

令和2年度

研究集録

第40集



神奈川県立総合教育センター

はじめに

新型コロナウイルス感染症の世界的な感染拡大により、より一層、先行き不透明な時代となっています。この複雑で予測困難な時代において、私たち一人ひとりが答えのない問いにどう立ち向かうのかが問われています。

そのような中、目の前の事象から解決すべき課題を見だし、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し、納得解を生み出すことなどの資質・能力が一層強く求められています。

これらの資質・能力を子どもたちに育む教職員には、技術の発達やニーズの多様化など、学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心をもち、自律的かつ継続的に学ぶ姿勢が必要となります。そして、今後子どもたち一人ひとりの学びを最大限に引き出していくことが求められます。

当センターは、令和3年4月から新庁舎の供用が始まります。庁舎のリニューアルと同時に、新時代の教育に対応することができるよう事業内容のリニューアルも進めています。これまでの善行庁舎と亀井野庁舎で行ってきた事業が一体となり、各機関との連携・協働を今まで以上に進めてまいります。その中で研修、調査・研究、教育相談等の一体化を進め、神奈川県教育人材育成と学校支援の総合的な拠点として、教職員や学校への支援を一層充実させることを目指します。

今回、作成した研究集録第40集は、教職員や学校教育に携わる方々を支援するために行った調査・研究の成果を掲載しています。授業改善や児童・生徒理解、多様な教育課題の解決等に役立つと考えます。本集録が、学校現場はもちろん、教育研究や教育行政等に携わる皆様にも御活用いただけたら幸いです。

最後になりますが、調査研究協力校をはじめ、御協力、御指導いただいた皆様に心より御礼申し上げます。

令和3年3月

神奈川県立総合教育センター
所長 田中俊穂

目 次

1 授業改善や児童・生徒理解に資する調査・研究

- 総合的な探究の時間に関する研究〔最終報告〕 ----- 1
教育課題研究課 小辺 江美
吉田 早織
- 学習評価に関する研究〔中間報告〕 ----- 9
教育課題研究課 角田 弓江
吉岡 大介

2 多様な教育課題解決に向けた調査・研究

- プログラミング教育を推進するための教育研究所・センターの支援体制構築に
関する研究〔中間報告〕 -----17
教育課題研究課 田澤 諭子
松永 雅史
吉岡 大介

3 教育施策の形成や提言、検証等に関する調査・研究

- 不登校の高校生への支援の充実に関する研究 -----25
教育相談課 北邨 恵順
新垣 有里乃
大澤 ひかる
高野 麻里
松澤 文恵
乾 仁美
大山 紗和子

1 授業改善や児童・生徒理解に資する調査・研究

総合的な探究の時間に関する研究〔最終報告〕

小辺 江美¹ 吉田 早織²

予測困難な時代を迎える中で、解決が容易でない現代的な諸課題に対応していく資質・能力を教科等横断的な視点で育成することが求められている。本研究では、総合的な探究の時間における、探究のプロセスの充実や校内体制づくりに関する調査研究協力校の取組について考察した。研究成果を発信することで、今、求められる資質・能力の育成に向け、各学校の総合的な探究の時間における取組の充実に資することを旨とする。

はじめに

平成30年3月に告示された「高等学校学習指導要領」では、学習の基盤となる資質・能力や解決が容易でない現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を育成していくことができるよう、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図ることが示された。また、それらの資質・能力を育成するために、『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』(以下、解説という)では、「総合的な探究の時間を教育課程の中核に位置付けるとともに、各教科・科目等との関わりを意識しながら、学校の教育活動全体で資質・能力を育成するカリキュラム・マネジメントを行うこと」(文部科学省 2018 p.76)とされ、総合的な探究の時間の教育課程上の重要性が示された。

令和元年度から年次進行で先行実施された総合的な探究の時間に対応するため、神奈川県教育委員会(以下、県教委という)は、「県立高校改革実施計画(Ⅱ期)」(以下、指定校事業という)において、「『総合的な探究の時間』に係る研究」に取り組む研究開発校(以下、指定校という)を10校指定し、研究開発の支援を行っている。神奈川県立総合教育センターは、令和元年度・令和2年度の2年間、指定校のうち県立舞岡高等学校、県立藤沢西高等学校の2校を調査研究協力校(以下、協力校という)とし、総合的な探究の時間に関する研究を行うこととした。本稿は令和元年度・令和2年度の2年間にわたる研究の取組と成果をまとめた最終報告である。

研究の目的

総合的な探究の時間について、協力校の実践に基づき、よりよい取組の在り方を探り、発信することにより、各学校の取組の充実に資する。

研究の内容

- 1 教育課題研究課 指導主事
- 2 教育課題研究課 指導担当主事

1 研究の背景

(1) 総合的な探究の時間改訂の趣旨・要点

平成28年12月中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(以下、平成28年答申という)では、以下のように総合的な学習の時間の課題が示された。

- 総合的な学習の時間と各教科等の相互の関わりを意識しながら、学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメントが十分に行われていない
- 探究のプロセスの中でも「整理・分析」「まとめ・表現」の取組、探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上が十分に意識されていない
- 小・中学校の取組の成果の上に高等学校にふさわしい実践が十分に展開されていない

(中央教育審議会 2016を基に作成)

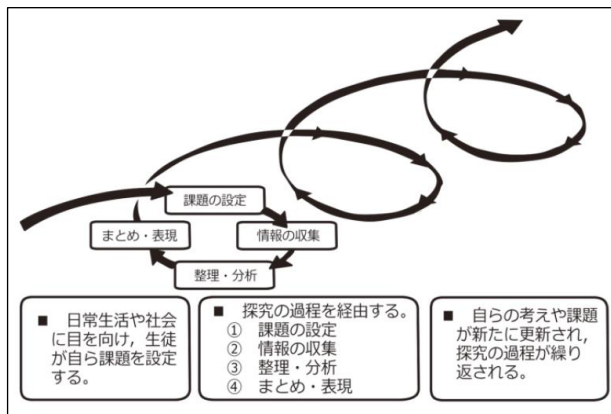
平成28年答申を受け、新学習指導要領では、「総合的な学習の時間」の名称が「総合的な探究の時間」に変更され、解説において、以下のように要点が示されている。

- 小・中学校における総合的な学習の時間の取組を基盤とした上で、各教科・科目等の特質に応じた「見方・考え方」を総合的・統一的に働かせる
- 自己の在り方生き方に照らし、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら「見方・考え方」を組み合わせて統合させ、働かせながら、自ら問いを見だし探究する力を育成する
- 総合的な探究の時間のねらいや育成を目指す資質・能力を明確にし、教科・科目等横断的なカリキュラム・マネジメントの軸となるよう、各学校が総合的な探究の時間の目標を設定する際に、各学校における教育目標を踏まえて設定する
- 各学校で設定した総合的な探究の時間の目標を実現するにふさわしい探究課題を設定する

(文部科学省 2018 p.7を基に作成)

(2) 探究の定義

探究とは、「物事の本質を自己との関わりで探り見極めようとする一連の知的営みのこと」であり、「問題解決的な学習が発展的に繰り返されていく」ことである(文部科学省 2018 p.12)。探究において、生徒は、探究の過程①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現)を発展的に繰り返していく(第1図)。このことを探究のプロセスという。



第1図 探究における生徒の学習の姿(文部科学省 2018 p.12を基に作成)

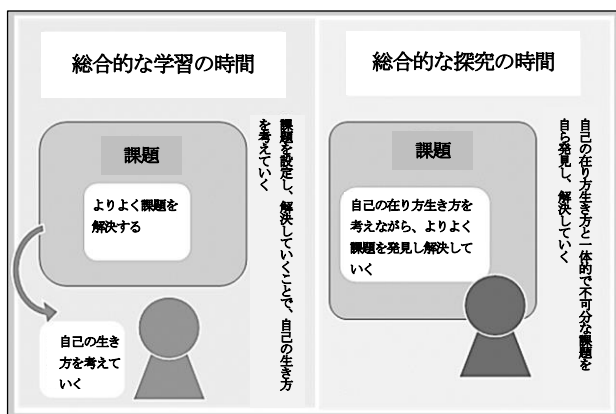
この探究のプロセスを支えるのが「探究の見方・考え方」であり、解説では次のように示している。

【探究の見方・考え方】
各教科・科目等における見方・考え方を総合的・統合的に活用して、広範で複雑な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活の課題を探究し、自己の在り方生き方を問い続ける

(文部科学省 2018 p.13を基に作成)

(3) 総合的な探究の時間の特徴

解説では、小・中学校の「『総合的な学習の時間』」は、課題を解決することで自己の生き方を考えていく学びであるのに対して、『総合的な探究の時間』は、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開していく(第2図)とされた(文部科学省 2018 p.8※『』は、筆者加筆)。



第2図 課題と生徒との関係(イメージ)(文部科学省 2018 p.9を基に作成)

自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し、解決していくことのできる生徒の姿を実現していくに当たっては、「生徒が取り組む探究がより洗練された質の高いものであることが求められる」(以下、質の高い探究という)(文部科学省 2018 p.9)とされた。質の高い探究について、解説では次のように示している。

- 【探究の過程が高度化する】
- ①目的と解決の方法に矛盾がない(整合性)
 - ②適切に資質・能力を活用している(効果性)
 - ③焦点化し深く掘り下げて探究している(鋭角性)
 - ④幅広い可能性を視野に入れながら探究している(広角性)
- 【探究が自立的に行われる】
- ①自分にとって関わりが深い課題になる(自己課題)
 - ②探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる(運用)
 - ③得られた知見を生かして社会に参画しようとする(社会参画)

(文部科学省 2018 p.9を基に作成)

高等学校では、このような生徒の姿を目指し、自ら課題を発見し解決していくための資質・能力を育成することが求められている。

以上を踏まえて、本研究では協力校の実践を調査し、よりよい取組の在り方について考察した。

2 研究の概要

(1) 令和元年度の取組

協力校における、総合的な探究の時間の授業や校内研修会等の取組の調査、分析を行い、その成果や課題を整理するとともに、カリキュラム・マネジメントにつながる取組を探った。また、教職員対象のアンケート調査を実施した。

(2) 令和2年度の取組

令和元年度に引き続き、総合的な探究の時間に係る取組について調査、分析を行い、教職員対象のアンケート調査を実施した。その成果や課題を整理し、よりよい取組の在り方について分析や考察を行った。

3 研究の手立て

(1) 調査における二つの視点の設定

先述のとおり、県教委は指定校事業において『総合的な探究の時間』に係る研究に取り組む指定校を10校指定し、研究開発の支援を行っている。指定校事業における指定校の研究内容は次のとおりである。

- (1) 次のことについて研究することとし、各指定校で研究テーマを設定すること
 - ア 探究のプロセスによる学習過程の在り方についての実践及び検証に関すること
 - イ 「総合的な探究の時間」を充実させるための校内体制

づくりについての実践及び検証に関すること
 ウ 「総合的な探究の時間」を中核としたカリキュラム・マネジメントの在り方についての実践及び検証に関すること
 (2) 学校全体として組織的に研究に取り組むための体制を整えること
 (3) 高校教育課主催の「探究活動に係る指導力向上研修」へ各校1名以上参加し、研修成果を校内で共有すること

本研究においては、令和元年度に引き続き、指定校の研究内容である、「探究のプロセスによる学習過程の在り方についての実践及び検証に関すること」(以下、探究のプロセスに関する取組という)及び「『総合的な探究の時間』を充実させるための校内体制づくりについての実践及び検証に関すること」(以下、校内体制づくりに関する取組という)の二つの視点から、協力校の授業や校内研修会等の取組の調査、分析を行い、その成果や課題を整理した。

【視点①】 探究のプロセスに関する取組

「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」の充実に関すること

【視点②】 校内体制づくりに関する取組

「校内推進体制の整備」、「教職員の研修」及び「外部との連携」の充実に関すること

【視点①】については、生徒が探究の過程を理解し、自律的に探究活動を行う取組を整理した。

【視点②】については、解説の「総合的な探究の時間を充実させるための体制づくり」において、質の高い豊かな学習活動を実施するためには、校内体制の整備が欠かせないと示されている。本研究では特に「校内推進体制の整備」、「教職員の研修」及び「外部との連携の構築」について整理した(文部科学省 2018 pp. 139-153)。

(2) 聞き取り調査

総合的な探究の時間の取組における教職員や生徒の現状を知るために、協力校を訪問して、クラス発表、全体発表会等に参加した。また、教職員から聞き取り調査を行った。

(3) アンケート調査

総合的な探究の時間の取組について、授業担当者として授業担当者以外の二つに分けて、それぞれの取組状況の把握と総合的な探究の時間に関する教職員の意識調査を実施した。調査の概要は次のとおりである。

1 調査方法

質問紙による無記名でのアンケート調査
 選択4件法(当てはまる、やや当てはまる、あまり当てはまらない、当てはまらない)、記述

2 調査期間

令和元年度 1月～2月
 令和2年度 11月～1月

3 調査対象者

協力校の教職員(管理職を除く)

4 回答人数

2校合計 令和元年度 30名
 令和2年度 49名

授業担当者に対しては、探究の過程に基づいて取組を振り返り、生徒の学習活動が充実するためにどのような工夫をしたのか、また今後の改善点を記述できるよう設問を設定した。総合的な探究の時間は授業担当者や特定の担当者だけではなく、学校全体で関わっていく必要(カリキュラム・マネジメントの視点)があることから、授業担当者以外に対しては、その点に関する意識を見取った。さらに、総合的な探究の時間の担当か否かも分けることで、教職員の意識に差が生じているか等を詳細に分析できるように工夫した。

項目は以下のとおりである。なお、実際のアンケート調査用紙には、協力校の総合的な探究の時間の目標及び探究の過程と質の高い探究についての説明も提示した。

【全員共通】

設問1

あなたの今年度の立場をお答えください。

- 1 総合的な探究の時間授業担当者であり総合的な探究の時間の担当グループ(※)に所属している
- 2 総合的な探究の時間授業担当者であり総合的な探究の時間の担当グループに所属していない
- 3 総合的な探究の時間授業担当者でなく総合的な探究の時間の担当グループに所属している
- 4 総合的な探究の時間授業担当者でなく総合的な探究の時間の担当グループに所属していない

【総合的な探究の時間の授業担当者のみ回答】

設問2

総合的な探究の時間の「探究の過程」についてお答えください。

次の(1)～(4)において、担当しているクラスの生徒についてお答えください。(4件法)

また、指導上工夫したことと今後改善したいことを具体的に記述してください。

- (1) 「Ⅰ課題の設定」が適切にできた。
- (2) 「Ⅱ情報の収集」が適切にできた。
- (3) 「Ⅲ整理・分析」が適切にできた。
- (4) 「Ⅳまとめ・表現」が適切にできた。

設問3

総合的な探究の時間において、生徒の学習の姿が「質の高い探究」を目指すために必要だと思う手立てを記述してください。

【全員共通】

設問4

総合的な探究の時間を核としたカリキュラム・マネジメントに関する次の(1)～(3)にお答えください。(4件法)

- (1) 学校全体で総合的な探究の時間の目標(資質・能力の育成)や年間指導計画を共有できていると思う。
- (2) 総合的な探究の時間の目標(資質・能力の育成)の実現のために、自分自身が教科や特別活動等でどのように指導すればよいかイメージできている。

設問4(2)で、「1 当てはまる 2 やや当てはまる」と回答した方にお聞きします。

イメージできていることを具体的に記述してください。

設問4(2)で、「3 あまり当てはまらない 4 当てはまらない」と回答した方にお聞きします。

どのような手立てがあればイメージできるようになるか、具体的に記述してください。

- (3) 学校全体で総合的な探究の時間の成果、課題や解決方法等を共有することが必要だと思う。(4件法)
学校全体で総合的な探究の時間の成果、課題や解決方法等の共有を図る際に、効果的な時期や方法等について御意見を具体的に記述してください。

設問5

総合的な探究の時間について、御自由に記述してください。

(※)舞岡高等学校では「ワーキンググループ」
藤沢西高等学校では「プロジェクトチーム」

4 協力校の研究概要

(1) 舞岡高等学校の研究概要

令和元年度入学生から、各学年に1単位ずつ総合的な探究の時間を設け、研究主題及び本年度の研究目標を次のとおり設定している。

【研究主題】

SDG sの視点を取り入れて、自己や社会を関連付けて課題を発見し、主体的かつ協働的に、解決の方法を見出していく探究の資質・能力を養う教育プログラムの開発

【本年度(令和2年度)の研究目標】

主体的に他の生徒や地域と連携し、探究のプロセスを理解、実践する。それらを踏まえて課題を深める力を身に付けさせる。

第1学年では、前年度と同様に、①コミュニケーション力向上を目指した舞岡チームビルディング、②思考ツールを活用し探究のプロセスを学ぶ「進路探究」、③地域の企業等と連携し、探究のプロセスを踏まえた上で課題設定力を習得することを目指した「地域探究」を行い、探究の基礎を学ぶための取組を予定していた。しかし、本年度については、③「地域探究」で予定していた地域の企業等に訪問することが難しい状況とな

った。その代わりに、探究の基礎を学ぶ取組を、市販の教材を使用して実施した。

第2学年では、1学期には学校独自の生徒用テキスト(以下、「生徒用テキスト」という)と市販の教材を併用して、「プレ個人探究」を行い、探究のプロセスを理解し、探究の過程において必要となるスキルを習得した。2学期の後半からは、「生徒用テキスト」を使用し、これまでに習得した様々な資質・能力を活用して、「個人探究」を行った。

(2) 藤沢西高等学校の研究概要

令和元年度入学生から、各学年に1単位ずつ総合的な探究の時間を設け、研究主題及び本年度の研究目標を次のとおり設定している。

【研究主題】

自己実現と社会貢献における「総合的な探究の時間」の研究開発及び検証

【本年度(令和2年度)の研究目標】

- ・社会問題の解決を通して、学問や職業が社会と密接につながっていることや学問そのものが相互に関わり合い社会が形成されていることを実感できるような探究活動を設定する。
- ・探究の手法を、全教科に波及させるために学校全体の授業改善体制を構築する。

第1学年では、前年度まで行っていた「保育」というテーマについて、生徒の実態に合わせて見直しを図った。本年度は、自己と社会のつながりに焦点を当てた「自己探究」等を実施し、市販の教材を活用して、SDG sの視点を参考に興味のある課題を選び、同じ課題を選んだ生徒同士でクラスを編成し、探究活動に取り組んだ。

第2学年では、経済・社会的な問題からSDG sの視点を参考に個人で課題を設定し、その後グループで課題を一つにまとめ、探究活動を行った。設定した課題に対しては、高校生としてどのように解決に関わることができるかを考え、更に企業に所属した場合の関わり方も考えた。本年度は「県立高校生学習活動コンソーシアムの取組」(以下、「コンソーシアム事業」という)を活用して民間企業と連携し、探究活動を行った。「コンソーシアム事業」の概要は以下のとおりである。

県教委が県立高等学校と大学や短大・職業技術校等の教育機関及び企業、研究機関との連携を拡充するとともに、生徒の主体的な学びへとつながる様々な教育機会の提供の充実を図るために実施している取組

この事業を活用して、生徒たちがグループで設定した課題に対する解決に取り組み、解決策の根拠を明らかにすることや課題解決のために必要となる力等についての理解を深められるようにした。

また、職員会議後等の時間を有効に活用し、総合的な探究の時間に係る校内研修会を実施して、探究活動

の指導力向上、各学年における探究活動の取組状況の共有を行った。

5 協力校の実践

令和2年度に調査した協力校の総合的な探究の時間に係る取組を、【視点①】、【視点②】で整理した。

令和2年度は、新型コロナウイルス感染症の影響を受け、年間スケジュールを組み直し、予定を大幅に変更しての実施となった。

(1) 【視点①】探究のプロセスに関する取組

探究のプロセスの充実は、探究活動を実現するために必要な手立てである。ここでは、協力校の総合的な探究の時間の実践から、探究のプロセスの充実につながった取組を取り上げる。

ア 「生徒用テキスト」の活用

舞岡高等学校では、前年度に引き続き、「生徒用テキスト」を活用した。「生徒用テキスト」は、育成を目指す資質・能力、学習計画、探究活動に必要なスキルの解説や授業で使うワークシート等がまとめられている。そのため、生徒も教職員も目標や全体像を確認することができる。本年度は生徒の実態に合わせて内容を更に充実させ、テキスト編、ノート編、計画書・報告書編、下書き・メモ編と項目を分け、より活用しやすいように工夫されている。「生徒用テキスト」の概要は以下のとおりである。

～テキスト編～

- 1 個人探究って何？
- 2 探究課題を見つける
- 3 情報収集の方法を学ぶ
- 4 情報の整理と論文の書き方

～ノート編～

【2年次】

- 5 個人探究① 学習内容記録表
- 6 個人探究① 学習の記録
- 7 中間報告作成用 アウトライン・シート
- 8 個人探究① 中間報告の概要
- 9 個人探究① 中間報告の自己評価
- 10 個人探究① 半期の自己評価

【3年次】

- 11 個人探究② 学習内容記録表
- 12 個人探究② 学習の記録
- 13 論文作成用 アウトライン・シート
- 14 個人探究② 発表の概要
- 15 個人探究② 論文の自己評価
- 16 個人探究② 半期の自己評価

～計画書・報告書編～

- 17 個人探究 全体計画書

- 18 個人探究① フローチャート
- 19 個人探究 研究計画
- 20 個人探究② フローチャート
- 21 個人探究② 研究計画
- 22 実地調査計画書
- 23 実地調査記録シート
- 24 アンケート計画書

～下書き・メモ編～

- 25 参考文献記録簿
- 26 インターネット検索記録簿
- 27 情報カード整理簿
- 28 お礼状下書き用紙
- 29 下書き用原稿用紙
- 30 メモ欄

(「生徒用テキスト」を基に作成)

このような「生徒用テキスト」を活用することで、生徒は学習に見通しをもって取り組み、探究のプロセスを確認しながら探究活動を進めた。

イ プレ個人探究・個人探究

舞岡高等学校の第2学年では、先述のとおり「プレ個人探究」、「個人探究」を実施した。「プレ個人探究」は、「個人探究」の基礎となる探究活動である。

「プレ個人探究」の目標は、探究の過程を理解するとともに、「個人探究」につながる、探究の過程において必要なスキルを習得し、問題解決・課題解決の資質・能力を高めることである。授業では、生徒の実態に合わせて、市販の教材と「生徒用テキスト」のワークシートを併用した。生徒は、「課題の設定」において、ブレインストーミングで出したアイデアやこれまでに学習したことを基に企画書を作成し、「まとめ・表現」ではクラスで5～6人のグループを作りそれぞれ発表を行った。また、グループから代表一人を選出した後、全体発表を行った。

