

調査研究報告書

○育成指標に基づいた若手人材育成に関する調査研究（3年次）

教科研修・ICT推進部

指導主事 佐藤 尚 …… 1

○初任者研修における校内研修の組織的な取組に関する調査研究（2年次）

教科研修・ICT推進部

指導主事 小屋 良樹 ……13

○特別支援学校における主体的・対話的で深い学びに関する調査研究（3年次）

特別支援教育部

指導主事 伊達 洋介 ……24

○小・中・高における短時間の「人間関係づくりプログラム」の効果的な活用に関する調査研究（1年次）

教育相談部

指導主事 桐野 愛 ……30

○1人1台学習端末の有効活用に関する調査研究（1年次）

総務企画部

指導主事 長野 俊史 ……40

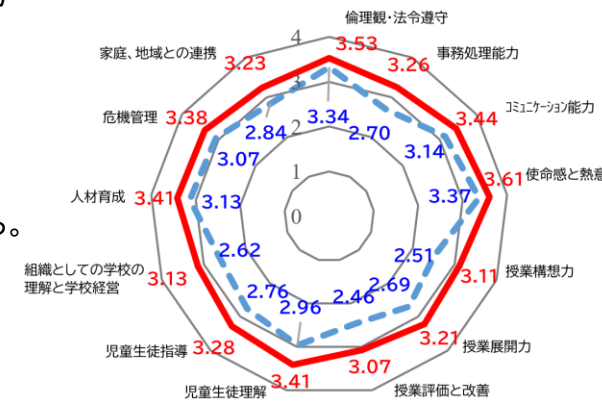
I 目的

現在直面する大量退職・大量採用期において、「大分県公立学校教員育成指標」に基づいて、初任3か年（小・中学校、高等学校の初任研、SUⅠ、SUⅡ受講者）における自己評価の数値傾向を明らかにすることで、キャリアステージに応じた研修の充実を図り、大分県教員の若手人材育成の施策に資すること。

II 結果

- ・3年間を通して、すべての資質・能力が着実に向上している。
 - ・初任研前期からSUⅡ前期までの研修期間では平均値に有意な差が見られなくても、これらの期間の平均値とSUⅡ後期の平均値を比較すると、SUⅡ後期の方が有意に差が見られる項目が多い。
 - ・「教職としての素養」である「社会人に求められる基礎的な能力」や「教育公務員の使命と責任」は、時期や校種、在職年数を問わず高い数値を示している。
 - ・「学習指導と評価の力」については、経験を重ねるごとに平均値が上がってきてはいるが、SUⅡ後期であっても平均値が3前後である。
 - ・「学習指導と評価の力」は、校種や在職年数を問わず「今後、さらに力を入れたい資質・能力」となっている。
 - ・「児童生徒指導と集団づくりの力」については、SUⅡ後期の平均値が3.4前後であり、3年間の研修の成果が見られる。
 - ・「組織としての学校を支えるマネジメント力」については、在職年数が上がるごとに平均値が上がっている。
- ◎ 若手教員の育成に関する研修を3年間通して行うことが、「育成指標」に記載されている資質・能力を高める可能性を示唆している。

図 初任研前期(—)とSUⅡ後期(—)の平均値の比較(小・中学校、高等学校の合算値 n:188)



III まとめ(提言)

- 「教職としての素養」については、すでに高い数値を示しているが、これを維持していくために継続的に校内研修等で取り扱うこと。
- 「学習指導と評価の力」については、教科会議など積極的に学習指導に関する情報交換の場を設定し、協議テーマに基づいてさらなる伸長を目指すこと。
- 「児童生徒指導と集団づくりの力」については、特に「児童生徒指導」に関する多様な事例を扱い、保護者や校内組織と連携して対応できる力を身に付けるようにすること。
- 「組織としての学校を支えるマネジメント力」については、OJTが優位に影響を与えることが推察できるため、経験の機会を与えること。
- 採用1年目のみならず、初任地の3か年を通して若手教員の育成を図ることを念頭に、若手教員の指導的立場となるミドルリーダーや管理職等が本研究で得られた情報を活用し、『若手教職員育成のためのOJTの手引き』(R2.3改訂版)を参考に、計画的・組織的なOJTを進めていくこと。
(例) 臨時講師や採用1年目から7年目までを含めたOJT組織の構築、学校の実態に応じた若手教員に身に付けさせる資質・能力の焦点化・

育成指標に基づいた若手人材育成に関する調査研究(3年次)

大分県教育センター教科研修・ICT推進部
指導主事 佐藤 尚

I 研究の背景

本県は、大量退職・大量採用期における若手教員の計画的な育成が急務となっている。本研究では、平成29年に策定された「大分県公立学校教員育成指標」(以下、「育成指標」とする)に基づいて、若手教員の資質・能力別自己評価の数値傾向を明らかにすることで、キャリアステージに応じた研修の充実を図り、大分県教員の若手人材育成の施策に資することを目的とする。

II 現状と課題

3か年にわたる本研究を通して、県教育センター等で行われるOff-JT(学校外人材育成)と各学校で行われるOJT(学校内人材育成)を効果的に接続し、即戦力となる若手教員の育成をより一層推進する必要がある。昨年度の調査からは、13ある「育成指標」の項目のうち、在職2～3年目よりも在職1年目に上昇する項目が多いことが確認された。具体的には、在職1年目において、小学校は7項目、中学校は10項目、高等学校は2項目で5%水準の有意差があり、第2回調査の方が第1回調査よりも平均値が高い項目が多いことが明らかとなった。一方で、大分県は「初任者研修(在職1年目)・ステップアップ研修Ⅰ(在職2年目)・ステップアップ研修Ⅱ(在職3年目)」と、3か年かけて若手を効率的・効果的に育成するシステムが構築されているが、この間、本当に幅広く資質・能力が向上しているのか明確に示されたものはない(以下、初任者研修を「初任」、ステップアップ研修Ⅰを「SUⅠ」、ステップアップ研修Ⅱを「SUⅡ」と示す)。本調査は、同一受講者の経年比較によって、キャリアステージに応じた資質・能力の育成が実現できているか評価するものである。

III 調査・研究の内容

令和元年度から令和3年度にかけて、県教育センターで実施する小・中学校、高等学校の初任、SUⅠ、SUⅡの3研修の受講者を対象に、「育成指標」に基づく4段階の自己評価の調査を年間2回実施した(表1参照)。自己評価の実施に当たっては、「育成指標」における各項目の具体的な観点を示した資料を添付した(【別添資料1】参照)。令和3年度の第2回調査においては、「育成指標」の中項目のうち、「今後さらに力を入れたい資質・能力」についても調査した。

分析にあたっては、令和元年度の新規採用者のうち、追跡可能な小・中学校、高等学校の教員を対象に、3か年の「育成指標」の平均値をもとに分散分析と多重比較を行った。

表1 過去3か年の調査対象人数(人)

キャリア	校種	令和元年	令和2年	令和3年
初任	小	105	113	111
	中	55	68	62
	高	45	52	61
	計	205	233	234
SUⅠ	小	79	109	113
	中	44	60	71
	高	40	47	49
	計	163	216	233
SUⅡ	小	64	73	110
	中	56	49	60
	高	33	40	45
	計	153	162	215

※ 研修の延伸等があるため前年度と対象人数は一致しない。

※ 調査方法と時期について、令和元年度は質問紙による調査を各研修実施月の5～6月と11～12月にかけて実施し、令和2～3年度はwebによる調査を7月と12月に時期を統一して実施した。

IV 調査・研究の結果

1 小学校

追跡可能な小学校教員 96 名を対象にした結果は以下のとおりである。

1-1 「教職としての素養」に関すること

対象(時期)	倫理観・法令遵守		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	3.25	.681	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,475)=6.79 ,p<.001) ● 初任前、初任後<SU I 後、SU II 前 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	3.22	.714	
SU I (R2 前)	3.41	.554	
SU I (R2 後)	3.53	.522	
SU II (R3 前)	3.54	.501	
SU II (R3 後)	3.48	.580	
対象(時期)	事務処理能力		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	2.65	.696	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,475)=30.45 ,p<.001) ● 初任前、初任後<SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	2.73	.761	
SU I (R2 前)	3.20	.555	
SU I (R2 後)	3.22	.463	
SU II (R3 前)	3.24	.518	
SU II (R3 後)	3.29	.541	
対象(時期)	コミュニケーション能力		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	3.05	.639	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,475)=11.27 ,p<.001) ● 初任前、初任後<SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	3.10	.657	
SU I (R2 前)	3.40	.589	
SU I (R2 後)	3.33	.516	
SU II (R3 前)	3.42	.536	
SU II (R3 後)	3.47	.597	
対象(時期)	使命感と熱意		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	3.34	.499	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,475)=3.36 ,p<.01) ● 初任前<SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	3.44	.612	
SU I (R2 前)	3.44	.577	
SU I (R2 後)	3.51	.503	
SU II (R3 前)	3.50	.503	
SU II (R3 後)	3.60	.513	

1-2 「学習指導と評価の力」に関すること

対象(時期)	授業構想力		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	2.35	.562	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,475)=38.77 ,p<.001) ● 初任前<初任後、SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU II 後 (1%水準で有意) ● SU I 前<SU II 後 (1%水準で有意) ● SU II 前<SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	3.06	.662	
SU I (R2 前)	2.91	.483	
SU I (R2 後)	3.06	.406	
SU II (R3 前)	2.98	.435	
SU II (R3 後)	3.16	.443	
対象(時期)	授業展開力		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	2.56	.558	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,475)=20.26 ,p<.001) ● 初任前<初任研後、SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU II 後 (1%水準で有意)
初任(R1 後)	3.06	.646	
SU I (R2 前)	2.97	.552	
SU I (R2 後)	3.14	.535	
SU II (R3 前)	3.17	.496	
SU II (R3 後)	3.16	.466	
対象(時期)	授業評価と改善		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	2.36	.545	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,475)=29.01 ,p<.001) ● 初任前<初任研後、SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU II 後 (1%水準で有意) ● SU I 前<SU I 後、SU II 後 (1%水準で有意)
初任(R1 後)	2.86	.720	
SU I (R2 前)	2.90	.447	
SU I (R2 後)	3.11	.500	
SU II (R3 前)	2.99	.552	
SU II (R3 後)	3.12	.528	

育成指標に基づいた若手人材育成に関する調査研究

1-3 「児童生徒指導と集団づくりの力」に関すること

対象(時期)	児童生徒理解		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	3.02	.598	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,475)=8.41 ,p<.001) ● 初任前<SU I 後、SU II 前、SU II 後 (1%水準で有意) ● SU I 前<SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	3.22	.636	
SU I (R2 前)	3.24	.557	
SU I (R2 後)	3.35	.542	
SU II (R3 前)	3.34	.595	
SU II (R3 後)	3.45	.521	
対象(時期)	児童生徒指導		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	2.78	.547	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,475)=21.34 ,p<.001) ● 初任前、初任後<SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU II 後 (1%水準で有意) ● SU I 前<SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	2.88	.684	
SU I (R2 前)	3.13	.603	
SU I (R2 後)	3.31	.509	
SU II (R3 前)	3.21	.479	
SU II (R3 後)	3.34	.520	

1-4 「組織としての学校を支えるマネジメント力」に関すること

対象(時期)	学校の理解と学校経営		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	2.60	.571	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,475)=19.02 ,p<.001) ● 初任前<SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU II 後 (1%水準で有意) ● 初任後<SU I 後、SU II 前、SU II 後 (5%水準で有意) ● SU I 前<SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	2.79	.614	
SU I (R2 前)	2.94	.595	
SU I (R2 後)	3.11	.521	
SU II (R3 前)	3.05	.489	
SU II (R3 後)	3.21	.501	
対象(時期)	人材育成		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	3.14	.555	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,475)=6.18 ,p<.001) ● 初任前<SU II 前、SU II 後 (5%水準で有意) ● 初任後<SU II 後 (5%水準で有意) ● SU I 前<SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	3.09	.697	
SU I (R2 前)	3.19	.549	
SU I (R2 後)	3.28	.517	
SU II (R3 前)	3.36	.526	
SU II (R3 後)	3.43	.518	
対象(時期)	危機管理		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	3.04	.521	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,475)=32.46 ,p<.001) ● 初任前、初任後<SU 前、SU I 後、SU II 前、SU 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	2.95	.786	
SU I (R2 前)	3.28	.627	
SU I (R2 後)	3.31	.549	
SU II (R3 前)	3.32	.513	
SU II (R3 後)	3.39	.550	
対象(時期)	家庭、地域との連携		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	2.90	.589	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,475)=9.62 ,p<.001) ● 初任前<SU I 前、SU II 前、SU II 後 (5%水準で有意) ● 初任後<SU II 前、SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	2.90	.672	
SU I (R2 前)	3.13	.528	
SU I (R2 後)	3.11	.540	
SU II (R3 前)	3.20	.495	
SU II (R3 後)	3.28	.575	

2 中学校

追跡可能な中学校教員 51 名を対象にした結果は以下のとおりである。

2-1 「教職としての素養」に関すること

対象(時期)	倫理観・法令遵守		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	3.43	.539	● 研修時期に有意差なし
初任(R1 後)	3.25	.659	
SU I (R2 前)	3.55	.541	
SU I (R2 後)	3.33	.476	
SU II (R3 前)	3.39	.532	
SU II (R3 後)	3.49	.505	
対象(時期)	事務処理能力		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	2.73	.750	● 研修時期に有意差あり (F(5,250)=12.07 ,p<.001) ● 初任前、初任後<SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU 後 (1%水準で有意)
初任(R1 後)	2.73	.603	
SU I (R2 前)	3.12	.621	
SU I (R2 後)	3.16	.543	
SU II (R3 前)	3.16	.505	
SU II (R3 後)	3.22	.541	
対象(時期)	コミュニケーション能力		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	3.25	.595	● 研修時期に有意差なし
初任(R1 後)	3.18	.590	
SU I (R2 前)	3.33	.554	
SU I (R2 後)	3.31	.547	
SU II (R3 前)	3.29	.610	
SU II (R3 後)	3.43	.539	
対象(時期)	使命感と熱意		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	3.39	.493	● 研修時期に有意差なし
初任(R1 後)	3.45	.673	
SU I (R2 前)	3.51	.612	
SU I (R2 後)	3.47	.542	
SU II (R3 前)	3.45	.541	
SU II (R3 後)	3.49	.543	

2-2 「学習指導と評価の力」に関すること

対象(時期)	授業構想力		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	2.67	.739	● 研修時期に有意差あり (F(5,250)=5.60 ,p<.001) ● 初任前<SU I 前、SU I 後、SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	2.88	.588	
SU I (R2 前)	3.02	.510	
SU I (R2 後)	3.04	.398	
SU II (R3 前)	2.98	.469	
SU II (R3 後)	3.10	.500	
対象(時期)	授業展開力		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	2.82	.590	● 研修時期に有意差あり (F(5,250)=5.04 ,p<.001) ● 初任前、初任後<SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	2.94	.506	
SU I (R2 前)	3.06	.506	
SU I (R2 後)	3.16	.543	
SU II (R3 前)	3.12	.431	
SU II (R3 後)	3.22	.503	
対象(時期)	授業評価と改善		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	2.69	.616	● 研修時期に有意差あり (F(5,250)=8.70 ,p<.001) ● 初任前<SU I 後、SU II 前、SU II 後 (5%水準で有意) ● 初任後<SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	2.67	.554	
SU I (R2 前)	2.94	.506	
SU I (R2 後)	3.04	.398	
SU II (R3 前)	2.98	.424	
SU II (R3 後)	3.04	.445	

育成指標に基づいた若手人材育成に関する調査研究

2-3 「児童生徒指導と集団づくりの力」に関すること

対象(時期)	児童生徒理解		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1前)	3.04	.662	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,250)=4.53 ,p<.001) ● 初任前、初任後、SU I 前<SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1後)	3.14	.633	
SU I (R2前)	3.18	.478	
SU I (R2後)	3.25	.440	
SU II (R3前)	3.22	.503	
SU II (R3後)	3.47	.578	
対象(時期)	児童生徒指導		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1前)	2.88	.588	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,250)=18.43 ,p<.001) ● 初任前<SU I 前、SU I 後、SU II 後 (5%水準で有意) ● 初任後<SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1後)	2.92	.659	
SU I (R2前)	3.20	.530	
SU I (R2後)	3.16	.418	
SU II (R3前)	3.14	.530	
SU II (R3後)	3.25	.560	

