

平成 26 年度

研究集録

第 34 集



神奈川県立総合教育センター

はじめに

少子高齢化の進行や国際化・情報化の進展、産業・就業構造の変容など、急速な社会の変化に伴い、子どもたちへの教育をめぐる課題が複雑かつ多様化している中で、学校も様々な教育的ニーズへの対応が求められています。

平成 25 年に閣議決定された第 2 期教育振興基本計画には、「生きる力の確実な育成」の実現に向けて、「確かな学力を身に付けるための教育内容・方法の充実」、「教員の資質能力の総合的な向上」、「特別なニーズに対応した教育の推進」などの具体的方策が示されました。

神奈川県教育委員会では、明日のかながわを担う人づくりを進めるための本県教育の総合的な指針として「かながわ教育ビジョン」を平成 19 年 8 月に策定し、生涯を通じた人づくりを目指す「教育理念」に基づいた取組を推進してまいりました。今年度の学校運営における重点的取組として、インクルーシブ教育の推進、また確かな学力向上を図るために組織的な授業改善に向けた校内研修・研究等を挙げています。

神奈川県立総合教育センターではこうした教育の動向を見据え、「優れた教育人材の育成」、「学校を支援する調査・研究の実施」、「県民や学校のニーズに応える教育相談の実施」を三つの柱として、かながわの教育を担う優れた人材育成と、児童・生徒、保護者、学校への多様な支援を推進しています。「学校を支援する調査・研究の実施」においては、授業改善や児童・生徒理解、多様な教育課題の解決、教育施策の形成や提言、検証等に資する調査・研究を進めてまいりました。

ここに研究集録第 34 集を作成しました。学校教育における諸課題の解決や教育実践の参考としてご活用いただけましたら幸いです。

今後とも、当センターの研究事業をはじめとした様々な取組に対するご支援・ご協力をよろしくお願いいたします。

平成 27 年 3 月

神奈川県立総合教育センター

所 長 林 誠之介

目 次

- 組織で取り組む授業研究の工夫に関する研究（中間報告）----- 1
— 高等学校における「協働する授業づくり」の推進 —
教育課題研究課 石井 晴絵

- 単元における評価規準の設定に関する研究（中間報告）----- 9
— 関心・意欲・態度を育てるために —
教育課題研究課 森本 タエ

- 児童・生徒のコミュニケーションの在り方に関する研究（中間報告）----- 17
— 情報ツールが及ぼす影響の分析を通して —
教育課題研究課 田中 恵美

- 学校全体で取り組む学習支援の充実に関する研究----- 23
教育相談課 持田 訓子

- 個別教育計画を活用した指導の充実に関する研究（中間報告）----- 29
特別支援教育推進課 羽賀 晃代

- 教育の情報化を推進するための研究 ----- 43
教育課題研究課 槇 健志

組織で取り組む授業研究の工夫に関する研究(中間報告)

— 高等学校における「協働する授業づくり」の推進 —

石井 晴絵¹

多様化が指摘される高等学校においては、自校の生徒の実態に即した授業づくりに学校として取り組むことが重要である。本研究は、組織的な授業改善に取り組む調査研究協力校8校の研究を支援することを通して、組織的な授業研究の在り方について探り、よりよく進めるための考え方や具体的な方策を明らかにすることを目指すものである。3年間にわたる研究の1年目及び2年目の取組と成果を中間報告としてまとめた。

はじめに

グローバル化や情報化の進展、少子高齢化など、社会の急激な変化に伴って、学校を取り巻く状況や学校教育の課題も変化してきている。

高等学校については、生徒の実態の多様化が指摘され、学校・学科等、及び教育課程についても、多様化している現状がある。

このような状況において、中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」(平成24年)は、教員の在り方について、「教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」とするとともに、学校現場における課題に「チームとして組織的かつ効果的な対応を行う必要がある」と示している。これは、教員が自主的な資質能力の向上に取り組む、さらに、教育活動に組織的に取り組むことの重要性を指摘するものである。

一方、高等学校における校内研究等の状況については、国立教育政策研究所が、「取組が小中学校に比べると低調」であり、「校内研究や授業研究に取り組むこと自体が課題であると考えられる」(「校内研究等の実施状況に関する調査」平成22年)と分析している。

神奈川県教育委員会は、こうした現状と課題を踏まえ、県立学校での校内授業研究の促進に取り組み、平成24年3月には冊子『組織的な授業改善に向けて～高等学校における校内授業研究の取組～』を県立高等学校及び中等教育学校の全教員に配付するなど、高等学校における組織的な授業改善に重点的に取り組んでいるところである。

各校における取組をよりよく進めていくためには、授業研究に組織的に取り組むことについての、実効性のある考え方や方策が、実践に即した形で具体的に示されることが必要である。

研究の目的

組織的な授業改善に取り組む調査研究協力校の研究を支援することを通して、組織的な授業研究の在り方について探り、取組をよりよく進めるための考え方や具体的な方策を明らかにすることを目的とする。

研究の内容

1 研究テーマ

高等学校における校内研究等の重要性が認識される中で、本県の全県立高校は、自校の生徒の学力向上を図るために、組織的に取り組むことを重視して、授業研究に取り組んでいる。

本研究は、高等学校において、授業研究に「組織的に取り組む」ということについて理論的・方法的に考察し明確化することで、各校の取組を支援することを目指す。具体的には、「組織的に取り組む」ことの意味及び必要性、並びに具体的な方策について考察し、調査研究協力校の取組に基づいて実践例を示していく。また、授業づくりに「組織的に取り組む」ことについて、「協働」という言葉に注目して考察することとし、サブテーマを「協働する授業づくりの推進」とする。

2 研究の方法

本研究は、教育委員会の「県立高校教育力向上推進事業 Ver. II」と連携し、「確かな学力向上推進」の研究推進校を調査研究協力校として取り組む。調査研究協力校は鶴見、松陽、七里ガ浜、横浜桜陽、港北、釜利谷、大和南、麻溝台の8校の県立高等学校である。

なお、研究期間は、平成25年度から3年間とし、調査研究協力校における校内授業研究の取組から、「組織的に取り組む」ための考え方や方策について研究する。

具体的には、各調査研究協力校を1～2ヶ月に1度の頻度で訪問し、推進担当者等との協議、授業参観、教科会・校内研修会等への参加を通して、各校の研究の推進に係る支援を行う。

1 教育課題研究課 指導主事

研究を進めるにあたっては、当センターに、各校を担当する指導主事8名による研究チームを設置し、各校の取組状況・課題の把握、今後の具体的な支援の方策等について検討する。また、各校の実践を分析することにより、組織的な授業研究の取組を推進するための具体的な考え方や方策を明らかにしていく。

3 各校の研究の概要

本研究の調査研究協力校は、「RPDCAサイクルの推進」と「単元研究の推進」に係る重点校として、校内授業研究の推進とそのマネジメントについて、先進的な研究を行う。

「RPDCAサイクルの推進」は、神奈川県立高等学校等学習状況調査、生徒による授業評価等の活用により、生徒の実態や授業についての課題と成果を把握することを重視して、RPDCAサイクルに則り、単元に着目した授業づくりに取り組む。また、「単元研究の推進」は、各校の実態を踏まえた単元の授業づくりを中心に研究に取り組み、組織的な授業改善を進めるものである。

各校は、研究に取り組むにあたり、研究主題、研究の目標と概要、実施内容、校内組織・推進体制について、3年間及び単年度の計画書を作成している。

推進体制については、校内で委員会やプロジェクトチームを発足させて校内組織に位置付けた学校が7校、新たな組織を作らず、グループ業務に位置付けた学校が1校となっている。

研究方法等については、教育委員会が示した『組織的な授業改善に向けて～高等学校における校内授業研究の取組～』（平成24年）を踏まえ、学校の実態や課題に応じて具体化している。

例えば、「RPDCAサイクル推進」のある学校は、生徒・保護者・教員を対象として、授業に関する意識についてのアンケートを実施し、「R」(Research)から研究に着手した。また、「単元研究の推進」のある学校は、校内研修会を実施し、単元研究とは何かについての理解を図るところから研究に取り組んだ。

8校のうちの4校が、自校の生徒における「確かな学力」の定義付けを行うなど、当初の計画に定めた、研究における学校の目指す生徒像をより明確化・具体化することに重点を置いて1年目の研究に取り組んだ。

平成25年度に各校が実施した取組内容は次のようなものであった。

- 生徒・保護者・教員を対象としたアンケート調査
- 民間調査機関の調査を活用した生徒の実態把握
- 相互授業参観
- 校内研修会・校内研究会
 - ・研究テーマの検討
 - ・研究テーマに関する研修
 - ・外部講師による講義

- 教科会
 - ・研究テーマの検討
 - ・単元案の検討
- 公開研究授業
 - ・事前協議での授業案の検討
 - ・事後の研究協議
- 学習状況調査、生徒による授業評価の結果分析
- 有志の参加による研修会・研究会

4 本研究の取組

(1) 学校訪問による実態把握

研究に取り組むにあたり、各校の実態把握のために、学校を訪問し、研究計画、教員の意識、取組の状況等について、管理職や研究推進担当者から聞き取りを行った。

授業研究に組織的に取り組むことを学校運営の重点項目に位置付け、研究に着手した8校であるが、当然ながら、それぞれの実態があり、学校間で差異がある。教員の意識は、同じ学校の中であっても、立場や教科により、取組の必要性についての認識や意欲に違いがある。また、これまでの校内研究への取組の有無も含めて、研究計画や研究目標の策定、実施内容の具体化など、実際の取組状況も大きく異なっている。

教員間の研究に対する意識や、学校間の取組状況に差異がある各校の実態と、前述の、授業に関する校内研究が小・中学校と比較して活発に行われてこなかった高等学校のこれまでの状況とを鑑みると、学校として何にどのように取り組めばよいか明確でないことが、取組を進める上での課題であると分析できる。

(2) 各校の研究への支援

学校の実態に即しつつ、各校に共通して行うことができる支援として、平成25年度は、教科における授業づくりの取組への支援に重点をおいて取り組むこととした。

各校では、授業づくりに中心になって取り組む教科（以下、中心教科とする）を2教科程度設定している。また、全校で公開研究授業を実施することになっている。そこで、公開研究授業に向けた中心教科の事前の教科会に、担当の指導主事が参加して、授業案の検討及び作成を行った。その際、各校に、次のような内容を授業づくりの方向性として示し、教科会において伝えた。

- ・同じ教科の中で扱うことが多い単元を取り上げ、研究授業の1単位時間ではなく、単元の授業案を教科として構想する。
- ・学習指導要領に基づき、自校の生徒に単元に身に付けさせたい力を、教科内で共通化・明確化し、単元の目標として設定する。
- ・自校の生徒が単元の目標を実現するのにふさわしい

学習活動を教科で検討して、単元の指導計画に効果的に位置付ける。

これらは、単元の授業づくりにおいて重要な視点であるとともに、教科として授業案を検討する際に共有すべき視点である。これらの視点を教科内で共有して授業案を検討することによって、組織的に取り組む授業づくりの実際を理解することにつながると考える。

教科の授業づくりへの支援を通して、学校の取組の現状への理解を深める中で、研究をよりよく進めるための支援の在り方を探り、2年目につなげた。

学校の取組を進めるためには、委員会やプロジェクトチーム等の研究推進担当の役割が重要である。しかし、研究推進担当の組織を平成25年度に新設した調査研究協力校も多く、初めての取組であることに加え、業務内容が明確になっていない実態がある。

そこで、取組2年目の平成26年度は、学校として、何に、どのように取り組むかをより明確に示していくことについて、特に研究推進担当を中心に支援していくこととした。

組織的な授業研究の取組を有効に進めるための手法を、どの学校にもあてはまる一つの型として示すことは困難である。しかし、学校の研究の全体像や取組の道筋が明確に示されることで、取り組みやすくなると考え、次のような内容を各校に示した。

- ・学校の目指す生徒像を実現するための授業の方向性を明確化し、共通の目標とする。
(研究テーマの明確化と共有化)
- ・明確化した目標を、共通の目標として教員間で共有する場や方法を工夫する。
- ・校内研究会や研究授業、事前検討会や事後協議会などの実施計画を立案し、研究の計画を学校の年間行事予定に位置付ける。

研究推進担当が中心となって、これらのことを行うことによって、目指す目標とその目標実現に向けた方策について、校内で理解を図ることができ、主体的な取組につながると考える。

それぞれの学校の研究の進め方に対応した形で、各校での取組を組織的に進めるための支援を模索した。当センターの指導主事が8校に学校訪問した回数は、平成25年度は延べ38回、26年度は51回である。

5 各校の研究の経過

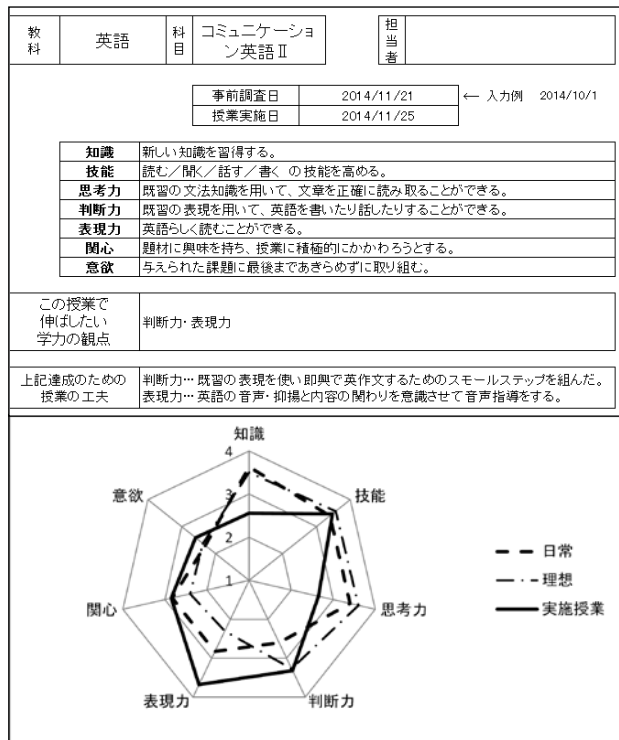
各校は、平成25年度の成果と課題を踏まえて、研究の目標と方法を一層明確にして2年目の研究に取り組んだ。2年間の各校の取組の概要を次に示す。

(1) 鶴見高等学校の取組

研究1年目は、目指す目標を明確化することに特に重点を置いて取り組んだ。具体的には、入学時と卒業時の生徒像を明確化した上で、自校での3年間で育みたい力としての「確かな学力」を概念図で可視化して、

学校全体で共通理解を図った。

2年目の取組の成果は、全教科共通様式の「授業バランスシート21(BS21)」という授業評価シートと、レーダーチャートによる分析方法を開発したことである(第1図)。



第1図 BS21 レーダーチャート(学校作成のものを一部抜粋)

自校の目指す「確かな学力」として、「知識」「技能」「思考力」「判断力」「表現力」「関心」「意欲」の七つの観点を設定し、教員がその授業において生徒に期待するそれぞれの学力を、具体的な内容で記載する。生徒は、その七つの観点別に、事前に理想とする授業のバランス(自分が身に付けたいと思う力)をIとして合計が21になるように、1~5の数値を記入する(すべてを3にすることは不可)。日常の授業のバランス(II)と、今日の授業のバランス(III)についても同様に記載し、その結果をI・II・IIIをレーダーチャートにして分析するというものである。

授業を行う教員は、七つの観点別にねらいを明確にし、さらに、特に重視する観点を明記することにより、その授業でどこに力点を置くかを意識することができる。授業参観者や協議参加者はどの授業のどの点に注目すればよいのかを事前に把握することができ、事後の協議においても、数値化された生徒の評価の分析に基づいて具体的に検討することができる。

1年目に定めた目指す目標を、各教科の授業で目指す目標として具体化し、学校全体で共有することができるシートである。加えて、授業についての生徒の意識と評価(RPDCAサイクルにおける「R(Research)」と「C(Check)」)を、数値で把握するツールと分

析方法だということができる。

(2) 松陽高等学校の取組

アンケート調査を実施し、RPDCAサイクルの「R」から研究をスタートした。授業についての生徒・保護者・教員の意識について調査し、「SWOT分析」の手法を取り入れ、視点を工夫して分析し、次のように具体的に分析している（第1表）。

第1表 Researchのまとめ（SWOT分析）

Strength 生徒が持つ有利な点 ・学力を身に付ける上で、表現する学習や発表したりする学習活動等、主体的な学習が重要だと考えている。	Weakness 生徒が持つ改善すべき点 ・学力を身に付ける上で、主体的な学習が重要だと考えているが、それが「考える」ことにはつながっていない
Opportunity 生徒を取り巻く環境の有利な点 ・教員は生徒の学力を身に付ける上で、考えたり、表現したりする授業が重要だと考えて様々な工夫を試みている。	Threat 生徒を取り巻く環境の改善すべき点 ・他の教員がどのような授業を行っているか知る機会が少ない。 (学校作成のものから一部抜粋)

このアンケートから明確になった学校の授業の実態と課題を踏まえて、学校の授業研究の方向性や具体的な方策を検討し、「従来の授業の中に、思考力・判断力・表現力等を育む内容を組み込んだ授業の実践～基礎の習得とその活用を意識した授業～」という研究テーマを設定した。2年目の研究テーマは「従来の授業の中に生徒の能動的な学習を取り入れた実践」である。「従来の授業の中に」取り入れるという視点が共通して示されている。授業改善は従来の授業を否定するものではないというメッセージを伝え、教員が受け入れやすいように研究を進めていこうとする配慮が感じられる。教員の主体的な取組につながる工夫であると考え。ほかにも、研究テーマの「生徒の能動的な学習」を教員がイメージしやすくするために、研究授業を受けた生徒の声を聞き、各教科の協議内容を共有するなどの取組を促す具体的な工夫が見られた。

成果の把握・分析の指標として生徒による授業評価を活用して「C」を行い、RPDCAサイクルに則って取組を進めている。

(3) 七里ガ浜高等学校の取組

平成23・24年度に当センターとの共同研究で「学習評価を生かした授業改善」に組織的に取り組んできた経緯がある。

研究体制が整備されており、これまでの研究の成果として学校で作成した「授業改善RPDCAサイクルの記録」という共通様式の協議シートを使用して、平成25年度から全教科で研究授業を実施している。各教科で作成したシートを校内サーバーの共有フォルダに保存し、全校で共有できる環境も整っている。

このシートを活用することによって、授業のねらいと協議の視点が明確になる。事前の協議においては、授業のねらいを共有して、よりよい学習活動や指導の方法を検討することができる。事後の協議が反省会に

とどまることのないよう、授業における生徒の具体的な姿から指導の評価を行うことと、次につながる改善をシートに明示する工夫がなされている。

教科担当者が少人数である教科は、他教科と合同で協議会に参加する。シートに示された共通の視点で検討することによって、他教科の授業にも主体的にかかわることができる。また、他教科の視点からは、教科の学習内容ではなく、ねらいの示し方、授業の進め方や指導方法、生徒の様子について授業を見ることができ。このような授業の見方は、教科を超えて授業研究に取り組む際の重要な視点を示しているといえるだろう。

2年目は研究テーマを「生徒に考えさせる授業」とし、校内での理解を深めるために、夏季休業中に教頭が講師となり、教員対象の模擬授業、講義・演習を行う研修会を実施した。

春と秋に全教科で公開研究授業を行い、事前・事後の合同教科会での協議会も実施した。研究授業や事前事後の協議の回数を重ねることで、教科として授業づくりに取り組むことが定着しつつある。「授業改善RPDCAサイクルの記録」については、より単元研究を意識したものに改訂した。

(4) 横浜桜陽高等学校の取組

単位制の「フレキシブルスクール」であり、多様で柔軟な学びのシステムを持つ。「100を超える多彩な科目」と六つの「系」を設定している。学校として、すべての生徒が身に付ける資質・能力や、各教科・科目における「最低限習得させるべきこと」を整理し、目標を明確化して授業の工夫を具体化することを目指して取り組み、2年目は次の三つを研究テーマとした。

- ① 生徒同士の学び合いによる学力向上
- ② 生徒の学習活動と授業展開の工夫
- ③ 生徒に身に付けさせたい力の明確化

①について、担当の指導主事を講師として夏季休業中に職員研修会を実施した。他校の実践の映像資料に基づいて理解を深め、10月の公開研究授業につなげた。

②については、1年目に神奈川県高等学校等学習状況調査を活用して取組の成果を把握している。平成25年度の調査の無回答率が23年度と比較して明らかに減少したことは、25年度以前から学校が取り組んでいる組織的な授業改善において、グループワーク・ペアワークを授業に積極的に取り入れたことで、生徒の学習意欲が高まった成果と分析し、取組を継続している。

③については、今年度の公開研究授業の研究協議で次のような意見があった。「研究授業に向けた各教科会の検討では、現状分析において、本校生徒に『～が足りない』ということが多く指摘されている。学校の取組として、何らかの到達目標を設定して、それに対して『足りない』という分析が必要である。」このことは、「生徒に身に付けさせたい力の明確化」が、学

校の取組にとって重要な要素であることを示している。

学校設定科目が多いため、個々の教員が授業内容を検討することの負担や、授業実践で得たリソースの引継ぎの面からも、組織的に授業研究に取り組むニーズがあると考えられる。また、90分授業にどのような学習活動を取り入れ、授業を構成にするかについても、教科・科目を超えて共通に取り組む課題として設定できるといった学校の特色があると考ええる。

(5) 港北高等学校の取組

研究テーマの「自学力の育成」を具体化することからに研究に取り組んだ。「自学力」を、主体的に学習に取り組む態度と定義付け、生徒が主体的に取り組む態度を引き出す具体的な授業の工夫を探るために、外部講師を招聘した研修会を実施した。「コの字型授業」や「アクティブラーニング」についての講習を通して、「授業者が教える授業」から、「学習者が気付く」授業にするための工夫を学校全体で共有した。それを踏まえて、平成25年度は、各教科の授業に4人一組のグループ学習を取り入れる授業実践に取り組み、公開研究授業を実施した。

平成26年度は「アクティブラーニング」に学校全体で取り組むために、年間の研究計画に、研修会を次のように計画的に位置付け、順序立てて行うことにより、効果的にアクティブラーニングへの理解を深めた。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">① 外部講師による教員対象の模擬授業② 外部講師による生徒対象の模擬授業③ 外部講師による講義と質疑応答④ 各教科によるアクティブラーニングを取り入れた研究授業⑤ 研究発表会での振り返りと今後の課題の明確化 |
|---|

研究授業の実施にあたっての各教科での取組を、学校全体の授業改善につなげるための工夫が参考になる。事前事後の教科会を一斉教科会という形で行い、全教科が同じ会場に集まり、同一の方法で協議する。事前の教科会においては、学校の共通様式の「単元構想シート」に基づいて、教科全体で研究授業の授業案を検討する。事後の教科会で協議されたよい点について、学校全体で共有するなどの工夫を取り入れている。教科を中心とした授業づくりの取組を、学校全体で共有し、組織的な取組につなげるための具体的な工夫である。

(6) 釜利谷高等学校の取組

「クリエイティブスクール」となって5年が経過し、学校運営において、学習指導により重点を置きたいという課題意識から研究に取り組んだ。研究の進め方の検討や、具体的な取組にはプロジェクトチーム（以下PJT）が中心となって行っている。1年目は、PJTメンバーが複数名所属する数学科を中心教科として単元研究に取り組み、次年度以降、他教科に広げていくことを目指した。

学力検査を実施しないため、生徒の学力について、民間調査機関の調査を活用して入学生の事態を把握するとともに、夏季休業中に「釜利谷高校の現状を語る会」を有志の参加で実施した。そこで生徒の現状について意見交流するとともに、目指す生徒像についても語り合う場とした。平成25年度は、出欠席の状況や生活面についての話題が中心だったが、平成26年度は、生徒の学力を伸ばすことが主な話題になったことは、教員の意識の変化という点で、研究に取り組んだことの成果の一つの表れであるとPJTは捉えている。

学校全体で取り組むためには、学校の研究が目指す目標を明確にすることが必要だということが、1年目の経過を踏まえて学校の課題としてPJTに認識された。そこで平成26年度は、各教科で本校生徒に身に付けさせたい力を明確化し、PJTが集約して検討し、「生徒が『わかる』授業づくり」と学校の研究テーマを定めた。このテーマに基づく研究授業を3教科・各学年で実施し、全教員が参観できる環境を整え、学年ごとに事後協議を設定した。来年度には分科会後の全体会に全教員が参加することを目指して、段階的に取り組んでいる。

(7) 大和南高等学校の取組

「考える」生徒の育成を研究テーマとして設定し、校内研修会等を計画的に実施している。外部講師をアドバイザーとして継続的に助言を受けている。

まず初めに、中心教科である国語科と理科において研究授業を実施し、「考える授業」のモデルを提案した。その際、身に付けさせたい力を明確にし、本時ではなく単元の指導案で授業を考えることを重視して、学校共通の単元案の様式を作成した。そこに「考える活動」を記載する欄を設け、どのように「考える活動」を行うかを意識することができるようにした。

研究2年目は、1年目の取組をより充実させるものとなっている。取組にあたっては、教科会を重視している。研修会などの協議グループは基本的に教科で行う。同じ教科の教員で話し合うことにより、目標や取組案がより具体的なものになる。その内容を、教科を超えて共有することにより、新たな発見も生まれやすくなる実践からわかってきた。

意欲的な若手教員を中心に「授業づくり研究会」を発足させ、校内組織に正式に位置付けて取組を進めているが、若手教員の「年次研修」を校内の研究授業と関連させる実践は、他校でも取り入れるとよい取組である。初任、1・2・5年次の研修の受講者は、研究授業の実施とその振り返りが義務付けられている。この研修を校内の研究授業に活用するものである。

これまでの取組において、教科として検討した本校生徒に身に付けさせたい力とその実現のための工夫を取り入れた研究授業の内容を、平成26年度末に冊子化する予定である。取組を文章化してまとめることによ

って、より共有しやすくなり、新年度の異動者にも学校の状況が理解しやすくなる利点がある。

(8) 麻溝台高等学校の取組

平成 22 年度から「授業力 50%アップ」を掲げ、授業改善を組織的に推進しており、学校として、既に校内研究の取組が定着しているという意識がある。

平成 25 年度は「単元研究」を進めるにあたり、テーマについて理解するところから計画的に研究に取り組んだ。校内研修会で単元研究について理解し、相互授業参観で授業実践をお互いに見合うとともに、中心教科による単元研究による公開研究授業を実施した。事後の研究会においては、単元研究についての視点で協議を行った。教科として単元の授業づくりに取り組むこと、身に付けさせたい力を明確化することが重要であることを理解した上で、全教科で単元構想の授業案の作成に取り組み、その授業案について、パネルディスカッション形式の校内研修会で協議した。実際に授業案を作成する中で、担当者同士が何をどう教えるのかを共有するために話し合うことの大切さが認識されるとともに、教科で授業を考えることの利点についても実感することにつながった。

平成 26 年度は、1 年目の取組の単元研究を充実させる授業づくりの視点として、単元に効果的に言語活動を位置付けることに重点的に取り組んだ。校内研修会で、他校や校内の実践例の紹介を行い、言語活動を取り入れた授業について理解を深め、事前検討会・事後協議会を行う形で全教科で公開研究授業を実施した。

成果のまとめに向けて、研究の経過を記録することや、研究授業後に生徒へのアンケートを実施するなど成果指標の設定についても意識し、PJTを中心に計画的に取り組んでいる。本校の実践は、PJTの研究の進め方や管理職のかかわり方など、研究のマネジメントについて他校の参考になる点が多い。平成 26 年度末に学校の研究成果物として研究集録をまとめて発信する予定である。

6 「組織的に取り組む」ことについての考察

(1) なぜ「組織的に取り組む」必要があるのか

組織的な授業研究の取組を進めていくためには、組織的に取り組む必要性和意味を、理解し、納得することが重要である。

多くの教員が実感しているとおり、高等学校については、生徒の実態及び、学校・学科並びに教育課程の多様化が指摘されている。一方で、「高等学校は、中学卒業後のほぼ全ての者が、社会で生きていくために必要となる力を共通して身に付けるとともに、自立に向けた準備期間を提供することのできる最後の教育機関」（中央教育審議会「初等中等教育分科会高等学校教育部会審議まとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～」2014）とされ、そのため、同「審議まとめ」

では、高等学校教育について、すべての生徒が共通に身に付けるべき資質・能力の育成という「共通性の確保」と、多様な学習ニーズへのきめ細かな対応という「多様化への対応」を両者のバランスに配慮しながら進める必要があることを提言している。

また、高等学校学習指導要領総則（平成 21 年告示）においては、「各学校においては（中略）地域や学校の実態、課程や学科の特色、生徒の心身の発達の段階及び特性等を十分考慮して、適切な教育課程を編成する。」と示されている。

学校間で生徒の実態が大きく異なる高等学校においては、各校で「多様化への対応」を図りつつ、「共通性の確保」を実現する教育活動を展開するために、自校の生徒の実態に即したよりよい教育課程の在り方を、学校として追及していく組織的な取組が必要である。組織的な授業改善の取組が求められる所以である。

教育課程は学校の目標を実現する授業の在り方を示すものであり、授業は、全教員が関わる学校の教育活動である。本来、適切な教育課程の編成により、自校の生徒に即した教育活動、すなわち授業の展開が計画的に示される場所である。組織的な授業改善の取組を進めるということは、各校で、学校や生徒の実態に即した授業実践を追究することから、ボトムアップ的に、学校全体のよりよい授業の在り方、すなわち、適切な教育課程の在り方を探っていく取組であると考えられる。

(2) 「組織的に取り組む」とはどのようなことか

もとより、教員はこれまでもよい授業とは何かを絶えず追究しながら工夫を重ね、日々の授業を実践している。組織的に取り組むということは、授業方法の画一化を目指すものでなく、個々の教員の持ち味を否定するものでもない。自校の生徒の実態に基づいて設定した、学校の目指す生徒像を実現するための授業の在り方を学校として探り、授業を実践することで、生徒の力を伸ばしていく取組である。それは、共通の目標に向けて、学校の教員が互いに学び合い高め合い、それぞれの授業をよりよいものにして、生徒の力を伸ばしていくための取組とすることができるだろう。

