

# 研究紀要

## 第122号

### 全体研究

- ICT活用場面に応じた情報モラルの指導に関する研究  
— 積極的なICT活用を通して —
- 特別支援学校における指導内容の明確化に基づく授業に関する研究  
— 一人一人の確かな学びに応える個別の指導計画活用の工夫を通して —

### 個人研究

- なぜ教育成果の差が生まれるのか  
教職研修課 林 耕二
- 学校に求められる「カリキュラム・マネジメント」とは  
教職研修課 上栗 博文
- 領土問題を取り扱った小学校社会科授業の工夫  
教科教育研修課 高山 謙一
- 鹿児島県高等学校の歴史教育における授業の現状と今後の展望  
教科教育研修課 新村 耕一
- 「鳩の巣原理」を用いた論理的思考力を育成する指導  
教科教育研修課 泊 弘光
- 「物理は図で解く」力学分野の指導の一考察  
教科教育研修課 谷川 敬
- 新教科「外国語科」を成功に導くCAN-DOリスト試案  
教科教育研修課 別枝 昌仁
- 変わる！道徳教育「考え、議論する道徳科」への転換  
教科教育研修課 橋口 俊一
- 教員のICT活用指導力向上はじめの一歩  
情報教育研修課 図師 弘秋
- 鹿児島県の商業科における現状と課題及び取り組むべきこと  
情報教育研修課 脇 浩一
- 発達障害のある児童の感覚過敏を軽減する指導  
特別支援教育研修課 本田 和也

### 資料等

- 「小学校学習指導要領解説Q&Aダイジェスト」  
総則、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育、外国語、  
外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動
- 「比較用『学校楽しいーと』」、「SNSチェックシート」

平成30年3月



鹿児島県総合教育センター

この研究紀要は，三部構成（Ⅰ全体研究，Ⅱ個人研究，Ⅲ資料等）で編集をしてあります。

ダウンロードをして両面印刷をすると，研究紀要と同じ冊子を作成することができます。

必要な部分を印刷したいときには，ページを指定して印刷してください。

# 序

鹿児島県総合教育センター  
所長 大久保 哲志

我が国は、世界に先駆けて人工知能（AI）やビッグデータ、IoT（Internet of Things）などの急速なイノベーション（技術革新）により人類がこれまで歩んできた狩猟社会（Society 1.0）、農耕社会（Society 2.0）、工業社会（Society 3.0）、情報社会（Society 4.0）に次ぐ第5の新たな社会である「Society 5.0」の実現を目指そうとしています。このイノベーションの源泉となる学術研究と基礎研究の推進を通じて知の基盤を強化することは、かつて誰も経験したことのない予測困難な時代に対し、柔軟かつ的確に対応できる人材を育成することにつながっております。このことは、今後、起こり得る様々な変化に対応し、新たな社会において必要とされる人材の育成を実現する教育の役割を明確にして、その責務を果たすことが求められていると言えます。

こうした時代にあって、平成29年3月に、幼稚園教育要領、小学校及び中学校学習指導要領、同年4月には特別支援学校幼稚部教育要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が公示されました。その前文において、教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、社会との連携及び協働により「社会に開かれた教育課程」を実現することが重視されております。そして、教職員一人一人には、持続可能な社会の創り手を担う人間を育てるために、教育の新しい流れに柔軟に即応しながら、教育の専門家として、高い専門性を備え、資質の向上を図るために学び続け、自己変革を図るための真摯な取組が求められています。

このような中、当センターは、本県の教育政策に関するシンクタンク機能を有する教育機関として、調査研究を推進して参りました。具体的には、エビデンス（科学的根拠）に基づいて政策を立案するEBPM（Evidence Based Policy Making）を推進する視点から先行的な調査研究に取り組み、その研究成果を学校や教職員が必要とする最新の教育情報として発信し、本県はもとより全国的な教育課題の解決に取り組んでおります。その取組の一つとして、本年度の研究成果を全体研究と個人研究に資料等を加えた三部構成で編冊し、この度、研究紀要として皆様にお届けする運びとなりました。

第一部の全体研究には、ネット社会の光と影を的確に見極め、積極的に情報収集・情報発信できる力を養う情報モラル教育の具体的な進め方と、特別支援教育において積年の課題であった個別の指導計画を具体的な授業場面で活用する方策について、提案をしています。

第二部の個人研究には、所員自身もっている疑問や問題意識に基づく課題を設定して追究・考察したことや、当センターの調査研究の内容を個別化、焦点化した研究等を掲載しております。

第三部の資料等には、新学習指導要領の改訂のポイントをダイジェスト版としてまとめたものと、当センターで開発したいじめ・不登校の未然防止及び初期対応に資する「比較用『学校楽しいーと』」、「SNSチェックシート」を掲載してあります。

今後、県下全ての地域におけるそれぞれの教育活動の充実・改善に役立てていただければ幸いです。

末筆ではございますが、本年度の研究紀要の刊行に当たり、当センターの調査研究事業に御協力をいただきました関係者の皆様に衷心より感謝申し上げます。

平成30年3月

## 全体研究

- ICT活用場面に応じた情報モラルの指導に関する研究  
— 積極的なICT活用を通して — …… P 1
- 特別支援学校における指導内容の明確化に基づく授業に関する研究  
— 一人一人の確かな学びに応える個別の指導計画活用の工夫を通して — …… P 42

## 個人研究

- なぜ教育成果の差が生まれるのか  
教職研修課 林 耕二 …… P 90
- 学校に求められる「カリキュラム・マネジメント」とは  
教職研修課 上栗 博文 …… P 100
- 領土問題を取り扱った小学校社会科授業の工夫  
教科教育研修課 高山 謙一 …… P 110
- 鹿児島県高等学校の歴史教育における授業の現状と今後の展望  
教科教育研修課 新村 耕一 …… P 126
- 「鳩の巣原理」を用いた論理的思考力を育成する指導  
教科教育研修課 泊 弘光 …… P 138
- 「物理は図で解く」力学分野の指導の一考察  
教科教育研修課 谷川 敬 …… P 144
- 新教科「外国語科」を成功に導くCAN-DOリスト試案  
教科教育研修課 別枝 昌仁 …… P 154
- 変わる！道徳教育「考え、議論する道徳科」への転換  
教科教育研修課 橋口 俊一 …… P 166
- 教員のICT活用指導力向上はじめの一步  
情報教育研修課 函師 弘秋 …… P 176
- 鹿児島県の商業科における現状と課題及び取り組むべきこと  
情報教育研修課 脇 浩一 …… P 182
- 発達障害のある児童の感覚過敏を軽減する指導  
特別支援教育研修課 本田 和也 …… P 188

# 全体研究

## 【研究主題】

# ICT活用場面に応じた情報モラルの指導に関する研究 — 積極的なICT活用を通して —

## 目 次

はじめに	1
<b>第1章 情報モラルの指導の基本的な考え方</b>	
1 情報モラルの指導の必要性	2
2 学校における情報モラルの指導	4
3 情報モラルの指導の進め方	5
<b>第2章 本県における情報モラルの指導の現状</b>	
1 実態調査の概要	8
2 調査結果と考察	9
3 調査結果による本県の課題	12
<b>第3章 各教科における情報モラルの指導と実際</b>	
1 ICT活用場面に応じた情報モラルの指導の考え方	13
2 ICT活用場面に応じた情報モラルの指導の実際	21
<b>第4章 道徳、特別活動における情報モラルの指導と実際</b>	
1 情報モラルにおける実用的な実践力の育成を目指した指導の考え方	26
2 情報モラルにおける実用的な実践力の育成を目指した指導の実際	28
<b>第5章 家庭と連携した情報モラルの指導</b>	
1 家庭との連携の重要性	35
2 実態調査から	35
3 家庭と連携するための保護者参加型の職員研修について	36
<b>第6章 成果と課題</b>	
1 研究の成果	40
2 今後の課題	40
おわりに	41
引用・参考文献	41

平成7年(1995年)は、「インターネット元年」と言われているのを御存じだろうか。実は、この数年前に一般向け商用プロバイダが既にサービスを開始していたが、この年に起きた阪神淡路大震災でインターネットによる情報伝達の効果が広く知られることになり、利用者が大幅に増えたため、このように呼ばれることになった。ネットワーク接続機能を備えたMicrosoft社のWindows95の登場も利用者増の一因であるが、その後のインターネットの普及は目覚ましかった。

総務省「通信利用動向調査」によると、平成9年の我が国のインターネットの人口普及率は僅かに9.2%だったが、4年後の平成13年には46.3%と約5倍に、その5年後の平成18年には72.6%、平成28年には83.5%と、全人口の8割以上がインターネットを利用する時代になった。正に一億総ネット利用社会と言っても過言ではない。

しかも、近頃では、スマートフォンに代表される携帯型情報端末を使うことにより、いつでも、どこでも、インターネットに接続し、情報を収集したり、発信したりすることができるようになった。相手と直接会ってコミュニケーションを取る日常の空間に加え、インターネットというもう一つの仮想空間ができています。町中で誰かと一緒に居るのに、一人で黙々とスマートフォンの操作をしている人を見掛けるのは決して珍しくない。人々は、日常とネット上、この二つの空間を行き来しながら生活しているように見えるといっても過言ではない。メッセージをメールやSNSでタイミングよく送信して用事を済ませ、必要に応じてきちんと会って気持ちや考えを伝えるといったように、二つの空間の特性を理解して、適切に行き来ができれば問題はない。もちろん、ネット上の空間には、やや難しい特性があり、知識を十分に身に付けずに行動した場合に大変な被害を被ったり、自分の知らないうちに加害者になったりすることがある。また、研究論文に他人の論文を盗用したり、ネット上の不確かな情報を引用する例も後を絶たない。情報モラル教育が必要とされる理由の一つはこのようなネットトラブルの未然防止であり、これは、いわゆる「インターネットの光と影」の「影」の部分に関わるものである。

「光」の部分に関わるものは、これからの情報社会を豊かに生き抜くための知恵や態度を身に付けるということであり、最終的には、より良い情報社会の構築に参画できるようにするということである。そのためには、著作権の尊重や個人情報の保護などのネットワーク社会におけるルールを守る態度を育てなければならない。また、積極的に情報発信をしたり、ネットワークに貢献したりする態度を身に付けさせる必要がある。

このように考えると、情報モラル教育は、「影の部分にブレーキをかけて、光の部分に向けてアクセルを踏む」教育であるといってもよい。

当センターでは、平成28年度から2年間にわたり、「ICT活用場面に応じた情報モラルの指導に関する研究－積極的なICT活用を通して－」をテーマに情報モラルに関する指導について研究を進めてきた。今回は、初めての試みとして、学校や教員ばかりでなく、児童生徒やその保護者にもアンケートを実施し、その結果を分析した。その成果は、保護者と進める情報モラル教育の在り方としてまとめた。また、各教科や道徳、特別活動の特性に応じた情報モラルの指導の方法について整理するとともに、体験を重視した情報モラルの授業については、二つの授業モデルの提案をした。

本研究の成果を各学校での実践に是非結び付けていただき、全ての児童生徒の情報モラルにおける実用的な実践力が更に高まることを期待したい。

【研究主題】 ICT活用場面に応じた情報モラルの指導に関する研究  
 — 積極的なICT活用を通して —

1 情報モラルの指導の必要性

(1) 情報化の進展に伴う課題

情報技術の進歩やそれに伴う通信インフラの整備，スマートフォンに代表される携帯型情報端末の普及等によって，社会の情報化が急速に進んでいる。かつては，文字や静止画といった比較的情報量の少ないデータのやり取りが主流であったインターネットでも，高画質動画の配信等がごく普通に行われるようになった。また，高速データ通信が可能な携帯電話のサービス網や各地に公衆Wi-Fiスポットなども整備され，いつでもどこでもインターネットに接続し，必要な情報を収集したり発信したりすることができるようになった。さらに，航空機や列車等の切符の予約，インターネットショッピングやインターネットバンキング，GPSの位置情報を利用した道案内等は，今や私たちの生活に欠かすことのできないものになっている。このように今日の情報社会では，日常生活にネットワークがしっかりと根付き，便利な暮らしを支えている。

しかし，変化はひずみを生み，ひずみはこれまで経験したことのない新たな課題を生み出すことになる。社会の情報化も同様で，私たちは，幾つかの大きな課題に直面している。

一つには，ネット依存である。内閣府の「平成28年度青少年のインターネット利用環境実態調査報告書」によると，小学生（10歳以上）の84.2%，中学生の91.9%，高校生の98.2%がスマートフォンや携帯電話，パソコン等の何らかのICT機器を用いてインターネットに接続できる環境にあり，小学生（10歳以上）の61.8%，中学生の82.2%，高校生の96.6%が実際にインターネットに接続していると回答している（図1-1）。

また，平日1日当たりの利用時間は，小学生（10歳以上）が93.4分，中学生が138.3分，高校生が207.3分である（表1-1）。

特に，高校生では半数以上の生徒が3時間以上利用している。5時間以上と回答した生徒も20.5%である。このことから大多数の児童生徒が日常的にインターネットに接続し，長時間利用しているという実態が見えてくる（次頁図1-2）。

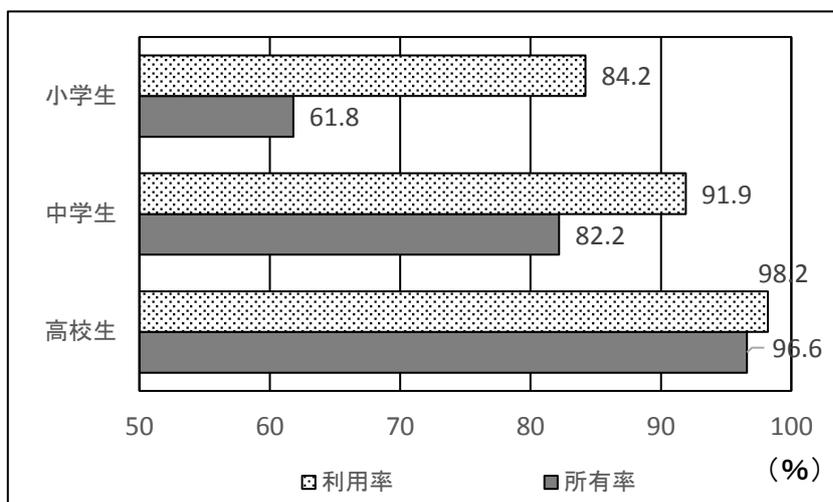


図1-1 インターネット利用率と機器の所有率

表1-1 インターネット平均利用時間

	1日当たりの平均利用時間
小学生	93.4分
中学生	138.3分
高校生	207.3分

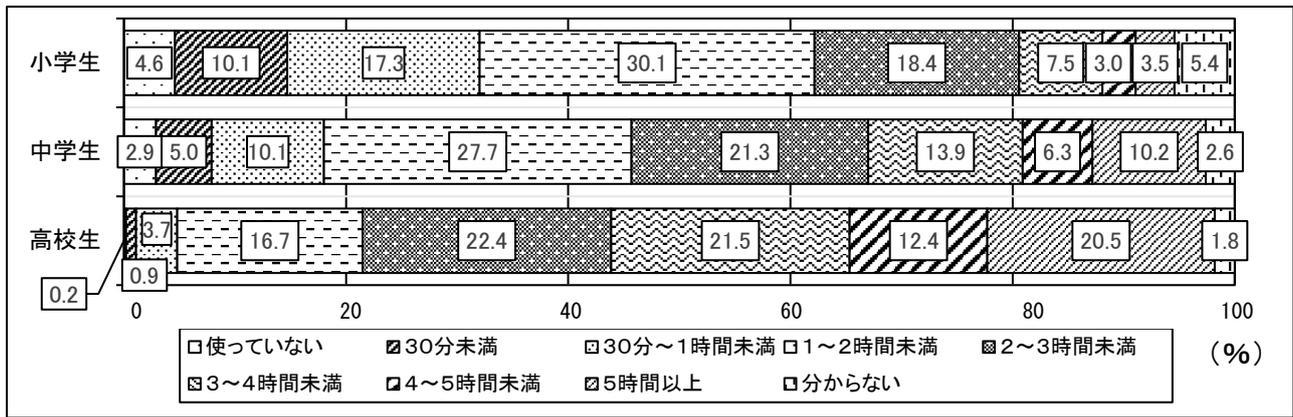


図1-2 1日当たりのインターネット利用時間

もう一つは、ネットトラブルである。先の内閣府の調査によると、児童生徒がインターネット上でトラブルに遭ったり、起こしたりする割合は、全体では35.9%であるが、高校生では52.3%と二人に一人の割合になっており、校種が進むにつれて増加する傾向にある。トラブルの内容は、知らない人からのメッセージや迷惑メール等の受信が多いが、中には「インターネット上で知り合った人と会った」などの大きなトラブルに発展しかねないものもある（表1-2）。

また、SNS等に特有の文字やイラスト、スタンプ機能を使ったコミュニケーションでは、発信する側の思いが正しく伝わらないケースもあり、児童生徒の人間関係に悪影響を及ぼすことがある。より良い人間関係づくりを育てていくコミュニケーションの取り方についての指導も必要である。

最後は、ネット被害である。ネット上のトラブルが基で、実生活の上で児童生徒の日常生活の安全を脅かしたり、経済的な損失につながったりすることがある。

面識のない利用者同士が交流するコミュニティサイト等では、児童生徒が犯罪被害に遭うケースも出てきている。また、IDやパスワードの管理が不十分だった場合、不正請求やネット詐欺に遭うケースも起きている。具体的には、クレジットカードの情報をネット上から不正に盗み出されたり、ワンクリック詐欺などの手口でだまされたりして、身に覚えのない請求書が届くなどの例がある。このような被害を防止するためには、不正アクセスを許さない堅固なセキュリティシステムが構築される必要があるが、それに加えて、児童生徒にネット上の危険を回避する知恵と正しく行動できる実践力を身に付けさせる必要がある。

(2) 情報社会を生き抜くために

情報技術は日々進歩し、情報社会は変化し続ける。そのため、中高生の間で利用が著しく増加しているSNSや無料通話アプリなどのコミュニケーションツールについては

表1-2 ネットトラブルの経験 (%)

	総数	小学生	中学生	高校生
悪口やいやがらせのメッセージやメールを送られたり、書き込みをされたことがある	2.9	0.8	2.0	5.1
悪口やいやがらせのメッセージやメールを送ったり、書き込みをしたことがある	0.9	0.2	1.0	1.3
他人が閲覧できる掲示板等で、自分や他人の情報を書きこんだことがある	2.4	0.2	1.8	4.4
親に話しにくいサイトを見たことがある	2.4	0.6	1.6	4.2
ゲームやアプリで、お金を使いすぎたことがある	1.7	0.8	1.6	2.1
プライバシーを侵害したり、差別的な内容が掲載されているサイトにアクセスすることがある	0.6	-	0.3	1.5
自分が知らない人や、お店などからメッセージやメールが来たことがある	12.3	1.9	9.9	21.4
迷惑メッセージやメールが送られてきたことがある	17.5	2.2	14.2	30.8
インターネットで知り合った人とメッセージやメールなどのやりとりしたことがある	11.7	3.2	10.7	17.7
インターネットで知り合った同性と会ったことがある	2.0	-	1.3	4.1
インターネットで知り合った異性と会ったことがある	1.0	-	0.7	1.9
インターネットで知り合った人との人間関係が悩んだことがある	0.8	-	0.7	1.4
インターネットにのめりこんで勉強に集中できなかったり、睡眠不足になったりしたことがある	13.2	6.7	11.6	19.0
その他に困ったことがある	2.2	3.7	1.9	1.5
あてはまるものがある(計)	35.9	15.8	32.7	52.3
あてはまるものはない	62.7	80.8	66.5	46.9

