

令和7年度

教育研究紀要

(第92集)

愛媛県総合教育センター

はじめに

石鎚の連峰を仰ぎ、瀬戸内の風に包まれた学び舎において、日々、本県教育の振興と子どもたちの成長に尽力されている皆様に、深く敬意を表します。この度「教育研究紀要（第92集）」を刊行する運びとなりました。本紀要は、本県が直面する教育課題に対し、現場の最前線に立つ教師の鋭い実践知と、それを客観的・専門的視点から構造化する指導主事の英知が結集した、本県教育研究の到達点を示すものであります。

現代社会は、高度情報化の進展や生成AIの急速な普及など、予測困難な変革の渦中にあります。このような正解のない時代にあって、教育に課せられた使命は重く、子どもたちが自ら問いを立て、多様な他者と協働しながら最適解を導き出す力を育むことが、切実に求められています。いかに教育を取り巻く環境が変化しようとも、一人一人の可能性を最大限に伸ばすという不易の理念は、いささかも揺らぐものではありません。私たちは、時代の要請に応える流行の手法を柔軟に取り入れつつも、その根底にある教育の普遍的使命を常に問い直し、本県教育の質的向上を図らなければなりません。

本紀要に収められた研究は、まさにこの不易と流行の交差点において、日々の教育活動の中に端を発した「問い」を、理論と実践の両面から緻密に検証した軌跡であります。特に注目すべきは、現場の教師が抱く「より良い授業を創りたい」という情熱と、指導主事が担う「客観的な分析と普遍的な知見への昇華」という役割が見事に融合している点です。多忙を極める現場において、自らの実践を相対化し、理論的な裏付けをもって再構築する営みは容易なことではありません。しかし、この両者が真摯に対話を重ねるプロセスこそが教育研究の神髄であり、本県の教育力を支える骨太な基盤となるものです。

「教師の最大の教育力は教師自身の学ぶ姿にある」と言われます。研究に携わった皆様が、果敢に未知の課題へ挑まれた姿勢は、同僚や子どもたちにとって大きな教えとなったはずです。本紀要が、読者である教職員各位の教育実践を照らす灯火となり、各校における組織的な研究深化の契機となることを期待して止みません。

結びに、研究を進めるに当たり多大な御協力を賜りました皆様に深甚なる感謝の意を表します。総合教育センターは、これからも皆様の信頼すべきパートナーとして、本県教育の更なる発展に寄与していく所存です。

令和8年3月

愛媛県総合教育センター所長 渡邊 弘安

『教育研究紀要』 目次

基本構想	01
〈2年次研究〉 I C T活用スキルと授業力の向上につながる教師の主体的な学びの支援 ー目標設定と振り返りを重視した研修プランの開発を通してー	04
〈2年次研究〉 若手・中堅教員の授業力向上につながる研究実践報告 ー理論と実践の往還を重視した支援と成果のアウトプットを通してー	14
〈2年次研究〉 特別支援教育の視点に立った個別最適な学びを実現するための校内支援体制づくり に関する研究ーニーズ調査を通じた学校サポート資料の作成ー	24
〈1年次研究〉 「新たな教師の学びの姿」を実現する校内研修の在り方 ーI R Sを活用した省察と対話を通してー	34
〈1年次研究〉 教育相談に関する自己研修資料の開発 ー教職員の基礎的な教育相談スキルの向上に向けてー	40



基 本 構 想

愛媛県総合教育センターの研究の目的

学校教育に関する専門的、技術的事項の調査・研究を行うとともに、その成果を調査・研究発表会や研修講座等を通じて教職員に還元することによって、学校教育の改善に資する。

1 研究主題

「未来を切り拓く力を育む学校教育への総合的な支援」

2 研究主題設定の理由

急速な少子高齢化やグローバル化の進展、情報通信技術や人工知能の発達などにより、社会構造や価値観は大きく変化している。このような予測困難な時代において、学校教育には、児童生徒一人一人が主体的に学び、他者と協働しながら課題を解決し、新たな価値を創造する力を育成することが強く求められている。そのためには、教職員が専門性を高め続け、教育実践の質を不断に向上させていくことが不可欠である。

中央教育審議会においては、教職生涯を通じて学び続ける教師像の確立と、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させることの重要性が示されている。教師には、ICTを活用した授業改善、理論と実践を往還する探究的な学び、児童生徒一人一人に寄り添った教育相談、特別支援教育の視点を踏まえた組織的な支援体制づくりなど、多面的で高度な資質・能力が求められている。さらに、働き方改革の推進や校務の効率化が進む中であっても、教育の質を維持・向上させるためには、限られた時間の中で効果的に学び続ける仕組みの構築が重要である。

令和6年3月に策定された「第3期愛媛県教育振興に関する大綱～愛顔あふれる「教育立県」えひめの実現～」においては、変化の激しい社会を生き抜く力の育成や、誰一人取り残さない教育の実現、教職員の資質・能力の向上、学校・家庭・地域が連携した教育の推進などが、重要な施策の柱として示されている。とりわけ、主体的に学び続ける教職員の育成や、ICTの効果的活用による学びの質の向上、児童生徒一人一人の多様なニーズに応じた支援体制の充実、今後の本県教育の発展において不可欠な視点である。

また、大綱では、学校現場の実態を踏まえたきめ細かな支援の充実や、組織的・継続的な人材育成の重要性が示されており、教育の質の向上を県全体で支える体制づくりが求められている。これらの方針は、授業改善の推進、教育相談体制の充実、特別支援教育の充実、校内研修の活性化など、学校教育のあらゆる側面において一体的に推進されることが必要であることを示している。

一方で、教育課題の複雑化・多様化が進む中、各施策や取組を個別に進めるだけでは十分な成果を上げることは難しく、分野横断的な視点に立った総合的な支援の在り方が求められている。県の教育施策と学校現場の実践とを有機的に結び付け、持続可能な教育環境を構築していくことが、今後ますます重要な課題となっている。

そこで、本センターでは、各室の研究成果を基盤とし、学校現場の実態やニーズに即した支援の充実を図ることとした。これにより、教職員が互いに学び合い、高め合いながら専門性を発揮できる環境を整備し、児童生徒の確かな学びと健やかな成長を支える学校づくりを実現することを目指している。以上の理由から、「未来を切り拓く力を育む学校教育への総合的な支援」を研究主題として設定し、本研究に取り組むものである。

3 研究の内容

(1) 2年次研究

1年次の成果と課題を踏まえ、教師の主体的な学びの深化と授業力の向上及び個別最適な学びを支える校内支援体制の充実を図ることを目的として、各室が研究を推進した。

情報教育室では、目標設定と振り返りを重視した研修プランを基に、教師の主体的な学びをより一層促進する研修の充実に取り組んだ。研修においては、個人目標の明確化、実践と結び付けたICT活用の工夫、リフレクションを通じた省察の深化を図り、授業改善につながる学びの定着を目指した。その結果、教師が自らの課題意識に基づいて学びを継続する姿勢が高まり、ICT活用スキルと授業力の向上に結び付いた。

教科教育室では、理論と実践の往還を重視した伴走型支援を継続し、「見方・考え方」を働かせる授業づくりや汎用的知識・概念の形成を中心に支援を行った。指導主事が研修参加者と対話を重ねながら課題研究を支援し、成果のアウトプットを通して学びを可視化することで、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を促進した。

特別支援教育室では、1年次のニーズ調査を基に作成した学校サポート資料の活用を通して、校内支援体制の充実を図った。管理職や特別支援教育コーディネーター、学級担任の役割に応じた視点を整理し、校内研修や日常的な支援に活用できる体制づくりを支援した。これにより、教職員の共通理解が深まり、チームとして個別最適な学びを支える取組が進展した。

以上の取組を通して、2年次研究では、教師一人一人の主体的な学びを基盤とした授業改善と、組織的な支援体制の強化を一体的に推進した。これにより、学校現場における実践力の向上を図り、子どもたちの学びを支える教育環境の充実につなげることを目指した。

(2) 1年次研究

企画開発室と教育相談室の2室が、学校現場における教職員の学びと児童生徒支援の質的向上を目指し、基礎的調査および教材・研修モデルの開発に取り組んだ。

企画開発室では、「新たな教師の学びの姿」の実現に向け、県内の全公立小・中学校及び県立学校を対象に、校内研修の実態・課題・工夫に関する大規模アンケート調査を実施し、研修時間の確保の困難さ、対話や省察の機会不足、教員の主体的参加意欲の差異などを明らかにした。また、短時間でも省察と対話を促し、教員同士が価値観や学びを共有できる研修デザインの基盤として、価値観共有カード「CoCo Card」や対話型リフレクションシート「IRS」を開発し、各研修に取り入れた。これにより、教員が自身の経験を他者との対話を通じて客観視し、学びの転換を促す研修スタイルの可能性を確認した。

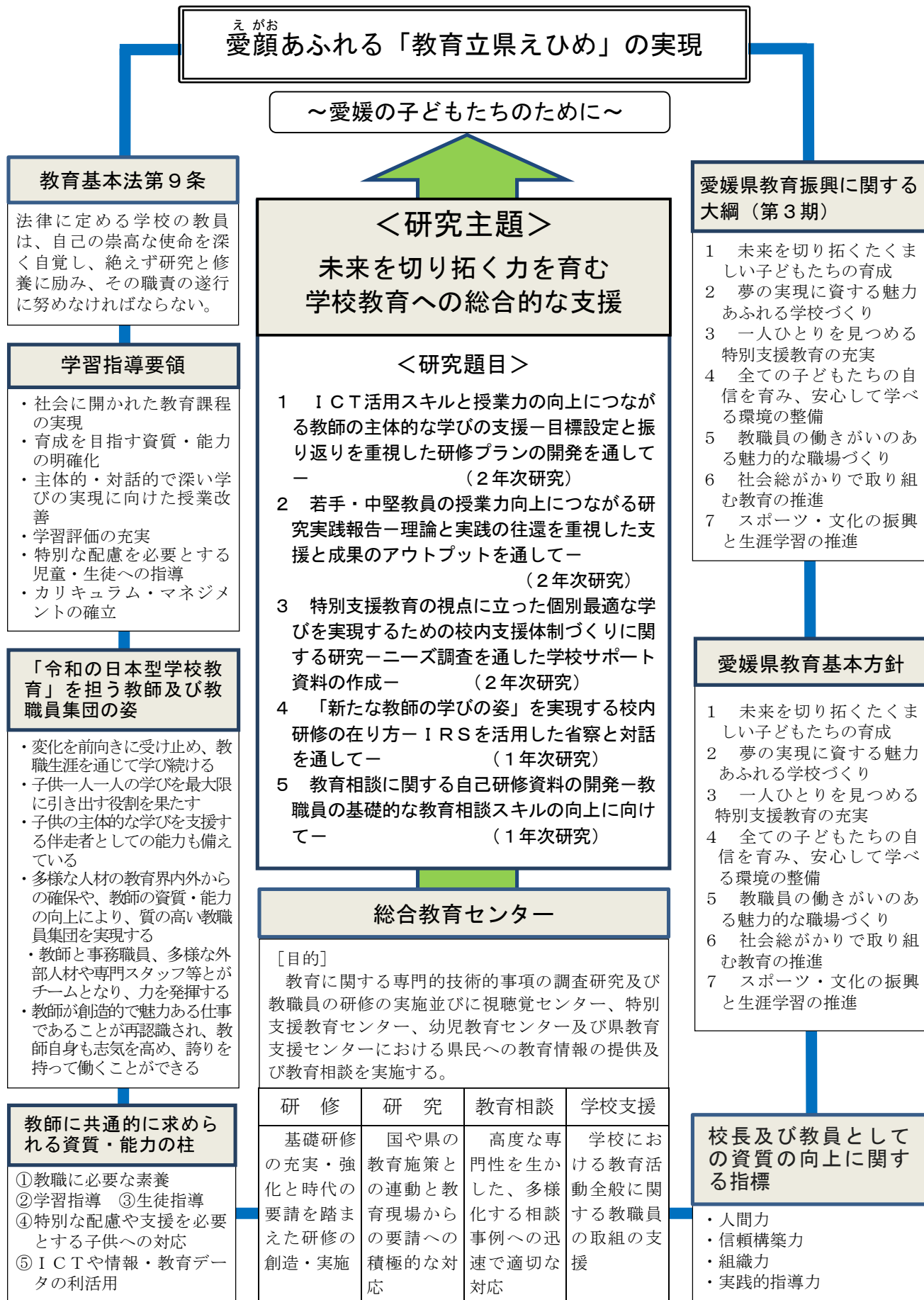
教育相談室では、教育相談に関する教職員の研修受講歴、相談実施状況、必要とする研修内容を把握するためのアンケート調査を実施し、相談の重要性は高い一方で、研修機会が不足していることが明らかとなった。また、短時間で基礎的スキルを学べるオンデマンド動画とハンドアウト型教材の構成を検討し、教職員が自身のペースで学べる「自己研修教材」の開発方針を整理した。これにより、相談スキル向上に向けた柔軟な学習形態の必要性和、実践的内容への強いニーズが把握された。

4 研究成果の還元

本研究の成果については、研究紀要において公表し、本研究における研究成果物は、本センター各種研修講座等で活用するとともに、ホームページでの情報提供等を行う。

また、研究成果を踏まえた、研修事業・教育相談事業・学校支援事業を本センターにおいて実施し、学校教育を総合的に支援することで、研究事業の成果を学校及び教職員へ還元する。

5 研究構想



I C T活用スキルと授業力の向上につながる教師の主体的な学びの支援

ー目標設定と振り返りを重視した研修プランの開発を通してー

情報教育室 渡 部 浩 二 加 藤 憲 司 村 上 貴 彦
石 崎 正 人 山之内 孝 明
【要 約】

本研究は、I C T活用スキルと授業力の向上につながる教師の主体的な学びを支援する研修プランを開発するものである。1 年次は、研修デザインシートの作成や個人目標の設定、振り返りを取り入れ、効果を確認したが、個人目標の設定や振り返りの質に課題が残った。2 年次は、その改善を図り、個人目標の設定の場、実践と研修での学びを結び付ける機会、自己の在り方に気付くりフレクションの時間の三つが本プランの重要な要素であることが確認できた。

【キーワード】 個人目標の設定 知識・情報のインプットと実践の往還 振り返り

1 研究の目的

令和 3 年 1 月の中央教育審議会答申では、「令和の日本型学校教育」が提唱され、子どもたちの個別最適な学び、協働的な学びの充実に加えて、主体的・対話的で深い学びに資する I C T環境の活用や教職員の研修の在り方が整理された。具体的には、I C Tを活用し、学習履歴や生徒指導上のデータを蓄積・分析・利活用しながら個別最適な学びの充実に資することなどが述べられている。また、教師の学びを一層深めていくためには、変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶ主体的な姿勢が必要であるとされた。令和 4 年 12 月の中央教育審議会答申では、「新たな教師の学びの姿」として、主体的な姿勢、継続的な学び、個別最適な学び、協働的な学びの四つが示され、教師自身の学びの転換が求められている。

本県では、I C Tを活用した体系的で質の高い教育を推進するため、「愛媛県 I C T教育推進ガイドライン」（以下「ガイドライン」という。）を策定し、児童生徒と教師が身に付けるべき I C T活用スキルを示している。本県でも、このガイドラインに沿った研修の充実に資し、教師の I C T活用スキルの向上に努めてきた。しかし、知識や技能の習得に重きを置いた研修内容であったため、教師自らが学び、その学びを継続していく主体的な研修とは隔たりがあった。

1 年次は、独立行政法人教職員支援機構（N I T S）の「「研修観の転換」に向けた N I T S からの提案（第一次）」（以下「N I T S からの提案」という。）を踏まえ、教師の主体的な学びを支援するため、研修デザインシートを作成し、研修内容を個人目標の設定や多様な研修方法の導入へと変更した。研修効果は高く、多くの教師の達成感や内容の有用性が確認できた。一方で、個人目標の設定や振り返りの質的向上の必要性などの課題が明らかになった。

そこで、本研究では、1 年次の課題を踏まえ、教師の主体的な学びを支援する研修プランを再構築することで、I C T活用スキルと授業力の向上を図るとともに、主体的に学ぶ意識を醸成し、新たな教師の学びの姿の実現につなげたいと考え、本研究主題を設定した。

2 研究の内容

(1) 教師の I C T活用スキルと実態調査

ア I C T活用スキルと授業力について

教師に求められる資質・能力として、本県では「実践的指導力」「組織力」「信頼構築力」「人間力」の四つを提示している（図 1）。このうち「実践的指導力」は、「授業力」と「省察力」との往還によって涵養されるものとされており、更に七つの力に細分化されている。その構成要素の一つとして「I C T活用能力」が位置付けられて



図 1 本県の教師に求められる資質・能力

おり、授業力の向上には一定のICT活用能力が不可欠であると考えられている。なお、「ICT活用能力」に関する具体的なスキルについては、ガイドラインにおいて詳細に示されている。

イ 実態調査

文部科学省が令和2年に公表している「教育の情報化に関する手引―追補版―」では、学習場面に応じたICT活用の分類例が示されており、その具体的な内容が整理されている（図2）。これらの分類は、一斉学習、個別学習、協働学習といった学習形態に対応したICTの活用方法を体系的に示したものであり、教師が授業の中でICTを効果的に活用するための実践的な指針となっている。

このような分類例を授業実践に取り入れることができれば、教師のICT活用能力の向上のみならず、授業力そのものの向上にもつながると考えられる。また、学習者の主体性を引き出す場面において、ICTを活用することは、学習の質を高める上で重要な意味を持つ。

そこで本研究では、本室が実施する課題別研修及び出前講座に参加した教師を対象に、研修の前後でアンケート調査を実施した。この調査では、研修参加者が授業においてICTをどのように活用しているか、また、研修を通じて授業力の向上を実感しているかについての意識や実践状況を把握することを目的とした。さらに、事前アンケートの実施には、参加者が自身の苦手とする学習場面におけるICT活用をメタ認知する効果がある。このことは、研修への意欲を高めるとともに、研修中の協議において他の参加者に実践事例を質問する契機となる。

研修前に実施した事前アンケートの結果（図3）によると、10項目中9項目で「できる」「ややで



図2 学習場面に応じたICT活用の分類例
教育の情報化に関する手引―追補版―
（「学びのイノベーション事業」実践研究報告書より）

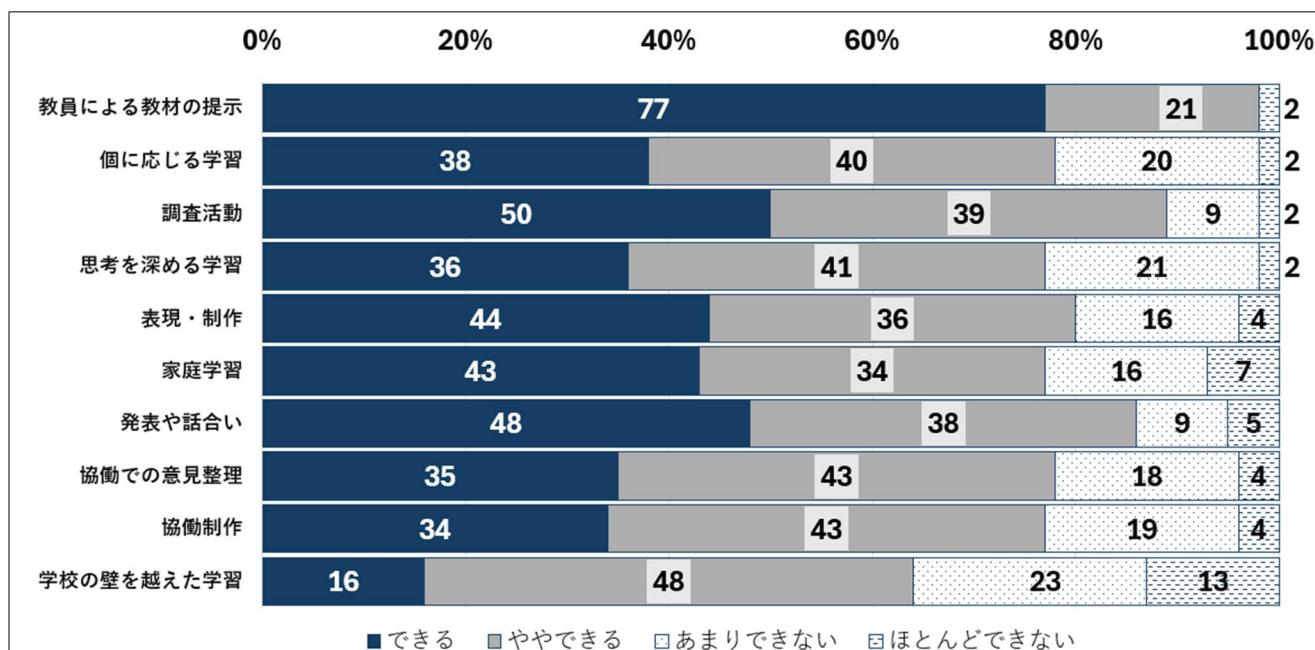


図3 学習場面に応じたICT活用の分類例に関する事前アンケート結果（56名）

きる」を合わせた割合が70%を上回っていることから、授業におけるICT活用は一定程度進展していると考えられる。最も高い値を示しているのは、98%の「教員による教材の提示」である。この項目のICT活用能力は、もう既に多くの教師が身に付けていると言える。一方で、70%を下回っている項目は、「学校の壁を越えた学習」だけである。「学校の壁を越えた学習」とは、インターネットを活用し、遠隔地や海外の学校、さらには学校外の専門家と意見交換や情報発信を行う学習活動を指す。これらは日常的な授業でのICT活用とは性質が異なるため、該当項目の評価が低くなったと推察される。70%から80%の項目は、「個に応じる学習」「思考を深める学習」「家庭学習」「協働での意見整理」「協働制作」の5項目である。

