

研究主題

不登校児童・生徒への支援に関する研究（2年次）

—不登校が生じない魅力ある学校づくりを目指した授業改善を通して—

目次

| | | |
|----|------------------|----|
| 第1 | 研究の背景 | |
| 1 | 中央教育審議会論点整理 | 5 |
| 2 | 東京都及び東京都教育委員会の取組 | 5 |
| 3 | 令和6年度の研究内容 | 6 |
| 第2 | 研究の概要 | |
| 1 | 研究の目的 | 7 |
| 2 | 研究の内容 | 7 |
| 3 | 研究の方法 | 7 |
| 第3 | 研究協力校での実践 | |
| 1 | 魅力6要素を取り入れた授業改善 | 9 |
| 2 | 実践事例（小学校） | 13 |
| 3 | 実践事例（中学校） | 17 |
| 4 | 実践事例（高等学校） | 20 |
| 第4 | データの収集及び分析 | |
| 1 | データ分析の目的と内容 | 22 |
| 2 | データの内容及び収集方法 | 22 |
| 3 | 分析方法 | 23 |
| 4 | 分析結果 | 24 |
| 第5 | 研究のまとめ | |
| 1 | 2年間の研究成果と考察 | 32 |
| 2 | 本研究の課題と今後の展望 | 32 |

1 研究の成果

- 魅力6要素を基にした授業デザインに関する具体的な実践事例を提示できたこと。
- 児童・生徒の変容を示した数値に関する統計的な分析結果を提示できたこと。

2 研究成果の活用

- 「不登校が生じない魅力ある学校の6要素」を基にした授業改善の取組を普及・啓発する。
- データを活用した児童・生徒一人一人へのより効果的な支援を実施する。

第1 研究の背景

1 中央教育審議会論点整理

文部科学省の「令和6年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」によれば、不登校児童・生徒数は、小・中学校においては過去最多数を記録し、高等学校においては、前年度より988人減少したが約7万人の生徒が不登校状態であることが報告された。そして、東京都教育委員会の「令和6年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」では、不登校出現率¹が小学校では2.22%（前年度比+0.01%）中学校では7.68%（前年度比-0.12%）と、依然として高い水準であることが示されている。

このような状況において、令和7年9月にまとめられた中央教育審議会「教育課程企画特別部会 論点整理」では、「主体的・対話的で深い学び」の実装、多様性の包摂、実現可能性の確保という3つの方向性が示されている。特に、多様性の包摂について、学習面や行動面で著しい困難を示す子供、特異な才能のある子供、不登校傾向にある子供等、多様な個性や背景をもつ児童・生徒が在籍している現実を踏まえ、一人一人の意欲を高め、可能性を開花させる教育の実現が喫緊の課題であることが示された。

義務教育段階では「調整授業時数制度」の創設や学年区分の柔軟化、不登校児童・生徒や特異な才能のある児童・生徒のための特別の教育課程編成を可能とする制度の新設等、教育課程全体を包摂的な仕組みに改める方向性が打ち出された。特に中央教育審議会は、不登校児童・生徒について、個々の実態に応じた柔軟な教育課程や個別の指導計画の作成、校内外の教育支援センターの活用等、学びの多様化と包摂性の向上の必要性を示しており、変化の激しい社会において、全ての子供たちが自らの人生を舵取りし、多様な他者と協働しながら持続可能な社会の創り手となることを企図している。

2 東京都及び東京都教育委員会の取組

東京都においては、都政の政策全般を子供目線で捉え直し、子供政策を総合的に推進するための「こども未来アクション2025」における【政策の柱1】「誰一人取り残さない視点から、子供へのサポートを強化」の中で不登校児童・生徒対応を掲げる等、不登校に関する様々な施策・事業を重点的に展開している。令和7年度、東京都教育委員会は、国の施策に加え、独自の取組として「チャレンジクラス」を公立の中学校に設置を進め、既存の10校と合わせて計14校で設置支援を行ってきた。このチャレンジクラスでは、不登校児童・生徒の実態に配慮した柔軟な教育課程の編成や、複数教員による指導、通常の学級との交流等を実現し、出席率や学習意欲の向上、全校行事への参加等の成果が報告されている。また、単一の教育課程では対応しきれない子供一人一人の多様なニーズ（得意な教科をもっと勉強したい、下学年の内容から復習したい、教育支援センターも利用したい、オンラインで授業や行事に参加したい、朝が苦手なのでゆっくり登校したい、静かな環境で過ごしたい、自由な服装で生活したい、体験活動をたくさんしたい²）等ニーズに応じた支援を重視している。これらの施策は、「未然防止」、「早期支援」、「長期化への対応」の3つの柱を軸とし、児童・生徒一人一人の状況に応じた柔軟な学びの実現を目指している。こうした動向を踏まえ、東京都教職員研修センター（以下「研修

¹ 在籍児童・生徒数（学校基本調査による。）に占める不登校児童・生徒数の割合。

² 東京都教育委員会「東京都の独自の取組『チャレンジクラス』（令和7年4月）から引用。

センター」という。)は、東京都及び東京都教育委員会が推進する不登校児童・生徒支援施策に資する知見を得ることを目的に、令和6年度より不登校児童・生徒への支援に関する本研究に取り組んできた。

3 令和6年度の研究内容

本研究では、まず戦後から現在に至るまでの不登校に関する施策や調査の変遷を整理し、社会的背景や法制度の変化が不登校の定義等に影響を与えてきた経緯をまとめた。特に、平成28年12月に公布された「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」では、不登校を教育の観点のみで捉えないことの重要性が強調され、学校を中心とする社会的なネットワークによる支援の充実を図るとの指針が示された。同法律の制定以後、文部科学省は令和元年10月に「不登校児童生徒への支援のあり方について（通知）」で「その行為を『問題行動』と判断してはならない。」と明確に規定し、社会通念上、不登校の児童・生徒が悪いという「根強い偏見」を払拭しなければならないことに言及した。また、平成30年12月に東京都教育委員会により発行された「児童・生徒を支援するためのガイドブック（以下「ガイドブック」という。）」では、不登校は、学業の遅れや進路選択上の不利益、社会的な自立へのリスクがあることも勘案し、新たな不登校を生まない「未然防止」の取組が重要であり、とりわけ、「不登校が生じない魅力ある学校づくり」の推進の必要性にも言及している。さらに、東京都教育委員会は令和6年3月に策定した「東京都教育ビジョン（第5次）」の第1章 基本的な考え方「8 教育施策の持続的改善のための指標・評価」の中で、施策の評価・改善で重視する点の1つに「子供の声」を掲げ、巻末には、対話による子供への聴き取り調査の結果が多数示されている。そしてこの取組は、令和3年4月に施行された「東京都こども基本条例」が掲げる、子供を「あらゆる場面で権利の主体として尊重」する理念に基づいている。

このような背景を踏まえ、本研究では、「不登校が生じない魅力ある学校」の要素を子供の声から見いだすために、不登校を経験したことのある生徒も通う都立高校チャレンジスクール6校の教員149人と生徒56人を対象にアンケート及びインタビューによる調査を実施した。教員対象調査では、「居場所づくり」、「きずなづくり」及び「魅力的な学校」の3つの柱について、意識的に取り組んでいることや効果的と考える活動を収集し、分析した。生徒対象の調査では、学校生活の中で居心地が良いと感じる時間や授業についてインタビューを行い、生徒視点による学校の魅力を語ってもらうことにより、その要因を探った。例えば、教員が重視する「居場所づくり」では、授業や担任との定期的な面談、ホームルーム活動が重要視され、生徒の語りからは、友人や先生とのコミュニケーション、多用途な空間、選択科目や多様な体験ができる授業等が学校生活の満足感や安心感につながる可能性があることが分かった。

これらの調査結果を基に、本研究では、不登校が生じない魅力ある学校の6要素（以下「魅力6要素」という。）として、①安心感をもてるコミュニケーション、②心身が落ち着く環境設定、③多様な交友関係を育む活動設定、④児童・生徒主体の学びを支える学習、⑤可能性を広げる選択型授業及び⑥心身の状況に応じた学び、を抽出した。

これらの魅力6要素は、文部科学省により令和5年3月にとりまとめられた「COCOLOプラン」に示されている「誰一人取り残されない学びの保障」との理念と密接に関連し、ガイドブックで説明されている「未然防止」のための「居場所づくり」や「きずなづくり」といっ

た具体的な方策とも重なり合っている。また、魅力6要素は、児童・生徒が安心して主体的に学び、互いに支え合う環境を構築するための実践的な指針となり得るものであり、学校での教育活動の質的向上に資する可能性が高いものと位置付けた。

このような令和6年度の研究成果を基に、令和7年度は、授業を通じて魅力6要素の有効性を検証する仮説検証型研究を行った。また、研究協力校の教員が授業改善に取り組む際は、指導主事が取組内容を一緒に検討する学校への伴走型支援（以下「伴走型支援」という。）を行い、本研究への理解を求め、助言・支援を行いながらより具体化された魅力6要素を構築し、検証を進めた。詳細については次章で説明する。

第2 研究の概要

1 研究の目的

都立高校チャレンジスクールに在籍している生徒の声を参考に、不登校が生じない魅力ある学校の要素を見だし、不登校を未然に防止する効果的な取組を検証する。

2 研究の内容

(1) 令和7年度の研究の内容

小学校、中学校及び高等学校の各校種2校ずつを研究協力校とし、令和6年度の調査内容を基にした魅力6要素の具体化を図るとともに、授業改善実践から得られた児童・生徒の量的・質的データを分析することを通して、変容を明らかにする。

(2) 研究部会の設置

ア 設置の目的

魅力6要素に関する具体的な授業デザインについて開発を行うとともに、その効果と普及方法について検討する。また、現職の教員を構成員に含むことで学校のニーズや意見を反映し、教員の共感を得られる成果物の開発を行う。

イ 部会の構成員

教育開発課統括指導主事（1人）、指導主事（3人）、令和7年度東京都教員研究生³（6人）

ウ 部会の開催

月に2回（計22回）

3 研究の方法

(1) 魅力6要素を取り入れた授業改善

本研究は、授業を通じて魅力6要素の有効性を検証する。具体的には、魅力6要素を取り入れた授業を構想し、実践することで児童・生徒の心身に与える影響を観察し、その変化を分析する。

学校生活は授業、生活指導、行事等多様な活動から構成されるが、その中でも児童・生徒が日常的に最も長く関わるのは授業である。本研究が授業改善に焦点を置いたのは、授業が学校における教育観・指導観を最も継続的かつ長期間にわたって反映される場であり、児童・生徒

³ 教員研究生とは、東京都公立学校に所属し、研修センターでの1年間の長期派遣研修に取り組んでいる現職教員のことである。

の学習意欲、自己肯定感、学校への所属感といった心理・行動面に大きな影響を与える領域であると考えたからである。授業は意図的・計画的に展開される学校教育の中心となる教育活動であり、その質の向上は、安心して学べる学校づくりの基盤となると考える。

また、前掲の「東京都教育ビジョン（第5次）」では、基本的な方針1「すべての児童・生徒に確かな学力を育む教育」の中で、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の推進」を、今後の施策展開の方向性として明確に掲げている。

以上の点から、本研究では、魅力6要素を授業に取り入れることにより、児童・生徒にどのような影響を及ぼすのかを明らかにするために、授業を主たる検証の場として設定した。

(2) 学級風土調査と児童・生徒へのサポート尺度

ア 学級風土調査

魅力6要素の有効性を検証するにあたり、児童・生徒の心理的側面の変容を分析するための適切な尺度の選定が不可欠であった。しかし、魅力6要素そのものから直接的に心理的変化を測定する尺度を新たに作成することは、項目の妥当性や信頼性の確保等の観点から困難が伴う。そこで、専門家の助言を得て、魅力6要素の代替となり得る既存の尺度を検討した。その結果、令和6年3月にまとめられた国立教育政策研究所の「社会情緒的（非認知）能力の発達と環境に関する研究：教育と学校改善への活用可能性の視点から発達調査チーム研究報告書」に掲載されている尺度から、「新版中学生学級風土尺度」（以下「CCI」という。）（伊藤・宇佐美，2017）を選定した。