「個人探究」では、「生徒用テキスト」やワークシートを活用し、生徒が「自分の興味・関心のある課題を自分で設定して、自分で解決すること」を目指した。2年次では探究のプロセスの「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」までを行い、3年次の「まとめ・表現」につなげる予定である。特に、「課題の設定」においては、スモールステップを意識した丁寧な指導が行われていた。生徒が自分事として課題を設定しながら探究活動に取り組めるように配慮されており、生徒が自己の課題を十分に理解し、ワークシートやクラス発表に主体的に取り組んでいた。このような配慮により、生徒が自分事の課題をより自律的に探究することで、探究のプロセスが定着している様子が見られた。

ウ テーマの見直しを踏まえた取組

藤沢西高等学校の第1学年では、探究活動をする上で、生徒の実態に合わせて、テーマの見直しを踏まえ

た取組を行った。前年度までは、「保育」をテーマに総合的な探究の時間を行ったが、プロジェクトチーム(後述参照)が検討を重ねて取組の見直しを図った。本年度の取組の中で行った「自己探究」では、自己と社会のつながりに焦点を当て、市販の教材を活用して、SDGsの視点を参考に関心のある課題を選び、同じ課題を選んだ生徒同士でクラスを編成し、探究活動に取り組んだ。

(2)【視点②】校内体制づくりに関する取組

校内体制づくりは、各学校で様々な工夫をして取り組んでいる。また、課題として挙げられているところでもある。ここでは、協力校の取組の中で、よりよい校内体制づくりにつながった実践を取り上げる。

ア 「コンソーシアム事業」の活用

藤沢西高等学校の第2学年では、「コンソーシアム事業」を活用し、民間企業と連携して探究活動に取り組んだ。活動内容として、連携先の企業(製菓会社)の社員になったことを想定し、会社に対して新たな企画のプレゼンテーションを行った。目標を「SDGsの視点から社会的な課題について考察する学習を通して、生徒の資質・能力の育成を目指す」とし、生徒の資質・能力については、学校独自の評価規準表を作成して評価している(第1表)。

第1表 学校独自の評価規準表(抜粋)

	観点	観点の具体
知識・技能	知力・学力	各教科の内容を理解し、活用する力
	情報収集能力	複数の情報を収集できる力
	計画力	主題の発見から結論に至る過程を計画的に進める力
思考力・判断力・表現力	課題発見力	複数の情報から解決すべき課題を見つける力
	原因分析力	課題の背景や要因をデータに基づき分析する力
	論理的思考力	客観的なデータや先行資料を用いて理論を展開する力
	発信力・受信力	自分の考えを分かりやすく伝える力
	協働力	他者の価値観を尊重しつつ、他者と協力し一つのものを成し遂げる力
学びに向かう態度	メタ認知力	自分の行動や考えを客観的に考える力
	自己実現力	自己の人生と社会を結びつけ、多くの情報から生き方について考える力

教職員は、授業担当者である担任・副担任をはじめとして、学年全体で年間指導計画を基に共通理解を図った。アンケート調査では「二度の課題設定を行い、一度目と比べ二度目はより自分や近い社会と関わるような内容にできるよう指導した」という記述があり、課題の設定をする上での指導を工夫していたことが分かる。また、プレゼンテーションの構成も丁寧に指導しており、生徒のプレゼンテーションの内容を充実させていた。

生徒は、グループに分かれて発表テーマについての

探究活動を協力しながら進めていた。クラス発表では各グループに対しての質疑応答の時間を設定し、生徒同士でやりとりをする場面が見られた。生徒は発表者に対して、内容に関する疑問点や課題解決のための具体例等を質問し、それに対して発表者は根拠を示しながら説明することに努めていた。また、全体発表は学年全体で行い、代表の10グループが連携先の企業の担当者に対してプレゼンテーションを行った(第2表)。

第2表 発表タイトルの一部

発表順	タイトル
3	Let's go to school
4	色の効果もたらすジェンダー差別
5	死んだプラスチックを再生させたい

発表を聞いていた生徒が疑問と感想を記入したワークシートからは、他者の発表内容をよく理解し、自分で新たな課題を見つけることにつながっていることが見て取れた(第3図)。連携先の企業の担当者からは、「様々な取組があるが、身近なところから始めることが大切である」という講評があった。生徒が記入したワークシートからも、SDGsを身近なものとして捉え、自分事として考えていくことの大切さを理解していることが見て取れた。

発表順	3	疑問	映像授業などにおける言葉の壁はどのように解決するのですか??
		感想	ユニセフの募金額のグラフなど、今まで分かっていなくても見ることができ、実感するタイミングのない問題だったの? 問題の深刻さを初めて知りました。問題解決が企業や社会までではなく、個人の取り組みもあり、興味がわきました。
発表順	4	疑問	どうしたら色によるジェンダー問題は是正されると考えていますか??
		感想	初めに動画を見せることにより、全体が発表に集中しやすいと思いました。ジェンダー問題について色に注目することで問題が分かりやすいなと思いました。色をはじめとするジェンダー差別について今の自分ができることはないか考えることができました。
発表順	5	疑問	日本や個人的にできる取り組みはありますか??
		感想	単語や取り組みについて難しいことも多いと感じましたが、ゆくりとした話し方や説明もついていて発表についてより聞く姿勢がとれたと感じました。実物や具体例もあり、問題解決が世の中的に進んでいるということを実感しました。

第3図 生徒が記入したワークシートの一部

イ 校内推進体制の整備

舞岡高等学校では、ワーキンググループが総合的な探究の時間の授業内容等を検討し、学年が実施するという形式をとっている。ワーキンググループは、総合的な探究の時間の企画等を主に担当する広報・研究グループの教職員で構成されており、各学年において総合的な探究の時間の実施を主導している。第2学年では、「プレ個人探究」、「個人探究」で行う内容を計画的に検討し、実施の前には学年会で教職員の共通理解を図り、新たに出た意見等を集約し、実際の授業にいかすという仕組みを確立した。

藤沢西高等学校では、プロジェクトチームが総合的な探究の時間の授業内容等を検討し、学年が実施するという形式をとっている。プロジェクトチームは、各学年の総合的な探究の時間(第3学年は総合的な学習

の時間)の担当で構成されており、グループ業務とは独立したチームとして位置付けられている。各学年で共通理解をもちながら取組を進めており、学習指導案や学校独自の評価規準表等を学年で共有し、授業担当者が授業を行いやすい工夫がされている。

協力校では、ワーキンググループあるいはプロジェクトチームの教職員が、学校全体で取り組みやすくするための資料を作成する等、全教職員が取組について理解を深められるようしていた。しかし、聞き取り調査からは、「教職員全員が当事者意識をもてるとよい」といった意見があり、一部の教職員が負担を抱えている現状があることが分かった。授業担当者以外のアンケート調査の記述にも、「先生方の準備、負担が大きいのと思う」、「毎年が試行と思われるので、申し送りや改善が必要である」とあるように、校内体制に課題を感じている教職員もいた。授業内容の共通理解を図ることについても、全体に浸透させるのは難しい場合もあるため、今後は教職員一人ひとりが、学校全体の取組として捉え、実践していくことが必要である。

ウ 教科等横断的な取組

舞岡高等学校では、11月2日(月)から11月30日(月)の期間に、「生徒が主体的に学べるような探究型授業」をテーマに校内研究授業を行った。前年度の研究授業は総合的な探究の時間のみであったが、本年度はテーマを踏まえて、教科内で授業案を考え、各教科が探究活動を取り入れた授業を実践した。アンケート調査の記述に、「探究のことを考えるようになってから教科指導においてもどう問いかけをすれば生徒が深く考えるかがわかるようになった」とあるように、探究活動を取り入れることは、各教科・科目等の充実にもつながる。校内では、生徒が取り組んだ探究活動の成果物を廊下に掲示しており、取組の成果を学校全体で共有している様子が分かった。

研究のまとめ

1 成果と課題

令和元年度の本研究で挙げた課題を踏まえ、令和2年度の成果と課題を、【視点①】、【視点②】で示すとともに、カリキュラム・マネジメントの充実につなげるための方策を提示する。令和元年度の課題として、生徒の発表や質疑応答の様子、協力校の公開研究授業の研究協議における教職員の発言や研究担当者等への聞き取り調査から、二つの課題を提示した。

- | |
|----------------------------|
| ①他者の発表に対して、なかなか質問することができない |
| ②説明の場面で、十分に根拠を提示することができない |

令和2年度取組では、質疑応答を行う場面を多く設定しており、生徒が他者の発表に対して内容に関する

質問をする場面が度々見られた。また、質問を受けた生徒は、情報収集で調べたことから根拠を示し、適切に答えることができていた。これらのことから、前年度の課題を改善することができていたと考えられる。

(1) 【視点①】探究のプロセスに関する取組

舞岡高等学校の「生徒用テキスト」は、生徒の実態に合わせてスモールステップを意識して丁寧に作成されている。そのため、生徒は見通しをもって探究活動に取り組むことができていた。教職員にとっては授業における具体的な手立てについて理解するツールとなる。また、学校全体で総合的な探究の時間について共通理解を図ることができる。生徒は、「生徒用テキスト」等を活用し、「個人探究」において探究のプロセスを理解しながら探究活動に取り組んでいた。このことから、生徒の実態に合わせて工夫や改善を重ねて作成した「生徒用テキスト」は効果的であり、探究のプロセスの充実につながったと考えられる。

藤沢西高等学校では、自己と社会の関係性について探究活動を行うことを目指してテーマの見直しを図り、実社会・実生活とのつながりや社会貢献を生徒に意識させて新たな取組を実践していた。この取組では、探究のプロセスを理解しながら、生徒一人ひとりが自律的に探究活動に取り組むことができていた。テーマの見直しや改善に柔軟に対応したことで、探究のプロセスの充実につなげることができたと考えられる。

探究のプロセスに関する取組は、生徒の実態に合わせて行うことが成果につながる。そのためには、「生徒用テキスト」やテーマの見直しを継続していく必要がある。生徒が自分事の課題を自律的に探究していく工夫やテーマの見直しを継続的に行うことで、総合的な探究の時間における取組の改善が期待できる。

(2) 【視点②】校内体制づくりに関する取組

舞岡高等学校では、探究活動を各教科・科目等で取り入れ、校内研究授業を行っていた。このような取組は、教職員一人ひとりが探究活動の理解を深めた結果であると考えられる。校内の研究担当者が「総合的な探究の時間で身に付けた資質・能力を、各教科でも繰り返し学習することは、探究を内在化させることにつながる」と聞き取り調査で発言していたように、このような教科等横断的な取組は、学校教育全体で資質・能力を育成するカリキュラム・マネジメントにもつながる。今後も継続的に、教科等横断的な取組を学校全体で推進していくことが重要である。

藤沢西高等学校では、外部との連携を図り、「コンソーシアム事業」を活用した。学校が外部と密に連携をとることは、生徒の視野を広げ、社会的な問題等を身近に捉え、探究活動を行うことに有効であったと考える。外部からの視点が入ることは、実社会・実生活とのつながりや貢献性の自覚をもつことに有効である。目標を達成するための手立てとして、外部との連携を

必要に応じて行うことは、総合的な探究の時間の取組を更に充実させることにつながる。また、生徒が探究活動を通して、新たな気付きや次の課題等を見つけることにもつながっている。このことから、「コンソーシアム事業」を活用することは、生徒の探究活動をより活発にすることに効果的であると考えられる。

さらに、評価に関しては学校独自の評価規準表を作成して、教職員が評価規準について共通理解をもつことができるような工夫があった。この実践は本年度からであるが、教職員も生徒も身に付ける資質・能力についての共通理解をもって探究活動を進めることに効果的である。今後も引き続き改善、修正をしながら学校全体で共有していくことが重要である。校内研修会については、時間を有効に活用し、教職員で取組内容の共有を図った。このような研修会を継続していくことが、学校全体の取組の推進につながると考える。

校内体制づくりに関する取組は、打合せや校内研修会等の時間の確保や教職員の負担感等の課題がある。アンケート調査では、「当該学年に所属していなければ詳細はわからないので、校外体験、発表会などの機会に全職員が見学したり、役割分担したりする機会をつくる」、「『何のためにやっているかわからない』という状態にならないために、研修会や課題共有のためのワークショップなどの機会をつくる」という記述もあった。学校の実態に応じて、取組内容の見直しや改善を継続しながら、校内研修会や研究授業等を実施することで、学校全体の取組にしていくことが求められる。

(3) カリキュラム・マネジメントの充実につなげるために

総合的な探究の時間を教育課程の中核に据え、学校の教育活動全体で資質・能力を育成するカリキュラム・マネジメントを行うためには、総合的な探究の時間の意義、目標や内容について、学校全体で共通理解を図る必要がある。アンケート調査では、「教員間での指導についての共有がまだ足りないと感じている」、「目標やあり方を話し合っ共有し、学校として動くべきでは」という記述があり、学校全体で目標や内容等を共有する必要性を感じている教職員がいることが分かった。そのため、单元ごとの実施内容や振り返りを共有し、意見交換を行うことが必要であるが、一方でそのような時間を確保する難しさもある。学校の実態に応じて、年間の見通しをもつ、研究授業を実施する、振り返りを行う時期を設定する等の工夫をして、取組を共有していくことが重要であると考えられる。

2 今後の展望

今後は、引き続き「探究のプロセスに関する取組」、「校内体制づくりに関する取組」について、学校の実態に応じて改善を重ね、総合的な探究の時間に関する取組を更に充実したものにしていくことが求められる。ま

た、総合的な探究の時間で育成を目指す資質・能力の具体を全教職員で共有するとともに、各教科・科目等で探究活動を意識した授業を、学校全体で行うことが必要である。これは、学校の教育活動全体で資質・能力を育成するカリキュラム・マネジメントにもつながることである。そのためには、教職員一人ひとりが育成を目指す資質・能力の具体をイメージし、各教科・科目等の時間で探究活動を継続して実践していくことが大切である。各学校においては、「生徒用テキスト」の作成や外部連携等、協力校の取組を参考にして、総合的な探究の時間に関する取組を充実させることが望まれる。

また、指定校事業は3年間であり、令和3年度へ向けて協力校の取組は継続していく。総合的な探究の時間の取組を学校全体に波及させ、よりよい在り方を探り、更に発展していくことが期待される。

おわりに

新型コロナウイルス感染症の影響で、令和2年度はまさに予測困難な事態が続いた。そのような状況の中で、総合的な探究の時間における探究活動を通して、解決が容易でない現代的な諸課題に対応していく資質・能力を育成する重要性を再確認した。

最後に、本研究を進めるに当たり、御協力頂いた協力校の皆様や御指導、御助言を頂いた国立教育政策研究所 研究開発部 渋谷一典 教育課程調査官に心より感謝申し上げます。

[調査研究協力校]

県立舞岡高等学校

県立藤沢西高等学校

[助言者]

国立教育政策研究所 教育課程研究センター

研究開発部 教育課程調査官 渋谷 一典

引用文献

- 中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」 p. 236
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2021年1月6日取得)
- 文部科学省 2018 『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

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2018 『県立高校改革実施計画Ⅱ期(2020年度～2023年度)』

学習評価に関する研究〔中間報告〕

角田 弓江¹ 吉岡 大介¹

新学習指導要領において、生徒の資質・能力を育成するための学習評価の重要性が述べられている。資質・能力の育成を目指し、妥当性・信頼性のある学習評価を実現するために、学校全体での組織的・計画的な取組が必要である。本研究は、中学校を対象とし、学習評価に対して教職員が抱えている課題や不安を解決する方策を探り、学習評価に関する取組の推進に資することを目的とした。

はじめに

平成28年12月に中央教育審議会より公示された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(以下、答申という)では、「教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、この学習評価の在り方が極めて重要であり、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持った形で改善を進めることが求められる」(中央教育審議会 2016 p. 60)とし、子どもたちの学びのために、学習指導及び学習評価の改善が必要であることが示されている。

この答申を踏まえ、平成29年3月告示の「中学校学習指導要領」(以下、新学習指導要領という)には「各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること」(文部科学省 2017)と示されており、教員の学習指導の改善や子どもたちの資質・能力の育成のために、学習評価の充実を図る必要性が述べられている。

また、『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編』(以下、解説総則編という)では「資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、指導と評価の一体化を図る中で、(中略)多面的・多角的な評価を行っていくことが必要である」(文部科学省 2017 pp. 92-93)と述べられており、こうした評価を行う中で、学習評価の妥当性・信頼性を高めるための方策が必要である。

しかし、平成31年3月に公示された「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)」(以下、通知という)では「学期末や学年末などの事後での評価に終始してしまうことが多く、評価の結果が児童生徒

の具体的な学習改善につながっていない」(文部科学省 2019)と、学習評価に関する課題が示されており、今後、その改善が必要である。

これらを踏まえ、本研究では、学習評価に対して教職員が抱えている具体的な課題や不安を明らかにし、その解決に向けた方策を検討することにした。また、調査研究協力校(以下、協力校という)の取組を調査・分析することで、妥当性・信頼性を確保した学習評価を行うための、学校全体での組織的な取組の在り方を探ることとした。

本稿は、令和2・3年度の2年間にわたる研究の初年度の取組と成果をまとめた中間報告である。

研究の目的

学習評価について、教職員が抱えている課題や不安を把握し、協力校の取組を調査・分析することで、課題の解決に向けた方策を探り、教職員の学習評価に関する取組の推進に資する。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 新学習指導要領における学習評価の概要

答申では学習評価の意義について次のように整理されている。

- 「子供たちにどういった力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうために、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持った形で改善を進めること。
- 教員は、子供たち一人一人が、前の学びからどのように成長しているか、より深い学びに向かっているかどうかを捉えていくこと。
- 子供の学びの評価にとどまらず、「カリキュラム・マネジメント」の中で、授業改善・組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに位置付けていくこと。

(中央教育審議会 2016を基に作成)

また、評価の観点について、これまでの学習評価の成果を踏まえつつ、目標に準拠した評価を更に進めていくため、これまでの4観点(「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解)から、学校教育法第30条第2項が定める学校教育において重視すべき3要素に基づき、3観点(「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度)に整理することが示された。

そして、「こうした評価を行う中で、教員には、子供たちが行っている学習にどのような価値があるのかを認め、子供自身にもその意味に気付かせていくことが求められる」(中央教育審議会 2016 p.63)とし、学習評価を通して、子どもたちに学びの価値や意義に気付かせる必要性を示している。

これを受けて、新学習指導要領では学習評価の充実として、次のように示されている。

- 学習したことの意義や価値を実感できるようにすること。
- 指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること。
- 妥当性や信頼性が高められるよう、組織的かつ計画的な取組を推進すること。
- 学年や学校段階を越えて生徒の学習の成果が円滑に接続されるようにすること。

(文部科学省 2017を基に作成)

答申で、「目標に準拠した評価」を進めると示されたとおり、生徒に身に付けさせたい資質・能力を「目標」として明らかにし、教員と生徒が共有した上で、その育成を目指すことが求められる。教員は学習評価を通し、生徒に身に付けさせたい資質・能力が育成できたかを振り返り、その状況に応じて、自らの指導の改善を図ることが必要である。また、生徒自身にも学習評価によって、自らの学びや自身に身に付いた資質・能力を実感し、必要に応じて学習の改善をしながら、次の学習に向かうことが求められる。

(2) 通知における学習評価の課題

通知では学習評価の課題として次のように指摘されている。

- 事後での評価に終始し、評価の結果が児童生徒の学習改善につながっていない。
- 「関心・意欲・態度」の観点について、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭できていない。
- 教師によって評価の方針が異なり、学習改善につなげにくい。
- 評価のための記録に労力を割かれ、指導に注力できない。

(文部科学省 2019を基に作成)

高木が「『成績を付ける』ということと、評価が一体化して使われていることもある」(高木 2019)と指摘しているように、学習評価が「評価のための評価」になっている現状は否定できない。このことは後述す

る協力校のアンケートにも見られた。例えば、「時間がかかる」「できるだけ多くのデータ項目を集める」という記述から、「成績を付ける」ために多くの項目を記録し、長い時間を割いていることがうかがえる。

平成29年12月に行われた中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ(第2回)においても、学習評価の現状について、「相対的な評価(評価による順位付け)の意識が強く、評価されることが序列だとの思い込みをしている」と述べられている。また、中学校が抱える問題として、高等学校入学者選抜資料として評定が活用されることによる難しさも挙げられており、「生徒・保護者から説明を問われたときに評価資料を明示する場面が生じる。(中略)そのことで教員も提出物等について敏感になり、採点業務に多くの時間を取られることや評価すべきでない資料を収集することにつながっているのではないか」(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 2017)と指摘されている。このことから評定への説明責任を担保するために、より細かい記録や数値を集め、その処理に時間や労力を割いている現状があると考えられる。

(3) 神奈川県取組

神奈川県立総合教育センターでは、これまでもよりよい学習評価の取組の推進に向けて研究に取り組んできた。平成26・27年度に実施した「単元における評価規準の設定に関する研究—関心・意欲・態度を育てるために—」では、その最終報告において「適切な学習評価を行うためには、児童・生徒の実態を把握することが重要である。そのことにより教員は、目標を表現した児童・生徒の姿を具体的に思い描くことができる。そして、明確な評価規準や適切な学習評価につながる」(森本他 2016)と、適切な学習評価の方向性を示している。

神奈川県教育委員会では、学習評価について理解を図る取組として、令和2年3月に資料集「カリキュラム・マネジメントの一環としての指導と評価 学習評価資料集(小学校、中学校)」、リーフレット「学習評価を踏まえた授業づくりの道すじ」を作成した。

2 研究の概要

令和2年度は、協力校の学習評価に係る取組についての取材と教職員対象のアンケート調査を実施し、学習評価に対して教職員が抱えている課題や不安を把握した。また、アンケート結果を基に、学習評価に対する課題や不安の解決に向けた方策を検討した。

令和3年度は、取材とアンケート調査を引き続き実施するとともに、妥当性・信頼性を確保した学習評価の取組のための方策を提案し検証する。

なお、本研究における「妥当性・信頼性」は次の定義を基本として検証する。

「妥当性」…評価対象をどれほどよく測れているか。
「信頼性」…評価対象をどの程度安定的に一貫して測れているか。

(田中 2008を基に作成)

