

研究成果報告書

1. 研究概要

特定分野に特異な才能のある児童生徒には、その能力や特性等により、学校生活や対人関係に不適應感を感じる人が多いと言われている。こうした子どもたちが自らの能力を伸ばし、また周囲との良好な人間関係を築くためには、個別最適化された教育の実践と並び、担任等の教職員による学級風土作りが重要と考えられる。一方で、不登校になった児童生徒については、学校外の居場所において、その能力や関心に見合った活動に参加することにより、心理的なエネルギーや学習への意欲を持つことが期待される。

そこで、学校内での支援に関わる研究として学級風土についての研究を、学校外の支援に関わる研究として不登校児童生徒の居場所づくりに関する研究を合わせて行い、学校内外における支援の共通性や相違点などについても検討したい。

本実証研究では、まず研究1として、特異な才能のある児童生徒が安心感や充実感をもって日々の学校生活を送ることができる学級風土とはどのようなものかについて、京都市が独自に開発したアセスメントツールである「クラスマネジメントシート」を使って明らかにしたい。

また、研究2として、不登校になった児童生徒がその能力を生かすことができる居場所づくりのあり方などについて研究したい。その際には、特異な才能のある児童生徒は、特定の分野について強い興味を示し、高度な知識獲得に向けた欲求を持つこともあるため、ものづくりの担い手等による本格的な体験活動講座を実施する。そこに参加した当該児童生徒の行動面や心理面等において、どういふ変化が見られるのかについて量的・質的に検討を行う。

2. 研究内容

(1) 研究課題

(研究領域1) 学校内での取組に関すること

- a 単元内自由進捗学習や異年齢集団による学習、理解の状況に応じた課題の設定など、特異な才能のある児童生徒をはじめ子供の関心等に合った授業や学習活動の在り方
- b 特異な才能のある児童生徒を含む全ての子供たちが互いに尊重される授業や学級経営の在り方など、多様性を包摂する学校教育環境の在り方
- c 児童生徒が普段過ごす教室や学校内の他の教室等、指導・支援に取り組むための多様な学びの場の設定や連携の在り方や、過ごしやすい居場所としての環境整備・人的サポート等の在り方
- d 特性等を把握するためのサポートを受けながら行う特異な才能のある児童生徒への指導・支援の在り方
- e 才能と障害を併せ有する児童生徒への対応の在り方

(研究領域2) 学校と学校外との連携に関すること

- f 学習面・生活面にわたる学校と学校外との機関との連携による指導・支援の方法
- g 特異な才能のある児童生徒に支援を提供するための学校外の機関の在り方や、その機関と連携して学習を行う際の学習状況の把握や学習評価の在り方
- h 才能と障害を併せ有する児童生徒への対応

(研究領域3) 児童生徒を取り巻く環境の整備に関すること

- i 教職員への研修の在り方や、保護者、地域社会の理解の醸成の在り方
- j 各主体が保有する情報集約や、主体間の情報連携・共有の在り方
- k 児童生徒の機微な情報の共有の在り方、進学時の情報の引き継ぎなど学校段階間の連携の在り方

(2) 研究における取組

<内容>

ア 研究1

(ア) 現状の分析

令和5年3月に文部科学省が発表した「COCOLOプラン」においても、その重要性が指摘されているように、学級（学校）の風土や雰囲気は子どもの学校生活の様々な面に影響を与えている。すなわち、望ましい学級風土は、その学級に所属する児童生徒に対し、安心感や居心地のよさ、学習への意欲、友人関係等によい影響を与えるが、望ましくない学級風土は、いじめや不和、学習への集中困難、教職員による指導困難などの悪影響を及ぼす。このことは、Overexcitabilityと呼ばれる、繊細で敏感な感情や認知の特性を持つ特異な才能のある児童生徒にとっては、より顕著ではないかと考えられる。

こうしたことから、学級風土を客観的に測定し、学級経営や児童生徒への関わりに生かすことは、特異な才能のある児童生徒への支援に当たっても、非常に重要と言える。

(イ) クラスマネジメントシート

京都市では、質問紙を用いて学級風土、及び個々の児童生徒（小学校4年生～中学校3年生）が感じている毎日の生活への適応感（生活適応感）を測定するためのツール「クラスマネジメントシート」を開発し、平成25年度から全京都市立小、中、義務教育学校で活用している。

クラスマネジメントシートは、外部有識者や学校長、担任を持っている教員、生徒指導専門の指導主事、臨床心理士などから構成される開発委員会で検討を重ねるとともに、十分なサンプル数による標準化を行った上で、信頼性・妥当性の検証も行っていることから、研究目的にも利用可能な尺度と考えている。

今回の実証研究では、クラスマネジメントシートのうち学級風土を測定する尺度を用い、学級風土が特異な才能のある児童生徒の特性にどのような影響があるかを明らかにし、それを通じてこうした児童生徒が過ごしやすい学級のあり方について検討を進めることとする。

なお、クラスマネジメントシートにおける学級風土を測定するアンケートの各因子は次のとおりである。

- ①一体感 学級内の児童生徒の一体感
- ②規範意識 学級内における児童生徒の規範意識
- ③平穏さ 学級内でのいじめやトラブルなどのない落ち着いた雰囲気
- ④友人関係 学級内における児童生徒間の友人関係の豊かさ
- ⑤担任との関係 児童生徒から見た学級担任との関係性
- ⑥自己開示 学級内で意見や質問を言いやすい雰囲気

(ウ) データの収集・分析

全京都市立小・中・義務教育学校を対象とし、特異な才能があると思われる児童生徒の在籍の有無、及び在籍している場合には、それぞれの児童生徒について、学年、特異な才能を有している分野、及び在籍校において認識している特性に関し、回答を求めた。ここでの特異な才能とは、特定の分野において2～4学年以上進んだ能力であり、その能力の高さが習い事や塾での学習だけでは説明できないものと定義した。さらに、当該児童生徒が在籍している学級のクラスマネジメントシートのデータを収集し、合わせて統計的な分析を行った。児童生徒の特性については、感情面、友人関係、学習面、行動・認知面、登校状況、発達面、創造性等に分類し、それぞれについて特異な才能のある児童生徒によく見られるとされるものについて、児童生徒ごとにその有無を尋ねた。なお、こうしたデータの収集に当たっては、個人情報にかかる事項が記載されないよう留意するなど、十分な注意を図った。

