

タブレット端末導入による成果と課題 (資料目次)

1	大塚委員 (資料1)	・ ・ ・ ・ ・	P2
2	溝上委員 (資料2)	・ ・ ・ ・ ・	P4
3	岩村委員 (資料3)	・ ・ ・ ・ ・	P6
4	三谷委員 (資料4)	・ ・ ・ ・ ・	P8
5	赤井委員 (資料5)	・ ・ ・ ・ ・	P10
6	本田委員 (資料6)	・ ・ ・ ・ ・	P12
7	飯村委員 (資料7)	・ ・ ・ ・ ・	P14
8	前田委員 (資料8)	・ ・ ・ ・ ・	P16

数値と現場の記述が重なる点 ― 成果

(資料1-1)

大塚委員

論点	本田委員の分析（数値）	研究会アンケート（現場の記述）
深い学びの実践 教育学の視点	正答率と強く結びつく。 回帰係数 6.6～9.4ポイントで、端末使用の効果を上回る 〈表4～7〉	問い・ズレ・更新に言及 74.1%。 数値が示す変数が教室でどう現れるかを440人が言語化 〈n=440〉
教師との関係 学校心理学の視点	「先生は良いところを認めてくれる」は学びの質6モデルすべて で有意（1.39～2.41） 〈表8～13〉	つなぐ・問い返し・声かけ・見取りに言及 24.3%／16.1%。 主題の異なる両研究会に共通して現れる 〈n=440／n=87〉
自己調整の足場 学校心理学の視点	「自分のペースで学習できる」実感は個別最適な学びと強く関連 （小1.60／中2.16） 〈表10・11〉	ルーブリック・振り返り・学習方略に言及 28.7%。 公開授業側の主題と重なる 〈n=87〉
端末の日常的な活用 教育学の視点	ほぼ毎日使用で正答率+2.5～5.6ポイント。 個別最適な学びの実践割合も有意に増加 〈表4～7・16・17〉	タブレット・ICTへの言及は公開授業で12.6%／6.9%、 研究発表会では0.7%にとどまる 〈n=87／n=440〉

この対応が示すこと

数値は「何が効いているか」を示し、記述は「それが教室でどういう姿か」を示す。
ただし端末そのものの言及は公開授業アンケートに限られる。

数値と現場の記述が重ならない点 ― 課題

(資料1-2)

大塚委員

論点	本田委員の分析（数値）	研究会アンケート（現場の記述）
家庭での長時間使用 学校心理学の視点	1時間以上使用で正答率が低い。 小中4モデルすべて負に有意（小算数−8.0ポイント）〈表4〜7〉	家庭・宿題・持ち帰りへの言及は計4件（1.1％／0.7％）。 授業を扱う場のため主題に含まれない 〈n=87／n=440〉
協働と学力 学校心理学の視点	「友達と協力しながら進められる」実感は正答率と負の関連。 小中4モデルすべて負に有意 〈表4〜7〉	対話・協働は肯定的評価が中心。 困難に触れた記述は13.2％あるが、学力との関係に触れたものは5件 〈n=440〉
低SESの学びの形 学校心理学の視点	小学校で交差項が負に有意。 個別最適・協働的な学びが実践されにくい（0.71／0.61） 〈表10・12〉	個別最適・格差への言及は 11.5％／0.2％。 学びの形の格差という視点は共有されていない 〈n=87／n=440〉
デジタル放任 教育学の視点	分析の枠組みに対応する変数がない 〈変数なし〉	10.3％（87件中9件）が自発的に言及。 設問がないにもかかわらず現場から提起された 〈n=87〉

このずれが示すこと ずれは調査の欠陥ではなく、検討の場が分かれていることの表れである。家庭での使い方と格差を扱う場を、別に設ける必要がある。

良い影響（プラス面・メリット）

■ R7全国学力・学習状況調査 熊本市の結果より

- ・ ICT活用頻度（毎日）は全国より+25.0ポイント、ICT活用で「楽しみながら学習できる+4.0ポイント」「友達と考えを共有したりしやすくなる+3.6ポイント」「友達と協力しながら学習できる+3.7ポイント」と全国を上回る。
→ 活用頻度の数値は圧倒的であり、一部の得意な教員が利用しているというレベルではなく、組織全体として毎日確かに授業中に確かに利用されていることを示している。児童もその効果を実感できている。
- ・ 中学校理科（CBT実施）のIRTスコアは全国平均（503.3）をわずかに上回る505～514。ただし標準偏差（124.0）が他教科の一桁大きく、標準化した効果量では小さな差にとどまり、単純な点数差での判断はできない。
→ 学力テストも、探究的な学習やタブレット利用等日常的な学びの場面を切り取った出題へと変化している。この流れに則した教育が行えている。また学校では、ロイロノートでの記録等ペーパーテストでは評価が難しい日常の児童生徒の学びを多面的に捉える努力を行っている。