CCIは、「学級の個別的・心理社会的性質」⁴を意味する学級風土を多面的に捉えることを目的とし、8つの下位尺度⁵・51項目から構成されている。これらの下位尺度は、「学級活動への関与」、「生徒間の親しさ」、「学級内の不和」、「学級への満足感」、「自然な自己開示」、「学習への志向性」、「規律正しさ」及び「リーダー」といった、学級集団の質的側面を幅広く測定する。こうした多面的な測定は、魅力6要素が示す抽象度の高い観点（例えば、安心感、協働性、主体性等）と重なり合う領域を含み、学級集団の深層的な変化を把握するために最適であると考えた。

なお、従来のQ-U学級満足度尺度（河村，2000）やアセス（栗原・井上，2010）は、個人の適応感や支援ニーズを中心に測定し、その集積から学級の状態を間接的に推定するものである。一方、CCIは「クラスのみんなは行事に一生懸命取り組んでいる」等、児童・生徒自身の視点から捉えた「学級像」を評価するため、集団の質的側面を直接的かつ多面的に測定できる。この特徴により、魅力6要素で捉えようとする学級集団の質的側面（例えば、協力しやすい雰囲気、規律の定着度、安心できる環境等）を検証する上で、CCIは他の尺度よりも適合性が高いと考えられる。

以上の理由から、本研究では児童・生徒の心理的変化の分析尺度としてCCIを採用した。

⁴ ここでいう学級の心理社会的性質とは、学級内の人間関係や雰囲気、協働のあり方等、児童・生徒が集団の中でどのように感じ、関わり合っているかを示す性質のことを指す。

⁵ 心理測定尺度では、測定したい概念が複数の側面から構成されることがあり、その場合、「全体尺度」とその側面ごとの「下位尺度」に分けて作成する。本研究では、「全体尺度」は「学級風土」、「下位尺度」は8点の項目を意味する。

イ 児童・生徒へのサポート尺度

本研究は、魅力6要素を組み込んだ授業改善による学級風土の変容測定を意図しているが、伴走型支援を受けて授業を行う教員の心理的変化も重要な調査対象とした。具体的には、CCIと並行して、教員を対象として児童・生徒へのサポート尺度（Patrickら，2011）⁶を採用、実施し伴走型支援による授業改善が、教員の心理に与える影響を検討した。

(3) 研究仮説

これらのことを踏まえ、本研究では以下の研究仮説を設定した。

「不登校の児童・生徒数が急増する現状を緩和させることを見据え、本研究で見いだした魅力ある学校の6要素を取り入れた授業改善を行うことにより、児童・生徒の学級風土への肯定的認識と教員による児童・生徒をサポートする意識がより高まるだろう。」

(4) 研究協力校及び訪問回数

| 研究協力校名 | 令和7年度の訪問回数及び総時間 |
|--------------|-------------------------|
| 大田区立矢口東小学校 | 訪問回数 13 回、総訪問時間 29 時間 |
| 国立市立国立第五小学校 | 訪問回数 15 回、総訪問時間 30 時間 |
| 大田区立大森第八中学校 | 訪問回数 15 回、総訪問時間 47 時間 |
| 国立市立国立第二中学校 | 訪問回数 16 回、総訪問時間 50 時間 |
| 東京都立八王子北高等学校 | 訪問回数 15 回、総訪問時間 38.5 時間 |
| 東京都立葛西南高等学校 | 訪問回数 12 回、総訪問時間 30 時間 |

第3 研究協力校での実践

1 魅力6要素を取り入れた授業改善

(1) 東京都教育委員会の学校訪問モデルプランに関する研究の活用

各研究協力校において魅力6要素を取り入れた授業改善を行うにあたり、本研究では研修センターの「子供が自ら伸び育つ力を育むデジタルを活用した授業に関する研究」（以下「授業デザイン」という。）を授業改善の理論的柱とした。

「授業デザイン」は「子供が自ら伸び育つ力を育む」ことをコンセプトとし、Society5.0時代に対応した授業デザインと実践を追究し、「A課題の設定」「B学びの時間」「C振り返り」（以下「ABCの場面」という。）の3場面で単元を構成し、児童・生徒が単元の目標や学習内容を把握し自主的に学習を計画することを重視する授業デザインを提案している（図1）。

「B学びの時間」では、アナログ教材とデジタル教材を組み合わせ、自己選択・自己決定を促す環境を整備し、「C振り返り」では、学習内容や方法を客観的に見直し、自己調整学習のサイクルを機能させることを目指している。教員は児童・生徒の学びを見守り、必要に応じて個

⁶ 本尺度は、国立教育政策研究所（2023）において、Measures of Classroom Climate and Goal Structure（学級風土と目標構造尺度；Patrick et al., 2011）の6つの下位尺度のうち、Teacher Emotional support（教師の感情サポート）とTeacher Academic Support（教師の学業サポート）を参考に、教師向けの調査項目として作成されたものである。尺度の原版は、児童・生徒が教師について回答する形式の尺度である。（前掲の「報告書」（国立教育政策研究所，2024）のp.85に記載。）

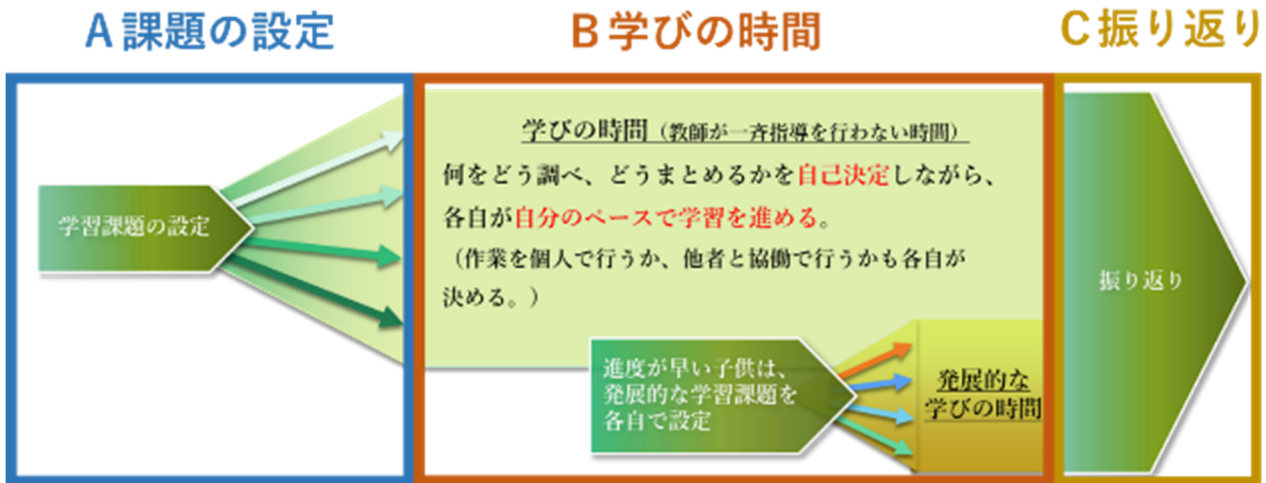


図1 東京都教育庁総務部教育政策課（2023）「デジタルを活用したこれからの学び～授業デザイン例～」

別支援や学習環境の再構築を行う役割を担う。

こうした授業デザインは、魅力6要素のうち「③多様な交友関係を育む活動設定」、「④児童・生徒主体の学びを支える学習」及び「⑤可能性を広げる選択型授業」と親和性があり、授業改善のイメージを促進する効果があると考えた。したがって、本研究の授業改善の柱の1つとして位置付けた。

(2) 「授業デザインシート」による授業改善

本研究では、伴走型支援を行う指導主事と授業者が授業改善のポイントを明確にし、授業設計を円滑に進めるためのツール「授業デザインシート」（以下「デザインシート」という。）を作成した（図2）。本デザインシートは、ステップ①からステップ③までの過程を経ることで、魅力6要素を組み込んだ授業設計が行えるよう工夫している。ステップ①で、「対象となる教科等のねらいを明確にし、ステップ②の段階で、学級風土に対して肯定的ではない認識を示す児童・生徒を想定し、魅力6要素の「①安心感をもてるコミュニケーション」や「②心身が落ち着く環境設定」を中心に手だてを検討する。

「①安心感をもてるコミュニケーション」で例示しているコーチング的な関わりである「傾聴」や「承認」及びファシリテーション的な関わりである「共有」や「発散」については、指導主事が授業における授業者の実際の声掛けを記録し、多くの授業者が活用していた声掛けの中から、児童・生徒の安心感を促す「声掛け例」を作成した。それを基に、授業者がデザインシートに「A：傾聴を意識した声掛け」等と記入した。

また、ステップ③は、授業デザインに基づき、単元の流れ「A B Cの場面」の中で、特に魅力6要素の「③多様な交友関係を育む活動設定」、「④児童・生徒主体の学びを支える学習」、「⑤可能性を広げる選択型授業」及び「⑥心身の状況に応じた学び」の手だてをシート右端の「魅力6要素」欄に明記できるようにした。

このような3段階のステップを経ることで、「教科等のねらい」、「学級風土における課題の明確化と、それに対する手だて」及び「児童・生徒の主体性を重視する授業デザイン」という複数のポイントを同時に構想できる仕組みを整えた。また、魅力6要素に関する手だて案は、各研究協力校で設定する余地をもたせた。これにより、各研究協力校の独自性も発揮しながら、研究のねらいに即した授業改善の実践が可能となった。詳細は「実践事例」で述べる。


| 授業デザインシート | | |
|--|---|--|
| ステップ① 学年や担当（ ） 名前（ ） | | |
| | | 時数 |
| 3観点 | 単元の目標 | |
| | | |
| | | |
| ステップ② | | |
| 配慮したい学年・学級の実態（不登校未然防止の視点から） | | |
| | | |
| 意識したい教員の言葉かけや、具体的な手だて（魅力6要素を踏まえて） | | |
| | | |
| ①安心感をもてるコミュニケーション | ③多様な交流関係を育む活動設定 | ⑤可能性を広げる選択型授業 |
| 【個別】 コーチング的関わりを意識して A：信頼を築いた声掛け B：承認を意図した声掛け 【全体】 ファシリテーション的関わりを意識して C：共有を意図した声掛け D：発散を意図した声掛け E：学校で設定 | A：バズセッション（小グループで対話） B：サークル対話（円になり集団で対話） C：ワールド・カフェ（メンバーを変えながら小グループで対話） D：ジグソー法的活動 （例）学習内容を分組して調べ、個々の結果をグループ内で教え合う等 E：デジタル等を活用した他者参理 F：学校で設定 | A：基礎から学び直せる時間の設定 B：地域・社会につながる実践的な学習 （例） 外部人材を活用した様々な学習等 C：学校で設定 |
| ②心身が落ち着く環境設定 | ④児童・生徒主体の学びを支える学習 | ⑥心身の状況に応じた学び |
| A：人間関係や特性に配慮した座席の配置 B：相談できる時間の確保 C：学びのプロセスの自己選択・自己決定 （例） 児童・生徒が学習相手、場所、方法を自己選択・自己決定する等 D：学校で設定 | A：学習のねらいや見通しの提示 B：児童・生徒による学習計画の設定 C：進度や段階に応じた学習教材の提供 D：パフォーマンス課題の設定 （单元終末で既習事項を活用し取り組む課題） E：学校で設定 | A：個別学習スペース B：カムダウンスペース C：オンデマンド授業の作成 D：オンライン授業の設定 E：学校で設定 |
| *ここで紹介している手だては、一例として示しているものです。 | | |
| ステップ③ 単元の内容を書き出しましょう。 | | |
| 単元のゴールイメージに向かうためのステップ | | 魅力6要素 |
| 〇一斉 ★個別 単元を通して考えたい問い（以下、「問い」） | | |
| A 導入 | ○ | |
| B 学びの時間 | ★ | |
| C まとめ振り返り | | |
| 【参考資料】 | | |
| 学習指導要領解説 | 指導と評価の一体化 | |
|  |  | |