内閣府「平成28年度青少年のインターネット利用環境実態報告書」より転載

進化した新たなツールが出現するたびに、これまでのトラブル経験等を踏まえて、発達の段階や利用実態に応じた指導が求められる。それは、新たなツールやサービスを安全に利用するための指導であると同時に、児童生徒が自身で適切に判断して利用できる力を育てるものでなければならない。

各校種の学習指導要領解説総則編及び小・中学校の道徳編においては、「情報モラル」の定義を「情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度」としている。この中には、「自他の権利を尊重し情報社会での行動に責任をもつこと」や「情報を正しく安全に利用できること」、「情報機器の使用による健康との関わりを理解すること」などが含まれている。

これらの内容は、先に述べた新たなサービスやツールに対応するための指導にふさわしい内容と考えられる。また、今日の情報社会が、大きな課題としているネット依存やネットトラブル、ネット被害等の防止のために役立つ内容でもある。このように捉えると、変化し続ける情報社会や情報通信ネットワークの特性と、それらが周囲に与える影響を考え、円滑なコミュニケーションや人間関係の構築等のためにどのような情報手段を選び適切に活用していくかといった情報社会を生き抜く力を養うためには、情報モラルの指導は必要不可欠であるといえる。さらに、主体的な判断力を育成する工夫に加えて、発達の段階に応じた体系的な指導も求められている。

## 2 学校における情報モラルの指導

情報モラルの指導は、携帯電話やスマートフォンを保有したり利用したりしている児童生徒に対する使い方指導というイメージが強く、それだけを行ってれば情報モラルの指導は十分であると思いがちである。道徳や特別活動の指導計画の中に、携帯電話等の正しい使い方やマナーに関する指導の時間を数時間位置付け、それを情報モラルの全てとしてきた学校も少なくない。

児童生徒が利用する場面が多く、様々な危険にさらされる可能性の高い携帯電話等の使い方やマナーを中心に情報モラルの指導を行うことは大切なことであり、必要不可欠である。しかし、問題は、情報モラルの指導は決してそれだけではなく、また、そのように年に数時間行うだけで済むものではないということである。学校における情報モラルの指導では、携帯電話等の使い方やマナーの指導といった極めて現実的で実践的な内容を中心としながらも、それ以外のネットショッピングやID、パスワードの管理等についても適切に取り扱う必要がある。つまり、情報モラルに関して指導すべき内容を漏れなく指導しなくてはならない。

各教科の授業においても情報モラルの指導は、日常的に行う必要がある。もちろん、この場合、教科の目標の達成が第一であり、それをないがしろにするということではない。各教科の目標達成を目指すプロセスの中で、例えば、インターネットによる調べ学習の際に、著作権や肖像権への配慮について指導するなど、情報モラルに関する内容の指導を行うことが大切である。なお、全ての児童生徒に情報モラルの基本的な考え方や態度を等しく身に付けさせるためにも、情報モラルについては、各教科等の年間指導計画にきちんと位置付け、発達の段階に応じた体系的な指導を行う必要がある。

ところで、授業以外での学校生活の場面では、どのような指導をしていけばよいだろうか。これには、道徳の指導が道徳の時間だけでなく、休み時間や昼食、掃除の時間等全教育活動を通して行われることと同じで、機会を捉えて情報モラルの指導を行うことが重要である。ただし、これは授業や朝の会などのように全体に対して一斉に行うのではなく、個別の児童生徒に対して、状況に応じて行うものである。

具体的には、当該児童生徒のインターネットの利用状況等を聞き取る中でネット依存の傾向がないか、ネット被害に遭う恐れはないかを確認し、指導していくことなどが考えられる。また、教師は、授業で学んだことがどの程度身に付いているのかを個別に確認し、その達成状況に応じて、きめ細やかに指導していく必要がある。

学校だけでなく、保護者による家庭での情報モラルの指導も大切である。青少年インターネット環境整備法（平成21年4月）では、子供にインターネットを利用させる際の保護者の責務が規定されており、その中には、インターネット利用状況の把握やインターネット利用の適切な管理等が含まれている。このことから、保護者もまた学校と同じように日常生活の中で情報モラルの指導を行わなければならない。しかし、保護者は、どのような内容をどの時期にどのような方法で指導すればよいのかなど、情報モラルの指導について詳しく知っているわけではない。

したがって、学校は、家庭における情報モラルの指導について保護者に啓発資料等で示し、保護者が適切に指導できるようにする必要がある。なお、家庭における保護者による指導は、学校での指導と切り離して行うのではなく、互いに連携して行うことが大切である（表1-3）。

表1-3 情報モラルの指導の場

指 導 の 場			指 導 内 容
校 内	授 業	各教科	教科の内容に関連した情報モラルの指導
		道徳・特別活動	実践力の育成を目指す情報モラルの指導
	学校生活	休み時間、給食等	生活の場での個別の情報モラルの指導
校 外	日常生活	家庭・地域	

### 3 情報モラルの指導の進め方

#### (1) 各教科における指導

情報モラルの指導は、各教科において増えつつあるICTを活用する場面に併せて指導することが効果的であり、これを「情報モラルの育成の基盤」づくりと捉えている。

また、各教科の学習内容に関する情報モラルの指導事項を見逃さず適切に実施するには、情報モラルの指導事項に、どのようなものがあり、教科の学習内容とどのように関連付ければよいかを明らかにする必要がある。

当センターのこれまでの「ICT活用場面『しらべる』、『まとめる』、『いかす』」に応じた研究」の成果を生かし、授業のどの場面でもどのような情報モラルの指導が行えるのか、「ICT活用場面における情報モラル指導事項一覧表」として、「しらべる」、「まとめる」、「いかす」の三つの表に整理し、まとめた。詳細については、第3章で述べることにする。

#### (2) 道徳、特別活動における指導

日常生活と異なるネットワーク空間では、大人が見守ることができないため、自ら危険な状況を察知して行動できるように、児童生徒が主体的に判断する必要がある。児童生徒が主体的に判断し、適切な行動を取るためには経験を積む必要があり、体験を重視した指導が有効である。体験を重視した指導を行うことで、主体的に判断する経験を積み、実用的な実践力の育成につながる。

しかし、実際にネット被害の体験をさせるわけにはいかない。また、誹謗中傷するメッセージを送って人間関係を壊すなどのネットトラブルを生じさせるわけにもいかない。そこで、ICTを活用することで、実際にトラブルに遭うことなく疑似的な体験を通じた指導が可能である。当センターの実態調査（平成28年9月～10月実施）によると、現状での情報モラルの指導は、道徳、

特別活動等の時間が中心で、それぞれの目標と結び付けて行われている。道徳、特別活動でICTを活用した疑似的な体験を取り入れることにより、実用的な実践力の育成につながる。

道徳における情報モラルの指導は、情報モラルの多くが日常生活におけるモラル(日常モラル)を前提にしているため、道徳の指導目標に併せて行うことができる。例えば、「他の人との関わり方を大切にする」は、情報モラルの指導では「相手を思いやるコミュニケーション」となるので、SNSや無料通話アプリ等のネットワークでの具体的な場面を設定することが可能であり、各教科における情報モラルの基盤となる指導を基にICTを活用した疑似的な体験を通して、情報モラルについてより具体的・実践的な指導を行うことが可能である。なお、道徳の時間は道徳的価値の理解を基に自己を見つめる時間であるとの特質を踏まえ、例えば、情報機器の使い方やインターネットの操作、危機回避の方法やその際の具体的な行動に主眼を置くのではないことに留意する必要がある。

特別活動における情報モラルの指導は、教師が選んだ情報モラルを児童生徒に身に付けさせるのではなく、原則として児童生徒自身が自己や集団の生活を振り返り、改善しなければならないと感じた情報モラルに関する課題を、話し合い活動を通して解決を図るという手法をとることに特徴がある。「なすことによって学ぶ」という特別活動の方法原理に則って、生活の中から課題を見付け、個人や集団でよりよい解決方法を見だし、今後の生活をよりよく変えていくのである。教師が課題を与える場合でも、児童生徒が与えられた課題を自分のこととして捉えられるよう工夫し、課題意識を十分高めた上で、話し合い活動を通して解決を図らせる必要がある。

本研究ではICTを活用した体験を重視した指導を、映像を視聴する視聴型体験活動と、疑似体験ソフトやWebページ等で実際にICT機器の操作を行う操作型体験活動の二つに分類し、主に道徳や特別活動等での利用を想定した授業モデルを策定した。詳細については、第4章で述べることにする。

### (3) 保護者と連携した指導

児童生徒がインターネット、SNS等を利用している時間は、家庭の方が圧倒的に長く、多くの場合、情報モラルに関する事件や事故は、休日や夜間等の時間に学校以外の場所で起きている。そのため、学校での指導だけでなく家庭と連携した指導を充実させることで、指導の効果を高めることができる。

表1-4 「青少年インターネット環境整備法」による子供にインターネットを利用させる際の保護者の責務

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>・ 子供のインターネット利用状況を適切に把握する。</li><li>・ フィルタリング等の利用により、子供のインターネットの利用を適切に管理する。</li><li>・ 子供がインターネットを適切に活用する能力の習得の育成に努める。</li><li>・ 不適切な利用により、売春、犯罪の被害、いじめ等様々な問題が生じることに留意する。</li></ul> |
|--|

「青少年インターネット環境整備法」では、子供にインターネットを利用させる際の保護者の責務が規定されている(表1-4)。この規定によって、未成年に対するフィルタリング設定などは義務付けられているにも関わらず、子供に頼まれて安易に解除してしまうといった問題も報告されており、保護者の指導が十分ではない状況がある。

したがって、家庭での情報モラルに関する指導が適切に行われるようにするためには、学校が保護者に対して様々な取組を行う必要がある。これまでもPTAや学校保健委員会、入学者説明会等の機会を利用して啓発資料を配付し説明するなどの取組がなされている。学校の実情に応じた積

極的な啓発活動を行うための方策として、PTA役員等を交えた保護者参加型の職員研修を実施し、研修に参加した保護者が中心となってPTA総会や学年PTA等で、情報モラルに関する内容の伝達、操作体験や家庭での利用状況やルールについて話し合う保護者による研修会を提案するモデルを策定した。詳細については、第5章で述べることにする。

(4) 情報モラルの指導の進め方のイメージ

情報モラル指導の進め方についてのイメージをまとめた(図1-3)。各教科では、ICTを活用する場面で情報モラルの指導を行い、道徳及び特別活動では、ICTを積極的に活用した体験を重視した指導で情報モラルを指導する。また、学校の指導だけではなく、家庭と連携した指導を充実させることで、更なる効果が期待できる。

この三つの指導や取組を、それぞれ繰り返し実践することが情報モラルの指導の効果的な進め方である。それぞれについての詳細は、以降の各章で述べる。

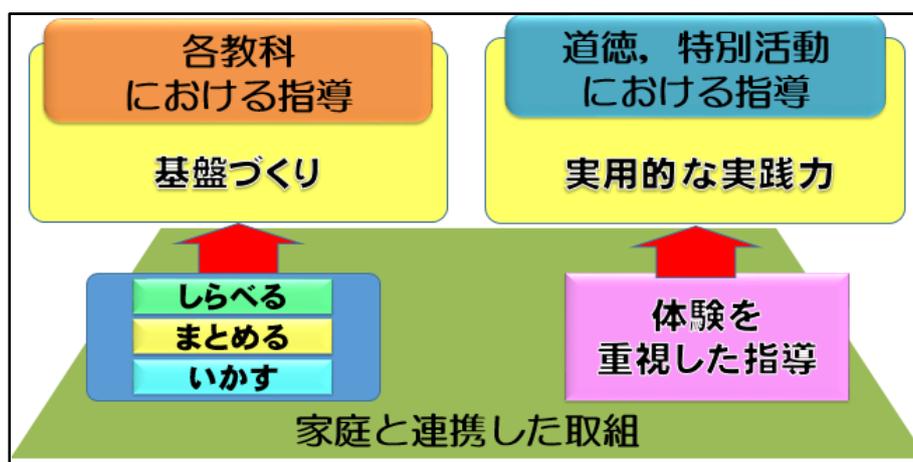


図1-3 情報モラル指導の進め方

## 第2章 本県における情報モラルの指導の現状

### 1 実態調査の概要

#### (1) 調査目的

各校種における情報モラルの指導状況と児童生徒、保護者の実態を調査することで、課題を明らかにし、今後の指導の改善に生かすため。

#### (2) 調査内容

- ア 情報モラル教育の課題について
- イ 情報モラルの指導の取組状況について
- ウ 情報モラルの指導における課題（困っていること）について
- エ 家庭内でのルールやその内容について
- オ フィルタリングの設定について
- カ 情報モラル教育についての学習会への参加について

#### (3) 調査種類と調査対象、回答数

	種 類	調 査 対 象	回 答 数	
I	学 校 調 査	県内全ての公立小・中・高等学校，特別支援学校	小 学 校 511 校 中 学 校 209 校 高 等 学 校 71 校 特別支援学校 16 校	
II	教 員 調 査	県内全ての公立小・中・高等学校，特別支援学校の教員（授業を担当する者）	小 学 校 (511 校) 中 学 校 (193 校) 高 等 学 校 ( 71 校) 特別支援学校 ( 16 校)	5,301 人 2,994 人 2,462 人 1,057 人
III	児 童 生 徒 調 査	県内の公立学校から抽出された学校の児童生徒(小学校は第4～第6学年の児童，中・高等学校は第1～第3学年の生徒)	小 学 校 ( 8 校) 中 学 校 ( 8 校) 高 等 学 校 ( 3 校) 特別支援学校 ( 1 校)	774 人 731 人 283 人 59 人
IV	保 護 者 調 査	県内の公立学校から抽出された学校の保護者（Ⅲの児童生徒調査の対象者の保護者）	小 学 校 ( 8 校) 中 学 校 ( 8 校) 高 等 学 校 ( 3 校) 特別支援学校 ( 1 校)	698 人 656 人 247 人 63 人

#### (4) 実施期間

平成 28 年 9 月～10 月

#### (5) 調査方法

質問紙法

## 2 調査結果と考察

【問1】 あなたの学校の情報モラル教育の課題は何ですか（複数回答可）。（図2-1） [学校]

平成21年度に当課が実施した調査結果と比較したところ、特別支援学校を除き、「職員の理解が十分でない」、「教育課程や指導計画がない」は減り、「指導するための資料が少ない」が増えた。

このことから、学校の指導体制は整ってきたことが分かる。しかし、指導するための資料が不足していると感じている実態があることから、国や各種団体等が作成している資料の活用方法について幅広く紹介する必要がある。

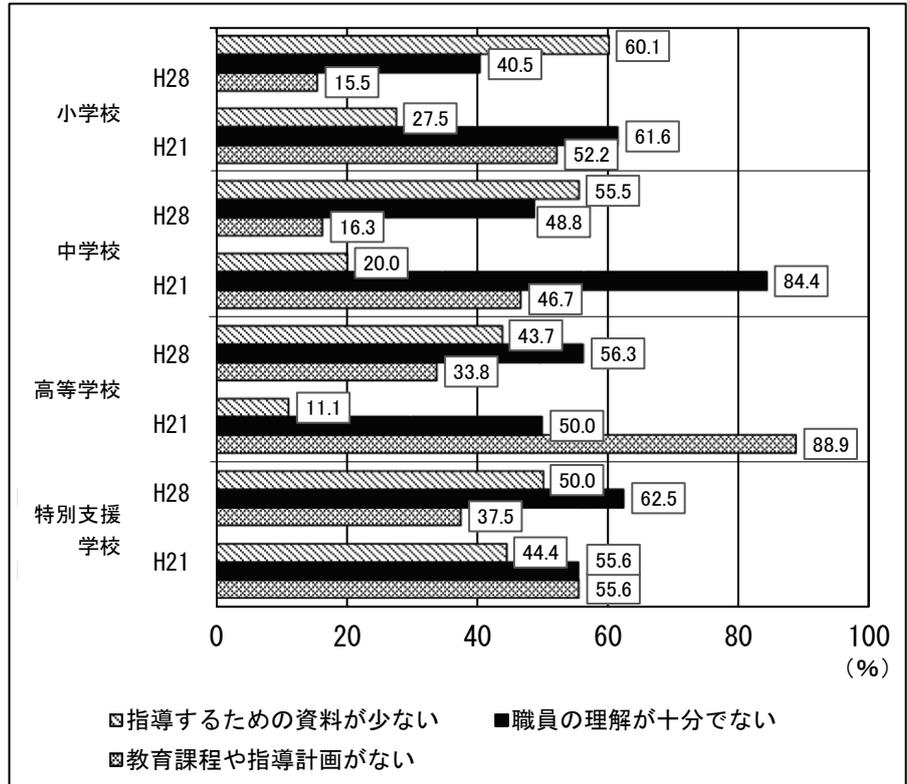


図2-1 情報モラル教育の課題

【問2】 あなたは、情報モラルの指導を行っていますか。（図2-2） [教員]

情報モラルの指導を実施している割合は、校種によって4割から8割と差がある。また、実施していない教員も多いことから日頃から機会を捉えた情報モラルの指導をする必要がある。

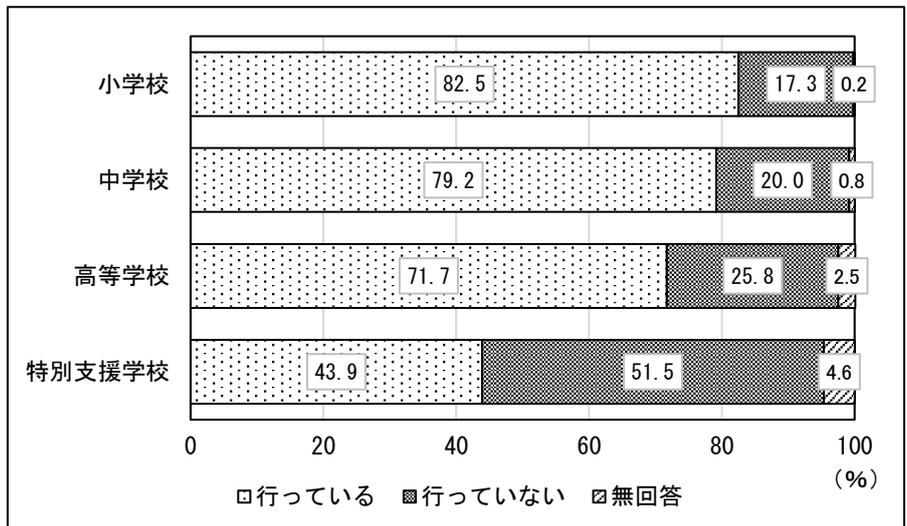


図2-2 情報モラルの指導の実施状況

【問2-(1)】 あなたは、情報モラルの指導をどの教科等で行っていますか（複数回答可、母集団は「情報モラルの指導を行っている」教員）。（図2-3） [教員]

どの校種でも、総合的な学習の時間、道徳、特別活動での指導が多い。

「その他」には、「朝の会」や「帰りの会」、「短学活」などが多く、授業外で短い時間を利用した指導が行われている。一方で各教科では指導はあまり行われていないことから、教科での情報モラルの指導の在り方を周知する必要がある。