3 調査研究協力校について

県内の中学校2校を協力校とし、令和2・3年度の2年間にわたり、調査を行う。学校名と各協力校の校内研究に係るテーマは次のとおりである。

平塚市立山城中学校
主体的・対話的で深い学びを目指した授業づくり
～基礎基本の定着を図るとともに～
中井町立中井中学校
主体的・協働的な学びの創造
～思考力・判断力・表現力の向上をめざして～

4 今年度の取組

(1) 評価研修会の実施

令和3年度からの新学習指導要領実施に伴う新たな学習評価について、教職員全体での共通理解を図るため、各協力校において学習評価についての研修会を行った。研修会のテーマは次のとおりである。

平塚市立山城中学校
実施日 令和2年9月17日(木)
研修会テーマ「新学習指導要領全面実施に向けた学習評価の取組」
中井町立中井中学校
実施日 令和2年8月21日(金)
研修会テーマ「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善と学習評価」

研修会の中では、学習評価に対して、それぞれの教職員が抱えている課題や不安を明らかにし、共有を図った。また、「4観点から3観点になることによって変わる事、変わらない事」「目標に準拠した評価」等についての確認を行った。

(2) アンケート調査の実施

新学習指導要領の実施を踏まえ、学習評価の課題等を把握するために、アンケート調査を行った。

アンケート調査の概要は次のとおりである。

1 調査方法 質問紙による無記名でのアンケート調査
2 調査期間 令和2年11月～12月
3 調査対象 協力校の教職員
4 回答人数 2校合計36人

教職員が学習評価に対して抱えている課題や不安の具体を把握するために、研修会で用いたワークシートやアンケートの記述を基に、次の設問で調査を行った。

1. 教科を担当している学年を全てお答えください。
2. 担当教科をお書きください。
3. 教員経験年数をお答えください。
4. 新たな学習評価における3観点のうち、特に難しいと

感じるものを一つ選んでください。

- A 知識・技能
- B 思考・判断・表現
- C 主体的に学習に取り組む態度

5. 設問4の観点以外に、学習評価について、特に課題や不安だと感じていることを、下の選択肢から五つ以内で選んでください。

- ① 教員と生徒での各観点に対する捉え方の違い
- ② 評価の観点と評価材料の整合性
- ③ 点数化(数値化)しづらい内容の評価の仕方
- ④ 文章表現が苦手な生徒の見取り
- ⑤ 筆記試験と、日常の取組や実技試験(スピーチなども含む)との評価結果のギャップ
- ⑥ 評価の妥当性の確保
- ⑦ 評価規準・評価基準の作成
- ⑧ 生徒・保護者への評価規準・評価基準の示し方
- ⑨ 生徒・保護者への評価結果の説明
- ⑩ 教科・学年・学校全体での組織的な取組
- ⑪ 評価に対する教職員の共通理解
- ⑫ 評価のための記録への労力
- ⑬ 評価を指導にいかすこと(指導と評価の一体化)
- ⑭ その他

6. 設問4、5で選択した項目のうち一つを選び、難しいと感じることを具体的にお書きください。

7. これまでの学習評価を行ってきた中で、大切にしたこと、工夫したことや効果的だった取組があれば、具体的にお書きください。

8. 今後、学習評価を行う上で、大切にしたいこと、取り組もうと思っていることがあれば、具体的にお書きください。

9. 学習評価の取組について、御意見等がありましたら、御自由にお書きください。

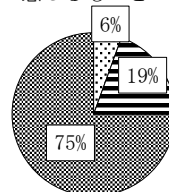
5 課題と解決に向けての方策

(1) 観点別学習状況の評価の具体的な課題と解決に向けての方策

ア 具体的な課題

アンケートの設問4「新たな学習評価における3観点のうち、特に難しいと感じるものを一つ選んでください。」に対して、「主体的に学習に取り組む態度」と回答した教職員の割合が75%であり、他の2観点到比べて、難しさを感じている教職員が非常に多くいることが分かった(第1図)。

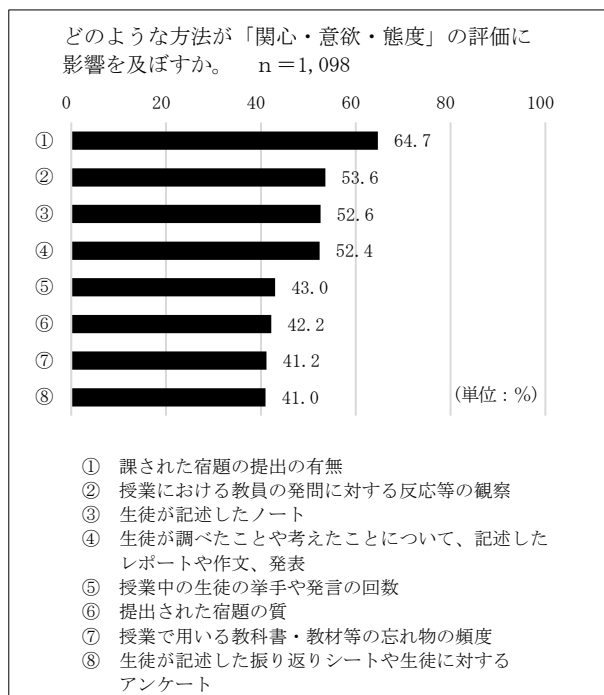
4. 新たな学習評価における3観点のうち、特に難しいと感じるものを一つ選んでください。n=36



- A 知識・技能
- B 思考・判断・表現
- ▣ C 主体的に学習に取り組む態度

第1図 新たな学習評価における3観点について

「主体的に学習に取り組む態度」の趣旨は現行の「関心・意欲・態度」と変わらず、その趣旨を強調するために名称が変わったものである。しかし、前述のとおり、現行の「関心・意欲・態度」について、通知では、「挙手の回数や毎時間ノートをとっているかなど、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭しきれていない」(文部科学省 2019)と指摘されている。平成30年1月にまとめられた「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」(以下、調査報告書という)でも、「どのような方法が『関心・意欲・態度』の評価に影響を及ぼすか」ということに関して、中学校では「課された宿題の提出の有無」の割合が最も多く、6割程度を占めた。また、「授業中の生徒の挙手や発言の回数」「授業で用いる教科書・教材等の忘れ物の頻度」の割合も4割程度を占めている。このことから、答申で指摘されている誤解が払拭されていないことがうかがえる。この誤解は、「関心・意欲・態度」という意思的な側面を見取ることの難しさによるものだと考える(第2図)。



第2図 評価の方法が「関心・意欲・態度」の評価に影響を及ぼす度合い(株式会社浜銀総合研究所 2018を基に作成)

協力校におけるアンケートにも、「主体的に学習に取り組む態度」の難しさについて、次のような記述があった。なお、アンケートの記述については一部表記を改めた。

- ・とても漠然としているので、どのように見取るか悩む。
- ・何を材料に規準を定めていけばよいか。
- ・粘り強い取組と自己調整と二つの側面をどのように評価するか。
- ・どのように生徒や保護者に説明、理解してもらうのか。
- ・点数化しにくい材料をどのように扱うのか。

これらの記述からも、「主体的に学習に取り組む態度」をどのように評価すればよいのか、捉えづらいつ感じていることが分かる。そして、このような不確かなものをどのように生徒や保護者に説明するのか、その難しさを抱えていることも分かった。調査報告書で示されている「挙手の回数」や「忘れ物の頻度」は、漠然としたものと捉えている「関心・意欲・態度」の評価を明確に示すための手段として、「回数」「頻度」という数値を用いていると考えられる。

しかし、挙手の回数や忘れ物の頻度だけが「主体的に学習に取り組む態度」を表しているのではない。また、生徒が主体的に学んでいるかどうかという意思的な側面は、数値で評価できるものではない。本来の「主体的に学習に取り組む態度」の趣旨を理解した上で、妥当性・信頼性のある評価をすることが求められる。

イ 課題解決に向けた方策

「主体的に学習に取り組む態度」の難しさを解決するための糸口として、協力校のアンケートに次のような記述があった。

- ・生徒が思う「主体的」と教員が思う「主体的」にずれが出ないようにしっかりと説明しておかなければならない。
- ・評価の妥当性の確保と学校としての共通理解。

これらの記述から、「主体的に学習に取り組む態度」をただ漠然とした難しいものとしておくのではなく、具体的な姿を明らかにして、教員と生徒、学校全体で共通理解を図ろうとしていることが分かる。

答申において「主体的に学習に取り組む態度」は、「子供たちが自ら学習の目標を持ち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげる」(中央教育審議会 2016 p.62)という現行の「関心・意欲・態度」の趣旨と同じであると示されている。「主体的に学習に取り組む態度」の評価の妥当性を確保するためには、まず、この趣旨を再確認することが重要である。そして、これは「興味・関心をもつ」「見通しをもつ」「粘り強く取り組む」「振り返って次につなげる」という「主体的な学び」が実現されているかを評価することである。解説総則編では「各教科等の目標の実現に向けた学習の状況を把握するために、指導内容や生徒の特性に応じて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫し、学習の過程の適切な場面で評価を行う必要がある」(文部科学省 2017 p.92)と示されている。「主体的に学習に取り組む態度」においても、「興味・関心をもつ」「見通しをもつ」「粘り強く取り組む」「振り返って次につなげる」場面を、単元の中で意図的に設定することが必要である。このことが、アンケートの記述でも難しさとして挙げられている「粘り強い取組」と「自己調整」を見取ることにもつながると考える。また、それぞれの場面で、生徒のど

のような姿を目指すのかを具体的に想定し、その姿を実現するための学習課題を設定することが必要である。

これらを見取るための方策の例として、生徒が自らの学習の進め方や、目標に対する自らの実現状況を把握するための「振り返りシート」の活用が考えられる。このときに、どのような振り返りをさせるか、具体的な内容を示し、記述させることによって、生徒に自分自身の学習の過程を具体的に振り返らせることができる。そして、教員は生徒の具体的な姿を見取ることができる。例えば、『「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 国語』（以下、参考資料という）では、振り返りの項目として次の例が挙げられている。

- | | |
|---|---------------------------------------|
| ア | 本時(や本単元)の学習で意識したこと。 |
| イ | 本時(や本単元)で身に付いた力やできるようになったこと。 |
| ウ | 本時(や本単元)で課題を解決するために試行錯誤したこと。 |
| エ | 前時までに学習したことで、本時の学習に役立ったこと。 |
| オ | 本時(や本単元)で工夫しようとしたが、十分ではなかったこと。 |
| カ | 本時(や本単元)で学習したことで、今後の学習や生活の中で生かせそうなこと。 |

(国立教育政策研究所 2020)

このような具体的な振り返りの項目は、実現を目指す生徒の姿を具体的に表すものにもなる。これらの項目に沿って振り返ることができているかを見取ることが、妥当性のある評価につながると考える。参考資料には、これらの記述を十分満足できる状況(A)と判断するポイントとして「速やかさ」「丁寧さ」「集団への寄与」「興味の広がり」「応用・活用の意識」等が例として挙げられている。このように、どのような記述があればAと判断するのかを教員が事前に設定することが必要である。このときに、複数の例が挙げられているように、目指す生徒の姿として、複数の様態を想定することが重要である。なぜなら、Aと判断できる姿は多様にあると考えられるからである。そして、想定した複数の様態を教員同士で共有することが、学校としての一貫した評価につながると考える。

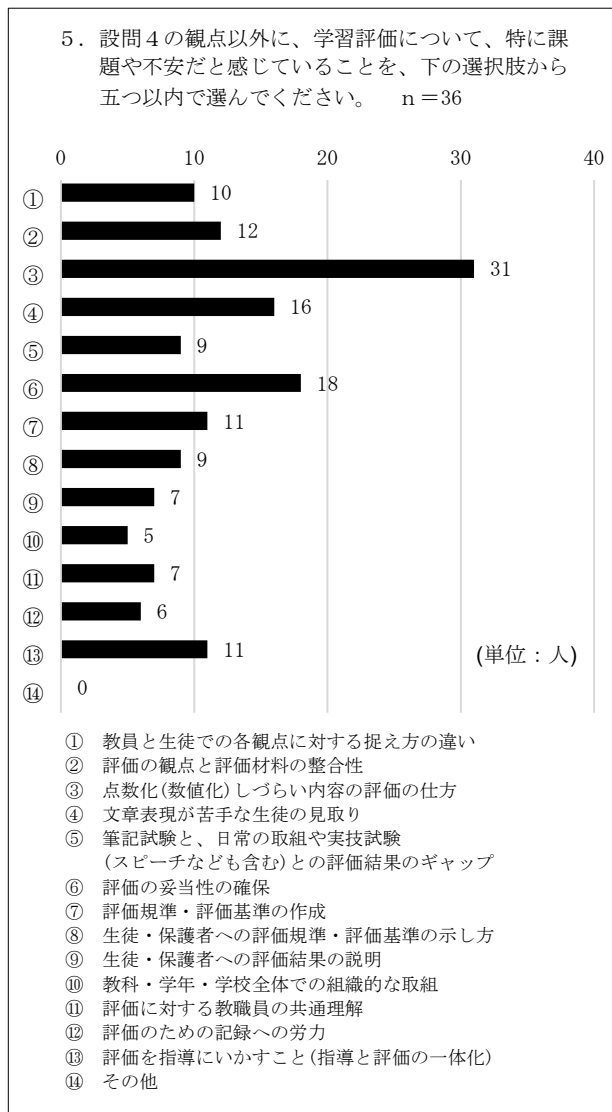
また、生徒の学習の過程を可視化するために、ポートフォリオの活用も有効だと考える。学習の過程を蓄積することによって、生徒自身がどのような学びを進めたのかを確認し、振り返る手段となる。教員もポートフォリオによって、生徒自身の学習の振り返りと、実際の学びの過程を確認することができる。

(2) 妥当性・信頼性の確保

ア 具体的な課題

アンケートの設問5「設問4の観点以外に、学習評価について、特に課題や不安だと感じていることを、下の選択肢から五つ以内で選んでください。」に対し、「点数化(数値化)しづらい内容の評価の仕方」が31名

と最も多く、次いで「評価の妥当性の確保」であった(第3図)。



第3図 学習評価に対する課題や不安

このことから、明確な点数によって示しにくい評価に対して難しさを感じていることが分かる。アンケートには、次のような記述があった。

- ・ABCの評価の基準をどこにもっていくか、どここのラインで切るか迷うことがある。
- ・レポートの評価。どこまで書いてあればAなのか、なぜこれがBなのかなど、評価の線引きに毎回悩んでいる。
- ・特に点数化しにくい発表や文章で評価する課題などに難しさを感じる。
- ・文章をどのように評価すればよいのか難しく感じる。

これらの記述から、「主体的に学習に取り組む態度」だけでなく、レポートや発表のように「思考・判断・表現」で評価するものについても難しさを感じていることが分かる。また、「どこまで書いてあればAか、なぜこれがBなのか」という記述から、集まった学習の成果を基に、AかBかCかを検討し、判断することの難しさを感じているとも考えられる。さらに、評価

の妥当性について次のような記述があった。

- ・授業中の生徒の態度や発言、ノートに思考したことを書かせて評価しようと思うが、基準(原文ママ)をどう決めて評価したら、公平、妥当な判断になるのか難しい。
- ・一人で評価する中で、妥当性がどこまであるのか不安になることがある。

これらの記述から、評価の妥当性をどのように確保するのか、難しさを感じていることが分かる。

イ 課題解決に向けた方策

このような課題を解決するために、「目標に準拠した評価」について再確認することが必要だと考える。西岡は「目標に準拠した評価」について、「目標に照らして評価をすることによって指導を改善するというだけでなく、本来、指導の前に目標そのものを吟味することを促すという意義もある」(西岡 2020 p. 76)と述べている。評価の妥当性を確保するためには、単元を通して、生徒に身に付けさせたい資質・能力を明らかにし、適切な目標を事前に設定することが重要である。その目標を基に、評価基準を設定し、目指す生徒の姿を想定し、それがどの程度実現できたかを判断することで妥当性のある評価につながるのである。事前に目標を定めることは、生徒に学習のゴールを示して見通しをもたせるだけでなく、教員の指導を明確化することにもつながる。このことで、生徒に身に付けさせたい資質・能力を確実に育成するための指導を実現することができると思う。

重要なのは、この目標の設定は数値ではなく、目指す生徒の姿を想定するという点である。まず、生徒の実態を踏まえて、単元で身に付けさせたい資質・能力を明確にする。その上で、新学習指導要領に示された目標や内容を踏まえ、単元の目標を設定する。これを基に単元の評価基準を設定する。同時に、生徒がどのような姿ならばBとするのか、Bと想定した姿に、どのような質的な高まりや深まりが見られたらAとするのか、具体的な生徒の姿を想定しておくことが必要である。このように目指す生徒の姿を事前に明確にしておくことで、目標に則った評価が可能になる。

この、目指す生徒の姿は、教科や学年の教員同士、教員と生徒、教員と保護者と共有することが重要である。その上で、目指す生徒の姿を見取る視点を教員同士で共有する。また、「いつ、何をどのように学習し、評価するか」「いつ、どのように結果を伝えるか」を生徒、保護者に意図的に伝えることが必要である。これらの積み重ねが評価の妥当性の確保につながると考える。

さらに、実際の学習の成果として、生徒にどのような姿が見られたか、その様態を評価基準に照らして、どのように評価したかについても共有する。このことが、評価の信頼性の確保につながると考える。そして、この評価の結果を事例として蓄積することが重要であ

る。学習の成果として生徒が見せる姿は多様である。この多様な姿をどのように評価したかを学校として蓄積するのである。これにより、どのような姿がBなのか、Aなのかということがより明確になり、学校として目指す生徒の姿を学校全体で共有することにつながる。

生徒がどのような姿であればAなのか、Bなのかを判断するために、単元で身に付けさせたい資質・能力を事前に明確にしておく必要がある。そして、目指す生徒の具体的な姿を明記し、教科や学年、教員と生徒で共有することにより、共通の認識をもって評価をすることができる。

協力校における研修会で用いたワークシートの「学習評価について思うこと」という設問に対し、次のような記述があった。なお、ワークシートの記述については一部表記を改めた。

- ・ひとりひとりの学習状況を適切に把握することの大切さ。
- ・子どもたちの頑張りをしっかりと見取ること。
- ・教えたことが身に付いているか、自分の力量も試される。
- ・日々の積み重ねの大切さ。

さらに、協力校のアンケートにおいて、今まで取り組んできたことや今後取り組みたいこととして、次のような記述があった。

- ・生徒自らが学習を振り返り、力がついてきているかを日々確認し、自分の学習にフィードバックすること。
- ・どのようにすれば、AなのかBなのかCなのか、なるべく具体的に説明したい。
- ・評価基準(原文ママ)を明確にして、生徒、保護者が評価基準をはっきりと知った上で学習に取り組めるようにしたい。
- ・子どもの頑張りを正しく評価すること。
- ・学習評価を生徒に返すときの具体的な説明。

これらの記述からも、教員が目標を明らかにし、指導したことを正しく評価することによって、生徒の力を伸ばすことの必要性を感じていることが分かる。教員が自身の指導の結果として、生徒にどのような力が身に付いたのかを確認し、評価するのである。これを単元の終末だけでなく、日常的に行うことが重要である。こまめなフィードバックによって、生徒が目標と自身に身に付いた力との差異を自覚し、学習を改善することにつながる。また、教員にとっても、目標と生徒の現状を確認することによって、自身の指導を改善することにつながる。つまり、評価を成績付けのためのものでなく、生徒を育てるためのものとして捉えるのである。

通知では、妥当性・信頼性を高めるための組織的・計画的な取組の具体例として、「評価結果の検討等を通じて評価に関する教師の力量の向上を図ること」(文部科学省 2019)と挙げている。評価基準、目指す生徒の姿を事前に決めて共有するだけでなく、事後の取組

も重要である。遠藤は「同じルーブリックを用いて評価しても、評価する人によって評価結果が異なることは多くある」(遠藤 2020 p.150)と指摘している。事前に定めた評価規準、目指す生徒の姿を基に、正しく評価されているか、複数の視点で検討し、決定することによって、妥当性・信頼性の確保がされると考える。前述のとおり、学習の成果によって生徒が見せる姿は多様である。同様に、教員が想定する目指す生徒の姿も多様である。「できた」「できない」という線引きで評価をすれば結果は一つであるため、評価結果に対して不安を抱くことは少ないだろう。しかし、それぞれに多様な姿を教員個人で評価するときに、判断の違いが生じ、それが妥当性・信頼性への不安につながっていると考える。多様な姿だからこそ、複数の多様な視点で判断をすることが必要である。

6 組織的な取組の必要性

評価の妥当性・信頼性を確保するためには、学校全体での組織的・計画的な取組が必要不可欠である。学習評価の具体的な取組を、教科や学年から始め、学校全体での取組に広げていくことが有効であると考えられる。学校として目指す生徒像を踏まえ、自身の教科の授業や学年での取組を通して、生徒に身に付けさせたい資質・能力を育成する。そして、目指す生徒像を実現するために、どのような指導を行い、どのように評価をしたのか、その実践を共有し、見直し、改善を繰り返しながら進めていくことが重要である。このことが、組織的・計画的に教育活動の質を向上させる、カリキュラム・マネジメントの推進につながると考える。

協力校における研修会でのワークシートに、次のような記述があった。

- ・学校として話をしていくことが大切だと改めて感じた。
- ・学校全体で評価に取り組む研修などの機会があるとよいと思う。

前述の「目指す生徒像・目標の共有」「複数の教員での評価結果の検討」「事例としての生徒の様態の蓄積」は教員個人でできることではない。教科や学年での個々の取組にとどまらず、学習評価を校内研究に位置付ける等、学校全体での体制を整えることが必要だと考える。

研究のまとめ

1 研究の成果

協力校へのアンケート調査によって、学習評価に対して教職員がどのような不安を抱いているのかが明らかになった。しかし、今回明らかになった不安や課題は、従来から指摘されてきた課題でもある。これらを解決するためには、「目標に準拠した評価」の趣旨を再確認し、実践を積み重ねていくことが必要である。

数値で表せない生徒の多様な姿を、目標に則って評価することが求められる。

2 2年目の取組

アンケート調査から把握した課題の解決に向けて、目標に準拠した評価を推進するための具体的な手立てを検証する。新学習指導要領の理解を深め、身に付けさせたい資質・能力を明確にし、評価規準を作成して共有するという流れを確認していきたい。目指す生徒の姿を明確にし、その実現に向けて指導した結果を、適切に評価する取組のモデルを作成する。また、多様な生徒の姿を複数の視点で見取るための組織的な取組のモデルを作成し、協力校における事例検討会等の実践を通して、その有効性を検証する。

