるが、（上述したように、）今年度は次の段階であるステージ3【充実期】を意識した研修を設計した。

「共通」講座Ⅰで京都府教職員育成指標の一部を提示し（図2）、「リーダー」

「自分から」「つながる、つなぐ」などのキーワードを意識する内容とした。

主要要素	ステージ1 初任期（1年～6年）	ステージ2 中堅期（7年～15年）	ステージ3 充実期（16年～24年）
マネジメント	○担当する校務分掌における自己役割を理解し、責任をもつ。その役割を学校運営に的確に参画できる。とて学校運営に参画できる。	○校務分掌組織の中心となって自己の役割を果たすことで、学校運営に的確に参画できる。	○校務分掌組織のリーダーとして、他の教職員の支援や他の分掌組織との連携など、学校運営に中心的役割を果たすことができる。
効率的な業務の遂行	○効率的な業務の遂行に向け、セルフマネジメントができる。	○効率的な業務の遂行に向け、前例にとらわれることなく業務改善に取り組むことができる。	○効率的な業務の遂行に向け、前例にとらわれることなく業務改善を積極的に提案できる。
カリキュラム・マネジメント		○教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの視点を持ち、その推進に取り組むことができる。	○教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの視点を持ち、その推進に中心的役割を果たすことができる。
学校安全 危機管理	○学校安全や危機管理の観点から、適切に報告、連絡、相談を行うなど、学校の危機管理マニュアルに沿った行動ができる。	○学校安全や危機管理の観点から、学校の危機管理マニュアルを的確に活用できるが、組織的かつ迅速に取り組むことができる。	○学校安全や危機管理の観点から、学校の危機管理マニュアルを的確に運用しつつ、その改善を提案するなど、必要な取組を提案し、率先して組織的かつ迅速に取り組むことができる。

図2 「共通」講座Ⅰで使用した提示資料

5 プロジェクト研究協議会における学び

プロジェクト研究協議会では、研修転移（研修による学びが実際の行動変容として現れること）の重要性、人材開発の責任範囲の拡大（図3）、職場上司の関わりの必要性、センターと学校現場の連携の意義、さらに質的・量的分析方法について助言及び講義を受けた。

実践シート（別添資料）は学びの発信（アウトプット）を促すようになっており、研修転移を促す1つのきっかけとなり、人材開発の責任範囲の拡大にも対応していることが確認された。（また、センターの分析計画についてその正当性を後押ししていただいた。）

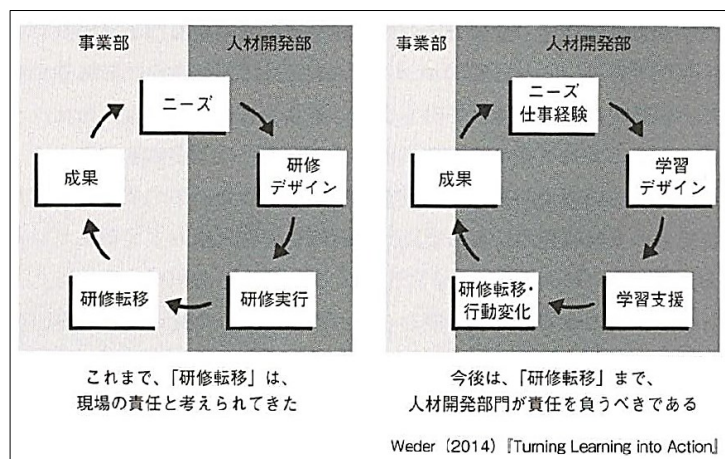


図3 人材開発の責任範囲

6 受講者の反応・意識調査分析

(1) 年間の分析計画と分析の視点の共有（6月）

分析を始めるにあたって、中堅教諭等に求められる「新たな教師の学びの姿」の具体的な姿について協議を重ね、組織の中核としての中堅教諭等の姿を具体化した4

つの視点（以下「4つの視点」）に整理をした。本研修のねらいと、中堅研の目的、ステージ2【中堅期】・ステージ3【充実期】、現場での実体験を基に協議し、図4のように整理した。

①学校全体を見る	【俯瞰的視野】
②気付く	【課題発見】
③つながる	【連携・協働】
④動く	【課題解決】

図4 組織の中核としての中堅教諭の姿を具体化した4つの視点

この4つの視点は、中堅期として、「指示を受けたことを経験をもとに確実に遂行することはもとより、自分から動き出し、学校の動きをつくる姿（主体的・協働的）」をイメージしている。そのためには、学校組織全体を見て課題意識をもつことが大切であるため、まずは、「①学校全体を見る」、その中から、課題に「②気付く」、そして、声を掛け合う等、「③つながり」、「④動く」といった課題解決に向けたプロセスとなっている。しかし、受講者によっては①②③④の順ではなく、実践をしながら連携を図っていくという①②④③や、課題によってはそれぞれの立場から直接解決を図る①②④等、多様なプロセスが考えられる。

年度当初に分析年間計画（表1）を立て、「4つの視点」を意識しながら、分析を進めた。

表1 分析年間計画

分析	月	分析テーマ	分析対象
1	6月	共通講座Ⅰ：R6/R7講座提示資料比較	プレゼンテーション資料
2	6月	共通講座Ⅰ：R6/R7意識比較	講座内アンケート調査
3	8月	共通講座Ⅲ：R6/R7研修テーマ比較	受講報告書からの抽出
4	1月	実践シート：自己認識変化	実践シート (課題意識・アウトプット・研修テーマR7/R8)
5	2月	共通講座Ⅴ：環境要因調べ	講座内アンケート調査
6	2月	共通講座Ⅴ：自己評価	受講報告書
7	3月	他者評価	研修報告書
8	年間	共通講座Ⅰ～Ⅴ：講座内容	受講報告書

(2) 研修初期の受講者の意識把握…研修テーマの分析（8月）

受講者が自分で設定する研修テーマについて数量的に把握するために、文章から出現頻度の高い語を抽出し、それらの結びつきを視覚化する「計量テキスト分析」が有効であると考え、フリーソフトウェアのKH-Coder（樋口、2021）を使用して、校種別と全体で共起ネットワークを用いた分析を行った。対象人数：347名（小学校135名、中学校95名、高等学校68名、特別支援学校39名、幼稚園・こども園10名）

抽出語の頻出語句上位 12 位までを図 5 に示す。令和 7 年度は、令和 6 年度と比較し、自分自身に関するキーワード（桃色）よりも、組織を意識したキーワード（黄色）が多い。

また、図 6 研修テーマの共起ネットワーク図（令和 6 年度と令和 7 年度の比較）から、「授業」というキーワードについて、昨年度は、ICT の利活用を含めた児童生徒の学習指導というつながりが読み取れる。しかし、今年度は、若手や同僚の授業力の向上、育成といった「③つながる」に関わるつながりが読み取れる。さらに、学校、全体、運営という「①全体を見る」、「③つながり」、「④動く」に関わる言葉も多く見られた。

令和6年度		令和7年度	
1	授業	1	学校
2	指導	2	授業
3	生徒	3	教員
4	活用	4	生徒
5	ICT	5	指導
6	主体	6	連携
7	児童	7	学年
8	実践	8	教育
9	学び	9	教職員
10	学校	10	業務
11	学ぶ	11	実践
12	学習	12	改善

個人を意識
組織を意識
どちらも

図 5 研修テーマの抽出語句（令和 6 年度と令和 7 年度の比較）

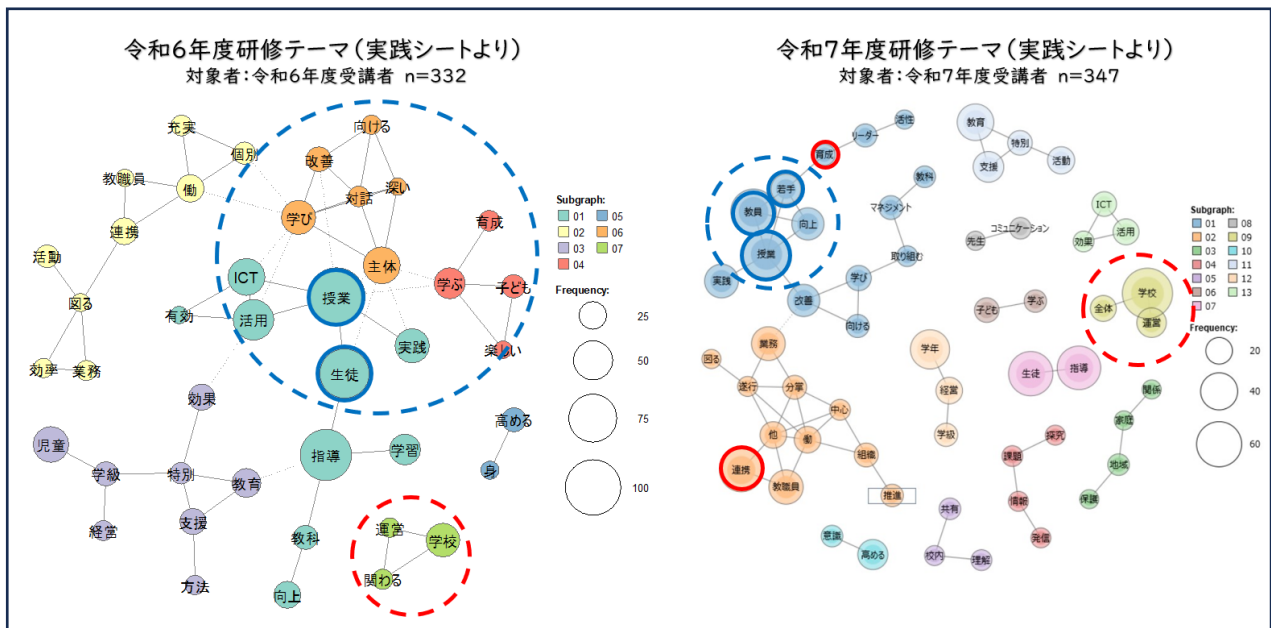


図 6 研修テーマの共起ネットワーク図（令和 6 年度と令和 7 年度の比較）

【考察】

研修テーマとして、個人の授業力の向上だけではなく、学校組織の中での授業力向上であったり、学校組織を意識したものを設定する受講者が多くなった。また、講座の中でも、共通講座 I の時点で、学校組織を意識した協議になっており、ステージ 2 【中堅期】のみならず、その先にあるステージ 3 【充実期】を意識した共通講座 I の講座運営の効果と見ることができる。

(3) 講座のねらいに関する反応効果検証…受講報告の分析（年間）

講座内容や構成の妥当性を検証するために受講者が講座毎に入力する受講報告を「4つの視点」で分析した。受講報告は、1名当たり、3,000文字程度と文量が大変多いため、NotebookLMを利用し、「4つの視点」に関係する言葉を表2のように定義づけした。各講座ごとの「4つの視点」のキーワード出現数を表3に表す。

表2 「4つの視点」に関連する語句の定義づけ

① 全体を見る	学校全体, 全体を見る, 広い視野, マネジメント, 学校運営, 組織, 中核, 視野を広げる, 俯瞰
② 気付く	気付く, 課題, 違和感, 発見, 分析, 振り返り, 問題意識, 観察
③ つながる	つながる, 連携, 協働, チーム, 関係性, 同僚性 コミュニケーション, 共有, 橋渡し, メンターシップ
④ 動く	動く, 解決, 改善, 実践, 行動, 取り組む, 挑戦, 推進

表3 受講報告キーワード出現数

視点 (集計キーワード群)	講座Ⅰ	講座Ⅱ	講座Ⅲ	講座Ⅳ	講座Ⅴ	合計
	ガイダンス	選択動画	民間組織	メンター	リフレクション	
① 全体を見る	184	114	142	98	104	642
② 気付く	132	212	274	192	228	1038
③ つながる	154	168	194	312	246	1074
④ 動く	94	122	248	162	214	840
各回合計出現数	564	616	858	764	792	3,594

※ 網掛け部分は、各講座の中で出現数が多い視点

表4 各講座のねらいと研究協議の一覧

講座名	ねらい	研究協議
共通講座Ⅰ	中堅教諭として組織の中核を意識し、課題意識を持ち、自分の研修テーマを考える。	・セルフチェック ・課題意識・研修テーマ
共通講座Ⅱ	大学教授から現在の日本の教育課題（アフターコロナ、不登校、いじめ等）について学ぶ。（動画視聴） 各自が設定した研修テーマに関わる動画を選択する。（動画視聴）	オンデマンド講座のためなし
共通講座Ⅲ	一般企業のC00から企業組織マネジメ	・講義を通して学んだこと

	ントについて学ぶ。人材育成や安全管理など学校組織にもつながる学びを得る。	・各自の実践状況
共通講座Ⅳ	教育大学教授からメンターシップについて学ぶ。教職としてのキャリア形成や他の教員の力を引き出したり、協働したりする関わり方について学ぶ。	・教職キャリアの振り返りと展望（採用された頃、今、これから） ・アウトプットについて
共通講座Ⅴ	実践発表を通して1年間の実践を振り返り、今後も中堅研で学んだことを活かしていこうとする意欲を高める。	・実践発表（実践交流） ・セルフチェック ・これからの展望

【考察】

各講座の受講報告では、講座Ⅰで「全体を見る」、講座Ⅱで「気付く」、講座Ⅲで「気付く」「動く」、講座Ⅳで「つながる」に関するキーワードが多くなっている。これは、中堅教諭等として組織の中核を意識して課題を発見し、組織のつながりを大切にして課題解決につなげていく「4つの視点」と一致するプロセスとなっている。また、全ての講座において、「4つの視点」を全て含んでいることも分かる。このことから、講座Ⅰ～Ⅳの講座がバランスよく「4つの視点」について研修できる機会や内容として、本研修全体のねらいを達成している。これは、1年間を通して、1つの大きな学びのサイクルを回す講座であるということだけでなく、毎回の学びを通して、小さな学びのサイクルを頻回に回すことにつながる講座内容であるとも言える。

(4) 年間を通じた意識変化・・・実践シートの分析（1月）

年間の研修における学びのポートフォリオである「実践シート」（令和8年1月9日提出分）から、研修開始時の課題意識と講座Ⅰ～Ⅳ受講、勤務校での実践を経た上での課題意識の変容を分析した。5月と12月の課題意識を比較し、対象の変化や発展的高まりがあるかどうか、受講者ごとに個別に分析した。分析は5名で行い、分析者による偏りがなくなるように下の評価基準により分析した。

5月時点の課題意識	…個人の実践を意識しているか。学校組織を意識しているか。その他。
12月時点の課題意識	…それらの意識をより発展的に高めている。

※ あくまで、個人内評価するものとする。

例1) 学校組織を意識→より発展的に高めている

5月 … 若い先生が多く、スムーズ、かつ効果的に授業や学年経営・行事運営を行っていくことが難しい。

12月 … スムーズかつ、効果的に授業や学年経営・行事運営を行っていくために、学年会等で話し合いの場を設け、思いを共有する場をつくることはできた。限られた時間の中で、こちらの考えや思いを伝えるだけでなく、若い先生のアイデアを聞き、共に学び合っているという雰囲気を作っていきたい。

学校組織を意識した課題意識をもっているところから、実践を通して、計画性の重要性や、時間を意識した合意形成の在り方へと意識が高まっている。

例 2) 個人の実践を意識→より発展的に高めている

5月 … 初めての通級指導担当として、もっと専門性を高めていきたい。また、年間の通しがもてるようになりたい。

12月 … 担当している児童・保護者が成長を実感できる指導や関わり方、担当している学級担任との連携の在り方をさらに工夫していきたい。

個人の実践に対する課題意識を、実践を通して、より成長していくための具体的課題へと高めている。

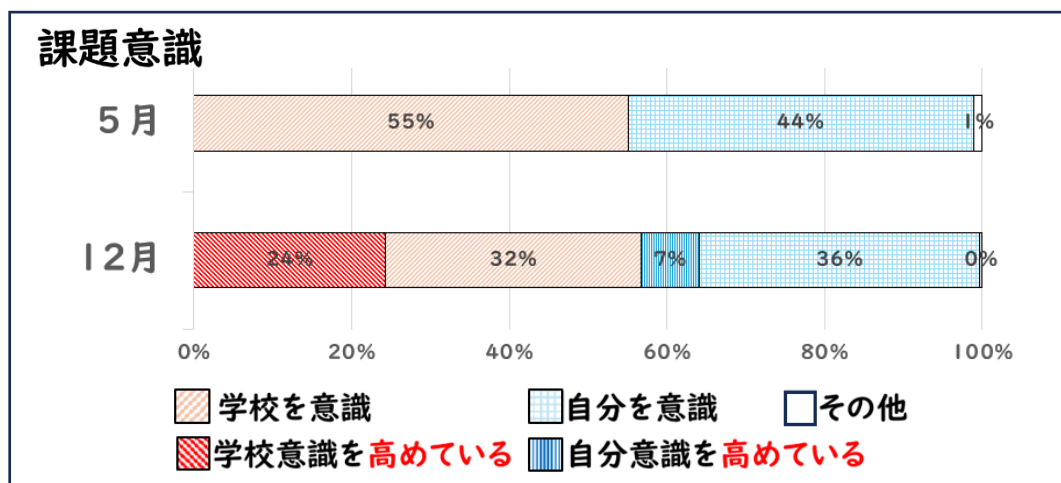


図 7 研修開始時と勤務校での実践後の課題意識の変化 n=347

受講者全体としての結果を図 7 に示す。5月時点で、55%の受講者が学校組織について、44%の受講者が自分自身についての課題意識をもっていた。その他 1%は、一般的な教育・社会情勢（大量退職に伴う若手教員の増加、Society5.0 等）についての課題意識をもっていた受講者（4名）であった。12月時点では、学校組織に対する課題意識は 24% 高まり、自分自身に対する課題意識は 7% 高まった。

個人の課題意識の変化を詳しく見てみる。5月時点で、学校組織に課題意識をもっていた 191 名の 12月時点のグラフ（左）と、5月時点で、自分自身に課題意識をもっていた 152 名の 12月時点でのグラフ（右）を図 8 に示す。

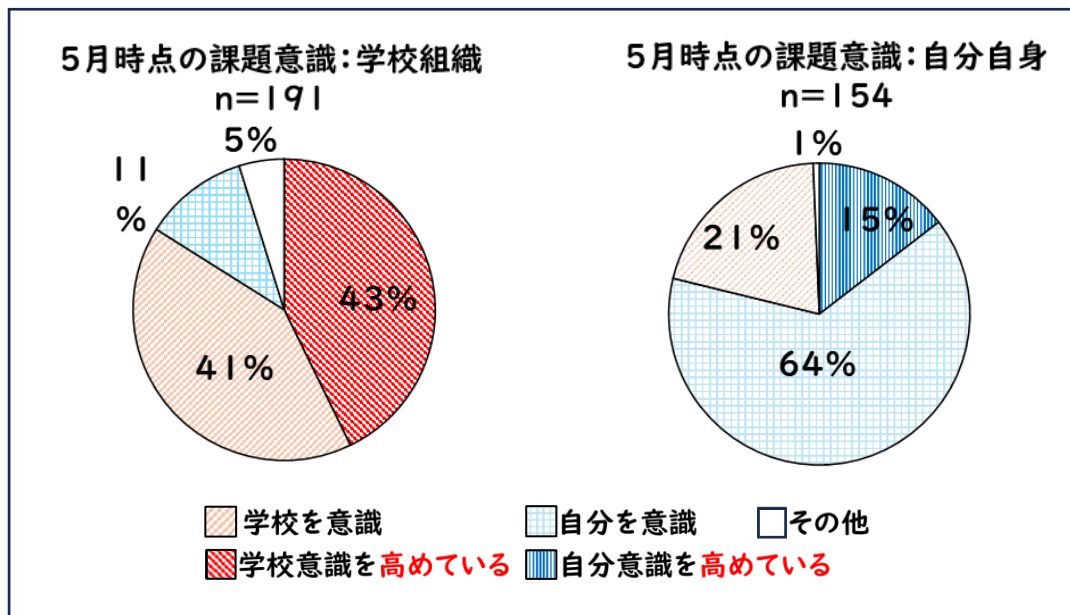


図8 12月時点の課題意識の内訳

学校組織に課題意識をもっていた受講者の内、43%の受講者が意識を高めているのに対し、自分自身に課題意識をもっている受講者の内、意識を高めた受講者は15%に留まっている。また、課題意識の方向性（学校組織から自分自身へ、自分自身から学校組織へ）を変更している受講者は、学校組織に課題意識をもっていた11%に比べ、自分自身に課題意識をもっていた受講者の方が21%と多い。

【考察】

課題意識を自分自身にもつよりも、学校組織にもつ方が実践を通して多くの受講者の課題意識が高まると考えられる。

その理由について以下のとおりである。

課題意識の変化の評価を、本研修の効果のみでは言い切れない複雑なものであることを前提とした上で、研修効果の学校組織を意識して動くことができた場合、同僚との協働的な動きによる「つながり」の中で言語化することを通して、新たな課題に気が付いたり、より具体的な課題を捉えられるようになったりしたと考えられる。しかし、自分自身に向けた課題意識は、自分自身で完結してしまい、言語化する機会が減ってしまうことで、他者からのフィードバックを得にくい状況があることが考えられる。

また、今年度の講座中の研究協議では、表4のように、毎回、各勤務校での実践を協議する時間を設けている。学校組織への課題意識をもった上での研修テーマを設定している受講者が多いことから、学校課題は異なりながらも、中核として動くことの難しさや、やりがい共有したり、他校の様子を聞くことで刺激を受けたりすることで、課題意識が高まっている様子が各講座の受講報告からも読み取ることができた。

一方で、今年度の講座では、「組織の中核」を軸としたことで、課題意識が学校組織

に向いている受講者がもう少し多いと想定していたが、あえて自分自身の在り方に注目する受講者も多くいることが改めて分かった。

(5) 勤務校等での発信(アウトプット)について

受講者が研修で得た学びを、勤務校等でどのように発信(アウトプット)したのかについて、実践シートの記入欄を基にリストを作り、NotebookLM で表に整理をした。

表5 発信(アウトプット)の分類表 n=347

順位	カテゴリ	表出割合	表出数	主な具体例
1位	研修・研究発表型	38%	133	校内研修、研究授業、公開授業、事後研究会、実践報告会など
2位	組織的な会議・分掌型	30%	104	職員会議、部会(生徒指導・教務等)、運営委員会、教科会議、分掌会議など
3位	学年・学部・担任会型	23%	81	学年会、学年会議、学部会、担任会議、学部運営会議、コース会など
4位	日常的・対面コミュニケーション型	19%	67	日常会話、放課後の雑談、打ち合わせ、朝礼・終礼、個別の相談、立ち話など
5位	文書・広報・デジタル媒体型	14%	50	各種だより・通信、掲示物、レポート、ICTツール(Teams, Classi, SNS)、回覧など

発信(アウトプット)の機会を複数記入している受講者もあるため、その場合は、複数のカテゴリーに重複してカウントしている。

全体の39%が、研究授業や、研究会、研修会等、30%が職員会議等と多くを占めている。そういった公式に設定された場だけでなく、学年会等が23%、日常のコミュニケーションが19%、合わせると40%以上の発信(アウトプット)がOJTの要素を含む人材育成に寄与する働きかけと言える。講座中の研究協議の中でも、学年会等での同僚とのつながりを意識した話題は多く、改めて場を設定するということではなく、年間を通して研修テーマに取り組んでいる様子であった。

共通講座Vでは、講座中にMicrosoft Formsを利用して勤務校での発信(アウトプット)の機会についての協力体制についてのアンケートを行った。

今年度の発信(アウトプット)の機会について、どのような協力体制があったか、どのような協力体制があったらよいと思うかを尋ね、その結果を以下の図9と表6に示す。

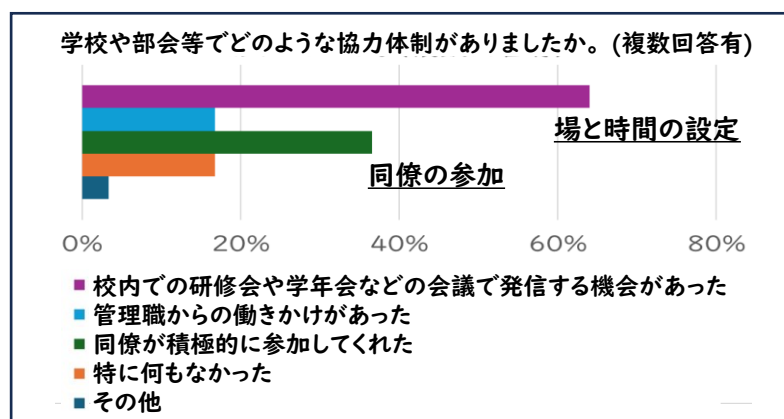


図9 協力体制についてのアンケート調査 n=310

表6 どのような協力体制があればよいと思うか 【自由記述】 アンケート調査 n=310

順位	カテゴリー	該当人数
1位	公式な「発信の場と時間」の設定	44%
2位	管理職による組織的な働きかけ	16%
3位	「心理的安全性」と職場文化の醸成	14%
4位	「業務精選」による物理的なゆとり	12%
5位	「雑談」や「ICT」による小規模共有	7%

図9からは、個人の研修テーマや発信(アウトプット)の内容によるが、受講者の60%以上の学校で場と時間の設定の機会があったことが分かる。

表6は、310名の意見をNotebookLMを利用し、要約した上で分類したものである。44%の受講者が、発信の場の設定における協力を希望している。

【考察】

中堅研の勤務校研修の研修計画は、管理職が作成するが、その中に、受講者の研修テーマに関わる発信(アウトプット)の時間はほとんど含まれてはいない。研修テーマの発信(アウトプット)の場の設定は共通講座I以降のため、管理職による研修計画提出の4月には設定できないためである。受講者は研修会等の発信(アウトプット)の場を設定するには、自分から管理職に働きかける必要がある。そのため管理職が計画した中で実施するのとは違う質があると言える。このことは、次年度以降、受講者の課題意識を学校の動きにつなげることに寄与すると考えられる。

研究授業や、研究会、研修会等が38%、職員会議等が30%、学年会等が23%と合わせると受講者在籍の91%の学校で、場の設定があり、各校において受講者の前向きな姿勢と良好な校内での協力体制がうかがえる。

しかし、福嶋准教授の講義にもあったが、研修効果を高めていくために上司の理解と関わりは重要なポイントである。これらから、今後はより一層、中堅研や発信(アウトプット)の意義を各校の管理職と共有していく必要がある。

(6) 次年度への研修テーマ

本年度の実践シートには、12月時点での課題意識に加え、次年度の研修テーマの記入欄を設けている。本研修が、中堅研受講の年度で終わるのではなく、次年度以降に繋がっていることを意識づけるためである。

R7年度			R8年度			
1	学校	7	1	学校	7	連携
2	授業	8	2	生徒	8	支援
3	教員	9	3	指導	9	児童
4	生徒	10	4	授業	10	実践
5	指導	11	5	教員	11	学年
6	連携	12	6	教育	12	運営
						個人を意識
						組織を意識
						どちらも

図 10 研修テーマの抽出語句 令和7年度と令和8年度の比較 n=347

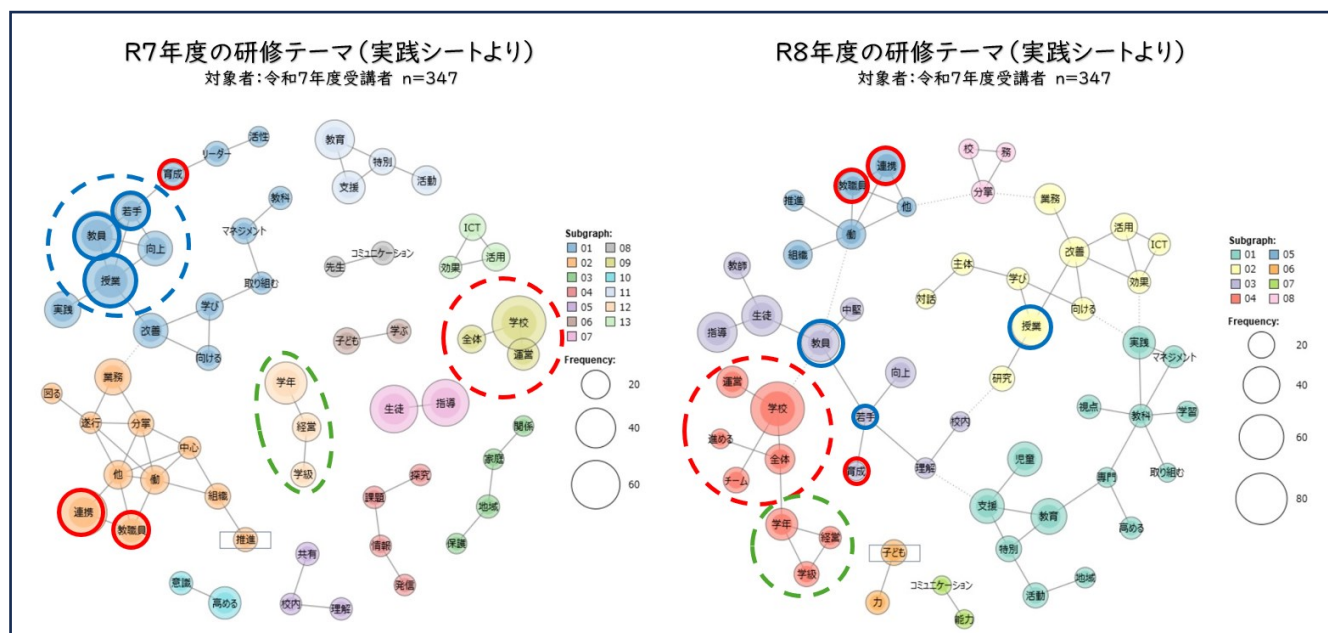


図 11 研修テーマの共起ネットワーク図 (令和7年度と令和8年度の比較) n=347

図 10 と図 11 のように、令和7年度と令和8年度の研修テーマに関しては大きな変化は見受けられない。細かく見ると、令和8年度は、学校にチームや学年・学級が繋がっている。また、業務・改善といった語句は減少している。また、具体的記述からは、研修講座の内容でもあった組織を動かすためのコーチングやウェルビーイングの記述が見られ、協働性を高め、働きやすさや働きがいを求めようとしていることがうかがえる。

【考察】

今年度のセンター研修の内容、勤務校研修、勤務校でのアウトプットの機会等の学びや経験を生かしながら、学校組織を動かす視点において、継続的、もしくは、新たな課題意識をもつことにつながっていると考えられる。

7 視察や情報交流

府外の2つの教育センターと京都府の5つの教育局が主催している中堅教諭等に関わる研修を視察した。また、職員との情報交流を行い、「中堅教諭等への研修で付けさせたい力」「講座の構造(研修の主なポイント)」「『新たな教師の学びの姿』に関して意識しているところ」「工夫(苦勞)しているところ」「学校現場との連携について」「マネジメントやチーム学校への意識づけ」の6点を中心に交流し、それぞれの機関で行われている研修の特徴を把握した。

(1) 教育センターの視察から

受講者の「主体的な学び」や「横のつながり」を大切にした研修手法としては、集合研修での研究協議やロールプレイ、KJ法、ワールドカフェ形式などがあった。様々な現状の受講者がいる中で、どの受講者にとっても研修への前向きな参加がで

きるように、それぞれの「強み」を理解させながら行う研修は、受講者の心理的安全性にもつながり、研究協議での発言が活発になりやすいことが見て取れた。

今回視察した2つのセンター以外でも、連絡を取り合う中で、今後の講座策定に向けた情報交流の希望があった。今後は、オンライン会議等も検討し、他都道府県の教育センターとも情報交流を行っていきたい。

表7 教育センターの視察から

研修対象	<ul style="list-style-type: none"> ・在職期間が10年に達した日から1年以内に研修を開始 ・在職期間が10年目をⅠ期、11年目をⅡ期と複数年で実施
研修の特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・講義はオンデマンド、集合は交流・研究協議というメリハリのついた仕組みがある。 ・県の教員育成指標に則った講座の組み立てをしている。 ・初回の研修で、見通しを持たせる工夫を行っている。 ・「強み」からそれぞれの立場で、リーダーシップを発揮できるような研修の組み立てを行っている。 ・小中学校に共通するような行事での事例を用いて、KJ法やワールドカフェ、ロールプレイ等の手法を活用した研究協議を取り入れている。 ・研修時間中にじっくりと振り返ることができる時間を取っている。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・受講者のつながりも意識し、集合での研修を大切にしている。 ・研修計画調書（京都府でいう評価票）で、自己評価を行い、また同じシートに校長の評価やコメントも入れることで、校長のメッセージが受講者に伝わる仕組みにしている。 ・今年度は「新たな教師の学びの姿」の実現のために、話を聞いて終わりではなく、講義内容をそれぞれが整理してより学びが深まるように協議の時間を取っている。

(2) 京都府の教育局の視察から

各教育局では、それぞれの地域の実情に応じた中堅教諭等を対象とする研修プログラムを実施しているが、いずれも共通して、教職経験6年から20年程度の教諭を対象に、学校組織の中核を担う人材の育成及び資質能力の向上を目的としていることが分かった。また、研修内容は「学力の向上」「特別支援教育」「マネジメント力」「自己省察力」「協働力」「アセスメント力」等、学校組織の中核として求められる能力の育成を目指しており、実践を基盤としながら理論との往還を重視した構成となっていた。さらに、研修を通して、6年、10年以上の教員としての実践を改めて振り返り、これまでの実践に誇りをもち、その自信と誇りをベースにこれからの展望を描くことが大切にされていた。加えて、教員が自身の経験に依拠するのみならず、より広範な視点から児童生徒を理解し支援する力の涵養が図られていた。

研修は集合形式を基本としつつ、オンラインツールを活用した気づきの共有や、夏季休業中の学校訪問による個別支援など、受講者の多面的な支援体制が整備されていた。それらの支援体制は、自ら課題を設定し、校内での実践と省察を繰り返すサイクルを通じて、実践的に力量を高める受講者の研修姿勢を支えていることがうかがえた。さらに、指導主事による伴走型支援や管理職との連携が図られ、学校組織全体としての学びの深化が促進されることにつながり、学校組織における自身の役割を再考する契機となっているなど、その支援体制から波及する研修効果が大きいことが分かった。

表8 教育局の視察から

<p>研修対象</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・概ね10年程度の勤務年数を有する、30歳代～40歳代前半の教員 ・6年目の教員 ・採用15年から20年目の教員 ・ミドルリーダーとして次代の学校運営を担うことが期待される教員 ・市町教育委員会や学校からの推薦で選出されているところが多いが、全員を対象にしている所もある。
<p>研修の特徴</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自身の実践を軸にしなが、実践を通して教職員とつながり、実践のリーダーになれる教員の育成を行っている。 ・自身の指導観や児童生徒観を見直し、子どもが変わるよりも、教師自らが変わるような設計にしている。 ・助言者として、各市町教育委員会総括指導主事、小中校長会、小中教頭会、局指導主事が関わっている。 ・ステージ1(6年目)の教員に、実践の振り返りや学校運営も意識してもらう視点が持てるようにしている。 ・これからミドル期に入る先生方への期待や仕事とプライベートの両立について、先輩教員からの講義を行っている。 ・途中経過を小グループで相談、交流、確認できるように30分のオンライン研修会議の設定をしている。 ・自分の実践が子どもに向かった実践であるかどうか。不易流行の不易に重きを置いている。 ・夏季休業中のアドバイザーによる学校訪問を行っている。 ・希望制で勤務校の管理職(校長)との面談を行っている。 ・理解と実践の往還ができるような課題設定をしている。 ・実践し省察するサイクルを年4回行う。 ・自身のキャリアアップだけのための研修として捉えるのではなく、学校のために何ができるのか考えられる研修にしている。 ・自己省察力、マネジメント力、アセスメント力、協働する力などが求められる。 ・Teamsを活用している。 ・子どもの見とり方について、自身のこれまでの実践経験からだけでなく発達心理学的に学び、児童生徒をみることができ視点を広げる。 ・受講者を2班に分け、助言者として、教頭と主幹教諭が各班1名ずつ参加している。 ・学校運営への参画を目指し、幅広い知見や広い視野を身に付けることがねらいとなっている。
<p>その他</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・総合教育センターの中堅教諭等資質向上研修との住み分けをしている。 ・勤務校との連携はしていないので、意識の変容や実践の変化については2回の教育論文から読み取っている。 ・管内では、10年を超えると他局へ移動する教員も多く、そのことも6年目実施の一因となっている。 ・全校長に話を聞く機会があるため、各教員の様子を聞くことができる。 ・当研修受講者の勤務校が実践指定校である場合は、週1、週2の頻度で教育局からの学校訪問ができる。伴走型支援ができ、タイムリーに評価のフィードバックをすることができる。 ・管理職も過去に受講している研修のため、参加についての協力体制はとれている。 ・予算的に厳しい面はあるが、参加人数を減らす等して対応している。

(3) 視察や情報交流から得られた成果や明らかになった課題から

2つの教育センターの視察からは、京都府で行っている中堅研が受講者の「つながり」を意識し、中堅教諭等に必要な資質能力を身に付けることができる研修となっていることが確認できた。各教育局との情報交流を通して、研修と教育局の研修との「住み分け」ができ、法定研修として受講者が組織の中核としての自覚をもち、教育実践を深化させる意識を高める研修の必要性が明確になった。

一方で、共通講座は受講形態がオンラインであるため、受講者同士の相互交流が十

分に生まれにくい。そのため、オンラインであっても受講者が「つながる」ことができ、互いの実践を共有し合う仕組みづくりの工夫が求められる。共通講座では、講座の構成上伴走型支援や個別面談を実施することは難しく、受講者の深まりを把握しにくい。成長の軌跡を可視化できるセルフチェックシートや実践シートを活用し、受講者が自身の実践を振り返り、そのシートをもとに受講者間で語り合える場を充実させる工夫が必要である。また、人材育成を軸にした研修運営の情報共有など、研修構想の改善に向けた横の連携にも課題があることが明らかになった。各教育局にはそういった横の連携による情報共有から研修の質を高めたいというニーズがあり、人材育成の視点から京都府としての研修体系の整理や役割分担を明確にすると共に交流できる場の設定も考えられる。

中堅期の教員が「自分の強み」を再確認するとともに、周囲とつながり、強みを生かして学校全体が良くなるように中堅教諭等としての自覚を育むことが重要であり、中堅期の教員全員を対象に実施する中堅研の役割は大変大きいと言える。共通講座においては、オンライン研修の特性を踏まえつつ、受講者同士の交流を促す仕組みや、研修目的に基づく一貫した運営体制を整え、府全体の人材育成に資する研修にしていく必要があることが考えられる。

8 成果と課題

(1) 本年度の研究から、以下の成果が得られた。

ア 研修効果を高める研修の在り方についての理論を学び、研修デザインの検討を行った。実践シートを活用することで学びが深化し、研修転移につながるきっかけとなった。

イ ステージ3【充実期】の視点を意識した講座運営を行った結果、学校全体の課題を踏まえたテーマ設定が増加し、研究協議が充実し中堅教諭等としての自覚につながる事が分かった。

また、受講報告等の分析の結果、講座内容の妥当性を確認することができた。

ウ 研修視察を通して、京都府の中堅研を客観的に位置づけることができ、当センターが担う法定研修の役割や、受講者同士が「つながる」ことの価値を再確認した。

(2) 一方で、次の課題が明らかとなった。

ア 現状、多くの地域で参集研修を大切にされていることがわかった。当センターとしては、より効果的なオンライン研修の在り方について次年度以降研究を続ける必要がある。

イ 勤務校での実践的な研修が充実するには、学校の管理職や同僚の理解・協力が不可欠である。どのように学校管理職と連携していけばよいか、教育局や市町教育委員会などの教育機関との連携も含めた検討が必要である。特に、管理職の理解の重要性を伝えるために、事務手続きだけでなく、年度当初から連携できる工夫をしていく。

ウ 京都府の教職員の年齢構成が若返っており、経験の少ない早い段階で学校の中

核になることが求められるケースが増えている。中堅期の教員が組織の中核を意識し、これまでよりも早期にステージ3の資質能力を身に付ける必要がある。

エ 研修を行う目的は研修転移を促すことであり、受講者の学校での行動変容である。実践シートをもとにある程度把握することはできるが、学校現場での具体的な様子や次年度以降の様子をつかむことは難しい。また、研修効果を評価するには、研修評価の諸理論より複雑性が増すため、困難になる。従って、研修転移の評価については、工夫が必要である。

現時点で、「4つの視点」での受講者個人の変容をつかむまでには至っていない。

9 おわりに

この2年間、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つなげられる研修にするにはどのようにすればよいかを研究してきた。昨年度は、これまで行ってきた中堅研の在り方を大きく見直し、キャリア振り返りシートや実践シートを活用することや研究協議を多く取り入れる構成とした。その中で、中堅教諭等自身の省察に大きく関与し、研修がより充実したものになることがわかった。そして、2年次の今年度は～中堅教諭等に求められる「新たな教師の学びの姿」とは～という副題を付けたことで、より焦点化することができ、「組織の中核」というキーワードを軸として研修を行うと、受講者の意識が個人の課題から学校組織の課題へと変わっていくことが明らかになり、まさに、中堅教諭等に求められる資質能力の育成につながったと考える。

一方で、10年目に至るキャリアが多様な中で学校の中核となるために工夫し、奮闘している教員が多くいることが確認された。しかし中には、「リーダー」というキーワードだけでは、むしろ気持ちがついていかなくなる受講者もいた。

だからこそ今後は、さらに「自分の強み」を土台とすることで、受講する全教員がより主体的に研修へ参加できるようにし、アウトプットの場の設定にとどまらず、現場や教育機関との連携強化を図りながら、研修のさらなる充実に繋げていきたい。

謝辞

本研究に御指導や御助言を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
- ・中原淳・関根雅泰・島村公俊・林博之（2022）研修開発入門「研究評価」の教科書 数字と物語で「経営」・「現場」を変える ダイヤモンド社
- ・中原淳・島村公俊・鈴木 英智佳・関根 雅泰（2018）「研修開発入門 『研修転移』の理論と実践」ダイヤモンド社
- ・京都府総合教育センター（2025）「『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」

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	前 川 英 子
研究主事兼指導主事	植 田 博 樹
研究主事兼指導主事	中 村 香 奈 子
研究主事兼指導主事	渡 邊 岳
研究員	高 杉 大

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3年目となり、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等に加え、児童生徒の「認知能力の伸び」と「非認知能力の変容」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、その普及と効果検証を行った。具体的には、昨年度考案し、学校現場で紹介した分析方法及び授業改善への活用方法が学校現場に有効なものになり得るかを検討した。