2-4 「組織としての学校を支えるマネジメント力」に関すること

対象(時期)	学校の理解と学校経営		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1前)	2.82	.590	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,250)=6.86 ,p<.001) ● 初任後<SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1後)	2.65	.594	
SU I (R2前)	3.00	.529	
SU I (R2後)	2.94	.420	
SU II (R3前)	2.94	.369	
SU II (R3後)	3.12	.553	
対象(時期)	人材育成		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1前)	3.16	.579	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,250)=2.66 ,p<.05) ● 初任後<SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1後)	3.06	.645	
SU I (R2前)	3.29	.540	
SU I (R2後)	3.14	.530	
SU II (R3前)	3.18	.590	
SU II (R3後)	3.39	.568	
対象(時期)	危機管理		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1前)	3.18	.518	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,250)=2.73 ,p<.05) ● 初任後<SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1後)	3.12	.653	
SU I (R2前)	3.24	.473	
SU I (R2後)	3.16	.464	
SU II (R3前)	3.22	.503	
SU II (R3後)	3.43	.500	
対象(時期)	家庭、地域との連携		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1前)	3.04	.564	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,250)=7.09 ,p<.01) ● 初任前<SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1後)	2.84	.644	
SU I (R2前)	3.10	.640	
SU I (R2後)	3.06	.544	
SU II (R3前)	3.06	.506	
SU II (R3後)	3.27	.532	

3 高等学校

追跡可能な高等学校教員 41 名を対象にした結果は以下のとおりである。

3-1 「教職としての素養」に関すること

対象(時期)	倫理観・法令遵守		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	3.41	.631	● 研修時期に有意差なし
初任(R1 後)	3.59	.499	
SU I (R2 前)	3.66	.480	
SU I (R2 後)	3.68	.521	
SU II (R3 前)	3.66	.530	
SU II (R3 後)	3.71	.461	
対象(時期)	事務処理能力		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	2.80	.558	● 研修時期に有意差あり (F(5,200)=4.03 ,p<.01) ● 初任前<SU I 後、SU II 前、SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	3.07	.608	
SU I (R2 前)	3.15	.573	
SU I (R2 後)	3.17	.442	
SU II (R3 前)	3.15	.478	
SU II (R3 後)	3.22	.475	
対象(時期)	コミュニケーション能力		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	3.22	.525	● 研修時期に有意差なし
初任(R1 後)	3.32	.610	
SU I (R2 前)	3.39	.542	
SU I (R2 後)	3.29	.680	
SU II (R3 前)	3.17	.629	
SU II (R3 後)	3.39	.494	
対象(時期)	使命感と熱意		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	3.39	.542	● 研修時期に有意差あり (F(5,200)=4.65 ,p<.01) ● 初任前<SU II 後 (1%水準で有意)
初任(R1 後)	3.54	.505	
SU I (R2 前)	3.51	.506	
SU I (R2 後)	3.61	.542	
SU II (R3 前)	3.54	.552	
SU II (R3 後)	3.76	.435	

3-2 「学習指導と評価の力」に関すること

対象(時期)	授業構想力		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	2.66	.656	● 研修時期に有意差なし
初任(R1 後)	2.88	.640	
SU I (R2 前)	2.90	.539	
SU I (R2 後)	2.93	.469	
SU II (R3 前)	2.95	.444	
SU II (R3 後)	3.02	.418	
対象(時期)	授業展開力		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	2.83	.587	● 研修時期に有意差あり (F(5,200)=4.81 ,p<.001) ● 初任前<SU II 後 (1%水準で有意) ● 初任後、SU I 前<SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	3.00	.592	
SU I (R2 前)	3.02	.418	
SU I (R2 後)	3.07	.469	
SU II (R3 前)	3.15	.573	
SU II (R3 後)	3.32	.521	
対象(時期)	授業評価と改善		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1 前)	2.41	.706	● 研修時期に有意差あり (F(5,200)=6.04 ,p<.001) ● 初任前<SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1 後)	2.76	.663	
SU I (R2 前)	2.85	.615	
SU I (R2 後)	2.88	.510	
SU II (R3 前)	2.78	.419	
SU II (R3 後)	2.98	.474	

育成指標に基づいた若手人材育成に関する調査研究

3-3 「児童生徒指導と集団づくりの力」に関すること

対象(時期)	児童生徒理解		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1前)	2.73	.672	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,200)=7.70 ,p<.001) ● 初任前<SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1後)	3.07	.685	
SU I (R2前)	3.10	.490	
SU I (R2後)	3.32	.567	
SU II (R3前)	3.12	.600	
SU II (R3後)	3.24	.582	
SU II (R3後)	3.24	.582	
対象(時期)	児童生徒指導		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1前)	2.56	.594	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,200)=21.34 ,p<.001) ● 初任前<SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU II 後 (1%水準で有意)
初任(R1後)	2.88	.781	
SU I (R2前)	3.07	.565	
SU I (R2後)	3.12	.510	
SU II (R3前)	3.10	.490	
SU II (R3後)	3.17	.543	
SU II (R3後)	3.17	.543	

3-4 「組織としての学校を支えるマネジメント力」に関すること

対象(時期)	学校の理解と学校経営		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1前)	2.41	.670	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,200)=8.10 ,p<.001) ● 初任前<SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU 後 (1%水準で有意) ● 初任後<SU II 後 (5%水準で有意)
初任(R1後)	2.63	.581	
SU I (R2前)	2.95	.631	
SU I (R2後)	2.85	.478	
SU II (R3前)	2.90	.583	
SU II (R3後)	2.98	.353	
SU II (R3後)	2.98	.353	
対象(時期)	人材育成		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1前)	3.10	.539	● 研修時期に有意差なし
初任(R1後)	3.29	.602	
SU I (R2前)	3.34	.656	
SU I (R2後)	3.27	.549	
SU II (R3前)	3.27	.593	
SU II (R3後)	3.41	.499	
SU II (R3後)	3.41	.499	
対象(時期)	危機管理		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1前)	3.02	.612	● 研修時期に有意差なし
初任(R1後)	3.24	.734	
SU I (R2前)	3.10	.700	
SU I (R2後)	3.20	.558	
SU II (R3前)	3.24	.663	
SU II (R3後)	3.32	.610	
SU II (R3後)	3.32	.610	
対象(時期)	家庭、地域との連携		
	平均値	標準偏差	有意差
初任(R1前)	2.44	.709	<ul style="list-style-type: none"> ● 研修時期に有意差あり (F(5,200)=9.54 ,p<.001) ● 初任前<SU I 前、SU I 後、SU II 前、SU II 後 (1%水準で有意)
初任(R1後)	2.73	.708	
SU I (R2前)	3.00	.592	
SU I (R2後)	3.00	.500	
SU II (R3前)	2.98	.353	
SU II (R3後)	3.07	.648	
SU II (R3後)	3.07	.648	

4 今後、さらに力を入れたい資質・能力

令和3年度の第2回調査において、「育成指標」の中項目のうち、今後さらに力を入れたい資質・能力について調査した結果は表2のとおりである。小学校はどの在職年数においても、「学習指導と評価の力」と「児童生徒指導と集団づくりの力」の割合が高くなっており、中学校はSU Iを除いて小学校と同様の傾向が見られた。高等学校はどの在職年数においても、「学習指導と評価の力」の割合が圧倒的に高くなっていった。

表2 今後さらに力を入れたい資質・能力

対象 「育成指標」の中項目	初任			SU I			SU II		
	小 (n=111)	中 (n=62)	高 (n=61)	小 (n=113)	中 (n=71)	高 (n=49)	小 (n=110)	中 (n=60)	高 (n=45)
社会人に求められる基礎的な能力	6.3%	9.7%	3.3%	6.2%	7.0%	8.2%	3.6%	3.3%	2.2%
教育公務員の使命と責任	1.8%	8.1%	1.6%	1.8%	0.0%	6.1%	4.5%	1.7%	2.2%
学習指導と評価の力	45.0%	38.7%	75.4%	37.2%	57.7%	65.3%	47.3%	58.3%	71.1%
児童生徒指導と集団づくりの力	44.1%	41.9%	16.4%	50.4%	23.9%	18.4%	40.9%	35.0%	15.6%
組織としての学校を支えるマネジメント力	0.9%	1.6%	3.3%	2.7%	11.3%	2.0%	2.7%	1.7%	6.7%
特になし	1.8%	0.0%	0.0%	1.8%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	2.2%

※対象者は表中の6項目のうち1つを選択

V 考察

校種や資質・能力の項目を問わず、SU II後の平均値がすべての期間を通して高いことから、3年間を通してすべての資質・能力が着実に向上していることが確認された。令和2年度の本調査（2年次報告）で行った初任からSU Iまでの追跡調査によると、小学校では11項目、中学校では5項目、高等学校では6項目で5%水準の有意差が見られたが、今回の調査では小学校では13項目すべて、中学校では10項目、高等学校では8項目で5%水準の有意差が見られた。初任前、初任後、SU I前、SU I後、SU II前の研修期間では平均値に有意な差が見られなくても、これらの期間の平均値とSU II後の平均値を比較すると、SU II後の方が有意差の見られる項目が多いことから、若手教員の育成に関する研修を3年間通して行うことが、「育成指標」に記載されている資質・能力を高める可能性が示唆された。

項目別に見ると、「倫理観・法令順守」、「事務処理能力」、「コミュニケーション能力」、「使命感と熱意」については、初任前、初任後とそれ以降の期間で有意に差が見られていることや、どの期間においても平均値が高いことから、SU I以降の研修にこれらの内容を付加してもそれほど平均値の上昇はないのではないかと考えられる。無論、「教職としての素養」にあたる「社会人に求められる基礎的な能力」や「教育公務員の使命と責任」の資質・能力を維持するために、校外研修においても継続的に「教職としての素養」に関する事柄を扱うことに意味はある。しかし、限られた校外研修の機会を効率的・効果的に運用していくためには、受講生のニーズの高い「学習指導と評価の力」や「児童生徒指導と集団づくりの力」に関する研修を強化していくことを検討していく必要がある。

「授業構想力」、「授業展開力」、「授業評価と改善」、「学校の理解と学校経営」、「家庭、地域との連携」については、経験を重ねるごとに平均値が上がってきてはいるが、SU II後であっても平均値が3前後ということを見ると、この後のキャリアにおいても十分に伸ばせる余地がある。表2で示したように、若手教員にとって「学習指導と評価の力」は、校種や在職年数を問わず「今後、さらに力を入れたい資質・能力」となっていることから、さらなる伸長が期待できる。現在、県教育センターが実施する初任3か年のいずれの研修においても教科に関する研修は十分な時間が設けられており、理論に関する研修とOJTを踏まえた実践発表・研究協議の研修形態は受講生から一定の肯定的評価を得られている（【別添資料2】参照）。今後もOJTを踏まえた実践発表・研究協議の研修方法を継続しつつ、受講生のニーズをうまく取り入れながら、研修の質の向上を図っていく必要がある。

育成指標に基づいた若手人材育成に関する調査研究

「児童生徒理解」、「児童生徒指導」、「人材育成」、「危機管理」については、SUⅡ後の平均値が3.4前後であることから、3年間の研修の成果が見られると考えられる。ただ、「児童生徒理解」に比べ「児童生徒指導」の方が平均値が低い傾向があることから、生徒指導に関する研修内容を精査し、多様化する現場の生徒指導上の問題を扱うような研修内容の検討が考えられる。

VI 終わりに

本研究においては、資質・能力の上昇が見られた受講者の具体的な要因は把握できないが、校内で日常的に行われているOJTの影響が大きいことは推察できる。これについては、教科研修・ICT推進部が実施したもう一つの調査研究（「初任者研修における校内研修の組織的な取組に関する調査研究〈1年次〉」令和2年度）と連携・統合することで、校内における「育成指標」に基づいた組織的な人材育成の要点が得られるのではないかと。前述の報告書によれば、初任者は「困難な状況に直面しているとき、その状況や自分の思いについて話ができる相手や、その機会を求めて」いることがわかる。このことから、初任者の育成に当たっては、講義形式の研修よりも一緒になって考える機会が持てるディスカッション形式の研修をとり入れる方が有効であると考えられる。また、同報告書によれば、「初任者の成長には、校内の多くの教職員の関わりが不可欠で、初任者にとって相談しやすい少人数グループでの研修体制が整っていることが重要であること」が指摘されている。例えば、校内の実態に応じて臨時講師や在職1年目から7年目までを含めたOJT組織を構築するなど、校内チーム研修の在り方の検討も必要であろう。

本研究は大分県の若手教員の実態を知る貴重な資料となる。OJTでできることとOff-JTでできることを精査し、多角的・総合的に若手人材育成を図っていく必要があるため、若手教員対象の研修構築の材料とするだけでなく、校内における人材育成の大きな役割を担っているミドルリーダーや管理職の研修資料としても活用できる。本研究で得られた情報の多様な活用の仕方も今後の検討課題である。

なお、本研究は初任3か年に絞って実態を把握していった。それは、大分県は3か年かけて若手教員を継続的に育成する研修システムがあり、追跡可能な対象者が多く得られるからである。「育成指標」に基づく第1ステージ（基礎形成期）は、在職1～7年目までを想定している。人事異動によって、学校・地域が変わった段階で同様の調査を実施することができれば、在職4～7年目の教員を対象にしたフォローアップ研修の在り方を検討する有益な材料となる。今後も継続的に「育成指標」に基づく調査を行い、第1ステージ（基礎形成期）における効率的・効果的な若手人材育成に資する検討を期待したい。

【別添資料1】

「大分県公立学校教員育成指標」に基づく具体的な育成の観点表

(参考:「若手教職員育成のためのOJTの手引き」R2.3改訂版)