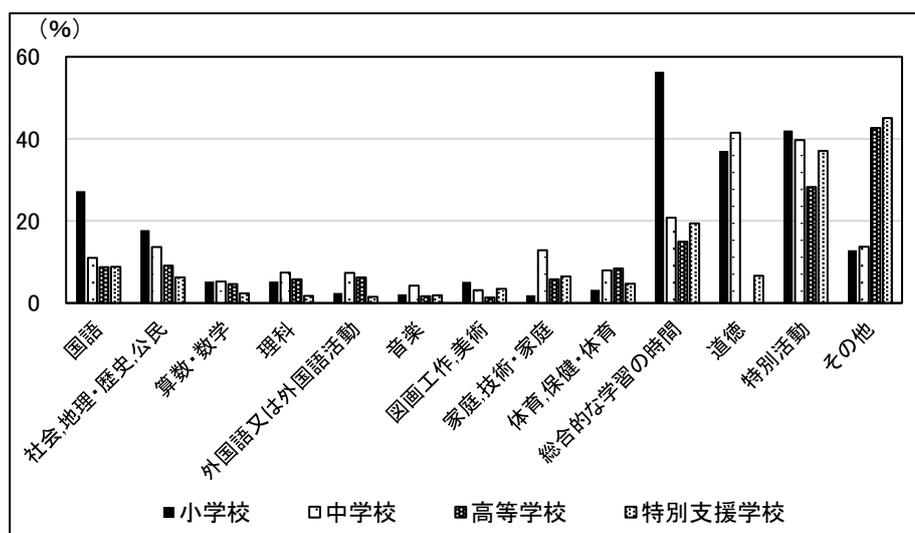


図2-3 情報モラルを指導する教科等

【問2-(2)】 具体的にどのような情報モラルの指導を行っていますか（複数回答可、母集団は「情報モラルの指導を行っている」教員）。（図2-4） [教員]

どの校種でも「情報社会の倫理」、「法の理解と遵守」といった倫理面、心を磨く領域については、よく指導が行われているが、知恵を磨く領域、特に「情報セキュリティ」については、指導を行っている教員が少ない。また、指導内容に偏りがあり、バランスも良くない。

発達の段階に応じ、情報モラル指導モデルカリキュラムに沿った、バランスの良い指導を行う必要がある。

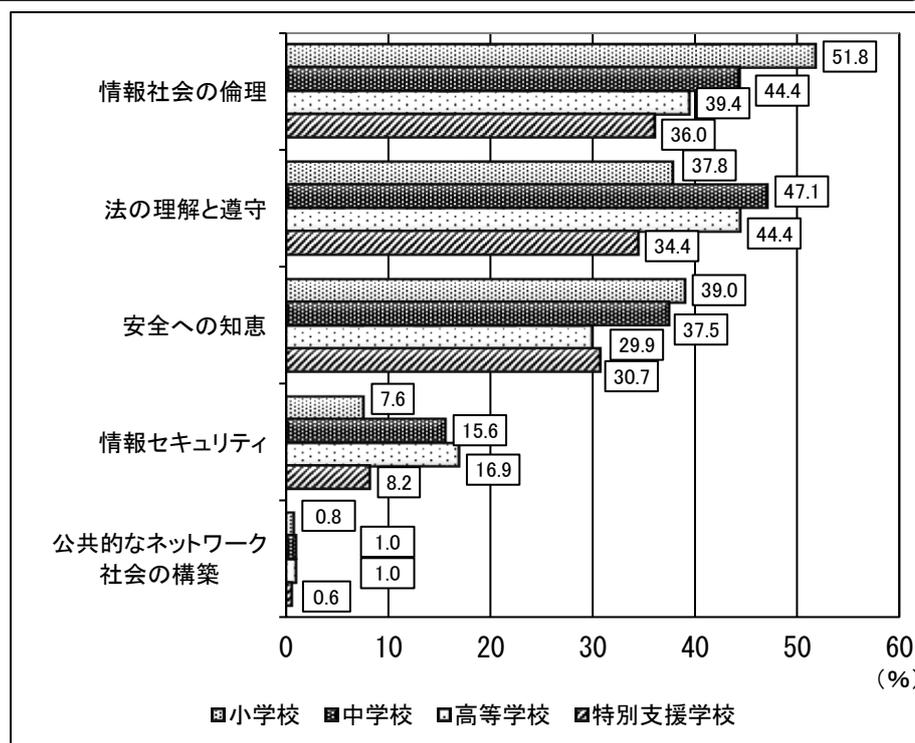


図2-4 情報モラルの指導内容

【問3】 情報モラルの指導において困っていることは何ですか（複数回答可）。（図2-5）〔教員〕

教育課程への指導計画の位置付けに比べると、「指導するための資料が少ない」、「どう指導してよいか分からない」と回答した教員が多い。「資料が少ない」の回答が多いのは、学校調査の結果（【問1】）と同様である。指導方法については、具体的な取組について提示する必要がある。

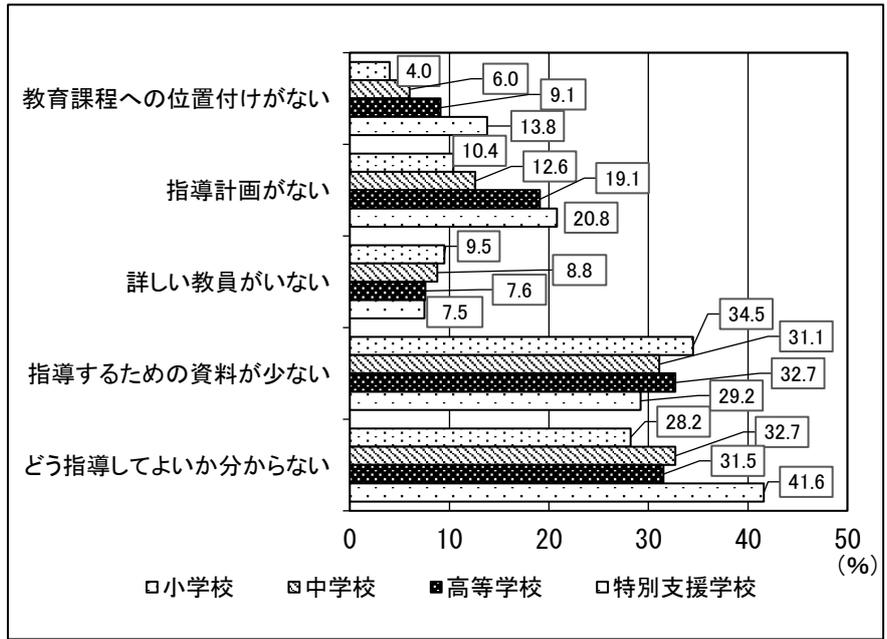


図2-5 指導上の課題

【問4】 あなたの家庭では、インターネットやスマートフォン、携帯電話を使うときのルールがありますか（母集団は「インターネットを利用している」児童生徒、又は「利用させている」保護者）。（図2-6）〔保護者〕〔児童生徒〕

児童生徒への調査結果と、同様の保護者への調査結果を比較すると、どの校種でも児童生徒の調査結果の方が低かった。児童生徒と保護者の「ルール」の捉え方に大きな差があることが分かる。児童生徒と保護者が話し合う必要がある。

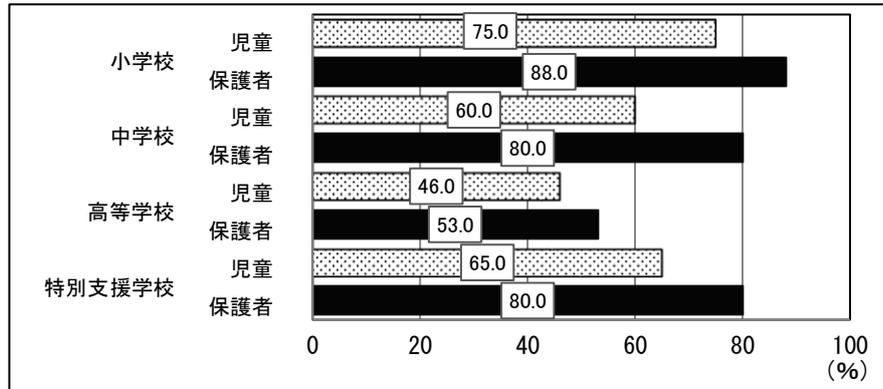


図2-6 家庭内ルールの設定状況

【問5】 あなたの子供さんが使うことのできるパソコンやタブレット端末、スマートフォンに、フィルタリング機能を設定していますか（母集団は「インターネットを利用させ、フィルタリングを知っている」保護者）。（図2-7）〔保護者〕

フィルタリング設定率は、高等学校が最も高く、8割を超えているが、他の校種では、6割程度である。設定義務があるにも関わらず、設定していない保護者も多い。フィルタリング設定の義務について保護者に周知する必要がある。

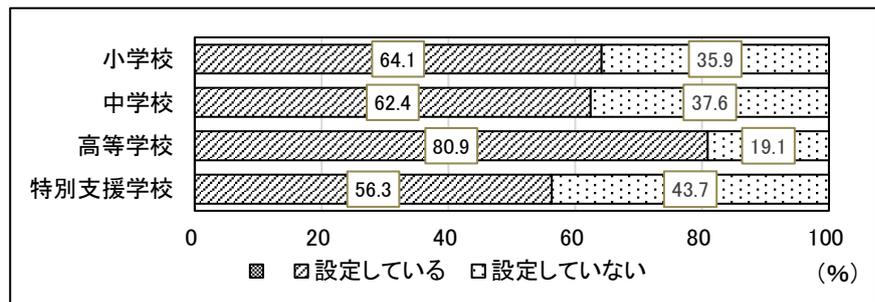


図2-7 フィルタリングの設定状況

【問6】 フィルタリング機能を設定していない一番の理由は何ですか（母集団は「フィルタリングを設定していない」保護者）。（図2-8） [保護者]

フィルタリングを設定していない理由として、小学校、中学校、特別支援学校では、「共用の端末だから」の回答が多かったが、高等学校では「必要ない」、「子供の要望」が多かった。フィルタリングを設定しない場合の危険性について指導する必要がある。

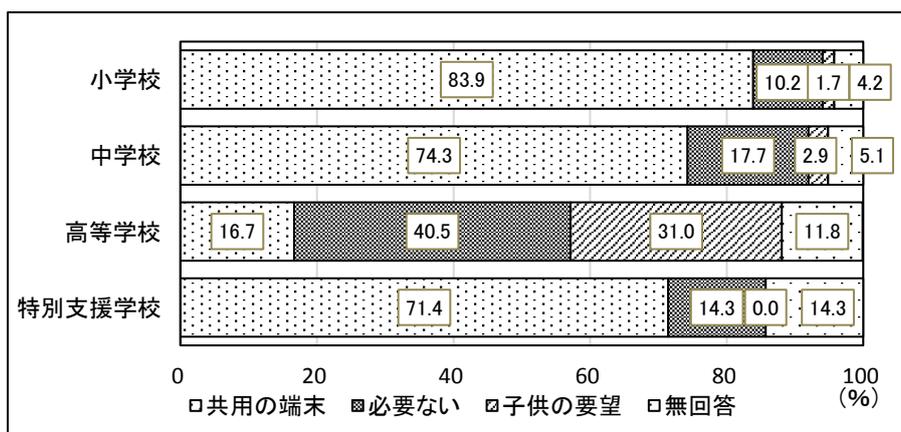


図2-8 フィルタリングを設定していない理由

【問7】 あなたは、情報モラル教育についての講演を聞いたり、学習会に参加したりしたことがありますか。（図2-9） [保護者]

他の項目での調査によると情報モラル教育の必要性を感じている保護者は約9割であった。これに対して、学習会に参加したことのない保護者は35%から46%であることから、保護者に対しても機会を捉えて情報モラルの啓発を行う方策が必要である。

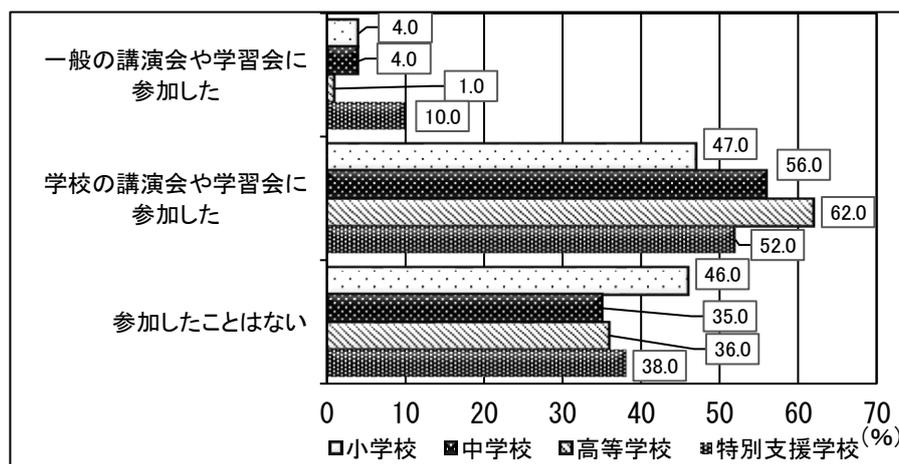


図2-9 情報モラルに関する学習会等への参加状況

### 3 調査結果による本県の課題

- (1) 本県の児童生徒のインターネット利用率は学年が進むに連れて上昇していく傾向にある。情報モラル教育の必要性はもちろんのこと、教員向けの指導に関する資料や授業で活用できる教材等が必要である。
- (2) 情報モラルの指導の多くは、道徳や特別活動、総合的な学習の時間でなされている。各教科でも機会を捉えた指導を行うことが必要である。
- (3) フィルタリングの設定や家庭内ルールの作成の重要性と必要性については、保護者や児童生徒に意識されつつあるが十分ではない。実際、児童生徒と保護者のルールに対する意識の違いも見られる。学校で行う情報モラルの指導をより効果的なものにするためには、保護者といかに連携していくかについて考える必要がある。

1 ICT活用場面に応じた情報モラルの指導の考え方

情報モラルの指導は、全ての教科等の授業で、児童生徒の発達の段階に応じて体系的に実施する必要がある。本研究では、道徳や特別活動での指導は、情報モラルにおける実用的な実践力を高めるためのもの、各教科での指導は、それを支える「情報モラル育成の基盤」づくりのための指導と捉えている（図3-1）。

各教科の学習内容の中には、情報モラルに関する内容が含まれており、教科の学習目標達成に向けた授業の中で、情報モラルについての事項も関連付けて指導することができる。

また、その際、情報モラルに関する指導事項を「しらべる」、「まとめる」、「いかす」のICT活用場面に適切に位置付けることで効果的な指導を行うことができる。

(1) 情報モラル指導カリキュラムの作成

文部科学省は、小中高一貫のモデルカリキュラムとして、「情報モラル指導モデルカリキュラム」を示している（図3-2）。これは、情報モラル教育を体系的に推進するために示したもので、指導内容を五つに分類し、それぞれの分野ごとに、児童生徒の発達の段階に応じて大目標・中目標レベルの指導目標を設定している。なお、各学校では、このモデルカリキュラムを参考に実情に合った自校の指導カリキュラムを作成する必要がある。