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

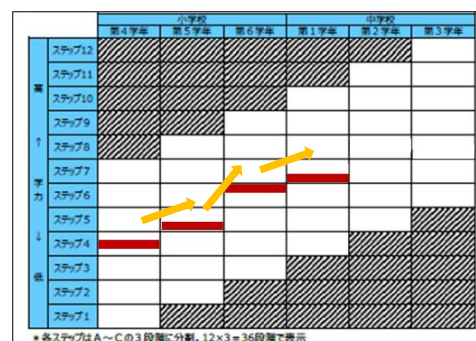
1 研究のねらい

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3年目となり、児童生徒の「認知能力の伸び」と「非認知能力の変容」が見える結果データも得ることができるようになった(資料1)。この調査は、IRTを取り入れたCBT方式とし、学力値(認知能力)に加え、非認知能力や学習方法等についても質問調査により数値化することで豊富な結果データを得ることができ、多様な分析を可能とするものである。

一方、学校現場においては、結果データが豊富であるがゆえに学校独自の分析の際、情報のどこに着目すればよいか、その軽重が分かりにくかったり、新たな観点による分析方法についての戸惑いがあったりした。

京都府総合教育センター(以下、当センター)においても、昨年度に一つの分析方法(下記「4結果データ分析」参照)を提案することができたが、結果データの分析には他にも様々な方法がある。また、研修会や講座等で情報提供したり説明したりする機会を重ねているものの、結果分析が授業改善や学校改善に向けての活用につなげられていない様子も一部で認められた。

以上を踏まえ、今年度は開発した分析方法を学校現場に広く紹介するとともに、授業づくりを検討する場を設けることで授業改善への伴走を行いながら、その分析方法の妥当性を検討した。



資料1：学力ステップの伸び※データはダミーデータ

それに加え、データ分析に有用なデジタルコンテンツの開発を進めた。そうすることで、結果分析を授業改善へとつなげ、学校現場にとって有効な分析につながるか検証することをねらいとした。

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年度から小・中学校において独自の学力テストを実施してきたが、学校現場ではそのデータ分析の過程において、自校と府の平均値の比較に重きを置く等の傾向も一部で見られた。そこで、平均値だけ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、令和5年度から新たに学びのパスポートを実施している（活用実証研究は令和2年度から。）。

(2) 概要及び特徴

ア 概要

- 調査対象 府内公立小・中・義務教育学校及び特別支援学校
小学校第4学年～中学校第3学年（京都市を除く）
- 調査内容 教科に関する調査 小学校第4学年～第6学年：国語、算数
中学校第1学年：国語、数学（算数）
中学校第2学年、第3学年：国語、数学、英語
- 質問調査 生活状況、非認知能力、学習への取り組み方等
ICT利活用に関する調査

イ 特徴

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×CBT方式で実施しており、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 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

(3) 分析・活用と授業改善

学びのパスポートに関わっては、当センター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・活用研修講座」及び、府教育委員会が実施する年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

昨年度に開発した分析方法を広く学校現場で紹介した。紹介した学校における先生方の意見を収集し、理解や反応をもとに、分析方法のアップデートを行ったり、授業改善へ活用する方法について検

討したりした。また、学校現場での反応や他自治体の事例を参考にし、データ分析に有用なデジタルコンテンツの開発を進めた。以上の方法により、当センターの提案等が学校現場に有効なものになり得るかを検討した。

4 結果データの分析

(1) 昨年度までの成果と課題

昨年度は、学びのパスポートのデータ分析について具体的な流れを考案し、1つのモデルを作成した。このモデルにおける分析の重要な視点として3つのポイントが整理された。

- 「①認知能力（学力データ）を切り口として分析をはじめること」
- 「②データを見るターゲット層をしばること」
- 「③非認知能力の結果から、強みを探りながらみること」である。

一方、この分析方法については、昨年度に実施した出前講座（小学校算数科教育講座）において、数校に示すのみに留まっており、分析方法の普及と、その調整やアップデート（そして、その結果として生じる授業改善）が今年度の取組のポイントの1つであった。

(2) 本年度の取組

ア 学校現場への紹介

今年度は、大きく4つの場面で学校現場へ分析方法の紹介を行い、その普及を図った。「教育データ・サイエンティスト育成研修」「京都府学力・学習状況調査～学びのパスポート～」に係る分析・活用研修講座」「出前講座」「研究校の校内研修会」である。

紹介の際には、分析するに当たって、まずは「見たいものを見に行く」という大原則を提示した。これは、あくまで分析の主体が教員であること、そして授業改善という目的を達成するための分析であることを意識してもらうための視点である。また、分析のポイントは「つないで見る」「切り替えながら見る」「探りながら見る」とし、より分析の視点を焦点化できるよう工夫した。

さらに、各結果データを示して、その中で具体的に着目すべき状況や、その後の分析の流れを例示し、認知能力と非認知能力の両面から児童生徒の実態に迫ることなどを説明した。

3つのポイント

- データをつないで、見る。
- 対象を切り替えながら、見る。
- 強みなどを探りながら、見る。

学力の現状把握 → 現状の背景を探る

- ① 「大集団(学年や学級)」としての学力の概観を捉える。→06
- ② 「個」としての学力の特徴を捉える。→01,05
- ③ 「小集団」としての学力の概観を捉える。→01,05
- ④ 気になった部分を分析する。→02,04
- ⑤ 学級や学年の平均値を求め、「大集団」としての「強み」「課題」を見いだす。→01
- ⑥ ⑤の平均値と比較しながら、「小集団」や「個」の「強み」「課題」を見いだす。→01
- ⑦ 散布図で「大集団」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。→01
- ⑧ 気になった部分を、「非認知能力」や「学習の方法」の回答で確認する。→03
- ⑨ 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。

学力ステップのヒストグラム データ06、2シート目

「目標に～」と「国語の学力値」の相関は?→3シート目へ
「学習の方法」の強みは?→シート右側へ
具体的にどの質問にポジティブな回答?→データ03へ

データ01、1シート目

学級	学年	学級	学年	国語	算数	理科	社会	英語	総合	非認知能力	学習の方法	心理学的特性	
6-C	0	6-C	-1	6-B	2.25	2.00	2.33	3.00	3.00	2.67	2.00	3.00	3.00
6-B	1	6-C	7-B	2	6-A	3.00	3.00	3.33	2.00	3.33	3.33	3.00	2.75
6-A	1	6-B	-1	6-A	2.50	3.00	3.33	3.67	3.33	3.67	3.67	3.33	3.50
6-C	1	6-B	1	6-C	1.50	2.00	2.33	2.33	2.33	3.00	2.67	1.67	3.25
6-A	1	6-B	8-A	3	7-A	2.50	3.00	4.00	2.00	3.00	2.67	1.00	2.67
6-C	1	6-A	5-A	0	5-A	3.00	2.67	3.00	4.00	3.00	2.67	2.67	2.00
6-A	2	6-C	6-A	2	6-C	2.00	3.00	3.33	2.33	1.00	3.67	4.00	2.33
6-B	3	6-C	-2	5-A	1.75	2.67	2.00	2.67	7	3.33	2.67	2.67	2.25
6-B	4	6-B	9-B	3	7-B	3.00	4.00	4.00	2.67	3.67	3.00	4.00	3.00

学力ステップ「6」のうち、伸びが少なかった子どもに着目
これらの強みを授業で生かすことができれば…?

資料2：研修・講座で使用した説明資料（一部）※データは全てダミーデータ

その上で、講座によっては、ダミーデータや実際のデータを用いてPCやタブレット端末等を操作しながら分析する演習を行ったり、データから得られる情報と児童生徒に対する教員の見立てを照らし合わせ、授業改善の具体的方策を検討するグループワークを行ったりした。

イ 受講報告の分析・考察

上記の取組後に記入していただいた受講者アンケート等の記述から、紹介した分析方法の検証を行った。以下は、受講者アンケート等（一部抜粋）と、その考察である。

分析の視点について

<受講者アンケート等>

- ・各データを単体で利用するのではなく、繋げて活用することを意識できた。

【教育データ・サイエンティスト育成研修】

- ・非認知から学力分析するのと、学力分析から非認知を分析するのをクロスさせるとより、理解ができました。

【出前講座】

- ・非認知と学力の関係を知ることにより、これからの授業改善や学級経営にも役立つ。
- ・学力と非認知能力の関係性は見て取れたが、非認知と非認知もやってみたい。

【「京都府学力調査・学習状況調査～学びのパスポート～」に係る分析・活用研修講座】

<当センターの考察>

個々の項目に焦点を当てるだけでなく、「データをつないで、切り替えながら、探りながら見る」ことが教員に新たな気づきや視点をもたらすきっかけになり得るのではないかな。

分析の手法について

<受講者アンケート等>

- ・学力層をピックアップし、どんな授業改善が必要かが具体的にみえてきた

【出前講座】

<当センターの考察>

認知能力の面からターゲットを絞り様々な集団に分けて考えることが、具体的な授業改善の手立てを考えることにつながり得るのではないかな。

授業改善につなげることについて

<受講者アンケート等>

- ・児童の一人一人の強み・長所を伸ばし、そのことで自己肯定感を養い、全体の学力向上を図っていく、そういった姿勢が必要ではないかと感じた。
- ・授業改善とは、子どもが苦手と感じることを減らし、前向きに学習に取り組めるようにするにはどうすれば良いかを考えるというイメージがあった。
- ・児童の強みを活かすことや非認知能力を伸ばすことを考えると、それに応じた様々な授業改善が考えられると感じた。
- ・これまでは児童の弱みをどのように補っていくのかを考えながら授業計画することが多かったです。しかし、本日「強み」を意識して考えることで、児童が活躍できるような場になる授業を考えることができました。

【「京都府学力調査・学習状況調査～学びのパスポート～」に係る分析・活用研修講座】

<当センターの考察>

教員にとって授業改善とは「弱みや短所」の克服に焦点が行きがちである。しかし、「強みや長所」に着目して分析した方が、自己肯定感を育むことにもつながる具体的な授業改善の手立てを考えることにつながりやすいのではないか。

また、「弱みや短所」に着目した授業改善はそのマイナス部分を教員が「補う」という意識を強めることになるのではないかと。逆に「強みや長所」に着目した授業改善は児童生徒が「活躍」できる、つまり児童生徒が主体的に学ぶことのできるような授業改善につながりやすいのではないかと。

その他 気になった記載について

<受講者アンケート等>

- ・(学びのパスポートを) どの学校でも、しっかりと活用するためには、今日のようなポイントを知ることが必要だと思いました。 【出前講座】

<当センターの考察>

分析の主体は教員であるとはいえ、ある程度具体的な分析方法の紹介をすることが教員の分析への意欲向上につながり、結果として授業改善につながりやすいのではないかと。

これらから、今年度の各研修・講座を通して、各学校現場に分析方法や授業改善につながる新たな視点を提示できたと考えられる。

ウ 分析のためのデータ加工

一方、上記のような研修・講座を進める中で、より主体的に分析に取り組んでもらうためには、「表計算ソフトの習熟」が鍵となってくることを感じた。学びのパスポートの結果データは表計算ソフトの複数のシートで返却しているが、任意の項目を抽出して関連を調べたり、有意差を確認したりするためには、様々な関数や機能を用いた方がより分析しやすくなるからである。実際に、出前講座の演習中に、表計算ソフトの操作について戸惑う受講者の姿も散見された。

そこで、返却されたデータに対し、『分析のための加工』を施すことを検討した。具体的には、

「①主として使う表計算ソフトのシート内に、他シートの内容を連動して表示する」

「②任意の児童生徒や項目が抽出できるようフィルターを設定する」

「③抽出の結果、一定の数値を超える特徴的なデータに自動で色分けがされるようにする」

などである。

資料3：返却されたデータ（左）と、分析のための加工をしたデータ（右）※データは全てダミーデータ

分析を分析で終えず、授業改善につなげるためには、児童生徒の姿をイメージしながら分析することが重要となるが、そのためには、様々な項目について視点を切り替えながらデータを見る

ことが有効であると考えられる。この加工によってその切り替えが行いやすくなり、より短時間で多面的な分析が可能となる。

ただし、この加工については、大きな問題点がある。それは「加工に多くのプロセスが必要で、時間を要すること」である。1学年分のデータにこの加工を施す場合、おおよそ3～4時間程度が必要となり、全ての学年のデータに対して行うことは相当な時間を要する。現在、この作業工程を自動化する等、さらなる改善を検討しているところである。

5 今年度の成果を踏まえた次年度以降の展望

今年度、複数の学校で学びのパスポートのデータ分析について紹介する中で、視点や流れを整理して提示することで、学校現場ではより有意義な分析が進められるという手応えが得られた。それと同時に、分析についての具体を知ることで現場の教員はデータの活用をより前向きに捉え、授業改善に意欲的に取り組もうとする姿も見取ることができた。

次年度は、前述したように、分析のためのデータの加工について有効な手立てを開発していくことが必要である。例えば、クリックひとつで各シートに必要な加工を施すマクロ（VBA）を作成することを検討している。また、データ分析についての説明書のようなものを作成し、今年度各研修・講座で紹介した内容を含め記載したい。これらが実現し各学校に配付できれば、京都府全体として学びのパスポートを活用した授業改善に寄与するものになり得る。

本研究は次年度が最終年となる。これまでの3年分の知見を総動員し、京都府の教育に資するものとして成果を上げたい。

I C Tを活用した読み書きに困難のある児童生徒への支援 ～ウェブアクセシビリティの整備～

特別支援教育部	部長	辻	喜 朗
	主任研究主事兼指導主事	長谷川	法 子
	研究主事兼指導主事	池 原	幸 代
	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
	研究主事兼指導主事	塩 見	あかね
	教師力向上アドバイザー	山 本	直 之

要約

本研究は、アクセシビリティ上の課題が認められた研究成果の電子ファイルについて、情報アクセス上の困難の要因を分析し、改善を図った実践報告である。本稿では、情報発信や学習環境の整備に関わる教職員等が共有すべき情報アクセシビリティの視点を提示している。合わせて、ウェブ上で試みた改善や工夫の過程が、合理的配慮を支える基盤的環境整備として不可欠であることがわかった。このような日常的な実践の積み重ねにより、情報アクセシビリティの向上を継続的に図っていく意義が示唆された。

キーワード：情報保障、合理的配慮、基盤的環境整備

1 背景と目的

当部では、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、平成28年度から令和5年度までの8年間、読み書きに困難のある児童生徒を対象に、ICTを活用した指導や支援の在り方に関する実践研究に取り組んできた。その成果は、年度ごとの研究報告としてまとめ、読み書きに困難のある児童生徒への指導や支援に活かすことができる実践事例や研究知見を数多く発信してきている。しかし、研究成果が年度ごとに分散しているため、必要な情報に迅速にアクセスしにくいという課題があった。

そこで令和6年度には、これまでに蓄積された実践事例や研究知見を一つの電子ファイル『ICTを活用した読み書きに困難のある児童生徒の学びのナレッジベース (https://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/tokubetu/24_kenkyu/kb/home.pdf)』(以下、電子ファイルという。)に集約し、当センターのホームページ上で公開した。この電子ファイルには、読むことや書くことに関するアセスメント及び指導方法、合理的配慮の提供に向けた取組等、研究協力校における多様な実践事例を掲載し、現場の教職員を支援することを目的として普及を図った。

しかしながら、公開した電子ファイルは、見ることや読むことに困難のある人にとって必ずしも利用しやすいものではなく、アクセシビリティの面で課題が残っていた。ウェブアクセシビリティとは、高齢者や障害者を含め、誰もがホームページ等で提供される情報や機能を支障なく利用できるようにするという考え方である（総務省，2024）。障害者差別解消法の改正により、公的機関におけるウェブアクセシビリティの整備が一層重要となっていることを踏まえると、情報発信における改善が求められる。以上のことから、本研究では、情報保障の観点から電子ファイルを見直し、音声読み上げ等に対応したウェブコンテンツへと再構築するとともに、その過程を通して情報発信における多様なニーズへの対応の在り方について考察を行う。

なお、本稿の理解にあたっては、本研究で作成したウェブコンテンツ『ICTを活用した読み書きに困難のある児童生徒の学びの研究（<https://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/cms/?p=7507>）』（以下、情報保障版という。）も参照されたい。

2 方法

本研究では、令和6年度に公開した電子ファイルを対象に、利用者のアクセシビリティを考慮した形で情報保障版に再構築した。手順は以下のとおりである。

- (1) アクセシビリティ上の課題の確認（現状分析）
- (2) 情報保障版の作成（改善と工夫）
- (3) 支援技術ⁱを用いたアクセシビリティの再確認（検証）

榊原（2025）は、Office系アプリで作成される文書について、PDF化に先立ちアクセシビリティチェック機能を用いて文書構造を整えることの重要性を指摘している。本研究では、この指摘を手掛かりにアクセシビリティ上の課題を確認した。さらに、スクリーンリーダー等の支援技術に関する理解を深めるために視察を実施し、実際にどのように情報へアクセスしているか、またその際に必要となる工夫や配慮について把握し、作成作業の参考とした。

なお、ウェブコンテンツの作成作業範囲は京都府総合教育センターのウェブサイト全体ではなく、当部が所管する研究情報に限定しており、ウェブ制作システムにはWordPress無料版の標準機能のみを用いている。また、東京大学先端科学技術研究センターの近藤武夫教授並びに京都教育大学の相澤雅文教授から学術指導を受け、オンライン2回、対面1回の計3回の会議を通して、作成の方針や具体的な方法について協議を行った。

3 主な取組内容

(1) アクセシビリティ上の課題の確認（現状分析）

電子ファイルの構造は、過去8年間にわたり実施してきた実践研究の事例や研究知見をまとめた情報集であり、もともとは各年度の研究報告を基に作成している。これらの研究報告には、画像や表、グラフ等の視覚情報が多く含まれていたため、紙面の作成にはPowerPointを用いていた。

公開方法を検討する際には、研究成果を広く普及させることを重視し、パソコンやタブレット端末、スマートフォン等、多様な機器から閲覧してもレイアウトが崩れないことを優先した。ま

ⁱ 支援技術とは、障害のある利用者等の活動や情報利用を補助するための機器・ソフトウェア等の技術を指す。

た、配布の容易さや保存のしやすさ、印刷時のレイアウトが保持されること等も考慮し、最終的には PowerPoint で作成した紙面を PDF 形式に変換して公開する方法を採用した（図 1）。

なお、紙面は複数のテキストボックスや画像を組み合わせて構成されている（図 2）。この構造に関連して、以下に示す、ア～オは、実際に点検過程で確認されたアクセシビリティ上の課題の一部である。

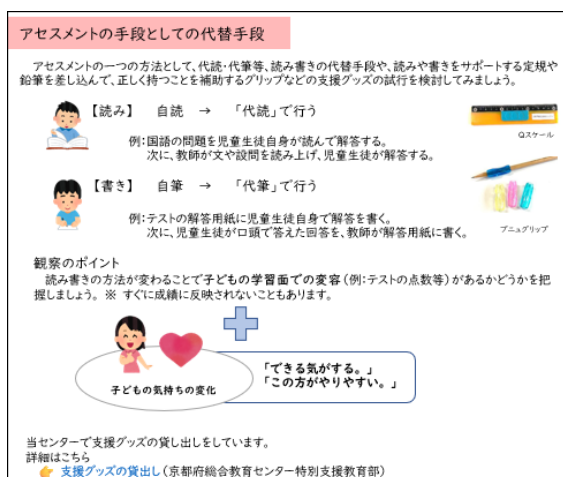


図 1. 画面上に表示される掲載ページ（PDF）
※画像内のイラストは『いらすとや』より引用

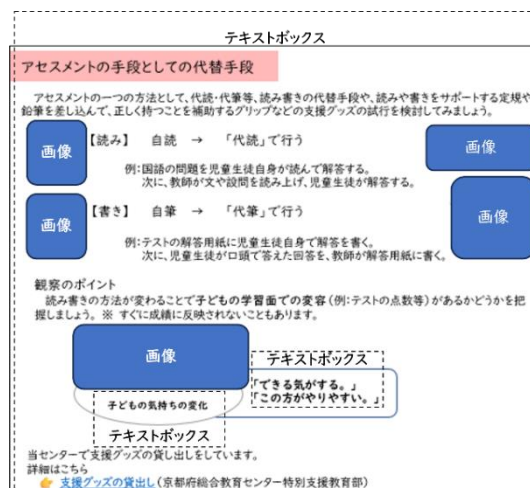


図 2. システム上のページ構造の例
（PowerPoint）

ア 読み上げ順序の乱れ

スクリーンリーダーでは、文章やテキストボックス等は、内部構造に従って読み上げられる。例えば、テキストボックスを貼り付けた順番等も読み上げの順序に影響する。そのため、上から下、左から右という本来の論理的な順序が崩れ、読み順が前後する箇所が多く確認された。

イ 改行や空白による文書内容の誤認識

レイアウトを整える目的で挿入された改行や空白（スペース）が、読み上げ時に不自然に区切られ、文意が断片化することがあった。例えば、「本人」が「ほん／ひと」と読み上げられる等、音訓の読み違いや単語内部の区切れによる誤読が生じていた。

ウ 画像及び図表等の言語情報の不足

代替テキストの言語情報を十分に付与していなかったため、PDF 化後の画像が文字情報を有していないオブジェクトとして扱われ、スクリーンリーダーでは空白として認識される箇所があった。

エ 文章表現上の課題（主語の明確化）

読み上げ環境では内容が理解しにくい例が確認された。図 3 のように、例えば、児童の感想として「（小学生）漢字が読めなかったら将来困る」と提示された場合と、「漢字が読めなかったら将来困る」と聞いた後に小学生の発言であったと示された場合とでは、受け手の

理解の仕方が異なることが想定される。特に音声による理解では、主語にあたる情報が後から付加されると、解釈の修正が求められ、認知負荷が大きくなる可能性が示唆された。

本質問に対して、当てはまる旨の回答は、前期90%、後期95%でした。

その理由として、前期には「漢字が読めなかったら将来困る」(小学生)「この先で使う」(中学生)「これからの生活で使える言葉がある」(高校生)等、後期には「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や文字を書く時には必要な力だから」(中学生)、「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、後期はより具体的に、また、自身の思考や対人関係に関することにも触れています。

しかしながら、漢字や文章が「読めるように」「書けるように」の記述が前期後期ともに多く、国語科として身に付けたい力のほんの一部に、児童生徒は焦点化していることも分かりました。




図3. 読み上げ環境では、内容が理解しにくい電子ファイル版の文例

オ 記号や矢印等の視覚的記号による情報伝達の難しさ

○、□、■等の記号が「ゼロ」「四角」「黒い四角」と読み上げられ、意図と異なる意味として伝わる例があった。また、矢印による情報の流れの提示は視覚的には有効であるが、矢印の向きや位置等の視覚的手掛かりは音声読み上げでは伝わらないため、読みに困難のある利用者には情報の流れは把握しづらいことが予想された。

以上のように、データの内部構造が原因で、アクセシビリティに支障を生じさせる結果となっており、データの課題はPDFそのものに起因するのではなく、PDFへ変換する前段階である土台(PowerPoint)の作り込みが不適切であったことがわかった。

この一連の確認から、スクリーンリーダーでは、デザインや余白、色等、視覚的には整っていても、読み順の乱れや記号の誤読が起り、画像の内容は十分に伝わらないことが確認された。すなわち「見た目が整っていればよい」という前提ではアクセシビリティを確保することはできず、レイアウトを重視しながら、音声読み上げだけでも理解できる意味中心の構成へと設計を改める必要があることが確認できた。

(2) 情報保障版の作成(改善と工夫)

結果を踏まえて、情報の再分類やページ構造の整理、掲載方法の改善に向けて取り組んだ。その際、デジタル庁(2025)『ウェブアクセシビリティ導入ガイドブック』、総務省(2024)『みんなの公共サイト運用ガイドライン(2024年版)』、ウェブアクセシビリティ基盤委員会が公開するガイドライン等を参照しながら進めた。同委員会は、日本におけるウェブアクセシビリティの公的規格である『JIS X 8341-3:2016ⁱⁱ』の理解普及を進めている。『JIS X 8341-3:2016』は、国際的な指針である『WCAG(Web Content Accessibility Guidelines) 2.0』を基礎として策定されており、「知覚可能」「操作可能」「理解可能」「堅牢」の4つを基本的な原則として定めている。本研究でも、これに可能な限り対応した情報保障版の作成に努めた。

なお、本研究で取り扱う掲載情報には動画等の音声コンテンツを含まないため、字幕やキャプ

ⁱⁱ JIS X 8341-3:2016 (正式名称:高齢者・障害者等配慮設計指針—情報通信における機器、ソフトウェア及びサービス—第3部:ウェブコンテンツ)とは、高齢者や障害者を含むすべての人が利用しやすいウェブコンテンツの制作を目的とした日本のウェブアクセシビリティ規格である。

ション、手話、音声解説等の検討は行っていない。情報保障版の作成にあたり、改善及び工夫した点（ア～オ）について以下に示す。

ア フォント選定と行間の調整

- (ア) 可読性の向上を目的として、本文及び見出しには『Noto フォント』を使用した。同フォントは文字の判別がしやすい特徴を有しており、多様な表示環境においても視認性が確保しやすいと考え、取り入れた。
- (イ) 文字サイズはパソコンのブラウザ標準に合わせて 16px を基本とし、行間は 1.5 とし、文字の詰まりによる読みにくさの軽減を図った。

イ 色のバリアフリーへの配慮

- (ア) 強調や区別を色のみに依存せず、太字や下線、文章で補助する方法に改めた。
- (イ) 背景色と文字色のコントラストにも配慮し、識別が困難となる配色を避けた。

ウ 音声読み上げを想定した設計

- 文字情報を音声で取得するスクリーンリーダー等の支援技術の使用を想定し、以下のよう
に改善した。
- (ア) 不要な空白や飾り文字を避け、誤読が生じにくい文章へ修正した。
 - (イ) 見出しには【 】や数字を用いて、文章中には「まず」「次に」等の語を用いて内容の流れを明確化した。

エ ページ構造の整理

- ウェブコンテンツを利用する際、利用者は画面上の情報を視覚的に認識するだけでなく、構造化された情報のまとまりや階層を手掛かりに、内容を理解しながら必要な箇所へ移動していく。従って、ページ構造が整理されていない場合、視覚情報の処理が難しい利用者や支援技術を使用する利用者にとっては、目的の情報へ到達しにくくなるだけでなく、ページ内で迷子になってしまう可能性もある。特にスクリーンリーダーの利用者にとっては、ページ内の見出し構造やリンクテキストの明確さは、情報を得る際の大きな手掛かりである。そこで、情報保障版全体の構造を整理するため、以下のように改善した。
- (ア) 掲載する情報を九つの構成要素に再分類し、各情報の関係性を可視化した。
 - (イ) 見出し階層を <h 1> (ページタイトル)、<h 2> (大見出し)、<h 3> (小見出し) に統一して階層構造を再設計し、スクリーンリーダーや Tab キー操作でも情報構造が把握できるようにした。
 - (ウ) リンクテキストを「〇〇のページに進む」のように明確化した。また、外部リンクは別ページへ遷移することを明示した。
 - (エ) 見出し構造に基づく自動目次を設置し、ページ最下部には「戻る」ボタンを配置することで、トップページへの動線を整理した。

オ 画像及び図表に関する取扱い

画像の代替テキストについて、太田（2006）は、画像近傍のテキストとの内容の重複を避

けること、また、特にリンクが設定された画像においては、利用者が画像情報からリンク先の内容を適切に予測できるよう設計することが望ましいと指摘している。また、表については、音声ブラウザが表を読み上げる際、左上から右下へと順に処理する特性をもつため、行と列の関係が把握しにくいと指摘している。その結果、音声読み上げだけを聴いて表組の内容を理解することは困難であり、特にレイアウトを目的とした表の使用は避けるべきであるとしている。

これらを踏まえ、電子ファイルで使用されていた画像や図表は以下のように改善した。

- (ア) 画像及び図表には代替テキストを設定した。なお、本文と代替テキストの内容が重複して読み上げられないよう記述を工夫した。
- (イ) バナー画像やQRコードには、必要に応じてリンク先の内容またはURLを記載した。
- (ウ) セルを結合せず、単純な構造に再構成した。
- (エ) 行数や列数の多い複雑な表は、画像として貼り付け、代替テキストや補足情報を付与した(図4)。
- (オ) 表やグラフを画像として掲載する際には、テキスト作成の効率化のため、Microsoft社が提供する生成AIツールMicrosoft Copilotを分析補助として使用した。ただし、最終的な記述は人手による確認を行い、情報の正確性を担保した。

11. 試したことのある支援方法について(増加したものの上位10を抜粋) ※単位は%

【小学校】			【中学校】		
方法	H29	R2	方法	H29	R2
文字の拡大(ICT)	5.7	35.0	アイデアマッピングの利用(紙)	14.7	30.7
ルビを振る(紙)	48.5	58.0	線つなぎ・点つなぎ等の運筆練習	16.0	31.7
デジタル教科書の利用	2.4	11.7	文字の拡大(紙)	17.3	32.7
ルビを振る(ICT)	1.0	8.4	文字の拡大(ICT)	2.7	15.8
電卓の使用	7.7	14.7	宿題・板書量の調節	14.7	27.7
ローマ字(読みや入力)の指導	7.4	13.8	教材の拡大(紙)	16.0	28.7
キーボード入力	2.0	8.4	教材の拡大(ICT)	2.7	14.9
眼球運動や手先のトレーニング	52.2	58.3	フォントの変更(紙)	18.7	30.7
アイデアマッピングの利用(紙)	16.2	21.9	眼球運動や手先のトレーニング	25.3	36.6
MIMの利用	35.7	40.8	音声読み上げ機能の利用	6.7	13.9

12. 試したことのある支援方法について(減少したものの上位5を抜粋) ※単位は%

【小学校】			【中学校】		
方法	H29	R2	方法	H29	R2
漢字等の反復練習	44.4	30.0	漢字等の反復練習	44.0	35.6
文字の拡大(紙)	32.7	17.3	単元や学年を戻っての学習	68.0	62.4
必要のない部分を隠す(紙)	43.8	34.5	教員の代読	53.3	48.5
全身のトレーニング	59.6	51.7	発音・発話練習	20.0	15.8
マス目の大きなノートの利用	29.3	21.6	付箋の利用(紙)	30.7	26.7

COMMENT

- ・ 小学校の通級指導教室では、ICT利用が増加した一方で、反復練習や紙媒体による支援等が減少した。
- ・ 中学校の通級指導教室では、ICT利用も含めた多様な支援方法が増加している。
- ・ 読み書き困難に対するICT利用は、特に小学校の通級指導教室で拡大していると推察される。

図4. 複雑な表を画像化し、代替テキストと補足情報(白抜き四角)で情報保障を行った例
 ※背景色を付した表は代替テキストとして提供している。
 ※灰色の四角で囲んだ部分は補足情報である。

(3) 支援技術や標準機能を用いたアクセシビリティの再確認（検証）

最終段階では、スクリーンリーダー等の支援技術及び端末標準機能を用いて、作成した情報保障版が多様な利用環境で支障なく利用できるかを確認した。アクセシビリティが不十分な場合、情報保障の観点から、情報提供の方法や代替コンテンツの準備や見直しが必要である。そのため、支援技術等が適切に機能するかの確認は欠かせない。以下に、主な確認方法と重視した点を示す。

ア スクリーンリーダーによる確認

情報を聴覚から得ている利用者を想定し、Windows 標準のナレーター（以下、ナレーターという。）やスクリーンリーダーの1つであるNVDA（以下、NVDAという。）を用いて検証を行った。また、一般的にスクリーンリーダー利用者は、見出しやリンクをリスト化して効率的に読み進めるため、ページ構造の妥当性が特に重要である。この観点から、主に以下の点を確認した。

- (ア) 読み上げ順序が視覚構造と一致しているか。
- (イ) リンクテキストが内容を明示しているか。
- (ウ) 不要な記号やスペースがないか。
- (エ) 代替テキストが内容を十分伝えているか。
- (オ) 見出し階層が妥当か。

イ キーボード操作による確認

手指の不自由によりマウス操作が困難な利用者や、スクリーンリーダーを使用する利用者を想定し、キーボードのみでの操作性を確認した。操作は、「進む：Tab キー」「戻る：Shift + Tab キー」「決定：Enter キー」を基本として確認し、下図の青色四角で囲まれている部分が、キーボード操作によりフォーカスが当たっている箇所である（図5）。

主に以下の点を確認した。

- (ア) フォーカス位置が視覚や音声で理解できるか。
- (イ) Enter キーによる決定が正しく機能するか。

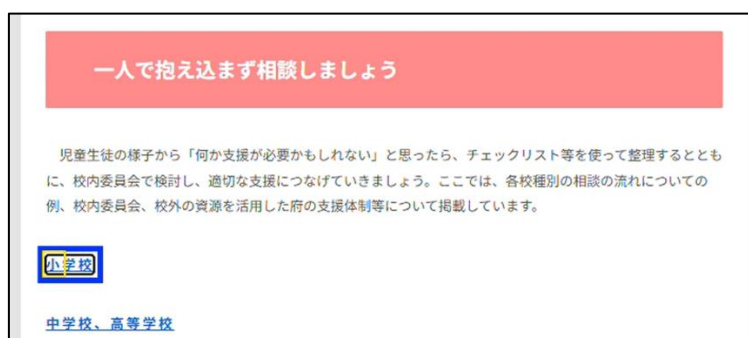


図5. NVDAを使用したキーボード操作による確認

ウ 色覚シミュレーションツールを用いた確認

色の見え方も人によって異なる。色の見え方の違いを確認できるオンラインツール等を活用し、確認を行った。また、京都府眼科医会の色覚に関する教材も参考にした。主に以下の点を確認し、色覚特性による情報の漏れが生じないように、視認性の確保に努めた。

- (ア) 色のみで情報を伝えている箇所がないか。
- (イ) 背景色と文字色の組み合わせに問題がないか。

エ 拡大表示による視認性の確認

高齢者や視力の低下等で画面の文字や画像が見えにくい利用者は、ウェブ閲覧時にブラウザの拡大機能を使用する。そのため、拡大表示を行った際にもレイアウトが崩れず、情報が適切に提示され続けることが望ましい。この観点から、ブラウザの拡大機能（Ctrl++）を用いて以下の点を確認し、拡大表示時にも無理なく情報へアクセスできる状態を整えた。

- (ア) 文字の重なりや行間が詰まりすぎる箇所がないか。
- (イ) 文字や画像が画面外にはみ出さないか。
- (ウ) 横方向のスクロールが過度にならないか。

オ 読みやすさと聴きやすさについての確認

スクリーンリーダーやデバイスの読み上げ機能等の支援技術を使う利用者にとって、音声情報は内容理解の中心となる。そのため、文章を読み上げた際に不自然な区切れやノイズが生じないか、ナレーター及びNVDAを用いて主に以下の点を確認した。

- (ア) 読み上げ順序が妥当であるか。
- (イ) 不要なスペースや飾り文字が挿入されていないか。
- (ウ) 記号の使用が適切であるか。

4 成果と課題及び今後の方向性

(1) 成果と課題

本取組での成果は大きく3点挙げられる。1点目は、利用者視点に立った設計の更新ができたことである。とくに、読みやすさと聴きやすさは文書構造や表現の明確さと密接に関連しており、情報提供の下地づくりの重要性を理解した。2点目は、利用者の困りごとを事前に防ぎ、同一の情報に等しくアクセスできる状態を整えたことで、より多くの利用者による情報活用を可能にした。3点目は、パソコン標準機能による簡単な動作確認でも改善が図れることを確認し、身近な方法でアクセシビリティ向上に取り組める見通しを得たことである。これらは、情報を発信する段階で十分配慮することができる点であると感じている。

一方の課題は、情報保障版の作成が長期化したことである。主な要因は、アクセシビリティに関する知識と、それを実装するための技術の不足にあった。これらのスキルが十分でなかったため、不備の検証や修正を繰り返す過程に多くの時間を要した。確認作業においては、スクリーンリーダー等を用いた手動テストは有用であり、情報取得の多様性を前提とした設計を理解する上でも重要なプロセスであった。とはいえ、全ての工程を手作業で行ったため、効率面に課題があったと感じている。

(2) 今後の方向性

今後の方向性について2点述べる。

ア 専門的知識の習得と効果的な確認方法について

最新の支援技術に触れる視察の機会や、指導助言者からアクセシビリティに関する知識や

手動テストの方法を学んだ経験を通して、専門的な知識を培う研修機会の必要性を強く感じている。また、確認の過程では、生成AIや自動テストツールを併用することで、作業時間の短縮とアクセシビリティの向上を図ることが望ましい。しかし、生成AIや自動テストツールを活用しても、改善点に気付くための基礎知識や視点が欠けていれば、十分な修復にはつながらない。従って、手動テストで得られる感覚的な気付きと、自動テスト等の効率性を組み合わせて実施していくことが、非常に有効な手段だと考えている。

イ 利用者の参画を意識しながら継続的な改善を進めていくにあたって

令和4年に公布・施行された、障害者情報アクセシビリティ・コミュニケーション施策推進法（正式名称：障害者による情報の取得及び利用並びに意思疎通に係る施策の推進に関する法律）では、障害者が利用する機器等の開発や普及を促進するための協議の場が設けられている。この協議の場には、視覚障害や聴覚障害のある人等の当事者団体に加え、関係府省庁や機器開発に関わる事業者が参加し、情報共有や意見交換が行われている（内閣府，2025）。また、視覚に障害のある当事者であり、アクセシビリティ技術の開発に携わってきた浅川（2023）は著書で「多様性のあるチームの方が、より多くのイノベーションを起こすことができることを身をもって体験した。」と自身の経験を述べており、アクセシビリティの向上において当事者の参画が必要であることを示唆している。本研究で作成した情報保障版については、作成に時間を要したためユーザーテストの実施には至らなかったが、当事者と共に考える機会を大切にしていくことが、より実効性の高い改善につながると考える。

ただし、改善を進めるにあたっては課題も指摘されている。野口（2015）は、発信された情報そのものがアクセシブルな形式でなくとも、ICT機器を用いることで視覚障害者等が自らアクセシブルな形式へと変換することは可能になった一方、その技術を使いこなせない人には新たな情報格差が生じる恐れがあると指摘している。さらに、こうした格差を避けるためにも、情報発信者自身が提供する情報のアクセシビリティ確保に責任を負うべきだと主張している。

太田・伊原（2017）は、継続的な各アクセシビリティ対応によって得られる付随的効果について、アクセスできる人の増加、様々なデバイス絵の対応、サーチエンジンの最適化、ユーザビリティやユーザー体験の向上や改善、国際及び国内規格への対応、ユーザーや第三者の印象の向上等を挙げている。

以上の内容からも、今後は作り手の視点に偏らず、利用者からのフィードバックを積極的に取り入れ、潜在的な課題に気付きながら改善を重ねていくことが重要だと考える。実際に、情報の在り方や利用者のニーズ、情報へのアクセスを支援する技術は日々更新されており、情報保障版も一度整備すれば十分というものではなく、継続的な見直しと改善が不可欠である。とりわけ、教育センターとして、ウェブ上の資料をより多くの人にとって利用しやすいものとすることは重要な使命であり、今後も国内基準を意識した取組を継続していきたい。

5 おわりに

改めて、障害者差別解消法の条文を確認すると、障害者差別解消法第5条は、個別の要請にかかわらず、障害者差別が生じにくい社会環境の整備を求めており、合理的配慮の基盤となる環境を整えることの重要性を示している。また、第7条は、行政機関等に対し、障害を理由とする不当な差

別取扱いを禁止するとともに、個別の状況に応じた合理的配慮の提供を義務付けている。これらの観点から、ウェブアクセシビリティについても、単に環境を整えるだけでなく、利用者一人一人の状況に応じて柔軟に調整していく姿勢は欠かせない。また、Jim Thatcherら（2007）はアクセシビリティへの取組は誰かのためだけではなく、自分自身や組織にとっても意味があり、主体的に関わることが重要とし、同書で「（他人に対して）あなたができるもっとも大事なことは、アクセシビリティに対する積極的な態度を育むことである。」と述べている。こうした考え方を踏まえ、これからは基本の考えを理解するだけでなく、日常の情報発信や教材作りの場で少しずつ実践していくことが大切だろう。

本研究では、情報アクセス上の困難の要因を分析し、それに対応する設計の工夫や確認方法を示した。これらの視点は、専門的知識の有無に関わらず、誰もが実践に取り入れることのできる手立てであり、日常的な実践の中で広く共有される必要があると考えている。今後は、当センター所員をはじめ、学校現場でウェブコンテンツの作成や発信に関わる者、日常的にデジタル教材やICT機器を活用する者等、多様な立場の実践者と共有しながら、アクセシビリティ向上に向けた具体的な取組へと発展させていきたい。

引用文献

- ・総務省（2024）『みんなの公共サイト運用ガイドライン（2024年版）』
https://www.soumu.go.jp/info-accessibility-portal/webaccessibility/assets/documents/webaccessibility/guideline/guideline_2024.pdf
（アクセス日：令和8年2月27日）
- ・京都府総合教育センター（2025）『ICTを活用した読み書きに困難のある児童生徒の学びのナレッジベース』
https://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/tokubetu/24_kenkyu/kb/home.pdf（アクセス日：令和8年2月27日）
- ・京都府総合教育センター（2026）『ICTを活用した読み書きに困難のある児童生徒の学びの研究』
<https://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/cms/?p=7507>（アクセス日：令和8年2月27日）
- ・榊原直樹（2025）『自治体ウェブサイトにおけるPDFのアクセシビリティの現状と課題』清泉女学院大学人間学部研究紀要. 第22号.
- ・太田信宏（2006）『ウェブアクセシビリティに関する考察』, 文教大学女子短期大学部研究紀要. 巻49. p. 1-13.
- ・内閣府（2025）『令和7年度版 障害者白書』
<https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/r07hakusho/zenbun/pdf/s5-2.pdf>（アクセス日：令和8年2月27日）
- ・浅川智恵子（2023）『見えないから気づく』, 早川書房.
- ・野口武悟（2015）『「合理的配慮」の基盤としての情報のアクセシビリティ 障害のある人にもない人にも情報を届けるために』, 情報管理, vol. 58, no4, p. 259-270.
- ・太田良典・伊原力也（2017）『デザインWeb アクセシビリティアクセシブルな設計やコンテンツ制作のアプローチ』, 株式会社ボーンデジタル.
- ・内閣府（2013）『障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律』
https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html（アクセス日：令和8年2月27日）

- ・Thatcher, J., Burks, M. R., Heilmann, C., Henry, S. L., Kirkpatrick, A., Lauke, P. H., Lawson, B., Regan, B., Rutter, R., Urban, M., & Waddell, C. D. [著]、UAI 研究会翻訳プロジェクト [訳]、渡辺隆行・梅垣正宏・植木真 [監修] (2007) 『Web アクセシビリティ 標準準拠でアクセシブルなサイトを構築/管理するための考え方と実践』株式会社毎日コミュニケーションズ