そこで、本研究においては、「組織的に取り組む」ということについて、「協働」という言葉に注目して考察することとする。協働とは、複数の主体が、何らかの目標を共有し、その実現に向けて力を合わせて活動することである。授業における協働の主体として、まず、教員同士の協働を取り上げ、目指す生徒像の実現という目標に向けて、教員同士が連携して授業づくりに取り組むことについて考察する。

(3) 教員間の共通理解に基づく協働する授業づくり

教員同士の協働する授業づくりを進めるためには、授業づくりについての共通理解を図ることが必要である。それは、授業についての個々の教員の価値観を交

流する中で、自校の生徒の力を伸ばす授業の在り方について一定の方向性を見だし、授業実践につなげるということである。

何にどのように取り組めばよいのかが明確に意識されていないことが学校の取組を進める上での課題であることは、各校の実態の分析として前述したとおりである。この課題を踏まえて、平成25年度は、教員間で共通理解を図るということについて、次に示す「ア 現状分析」、「イ 共通の目標」、「ウ 授業づくり」の三つの「場面」において、何について（「内容」）どのようにして（「方法」）取り組めばよいかを整理し、各校の実践に基づいて具体例を示すこととした。

ア 現状分析を行う

内容	「生徒の学力」「生徒の行動・意識の特徴的な傾向」「生徒への願い」等について
方法	校内研修会・学年会・教科会等で ・日常の教育活動を通して得た生徒観を語り合う。 ・調査結果を分析する。
実践例	・学校の現状を語る会の実施 ・アンケート調査結果の分析に基づく学校の授業スタンダードの検討 ・「神奈川県高等学校等学習状況調査」「生徒による授業評価」の活用

目指す生徒像を実現する授業を考えるためには現状分析が不可欠である。学校や生徒の実態についての課題意識を、教員が相互に認識し合い、共有するためのコミュニケーションの場を意図的、計画的に設定する。

イ 共通の目標を策定する

内容	「学校の目指す生徒像」「教科・科目等で身に付けさせたい力」について
方法	校内研修会、研究協議会、教科会、科目担当者間で ・現状分析を基に全教員で協議する。 ・研究推進担当の原案を基に検討する。 ・学校の目指す生徒像を教科等で実現するための目標を検討する。
実践例	・自校における「確かな学力」等の定義付け ・授業を通して身に付けさせたい力の明確化（例「主体的に取り組む」「考える」等）

協働を支えるものは教員同士をつなぐ共通の目標である。目標を明確化するとともに、主体的に取り組むことができるよう、共通の目標に個々の教員の意向が反映されることが重要である。

ウ 目標を実現する授業づくりを考える

内容	「年間指導計画」「単元目標」「評価基準」「学習活動」「指導方法」「学習形態」等
方法	・校内研修会等の場で理解を深めたり話し合ったりして、具体化する。

	・授業担当者間で話し合う。
実践例	・同じ科目の「単元目標」「評価規準」を共通化 ・共通様式の単元構想シート等を用いた授業案の作成 ・授業への共通の学習形態や学習活動（グループワーク・ペアワーク）」等の導入

教科・科目で身に付けさせたい力と、それをどのような授業で実現するのかを、個人ではなく複数の教員で考え実践することが、協働する授業づくりである。

設定された教科会や校内研修会の場合ももとより、職員室等での教材や授業を話題にした日常の活発な話し合いが、学校の授業づくりに対する協働を高める。

(4) 目標の共有化による協働する授業づくり

前項で述べたとおり、共通の目標が協働には不可欠である。つまり、「目標の共有化」ができていないのが「組織的に取り組む」ことの重要な要素である。平成26年度は、各校の実践に基づき、授業づくりにおける「目標の共有化」に焦点をあてて考察することとした。

ア 何を共通の目標とするか

授業づくりにおける「共通の目標」は一つであるとは限らない。目標によって共有する範囲が異なる。大きく分けて、「学校全体」で共有する目標と、「授業づくり」において共有する目標がある。

学校全体で共有する大きな目標として、教育目標、学校目標に示された「学校の目指す生徒像」を、授業を通して育むという視点から「身に付けさせたい力」を明確化して、共通の目標とする必要がある。

この目標に基づいて、「教科・科目等で身に付けさせたい力」を具体化し、授業づくりを考えていく。

各教科の授業づくりにおいては、「単元の授業で身に付けさせたい力」を明確化して「単元目標」とし、生徒にも示す必要がある。

また、目指す生徒像と身に付けさせたい力を踏まえて、「生徒が主体的に取り組む授業」「生徒に考えさせる授業」などの教科を超えた授業づくりの共通の目標を設定することも考えられる。

イ どのようにして目標を共有するか

目標を共有化するための方法もさまざまである。

各校においては、学校の目指す生徒像・身に付けさせたい力を、授業を通してどのように実現するかを研究テーマとして設定し、学校全体の目標としている。これを共通の目標とする方法としては、まず、全教員で協議し研究テーマを検討するという方法が考えられるが、調査研究協力校においては、教科や学年会等で検討したものを集約してまとめたり、アンケート調査の分析結果を基にしたりして、研究推進担当が案を示して共有する方法が実践されている。

「学校の授業を通して身に付けさせたい力」や「学校の授業に取り入れる学習形態・学習活動」について、

各教員が理解を深め、共通の目標として取り組むために、各校においては校内研修会などを計画的に実施して効果をあげている。

「教科・科目等で身に付けさせたい力」を話し合っ
て検討することから授業づくりを考え、年間指導計画、
単元目標、評価規準、学習活動等について具体化して
共有する。教科で授業を考える際に、授業づくりの最
も小さい組織である科目の担当者同士で単元目標と評
価規準を話し合っ
て共通にすると
ころから取り組
んだ実践が報告
されている。複
数の調査研究協
力校において共
通様式の単元構
想シートを作成
し、活用するこ
とによって、授
業に関する目標
の共有が効果的
に行われている
。授業づくりの
場面だけでなく
、研究授業や普
段の授業を参観
する際にも、何
を指標として授
業を見
るかという視点
が明確になり、
共有されるとよ
い。

また、目標の実現状況を把握して共有することにつ
いても、独自の授業評価シートの開発や、生徒による
授業評価を活用した分析などの具体的な方策が各校の
実践から示されている。

ウ 授業づくりにおける協働を進めていくために

目標をめぐって授業に関する話題を共有するところ
から、各教員に共通する課題が具体的に認識され、互
いに話し合う中で、課題解決に向けた手立てが焦点化
されるならば、各教員はより主体的に取り組むことが
できるのではないだろうか。

ここに示した「目標の共有化」の在り方は、生徒の
変容に向けて、何から取り組めばよいかを具体的に認
識するための方策であり、自校の生徒にとってよりよ
い授業づくりを進めるために、教員同士が協働するき
っかけの一つと考えることができるだろう。

研究のまとめ

1 これまでの研究の成果

2年間の本研究の取組は次のようにまとめられる。

8校の研究に継続的にかかわることから、学校がど
のようにして組織的な授業改善に取り組んでいるか
について、その経過と具体的な実践を数多く把握した。

各校の実態に即して、学校が主体的に研究を推進す
るための支援の在り方を探った。

各校の実践に基づいて、組織的に授業研究に取
組むということについて、理論的・方法論的考察を行
った。

本研究のこれまでの成果は、以上の取組をもとに、
各校の研究をよりよく進めるためのへの支援を行
ったこと、また、他校での取組を進めるための参考
となるよう、各校の取組に基づき考察した内容を、
平成25・26年度末にそれぞれ研究成果物にまとめ
て発信したことの2点である。

2 今後の方向性

各校では、3年間の取組を検証するために、指標を
検討し、研究成果を測ることが課題の一つとなってい
る。研究のまとめに向けた各校の取組への支援を検
討し、実施する。生徒の変容から各校の取組の成果
を測ることはもちろん必要だが、本研究においては、
「組織的に取り組む」ことによって教員の意識がど
のように変容したのかを捉えることが重要だと考
える。平成26・27年度に、調査研究協力校の全
教員を対象にアンケート調査を実施し、研究に
関する教員の意識を把握し、分析を行う。各校
の3年間の取組の経過についてもまとめて、報告
する。

おわりに

高等学校における組織的な授業改善の推進は喫
緊の課題である。その課題に、各校が各校なら
ではの在り方で取り組む具体的な実践から、ど
のようにして組織的な取組を進めるかというこ
とについての、何らかの方向性を見いだすこ
とができると考える。

本来、教員にとって、授業について語り合うのは
楽しく、授業研究は取り組む意義が感じられる
ものである。協働して授業づくりに取り組むとい
うことは、その学校の教員の、授業に関する英
知を集めることである。自校の生徒にとっ
てよりよい授業の在り方を、知恵と経験を出
し合っ
て考える場とい
うことができる
。それは、生徒
の学ぶことへの
意欲も含めた学
力を伸ばすた
めに、自らの力
を高めたいとい
う個々の教員
の授業に対する
思いを実現する
場でもあるだろ
う。

各校の実践を踏まえて、本研究の目指す授業研究に
「組織的に取り組む」ということの明確化に向
けて、3年目の研究を充実させていきたい。引き
続き研究に取
組む8校のすべ
ての先生方に、
研究に関わら
せていただくこ
とへの感謝をお
伝えしたい。

引用文献

国立教育政策研究所 2010 「校内研究等の実施状況に
関する調査」
中央教育審議会 2012 「教職生活の全体を通じた教員
の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」
中央教育審議会 2014 「初等中等教育分科会高等学校
教育部会 審議まとめ～高校教育の質の確保・向
上に向けて～」

参考文献

神奈川県教育委員会 2012 『組織的な授業改善に向
けて～高等学校における校内授業研究の取組～』
総合教育センター 2015 『高等学校初任者のための授
業づくりガイド』

単元における評価規準の設定に関する研究(中間報告)

— 関心・意欲・態度を育てるために —

森本 タエ¹ 渡辺 良勝²

現在、小・中学校においては、個に応じた指導を一層重視するために、児童・生徒の教科目標の実現状況を的確に把握する目標に準拠した評価が行われ、学習評価を踏まえた授業づくりが進められている。本研究は、学習活動の中で「子どもたちに身に付けさせたい力」を育むために、「関心・意欲・態度」の観点に重点を置き、信頼性・妥当性のある学習評価を授業づくりにいかしていくための手立てを検討した。

はじめに

中央教育審議会(以下、「中教審」という)において、平成 22 年 3 月に「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(以下、「報告」という)がまとめられた。「報告」には、「学習評価を行うに当たっては、子どもたち一人一人に学習指導要領の内容が確実に定着するよう、学習指導の改善につなげていくことが重要である」と、学習評価を通じて学習指導の充実を図ることが謳われた。

神奈川県においても、学習評価の理解を図る取組が進められている。平成 24 年 3 月に、「確かな学力を育てるために — 学習評価を踏まえた授業づくりの道すじ —」のリーフレット(以下、「リーフレット」という)が教職員と保護者に向けて作成された。そして、教職員に対しては、「組織的・計画的な授業づくりの取組を行うための参考」を目的に、また、保護者に対しては、「授業づくりの道すじや評価への流れについて」の理解を図ることを目的に配付された。また、平成 24 年 4 月には保護者に向けて、「公立小学校中学校 これからの学習評価」が配付され、学習評価についてより一層の理解を図った。そして、平成 25 年 3 月には、「リーフレット」を、授業づくりや学習評価などにいかすために、「リーフレット解説編」を作成し、教職員に向け全校配付された。

このように、国や本県で取組が進められている背景には、学校現場では、学習評価を通じて学習指導の充実を図るとする学習評価を踏まえた授業づくりへの理解が十分とは言えない状況がある。特に、「関心・意欲・態度」の観点の学習評価についてその傾向があり、先だって行われた、平成 21 年度文部科学省委託調査「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」(財団法人日本システム開発研究所 2010 以下、「調査報告書」とする)において、「観点別学習評価に関し、評価の資料の収集・分析、評価の決定を円滑に実施できているか」の設問に、小学校で約 40%、中学校で約

30%の教員が「関心・意欲・態度」の学習評価を円滑に実施できているとは感じていないと回答している。

4 観点の中で「関心・意欲・態度」については、他の観点到る資質や能力の定着に密接に関係する重要な要素でもあるにもかかわらず、その理解が不十分であるという課題が明らかになっている。そこで、「関心・意欲・態度」の観点到る重点をおき、学習評価を踏まえた授業づくりを行うための手立てを追究することとする。

また、本研究は、神奈川県教育研究所連盟(以下、「県教連」という)加盟機関との連携により、研究を推進するものとし、県全体で学習評価に関する課題を共有し、研究の成果を県全体に広げたいと考えている。

本稿は、平成 26・27 年度の 2 年間にわたる研究の初年度の取組と成果をまとめた中間報告である。

研究の目的

「第 2 期教育振興基本計画」(文部科学省 2013)において、「社会を生き抜く力の養成」を行うために、「生きる力」の育成が求められている。学習指導要領においても、「生きる力」の育成を実現できる授業の実践を行うことが大切であることが示されている。

この「生きる力」は、1 単位時間の授業で身に付くものではなく、単元(題材)を通して育成する必要がある。そして、「生きる力」を育成するために、目標としている「子どもたちに身に付けさせたい力」が定着したかどうかを適切に評価することが重要である。このことから、単元における評価規準を明確化することで、「生きる力」の育成を実現できる授業を行うことができると考えた。

そこで、本研究の目的を、単元における評価規準の明確化と、適切な学習評価の実施とする。この目的を実現することで、各校における学習評価の妥当性や信頼性を高め、学習評価をいかした授業改善の推進を目指したい。

1 教育課題研究課 指導担当主事

2 教育課題研究課 主幹兼指導主事

研究の内容

1 研究テーマについて

現在行われている目標に準拠した評価は、国立教育政策研究所が平成 23 年に作成した、「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」において、「学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を見る評価（目標に準拠した評価）を着実に実施するためには、各教科の目標だけでなく、領域や内容項目レベルの学習指導のねらいが明確になっている必要がある」と示されている。そして、評価規準は、目標が実現したかどうかを見取るために目標を実現した子どもの姿を具体的に示したものである。しかし、「調査報告書」において、「評価規準や評価結果の妥当性等について担当する教科や学級が異なる教職員の間で共通理解を図ることに苦労する」と記されており、評価規準や学習評価について難しさを感じていることが明らかになっている。

そこで、難しさを感じることなく評価規準を明確に設定するための研究を進める。まず、目標の実現は、1 単位時間ではなく単元を通して見取ることから、単元において評価規準を設定し、学習評価を授業づくりにかかしていくことが重要であると考え、「単元における評価規準の設定に関する研究」とテーマを設定した。また、「関心・意欲・態度」の学習評価に関して、円滑にできていないという課題があることから、サブテーマを「関心・意欲・態度を育てるために」として、「関心・意欲・態度」の学習評価の妥当性や信頼性を高めるための方策を考えることとした。

2 学習評価の考え方

中教審の「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）」（平成 12 年 12 月）において、「学習の評価は、教育がその目標に照らしてどのように行われ、児童生徒がその目標の実現に向けてどのように変容しているかを明らかにし、また、どのような点でつまずき、それを改善するためにどのように支援していけばよいかを明らかにしようとする」と示された。児童・生徒の変容を見取ることや、目標を実現していない場合はどのように支援していくのかを明らかにすることなど、「目標に照らしてその実態を見る評価（いわゆる絶対評価）」が示された。それまで行っていた相対評価との違いが、本答申により明確になったのである。

しかし、平成 21 年度に行われた学習指導と学習評価に対する意識調査では、「4 観点の評価を授業改善や個に応じた指導につなげられている」と感じていないことや、「観点別学習状況の評価は、観点どうしのつながりが分かりにくい」など、学習評価における様々な課題が明らかになった。

平成 22 年の「報告」において、「学習評価は、児童生徒が学習指導要領の示す目標に照らしてその実現状況を見ることが求められるものである」と示され、目標に準拠した評価の目標が、学習指導要領の示す目標のことであることが確認された。また、「観点別学習状況の評価は、指導要録に記録するためだけでなく、きめの細かい学習指導と児童生徒一人一人の学習内容の確実な定着を図るため、日常の授業においても適切に実施されるべきものである」とし、観点別評価の適切な実施や、観点別評価により「記録に残す評価」と「指導にいかす評価」を行っていくことが示された。観点ごとの評価の考え方については、「報告」の「4. 観点別学習状況の評価の在り方について」において、次のようにまとめられている。

・「関心・意欲・態度」

各教科が対象としている学習内容に関心を持ち、自ら課題に取り組もうとする意欲や態度を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するもの

・「思考・判断・表現」

それぞれの教科の知識・技能を活用して課題を解決すること等のために必要な思考力・判断力・表現力等を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するもの

・「技能」

各教科において習得すべき技能を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するもの

・「知識・理解」

各教科において習得すべき知識や重要な概念等を児童生徒が理解しているかどうかを評価するもの

また、「適切に設定した時期において『おおむね満足できる』状況などにあるかどうかを評価することが求められる」ことから、学習評価をすることによって、授業を受けている児童・生徒が、「おおむね満足できる」状態に変容したことを確認し、全員がその状態になるよう指導していくことが求められた。

このことから、学習評価は、「子どもたちに身に付けさせたい力」が定着したかどうかを確認するために行うものであることが明らかである。

しかし、前述の「調査報告書」において、「学習評価を授業改善や個に応じた指導の充実につなげられている」と感じていない教員が、小学校 24.3%、中学校 33.0%であることから、「指導にいかす評価」が円滑に行われていないことが考えられる。学習評価を円滑に行うためには、児童・生徒の学習状況を見取り、目標が実現できたかどうか明確にするための、評価規準の適切な設定を行う必要がある。そのために、目標を実現した子どもの姿を適切に思い描くことが大切である。また、単元の最後だけでなく単元の途中でも目標を実現しているか見取りを行う。その際、目標を実現して

いなければ、実現に向けた手立てを講じる。これは、学習評価をその後の学習指導の改善にいかす「指導と評価の一体化」を進めていくことである。

また、「関心・意欲・態度」の学習評価については、「各教科が対象としている学習内容に関心をもち、自ら課題に取り組もうとする意欲や態度を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するもの」であり、「関心・意欲・態度」の学習評価をするに当たっては、「表面的な状況のみに着目することにならないよう留意するとともに、教科の特性や学習指導の内容等も踏まえつつ」評価するとしている。服装や忘れ物などの生活面の評価や、どの授業でもよく話を聞いている、国語の時間は熱心などの学習全般や教科学習全般に対する評価ではなく、単元の中で、「関心・意欲・態度」の観点で「子どもたちに身に付けさせたい力」が定着しているのかを評価することが求められているのである。

また、中村・尾崎（2011）は、「『関心・意欲・態度』は、子ども一人ひとりの心の中にある、教科で扱う学習内容に対する思いの“風船”であるとイメージできます」と示しており、その“風船”が、「さまざまな体験や生活経験、指導者の働きかけ等から刺激を受け、子ども自身の力で少しずつ思いをふくらませていき、色や形・大きさを変えていきます」としている。指導者の意図的な働きかけにより、「関心・意欲・態度」の学力は伸びていくものであり、単元を通して「子どもたちに身に付けさせたい力」を明確にすることで、「関心・意欲・態度」が育成されるということである。また、「関心・意欲・態度」の学習評価は、内面で育っているため、他の観点と比べても育ちが見えにくいことから、子どもたちの内面を可視化することが大切であり、内面を表出した感想を初発、各単位時間、終末に書くことで、変容を見取ることができるとしている。

しかし、前項で述べたように、「関心・意欲・態度」の学習評価に対しては、円滑に実施できていると感じていない教員の割合が高い。また、「調査報告書」において、「『挙手や発言の回数、宿題提出、忘れ物の頻度』などから児童生徒の関心・意欲・態度を評価するという教員が各学校段階において5割前後見られる」と記されており、「関心・意欲・態度」の学習評価の捉え方が適切とは言いがたい実態が明らかになっている。

このようなことから本研究では、「関心・意欲・態度」の観点に重点を置き、学習評価を踏まえた授業づくりの方法を考え提案する。「関心・意欲・態度」の学習評価を適切に行うことで、信頼性・妥当性の高い学習評価を踏まえた授業づくりが実現すると考える。

3 1年目の取組

(1) 関連機関との連携

研究を進めるに当たっては、愛川町、鎌倉市、平塚

市の県教連加盟機関の協力を得て、学校における学習評価の現状や実態を把握することとした。具体的には、愛川町立愛川中学校(以下、「愛川中学校」という)と鎌倉市立深沢中学校(以下、「深沢中学校」という)との連携による研究体制を整えた。

愛川中学校においては、研究授業前の指導案検討や研究授業などで訪問し、「授業改善」にむけて指導助言を行った。また、深沢中学校では、「生徒の関心・意欲・態度の醸成を目指した授業づくり(学力の3要素)とそのみとり(評価)の具体的取組」の研究に取り組んでいることから、校内研究会、研究報告会への参加を通して、「関心・意欲・態度」の学習評価の在り方や課題について把握をした。

また、愛川町、鎌倉市、平塚市の教育研究所に依頼し、小・中学校の協力を得て、「学習評価に関するアンケート」(以下、「アンケート」という)を実施し、教員の学習評価の実態調査を行った。

(2) 学習評価に関するアンケート

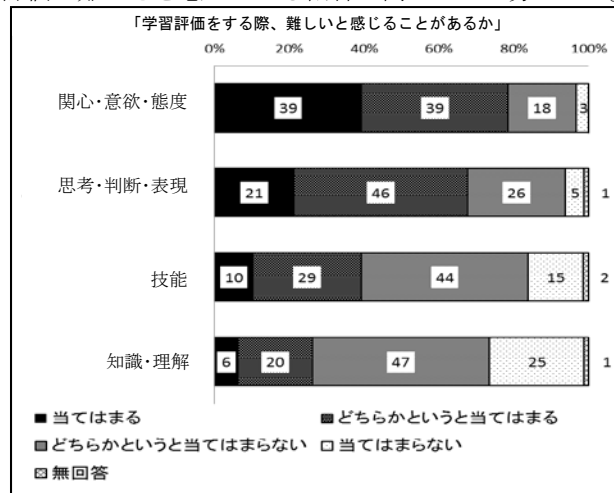
現在の神奈川県内の教員の学習評価に対する意識や課題を具体的に把握することを目的とし「学習評価に対する意識」、「学習評価の場面」、「授業づくり」について、「アンケート」を実施した。

「アンケート」は、平成26年8月～9月に、「小学校用アンケート」、「中学校用アンケート」に分けて実施し、公立小学校24校(394名)、公立中学校18校(368名)から回答を得た。

ア 学習評価に対する意識

学習評価4観点で、学習評価のしやすさに違いがあるかどうかを把握するために「学習評価を行う際、難しいと感じることがあるか」を、観点別に質問した。

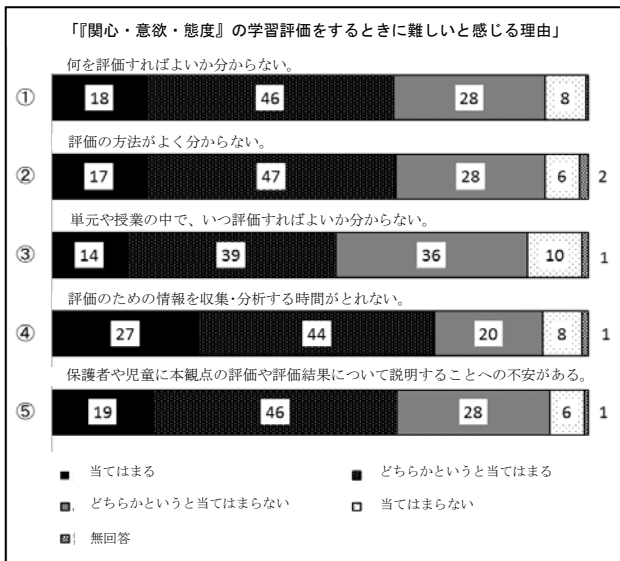
「関心・意欲・態度」の学習評価に難しさを感じている割合が最も高く、約80%が「当てはまる」、「どちらかという当てはまる」と回答している(第1図)。これは、「調査報告書」と同様の傾向である。また、他の観点と比較しても、「関心・意欲・態度」の学習評価に難しさを感じている割合が高いことが分かった。



第1図 アンケート結果①

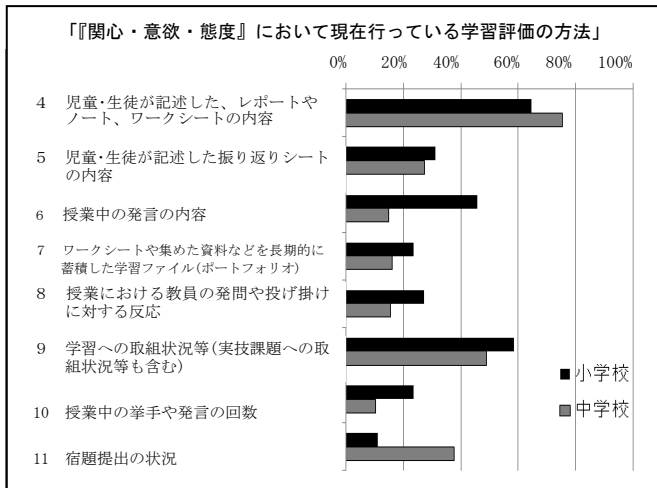
「関心・意欲・態度」の学習評価をする際に難しいと感じたことがあるに、「当てはまる」、「どちらかという」と当てはまる」と答えた教員に、『関心・意欲・態度』の学習評価をするときに難しいと感じる理由について質問した(第2図)。

「④評価のための情報を収集・分析する時間がとれない。」と回答する割合が70%を超えていることから、「関心・意欲・態度」の学習評価をするために資料を収集することや分析することに、時間がかかると感じていることが分かった。また、「何を評価すればよいか」、「評価の方法」、「説明することへの不安」についても、60%を超える割合となっており、さまざまな理由から、難しいと感じていることが分かった。



第2図 アンケート結果②

「関心・意欲・態度」の学習評価に難しさを感じている理由を探るため、『関心・意欲・態度』において現在行っている学習評価の方法について質問した。回答の割合が高かったものは、「児童・生徒が記述した、レポートやノート、ワークシートの内容」、「学習への取組状況等(実技課題への取組状況等も含む)」などであった(第3図)。



第3図 アンケート結果③

さらに「アンケート」では、選択した項目について、「具体的に学習評価をどのように行っているか」という評価の内容について記述を促した。学習評価の方法で行っている割合の高かった「児童・生徒が記述した、レポートやノート、ワークシートの内容」と「学習への取組状況等」については、次に示したとおりである(第1表)。

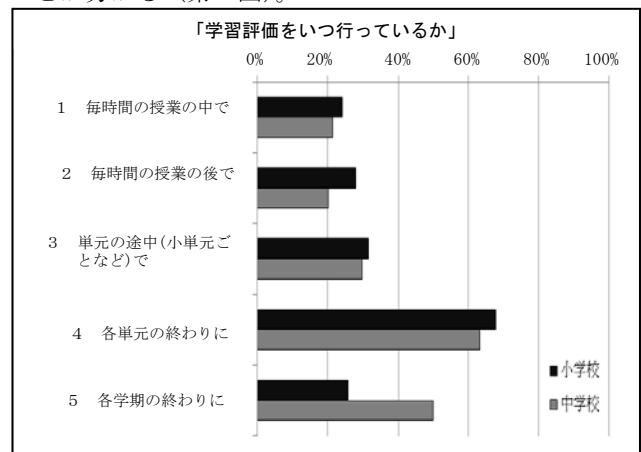
第1表 アンケート結果④

「4 児童・生徒が記述した、レポートやノート、ワークシートの内容」	等
・自分なりの考え(感想)を書いているか。	
・工夫しているノートか。	
・ていねいに書いているか。	
・指定した分量を書いているか、または分量を多く書いているか。	
・板書してあるものをすべて書いているか。	
・提出期日を守っているか。	
「9 学習への取組状況等」	
・意欲的、積極的に取り組んでいるか。	
・自主的に取り組んでいるか。	
・友人やクラスメイトと協力しながら取り組んでいるか。	

記述内容から、「自分なりの考え」、「工夫している」、「ていねい」、「意欲的、積極的」など、判断の基準が明確ではない曖昧な見取りをしていることが分かる。また、「指定した分量」、「すべて書いている」など、その学習内容の学習評価に合っていない、記述量での見取りをしていることや、「提出期日」や「日常の態度」など、学習内容や「子どもたちに身に付けさせたい力」と繋がらない見取りが挙げられていることなど、適切な評価が行われていないことが分かった。

イ 学習評価の場面

「学習評価をいつ行っているか」についての質問では、小学校、中学校ともに、「各単元の終わりに」評価している割合が高い。このことから、単元のまとまりごとに、児童・生徒の目標を実現した姿を見取っていることが分かる(第4図)。

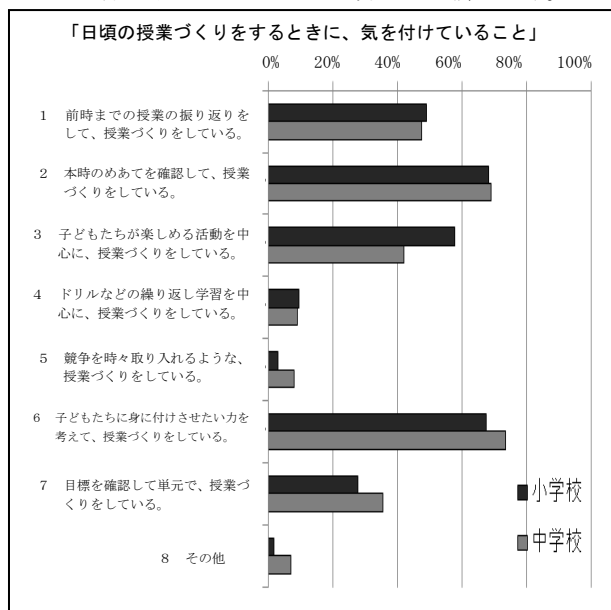


第4図 アンケート結果⑤

また、「毎時間の授業の中」、「毎時間の授業の後」に学習評価を行っている割合は、約20%であることから、日々の学習において学習評価をしている意識はあまりなく、単元の最後にまとめて行うことが学習評価であるという意識を持っていることが考えられる。また、第2図より、「いつ評価するか分からない」と回答している教員が半数いることから、現在行っている学習評価の場面について不安があることも考えられる。