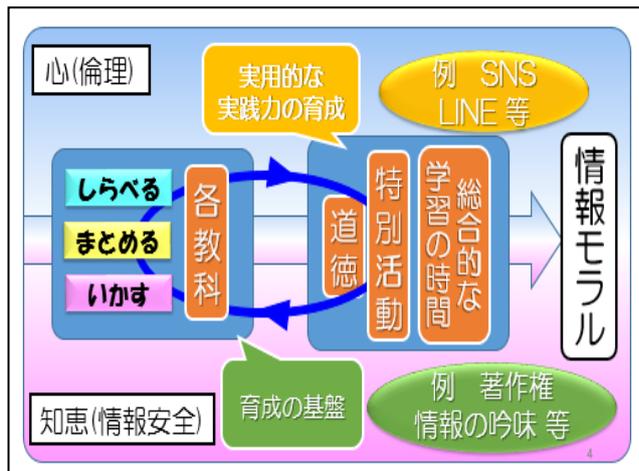


図3-1 学校における情報モラル指導

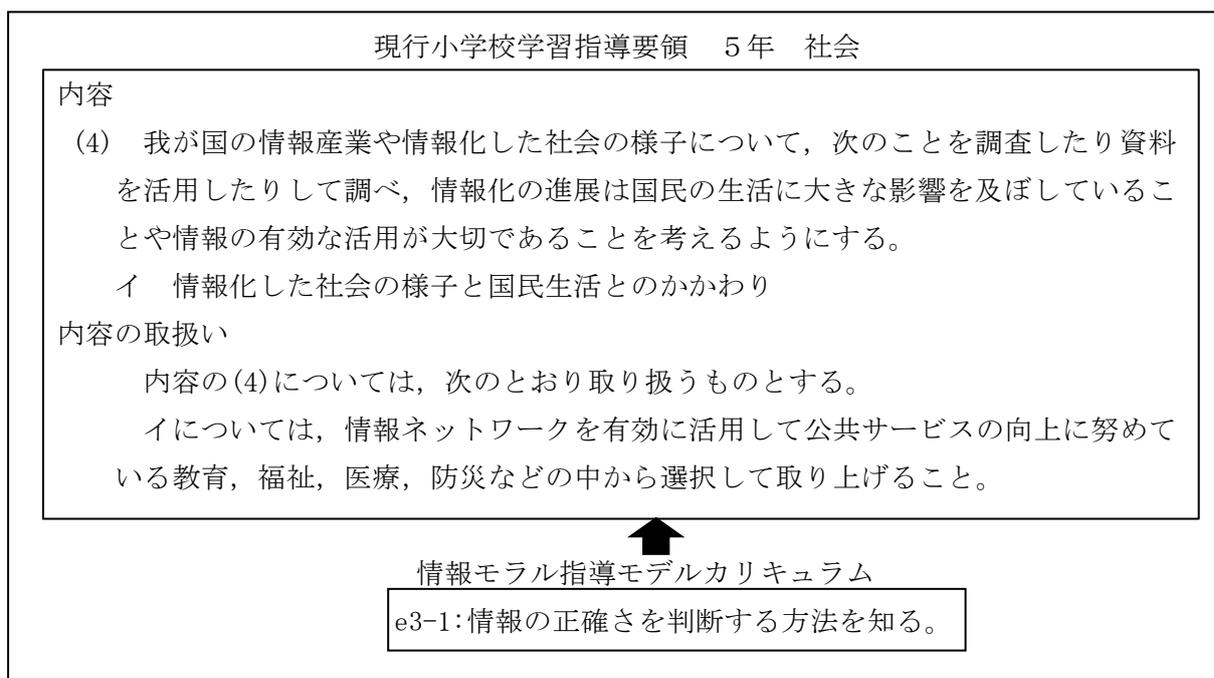
分類	L1: 小学校1~2年	L2: 小学校3~4年	L3: 小学校5~6年	L4: 中学校	L5: 高等学校
1. 情報社会の倫理	a1~3: 発信する情報や情報社会での行動に責任を持つ				
	a1-1: 約束や決まりを守る	a2-1: 相手への影響を考えて行動する	a3-1: 他人や社会への影響を考えて行動する	a4-1: 情報社会における自分の責任や義務について考え、行動する	a5-1: 情報社会において、責任ある態度をとり、義務を果たす
	b1~3: 情報に関する自分や他者の権利を尊重する				
	b1-1: 人の作ったものを大切にすることを	b2-1: 自分の情報や他人の情報大切に	b3-1: 情報にも、自他の権利があることを知り、尊重する	b4-1: 個人の権利(人格権、肖像権など)を尊重する	b5-1: 個人の権利(人格権、肖像権など)を理解し、尊重する
2. 法の理解と遵守	c2~3: 情報社会でのルール・マナーを遵守できる				
	c2-1: 情報の発信や情報をやりとりする場合はルール・マナーを知り、守る		c3-1: 何がルール・マナーに反する行為かを知り、絶対に行わない	c4-1: 違法な行為とは何かを知り、違法だとわかった行動は絶対に行わない	c5-1: 情報に関する法律の内容を積極的に理解し、適切に行動する
	c3-2: 「ルールや決まりを守る」ということの社会的意味を知り、尊重する		c3-2: 不適切な情報であることを認識し、対応できる	c4-2: 情報の保護や取り扱いに関する基本的なルールや法律の内容を知る	c5-2: 情報社会の行動に関するルールや法律を理解し、適切に行動する
	c3-3: 契約行為の意味を知り、勝手な判断を行わない		c3-3: 契約の基本的な考え方を知り、それに伴う責任を理解する	c4-3: 契約の基本的な考え方を知り、それに伴う責任を理解する	c5-3: 契約の内容を正確に把握し、適切に行動する
3. 安全への知恵	d1~3: 情報社会の危険から身を守るとともに、不適切な情報に対応できる				
	d1-1: 大人と一緒に使い、危険に近づかない	d2-1: 危険に出合ったときは、大人に意見を求め、適切に対応する	d3-1: 予測される危険の内容がわかり、避ける	d4-1: 安全性の面から、情報社会の特性を理解する	d5-1: 情報社会の特性を意識しながら行動する
	d1-2: 不適切な情報に出合わない環境で利用する	d2-2: 不適切な情報に出合ったときは、大人に意見を求め、適切に対応する	d3-2: 不適切な情報であることを認識し、対応できる	d4-2: トラブルに遭遇したとき、主体的に解決を図る方法を知る	d5-2: トラブルに遭遇したとき、さまざまな方法で解決できる知識と技術をもつ
	e1~3: 情報を正しく安全に利用することに努める				
	e1-1: 知らない人に、連絡先を教ええない	e2-1: 個人の情報は、他人にもらさない	e3-1: 情報の正確さを判断する方法を知る	e4-1: 情報の信頼性を吟味できる	e5-1: 情報の信頼性を吟味し、適切に対応できる
	e1-2: 安全や健康を害するような行動を抑制できる	e2-2: 健康のために利用時間を決め守る	e3-2: 自他の個人情報、第三者にもらさない	e4-2: 自他の情報の安全な取り扱いに関して、正しい知識を持って行動できる	e5-2: 自他の情報の安全な取り扱いに関して、正しい知識を持って行動できる
	f1~3: 安全や健康を害するような行動を抑制できる	f2-1: 健康のために利用時間を決め守る	f3-1: 健康を害するような行動を自制する	f4-1: 健康面に配慮した、情報メディアとの関わり方を意識し、行動できる	f5-1: 健康面に配慮した、情報メディアとの関わり方を意識し、行動できる
	f1-1: 決められた利用の時間や約束を守る	f2-1: 健康のために利用時間を決め守る	f3-2: 人の安全を脅かす行為を行わない	f4-2: 自他の安全面に配慮した、情報メディアとの関わり方を意識し、行動できる	f5-2: 自他の安全面に配慮した、情報メディアとの関わり方を意識し、行動できる
4. 情報セキュリティ	g2~3: 生活の中で必要となる情報セキュリティの基本を知る				
	g2-1: 認証の重要性を理解し、正しく利用することができる		g3-1: 不正使用や不正アクセスされないように利用できる	g4-1: 情報セキュリティの基礎的な知識を身につける	g5-1: 情報セキュリティに関する基本的な知識を身につける
	h3: 情報セキュリティの確保のために、対策・対応がとれる		h3-1: 情報の破壊や流出を守る方法を	h4-1: 基礎的な情報セキュリティ対策が立てられる	h5-1: 情報セキュリティに関し、事前対策・緊急対応・事後対策ができる
	h4~5: 情報セキュリティに関する基礎的・基本的な知識を身につける				
5. 公共的なネットワーク社会の構築	i2~3: 情報社会の一員として、公共的な意識を持つ				
	i2-1: 協力し合ってネットワークを使う	i3-1: ネットワークは共用のものであるという意識を持って使う	i4-1: ネットワークの公共性を意識して行動する	i5-1: ネットワークの公共性を維持するために、主体的に行動する	i4~5: 情報社会の一員として、公共的な意識を持ち、適切な判断や行動ができる

図3-2 情報モラル指導モデルカリキュラム  
文部科学省「情報モラル指導カリキュラム」より転載

(2) 各教科の指導計画への位置付け

情報モラルの全ての指導内容を確認し、細かな指導事項の指導時期を決定した後は、実際にどの教科の授業のどこで指導するかを検討し、各教科の指導計画へ位置付けることが大切である。例えば、各学校が情報モラル指導カリキュラムを決めた段階は、倉庫に商品が整理されて置いてある段階となる。しかし、顧客に買ってもらうためには、店の陳列棚に見栄えよく陳列する必要がある。各教科等の指導計画に位置付けることは、整理されている商品を店に陳列する段階である。ところが、商品の陳列は、単に見栄えがよいだけではなく、それなりの合理性がなければならない。食品なのか、衣料品なのか、生活用品なのか、生活用品の中でも掃除に使うものなのか、洗濯に使うものなのか、町のスーパーマーケットのように、用途や目的に沿って商品を分類し、見栄えよく配置しなくてはならない。言い換えると、既に設置済みの国語や社会、数学といった各教科の陳列棚に情報モラルの指導事項を上手に分類して配置する必要がある。

本研究では、各教科の指導目標と情報モラルの指導目標との関連に着目して、整理することにした。以下に、小学校第5学年社会科の学習と情報モラル指導モデルカリキュラム表の「情報の正確さを判断する方法を知る」の関連について説明する。



学習指導要領の記述は上のおりであり、学習自体が我が国の情報産業や情報化した社会の様子そのものを調べるものであることが分かる。具体的には、情報ネットワークを有効に活用して公共サービスの向上に努めている分野の取組を取り上げ、ネットワークが国民生活に与える影響を調べ、情報の有効な活用の大切さを考えていく学習である。

この学習では、情報化の進展により人々の暮らしが向上していることを具体的に調べる中で、情報の取扱いの重要性や発信する情報に責任をもつことなどに触れることができる。そう考えると、情報モラルモデルカリキュラム表の情報の正確さの判断に関する指導事項との関連を見いだすことができる。なお、各教科の指導計画に位置付けるに当たっては、国立教育政策研究所が作成した「情報モラル指導カリキュラムチェックリスト」を活用すると有効である。次頁図3-3は、必要な項目のみを抜粋したそのチェックリストである。

分野	校種	学年	コード	指導事項	指導を行う教科等の例		
					A	B	C
情報社会の倫理	小	低	a1-1	約束や決まりを守る	道徳		国語 特活 総合
		中	a2-1	相手への影響を考えて行動する		国語 道徳 総合	特活
		高	a3-1	他人や社会への影響を考えて行動する	社会 家庭	総合	国語 道徳
	中	全	a4-1	情報社会における自分の責任や義務について考え、行動する	保健 技・家(技術)	保健 技・家(技術) 特活	社会 外国語 道徳
		低	b1-1	人の作ったものを大切にすることを学ぶ			国語 音楽 道徳 図工
	小	中	b2-1	自分の情報や他人の情報を大切にすること		国語 総合	音楽 道徳 特活 図工
		高	b3-1	情報にも、自他の権利があることを知り、尊重する	国語	道徳 総合	音楽 図工 特活
	中	全	b4-1	個人の権利(人格権、肖像権など)を尊重する	社会(公民) 美術 技・家(技術)	技・家(技術)	理科 外国語 道徳 特活
全		b4-2	著作権などの知的財産権を尊重する	国語 音楽 美術 技・家(技術)	国語 技・家(技術)	社会 理科 外国語	
法の理解と遵守	小	低	c1-1	生活の中でのルールやマナーを知る			道徳
		中	c2-1	情報の発信や情報をやりとりする場合のルールやマナーを知り、守る		国語 総合	道徳
		高	c3-1	何がルール・マナーに反する行為かを知り、絶対に行わない		道徳	総合
	高	中	c3-2	「ルールや決まりを守る」ということの社会的意味を知り、尊重する	社会 家庭	道徳	国語
		中	c3-3	契約行為の意味を知り、勝手な判断で行わない			
	中	全	c4-1	違法な行為とは何かを知り、違法だとわかった行動は絶対に行わない	技・家(技術)	保健 技・家(技術) 特活	社会 外国語 道徳
		全	c4-2	情報の保護や取り扱いに関する基本的なルールや法律の内容を知る	技・家(技術)	技・家(技術) 特活	社会 理科 外国語 道徳
全	c4-3	契約の基本的な考え方を知り、それに伴う責任を理解する	社会(公民) 技・家(家庭)		社会		
公共的なネットワーク社会の構築	小	中	i2-1	協力合せてネットワークを使う		総合	国語
		高	i3-1	ネットワークは共用のものであるという意識を持って使う	社会		国語 理科
	中	全	i4-1	ネットワークの公共性を意識して行動する	社会 技・家(技術)	数学 特活	社会 道徳 外国語
安全への配慮	小	低	d1-1	大人と一緒に使い、危険に近づかない			道徳
			d1-2	不適切な情報に出合わない環境で利用する			
		中	d2-1	危険に出合ったときは、大人に意見を求め、適切に対応する			社会 総合
			d2-2	不適切な情報に出合ったときは、大人に意見を求め、適切に対応する			理科 総合
	高	d3-1	予測される危険の内容がわかり、避ける		総合		
		d3-2	不適切な情報であるものを認識し、対応できる			国語 理科	
	中	全	d4-1	安全性の面から、情報社会の特性を理解する	技・家(技術)		社会 外国語
		全	d4-2	トラブルに遭遇したとき、主体的に解決を図る方法を知る	技・家(家庭)	社会(公民)	技・家(技術) 外国語
	小	低	e1-2	知らない人に連絡先を教えない			
			e2-1	情報には誤ったものもあることに気付く			国語 算数
		中	e2-2	個人の情報は、他人にもらさない			
			e3-1	情報の正確さを判断する方法を知る		社会 総合	国語 算数 理科
	高	e3-2	自他の個人情報を、第三者にもらさない				
		全	e4-1	情報の信頼性を吟味できる		数学 理科 保健	国語 社会 技・家(技術) 外国語
	中	全	e4-2	自他の情報の安全な取り扱いに関して、正しい知識を持って行動できる	技・家(技術)	数学	外国語 技・家(家庭)
	小	低	f1-1	決められた利用の時間や約束を守る			国語 道徳 特活
			f2-1	健康のために利用時間を決め守る		特活	体育 道徳
		中	f3-1	健康を害するような行動を自制する		道徳 特活	
f3-2			人の安全を脅かす行為を行わない		総合	体育	
高		f4-1	健康の面に配慮した、情報メディアとの関わり方を意識し、行動できる	保健	保健 技・家(技術)	外国語 道徳 特活	
		f4-2	自他の安全面に配慮した、情報メディアとの関わり方を意識し、行動できる	技・家(技術)	保健	外国語 道徳	
中	全	g2-1	認証の重要性を理解し、正しく利用できる				
		g3-1	不正使用や不正アクセスされないように利用できる			図工	
	高	全	g4-1	情報セキュリティの基礎的な知識を身につける	技・家(技術)		外国語
		全	h3-1	情報の破壊や流出を守る方法を知る			
中	全	h4-1	基礎的なセキュリティ対策が立てられる		技・家(技術)	外国語	

図3-3 情報モラル指導カリキュラムチェックリスト

国立教育政策研究所「情報モラル指導カリキュラムチェックリスト」より転載（一部抜粋）

※ 指導を行う教科の例

- A . . . 学習指導要領に指導内容として記載されている教科等
- B . . . 学習指導要領解説に指導内容として例示されている教科等
- C . . . 学習指導要領や同解説に指導内容として記載されていないが、関連する内容として指導することが可能な教科等

(3) ICT活用場面に応じた情報モラルの指導事項

当センターでは、これまでの調査研究で情報活用能力の育成を目指す学習過程を「しらべる」、「まとめる」、「いかす」というキーワードで表現し、それぞれの段階でのICT活用場面を図3-4のようにまとめた。

しらべる	<b>情報を収集・判断する活動</b> 情報手段としてのインターネット、書籍、新聞等の特性を理解し、適切に情報収集する。収集した情報の真偽、信頼性、有用性などについて検討し、情報を取捨選択する。
まとめる	<b>情報を発信・伝達する活動</b> 収集した情報を基に、情報機器などを活用した新しい情報の収集・加工、相手に効果的に伝わるような表現の仕方を工夫した資料等を作成する。 なお、新しい情報を創造する場合においては、図・文章・写真などの著作権・肖像権等に十分注意する。
いかす	<b>情報を表現・処理・創造する活動</b> 発信する情報が人に与える影響を理解し、適切な情報手段を活用して、分かりやすく情報を発信する。

図3-4 情報活用能力の育成を目指す学習過程

情報モラルの指導事項は、「しらべる」学習過程という視点で分類・整理すると、「トラブルへの対応方法」、「情報の吟味」、「健康への配慮」、「セキュリティの知識」、「公共的な意識と行動」に集約することができる。同様に、「まとめる」過程では、「倫理観」、「健康への配慮」に、「いかす」過程では、「倫理観」、「遵法精神」、「健康への配慮」、「公共的な意識と行動」に整理することができる。

「しらべる」、「まとめる」、「いかす」のICT活用場面においてどのような情報モラルの指導ができるのか「情報モラル指導モデルカリキュラム表」を基に当センターが整理し直したものが、以下の「しらべる」のICT活用場面における指導事項(図3-5)、「まとめる」のICT活用場面における指導事項(図3-6)、「いかす」のICT活用場面における指導事項(図3-7)である。

(注) なお、図3-5、図3-6、図3-7、図3-8の表記に関しては、文部科学省の「情報モラル指導モデルカリキュラム表」の表記をそのまま使用している。

# ICT活用場面における情報モラル指導事項一覧表

鹿児島県総合教育センター

しらべる								
分類	小学校 1～2年	小学校 3～4年	小学校 5～6年	中学校	高等学校	項目		
安全への知恵	d	d1～d3：情報社会の危険から身を守るとともに、不適切な情報に対応できる		d4～d5：危険を予測し被害を予防するとともに、安全に活用する		トラブルへの対応方法		
		d1-1：大人と一緒に使い、危険に近づかない	d2-1：危険に出合ったときは、大人に意見を求め、適切に対応する	d3-1：予測される危険の内容がわかり、避ける	d4-1：安全性の面から、情報社会の特性を理解する		d5-1：情報社会の特性を意識しながら行動する	
		●子どもだけでインターネットを利用しない	▼見知らぬ人からのメールは、大人に知らせる	▼出会い系、詐欺、成りすましなどの問題点や犯罪性を知り、避ける方法を考える	▼何がどのように危険かがわかる		▼リスクに対して適切な判断をし、行動を選択する	
			▼変なメッセージを受け取ったら、すぐ大人に知らせる	▼犯罪に巻き込まれない知恵を学ぶ	▼中学生が遭遇しそうな犯罪の手口を知り、巻き込まれないようにする		▼ネットワーク上の犯罪の手口を知り、犯罪から身を守る	
				▼ネットで知り合った人に子どもだけで会いに行かない	▼ネットワーク上の相手は、必ずしも現実の姿と同一でないことを認識する			
		d1-2：不適切な情報に出合わない環境で利用する	d2-2：不適切な情報に出合ったときは、大人に意見を求め、適切に対応する	d3-2：不適切な情報であるものを認識し、対応できる	d4-2：トラブルに遭遇したとき、主体的に解決を図る方法を知る		d5-2：トラブルに遭遇したとき、さまざまな方法で解決できる知識と技術を持つ	
		●(参考：親や学校、社会が、環境を整えること)	▼情報の中には、モラルに反するものや誤ったものがあることを知る	▼迷惑メール（あるいは危険なメール）に対する知識を身につける			▼ネットオークションでの問題点を知り、適切に対処できる	
				▼匿名性の利点と危険性を知る			▼ネットショッピングでの問題点を知り、適切に対処できる	
			e1～e3：情報を正しく安全に利用することに努める		e4～e5：情報を正しく安全に活用するための知識や技術を身につける		情報の吟味	
		e		e2-1：情報には誤ったものもあることに気づく	e3-1：情報の正確さを判断する方法を知る			e4-1：情報の信頼性を吟味できる
	▼情報を鵜呑みにしない		▼受け取った情報だけを信じて判断せず、別の方法で確かめる					
e1-2：知らない人に、連絡先を教えない	e2-2：個人情報は、他人にもらさない		e3-2：自他の個人情報を、第三者にもらさない	e4-2：自他の情報の安全な取り扱いに関して、正しい知識を持って行動できる	e5-2：自他の情報の安全な取り扱いに関して、正しい知識を持って行動できる			
	▼掲示板・ブログやチャットなどの安全な利用方法を知る		▼掲示板・ブログやチャットなどで個人情報を漏らさないようにする	▼暗号化通信技術を使って、安全に情報通信を行う（https,SSLなど）				
f	f1～f3：安全や健康を害するような行動を抑制できる		f4～f5：自他の安全や健康を害するような行動を抑制できる		健康への配慮			
	f1-1：決められた利用の時間や約束を守る	f2-1：健康のために利用時間を決め守る	f3-1：健康を害するような行動を自制する	f4-1：健康の面に配慮した、情報メディアとの関わり方を意識し、行動できる		f5-1：健康の面に配慮した、情報メディアとの関わり方を意識し、行動できる		
				▼精神的・身体的に負担がかかり過ぎないように注意する				
				▼メディアの使い方を誤ると、心身の健康に、問題が起きうることを知る				
		f3-2：人の安全を脅かす行為を行わない	f4-2：自他の安全面に配慮した、情報メディアとの関わり方を意識し、行動できる	f5-2：自他の安全面に配慮した、情報メディアとの関わり方を意識し、行動できる				

情報 セキュリティ	g2～g3：生活の中で必要となる情報セキュリティの基本を知る			g4～5：情報セキュリティに関する基礎的・基本的な知識を身につける		セ キ ユ リ ティ の 知 識	
	g	g2-1：認証の重要性を理解し、正しく利用できる	g3-1：不正使用や不正アクセスされないように利用できる	g4-1：情報セキュリティの基礎的な知識を身につける	g5-1：情報セキュリティに関する基本的な知識を身につけ、適切な行動ができる		
		▼パスワードは誰にも教えない	▼パスワードは自分で管理しなければならないことを理解する	▼もれた個人情報はどう悪用されるかを知る	▼暗号化によって情報を守ることを知り、活用する		
		▼自分の使った端末をそのまま放置しない	▼どのようにして個人情報が漏れていくかを知る				
	h	h3：情報セキュリティの確保のために、対策・対応がとれる			h4～h5：情報セキュリティの確保のために、対策・対応がとれる		
				h3-1：情報の破壊や流出を防ぐ方法を知る	h4-1：基礎的なセキュリティ対策が立てられる		h5-1：情報セキュリティに関し、事前対策・緊急対応・事後対策ができる
				▼ウィルスに対する簡単な知識を知る	▼不正アクセスによる（個人）情報の漏洩を防ぐことができる		▼ウィルスに対し、事前対策・緊急対応・事後対策が取れる
				▼自分の端末は人に貸さない			▼パソコンやパソコンの情報を、的確に守る技法を知り、実行できる
				▼ダウンロードには危険が伴うものがあることを知る			▼ネットワークを介した攻撃に対し、対策・対応がとれる（ファイアウォールなど）
	公共的な ネットワーク 社会の構築	i2～i3：情報社会の一員として、公共的な意識を持つ			i4～i5：情報社会の一員として、公共的な意識を持ち、適切な判断や行動ができる		公 共 的 な 意 識 と 行 動
i		i2-1：協力し合ってネットワークを使う	i3-1：ネットワークは共用のものであるという意識を持って使う	i4-1：ネットワークの公共性を意識して行動する	i5-1：ネットワークの公共性を維持するために、主体的に行動する		
		▽人のために役立つことをする		▼みんなの役に立つ情報を、積極的に提供し、共有する	▼ネット上の迷惑行為は、見過ごさない		
					▼情報技術の悪用を、見過ごさない		
				▼ネットワーク上のコミュニティに適切な参加ができる（意識・ルール）	▼ネットワーク上のコミュニティに、適切に参加や運営ができる（意識・ルール）		