<経過>

月	取組内容
4月	研究1の研究デザイン検討
5月	
6月	↓
7月	(第1回調査)全京都市立小・中・義務教育学校への調査(特異な才能のある児童生徒の在籍の有無、学年、特異な才能を有している分野、及び在籍校において認識している特性)

8月	第1回調査の分析
9月	
10月	
11月	↓
12月	(第2回調査) 第1回調査において特異な才能のある児童生徒が在籍していると回答した学校を対象に、クラスマネジメントシートのデータの収集
1月	第1回調査及び第2回調査の関連分析
2月	報告書案検討
3月	

イ 研究2

(ア) 現状の分析

東京大学先端科学技術研究センターにおいて実施された「異才発掘プロジェクトROCKET」の報告書によると、同プロジェクトに参加した特異な才能を持つ児童生徒のうち、有効回答数中72.1%が不登校又は不登校傾向と回答しており、また有効回答数中26.9%が芸術、12.3%がテクノロジーに関心があると回答している。こうしたことから、学校への不適応感を持ち、かつ特異な才能のある児童生徒の中には、ものづくりに対する志向性を持つ者が多いと考えられる。特に芸術領域に関心のある児童生徒が1/4以上いることについて、学力テストの成績が評価される学校で不適応を起こした児童生徒にとっては、その代替として芸術が制限なく自己を表現できる方法になっている可能性もある。実際、ROCKETでは読み書き困難を訴える児童生徒が28.5%にも及んでおり、その中には文字からの情報ではなく、映像や絵画、音楽といった非言語情報を好むケースもあり、多様な認知特性や特定の特異な才能を有することが背景として関与している可能性も高い。

また、こうした児童生徒が周囲の理解のもと、高度な技術に触れることで、自らの特性や能力を十分に発揮できる体験をすることにより、行動面、心理面でより適応的となるに留まらず、学校生活にも意欲や自信を持つことが期待される。前述のROCKETの報告書では、プログラム参加前後で、不登校又は不登校傾向の児童生徒の割合が72.1%から48.9%に減少したことが示されており、その要因として学校外の居場所の存在により、児童生徒が学校への安心感を抱いたり、学校の必要性に気づけたりしたことがあるのではと推測されている。

(イ) 体験活動講座

1) 概要

京都市立学校に在籍するものづくりに関心や能力がある児童生徒（小学校4年生～中学校3年生）のうち、不登校、又は不登校傾向者を対象に、京都市内のものづくりの担い手による4日間の体験活動講座を実施した。宮大工、京友禅、京藍染の3講座を設け、参加児童生徒はそのいずれかを選択し受講することとした。

プログラムの最初に行うオリエンテーションでは、spaceQというアセスメントツールを用い、参加した児童生徒が自分の思考スタイルや興味関心、認知特性を知り、それが人によって異なることを学ぶ機会を設けた。講座内では、単にものづくりを体験するのみならず、そこで得た知識を教科学習に広げ、学校での教育と実学とをつなげた。また、ものづくりの担い手や他の児童生徒、スタッフ（個々の児童生徒にきめ細かく対応を行えるよう十分なスタッフを配置していた）との豊かな関わりの中で、よりよい対人関係のあり方について学ぶよう工夫を凝らした。さらには、ものづくりの担い手の仕事

観や生き様に触れることにより、特異な才能を活かした多様な学び方の実践による自己肯定感の醸成にも努めた。

この体験活動講座への参加状況については、児童生徒及び保護者の同意のもと、在籍校に伝え、出席扱い等につなげるよう努めた。

なお、体験活動講座への申し込みやアンケートへの回答については、再委託先である株式会社SPACEの保有する「Assessment Operation System (AOS)」というネットワークシステムを介し、GIGA端末等を用いてオンライン上で行うことができるようにした。また、オンライン形式の体験活動講座もあわせて実施し、対人関係等に不安や緊張の高い児童生徒にもアプローチができるように取り組んだ。

2) 実施日時

令和5年11月14日（火）～同17日（金）

おおむね午前10時～午後4時

3) 各講座における体験先

・講座1（宮大工）

有限会社 匠弘堂

京都市左京区静市野中町413

ファブビレッジ京北

京都市右京区京北上弓削町弾正27 旧京北第三小学校内

・講座2（京友禅）

京都デニム

京都市下京区小稲荷町79-3

・講座3（京藍染）

京藍染工房 松崎 陸

京都府京都市西京区大原野南春日町544-26

4) 各講座のスケジュール

		講座1 (宮大工)	講座2 (京友禅)	講座3 (京藍染)
1日目	午前	オリエンテーション 錦市場見学・買い物		
	午後	伝統産業ミュージアム見学		
2日目	午前	レクチャー（横川氏）	レクチャー 抜染のワーク	レクチャー
	午後	大徳寺見学	生地を蒸す→アイロン	絞りの体験
3日目	午前	木や景観を見るワーク 工房見学 ホゾ穴ワークに関するレク	染色のワーク 自分の名前の型を作成	松崎氏の技法の見学 図案の作成
	午後	ホゾ穴ワーク	レクチャー 抜染のワーク 染色のワーク	練習
4日目	午前	匠弘堂棟梁の技法見学 ホゾ穴ワークへの フィードバック レクチャー（匠弘堂棟梁）	染色のワーク	オリジナル作品の考案
	午後	講座ごとにまとめ作業→発表会		

5) オンライン講座

上記の対面式での体験活動講座とは別に、以下のようなオンラインでの体験活動講座も実施した。

- 第1回 令和6年1月27日（土） 午後1時30分～午後3時
講師：錦織作家 龍村 周 氏
- 第2回 令和6年1月27日（土） 午後5時30分～午後7時
講師：木版画家 吉田 悠太 氏
- 第3回 令和6年1月28日（日） 午後1時30分～午後3時
講師：清水焼職人 清水 大介 氏
- 第4回 令和6年1月28日（日） 午後5時30分～午後7時
講師：華道家 吉田 祥子 氏
- 第5回 令和6年1月29日（月） 午後5時30分～午後7時
講師：陶芸家 SHOWKO 氏
- 第6回 令和6年1月30日（火） 午後5時30分～午後7時
講師：弦楽器製作家 奥野 剛士 氏