ウ 授業づくりについて

「日頃の授業づくりをするときに、気を付けていること」を質問した。回答を見ると、「本時のめあて」、「子どもたちに身に付けさせたい力」、「前時までの授業の振り返り」の割合が高く、目標の実現を意識して、日々の授業を行っていることが分かる（第5図）。



第5図 アンケート結果⑥

エ 「アンケート」から明らかになった課題

「アンケート」により、日頃「子どもたちに身に付けさせたい力」を考え「目標」を確認して授業づくりをしていることが分かった。指導と評価を一体化した授業を意識して、日々の授業づくりが行われていることが考えられる。しかし、学習評価については、「関心・意欲・態度」の見取りに難しさを感じている割合が高いことや、評価の内容が曖昧になっている傾向があることなど、本県における学習評価を行う上での課題が明らかになった。

「関心・意欲・態度」の学習評価をする方法については、小学校、中学校ともに、「児童・生徒が記述した、レポートやノート、ワークシートの内容」や「学習への取組状況等」で見取っていることから、学習内容に対する子どもたちの内面を評価しようとしていることが考えられ、適切な方法であると言える。

しかし、具体的な評価の内容を見ると、曖昧な評価を行っていることがうかがえる。研究協力校においても、「関心・意欲・態度」の学習評価を「どのように行

えばよいか」、「何で見取ればよいか」について、議論があった。また、「どのようなワークシートを作成すれば、生徒の力を伸ばし目標を実現できるのか」という声もあり、「単元を通して、何を学ばせたいか」、「その際の評価規準は何か」ということを明確にする必要があるということが分かった。

また、学習評価の場面については、単元を一つのまとまりと考え、見取っていることが分かった。しかし、単元の終わりにのみ評価をするのでは、目標を実現できていないことを見取っても、実現に向けた手立てを講じることができない。目標を実現できないまま単元を終えるということが起こり得ることからも、適切な学習評価の場面の設定は重要である。

このように、「アンケート」の結果や学校現場の実態から、「評価の内容」及び「評価の方法」が明確ではないこと、「評価の場面」が適切に設定されていないことが課題として考えられる。これらの課題を解決することで、「評価にかかる時間」に関する意識も変わるのではないかと考える。

4 学習評価を踏まえた授業づくり

妥当性、信頼性のある学習評価を行うためには、事前に評価規準を設定し授業づくりを行う必要がある。そこで、「アンケート」から見いだした「学習評価の内容」、「学習評価の場面」、「学習評価の方法」の3点の課題について、どのように解決していくかを踏まえ、評価規準を設定する方法を示す。

(1) 学習評価の内容

授業づくりを行うときには、目標である「子どもたちに身に付けさせたい力」を明確にする必要がある。そのことで、評価する内容が明らかになり、妥当性、信頼性のある学習評価につながる。また、学習評価の妥当性を確保していくためには、「評価結果と評価しようとした目標の間に適切な関連があること」と「評価方法が評価の対象である資質や能力を適切に把握するものとしてふさわしいものであること」などが求められている。このことから、目標と評価規準が適切に設定され、双方が関連していることが重要であるといえる。そこで、学習指導要領を踏まえ、目標を明確にする。その手順として、まず「各教科の目標」、「単元の内容」の順にしていねいに内容を確認していく。ここでは、具体的に小学校算数科において示す。

算数的活動を通して、数量や図形についての基礎的・基本的な知識及び技能を身に付け、日常の事象について見通しをもち筋道を立てて考え、表現する能力を育てるとともに、算数的活動の楽しさや数理的な処理のよさに気付き、進んで生活や学習に活用しようとする態度を育てる。

※下線は神奈川県立総合教育センター

下線が、「関心・意欲・態度」の観点について書かれている部分である。「算数的活動の楽しさや数理的な処理のよさ」に気付く関心と、「進んで生活や学習に活用しようとする」意欲や態度を育てることが明確に示されている。

さらに授業において学習評価を行うためには、単元における具体的な「関心・意欲・態度」の学習評価の内容を考える必要がある。ここでは、小学校算数科6年生の「比例と反比例」で示す。

(2) 伴って変わる二つの数量の関係を考察することができるようにする。

ア 比例の関係について理解すること。また、式、表、グラフを用いてその特徴を調べること。

イ 比例の関係を用いて、問題を解決すること。

ウ 反比例の関係について知ること。

※下線は神奈川県立総合教育センター

「比例と反比例」では、「関心・意欲・態度」の観点における「子どもたちに身に付けさせたい力」として、「式、表、グラフを用いてその特徴」に関心を持つ姿や、「比例の関係を用いて、問題を解決」しようとする態度が求められていることが読み取れる。

また、具体的な内容について「学習指導要領解説 算数編」では、次のように示されている。

イ 比例の関係を用いて、問題を解決すること。

(略)

比例の関係が有効に用いられる場面を用意し、比例の関係を用いると手際よく問題を解決することができるなどのよさを味わわせるよう配慮し、日常の問題の解決に進んで比例の関係を活用しようとする態度を育てるようにする。

※下線は神奈川県立総合教育センター

「日常の問題の解決」において、比例の関係を活用しようすると記されている。「日常の問題の解決」と比例を結び付けるための活動を通じて、「子どもたちに身に付けさせたい力」を定着させるのである。

このように、学習指導要領の「各教科の目標」と「単元の内容」を見ていくと、「子どもたちに身に付けさせたい力」が明らかになり、「評価の内容」が明確になる。このことから、ノートに分量を多く書くことや日常の態度、挙手の回数が、算数科で目指している「関心・意欲・態度」の目標ではないことが分かる。

(2) 学習評価の場面

「評価の内容」を明確にしても、それが実現した姿をどこで見取るかという「評価の場面」が明確にならなければ、適切な評価を行うことは難しい。「子どもたちに身に付けさせたい力」は、1単位時間で身に付くものではない。そこで、単元を通して、4観点の評価規準をバランスよく計画的に設定する必要がある。「評

価の内容」と同様、「評価の場面」について、「比例と反比例」示す（第6図）。

ここに示した単元の評価規準を、どのようなプロセスで身に付けさせていくのかを構想したものが学習評価計画である。伴って変わる二つの数量について例示されたものから比例かどうかを「思考」し「判断・表現」した上で、式やグラフなどを書く「技能」を身に付け、そして比例のグラフについての「知識・理解」を深めるという学びのプロセスが見える。こうした学習活動を通して、「子どもたちに身に付けさせたい力」が定着することで、比例を活用するよさに気づき、日常生活で活用する「関心・意欲・態度」の高まりに繋がる。

単元計画を立てることで、他の3観点との関係付けながら「関心・意欲・態度」の目標を実現することが重要である。また、「関心・意欲・態度」の学習評価の見取りを、単元の中盤において行うことにより、目標を実現していない場合は、手立てを講じ、次の学習に繋げることができる。

「関心・意欲・態度」について、中村は「単元を通して、変容したかを見取ることが重要」としている。これは、単元のはじめに、学習内容への「関心・意欲・態度」の子どもの姿を見取り、単元のおわりの姿と比較し変容を見取るとのことである。しかし、単元のはじめは、学習内容についての関心に個人差がある。この個人差は、児童・生徒が既に身に付けている資質や生活経験によるものであることから、「記録に残す評価」として適切でないと考え。本研究では、第1時に意識の把握は行うが、学習評価を行う観点として位置付けないこととした。

(3) 学習評価の方法

「評価の内容」を明確にし、「評価の場面」の設定をしたことにより、学習活動が具体的にイメージできるようになる。そこで、目標を実現した「具体的な子どもの姿」を思い描き、その姿を見取るための学習活動から「評価の方法」を設定する。

「比例と反比例」の第7時の「関心・意欲・態度」の観点の「具体的な子どもの姿」は、「式や表を用いて問題を解こうとしている」である。それまでに学習した式や表を活用しようとしていれば、「おおむね満足している」と言える。これを実現させるための学習課題を設定する。

例えば、比例を活用して課題を解決する問題として、「画用紙300枚を1枚ずつ数えずに用意する方法を、比例の関係である画用紙の枚数と重さの二つの数量の関係から導き出す」と設定する。子どもたちは、これまでの学習活動において、伴って変わる二つの数量の関係について、式や表、グラフで表現することや、比例のグラフの特徴などについて理解している。それらの既習事項を用いることで問題を解くことができることに気づき、解決しようとする姿が期待できる。この

教科名：算数科 単元名：比例と反比例

単元の 評価規準	関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解
	・比例の関係を用いて、問題を解決しようとしている。	・比例の関係という観点から、伴って変わる二つの数量の関係について考えている。 ・式、表、グラフを用いて、比例の関係の特徴を調べている。	・比例の関係にある二つの数量の関係を式、表、グラフに表すことができる。	・比例の関係について理解している。 ・反比例の関係について理解している。

次	時	具体的な子どもの姿			
		関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解
1	1		○例示されたものから、比例を見付ける。		
	2			○比例の式が書ける。	
2	3			○比例の表が書ける。	
	4			○比例のグラフが書ける。	
	5				○比例のグラフの特徴が分かる。 ・0を通っている。 ・直線である。
	6				○グラフの見取りができる。
	7	○式や表を用いて問題を解こうとしている。	○式や表を用いて問題の解き方を考えている。		
3	8		○例示されたものから、反比例のものを見付ける。		
	9				○反比例の式が書ける。
	10				○反比例の表が書ける。
	11	○日常生活で比例をいかそうとしている。	○比例の考え方をういて問題の解き方を考えている。		

第6図 小学校6年生算数科「比例と反比例」の学習評価計画

姿が、「具体的な子どもの姿」であり、「学習評価の内容」となる。ここでは、「子どもたちが、式や表を使って問題を解こうとしているか」を見取るので、「学習評価の方法」は、ワークシートを使って見取ることが有効であると考え、学習活動を「ワークシートに、式や表を書き問題を解く」とした。ペア学習やグループワークなどの発言内容から見取ることができるが、ワークシートに記述することで、子どもの内面が可視化され、より確実に見取りをすることができる。また、思考の途中経過を見取ることができるので、「式を立てる」、「表を書く」などの「技能」のつまづきがある場合には、既習事項を振り返らせるといった手立てを講じることができる。その手立てにより、子どもの思考が「分からない」から「分かりそうだ」になり、「意欲」を持って学習することに繋げることができる。このような児童・生徒の姿を見取るためには、既習事項を想起し記述する活動の時間を十分に確保することが必要であ

る。

このように、「学習評価の内容」や「学習評価の場面」が明確になれば、「学習評価の方法」も明確になるといえる。

研究のまとめ

1 研究の成果

「アンケート」結果や学校訪問での先生方の声などから、「関心・意欲・態度」の学習評価に難しさを感じている教員が多いことが分かった。そして、「アンケート」結果の分析から、「関心・意欲・態度」の学習評価に難しさを感じる原因は、主に「学習評価の内容」、「学習評価の場面」、「学習評価の方法」が曖昧であることに課題があることが明らかになった。課題を焦点化することにより、解決に向けた手立てを考え、整理することができた。

2 平成 27 年度に向けて

平成 26 度の取組から把握した課題の解決に向けて、学習評価を授業づくりにいかす具体的な手立てを検証し、さらに追究していく。そのために、授業モデルの試案を作成し、試案に基づいた授業実践を、研究協力校の協力のもと行う。そして、学習評価を踏まえた授業づくりにつなげられるツールを開発したい。また、各校における学習評価の妥当性や信頼性を高めていくために、評価規準の設定を容易に行うことができる学習評価を踏まえた授業モデルを作成し、完成させたい。

おわりに

学習内容に関心を持ち、自ら課題に取り組もうとする意欲や態度を育むことは「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」に係る資質や能力の定着に密接に関係するものである。学習意欲が向上することにより、その他の観点の目標の実現につながることを考えると、「関心・意欲・態度」について適切な学習評価を行い、育んでいくことが重要であると言える。本研究で目指す学習評価をいかした授業づくりを推進することにより、子どもたちに「自ら学び、考え、行動する力」を身に付けさせ、「生きる力」の育成に繋げていきたい。

なお、研究を進めるに当たり、協力いただいた愛川町教育開発センター、鎌倉市教育センター、平塚市教育研究所、「アンケート」の実施に協力いただいた愛川町立小・中学校、鎌倉市立小・中学校、平塚市立小・中学校の先生方、協力いただいた愛川中学校、深沢中学校の先生方に感謝の言葉を申し添えたい。

[協力研究所]

愛川町教育開発センター

鎌倉市教育センター

平塚市教育研究所

[調査研究協力校]

鎌倉市立深沢中学校

愛川町立愛川中学校

[「アンケート」協力] (小学校 24 校、中学校 18 校)

愛川町立小・中学校

鎌倉市立小・中学校

平塚市立小・中学校

引用文献

文部科学省 2010 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm (URLは 2014 年 4 月取得)) p. 2、p. 9、pp. 11-14、p. 16

文部省 2000 「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について(答申)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_

katei2000_index/toushin/1310309.htm (URLは 2014 年 4 月取得)) p. 4

文部科学省 2008 「小学校学習指導要領解説算数編」 p. 179

財団法人日本システム開発研究所 2010 「[学習指導と学習評価に対する意識調査報告書](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afielddfile/2010/02/19/1289879_1.pdf)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afielddfile/2010/02/19/1289879_1.pdf) (URLは 2014 年 6 月取得) p. 17、p. 18、p. 22

国立教育政策研究所教育課程研究センター 2011 「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料(小学校 国語)」 p. 7、p. 12

中村祐治・尾崎誠 (2011) 「『学力の 3 要素』を意識すれば授業が変わる!」教育出版 p. 52

参考文献

神奈川県教育委員会 2011 「[確かな学力を育てるためにー学習評価を踏まえた授業づくりの道すじー](http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f417749/)」(http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f417749/) (URLは 2014 年 4 月取得)

神奈川県教育委員会 2011 「[公立小学校中学校 これからの学習評価](http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/167518.pdf)」(http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/167518.pdf) (URLは 2014 年 4 月取得)

神奈川県教育委員会 2013 「[確かな学力を育てるためにー学習評価を踏まえた授業づくりの道すじー《リーフレット解説編》](http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f417749/)」(http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f417749/) (URLは 2014 年 4 月取得)

児童・生徒のコミュニケーションの在り方に関する研究(中間報告)

— 情報ツールが及ぼす影響の分析を通して —

田中恵美¹ 峰治²

本研究は、現代の児童・生徒のコミュニケーションの在り方を調査し、これからの社会を生きるために必要なコミュニケーション能力を見いだすとともに、その育成方法を探るものである。平成26年度は、児童・生徒のコミュニケーションに関するアンケート調査から実態を把握し、情報ツール活用に関する調査から、コミュニケーションに及ぼす影響を整理した。そこから、児童・生徒に必要なコミュニケーション能力とは何かを探った。

はじめに

平成23年文部科学省「コミュニケーション教育推進会議審議経過報告」(以下「報告」という。)では、社会構造の変化に伴う価値観、生活パターンの多様化により、地域でのコミュニティ形成が難しい状態が続いており、それが、子どもたちのコミュニケーションの在り方に影響を及ぼしていると述べている。

また、子どもたちは、気の合う限られた集団の中でのみコミュニケーションをとる傾向があることや、コミュニケーションをとっているつもりが実際は自分の思いや考えを一方向的に伝えているに過ぎない場合が多いことなどを、コミュニケーションの課題として挙げている。

さらに、経済協力開発機構(OECD)が「主要能力(キーコンピテンシー)」の一つとして、「多様な社会グループにおける人間関係形成能力」を挙げていることや、企業が学生を採用するに当たって重視する能力として、11年連続「コミュニケーション能力」が挙げられていることなどから、子どもたちの人間関係形成能力やコミュニケーション能力の育成を求める社会的要請が高くなっているとも述べている。

そこで本研究では、児童・生徒のコミュニケーションの在り方を調査し、これからの社会を生きる子どもたちに必要なコミュニケーション能力を見だし、その能力の育成方法を追究していく。

本稿では、平成26・27年度の2年計画で行う研究の1年目の取組について報告する。

研究の目的

社会の変化や情報ツールの普及により、児童・生徒のコミュニケーションの在り方が変化している。それに伴い、社会で必要とされるコミュニケーション能力

も変化していると考える。そこで本研究では、児童・生徒のコミュニケーションの取り方や情報ツールに対する意識等を分析し、その在り方を明らかにする。そして、これからの社会を生きるために必要なコミュニケーション能力を整理し、学校の教育活動の中でのコミュニケーション能力育成のための、具体的な方策を提案することを目的とする。

研究の内容

1 コミュニケーションについて

コミュニケーションとは、一般的に情報の伝達行為を指すが、その捉え方は様々である。例えば「コミュニケーションがとれない」という言葉を聞いたとき、「相手にうまく伝達できなかったようだ」と感じる場合と、「相手とうまく人間関係が作れていないようだ」と感じる場合とがある。これについて、高橋(2010)は、「コミュニケーションが単なる情報の伝達・共有という物理的な行為にとどまらず、心への働きかけという精神的な作用をともなう行為であることを示すもの」と述べている。つまり、「コミュニケーション」とは、情報を伝達するだけでなく、その行為によって起こりうる結果までも含む場合があるということである。

このように、「コミュニケーション」という言葉は、コミュニケーションをとった結果、得られる状況をも表していることが、捉え方を多様にしていると考えられる。

実際に、コミュニケーションをとるときは、何かの「作用」を目的としていることが多い。例えば「相手と仲良くなりたい」から「話しかける」、「相手に自分の考えを理解してほしい」から「発表する」、「相手と効率よく作業をしたい」から「話し合う」などである。コミュニケーションは「仲良くなりたい」「考えを理解してほしい」「効率よく作業したい」などの「作用」のための行為である。言い換えると「作用」=「目的」のための「行為」=「手段」といえる。

そこで本研究では、コミュニケーションを「伝え合う」という手段としてのみ捉えるのではなく、何のた

1 教育課題研究課 指導担当主事

2 教育課題研究課 指導主事

めに伝え合うかという目的までをも含んだものとして捉えることとする。

2 児童・生徒のコミュニケーションの実態

(1) コミュニケーションの在り方に関する調査

児童・生徒が、コミュニケーションをとる際に感じていることやコミュニケーションをとりやすいと感じる環境の傾向を探るため、平成26年9月にアンケート調査を実施した。概要は次のとおりである。

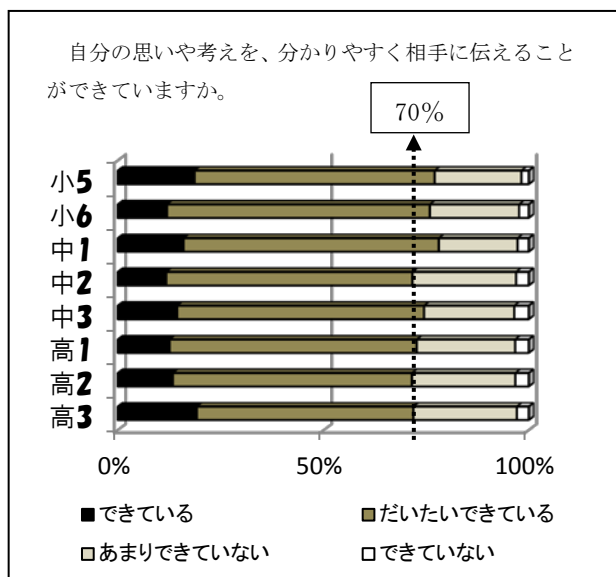
第1表 アンケート調査概要

1 調査方法	質問紙によるアンケート調査
2 調査対象及び標本数	
(1) 調査対象	
【小・中学校】	県内の各市より1校、各教育事務所管内の町村より1校 計40校(小学校20校、中学校20校)で実施。 対象は、小学校は、5・6年各1クラス、中学校は、各学年1クラスで実施。
【高等学校】	県立学校20校、対象は、全学年。各学年1クラスで実施。
(2) 標本数	
児童・生徒	5,391人
小学生	1,297人(5年;635人 6年;662人)
中学生	1,966人(1年;662人 2年;651人 3年;653人)
高校生	2,128人(1年;725人 2年;706人 3年;697人)

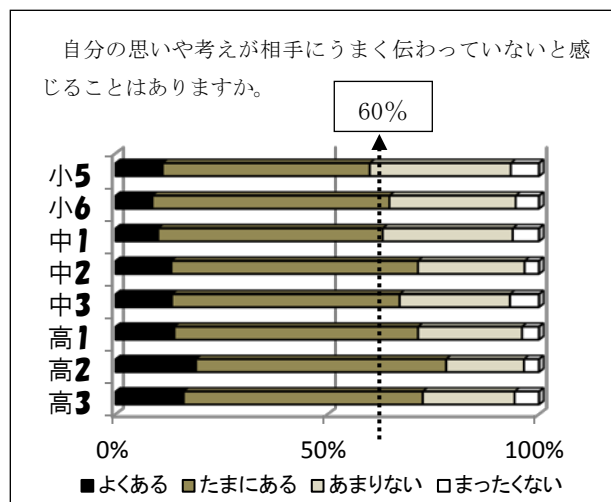
この調査では、「伝え合いの実態」「情報ツールの利用」「コミュニケーションに関する意識」等について、児童・生徒の実態を探った。

伝え合いの実態として、「自分の思いや考えを、分かりやすく相手に伝えることができますか」という質問に対して、「できている」「だいたいできている」と回答した割合は、どの学年もほぼ70%に達している(第1図)。

一方で、「自分の思いや考えが相手にうまく伝わっていないと感じることはありますか」という質問に対して、ほとんどの学年で、60%を超える児童・生徒が「よくある」「たまにある」と回答している(第2図)。これは、多くの児童・生徒が、「分かりやすく伝えている」としながらも、「伝わっていない」と感じていることを表している。



第1図 アンケート調査結果①

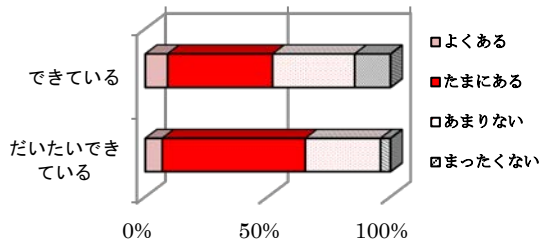


第2図 アンケート調査結果②

「分かりやすく伝えることができている」と回答した児童・生徒のうち「伝わっていないと感じる」割合をみると、「できている」では50%弱、「だいたいできている」では約60%の児童・生徒が「伝わっていない」と感じていることが分かった(第3図)。分かりやすく相手に伝えているというのは、自分の感覚のみの判断であり、「相手にうまく伝わっていない」と感じるのは、相手が「伝わっていない」ことを何らかの形で表した時である。「分かりやすく伝えることができている」と回答する児童・生徒は、「相手に伝わったから、分かりやすく伝えている」と判断しているのではなく、「自分は分かりやすく伝えているから」という一方からの判断で選択している可能性がある。

「伝えている」けれども「伝わっていない」という矛盾した回答は、児童・生徒が、相手が今どのような状況であるかを意識して伝えていないことが要因の一つと考えられる。

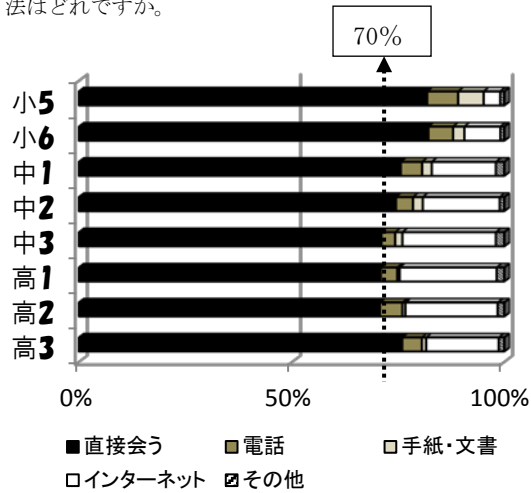
「分かりやすく相手に伝えることができている（第1図）」と「自分の思いが伝わらないと感じることがある（第2図）」とのクロス集計



第3図 アンケート調査結果③

また、「あなたが自分の思いや考えを伝えるときによく使う方法はどれですか」という質問に対して、「直接会う」と回答した児童・生徒の割合が、どの学年もほぼ70%に達している（第4図）。ほとんどの児童・生徒が、インターネットに接続できる機器を使用している（後述）にもかかわらず、「直接会う」方法を選ぶ割合が予想に反して高い結果となっている。

あなたが自分の思いや考えを伝えるときによく使う方法はどれですか。



第4図 アンケート調査結果④

「直接会う」を選んだ児童・生徒が、なぜその方法を選んでいるかの理由をみると、割合が高い順に「言葉だけでなく、自分の表情や態度などからも気持ちを伝えられるから(40%)」「気楽なおしゃべりのように、緊張しないで気持ちを伝えられるから(25%)」「相手に気持ちが伝わっているかを、その場で確かめることができるから(9%)」となっている。約65%の児童・生徒が、「表情や態度でも伝えられる」や「緊張しないで伝えられる」などを理由に挙げていることから、「相手がどう受け取っているか」よりも「伝えやすさ」に意識が向いていると考えられる。

コミュニケーション能力の向上により、生活がどのように変わるかという質問（自由記述）では、どの校

種においても、今ある人間関係をより良いものにするのと、新たな人間関係を作り出すことに期待する記述が多く見られた（第2表）。

第2表 自由記述内容（抜粋）

コミュニケーション能力の向上により、生活がどのように変わるか。

【小学生】

- ・初めて会う人とすぐ友だちになり、信頼し合えるようになりそう（5年女子）
- ・落ち込んでいる人や困っている人をうまくはげませる（6年女子）
- ・ケンカが減ってさらに仲が深まる（6年男子）

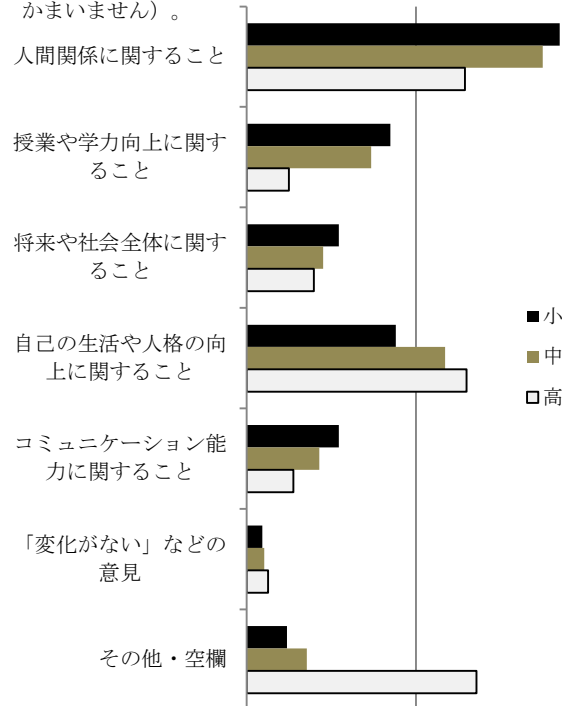
【中学生】

- ・家族との会話がはずむ（1年女子）
- ・友だちが増える（2年男子）
- ・頼れる仲間が増え、困ったときも安心できる（3年男子）

【高校生】

- ・たくさんの人との関わりができて、人生の視野が広がる（1年男子）
- ・相談してくれる人が増える（2年女子）
- ・悩みがあっても相談し合うことができるので、前向きになれる（3年男子）

今よりコミュニケーションをとること（伝え合うこと）が上手になったら、あなたの生活や人生は、どのように変わるとお考えですか。友だちのことや勉強のこと、将来のことなど、あなたの考えを具体的に書いてください（箇条書きでもかまいません）。



第5図 アンケート調査結果⑤

これらを記述内容ごとに、いくつかのカテゴリーに分け、児童・生徒の意識をまとめた（第5図）。「人間関係に関すること」の記述の他に、「人気者になる」「クラスが楽しくなる」など「自己の生活や人格の向上に関すること」も多く挙げられていた。これらも、良好な人間関係の構築につながるものであることを思えば、人間関係に対する期待の高さが分かる。

アンケートの結果より、児童・生徒は日頃の伝え合いの中で、「伝える」ことに意識はあるが、「伝わったかどうか」には、「伝える」ことほど意識が向いていないと考えられる。「伝える」ことは自然に行っているが、その後「伝わったかどうか」までを確認したり、相手の様子から推し量ったりすることを日常的に行っていない可能性がある。このことは、「直接会う」理由として、「表情から伝わる」や「緊張しない」などの伝えやすさを一番に挙げ、「相手に伝わっているか確認ができる」という、相手を意識した回答の割合が低いという結果からも、「伝える」ことに意識が向いていることが分かる。

そして、コミュニケーション能力を活用して、より良い人間関係を形成したいと考える児童・生徒が多いことも、この調査から明らかになった。

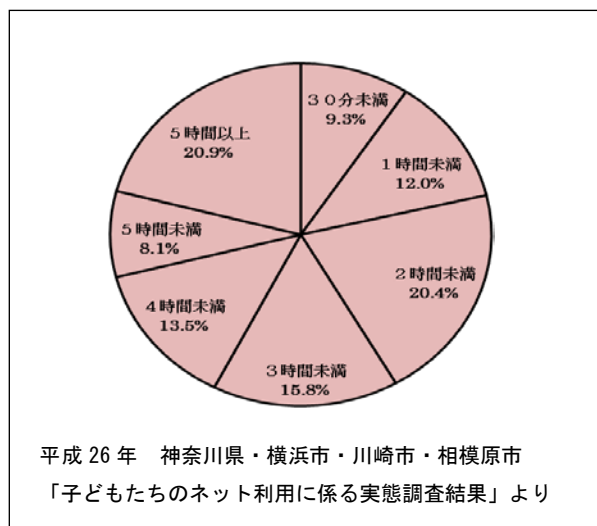
(2) 情報ツール活用に関する調査より

近年の情報機器の急激な普及に伴い、情報ツールを使用する児童・生徒の割合も増加している。そこで、情報ツールが、児童・生徒のコミュニケーションにどのような影響を与えているのかを整理する。なお、現在インターネットに接続できる情報機器が多様であることと、インターネットに接続できる機器の多くがコミュニケーションツールとしての機能を有することから、本研究における「情報ツール」とは、インターネットに接続できる機器とする。