図3-5 「しらべる」のICT活用場面における情報モラル指導事項

## まとめる

分類	小学校1～2年	小学校3～4年	小学校5～6年	中学校	高等学校	項目
情報社会の倫理	b1～b3：情報に関する自分や他者の権利を尊重する			b4～b5：情報に関する自分や他者の権利を理解し、尊重する		倫理観
	b1-1：人の作ったものを大切に する心をもつ	b2-1：自分の情報や他人の情報を 大切に	b3-1：情報にも、自他の権利があ ることを知り、尊重する	b4-1：個人の権利（人格権、肖像 権など）を尊重する	b5-1：個人の権利（人格権、肖像 権など）を理解し、尊重する	
	▽みんなが使うものを大切にす る	▼（ネット社会でも普段の生活で も、）他の人との関わり方を大切に する	▼自分と異なる意見や立場を尊重す る			
		▼情報の提供に対し、感謝と助け合 いの精神を持つ	▼人の著作物には、著作権があるこ とを知り、尊重する	b4-2：著作権などの知的財産権を 尊重する	b5-2：著作権などの知的財産権を 理解し、尊重する	
安全への知恵	f1～f3：安全や健康を害するような行動を抑制できる			f4～f5：自他の安全や健康を害するような行動を抑制できる		健康への配慮
	f1-1：決められた利用の時間や 約束を守る	f2-1：健康のために利用時間を決め 守る	f3-1：健康を害するような行動を自 制する	f4-1：健康の面に配慮した、情報メ ディアとの関わり方を意識し、行動 できる	f5-1：健康の面に配慮した、情報メ ディアとの関わり方を意識し、行動 できる	
				▼精神的・身体的に負担がかかり過 ぎないように注意する		
				▼メディアの使い方を誤ると、心身 の健康に、問題が起きうることを知 る		
		f3-2：人の安全を脅かす行為を行わ ない	f4-2：自他の安全面に配慮した、情 報メディアとの関わり方を意識し、 行動できる	f5-2：自他の安全面に配慮した、情 報メディアとの関わり方を意識し、 行動できる		

図3-6 「まとめる」のICT活用場面における情報モラル指導事項

## いかす

分類	小学校1～2年	小学校3～4年	小学校5～6年	中学校	高等学校	項目
情報社会の倫理	a1～a3：発信する情報や情報社会での行動に責任を持つ			a4～a5：情報社会への参画において、責任ある態度で臨み、義務を果たす		倫理観
	a1-1：約束や決まりを守る	a2-1：相手への影響を考えて行動す る	a3-1：他人や社会への影響を考えて 行動する	a4-1：情報社会における自分の責 任や義務について考え、行動する	a5-1：情報社会において、責任あ る態度をとり、義務を果たす	
	▽コンピュータやメディアを使う場 合に、決められたルールを守る	▼ネットワークで誹謗中傷を行わない	▼ネット上の迷惑行為にどのようなもの があるかを知る	▼ネット上の迷惑行為は、行わない	▼情報技術を悪用しない	
	▽みんなで決めた約束や決まりを守 る	▼受け手の気持ちを考えて情報発信する	▼相手の状況を踏まえて、情報発信する	▼携帯のマナーを守る		
	▽うそをついたりごまかしたり しない		▼チェーンメールが社会に与える影 響を知り、行わない			
		▼携帯のマナーを知る				

法の理解と遵守	c	c2～c3：情報社会でのルール・マナーを遵守できる		c4：社会は互いにルール・法律を守ることによって成り立っていることを知る	c5：情報に関する法律の内容を理解し、遵守する	遵法精神	
		c2-1：情報の発信や情報をやりとりする場合のルール・マナーを知り、守る	c3-1：何がルール・マナーに反する行為かを知り、絶対に行わない	c4-1：違法な行為とは何かを知り、違法だとわかった行動は絶対に行わない	c5-1：情報に関する法律の内容を積極的に理解し、適切に行動する		
		▼ルールやエチケットを知り、守る	▼ルールやエチケットを守らない事例を知り、何が良くないのか考える	▼詐欺、誹謗・中傷、出会い系、不正アクセス、薬物、毒物、武器	▼違法情報や、違法な売買（違法行為）が何かを知り、利用したり加担したりしない		
					▼違法な商法を知り、関わらないようにする		
			c3-2：「ルールやきまりを守る」ということの社会的意味を知り、尊重する	c4-2：情報の保護や取り扱いに関する基本的なルールや法律の内容を知る	c5-2：情報社会の活動に関するルールや法律を理解し、適切に行動する		
			▼ルールがなかったらどうなるか、を考える	▼知的財産権（著作権・特許等）の基本的な考え方	▼知的財産権を尊重し、ルールに則した取り扱いができる		
				▼個人情報の取り扱いに関する基本的な考え方	▼個人情報保護法に則して、情報の取り扱いができる		
					▼特定商取引に関する法律の意図を理解する		
			c3-3：契約行為の意味を知り、勝手な判断で行わない	c4-3：契約の基本的な考え方を知り、それに伴う責任を理解する	c5-3：契約の内容を正確に把握し、適切に行動する		
		▼「はい」や「同意」のボタンは、むやみに押さない	▼ソフトウェアや情報サービスにおける契約の意味を知り、遵守できる				
		▼子どもだけで、売ったり買ったりしない					
安全への知恵	f	f1～f3：安全や健康を害するような行動を抑制できる		f4～f5：自他の安全や健康を害するような行動を抑制できる		健康への配慮	
		f1-1：決められた利用の時間や約束を守る	f2-1：健康のために利用時間を決め守る	f3-1：健康を害するような行動を自制する	f4-1：健康の面に配慮した、情報メディアとの関わり方を意識し、行動できる		f5-1：健康の面に配慮した、情報メディアとの関わり方を意識し、行動できる
					▼精神的・身体的に負担がかかり過ぎないように注意する		
					▼メディアの使い方を誤ると、心身の健康に、問題が起きうることを知る		
		f3-2：人の安全を脅かす行為を行わない	f4-2：自他の安全面に配慮した、情報メディアとの関わり方を意識し、行動できる	f5-2：自他の安全面に配慮した、情報メディアとの関わり方を意識し、行動できる			
公共的なネットワーク社会の構築	i	i2～i3：情報社会の一員として、公共的な意識を持つ		i4～i5：情報社会の一員として、公共的な意識を持ち、適切な判断や行動ができる		公共的な意識と行動	
		i2-1：協力し合ってネットワークを使う	i3-1：ネットワークは共用のものであるという意識を持って使う	i4-1：ネットワークの公共性を意識して行動する	i5-1：ネットワークの公共性を維持するために、主体的に行動する		
		▽人のために役立つことをする		▼みんなの役に立つ情報を、積極的に提供し、共有する	▼ネット上の迷惑行為は、見過ごさない		
					▼情報技術の悪用を、見過ごさない		
			▼ネットワーク上のコミュニティに適切な参加ができる（意識・ルール）	▼ネットワーク上のコミュニティに、適切に参加や運営ができる（意識・ルール）			

図3-7 「いかす」のICT活用場面における情報モラル指導事項

▼：情報モラルの目標、▽：道徳の目標と同じ内容、●：説明（目標ではなく、分かりやすく説明している）

※ 文部科学省「情報モラル指導モデルカリキュラム表」及び国立教育政策研究所「情報モラル指導モデルカリキュラムチェックリスト表」を参考に当センターが作成

## 2 ICT活用場面に応じた情報モラルの指導の実践

### (1) 小学校の検証授業

#### ア ねらい

小学校における情報モラル教育は、総合的な学習の時間、特別活動、道徳を中心に行われている。しかし、今後は全教育活動の中で情報モラル教育を行っていくことが重要である。その中で、算数科においても、学習活動全般で使うICT機器環境については、情報モラル指導モデルカリキュラム表の5「公共的なネットワーク社会の構築」の「ネットワークは共用のものである」という意識をもって使う(i3-1)ことを意識的に指導したり、児童同士の発表や話し合いの場面では、情報モラル指導モデルカリキュラム表の1「情報社会の倫理」の「情報にも自他の権利があることを知り、尊重する」(b3-1)中で、自分と異なる意見や立場を尊重することを意識付けしたりしながら指導を展開していく(図3-8)。また、学習活動全般において、「明るく安全なネット社会の17条の憲法」(スズキ教育ソフト株式会社)を日常的に活用し、児童への意識付けを行っていく(図3-9)。

b1~b3: 情報に関する自分や他者の権利を尊重する		
b1-1: 人の作ったものを大切に する心をもつ	b2-1: 自分の情報や他人の情報を 大切に	b3-1: 情報にも、自他の権利があ ることを知り、尊重する
i2~i3: 情報社会の一員として、公共的な意識を持つ		
i2-1: 協力し合ってネットワークを使う	i3-1: ネットワークは共用のものであるという意識を持って使う	

図3-8 情報モラル指導モデルカリキュラム



図3-9 「明るく安全なネット社会の17条の憲法」(スズキ教育ソフト株式会社)

#### イ 本時の目標

##### (ア) 算数科の目標

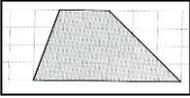
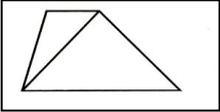
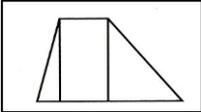
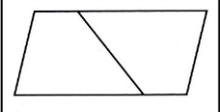
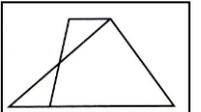
- a 台形は、三か所の長さを調べれば計算で面積が求められることに気付くことができる。
- b 台形の面積を求める公式を考えることができる。

##### (イ) 情報モラルの目標「情報モラル指導モデルカリキュラム表」との関連

- a ネットワークは共用のものであるという意識をもつことができる (i3-1)。
- b 自分と異なる考えや意見を尊重することができる (b3-1)。

#### ウ 活用する機器

- ・ 教師用タブレット型PC
- ・ 児童用タブレット型PC
- ・ 電子黒板

過程	学習活動	指導上の留意点
つかむ 6分	<p>1 既習内容の復習をする。</p> <p>2 学習課題を受け止め、予想を立てる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px 0;">面積を求めましょう。</div>  <p>3 学習問題を立てる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px 0;">台形の面積を求めるにはどうしたらいいでしょうか。</div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ネットワークは共用のものであり、使用する際に気を付けることを確認する（◎i3-1）。</li> <li>○ フラッシュ教材を活用しテンポ良く答えさせる。 ★タブレット型PC</li> <li>○ 台形の面積を求める課題を提示し問題解決へ向けての意欲を喚起させる。 ★電子黒板</li> <li>○ 前時までの解決の方法を振り返ることにより、本時でも生かせるようにする。</li> <li>○ できるだけ児童の考えを基に、学習問題を立てるようにする。</li> </ul>
見通す 4分	<p>4 解決の見通しをもつ。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 前時までの学習を振り返るよう助言して見通しが立てられるようにする。</li> </ul>
調べ ・ 確かめる 25分	<p>5 自分なりの方法で考える。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p><math>6 \times 4 \div 2 + 2 \times 4 \div 2 = 16</math>  <math>1 \times 4 \div 2 + 4 \times 2 + 3 \times 4 \div 2 = 16</math></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p><math>(6 + 2) \times 4 \div 2 = 16</math>  <math>(6 + 2) \times 4 \div 2 = 16</math></p> <p>6 考えたことをノートにまとめる。</p> <p>7 各自が考えたことや気付いたことについて発表し、話し合う（◎b3-1）。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 課題解決に向けて、具体物としての台形のカードを配布し自由に切ったり、貼り付けたりする活動ができるよう支援する。</li> <li>※ 既習事項を生かして問題を解こうとしているか。（問題への取組）【関心・意欲・態度】</li> <li>○ 解決が困難な児童には、ヒントを与えたり既習事項を想起させたりして支援を行う。 ★タブレット型PC</li> <li>※ 既習事項を生かして、台形の面積の求め方を考え、まとめることができたか。【数学的な考え方】</li> <li>○ 一人一人の考えのよさを認め、称賛する。 ★タブレット型PC</li> <li>○ 既習の図形の公式が使えるよう工夫していることを捉えさせる。 ★電子黒板</li> </ul>
まとめる 5分	<div style="border: 2px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>台形の面積は、平行四辺形や三角形に変形して面積を求めることができます。</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 児童の考えや発表を基にまとめ、電子黒板で確認させる。 ★電子黒板</li> <li>○ 学習課題を解決することで、できるようになった喜びを体験させる。</li> </ul>
振り返る 5分	<p>9 自己評価をする。</p> <p>10 情報モラルについて話し合う。</p> <p>11 次時の学習を確認する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 本時の学習を振り返らせ、自分の課題を発見させたり、達成感を味わわせたりする。</li> <li>○ 次時の学習の予告をし、興味・関心につなげる。</li> </ul>

(2) 中学校の検証授業

ア ねらい

目的に合わせて、いろいろなカードを書くことができる。

イ 本時の目標

(ア) グループ学習で協力しながら、カード作成に取り組むことができる。

(イ) 間違ふことを恐れずに、目的に合わせてカードを作ることができる。

(ウ) 提示されたカードに書かれた内容を理解することができる。

(エ) カードの書き方に関する知識を身に付ける。

◎ 情報モラルの目標

(オ) 他者に自分の表現したい内容を分かりやすく伝えたり、他者の作成した英文を尊重したりすることで、情報に関する自分や他人の権利を理解し、尊重することができる。

ウ 活用する機器

- ・ 教師用PC
- ・ 書画カメラ
- ・ 大型テレビ (教室常設)

◎情報モラル教育の視点 ※評価

過程	学習内容	学習活動	指導上の留意点
導入 4分	1 Greetings	1 英語で挨拶する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 英語学習の雰囲気を作る。</li> <li>・ ピクチャーチャートを利用し、視覚情報も与える。</li> </ul>
	2 Warm Up	2 日常の話題について、教師の英語を聞く。	
展開 40分	3 Grasping Task	3 本時の目標を確認する。  グリーティングカードを書いて、メッセージを伝えよう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 前時の復習をし、カードの書き方を思い出させる。</li> <li>・ ユンホのバースデーカードを示し、内容を確認させる。</li> <li>・ 印刷されたメッセージの読み方、意味を確認させる。</li> <li>・ 自身のカードのメッセージに合ったものを選ばせる。</li> <li>※ 積極的にカードを作ることができたか。</li> <li>・ 早く完成した生徒はグループ内で協力し、全員がカードを完成できるように取り組ませる。</li> <li>◎ 著作権、肖像権について確認させる。</li> <li>・ 積極的に発表させる。</li> <li>※ カードをクラスに提示しながら、発表に取り組めたか。</li> <li>◎ 分かりやすく伝えたり、相手の作品を尊重させる。</li> <li>◎ 情報発信のルールやきまりを守る態度を身に付けられるように指導する。</li> <li>※ 発表されたカードの内容を読み、理解することができたか。</li> </ul>
	4 Knowing Kinds of cards	4 カードの種類を確認する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 年賀状</li> <li>・ 母の日のカード</li> <li>・ バレンタインカード</li> <li>・ お見舞いのカード</li> </ul>	
	5 Practicing Sentences of Tool Box	5 Tool Box の表現を読み、意味を確認して、練習をする。	
	6 Writing	6 オリジナルのグリーティングカードを作る。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ グループで活動し、協力しながら、カードを完成する。</li> </ul>	
終末 6分	7 Presentation	7 作成したグリーティングカードを書画カメラとテレビを利用して、発表する。  相手が見えない場合のメッセージはどうあるべきか考える。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 発表されたカードのメッセージを読み、理解する。</li> </ul>	
	8 Evaluation	8 グリーティングカードと評価カードを提出する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒の取組に、教師の感想を英語で述べ、意欲化を図る。</li> </ul>
	9 Greetings	9 英語で挨拶する。	

(3) 高等学校の検証授業 (50分×2コマの授業)

ア ねらい

「社会と情報」の「3章 表現と伝達 1. 表現の工夫」の学習で、チラシや案内状の作成を通じて、情報伝達する際の留意点や、分かりやすい情報伝達について、チャットを通じたコミュニケーションを行い情報モラルについて学ぶ。

イ 本時の目標

- (ア) 目的や条件を各々で確認し、グループなどで意見交換を行い、より効果的な文書の作成をワープロソフトを利用して行うことができる。
- (イ) 意見交換の際に、情報モラルの観点に基づいて、機器を利用することができる。

ウ 授業の展開

◎情報モラル教育の視点

過程	学習内容	学習活動	指導上の留意点
導入 10分	前時の復習と本時の目標の確認	1 前時に学習したチラシや文化祭の案内状を基にした分かりやすい情報伝達の工夫を確認する。 2 本時の目標を確認する。 情報モラルに配慮して、見やすく、分かりやすい企画書を作成する。	○ 必要に応じて、目的の明確化、対象の決定、表現やデザインの工夫について解説を行う。 ○ 前時の内容を踏まえ、文化祭の企画書を考えさせる。
展開 80分	文化祭企画書の作成	3 文化祭企画書に記載する内容確認を「チャット」で行う。 ① アンケートの集計結果 ② 集計結果の分析 ③ 企画の提案（提案理由） ④ フォント、サイズ、スタイル（文字による表現の工夫） 4 アンケート結果を活用して、表現する方法を考える。 5 図形や画像を併用し、視覚的な工夫のある表現を考える。 6 3人1組となり、あらかじめ配布してある台紙に、内容を並べ、効果的なレイアウトを考え、他のペアとチャットで意見交換を行う。 7 文化祭企画書を作成し、発表する。	○ 文化祭企画書に記載する内容及び構成について確認する。 ○ チャットの操作について確認する。 ○ タイトルや見出しは、強調するためゴシック体でセンタリングすることを確認させる。本文はじっくり読んでもらうため明朝体にすることを確認させる。 ○ 意見は自由に出させる。 ○ 集計内容について分かりやすく表現する方法を考えさせる。 ◎ 著作権、肖像権についてしっかりと確認し、理解させる。
まとめ 10分	まとめ 次時の予告	8 本時の内容の確認をする。 9 次時の予告を聞く。	◎ 分かりやすい情報伝達の工夫に努めさせるとともに作成した企画書を情報モラルの視点で確認させる。