図2 授業デザインシート

(3) 伴走型支援の実際

本研究では、不登校支援における伴走型支援の実践的枠組みを構築することを目的とし、研修Ⅰ及び研修Ⅱの2段階からなる研修を実施した。

ア 研修Ⅰ

本研究で扱う視点や実践が学校全体の教育活動に波及することの意義を踏まえ、可能な限り全教員を対象として実施した。学校全体で共通の理解を形成することで、教職員間の協働的な改善や実践の継続性が確保され、研究の効果を組織的に高めることを意図したものである。研修においては、本研究の全体像（研究目的・研究仮説・研究方法等）を提示し、参加者が本研究の概要を理解することを重視した。また、本研究で見いだした魅力6要素を取り上げ、各要素について、学校及び教室で実践可能な手だてについて、自由にアイデアを出す活動を行った。

イ 研修Ⅱ

検証授業を行う対象学年の教員に実施した。各研究協力校の教員の経験年数や専門性が多様であるため、指導主事が、学校の実態と研究内容を踏まえた伴走型支援を行えるよう支援の段階を可視化し、指導主事間で共有した（図3）。



図3 指導主事間で共有した授業づくりのステップ

また、授業改善を開始する前に、教員一人一人の児童・生徒への思い及び授業に関する課題意識等の共有を行った。指導主事は、この過程を通じて、教員が考える授業等に対する課題意識と本研究の目的との接点を見いだすことを重要視した。例えば、ある教員が「児童・生徒主体の活動をファシリテートすることが難しい」との課題意識をもっていた場合、本研究の「④児童・生徒主体の学びを支える学習」という魅力6要素と結び付け、デザインシートの「B：パフォーマンス課題」を授業デザインに取り入れる等、具体的な改善につなげる工夫を行った。このように、教員の内発的な課題認識を尊重しつつ、研究の方向性と融合させることは、授業改善の実効精度を高めることに有効であったと捉えている。

また、実際の授業構想段階では、教員と指導主事が互いにデザインシートを作成し、両シートを比較し検討を重ねた。デザインシートは、授業の目的や方法の明確化・可視化を促すとともに、教員と指導主事との協働的な授業づくりを支える役割を果たした。さらに、個別研修は、教員への伴走型支援による授業づくりを進める中で、以下の手だてが特に効果的であった。

・授業参観後のフィードバック

授業参観後に行うフィードバックでは、実際の授業場面を共有し、授業の内容を検討するため、課題の所在が双方で明確となり、教員が納得感をもって改善策を検討することができた。その際、指導主事は「改善策の提示」というよりは、「代替案の提案」という姿勢で関わり、教員の授業観や意図を尊重しながら対話的に検討を進めた。例えば、授業中の発話記録を基に教員の発話傾向を可視化し、教員が指導主事と共に発問や応答の在り方を振り返った。この振り返りを通して、教員はコーチング的な関わりである「傾聴」や「提案」といったスキルを選択し、意識的に児童・生徒との関わり方を再構築しようとする姿が見られた。このような伴走型支援により、単なる助言ではなく、教員の省察を促す支援としてフィードバックを機能させることができた。

・授業デザインの理解を促す具体案の提示

授業デザインの実装をイメージしにくい場合には、デザインシートの見本を提示し、単元全体で構成する具体的なイメージをもてるようにした。また、パフォーマンス課題の例を示すことで、単元の終末に設定された明確な目標から授業を設計する、逆向き設計の考え方を教員が実感を伴って捉えることができた。これらの手だては、授業デザインの抽象的で捉え難い部分を具体化し、教員が授業づくりに主体的に関与することを促進する上で有効であった。

・学級風土調査結果の共有と対象児童・生徒の明確化

調査結果を学校と共有し、支援対象となる児童・生徒について検討を重ねることで、教員自身が支援の必要性を実感し、対象児童・生徒の明確化が図られた。この手だては、教員の課題意識を具体的な行動へと結び付ける契機となり、支援に対する意欲向上にも寄与した。例えば、「学級内で孤立しがちな児童」について、授業内での関わりを意図的に設計する等の工夫が生まれた。

2 実践事例（小学校）

(1) 大田区立矢口東小学校

「自ら学ぶ子・心豊かな子・たくましい子」を教育目標に掲げ、主体的な学びと自己肯定感を育む教育を推進している。令和7年度は「一人ひとりが個性と能力を発揮できる学校づくり」を重点に、地域との連携やキャリア教育を重視し、児童が安心して学び合える環境づくりを推進している。

ア 検証授業の教科等

第6学年（国語科、社会科、理科）

イ 研究協力校との授業づくりの様子（抜粋）

・社会科による授業デザイン過程の実施（④D：パフォーマンス課題の設定）

単元名：「戦国の世から天下統一へ」（全6時間）

図4のデザインシートは、授業者が初期案として作成したものである。その後、指導主事が授業者の思いや願いを確認しながら、協働でデザインシートをアップデートした。まず、ステップ①では、単元の目標と実施可能な時数を、ステップ②では、不登校の未然防止の視点を踏まえ、授業者が児童への配慮として重視したい事項を確認した。授業者は、観察対象児童及び学級の実態を勘案し、コーチング的な関わりである「傾聴」や「承認」の声掛けを特に重視したいと記している。そのため、指導主事は「傾聴」や「承認」の声掛けの有無及び改善点を意識して授業を参観し、後のフィードバックに生かした。ステップ③では、授業デザインにのっとり単元を「ABCの場面」という3つのフェーズで考えることを前提とした。そして、逆向き設計の考え方にに基づき、「C振り返り」の前段階で行うパフォーマンス課題を考えた。本単元では、織田・豊臣・徳川の三武将の功績をグループで探究する活動を想定していたため、授業者は、単元終末で各グループの学習成果を基に「どの武将が最も優れていたのか。」を論じ合う活動が最適であると考えていた。しかし、授業者は未然防止の観点を踏まえて「言い争いになるような話合いにならないか。」との懸念があった。そこで、指導主事は代替案として勝敗を決するのではなく、論者同士の納得

解を見いだすことを目的とするディスカッションを提案し、授業者は、勝敗を決めず、心理的な安心感の中で真剣に討論ができるこの方法を採用することとした。次に、「B学びの時間」における児童主体の学びを充実させる手だてを検討し、ディスカッションのルールや意義を丁寧に伝える時間を設定した。また、見方・考え方を働かせた「学びの深さ」を生み出すために、教科書に掲載されている「学び方ポイント」を活用することを助言した。最後に、「A課題の設定」で、児童が単元の学びを見通すことができるようにパフォーマンス課題や単元の概要を提示し、学びの動機付け及び基礎知識の定着を図った。

ウ 検証授業における成果と課題



| 授業デザインシート | | | ステップ⑤ 単元の内容を書き出しましょう。 |
|---|---|---|--|
| ステップ① 学年や担当 () 名前 () | | | 単元のゴールイメージに向かうためのステップ ○一斉 ★個協 単元を通して考えたい問い(以下、「問い」) |
| 教科 社会 | 単元名 武士の世の中 | 時数 7 時間 | |
| 3 観点 単元の目標 | | | 単元のゴールイメージに向かうためのステップ ○一斉 ★個協 単元を通して考えたい問い(以下、「問い」) |
| 知識・技能 | 世の中の様子、人物の働きなどについて、地図や年表などの資料で調べ、源平の戦い、鎌倉幕府の始まり、元との戦いを理解している。 | | |
| 思考・判断・表現 | 世の中の様子、人物の働きなどに着目して、問いを見だし、源平の戦い、鎌倉幕府の始まり、元との戦いについて考え、適切に表現している。 | | |
| 主体的に学習に取り組む態度 | 源平の戦い、鎌倉幕府の始まり、元との戦いについて、予想や学習計画を立てたり、学習をふり返りして、学習問題を追究し、解決しようとしている。 | | |
| ステップ② | | | 【パフォーマンス課題】「武士の時代のニュース番組をつくらう」 ★課題解決に向かって、一人一人が計画を立てる。(3時間) ★毎時の個人のめあてを意思決定する。 ★デジタル(クロームブック)やアナログ(教科書・資料集)で情報収集し、スライドやノートに調べたことをまとめる。 ★グループで調べたことを共有し、どのようなニュース番組にするのかを決める。(1時間) ★番組の構成を考え、番組作り(事前)の役割を決める。 ★気付いたことを話し合いながら作成する。(2時間) ○ニュース番組を見合う。(発表グループ以外は、視聴者となり番組への感想を伝える。) ★毎時の課題とめあてに沿って、各自で振り返る。 |
| 配慮したい学年・学級の実態(不登校未然防止の視点から) | | | |
| ○児・●児・◎児を観察対象とし、単元のポイントで様子を観察記録する。 | | | |
| 意識したい教員の言葉かけや、具体的な手だて(魅力6要素を踏まえて) | | | |
| コーチング的な関わりを意識した「傾聴」を意識して声掛けを行う。 | | | |
| ①安心感をもてるコミュニケーション 【個別】コーチング的関わりを意識して A: 傾聴を意識した声掛け B: 承認を意識した声掛け 【全体】ファシリテーション的関わりを意識して C: 共有を意識した声掛け D: 発散を意識した声掛け E: 学校で設定 | ③多様な交流関係を育む活動設定 A: バズセッション(小グループで対話) B: サークル対話(円になり集団で対話) C: ワールド・カフェ(メンバーを変えながら小グループで対話) D: ジグソー法的活動(例)学習内容を分けて調べ、個々の結果をグループ内で教え合う等 E: デジタル等を活用した他者参照 F: 学校で設定 | ⑤可能性を広げる選択型授業 A: 基礎から学び直せる時間の設定 B: 地域・社会とつながる実践的な学習(例)外部人材を活用した様々な学習等 C: 学校で設定 | |
| ②心身が落ち着く環境設定 A: 人間関係や特性に配慮した座席の配置 B: 相談できる時間の確保 C: 学びのプロセスの自己選択・自己決定(例)児童・生徒が学習相手、場所、方法を自己選択・自己決定する等 D: 学校で設定 | ④児童・生徒主体の学びを支える学習 A: 学習のねらいや見通しの提示 B: 児童・生徒による学習計画の設定 C: 進度や段階に応じた学習教材の提供 D: パフォーマンス課題の設定(単元終末で学習事項を活用し取り組む課題) E: 学校で設定 | ⑥心身の状況に応じた学び A: 個別学習スペース B: カムダウンドスペース C: オンデマンド授業の作成 D: オンライン授業の設定 E: 学校で設定 | |
| ＊ここで紹介している手だては、一例として示しているものです。 | | | |
| ステップ③ | | | |
| 【問い】 武士の登場によって、貴族の世の中は、どのように変わっていったのでしょうか。 問題設定は一人一人が行い、全体で課題設定する。課題からはみ出した部分を自己課題(課題と併せて調べていく)とする。(1時間) | | | |
| A 導入 | 【パフォーマンス課題】「武士の時代のニュース番組をつくらう」 | | ③D ④C |
| B 学びの時間 | 【パフォーマンス課題】「武士の時代のニュース番組をつくらう」 | | ④D |
| C まとめ振り返り | 【パフォーマンス課題】「武士の時代のニュース番組をつくらう」 | | ④D |
| 参考資料 | | | 学習指導要領解説 指導と評価の一体化 |
|  | | |  |

図4 社会科「戦国の世から天下統一へ」の授業デザインシート

・ 成果

授業者は、単元構成について「パフォーマンス課題の設定により単元を俯瞰してダイナミックに捉えられるようになった。」と述べている。児童の学習態度に関しては「パフォーマンス課題に向かって、声を掛け合いながらそれぞれの役割を果たそうと努力する姿がとてもよかった。」と評価し、協働的な学びが促進されたことに言及している。さらには、その効果について「ニュースづくりを多くの児童がこれまで以上に集中して取り組んでいたため、今後もいろいろ試してみます。」と述べた。これらの記述から、「③多様な交友関係を育む活動設定」及び「④生徒主体の学びを支える学習」を意識して授業をデザインしたことが、児童の主体性を引き出し、学級全体のポジティブな風土形成に一定の効果をもたらしたと考えられる。特に、パフォーマンス課題を中心に据えた授業デザインが、児童の協働場面を生み出し、学びの質的向上につながった点が、成果として挙げられる。

・ 課題

一方で、本研究が提示した「①安心感をもてるコミュニケーション」を促す「声掛け例」について、「内容は興味深いが、もともとコーチング的関わりを意識して取り組んでいたため大きな変化のきっかけにはならなかった。」と述べる教員もいた。以上のことから、本研究の伴走型支援における資料の改善及び活用効果を高めることが課題である。