キャリアステージ		第1ステージ		具体的な観点
		基礎形成期		
資質・能力		採用から早い時期に、教員としての幅広い視野と能力の伸張を図る		
教職としての素養	社会人に求められる基礎的な能力	倫理観・法令遵守	A1 高い倫理観に基づき、法令を遵守した教育活動を展開することができる。	教育公務員として服従規律を遵守し、規範意識をもって職務に専念することができる。 人権尊重の精神を理解し、多様な価値観を尊重しながら自らの人権意識を高めることができる。 在籍児童生徒の確認票(出席簿や緊急連絡網等)や学級(学年)配布物・掲示物等の準備など、学級事務の正確・丁寧な処理ができる。 成績処理や学級会計、進級に伴う書類(指導要録や健康診断票等)の引継ぎなど、学級事務の正確・丁寧な処理ができる。
		事務処理能力	B1 学級事務の正確・丁寧な処理ができる。	言葉遣いやマナー、適切な報告・連絡などの社会人としての常識を身に付けた対応ができる。 スケジュール管理に努め、時間や提出期限等を守ることができる。
		コミュニケーション能力	C1 関係者との連絡調整を適切に行い、職務を円滑に遂行できる。	教育公務員としての自覚をもち、組織の一員としての行動ができるとともに、専門性を高めるために自ら学び続けることができる。 国や県という広い視野で教育について考え、先見性をもって社会の変化に柔軟に対応することができる。 困難なことがあっても、あきらめず前向きに対応することができる。
教職としての実践	教育公務員の使命と責任	使命感と熱意	D1 教育公務員としての自覚をもち、組織の一員としての行動ができるとともに、専門性を高めるために自ら学び続けることができる。	学校の教育目標や児童生徒の実態を踏まえ、身に付けさせたい力を明確にした年間指導計画や個別の指導計画等を作成・実施することができる。 学習指導要領と児童生徒の実態を踏まえた学習指導案を作成することができる。 ねらいに対応した適切な評価規準を、具体的な児童生徒の姿で設定することができる。 基本的な学習ルールを定着させるとともに、学習環境を整えて授業を行うことができる。 発問や板書等の手立てを工夫し、目標達成に向けた授業づくりをすることができる。 主体的・対話的で深い学びの視点を意識し、言語活動を取り入れた授業を行うことができる。 児童生徒の習熟の程度に応じ、きめ細かい指導を行うことができる。 児童生徒一人一人の障がいの実態等に応じ、個に応じた指導・支援を行うことができる。 評価規準により、根拠(授業の事実)に基づいた客観的な評価を行うことができる。 児童生徒との関わりの重要性を理解し、適切な方法で積極的にコミュニケーションを図ることができる。 児童生徒に公平かつ受容的・共感的に関わることができる。 児童生徒の一人一人のよさを見取り、学校生活や学習に対する意欲や興味・関心を引き出すことができる。 児童生徒一人一人の心身の特性や状況、生活環境等を多面的に捉え、個に応じた指導を行うことができる。 いじめ・不登校等の教育課題に対し、未然防止・早期発見・解決支援に積極的に取り組むことができる。 児童生徒の人格を尊重し、児童生徒相互のよりよい人間関係を形成する指導を行うことができる。 学校教育目標を十分理解の上、学級の経営方針を策定・実践できる。 学校教育目標を十分理解の上、教科の経営方針を策定・実践できる。 組織で対応することの意義を理解し、学校の教育課題の解決に向けて協働した教育活動を行うことができる。 管理職や同僚等の助言を謙虚に受け止め、自分を振り返り自己の成長につなげることができる。 事故を未然に防止する等、安全に配慮した教室環境の整備ができる。 事故や災害時の危機管理対応を十分理解し、状況に応じて適切に行動できる。 家庭・地域等との連携・協働の重要性を理解し、積極的に関わることができる。 日頃から保護者や地域住民との適切な信頼関係づくりに努めている。
		授業構想力	E1 学習指導要領に基づき、育成を目指す資質・能力を明確にした授業の指導計画の適切な実施ができる。	
		授業展開力	F1 基礎的なスキルを活かした授業展開ができる。	
教職としての実践	学習指導と評価の力	授業評価と改善	G1 一人一人の学習状況の把握と適切な指導ができる。	
		児童生徒理解	H1 学級の児童生徒を取り巻く環境を理解し、児童生徒一人一人に向き合うことができる。	
		児童生徒指導	I1 保護者や校内組織と連携して、個に応じた指導ができる。	
教職としての実践	児童生徒指導と集団づくりの力	組織としての学校の理解と学校経営	J1 学校教育目標を理解した上で学級経営及び教科経営の方針を策定し、実践することができる。	
		人材育成	K1 組織の一員として、役割を自覚し、教職員と協働した教育活動の展開ができる。	
		危機管理	L1 安全に配慮した教室環境等の整備と、危機を察知した際の迅速な連絡ができる。	
		家庭・地域との連携	M1 家庭、地域と積極的に関わり、連携・協働した対応ができる。	

育成指標に基づいた若手人材育成に関する調査研究

【別添資料2】初任3か年における教科研修の内容・時間と研修実施評価（令和3年度実績）

※ 校種枠の見方…上段：研修内容、中段：時間(分)、下段：研修評価(4点満点)

※ 研修評価の評価項目は、「示された育成指標の資質・能力の向上に役立った」の平均値

初任	※小・中学校は下記に加えて各教育事務所での教科研修(授業参観)がある										
小	講義・演習「新大分スタンダードを生かした魅力ある授業づくり」	講義・演習「単元構想を踏まえた学習指導案作成」(国語)	講義・演習「単元構想を踏まえた学習指導案作成」(算数)	研究協議「単元構想を踏まえた学習指導案の検討」	講義・演習「情報モラル・セキュリティとICTを活用した授業づくり」	演習・研究協議「授業展開の工夫と指導技術の向上」	講義・研究協議「PDCAサイクルを踏まえた学習評価と授業改善」				
815	70	60	60	160	160	160	145				
評価	3.8	3.8	3.8	3.9	3.9	3.9	3.9				
中	講義・演習「教科の特質を生かした魅力ある授業づくり」	講義・演習「情報モラル・セキュリティとICTを活用した授業づくり」	講義・研究協議「付きたい力を明確にした学習指導案の作成」	講義・研究協議「PDCAサイクルを踏まえた学習評価と授業改善」	講義・研究協議「内容や時間のまとまりを見通した単元構想」	講義・演習・研究協議「授業展開の工夫と指導技術の向上」					
865	70	145	180	180	145	145	145				
評価	3.7	3.8	3.8	3.9	3.8	3.9	3.9				
高	講義・研究協議「魅力ある授業づくりの視点」	講義・研究協議「指導目標の明確化と教科指導の基礎基本」	講義・演習「単元構想を踏まえた授業デザイン」	実習・発表・研究協議「ICTを活用した授業づくり」	講義「授業分析の視点」	演習・研究協議「授業展開の工夫と指導技術の向上①・②」	講義・研究協議「指導と評価の一体化」	発表・研究協議「指導目標を明確にした授業の実際」	講義・研究協議「PDCAサイクルを踏まえた授業改善」		
1120	70	90	80	180	30	285	180	145	60		
評価	3.9	3.9	3.9	3.5	3.9	3.9	3.9	3.9	3.9		

(注) 評価の「-」は未実施

SU I	第1回	第2回	
小	講義・演習「教科指導の充実1」	講義・演習「教科指導の充実2」	講義・演習「美術館を活用した図画工作科指導」
400	120	140	140
評価	3.8	3.8	3.8
中	講義・演習「教科の目標の達成に向けた言語活動の充実」	発表・研究協議*「教科の目標の達成に向けた取組の実際」	研究協議*「教科の目標の達成に向けた今後の取組」
345	120	145	80
評価	3.8	3.9	3.9
高	講義・演習・研究協議「教科の目標の達成に向けた言語活動の充実」	発表・研究協議*「教科の目標の達成に向けた取組の実際」	研究協議*「教科の目標の達成に向けた今後の取組」
345	120	145	80
評価	4.0	3.8	3.8

(注) 研修内容の「*」は中堅教諭等資質向上研修と合同で実施

SU II	第1回	第2回
小	講義・演習「主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業構想」	発表・研究協議*「主体的・対話的で深い学びの実現に向けて」
355	180	175
評価	3.8	3.8
中	講義・演習「各教科における主体的・対話的で深い学び」	発表・研究協議「主体的・対話的で深い学びの実現に向けて」
355	180	175
評価	3.8	3.9
高	講義・演習・研究協議「各教科における主体的・対話的で深い学び」	発表・研究協議「主体的・対話的で深い学びの実現に向けて」
355	180	175
評価	3.8	3.8

(注) 研修内容の「*」は中堅教諭等資質向上研修と合同で実施

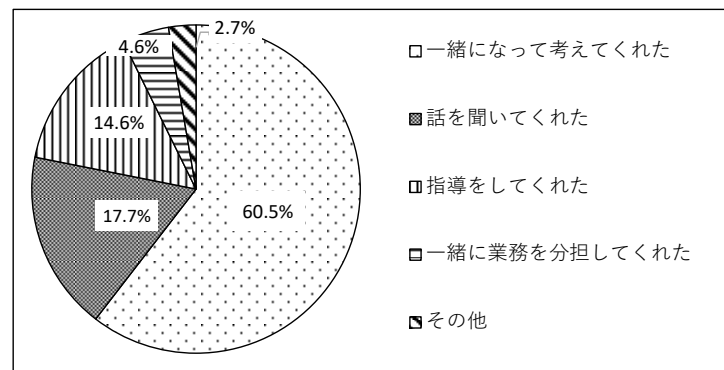
I 目的

初任者研修における校内研修の実態を明らかにし、組織的・持続的・効果的な校内研修の在り方を提案すること、及び、初任者研修における校内研修の好事例を収集し、県内の全校種に周知すること。

II 結果

- ・校内研修が初任者に影響を与える要因は、頻度や研修時間の長さといった量的要素ではなく、研修内容や環境といった質的要素であることが分かった。
- ・ディスカッション形式の研修を取り入れ、初任者の思いを交流させる環境の整備が重要であることが分かった。
- ・初任者が困難な状況に直面しているとき、その状況や思いについて話ができる相手や、その機会を求めていることが分かった。
- ・県内5つの学校の協力により、下記Ⅲのまとめ(提言)が初任者の育成に有効であることが分かった。
- ➡「初任者研修における校内研修の好事例について」(県教育センターHP)
- ・校長を対象にした「若手人材育成に関わるアンケート」を実施した。およそ9割の学校で、メンター役が効果的に機能する校内研修体制が整備されていることが分かった。

図 初任者は困難を抱えた時、どんな支援を求めているか



Ⅲ まとめ(提言)

- 「初任者研修の手引」に示されている校内チーム研修について、採用2・3年目の教員をメンター役にするなど、各校の実態にあわせて効果的な運用方法を検討すること。
- 初任者が年間5回実施する提案授業について、各校種の特性にあわせて、事前・事後の指導に多くの同僚教員が関わる体制づくりを進めること。
- 初任者の提案授業実施について、校内指導教員は「授業参観記録」を作成するなど、初任者が自分の授業を振り返りやすい工夫をすること。
- 効果的な校内研修組織の構築など、校内における人材育成の取組については校長のリーダーシップが不可欠であること。



初任者研修における校内研修の組織的な取組に関する調査研究（2年次）

大分県教育センター教科研修・ICT推進部
指導主事 小屋 良樹

I 調査・研究の目的

本調査・研究では、初任者研修における校内研修について調査を行うことで、校内研修の実態を明らかにし、組織的・持続的・効果的な校内研修の在り方を提案することを目的とする（1年次）。更に、具体的な好事例を収集し、県内の全校種に周知することで、大分県教職員全体の資質・能力の向上に資することを目的とする（2年次）。

II 調査・研究の内容

1 好事例提供校

事例提供を求める学校を絞り込むにあたっては、昨年度の研究結果及び県教育センターに提出された校内研修計画を参考にした。また、全ての校種から事例を収集することと、地域バランスを考慮した（表1）。

表1 好事例提供校と各校の児童・生徒数及び職員数（人）

学校名	児童・生徒数	職員数
中津市立小楠小学校	491人	38人
佐伯市立渡町台小学校	573人	49人
日田市立南部中学校	143人	23人
大分県立中津南高等学校	588人	62人
大分県立大分支援学校	263人	158人

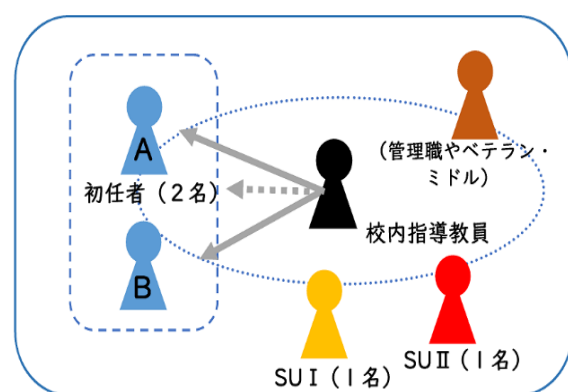
2 好事例の示し方

収集した各校の初任者研修における校内研修の取組について、「1 若手メンターを活用した初任者教員の育成」「2 授業づくりと初任者育成」「3 校長のリーダーシップ」の3つに分類・整理した。

2-1 若手メンターを活用した初任者教員の育成

県教育センターでは、令和2年度初任者研修の手引より、校内チーム研修を各校の実態に応じて実施することを認めている（図1）。校内指導教員は、初任者への指導とともにSUI（採用2年目教員）・SUII（採用3年目教員）への校内研修を同時に行うことが可能であり、SUI・SUII教員は、初任者に対するメンター役を担うことが可能となる。好事例としては、「若手メンターを活用した初任者教員の育成」を目指している例を取り上げ、初任者、SUI・SUII教員が、それぞれの立場で研修の効果を実感している姿が分かるよう示し方を工夫した（資料①）。

図1 校内チーム研修のイメージ



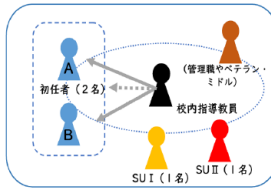
また、初任者研修における校内研修をチーム研修で行うことの意義について、さらに具体を示すことを検討した。収集した事例の中で、初任者と臨時講師との校内チーム研修に取り組んだ学校があり、この事例を活用して、初任者自身が「若手メンター」となれることを示すようにした（資料②）。

大分県教育センター教科研修・ICT推進部

資料①

採用1～3年目教員の教員同士の学び合い

・右図は、「初任者研修の手引」に掲載しているイメージ図です。手引では、各学校の実情に応じて初任者と採用2・3年目のステップアップ研修受講者との「校内チーム研修」の実施を可能としています。右図のような「校内チーム研修」を実施することで、より一層若手教員の困りに即した研修を実施することが可能になります。



大分県教育委員会「初任者研修の手引」より

【初任者・ステップアップ研修受講者の声】

- 教科指導・生活指導・保護者対応など、実際に困っていることを中心に意見交換することができています。(初任者教員)
- チーム研修の中で、初任者に対して、児童の生活規律について、年度当初に徹底するのとよい等、具体的なアドバイスをしました。(2年目教員)
- 学年主任の仕事に悪戦苦闘しつつも、キャリアのある先生方に支えられながら過ごしています。そのようなときに、メンターとして新採用の先生と関わることによって、自分の実践を見直す機会になっています。(3年目教員)

資料②

初任者もメンター担当

- ・各学校の実情によりませんが、初任者自身もメンター役を担うことが可能です。例えば、大学卒業後すぐに教壇に立った臨時講師と数年間の臨時講師経験を経て採用された初任者が勤務する場合、その初任者をメンター役に設定し、社会人になって間もない臨時講師に教職生活のアドバイスを行うことができます。このような場を設定することにより、初任者自身が一層主体的に初任者研修に取り組むことができます。
- ・各学校では、校内の人的資源を研修にどのように生かすかを常に考えることが大事になってきます。



臨時講師として勤務している間、多くの先生方に支えてもらいました。自分が採用になった時だからこそ、研修の場を生かして、新たに教壇に立つようになった臨時講師に経験を伝えたいと考えました。

【研修を取りまとめた校内指導教員の声】

初任者は、自分の経験を踏まえて臨時講師に積極的にアドバイスをしていました。アドバイスを送りながら、自分のこれまでの取組を振り返ったり、自分の立場が変わったことを再認識したりと、今後の業務への意欲付けになったようでした。また、臨時講師にとっても校内研修に参加したことにより、今後の職務への見直しをもつきっかけになりました。

2-2 授業づくりと初任者育成

昨年度の調査・研究結果では、初任者は教科指導に関わる校内研修について多くの期待を抱いていることが明らかになった(表2)。この結果に基づいて、年間5回実施する初任者の提案授業への同僚教員の関わり方について、初任者自身の思いと指導に関わる校内指導教員の取組を示すこととした。

表2 最も役に立ったと感じる研修

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

同僚教員の関わりについての初任者自身の思いは、初任者研修開始から半年以上経った令和3年10～11月に、事例提供校の初任者にインタビュー調査を行い、情報を収集した。その中から、初任者の授業づくりについて、多くの同僚教員の関りが見られる発言を示す(資料③)。なお、初任者研修における校内研修という枠組みの中で、提案授業づくりについてインタビューを行ったが、実際には、校種の特性に応じて様々な場(例えば、中学校・高等学校における教科部会や教科会議の場など)で初任者の提案授業への支援が行われていると考えられる。

資料③

校内提案授業に関する取組

・令和2年度の本調査研究により、初任者は授業づくりに関する校内研修への期待を高く持っていることが明らかになっています。初任者研修の校内研修では年間5回の提案授業を実施することになっています。各提案授業の実施に際して、多くの同僚教員が関わることで、初任者は自信を持って提案授業に臨むことができます。以下は、提案授業の実施に関わる初任者の声になります。

1回の提案授業を行うにあたって、7～8人の先生方が指導案を事前に見てくれることもあります。皆さん忙しい中で、丁寧に指導して下さい、お陰で自信をもって授業に臨んでいます。