(2) 教師の主体的な学びを支援する研修プランの再構築

ア 研修デザインシートの作成

1年次に作成した「研修デザインシート」を、2年次も引き続き活用し、研修の構成要素を明確化した。1年次と同様に、研修目標、研修内容、研修過程・方法の三要素を整理し、参加者の主体的な学びを促進するための工夫を盛り込んだ。なお、研修目標は、以下の三点とした。

- ① 知識やスキルについて、新しく知ること。
- ② 自らの教育実践の特徴や考えの枠組みについて、気付きがあること。
- ③ 自己の「在り方」について、気付きがあること。

イ 研修プランの再構築

1年次は、教師の主体的な学びにつながる研修を実施するために、これまでの研修内容に「N I T Sからの提案」を踏まえ、研修の流れを再構成した。1年次の研修では、研修前に研修デザインシートに記載された研修目標を参加者に提示し、Microsoft Forms（以下「Forms」という。）を用いた事前アンケートにより、各自が、個人目標を設定する形式を採用した。研修過程を「導入」「展開1」「展開2」「振り返り」の四つに分けて構成し、「振り返り」では、事後アンケートを通じて個人目標の達成状況や研修の過程・方法に関する評価を収集した。さらに、研修後1か月をめぐり、Formsによる研修後アンケートを実施し、参加者が自校において研修内容をどのように活用しているかを把握することにした。

2年次は、1年次の実践を踏まえ、研修の基本的な流れは維持しながらも、幾つかの改善を加えた（図4）。具体的には、次の三つである。一つ目は、個人目標を設定する時期である。1年次は、事前アンケートによる個人目標の設定後、研修日までに時間が空いていたので、参加者が自身の目標を忘れてしまうということが起こった。これを受けて、従来実施していた研修前後の開閉会行事（各10分程度）を廃止し、その時間を活用して、研修講師による研修の目的や流れの説明を行うとともに、参加者が研修当日に個人目標を設定する時間を設けることとした。二つ目は、研修過程における展開の構成である。研修の

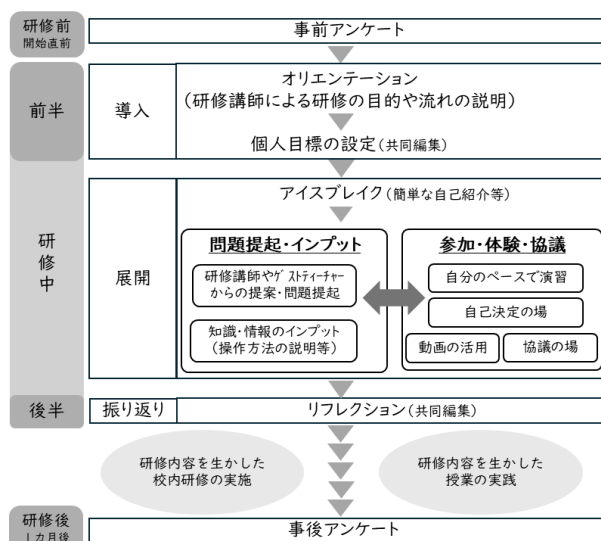


図4 2年次の研修プランの再構築

「展開」過程については、1年次は、「展開1」と「展開2」の二段階に分けて実施した。しかし、実際の研修運営においては「展開1」と「展開2」の順序が入れ替わる場合や、「展開2」が複数回にわたる場合があるなど、より柔軟な構成が求められることが判明した。また、「展開1」においては、知識・情報の正確な理解を促すインプットの時間が、必要であることも明らかとなった。これらの点を踏まえ、2年次は「問題提起・インプット」と「参加・体験・協議」の時間を往還することができるようにし、両者を組み合わせた「展開」へと再構成した。これにより、参加者が「問題提起・

インプット」と「参加・体験・協議」を行き来しながら理解を深められるようになり、より高い研修効果が期待できる。三つ目は、振り返りの共有化である。研修後半には、「振り返り」としてリフレクションの時間を設けた。1年次は、各参加者が個別に振り返りを行う形式であったが、その結果、新たな気づきを得る機会が限定的であった。そこで、2年次は参加者が研修を通じて得た気づきを言語化し、共有する機会を設定した。また、Microsoft Excel（以下「Excel」という。）やGoogleスプレッドシート（以下「スプレッドシート」という。）の共同編集機能を活用し、参加者がリアルタイムで振り返りを記入・共有できるようにした。他者の視点や意見を取り入れることで、新たな気づきを得やすい環境を整えた。

2年次の研修の流れに沿って、出前講座では3講座、課題別研修では6講座、計9講座実施することができた（表1）。出前講座は90分間、課題別研修は180分間で実施されることが多い。本研究が目指す「参加者の主体的な学びを促進する研修」を実現するためには、知識・情報のインプットと参加者間の協議の時間を、適切に配分することが不可欠である。90分間の研修では、限られた時間内で両要素を効果的に取り入れるために、研修内容の精選と時間配分の工夫を行った。180分間の研修では、時間的余裕があることから、インプットと協議の双方を十分に確保して、参加者の理解の深化及び実践的な学びの促進につながるようにした。

表1 主な研修とその内容

研修名	出前講座		課題別研修			
	授業におけるICT活用 (ロイノート)	校務におけるICT活用 (Microsoft Copilot)	基礎から学ぶ 小学校プログラミング 教育の授業づくり	基礎から学ぶ Google Workspace for Education	基礎から学ぶ 学習支援アプリ	基礎から学ぶ iPad
ICT活用 スキル ※1	クラウドサービスの活用	AIの活用	1人1台端末を利用した学習 (プログラミング教育)の指導	クラウドサービスの活用	クラウドサービスの活用 著作権に配慮した教材作成	クラウドサービスの活用
実施日・時間	5月28日 90分	7月16日 90分	7月28日 180分	9月11日 180分	10月9日 180分	10月16日 180分
研修形態	対面研修					
研修前	・事前アンケート					
研修目的 個人目標	・研修の目的、流れの説明 ・個人目標の設定					
研修中	導入		・アイスブレイク(自己紹介等)			
	・アイスブレイクなし(校内研修であるため)		・アイスブレイク(自己紹介等)			
	展開		展開			
	振り返り		振り返り			
	研修後		研修後			

※1 本県で策定している「愛媛県ICT教育推進ガイドライン」における「教師のICT活用チェックリスト」の該当項目

(3) 研修プランの実践

ア 研修の目的の説明と個人目標の設定

研修開始時、講師が資料を基に「新たな教師の学びの実現」をテーマに、オリエンテーションを行った（図5）。これは、従来型の研修観からの転換を促すことを目的としている。具体的には、教師が主体的に学び続けることの重要性を伝え、NITSが提唱する参加者を主語にした「研修デザインの三角形」、各研修における研修デザインシートに記載した研修目標④～⑥を参加者に提示した。そして、研修内容を説明し、参加する研修における具体的な個



図5 オリエンテーションの様子

人目標を設定する時間を設けた。

共同編集機能を備えたExcel又はスプレッドシートを用いて個人目標の設定を行った（図6）。シート上部には、講師が提示した①～③の3要素を含んだ研修目標を記載し、参加者は、それを踏まえて、自身の個人目標を記入した。さらに、振り返りの時間には、個人目標欄の右側に設けられた記入欄に、各目標の達成度や自己の振り返りを記述するようにした。このプロセスにより、参加者は研修の目的を自らの実践に結び付け、主体的な省察につなげることができると考えた。

【研修目標】参加者が、

①プログラミング教育の意義やプログラミング教材の基本的な使い方について知ることを通じて、

②自身の教育実践における「プログラミング的思考」の汎用性や、これまでの指導法との重なり、新たな可能性について気付く

③教師としての「在り方」について考えながら、今後の授業でプログラミング教育を具体的に取り入れる一歩を踏み出す。

番号	学校名	氏名	個人目標	個人目標達成度	②の目標達成度	③の目標達成度	振り返り
1	〇〇学校 〇〇〇〇	〇〇〇	オリエンテーション後に個人目標を記入	3	4	4	振り返り（リフレクション）の時間に記入
			・学習の中で使える教材について知る。 ・活用の仕方を考える。				プログラミング教育と聞くと難しく感じるが、パソコンを使ったものだけでなく、アナログでも可能だということがよく分かった。一人一台端末を使っていることもあったので、活用できる場面を見つけて使っていきたい。短い時間だけでもプログラミングに触れる時間を作っていきたい。

図6 共同編集による個人目標・振り返りシート

イ 展開

ここで、2年次に再構成した「展開」の過程について紹介する。「問題提起・インプット」と「参加・体験・協議」の時間を、往還するような構成として、課題別研修「基礎から学ぶ小学校プログラミング教育の授業づくり」「基礎から学ぶGoogle Workspace for Education」「基礎から学ぶ学習支援アプリ」の3講座を取り上げる。

⑦ 課題別研修「基礎から学ぶ小学校プログラミング教育の授業づくり」

研修の前半で、愛媛県のデジタルコーディネーターである昭和女子大学の森秀樹准教授によるオンデマンド動画「家族で体験！プログラミングを通じた学び1」「家族で体験！プログラミングを通じた学びPart 2（実践編）1」の2本を視聴した（図7）。動画では、小学校におけるプログラミング教育の意義やプログラミングツール「OctoStudio」の使い方などが紹介された。続いて、参加者が自己決定できる場として、8種類のプログラミング教材を体験できるコーナーを設けた（図8）。知識・情報のインプットと体験を組み合わせ、参加者は、8種類の教材を自分のペースで回りながら研修を進めた。参加者からは「様々なキットを知れてよかった」「レゴエデュケーションを試す中で、子どもたちの思考を想像しながら、実践できた」「自分が知りたかった教材の活用法について、具体的に知ることができた」「ビスケットでプログラムすることができたので、授業でも取り入れたい」というような意見が寄せられた。このことから、参加者が自分に必要な教材を選択することで、より主体的に研修に参加できたことがうかがえる。



図7 オンデマンド動画

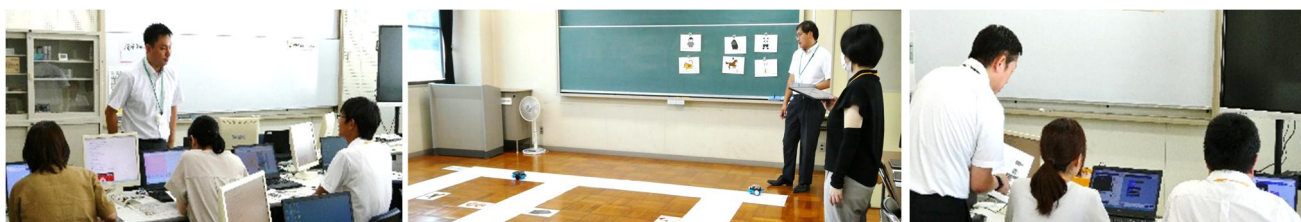


図8 教材を体験する様子（左からViscuit、mBot、micro:bit）

研修の後半には、協議の時間を設け、自校での実践例や年間カリキュラムについて共有した。参加者からは、「小学校の先生方との情報共有をすることで、他校種の取組を知るとともに、校内で共有したいと考えた」といった意見があり、新たな気付きが生まれ、次への展望が感じられた。

(4) 課題別研修「基礎から学ぶGoogle Workspace for Education」

研修の前半で、知識・情報のインプットの時間として、「Google Classroom」「Googleスライドの共同編集機能」「Googleフォーム」の活用方法について、講師による説明を行った。参加者にこれらのツールに関する基本的な機能や教育現場での活用事例を紹介した後、それぞれ個人で演習を行い、操作方法の習得を図った。演習後には、参加者同士で、これらのツールが学校現場のどのような場面で活用可能かについて協議を行い、実践的な視点から意見交換を行った。

研修の後半で、研修全体を通して得られた気付きや、更に深く探究したいと感じた内容について、参加者がグループに分かれて協議を行った。この話し合いには、協議支援ツール「えんたくん」を活用した(図9)。「えんたくん」とは、直径約1メートルの円形段ボール板を用いた話し合い支援ツールで

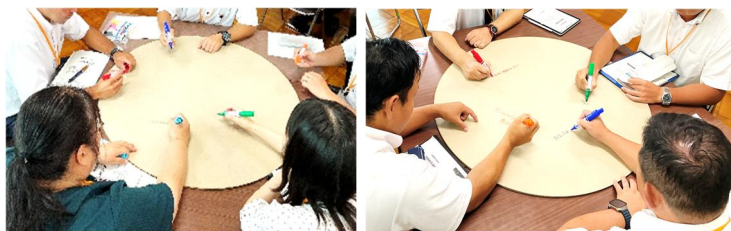


図9 「えんたくん」を使った協議の様子

あり、参加者が円座になって膝上又は机上に設置し、その上に、丸型の紙を置いてペンで自身の考えを記述しながら協議を進めるツールである。また、協議の内容としては、ICT活用の教育的効果と利点に関するもの、ICT機器の導入時の工夫や留意点などが挙げられた。「えんたくん」の使用により、各自の考えを視覚的に共有することが可能となり、他者の意見を参照することで自己の考えとの関連付けが促進された。その結果、異なる視点や意見が引き出される活発な協議が展開され、参加者間のコミュニケーションの円滑化につながった。

研修の総括として、森准教授によるオンラインでの講話を実施した(図10)。講話では、アナログとデジタルの教育的価値について言及し、高校生との対話型授業において「えんたくん」を活用した実践事例が紹介された。この実



図10 森准教授による講話の様子

践事例では、デジタルツールによる共同作業とは異なる、対面によるアナログな対話の重要性が示された。また、生成AIの急速な普及に関する現状として、大学生の利用率が3年前には数パーセントであったものが、2年前には約50%、昨年には90%以上にまで増加しているというデータが提示された。最後に、生成AIとの最適な関わり方について、森准教授は、「生成AIのみを活用した学習」は知識の定着率が低い傾向にある一方で、「従来の学習方法と生成AIを組み合わせる」ことで、学習効果が最大化されることを強調された。これからの教育においては、生成AIをいかに賢く活用して、学習を深めていくかを考えることが重要であると結論付けられた。

(5) 課題別研修「基礎から学ぶ学習支援アプリ」

研修の前半で、知識・情報のインプットを目的として、「ロイロノート」「Kahoot!」「ふきだしくん」「Canva」「Padlet」等の学習支援アプリの活用方法について、講師による説明を行った(図11)。各アプリの基本的な機能に加え、教育現場における具体的な活用事例を紹介した後、参加者は個人で演習を行い、操作方法の習得を図った。演習終了後に



図11 知識・情報のインプットの様子

は、参加者が「Padlet」を用いて、各アプリの学校現場における活用場面を記述・共有する活動を行い、実践的な理解の深化を促した。

研修の後半で、参加者がグループに分かれ、「えんたくん」を活用して、研修を通じて得られた気付きや、印象に残った事項、明らかになった課題、今後取り組みたい内容等について意見交換を行った（図12）。話し合いの中では、各アプリの利便性に関して「便利である」「業務の時短につながる」といった肯定的な意見が多く、業務効率化への貢献が高く評価された。さらに、教育現場における実用性については、授業中の活用や児童生徒とのコミュニケーション手段として有効であるとの意見が多数であった。教材作成や他のICT機器との連携においても、今後の展開に可能性が見いだされた。一方で、操作に対する不安を示す声もあり、導入に際しては十分なサポート体制の整備が求められることが共有された。



図12 意見交換の様子

ウ 振り返り（リフレクション）

表2は、参加者がExcel又はスプレッドシートに、研修前半に記入した個人目標と研修後半に記入した振り返りの一部をまとめたものである。

表2 参加者の個人目標と振り返り

講座名	参加者が設定した個人目標	振り返り
出前講座 授業における ICT活用 クラウドサービスの活用	ロイロノートの基礎的な使い方を理解し、保健体育や道徳科の意見交流や、授業に生かせるようにする。	協議では、他の先生方がどのように活用されているかを知ることができた。また、素材ライブラリに授業展開について詳しい説明があり使い方が分かった。 <u>意見の集約など、視覚的に分かりやすく行うことができるので、授業内の交流時間の短縮や充実につながっていくと感じた。</u> 今後、より一層、活用しながら自分の授業展開について考えていく必要があると気付くよい機会となった。
	ロイロノートの基本操作を習得し、 <u>授業で活用できるようにする。</u>	グループで意見を出し、整理するためのツールとして、とても有効だと思った。とにかく使ってみることが大切。使っているうちに効果的な活用法が身に付くと思う。
課題別研修 基礎から学ぶ Google Workspace for Education	共同編集の機能を理解し、 <u>授業で活用する。基礎的な機能は使えるが、自信を持って使えるようにする。</u>	内容を簡略化すれば、低学年でも扱えそうだったと思った。高学年になれば利用の幅が広がるので、自分が担任するまで更に知識を深めたい。そして、本日学んだことを校内で共有し、全体のスキルアップを図りたい。また、業務改善につながることも多かったので、Googleや生成AIを上手に使い、自分自身もアップデートしたい。
	研修を通して、 <u>ICT活用の選択肢を広げる。生成AIの活用方法について検討する。</u>	学校では、Microsoft365、ロイロノート、EILSなどを使用しているが、Googleを活用した方が、操作性がよいと感じるものがあつた。目的に応じて、最適なものを活用できるようにしていきたい。特に、スライドへコメントできる機能、共同編集機能は生徒の学びを深めるよいコンテンツになりそうだと感じた。学習効果の向上、業務効率化などのために、活用技術を高めしていきたい。
課題別研修 基礎から学ぶ Microsoft365	使ったことがないため、何ができるのかを知り、 <u>今後の教育活動にどう生かすかを考えたい。</u>	言葉として聞いたことがあつた生成AIのことを聞くことができ、使ってみようと思うよいきっかけになった。 <u>森先生の話のように、まずは一步を踏み出してみようと思う。</u>
	<u>基本的な操作方法を学び、これからの教育活動に生かすためのきっかけとする。</u>	共同作業をすることで、作業を効率よく進めることができると分かった。Formsのアンケートやクイズも積極的に活用したい。今日の記憶が薄れないうちに一度使いたい。
課題別研修 基礎から学ぶ 学習支援アプリ	様々な実態の生徒に合わせた学習支援アプリの使い方を学ぶ。	学習支援アプリを使用することで、校務の省力化や新しい視点での教材の提示ができることが分かった。今後の課題としては、 <u>特別支援学校で生徒の実態差が大きい場合の一斉授業での使い方や、重度の障がいのある生徒が使用するための工夫、重度の障がいのある生徒に適した使い方を学んでいきたい。</u> 自身の学校のセキュリティポリシーの把握が正確にできていないことが分かったので確認していきたい。
	ロイロノートの基礎的な操作方法を学ぶ。ICTを用いた効果的な学習方法を知る。児童が出した意見を、グループで話し合いながらまとめている方法を知る。	ふだん、授業準備に精一杯で、効果的な学習支援アプリを知りたくても、後回しになっていたのですごく貴重な時間だった。自分の心や時間に余裕がないと、児童に真摯に向き合うことができなくなる時があつたので、今回知ったアプリを効果的に使ってみたい。また得た知識を、 <u>学校内でも共有していきたい。</u>

参加者が設定した個人目標では、「基礎的な使い方を理解」や「基本的な操作方法」といった記述が見られ、多くの参加者が、ICT活用の基礎的な理解や基本操作の習得を目標として掲げていた。また、「授業に活用できるようにする」「共同編集の機能を理解し、授業に活用できるようにする」「ICT活用の選択肢を広げる」「教育活動にどう生かすか」「生徒に合わせた」などの記述から、授業での具体的な活用方法や、授業への実践的応用を重視する傾向も見られた。達成状況では、個人目標については「できた」56%、「ほぼできた」42%で、合計98%に達している（図13）。この結果は、研修内容が参加者の個人目標と整合し、実践的かつ有効な学びを提供できたことを意味する。特に、操作体験を通じた理解促進が

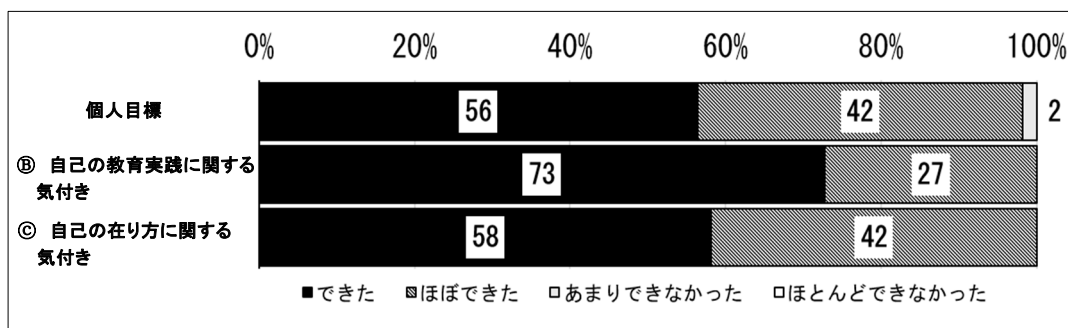


図13 達成状況（56名）

目標達成に寄与した可能性が高い。次に、⑩「教育実践の枠組みに関する気付き」の達成状況では、「できた」73%、「ほぼできた」27%で、合計100%と非常に高い達成度を示した。「意見の集約など、視覚的に分かりやすく行うことができるので、授業内の交流時間の短縮や充実につながっていくと感じた」「特別支援学校での生徒の実態差が大きい場合の一斉授業での使い方や、重度の障がいのある生徒が使用するための工夫、重度の障がいのある生徒に適した使い方を学んでいきたい」などの記述から、実践への積極的姿勢が顕著であることが分かる。⑪「自己の在り方に関する気付き」についても、「できた」58%、「ほぼできた」42%で、合計で100%と高い達成度を示した。ただし、「できた」の割合が⑩より低いのは、ICTの教育的可能性に対する理解が進む反面、実践への自信や応用力には課題が残るためだと考えられる。一方で、「森先生の話のように、まずは一步を踏み出してみよう」「記憶が薄れないうちに一度使いたい」「自身の学校のセキュリティポリシーの把握が正確にできていないことが分かったので確認したい」「学校内でも共有したい」という意見から、ICT活用スキルの必要性を認識し、自己の在り方に変化が生じていることが分かる。総じて、本研修プランの実践は、参加者に対し、⑩・⑪の研修目標を高い水準で達成させる効果があったと評価できる。