■ 熊本市教育センター研究論文 入賞事例から見る現場の姿(教育実践（団体）の部、R3→R7)

- 「ICTを使うこと」が目的だった段階から、ICTによって「学びを自分事化し、他者や社会とつながり、自らの成長をデザインする」段階へ進展し、ICTの役割が学びのエンジンへと変容しつつある。
- ・ シンキングツールによる思考の可視化等 → パンフレット作成などクリエイティブな発信、外部とのリアルな接続
 - ・ ルーブリックの運用で学びの現在地を客観的把握・学びを調整
→ 友達の考えをリアルタイムに参照しながら対話、単元を通した成長の自己実感を支援
 - ・ 特定教科を軸に情報活用能力の積み上げを整理
→ 全教科のつながりを一覧できるデジタル版「単元配列表」による教科横断的な学びの連結を教師と子ども双方が意識
→ 特別支援教育においても、デジタル化された「目標設定シート」等により、学部・学年間の指導の連続性が保障

悪い影響（マイナス面・デメリット）

■ ペーパーテストと育てたい力の間で「測定手段のミスマッチ」が生じている可能性

全国学力調査では、タブレット活用で育つ力を構造的に測りにくい。「目的に応じて情報を検索・選択する力」「共同編集で他者の考えを取り込む力」「振り返りを蓄積し自己変容を言語化する力」などは解答用紙には現れず、またCBT化によって解消するものでも無い。また、平均点の差だけでなく標準偏差を踏まえた効果量で見ると、いずれの教科も参照基準によって評価が分かれる程度の差にとどまっており、単純な点数差だけで結論づけることには注意が必要である。

■ 質問調査で全国を下回る領域 — 「ICTを使って楽しく学ぶ」の次のステップが視野に

R7全国学力調査では、「主体的・対話的で深い学び」（中学校）、「向社会性」「国語の学習活動」（小学校）、「読書等」（中学校）が全国比較でも低い。中学3年生が1・2年時の授業を振り返る形式という設問設計上の限界もある。ICT活用の日常化により自己評価の基準が上がった可能性や、現在の学習と比較して当時を過小評価する可能性も考えられ、数値のみからの断定は慎重にすべきである。一方で、何が起きているのかは各現場で解像度を高く把握し、次の教育活動に生かすことは本来の調査目的であり大切である。

■ ICT活用の「質」の転換 — 対話と内省の仕組みの組織的取組段階へ

端末を道具として使う段階はクリアしているが、「思考を深めるための触媒」や「妥協なく表現を磨き抜くための武器」として自律的に使いこなすレベルへの到達が、次の課題として挙がっている。このためには、個々の教員の心掛けだけでなく、児童生徒の実態を捉え、学力調査等の結果を「到達点」ではなく「通過点」として読み、組織として対話と内省が行われることが必要だと考える。すでにこのような取組を進めている学校もある。優れた実践事例を成果物として共有するのではなく、自校や先生方の特徴を生かした実践へと昇華されることが期待される。この中で、理系DX実践チャレンジといった新規事業が進められており、端末活用の挑戦を促し成果を広く普及する取組として注目したい。

良い影響（プラス面・メリット）

● 多様な児童・生徒を前提とした教育機会の公平性（学びの保障）

例）DAISY（音声読み上げ機能等ソフト）－視覚障害、学習障害ほか、外国人児童生徒の支援で有効
⇒ 全ての児童・生徒の主体的・協働的学びへの足場づくり

● 児童・生徒－教員の個人間、または双方向の会話も含むやりとりの活性化（図-1）

- ・発表や表現する場面での活用（教育DXに係る当面のKPI（アウトカム）より）
- ・端末導入後の教員が感じる児童生徒の変化[共有・交流・発表]から
- ・教員の端末の活用場面では、「ふりかえり」が多い、一方で児童・生徒の対話をねらいとした活用は50%以下（※）