(4) 情報モラル指導の授業モデル

検証授業を基に、各教科における情報モラルの指導をする際の、それぞれの基本モデルを以下のように作成した（表3-1）。

表3-1 各教科における情報モラルの授業モデル

学習過程	各教科の指導		可能な情報モラル指導内容
	主な学習内容	指導上の留意点	
導入	1 前時の学習を想起する。 2 めあてを話し合う。	<ul style="list-style-type: none"> <li>各教科で行われている学習のそれぞれの導入を行う。</li> <li>各教科の目標に応じた学習のめあてを考えさせる。</li> </ul>	
展開 しらべる	3 自分で考える。 4 友達と考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>調べる学習では、基本的に自分で調べ考える時間を設定した後、友達と議論又は意見を集約する時間を設定する。</li> </ul>	トラブルへの対応方法 情報の吟味 健康への配慮 セキュリティの知識 公共的な意識と行動
展開 まとめる	5 本時の学習をまとめる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>少数意見もしっかり取り上げる。</li> </ul>	倫理観 健康への配慮
終末 いかす	6 学習を振り返り、次時や今後の生活に生かす。	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習したことを振り返って、次の学習につなげたり、学習したことが生活の中でどのように生かせるかを考えさせたりする。</li> </ul>	倫理観 遵法精神 健康への配慮 公共的な意識と行動

1 情報モラルにおける実用的な実践力の育成を目指した指導の考え方

(1) 実用的な実践力とは

情報モラルの指導では、相手を思いやり自分の行動に責任をもつ日常モラルの側面としての「心を磨く領域」と、ネットワークから身を守り安全に利用するための情報安全教育の側面としての「知恵を磨く領域」があり、この二つの側面を相互に組み合わせ体系的な指導を行うことが必要である。そのための基盤となるのが各教科における情報モラルの指導であることは、これまで述べてきたとおりである。特にICTを活用する場面で発達の段階に応じ情報モラルを意識させることで、この二つの側面の指導に大きな影響を与えることができる。

日常の社会で培われるモラルは、ゆっくりと時間を掛けて他人や地域社会と関係を築きながら培われる。一方、情報モラルはインターネットに接続した瞬間から見えない人との関係やインターネット上の仮想社会との接点が生じるため、児童生徒の発達の段階に応じて、しっかりと、そして、すぐにでも身に付けさせなければならない(図4-1)。また、情報モラルを理解した上で行動しなければインターネットに接続した瞬間から様々なトラブルや問題が起こ

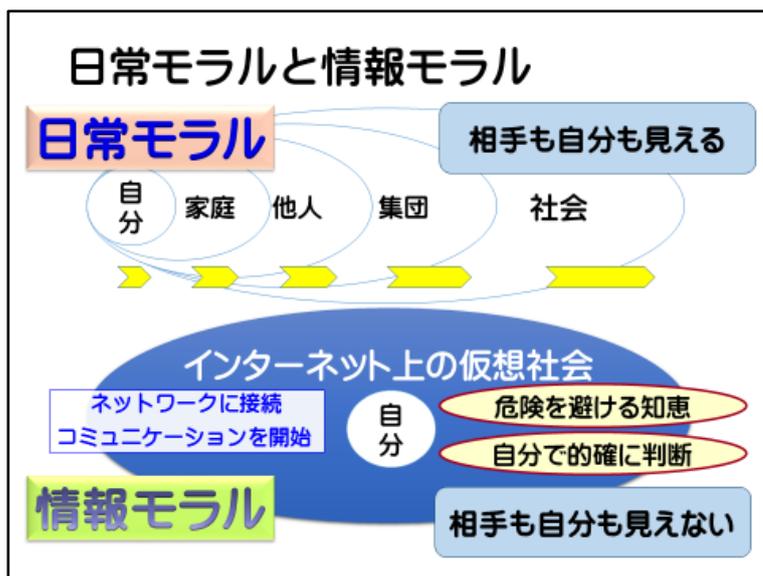


図4-1 日常モラルと情報モラルのイメージ図

る可能性もある。そのため、情報モラルの基盤となる各教科におけるICT活用場面での情報モラルの指導だけでは、インターネット上の様々な場面に適切に対応できるだけの力を育成するには足りない。

インターネット上の仮想社会において、少しでもトラブルに対応できる力を増やすために、起こり得る場面を想定した指導が大変重要になる。このようなインターネット上のトラブルに対応できる経験を増やし、インターネット上で適切な行動をとれる力が、実用的な実践力であると考えられる。

(2) 体験的な指導の必要性

実用的な実践力の育成、すなわちインターネット上のトラブルに対応できる力を身に付けるには、インターネット上で多くの経験をするのが近道ではあるが、短期間で多くの経験をするにはできない。ましてや、実際にトラブルや問題に遭遇することは避けなければならない。しかし、一方的に知識や対処方法を教えるような、机上の論理や架空の話だけでは、児童生徒のインターネット上のトラブルに対応できる力を身に付けることにはつながらないため、体験的な指導をいかに行うかが重要となる。インターネット上のトラブルや問題に遭遇することなく、しかも多くの経験をするためには、疑似的な体験を通じた指導が有効であると考えられる。しかし、各教科

における情報モラルの指導では、疑似的に体験をさせる指導は時間的にも難しい。そのため、道徳や特別活動などで、実用的な実践力の育成に必要な指導を工夫し充実させていく必要がある。

例えば、ICTを活用してSNSやチャットの疑似的な操作体験をしたり、実際に体験できない場合には、その状況を再現するデジタルコンテンツ教材などを利用したりして、児童生徒が自ら考える体験的な指導を行うことで、実用的な実践力の育成が可能となる。

また、実用的な実践力の育成を目指した指導では、ネットワークの先にも人がいることを意識させ、体験的な指導と併せて児童生徒に考えさせる学習活動を行うことも大切である。ICTを活用した疑似体験やデジタルコンテンツ視聴などによるトラブルの場面を考える場合に、児童生徒が話し合い活動や自分自身でしっかりと考える活動の時間を設定することで、実際に体験した場合と同じような経験が得られる。よって、一方的に知識や対処方法を教えるのではなく、児童生徒が自ら考え「情報モラルの重要性を実感できる」ことが重要である。さらには、児童生徒の発達の段階に応じ、時機を捉えて繰り返し指導することや、家庭や地域と連携することも大切である。

### (3) 体験を重視した情報モラル指導の授業モデル

体験を重視した情報モラルの指導をする際の、基本モデルを以下のように作成した（表4-1）。体験については、DVDなどの映像を視聴して、疑似的に体験する視聴型の体験活動と、疑似体験ソフトや疑似体験Webページなどを活用して、実際にICT機器の操作を伴いながら体験する操作型の体験活動がある。

表4-1 体験を重視した情報モラルの授業モデル

学習過程	視聴型の体験活動		操作型の体験活動	
	学習内容	指導上の留意点	学習内容	指導上の留意点
導入	1 本時の学習を想起する。 2 動画を視聴する。 ※1 3 本時のめあてを考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>問題場面の設定を、想起させるような画面を活用する。</li> </ul>	1 本時の学習を想起する。 2 本時のめあてを考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>本時の学習内容について、場面設定を確認させ、次の学習活動につなげる。</li> </ul>
展開	4 自分で考える。 5 友達と考える。 6 全体で意見を共有する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分で考える時間と数名で考える時間を設定し、情報の共有と吟味をさせる。</li> <li>情報の共有が、多様な人の意見に触れることにつながることを確認させる。</li> </ul>	3 自分で体験を行い、気を付けるべきことについて考える。※2 4 友達と考える。 5 全体で意見を共有する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>体験のみで終わることのないように、自分のこととして考えさせる。</li> <li>情報を共有し多くの意見を取り入れる。</li> </ul>
終末	7 自分が今後できることを考えたり、書いたりする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>実際の場面を想起させながら考えさせる。</li> </ul>	6 今後できることを考えたり、書いたりする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>実践につなげるためにしっかりと文書に残させる。</li> </ul>

※1は p. 32 のアを参照、※2は p. 32 のイを参照

#### ア 視聴型の体験活動において視聴する動画の例

- ・ Mextchannel (文部科学省) <https://www.youtube.com/user/mextchannel>  
「ネット被害 (中2～高3) 写真や動画が流出する怖さを知ろう」  
「情報セキュリティ (中2～高3) 大切な情報を守るために」  
「話し合っていますか? 家庭のルール」
- ・ スマホの落とし穴 (一般財団法人 日本視聴覚教育協会)  
<http://yume.javea.or.jp/sumaho/drama/index.html>  
「フィルタリングは大事」, 「気を付けて! 投稿写真」

#### イ 操作型の体験活動において体験できるWeb ページの例

- ・ 体験しよう! 8つの事例 ～知って防ごう! ネットトラブル～  
(大分県消費生活センター) <http://www.iness-oita-pref.jp/>
- ・ インターネットを安全に使うために ～インターネット体験ドリル～ (ニフティ)  
<http://www.nifty.co.jp/csr/edu/school/>
- ・ 情報モラル学習教材 (特定非営利活動法人 IT サポートさが)  
<https://www.it-saga.jp/情報モラル学習教材/>

## 2 情報モラルにおける実用的な実践力の育成を目指した指導の実際

各教科の教科指導に合わせて行う情報モラル育成の基盤づくりの指導では、ICTを効果的に使えるタイミングで必要に応じて指導するため、時間的にも体験的な指導は困難である。実用的な実践力の育成を目指した指導は、教科の目標と結び付けられる道徳、特別活動が活用できる。道徳、特別活動が求めるそれぞれの指導目標を達成することが前提ではあるが、これらの時間においてICTを活用して具体的な事例を扱ったり、疑似体験をさせたりすることで、様々な場面に応じた対応ができる実用的な実践力を身に付けることができる。と考える。

そこで、本研究では、道徳、特別活動で情報モラルにおける実用的な実践力の育成を目指した検証授業を行うことで、実際の指導方法等を研究することとした。検証授業は発達段階の異なる小学校、中学校のそれぞれで行い、小学校では道徳の時間で、中学校では特別活動の時間で行った。

### (1) 小学校道徳における実用的な実践力の育成

#### ア 操作型の体験活動

体験を重視した指導の中でも操作型の体験活動では、閉じたネットワーク内で疑似体験できるコミュニケーションソフトを利用したり、インターネット上の疑似体験ページにあるデジタルコンテンツを活用したり、また、SNSやネット上のページの特性などを具体的に操作することによって、そのサービス特有の問題点を疑似体験したりすることで具体的に自分の行動を考えることができる。

#### イ 検証授業

##### (ア) 第6学年 道徳 主題名「よく考えてから」

2- (3) 互いに信頼し、学び合って友情を深め、男女仲よく協力し助け合う。

資料名「知らない間の出来事」(出典:「私たちの道徳 小学校5・6年」文部科学省)

##### (イ) 指導の基本的な立場

「知らない間の出来事」は二人の回想で記されている。みかは、共通の趣味をもっている転校生のあゆみと仲よくなりたくて声を掛けるが、携帯電話を持っていないことを知り残念

に思う。そして、軽率な推測メールを送ってしまったために、あゆみを傷付けてしまうことになる。展開前段では、携帯を持っていないことを知り、仲よくなれないと残念に思うみかの気持ちに共感させた後、あゆみが勇気を出して自分の思いを語った真の気持ちに気付かせたい。そして中心発問では、電話を掛けようとするときのみかの気持ちを考えさせる。「友達に求める条件」を考える活動では、少人数で自分の考えを伝え合うグループ活動を取り入れることにより、日頃発表が得意でない児童も話し合いに参加させ、共感的人間関係の育成を図りたい。また、グループで話したことを更に全体に広げて考えることにより、友情・信頼へと迫っていきたい。展開後段では、友達との付き合い方について大切にしたいことを「私たちの道徳」に書き込み、発表をして普段の生活を振り返らせる。また、終末にはタブレット型PCを利用して疑似チャットを体験させ、発信する情報や情報社会での行動に責任をもち情報社会におけるルールやマナーを守って、正しい情報発信ができるように考えさせていく。なお、疑似体験では、岩手県立総合教育センターのスマートフォンにおける情報モラル指導教材「スタモバLAN3」を活用する。

(ウ) 本時の目標

a 道徳の目標

よりよい友達関係を築くために大切なことを考えることを通して、相手の気持ちや立場を考えながら、互いに信頼し合い、友情を深めようとする態度を育てる。

b 情報モラルの目標

- ・ インターネットを介して何気なく発信した情報は、受信した相手に正確に伝わるとは限らないことに気づき、受信者のことを考え、コミュニケーションをとろうとする態度を育成する。
- ・ 疑似体験を通して、発信する情報や情報社会での行動に責任をもち、情報社会におけるルールやマナーを守って、正しく行動できる児童を育てる。

(エ) 活用する機器

- ・ 教師用タブレット型PC
- ・ 児童用タブレット型PC
- ・ 大型テレビ

(オ) 本時の実際

過程	主な学習活動	教師の具体的な働き掛け
導入 5分	<p>1 友達と仲よくできたときとできなかったときの気持ちを発表し、考えていきたい問題に気付く。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>より良い友達関係を築くためにはどんなことが大切なのだろう。</p> </div>	<p>○ これまでの学校生活、家庭、地域生活の中で友達と仲よくできたときとできなかったときの気持ちを考えさせて、その矛盾から問題意識をもたせる。</p>
展開 20分	<p>2 資料「知らない間の出来事」を読んで話し合う。</p> <p>(1) あゆみが携帯電話を持っていないと知ったときのみかの気持ちを考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ どうして持っていないの。</li> <li>・ 連絡が取れなくて、がっかり。</li> </ul> <p>(2) 帰りの会するときにあゆみの気持ちを知ったみかの気持ちを考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ どうしよう。そんなつもりはなかったのに…。</li> <li>・ ひどいことをしたな。</li> </ul> <p>(3) どうしてこのようなトラブルが起きたのか考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ あゆみさんの気持ちを考えなかった。</li> </ul> <p>(4) あゆみに電話しようとしているみかの気持ちを考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ あゆみさん、悲しい思いをさせてごめんなさい。</li> <li>・ 勝手にメールを送ってごめんなさい。これから仲よくしていきたいの。</li> </ul>	<p>○ 転入生のあゆみと友達になりたいと思っているみかの気持ちを捉えさせる。</p> <p>○ 友達になれると思っていたあゆみが、携帯電話を持っていないということを知ったみかの驚きや落胆する気持ちを捉えさせる。</p> <p>○ 自分が送ったメールが原因であゆみを傷付けてしまったことに気付き、動揺し反省するみかの気持ちを捉えさせる。</p> <p>○ 情報モラルの観点から、メールの怖さ（拡散することや内容が変わっていくこと）について考えさせる。</p> <p>○ 誤解を招いてしまった反省の気持ちやこれから仲よくしていきたいという気持ちを捉え、信頼し合うためには互いに理解し合うことが大切であることを考えさせる。</p>
終末 20分	<p>3 よりよい友達関係を築くためにはどんなことが大切か考える。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>○ 友達の気持ちを考えて行動する。</p> <p>○ 友達の思いも聞きながら、自分の思いを伝えていく。</p> </div> <p>4 疑似体験を通して、自分の発信に対する責任について考える。</p> <p>5 情報モラルについて教師の話聞く。</p>	<p>○ 一人で考えた後にグループで話し合うことで、多様な考えに気付かせ、考えを深めたり広げたりさせる。</p> <p>○ 疑似体験を通し、メールやチャット、SNS等の影の部分についても考えさせ、その危うさを理解させる。</p> <p>○ 新聞広告を基に情報発信に対する責任について理解させる。</p>

(カ) 本時を含めた情報モラルの授業に関する児童の感想

- ・ いつも気軽に使っているスマホが使い方によって良くも悪くもなると感じた。
- ・ もっと便利に安全にスマホやSNSを利用するために必要なことを学習したいです。
- ・ SNSは一步間違えれば人を簡単に傷付けるんだということが分かった。
- ・ 実際に体験してみてチャットなどに悪口を書いたら、その情報がどんどん拡散していつて大変なことになることが分かった。スマホやSNSを使うときには、学習したことに気を付けたい。
- ・ SNSは便利な半面、一瞬で友達との関係を壊す怖いものだというのが分かった。
- ・ 便利な道具であるが、怖い道具でもあることが分かりましたが、何か起こったときにどうすればよいかを学習したいと思った。
- ・ 熱中すればするほど、怖いものになるような気がした。



写真4-1 考えをまとめている様子



写真4-2 タブレット型PCで操作している様子

(キ) 考察

疑似体験を通して、トラブルが起こる具体的な場面を取り上げて指導することで児童の情報モラルに対する意識を高めることができた。また、この検証授業以外にも数回疑似体験の場を利用して情報モラルの指導を継続したため、児童の中に知識としての情報モラルが育ちつつある。情報モラルを意識した指導を展開することで、児童と同様に教員も情報モラルに関する意識が向上している。そのことは、教員が道徳に限らず、教科等でも指導を展開できる内容を探ることにつながった。

一方、小学校における情報モラル教育を教育課程に明確に位置付け、全教育活動の中で指導内容や指導場面、実践事例を通じて情報モラルについての指導力の向上に努め、学校全体で計画的・系統的な指導が展開できるように継続した研修を行う必要がある。また、学校外の地域や家庭といった場で児童がインターネットを利用する際には、保護者や地域の人々が、折りに触れて情報モラルを指導できるようにPTAや学校便りなどを通じて学校側から啓発活動を行う必要がある。

(2) 中学校特別活動における実用的な実践力の育成

ア 中学校における生徒と教員の実態調査から

当センターが昨年度実施した本県の情報モラルの育成に関する実態調査から、既にかかなり多くの中学生が日常的にインターネットを利用している実態がうかがえる。また、最近では高等学校進学時にスマートフォンを購入する中学生も多い。発達の段階に応じた情報モラル指導を早い時期から行い、少しでも情報モラルが身に付いていれば、インターネット上のトラブルをある程度は回避できると考えられる。

また、教員の実態調査の結果によると、指導資料や指導方法に対して困っているとの回答が多いことから、特別活動の学級活動において実用的な実践力の育成を図るためには、教員の準備の負担にならない手軽に利用できる教材が必要である。情報モラルの指導には市販教材やインターネットでの無料教材など様々なものが活用でき、授業実践事例や学習指導案形式のものも存在する。情報モラルの指導に関する教材は自分で工夫して準備することも大切であるが、既に多くの教材が存在するので、それらを効果的に活用して教員の負担を軽減し短時間で取り組めるようにすることも大切である。そうすることで、より多くの教員が情報モラルの指導にもっと手軽に取り組むことが可能になり、ひいては生徒の実用的な実践力の育成へとつながる。

#### イ 視聴型の体験活動

特別活動の学級活動において実用的な実践力を育成する場合には、話し合い活動の中で具体的に自分の事象として考えられるようにすることが大切である。そのため、ICTを活用したデジタルコンテンツが大変有効であり、生徒にはより身近な事象として疑似体験しているように感じられるリアルなデジタルコンテンツが必要である。また、生徒が自分のこととして考える時間や話し合い活動を十分に確保できるコンパクトにまとまったデジタルコンテンツであることも重要である。

これらを踏まえると特別活動の学級活動においては、実用的な実践力の育成に視聴型の体験活動が有効であると考えられる。生徒がリアルな映像を視聴し、あたかも自分が体験しているように実感できれば、それを基に情報モラルに関する課題を考えたり、話し合い活動で解決方法を見いだしたりすることが可能であり、思考・判断・表現する力を育成することにもつながる。当然、映像を見せる前の導入や実際の話し合い活動での導き方や授業のまとめなど教員が工夫して準備することは必要ではあるが、教員にとっても映像を視聴させる方法は手軽な方法である。

#### ウ 検証授業

特別活動の学級活動において、教員の負担を軽減し短時間で情報モラルの指導に取り組み、実用的な実践力の育成を図る指導事例として、ICTを活用した視聴型の体験活動の一例を以下に紹介する。