(4) 事後アンケート結果

参加者が授業においてICTをどのように活用しているか、また、研修を通じて、授業力の向上を実感したかを把握するために、研修後1か月頃に事後アンケートを実施した（図14）。事前アンケートの結果で、70%から80%の5項目「個に応じる学習」「思考を深める学習」「家庭学習」「協働での意見整理」「協働制作」に関しては、「できる」「ややできる」を合わせた割合が、全て80%以上となり、増加した。それ以外の項目でも、全10項目中9項目で増加した。このことから、本研修は、教師のICT活用スキルと授業力の向上につながったと考えられる。

図15は、「研修が自身の授業力の向上につながったか」という質問に対する回答結果を示したものである。回答は「つながった」「ややつながった」「あまりつながらなかった」「ほとんどつながらなかった」の4件法で構成されており、そのうち「つながった」が70%、「ややつながった」が30%を占め、100%に達した。このことから、本研修プランが、研修参加者の授業力の向上に有効であったことが明らかとなった。さらに、「つながった」「ややつながった」と回答した理由の記述内容を分析した結果、授業力向上に寄与する要因として、ICT機器の操作習得、生成AIの活用理解、児童生徒の学習意欲向上の三つの側面が抽出された。特に、実際に操作・体験する研修形式は、教師の活用意欲を高め、授業実践への移行を促進する重要な要因であると考えられる。

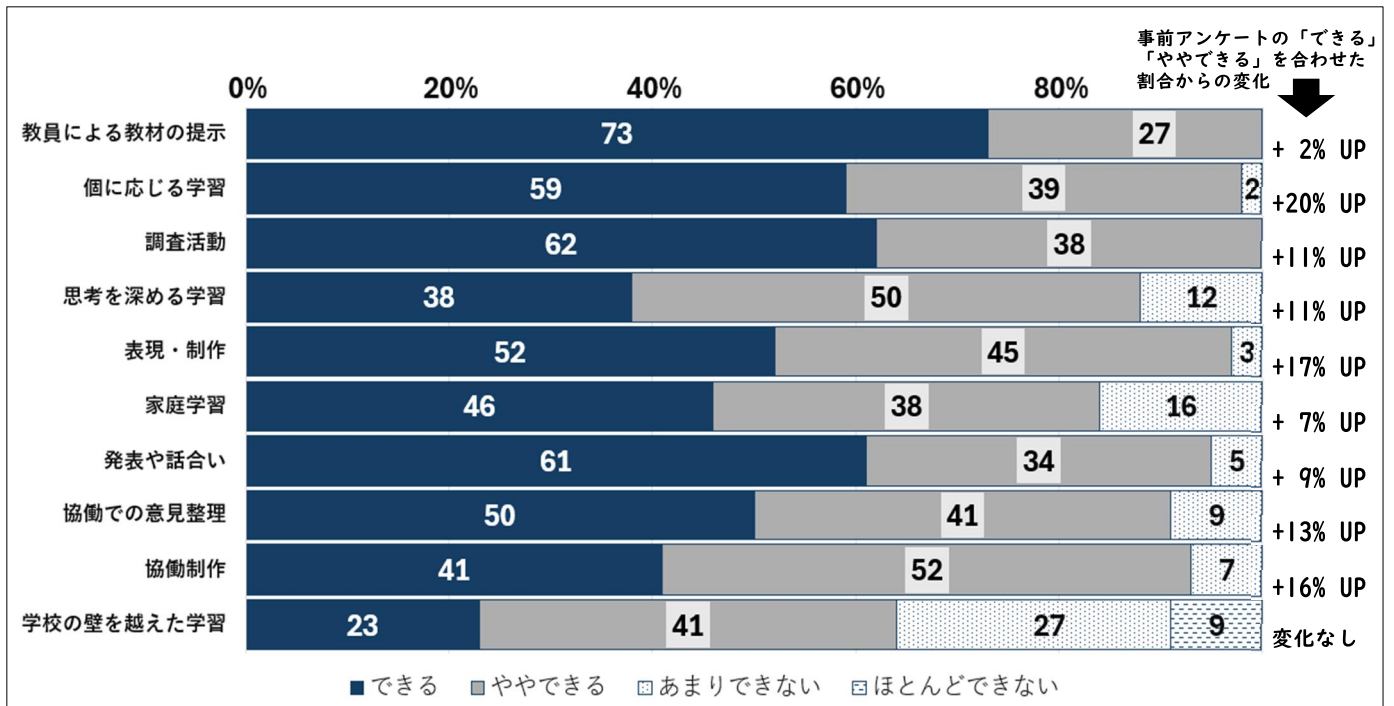


図14 学習場面に応じた I C T活用の分類例に関する事後アンケート結果（56名）

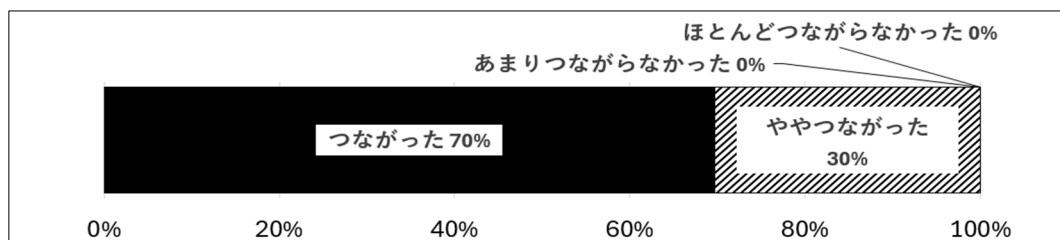


図15 「研修が自身の授業力の向上につながったか」の回答（56名）

3 研究のまとめ

1 年次に明らかとなった課題である個人目標設定の方法、振り返りの質的向上の二点に対する改善の取組と、2 年次新たに実施した内容及びその成果について検証する。

まず、個人目標設定の方法についてである。2 年次は、従来実施していた開会行事を廃止し、研修冒頭に約10分間の時間を確保した。この時間を活用し、研修講師による目的及び研修の流れの説明を行った後、参加者が自身の研修目標を設定する時間を設けた。参加者が設定した個人目標には、基本操作の習得や授業への実践的応用を重視する傾向が見られた。また、協働学習や意見交換を促進する機能への関心も示されており、単なる技術習得にとどまらず、教育実践の質的向上を志向する姿勢が確認された。研修当日に目標設定の時間を設けたことにより、参加者は研修の目的を明確に理解し、自身に必要なスキルや学習内容を具体的に想起することが可能となり、個人目標の設定を促進する要因となったと考えられる。

次に、振り返りの質的向上についてである。2 年次は、研修で得た気づきを、共同編集機能を備えたExcel又はスプレッドシートに記入する形に変更した。参加者が自己の振り返りを相互に共有することで、気づきへの深化が促された。また、展開の過程で、協議支援ツール「えんたくん」を導入した協議を幾つかの講座で実施した。協議内容を「研修を通しての気づき」としたことで、自己を振り返る内容が含まれる形となった。これにより、異なる視点の獲得や自己の気づきがより促進され、振り返りの質的な向上につながった。

加えて、2 年次の新たな取組として、課題別研修の3 講座において、森准教授による講話（オンデマンド動画を含む）を実施した。森准教授は、I C Tや生成A Iを「道具」として位置付け、教育目的に応じて主体的に選択・活用する姿勢の重要性を強調した。講話では、アナログとデジタルの教育

的価値の比較、生成A I の普及状況、ツールの本質的な意味についての考察が示され、教師が自身の教育観に基づいて学びをデザインする必要性が示唆された。さらに、具体的な実践例やツール活用の紹介を通じて、教師が自らの授業に応用可能な視点を得ることができた。これにより、技術に依存するのではなく、目的意識を持って学びを構築する姿勢が育まれ、専門家による講話は教師の主体的な学びの深化に寄与したと評価できる。

以上の結果から、I C T活用スキルと授業力の向上につながる教師の主体的な学びを支援する研修プランの開発において重要な要素は、以下の三つであると考ええる。

一つ目は、参加者が研修を通して何を学びたいのかを明確にするために、個人目標を設定する場を設けることである。研修内容を把握した上で、参加者自身が研修を通して「何を学びたいか」という問いを立て、研修に参加することは、参加者の主体的な姿勢を形成する契機となった。

二つ目は、これまでの実践と研修で学んだことを結び付ける機会を設けることである。研修を通して身に付けた知識やスキルを、どのような場面で活用できるか想起し、参加者同士で情報交換する機会を設けたことは、自らの教育実践について振り返り、他者の考えに触れ、新たな気づきを促すことにつながった。

三つ目は、自己の在り方に関する気づきを促すリフレクションの時間を確保することである。研修を通して自分は何を学んだか、これからどのようなことに取り組んでいきたいか、自己を見つめる場を設定し、それをアウトプットして多様な気づきに触れることは、自己の在り方に関する気づきを促すことにつながった。

本研究を通じて、個人目標の設定、新たな知識・情報のインプットと実践の往還、振り返りを統合した研修モデルは、教師の主体的な学びを促進し、授業力の向上に寄与する有効な枠組みであることが確認できた。

私たちは、新たな教師の学びの姿の実現を目指して、研修をデザインする担当者として、参加者を主体とした研修へ転換を図ろうと、試行錯誤してきた。これまで行ってきたI C T活用スキルに関する研修では、知識や操作方法の習得に重きを置いたものが多くあった。当初、協議を多く取り入れ、学んだことや気づきをできるだけアウトプットすることで、知識・スキルの定着を図ることを目指した。しかし、どのような使い方ができるかよく分からないものに対して、何ができそうか考えても、どうしてよいか分からず、I C Tを活用していこうという前向きな気持ちを持つことは難しい。だからこそ、インプットとアウトプットのバランスが大切であると感じた。知識・情報のインプットや参加・体験・協議を往還しながら、確かな知識やスキルを身に付けた上で、自分は何を学んだか、どのような気づきがあったか、自分と向き合う時間を十分に確保し、それをアウトプットして、多様な考えに触れ、更に学びを深めていくことが、教師の主体的な学びにつながっていくのではないかと考える。

主な参考文献

- 渡部浩二 加藤憲司 村上貴彦 石崎正人 山之内孝明「I C T活用スキルと授業力向上につながる教師の主体的な学びの支援 ―目標設定と振り返りを重視した研修プランの開発を通して―」『教育研究紀要第91集』愛媛県総合教育センター2024
- 渡部浩二 加藤憲司 村上貴彦 石崎正人 山之内孝明「自己教育力を育むための1人1台端末活用に関する研究 ―「インターネット活用スキル」の向上を図る授業実践を通して―」『教育研究紀要第90集』愛媛県総合教育センター2023
- 文部科学省中央教育審議会「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」2021
- 愛媛県教育委員会「I C T教育推進ガイドライン<改訂版>」2024
- 独立行政法人教職員支援機構『「研修観の転換」に向けたN I T Sからの提案』2024
- 中村文子 ボブ・パイク『研修デザインハンドブック』J MAM2018
- 中田正弘 坂田哲人 町支大祐『学習者主体の「学びの質」を保証する』東洋館出版社2023

若手・中堅教員の授業力向上につながる研究実践報告

ー理論と実践の往還を重視した支援と成果のアウトプットを通してー

教科教育室	加 藤 伸 弥	飛 田 善 広	松 田 詩 織
	越 智 亮 平	坂 本 定 生	参 河 厚 史
	佐 伯 知 子	大 口 愛 子	田 頭 和 美
	稲 葉 正 和	和 田 知 子	清 水 裕 士
	根 岸 漂	渡 部 靖 司	矢 畑 祐 子

【要 約】

「令和の日本型学校教育」を担う「新たな教師の学びの姿」の実現に向け、伴走型支援の充実と、理論と実践の往還による授業改善を目指して研究に取り組んだ。その結果、主体的に学ぶ研修の意義が研修参加者に実感され、研修での学びが学校での指導に生かされた。また、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の取組において、研修参加者が理論と実践の往還に基づき、自律的に学びを深めたことで、若手・中堅教員の授業力向上につながった。

【キーワード】 新たな教師の学びの姿 主体的・対話的で深い学び 理論と実践の往還

1 研究の目的

近年の社会情勢の大きな変化に伴い、学校や教師を取り巻く状況にも大きな変化が訪れている。

「「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（審議まとめ）」（令和3年11月中央教育審議会）においても、教職生涯を通じて学び続ける、子どもの主体的な学びを支援する伴走者としての教師の姿が求められている。そのような教師の姿の実現のためには、専門性の更なる向上、ICTの利活用、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善など、各学校の教育課題に応じて主体的、協働的に研修を深めていく必要がある。また、教職生活を通じた学びの機会において、主体的に学び続ける「新たな教師の学びの姿」は、子どもの学びの相似形であり、ロールモデルとなることが、「「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」（令和4年12月中央教育審議会）で示されている。

そこで、教科教育室で年間を通じて行っている中堅教諭等資質向上研修や高等学校理科研修講座において、「新たな教師の学びの姿」の実現に向けて、理論と実践の往還を重視した支援を行うとともに、研修参加者が自律的に学びを深めた研究成果のアウトプットを通して、若手・中堅教員の授業力向上につなげたいと考え、2か年継続して本研究に取り組むこととした。

2 研究の内容

(1) 教育研究の伴走型支援

研究の1年次において、教科教育室では、指導主事が教育研究を伴走的に支援する上でのポイントを、「学び手主体」「気付きを起こす」「対話を重視」の三点に絞って、中堅教諭等資質向上研修や高等学校理科研修講座における支援を行った。課題研究計画の検討や中間報告等においては、指導主事が内容を一方的に伝えて終わるのではなく、研修参加者同士でアドバイスし合う時間を確保した。受け身の研修ではなく、研修参加者主体の研修になるよう、指導主事も研修観の転換を意識して研修に取り組んだ。その結果、研修参加者が主体的に学ぶことの意義を実感し、自ら考えることで、学びをマネジメントすることができた。このような伴走型支援を更に充実させることが、「新たな教師の学びの姿」として挙げられている「主体的な姿勢」「継続的な学び」「個別最適な学び」「協働的な学び」の実現に向けて必要である。

実践事例1では、高等学校理科研修講座参加者が、指導主事と対話しながら進めた実験の成果を、勤務校での生徒への指導に生かして、自らが伴走者として生徒の学びに寄り添った。対話を重視しながら、自主性を尊重した助言を行うことで、生徒の主体性や科学的思考力を育成した。さらに、校外の大会やコンテストへの積極的な参加を促し、発表や意見交換の場を多く経験させることで、生徒は新たな気付きを得るとともに表現力や学習意欲が高まり、学び手主体の学習の有効性が確認された。

(2) 主体的・対話的で深い学びの実現に向けて

2年次には、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の視点として「見方・考え方を働かせる」「汎用的知識・概念の獲得や形成」を中心に、研修参加者の支援に取り組んだ。各教科等の学習指導要領解説に示されている「見方・考え方を働かせる」とは、事象の意味や本質、他との関連性を、捉えたり問い直したりすることであり、深い学びの実現の鍵である。また、学んだことを単なる知識として終わらせるのではなく、単元や学年、教科等の枠組みを超えて活用できる汎用的知識・概念とすることが、全ての子どもが学ぶ力を発揮し、子ども自身が学ぼうとする教育につながると考える。そこで、研究計画の立案や中間報告等においては、研修参加者の対話の時間を意図的に設定し、研修参加者自身の気づきを促す助言を行った。本センターで得た気づきや新たな知見等を、研修参加者は勤務校に持ち帰って教育実践に生かし、その成果と課題を基に教育実践を見直すことで、理論と実践の往還を行った。

実践事例2では、数学的な見方・考え方を働かせる数学的活動を重視し、統合的、発展的に考察する力の育成を目指した。問い掛け型学習課題の設定や振り返りシートの活用等により、生徒自身が、単元を横断して既習の知識を活用する有用性に気づき、学びを深めることで、汎用的知識・概念の獲得につながることができた。また、指導主事が研修講座の中で具体的に示した「知識構成型ジグソー法」について、生徒の実態に応じた実践を行った。生徒同士の対話を通じて、「自らの思考を整理し、他者に伝えよう」とする態度が育まれ、さらに、生徒の振り返りの記述からは、複数の単元を横断して知識を活用する必要性や、学習の積み重ねの大切さへの気づきが見られた。これらは、学んだ知識・概念が他の単元においても横断的に活用可能であると実感するものであり、理論と実践の往還による汎用的知識・概念の形成に向けた授業改善の成果と考えられる。

3 研究のまとめ

若手・中堅教員の教育研究において、伴走型支援の充実と、理論と実践の往還による授業改善を目指して、2か年継続して研究に取り組んだ。相互の対話を重視し、研修参加者主体の研修とすることを意識して研修を実施した。その結果、主体的に学ぶ研修の意義が研修参加者に実感され、研修での学びが学校での指導に生かされた。また、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を基盤として、指導主事が課題研究の支援に取り組むことで、研修参加者による汎用的知識・概念の獲得や形成につながる授業実践が行われた。研修参加者が自律的に学びを深めた様々な取組は、「新たな教師の学びの姿」として示される、主体的に学び続ける教師の学びの実現につながるものである。伴走型支援を更に充実させるとともに、研究成果のアウトプットを通して若手・中堅教員の授業力向上につなげていきたい。

次ページから、指導主事が指導助言を行った、実践例2例と、高等学校理科研修講座の研究概要3例を示す。これらは、優れた実践であり、若手・中堅教員が研修・研究を進める上で、参考となるものである。今後も、本研究の成果を踏まえつつ支援の一層の充実を図っていきたい。

主な参考文献

- 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)』『中学校学習指導要領(平成29年告示)』2018
- 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』2019
- 中央教育審議会「「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（審議まとめ）」2021.11
- 中央教育審議会「「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」2022.12
- 独立行政法人教職員支援機構「「研修観の転換」に向けたNITSからの提案」2024.4
- 愛媛県総合教育センター「分かる 考える 伸びる 授業づくりの基礎・基本」
https://center.esnet.ed.jp/shiryo_top/jugyokiso (2026.1.8参照)

【実践事例1】

生徒とともに歩む探究活動の実践 ～銅鏡反応の新たな実験方法の確立を目指して～

愛媛県立新居浜東高等学校 教諭 白石千明

1 研究目的

本研究は、令和5年度高等学校理科研修講座で行った研究を基に、生徒に課題研究を指導する過程において、教員の探究活動の指導力向上と、探究活動を通して生徒の主体性や科学的思考力、表現力を育むことを目的とした。

2 内容

高等学校理科研修講座は、総合教育センターで年間約20日間実験等を行い、自然科学教育の研究と実践を通して、理科教員としての資質の向上と指導力の強化を図るものとして、毎年開講されている。私は令和5年度に、この研修に参加し、銅鏡反応の教材開発をテーマとして研究に取り組んだ。このテーマを設定したのは、生徒実験でホルマリンの還元性を確かめるフェーリング反応の実験を行った際、実験後、試験管の内壁に銅が析出していることがあるという現象に気付いたことがきっかけである。教科書には、銀鏡反応に関する記載はされているが、銅鏡反応に関する記載がないことに疑問を抱いた。そこで、銅鏡反応について先行研究を調べると、銅鏡が生成する方法は幾つか報告されていたが、銀鏡反応のように高校の化学の授業で活用できる具体的で簡便な実験方法は、銅鏡反応については確立されていなかった。そこで、フェーリング液とホルマリンを用い、高校生でも容易に再現できる新しい銅鏡反応の実験方法を確立し、教材化することを目的に研究に取り組んだ。

研究を進める中で、課題を一つ解決するたびに大きな達成感や充実感が得られた。「せっかく研究をするなら、生徒にもこの感動を体験させたい、探究活動として一緒に取り組みたい」という思いが湧いてきた。本校には理数系の部活動が存在しないため、理数系に興味・関心を持つ生徒が、研究を行う機会がない現状を課題と感じていた。そこで、有志の生徒を募り、探究活動として取り組むことで、この課題を解決できるのではないかと考えた。研究は、「総合教育センターで、私が指導主事と相談しながら予備実験を行い、その内容を持ち帰って、生徒に実験指導を行う」という形式で進めた。私は、安全管理や生じた課題を解決するための助言を中心に行い、実験計画・条件検討・データ整理は生徒主体で進めることを重視した。実験データの大部分は、生徒自身の手によって導き出された。

研究を始めた令和5年度は、1年生の化学基礎の授業を担当していたことと1年生の担任をしていたことから、1年生から有志の生徒を募集した結果、2名の生徒が参加を希望した。毎年2月に愛媛大学で行われている、えひめサイエンスチャレンジでの発表を目標に、研究に取り組んだ。2名の生徒は実験に真面目に取り組み、えひめサイエンスチャレンジで研究成果を発表した。しかし、2名ともこれまで研究発表の経験がなかったため、場の空気に圧倒されてしまい、聴衆に対して顔を上げることができず、小さな声での発表となった。そのことを審査員の先生に指摘されたこともあり、えひめサイエンスチャレンジでの発表後、一人は研究の辞退を申し出た。しかし、もう一人はこの経験を悔しいと思い、継続して研究に参加することを希望した。