平成26年神奈川県・横浜市・川崎市・相模原市「子どもたちのネット利用に係る実態調査結果」によると、全くインターネットを利用していないと答えた児童・生徒は、小・中・高校生13,251人のうち、約450人(3.4%)のみであることから、ほとんどの児童・生徒が情報ツールを使用していることが分かる。

さらに、情報ツールを利用する児童・生徒の中で、スマートフォンを所持している割合は、全体で50%を超え、高校生は、90%以上の生徒が所持している。

1日の情報ツールの使用時間を見ると、「1時間から2時間」との回答が、全体の約20%である一方で、「5時間以上」とする回答も約20%と高い割合であった（第6図）。情報ツールの利用内容については、使用時間の長短に関わらず、家族・友人との連絡やおしゃべりに使用している時間が、全体の50%近くを占めることから、多くの児童・生徒が日常的なコミュニケーションツールとして情報ツールを活用していることが分かる（第3表）。



第6図 1日の利用時間

第3表 1日の利用内容（上位5位）

	30分未満	5時間以上
友達・家族の連絡	42.6%	21.3%
友達・家族のおしゃべり	13.8%	27.8%
趣味の調べもの	15.9%	7.5%
音楽・作曲・読書・動画	14.7%	20.4%
ゲームや占い	13.0%	23.0%

平成26年 神奈川県・横浜市・川崎市・相模原市
「子どもたちのネット利用に係る実態調査結果」より

では、どのようにコミュニケーションに活用しているのだろうか。平成26年総務省情報通信政策研究所「高校生のスマートフォン・アプリ利用とネット依存傾向に関する調査報告書（以下「ネット依存傾向に関する調査報告書」という。）」によると、使用する情報ツールに違いはあるが、共通しているのは、ソーシャルメディア（LINE・Facebook・Twitterなどの各サービス）である。高校生の90%以上が、何らかのソーシャルメディアを利用していることが分かる。また、ソーシャルメディア上の人間関係について、家族に加え、友人をいくつかの類型に分け、それぞれの人数を調査した結果を見ると、「ソーシャルメディア上だけの友だち」が平均で19.4人、次いで「今通っている学校の友だち」が15.0人となっている。ネット依存傾向が低いとされる生徒にも「ソーシャルメディア上だけの友だち」が平均8人いることから、高校生にとって、「ソーシャルメディア上だけの友だち」が存在することは、特別なことではないことが分かる。

また、ソーシャルメディアを利用するようになってからの人間関係の変化についてみると、「友だちとより気軽にコミュニケーションができるようになった」（45.5%）、「元々いた友だちとのつきあいがより深くなった」（38.5%）、「学校の中でそれまで親しくしていなかった人たちとつきあいができた」（32.1%）

など、情報ツールの活用が、人間関係に良い変化をもたらしていると答える生徒が多い。また、全体に占める割合は低いが、「親とのコミュニケーションが増えた」(10.1%)とあり、これは「親とのコミュニケーションが減った」(5.0%)よりも高くなっている。

これらを踏まえると、児童・生徒が情報ツールを使用することにより、コミュニケーションをとる時間が増え、人間関係に広がりが出てきていると言える。情報ツールを使用しなければ、距離や時間や金銭面で、到底知り合えない人間同士が、好きな時間に、好きな相手と、好きな場所で人間関係を作れることが、このような結果につながっていると考えられる。

しかし、人間関係づくりやコミュニケーション能力の育成という視点から見ると、課題と考えられる結果もある。

「ネット依存傾向に関する調査報告書」によると、ネット依存傾向が高いとされる生徒は、「ソーシャルメディア上だけの友だち」の平均が90人を超える。しかし、その生徒が、「友人が少ない」と感じている割合は、他の生徒より高くなっている。

また、ベネッセ教育総合研究所「中・高校生のICTメディアの利用実態と意識」(2014)によると、「メールなどのやりとりが嫌になることがある」と答えた中学生は30%弱、高校生は50%を超えている。

これらのことから、情報ツールを介した人との関わりは、時間や場所を自由に選べることで、やりとりが容易になっているが、良好な人間関係につながらない場合や自分の意志でやりとりをしていない場合もあることが読み取れる。

さらに、「携帯電話やスマートフォンはコミュニケーションの力を伸ばすと思わない」と考える生徒の割合が、中学生は2008年の46.0%から2013年の54.4%に、高校生は2008年の48.7%から2013年の62.2%に変化しており、情報ツールが、コミュニケーション能力育成に関しては有効ではないと考える生徒が増えていることが示されている(第7図)。

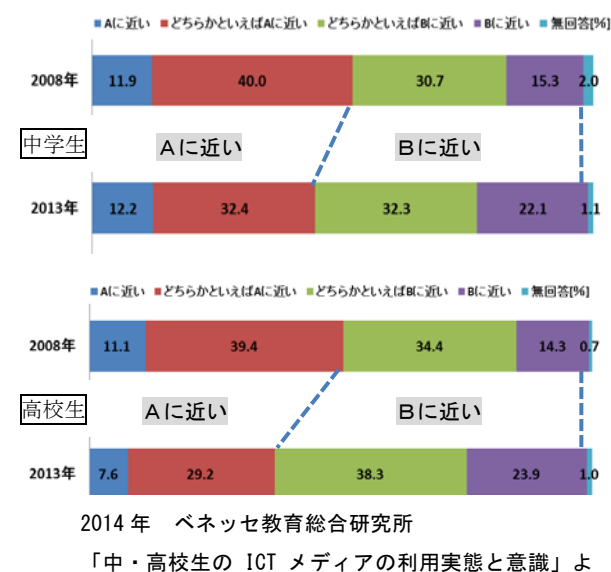
この結果から、ここ数年で急激に普及したスマートフォンに対して、「コミュニケーションの力を伸ばすと思わない」と考える生徒が増えていると推察できる。

これらの結果から、コミュニケーションをとる相手や場を自分の好みで選びやすくなっていることや、やりとりする時間を自由に選べることなどの要因が、児童・生徒にプラスの影響とマイナスの影響両方を及ぼしていると考えられる。

また、人間関係づくりにおいては、自分でやりとりする相手や場を選べることで、関わりを持つ相手が限定されたり、人と関わる場が偏ったりするという影響も考えられる。

A:携帯電話やスマートフォンはコミュニケーションの力を伸ばすと思う

B:携帯電話やスマートフォンはコミュニケーションの力を伸ばすと思わない



第7図 携帯電話・スマートフォンとコミュニケーション力

(3) 児童・生徒の実態から見える課題

コミュニケーションに関するアンケート調査と情報ツールに関するアンケート調査から、児童・生徒のコミュニケーションの実態と課題が見えてきた。

児童・生徒は、コミュニケーションをとる際、相手がどのような状況でその言葉を受け取っているかを意識することは少なく、発信に重きを置いたやりとりをしている。その結果、自分の伝えた内容を相手がどのように受け取っているか、どのように感じているかといった相手の反応に対する意識が低くなっていると考えられる。

また、情報ツールを使用したコミュニケーションの場は、学校の教室のような様々な関係性の人間が存在する場と違い、比較的、構成メンバーとの関係性や話題などで参加する場を選びやすい。そこから、児童・生徒は、どのような人で構成されているか、興味関心があることは何かなど、自分の好みでコミュニケーションをとる場を選ぶ機会が増えていると考えられる。

これらの実態から、児童・生徒のコミュニケーションの特徴の一つとして「自分を基準としたコミュニケーション」をとる傾向があることが挙げられる。具体的には、自分の伝え方に意識が強く向くことと、自分の好みに合わせて、コミュニケーションをとる相手や場を選ぶ機会が増えていることを指している。

この特徴は、児童・生徒が、自分の思いや考えを強く周りに発信したり、自分の得意分野を発揮でき、自己表現できる場を多く見付けられたりするという点で、プラスに働くと考える。

反面、前述の「報告」でも、「子どもたちは気の合う限られた集団の中でのみコミュニケーションを取る傾向が見られ、また、コミュニケーションをとっているつもりが、実際は自分の思いを一方向的に伝えているにすぎない場合が多いなどの指摘がある」との課題を挙げているように、児童・生徒のコミュニケーションのとり方が一方向的になったり、コミュニケーションをとる相手や場が、限られたり、狭まったりするというマイナスの影響を及ぼす可能性がある。

こうしたコミュニケーションのとり方が、児童・生徒の持つ課題ではないだろうか。自分を基準としたコミュニケーションばかりに偏ることは、これからの社会を生きていく上で、マイナスの影響を及ぼすのではないかと考えた。

3 育成すべきコミュニケーション能力

これからの社会を生きるために必要なコミュニケーションに関する力を、文部科学省・厚生労働省・日本経済団体連合会などが提示しているものを参考に、次の2点にまとめた。「他者の考えや立場を理解し、自分の状況を受け止める力」と「多様な価値観を持つ人と協働し課題を解決する力」である。様々なコミュニケーション能力が必要とされるなか、この2点を取り上げたのは、児童・生徒のコミュニケーションの課題から、日常生活の中で育成が困難な力であると考えたからである。

これら二つの力と、先に挙げた児童・生徒のコミュニケーションの課題の関連を以下のように考察する。

一方向的に自分の思いや考えを伝えていると、やりとりしている相手の状態を知ろうとする意識が低くなる。相手の状態を理解せずに伝えているということは、自分自身がどのような状況にいるのかも理解できないことにつながり、よりよい人間関係を築くことが困難になる可能性がある。

また、コミュニケーションをとる相手や場を、自分の好みで選んでいると、初対面の人や考え方の異なる人との、人間関係づくりや協働作業に、不安や不得意さを感じてしまう可能性がある。

そこで、児童・生徒には、「相手を意識してコミュニケーションをとる能力」と「誰とどのような場面でもコミュニケーションをとれる能力」の育成が必要であるとの考えに至った。具体的には、自分の発信により、相手の気持ちや言動にどのような影響があるかを推し量りながら、コミュニケーションをとる力と、相手や場に左右されずに、その場に必要とされるコミュニケーションをとることができる力である。

研究のまとめ

本研究において、平成26年度は、児童・生徒のコ

ミュニケーションの在り方の実態を調査し、情報ツールが及ぼす影響を探った。そして、児童・生徒は、「自分を基準としたコミュニケーション」をとる傾向があるという課題を整理し、育成すべきコミュニケーション能力を、「相手を意識してコミュニケーションをとる能力」と「誰とどのような場面でもコミュニケーションをとれる能力」であるとした。

今後は、これらの力の育成に向けて、具体的な方策を検討していく。

おわりに

研究2年目に向けて、学校の教育活動の中でのコミュニケーション能力育成方法を模索している。その中で、この取組は、学校生活の様々な目的とつながると感じた。道徳や学級活動の目的、児童・生徒指導のねらいの中には、望ましい人間関係の形成に関する内容が含まれている。つまり、児童・生徒のコミュニケーション能力の育成は、よりよい人格形成や、集団づくり、学校づくりに欠かせないということである。

今後は、コミュニケーション能力の育成を、意図的・計画的に学校全体で取り組むこととして、組織的な育成につなげたい。

引用文献

- 文部科学省 コミュニケーション教育推進会議 『子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組～』（平成23年8月29日）
- 神奈川県・横浜市・川崎市・相模原市「子どもたちのネット利用に係る実態調査結果」報告書（平成26年10月10日）
- 総務省情報通信政策研究所「高校生スマートフォン・アプリ利用とネット依存傾向に関する調査報告書」（平成26年7月）
- ベネッセ教育総合研究所「中・高生のICT利用実態調査2014 報告書」（2014年）
- 高橋眞知子「組織を動かすコミュニケーション力」実教出版株式会社（2010年）

参考文献

- 厚生労働省 若年者就職基礎能力支援事業「企業が若者に求める就職基礎能力」（平成19年）
- 文部科学省「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について答申」（平成20年1月17日）
- 文部科学省「キャリア教育とは何か」（平成23年）
- 日本経済団体連合会「新卒採用（2014年4月入社対象）に関するアンケート調査結果」（2014年）
- 平田オリザ 2012『わかりあえないことから』講談社

学校全体で取り組む学習支援の充実に関する研究

持田 訓子¹ 野中 裕美² 細田 高志²

生徒を自立した学習者に育てるためには、教える側から学ぶ側に視点を移して生徒の学ぶ姿を観察し、授業の在り方や効果的な学習支援について検討する必要があると考えた。そこで、調査研究協力校において、「学年や教科を越えて『多角的・多面的に指導案を検討』し、『手立て（学習支援）を工夫した授業を実践』し、『学習活動研究会』において授業の在り方や効果的な学習支援について検討して次の授業にいかす」というサイクルに学校全体で取り組み、その有効性を明らかにした。

はじめに

神奈川県では、平成 24 年度から全県立高等学校において、組織的な授業改善のより一層の推進を図っている。各学校においては、それぞれの特性や地域の実情に応じた、多様で柔軟な教育活動が求められている。教育活動においては、それぞれの学校が「はぐくみたい生徒像」を明確にし、その実現に向けて日々の授業が展開されることが望まれる。知識及び技能の習得に留まらず、それらを活用するための思考力・判断力・表現力を育成し、主体的に学習に取り組む態度をはぐくむ等、生徒を自立した学習者に育てるためには、教員も探究し、授業研究を積み重ねていく必要がある。

平成 24 年の中央教育審議会の「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」において、「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」（中央教育審議会 2012）との教員像が示された。その中で、これからの教員に求められる資質能力のうち専門職としての高度な知識・技能として、「新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）」（中央教育審議会 2012）が挙げられている。

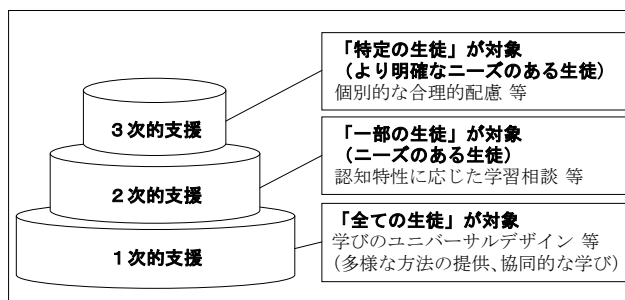
また、教室を見渡せば、試験のために一時的に覚えてはすぐに忘れてしまうような学習を繰り返している生徒、板書を丁寧に写して綺麗なノートを作ることを学習と捉えている生徒、与えられる知識だけを吸収し、自分からは探究しない生徒、自分が指名された時だけ考え、他の生徒が問われている時には学びに参加していない生徒、わからないことをわからないままにしながら過ごしている生徒等が見受けられる。

このような、教室にしながら学習活動に参加できない、もしくは受け身的な参加にとどまっている多くの生徒を、主体的に学習する自立した学習者に育てるためにも、また、組織的な授業改善のより一層の推進を図るためにも、従来のような、授業技術に主眼をおいた教える側の視点からの授業研究ではなく、学ぶ側に視点を移した「生徒の姿から学ぶ授業研究」を、学校全体で積み重ねる取組が有効であると考えた。

研究の目的

生徒を自立した学習者に育てるためには、授業が「生徒が主体的に学ぶ場（考え、理解し、表現する場）」となることが望まれる。教室には多様な生徒がいて、それぞれの学び方（学習スタイル）がある。授業を「生徒が主体的に学ぶ場」にするためには、授業において一人ひとりの生徒の学びの状況や学び方の特徴を見て取り、それらに応じた学習支援を行うことが必要だと考えられる。しかし、生徒の姿から学ぶ授業研究は、個々の教員が一人で取り組むだけでは限界がある。そこで、研究会等において、多様な視点から生徒を見て取り、授業の在り方や効果的な手立て（学習支援）について、学校全体で検討を重ねることが必要になる。

一人ひとりの生徒のニーズや学習スタイルを把握し、それらに応じた学習環境や効果的な学習支援を検討するにあたっては、三つの段階（第 1 図）が考えられる。



第 1 図 学習支援の三つの段階

全ての段階における支援の充実が求められるところではあるが、2 次的支援・3 次的支援はスペシャルデザインであり、その土台となるのは、全ての生徒を対象

1 教育相談課 指導主事

2 教育相談課 指導担当主事

とした1次的支援である。そこで、まずは、学びのユニバーサルデザインの視点から、多様な方法の提供や協同的な学びを取り入れるなどの1次的支援の充実を全ての授業において目指し、その実現に向けて取り組むこととした。

本研究では、「学年や教科を越えて『多角的・多面的に指導案を検討』し、『手立て（学習支援）を工夫した授業を実践』し、『学習活動研究会』において授業の在り方や効果的な学習支援について検討して次の授業にいかす」というサイクルに学校全体で取り組むことが、主体的に学ぶ生徒をはぐくみ、授業及び学習支援の充実に有効であることを検証する。尚、「学習活動研究会」は、生徒の学習活動を吟味し、学習している生徒の姿から学ぶ場として設定した。

研究の内容

1 研究の方法

本研究は、平成25・26年度の2年間の取組である。調査研究協力校において、全職員による学習活動研究会を定期的実施し、生徒の主体的な学びを実現するための手立て（協同的な学び等）については、國學院大學准教授 齋藤智哉氏に、様々な認知特性に応じた手立て（学びのユニバーサルデザイン等）については、早稲田大学大学院准教授 高橋あつ子氏に助言を依頼した。対象授業を決め、多角的・多面的に指導案を検討し、手立てを工夫した授業を実践する。できるだけ多くの教員が対象授業を参観して学習活動研究会に臨み、そこでの学びを次の授業にいかす。このようなサイクルで2年にわたり10回の学習活動研究会を行った。

学習活動研究会では、教室前方からビデオ撮影した授業の映像を見ながら、生徒がどのように学んでいるのかを検証した。グループに分かれて、実際の授業観察やビデオ記録から、「生徒の学びについて気づいたこと」を共有し、お互いに新たな気づきを得ながら生徒理解を深め、その上で学習支援の在り方について検討を重ねた。グループで話し合われたことを全体で共有し、助言者から、生徒の学びの特徴や主体的な学びを実現させるための効果的な手立てについて助言を受けることで、生徒の様子を見て取る視点や効果的な学習支援について学びを深めていった。

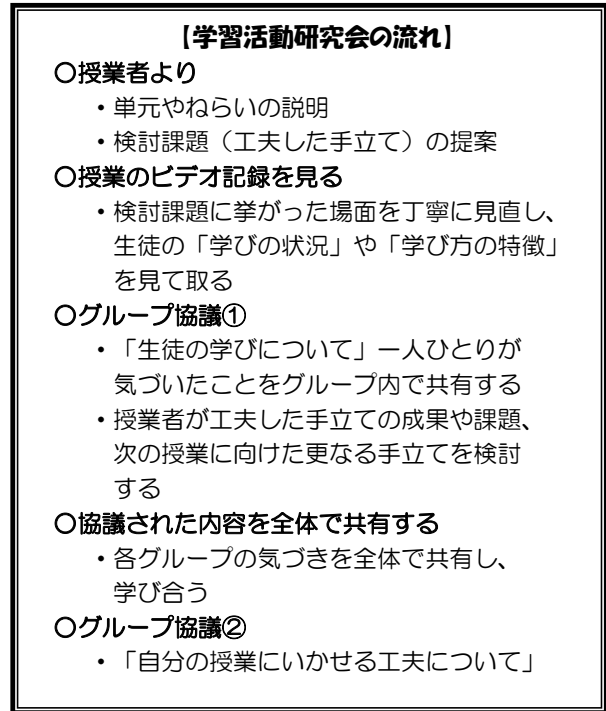
2 調査研究協力校における実践

(1) 1年目の取組

学習活動研究会を年間5回実施し、「生徒の主体的な学び」という視点から「教科を越えた授業の在り方」を検討するために、様々な教科で授業研究を行った。また、生徒の変容を把握しやすくするために、対象クラスを限定して実践した。

ア 学習活動研究会の様子

学習活動研究会の流れは（第2図）の通りである。指導案や座席表と照らし合わせながら、教室前方から撮影したビデオ記録により、生徒の学びの様子を振り返り、気になる生徒の様子を丁寧に見て取っていった。



第2図 学習活動研究会の流れ

グループ協議で出される意見は、当初、「教師の説明が長くなると寝る生徒が増える」「個々に声をかけるとできるのに、全体指示ではやらない生徒が多い」「言われたことだけやる。それ以上のことを自分からはやらないなど、受け身的な生徒が多い」というような、生徒の態度等、表面上に表れる把握しやすい状況への気づきに留まっていた。しかし、「この生徒は、今、何を考えているのだろうか」「この生徒はどこまで理解し、どこでつまづいているのだろうか」「この生徒の学び方の特徴はなんだろう」という視点で、改めて生徒の手元や発言、表情などに着目していくと、「一見、まじめに授業を聞いているようでも、プリントに書き込んだ答えは間違っており、実際にはわかっていないようだ」「授業に関係のないお喋りばかりしているようでも、良いところに着目した疑問を口にしており、説明をよく聞いていたようだ」「特定の生徒と教師のやりとりが続くことに、イライラしている生徒がいる」など、授業の中では見過ごしがちな一人ひとりの生徒の様子に気づくことができた。

また、回を重ねるごとに、「作業などアクションがあると全体的に集中力が高まる」「教師の説明のテンポは、わかる生徒に合わせた印象だった」など、生徒の立場に立った気づきが増え、「ノートをとる場面で何もしていない生徒がいて、何故なのか気になった」など、生徒の様子を見て取る視点が少しずつ変わっていった。

助言者からは、「伝えたいこと、学ばせたいことを、

生徒にどう学ばせるかという視点で、授業をデザインしていくことが重要であり、『生徒が自分でわかる』体験を大切にしていく。そのためには、一人ひとりの生徒の学び方を把握することが必要になる。「言葉には出さなくても、一人ひとりの生徒の姿（授業への参加の仕方）が教員にメッセージを伝えている。生徒の実態（学んでいる姿）を授業のスタートにする」といった、授業づくりのスタンスについて助言を受けた。さらに、「一見、同じような進捗状況の二人でも、よく見ていくと、Aさんは取り組み始めるのは早かったものの、細部にこだわりすぎてなかなか作業が進まない。逆に、Bさんは取り組み始めるのは遅かったが、課題を理解してからは全体像を見ながらどんどん進めていった。これは二人の認知特性の違いから来る行動の差である。これを教員が知って、指示の出し方を変えられると効果的である。また、生徒自身も知っていくことで、『自分にとっての効果的な学習方略』が変わってくる」など、生徒の学び方の特徴（認知特性）について、より深い解説を受けた。

さらに、「自分の授業にいかせる工夫」についても話し合うことで、より自分のこととして捉えて、日々の実践に結びつけやすくなった。一つめのグループ協議が盛り上がり、二つめのグループ協議の時間を取れない時には、後日の学年会や教科会で話し合うなど工夫した。

イ 1年目の成果と課題

学習活動研究会におけるグループ協議やその共有の中で、また、二人の助言者からの助言を受けて、一人ひとりの生徒を丁寧に見て取る視点を学び、生徒の多様な学び方や、それを支える授業の在り方について、教員一人ひとりが多くの気づきを得たことが、最大の成果であった。

学習活動研究会においては、一人ひとりの教員がそれぞれの視点から意見を述べ、気づきを共有して学び合うことができたが、事前の指導案の検討に際しては、教科を越えて検討することへの難しさを感じる教員が多く、多様な視点からの指導案の検討は、あまり実現できずにいた。また、与える知識量が少なくなることへの不安や、自身のこれまでの教授法を変える難しさなど様々な理由によって、「教師が教える授業」から「生徒が主体的に学ぶ授業」という、生徒の学ぶ姿の変容につながるような、授業の在り方の大きな変革にまでは至らず、従来の授業の中での小さな取組に留まっていることが課題として挙げられた。

(2) 2年目の取組

ア 取組の工夫

1年目の取組による成果と課題を受け、2年目となる今年度は様々な工夫を試みた。まずは「生徒に身につけさせたい力」を明確にし、全職員が共有することから改めてスタートをきった。そして、校内に授業研

究の推進役となるプロジェクトチームを作り、学びのユニバーサルデザインの視点から指導案を検討できるような「授業づくりシート」を作成したり、学習活動研究会のグループ協議がより深まるよう協議テーマを検討したり、ワークシートを作成したりするなどの準備を行った。学習活動研究会の場では、全体の進行だけではなく、各グループに入って協議をファシリテートした。指導案の検討には、授業研究ごとにサポートチームを組んで当たることにし、年間5回の学習活動研究会の実施に合わせて、全職員を5グループに分け、一人1回は事前の検討から参加する体制にすることで、多くの教員が、より積極的に授業づくりに取り組み、学習活動研究会においても、自分のこととして考えやすいよう工夫した。

今年度は対象クラスを限定せずに、様々なクラスにおいて授業研究を行った。全ての生徒の学びを保障するために、協同的な学びを取り入れ、誰もがわかる授業をめざして、一斉授業からの転換を図った。具体的には、授業づくりの柱を「学びのユニバーサルデザイン」とし、「協同的な学び（学び合い）」や「構造化」をそれぞれの授業の中で意識的に取り入れた。また、職員研修等も実施しながら、学校全体でジャンプアップを図っていった。

イ 多角的・多面的な指導案の検討

まずは、授業者がこれまでの学びをいかして、指導案をしっかりと練り、その上で、サポートチームによって多様な視点から検討した。教科も学年も越えた多様なメンバーによる検討は、当初、「他教科のことはわからない。意見の言いようがない」など、戸惑いも大きかった。しかし、授業づくりシート（第3図）を用いることで、「生徒が学ぶ姿」に立ち返り、誰もがわかる授業について検討することができた。

【授業づくりシート】

◎協同的な学び
 テーマ「他者の意見を参考に自分の意見を深める」

《事前協議》

協同的な学びに向かうまでの環境づくりはできているか

協同的な学びの場面設定は適切であるか

「考える力」を伸ばすための妥当性はあるか
 [具体的に：賛成反対の立場についてグループ全体で考える点]

生徒にとって、取り組みやすい配慮がなされているか
 [具体的に：ワークシートに手順を示す]

《事後協議》

学び合うことで、深い学びになっていたか
 [どのような点：]

第3図 授業づくりシートの一例

検討を重ねる中でサポートチームによる模擬授業を試みたところ、生徒の立場に立った意見がさらに活発

に出されるようになり、事前の検討をより深めることができた。授業によっては、サポートチームの検討を受けて、教科としても検討の場を設け、改めて手立てを確認する中でワークシートを修正したこともあった。このように丁寧に授業の準備を行うことにより、授業の充実が着実に図られていった。

ウ 手立てを工夫した授業の実践

概要は以下（第1表）の通りである。

第1表 授業の実践一覧

	学年・教科・単元等	工夫した手立て
1	2 学年 日本史A 「国際環境の変化と明治維新 雄藩の台頭」	<ul style="list-style-type: none"> 複雑なグラフ作成及び考察という、やや難しい課題をグループワークの課題として設定した。 話し合いが活発になるよう、4人組のグループにする。
2	1 学年 コミュニケーション英語 I 「Pictures of Funny Moments」	<ul style="list-style-type: none"> ペアワーク時にはプリントを2人に1枚配付し、より協力しやすくした。 英作文の課題では、ワークシートを活用し、考えるヒントを示した。
3	3 学年 現代文 評論「目に見える制度と見えない制度」	<ul style="list-style-type: none"> 授業のねらいに到達できるよう、段階を追った発問を工夫した。 前時の生徒の意見をプリントにまとめ、共有できるようにした。
4	1 学年 現代社会 「個人の尊重を基礎にした基本的人権 新しい人権と公共の福祉」	<ul style="list-style-type: none"> グループワークによって個人の理解が深まるようワークシートや付箋を活用し、視覚的に整理しながら意見交換できるようにした。 手順等を明確に示した。
5	1 学年（選択） 物理基礎 「熱とエネルギー 熱と熱量」	<ul style="list-style-type: none"> 実験器具の操作方法や手順について、書画カメラを用いて説明するなど、視覚的にわかりやすく示した。 各グループにホワイトボードを配付して、協議内容を可視化し、共有しやすいようにした。

ペアワークやグループワークを取り入れ、一人ひとりの生徒の学びがオフになってしまう時間を作らないよう、全員が一斉に活動できる場面を設定した。また、共同作業に留まらず、お互いに意見を出し合い、他者とかかわり合いながら考えることによって、個人の思考が深まるよう、学び合いの課題設定については、事前のサポートチームでも重点的に検討された。

この他、授業の最初に「本時の目標」を確認し、ゴールを明確にすることで、生徒が見通しを持って取り組めるようにしたり、生徒が集中を維持しやすいよう、短時間の活動や、多様な感覚を用いる活動を組み合わせることで授業を構成・展開したりするなどの取組も、1年目に引き続き行った。

エ 学校全体で取り組む学習活動研究会

助言者を招いた5回の学習活動研究会に加えて、夏季休業中に校内学習会を持ち、1年生の保健の授業のビデオ記録を見て、グループワークの持ち方について

検討を深めた。そこでは、「一人の優れた意見がグループやクラス全体に波及した」などの学び合いの効果を確認し、効果的に取り組むためには、「グループの人数や、机移動のタイミング、個人ワークとグループワークの活動のメリハリ、タイムマネジメントが重要である」ことなどを共有できた。

全5回の学習活動研究会においては、以下（第4図）のような意見が出され、活発な協議がなされた。

<生徒の学びについて>

- グループワークになった途端にクラス全体が良い意味で活気づいた。グループ内で助け合うことで、難しい課題に全員が取り組めたと感じた。生徒の表情が明るかった。達成感も持ちやすいと思う。
- 課題を見て戸惑っていた生徒が、一人ではなくグループで取り組むことがわかると、安心したような笑顔を見せていた。実際にグループになってからは、積極的に周りに疑問を投げかけていた。
- 身近な話題に置き換えたことで、生徒が真剣に考えていた。自分のこととして捉えられたのだと感じた。