(2) 国立市立国立第五小学校

「学びあう子・助けあう子・きたえあう子」を教育目標に掲げ、子供たちの個性を尊重し、互いに関わり合いながら協働的に学ぶ教育を推進している。令和7年度は「子供も大人もともに学び、ともに育つ校内研究～教師の『やってみたい』をからはじめよう～」をテーマとし校内研究に取り組んでいる。

ア 検証授業の教科等

第6学年（国語科、体育科）

イ 研究協力校との授業づくりの様子（抜粋）

・ 国語科による授業デザイン過程の実施（③F：テーマ別のグルーピング）

単元名：「作品の世界を想像しながら読み、考えたことを伝え合おう」（全8時間）


| 授業デザインシート | | | ステップ⑥ 単元の内容を書き出しましょう。 | |
|---|---|------|--|----------|
| ステップ① 学年や担当（ ） 名前（ ） | | | 単元のゴールイメージに向かうためのステップ | |
| 教科 | 単元名 | 時数 | 〇一斉 ★個協 単元を通して考えたい問い（以下、「問い」） | 魅力6要素 |
| 国語 | やまなし | 10時間 | 〇宮沢賢治の作品を紹介し、世界観を共有する。 | ①A ④B |
| 3観点 単元の目標 | | | 【問い】宮沢賢治が「やまなし」を通して伝えたかったことはどんなことだろう。 ＊一人10個以上の問いつくり 〇グループで問いの仲間わけ 〇作成した問いを類型化し、課題別グループを編成 〇出来上がった問いから興味ある問いを選び、グルーピングする。 | |
| 知識・技能 | 物語の情景や言葉の使い方に興味をもち、比喻や反復などの表現の工夫に気付くことができる。 | | 【パフォーマンス課題】 宮沢賢治研究所の研究発表会 問いへ見解を追究し最適な発表方法で研究発表を行う。 【条件】 ★研究班による研究タイム（3時間） ・副教材『イーハトーヴの夢』は必読。（『銀河鉄道の夜』『雨ニモマケズ』等の作品も必要に応じて活用する。） ・研究テーマ名を付け、必ず根拠を示してから見解を述べる。 ・問いに対する回答を文章にし、研究班の見解を述べる。 など 〇テーマごとに発表し、内容について検討・協議。（二時間） | |
| 思考・判断・表現 | 場面と場面を比較したり、宮沢賢治の生き方等と「やまなし」を関連付けたりして、作者の思いを考えたることができる。 | | | |
| 主体的に学習に取り組む態度 | 表現や構成に着目して物語の世界を捉えることに粘り強く取り組み、作者が作品に込めた思いを互いに伝え合おうとする。 | | | |
| ステップ② 配慮したい学年・学級の実態（不登校未然防止の視点から） | | | 〇【問い】に対する自身の回答をノートやformsに書き込む。 ＊時間があれば、ギャラリーウォーク（静かに友達の机の上のノートを読み付箋で感想を書く活動） 〇ワークテストを行う。 | |
| 観察対象児童のグルーピングについて、人間関係を配慮する。 | | | | |
| 意識したい教員の言葉かけや、具体的な手立て（魅力6要素を踏まえて） | | | | |
| 「承認」を意識して声かけを行う。 | | | ③B | |
| ①安心感をもてるコミュニケーション | | | ⑤可能性を広げる選択型授業 | |
| 【個別】コーチング的関わりを意識して A：傾聴を意識した声掛け B：承認を意識した声掛け 【全体】ファシリテーション的関わりを意識して C：共有を意識した声掛け D：発散を意識した声掛け E：学校で設定 | | | A：バズセッション（小グループで対話） B：サークル対話（円になり集団で対話） C：ワールド・カフェ（メンバーを変えながら小グループで対話） D：ジグソー法的活動（例）学習内容を分けて調べ、個々の結果をグループ内で教え合う等 E：デジタル等を活用した他者参照 F：学校で設定 | |
| ②心身が落ち着く環境設定 | | | ⑥心身の状況に応じた学び | |
| A：人間関係や特性に配慮した座席の配置 B：相談できる時間の確保 C：学びのプロセスの自己選択・自己決定（例）児童・生徒が学習相手、場所、方法を自己選択・自己決定する等 D：学校で設定 | | | A：基礎から学び直せる時間の設定 B：地域・社会とつながる実践的な学習（例）外部人材を活用した様々な学習等 C：学校で設定 | |
| ④児童・生徒主体の学びを支える学習 | | | ③F：テーマ別のグルーピング | |
| A：学習のねらいや見通しの提示 B：児童・生徒による学習計画の設定 C：進度や段階に応じた学習教材の提供 D：パフォーマンス課題の設定（単元終末で既習事項を活用し取り組む課題） E：学校で設定 | | | A：個別学習スペース B：カムダウンスペース C：オンデマンド授業の作成 D：オンライン授業の設定 E：学校で設定 | |
| *ここで紹介している手立ては、一例として示しているものです。 | | | 【参考資料】 学習指導要領解説 指導と評価の一体化  | |

図5 国語科「やまなし」の授業デザインシート

図5のデザインシートは、指導主事が初期案として作成したものである。その後、授業者がデザインシートをアレンジし、自分自身の授業スタイルに適したデザインに変更した。そのため、本単元では、導入において、ある学級は「やまなし」の範読を聞いてから児童の問いを設定し、また、ある学級では、「イーハトーヴの夢」を読み筆者への理解度を高め

てから「やまなし」の読解に入っていった。このように各授業者や学校により授業デザイン方法が異なることを踏まえ、伴走型支援を行った。

ステップ①及び②では、前述の矢口東小学校と同様に、授業者が児童への配慮として重視したい事項を確認した。ステップ③では、逆向き設計の考え方に基づき、「C振り返り」の前段階でパフォーマンス課題を「宮沢賢治研究所の研究発表会」と設定した。授業者は、本単元の教材が難解な作品であるため、研究者という役割を設定して探究的に学習する状況が児童の学習意欲を促進すると想定していた。また、「B学びの時間」において、児童主体の学びを充実させる手だてを「条件」として提示し、根拠を示して意見を構築することや単元を通して考えたい問いへの見解を示すこと等を明示している。こうした構想の中で、授業者は「児童の問いの質が低くなること」や「問いをグルーピングする適切な方法」について不安を抱いていた。そこで、「イーハトーブの夢」の初読後に第1の問いづくりを行い、「やまなし」の初読後に第1の問いの更新も兼ねた第2の問いづくりを行い、児童が自らの問いを更新できる流れを考えた。また、第2の問いづくり後に、授業者と指導主事が一緒に児童の問いを分類したことで、授業者は自信をもって児童に説明し、更に自分の理解も深めることができた。

ウ 検証授業における成果と課題

・成果

授業者は、「これまで感覚的に行っていた手だてや、自分では気付いていなかったポジティブな要素を魅力6要素として分類して示されたことで、自分の行っていることに効果があることを実感できた。また、これまでとは違う視点や新たな手だてを授業の中に取り入れることができ、自分自身の授業力や児童との関わり方をより良い方向に改善するきっかけになった。」と述べている。このことから、魅力6要素の提示により、これまで感覚的に有効だと捉えていた実践が、具体的な観点に基づいて裏付けられたことが分かる。さらに、新しい視点を取り入れることで、授業における指導の視点や手だての選択肢が増え、児童との関係づくりにも良い影響を与えた点は、本研修が授業者の力量形成に質的な変容をもたらした成果として挙げられる。

また、「これまででは、児童に対して授業以外での接し方に注視し、気を付けてきたが、『授業』をいかに充実させるかということに重点を置くことが児童にとって効果的であると感じた。」と述べている。この変化は、教員の意識が「授業外の関わり」から「授業そのものの質」へ焦点化されたことを示している。特に「どの児童にとっても学びやすい授業」という視点の強化は、学級全体の安心感や心理的安全性を高める上で重要であり、授業改善への意識転換が学級経営の質を高める方向に機能したことを示す成果である。

・課題

上述のように、魅力6要素の導入は教員の日々の実践を多角的に振り返る作用として有効であったが、日常的な授業実践で活用するためには、デザインシートの更なる改善等、運用しやすい仕組みづくりを進めることが課題である。

3 実践事例（中学校）

(1) 大田区立大森第八中学校

「心身ともに健康な生徒・自ら学び、向上する生徒、心豊かで思いやりのある生徒」を教育目標に掲げ、令和7年度は「主体的に学ぶ態度を育成する指導の工夫」をテーマに校内研修に取り組んでいる。

ア 検証授業の教科等

第1学年（国語科、社会科、数学科、理科、保健体育科、技術・家庭科、外国語科）

イ 研究協力校との授業づくりの様子（抜粋）

初めに、指導主事が、検証授業を担当する9人の教員の日頃の授業の様子を観察した。授業では、教員から生徒への傾聴や承認を意識する声掛けが多くあり、魅力6要素のうち「①安心感をもてるコミュニケーション」が、既に学校として浸透している様子が見られた。そこで、教員による生徒への丁寧な働きかけだけでなく、生徒同士の学び合いの時間を増やすことを目指し、授業観察後のフィードバックにおいて、「③多様な交友関係を育む活動設定」や「④児童・生徒主体の学びを支える学習」を意識した授業づくりに取り組むこととした。

・国語科による研究授業の実施（③A：バズセッション）

単元名：「聞き上手になろう 質問で話を引き出す」（全2時間）

本単元は2時間構成である。第1時においては、対話における質問の工夫及び質問の種類について学習を行った。第2時で実際の対話活動を行った。具体的には、授業者が「話し手」、「聞き手」及び「観察者」の3役を設定し、生徒は3人1組で役割を交代しながら対話を行った。その際、生徒自身が対話の様子を動画で撮影し、対話終了後に撮影した映像を視聴しながら、気付いた点を共有する活動を行った。

授業後に実施した協議会では、今後の授業における対話的活動の充実を目的として、生徒が本時で学んだ質問の工夫や種類を、他の教科にも活用可能であることを全教員間で共有した。

・その他の教科における研究授業の実施

「③多様な交友関係を育む活動設定」として、多くの教員が取り組んだのは「A：バズセッション（小グループで対話）」である。外国語科や数学科で問題演習に取り組む際に、個人で問題を解いた後、近くに座っている生徒同士で答えを確認し合い、分からないところを聞く時間を1～2分間設定した。外国語科ではこの時間を“help each other”（お助けタイム）と称し、自由に席を立ってもよい時間としていた。さらに、もう少し長い時間を設定し4人1組で協力して問題や課題に取り組む活動を取り入れた教科もあった。数学科では、単元の終末にこれまで学習したことを踏まえて考える発展的な問題を設定し、生徒がグループで問題を考えた後、各グループの答えとそのように考えた理由を発表した。生徒からは「もうこんな時間だ。まだ10分くらいしか経っていないと思った。」といったつぶやきがあり、集中して学習に取り組む様子が見られた。

「④児童・生徒主体の学びを支える学習」として、社会科では「D：パフォーマンス課題の設定」を意識し、地理的分野のヨーロッパ州の学習の終末に「イギリスはEUに再加

盟すべきか」というテーマで賛成派と反対派に分かれてディスカッションを行った。これまで学習した内容や教員が用意した資料を根拠に、生徒は小グループに分かれてそれぞれの考えを述べ合った。異なる立場の考えを共有することで、「イギリスのEU離脱」という事象を生徒が多面的に捉えることができただけでなく、「時間が足りない。次の時間も皆で話し合いたい。」という声もあり、授業への意欲が高まる様子が見られた。

ウ 検証授業における成果と課題

・成果

教員からは、1学期と2学期を比較して「生徒の意見や反応を、授業の進め方や指導方法により一層反映させることを意識するようになった。」「生徒の協働学習の機会を設定するようにした。生徒が学習内容を理解しようとする姿勢が今まで以上に見られ、個別指導が必要な生徒への対応を丁寧に行うことができた。」等の声があった。生徒同士の学び合いや教え合いを授業に取り入れることによって、生徒が主体的に授業に取り組むようになったと教員が感じることで、「今後も生徒同士がコミュニケーションをとり、より良い関係性が築ける授業づくりに励みたい。」と更なる授業改善に向けた意欲の高まりが見られた。このように、生徒の主体的な学習姿勢の育成が教員の省察を促し、授業改善の好循環が生まれた点が成果として挙げられる。

