組織的な教育活動の検討と実践を目指して
―「目指す生徒像」の共有と会議の工夫―

専門支援部研修課研修班　長期研修員　尾﨑　綾

1　主題設定の理由

近年、子供たちを取り巻く状況は大きく変化しており、学校における課題の多くは複雑化・困難化している。その中で、多様な子供たちに寄り添い、多様な状況に対応していくために、組織的に学校を運営していくことが求められている。

「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（2015）では、個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げることが必要であると述べられている。また、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す,個別最適な学びと,協働的な学びの実現～（答申）」(2021)（以下、「答申」という。）では、「2020 年代を通じて実現すべき『令和の日本型学校教育』の姿」として、個々の教職員がチームの一員として組織的・協働的に取り組む力を発揮しつつ、共通の学校教育目標に向かって学校が運営されることが求められている。

「中学校の教育課程に関する基礎資料」（2016）には、「教育課程内外の活動が相乗効果を持って生徒の資質・能力の育成に資するものとなるよう、教育課程外の活動についても、生徒の『主体的・対話的で深い学び』の実現を共に目指すものとする。」とあり、学校における全ての教育活動は、生徒の資質・能力の育成につながるものとなるよう検討を重ねた上で、実践していく必要がある。学校組織における教育活動は、学校で行われる様々な会議によって検討され、その後実践されていく。そのため、充実した教育活動の実践のためには、会議における検討が重要であると考える。

研究協力校の中学校は、全校生徒約 370 人、教職員約 30 人の中規模校である。研究協力校では、図１のような学校運営組織の中に、生徒指導主事が統括する、生活指導部、学習指導部及び特別活動指導部という三つの指導部を設け、生徒に関わる活動を運営しており、定期的に行われる指導部長会と３指導部の会議の中で、教育活動を検討し、職員会議の決定を経て、学校全体で教育活動を実施している。「答申」で述べられているような、個々の教職員が組織的に共通の目標に向かって学校を運営していく姿に近づけていくためには、これらの会議の中で共通の目標を意識して教育活動を検討し、共通の目標に対する意識を高めた上で教育活動を実践していくことが必要であると考えた。

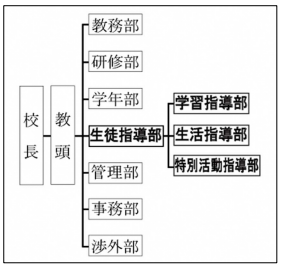

図１　所属校の学校運営組織

北神（2009）は、「組織的」というのは、「組織目標のもとに、教職員がその達成に向けて一体感をもって運営されている状態」と述べている。本研究では、研究協力校が学校の目標として掲げる「目指す生徒像　夢を描き、考え、行動する生徒」を鍵としながら、既存の会議である指導部長会、指導部会、職員会議における話合いの充実を図り、教職員が組織的に学校を運営していく姿を目指したい。

2　研究の目的

「目指す生徒像」について共有を深め、指導部長会、指導部会、職員会議の在り方を見直していくことで、組織的に教育活動を検討し、実践する教職員集団に近づけることができたか検証する。

3　研究の方法

(1) 学校組織マネジメントや会議に関する先行研究や文献から必要な視点を整理する。

(2) 研究協力校の各指導部に所属する教職員に質問紙調査を実施し、「目指す生徒像」に対する考えや、指導部の活動に関する状況について、実態を把握する。また、指導部長会、指導部会、職員会議における教職員の発言内容等を観察することで、具体的な会議の工夫について検討する。

(3) 研究協力校において、「目指す生徒像」に向けた活動の検討と実践につながる会議の工夫を提案し、研究協力校で実施する。

(4) 事前及び事後の質問紙調査結果や指導部長会、指導部会、職員会議における教職員の発言内容等を分析・考察し、研究の成果と課題をまとめる。

4　研究の内容

(1) 文献および先行研究による必要な視点の整理

ア　組織における目的共有の重要性

バーナード（1963）は組織の成立要素を「共通目的（構成する人々からの共通目的の容認）」「伝達（共通目的と協働意欲を結び付ける手段）」「協働意欲（協働体系に対して努力を傾けようとする人々の意欲）」とし、これら三要素が相互依存関係にあるとしている（図２）。また、学校の組織はマトリックス組織（図３）と呼ばれ、「短期課題志向に陥りやすい」という短所から、長期課題となる共通目的が見失われがちになる特徴がある。組織の成立要素として「共通目的」は欠かすことのできないものであるにも関わらず、学校組織の構造上、大きな目的は、意識しないと見失われやすいものであると考えられる。

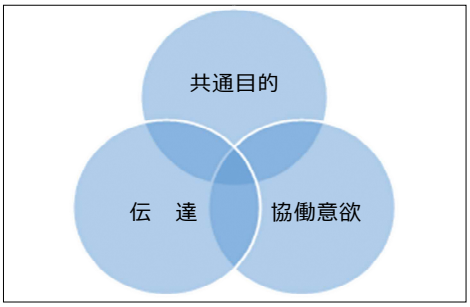

図２　組織の成立要素
バーナード（1963）

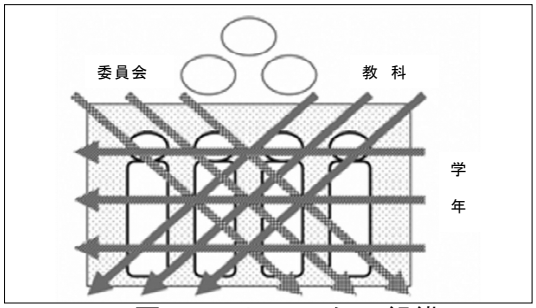

図３　マトリックス組織
マネジメント研修カリキュラム等開発会議（2005）

佐古（2011）は、学校が「教員の裁量性に委ねながら教育活動を展開している」という特徴的な組織であることを踏まえ、「教育活動の質や水準は、相当な程度、個々の教員の意識と行動に依存せざるを得ないという特徴」があると述べている。そ

の上で、学校の組織的教育力を高めるためには、「①一人一人の教員が目の前にいる子どもについて考え、よりよい教育実践を、誠実に構想、実践していく主体として行動し、教育実践の具体の局面においてその質あるいは水準を高めていくこと（教員の自律的な教育活動）、②個々の教員の部分最適の集合体に陥らないように、学校教育のつながり、まとまりを実現すること（学校教育の組織化）の二つを両立させていくこと」が必要であると述べている。個々の教員の意識と行動に依存している学校組織において、目的の共有を通して「教員の自律的な教育活動」の質を高め、同時に「学校教育の組織化」を図っていくことが重要なのではないかと考えた。

イ　組織的な運営を行うための会議に必要な視点

安田（2003）はミーティングの必要性を「①プロセスを共有すること、②意識を喚起させること、③決定を徹底させること」であると述べている。また、安田は、一般的に会議に対する批判的な声が多いのは、ミーティングに対する位置付けや方法、実施の価値に対する参加者の意識にずれがあることが背景にあると述べている。学校現場においては、中学校長の立場から、上井（2014）が、「会議をなんのために行うのか、会議が終わった後にどんな状態になっていればいいのか、目的・目標をはっきりさせる」必要があることを述べている。また、平川（2012）は、会議において「提案よりも議論のほうに時間をかける必要性」を説いている。

以上のことから、学校における会議を活性化させるためには、まず、会議の位置付けや方法、実施の価値に対する参加者の意識のずれをなくし、会議の意義を明確化することが必要であると考えられる。その上で、協議事項を明確にして会議を進行することで、全教職員で教育活動の決定までのプロセスを共有し、意識を高め、決定した内容の確実な実践へとつなげていくことが望ましいと考えた。

(2) 事前質問紙調査（６月）と会議観察結果の分析

ア　質問紙調査の作成と実施

質問紙調査は、「目指す生徒像」の意識や共有、検討、実践に関する質問や会議に関する質問に加え、「目指す生徒像」に向けて研究協力校で作成されている「生徒指導年間計画」と「指導部年間計画」に関する質問を設けた。「生徒指導年間計画」は、年間を通して行われる３指導部の取組を１枚にまとめた計画表であり、「指導部年間計画」は、３指導部それぞれの年間計画を１枚ずつにまとめた具体的な計画表である。回答は各質問に対して「よく当てはまる」から「全く当てはまらない」まで６段階の選択形式と、記述形式とした。質問紙調査は、研究協力校において、３指導部に所属する 23 名の教職員に実施し、図４と図５のような結果が得られた。

・学校に目標が多すぎて共有しきれない。
・無駄なものが多く、時間がかかりすぎる。決定事項の報告は可能な限り減らしたい。
・時間を短くすることも大事だが、「お読み取りください」ばかりでは伝わらない。
・発言する人が少ない。
・近くにいる人で意見をまとめる時間があったほうが話しやすい。

} 職員会議に対する記述

図４　事前質問紙調査の結果（会議の課題についての記述）

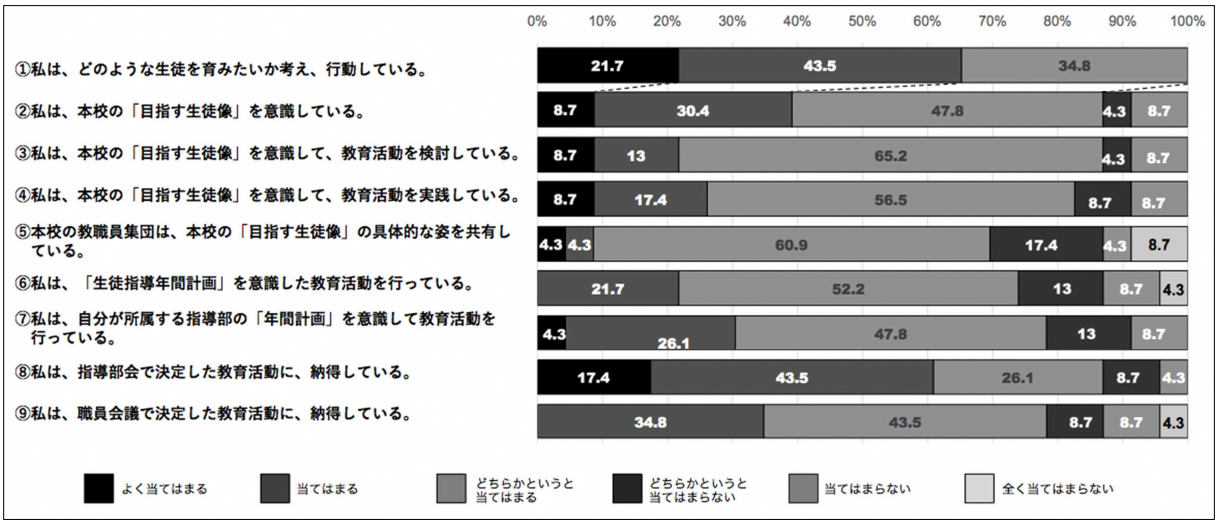

図５ 事前質問紙調査の結果［N=23］

イ 「目指す生徒像」の共有、教育活動の検討と実践に関する視点からの分析

質問①の肯定層は、100％であった。しかし、質問①に比べ、質問②～④では、「よく当てはまる」と「当てはまる」の割合が減り、否定層が増加している（図５）。このことから、教職員の多くが、どのような生徒を育みたいか考え、行動しているものの、全体として「目指す生徒像」に対する意識は相対的に弱いことが分かる。

質問②の回答から否定的回答をした者を除き、質問④との間における相関関係を調べたところ、中程度の正の相関が認められた（Spearman の順位相関係数 rs＝0.655、p＜.01）。このことから、「目指す生徒像」を意識していれば、教育活動の実践まで至る可能性が示唆された。そのため、一連の会議を通して「目指す生徒像」を意識することが重要であると考えた。

質問⑤では、「どちらかというと当てはまる」と「どちらかというと当てはまらない」という回答の合計は 78.3％となった。「目指す生徒像」の具体的な姿については共有が曖昧であることが分かる。教職員が「目指す生徒像」の意識を高めていくために、まず、「目指す生徒像」の具体的な姿を共有することが必要であると考えた。

また、質問⑥の否定層は 26.0％、質問⑦の否定層は 21.7％であることより、「生徒指導年間計画」や「指導部年間計画」の意識が弱いことも分かった。これら二つの年間計画は、「目指す生徒像」に向けて立てられた重要な計画であるが、目を向けられにくく、日々の教育活動は短期課題として検討される傾向があるのではないかと推察される。

さらに、質問紙調査の記述からは、「学校に目標が多くて共有しきれない」など、目標が不明瞭なことを不安視する声や、「決定事項の報告は可能な限り減らしたい」など、会議の進め方に関して問題視する声があるということが分かった（図４）。

５月末から６月初めに行われた指導部長会、指導部会、職員会議をビデオカメラで撮影し、会議における教職員の発言内容等を観察した。その結果、日程確認や決定事項の報告に時間がかかっている傾向と、「目指す生徒像」につながる話合いはあまり行われていない現状が明らかとなった。

これらの状況を踏まえ、「生徒指導年間計画」や「指導部年間計画」として計画された教育活動と「目指す生徒像」とのつながりを改めて確認していくことが必要ではないかと考えた。また、指導部長会、指導部会、職員会議において、「目指す生徒像」に関する協議の時間を設けていく必要があると考えた。

また、質問⑧の「よく当てはまる」と「当てはまる」の合計は 60.9%であるのに対し、質問⑨の「よく当てはまる」と「当てはまる」の合計は 34.8%となった。質問⑧と⑨を比べると、職員会議において決定した教育活動に対する納得感が低いことが分かった。質問紙調査に記述された会議の課題を踏まえると、会議において検討した教育活動を組織的に実践していくためには、職員会議における課題を解決し、納得感を高める必要があるのではないかと考えた。

(3) 研究の構想

「目指す生徒像」の共有を深めるための研修の時間を設け、その上でそれぞれの会議に工夫を加えていく。会議は、３指導部を束ねる生徒指導主事や３指導部長と連携し、既に研究協力校で使用されているものを活用しながら、研究を進めることとした。

ア　「目指す生徒像」の共有を深めるための研修

教職員で「目指す生徒像」の共有を深めるため、グループワークによる意見交換の時間を設ける（図６）。互いに意見交換することで、学校として目指す生徒像を明確化し、３指導部が目指す具体的な姿と、その姿を育成するための教育活動について考える。その過程を通して、３指導部の教育活動と「目指す生徒像」のつながりに対する意識を高め、その後の会議につながっていくことを目指す。

１．「未来を生きる力」とは？
（グループワーク）
２．「夢を描き、考え行動する生徒」とは？
（グループワーク）
３．３指導部の目指す姿と活動
（グループワーク）
４．目指す生徒像に向けて教育活動を見直していく視点

図６「目指す生徒像」共有の流れ

イ　指導部長会、指導部会、職員会議における検討

研究協力校は、１年間を５ステージに分け、ステージごとに職員会議を行っている。職員会議の前には、指導部長会、指導部会が行われており、一連の流れの中で教育活動の検討が行われ、実践へとつなげている。３指導部には、「目指す生徒像」に向けた重点項目がそれぞれ設定されており、それを基に教育活動の計画が立てられている。会議を通して「目指す生徒像」とのつながりを踏まえた教育活動を検討していくことで、組織的な実践につなげていく。会議の過程を通して教育活動と「目指す生徒像」のつながりを、改めて見直していくことが必要である。

会議の実施にあたって大切なことは、それぞれの会議の意義と共に協議事項を明確にして会議を行うこと、参加者が協議を通して会議の決定事項に納得することである。また、決定事項を実践につなげていくために必要なことは、教職員が具体的な行動をイメージできるようにしていくことであると考えた。そのため、改めて全教職員で指導部長会、指導部会、職員会議の意義を明確化し共有する。会議における検討から実践までの流れを図７のように定義した。「目指す生徒像」である「夢を描き、考え、行動する生徒」を全ての土台とし、教育活動がそこに向かう活動となっているか確認

しながら、それぞれの会議を進めていく。会議を通して検討され決定した内容は、分掌・学年・学級経営での実践へとつながっていく。組織的な実践につながる会議を行っていくためには、全教職員でこの流れを共有することが大切である。