おわりに

学習評価は、本来、生徒を育てるためのものである。指導と評価を繰り返すことによって、教員が指導を改善し、生徒が学習を改善していくことが、生徒に身に付けさせたい資質・能力を確実に育成するために必要である。「成績付け」だけにとらわれず、生徒を育てるという視点をもって、学習評価に取り組んでいくことが求められる。

最後に、研究を進めるに当たり、御指導くださった、横浜国立大学 教職大学院 石塚 等 教授をはじめ、調査研究協力校の皆様にご心より感謝申し上げます。

[調査研究協力校]
平塚市立山城中学校
中井町立中井中学校
[助言者]
横浜国立大学 教職大学院 教授 石塚 等

引用文献

- 株式会社浜銀総合研究所 2018 「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」 p.16
- 国立教育政策研究所 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 中学校国語』 東洋館出版社 p.48、p.71
- 中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2021年1月6日取得)
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 2017 児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ(第2回)「学習評価の現状と課題」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/080/siryo/_icsFiles/afieldfile/

2017/12/15/1399427_1.pdf (2021年 2月12日取得)

- 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領解説総則編』
東山書房
- 文部科学省 2019 「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm(2021年1月6日取得)
- 遠藤貴広 2020 「コミュニケーションとしての評価」
『シリーズ学びを変える新しい学習評価 理論・実践編3 評価と授業をつなぐ手法と実践』 ぎょうせい p.150
- 高木展郎 2019 『評価が変わる、授業を変える 資質・能力を育てるカリキュラム・マネジメントとアセスメントとしての評価』 三省堂 p.14
- 田中耕治 2008 『教育評価』 岩波書店 p.139
- 西岡加名恵 2020 「パフォーマンス評価で深い学びを」
『シリーズ学びを変える新しい学習評価 理論・実践編3 評価と授業をつなぐ手法と実践』 ぎょうせい p.76
- 森本タエ・渡辺良勝 2016 「単元における評価規準の設定に関する研究(最終報告)―関心・意欲・態度を育てるために―」(神奈川県立総合教育センター『平成27年度研究集録 第35集』 p.18)

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2020 「カリキュラム・マネジメントの一環としての指導と評価 学習評価資料集(小学校, 中学校)」
<http://www.pref.kanagawa.jp/documents/10306/sassi-1-26.pdf>(2021年2月5日取得)
- 神奈川県教育委員会 2020 「学習評価を踏まえた授業づくりの道すじ」
<http://www.pref.kanagawa.jp/documents/10306/zenntaibann.pdf>(2021年2月5日取得)
- 国立教育政策研究所 2019 「学習評価の在り方ハンドブック」
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka_R010613-01.pdf(2021年1月15日取得)
- 文部科学省 2019 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf(2021年1月15日取得)
- 梶田叡一 2016 『名著復刻 形成的な評価のために』
明治図書出版
- 澤井陽介 2019 『教師の学び方』 東洋館出版社
- 中村祐治・尾崎誠 2011 『「学力の3要素」を意識すれば授業が変わる! 「なんとなく」から「ねらっ

2 多様な教育課題解決に向けた調査・研究

プログラミング教育を推進するための 教育研究所・センターの支援体制構築に関する研究 〔中間報告〕

田澤 諭子¹ 松永 雅史² 吉岡 大介²

学習指導要領の改訂に伴い、プログラミング教育を含む情報活用能力の重要性が更に高まっている。時代を超えて普遍的に求められる力であるプログラミング的思考は、発達段階に応じて、全校種を通じて育成する必要がある。本研究では、全校種・全教科等にわたるプログラミング教育推進に資するため、教育研究所・センターの支援体制の在り方を探る。

はじめに

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(以下、「答申」という)では、情報活用能力を、教科を越えた全ての学習の基盤として生まれ、活用される資質・能力とし、「急速に情報化が進展する社会の中で、情報や情報手段を主体的に選択し活用していくために必要な情報活用能力(中略)などを、各学校段階を通じて体系的に育てていくことの重要性は高まっている」(中央教育審議会 2016 p.35)としている。

これを踏まえ、各校種の新学習指導要領では、子どもたちの発達の段階を考慮して、情報活用能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質をいかして、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図ることが明記されている。

情報活用能力とは、「世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉えて把握し、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力」(中央教育審議会 2016 p.37)であり、情報手段の基本的な操作の習得や、プログラミング的思考の他、情報モラル、統計等に関する資質・能力等も含むものである。その中で「プログラミング的思考」について「答申」では、「時代を超えて普遍的に求められる『プログラミング的思考』などを育むプログラミング教育の実施を、子供たちの生活や教科等の学習と関連付けつつ、発達の段階に応じて位置付けていくことが求められる」(中央教育審議会 2016 p.38)としている。

これらのことより、普遍的に求められる力であるプ

ログラミング的思考を子どもたちの発達段階に応じて育成していくためには、特定の校種及び教科だけで行うのではなく、全校種・全教科等において取り組んでいくことが重要であると考えられる。

神奈川県の公立小・中学校では、市町村単位でプログラミング教育の取組が進められている。また、高等学校においても、神奈川県教育委員会の「県立高校改革実施計画(I～II期)」の下、6校の県立高等学校が「プログラミング教育研究推進校」に指定され、これらの推進校が県内の高等学校におけるプログラミング教育の取組を牽引してきた。

このような中、神奈川県立総合教育センター(以下、当センターという)では、これまで「教職経験に応じた基本研修」(以下、基本研修という)や調査研究等で、プログラミング教育の内容を扱い、支援を行ってきた。

これらを踏まえ、本研究では、当センターの取組を更に充実させ、学校が主体となるプログラミング教育推進のための支援体制の在り方を探る。なお、本研究は2年間の研究の1年目である。

研究の目的

本研究は、当センターで実施している研修や研究を基に、プログラミング教育実施に資する人材を育成する支援体制の構築を目指すものである。

全校種・全教科等にわたるプログラミング教育推進に資するため、教育研究所・センターの支援体制の在り方を探る。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 当センターの概要

当センターは、神奈川県教育委員会が平成19年8月に制定(平成27年10月一部改定、令和元年10月一部改

1 教育課題研究課 指導担当主事

2 教育課題研究課 指導主事

定)した「かながわ教育ビジョン」の理念の実現に向け、平成27年10月に策定された「教職員人材確保・育成計画」に基づき、次の三つを柱として事業を展開し、神奈川の教育の発展に努めている。

- I 優れた教育人材の育成
- II 学校を支援する調査・研究の実施
- III 県民や学校のニーズに応える教育相談の実施

全校種の職員が当センターに所属し、これら三つの柱に関する業務に携わっている。

(2) 当センターのこれまでの取組と課題

ア 取組

昨年度、当センターのプログラミング教育の推進に関わる取組のうち、本研究と関係するものについて、上記で述べた柱に分け、次のとおり整理した(第1表)。

第1表 プログラミング教育に係る当センターの取組

柱	取組の内容
I	小学校教諭対象の基本研修 講師派遣
II	令和元年度「プログラミング教育に関する研究」

(7) 小学校教諭対象の基本研修

当センターで行っている基本研修は、教職員のキャリアステージに即した研修として、組織的・計画的な人材育成を目的に行っている。この基本研修のうち、小学校教諭対象の研修(初任者研修、2年経験者研修、5年経験者研修の3講座)では、プログラミング教育に関する内容を取り入れている。プログラミング教育のねらいや指導例を紹介し、プログラミング教育についての基本的な内容の理解を図った。

(イ) 講師派遣

当センターで行っている講師派遣は、学校や教職員等からの要請に応じて、研修会・研究授業等へ所員等を講師として派遣する教育的支援である。昨年度は全163件の相談件数のうち、プログラミング教育に関する講師派遣は3件であった。プログラミング教育の概要についての講演や、研究授業に対しての指導・助言を小・中学校教職員に対して行った。

(ウ) 令和元年度「プログラミング教育に関する研究」

この研究は、県内の公立小・中・高等学校のプログラミング教育に関する現状や教職員の課題意識を整理し、小・中・高等学校を通じた効果的な授業実践の方策を明らかにすることを目的として行った。研究内で、次の方法等によりアンケート調査を実施した。

【調査方法】

質問紙による無記名でのアンケート調査

【調査対象】

政令指定都市・中核市を除く小学校と中学校、県立高等学校・中等教育学校教員のうち令和元年度の基本研修(初任者研修、5年経験者研修、中堅教諭等資

質向上研修)の受講者

【回答人数】

合計2,241人(小学校908、中学校529、高等学校804)

アンケート調査結果の概要は次のとおりである(第2表)。

第2表 アンケート調査結果の概要

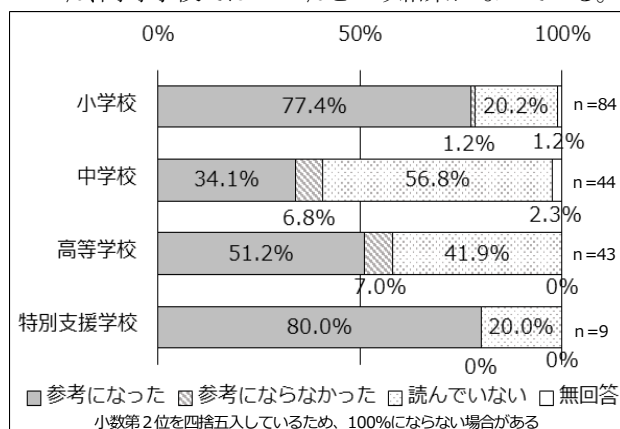
No	結果の概要
①	小学校籍の教員の約半数がプログラミング教育の「ねらいや目的」について「あまり知らない」または「全く知らない」と回答している。
②	中学校及び高等学校の教員の約8割がプログラミング教育に関する知識について「あまり知らない」または「全く知らない」と回答している。
③	プログラミング教育に関して、前向きな記述回答をした教員の50%が、授業事例に関する情報提供を要望している。

また、各発達段階において見通しをもってプログラミング教育を実践することを目的とし、研究成果物としてリーフレット(以下、プログラミング教育に関するリーフレットという)を作成した。プログラミング教育に関するリーフレットは、当センターのウェブサイトに掲載するとともに、基本研修で受講者に配付した。

令和2年度に実施した、神奈川県立総合教育センター研究成果物等活用状況調査では、県内の小・中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校に対し、各校での研究成果物等(令和元年度作成)活用状況についての調査結果をまとめている。

その調査のうち、プログラミング教育に関するリーフレットの活用状況は、小学校と特別支援学校の約8割が「参考になった」と回答している(第1図)。

一方で、「読んでいない」という回答が中学校では56.8%、高等学校では41.9%という結果になっている。



第1図 プログラミング教育に関するリーフレットの活用状況の結果

イ 課題

小学校教諭対象の基本研修のうち、初任者研修、2年経験者研修、5年経験者研修の3講座において、プログラミング教育の内容を扱っているが、第2表「ア

ンケート調査結果の概要」①の結果のとおり、「ねらいや目的」について約半数の教員が知らないと回答している。

また、第2表②と第1図より、中学校、高等学校では、プログラミング教育は特定の教科のみで実施するもので、自分の教科では行わないと考えている教員が多いのではないかと推測される。これは、当センターの中学校、高等学校の基本研修において、プログラミング教育が全教科では十分に扱われていないことも大きく影響しているのではないかと考える。

これらのことから、プログラミング教育の内容を扱う研修を増やしたり、研修以外の支援を行ったりして、全校種・全教科等を通して、プログラミング教育の理解を深めていく必要があると考える。さらに、支援を充実させるためには、当センターの様々な事業の中で、全所員が支援に関わっていく必要があると考えた。

2 プログラミング教育推進のための支援

全校種・全教科等でプログラミング教育を推進していくためには、プログラミング的思考の有用性を教職員が実感することが重要である。

プログラミング的思考は、様々な課題を解決する際に発揮される力であり、各教科等の学びをより深める際にも有効である。このことを教職員が自ら実感し理解すると、「子どもたちにプログラミング的思考を身に付けさせることは重要である」と考え、プログラミング教育を積極的に実践していくことにつながると考える。

そのため、研修において、プログラミング的思考の有用性を実感できるような支援を行うことで、研修後も教職員が意欲をもって、継続的にプログラミング教育を実践していくことが期待できる。

そこで、本研究はプログラミング教育推進のための支援を次の三つに整理し、進めることとした。

【支援①】教職員等の研修における支援

全校種・全教科等でプログラミング教育を推進していくために、当センターで行う全校種の研修講座においてプログラミング教育に関わる内容を取り入れた研修を実施する。

研修では、受講者である教職員がプログラミング教育の有用性を実感し、受講者自身の校種・教科等でプログラミング的思考を子どもたちに育成していく意識と、指導するために必要な知識や技能をもつことができる内容にしていく。

【支援②】講師派遣による支援

プログラミング教育に関する校内研修や研究授業等に当センターの所員を講師として派遣し、講演や指導・助言を行う。

学校全体でプログラミング教育を推進していくため

には、その学校の目標や特色に即したかたちで取り組む必要がある。また、その学校の全教職員が共通理解をした上で、推進していくことが重要である。そのため、プログラミング教育に関する校内研修等に当センターの所員を講師として派遣することで、学校全体でプログラミング教育についての理解を深めるような支援を行う。

【支援③】情報提供等による支援

【支援①～②】で使用する資料を、活用しやすいかたちにまとめ、当センターのウェブサイトに掲載する。

学校が主体となってプログラミング教育を推進していくための支援として、校内研修や自己研鑽で活用できる資料の提供をする。

例えば、当センターの研修を受講した教職員が、研修内容を学校全体に伝達・共有する際、当センターのウェブサイトに掲載された資料を活用することで、スムーズな校内研修実施につながると考える。

また、教職員個人がプログラミング教育について調べる際も、必要な情報が当センターのウェブサイトにまとめられていることで、様々なウェブサイトを探す必要がなくなり、効率的な情報収集につながると考える。

これら【支援①～③】は、それぞれ独立したのではなく、内容をリンクさせ、各支援を補いながら一体的に行う必要がある。

さらに、支援全体を通して、教職員がプログラミング教育に取り組む上で出てきた課題等に対し、当センターの所員が適切に指導・助言を行うことができる体制を構築する。教職員からの要望に応じて、資料等の物的体制の確保だけでなく、資料を基に助言するなど、教職員が必要とする情報を提供する人的体制の確保を行う。

3 今年度の取組

(1) 所員対象研修会

三つの支援を充実させていくためには、特定の所員だけでなく、全所員がプログラミング教育について十分に理解し、それぞれ担当する業務の中でプログラミング教育を推進し、全所体制で支援をしていくことが重要である。

そこで、全所員がプログラミング教育への理解を深めることを目的とし、次の三つの研修会を実施した。

ア 所員研修会①

アンラグドプログラミングを体験し、プログラミング教育への理解を深める（7月実施）

イ 所員研修会②

ビジュアル型プログラミングを体験し、授業のイメージをもつ（9月実施）

ウ 所員研修会③

ロボットを使用し、体験することの大切さを実感する（10月実施）

ア 所員研修会①

「これからの社会に必要なプログラミング的思考」という演題で国立教育政策研究所 鹿野 利春 教育課程調査官による講演会を開催した。プログラミング教育が求められる背景や意義、プログラミング的思考を踏まえた授業設計等について理解を深める目的で行った。その講演後、所員がプログラミング的思考の有用性を実感することを目的とし、単元計画を「見える化」する演習を行った。授業の単元案を付箋で整理・分析することで、授業を改善していくアンプラグド(コンピュータを用いない)プログラミング体験を行った。

イ 所員研修会②

プログラミング教育が求められる背景や意義等、所員研修会①の講義内容について再度確認をした後、Scratch(画面上のブロックをつなぎ合わせてプログラミングするビジュアルプログラミング言語)を使ったプログラミング体験と授業のアイデアを考える演習を行った。プログラミング体験では、小学校段階のプログラミングに関する学習活動の分類のうち、B分類(学習指導要領に例示されていないが、学習指導要領に示される各教科等の内容を指導する中で実施するもの)の実施事例を取り上げた。国語や社会など様々な教科における実施事例を体験後、どのような授業がプログラミング的思考を育成・活用できるのか校種・教科を交えたグループでアイデアを出し合い、協議を行った。

ウ 所員研修会③

所員研修会①、②を行った後に、所員から「中・高・特別支援学校の研修に反映するため、小学校の基本研修の講義内容を詳しく知りたい」や「ロボットを使った研修も取り入れて、試行錯誤することの楽しさや達成感を、所員自身が体感する必要があるのではないか」等の意見があった。

そこで、小学校の基本研修を担当している所員が研修内で行っている講義を所員研修として行った。その後、レゴ®マインドストーム®EV3を使用し、ラインに沿ってロボットを走行させる演習を行った。その演習では、プログラムをどのように改善すればより速く走らせることができるか、チームで試行錯誤する体験をした。

エ 研修会後の感想と成果

三つの研修会を通して、所員から次のような感想があった。

- ・今日実感した、試行錯誤しながら学ぶことの面白さを伝えていきたい。
- ・教員がまずは体験することがとても大事だと思った。体験してみて感じた楽しさと難しさを基に授業を考えていく大切さを伝えたい。

その他、プログラミング的思考の有用性を実感し、プログラミング教育の重要性を再認識したという感想が多くあった。

さらに、研修会後に新しい取組について所員から次のような提案がなされた。

- ・教員になる前からプログラミング教育を体験することで、プログラミング教育をスムーズに実施することが可能になるよう、教員志望者対象研修(かながわティーチャーズカレッジ)にも、プログラミング教育を取り入れる。
- ・管理職研修でアンケートを実施し、学校としての取組の実態調査を行う。さらに、所員研修会③で使用したロボットのデモンストレーションを行い、講師派遣による支援を行っているというアピールをする。
- ・県内の市町村教育研究所・センターを対象とするアンケートを実施し、取組を調査する。市町村で行っている研修内容や、課題だと感じていることを詳しく把握することで、よりよい連携を図っていく。
- ・紙面の情報提供に加え、ウェブサイトを活用して動画配信等を行い、視覚的にプログラミング教育のポイントを発信する。
- ・様々なところから公開されている情報の集約を行い、提供する。
- ・プログラミング教育により教科等の目標実現にこのような効果がある、といった資料を提示する。

様々な提案が所員から出たことより、全所体制でプログラミング教育を推進していく意識を、各所員がもてたと考える。所員対象研修会を行ったことで、全所体制で支援を行っていくための基礎固めができ、教職員向けの研修等にいかしていくことにつながったと考える。

(2) 教職員等対象研修講座

今年度は当センターで実施している研修のうち、次の二つにおいてプログラミング教育の内容を取り入れた。

ア 基本研修

基本研修のうち、全ての初任者研修講座において、全校種の受講者に当センターが作成した教育の情報化に関するテキストを配付し、それを基に情報活用能力育成のための授業づくりについて研修を行った。

特に、小学校教諭の初任者研修講座では、プログラミング教育のねらいや、指導例の紹介など、基本的な内容について講義を行い、その後パソコンを使用したビジュアル型プログラミングの体験を行った。演習の中で、受講者が作成した作品を見せ合い、授業アイデアを共有した。研修後の受講者アンケートでは、「プログラミング教育をどのように教科に取り入れていけばよいかイメージが湧いた」などの前向きな意見が多くあり、プログラミング教育に対する不安感を取り除くことができたと考える。

今後は全校種において、プログラミング教育の内容を充実させていく予定である。

イ 教員志望者対象研修(かながわティーチャーズカレッジ)

当センターでは、教員志望者に対し、多様な教育的ニーズに対応する実践力の向上を図るとともに、神奈川県教育について理解を深めることを目的とした教員志望者対象研修(かながわティーチャーズカレッジ)を実施している。

本年度の研修においては、各校種及び養護教諭を志望する全受講者に対して、プログラミング教育の理解を促す研修を行った。アンプラグドプログラミングの体験を通して、プログラミング的思考を育成する授業を実現するための手法を学ぶことを目的とした。今後は、希望する受講者に対し、ビジュアル型プログラミング言語やロボットなどを使って、より体験的な研修を行っていく予定である。

(3) アンケート調査

プログラミング教育を推進していく上で、どのような支援が必要とされているかを多面的・多角的に捉えるため、次のようなアンケート調査を行った。

- ア 当センターの所員対象のアンケート調査
(以下、所員アンケートという)
- イ 神奈川県内の市町村教育研究所・センター対象のアンケート調査
(以下、研究所アンケートという)
- ウ 小・中学校新任校長研修講座及び新任教頭研修講座における管理職対象のアンケート調査
(以下、管理職アンケートという)

ア 所員アンケート

調査の方法等は、次のとおりである。

【調査対象】

所員研修会①に参加した所員

【調査方法】

質問紙による無記名でのアンケート調査

【回答数】

80

所員研修会①を実施した際、所員のプログラミング教育に対する意識を調査するとともに、当センターとして教職員にどのような支援が可能かを把握するためにアンケート調査を行った。

「プログラミング教育の推進に関し、教職員一人ひとりに必要な意識とは、どのようなものか」を尋ねる設問において、各回答の割合は「自分もプログラミング教育に関わるという意識」が76.3%と最も高く、次いで「プログラミング教育を教科の授業内で活用する意識」が72.5%、「プログラミング教育に関する関心」が63.8%であった(第3表)。

第3表 教職員に必要な意識(n=80 複数回答可)

選択肢	割合
自分もプログラミング教育に関わるという意識	76.3%
プログラミング教育を教科の授業内で活用する意識	72.5%
プログラミング教育に関する関心	63.8%
プログラミング言語を教えるのではないという意識	41.3%
授業内の適切な場面でコンピュータを使っていくという意識	25.0%

第3表より、「自分もプログラミング教育に関わるという意識」について、プログラミング教育は小学校、または特定の教科で取り組めばよいのではなく、各学校の教職員が子どもたちに発達段階に応じて育成をしていかなければならないと所員が理解したと考える。

イ 研究所アンケート

調査の方法等は、次のとおりである。

【調査対象】

政令指定都市・中核市を含む県内の市町村教育研究所・センター

【調査方法】

市町村教育研究所・センター単位での回答によるアンケート調査

【回答数】

24

プログラミング教育に係る教職員の指導力向上に資するため、教育研究所・センターの効果的な研修や学校支援体制の在り方を探ることを目的として、県内の市町村教育研究所・センターを対象とするアンケート調査を行った。市町村教育研究所・センターは、主に、各市町村の教育の充実を目的とし、研修や研究等の教育支援を行っている。