・課題

1単位時間の授業の中で、魅力6要素「③多様な交友関係を育む活動設定」「④児童・生徒主体の学びを支える学習」を意識した指導を行う場面は増えたものの、生徒への調査回答には「1学期と2学期の授業の進め方に変化を感じない。」という記述も複数見られた。これらを踏まえると、単発的な授業改善だけでは生徒の学習体験として十分に定着しないことが考えられ、継続的に改善を支える仕組みを構築することが課題である。

(2) 国立市立国立第二中学校

「よく考え進んで学習する生徒、思いやりをもち互いを尊重する生徒、自らの心と体をきたえる生徒、正しく判断し実行する生徒」を教育目標に掲げ、令和7年度は「生徒が意欲的に参加する授業の工夫～誰もが学びたくなる授業の視点から」をテーマに校内研修に取り組んでいる。

ア 検証授業の教科等

第1学年（国語科、社会科、数学科、理科、音楽科、美術科、保健体育科、技術・家庭科、外国語科）

イ 研究協力校との授業づくりの様子（抜粋）

研修Ⅱを個別に行った後、検証授業を担当する11人の教員は、デザインシートを作成し、魅力6要素を意識した授業を実施した。その際、どの授業でも「③多様な交友関係を育む活動設定」や「④児童・生徒主体の学びを支える学習」が既に行われている様子が見られた。そこで、校内研修での全体協議会において「声掛け例」を紹介し、「①安心感をもてるコミュニケーション」を意識することを通して、他の要素を更に充実させていくことを目指した。

・技術・家庭科による研究授業の実施（①C：「共有」を意識した声掛け）

題材名：「パインプレミアム」（全12時間）

本題材では、生徒がペンスタンドやミニトレ等12種類のうち、自分が作りたいものを選択するという学習課題を設定するとともに、本研究で整理した「声掛け例」の「共有」を意識した声掛けを授業者が行うことで、生徒自身が作業方法を考え、選択できるようにした。例えば、木材を仕上がり寸法線まで削ることを目標とした授業では、「効率よく進めるためにはどうしたらいいと思いますか。」と生徒に作業方法を考えさせ、台数が限られているベルトサンダーの使用ルールを決めて順番に使う、仕上がり寸法線ぎりぎりまでのこぎりで切断した上でやすりを使う、という2つの作業方法を選択肢として共有した上で、各自の作業を開始した。さらに授業の終末では「のこぎりを使ってみてどうでしたか。」と、選択した作業方法の効果を生徒に確認していた。このように、生徒自身が学習プロセスを考え、プロセスを振り返るための声掛けを行うことによって、材料と加工に関する技術の見方・考え方にも気が付くことができる授業となった。

・社会科による研究授業の実施（①E：思考の促進を促す「質問」）

単元名：「旧石器時代と縄文時代」（全5時間）

社会科では、日常的に「③多様な交友関係を育む活動設定」の「A：バズセッション」を取り入れつつ、「④児童・生徒主体の学びを支える学習」の「D：パフォーマンス課題」を設定する単元構成で授業を行っている。本単元では、パフォーマンス課題に取り組む前の一斉指導の時間に、生徒が旧石器時代と縄文時代の具体的なイメージをつかむことができるよう、生徒の思考を促す声掛けの工夫を行った。例えば、旧石器時代については、北極にはどんな生き物がいるか、その共通点は何かを全体に問いかけて共有した後、それを踏まえて「マンモスをどう捕まえるか。」という問いに対する30秒程度の短いバズセッションをはさむ。どのような考えが出たかを全体で確認する際に、生徒の発言に対して、授業者から「もう少し詳しく説明できるかな。」や「〇〇さん、△△さんはこう言っているけれどどう思いますか。」と質問をした。授業者と生徒との一問一答で授業を進めるのではなく、生徒の発言に対して授業者が必ず質問をするよう心掛けることで、生徒に思考の言語化を促す。さらに、周囲の生徒にも意見を求めることによって、学級全体として思考を活性化させる工夫がなされていた。

ウ 検証授業における成果と課題

・成果

教員からは、「生徒の意見をつなぐような授業展開を心がけた。教員主体ではなくファシリテーターとしての役割を意識した。」という発言があり、生徒への声掛けに対する意識が高まった様子が見られた。また、魅力6要素が、授業を担当する教員の間で共有されていたため、学年全体としての授業力向上を感じた教員もいた。生徒への調査では、「グループになって活動することがより多くなり、授業を楽しみと思えることが増えた。」という記述があり、教員の授業への意識改善が、生徒の主体的・対話的で深い学びにつながる可能性がみられた。このことは、教員の役割に対する意識の見直しと授業方略の共通理解が、生徒の協働学習の促進に結びついていることを示すとともに、学年全体で授業改善が生徒に

与える影響の大きさを示しており、成果と捉えられる。

・課題

教員から生徒への声掛けを工夫するだけでなく、生徒同士でも「①安心感をもてるコミュニケーション」が行われるよう促すことで、生徒間の「きずなづくり」が一層促進されると考えられる。しかし現状では、生徒同士の関わりを高める指導方略が十分に体系化されておらず、本研究として、生徒間のコミュニケーションを育成する指導事例を更に具体化することが課題である。

4 実践事例（高等学校）

(1) 東京都立八王子北高等学校

「互いの人格を尊重し、思いやりや規範意識を育てよき社会人になるための基礎（知・徳・体）を育てる。自ら学び、考え、行動する態度を育てる。」を教育目標に掲げ、令和3年度から令和6年度まで東京都教育委員会の「地域探究推進校」の指定を受け、その取組をベースにした探究学習や、海外研修等を通じた国際教育に取り組んでいる。

ア 検証授業の教科等

第1学年（国語科、数学科）

イ 研究協力校との授業づくりの様子（抜粋）

初めに、検証授業を担当する2人の教員と「主体的・対話的で深い学び」の視点から日頃の授業における工夫や課題意識について整理し、魅力6要素と照らし合わせながら、今後の授業づくりについて検討した。

授業者が日頃の授業で最も課題として感じていたことは、「生徒主体の授業づくりをしたい。」ということであった。そのため、「④児童・生徒主体の学びを支える学習」を実現するために、生徒に学習のねらいや見通しを提示するとともに、単元のまとまりを意識した授業構成及び教材の工夫を行うこと、「③多様な交友関係を育む活動設定」により、生徒間で意見の交換をしたり、考えたりする場面を積極的に取り入れることを意識し、授業づくりに取り組むこととした。

・国語科による研究授業の実施（④A：学習のねらいや見通しの提示）

科目名：現代の国語 単元名：「自立と市場」「真の自立とは」（各単元3時間 全6時間）

生徒に思考の時間と話し合いの時間を確保することを目的として、ノートからプリント教材への移行を行い、学習内容の精選が図られた。単元冒頭においては、単元末に実施する課題「自分の『自立』観をまとめよう」を提示し、生徒が学習の見通しをもてるようにした。課題解決に向けた学習段階においては、生徒は筆者の主張や単元当初の自己の考えを踏まえながら、自己の立場を再構築することに取り組んだ。さらに、形成した考えをデジタル上で共有し、他者の意見を参照できる環境を整備することで対話的な学びを促進した。

・数学科による研究授業の実施（③F：ペアワーク）

科目名：数学A 単元名：「図形の性質」（全8時間）

本単元では、授業者が説明する時間、個人で考える時間及び生徒同士で相談する時間を意図的に設定し、より生徒同士で意見交換ができる機会をつくった。そのため、教室内を自由に行き来し対話する生徒や個人で取り組む生徒、必要に応じて学び合う生徒の姿が今

まで以上に見られた。このように、生徒主体の活動を促すことで、教員は支援的な声掛けや肯定的なフィードバックに集中し、生徒とのコミュニケーションが増加している様子が見られた。

ウ 検証授業における成果と課題

・成果

授業者は、生徒が学習内容を主体的に捉えられるよう単元全体の流れを明確に示すことや、生徒の活動量を確保することを重視し、授業改善に継続的に取り組んだ。その結果、生徒は授業の見通しをもちやすくなり、学習活動への参加度が高まったことが、授業後の質問や相談の増加からも裏付けられた。さらに、教員による意識的な声掛けが生徒との信頼的な関係形成を促進し、クラス内のコミュニケーションの質が向上したことも確認された。これらの一連の変化は、教員の授業改善に向けた主体的な取組が、生徒の学習行動とクラスの風土の双方に好影響を与えたことを示しており、授業づくりの工夫が学習環境全体の質を底上げした点が成果として挙げられる。

・課題

生徒の活動や発言の機会を増やした結果、教員の声掛けも増加した。この変化を生かして、教員が意図的にコーチング的な声掛けを行うことで、生徒の思考の深化や協働の促進が期待される。しかし、本研究の期間内では、コーチング的な視点や具体的な声掛け方法について十分な共通理解を形成することが難しかった。このため、教員が継続してコーチング的な関わり等を実践できるような伴走型支援の体制を整えることが課題である。

(2) 東京都立葛西南高等学校

「自主」「創造」「連帯」を教育目標に掲げ、令和6年度から文部科学省の「DXハイスクール」の指定を受け、最新の機器を活用しデジタル人材の育成に力を入れている。また、令和7年度に東京都教育委員会の「都立高校生等の海外派遣研修」を利用して生徒の海外研修への参加を推進する等、国際教育にも力を入れている。

ア 検証授業の教科等

第1学年（外国語科）

イ 研究協力校との授業づくりの様子（抜粋）

初めに、検証授業を担当する2人の教員と、「主体的・対話的で深い学び」の視点から日頃の授業における工夫や課題意識等について整理し、魅力6要素と照らし合わせながら、今後の授業づくりについて検討した。授業者が授業で最も課題として感じていたことは、「基礎・基本や学び直しを意識した授業を行いたい。」や「ワークシートを工夫し、生徒が学習内容をより理解できる授業を構築したい。」ということであった。このことから、生徒の理解をより促すことができるよう、内容のまとまりが生徒にも分かりやすく、スモールステップで学べるワークシートを作成し、「④児童・生徒主体の学びを支える学習」を実現することを目指した。また、「③多様な交友関係を育む活動設定」を行うために、ペアで音読を行ったり、デジタルを活用して発表したりする活動を取り入れることを意識し、授業づくりに取り組んだ。

・外国語科による研究授業の実施

科目：英語コミュニケーション I (④C：進度や段階に応じた学習教材の提供)

単元名：Morita Yuko Hospital Facility Dog Handler (全8時間)

本単元では、単元の初めに、動画の視聴を通して、学習の内容や見通しをもたせる工夫を行うとともに、既出・新出単語を全体で確認しながらリスニングを行い、ペアで読み合う活動を実施した。さらに、Q & Aで本文の内容理解に努めた後、“Points to Check”（確認）、“Comprehension”（理解）、“Dictation”（書き取り）の順番で課題に取り組んだ。この流れを定着させ、生徒がスモールステップで学び、理解を深められる工夫を行った。

ウ 検証授業における成果と課題

・成果

授業者は、生徒が単元の全体像を捉えながら学習を進められるよう、ワークシートを冊子化し、単元の構造を明確に示す工夫を行った。この取組により、生徒は単元の中でつまずきやすい箇所や重点的に学びたい内容を事前に把握しやすくなり、授業中に心理的な余裕をもって学習に取り組むことが可能となった。授業者自身も、生徒のつまずきや理解の状況をこれまで以上に把握できるようになり、授業中の支援がよりの確になったと振り返っている。また、段落ごとにQ & Aを設けた段階的な学習構造が「分かった」と感じる生徒の増加につながった点からも、学習設計の改善が生徒の理解の深化に寄与したことが認められ、授業改善の実効性を示す成果といえる。

・課題

授業実践を通じて、ペアでの音読やデジタル機器を用いた発表等、活動の工夫によって「③多様な交友関係を育む活動設定」を一定程度実現できた。しかし、こうした取組を授業に定着させるためには、教員が参考にできる具体的な実践事例が不足している。したがって、魅力6要素を生かした授業の実践事例を蓄積し共有することが課題である。