また、授業後の校内研修においても、実際の子供の姿から効果的な学習評価の在り方について、指導担当教員の先生と意見交換しながら研修に取り組んでいます。



資料④

提案授業における校内指導教員の関わり

・校内指導教員は、初任者の授業を参観して様々な助言を行います。その際、提案授業の様子を「授業参観記録」として残すことが大切です。記録を残すことで、校内指導教員はこれまでどんな声かけを初任者に行ってきたかを確認することができます。また、初任者にとっても5回の提案授業による自身の姿容をつかみやすくなります。

授業参観記録の例

提案授業の振り返り

令和3年△月△日△校時
授業者 ●●●教諭

授業の流れ (○:よかった点 ▲:改善が必要な点)

○ 子供たちが共有できる日常的な事象から本時のテーマを想起させる展開が良かった。

▲ 子供たちとの「やり取り」は丁寧にできたが、本時のめあてを確認するまでに時間がかかった。

今後の参考

・ICT機器の効果的活用について

→子供たちの様子の「写真」を拡大して提示。伝えたいことが「見える」ように。

まとめ

子供たちの「頑張ろう」という気持ちを大切にしながら、出てきた考えの共通点や相違点を明らかにし、子供同士をつなげながら授業を進めていくのが教師の役目です。今後は、子供に(考え、議論、活動)させたいことや板書する内容の精選が必要であると感じました。

初任者研修における校内研修の組織的な取組に関する調査研究

同僚教員の関り方については、収集した事例の中で、校内指導教員による「授業参観記録」を活用した実践に着目した（資料④）。「授業参観記録」を活用することで、初任者は自己の変容・成長を実感しやすくなり、校内指導教員にとっては、今後の指導のポイントを焦点化しやすくなると考えられる。

2-3 校長のリーダーシップ

初任者研修の手引では、「校長は校内指導教員を中心とする全校体制をとり、年間指導計画に従い、初任者個々の資質・能力を踏まえ、研修項目に応じて、初任者の指導及び助言にあたるものとする」と示されている。この記述を踏まえ、好事例の3つの柱の最後として、「校長のリーダーシップ」について触れる。

校長のリーダーシップが発揮される場面の一つとして、校内研修の体制づくりに着目した。通常の校内研修の場を効果的に組織している事例について検討し、前項で示した初任者へのインタビュー調査で、通常の校内研修が初任者の職務に与える影響を聴き取った。インタビュー結果からは、校内研修の場を通して、初任者が学校をあげて支援を受けていることを実感している回答が得られた（資料⑤）。

その他にも、インタビュー調査からは、校長の人材育成に関わる思いを初任者が深く受け止めている回答を、複数確認することができた（資料⑥）。大分県では教員のキャリアステージを「基礎形成期」「発展期」「充実・深化期」「円熟期」の4つの段階に分けているが、「基礎形成期」にあたる初任者教員にとっては、各ステージを経験して「円熟期」を迎えた校長の言葉は自分のキャリアを見通すきっかけになっていると考えられる。


資料⑤

組織づくり

・初任者研修の手引には、「校長は、校内指導教員を中心とする**全校体制**をとり、年間指導計画に従い、初任者個々の資質・能力を踏まえ、研修項目に応じて、初任者の指導及び助言に当たるものとする」とあります。初任者の指導は「**全校体制**」で行うものです。各学校では、通常の校内研修においても、初任者育成を意識した**チーム研修体制**をとることで、全校体制の初任者研修を実現することができます。以下は、通常の校内研修をチーム体制で行っている学校の取組例です。

○通常の校内研修をチーム体制で行っている例
(教職員の経験年数や分掌・職種でチーム内での立場を下記の5つに分類し、全てのチームに各立場の職員が配置されるようになっている。)

チームリーダー	ミドルリーダー
初任者を含む若手教員	
ベテラン	養護教諭等


 初任者研修の校内研修だけでなく、通常の校内研修も重要な学びの場になっています。少人数のチーム編成になっていることで、初任者でも遠慮なく相談できます。また、全校を挙げての支援を受けていることを実感できています。


資料⑥

校長自身の人材育成にける思い

- ・初任者が抱える不安や悩みは多岐にわたります。学校のリーダーである校長自身が積極的に初任者に声をかけることで、若手を育てようとする職場風土が醸成されます。

- ・校長先生には授業だけでなく、学校行事の指導方法などもアドバイスをいただいています。
- ・校長先生によく話しかけていただくことで距離の近さを感じますし、率先して行動される姿に大きな刺激を受けています。





- ・校長先生が主催する若手教員の研修が行われています。教科指導・学級経営・保護者対応など様々なテーマについて有意義な意見交換ができています。
- ・校長先生は授業参観の際に、改善点を具体的に示して下さいたり、よかった点を褒めて下さったりします。それらの助言を指導改善につなげることができています。

Ⅲ 若手人材育成に関わるアンケート結果

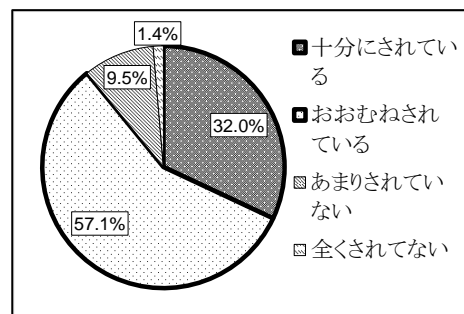
上記Ⅱ-2で示した3つの分類・整理に従い作成した「初任者研修における校内研修の好事例について」を、県教育センターホームページで令和4年1月に公開した。その後、県内の全ての校種の学校（大分市立は除く）に、「若手人材育成に関わるアンケート」を実施した。

- ・実施期間 令和4年1月18日～2月28日の1か月間
- ・目的 基礎形成期の若手教職員の人材育成について、各校の取組を把握すること
- ・対象 学校長

質問1：若手人材育成のための校内研修（初任者研修等）において、メンター役が効果的に機能する体制が整備されていますか？

図2 質問1の回答結果

「十分にされている」「おおむねされている」をあわせた回答が全体のおよそ9割を占めていることが分かる。初任者研修の手引に示された校内チーム研修を取り入れるなど、各校が若手教員にもメンター役を担わせながら、校内研修の組織的な体制を整備しようとしていることが推測できる。



質問2：ホームページで示した好事例の他に、効果的な校内研修の実施方法や内容があれば紹介してください。

質問2は自由回答としたが、各校から多くの意見が寄せられた。好事例でも、「校長のリーダーシップ」を柱の1つに設定したが、本アンケートを通して、「校長のリーダーシップ」の具体がさらに確認できた。寄せられた多くの意見を5つの視点で整理した。以下は、視点とそれに対応するアンケート結果の抜粋である。

視点1：校内指導教員・教科指導員への指導・指示

- ・初任者に研修記録の作成・ファイリングを指導した。校内指導教員は月に1回記録を確認し、コメントを添えて返却するよう指示した。
- ・教科指導員を通じて、初任者が担当する科目の中から1科目だけ毎時間の板書計画を作成するよう指導している（授業構想力の向上を目的）。

視点2：校務分掌を通じた人材育成

- ・「実践に勝る研修はない」という考えのもと、校内行事等に関する若手教員の提案を採用した。
- ・小規模校だからこそ、初任者に児童会などを担当させ、職務を通して学びを深めさせている。
- ・学校経営戦略会を組織し、若手教員もメンバーとして参加させている。

視点3：校内研修・会議の工夫

- ・主幹教諭が主催する初任者・若手教員合同の学習会を月1回実施している。
- ・校内研修の計画に「若手教員育成研修（1～2年目対象）」を組み込んでいる。
- ・初任者が得意なこと（ICT活用）を生かし、苦手な職員への講習を行った。
- ・少数職種（養護教諭）の育成のために、校内研修の枠組みを地域に広げた。
- ・自分の意見を表現できない性格の初任者もいる。だからこそ、少人数グループでの意見交流による校内研修は、職場における人間関係を良好なものにする上でも有効。

視点4：初任者への配慮

- ・初任者への声かけについて校長と教頭で役割を分担している（褒めるのは校長、課題を指摘するのは教頭など）。
- ・初任者のメンタル面を支える組織作りを大切にする必要があると感じ、安全衛生委員会などを活用して情報収集に努めている。

初任者研修における校内研修の組織的な取組に関する調査研究

- ・学年単学級の小規模校は、同じ学年の担任教師に相談ができない。同じ学年部教員や教務主任と席が並ぶようにするなど、相談しやすい環境を設定している。

視点5：理念等

- ・「最新学習歴の更新」を合い言葉に、ベテラン教員に学ぶ姿勢を強く持つように指導している。そのようなベテランの姿を若い教員に見せることが大切だと考える。
- ・校内の人材育成にかかる取組の進捗確認が大切だと考える（ここが疎かになりがち）。

IV 調査・研究のまとめ

昨年度は、初任者教員と2年目教員を対象にしたアンケート調査から、「初任者研修における校内研修」が経験の浅い教員の成長に与える影響を分析した。本年度は、好事例の収集を通して、校長や校内指導教員といったベテラン教員の人材育成に関わる考え方についてまとめることができた。あわせて、事例提供校の初任者へのインタビュー調査を通して、各校で行われている校内研修が、初任者にとって日々の職務への不安を解消したり、自身の成長を実感したりする場になっていることを確認できた。

また、令和4年1～2月に実施した「若手人材育成に関わるアンケート」では、学校における人材育成の要である校長の考え方を知ることができ、各校の取組内容の整理ができた。

なお、上記Ⅲの質問2に対する5つの視点での整理は、令和4年1月に県教育センターホームページで示した「初任者研修における校内研修の好事例について」の内容を補足するものと位置づけたい。

最後に、本調査・研究の成果が初任者を中心とした経験の浅い教員を組織的に育てるための参考資料となることを期待し、研究のまとめとしたい。

初任者研修における校内研修の好事例について

令和4年1月 大分県教育センター

大分県では教職員の大量退職・大量採用が進む中で、校内教員の年齢構成や経験年数に不均衡が生じており、経験豊富な教員から若手教員への知識・技術等の伝達が困難な状況になりつつあります。このような中で、若手教員の人材育成を組織的に行うためには、学校の実情に応じたチーム体制による校内研修を推進する必要があります。

大分県教育センターでは、令和2・3年度の2年間「初任者研修における校内研修の組織的な取組に関する調査研究」に取り組みました。この研究成果を踏まえて、初任者研修における校内研修に組織的に取り組む事例を紹介します。

【研究協力校】

中津市立小楠小学校

佐伯市立渡町台小学校

日田市立南部中学校

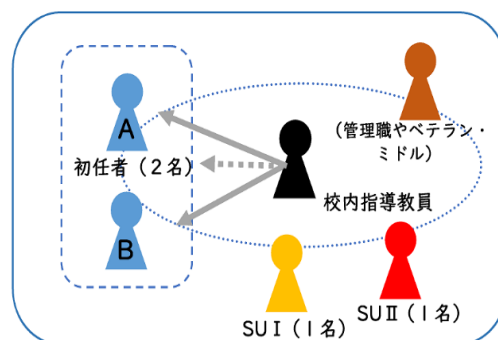
大分県立中津南高等学校

大分県立大分支援学校

1. 若手メンターを活用した初任者教員の育成

(1) 採用1～3年目教員の教員同士の学び合い

- ・右図は、「初任者研修の手引」に掲載しているイメージ図です。手引では、各学校の実情に応じて初任者と採用2・3年目のステップアップ研修受講者との「校内チーム研修」の実施を可能としています。右図のような「校内チーム研修」を実施することで、より一層若手教員の困りに即した研修を実施することが可能になります。



大分県教育委員会「初任者研修の手引」より

【初任者・ステップアップ研修受講者の声】

- 教科指導・生活指導・保護者対応など、実際に困っていることを中心に意見交換することができています。(初任者教員)
- チーム研修の中で、初任者に対して、児童の生活規律について、年度当初に徹底するとよい等、具体的なアドバイスをしました。(2年目教員)
- 学年主任の仕事に悪戦苦闘しつつも、キャリアのある先生方に支えられながら過ごしています。そのようなときに、メンターとして新採用の先生と関わることで、自分の実践を見直す機会になっています。(3年目教員)

(2) 初任者もメンター担当

- ・各学校の実情によりますが、初任者自身もメンター役を担うことが可能です。例えば、大学卒業後すぐに教壇に立った臨時講師と数年間の臨時講師経験を経て採用された初任者が勤務する場合、その初任者をメンター役に設定し、社会人になって間もない臨時講師に教職生活のアドバイスをを行うことができます。このような場を設定することにより、初任者自身が一層主体的に初任者研修に取り組むことができます。
- ・各学校では、校内の人的資源を研修にどのように生かすかを常に考えることが大事になってきます。



臨時講師として勤務している間、多くの先生方に支えてもらいました。自分が採用になった時だからこそ、研修の場を生かして、新たに教壇に立つようになった臨時講師に経験を伝えたいと考えました。

【研修を取りまとめた校内指導教員の声】

初任者は、自分の経験を踏まえて臨時講師に積極的にアドバイスをしていました。アドバイスを送りながら、自分のこれまでの取組を振り返ったり、自分の立場が変わったことを再認識したりと、今後の業務への意欲付けになったようでした。また、臨時講師にとっても校内研修に参加したことにより、今後の職務への見通しをもつきっかけになりました。

2. 授業づくりと初任者育成

(1) 校内提案授業に関する取組

- ・令和2年度の本調査研究により、初任者は授業づくりに関する校内研修への期待を高く持っていることが明らかになっています。初任者研修の校内研修では年間5回の提案授業を実施することになっています。各提案授業の実施に際して、多くの同僚教員が関わることで、初任者は自信を持って提案授業に臨むことができます。以下は、提案授業の実施に関わる初任者の声になります。

1回の提案授業を行うにあたって、7～8人の先生方が指導案を事前に見てくれることもあります。皆さん忙しい中で、丁寧に指導して下さい、お陰で自信をもって授業に臨んでいます。

また、授業後の校内研修においても、実際の子供の姿から効果的な学習評価の在り方について、指導担当教員の先生と意見交換しながら研修に取り組んでいます。



(2) 提案授業における校内指導教員の関わり

- ・校内指導教員は、初任者の授業を参観して様々な助言を行います。その際、提案授業の様子を「授業参観記録」として残すことが大切です。記録を残すことで、校内指導教員はこれまでどんな声かけを初任者に行ってきたかを確認することができます。また、初任者にとっても5回の提案授業による自身の変容をつかみやすくなります。

授業参観記録の例

提案授業の振り返り

令和3年△月△日△校時

授業者 ●●教諭

授業の流れ (○：よかった点 ▲：改善が必要な点)

○ 子供たちが共有できる日常的な事象から本時のテーマを想起させる展開が良かった。

▲ 子供たちとの「やり取り」は丁寧にできたが、本時のめあてを確認するまでに時間がかかった。

今後の参考

- ・ICT機器の効果的活用について

→子供たちの様子の「写真」を拡大して提示。伝えたいことが「見える」ように。

まとめ

子供たちの「頑張ろう」という気持ちを大切にしながら、出てきた考えの共通点や相違点を明らかにし、子供同士をつなげながら授業を進めていくのが教師の役目です。今後は、子供に（考え、議論、活動）させたいことや板書する内容の精選が必要であると感じました。

3. 校長のリーダーシップ

(1) 組織づくり

- ・初任者研修の手引には、「校長は、校内指導教員を中心とする全校体制をとり、年間指導計画に従い、初任者個々の資質・能力を踏まえ、研修項目に応じて、初任者の指導及び助言に当たるものとする」とあります。初任者の指導は「全校体制」で行うものです。各学校では、通常の校内研修においても、初任者育成を意識したチーム研修体制をとることで、全校体制の初任者研修を実現することができます。以下は、通常の校内研修をチーム体制で行っている学校の取組例です。

○通常の校内研修をチーム体制で行っている例

(教職員の経験年数や分掌・職種でチーム内での立場を下記の5つに分類し、全てのチームに各立場の職員が配置されるようになっている。)

チームリーダー

ミドルリーダー

初任者を含む若手教員

ベテラン

養護教諭等



初任者研修の校内研修だけでなく、通常の校内研修も重要な学びの場になっています。少人数のチーム編成になっていることで、初任者でも遠慮なく相談できます。また、全校を挙げての支援を受けていることを実感できています。