<経過>

月	取組内容
4月	事業実施に向けた再委託先との協議・検討
5月	
6月	↓
7月	ものづくりの担い手へのヒアリング
8月	体験活動講座の準備
9月	体験活動講座の募集開始
10月	↓
11月	体験活動講座実施
12月	
1月	オンライン講座実施
2月	報告書案検討
3月	

3. 実証研究の成果や課題

<成果>

(1) 研究1

ア 結果

(ア) 特異な才能のある児童生徒の概要

本調査において得られた特異な才能のある児童生徒の概要を表1から表3に示す。

表1. 特異な才能のある児童生徒の在籍する学校数

	小学校	中学校	義務教育学校
学校数	46校／150校	16校／64校	4校／8校
割合	30.7%	25.0%	50.0%

表2. 特異な才能のある児童生徒数

	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	合計
人数	11	9	23	24	12	20	8	13	14	134
割合	0.12%	0.09%	0.24%	0.25%	0.12%	0.20%	0.09%	0.15%	0.15%	0.16%

合計 小学生：99人、中学生：35人

※割合は、令和5年5月現在の京都市立学校に在籍する学年ごとの児童生徒数を分母として算出。

表3. 特異な才能の分野ごとの児童生徒数

	言語	数理	自然科学	社会科学	芸術	音楽	運動	空間認知・ 地理	工学	雑学
小学校	11	23	16	3	11	6	8	8	2	27
(1-3年生)	3	11	8	1	5	3	1	4	1	11
(4-6年生)	8	12	8	2	6	3	7	4	1	16
中学校	4	9	3	5	1	2	1	2	2	12
合計	15	32	19	8	12	8	9	10	4	39
割合	11.2%	23.9%	14.2%	6.0%	9.0%	6.0%	6.7%	7.5%	3.0%	29.1%

(イ) 特性ごとの年代別人数

特異な才能のある児童生徒に関し、特性ごとの年代別人数を表4から表10までにまとめた。また、その特性があると認められた児童生徒の割合が年代（小学校1年生～3年生、同4年生～6年生、中学生）ごとに違いがあるか否かを判定するために、Fisherの正確確率検定を実施したところ、5%水準未満で有意との結果が示されたのは、「攻撃的な言動をされる」（表5）及び「発達状況に困難なし」（表9）であった。表中のこれらの箇所には赤い囲みを挿入している。

表4. 感情面での特性ごとの年代別人数

	感情コントロールの困難	傷つきやすさ	うつや不安	高い知的能力と比べた感情コントロールの幼さ	その他の感情面での困難	感情面での困難なし
小学校	36	28	6	42	10	31
(1-3年生)	16	14	3	17	4	11
(4-6年生)	20	14	3	25	6	20
中学校	6	10	1	8	3	16
合計	42	38	7	50	13	47
割合	31.3%	28.4%	5.2%	37.3%	9.7%	35.1%

表5. 友人関係にかかる特性ごとの年代別人数

	自己が異質との意識	興味関心の合わなさ	難しい話をし過ぎることによる会話の続かなさ	攻撃的な言動をする	攻撃的な言動をされる	高い知的能力と比べた対人スキルの幼さ	その他の友人関係面での困難	友人関係面での困難なし
小学校	12	24	19	23	9	45	13	29
(1-3年生)	4	8	9	10	7(16.3%)	20	8	10
(4-6年生)	8	16	10	13	2(3.6%)	25	5	19
中学校	9	15	8	4	6(17.1%)	10	3	14
合計	21	39	27	27	15	55	16	43
割合	15.7%	29.1%	20.1%	20.1%	11.2%	41.0%	11.9%	32.1%

表6. 学習面での特性ごとの年代別人数

	とめどない質問	他人の意見を遮る	反復やドリルを嫌がる	基本スキルの練習を嫌がる	授業が簡単を感じる	授業が難しいと感じる	教科間の成績の大きな差	教科間の意欲の差	その他の学習面での困難	学習面での困難はない
小学校	10	27	25	24	17	7	17	31	12	29
(1-3年生)	6	12	8	9	9	3	9	13	6	10
(4-6年生)	4	15	17	15	8	4	8	18	6	19
中学校	4	6	4	5	3	3	6	7	3	16
合計	14	33	29	29	20	10	23	38	15	45
割合	10.4%	24.6%	21.6%	21.6%	14.9%	7.5%	17.2%	28.4%	11.2%	33.6%

表7. 行動・認知面での特性ごとの年代別人数

	不合理なことへの不服従	言葉巧みに言い負かす	口を挟まれることへの嫌悪	不合理への悩み	退屈が苦手	完璧主義	強い正義感	感覚過敏	その他の行動特性面での困難	行動特性面での困難はない
小学校	16	8	27	6	17	12	9	19	16	31
(1-3年生)	8	3	15	1	6	4	4	12	6	13
(4-6年生)	8	5	12	5	11	8	5	7	10	18
中学校	3	1	5	5	2	5	3	6	4	17
合計	19	9	32	11	19	17	12	25	20	48
割合	14.2%	6.7%	23.9%	8.2%	14.2%	12.7%	9.0%	18.7%	14.9%	35.8%

表8. 登校状況（令和5年1学期現在）ごとの年代別人数

	不登校状態（90日以上）	不登校状態（30日～90日）	別室登校	登校渋り	遅刻・早退	その他登校に困難	登校に困難なし
小学校	6	1	6	7	8	8	73
(1-3年生)	2	1	2	3	4	4	32
(4-6年生)	4	0	4	4	4	4	41
中学校	4	2	5	1	6	2	26
合計	10	3	11	8	14	10	99
割合	7.5%	2.2%	8.2%	6.0%	10.4%	7.5%	73.9%

表9. 発達面での特性ごとの年代別人数

	LDの診断又は特性	ADHDの診断又は特性	ASDの診断又は特性	知的障害の診断又は特性	その他の発達状況の困難	発達状況に困難なし
小学校	5	16	44	3	5	35
(1-3年生)	2	5	22	2	3	13(30.2%)
(4-6年生)	3	11	22	1	2	22(39.3%)
中学校	0	2	9	0	3	22(62.9%)
合計	5	18	53	3	8	57
割合	3.7%	13.4%	39.6%	2.2%	6.0%	42.5%