令和6年度は、高等学校理科研修講座で学んだ研究の指導方法や研究成果を生かし、同じテーマで継続して研究に取り組んだ。令和5年度に参加した1名の生徒に加え、新たに2名の生徒が研究に加わった。この年度は2年生理数クラスの担任になったこともあり、化学に興味・関心があり、部活動をしていない生徒に私から声を掛けた。昨年度の経験を踏まえ、プレゼンテーションの練習回数を増やすとともに、実験中も操作を行う意義や課題を解決するために必要な追加実験について、問いを投げ掛けながら研究を進めた。また、積極的に校外の大会やコンストに参加した。校外にも発表の場を展開することで、自分たちの研究や発表を多角的に見直す機会となり、改善することができた。発表するたびに、生徒の学びのモチベーションが向上していくことが感じられた。他校の生徒と研究内容について議論したり、他校の同学年の生徒の発表を聞いたりすることで、進路に対する意識が大きく向上した。以下に、この2年間で参加した大会やコンテストとその成果について示す。

- ・えひめサイエンスチャレンジ 2023、2024 奨励賞
- ・第10回中高生のためのかはく科学研究プレゼンテーション大会 ステージ部門奨励賞
- ・第19回高校化学グランドコンテスト ポスター発表参加
- ・第62回、第 63 回愛媛県児童生徒理科研究作品 優秀賞
- ・第68回、第 69 回日本学生科学賞愛媛県地方審査 優秀賞
- ・2024年日本化学会中国四国支部大会 岡山大会 学生優秀発表表彰（講演賞）
- ・つくばサイエンスエッジ 2025 ブースポスタープレゼンテーション発表参加



図1 実験中の様子



図2 電子顕微鏡操作の様子



図3 実験後の試験管

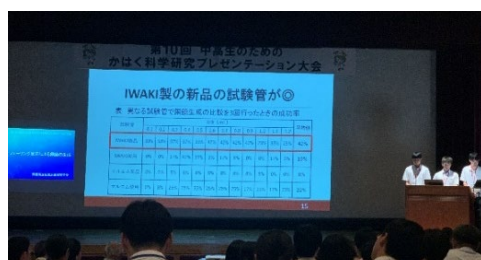


図4 コンテスト発表の様子



図5 発表の様子



図6 表彰式の様子

3 まとめと課題

研究を通して、生徒の主体性や科学的思考力、表現力を育むことができたのではないかと考えている。実験は不慣れで、どちらかと言えば受動的で指示を待っていた生徒が、少しずつ自分たちで協議しながら、実験方法を考えるようになった。反応容器である試験管のメーカーや使用具合によって、結果に違いがあると追加実験を提案してくることもあり、実験方法を検討する過程では、教員は方向性を示すだけで、生徒の発想を取り入れて次の実験計画を立てることが多かった。また、初めての発表では緊張から聴衆に対して顔を上げることができなかった生徒も、反省を踏まえて猛練習を重ね、現在では難しい質問にも対応できるようになり、自己肯定感の向上につながった。さらに、全国大会に参加した際に、英語で発表し、英語で質疑応答する高校生を見たことで、英語への重要性を実感し、苦手としていた英語学習に対する意識と取り組み方も変わった。また、化学の授業においても、実験でリーダーとして班員をまとめ、指示する場面が見られるようになるなど、物事を肯定的に捉え、何事にも積極的に挑戦するようになった。

研究を始める前は、具体的な目標はないが、とりあえず理数系を選択していた3名だったが、研究を通して人との交流を経験したことで、現在は3名とも研究者を目指している。発表場所であった大学に魅力を感じ、その大学を目指すようになったことで学習量が増えた生徒や、課題研究を生かし、大学入試に挑戦する生徒など、進路実現に対する行動の変容が見られ、クラス内にも良い影響を与えている。

私自身、生徒とともに研究をする中で、教育者としての視野が広がったと考えている。発表のたびに聴衆の質問や意見に刺激を受け、研究内容の充実を図ることにつながった。

今回、実験には意欲的に取り組んだが、研究発表に苦手意識を持ち、途中で研究を辞退した生徒がいた。この経験から、探究活動を最後までやり抜く粘り強さは、探究活動の場面だけでなく、日常の様々な場面で継続的に育むことが重要だと感じた。今後は、そうした力を育むために、教科指導や進路指導、生徒指導の面で、自らの指導力を高めていきたい。

**【実践事例2】 統合的、発展的考察により問題解決を目指すための指導の工夫
－生徒自らが思考を評価・改善する学び合い活動を通して－**

伊予市立中山中学校 教諭 横山勇二

1 主題設定の理由

数学科の指導においては、数学的な見方・考え方を働かせた数学的活動を通して学習を展開することが重視されている。予測困難な時代において、想定していない問題に既習の知識だけで対応するには限界があり、未知の問題を自ら解決するためには、統合的、発展的考察は不可欠であると考え。

数学科の学習の中で統合的、発展的に考察する力を育成するためには、解決の方法や順序といった過程を絶えず見直したり、自らの思考を評価・改善したりすることが重要となる。そこで、問題解決の場面において、事象を多様な視点で捉え、他者と比較することにより、思考を評価・改善する活動を充実させることが、統合的、発展的に考察する力の育成につながると考え、本研究主題を設定した。

2 研究目的

- ・数学科の学習において、生徒自らが思考を評価・改善する活動を工夫すれば、問題解決の場面で事象を統合的、発展的に考察する力を育成することができることを、実践を通して明らかにする。
- ・統合的、発展的に考察する力を育成するために、「知識構成型ジグソー法」による学び合い活動を取り入れることの有効性を明らかにする。

3 研究の内容と実際

(1) 思考を評価・改善する活動の工夫

ア 「問い掛け型学習課題」の設定

「一次関数」の単元において、毎時間「問い掛け型学習課題」を設定することで、振り返りにおいては課題に対する自らの考えを記述する生徒が多くいた。目的意識を持って学習に臨み、学習の過程で思考したことを整理するきっかけを生んだと考えられる。その一方で、学習課題の押さえ直しが不十分であった授業では、課題に沿わない振り返りをする生徒もいたため、1時間を通して学習課題へ意識を向けさせながら学習を進めることの重要性を再確認した。

イ 自らの思考を客観的に評価する学習活動の充実

グラフを式に表す学習では、互いの考えを比較・検討する活動を行った。初めは切片と傾きに目を向けるだけだった生徒が、対話を通して「グラフが右下がりならば、傾きの値が負の数になっているかを確認すべき」という新たな視点を獲得し、発展的に考察しようとする姿が見られた。また、動点の問題を解決する学習では、はじめは表のみを用いて考えていた生徒や、いきなりグラフをかこうとする生徒がいた。しかし、他者と考えを共有する中で、「表や式に表すことでグラフがかきやすくなる」「ある秒数の面積を求めるには、式が便利である」といった気付きが生まれていた。個人で考えた後に他者と考え方を共有する時間を設定することで、自らの思考の過程を見直し、多様な視点から問題を深く捉え直そうとするきっかけを生んだと考えられる。

ウ 振り返りシートの活用

単元の始めに、各自で単元を貫く目標を設定させ、単元末には、単元を通した学びについて「振り返りシート」による振り返りを行った。「学習を通して新しく理解したこと」には、問題に適した解き方を選択することの重要性への気付きや、解決のための工夫が多様にあることへの理解が記述されていた。「単元を振り返っての反省」には、自らが設定した目標に対して、「問題に応じて解き方を選択することができるようになった」という、自らの成長を記述している生徒や、複数の単元を横断して知識を活用することの必要性を感じ、学習を積み重ねることの大切さへの気付きを記述している生徒がいた。振り返りシートを活用して単元全体を振り返らせることで、単元を通して得た学びを統合し、自らの習熟レベルを捉えることに役立ったと言える。また、他の単元とのつながりを意識して学習に向かおうとする態度の育成にもつながった。

(2) 知識構成型ジグソー法による学び合い活動の充実

知識構成型ジグソー法による学び合い活動では、「教え合い」を目的とせず、対話を通じて、「自分の考えをより良くしていこうとする態度を育成すること」に目的を置いた。

ア 問いの設定

異なる視点や考えを持つ他者と話し合うことで解決につながるという実感を持たせるため以下の問いを設定した。

中山映画館の1回の鑑賞料金は通常1,200円ですが、3か月限定で3つの料金プランを企画することにしました。条件に合わせて最も安くなるプランを提案しましょう。

Aプラン：利用1回につき1,000円。

Bプラン：利用3回までは定額3,200円、4回目以降は利用1回につき800円。

Cプラン：10,000円のフリーチケットを購入すると、3か月見放題。

イ エキスパート活動

班ごとにプランを分担し、それぞれのプランの特徴やどのような条件の人にとって有効であるかを検討する活動を行った。生徒は既習の知識を基に、利用回数と金額の値の変化を調べ、他のプランより安くなる境界を探ることができていた。変化の仕方を捉えるために、表、式、グラフのいずれを用いるかは各班に委ねたところ、生徒自らがそれらを相互に関連付けながら思考する姿が見られた。

ウ ジグソー活動

エキスパート活動で考えたことを持ち寄り、新たな班で、条件に合わせたプランを選択する学習活動を行った。その際、四つの班それぞれに異なる条件を提示したところ、どの班も、表、式、グラフを説明資料として効果的に活用し、根拠を明確にして説明しようと取り組む姿が見られた。

<各班に提示した条件>

- 1班：1か月に2回ほど映画を観に行く人の場合。
- 2班：ほとんど映画を観ることはないが、お得なプランがあるなら1回くらい観に行こうかなと思っている人の場合。
- 3班：毎週必ず映画を観に行く人の場合。
- 4班：毎週2回は観に行くが、3か月目は行けそうにない人の場合。

グラフを用いた班では、グラフの軸がどのような数量を表しているのかを正しく理解し、複数のグラフを比較しながら説明を行っていた。表を用いた班も表だけでは伝わりづらいと考え、表を基にグラフを作成し、提示するなどの工夫が見られた。各プランの数量関係を式で表した班では、プランBの「3回までは定額3,200円」という部分をどのように表せばよいのかという疑問が生まれていたため、そのポイントを全体で共有し、「変域」の考え方にまで学びを広げることができた。各班が作成した資料を基に、多様な問題解決の方法を共有することで、生徒それぞれが統合的、発展的に考察し直そうとするきっかけを生んだ。

エ 相互評価

各班の発表について相互評価を行わせたところ、それまで自分の中になかった視点に気付く生徒や、更に深い考察へとつなげようとする生徒がいた。

4 アンケート結果の比較・考察

実践前（4月）と実践後（12月）、本校2年生（12名）を対象にアンケート調査を実施した。

以下は、各項目について4月と12月で肯定的に回答した生徒の割合（％）を表している。

項目	4月	12月
①数学の学習が好きですか？	25%	51%
②問題を解いた後、考えた過程を振り返るようにしていますか？	50%	84%
③問題が解けなかったとき、なぜできなかったのか考えるようにしていますか？	59%	100%
④毎時間の数学の授業に目的を持って取り組んでいますか？	42%	75%

上記の項目において、4月から12月で大きく好転していることが分かる。特に項目③については、全員が肯定的な回答となっており、その理由を問うと、「これまではすぐに正しい答えを確かめていたが、学習を通して間違えた原因に目を向けることが大切だと気付いたから」などと答えていた。

また、「知識構成型ジグソー法」による学び合い活動後、生徒から意見を収集した。

「知識構成型ジグソー法」による学び合い活動について（○：成果 ●：課題）

- 自分にはない考え方を共有することで、様々な視点から問題を考えることができる。
- 意見を出し合うことで、異なる考え方が見付かり、楽しさを感じる。
- エキスパート活動でまとめたことを、ジグソー活動で自分の意見として伝えなければならないので、頭の中を整理することができ、分からないまま終わってしまうことがほとんどない。
- 友達に頼り過ぎてしまうことがある。
- 班で出たたくさんの意見をまとめて言葉にすることが難しい。
- 問題を解くスピードに個人差があるため、自分の考えが持てないまま進んでしまうことがある。

アンケート結果を踏まえると、多様な考え方に触れることのできる「知識構成型ジグソー法」は、複数の知識を統合したり、発展的に考えたりする上で一定の効果があつたと考えられる。また、進んで自らの思考を整理しようとする意識が芽生えた生徒もいた。一方で、学習の理解度によって班の中でも個人差が出てしまい、一方的に聞くだけという生徒も数名いた。まずは、じっくりと個人で考え、全員が「自分の考え」を持った上で活動を始めることが必要であると感じた。

5 成果と課題

(1) 思考を評価・改善する活動の工夫

問い掛け型学習課題を設定したことで、生徒は1時間の学習に明確な目標を持ち、前向きに学習に取り組むことができた。また、毎時間学習課題に対する振り返りを行わせることで、1時間で得た学びを整理し、次時の学習につなげていこうとする態度を育成することにつながつたと考えられる。

単元を通して作成した振り返りシートの記述内容を見ると、単元全体を通して獲得した知識や異なる単元相互の内容を、自分なりに統合することに役立ったことがうかがえる。また、他者との対話を通して、自らの思考過程を見直し、改善を図る活動を取り入れることで、生徒自らが知識を統合したり、発展させたりしようとする態度の育成に一定の効果があつたと言える。

しかし、基礎的な知識・技能の定着が図れていない生徒は、問題を考えるための手掛かりが不足していることから思考が止まり、十分に思考の過程を振り返ることができていないという課題も見付かった。

(2) 知識構成型ジグソー法による学び合い活動の充実

知識構成型ジグソー法による学び合い活動を取り入れることで、生徒それぞれに、「伝えたいこと」が用意され、懸命に表現しようとする姿が見られた。表現するためには、思考を整理することが不可欠であり、自然な流れで自らの思考を見つめ直すきっかけを生んだと言える。また、協働的な学習を行うことで、自らの考えと他者の考えとを比較、分析し、再度検討し直そうとする態度の育成にも効果があつたと考えられる。そのような学びが、数学的に思考することの楽しさや喜びにもつながっていることは、生徒のアンケート結果からも垣間見ることができた。

しかし、考えを練り合う段階では理解度の個人差が浮き彫りとなり、「教える側、教えられる側」という立場の固定化が見られた。単に他より早く問題が解けただけの生徒が教える側に回り、「できない」と思い込んだ生徒は、解き方を教わるだけで「どうして？」と聞き返しにくくなっていた場面があった。「共に学び合う」という視点に立ち、あくまでも生徒一人一人の理解度や表現の多様性を大切に授業を実践しなければならないという大きな気付きを得ることができた。

【実践事例3】

イオン結晶の教材提案

～クーロン力・限界半径比・粒子の隙間を実感できる教具・デジタル教材の開発～

愛媛県立松山東高等学校 教諭 佐々川裕敏

1 概要

イオン結晶を正しく理解するためには、金属結晶で学んだ知識を基に、単位格子内の粒子がどのように配置されているかを立体的に捉える力が必要となる。紙面上のみでは、立体構造の把握が難しい。そこで、立体感覚を養う手助けとなり、生徒の個別最適な学びを促す教具・デジタル教材の開発を目指した。本研究では、実物モデル、3D モデルを作成するとともに、これらを活用する授業プリントの作成を行い、指導モデルを構築した。

2 内容

ネオジム磁石のN極とS極を、陽イオンと陰イオンに見立てた発泡スチロール球にそれぞれ埋め込み、粒子のモデルを作成した。陽イオンに見立てた発泡スチロール球を小さくしていくことで、陽イオンの周りに結合することができる陰イオンの数が8個、6個、4個と変化することが確認できるとともに、互いが引き合うクーロン力を模した力を体感することができる(図1)。

また、ペイント3Dを用い、イオン結晶モデルを作成した(図2)。3Dで作成した結晶格子モデルは容易に回転させることができるので、陽イオンどうし、陰イオンどうしが同じ層に配置されていることが理解しやすい。しかし、ペイント3Dでは、粒子を透明化したり、切断したりすることができないので、最密構造の隙間などを説明することは難しい。

そこで、Tinker cadを用いて、粒子を模した球体を透明化させることができるモデルを作成した(図3)。粒子を最密で積み重ねたときの2層目を透明化させることで1層目と2層目の間にある6個の粒子に囲まれている隙間を八面体間隙(1層目が黄色で表されている)、4個の粒子に囲まれている隙間を四面体間隙(1層目が緑色で表されている)として、容易に観察することができる。また、Tinker cadを用いて作成した結晶格子モデルを使えば、粒子を切断することができるので、調べたい断面を自由に観察することができる(図4は六方最密構造の結晶格子モデル)。作成した3Dモデルには互換性があり、glb形式で保存すれば、ペイント3DやTinker cadに取り込むことが可能である。



図1



図2

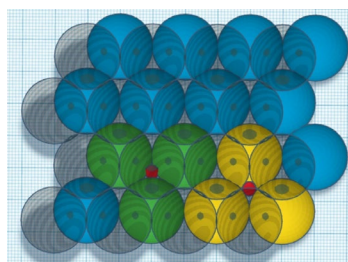


図3

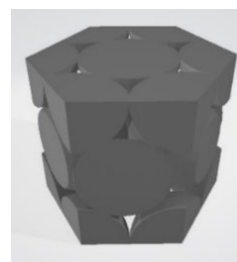


図4

図1～4 作成した結晶モデル(作成したモデルのうちの一部)

作成したこれらのモデルを使うことができる「基本」「活用」「発展」3種類の実験プリントを作成し、授業の展開例を示した。作成したモデルの中から、生徒自らが教具を選ぶことで、生徒一人一人の特性や興味に応じて、主体的に学習を進めることができる。

3 まとめ

イオン結晶のクーロン力・限界半径比・粒子の隙間を実感できるモデルを作成するとともに、ペイント3D、Tinker cadの二つのアプリケーションソフトを用いて、3Dモデルを作成した。また、実験プリントを作成し、前述した二つのモデルを用いた授業展開例を提案することができた。今回の授業展開例を実践することで、生徒の個別最適な学びを促し、立体感覚を身に付けさせることが期待できる。

1 研究目的

コンデンサーの学習内容を苦手とする生徒は非常に多い。この要因として、現象がイメージしにくいこと、電場と電位の単元の内容について理解が不十分であることが挙げられる。本研究では、コンデンサーの極板間の電場や電位の理解を促すのに適した「くし形コンデンサー」に着目し、その性質を定量的に考察するための実験教材の開発と極板間の電場の様子の可視化を目指した。

2 研究内容と結果

(1) 自作コンデンサーの性能

自作コンデンサーの極板は工作用紙とアルミホイルで作製した。極板間に雑誌を挟むことで誘電体を紙とし、極板間隔を任意に変えることができるコンデンサーとした。このコンデンサーを用いて、極板面積や極板間隔を変えるほか、直列・並列・くし形など接続方法を変えながら、電気容量を測定し理論との比較をした（図1）。さらに、紙の誘電率については、紙の層の空間を小さくすることで、より理論値に近い値となることが分かった。



図1 電気容量測定の様子

(2) コンデンサーの極板間電場の3次元可視化

導体紙と金属板を用いてコンデンサーのモデルを複数作った。金属板に電圧を加え、導体紙上の電位を測定し、測定した電位をMicrosoft Excelの等高線グラフを用いて図示し、コンデンサーの極板間電場を可視化した。直列・並列・くし形などのモデルに対して、図2のような電位のグラフを作成し、コンデンサーの極板間や極板周辺の電場を3次元で可視化した。

4枚くし形コンデンサーモデルの電位分布

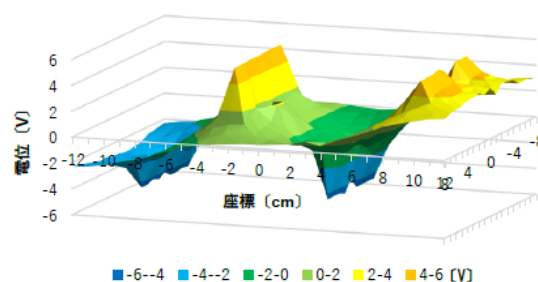


図2 電場の3次元可視化

3 まとめと課題

自作コンデンサーの開発においては、安価で生徒実験に取り入れやすいアルミホイルを用いた極板を用い、コンデンサーの電気容量の基本的性質である、極板面積に比例し極板間隔に反比例することについて、グラフの傾きを用いて定量的に表すことができた。また、雑誌を用いることの利点として、極板間隔を容易に変えることができる一方、水分やインクが含まれている紙であるため、実験で得られる比誘電率と理論値との間に差が生じてしまう課題がある。今後は、温度や湿度の制御を行うなど、物質の誘電率を正確に測定する方法の確立を目指す。

コンデンサーの極板間電場の3次元での可視化については、既存の実験方法ではあるが、Excelを用いたデータ処理を行うことで、極板間の電場の様子を3次元で可視化することができた。教科書では、コンデンサーの極板間の電場を理解するための図説が少ないが、電位分布図を3次元で示すことで、電場と電位の関係についての理解を促す教材として期待できる。一方、十分に広い極板を用いた平行板コンデンサーの極板間の電場は一樣になることが知られているが、本研究では一樣な電場とならなかった。この原因としては、極板が短く幅があること、極板間隔が広いことが考えられるため、今後の課題として、極板の幅、長さ、極板間隔の最適化を図る必要がある。

1 研究目的

本研究では、簡単に入手できる加工食品（茶、乾燥ワカメ）を用いて光合成色素の分離実験を行い、展開溶媒の組成や展開時の温度などを変化させることで、色素分離に最適な条件の検証を行う。