参考文献

- ・デジタル庁 (2025) 『ウェブアクセシビリティ導入ガイドブック』
https://www.digital.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/08ed88e1-d622-43cb-900b-84957ab87826/bf5f4482/20251016_introduction_to_web_accessibility.pdf (アクセス日：令和8年2月27日)
- ・ウェブアクセシビリティ基盤委員会 (2016) 『JIS X 8341-3:2016 解説』
<https://waic.jp/docs/jis2016/understanding/201604/> (アクセス日：令和8年2月27日)
- ・ウェブアクセシビリティ基盤委員会 (2018) 『JIS X 8341-3:2016 達成基準 早見表 (レベル A & AA)』
https://waic.jp/files/cheatsheet/waic_jis-x-8341-3_cheatsheet_201812.pdf (アクセス日：令和8年2月27日)
- ・京都府眼科医会 (2023) 『先天色覚異常と色覚バリアフリー (短縮版)』
<https://kyogan.jp/public/> (アクセス日：令和8年2月27日)

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に深く御礼申し上げます。

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。

「新たな教師の学び」の実現に向けて

～研修観の転換を図る「探究型」教職員研修の開発と実施～

企画研究部	部長	松 村 郁 輔
	主任研究主事兼指導主事	神 脇 順 子
	主任研究主事兼指導主事	砂 田 耕 治
	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	松 坂 大 偉
研修・支援部	研究員	益 塚 隆 成
	研究主事兼指導主事	植 田 博 樹
	研究主事兼指導主事	横 江 孝 洋
	研究主事兼指導主事	中 村 香 奈 子
	研究主事兼指導主事	渡 邊 岳
特別支援教育部	研究主事兼指導主事	渡 辺 佳 代 子
	研究員	辰 巳 大 雅
地域教育支援部	研究主事兼指導主事	塩 見 文 浩

要約

令和6年度から、京都府総合教育センター（以下、「センター」という。）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）」を実施している。この研修を「探究型」教職員研修（以下、「探究型研修」という。）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、受講者が教職生涯を通じて学び続けるとはどのような姿なのか等、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及び整理し、センターにおける探究型研修の在り方を言語化する。

また、センターがこの探究型研修を実施するにあたり、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、探究観・研修観について考察し、本研修だけでなく各自が担当する研修を研修目的・目標（ねらい）から見直すことでセンター研修の更なる充実を目指す。

キーワード：探究、探究的な学び、知識観、リフレクション、教職員の学び、教職員の成長

1 研究目的

中央教育審議会令和4年答申では、令和3年答申の「令和の日本型学校教育」を担う教師及び教職員集団のあるべき姿を受けて、「新たな教師の学びの姿」が具体的に示された。その実現に向けて、教師の個別最適な学びの実現のみならず、協働的な学びを実現していくことが必要であり、教師の学びの姿も子どもたちの学びと相似形であるとされた。また、令和4年答申には「環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて学び続け、子ども一人一人の学びを最大限引き出す役割を果たし、子どもの主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている教師が、一人でも多く教壇に立つことを期待する」とある。

このような背景のもと、センターでは、これまでの研修のブラッシュアップのみならず、教職員自身が研修を通して探究することで教職生涯を通じ学び続けるためのコアとなる力（探究する力）と子ども一人一人の学びを最大限引き出す役割（探究的な学びをデザインし、マネジメントする役割）を担うための資質向上に向けて探究型研修を開発及び実施している。

以上のことを踏まえ、本研究では、この探究型研修の開発及び実施が、研修を受講した教職員の研修観の転換につながり、研修を通して得られた気付きや学びが、その後の学校における様々な教育活動や授業を通して、子どもたちに還元されることで、子どもの学び（授業観・学習観）の転換へもつなげることを目的とする。

2 研究方法

本研究は、インターバルを有する探究型研修「探究的な学び講座シリーズ」を通じた、アクションリサーチを軸としつつ、他県が実施している探究型研修や探究的な学びを実践している学校実践の視察、様々な文献から、センターが実際に開発及び実施している探究型研修をリフレクションすることでその効果や課題を言語化することを目指した。

(1) 研修講座「探究的な学び講座シリーズ」の開発

京都府の探究型研修「探究的な学び講座シリーズ」は、独立行政法人教職員支援機構が令和5年度から実施している探究型中央研修コア研修を参考にして開発している。令和5・6年度「新たな教職員の学び」協働開発推進事業に参加し、派遣した特別研修員の学びを基に、センター内に設置した探究ワーキンググループ（以下「ワーキング」という。）で協働探究することを通して開発を進めることとした。「探究的な学び講座シリーズ」では、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、その役割を担うセンター所員はワーキングメンバーで構成した。しかし、そのほとんどがファシリテーターとして研修に参加したことがなかったため、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付きを共有する場を設定し、それぞれが「ファシリテーションとは何か」、「ファシリテーターにはどのような姿が必要か」を考えた。また、他県の研修や学校を視察する機会を設けることで、受講者と同様に「探究とは何か」を考えることになり、この研究がファシリテーター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、子ども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、探究型研修の開発及び実施を進めることとした。

(2) 研修講座「探究的な学び講座シリーズ」の実施（令和6年度から）

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

受講者のこれまでの実践や経験をもとに、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、振り返るといった探究サイクルを意識した探究的な学びを体験する。ただ、研修内で、問いの設定や計画を練る時間を確保するのではなく、対話により問いが生まれ、展望をもち、その実現に向けて計画したり実践したりしたくなるような場を設定することを心掛けた。また、そのような空気感の中での実践や対話を通して、自他の価値観に触れながら新しい価値を見いだしたり、変化することを楽しんだりしながら、新たな実践や問いに向かうことを目指した。

	令和6年度	令和7年度
シリーズⅠ	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） 講師：福井大学 教授 柳澤 昌一 NITS 審議役 佐野 壽則 ※事前課題（必須）	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・記録・交流 講師：福井大学 教授 柳澤 昌一 NITS 課長補佐 堀内 貴臣 ※事前課題（必須）
シリーズⅡ	対話Ⅴ【作戦会議】（実践を通じた気づきの共有） ※対話メモ作成（任意）	対話Ⅳ【作戦会議】（実践を通じた気づきの共有） ※対話メモ作成（任意）
シリーズⅢ	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 ※対話メモ作成（任意）	対話Ⅴ（近況報告） 対話Ⅵ（実践交流）※クロスグループ 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） 情報提供 リフレクション・交流 クロージング 講師：NITS 課長補佐 堀内 貴臣 ※対話メモ作成（任意）

（表1）「探究的な学び講座シリーズ」研修概要 ※太字は変更した内容

ウ 受講者の構成

本研修は専門研修（指標観点：基本的資質能力）とし、希望者が受講することとした。令和6年度は本府教育委員会他課事業に伴う研究指定校からの参加が10名（小学校1名、中学校9名）あった。

校種	年度	令和6年度			令和7年度		
		管理職	教諭	講師	管理職	教諭	講師
小学校		0	8	0	0	8	0
中学校		1	17	1	1	9	0
特別支援学校		0	0	0	0	1	0
高等学校		0	0	0	0	4	1
合計		27名			24名		

（表2）「探究的な学び講座シリーズ」受講者数

エ 受講者の姿

(ア) シリーズⅠ ※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3)のとおりであった。

令和6年度に実施した際、受講者の中には「探究について教えてもらう」という心もちの教員も見受けられ、講座の運営面に疑問をもったままの対話となり、対話に没入できなかった可能性を感じた。そのことを考慮し、令和7年度は講座のねらい、対話の目的や在り方について丁寧に説明することで、「教わる」研修ではなく「学ぶ」研修であることを丁寧に伝え、受講者が集中して対話に取り組めるよう心がけた。

(イ) シリーズⅡ ※オンライン研修 (15:30～17:00)

シリーズⅡでは、「実践を通じた気づきの共有」をテーマに対話を実施した。この時間が単なる自身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、実践の途中で経過や悩み、気づ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。また事前に対話メモの作成をお願いした。対話メモは①作成は任意であること、②当日は共有を目的としていないことを強調した。作成を任意とした理由は、研修受講に対するネガティブな感情を不要に高めることを避けるためである。作成が必須となっていることで生じる負担感や、インターバル期間中にあまり実践が進まなかったことで対話に臨みにくくなるといった心理的ハードルを下げることを狙った。次に、共有を目的としなかった理由は、対話が実践交流となることを避けるためである。プレゼンテーションソフト等のスライドを作成すると、作成した内容を正確に伝えようとするマインドになりやすくなることが考えられる。シリーズⅡは作成会議であることから、対話の中で、実践を表面的に捉えるのではなく、実践上の悩みや不安をグループ内で共有することで心理的安全性の醸成や自己のリフレクションを深めることを目指した。

分類	R6	R7
授業づくり(教科)	15	11
授業づくり(総合的な学習)	1	4
探究	4	3
学力	1	
組織づくり	2	2
認知・非認知能力	3	
学校の研究テーマ		3
キャリア教育		1
その他(自己テーマ)	1	
計	27	24

(表3) 受講者の探究課題

(ウ) シリーズⅢ ※オンライン研修 (13:30～17:00)

シリーズⅢでは、「7カ月の実践を通じた気づきから考える、現在の探究とは」をテーマに対話し探究観を整理した。令和6年度は、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が、用いた資料が想像以上のインパクトをもっていたことから、受講者にとって揺さぶりとはならず、ある種の答えになってしまっていたように感じる部分もあった。これは、我々自身が示唆的な部分を求めてしまっていたことも要因にあると考え、令和7年度は、クロスグループでのセッションにより対話時間を増やし、情報提供者として本研修の開発に関与している教職員支援機構から講師を招聘し、十分な打合せをすることで示唆的にならないような工夫をした。

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

ンシートは、受講者の研修全体を通したり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もつ。以下の（表4）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。	32	13	1	0
②シリーズⅡ、シリーズⅢは受講期間中の御自身の教育実践等のリフレクションや捉え直しの機会になったと思いますか。	32	14	0	0
③本研修は、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」に関する知識・技能（方法論）を習得する研修であったと感じていますか。	14	20	11	1
④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。	19	23	4	0
⑤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	35	8	2	1
⑥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	32	12	2	0

質問項目⑤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。（R6） ・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なかったから。（R6） ・答えを教えてもらうのではなく、それぞれに考えをもち、それについてどう思うかを語る場であったから。単なる実践発表でもなく、自分の実践や考えが起点になっているからこそ、学びが深いと感じたから。（R7） ・これまでのセンター研修は講義を聞いて新しい知識を得たり、自分の考えと比較したりすることで自分に落とし込んでいくイメージ、講師の考えを取り入れることで自分を更新していく感覚だった。本研修は何をするべきであるとか、こうすれば良いという明確な指示ではなく、ああでもない、こうでもない、という対話の中で自分の答えを練り上げていくようなイメージだった。同じグループで繰り返し話したり考えたりすることで自分が何を考えているのか、どうしたいのかが少しずつ見えたり、今までと違う考えがまとまってきたりすると感じる事ができた。（R7） <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させて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。（R6） ・二年目研修のテーマ研修と共通する部分があったから。自分で課題を立て、振り返り次の実践に活かすということが似ていたと思う。（R7） <p>【まったくそう思わない】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・センター研修に初参加なので、違いがわかりません。（R7）
--

質問項目⑥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。（R6） ・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事ができた。（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。（R6） ・初めは何をするのか分からなくて、とても不安だった。しかし、研修を受ける中で少しずついろいろなことがクリアになっていく感覚があり、不安が減っていった。作成している対話メモにも変化があり、初めの自
--

己紹介や動機のところをみると少し恥ずかしいような感覚である。(中略) 今回の講座では、他者の考えを考えながら聞くことで自分の中に気付きが生まれたり、自分の考えていることを話せば何か聞いてもらえたり、反応してもらえたりすることで学びが深まっていき、面白くなっていく感覚、明確な正解やゴールではなくそれぞれの答えじみたものがモヤッと浮かび上がってくる面白さを味わうことができ、自分自身が探究に小さなゴールを作りすぎていたことに気づくことができた。答えがないことは不安になるが、ずっと途中であることの面白みや大切さを実感できたから。(R7)

【どちらかと言えばそう思わない】

- ・「明確な答え」を求めているわけではありませんが、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。(R6)
- ・同じ話を何度も聞いていた。(R7)

(表4) リフレクションシートの回答 (一部抜粋)

①②の結果から、受講者は実践等の対話やリフレクションを通して研修のテーマになっていた「探究」について様々な気付きの中でそれぞれの探究観を深めていったことがわかる。これは、本研修のねらいにある「探究する力(教職生涯を通じて学び続けるためのコアの力)」を具現化した学びの姿の一つである。それは③の結果に表れており、方法論を教わるのではなく、自身が実践の中で試行錯誤を通して学ぶことを目指した研修であったことが受講者に伝わっていたと考える。ただ、④の結果からわかるように、本研修のもう一つのねらいである「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(子ども一人一人の学びを最大限引き出す力)」の向上については、インターバルを含めた1年間の研修でも受講者が自覚することが困難である。この点については、研修のデザインの中でシリーズⅢの終了が、受講者の探究の終了にならないような工夫をしている点、探究によって学ぶ内容及びその効果が即時的に表れるものではなく、通時的な実践の中で表れてくるものである点とその理由として考えられる。

また、⑤⑥の結果から、現在実施している探究型研修がこれまでの研修観との違いを受講者に感じさせつつも、受講者にとって意義のあるものになっていることも窺えた。

(エ) 1年後の受講者の姿

令和6年度受講者27名のうち、今年度学校に勤務している21名に対して、探究型研修の受講がその後の実践にどのような影響をもたらしたのかを知るため、アンケート形式の調査を実施した。回答は任意とし、回答期間は11月上旬から1月上旬までとし、13名(回答率62%)の回答を得ることができた。以下の(表5)は質問項目及び回答の一部である。

質問項目	はい	いいえ
①研修を受講してから、授業や教育活動に「変化」や「変容」はありましたか。	11	2
②研修を受講してから、授業や教育活動に対し、あなたの心もち(心がけ・心構え)や考え方に「変化」や「変容」はありましたか。	12	1
③研修を受講してから、授業や教育活動の中で「特に意識していること」はありますか。	12	1
④学校で探究(探究的な学び)を進めるに当たり、悩んでいる点や気になっている点はありますか。	9	4(※)

※このうち1名は「学校で探究(探究的な学びを進めていない)」と回答

(表5) 令和6年度受講者アンケートの回答 (一部抜粋)

①②の結果から、研修受講後の受講者の実践（授業や教育活動）や心もちに何らかの変化や変容があったことがわかる。また、その変化や変容を実感した場面を複数選択してもらったのが（表6）である。

特に、授業や教育活動を準備・実践しているときに変化や変容を実感している様が多いが、その具体的な事柄の自由記述には、「生徒に対してのアプローチの仕方が増えた」「子どもがどんな考えを持っているのか聞くのが楽しくなった」「身につけさせたい力や主体性をより意識するようになった」「学ぶ主体が問いを立てて、探究するということがどのようなことで、どんな場をつくれば良いのかを考えている」「試行錯誤を繰り返すことへの抵抗がなくなりつつある」といった内容があった。特徴的なのが、記述された内容が研修での気づきや学びが日常の実践の中で自覚的に捉えられているところにある。これは本研修がドナルド・A・ショーンが提起する「省察的実習」（実践の不確定領域において発揮される能力、その核心にある芸術的なわざの獲得の援助をめざす実習）としての機能を有していたとも考えられる。ただ、これは本研修が特別なことをしているのではなく、ドナルド・A・ショーンの言う「行為の中の省察」について省察することにより、教師という専門職としての芸術的なわざの獲得の一助になっていたのだろうと考える。

変化や変容を実感した場面	質問①	質問②
授業や教育活動を準備しているとき	9	10
授業や教育活動をしているとき	6	10
授業や教育活動を振り返ったとき	5	3
人と話をしているとき	3	2
その他	1	1

（表6）質問①②の追加質問の回答内容

（3）授業に生かす探究講座Ⅰ・Ⅱ

シリーズとして実施する「探究的な学び講座シリーズ」を、新たな教職員の学びの姿の実現に向けた京都府の探究型研修の核となる研修として、改善しつつ継続した実施を目指している。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年度から、「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）を取り出し、受講者がそれを体験して、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した。

ア 授業に生かす探究講座Ⅰ～リフレクション編～

リフレクション編では、ねらいを「探究的な学習における『対話を通したリフレクションの手法』について体験的に学び、授業への効果的な活用を受講者同士の交流を通して学ぶ」とし、受講者は自身の探究実践・経験を持ちより、対話を通してリフレクションすることを目指した。リフレクションとは省察であるとし、対話を通したリフレクションがどのような学びとなるのかを受講者が体験することでそれぞれが言語化できるよう、講義や展開に注意をしながら実施した。

イ 授業に生かす探究講座Ⅱ～資料活用編～

資料活用編では、ねらいを「探究的な学習における『対話による資料活用の手法』について体験的に学び、授業への効果的な活用を受講者同士の交流を通して学ぶ」とし、受講者はセンターが用意した資料（テーマは教員研修、教育全般、学習指導、生徒指導、探究）の中から気になっ

たものを選んで読み込み、対話を通して学びを深めることがどのような学びになるのかを体験した。今回は資料を書籍としたが、学校における先哲からの学びは書籍だけでなく、子どもの発表会や地域等との交流場面等、多岐に渡る。同じ資料でも読み手の前提次第で捉え方が様々であり、そこにも学びの種があることを体験的に学ぶことを意識しながら実施した。

3 他県センター等視察

「探究的な学び講座シリーズ」は所員がファシリテーターとして参加する点、「新たな教師の学びの姿」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。そこで、先進的な取組を実施している自治体や学校を視察したり、情報交換したりすることを通して、研修の充実を図った。

次の（表7）は今年度視察した自治体と目的の一覧である。

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
長野県総合教育センター（6月）	探究型研修視察
山梨県総合教育センター（6月）	探究型研修視察・ファシリテーターの役割
富山市立堀川小学校（11月）	授業参観（子どもを主語とした学びの展開とその見取り）
金沢大学附属高等学校（11月）	授業参観（総合的な探究の時間）
広島叡智学園（12月）	授業参観（探究的な学びとその成果）
広島叡智学園（1月）	授業参観（探究的な学びとその成果）
山梨県総合教育センター（2月）	探究型研修視察・ファシリテーターの役割

（表7）令和7年度 他県センター等視察場所・視察目的一覧

(1) 長野県総合教育センターの視察から

長野県総合教育センターで6月2日（月）に実施された『『探究の学び』を探究する（第1回）』を視察することで、センターで実施している「探究的な学び講座シリーズ」の在り方について改めて考えることとなった。同じ「探究」をテーマにした研修講座であったが、視察した研修では、全体の進行役が示した探究観に基づいて対話や演習が行われており、形式だけ見れば従来の講座と同じようなスタイルを展開しているようにも感じた。また、第1回の最後のリフレクションの場面において「今日の目標の成果や自分の内面の変化を見つめ、これからの自分の学びにどう生かすか」を考える際、もっとモヤモヤした状態になるかと想像していたが、受講者は研修の成果を実感し、迷いなく実践に向かう様子が見て取れた。これは先程述べた「全体の進行役が示した探究観に基づいて対話や演習が行われている」からこそ、受講者が自信を持って第1回を終えられていることが考えられる。しかし、京都府では「探究とは何なのか」を各自の実践から突き詰めていくことから霧の中にいるような状態や解決していない課題と対峙するような展開であり、それが受講者の様子の違いに表れたと考察する。恐らく、長野県の探究型研修の受講者の多くはインターバル間の実践についてより具体的なイメージをもって1回目を終えたのではないかと推察する。

改めて、視察を通して「探究」をテーマにしたときに、どの程度のインプットが必要なのか、デザイン面での加減の難しさを感じた。インプットが少なすぎると受講者はモヤモヤを多く感じ晴れない状態で実践に向かうこととなるが、多すぎると知識を得たことにある種の満足感を得て、「これをすれば探究だ」という実践になりかねない。研修の目的に合わせてインプットの内容と量について考える契機となった。

(2) 山梨県総合教育センターの視察から

山梨県総合教育センターで実施された「新たな教師の学びによる次世代リーダー研修会(全4回)」のうち、6月27日(金)に実施された第1回及び2月10日(火)に実施された第4回を視察した。

山梨県は、各グループにファシリテーターを付けている点、インプットを極力減らし、受講者同士の対話による気付きから学びを深める点において、京都府の探究型研修と似ている部分が多かった。異なる点は、山梨県はテーマを「次世代リーダーに求められるマネジメント力や課題解決力」としていることと、①希望者の受講ではなく校長が推薦すること、②7～10年目の教員であること、③該当研修と並行実施している管理職研修にも1名参加することといった3つの条件を有していることであった。これらの条件から、受講者は研修を通じた気付きを所属する組織内において具体的な実践とする必要があった。京都府は、個人探究がベースとなった探究型研修であるので、インターバル中の実践は受講者任せになっていた。そのため、その具体についてはそれぞれのやる気や必要性に依存していたが、山梨県は管理職との協働探究も視野に入れたデザインであったため、実践の重要性が高まり、そのことが研修での対話やリフレクションの充実に繋がっていたとも感じる。また、研修時間を比較しても、京都府は3日間(総研修時間11時間)に対して、山梨県は4日間(総研修時間25時間)であることから、研修で求めるもの、できることを精選していく必要がある。

4 成果と課題

(1) 成果

ア 研修観の転換を目指した探究型研修の在り方

センターでは、探究を目的とするのではなく、探究を手段として捉え、「探究によってどのような資質能力が伸びるのか」に視点を置いて、探究型研修を開発及び実施した。ときには、「これは探究か」「何をすれば探究か」といった探究を目的と捉えかねない問いに縛られることもあったが、都度立ち戻りながら、ワーキングでの探究を進めた。

(ア) 学びの手段としての探究

探究型研修では、探究を「学びの手段」として捉えることで、「研修という学びの場において、探究という手段は、学び手にとってどのような知識を得る契機になるのだろうか。」と考えた。鈴木宏昭は知識を「モノ的知識観(場面にうまく対応するようなモノが、私たちの記憶という引き出しの中にしまっており、引き出しの中をうまく整理しておけば、すぐに探したい知識はみつかる、そんなイメージ)」と「コト的知識観(記憶をはじめとした認知的リソースと人間が知覚する状況のリソースがうまくかみ合って組織化されることで創発されるのが知識であるという考え方)」で整理している。また、センターが探究型研修を受講した教職員に「学び続ける教職員としてどのような姿を期待するか。」を考えたとき、知識の引き出しが多く、スムーズにその引き出しを開け閉めする姿(モノ的知識観を有する姿)ではなく、課題と向き合ったときに、これまで培った経験や記憶を基にして、情報を収集したり、他者と協働したり、試行錯誤することでその状況に対応していく姿(コト的知識観を有する姿)ではないだろうかと考えた。恐らく、このコト的知識観を知識として得るには、誰かにその手法を伝えられる(教えられる)だけでは、真の意味で得たとは言いがたい。なぜなら、このコト的知識観がドナルド・A・ショーンのいう専門職としての芸術的なわざであり、それは、他者との協働、試行錯誤といった行為の中の省察を含めたプロセスを経験し、それらの行為について省察したり、微調整をし

たりしていくことで身につくものだからであると考え。

知識を得ることを成長とするのであるなら、その知識をモノ的知識観とコト的知識観に分けて考えることで、成長の方向性の違いが見えてくる。そして、モノ的知識観ではなく、コト的知識観を得るための学びの手段として探究があるのであれば、探究型研修の目指す先がこれまで以上に鮮明になるのではないだろうかと考えた。

(イ) 探究の意義

先ほど、成長の方向性の違いについて指摘したが、探究の意義を考えるために、この方向性についても詳しく述べたい。ロバート・キーガンは、成長を垂直的成長と水平的成長の2軸で表している。(表8)はロバート・キーガンの「知性の発達」を参考に作成したものである。これを基に教職員の成長を考えてみると、例えば「子どもが理解できる授業はどのようなものか」といった問いに向かう教職員が知識をモノ

的知識観として捉えて学ぼうとすると、自身の授業をより効果的なものや、先進的なものに変えることで子どもの理解は促せると考え、単元内自由進度学習やPBL、生成AIの活用といった、より具体的な手法について学ぶことが想像される。それに対して、同じ問いでも、コト的知識観と捉えて学ぼうとすると、「そもそも理解するとはどういうことか」「子どもは本当に理解して

垂直的成長	水平的成長
自身のすでに存在するものの見方や世界のとらえ方、価値観や考え方を客観視し、新たな視点や価値観を取り入れ、自己のアイデンティティや視点を広げたり、更新したりする。	知識やスキルを習得・獲得する。
コト的知識観	モノ的知識観
適応課題への挑戦→適応	技術的問題への挑戦→解決
「質」的成長／器の成長	「量」的成長／能力の成長
OSのアップデート	アプリの追加

(表8) 成長の2軸

いないのだろうか」といった問いと向き合うことが想像される。そしてこの問いの答えは誰かに教えてもらうのではなく、日ごろの実践において省察し、試行錯誤する中で学び手のペースで自分なりの答えを形とし、その経験で得られたわがが知識として身につくのだと考えた。

そうであるならば、コト的知識観を得るための学びの手段としての探究は、垂直的成長を促すための効果的な手法の一つになり、それが探究の意義の一つになるのではないかと考える。

(ウ) 研修観の転換に向けて

ここまでは、センターが探究を手段として捉え、探究型研修を開発及び実施してきたこと、そして学びの場としての本研修を「何をするのか」ではなく「どのような知識を得るのか」という受講者の視点から考えたときに見えてくる探究の意義について整理した。ここからはそれを踏まえて、センターが研修観の転換をどのように捉えているのかをまとめたい。

センターが実施している探究型研修「探究的な学び講座シリーズ」は、見方によっては「対話をしている」だけの研修とも捉えられかねない。一方、受講者やファシリテーターは研修に入り込むことでこれまでの研修とは異なる手ごたえを感じてはいる。しかし、示唆的にならないように意図した研修デザインであるが故に、それを意図して醸成された雰囲気の中での学びは、受講者にとって、その成果を確信とすることを難しくしていることも否定できない。ただ、受講報告や1年後のアンケート、ファシリテーターの見取りから、本研修が受講者の垂直的成長を促す契機にはなっているとも感じる。また、受講直後のアンケートの「研修が有意義であったか」という質問に対する回答の平均が3.7点(4点満点)、1年後のアンケートでも「研修を受講してよかったか」という質問に対する回答の平均が4.6点(5点満点)であることから、探究型研修が受講者にとって、その意義を実感できた研修であったと考える。

このことを踏まえた上で、研修という学びの場において、知識を得ることは重要であり欠かすことはできないが、これまではどこか無意識の中で「知識を得る」とは「知らないことや新しいことを知る」ことだと研修実施者と受講者の双方が思い込んでいたのではないかと感じる。それと同時に、研修で得る知識を「モノ的知識観」と「コト的知識観」で捉え直し、それぞれの知識を得ることによる研修効果（水平的成長及び垂直的成長）が個々の研修の目的や目標となることが研修観の転換のスタートになるのではないかと考える。そして、その研修効果を最大限に引き出すための手段が、「これまでのような講師を招聘し、講義等により新たな知識やスキルを習得すること」なのか、「探究型研修のようなこれまでの経験を対話等によりリフレクションすることで、探究的に学ぶ（探究を手段として学ぶ）こと」なのかを研修実施者と受講者が自覚的であることが研修観の転換に向けて重要な視点であると考えられる。

(エ) 受講者の見取りに向けて

このような探究型研修を実施していく中で、「全ての教職員にとってこのような研修が有効なのか、同一の効果を全員に求めることがよいのだろうか。」と考えるようになった。そこで受講者の当日の様子や受講報告及びアンケートに記述内容を基に、ファシリテーター同士で京都府の探究型研修の効果がより発揮されるのはどのような教職員か検討した。その検討から、受講者それぞれの知識観及び課題認識（課題をどのように捉えているか）による状況・段階を4つに分けて整理した（表9）。この表における「経験」は教職経験ではなく、課題や事象に対する経験を指している。

教職員の状況・段階	知識観	課題認識
①経験が浅く、新たな知識を得ることが有効な段階	モノ的知識観	未知
②これまでの経験を基に、実践に取り組んでいる段階		無自覚
③これまでの経験が通用せず、試行錯誤している段階	コト的知識観	自覚
④すでに自ら状況や環境に合わせて適応することで実践（課題解決）に取り組んでいる段階		適応

（表9）受講者の状況・段階

①④の段階においては、センターの探究型研修の効果が限定的であることを認めつつも、研修の中で受講者自身が状況や段階を変容させていく様子をより正確に見取るために4つの観点（①自己の理解、②他者の理解、③モヤモヤへの耐性、④省察の深度）を設け、各観点をさらに4段階に分けたループリックを作成した。このループリックは、今後、探究型研修においてファシリテーターが受講者を見取るために共有するが、それは受講者の探究を評価するためではなく、受講者の姿から研修自体を評価するためのものとする。その際は、ループリックを到達目標とするのではないことに留意し、「探究的な学び講座シリーズ」が終了した際には、受講者の変容や見取りを共有しながらループリックを再検討することで次年度の「探究的な学び講座シリーズ」の展開や在り方を検討し続けることとした。

イ センターにおける探究文化の醸成

アクションリサーチの軸となる「探究的な学び講座シリーズ」の開発・実施を通して受講者が探究する（探究的に学ぶ）だけでなく、主担当含めファシリテーターやワーキングメンバーがそれぞれの状況に合わせて探究しながら、組織的に協働探究していく文化が醸成された。また、それぞれの探究が個別具体的なものではなく、「探究とは何か」「ファシリテーターとは何か」といっ

た哲学的なものが多かったことから、個人だけで完結せず、協働することで周囲に影響を及ぼすこともあり、ワーキングを越えてセンター全体で探究する文化・風土が醸成された。

この感覚は、学校現場で特に求められている風土・文化であると推察する。校内研修・校内研究が形骸化していることを課題としている学校も少なくない。恐らく校内研修・校内研究の担当者や管理職はよりよいものを目指して取り組んでいると推察するが、学校それぞれの文化や風土が協働で探究するものへと転換していくことが何よりの近道であることを、我々所員が探究することで再確認することができた。

(2) 課題

ア 「探究的な学び講座シリーズ」の限界

探究を手段とした「探究的な学び講座シリーズ」は、自身のすでに存在するものの見方や世界の捉え方、価値観や考え方を客観視し、新たな視点や価値観を取り入れ、自己のアイデンティティや視点を広げたり、更新したりすること（垂直的成長）を目的としている。この垂直的成長は、その実感を研修の中で自覚することが難しい様子が受講者の姿から推察される。しかし、1年後アンケートの内容からは、自身の行動面や心もちに変化があり、研修後の実践の中でその効果が醸成されていくことも見て取れる。このことから、研修を通した「省察→実践→省察」のサイクルが垂直的成長の一助になり得るものの、成長の自覚には、相応の時間を要することやサイクルを繰り返す中で醸成されていくものであることと考える。これは、受講者が研修後に本研修での気づきや学びを意識的・無意識的であるかに関わらず、主体的に実践を続けていくことが前提となる。水平的成長を目指した研修であれば、新たな知識やスキルを講義等で伝え、ある程度の水準で習得・獲得することができれば、ある種の「明日から使える学び」になり、受講者の期待に即したものになり得るが、本研修は、すべての受講者に最低限の知識（モノ的知識観）を保障するものではなく、受講者それぞれの知識（コト的知識観）の習得や獲得に向けた契機となるものであり、これまでの経験を基に実践に取り組みつつも、研修での実践についての省察が十分でなかった場合には、体験的な学びから知識観の転換を図ることは難しく、「探究的な学び講座シリーズ」が真に目指している目的は達成されず、その効果は限定的なものになることが想定される。

イ テーマを設定した探究型研修講座の充実

「探究的な学び講座シリーズ」ではテーマを「探究」としているため、インターバルでの実践内容は授業場面等、個々の実践の中で完結するものが多かった。これにより、インターバルでの実践がそれぞれの熱量に依存することになった。また、グループを申込段階の地域・校種・教職経験のバランスで設定していることから、実践の共通性が乏しく、ホームグループとしての心理的安全性は高まりつつも悩みの共有が行いにくい部分があったこと、そして実践の内容が学校全体に影響をもたらすような発展性を含んでいなかったことが、研修効果の広がりを限定的にしていたとも考える。

そのため、「探究的な学び講座シリーズ」と構成・展開は同じでも、「学校課題」や「校内研修の充実」といったようなテーマを設定し、実践の必要性の担保と効果の広がり（管理職への理解や学校組織への影響）を含んだ探究型研修を充実させていくことが必要であると考えられる。

謝辞

令和6年度及び令和7年度の「探究的な学び講座シリーズ」に御参加いただいた受講者の皆様、また、1年後アンケートに御協力いただいた令和6年の受講者及び学校管理職の皆様に深く感謝申し上げます。

そして、「探究的な学び講座シリーズ」の開発及び実施に当たり、御指導御助言いただきました福井大学教授 柳澤昌一様、独立行政法人教職員支援機構の皆様、また、各自治体における探究型研修について情報共有しながら、一緒に学び続けた令和5年度教職員支援機構特別研修員の皆様に心から感謝申し上げます。

<引用及び参考文献>

- ・佐野壽則（2025）「研修を、面白く～「研修観の転換」に向けた教職員支援機構の挑戦～」ジヤース教育新社
- ・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
- ・鈴木規夫（2021）「人が成長するとは、どういうことか 発達思考型能力開発のためのインテグラル・アプローチ」日本能率協会マネジメントセンター
- ・鈴木宏昭（2022）「私たちはどう学んでいるのか」ちくまプリマー新書
- ・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）』
- ・ドナルド・A・ショーン（2017）「省察的実践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論」鳳書房
- ・福島創太（2025）「学びをつくる問いと対話のデザイン 探究・研修・大人の学び」学文社
- ・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
- ・ロバート・キーガン（2025）「ロバート・キーガンの成人発達理論」英治出版

センター業務を起点とした生成A I 活用の実践研究

～校務改善と授業改善への展開～

企画研究部	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
	研究員	松 岡	利 晃
	研究員	松 坂	大 偉
	研究員	益 塚	隆 成
研修・支援部	研究主事兼指導主事	植 田	博 樹

要約

本研究は、教育現場における生成A I の効果的な活用方法を明らかにすることを目的として、京都府総合教育センターにおける業務活用と学校への支援を通じた実践研究を行った。センター所員による業務での活用を起点とし、講義の文字起こしや受講報告の分析、研修資料の整理などに生成A I を活用するとともに、校内研修や研究会において授業展開や観点別評価基準作成への活用事例を提示し、学校における校務・授業改善への活用を支援した。その結果、生成A I の活用は業務効率化や研修講義・指導助言の質的向上につながる可能性が示された。一方で、長文処理の制約や運用環境整備などの課題も明らかとなった。

本研究の成果は、教育現場における生成A I 活用の実践的なモデルを検討する上での基礎的知見を提供するものである。

キーワード：生成A I、校務改善、授業改善、センター、教員研修

1 研究目的

近年、生成A I の技術は急速に発展しており、一般企業では業務の効率化や生産性の向上に活用されている。教育分野においても、文部科学省は「初等中等教育段階における生成A I の利活用に関するガイドライン (Ver2.0)」を公表し、授業だけでなく校務での活用方針を示している。また、リーディングDXスクールや生成A I パイロット指定校では、生成A I を活用した実践が報告されており、校務や授業改善に資する成果も示されている。

一方で、現場の教員からは「活用してみたいが難しそう」「具体的なイメージが湧かない」といった声も多く、導入にあたっては不安や課題が残されている。

こうした背景のもと、本年度、FCE 社「FCE プロンプトゲートアカデミック」を活用し、FCE 社と京都府総合教育センター（以下「センター」という。）における業務改善、学校における校務・授業改善に向けた共同研究を行う機会を得た。本研究では、センター業務における生成A I の活用実践を起点

として、その知見を学校現場の校務および授業改善への支援へと展開することを試みた。

以上を踏まえ、本研究では教育現場における生成A I の効果的な活用方法を明らかにすることを目的とした。

2 研究の方法

本研究では、センター業務における生成A I の活用実践および学校への研修・支援の取組を通して、生成A I の活用方法とその効果、課題について実践内容を基に整理・分析を行った。

(1) 研究の方向性

本研究では、生成A I の活用を次の二段階に分けて取り組んだ。

- ①センター所員が日々の業務において生成A I を活用し、そのノウハウを蓄積・共有する。
- ②上記①の知見を基に、学校における校務や授業への活用へと展開し、業務改善および授業改善の支援を行う。

また、研究の推進に当たりセンター内に生成A I 研究チーム（以下「チーム」という。）を設置し、生成A I の活用方法やプロンプトの共有、実践内容の整理を行った。

(2) 使用したツール

本研究では、以下の生成A I および関連ツールを活用した。

ア 生成A I

- ・ ChatGPT (OpenAI)
- ・ Copilot (Microsoft)
- ・ Gemini (Google)

イ その他ツール

- ・ Microsoft Teams (トランスクリプト機能)
- ・ NotebookLM (資料整理、要約、文字起こし等)

なお、学校現場での活用可能性を考慮し、有償版ではなく無償版で利用できる範囲を中心に検討を行った。

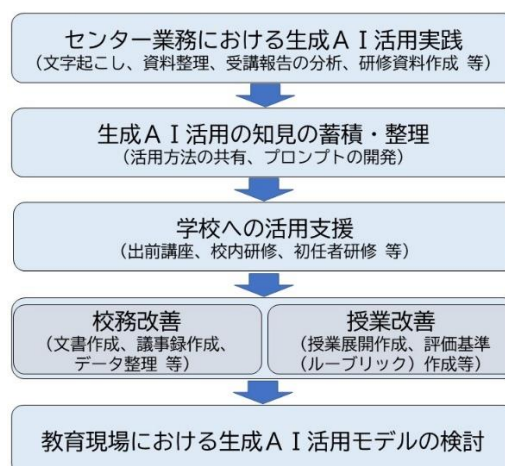


図1 センター業務を起点とした生成A I 活用の研究構造

3 結果

(1) センター所員の活用

ア センター所員向け研修会の実施

センター所員を対象とした生成A I活用研修を年2回実施した。

- ・4月：生成A Iの概要と基礎演習（講師：FCE社）
- ・10月：生成A I活用事例の紹介と演習（講師：センター所員）

これらの研修を通して、所員が生成A Iを実際に体験する機会を設けることで、生成A Iに関する理解の深化と活用の普及を図った。

イ 文字起こし業務への活用

センター講座受講者（聴覚障害）への合理的配慮として、講義内容の文字起こしを行い、テキストデータを提供している。従来は音声データを再生しながら手入力で文字化していたため、多くの時間と労力を要していた。

本研究では、Microsoft Teams のトランスクリプト機能を活用して講義内容を文字化し、そのテキストデータに対して生成A Iを用いたクリーニング処理を行った。具体的には、「えー」「あの一」といった不要な発話を削除するプロンプトを用い、内容の正確性を損なわない範囲で文章を整理した。

また、この知見を活用し、所内運営会議や各種会議の議事録作成にも同様の手法を試行的に導入した。

ウ 受講報告の分析

センター講座の受講報告の整理において、従来の手作業によるまとめと併せて、生成A Iを活用した分析を行った。具体的には、受講者が提出する報告のうち、

- ①本講座で学んだこと
- ②今後の教育実践に役立てたいこと

に記載された内容の傾向分析を行い、その結果を担当講座のまとめ資料として活用した。

この取組により、担当者が重視していなかった観点が成果として抽出されるなど、多角的な分析が可能となった。

エ 研修講座内容の質的向上

文部科学省および独立行政法人教職員支援機構（NITS）が公開している研修資料や動画、現在行われている文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会の各種審議会（教育課程部会教育課程企画特別部会、各教科・領域部会）の各種審議資料を基に、NotebookLM を活用して資料の整理や要約を行った。

これらの整理結果をセンター講座の資料作成に活用することで、最新の教育動向を踏まえた講義を行うことが可能となり、限られた時間の中でも充実した研究協議や演習を行うことができた。

オ 指導助言資料の作成

公開授業や研究授業に対する指導助言を行う際、事前に提出された学習指導案を基に授業観察用参観シートを生成AIによって作成するプロンプトを作成し、所内で共有した。

このプロンプトにより、以下の要素を含む授業観察用評価表を作成することが可能となった。

- ・ 探究的な学習の4つの視点
- ・ 3段階評価基準
- ・ 観察の重点（指導助言の視点）
- ・ 所見・助言欄

センター共有版：探究的な学習の4つの視点+3段階評価基準付き 授業観察用評価表テンプレート			
【目的】 この評価表は、指導主事・教育センター職員が授業を観察する際に、「探究的な学習の4つの視点」に基づいて児童生徒の学びの深まりを多面的に捉え、個別最適な学び・協働的な学びにつながる指導助言を行うための共通ツールである。			
【構成】 1. 授業概要（単元名・ねらい等） 2. 4つの視点ごとの児童生徒の姿+3段階評価欄 3. 「観察の重点」および「所見・助言欄」 4. 共通評価基準			
【探究的な学習の4つの視点】			
視点	意味・観察観点	具体的な行動例	評価の焦点
① 課題の発見 (課題の設定)	学習課題を自分事として捉え、探究の方向性を見いだそうとしているか	・課題に対して疑問や関心を持つ ・学習目的を理解し、主体的に課題を設定し見通しをもつ ・「なぜ」「どうして」を自ら発する ・情報源を比較・検討する	・よとする姿勢・意識
② 解決の見通し (情報収集)	課題解決に向けて、必要な情報や方法を自ら整理・選択しているか	・学び方や手順を共有 ・目的に応じてICTを選択・活用する ・他者の意見を取り入れ修正する	・計画性・情報活用能力・メタ認知的思考
③ 課題の解決 (整理・分析)	自らの考えを他者と交流しながら深め、論理的にまとめているか	・実験・実習・制作等 ・仮説を検証する ・協働して最適解を導く ・学びの成果を言語化・可視化する	・柔軟性・論理性・協働性
④ 振り返り (ま 学びの過程を振り返り、新たな問いやとめ・表現)	課題につなげようとしているか	・自己省察・発展的思考・学習の持続性 ・新たな課題を見出す	
【3段階評価基準】(共通運用版)			
段階	評価の基準	児童・生徒の姿の目安	
意識(A)	学習の目的や課題に関心を持ち、探究の方向性を理解しようとしている。	・教員の問いかけや説明を受けて課題を理解しようとする。 ・探究の意図や目的を意識できている。	
実践(B)	課題解決に向けて主体的に行動し、他者と協働しながら思考を深めている。	・グループ活動で意見を交換している。 ・情報を整理・分析し、自分の考えを表現している。	
深化(C)	学習を自ら広げ、深め、他者の意見を踏まえて新たな課題を設定できている。	・自分の学びを振り返り、新たな視点から課題を見いだす。 ・学習内容を他教科や実生活に応用している。	
【観察の重点(指導助言の視点)】			
<ul style="list-style-type: none"> ・ 課題設定・情報収集・分析・表現の各段階で「思考の深まり」が連続的に見られるか。 ・ ICTの活用が「効率化」だけでなく「思考の可視化」「協働的な共有」に寄与しているか。 ・ 教師の支援(足場かけ)が、児童生徒の自己調整や内省を促しているか。 			
【所見・助言欄】 授業観察後、指導主事・助言者が以下の観点からコメントする。			
<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒の学びの深まり(例:どの場面で思考が促されていたか) ・ 教師の働きかけ(例:どの発問・活動が探究を支えていたか) ・ 今後の改善・発展の方向性 			
【運用上の留意点】			
<ul style="list-style-type: none"> ・ このテンプレートを全教科共通で使用し、教科特性に応じて「具体的な行動例」を加筆する。 ・ 「深化」の基準は、単なる発言や活動量ではなく、概念の再構成・他者との相互理解・新たな問いの創出を重視する。 ・ 「意識」→「実践」→「深化」の過程は、単元全体の流れの中で捉える。 			