<学び合いを促進するための工夫について>

- たくさん意見を出させるだけではなく、ある意見に対する異義や同義を問う発問をすると、さらに意見が広がったり深まったりするのではないかな。
- 友だちの意見を聞いて自分の意見がどう変わったのかについても共有すると、個々の学びが深まると思う。
- 意見交換がうまく進んでいないグループには、教師の介入が必要。取組を促す発問をしていきたい。
- ペアワークでは二人で煮詰まってしまうなど限界がある。より難しい課題や、学び合いを深めたい場面では、グループワークの方が適していると感じた。

第4図 協議における意見の一例

学習活動研究会を積み重ねる中で、生徒一人ひとりの学ぶ姿を丁寧に見て取り、その多様な学びを支える視点で授業をつくることに教員一人ひとりが向かい合い、「生徒の姿から学ぶ授業研究」の充実が図られていった。

研究のまとめ

1 本研究の成果

サポートチームによる指導案の検討や、学習活動研究会におけるグループ協議を通して、また、二人の助言者から助言を受ける中で、教員一人ひとりが、自分一人では持ち得なかった視点に気づき、生徒の多様な学び方、それを支える多様な学習支援の手立てについて、改めて考える機会を得た。そして、検討を重ね、生徒一人ひとりの学ぶ姿を丁寧に見ていくことにより、日々の授業が変わっていった。2年間の取組の振り返りからは、以下（第5図）のような気づきや、自分の授業にいかせる工夫が挙げられており、ここからも学

校全体における前向きな変化がうかがえる。

<2年間の取組の振り返り>

- 自分の授業以外での生徒の様子を見られたことが新鮮だった。教科によって様子が違った。
- 自分では気づかなかった生徒の困難を知れた。
- 授業を見る視点が「教員の技術」から「生徒の学び姿」や「それをどう支援するか」に変わった。
- 生徒の学び方は多様であるとうわかった。
- 授業前のシミュレーションが大事だと改めて感じた。
- 他教科からも多くの点が学べた。様々な手法を取り入れて活用していきたい。
- グループワークを導入してみたところ、全員が取り組めるという点において、大変効果的だと感じた。
- 授業の最初に本時の目標を掲示するようになった。
- 講義だけで終わらないよう、学び合いを取り入れるようにしている。
- 「読む」「書く」「考える」「説明する」など、様々な活動を組み合わせよう意識するようになった。
- 授業の目標の中に、「考えの深まり」を入れるようにしていきたい。
- 教師の自己満足に終わらないよう、生徒の反応を見ながら、常に改善していきたい。
- 教科会を活用することで、授業の充実を図っていけると思った。

第5図 2年間の取組の振り返り（抜粋）

これは、1年目の取組の成果と課題を受けて、2年目に様々な工夫がなされたことによる成果である。特に、校内において研究を推進するプロジェクトチームが結成されたことが、大きな飛躍につながった。学校全体で組織的に何か新しいことに取り組むにあたっては、エンジンとなり舵取りとなる、推進役・牽引役が欠かせない。

本取組の鍵となったプロジェクトチームであるが、その振り返りからは、「年度当初に、取組の目的や生徒に身につけさせたい力について全職員で確認し、共通認識のもとにスタートし直せたことで、とりあえず形が整い、昨年度よりもスムーズに取り組めた」「学習活動研究会に向けた話し合いを重ねて、手探りで進めてきた」「他校の授業研究を見に行くなどしながら取り組んだ」「回を重ねるごとに、様々な意見を聞く余裕が出てきた」と、ここまでの道のりは平坦ではなく、苦勞の連続であったことがうかがえた。

しかし、一人ではなくチームで取り組むことで、その力が発揮され、プロジェクトチームが校内の推進役として機能したと思われる。プロジェクトチームのメンバーが集まり、「この学校として、『学びのユニバーサルデザイン』『協同的な学び』『構造化』をどう捉えるか」について検討したことをきっかけに、チームによる話し合いが充実していった。「チームの話し合いが楽しくなった。なんでも言い合えるようになった」「ああでもないこうでもないと考えながら、皆で

意見を言い合う時間が本当に楽しかった」とチームのメンバーは声を揃える。学習活動研究会に向けた話し合いを重ねる中で、同じ目的に向かい、授業づくりのキーワードについて探究したこの場が契機となり、思っていることを言い合い、受け止め合える関係へとチームが熟成されていったと思われる。

そして、プロジェクトチームのこの変化が、学校全体にも徐々に伝わっていき、「個々に取り組んでいる様々な工夫などを、もっとお互いに学び合えると良いと思う。でも、そういった風土が、少しずつ出てきているように感じる」と授業研究の推進役であるプロジェクトチームのメンバーが、校内の変化を実感するまでになったのだろう。

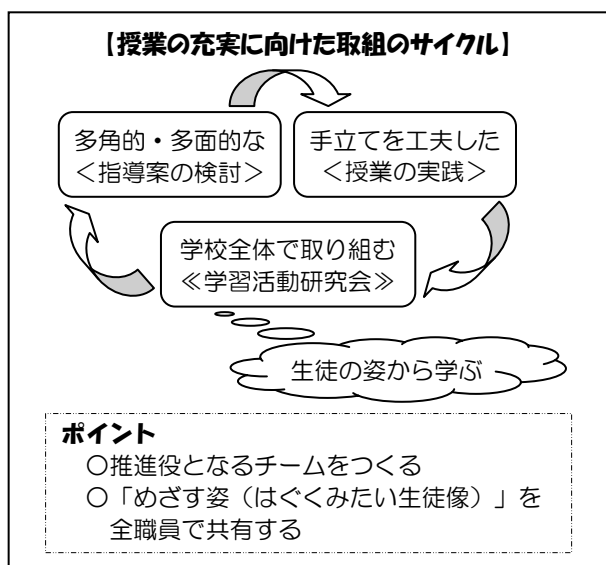
また、全職員をサポートチームに編成したことで、一人ひとりが自分のこととして取り組みやすくなり、学校全体の取組へとつながっていった。しかし、当初は、教科を越えて話し合う難しさが前面に押し出され、サポートチームによる指導案の検討は、なかなか進まなかった。この課題に対しては、前述のように、「授業づくりシート」等、検討の視点を明確にさせるツールを用いることや、模擬授業を行うなどしながら、「生徒の姿」に立ち返り、誰もがわかる授業、生徒が主体的に学ぶ授業に向けて検討することができた。高等学校の授業において、教科の視点から授業を検討することは不可欠ではあるが、もうひとつ、教科特性によらない素朴な疑問から本質に迫ることも、授業の充実においては有効であると考えられる。

本取組においても、学年や教科を越えたサポートチームの検討によって、課題のスマールステップ化など、多くの生徒がわかりやすい授業展開に指導案を修正するなどの有意義な検討がたくさん行われた。「初めは意見を言いにくかったが、思わぬ意見やアイデアが出されるなど、自分とは異なる視点が加わることで視野が広がった」「他教科の教員の視点は、生徒の視点に近い場合があり、その視点をいかして検討することで、『生徒に何を学ばせたいのか』等について改めて考えることができ、課題設定が明確になった」「どの方法も、どんな工夫も、それぞれの良さがあると思った」等の感想からもわかるように、多様なメンバーで話し合うことによって、多様な手立てがあることに改めて気づき、自分だけでは気づかない視点を得られるなど、多くの学びがあった。そして、このように丁寧に授業の準備を行う過程を経ることによって、対象授業の充実（手立ての工夫）が図られるだけでなく、教員の授業に対する意識が変わっていった。

このようなことに日常的に取り組んでいくためには、学年会や教科会などの「既存の会議の活用」や、「授業づくりの観点の共有」、そして、「どんな意見も否定せずに、たくさんアイデアを出し合う風土づくり」が大切になるのではないだろうか。「認め合い、学び

合う風土」、これは、生徒にとっても教員にとっても大事であり、必要なことである。普段から、お互いの授業を見合ったり、相談し合ったり、何より、生徒の学ぶ姿について話題にしてほしい。そうなれば、おのずと、「生徒の姿から学ぶ授業研究」が進むのではないだろうか。

本研究から、主体的に学ぶ生徒をはぐくむための「生徒が主体的に学ぶ授業」をより充実させるには、以下（第6図）のようなサイクルで取り組むことが有効であると言えるだろう。また、その実現のためには、「推進役となるチームをつくる」ことや「『めざす姿（はぐくみたい生徒像）』を全職員で共有する」ことがポイントになると考える。



第6図 授業の充実にに向けた取組のサイクル

このような取組のサイクルの中で、たくさんの授業づくりのヒントを共有できたことも大きな成果であった。本研究において得られた、主体的に学ぶ生徒をはぐくむ授業づくりのヒントについては、成果物としてダウンロード版の冊子やリーフレットにまとめた。

2 今後に向けて

多忙な学校現場において、新しいことに組織的に取り組むことは簡単ではない。目標の共有や、その実現に向けた手立ての有効性が実感され、一人ひとりがやってみようと思えるまでになるには時間が必要である。調査研究協力校においても、校内の推進チームを中心に取組を積み重ねることによって、一人ひとりの教員の意識が少しずつ変化し、日々の授業が変わってきた。多様で柔軟な教育活動が求められている今、多様な生徒の多様な学びを支えるためにも、各学校の実情に合わせた形で、学習支援の充実にに向けた学校全体の取組を、多くの学校において推進して欲しい。また、調査研究協力校においては、この取組がここで終わらずに、引き続きサイクルとして取り組まれ、充実した1次的支援が学校におけるスタンダードとなることを

目指してほしい。さらに、次のステップとして、生徒の学習活動を吟味する中で、2次的支援や3次的支援についても検討を深め、必要な生徒に、必要な時に、必要な支援が的確に提供され、全ての生徒が主体的に学ぶことのできる授業が展開されることを願う。

おわりに

本県が進めているインクルーシブな学校づくりに向けて、高等学校において多様な生徒をより受け入れていくためには、学校生活の様々な場面で多様な支援の充実が必要となってくる。授業においても、生徒が主体的に学ぶ授業、生徒同士が互いに学び合う授業、共に学び、共に達成感や充実感を味わえる授業など、その実現に向けた1次的支援の充実が不可欠となる。繰り返しになるが、学びのユニバーサルデザインの視点で考える1次的支援をベースに、ニーズのある生徒には2次的支援、より明確なニーズのある生徒には、合理的配慮等の3次的支援がなされることが求められている。そのためには、一人ひとりの生徒の様子を丁寧に見て取り、学習活動を吟味し、生徒が主体的に学ぶ授業について検討することが必要であろう。本研究の取組は、「生徒が主体的に学ぶ授業」という切り口から、インクルーシブな学校づくりに寄与できると考える。多くの学校において、「学年や教科を越えて『多角的・多面的に指導案を検討』し、『手だてを工夫した授業を実践』し、『学習活動研究会』において授業の在り方や効果的な学習支援について検討して次の授業にいかす」というサイクルに学校全体で取り組み、授業の充実がより図られていくことを期待する。

本研究を進めるに当たり、ご協力いただいた調査研究協力校の先生方、ご指導ご助言をいただいた助言者の先生方に感謝を申し上げます。

〔調査研究協力員〕

県立深沢高等学校	校長	吉川 勝啓
	副校長	中津川 雅則
	教頭	荒井 智子
	総括教諭	小杉 一也
	教諭	秋澤 武志
	教諭	笠原 志郎
	教諭	加藤 哲彦
	教諭	河内 卓矢
	教諭	渡辺 なつき

〔助言者〕

國學院大学	准教授	齋藤 智哉
早稲田大学大学院	准教授	高橋 あつ子

引用文献

中央教育審議会 2012「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」p.2

個別教育計画を活用した指導の充実に関する研究（中間報告）

羽賀 晃代¹ 山田 良寛¹

個別教育計画を活用し一人ひとりに応じた指導の充実を図るため、県立特別支援学校（知的障害教育部門及び肢体不自由教育部門）の個別教育計画の活用状況を調査し、個別教育計画活用上の課題を明らかにするとともに、課題の要因から、課題改善に向けた活用のポイントを検討した。

はじめに

社会の変化や幼児・児童・生徒の障害の重度・重複化、多様化等に対応し、障害のある子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに応じた適切な教育に向け、平成21年3月に特別支援学校の学習指導要領が改訂された。

新しい学習指導要領では、これまで自立活動と重複障害のある児童・生徒の指導に際して作成するよう義務付けられていた個別の指導計画を、各教科等の指導に当たっても作成することが明示された。

神奈川県は、「平成26年度学校教育指導の重点 IV 特別支援学校教育指導の重点」（神奈川県教育委員会 2014）において、重点項目の一つに「『個別教育計画』を生かしたチームでの授業づくりと評価の充実」を挙げ、個別教育計画を計画－実践－評価－改善の一連の過程の中で活用することを目指している。

本県の特別支援学校においても、個別教育計画（ライフステージと地域生活を考慮した教育活動全般にわたる計画であり、個別の指導計画の内容を含む）を作成し、指導の充実に努めている。各学校では、効果的な取組が工夫されている一方で、太田（2012）が「個別の指導計画からどのように授業づくりをしていくのかは依然として十分には明確にされてはならず、授業に個別の指導計画が生かされていないという指摘がまだ行われている」と述べているように、上手く活用されていない現状がある。また、相澤（2010）は、「個別の指導計画は、教育課程や日々の授業と密接にかかわり、子どもの成長発達に結実していくもの」（相澤・佐藤 2010 p.10）であり、「有機的に活用し、いかに授業に反映させるか」（相澤・佐藤 2010 p.9）が課題であるとしている。

そこで、本研究では、個別教育計画活用上の課題を明らかにするとともに、各学校における効果的な活用事例の分析を通して、活用のための手立てを検討する。

本研究は、2年計画で進め、1年目の今年度は、個別教育計画の活用状況を調査し、個別教育計画を活用する上での課題を明らかにするとともに、各学校の活

用に向けた取組の工夫点を集約する。さらに、課題の要因を探り、活用のポイントを考察して、2年目の研究に向けた基礎資料とする。

本稿では、1年目の取組を振り返って整理するとともに、2年目の研究の方向性を示す。

研究の目的

特別支援学校における個別教育計画の活用に関する課題と工夫、特色ある取組をもとに、効果的な活用の手立てを検討し、各学校の個別教育計画を活用した指導の充実に役立てる。

研究の内容

1 研究の推進体制

本研究1年目の推進体制は第1表のとおりである。

第1表 研究の推進体制

助言者	横浜国立大学 渡部匡隆教授
調査研究協力校	高津養護学校（知）、鶴見養護学校（知） 武山養護学校（知・肢）、中原養護学校（知・肢） ※（ ）内は設置されている教育部門
調査研究協力員	調査研究協力校総括教諭または教諭 各1名 特別支援教育課指導主事 1名
調査研究協力員会	助言者、調査研究協力員、当センター職員、長期研究員が参加し、平成26年度内に3回開催

2 研究計画

本研究は平成26年度・27年度の2年計画で行う。

(1) 平成26年度の計画

＜個別教育計画の活用状況調査の実施・分析＞

- ・県立特別支援学校知的障害教育部門の各学部及び分教室、肢体不自由教育部門の各学部を対象とした質問紙調査の実施
- ・質問紙調査の結果に基づいた個別教育計画の活用上の課題及び要因の検討

1 特別支援教育推進課 指導主事

- ・個別教育計画活用に向けた取組の工夫点の集約
- ・個別教育計画を活用するためのポイントの検討

(2) 平成 27 年度の計画

＜個別教育計画を効果的に活用するための手立ての検証・整理＞

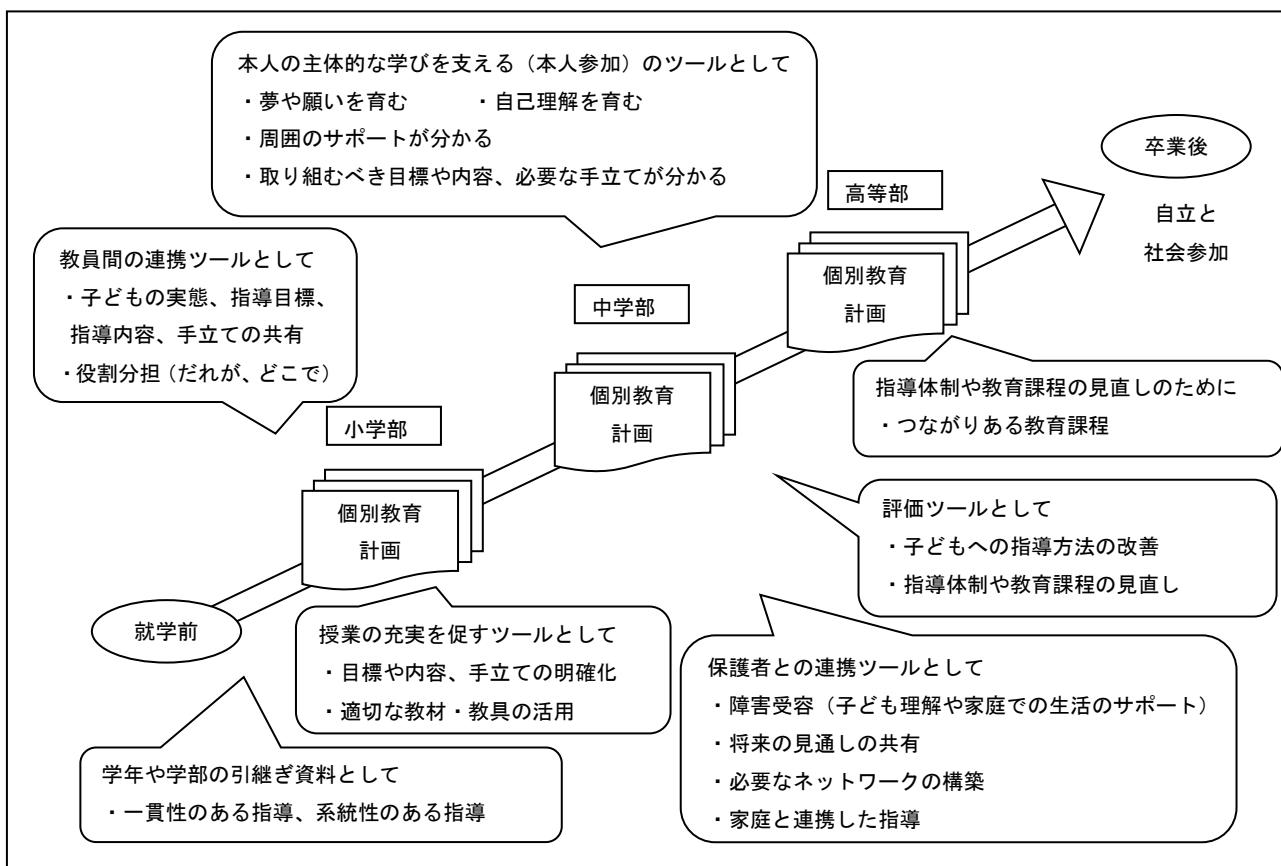
- ・平成 26 年度の研究成果を踏まえた具体的な活用の手立ての検討
- ・調査研究協力校における効果的に活用していくための手立ての検証

- ・個別教育計画を活用するポイントや効果的な活用事例をまとめた研究成果物の作成

3 今年度の取組

(1) 個別教育計画の活用状況調査について

本研究では、指導の充実につながる個別教育計画活用のイメージを第 1 図のように考え、個別教育計画の作成上の課題と活用上の課題に分け、各過程での課題を明らかにするため、質問紙による調査を実施した。



第 1 図 個別教育計画の活用イメージ

(2) 個別教育計画活用状況調査の概要

調査の概要を第 2 表に示す。

第 2 表 調査の概要

調査 1	
対象	県立特別支援学校 23 校の知的障害教育部門 (分教室を含む) 及び肢体不自由教育部門
方法	質問紙への回答を電子メールで依頼、電子メールで提出
回答者	学部長及び分教室長
実施時期	平成 26 年 7 月～8 月
回収率	100%
調査項目	個別教育計画の活用状況調査

＜個別教育計画作成について＞

○設問 1 個別教育計画作成上必要な項目 A～C のそれぞれについて、特に課題と思われることを選択肢から三つ選び回答

- A 実態把握
- B 指導目標の設定
- C 指導内容の選定

○設問 2 個別教育計画作成上必要な項目 A～C のそれぞれについて、設問 1 で課題として挙げた課題の改善に向けて特に大切だと考えることを選択肢から三つ選び回答

○設問 3 個別教育計画作成上必要な項目 D の取組状況を「十分取り組んでいる」「おおむね取り組んでいる」「やや不十分である」「不十分である」から選択して回答

また、課題点及び工夫点を自由記述形式で回答	
D その他	
(1) 個別の支援計画（支援シート I）の関連付け	
(2) 個別教育計画作成の効率化	
<個別教育計画活用について>	
○設問 4 個別教育計画の活用を図ることが求められる項目 E～J のそれぞれの実施状況を、「十分取り組んでいる」「おおむね取り組んでいる」「やや不十分である」「不十分である」から選択して回答	
また、課題点及び工夫点を自由記述形式で回答	
E	授業での活用
F	評価の活用
G	教員間の連携
H	保護者との連携
I	本人の参加
J	教育課程の見直し
調査 2（調査 1 の結果をもとにした追調査）	
対象	調査研究協力校 4 校 (知的障害教育部門 2 校、肢体不自由教育部門 2 校)
方法	質問紙への回答を電子メールで依頼、電子メールで提出
回答者	学部長及び分教室長又は調査研究協力員
実施時期	平成 26 年 12 月～平成 27 年 1 月
回収率	100%
調査項目	個別教育計画の活用状況追調査
○調査 1 の設問 1～4 で回答した課題の要因について自由記述形式で回答	

(3) 個別教育計画活用上の課題

調査 1 により、個別教育計画作成及び活用の課題について調査した。結果は次のとおりである。

ア 個別教育計画作成状況

(ア) 実態把握

実態把握について、特に課題と思われることとして最も回答が多かったのは、「教員によって児童・生徒の実態や課題の捉え方が異なる」だった。次いで「教員の主観的な見方になりがち」「引き継ぎが不十分」への回答が多かった（第 2 図）。

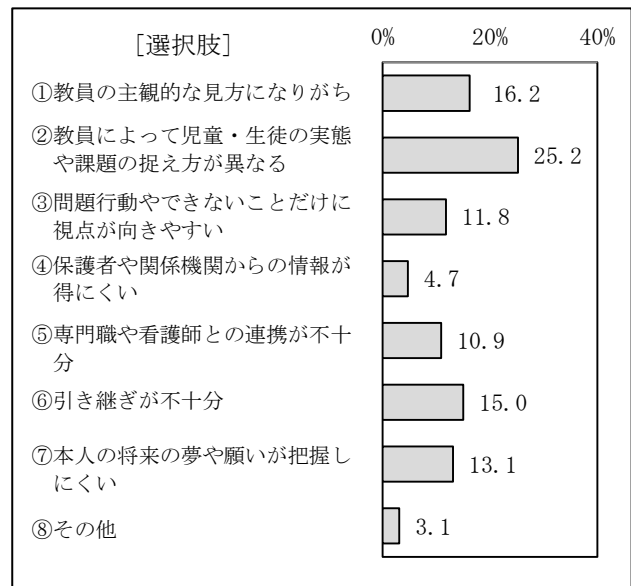
課題改善のために特に大切と考えることとして最も回答が多かったのは、「複数の教員で多角的な視点で実態を捉える」だった。次いで「客観性を持たせるための情報収集の仕方を工夫する」への回答が多かった。

(イ) 指導目標の設定

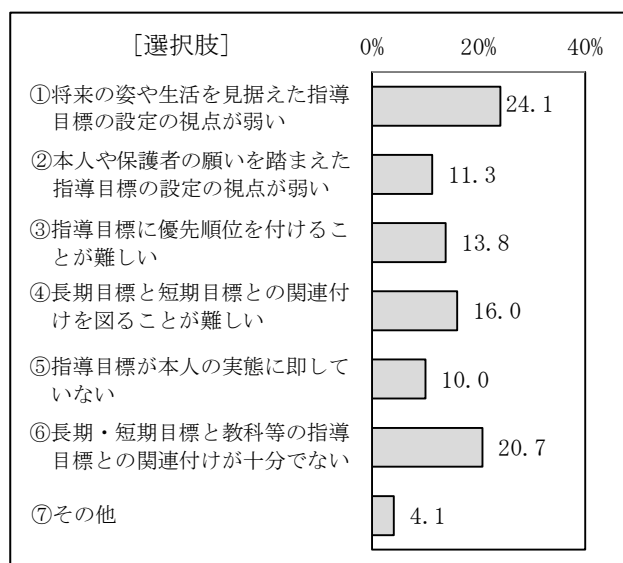
指導目標の設定について、特に課題と思われることとして最も回答が多かったのは、「将来の姿や生活を見据えた指導目標の設定の視点が弱い」であった。次いで「長期・短期目標と教科等の指導目標との関連付け

が十分でない」「長期目標と短期目標との関連付けを図ることが難しい」への回答が多かった（第 3 図）。

課題改善のために特に大切だと考えることとして、最も回答が多かったのは、「将来の姿や生活の広がりを見据えて今必要な指導目標を設定する」であった。次いで「障害の状態や発達段階等を踏まえ、達成可能な指導目標を設定する」への回答が多かった。



第 2 図 実態把握において課題と思われること

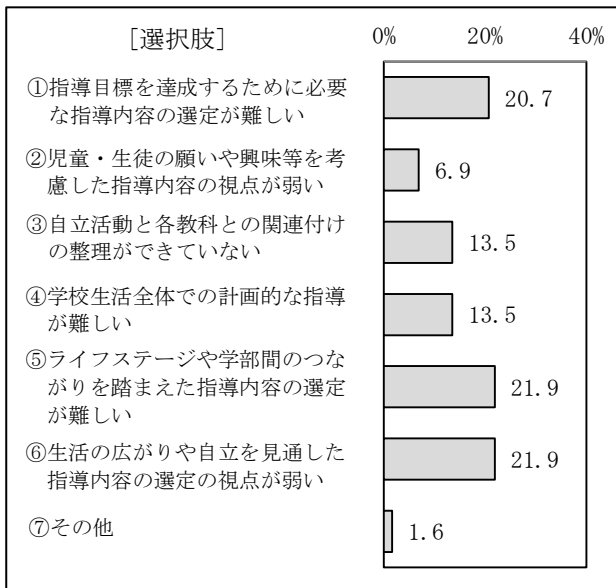


第 3 図 指導目標設定において課題と思われること

(ウ) 指導内容の選定

指導内容の選定について、特に課題と思われることとして最も回答が多かったのは、「ライフステージや学部間のつながりを踏まえた系統性のある指導内容の選定が難しい」「生活の広がりや自立を見通した指導内容の選定の視点が弱い」であった。次いで「指導目標を達成するために必要な指導内容の選定が難しい」への回答が多かった（第 4 図）。

課題改善のために特に大切だと考えることとして最も回答が多かったのは、「指導内容の選定の視点を明確にする」であった。次いで「学校として系統性のある教育課程を編成する」「将来の見通しを教員間で共有する」への回答が多かった。



第4図 指導内容選定において課題と思われること

(エ) 個別の支援計画（支援シート I）との関連付け

個別の支援計画（支援シート I）との関連付けについては、「十分取り組んでいる」が 4.7%、「おおむね取り組んでいる」が 67.3%だった。課題として「関連付けを図ることの理解や意識の弱さ」「個別教育計画に比べ、個別の支援計画の内容については検討がされていない」「共通理解のもと作成していくシステムが十分でない」ことが挙げられた。

また、本人や保護者自身が将来の姿や社会生活への見通しが持ちにくかったり、十分な話し合いが持てなかったりすることから、本人や保護者の意見を十分にいかすことが難しい現状があることも課題として挙げられた。さらに、卒業後の生活につなげていくためには、進路指導等に活用する視点で必要な内容をいかに

盛り込むかも課題として挙げられた。

(オ) 個別教育計画作成の効率化

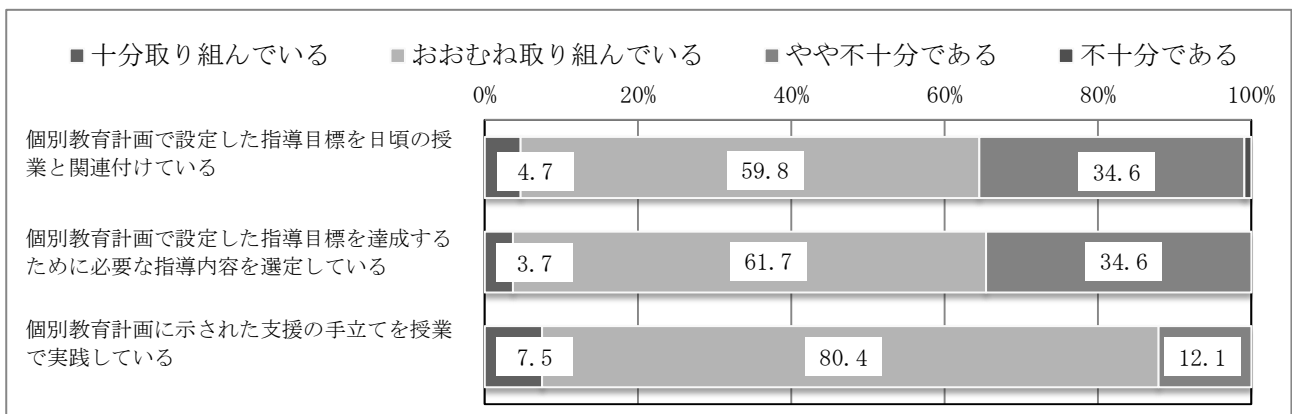
個別教育計画作成の効率化を図ったり、事務作業の軽減を図ったりしているかについては、半数の学校が「やや不十分である」と回答した。課題として、作成や検討の時間がとれない現状や作成に時間がかかり活用するための共通理解につながらない、文章の記述が多く保護者と共有しにくいことが挙げられた。