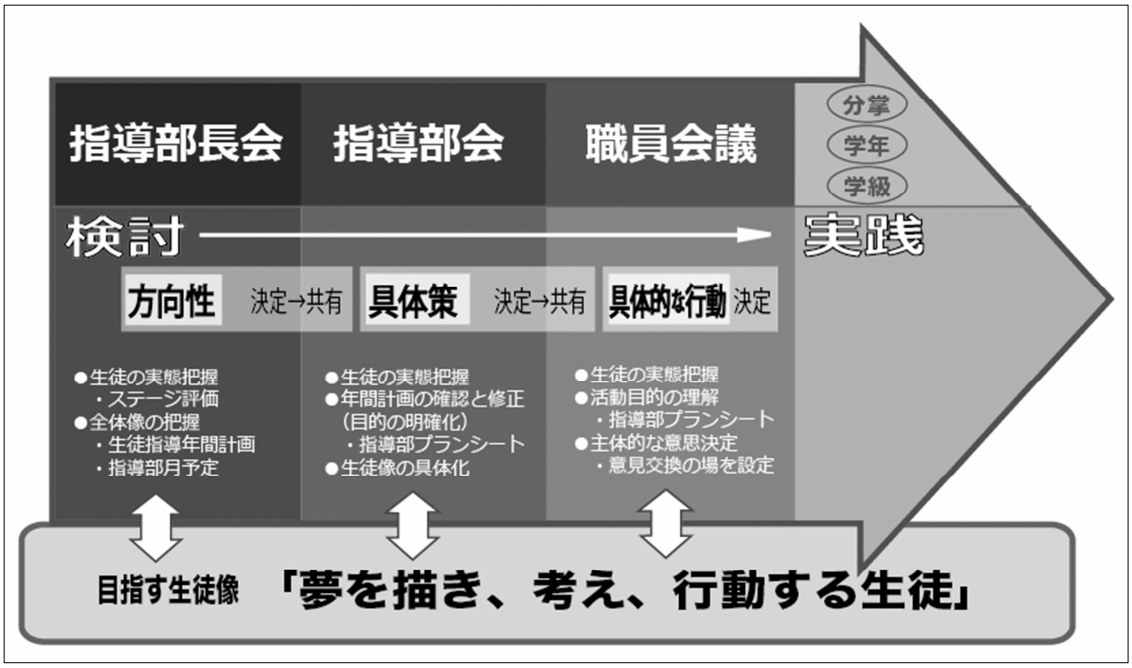

図７　会議における検討から実践までの流れ

(ｱ) 方向性を決定する指導部長会

研究協力校における指導部長会には、教務、生徒指導主事、生活指導部長、学習指導部長、特別活動指導部長の５名が参加している。指導部長会における重要な協議事項は、「目指す生徒像」に向けた３指導部の方向性を決定することである。研究協力校では、生徒指導主事がステージの終了時に３指導部の重点項目について、４段階の選択形式で生徒から評価を得てステージ評価として数値化している。ステージ評価や生徒の実態を踏まえ、生徒指導年間計画と照らし合わせながら、「目指す生徒像」に向けた教育活動の方向性を検討する。

「目指す生徒像」に向けた議論を行うためには、指導部長会における課題であった日程確認の時間短縮が必要であると考えた。そこで、研究協力校で使用している月予定表に、３指導部の予定を記入する欄を設けた「指導部月予定」を作成し、活用する。この指導部月予定の活用により、各指導部の教育活動を表として可視化することが、ステージの全体像や具体的な活動をイメージすることにつながり、それが「目指す生徒像」に向けた話合いの充実にもつながると期待した。

(ｲ) 方向性を共有し、具体策を決定する指導部会

指導部会では、指導部長会で考えられた３指導部全体の方向性を共有し、重要な協議事項は、「目指す生徒像」に向けた具体策を決定することが必要である。研究協力校において、活用の意識が低い「指導部年間計画」を確実に活用していくことが、「目指す生徒像」に向けた意識を高めていくことにつながると考えられるため、議題に盛り込み、「指導部年間計画」に「ステージ評価」と「成果・課題・プ

ラン」を加えた「指導部プランシート」を活用する（図８）。「指導部年間計画」と「ステージ評価」の数値を照らし合わせながら成果と課題について考え、具体策としてのプランを練っていく。日程の確認等に終始せず、何のために活動をするのかという視点を大切に協議したい。最終目標である「目指す生徒像」と教育活動が常に意識の中でつながることが必要である。

図８ 指導部プランシート

（ウ）具体策を共有し、具体的な行動を決定していく職員会議

「学校教育法施行規則等の一部を改正する省令の施行について（通知）」文部事務次官通知（2000）では、職員会議において、「学校の教育方針、教育目標、教育計画、教育課題への対応方策等に関する職員間の意思疎通、共通理解の促進、職員の意見交換などを行うことが考えられる」とされている。職員会議は、伝達の場面と協議の場面を効果的に取り入れることで、共通理解が促進される場を目指す必要があると考える。

職員会議では、指導部会で決定された具体策を共有し、具体策を効果的に実践していくための具体的な行動を決定することが必要である。指導部長から提案を行う際、「指導部プランシート」を活用し、前ステージや生徒の実態を振り返りながら、「目指す生徒像」に向けてどんな活動に力を入れるのか語り、具体策として行う教育活動の目的を確実に共有する。

研究協力校の職員会議は、職員室にて行われていたが、職員室では、互いに距離があることなどから、会議中の自然な対話は生まれにくく、聞くだけの会議になりがちであるという課題があった。現在は教職員に１人１台持ち運びが容易なパソコンが支給されているため、会議の場を職員室から、対面で座ることのできる図書室に変更する。顔を合わせて大切なことを共有し、具体的な行動について検討する時間を設けることで、その後の確実な実践へとつなげていく。納得感を高めるためには、協議の時間を取り入れ、自ら主体的に行動を決定することが必要であると考える。

(4) 実践とその検証

ア　「目指す生徒像」の共有を深めるための研修

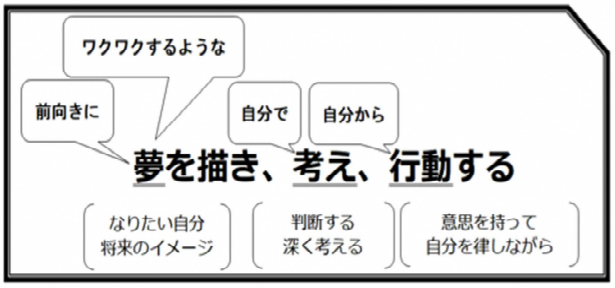

図９　共有したイメージ

７月、教職員で「目指す生徒像」について話合い、「目指す生徒像」の共有を深めた（図９）。グループワークを通して「目指す生徒像」について意見交換し、３指導部の教育活動について語り合った。「目指す生徒像」の具体的な姿として、生活指導部では「健康でいるための生活習慣を身につける姿」、学習指導部では「課題を乗り越えようと主体的に調整する姿」、特別活動指導部では、「自分の可能性を見つけていく姿」等が挙げられ、各指導部の教育活動とのつながりが確認された（図 10）。

	目指す生徒像の具体的な姿	育成するための教育活動
生活	・健康でいるための生活習慣を身につける姿 ・自分たちで学校を作っていこうとする姿	・自らの生活を見直す活動 ・委員会、学級活動の充実 ・校則の検討
学習	・課題を乗り越えようと主体的に調整する姿 ・課題を見つけたり解決したりする姿	・授業 ・横断的な学習 ・総合学習の充実
特別活動	・自分の可能性を見つけていく姿 ・自分たちで企画・行動する姿	・行事 ・委員会、学級活動の充実 ・生徒自治の範囲を増やした活動

図 10 具体的な姿とそのための教育活動

研修の振り返りの記述によると、共有することに価値を見いだす教職員が多かったことに加え、「目指す生徒像」に向けて教育活動を考えていこうという意識の高まりが感じられた（図 11）。また、課題点として多く挙げられたのは、共有する時間が足りないというものであった。会議において「目指す生徒像」の具体的な姿や、活動の目的について考える時間を増やしていくことが、必要であることが再確認された。

・目指す生徒像について職員で読み解く機会となり、とても有意義であった。
・捉え方がこれだけ多岐に渡っていることに驚いた。
・様々な考えを定期的に擦り合わせたり共有したりしていくことが大切だと思った。
・「何のためにこの活動をするのか」「目的達成の手立てとして有効か」を常に考える必要がある。
・指導部内で意見を共有する場面を増やしていきたい。

図 11 「目指す生徒像」の共有を深めるための研修における振り返りの記述

イ　指導部長会、指導部会、職員会議における検討

以下の実践は、研究協力校における第３ステージに向けた一連の会議と第４ステージに向けた一連の会議のうち具体的に第４ステージで進めたことを記述する。

(ｱ) 方向性を決定する指導部長会

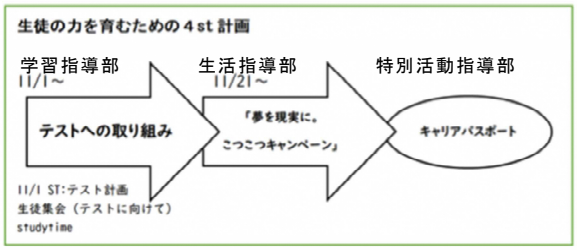

図 12 指導部長会で決定された方向性

生徒指導年間計画を活用しながら、生徒指導主事、教務、３指導部長で生徒指導部全体としての本ステージの方向性が協議された。

第３ステージの末に実施されたステージ評価によると、３指導部にそれぞれの課題点が見られた。それらの課題点を特に重視しながら、３指導部が「目指す生徒像」に向けて効果的に連携できないか考えられた。その結果、学習指導部の「テストへの取組」、生活指導部の生活を見つめ直すための企画「夢を現実に。こ

つこつキャンペーン」、特別活動指導部の「キャリアパスポート」という３指導部の活動を連動させ、重点項目の評価向上と共に、「目指す生徒像」とのつながりも意識化していく大枠が決定した（図 12）。指導部月予定を見ながら話合いを進めることで、専門委員会の日程や、テストの日程を加味しながら、３指導部が連携し、継続的に「目指す生徒像」に向けた効果的な日程計画を考える様子が見られた。会議における協議の様子を分析するため、「目指す生徒像」と重点項目に関連する発言（一文を一回とする）の回数を記録し、集計した（行動観察法）。また、発言時間を会議の総時間に対する比率として集計した。６月と 12 月の変容をグラフ化した（図 13）。５月に行われた第２ステージの指導部長会に比べ、10 月に行われた第４ステージの指導部長会は、発言回数と対総時間比率が増えたことが分かった。

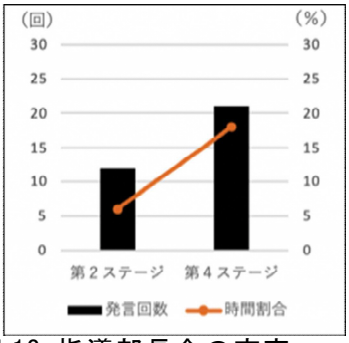

図 13 指導部長会の変容
発言回数と対総時間比率

(ｲ) 方向性を共有し、具体策を決定する指導部会

指導部長会にて確認した方向性を基に、３指導部会において、具体策の検討が行われた。指導部プランシートに沿って、どのように重点項目の評価を上げていくかという視点で話合いが進められ、学習指導部では、主体的な学習を引き出す方法について、生活指導部では、自ら生活を見直す方法について協議が行われた。特別活動指導部では、重点項目である「自分の夢を持ち、実現に向け努力することができた」に関する協議が行われた。その中で、具体策となるキャリアパスポートについて、「身近な自分の目標に向けて頑張りを認めていく」「目標をより具体的にするサポートを行い、生徒の『できた』を引き出す」「朝・帰りの会で話をする」「学期の面談も活用できる」等、具体的な支援や方法が意見として挙がった。話合いの中では、第４ステージについてだけでなく、次年度の展望も含めた話合いにも発展した。特別活動指導部会では、指導部長会で考えられた方向性に向けてキャリアパスポートを活用する中で、生徒が自己理解を深め、自ら考え、行動する姿を価値付けていくため、活用の場面を増やしていくことを確認することができた。特別活動指導部会において、指導部員全員がそれぞれ発言し、意見を交わし合うことができた。指導部長会と同じく、行動観察法において、「目指す生徒像」と重点項目に関連する発言回数と対総時間比率をグラフ化した（図 14）。５月に行われた第２ステージの特別活動指導部会に比べ、10 月に行われた第４ステージの特別活動指導部会は、発言回数と対総時間比率が増えたことが分かった。

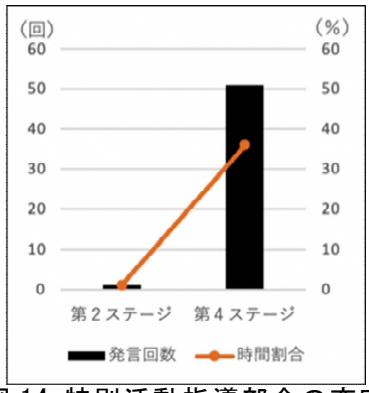

図 14 特別活動指導部会の変容
発言回数と対総時間比率

12 月に実施した事後質問紙調査では、「目的を具体化、明確化して指導部会を

することで、目標に向かってより深く検討できた」「それぞれの活動の『目的』を大切にして検討している」という記述が見られた。議題の明確化により「目指す生徒像」に向けた具体策を決定する中で、生徒の具体的な姿について意見交換し、教育活動の充実につながったと考えられる。

(ｳ) 具体策を共有し、具体的な行動につなげる職員会議

職員会議では、指導部会で決定した具体策の共有と、具体的な行動の決定を行った。具体策の共有の際は、活動の目的意識を高めるため、「何のためにその教育活動をするか」を強調して提案が行われた。図 15 は、「テスト計画」「夢を現実に。こつこつキャンペーン」「キャリアパスポート」の三つの活動目的を示す図である。３つの活動は、生徒が自ら考え行動し、目標に向かっていく生徒を育むために行う活動であることの共有が図られた。生徒指導部の提案に設定されている職員会議の時間は、全部で 26 分間である。資料を読めば分かる日程等に関する内容には極力触れず、教育活動の目的を伝えることを重視し、協議に時間を割けるようにした。事前に生徒指導主事が指導部長と内容を踏まえて相談し、伝達時間は 14 分、協議時間は 12 分となった。その結果、生活指導部の提案事項に対する協議と、教育活動に対する具体的な行動について協議時間を設けることができた（図 16）。議題を明確にし、職員会議の時間を効果的に使うことで、共通理解の促進や、職員の意見交換を行うことができた。具体的な行動については「帰りの会でテスト計画を見直す時間を設定し、互いに見せ合ったりする中で、その日の勉強計画を考えられるようにする」など、多くの具体的な行動があげられ、共有された。

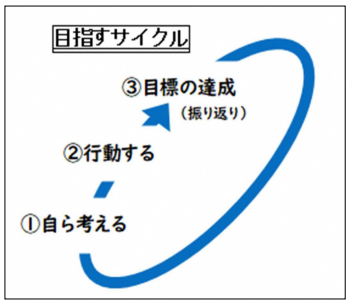

図 15 活動目的を示す図

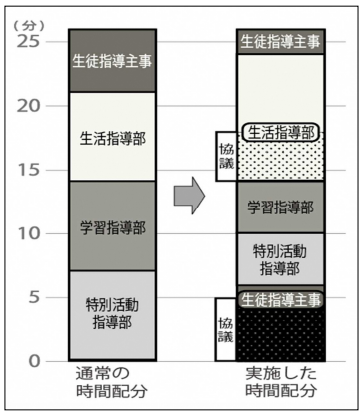

図 16 職員会議時間の変容

事後質問紙調査では、「各指導部で目的を持って提案している」「以前より、他の指導部が提案したことを理解しようという意識が高まっている」という記述が見られた。指導部長の提案の際、目的を強調して提案したことが、共通理解の促進につながったのではないかと考えられる。

ウ　「目指す生徒像」に関する共有、検討、実践の考察

質問②について、６月と 12 月の結果を比べると、肯定層が増加すると同時に、「どちらかというと当てはまる」と回答した教職員が減少し、「当てはまる」と回答した教職員が増加した。（図 17）。

また、質問紙調査の「自分が育みたいと考えている生徒」に記述された内容を事前と事後において比較すると、事後の記述に「目標に向かい行動や努力」や「自分で考えて行動」という言葉が現

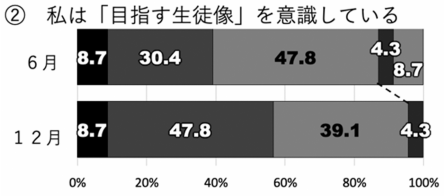

図 17 事後質問紙調査の結果［N=23］

れた（図 18）。「目標」「考え」「行動」は、「目指す生徒像」として共有された言葉である。「目指す生徒像」に向けた意見交換を重ねていくことで、個人の目標が、組織としての目標に近づいていると考えられる。

さらに、質問紙調査の「『目指す生徒像』として考えている生徒」に記述された内容を事前と事後において比較すると、H教諭のように「目標を立て、自分でどうすべきかを考え、行動できる生徒」という記述が「自分の近い将来に向けて大切な要素（力・習慣・技術など）を考え、その要素を伸ばしていくために自ら取り組み考え、実践できる生徒」という記述に変化するなど、教職員の言葉の変容がみられた（図 19）。「目指す生徒像」に向けた意見交換を重ねていくことで、漠然としていた「目指す生徒像」が、少しずつ具体的な姿になってきていると考えられる。

以上のことから、７月の「目指す生徒像」を共有するための研修と、第３ステージと第４ステージの会議を通して、「目指す生徒像」の意識や共有が高まったのではないかと考えられる。