(2) 校長自身の人材育成にかける思い

- ・初任者が抱える不安や悩みは多岐にわたります。学校のリーダーである校長自身が積極的に初任者に声をかけることで、若手を育てようとする職場風土が醸成されます。

- ・校長先生には授業だけでなく、学校行事の指導方法などもアドバイスをいただいています。
- ・校長先生によく話しかけていただくことで距離の近さを感じますし、率先して行動される姿に大きな刺激を受けています。





- ・校長先生が主催する若手教員の研修が行われています。教科指導・学級経営・保護者対応など様々なテーマについて有意義な意見交換ができています。
- ・校長先生は授業参観の際に、改善点を具体的に示して下さいたり、よかった点を褒めて下さったりします。それらの助言を指導改善につなげることができます。

4. まとめ

- 各学校に初任者を含めて多くの若手教員が在籍しています。若手教員同士の学びは、初任者にとって斜め上の先輩の姿を意識するきっかけになります。
- 初任者の成長には、校内の多くの教職員の関わりが不可欠です。初任者にとって相談しやすい少人数グループでの研修体制が整っていることが重要です。
- 初任者の悩みは多岐にわたりますが、授業に関する悩みは特に大きな問題です。一人でも多くの同僚教員が指導案づくりや事後研究会での助言に関わることが大切になります。
- 校長自身も初任者の育成に関わりながら、よりよいチーム研修体制の構築についてリーダーシップを発揮することが求められています。

初任校において「育てられた」という実感を持つ教員は、次の学校で人を「育てる」側に立てるようになります。このように考えると、各学校での初任者を中心とした人材育成の熱心な取組が大分県全体の教育力向上につながることは間違いありません。

今回、調査研究を通して、初任者研修における校内研修の事例をご提供いただきましたが、それらの事例の中には人材育成に関わる多くのヒントがありました。本事例を活用して、組織的な若手人材育成の体制づくりが県内で進むことを期待しています。

最後になりましたが、ご協力いただいた各学校と先生方に、この場をお借りして御礼を申し上げます。

I 目的

特別支援学校における主体的・対話的で深い学びに関する課題を明らかにし、課題解決に向けた実践を行い、実践事例を県内特別支援学校に共有化する。

II 課題(1年目のアンケート結果から)

県内特別支援学校(16校)の管理職及び各学部主事を対象にアンケートを実施し、以下のことが課題として挙げられた。

- ①「深い学びの実現」・・・「できていない」「あまりできていない」という回答が60%
- ②「教科別の指導実践の充実」・・・「授業実践の様子」では、教科別の指導は、30事例中7事例(生活単元学習は15事例)
- ③「重度の児童生徒の対話的な学びの実現」・・・病弱・肢体不自由学校において、「多様な手段で伝える」ことを課題に挙げる回答

III 実践(協力校のステップアップ研修Ⅱの対象教員が授業を行う)

2年目(令和2年度)・・・①～③の課題解決に向けて、小学部算数科、中学部国語科・自立活動、高等部自立活動での授業実践

3年目(令和3年度)・・・①～②の課題解決に向けて、中学部国語科・数学科・美術科、高等部国語科・数学科・職業科での授業実践

IV 授業者の気付きから明確になった授業改善のポイント

- ・児童生徒が自分事として取り組みたくなるような内容にするとともに、児童生徒同士で対話したくなるような授業展開を工夫すること
- ・教科固有の見方・考え方を重視しながら、更に生活への汎化を意識すること
- ・この題材での深い学びの姿とは何か、どのような発言や表現ができれば深い学びに到達したと言えるのかを具体的に設定すること
- ・深い学びのためには、児童生徒がどうしたら主体的に取り組むのか、対話を通して思考するのかを考えること



V まとめ(提言)

- 重度重複障がいの児童生徒の対話的な学びでは、「児童生徒の選択の精度を高めるために、『そこにはない』といった否定表現も含め選択肢の幅を増やすこと」「即時性を意識し、選択したことを教員がすぐに実践し、児童生徒にフィードバックすることで、児童生徒自身が自分のしたいことが伝わったと実感できるようにすること」が重要になることから、「児童生徒の表出を見取る力を教師が高めること」が求められる。
- 小学部の学びでは、「取り組みたくなる外発的動機付けを意識しながらも、学習を通してその教科ならではの学びを重視し授業を進めること」「児童同士の活動を通して、思考を言語化し、答えにたどり着こうとする学びにすること」「教科横断的な視点を取り入れ、学んだことが生活に汎化できることを実感させること」が求められる。
- 中学部・高等部の単一障がいクラスの学びでは、「学習の意義を理解することや、自分から考えたいような内容を設定するといった内発的動機付けを意識した授業構築」「既存の知識を活用して問題を解決できるようにするための題材構想の工夫」が求められる。
- 「児童生徒にとっての必要感を重視し、各自の活動を確保する個別化」「障がいの特性を考慮し、1時間の中で解決する問題は一つに絞るといった内容の焦点化」「解き方を教えるのではなく、どうしたら解決できるのかという思考の場面を設けるとともに、思考を補助する支援の具体化」を意識し、児童生徒の深い学びの実現に向けた授業を行い、指導と評価の一体化が実践できるように授業改善をしていくことが求められる。

⇒ 「特別支援学校における主体的・対話的で深い学び実践事例集」(大分県教育センターHP)に実際の取組について掲載

特別支援学校における主体的・対話的で深い学びに関する調査研究（3年次）

大分県教育センター特別支援教育部

指導主事 伊達 洋介

I 前年度の研究結果から

令和元年度に、主体的・対話的で深い学びについて、県内の県立特別支援学校で実際にどのような実践が行われているのか現状と課題について調査を行った。結果として、①「深い学びの実現」②「教科別の指導実践の充実」③「重度の児童生徒の対話的な学びの実現」が必項の取組であることがわかった。そこで、令和2年度は協力校と連携して課題に沿った授業実践を行った。令和2年度の取組では、「対象児童生徒の的確な実態把握と主体的・対話的で深い学びの姿を明確化した授業改善」「児童生徒が自分事として取り組みたいような内容設定と周りの人と対話したくなるような展開の工夫」「教科固有の見方・考え方を重視しながらも生活への汎化を意識した授業実践」の3点が重要であることが明確になった。しかし、新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から学校訪問の時期と回数を制限したことで、十分な数の事例を集積することができなかった。そこで3年目は中学部と高等部の単一障がいのクラスを対象に、①「深い学びの実現」と②「教科別の指導実践の充実」に焦点化して研究協力校で授業実践を行い、その実践例を集積し、県内の県立特別支援学校に共有化することとした。

II 授業改善に向けての教育センターの支援

A校3名、B校3名、C校1名の教員に趣旨説明を行い、事前に電話やメールを通して、授業構築の助言を行った。1回目の提案授業後に助言を行うとともに、授業者アンケートで振り返りを行い、それを基に改めて助言を行った。これらを通して授業における工夫や改善点を明らかにし2回目の授業を実施した。

今回は7名の中から上記①②の2つの課題解決を試みた2事例を紹介する。

III 研究の実際

1 A校の実践（高等部 単一障がい 1年生 数学）

1回目では、分数を題材に授業を行った。その際、折り紙を用いて視覚的にわかりやすくしたいという意図はあったが、折り紙を折ることに時間がかかり、思考する時間を十分確保することができていなかった。また生徒同士で教え合う場面はあったが、対象生徒が理解するまでには至らなかった。そこで、1回目の授業後及び2回目の題材計画設定時に以下の指導助言を行った。

- (ア) 内容を焦点化し、その時間での主発問を精選し、生徒同士で思考する場面を設定する。
- (イ) 見通しを持ち主体的に取り組めるように、今までの学びを生かして、本時の問いを解くことができる内容にする。
- (ウ) 生徒の思考を優先し、教師の支援を最小限にする。生徒たちが試行錯誤し、話し合いながら答えを導き出せるような手立てを用意する。

大分県教育センター特別支援教育部

(ア)～(ウ)を踏まえて改善を図ったA校の2回目の授業実践を紹介する。

- (1) 題材名 「平面図形や立体図形の特徴を知ったり、面積を求めたりしよう」
- (2) 題材目標 (知・技) 平面図形の特徴や性質を理解し、三角形や平行四辺形の面積を工夫して求めたり、公式を用いて求めたりすることができる。
(思・判・表) 立体図形の特徴や構成する要素に着目し、立体図形を平面上で表現したり、図形の特徴を捉えたりすることができる。
(学・人) 日常生活の中に用いられている図形に気付いたり、その面積を求めたりすることができる。
- (3) 本時の目標 三角形の面積を工夫して求める過程で、直角三角形は長方形の半分ということに気付き、公式を導き出して、面積を求めることができる。
- (4) 展開 **※教師が意図的に改善した点を太字にして追加記入**

学習活動	○教師の支援 ・指導上の留意点
1. 本時の内容を確認する。(導入)	○前時の振り返りと今日の授業内容を伝える。 改善：前時の学びが本時の学びにつながっていることが意識できるようにした。 ・前時のワークシートを振り返り、前時でどんな学習をしたか問う。 ・見通しを持って学習に取り組むことができるように、スライドで流れを示した後、ホワイトボードに今日の授業内容を示し、生徒の言葉で確認する。 ・1次で作った図形を提示し、面積を求める際のヒントになるようにする。
2. 長方形、平行四辺形の面積の求め方を復習する。	○長方形、平行四辺形の面積の求め方を復習する。 改善：求め方を提示せずに、問題を提示することで面積の求め方を復習した。 ・形は違う同じ面積の四角形(64 cm ²)を2つ提示し、どちらの面積が大きいかを生徒に問い、面積を求めて比べてみる。 ・前時で平行四辺形の面積を求める際に、平行四辺形の一部を直角三角形と見て、移動させて、長方形にして面積を求めたことを確認する。 ○本時のめあてを伝え、視覚的にわかりやすいようにホワイトボードに提示する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">めあて：直角三角形の面積を工夫して求めよう</div>
3. 直角三角形の面積の求め方を考える。(考察)	○直角三角形を提示し、どのようにして面積を求めたらよいか考えさせる。 改善：対話を通して思考が生まれるようにペア活動を行い、公式は示さず、タイミングを見てポイントとなる点を示した。 ・面積を求める直角三角形を提示し、どのように面積を求めたらよいかを考えさせる。 ・友だちとペアになって考えるように促す。 ・ポイントとして、これまで学習してきた正方形、長方形、平行四辺形の面積の求め方を生かすように伝える。 ・難しい様子が見られた時には、ポイントを確認するように促し、方眼マツトに直角三角形を置いて、底辺や高さに気付くことができるようにする。

特別支援学校における主体的・対話的で深い学びに関する研究

4. 直角三角形の面積を求めて発表する。 (発展)	○導き出した直角三角形の面積を発表する。 改善：ペアで出した求め方を発表する機会を設け、他のペアとの違いを比較するようにした。 ・どのようにして面積を求めたかをペアごとに発表する。 ・気付いたことがあれば発表するように促す。 ・直角三角形の面積は <u>長方形の面積の半分</u> で求められることを確認する。
5. 本時のまとめと振り返りをする。(終末)	○振り返りシートに自己評価を記入するように促す。 ・個別に教師とやり取りをする中で、わかったことを聞く。 ・できたことを教師が具体的に言語化し、大いに認める。

(5) A校での実践の総括

3つの助言から教師は「生徒が自ら考えて解きたくなる主体的な学び」「生徒同士で協力し合いながら取り組む対話的な学び」「生徒が今までの学びで得た知識を用いて、試行錯誤しながら答えを見つけ出すことができる深い学び」を設定し、2回目の授業を実践した。2回目の授業では、直角三角形の面積を、公式を用いず、前題材の分数や前時まで学習した四角形の面積の求め方といった既存の知識を用いることで答えを導き出そうとする内容となった。対象生徒は、全ての辺の長さを測りながら、どのように解けばよいか悩む姿が見られた。そこで教師は長方形を示し、気がつく点がないかを尋ねることで、直角三角形は長方形の半分であるということに気がついた。そこから長方形の面積を2で割ればよいという思考に到達することができた。授業後、対象生徒は「こんなに頭を使った授業は初めてだったけど、答えが出せて本当に嬉しかった」と発言していた。既存の知識を活用し、試行錯誤しながら答えにたどり着くという深い学びにつながる授業となった。

2 B校での実践 (中学部 単一障がい 3年 国語)

1回目では、電話の応対を題材にメモを取る授業を行った。電話でお店を予約したいという対象生徒の願いに沿ったものであったが、内容が多く、思考する時間や振り返りの時間を確保することができなかった。また、教師の問いに答える場面はあったが、生徒同士で対話し、思考する場面が見られず、めあての達成に至らなかった。そこで、1回目の授業後及び2回目の題材計画設定時に以下の指導助言を行った。

- (ア) めあての意味を生徒が理解できるように生徒の言葉で前時の振り返りを行うようにする。
- (イ) 内容を焦点化し、何のための学習なのかを明確化し、生徒同士の対話を通して、自分にとって使いやすいメモ用のシートを作成するにはどうすればよいかを思考できるようにする。
- (ウ) なぜそう考えたのかという問いかけで、生徒の思考を深めるようにする。

(ア)～(ウ)を踏まえて改善を図ったB校の2回目の授業実践を紹介する。

- (1) 題材名 「電話で話そう ～受ける・会話をする～」
- (2) 題材目標 (知・技) メモを取るときに、要点を短く書き留め、相手にわかるようにまとめる。
 (思・判・表) 身近な人への電話があり不在の場合、メモに残す・かけ直しがある・折り返しかけるの中から、状況に応じて対応する。

大分県教育センター特別支援教育部

(学・人) 友だちのメモの記録やメモをする様子を見て、よい所を取り入れ、素早く正確なメモを作成するためのスキルを見つけようとする。

- (3) 本時の目標
- ・『電話受け取りお助けシート』(以下お助けシート)を基にやりとりをする中で、応対できるかできないかの判断をすることができる。(思・判・表)
 - ・友だちと考えを出し合い、よりよいシートに改善しようとする。(学・人)

(4) 展開 **※教師が意図的に改善した点を太字にして追加記入**

学習活動	○教師の支援 ・指導上の留意点
1. 前時までの学習を振り返り、本時の学習内容を知る。(導入)	<p>○電話の受け方やメモの取り方について振り返る。</p> <p>改善：めあてを理解できるように、生徒の言葉で前時の振り返りを行うようにした。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「電話を受け取る時に大事なことはなにがあったかな」、「メモ名人になるためにどのようなメモの取り方をすればよかったのかな」と問いかける。 <p>○本時の学習内容を知る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前時に作成した『電話受け取りお助けシート』(以下お助けシート)を基に、対面で実践してみようことを伝える。
2. 「電話受け取りお助けシート」を基に、やりとりをしながら必要に応じて修正し、完成させていく。(展開)	<p>○作成した『お助けシート』を基に、教師とやりとりする。</p> <p>改善：ロールプレイを通して、実際の場面を想定し、お助けシートが具体的に使えるものなのか確認できるようにした。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一人ずつやりとりをし、『お助けシート』を基に電話応対できるか、できないかを考えられるようにする。 ・応対している生徒は、実践してみてどうだったか、側で見ている生徒は、自分ならばどうするかという視点で考えるように伝える。 ・自分の『お助けシート』は、自由に書き込みをしてよいことを伝える。 ・応対している生徒の言葉が出なくなった場合は、なぜ困ったのかを話し合う時間を設け、『お助けシート』に方策を書き込むよう促す。 ・『お助けシート』のどこに書いてよいかわからない場合は、「どこにこの項目が入るのかな」と問い、他の生徒の意見を聞きながら完成できるようにする。 <p>※やりとりを通し『お助けシート』を自分が使いやすいものにしていく。</p>
3. 「電話受け取りお助けシート」を友だち同士で見合う。(発展)	<p>○友だち同士で作成した『お助けシート』を相互に見合う。</p> <p>改善：対話を通して自分にとって更に使いやすいお助けシートにするにはの視点で思考するようにした。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・電話で応対した際に困りがなかったことでも、友だちの『お助けシート』を見て、「こっちはほうがわかりやすい」などの視点を持ち、自分のシートに修正を加える時間を設ける。 ・自分が使いやすい『お助けシート』になればよいことを伝える。
4. 本時の学習を振り返る。(終末)	<p>○本時の学習内容を振り返る。</p> <p>改善：なぜこのようなシートにしたのかを言語化する機会を設けるようにした。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・完成した『お助けシート』と、授業前の『お助けシート』を見比べ、より使いやすい