2 研究内容

(1) 展開溶媒の組成による色素分離への影響

茶、ワカメともに展開溶媒（石油エーテルとアセトンの混合液）の石油エーテルの割合が高くなるほど、カロテンを除く他の色素のR f 値（移動率）が近接し、色素の分離が不明瞭になった。また、展開後の色素は薄く大きく広がってしまうので、色素の区別が困難になり、正確なR f 値を求めにくい状態になった。今回の検証においては、展開溶媒内の石油エーテル：アセトンの割合が5～6.5：5～3.5の範囲が色素分離に適していた。特に、茶の色素を分離するときには、カロテンを除く他の3つの色素のR f 値が近接するので、クロロフィルa、bのR f 値が少し離れる、石油エーテル：アセトンの割合が6～6.5：4～3.5のとき、最も色素分離に適していることが確認された（図1）。

(2) 温度による色素分離への影響

茶、ワカメともに温度が高くなるほど、各色素のR f 値が低下し、色素の分離が不明瞭になった。また、温度が高くなるほど、溶媒前線の上昇速度が大きくなり、展開終了までの時間は短くなった。これは、どちらも温度が高くなるほど展開容器内の蒸気圧が高まることが影響した結果だと考えられる。実験を行った10～30℃全ての温度において、明確に色素の分離ができており、今回の検証で設定した温度は、全て色素分離の実験に適した温度であった。授業時間内に結果をまとめ、考察まで行うためには、展開時間をできるだけ短くする必要があるため、10～12分で展開が完了する20～25℃の温度が最も実験に適していた（図2）。

3 まとめ

本研究において、光合成色素の分離実験における最適な条件を検証することができた。展開溶媒の組成は、石油エーテル：アセトン＝6～6.5：4～3.5が最適であることが確認された。また、授業で生徒実験を行う際の温度条件は、20～25℃が適していることも確認された。今回の研究成果を、今後の授業実践に生かしていきたい。

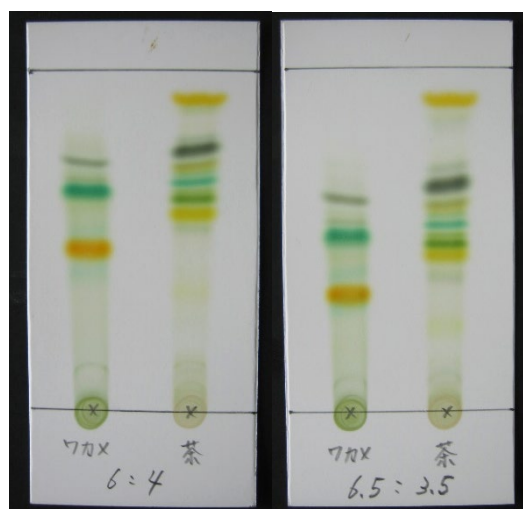


図1 色素展開に適した展開溶媒

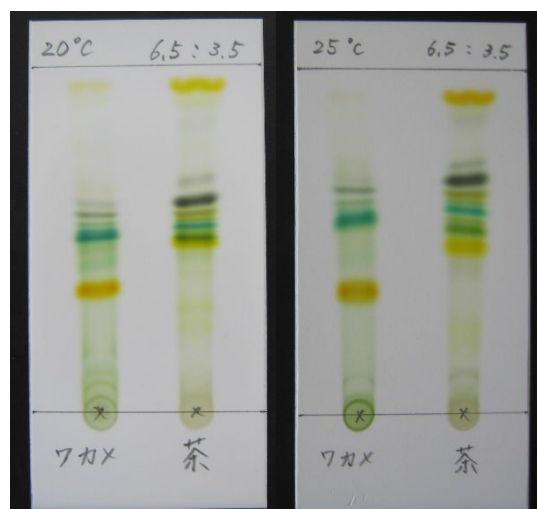


図2 色素展開に適した温度

特別支援教育の視点に立った 個別最適な学びを実現するための校内支援体制づくりに関する研究 －ニーズ調査を通じた学校サポート資料の作成－

特別支援教育室 乗 松 三和子 山 田 亜 紀 越 智 宣 和
田 中 百 合 玉乃井 美 穂
研究協力者 愛媛大学教育学部教授 加 藤 哲 則

【要 約】

個別最適な学びの実現や校内支援体制などに関するアンケート調査から明らかになったニーズや課題を基に、学校サポート資料の構成や内容等を検討した。子どもを中心に据え、学校経営や校内委員会、個別の教育支援計画及び個別の指導計画、学級経営、具体的な支援方法などを体系化し、包括的な枠組みとした。また、利便性や実用性の高いものとなるよう資料の形態を検討し、学校サポート資料「サボすく！誰一人取り残さない学校づくりサポートブック」を作成した。

【キーワード】 個別最適な学び 校内支援体制づくり 学校サポート資料

1 研究の目的

令和4年公表の文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」では、通常の学級に在籍し、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合（推定値）は、小・中学校においては8.8%、高等学校においては2.2%であった。現在、全ての教員に、障がいのある児童生徒を含む多様な児童生徒が通常の学級に在籍していることを前提とした授業づくりや、多様性を尊重した学級経営が求められている。その中で、学習指導や対人関係を含む様々な行動への対応など、通常の学級における特別支援教育に課題を感じている教職員は少なくない。

平成29年公表の文部科学省「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」では、校長がリーダーシップを発揮して、特別支援教育の充実に向けた学校内での教育支援体制を整備する必要性が示された。以降、小・中・高等学校等における特別な支援を必要とする児童生徒への学びの場や指導体制は、段階的に整えられてきた。そのような中、令和5年公表の文部科学省「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告」では、全教職員で組織的に対応する校内支援体制の確立など、特別支援教育の更なる充実が求められ、令和5年度全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会調査報告書でも、校内支援体制の充実が課題として挙げられている。さらに、令和5年6月16日に閣議決定された第4期教育振興基本計画においては、基本的な方針「誰一人取り残されず、全ての人の可能性を引き出す共生社会の実現に向けた教育の推進」の下、児童生徒が抱える困難が多様化・複雑化する中で、個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実やインクルーシブ教育システムの推進による多様な教育的ニーズへの対応が求められている。

こうした現状を踏まえ、組織的に児童生徒一人一人の特性や学びにくさを把握し適切な対応を図ることが、全ての児童生徒への支援の充実につながるとともに、全ての教職員への支援につながると考える。そこで、個別最適な学びの実現に向けた取組や校内支援体制などの組織づくりに関する管理職及び教職員のニーズを明らかにし、それに基づく学校サポート資料を作成し提供することで、誰一人取り残さない学校づくりを支援することを目的として、2年間継続の研究として取り組むこととした。本年度は、その2年次である。

2 研究の内容

(1) 1年次の取組（概要）

個別最適な学びの実現に向けた取組や校内支援体制などの組織づくりに関する管理職及び教職員のニーズを明らかにするため、愛媛県内全ての公立小・中学校と、特別支援学校を除く県立学校の、校長、特別支援教育コーディネーター（以下「特コ」という。）、通常の学級担任及びホームルーム担

任（以下「学級担任」という。）を対象に、アンケート調査を行い、結果を分析した。回答者数及び回収率を、表 1 に示す。なお、学級担任については、本県の教員のキャリアステージを活用し、教職経験年数 0～4 年、5～9 年、10～19 年、20 年以上の 4 群に分け、各群 1 名とした。

表 1 回答者数及び回収率

対 象	小	中	県	計(名)	回収率
校 長	246	112	45	403	88.2%
特 コ	258	118	59	435	93.3%
学級担任	819	330	173	1,322	—

ア 学校経営及び校内支援体制

学校経営及び校内支援体制に関するニーズや課題として、次の 5 点が明らかになった。

- 特別支援教育の充実を図るために、学校教育目標等において特別支援教育に関する目標を適切に設定するとともに、学校評価の項目・指標を盛り込むことに関する周知の工夫が必要である。
- 包括的な支援体制の充実を図るために、管理職のリーダーシップの下、学校全体がチームとして取り組むことが必要であり、生徒指導担当者、養護教諭、学年主任等を含め、校長、特コ、学級担任を中心とした協働体制の構築が必要である。
- 校内委員会の役割が多岐にわたり、特コの負担が大きいため、学校規模に応じた特コの複数配置や役割分担の明確化、特コが相互に相談できる体制づくりが必要である。
- 経験年数の短い特コが多いため、校内で特コを育成し、役割を確実に引き継いでいく体制づくりが必要である。
- 高等学校卒業後までを見据えた切れ目ない支援体制づくりの更なる充実を図るため、個別的教育支援計画等を活用した専門機関等との連携が必要である。

イ 教職員の理解推進

教職員の理解推進に関するニーズや課題として、次の 3 点が明らかになった。

- 発達障がい等の基礎的知識、指導方法や事例、学級経営・授業づくりに関する研修へのニーズが高く、研修内容の充実により、全ての教員の専門性の向上を図ることが課題である。
- 特別支援教育に対する教職員間の意識に差があるため、教職員の意識の向上や共通理解の推進を図る必要がある。
- 研修を実施するに当たって、計画・準備の時間や研修時間の確保が課題であり、そのまま活用できる研修パッケージや資料の提供などへのニーズが高い。特コの負担を軽減し、効率的に研修を進めるための支援が必要である。

ウ 個別的教育支援計画及び個別の指導計画

個別的教育支援計画及び個別の指導計画に関するニーズや課題として、次の 2 点が明らかになった。

- 特コ、学級担任共に、支援内容等の決定や目標設定に難しさを感じているため、個別的教育支援計画及び個別の指導計画の作成について、一連の流れをより分かりやすく示すことが必要である。
- 特コは、学級担任に比べて教員間の連携に、学級担任は、特コに比べて実態把握と評価にそれぞれ難しさを感じているため、誰にとっても分かりやすく個別的教育支援計画及び個別の指導計画の作成・活用のポイント等を示すことが必要である。

(2) 2 年次の取組

1 年次のアンケート調査で明らかになったニーズや課題を基に、構成や内容等を検討し、研究協力者の助言を得て、学校サポート資料を作成した。

ア ニーズや課題の整理

1 年次のアンケート調査で明らかになったニーズや課題の整理を行った。「個別的教育支援計画及び個別の指導計画の作成の難しさ」などの重複する内容や、「校長、特コ、学級担任が相互に相談できる体制づくり」や「協働体制の構築」などの類似する内容を整理するとともに、ニーズや課題を細分化して関連性を整理し、キーワードでまとめた。キーワードを、次に示す。

切れ目ない支援体制づくり／学校教育目標等への位置付け／協働体制の構築／役割の明確化／連携／教職員の理解推進／研修／個別的教育支援計画及び個別の指導計画の作成／個別的教育支援

イ 学校サポート資料の方向性及び構成

整理したニーズや課題を基に、学校サポート資料の方向性及び構成を検討した。特別支援教育の視点に立った個別最適な学びを実現するためには、学校全体がチームとして取り組むことが重要である。このことを踏まえて、校内支援体制づくりを支えるために、校長、特コ、学級担任などの役割による視点や校内外における様々な連携の関係性による視点、学校現場での活用のしやすさ及び実用性の視点から、ニーズや課題に対応する構成となるよう検討した。

また、「子ども」を中心に据え、「学校」「保護者」「関係機関」「計画（個別の教育支援計画等）」「実践（具体的な支援方法）」を網羅し、「いつ」「どこで」「誰が」「どう計画し」「どう実践するか」という全体像を示すことを重視した。そこで、子どもの成長過程や学校経営、校内委員会、保護者や関係機関との連携、個別の教育支援計画及び個別の指導計画、さらに、困難さに応じた具体的な支援方法が体系的に含まれるようにした。これによって、子どもの成長過程に応じた長期的視点と日常的な実践を結び付ける包括的な枠組みとなるようにした。学校サポート資料の構成と対応するニーズや課題を、表2に示す。

表2 学校サポート資料の構成と対応するニーズや課題

学校サポート資料の構成（章立て）	対応するニーズや課題	
1 子どもの成長過程	切れ目ない支援体制づくり／教職員の理解推進	連携 ／ 研修
2 1年間の流れ ○学校種別 ○役割別	協働体制の構築／役割の明確化	
3 学校経営	学校教育目標等への位置付け／協働体制の構築／役割の明確化	
4 校内委員会	協働体制の構築／役割の明確化／教職員の理解推進／個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成／個別の教育支援計画及び個別の指導計画の活用	
5 連携 ○教職員間の連携 ○保護者との連携 ○学校間の連携 ○関係機関との連携 ○関係機関及び専門スタッフの役割	切れ目ない支援体制づくり／協働体制の構築／個別の教育支援計画及び個別の指導計画の活用	
6 個別の教育支援計画及び個別の指導計画	協働体制の構築／個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成／個別の教育支援計画及び個別の指導計画の活用	
7 集団づくりと個に応じた指導・支援 ○指導・支援の考え方 ○学級（ホームルーム）経営 ○学習評価の工夫 ○困難さの背景及び実態例と支援方法	教職員の理解推進／個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成	

特別支援教育の視点に立った個別最適な学びを実現するためには、誰一人取り残さない学校経営を基盤とし、校長のリーダーシップの下、校内支援体制の充実を図りながら、学校、保護者、関係機関が相互に連携し、子どもの実態に応じた支援を切れ目なく継続的に行うことが必要である。その上で、

的確な実態把握を行い、個々の強みを生かした適切な指導・支援を行うとともに、集団への指導方法を工夫し、個に応じた学習方法の変更を柔軟に行いながら、子どもが自分に合った学習方法を選択できる環境を整えることが重要である。そこで、各章に個別最適な学びを実現するための視点を盛り込んだ。また、資料全体を通して、校内研修で活用しやすいものにする事で、研修の計画や実施に係る負担の軽減を図るとともに、教職員の理解推進に資する資料となることを目指した。

ウ 学校サポート資料の内容

文部科学省通知や中央教育審議会答申、先行研究等を参考にするとともに、1年次のアンケート調査で得られた実践事例も活用して、研究協力者の助言を得ながら、内容を検討した。なお、学校サポート資料全体を通して、どこから読んでも必要な情報を得られるようにするため、関連するものであれば、重複する内容であっても掲載することとした。

(7) 子どもの成長過程

学校サポート資料全体を通して、子どもを中心とし、「子どもの成長を支える」という支援の目的を明確にするため、子どもの成長過程を資料の最初に示すこととした(図1)。小学校就学前の乳幼児期から高等学校卒業後まで、それぞれの年代における子どもの望ましい成長を促すためには、切れ目ない支援体制を整えることが重要である。特に、特別な教育的ニーズのある子どもにとっては、円滑な発達や学習を保障するために、切れ目ない支援体制が必要不可欠である。そこで、乳幼児期から高等学校卒業後までの子どもの成長過程や環境の変化、さらにそれに伴って生じやすいつまづきや困難さについて示すことで、長期的な視点に立った個別の教育支援計画の作成や学校間の確実な引継ぎなど、切れ目ない支援体制の重要性や意義を理解しやすくなると考えた。

図1 子どもの成長過程

(4) 1年間の流れ：校種別及び役割別

特別支援教育の視点に立った個別最適な学びを実現するためには、校長、特コ、学級担任が互いに連携し、チームとしての体制づくりを進めることが重要である。そのためには、互いの役割を理解した上で、それぞれが自らの役割を果たすことが求められる。そこで、校内支援体制における校長、特コ、学級担任の役割を明確にし、自らの役割とともに他者の役割を把握することや、1年間の流れを見通し、年間を通して計画的な校内支援体制づくりができるよう、1年間の流れを示した(図2)。

また、学校間の連携を強化するためには、就学、進学時における

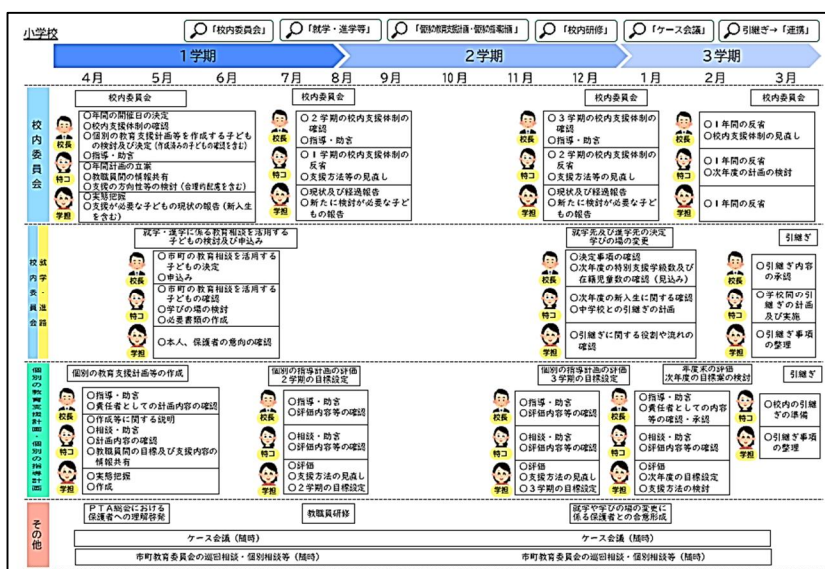


図2 1年間の流れ：校種別（小学校）

個別の教育支援計画等の引継ぎのみならず、学びの場の検討や受検における合理的配慮の申請に関することなどについても、相互理解を図る必要がある。そこで、小学校、中学校、高等学校全ての校種について、それぞれ1年間の流れを具体的に示すこととした。さらに、校長、特コ、学級担任それぞれが、自らの役割を理解し確実に果たすことができるよう、役割別に、より詳細な1年間の流れを示すこととした（図3）。経験年数の短い特コが多いことや若手教員が増加している現状を踏まえ、初めて特コや学級担任になる教員にとっても、校内における特別支援教育に係る役割を見通すことができる資料とすることを目指した。全ての教員にとって分かりやすく活用しやすい資料とすることで、特コの負担軽減にもつながりたい。また、小学校、中学校、高等学校全ての校種において共通する役割を中心に示すとともに、校種によって異なる役割があることを踏まえ、共通事項と校種別の内容を併記することとした。これによって、それぞれの役割における学校間の連携強化につながることを目指した。

校長の役割		「学校経営」	「校内委員会」	「教・学・進学等」	「個別化支援計画・個別化計画」	「連携」
スケジュール例（共通事項）		随時	小学校	中学校	高等学校	
1学期	4月	本校教育支援計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	4月
	5月	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	5月
	6月	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	6月
	7月	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	7月
	8月	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	8月
2学期	9月	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	9月
	10月	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	10月
	11月	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	11月
	12月	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	12月
	1月	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	1月
3学期	2月	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	2月
	3月	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	□特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認 □特別支援教育推進計画の策定・承認	3月

図3 1年間の流れ：役割別（校長）

(ウ) 学校経営

「誰一人取り残されず、全ての人の可能性を引き出す共生社会」を実現するためには、個々の教員の努力にとどまらず、学校全体で方向性を共有し、組織的に取り組むことが重要である。また、共生社会の形成において、特別支援教育が果たす役割は大きい。学校経営として、特別支援教育の理念の学校教育目標への明確な位置付け、校内支援体制の構築、関係機関等との連携などを体系的に進めることで、多様な子どもが安心して学び、成長する基盤が形成される。さらに、多様な学び方を尊重した環境を整えることは、全ての子どもの安心と個別最適な学びの実現につながる。そこで、学校経営に求められることを、「学校教育目標」「校内委員会」などのキーワードで整理し、それらが明記された教育振興基本計画や文部科学省通知など、関連資料を示すこととした。また、関連資料のリンク先や二次元コードを掲載することで、必要な情報が得られやすい工夫を行った（図4）。

(エ) 校内委員会

特別支援教育を推進するためには、校長のリーダーシップの下、学校全体がチームとして取り組み、包括的な支援体制を充実させることが求められる。こうした支援体制を実現する上で、中核的役割を果たすのが校内委員会である。また、特別支援教育に対する教員間の共通理解を図るためには、全ての教員が校内委員会の役割を理解する必要がある。校内委員会の役割を理解することは、教員が共通の視点で支援を行うための基盤であり、効果的な支援体制の構築や特別支援教育の質の向上を図る上でも欠かせない。そこで、校内委員会の意義や役割とその目的、構成メンバーそれぞれの役割などを、分かりやすく示すこととした。

コアカリキュラムに基づいた教職課程の充実や、特別支援学校教諭等
取組などを進める。

[教育振興基本計画（本文）](#)



障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告

図4 関連情報のリンク先及び二次元コード（学校経営）

校内委員会の役割については、その目的を示すことで、全ての教員が何のために行うかを理解して取り組めるようにした。また、年間を通して見通しを持ち、教員間で連携しながら計画的に校内委員会を行えるよう、「いつ」「誰が」「何を」行うか、目安となる実施時期や具体的な内容、実施方法等を示すこととした。さらに、どのような体制で特別支援教育を推進しているか、全教員が共通認識を持って取り組めるよう、校内委員会の構成や構成メンバーの役割を示すこととした。効果的な支援体制の構築のためには、教員一人一人の専門性を生かした役割分担を行い、協働して取り組むことが必要である。校長、特コ、学級担任のほか、生徒指導担当者や養護教諭等の校内委員会における役割を、それぞれ示すことで、学校の実態や校内委員会における協議内容に応じた構成メンバーを検討する際の参考となるようにした。

校内委員会の役割ごとに具体的な内容等を示していることは、中心的な役割を担う特コが、校内委員会を円滑に運営することにつながると考える。校内委員会の役割の中でも、校内研修やケース会議の実施について、難しさや課題を感じている特コは、少なくない。そこで、特コとしての経験年数が短い教員や初めて特コになった教員も自信を持って取り組めるよう支援したいと考え、校内研修の企画・立案の参考となる情報やケース会議の実施の流れなどを具体的に示すこととした。

(ウ) 連携

校内支援体制は、教員や保護者、関係機関が連携し、情報を共有しながら、共通理解の下、協働することで効果的に機能するものである。そのため、連携は、校内支援体制を支える基盤となる。また、切れ目ない支援体制づくりのためには、学校間や関係機関との連携が必要不可欠である。そこで、誰と連携するか、連携の主体を「教職員」「保護者」「学校」「関係機関」に分け、それぞれの連携の重要性やポイント、具体的な連携場面などを示すこととした。