「プログラミング教育の推進に関し、教職員一人ひとりに必要な意識とは、どのようなものか」を尋ねる設問において、各回答の割合は「プログラミング教育に関する理解」が95.8%と最も高く、次いで「プログラミング教育に対する関心」が75.0%、「各教科の学びをより確実なものとするためにプログラミングに取り組むという意識」と「授業内の適切な場面でプログラミング的思考をはたらかせるという意識」がともに66.7%であった(第4表)。

第4表 教職員に必要な意識(n=24 複数回答可)

選択肢	割合
プログラミング教育に関する理解	95.8%
プログラミング教育に対する関心	75.0%
各教科の学びをより確実なものとするためにプログラミングに取り組むという意識	66.7%
授業内の適切な場面でプログラミング的思考をはたらかせるという意識	66.7%
自分もプログラミング教育に関わるという意識	62.5%

プログラミング言語を教えるのではないという意識	45.8%
-------------------------	-------

「プログラミング教育を推進するために、当センターに対し、どのような研修内容を求めるか」を尋ねる設問において、各回答の割合は「(各校種・各教科における)授業実践の紹介」が83.3%と最も高く、次いで「(各校種・各教科における)学習指導案の作成、模擬授業の実施」が70.8%、「小学校教職員へのプログラミング教育の概要(背景、意義、ねらい等)の説明」が66.7%であった(第5表)。

第5表 当センターに求める研修(n=24 複数回答可)

選択肢	割合
(各校種・各教科における)授業実践の紹介	83.3%
(各校種・各教科における)学習指導案の作成、模擬授業の実施	70.8%
小学校教職員へのプログラミング教育の概要(背景、意義、ねらい等)の説明	66.7%
プログラミングソフトの使用法の解説・実習	58.3%
中学校教職員へのプログラミング教育の概要(背景、意義、ねらい等)の説明	54.2%
プログラミング教育の導入の仕方の解説	50.0%
校内等の組織的な取組についての解説	37.5%
プログラミング教育に関する受講者間の情報交換	29.2%
ロボット等の教材の使用法の解説・実習	20.8%

第5表より、授業実践の紹介や模擬授業の実施等、授業実践に直結する内容の研修が求められていることが分かった。授業事例については、文部科学省が公開している小学校を中心としたプログラミング教育ポータルをはじめ、様々なウェブサイトにおいて、多くの授業事例が公開されているものの、要望が挙げられている現状があることが分かった。その原因として次のようなことが考えられる。

- ・新しい知識を取り入れるための時間を個々で確保することが難しく、公開されている関連資料にまでたどり着いていない。
- ・公開されている授業事例を実施するためのICT環境が整っていない。
- ・小学校における授業事例は豊富にあるが、それ以外の校種での授業事例は十分とはいえない。

また、プログラミング教育に関し、教職員に対して行っている取組について調査した結果、次のような講演や体験型の研修等の取組が県内全ての教育研究所・センターで行われていることが分かった。

- 【講演】
- ・プログラミング教育の概要について
 - ・プログラミング的思考の育成について
- 【体験型】
- ・教科等でのプログラミング体験を取り入れた授業づくりに

ついて

- ・模擬授業を受けることを通して授業づくりを学ぶ

これらの取組は、大学や企業と連携し、外部人材を活用した研修も多く行われていることが分かった。

しかしこれらの研修は、情報教育担当者や希望者など特定の教職員を受講対象としている研修が多く、教職員全体へ理解を促す取組も必要であると考え。当センターの基本研修でプログラミング教育を扱うことによって、幅広く人材育成ができると考える。

また、プログラミング教育の推進に向けた意見についての記述回答では、次のような意見があった。

【校種間連携に関する意見】

- ・小学校での取組を中学校へつなげていくことが課題。現状、新学習指導要領を受けた取組や好事例が少ない。

【提供する資料に関する意見】

- ・今後整備される『児童生徒1人1台端末』を活用したプログラミング教育の実践例や、プログラミングを通して各教科のめあてにきちんと迫ることができるような授業例等があると、自分たちでプログラミングを組み込んだ授業プランを立てる際にイメージが湧きやすいのでは。

ウ 管理職アンケート

調査の方法等は、次のとおりである。

【調査対象】

政令指定都市・中核市を除く小学校と中学校のうち令和2年度新任校長研修講座及び新任教頭研修講座の受講者

【調査方法】

質問紙による無記名でのアンケート調査

【回答数】

217

所員からの提案により、学校内での現状や課題、また、プログラミング教育を推進するための要望を把握するために、新任校長研修講座(小・中学校)及び新任教頭研修講座(小・中学校)において、アンケート調査を行った。

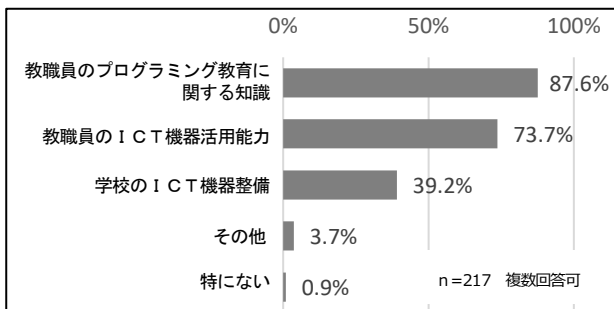
「情報活用能力の育成(プログラミング教育含む)について、校内で取り組んでいること」を尋ねる設問において、各回答の割合は「各教職員への資料等の提供」が57.1%と最も高く、次いで「研究会や研修の実施」が39.6%、「各教職員による情報収集」が35.9%であった(第6表)。その他として、「ICT支援員の活用」「市教委や民間企業から講師を招いてのプログラミングやICT研修」等、教職員以外の人材活用に関する意見があった。

第6表 各学校での取組(n=217 複数回答可)

選択肢	割合
各教職員への資料等の提供	57.1%
研究会や研修の実施	39.6%
各教職員による情報収集	35.9%

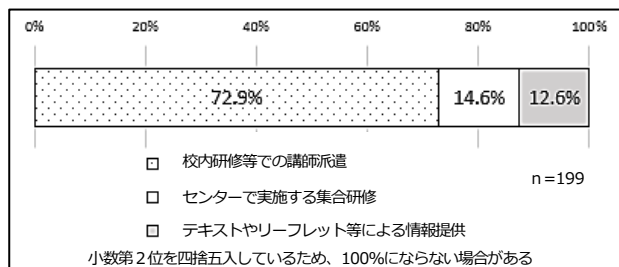
情報活用能力の育成についての担当を設置	35.0%
先進校への視察と教職員へのフィードバック	3.7%
その他	1.8%

また、「プログラミング教育について、感じている課題」を尋ねる設問において、各回答の割合は「教職員のプログラミング教育に関する知識」が87.6%と最も高く、次いで「教職員のICT機器活用能力」が73.7%、「学校のICT機器整備」が39.2%であった(第2図)。その他として、「プログラミング教育について学ぶための時間の欠如」等、時間確保に関する意見が複数あった。



第2図 管理職が感じている課題

さらに、「情報活用能力の育成(プログラミング教育含む)について、当センターに最も期待する支援体制」を尋ねる設問において、各回答の割合は「校内研修等での講師派遣」が72.9%と最も高く、次いで「センターで実施する集合研修」が14.6%、「テキストやリーフレット等による情報提供」が12.6%であった(第3図)。



第3図 当センターに期待する支援体制

第5表より、管理職は「各教職員への資料等の提供」を行っているが、第3図より、教職員の理解を深め、校内でプログラミング教育を推進していくために「テキストやリーフレット等の情報提供」だけでは不十分であり、「校内研修等での講師派遣」を要望していることが分かった。

また、プログラミング教育の推進に向けた意見についての記述回答では、研究所アンケートと同様「校種間連携」や「提供する資料」に関する意見の他、「ICT機器整備」に関する意見があった。

【校種間連携に関する意見】

- ・プログラミング教育、情報活用能力育成のゴールをどのあたりと考えたらよいか具体的に見るとよい。
- ・小中連携で、中学校に入学するまでに小学校でどこまで身に付けてくるのか非常にとまどっている。

【提供する資料に関する意見】

- ・効果的な活用例を動画発信してほしい。
- ・パンフレットよりはDVDなどがほしい。
- ・リーフレットは分かりにくいという声があがっている。

【ICT機器整備に関する意見】

- ・GIGAスクール構想による端末整備が想像以上のスピードで進み、段階が追い付かず整備されていく。物が来ただけでは活用は進まず、校内にどのように伝えていくか悩んでいる。
- ・「物」はあるが「人」が追い付かずとならぬよう、初期段階での土壌づくりを協働してほしい。

(4) 把握した課題を解決するための方向性

三つのアンケート結果から、本研究の【支援①】教職員等の研修における支援や【支援②】講師派遣による支援では、具体的な授業イメージが求められているということが分かった。授業実践の紹介や、作成した指導案を受講者同士で共有し、検討し合う演習等を取り入れていくことで、受講者が授業のイメージができ、実践にいかせる研修になると考える。

また、当センターは、県内の市町村の教職員が研修受講のために集まる機会が多いため、それぞれの市町村でのプログラミング教育について共有・協議し合う場を十分に設けることで、県全体のプログラミング教育推進を幅広く行っていく。

【支援③】情報提供等による支援では、すでに様々な授業事例がインターネット上に公開されているが、教職員が必要とする情報がすぐに見つかるように集約・整理し、提供をしていく。

例えば、初めてプログラミング教育に取り組む教員に勧める事例や、特別なICT環境や道具を必要としない事例等、分類し整理することで、効率的に情報収集が可能になることを目指す。

さらに、印刷したリーフレットの配付等、これまで行ってきた情報提供の形では、十分な支援とはいえないことが分かった。動画配信等、より効果的な情報提供の在り方を探り、取り組んでいく。

研究のまとめ

1 研究の成果

本年度は、所員対象研修会を行ったことで、所員がプログラミング教育に対して理解を深め、各所員が担当するそれぞれの業務の中で、プログラミング教育を推進していこうという意識が生まれた。その結果、教員志望者対象研修(かながわティーチャーズカレッジ)でプログラミング教育の理解を促す研修を実施したり、基本研修でプログラミング教育に関する内容を扱う講座を増やしたりすることができた。

また、三つのアンケート調査を実施し、多面的・多角的に現状を調査、分析し、課題を明らかにした。市

町村教育研究所・センターをはじめとした、各教育センターにおける充実した支援体制構築に向けて、本研究の成果をプログラミング教育推進の一助にしたい。

2 今後の展望

教職員がプログラミング的思考の有用性を実感することは、子どもたちにプログラミング的思考を育成していこうという意欲につながると考える。「プログラミング教育を行わなければならない」から「プログラミング教育を様々な場面で取り入れていきたい」という意識に変えていくことで、継続的かつ系統的なプログラミング教育実践が期待できる。アンケート調査によって把握した課題や要望も踏まえながら、本研究の三つの支援の更なる充実に向けた方策を探り、支援体制を構築する。

【支援①】教職員等の研修における支援では、プログラミング教育の内容を取り入れる対象の講座を増やし、全校種を通してプログラミング教育を推進するための支援を行う。来年度は、初任者研修講座と中堅教諭等資質向上研修講座において、全校種の受講者を対象として、プログラミング教育に関する内容を扱う。

【支援②】講師派遣による支援では、各学校の要望によりきめ細かく対応した支援を目指し、所内体制づくりを行う。全所員が講師として対応できるよう、所員対象研修会を引き続き行う予定である。来年度の所員対象研修会は、授業事例を作成する演習を取り入れ、今年度よりステップアップした内容にする。

また、今年度はプログラミング教育に関する研修への講師派遣は、感染症拡大防止への取組の影響もあり、1件であった。講師派遣事業を、県内の各学校に更に周知する取組も行っていきたい。

【支援③】情報提供等による支援では、既にある資料を活用しながら、より効果的なものとなるよう整理し、提供していく予定である。その際、印刷したリーフレットの配布という従来の形式だけでなく、教職員のニーズに合った形で、情報を提供する。

これらの【支援①～③】をきっかけに、学校が主体となり、教職員が積極的にプログラミング教育を実践していくことを目指す。将来的には、教育機関外の人的・物的資源の活用も視野に入れ、一過性で終わることなく継続して支援をすることができる体制づくりを追究する。

おわりに

2年間の研究の1年目に当たる今年度は、基礎研究として、学校に必要となる支援を探った。次年度は、三つの支援を更に充実させていくとともに、学校・教職員が主体となるプログラミング教育の推進につながる方策について研究を進める。

最後に、本研究を進めるに当たり、アンケートに御協力を頂いた皆様や、御助言を頂いた国立教育政策研究所 教育課程研究センター 研究開発部 鹿野 利春 教育課程調査官に心より感謝申し上げます。

[助言者]

国立教育政策研究所 教育課程研究センター 研究開発部 教育課程調査官 鹿野 利春

引用文献

中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2021年1月22日取得)

参考文献

神奈川県立総合教育センター 2020 「プログラミング教育に関する研究」 令和元年度研究集録第39集 pp. 19-26
小学校段階における論理的思考力や創造性、問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議 2016 「小学校段階におけるプログラミング教育の在り方について(議論の取りまとめ)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/122/attach/1372525.htm (2021年1月22日取得)
文部科学省 2017 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編』 東洋館出版社
文部科学省 2017 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編』 東山書房
文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総則編』 東洋館出版社
文部科学省 2018 『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編(幼稚園・小学部・中学部)』 開隆堂出版
文部科学省 2019 『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(高等部)』 ジアース教育新社
文部科学省 2019 「教育の情報化に関する手引」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouho/detail/mext_00117.html (2021年1月4日取得)
文部科学省 2020 「(令和元年度)次世代の教育情報化推進事業『情報教育の推進等に関する調査研究』成果報告書」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouho/detail/1400796.htm (2021年1月22日取得)

3 教育施策の形成や提言、検証等に検する調査・研究

不登校の高校生への支援の充実に関する研究

北邨 恵順¹ 新垣 有里乃² 大澤 ひかる¹ 高野 麻里¹
松澤 文恵¹ 乾 仁美³ 大山 紗和子³

総合教育センターにおける高校生の不登校に関する相談が増えている状況にある。不登校の高校生への支援の充実に向け、総合教育センターが新たにできることは何か。全国の自治体へのアンケート調査や調査研究協力員会で得られた知見をいかし、柔軟な枠組での教育相談の一つの形として、K-roomを試行した。K-roomでの実践における成果や課題をまとめ、今後の総合教育センターの教育相談の在り方を考察した。

はじめに

神奈川県立総合教育センター(以下、当センターとする)では、昭和58年、当時の県立教育センターにおいて「教育情報相談室」として教育相談事業を本格的に開始し、今年で38年目となる。1年目に833件だった相談は、令和元年度には、12,876件となった。そのうち、高校生の相談が43%を占め、中でも「不登校・ひきこもり」に関する相談が30%を超えている。このような状況に対して、当センターにおける教育相談の在り方を再考する機会として本研究はスタートした。

「時代とともに変わる学校」。これは、本研究の調査研究協力員会において、調査研究協力員の一人である県立高等学校の教育相談コーディネーターの言葉である。多様な教育的ニーズのある生徒たちを支える学校現場では、目の前の生徒の姿だけではなく、それぞれのヒストリーや将来を見据えた支援が展開されている。生徒を取り巻くその時々々の環境、課題に合わせ、柔軟に対応しているのである。このような対応は、ここ数年の動きでもなければ、調査研究協力員の学校に限ったことでもない。辿ってみると、当センターの30年以上前の報告書の中に、「高等学校で普通教育や専門教育を受けるために、現行の高等学校入学者選抜方式のもとで、心身に障害を持つ生徒たちが入学して来ており、特に、近年進学率が高まってからは、その生徒の数も増すとともに、障害の種類や程度もさまざまになってきた。その障害に応じた専門的な対応は困難であるが、しかし、生徒の意欲に応え可能な限りの教育を行うため、当該の高等学校では校内に研究組織を設けたり、専門機関等の指導助言を受けるなどして指導に当たってきたし、また努力しているところである」(神奈川県立第二教育センター 1986)とある。神奈川の県立高等学校においては、様々な教育的ニーズのある生徒に対応してきた歴史があり、各学校で脈々と引き継がれて

- 1 教育相談課 指導主事
- 2 教育相談課 指導担当主事
- 3 教育相談課 教育心理相談員

いるが、不登校の生徒や外国につながりのある生徒、性的マイノリティの生徒等、支援のニーズは今もある。これらの歴史を踏まえた上にある、「時代とともに変わる学校」という言葉を聞いた時の衝撃と、当センターの教育相談もより柔軟に対応し、充実させていかなければならないと、熱い衝動に駆られたことを今でも鮮明に記憶している。

研究の背景

1. 国の動向

平成18年12月、「障害者の権利に関する条約」が国連総会で採択された。この条約では、障害のあるなしに関わらず、共に学ぶことを通して共生社会の実現を目指すためにインクルーシブ教育が提唱された。翌年、同条約に署名した日本は、学校教育法や障害者基本法の一部改正、障害者差別解消法の公布等、国内法令の整備を進め、平成26年に批准に至っている。さらに、翌年9月の国連サミットにおいて全会一致で採択された「持続可能な開発目標(SDGs)」の中で、「leave no one behind(誰一人取り残さない)」と誓われた。SDGsは、2030年の目標達成に向け、17のゴール・169のターゲットから構成され、「教育」も一つのゴールに挙げられている。「誰一人取り残さない」持続可能で多様性と包摂性のある社会の実現のため、質の高い教育が求められている。小・中・高等学校・特別支援学校の新学習指導要領の前文にも、「一人一人の児童(生徒)が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる」という言葉が入っている。このことから分かるように、「持続可能な社会」、「誰一人取り残さない」という考え方は、世界のスタンダードになりつつある。

一方、不登校に関しては、平成27年に発足した、不登校に関する調査研究協力者会議により、翌年7月に

報告された「不登校児童生徒への支援に関する最終報告 ～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」において、「社会や経済の変化に伴い、子供を取り巻く家庭、地域社会の在り方も大きく変容しており、不登校の要因、背景もますます多様化、複雑化している」、「不登校については、児童生徒本人に起因する特有の事情によって起こるものとして全てを捉えるのではなく、取り巻く環境によっては、どの児童生徒にも起こり得ることとして捉える必要がある。また、不登校という状況が継続し、結果として十分な支援が受けられない状態が続くことは、自己肯定感の低下を招くなど、本人の進路や社会的自立のために望ましいことではない」（不登校に関する調査研究協力者会議 2018）と報告された。この報告を踏まえ、同年9月に「不登校児童生徒への支援の在り方について」が文部科学省から通知され、学校復帰にとらわれず、社会的自立を目指していくことが支援の視点とされた。しかし、学校外の公的機関や民間施設において相談・指導を受けている場合や、自宅においてICT等を活用した学習活動を行った場合の指導要録上の出欠の取扱いに関しては、「学校への復帰を前提とした場合に限り、指導要録上出席扱いとすることができる」とされていることに対して、課題が指摘されていた。そこで、これまでの不登校施策に関する通知について整理し、令和元年10月に改めて同通知が出され、不登校を問題行動と判断してはならないこと、「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て、社会的に自立することを目指す必要があることが支援の視点として明示され、改めて、学校や教育委員会に向け、取組の充実が促されているところである。

2. 県の動向

本県では、昭和59年に「障害福祉長期計画」を策定し、「共に学び、共に育つ」教育の在り方を探り、平成14年の支援教育に結実している。この支援教育は、障害のある子どもたちを含め、全ての子どもたち一人ひとりがもつ、自らの力では解決できない困難なことを「教育的ニーズ」として捉え、それぞれの子どもに応じた働きかけをする教育である。全ての子どもを対象としており、国の進める特別支援教育を包含している。また、当センターにおいて、教育相談コーディネーター（国が設置を進めている特別支援教育コーディネーターの役割に加え、支援教育の理念のもと、支援を必要とする全ての子どもたちに対応。以下、教育相談COとする）を養成し、全ての校種、全ての公立学校に配置している。そして、各学校においては、教育相談COを中心とし、校内の資源や、関係機関と連携したチーム支援が展開されている。特別支援学校のセンター的機能の活用もその一つである。さらに、特別支援学

校の知的障害教育部門の高等部に分教室を設置したり、県立高校改革において、インクルーシブ教育実践推進校やクリエイティブスクール、フレキシブルスクールをはじめとする、様々なタイプの高等学校を整備したりする等、後期中等教育における多様な学びの場を整備し、選択の幅を広げている。

このような取組の一方で、県内における不登校の高校生の数は、国の傾向と同様に高止まりの状態が続いている。平成30年度神奈川県児童・生徒の問題行動等調査の結果では、公立高等学校の全日制・定時制・単位制における不登校の生徒数は、2,705人で、前年度より268人増加している。私立高等学校の全日制・単位制の数を加えると、生徒数208,385人のうち、不登校の生徒数は3,363人となり、全体の1.61%の生徒が不登校であるという結果が示されている。

県は不登校対策事業として、スクールカウンセラー配置活用事業やスクールソーシャルワーカー、スクールライフサポーター派遣事業等により人的な充実を図り、チーム支援を促進してきた。また、学校とフリースクール等との連携推進事業を通じ、連携・協働体制を構築し、学校とフリースクール等との連携協議会を通じて相互理解を進め、新たな不登校対策の展開を図っている。具体的には、フリースクール等との協働による不登校相談会・進路情報説明会や、フリースクール等の見学会、「きんたろうキャンプ」を実施している。この「きんたろうキャンプ」は、不登校対策自然体験活動事業として県立足柄ふれあいの村（野外教育施設）が運営する、自然体験活動プログラムの総称であり、様々な活動を体験・体感しながら、新たな一歩を踏み出すきっかけ作りの機会を提供している。

3. 当センターの取組

これまで当センターでは、善行庁舎（カリキュラムセンター）と亀井野庁舎（教育相談センター）の二つの庁舎で協働しながら、その時々のお喫緊の課題や各教科における実践研究、教育相談における事例研究から得られた知見を研修にいかす等、「研修」・「研究」・「相談」の三つの柱を互いに連動させ、事業や県の施策につなげてきている。

