

令和7年度 小中学校長長期研修

研究報告書



静岡県総合教育センター

はじめに

静岡県総合教育センターは、平成7(1995)年の開設から今年度で30周年を迎えました。インターネットが普及し始めた開設当時と現在とでは隔世の感ですが、グローバル化やデジタル化、AIの進展により、世の中の変化が更に加速しています。さらに、戦禍や自然災害、感染症など、突発的で不安定な状況も追い打ちを掛けます。このように不確実な「VUCAの時代」を、子供たちがより良く生き抜くため、次期学習指導要領の具体的な議論が活発に行われています。昨年9月の「論点整理」では、①デジタル活用を含め、現行学習指導要領の方向性を一層深める「『主体的・対話的で深い学び』の実装(Excellence)」、②多様化する子供たち一人ひとりの個性や特性、背景を踏まえた対応ができる仕組みをつくる「多様性の包摂(Equity)」、③子供や教師に過度な負担とならないようにする「実現可能性の確保(Feasibility)」の3点が、基本的な考え方として示されました。その上で、予測困難で変化の激しい時代を生きる子供たちに、「自らの人生をかじ取りできる力」を伸ばすこと、また、デジタル時代に主体的に社会参画できる「民主的な社会の作り手」を育てることも重要な課題であるとされています。

本センターは、本県の教育の中核的存在として、「新しい時代の人づくりを目指す」を基本理念に、高度で専門的な研究を基盤に質の高い研修を実施することにより、学校や教職員を支援することを使命としています。そして、その重要な一部分を担っているのが、長期研修員の制度です。

本年度は小学校籍2人の研修員が、これまでの経験や実践を踏まえた課題意識を基にテーマ設定し、1年間の研究に取り組みました。小山町の小学校からの研修員は、「特別な支援を要する児童に対する通常学級教員のアセスメント力の向上—OODAループの思考を活用した子ども理解を深める校内体制づくり—」を研究主題とし、増加傾向にある特別な支援を必要とする児童に対応するため、教員の特別支援教育へのアセスメント力向上を目指しました。前述②「多様性の包摂」につながる研究です。菊川市の小学校からの研修員は、「教員一人一人が重点目標に向かう仕組みづくり—具体化・共有・見取りを通した目指す児童の姿の実現—」を研究主題とし、重点目標を目指す児童の姿として具体化し、所属教員が同じ理解で共有する仕組みづくりに取り組みました。職員会議等での「対話」により目標の理解が深まった、まさに教員間で前述①「対話的で深い学びの実装」をした研究です。加えていずれも、子供や教師に過度な負担が掛からないよう、前述③「実現可能性」を意識している点が大いに評価できます。

ここに、1年間の研究成果が報告書としてまとめられました。学校の現状を踏まえ、アンケート調査等により課題を明確にして、仮説を立て、研究協力校での実践と分析を重ねた集大成です。この研究成果が、各学校における課題解決の一助となることを大いに期待します。ただ、これらの研究はこれで完結するものではありません。研修員自身または各学校において実践を重ね、さらなる研究や研修につなげていただくことにより、さらに意義が深まるものと考えております。

結びに、長期研修員の派遣及び研究に際して、御支援と御協力をいただきました市町教育委員会、学校をはじめ関係機関の皆様、この場をお借りして心より感謝申し上げます。

令和8年3月

静岡県総合教育センター

所長 持山育央

= 目 次 =

専門支援部

特別な支援を要する児童に対する通常学級教員のアセスメント力の向上

—OODA ループの思考を活用した子ども理解を深める校内体制づくり—

真鍋 瑞帆・・・ 1

教員一人一人が重点目標に向かう仕組みづくり

—具体化・共有・見取りを通した目指す児童の姿の実現—

伊村 悠樹・・・ 14

令和7年度 小中学校長期研修員 名簿

部	課・班	職 氏 名	所 属 校
専 門 支 援 部	特別支援課 特別支援班	教諭 真鍋 瑞帆	小山町立北郷小学校
	研修課 研修班	教諭 伊村 悠樹	菊川市立小笠北小学校

特別な支援を要する児童に対する通常学級教員のアセスメント力の向上 —OODA ループの思考を活用した子ども理解を深める校内体制づくり—

専門支援部特別支援課特別支援班 長期研修員 真鍋 瑞帆

1 主題設定の理由

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」の結果によると、「学習面または行動面で著しい困難を示す」とされた小・中学校の児童生徒の割合は8.8%となり、平成24年度の6.5%から2.3ポイント増加している。中央教育審議会（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）」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」や「公立の小・中学校においては、体制整備の一層の充実を図っていく必要がある」と示され、教員の特別支援教育に関する知識・技能の一層の高まり、指導方針の共有化、チームによる指導の充実が挙げられており、協働体制を一層確保する必要性を示している。

協力校は、全校児童数342人の中規模校である。各学年2学級、特別支援学級3学級（知的障害2、自閉症・情緒障害1）を設置している。特別な支援を必要とする児童は年々増加しており、令和6年度において「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を作成している通常学級の在籍児童は、全体の約13%を占めている。これまで、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の役割や作成から改善までの一連の流れについて、校内研修を実施したことで、作成への理解は深まりが見られた。一方で、二つの課題が見られた。一つ目は、対象児童の増加に加え、児童一人一人の困難さの背景を把握し、適切な指導や支援方法を見出すことに難しさがあるため、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成に伴う教員の負担が大きいことである。二つ目は、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成はされているものの、効果的な活用につながる運用体制が十分に整っておらず、教室での実際の指導や支援に十分に活かされていない場面が多々あることである。

以上の課題を踏まえ、本研究では、児童の行動を表面的に捉えるのではなく、観察、状況判断、意思決定、実行を循環的に捉え直す思考の枠組みとしてOODAループに着目した。教員が協働的にOODAループの思考を繰り返す校内体制を構築することで、児童理解が深化し、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を日常の指導や支援と結びつけて活用することが可能になると考えた。このような実践過程を積み重ねることで、通常学級の教員のアセスメント力を高められると考え、本主題を設定した。

2 研究の目的

通常学級の教員が、児童一人一人の実態を的確に把握し、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を日常の指導や支援と結びつけて活用していくための校内体制をつくり、教員の「アセスメント力」を高めることを目的とする。本研究で示すアセスメント力とは、「多面的、多角的な情報収集と分析を通し、児童の行動や背景を総合的に理解しながら、

適切な支援に結びつける、実行・振り返りまでを含めた一連の実践的な力」と定義し、その向上をねらいとする。

3 研究の方法

- (1) 文献・先行研究による視点の整理
- (2) 研究協力校教員への事前質問紙調査による現状と課題の把握
- (3) 研究構想
- (4) 研究実践と検証
- (5) 研究のまとめ

4 研究の内容

- (1) 文献・先行研究による視点の整理

ア 特別支援教育のアセスメント力の必要性

文部科学省（2021）「特別支援教育の在り方に関する有識者会議」では、「日々の教育実践において、目の前の子供の障害の状態等により、障害による学習上又は生活上の困難さが異なることを理解し、個に応じた分かりやすい指導内容や指導方法の工夫を検討し、子供が意欲的に課題に取り組めるようにすることが重要である。」と示している。一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導や支援を行うためには、日常的な観察や評価を通じたアセスメントは必要不可欠である。行動やつまづきを表面的に捉えるのではなく、その背景や要因を整理し、指導や支援の妥当性を検討するためにも、教員には継続的かつ意図的にアセスメントを行う力が求められている。

イ 教育現場における社会情勢や環境変化への柔軟な対応の必要性

近年の学校教育は、変動性・不確実性・複雑性・曖昧性を特徴とする「VUCAの時代」に突入している。従来の形にとらわれずに変化に柔軟に対応する力が求められている。「教育現場でも多くの場面で使われてきた PDCA サイクル（Plan-Do-Check-Action）は、一方

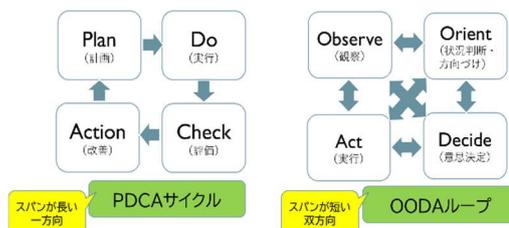


図1 PDCA サイクルと OODA ループ

向のサイクルで、計画・実行・評価を経て、成果と課題を明確にした上で改善案を立てていくため、変化への即応性には限界がある。」と、原田（2022）は指摘している。

こうした状況の中で注目されているのが OODA ループである。OODA ループは、「Observe（観察）現状を客観的に見る。」「Orient（状況判断）背景や原因を捉える。」「Decide（意思決定）対応方法を決める。」「Act（実行）行動に移す。」の4つの要素を双方向に行き来できる柔軟な意思決定モデルである（図1）。OODA ループは、変化に応じて迅速に最適解を導ける点が最大の強みである。原田（2022）は、「定型的な業務には PDCA が有効だが、非定型で変化の多い業務には OODA が適している。」と述べている。教育現場はまさに非定型であり、日々変化する児童の状況に応じて、教員が OODA

ループの思考を繰り返し活用することが重要である。OODA ループの思考にアセスメント力を運用として載せていくことで、短いスパンで児童理解と支援の改善をねらう。

ウ 協働の必要性

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）」では、「学校が複雑化・多様化した課題を解決し、新しい時代に求められる資質・能力を子供に育てていくためには、校長のリーダーシップの下、教員がチームとして取り組むことができるような体制を整えることが第一に求められる。」と示している。また、中央教育審議会（2024）『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方針について（答申）」では、「組織的・機動的なマネジメント体制を構築するとともに、チームとして組織的に対応していくことが重要。」と示しており、組織的・機動的なマネジメント体制の構築と、チームによる組織的対応の重要性が強調されている。

(2) 研究協力校教員への事前質問紙調査による現状と課題の把握

研究協力校教員 18 人に特別支援教育に関する事前質問紙調査（6 件法・記述式）を行った。（以下、6 件法の「よく当てはまる」・「当てはまる」は肯定的回答、「どちらかという当てはまる」・「どちらかという当てはまらない」は中立的回答、「当てはまらない」・「全く当てはまらない」は否定的回答とする。）

ア 研究協力校教員の「協働体制」に関する現状

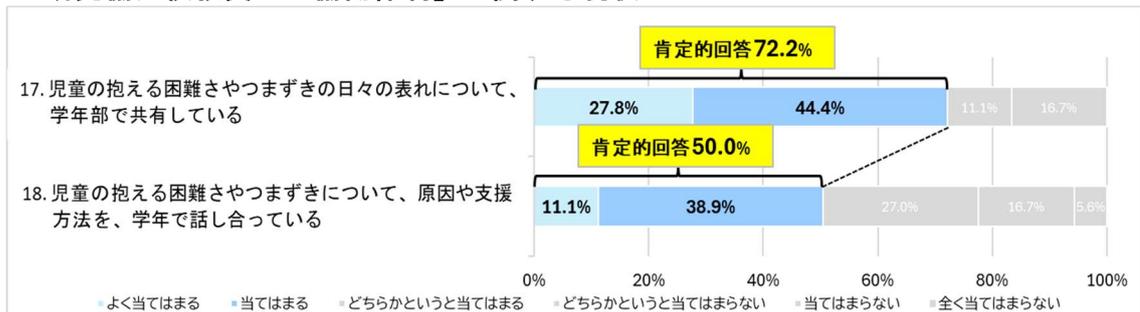


図2 事前質問紙調査 (N=18)

図2から、質問17では72.2%が肯定的回答であった。学年内での児童情報の共有は比較的進んでおり、児童のつまずきの情報を共有するという土台は確立している。一方で、質問18では肯定的回答が50%と、児童の表れに対する支援検討まで話が進む割合は22.2ポイント少ない。原因分析や支援方法の検討など、踏み込んだ話し合いは、不足していることが分かった。