「教職員間の連携」「保護者との連携」については、1年間の流れに沿って整理し、連携の仕方や注意点を具体的に示すことで、使いやすい資料となるようにした。また、「学校間の連携」では、子どもの成長過程に応じた連携の視点を明確にするため、小学校就学時、中学校進学時など、学校段階の切り替わりごとにポイントを示すこととした(図5)。「関係機関との連携」では、関係機関を教育機関、保健・福祉・医療機関、労働機関に分類して整理するとともに、「関係機関及び専門スタッフの役割」を併せて示すことで、どんなときにどの関係機関や専門スタッフを活用すればよいか分かる資料となることを目指した。

(カ) 個別の教育支援計画及び個別の指導計画

個別の教育支援計画及び個別の指導計画は、子ども一人一人に対するきめ細やかな指導・支援を、組織的、継続的かつ計画的に行う上で重要な役割を担っており、切れ目ない支援体制の整備、充実を図るための中心的ツールである。そのため、校内支援体制においては、子ども一人一人の教育的ニーズを学校全体で共有し、一貫した支援を組織的に実施するための基盤となる。しかし、個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成における実態把握や支援内容の決定、両計画の活用に難しさを感じている教員は、少なくない。そこで、個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成の流れや、作成及び引継ぎのポイント、活用場面を具体的に示すこととした。その際、愛媛県教育委員会特別支援教育指導資料(改訂第2版)「特別な支援を必要とする子どもへの理解と支援―切れ目ない支援体制の構築に向けて―」に示された作成の流れに沿って、説明を加えることとした。

中学校進学時(小学校から中学校等へ)

- 各教科担任に確実に引き継げるように、学びにくさを感じている教科等の支援・配慮を明確にして伝える
- 友達との関わりの面で必要な支援や配慮を伝える
- 部活動で予想される支援や配慮事項を伝える



「小学校訪問と入学前相談を行っています。小学校訪問では特別支援教育コーディネーターが授業参観をした後、学級担任から子どもの実態等を聞いています。入学前相談では中学校に来てもらい、特別支援教育コーディネーターと一緒に見学をしたり、相談をしたりしています。」
「児童が安心して中学校に入学できるよう、小学校教員、中学校教員、保護者が同席して、ケース会議をしています。」

高等学校進学時(中学校から高等学校等へ)

- 入試に際し合理的配慮が必要な場合には、学級(ホームルーム)担任、本人、保護者、進路指導担当者、特別支援養育コーディネーターが連携し、相手校で合理的配慮を受けながら受験できる

図5 学校段階の切り替わりごとのポイント

作成のポイントについては、教員が特に難しさを感じている「子どもの実態の捉え方」「本人や保護者の願いに基づく計画」「目標設定」「評価」に絞り、詳細に示すこととした。さらに、それらのポイントに応じた具体例を示すとともに、「子どもの実態の捉え方」から「評価」までのポイントを踏まえた改善例（図6）を示すことで、より具体的なイメージを持ちやすく、実用性の高い資料とすることを目指した。活用場面については、「学校内・学校間」「学校と家庭」「学校と関係機関」に分けて整理し、1年間の流れに沿った具体的な活用場面を示すこととした。なお、支援方法や連携における個別の教育支援計画及び個別の指導計画の活用方法については、簡潔な説明にとどめ、より詳細に記した章を参照するよう示すこととした。

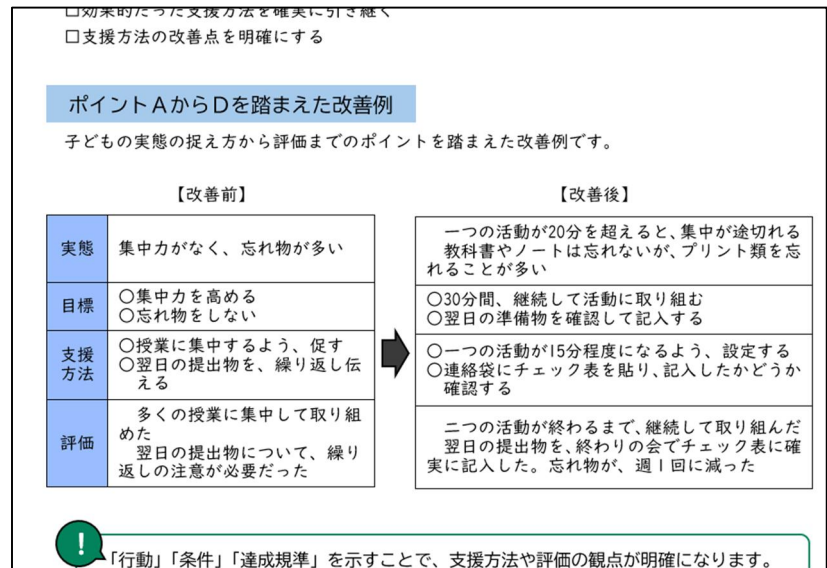


図6 作成のポイントを踏まえた改善例

(4) 集団づくりと個に応じた指導・支援

特別支援教育の視点に立った個別最適な学びを実現するためには、様々な個性や背景を持つ子どもが共に学んでいることを前提とした学級経営が必要不可欠である。環境調整や教材の工夫、個に応じた支援、様々な学習方法の提案など、柔軟な指導・支援を組み合わせることが大切である。さらに、子ども一人一人が自分に合った方法で学習にアクセスできるようになることは、全ての子どもの学びの改善につながり、学級全体の学びの質を高めることにもつながる。こうした多様性を踏まえた指導・支援は、全ての子どもに学びの機会を保障する「誰一人取り残さない学校」の実現に欠かせない取組である。そのため、教員には、子どもの多様性や個々の教育的ニーズの捉え方をはじめ、特別支援教育の視点に立った学級経営や学習評価について、理解することが求められる。そこで、「指導・支援の考え方」「学級（ホームルーム）経営」「学習評価の工夫」「困難さの背景及び実態例と支援方法」について、示すこととした。

a 指導・支援の考え方

様々な個性や背景を持つ子どもが共に学んでいることを前提とした学級経営を実現するためには、子どもの多様性や子どもの言動の捉え方を理解するとともに、特別な教育的ニーズのある子どもへの指導・支援に対する考え方について、理解を深めることが必要不可欠である。そこで、「教室の中にある多様性」やそれを踏まえた「重層的な指導・支援」の考え方、実態把握の視点となる「子どもの言動の捉え方」「特別支援教育の視点に立った個別最適な学び」、さらに、「個に応じた学びのスタイル」について、具体的に示すこととした。

「教室の中にある多様性」については、子どもの多様性の捉え方やその多様性を価値として生かすことの意義、そのために必要な取組について示すとともに、それらの取組と「誰一人取り残さない学校」の実現との関連が分かるようにした。「重層的な指導・支援」の考え方については、全ての子どもに対する多様性・包摂性を尊重した学習者主体の授業づくり、学級・集団づくりの取組を進めることが、特別な教育的ニーズのある子どもにとって一次的支援となることに重点を置いて示すこととした。「子どもの言動の捉え方」については、子どもの言動の背景に目を向けることの大切さを示すとともに、実態把握の視点として生かせるよう、背景にある要因の例を具体的に示すこととした。また、子どもの困難さの背景にある要因が相互に影響し合っていることが多いことから、その例を示すことで、多角的な視点からの捉え方が重要であることが分かるようにした。「特別支援教育の視点に立った個別最適な学び」については、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための方向性を学習者の

視点から示したものが個別最適な学びであることなど、基本的な考え方を押さえた上で、特別支援教育の視点に立った個別最適な学びの捉え方や、その実現のために教員に求められることについて示すこととした。「個に応じた学びのスタイル」については、認知特性や情報処理スタイルを理解した上で、学級経営や授業づくり、個に応じた支援を行うことが大切であることから、それぞれについて、情報の提示方法や学習方法の例を具体的に挙げながら示すこととした（図7）。さらに、得意な認知特性や情報処理スタイルを生かした学習方法として、九九や漢字の覚え方を例として取り上げ、様々な学習方法をそれぞれ具体的に例示することで、より実用的な資料とすることを旨とした。また、個に応じた支援方法を考える際、認知特性と情報処理スタイルの組合せから考えることが必要である。そこで、それらを組み合わせた学習方法とそれを生かした支援方法を、具体的に示すこととした。

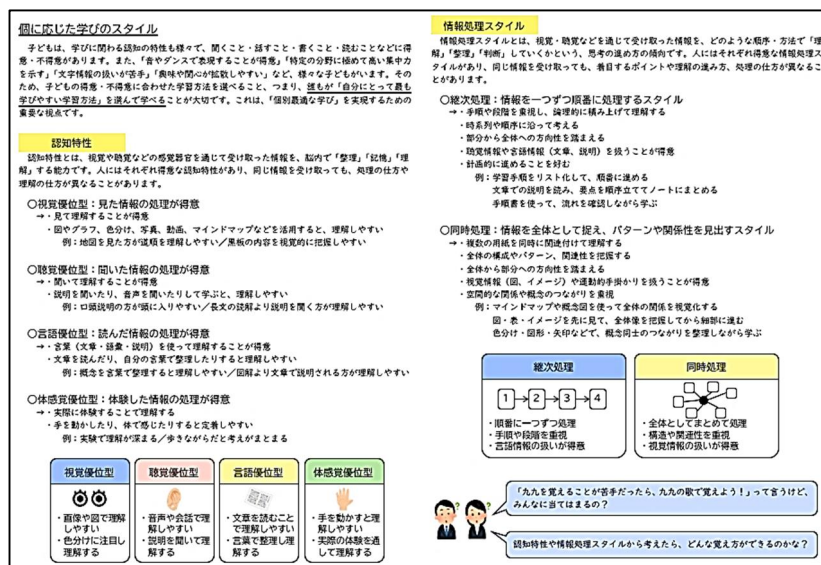


図7 個に応じた学びのスタイル

また、子どもが自分に合った学習方法を選択・調整することは、個別最適な学びの中核をなすものである。特に、特別な教育的ニーズのある子どもにとって、自ら学習上又は生活上の困難を改善・克服するための手段を身に付けることが重要である。そのため、教員は、学習や生活場面において、子どもが自分の持てる力を発揮してよりよく適応するように、支援することが大切である。そこで、教員の適切な支援を受けながら段階的に自分で取り組む力を身に付けることの意義やそのための視点を、具体的に示すこととした。

b 学級（ホームルーム）経営

学級経営は、子どもの発達を支える基盤である。子どもが互いを認め合い、多様性を尊重しながら、助け合って共に伸びていこうとする学級は、特別な教育的ニーズのある子どもだけでなく、全ての子どもにとって過ごしやすく、学びやすい場となる。また、学級づくりは、個に応じた指導・支援の効果を上げるための土台となる。そのため、学級全体が安心して学べる環境を整えるためには、特別支援教育の視点に立った学級経営が必要不可欠である。そこで、その意義や重要性を、学級経営の充実と子どもの発達を支える指導の充実の関連から、分かりやすく示すこととした。また、学級経営における特別支援教育の視点を、ルールとリレーション（関係性）の両面から整理し、具体的に示すこととした。その際、イメージしやすくするとともに、実践しやすくなるよう、具体例を示すこととした。また、具体的に示すことで、校内で共通理解を図り、学校全体での取組の参考資料となることを目指した。

c 学習評価の工夫

学習評価は、学校の教育活動の根幹であり、教育課程に基づいて組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図る「カリキュラム・マネジメント」の中核的な役割を担っている。そのため、子どもの学習の成果を、的確に捉えることが必要である。また、学習評価に関する基本的な考え方は、全ての学校種において、子どもの障がいの有無に関係なく共通である。しかし、特別な教育的ニーズのある子どもの学習評価に課題を感じている教員は、少なくない。そこで、特別支援教育の視点から、学習評価のポイントや多様な評価方法、テストや定期考査等における合理的配慮について、具体的に示すこととした。

学習評価のポイントについては、個々の教育的ニーズに応じた指導内容や指導方法の工夫を行った

上で、評価方法を工夫し、観点別学習状況を踏まえた評価を適切に行う必要があることから、目標設定から子どもへのフィードバックまでの考え方を、ポイントとして整理した。また、ポイントごとに子どもの困難さに応じた例を示すことで、より具体的なイメージを持てるようにした。特に、多様な評価方法については、子どもの教育的ニーズに応じた柔軟な評価方法の選択につながるよう、教科別に具体例を示すこととした。テストや定期考査等における合理的配慮では、合理的配慮の意義や基本的な考え方、提供の流れ、実践例について具体的に示すことで、実践に役立つ資料とするとともに、全ての教員の共通理解を図り、組織的な取組を促すことを目指した。

さらに、学習評価において自己評価は、子どもが自らの学びの過程や成果を正しく把握し、学びへの主体性や意欲、自己調整力を育てるために重要である。自己評価を通して学習の過程を振り返り、「どの方法が効果的だったか」「更に工夫できることはあるか」を考えることで、学び方を改善し、より主体的で効率的な学習につながる。これは、個別最適な学びを実現するための基盤である。そこで、「自ら学習を調整する」ことに焦点を当て、個別最適な学びの視点からの自己評価について、ポイントを絞って、その流れを示すこととした。

d 困難さの背景及び実態例と支援方法

個別最適な学びを実現するためには、特別な教育的ニーズのある子どもの困難さの背景を的確に把握し、その背景に応じた適切な指導・支援を行うことが大切である。このような対応は、学習内容の理解を深め、子どもの主体的な学びを促すとともに、安心感や自己肯定感の向上につながる。しかし、多くの教員が、子どもの実態把握や指導・支援方法の決定に難しさを感じている。そこで、特別な教育的ニーズのある子どもの困難さの背景と、背景に応じた支援方法を具体的に示すこととし、困難さを、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」「粗大運動」「微細運動」「日常生活面」「不注意」「多動」「対人面」「こだわり」で整理した。

困難さの背景については、項目が多いと複雑になり全体像が把握しにくくなる一方で、少ないと具体的なイメージを持つことが難しく、指導・支援の方向性が不明確になる。そこで、背景を7項目程度に整理し、必要な情報を得やすく、実践に生かしやすくなるようにした。さらに、実態把握の際の参考となるよう、背景ごとに子どもの困難さが表れた具体的な姿を例示することとした。また、「推論すること」「粗大運動」「微細運動」「不注意」など、困難さの背景を明確に示すことが難しいものについては、そのために必要な力を、例とともに分かりやすく示すこととした。また、これらの困難さについては、実態把握の難しさがある。特に、「粗大運動」「微細運動」については、運動場面や作業場面での実態把握にとどまりがちであり、そのほかの学習場面や学校生活場面での把握に難しさがある。そこで、各教科や学校生活における子どもの困難さの表れた具体的な姿を例示することとした。

具体的な支援方法については、1年次のアンケート調査で得られた実践事例を基に、類似する支援方法をまとめたり、文言を整理したりした。支援方法によっては、複数の背景に対応するものもあるため、困難さの背景に番号を付け、対応する背景が分かりやすくなるようにした。さらに、言葉による説明だけではイメージしづらいものや、具体例を必要とするものについては、より分かりやすくなるよう、詳細な支援方法を示すこととした(図8・9)。その際、子

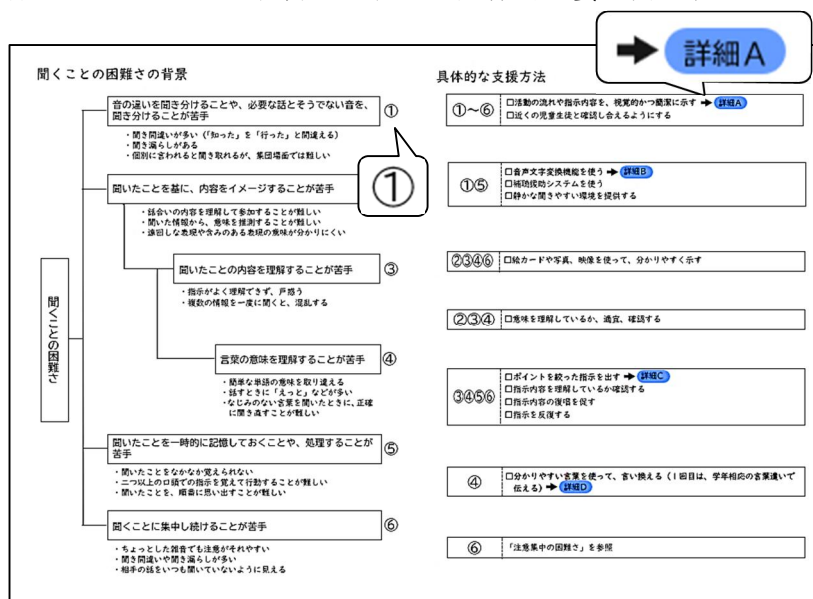


図8 困難さの背景と具体的な支援方法（聞くことの困難さ）

どもの発達段階や学校段階を考慮するとともに、子どもの実態に合った方法を選択したり、参考にしたりできるよう、様々な具体例を示すこととした。さらに、ポイントや注意点を示すことで、小学校から高等学校までの全ての校種において活用しやすいものとすることを目指した。また、支援方法を選択する際に配慮することや、子どもが自ら活用できるようになるための視点などを注釈として加えることで、支援の目的や意義を理解しやすくなるようにした。

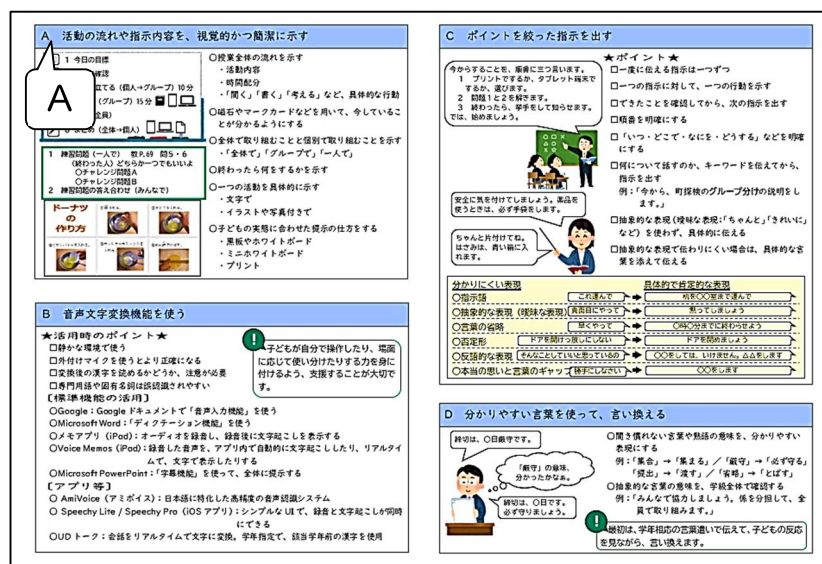


図9 具体的な支援方法の詳細（聞くことの困難さ）

特別な教育的ニーズのある子どもにとって、使いやすい道具の選択や工夫は、作業のしやすさが大きく変わり、学習への負担やストレスが減るなど、学習上の困難さを軽減し、学びやすさにつなげるための重要な手立てとなる。特に、文房具の工夫は、教員が日常の指導の中で取り組みやすく、効果が実感しやすい支援方法である。そこで、使いやすい文房具や特性に応じた支援グッズを一覧にして、紹介することとした。

エ 資料の形態の検討

学校サポート資料の作成に当たり、より使いやすく実践に役立つものとするために形態を検討し、情報を得やすくすることに重点を置くことで、利便性と実用性を兼ね備えた資料とすることを目指した。そこで、各章を単独で読んでも内容が理解できるよう、各章を独立して扱える構成とするとともに、必要に応じて関連する章を示すことで、どこから読んでも必要な情報を得られるようにした。また、根拠資料や参考資料へのアクセス性を高めるため、リンク先や二次元コードを付すこととした。さらに、一連の流れや関連する内容を把握しやすくなるよう、レイアウトを工夫した。加えて、紙媒体と電子データのどちらでも閲覧可能な形態とすることで、利用者の環境や活用方法に応じて柔軟に使用することができる資料を目指した。

3 研究のまとめと今後の課題

本研究では、校内支援体制などの組織づくりに関するアンケート調査を通して、校長、特コ、学級担任のニーズや課題を明らかにし、学校サポート資料「サポすく！誰一人取り残さない学校づくりサポートブック」を作成した。

今後は、本研究成果を本センターのホームページに掲載し、活用できるようにしたいと考えている。また、本センターで実施する各種研修講座で活用し、県内の小・中・高等学校等における特別支援教育の視点に立った個別最適な学びを実現するための校内支援体制づくりを支援することで、誰一人取り残さない学校づくりに寄与していきたい。

主な参考文献

- 文部科学省「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～」2017. 3
- 文部科学省「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」2022. 3
- 文部科学省「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）（中教審第240号）」2022. 12. 19

「新たな教師の学びの姿」を実現する校内研修の在り方

－ I R S を活用した省察と対話を通して－

企画開発室 檜 垣 賢 一 赤 松 大 輔 藤 内 大 介

濱 松 清 司 林 大 樹

【要 約】

本研究は、「新たな教師の学びの姿」の実現に向けて、教師の「個別最適な学び」とともに「協働的な学び」の充実を図ることができる校内研修を提案するものである。教師の学び（研修観）の転換が図られることを目指し、本センターの研修において、他者との対話を通じた学びの場を多く設定するなど、教師の主体性を高める内容を充実させることとした。1年次に、校内研修に関するアンケート調査を実施し、2年次に、省察と対話を通じた校内研修の支援を実施する。