	6 月	12 月
A教諭	自分の考えを持ち、他者にそれを伝えたり、他者の意見や考えを受け入れたりすることができる生徒	自分が将来やりたいことを見つけたり、仲間を大切に思って行動したりする生徒
B教諭	前向きに生活する生徒、メリハリをつけて生活する生徒	前向きな気持ちで学校生活を送る生徒、目標に向かい行動や努力する生徒
C教諭	困っているときに周りに助けを求められる、困っている友達を見逃さない、困っている人に頼られる生徒	未来の自分のために、今、何かに向けて努力することができる生徒
D教諭	仲間と協働的に取り組むことができる生徒	課題に対して自分の意見を持ち、仲間と協働できる生徒
E教諭	相手との違いを受け止め様々な考え方を尊重し合える生徒	自分で考えて行動を起こせる生徒。どんなことにもチャレンジ精神のある生徒

図 18 自分が育みたいと考えている生徒

	6 月	12 月
F教諭	自分のことを理解し、前を向いて進める	なりたい自分の姿に向けて、どんなことでも自分で考えて行動できる生徒
G教諭	具体的な目標を立て、行動することができる生徒	目標を持ち、その目標を達成するために今どうあるべきか考え、行動に移すことができる生徒
H教諭	目標を立て、自分でどうすべきかを考え、行動できる生徒	自分の近い将来に向けて大切な要素（力・習慣・技術など）を考え、その要素を伸ばしていくために自ら取り組み考え、実践できる生徒
I 教諭	自分で考えて積極的に、行動・発言ができる	小さな目標や将来に向かい、今できることを考え、挑戦し、失敗しながらも経験を積むこと
J 教諭	興味から夢へと繋げられるよう日々の活動に取り組んでいる生徒	自分のしたいこと、やりたいことを具体的にイメージし、達成するために今できることに対して努力できる生徒

図 19 「目指す生徒像」として考えている生徒

12 月の事後調査について、質問②の回答から否定的回答をした者を除き、質問③との間における相関関係を調べたところ、強い正の相関が認められた（Spearman の順位相関係数 rs＝0.874、p＜.01）。また、同じように質問②と④との間における相関関係を調べたところ、強い正の相関が認められた（Spearman の順位相関係数 rs＝0.822、p＜.01）。このことから、「目指す生徒像」の意識と検討と実践はそれぞれが連動して高まっていることが分かる。

第４ステージの期間中には、職員会議の際、自ら考えた具体的な行動について、実践へとつなげる教職員の姿が見られた。質問紙調査の記述には、「目指す生徒像」に向けた実践として「キャリアパスポートを見える化し、生徒が目標を理解し、努力で

きるようにした」ことなどが挙げられ、教職員が、「目指す生徒像」に向けた実践を行っている様子が見られた。また、同じく質問紙調査の記述には、実践として、学年で「総合的な学習の時間に、自分がしたいことについて向き合い、考えを練る時間を設けた」ことや、学級で「朝、職業について調べる時間を作り、先の視野を持ってもらう時間を設定」したこと、生活指導部中心に行った「校則検討の取組み」なども挙げられた。これらの記述から、会議を通して高まった意識は個々の教職員の実践として表れると考えられ、佐古（2011）の言う「教員の自立的な教育活動」の質の高まりにつながっているのではないかと考えた。

さらに、質問④と⑨の回答には強い相関があることが分かった（Spearman の順位相関係数 rs＝0.846、p＜.01）。このことから、一連の会議の最後となる職員会議において、納得感を高めることが、その後の実践につながっているのではないかと考えられる。1868 年にアメリカの心理学者ロックが提唱した目標設定理論によると、本人が納得している目標について、曖昧な目標よりは明確な目標のほうが結果としての業績が高くなるという。今回の職員会議において、各自が教育活動の目的を理解し、目的に沿った具体的な行動を決定するという流れを体験したことにより、自ら決定した納得感ある明確な目標となり、結果として自らの具体的な行動につながったのではないかと考える。

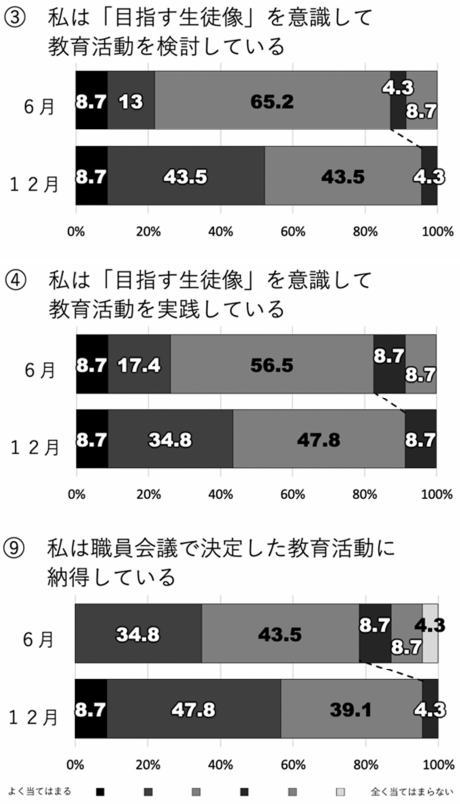

図 20 事後質問紙調査の結果［N=23］

「目指す生徒像」に向けた個々の意識の変容が見られた一方、事後調査の記述には、課題として「目標の具体的な姿を共有する時間を確保する必要がある」などの意見も挙げられた（図 21）。本実践では、バーナードによる組織の成立要素である「共通目的」の共有を深めるため、会議の検討を通した取組を行ってきた。その中で、教職員の意識が高まると同時に、それが教育活動の実践につながる可能性が一定程度示された。しかし、「組織的」を、組織目標のもとに、教職員がその達成に向けて一体感を持って運営されている状態と考えると、組織的な運営にはまだ課題が残る。「目指す生徒像」の共有の高まりを、組織的な運営につなげていくためには、会議による検討を継続し、目標とする生徒像をより具体化していく必要がある。

・共有する時間が足りない。
・目標の具体的な姿を共有する時間を確保する必要がある。
・目標を明確にし、細分化する必要がある。
・業務を削減し、余裕を持つことができれば、明確な取組ができる。

図 21 事後質問紙調査で挙げられた課題

5　研究のまとめ

(1) 研究の成果

ア　教職員が、「目指す生徒像」について共有する機会を設けたことで、「目指す生徒像」の具体的な姿と、その姿を育成するための教育活動が共有された。その上で、指導部長会、指導部会、職員会議において、「目指す生徒像」とそのための教育活動について協議しながら具体化していくことで、総合的に、「目指す生徒像」の共有を深めることができた。

イ　指導部長会、指導部会、職員会議の意義を明確化し、「目指す生徒像」に向けた協議の時間を設けることで、教育活動の目的が意識され、「目指す生徒像」に向けて教育活動の検討を行う組織に近づけることができた。

ウ　指導部長会、指導部会、職員会議の一連の会議を通して、「目指す生徒像」に向けた意識を高めることで、「目指す生徒像」に向けた実践を行う教職員の増加につながった。また、教職員が、職員会議において決定した教育活動に納得感を持つことが、教育活動を実践する姿につながることが分かった。

(2) 今後の研究課題

ア　会議において、「目指す生徒像」を意識して教育活動を検討する取組を継続していくことで、「目指す生徒像」とそのための教育活動をさらに具体化し、共有していく必要がある。

イ　会議における対話や、日常的な対話を増やし、個々の教職員が行う実践について情報交換を行うことで、個々の教職員の実践をチームとしての組織的な実践に高めていく必要がある。

参考文献

・文部科学省　中央教育審議会（2021）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）」
・文部科学省　中央教育審議会（2015）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」
・文部科学省　マネジメント研修カリキュラム等開発会議（2005）「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～（モデル・カリキュラム）」
・文部事務次官通知（2000）「学校教育法施行規則等の一部を改正する省令の施行について（通知）」
・文部科学省　教育課程部会（2016）「中学校の教育課程に関する基礎資料」
・チェスター・バーナード（1963）「経営者の役割」（新訳版）ダイヤモンド社
・上井靖（2014）「実践例ファシリテーションを軸にして対話の場をつくり、組織を活性化:愛知県名古屋市立日比野中学校」総合教育技術 2014 年５月号
・北神正行（2009）「自律的学校経営の実現と職員会議」季刊教育法 2009 年６月第 161 号
・佐古秀一（2011）「個業と協働のマネジメント」天笠茂・北神正行編著『学校管理職の経営課題　第４巻　これからのリーダーシップとマネジメント「つながり」で創る学校経営』ぎょうせい
・平川理恵（2012）「会議とは”会して議す”」教職研修 2012 年 12 月号
・安田正（2003）「会議力トレーニング」日本経済新聞社

全ての教師に求められる特別支援教育に関する専門性を高める研究
―小学校における自立活動の考え方を基にした教員同士の語り合いを通して―

専門支援部特別支援課特別支援班　長期研修員　山田　祥健

１　主題設定の理由

2007年に、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において、共生社会の形成の基礎となる特別支援教育が実施されることになった。その後、小学校における特別な支援を必要とする児童への支援体制の整備が進み、2010年の「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議　審議経過報告」では、「『校内委員会の設置』や『特別支援教育コーディネーターの指名』といった基礎的な支援体制はほぼ整備されている」と報告された。しかし、今後の課題について「校内委員会の実質的機能発揮のための全体的体制の構築、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用、（中略）などに取り組むことが必要である。」と示された。同様に、2012年の文部科学省による調査でも、「校内委員会を効果的に機能させるなど、特別支援教育に関する校内体制を一層工夫し改善する必要がある。」と示され、校内支援体制の構築や改善の必要性が述べられた。

一方、2012年の文部科学省による「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、「すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。」と示され、特別支援教育に関する専門性の必要性が述べられた。この５年後に告示された「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　総則編」（文部科学省，2017）（以下、「学習指導要領　総則編」という。）でも、「全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である。」「全ての教職員が障害に関する知識や配慮等についての正しい理解と認識を深め，障害のある児童などに対する組織的な対応ができるようにしていくことが重要である。」と示された。

以上のことから、校内支援体制が整備されてはいるが、その体制を機能させ、充実させるために、教員一人一人が特別支援教育に関する専門性を高める仕組みが必要であると考える。このことは、2022年の文部科学省による調査でも、「校内委員会が効果的に運用されていない」「校内支援体制の構築と充実を図るとともに、それを支えるための仕組みについても検討する必要がある」と論じられている。

研究協力校は、全学年単学級で、特別支援学級（知的）が１学級、合計７学級の小学校である。教員の内訳は、各学級担任、養護教諭、教務主任（兼特別支援教育コーディネーター）、教頭の10名である。児童について共通理解し支援方法を検討する「校内委員会」、学びの場を検討する「校内就学支援委員会」など、全教員参加による共通理解や検討の場を設けてきた。令和４年度は、さらに、学年部会（低学年部会、中学年部会、高学年部会）を週１回設定し、学年部の児童を学年部の教員で担当するという意識で一部教科担任制も取り入れ、教育活動を実施している。また、特別支援学級、通級指導教室、通常の学級に

在籍し特別な支援を必要とする全ての児童について、個別の教育支援計画、個別の指導計画が作成されている。日常的な教員同士の語り合いもなされ、発達段階や生活環境の変化等によって、学習面、各行動面で、一時的に困難さを抱えている児童についても、情報共有が図られている。しかし、これらの児童の実態に応じた有効な指導をすることに難しさを感じている教員は多い。

「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」（文部科学省，2018）（以下、「学習指導要領　自立活動編」という。）では、小学校で特別な支援を必要とする児童への指導を行う場合に、「本書に示した内容を参考にして児童生徒の困難さを明らかにし、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成するなどして、必要な支援を考えていくことが望まれる。」とある。また、2021年の「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議　報告」（以下、「新しい時代の特別支援教育　報告」という。）では、教員の特別支援教育に関する専門性を高めるために、「実際の勤務校における場面を想定した課題解決型の実践的な研修の充実」「日々の勤務の中で必要な助言や支援を受けられる体制を構築すること」の重要性が述べられている。研究協力校では、正に、様々な場面で実践的な研修が行われていると考えられるが、さらに、自立活動の考え方を参考にした研修の仕組みを整え、教員同士の語り合いが課題解決に向けて助言し合えるものへと質が向上することで、児童の実態に応じた有効な指導へつながると考える。

そこで、本研究では、特別支援教育の要である自立活動の研修を実施することにより教員が自立活動の考え方を理解し、その自立活動の考え方を基にして教員同士の語り合いの質を高めることで、特別支援教育に関する専門性を高めることができたかを検証する。

2　研究の目的

教員が自立活動の考え方を理解し、教員同士の語り合いの質を高めることにより、児童の成長を導くための特別支援教育に関する専門性を高めることができたかを検証する。

3　研究の方法

(1) 特別支援教育に関する専門性や自立活動及び個別の指導計画の活用に関する文献や先行研究から必要な視点を整理する。

(2) 研究協力校の教員に対して、特別な支援を必要とする児童への指導や個別の指導計画の活用状況を把握するための意識調査を実施し、課題を分析する。

(3) 自立活動の研修を実施し､教員が自立活動の基本的な考え方を理解できるようにする。

(4) 自立活動の考え方を基にして個別の指導計画を活用した教員同士の語り合いを実施するように提案する。

(5) 教員への事後意識調査の結果や教員同士の語り合いの記録から、教員の特別支援教育に関する専門性の高まりを分析する。

4　研究の内容

(1) 文献及び先行研究による必要な視点の整理

ア　自立活動の考え方を基にした全ての教師に求められる特別支援教育に関する専門性

図１は、「学習指導要領　自立活動編」に示されている内容の要点をまとめ、2021年の中央教育審議会答申と関連付けて、「全ての教師に求められる特別支援教育に関する専門性」を専門性①②③④の四つに分けて定義したものである。「学習指導要領　自立活動編」では、「障害の捉え方」や「合理的配慮」「個別の指導計画の作成」等に関する内容が示され、障害や特性の状況、その障害や特性に応じた指導内容や留意点を、６区分27項目に分類して例示している。そして、「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れ」が例示されている。以上のことから、自立活動について理解を深めることで、専門性①②③を高めることができるのではないかと考える。

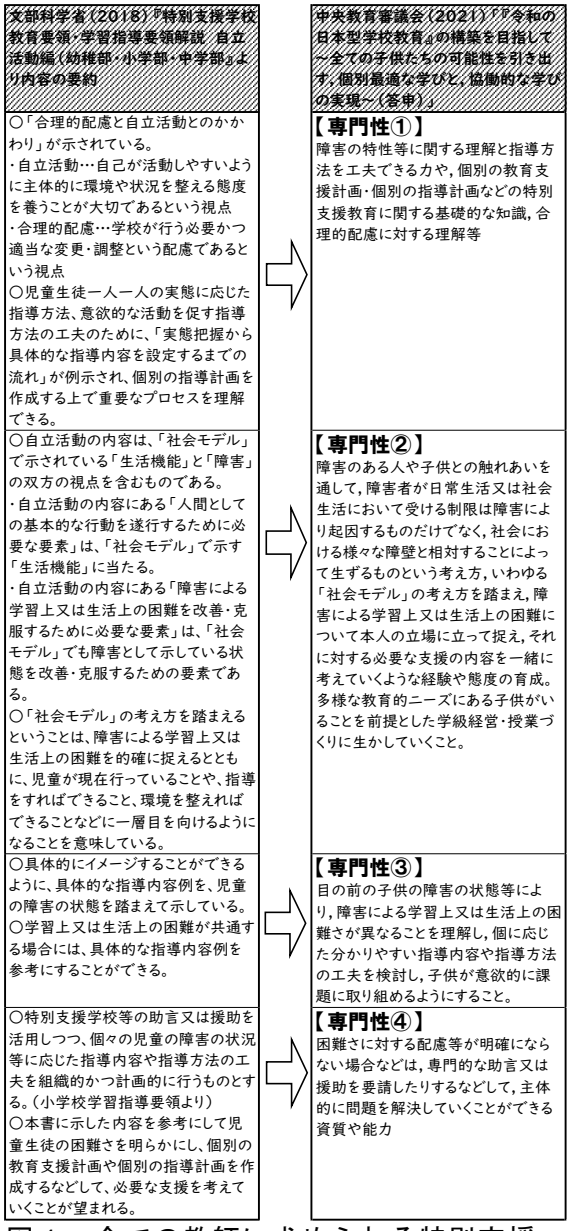

図１　全ての教師に求められる特別支援教育に関する専門性①②③④

専門性④については、特別支援学校のセンター的機能による特別支援教育コーディネーターの派遣等が考えられる。しかし、そのような専門的な助言を受けることが難しい場面も想定される。その場合、自立活動について教員個々が理解を深め、校内において互いに助言し合う仕組みを整えることが、代替手段になると考える。さらに、校内支援体制において、日常的に特別支援教育に関する課題を解決する仕組みになると考える。

イ　特別支援教育に関する専門性を高める語り合い

「学習指導要領　自立活動編」は、「個別の指導計画に基づく指導においては，計画（Plan）－実践（Do）－評価（Check）－改善（Action）のサイクル（以下「PDCA サイクル」という。）を確立し，適切な指導を進めていくことが極めて重要である。」と示している。さらに、個別の指導計画作成における「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れ」を例示している。この流れを参考にして、図２のような「自