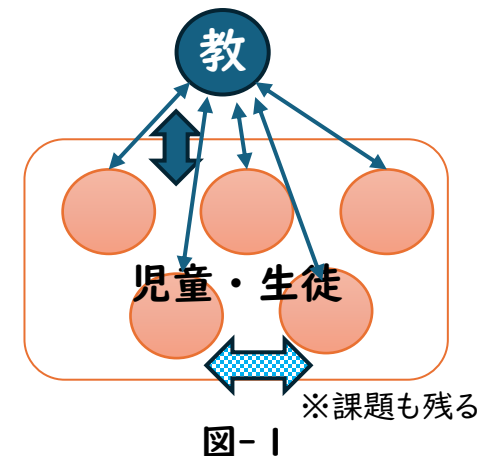
● 主体的学びへの期待

- ・学習意欲の向上
- ・わからないことをすぐに調べることができる

児童・生徒・教員ともに実感

● 視覚・聴覚的教材の有効性

- ・理科や社会での視聴覚教材への活用に期待できる（熊本市学力調査より）



悪い影響（マイナス面・デメリット）

● 成長期の脳の発達への影響

・長時間利用による学力低下

「ICT機器使用1時間未満の成績が良好であるのに対し、2時間以上の使用は学力低下を認める」

・本田藍(2024), 熊本市立小中学校におけるICT活用の学力等への影響分析

・川島隆太, スマホを使いすぎると「勉強が台なしに」, 朝日新聞デジタル2023.11.14,

<https://www.asahi.com/thinkcampus/article101101/?msockid=02e389495ffb635b05739ee45e3062ac>

・大脳皮質(思考・判断・自己抑制・高次なコミュニケーションなど)、海馬(記憶など)、言語領域の発達に影響(川島)

● 情報過多による集中力、注意力低下

● 教員のICT活用スキルの格差から生じる教育効果の差も大きくなっていることの懸念

良い影響（プラス面・メリット）

- 1 個別最適な学びの充実
 - ・ 児童一人一人の理解度や進度に応じた学習が進めやすくなった。
 - ・ 漢字・計算ドリルの反復学習や苦手分野の補充学習など、自分に合った学習に取り組む機会が増えた。
- 2 主体的な学びの促進
 - ・ 必要な情報を自ら収集・整理・活用する場面が増え、主体的に学ぶ力の育成につながっている。
 - ・ 学習の振り返りや自己評価がしやすくなり、学習改善への意識が高まっている。
- 3 協働的な学びの充実
 - ・ 共有機能を活用することで、友達の考えを比較したり、多様な考え方に触れたりする機会が増えた。
 - ・ 発表や意見表明が苦手な児童も、自分の考えを表現しやすくなった。
- 4 表現活動の充実
 - ・ 写真、動画、音声、プレゼンテーションソフトなどを活用することで、多様な表現が可能となった。
 - ・ 自分の考えや学習成果を分かりやすく伝える力の向上につながっている。
- 5 特別支援教育の充実
 - ・ 読字や書字に困難のある児童や弱視の児童などに対して、音声読み上げ機能、拡大表示、音声入力、予測変換等の支援機能を活用しやすくなった。
 - ・ 児童の特性に応じた合理的配慮を実現しやすくなり、学習参加の機会を保障することにつながっている。
 - ・ 文章表現が苦手な児童も、写真や音声などを用いて自分の考えを表現できるようになった。

悪い影響（マイナス面・デメリット）

- 1 思考力・探究力の育成とのバランス
 - ・課題に対して、まず自身で予想したり考えたりする前に、インターネット検索で答えを求める傾向が見られる。
 - ・「調べること」は得意になった一方で、「考えること」「問いをもつこと」の指導の充実が求められる。
- 2 情報活用能力の育成
 - ・検索した情報をそのまま使用する児童も見られる。
 - ・情報の真偽や信頼性を吟味し、比較・判断して活用する力の育成が十分とはいえない。
- 3 書く力・基礎学力への影響
 - ・紙と鉛筆で書く機会が減少し、書字力や漢字の定着への影響が懸念される。
- 4 集中力・学習規律の維持
 - ・授業中に学習と関係のないサイトを閲覧したり、児童同士でチャット機能を利用し、授業への参加が不十分になる場面もある。
- 5 ネットワーク環境・セキュリティ上の課題
 - ・フィルタリングや利用制限を設定しても、児童が意図しない方法で学習外利用を行う場合がある。
- 6 特別支援教育における活用の充実
 - ・教員のICT活用能力や特別支援教育に関する知識・経験によって、合理的配慮としての活用状況に差が見られる。

良い影響（プラス面・メリット）

定着から、教科の学びへの波及へ
教師の実践記述 × 授業参観記録 × 児童質問紙から捉えた三つの層

I

ICT活用の定着

日常の学習手段へ

活用の定着が、学び方の選択肢を広げる

II

学び方の幅・選択肢
・可能性の広がり

「自分で選ぶ」学びへ

広がった学び方が、授業と児童の学びに波及

III

授業・児童の学び
への波及

学びの質を問い直す

幅広い教科・領域と授業過程に、日常的な活用が定着

- 日常化
低学年を含め、児童が端末を自立的に操作
- 教科・領域への広がり
多様な教科における実践の積み重ね
- 授業過程への位置付け
導入、個人解決、共有、振り返り、評価へ