イ 研究協力校教員の「日々の指導・支援」に関する現状

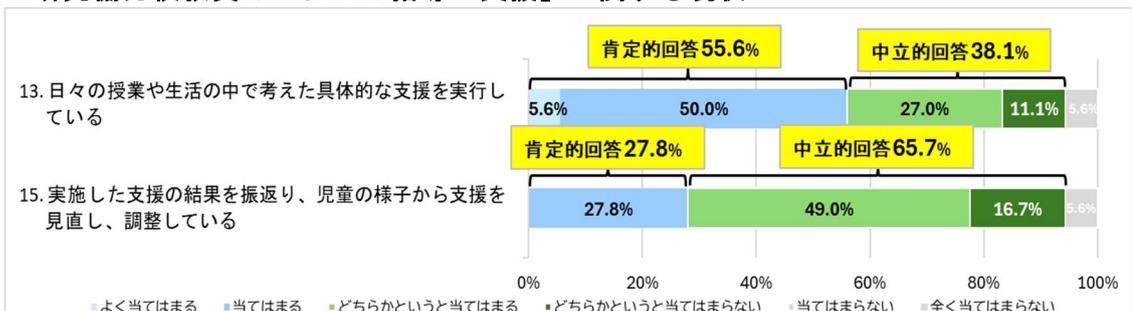


図3 事前質問紙調査 (N=18)

図3から、肯定的回答は、質問13では55.6%に対し、質問15では27.8%である。中立的回答が65.7%であることから、教員自身が、指導・支援を実行はしているが、支援の迷いや判断の難しさに不安を抱えていると推察される。

ウ 研究協力校教員の「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」に関する現状

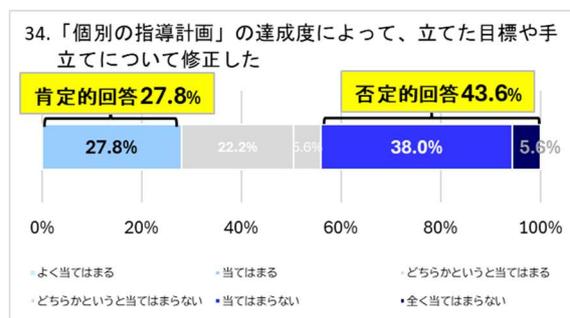
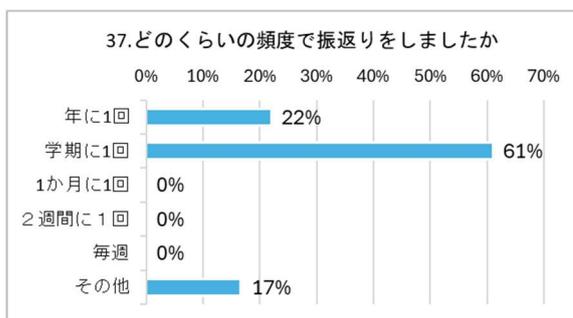


図4 事前質問紙調査 (N=18)

図5 事前質問紙調査 (N=18)

図4から、質問37の定期的な振返りは学期末にまとめて行われているケース多い。図5から、質問34の肯定的回答は27.8%、否定的回答は43.6%と、個別の指導計画の見直しが行われていない実態が分かる。日常的・定期的なサイクルでの改善にはつながりにくい現状があり、効果的な運用がされていないことが分かった。

エ 研究協力校教員の情報共有に関する現状

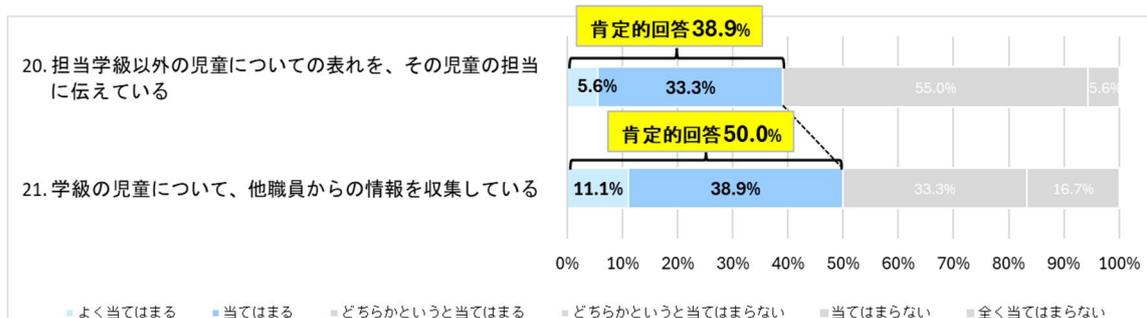


図6 事前質問紙調査 (N=18)

図6から、肯定的回答は、質問20では38.9%であり、質問21では50.0%と、情報の発信よりも収集の方がやや積極的であり、自分事として捉えやすい担当学級の情報は積極的に求めていることが分かった。

オ 研究協力校教員の自由記述の分析

表1 事前質問紙調査 (自由記述の頻出語分析)

カテゴリー	頻出語・テーマ	問題の根源
指導内容の妥当性	正しい、不安、確信がない、自分の指導、妥当さ、適切な指導計画、見直し	指導・支援の自信のなさ 指導内容の検証不足
時間の制約	時間を確保できない、手一杯、多忙、多くなる、進度に遅れ、帳尻合わせ	業務量増加 人材・時間不足
集団と個の両立の難しさ	集団、個、同時に見られず困る、衝動的、はみ出してしまう、周囲の子どもたちに	集団指導と個別対応 環境調整の難しさ
連携・協働体制の不足	相談できる、共有、一緒に考える、指導の差、担任との連携、多くの人の目	組織的なサポート体制 情報共有の不足
「個別の指導計画」の作成に関する不安	書けばいいのか、書く場所、時期、実態把握、目標、意識していなかった	研修の不足 プロセスの不明瞭さ

表1は、特別支援教育全般に関わる自由記述の回答を頻語分析し、まとめたものである。教員は、指導・支援内容の妥当性に確信を持っていないという心理的な不安に加え、

増加する業務量による時間不足の問題に直面している。また、集団の中で個別の支援が必要な児童への対応の困難さや、「個別の指導計画」の作成面での課題や、教員間での組織的サポートや情報共有の不足といった構造的な要因が複雑に絡み合っていることが分かった。

(3) 研究の構想

ア 研究の全体構想

以上の課題を踏まえ、本研究では、教員のアセスメント力の向上を目的として、三つの取組を柱とする研究構想を設定した(図7)。一つ目は、中規模校である研究協力校の特性を生かし、適切な支援につなげるため「学年部」を基盤とした協働的な支援体制を作る。この取組は、以後の実践を支える土台として位置付ける。二つ目は、OODA ループの思考に基づき、児童の実態を組織的に観察・判断を行う場として、「なぜなぜタイム」を設定する。ここでは、学年部を中心に児童理解を共有し、支援の方向性を検討する。三つ目に、「なぜなぜタイム」で得られた指導や支援を「個別の指導計画」に反映させる場として、「子ども理解の会」を位置付ける。

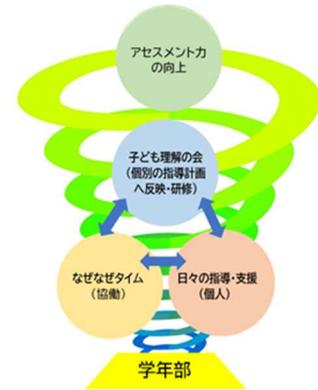


図7 研究構想図

これら三つの取組を相補的に運用することにより、教員が児童の行動や背景を多面的・多角的に捉え、指導や支援に結びつけていくアセスメント力の向上を図る。

(7) 学年部の協働体制を作る

学年(1、2組担任)に加え、学年部に配置されている特別支援学級担任、養護教諭、級外教員のいずれかを含む三名による「学年部」を編成した。複数の視点から児童を多面的、多角的に捉えることで、学年全体の児童を学年で見るという意識を高めるとともに、経験や特別支援教育に関する知識の差を補う仕組みとして機能させることをねらいとした。

(イ) OODA ループの思考を活用した「なぜなぜタイム」の設定

「個別の指導計画」の目標に向かって、学年部で OODA ループの思考を活用した日々の指導や支援について協議する場として「なぜなぜタイム」を設定した。研究協力校で毎週火曜日に実施されている「学年打合わせ」の時間を活用し、月2回、約15分程度の話し合いを行った。短時間での話し合いの質を高めるため、話し合いの流れを示した手順表(図8)、児童を多面的、多角的に捉えるための視点ツール(図9)、支援ヒント集(図10)を作成して活用した。



図8 手順表



図9 視点ツール



図10 支援ヒント集



視点ツールは、厚生労働省の ICF 関連図と「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）」を参考にして作成し、多面的に児童を捉える視点を示した。支援ヒント集は、静岡県教育委員会「通常学級での特別支援教育ハンドブック」と富山県教育委員会「特別支援教育学び Q&A」を参考にして作成し、よくある事例を観察例、推測されるつまずきの要因、支援例を冰山モデルと合わせて示した。

(ウ) 学期に 1 回「子ども理解の会」の設定

研究協力校で年間 2 回設定していた「子ども理解の会」を、本研究では学期に 1 回ずつ増やし、年間 5 回実施する体制とした（表 2）。「なぜなぜタイム」で検討した支援内容を「個別の指導計画」に効果的に反映させる場とし、併せて、アセスメントに必要な知識技能を補う研修の場とした。

表 2 「子ども理解の会」研修計画 * 青色は研究で設定した会

月	目的
4 月	全校児童の把握と特別な対応が必要な児童の共通理解を図る
6 月	児童の表面上に現れている行動原因を探る視野の拡大を狙う
7 月	OODA ループと「なぜなぜタイム」の関係を理解する
12 月	「なぜなぜタイム」で検討したことを「個別の指導計画」へ反映する
3 月	「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の引継ぎと学級編成表を作成する

(4) 研究実践と検証

ア OODA ループの思考を活用した「なぜなぜタイム」の実践

Observe（観察）では、担任が児童の行動や実行した支援を記録し、Orient（状況判断）、Decide（意思決定）、Act（実行）は、その場の教員の判断によって即時的に行われる。「なぜなぜタイム」では、これら一連の出来事を学年部で共有・検討した。個別の指導計画の目標をゴールの姿としながら、困難さの原因の整理、支援の妥当性、手立ての調整を行った（図 11）。



図 11 なぜなぜタイムの様子

(7) 「なぜなぜタイム」における行動観察記録の活用と協議

表 3 は、児童 A の行動記録の一部である。最初は、記録は出来事の羅列にとどまり、表面的な行動のみが記録されていた。そこで、応用行動分析（ABA）の考えを活用した観察記録の様式（表 4）を示し活用した。様式は、ABC 行動分析の Antecedent（行動のきっかけ）を「いつ」「どこで」として、Behavior（行動）を「起こった行動」として、Consequence（結果）を「教員の反応」「その後・備考」として記載する形とした。この型を使って、児童の行動を観察し「なぜなぜタイム」に活用した。すると、着替えができないことは、感覚過敏からくる「感覚面」が関係し、授業に参加できないことは、見通しがもてない不安からくる「心理面」が関係しているなど、表出している行動の原因が分かりやすくなった。

表 5 は、「なぜなぜタイム」における協議内容の一部である。前協議で、環境因子である「教室面」の配慮を行う支援を決定、実行した。その結果、その支援が成功したため継続した後の出来事を協議している様子である。プールサイドまで行った

が、並べない事実を確認し (Observe)、並べないのではなく、並ぶ位置が分からないと判断した(Orient)。その判断を基に即時的に場所を示す支援を実行したが(Act)、その結果として児童は活動に参加できなかったという事実(Observe)が確認された。その結果から、認知面が原因ではなかったことが分かり、並び順の変化が原因ではないだろうかとの新たな仮説を立てた (Orient)。このように、担任個人で行った OODA ループの思考を、「なぜなぜタイム」を通して、担任以外の視点を取り入れて再検討することで、OODA ループを反復しながら児童理解をより深めることが可能となった。

表 3 観察記録の一部①

いつ	起こった行動
4/7	下校まで教室に居られた。自分の席についているが爆睡。未来パスポートは書かなかった。
4/8	担任不在。教室に入れない。通級指導教室の教員が付き添い、通級指導教室で過ごす。給食も通級教室で食べた。
4/9	教室に入れない。給食中一口も食わず自分の席にいた。みんなが食べ終えた後、図書室で食べた。50m 走の手伝いは、進んで行くが、体育自体には参加しなかった。