立活動の考え方を基にした①児童の情報収集、②実態把握、③指導目標の設定、④指導内容の検討、⑤指導内容の設定、⑥指導の実施、⑦指導内容の評価というサイクルのある語り合い」を「特別支援教育に関する専門性を高める語り合い」と定義する。

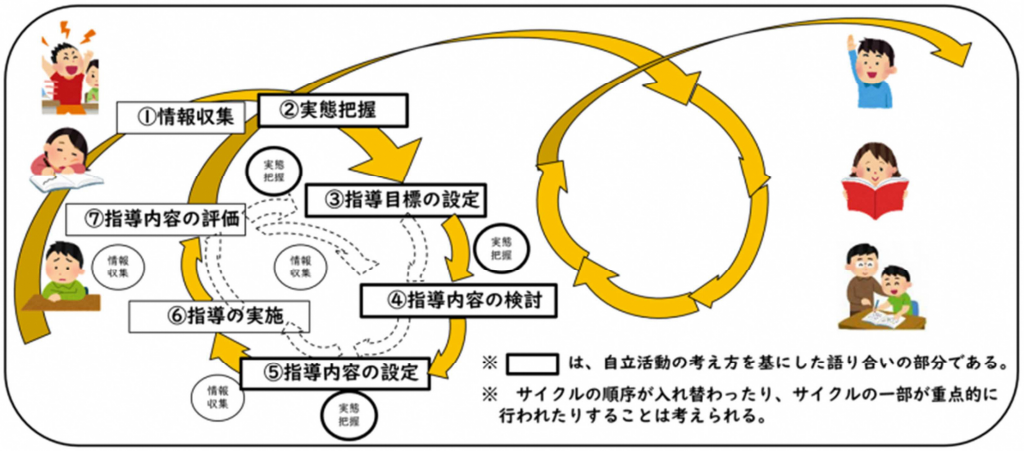

図２　特別支援教育に関する専門性を高める語り合いのイメージ（自作）

個別の指導計画の作成について、安藤（2001）は、「複数教師が関与して個別の指導計画を作成することは，個人の予断・独断を排除するとともに，作成者個人の心理的な負担感，不安感を低減させることが期待できる」と論じている。また、個別の指導計画の活用については、高津・佐藤・田上・柘植・米田（2019）が、「段階的な目標と手だて，短期間での評価機会を設定することで，児童一人一人の目標の達成と新規目標の設定が活性化された。（中略）実態に合わなかった目標や手だてについての振り返りが行われ，より実態にあった教育活動を提供できるようになった。」と明らかにしている。複数の教員が関与した個別の指導計画の活用は、児童への適切な指導を実施することに有効であるとともに、教員の負担感や不安感を解消させ、自信を持った指導につながると考えられる。そして、多角的、多面的な視点で児童の実態を把握することにつながり、教員個人では気付かない児童のよさや長所、今できることの理解が深まり、本人の立場に立った学級経営・授業づくりに生かされていくと考える。また、「新しい時代の特別支援教育　報告」にある「課題解決型の実践的な研修」、さらに、2022 年の「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議　報告」（以下、「教師の養成　報告」という。）が示す「教師が協働しながら専門性の層を着実に厚くしていく仕組み」にもつながると考えられる。

以上のことから、自立活動の考え方を基に個別の指導計画を活用し、教員同士で語り合う仕組みを整えることで、その語り合いの質が向上し、教員の特別支援教育に関する専門性が高まると考える。

(2) 事前意識調査と分析

ア　質問紙調査の作成

６月に研究協力校の特別支援教育に関する実態や課題を把握するために、質問紙法による意識調査を行った。対象は、研究協力校の全教員 10 名である。質問項目は、「校内支援体制」「個別の指導計画の活用」「自立活動の考え方」を視点として構成した。

各設問に対して、「１：全く当てはまらない」から「６：非常によく当てはまる」までの６件法と、記述形式で行った。

イ　事前意識調査の結果

「非常によく当てはまる」「当てはまる」「やや当てはまる」を「肯定群」、「やや当てはまらない」「当てはまらない」「全く当てはまらない」を「否定群」と定義し、図３に「校内支援体制」に関する設問の回答を示した。全教員が「肯定群」を選択している。

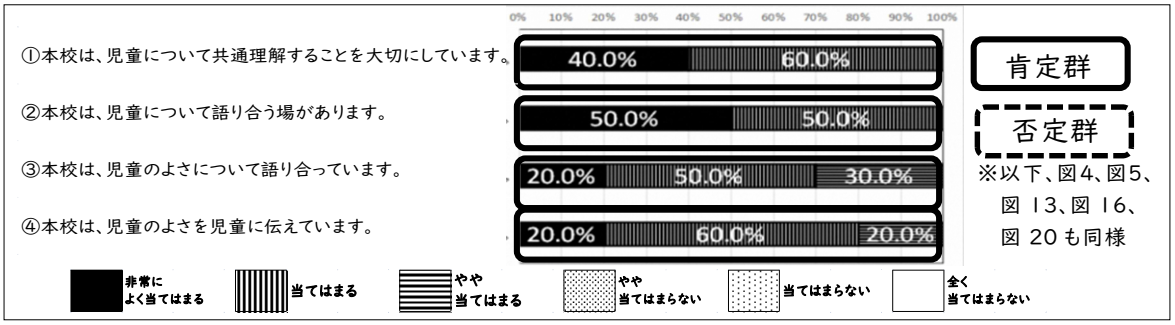

図３　校内支援体制に関する事前意識調査（設問①から設問④）（n＝10）

図４に「個別の指導計画の活用」に関する設問の回答を示した。PDCA サイクルに関する設問⑤、設問⑥、設問⑨や、語り合いに関する設問⑦、設問⑪は、「否定群」の回答の割合が 70%を超えている。比較的「肯定群」の回答が多い設問⑧と設問⑩は、半数の教員が「やや当てはまる」を選択し、「否定群」の回答に近い。

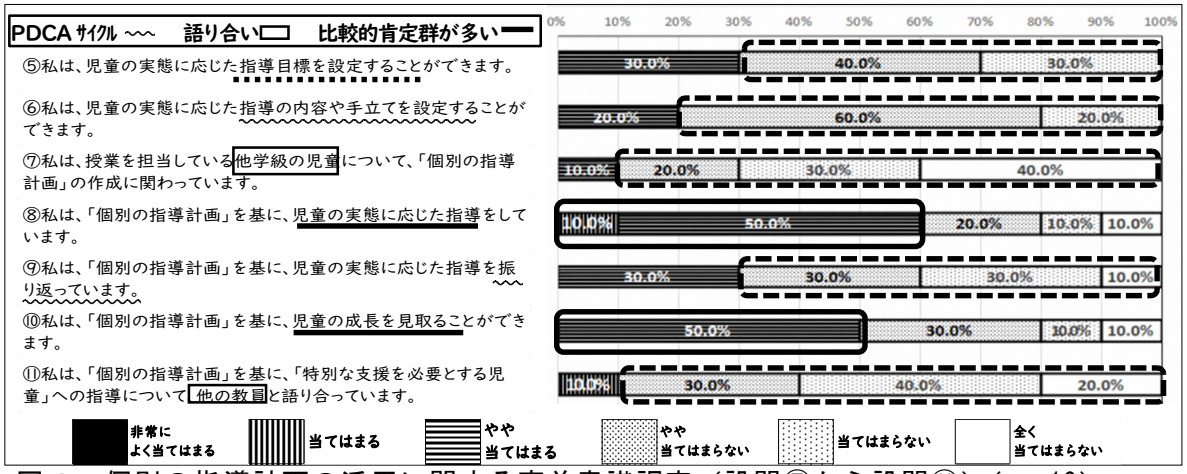

図４　個別の指導計画の活用に関する事前意識調査（設問⑤から設問⑪）（n＝10）

図５に「自立活動の考え方」に関する設問の回答を示した。どちらも「否定群」の回答が多い。

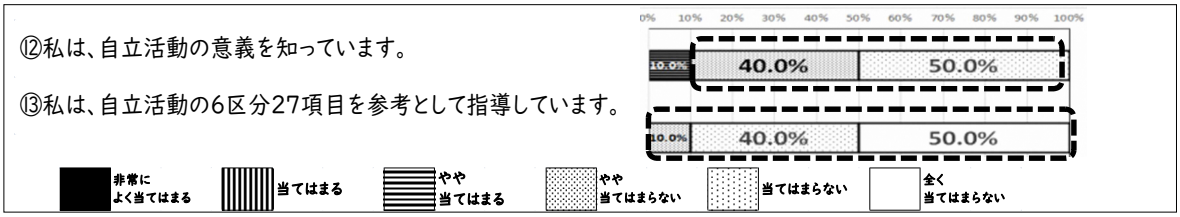

図５　自立活動の考え方に関する事前意識調査（設問⑮、設問⑯）（n＝10）

ウ　事前意識調査の考察

図３より、研究協力校では教員間の連携による協働的な校内支援体制が整備されて

いると考えられる。一方、図４より、児童の実態に応じた「指導目標を設定すること」「指導の内容や手立てを設定すること」への不安感や自信のなさが感じ取られる。また、個別の指導計画に基づく「PDCA サイクル」や他の教員との「語り合い」は、あまりなされていないことが分かる。図５より、自立活動の考え方は理解されていないことが分かる。以上のことから、整備された校内支援体制をより機能させ、特別支援教育に関する研修を積み重ねる仕組みを整える必要があるということが分かった。

(3) 自立活動の研修の実施

図６に示した計画で、「自立活動の研修Ⅰ・Ⅱ」を実施した。小学校の教員が理解しやすいように、参考資料等を用いた。特に、「自立活動の内容整理表（島根県教育センター, 2019)」(以下、「自立活動の内容整理表」という。）は、「学習指導要領　自立活動編」に記述された６区分 27 項目を、項目ごとに、図７のように表に整理しており、教員が日常的に利用しやすいと考え、本研究で用いた。図８は、「自立活動の研修Ⅱ」で活用した「個別の指導計画 指導目標設定シート」である。本シートは、「学習指導要領　自立活動編」が例示する「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れ」を基にするとともに、熊本県教育委員会（2017）や岡山県総合教育センター（2019）が作成した自立活動に関するハンドブックを参考にして作成したものである。

研修	時間	対象	内容	参考資料等
自立活動の研修Ⅰ	6月	全教員	・自立活動の意義や基本的な考え方の理解（全体）	・「自立活動ってなんだろう?ver.2」（島根県教育センター, 2021）
			・事例を基に指導内容の検討（学年部）	・国立特別支援教育総合研究所 NISE学びラボ「通常の学級における個々の子供への指導や支援」 ・「自立活動の内容整理表」（島根県教育センター, 2019）
自立活動の研修Ⅱ	8月	全教員	・実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの理解（全体）	・「自立活動ってなんだろう?ver.2」（島根県教育センター, 2021）
			・学年部ごとに担当する児童の指導内容を設定（学年部）	・「自立活動の内容整理表」（島根県教育センター, 2019） ・「特別支援教育ほっと通信（具体的な目標設定のポイント）（令和2年12月西部教育局）」（鳥取県教育委員会 西部教育局, 2020）

図６　自立活動の研修計画

３ 人間関係の形成（1）			
観点	自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培う。		
①項目	（1）他者とのかかわりの基礎に関すること。		
意味	人に対する基本的な信頼感をもち、他者からの働き掛けを受け止め、それに応ずることができるようにすることを意味している。		
障がい等	②具体的な指導内容と留意点／③他の項目との関連例		③他の項目との関連
	状況	指導内容や留意点	
重度障害	○人に対する認識がまだ十分に育っておらず、他者からの働き掛けに反応が乏しい場合	○抱いて揺さぶるなど幼児児童生徒が好むかかわりを繰り返し行って、かかわる者の存在に気付くことができるようにすることが必要である。 ○身近な人と親密な関係を築き、その人との信頼関係を基盤としながら、周囲の人とのやりとりを広げていくようにすることが大切である。	
自閉症	○他者とのかかわりをもとうとするが、その方法が十分に身に付いていない。 ○嬉しい気持ちや悲しい気持ちを伝えにくい場合	○身近な教師とのかかわりから、少しずつ、教師との安定した関係を形成することが大切である。そして、やりとりの方法を大きく変えずに繰り返し指導するなどして、そのやりとりの方法が定着するように、相互にかかわり合う素地を作ることが重要である。その後、やりとりの方法を少しずつ増やしていくが、その際、言葉だけでなく、具体物や視覚的な情報も用いて分かりやすくすることも大切である。 ○本人の好きな活動などにおいて、感情を表した絵やシンボルマーク等を用いながら、自分や、他者の気持ちを視覚的に理解したり、他者と気持ちの共有を図ったりするような指導を通して、信頼関係を築くことができるようにすることが大切である。	
視覚障害	③相手の顔が見えない、あるいは見えにくいために、他者とのかかわりが消極的、受動的になってしまう傾向 ③その場の状況の変化が分からない場合	③だれかが話し掛けてきた場面では、自分の顔を相手の声が聞こえてくる方向に向けるようにしたり、相手との距離を意識して声の大きさを調整したりするなどのコミュニケーションを図るための基本的な指導を行うことが大切である。 ③必要に応じて、友達や周りにいる人に問いかけるなど、積極的に他者とかかわろうとする態度や習慣を養うように指導することが大切である。	③他者との積極的なやりとりを促すには、この項目に加えて、「2心理的な安定」や「6コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。
本項目の指導の留意事項			
人に対する基本的な信頼感は、乳幼児期の親子の愛着関係の形成を通してはぐくまれ、成長に伴い様々な人との相互作用を通して対象を広げていく。障害のある幼児児童生徒は、障害による様々な要因から、基本的な信頼感の形成が難しい場合があることに留意する。			

図７　【３ 人間関係の形成(1)】を整理した表
「自立活動の内容整理表」を基に作成

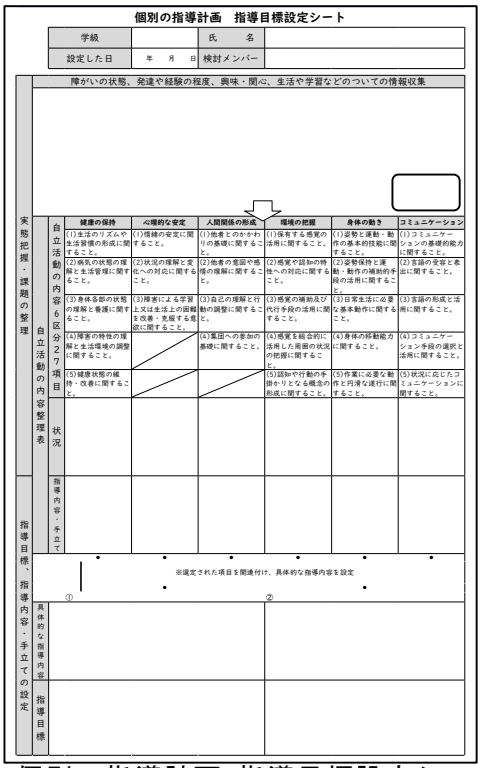

図８ 個別の指導計画 指導目標設定シート
「学習指導要領　自立活動編」、熊本県教育委員会(2017)
岡山県総合教育センター(2019)を参考に作成

(4) 宝ミーティング（教員同士の語り合い）の実施

自立活動の考え方を基に個別の指導計画を活用して、児童の頑張りや成長を語り合うことにより専門性を高める場として、「宝ミーティング」を設定した。図９は、その

計画で、研究協力校で年間 42 回設定されている学年部会のうちの 7 回（各 20 分程度）とした。その際、効率化・負担軽減を図るとともに、充実した語り合いを積み重ねられるように、図 10 のように「個別の指導計画一覧システム」を構築し、また、図 11 のように役割を決めて実施した。「個別の指導計画一覧システム」は、個別の指導計画をサーバー上で一覧にして全教員が必要時に直ちに見られるようにし、一覧に入力した内容と個別の指導計画に入力した内容がリンクするように構築したものである。語り合いから見えた児童の頑張りやよさは、図 12 の「宝カード」に記入して、その児童に渡した。研究協力校のよい文化となっているものである。