イ 個別教育計画活用状況

(フ) 授業での活用

個別教育計画の授業への活用状況を第5図に示す。

「個別教育計画に示された支援の手立てを授業で実践している」については、「十分取り組んでいる」「おおむね取り組んでいる」の回答を合わせると 87.9%になり、多くの学校で活用されている現状があることが分かった。一方で、「個別教育計画で設定した長期目標や短期目標を日頃の授業と関連付ける」ことや「指導目標を達成するために必要な指導内容を選定する」ことについては、34.6%が「やや不十分である」と回答しており、支援の手立ての実践に比べ、日々の指導につなげることが難しい現状があることが分かった。自由記述による回答においても、「全体、グループ等の授業の目標と個々の児童・生徒の目標の関連付けが難しい」「授業の単元目標と個別教育計画の目標の関連付けが明確にならない」と目標間の関連付けについての課題が挙げられた。「書式が授業の内容に対応しておらず個々の目標が授業と結び付きにくい」との回答もあった。また、「授業担当者が個別教育計画作成者と異なる場合の目標や手立ての理解が難しい」と担任外の教員との共通理解を課題とする回答もあった。



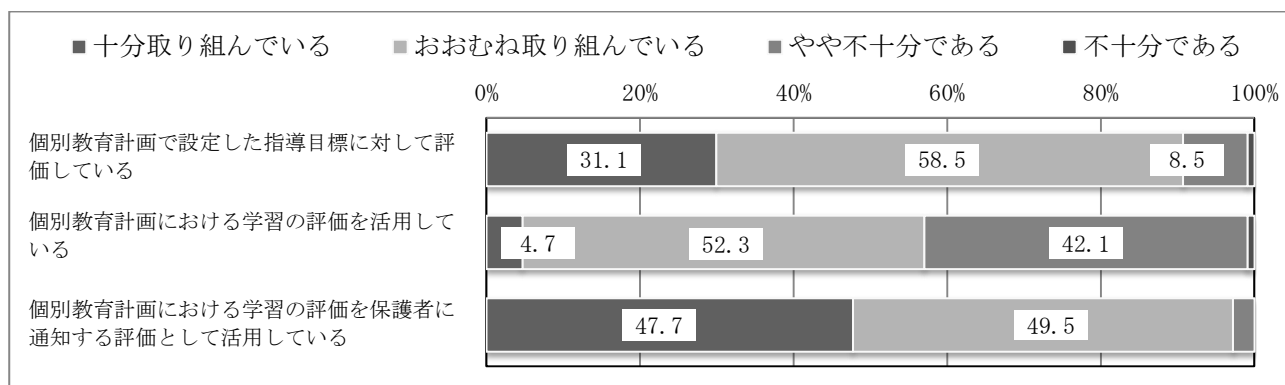
第5図 授業での活用状況

(イ) 評価の活用

個別教育計画の評価の活用状況を第6図に示す。

「個別教育計画における学習の評価を、保護者に通知する評価として活用する」ことに対して、「十分取り組んでいる」「おおむね取り組んでいる」と回答した学校は、97.2%に上った。また、「個別教育計画における学習の評価を、個別教育計画で設定した指導目標に対して評価している」と回答した学校は、「十分取り組んでいる」「おおむね取り組んでいる」の回答を合わせると89.6%であった。一方で、「個別教育計画における学習の評価を、授業改善（指導目標、指導内容、支援

の手立ての見直しや指導体制等の検討等）のための評価として活用している」ことについては、「おおむね取り組んでいる」の回答が52.3%であったものの、「やや不十分である」との回答も42.1%あった。自由記述による回答においても「個別教育計画の個々の評価を授業改善につなげられていない」「生活指導や将来像につなげることが難しい」「教員の評価を生徒に伝え、生徒自身の目標につなげていない」と個別教育計画の評価が授業改善等に十分活用できていないことが挙げられた。また、「書式（記述のしやすさなど）に課題がある」との回答もあった。



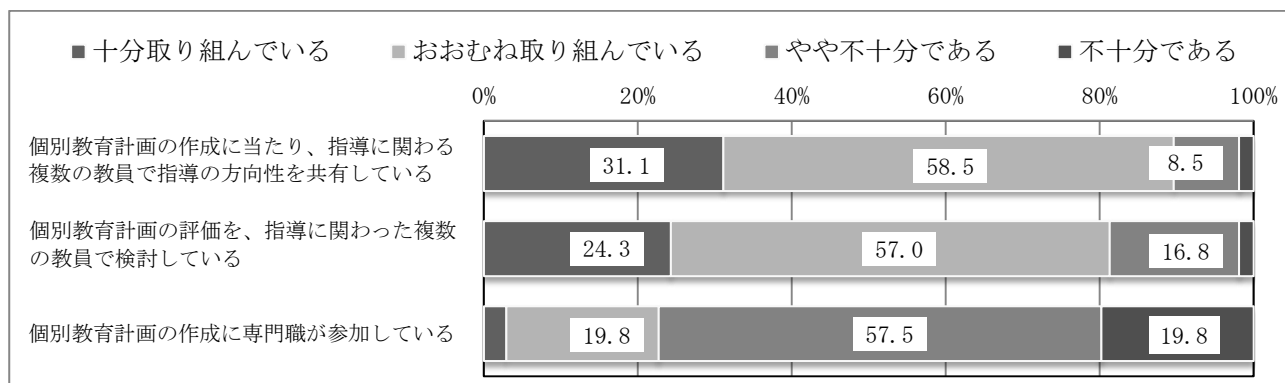
第6図 評価の活用状況

(ウ) 教員間の連携

教員間の連携について第7図に示す。

「個別教育計画の作成に当たり、指導に関わる複数の教員で児童・生徒の実態、目標、支援の手立て等を検討する機会を持ち、指導の方向性を共有している」については、「十分取り組んでいる」「おおむね取り組んでいる」を合わせると89.6%となった。また、「個別教育計画の評価に客観性を持たせたり、児童・生徒の学びの質を多角的に理解したりするために、指導に関わった複数の教員で評価を検討している」では、「十分取り組んでいる」「おおむね取り組んでいる」を合わせると81.3%となった。教員間で連携を図りながら取

り取り組んでいる現状がある中で、自由記述による回答からは、「話し合いの時間の確保」や「クラス外の教員との連携（学年、学部など）」が課題として挙げられた。また、「作成時のみの話し合いとなり、日々の活用は意識が薄い」との回答もあった。一方で、専門職又は看護師が配置されている学校のみが回答した、「個別教育計画の作成に専門職（PT、OT、ST、心理職）や看護師が参加している」の項目では、57.5%が「やや不十分である」と回答した。自由記述による回答においても「専門職の活用に関するシステムが不十分」なことにより十分活用されていないことが課題として挙げられた。



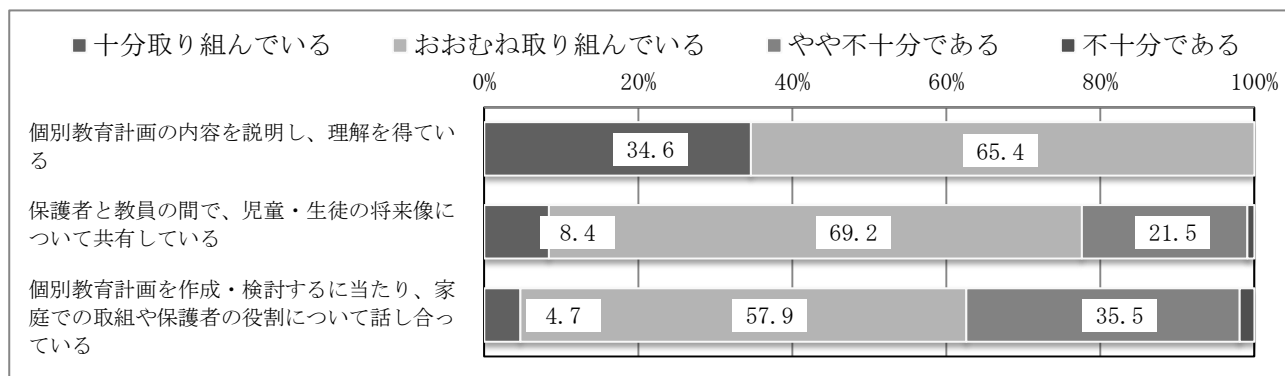
第7図 教員間の連携

(エ) 保護者との連携

保護者との連携について第8図に示す。

「個別教育計画の内容（児童・生徒の実態や目標・指導内容等）を説明し、理解を得ている」では、「やや不十分」「不十分」の回答は見られなかった。「保護者と教員の間で、児童・生徒の将来像について共有している」では、「おおむね取り組んでいる」が69.2%となった。また、「個別教育計画を作成・検討するに当たり、家庭での取組や保護者の役割について話し合っている」では、「おおむね取り組んでいる」が57.9%で

あるが、35.5%が「やや不十分である」としている。自由記述による回答では、「家庭状況により、個別教育計画の内容の理解が困難であったり、家庭での取組が困難であったりする」「学校と家庭での取組の違いがある」「共通理解のための時間が不足している」「家庭と学校とで実態把握や目標・将来像が異なり共通理解が難しい」と保護者と共通理解し協働して取り組むことについての課題が多く挙げられた。また、「保護者が将来像をイメージできないため、個別教育計画に反映されない」との回答もあった。



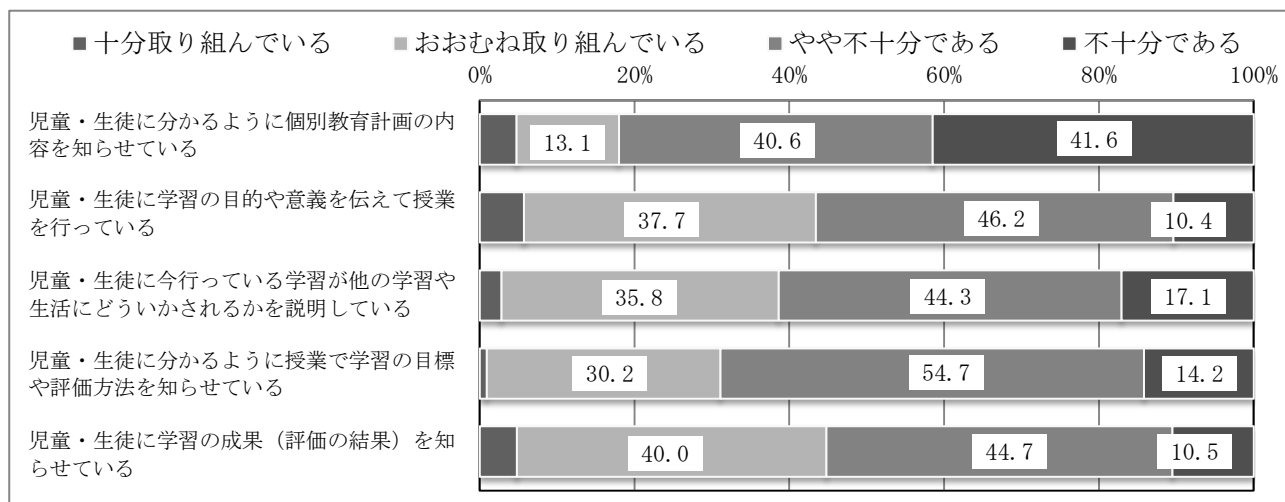
第8図 保護者との連携

(オ) 本人の参加

個別教育計画の本人の参加について第9図に示す。

すべての項目で「やや不十分である」「不十分である」との回答が多かった。教員間の連携や保護者との連携には活用している現状がある中で、学びの主体者である本人に対し、目標や内容、指導の方向性等を十分に説明していない現状があることが分かった。自由

記述による回答からは、「児童・生徒が分かるように伝えるのが難しい」「必要性があるため、本人が分かる方法を検討していく」と児童・生徒の実態に応じた手立ての検討が課題として挙げられた。また、「提示の機会がない」「児童・生徒が分かるための十分な伝え方をしていない」「教員が本人参加という意識を持っていない」と教員の意識を課題とする回答もあった。



第9図 本人の参加

(カ) 教育課程の見直し

教育課程の見直しについて第10図に示す。

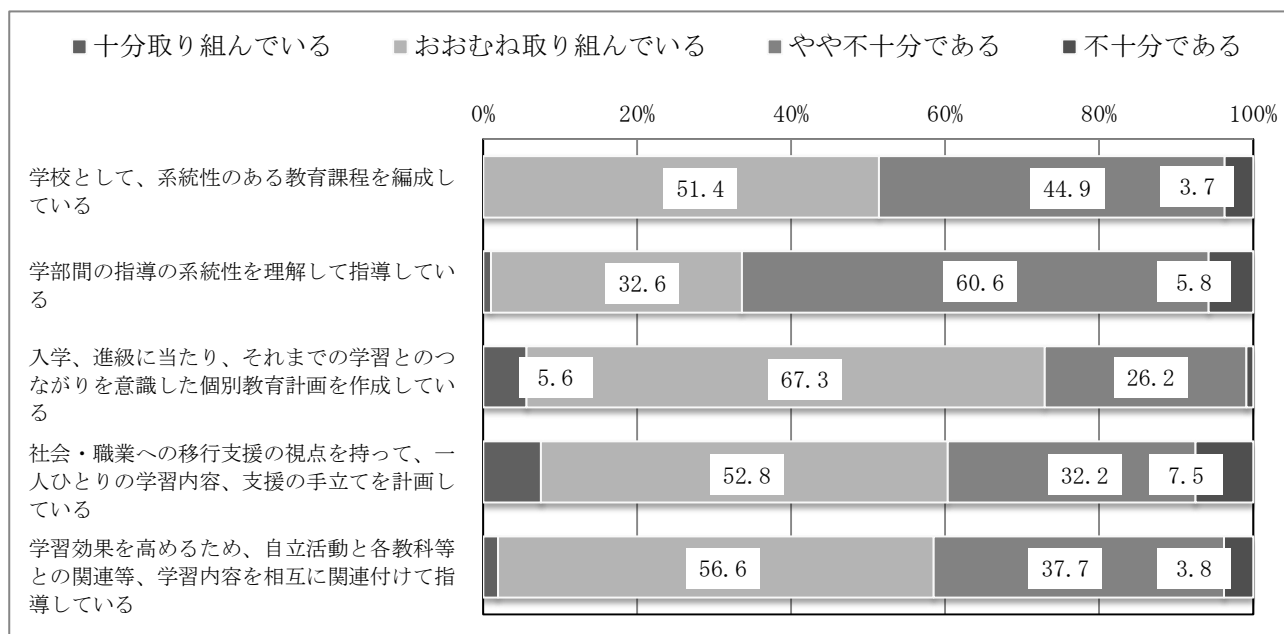
「学校として、系統性のある教育課程を編成してい

る」では、「十分取り組んでいる」と回答した学校はなく、「おおむね取り組んでいる」の回答が51.4%、「やや不十分である」との回答も44.9%あった。「学部間

の指導の系統性を理解して指導している」は、「やや不十分である」との回答が 58.9%と高い割合であった。「入学、進級に当たり、それまでの学習とのつながりを意識した個別教育計画を作成している」は他の項目に比べ「おおむね取り組んでいる」の割合が 67.3%と高い。「学校から社会・職業への移行支援の視点を持って、一人ひとりの学習内容、支援の手立てを計画している」「学習効果を高めるため、自立活動と各教科等との関連等、学習内容を相互に関連付けて指導している」は、「やや不十分である」「不十分である」の回答

を合わせると 40%程度あった。

自由記述による回答では、「教育課程についての意識や理解が浅い」「引き継ぎが十分でない」「キャリア教育の視点をふまえた教育課程(進路学習含め)等、学部間の指導の系統性が十分でない」「卒業後、将来像のイメージが持ちにくい」「検討、共有する機会、時間、人員の余裕がない」「学部内や学部間の共通理解が十分でない」と教育課程の理解や系統性ある教育課程の編成、学部間の連携や共通理解について課題として挙げられた。



第 10 図 教育課程の見直し

ウ 個別教育計画作成・活用の現状と課題

調査 1 の結果をもとに個別教育計画活用の現状と課題を整理した。内容は第 3 表のとおりである。

個別教育計画は、計画－実践－評価－改善の一連の過程の中で有機的に活用していくことが大切である。

平成 22 年 3 月の中央教育審議会初等中等教育分科会による報告「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」では、知的障害及び重複障害のある児童生徒に対する指導では、設定した指導目標が高すぎたり、指導内容が具体性を欠いたりするなどにより、結果として、効果的な指導につながらないことも考えられるため、設定する指導目標や指導内容については、その妥当性の向上に十分配慮する必要があることを示している。

しかし、調査結果からは、個別教育計画活用の現状から特に、次の三点が課題として明らかになった。一点目は、作成段階で、的確な実態把握に基づく指導目標や指導内容の選定に難しさがあり、授業に十分に結

びついていないことである。二点目は、個別教育計画で作成した指導目標と授業の目標が関連付いていない、個別教育計画の評価が授業改善や教育課程の見直しにつながっていない現状があり、日々の授業の中に個別教育計画を関連付け、授業を通して見直し修正していく仕組みを一層強化していくことである。三点目は、学びの主体者である児童・生徒自身に計画の内容を知らせたり、授業の中で指導目標や評価を知らせたりすることに十分取り組まれていない現状があり、いかに本人の参画を図るかである。

(4) 個別教育計画作成・活用の課題の要因

調査 2 により、各学校の課題として、最も回答が多かった項目の要因を調査し、その結果を第 4 表として整理した。

第3表 個別教育計画作成・活用の現状と課題（調査1の結果をもとに整理）

	観点	現状	課題
個別教育計画作成について	実態把握	<ul style="list-style-type: none"> ・複数の教員が関与して多角的に実態を捉えようとしている一方で、教員によって児童・生徒の実態や課題の捉え方が異なることにより、教員間で共通理解を図ることが難しく、そのために的確な実態把握につながりにくい現状がある。 ・また、専門職を活用したいと考えているものの十分に活用できていない現状がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・複数の教員で多角的に捉えた情報を共有し、的確な実態把握につなげていくための方法や手続きを明確にする必要がある。 ・専門職等を活用していく仕組みを作る必要がある。
	指導目標の設定 指導内容の選定	<ul style="list-style-type: none"> ・将来や生活の広がり考えた検討の視点が弱い現状がある。 ・さらに、長期目標と短期目標の関連付けやライフステージや学部間のつながりを踏まえた指導内容の選定に難しさを感じている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者を含めたチームで将来や生活の広がりについてどうつながるかの見通しを持つ必要がある。 ・長期目標を踏まえた短期目標の設定や、系統性を踏まえた指導内容の選定方法について明確にする必要がある。
	個別の支援計画との関連付け 個別教育計画の効率化	<ul style="list-style-type: none"> ・個別の支援計画を踏まえて個別教育計画を作成することの意識が弱いことや書式が授業の内容に対応しておらず関連付けが難しい現状がある。 ・作成に時間がかかる、作成のための時間が十分にとれないことにより、共通理解が図られず日々の指導につながっていない現状がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・個別の支援計画を踏まえた作成の意識を高める必要がある。 ・計画的な時間設定と日常的な情報交換の必要がある。
個別教育計画活用について	授業への活用	<ul style="list-style-type: none"> ・個別教育計画の指導目標と授業（特に集団）での指導目標や内容との関連付けが難しいと感じている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・個別教育計画と授業との関連付けを明確にする必要がある。
	評価の活用	<ul style="list-style-type: none"> ・個別教育計画の評価が授業改善に十分にいかされない現状がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・個別教育計画の評価から指導目標や内容、支援の手立て、指導体制等の妥当性を検討する仕組みを作る必要がある。
	教員間の連携	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な教育的ニーズに応じるために、指導体制や指導形態等の工夫を図っている一方で、担任以外の教員との共通理解に難しさを感じている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・特に担任以外の教員と個別教育計画の共通理解を図る必要がある。
	保護者との連携	<ul style="list-style-type: none"> ・個別教育計画の評価を保護者と共有する機会は持っているが、将来像のイメージや指導の方向性の共有までにはつなげていない現状がある。 ・実態の捉えや将来のイメージが保護者と異なることから共通理解が難しい現状がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・評価の共有を通して、保護者と指導の方向性（将来のイメージ等）を共有する必要がある。
	本人の参加	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒に分かる方法で授業での学習の目標や評価を伝えることは必要だと考えている一方で、十分な取組になっていない現状がある。 ・児童・生徒に学習の成果を知らせている学校がある一方で、児童・生徒の実態から十分に知らせることが難しい現状がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒の実態に応じて目標の意識付けや評価を工夫していく必要がある。
	教育課程の見直し	<ul style="list-style-type: none"> ・学部間の指導の系統性をあまり理解せず指導している現状がある。 ・学部間の指導の系統性を理解しているが、指導に反映することが難しい現状がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校全体の教育課程（どのようにつながっているか）の理解を図る必要がある。

第4表 個別教育計画作成・活用の課題の要因（調査2の結果をもとに整理）

		課題と思われること	要因
個別教育計画作成について	実態把握	・教員によって児童・生徒の実態や課題の捉え方が異なる。	・多様な児童・生徒の実態から実態把握が難しい。 ・主観的な判断で実態を捉えている。 ・教員間のコミュニケーションが十分でない。
	指導目標の設定	・将来の姿や生活を見据えた指導目標の設定の視点が弱い。	・教員が本人や保護者の思いを十分に聞きとれていない。 ・将来の見通しが持ちにくい。 ・実態把握が十分でなく、何を指導したらよいか、生活にどうつながるかが見えない。 ・目先の課題に目が向きがちになる。 ・長期目標と短期目標をつなぐ意識が弱い。
	指導内容の選定	・ライフステージや学部間等、つながりを踏まえた指導内容の選定が難しい。	・学部間のつながりが分からず、見通しが持てない。 ・実態把握が十分でなく、取り組むべき指導が見えない。 ・引き継ぎが十分でない。 ・目先の課題に捉われ、意識が向きにくい。
個別教育計画活用について	授業への活用	・個別教育計画で作成した目標や内容と授業の目標・内容との関連付けが難しい。	・年間計画と連携する等、関連付けるための仕組みや見直し・修正のシステムが十分でない。 ・集団の目標や内容ありきになってしまう。
	評価の活用	・個別教育計画の評価が授業改善につながらない。	・目標が長期的なものになっている。 ・課題設定や具体的な手立てが記述されていない。 ・支援の方法の評価をしていない。 ・主観的に評価している。 ・各教科担当が評価している。 ・話し合うための時間がとれない。
	教員間の連携	・教員間で目標・手立てを共通理解していくことが難しい。	・複数の教員で関与しているため、時間がかかる。 ・話し合うための時間がとれない。 ・勤務時間や勤務形態に違いがある。 ・教員の捉え方の違いにより共通理解が難しい。 ・目標を覚えきれない、忘れる。
	保護者との連携	・保護者が将来像をイメージしにくく、将来像や実態を共有しにくい。	・保護者の思いを十分に聞きとっていない。 ・実態把握や見立て、将来像のずれがある。 ・日々の授業での取組の成果が保護者に十分伝わっていない。 ・話す機会が少ない、確保しにくい。 ・保護者の情報量が少ない。（他の子どもを見る機会、進路先の情報等） ・保護者に余裕がない、障害を受容しにくい。
	本人の参加	・児童・生徒の思いや願いを把握しにくい。 ・児童・生徒自身が分かるように授業での学習の目標や評価方法を知らせていくことが難しい。	・児童・生徒の表出が弱かったり、理解がしにくかったりする。 ・児童・生徒の理解や表出の状況に応じた手立てが十分でない。 ・教員の意識が低く、内容を伝える機会がない。 ・話す時間がとれない。
	教育課程の見直し	・学部間の系統性を理解した指導が難しい。	・学部内の教員の入れ替わりが激しい。 ・教科指導が中心になっていて自立活動との関連が弱い。 ・学部による方針の違いが共有されていない。 ・系統だった配列がなく、各担任まかせになっている。 ・見直しに取り組むための時間がない、検討する機会がない。

(5) 個別教育計画活用のポイント

調査1による結果と調査2の課題の要因から、個別教育計画を活用していく上でのポイントを検討した。調査結果からは、一点目に、作成段階で、的確な実態把握に基づく指導目標や指導内容の選定に難しさがあり、授業に十分に結びついていないことが課題であった。

その要因として、障害の重度・重複化、多様化する状況において、児童・生徒の実態を的確に捉えることに難しさがあり、教員の経験や価値観に基づく主観的な判断で実態を捉えがちな現状があることが分かった。また、話し合いの時間が持ちにくく教員間の十分なコミュニケーションが図りにくい現状があること、将来の見通しが持てない、学部につながりが分からないなどにより明確な指導目標や指導内容の選定に難しさがあることが分かった。

このことから、個別教育計画が日々の授業に結びつき指導の充実につながるためには、教員間でできるだけ客観的な実態把握を行い共通理解を図ること、将来の見通しを保護者も含めたチームで共有すること、学部間につながり（学校全体の教育課程）の理解を図ることが活用のポイントになると考える。

小坂（2011）は、『『個別の教育支援計画』及び『個別の指導計画』の作成・策定には、本人・保護者の＜参画＞が重要な要件となる。』とした上で、「＜参画＞とは、情報提供による協力を指すものではなく、もう一步踏み込んだ積極的な動きである」と考える。両計画の原案を作成する際に保護者と教師が互いの立場から対等に互いの願いや考えを出し合い、すり合わせていく。その話し合いの過程を通して、子どもにとって実効性のある適切な支援目標を設定していくことが可能になる。」と述べている。さらに、「話し合いに参加し、子どもや家族にとって必要なニーズについて直接関係者に語ることで、子どもへの支援が的確に効率よく行われていく。」と、話し合いの重要性と有効性について述べており、将来の見通しの共有のためには、保護者の参画を図ることも活用のポイントであると考えている。

二点目に、個別教育計画で作成した指導目標と授業の指導目標が関連付いていない、個別教育計画の評価が授業改善や教育課程の見直しにつながっていない現状があり、日々の授業の中に個別教育計画を関連付け、授業を通して見直し修正していく仕組みを一層強化していくことが課題であった。

その要因としては、まず、個別教育計画の長期目標・短期目標を踏まえて授業の目標を設定していくことへの教員の意識が十分でないことがあることが分かった。また、特に集団の授業において個々の目標を明確にしながらいかに授業を行っていくかに難しさを感じている現状があることも分かった。さらに、児童・生徒の個々の目標や評価の視点が授業の中で明確になってお

らず、教員間で共通理解のもと評価し、授業改善につなげていきにくい現状があること、勤務形態の違いや多忙な毎日の中で教員間の共通理解の図りにくさがあり、連携を図るための仕組みが十分でない現状があることが分かった。

特別支援学校においては、これまで主に、学級の複数の担任をチームとして個別教育計画の作成・活用を行い、学級内のベテラン教員の知見から、実態把握の方法や指導目標の設定、指導内容選定の視点などを継承してきた。しかし、ベテラン教員の大量退職に伴い、学級内のみでの知見の継承は難しい現状があることもこれらの要因につながっていると考えられる。

井上（2015）は、個別教育計画の見直し、修正システムの提案に関する研究の中で、学校として見直しや修正などのシステムはあるが、教員に周知されていない現状があることを明らかにしている。さらに、日々の見直し修正を促進するためには、学習指導案や記録等のツールを活用し、個別教育計画の指導目標と日々の指導のつながりを明確にするとともに、定期的に個別教育計画をチェックする日を設け、意識付けを図ることが有効であったとしている。

平成21年3月に告示された特別支援学校新学習指導要領においては、重複障害者の指導に関する配慮事項として、「複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒（以下「重複障害者」という。）については、専門的な知識や技能を有する教師間の協力の下に指導を行ったり、必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めたりするなどして、学習効果を一層高めるようにすること。」と明示している。また、教育課程や個別教育計画の作成の手続きなどについて理解が十分でないため活用が進みにくい現状があり、これらの課題に対し、教務担当や学部長等が専門的な知見から一緒に検討したり、個別教育計画の作成や教育課程について校内研修等で理解を促したりしていく必要がある。

このことから、個別教育計画を日々の授業に関連付け、授業を通して見直し修正していく仕組みを一層強化していくためには、日常の指導の中で、目標、評価、授業改善の一連の流れを意識して取り組む仕組みを作ることが大切であると考えている。そのために、個別教育計画の指導目標と個々の授業の目標につなげるための手続きを明確にすること、指導目標に基づく評価、授業改善の流れを意識し、教員間で連携して指導に当たるための仕組みを作ること、個別教育計画の活用を組織として支える仕組みを作ることが活用のポイントであると考えている。

三点目に、学びの主体者である児童・生徒に内容を知らせたり、授業の中で指導目標や評価を知らせたりすることに十分取り組まれていない現状があり、いかに本人の参画を図るかが課題であった。

その要因として、児童・生徒が自分の思いや考えを表出しにくい現状があり、本人に分かるように説明したり思いを聞きとったりすることに意識が向きにくい現状があることが分かった。また、表出の弱い児童・生徒の指導に当たっては、実態把握の不十分さや話し合いの持ちにくさから個々の目標や手立てが明確になっていない現状があることが分かった。

佐藤（2010）は、「個別の指導計画は、教師が児童生徒を指導するための資料になるだけでなく本人が自分の変化や対処法を振り返ることができるツールとして利用できるものであると考えます。保護者や本人のニーズや希望などを含めることの重要性は従来から指摘されていますが、本人の自己理解を促すような個別の指導計画の活用も必要であると考えます」（相澤・佐藤 2010 p.176）と個別教育計画への本人の参画の必要性を述べている。