表10. 創造性等の特性ごとの年代別人数

	創造性の高い活動	好きなことへの没頭	独自のアイデアや方法	鋭い質問	書籍への没頭	新たな発想の獲得
小学校	14	76	28	12	33	13
(1-3年生)	7	34	10	4	19	5
(4-6年生)	7	42	18	8	14	8
中学校	4	21	5	6	12	6
合計	18	97	33	18	45	19
割合	13.4%	72.4%	24.6%	13.4%	33.6%	14.2%

(ウ) 学級風土が特性に与える影響

在籍するクラスの学級風土が特異な才能のある児童生徒の特性にどのような影響を与えるかを明らかにするために、京都市独自の学級経営支援ツールであるクラスマネジメントシートで得られた学級風土に関する各因子のデータを説明変数とし、特異な才能のある児童生徒の各特性の有無を目的変数とするロジスティック回帰分析を行った。結果を表11から表17までにまとめた。各表には、5%水準未満で有意な影響があるとの結果が算出された箇所につき、偏回帰係数が正の値を示すセルには+、負の値を示すセルには-を表記した上で、判別がしやすいようにそれぞれ赤、青で網掛けを施した。

なお、クラスマネジメントシートの対象が小学校4～6年生及び中学生であるため、ここでの分析においては、小学校1～3年生は対象外としている。

表11. 学級風土が感情面での特性に与える影響

	感情コントロールの困難		傷つきやすさ		うつや不安		高い知的能力と比べた感情コントロールの幼さ		感情面での困難なし	
	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生
一体感	－									－
規範意識										＋
平穏さ										
友人関係	＋									
担任との関係										
自己開示			－	－				－		

表12. 学級風土が友人関係における特性に与える影響

	自己が異質との意識		興味関心の合わなさ		難しい話をし過ぎることによる会話の続かなさ		攻撃的な言動をする		攻撃的な言動をされる		高い知的能力と比べた対人スキルの幼さ		友人関係面での困難なし	
	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生
一体感							－							
規範意識							＋							
平穏さ	＋											＋		－
友人関係						＋								
担任との関係														
自己開示				－		－						－		＋

表13. 学級風土が学習面での特性に与える影響

	とめどない質問		他人の意見を遮る		反復やドリルを嫌がる		基本スキルの練習を嫌がる		授業が簡単に感じる		授業が難しいと感じる		教科間の成績の大きな差		教科間の意欲の差		学習面での困難はない	
	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生
一体感																		
規範意識																		
平穏さ																		-
友人関係					+													
担任との関係																		
自己開示														-		-		

表14. 学級風土が行動・認知面での特性に与える影響

	不合理なことへの不服従		言葉巧みに言い負かす		口を挟まれることへの嫌悪		不合理への悩み		退屈が苦手		完璧主義		強い正義感		感覚過敏		行動特性面での困難はない	
	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生
一体感	-																	
規範意識																		
平穏さ																		
友人関係																		
担任との関係																		
自己開示																		

表15. 学級風土が登校状況（令和5年度1学期現在）に与える影響

	不登校状態 (90日以上)		不登校状態 (30日～90日)		別室登校		登校渋り		遅刻・早退		登校に困難なし	
	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生
一体感												
規範意識												
平穏さ												
友人関係												
担任との関係												
自己開示											-	+

表16. 学級風土が発達面での特性に与える影響

	LDの診断又は特性		ADHDの診断又は特性		ASDの診断又は特性		知的障害の診断又は特性		発達状況に困難なし	
	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生
一体感										
規範意識										
平穏さ										
友人関係										
担任との関係										
自己開示							-			+

表17. 学校風土が創造性等の特性に与える影響

	創造性の高い活動		好きなことへの没頭		独自のアイデアや方法		鋭い質問		書籍への没頭		新たな発想の獲得	
	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生
一体感												
規範意識												
平穏さ												
友人関係											+	
担任との関係												
自己開示												

イ 考察

(ア) 特異な才能のある児童生徒の概略

表1及び表2を見ると、校種及び学年によってやや人数のばらつきはあるものの、顕著な差は認められないことから、どの学年においても特異な才能のある児童生徒は一定数学校によって認知されていると考えられる。

また、表3を見ると、特異な才能のある児童生徒の分野としては、数理、自然科学、言語の順に多く、いわゆる認知的能力における卓越性が学校において見いだされやすいと考えられる。

(イ) 特性ごとの年代別人数

表5を見ると、「攻撃的な言動をされる」に当てはまる児童生徒の割合が小学校1～3年生及び中学生に比べ、小学校4～6年生において有意に低い。文部科学省の「令和4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」によると、いじめの認知件数は、小学校2年生をピークとして以降下がる傾向にあることが示されている。このことから、小学校4～6年生が小学校1～3年生よりも「攻撃的な言動をされる」割合が多いことは、道徳心や共感性が育つことなど、発達段階的な要因が大きいと考えられる。一方で、中学生という年代には、チャムシップと言われるようなグループ内で同質性を求める傾向があることが指摘されていることから、特異な才能のある中学生は攻撃的な言動の対象になりやすいのではないかと考えられる。

(ウ) 学級風土が特性に与える影響

1) 感情面での影響

表11の「感情コントロールの困難」の列を見ると、小学生において「一体感」が高い学級にいる児童は感情コントロールに課題が認められにくい一方で、「友人関係」が高い学級にいる児童は感情コントロールの課題が認識されやすい傾向にあるという結果となって

いる。一体感があり、互いに助け合うような関係性がある学級では、児童は不満を抱えにくくなる一方、友人関係が密であれば、それだけ対人的な葛藤が増え、感情コントロールが問題とされる状況が学級内で生まれやすいのではないかと考えられる。