時期	回数
7月	2回
9月	2回
10月	2回
11月	1回

図９　宝ミーティングの実施時期と回数

「個別の指導計画」活用の仕方
① 別ファイル「01（○児）個別の指導計画」を作成　※該当学年前期（後期）
② 本ファイル「氏名一覧（初回作成時入力）」へ入力
③ 関係職員で語り合い、評価し、「評価」のリストから選択
※必要に応じて、「指導目標・内容・手立て」の検討
④ 評価時点や各期末に「評価の記述」へ入力
【A 達成】 ・・・80%程度自発的にできる。→目標を次の段階に更新する。
【B 継続】 ・・・手立てに合わせて、個別の言葉がけやジェスチャー、身体援助等の支援があればできる。
【C 指導内容・手立ての変更】・・・1年間「B 継続」が続いたら、手立ての変更を検討する。
【D 目標の変更】 ・・・2年間同じ目標が続く場合、目標の変更を検討する。
※状況に合わせて、【C 指導内容・手立ての変更】、【D 目標の変更】をする。
※目標及び手立てを変更した際は、上書きせず、右の欄に新しく記述するようにする。
Ⅰ年前期指導計画一覧
※本様式「00 個別の指導計画一覧」と別様式「01（○児）個別の指導計画」はリンクしています。両様式ファイルを開いて使用してください。
No. / ID / 氏名 / 学級 / 指導目標 / 指導内容・手立て / 評価 / 日 / 指導目標 / 指導内容・手立て / 評価 / 日 / 指導目標 / 指導内容・手立て / 評価 / 日 / 評価の記述（○成果△課題）
0 (例) ※Ⅰ ※Ⅰ ※Ⅰ ※Ⅰ（個別の指導計画より自動入力） C手立・変更 5/14 B継続 7/15 A達成 9/12 ※2（個別の指導計画へ自動入力）
1 (01)児 0 Ⅱ
2 (02)児 0 Ⅱ
3 (03)児 0 Ⅱ
4 (04)児 0 Ⅱ
5 (05)児 0 Ⅱ
6 (06)児 0 Ⅱ
7 (07)児 0 Ⅱ
8 (08)児 0 Ⅱ

図 10　個別の指導計画一覧　　高津梓・佐藤知洋・田上幸太・柘植雅義・米田宏樹（2019）を参考に作成

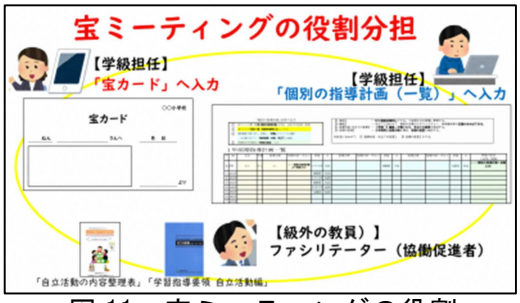

図 11　宝ミーティングの役割

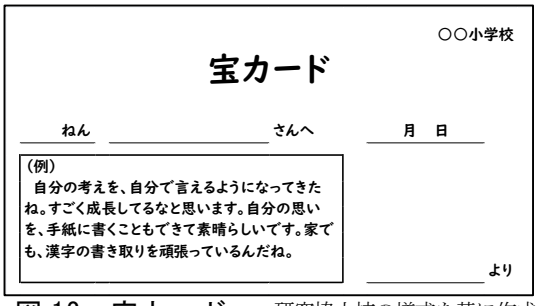

図 12　宝カード　　研究協力校の様式を基に作成

(5) 事後意識調査、実践の記録と分析

ア　自立活動の研修による変容

11 月に事後意識調査を実施した。図 13 に「自立活動に関する事後意識調査」の回答を示した。全ての教員が「肯定群」の回答を選択した。自立活動の意義を知り、自立活動の内容 6 区分 27 項目を参考に指導することが増えたことが分かる。

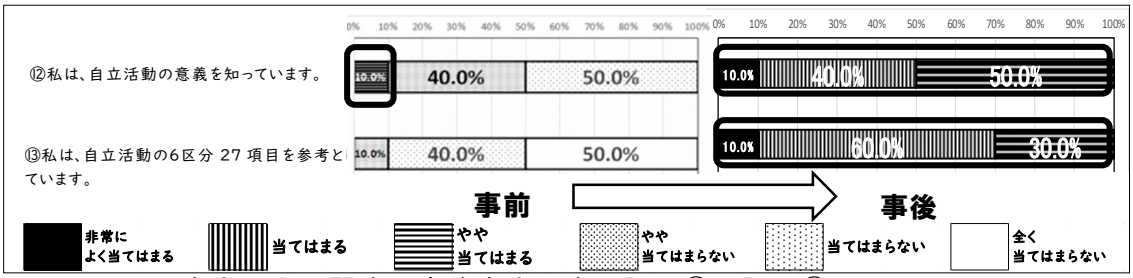

図 13　自立活動に関する事後意識調査（設問⑫、設問⑬）（n＝10）

図 14 は、自立活動の研修Ⅰ・Ⅱを振り返った記述（テクスト）を分析したものであ

る。〈2〉では、テクスト中の注目すべき語句を抽出し、〈3〉では、その語句を簡潔に言い表す概念に言い換え、〈4〉で〈3〉を整理し、教員の意識の変容を分析した。

これらから考察すると、まず、教員同士の語り合いによって、特別な支援を必要とする児童の情報共有ができたことが分かる。情報共有を通して、これまでの指導を振り返っていると考えられる。次に、自立活動の内容6区分27項目の意義を知り、児童の実態把握から実態を基にした具体的な指導内容を設定する方法を理解できたと考えられる。研修前までの個別の指導計画の作成は、明確な根拠を見出せなかったが、研修後には具体的な指導内容を見通せそうだと実感したようである。そして、〈2〉の記述から、日々の授業に活用したいという意欲を読み取ることができる。

回答	〈1〉自立活動の研修を振り返っての記述（テクスト）	〈2〉テクスト中の注目すべき語句	〈3〉テクスト中の語句の言い換えと焦点化
1		6区分27項目/児童の実態から支援の仕方/大変考えやすい/**適切な支援に役立つ**/実際の児童/児童の見取りを話し合う過程/チームで考えるよさ	**自立活動の内容6区分27項目/実態把握から指導内容の設定/教員同士の語り合い**
2		自立活動の内容整理表/**日々の授業**/支援のヒント/活用/普段指導していることが手立て/継続/見取り/普段1人の児童について考えることができない/全教員で話せた	自立活動の内容6区分27項目/**授業づくり/指導の振り返り**/指導の継続/**教員同士の語り合い**
3		個別の支援計画や指導計画/具体的な支援方法/参考/時間が持てない/話し合える/楽しみ/**これからも生かせそう**	個別の支援計画・指導計画/具体的な指導内容/**教員同士の語り合い**
4		自立活動/**通常の学校、学級でも**/大いに活用/6区分27項目/児童の特徴/指導のポイント/リファレンス的/活用/指導目標、指導内容の設定の仕方/構造的/わかりやすかった/児童の様子を共有/	自立活動の内容6区分27項目/通常の学級/児童の実態把握/**指導内容の振り返り・評価**/情報共有
5		個別の指導計画/活用/作業する時間に意味が見出せる/経験値や主観/**明確な根拠**/具体的で説得力のある策/ケース会議/6区分27項目/困難さのある児童/たまたまうまくいく	**個別の指導計画/活用**/個別の指導計画作成の意義/経験・主観・**根拠/実態に応じた指導内容の設定**/ケース会議/自立活動の内容6区分27項目/特別な支援を必要とする児童/意図的な指導

〈4〉〈3〉の整理

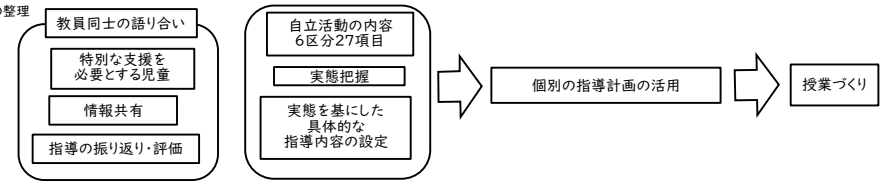

図 14　自立活動の研修後の振り返りの一部（８月）

大谷尚（2019）『質的研究の考え方ー研究方法論からSCATによる分析までー』名古屋大学出版会
木下康仁（2020）『定本 M-GTA　ー実践の理論化をめざす質的研究方法論ー』医学書院　を参考にして分析

イ　宝ミーティングにおける変容

図15は、ある宝ミーティングによる語り合い（事例１）を、図２にあてはめて分析したものである。児童の「①情報収集」を行いながら、自立活動の内容６区分27項目を手掛かりに「②実態把握」が行われていることが分かる。そして、実態把握によって「④指導内容の検討」「⑤指導内容の設定」につながっていることが読み取れる。実態把握が語り合いの質を向上させていると考えられる。

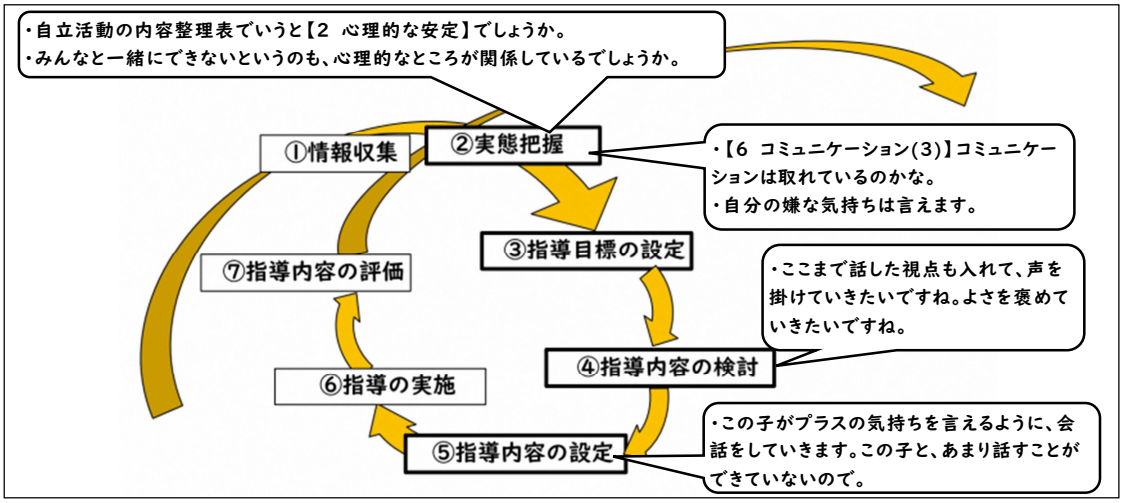

図 15　宝ミーティングによる語り合い 事例(1)

このような宝ミーティングの積み重ねによって、教員の意識が変容したかどうかを分析した。図 16 は、「個別の指導計画の活用」に関する設問の結果である。事前意識調査と比較して、設問⑤から設問⑪の全てにおいて、「肯定群」の回答が増えた。事前意識調査で、「否定群」の回答が多かったことに比べると、大きな変容である。自立活動の考え方を基にした宝ミーティングの実践によって、指導目標の設定（設問⑤）、指導の内容や手立ての設定（設問⑥）、実態に応じた指導（設問⑧）、指導の振り返り（設問⑨）、児童の成長の見取り（設問⑩）という特別支援教育の専門性を高める語り合い（図２）の各過程における意識の高まりが表れていると考えられる。

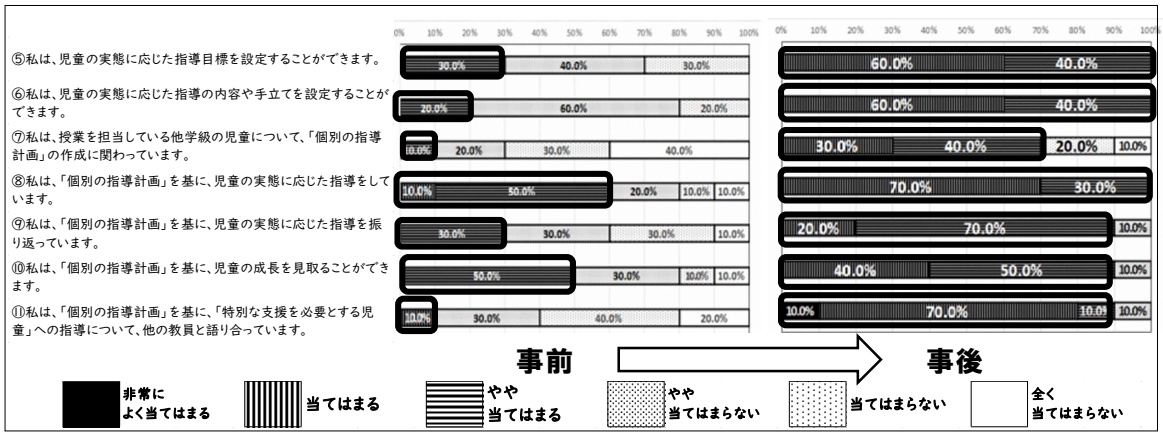

図 16　事後意識調査　個別の指導計画の活用に関する設問（n＝10）

図 17 は、宝ミーティングによる語り合い（事例②）を、図２にあてはめて分析したものである。学級担任が他の教員の問いかけに答えながら、児童への指導内容を評価し、実態把握を深めたことが分かる。さらに、学級担任は別の教員の問いかけによって、指導内容を評価し、児童の成長に気付いたと考えられる。教員同士の語り合いが「①情報収集」だけではなく、自立活動の考え方を基にしたことで「②実態把握」を促し、実態に応じた「④指導内容の検討」「⑤指導内容の設定」、意図的な指導につながった結果、「⑦指導内容の評価」にまで至ったと考えられ、特別支援教育の専門性を

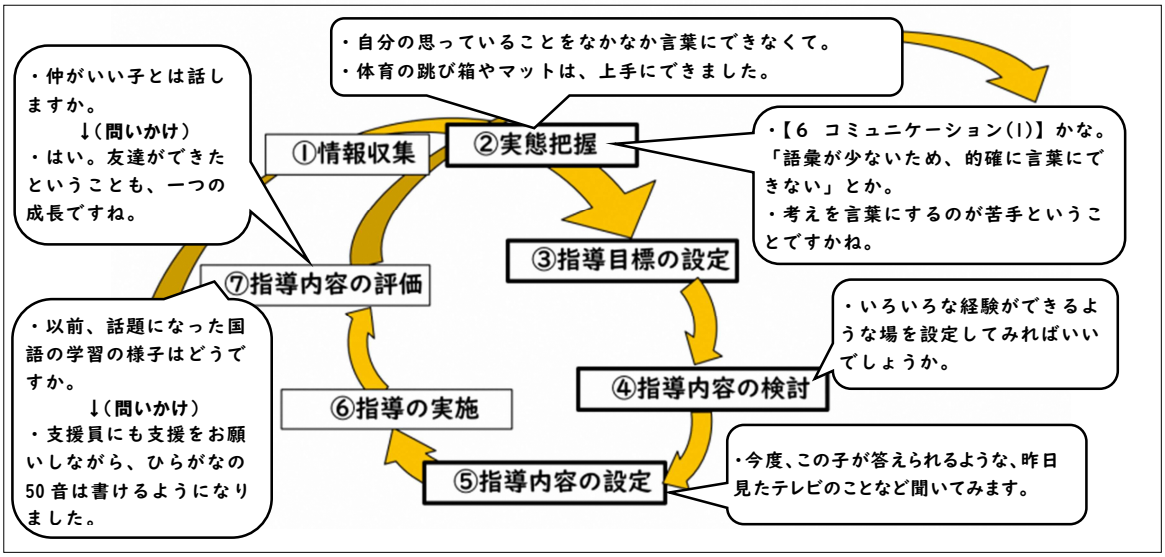

図 17　宝ミーティングによる語り合い 事例(2)

高める語り合いのサイクルが生まれていることが分かる。そこには、専門的な助言の代替として「自立活動の内容整理表」を活用して、特別な支援を必要とする児童の特性についての問題を主体的に解決しようとしている教員の姿がある。そして、児童が意欲的に課題に取り組めるように、特性を理解し、個に応じた分かりやすい指導内容や指導方法を検討し合う教員の姿が読み取れる。図１で示した専門性①③④が高まったと考えられる。

図 18 は、「自立活動に関する研修をしたことで、成長を見取ることができた児童について」回答した記述の一部である。教員が、自立活動の内容６区分 27 項目を意識して、特別な支援を必要とする児童の実態を把握し、実態に応じた具体的な指導をすることによって、児童の困難さが改善されていったことが読み取れる。

事例３と事例４は同一の児童についての記述である。学級担任は、「自立活動の内容整理表」にある【１　健康の保持（４)】の「学習や対人関係が上手くいかないことを感じている（中略）自分を否定的に捉えてしまったり」という状況や【２　心理的な安定（３)】の「数字の概念や規則性の理解や、計算することに時間がかかったり、(中略）学習への意欲や関心が低い」「コミュニケーションが苦手」という状況の例示などから、児童は友人関係に対する不安や勉強面において自信を失っているという状況であると捉えた。その状況での指導内容として例示されている「個別指導や小集団などでの指導形態を工夫しながら、対人関係に関する技能を習得する（中略）生活する上で必要な支援を求められるようにする」「周囲の励ましや期待、賞賛を受けながら、(中略) 成功体験を積み重ねていくことが大切である」「双方向のコミュニケーションが成立する成功体験」ということを参考にして、学級担任は児童に意識して声を掛けるようにしたり、児童が関わりやすい児童を意図的に近くの席にしたりした。また、関係のある他の教員は、この児童と他の児童が関わる場面を意図的に設定した。