表 4 観察記録の一部② (応用行動分析の考えを活用した形式)

いつ	どこで	授業	起こった行動	教員の反応	その後・備考
5/12	運動場	体育	着替えができない。 体育をしない。	見えるところで見学するように声を掛けた。	「体育をやらないとは言っていない」と言った。
5/13	運動場	体育	着替えができない。 (感覚面)	リレーをやることを伝える。 (心理面)	リレーのみ参加した。
6/9	中庭	理科	授業が始まって教室に入れない	どうしたの？と声を掛け気持ち悪いを聞いた。	「ルール違反だ！」と言って怒っている。
6/9	階段	理科	階段でうずくまる。モヤモヤすると言う。 (行動調整)	気持ちが落ち着いたら教室に来よう伝える。	階段の踊り場で寝る。
6/18	教室	算数	ノートを切り刻む。	ドリルに付箋を貼って、やる場所を指示する。	1問解くことができた。 (認知面)
6/26	プール	体育	楽しみにしているがそわそわしている。	相談して保健室での着替えを許可する。 (教室面)	プールに参加できた。

表 5 「なぜなぜタイム」の一部

判断	OODA ループ	話合いの内容	原因の探求
個人	観察 (O)	体育着に着替えられず活動に参加できない。事前に内容を伝えると参加できることもある。	個人因子 (感覚・心理面)
個人	状況判断 (O)	着替えがネックである。水泳も同様と予想。	仮説的思考
個人	意思決定 (D)	本人と相談し、保健室での着替えを許可。	環境因子 (教室面)
個人	実行 (A)	全活動に参加できた。	成功支援として継続
個人	観察 (O)	プールまで行くが「並び方がわからない。」と言う。	————
個人	判断決定 (O)	並ぶ場所を忘れてしまったのだろうと予想。	個人因子 (認知面)
個人	実行 (A)	「ここに並ぶよ。」と場所を示す。	————
協働	観察 (O・O)	一時間活動に参加できなかった。	個人因子 (認知面) ×
協働	状況判断 (O)	前の時間と違った場面を振り返る。男女の体操の並び順が違ったかもしれない。	環境因子 (教室面)
協働	意思決定 (D)	前回の並び方にすることを学年部で共通理解。	————

(イ) 「なぜなぜタイム」から「個別の指導計画」への反映

「子ども理解の会」において、「個別の指導計画」へ反映するために、「なぜなぜタイム」で深まった児童の行動原因や支援を整理し、「個別の指導計画」へ加筆修正した。加筆箇所は、一学期を赤、二学期を青、三学期を緑で色分けし、変更点については見え消し機能を用いて修正過程を可視化した。図 12 は、教員が「なぜなぜタイム」で得た分析を「子ども理解の会」で再整理した事例である。着替えが難しいという行動については、感覚過敏に起因する「感覚面」の特性や集団が苦手といった

環境因子の「教室面」が原因として分かり、学習に向かえない行動については、活動の見通しがもてないといった「心理面」や、指示の意味や位置関係が理解しにくいといった「認知面」が原因として分かった。気持ちの切替えは、「心理面」や「行動調整」が複雑に絡み合っていることが分かってきた。

表6は、加筆修正された「個別の指導計画」の一部である。「なぜなぜタイム」で、支援の方向性として見通しをもたせることが挙げられたが、支援の具体性に欠けるため場面や時間を限定し、「事前に授業の内容を伝えて見通しをもたせる」としたことで、支援が具体的な形となり指導場面が明確化した。

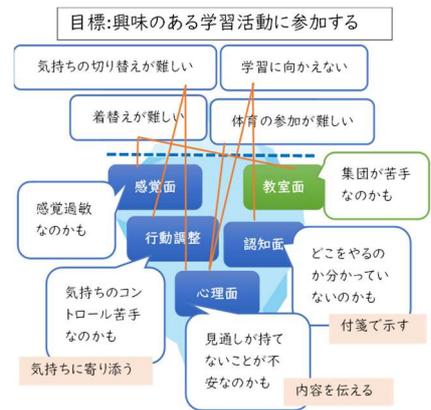


図12 なぜなぜタイムの整理

表6 「個別の指導計画」の一部

児童の目標	支援場面・支援者	支援の内容
興味のある学習活動に参加する。	担任 理科・書写 国語・算数	<ul style="list-style-type: none"> 参加のきっかけになるように、個別の支援をする。を作る声掛けをし、できたことは褒める。事前に授業の内容を伝えて、見通しをもたせる。 ドリルの問題数を絞り、やるべきところが分かるように付箋を貼る。 工作の材料とならないようにノートは普段預かっておき、授業が始まったら渡す。日付と題名は毎回書く習慣をつける。 興味のある内容は、調べ学習を勧める。

イ 「子ども理解の会」での校内研修

(7) 6月「子ども理解の会」

図13は、6月に実施した校内研修の様子である。研修では、教員の児童理解の視点を広げることを目的として、学年ブロック（低・中・高学年）からそれぞれ一事例を持ち寄り、児童の行動原因を検討する演習を行った。検討にあたっては、「視点ツール」および「冰山モデルのワークシート」を活用し、行動の表層面だけでなく、行動の原因となる深層面まで多面的、多角的な視点から協働的に検討した。「複数の目があると、児童の捉え方が広がる。」「複数人で考えられると心強く、気が楽になった。」など、情報共有にととまらず、児童理解を深める場として機能していたことが伺える。

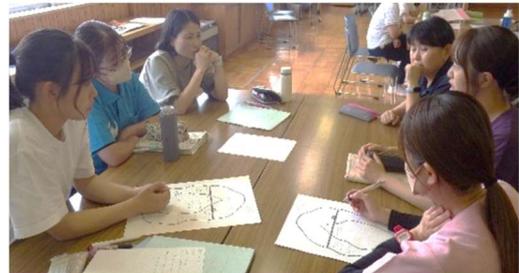


図13 6月の子ども理解の会の様子

(4) 7月「子ども理解の会（夏の特別支援教育研修会）」



図14 夏の特別支援教育研修会の様子

図14は、7月に実施した校内研修の様子である。二学期から全学級で円滑に実施することを見据え、抽出学年以外の教員も「なぜなぜタイム」を体験的に理解することを目的とした。まず、一学期に抽出学年で行われた「なぜなぜタイム」の実践例を示し、具体的なイメージを共有した上で、全学級の実践につなげた。研修後のアンケートから、

「一人で考えず、学年部みんなで見えていく意識が高まった。」「一人ではなくみんなの視点を入れて支援を考えていく大切さが分かった。」など、実践例の提示が、安心感につながり全学級導入を後押ししたことが伺える。

(ウ) 12月「子ども理解の会」

図15は、12月に実施した校内研修の様子である。研修では、「なぜなぜタイム」を通して得られた、児童の行動の原因や有効であった支援を整理し、「個別の指導計画」へ具体的な支援として反映した。



図15 12月の子ども理解の会の様子

各学級が一事例に対象児童を絞り、行動の原因の整理から支援内容の具体化までを一連の流れとして演習した。図16は、研修後アンケート（6件法）の結果である。「よく当てはまる」・「当てはまる」の肯定的回答が、全ての項目において65%以上あり、「なぜなぜタイム」が、教員の視点を広げ、児童理解を深めるとともに、心理的負担の軽減につながる取組であったことが伺える。

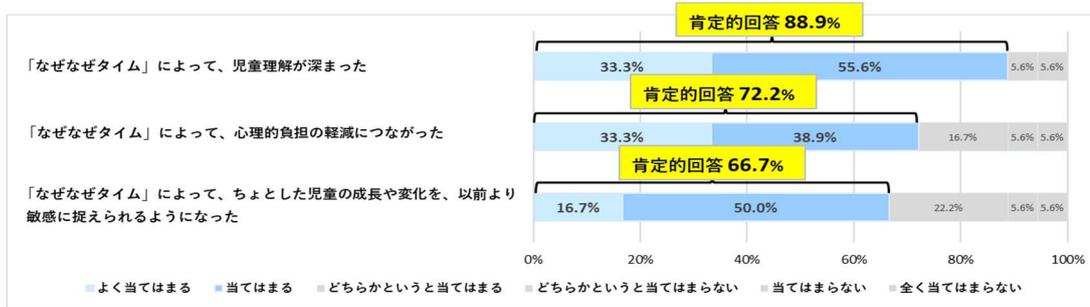


図16 12月の研修アンケート（N=18）

ウ 長期研修員便り「心でっかち」

月1、2回の頻度で長研通信「心でっかち」を発行した（図17）。授業中の工夫やワーク教材の活用方法に関する情報提供と、特別支援教育のユニバーサルデザインの考え、「なぜなぜタイム」の取組内容や成果を通信で共有し、取組の価値付けを図った。



図17 長研通信

エ 研究実践の分析と考察

(7) 事後質問紙調査から見た教員のアセスメント力の変容

図18は、6件法で行った事前質問紙調査（6月）と事後質問紙調査（12月）の項目ごとの平均値を示したものである。青系棒グラフが抽出学年、橙系グラフがその他学年の値である。抽出学年とは、6月から継続的に取組を実践してきた学年で、その他学年は、9月から取組に参加した学年である。

抽出学年は、Observe（観察）、Orient（状況判断）、Decide（意思決定）、Act（実行）に該当する全ての項目において値の向上が見られ、実践の手応えを感じている様子が読み取れる。児童の行動を観察し、その背景原因を考え分析し、支援の方向性を立て、実践へとつなげていくアセスメントの一連の流れが、日常の実践の中で

定着しつつあると考えられる。

その他学年は、Orient（状況判断）、Decide（意思決定）、Act（実行）に該当する一部に項目で、数値の向上が見られ、取組の一定程度の手応えを感じている様子が読み取れる。児童の行動をどのように解釈し、どのような支援を考えるかといった判断の過程が、形成途上の段階にあると考えられる。

以上のことから、OODA ループを意識した協働的な取組が、短期間であっても教員の実践に変化をもたらす可能性を示し、継続的に取り組むことで、Orient（状況判断）やDecide（意思決定）の安定性が高まってくると考える。

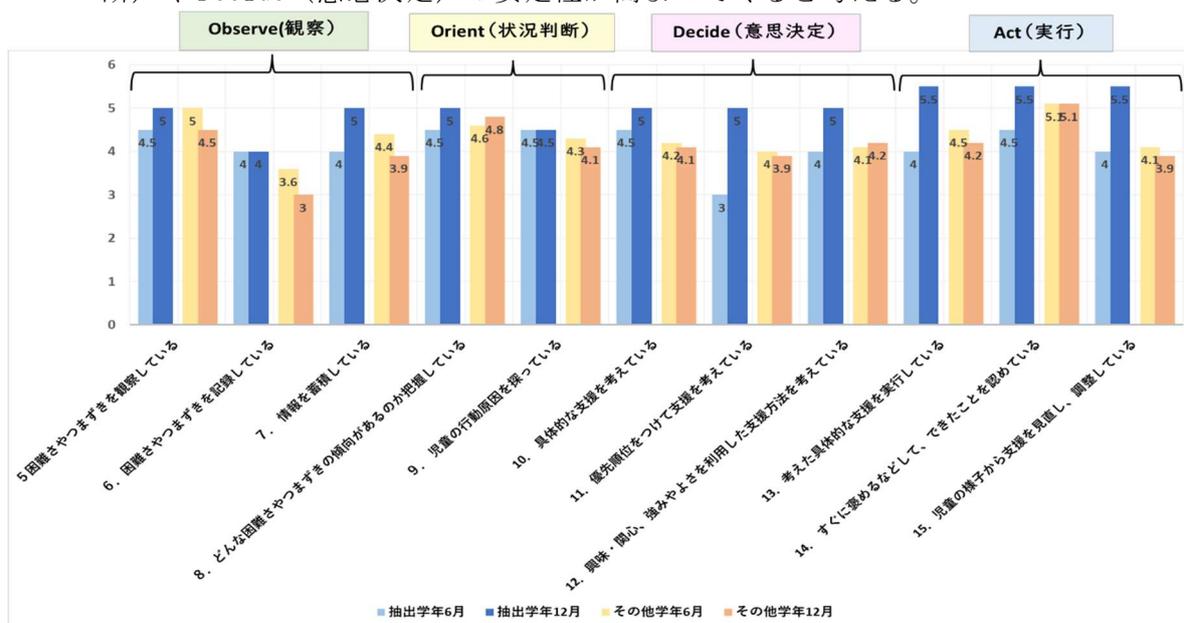


図 18 事前・事後質問紙調査の平均値比較 (N=18)