図2 出力する内容のフォーマット(見本)

(2) 学校での校務・授業における生成AI活用の支援

ア 出前講座(情報教育)等での講義、指導助言

校内研修会、京都府小・中学校教育研究会支部研修会、京都府立高等学校情報教育研究会において、生成AIをテーマにした講義や講演を実施した。講義では、生成AIの概要やガイドラインの説明に加え、授業展開や観点別評価基準(ルーブリック)の作成などの活用事例を紹介した。

また、実際に生成AIを操作しながら提示することで、教職員が具体的な活用場面をイメージできるようにし、活用に対する心理的なハードルを下げることを試みた。

さらに、生成AIによる小学校、中学校、高等学校の各校種別の作成ツールは広く公開されているが、特別支援教育と連携させたシステムはなかったため、特別支援教育の視点も盛り込んだシステムの開発を検討した。Google AI Studioを活用し、公開されている小学校学習指導要領解

説、特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）等を読み込んだ生成A I システムを試行的に作成した。このシステムでは、学年、教科、単元、特別支援の有無を入力することで、授業展開や観点別評価基準を生成することができる。

イ 研修講座（初任者研修高等学校教科教育・情報科）での活用

年7回実施している初任者研修（高等学校教科教育・情報科）において、生成A I の活用に関する講義、演習、研究協議を実施した。受講者は授業や校務での活用可能性について協議し、実際の授業実践において生成A I を試行的に活用した。

また、その実践結果を講座ごとに共有することで、生成A I の活用方法についての理解を深めた。

4 考察

これまでの取組に関する成果と課題を整理し、考察を行う。

(1) 成果

センター所員を対象とした研修や業務での活用を通して、生成A I に対する理解が深まり、業務改善への具体的な活用方法が明らかになった。特に、大量のテキストデータの整理や傾向分析などの業務において、生成A I を活用することで作業時間の削減が可能となった。

また、生成A I を用いた資料整理や要約は、研修講義の内容の充実にも寄与し、指導助言の質的向上にもつながった。

学校支援においては、生成A I の具体的な活用事例を提示することで、教職員が活用を試みる契機となり、府内において徐々に活用が広がりつつあることが確認された。

(2) 課題

長時間の会議など文字数が多いデータの処理においては、一度に出力できる文字数に制限があるため、複数回に分けて処理する必要があるなど、運用上の課題が見られた。

また、試行的に作成した学習指導要領を読み込んだ生成A I システムは、Google 環境を前提としているため、セキュリティ上の理由から府内教職員に公開できない状況にある。今後は、成果を広く共有するための運用方法について検討する必要がある。

以上のことから、生成A I はセンター業務の効率化に資するとともに、その活用知見を学校への支援へと展開することで、校務改善および授業改善を支えるツールとして活用できる可能性が示された。

5 おわりに

本研究を通して、生成A I の活用そのものを目的とするのではなく、子どもたちによりよい学びを届けることを常に意識してきた。生成A I は単なる便利な道具ではなく、教職員の思考や実践を支える「学びのパートナー」として活用できる可能性を持つ。

今後も、生成A I と人間が協働する教育の在り方を探りながら、学校への支援とセンター業務の

改善に向けた取組を継続していきたい。

引用文献

文部科学省（2024）「初等中等教育段階における生成A I の利活用に関するガイドライン（Ver2.0）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/other/mext_02412.html

参考文献

文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説」各教科・領域編

文部科学省「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）」

文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）」

文部科学省「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）」

音楽科の思考力を高めるパフォーマンス課題の開発 ～児童生徒が主体的に取り組める伝統音楽の授業デザイン～

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年度に上記テーマを設定し、副題を変えながら同一のテーマで研究を続けてきた。

今年度も上記テーマを踏襲しながら当センター講座で能楽講座を策定し、受講対象者を従前の中学校及び高等学校の音楽担当教諭等から小学校教諭に枠を広げて実施した。その成果と課題を検証し、小学校、中学校及び高等学校をつなぐ授業デザインを示すことによって、現行学習指導要領音楽科の課題である「我が国や郷土の伝統音楽」に関する学習の充実に資することを目的として上記副題で研究することとした。今年度の能楽講座の受講者は小学校教諭が多かったことから、中学校及び高等学校で能楽教材を学ぶまでに身に付けたい資質・能力についてのカリキュラム・デザイン演習を実施した。本講座に初めて参加した小学校教諭から多くの授業デザインのアイデアが出され、中学校及び高等学校教諭の受講報告から小学校から高等学校までの音楽科の指導内容のつながりの大切さに関する気付きが見られた。異なる校種であっても能楽を教材化した授業デザインについて交流ができたことを本講座の成果とし、そのいくつかのアイデアを音楽科のパフォーマンス課題として提案し、中学校や高等学校での能の学習につなぐ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。

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
能の教材化、授業デザイン、授業構想
音楽科で育成する資質・能力の系統性

1 研究の経緯

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年度に上記テーマを設定し、副題を変えながら同一のテーマで研究を続けてきた。

令和2年度、3年度は副題を「伝統音楽とICTをつなぐ創作課題」と設定し、当センター音楽科講座で伝統音楽の実技と音楽創作アプリケーションの活用を関連させた音楽科講座を策定、実施したところ、受講者が実際の授業で講座で示した創作課題を試し授業公開される例もあった。

令和4年度は、音楽担当教諭の要望に応じて初めて能楽講座を策定し、中学校及び高等学校の音楽担当教諭を対象として、謡（うたい）の実技及び能を教材化した授業デザイン演習を実施した。初年度能楽講座での授業デザイン演習は、どのように鑑賞を深めるかについての鑑賞分野の授業構想が多かった。授業構想の豊かなアイデアは、指導者自身が能楽を体験しその魅力の発見から生まれると考え、その後3年間続けて能楽実技講座を策定実施した。

令和5年度は「『能楽の謡のリズム』を中心として」と副題を設定し、「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、令和6年度は「能の授業デザインと題材を貫く問いの設定」と副題を設定し、「能の連吟を楽しもう・お囃子を創ろう」講座を行い、共にタブレット端末での囃子音楽の創作及び謡の実技を実施した。令和6年度講座では謡に仕舞を加えて実技を行い、生徒が主体的に取り組むことができる能の授業デザインを受講者が協働的に考える演習を実施した。なお、昨年度の当研究では令和5年度と6年度講座の2年間の受講報告及び同一質問内容のFormsアンケート結果から音楽科授業への活用意欲等を比較して、講座の成果と課題を研究紀要にまとめた。

2つの年度で興味を持った内容は年度で異なる結果であったが、授業で活用したい内容は両年度共通して、タブレット端末を用いた囃子創作であった。この結果を受けて、令和7年度は音楽科におけるICT活用に関しては別講座を策定し、能楽講座においては能の授業デザインに重点を置こうと考えた。

令和6年度の能楽講座の成果と課題として、研究紀要のまとめにおいて次のように示した。

- 伝統音楽分野において、能楽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。

中央教育審議会答申総論で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、教師が能の魅力を発見することが授業構想のアイデアにつながると考え

さらに授業構想を充実させるため、令和7年度講座は小学校教諭を含めて全校種を受講対象として講座を企画・実施することとした。

2 当センター能楽講座について

(1) 令和4年度から6年度の能楽講座

ア 令和4年度能楽講座

講座名：「『我が国の伝統音楽』の指導と評価の一体化講座～能楽『敦盛』を教材として～」講座

実施日：令和4年10月21日（金）13時30分～17時00分

講座のねらい：能楽「敦盛」の講義及び実習等を通して能楽の理解を深めるとともに、能楽の学習を通して育む資質・能力を考える。

講師：観世流能楽師 河村 晴久氏（同志社大学 客員教授）

受講者：18名（中学校14名、高等学校2名、特別支援学校2名）

研修内容：【講義Ⅰ】（13:00～14:00）能楽「敦盛」を味わおう・深めよう

【講義Ⅱ・実習】（14:00～15:00）能楽「敦盛」を謡おう

【演習】（15:00～17:00）能楽「敦盛」を授業デザインしよう

イ 令和5年度能楽講座

講座名：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

実施日：令和5年8月17日（木）13時30分～17時00分

講座のねらい：能「敦盛」と「羽衣」の謡の実技とタブレット端末での囃子創作を通して、能楽の理解を深め、能の学習を通して育む資質・能力を考える。

講師：宝生流能楽師 水上 優氏（東京藝術大学音楽学部邦楽科准教授）

受講者：20名（小学校1名、中学校15名、高等学校4名）

研修内容：【講義Ⅰ・実習Ⅰ】（13:30～15:00）能「敦盛」と「羽衣」を謡ってみよう

【実習Ⅱ】（15:00～16:00）タブレットで能のお囃子を創ろう

【実習Ⅲ】（16:00～17:00）連吟の楽しみを感受しよう

ウ 令和6年度能楽講座

講座名：中高音楽「能の連吟を楽しもう・お囃子を創ろう」講座

実施日：令和6年8月8日（木）10時30分～17時00分

講座のねらい：能「敦盛」や「羽衣」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。

講師：観世流能楽師 山崎 芙紗子氏（京都先端科学大学特任教授）

受講者：12名（中学校8名、高等学校3名、特別支援学校1名）

研修内容：【実習Ⅰ】（10:30～12:00）能「敦盛」「羽衣」の囃子合奏・タブレット活用

【実習Ⅱ】（13:00～15:00）能「敦盛」「羽衣」の謡・仕舞

【演習】（15:15～16:00）授業デザイン

【実習Ⅲ】（16:00～17:00）まとめの謡・仕舞

(2) 本年度能楽講座

講座名：音楽実技「謡と仕舞にチャレンジ」講座

実施日：令和7年8月25日（月）13時30分～17時00分

会場：京都府総合教育センター北部研修所 音楽実習室

講座のねらい：能の謡、仕舞の実技を通して、題材構成を考える。

講師：観世流能楽師 山崎 芙紗子氏（京都先端科学大学人文学部 特任教授）

受講者：14名（小学校9名、中学校1名、高等学校3名、特別支援学校1名）

研修内容：【実技Ⅰ】（13：30～15：00）

「敦盛」と「羽衣」を謡ってみよう舞ってみよう

従前の能楽講座では教科書教材である「敦盛」と「羽衣」を取り扱っていたので、今回も従前と同じ演目を扱うこととして講座策定したが、能楽を始めて体験する受講者が多いことから、謡と仕舞の演目を初心者向けの「鶴亀」に変更して実技Ⅰを行い、「敦盛」と「羽衣」は実技Ⅱで取り扱うこととした。なお、演目「鶴亀」については講師の作成資料を基に、受講者が謡と仕舞の指導を受けた。

【演習】（15：00～16：00）能を授業デザインしよう

協議題として「中学校や高等学校の音楽の授業で生徒が能に親しむようになるには、小学校の授業においてどのような資質・能力を育むべきか」を設定した。また、中学校と高等学校等の音楽担当教諭の協議題は「能を教材とする効果的な授業デザイン」と設定し、それぞれの題材構想を考え全体でアイデアを共有した。

【実技Ⅱ】（16：00～17：00）連吟の楽しみを感受しよう

実技Ⅰで予定していた能「敦盛」と「羽衣」を教材としてどちらもキリ部分の謡い方や仕舞との関連について指導を受けた。

(3) アンケート等の実施について

本年度は当センター能楽講座が4年目となるので、中学校及び高等学校教諭の連続受講者から実際の授業での活用の有無についてFormsアンケートを実施する予定であったが、受講者のほとんどが小学校教諭で連続受講者は高等学校教諭の2名のみであったため、Formsアンケートは実施せず、受講報告や授業デザイン演習での意見交流等から本講座の効果を考察することとした。

(4) 演習について

演習の協議題について、中学校及び高等学校等の音楽担当教諭5名に対してはペア及び3名の2グループで「能楽を教材とする効果的な授業デザイン」としたが、小学校教諭9名に対しては「中学校や高等学校での能楽の学習につなぐための小学校の音楽で身に付ける資質・能力を考えた題材構想」として、ペアもしくは3名の4グループでアイデアを交流した。特に小学校教諭に対しては、「中学や高校の音楽の授業で初めて能に出会ったときに、生徒が能の魅力に気付くためには小学校段階でどのような資質・能力を身に付けたらよいか」と具体的な発問を投げかけて、複数名で題材構想を考えた。

【実技Ⅰ】の能「鶴亀」の謡と仕舞の実技を通じて、リズム感の感受や音楽の身体化の大切さ、日本の音階に親しむこと、地域の祭りや神楽等の教材化など、能のよさにつな

ぐための構想のアイデアが受講者から多く出された。以下は構想の一部である。

①リズムの学習「リズムとなかよし」

めあて：「呼びかけとこたえ」のリズムを手拍子や足拍子で打ってみよう。

- ・小学校低学年のリズム感受
- ・手拍子や足拍子によるリズム感受

②音階の学習「にほんのおんかい」

めあて：「わらべうた」や「こきりこ」から日本の音階の特徴を見つけよう。

- ・小学校低学年や中学年の我が国の音階の特徴の感受

③リズムや旋律の学習「リズムにのったうごき」

めあて：「福知山音頭」「こきりこ」のリズムを体の動きで表そう。

- ・小学校中学年の民謡のリズムの身体化と感受

④和楽器の学習「まつり囃子を演奏してみよう」

めあて：締太鼓や大鼓、小鼓を使ってまつり囃子を演奏しよう。

- ・小学校中学年の和楽器の奏法と身体の使い方

⑤教科をつなぐ音楽の学習「稲作の収穫の祈りの歌と舞をつくってみよう。」

めあて：田植えの学習の際に収穫への祈りを俳句であらわして節や舞を付け、能をつくってみよう。

- ・小学校高学年の他教科と関連させた音楽づくり

小学校の受講者からは多くのアイデアが出て、他教科とのつなげやすさを生かした教科横断的な題材構想が特徴的であった。能楽とは何かについて教師主導で教え込む授業ではなく、子どもがよさや面白さを発見して考える視点も見られ、中学校と高等学校の受講者が新たな視点を得られたことが本講座の成果と考える。

(5) 受講報告の分析と当講座の効果性の考察

当講座の受講報告は以下の項目が設問である。今回、受講報告1の【演習】の記入欄(①重要と考える内容 ②気付きや感想)及び 2 本講座の今後の活用等の3項目について取扱うこととした。

1 講義等について：実施要項の記載順に各講義等の中で学んだ内容や感想等を記入してください。また、各講義等があなたにとって参考になるものであったか、A～D（A そう思う/B ややそう思う/C あまりそう思わない/D そう思わない）の該当するものに○を付けてください。（記入欄：①重要と考える内容②気付きや感想③上記A～D）

【実技Ⅰ】①②③

【演習】①②③

【実技Ⅱ】①②③

2 本講座の今後の活用等について：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。

(5)－1 受講報告からの考察

今回、それぞれの校種の共通性や固有性が受講報告の記述から各項目（【演習】①②及び本講座の活用）について各校種の共通性や固有性を確認しながら、当講座の効果性を考察したい。また【演習】の②気付きや感想においては、実技Ⅰの中で講師から「の謡と仕舞はリズムで、西洋音楽はメロディーに特徴がある」という説明があったので

実技Ⅰの謡と仕舞の体験を通して「リズム」の感受が促され、【演習】の授業デザインに「リズム」に関する授業アイデアの表出が多く見られた。【演習】②の記述においてリズム感を育む授業構想のアイデアもキーワードと考える。さらに【演習】でのアイデアの交流が、中学校や高等学校の音楽担当教諭の能楽の指導に対する既成概念にどのような変容が起こるかについて中学校及び高等学校教諭の【演習】②の記述から読み取りたい。なお、2「本講座の活用等」に関する記述は、【演習】だけでなく講座全体（【実技Ⅰ】【演習】【実技Ⅱ】）の活用意欲に関する記述であるが、講座のねらいを「能の謡、仕舞の実技を通して、題材構成を考える。」と設定しているため、「題材」「授業デザイン」「授業づくり」「系統性」などの表出が講座のねらいの達成の指標となると考える。対象は小学校教諭（9名）中学校教諭（1名）及び高等学校教諭（3名）特別支援学校教諭（1名）の14名の記述による。

(6) 【演習】の記述の各校種の共通性と固有性

(6)－1 【演習】①重要と考える内容(14名)の記述の各校種の共通性と固有性

○共通性

- ・小中高の系統性（能につながる学習、カリキュラムマネジメント）…6件
- ・能の授業デザイン（能を授業デザインしよう、授業構想）…4件

○固有性

- ・小学校 能の教材化…3件（教材化2件、能に親しみ理解につながる授業構想）
- ・中学校及び高等学校 体感させながら学ぶ…1件、能に親しみを持つ…1件
- ・特別支援学校 地域教材の活用…1件

【演習】①重要と考える内容の記述から、校種を超えた共通性として小中高の系統性に関する記述が最も多かったことが特徴的であった。また、小学校の音楽科教科書に教材として能の記載はないが、今回、能の謡と仕舞の体験から小学校において、音楽科授業での能の教材化と授業構想につながったことが特徴的である。

(6)－2 【演習】②気付きや感想等の記述の各校種の共通性と固有性

○共通性

- ・授業構想、授業デザイン、授業案等の言葉の表出…7件（小学校2件、他5件）
- ・小中高の系統性に関わる言葉の表出…6件（小学校5件、他1件）
- ・地域教材との関連…3件（小学校2件、他1件）

○小学校の固有性

- ・「リズム」…言葉の出現10件（同一受講者が一文の中で複数回使用）
- ・他教科（いろいろな教科）等との関連（文章）…5件（小学校4件、他1件）
- ・日本の文化や和楽器等の体験…5名（小学校4件、他1件）
- ・音楽の身体化…5件（小学校4件、他1件）

○中学校及び高等学校の固有性

- ・授業改善やアイデアに関する記述…4件

【演習】②気付きや感想の記述で特徴的であったのは、小学校において「リズム」に関する記述が10件で9名中の6名に見られたことである。特に1文の中に3回の記述が見られた例もあり、小学校教諭の「リズム」に関する記述割合が高かったことが特徴的であった。また「リズム」の記述がなかった残りの3名は、他教科と関連させた能の学習1件、

伝統的な音楽の中学校や高等学校への系統性1件、能の創作1件であった。【実技I】で能の音楽が「リズム」に特徴がある説明との講義から、謡と仕舞の実技と結びつけることによって能の特徴的な「リズム」に関する感受が深まったと考えられ、続く【演習】で「リズム」の学習をねらいとする授業構想のアイデアにつながり、具体的な実技を通して講座のねらいが達成された。また、小学校教諭からは、他校種と比べて教科横断的な視点や低学年から日本文化に触れること、音楽の身体化に関する記述が多く見られた。一方、中学校や高等学校の教諭は、能楽教材をどのように指導すべきかについて悩んでいることがうかがえるが、本演習の小学校教諭のアイデアから授業改善のきっかけを見いだせたことを読み取ることができた。

(6)－3 2「本講座の今後の活用について」の校種の共通性や固有性

○共通性

- ・授業構想、授業づくり、題材、学習指導案等…8件（小学校3件、他5件）
- ・我が国の伝統芸能や伝統音楽…6件（小学校4件、他2件）

○小学校の固有性

- ・日本の伝統文化や和楽器に直接触れる体験…7件（小学校5件、他2件）
- ・「リズム」の学習（リズム遊び）…3件（小学校3件）
- ・他教科との関連…3件（小学校3件）
- ・小中高の系統性（中学高校につながる）…3件（小学校3件）

○中学校及び高等学校の固有性

- ・授業改善、授業活用に関するアイデア…3件
- ・教師の実技力の向上（声の出し方、響き方、体の使い方）…2件
- ・他校種との交流による授業構想アイデア…2件
- ・生徒の謡や仕舞の体験（生に触れる）…2件
- ・授業での仕舞の導入や歌唱の充実…1件

本講座の今後の活用については、教科書に教材としての記述がない小学校と教材化されている中学校及び高等学校においては記述内容に特徴がある。

小学校は中学校や高等学校につながる題材や資質・能力の系統性、我が国の伝統文化や和楽器に直接触れる体験や他教科との関連の内容が多い。一方、中学校及び高等学校は授業で能を取り扱う際の活用に関する記述がほとんどであった。その中でも今回、他校種との交流による授業改善や授業活用に関する記述や教師自身の実技力の向上に関する内容が特徴的であった。また、仕舞等の音楽の身体化を授業の導入に取り入れる記述もあった。特別支援学校においては「鶴亀」の教材化への活用意欲の記述が見られた。

3 本講座の成果と課題

(1) 受講報告の記入から読み取る成果

①【演習】重要と考える内容(14名)

当講座は、謡及び仕舞の実技体験と同等に授業デザイン演習を中心として講座策定した結果、重要と考える内容の記述に「授業デザイン」「教材化」「授業構想」等のキーワードが現れ、小学校、中学校、高等学校への題材の系統性や資質・能力のつながりの大切さが受講者に理解された。また、「能」につながる教材として地域の祭り

や神楽など地域資源へのつながりの記述も見られた。

②【演習】気付きや感想等(14名)

小学校の音楽の教科書に「能」を教材として取り扱う記載はないが、リズム遊びや音楽の身体化などによって「リズム」の学習を積み上げ、我が国の伝統音楽や和楽器に小学校段階から直接触れる体験によって、中学校や高等学校における能の学習への興味や理解につながる事が受講報告から確認することができた。一方、中学校や高等学校は、授業改善のきっかけや授業のアイデアに関する記述が多く見られた。

③本講座の今後の活用等

受講者の本講座の活用意欲として、【演習】の中で共有したさまざまな授業構想に対する活用意欲を確認することができた。特に小学校教諭からは音楽の授業を国語科や社会科、総合的な学習の時間などの他教科とつなぐ内容や地域教材と関連させた内容が出され、中学校や高等学校の音楽担当教諭にとって授業改善への気付きとなったことが受講報告から確認できた。

上記①～③において「授業構想」「授業デザイン」「小中高の系統性」等のキーワードの表出割合が校種を共通して高いことから本講座のねらいは達成されたと考える。

(2) 課題

一方、文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター発表（2025/7/26）の「令和4年度学習指導要領実施状況調査教科等別分析と改善点（小学校音楽科）」において当研究に関わる課題が散見される。教科別分析と改善点（小学校音楽科）**1. 今回の調査結果の特色**（2）質問調査について①質問調査の結果のポイントに“教師質問において、「我が国の音楽や郷土の音楽に親しみ、よさを味わったり、愛着をもったりすること」については、児童の興味・関心のもちやすさ、身に付けやすさのいずれにおいても、学年が上がるに連れて肯定的な回答の割合が減少している。また、児童質問において、「音楽の学習をして、日本の音楽や地域の音楽に興味や親しみをもつようになった」に対して肯定的な回答の割合は約6割である。”と報告されている。（各教科等別分析と改善点 小学校音楽科 p.7より引用）また、②質問調査の結果の概要 ウ児童質問紙調査と教師オンライン質問調査との関係において“教師質問において、「我が国の音楽や郷土の音楽に親しみ、よさを味わった、愛着をもったりすること」について、「児童が興味・関心をもちやすい」、「児童が身に付けやすい」という肯定的な回答の割合は下の表のとおりである。我が国の音楽や郷土の音楽については、児童の興味・関心のもちやすさ、身に付けやすさのいずれにおいても、学年が上がるに伴って肯定的な回答の割合が減少し、第6学年における肯定的な回答の割合が最も低い。また、児童質問において、「音楽の授業で、『ふるさと』などの唱歌や、日本に古くから伝わる歌を歌うことが好きだ」という質問に対して、肯定的な回答（好きだ／どちらかといえば好きだ）の割合は 52.0%である（前回62.9%）。”

教師質問（肯定的な回答の割合）		（%）		
		第2学年	第4学年	第6学年
我が国の音楽や郷土の音楽に親しみ、よさを味わったり、愛着をもったりすること	児童が興味・関心をもちやすい	81.2	76.1	69.0
	児童が身に付けやすい	76.1	72.6	61.7

各教科等別分析と改善点（小学校音楽科 p.11～12より引用）

さらに同資料の「2. 今回の調査結果を踏まえた指導上の改善点」の(3) 生活や社会の中の音や音楽の働きについての意識を深める学習の充実において“我が国や郷土の音楽に関する問題については、いずれも相当数の児童ができて一方、教師質問及び児童質問において、我が国や郷土の音楽に関する項目で肯定的な回答の割合が低い。我が国や郷土に伝わるわらべうたや民謡、歌唱共通教材などの唱歌や童謡、祭りの音楽など、生活や社会の中にある様々な音楽が人々の生活や社会でどのような働きをしているのか、また自分の生活とどのように関わっているのかについて考えることができるよう、児童や学校、地域の実態に応じた人材の活用や教材の選択、題材構成など、指導の工夫が必要である。和楽器を用いた学習についても、引き続き児童や学校、地域の実態に応じて、創意工夫した取組が求められる“と示されている。(各教科等別分析と改善点 小学校音楽科 p.16 より引用) この状況から当センター講座での題材構想のアイデアを担当教員に伝える必要があると考え、以下に示す題材構想例を当センター講座等で示すこととする。

4 課題への方策

中学校音楽授業における授業デザイン例と評価規準例の提示

下の授業デザイン例は、昨年度の当センター研究紀要で提示した歌唱分野のデザイン例の一部である。

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」(キリ)

補助教材 民謡「刈り干し切り歌」(宮崎県)、相撲の呼び出し

③題材を貫く問い 我が国の伝統的な歌い方の特徴は何か

④ねらい 能「敦盛」のキリの地謡、追分様式の民謡や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

⑤本題材で扱う学習指導要領の内容 中学校第2学年及び第3学年

A表現 (1)歌唱

ア 歌唱表現に関わる知識や技能を得たり生かしたりしながら、曲にふさわしい歌唱表現を創意工夫すること

イ(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

ウ(ウ) 創意工夫を生かした表現で歌うために必要な発声、言葉の発音、身体の使い方などの技能を身に付けること

〔共通事項〕(1) 本題材において、生徒の思考・判断のよりどころになる主な音楽を形づくっている要素：「音色」「リズム」「旋律」

⑥知識の評価場面の評価規準例：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している。

←	評価規準 他←	評価方法←
「十分満足できる状況」(A)の例←	主教材や副教材の他に歌舞伎や長唄、地域の民謡等の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し、声の音色や響き、言葉の特性と曲種に応じた発声との関わりを理解している。←	ワークシートの記述←
「おおむね満足できる状況」(B)と判断するポイント←	主教材や副教材の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し、声の音色や響き、言葉の特性と曲種に応じた発声との関わりを理解している。←	ワークシートの記述←
「努力を要する」状況(C)と判断されそうな生徒への働きかけの例←	副教材の相撲の呼び出しの音楽について声の音色、節回し、産み字等に関する問いを投げかけながら、曲種に応じた発声との関わりを考えさせる。言語化が難しい場合は、ことばの選択カードから選んで言語化を支援する。←	ワークシートの記述、個別質問、ことば選択カード←

5 小学校から高等学校につながる音楽科で育む資質・能力

本講座の実施に当たり、受講対象者を従前の中学校及び高等学校の音楽担当教諭から小学校教諭にも対象を広げたことにより、授業デザイン演習の構想アイデアが広がったことが成果であると共に、中学校及び高等学校で能に親しむためには小学校段階でのレディネスが必要であり、幼稚園及び小学校でわらべ歌を含む伝統的な歌唱や和楽器などに親しみ、我が国の伝統音楽のよきを感受することが中学校及び高等学校で能に親しむ素地となることが当講座によって確認することができた。以下の図は、我が国の伝統的な音楽の特徴の理解を深める資質・能力を関連付ける系統図である。小学校から中学校へつながる資質・能力として、当センター講座等で系統図の例として示していきたい。

	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年	中学校1年	中学2、3年
教材名	第1学年教材「ひらいたひらいた」わらべうた「なべなべそこぬけ」	第3学年教材「もの売りの声」「すもうのよびだし」「神田囃子」	5年教材：民謡「ソーラン節」「刈り干し切り唄」	教材：地域民謡「福知山音頭」民謡「ソーラン節」民謡「南部牛追い歌」	教材：能「敦盛」
リズム 八木節様式(拍に乗るリズム)と追分様式(自由リズム)	拍に乗った歌唱活動から拍のあるリズムに気付く。	自由に母音を延ばすリズムと拍のある定型反復リズムに気付く。	八木節様式と追分様式のリズムと動作との関連を理解する。	八木節様式と追分様式のリズムと民謡の背景や動作との関連を理解する。	大ノリの拍節的なリズムと場面の様子との関連を理解する。
旋律 我が国の音階産字こぶし、ユリ	2音あるいは3音の音階に気付く。	我が国の民謡の音階に気付く。「もの売りの声」等の産字やこぶしに気付く。	2つの民謡の音階の違いに気付く。歌詞と音階の関連を理解する。	我が国の固有の音階に気付く。こぶしやユリの特徴に気付く。	謡の旋律から産み字やユリの特徴に気付く。
間 合いの手	絵描き歌やわらべ歌の間に気付く。	合いの手や間に気付く。	2つの民謡の間に気付く。	2つの民謡の間や合いの手の効果に気付く。	能「敦盛」のキリの地謡から間に気付く。

図 我が国の伝統的な音楽の特徴の理解を深める小学校低学年から中学校への系統表(例)

6 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これまでの当センター音楽科講座等で確認してきたが、本講座の能の実技や授業デザイン演習によって、小学校、中学校、高等学校の音楽科で育む資質・能力のつながりや題材の系統性について受講者の理解が深まった。

本講座によって、小学校低学年から「リズム」や我が国の伝統音楽の「旋律」に親しみ、そのよきを感受することが中学校や高等学校の音楽の授業で、能を含む我が国の伝統音楽のよきに気付くレディネスとなることを受講者が理解した。

本研究によって、学習指導要領音楽科の目標が示す「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」は、小学校低学年から中学校や高等学校の音楽科の指導内容に関連させて、児童が我が国の伝統音楽を含めたさまざまな音楽に出会う授業を構想することによって育まれることが明らかになった。本研究が「生活や社会の中の音や音楽の働きについての意識を深める学習の充実」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今後も研究を続けていきたい。

<文献>

- ・文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター(2025)「令和4年度学習指導要領実施状況調査教科等別分析と改善点(小学校音楽)」
- ・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－我が国の伝統音楽とICTをつなぐ創作課題－」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－「能の謡のリズム」を中心として－」京都府総合教育センター研究紀要（第13集）0503.pdf

・浅井ちとせ（2025）「音楽科の思考力を高めるパフォーマンス課題の開発－能の授業デザインと題材を貫く問いの設定－」京都府総合教育センター研究紀要（第14集）0603.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）『中学音楽 2・3上 音楽のおくりもの』教育出版

・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

・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

・伊野義博、勝山幸子、小林美佳、斎藤忠彦他（2020）『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【中学校 音楽】』東洋館出版社

・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』音楽之友社

今、あらためて「不登校」を考える

～当事者の語りから考える～

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	足立	康太

要約

近年、不登校の状態にある児童生徒は増加し続けており、その態様は多様化・複雑化してきている。本研究は、不登校経験のある4名に半構造化面接を行い、当事者にとって不登校の経験や、必要な支援について検討したものである。個々の語りを経過と図で示し考察したのち、前年度の研究を含めて概観し、「不登校」に関して、当事者の経験と学校の関わりについて総合考察をおこなった。学校の関わりとしては、不登校の状態に至るまでの間に、見立てに基づいた支援を行うことや、予防的関わり、早期発見・早期対応の重要性が示唆された。当事者の経験は、様々であったが、教職員や保護者などが考える程に不登校であった経験がネガティブなものとしては捉えられておらず、不登校であった経験を語ることで経験に意味が与えられ、自己の成長に寄与していることが示された。

最後に、これまで4年間の研究を概観し、不登校児童生徒を考えることは、学校そのものを考えることであったと総括した。

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、2022）と定義されている。

「令和6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、2025a）によるとその数は、小・中学校で353,970人（過去最多）、高等学校では67,782人となっている。数の増加とともに背景や要因は複雑になり、学校には、不登校児童生徒への多面的な理解や多様な支援が求められている。文部科学省（2019）は不登校児童生徒の支援の在り方について「『学校に登校する』という結果のみを目標とするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要がある。」と述べているが、そのことが、不登校支援において、「学校は何をすればいいのか」「どこまで踏み込んだ支援をすればいいのか」と教職員の混乱を生んでいるとも言える。

このような現状の中、村瀬ら（2024）はあらためて不登校支援における教職員の関わりを見直すことを目的に、「不登校に関する教職員の意識調査」を行い、不登校児童生徒への対応、現状、ニーズについて調査した。教職員は不登校児童生徒への理解と関わりにおいて、悩みや無力感、教職員間での考え方の違いや見立ての齟齬によるうまくいかなさ等を感じながらも、児童生徒の気持ちや教職員自身の教育活動を省察しながら、真摯に向き合おうとしている実態が明らかになった。そして、不登校児童生徒への

「関わりの質」を吟味するためには、不登校を経験している、もしくは経験していた児童生徒の思いを聴取することが必要であることが課題として明らかになった。

これまでの不登校に関する研究において、不登校経験者の語りに注目しそれを分析する研究は多く存在せず(大嶋、2005)、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)。そこで新田ら(2025)は、不登校経験を持つ3名の生徒に調査協力していただき、「不登校の経験はどのような体験であったか」、「よりよい支援とはどのようなものであるか」について複線径路等至性アプローチ(Trajectory Equifinality Approach: 以下TEA)を用いた検討を行った。その中で、不登校経験が「自己の気づき、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」になる可能性を持っていること、教職員による関わりが、不登校児童生徒にとって「勇気が持てる関わり」と「成長を支える関わり」になり得ることが明らかになった。そして、不登校児童生徒への関わりにおいて、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ということが示唆された。

一方で伊藤(2009)は、「不登校の子ども一人ひとりが異なるように、不登校に対する見方・考え方に唯一絶対の『正解』はないと思う。」と述べ、河合(1992)も不登校に対処する画一的な方法はないということが非常に重要であると述べている。このことは、支援者が不登校児童生徒に関わるその場その場で迷い悩みながら、ともに「答え」を探すことの大切さを示唆しており、その意味において個々の不登校経験に耳を傾け、様々な関わり合いの中で何を思い、どのように考えていたかを丁寧に分析、考察することは、不登校児童生徒への支援に悩む教職員が自らの「関わりの質」を見直す上で、大きな示唆を与えると考えられる。

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4名に新たに協力を依頼し、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さらに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、不登校の経験を有しており、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

一次的に学校に登校しない・できない状態にあり、現在、不登校状態ではない者に依頼し、同意を得た4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
D	高校生	男	中学生時
E	大学生	女	小学生時、中学生時
F	高校生	女	中学生時
G	社会人	男	小学校時、中学校時

注) 新田ら(2025)の研究におけるインタビュー協力者3名をA、B、Cとする。

(2) 調査時期

2025年8月～2025年11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30分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、昨年度の研究(新田ら、2025)と同様、分析方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・複線性を大切にす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、4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、そのTEM図をもとにして個々に考察を行うこととした。また、インタビューを実施した結果、D、E、Fについては不登校状態の解消が等至点であったが、Gについては学校とは別の進路選択を最終的には選んでおり、D、E、Fの3名とは別に不登校の解消を等至点としない形で分析を行うこととした。加えて、新田ら(2025)では3名の協力者のインタビューから共通する状態【このままではまずい】に焦点を当て、その状態における内的変容を分析するため、TLMGの概念を用いたが、本研究では協力者のインタビューから共通する状態に焦点をあてるのではなく、個々に対する周囲の関わりについて焦点をあてて分析を行うため、TLMG

の概念は用いないこととした。

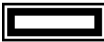
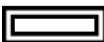





表2. TEMの理論を構成する基本概念

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

4名のインタビュー協力者への調査から得られた経過とそこから考えられたTEM図を示す。経過については、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の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

(1) インタビュー協力者Dの経過とTEM図 (図1)

休みたいというか、体調をいきなり崩したのが、中学2年生の11月ぐらいか10月ぐら이었다。若干体調を崩し始めた。そのときに休みたいとは思わなかった。しかし、それが強くなっていった感じ。でも体調崩し始めて2週間後ぐらいですぐに休み始めた【EFP】。吐き気と腹痛が一番多かった気がする。急にやってきた感じ。そのときの記憶がない。朝起きたときは、起きてすぐはそんな気持ち悪くなく、体調を崩すこともない。登校が近づいてくるとしんどくなって、休むことを決めた後1時間ぐらいてばちょっと収まっていた気がする。お昼くらいには拒否反応というか、腹痛とか吐き気

はなくなってくる感じだった。朝だけへこんでるみたいな。学校に対して拒否したいことが何かはわからないが、勉強は一つあると思う。でも、勉強だけでそこまでなるのかとは思。中学1年生の頃より、(成績は)ちょっと悪くなっている感じはあったけれど普通のところにいた。けれど勉強は小さい頃から嫌いで、小学校もちょうくちよく休むことはあった【OPP】。面倒くさくなって、休みがちではあった。(学年の)人数が少なかったので、小学5年生から1クラスになった。小学校高学年のときは楽しんでた記憶がある。一人一人近いので、みんな知っていて、みんな仲がよかった。小学校は楽しかった。コロナが小学5年生のとき流行り出して、濃厚接触者になってびっくりした。泣きそうになった。小学6年生になって(コロナの)怖さは慣れてきていた。放課後は6、7人の誰かと遊んでいた。自分の家の中が友だちの家みたいな。冷蔵庫開けたりお茶とっていったり。うちの母も自由なので、全然厳しくなかった。自分がいろいろな人を連れてきたけれど、逆に誰かの家に行くことはなかった。

中学校入学はマスク姿からスタートした。友だちはできたといえどできたけれども、友だちの概念が何かわからなかった。小学校の6人は友だちだとは思。一緒にずっといる人だから。中学校にあがってしばらくは、放課後は小学校の友だちと遊んでいた。仲が良いっていうのは喋りやすいが一番大きい。他の人には自分から喋りかけにいかないけど、そいつらには喋りかけにいける。気を遣わなくていい。クラスメイトはどう話したらいいか一回悩んでから行く。結構な心配性なので。変に思われぬか。ちゃんと用があつて行く。用がなくてもいけるのが友だち。だから、友だちとしか絡んでいない。部活選をミスした。選んだ運動部はチームプレイなのでそこが合わなかった。ルールも覚えられなかったし、自分がミスすると責任がすごかった。絶対ミスしたらあかんって思う。あと、しっかり厳しい顧問だった。部活ではミスできないプレッシャーがあった。中学1年生のときの顧問はいろいろなことに厳しかった。百人一首のテストでいい点とれなかったら、とれなかった人だけもう一回やらせられた。できるまで。みんなが練習している間に違う部屋で覚えさせられた。中学2年生の顧問は部活に熱心で、結構練習試合とかがあった。練習試合前に試合に必要な用具を誰かが自分の家に持って帰らないといけませんが、誰も持って帰らないので自主的に大体していた。誰に持っていさせるかみんな悩んで、謎の悩む時間が無駄だから、早く帰りたいかった。持って帰ることは苦痛ではなかった。不登校のきっかけとして部活は大きなきっかけではなかった。

勉強は英語や歴史を覚えるのが面倒くさかった。小学校のときも中学校のときも、そんなに授業が嫌だなんてことはなかったと思う。中学2年生くらいから多分追いつけてなかった。塾で追いついてた。学校の提出物は出してはいた。塾で(学校の)課題ができた。追いつくのは英語と社会って感じだった。英語はedつけたりingつける、変身する、それがもう面倒くさい、嫌いだった。最後にピリオドつけるのを忘れたり、bとdを逆にしたり、昔からちょいミスが多かった。とりあえず自信が最後までないっていう。覚えるための工夫をしながらやってきた。塾のおかげでまあまあできた感じ。社会は人の名前を覚えるのが無理だった。名前は出てくるけれど漢字は書けない。覚えるのに苦労した。

中学校を休むようになって、一人が楽しいタイプになっていった。中学1年生ぐらいは、全然友だちと遊ぶ気がしない、面倒くさいと思ったら断るって感じだった。中学2年生の頃もそんな感じだった。学校休んでいて家にいて友だちと遊びたいなっていうのはなかった。遊びにだいたい自分から誘わない、誘われる側で誘われたら行くかなみたいな感じだった。今まで遊びに誘うことがなかった。

休んでから担任は1週間に一回くらいプリントをもって来た。最初は全く喋ってなかった。親が対応した。担任が来たときはリビングでテレビを見ていた。リビングで家族と一緒にいるタイプだった。(担任がきたら)母親が出て行って、呼ばれたらちょっと顔出す。最後の方は、自分も顔や体を出していた。最後の方は学校行かないみたいな諦めが入っていた。心配が無くなったというか、高校から頑張ろうかなってみたいな感じだったので全然出ていた。もう中学校いいかって思えて【BFP】からの方が出られるようになった。今更、何考えとんやろうなみたいな。もう次考えた方が、早いなって。それが中学3年生だった。中学2年生の最後の頃には不登校に慣れてた。楽しく生きてた。休みだした頃や休みだしてから慣れるまでの間は家が楽しかったので落ち込んだりすることはなかった。結局家が楽しい。家族全員の仲がいい。学校に行っていないことを言われることもなく、後半、行っていないことを自虐ネタにもしていた。行っていないことを笑えるくらいネタにしていた。(家族とは)いつもの記憶に残らない会話をしていた。