特別支援学校における主体的・対話的で深い学びに関する研究

	いシートが完成したことを確認するようにする。 ・『お助けシート』の見方を再度確認し、次回はシートを活用して電話を受ける学習に挑戦することを伝え、本時を終了する。
--	---

(5) B校での実践の総括

3つの助言から教師は「自分事として取組みたくなる主体的な学び」「ペア活動等を通して違いに気づき、自分ならばの視点で思考する対話的な学び」「自分にとって使いやすいシートにするにはどうすればよいかを試行錯誤しながら見つけ出す深い学び」を設定し、2回目の授業を実践した。2回目の授業では、自分にとって必要なお助けシートを作成し、電話の応対をすることができるようになってほしいという教師の意図が明確であった。前時の振り返りを生徒たちの言葉で行うことで、めあてを意識し、自分事として取り組む姿が見られた。また、ロールプレイを行うことで「その言い方は伝わりやすい」「そのまま書いていたら時間がかかるから省略して書いた方がいい」等、生徒たちから積極的に意見が出ていた。そして、ペアになり、自分のお助けシートを見せ合うことで、「それは書いてなかったから、真似していい？」と友だちの意見を参考にする場面があった。授業後、「自分で作ったお助けシートがあることで、電話の応対ができるようになり、次の授業が楽しみ」という発言があった。友だちの意見も参考にしながら、試行錯誤してシートを作り上げ、それを利用することで電話の応対ができるようになることを実感できる深い学びの授業となった。

IV 成果と課題

A校では数学の授業を通して、B校では国語の授業を通して、課題①と②の解決に向けた実践を行った。授業者は、主体的・対話的で深い学びの授業実践を行う上で、この題材の深い学びとは何か、生徒たちがどのような発言や表現ができれば深い学びに到達したと言えるのかを考えた。また深い学びのためには、どうしたら生徒が主体的に取り組むのか、対話を通して思考するのかを考えた。2回の授業を通して、授業者は、「学習の意義を見出し自分事として取組みたくなるような内容にすること」「対話を通して思考を深めるような展開を工夫すること」「既存の知識を活用して試行錯誤しながら自分にとっての答えを導き出そうとすること」等が重要であると気付いていった。

1回目の授業から問題点を明らかにし、改善の視点を踏まえて授業を構築する方法は、授業者に指導と評価の一体化を意識させ、授業改善のPDCAを実感させる上で有効であった。また、中学部と高等部の単一障がいクラスに限定して行うことで、「学習の意義を理解すること」「自分から考えたいような内容にするといった内発的動機付けを意識した授業構築の重要性」「既存の知識を活用して問題を解けるようにするにはといった題材構想の工夫の重要性」に気付いていった。

今回の調査研究を通して、特別支援学校における主体的・対話的で深い学びの授業実践には、「児童生徒にとっての必要感を重視し、各自の活動を確保する個別化」「知的障がいの特性を考慮し、1時間の中で解決する問題は一つに絞るといった内容の焦点化」「解き方を教えるのではなく、どうしたら解けるのかという思考の場面を設けるとともに、思考を補助する支援の具体化」が求められることがわかった。

また、実践を校内で共有することで、その中で主体的・対話的で深い学びの視点を明確にした授業実践が見られるなどの変容が確認できた。これらのことを踏まえ、特別支援学校における主体的・対話的で深い学びの授業改善の参考になるよう、教育センターのホームページに2年間の取組をまとめた実践事例集を掲載し、活用できるようにした。

小・中・高における短時間の「人間関係づくりプログラム」の効果的な活用に関する調査研究

I 目的

小・中・高等学校において、短時間の「人間関係づくりプログラム」を組織的・継続的に取り組むことが、児童生徒の人間関係をつくる力を育成するために有効かを検証する。

また、学校において組織的・継続的に実施する上での効果的な取組や課題を明確にする。

II 結果

- 「実際の取組状況」「hyper-QU・WEBQUの結果分析」「教職員の意識変化アンケートの結果分析」から、本プログラム実施前後で児童生徒の良い変容を認めることができた。
- 管理職のリーダーシップの下、担当する分掌を位置づけ、組織的に取り組んだことから、全教職員の共通理解が図られた。
- 「人間関係づくりプログラム」の取組が、その時間だけの居場所づくり・絆づくりに留まらず、各教科の授業を始めとする学校生活全般にも良い影響を及ぼしていることも分かってきた。

III まとめ(提言)

「人間関係づくりプログラム」は、児童生徒の学校での居場所づくり・絆づくりに有効であると思われる。

特に、以下3点が重要と考える。

(1) 管理職のリーダーシップの下、組織的に取り組むこと

学校体制の中に担当する分掌を位置づけ、年間実施計画を作成し、全教職員の共通理解を図る。

⇒ 継続的な取組が可能になる。実態に応じた取組を進めることが可能になる。

(2) 継続的に取り組むこと

短時間での実施は継続的な取組を可能とし、実践の積み重ねが児童生徒の人間関係をつくる力を育成していく。

※中学校・高校においては、生徒自ら良さを見出し、エクササイズの内容作成などに主体的に関わることもできる。

(3) 実践交流の場を設定すること

実践交流会・YELL(教職員研修申込みシステム)における実践資料公開は、学校の取組を活性化させる。

⇒ 交流の場を市町村ごとに設定すると、プログラムが及ぼす効果の検証が可能になる。



小・中・高における短時間の「人間関係づくりプログラム」の 効果的な活用に関する調査研究（1年次）

大分県教育センター教育相談部

指導主事 桐野 愛

I 研究の背景

「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」（文部科学省）によれば、いじめ・不登校の問題は未だ改善されず、大分県でも継続的な問題となっている。その背景には、家庭や地域社会の変化により、人間関係を作るスキルを身につける機会が減少していることがあると考えられる。大分県教育委員会でも、この問題の解決に向けて、「人間関係づくりプログラム事業（児童生徒同士の良好な人間関係を構築し、いじめ・不登校をうまない魅力ある学校づくり）」を進めている。

II 現状と課題

大分県教育委員会は、令和2年度に、地域児童生徒支援コーディネーターを配置した小・中学校22校と、実践研究モデル校に指定した高校4校で、短時間で継続的に行う「人間関係づくりプログラム」の取組を進めた。さらに、令和3年度からは県内の全小・中・高等学校において、その取組が始まった。

県教育センターでは、平成27・28年度に、冊子「大分県版人間関係づくりプログラム（小学校・中学校・高校編）」を作成し、全公立学校に配布している。また、令和2年度は「短時間の『人間関係づくりプログラム』の効果的な活用に関する研究」を小学校1校・中学校1校に協力を依頼して進めてきた。

昨年度の調査研究の結果、小・中においては、短時間の「人間関係づくりプログラム」を実施することの有効性が明らかになりつつある。しかし、高校においては、十分な実践を行うことが難しく、有効性の検証には至らなかった。また、上記の指導資料は、必ずしも“短時間”で実施できる「人間関係づくりプログラム」には対応しておらず、活用できにくい現状にある。さらに、学校安全・安心支援課が行ったアンケート調査では、短時間の「人間関係づくりプログラム」の実践は始まったばかりで、各学校における取組状況にばらつきがあり、組織的・継続的な取組が行われているとは言い難いことが指摘されている。

III 調査・研究の目的と内容

1 調査・研究の目的

小・中・高等学校において、短時間の「人間関係づくりプログラム」を組織的・継続的に取り組むことが、児童生徒の人間関係をつくる力を育成するために有効かを検証する。また、学校において組織的・継続的に実施する上での効果的な取組や課題を明確にする。

2 研究協力校で短時間の「人間関係づくりプログラム」を実施

県内の同地域に所在する研究協力校の全学級で、表1の時間帯で短時間の

表1 研究協力校の学校規模と、「人間関係づくりプログラム」の実施時間帯

研究協力校	学校規模	実施時間帯
公立小学校1校	各学年1学級、20人前後在籍	毎週火曜日（昼休み後）13:25～13:40
公立中学校1校	2学年2学級、20人前後在籍 1・3学年1学級、30人前後在籍	毎週金曜日（朝自習）8:00～8:15
県立高校1校	各学年4学級、30人以上在籍	隔週火曜日（終礼前）16:05～16:15

大分県教育センター教育相談部

「人間関係づくりプログラム」を実施した。

令和3年4月～令和4年3月の間、県教育センターから担当の指導主事が、各学校を2か月に1回程度訪問し、実施後に検討する内容や方法について助言を行い、課題を把握した。

3 研究協力校会議の実施

令和3年7月、10月、12月に、研究協力校3校の担当者に加え、指導助言者として大分大学教育学部教授藤田敦氏が出席し、各校の短時間の「人間関係づくりプログラム」の実施に伴う課題とその解決に向けた研究協議を行った。協議で明らかになったプログラムの有効活用の方法を共有し、各校の実践に生かした。

4 研究協力校での2回の「hyper-QU」(小・中学校)「WEBQU」(高校)結果の比較

短時間の「人間関係づくりプログラム」の実践効果を測定するため、小学校では6月と11月、中学校では7月と12月に「よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート hyper-QU」(以下 hyper-QU という)を実施、高校では8月と1月に WEBQU を実施し、その結果を比較した。

5 短時間の「人間関係づくりプログラム」を活用するにあたって実施前後の教師の意識変化に関するアンケート

プログラム活用にあたっての教師側の意識の変化を測定するため、プログラムの実施初期(8月)と後期(12月)にアンケート調査を実施し、その結果を比較した(表3)。

6 短時間の「人間関係づくりプログラム」の教材開発と資料活用

すでに各学校へ配布している「人間関係づくりプログラム」の指導資料を基に、実践の手引き・短時間プログラムに対応した資料・実践資料集を作成し、YELL(教職員研修申込みシステム)にアップロードし、随時活用できるよう整えた。

IV 調査・研究の結果

1 協力校における短時間の「人間関係づくりプログラム」の実施

前年度から継続の研究協力校2校(小学校1校・中学校1校)については、令和2年度の「hyper-QU」の結果分析や調査研究で明らかになった成果と課題を踏まえ、担当教員を中心に年間実施計画や学期実施計画を作成し、全職員共通理解のもと、全学年でプログラムを実施した。【別添資料1, 2】

本年度が「人間関係づくりプログラム」1年目となった高校1校においては、前年度1月と今年度4月2日に全職員対象の校内研修を行った。実施理由・目的などを理解した上で、短時間の「人間関係づくりプログラム」の一連の流れを確認し、数種類のエクササイズを体験した。それを踏まえて、担当を中心に年間実施計画を作成し、全学年でプログラムを実施した。【別添資料3】

<小学校>昨年度の資料を活用・検証しつつ、今年度のニーズに合った新しいエクササイズを取り入れて実践を積み重ねた。県教育センターから提供した資料を事前に職員で研修し、学年の実態に合わせたルールや内容に作り変えて実践していた。初回訪問時に、児童同士でやりとりを長く維持できず、取組に改善が必要なクラスがあったが、12月訪問時点ではルールを守り落ち着いて活動に取り組んでいる姿が見られ、「人間関係づくりプログラム」がすべてとは一概には言えないが、児童同士の関係に効果があることが窺えた。

<中学校>年度当初から「生徒会専門部ごと(縦割り活動)」と「学級ごと」で交互にプログラムを実施し、全校で人間関係づくりに取り組んだ。専門部ごとの取組では、3年生の専門部長がリーダーとなり生徒主導で人間関係づくりプログラムを進め、教職員は各担当専門部に分かれて活動をサポートした。プログラムの

小・中・高における短時間の「人間関係づくりプログラム」の効果的な活用に関する調査研究

経験が3年目となる生徒会執行部が、主体的にエクササイズの内容を考えたり、グループ決めをしたりすることもあった。生徒会担当の教職員は、生徒による打合せや実施をサポートした。また、研究協力校会議での実践交流を活用し、ロイロノートを使った振り返りシート入力や生徒の実態に応じたエクササイズの内容変更、職員研修における事前の共通理解など、活動と並行して改善を繰り返し独自のスタイルを作り上げていった。

＜高校＞初年度の利点を活かし全職員の共通理解を十分に行った上で活動を開始した。担任が主指導をするが、全てのクラスで副担任とのティームティーチングで生徒の支援を行った。校内の保健・教育相談部で内容を練り、「アドジャン」や「二者択一」のお題は部内で協議し作成した。毎回、保健・教育相談主任がワンプーパーにまとめた「プログラムの進め方」とエクササイズの教材を配信し、Teams上で職員間共有することで、打合せと準備の時間を短縮できた。

管理職が巡回しながら実施状況を把握し、担当に助言を行う学校組織としての取組が見られたことが、すべての校種において共通していた。

県教育センターは2か月に一度の訪問で進捗状況を把握し、活動観察を経て指導助言を行ったが、3校とも、年間を通して計画通りに実施できたことが確認された。

2 研究協力校会議の実施

定期的な年3回の研究協力校会議では、各学校での取組の報告を受け、他校の工夫された実践を自校の実践に取り入れ改善につなげた。会議の中で、担当者間の質問や助言者への質問などから、プログラムの工夫や多面的なクラスの実態把握の方法など、取組自体をブラッシュアップしていく会議となった。助言者からは、「人間関係づくりプログラム」自体の成果だけでなく、授業やそれ以外の場面においてプログラムが及ぼす効果を検証することの意義などの有益な示唆があった。

3 「hyper-QU」(小・中学校)「WEBQU」(高校)結果の比較

表2 研究協力校での2回の「hyper-QU」(小・中学校)・「WEBQU」(高校)結果(学級満足度尺度より)

	承認得点(点)		被侵害得点(点)		学級生活満足群(%)		学級生活不満足群(%)		侵害行為認知群(%)		非承認群(%)					
	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目				
小1	21.5	21.0	7.3	7.9	全国平均 42	91	86	全国平均 22	0	5	全国平均 17	0	5	全国平均 19	9	5
小2	19.9	21.5	12.6	8.9	1回目平均 58	40	73	1回目平均 10	13	13	1回目平均 18	40	7	1回目平均 14	7	7
小3	17.7	18.0	11.5	11.0	2回目平均 69	43	48	2回目平均 10	17	13	2回目平均 10	13	17	2回目平均 11	26	22
小4	19.2	20.4	10.1	7.8	全国平均 43	48	80	全国平均 23	16	0	全国平均 16	20	4	全国平均 18	16	16
小5	19.8	19.1	9.7	9.6	1回目平均 63	52	46	1回目平均 13	17	17	1回目平均 13	13	17	1回目平均 11	17	21
小6	21.1	20.2	7.4	7.9	2回目平均 69	90	80	2回目平均 7	5	5	2回目平均 10	5	10	2回目平均 14	0	5
中1	36.5	39.6	19.2	17.4	全国平均 41	51	66	全国平均 28	21	16	全国平均 13	10	8	全国平均 18	18	11
中2	39.6	40.7	14.9	15.7	1回目平均 70	78	64	1回目平均 11	8	10	1回目平均 4	2	12	1回目平均 15	12	14
中3	41.2	41.2	14.7	15.7	2回目平均 68	81	73	2回目平均 13	4	12	2回目平均 11	0	12	2回目平均 10	15	4
高1	34.7	35.7	15.7	15.6	全国平均 40	62	66	全国平均 23	7	1	全国平均 15	14	16	全国平均 22	16	15
高2	32.8	34.4	16.0	15.9	1回目平均 58	55	66	1回目平均 9	10	9	1回目平均 13	13	10	1回目平均 18	21	14
					2回目平均 66			2回目平均 5			2回目平均 13			2回目平均 14		