しかしながら、中学生においては、「感情面での困難なし」の列を見ると、一体感が高い学級にいる生徒ほど、「感情面での困難なし」とみなされる傾向が低下することが示されている。クラスマネジメントシートの質問項目を見ると、中学校における「一体感」は小学校と異なり、互いに助け合うような関係性というよりは、団結力などのような同質性が「一体感」ととらえられていることから、そうした同質性から外れやすい特異な才能のある生徒が学級内の葛藤を抱えやすいのではないかと考えられる。また、規範意識が高い学級に在籍している中学生が「感情面での困難なし」とみなされやすいことについては、特異な才能のある児童生徒は強い正義感を持つ傾向があることが指摘されていることから、けじめのついた学級では決まりを守らない他者に憤る場面が少なくなるからではないかと考えられる。

その他、「自己開示」においては、その程度が高いほど、小学生、中学生ともに「傷つきやすさ」が認められにくく、中学生では「高い知的能力と比べた感情コントロールの幼さ」も認められにくくなる傾向が示された。自分の意見を言いやすい学級では、多様性が重視されていると考えられることから、特異な才能のある児童生徒が安心して教室にすることができるのではないかと考えられる。

2) 友人関係での影響

表12の「攻撃的な言動をする」の列を見ると、小学生の「一体感」でマイナス、「規範意識」でプラスの有意な結果が示されている。前述したように、小学生における「一体感」は子ども同士で互いに助け合うような関係性があることを含んでいるので、他者への攻撃性が抑制されると考えられる。一方で規範意識が高い学級においては、その規範を破る行為が目立つために、そうした行為への反発が高まるからではないかと思われる。

「平穏さ」の行を見ると、小学生においては「自己が異質との意識」においてプラスの結果、中学生においては「高い知的能力と比べた対人スキルの幼さ」においてプラス、「友人関係面での困難なし」においてマイナスの結果が示されている。一見すると、学級が平穏でないほうがいくつかの友人関係における課題を抑制するようにも見えるが、おそらくはそうではなく、平穏でなくトラブルが多い学級では、特異な才能のある児童生徒特有の友人関係での困難さが見えにくくなることが要因ではないかと考えられる。

また、「自己開示」の行を見ると、「興味関心の合わなさ」「難しい話をし過ぎることによる会話の続かなさ」「高い知的能力と比べた対人スキルの幼さ」でマイナスの結果、「友人関係面での困難なし」でプラスの結果が示されている。中学生においては、学級内で自分の意見を言いやすい雰囲気であることが、友人関係における困難を低減させていると考えられる。

3) 学習面での影響

表13を見ると、「友人関係」が「反復やドリルを嫌がる」に対しプラスの影響を示している。この両者の関連は解釈が困難であり、おそらくこの間に何らかの別の要素が媒

介しているのではないかと考えられるが、それが何かについては、この結果からは判断できない。

4) 行動・認知面での影響

表14を見ると、小学生において「一体感」が「不合理なことへの不服従」を抑制する結果が示されている。これまでも述べてきたように、小学生においては、学級の中での互いに助け合うような関係性が葛藤を抑制するのではないかと考えられる。

5) 登校状況での影響

表15を見ると、中学生において「自己開示」が「遅刻・早退」にマイナス、「登校に困難なし」にプラスの影響を与えている結果となっている。このことから、学級内で自由に意見が言いやすいような雰囲気、学級内での過ごしやすさにつながり、登校する意欲を高めていると言える。

6) 発達面での影響

表16を見ると、中学生において「自己開示」が「ASDの診断又は特性」にマイナス、「発達状況に困難なし」にプラスの影響を与えている結果となっている。ASDの特性の一つに、文脈を読み違えるなどのコミュニケーションの困難さがあるが、学級内で自由に意見が言いやすいような雰囲気が、そういった特性をトラブルに発展させることを抑制しているのではないかと考えられる。

7) 創造性等への影響

表17を見ると、「友人関係」が「書籍への没頭」に対しプラスの影響を示している。友人関係が豊かであることが、互いに知っていることを披露しあうという関係性の構築に寄与し、知識への欲求を高めているのではないかと推測される。

8) まとめ

これまで述べてきたように、学級風土のあり方が特異な才能のある児童生徒の様々な特性の発現に影響を与えていることが示唆された。とりわけ、小学生においては、児童が相互に助け合うような「一体感」、また中学生においては多様性の理解のもとに自由に意見を言い合えるような「自己開示」が重要な役割を果たしているのではないかと考えられる。

(2) 研究2

ア 結果

(ア) 参加児童生徒

表18のとおり、11人の児童生徒（小学生6人、中学生5人）が参加した。

表18. 体験活動講座の参加児童生徒

	講座1	講座2	講座3
体験内容	宮大工	京友禅	京藍染
体験先の工房	匠弘堂 ファブビレッジ 京北	京都デニム	京藍染工房 松崎 陸
参加児童生徒数	4人 (小学生 1人 中学生 3人)	4人 (小学生 2人 中学生 2人)	3人 (小学生 3人)

(イ) 体験活動講座の様子

- 1) 児童1名に体調面での事情による遅刻・早退があったが、全員が最後までプログラムをやり切った。
- 2) プログラム開始当初は、子どもたちの間に緊張した雰囲気が見られたが、運営スタッフの個別的な関わりにより、プログラムが進むにつれ、徐々に子ども同士の関わりが見えてきた。
- 3) 一方で、初日終了時には、かなりの疲れを訴える子どももいた。
- 4) 2日目以降は、それぞれの講座内で子ども同士のやり取りが活発になり、ものづくりの担い手や運営スタッフも交えて、活発なやり取りが増えてきた。
- 5) また、ものづくりの担い手から教えてもらう技法への関心も高まり、ワークに積極的に取り組む様子が多く見られるようになった。
- 6) 最終日の発表会では、初日とは見違えるほどの笑顔が子どもたちに見られ、ものづくりの担い手、運営スタッフも交え大変暖かい雰囲気となった。