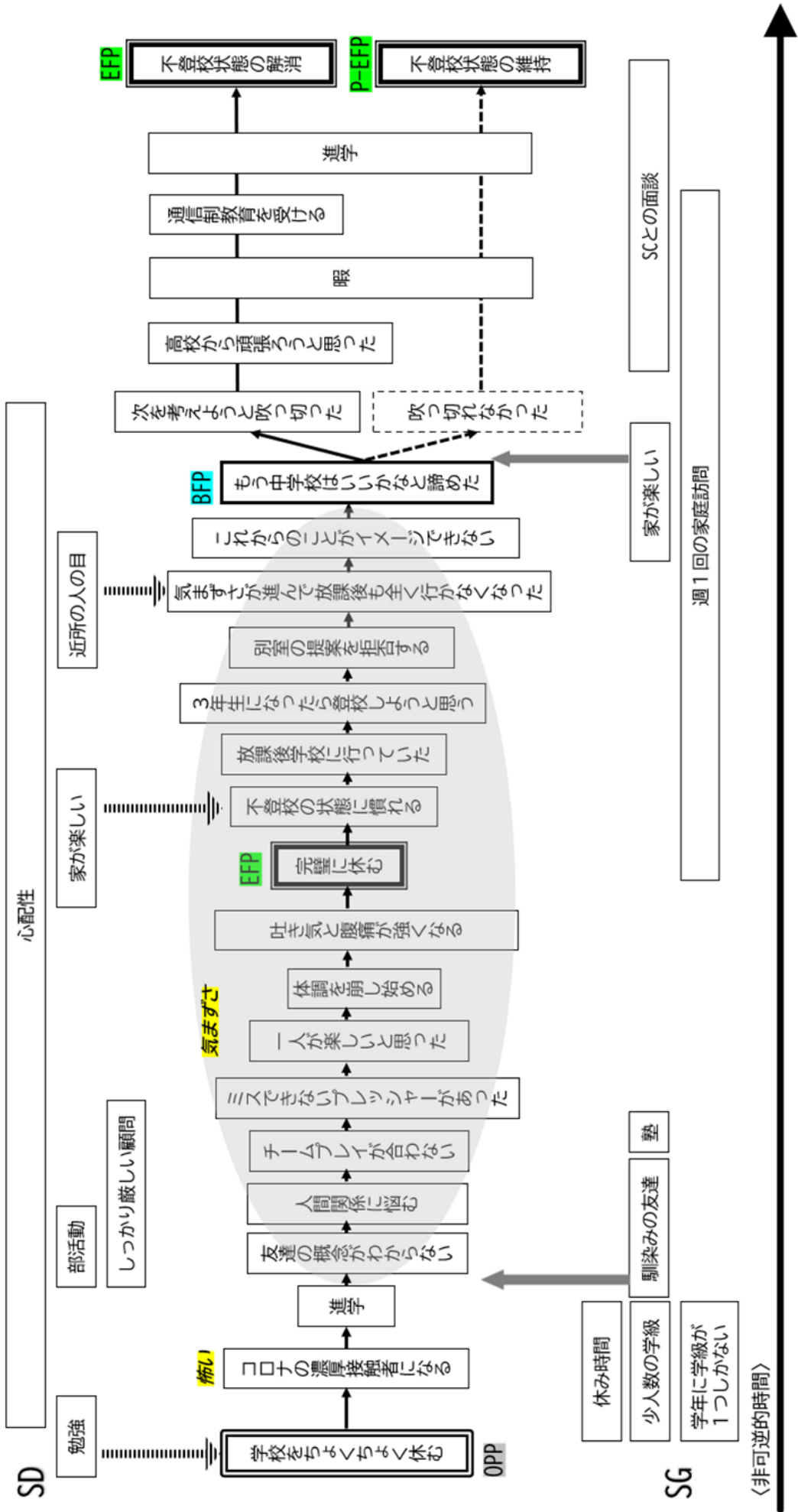


図1. インタビュー協力者DのTEM図

学校は放課後とかに何回か行った。先生と対面で、それも面倒くさくなって自然消滅した。中学3年生で学校の先生と親と作戦を立てて、このタイミングが一番いいぞって言われてどうしようかなくなってしまったけど、結局行けなかった。行こうって意思はあったが気まずいだけで今更行ってもっていうのもあった。心配性なので気まずさを考えるタイプだった。こんな気まずいこと考えるのもあれだし、次考えようってなってプチンって吹っ切った。中学3年生なって行くのもなって、受験だし、修学旅行も別にいかななくてもいいしっていう。だから、中学3年生から通信制もやりはじめた。何もしないのもって感じで、暇だし。何か月も遅れているので自分の中ではなんとかしといた方がいいかなってのはあった。そこに父親が通信制の話を持ってきたからやってみようかなって。

中学3年生になったとき、学校に行って先生と近況報告とこれからどうするか話した。テストだけ受けに来るかみたいな。別室を提案された。全部拒否した。結局は行かないだろうなって思って。別室の提案も少しは考えてみようっていうのはあったけど、別室って行っても誰かが何人かいる、教室に近いので会う可能性がある。登校時間も普通の時間より遅いので（他と違う時間に遅れて）制服姿で登校するのも、商店街を通るし。僕、人怖いので。心配性ってというか一個一個に考えすぎる。友だちからどう思われるか気まずい。商店街は友だちの親も働いているところもある。今この時間歩いているし、みたいなので行くのが気まずかった。それが一番でかい。不登校なってから、気まずいっていうのは。中学校のカウンセリングには行けた。そこは完全に近況報告のみだった。カウンセリングに行き出したのは吹っ切れたあとだった。学校のカウンセリングは人に会わない場所であってそれで行けた。担任とは学校のことについてしゃべった。大体提案系だった。これからは言われてもイメージできなかった。まだ高校とも、そんななってない時期なので、どうなるのだろうかって思った。今も別にイメージできてない。高校からスタートは切りやすかった。通信よりは登校する高校がいいなって思った。普通に朝一から登校している【EFP】、どう見ても普通の高校生にしか見えない、その状態がいいみたいな。普通の高校生になりたいみたいな。高校は父親が見つけてきた。いろいろがんばってくれた。

中学校に行っていたらどうなっていたのだろうかと思う。それを思ったのが祭りだった。祭りには友だちの分類に入っていた人たちと行った。祭りで久しぶりにいろいろな友だち（中学校の友だちや同じ部活の友だちなど）と会った。もし学校行って、最後まで一緒に部活していたらどうなっていたのだろうか、もうちょっと仲良くなっていたのかな、あのグループに入っていたのかなみたいな。クラスメイトと友だちの境目ぐらいでいたのかなと。どこにいたのだろうかみたいなことを思った。

不登校の時期は無だった。記憶にもそんなに残っていないし、何していたかとか、ほんとに無。学校を休んだことの意味は、学校を休んで高校で勉強がんばろうとは思った。勉強は、ここから取り戻してやるみたいな、倍くらいで取り戻してやるみたいな。今年大学のオープンキャンパスなどいろいろなところを見に行っている。本当は行けるものだったら行きたかった時間でもある。今は取り戻す時間、新しく取り戻す。気まずさが乗り越えられたみたいな。消えた青春、無の青春を今取りに行く。今学校は楽しい。不登校を乗り越えたってというか、不登校をぶっ壊して新しく作りだしたみたいな、一回今までのをぶっ壊して新しく作り始めた。別の人間ではないけれど、別物って感じ。第二の人生。

(2) インタビュー協力者Eの経過とTEM図（図2）

最初に学校を休みたいと思ったのは小学6年生の4月だった。両親が離婚して、父親の実家の近くに引っ越すことになり、転校したときに感じた。最初から行きたくなかった。始業式で転校生の紹介も嫌だなと思っていた。最初のうちは行っていたが、仮病とか使うこともたまに出てきた。仮病だったかどうかはっきり覚えてないが、なんか本当に朝はお腹が痛かったりとか頭が痛かったりとかで、結構休みがちになった【OPP】。行きたくないことを親には直接言っただけではなかった。体調悪いから行きたくないふうにしていたと思う。担任にはちょっと怖いという印象があった。大柄の男性の若めの先生で、今までそんな感じの男性と接したこともなかったし、ちょっと声も大きめな感じだった。もう一つのクラスの担任の先生は女性だったが、その先生とか保健室の先生とかには話したりはできた。特に保健室の先生は優しく、5月ぐらいから保健室登校するようになってから、先生と話したりとか、一緒に登下校

してもらったりとかしていた。保健室の先生は無理に学校に来させようとしなくて、なんか来てくれたら嬉しいなみたいな感じのスタンスだったので、家に迎えに来るよりも圧を感じなくて行きやすかった。保健室ではプリントとかをやっていた。5月になって同級生の女の子何人かが様子を見に来てくれるようになって、その子たちと一緒にたまに理科の授業とかに出たり、給食も一緒に食べたりもするようになった。怖い担任の先生の授業にも出た記憶がある。多分、参加できたのは、その子たちがいるからって理由と、あと本が好きで、そのときの授業が国語の音読の授業だったから、まあそれだったら行っていてもいいかなみたいな感じだった。教室にちょっとずつ入れようになっただけで、5月の途中だった。給食を教室で食べるようになって、そのときにこの時間までに食器を戻すとか、そういうルールを全然知らなくて、給食当番をやっていたのがよく誘ってくれる子だったから、その子に「これはどうしたらいいの？」って聞きに行ったら、なんか「何でも聞くのはやめて」みたいなふうに言われた。それで一気にまた行けなくなって、そこから卒業式の日まで行ってない【EFP】。その子からの言葉がすごくショックだった。何がだめだったのかなって、なんかその子にずっと頼りっぱなしだったのかなとか、やっぱり前の学校と全然違うから、もう無理かなみたいに感じた。小学6年生の1年間は昼夜逆転でゲームをしていた。担任の先生は定期的に親とは連絡取っていたけれど家に電話がかかってくるたびに、ちょっと怖くて耳を塞いでいた。夏休みぐらいはポストに宿題とかなんか連絡とかを入れに来てくれていた。秋ぐらいからクラスのみんなからの手紙みたいなのが、なんか入っていて、ちょっとそれは嫌だった。最初は読んでいたけれど、なんか書いてくれているクラスメイトの子の名前とか顔も知らないし、内容も学校で「今日こういうことがありました」みたいな特に知りたくないというか、「なんで来ないの」みたいなことが書いてあるのがたまにあって、読んでいてもちょっと嫌な気持ちになるだけだった。先生には嫌とか言っていなかったし親は手紙を感謝しろよみたいな感じで言っていて、内心は嫌だったけど、みんなも多分嫌々やっているのだろうな、先生に書かされているんだろうなみたいに思っていた。宿題は、たまにやっていた。祖父が算数とか教えてくれて、数学の最初の方はついていっていた。勉強については、祖母がついていけなくなるって強く言うので、なんか、やばいかなみたいな感じで思っていた。ゲームは、宿題やったらやっていたいいルールがあって嫌だった。ゲームは楽しかったけれど、たまに飽きたりすることもあった。ゲームの画面をずっと見ていると、すごく痛くなる時があって、紙で勉強するのはちょうどよかった。ゲームは、やり尽くしてしまっただけで、それまでよりも優先度は下がっていった。担任の先生の家庭訪問は2学期からは無かった。たまに、仕事帰りの父と待ち合わせをしてマンションの下でちょっと話したりはしているみたいだった。私は、先生と話したくないっていうことを親に伝えていた。先生が来る時は、前もって言うようにして、来る日はもう絶対家から出ないようにしていた。先生だけじゃなくて、同級生と会うのが結構怖くて、平日の昼間は買い物について行ったりとかしていたけど、休日は会うかもしれないと思うと怖くて、なかなか出られなかった。一番ひどいときは平日の昼間にスーパー行くだけでも、なんか小学校の子が訪問する授業しているのではないかなみたいなことも考えて怖かった。小学校の卒業式は絶対行きたくはなかった。親からはそれだけは行ってほしいと言われた。先生と会うことも今日だけでもうないからとか言われて、我慢して行った。卒業式が終わってから、校長室で卒業証書もらった。担任の先生は「中学の制服似合ってる」みたいなこと言ってきて、それは嫌ではなかった。

中学校の入学式は多分出ていない。始業式に行った。行っていた小学校の人たち以外もたくさん入学してくるし、なんか大丈夫かなみたいなのは思っていた。けれど、行って見て、また担任の先生がちょっと似たような男性の先生だったのと、後ろに座っていた男子が別の学校から来ている男子に私のことを学校来てなかったんだよみたいな感じで言っているのが聞こえた。始業式だけで中学は行ってない。担任の先生もその始業式に会ったきり。中学校はもう何があっても行きたくない【BFP1】みたいな感じだったので、保健室登校とかも絶対しなかった。中学校は、人増えたけど、やっぱりそれだけ自分が学校行ってなかったっていうことを知られているのだからってという恐怖があった。自分はここじゃやっていけないみたいなのもあった。家では昼夜逆転だった。親が通信教育を頼んでくれて、タブレットで学習アプリやるように買ってくれて。勉強しつつ遊びつつみたいな感じだった。6月から教育支援センターに行くようになった。きっかけは、児童相談所の精神科の先生の紹介。精神科には眠れないため昼夜逆転

していることや頭痛のことを相談していた。教育支援センターは中学校に行くよりは、こっちの方がいいなど。先生は今までの担任の先生とはまた違う感じだった。転校して行けなかったとか、そういう事情を最初から知っていて、行けなくても仕方なかったねみたい。ここは同じ境遇の子しか来ていないから大丈夫だからみたいな感じ。生徒の人数も多くなくて、中学1年生が私しかなくて、それも結構気が楽だった。同学年ってなるとちょっと仲良くしないといけない。一個上とか二個上の人しかなくて、楽だった。家出るのがそんなに嫌じゃないっていう感じになってきた。いい意味で関心が薄い、ジロジロ見たりとかしない、勉強が他の子よりできてない部分が多いとか、そういうことに対して全然おかしくないっていう環境だった。私はスポーツをしたくなくてパズルをした。パズルは没頭できるし楽しかった。他の子もパズルをやりに来てくれたりとか、先生もなんかたまにこれここじゃないみたいな感じで、それぐらいの距離感がすごいよかった。女性の英語の先生は本当にずっと気にかけてくれた。センター長もたくさんパズル持ってきてくれた。いろいろお世話になった。教育支援センターで一応中学の勉強内容をちょっとやってるっていうのが、親とか祖父母も安心材料になっていた。数学は、先生が結構根気強く教えてくれて、最終的にそこまで嫌じゃなくなった。英語も結構好きになれた。違う学年の子と同じ範囲で、なんかペアワークとかやることもあったけど、それも楽しくて、そういう交流の仕方だったら、なんか気まずさとかもなかった。秋ぐらいにV中学校(学びの多様化学校)に行かないかみたいな話を教育支援センターの先生か児童相談所の先生かに忘れたけど、してもらって、中学2年生からV中学校に行くことになった。面接みたいなものがあったけれど、その雰囲気もまあ良かった。教育支援センターは本当に1年間だけだった。

気持ちを出したらあかんと思ってたということについて、家では全然そんなことなかったけれど、外で楽しそうにするとか自分の中でダメなことだと思っていて、教育支援センターの最初の方とかは面白い会話とかあっても、笑わないようにしていた。自分の内側をあんまり見せたくなかった。無表情でいなきゃと思っていた。

V中学校は本当に理解しようとしてくれているっていうのは教育支援センターと同じだった。中学校の建物は結構木が多めで、なんか落ち着く感じだった。中学2年生の夏休みぐらいまでは基本的に行っていた。長期休み明けは、行きたくなくなってしばらく休んでいた。きっかけは、明確に何かあったわけでは無いけれど、このときもまだちょっと無表情でいなきやみたいなのがあった。中学2年生から編入してきた子が3、4人ぐらいいたけれど、その子たちとも、そこまで仲良くなってなかった。あと、勉強がちちょっと難しかった。夏から秋ぐらいまでは全然行ってなかった。休んでいる間に先生からの関わりはあまりなかった。不登校の子しか来ない中学っていうのもあって、先生も変に刺激をしてこない。たまに、親を通じて連絡事項とかを言ってきてくれたりはしていたと思うが、個人的になんか話したりとかは、そんなにしてなかったと思う。結構休んだ後に登校したときはなんか、全然、気にしてないというか、変に久しぶりだねみたいな感じもなくて本当にいつも通りに接してくれた。クラスにちょっと入りづらいとか、そういうことは聞いてくれて、別室で勉強したりとか、そういうのも提案してくれて、先生がわざわざ自分一人に対して授業をしてくれたりとかもあって、それで中学2年生の冬ぐらいからは行けるようになっていった。中学3年生を送る会みたいなのを中学2年生と中学1年生でやるってなったとき、立候補して飾り付け係になった。その作業をすごい任してくれて、強制されているわけじゃなくて、自分がやりたいくて休み時間とか、放課後に一人でやってたら、先生が見に来てくれて「すごいね。」みたいな感じで声をかけてくれたっていうのを結構覚えている。なんか認められているというか。自分にもこのことができるっていうのとか、先生もちゃんと見てくれているんだみたいな感じはした。それで、中学3年生から行くようになったみたいな感じ。中学3年生になってから結構勉強頑張るようになった。わからないこととかを休み時間に教えてもらったりして、点数が上がるとなんか褒めてくれて、モチベーションになった。点数が上がると先生も喜んでくれるし、自分だけじゃないのだなみたいな、喜びを共有できているみたいな感じがした。テスト前に自主勉ノートとか提出したりもしていた。中学校のときは結構、勉強が嫌いから好きになっていた。この頃からなんかだんだん素を出していた。中学3年生からは休みたいと思うことはちょくちょくはあったけど、基本的には行っていた

【EFP】。V中学校は本当にいつ来ても次の授業から出るとか、まあ、授業出れなくても先生と話すとか、

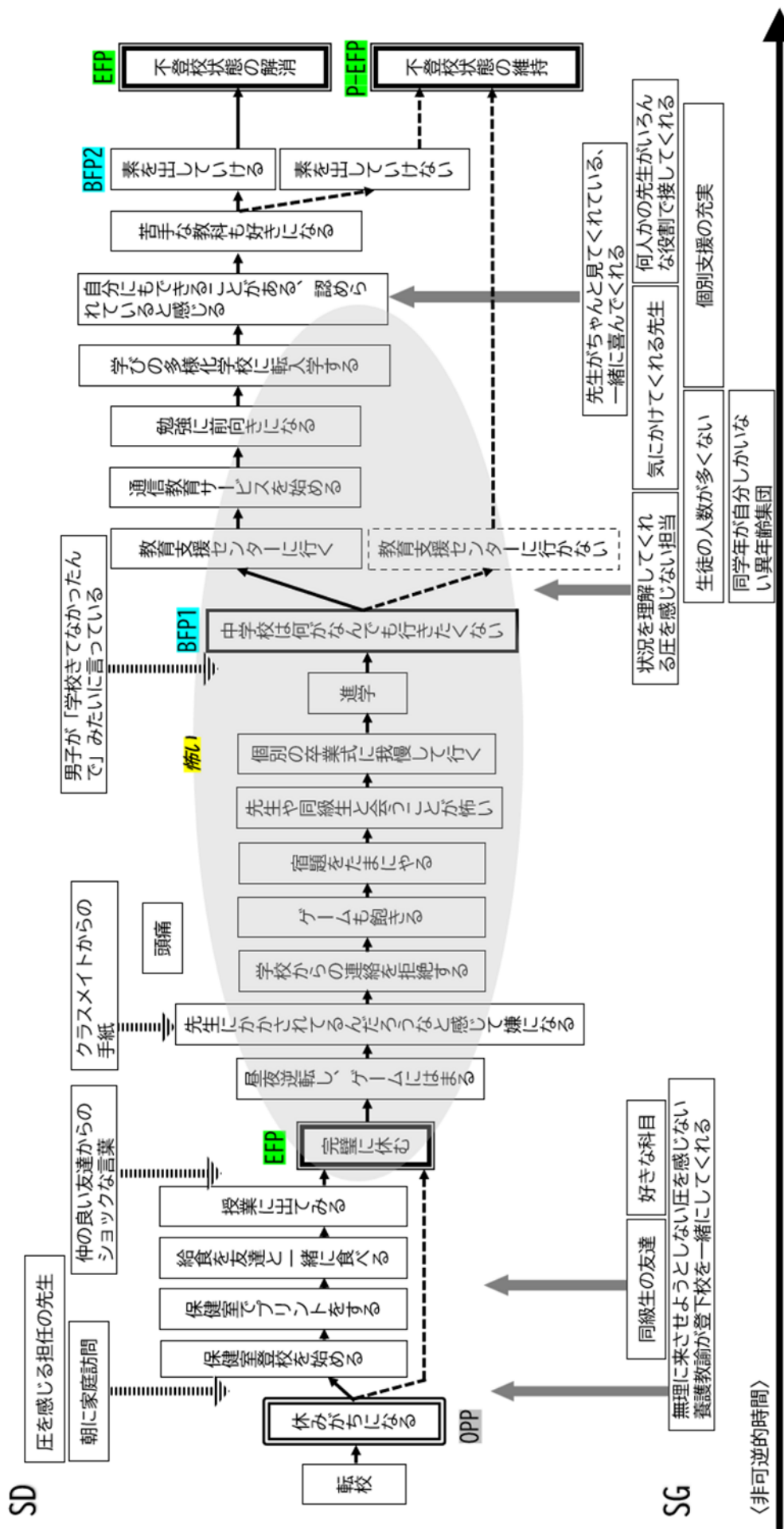


図2. インタビュー協力者EのTEM図

それでもいいみたいな感じだったので、朝行けなくても昼から行くとかしていた。友だちは、小グループの学習チームの子とそれなりに楽しく話せるぐらいにはなって、休み時間とかに先生がみんなでカードゲームしたりとか、一緒にご飯食べてるときとかにこう話を振ってくれたりとかで、なんか自然としゃべれるようにしてくれたっていうのがあって、だんだんしゃべれるようになった。

高校とかは休みたいとかまああったけれど、一応通信制でそこまで出席とか厳しいわけじゃなかったっていうのもある。同級生の子で仲いい子もいたから。そんな頻繁に休んではなかった。でもコロナがあった。

学校休むことになんか意味があったかと言われたら、朝お腹痛いとか頭痛とか症状がある中で多分行っても全然うまくいかなかった。体からのSOSがあって、それに従ったっていうのは正しかった。当時は本当にいろいろ暗かったけど、気持ちとかは今思うとそこまで当時が最悪だったとかではないし、なんかむしろこう教育支援センターの先生とかV中学校の先生とか、なんか尊敬できる人と沢山出会えて良かったとは思っている。大学で心理学勉強しようってなったのもまたこの経験があったからだと思う。

最後に、V中学校の話になるけれど、なんか誰か一人の先生のおかげでこう素が出せたみたいなよりは、何人かの先生がいろいろな役割をしてくれていたと思う。若い体育の女の先生は、すごい友だちみたいに接してきてくれたし、音楽の50代ぐらいの先生はなんかもうお母さんみたいな感じでアドバイスとかもしてくれた。数学の先生は放課後にすごい私の家の話とか聞いてくれて、なんか笑ってくれたみたいなことをすごく覚えている。理科の先生はなんか適当な絡み方をしてくるといいうか、フラフラしてるんですけど、たまに来てくれてみたいな。なんかそういういろんな関わり方してくれたからなんだ、自分も素を出せるようになったのかな【BFP2】っていう気はしている。

みんなちゃんと自分に向き合ってくれてるんだっていうのがあって。いろんな先生がいたっていうのが良かったのかなって気がする。

(3) インタビュー協力者Fの経過とTEM図(図3)

学校を休みたいと感じたのは、中学校入ってすぐぐらいから。入る前から期待感とかなくて嫌だった。小学校のときは、行きたいとか楽しいとかではなく、なんか行けてたってぐらい。休むのは良くないから、行かないといけないと思って行っていた。楽しいとか思ったことは小学5、6年生のときはそんなにで、いやいやみたいな感じ【OPP】。中学に入ってから本当に行きたくなかった。小学4年生ぐらいになると、クラスカーストがはっきりしてきて、きつい学校だった。派手なグループも地味なグループも平等だったらいいけれど、上下を感じて舐められている、バカにされているってことが結構あった。運動会かなんかで自由に食べていいよみたいなときに中心っぽい子が数人いて、みんなその子に集まって仲間はずれにしてるっていう意識もないし、入りたいわけではないから外されてるってわけでもない。けど、明確に可視化されたなって、そのとき感じた。先生は、真面目ないい先生だった。気にはしてくれているという感じはあるけど、様子見つつ、でかい方の子たちが先生も食べようよみたいなふうになるので、そっちに行ってた。明確ないじめとかではないけど、地位の低さを感じる居心地の悪さがあった。

中学校に入ってから、小学校が2校ぐらい合体して、さらにきつくなった。あと、小学校のときに仲良くしていた子たちが別の学校に行ってしまった。中学校でできた友だちもいたけど、合わなかった。知り合いはいっぱいいるのに友だちいないみたいな感じだった。同じ学校で知ってる人はいっぱいいるけど、別に、誰も友だちじゃないみたいなのが気まずかったし、しんどかった。一人でいる人が浮いているみたいな風潮？何か言われるわけではない、でもつるんでなんぼみたいなところがあって。移動教室のときは一人で、惨めさを感じた。あと、会話の端々に舐めてるな、この人ってのを感じた。あと、固まって陰口言うじゃないけど、実際に私が言われてるかわからないけど、なんかこっち見て、ひそひそ喋ってる気がするものがあって。悪い意味で他人に興味がありすぎ。一人で気楽やわってというのがなかった。

小学校のときは、授業時間が短かったので行けてた。けど、中学校になって朝から晩まで、部活も始

まって、本当に8時から19時までっていうスケジュールがさらに拍車をかけて、小学校のときは家に16時に家に帰って、そこからは自分の時間っていうのがあったけど、中学校は学校の往復。家はほぼ寝るだけみたいだったのがきつくて。だからずっと嫌なところにいる気持ちになって、ダメになって。学校全部嫌みたい。教室は、今までは外に遊びに行っていたのがみんな他クラスの人と喋ったりして、一人であるのも気まずい。図書室も小学校のときは行ったら嫌じゃなかったけど中学校は、ヤンキーっぽい人がたむろして。

コロナがあって学校がちゃんと始まったのは、6月か7月ぐらい、私が行けなくなったのが10月ぐらいで、期間として本当に数ヶ月だったけど、長く感じた。やっぱり行かなきゃいけないところって意識がある。だからパツと休もうとはならなくて。でも行きたくないなあと思いながら行って、それがだんだん大きくなって行って、それが積み重なって、行けなくなった日。その日がもう本当に限界で。余裕持って家を出たのがどんどんギリギリになって行って、その日も急いで着替えてシャツのボタンを掛け間違えて、そのときにもう無理。これをかけ直してまで行きたくないって。その日から行けなくなった【EFP】。行きたくないのに、学校に行ってるっていうことにすごくストレスを感じた。私は周りの目を気にしちゃうタイプだった。学校に行っても、授業ほぼ出ない部活しか来ないみたいな子とかいたけど、マジでわかんなかった。そういうのにはなれなかった。気にしちゃうから周りの目を。行けなくなったときから一回も中学行ってない。

学校に行きたくないことは主にお母さんには言ってたけど、休んでいいよって言ってほしいとかではなくて、しんどいっていうのを誰かに言いたくて。友だちもそんな仲良くなかったから言ってなくて。先生は、親しくなかったし、好きな感じじゃなかった。家庭訪問は来てたかもしれないけど、お母さんが言ってくれたりしても私が、ちょっともう今本当にやめてほしいかもって感じで聞かないようにしたので、詳しくはわからない。1年生のときの先生は熱心な感じじゃなかった。継続的にみたいなタイプではなかった。けど、先生がしつこかったらしんどくなっちゃったと思うので、良かったと思う。仲良くしてた子が手紙をくれてたけど、読みたくなかった。その子が嫌いとかではなくて本当に受け付けなかった。休み始めてすぐは、アクション起こしてもらってもわからない状態だった。先生とは休み始めてから会ってもないし、話もしてない。週に一回ぐらい、プリントだけは持ってきてくれた。英語のテストだけは出席にはなる連携している教室みたいな違う場所ですべて受けてた。その授業のプリントを探すために書類は見ている。英語が好きで、モチベーションは高かった。何にもないのはちょっと落ち着かない、英語だけはやっておこうと思ってやってた。

最初の頃は行けてないって意識が強かった。結構落ち込んだけど、だんだん行ってないっていう罪悪感がなくなってきて、母が責めなかったとういうのもあって、好きなことをしていた。筋トレとランニングをしていた。太り始めて。毎日1時間筋トレして20分走る日課を始めた。けど、良くないところまで頑張って、痩せすぎた。今から考えると何にもすることがないみたいなのをごまかしてたと思う。

中学2年生のときは1年のときの教科担当の先生が担任だった。中学校の中で一番いい人だったんだろうっていう印象。若い男の先生、作ってる優しさみたいな感じでもなく良かった。電話でしゃべったことぐらいはあった。その先生は学校の中では変わってて、穏やかな感じだった。無理してるみたいな感じでもない。何かを断るときも、やんわり断れたので、向こうがぐいぐい来なかったから断っても、そっかみたいな感じだったのでよかった。2年生のときも先生との関わりはほぼなかった。

中学2年生から外部の相談も利用するようになって、車でお母さんと行って、ご飯を食べて帰るっていうのがルーティンになってた。それがお出かけの機会になって楽しかったっていうのはある。相談先はお母さんが見つけてくれた。最初はちょっと緊張したけど、人に話すことが嫌じゃなく、どちらかという聞いてもらいたいタイプ。ずっとお母さんにばかり聞いてもらっていると、どっちも当事者みたいなところがあるから、お母さんも他人事として聞けない。私情が入ってきちゃう。相談は、自分でこういうふうを考えてたんだとか、悩み事を考え直すいいきっかけになっていた。聞いてもらうことで、気持ちが軽くなった。学校のスクールカウンセラーは、保健便りとかに載ってるカウンセラーの紹介で知っていた。紹介文からして楽しそうな感じだったので絶対嫌って思った。私はもうちょっと落ち着いた感じの方が良かった。学校の様子が全く気にならないわけじゃなかった。わぁこんなことしてるんだ、

絶対行きたくないとか思い、でもお便り見ちゃうみたいなのをしてた。あと、休み始めたときから年数も経ってるので、見れるぐらいの余裕はあった。

家からめっちゃくちゃ中学生の声とか聞こえて、嫌いだった男の子とかの集団も通るし、向こうにも私の家を知ってる子がいるから、ここFの家だとか絶対言ってる、そういう感じの会話がマジで聞こえるときがあった。休みやから聞こえへんとか。クラブの時間が遅くなったんだな、早くなったんだなとかテスト期間だとかいうのは感じていた。ピアノ練習を聞かれるのも気まずいし、その時間を避けないと聞かれて気になるというよりか気にしないとやばかった。家が通学路にあると、知りたい、知りたくないに関わらずわかっちゃうのは、あんまりよくなかった。

3年でも筋トレしたり、過ごし方としては変わらず。何にもやってなかった。人とも会ってなくてお母さんと外部の相談機関に行くことと、習い事は続けてた。習い事先の人と先生と喋るぐらいで。同年代との会話がほぼなくて、今だと考えられない。中学3年生になったときの先生も授業を受けたことがある男の先生だった。どっちかという熱血よりだった。卒業式のときに学年主任の先生が家に卒業証書を持ってきてくれて、お母さんも最後やから挨拶した方がいいんじゃないかみたいな感じだったので玄関先で会った。久しぶりに顔を合わせた先生がコサージュをせっかくやからつけて欲しいみたいなことを向こうから言ってきて、つけさせられて。証書もなんとなくという感じで渡されて、元気ですか？みたいな、あっはい、みたいな会話をして帰っていったけど、それが嫌すぎて、帰った瞬間泣いて本当に嫌だった。担任の先生と学年主任の先生が悪いってわけではなくて、久しぶりにその先生の顔を見たところ、もう惨めになった。コサージュつけるとかなんでそんなことしないといけないのみたいな気持ちが強くて。先生たちは悪いこと何もしてないけど、熱血な感じ、やる気ある感じだった。なんか中学ってこういう感じだった、嫌だったと思い出して泣いた。やっぱり最後だし挨拶しとかかみたいなお母さんに言われて、でまあまあ確かにちゃんとしておこうみたいな気持ちはあったので。その服まで覚えてるけど、ちゃんとまあ、それなりにちゃんとした服着て身だしなみも整えてみたいな感じで待ってて、緊張もあったけど、待っててそのもらってる間とかはなんとかやりきったけど。やっぱり思ったよりもキャパオーバーしちゃったな。耐えられなかった。やっぱり実際に会うといけると思ってたけど、いけなかった。けじめ的な意味では会ってよかった。あそこだけでもちゃんとできたのは、まあよくやったなみたいな。自分で思うんですけど、コサージュを断るのも、なんかそれはそれでなんかよくわからない。結果論として、今ならちょっとコサージュは本当に大丈夫ですって言うだろうとは思いますが、そのときはそこまでもちろんわかってなかった。会わなければよかったとも、会ってよかったとも思わないけど、まあ、一応その嫌だったけど、やったのは偉かったな。思い出です。この話を高校の友だちにしたらめっちゃウケて。それでちょっとなんか楽になった部分はあった。今となったら、一応ちゃんとやったのはよかった。

高校はお母さんが見つけてくれた。お互い知らない同士で友だちもいないけど、知ってる人もいない。逆に行きやすかった【EFP】。中学2年生のときにオープンキャンパスに行くと、めっちゃ行きたい。すごいワクワクした。久しぶりに同年代と話すっていうのは緊張もあるけど、楽しみみたいなのが多かった。高校入学は明るい気持ちだった。中学が嫌だった理由って本当にいっぱいある。建物が古くて、友だちがいたら、その古いのも大丈夫だったかもしれないけど、なんか一個嫌だと全部嫌に感じるところがあった。友だちもいない、拘束時間も長い、先生もなんかやる気めっちゃあってる、学校も汚い。けど、高校は綺麗でこういう学校に通いたかったって思ってた。ちょっと遠いけど、街を歩いて行ったところであって、世界ってこんな広いんだなって思ったし、明るかった。魅力的だった。服装とかが自由な高校なのでオープンキャンパスに来てた人たちが結構みんな派手なのを見ていいと思った。なんか中学のときは、変なことしたら、目つけられるじゃないけど、噂になる。高校はカーストとか、こういう感じの子がイケてるとかそういうのが全部なかった。全部逆だったから魅力的に感じた。入ってからも、変な子結構いるけど、誰もそれを悪く言おうっていう感じがなくて。変だよぐらいで。いい意味で他人に無関心ですごくいいなって思う。中学のときは悪い意味でみんな人に関心があった。それが無いのがすごい居心地よく感じる。公立中学特有のいろんな種類の人がいる感じ。住んでるところだけで行く学校が決まる感じが嫌だった。進学校に行った友だちの話聞くと羨ましいってなって、私も行きたく

たなみたいなのもあった。進学校とかはそれなりにみんなビジョンが似てる人が多いみたいなのを聞いて、羨ましいなって思った。私は学校そのものが嫌いなタイプではない、人間関係で行けなくなったので、学校に行くこと自体、不安はなかった。だから高校からは行こうと思って。でもできるだけ自分に合ってそうな高校を選ぼうという気持ち【BFP】だった。

学校休んだことの意味。休みやすい環境にしてもらった。罪悪感を感じにくいようにしてくれてたので、結構意味あったなと思っている。不登校期間って、自分の中では一番長い休み。もちろん中学に楽しく行けたら一番良かったと思うけど、それができなかったから、その不登校期間を、リフレッシュじゃないけど、それなりに楽しく過ごせたのは、中学でちょっと疲れちゃったのをリセットするのに良かったのかなって思う。残った選択肢の中ではかなりいい過ごし方ができた。一番やりたくない学校に行くってことをせずに済んで、かつそのやりたいことを本当はやっちゃダメだけどもか思わずにできて、嫌じゃなかった。学校行ってるときに自分の時間がないっていうのがやっぱすごい大きかった。大したことは何もやってないけど、なんかやりたいなと思ったとき、ぱっとできるっていうのが嬉しかった。気持ち的に、自由時間があるっていうのが大きかった。

最後に、カーストを感じたっていうので、中学1年生のときだけ、体育大会は行った。体育大会で出場する種目を決める際にジャンケンをしたが、相手がずるをして勝った。これって、なんか相手が違ったらしないよなって。大分ずるくないかって思って。結局、競技に出たけど、なんかそれを許されると思われたことと、その勝ったときの相手のニマニマ感、今でも覚えてて許せなくて、なんかそういうことをして、いい存在やと思われてるんやっていうのが。それなりにプライド高かったから、許せなかったし、なんか嫌な気持ち惨めな気持ちになって。周りもなんか今のはずるくない？って言うてくれたらいいのにと思ったけど、誰も言う感じじゃなくて、なんか下に見られてるんだらうなって思った。それと、隣の席の男子が給食のときにいつもなんか食レポしてよとか言うてきて、私、そういうキャラじゃないのわかってるのになんか変なからかみたいなのがある、いらつくというか嫌だった。困った顔で笑うみたいなのしかできなかった。からかってもいい存在みたいに思われてるのがすごい嫌。全体が、この過半数が私のことを馬鹿にしてるなみたいなの。いじめはいじめてる子がいて、いじめられてる子がいて、周りはちょっとまあ見てみたいなのほとんどだと思うけど、いじめじゃないけど、周り全体がそれをしていいと思ってるみたいなの、下に見ていいと思ってるっていうのもしんどかった。今から思うとしょうもなとかウザとか思えるけど。そのときはもう普通にそういうことをしてくる人がいる環境に行かなきゃいけなかった。なんかすごい嫌に感じた。そういうしょうもないことが。

(4) インタビュー協力者Gの経過とTEM図(図4)

今は、IT関連の会社でアルバイトでしている。飽き性の自分にとっては天職と思っている。通信制の高校に通っていたが中退した。無理やりじゃないが、高校に行かないのは怖いって思って通信制に強引に入学した。スクーリングって形で。けど、ほぼ通信教材を利用せずに、高校2年で退学っていう形になった。しばらくして、2年前からアルバイトを始めた。

小学校のころから長いこと不登校。私立のW小学校に通っていた。X市から通っている形で。3年の夏休みに今家のあるZ市に引っ越してきた。W小学校は遠く通うのが難しくなってY小学校っていうZ市の学校に行く形になった。中学校もその校区の学校に行った。W小学校の時代でも最後の方は不登校でY小学校に転校してから波はありつつも結局結構不登校【OPP】だった。中学校1年生もなんか、最初とか行ってたかもしれないが、すぐ不登校で。中学2年生でもう一回頑張ろうってちょっと行きかけた【BFP1】けど、また続かなくてそれで、中学3年生はもう完全に不登校っていう感じ。不登校になった強いきっかけがあるとか、そういう訳ではない。

W小学校のときは遠さもあったがなんとなく学校でうまくいかないことがやっぱあった。友だち関係とか大人数での空間とか、そういうものに疲労感を感じる傾向があった。その上になんかこうちょっとしたあの学校でなんかうまくいかないことだったり、ちょっと嫌なことがあったりが重なっているっていう感じかなと思う。最初、あんまり疲れてるっていう感覚に気づけてなかった。体感としては疲れてないっていう。高校生ぐらいになって、医師が母に言うてたみたいなのを聞いたが、本当は大人数の

場とかコミュニケーションとかにすごく疲れてるけど、ちょっと頑張ってしまう力みたいなもので、こう隠されてしまったって。確かにそうかもしれないって、すごくわかった言葉だった。

W小学校とY小学校で対応が一気に変わった。W小学校は家に来れないから、電話連絡とかで不登校側としては平和に家で暮らせる感じだった。Y小学校になってからは、先生が、家に来られて、朝とか。玄関まで来られる先生もいたけど、部屋まで来られる先生が大半だった。僕は入られたくなかった。行きたくないしと思って、部屋の中からドアノブが回らないように格闘をしていた。負けると、先生によっては、自分の上半身を掴んで、足が浮く状態で、学校までの道を空中で連れて行かれた。めちゃくちゃ嫌だった。そういう経験っていうのはやっぱりえぐるものがある。強いインパクトだった。学校に行ってから反抗として過激な言葉遣いをしていた。その中で、家族に言いすぎたことを廊下で説教された。その先生の道徳的などころに、悪い意味で触れてしまったのだと思うし、もうそれは自分として反省する要素もあるけど、やり返しが強いというか、晒されているような気持ちというか、ちょっと痛みを感じるときもあった。自分の子供部屋は、大事なスペースで、精神的にもなんか心を置いとける場所。そういうところに何度もいろんな先生が入ってこられるっていう経験がなかった。完全に守られる場所みたいなのが失われ始めたのは転校の時期だった。

けど、小学生時代は、学校でクラスメイトと楽しいっていう経験もたくさん詰まっている。私立の学校だといろんなところから来てるので放課後に遊ぶみたいな文化が全然なくて、Y小学校にきていっぱい遊ぶことができた。クラスメイト間の距離感も近くなった。中高ともに人と接することが少なかった。小学校時代は、その輝いた時間として結構色濃く残ってる。本当に学校楽しいって思っている。そのときっていうか、今も思っている。積極的不登校みたいな言葉も、あるにはあるが、学校に興味がなく、不登校というものをわりと意識的に選択しているパターンと、学校が楽しいとか、学校に行きたいっていう気持ちはありながら学校に行けないっていうパターンの二つあるのかなと思う。自分はその学校に行きたい側の、行きたい、行く楽しみは知っているけど、行ったらなんかやけに疲れるんだよなみたいな方。

当時は自分でも何かわからない。今はいろいろ言葉にするけど、当時は無我夢中で生きていた。本当に楽しさに関して無我夢中というか、俯瞰するような視点はなくて、もう目の前の楽しみを食べ尽くすような感じだった。特に言葉にするっていうこともしていなかった分、なんかずっとそのモヤモヤのままなんとなくで、なんか続いていたのかなって思う。

学校の先生は、タイプはまあいろいろだったとは思いますが、学校に来ることがまず正解みたいな、特別言葉にはしなくても、そういう前提があるのかなっていうスタンスで接してくる先生もいれば、小学6年生のときの先生方は、こっそり母と相談して相談室の先生に繋いでくれたり。中学校のときに、僕という人間を、まずちょっと考えてくださって、その後、学校にどう結びつけるかっていうアプローチをされる方とかいて、違いはあった。ただ、自分的には、嫌いになるとか、真に恨むとか、そういうことは人単位でそういうのがなく、この人のこの部分はちょっと相容れない、ちょっと受け入れがたいっていうのはあるような感じ。小学3年生のときの先生も、学校に連れてくるときのその関わり方の部分だけ。

小学校では、外面良くしていたかった。なんか自分を運営してるじゃないが、ちょっと演じているところはあった。みんなに受け入れられる偶像っていうのを自分の中で認識しながら。それに合わせに行くみたいな。学校に行ったら見た目上、何も無いというか。でも、それが同時に表裏の関係で、裏側でもその演じる疲れっていうのが不登校を促進させているっていう。そこは全然気づいてなかった。自分は、男子も女子もみんなかき混ぜるような誰に対してもコミュニケーションの不安とか一切ない、学校に行けば明るいタイプの不登校だった。

自身も正直、どれぐらいの間隔で学校に通ってたか、どれぐらいの頻度で休んでたかって、あまり覚えてない。感覚ベースというか、行けそうだから今日は行っちゃうぜみたいな。もうなんか本当に自分の感覚が全ての根拠だった。その日のコンディション。行かない日は基本的にテレビ見てゲームをしていた。テレビは結構なんかいろんな情報を得た。テレビはネットとかとは違って、横断的な情報に触れられるっていうのは、自分の中で狭まりすぎなくてよかった。宿題はやってた記憶もやってない記憶

も両方ある。それもなんかコンディション次第だった。小学校の勉強に関してやっばできるタイプだった。勉強する価値を感じてやるっていうこともなかった。小学校のときは、足が速い人が、価値があるんだという思考だった。小学6年生とかはちゃんと不登校だったが、本当に説明のしようがない。どんなことが作用してそうになっていたかわかんない。担任の先生が変わって休みやすくなったから休んでる。逆にその担任の先生が厳しいときに行ってるみたいな感じで担任の先生とか、そういう周りの要因ってというのが結果として行く行かないみたいなのところに一番作用してるかもしれない。