第4 データの収集及び分析

1 データ分析の目的と内容

本研究は、教員研修の取組効果を検証するために、研究協力校における児童・生徒による学級やクラスの風土（以下「学級風土」という。）の認識と教員による児童・生徒へのサポートの認識に関する実態及び経時的変化を明らかにすることを目的としている。具体的には、児童・生徒に対して学級風土尺度を、教員に対して児童・生徒へのサポート尺度を3時点（T1、T2及びT3）で実施し、その得点が取組によってどのように変容するかを分析した。質問紙は、研修Ⅰ直後（T1）、研修Ⅱ直後（T2）及び授業実践直後（T3）の3時点で実施した。さらに、児童・生徒及び教員の自由記述をテキストマイニングの手法により分析し、量的データでは捉えきれない学級風土の特徴を補足的に把握した。

2 データの内容及び収集方法

(1) 対象

研究協力校6校（国立市立国立第五小学校、大田区立矢口東小学校、国立市立国立第二中学校、大田区立大森第八中学校、都立葛西南高等学校及び都立八王子北高等学校）に在籍する児

童・生徒約 550 人（小学 6 年生約 110 人、中学 1 年生約 330 人、高校 1 年生約 110 人）及び各校の学級・クラス担任等の教員 26 人を対象とした。

(2) 学級風土尺度

学級風土尺度として前述した C C I を使用した。8 つの下位尺度をそれぞれ A D 「学級活動への関与」、E O 「生徒間の親しさ」、C F 「学級内の不和」、B 「学級への満足感」、G 「自然な自己開示」、H 「学習への志向性」、I 「規律正しさ」及び J 「リーダー」の計 8 項目から構成され、5 件法「1 まったくあてはまらない」から「5 よくあてはまる」までの 5 段階で回答を求めた。調査は、学級・クラス単位で W E B 調査システムを用いて作成した質問紙により実施し、下位尺度ごとに項目得点を合計して尺度得点とした。

(3) 児童・生徒へのサポート尺度

教員による児童・生徒へのサポートに関しては、感情サポート 4 項目（「あなたは生徒の意見を尊重していますか。」等）及び学業サポート 4 項目（「あなたは生徒がどれだけ学習したかを気にしますか。」等）からなる 8 項目の質問を作成した。各項目について、4 件法「1 あてはまらない」から「4 あてはまる」までの 4 段階で回答を求めた。感情サポート 4 項目、学業サポート 4 項目について、それぞれ平均得点及び合計得点を算出し、8 項目全体の平均得点を児童・生徒へのサポートの総合指標とした。

(4) 自由記述

第 3 回（T 3）の調査において、教員に対しては、「授業・教材の作り方・進め方の変化」、「児童・生徒への接し方の変化」及び「本研究に対する意見・要望」の 3 項目を、児童・生徒に対しては、「先生の授業の進め方の変化」及び「授業中の自分の気持ちの変化」の 2 項目について、自由記述を求めた。

3 分析方法

(1) 分析内容

- ・児童・生徒を対象とした学級風土尺度の経時的変化を検討すること。
- ・教員を対象とした児童・生徒へのサポート尺度の経時的変化を検討すること。
- ・児童・生徒及び教員双方の自由記述により、質的情報を整理すること。

なお、統計解析にはオープンソースの統計解析環境 R（version 4.4.0; R Core Team, 2025）を用いた。

(2) 前処理と分析対象

まず、学級風土尺度の全項目について、極端な反応パターン（全項目が全て 1 点又は 5 点である回答）を示すデータを除外した。その際、C F 「学級内の不和」の尺度については、反転項目（C F 1・C F 3・C F 7）を反転前の得点に戻した上で極端反応を判定した。その結果、全体 1,575 件のうち 12 件が極端反応として除外され、分析対象は 1,563 件となった。

(3) 尺度の量的分析

学級風土尺度及び児童・生徒へのサポート尺度について、各下位尺度の内的一貫性を確認するため、学年別及び時点別に尺度得点のクロンバックの α の係数⁷を算出した。あわせて、下位

⁷ 尺度の内的一貫性を示す信頼性指標。値が高いほど項目間の整合性が高いことを意味し、一般に 0.7 以上で信頼性が概ね良好とされ、0.8 以上で高い信頼性と判断される。

尺度得点の分布が正規分布に従うかどうかを確認するため、学年別及び時点別にシャピロ・ウィルク検定⁸を行った。分布の多くが有意に正規性を満たさなかったことから、時点間の比較にはノンパラメトリック検定⁹を用いることとした。時点間の比較を行うため、小学6年生、中学1年生及び高校1年生の学年別に、T1～T3の3時点における尺度得点の変化を正規性の仮定によらないノンパラメトリック検定であるクラスカル・ウォリス検定¹⁰により検討した。有意な主効果が認められた場合には、ダンの事後検定¹¹により、T1～T3のどの組合せ間で差が存在するのかが確認した。

(4) 自由記述のテキストマイニング

児童・生徒及び教員の自由記述は、テキストマイニングによる分析を行った。まず、児童・生徒に対しては「先生の授業の進め方の変化」及び「授業中の自分の気持ちの変化」の2項目について、教員に対しては「授業・教材の作り方・進め方の変化」、「児童・生徒への接し方の変化」及び「本研究に対する意見・要望」の3項目について、それぞれ1コメントを1文書として整理した。次に、抽出した内容語について、児童・生徒、教員別及び項目別に出現頻度を集計し、頻度上位語を確認した。さらに、感情表現の傾向を捉えるため、「意欲」、「楽しい」、「安心」、「成長」、「改善」等のポジティブ語と、「難しい」、「苦手」、「不安」、「大変」、「つまらない」等のネガティブ語からなる簡易な感情語辞書を作成した。各コメントの中にポジティブ語・ネガティブ語がそれぞれ1語以上含まれるかどうかを判定し、その組合せに基づいて「ポジティブのみ」、「ネガティブのみ」、「ポジティブとネガティブが混在」及び「該当語なし」の4区分にラベリングした。児童・生徒、教員別及び項目別に各ラベルの比率を算出することで、授業や学級風土の変化が主観的にはどのように評価されているかを把握した。最後に、各カテゴリーを代表する具体的なコメントを抽出し、授業改善のどの側面がポジティブに評価されているのか、あるいはどのような負担感や課題が指摘されているのかを検討した。

4 分析結果

(1) 学級風土尺度の経時的变化

学級風土尺度の8下位尺度におけるクロンバックの α 係数を学年別・時点別に算出した結果、おおむね内的一貫性は良好であった（表1）。

表1 学級風土尺度の信頼性（クロンバックの α 係数）

| | A D | B | C F | E O | G | H | I | J |
|--------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 下位尺度 | 学級活動 への関与 | 生徒間の 親しさ | 学級内の 不和 | 学級への 満足感 | 自然な 自己開示 | 学習への 志向性 | 規律 正しさ | リーダー |
| α 係数の 範囲 | .844– .953 | .806– .922 | .781– .854 | .777– .953 | .698– .853 | .708– .891 | .653– .859 | .560– .896 |

⁸ データの母集団が正規分布と見なせるかどうかを検定する方法。

⁹ 母集団に正規分布を仮定できない場合、データが正規分布に従うことを仮定しない一連の検定方法。

¹⁰ 3群以上のデータに順位を付け、その差を検定する方法。検定統計量H値が大きいほど群間差が大きく、 $p < 0.05$ なら有意差ありと判断される。

¹¹ クラスカル・ウォリス検定で有意差があった場合に、どの群間に差があるかを順位に基づいてペア比較する方法。

小学6年生では、8つの下位尺度においても、時点（T1～T3）の主効果は認められなかった。具体的には、クラスカル・ウォリス検定の結果、いずれも有意水準を下回らなかった。小学6年生の学級風土尺度の平均得点は、3時点を通じておおむね安定していることが示された。

中学1年生では、8尺度のうち複数の尺度において、時点に伴う有意な変化が認められた。

クラスカル・ウォリス検定の結果、調査時点（T1～T3）の違いによって、尺度得点に有意な差があることが示された（表2）。有意差が認められた尺度について、ダンの事後検定によりペア比較を行ったところ、中学1年生では、CFとHを除く多くの学級風

表2 クラスカル・ウォリス検定の結果（中1）

| 尺度 | H(2)値 | p値 | 有意差 |
|----|-------|---------|-----------|
| AD | 12.8 | 0.00167 | 有意 |
| EO | 10.1 | 0.00632 | 有意 |
| B | 10.94 | 0.00438 | 有意 |
| G | 8.7 | 0.0129 | 有意 |
| I | 8.1 | 0.0174 | 有意 |
| J | 6.51 | 0.0385 | 有意 |
| CF | 2.22 | 0.329 | ns（主効果なし） |
| H | 0.62 | 0.732 | ns（主効果なし） |

土尺度において、中間時点（T2）を中心とした非直線的な変化パターンが認められた。すなわち、AD・EO・B・G・I・Jといった複数の側面で、T1～T3の間の差は一様な単調増加・減少ではなく、特にT2の水準がT1及びT3と異なる形で推移していることが示された。

高校1年生では、いずれの尺度においても時点に伴う有意な変化は認められなかった。クラスカル・ウォリス検定の結果、いずれも有意ではなかった。このことから、高校1年生では、8尺度すべてにおいてT1～T3の期間にわたる学級風土尺度の平均得点の変化は限定的であり、全体として安定していることが示された。

以上の結果から、学級風土尺度の平均得点の経時的変化は学年によって異なるパターンを示すことが明らかになった。小学6年生及び高校1年生では、いずれの尺度においてもT1～T3間で統計的に有意な変化は認められなかったのに対し、中学1年生ではAD、EO、B、G、Iの5尺度において時点の主効果が認められ、特にT1～T2にかけて得点が上昇することが示された。以下、ADの項目に焦点を当て、その分布の特徴を視覚的に示すため、3時点（T1、T2及びT3）の得点をヴァイオリンプロット¹²で示す（図6～図8）。

¹² データの分布を視覚的に示すグラフで、箱ひげ図に分布の形を加えたもの。中央の箱はデータの中心付近を示し、両側の広がりには値の多さを表す。幅が広い部分はデータが集中していることを意味し、狭い部分は少ないことを示す。