* 赤のセルは、2回目の検査で好転した数値である。

* 承認得点と被侵害得点は、小学校(6項目×4点=24点満点)・中・高等学校(10項目×5点=50点満点)である。

* 高校「WEBQU」の全国平均率は集計中のため、参考数値としてhyper-QUの全国平均率を記載している。

中学校の数値と比較しても、高校がいかにも高い数値がわかる。

大分県教育センター教育相談部

2回の結果を比較すると、学級生活満足群の割合が11学年中6学年で上昇していた。残りの5学年は少しの下降が見られたが、全国平均値と比較すると非常に高い数値にはなっている。

特に、課題を抱えていたクラスにおいて、学級生活満足群が40%→73%と大幅に変化したケースがあった。当初、侵害行為認知群や非承認群にいた児童が学級生活満足群へ移ったためである。「人間関係づくりプログラム」に取り組む姿が変容したという観察報告を裏付けるhyper-QUの結果であった。

4 教職員の意識変化のアンケート結果

研究協力校3校の

表3 短時間の「人間関係づくりプログラム」実施前後の教師の意識変化

教職員49人に対し、実施初期(8月)と実施後期(12月)の教師の意識の変化について、アンケート調査を行い、表3の結果が得られた。

8月と12月を比較して、 赤数字(ピンクセル)は上昇、青数字(下線)は下降を表している。		小学校		中学校		高校	
		8月	12月	8月	12月	8月	12月
【1】次のような項目に、短時間の「人間関係づくり」プログラムは影響を与えていると思いますか。	(1)ー1 児童生徒間の友だち関係作り	3.5	3.5	3.3	4.0	3.3	3.2
	(2)ー1 教師と児童生徒との関係づくり	3.3	2.8	2.6	2.9	2.6	2.6
	(3)ー1 学級内での児童生徒の居場所づくり	3.3	3.2	3.1	3.1	3.1	3.0
	(4)ー1 学級・クラス内の関係づくり(学級・クラス経営)	3.3	3.4	3.4	3.6	3.2	3.0
	(5)ー1 各教科等の授業	2.9	3.0	2.8	3.2	2.5	2.6
	(6)ー1 授業以外の活動	3.0	2.8	3.0	3.0	2.6	2.7
【2】短時間の「人間関係作りプログラム」に取り組んで、	(1)ー1 4月からの児童生徒の変化を感じますか。	2.6	3.2	3.0	3.0	2.5	2.8
	(2)ー1 先生自身の児童生徒への接し方等、生徒指導や教育相談に関わる指導及び支援に変化はありますか。	2.8	3.2	2.7	2.6	2.5	2.4
	(3)ー1 教員同士の関わりに変化はありますか。	2.5	2.5	2.1	2.0	2.0	2.0

4・3・2・1の4段階で評価し、点数が高いほど肯定的な意識を意味している

【2】-(1)-1 「短時間の『人間関係づくりプログラム』に取り組んで、4月からの

児童生徒の変化を感じますか。」という質問に対して、中学校は3.0と高いポイントを維持し、小学校では0.6、高校では0.3ポイント上昇している。「感じる・やや感じる」と回答した主な理由は以下の通り。

- ・関わり方が、あたたかいなあと思う場面がよくある(小)
- ・すべての学年ではないが、児童間のトラブルは減った(小) 子ども同士のトラブルが少ないから(中)
- ・生徒の関係性の広がりが見える点とコミュニケーションを取ろうとする生徒の姿勢からそう感じる(高)
- ・この活動で新たな関係性ができたと思われる生徒もいる。クラス内の個々の人間関係が発展している(高)

【1】-(5)-1 「各教科等の授業に、短時間の『人間関係づくりプログラム』は影響を与えていると思いますか。」という質問に対しては、すべての校種でポイントが上昇した。昨年度の調査研究の課題として、人間関係づくりプログラムの学校生活全般へのつながりが不十分であることがあげられていたが、すべての校種で7月に比べて12月に各教科の授業等に効果が出ていることがわかった。「思う・やや思う」と回答した理由は以下の通り。

- ・ペアやグループでの活動がスムーズになったように感じる(小)(中)(高)
- ・意見を言ったあとの反応が良くなり、認められていると感じられる場が増えたと思う(小)
- ・グループでの話し合いをする場面や、友だちの考えをきいてうなずくなど何らかの反応をする場面がある(小)
- ・安心して考えを伝え合える雰囲気、コミュニケーション能力を育てる素地となっている(中)
- ・他の人の意見を参考にすることができる(中)
- ・よく話す人ではなくても、スマイルタイムで話した経験のある人とグループ学習になったら良い意味で緊張感はなく話し合い活動ができると思う(高)
- ・ペア活動をする時も笑顔で「お願いします」と言えるようになった(高)

小・中・高における短時間の「人間関係づくりプログラム」の効果的な活用に関する調査研究

【1】- (6) -1 「授業以外の活動に影響を与えているか」については、数値上は大幅な変化はないものの、「思う・やや思う」と回答した理由については、以下のような回答があげられた。

- ・休み時間のトラブルがこの時間でクールダウンされる場面がある (小)
- ・行事の取組などでも、お互いの気持ちを大切にしている場面が見られた (小)
- ・学年をこえて行うこともあるため、普段話せない人とも話せる (中)
- ・休憩時間等の居場所ができる (高) 自由時間に一人である生徒が減ったように思える (高)
- ・生徒の中には、話しかけ方などの要領を学んでいるようである (高)

V 考察

1 成果

本研究での短時間の「人間関係づくりプログラム」の活用について、研究協力校3校の実際の取組状況やhyper-QU・WEBQUと教職員の意識変化のアンケートの結果の分析から、プログラムの実施前後で児童生徒の変化を明確に認めることができ、魅力ある学校・学級づくりを行う上で有効であると考えられる。さらに、「人間関係づくりプログラム」の取組が、その時間だけの居場所づくり・絆づくりに留まらず、各教科の授業を始めとする学校生活全般にも良い影響を及ぼしていると思われる。このような成果に結びついたと考えられる要因を3点あげる。

(1) 組織的取組

管理職のリーダーシップの下、学校体制の中に「人間関係づくりプログラム」を担当する分掌が設置され、担当教員が年間実施計画・学期実施計画を作成し、全教職員の共通理解が図られたことで、継続的な実施が可能になり、学校の組織的な取組が前進したと思われる。また、教職員や児童生徒への周知の方法・実際の取組方法など、実態に応じた取組を進めることができたと考えられる。

(2) 継続的取組

2回の各検査結果と教職員アンケートの数値及び教員の長期観察によるコメントが好転したことから、継続的な取組が児童生徒の人間関係をつくる力の育成に有効であることが考えられる。さらに、中学校・高校においては、生徒自ら「人間関係づくりプログラム」を行う良さを見出し、生徒がエクササイズの内容やグループ編成を考えるなどの主体的な活動へもつながることが分かった。

(3) 実践交流の場の設定

調査研究協力校会議において実践交流をしたことで、自校の課題が解決でき、新しい取組につなげることができたと思われる。短時間の「人間関係づくりプログラム」の取組期間が短く、実践報告も少ないため、実践交流が貴重な情報を得る機会になることが分かった。また、資料活用の場として大分県の全ての教職員が閲覧できるYELL(教職員研修申込みシステム)を使い、資料を随時アップロードしていくことは、学校の取組を進める上で有効と考えられる。

2 課題

今後、他の小・中・高等学校においても継続して取組を進めることを念頭に置き、教職員アンケートから見えてきた課題を2点明記する。

- ・高校においては一定の効果はあったものの、実施初年度の「人間関係づくりプログラム」の生徒への効果や各教科等の授業内での効果について、小中学校よりも0.5ポイント低く、「実感できない」「因果関係は無い」の回答も複数みられた。原因が、取組年数の短さからくるものなのか、発達段階によるものなのか明らかにする必要がある。

大分県教育センター教育相談部

・高校において、生徒に行った WEBQU の結果では、12 項目中 11 項目で数値が上昇しているが、教師アンケートによると「友だち関係づくり」「居場所づくり」「クラス内の関係づくり」などの項目で変容が少ないことが分かり、結果のアンバランスさの原因を調査する必要がある。

調査研究を通して、学校生活全般で児童生徒の変容を教職員全体で感じることができており、短時間で継続的に行う「人間関係づくりプログラム」は、児童生徒の居場所づくり・絆づくりに効果があると考えられる。そのことが、いじめ・不登校の未然防止にもつながると思われる。

県内の全小・中・高等学校における実施はまだ1年目を経過したところである。魅力ある学校づくり、いじめ・不登校の未然防止等、今後の更なる変容を期待して、県教育センターが行う研修・支援を充実させていきたい。

VI 参考文献等

・「令和2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」（2021 文部科学省）

小・中・高における短時間の「人間関係づくりプログラム」の効果的な活用に関する調査研究

【別添資料1】

小学校・短時間の「人間関係づくりプログラム」年間計画（案）

○活動時間：毎週火曜日（昼休み後）13：25～13：40

実施月			エクササイズ (めあて)	内容	このエクササイズのねらい
5月 11日 18日 25日			先生の〇×クイズ (先生のことを 知ろう！)	<ul style="list-style-type: none"> ・全員（先生対全員） ・進め方やルールを確認しながら行う。 ・先生についてのクイズを聴き、〇か×でジェスチャーや手を上げさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の自己開示により、子どもとのリレーション（ふれあいの関係）を作る。 ・今後のエクササイズで、子ども同士が問題を出し合う時のモデルを示す。
6月 1日 8日 15日	9月 28日		しつもん ジャンケン (友だちのこ とを知ろう！)	<ul style="list-style-type: none"> ・ペア (※縦割り班の小グループで) ・ジャンケンしながら、お互いに質問しあう。 ・気になったことを詳しく聴き合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のことを、はっきり伝えることができる。 ・友達の話最後まで聴くことができる。 ・友達の話うなずきながら聴くことができる。
	10月 19日 26日	1月 11日 18日 25日		<ul style="list-style-type: none"> ・ペアもしくはグループ ・2つの選択肢から1つを選び、自分の選んだものを伝え合う。 ・お互いに選んだ理由を伝え合う。 	
6月 22日	11月 9日 16日 30日	2月 1日 8日 15日 22日	アドジャン (自分や友だちの ことを知ろう！)	<ul style="list-style-type: none"> ・ペアまたは4人グループ (※縦割り班で) ・「アドジャン」のかけ声に合わせて片手で指を出し、合計した数でお題に答える。 ・お互いに気になったことを聴き合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のことを知る。 ・友達のことを知る。
7月 13日	12月 7日	3月 1日	いいところみつけ (自分や友だちのい いところを知ろう！)	<ul style="list-style-type: none"> ・お互いに良いところを、カードを通して伝えていく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達のよいところを見つける。 ・自分のよいところに気づき自己肯定感を高める。

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

○各エクササイズの内容を、事前の職員研修で体験し、検討する。

○状況に応じて、縦割り班の小グループでの活動を取り入れる。

大分県教育センター教育相談部

【別添資料2】

中学校・短時間の「人間関係づくりプログラム」学期計画（案）

○活動時間：毎週金曜日（朝自習）8：00～8：15

○生徒会専門部ごと（縦割り班活動）で実施する

1学期	日	内容	日	内容
4月	16	アドじゃん(1学期初め ver.) ※コロナウイルスの感染状況に応じて		
5月	7	アドじゃん	21	アドじゃん
6月	18	アドじゃん(1学期終わり ver.)		
7月	9	二者択一		

2学期	日	内容	日	内容
9月	10	アドじゃん(2学期初め ver.) ※コロナウイルスの感染状況に応じて		
10月	15	二者択一	22	すごろくトーク
11月	6	アドじゃん(文化祭を終えて ver.)	19	動物マンション
12月	3	すごろくトーク	10	アドじゃん(2学期終わり ver.)

3学期	日	内容	日	内容
1月	14	アドじゃん(3学期初め ver.)	21	二者択一
2月	4	いいとこ四面鏡	25	アドじゃん(いよいよ卒業 ver.)
3月	11	すごろくトーク	18	アドじゃん(いよいよ進級 ver.)

 上記以外の金曜日で行事等がない場合は、**学級ごと**に実施する

小・中・高における短時間の「人間関係づくりプログラム」の効果的な活用に関する調査研究

【別添資料3】

高等学校・短時間の「人間関係づくりプログラム」年間計画（案）

○活動時間：隔週火曜日（終礼前）16：05～16：15

令和3年度 『スマイルタイム』年間計画					
実施時期		内容	めあて	構成人員	
1 学 期	5月	11	生徒向けオリエンテーション	『スマイルタイム』の目的、具体的な取組内容について知る。	クラス：グループワーク
		25	アドジャン	『スマイルタイム』の流れを知る。クラスの友だちのことを知る。	クラス：ペアワーク
	6月	8, 15	二者択一	クラスの友だちのことを知る。自分のことを相手に伝える。	クラス：3～4人グループワーク
	7月	6, 13	いいとこ四面鏡	友だちの良いところを見つける。自分の良いところに気づく。	クラス：3～4人グループワーク
2 学 期	8月 9月	24 7, 21	アドジャン	自分のことを相手に伝える。相手の考えを受け入れる。	クラス：ペアワーク or 3～4人グループワーク
	10月	12, 26	二者択一	自分のことを相手に伝える。相手の考えを受け入れる。	クラス：ペアワーク or 3～4人グループワーク
	11月	9, 16	1分間スピーチ (1週間のエピソード)	話を簡潔にまとめて相手に伝える。相手の考えを受け入れる。	クラス：ペアワーク
	12月	14, 21	いいとこ四面鏡	友だちの良いところを見つける。自分の良いところに気づく。	クラス：3～4人グループワーク
3 学 期	1月	18, 25	アドジャン or 二者択一	自分のことを相手に伝える。相手の考えを受け入れる。	クラス：3～4人グループワーク
	2月	1, 8	1分間スピーチ (1週間のエピソード)	話を簡潔にまとめて相手に伝える。相手の考えを受け入れる。	クラス or 学年：ペアワーク
	3月	15, 22	いいとこ四面鏡	自分や友だちの良いところに気づく。友だちからの評価を受け入れる。	クラス：3～4人グループワーク

1 調査研究の背景

学校では授業や校務でICTを効果的に活用することが求められている。

- (1) 教職員の困りや苦手分野に焦点を当て、克服する手立てを探る。
- (2) 教職員のICT操作スキル向上や授業でのICT活用を進める教職員研修に反映させる。
- (3) 学校の学習端末の使用状況や無線LAN等の通信環境を再調査し、次期端末更新時における課題を準備する。

2 調査研究の内容

- (1) 県内18市町村教育委員会を令和3年6～8月に訪問し、聞きとり調査を実施

[1] 教職員の困り

- ▲インターネット環境が十分に整備されていない。
- ▲インターネット上に実践事例集があるが、ICTを活用した授業の好事例を検索する時間がとれていない。
- ▲児童生徒の個別最適な学びを伸長させる手立てを見つけることが難しい。

[2] 市町村教育委員会や学校の課題

端末持ち帰りについてのルール作りや教職員の共通理解、保護者の家庭Wi-Fi環境構築への理解等

[3] 整備済み端末に対するOSごとの割合(台数)

	Chrome OS	Windows	iOS
全国	40.0%	30.9%	29.1%
大分県	1.9%	11.5%	86.6%
	※玖珠町 九重町	※国東市 大分市(小・中)	

○県内ではiPadが多く整備されている。
○多くの学校で同じ環境で授業を行っており、オリジナルに作成した教材を共有できるメリットがある。

(2) 全国学力・学習状況調査のCBT化に向けた課題

文部科学省「学力調査のCBT化検討ワーキンググループ」(第11回)「最終まとめ」(案)[令和3年7月]

- 児童生徒の学力を的確に測るためには、児童生徒が端末の基本的な操作や端末を用いた学習に習熟した上で、端末を用いた調査に違和感なく取り組めるようになることが重要
- 原則として悉皆で実施している全国学力・学習状況調査(悉皆調査)と、それを補完する調査として、IRT(Item Response Theory: 項目反応理論)を採用し、抽出により全国的な学力の状況について把握する経年変化分析調査及び保護者に対する調査(経年調査)を、いわば国が実施すべき主要な調査の「二本柱」として位置づけ直し、整理することが提言