なお、今回の実践例では、文部科学省委託情報モラル教育推進事業「情報モラルに関する指導の充実に資する調査研究」の『情報化社会の新たな問題を考えるための教材』から情報モラル指導モデル教材を使用した。

(ア) 題材名 「写真や動画が流出する怖さを知ろう」

(イ) 本時の目標

a 特別活動（学級活動）の目標

社会の一員としての自覚や責任をもち、社会生活を営む上で必要なマナーやルールについて考えて行動できる態度を身に付ける。

b 情報モラルの目標

公開されては困る写真や動画がインターネット上に流出する事案について、このような問題が起きてしまった原因や、どのように行動すべきであったかを考えることを通して、インターネットの特性を理解するとともに、被害者にも加害者にもならないようにする態度を育成する。



写真4-3 映像を視聴している様子

(ウ) 本時の展開

過程	学習活動	指導上の留意点 (※は評価, ★はICT活用)
導入 7分	<p>1 新聞記事を読み、インターネット上に写真を公開することが犯罪につながることを認識する。</p>  <p>2 アンケート結果を確認する。</p> <p>3 インターネットやメール, SNSを利用する際に気を付けることについて考える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>新聞記事等を利用して, 問題の深刻さを認識させる。</li> <li>★ アンケート結果のグラフや表は, テレビに示す。</li> <li>新聞記事や写真を提示して情報を与えて, 考えさせる工夫をする。</li> </ul>
展開 27分	<p>4 本時の課題を理解する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>写真や動画が流出するトラブルや犯罪に巻き込まれないためにどのようにしたらよいか考えよう。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>&lt;導入動画&gt; 4人の登場人物の中で写真をめぐって起こるトラブルの話です。4人それぞれの生徒の様子と問題点を考えながら見よう。</p> </div> <p>5 導入事例の問題点と, それぞれの登場人物がどのように行動すればよかったのかを考えてワークシートに書き, グループで話し合い, 全体で共有する。</p> <p><b>【問題点】</b> まみさんが, よく考えずに写真を送信した。</p> <p style="padding-left: 20px;">まみさんが, 自分が悪いことを分かっていなかった。</p> <p style="padding-left: 20px;">なおさんが, 写真をその場で消させなかった。</p> <p><b>【まみ】</b> 写った時点で削除する。 陰湿なことをしない。</p> <p><b>【りさ】</b> 写されていないか確認する。 すぐに大人に相談する。</p> <p><b>【なお】</b> 写真を消させる。</p> <p><b>【きよみ】</b> 冷静に注意する。 すぐに大人に相談する。</p> <p><b>【SNSの仲間】</b> はやし立てない。 あちこちに拡散しない。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ 視聴を通して, 自分のこととして考えさせ, どんな問題点があるのかに気付かせる。</li> <li>※ 自分や友達がトラブルに巻き込まれず, 情報を安全に利用するためには, どうしたらよいかを考えることができたか。</li> <li>登場人物が多いので写真を黒板に貼り付けるなどして混乱しないようにする。</li> <li>公開されては困る写真や動画の流出という問題が, 身近なものとして捉えられない生徒にも, 簡単にインターネット上に写真や動画が投稿できるようになった今日において, 自分や友達もトラブルに巻き込まれる可能性があることを意識させ, 自分自身の問題として考えさせる。</li> </ul> 

8分	<p>6 今後、写真や動画のやりとりをする際にトラブルや犯罪に巻き込まれないようにするためにはどのようなことに気を付けたらよいか考え、発表する。</p> <p>7 解説動画を視聴し、事態が深刻になる原因となったインターネットの特性についてまとめ。</p>  <p>(公開性)：全世界に公開される可能性がある。 (記録性)：一度発信した情報を全て消し去ることはできない。</p>	<p>※ インターネットには公開性・記録性という特性があり、それによって事態が深刻化することを理解できたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>被害に遭ってしまったら、一刻も早く保護者や先生、警察や人権相談の窓口にご相談する必要性と、その連絡先を確認させる。</li> </ul> <p>★ 視聴を通して、今後考えられるトラブルやインターネットの特性について考えさせる。</p> <p>※ インターネットの利用方法を誤ると一生後悔する事態に陥ることになりかねない点に気付くことができたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>普通の写真でも位置情報が付加されていたり、二次利用されたりする危険性があることを確認させる。</li> <li>位置情報が付加された実際の写真等を示し、理解を促す。</li> </ul>
終末 8分	<p>8 発表した内容を参考にしながら、自分これから気を付けることをワークシートにまとめる。</p> <p>9 本時の学習を振り返る。</p>	<p>※ 個人の目標を決定することができたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>学習した内容を家庭でも話し合うことができるようワークシートを持ち帰らせ、学級通信等でも紹介することを伝える。</li> <li>回収したワークシートの目標、感想などを教室に掲示したり、学級通信に掲載したりして、保護者にも情報提供する。</li> </ul>

※ アンケート結果の確認と動画視聴は、テレビやパソコンを利用する。

※ デジタルコンテンツ（動画教材）及び指導の資料等は、文部科学省委託情報モラル教育推進事業「情報モラルに関する指導の充実に資する調査研究」の、株式会社 エフ・エー・ブイ「情報化社会の新たな問題を考えるための教材～安全なインターネットの使い方を考える～指導の手引き」を使用した。（教材6「写真や動画が流出する怖さを知ろう」）

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/zyouhou/1368445.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1368445.htm)

#### (エ) 考察

場面の設定が大変現実的で、生徒が体験しているような感覚になる導入動画であり、生徒にインターネット上の問題点について深く考えさせることができた。話し合い活動を通して、自分のこととして捉えさせる十分な時間も確保できたので、生徒の情報モラルの意識を向上させることになり、実用的な実践力の育成につながった。生徒の授業後の感想には、インターネットやSNS、メールなどは便利なものであるが、それと同時に情報が悪用される危険性もはらんでいることなどが記されており、生徒の意識の変容がうかがえた。

また、学級通信で今回の検証授業について保護者に紹介し、家庭でも情報モラルについて話題にする状況が作ることができた。教材についても既存のものを利用することで、情報モラルに関する指導を誰でも行えることが実感できた。

### 1 家庭との連携の重要性

ここまでは、各教科及び道徳、特別活動等で児童生徒にICT活用場面に応じて、機会を捉えて情報モラルの指導を行う必要性や具体的な方法について述べてきた。しかしながら、現状は、児童生徒が家庭においてインターネット、SNS等を活用している時間の方が圧倒的に長く、学校と家庭の間で情報モラルに関する意識の違いや指導についての役割分担が明確ではないため、児童生徒の情報モラルの育成がなかなか進まない。

学校での指導を充実させるだけでなく、家庭とも連携して取り組むことで情報モラルの育成がより効果的に進むことが期待できる。平成22年10月に文部科学省が作成した「教育の情報化に関する手引」にも、第5章で、情報モラルの指導に関して家庭との連携の必要性が示されている。なお、表7-1に家庭と連携する際の点検項目を整理した。

表7-1 家庭と連携するための点検項目

校内の体制	<input type="radio"/> 校内の委員会の有無 <input type="radio"/> PTAや地域の協議会との連携
理解の共有	<input type="radio"/> インターネットの危険性についての理解 <input type="radio"/> インターネット利用の状況についてのアンケートの実施、結果の共有 <input type="radio"/> 学校と保護者の役割分担 <input type="radio"/> 啓発資料の配布
最新情報の共有	<input type="radio"/> トラブル発生時の対処方法の理解のための勉強会 <input type="radio"/> トラブル対処方法の冊子の配布 <input type="radio"/> 携帯電話端末の販売店等との情報交換・意見交換

### 2 実態調査から

抽出：小学校第4・5・6学年，中学校，高等学校及び特別支援学校の児童生徒とその保護者  
 児童生徒回答数1,847人，保護者回答数1,664人

今回の調査研究の実態調査では、児童生徒とその保護者にもアンケート調査を実施した。

#### (1) 家庭でのルールについて

家庭でのルールの有無について、児童生徒の認識と保護者の認識には大きな差があることが明らかとなり、家庭によってルールの共通理解ができていない実態が明らかとなった。家庭内でのルールと内容の確認を今一度行う必要がある(図5-1)。

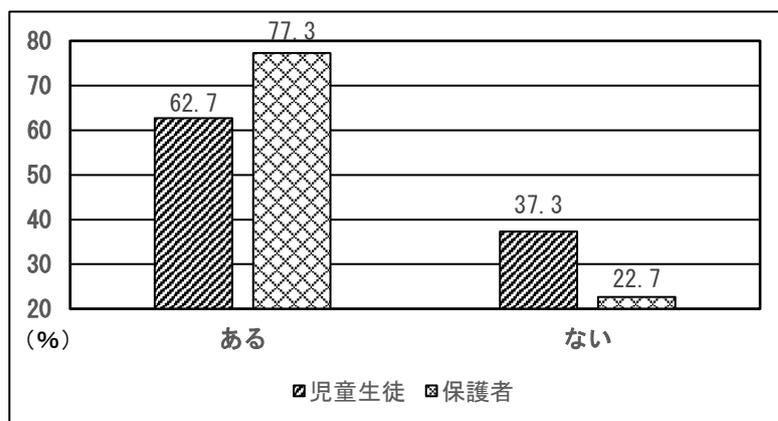


図5-1 家庭でのルールについて

(2) インターネット利用の際、使用している機器について

児童生徒と保護者の回答から、約2人に1人はPC及びタブレット、スマートフォンでインターネットを利用している実態が明らかとなった。ゲーム機及び音楽プレイヤーからもインターネットに接続できることを知らない保護者がいることが推測できる(図5-2)。

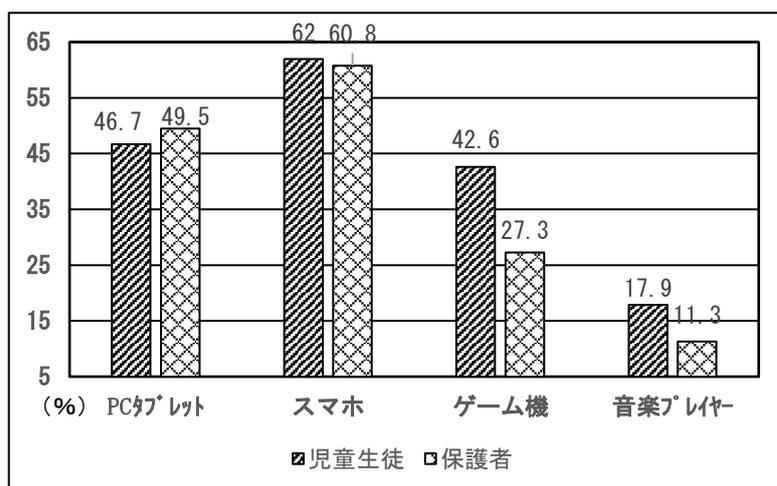


図5-2 インターネット利用時の使用機器について

(3) 情報モラル研修会への参加について

学校が主催した研修会への参加が約半数はいるが、研修会に参加したことがない保護者が約4割もいる実態が明らかとなり、学校と家庭の連携を考えていく上で一つの課題になっていることが分かった(図5-3)。

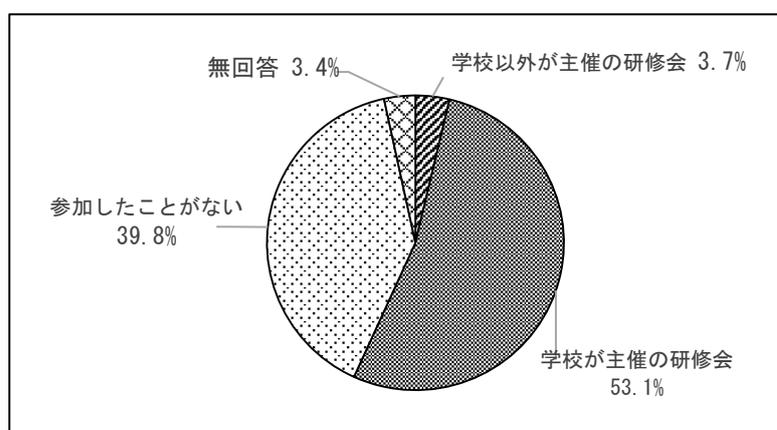


図5-3 保護者の情報モラル研修会への参加について

### 3 家庭と連携するための保護者参加型の職員研修について

実態調査の結果から明らかになったことを踏まえ、学年・学級PTAで実施する保護者が中心となっていく情報モラル指導についての保護者参加型の職員研修の在り方について高等学校での実践事例を紹介する。

(1) 本年度の取組

昨年度の取組の中で教員から出された現状の解決方法として、PTA総会、学年PTAなど各PTAで研修の時間をもち、共通理解を深めることが望ましいが、学年ごとに問題の焦点となる内容が異なるため、一律の研修を行い難いとの意見があった。そこで、「裾野を広げる」という視点から、生徒指導部と協働して、担任・副担任あるいは教科担任など、生徒や保護者との関わりの中で何らかの形で生かせるよう、教員への問題提起、教科の枠を超えた日常的な指導の素地形成を目的に職員研修「情報モラル(セキュリティ)に関する教員・保護者研修(PTA)」を夏季休業中に計画・実施した。

(2) 本校における各PTAや職員研修の実際

ア PTAの実施状況

PTA総会：5月中旬

第3学年：6月、12月 第2学年：10月 第1学年：9月

イ 職員研修の計画

月に1回程度



写真5-1 職員研修の様子

(3) 目的

情報モラル（セキュリティ）に関する保護者参加型の職員研修の実施により、教員及び保護者の立場で必要な知識を共通理解する。また、研修に参加した保護者が学年・学級PTAなどにおいて、中心となり、保護者への啓発活動及び家庭との連携を図れるようにする。

(4) 研修の実際（全60分）

項目	研修内容	時間	留意点等
講義	1 研修の設定理由等の説明	5分	○ 研修の必要性, 今後, 学級PTA等で実施することを確認する。
	2 保護者と児童生徒との認識のずれやアンケート集計結果と分析の提示	8分	○ 学校で実施したアンケートの結果等を踏まえた上で, 学校が抱える情報モラルの課題に焦点を当てるようにする (学校でアンケートを実施していない場合は, 内閣府調査インターネット利用環境実態調査等を利用する)。
	3 パソコン及びタブレット端末以外のネット接続事例及びネットトラブルの事例紹介 ・ ゲーム機によるネットトラブル ・ ゲーム機によるWi-Fi接続例 ・ 携帯型音楽プレイヤーでの事案例を用いた疑似体験 (デジタルアーツPDF)	8分	○ 分かりやすい事例を取り上げる。 ○ パソコン及びタブレット端末以外にもゲーム機や音楽プレイヤーでインターネットへの接続が可能なこと周知する。 ○ 児童生徒がインターネット接続できる機器の所有について認識してもらおう。 ○ パソコン及びタブレット端末以外でも危険なサイトへ接続が可能であり, 実際のトラブル事例を紹介することで, 認識を高める。
実演	4 具体的なフィルタリングの設定 (1) ゲーム機について (2) スマートフォンについて	14分	○ 実物投影機を利用して, 実際のフィルタリング設定の手順を見せる。
ワークショップ	5 家庭でのルールについて (1) ルールの必要性 (2) 必要なルール (3) ルールの決め方	20分	○ 4～5人のグループで, グループごとにテーマを決めて話し合いを行う。 ○ 各グループで出された意見をまとめ, 発表する。
まとめ	6 今後の学級, 学年PTAでの実践に向けて	5分	○ 今後の学級, 学年PTAでは, 時間が限られているので, 学年ごとに話し合い, 必要な内容について実施する。

(5) ワークシート作成の際の項目例

<p>家庭でのルールについて</p> <p>① <b>ルールの必要性について</b>          ルールが必要な理由      ルールが不要な理由</p> <p>② <b>必要なルールとは</b>          時間に関するルール      アプリケーションに関するルール      その他必要なルール</p> <p>③ <b>ルールの決め方について</b>          話し合いによるルールの設定      保護者主導のルール設定      子供主導のルール設定</p>
--

(6) 事後アンケートの主な項目と集計結果

ア 生徒の利用内容で気になることは何か。

利用時間 81.0% SNSなど 81.0% 利用マナー 28.6%

イ ゲーム機のセキュリティ設定の有無について知っていたか。

知らなかった 42.9%

ウ フィルタリング設定に関する画面を自分自身で見たことがあるか。

見たことがない 52.4%

エ 情報モラルについて、重要なことは何だと考えるか（複数選択可）。

家庭での約束やしつけ 81.2% 学校での指導 68.2%

オ 今後、研修で扱ってもらいたい内容についての希望

○ 教員から

- ・ LHRなどでの実施に向けて、どのような指導ができるかを検討する機会が必要である。
- ・ SNSでの様々な投稿に対して、生徒に考えさせるためのQ & Aが必要である。
- ・ スマートフォンの利用やSNSの上手な活用方法について指導する必要がある。
- ・ モラル倫理観を育むための取組の紹介をする。

○ 保護者から

- ・ 大多数の保護者は、今回の研修内容のセキュリティ設定などは知らない可能性が高い。
- ・ SNSが友人関係構築の不可欠な手段となっている現状を勘案し、保護者が積極的に理解しなければならぬと感じた。PTAとして、保護者への啓発活動を行っていく上でよいきっかけとなった。
- ・ スマートフォンは設定を含め分からないことが多く、子供たちに任せている。「書き込みによる炎上」など、子供の将来に多大な影響を与えることがあることを多くの保護者に知ってもらいたい。

(7) 成果

ア 教科に特化した指導ではないこと（「自分の教科では教えるような内容は…」といったネガティブな発想の払拭）を広く伝えることができた。

イ 一般的に生徒指導の職員研修の機会が少なく、本校生徒のスマートフォン・SNSなどの実態・実情を周知し、授業や個々の家庭では見えてこない生徒の姿を共通理解することができた。

ウ 本校の実態を受けて、生徒指導部の指導に任せきりにするのではなく、普段、生徒と接する中でもモラルに関する指導を心掛けるべきであるといった気付きの声が聞かれた。

エ 複数の部署による協働での研修会ということで、教員の受け取りも異なり、共通理解が深まり、情報モラルに関する指導の意識が深まったと感じられた。

(8) 課題

教員向けとしては、LHRでの実践を踏まえ、学年によって人間関係の形成のステップが異なるため、例えば「1年次4月：高校での人間関係構築の準備」、「2年次4月：新学年での人間関係再構築の準備」、「3年次6月：就職・進学に向けてSNSマナーアップ」といった具体的な内容で実践の手助けになるコンテンツの紹介が考えられる。また、PTA向けとして「保護者のロコミ」による情報の伝播を意識し、今回のような「手持ちの端末を具体的に操作する」といった協働的な要素を取り入れることで、一方的な伝達ではなく本来の趣旨に近付いた内容になると考え、保護者にとって、時間と労力を要せずに手応えを感じ取ることができる内容の充実が必要である。

(9) 家庭と連携を図るためのモデル

実際の保護者参加型による職員研修を基に、PTA総会、学年PTA等を通じて学校の実態に応じた情報モラルについて保護者に理解してもらうための家庭と連携を図るためのモデル（図5-4）を以下のように作成した。