教育相談事業では、平成11年に、「教育相談研究室」は「教育相談室」となり、「Y・Y活動」と呼ばれるグループ活動が始まった。Y・Yとは、「ゆっくり・ゆったり」の頭文字をとったもので、不登校の相談で来所する児童・生徒（小学生・中学生・高校生）を対象に、創作活動や当センター敷地内での野外活動を通じ、子どもたちの行動の幅を広げ、人間関係づくりをじっくり体験させることをねらいとしたものである。この活動が、現在の「きんたろうキャンプ」へとつながっている。

このような取組を進めてきたが、平成20年度以降、

県内の公立高等学校では、不登校の生徒が増加していた。当センターでも優先課題として捉え、平成21年度には県内外の不登校対策に関する調査を実施し、平成22年度には、不登校対策プロジェクトチームを立ち上げた。翌年、チームがまとめた「不登校対策に係る調査研究(まとめ)」には、授業づくりの重要性や、「魅力ある授業」の中での活動自体が児童・生徒の人間関係を育み、「居心地の良い学級」を作ることが示され、そのような学級からは、学校生活をきっかけとする不登校児童・生徒は生まれにくいこと等がまとめられている。これらの取組から、平成24年3月にはガイドブック「学校ができる教員ができる不登校の未然防止」を発行し、各学校や研修講座等で活用してきた。

4. 当センターにおける教育相談事業

当センターでは、主に就学前の幼児から高校生を対象に、本人及び保護者の「来所相談」や「電話相談」、学校の教職員を対象とした「教員相談」、「学校訪問相談」等を実施している。これらには、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校での教員経験のある指導主事や、学校管理職を経験した相談員、公認心理師や臨床心理士、臨床発達心理士等の教育心理相談員が、一つひとつの事例を皆で支えることを大切にしながらチームで対応している。来所相談では、親子並行面接(子どもと保護者、それぞれに担当者(以下、ケース担当者とする)が付き、同じ時間に別々の部屋で面接する)を基本に、アセスメントやカウンセリング、進路・自己理解に向けたガイダンス等を行っている。また、子ども同士のコミュニケーションや、支援者側のスキル向上を図ること等をねらいとしたグループ相談(小学生・中学生・高校生)、似た悩みや、同年代の子どもをもつ保護者同士のグループ相談を実施している。来所している子どもについては、囑託の医師や言語聴覚士に、本人のアセスメントや相談の方向性、医療受診の必要性等について助言を受ける「医療相談」を活用しながら多角的な視点で教育相談を実施している。

学校コンサルテーションでは、対象の児童・生徒が、当センターの来所相談を利用しているか否かを問わず、担任や教育相談CO等の教職員を対象に、児童・生徒への支援の方向性や、校内の支援体制づくりを一緒に検討する「教員相談」や、学校を訪問し、児童・生徒の行動観察を行い、今後の支援の方向性を学校と一緒に考える「学校訪問相談」等を実施している。また、教職員を対象に、学校に在籍する児童・生徒に関する医療受診の必要性や支援の方向性について、直接、精神科の医師に相談できる「精神科医によるこころの相談」を実施している。

5. 背景を踏まえた研究の方向性

当センターにおける教育相談の歴史や現状から、不

登校の高校生への支援の充実が喫緊の課題であった。SDGsや障害者の権利に関する条約の理念を踏まえ、「誰一人取り残さない」持続可能で多様性と包摂性のある社会の実現のため、当センターの教育相談事業における既存の取組を柔軟に捉え直し、充実させる必要があった。そこで、全国の自治体における不登校の高校生への支援の現状や課題を把握し、先進的な事例を参考にしながら、当センターの教育相談における、不登校の高校生への支援の充実を目指すこととした。

研究の目的

これらの背景を踏まえ、本研究の目的を、「不登校の高校生への支援を通して、教育支援機能をもった総合教育センターの教育相談の在り方を考える」とした。

研究の内容

1. 構成

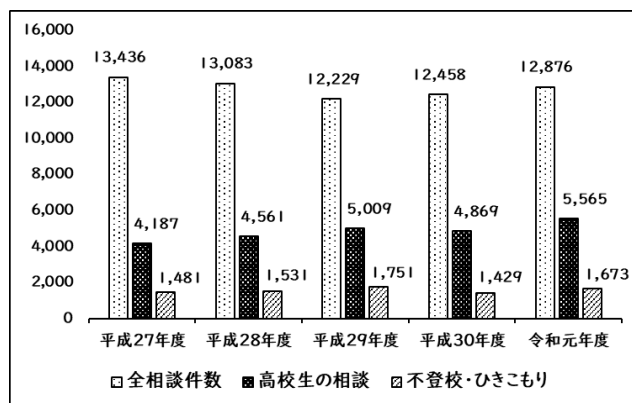
本研究は、令和元年度から2年間で実施した。①先行研究・調査等の分析と実態調査、②調査研究協力員会、③教育相談の充実を図る試みを、取組の三つの柱とし、その成果や課題をまとめ、発信することとした。

2. 令和元年度の取組

(1) 全国実態調査

ア 問題と目的

本研究がスタートした令和元年度に出された、「平成30年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査について」によれば、国公私立の高等学校に在籍する生徒のうち、52,723人(前年比6.2%増)が不登校であることが報告された。また、当センターの教育相談において、高校生の相談件数は増加傾向にあり、中でも、「不登校・ひきこもり」に関する相談が高い割合を占めている(第1図)。



第1図 当センターの相談に占める高校生の相談件数と、不登校・ひきこもりを主訴とする件数

このような現状に対して、当センターにおける不登校の高校生を支えるための教育相談事業の充実を図る

ことを目的とし、各都道府県や政令指定都市における、不登校の高校生を対象とした相談の現状や、今後の展望について調査することとした。

イ 調査の対象

本県を除く 46 都道府県と、20 政令指定都市の教育相談業務を所管する機関を対象とした。

ウ 実施期間

令和元年 11 月から 12 月の 2 か月間で実施した。

エ 調査方法

調査対象の各機関に電子メールにて質問紙を送付し、回答後に返信してもらう形で回収した。

オ 調査内容

質問項目、内容は、以下の通りである(第 1 表)。

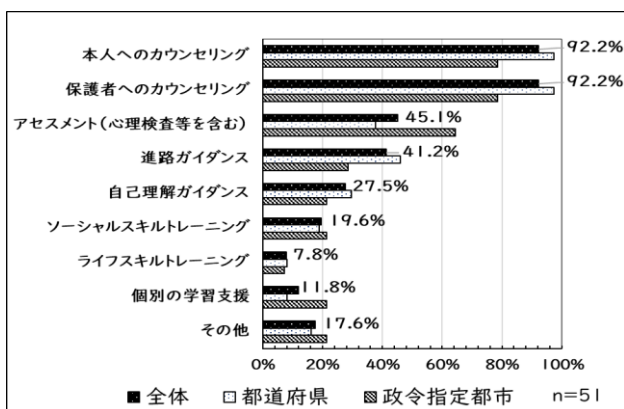
第 1 表 アンケートによる調査内容

項目	質問内容
Q1	不登校を主訴とする高校生の相談について(形態、対象者、対応、時間等の設定、対応するスタッフの職種等)
Q2	不登校の高校生の相談に関する高等学校等との連携について(形態、訪問時の内容等)
Q3	不登校の高校生の相談に関する関係機関との連携について(連携している機関)
Q4	不登校の高校生を対象とした教育支援センターについて(設置の有無、対象者、支援内容、現状・課題等)
Q5	不登校に限らず、高校生の相談において今後行っていきたいこと

カ 調査結果

回答率は、77.2%(都道府県 80.4%、政令指定都市 70.0%)であった。

回答のあった機関のうち、96%が、「不登校を主訴とする高校生の来所相談を実施している」と回答した。ほとんどの機関で、本人や保護者へのカウンセリングを行っている一方で、個別の学習支援を行っている機関は 1 割ほどにとどまった。(第 2 図)。



第 2 図 不登校の高校生の来所相談への対応

不登校の高校生への来所相談の形態として、時間の設定がある機関が 41 機関あり、多くの機関が 1 時間前後(最小値 45 分、最大値 120 分、最頻値 50 分)で相談を行っていた。初回面接と継続面接で、設定時間に変

化を付けている機関もあった(5 機関)。

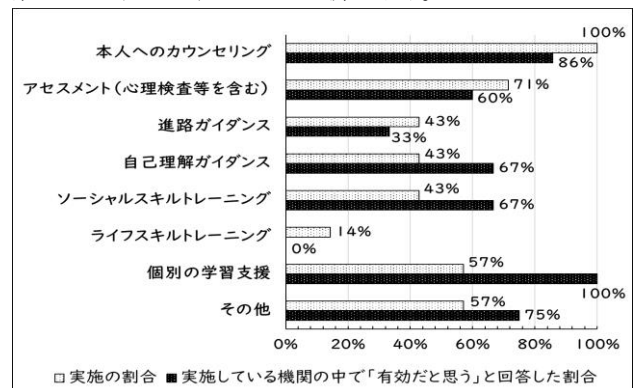
また、高等学校との連携については、44 機関が連携し、その目的として、8 割を超える機関が、来所している生徒についての情報共有としている。連携方法は、学校へ電話や文書でやり取りをするというのが一番多かった(34 機関)。

不登校の高校生を対象とした教育支援センターの設置状況については、7 府県で設置(13.7%)されていた。一か所に開設したが、アクセス面を考慮し、複数か所にセンターを設置した機関や、適応指導教室連絡協議会が中心となり運営し、適応指導教室が設置されていない市町村の小学生・中学生を対象としながら高校生もフォローしている機関があった(第 2 表)。

第 2 表 教育支援センターの特徴と取組例

	特徴・取組例
A 県	<ul style="list-style-type: none"> ・県内の複数か所にセンターを設置 ・ICT を活用した学習支援により高卒認定試験に合格 ・公共交通機関の利用をサポートし、関係支援機関へのつなぎに同行 ・家庭訪問し、本人の進路に向けた動きにタイミングよく情報提供等の支援
B 県	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークショップ、コミュニケーションカアップ講座の開催
C 県	<ul style="list-style-type: none"> ・適応指導教室連絡協議会が中心となり運営 ・教育センターの主事の専門性をいかした体験活動の実施
D 県	<ul style="list-style-type: none"> ・週 1 回程度の個別面談で対応し、社会的自立と学校復帰を目指して支援
E 県	<ul style="list-style-type: none"> ・平成 8 年に設置し、県立高等学校の不登校の生徒を受け入れている

具体的な支援内容とその有効性については、教育支援センターを設置している 7 機関全てが、本人へのカウンセリングを実施、そのうち 6 機関(86%)で有効性が示唆されている。また、個別の学習支援を実施している 4 機関では、全ての機関が、個別の学習支援が有効だと思うと回答している(第 3 図)。



第 3 図 不登校の高校生を対象とした教育支援センターにおける支援の内容とその有効性

キ 全国実態調査からの考察

当センターにおいても、本人や保護者へのカウンセリング、心理検査を含むアセスメント等を実施しているが、不登校を主訴に来所している高校生に対して、個別の学習支援を実施している例は少ない。この背景には、当センターに来所している不登校の高校生のうち、不安・緊張、生徒間・教師との関係等、対人関係をきっかけとして不登校になっている生徒が多く(平成30年度末時点で来所相談に来ている不登校の高校生のうち86.1%)、学習面をきっかけとする生徒が少ない(同3.0%)ことが挙げられる。しかしながら、対人関係をきっかけとした不登校の高校生の中に、学習面においても不安のある生徒が多く存在していることがケース担当者より報告されている。

一方で、学習面を主訴に来所している小学生・中学生には、「試みの学習」として、行動観察や客観的な心理検査等のアセスメント結果を踏まえ、本人に適した学習方法を模索、試行し、面接の中で、本人や保護者へガイダンスしたり、学校コンサルテーションを通して学校での指導にいかしたりする例はある。このノウハウを不登校の高校生にも応用できると考えた。これらのことから、柔軟な枠組での教育相談の一つとして、コミュニケーション面と学習支援のアプローチを考えていくこととした。

(2) 調査研究協力員会

ア メンバー構成

調査研究協力員は、県立高等学校の教育相談COを5名、県教育局より、高校教育課と学校支援課の指導主事をそれぞれ1名で構成した。なお、県立高等学校は、所在地区が偏ることのないよう考慮するとともに、全日制・定時制・通信制の各課程、クリエイティブスクール、専門教育を主とする学科のある学校に依頼し、各校の教育相談COの中で校長が指名した者を調査研究協力員とした。また、助言者には、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の笹森洋樹氏を招いた。

イ 開催日時

令和元年7月、11月、令和2年2月の全3回(各回14:00から17:00の3時間)実施した。

ウ 内容

調査研究協力員会では、各回までの研究の進捗状況の報告に加え、調査研究協力員の所属校における不登校の生徒への支援の状況や、支援に際しての課題、当センターに期待する機能等を協議した。調査研究協力員の教育相談COからは、いずれの学校も、校内資源を活用したり、医療や福祉、就労機関と連携したりする等、生徒の実態に応じて柔軟に対応していることや、不登校の高校生への支援は目指すべきゴールが一律ではなく、生徒に応じて多様になっていることが報告された。生徒を取り巻く環境が多様化していることから、冒頭にある「時代とともに変わる学校」という言葉が

出た。一方で、在籍校への再登校だけではなく、公立、私立の通信制高等学校への転入や編入、アルバイトや就職、高等学校卒業程度認定試験(以下、高卒認定試験とする)で認定を取り、進学する等、自己実現している生徒もいることが報告された。さらに、生徒をサポートする支援機関は学校に限らず、医療や支援施設等、多数存在することから、当センターには、これらのマネジメント機能を期待したいという意見が挙げられた。また、当センターの取組や、相談へのつなぎ方の更なる周知を求める意見もあった。当センターに期待する具体的な取組としては、学習支援や、コミュニケーション能力を育むグループ相談の実施、学校ではなかなか語らない本人の本心を聴いてほしい等の要望が挙げられ、全国実態調査を踏まえ当センターが考えた方向性と一致した。

助言者からは、「不登校の生徒の支援にあたっては、本人のニーズ、本人の意見が大切である」、「支援機関と学校の協働が不可欠である」という、2点を助言いただいた。前者に関しては、柔軟な枠組を用意し、その枠組の中から、本人が選択し実施することが必要であり、さらに、自己理解を深めるためには、本人の自己評価と支援者の客観的な評価が大事になることが指摘された。後者に関しては、互いの情報共有、協働を通して、教職員や学校の支援システムを当センターがサポートし、当センターの教育相談を活用しながら生徒本人が学校で力を発揮できるようにすることが大事であること、また、生徒への支援の根幹として、「安心して過ごせるという視点が大切である」という助言があった。

(3) 令和元年度の取組のまとめ

全国実態調査の結果や、調査研究協力員会での意見を踏まえ、当センターにおける柔軟な枠組での教育相談の在り方を検討した。具体的には、不登校の高校生を対象とした教育支援センターにおいて、有効性が示唆された個別の学習支援や、ソーシャルスキルトレーニング等、本人のニーズに柔軟に対応することや、これまでの教育相談で培ったノウハウをいかし、学校と協働してソーシャルスキルトレーニングを実施すること等である。また、当センターの「アセスメント事業」を活用した教育相談の実施等、当センター内における協働をより促進する取組についても検討した。そして、令和元年度の取組を、当センター内で行われた研究発表大会で報告し、これまでの成果と令和2年度の方向性を共有した。

3. 令和2年度の取組

(1) 問題と目的

当センターにおける不登校の高校生への支援の在り方として、本人の意志を尊重しつつ、個々の状況に応じた支援を行い、生徒本人が、自らの進路を主体的に

捉えて社会的自立を目指す必要があると考えている。この「社会的自立」については、明確に定義されたものがなく、多様なニーズごとにそれぞれの「社会的自立」が存在するとも言える。

そのため、本研究では、「生徒が不登校の状態からそれぞれの目標に向けて一歩を踏み出し、社会との関わりをもつ状態」を「社会的自立」と捉えた。具体的には、現状をスタート地点として新たな所属を作ることを目指したり、学校の見学会や説明会に参加したり、受験したりすること、高卒認定試験での認定を目指し、学習に取り組み始めること、就職に向け、ハローワークに行き始めたり、アルバイトを始めたりすること等である。「社会的自立」に向けて、不登校の高校生が次の一歩を踏み出せる場を試験的に作り、本人の変容を追った。

(2) K-roomの概要

活動の場の設定にあたり、場所の名称を「神奈川県(Kanagawa)」の頭文字であり、「高校生」や「教育相談」を連想する「K」と、部屋、居場所、気持ちのゆとり等を表す「room」を用い、「K-room(ケイールーム)」と呼ぶことにした。

なお、当初は令和2年5月からの試行を予定していたが、新型コロナウイルス感染症による緊急事態宣言等の世情から、開設の時期も含め、大幅な変更を余儀なくされた。緊急事態宣言解除後、相談の枠を制限したり、使用した相談室の消毒をしたりする等の感染予防に努めながら、徐々に来所相談を再開する中で、K-roomにおける活動についても世情に即した概要を案として定めていった(第3表)。

第3表 K-roomの概要

目的	教育的ニーズに応える柔軟な枠組での教育相談を通して、不登校の高校生の社会的自立を促す
対象	当センターに来所している高校生(高校生相当)で、不登校に関する相談をしている者 (高等学校在籍中に来所相談につながり、現在18歳以上で所属がなく、新たな所属を探している者を含む)
期間	令和2年8月から12月(週に1回を目安に全16回) 開室時間は13:00から16:30
活動内容	学習支援やソーシャルスキルトレーニング等、本人の教育的ニーズに柔軟に対応
その他	新型コロナウイルス感染拡大防止対策 ・入室時に手指消毒する ・各開室日における利用者の上限を設ける ・三密回避のために学習支援を中心とした個別対応からスタートする等

(3) 事前インタビュー調査

不登校の高校生のニーズや意見を取り入れ、本人の主体性を引き出す環境や、取組内容を整えるための情報収集として、事前インタビュー調査を実施した。

ア 調査対象

当センターに来所している高校生(高校生相当)のうち、「不登校」に関する相談をしている者。また、「不登校」を主訴に来所し、現在18歳以上で所属がなく、新たな所属を探している者を含む(令和2年4月時点で109名)。なお、本研究における高校生相当とは、18歳以下で高等学校に在籍していない者や、18歳以上で高等学校に在籍している者を指す。

イ 実施方法

実施期間は、緊急事態宣言解除後の令和2年6月から7月の2か月間である。実施にあたっては、ケース担当者が本人の回答のしやすさを配慮し、通常の来所相談の一部の時間(約15分)を用いた。また、事前インタビューの項目に基づき、半構造化面接で聴き取りを行った。なお、K-room利用希望者は、回答を必須とした。

ウ インタビュー内容

質問内容は、回答した本人の基本情報(性別、年齢、所属の有無、所属の形態、K-roomの利用希望の有無)に加え、次のような内容で回答を求めた(第4表)。

第4表 事前インタビューの質問内容

質問項目	質問内容
Q1	当センターの利用目的としての「現在の困り」
Q2	K-roomで取り組んでみたい活動内容
Q3	Q2以外にK-roomの活動へ期待すること・取り入れて欲しい活動

なお、Q2では選択肢として、「学習支援」、「進路相談」、「コミュニケーションに関するスキルアップ」、「生活面に関するスキルアップ」、「同世代とのつながりの場」を例示と共に用意し、複数回答可とした。

エ 倫理的配慮

本研究への協力を得るにあたり、予め本研究の目的と内容、個人情報の取り扱いについての説明を書面を交えて本人と保護者へ行き、同意を得た上で実施した。また、K-roomの利用希望者へは、調査研究に用いるためにK-roomでの活動中や事後インタビューの際に、撮影や録音が行われることへの確認を行った。また、相談概要の一部や一連の活動内容を、今後行われる研究発表大会等での発表や成果物としてまとめ、発信する際の事例紹介に用いられる場合があることも説明した。その上で、保護者と本人に同意書へのサインを得る等の配慮をした。

オ 調査結果

調査対象に該当する高校生(高校生相当)109名のうち、22名(男子:14名、女子:7名、その他:1名)から回答を得ることができた(回答率20.2%)。回答率が低い背景としては、不登校の高校生(高校生相当)の場合、本人の来所が難しく、保護者のみで相談に来ている場合や、状況が改善傾向にあり、来所頻度が減少する中で経過観察としている場合、相談者の心身の状態を考慮し、調査内容をもちかけることができない場合も母数に含まれているためである。また、緊急事態宣言解除後すぐの期間であり、来所を控える相談者もいた。回答者の所属先とそれぞれの所属人数は次の通りである(第5表)。

第5表 アンケート回答者の所属先と人数

所属先	人数
公立高等学校(全日制)	7名
公立高等学校(通信制)	2名
私立高等学校(全日制)	1名
私立高等学校(通信制)	5名 (うち1名は18歳以上)
所属なし	7名 (うち4名は18歳以上)

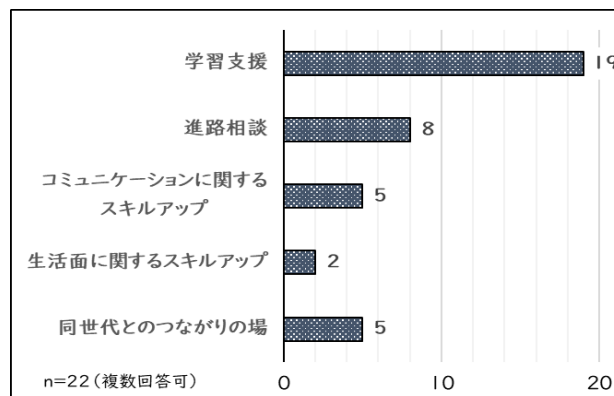
Q1については、“現在の困りはない”と回答する者や、複数の困りを回答する者まで多岐にわたった。集約した回答を類似した内容で整理すると、六つの要素が認められた(第6表)。

第6表 当センターの利用目的としての現在の困り

要素	内容
学校	学校に通えずにいること・学校生活
学習	課題レポート・学習内容・学校ではうまく質問できないこと
進路	卒業後の進学・就職
対人コミュニケーション	人と接することへの怖さや不安・同世代に慣れること・コミュニケーション
健康	心身の不調
生活	日常生活での困り・現実検討

Q2では、K-roomで取り組んでみたい活動内容を、例示を用意した選択肢の中から選び(複数選択可)、具体的な内容について聞き取った(第4図)。回答内容を見ると、“わからない学校のレポート課題を教えて欲しい”、“定期試験または高卒認定試験に向けた勉強がしたい”等の「学習支援」へのニーズがある者のうち、6名が“学校情報について知りたい”、“この先の進路のことも考えたい”といった「進路相談」へのニーズも同時に回答している。つまり、学習支援を希望する