事例	自立活動に関する研修をしたことで、成長を見取ることができた児童について −意識した自立活動の内容6区分27項目とエピソードや児童の姿の変容−
1	**【２ 心理的な安定(２)】**の「行動の仕方を短い文章で伝える」ということは、有効なときがあった。授業中に他のことをしている時に、「今〇〇するよ。」と一言だけ伝えると、それまでにやっていたことをやめることができたことがあった。
2	授業で、**【２ 心理的な安定(１)】【６ コミュニケーション(２)】**を意識した。文字を読む・書くといったストレスを軽減するように、その日の板書と同様のプリントを事前に渡し、そこに追加記入させていく形をとった。その結果、調べたことや自分の考えを書くことなどに時間を割くことができるようになったと感じる。
3	6区分27項目の整理表を使うことで、**【１ 健康の保持】【２ 心理的な安定】【３ 人間関係の形成】【６ コミュニケーション】**から、児童が友人関係に対する不安や勉強面において自信を失っていることや、できないことを恥ずかしいと感じていることを理解することができた。また、整理表を使い自信が持てるような支援が必要だとわかった。6月ごろから、絵を使ってのコミュニケーションを取ったり、家に帰るときは見送ったり、一言声を掛けるように意識した。夏休み以降は、**友人関係を広げることができた。教員が声を掛けた**ことで自信を取り戻せたかはわからないが、友人関係の面において不安を克服し、成長したと思う。
4	クラスの中での人間関係の幅が狭い児童がいた。**【２ 心理的な安定 (3) 】**の指導内容、留意点からヒントを得て、**教員**や**他の児童**など、**人と関わる場面をいくつか設けた。**その後、**仲のよい友達**を作ることができた。
5	ある児童は、対人トラブルが多くあり、友達に手を出してしまうことがあった。そこで、**【６ コミュニケーション(２)】**を参考にして、相手との関わり方について指導をした。今でもトラブルはあるが、先生に相談をするなど、言葉にして意思表示をしようとしている努力は見られている。

図 18　自立活動に関する研修をしたことで、成長を見取ることができた児童について回答した記述の一部（11 月の事後意識調査より）

さらに、事例４では、学級担任と他の教員が情報を共有しながら、連携して児童へ指導し、その児童が人と関わることに自信を持っていったことが分かる。教員が児童の特性を理解し、指導を工夫することができた事例であり、図１で示した専門性③④の高まりが見られる。

図 19 は、「６月よりも、特別な支援を必要とする児童の長所やよさ、困難さが分かります。」の回答結果であり、図 20 は、回答した理由を分析したものである。図 20 の〈２〉では、回答した理由に関する記述（テクスト）中の注目すべき語句を抽出し、〈３〉では、その語句を簡潔に言い表す概念に言い換え、これらを基に考察した。

まず、設問に対して、全教員が肯定的な回答を選択した。宝ミーティングによって、児童の特性を理解できるようになり、児童理解が深まったことが分かる。次に、「自立活動の内容整理表」を基に根拠のある視点を持ち、他の教員と語り合うことで、実態に応じた指導につながったという表現が多かった。そして、ある教員は、「気持ちの問題ではなく、本人の個性だと捉えられることが増えたように実感している。」と記述している。これは、児童観（子供は、どのようなものであるかについての見方）の転換にまで至っていると考えられる。図１に示す専門性②④の高まりが見られる。

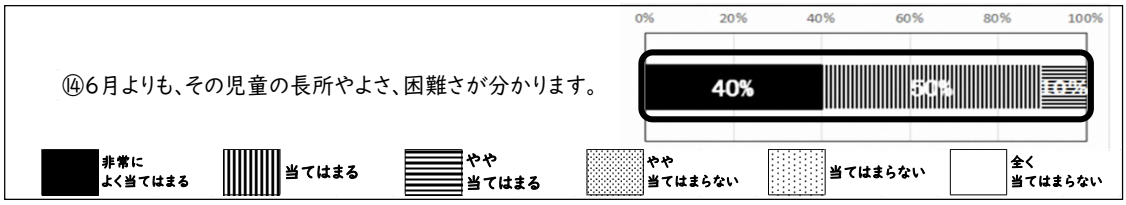

図 20 「6 月よりも、その児童の長所やよさ、困難さが分かります。」の回答（n=10）

回答	【設問】6月よりも、その児童の長所やよさ、困難さが分かります。	〈1〉左に関する理由 テクスト	〈2〉テクスト中の注目すべき語句	〈3〉テクスト中の語句の言い換え
1	非常によく当てはまる		情報の共有/アドバイスを頂けた	教員間の情報共有/**他の教員からのアドバイス**
2	非常によく当てはまる		**気持ちの問題ではなく/本人の個性**/支援の方法の幅を広げる	**児童観の転換**/児童の特性の理解/実態に応じた支援内容の設定
3	当てはまる		**児童のよさ**について必ず話し合う/児童のよさを考えたり、再認識できたり	**児童の長所やよさの理解**/教員による児童のよさの再認識
4	当てはまる		困り感/**見取る/視点がなんとなくではなく、根拠ができた**	**児童の困難さを見取る視点・根拠**
5	やや当てはまる		児童理解に努めようとする意識は高まった/効果的な具体策は見出せなかった/**経験値で物を言ったりすることが多く**	教員の児童理解の意識/**実態に応じた指導内容の設定/経験を裏付ける根拠の必要性**

図 20　設問⑭に回答した理由に関する記述

大谷尚（2019）『質的研究の考え方－研究方法論から SCAT による分析まで－』名古屋大学出版会　を参考にして分析

６　研究のまとめ

(1) 研究の成果

図 13、図 14 を基にした自立活動の研修の分析より、教員が、自立活動の考え方や、児童の実態に応じた効果的な指導内容を検討する方法を理解することができたと考えられる。また、自立活動の考え方を取り入れたことにより、根拠に基づいて児童の実態を把握し、指導内容を設定することにつながったと考えられる。さらに、図 15 から図 20 を基にした宝ミーティングの分析より、特別な支援を必要とする児童への効果的な指導

へつながり、教員の特別支援教育に関する専門性が高まったと考えられる。そして、事後意識調査の結果である図 21、図 22、図 23 より、宝ミーティングの実施回数や時間は適切であり、宝ミーティングは有意義であったことが分かる。以上のことより、宝ミーティングは、教員の特別支援教育に関する専門性を高める仕組みとして有効であると考えられる。研究協力校では今後継続していく方向で進んでいる。

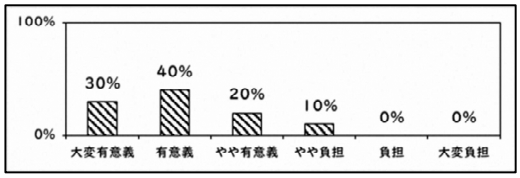

図 21　宝ミーティングを実施した印象について（n=10）

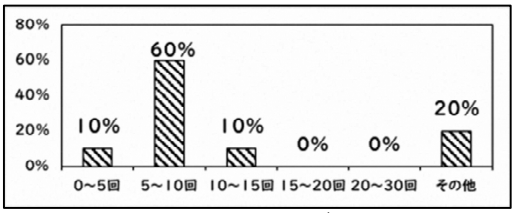

図 22　宝ミーティングの適当な回数（年間）について（n=10）

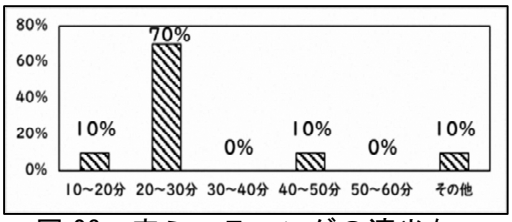

図 23　宝ミーティングの適当な時間（１回）について（n=10）

(2) 今後の研究課題

まず、宝ミーティングを継続していくためには、負担なく短時間で実施していくことが必要である。そして、協働的な研修の場としてテーマを明確にして設定することで、より効果的な語り合いになると考える。例えば、年度初めの共通理解、前期の指導検討、中間の評価、後期の指導検討、年度末の引継ぎというように設定したい。

また、特別支援教育に関する研修を「令和の日本型学校教育」を支える柱の一つとして捉えることが重要である。「教師の養成　報告」は、特別支援教育の考え方は「教育全体の質の向上に寄与するものである。」と示している。小学校の教員には、生徒指導、学級経営、授業づくり、学校行事に関するものなど、多岐に渡る専門性が求められるが、特別支援教育に関する専門性は全ての専門性の基盤と考えられる。本研究は、学年部会を研修の一つと捉えた実践であるが、出張等で２人での語り合いとなることがあった。多角的、多面的かつ専門的な語り合いの積み重ねのために、ファシリテーターの役割は重要であり、ファシリテーターを含めた、教員３人以上での取組が望ましいと考える。

そして、児童が、より意欲的に課題に取り組み、児童自身が成長を実感できるようにしていくことが重要である。本研究では、専門的な助言の代替として「自立活動の内容整理表」を参考にしたが、特別支援学校から学ぶことは重要である。宝ミーティングで教員が見取った児童の成長を、児童本人に伝えたところ、児童は、その成長に対して実感を伴っていないようだった。特別支援学校では、保護者や児童と共に個別の指導計画を活用しているようである。小学校でも、この取組の一部を取り入れたり、キャリア・パスポートの取組と関連付けたりして児童自身が目標を持って取り組むことができれば、児童自身が自分の成長を実感できることにつながるのではないかと考える。さらに、「自立活動の内容整理表」等を基に専門性を高め、特別支援学校のセンター的機能を活用することで、その助言や援助の理解とともに、一人一人の児童のよさや長所、現在できること、環境を整えればできることなどに目を向ける社会モデルの考え方の理解が深まり、共生社会の形成の基礎となる特別支援教育の実施につながると考える。

参考文献

・新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議（2021）「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議　報告」
・安藤隆男（2021)『新たな時代における自立活動の創成と展開　個別の指導計画システムの構築を通して』教育出版
・大谷尚（2019)『質的研究の考え方－研究方法論からSCATによる分析までー』名古屋大学出版会
・岡山県総合教育センター（2019)「自立活動ハンドブックー知的障害のある児童生徒の指導のためにーVer.2」
・木下康仁（2020)『定本 M-GTA　ー実践の理論化をめざす質的研究方法論ー』医学書院
・熊本県教育委員会（2017)「特別支援学級担任及び通級による指導担当教員のためのハンドブック～一人一人の子供の確かな学びと自立の実現のために～」
・島根県教育センター（2019)「自立活動の内容整理表」
・島根県教育センター（2021)「自立活動ってなんだろう？　ver.２」
・静岡県総合教育センター(2019)「発達障害を対象とした通級指導教室のスタートブック」
・高津梓・佐藤知洋・田上幸太・柘植雅義・米田宏樹（2019)「子どもの願いを授業につなぐ「個別の指導計画」の検討－児童の育ちをつなぐ個別の指導計画の書式づくり-」日本教育心理学会第61回総会発表論文集
・中央教育審議会（2021）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申)」
・特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2010)「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議　審議経過報告」
・特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議（2022)「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議　報告」
・独立行政法人教職員支援機構（2018)「教職員研修の手引き2018－効果的な運営のための知識・技術－」
・鳥取県教育委員会 西部教育局（2020)「特別支援教育ほっと通信（令和２年12月西部教育局)」
・文部科学省（2007)「特別支援教育の推進について（通知)」
・文部科学省（2012）「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」
・文部科学省（2012)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告)」
・文部科学省（2017)『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　総合的な学習の時間編』
・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』
・文部科学省（2018)『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　自立活動編（幼稚部・小学部・中学部』
・文部科学省（2022）「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」

参考URL

・独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所「通常の学級における個々の子供への指導や支援」インターネットによる講義配信 NISE 学びラボ～特別支援教育 e ラーニング～〈http://nise.go.jp/nc/training_seminar/online〉（2022 年 12 月 20 日）

教科の探究的な学習による資質・能力の育成
－ICT 活用の特性・強みを家庭での端末活用に生かした授業実践－

総合支援部小中学校支援課小中第２班　勝又　規真

１　主題設定の理由

急速な情報化の進展や技術革新により、社会は大きく、そして加速度を増して変化をしており、未来の予測が困難な時代となっている。

このような時代に生きる子どもには、日常生活や社会の中から問いを見いだし、自ら課題を設定し、その課題の解決に必要な情報を収集し、他者と対話しながら情報を整理・分析したことをまとめ・表現することで、課題を解決する力を身に付けてほしい。

「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）」（以下、「答申」という。）においても「課題の設定，情報の収集，整理・分析，まとめ・表現を行う等，教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供すること」と示されており、未来を生きる子どもに自ら設定した課題を解決する力が求められていることが分かる。

研究協力校では、総合的な学習の時間において児童が自ら課題を設定し、情報を収集、整理・分析して、まとめ・表現する探究的な学習が行われているが、教科における実践は少ない。そのため、教科の資質・能力を育成する過程においても、探究的な学習を取り入れることで、「答申」（中間まとめ）に示されている「『自ら課題を見つけ，それを解決する力』を育成するため，他者と協働し，自ら考えぬく学び」の実現を目指したい。また、GIGA スクール構想により１人１台端末が整備されたことを生かし、授業はもとより家庭でも端末を利用し、ICT 活用の特性・強みを生かして児童が探究的な学習に取り組むことができるようにしたい。

例えば、児童が課題を設定する場面では、家庭に学校の端末を持ち帰り、実社会や実生活との関わりの中で疑問に思ったり興味を持ったりした場面を記録し、身近な事象から問題を見いだし、課題を設定することで学習問題を自分事として捉えることができる。情報を収集する場面では、インターネットで検索するだけでなく、身近にあふれる事象や家族や地域の人へのインタビューも記録することで収集の幅が広がるだろう。自らが収集した情報をクラウド上に保存すれば、グループで情報を共有し、意見交換をしながら整理・分析をすることが可能になる。まとめ・表現の場面では、家庭でクラウド上に保存されたデータを開き、納得がいくまで発表資料を作成することもできる。また、作成途中の作品をクラウド上で共有すれば、他の児童の作品を参考にすることもできる。このように、クラウドを活用し時間的・空間的制約を超えて活動ができるという ICT 活用の特性・強みを生かしながら、実社会や実生活から課題を見付け、自ら設定した課題を解決する過程に取り組むことで探究的な学習の質を高め教科における資質・能力を育成したい。

そこで本研究では、教科における探究的な学習において、ICT 活用の特性・強みを生かした授業や家庭での学習を行うことで、探究的な学習の質を高めることを目指す。

２　研究の目的

教科（国語科、体育科）における探究的な学習において、単元の指導計画を立て、ICT 活用の特性・強みを生かした授業や家庭での学習を行うことで、探究的な学習の質を高めることができるかどうかを検証する。

３　研究の方法

(1) 研究協力校の児童と教員に、事前の質問紙調査を実施して、実態を把握する。
(2) ICT 活用の特性・強みを授業や家庭での端末活用に生かした教科における探究的な学習の指導計画を立て、研究協力校において検証授業を実施する。
(3) 授業実践ごとの授業記録や児童の振り返りの記述を分析・考察する。
(4) 事前と事後の質問紙調査の結果を分析し、研究の成果と課題をまとめる。

４　研究の内容

(1) 文献

ア　探究的な学習

「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　総合的な学習の時間編」（以下、「解説　総合編」という。）では、探究的な学習の過程として「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の一連の学習過程が示されている。本研究では授業実践Ⅰ、Ⅱの単元構想の中に①から④までの場面を設定する。児童が自ら課題や問題を設定し、その課題や問題を解決する活動を充実させることが、児童の主体的な学びにつながり、資質・能力を育成することが期待できる。各教科でも教科の特性に応じた学習過程が行われているが、本研究では「解説　総合編」に示されている探究的な学習の過程を取り上げることとする。

イ　ICT 活用の特性・強み

「教育の情報化に関する手引」（以下、「手引」という。）には、ICT 活用の特性・強みが三つに整理されている（図１）。

①　多様で大量の情報を収集，整理・分析，まとめ，表現することなどができ，カスタマイズが容易であること
②　時間や空間を問わずに，音声・画像・データ等を蓄積・送受信でき，時間的・空間的制約を超えること
③　距離に関わりなく相互に情報の発信・受信のやりとりができるという，双方向性を有すること

図１　ICT 活用の特性・強み　「手引」を基に作成　※傍線は引用者による

研究協力校では令和２年度までに、GIGA スクール構想により１人１台端末が整備され、児童が学習で端末を使う環境が整った。また、「ミライシード」「Microsoft365」のアカウントが児童と教員全員に付与され、クラウド上での情報の発信・受信が可能になった。そこで本研究では、「カスタマイズが容易」「時間的・空間的制約を超える」「クラウド上での情報共有」を ICT 活用の特性・強みと定義する。

ウ　家庭での端末活用

文部科学省 Web サイト「StuDX Style」では、「ICT 端末は家庭に持ち帰って活用することで時間的・空間的な制約を超えた学びや創造的な学びを広げることができる」

とある。本研究では、児童が学校の端末を家庭に持ち帰り、ICT 端末を探究的な学習に活用できるようにする。

(2) 事前質問紙調査（６月）と分析

本研究では、授業だけでなく、授業以外の時間や家庭でも端末を活用するため、端末を使用することへの支援が必要な場面が多くなる。質問紙調査の結果から、学級担任が ICT を使うことに意欲的である５年生で実践を行う。