(イ) 「なぜなぜタイム」から見る児童理解の質的変容

表 7 は、「なぜなぜタイム」の様子を観察・記録した内容を、アセスメントの定義に基づき、①多面的・多角的な情報収集と分析、②行動や背景の総合的理解、③適切な支援、④実行・振返りの観点から整理したものである。抽出学年は青、その他学年は橙で示している。

抽出学年では、一つの行動に対して「なぜ」を繰り返し問い、場面や環境、これまでの指導との関連など、多面的・多角的な視点から情報を収集・分析していた。その情報を基に行動の背景要因を整理し、手立てを方向付ける姿が見られ、行動や背景の総合的理解へとつながっていた。更に、整理された背景理解を基に具体的な手立てを選択し、実行している。加えて、支援後の児童の反応を踏まえて振返りを行い、次の対応を検討する姿が確認できた。支援と児童の変化との関連が明確であり、アセスメントの積み重ねがなされていた。このような思考の流れは、「なぜなぜタイム」において話合いの手順と視点が共有されていたことによって支えられていた。手順表により話合いの過程が整理され、視点ツールによって着目点が焦点化されたことで、情報収集から背景理解、支援、振返りまでを一貫して検討する対話が可能となっていた。また、支援ヒント集は、背景原因と具体的な支援とを結び付ける役

割を果たしていた。

その他学年においても、児童の困難さに気づき、行動の特徴を捉えようとする姿は見られた。しかし、多面的・多角的な情報収集と分析から、行動や背景の総合的な理解へと十分に結び付けるには至っておらず、背景要因の整理が曖昧なまま支援が行われている場面も見られた。そのため、支援と児童の変化との関連が明確になりにくく、繰り返しによる手立ての更新は限定的であった。

抽出学年では①から④までが繰り返し機能しているのに対し、その他学年では①を中心とした段階にあると考えられる。以上のことから、「なぜなぜタイム」を通じた協働的な取組は、アセスメントの各段階をつなぎ、児童理解を表層的な把握から深層的な理解へと深化させる可能性をもつことが示された。「なぜ」を共有しながら、協働的な思考を繰り返すことが、児童理解の深化と適切な支援へとつなげる重要な鍵となっていると考える。

表7 なぜなぜタイムの内容分析（青：抽出学年、橙：その他学年）

	①多面的・多角的 情報収集・分析	②行動や背景の 総合的理解	③適切な支援	④実行・振り返り
児童 A	身の回りに物が散乱している。	必要な物と必要でない物の区別がつかないのかも。	今不必要なものは机の中にしまう。	今必要でない物を机の中にしまうことができた。自力での片付けが難しい。
	必要な物と不必要な物区別はつくが、自力での片付けが難しい。	床も机も自分のスペースと思っているのかも。	物と物の住所を決める。	一つ一つ一緒に考えないと、片付けが難しい。すぐにまた物が散乱してしまう。
	一つ一つ全て細かく場所を決めるは難しい。	必要、不必要は分別できる。大きな枠で片付ける場所を決める。	今必要な物は机上。今必要でない物は、大きな箱の中に入れる。	散乱している物を分別して片付けられるようになった。
児童 B	給食を教室で食べることに抵抗がある。	集団が苦手だから、一人で落ち着いて食べたのかも。	教室の隅に別スペースを用意。	教室のドアを隔てた廊下で給食を食べることができた。一緒には難しい。
	みんなと一緒に給食を食べ始めることが難しい。	「みんなと」が難しい。人を限定して「教員と」にしたらどうだろう。	教員と一緒に「いただきます」をして、給食を食べ始める。	教員と一緒に挨拶をしてから給食を食べ始めることができた。
児童 C	文字や漢字がきちんと書けない。	知的面が関係している。	できたことを一つ一つ褒める。	昨年よりは、できることが増えている。
児童 D	学習面の遅れが目立つ。	知的面が関係している。指示理解も難しい。	ユニバーサルデザインを取り入れて、黒板にマス目を示した。	漢字が少しずつかけるようになった。

(ウ) 「なぜなぜタイム」と学年部がアセスメント力に与えた影響

図19は、事後質問紙調査における「なぜなぜタイム」に関する感想記述を内容別に数で示したものである。感想からは、「時間が確保されていたため、児童についてじっくり考えることができた」「他学級や交流先での児童の様子を知ることができ、新たな発見があった」といった記述が見られた。これらは、「なぜなぜタイム」が、日常業務の中では確保しにくい「考える時間」と「視点を持ち寄る機会」を保障する場として機能していたことを示している。こ

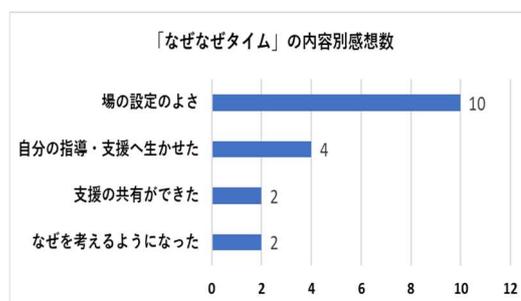


図19 なぜなぜタイムのよさ (N=18)

のことは、多面的・多角的な情報収集と分析の充実につながったと考えられる。学年部を基盤とした話し合いにより、教員一人の見取りや判断に依存するのではなく、複数の教員が児童の行動を持ち寄り、それぞれの立場から得た情報を共有する体制が形成された。その結果、児童の行動を特定の場面や主観で捉えず、多面的・多角的に捉えることが可能となった。

図 20 は、「個別の指導計画で立てた目標や手立ての達成度をどのような方法で見取りましたか」という質問の6月と12月の結果を示したものである。複数の情報を統合して見取る姿勢が広がったことは、行動や背景の総合的理解の質の向上を示している。複数の情報から児童の行動を統合して分析する過程が共有され、

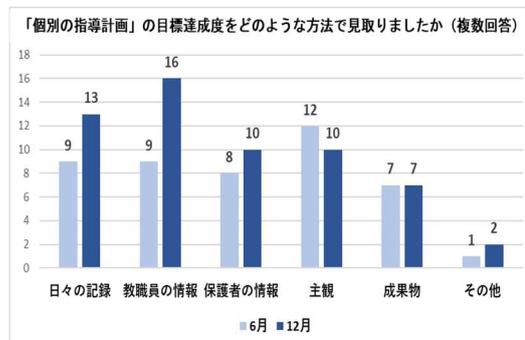


図 20 目標達成度の見取り方 (N=18)

背景要因を踏まえた理解が深まったと考えられる。更に、行動や背景を踏まえて手立てを検討する視点が共有されたことで、支援の妥当性が高まり、支援実行へと結び付いた。実際の学級経営や授業場面においても、座席配置の工夫や視覚的支援の活用など、ユニバーサルデザインの視点を含む実態に応じた工夫が見られたことから、アセスメントに基づく支援が具体的な実践として表れていることが伺える。

以上のことから、学年部を基盤とした「なぜなぜタイム」は、「考える時間を保障する場」であると同時に、「多様な視点を統合し、アセスメントの繰り返しを支える協働の枠組み」として機能していたと言える。協働の中で「なぜ」を問い続ける経験は、行動背景や要因を捉える視点を教員一人一人に内面化させ、実践へと結び付ける力を高めたと考えられる。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

本研究の成果は、OODA ループの思考を活用し、子ども理解を深める体制づくりを通して、多面的・多角的な情報収集、総合的な行動背景理解、適切な支援、実行・振り返りといったアセスメントを繰り返すことで、通常学級教員のアセスメント力の向上が見られた点である。アセスメント力の向上は、以下の三つである。

一つ目に、情報を統合して分析する力が高まったことである。「なぜなぜタイム」や学年部での協働を通して、児童の行動を複数の視点から捉える機会が保障されことで、特定の場面や主観に偏らない見取りが可能となり、多面的・多角的に情報を収集し分析する姿勢が広がったこと。

二つ目に、児童の行動背景や要因を捉える視点が教員に形成され、児童理解を深化させたことである。手順表や視点ツールによって着目点が焦点化されたことで、「なぜなぜタイム」が、短時間でも効果的な協働的な対話となり、協働の中で「なぜ」を繰り返し問

い続ける過程で、行動の背景を踏まえた総合的な理解が進んだこと。

三つ目に、児童理解の深化が適切な支援へ繋がったことである。「なぜなぜやタイム」と「子ども理解の会」につながりを持たせたことで、個別の指導計画が、形式的な作成ではなく、実際の指導や支援に生かされたものとなった。また、実際の学級経営や授業場面においても、ユニバーサルデザインを含む児童の実態に応じた工夫が見られ、アセスメントに基づく実行力の高まりが確認された。更に、支援後の児童の変化を踏まえて再検討する姿勢も見られるようになり、背景理解に基づいた支援の選択と実行が促進された。

以上より、OODA ループの思考を活用した子ども理解を深める校内体制づくりは、通常学級教員のアセスメント力を高める上で有効であったと考えられる。

(2) 研究の課題

本研究の課題は、アセスメント力の向上はすべての側面において一様に見られたものではなく、まだ段階途上である点である。以下の四つに示す。

一つ目に、アセスメントは、適切な時期に継続して取り組むことで、より効果が高まることである。アセスメントは、児童の実態把握をしながら行われるものである。年度初めの実態把握の時期から教育課程の中に位置付け、計画的に実施していく必要がある。

二つ目に、組織として「なぜ」を問い続ける視点の深化である。支援の振り返りまでを一貫して行う段階に至っていない実態が一部見られたことから、視点を焦点化し「なぜ」を最後まで繰り返す視点が必要である。

三つ目に、持続可能な記録方法や、無理なく行える観察の工夫である。観察に関する項目で数値の落ち込みが見られた。観察の質は向上しているため、継続的な観察や記録を日常業務の中で行うことの難しさが影響した結果であると考えられる。

四つ目に、縦と横の多面的、多角的な視点の拡大である。児童理解が学年内に留まり、学校全体として共有・蓄積されにくい。児童理解の視点や支援の蓄積を学年間で引き継ぎ、学年内で対応が難しい事案については、ケース会議や他機関との連携を通して、より広い視点から児童を捉える必要がある。

今後は、重層的な視点と校内体制の構築を通して、組織としてのアセスメント力の向上と、より質の高い支援の充実に取り組んでいきたい。

参考文献

- ・中央教育審議会（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（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」
- ・中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」
- ・中央教育審議会答申（2022）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」
- ・喜名朝博（2023）「校長がOODA ループで考えたら学校の課題がみるみる解決した」（教育開発研究所）
- ・原田勉（2022）「PDCA からOODA ループへ：マネジメントの進化を図る」
- ・小笠原恵（2019）「発達の気になる子の『困った』を『できる』に変えるABAトレーニング」（発達障害を考える心をつなぐ）
- ・廣瀬由美子（2006）「『通常の学級担任がつくる個別の指導計画』特別な支援が必要な子どもたちへ1」東洋館出版
- ・佐藤暁（2008）「『特別支援教育コーディネーターの手引き』特別な支援が必要な子どもたちへ4」東洋館出版
- ・静岡県教育委員会「通常学級での特別支援教育ハンドブック」
- ・富山県教育委員会「特別支援教育学びQ&A（指導事例集）」
- ・厚生労働省「発達支援ガイドライン概要」

教員一人一人が重点目標に向かう仕組みづくり
—具体化・共有・見取りを通した目指す児童の姿の実現—

専門支援部研修課研修班 長期研修員 伊村 悠樹

1 主題設定の理由

近年、教員の長時間労働や教員不足、ICT化の加速と対応の遅れ、多様化する児童生徒への対応など様々な問題が取り上げられる中、『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。）（2021）では、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の教職員の姿として、「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、校長のリーダーシップの下、家庭や地域と連携しながら、共通の学校教育目標に向かって学校が運営されている。」とある。また学校教育目標について、中山（2023）は、「学校教育目標が具体的にどういう意味をしていて、どんな児童生徒の姿や行動を見取ることができれば、その目標に向かっているのか、それを評価するための具体的な指標が必要不可欠といえる」と述べている。