者の中には、その先の進路選択への意欲や、そのためのニーズも内包されている可能性が示唆されている結果である。また、“同世代の子と話してみたい”というニーズや、対人緊張・対人恐怖のある生徒の中には、“人に慣れる機会”としてもニーズがあることもわかり、取組へのニーズだけでなく、安心して来室でき、その中で人とふれあうための利用が叶う環境設定の重要性についても貴重な意見が得られた。



第4図 K-roomで取り組んでみたい活動内容

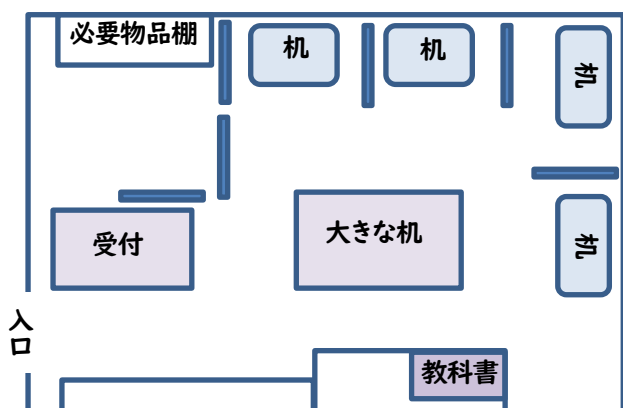
(4) ケース担当者との情報共有

事前インタビュー調査でK-roomの利用希望を出した者を集約すると、全部で12名であった。利用希望者に関しては、事前インタビュー調査後に、各ケース担当者と、本研究チームで集まり、各利用希望者に関する相談概要(来談経緯、家族構成、成育歴、相談経過等)、本人に関する情報(現在の課題、気持ちの状態、本人の趣味・嗜好、得意なこと等)、K-roomを利用するにあたってのニーズ(活動目標や対応時の配慮点等)の情報共有を行った。さらに、本人が利用希望を出さなかったものの、保護者や、ケース担当者が、本人の状態を踏まえ、K-roomを利用させてみたい者についても情報共有を行った。それらの者には、ケース担当者が、より丁寧な説明や、一緒にK-roomの環境を下見する等して不安を軽減し、同意を得てK-roomの利用へつながった。

(5) K-room開室までの環境整備

事前インタビュー調査の結果や、ケース担当者との情報共有をもとに、活動の準備を進めた。当センターの一室を活動場所とするにあたり、「安心して過ごせる」という視点や、これまでの教育相談と同様に、暖かく迎え入れることができるよう、毎回、同じ部屋を使用できるように調整した。K-roomの入口には受付の机を置き、氏名、来室時刻、退室予定時刻等を記入する利用者名簿を置いた。部屋には4セットの机と椅子を用意し、窓側に設置した。加えて、机と机の間には、距離をとったうえで衝立を置き、感染症対策を取ると同時に、他者の視線を気にすることなく安心して過ごせるスペースの確保に努めた。また、部屋の中央には大きな机と数脚の椅子を設置し、広いスペースを使いたい

利用者に対応できる場所も用意した。利用者は、どこで活動するかを自由に選択できるようにした(第5図)。



第5図 K-room 見取り図

さらに、ニーズの高かった学習支援に対応するため、高等学校で使用している教科書や、高卒認定試験対策として、過去の問題をプリントアウトしたものを用意し、利用者が活用しやすい場所に並べた。学習内容を教える際に、利用者と K-room 担当者が視覚的に課題を共有しやすいように、卓上で使用できるホワイトボードも準備した。また、進路情報の検索や学習の中での調べものに対応できるよう、K-room にインターネットが使える環境を整え、ノートパソコンやタブレット端末を用意した。

(6) K-room 担当者の設定

K-room 担当者の構成は、研究チームから毎回2名(運営役と記録役)が活動に入れるよう調整した。また、利用当日の活動内容を、可能な範囲で事前に確認(例:取り組みたい科目等)し、その内容に対応可能なチーム以外のスタッフを確保した。毎回3~4名の K-room 担当者が、活動に対応できるようにした。

(7) K-room 活動の実際

全16回の開室日において、利用希望があり活動したのは13回であった。その中で、13人が延べ37回利用した。一人一回当たりの平均の活動時間は74分であった。利用希望者の中には、日程や定員の関係で利用できなかった者もいた。利用希望者には、K-room 開室日を伝え、ケース担当者と相談しながら1回目の利用日程のみを調整し、K-room での活動計画を立て、それぞれにねらいをもって利用できるようにした。通いながれた当センターにおいても、来所相談では利用していない部屋で活動することへの不安を軽減するため、来所相談の際に活動場所の下見を行った者もいた。ケース担当者と K-room 担当者は、1回目の K-room 利用に向けて、それぞれの利用者に合わせて支援方法や目的について確認する時間を設けた。具体的には、当日の活動内容だけではなく、活動時の言葉かけの頻度や休憩の促し方、呼称の仕方等、K-room 担当者の対応についても事前に確認した。それらの確認事項を、K-room 担当者同士で共有し、K-room 担当者は、環境設定や教材

の準備等、役割分担しながら利用者を迎え入れる準備を進めた。

開室日当日は、一人で来室する利用者や、扉の前までケース担当者と一緒に来たり、一緒に入室してケース担当者と少し活動してから別れたりする利用者もいる等、K-room への一歩はそれぞれであった。利用者には、入室時に、アルコールによる手指消毒と、利用者名簿に氏名と退室予定時刻を記入してもらった。のちにルーティンとなるこの流れにも、K-room 担当者とのコミュニケーションや、気持ちの切り替え、他の利用者の様子の確認、活動する座席を決める等の時間としてのねらいをもたせた。利用者の利用回数と活動内容は次の通りである(第7表)。

第7表 利用者の利用回数と活動内容

利用者	来室回数	活動内容
A	8回	所属校のレポート課題(数学)
B	5回	履歴書作成。所属校のレポート課題(化学)
C	3回	プログラミング
D	3回	高校への再入学に向け作文練習
E	3回	大学進学に向けた準備
F	2回	所属校のレポート課題(現代文)
G	2回	高卒認定試験に向けた学習
H	2回	所属校のレポート課題(古文・漢文)
I	2回	自習(英単語)
J	2回	中学の復習(数学・漢字)
K	2回	自習(世界史)
L	2回	高卒認定試験に向けた学習(生物)
M	1回	自習(数学)

実際の活動では、一人で黙々と自習し言葉かけを必要としない利用者や、一対一で K-room 担当者に説明を受けながら学習をする利用者がいたり、分からない時に声を出して支援を求める利用者がいたりする等、様々であった。状況に合わせて、個のスペースから共用のスペースに移動したり、ホワイトボードを利用しながら視覚化したりした。在室時間が長時間になる利用者もおり、休憩時間を設け、気分転換を図れるようにした。休憩時には、K-room 担当者に話しかけて、コミュニケーションをとる利用者もいる等、毎回、異なる様子や表情を見ることができた。2回目以降の利用に関しては、1回目の様子を踏まえて利用者自身が決めた。そのねらいは、利用者によっては自分のスケ

ジュールを調整すること、ケース担当者以外の大人とコミュニケーションをとること等である。閉室後には、その日のK-room 担当者としてケース担当者で、振り返りの時間を設けた。利用者の様子とその日の対応について振り返り、次のK-room 利用日にかかすことや、今後の教育相談にかかすこと等話し合った。

(8) 事後インタビュー調査

K-room の試行期間終了後、利用者とそのケース担当者へインタビュー調査を行った。利用者には、K-room を利用した感想や、活動を通じた自身の成果等を振り返ってもらい、ケース担当者からは、利用前後を踏まえた利用者の変化や、今後の新たな目標等を聴き取った。今回のK-room の試験的な運営が、利用者自身の変容へどのような影響を与えた可能性があるかを検討し、さらには、K-room の今後の活動に向けた参考となる情報が得られるようにした。

ア 調査対象

K-room の利用者の中から、実施期間に来所ができ、かつ事後インタビュー調査の趣旨に同意が得られた者8名を対象とした。

イ 実施方法

実施期間は、K-room 試行期間終了後の令和3年1月から2月の2か月間。実施にあたっては、対象となった利用者がK-room で活動した際に支援等で関わり、面識のあるK-room 担当者がインタビュアーとなることを基本とし、対人緊張や対人恐怖のある利用者については、ケース担当者も同席する等、利用者がインタビューに回答しやすい環境設定に配慮した。

面接構造は、事前インタビュー調査と異なり、通常の来所相談とは別枠で設定し、K-room 利用者、ケース担当者共に30分の半構造化面接で実施した。

ウ インタビュー内容

質問内容については、利用者を対象としたものと、ケース担当者を対象としたものを作成した。

(7) 利用者インタビュー

利用者へのインタビューは、三つの内容で構成した(第8表)。

第8表 利用者への事後インタビューの質問内容

項目	質問内容
a	K-room の活動全体を通じた振り返り
b	利用者個人の振り返り
c	今後のK-room に取り入れて欲しい内容

(イ) ケース担当者インタビュー

K-room での活動を通じた利用者の変化等を捉えるための質問として、7点を自由回答で求めた(第9表)。なお、通常の来所相談の中で、利用者本人がK-room に関する内容について語りがあった場合についても、インタビュー時に聴き取っている。

第9表 利用者への事後インタビューの質問内容

項目	質問内容
a	K-room を勧めた理由
b	K-room を利用・継続できた理由
c	利用前後の比較から見た利用者の変化や様子
d	ケース担当者から見た利用者の達成感・満足度
e	K-room 利用後の利用者の目標や意欲の変化
f	次年度以降の継続利用について
g	K-room の設定に関する要望

エ 倫理的配慮

事前インタビューと同様に説明を行った。

オ 調査結果

(7) 利用者インタビュー

a K-room の活動全体を通じた振り返り

活動回数を踏まえ、利用者自身が、どのようなニーズで活動したのかについて聴き取りを行った。同時に、発達特性等が背景にある利用者が、回答しやすい設定として、K-room における利用者の主体的な活動の促進に重要だと考える六つの要素(人的環境、物的環境、安心感、柔軟さ、達成感、意欲)をアンケート用紙として視覚提示しながら聴き取った。5件法による評価(評価得点が高いほど利用者の満足度が高い)をその場で付けてもらいながら、その評価を交えてさらに聴き取りを行い、振り返りの内容が深めやすいよう配慮した。利用者の評価は次の通りである(第10表)。

第10表 K-room に対する評価と自己評価

項目 利用者	人的	物的	安心感	柔軟さ	達成感	意欲	平均
A	5	5	5	5	5	4	4.83
B	5	5	5	5	5	4	4.83
C	3	5	4	3	3	3	3.5
D	5	5	5	5	5	4	4.83
F	5	5	5	5	5	5	5.0
G	4	5	3	4	4	3	3.83
H	5	5	5	5	5	5	5.0
J	5	4	5	5	4	3	4.33
平均	4.63	4.88	4.63	4.63	4.5	3.88	

※小数第3位を四捨五入

この結果を見ると、回答した利用者全体を通して、K-room に対する評価は、概ねどの要素においても高く、利用者自身が活動を通して満足や手応えを得ている可能性が示唆された。

自由回答の内容を見ると、“わからない内容を、理解できるまで何度も聞けるし教えてくれる”、“科目への苦手意識が強く取り組めずにいたが、活動の中でやり切れた時は自分でもこれだけできるんだなと思った”等、学校や家庭では苦手意識や聞きづらさがあり、取り組めなかったことが、利用者の学びのペースや理解度に応じた配慮を受けながら完遂、納得いくまで取り組めることが手応えとして多く語られていた。また、対人面についても、初めは緊張が強かったが、回数を経て徐々に慣れることができたと感じている利用者や、対人関係の構築が苦手な利用者も、“どのスタッフと話しても話しやすかった”と安心感を獲得し、関係性を積み重ねる様子もみられた。また、活動設定としても、自分で活動する時間を決めて調整をしながら動くことが、課題の完遂や取組への意欲とも連動している言動があった。

b 利用者個人の振り返り

aと同様の配慮から、利用者がK-roomに関する印象を表出しやすいよう、下山(2006)で扱われていたワークの内容を参考に、“〇〇なK-room”と称し、取組を通して感じた内的要因と、K-roomで活動した際に感じた印象を環境面等を含めた外的要因それぞれに15の修飾語を1語ずつ記載したカードを作成した(第11表)。

第11表 修飾語リスト

内的要因	自分を見つめる、やる気が出る、嬉しい、不安な、チャレンジできる、びくびくする、恥ずかしい、自信がつく、元気が出る、楽しい、苦しい、動揺した、ドキドキする、おもしろい、怖い
外的要因	おもしろい、楽しい、居心地のよい、そわそわした、教えてくれる、穏やかな、安心できる、緊張した、ほっとする、怖い、親身な、落ち着いた、イライラした、支えてくれる、つまらない

カードの中から内的要因・外的要因、それぞれ3語を選択してもらい、選択した語をどのような環境や、状況の中で感じたのかについて、印象に残っているものを聴き取ることにした。

結果を見ると、内的要因では、利用者それぞれの抱える課題等(例：学習への困りや対人緊張の強さ等)によって、多少の異なりはあるが、全体的に“チャレンジできる”、“やる気が出る”、“自信がつく”、“嬉しい”といった取組への前向きな意欲や手応えが選択されている。外的要因では、初めての場所や人、取組への挑戦に対する緊張感や不安から、“緊張した”という語を選択する利用者もいた(第12表)。自由回答では、回数を経て徐々に慣れてきたことや、自分のタイミングを待ってくれたり、事前に言葉かけをすることについても予告をしてくれる等、関わりの中での配慮や、受け入れられる要素があったことで“居心地のよい”、“落

ち着いた”、“ほっとする”といった、安心して過ごしながらか活動できたことを振り返る利用者もいた。全体的に、“教えてくれる”という語への反応も多く、ここでもわからないことをタイムリーに対応してもらえことや、理解に至るまで丁寧に付き合ってもらおうプロセスが、大きく影響している様子が語られた。

第12表 利用者が選択した修飾語

利用者	内的/外的	第1選択	第2選択	第3選択
A	内的	やる気が出る	チャレンジできる	自信がつく
	外的	居心地のよい	教えてくれる	親身な
B	内的	ドキドキする	やる気が出る	嬉しい
	外的	教えてくれる	安心できる	落ち着いた
C	内的	チャレンジできる	自分を見つめる	ドキドキする
	外的	落ち着いた	穏やかな	支えてくれる
D	内的	自分を見つめる	やる気が出る	ドキドキする
	外的	教えてくれる	落ち着いた	緊張した
F	内的	自分を見つめる	元気が出る	自信がつく
	外的	支えてくれる	落ち着いた	安心できる
G	内的	チャレンジできる	不安な	自分を見つめる
	外的	教えてくれる	親身な	ほっとする
H	内的	嬉しい	やる気が出る	チャレンジできる
	外的	教えてくれる	居心地のよい	落ち着いた
J	内的	ドキドキする	やる気が出る	チャレンジできる
	外的	安心できる	親身な	緊張した

c 今後のK-roomに取り入れて欲しい内容

今後のより良い活動のために、K-roomの改善点や、今後の活動で取り組んでみたいと思った活動、環境面として整えてもらいたいこと等について回答を求めた。

利用者からは、“今後も学習面に取り組みたい”という意見が多く聞かれた。また、コミュニケーション面においても、ニーズがあり、“他の人と話してみたい”、“利用者同士で関わる機会があれば参加したい”と答える者もいた。さらに、“普段、体を動かす機会がないので、ヨガとかストレッチ等、運動したい”と話す利用者もいた。

(イ) ケース担当者インタビュー

既に実施した利用者への事後インタビューでの本人の語りを、ケース担当者と共有しながら聴き取った。

a K-roomの利用を勧めた理由

ケース担当者が利用者にK-roomを勧めた理由としては、個々の利用者の抱える事情によるものと、利用者全体で共通するものがみられた。ここでは共通点を取り上げる。

結果を見ると、通常の来所相談のニーズと、K-room試行のタイミングの一致が、利用者の社会的自立に向けた動き出しの後押しになっていることを複数のケー

ス担当者が語った。また、利用者によっては、新しい一歩を踏み出すことに対し、不安や緊張、抵抗感を抱く中で、継続的に来所相談をしている当センター内に活動場所がある事が安心感を与え、ケース担当者として K-room の利用を提案しやすかったことも挙げられている。

活動内容については、利用者全体を通して、不登校により、学習のブランクがあることへの支援や、限定的な対人接触の状態から、人や場に慣れ、段階的に対人への不安や恐怖、不信感等を軽減、解消させていく機会として利用させたいという意図があったことも話されていた。

b K-room を利用・継続できた理由

この質問項目においては、a でも挙げられた活動場所の安心感をベースに、ケース担当者と K-room 担当者の細やかな連携を通じた活動場面での配慮が理由として挙げられている。

具体的には、利用者それぞれの状態に合わせて、K-room 担当者からの関わりや言葉かけがあったことや、自分のペースで取り組むことを保障してくれること、その中でわからないことを丁寧に教えてもらったこと等であった。それらを通し、自分が受け入れられているという体験を得られたことが、K-room の利用や継続することができた理由として挙げられた。また、活動前後の情報共有や、活動目標のすり合わせ等、細やかに連携したことで、教育相談をベースに、利用者寄り添った支援が K-room の活動を通して保障されていた事も大きく影響しているという回答もあった。

c 利用前後の比較から見た利用者の変化や様子

活動を通じた利用者の変化としては、多様な回答が得られた。その中には、“清潔感を意識するようになった”、“場に応じた服装に変わってきた”、“時間を調整して動けるようになってきた”等、他者と居合わせる場での活動を通じた変化が多く語られた。また、K-room での活動を積み重ねる中で、それまでヘルプが出せなかった利用者が、自ら質問をするようになったり、生活の中でアルバイトや免許の取得等、新たな挑戦をしようしたり、自分の成果をケース担当者や家族、学校と共有するようになる等、K-room 以外での活動の広がりもみられた。さらに、利用者だけではなく、本人に関わる家族からも、利用者本人の変化を感じたという報告が入っている。

d ケース担当者から見た利用者の達成感・満足度

この内容は、利用者本人の言葉も多く寄せられた。利用目的が果たせたことにより、活動を通して課題レポートや履歴書の作成等、自分が決めた内容が完遂できることで、“自分でもできるんだ”、“こうすればできるんだ”といった自分の力や自己有用感への気付きを伴う報告も得られた。また、対人面での不安や緊張がある中で、K-room 担当者との関わりを通して肯定的な

対人関係を築くことができたことで、日常生活の中で、周囲に向けたアプローチがみられるようになり、“わからない課題を家族を頼って取り組むようになった”、“自分がわかって嬉しかった経験を他者とも共有しようと、自分がわかる範囲で友人に勉強を教えてあげることができた”等の回答が出た。

e K-room 利用後の利用者の目標や意欲の変化

今後の目標や意欲についても変化が生じている。これまででは、通常の相談において、自分の趣味の世界や、その場で共有することが難しい話等、現実味が希薄な語りが多くみられていた利用者についても、K-room での日常的かつ具体的な取組とその達成により、新たな目標や意欲が生まれている。具体的には、自分からやりたいことを探すために、それが叶う学校情報を集めたり、実際に見学をしたり、社会とつながる機会を増やすためにアルバイトへの動きを始めたりと、より現実的かつ実際につながる動き出しや、目標に向かって動く様子について報告があった。

f 次年度以降の継続利用について

利用者の中には、高等学校を卒業できたことにより、継続利用しない者もいるが、継続が可能な利用者のうち1名を除いて、“今後も継続させたい”との回答が得られた。継続希望を明言しなかった1名も、否定的な回答ではなく、K-room での成長を踏まえた回答であった。継続利用を見据えた回答の中には、“次の進路に向けた学習や、人と関わることの準備に充てたい”、“ペース配分が苦手なので取組の中でスキルアップできるようにさせたい”、“利用者がより能動的に利用できるようにしたい”、“ケース担当者とのつながりから、より多くの人と関わりがもてるよう挑戦させたい”等、K-room への適応を経て、ケース担当者が捉えている次のステップへの課題がそれぞれ語られた。

g K-room の設定に関する要望

要望についても多様な回答があった。人的環境面については、二つの側面を期待する意見が多かった。一つ目は、利用者の学習面への困りに対し、専門性のある人材の保障という面、二つ目は、発達特性や、多様な精神症状等についての理解、アセスメントを踏まえて、利用者を見立てる力や、そこに寄り添いながら関わっていく教育相談の専門性をもつ人材の保障という面である。物的環境面においては、既に備えている備品の拡充の他、開室頻度について最も多く触れられ、週1回だけではなく、最多で週3回程度の回数等、希望通り利用できる保障が欲しいという意見が多く挙げられた。また、活動内容については、世情のために今年度実践できなかったコミュニケーションプログラムや、複数の利用者同士の関わりのお機、体を動かす機会等の要望も挙げられている。

ここで K-room 利用者を3事例紹介する。事例の中には、高等学校を“高校”と表記する。

【事例① 公立通信制高校 男子】

公立高校1年時に生徒指導を受け、その後、登校を渋るようになり当センターでの教育相談を開始する。相談を通して、本人の認知面へのアセスメント等を行う中で、物事への見通しの立てにくさや言語面での理解や表現の苦手さ、時間感覚等に苦戦しやすいことがわかり、本人とも共有をしながら自己理解を促してきた。学校に対しても、授業やコミュニケーションをとる際の配慮を願い、共通理解を図った。その中で一度は登校できるようになり進級を果たすが、新しい学年でクラス等の環境変化から再び教員や、他の生徒とのトラブルが生じ、他者との関わりが怖くなり、自信をもてなくなった。本人の希望にそって通信制高校に編入したが、馴染むのに苦戦し、レポート作成においても困りが生じた。本人からはカウンセリングを通じて“認められたい”、“つながりたい”思いがあり、また大人との信頼関係を取り戻したい気持ちもあることが語られるようになる中で、複数の生徒がいて安心安全な場であり、大人が本人の気持ちに寄り添ってサポートする場であるK-roomに誘った。