(ウ) 体験活動講座実施後のアンケートの結果

体験活動講座の全プログラム終了後に、参加児童生徒に対して行ったアンケート調査の集計結果を以下に示す。

1) 再度の参加希望

「また参加してみたいと思いますか?」との質問に対し、11人中9人(81.8%)の児童生徒が「はい」と回答した。

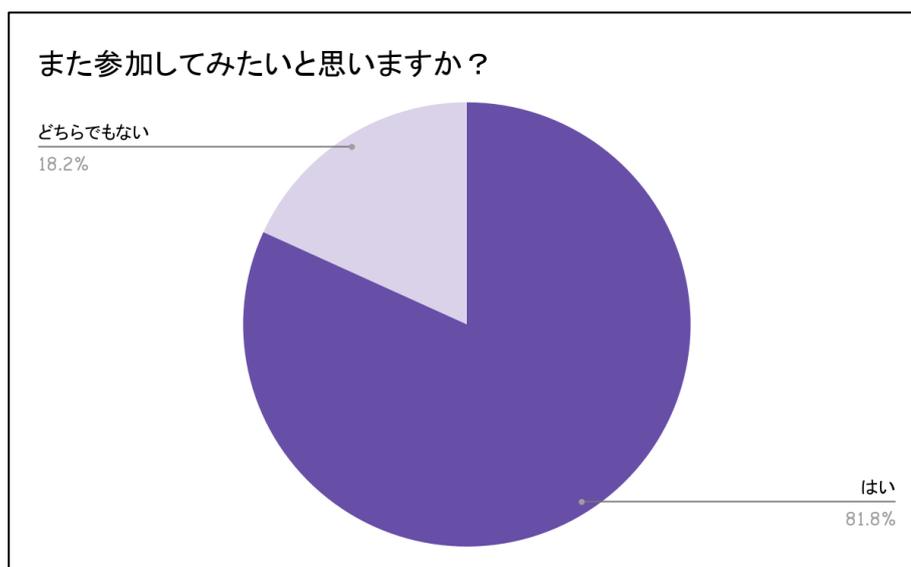


図1. 再度の参加希望に関するアンケート結果

2) プログラム終了時の気持ち

体験活動講座の全プログラムが終了した今の気持ちに関する質問に対し、11人中7人(63.6%)の児童生徒が「楽しかった」と回答した。

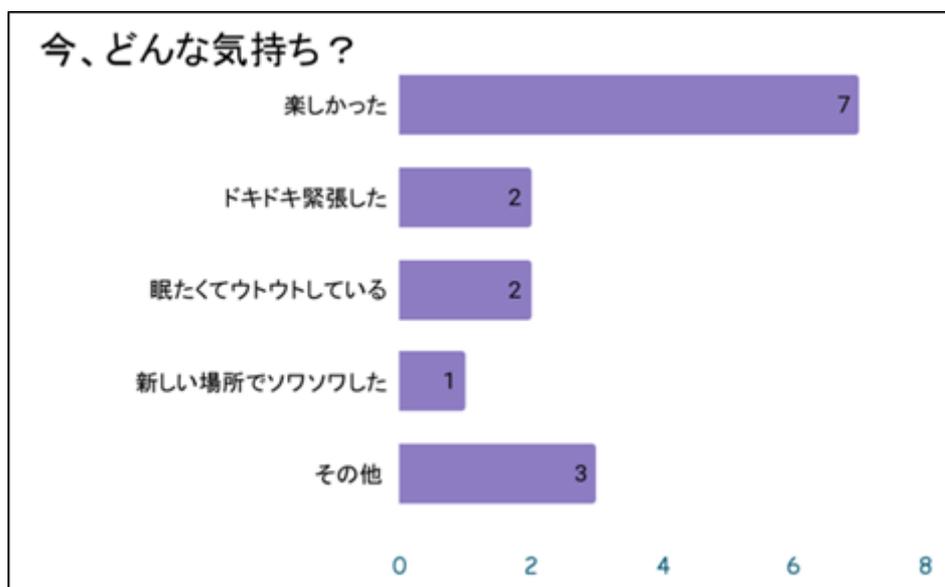


図2. プログラム終了時の気持ちに関するアンケート結果

3) 体験活動講座参加後の気づきや変化

体験活動講座参加後における自分の中での気づきや変化について尋ねたところ、11人中10人(90.9%)の児童生徒が自分に向いていることや興味があることを見つけたとの回答をした。また、11人中9人(81.8%)の児童生徒が新しいことにチャレンジできたとの回答をした。

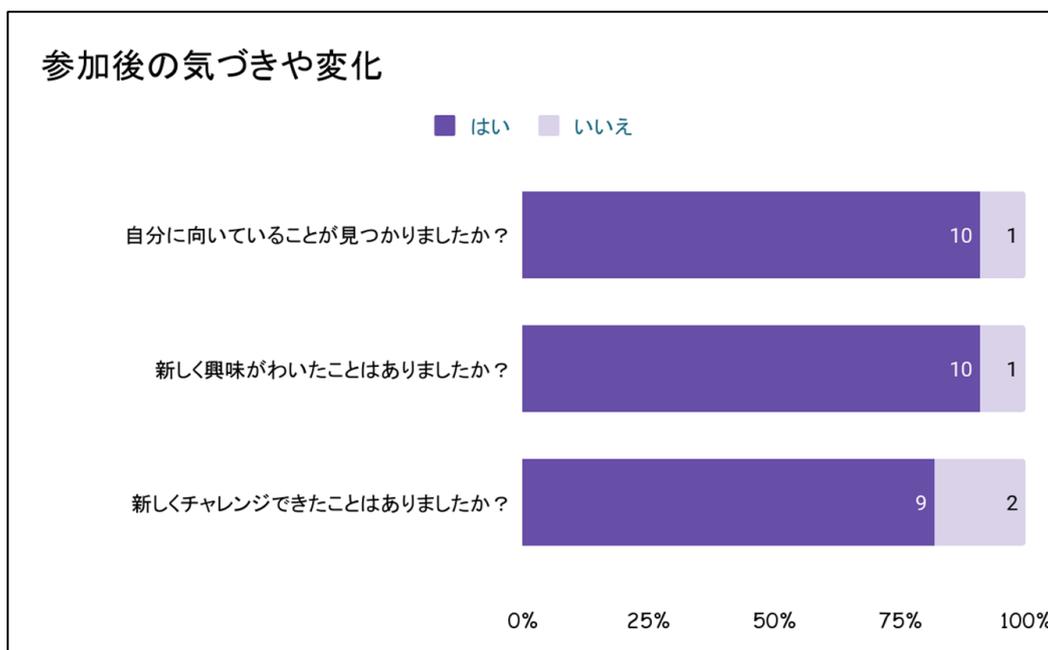


図3. 体験活動講座参加後の気づきや変化に関するアンケート結果

(エ) 体験活動実施前後の児童生徒の変化

体験活動実施の前後で実施した心理的エネルギーの度合い、及び学びへの意欲に関する主観的な数値の変化を分析した。

1) 心理的エネルギーの変化

1～10の10段階で主観的な心理的エネルギー（心のエネルギー）の度合いを尋ねたところ、体験活動講座実施前が平均6.64、実施後が8.64であり、2.00上昇していた。そこで、t検定を用いて差の検定を行ったところ、1%水準未満で有意との結果が出た。