研究協力校は、全児童 353 人、教職員 40 人の中規模小学校である。自己肯定感の向上を育む「挑戦の木」活動や良さを認め合うボイスシャワー活動と、思いやりのある教育環境づくりを基盤とした創意工夫のある教育活動を通じて、学校教育目標である「自信をもち自分の力を発揮する子」の育成を目指している。令和7年度は、「気づき 考え 挑戦する子」を教育の重点目標としている。教育活動の企画・運営の中心は、学びづくり部と仲間づくり部の2部で、教員はいずれかの部に所属して、教育活動の推進を担っている。教育活動は各学期に1回のづくり部会、企画会、職員会議で内容などが協議されている。答申にあるように、「学校運営は共通の目標に向かうもの」とされているため、諸会議を通して目指す児童の姿を共有し、その姿の実現に向かって教育活動を進めていく必要があるが、令和6年度の児童による評価から、児童と教員の評価の一部に大きな隔たりが見て取れた。例えば、「子供たちは授業が分かっている」についての肯定評価は、児童が92%に対して教員が65%、「子供たちは地域や社会をよくするために何をすべきかを考えている」についての肯定評価は、児童が88%に対して教員が75%だった。これは、教員が目指す児童の姿を明確に捉えられていなかったり、教員間で共有できていなかったり、あるいは、目指す児童の姿を教員が高く見立てすぎていることなどが理由として考えられる。

これらのことから、重点目標を達成するために、教員が目指す児童の姿を具体的な表れや指標として捉え、教員間で共有し、児童の取組状況からより確かな実態把握を行う仕組みが必要だと考え本テーマを設定した。

2 研究の目的

重点目標を基にした目指す児童の姿を、具体化した指標として捉え、共有し、指標に対する取組状況から児童の実態を見取することは、教員一人一人が重点目標に向かう意識を高

めるための仕組みとして有効であるかを検証する。

3 研究の方法

- (1) 学校組織マネジメントや学校評価に関する先行研究や文献から必要な視点を整理する。
- (2) 研究協力校の教員を対象に質問紙調査を実施し、目指す児童の姿に対するこれまでの意識や手立ての現状について把握する。
- (3) 目指す児童の姿を具体化した指標として捉え、教員間で共有するための方法を提案し、研究協力校において実践する。
- (4) 指標を活用した児童の実態を見取るための方法を提案し、研究協力校において実践する。
- (5) 事前及び事後の質問紙調査結果や会議後のアンケート結果等を分析・考察し、研究の成果と課題をまとめる。

4 研究の内容

(1) 文献及び先行研究による必要な視点の整理

ア 組織として目標に向かう重要性

バーナード(1968)は、組織が成立し存続するための3要素の1つに、「共通目的(構成する人々に共有化された目的や目標)」を挙げている。つまり、目指すべき目標の設定は、組織に必要不可欠であると言える。また、「答申」では、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の教職員の姿として、「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、校長のリーダーシップの下、家庭や地域と連携しながら、共通の学校教育目標に向かって学校が運営されている。」とあるように、校長から示された学校教育目標(又は重点目標)の達成を目指すことは、組織としての学校の使命と捉えることができる。

イ 目指す児童の姿を具体化させる必要性

学校がチームとして、組織的・協働的に教育活動に取り組むためには、共通の目標に向かうことが求められる。しかし、学校教育目標(又は重点目標)は学校の教育活動全般に通じる性質を有するため、抽象的な言葉であることが多い。中山(2023)は、学校教育目標の具体的な意味を示し、児童生徒の姿や行動で見取り、評価するための具体的な指標つまり行動指標の必要性を述べている。また、日渡(2023)は、「目的や目標の設定は、子供の姿であることによって、子供自身も理解でき、保護者や地域の人とも共有することができる」と述べている。これらのことから、目標を児童の姿として具体化した行動指標で示し、学校全体で共有することが重要であると考えられる。

ウ 目標を共有するための会議の在り方

学校教育法施行規則において、職員会議は「校長の職務の円滑な執行に資するため、職員会議を置くことができる」と規定されている。そして、文部事務次官通知(2000)の中で、「職員会議においては、(中略)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」ことの重要性を説いている。代田（2012）は「様々な会議や階層での活発なコミュニケーションをマネジメントしていくことが、学校経営ビジョンの実現に向けて必要不可欠」と述べている。

以上のことから、職員会議では設定した目標や方針について対話を通して意見交換し、教職員全体で目標や方針の共有化が図れるよう、職員会議の在り方を見直す必要があるのではないかと考えた。

エ 見取りと評価の必要性

設定した目標が達成できたかどうかを適切に評価し、評価結果を更なる改善に生かす必要がある。適切な評価のためには、まず、児童の実態を見取ることが求められる。OECD が提唱している「Learning Compass 2030」でも、振り返りを位置づけた「AAR サイクル」を回すことの必要性が示されている。北神（2016）は、「学校評価は、（中略）目標の達成状況や達成に向けた取組の適切さ等について評価するものであり、学校の組織的教育力を高めるための有効なツールである」と述べている。また、工藤（2010）は、自己評価を行った際に、「収集・分析し、それぞれの目標の達成状況を評価するとともに、その達成状況について考察し、それぞれの項目についての改善策を検討することは、学校における自己評価においてもっとも重要な活動である」と述べている。よって、学校評価の結果を分析・考察し、児童の実態をもとに手立てを検討し、次のステージや学期の教育活動に生かしていくことで、教育の質もより向上するものと考えられる。これらのことから、目標に対する取組の成果を評価することは、目標の実現に向かう仕組みの一環として有効であると考えた。

(2) 事前質問紙調査の分析

研究協力校の教員 24 人を対象に、教員一人一人が重点目標とそれを基にした目指す児童の姿をどう捉えているか、事前質問紙調査を行い、回答を分析することで、実態や課題を把握した。回答は各質問に対して、「6 よく当てはまる」「5 当てはまる」「4 どちらかという当てはまる」「3 どちらかという当てはまらない」「2 当てはまらない」「1 全く当てはまらない」の 6 件法による選択形式、又は記述形式で行った。

ア 目指す児童の姿の具体化に関する分析

事前質問紙調査によると、「①私は、本校の重点目標を知っている」という項目について、6 段階の回答の 6～5 の合計（以下「肯定的回答」という。）の割合が 83.3% だった。一方、「②私は、重点目標を基にした目指す児童の姿をイメージしている」という項目についての肯定的回答の割合が 58.3% と、質問①の割合を下回った。また、「③私は、教育活動における手立てを考える際に、重点目標を基にした目指す児童の具体的な表れをイメージできている」という項目についての肯定的回答の割合が 41.7% と、質問②よりも更に少ない結果となった。これらのことから、重点目標は知っていても、それを基に目指す児童の姿をイメージし、さらには教育活動における手

立てを考える際には、目指す児童の具体的な表れをイメージできていない教員が多いことが分かった（図1）。

また、質問②に対して「イメージしている」と回答した教員に対して、

「本校の重点目標を基にした目指す児童の姿とは、具体的にどんな姿だと考えられるか」という記述形式の質問を行った。すると、自己の成長を促す姿や他者との関わりを促す姿など様々な視点の姿が回答され、目指す姿の捉えが曖昧で、共通認識できていないことが分かった（表1）。

これらの結果から、目指す児童の姿として重点目標を具体的にイメージできるようにし、共有する必要があると考えた。そして、その姿を教育活動における手立てを考える際にイメージし、目指す姿と手立てを結びつける必要があると考えた。

表1 事前調査の結果（目指す姿の具体化に関する質問）

○「気づく」姿の例	・問題点や良さに気づく	・自分や友達の良さやがんばりを認識する	・めあてをもつ	等	
○「考える」姿の例	・問題をどう解決するかを考える	・どうしたらより良くできるか考える	・「なぜそうなるのか」を考える	・話し合っ、考えを深める	等
○「挑戦する」姿の例	・考えたことを行動に移す	・苦手でもやってみる	・続ける、やり抜く、諦めない	等	

イ 目指す児童の姿を共有する会議の在り方に関する分析

事前質問紙調査によると、「④本校は、目指す児童の姿について、教員の間で共通理解が図られていると感じている」という項目について、肯定的回答の割合が50%だった（図2）。このことから、目指す児童の姿について、教員の間で十分に共通理解が図られていないことが分かった。また、「⑤私は、つくり部会で、目指す児童の姿について話し合っている」、「⑥私は、職員会議で、目指す児童の姿について話し合っている」という項目について、どちらも肯定的回答の割合が50%以下であった（図2）。

これらのことから、本来重点目標に向かうための教育活動を話し合う会議において、目指す姿について触れられていない、又は触れたとしても教員にあまり意識されていないことが考えられる。

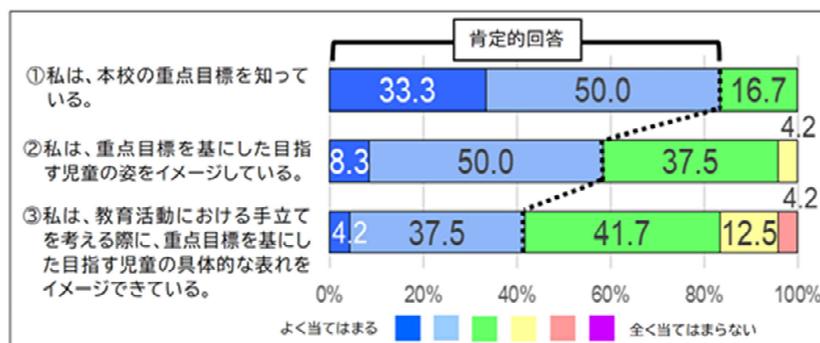


図1 事前質問紙調査の結果（目標の具体化）〔N=24〕

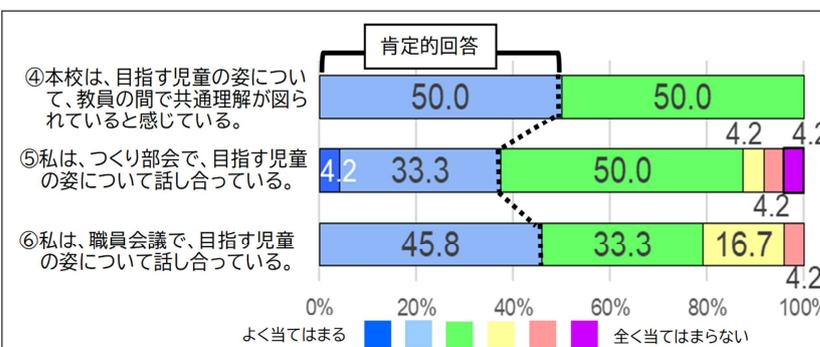


図2 事前質問紙調査の結果（目標の共有に関する質問）〔N=24〕

そこで、教育活動について考えるつくり部会と、その内容を協議する職員会議において、目指す児童の姿を意識できる工夫が必要であり、その姿を教員と児童の学校全体で共有していくことが重要ではないかと考えた。

ウ 目指す児童の姿の見取りと評価に関する分析

事前質問紙調査によると、「⑦私は、クラスや学年の児童が目指す児童の姿にどの程度近づいているかを評価できていると感じる」、「⑧私は、目指す児童の姿や表れについて、自分なりの見取り方がある」という項目について、どちらも肯定的回答の割合が40%を下回った(図3)。これらのことから、目指す児童の姿の取組状況を見取り、評価することが十分にできていないと感じている教員が多いことが分かった。

また、質問⑧に対して「見取り方がある」と回答した教員に対して、「児童の行動を見取るときに工夫していること」を記述形式で質問した。すると、授業中の様子や特別活動への取組状況、日々の表れをメモ等で随時記録していくなどの意見があり、児童の実態を記録する場面、方法は個人によって様々な違いがあることが分かった。しかし、重点目標を基にした目指す児童の姿を組織全体で実現していくためには、共通の指標に対してどの教員も見取ることが求められる。