学習方法・表現方法・他者との関わり方が拡張

- 情報へのアクセス
疑問や必要性に応じて調べる・教材を選ぶ
- 共有・比較・協働
発表しなかった児童を含む多様な考えを参照
- 自分に応じた方法の選択
紙・ノート・動画・教材・アプリ等を使い分ける
- 可視化と多様な表現
図、写真、動画、音声、動き、思考ツール
- 記録・蓄積・振り返り
過程や変容を残し、過去の自分を参照
- 教科固有の学びの拡張
図形操作、反復観察、録画、再生、試行錯誤

意欲・自己調整・他者と学ぶ姿と、教師の授業設計に波及

- 学習への興味・参加
視覚的提示や直接操作が学習への入り口を支える
- 見通しと自己調整
ロードマップ、進捗、ルーブリック、振り返り
- 他者と関わり課題を解決する姿
必要なときに仲間や他グループとつながる
- 授業設計の変化・介入や支援の再考
個人解決と交流の往還、端末・板書・ノートの役割分担

根拠となる数値・教師の記述

ほぼ毎日・小
71.7%

ほぼ毎日・中
76.4%

全国差（小／中）
+25.0／+23.2pt

教師の具体記述：約100件件・14領域

参観者の記述
「ICT機器の活用が目的になっておらず、
日常の文房具的な扱いになっている」

根拠となる数値・教師の記述

共有・比較
88.2%

協力して学習
91.2%

分かりやすく伝える
82.3%

教師記述：可視化約28・共有約23・記録等約34件

教師の記述
「発表しなかったほかの生徒の考え方も知ることができるようにした」
共有の量だけでなく、意図のある比較・参照の可能性を示す記述

根拠となる数値・教師の記述

楽しみながら学習
89.5%

全国差
+4.0pt

手段の使い分けを記述
約10件

参観者の記述
「目的に沿って、ツールを使い分けて学習を進めている」

悪い影響（マイナス面・デメリット）

広がった学び方と、教科の学びを成立させる授業とのずれ
教科教育・授業実践の視点から、授業上のマイナス面を整理

I

ICT上の活動と
教科の学びのずれ

「できたように見える」との混同

操作・表現・共有という「活動の成立」が、教科の学びに置き換わる危険性

●操作＝主体性の危険

端末を自分で動かす姿が、問い・見通し・根拠をもって学ぶ姿として受け取られる

●共有＝思考深化の危険

一覧表示・閲覧・提出が交流となり、違い・根拠・意味の解釈が浅くなる

●表現活動の形式化

多様な表現手段の活用が目的となり、「何を・なぜ伝えるか」が薄くなる

●他者参照過程の弱さ

参照可能性は拡大したが、〈選択―解釈―比較・関連付け―再構成〉は自動的に成立しない

共有できること ≠ 他者の考えを理解したこと ≠ 自分の考えが深まったこと

根拠：数値・参観者の記述

小4 (R6) 全国差

−3.2pt

中1 (R7) 全国差

−4.2pt

教師記述

共有・比較 23件

友達の記事・発言を参考に新しい考えをもととする項目で全国差

「子どもたちの対話の部分がもっとみられると良かった」
「情報提示に終始せず、なぜ・何を伝えたいかを引き出す必要」

II

授業モデルと
板書・ノートの機能不全

拡張した学び方と共通基盤のずれ

一定の授業水準を支えてきた共通モデルが、拡張した学び方を捉えきれない

共有されてきた授業モデル
(例) 導入 → 自力解決 → 交流 → まとめ

- 授業設計・見取り・介入の視点を共有
- 授業研究の共通言語
- 一定の授業水準を維持

ICT活用による学び方の拡張

個別の経路／局面の重なり・往還
いつでも他者参照／方法・教材の選択
学びの同時進行・分散化

従来モデルの機能不全

- 多様な学習経路を、教科の学びの過程として位置付けられない
- 教科の目標・内容に即した設計・評価・介入の共通基準が揺らぐ
- 教科の学びを成立させる授業像を教師間で共有しにくくなる