また、「手引」には、育成を目指す機器の基本的な操作等が、発達段階を意識して示されている。小学校中学年を意識したステップ２の段階では、キーボードによる文字入力や映像編集アプリの操作ができることなどが示されている。本研究での実践では、情報を整理したり、解決した課題をまとめて表現したりする場面で、文字を入力したり写真を撮影して取り込んだりすることが必要となってくる。そのため、キーボードによる文字入力や映像編集アプリの操作をし始めるであろう中学年の３年生でも実践を行う。

ア　探究的な学習

教員を対象に「どの教科等で探究的な学習を行っているか」（複数回答）という質問をした。その際、「解説　総合編」で探究的な学習における児童の学習の姿として示されている①から④までの学習過程について教員一人一人に説明し、探究的な学習についての共通理解を図った。質問の結果から、研究協力校の各教科等での探究的な学習の実施状況が分かった。

総合的な学習の時間では教員の 100％が探究的な学習を行っている。一方、各教科では、算数、音楽、図画工作、体育、家庭、外国語（外国語活動）で探究的な学習を実施した教員の割合は０％であった。探究的な学習が行われている教科も、担当教員が１人のみの理科は 100％だが、国語が 14.3％、社会が 40.0％とその割合は少ない。

イ　ICT 活用の特性・強み

教員を対象にした「授業でどのようなことに ICT を使っているか」（自由記述）という質問では、図２のような回答を得ることができた。

①調べ学習で活用（４人）
②資料の提示、動画の視聴（３人）
③ムーブノートで意見共有（３人）
④タブレットの使い方（２人）
⑤まとめを作成した（２人）
⑥休校を想定して Teams の使い方を説明した（１人）
⑦ペイントで字を書いたり絵を描いたりした（１人）

図２　授業での ICT 活用方法［N=12］

⑤から ICT 活用の特性・強みである「カスタマイズが容易」であることを生かした教員が２人（16.7％）いることが分かった。⑥から「時間的・空間的な制約を超える」を生かすことを想定して指導した教員が１人（8.3％）いるが、実際の活用には至っていない。③から「クラウド上での情報共有」では「ムーブノートでの意見共有」において３人（25.0％）の教員が ICT の特性・強みを生かしていることが分かった。

ウ　家庭での端末活用

学校の端末の家庭への持ち帰りに関しては、教員を対象にした「学級の児童は、１週間に何回くらい『学校の端末』を家庭に持ち帰っているか」という質問から、研究協力校の児童は学校の端末を家庭に持ち帰って使用をしていないことが分かった。

また、児童を対象に「家庭でどのくらい端末を使っているか」という質問では、家庭において、５年生では 25 人（100%）、３年生は 21 人（95.5%）の児童が、家庭の端末を使っていることが分かった。「家庭で端末をどのように使っているか」という質問では、５年生は 11 人（44.0%）が学習のために使っていたが、３年生で使っていたのは４人（19.0%）だけであった。５年生に「家庭で学習のためにどのように端末を活用しているか」（複数回答）という質問をすると、使用方法で多かったのは「情報の検索」９人（81.8%）や「ドリル学習」２人（18.2%）だった。

(3) 研究構想

ア　授業実践Ⅰ

授業実践Ⅰでは、５年生で体育科「G　保健(2) けがの防止」の単元で、図３のように単元計画を作成した。この単元では、探究的な学習や ICT 活用の特性・強みを意識し、けがの防止について理解し、危険の予測や回避など、安全な生活を実践する力を身に付けることをねらいとした。

時	体育科（保健領域）「けがの防止」の学習内容	探究的な学習の過程	ICT 活用の特性・強み		
			①	②	③
家庭	家庭で動画を視聴し、けがの原因を考えてデジタル付箋に記入し、クラウドに保存する。			○	
1	けがの原因が書かれたデジタル付箋を人の行動と周りの環境に分ける活動を行い、けがは人の行動や環境が関わって発生することを理解する。				○
休み時間	学校でけがや事故が起こりそうな危険な場所を探し、けがに関わる情報を収集する。	課題の設定 情報の収集		○	○
2	けがを防止するためには、安全な行動をすることが必要であることを理解し、学校でのけがについて危険の予測や回避の方法を考えたり選んだりする。	整理・分析 まとめ・表現		○	
家庭	家庭や地域でけがや事故が起こりそうな場所を探し、けがに関わる情報を収集する。	課題の設定 情報の収集		○	
3	けがを防止するためには、安全な行動に加え、環境整備が必要であることを理解し、地域でのけがについて危険の予測や回避の方法を考えたり選んだりする。	整理・分析 まとめ・表現			○
家庭	自分の「けが防止作戦」を考えるために情報を家庭で収集する。	課題の設定 情報の収集		○	
休み時間	学級担任や「Microsoft PowerPoint」を使える児童に操作方法を教わり、プレゼンテーションの作成の仕方を理解する。		○		
4	家庭で起こりそうなけがの原因を人の行動や周りの環境に整理・分析し、個人で「けが防止作戦」をプレゼンテーションにまとめる。	整理・分析 まとめ・表現	○	○	
家庭	プレゼンテーションを完成させる。	まとめ・表現	○	○	○
5	自分の考えた「けが防止作戦」を学級で発表する。	まとめ・表現	○		
6	けがなどの簡単な手当について理解し、簡単な手当をする。				
休み時間	大画面に児童が「けが防止作戦」についてまとめたプレゼンテーションを映し、全校児童に伝える。	まとめ・表現	○		

ICT 活用の特性・強みは、①「カスタマイズが容易」②「時間的・空間的制約を超える」③「クラウド上での情報共有」とする。

図３　体育科（保健領域）「けがの防止」の単元計画

「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　体育編」では、「課題を見付け，その解決に向けた学習過程」を通して資質・能力を育成することを重視することが示されている。「けがの防止」の単元は、日常生活の中からけがに関わる情報を得て課題を設定し、健康や安全に関する原則や概念に着目して捉え、けがを防止するという課題

の解決を目指す内容であり、探究的な学習との親和性が高い。よって本単元で授業実践を行うこととした。

(ｱ) 探究的な学習

授業実践Ⅰでは、学校、地域、家庭それぞれの場所での「けがの防止」について考えることを設定しており、探究的な学習の一連の過程を３回行う。校内での事故報告から日常生活の中でけがをする児童が増えてきていることを知った児童が、自分の生活を振り返り単元を通してけがの防止について考える。この活動を「けが防止作戦」と設定する。学校、地域、家庭それぞれの場面からけがに関わる情報を収集し、整理・分析をしながら「けが防止作戦」をまとめていく。単元の最後には「けが防止作戦」についてまとめたプレゼンテーションを全校児童に伝える。このような探究的な学習の一連の過程を行う中で、体育科の資質・能力の育成を目指す。

(ｲ) ICT 活用の特性・強み

授業実践Ⅰでは、「けが防止作戦」の中で ICT 活用の特性・強みを生かす。けがに関わる情報を収集する場面では、「時間的・空間的制約を超える」ことを生かし、家庭や授業以外の時間にも活動できるようにする。収集した情報を整理・分析する場面やグループで考えをまとめる場面では、「クラウド上での情報共有」ができることを生かし、他の児童の意見を参考にすることもできるようにする。「けが防止作戦」をまとめる場面では、「カスタマイズが容易」であることを生かし、プレゼンテーションを作成することを計画する。なお、５年生では小学校卒業後の活用も考慮し、汎用性の高い「Microsoft365」のアプリを活用する。

(ｳ) 家庭での端末活用

授業実践Ⅰでは、家庭に学校の端末を持ち帰り、家庭や地域での「けが防止作戦」の学習を進めることができるようにする。家庭や地域で、けがに関わる情報の収集を行ったり、まとめの場面で、家庭に学校の端末を持ち帰り、プレゼンテーションの作成の続きを家庭で行うことを可能にしたりすることで、家庭で効果的に端末を活用できるようにする。

イ　授業実践Ⅱ

授業実践Ⅱでは、３年生を対象に国語科で授業実践を行うこととし、図４のように単元計画を作成した。事前質問紙調査の「課題の解決に向けて、自分で考え、自分から学習に取り組んでいるか」という質問に対し肯定的に回答した児童の割合が国語科は 72.8％であり、他の教科の平均に比べ 15 ポイント以上低いことが分かった。そこで国語科においても探究的な学習を行い、自らの課題の解決に向けて学習に取り組んでいることを実感してもらいたい。授業実践Ⅱでは、「Ｂ　書くこと」領域を取り上げ、詩をつくる活動を行う。単元を通して、物の特徴を捉えたり、物の気持ちを想像したりして、伝えたいことが明確になるように表現を工夫して詩を書くことをねらいとする。

時間	国語科（書くこと）「○○になりきって詩をつくろう」の学習内容	探究的な学習の過程	ICT 活用の特性・強み		
			①	②	③
1	教師が提示した詩の題材を考え、何かになりきって詩をつくるという学習課題をつかむ。				○
2	詩の題材にしたい物を探して写真を撮影し、写真や実物を見て題材の特徴を端末に書き込む。	課題の設定 情報の収集	○		
家庭	家庭で詩の題材にしたい物を探し、その特徴を考えて端末に書き込み、記録する。	課題の設定 情報の収集		○	
3	詩の題材の特徴をグループで共有し、その特徴を整理し題材のことを伝えられるのかを分析する。	整理・分析			○
家庭	第３時でのアドバイスを受けて、題材のことを伝えるために必要な情報を追加する。	情報の収集		○	
4	第３時で整理・分析した詩の題材の特徴をもとに詩を書く。	まとめ・表現	○		
5	詩に対する感想や意見をグループで伝え合い、題材のことを伝えるための内容を明確にする。	整理・分析			○
家庭	家庭で保護者につくった詩を読んでもらい、アドバイスをもらう。	整理・分析		○	
6	つくった詩を推敲し、清書する。	まとめ・表現	○		
7	完成した詩を読み合い、よいと思ったところを伝え合う。	まとめ・表現			○
家庭	端末を活用して、詩の展覧会をオンライン上で開き、完成した詩を保護者に披露する。	まとめ・表現		○	

ICT 活用の特性・強みは、①「カスタマイズが容易」②「時間的・空間的制約を超える」③「クラウド上での情報共有」とする。

図４　国語科（「Ｂ　書くこと」領域）「○○になりきって詩をつくろう」の単元計画

(ｱ) 探究的な学習

授業実践Ⅱでは、詩をつくる活動に探究的な学習を取り入れ実践する。児童は身の回りの物から詩の題材を設定し、設定した題材を撮影する。撮影した写真から題材の特徴を考え、自分の考えた特徴が読み手に伝わるか判断するために、グループ内の児童と話し合いながら自分の考えた表現を整理・分析する。推敲を重ねて詩を完成させた後、写真と詩を組み合わせて作品をつくる。単元の終わりには、クラウド上で詩の展覧会を開き、学級の児童だけでなく保護者にも詩を見てもらえるようにする。このような探究的な学習の一連の過程を行う中で、国語科の資質・能力の育成を目指す。

(ｲ) ICT 活用の特性・強み

授業実践Ⅱでは、「○○になりきって詩をつくろう」という課題のもと、ICT 活用の特性・強みを生かす。詩の題材を設定する場面では、「時間的・空間的制約を超える」ことを生かし、校内や家庭で撮影した写真を授業で活用する。写真と詩を組み合わせた作品をつくる場面では「カスタマイズが容易」であることを生かし、デジタル付箋に文章を入力したり写真を取り込んだりし作品をつくる。情報を整理・分析する場面では、「クラウド上での情報共有」ができることを生かし、自分の考えた詩の題材の特徴を他の児童と共有し、伝えたい題材が明確に伝わるかを分析する。

３年生には、キーボードでの文字入力の技能がまだ十分に身に付いていない児童がいることも考えられるため、手書き機能を活用して文字を入力する方法も児童が選べるようにする。また、写真の撮影や取り込み、データの保存や共有がしやすいように、学習支援ソフト「ミライシード」を活用する。

(ｳ) 家庭での端末活用

授業実践Ⅱでは、家庭で学校の端末を活用し、学校生活だけでなく家庭生活の中からも詩の題材を設定できるようにする。学校や家庭の中から詩の題材を収集することで児童が実生活の中から課題を設定できるようにする。詩を考えたり詩と写真を組み合わせたりする場面においても、家庭に学校の端末を持ち帰ることを可能にし、児童が納得がいくまで学習に取り組むことができるようにする。

また、学校の端末を持ち帰り家庭の端末からクラウドにアクセスしつくった詩を保護者に見せ、アドバイスをもらうことで詩の推敲に役立てる。

(4) 授業実践

ア　授業実践Ⅰ

課題の設定・情報の収集

課題を設定する場面では、学校、地域、家庭での生活を振り返り、けがをしたことがある場所やけがが起こりそうな危険な場所をできるだけたくさん探し、学校の端末で危険な場所を撮影した（図５）。撮影した写真の中から、最もけがをする人が多いと思う場所を「けが防止作戦」の課題に設定した。けがの多い場所を知るために、教員にインタビューをする児童もいた（図６）。

図５　家庭で学校の端末を活用し、危険な場所を探す場面

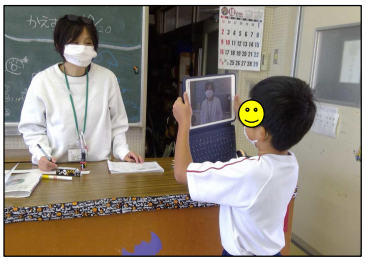

図６　インタビューで情報を収集している場面

整理・分析

児童は情報の収集の場面で自分が撮影した写真からけがが起こる原因を予想した。整理・分析する場面では、予想した原因を「人の行動」と「周りの環境」に分けながら分類し、自分の考えを「Microsoft Excel」に入力した。クラウド上に保存された他の児童の考えを見ることで、自分の意見を追加したり新たな考えに気付いたりした（図７）。

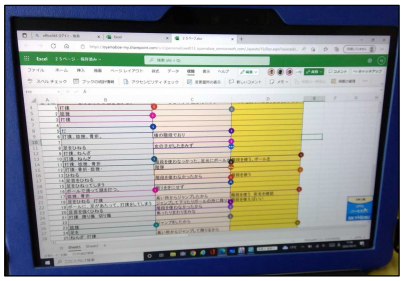

図７　情報共有し整理・分析する様子

まとめ・表現

第４時終了後、プレゼンテーションをより相手に伝わるように工夫したいと思った児童は、端末を家庭に持ち帰り「けが防止作戦」をプレゼンテーションにまとめる活動の続きを行った。児童は家庭で学校の端末を活用し、納得がいくまでプレゼンテーションの作成をすることができた（図８）。他の児童のプレゼンテーションを参考にすることができるよう、クラウド上で途中経過を共有した。

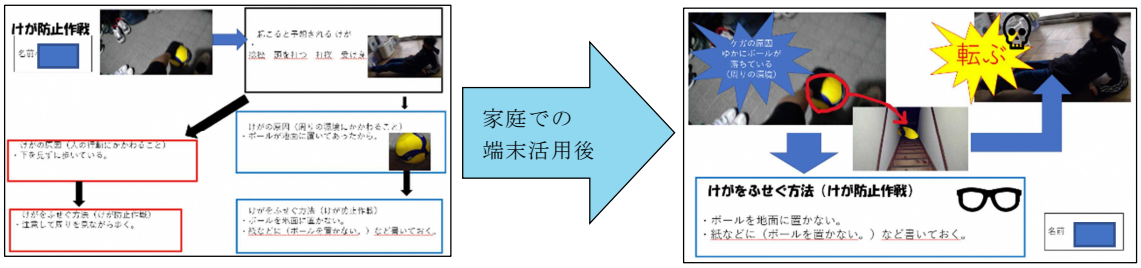

図８　家庭で学校の端末を活用し、作成の続きを行った児童のプレゼンテーション

イ　授業実践Ⅱ

課題の設定

課題を設定する場面では、詩の題材を学校や家庭で探した。端末を活用し、学校だけでなく家庭でも課題を見付けることを可能としたことで、他の児童やオンライン展覧会を開き保護者に読んでもらうということを意識して児童は自分が表現したい物を題材として設定した。

情報の収集

児童は、設定した題材の特徴を考えるために、詩の題材を端末を使って撮影し、「ミライシード」のデジタル付箋に貼り付けた（図９）。図鑑やインターネットから情報を収集して、データを貼り付けた児童もいた。その後、写真を貼り付けたデジタル付箋に、自分の経験や想像から詩の題材の特徴を表す言葉を追加した（図 10）。