そこで、目指す児童の姿の取組状況をどの教員も客観的に捉えられるようにすることが必要であると考えた。

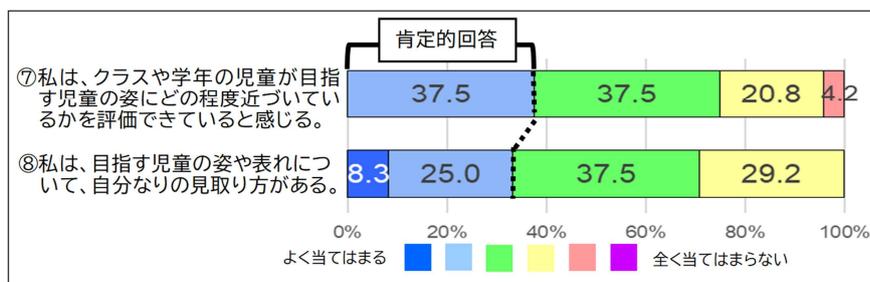


図3 事前質問紙調査の結果(姿の見取りに関する質問) [N=24]

(3) 実践の構想

本研究では、教員一人一人が重点目標に向かう仕組みづくりに向けて、仕組みを「①具体化」「②共有」「③見取り」の3段階に分けて研究し、実践の効果を検証することにした。

ア 目指す児童の姿を具体化する仕組み

次期の教育活動を検討する際、教育活動を通してどのような児童の姿の実現を目指すのか、その姿の具体化を行う。重点目標は抽象的な言葉で表現されており、教員によって捉えが曖昧だったことが分かった(表1)。よって、抽象的な表現を具体化した行動指標に置き換えるために、「アイデアドーナツ(カンコーマナボネクト株式会社 開発 行動指標づくりツール)」を参

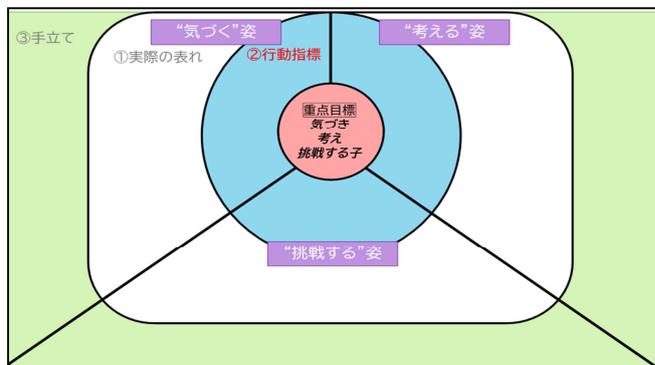


図4 アイデアドーナツ(カンコーマナボネクト株式会社 開発 行動指標づくりツール)

考に指標づくりを行う（図4）。「アイデアドーナツ」は、抽象的な理念や目標を言語化・共有化するために開発された思考ツールであり、目指す児童の姿の具体化に適当であると考えた。

イ 目指す児童の姿を共有する仕組み

研究協力校では、学期末に次の学期の教育活動について提案・協議する職員会議を行っている。これまでの職員会議では、教育活動の計画や提案の伝達が中心だった。そこで、聞くだけではなく、理解したことや疑問に感じたことを一人一人が発信し合うことで互いに共通理解が深まるのではないかと考えた。そのために、職員会議中に意図的に対話する時間を設定し、各つくり部長から提案された行動指標について確認し合うようにする。

ウ 目指す児童の姿を見取る仕組み

目指す児童の姿の取組状況を把握し、次の教育活動に生かすためには、行動指標に基づいた見取りが必要である。そこで、目指す児童の姿を具体化した行動指標をキャリア・パスポートに明記し、児童自身が振り返ったものを見取ることで、重点目標の達成状況が把握できるのではないかと考えた。児童が学期の始めと終わりに記入したものを比較することで個の変容を見取ったり、評価結果を数値化したりすることで、目指す児童の姿の実現具合を客観的に捉えることができると考えた。

これまでの「具体化→共有→見取り」のサイクルを「仕組み」と捉え、この仕組みによって重点目標に向かう意識の高まりが促進されるのではないかと考えた。

(4) 実践と検証

ア 目指す児童の姿の具体化に関する実践と検証

(7) 2学期に目指す児童の姿の行動指標づくり

7月に、2学期の教育活動を検討するつくり部会を行った。重点目標に基づく目指す児童の姿を具体的な行動指標に表すことを目的とした。

まず、重点目標「気づき 考え 挑戦する子」につながったと思われる児童の実際の表れを書き出したところ、1学期に見取った実際の児童の表れがたくさん出された。次に、同じような表れをグルーピングしながら行動指標にまとめた。「授業のまとめを自分の言葉で書く（＝考える姿）」や「言われる前に取り組む（＝挑戦する姿）」など、様々な行動指標がつくられた（図5）。

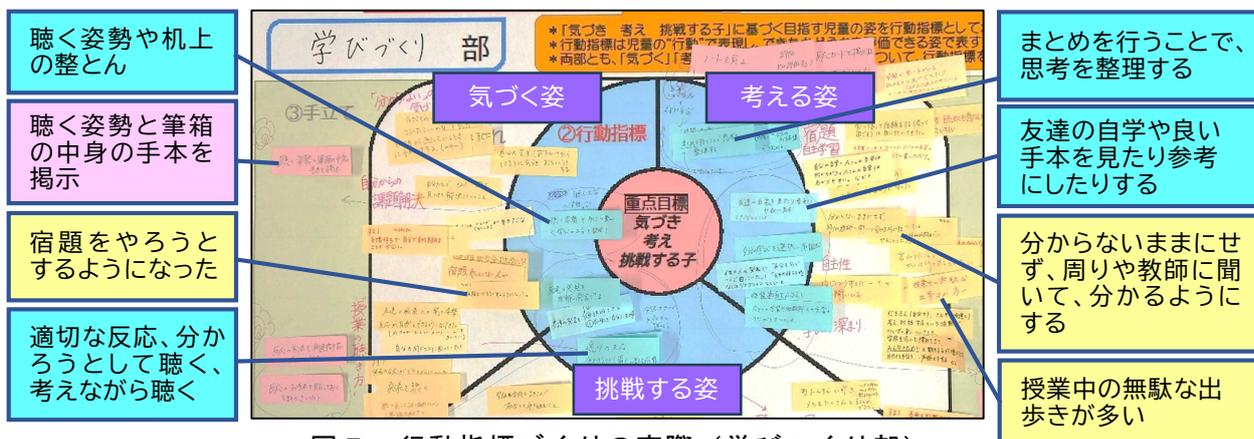


図5 行動指標づくりの実際（学びづくり部）

参加者への事後アンケートでは、「2学期に目指す児童の姿をより具体的にイメージできたか」の質問に対しての肯定的回答が90%、「重点目標に対する意識は高まったか」についての肯定的回答は91%だった(図6)。また、自由記述の感想では、肯定的な意見が多く挙げられた(表2)。以上のことから、目指す児童の姿の具体化によって、重点目標に対する意識が高められたと推察される。

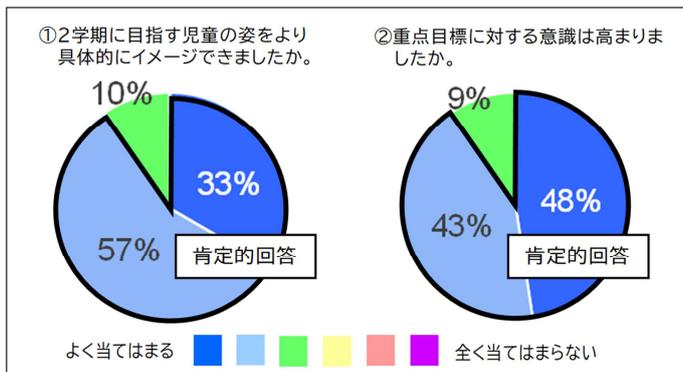


図6 行動指標づくりのアンケート結果〔N=21〕

表2 2学期の行動指標づくりの感想(事後アンケートより)

- ・これまでの子供の見方が重点目標に基づいていなかったことに気づいた。
- ・重点目標に基づいた行動指標が明確になった。
- ・全職員が目指すものを知っておくことが大切と感じた。
- ・今後もこういった考え方を続けたい。

(イ) 運動会で目指す児童の姿の行動指標づくり

重点目標に基づいて、運動会で目指す児童の姿を具体的な行動指標に表すことを目的として、7月に運動会で目指す児童の姿を学年部会で検討した。運動会は2学期の教育活動の一つであるため、2学期の行動指標とのつながりを意識した。また、運動会は低中高の学年部での取組が中心となるため、学年部ごとに行動指標をつかった。行動指標の具体的な例として、「友達のがんばりを見つける(=気づく姿)」や「どんな練習をするかを考える(=考える姿)」、「自分で立てた目標の達成に向けて取り組む(=挑戦する)」などが挙げられた(図7)。

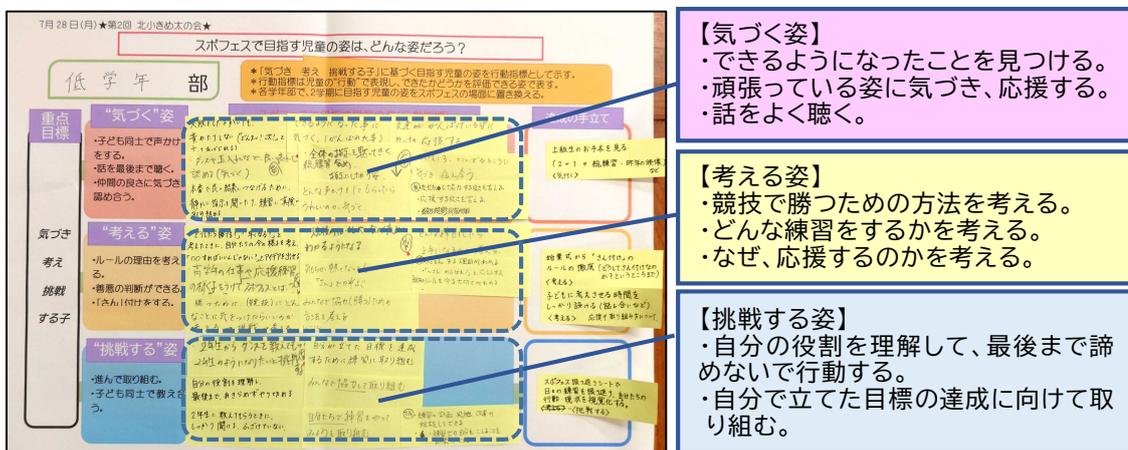


図7 運動会の行動指標づくりの実際(低学年部)

参加者への事後アンケートでは、「運動会で目指す児童の姿をより具体的にイメージできたか」の質問に対しての肯定的回答が100%、「重点目標に対する意識は高まったか」についての肯定的回答も100%だった(図8)。自由記述の感想では、「漠然としたイメージが具体化され、指導の一貫性がもてるようになった」等、目指す児童の姿の具体化と共有について肯定的な意見が多く挙げられた(表3)。また、教員間での共通理解の形成や9月以降の指導の見通しに関する肯定的な感想も多く挙

げられた。以上のことから、目指す児童の姿の具体化によって、運動会という学校行事においても重点目標に対する意識が高められたと推察される。

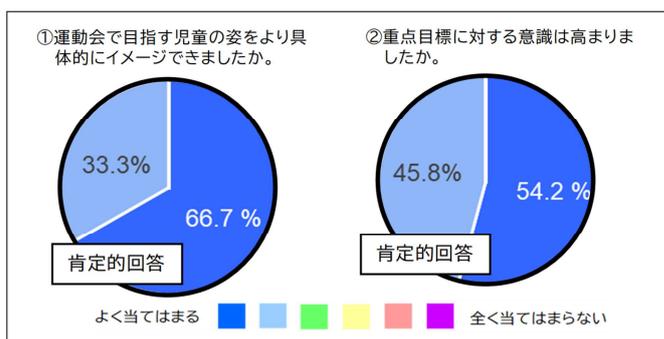


図8 行動指標づくりのアンケート結果 [N=24]

表3 運動会の行動指標づくりの感想 (事後アンケートより)