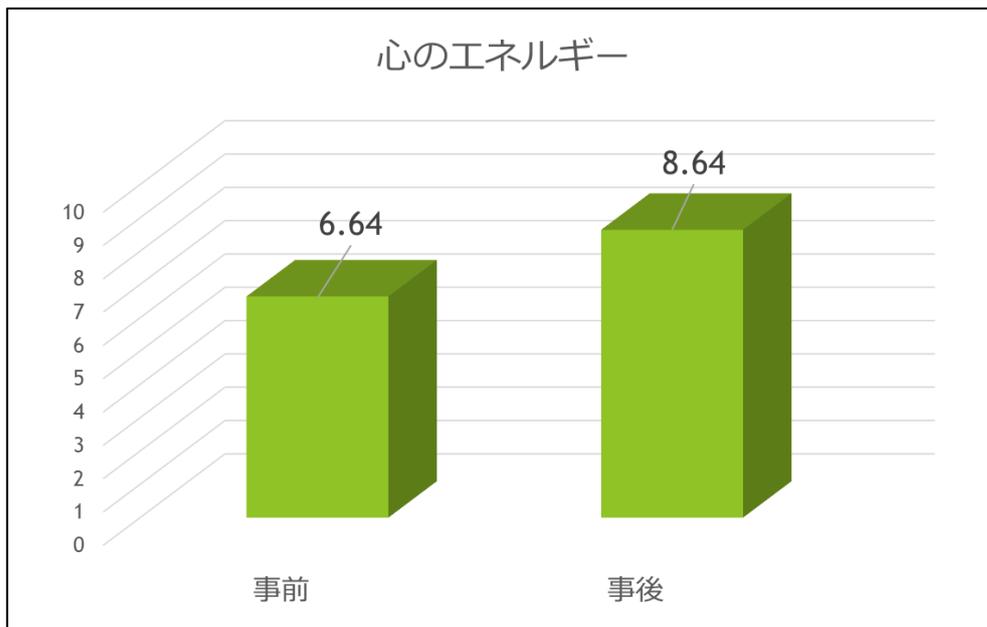


図4. 体験活動講座前後の心理的なエネルギーの変化

2) 学びへの意欲

1～5の5段階で学びへの意欲の度合いを尋ねたところ、体験活動講座実施前が平均3.55、実施後が4.27であり、0.72上昇していた。そこで、t検定を用いて差の検定を行ったところ、5%水準未満で有意との結果が出た。

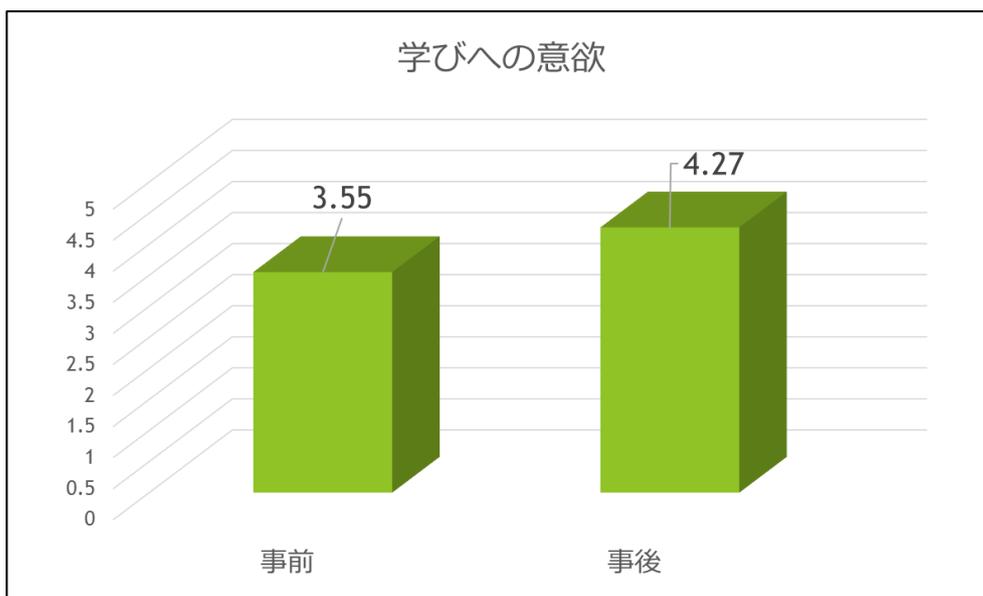


図5. 体験活動講座前後の学びへの意欲の変化

(オ) 「守・破・離」「心・頭・体」のモードの変化

この体験活動講座においては、「守・破・離」という日本の武道や芸術などの修行のプロセスに倣い、心（認知面）、頭（知識面）、体（身体の使い方）のそれぞれについて、守（自分のくせに気づく）、破（ものづくりの担い手から学ぶ）、離（自分なりの新しいやり方を試す）というステップを踏むよう構成している。プログラムを通じて、参加した児童生徒に対し、自分が「守・破・離」のどの段階にいるかを主観的に判断してもらったところ、プログラムが進むにつれ、徐々に守から破、離へ移行していることが伺えた。また、頭（知識面）で理解したことが、体（身体の使い方）の動きにつながり、最後に心（認知面）で受け入れるというプロセスが見られた。

(カ) オンライン講座でのアンケート結果

1) オンライン講座参加後の気づきや変化

オンライン講座参加後における自分の中での気づきや変化について尋ねたところ、23人中9人（39.1%）の児童生徒が自分に向いていることが見つかり、10人（43.5%）の児童生徒が興味があることを見つけたとの回答をした。また、23人中6人（26.1%）の児童生徒が新しいことにチャレンジできたとの回答をした。