尺度: AD の時点別分布（小6）

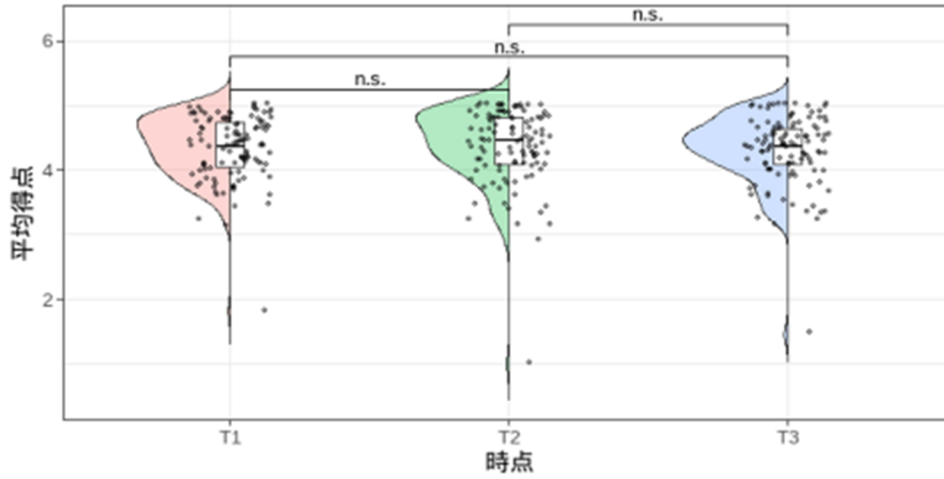


図6 研究協力校（小学校6年生）2校の数値を合算した調査結果

尺度: AD の時点別分布（中1）

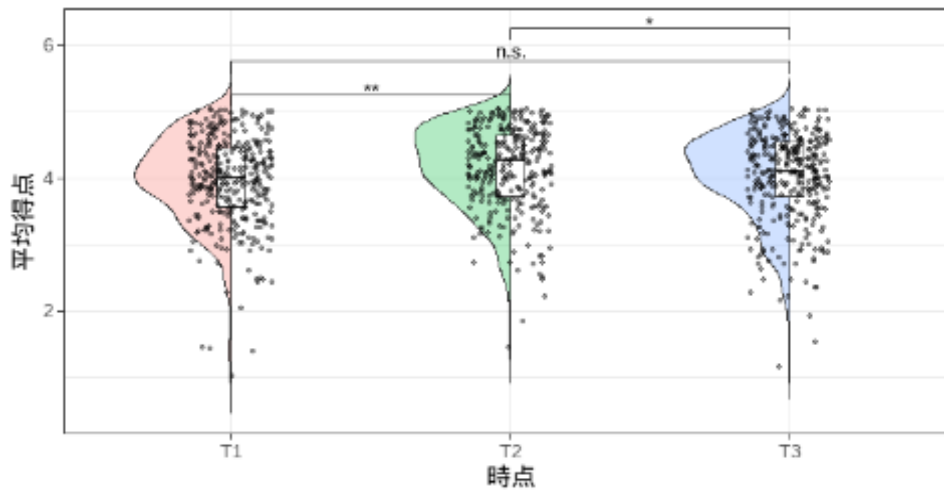


図7 研究協力校（中学校1年生）2校の数値を合算した調査結果

尺度: AD の時点別分布（高1）

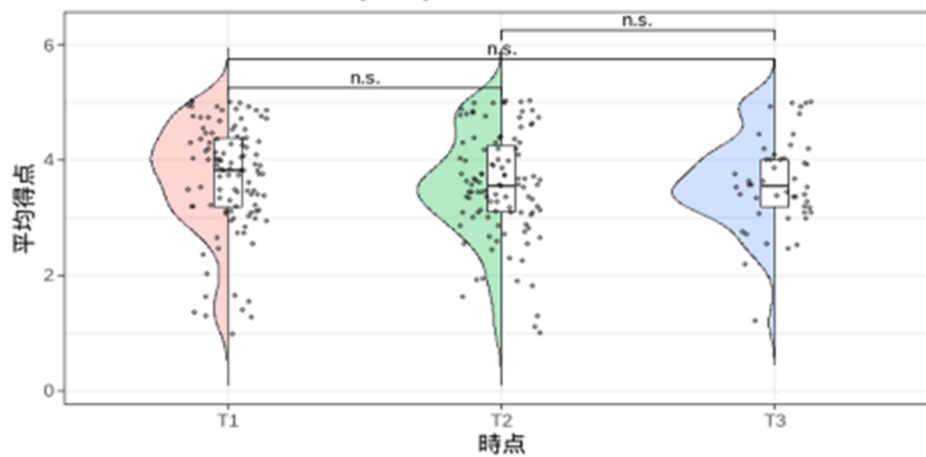


図8 研究協力校（高等学校1年生）2校の数値を合算した調査結果

(2) 児童・生徒へのサポート尺度の経時的変化

児童・生徒へのサポート尺度は、感情サポート4項目と学業サポート4項目から構成される2下位尺度として分析した。全測定時点をまとめた内部一貫性は、感情サポートで $\alpha = .735$ 、学業サポートで $\alpha = .660$ であり、いずれも許容可能な水準であった。時点別に見ると、感情サポートではT1～T3 α がそれぞれ.718、.731、.766、学業サポートでは.692、.628、.663となり、各時点においておおむね安定した信頼性が確認された。

8項目の記述統計を見ると、平均値はいずれも3.89～4.52の範囲にあり、全体として教員による支援感が高かった。「生徒が学校でベストを尽くすことを望む。」や「生徒が学ぶのを手伝うのが好きである。」等の学習・達成に関する項目の平均が相対的に高く、「生徒が物事に対してどう感じているかを理解している。」の平均はやや低いものの、中央値はいずれも4以上であった。下位尺度得点の時点別平均は、学業サポートがT1=4.46、T2=4.45、T3=4.38、感情サポートがT1=4.14、T2=4.20、T3=4.22であり、いずれも4点台前半で推移した。標準偏差及び四分位範囲も小さく、3時点を通じて高水準かつ安定した教員の支援感が維持されていたことが示された。シャピロ・ウィルク検定による正規性の検討では、学業サポートのT1 ($p = .006$)、感情サポートのT2 ($p = .0019$) 及びT3 ($p = .0076$) で正規性が棄却されたが、その他の条件では有意な逸脱は認められなかった。全体としては分布の歪みは比較的小さく、下位尺度得点を連続量として扱うことは妥当であると判断した。

図9・図10は、それぞれ感情サポートと学業サポートの平均得点の分布を時点別に示したものである。平均はいずれの下位尺度においても4点台前半で推移し、T1～T3の期間を通じて高水準かつ安定したサポート感が維持されていた。感情サポートはT1=4.14、T2=4.20、T3=4.22、学業サポートはT1=4.46、T2=4.45、T3=4.38であり、大きな変動は認められなかった。時点間の平均値差を検討するため一要因分散分析¹³を行ったところ、いずれの下位尺度においても時点間の有意差は認められなかった（感情サポート： $F(2, 79) = 0.299$ 、 $p = .742$ 、学業サポート： $F(2, 79) = 0.341$ $p = .712$ ）。以上より、感情サポート及び学業サポートは、3時点間で統計的に有意な変化を示さず、教員による児童・生徒へのサポート感は全体として安定していたことが示された。

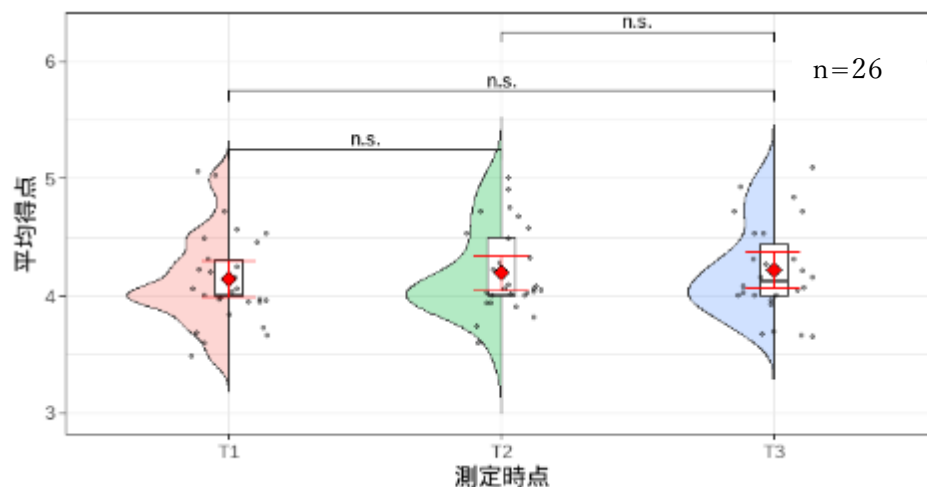


図9 感情サポート（平均）の時点別分布

¹³ 特定の要因が異なるグループ間での平均値に、有意な差をもたらすかどうかを調べるための手法。

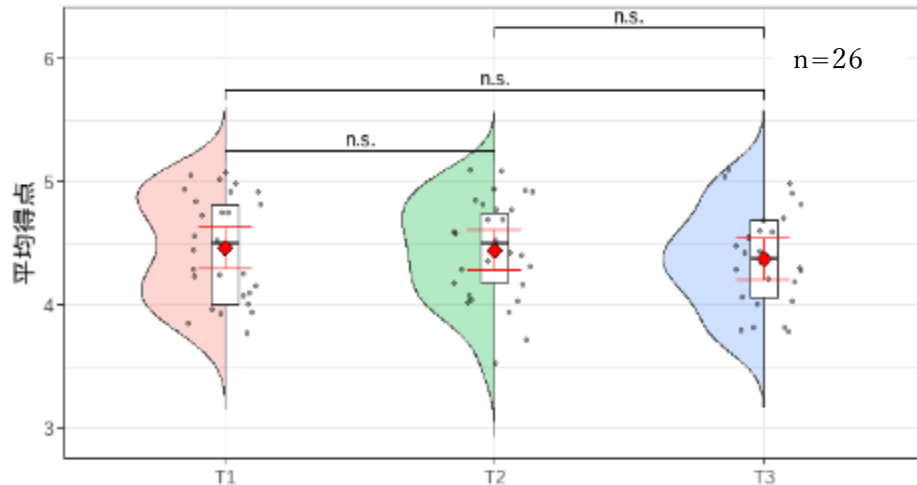


図 10 学業的サポート（平均）の時点別分布

(3) 自由記述のテキストマイニング

児童・生徒及び教員の自由記述に対してテキストマイニングを行い、内容語の出現頻度と感情表現の傾向を検討した。出現頻度分析では、児童・生徒及び教員ともに「授業」、「話す」、「考える」、「分かる」等、授業そのものや思考活動に関連する語が高頻度で現れていた。児童・生徒のコメントでは、「楽しい」、「分かる」及び「安心」といったポジティブ語が多く、取組を通じて、授業への参加感や理解度が高まったことを示唆する記述が多数見られた。

感情語辞書に基づきコメントを4区分した結果、児童・生徒の自由記述では、「先生の授業の進め方の変化」に関するコメントの約86%及び「授業中の自分の気持ちの変化」に関するコメントの約85%が「ポジティブのみ」に分類され、ネガティブのみのコメントは約10%前後にとどまった。教員の自由記述については、授業づくりや児童・生徒への接し方に関するコメントの多くがポジティブに分類される一方で、本研究への意見・要望に関しては、負担感や時間的制約等を指摘するネガティブなコメントも一定数見られた。

代表的なコメントとして、児童・生徒からは、「先生が話をよく聞いてくれるようになった。」、「授業が楽しくなった。」、「友達と相談しながら考えられるようになった。」といったポジティブなコメントが多く、取組が生徒の主観的な授業体験や学級風土にも好影響を及ぼしている可能性がうかがわれた。教員からは「児童が自分の考えを進んで発言するようになった。」、「ペアやグループでの対話が増えた。」といったポジティブな変化を記述するものや、「単元を通して一部の児童の負担感が増した。」といった指摘が見られた。

以下に、児童・生徒及び教員の代表的なコメントを、ポジティブ・ネガティブ別に一覧として示す。

表3 児童・生徒及び教員の代表的なコメント（抜粋）

| | 児童・生徒 | 教員 |
|-------|--|---|
| ポジティブ | <ul style="list-style-type: none"> ・1学期は、理解があまりできないまま放っておくことが多かったが、2学期は友達に聞くことができ理解できるようになった。 ・先生の話す時間が短くなった。 ・2学期の方が、一人でじっくり考える時間と一緒に交流して学ぶ時間にメリハリがあってよかった。 ・みんなが意見を出せるような時間を増やしていた。スライドを作る時間が増えてみんなで学べる時間が増えた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・生徒が安心するためにどのような配慮が必要かを考える機会となった。今後も生徒の気持ちや実態に寄り添った授業をつくっていきたい。 ・笑顔で接するように心がけた。 ・魅力6要素を意識して授業に臨むことでこれまでにない気づきがあった。 ・「良い授業」の素地や要件をまとめたものが魅力6要素であると思う。普段の授業から授業を振り返る指標であると思っている。 |
| ネガティブ | <ul style="list-style-type: none"> ・難しくなった。 ・授業の計画を立てるのが難しい。 ・少し授業を進めるのが早くなった気がする。 ・教室の雰囲気により活発になるから少しだけ騒がしくなる。 ・自分自身が授業に集中できない時がある。 | <ul style="list-style-type: none"> ・多様な子供たちが魅力を感じる授業ができて自信がまだない。 ・個別最適な学習に対する手だてが不足していると感じた。 ・教科に応じて、取り入れやすい要素が決まってしまう。扱う内容によって『魅力6要素』の取り入れ方を検討することが必要と考える。 |

(4) 観察対象児の変容

本研究では、主に調査時点T1の結果で学級風土に対して低い数値を示していた児童・生徒の中から観察対象の児童・生徒を設定し変遷を追ってきた。本節ではその中から各校種2人の児童・生徒について、3回の調査結果及び当該児童・生徒の記述を取り上げ、取組効果を検討した。