- ・学年部、特支部全体で「目指す姿」を共有できて良かった。
- ・漠然としたイメージが具体化され、指導の一貫性をもてるようになった。
- ・学年ごとの課題や到達点の違いが理解でき、自分の学年にも生かせそう。
- ・支援や声かけの仕方の方向性が定まった。
- ・重点目標を意識しながら活動を組立てる大切さを実感した。

イ 目指す児童の姿を共有する実践と検証

8月に、2学期の教育活動を検討する職員会議を行った。行動指標で示した2学期に目指す児童の姿と、その実現に向けた手立てが各づくり部から提案された。そして、行動指標を全教員で共有することを目的に、会議の中で目指す児童の姿と実現のための手立てを対話しながら確認・共有する時間を設定した。参加者は事前に配付されていた各づくり部からの提案資料を読み取り、資料を基にしながら2学期にはどんな姿を目指すのか、そのためにどのような手立てを講じるのかなどを対話を通して検討した(図9)。また協議内容はホワイトボードにメモし、最後にギャラリーウォークによって全体での共有を図った(図10)。



図9 学年部での対話の様子



図10 ギャラリーウォークの様子

参加者への事後アンケートでは、「2学期に目指す児童の姿を教員同士で共有できていると感じたか」の質問に対しての肯定的回答が96.1%、「重点目標に対する意識は高まったか」についての肯定的回答が92.3%だった(図11)。参加者の感想では、目指す児童の姿の共有を通して、具体的な支援や手立てを明確にできたという前向きな声が多く見られた。また、対話を通じて理解が深まることの重要性や、一方的な伝達では得られない共通認識の形成が効果的であったと感じた教員が多く見られた。一方、提案資料の読み取りだけでは理解が不十分な部分もあり、づくり部長からの説明を求める声もあった(表4)。

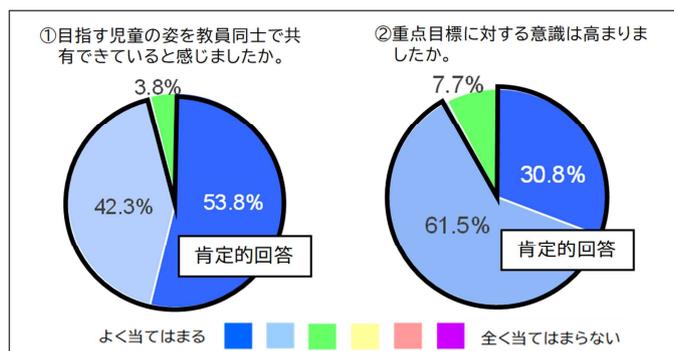


図11 職員会議のアンケート結果 [N=26]

以上のことから、職員会議において児童の姿について対話・共有したことで、目指す児童の姿の理解が深まり、重点目標に対する意識が高められたと推察される。

表4 職員会議の感想（事後アンケートより）

- ・目指す児童の姿を確認し、対話によって具体的な支援を共有できた。
- ・生徒指導や提案をもとに放課後に話し合う形式を思い出し、有効だと感じた。
- ・昨年度はなかったが、今年は学年で手立てを考える時間があった良かった。
- ・一方的な伝達よりも対話によって理解や共有が深まった。
- ・対話の中で新たな手立てが生まれることもあり、主体的な場となった。
- ・対話は「共有」の手段として有効だった。
- ・どんな取組なのかをつくり部長から聞いて、はっきりさせる必要性も感じました。

ウ 目指す児童の姿を見取り評価する実践と検証

キャリア・パスポートに行動指標を記すことで、目指す児童の姿を児童とも共有できると考え、見取りの方法として、キャリア・パスポートを活用した。2学期の初めには、キャリア・パスポートを使って2学期の行動指標を児童が事前評価し、それを基に児童が2学期のめあてを書いた(図12)。そして、2学期終わりには、児童が行動指標に対する評価とめあての振り返りをした。なお、運動会についても同様のキャリア・パスポートを活用した。以上をふまえて、教員が2学期の行動指標に対する児童の取組状況を見取り、評価する研修会を行った。

まず、教員一人一人が児童の自己評価の変化や振り返りの記述内容を読み取ることで、重点目標の達成状況を捉えた。その際、取組状況を俯瞰的に捉えることを目的としたため、クラス全員分ではなく無作為に10人ほどを選出して見取った。9月と11月の変容を見取る中で、クラス全体の取組状況として「1学期よりも2学期の方が学びの姿勢ができていいる」や「子どもの自己評価結果は上がっている」等の気付きが出された。また、各行動指標については「9月時点では、『友達の良いところを見つける』ということができていない子が多かったが、それを意識して行動できる子が増えた」や「『さん』付けがまだできていない」等、児童の変容を捉えている様子が見られた。

次に、見取る中で気付いたことを各グループ(各学年及び特別支援学級)で共有し、重点目標に対する達成状況を評価し合った。個人差や評価項目間の差があり、総合的に評価する難しさはあったものの、重点目標に対する評価は高かった。重点目標に対して2学期は「十分達成できている」と答えたのは全7グループの内3グループ、運動会については6グループだった。今回の見取りを通して重点目標の達成状況を把握できたことに加え、様々な変容が実感できたことが成果として大きかった。

6年生 2学期 キャリアパスポート

6年 組 番 名前

これがゴール!

気づき 考え ちょう戦する子

これができたら、ゴールに近づくと!		9月	11月
学 び	つくえの上を整頓して勉強する。	◎	◎
	友達の考えを分かって聞き、反応する。	○	◎
仲 間	①②③をしっかり書き、④を自分の言葉で書く。	○	○
	話を最後まで聞く。	◎	◎
問	自分たちのよさに気づく。	○	◎
	ルールを理由を考え、よい・悪いを判断する。	○	◎
	友達を「さん」をつけてよぶ。	▲	○
	進んでチャレンジする。	○	○
	友達と教え合う(助け合う)。	◎	○

(できている ◎ できている ○ もっとがんばりたい ▲)

ゴールに近づけるように、2学期にがんばりたいことを書きましょう。

「さん」をつけていない人もいいるから、「さん」をつけて呼ぶ。自分で進んでチャレンジできるとこまできちんとやる。

がんばりたいことはどうだったかな。振り返りを書きましょう。

さんづけを多くすることができた。自分でどのことでも進んでチャレンジすることを心がけたからふやすことができた。

図12 児童の記入したキャリア・パスポートの例

参加者への事後アンケートでは、「行動指標に対する子どもたちの取組状況を見取ることができたか」の質問に対しての肯定的回答が81.8%、「重点目標に対する意識は高まったか」についての肯定的回答が90.9%だった（図13）。参加者

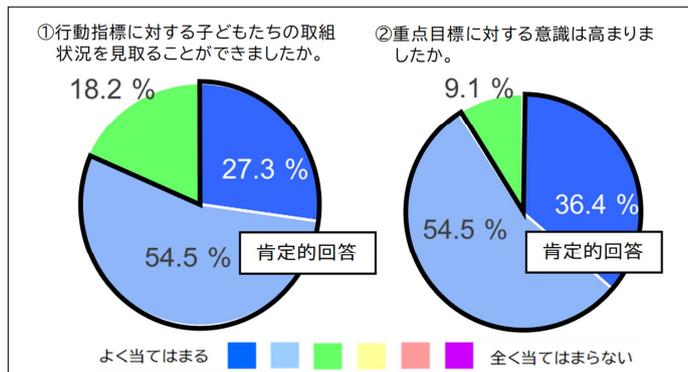


図13 見取りのアンケート結果 [N=22]

の感想では、丁寧に振り返る時間の価値を感じたという意見が多く挙げられた。また、見取りを通した児童理解の深まりや重点目標を基にした児童の姿を見取る有効性を感じたという意見も挙げられた。一方、教員自身の見取りの精度や児童の自己評価の正確性に疑問を感じる意見もあり、見取りの難しさなどの課題も出された（表5）。

以上のことから、行動指標に対する児童の振り返りを見取る機会を設定したことで、重点目標の達成状況を捉えることにつながり、教員の重点目標に対する意識を高められたと推察される。

表5 見取りの感想（事後アンケートより）

- ・日頃じっくりと児童を見取る時間がとれないため、この機会が非常に貴重だった。
- ・振り返りを通して児童理解が深まり、課題や次の指導の方向性が見えた。
- ・1年間、重点目標を意識して研修してきたことで、児童の自己評価とのずれも少なく、意味のある見取りができた。
- ・キャリア・パスポートの項目が児童に分かりやすく、振り返りやすかった。
- ・教師評価と児童の自己評価の差が見え、そこを次の指導の課題にしたい。

エ 事後質問紙調査と分析

本研究のテーマである「教員一人一人が重点目標に向かう仕組みづくりが有効であったか」を検証するために、事前質問紙調査を行った研究協力校の教員を対象に、12月に事後質問紙調査を行った。6月と同様の質問に、目指す児童の姿の実現のために取り組んだ「具体化・共有・見取り」の有効性を問う質問を加え、6月と12月の回答結果を比較・分析した。

(7) 目指す児童の姿の具体化に関する調査結果と分析

質問「②私は、重点目標を基にした目指す児童の姿をイメージしている」に対して、肯定的回答の増加傾向が見られた（図14）。また、質問②に対する「目指す児童の姿とは、具体的にどんな姿か」という記述形式の回答内容を事前と事後で比較すると、目指す児童の姿の捉えに変化が見られた。事前調査では気づきの対象が、自分や他者の良さや頑張り、問題点等の広範囲に及んでいた。そして、課題を解決するための方法やより良くする方法

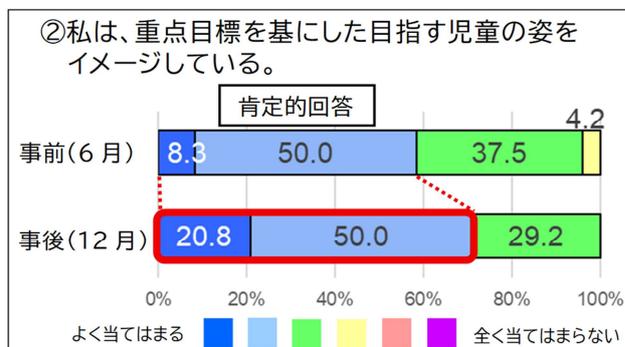


図14 質問紙調査結果の比較 [N=24]

を考え、解決に向けて最後までやり抜くといった行動の質や量として捉えている教員が多かった。一方、事後調査では気づきの対象が自分たちの良さや課題に集中し、解決する方法をただ考えるのではなく、どうすれば良くなるのか、課題解決に向けて必要なことは何か等、考える内容について理由を加えながら深く捉えている教員が多かった。さらに、挑戦する段階で「自分から」「進んで」というワードが増えた。これは、「進んでチャレンジする」という行動指標が作られたことで、主体性を意識した教員が増えたからではないかと考えられる。

以上のことから、重点目標を基に目指す児童の姿を行動指標として捉えたことが、教員の目指す姿の具体化に有効だったと推察される。

(イ) 目指す児童の姿の共有に関する調査結果と分析

質問の「④本校は、目指す児童の姿について、教員の間で共通理解が図られていると感じている」に対して、肯定的回答が有意に増加した（Wilcoxon 符号付順位検定、 $p < .05$ ）（図 15）。その要因として、質問の「⑤私は、つくり部会で、目指す児童の姿について

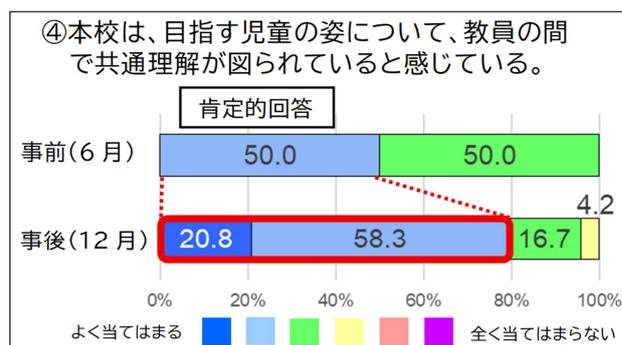


図 15 質問紙調査結果の比較 [N=24]