小学校のときは目の前にある感情を本当に大事にするって感じで暴言を使ってた。家の中で暴れてもいた。本当に学校に行くのはなんとなく嫌。先生に来られたら、もっと嫌。だから避ける。やや本能的というか恐怖から逃げるみたいな感覚でやっていた。逆に楽しいことにも、お腹空かしてるときに好みの食べ物を見つけたみたいな感覚で追って行くようなそういう感じがあった。自分ってものの、輪郭も、人というものの輪郭も、他人の輪郭も自分も見えてなかったっていう。なんとなくで全ての行動を選択する感じだったかもしれない。嫌だって感情は自分の心の内に行けば行くほど強くあるのに、なんか嫌だという言い方を直接できず、その人を傷つけるような言い方で、拒否する気持ちっていうのを表してたのかなと思う。あのとき、「いやだ」の三文字があれば、どれだけ気持ちを伝えられただろうとは多少思う。暴れる以上に、自分の詳細な感情を、強い感情を伝える手段がなかった。別の形で出さざるを得なかった。自分は周囲から見ればただ暴れる人。でも自分からしたら、言葉にできてないだけでそこには明確な嫌がある。子供は感情を表に出して、大人側は言葉を探してるっていうか。そういうところで、もしかしたらわかり合えないところあったのかな。精神的な病気をして、それは、正直、不登校からの延長、引きこもりからの延長みたいなところに感じているので、そういうところから回復する上で、自分を外在化するっていうことはすごく回復を手伝ってくれた。

中学校は、本当に不登校の種類が変わる。中学校は、典型的な不登校。教室の隅が落ち着くわみたいな。中学校になって新しい人が入ってくるっていうのも、やっば大きな要因だったと思う。全然雰囲気違う。精神的な面でもみんなすごく彩りが出るから一気に学校でも演じれなくなったぞみたいな。学校でどんな自分で振る舞えばいいかがつかめなくなってきた。一気に遠のいた感じ。ざわざわ感とかも全然違って聞こえて、知らない声とか混じってたり、鉛筆がシャーペンに変わったり、ノートの雰囲気が変わったり、喋ってる内容が変わったりそういう些細なことでも、空気が変わった感じがした。中学1年生になってちょっとしてから不登校【EPF1】だった。クラスメイト全員が僕に対するメッセージを書いてくれた。いろいろしてくれたなって感じがするが、自分と学校にいる皆さんみたいな、ちょっと混ぜて考えることはできなかった。考えれば考えるほどなんか、距離が出来ているように感じる。けどその距離を埋めたいって感情に至らなかった。自分が学校で皆さんに受け入れてもらえるかを考えられない。頑張っても浮かばないぐらい空気感が違った。中学校でそれが処理できなくなった。人を見下している感じがあるかもしれないが、小学校のとき、クラスに馴染める自分はどんな自分かっていうのが想像できた。想像できる背景に、クラスの人がどういう人かっていうのが自分の中で分析できているっていう前提がある。分析ができなくなってわからないってなったのが中学校の始まりかも。中学1年生のときの先生は、学校がある全ての日に、小さな手紙を書いてくれた。それに応じれなかった。手紙に対して、自分の感情が何かもはっきりとわかってなかった。なんとなく嫌ってというのは、感情としての名前もわからないような感じで、だから、いろいろしてくれてもわからなかった。振り返ったときに、まさに今、自分がその言葉に表す力を持つのが一番良かったんだなって気づいたみたいな感じ。難しかった。手紙については、何も感じないってというのがまあ正直なところで、当時は本当に、それを見て学校に行こうって感情が湧いてくるみたいなことはあまりなかった。学校でこんなことが起きているんだって、呼びかけるように書いてくれてても、学校に行っている人と自分みたいな、その隔たりを作って読んでいたような気がする。何も感じないものって言ったら言い切りすぎかもしれないけれどそういうものをわざわざ読もうと、だんだんしなくなってくる。今も一応保管している。罪悪感を生かしておきたい。罪悪感があることで、この部分に関して思慮できる。考えを巡らせられる。捨てることなんて、もっと罪悪感があるからできない。調子が良くなることに直接貢献した情報ばっかを自分の記憶として残しちゃうような気もしてて、その手紙で不登校回復しましたってことはなかったが、

その人が確かに向けてくれた時間とか、くださった時間っていうのは確かなので、そこはその人の時間を、手紙を捨てたりとかするとその人の時間を捨てちゃうような気がして、そういう意味合いでも残している。

行事は、楽しいとはわかりつつ、でも行事ってなると押しが強くなるというか、来なさいよみたいな、誰からも強まる時期ではあった。小学校のときから、Gって行事の時は来るよなみたいな、なんかずるいみたいに言われた。毎日通っている人からしたら、そりゃそう思うのはまあ仕方ない。けど、不登校じゃない人にはもう絶対言えないけど、自分としては先生の押しとか強くなって、結構難しい。行事は、やっぱり楽しそうっていうのは浮かぶ。行かなかつたらどんどん逆に距離が生まれる。そのときだけ行けば「ずるい許されない感ある目線」を受けることになる。だから、もっともらしい正統性のある言い訳を考えようって感じになる。中学2年生の職業体験。そのときだけ行くような感じで行った。そのあとはまた行かなかった。純粋に効果的だとは思えない。自分としては余計罪悪感が強まった。本当に楽しいとこの蜜だけ吸って帰ったぞ、あいつみたいな。最後のレポートとか、ちょっとだるいところしないぞみたいな。完全に避けてしまった。全体で見ると逆効果になっていた。

中学2年生のときに学校に行く動機は、区切りとして行こうと思ったから。学年が変わるとき【BFP1】。ちょうどいいタイミング。一回頑張ろうってなって。行くと、意外とみんな久しぶりにGが来たぞみたいな。結構仲良くしてくれる感じで話しかけてくれた。一人積極的に話しかけてくれる子がテニス部でソフトテニスやろうよって、入ろうって言われて入った。けど結局不登校になった。

始めは、一応毎日、連続で登校してた。で、そのときに頭の中で週に何日か休んでみようかな【BFP2】って、休んでみてもいいかもしれないって、ちょっと思って、親に相談した。両親は、できるなら毎日通ったほうがいいんじゃないって。頑張れば通えるっていう感覚は僕の中にもあった。それで、毎日通うつもりで頑張ったら結局失敗した。結局、バタンと行かなくなった【BFP2】。今思うと週何日か休むっていうスタイルで通うことってありだった。そうした方がやっぱり限界みたいなのところに行かずに済んで、完全不登校って避けられたのかも。できているうちはそれを崩す必要がないって、やっぱり親も自分も周囲の人も、みんな考える。わざわざ休むことに抵抗感や罪悪感とかがあがるが、だからこそ大丈夫なうちに大丈夫でい続けられる選択をする重要性って、残しておきたい。休もうかなって本人が言うみたいなことがあると思うけれど、親とか大人とかがその言葉をキャッチしたときに、自分はそこで、なんでそう思うのかっていうことを尋ねてもらって、それで、その聞いた側が、そのときには理想的な選択を捨てるっていう勇氣を持ってもらえていたら良かった。難しいことなんだけれど。理想的な選択を捨てる勇氣っていうのは本当大事だなって思って。完璧にこなすっていうよりかは、ある程度でいいから、長い時期、長い期間行けたほうが、得られるものはあるかなって。少しだけ学校に行くっていう選択肢もありなのかな。しんどいっていうのは湧いてきているんだけど、その上で、できるならやっちゃおうって、自分も親も結局同意のもとでそうしたが、今思うとそこは結構分かれ道だった。

高校は母がいろんな通信制から、実際に通うところまで、いろいろ見てくれた。なんとなく軌道から外れるのは怖いから学校行きたいけど、勉強する気力とか湧いてこないし、本当に形だけの高校っていうのに行かないと不安、みんなと違う不安を解消するためだけに探した感じ。不安解消の側面が強かった。

不登校を経験して、一番得たものは、人格とか、優しさとか、人間的な自分を認識する力とか、周囲を認識する力がついた。無我夢中みたいな、感情の言葉に起こし方がわからないみたいな状態で生きていたら、すごくうまくいっているようで、うまくいったときに足元すくわれていた気がする。言葉に対して繊細でいれるようになったっていうところ、今の人格にすごくつながっている。今、音楽とかすごく好きで自分でちょっと作ってみようかなって。不登校の期間っていうのを、親には空白だって怒られたときに言われた。それが悔しくて。空白だと言われた期間が空白であったとしても、まだ死んでないっていうか。その過去っていうのは変えられないけど、過去の価値っていうのはまだ今も変えられるって考えをもって。じゃあその空白とされるものを、なんか自分の中で空白じゃなくなる時があるとすれば、今からのその空白の時間表現の仕方だななんて思って、音楽とかって、そういう過去を今からもう一回なんかこう、新たに色付けできるかなみたいなと思った。不登校の経験を良しとある程度思えるように

なってきたのかわからないけど。不登校とかになった分、他人との会話は減ったけど、やっぱり自分と会話する機会は増えて、自分を見つめる経験っていうのが今人を見つめる力にもなっている。

4 考察

(1) インタビュー協力者Dの考察

気まずさについて

Dは日頃の人間関係や学校生活において感じる不安や気遣いから、「気まずさ」を感じる事が多くあった。さらに、学校を休むことで新たな気まずさが生じ、不登校状態が維持されていったと考える。Dの感じた気まずさやその気まずさへの関わりを考察する。

ア 学校生活における気まずさ

Dは単級の小学校から3学級ある中学校に進学した。「友だちの概念がどこかわからなかった」と語るように、進学に伴い新たな学級集団で生活することになったDは、新たな友人に対してどのように接すればよいかかわからず、気を遣うようになった。友人に話しかけに行く際も準備をしてから行くなど、進学に伴う人間関係の変化への対応に苦慮したことがわかる。また、Dは部活動における気まずさについても語っている。チームプレイを求められる競技において「絶対ミスしたらいけない」と責任やプレッシャーを感じながら参加していたことや、先輩や後輩との関係において気を遣っていたことがわかる語りがみられる。石本(2011)は、友人関係における心理的距離が学校適応に影響を与えることについて、「心理的距離が遠いほど心理的適応や学校適応が低下する。」と述べている。また、内集団と外集団を分ける心理的・社会的な区切りとされるグループ境界が友人関係に与える影響について、「グループ境界が強固であるほど心理的適応や学校適応が低下する。」と述べている。つまり、Dにとって気を遣いながら新たに友人関係を構築し心理的距離を縮めていく過程は相当なエネルギーが必要であったと考えられる。そして、小学校からの仲の良い友人との親密度の高さがうかがえる語りから、特定の友人関係が固定化されている状況であったと推察され、グループ境界が強固であったため、さらに心理的適応や学校適応が低下したのではないかと考える。学校は、児童生徒が進学という環境の変化に伴い、新たな関係を築き直す難しさや関係性を築く不安定さがあることを考慮しておく必要がある。

イ 不登校の期間中に感じる気まずさ

Dは別室登校の提案を受けたが、他の生徒に会う可能性やどう思われるかが気になるなどの理由から実現しなかった。また、登校する際に、保護者や地域の人々の視線が気になり、時間差登校をすることも難しかった。Dにとって他者から視線を向けられることは心理的に負荷のかかることであったと考えられる。実際に、Dはカウンセリング室が他の生徒と遭遇する可能性が低いところに設置されていたことで、スクールカウンセラーとつながることができた。人目を避けたい気持ちに対して、うまく避けられるようにする支援と人目を避けたい状況にしない支援の双方を適切なタイミングで行うことが効果的に働いたと言える。不登校の状態はDにとっての普通ではなくなり、その普通ではないことに注目されることがさらにDを悩ませ、不安や気まずさを感じることに繋がったと考えられる。高校進学後は「どこからどう見ても普通の高校生にしか見えない、その状態がいい」と周囲からの視線における気まずさが低減したことで登校できている様子が語られている。

学校は、進路相談において他者からの視線が気になるという場合、登校頻度や他者と対面することが少ない進路先を選択肢として提案することがあるが、Dは「通信よりかは登校する高校がいいなって思った」と語り、本人の希望や思いを大切にしながら進路を選択できたことがうかがえる。進路決定に際しては、本人の思いを丁寧に聞き、主体的に進路先を選んでいけるように一緒に考えていくことが大切であると言える。

Dにとっての家族の関わり

TEM 図では「家が楽しい」という認識は、不登校を維持する要因 (SD) と、不登校を解消する要因 (SG) の両方の側面を持つことを示した。不登校初期段階において、「家が楽しい」という認識は、学校に対する回避感情を促進し、家の居心地の良さを高め、SD として機能する。一方で「気まずさが進んで放課後も全く行かなくなった段階」では「家が楽しい」は SG として機能していると考えられる。それは、不登校に慣れたところに、「自虐ネタにしていた」ことも関連し、自身の不登校である状態を家族に気を遣うことなく話題にでき、気まずさを感じることなく家の中で過ごすことができるという状態にあったことがわかる。これはDにとって家庭が安全基地となり回復を支える場所として機能していたと考えられる。Dが「中学校を諦めた」「これ以上気まずくなくても仕方ない」「次に向かおう」とすることができたのは、この判断を肯定してくれる家族の存在があったことが大きい。安心できる家庭環境は、不登校を維持させているように見えても、将来的には自分自身で動き出すための支援的役割を果たすものとなることが示された。

「諦めと吹っ切った」について

Dは不登校期間を「本当は行けるものだったら行きたかった時間」と捉えており、社会や人とのつながりを希求する思いは根底にあったと考えられる。学校に行けないという状況を変えることは難しかったが、中学3年生という進路選択の時期を迎えたことで、「高校から頑張ろうかな」という具体的な目標を見出し、動き出すことができた。この変化は、中学校への登校に伴う気まずさや「諦め」を受け入れ、現状を「吹っ切る」ことが可能になったことによるものと推察される。

中学校への登校を諦め、吹っ切ることができた背景には安心して過ごすことができる家庭環境の存在が大きい。安全な場所で自己と向き合う過程を通して、ありのままの自分を受け入れ認める、自己受容ができるようになったからと考える。D自身はこれを「不登校状態への慣れ」と表現しているが、問題が未解決なままでも不安を高めず、曖昧なままでいられる耐性が身についたことを示唆している。気まずいものを気まずいままでもいられるようになり、学校に行けない自分をそのまま受け入れることができたようになった。そして、学校復帰に固執せず、行かないという自己決定を行ったことは、学校に行かなくてはいけないという葛藤から自身を開放する契機になったと考えられる。吹っ切れたことで、今できないことを受け入れつつ、今自分ができるところに目を向ける余白を生み出し、選択した進路の実現に向けた動きを可能にした。この決定を支持する家庭環境があったことの重要性は先述したとおりである。

この自己決定以降、継続的に実施されていた家庭訪問への応対に肯定的な変化がみられ、スクールカウンセラーの利用が開始し、学校が提供する支援への受け止めにも変化が生じた。Dの学校では、不登校期間中、定期的な面談設定や担任による家庭訪問が継続的に行われていた。学校が関わり続けてきたからこそ、動き出したDの心に寄り添う対応が可能になったと考える。

Dにとっての不登校体験

Dにとって不登校は、社会や他者との関係において生じる不安や気まずさから自分を守るための方法であったと考える。安心して過ごすことができる家庭で不安や気まずさを感じやすい自分自身と向き合えたことで自己受容や自己理解を進めることができ、進路選択が現状を変化させる契機となったのではないだろうか。Dは、高校進学し「今は気まずさを乗り越えて取り戻す時間」「不登校をぶっ壊して新しく作りだした」と語り、不登校経験を再構成しようとする段階にあることがうかがえる。昨年度の研究の中でも触れたが、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、浮田ら (2014) 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」と述べている。不登校支援として自立を目的とするとき、学校は再登校後も寄り添い関わり続けることの重要性が示唆されている。

(2) インタビュー協力者Eの考察

Eの感じる怖さについて

Eは家庭の都合による転校によって学校を休むことが増えたが、養護教諭の関わりや保健室を訪れる学級の児童との関わりによって学級の中で過ごす時間や授業への参加機会が増えていった。しかし、友人からの一言に傷つき、それを境に再度休むことになった。中学校に進学し始業式には行ったものの、自分が不登校だったことを噂する生徒同士の会話を聞いて怖さを感じ、引き続き不登校状態は維持されることになる。Eの感じた怖さとその状況下での学校の関わりについて考察する。

Eは同級生と遭遇することへの怖さを感じ、外出も控えて生活していたことを語っている。対人関係に強い怖さを感じている状況での「クラスみんなからの手紙」は、Eにとって「顔も名前も知らない子からの手紙」であり、「知りたくない学校の出来事」を伝えられるという一方的なやりとりの手紙になっていたと考えられる。また、「先生に書かされているんだろうな」と不信感さえもおぼえ、Eにとって「ちょっと嫌」と感じるものとして届いた。不登校の児童生徒に学級全員で手紙を書くことは珍しいわけではない。その児童生徒を思っている取組であっても、当事者の状況によっては受け取り方が予想としているものとは異なることがある。児童生徒のおかれている状況やその時々心理的な状態に思いを巡らせ、十分な見立てに基づいた支援を行うことが必要である。そして、見立てた上での取組であっても、その結果について、新たな見立てを考えるために振り返る姿勢が求められる。

「学校には何が何でも行きたくない」という思いは、頼りにしていた友人から言われた言葉や、中学校の始業式で聞いた自分が不登校であったことを知られる会話による傷つきによって強まったのではないかと考えられる。不登校児童生徒にとって、再登校を始めた時期は、学校生活や友だち関係への不安が大きい。教職員はそのことを意識し、児童生徒本人や家庭との連携を密にしながら、丁寧かつ慎重に見守ることが必要である。

安心を感じる関わりや場について

小学校の養護教諭の関わりや教育支援センター、学びの多様な学校の先生たちの関わりはEに安心感を与えるものであった。それは「理解してくれている」「受け入れてくれている」と実感できる関わりであり、具体的には「無理に来させようとしない」「圧を感じない」「状況を理解してくれる」「褒めてくれる」「認めてくれる」「向き合ってくれている」と感じる関わりであった。支援者が当事者の思いを理解した上での出会い方や関わり方を行っていく重要性が確認できる。特にEの場合、不登校につながる体調不良や欠席は、家庭環境の変化を伴う転校によって始まったことから、学校が家庭の持つ安全基地としての機能を補うような受容的な関わりが必要であったと考えられる。

教育支援センターに、同級生がいなかったことと、同じ境遇の子がいたことにより、気が楽だったと感じることができた。この安心感は教育支援センターだからこそ提供できることである。学校に恐怖心を抱いている場合、学校復帰はその怖さの克服、あるいは対峙を意味する。教育支援センターの利用は、その恐怖心を増幅させることなく学びの機会を提供することができる。浜内・田附(2024)は不登校について『『みんなと同じ』であり続けることに苦痛を感じながらも、不登校という『みんなと同じ』ではないことへの否定的認知が強まる。』と述べつつ、教育支援センター等の支援について「他の不登校児童生徒らと不登校という共通点を通して『みんなと同じ』体験を無理なく共有することができる。」「同じ境遇の仲間がいることで安心感が得られ自己否定的な認知が和らぐことで回復の過程を無理なく提供できる。」とまとめている。また、平田・茅野(2025)は「物理的にリラックスできる空間が提供されると、児童生徒はスタッフなどの他者との信頼関係を築く余地が生まれる。」と述べ、場への安心感が確保されることで他者と繋がることのできるという回復の過程を示している。学校という場への恐怖が明確にある場合、その児童生徒にとって安心を感じられる他機関連携による支援が有効であることが示唆される。

「素が出せるようになった」関わりについて

教育支援センターで心理的安全性を高め、再び学校という環境に転入したEであったが、その時点でも「外では無表情でいなきゃ」という自己抑制的な状態であった。この状態を緩和させ「素が出せる」

ようになった過程には、「誰かのおかげで素が出せたというより、自分に向き合ってくれているいろんな先生がいたことが大きい」と述べているように、学びの多様化学校での複数の教職員からの関わりによって承認された体験が得られたことが関係していると考えられる。具体的に、行事参加における充実感の感受やその頑張りを認めてくれる教職員の関わりへの認知、日常生活において学びに向かう姿勢や結果をともに分かち合える教職員との出会いについて語っている。相澤(2025)は、学びの多様化学校について「児童生徒に合わせて課題設定がなされ、スモールステップによるプログラムが実施され、『できた』という達成感が得られるようになる。できたことを評価されることによって、自己肯定感が高まるといった非認知的側面が育まれるメカニズムの具現化になっている」と述べている。また、Eは、複数の教職員からの関わりについて、それぞれの立場によるそれぞれの関わり方であったと認知している。先生の中にも多様な人がいるという認知はE自身にとって多様な人がいていいという認識につながり、多様な人の中の一人として自分自身を認めることができる経験となり、素が出せるようになったことにつながったと考える。どの学校においても、多様な教師や友人との出会いは児童生徒の自己形成に影響を与えるものである。児童生徒のよりよい成長には、誰かが一人の児童生徒を支えるのではなく、複数の教職員、あるいは教職員全体で一人一人を支えていく姿勢が重要であることが示唆される。

学校復帰を前提としない不登校支援

Eにとっての不登校は、いったん揺らいだ生活環境から安心できる居場所を見つけ、そこでの教職員や支援者から認められる体験を経て、自分自身を認めていけるという過程であった。この過程は、在籍校ではない場所で学びを継続し自立に向かえた過程と捉えることができる。Eは中学校に入学して2カ月後に教育支援センターにつながり、翌年に学びの多様化学校へ転入した。教育支援センターへは、児童相談所からの勧めがあったと語っている。Eへの支援は、学校および関係諸機関が連携し、早期に見立てや進路について協議できたことで実現したのではないかと考える。

不登校の児童生徒にとって、学びの多様化学校や教育支援センター、校内別室といった多様な学びの場は、「社会的自立」に向けた成長を多角的に支えると考えられる。まず、従来の教室環境や在籍校復帰に苦痛や恐怖を感じる児童生徒にとって、これらの柔軟性のある学びの場は、傷ついた心を癒やす安全・安心な居場所となる。そして、一人一人の持ち味を生かした活躍できる機会や出番が提供されることで自己肯定感を高める機会となっていく。さらに、個々の実態に配慮した特別の教育課程や指導は、不登校期間の学び直しを補償することになり学習への自信を取り戻すこととなり、様々な背景を持つ教職員や支援者、仲間との出会いは、社会の中で自分らしく生きるための力を育む機会となっていくと考える。今後、多様な学びの場が充実することで、不登校になり学校に行けないから学べない、自立の機会を阻まれるという当事者や保護者の懸念を和らげることができ、社会的自立に向けて必要な力を育てていけるという希望を与えることができると考える。多様な学びの場を相互に連携させながら、児童生徒一人一人の歩みに寄り添う支援体制の構築が求められる。Eの語られた支援の過程は、これから必要とされる不登校支援の一例として、多くの示唆を含んでいる。

(3) インタビュー協力者Fの考察

人間関係について

Fは「学校そのものが嫌いなタイプではなく、人間関係で行けなくなった」と自身の不登校経験を振り返っている。F自身が不登校のきっかけになったと語る人間関係について、学級内の人間関係と担任との人間関係に注目する。

学級内の人間関係について、Fは「クラスカースト」による学級の居心地の悪さを感じたことについて語っている。小学4年生のころから学級内に地位があることを感じ、学級が居心地の悪いところとなった。このときは「授業時間が短い」「周りの人も学校に行っていたから行く」というSGによって登校することができていた。しかし、中学校進学後も同級生との関わりの中で自身の感じる地位の低さが可視化されるできごとを経験したり、一人であることが浮いていると捉えられる風潮を感じたり、同級生であっても上下の関係を感じさせられたりすることが続き、学校における居心地の悪さが改善されること

がなかった。そのため、わざわざストレスを感じる学校に行くことへの疑問が生じ欠席に至った。教職員がわからないところで子どもたちは学級内に生じる微妙な立場や序列を敏感に感じ取って人間関係を作り、それ自体が大きな傷つきとなる場合がある。

学校、特に担任は学級経営の状態について適切に評価し常に改善を図る必要がある。水野・日高(2019)は「スクールカースト」について「高地位のグループとそうでないグループの差が相対的に大きい場合『スクールカースト』による不適応リスクが高くなる」ことを示している。また、「学級内の仲の良し悪しや自由に何かを言い合える雰囲気や程度に拘わらず、グループの地位によって生徒の学校適応感が変化してしまう」ことを示し、「どのような風土の学級でも『スクールカースト』による学校適応の問題は起こり得る」と述べている。そして、「教師による主体的な学級経営や活動が、『スクールカースト』の問題を予防・低減させる可能性」について述べている。増加の一途をたどる不登校者数を見る限り、理由は人間関係の悪化だけではないであろうが、学校は、望ましい人間関係を築くための取組を意図的かつ積極的に行う必要があると考える。特に、中学校進学時は人間関係の構築について新たな難しさや違和感が生じやすい。「仲の良い友だちは違う学校に行った」「中学校でできた友だちはいたが合わなかった」「同じ小学校出身で知っている人はいっぱいいるけれど、友だちではない感覚に気まずさを感じしんどくなった」と複数の理由を語っているように、その難しさや違和感の理由は一つだけではなく複雑であり、個性が高い。中学校入学時における人間関係構築のつまづきへの対応として、個別性に配慮した積極的な取組が重要であることが示唆される。曾山(2013)は「中1プロブレムに関する調査研究」を行い、「中学校1年生は小学校6年生に比べて学校適応感が低くなる」ことを示し、「教師は児童生徒の友人関係の発達段階・性差を考慮した指導を行う必要がある」と個別性に注目した指導の必要性について述べている。特に女子生徒について、「特徴的な同性の友人関係であるチャム・グループがプラスに影響を及ぼす」と述べている。

Fはその時々担任の印象について語っている。その語りから、Fは担任に対して、程よい距離感で寄り添ってくれることや自分の意見が伝えられるといった安心感を求めているのではないかと考える。象徴的な出来事として、卒業式の日エピソードを語っている。このときの関わりについて、教職員らの意向は理解しつつも、「嫌」「なんか中学校ってこんな感じだった」と語っている。このような一方的だと感じさせてしまう関わりは、求めている安心感を感じるものではなく、大きな心理的負担をあたえてしまうものとなる可能性がある。教職員らにとっては、卒業式などで行われるごく当たり前に感じる関わりであっても、最後まで児童生徒側に立った理解と見立てに基づく関わりの丁寧さを失ってはいけないことを示唆している。

学級の雰囲気づくりや支えとなる教職員の印象や関わり方は大切な支援の入り口であることがわかる。児童生徒がつらさを抱えたときに、その思いに寄り添った関わりや環境調整が提供できるように丁寧に見立てを行う重要性や、その見立てに基づいた支援や学級経営ができるように担任を支える学校体制の構築も必要であることが示唆される。

家族や支援者の関わりによる罪悪感の緩和について

不登校期間においてFは学校を休むことに「罪悪感」が生じ、トレーニング等の日課を設定することで、その罪悪感をごまかそうとしていたと語っている。小林・福崎(2021)は8名の不登校経験者にインタビュー調査を行い、「不登校状態に陥ってから不登校状態を脱するまでに自責感・自己否定・今後の見通しが立たないという思いを抱く」と共通点をまとめている。Fも学校に対して「行かなくてはいけない場所」という思いがある中で、休む自分に対して罪悪感や葛藤が生まれていたことがうかがえる。その罪悪感や葛藤を和らげるのに、母の「責めない」という関わりは大切であったと考える。「休みやすい環境にしてもらった」ことで、自分のやりたいことを選び、自分を満たすための時間を過ごすことができたことは、それまで滞っていた自律的な生活を取り戻すことにつながったと考える。また、「中学でちょっと疲れちゃったのをリセットするのに良かった。」と語っているように、不登校の期間が傷つきやつらさの回復や自己調整の時間として機能したことで、不登校経験を肯定的にとらえられるようになったと考える。そして、この回復の過程を経ることで学校からの便り等の情報提供を手にする余裕

が生まれていったと推察される。また、Fは、母に学校の悩みや不登校中の悩みについて相談することについて「母も当事者、私情が入る」と途中から外部の相談機関を利用するようになった良さを語っている。さらに、相談を利用することについて「悩み事を考え直すきっかけになった」と語り、外部の相談機関につながったことは、客観的に自身の状況を把握し、不登校状況下の葛藤や悩みを相談する機会を生み、そのことも回復と自己調整を支えた要因になったと考える。不登校に揺れる児童生徒の思いを受け止め理解する家族の存在はまずもって大切である。同時に困難な状況を乗り越える当事者や家族を支える支援が求められている。

不登校解消につながる自律について

Fは、高校進学後から不登校状況が解消された。BFPとして「自分にあっという間な高校を選ぼうという気持ち」を示した。Ryan・Deci(2000)の自己決定理論によると、「自分で選択し意思決定できる感覚である『自律性』、環境に効果的に働きかけ、課題を達成できるという感覚である『有能感』、他者とのつながりや所属感、愛情や配慮を感じる『関係性』の3つの心理的欲求が満たされることで、学習意欲、創造性、精神的健康を高められる」とされている。Fの感じていた変化しない学級内のカースト構造や友人関係への気まずさ、担任への印象は、自律性や関係性の育みを阻害していたと考える。学校に行かないことを選択し、家庭の中で安心して自分が選んだ活動に没頭し、家族や外部の相談を受ける中で3つの欲求を少しずつ満たすことができたのではないだろうか。中学校での経験をもとに「自由な校風」や「個性の尊重」を重視して高校を選ぶという過程は、自律性の回復だったと言える。そして、高校入学後の学校環境が自分に合うと感じられたことによって不登校状態の解消が進んだと考える。

Fにとって不登校の経験は、ストレスを感じF校内の環境が改善されない中で、登校しないことを選択した結果、学校での人間関係による心理的・社会的な圧力が軽減され、家庭や相談機関での関わりを通して自律性を回復できた経験であったと考えられる。全ての児童生徒が安心して学校生活を送るためには、児童生徒が求める環境と学校が提供する教育環境との間に生じる齟齬を学校が認識し、その是正に向けた取組を行う必要性が示唆されている。

(4) インタビュー協力者Gの考察

退学という径路

まず初めに、Gは高校を退学している点について触れる。Gにとってそもそも高校進学は「不安解消の側面が強かった」と述べているように、形だけでも高校に行っておかないと怖いという思いが強く、中学校卒業時点では登校のイメージがついていなかったと考えられる。また、高校への進学は「不安解消の側面が強かった」ことや、「気力とかもあんま湧いてこない」中での進学となったため、退学に至ったと考えられる。学校基本調査(文部科学省、2025b)によると、高等学校等進学率は令和7年度で98.6%となっているため、高等学校等へ進学しないという選択肢はなかなか考えにくい状況となっている。生徒指導提要(文部科学省、2022)は、不登校児童生徒への支援を「『学校に登校する』という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉え、社会的に自立する方向を目指すように働きかけることが求められる」としており、進路選択に関わって主体的に決めていけるように支援することが必要であるとしている。中学校卒業時の進路についての支援は保護者が進路先を探すだけでなく、学校も一緒になって、本人のニーズを聞き、本人をエンパワーメントする役割と進路先、就職等も含めて幅広く探す役割など協力しながらチームで取り組むことが必要であったのかもしれない。

しんどくないことはない

別添資料でGが述べているように「不登校」によってしんどいことを回避していることは「しんどさがなくなる」ということではない。教職員からは学校を休むということは、しんどさからの回避もしくは休息期間であるように受け取られがちであるが、そうではない。Gにとっての不登校とはどうしようもない中での消去法的な選択であった。「本当は行きたい、でも行けない」といった心的葛藤があるからこそそのしんどさであり、それは例えば、『宿題ができていないから行けない』や『友だちに嫌なことを言

われるから行けない』といった「表面的な事象」による話ではなく、その裏側に潜む「言葉にできないモヤモヤ感」に対して教職員は思いを巡らす必要性を示唆していると言える。

友だちから見て都合のいい友だちを演じること

教職員、あるいはクラスメイトや友だちから見えるGが、Gの全てを表しているわけではない。これは、全ての児童生徒に言えることであり、当然のことである。しかし、当然のことであるにも関わらず、学校で見られる児童生徒の姿があたかもその児童生徒の全てであるように教職員の目に映ることがしばしばあるのではないだろうか。まずはそのことを前提とした上で、学校で見られる児童生徒の姿の裏にある感情にも思いを巡らすことが必要である。また、この「友だちから見て都合のいい友だちを演じること」は、その人にとっての今を生き抜くための策であり、そうせざるを得なかったという視点にたってみることも大切であると考えられる。TEM図からもわかるように、「学校に登校する」という視点で考えるとその瞬間はSGとも捉えられるが、「社会的自立」という視点で考えるとSDと捉えられる。これは学校に登校できていることが無条件に社会的自立に向かっているわけではないということを示しているとも言える。教職員等の支援者は、学校に登校できているという状態が、その人にとってどのような意味を持っているのか、その人とともに考えていく姿勢が求められる。

不登校とはどのような経験であったか

Gにとって不登校とは「自分を見つめる」期間であったと考えられる。「他人との会話は減ったけど、やっぱり自分と会話する機会は増えて、自分を見つめる経験っていうのが、今、人を見つめる力にもなっている」と述べており、自己理解を深めることで他人とのつながりを持つことができるようになったと考えられる。また、G自身が述べているように「感情を言葉に起こす力」を獲得していくためのきっかけがこの期間にあったと言える。そして、「複雑なものを複雑なままでというか、そこをやっぱ単純化しない。ちょっと踏ん張る力みたいな。そういうものはまあなんか本当に言葉にできるようになったのは最近ですけど、なんかそういうのは結構大事だなと思っています」と述べており、割り切ることで気持ち的には楽になれる一方で、その当時は苦しかったが、割り切れない部分を抱えることで、自分自身を成長させている。不登校の経験を語れるようになるには、時間を要したのかもしれないが、不登校になったときの体験や葛藤を言語化していくことでGのいうところの「過去の価値」すなわち、不登校の意味づけは変化すると考えられる。

関わりについて

学校に行きづらくなった当初の「朝に家庭訪問で自室まで先生が来る」ことや、「学校の廊下での叱責」はGにとって安心できる場所がなくなっていく経験となっている。「自分を守れる場所」と表現しているが、これは愛着理論における安全基地にも似ている。安全基地とは、ボウルビィの愛着理論を発展させた、アメリカの発達心理学者メアリー・エインスワースも提唱しており、安全基地があるから外の世界へ探索できると述べており、安全基地が十分機能していないと安心して動き出すことができないことを示している。教職員や保護者はそのことを念頭に置き、安心できる人と場所を守っていく、あるいは作っていくことが大切であると言える。

一方で、Gにとって、安心できるようにすることは休ませてくれることとは異なっていた。休ませてくれる担任は確かにGにとって居心地がよいものであったと考えられるが、ただ休ませてくれるだけでは効果的な関わりにはなっていないことが示唆される。G自身も学校に行くかどうかの判断として、「どんなことが作用してそうになっていたかわかんないですね。もしかしたら、なんか担任の先生が変わって休みやすくなったから休んでるっていう可能性もあります。逆にその担任の先生が厳しいときに行ってみみたいな感じで」「根本は変わっていないので」と述べている。これはその瞬間に学校に行くのか休むのかを判断させているものと、Gが主体的に学校に行ける状態になる、社会的自立に向かうという意味とは必ずしも一致していないことを示している。このことから考えられるのは、まずは、休ませる関わりや登校を促す関わりがそのときに社会的自立という視点から必要かどうかを見立てることが必要であ

るということである。そして、登校を促す関わりも登校というものを主体的に行えるようにする素地を作れるような関わりでないといけないということではないだろうか。

Gにとって言語化が難しかった当時の体験に言葉を与えていくことで、不登校という体験は変えることはできないがそこに新たに意味づけし、その認知を変容させることはできた。小林・福崎ら(2021)は、「満足感を持って不登校経験者が人生を歩んでいくためには、意味づけの内容が肯定的か否定的かということではなく、不登校経験の意味が生成されているか、されていないかが重要となってくるのではないかと考える」と述べており、不登校経験に対して意味づけを行うこと自体が大切であり、そのためには言語化できることは必要であったと考えられる。

Gの語りを通して考えられることは、発達段階でいう前思春期から思春期にかけて、自分というものの輪郭がはっきり見えてくることの重要性である。学校という場では、同年代の仲間とふれあい、他者との比較、あるいは同調、それらを通じて自分というものの輪郭を捉えていく。一方で、Gのように求められる他者を演じることで他者に適応する場合、その他者が比較あるいは同調の対象として見ることができず、輪郭を形成することが困難になることもあると考えられる。その際に教職員の関わりとしては、一般的な価値観や規範意識を伝えるのではなく、まずは自分自身が何者であるか、自分自身を確立していくことを一緒に考えることが大切なのではないだろうか。

5 総合考察

令和6年度と令和7年度の研究を概観し、考察を行い、「今、あらためて『不登校』を考える」というテーマのもと、4年間に渡り行ってきた研究に関する総合考察を行う。

(1) 不登校経験者のインタビューから見てきた「不登校」に関して

ア 学校の関わり

令和6年度には、3名のインタビューからほぼ共通していると考えられるTEM図を作成したが、令和7年度の4名のインタビューからは、共通性よりはむしろ個別性が際立った結果となった。その中で、学校からの関わりとしては、週一回の家庭訪問やプリントを届けるといった対応の共通性が見られた。これらは、SGとして作用するときもあれば、SDとして作用するときもあった。関わりがどちらにも捉えられるということは、関わりの方ではなく、その児童生徒にとって今必要と感じられるものであるか、どのような意味を持ってその方法を選択しているのか等、見立てに基づいた支援となっていたのかどうかを考えることが大切であると言える。例えばAのTEM図における「放課後に学校で勉強を教えてもらう」(新田ら、2025)という学校からの関わりはSGとして機能しているが、Dにとって「勉強」はSD、すなわち嫌な経験として記憶され、それが社会的自立を考えた際にも効果的に作用しているとは考え難かった。ここで、その児童生徒に対する見立てがより深くなされていたら、時期や方法も含めて関わり方が変わっていたのではないだろうか。また、進級や進学によって学級担任の先生が変わると関わり方が変化しており、これは、その先生の強みや経験を生かしていると考えられるが、一方で、学校における不登校支援が教職員一人一人の力量に依存しており、見立てによる計画的な関わりになっていないとも言える。学校からの関わりを行う際には、見立てに基づいた連続性と継続性のある支援を行うことによって、子どもたちにとって、教職員が「安心できる人」という個の単位から、関わっている教職員を通して、「安心できる学校」という場全体へと汎化できると考えられる。

7名に共通していたのは、学校を休みたいと感じてから、実際に学校を休むまでには時間的に間隔があるということである。このことは、そのときの関わりによって経過が変わる可能性があるとも考えられる。そのことから、改めて予防的関わりと早期発見・早期対応の重要性が示唆された。Eは「保健室登校するようになってから、先生と話したりとか、一緒に登下校してもらったりとかしていた。保健室の先生は無理に学校に来させようとしない、なんか来てくれたら嬉しいなみたいな感じのスタンスだったので、家に迎えに来るよりも圧を感じなくて行きやすかった」と学校を休みたいと感じていたときの対応について述べており、早期対応の大切さがうかがえる。生徒指導提要においてもその重要性は指摘されており、早期の関わり方については前述のとおり見立てが大切になってくることは言うまでも

ないが、学校を休みたいと感じているかどうかに限らず、保健室や図書室のような居場所や話しやすい教職員のような居場所となる人が居ることが重要であることは本研究においても共通している。居場所については、こどもの居場所づくりに関する指針（こども家庭庁、2023）においても、人との関係性の影響を受けているものであること、多くの子どもにとって学校が居場所になっていることについて言及しており、「不登校のこどもは、学習の機会だけでなく、居場所としての学校の役割が損なわれている状態にある。」と述べている。学校はこのことを踏まえたうえで、単に人がいる、場所を作るといった操作的なことだけではなく、学級という多くの児童生徒が過ごす居場所、児童生徒を主体に考えた居場所、保健室等の避難所としての居場所など、学校の中でも役割と機能を考えた上で、居場所を作っていく必要があるのではないだろうか。

7名の経過を概観すると、Cの「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」（新田ら、2025）、Eの「給食当番をやっていたのがよく誘ってくれる子だったから、その子に『これはどうしたらいいの?』って聞きに行ったら、なんか「何でも聞くのはやめて」みたいなふうに言われた。それで一気にまた行けなくなって」、Fの「同じ学校で知ってる人はいっぱいいるけど、別に、誰も友だちじゃないみたいなのが気まずかったし、しんどかった」など、人間関係の悩みが多かったと言える。学校が人間関係の中で、自分自身の生き方や他者との関わり方を育む場であるということを考えるとそれは当然のことかもしれない。一人一人にとって学校を他者との関わり方を育む場として機能させるためには、つなぎ手となる教職員の力は必要不可欠であり、大きな部分を担っていると言える。特に学級担任の先生は、先ほど述べた居場所づくりを意識しながら、ビジョンを持って学級を運営していくことが求められている。

イ 不登校という経験がどのようなものであったか

不登校という経験がどのようなものであったかについては、7名それぞれの捉え方があり、様々なものであった。各々の経験を敷衍することはないが、ある程度共通して言えることは、教職員や保護者などが考える程に不登校であった経験がネガティブなものとしては捉えられていないということである。新田ら（2025）は、不登校はどのような経験であったかという問いに対して「自己の気づき、自我の成長の過程」と「他者とつながり続け、関わり続ける過程」であったと考察しており、不登校経験による内的な変容の過程に言及している。その変容の過程にかかる時間はその時点ではわからないことも多いが、教職員が登校できる、できないという視点で児童生徒に関わろうとすると、そのときどきの状態に左右され、視野が狭くなってしまわないだろうか。また、社会的自立を目指した関わりはその人の将来を見据えての関わりとなるため、教職員にとってはその瞬間に関わりの評価ができないことから、教職員自身もしんどさを抱えることが考えられる。7名のインタビューから、そのときどきの関わりだけではわからない、その先の様子を知ることができたことは意義深いと考える。「不登校の時期は無」、「今は取り戻す時間、新しく取り戻す。気まずさが乗り越えられたみたいな。消えた青春、無の青春を今取りに行く」と語ったDも、「当時は本当にいろいろ暗かったけど、気持ちとかは今思うとそこまで当時が最悪やったとかない。なんかむしろこう教育支援センターの先生とかV中学校の先生とか、なんか尊敬できる人と沢山出会えて良かったとは思っている。大学で心理学勉強しようってなったのもまたこの経験があったからだと思う」と語ったEも、今があるからこそその語りであり、その当時感じていたこととはまた違うはずである。「不登校に関する実態調査」（文部科学省、2014）においても、「中学卒業5年後の語りは、その人が今を生活している状況や満足感によって大きく左右されることが改めて確認された」としており、本研究でも支持された。また、人生を物語ることについて、やまだ（2000）は、「時間的に後から来るものによって、『過去』は『現在』と照合されて絶えず再編成され、読みかえられて変容していく」ものであると述べている。当事者の成長を思い、行った関わりは当事者の成長に伴い、再評価、あるいは教職員の思いへの気づきといった形で当事者の物語として語られ、不登校という経験に意味を与えていくと考えられる。また、やまだ（2000）は、「生涯発達の自己をみれば、過去のなかに、今の自分ではない自分、異質の他者を抱え込んでいる。『大人』の自己は、『子ども』であった過去の自