このことから、学びの主体者である本人の参画を図るためには、まず教員自身が本人の参画を図ることへの意識を高めること、そして、的確な実態把握に基づ

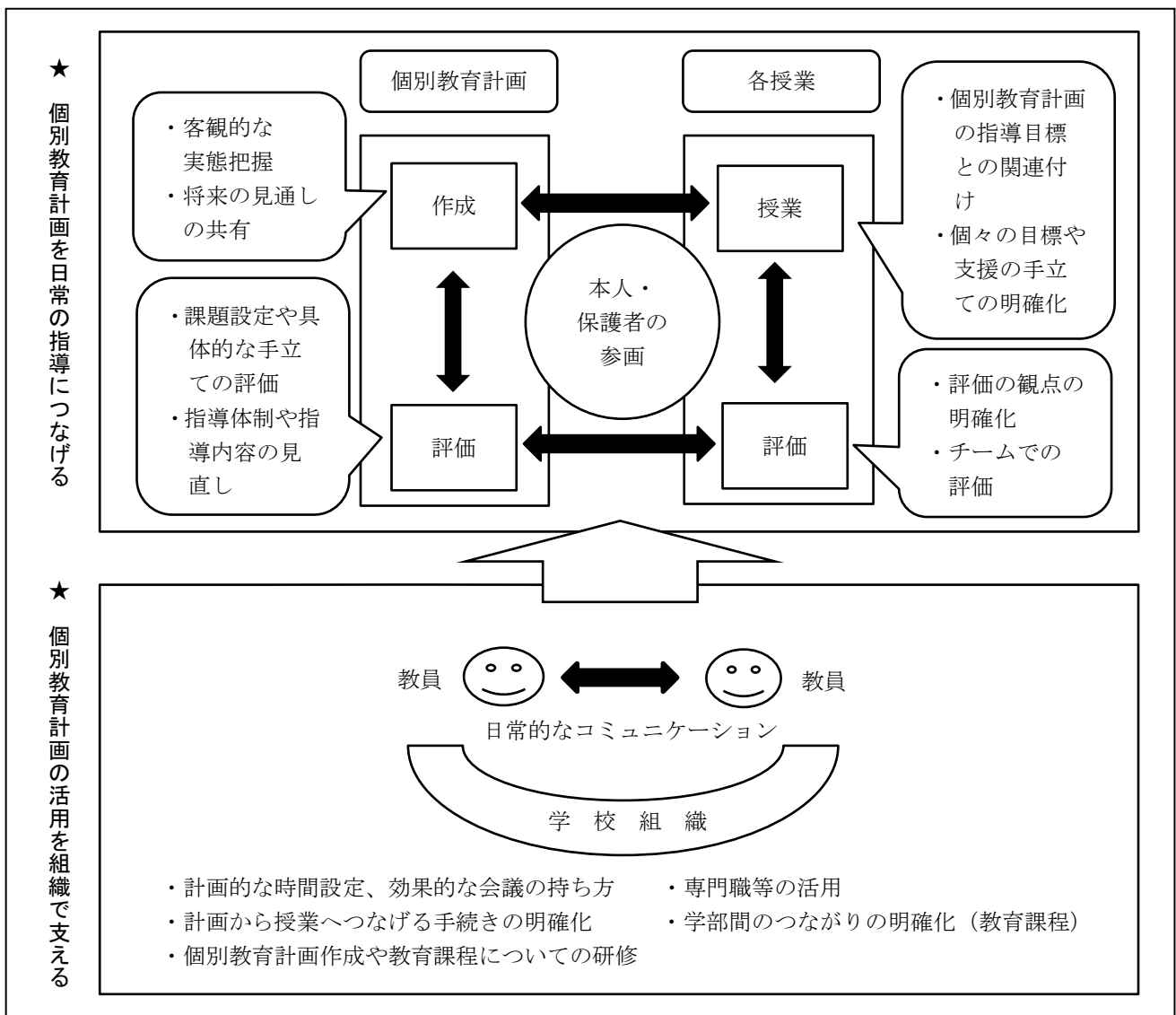
き、個々の目標や支援の手立てを明確にすること、児童・生徒自身に分かる形で提示し、評価していくことが活用のポイントになると考える。本人の思いや考えを十分に把握しにくいことに対して、保護者や教員間で本人の思いに立って指導の方向性を検討していくことが必要になると考える。

研究のまとめ

1 より良い個別教育計画作成・活用に向けて

本研究では、県立特別支援学校知的障害教育部門及び肢体不自由教育部門における個別教育計画の活用状況を調査し、取組の課題点を明らかにするとともに、課題における要因の検討から活用のポイントを考察した。

個別教育計画作成上の課題及び個別教育計画活用上の課題から活用に向けたポイントとして整理したものを次に示す（第11図）。



第11図 個別教育計画の活用に向けて

個別教育計画を活用していくためには、特に、日常の指導の中で、目標、評価、授業改善の一連の流れを意識して取り組む仕組みを作ること、個別教育計画の活用を組織として支える仕組みを作ること、本人や保護者の参画を図ることが活用のポイントになると考える。

さらに、効果的な活用に向けて調査1、調査2の各学校の現状の取組や工夫点から今後の研究の方向性を検討した。

(1) 的確な実態把握に基づく指導計画作成のために

ア 客観的な実態把握

調査結果からは、アセスメントツールを活用し教員間で明確な判断基準のもと実態把握をしている、専門職を活用しより実態を深める工夫をしている、日常的な話し合いや記録を共有している、学部会などでケース会議を開き情報共有の場にするとともに、より多角的な視点から児童・生徒の実態を捉える機会としているなどの取組の工夫が挙げられた。これらの工夫から実践上のポイントを抽出することは、個別教育計画を活用し指導の充実につなげていくために有用であると考える。アセスメントツールや日常的な記録等を実際にどのように活用し実態把握を深めるための手立てにしているのか、効果的な活用事例についてさらに調査し、実践を豊かにする活用の在り方を示していけるとよいと考える。

的確な実態把握を行うためには、一般的なアセスメントツールを活用することも一つの方法だが、教員が実施しやすい方法として、日常的な指導の中での行動観察が挙げられ、指導を継続する中でその視点を深めていくことが大切である。

行動観察によるアセスメントにおいては、価値観や経験値に基づく主観的な判断や憶測ではなく、事実に基づきありのままの子どもの姿を捉え、多角的な視点から教員間の見立てを共有する。その際、児童・生徒の実態は、かかわり方や周囲の状況などにより違うことを認識し、どんな状況でその行動が現れたのか前後の文脈や周囲の状況との関連から捉えることが必要になる。各教員が情報提供した「ずれ」から「なぜそのような姿が現れたのか」共通点や相違点を分析することで児童・生徒の実態をよりの確に把握することができる。

個別教育計画の効果的な活用のためには、客観的、かつ多角的な視点による実態把握とともに、児童・生徒の見立てを教員間で共有することが大切である。今後、複数の教員で実態把握をする意義や方法、教員間の共有について整理し示していきたいと考える。

イ 将来の見通しの共有

調査結果からは、保護者が将来のイメージを持ちやすくするための工夫として、卒業生本人や保護者の話を聞く、進路見学などを行う、異年齢の児童・生徒が

交流する機会を持ち、授業参観等で保護者がかかわる等が挙げられた。こうした取組は、今後も各学校で工夫していくことが大切である。さらに調査結果からは、連絡帳等を通して日々の変化を伝えるとともに、次のステップを示す、公開授業等を活用し学校での児童・生徒の姿や指導内容についての理解を図る等の工夫をしていることが分かった。これらは、保護者が将来の見通しを持ち、教員と共通理解を図るための有用な手立てであると考えられる。今後こうした取組の意義を整理し、具体的な活用事例として示していけるとよいと考える。保護者と将来像が共有しにくい要因として、学校と家庭で見せる児童・生徒の実態の違いや十分な話し合いの持ちにくさが挙げられたが、将来の見通しを持つためには、まず現在の児童・生徒の実態を共有していくことが大切であり、学校での学習に関することに留まらない日常的な保護者との情報交換を行い、共通理解を図る工夫が必要であると考えられる。また、個別の支援計画との関連付けが弱いことで、長期的な視点に立った計画作成の難しい現状があった。個別の支援計画を踏まえた個別教育計画の作成についても明確に示していくことが必要である。

ウ 学部間のつながり（教育課程）の理解

調査結果からは、校内研究等を通して各学部の取組の理解を図る、日常的な指導の中で、他学部の児童・生徒が交流する機会を持ち、各学部の取組について知る機会にする等、学部の取組を知り共通理解を図るための工夫が挙げられた。また、小学部から高等部までの各ステージで、学校として目指す指導目標や指導内容を示した段階表を作成し、学部間のつながりを明確にするための工夫に取り組んでいる学校もあった。

これらの取組を紹介していき、その知見を広めることは個別教育計画の活用に向けて有効であると考えられる。(2) 授業を通して見直し・修正の仕組みを強化していくために

調査結果からは、教科ごとに個別教育計画の指導目標と関連付けた個々の指導目標を一覧表にし、授業を行う教員間で共通理解を図りやすくする、略案に個々の目標を示し授業前にねらいを確認する、授業後に目標をもとに児童・生徒の実態を振り返る等、個別教育計画の指導目標と授業の指導目標との関連付けや授業改善につながる評価の工夫、教員間の共通理解を図るための工夫が挙げられた。授業前、授業後の日常の取組の中で、略案等のツールを活用し個別教育計画とのつながりの意識化と、教員間の共通理解を図ることは有効な手段であると考えられる。

各学校においては、特に、集団の授業において、個別教育計画の指導目標から各教科の個々の目標や内容、手立てを検討する部分に難しさを抱えている現状があり、具体的な事例をもとに考え方を示していくことが必要であると考えられる。

また、個別教育計画の評価が教育課程の見直しなどにつながりにくい現状があり、各単元や、学期、年間等の各スパンでの評価の段階で、指導体制や指導内容の見直しを行うことも必要であるとする。

(3) 本人の参画を図るために

調査結果からは、本人の思いや願いを知る工夫として、面談や日常生活の中での対話等が挙げられた。また、個別教育計画の内容の理解や意識付けのために、個別教育計画の目標を机上に小さく掲示する、授業前に個々の取り組むべき目標を本人に記入させる、視覚的に示す等の工夫が挙げられた。評価においても、指導目標に対して自己で評価し、意識して取り組めるように指導する、評価をABC等の段階や簡潔な文章で記入し、本人が自己の成果について分かる記述をしている等の工夫が挙げられた。本人に分かるように指導目標や指導内容を説明するためには、教員自身が明確な方向性と根拠を持っていることが必要であり、結果として、個別教育計画の内容や記述などの精選につながることを期待できると考える。今後、各学校の具体的な取組についてさらに調査し、効果的な活用事例として示していくことが必要である。

2 今後の研究の方向性

平成26年度は2年計画の1年目として、個別教育計画の活用状況を調査・分析し、個別教育計画の活用における課題を明らかにした。さらに追調査を行い、課題の要因の分析を通して活用のポイントを検討した。本稿で示した活用のポイントは個別教育計画を活用するための柱になるものとして整理した。今後は、さらに各学校の工夫点から実践上のポイントを抽出し、効果的な活用のポイントを検討していくとともに、実践に生きる具体的な手立てを探っていく必要がある。

平成27年度は、各学校の効果的な取組事例の内容及び成果について聞き取り調査を行い、なぜ有効なのか、効果的な活用のポイントを検討していくことが必要であるとする。さらに、効果的な活用のポイントや具体的な手立てについて、調査研究協力校の協力のもとに検証を行い、検証から得た知見を整理し、研究成果物を作成していく予定である。

おわりに

本県においては、インクルーシブな学校づくりに向けた取組が今後ますます進む中で、個別教育計画は障害のある児童・生徒の適切な指導、支援につながる有用なものである。

今回の研究において実施した、個別教育計画の活用状況調査では、各学校における様々な取組の工夫があることが分かった。一方で、個別教育計画の作成方法や教育課程の理解を図ることが必要な現状があること

も明らかになった。

今後、特別支援学校の効果的な取組事例や活用のポイントを整理し、成果物を作成していくことは、地域の特別支援教育の推進に向けても有効と考えている。

末筆になったが、本研究に助言者としてご助言をいただいた横浜国立大学渡部匡隆教授をはじめ、調査研究協力校、調査研究協力員の皆様に心から御礼申し上げます。

[調査研究協力員]

県立高津養護学校	樋笠 晴美
県立鶴見養護学校	秋山 真弓
県立武山養護学校	小川 明夫
県立中原養護学校	岡安 玲
特別支援教育課	角 玲子

[研究者]

特別支援教育推進課長	廣瀬 忠明
特別支援教育推進課	
主幹兼指導主事	福田 裕志
指導主事	山田 良寛
指導主事	羽賀 晃代
指導主事	窪田 朗子
指導主事	豊岡 裕子
指導担当主事	横澤 美保
教育指導専門員	羽中田 正叔
教育心理相談員	鳥畑 真理子
教育心理相談員	石田 望
教育心理相談員	武山 花野

長期研究員(三ツ境養護学校) 井上 優子

[助言者]

横浜国立大学 渡部 匡隆

引用文献

- 相澤雅文・佐藤克敏 2010 『個別の指導計画の作成と活用』クリエイツかもがわ pp.9-10 p.176
- 太田正巳 2012 『障害児のための個別の指導計画・授業案・授業実践の方法』黎明書房 p.1
- 小坂みゆき・姉崎弘 2011 「小学校における『個別の教育支援計画』及び『個別の支援計画』の作成・策定と活用—有機的な支援の連携をめざして」(三重大学教育学部『研究紀要』) p.156

参考文献

- 井上優子 2015 「個別教育計画の『見直し、修正』に関する研究—日々の『見直し、修正』を推進するシステムの提案—」(神奈川県立総合教育センター『長期研究員 研究報告第13集』)
- 神奈川県教育委員会 2005 「支援が必要な子どものための『個別の支援計画』～『支援シート』を活用した『関係者の連携』の推進～(改訂版)」
- 神奈川県教育委員会 2014 「平成26年度学校教育指導

の重点」

鹿児島県総合教育センター 2010 「研究紀要第 114 号」

文部科学省 2010 「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2012 「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究」

福島県養護教育センター 2011 「研究紀要第 25 号」

教育の情報化を推進するための研究

槇 健志¹ 小澤 美紀² 川端 啓明³

教育の情報化が一層求められている。一方で、教育の情報化に関する理解や経験が十分ではない教員も多く、学校現場では取組が芳しく推進されているとは言い難い状況である。本研究では、調査研究協力校と1年間の共同研究に取り組むことにより、教科指導における効果的なICT活用手法と、学校が組織的に教育の情報化を推進する効果的な手立てについて探った。

はじめに

情報通信技術の進展やスマートフォン、タブレット端末などをはじめとした情報機器の急速な普及に伴い、教育においても情報化が求められている。また、PISA*においても国際オプションとしてコンピュータ使用型調査が実施され、国際的にも情報社会を生き抜くための情報活用能力の育成が不可欠である。こうした中、文部科学省や各教育委員会などは教育の情報化の推進に注力しており、大学・研究機関・企業なども積極的に研究や製品開発に取り組んでいる。

文部科学省は、「教育の情報化に関する手引」（文部科学省 2010）、「教育の情報化ビジョン」（文部科学省 2011）を示し、教育の情報化を推進する上での考え方や方針の枠組みを示している。本県においても、教育局の「県立高校教育力向上推進事業 Ver. II」（神奈川県 2013）、政策局の「電子化全開宣言 行動計画」（神奈川県 2014）などの事業を通し、教育の情報化により学力向上を目指す取組を進めている。

こうした背景を踏まえ、本県における教育の情報化の一層の推進を図るために、平成26年度に調査研究協力校と1年間の共同研究に取り組む、教科指導における効果的なICT活用手法と組織的な推進の在り方について追究した。

研究の目的

本研究は、教科指導においてICTを活用することの有効性を検証し、効果的な活用のしかたについて探るとともに、ICT活用効果の実感を促し学校全体で組織的に教育の情報化を推進するための効果的な手立てについて探ることを目的とする。

研究の推進にあたっては、高等学校に焦点を絞り、

1 教育課題研究課（兼）指導担当主事

2 教育課題研究課 指導主事

3 教育課題研究課 主幹（兼）指導主事

* Programme for International Student Assessment

授業改善の視点の一つとしてICTの効果的な活用を促すことで、実践的な成果を発信することとした。

研究の内容

1 教育の情報化について

(1) 国の示す枠組み

文部科学省は、「教育の情報化に関する手引」（文部科学省 2010）において、教育の情報化推進の基本方針として、次の三つの柱を通して教育の質の向上を目指すことを示している。

- ・情報教育（子どもたちの情報活用能力の育成）
- ・教科指導におけるICT活用（各教科などの目標を達成するための効果的なICT機器の活用）
- ・校務の情報化（教員の事務負担の軽減と子どもと向き合う時間の確保）

また、「文部科学広報 平成26年7月号 No. 176」（文部科学省 2014a）の中では、「我が国の将来を担う子供たちに、21世紀を生き抜く力をしっかりと身に付けさせるためには、子供たちの将来を見据え、教育の情報化を通じた新たな学びを推進することが必要」であり、「ICTを効果的に活用することにより、子供たちの分かりやすい授業を実現するとともに、基礎的・基本的な知識・技能の確実な習得、思考力・判断力・表現力の育成、主体的に学習に取り組む態度を養うなど、子供たちの確かな学力を確実に育成するよう取り組むことが重要」と記述している。

このように、新しい知識・情報・技術が社会の活動基盤として重要性を増す、いわゆる「知識基盤社会」である21世紀を担う子どもたちには、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和のとれた「生きる力」の育成が重要であり、そのために教育の情報化を推進することが必要とされている。

また、政府決定として、平成25年6月に「日本再興戦略」「世界最先端IT国家創造宣言」「第2期教育振興基本計画」などが閣議決定され、その中で教育の情報化を推進していくことが示された。「第2期教育振興基本計画」では、確かな学力を効果的に育成するため、ICTの活用などによる協働型・双方向型学習

の推進など、新たな学びを推進することが示された。

教育の情報化に関して、これまで国が取り組んできた経緯を整理すると次のとおりである（第1表）。

第1表 教育の情報化に関する国の取組（1）

平成20年1月	中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（中央教育審議会 2008） 「情報教育が目指している情報活用能力をはぐくむことは、基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着とともに、発表、記録、要約、報告といった知識・技能を活用して行う言語活動の基盤となるものである」と位置付けた。
平成22年10月	文部科学省「教育の情報化に関する手引」（文部科学省 2010） 学習指導要領のもとで教育の情報化が円滑かつ確実に実施されるよう、具体的取組の参考として、情報教育の必要性や推進する上での方針などについて示した。
平成23年4月	文部科学省「教育の情報化ビジョン」（文部科学省 2011） 政府全体の動向や議論などを踏まえ、2020年度へ向けた教育の情報化に関する総合的な推進方策をまとめた。

さらに、教育の情報化に関連して本年度に示された枠組みとしては、次のようなものがある（第2表）。

第2表 教育の情報化に関する国の取組（2）

平成26年4月	文部科学省「学びのイノベーション事業 実証研究報告書」（文部科学省 2014b） 平成23年度から25年度にかけて総務省と連携し、全国20校を実証校として、教育の情報化に関する総合的な実証研究を行った成果をまとめた。学習場面ごとのICT活用が類型化され、事例などを示した。
平成26年7月	文部科学省「平成25年度 文部科学白書」（文部科学省 2014c） ICT活用による新たな学びの推進、情報活用能力の育成、障害のある子どもたちへの支援、青少年を有害情報から守るための取組などについて記した。
平成26年8月	ICTを活用した教育の推進に関する懇談会「報告書（中間まとめ）」（ICTを活用した教育の推進に関する懇談会 2014） 第2期教育振興基本計画の実施期間（平成29年まで）に取り組むべき方向性をまとめた。教育の質の向上を目指したICT活用推進の具体的な方向性を示した。

(2) 本県が進めている取組

本県では、平成25年度から27年度にかけて、「県立高校教育力向上推進事業 Ver. II」（神奈川県 2013）

において、全ての高等学校に共通に求められるテーマについて先導的な役割を果たす学校を指定し、研究を推進している。その中で、教育の情報化に関する取組としては、「ICT利活用教育」をテーマとして3校（横浜旭陵高等学校、横須賀大津高等学校、城山高等学校）を指定し、ICTを有効・適切に活用し学力向上を目指すとともに、生徒にICTを主体的・実践的に活用させ情報活用能力を育成することを目指した取組を進めている。

一方、「電子化全開宣言 行動計画」（神奈川県 2014）では、「教育のスマート化」において、ICTを活用した課題発見・解決能力、情報発信・表現能力を着実に身に付けることを目指し、教育環境の整備に取り組んでいる。全ての教科で、ICT機器を積極的に活用した分かりやすい授業の実現と協働学習の充実を図ることを目指し、スーパースクール1校1クラス（平成26～28年度）、モデル校3校（平成26～27年度）を指定し、取組を進めている。

2 研究テーマについて

前述の取組が進められる中で、教科指導において効果的にICTを活用している教員がいる反面、教育の情報化に十分対応しきれていない教員もいることが指摘されており、学校現場では教育の情報化が芳しく進んでいるとは言い難い状況がある。

教育の情報化を推進するためには、教員が教育の情報化による効果を実感すること、学校全体で組織的に取り組む環境を整えることが必要であると考える。

そこで、本研究では「教育の情報化を推進するための研究」というテーマを設定し、ICTを活用した授業実践を通して、ICTを活用することの有効性を検証し、効果的な活用法を整理することで、教員が教育の情報化の効果を感じる機会を得る一助となることを目指した。あわせて、組織的に教育の情報化を推進するための視点を見出すことを目指した。

3 調査研究協力校について

本研究では、先述の「電子化全開宣言 行動計画」（神奈川県 2014）においてスーパースクール及びモデル校の指定を受けている生田高等学校を、調査研究協力校（以下、協力校）に指定した。協力校では、スーパースクールとして、特定の1クラスを対象にタブレット端末、無線LAN、クラウドシステムの環境が整備され、モデル校として、1学年全クラス（9教室）に実物投影機（書画カメラ）、プロジェクター、スクリーンが常設された。これにより、1学年全教室で、いつでも実物投影機から投影できる環境が整えられ、パソコンを利用する場合もパソコンのみ持参で投影できる環境が整った。本研究では、組織的な教育の情報化を進めるために、1学年全クラスに配備された機器

の活用を中心に研究を推進した。

また、協力校は、ICTを効果的に活用した分かりやすい授業づくりの実現を目指す中で実践的な研究に取り組むため、次の目標を掲げた。

- ・ICTを利活用して、生徒が互いに教え合ったり学び合ったりする「協働学習」を授業に幅広く取り入れながら生徒の言語活動の充実を図ることにより、思考力・判断力・表現力を育成する。
- ・ICT機器を活用しながら生徒主体の学習活動を多く取り入れた授業づくりを推進することにより、学校全体の授業改善に繋げる。

また、この目標の実現により期待される授業や学びの変化について、次のように捉えた。

- ・画像を使った教材を視覚的に提示することにより、学習効果が高まる。
- ・普通教室においても、生徒主体の学習活動を多く取り入れた授業づくりが容易になる。
- ・授業と家庭学習との相互補完が可能になる。

4 研究の流れ

協力校では、積極的にICTを活用した授業を実践している教員はいるものの、特定の教員に限られる傾向にあり、実践状況は教員によって差が見られる状況であった。学校現場における実態としては、多くの学校がこれと類似した状況にあると推測できるが、この要因として本研究では次のように考えた。

- ・教員間でICT活用は「特別なもの」という意識がいまだ根強い。
- ・教育の情報化の有効性に関する理解や経験が不足している教員が多い。

これらの要因を解決し、学校全体で教育の情報化に取り組めるようにするために、解決の方向性を見出していく。具体的には、ICTの活用法とその効果の提示、知識やアイデアの共有及び実践による「特別感」の払拭の3点である。

このことを踏まえ、教育の情報化を推進するにあたり、次のような段階で取組を進めた。まず第1の段階として、職員のスキルアップとモチベーションアップを図ることを目的とした研修会を実施した。次に第2の段階として、学校全体で教育の情報化を推進するために、情報交換の場づくりと取組を円滑に運営するための仕組みづくりに取り組んだ。そして第3の段階は、第1、第2の段階の取組を生かし、学校全体でICTを活用した授業実践の推進に取り組んだ。

5 具体的な取組

(1) 研修会の実施 —第1の段階—

教育の情報化を踏まえた授業づくりに関する理解向上と意識喚起を目指し、協力校職員を対象に研修会を実施した。協力校を会場とし、本センターや高校教育

指導課の職員が訪問して講師を務め、次に示す内容で2回の研修会を実施した(第3表、第4表)。

第3表 協力校職員を対象に実施した研修会(1)

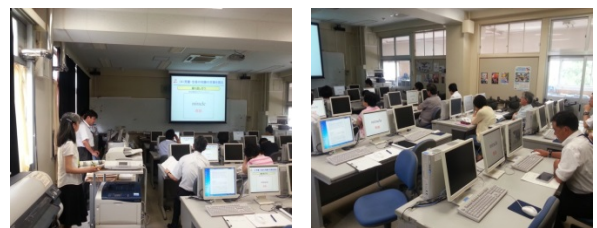
タブレット端末活用体験研修会(第1図)	
ねらい	教育の情報化に関する意識喚起につなげることをねらいとした。
対象	全職員を対象とした。
内容など	<ul style="list-style-type: none"> ・実際にタブレット端末を活用し、操作を体験するワークショップを主体として構成した。 ・操作体験を通して、学習活動におけるICT活用手法の一例を知らせるとともに、教育の情報化についての認識を高め、ICTを活用することへの意識と意欲を高めることを促した。 ・教科を問わず取り組みやすい内容とし、全職員の関心を高められるよう配慮した。



第1図 タブレット端末活用体験研修会の様子

第4表 協力校職員を対象に実施した研修会(2)

ICTを活用した授業づくり研修会(第2図)	
ねらい	教育の情報化に関する理解向上とスキルアップをねらいとした。
対象	ICT操作を苦手とする職員を中心に対象とした。
内容など	<ul style="list-style-type: none"> ・ICTを活用した授業づくりと情報活用能力の育成について学ぶ内容とした。 ・ICTを効果的に活用した分かりやすい授業づくりのポイントや、活用例の紹介、情報活用能力の育成についての解説、授業アイデアを交換するディスカッションなどを行った。 ・次のことにつながる内容で実施した。 「教科指導でのICT活用の効果を知らせること」 「情報活用能力の育成への意識喚起」 「情報教育に対する意識の変革」



第2図 ICTを活用した授業づくり研修会の様子

これらの研修会は、協力校を会場として、特定の教員に限ることなく学校全体の職員に対してスキルアップの機会となるように設定した。

参加した教員から「ICT活用のイメージが持てていなかったが、こうして集まって情報交換するとアイデアが浮かんでくるものですね」などの声が聞かれ、組織的に取り組むことの有効性を感じている様子が見受けられる場面があった。これらの発言からも、研修会はICTを活用した授業づくりへの意識と意欲を高め、教育の情報化に関するスキルアップを図る上で有効な機会となったと思われる。

(2) 場づくりと仕組みづくり ー第2の段階ー

学校全体で組織的に教育の情報化を円滑に進めることに必要な、情報交換を行う場づくりと仕組みづくりを協力校が主体となり推進した。

ア 校内ICTワーキンググループによる取組

協力校では、校内でICTワーキンググループを設置した。ワーキンググループのメンバーは、学校全体の意識と意欲の底上げを図ることを意識し、ICT操作を比較的苦手とする教員を中心に構成した。

ワーキンググループは、取組の中心的な推進役を担い、全校職員が円滑にICT活用を実践できるよう、校外の支援なども適宜活用し、様々な環境構築や運営の仕組みづくり、各種研修などのコーディネート、参考情報の提供などを行った。また、各教科においてICTを効果的に活用した授業づくりのディスカッションの実施を働きかけ、ICTを活用した授業実践の推進を促した。

イ 授業づくりディスカッションと相互の授業参観

ICTを効果的に活用した授業を実現するための意見やヒントなどを交換する場として、授業づくりのディスカッションや勉強会の機会を設けることをワーキンググループが中心となり各教科に働きかけ、実践内容とその効果の実感などについて共有が進められた。授業づくりの検討においては、学校全体で組織的に取り組む環境を整えることを考慮し、個人で考えるだけでなく、教科メンバーを中心としたディスカッションの機会を設けるよう努めた。

また、相互に授業を参観することを通して、授業づくりのアイデア交換や共有を図り、ICTを効果的に活用した教科指導の実現を目指した。授業実践後に教科メンバーを中心として実施した研修会では、より良い授業づくりを目指した議論やアイデア交換などとともに、授業実践を振り返った意見交換を行った。

公開研究授業の参観には、本センター所員も参加し、ICTを活用することの有効性の検証と効果的な活用法の整理へ向けて、授業実践の把握や活用効果の分析を行った。これにより把握できた実践事例におけるICT活用効果などについては後述する。授業実践後の研修会にも参加し、教育の情報化に向けた授業づくり

に関する指導・助言を行った。例えば、ねらいを持ってICTを活用しようという工夫を感じる反面、教員主導になりがちで生徒の主体性があまり感じられない場面が見受けられたことから、生徒主体の学習活動を意識した授業づくりを心掛けるよう助言した。

ウ ICT活用授業週程表の設置

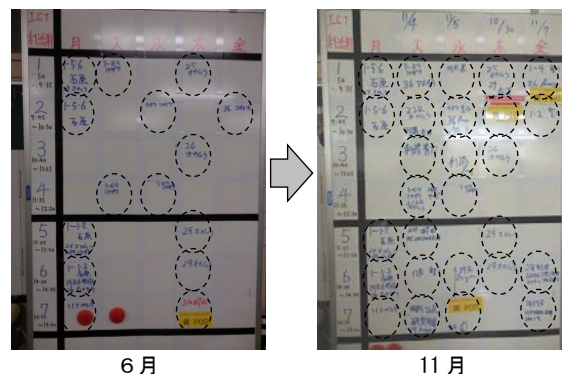
協力校では、職員室内にICTを活用した授業の実施予定を示す週程表を設置した。ホワイトボードを利用して、一週間の曜日や時間ごとに、ICTを活用した授業の実施予定を書き込むことができる表を用意し、授業を行う教員が実施予定の曜日・時間の枠に実施クラスなどの情報を書き込むこととした(第3図)。

この手立てにより、学校全体のICT活用授業の実施状況が一目で把握できるようになった。また、ICT機器の利用調整が円滑に行えるようになったとともに、他教員の実践状況が刺激となり、ICT活用授業の実践への意欲が高まる効果もあったと考える。

	月	火	水	木	金
1	クラス 教科 A教員				
2				クラス 教科 D教員	
3		クラス 教科 C教員			
4					
5	クラス 教科 B教員				
6				クラス 教科 E教員	
7					

第3図 ICT活用授業週程表のイメージ

これらの取組を通して、協力校では、各教科においてICTを活用した教科指導の実践が広がった。先述のICT活用授業週程表の6月、11月のある週の様子を比較してみると、時期を経るにつれICT活用授業が増加していることが見て取れる(第4図)。