話し合っている」の肯定的回答が有意に増加し（Wilcoxon 符号付順位検定、 $p < .05$ ）、否定的回答が 0% になったことから質問④の有効な結果が出たと考えられる（図 16）。一方、質問の「⑥私は、職員会議で、目指す児童の姿について話し合っている」について、平均値はわずかに上昇したが、有意差は見られなかった（図 16）。これは、職員会議を通して目指す児童の姿は共有できた（図 11）ものの、各学年で行動指標を話し合う際に対話の目的や内容が十分に周知されていなかったことが要因と考えられる。自由記述の感想からも目指す児童の姿をより理解できるように、提案したつくり部長の説明を求める声や、目指す児童の姿の捉えを不安視する声が聞かれた。

以上のことから、職員会議よりもつくり部会を通して行動指標について話し合ったことが目指す児童の姿の共通理解につながったと考えられる。

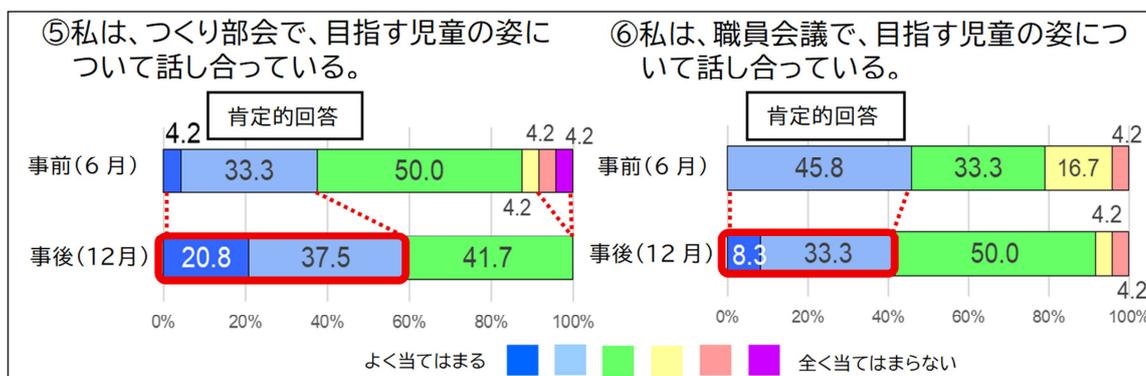


図 16 質問紙調査結果の比較 [N=24]

(ウ) 目指す児童の姿の見取りと評価に関する調査結果と分析

質問の「⑦私は、クラスや学年の児童が、目指す児童の姿にどの程度近づいているかを評価できていると感じる」に対して、肯定的回答が有意に増加し (Wilcoxon 符号付順位検定、 $p < .05$)、質問の「⑧私は、目指す児童の姿や表れについて、自分なりの見取り方がある」についても、肯定的回答が有意に増加した (Wilcoxon 符号付順位検定、 $p < .05$) (図 17)。

これは、行動指標に対する児童の取組状況の見取りによって、重点目標の達成状況を捉えられたこと (図 13) が評価の向上に結びついたもの

と考えられる。また、日頃の授業や行事等では、行動指標に照らし合わせて児童の行動を見取るという見取りの視点が与えられたことや、児童の振り返りアンケートの活用という手立てが見取りの方法を広げた一助となったと考えられる。

(エ) 重点目標に向かう仕組みづくりに関する調査結果と分析

事後の調査で追加した「⑨年度当初と比べて、重点目標に向かう意識が高まった」という質問では、70.8%の教員から肯定的回答が得られた。また、「⑩目指す児童の姿を具体化・共有し、見取ることは、重点目標に向かう仕組みとして有効である」という質問では、87.5%の教員から肯定的回答が得られた (図 18)。「有効」と考えた理由として、重点目標を共有することで、実践の軸が明確になったことや、指導の方向性に統一感を感じられたことなどが挙げられた。また、目標の具体化によって児童の実態把握ができ、児童の成長や課題が捉えやすくなったという意見も挙げられた。以上のことから重点目標を基にした目指す児童の姿を具体化・共有し、見取るサイクルを循環させることで、重点目標に向かう仕組みとしての有効性が一定程度示されたと考えられる。

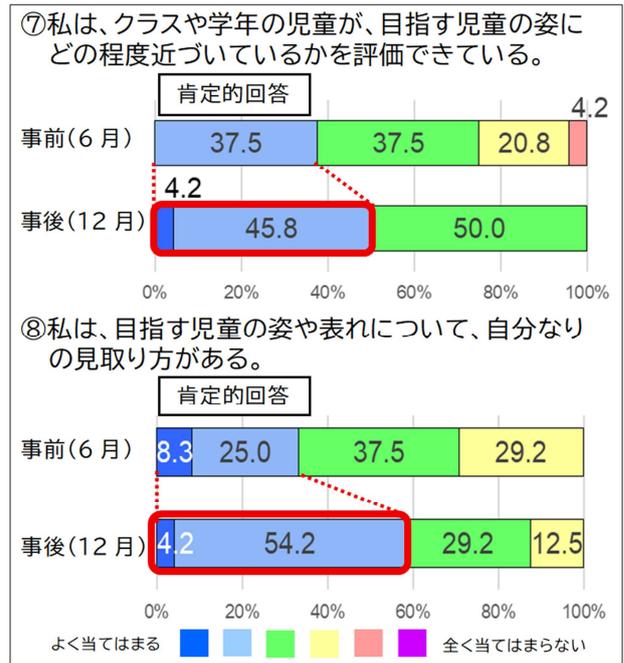


図 17 質問紙調査結果の比較 [N=24]

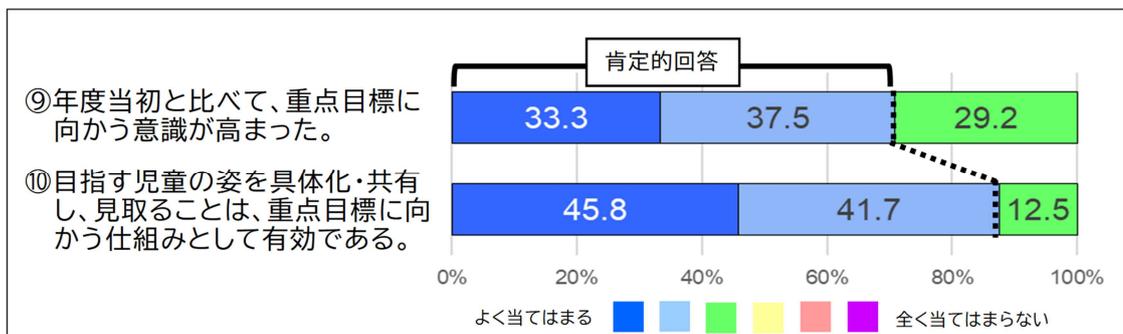


図 18 事後質問紙調査の結果 [N=24]

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

重点目標を基にした目指す児童の姿を、具体的な行動指標で表したことで、教員一人一人が目指す児童の姿を明確に捉えることができた。行動指標は、全教員が所属しているつくり部会で検討し、職員会議において対話しながら確認する時間を設けたことで、教員間での共通理解を深めることができた。

教員一人一人が目指す児童の姿を具体化した行動指標に対する児童の取組状況を見取り、重点目標の達成状況を評価し合う機会を設定したことで、教員一人一人の重点目標に向かう意識を高めることにつながった。

重点目標を基に目指す児童の姿を具体化・共有し、見取るサイクルを回すことで、学校の教育活動に重点目標を軸とした一貫性が生まれ、学校全体として重点目標に向かう意識が高められた。

(2) 今後の研究課題

本研究実践を活用し、教育活動を充実させていくにあたり、以下のような課題が考えられる。

重点目標に向かう仕組みを持続可能にしていくためには、具体化・共有・見取りのサイクルを学期ごとに回すなど、既存の教育課程の中に仕組みを柔軟に組み込んでいく学校全体のマネジメントが必要である。従来の会議の日取りや時間、既存のキャリア・パスポートや児童アンケート等を活用することで、取り組みやすさが実現すると思われる。その中でサイクルを回し、捉えた実態を次の行動指標づくりに生かすことで、目指す児童の姿が焦点化され、より学校教育目標（又は重点目標）に迫っていくものと考えられる。

参考文献

- ・中央教育審議会(2021)「『令和の日本型教育』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～」
- ・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」
- ・中山芳一(2023)「教師のための『非認知能力』の育て方」(明治図書)
- ・チェスター・バーナード(1968)「新訳 経営者の役割」(ダイヤモンド社)
- ・日渡円(2023)「6つのプロセスで理解する令和の学校マネジメント」(学事出版)
- ・平川理恵(2012)「教職研修 2012年12月号『会議とは“会して議す”』」(教育開発研究所)
- ・代田昭久(2012)「教職研修 2012年12月号『職員会議の質を高めるポイント』」(教育開発研究所)
- ・北神正行(2016)「新教育課程ライブラリ vol. 6『チーム学校』によるこれからの学校経営」(ぎょうせい)
- ・工藤文三(2010)「実践ガイドブックシリーズ No.1 新教育課程下で進める学校評価の取り組み」(教育開発研究所)

修了にあたって

令和7年は、大阪・関西万博の開催を通して、科学技術や多様性を基盤とした未来社会の姿が国内外に発信される年となりました。また、我が国では女性初の内閣総理大臣が誕生し、性別や立場の違いを越えて参画する社会の実現に向けた歩みが象徴的に示されました。こうした社会の転換は、教育の在り方にも大きな影響を与えています。

生成AIをはじめとする人工知能技術の急速な発展やデジタル・トランスフォーメーション(DX)の進展により、社会の在り方や人々の働き方、学び方が大きく転換する時代の只中にあります。加えて、少子高齢化の一層の進行により、地域社会の持続可能性や教育の在り方が問われています。このような予測困難で変化の激しい社会において、教育には、新たな技術や考え方を柔軟に取り入れながら、子どもたちが未来を主体的に切り拓いていく力を育むことが求められています。さらに、少子化が進む中で教育の質を維持・向上させていくためには、教員一人一人の専門性の向上と、組織としての協働的な体制づくりが不可欠となっています。

私たち長期研修員2名は、脈々と受け継がれてきた日本の教育に誇りを持ちつつ、急速に変化する社会の中で生じている教育課題の解決に向けて、それぞれの研究に取り組んでまいりました。こうした社会的・教育的背景を踏まえ、本研修は、教員としての資質・能力を改めて見つめ直す大変貴重な時間となりました。今年度30周年を迎えた静岡県総合教育センターという恵まれた環境の中で、今日の教育課題に向き合いながら研修や研究に取り組み、理論と実践を往還させる学びを深めることができました。各種研修会への参加や有識者による講演の聴講を通して教員としての視野を広げられたことは、今後の教育実践に生かしていきたい成果です。

また、持山所長をはじめとする所員の方々からいただいた御指導・御助言を通して、教育に対する高い専門性と情熱に触れることができました。互いに高め合う所員の方々の方々の姿や、研究に悩みながらも支え合った長期研修員の仲間の存在は、私たちにとって大きな支えとなりました。「令和7年度小中学校長期研修報告書」をまとめることができたのも、多くの方々との出会いと支えがあったからこそであり、本報告書が学校現場における教育実践の一助となることを願っています。

未来を見据えることは、変化への対応にとどまらず、新たな価値を創造していくことでもあります。私たちは、今後も研修を重ね、社会や教育の変化に柔軟に対応できる資質及び見識の涵養に努めるとともに、対話と協働を重視しながら、子供一人一人の豊かな学びと成長を実現していきたいと考えています。そして、この1年間で得た学びを生かし、学校や地域における教育の推進者として、静岡県の教育の発展に寄与できるよう努力を重ねてまいります。

最後になりましたが、このような有意義な研修の機会を与えてくださった県教育委員会と各教育関係機関に感謝するとともに、私たちの研究に御協力いただいた学校、専門機関、並びに所属校の教職員の皆様に、心より御礼申し上げます。

令和8年3月

令和7年度長期研修員一同

令和7年度 小中学校長長期研修 研修報告書

令和8年2月 発行

編集・発行

静岡県総合教育センター

〒436-0294

静岡県掛川市富部 456 番地

T E L <0537> 24-9700

F A X <0537> 24-9707



幸福度日本一の静岡県