【キーワード】 新たな教師の学びの姿 研修観の転換 協働的な学び 省察 対話

1 研究の目的

令和4年12月19日の中央教育審議会答申「「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～」では、「新たな教師の学びの姿」の実現に向けて、教職生活を通して「一人一人の教師の個性に即した「個別最適な学び」」や「他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」」が実現されること等によって教師自身の学び（研修観）の転換を図っていくことが必要であり、そのことは、子どもたちの学び（授業観・学習観）の転換につながっていくと述べられている。

また、本県では、「第3期愛媛県教育振興に関する大綱～愛顔（えがお）あふれる「教育立県えひめ」の実現～」において、七つの振興方針の一つとして、「教職員の働きがいのある魅力的な職場づくり」を掲げ、社会の変化や教育現場の実際のニーズに対応した研修機会の充実が求められる中、本センターにおいても新たな研修の在り方について研究を行っている。

一方、2024年度（令和6年度）全国学力・学習状況調査〔学校質問〕における、本県の回答結果集計によると、「児童（生徒）自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を学ぶ校内研修を行っていますか」という設問に対して、「よくしている」と回答した割合は、中学校24.2%（全国比－6.7）、小学校31.1%（全国比－3.0）であった。このように、教師が「新たな教師の学びの姿」を認識し、校内研修において探究的に学ぶ機会が、全国平均と比べて少ない傾向が見られる。

そこで、「I R S（インタラクティブ・リフレクション・シート）」を活用した省察と対話を通して、教師自身の経験を基に探究的に学び合う校内研修を継続的に行えば、教師の学びへの主体性が高まり、新たな知識や技能の獲得にとどまらず、研修観の転換につながるだろうと考え、2年間継続の調査・研究を行うこととした。本年度は、その1年次である。

2 研究の内容

(1) 校内研修の現状に関する情報収集

校内研修に関する国内の動向や課題について、中央教育審議会答申や教職員支援機構（以下「N I T S」という。）の戦略（図1）、他県の先行研究などから情報収集を行った。教職員に対する総合的な支援を行う全国的な拠点であり、教職員の資質・能力の向上に寄与することをミッションとして掲げるN I T Sの戦略では、子どもの学びにおける学習観の転換を図るキーワードとして、



図1 N I T S 戦略

「子どもを主語にした学校教育」「生きて働く知識・技能の習得等」「個別最適な学び」「協働的な学び」が提示されている。加えて、教師の学びにおいても、研修観の転換として「教師の主体性の尊重」「現場の経験」を重視した学び「個別最適な学び」「協働的な学び」が示されている。さらに、子どもと教師の学びは相似形であるとし、教師の学びの姿から子どもが学び、その学びが相互に往還していく必要性が述べられている。また、石井（2020）は、「授業改革をめざすなら、めざす学びのプロセス（協働することや思考が深まること）のイメージを、教師たち自身が自らの学びにおいて追求し自分の身体をくぐらせて理解しておくことが重要です。（中略）自分たちが子どもたちの学びのモデルとなっているかどうかを問い、子どもたちに経験させたい学びを教師たち自身が経験するような、教師の学びの変革も同時に追求される必要があります。」と、授業改善を進めていく上で、新たな教師の学びの在り方を教師自身が経験することとともに、学びの先達としてロールモデルの役割を果たすことの重要性を述べている。

(2) アンケートの作成及び実施

収集した情報を基に、調査内容や回答方法等を検討し、アンケートを作成した。なお、詳細な質問項目の検討に当たっては、長野県総合教育センター調査研究報告を参考にした。

ア 対象者

対象者は、愛媛県内全ての公立小・中学校と県立学校の、校内研修計画の立案等に主に携わる教員（研修主任等）である。

イ 調査内容

調査内容及び質問数を、表 1 に示す。

表 1 調査内容及び質問数

調査内容	質問数
基本情報（学校名、担当校務、経験年数）	3 問
校内研修の実施状況（回数、担当者、内容）	4 問
校内研修における課題（機会の確保、内容、実施形態など）	4 問
校内研修における工夫（実施時間、ICTの活用、省察、対話など）	2 問
今後の校内研修における工夫（実施時間、ICTの活用、省察、対話など）	2 問
県総合教育センターへの要望	1 問
計	16問

ウ 調査期間及び回答方法

令和 7 年 9 月 29 日～10 月 31 日の期間に実施し、Microsoft Forms で回答を求めた。

表 2 回答者数及び回収率

校種	回答者数	回収率
小	260 名	95.6%
中	117 名	92.1%
県立	70 名	89.7%

(3) 結果及び考察

ア 回答者数及び回収率

回答者数及び回収率を、表 2 に示す。

イ アンケート結果及び考察

(7) 校内研修の実施状況

a 校内研修の実施回数

校種別の回答結果を、表 3 に示す。

b 校内研修で実施している内容

校種別の回答結果を、図 2 に示す。校内研修の内容は多岐にわたっており、小・中学校においては、「授業改善（学力向上を含む）に関する内容」が最も多く、県立学校においては、「人権意識を高めるための内容」が最も多い。また、共通して多い項目としては、「ICT活用能力の向上のための内容」が挙げられる。一方で、「研修観（授業観）の転換に関する内容」については、いずれの校種においても取り上げるこ

表 3 校内研修の実施回数

校種	回数
小	21.4 回
中	10.5 回
県立	12.7 回

とが少ない傾向が見られ、「研修観（授業観）の転換」の重要性に対する認知が十分に浸透していない状況がうかがえる。

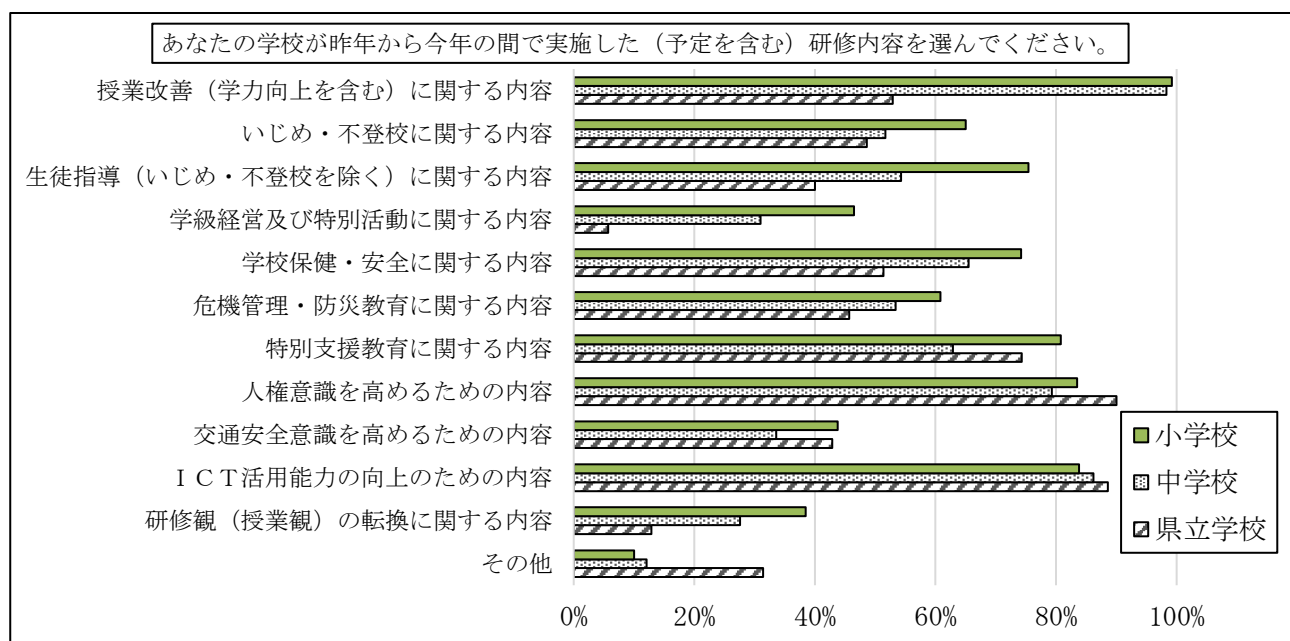


図2 校内研修で実施している内容

(イ) 校内研修における課題

a 校内研修における課題認識

回答結果を、図3に示す。校内研修における課題認識について、64%の学校が「とても課題を感じている」「やや課題を感じている」という回答であり、課題認識が高いことが分かる。

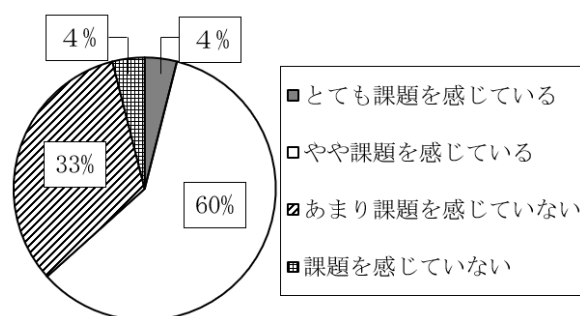


図3 校内研修における課題認識

b 校内研修における課題の内容

校種別の回答結果を、図4に示す。校内研修を行うことが日々の授業改善等に役立つとは感じているものの、「ニーズに応じた研修内容になっていない」「教職員の研修参加への意欲が低い」「省察や対話の機会が少ない」等の項目が多く、課題は多岐に渡っている。共通して最も多い項目は「研修時間の確保が難しい」である。

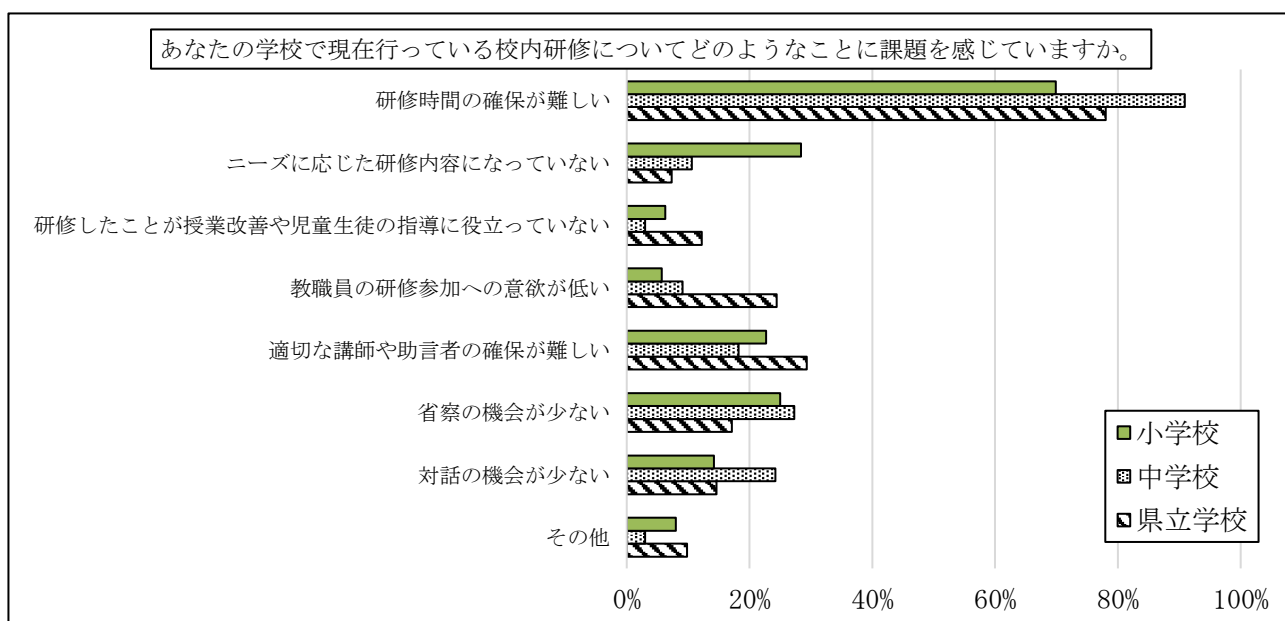


図4 校内研修における課題の内容

(ウ) 校内研修における工夫

a 校内研修における現在の工夫

校種別の回答結果を、図5に示す。共通して多い項目としては、「短時間の研修を取り入れるなどの実施時間の工夫」が挙げられる。また、「対話を通じて教員同士で学び合う機会を設ける」が比較的多く、短時間でありながらも対話を取り入れた研修が実施され、従来の伝達型の研修から対話型の研修への転換が進んでいる。一方で、「省察を通じて教員同士で学び合う機会を設ける」「教師自身が課題を設定し追究する探究的な学びを取り入れる」「研修後に振り返りや評価を行い学びを深める」の三つの項目については、いずれの校種においても低い傾向が見られた。省察や探究的な学びの機会については、時間の確保が必要であり、時間の制約がある中で、研修観の転換に向けて、研修をデザインし直す必要がある。

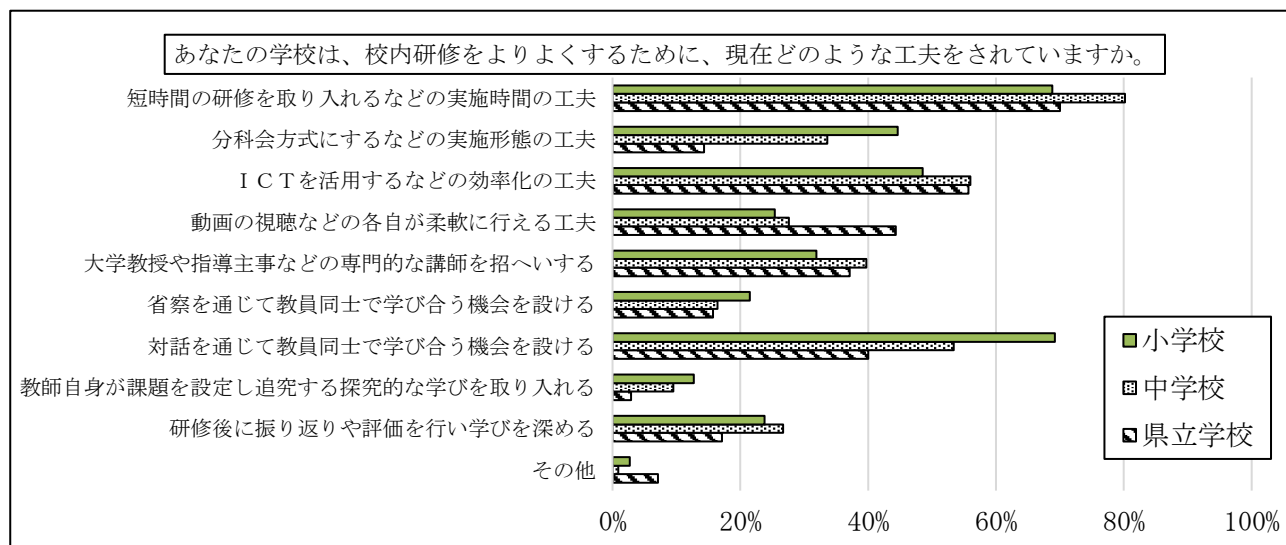


図5 校内研修における現在の工夫

b 校内研修における今後の工夫

校種別の回答結果を、図6に示す。共通して多い項目としては、「短時間の研修を取り入れるなどの実施時間の工夫」が挙げられる。図5と比較してみると「省察を通じて教員同士で学び合う機会を設ける」「教師自身が課題を設定し追究する探究的な学びを取り入れる」「研修後に振り返りや評価を行い学びを深める」の三項目については、いずれの校種においても多い傾向が見られた。省察や探究的な学びについて、前向きに取り組もうとする姿勢が見られる。

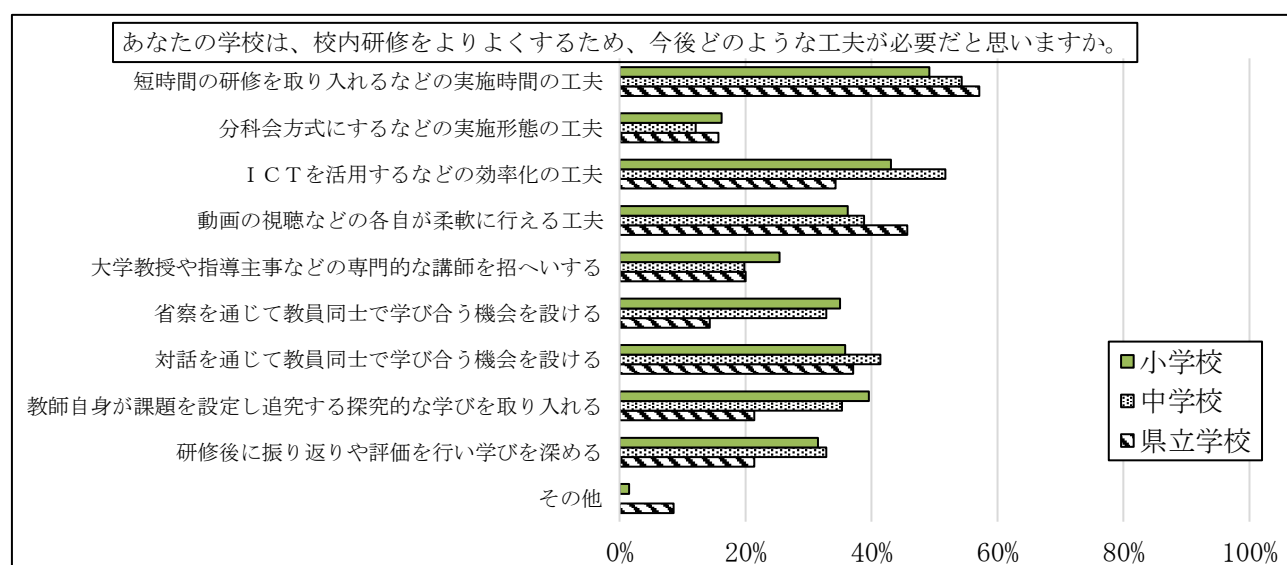


図6 校内研修における今後の工夫

(4) 「新たな教師の学びの姿」を実現する研修の実践

ア 基礎研修における実践

(7) 「CoCo Card」の開発

アンケート調査により、今後も短時間の研修が増加する傾向がうかがえる一方で、探究型の研修の重要性にも意識が向き始めていることが分かった。しかし、探究型の研修を短時間で行うことは難しい。そこで、探究型の研修をデザインする第一歩として、研修に省察を取り入れ、対話によって教師自身の価値観を言語化し、一人一人の課題を明らかにすることによって、教師の主体性を高めることができると考えた。他者との対話を通じて客観的・多角的に振り返り、新たな気づきや学びを得る対話型リフレクション研修において使用することを念頭に、研修参加者が、互いの価値観（自分らしさ）を共有することができるカード「CoCo Card」を開発した（図7）。カードには、一枚につき一つの価値観が書かれており、参加者は自分の価値観に近いカードを取捨選択することで、楽しみながら相互理解を深めることができる。

(4) 研修の実施状況

教員経験10年目の教員を対象とするキャリアアップ研修Ⅱの共通研修において、カードを使用した対話型リフレクション研修を実施した（図8）。「ミドルリーダーとしての在り方」というテーマにおいて、参加者はカードを使用し発話することで自分の価値観を再確認し、対話を通して相手から情報を得ることで、自分の価値観を更新することができた。また、対話の中で自然と今までの教員生活の振り返りが行われるとともに、今後の指導方針を明確にイメージすることができた。

イ 課題別研修における実践

(7) 「IRS」の開発

多くの研修において、新たな気づきを得ることはできているが、その気づきが概念化され、教育現場での実践で生かされなければ意味がない。そこで、対話型リフレクション研修において、参加者が、研修で得た気づきを見える化し、今後につなげることができるシートを開発した（図9）。「IRS」と名付けたシートには、参加する研修への思いや願いを事前を書いておく欄や対話で得た気づきを記録する欄、整理できていない疑問等を書く欄を設定した。また、研修で得た気づきを概念化する欄を設けておくことで、今後につなげることができると考えた。

(4) 研修での使用

研修主任を対象とする希望研修において、「IRS」を使用した対話型リフレクション研修を実施した（図10）。机をT字に配置することで、参加者が互いの表情を見ながら発言できるよう環境を整えた。また、一人一人に端末を用意し、学習支援アプリを活用して参加者の意見を相互に共有できるように研修をデザインした。研修開始時の「IRS」を活用した対話の場面において、参加者は自校の取組と校内研修の現状を明らかにしながら、省察することができた。参加者は「IRS」を活用



図7 「CoCo Card」



図8 基礎研修の様子

R7年度課題別研修「校内研修」教員の資力・能力を高める校内研修の在り方 研修シート		
氏名		
①今回の研修への思いや願い		
②今日の研修で印象に残ったこと(心に響いた言葉、気づき)		
③自分の実践とのつながり (今日の研修で自分の授業や指導にどう活かせるか)	④自分の授業観・研修観 (研修前と後での考え方の変化や深まり)	⑤今後取り組みたいこと (試してみたいアイデア、改善点)
研修で得た気づきを概念化		
⑥問い・モヤモヤ・未解決の課題(まだ整理できていない疑問や悩み)		
⑦対話で得た気づき(意見交流で得た視点、刺激)		

図9 「IRS」



図10 課題別研修の様子

しながら発言することで、新たな教師の学びについて再考することができた。また、研修の最後に行った振り返りの場面では、今後自校で取り組む校内研修の方向性や具体策について、意見交換することができた。

3 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

本年度は、アンケート調査を実施し、校内研修に関するニーズや課題を明らかにした。校内研修を計画・実施する上で、各校にはそれぞれの悩みがある。特に、勤務時間内の限られた中で、研修時間の確保に苦慮している状況であることが分かった。また、時間に制約のある中で、校内研修において、省察や探究的な学びの機会を取り入れたいというニーズも確認することができた。省察や探究的な学びの機会を校内研修に取り入れ、「協働的な学び」を契機として、教師の学び（研修観）の転換と授業改善を進め、児童生徒の学びの変容につなげることが、「新たな教師の学びの姿」を実現する上で重要である。