己と同一ではないし、現在においても自分のなかの『子ども』の部分と『大人』の部分、自他の折り合いをつけなくてはならない。」と述べており、本研究で不登校の経験を語るという行為自体が、不登校という経験を自分の中に取り込み、新たな自己を生成していく、一つの成長点になっていると考えられる。不登校の経験を語るができる状態に至った者にとっては、不登校がどのようなものであったかと問うこと、そしてそれを語れる場、人がいることは、新田ら（2025）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。」と述べたように非常に大切なことであり、改めて語り合いの重要性が示された。

(2) 今、あらためて「不登校」を考える

問題と目的で既述したように不登校とは、「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、2022）と定義されている。では、年間30日に満たない欠席であれば、教職員や当事者は悩みやしんどさを抱えないで済むのだろうか。不登校という言葉は、定義としては、あくまで表面に見えてくる欠席日数という数字だけを見たものであり、その状態像に明確な線引きがあるわけではない。あえて不登校という言葉を用いて言うのであれば、全ての児童生徒が不登校予備群とも言える。そのような学校状況の中、7名のTEM図を見ていくと、家庭での関わりは変化を感じるものが多いが、学校の関わりとなると学級担任の先生の変更や進学に伴って変化はあるものの、学校の慣習や不登校の捉え方などが変わったと感じられるものは多くなかった。家庭は最も小さな単位であり、変化しやすく、構成される人間も多くはないため、一人当たりの対応の変化が影響を及ぼしやすい。学校には学校ごとの「学校風土」もあり、構成人数も多く、なかなか変え難いものが多いことが想像される。そのため、学校そのものが変化することはそう簡単ではない。児童生徒を中心に置いたとき、支える資源として保護者や教職員などの人が浮かぶが、より広く捉えると人だけではなく家庭や学校、さらには地域も含めて捉えることができる。児童生徒への支援を考える上で、家庭や学校、地域を含めて見立てを考えることが求められている。

村瀬ら（2024）において、「教職員としては、不登校もしくは不登校傾向を呈した児童生徒への関わり方、つまりは、どのような方法でアプローチしていくのかを考えることよりも、全ての児童生徒への日常の関わりを考えることを通して、一人一人の不登校児童生徒へのより良い関わりが見えてくると考えられる」と述べた。今回、昨年3名に加え、新たに4名に調査をとり、不登校児童生徒側からの視点で「不登校」を検討する中で、実際は、全ての児童生徒への関わりを考えることで一人一人の不登校児童生徒へのより良い関わりが見えてくるとい方向と、一人一人の不登校児童生徒への関わりを考えることで全ての児童生徒へのより良い関わりが見えてくる方向の双方向であった。

今、あらためて「不登校」を考えることは、今、あらためて「学校」を考えることでもあり、今、あらためて「学校」そのものの機能を考えていかななくてはならないときなのかもしれない。

6 本研究の限界と今後の課題

本研究では、昨年度と合わせて7名の不登校経験者に半構造化面接を実施することができたが、関わりを質を検討するには、不登校経験者だけではなく、保護者や担任の先生などにも半構造化面接を実施し、広い視点から検討することが必要である。また、学校に行きたくないと感じ始めてから、学校に行かなくなるまでに時間的に間隔が空いていたことを鑑みると、その点に焦点化し、学校に行きたくない気持ちを抱いてはいるが、不登校になってはいない児童生徒を対象にした研究も必要である。

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。

文献

- ・相澤雅文 (2025) 『学びの多様化学校（不登校特例校）の多様性』 京都教育大学総合教育臨床センター研究紀要4
- ・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
- ・石本雄真 (2011) 『現代青年における友人関係の特徴と心理的適応および学校適応との関連』 発達研究25
- ・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ー不登校に関する不登校意味づけ尺度項目の収集ー』 奈良女子大学臨床心理センター
- ・上柿真子・細越久美子 (2023) 『中学生はなぜ登校し続けるのかー登校回避感情が生じてから登校／欠席までの心理過程ー』 岩手県立大学社会福祉学部紀要25
- ・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
- ・河合隼雄 (1992) 『子どもと学校』 岩波新書
- ・こども家庭庁 (2023) 『こどもの居場所づくりに関する指針』
- ・小林千紗・福崎俊貴 (2021) 『不登校経験者が不登校経験を意味づけするまでの過程に関する検討』 鳥取臨床心理研究14
- ・サトウタツヤ編著 (2009) 『TEMではじめる質的研究ー時間とプロセスを扱う研究をめざしてー』 誠信書房
- ・曾山和彦 (2013) 『中1プロブレムに関する調査研究ー児童生徒の学級適応感の比較からー』 教育カウンセリング研究5
- ・新田浩・湯浅盛・松浦春海・守谷太志・竹原雅子・吉岡美和 (2025) 『今、あらためて「不登校」を考えるー3人の生徒の語りからー』 京都府総合教育センター研究紀要第14集
- ・浜内彩乃・田附紘平 (2024) 『不登校児童生徒における居場所支援の重要性についての一考察ー「個性」と「みんなと同じ」を巡る葛藤に着目してー』 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) 70
- ・平田宗一郎・茅野理恵 (2025) 『不登校児童生徒が語る教育支援センターの安心感とその要因』 信州心理臨床紀要24
- ・藤岡孝志 (2005) 『不登校臨床の心理学』 誠信書房
- ・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ー不登校経験の意味づけと影響ー』 千葉大学教育学部研究紀要60
- ・水野君平・日高茂暢 (2019) 『「スクールカースト」におけるグループ間の地位と学校適応感の関連の学級間差ー2種類の学級風土とグループ間の地位におけるヒエラルキーの調整効果に着目した検討ー』 教育心理学研究67
- ・村瀬敏則・新田浩・松浦春海・守谷太志・竹原雅子・吉岡美和 (2024) 『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 (2014) 『「不登校に関する実態調査」～平成18年度不登校生徒に関する追跡調査報告書～』
- ・文部科学省 (2019) 『令和元年「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」』
- ・文部科学省 (2022) 『生徒指導提要（令和4年12月）』
- ・文部科学省 (2023) 『誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLOプラン）（令和5年3月31日）』

- ・文部科学省（2025a）『令和6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（2025b）『学校基本調査』
- ・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
- ・やまだようこ（2000）『人生を物語ることの意味－なぜライフストーリー研究か？－』教育心理学年報 39
- ・Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55

別添資料 「Gの手記」

▼本当の気持ち

周りからすれば毎日同じ姿で、同じ体勢で、気持ちに変化はないように見える
お気楽そうに見えるくらいだ

でも、テレビの音や飛行機の音、小鳥のさえずりまでもがうるさく聞こえるくらいに、心の中にある「今日は学校がある日」は離れてくれない

しんどい学校に行かず家にいるということだから、もうしんどくない

なんてことはありません

だから少しだけ、その前提をわかってあげてください

そして待ちに待った休日を一緒に楽しみましょう

▼少しだけ学校に行くというのも選択肢？

僕は中学2年生から再び学校に行くことにした

勉強も話もついていけないことばかりで、しんどさを抱えながらも連続して登校していた

少し経ってやはり限界が訪れた

そのとき、頭の中で「週何日かは休んでみようかな」という案が浮かんで、親に相談した

「通えるならこのままでいいんじゃない」という返事だった

たしかに、僕自身も頑張れば通えるという感覚で「それならそのほうがいいか」と思って毎日通うつもりで頑張った

でも結局うまくいかなかった

今思えば、週何日かは休むというようなスタイルで通うことも悪くなかったかもしれない

そうしたほうが、完全な不登校にならずに済んだかもしれないという思いがあります

できているうちは「それを崩す必要はない」と考えてしまいがちです

実際、親だけでなく僕にも”わざわざ休む”ということに、抵抗感や罪悪感がありました

でも、大丈夫なうちに大丈夫で居続けられる選択をする重要性を僕はお伝えしたいです

そして周囲の人におかれましては、些細であっても「しんどい」「休もうかな」をキャッチされたときに、

どうしてそう思うのかを静かに尋ね、ときには”理想的な選択を捨てる”という勇気を持っていただければよいのではないかと思います

▼余裕があれば

学校にいても、学校にいなくても進む時間は同じ

僕は正直、家にいてつまんなかった

だって、家にいたら何かをすることに

「不登校だから不登校らしく粛々と」

なんて考えに接するからだ

親だけじゃなく自分もそう思っている

実際、学校に行けるのがいちばん楽しいと思う気持ちは今もあるし、それは認めざるを得ない

でもやっぱり、何もしないのはつままない

興味が湧いたり「あれやりたい」があれば、あまり制限はしないでください

それで始めたことで、何も成果がでなくてもOK

「ああ、あのテレビで取り上げられている子は学校に行かずとも、こんなことを成し遂げたんだって」

それは珍しいことです

何も成果がなくても、何かに時間を使えることに意味があります

苦手なことが分かれば、将来の進路の参考になります

そうやって過ごした時間は、意外に大切なものです

あとあと輝いてくるものです

だからあまり、やりたいことに制限はかけないでください

何かやれているだけで、とても素晴らしいです

「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	渡辺	佳代子
	研究主事兼指導主事	横江	孝 洋
	研究員	深川	智 也
	研究員	志村	五 郎

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の実現に向け、京都府総合教育センター（以下「センター」という。）における初任者研修の在り方を再構築することを目的とする。国の動向や府の指標、初任者研修アンケートに示された実態を踏まえ、令和5年度から令和7年度までの3年間、初任者研修の研修内容と方法の改善に取り組んだ。1年次は教科教育研修、2年次は領域等研修、3年次は省察（リフレクション）を中心とした研修を実施し、探究的な学びを促す研修と省察（リフレクション）を組み合わせた研修デザインを導入した。その結果、初任者が自ら問いを立て、実践と振り返りを往還しながら学びを深める姿が確認された。リフレクションシートやアンケート結果からは、研修内容が授業実践等に反映されていること、初任者の成長は、理論理解の深化に伴って自ら課題を見出し、より高次の課題へと昇華する過程として捉えられることが示唆された。以上より、探究的な研修講座の構想と省察（リフレクション）を柱とする研修デザインは、初任者の主体的な姿勢、継続的な学び、協働的な学びや個別最適な学びを促し、新たな教師の学びの姿の実現に資する有効な枠組みであることが示された。

キーワード：新たな教師の学びの姿、初任者研修、探究的な学び、省察（リフレクション）、研修デザイン

1 はじめに

令和3年11月中央教育審議会（以下「中教審」という。）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「主体的な姿勢」
- ・求められる知識技能の変化を踏まえた「継続的な学び」
- ・一人一人の教師の個性に応じた「個別最適な学び」
- ・対話や振り返りを通じた「協働的な学び」

の4点が示された。

さらに、令和4年12月の中教審答申（以下「答申」という。）では、「新たな教師の学びの姿」を実現するためには、教師自身が問いを立て、実践と振り返りを往還しながら学びを深めていく探究的な学びを、研修実施者と教師が協働してデザインしていく必要性が指摘されている。

これらの動向を踏まえると、初任者研修においては、初任者が自ら課題を見出し、実践を改善し続ける学びをどのように保障するかが課題となる。とりわけ、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を通して「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、研修の構造そのものを見直す必要がある。

本研究では、このような課題意識のもと、「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検討することを目的として、3年間にわたり研修の方法や内容の改善に取り組んできた。

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、教師に共通して求められる資質能力の中核として、「教職に必要な素養」「学習指導」「生徒指導」が位置付けられている。これらの資質能力は、教職経験を通じて段階的に高めていくことが想定されており、初任者研修においては、その基盤形成を図ることが重要な役割となる。

また、令和4年度に実施した初任者研修アンケート（図2）では、「教科指導」「生徒指導」「学級・ホームルーム経営」に困難を感じている初任者が多いことが明らかとなった。

これらの結果から、初任者が直面する課題は多岐にわたっており、研修が単なる知識伝達にとどまらず、初任者自身が研修のプロセスの中で課題を見出し、解決に向けて主体的に学ぶ構造へと転換する必要性が示唆される。

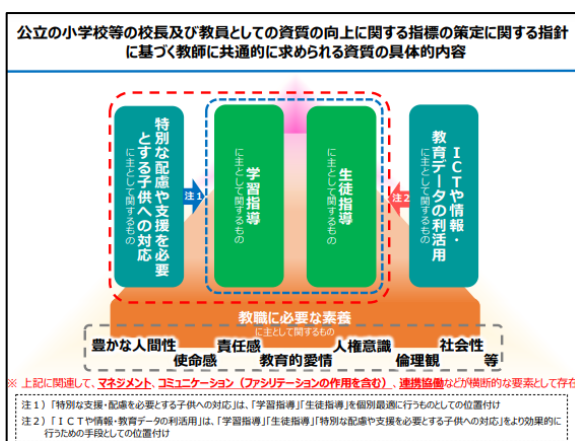


図1 公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針に基づく教師に共通的に求められる資質の具体的内容（文部科学省）

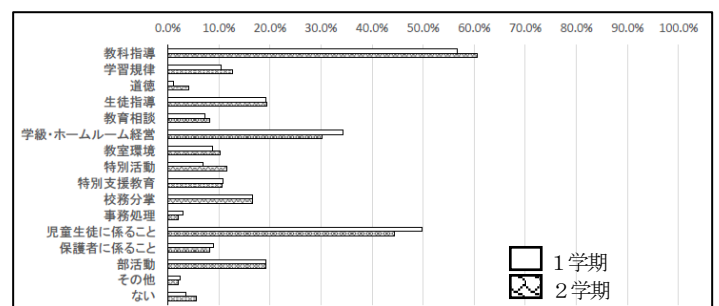


図2 令和4年度初任者研修アンケート結果（一部）

本研究では、このような国の指針や初任者の実態を踏まえるとともに、「京都府教員等の資質能力の向上に関する指標」を参照し、「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。研究期間は、令和5年度から令和7年度までの3年間とし、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」という。）、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」という。）、3年次は初任者自身の「省察（リフレクション）」を中心とした研修内容や方法を具体的に講座内で実施することを通して、研究を進めた。

3 研究の方法

本研究では、初任者の主体的な学びを促す構造として、探究的な学びを柱とした初任者研修の在り方を検討するため、令和5年度から令和7年度までの3年間にわたり、研修内容や方法の改善を段階的に試みた。1年次は教科教育研修、2年次は領域等研修、3年次は省察（リフレクション）を中心とした研修を対象とし、それぞれの研修を含む研修講座において、探究的な学びを促す研修と省察（リフレクション）を組み合わせた研修デザインを構想し実践を行った。

(1) 1年次の取組～教科教育研修における探究的な学びの導入～

1年次は、従来の講義中心の研修形態を見直し、初任者自身が問いを立て、実践と振り返りを繰り返す探究的な学びを取り入れた教科教育研修を実施した。研修は年間7回の構成とし、単元構想を中心に据えた学習過程を段階的に進めた。

（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、模擬授業を通し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。中間報告会および実践報告会を位置付け、学びの共有と省察を促した。

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」講座の研修内容

(2) 2年次の取組～領域等研修への展開～

2年次は、1年次の研修形態を生徒指導等の領域等研修へと広げ、初任者が自らの教育実践の中から「解決したい課題」を見出し、その課題に基づいて「問い」を設定する探究的な学びのプロセスを導入した。

領域等研修は1日完結型の講座であるが、研修後も実践が継続するよう、課題設定と問いの構築を重視した内容とした。特に「生徒指導」講座では、初任者が設定した問いをもとに協議を行い、視点の広がりや問いの深化を促した。

(3) 3年次の取組～省察（リフレクション）の体系化～

3年次は、研修と勤務校での実践との往還を促進させるために、1年間を通じ

た自身の成長や探究的な学びの実現を俯瞰的に捉え、省察（リフレクション）を体系的に位置付けた研修を実施した。省察（リフレクション）は年3回（4月・9月・2月）設定し、初任者が自身の学びや実践を振り返り、次の課題を明確にする機会とした。

また、京都府の指標を基に4つの観点（「基本的資質能力」、「人権」、「学習指導」「生徒指導」）を整理したリフレクションシート（図5）を作成し、初任者が自身の成長や課題を客観的に把握できるようにした。リフレクションシートは研修システムを通じて回収し、記述内容を分析した。

令和7年度 初任者研修 リフレクションシート (小学校 中学校用)		セルフチェック				
受講番号()	() 学校 名前()	指標の観点	各項目(5段階で自己評価してください)	4月	9月	2月
スタート講座(4/17または4/24)		基本的資質能力	○教育的愛情や使命感・情熱に基づき、行動できる。	3	4	5
* 基本的資質能力			○コンプライアンス意識を有し、多様性の尊重やハラスメント防止等、社会人として良識ある言動ができる。	3	4	5
* 人権			○他の教職員、児童生徒、保護者等と円滑なコミュニケーションができる。	3	4	5
* 学習の指導に關して			○自己を省察しながら研修に臨み、他から積極的に学ぶ姿勢を有している。	3	4	5
* 児童生徒の指導に關して		人権	○人権尊重の精神に基づいて行動できる。	3	4	5
リフレクション①講座(9/11)			○人権教育の基本的取組事項と重点的取組事項を理解し、それに基づいた取組ができる。	3	4	5
* 基本的資質能力			○困難な状況におかれた児童生徒の背景にある様々な状況を踏まえた対応に取り組むことができる。	3	4	5
* 人権		学習指導の指導に關して	○特別な配慮を必要とする児童生徒への支援を含め、あらゆる児童生徒に対して、ICT等を有効活用し、ユニバーサルデザインや合理的配慮の視点を意識した指導や授業に取り組むことができる。	3	4	5
* 学習の指導に關して			○学習指導要領等に基づいた指導案を作成し、それに沿った授業ができる。	3	4	5
* 児童生徒の指導に關して			○児童生徒の興味を引き出す教材研究に取り組み、指導技術を高めることができる。	3	4	5
リフレクション②講座(2/5)		児童生徒の指導に關して	○ICTの有効活用も含め、個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実による、児童生徒中心の主体的、対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に取り組むことができる。	3	4	5
* 基本的資質能力			○学習過程や成果に対して評価や評定を行うことができる。	3	4	5
* 人権			○担当する児童生徒の個性や人間関係を踏まえた個別指導と集団指導に取り組むことができる。	3	4	5
* 学習の指導に關して		児童生徒の指導に關して	○児童生徒理解をもとに、受容的・共感的に児童生徒と関わることができる。	3	4	5
* 児童生徒の指導に關して			○児童生徒の変化に気づき、不登校やいじめ等の課題の解決に向けて、他の教職員と協力して対応できる。	3	4	5
			○他の教職員と協力しながら、責任をもって学級経営をすることができる。	3	4	5

各項目のスコア

○次年度に向けた、新たな見付きや課題について
(2月記入)

図5 令和7年度リフレクションシート

4 研究の考察

本研究では、1、2年次には初任者研修に探究的な学びを、3年次には省察（リフレクション）を取り入れ、その効果を検討してきた。ここでは、リフレクションシートの数値変化及び記述内容や個別事例を基に、初任者の学びの特徴と研修デザインの意義について考察する。

(1) リフレクションシート及び初任者研修アンケートから見取れる初任者の学び

ア 全体的な傾向

リフレクションシート「セルフチェック（5点満点で評価）」欄について、4月と9月を比較して傾向を分析したところ、平均値は「基本的資質能力」が3.522から3.764へ、「人権」が3.173から3.448へ、「学習指導」が2.894から

3.229 へ、「生徒指導」が 3.227 から 3.549 へと、それぞれ向上していた。全体的な傾向として、4月に比べて9月に自身の成長を実感できた初任者が多かったと考えられる。特に、4つの観点のうち、「学習指導」が+0.335 と数値の伸びが大きく、研修での学びが授業実践に反映されている可能性が示唆される。

また、リフレクションシートの数値変化に加えて、令和7年度に実施した初任者研修アンケートの結果からも初任者の学びの傾向が確認できた。令和7年度アンケートは、令和4年度とは異なる形式で実施し、令和5～6年度にかけて設問構造を改善したため、数値の直接比較はできないが、令和4年度の結果を「初任者が研修開始時に求めている学び」という背景資料として位置付け、令和7年度の結果を「研修後の実践や学びの実感」として位置付けることで、初任者の学びの方向性を捉えることができる。令和7年度アンケート（設問2）

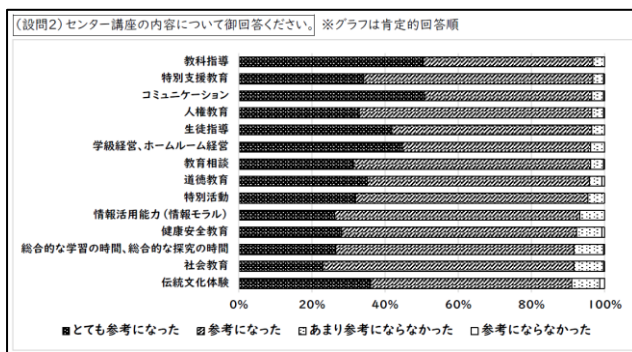


図6 令和7年度初任者研修アンケート（設問2）「センター講座の内容」肯定的回答率（全校種）

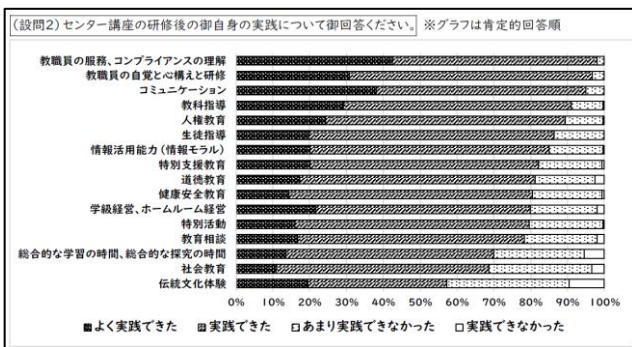


図7 令和7年度初任者研修アンケート（設問2）「研修後の実践」肯定的回答率（全校種）

このように、令和7年度アンケートの結果は、初任者が研修を通して得た学びが実践に生かされていることを示すものであり、探究的な学びを促す研修の構想と省察（リフレクション）を組み合わせた研修デザインが、講師と初任者双方の変容につながることを示す資料であるとも言える。

イ 個別の事例（4月と9月のリフレクションシートの分析から）

(ア) 中学校A教諭（社会科担当）

A教諭は、「学習指導」の観点のうち「学習指導要領等に基づいた指導案を作

では、全校種において「教科指導」「特別支援教育」「コミュニケーション」などが「とても参考になった」「参考になった」と回答した割合が高かった（図6）。これらは、令和4年度アンケートで初任者が年度当初に学びたいと回答していた領域と重なる部分が多く、初任者が求める学びと、研修後に価値を感じた学びが一致していることがうかがえる。

研修後の実践状況についても、「コミュニケーション」「教科指導」「人権教育」などが高い割合で「よく実践できた」「実践できた」と回答されていた（図7）。これは、研修で扱った内容が勤務校での実践に結び付いている可能性を示しており、特に「教科指導」はリフレクションシートの数値向上とも一致していることから、初任者の授業実践や授業改善の充実につながることが確認できる。

成し、それに沿った授業ができる」の項目で、数値が2から3に向上した。

9月のリフレクションシートには、学習指導要領に基づいた授業構想や、本時のみならず単元全体を見通した授業づくりへと視点が広がっている様子がかがえる記述が見られた。その要因として、5～8月に行ったセンター等研修（本研究では、京都府総合教育センターが実施する研修を「センター等研修」と表記する。）では、学習指導要領の活用や単元構想についての研修で学んだ理論を所属校での実践に生かしていることが考えられた。

(イ) 高等学校B教諭（国語科担当）

B教諭はA教諭と同じ項目において数値が3から2に下がった。

4月のリフレクションシートに、教科指導への不安を背景に、学習指導要領を手がかりとして授業づくりを学ぼうとする姿勢が見られたが、9月には、生徒一人一人の理解や目標の違いを踏まえながら、全員の理解につながる授業づくりの在り方に悩む様子がかがえる記述が見られた。センター等研修で理論を学び、理解が深まったからこそ、所属校での実践に移す過程で新たな課題に直面し、悩む姿が見て取れた。

(ウ) 小学校C教諭（生徒指導・学級経営）

C教諭は、「基本的資質能力」の観点のうち「教育的愛情や使命感・情熱に基づき、行動できる」の項目で数値が3から1に、「生徒指導」の観点のうち「他の教職員と協力しながら、責任をもって学級経営に参画することができる」の項目で数値が3から2に下がった。

9月のリフレクションシートには、業務の多忙さの中で児童と関わる時間が十分に確保できないことへの葛藤や、自身の心身の健康とのバランスに悩みながら日々の業務に向き合っている様子、また、不登校児童や支援を要する児童への対応については他の教員と連携して取り組んでいるものの、一部の児童との関係づくりに難しさを感じている様子を示す記述が見られた。4月当初に抱いていた理想と現実がぶつかったことで、自己評価が厳しくなった可能性が考えられる。同じ「3」であっても、C教諭にとっての数値の意味が変化したと考えられた。

これら(ア)(イ)(ウ)の事例は、リフレクションシートにおける数値の変化を、単純な成長・未成長の指標として捉えるのではなく、初任者自身の認識の変容や課題意識の深化を読み取る手がかりとして解釈する必要性を示唆している。

(エ) 特別支援学校D教諭

D教諭は「人権」の観点において、ユニバーサルデザインや合理的配慮に関する理解が深まったことを示す記述が見られた。特別支援学校での実践を通して、児童生徒の多様なニーズに応じた支援の必要性を実感し、研修で得た知識を所属校での実践に結び付けようとする姿が研修講座においても確認された。

(2) 探究的な学びを基盤とした研修デザイン

1～3年次にかけて、初任者が自ら課題を見出し、問いを立て、協働的に学びを深める探究的な学びを促す研修の構想を研修デザインの中核として位置付けた。この構想が初任者の省察（リフレクション）の記述にどのような影響を与えているのかに着目し、次の三つの観点から、探究的な学びを基盤とした研修デザインが初任者の学びに及ぼした影響を整理する。

第一に、探究的な学びを促す研修そのものが、初任者にとって学びの対象となっていた点である。初任者からは、研修の進め方自体が学びになった、自校でも取り入れたいという声が聞かれた。こうしたことから、探究的な学びを促す研修の構想が、授業改善の手がかりとして機能していたことがうかがえる。

第二に、問いを中心に据えた研修の構想が、初任者の思考の深化を促していた点である。2年次の「生徒指導」講座では、初任者が設定した問いを基に協議を行う中で、視点の広がりや問いの深化が見られた。これは、探究的な学びを促す研修の導入が、初任者の視点の広がりや問いの深化を促し、課題を多面的に捉える力を育成する効果をもつことを示している。

第三に、探究的な学びを基盤とした研修デザインによる研修の経験が、省察（リフレクション）の質を高めていた点である。3年次のリフレクションシートでは、単なる振り返りにとどまらず、次の課題を自ら設定しようとする記述が多く見られた。これは、研修デザインの中で培われた問いを立てる姿勢が、省察（リフレクション）の場面にも表れていることを示している。

以上から、探究的な学びを基盤とした研修デザインは、初任者の主体的な姿勢、継続的な学び、協働的な学びあるいは個別最適な学びを支え、新たな教師の学びの姿の実現に向けた重要な要素であると考えられる。

(3) 3年間の総合的考察

3年間の研究を総合すると、次の四点が確認された。

第一に、研修内容と実践の関連性が高い領域において、初任者の成長が顕著であったという点である。特に「学習指導」の観点において数値の向上が多く見られたことは、学習指導要領の活用や単元構想といった研修内容を探究的な学びを促すことによって、授業改善に結び付きやすくなったことを示している。A教諭の事例に見られるように、研修で学んだ理論が実践に生かされることで、初任者が成長を実感しやすい構造が形成されていたと考えられる。

第二に、初任者が成長するプロセスにおいて見られる停滞や後退は、理論理解の深化に伴い、初任者が自ら課題を見出し、より高次の課題へと昇華していく過程として捉えられるという点である。このような成長観は、令和7年2月21日改正の「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」（文部科学省）において示された、教員が自らの実践を振り返り、捉え直し、新たな目標を設定する営みを通して資質を高めていくという考え方とも軌を一にするものである。

第三に、省察（リフレクション）は、校種や文脈によって初任者の学びの焦点に異なる傾向が見られたことである。特別支援学校のD教諭の事例に見られるように、校種固有の実践内容が省察（リフレクション）に反映されていたことから、初任者研修は校種や個別の文脈の多様性を踏まえた設計が求められる。

第四に、探究的な学びを促す研修の構想と省察（リフレクション）を組み合わせた研修デザインは、初任者の主体的な姿勢を促す上で有効な枠組みであったという点である。初任者が自ら問いを立て、実践と振り返りを往還する構造は、新たな教師の学びの姿の実現に資するものであるとともに、研修デザインそのものが初任者の学びの対象となっていたことが確認できた。

以上の結果から、探究的な学びを促す研修の構想と省察（リフレクション）を組み合わせた研修デザインは、初任者の学びを多面的に支える枠組みとして機能していたと考えられる。

5 おわりに

本研究では、令和5年度から令和7年度までの3年間にわたり、初任者研修に探究的な学びを促す研修の構想と省察（リフレクション）を組み合わせた研修デザインの研究を進め、その効果と課題を検討してきた。3年間の取組を通して、初任者が自ら問いを立て、実践と振り返りを往還しながら学びを深めていく研修デザインは、新たな教師の学びの姿の実現に向けて有効であることが示された。

成果として、第一に、探究的な学びを基盤とした研修が、初任者の主体的な学びを促し、授業改善や生徒理解に直結する学びを生み出していた点が挙げられる。研修の進め方そのものが初任者の学びの対象となり、「学校でも取り入れたい」といった声が聞かれたことは、センター等研修が現場実践に影響を与える可能性を示すものである。

第二に、省察（リフレクション）を体系的に位置付けたことで、初任者が自身の成長を可視化し、次の課題を主体的に設定する姿が見られた。これは、研修が単なる知識伝達にとどまらず、初任者の学び方そのものを支える役割を果たしていることを示している。

本研究で示した研修デザインは、単に初任者の意識変容や実践改善を促すにとどまらず、改正指針で重視される「研修等に関する記録を活用した対話に基づく資質向上」の具体像を、初任者研修の段階で具現化する一つのモデルとなり得る。

一方で、取り組むべき課題も明らかになった。初任者の成長には個人差が大きく、研修で得た学びを実践に十分に結び付けられないケースも見られた。また、勤務校の環境や学級の状況によっては、学びの反映が難しい場面があることも示唆された。さらに、校種や教科によって学びの焦点が異なるため、すべての初任者に等しく適合する研修内容を設計することは容易ではないことが明らかとなった。今後は、校種別・教科別の特性を踏まえた研修の精緻化が求められる。なお、本研究は3年間の研修受講者を対象としたものであり、記述内容やアンケート結果は個々の勤務校の状況に影響を受ける可能性がある。従って、すべての初任者に同様の傾向が当てはまるとは限らない。

今後の課題としては、校種や教科の特性に応じた研修内容の精緻化に加え、研修で

蓄積された省察（リフレクション）の記録を、勤務校研修における指導教員や同僚との対話にどのように接続していくかという制度的・運用的課題が挙げられる。初任者研修を単独の研修として完結させるのではなく、学校現場における継続的な資質能力向上の仕組みへと位置付け直していくことが、今後一層求められる。以上の知見を踏まえ、初任者が自律的かつ協働的に学び続けるための研修の在り方を今後も探究し、学校現場における教師の学びの質の向上に寄与していくことが期待される。

教育とは、本来「羽で包んで温める」という意味をもつ「はぐくむ（育む）」に由来する、人が人を支え、その成長を助ける営みである。近年、教育現場においては「教えること」に過度に焦点が当てられる傾向も見られるが、知識を伝達することにとどまらず、学び手が自ら成長していく力を支えることが重要である。本研究を通して得られた知見を踏まえ、今後も、未来の子どもたちを支える「人を育てる人」が育つ研修の在り方を、引き続き検討していきたい。

<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）」
- ・文部科学省（2025）「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7年2月21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」

生徒の主体性を伸ばす探究活動を目指して ～探究活動のカリキュラム検証・教員集団の形成に向けて～

東 晃司¹, 山中 健太¹, 栞田 元気², 小野 靖幸¹

1 京都府立木津高等学校 2 京都府立南陽高等学校

1 はじめに

本研究は、先行研究で開発したカリキュラムを検証し、探究活動を前向きに指導できる教員を増やす取組を行ったものである。

AIの進歩による Society 5.0の実現や、将来の予測が困難な VUCA(変動性, 不確実性, 複雑性, 曖昧性)の時代へと突入している現代社会の中で、探究活動の必要性は増している⁽¹⁾⁽²⁾。こうした時代において、自らキャリアを切り拓く社会人基礎力の育成は喫緊の課題である⁽³⁾。教育の現場に目を向けると、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に実現する令和の日本型学校教育の構築が進められている。その中核を担う総合的な探究の時間(以下、総探)には、各教科の学びを統合して深い学びへと直結させる役割が期待されている^{(4)~(6)}。高等学校教育の在り方ワーキンググループでは、“これからの教育課程の在り方として、総探を教育課程の基軸に据えながら、各教科・科目等の相互の関連を図る中で高等学校生活全体での学びの充実を図ること”と総探を位置づけており⁽⁷⁾、その重要性は今後もさらに高まっていくと十分考えられる。

一方で総探の運営においては、学校現場での課題が散見される。リクルート進学総研の調査において、“総探をカリキュラムの中核に位置づけている”という回答が、関西地方では30%を下回っていた⁽⁸⁾。しかし、探究的な学びに取り組む児童生徒は学力調査の平均正答率が高い傾向があり⁽⁹⁾、探究活動が中核にならない現状は、学力にも影響を及ぼしている。また組織に目を向けると、“組織的に教員が総探に取り組むことによって、児童生徒が効果的に学ぶことができる事例を取り上げながら、総探の授業は校長のリーダーシップの下、全教職員で行うもの”とされている⁽¹⁰⁾。しかし、ベネッセ教育総合研究所の調査では、70%を超える教員が、“熱心な教員とそうでない教員の差の大きいこと”と“教員間での指導ノウハウが共有されない

こと”に課題意識があると答えている⁽¹¹⁾。この課題は進学校、中堅校、進路多様校で共通の課題であることも示されている。こうした組織としての対応の難しさも顕在化しており、最終的に一部の教員への負担が集中する事態へ陥っている現状がある。また教員の年齢層の偏りがある中で、若手教員への知識や技術の伝達が困難との指摘もあり⁽¹²⁾、これは総探の授業ノウハウについても例外ではないと考えられる。

以上の学校現場での課題を踏まえ、本ラボ「探究を探究する会」では、勤務校での実施を想定した探究活動のカリキュラムの開発を目標に活動を行った⁽¹³⁾。4校の先進校の視察を通して知見を深め、カリキュラムの提案と令和6年度の実践の改善を行った。活動の結果、組織に対し、①コアメンバーの育成、②教員1人あたりの生徒数の削減、③教員研修の実施を挙げ、カリキュラムに対し、①主体性を引き出すカリキュラムへの改善、②評価手法の確立の計5つの提案を行った。組織とカリキュラムの両面の改善の試みは、令和7年度以降の課題となった。また、視察や情報収集、カリキュラムの開発を通じて、公立・私立ともに改革を進めていることを目の当たりにし探究活動の黎明期であると感じた。他校の実践が日々改善されていく中で、継続して情報収集の必要性や、実践の検証、改善が重要であると考えた。さらに、総探の授業ノウハウを同僚にも広めていくことで生徒の学力伸長に繋がる。

昨年度の課題を踏まえ本ラボでは、「カリキュラム」と「組織運営」の二点を中心に取り上げて検証を行う。「カリキュラム」については、第1期に開発したカリキュラムをもとに持続可能な総探の運営と評価に関する検証を行う。検証の過程で改善を行い、より確立したカリキュラムの「型」を目指す。「組織運営」については、学校の枠を超えた授業実践に関する交流、教員集団づくりを行う。組織的かつ円滑に探究活動を進めるため、開

発したカリキュラムを実践できる教員を育成することで、学校組織として総探を運用できる体制づくりが可能になると推察する。また、先進校の視察を含めた情報収集を継続して行い、新たな知見を取り入れながら「カリキュラム」と「組織運営」の改善を目指す。そして、総探を運用するための教員研修、特に若手教員に向けた教員集団づくりについての展望を示す。

2 研究の流れ

以下の2点を並行して研究を進めた。

1点目は、総探において昨年度のカリキュラムの持続可能性を検証するため、改善を加えながら再現性を検証する。また評価の方法や妥当性について検証を行う。

2点目は、若手教員育成を兼ねた情報収集のための先進校を視察し協議を行う。防災を取り扱うに当たって、東日本大震災の震災遺構および被災地域にある高校や、先進的な取組を行っている高校を視察する。

以上の2点をもとに、開発したカリキュラムの持続可能性と教員研修を含めた教員集団づくりのあり方について検討する。

3 カリキュラムの概要

3.1 対象・内容

カリキュラム検証は、本ラボ代表者が所属する京都府立木津高等学校(以下、本校)特進エリア(1学年定員40名)の1年生を対象に行う。総探は1単位、主担当を該当クラス担任(ラボ代表者)と副担任(ラボメンバー)の2名で運営する。

扱うテーマは、本校の学校経営方針を踏まえ、「地域への働きかけ—より良い地域を目指して—」を大枠とし、「防災」を主たる教材として扱う。また、高大連携として関西大学社会安全学部との連携を昨年度に引き続き継続する。

3.2 開発したカリキュラムの運用

本カリキュラムは、VUCAの時代に対応するため、図1の目指すべき生徒像の概念図のように、社会人基礎力を基盤とした「4つの力」(前に踏み出す力、考え抜く力、チームで働く力、発信する力)の育成を目指す。

本カリキュラムにおける学習状況の評価は、事前に「4つの力」に対応する文章を作成し、各生徒が最も成長が見られた力の文章を選択して記述する。本年度は、毎時間ごとに生徒および担当教員が授業展開を振り返り、「4つの力」のうちどの力が身につけられたかを記録する。担当教員は記録をもとに授業改善を行う。

4 視察

表1に視察を行った高校を示す。視察は、防災に関連した高校、探究活動に先進的な取組を行っている高校を選定して視察を行った。

4.1 宮城県南三陸高等学校

宮城県本吉郡南三陸町にある公立高校である(図2)。宮城県初のコミュニティスクール、また地域連携型中高一貫校であり、南三陸町内にある中学校2校とのつながりが深く、南三陸町とタイアップした学校運営がなされている。本ラボの構成メンバーと親交のある第3学年主任の先生にご対応いただいた。



図1 目指すべき生徒像の概念図

表1 視察校一覧

学校名	公/私	所在地	特徴
宮城県南三陸高等学校	公立	宮城県本吉郡南三陸町	震災資料室を設置
名城大学附属高等学校	私立	愛知県名古屋市	MJ 探究の実践(R8年度以降)
名古屋経済大学市邨高等学校	私立	愛知県名古屋市	市邨ゼミの実施
麗澤瑞浪中学校・高等学校	私立	岐阜県瑞浪市	Discovery Study など多彩なプログラム

1年生ではポスター発表、2年生では冬に開催される「まちづくり議会」を目標としたカリキュラム設計をしている。人口減少などの漠然とした内容ではなく、南三陸町(地元地域)を題材とし、具体的な課題について扱う。また、年に3回「ふるさと南三陸を学ぶ講座」を実施し、南三陸と深く関わりのある人の講話を受けることで、地域理解を深めている。南三陸高校は大半が南三陸町出身の生徒たちであるが、地域みらい留学を用いた全国募集も行っており、全国募集生が出身地にはない南三陸町の魅力を発見し、活躍している。原則、学年所属の教員が主体となり総探の授業を担当している。大半の教員がいずれか学年に所属する(兼部)ため、結果的に大半の教員が探究活動に関わる。一方で、年度によって指導内容に変更等が見られ、専門分掌主導へと体制を変えることを検討している。また役場や町内の企業などとの地域連携は、校長が行っている。

南三陸高校は、地理的にも地域との繋がりが深く、連携中学校や役場、地域の企業、学校運営協議会メンバーとの連携の延長線上で探究を運営している。また評価については、向上した生徒の資質と取組内容を選択することで文章評価が出力される仕組みを設計し、担当者で差をなくし適切な評価を行うとともに、教師の負担軽減がなされている。

4.2 名城大学附属高等学校

愛知県名古屋市にある私立高校である(図3)。令和3年度よりSSH(4期目)の指定を受けている。令和8年度の1年生より、学科再編で普通科と総合学科が統合され、普通科の複数あったコースも1つのコースに再編される。学科再編後、1年生は「MJ探究」「MJスタディ」という探究活動を意識した学校設定科目をおき、2年生以降は32も



図2 宮城県南三陸高等学校

の「MJラボ」が設置され、教員の専門性を活かした指導を実施していく予定としている。また、同級生、教員、先輩、後輩による「360度評価」を導入し、自己の取り組みについてメタ認知を促す仕組みを整えている。

組織的に探究を進めるため、探究担当の教員を配置したワーキンググループにて改革案を作成することを軸にして、組織的に展開できるようにしている。資料をアーカイブ化することで、新担当者となった場合でも、円滑に授業が行える仕組みを構築している。1年生の探究は担任が行うため、学年主任が中心となってデータの引継ぎを行っている。2年生以降の探究授業は、担当を複数人にするなど、人事配置にゆとりをもたせながら、多くの教員が探究に関われるように工夫されている。資料の共有、緻密に構築されたカリキュラムによって、どの教員が担当した場合においても、スムーズかつ探究の質を担保される仕組みを構築されている。そして探究をする学校風土の中で教員が生徒実態に合わせて授業を行える環境が整えられている。

4.3 名古屋経済大学市邨高等学校

愛知県名古屋市にある私立中学校・高校である(図4)。平成30年度の学習指導要領改訂に合わせて授業改革を行い、ゼミ形式の探究活動を実施している。

「生徒が楽しめる授業」を目指し、グループワークや探究的な学びを教科教育へ積極的に導入している。探究活動では、教員の教科の専門性だけでなく、多様な経験を活かしたゼミを設置し、「生徒が挑戦する」ことを重視している。そのため、生徒が自らアポイントを取って外に出るなど、生徒が主体となって活動を進めていた。

教職員に目を向けると、教員の失敗を許容する



図3 名城大学附属高等学校

風土が見受けられ、管理職は積極的に教員の挑戦を促し環境整備に努めていた。「教員の成長や失敗を生徒に見せることは生徒の成長にも繋がる」という教職員全体のスタンスのもと、若手教員が自らの強みを発揮できるような環境であった。