●板書への波及

共通の授業展開を前提とした構造化が難しくなり、学級の学びを示す板書がメモ化

●ノートへの波及

授業の局面に沿った記録・再構成の型が合わなくなり、学びの足跡が断片化

問題は従来の型を守れないことではなく、学び方の拡張後も授業水準を支える新たな共通モデルが未形成なこと。

端末・板書・ノートが担う機能

端末

アクセスを拡張

板書

学びを構造化

ノート

考えを再構成

焦点化・構造化・再構成という教育的機能の低下が問題

「記憶に残るものは黒板に、その場で解決するものはICTで提示」
「共有化という横、自身の振り返りという縦を意識。ノートも併用」

※一部の授業観察を基にした考察であり、市全体の量的傾向を示すものではない。

III

学習情報の増大・
分散と指導判断の
複雑化

見える情報を、教科の指導へ

可視化された学習情報を教科の学びへつなぐ指導判断の複雑化

ICTによる可視化の拡大

- 進捗・正誤・成果物
- 操作履歴・対話・ノート

情報の増大・分散

- 異なる端末・アプリ・時点
- 複数の表現・学習経路

指導判断の負荷増大

- 選択・解釈・関連付け
- 介入への変換を教師が担う

●教科的な解釈の複雑化

何を教科の学びの証拠として捉え、目標・内容と関連付けるかの判断が増えた

●介入判断の負荷

誰に、いつ、何を、個別・グループ・全体のどの単位で働きかけるかが複雑になった

情報が不足する問題から、増大・分散した情報を統合しきれない問題へ

授業参観者の記述

情報統合

多様な表出をつなぐ

教科的解釈

活動を学びとして読む

指導判断

委ねる・支えるを調整する

「事前の教材研究や情報収集、本時の個々人への対応と、かなりの時間と判断力が求められる」
「情報提示に終始するのではなく、子ども自身の『何を伝えたいのか』を引き出す必要がある」
「支援の工夫や、介入の仕方やタイミングなどを試行錯誤しながら授業改善を繰り返している」

「熊本市立小中学校におけるICT活用に関する調査分析結果」より

1 目的

学校教育におけるICT機器を活用した指導については、自治体や学校間で異なっている。ICT機器活用の効果や影響等について、まだ十分に明らかになっていない。



ICT機器活用の効果や影響等を検証し、効果的な活用方法を検討する。

2 分析方法

「全国学力・学習状況調査」の個人別データ（2024：小学6年生6420人、中学2年生5607人）を用いて重回帰分析、学校別データ（2021～2024：小学校92校、中学校42校）を用いて固定効果モデルによる分析を行い、学力とICT機器活用との相関関係や因果関係について分析した。