小学校では、両児童共にAD「学級活動への関与」、G「自然な自己開示」、H「学習への志向性」、I「規律正しさ」及びJ「リーダー」の5項目で上昇が確認された。特に、観察対象児童（小6A）は、AD「学級活動への関与」及びG「自然な自己開示」の項目で5ポイント以上、H「学習への志向性」で4ポイントの上昇が見られた。自由記述では「1学期は理解ができないまま放っておくことが多かったが、2学期は友達に相談しやすくなり、理解できるようになった。」や「国語が苦手に分からないと思っていたが、理解できるようになり今では楽しいと感じることが多い。」と記述している。このことは、パフォーマンス課題の設定等③多様な交友関係を育む活動設定や、④児童・生徒主体の学びを支える学習を重視した授業改善が安心して協働的に学ぶ風土を育み、学習理解及び意欲を高めていることを示唆している。

中学校では、両生徒共にCF「学級内の不和」以外の7項目で上昇が確認された。特に観察対象生徒（中1B）は、AD「学級活動への関与」及びEO「学級活動への満足感」の項目で

10ポイント以上の上昇が見られた。自由記述では「友達との意見交換をして分かりやすくなった。」や「分からないことが分かるに変わると楽しいになる。」と述べ、安心感を基盤とした対話的活動が生徒同士の協力関係を強化し、学習への意欲を向上させたことを示唆している。このことは、①安心感をもてるコミュニケーション及び③多様な交友関係を育む活動設定を意識して取り組んだ手だて（「協働的な学習において生徒の思考を深める声掛け」等）の成果であると考えられる。

高等学校では、両生徒共にAD「学級活動への関与」及びEO「学級への満足感」の2項目が上昇した。特に、観察対象生徒（高1B）は、AD「学級活動への関与」、EO「学級への満足感」、B「生徒間の親しさ」及びG「自然な自己開示」の項目で10ポイント以上の上昇が確認された。自由記述では「2学期は、分かりやすく進められるよう先生は努力している。」や「もっと頑張ろうと思った。」との記述があり、③多様な交友関係を育む活動設定と、④児童・生徒主体の学びを支える学習を意識して取り組んだ「コーチングを意識した声掛け」や「生徒が発言や質問をしたり、生徒間で意見の交換をし考えたりする場面を積極的に取り入れること」を重視したことが影響したと推察できる。

このように、各校種で複数項目の改善が確認され、取組が学級風土の向上に寄与した可能性が示唆された。一方、CF「学級内の不和」については、観察対象児童・生徒6人中、4人の数値が肯定的な評価を示さず課題を残す結果となった。

以下に、観察対象児童・生徒の結果を校種別に一覧として示す（表4）。（ ）内の数字は各下位尺度の満点を表し、得点が高いほど良好な学級風土を意味する。

なお、CFは得点が低いほど良好な学級風土を意味する。さらに、取組後の調査（T3）が最も高い数値は下線黒太字で表している。

表4 観察対象児童・生徒の調査結果

| 観察対象 | 調査回数 | AD (55) 学級活動への関与 | EO (45) 学級への満足感 | CF (25) 学級内の不和 | B (45) 生徒間の親しさ | G (30) 自然な自己開示 | H (15) 学習への志向性 | I (20) 規律の正しさ | J (20) リーダー |
|---------|------|---------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|
| 小6 A | T1 | 45 | 37 | 17 | 19 | 10 | 15 | 19 | 7 |
| | T2 | 36 | 26 | 25 | 14 | 8 | 15 | 17 | 10 |
| | T3 | <u>51</u> | 36 | 21 | <u>24</u> | <u>15</u> | <u>19</u> | <u>22</u> | 9 |
| 小6 B | T1 | 35 | 23 | 36 | 17 | 9 | 9 | 9 | 12 |
| | T2 | 35 | 23 | 31 | 20 | 9 | 10 | 13 | 12 |
| | T3 | <u>37</u> | <u>27</u> | 34 | 14 | <u>12</u> | <u>10</u> | <u>14</u> | <u>13</u> |
| 中1 A | T1 | 34 | 25 | 31 | 14 | 8 | 11 | 11 | 11 |
| | T2 | 34 | 29 | 33 | 15 | 5 | 10 | 12 | 12 |
| | T3 | <u>41</u> | <u>29</u> | <u>33</u> | <u>20</u> | <u>12</u> | <u>13</u> | <u>14</u> | <u>14</u> |
| 中1 B | T1 | 33 | 26 | 28 | 21 | 12 | 11 | 16 | 10 |
| | T2 | 41 | 36 | 32 | 26 | 16 | 15 | 16 | 13 |
| | T3 | <u>45</u> | <u>41</u> | 26 | <u>28</u> | <u>18</u> | <u>16</u> | <u>19</u> | <u>15</u> |

| | | | | | | | | | |
|---------|----|-----------|-----------|----|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 高1 A | T1 | 37 | 29 | 25 | 19 | 13 | 13 | 19 | 9 |
| | T2 | 39 | 31 | 21 | 19 | 14 | 14 | 17 | 11 |
| | T3 | <u>39</u> | <u>33</u> | 28 | <u>21</u> | 13 | 13 | <u>19</u> | <u>11</u> |
| 高1 B | T1 | 22 | 11 | 20 | 6 | 4 | 4 | 7 | 3 |
| | T2 | 37 | 30 | 27 | 16 | 15 | 13 | 9 | 12 |
| | T3 | 34 | 28 | 24 | <u>16</u> | <u>19</u> | <u>10</u> | <u>17</u> | <u>8</u> |

(5) 考察

本研究では、教員研修及び授業実践を通じて、児童・生徒が認識する学級風土と、教員が認識する児童・生徒へのサポートがどのように変容するかを、3時点の縦断データに基づいて検討した。その結果、学級風土の内的一貫性はおおむね良好であり、尺度として一定の信頼性を保った上で経時的変化を評価できることが示された。一方で、多くの尺度で分布が正規性を満たさなかったことから、ノンパラメトリック検定を用いた時点間比較を行う分析戦略は妥当であったといえる。

まず学年別の比較では、小学6年生及び高校1年生では、8尺度いずれにおいてもT1～T3の有意な変化は認められず、学級風土は全体として安定していた。これに対し、中学1年生では、AD「学級活動への関与」、EO「学級への満足感」、B「生徒間の親しさ」、G「自然な自己開示」、I「規律正しさ」といった複数の側面で時点の主効果が認められ、特に研修Ⅱ直後に相当するT2で得点が一時的に高まるパターンが示された。すなわち、中学校入学期に当たる学年では、教員研修とそれに基づく授業改善が、学級活動への主体的参加や人間関係の親密さ、安心して自己を表現できる雰囲気形成といった側面に比較的敏感に反映されやすい可能性が示唆される。一方で、T3では一部の尺度で得点がT1に近い水準へ戻る傾向も見られ、取組効果が必ずしも直線的な向上として持続するわけではなく、学校行事や学級・クラス内の出来事等、時間とともに変動する要因の影響も受けていることがうかがえる。

教員による児童・生徒へのサポートについては、感情サポート・学業サポートともに、3時点を通じて平均得点が4点前半の高い水準で安定しており、分散分析でも有意な時点差は認められなかった。このことは、研究協力校の教員がもともと高いレベルの支援行動を自覚していたため、量的指標上は大きな向上が示されにくかった可能性を示唆する。同時に、教員研修の主効果が「支援の量」を増やすことよりも、「支援の質」や授業構造の工夫といったより微細な側面に現れていた可能性も考えられる。この点は、自分自身で児童・生徒へのサポート感を評価する指標の限界とも関連し、今後は観察評価や児童・生徒側の教員サポート認知等、多面的な指標を組み合わせて検討する必要がある。

自由記述のテキストマイニングは、量的指標では捉えきれない変化を補足するものであった。児童・生徒のコメントでは、「楽しい」、「分かる」、「安心」等のポジティブ語が多く、授業の分かりやすさや楽しさ、友達との対話を通じた学びが強調されていた。特に、中学1年生で量的に向上が見られたAD「学級活動への関与」及びEO「学級への満足感」と整合する形で、「授業が楽しくなった。」や「友達と相談しながら考えられるようになった。」といった記述が見られたことは、教員研修と授業改善が児童・生徒の主観的な授業体験をポジティブな方向に変化させている可能性を裏付ける。一方、教員のコメントでは、児童・生徒の発言増加やグループ

での対話的な活動等、学習者主体の授業への移行を肯定的に評価する記述が多いが、一部の児童・生徒にとって課題の負担が増えたことや、時間的・労力的負担への懸念も示されていた。これらは、授業改善が多くの児童・生徒にとって望ましい影響をもたらす一方で、学力や特性に応じた課題調整や支援の手厚さが求められることを示している。

以上を総合すると、本研究の教員研修及び授業実践は、特に中学1年生や一部の中学校において、AD「学級活動への関与」、EO「学級への満足感」、B「生徒間の親しさ」、G「自然な自己開示」及びI「規律正しさ」といった学級風土の側面にポジティブな変化をもたらし、児童・生徒の主観的な授業体験にも好影響を及ぼしている可能性が示された。一方で、学年や学校によって変化のパターンは多様であり、教員研修の効果は一様ではなく、学校・学級の初期条件や児童・生徒の特性に応じたきめ細かな授業デザインが必要であることが示唆された。

第5 研究のまとめ

1 2年間の研究成果と考察

本研究は、不登校児童・生徒の増加という現代的課題に対し、都立高校チャレンジスクール等の実践を通じて魅力6要素を抽出し、これを授業改善に組み込むことで、児童・生徒の学級風土や教員のサポート感にどのような変化が生じるかを検証した。

調査・分析の結果、特に中学1年生において「学級活動への関与」、「生徒間の親しさ」、「学級への満足感」等、学級風土の複数側面で肯定的な変化が見られた。児童・生徒の自由記述からは「授業が楽しくなった。」、「友達と相談しやすくなった。」等、主体的・対話的に学ぶ姿勢や安心感の向上が認められた。教員も「生徒の意見をつなぐ授業展開を心がけた。」、「個に応じた指導を意識した。」等、授業改善や児童・生徒への関わり方に前向きな変化が見られた。一方、教員による児童・生徒へのサポート感はもともと高水準で安定しており、量的な変化は限定的だったが、支援の「質」や授業デザインの工夫といった側面での効果が示唆された。

これらの成果は、魅力6要素を軸とした授業改善が、児童・生徒の主体的な学びや学級風土の向上に寄与し得ることを示している。特に、教員研修と伴走型支援を通じて、教員自身が授業を多角的に振り返り、児童・生徒の多様なニーズに応じた実践を展開できるようになった点は、学校にとって大きな意義がある。また、児童・生徒のポジティブな変化は、学校全体の安心感や協働的な学びの土壌を育む上で重要であり、今後の不登校の未然防止の推進に資する知見となる。さらに、魅力6要素の提示は、教員が授業を省察する視点となり、学校組織全体の教育力向上にもつながる可能性も確認できた。このことは、「魅力ある学校の6要素を取り入れた授業改善によって、児童・生徒の学級風土への肯定的認識と教員による児童・生徒へのサポート感が高まる」という研究仮説を一定程度支持するものであり、学校への実践的な示唆となり得る。

2 本研究の課題と今後の展望

一方で、本研究にはいくつかの課題がある。

第1に、学級風土や教員の支援感の変化は学年や学校によって多様であり、必ずしも一様な効果が得られるわけではなかったことである。特に、高校1年生や小学6年生では、有意な変化は限定的であり、30ページの表4に示すように、個別の児童・生徒には取組効果が認められ

たものの、学年全体としては顕著な効果を確認することはできなかった。学級風土の形成には授業以外の要素も関係することから、授業改善が影響する調査項目をしぼる等の焦点化が必要である。

第2に、教員が自分自身での自己評価を行う児童・生徒サポート感の測定には限界があり、児童・生徒からの評価等、多面的な検証が求められる。

第3に、変化を認めるには検証期間が短期間であったため、より実証的な知見を得るには継続的な調査が必要である。

以上より、今後は、教員研修及び魅力6要素を取り入れた授業改善が、学級・クラスの風土や児童・生徒のどのような点に影響を与えるのかを、精査していく必要がある。そのためには、研修センターにおいて、本研究の知見を踏まえながら、東京都教育委員会が学校を訪問し研修をサポートする「モデルプラン」等を通じて、各学校における授業実践とその検証を継続的に支援していくことが重要である。こうした取組を通して、実効性の高い不登校の未然防止策の構築を図るとともに、児童・生徒一人一人が安心して学び続けることのできる学校づくりの実現につなげていきたい。