名古屋経済大学市邨高等学校は、授業改革を進める中で、探究活動に力を入れた経緯がある。そのため、探究活動が学校改革の中核として位置づけられ、チャレンジすることに積極的な学校風土が、教員や生徒の個性、能力を伸ばしているように感じた。ゼミや生徒主体で企画する修学旅行などの取組を見ても、生徒が自ら判断する機会を多く設けていた。こうした取組の積み重ねこそが、探究活動や授業、学校組織にも反映されているように感じた。

4.4 麗澤瑞浪中学校・高等学校

岐阜県瑞浪市にある私立全日制の中高一貫校である(図5)。設置学科は普通科のみではあるが、広大なキャンパスを生かし、敷地内でゴルフやキャンプなどを教育プログラムとして実施している。2026年度からアントレプレナーシップコースを新設する。探究学習では「卒業まで100人超の大人と関わる」ことを推奨しており、地域行政や企業との連携などにも力を入れている。土曜日課外活動(Discovery Saturday)では指導教員の専門分野を生かした独自の探究活動が行われている。

教科教育の中にも探究的な取組を取り入れており、文学国語では「授業を通じて形成された概念を「作品化」する」というテーマで、太宰治の「待つ」、夏目漱石の「吾輩は猫である」を用いて、無駄についての哲学対話を促す授業を実践していた。特筆すべきは、レゴブロックを通して表現するものであったことである。レゴブロックで表現した上でプレゼンを行うことで、「習得型の学び」から「探究型の学び」に発展させる点が興味



図4 名古屋経済大学市邨高等学校

深かった。生徒の探究活動の発表や授業見学、先生との協議を通して、普段の教科教育の中で探究的要素を加えることの重要性を改めて認識させられた。

4.5 視察後の所感

4校の視察を通して、カリキュラム的側面、組織的側面での所感をまとめる。

カリキュラムに関しては、探究のサイクルを何度も回すことによって探究を深化させていること、それを通じて自己の枠組みが広がっていくように設計されている点である。学問分野によって探究の深め方のプロセスは異なるものの、社会と関わりを持ったり、原典をたどったり、実験を行ったりするなど、分野によって適した行動が探究の中で行われていた。また、総探での探究活動と、普段の教科教育は別物として捉えがちであるが、現在の高校教育では“自己の在り方生き方を考えながら課題を発見し解決していく力”を育てていくことが求められている⁽¹⁰⁾。そのために、普段の教科教育の中で必要な知識・技能をインプットする「習得型の学び」だけでなく、自分事として学ぶ「探究型の学び」が重要となる。普段の教科の授業の中で、エピソード的な学びや自分たちで内容を決める実験、質問づくり(QFT)、生徒の個性を引き出す課題、経験知をはたらかせるテスト問題などの小さな探究的要素を取り入れることが重要であると考ええる。探究活動を進める中でも、教員主導の展開と生徒主導の展開のバランスを取りながら、より生徒が主体的になる仕掛けや展開が必要であり⁽¹⁵⁾、今後も生徒の実態に応じて改善を進める。

組織に関しては、多くの教員を巻き込む仕組みがあることである。今年度視察で訪れた学校では、教員の専門性を活かした探究活動を実施していた。南三陸高校に関しては「地域」という起点は



図5 麗澤瑞浪中学校・高等学校

あるものの、自然や観光、商品開発やミュージックビデオの作成など多岐にわたるため、ここでも教員の専門性が活かされる工夫がされていた。また、担当教員がのびのびと探究活動に取り組むことができるという裁量が与えられる一方、管理職のリーダーシップによって探究の方向性が示され、担当者に丸投げにならない仕組みがつくられていた。総探の充実化は管理職のリーダーシップによって引き出されるようにも感じた。

5 カリキュラムの検証

前年度提案したカリキュラム、及びカリキュラムを踏まえ、かつ生徒の実態に合わせて検証を行う。

5.1 検証方法

カリキュラムは2つの事項を検証する。

まず第1に、持続可能なカリキュラムであるかを検証する。先行研究で開発したカリキュラムの実践を記録し、開発したカリキュラムとの差異を明らかにする。

第2に、評価手法を検証する。発表や成果物などで定点観測的に評価を行う手法⁽¹⁴⁾に加え、毎時間ごとの生徒の振り返りをもとに、「4つの力」の育成を確認する。客観的評価と主観的評価を使い分け、評価手法の確立を目指す。

2つの事項の検証のため、「4つの力」について、「教員が授業実施後に実践内容を鑑みて伸ばしたと考える力」と「生徒が授業後に最も身についたと思う力(自己評価)」を記録した(表2)。教員の認識と生徒の認識からカリキュラムの妥当性を検証し、評価手法を模索する。

5.2 カリキュラムの実践

先行研究で開発したカリキュラムは防災を主たる教材とし、3年間の計画で指導を行う(図6)。

開発したカリキュラムの「型」は、防災以外の教材にも転用も想定されたものである。

本研究では、先行研究で構築された1年次のカリキュラムの検証を行う。表3に示す令和7年度の計画と指導結果を考察すると、3年間の計画から逸脱することなく、指導内容に沿って指導ができたと考えられる。一方で、以下の3つの要因で計画の変更を行った。

① 生徒の実態の違い

昨年度に比べ、主体的に取り組む生徒が多かった。これは、1学期の成果物や授業での反応から明らかであった。

② 指導内容の一部変更

生徒の実態を踏まえ、中間報告にて1年生も発表の機会を設けた。探究のサイクルを体験する機会を設けることで、より深い探究活動に繋がれると考えたものである。また、2学期以降も生徒の実態を考慮し、ワークシートを再検討することとなった。

③ 授業時数の違い

総授業時数が、昨年度の29から今年度は25に減少した。そのため、調査にかける時間が短くなった。しかし、1学期は1回分多く、中間報告での発表が可能であるとの判断に至った。

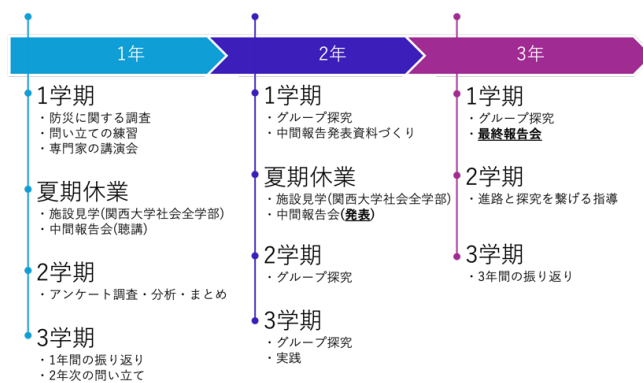


図6 3年計画の概略

表2 「4つの力」の振り返り

項目	Action	Thinking	Team work	Presentation
教員の振り返り： 「4つの力に関連したと考える授業数」	10回	17回	15回	8回
生徒の振り返り： 「授業で最も身についたと思う力の自己評価」	79回	163回	155回	62回

表3 令和7年度1年総探実践記録・計画

回数	指導内容	令和7年度実施記録・計画	Action	Thinking	Team Work	Presentation	令和6年度実施記録
1	探究とは何かを知ろう	オリエンテーション					オリエンテーション
2	探究するものについての知識を仕込もう	災害について考える① 防災を学ぶことが何につながっているのか考える (東日本大震災講話)	○	○			災害について考える① 防災を学ぶことが何につながっているのか考える(東日本大震災講話)
3		災害について調べてみよう① 災害の種類をできるだけ多く挙げ、どんな被害が出るか想像させる	○	○			災害について調べてみよう① 災害の種類をできるだけ多く挙げ、どんな被害が出るか想像させる
4		調査方法の指導 調査の種類と注意点を知る		○	○		災害について調べてみよう② (2限連続) 東日本大震災を例に、災害によって「どんな影響が出たのか」考える
5		災害について調べてみよう②(1回目) 東日本大震災を例に、災害によって「どんな影響が出たのか」考える		○	○		災害について考える② (2限連続) 近藤ゼミ講演会
6		災害について調べてみよう②(2回目) 東日本大震災を例に、災害によって「どんな影響が出たのか」考える		○		○	はてなを使いこなそう① 様々な角度から考え、問いを立てられるようになる
7	探究するための技術を習得しよう	災害について考える② (2限連続) 近藤ゼミ講演会		○			はてなを使いこなそう② 問いに対して肉付けをする
8		はてなを使いこなそう① 様々な角度から考え、問いを立てられるようになる		○	○		はてなを使いこなそう③ 問いに対して奥行きを持たせる 探究全体を見通す
9		はてなを使いこなそう② 「課題設定(問い)」と「情報収集」・「整理・分析」をつなげる	○		○		調査方法の指導 調査の種類と注意点を知る
10		はてなを使いこなそう② 「課題設定(問い)」と「情報収集」・「整理・分析」をつなげる 検証・発表資料作成	○	○	○	○	
*		中間報告会					
10	関西大学訪問を振り返ろう リフレクションから、望ましい探究の姿を考える	○	○		○	関西大学訪問を振り返ろう リフレクションから、望ましい探究の姿を考える	
11	探究のルートを見てみよう ～プチ探究～	問いを立てよう① -問いから探究の流れをイメージする-		○	○		オリエンテーション 問いを立てよう (問いから探究の流れをイメージする)
12		前回のアンケート調査の結果を分析する -現状を把握し、新たな問いを生み出そう-(個人)	○	○			アンケート調査① アンケート調査の中身を考える (社会と繋がる調査の準備する)
13		前回のアンケート調査の結果を分析する -現状を把握し、新たな問いを生み出そう-(グループ)	○		○		アンケート調査② アンケート調査の中身を決定する (アンケートをブラッシュアップする)
14		問いを立てよう② -前回の結果の分析を踏まえて問いをつくりだす-		○	○		アンケート以外の調査① 道筋を立てて調査しよう (アンケート以外の調査方法を知ろう)
15		問いを立てよう③ -アンケートをつくる-			○	○	アンケート以外の調査②
16		問いを立てよう④ -アンケートをブラッシュアップする-	○	○	○		アンケート以外の調査③
17		プレゼンテーション資料の作り方 -発表資料の作り方・注意点を知ろう-	○	○	○	○	調査の整理・分析① 調査内容をまとめ、考察しよう (考えたことをまとめ、次のステージへ)
*		生徒アンケート実施					
18		プレゼンテーション資料を組み立てる			○	○	調査の整理・分析② 発表をブラッシュアップする (大学でも通用する発表のやり方)
*		保護者アンケート					
19		今回のアンケート調査の結果を分析する -アンケート結果から新たな視点・価値を生み出そう-		○	○		アンケート調査③ アンケート集計(データから何が分かるか)
20	発表資料づくり	○		○	○	調査の整理・分析③	
21	発表			○	○	発表資料作成①	
22	2年生に向けて探究の問いを立てよう	強度のある問いを作る -最初にして最大の関門突破へ-(1回目)		○			発表資料作成②
23		強度のある問いを作る -最初にして最大の関門突破へ-(2回目)		○			発表① 質疑応答(ストライクゾーンを狙って)
24		*問いづくり					発表②
25		*問いづくり					発表③およびリフレクション
26							グループ編成と調査分野の決定
27							問い作りを意識した調査分野の調べ学習
28							問い作り・見通しを立てる①
29						問い作り・見通しを立てる②・まとめ	

* : 執筆時点で未実施

5.3 評価の検証

表4の「4つの力」の振り返りから、割合を分析すると(図7, 図8), 「4つの力」の割合の大小が一致し、差も最大3%以内となっており教員と生徒の評価が一致していることが確認できる。また、「Thinking」と「Team Work」に偏った内容になっていることが確認できる。2年次で自らテーマを決定しグループで探究を行うことを鑑みると、3年間の指導で偏りなくの「4つの力」が育成できると考えられる。

令和7年度の文章評価は、最も伸びた「4つの力」に連動する文章を用いる。図7, 図8からも教員と生徒の評価が一致していることから、生徒の自己評価をもとに対応する文章の評価案を作成する。その後、生徒の成果物から相違ないか確認することで確定する。また、中間報告や発表、生徒観察をもとに、主体的で対話的な深い学びを実現するため、生徒へのフィードバックを適切に行う。フィードバックを行うことで生徒の主体性を促し、生徒の自ら「4つの力」を育むことができると考える。評価の具体さと曖昧さを両立させる

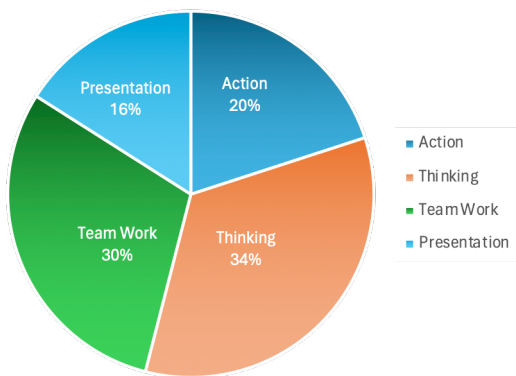


図7 教員の振り返りによる4つの力の授業の割合

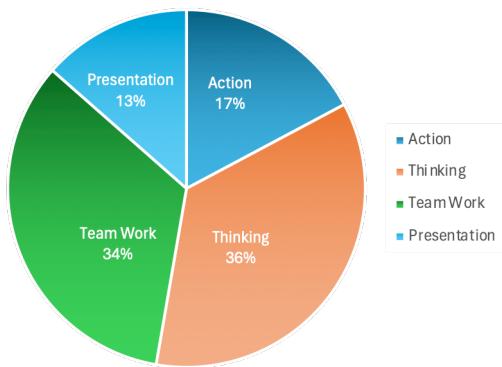


図8 生徒の自己評価における4つ力の授業の割合

ことで探究が深化し、客観的に根拠のある評価、また教員の負担軽減に繋がると本研究で確認できた。

5.4 所感

カリキュラムの検証を通じて、最も重要なことは「目指す生徒像」であると考え。「目指す生徒像」と指導内容を確立した現在、このカリキュラムはどの学校・教員にも、再現可能だと考える。ただしワークシート等の詳細は、担当者が生徒の実態に応じて改変、新規作成を行う必要がある。

評価についても、生徒が授業毎に自己評価を行うことで、教員が行う探究活動全体の評価に繋げることができる。さらに、本質的な指導は多くの事例⁽¹⁶⁾⁽¹⁷⁾から、生徒への日々のフィードバックであることは示されており、評価の信頼性へも繋げることができると思う。

6 組織運営

組織運営では、学校の枠を超えた交流をもとに、教員集団づくりを行った。表4に示す概要で、本校と京都府立南陽高等学校が合同で勉強会を実施した(図9)。本ラボの構成メンバー以外にも2名の参加があった。また、若手教員の実践報告および「悩んでいること」を共有し解決のアイデアを協議することで、教員間での指導ノウハウの共有に繋がったと考える。

また、5節で報告した先進校への視察も教員集団づくりに寄与したと考える。これは視察先との繋がりにとどまらず、若手教員が先進的な実践や熱意を持って取り組む教員に触れる機会をつくることで、日々の探究へのヒントや前向きに取り組むきっかけとなると考える。

表4 勉強会の概要

日時	2025年11月12日17時30より
場所	京都府立南陽高等学校
参加者数	9名
内容	学校ごとに1名選出して①~④の流れで実施 ① 自己紹介[1分] ② 実践の概要[5分] ③ 実践で悩んでいること (議論のお題)[5分] ④ 議論[15分~20分]

これらを踏まえ、本ラボの活動そのものが教員集団づくりの場となっており、探究について深め交流する場とし機能していると考える。

7 今後に向けた考察と展望

令和8年度以降の実践を見据えて、提案を整理する。

7.1 カリキュラムの考察と展望

今年度の総探の実践により、評価手法を含め、より確立したカリキュラムの「型」を定めることができた。評価についても、客観的評価と主観的評価を使い分けることで、運用の仕組みを定めることができた。「4つの力」を踏まえた目指す生徒像や教材「防災」を扱ったが、新たな目指す生徒像や教材を選択し、本校以外にも転用した場合においても「型」の再現可能であると考え。一方で今年度の実践を通じて、探究のカリキュラムは「完成しない」ということも実感した。生徒の実態や社会情勢の変化すること、前年度までの総探の深まりの蓄積などから、同一の指導内容を用いることは不可能であるという結論に至った。探究の「型」の形成にとどまることで、「誰でも指導できるカリキュラム」へと昇華できると考える。探究活動を前向きに指導できる教員を増やすため、先行研究でも提案した総探の指導経験者の育成

表5 育成計画

	1年目		2年目		3年目	
	主担当	副担当	主担当	副担当	主担当	副担当
1年	A*	B	C	A*	F	C*
2年			A*	D,E	C*	G,H
3年					A*	D,E

*：指導経験者



図9 勉強会の様子

が、課題であることが改めて表面化した。育成方法は、前年度の担当者(主, 副いずれか)が実施年度の副担当となり、授業改善の補助を行う。表5の育成計画をもとに探究活動の指導経験者が、そうでない教員とペアになることで、指導経験者を増やしつつ実践を蓄積することができる⁽¹³⁾。

7.2 組織運営の考察と展望

今年度の研究の過程で、教員集団の形成を始めることができた。

教員集団を広めることで探究活動の知見が広まり、協議の際に新たな視点を獲得ができる。また、“熱心な教員とそうでない教員の差が大きいこと”についても勤務校の枠を超えることで環境が変化し、モチベーションの維持・向上などにも繋がると考える。そのため、本ラボでも表4に示す概要のような、教員が繋がる機会となる勉強会の開催を検討している。今後は、本ラボでの繋がりをもとに教員集団を広めていくことを継続し、探究活動のさらなる促進に繋げる。

8 おわりに

本研究では、カリキュラム検証と組織運営に重点を置き活動した。4校の視察によって知見を深め、昨年度に開発したカリキュラムを1年次の総探にて実践し、検証を行った。また、若手教員の視察への同行や勉強会など、教員集団づくりを行った。検証の結果、より確立したカリキュラムの「型」を定めることができ、教員の客観的評価と生徒の主観的評価を使い分けながら、評価手法の確立ができた。また視察や勉強会の実施は、総探の指導者育成に一定の効果を得られた。

総探は教育課程の中で独立するものではなく、教科教育と深く関わるものである⁽¹⁶⁾。これは総探が充実した教科教育の実施に当たって力を発揮

表6 勉強会の概要

日時	2026年3月3日 13時30より
場所	京都府立南陽高等学校
内容	① 木津高校の実践報告 ② 議論 ③ 南陽高校の実践報告 ④ 議論 ⑤ 参加者同士が実践交流する機会

するものと考えられる。また、各教科の教員が目指す生徒像のもと探究的な取組を取り入れた授業を行うことで、よりその効果が得られるものと推察する。こうした観点から今後は、本ラボの研究成果を踏まえた「総探と教科教育の横断的实践」と継続した「教員集団づくり」を行う。この2点の充実を学校現場において図ることで、これからのVUCAの時代を生き抜く生徒の力の育成へと繋がるのが期待できる。そのため、今後も本活動を継続し、探究活動・探究的な取組の研究を深めていく。

参考文献・引用文献

- (1) 内閣府：科学技術・イノベーション基本計画(2021)
- (2) 文部科学省：教育振興基本計画(2023)
- (3) 経済産業省：「我が国産業における人材力強化に向けた研究会」(人材力研究会)報告書(2018)
- (4) 文部科学省：「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)(2021)
- (5) 独立行政法人教職員支援機構：「令和の日本型学校教育」の構築を目指して(2021)
- (6) 文部科学省：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(2018)
- (7) 文部科学省：高等学校教育の在り方ワーキンググループ審議まとめについて(2025)
- (8) リクルート進学総研：高校教育改革に関する調査2024 報告書(2025)
- (9) 文部科学省：文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「生活、総合的な学習・探究の時間WG」『総合的な探究の時間に関する目標・内容の構造化等について(前提となる諸論点の整理)』(2025)
- (10) 文部科学省：今、求められる力を高める総合的な探究の時間の展開(2023)
- (11) ベネッセ教育総合研究所：高等学校の学習指導に関する調査2021(2022)
- (12) 文部科学省：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(2025)
- (13) 東晃司・山中健太・枘田元気・徳本将思・小野靖幸：生徒の主体性を伸ばす探究活動を目指して～地域の実態に対応した探究活動のカリキュラムの開発～、京都府総合教育センター令和6年度研究紀要(第14集)(2025)
- (14) 田村学：学習評価、株式会社東洋館出版社、pp. 106-127(2021)
- (15) 佐藤浩章：高校教員のための探究学習入門 問いから始める7つのステップ、株式会社ナカニシヤ書店、pp. 17-21, pp. 29-32(2021)
- (16) 石原浩一・泰山裕：フィードバックと振り返りが学習者の認知欲求に及ぼす影響の検討、日本教育工学会論文誌、44巻1号(2020)
- (17) 関西大学：教職員対象研修講座「探究学習をどう理解し、実践するか～デザインから指導方法、評価まで～」(2025)
- (18) 文部科学省：総合的な学習・探究の時間に関する目標・内容の構造化等について(教育課程部会 生活、総合的な学習・探究の時間ワーキンググループ資料2)(2026)

医療的ケア児への授業づくりの実践報告

京都府立井手やまぶき支援学校 教諭 大道 歩美
京都府立井手やまぶき支援学校 教諭 中平 凧映
京都府立舞鶴支援学校 教諭 鵜飼 彩寧
京都府立丹波支援学校 教諭 松本 穂之香

要約

本研究では特別支援学校で勤務する4名の若手教職員が集まり、各校での授業実践及び授業改善や自主研究について意見交流を行った。ICT機器等の活用と意志表出をポイントに置き、各校で行った授業づくり及び改善を交流し、コミュニティーメンバーの気づきや意見交流、学び等の協議を通して、共通する授業づくりのキーワードを見出した。

また、インクルーシブ教育を見据えた知的障害児との合同の授業についての交流を行い、医療的ケア児の認知、意思表示方法、得意な身体の動き、見え方、姿勢等の視点から授業改善のアイデアや必要な要素について協議を行った。

医療的ケア児が多様な子どもたちと共に学ぶためには、医療的ケア児の実態を踏まえ、授業のねらいや目標をより個別的具体的に定めることや、その目標を達成するためには私たちはどのような指導・支援が必要か考えることが重要である。

キーワード：医療的ケア児，特別支援教育，インクルーシブ教育，授業実践，ICT活用

1. はじめに（研究の背景）

日常生活及び社会生活を営むために、恒常的に医療的ケアを受けることが不可欠である児童を医療的ケア児と呼び、文部科学省の調査によると令和6年度特別支援学校に在籍する医療的ケア児の数は全国で8,700人、京都府は173人（内、訪問教育は31人）で、年々増加している。加えて、口腔内の喀痰吸引・鼻腔内の喀痰吸引、気管カニューレ内の喀痰吸引、胃ろうまたは腸ろうによる経管栄養、経鼻経管栄養の5つの特定行為以外の高度な医療的ケアを必要とする児童も年々増加している。

厚生労働省「医療的ケア児等とその家族に対する支援施策（2021）」によると、医療的ケア児が増加している背景として、医療の発展に伴い以前は救えなかった超未熟児や生まれつき病気のある乳児の命が救えるようになったことや、NICU（新生児集中治療室）の整備が進み、人工呼吸器の使用等高度な医療的ケアを必要とする乳児も退院でき、在宅でケアを受けるケースが増えたことが要因として挙げられている。医療的なケアが必要な子どもたち（医療的ケア児）は年々増え、その医療的なケアの内容もさまざまになってきた。こうした中で、教育の現場も少しずつ変化し、地域の小学校や中学校に通う子どもたちも増えてきた。「どこで学ぶか」という就学のかたちが変わりつつあり、地域の学校でも安心して学べるように、環境や支援体制の整備が進んでいる。

そもそも、「医療的ケア」という言葉はどのように生まれてきたのか。重度肢体不自由児の中には、学校にいる間に医療的ケアが必要な児童が出てきており、1991年大阪府教育委員会による「医療との連携のあり方に関する検討委員会報告書」に「医療的ケア」という言葉が自治体文書として初めてあがり、2011年には文部科学省より「特別支援学校等における医療的ケアへの今後の対応について」の通知が出され、一定の研修を修了した教員等が5つの特定行為を実施できるようになった。また、2021年には「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」として法律が整備された。

また、学校で医療的ケア児の受け入れが始まった当初、医療的ケア児は、「重度・重複障害」の学習グループに入ることが多く、知的障害の児童と一緒に学ぶことへの身体的負担や健康面・衛生面の配慮、医療機器の扱い等から知的障害児との混合での授業が難しいとされてきた。すべての子どもたちが共

に学び、互いの多様性を尊重する教育を目指すインクルーシブ教育の考え方をふまえ、重度重複障害児である医療的ケア児にとっても、共生社会の実現を見据えた学びの場をどのように築いていくかが、これからの大切な課題と捉えた。

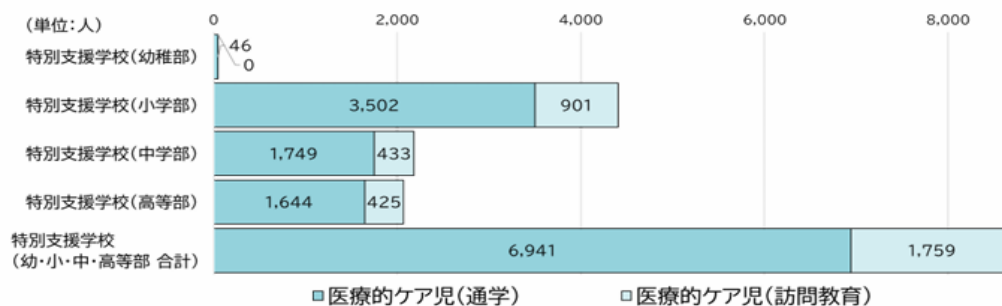


図1 特別支援学校に在籍する医療的ケア児の数

出典:文部科学省(2025)

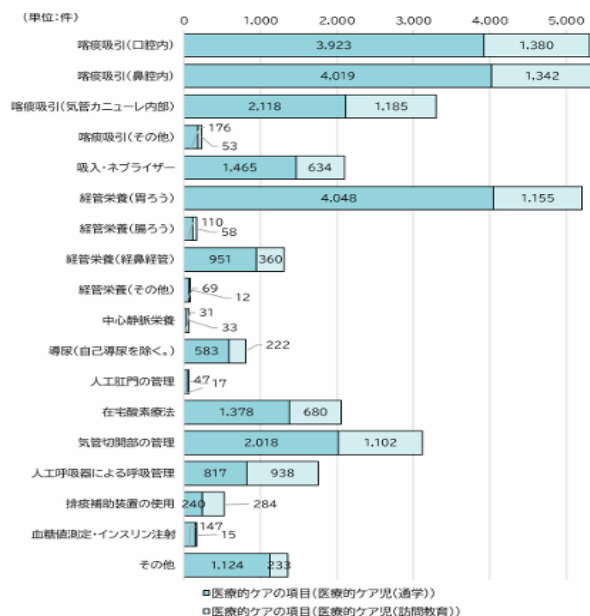


図2 特別支援学校で実施されている医療的ケアの項目

出典:文部科学省(2025)

2. 本コミュニティの目的

京都府における医療的ケア児の受け入れは、平成元年頃からである。学校における医療的ケアの教育的意義は「京都府医療的ケアガイド」で示されている。

1校に在籍する医療的ケア児の人数も少ないため、知的障害児の担任に比べて医療的ケア児の担任数も校内に少なく、教員間での連携や相談が難しい現状がある。特に、校内における医療的ケア児を担任している若手教員はごく少数で、医療的ケアに対する素朴な疑問や授業づくり等、若手ならではの初歩的な悩みを共有できない状況が伺える。

そこで、若手ならではの医療的ケア児の授業づくり等に対する悩みの共有や、他校との実践交流が必要と考え、本コミュニティは発足した。医療的ケア児を担任する若手4名が集まり、医療的ケア児、特に高度な医療的ケアを必要とする医療的ケア児の授業実践の共有、レポート作成及び交流、悩みや課題の共有、勉強会を通して各校での授業改善へとつなげた。特にICTの活用法の交流は今後より効果的な授業改善に進めていくことにつながると考える。

3. 授業づくりに関わる交流及び分析からのキーワード

(1) 京都府立井手やまがき支援学校

① 実践報告


対象	小学部低学年
教科等 単元名	遊びの指導「身体を使って遊ぼう！」
ねらい	動きの言葉を実際の活動を通して体験し、言葉の意味や概念を定着ができる。
成果	① トランポリンやブランコ等、知的障害児と医療的ケア児が同じ活動を行い、言葉の意味を定着させることができた。 ② 活動の中で自然と医療的ケア児と知的障害児の会話が生まれた。 ③ デジリハを用いたことで、いつも以上に手を伸ばす様子が見られた。
課題	医療的ケア児の安全確保



対象	小学部低学年
教科等 単元名	遊びの指導「7組劇場をしよう！」
ねらい	話の流れが分かり、言葉での表現を楽しむことや友達とのやりとりの楽しさを知り、コミュニケーションへの意欲をもつことができる。
成果	① ストーリーに沿って医療的ケア児と知的障害児が言葉のやりとりの仕方を学び、やりとりの楽しさを感じることができた。 ② 回数を重ねることで、セリフや出番を理解し主体的に演じる姿が全員からみられた。 ③ 劇に必要な大道具を全員で協力して作ることができた。協力する中で自然と医療的ケア児と知的障害児のやり取りが生まれていた。
課題	役になりきった動きやセリフの言い方ができるまでには至らなかった。



対象	小学部中学年
教科等 単元名	遊びの指導「スイッチで遊ぼう！」
ねらい	スイッチを押すと機器が動くという因果関係をつかむことができる。
成果	① 友達に「〇〇ちゃん押して」と声をかけてもらうことで、自分からスイッチを押そうとする姿が見られた。 ② スイッチを用いることで友達と同じ遊びを共有して楽しむことができた。
課題	スイッチで動かせる機器のバリエーションが少なく、同じような遊び方になってしまった。

	スイッチで動かせる機器を探し、またそれを使った遊びを考え広げていきたい。
	

対象	小学部中学年
教科等 単元名	自立活動「どっちが〇〇？」
ねらい	物の大きさや、量などの概念を獲得する。視線入力装置やスイッチを用いて、自分が選びたい物を選択することができる。
成果	具体物を使って学んだ後の確認問題として用いたが、医療的ケア児の理解度が分かりやすかった。クイズ形式で取り組んだがよく見て考えている姿が見られた。
課題	クイズ形式にしたことで楽しめた児童もいる一方で、恐る恐る選択する児童もいた。正解することだけが目的ではなかったが、結果的には正解しなければと思わせてしまったのかもしれない。

② 分析

<ul style="list-style-type: none"> ・ 「かごめかごめ」や「かくれんぼ」などの昔ながらの遊びや、感覚を楽しむ遊びを通して交流を深める中で、医療的ケアが必要な子どもと知的障害のある子どもと一緒に楽しめる遊びには、様々な形があることがわかった。おはなしあそびやゲーム等の中で体験することを通して、概念が育まれることも大切だと改めて感じた。 ・ どのように気持ちや考えを表しているのかを知り、その表現を丁寧に受けとめながら指導や支援の工夫を重ねていく中で、子どもたちの意思表出の幅を広げていくことにつながることに気付いた。視線、スイッチ操作、表情、声など様々な手段があり、どのように表出するか可能性は無限であり、「伝えたい！」という気持ちが重要。 	<p>KEYWORD</p> <p>多様な子どもが共に遊べる遊びの指導</p> <p>意志表出の機会</p>
---	---

(2) 京都府立舞鶴支援学校

① 実践報告

対象	小学部1～5年
教科等 単元名	遊びの指導「じぶんだけのいろ」
ねらい	①泡をつぶさないように力加減を意識して、紙に色を付けることができる。 ②様々な模様のある紙を組み合わせようとする。
成果	①デジタル絵本を導入で使用したため、児童が楽しんで活動に取り組むことができた。 ②泡が繊細なことを伝えると、優しく泡をすくっていた。 ③テーマを決めてから、紙を選んだりちぎったりする等作品づくりに取り組む姿が見られた。
課題	①休みの児童は経験できないモダンテクニックがあった。 ②時間が経つと泡がつぶれてしまうため、動きがゆっくりな児童にとっては難しか

	った。
	

対象	小学部1～5年
教科等 单元名	生活单元学習「ようこそ！フレッシュ☆エコエコ堂へ」
ねらい	枠の中へ材料を並べて、商品を作ることができる。
成果	最初は枠の中に材料を入れることが難しかった児童も、繰り返し商品づくりを設定したことで、枠の中に入れられるようになった。
課題	キーホルダーづくりでは、ペットボトルの蓋を細かくしたものを使用したため、材料をつまむ動作が難しい児童もいた。

② 分析

<ul style="list-style-type: none"> 今回の单元ではモダンテクニックを繰り返し行うことはできなかったが、来年再来年にモダンテクニックを児童が取り組んだ時に以前経験した活動であると感じられるのではないか。 幅広い実態の中で工夫して授業を行うことができた。 	KEYWORD 幅広い実態
--	------------------------------------

(3) 京都府立丹波支援学校

① 実践報告

対象	小学部高学年
教科等 单元名	生活单元学習「あきまつり」
ねらい	「祭り」を題材として、友達や指導者とともに、その文化や楽しさに触れることができる
成果	動画でお祭りのイメージをもち、TVに映った2択のクイズに答えたり、簡単なルールを守って屋台遊びに取り組んだりすることができた。
課題	指導者や友達からの支援を受けて行動する場面があり、自ら理解して行動できるような工夫をする必要があった。



対象	小学部高学年
教科等 单元名	生活单元学習「にんじゃでござる」
ねらい	校外学習の見通しをもったり、振り返ったりすることができる。
成果	①忍者になりきって活動に取り組む場面や、自ら活動に取り組む場面があった。

	②スライドやクイズで場所や行き方の見通しをもって校外学習に行き、写真で誰と行ったか何が楽しかったか振り返ることができた。
課題	①児童一人一人への支援や教材の提示方法が各指導者任せになってしまった。 ②個人での活動が主となり、友達と関わる場面や指導者と関わる場面が少なかった。

② 分析

・調理では、どの工程を中心にするのか、同じことを繰り返すことも考えながら検討していくのも一つである。	KEYWORD 同じ活動の繰り返し
--	----------------------

4. 医療的ケア児が活用できるICT機器

(1) デジリハ

デジリハとは、デジタルアートとセンサーを活用した障害児者向けのリハビリツールである。ゲーム感覚で楽しみながらリハビリに取り組むことができる。

壁に映し出した映像を直接タッチすることが可能であり、医療的ケア児と知的障害児と一緒に協力しながら楽しむことができたのはもちろん、「○○ちゃんこっち!」「ここは僕がタッチするよ!」等の主体的なコミュニケーションを引き出すこともできた。また、映像がスクリーンで映し出される為、見ている友達もデジリハをやっている友達の様子を見ながら、「もっと上!」等全体が一体となって楽しむことができた。

壁に映し出す方法以外にも、手指の動きを感知するセンサーや手の振動を感知するセンサーを使い、側臥位で注入をしている時間や注入後の安静時間に医療的ケア児一人で手を動かす運動や手首を振る運動に取り組んだ。ゲームを通して自分で肘窩を支えながら前腕～指先を使う運動を行ったことで、回数を重ねるごとに腕を伸ばす時間が伸びたり、可動域が広がったりする効果が見られた。何よりも、医療的ケア児本人の「楽しい!」「もっとやりたい!」という気持ちを引き出すことができたのがよかった点である。

①



②



③



- ① 手の開閉に連動して画面上の青虫がはっばを食べるゲーム
- ② 手で果物を握り、指定されたカゴに落とすゲーム
- ③ 手を揺らし、振動を起こすことで画面上の卵が割れるゲーム

(2) MaBee

MaBee (マビー) コントロールモデルはおもちゃやライトなど、単三の乾電池で動く製品をスマホ専用のアプリでコントロールできるようになる電池型IoT製品である。専用アプリを使用して操作することで、おもちゃを動かしたり等様々な遊び方を楽しむことができる。タブレット端末を振る、傾ける、大きな声を出す等様々なアクション方法があるが、今回はタブレット端末にスイッチをつなげ、スイッチを押すことでMaBeeを入れた電動霧吹きや電動シャボン玉機を動かすようにした。電動霧吹きを友達に持ってもらうことで、「○○ちゃん押して!」等医療的ケア児と知的障害児が共に楽しめる活動になった。また、医療的ケア児も、自分が押すことで友達が持っている道具にアクションが起きるといふ因果関係をよく理解しており、いつも以上に頑張っスイッチを押すことができた。



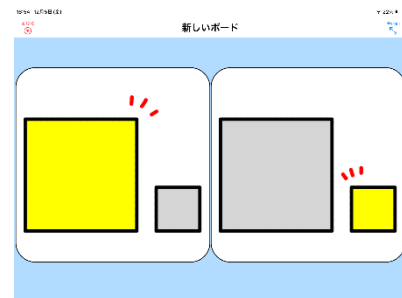
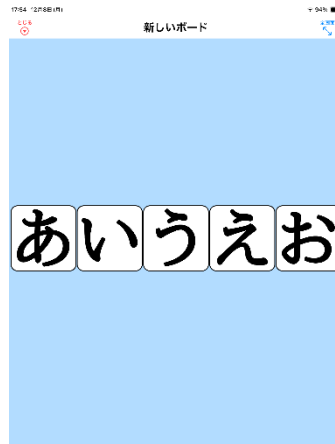
(3) えこみゅ・かなトーク

「えこみゅ」とは、株式会社 LITALICO が提供している、発語によるコミュニケーションが難しい子ども向けの音声付き絵カードアプリである。今年度、SMA1 型の児童に向けて日常生活におけるコミュニケーションツールとして導入した。最初は、カードを 10 枚に限定して使い方を学び、徐々にカードの枚数を増やしていった。「おはよう」「好き」等の一語文から始まり、3 学期には「〇〇さん」「おはよう」と 2 つのカードを組み合わせ、友達に向けた挨拶を自主的にしたり、「口」「吸引してください」といった自分の要望を指導者に伝えたりすることができるようになった。このように、「えこみゅ」は既存のカードで会話していくのに対し、それ以外の突発的な会話が必要な時は「かなトーク」というアプリを用いた。「かなトーク」とは、入力した文字や文章を合成音声で読み上げる発話障害や身体障害がある方向けのコミュニケーション支援アプリである。「えこみゅ」だけでは、難しい「好きな〇〇は？」等の質問に対して「〇〇」と打ち込み答えることができた。知的障害児からの質問に、医療的ケア児が答えることができ、主体的なコミュニケーションを促す支援として有効であった。今年度は、必要な時にタブレット端末を指導者が提示していたが、タブレット端末のアクセスガイド機能を使い「えこみゅ」や「かなトーク」のアプリに画面を固定し、常に傍らに置くことでより主体的なコミュニケーションを支援できるであろう。また、今後伝えたい文章が 3 語文以上に増え複雑になっていくことを見越して、「えこみゅ」と「かなトーク」以外の意思表示方法を考える必要もある。



(4) DropTap

DropTap とは、2,000 語以上の視覚シンボルが収録されており、シンボルをタップすると音声が出る仕組みで、絵カードの代わりに意思表示をすることができる。この DropTap にスイッチをつなげ、スイッチで選択できるようにし、国語や算数の授業の中で用いた。「‘あ’はどれ?」「‘おおきい’はどっち?」等の質問に 2 択や 4 択の選択肢のカードから答えた。カードを選択するカーソルは移動式なので、カーソルが答えの上に来た時にタイミングよくタッチすることで選択できる仕組みである。



5. まとめ

今年度の授業づくりにおいては、対象となる医療的ケア児の認知の特性や意思表示の方法、得意な身体の動き、見え方、姿勢など、個々の実態を丁寧に把握し、それに基づいた教材・教具の工夫を心がけた。また、授業づくりに関わる他校との交流を通して、実践の成果や課題を共有し合う機会を得た。

その中で、各校の実践から得られた知見をもとにキーワードを分析することで、医療的ケア児の授業づくりにおける重要な視点や工夫のポイントに気付くことができた。今後は、こうしたキーワードをもとに、より実態に即した授業づくりの在り方を明らかにし、インクルーシブな教育実践の深化につなげていきたい。

本研究では、6つの授業事例をもとにキーワードを抽出したが、今後さらに多くの授業を分析することで、より本質的かつ重要なキーワードを導き出すことが可能であると考えられる。これらのキーワードをもとに、医療的ケア児への授業づくりにおける重要な要素を明らかにし、授業実践における具体的なポイントを提示していきたい。

また、インクルーシブ教育の視点に立った授業づくりにおいては、医療的ケア児や知的障害のある児童生徒が「ただ一緒に授業を受けること」自体を目的とするのではなく、それぞれの実態やニーズを的確に把握した上で、医療的ケアがあることによって生じる制約に対してどんな工夫や手立て、環境設定ができるか考える必要がある。

すべての児童生徒が学びに参加し、達成感を得られるような授業設計が、真の意味でのインクルーシブな教育実践につながると考える。

多様な子どもたちと共に学ぶ授業づくりにおいて、以下の2つの視点が特に重要であると考えられる。

1. 自分の身体を最大限に動かすこと
2. 自分の意思を表出し、他者とやりとりをすること

これらの視点を踏まえた教育実践を行うためには、ICT機器の活用による環境設定が不可欠である。例えば、身体の動きを支援する機器や、意思の表出を助ける意思伝達装置などを活用することで、医療的ケア児が自らの力を発揮し、他者とつながる機会を広げることができる。

今後は、こうしたICT機器を活用した個別なコミュニケーション支援の方法について、さらに模索を続けていくことや、自己研鑽をおよび授業改善を継続して行い、授業事例数を増やしていきたい。また、さまざまな支援機器が児童生徒の行動や学びにどのような変化をもたらすのかを研究し、その効果を数値的に可視化・検証することで、医療的ケア児への教育的効果についても具体的に明らかにしていければと考える。

【参考文献】

- 大阪府教育委員会『医療との連携のあり方に関する検討委員会報告書』（1991）
<https://www.pref.osaka.lg.jp/ol80010/kyoikusomu/index.html#p1>（2026/2/5 最終閲覧）
- 京都府教育委員会『京都府の特別支援教育医療的ケアガイド』（2023）
- 株式会社デジリハ <https://corp.digireha.com/>（2026/2/5 最終閲覧）
- 厚生労働省による『医療的ケア児等とその家族に対する支援施策（2021）』
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/shougai Shahukushi/service/index_00004.html
（2026/2/18 最終閲覧）
- 文部科学省『医療的ケア児についての理解』（2020）
<https://jvnf.or.jp/home/wp-content/uploads/2020/07/caremanual5.pdf>（2026/2/19 最終閲覧）
- 文部科学省『令和6年度学校における医療的ケアに関する実態調査結果』（2025）
https://www.mext.go.jp/content/20250715mxt_tokubetu0000043733_1.pdf
（2026/2/5 最終閲覧）