3 結果

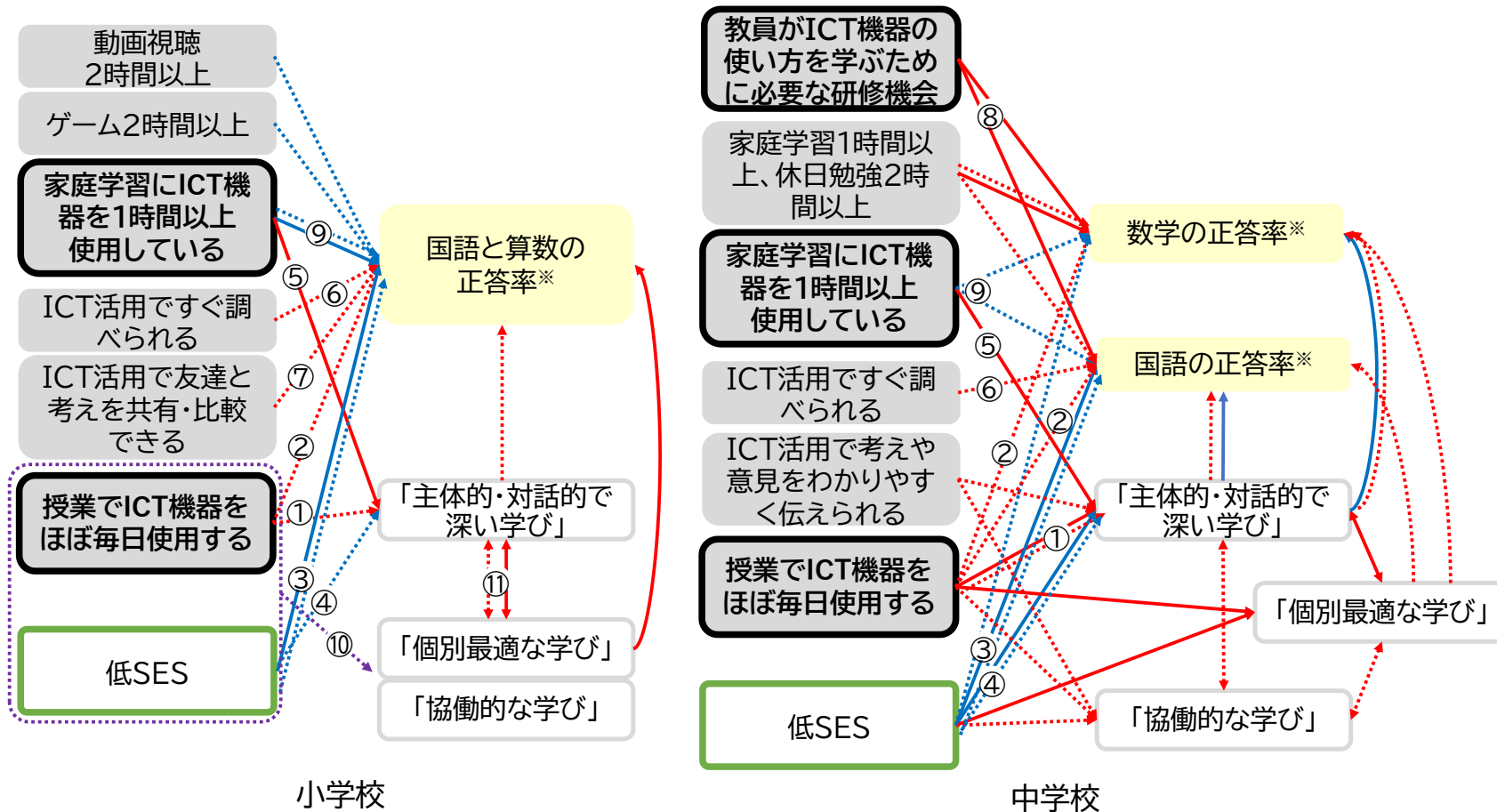
(1) ICT機器活用による教育効果

- 「授業でICT機器をほぼ毎日使用する」児童生徒ほど、「主体的・対話的で深い学び」を実践し（図中①）、国語と算数・数学の正答率が高い傾向にある。（図中②）
- 「低SES（社会経済状況）」に該当する児童生徒の国語と算数・数学の正答率が低い傾向」や「『主体的・対話的で深い学び』が行われない傾向」が緩和される可能性がある。（図中③、④）
- 「家庭勉強にICT機器を1時間以上使用している」児童生徒の割合が増加している学校ほど、「主体的・対話的で深い学び」の実践割合が増加している。（図中⑤）

(2) 効果に影響を与える要因

- 「調べる場面」でICTを活用できる」児童生徒ほど（図中⑥）、小学校では「友達と考えを共有・比較する場面」でICTを活用できる」児童ほど、国語と算数・数学の正答率が高い傾向にある。（図中⑦）
- 「教員がICT機器の使い方を学ぶために必要な研修機会」がある中学校ほど、国語と数学の偏差値が高い傾向にある。（図中⑧）

熊本市立小中学校における
ICT活用に関する調査分析報告書
2023年度版
熊本市教育委員会 熊本市立小中学校 共同作成



- ・ 重回帰分析と固定効果モデルによる推定の結果のうち、有意差の見られた主な項目について整理
- ・ 赤線は増加、青線は減少、紫線は相乗的に減少(交互項が負に有意)を示す
- ・ 点線は2024年個人単位の重回帰分析の結果、実線は2021～2024年学校単位の固定効果モデルの結果を示す
- ※ 固定効果モデル(実線)の場合は、各学校の偏差値を示す

- (3) 効果が上がらない使用状況と原因
- 「家庭勉強にICT機器を1時間以上使用している」児童生徒ほど、国語と算数・数学の正答率が低い傾向にある。(図中⑨)
 - ➡ 原因として、ICT機器で宿題をしながらその合間に動画視聴やゲームをしているために使用時間が長くなっている可能性と、正答率が低いほど家庭勉強に時間がかかるためICT機器の使用時間が長くなっている可能性がある。
 - 授業でICT機器をほぼ毎日使用する低SESに該当する児童ほど、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実践されない傾向が生じている。(図中⑩)
 - ➡ 「主体的・対話的で深い学び」を実践することで、授業中のICT機器の活用による低SESとそれ以外の児童生徒の「個別最適な学び」「協働的な学び」の格差の緩和につながる可能性がある。(図中⑪)

使い方の質が伴えば、ICTの日常活用は「学力」と「主体的・対話的で深い学び」の双方に効く。

1 学力にも“深い学び”にも効く

授業でICTをほぼ毎日使う児童生徒ほど、国語・算数・数学の正答率が高く、主体的・対話的で深い学びも実践する傾向。重回帰・ロジスティック回帰・固定効果の複数手法で一貫。