K-roomへの初めての来室時には、ケース担当者が対応して新しい活動環境をガイドした。初めての場に対して緊張感をもったようだが、ケース担当者があることで安心し、窓に向けて開けたスペースで、持参した課題に取り組んだ。2回目からは本人には馴染みのないK-room担当者が対応したことで、離席してトイレに向かい、緊張する気持ちを整えてくる様子がみられたが、その後、同席に落ち着いて座り、持参したレポートの作成に向かった。K-room担当者の言葉かけに応じながら、本人から不明な点を質問できるようになった。徐々にK-room担当者との話が進み、本人の「話したい」気持ちが受け止められ、趣味の話、友人の話とコミュニケーションが進み、複数のK-room担当者との信頼関係が成立していった。レポートの作成意欲が高まり、本人の予定量を上回って終了できた回もあった。このように事例①では本人へのコミュニケーション支援と学習支援が同時進行していった。

本人はK-roomを利用して、「やればできる」、「話しやすかった」と振り返り、レポートを完成できた自信から、学習意欲、さらにコミュニケーション意欲を増大させた。教育相談では、ケース担当者を前にしっかりとした語りが増え、自分自身をみつめ「このままではいけない」と前向きな姿勢をみせ、自立に向けてステップを踏み出した様子がみられた。

K-room担当者は、事例①の活動を、K-roomという環境及び、人的資源から支えながら、信頼関係の構築を第一義とした。事例①では、K-room担当者との信頼関係をもとに、学習意欲、コミュニケーション意欲を高め、自立への見通しをつけていったことが大きな成果と言える。

【事例② 私立通信制高校 女子】

定時制高校2年時に不登校を主訴として当センターの教育相談を開始する。単位取得ができず、3年まで在籍したが、卒業できずに私立通信制高校へ転校した。現在2年目であるが、本人は卒業後の見通しが定まらないうちは高校に在籍していたい思いがある。漠然と大学進学したい思いがあるものの、やりたいことが決まらない現状もあった。最近になり、福祉職になる夢を語り始めている。高校での単位修得につながる学習スキルの獲得と、進路選択をフォローすることを目指してK-roomの利用を促した。

K-roomへは最初から意欲を示し、合計8回参加した。これまでの来所相談では華やかな服装だったが、K-room利用時には、他者を考慮して落ち着いた服装をするようになり、本人の社会性が示された。また、K-room担当者に社会的に関わる等、活動場面での緊張は見られないものの、“自分をさらけ出す”、“人に助けを求め”ことはしづらく、特に利用当初は学習面でわからないことを自ら質問できずにいた。本人は数学がわからず、漠然とK-roomでやってみようとの思いから、それまで自分では取り組むことができなかった数学のレポート課題を持参した。2回目の参加から、数学を教授できるK-room担当者が在室し、本人に言葉をかけて、数学の学習サポートが始まった。課題を前にして、自分に合ったペースで寄り添われる中で、本人も教授に対して積極的になり、わからないところを聞き返すようになりながら数学の理解が進んだ。回を重ねるごとに理解できる単元が増え、家で数学課題に取り組み、解けないところをK-room担当者に質問し、丁寧に教えてもらうという安定した関係が成立した。安心して教えてもらえる場所として、K-roomは本人にとって心地のよい居場所となり、持ち前のコミュニケーション力をいかしながら、毎回、笑顔で来室し、K-room担当者ともより積極的にコミュニケーションをとりながら学習意欲を確実に伸ばしていった。活動後半になるにつれ、本人はレポート提出日を考慮し、それに間に合うようスケジュールを立てながらK-roomを活用した生活を送るようになった。

K-roomの利用により、苦手科目のレポート作成や提出ができるようになっていった。その中で、「それまでは一人ではできなかったことが、自分でもできるようになった」こと等を、成功体験として振り返りの中で語った。また、わからないという表出がしにくかったことも、活動内での体験から“わからない自分をさらけ出してよい”、“さらけ出しても受け止めてもらえる”といった、この先も人とつながり頼ってもよいという安心感を、数学の学習支援を通して得た様子が窺えた。この先、高校卒業から進路決定という重要な場面を、K-roomという安心な場で支えられたことで得た自信によって乗り越えてくれることを期待する事例である。

【事例③ 公立高校中退 男子】

公立高校1年時に不登校を主訴として当センターの教育相談を開始する。同時期に、学校復帰は困難と本人、保護者が考え、高校を中退した。当初は、本人の外出への恐怖心が強く、保護者中心の相談となった。保護者相談では、本人への関わり方のガイダンスや、本人を支える保護者へのカウンセリング機能を担っていた。保護者の変化を通して、次第に本人が家事の手伝いをしたり、買い物に付き添ったりする変化が現れたため、本人の来所を促し、相談に繋がるようになった。本人は対人緊張の強さがあり、まずはケース担当者と、一つの空間で安心して過ごすことから試みた。得意な将棋やオセロ等、具体物を介したやり取りを重ねることで、安心して来所できるようになった。本人の語る内容も、はじめは将棋の勝敗や戦略といった、その場で生じた出来事に関する語りを中心であったが、徐々に余暇の過ごし方や趣味、自分の性格について等、自己に関する捉えや考えへと変化した。また、本人から高校への再入学を志し、受験したいという希望が語られたため、同世代の参加者がいる空間であり、受験対策が行えるK-roomを案内した。

本人は利用への不安と緊張を示したが、今後の高校適応のために必要な経験ができる場だと認識し、利用を決めた。利用前にケース担当者とともにK-roomを見学し、環境やK-room担当者を実際に確認することで、見通しをもって来室できるように配慮した。また、初回利用時には、保護者のケース担当者が主として対応し、段階的に場に適応できるようにした。本人が緊張を感じつつも、見学の際に着席し、居心地を確かめた窓側の机を使い、K-room担当者とともに作文の作成に取り組んだ。「作文で使う漢字を書けるようにしたい」という新たな課題が見つかり、自宅で練習するために用紙に抜き出して持ち帰った。2回目の来室時には、初回同室していたK-room担当者が主に対応した。ほぼ初めての関わりであったが、環境への安心感が構築できていたため、作文作成に集中して取り組むことができた。さらに、漢字練習を自宅で行った報告や自発的な質問を行う等、積極的なコミュニケーションが見られ、前回よりも滞在時間が長くなる等の変化もあった。

本人は「分かりやすく優しく教えてくれてやりやすかった」、「書くことが苦手だったけれどやってみようと思えた」と振り返り、他者との関わり幅の広がりや受験へと動き出している自己を実感していた。加えて、受験当日は「一人で会場まで行ってみたい」と新たな挑戦を掲げ、自信と意欲をうかがわせた。

K-room担当者は、対人緊張の強さを念頭に置き、安心できる環境づくりに努め、対応の仕方や課題の設定を考慮した。本人の特性に応じて、段階的に支援の在り方を検討したことが、本人の自信を高め、新たな挑戦への意欲へとつながった事例と言える。

(9) 調査研究協力員会

ア メンバー構成

2年目のスタート時点で、県立高等学校の教育相談COに1名の入れ替わりがあった。

イ 開催日時

令和2年7月(書面開催)、11月(14:00から17:00の3時間)の2回実施した。

ウ 内容

2年目の調査研究協力員会は、新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から、7月に予定していた1回目を書面開催とし、中間報告会の資料や、K-roomの試行に関して意見を集めた。助言者からは、「毎回の利用者の変容ではなく、セッション終了までの長い期間で様子があるように変化していくか、その様子を記録しておくこと」、「システムと機能については、リーフレット等にまとめて発信し、継続して事例を蓄積し事例集等も作成できると良い」との助言を受けた。また、調査研究協力員からは、K-roomを拠点に福祉や民間団体を含む学校外の機関との連携や、状況を踏まえ、オンラインの導入等、K-roomに対しての期待が寄せられた。

2回目では、まず最初に、K-roomの部屋の見学をし、環境を体感した。実際に利用者が学習に取り組む場面、K-room担当者とコミュニケーションをとる場面等の記録映像をK-room担当者による解説を交えて確認した。K-room担当者からは、これまでの成果として、K-roomでの活動を通して、レポートが提出できるようになり、学校への登校につながった例や、学習へのハードルが下がり、自宅でも取り組むようになった例、また、友人をK-roomに誘い、一緒に利用したいとの相談があった例等、それぞれの利用者がK-roomでの活動を通して新たな一歩を踏み出し、自信を付け、学校への向き合い方や日常生活において変化が生まれてきていることを報告した。

調査研究協力員からは、K-roomの取組の中で、ケース担当者とK-room担当者で行われた情報共有のノウハウを、担任間の引継ぎや進路先との引継ぎのノウハウとして活用できるような学校とのつながりの大切さについても意見が出された。これについては、今回の取組の中においても、K-roomでの様子をケース担当者と共有し、ケース担当者がこれまでの来所相談でも行っていた学校連携の中で、学校と共有したり、学校での様子を聞いたりすることはあった。これまでの学校連携で交わっていた情報に加え、K-roomでの活動内容や活動時の様子を学校と共有することができるようになり、学校と当センターの双方が、より生徒理解を深めることができた。

助言者からは、K-roomは、学校や社会とつながりをもたせるような相談の場であること、また、今回の取組におけるポイントとして、自分の考えや思いを伝えるコミュニケーション力の育成や、伝えたことがしっ

かり伝わって叶うというサイクルにあったことを意味付けしていただいた。そのサイクルを回していく鍵として、ケース担当者と K-room 担当者間の丁寧な情報共有や、引継ぎがなされ、スモールステップで取り組むことができた点を評価していただいた。さらに、K-room がもっている機能は、総合教育センターでしかできないことではなく、各学校で取り組んでいくためのモデルであることを発信していくよう、今後の展開についての御示唆をいただいた。

最後の調査研究協力員会であったので、今後の当センターの教育相談の在り方についても協議した。今年度、調査研究協力員の各学校においても、新型コロナウイルス感染拡大防止に努めながら教育活動を実施していた。例えば、休校期間中に、オンラインでホームルームを実施したり、スクールカウンセラーとの面談を電話やオンラインで実施できるよう環境を整えたりし、学校再開後も、授業等で活用しているとの報告があった。また、進路先の見学会をオンラインで実施する予定のある学校もあった。このような各学校での実践や、K-room の活動を踏まえ、今後の当センターにおける教育相談の在り方について意見を交わした。ここでも、K-room の充実については期待が大きかった。また、オンラインの活用についても、来所相談が距離的な問題で難しい生徒や、直接、顔を合わせるのが苦手な生徒にとっても、自分の分身となるアバターを使用することでハードルが下がること等、これまでになく柔軟なアイデアが出された。

(10) K-room の活動を踏まえた考察

ケース担当者へのインタビューの中で、K-room への参加を勧めた理由や、利用を継続できた理由について確認したところ、「本人の課題や目標、関わる際の配慮点等を情報共有し、教育相談の延長として、それらを踏まえた活動ができたこと」が多く挙げられた。通常、来所相談において、アセスメントや自己理解を深めるアプローチをし、そのベースを踏まえた取組であったからこそ、利用者の安心につながったと考える。安心できる環境の中で、K-room 担当者とのコミュニケーションや、分からないことを質問しながら学習が理解できることに喜びを感じた者、在籍校のレポート課題に取り組めたことや、解き終えた課題を提出できたことに達成感を得て自信をつけた者もいた。自宅で学習に取り組み始めた者や、学校への登校ができるようになった者、就職に向けての準備を始める者等、行動面に新たな一歩としての動きが出てきていることを利用者自身から聞くことができたのは大きな成果である。利用者たちが、自己理解を深めながら、次の一歩を踏み出したのは、K-room の試行により、利用者の行動を後押しする場を提供できたからだと言える。

ケース担当者からは、「やればできる」と思えたことが自信につながり、K-room での活動時間が長くなった

ことや、身だしなみの変化、日常生活における行動面の変化につながったことについても報告されている。このように、利用者の自己評価や、ケース担当者の客観的な評価において、利用者それぞれが新たな一歩を踏み出している姿は、「教育的ニーズに応える柔軟な枠組での教育相談を通して、不登校の高校生の社会的自立につなげる」という目的に対して、K-room における活動が効果的であったことを示していると考えられる。

K-room の取組により、これまでの教育相談にも質的な変化があった。ケース担当者以外とのコミュニケーションを通して自信が付き、通常、教育相談の中で、言語的な面接ができるようになった例が複数報告されている。また、これまでの教育相談では、家庭での様子等、本人及び保護者が語る内容が中心であったが、K-room での具体的な情報を扱えるようになったことにより、行動面や、気持ちの面での変化を客観的に捉えられるようになり、より現実味のある相談につながった例もある。K-room での活動の様子や、K-room 担当者の評価を、本人や保護者にフィードバックすることで、利用者本人が自己理解を深めたり、保護者が子どもに対する理解を深めたりできたとの報告もある。さらに、「K-room 利用時に、いろいろな人に声をかけてもらえたことや、来所相談に来た際に、K-room 担当者に言葉をかけてもらったことが嬉しかった」と振り返る利用者がいた。ケース担当者以外にも理解者が増え、コミュニケーションに広がりが出てきたことが支えになり、自信にもつながっていたと考える。この利用者の言葉は、当センターがこれまでの来所相談において大切にしてきた、「一人ひとりを皆で支える」ことに対する評価であると感じた。また、今回の取組において、来所相談を通じたアセスメントを踏まえ、K-room の利用が本人の力になると見立て、利用を促した例がある。不登校の高校生の中には、これまでの経験から、なかなか自信がもてず、次の一歩を踏み出すことを躊躇している者も多い。「背中を押され、今回のような経験ができ自信がついた」と語る利用者がいた。改めて、本人の状態や、適切なタイミング等を見極めるアセスメントの大切さを感じることができた。さらに、K-room の活動を通して確認されたこのような利用者の変化を、ケース担当者が在籍校と情報共有することで、校内で生徒に言葉をかけたり、対応の仕方を変えたりして、学校における生徒理解が深められた例がある等、これまでの教育相談における学校連携にも深みが出てきている。

当センターにおける今後の教育相談を考える上で、ケース担当者が行う従来の来所相談と、K-room の相互関係が、教育相談の充実における鍵であると考えられる。

(11) K-room の今後の展望と課題

今回の K-room では、新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から、試行期間に制限があり、利用者同士の

関わりを深める活動は実施できず、個の活動として学習支援が中心となった。限られた期間、内容ではあるが、教育相談をベースとした K-room の取組により、コミュニケーションや学習に対して前向きな行動、気持ちの変化が出る等の大きな成果を得た。今後も、教育相談をベースに次の一步を踏み出すために、引き続き当センターの強みを生かしながら不登校の高校生をサポートしていきたい。

今回の取組では、通信制高等学校に籍を置く事例が多く、それぞれの学習をサポートすることができた。一方で、全日制、定時制、単位制に在籍する生徒については、「出席日数」の課題がある。これには、令和元年 10 月の「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」の主旨を学校とともに今一度受け止め、同通知の別紙にある留意点の指摘にあるような「一定の基準」の作成について、今後、議論を深めていく必要がある。また、学校への発信についても、K-room での活動から得られたノウハウの発信には至っていない。それらの準備としても、K-room での実践を積み重ねていく必要がある。

今回は実施できなかったが、コミュニケーション面のアプローチについても構想があった。例えば、個に応じたソーシャルスキルトレーニングを実施したり、利用者同士の交流を深めたりすることである。これらは、今後、K-room 開室日の中に、コミュニケーションプログラムを実施する日を設定し、利用者の参加を募り、K-room 担当者が仲介することで利用者同士が関わりを深めるような展開や、恒常的な取組とすることで、利用者同士が共に学習をする等、つながりが生まれることでコミュニケーションに広がりや深みが出ることも期待できる。

研究のまとめ

本研究の目的は、「不登校の高校生への支援を通して、教育支援機能をもった総合教育センターの教育相談の在り方を考える」ことであった。高等学校に入学後、様々な事情で不登校になる生徒。その背景は複雑化、多様化している。これまで当センターでは、そのような生徒たちを教育相談で支えてきた。その結果、学校に再登校する生徒、進路変更する生徒、学校復帰にとられずに社会的に自立していく生徒等、それぞれが様々な道を選択し、置かれた環境で力を発揮できるようになり、当センターでの相談を終えている。その一方で、教育相談の中で、小学校・中学校時代に不登校を経験し、中学卒業後に通信制高等学校に入学する生徒や、様々な事情から通信制高等学校に転入・編入する生徒に多く出会う。そのような生徒の中に、思うように学習が進められていない生徒や、スクーリングに行けない生徒等、支援を必要とする生徒も多い。通信

制の教育課程上、「不登校」のデータには挙がっていない。令和 2 年度の神奈川県学校基本統計によれば、県内の通信制課程には 5,071 人の生徒が在籍している。本研究では、こうした生徒を含め、これまでの枠にとられない柔軟な枠組での教育相談の一つとして、K-room を試行し、学習支援を中心に取り組んできた。K-room においては、教育支援機能をもった当センターの教育相談の在り方の一つとして、これまで述べたような成果や課題が挙げられる。今後は、K-room の取組の充実を図りながら、時代のニーズに応じた教育相談を展開していかねばならない。例えば、当センターの来所相談につながる事が難しい生徒をどのようにサポートするか。アクセスの問題であればオンラインの活用が一つであろう。コロナ禍において、学校では、ホームルームやスクールカウンセラーとの面接等をオンラインで実践してきている。当センターにおいても、オンラインによる研修や会議を開催してきた。これらの実践を活用した教育相談の形を探ってきたい。

また、当初、構想していた、当センターのノウハウをいかし、学校と協働してソーシャルスキルトレーニングを実施することや、当センターの「アセスメント事業」を活用した教育相談の実施についても、構想を深めていきたい。前者に関しては、今後の K-room の取組の中で、学校に還元・般化できる実践を積み重ねていくことで実現可能であろう。後者についても、当センターにおける内部の連携をより強化し、多角的に生徒をアセスメントすることで、よりニーズに即した教育相談が可能になると考える。いずれの場合にも、不登校の高校生を支えるためには、当センターと学校との協働が不可欠であると考えている。

おわりに

今回の K-room の取組の中に、教育相談の在り方を改めて確認できたエピソードがある。それは、K-room 利用者に、次年度の利用について確認した際、「利用については、また考えます」と、言われたことだ。K-room を担当してきた者としては、そのシビアな答えを聞いて寂しさを覚えた。しかし、ケース担当者からその真意を聞いて、すぐに早合点であることが分かった。その利用者は、K-room で活動できたことで自信が付き、4 月からの新しい環境においても頑張っってやっっていこうとする気持ちが芽生えたのだという。「まずは、自分一人でやってみる」という、この変化にはケース担当者も驚いていた。のちの保護者との相談の中でも、驚きと、日常生活における具体的な変化について語られている。利用者自身が、周囲の想定を超えて成長していたのだ。もちろん、その背景には、K-room 以外の要因もあるだろう。その前向きな言葉の背景に、K-room での経験があったと利用者自身が語ってくれたことを

知り、とても嬉しい気持ちになった。必要な時に必要な形で寄り添うことが教育相談のあるべき姿であると考えて。今後も、K-roomがそのように利用されることを願いたい。

新型コロナウイルスの感染拡大防止に伴う学校の臨時休業や、緊急事態宣言が出され、日常生活にも制限が加わり、学校行事や部活動、友人との食事や会話等、当たり前だった日常が当たり前ではなかったことを痛感する日々である。この研究をスタートさせた2年前に、このような状況を誰が予想できたろうか。そのような中で学校現場では、ICTを活用したり、分散登校をしたり、状況に応じて実現可能な教育活動を行ってきた。どのような状況下においても、持続可能な教育活動を模索している最中であるように、当センターも、取り巻く状況や、喫緊の課題に柔軟に対応していかなければならない。

令和2年夏に開催が予定されていた、東京オリンピック・パラリンピックに向け、県立体育センターと、当センターの二つの庁舎の一体化事業が進められ、令和3年4月には、新しい神奈川県立総合教育センターの幕が開けられる。これにより、全校種、全教科の指導主事が同じ組織の中で協働することになる。それらを見据え、K-roomの事業化が決まった。K-roomを後押しする体制が更に充実する。取り巻く環境が多様化、複雑化している中で、不登校の高校生にとって安心できる環境の一つとして、主体的に一步を踏み出すサポートを継続していきたい。大きく組織が変わる総合教育センターにおいて、K-roomが、持続可能な事業として発展していくことを期待する。

最後に、本研究に御指導、御助言をいただいた笹森洋樹先生、ならびに御協力いただいた調査研究協力員の皆様に心から感謝申し上げます。

[調査研究協力員]

県立神奈川工業高等学校定時制

県立横浜修悠館高等学校

県立七里ガ浜高等学校

県立中央農業高等学校

県立大井高等学校

各教育相談コーディネーター

神奈川県教育委員会教育局指導部高校教育課

神奈川県教育委員会教育局支援部学校支援課

各指導主事

[助言者]

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 上席総括
研究員(兼)発達障害教育推進センター長 笹森 洋樹

引用文献

神奈川県立第二教育センター 1986 「昭和60年度 高等学校心身障害性と教育調査研究事業報告書 神奈川県立高等学校心身障害生徒のかかえる諸問題と解決への視点」 p.1

不登校に関する調査研究協力者会議 2018 「不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」 p.1、p.4

参考文献

神奈川県 2018 「平成30年度 神奈川県児童・生徒の問題行動等調査」

神奈川県 2021 「令和2年度 神奈川県学校基本統計」

神奈川県立総合教育センター 2012 「不登校対策に係る調査研究(まとめ)ー総合教育センターの機能を生かした不登校対策の取組みー」

神奈川県立総合教育センター 2012 「学校ができる 教師ができる 不登校の未然防止」

神奈川県立総合教育センター 2014 「神奈川県立総合教育センター創立50周年記念誌」

文部科学省 2018 「平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査について」

文部科学省 2020 「不登校児童生徒への支援の在り方について」

藤岡孝志 2005 『不登校臨床の心理学』 誠信書房

ポール・スターラード著 下山晴彦監訳 2015 『子どもと若者のための認知行動療法ワークブック 上手に考え、気分はスッキリ』 金剛出版

令和2年度 研究集録 第40集

発行 令和3年3月
発行者 田中 俊穂
発行所 神奈川県立総合教育センター
〒251-0871 藤沢市善行7-1-1
電話 (0466)81-1659 (教育課題研究課)
URL <https://www.pen-kanagawa.ed.jp/edu-ctr/>

※本冊子は、ウェブサイトで閲覧できます。

再生紙を使用しています



神奈川県立総合教育センター
〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1
TEL (0466) 81-0188[代表]
FAX (0466) 84-2040
URL <https://www.pen-kanagawa.ed.jp/edu-ctr/>



本冊子の印刷は、神奈川県立総合教育センター管理課分室(NPO 法人障害者雇用部会)が担当しています。