第4図 ICT活用授業週程表の変化

同時に複数の教員が別の授業で並行してICTを活用する例も増えてきたが、機器利用の重複が起きないことにおいても、各教室に機器が常設された効果は大きい。

(3) ICT活用実践の推進 —第3の段階—

前述の研修会、場づくり・仕組みづくりの取組のもと、第3の段階として教科目標の実現に向けてICTを効果的に活用した授業実践の推進に取り組んだ。

ア 手軽で日常的なICT活用の推進

協力校では、校内アンケートを通して、授業が難しく分かりにくいとの生徒意見が多かったことを課題として捉え、分かりやすく理解度の高い授業の実現を目指し、授業改善に努めている。こうした中、授業改善推進の一つの手法として、教員のICT利活用能力の向上を図り、分かりやすい授業を実現することを目指すこととした。

まず、最初からICTスキルを要するソフトウェア、デジタル教材などといった活用ではなく、高いスキルを要しない基礎的な活用から取組を始め、皆が簡単に使える活用を行うことから実践を促した。1学年各教室に常設した実物投影機など、基礎的なICTを手軽かつ日常的に授業で活用することを定着させ、さらなる効果的な活用へ向けた意欲につなげることを目指した。少しでも実際に活用することができ、その活用の効果を感じることができれば、それが授業改善にもつながると考えた。

イ 授業実践の事例

公開研究授業として、全ての科目で効果的なICT活用を目指した授業が実践され、取組の分析のため本センター所員も授業を参観した。参観に際して、授業実践の状況を統一した観点で記録・分析するための授業参観シートを作成した(第5図)。

このシートは、ICT活用状況を具体的に記録することができるように、授業形態(一斉学習、個別学習、協働学習)、使用した教材、ICT機器、ICT活用の手法、生徒の反応・様子、ICT活用効果の分類、などの記入欄を設定している。そのうち、ICT活用効果の分類は、「教育の情報化に関する手引」(文部科学省 2010)をベースに項目を定め、各所員が効果を的確に捉えられるよう配慮し、活用手法とその効果の分析を適切に行えるようにすることをねらった。

参観した授業実践の事例をいくつか紹介する。

(7) 保健体育「体育」(第5表)

第5表 授業参観で捉えた授業実践の状況(1)

授業形態		使用機器	
一斉学習		PC	プロジェクター
個別学習		○ タブレット端末	スクリーン
○ 協働学習		実物投影機	大型モニタ等
その他		カメラ	その他

活用効果		
興味・関心を高める	思考や理解を深める	見通しを持たせる
素材の力で引き付ける	モデル化して見る	手順や全体像を示す
視線を集める	○ 新たな気付きを促す	その他
課題をつかませる	○ 同じアングルで見せる	板書代替
○ 観点を持たせる	疑似体験・体験の想起	効率化・時間短縮
○ 自分の活動を客観的に見る	知識の定着を図る	
	○ 繰り返し行う	

活用手法	生徒の反応・様子
タブレット端末で器械運動の演技を互いに動画で撮影する。グループで映像を確認して意見交換を行い、演技の改善につなげる。	慣れた様子で自主的に活用して改善点などを指摘し合い、日頃から活用が定着している様子がうかがえた。自分の演技を客観的に見て納得し、意欲的に技能を向上させようとする姿勢が見られた。

この授業では、生徒自身が目的を持って主体的にタブレット端末を活用しており、特別な機器との意識ではなく日常的な教具として活用できていた。この活用が技能向上への意欲を促しており、手軽で基本的な使用方法による日頃使いの活用を丁寧かつ着実にすることで、教科指導に十分な効果を及ぼしていた。

授業形態	使用教材	使用機器	活用効果		
一斉学習	プリント	PC	興味・関心を高める	思考や理解を深める	見通しを持たせる
個別学習	スライド	タブレット端末	素材の力で引き付ける	モデル化して見る	手順や全体像を示す
協働学習	実物・モデル	実物投影機	視線を集める	新たな気付きを促す	その他
その他	静止画	カメラ	課題をつかませる	同じアングルで見せる	板書代替
	動画	プロジェクター	観点を持たせる	疑似体験・体験の想起	効率化・時間短縮
	その他	スクリーン	自分の活動を客観的に見る	知識の定着を図る	
		大型モニタ等 その他		繰り返し行う	
主な活動・指導など		活用手法		生徒の反応・様子	
ポイントなど					情報活用能力の要素
					①適切な活用
					②収集・判断・表現・処理・創造
					③発信・伝達
					④特性の理解
					⑤評価・改善
					⑥役割や影響の理解
					⑦情報モラル
					⑧参画する態度

第5図 授業参観シート(抜粋)

(イ) 外国語「コミュニケーション英語Ⅰ」（第6表）

第6表 授業参観で捉えた授業実践の状況（2）

授業形態		使用機器	
<input type="radio"/> 一斉学習		<input type="radio"/> PC	<input type="radio"/> プロジェクター
<input type="radio"/> 個別学習		タブレット端末	<input type="radio"/> スクリーン
<input type="radio"/> 協働学習		実物投影機	大型モニター等
その他		カメラ	その他

活用効果		
興味・関心を高める	思考や理解を深める	見通しを持たせる
素材の力で引き付ける	モデル化して見る	<input type="radio"/> 手順や全体像を示す
<input type="radio"/> 視線を集める	新たな気付きを促す	その他
課題をつかませる	同じアングルで見せる	<input type="radio"/> 板書代替
<input type="radio"/> 観点を持たせる	疑似体験・体験の想起	<input type="radio"/> 効率化・時間短縮
自分の活動を客観的に見る	知識の定着を図る	
	繰り返し行う	

活用手法	生徒の反応・様子
プレゼンテーションソフトにより、小テストにてスライドで問題と解答を提示。動画をパソコンで再生し、関連設問と解答をスライドで提示。教科書内容を理解し発表する活動では、スライドで活動の流れを提示し、教科書内容の理解を支援する目的で、要旨に関連する写真・資料をスライドで提示。	スライドで問題と解答を行き来することで、理解への意欲が促され積極的に質問していた。教科書と関連した動画を視聴することで、この後の活動への関心と意欲が高まっていた。発表では、活動の流れと関連資料の提示により、全員円滑に活動に参加できていた。

この授業では、小テスト、動画視聴、教科書の理解、プレゼンテーションなど、様々な学習活動が展開されたが、活動に合わせたタイムリーな関連情報や補足などをスライドで効果的に提示していた。スライドにより進行管理も適切にできており、ICTの活用が授業展開を円滑にする効果も感じた。問題と解答の提示では、スライドならではの機能を効果的に活用し、全員の視線を集めた中で問題と解答のスライドをスムーズに行き来して分かりやすく解説することで、自発的な質問などもよく促されていた。プレゼンテーションソフトによる基本的な手法であるものの、意図をしっかりと持ち丁寧に活用することにより、学習への意欲と理解を促す十分な効果が感じられた。

6 アンケート調査

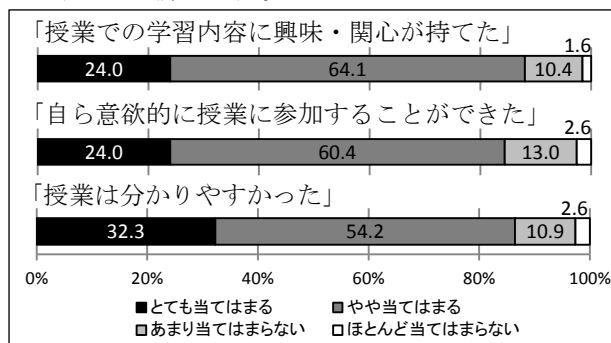
教育の情報化へ向けた取組を検証することを目的に、生徒及び教員を対象にしてアンケート調査を実施した。

(1) 生徒アンケートの結果

生徒にはICT活用授業を受けて感じたことを中心に質問した。教室にプロジェクター・実物投影機などが常設された1学年と一部2学年の生徒を対象として、ICT活用授業を受けた後に実施し、延べ192名から回答を得た。回答方法は選択肢方式を主体とし一部自由記述方式とした。質問項目として、授業への興味・関心の変化、分かりやすさ、知識・理解の深化、授業での思考・表現の状況の変化、協働学習の実現状況、授業へ臨む姿勢の変化、ICT活用の印象・効果、情報端末の利用状況を設定した。

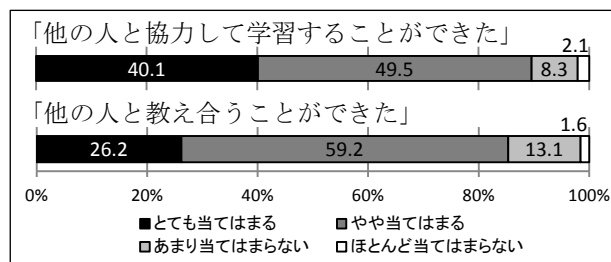
授業への関心・興味の感じ方を見ると、約88%の生徒が肯定的な回答をし、約84%の生徒が意欲的に授業に参加することができたとしている。また、授業は分かりやすかったとする生徒も約87%にのぼっている。

これらのことから、教科指導においてICTを活用することは、生徒の興味・関心を高め学習への意欲を喚起するとともに、教科の理解向上を促す上で有効であると言える（第6図）。



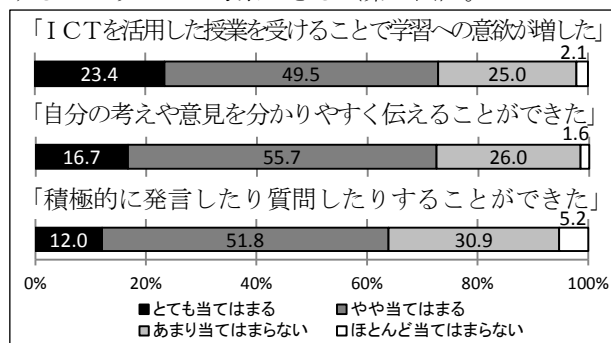
第6図 生徒アンケートの結果（抜粋）（1）

学び合いの実現状況に関して見ると、約90%の生徒が協力して学習できた、約85%が教え合うことができたとしている。これらのことから、ICTの活用により、教え合い学び合う「協働学習」を促進する効果が期待できると捉えられる（第7図）。



第7図 生徒アンケートの結果（抜粋）（2）

ICT活用における留意点としては、意欲的に参加できたとする生徒が多かった一方で、ICTを活用したことで意欲が増したという点では、肯定的な回答をした生徒は約73%にとどまった。また、協力して学習できた、教え合うことができたとする生徒が多かった一方で、考えを分かりやすく伝えられたとする生徒は約72%、積極的に発言できたとする生徒は約64%にとどまった。ICT活用で意欲が高まったとは感じない生徒が一定数いたことと、協力し教え合うことは促進されても、発信・表現し合うことの促進には工夫を要するということが考察できる（第8図）。



第8図 生徒アンケートの結果（抜粋）（3）

また、ICTを活用したことで学習意欲が増した、考えを分かりやすく伝えられたとする回答は、全体集計では少ない傾向となったものの、科目別の集計では比較的大きなばらつきが見られた。これは、表現し合うことを促進したり意欲を喚起したりする効果については、科目や単元の特徴、学習内容などに左右される部分があるためと考える（第7表）。

第7表 科目別集計でのばらつきの様子

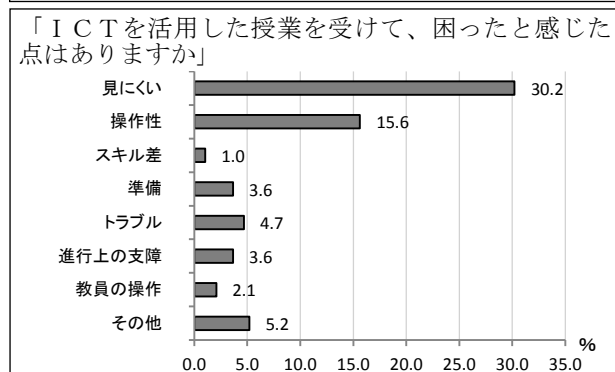
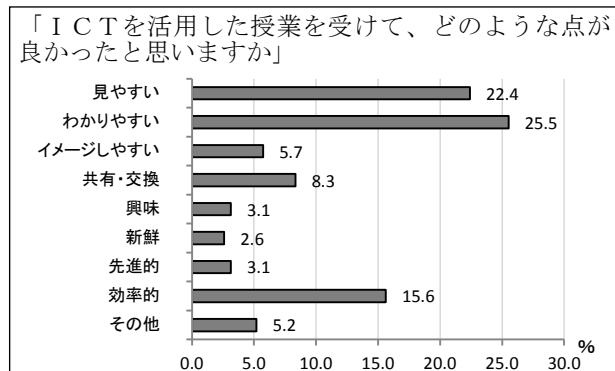
「ICTを活用した授業を受けることで学習への意欲が増した」

	肯定的回答の割合
最も高かった科目	89.2%
最も低かった科目	63.9%

「自分の考えや意見を分かりやすく伝えることができた」

	肯定的回答の割合
最も高かった科目	89.2%
最も低かった科目	61.1%

ICT活用授業を受けて良かったと感じた点、困ったと感じた点について、自由記述形式で尋ねた回答について、内容によって分類し集計した結果は次のとおりである（第9図）。（1人で複数回答の場合あり）



第9図 生徒アンケートの結果（自由記述の傾向）

良かった点としては、「見やすい」「わかりやすい」「共有・交換しやすい」「効率的」との内容をあげた生徒が多く、困った点として「見にくい」との内容をあげた生徒が多かった。「見やすい」「見にくい」の両方が多くあげられたが、「見やすい」は提示された内容が捉えやすいということ、「見にくい」は教室が明るかったり文字が小さかったりという、視認性が悪いということである。

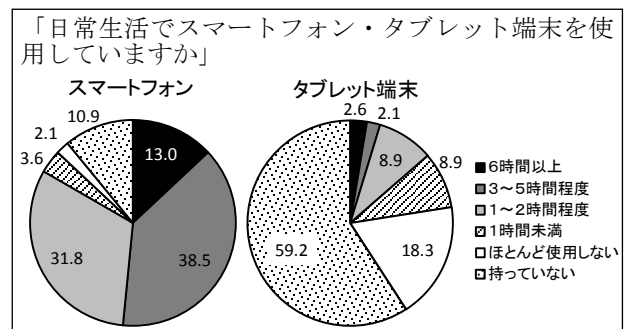
「わかりやすい」の具体は、写真・動画・資料の提

示、手順の提示、学習内容のまとめ提示などが分かりやすいというものであり、ICT活用がイメージ喚起や理解向上を支援する役割を担っていることが分かる。

「共有・交換しやすい」の具体は、発表しやすい・見やすい、友人の表・グラフ・作品などをその場で見られる、写真を撮って共有しやすいというものが多く、手軽な拡大機能やカメラ機能が有効であることがうかがえる。

「効率的」については、板書などの時間短縮、授業展開が円滑というものが多く、効率化により活動時間が増えることを歓迎する記述もあった

ここで、情報端末の利用状況に関する回答結果について触れておく（第10図）。



第10図 生徒アンケートの結果（情報端末の利用状況）

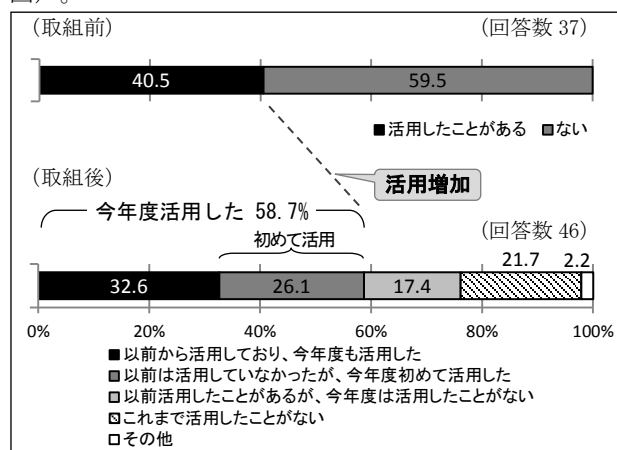
生徒の実態としては、約89%の生徒がスマートフォンを所持しており、約83%が日常的に1時間以上スマートフォンを使用している。タブレット端末を日常的に1時間以上使用している生徒はまだ約14%であるが、スマートフォンを使用している生徒の多くは、タブレット端末を使用するスキルも有しているので、授業でタブレット端末を活用した場合、多くの生徒は支障なく操作できる状況にある。このことは、先述の保健体育の授業実践において、タブレット端末の日頃使いの活用を実践できていたことからもうかがえる。情報端末に触れたことのない生徒も、タブレット端末を協働学習で活用することにより、学び合いを通して誰もが利用できるようになるだろう。

(2) 教員アンケートの結果

教員にはICT活用授業の実践状況、活用のねらい、感じた効果、組織的推進へ向けた意見などを確認した。アンケートは、教育の情報化を目指した先述の一連の取組が本格的に開始される前（以下、取組前）と取組をほぼ全て実践した後（以下、取組後）の2回実施した。1回目は7月に実施し37名から、2回目は12月に実施し46名から回答を得た。回答方法は自由記述方式とし、ICT活用授業の実践状況、実践した場合は活用の具体内容と活用のねらい、効果の有無、活用して一番感じることなどを質問した。実践していない場合は、活用しない理由、活用したら得られると思う効

果、活用するとしたらどう活用するかなどについて尋ねた。また、実践の有無を問わず全員に、ICT活用のデメリットと学校全体の情報化を推進するために考慮すべきことなどについて意見を求めた。

ICT活用授業の実践状況について、取組前と後で比較すると、取組前では、ICT活用を実践したことがある割合が40.5%だったのに対し、取組後では、今年度活用した割合は合計58.7%である。ICTを活用した授業実践が大幅に増加したことが分かる（第11図）。



第11図 教員アンケートの結果（ICT活用授業の実践状況）

今年度ICTを活用したと回答した教員の自由記述から捉えられる傾向を整理する。

「授業実践におけるICTの活用のしかた」
<ul style="list-style-type: none"> 取組の前後を通して「動画の提示」が最も多かった。 取組後は、取組前には回答になかった「プレゼンテーションソフト」「実物投影機（書画カメラ）」の活用も多くあげられた。
「ICTを活用する際のねらい」
<ul style="list-style-type: none"> 取組の前後を通して「理解向上」が最も多かった。 取組後は「イメージ喚起」「授業効率化」なども増加した。
「ねらった効果が感じられたか」
<ul style="list-style-type: none"> 取組前は有効回答の100%、取組後は約92%が感じられたと回答した。

この整理結果を見ると、教育の情報化を目指した取組により、まずは手軽なICT活用のしかたから始めた教員が多かったことと、活用のねらいとして思い描く効果の幅が広がったことがうかがえる。また、ねらった効果を多くの教員が実感できているが、効果が感じられたとの回答率が取組後に若干減少したのは、ICTの利用にあまり慣れていない教員も積極的に活用に挑戦し、ねらいどおりに展開できなかった場合もあったためではないか。

次に、今年度初めてICTを活用したと回答した教員の自由記述から捉えられる傾向を整理する。

「これまで活用していなかった理由」
<ul style="list-style-type: none"> 「環境整備が不十分」が最も多かった。
「ICTを活用して一番感じたこと」
<ul style="list-style-type: none"> 「準備が大変」が最も多かった。 「意外と簡単・便利」との回答も複数あった。

これまで活用しなかった理由として、環境整備が不十分との回答が多かったことから、今年度は情報化の取組により環境整備などが進められたのでICT活用を実践してみたという教員が多いことがうかがえる。活用して一番感じたこととして、意外と簡単・便利と回答した教員は、プレゼンテーションソフトの利用、自分の動作確認のためのタブレット端末での撮影、実物投影機での資料拡大などを実践しており、簡便なICT活用でも効果を生めることを実感できたのではないか。この回答をした教員は、「学校全体で教育の情報化を進めるために考慮すべきこと」を尋ねる質問では、「機器を増やす」「設備が整っていればみんな取り組みのではないか」との意見をあげている。

今年度または過去にICTを活用しなかった教員の活用しない理由と、これまで活用したことがない教員のICT活用効果に関する認識について、自由記述の傾向を見る。

「ICTを活用しない理由」
<ul style="list-style-type: none"> 取組前は「活用法が分からない」が最も多かった。 取組後は「活用法が分からない」が大幅に減少し、「準備が大変」「環境整備が不十分」が大幅に増加した。
「ICTを活用することでどのような効果が得られると思うか」
<ul style="list-style-type: none"> 取組の前後を通して「興味・関心・集中力の喚起」「イメージの喚起」などがあげられた。 取組後は、取組前にはなかった「授業効率化」もあげられた。

活用しない理由について、取組の前後で変化が見られる。これは、様々な取組や研修会を通して活用法の理解が進み、実践を妨げる具体要因に意識が移ったことのためではないか。また、活用効果の認識にも変化が見られるが、授業実践の相互参観などを通し、手軽なICT活用が授業を効率的に展開する上で有効であることに気付いたのではないかと考える。

最後に、全教員に情報化の推進で考慮すべき点について尋ねた結果について触れる。

「学校全体で教育の情報化を進めるために考慮すべきこと」
<ul style="list-style-type: none"> 幅広い様々な意見の中でも、「環境整備」「教室への機器設置」「活用法の共有・蓄積・研修」などに関するものが多かった。

これらは、教員が実際にICT活用を実践し、現実的に必要性を感じているものとして対応すべきであろう。

教員の自由記述の傾向を整理すると、情報化へ向けた取組により、単にICT活用実践が増えただけでなく、ICT活用を実践した教員にとっては、簡便な活用でも効果が得られることを実感できたとともに、活用のねらいとして思い描く効果の幅も広がった。活用しなかった教員にとっても、活用法の理解や実践のイメージ、有効性に対する認識が高められた。

研究のまとめ

1 研究の成果

協力校では教育の情報化を目指した様々な手立てを通して、各教科においてICTを効果的に活用し、生徒の学習意欲を高め、学習内容の定着や理解の向上を目指した授業づくりを行い、授業実践を進めることができた。例えば、先述の保健体育の実践事例では、タブレット端末の日頃使いの活用により協働学習が促され、外国語の事例では、プレゼンテーションソフトによる丁寧な学習支援により意欲と理解を促す効果を生んでいた。取組後には、学校全体でICTを活用した授業実践が大幅に増え、ICT活用のねらいの捉え方が多様化するとともに、効果の感じ方や情報化推進への課題の捉え方がより具体的になった。こうしたことから、今年度の様々な教育の情報化の取組を通して、教科指導におけるICT活用についての理解や、教育の情報化へ向けた具体的な認識を高める成果が得られたことが分かる。

学校全体で教育の情報化を組織的に推進するにあたっては、段階的に取組を進めたことが有効であった。第1の段階として理解や経験を促す研修会を行い、第2の段階として情報交換や活用契機を得るための場づくりや仕組みづくりに努め、第3の段階としてまずは手軽な活用から授業実践を推進した。ICT活用の理解を高める研修会、情報交換やヒントを得るためのディスカッション、円滑かつ安心して活用するための仕組みづくりなど、様々な取組により情報化に対する教員の不安感を払拭し、まずは教員全員が簡単に使える基礎的なICTを手軽かつ日常的に授業で活用することを定着させることを念頭とした。ICT活用への苦手意識を変えるのは難しいことであるが、学校全体の情報化の底上げを図るには、手軽な実践から取り組むことで、ICT活用の価値や効果の具体イメージを実感できるよう促す働きかけが大切であると言えるだろう。

教科指導におけるICT活用の有効性については、生徒アンケートの結果から、ICTを活用することにより、学習内容への興味・関心が高まるとともに授業が分かりやすくなり、授業への取組意欲が高まること

が裏付けられた。生徒同士が協力して学び合い教え合うことにICT活用が有効であるという結果も得られた。これらのことから、教科指導におけるICT活用は、教科目標の実現を目指し分かりやすい授業を実現するための教具として有効であり、学習内容に対する生徒の意欲喚起と協働学習の促進に有効な手段であると言える。

ICT活用の手法としては、基本的で手軽なICT活用で十分な効果が得られることを見出せた。協力校では、まず教室に常設した実物投影機などの基礎的な活用から実践を始め、さらなる活用への意欲につなげることを目指したが、それが功を奏した形となった。生徒アンケートの結果からも、複雑な機能を利用しなくても、基本的なICT活用で十分な効果が得られることが分かった。授業実践の参観においても、基本的に日常的な活用を丁寧に行うことで、教科指導において有効な効果を生んでいることが見て取れた。このように、様々な側面を通して、日頃使いのICT活用を丁寧に積み重ねることで十分な効果が得られることが確認できた。

以上の成果から教育の情報化を推進する方策として捉えられることをまとめると、ICT機器は、生徒にとっても教員にとっても、チョークや黒板と同じく日頃使う教具の一つとして捉えられるものであり、学校全体で授業を通して日頃使いのICT活用を丁寧かつ着実に積み重ねていくことが、組織的な教育の情報化につながると言えるだろう。

2 研究の課題と展望

教育の情報化を推進するにあたっては、手軽なICT活用から実践して活用の価値や効果を実感し、それを契機に日頃使いの活用を積み重ねていくことが有効であるが、ICT活用の効果を十分に得るには、生徒に身に付けさせたい力を教員が明確に見据え、活用のねらいや目的を明確にすることが不可欠である。また、ICT活用を実践した結果を振り返り、次時や他教員の教科指導に生かすことが大切である。授業は生徒を育むためのものであることをよく意識し、そのために有効であればたとえ経験が少なくてもICTを活用しようとする、意欲的な取組姿勢が大事である。

生徒アンケートから、発信・表現し合うことの促進には、ICTの活用のしかたに工夫を要する結果が示された。これは、教員がICT活用のねらいや目的を明確にした上で、発言したり表現したりさせる学習活動や発問などを吟味する必要があるということであろう。発信・表現し合うことは、ICT活用により自動的に促進されるのではなく、教員の工夫・吟味による効果的な学習活動が前提であり、そこでICTを適切に活用することで効果が高まるという捉え方が必要である。この捉え方のもと、発信・表現し合うことを促

す適切な活用手法については、さらに検討が必要である。

また、生徒アンケートの肯定的回答の割合が科目によりばらついた項目について、何の要因によりばらつきが生じたのか、さらなる検証が必要である。科目の特徴や学習活動などにより、適したICT活用手法も当然異なってくると考えられるので、具体的な科目や単元、学習活動の内容などに応じ有効な活用手法を整理すれば、より効果的なICT活用の実現につなげることができるのではないかと。

協力校では、ICT活用授業の実践が大幅に増えた半面、実践していない教員もいる。しかし、これらの教員も取組前に比べICT活用に関する具体イメージはある程度持った様子ではうかがえる。また、以前ICTを活用したことがあるが今年度は実践していないという教員も、有効回答の約83%はICT活用の効果を感じていることがアンケート結果から分かった。このように、効果を理解しつつも実践していない教員に対し、どのように実践を促すことが最も有効なのか。例えば、一案として活用実践例を収集・発信し見本としてもらうことが有効と考えるが、具体的な手立てを検討する必要がある。

学校全体で教育の情報化を組織的に進める上では、教員アンケートであげられた環境整備、教室への機器設置、活用法の共有・蓄積・研修などのような機器装置や運営手段の整備を、実際に考慮すべき課題として扱うべきであろう。協力校では、1学年全教室に機器が常設され、行けば使える状態となったことが、ICT活用の実践が進んだ大きな要因となっている。教員アンケートでは、今年度初めて実践した教員から「設備が整っていればみんなやるのではないかと」という声があがっていた。環境や機器の整備を抜本的に実施することも、組織的に教育の情報化を推進する上で大変重要な手立てである。

おわりに

教育の情報化は急速に進んでおり、学校現場での対応も強く求められるようになってきている。しかし、学校全体で教育の情報化を即座に進めることは大変困難なことであり、円滑に推進することに有効な手立てについては、まだ模索されている状況である。今回の協力校での取組の成果を、県内の各高等学校において教育の情報化を推進する際の一助としていただければ幸いである。また、各高等学校の教育の情報化を支援する方策の一つとして、本研究で収集した協力校でのICT活用実践事例について、各種研修などの機会を通じて随時情報提供していきたい。

さらに、撮る・見る・共有することを1台で実現できるタブレット端末は、カメラとパソコンの機能を併

せ持つ統合的な提示装置として、手軽なICT活用に極めて有効であると同時に、充実が求められている協働学習においても有効であることが本研究を通して確認できたので、今後タブレット端末を活用した学習活動などについても注目していきたい。

最後に、研究を進めるにあたり、教育の情報化に向けた様々な取組を校内で実践いただき、度々のアンケート調査などにもご協力いただいた調査研究協力校の職員の方々と生徒の皆さんに、感謝の言葉を申し添えたい。

[調査研究協力校]

県立生田高等学校

引用文献

- 文部科学省 2010 「教育の情報化に関する手引」 p. 2
文部科学省 2014a 「文部科学広報 平成26年7月号 No.176」 p. 24
中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」 p. 65

参考文献

- 文部科学省 2011 「教育の情報化ビジョン」
文部科学省 2014b 「学びのイノベーション事業 実証研究報告書」
文部科学省 2014c 「平成25年度 文部科学白書」
ICTを活用した教育の推進に関する懇談会 2014 「『ICTを活用した教育の推進に関する懇談会』報告書（中間まとめ）」
神奈川県 2013 「[県立高校教育力向上推進事業Ver. II について](http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f470371/)」 <http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f470371/> (URLは2015年2月取得)
神奈川県 2014 「電子化全開宣言 行動計画」

研究集録第 34 集（平成 26 年度）

発 行 平成 27 年 3 月
発行所 神奈川県立総合教育センター
〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1
電話 (0466)81-1659（教育課題研究課 直通）
ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

※本冊子は、ホームページで閲覧できます。

再生紙を使用しています



神奈川県立総合教育センター

善行庁舎
〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1
TEL (0466) 81-0188
FAX (0466) 84-2040

ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

亀井野庁舎（教育相談センター）
〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4
TEL (0466) 81-8521
FAX (0466) 83-4500