出典：本田, 熊本都市政策, Vol. 11 (2024) / docomo提供資料②

2 “効く使い方”が特定できた

「調べる」「友達と考えを共有・比較する」場面での活用が学力と結びつく。「主体的・対話的で深い学び」と併用すると効果がさらに高まる。

出典：本田, 熊本都市政策, Vol. 11 (2024) / docomo提供資料②

3 全国トップ級のICT活用基盤

ICTをほぼ毎日活用した小学校児童は71.7%（全国46.7% / +25.0pt）、中学校生徒は76.4%（全国53.2% / +23.2pt）。「楽しむ」「分かりやすく伝える」「協力する」等の効力感も全国を上回る。

出典：令和7年度 全国学力・学習状況調査 / docomo提供資料①

4 研修が学力を押し上げ、格差を広げない

必要な研修機会がある中学校ほど偏差値が有意に上昇。低SES層でもICT日常活用の効果は変わらず、深い学びと組み合わせれば個別最適・協働的な学びを促進。

出典：本田, 熊本都市政策, Vol. 11 (2024)

頻度・効力感は全国トップ級。だが「深い学びの実感」が全国に届かず、“使い方の質”と“格差”に課題。

1 “深い学びの実感”が全国比で弱い

ICT活用の頻度・効力感は全国トップ級なのに、「自分から課題解決に取り組む」「授業がよく分かる」等は全国を下回る。市学力調査の主体的態度も各学年で全国以下。

出典：令和7年度 全国学力・学習状況調査／docomo提供資料①／市学力調査

2 家庭での長時間使用は学力にマイナス

家庭学習のICTが1時間を超えると正答数が減少し、ゲーム・動画視聴時間が増加。使う時間・場所・目的の設計が未整備。

出典：本田, 熊本都市政策, Vol. 11 (2024)

3 小学校・低SES層で学びの格差リスク

低SES児童が授業でICTを毎日使うと、個別最適・協働的な学びが実践されにくい傾向。家庭の支援格差が学校側の指導で吸収されていない。

出典：本田, 熊本都市政策, Vol. 11 (2024)

4 活用の“質”と“条件”にばらつき

学力効果は学校平均に丸めると消える＝個々の使い方次第。学校間の活用格差は最大約80pt、研修機会は減少傾向。副作用（目の疲労・書く力等）への配慮も未整備。

出典：本田, 熊本都市政策, Vol. 11 (2024)

成果～学習の道具として肯定的に受け止められており、学校内外での活用率が高い～

熊本市の児童（小学校）におけるICT活用の効果に対する肯定的な回答では、多くの項目で全国平均を上回っており、非常に高い効果を感じている。

表1:「ICT活用における効果」（「とてもそう思う」「そう思う」の合計（小学校）

領域	ICTを使うことで…	熊本市	全国	差
学習の進め方・理解	自分のペースで理解しながら学習できる(Q30-1)	82.8%	81.3%	+ 1.5pt
	分からないことをすぐに調べられる(Q30-2)	91.1%	89.2%	+ 1.9pt
	画像・動画・音声等で学習内容がよく分かる(Q30-4)	89.1%	88.1%	+ 1.0pt
意欲・楽しさ	楽しみながら学習できる(Q30-3)	89.5%	85.5%	+ 4.0pt
表現・協働	自分の考えや意見を分かりやすく伝えられる(Q30-5)	82.3%	77.6%	+ 4.7pt
	友達と考えを共有・比較しやすくなる(Q30-6)	88.2%	84.6%	+ 3.6pt
	友達と協力しながら学習できる(Q30-7)	91.2%	87.5%	+ 3.7pt

熊本市の児童生徒が学校外で学習にICTを利用している割合は、小学校・中学校ともに全国平均を上回っている。特に「全く使っていない」と回答した子どもの割合が全国平均よりも低い。

ICTが学習の道具として肯定的に受け止められており、学校内外での活用率が高い。

表2:「学校外ではICTを全く使っていない」と回答した児童生徒の割合（Q18）

学校段階	熊本市	全国	全国との差
小学校	17.3%	25.4%	－ 8.1pt
中学校	25.9%	30.3%	－ 4.4pt

（資料：令和 7 年度全国学力・学習状況調査 回答結果集計） https://www.nier.go.jp/25chousakekkahoukoku/factsheet/520_kumamoto/