この結果は、図3に示された対面式の体験活動講座に比べ低い数値となっている。

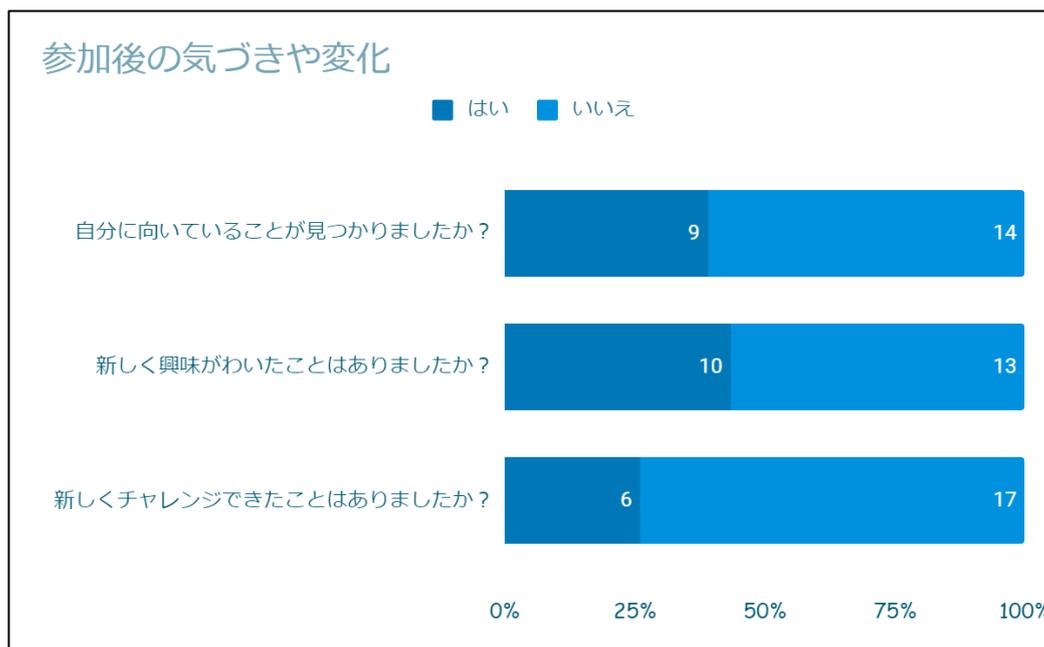


図6. オンライン講座参加後の気づきや変化に関するアンケート結果

イ 考察

上記の結果において、体験活動講座に参加している児童生徒の様子の変化という質的なデータ及びアンケート結果から見える量的な変化の双方で、児童生徒が肯定的な変化を経験したと推測できる。また、今回参加の児童生徒が不登校又は不登校傾向の児童生徒であったにも関わらず、全員が最後までプログラムをやり切ったことは、大きな成果であろう。

その要因の一つは、まず体験活動講座のプログラムによる学びへの意欲の高まりであると思われる。この体験活動講座では、豊かな人間性と熟練した技術を併せ持つものづくりの担い手が児童生徒に指導するとともに、前述したようにプログラムの内容が学校での教科学習

に結びつくような仕掛けを施すなど、様々な分野への興味関心を引き出すものとなっていた。さらには、前述したように「守・破・離」という日本の武道や芸術などの修行のプロセスに従い、スモールステップで自分らしい創作ができるようプログラムを組み立てるとともに、知識だけでなく、自身の心や体の状態にも気づきを得られるように構成した。こうしたプログラムが児童生徒の知的好奇心を刺激するとともに、急かされることなく自分の変化を受け入れていくことにつながったのではないかと考えられる。前述の結果でも述べたように、プログラムを通じて、参加児童生徒は、自分が守から破、離へと移行しつつあることを自覚している様子が伺えていることから、学びに対する姿勢の変化が起こっていると考えられる。

また、もう一つの要因は、児童生徒間だけでなく、ものづくりの担い手及び運営スタッフも含めた人間関係の場だと思われる。研究1で示唆されたように、小学生では互いに助け合うような「一体感」、中学生では自由に意見を言うことができるような「自己開示」が、学級風土の要素として重要と考えられたが、こうした体験活動においても同様のことが大切であろう。今回の体験活動講座では、大人に見守られた中で互いに支え合いながら高度な創作活動を行うグループの形成、また一人一人の意見や表現や尊重される関係性の構築ができており、このことが重要な役割を果たしたと考えられる。この体験活動講座において、こうした場を作り上げた要因としては、ものづくりの担い手の人間性やきめ細かなスタッフの配慮、各グループが学年をまたいだ縦割りの集団であったこと、またプログラムの最初にアセスメントツールspaceQによって思考スタイルや興味関心などについての自己理解を促すとともに、他者を自分とは異なる存在として尊重し受け入れること経験をしたことが挙げられるのではないと思われる。

オンライン講座においても、実施後のアンケート結果から一定の効果は見込まれるものの、やはり対面式には及ばないことが伺える。理由としては、オンライン講座の実施日は1日だけということもあろうが、それ以上に上記2つの要因を満たすことが難しいからではないだろうか。こうした意味で、オンライン講座では対面式以上に工夫が必要と言える。このことは、ICTを活用した学校での学びについても同様かもしれない。

<課題>

<研究1>

研究1においては、どういう学級風土が特異な才能のある児童生徒にとって求められるかについて、一定の示唆を得た。しかし、そのためにどういった学級経営等を行えばいいかについては明らかではない。そこで、次年度は教員へのインタビュー等を通じ、そうした方策について明らかにしたい。

<研究2>

研究2においては、京都ならではのものづくりの担い手による体験活動講座が不登校や不登校傾向、かつ特異な才能のある児童生徒にとって有意義な変化をもたらすことが示された。今回は文部科学省の委託事業として実施することができたが、理想的には行政の主導でなく、ものづくりの担い手や企業等の民間主導でこれらを継続的に行うことが望ましい。そこで、次年度はこうした自走型の仕組みづくりについて検討を行う。