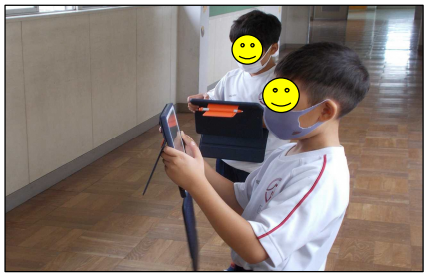

図９　端末で詩の題材を撮影している場面

図 10　詩の題材の特徴を書き込んだデジタル付箋

整理・分析

詩の題材の特徴が読み手に明確に伝わるかを判断するために、デジタル付箋に書き込まれた題材の特徴を表す言葉を整理・分析した。各自が題材の特徴を表す言葉を色、形、大きさの視点を中心に比較・分類し、考えた言葉の表現が読み手に明確に伝わるかグループ内で検討をした。題材の特徴が記録されたデジタル付箋をクラウド上で共有し、新たに考えた表現などを各自が即時にデジタル付箋に付け加えるなど共同編集をした（図 11）。

図 11　クラウド上で共同編集をしている場面

まとめ・表現

詩を書く場面では、児童がキーボードを使った入力か手書き機能を使った入力か選

択して、詩をデジタル付箋に書き込んだ（図 12）。

図 12　３年生が文字を入力する様子

また、端末を使って撮影した写真と自分が作成した詩を端末を使って組み合わせ、作品をつくった（図 13）。単元の最後には、クラウド上に完成した作品を保存し、保護者が閲覧できるようにし、オンライン展覧会を開いた。学級だよりに二次元コードを載せ、保護者がオンライン展覧会にアクセスできるようにした（図 14）。

図 13　写真と詩を組み合わせた作品

図 14　展覧会のお知らせをした学級だより

(5) 分析と考察

ア　授業実践Ⅰ

体育科「けがの防止」の単元では、評価規準について、図 15 のように設定した。

評価	評価の観点	評価の視点
「おおむね満足できる」状況（B）	知識・技能	けがの原因には、人の行動や環境が関わっていることを理解することができる。
「おおむね満足できる」状況（B）	思考・判断・表現	自分のけがに関わる経験を振り返ったり、学習したことを活用したりして、危険の予測を考えることができる。
「おおむね満足できる」状況（B）	主体的に学習に取り組む態度	「けが防止作戦」についての自分の考えをまとめる学習に取り組もうとしている。

図 15　単元の評価規準

A評価とB評価を合わせた割合は、すべての観点において 90%を超えていたことから、単元で育成したい資質・能力はおおむね育成することができたと考えられる。

(7) 探究的な学習

単元終了後に、授業実践Ⅰで行った探究的な学習の場面の到達度について児童に質問した結果を図 16 に示す。

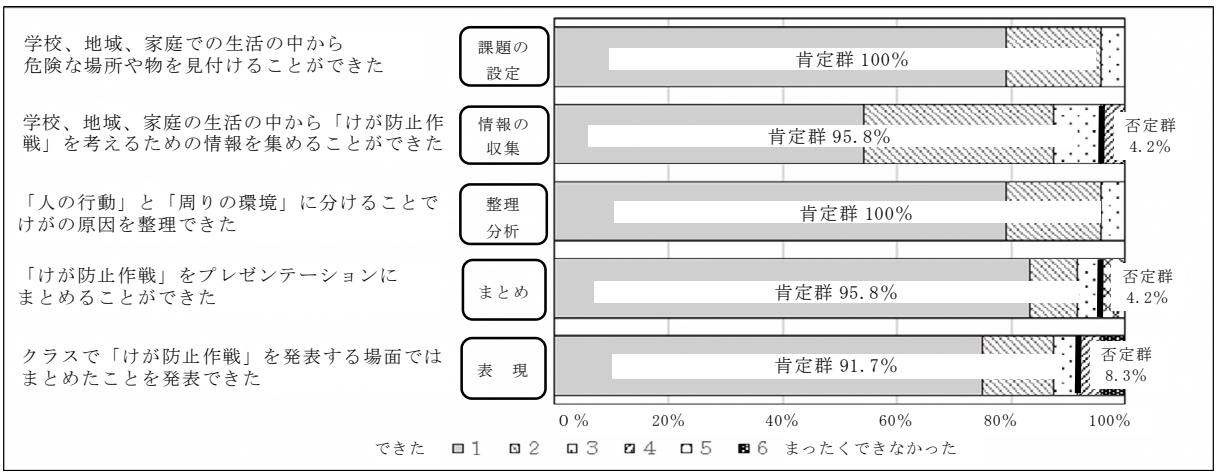

図 16　体育科「けがの防止」の単元における探究的な学習の活動の到達度[N=24]

図 16 から探究的な学習のすべての場面で 90%以上の児童が肯定的な回答をしたことが分かる。図 17 は探究的な学習についての振り返りの記述である。

- 自分でとった写真から、どんなけがが起きそうなのかを考えることができた。
- けがをしたことがある場所を調べて、みんなが安全に生活できるよう考えることができた。

→ 課題の設定

- けがが起こりやすいところをいろいろな人に聞いた。
- 危険な場所を動画でさつえいし、どういうけがが起こるのかを考えた。

→ 情報の収集

- けがの原因を２つに分けて、みんなの意見を見ながら考えられた。
- エクセルを使っていろいろな人の意見がすぐに見られた。

→ 整理・分析

- 危険な場所の写真などをはりつけて、危険な場所のことについてくわしくまとめることができた。
- プレゼンで、みんなにけがが起きたことや危ない場所について伝えられた。

→ まとめ・表現

図 17　探究的な学習についての振り返りの記述

図 17 の記述内容から、写真撮影、インタビューなど情報を収集する方法を自ら選択したり、他の児童と意見を共有し自分の考えを整理・分析したりするなど、探究的な学習の過程を通し「けが防止作戦」を完成させたと考えられる。

(ｲ) ICT 活用の特性・強み

単元終了後に「端末を使うことは保健で行った『けが防止作戦を考えよう』の学習に役に立ったか」という質問に対して 22 人（91.7%）が肯定的に答えた（図 18）。

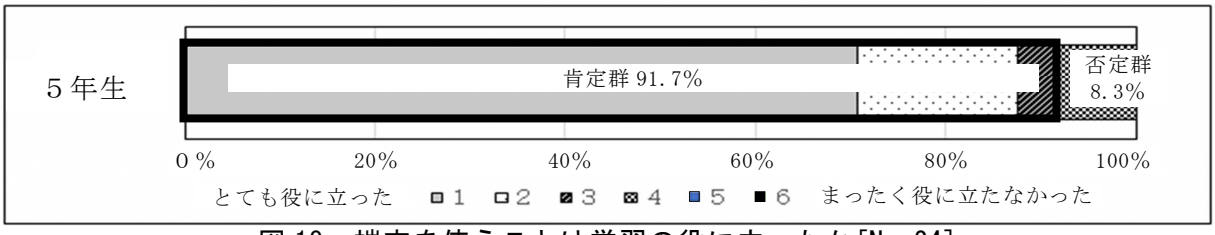

図 18　端末を使うことは学習の役に立ったか[N＝24]

図 19 は「保健『けが防止作戦を考えよう』の学習で端末はどんなことに役に立ったか」という質問での児童の記述である。

- プレゼンで、みんなにけがが起きたことや危ない場所について伝えられた。
- 自分が危険だと思った場所をよく見て、危ないと思ったことをまとめられた。

→「カスタマイズが容易」

- 家や自分の通学路で危険な場所を細かく見ることができたから。
- 家の写真をとれたから、けがをする場所がわかりやすかった。

→「時間的・空間的制約を超える」

- 人の意見が見えるから、自分の意見につけたしができた。
- みんなの意見がよく分かるし、みんなの意見から気付くこともあった。

→「クラウド上での情報共有」

図 19　保健の学習で、端末が役に立った場面についての記述

これらの結果より、児童は端末の使用が学習に役立ったと感じたと同時に、ICT活用の特性・強みを生かして探究的な学習をしていたことが考えられる。

(ｳ) 家庭での端末活用

図 20 は「家庭でどのように端末を使っているか」という質問に対し、学習のために使っていると回答した児童の割合である。６月と比較すると 12 月は 47.3 ポイント上昇した。12 月に実施した質問紙調査から、学習のための端末の活用方法（複数回答）で最も多かったものは、学校の授業のための使用 19 人（90.5%）であった。児童は、課題を見付けるために写真を撮影したり、まとめのためのプレゼンテーションを作成したりしたことが考えられる。家庭で学校の授業のために端末を使用した 19 人のすべてが、家庭や地域において「けが防止作戦」のために情報を収集したり、プレゼンテーションにまとめたりすることができたことから、90%を超える児童が、家庭での端末活用を課題の解決に活用できたと考えられる。

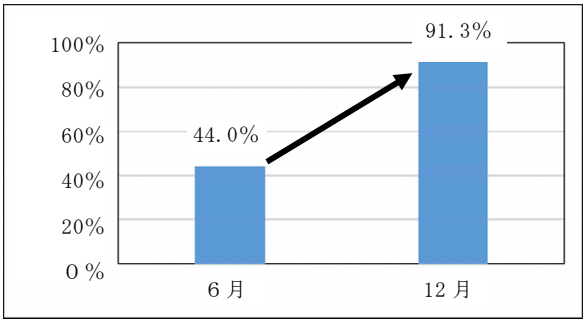

図 20 家庭で学習に端末を活用している児童の割合［６月 N＝25　12 月 N＝23］

イ　授業実践Ⅱ

国語科「○○になりきって詩をつくろう」の単元では、評価規準について図 21 のように設定した。

評価	評価の観点	評価の視点
「おおむね満足できる」状況（B）	知識・技能	言葉には考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付くことができる。
「おおむね満足できる」状況（B）	思考・判断・表現	身の回りの物から詩の題材を選び、伝えたいことを明確にすることができる。
「おおむね満足できる」状況（B）	主体的に学習に取り組む態度	進んで伝えたいことを明確にし、学習の見通しをもって詩をつくろうとしている。

図 21　単元の評価規準

A評価とB評価を合わせた割合は、すべての観点において 90%を超えていたことから、単元で育成したい資質・能力はおおむね育成することができたと考えられる。

(ｱ) 探究的な学習

単元終了後に、授業実践Ⅰと同様の調査を行い、授業実践Ⅱで行った探究的な学習の場面の到達度について質問した。授業実践Ⅰと同様に探究的な学習のすべての場面で 90%以上の児童が肯定的な回答をした。

図 22 は探究的な学習についての振り返りの記述である。

・なりたい物を書けてよかった。［課題の設定］
・たくさんじょうほうを集められることが楽しい。［情報の収集］
・とくちょうが分かりやすくても詩が楽しくないし、分からなさすぎても詩が楽しくないから、友達の意見でしゅう正できた。［整理・分析］
・見て分かるとくちょうや物の気持ちをうまく使って詩をつくれたと思う。［まとめ・表現］

図 22　探究的な活動についての振り返りの記述

図 22 から、児童は実生活の中から詩を書いて伝えたいと思った題材を選び、他の

児童からのアドバイスを参考にしながら、自分が考えた詩を書くときに使う題材の特徴を整理・分析し、詩を完成させていったことが分かる。このことから、単元の中で探究的な学習が行われ、児童は自ら設定した課題を解決しようとしていたと考えられる。なお、児童が詩を発表する場面ではオンライン展覧会を行い、多くの保護者から好意的な意見をもらった。

(ｲ) ICT 活用の特性・強み

単元終了後に、単元の中で端末を操作する５つの場面について、端末の活用をすることができたかを児童に質問した（表１）。

表１　端末を操作する場面で、端末を活用することできたか[N=19]

	文字を入力する	デジタル付箋を書く	写真を撮る	写真をデジタル付箋に取り込む	文字と写真を組み合わせる
できた	94.7%（18 人）	100%（19 人）	100%（19 人）	100%（19 人）	100%（19 人）
できなかった	5.3%（１人）	０%（０人）	０%（０人）	０%（０人）	０%（０人）

表１より、端末を操作する５つの場面において、90%以上の児童が端末を操作できたことが分かる。図 23 は児童が作品を提出したときの共有画面である。20 人全員が写真と詩を組み合わせ作品を提出できたことが分かる。20 人中５人の児童は手書き機能を使った入力を選択しており、児童が自分の技能などに応じて端末を操作していることが分かる。このことから児童に文字の入力方法を選択させたり学習支援ソフトを活用したりするなどの支援を行うことで、３年生も ICT 活用の特性・強みを生かし学習を行うことができたと考えられる。

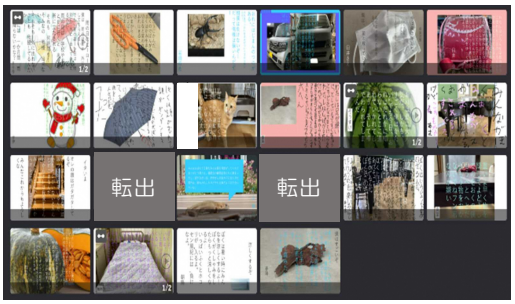

図 23　児童の作品の提出状況

(ｳ) 家庭での端末活用

図 24 は単元終了後に、「自分がなりたい物の特徴をどこで集めたか」という質問への児童の回答をまとめたものである。図 24 より 13 人（68.4%）の児童が家庭で情報を収集しようとしていたことが分かる。

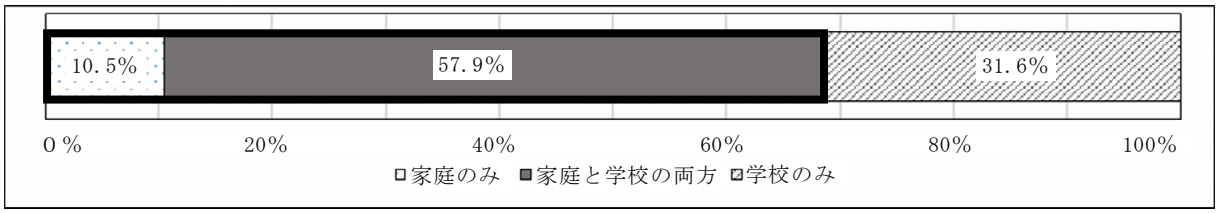

図 24　自分がなりたい物の特徴をどこで集めたか[N=19]

また、提出された作品から、図 25 のように家庭でも学校の端末を活用し、表現を工夫した作品をつくったり、図 26 のように新たな詩をつくった児童がいたりしたことが分かった。児童は家庭で端末を活用して、さらに作品をよくしようと制作をしたり、「(学校で完成しなかったので）家でやれて助かった」という児童の振り返りへの記述から納得がいくまで学習に取り組んだりしたと考えられる。

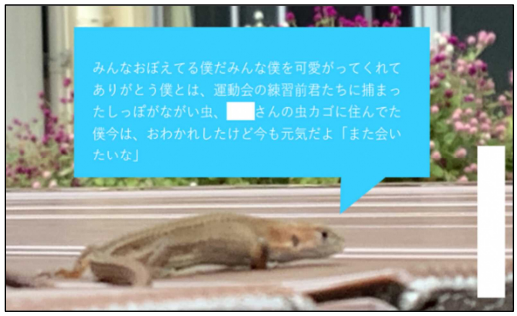

図 25　家庭で端末を活用し、表現を工夫した作品

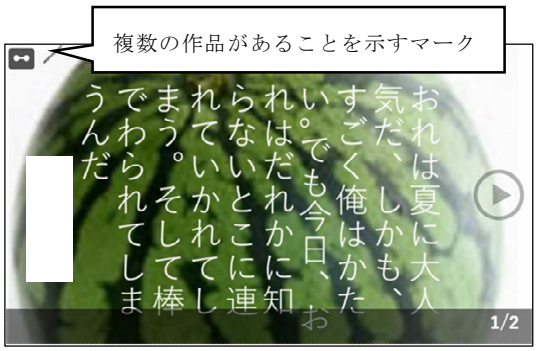

図 26　家庭で端末を活用し、複数の作品をつくった児童の作品

これらの分析から、児童は探究的な学習をよりよいものにするために、家庭で端末を活用していたことが分かる。

5　研究のまとめ

(1) 研究の成果

教科（国語科、体育科）における探究的な学習において、ICT 活用の特性・強みを生かした授業を行うことは、クラウド上で友人の意見を参考に自分の考えを再構築することができるなど探究的な質を高めた。また、時間的・空間的な制約を超え家庭に学校の端末を持ち帰り学習に活用することは、身近な場所からけがの起こりそうな場所を見付けたり、詩の題材を選んだりする課題の設定の場面などにおいて探究的な学習をよりよいものとした。

これらのことから、教科（国語科、体育科）における探究的な学習において、単元の指導計画を立て、ICT 活用の特性・強みを生かした授業や家庭での学習を行うことは、探究的な学習の質を高めることができるということを検証することができた。

(2) 今後の研究課題

国語科、体育科だけでなく、多くの教科で意図的に探究的な学習を取り入れた学習計画を立て実践することが重要である。また、それを継続しより学びを子どものものにしていくことが問われていくのだと思う。

参考文献

・文部科学省（2018）「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　総合的な学習の時間編」東洋館出版社
・文部科学省（2018）「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　体育編」東洋館出版社
・文部科学省　中央教育審議会（2021）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）」
・文部科学省（2019）「教育の情報化に関する手引」
・文部科学省「StuDX Style GIGA スクール構想を浸透させ　学びを豊かに変革していくカタチ」https://www.mext.go.jp/studxstyle/（2022 年 8 月 2 日閲覧）