課題～GIGAスクール構想の目的である教育の質の向上は十分とは言えない～

主体的・対話的で深い学びに関する項目での肯定的な回答は全国平均を下回っている。

表3:学習に関する項目について「当てはまる」「どちらかと言えば、当てはまる」という回答をした児童生徒の割合

学習に関する項目	小学校・熊本市	全国	差	中学校・熊本市	全国	差
主体的な学び: 課題に自分から取り組む(Q32)	76.4%	80.3%	-3.9pt	72.3%	77.7%	-5.4pt
主体的な学び: 学び方を考え工夫する(Q16)	80.6%	81.7%	-1.1pt	75.2%	77.5%	-2.3pt
対話的な学び: 話し合いで考えを深める(Q35)	83.1%	84.9%	-1.8pt	83.5%	84.7%	-1.2pt
対話的な学び: 友達と協力して取り組む(Q39)	91.2%	91.9%	-0.7pt	90.5%	91.9%	-1.4pt
深い学び: 学んだことを生かし考えをまとめる(Q33)	75.7%	77.8%	-2.1pt	66.9%	70.6%	-3.7pt
深い学び: 学習を実生活に結びつける(Q37)	81.5%	82.5%	-1.0pt	73.1%	74.8%	-1.7pt
探究的な学び: 課題を立て情報を集め発表する(Q40)	82.9%	82.3%	+0.6pt	81.5%	79.5%	+2.0pt

GIGAスクール構想の目的は、教育の質の向上である。ICTの活用が、主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善や、学習の基盤となる情報活用能力の育成に十分につながっているかという視点から検証する必要がある。

表4:自分の情報活用スキルの自信に関する項目について「とてもそう思う」（強い肯定）と回答した児童生徒の割合

情報活用スキル	小・熊本市	全国	差	中・熊本市	全国	差
文章作成 (Q29-1)	31.9%	39.3%	-7.4pt	34.8%	36.4%	-1.6pt
情報収集 (Q29-2)	44.6%	50.6%	-6.0pt	44.8%	48.4%	-3.6pt
情報の整理 (Q29-3)	24.3%	26.9%	-2.6pt	21.9%	21.1%	+0.8pt
プレゼンテーション(Q29-4)	31.3%	38.6%	-7.3pt	27.6%	31.8%	-4.2pt

(資料：令和7年度全国学力・学習状況調査 回答結果集計) https://www.nier.go.jp/25chousakekkahoukoku/factsheet/520_kumamoto/

1. 個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実

未来の社会を見据え、児童生徒の資質・能力を育成するに当たっては、このような学習指導要領の趣旨を踏まえ、「個別最適な学び」と「協働的な学び」という観点から学習活動の充実の方向性を改めて捉え直し、これまで培われてきた工夫とともに、ICTの新たな可能性を指導に生かすことで、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善につなげていくことが重要と考えられます。

出典：文部科学省「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseioun/mext_01490.html?utm_source=chatgpt.com

2. 学習の基盤となる資質・能力としての情報活用能力

情報活用能力を各教科も含めた探究的な学びを支える基盤と位置付け、小中高を通じた体系的・抜本的な教育内容の充実を図る。デジタルの負の側面にも対応しながら情報技術を自在に活用して課題解決ができる人材を育成する。

出典：文部科学省：教育課程企画特別部会『論点整理』）https://www.mext.go.jp/content/20260220-mxt_koukou02-000047408_14.pdf?utm_source=chatgpt.com

3. 主体的・対話的で深い学びに関する項目での「強い肯定」の回答

表 5:学習に関する項目について「当てはまる」という回答をした児童生徒の割合

学習に関する項目	小学校・熊本市	全国	差	中学校・熊本市	全国	差
主体的な学び: 課題に自分から取り組む(Q32)	23.3%	29.0%	－5.7pt	16.0%	23.4%	－7.4pt
主体的な学び: 学び方を考え工夫する(Q16)	30.3%	32.6%	－2.3pt	23.8%	27.4%	－3.6pt
対話的な学び: 話し合いで考えを深める(Q35)	35.8%	40.9%	－5.1pt	28.9%	35.1%	－6.2pt
対話的な学び: 友達と協力して取り組む(Q39)	43.8%	49.9%	－6.1pt	39.1%	45.5%	－6.4pt
深い学び: 学んだことを生かし考えをまとめる(Q33)	25.0%	28.7%	－3.7pt	14.7%	20.2%	－5.5pt
深い学び: 学習を実生活に結びつける(Q37)	30.3%	35.5%	－5.2pt	20.5%	23.5%	－3.0pt
探究的な学び: 課題を立て情報を集め発表する(Q40)	35.4%	37.5%	－2.1pt	27.4%	29.8%	－2.4pt

(資料：令和 7 年度全国学力・学習状況調査 回答結果集計) https://www.nier.go.jp/25chousakekkahoukoku/factsheet/520_kumamoto/