(2) 今後の課題

今後の課題として、「新たな教師の学びの姿」の実現に向けて、アンケート調査の結果を基に、省察と対話を中心とした校内研修をデザインする必要がある。また、次年度は研究協力校を選定し、協力校における校内研修を複数回実施していただくことを計画している。教師の探究的な学びにつなげるために、協力学校と連携し、省察と対話を通じた校内研修を実施したい。その際、本年度使用した「CoCo Card」や「I R S」をブラッシュアップしたものを、校内研修で活用していきたい。また、研究成果をホームページで公開し、校内研修に活用するネットワークができるように計画していく。

主な参考文献

- 中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～」2022
- 愛媛県教育委員会「愛媛県教育振興に関する大綱（第3期）～愛顔（えがお）あふれる「教育立県えひめ」の実現～」2023
- NITS戦略～新たな学びへ～2025
https://www.nits.go.jp/about/strategy/files/index_NITSstrategy_202504_001.pdf（2026.1.16 参照）
- 石井英真『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房2020
- 長野県総合教育センター「『新たな教師の学び』実現に向けた校内研修の充実」2024
- 長野県総合教育センター「対話による学び合いをめざして」2024
- 滋賀県総合教育センター「『新たな教師の学び』の実現に向かう、小・中学校における校内研究のあり方」2023
- 前田康裕『まんがで知る教師の学び これからの学校教育を担うために』さくら社2016
- 熊平美香『リフレクション 自分とチームの成長を加速させる内省の技術』ディスカヴァー・トゥエンティワン2021
- 熊平美香『ダイアログ 価値を生み出す組織に変わる対話の技術』ディスカヴァー・トゥエンティワン2023
- 平田オリザ『わかりあえないことからーコミュニケーション能力とは何か』講談社2012

教育相談に関する自己研修資料の開発 —教職員の基礎的な教育相談スキルの向上に向けて—

教育相談室 酒 井 綾 川 中 亜紀子 富 田 和 宏
長谷部 真由美 山 崎 慶 子 中 塚 広 樹
高 橋 伸 行 高 橋 信 之 濱 本 沙和佳
兵 頭 絵 理
研究協力者 愛媛大学教育学部教授 相 模 健 人

【要 約】

教育相談に関する自己研修資料の開発を目指し、アンケート調査を実施した結果、教育相談に関する研修の受講経験、教育相談の実施状況、研修の受講意向、研修内容のニーズについて包括的に実態を把握できた。その結果を踏まえ、短時間で、自己のニーズに合わせて柔軟に研修が可能であるオンデマンド動画及びハンドアウト資料の構成を検討した。

【キーワード】 教育相談スキル 教育相談に関する自己研修 オンデマンド動画資料

1 研究の目的

『生徒指導提要』（文部科学省、2022）において、教育相談の目的は、「児童生徒が将来において社会的な自己実現ができるような資質・能力・態度を形成するように働きかけること」とであると示されている。また、教育相談は生徒指導の一環として位置付けられており、「生徒指導と教育相談を一体化させて、全教職員が一致して取組を進めること」の必要性が明記されている。

令和6年度の文部科学省の調査によると、全国の小・中・高等学校における不登校児童生徒数は約42万人、いじめの認知件数は約77万件と、いずれも過去最多となっており、生徒指導上の課題は、より一層深刻化している状況にある。

文部科学省は、「令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果及びこれを踏まえた対応の充実について（通知）」（2024）において、不安や悩みを相談できていない児童生徒や、一人で抱え込んでいる児童生徒が一定数存在している可能性を指摘している。こうした児童生徒の支援や『生徒指導提要』に示された教育相談の目的の実現に向けては、教職員の基礎的な教育相談スキルの向上が不可欠である。一方で、『生徒指導提要』には、知識や技法の習得には一定時間の研修が必要であるとしながら、多忙化に伴う業務の見直しによって研修時間が削減されている学校や教育委員会等が少なくないことも指摘されている。

そうした状況を踏まえ、教職員の負担を軽減しながら、基礎的な教育相談スキルを学ぶことができる自己研修資料（オンデマンド動画及びハンドアウト資料）を開発したいと考え、本研究に取り組むこととした。

2 研究の内容

(1) 教育相談に関する実態把握

ア アンケート調査の概要

本調査の目的は、教職員の教育相談に関する研修の受講経験、教育相談の実施状況及び自己評価、希望する研修形態、研修内容のニーズを包括的に把握し、自己研修資料（オンデマンド動画及びハンドアウト資料）の作成に必要な情報を得ることである。調査対象は、幼稚園・認定こども園、小学校、中学校、県立学校（高等学校・中等教育学校・特別支援学校を含む）の令和7年度基礎研修（初任者研修、中堅教諭等資質向上研修等）受講者である。調査は、Microsoft Formsを用いたオンライン方式で、令和7年7月から11月の間に、おおむね1か月の回答期間を設定し、匿名性を担保した上で実施した。

質問項目は、①属性（校種）及び受講研修の種別、②教育相談に関する研修受講経験（基礎研修を除く）、③未受講理由（複数回答）、④児童生徒・保護者に対する教育相談の実施の有無、⑤教育相

談の自己評価、⑥教育相談研修の受講意向、⑦希望する受講形態、⑧希望する研修内容（複数回答、5項目を選択）で構成した。なお、初任者には令和7年4月から回答時点までの期間、それ以外の対象者には令和6年4月から令和7年3月末までの1年間の経験に基づいて回答するよう指示した。

データ収集に際しては、選択式を基本とした。回答は任意とし、有効回答数は540件、回答率は69.6%であった。分析は、有効回答の540件を対象に実施した。校種別及び研修種別の分布については表1、表2に示したとおりである。なお、各表に示した割合は、小数点第2位で四捨五入しているため、合計が100%にならない場合がある。

表1 回答者属性（校種別）

校種	人数	割合（%）
幼稚園・認定こども園	34	6.3
小学校	222	41.1
中学校	129	23.9
県立学校	155	28.7

校種別の分布を見ると、小学校が最も多く、次いで、県立学校、中学校の順となっている。幼稚園・認定こども園については、研修受講者数が少なく、サンプル数も低い値となっている。

表2 回答者属性（研修種別）

研修種	人数	割合（%）
初任者研修（幼稚園・認定こども園、小・中・県立学校の新規採用教諭）	190	35.2
キャリアアップ研修Ⅰ（小・中・県立学校、教職経験5年）	182	33.7
キャリアアップ研修Ⅱ（小・中・県立学校、教職経験10年又は35歳以上）	153	28.3
キャリアアップ研修（幼稚園・認定こども園、教職経験10年又は5年以上で園長が認めた者）	15	2.8

研修種別では、初任者研修、キャリアアップ研修Ⅰ、キャリアアップ研修Ⅱの回答数が、それぞれ約3割となっており、初任者から中堅層までのサンプルを一定程度、均質に収集できた。

なお、キャリアアップ研修は、幼稚園・認定こども園を対象にした研修であり、サンプル数は低い値となっている。

調査結果は、教育相談に関する研修の受講経験、教育相談の実施状況、教育相談に関する研修の受講意向、希望する研修内容の四つの領域を中心に実態を把握することとし、調査目的が自己研修資料の作成に必要な情報を得ることにあるので、統計的な検定の実施は割愛した。

イ アンケート調査の結果と考察

(7) 教育相談に関する研修の受講経験

教育相談に関する研修の受講について、実態把握を行った。質問1「教育相談に関する研修を受講しましたか（基礎研修での受講を除く）」の結果は、表3のとおりである。

表3 教育相談に関する研修の受講経験

受講経験	人数	割合（%）
受講した	268	49.6
受講していない	146	27.0
覚えていない・分からない	126	23.3

教育相談に関する研修（基礎研修を除く）については、約半数が受講している一方で、未受講が27.0%、「覚えていない・分からない」が23.3%であった。

質問2「受講しなかったのはなぜですか（複数選択可）」の結果は、表4のとおりである。未受講

の理由は「機会がなかった」57.4%が最多で、次いで「時間がなかった」20.1%、「特に理由はない」11.8%の順であった。その他の記述内容は、「育休中であったから」「体調不良で参加できなかったから」など、個人の事情によるものが主であった。

表4 教育相談に関する研修の未受講の理由

理由	人数	割合 (%)
機会がなかったから	97	57.4
時間がなかったから	34	20.1
特に理由はない	20	11.8
必要性を感じていなかったから	3	1.8
学びたい内容がなかったから	2	1.2
その他	13	7.7

『生徒指導提要』では、「教育相談のための教員の研修」について、多忙化に伴う業務の見直しによって研修時間が削減されている学校や教育委員会等が少なくない中で、知識や技法の習得には一定時間の研修が必要であり、研修をしなければ教職員の力量形成は進まず、児童生徒の問題は肥大化することが指摘されるなど、教員の負担感を最小限に抑えながら、研修機会を創出することの必要性が示されている。

質問1、2の結果及び『生徒指導提要』の記載内容から、教育相談に関する自己研修資料構成の検討に当たっては、①短時間での利用が可能であること、②モジュール化（ニーズに合わせて、必要な研修内容を選択できる）された資料であることの二つの要件が重要であると考えられる。また、質問2では、「特に理由はない」11.8%、「必要性を感じていなかったから」1.8%など、消極的な回答も一定数あることから、より学校現場の実態に即した実践的な研修内容であることも、自己研修資料構成の検討に当たっては重要な要件であると考ええる。

なお、質問1の結果については、「覚えていない・分からない」の回答が、23.3%と一定の割合を占めていることから、研修履歴の管理方法に課題があることも確認できた。自己研修資料の構成に当たっては、オンデマンド動画の視聴履歴を可視化できるフォームを作成するなど、自身の研修履歴を確認する具体的な方法についても検討が必要である。

(4) 教育相談の実施状況

教育相談の実施状況について、実態把握を行った。質問3「児童生徒や保護者との教育相談を実施しましたか」及び質問4「教育相談を適切に実施できたと思いますか」の結果は、それぞれ表5、表6のとおりである。

表5 教育相談の実施状況

実施状況	人数	割合 (%)
実施した	365	67.6
実施していない	151	28.0
覚えていない・分からない	24	4.4

表6 教育相談の自己評価

自己評価	人数	割合 (%)
できた	80	21.9
ややできた	259	71.0
あまりできなかった	26	7.1
できなかった	0	0

質問3の結果からは、教育相談を「実施した」と回答した教職員が67.6%であり、学校現場において教育相談が年間を通じて広く行われていることを確認できた。一方、質問4の自己評価においては、

「できた」と回答した割合が21.9%であり、実施率の高さと比較して、自己評価が相対的に低い傾向にあることを確認できた。この実施率と自己評価のギャップは、傾聴や共感といった教育相談の知識が十分ではないことや、自身の教育相談が適切かどうかの判断基準が曖昧であるなどの要因が複合的に影響していると考えられる。

教育相談を適切に実施できたかどうかは、時間や場所の設定、相談を行うタイミングが適切であったか、また、傾聴、共感などのスキルを活用して児童生徒や保護者に変容が見られたか、信頼関係の構築に好影響を与えられたかなど、様々な判断基準や視点を用いた判断が可能である。

(ウ) 教育相談に関する研修の受講意向

教育相談に関する研修の受講意向について、実態把握を行った。質問5「教育相談に関する研修を受講したいと思いますか」及び質問6「どのような方法で教育相談に関する研修を受講したいと思いますか」の結果は、それぞれ表7、表8のとおりである。

表7 教育相談に関する研修の受講意向

受講希望	人数	割合 (%)
そう思う	215	39.8
ややそう思う	280	51.9
あまりそう思わない	28	5.2
そう思わない	2	0.4
分からない	15	2.8

表8 受講形態の希望

受講形態	人数	割合 (%)
オンデマンド配信型研修	251	46.5
集合型研修	171	31.7
ライブ配信型研修	86	15.9
書籍等を利用した個人で行う研修	31	5.7
その他	1	0.2

教育相談に関する研修の受講希望は、「そう思う」「ややそう思う」の合計が91.7%と他の選択肢と比較して、高い割合であることを確認できた。受講形態の希望では「オンデマンド配信型研修」が46.5%と最多であり、次いで「集合型研修」31.7%、「ライブ配信型研修」15.9%、「書籍等の個人研修」5.7%の順であった。質問6の結果から、時間や場所の制約を受けにくい柔軟な研修形態が求められていることが分かった。授業や部活動、校務分掌といった業務が重なっている中で、教職員が自分のペースで視聴したり、復習したりすることが可能なオンデマンド配信型研修のメリットが支持されたと考えられる。また、このことに加えて、質問6の結果からは、本研究が目指している、負担を軽減しながら基礎的な教育相談スキルを学ぶことができる自己研修資料の開発が、学校現場のニーズと合致していることも確認できた。なお、オンデマンド配信型研修が支持される一方で、集合型研修のニーズも一定数存在している。校外から講師を招へいして実施する講座や、受講者同士が協議をしながら自己のスキルを向上させるといった相互作用の強い研修形態についても、今後、その在り方を検討することが必要であると考えられる。

(エ) 希望する研修内容

希望する研修内容について、実態把握を行った。質問7「教育相談に関する研修で取り扱ってほしい内容を選択肢の中から五つ選んでください」の結果は、表9のとおりである。

希望内容の上位三つは「教育相談の進め方や流れ」16.1%、「教育相談で起こりやすい失敗例」15.0%、「いじめや不登校等の困難事例への対応」14.7%であった。これら上位項目は、全て実践に直結する研修内容であり、実務に役立つ内容についてのニーズが高いことを確認できた。

また、「校内支援体制や連携」6.5%や「相談記録の活用」5.8%といった項目に関しても、一定数

の希望が見受けられる。個人スキルの向上のみならず、組織としての教育相談の在り方についても、ニーズがあることを確認できた。

表9 希望する研修内容

研修内容	件数	割合 (%)
教育相談の進め方や流れ	434	16.1
教育相談で起こりやすい失敗例	406	15.0
いじめや不登校等の困難事例への対応	398	14.7
教育相談の様々な技法	319	11.8
教育相談のタイミングや実施時間	280	10.4
教育相談の場や環境づくり	275	10.2
校内支援体制や連携	176	6.5
相談記録の活用	156	5.8
教育相談における教員のセルフケア	130	4.8
教育相談の目的や位置付け等の基本理解	122	4.5
その他	4	0.1

(2) 自己研修資料（オンデマンド動画及びハンドアウト資料）構成の検討

ア オンデマンド動画の内容

オンデマンド動画を作成するに当たっては、本研究で実施したアンケート調査の結果を踏まえながら、「児童生徒の教育相談の充実について（通知）」（文部科学省、2017）及び「令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果及びこれを踏まえた対応の充実について（通知）」、『生徒指導提要』を軸にして、本室が平成29年度に作成した教育相談資料「やってみんかね教育相談」を再構成することとした。「やってみんかね教育相談」は、Q&A方式を採用しており、この点は、自己研修資料においても踏襲することとした。また、研修内容と校種の関係についても、小、中、県立学校の内容は共通とし、幼稚園・認定こども園は小、中、県立学校の内容をベースに、保護者との教育相談に特化した内容とすることとした。

本研究の調査結果から、モジュール化されたオンデマンド動画については、校務時間内で短時間に利用できる動画であることを基本原則とした。動画の内容は、アンケート調査で得られた結果を踏まえて、以下のタイトルで構成した。動画の本数は6本で、1本当たりの視聴時間は10分以内を目安とすることとした。

- 1 教育相談の意義と基本の考え方
- 2 教育相談の基本的な進め方
- 3 傾聴と質問の技法
- 4 良いアドバイスと相談者の考えの引き出し方
- 5 教師が起こしやすい失敗と防止策
- 6 教育相談の様々な技法

「1 教育相談の意義と基本の考え方」では、教育相談が、児童生徒、保護者の抱える悩みやストレスを軽減することや、児童生徒や保護者との信頼関係を築くこと、問題の未然防止及び早期発見に果たす役割を理解することに視点を置く。教育相談が、特別な専門家だけの役割ではなく、全教職員が関わるべき役割であることを踏まえ、意義や基本的な考え方を示す。

「2 教育相談の基本的な進め方」では、呼び出し相談、チャンス相談、定期相談、自発相談の四つの方法及びその特徴や注意点をまとめる。また、目安となる相談時間や継続相談の間隔についてもポイントを絞って示すとともに、教育相談を行う場所や環境が、相談者である児童生徒、保護者に与

える影響を考慮して、相談室の位置や室内環境の工夫、座席の配置、教職員の声やトーンなどの要素を意識するなど、相談者が安心して話することができる雰囲気づくりの具体的な方法を提示する。なお、教育相談の基本的な流れについては、六つのステップ（教育相談に至る経緯の把握、相談者の様子の観察と把握、相談者へのコンプリメント・終了時刻・秘密保持の説明、相談内容についての質問、問題の理解の深化・見立て・方針の検討、終了後の見守り・フォロー及び校内での組織的な対応）を提示する。

「3 傾聴と質問の技法」では、教育相談における傾聴の重要性を取り上げ、基本的なスキルを三つのポイント（相談者のペースに合わせる、共感的に理解する、受容の態度を持つ）に整理し、オープンクエスチョンやクローズドクエスチョンの理解など、相談の場面や段階に応じた質問の仕方について提示する。

「4 良いアドバイスと相談者の考えの引き出し方」では、相談者にとって心が軽くなる助言の仕方や、相談者の考えを引き出すためのコーチングスキル、リフレーミング、リソース発掘、相談者の自発性を促す方法について提示する。

「5 教師が起こしやすい失敗と防止策」では、教育相談で起こりやすい失敗とその防止策を整理する。相談者の話を最後まで聞かない、説教や押し付け、教職員一人で問題を抱え込む、保護者との理解の相違、秘密保持違反など、典型的な失敗例を挙げ、改善のポイントを提示する。

「6 教育相談の様々な技法」では、教育相談の実践的な技法として、解決志向ブリーフセラピーの四つの技法（コンプリメント、例外探し、スケーリング・クエスチョン、コーピング・クエスチョン）を提示する。

イ ハンドアウト資料の内容

ハンドアウト資料は、先述した6本のオンデマンド動画の内容を、それぞれA4判用紙1枚程度にまとめた資料として作成する。また、情報共有や守秘義務の在り方、教育相談のスキルに関するワークシートなど、動画への収録が難しい内容についても補助資料として提示する。なお、アンケート調査結果の「希望する研修内容」で希望が多かった「いじめや不登校等の困難事例への対応」については、ハンドアウト資料を中心に、対応についての内容を提示する。

3 研究のまとめと今後の課題

本研究（2か年継続研究の1年次）では、教職員の基礎的な教育相談スキルの向上に資する自己研修資料の開発に向けてアンケート調査を実施し、教職員の教育相談に関する実態把握に取り組んだ。その結果、教育相談に関する研修の受講意欲が高い一方で、時間や機会の制約が課題であることが明らかとなった。また、希望する研修内容として、教育相談の進め方や失敗例、困難事例への対応など、実践的なテーマへのニーズが高いことも確認できた。これらの結果を踏まえ、短時間で、自己のニーズに合わせて柔軟に利用できるオンデマンド動画及びハンドアウト資料の構成を検討することができた。

次年度に向けては、オンデマンド動画及びハンドアウト資料の試作を行うとともに、自己研修資料の効果検証の方法について検討したい。また、オンデマンド動画視聴履歴の管理といった自己研修の利便性を高める仕組みの整備についても検討が必要である。これらを通じて、教職員が基礎的な教育相談スキルを継続的に学ぶことができる自己研修資料の開発を目指したい。

主な参考文献

○文部科学省『生徒指導提要』2022

○文部科学省「児童生徒の教育相談の充実について（通知）」2017

○文部科学省「令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果及びこれを踏まえた対応の充実について（通知）」2024

職 員 一 覧

所 長 渡邊 弘安

総 務 課

課 長 高市 直樹

主任主事 松本 博

主 幹 島田 優子

教育活動支援員 津田 康弘

庶務係長 久保 浩典

教育開発部 部 長 渡部 和寛

企画開発室

室 長 檜垣 賢一

指導主事 濱松 清司

指導主事 赤松 大輔

指導主事 林 大樹

指導主事 藤内 大介

指導主事 一色 俊宏

情報教育室

室 長 渡部 浩二

指導主事 石崎 正人

指導主事 加藤 憲司

指導主事 山之内孝明

指導主事 村上 貴彦

教科教育室

室 長 加藤 伸弥

指導主事 越智 亮平

指導主事 佐伯 知子

指導主事 稲葉 正和

指導主事 根岸 漂

指導主事 飛田 善広

指導主事 坂本 定生

指導主事 大口 愛子

指導主事 和田 知子

指導主事 渡部 靖司

指導主事 松田 詩織

指導主事 参河 厚史

指導主事 田頭 和美

指導主事 清水 裕士

指導主事 矢畑 祐子

相談支援部 部 長 中川 和彦

教育相談室

室 長 酒井 綾

指導主事 長谷部真由美

指導主事 高橋 伸行

指導主事 兵頭 絵理

指導主事 川中亜紀子

指導主事 山崎 慶子

指導主事 高橋 信之

指導主事 芳之内 亮

指導主事 富田 和宏

指導主事 中塚 広樹

指導主事 濱本沙和佳

特別支援教育室

室 長 乗松三和子

指導主事 田中 百合

指導主事 山田 亜紀

指導主事 玉乃井美穂

指導主事 越智 宣和

指導主事 向井 誠二

教職支援室

室 長 長井 郁夫

指導主事 二宮 裕慈

指導主事 松岡 竜彦

講 師 井上 伸二

指導主事 山本 浩二

コーディネーター 長谷 勝敏

教育研究紀要 第 92 集

発行所 愛媛県総合教育センター
〒791-1136

愛媛県松山市上野町甲 650 番地
TEL (089) 963-3111