→児童生徒がICT端末使用に慣れておく必要がある。教職員の働き方改革にもつながる小テストや振り返りテスト等CBTによる試験実施に取り組み、児童生徒がCBTに慣れ、CBTで学力を正しく測定できる準備が必要である。

(3) ICT端末活用を進める本センター総務企画部の手立て

ICT端末を授業に活用する以前に

- ▲どのように操作すればよいのかわからない
 - ▲日常生活で使ってはいるが、授業でどのように活用すればよいかなど、困りに感じている教職員が予想以上に多くいる。
- ICTスキル向上研修を実施する必要性が明確になり、研修を新設。

令和4年度 テーマ別研修「ICTスキル向上研修」の概要

研修	内容	
文書作成ソフト(Word)活用	(1) 公文書作成	(2) 学習指導案作成
動画編集(Windows/iPad)	(1) 動画編集(基本)	(2) 動画編集(活用)
ICT端末(iPad)活用	(1) アプリ授業活用例の実践	(2) AirDrop(ファイル共有)
ペーパーレス化推進	(1) Googleドライブ活用	(2) Googleフォーム活用
表計算ソフト(Excel)活用	(1) 個票印刷Vlookup関数活用	(2) PDF自動作成VBAマクロ活用

3 次年度調査研究(2年次)の計画

今年度県内のICT端末活用の状況をまとめた。
次年度は、上記研修受講者から具体的な困りや苦手分野、必要と考えるスキルを明確にし、校務のICT化の状況および県内外のICT端末活用の状況を調査研究予定である。

※本調査研究の詳細は、総務企画部『1人1台学習端末の有効活用に関する調査研究(1年次)』を参照

1人1台学習端末の有効活用に関する調査研究（1年次）

大分県教育センター総務企画部
指導主事 長野 俊史

I 研究の背景・目的

大分県ではGIGAスクール構想による1人1台端末が整備され、学校では授業や校務での効果的なICT活用が求められている。一方、教職員はタブレット端末を活用した授業の経験がほとんどなく、児童生徒の学びを促進するために、どのように学習端末を活用すればよいか戸惑っている状態である。

そこで本研究は、3年計画でICTを活用した授業や校務について、教職員の困りや苦手分野に焦点を当て、克服する手立てを探る。また、学校の学習端末の使用状況や無線LAN等の通信環境を調査し、次期端末更新時における課題を明確にする。同時に大分県が目標に掲げる教職員のICT活用率100%を達成するため、教職員のICT操作スキル向上や授業でのICT活用を推進する教職員研修を構築することを目的とする。

II 現状と課題

GIGAスクール構想により、大分県では、令和2年度末までに公立の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の全児童生徒分のICT端末を整備した。国内のICT整備状況をみると、公立高等学校すべてにICT端末を整備できたのは、全国で11県のみである¹。他方、令和2年度末に実施された「学校における教育の情報化の実態等に関する調査」では、「教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力」について、肯定的に回答した大分県の教員は87.3%（都道府県別順位18位）であった。

ICTを活用する能力に自信がないと感じる1割強の教員が、何に困りを感じ、どのような難しさを抱えているのかについては、実態がつかめていない。また、教職員や市町村教育委員会担当者からは、ICT端末を授業に活用していく難しさや端末の持ち帰りが進んでいかないという声を聞く。そこで調査研究1年次は、ICT端末の導入や活用状況を把握し、課題を明確にするために、市町村教育委員会への聞きとり調査を実施することとした。

III 調査研究の内容

1 市町村教育委員会聞きとり調査結果

1-1 ICT端末の整備状況

令和3年6月から8月にかけて県内18市町村教育委員会を訪問し、GIGAスクール構想の進捗状況について聞きとり調査を行った。いずれの市町村も新型コロナウイルス感染拡大に伴う臨時休校の対応等に追われ、ICT端末活用の進捗が加速度的に進んでいるとは言い難い状況であった。

1-1-1 市町村のICT端末導入状況

聞きとり調査で1人1台端末OS、学習者用クラウド、有料学習アプリの導入状況について回答を得

¹ 文部科学省「教育データの利活用に関する有識者会議」（第6回）会議資料【資料1-3】GIGAスクール構想の進捗状況

た。その結果を示したものが<表1>であり、整備済み端末に対する OS ごとの割合を全国と比較したものが<表2>である。

<表1> 市町村の ICT 端末導入状況

教育事務所	市町村名	1人1台端末 OS	学習者用クラウド
中津	中津市	iPad	Microsoft365
	豊後高田市	iPad	Microsoft365
	宇佐市	iPad	Microsoft365
別府	国東市	Windows	Microsoft365
	杵築市	iPad	Microsoft365
	日出町	iPad	Microsoft365
	別府市	iPad	iCloud
	姫島村	iPad	使用なし
大分	大分市	iPad Windows	Google Workspace Microsoft365, iCloud
	臼杵市	iPad	Microsoft365, iCloud
	津久見市	iPad	iCloud
	由布市	iPad	Microsoft365
佐伯	佐伯市	iPad	Microsoft365
竹田	竹田市	iPad	Microsoft365
	豊後大野市	iPad	Microsoft365
日田	日田市	iPad	Microsoft365
	九重町	Chrome	Google Workspace
	玖珠町	Chrome	Google Workspace
(参考) 県立学校		iPad	Microsoft365

<表2> 整備済み端末に対する OS ごとの割合 (台数)

	全国 (確定値)	大分県 ²
Chrome OS	40.0%	1.9%
Windows	30.9%	11.5%
iOS	29.1%	86.6%

大分県内の学校に導入されている端末は iPad が最も多いが、Chromebook や Windows 端末を導入している市町村もある。

教員がオリジナルに作成した教材を教員間や学校間で共有する場合、同じ OS の端末であれば問題なく共有できるが、異なる場合、完全な形で互換がなされず、多くの場合修正が必要である。OS やインストールされているアプリが異なる市町村に教員が異動した際には、移動前に作成した教材が活用ににくかったり、操作に戸惑ったりすることが予想される。

県内では Wi-Fi 環境が整った家庭が 100% ではない中、端末を持ち帰り、オフライン学習ができる環境が必要である。これに関して、各端末の利点としては以下のことが挙げられる。

○オフライン学習ができ、低コストで導入できる iPad を選択するメリットは大きい。ただし、拡張性は高くない。

○Windows 端末を選択した場合は、コストはかかるが保存領域を含め拡張性が高いため、端末に複数のアプリをインストールして、オフライン学習をすることができる。社会人になったときに使う端末の多くは Windows 端末である³ことを踏まえて、Windows 端末の導入を決めた市教育委員会もあった。

○全国で整備率が高い Chrome OS は、低コストで導入できるが、データがクラウド管理されているの

² 筆者による概算である。令和3年度学校基本調査確報の市町村別児童生徒数により、端末別使用人数を算出した。

³ StatCounter Global Stats による。 <https://news.mynavi.jp/techplus/article/20211203-2212505/> (2022.1.31 日最終確認)

大分県教育センター調査研究報告書

でオフライン学習はできない。しかし、データがクラウド管理されていることから、普段使っている端末が使えない場合でも、異なる端末を用いて同じ状態で学習を続けることができるメリットがある。

なお、県立学校では、ICT 端末の持ち帰りを前提としており、校内に児童生徒分の ICT 端末充電庫を設置せず、自宅で充電、OS やアプリのアップデートを行っている。

1-1-2 ICT 端末を活用するインターネット接続環境に関する課題

市町村教育委員会への聞きとり調査から、学校において、ICT 端末を十分に活用できるインターネット環境が整わないため、ICT 端末を活用した授業実践が十分にできない状況がみられた。これについては、令和3年度末現在において、インターネット接続環境の改善が見られた。

また、新型コロナウイルス感染拡大に伴う臨時休業で、児童生徒が家庭で過ごす際に、インターネット環境がなく、オンライン学習ができなかったという報告もあった。家庭にインターネット環境がないのであれば、端末にアプリをインストールまたは、外部記憶装置（USB メモリ等）からアプリを起動する学習コンテンツを導入することが考えられる。

しかし、大分県内で導入されている iPad はメモリ 32GB の Wi-Fi モデルで、Windows 端末等のように外部記憶装置からのアプリ起動はできない。また、問題データベースを持つアプリのインストールは保存領域を占有し、全教科分のアプリを導入することは現実的に困難である。さらに予算には限りがあるため、有料アプリの導入には慎重にならざるを得ない。トライアンドエラーを試みる予算はなく、持続的に使用することができるアプリを選定するまでに時間がかかる。玖珠町のように Web 関連企業と共同研究を行い、アプリを無料で試すことができる環境を整えることも課題解決の一つの手段として考えられる。

また、聞きとり調査からは、ICT 端末学習に理解を得られない保護者がいて、学校から保護者に対して丁寧な説明を行って理解を求めている実態も明らかになった。

2-1 ICT 端末の活用状況

2-1-1 授業や校務における ICT 端末活用の困りの状況

市町村教育委員会への聞きとり調査から、多くの教員は ICT を活用して授業をしたいと考えているが、以下のような困りを抱えていることが明らかになった。

○文部科学省や教育委員会等から実践事例集が示されているにも関わらず、インターネット上にある ICT を活用した授業の好事例を検索する時間がとれない。

○児童生徒の個別最適な学びを伸ばさせる手立てを見つけることができていない。

○ICT 端末の操作について困りが生じた際、学校内に解決できる人がいないため、すぐに解決しない。

また、大分県では大分県教育委員会が主催する研修について、今年度より教職員研修申込システム「YELL」による Web 申込になっている。教職員や教育委員会担当者から Web 申込に関する問合せの中に、「YELL システム」にワンタイムパスワードを入力する際に、全角数字で入力しているためログインできない等 ICT に関する用語の知識不足や操作スキルが低く問題解決ができないことが散見された。

2-1-2 ICT 端末活用が進んでいる玖珠町の状況

義務教育課では、1人1台端末やデジタル教材等の活用について、実証研究に取り組んでおり、玖珠町の塚脇小学校、くす星翔中学校を「ICT 活用におけるフロンティア校」に指定している。また、

玖珠町は ICT 端末活用について、大学教授に指導・助言を仰ぎ、教職員研修を実施するとともに、Web 関連企業と連携し、ICT 端末活用について町をあげて推進している。実践事例や成果の発表も多方面に行っている。

2-1-3 ICT 端末の活用に関する課題

市町村教育委員会への聞きとり調査から、教員が、配備されている ICT 端末の機能について理解し、活用の場面を検討し、学校で試行錯誤している状況があることがわかった。これまでも ICT を活用した授業について研究や実践がされてきたが、当該の学校や地域のみで共有され、横展開されることがあまりなかったという声や、学校内で ICT を活用した授業実践が盛んになっても、ICT の活用推進を担うリーダーが転勤すると、ICT 活用が停滞するという声も聞かれた。また、国立政策研究所の「ICT の教育活用についてのウェブ調査」⁴においても、学校におけるキーパーソン⁵の有無により学習指導での ICT 活用の差があることが指摘されており、組織的な取組をどのように進めていくかは大きな課題である。

教育デジタル改革室では市町村 ICT 連絡協議会を実施し、ICT 端末活用推進の進捗状況を確認している。市町村教育委員会は次のような取組を進めている。

○市町村立学校における ICT 端末の持ち帰りは、各市町村、各学校の判断に任されているところがある。週末の持ち帰りや1か月1回以上の持ち帰りを呼びかけ、臨時休校等の緊急時のオンライン学習に備えている。

○端末持ち帰りについてはルール作りや、教職員の共通理解、保護者の家庭 Wi-Fi 環境構築への理解等について、市町村教育委員会や学校の課題解決を進めている状況である。

○市町村教育委員会指導主事は好事例を収集し、日々アップデートされる情報をいかに研修に取り入れるかを考える等、試行錯誤が続いている。

2 全国学力・学習状況調査の CBT 化に向けて

2-1 文部科学省「学力調査の CBT 化検討ワーキンググループ」最終まとめ（案）

令和3年7月に最終まとめ（案）〈総論〉で、以下の記述がある。

○CBT（Computer Based Testing：コンピュータ使用型調査）による学力調査が国際的な標準となりつつある中で、我が国においても、CBT の特性・利点を活かした問題の実施など調査の一層の質の向上を図るとともに、教育データの収集・分析・利活用の充実による EBPM（Evidence-Based Policy Making：エビデンスに基づく政策立案）のさらなる推進を図るため、国際的に後れをとることなく、全国学力・学習状況調査の CBT 化に向けた検討・取組を進めることが急務である。

○児童生徒の学力を的確に測るためには、児童生徒が端末の基本的な操作や端末を用いた学習に習熟した上で、端末を用いた調査に違和感なく取り組めるようになることが重要⁶である。

○原則として悉皆で実施している全国学力・学習状況調査（悉皆調査）と、それを補完する調査として、IRT（Item Response Theory：項目反応理論）を採用し、抽出により全国的な学力の状況について把握する経年変化分析調査及び保護者に対する調査（経年調査）を、いわば国が実施すべき主要な調査の「二本柱」として位置づけ直し、整理することが提言された。

⁴ https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/mext_00339.html (2022.3.10 最終確認)

⁵ ICT の環境整備と ICT の教育活用の推進において影響力の大きい鍵となる人材

⁶ 下線は筆者による。

大分県教育センター調査研究報告書

2-2 全国学力・学習状況調査の CBT 化に向けての課題

全国学力・学習状況調査の CBT 化に向けて、児童生徒が ICT 端末で自分の考えを意のままに表現できるよう ICT 端末の使用に慣れておく必要がある。教職員の働き方改革にもつながる小テストや振り返りテスト等 CBT による試験実施に取り組み、児童生徒が CBT に慣れ、CBT で学力を正しく測定できる準備が必要である。今後、測定したい学力を CBT によって図る場合、どのような出題形式、解答方法が適しているのかということや、CBT で測定しにくい学力はどのようなものなのかについて研究していく必要があると考える。

IV 課題解決に向かうための次年度研修構築

市町村教育委員会訪問における聞きとり調査から、「ICT 端末を授業に活用する以前に、どのように操作すればよいかわからない」「日常生活で使ってはいるが教材作成にどのように活用すればよいか」など、困りを感じている教職員が予想以上に多くいることがわかった。ICT 端末活用状況調査で活用状況 100%となることをめざし、ICT スキル向上研修を実施する必要性が明らかになった。教職員の働き方改革推進の観点と調査から、以下のスキルが学校現場に必要と考え、教職員自身が ICT 操作スキルを向上させ、授業に活用していくことを目的として令和 4 年度に基本 4 種類、応用 1 種類全 16 回の研修（同一内容を複数回実施）を計画している。

令和 4 年度 テーマ別研修「ICT 操作スキル向上研修」の概要

研修	内容	
文書作成ソフト (Word) 活用	(1) 公文書作成	(2) 学習指導案作成
動画編集	(1) 動画編集 (基本)	(2) 動画編集 (活用)
ICT 端末 (iPad) 活用	(1) アプリ授業活用例の実践	(2) AirDrop (ファイル共有)
ペーパーレス化推進	(1) Google ドライブ活用	(2) Google フォーム活用
表計算ソフト (Excel) 活用	(1) 個票印刷 vlookup 関数活用	(2) PDF 自動作成 VBA マクロ活用

大分県教育センターでは、授業づくりにおける ICT 端末活用の効率的活用を推進するとともに、学校現場の働き方改革につながる校務における ICT 端末活用についても推進していく予定である。

V 次年度調査研究（2 年次）の計画

学校における校務のさらなる ICT 化による働き方改革は急務である。次年度は校務の ICT 化の現状について調査し、好事例を収集して学校現場に調査研究結果を還元していく。

また、テーマ別研修「ICT 操作スキル向上研修」を通して、受講者の困りや苦手分野が克服され、教材の作成等の校務に活用できたか、児童生徒が ICT 端末を活用する授業ができたか等、2 回のアンケート調査により検証する予定である。

< 参考資料 >

文部科学省総合教育政策局調査企画課学力調査室. 全国的な学力調査の CBT 化検討ワーキンググループ
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/146/01/index.html (2022. 2. 7 最終確認)

文部科学省. 学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1287351.htm (2022. 2. 7 最終確認)