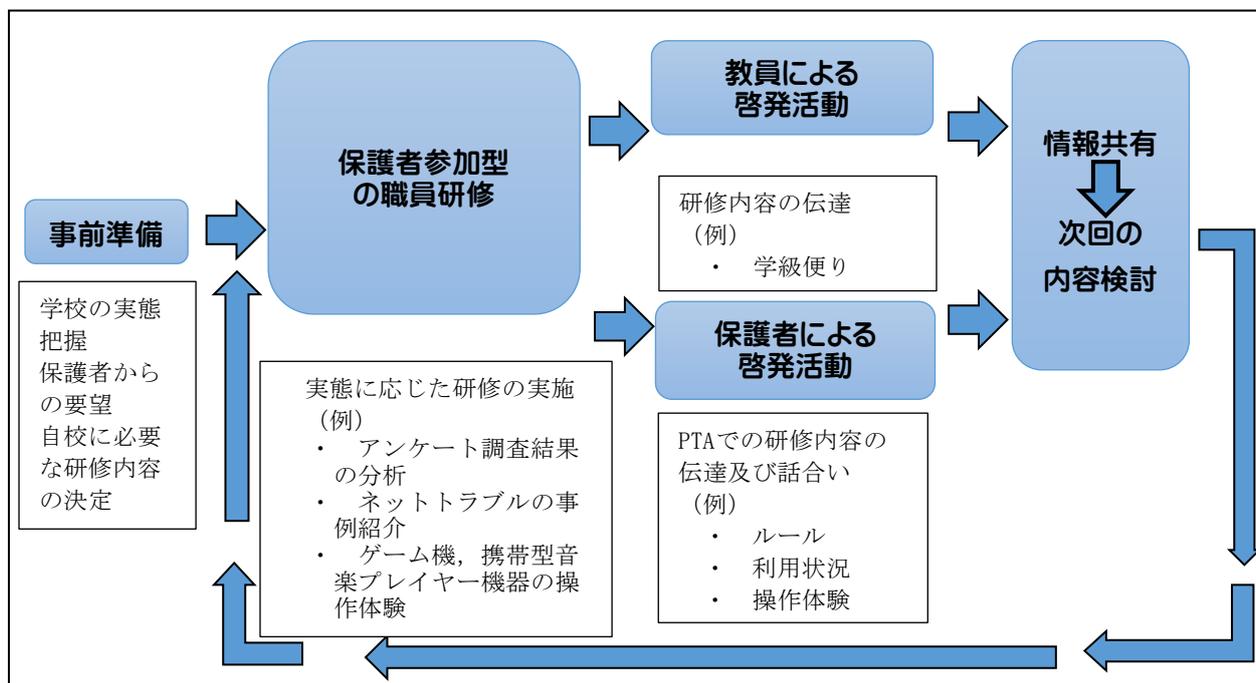


図5-4 家庭と連携を図るためのモデル

平成28・29年度の2年間にわたって、各学校における情報モラルの指導のより一層の充実を図るため、「ICT活用場面に応じた情報モラルの指導に関する研究」に取り組んできた。これまでの研究の成果と課題を整理し、以下にまとめる。

### 1 研究の成果

#### (1) 情報モラルの指導の実態把握

県内の抽出学校を対象に行った実態調査により、情報モラルの指導の課題などの実態を把握することができ、今後指導する際のヒントを示した。

#### (2) ICT活用場面における情報モラル指導事項一覧表の策定

各教科におけるICT活用場面において、どのような情報モラルの指導ができるのか、「情報モラル指導モデルカリキュラム表」を基に、ICT活用場面における情報モラル指導事項一覧表を策定した。

#### (3) 情報モラルにおける実用的な実践力の育成

道徳や特別活動において、ICTを活用した体験を重視する指導方法での実用的な実践力を育成する授業モデルを策定した。

#### (4) 情報モラルの指導における家庭との連携

学校の実態に応じた情報モラルの指導について保護者参加型の職員研修を実施し、PTA総会や学年PTA等で保護者中心の研修会を実施する、家庭と連携を図るためのモデルを策定した。

### 2 今後の課題

#### (1) 各教科における具体的な取組事例の研究

各教科での情報モラルの指導をICT活用場面に応じてまとめたが、各教科における具体的な取組事例を示す必要がある。

#### (2) ICT機器の整備状況に応じた情報モラルの指導方法の研究

情報モラルの指導を、ICT機器を活用する際に行う場合に、それぞれの機器が得意とする特性をもっているため、ICT機器の整備状況に応じた情報モラルの指導方法については更なる研究をする必要がある。

## おわりに

先生方から、「情報モラル教育が大切であり、学校での指導が必要なことはよく分かっているが、どのように進めていけばよいか分からない。」「教科、道徳、特別活動で、どのように指導していけばよいか。」、あるいは、「家庭との連携を図るために、学校はどのような手立てを講じればよいか。」という声を聞くことがあった。

研究を進める際に念頭に置いたことは、そのような疑問に対する明確な答えを導き出したいということであった。情報モラルの指導の日常化を図るための指導計画は何を基にどのようにつくればよいか、道徳と特別活動における情報モラルの指導の方法にどのような違いがあるのか、ICT活用場面に応じた情報モラルの指導事項は何か、体験を通して学ぶ情報モラルの指導はどのように進めればよいかなどについて、具体的な手順や授業モデルを示したり、各校種の実践例を紹介したりすることが、今後の学校の取組のヒントになることを願っている。

学校においては、危険回避のためだけの情報モラルの指導から、豊かな情報社会を築く児童生徒を育成する情報モラルの指導への転換を図り、発達の段階に応じた体系的な情報モラル教育を推進していただきたい。本研究が、その一助となれば幸いである。

### 【引用・参考文献】

- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説－総則・各教科編－』 平成20年12月
- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説－総則・各教科編－』 平成29年6月
- 文部科学省 『中学校学習指導要領解説－総則・各教科編－』 平成20年12月
- 文部科学省 『中学校学習指導要領解説－総則・各教科編－』 平成29年6月
- 文部科学省 『高等学校学習指導要領解説－総則編－』 平成21年7月
- 文部科学省 『高等学校学習指導要領解説－情報編－』 平成22年3月
- 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説－総則等編－（幼稚部・小学部・中学部）』 平成21年6月
- 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説－総則等編－（高等部）』 平成21年12月
- 文部科学省 『教育の情報化に関する手引』 平成22年10月
- 鹿児島県総合教育センター 研究紀要第116号 平成24年3月
- 社団法人日本教育工学振興会  
『すべての先生のため『情報モラル』指導実践キックオフガイド』 平成19年3月
- 株式会社エフ・エー・ブイ  
『情報化社会の新たな問題を考えるための教材～安全なインターネットの使い方を考える～指導の手引き』 平成28年2月
- 内閣府 『平成28年度青少年のインターネット利用環境実態調査報告書』 平成29年3月
- 総務省 『通信利用動向調査』 平成29年6月

## 【研究主題】

# 特別支援学校における指導内容の明確化に基づき 授業に関する研究

— 一人一人の確かな学びに応える

個別の指導計画活用の工夫を通して —

## 目 次

はじめに	42
第1章 研究主題に関する基本的な考え方	
1 特別支援学校における授業づくり	43
2 個別の指導計画を活用する意義	44
3 授業における指導内容の明確化に関する課題	45
第2章 実態調査	
1 実態調査の概要	46
2 実態調査の結果	47
3 結果の分析と考察	49
4 実態調査を終えて	50
第3章 「個別の指導計画パッケージ」の考え方に基づく指導内容の明確化	
1 個別の指導計画と授業がつながるには	51
2 各教科等の指導内容の設定について	51
3 指導内容を設定する際の問題点	52
4 個別の指導計画の捉え直し	54
5 指導内容の明確化の手順	55
6 個別の指導計画と授業がつながるとは	60
7 指導内容の妥当性につながる学習評価	61
第4章 授業実践例	
1 特別支援学校（知的障害）の各教科における取組の工夫	62
2 特別支援学校（知的障害）の各教科等を合わせた指導における取組の工夫	68
3 特別支援学校（肢体不自由）の各教科における取組の工夫	74
第5章 成果と課題	
1 研究の成果	79
2 今後の課題	79
おわりに	80
引用・参考文献	81
資料編	82

平成29年4月、特別支援学校幼稚部教育要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（以下、「新学習指導要領」という。）が公示された。新学習指導要領においては、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加を一層推進していくために、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導や必要な支援を通して、育成を目指す資質・能力を確実に身に付けていくことができるようにするという観点から、教育課程の基準の改善が図られた。今後、障害のある幼児児童生徒の「生きる力」を育むに当たっては、特別支援学校においても、どのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら教育活動の充実を図ることが求められている。そのためには、幼児児童生徒が「何を学ぶのか」といった指導内容の質が問われるとともに、各教科等の指導を通して「何が身に付いたのか」を併せて重視する必要がある。

特別支援学校に在籍する幼児児童生徒は、発達の段階や障害の状態、生活経験、興味・関心等が異なることから、一人一人の教育的ニーズに応じた指導及び支援を進めるために各学校において個別の指導計画を作成し、それを基にした教育実践を積み重ねてきた。そして、個別の指導計画の作成に当たっては、多くの特別支援学校において、幼児児童生徒の実態等を把握し、実情等に応じた様式で各教科等の単元（題材）ごとに指導内容を設定し、その様式にまとめるという手続をとっている。しかし、単元（題材）ごとの指導内容全てを個別の指導計画に記載することは、作成時期の問題や様式の制限等もあり難しいことから、便宜上重点的な指導内容を取り上げるとともに、その内容も大まかで抽象的な表現になっていることが多い。したがって、教師は、個別の指導計画に記載されている単元（題材）ごとの指導内容が概括的に記載されていることを意識し、授業場面において個別の指導計画レベルから授業レベルへと指導内容をより具体化していくことが必要になる。

しかしながら、太田<sup>\*2)</sup>（2011）も「授業に個別の指導計画をどのように反映させるかは、難しい問題である。」と述べているように、個別の指導計画と授業との接続は特別支援学校の教師にとって大きな課題となっている。教師が、授業を通して幼児児童生徒一人一人に「どのような力を付けるのか」、そのために「何を学ぶのか」、「どのように学ぶのか」ということが明記されている個別の指導計画を授業につなげていくことが特別支援学校の授業の充実において重要な要素であるといえる。

当センターでは、平成26・27年度に「特別支援学校における一貫性・系統性のある指導の在り方に関する研究Ⅱ－知的障害のある児童生徒の指導目標の設定及び指導内容の選択・組織の工夫－」を研究主題として調査研究に取り組んだ。その中で各教科等の全体指導計画における指導内容の選択・組織の在り方について整理するとともに、選択・組織に係る具体的な進め方等について提案したところである。このような前次研究を踏まえ、平成28・29年度は特別支援学校における授業づくりを行う上で、もう一つの側面である個別の指導計画に焦点を当て、「特別支援学校における指導内容の明確化に基づく授業に関する研究－一人一人の確かな学びに応える個別の指導計画活用の工夫を通して－」を研究主題として、調査研究に取り組むことにした。

具体的には、県内全ての特別支援学校において、個別の指導計画を作成した教員を対象にその活用に関する実態調査を実施し、個別の指導計画と授業とのつながりに関する実感や活用状況等を明らかにするとともに、その結果に基づき、授業において幼児児童生徒一人一人の指導内容を明確化するための個別の指導計画の活用に関する考え方を整理した。また、研究協力員の協力を得て、個別の指導計画の具体的な活用の在り方について検証した。

本研究の成果が、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援に生かされ、また、新学習指導要領の理念を踏まえた授業の充実資することに期待したい。

\*2) 全国特別支援学校知的障害教育校長会『知的障害教育における学習評価の方法と実際』2011年

【研究主題】 特別支援学校における指導内容の明確化に基づく授業に関する研究

— 一人一人の確かな学びに応える個別の指導計画活用の工夫を通して —

1 特別支援学校における授業づくり

(1) 特別支援学校の教育課程

特別支援学校の教育課程は、在籍する児童生徒の障害の状態等に応じて、いくつかの類型別に編成されてきた。例えば、県内のある特別支援学校（知的障害，肢体不自由）においては、以下のように編成されている。

- 1 小・中学校・高等学校の各教科を中心とした教育課程
- 2 小・中学校・高等学校の下学年の各教科を中心とした教育課程
- 3 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の教育課程
- 4 自立活動を主として指導する教育課程

小・中・高等学校の各教科を中心とした教育課程（以下、「準ずる教育課程」という。）と、小・中・高等学校の下学年の各教科を中心とした教育課程（以下、「下学年代替の教育課程」という。）では、小・中・高等学校の学習指導要領に基づくとともに、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するため、自立活動を含めた教育課程を編成している。また、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の教育課程（以下、「知的障害の教育課程」という。）では、知的障害のある児童生徒のための各教科や道徳，特別活動，自立活動によって編成され、自立活動を主として指導する教育課程（以下、「重複障害の教育課程」という。）では、自立活動を主とした教育課程を編成している。

(2) 全体指導計画と個別の指導計画を関連させた授業づくり

特別支援学校では、同学年の児童生徒であっても、個々の発達の段階や障害の特性，興味・関心等に違いがあるため、授業では児童生徒一人一人に指導目標や指導内容等を設定し、個に応じた指導・支援に取り組んでいる。そして、教師が授業を行う上でよりどころとなるものが、各学校の特色のある教育課程を基に作成した、各教科等のそれぞれについて指導目標，指導内容，指導方法等がまとめてある学年あるいは学級ごとなどの全体指導計画と児童生徒一人一人に作成している個別の指導計画である。特別支援学校においては、この全体指導計画と個別の指導計画を関連させながら、P（計画）→D（実施）→C（評価）→A（改善）のサイクルに基づいて授業づくりを行っている（図1）。

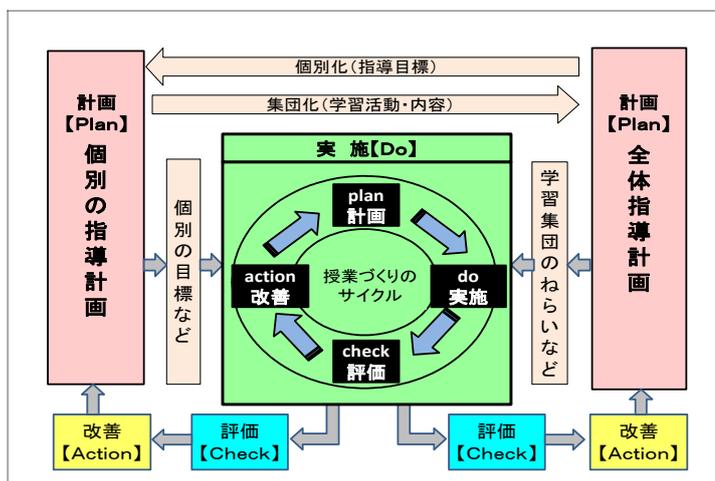


図1 全体指導計画と個別の指導計画を関連させた授業

特別支援学校においては、この全体指導計画と個別の指導計画を関連させながら、P（計画）→D（実施）→C（評価）→A（改善）のサイクルに基づいて授業づくりを行っている（図1）。

当センターでは、前次研究において全体指導計画の作成に当たって、特別支援学校学習指導要領に示された知的障害特別支援学校の各教科の内容を基に、単元（題材）における指導内容の選択・組織の手順等を整理した。それにより、児童生徒が所属する学習集団のねらいが明確になり、

その集団に適した具体的な学習活動の設定につながった。しかしながら、授業の充実を更に図っていくためには、特別支援学校の授業づくりにおいて、もう一つの柱である個別の指導計画を活用し、児童生徒一人一人の様々な実態等に応じた指導内容等を具体的に設定していく必要がある。

## 2 個別の指導計画を活用する意義

### (1) 個別の指導計画とは

個別の指導計画は、児童生徒一人一人の教育的ニーズや支援内容等を踏まえ、学校生活や各教科等における指導の目標や内容、配慮事項等を示したものであり、当センターでは、以下のように定義している。

個別の指導計画とは、一人一人の子供の的確な実態把握の下、教育的ニーズに応じた指導目標、指導内容・方法を明確にした実践上の指導計画で、個々の指導を最適なものへと改善・充実させていく役割を担うものである。

鹿児島県総合教育センター「個別の指導計画に基づく授業の在り方に関する研究」(平成16年)

個別の指導計画は、平成11年公示の盲・聾・養護学校学習指導要領において自立活動や重複障害者の指導に際し、作成することが規定された。また、平成21年公示の特別支援学校学習指導要領においては、児童生徒一人一人に応じた指導・支援の充実を図るために、全ての児童生徒について、各教科等にわたって作成することが規定された。さらに、平成29年公示の小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領では、特別支援学級に在籍する児童生徒や通級指導教室に通う児童生徒全員に対して、個別の指導計画の作成、活用が規定されるとともに、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒にも個別の指導計画を作成、活用することに努めるものとされた。このように、障害等のある児童生徒にとって、個別の指導計画の作成、活用は一人一人に応じた指導・支援の充実のために欠かせないものとなっている。

### (2) 個別の指導計画の様式

特別支援学校学習指導要領にその作成が規定されて以来、個別の指導計画作成に係るシステムは、着実に定着してきており、各特別支援学校において在籍する児童生徒の実態等に応じて様々なタイプの個別の指導計画が作成されている。

三浦<sup>\*3)</sup>(2003)は、個別の指導計画の書式のタイプを、表1-1に示すような種類に分けている。

**表1-1 個別の指導計画の書式のタイプ**

領域タイプ	個別課題や個別目標を、身辺処理、認知、コミュニケーション、社会性といった発達領域ごとに分けて設定し、指導内容・方法や評価を記述するもの
指導の形態タイプ	指導の形態(授業名)ごとに個別課題や個別目標を学期や単元で区切って設定し、それぞれに指導内容・方法や評価を記述するもの
自立活動タイプ	自立活動を中心として、障害の特性や発達段階、生活経験などを基に個別課題や個別目標を設定し、指導内容・方法、評価を記述するもの
混合タイプ	領域タイプ、指導の形態タイプ、自立活動タイプを組み合わせたもの

各特別支援学校では、このような様々なタイプの個別の指導計画の書式(当センターでは様式としているため、以下、「様式」という。)を用いて、児童生徒一人一人の実態等を踏まえ、個別の指導目標や指導内容、方法、評価等を記載し、全体指導計画との関連を図りながら、日々の授業に生かそうとしている。

\*3) 三浦光哉他著「個別の指導計画における書式モデルの類型化と活用するための改善策ー全国知的障害附属養護学校の調査を通してー」発達障害研究 第24巻 第4号 2003年

いずれのタイプの様式についても、授業とのつながりという視点を踏まえて個別の指導目標や指導内容等を具体的に記載する必要がある。しかしながら、年度始めや学期始めに、児童生徒がどのように成長するのかを予測しながら、限られた様式の中に全ての発達領域や指導の形態、単元や題材ごとに具体的に指導目標や指導内容、指導方法を記述するには困難さがある。そこで、各特別支援学校では、「授業につながり、指導に役立つ」個別の指導計画を目指し、作成に関する研修や様式の改善等を行ってきた。

### (3) 個別の指導計画を活用する効果

前述したように個別の指導計画は、児童生徒一人一人に応じたきめ細かな教育を具現化するツールであり、個別の指導計画を授業づくりに活用することによって、次のような効果が期待される。

ア 個別の指導計画に児童生徒一人一人に適切な指導目標、指導内容、指導方法等が明記されることにより、実態差のある学習集団の一斉授業において指導の個別化が図られる。

イ 月ごと、学期ごとあるいは年間を通して、児童生徒一人一人の指導の方向性が明確になる。

ウ 児童生徒一人一人の実態や指導目標、指導内容を、授業に関わる教師集団で共有することにより、教師間での共通理解が図られ、一貫性のある組織的な指導が展開できる。

エ 個別の指導計画に児童生徒一人一人の指導の成果や学びの履歴が蓄積されることにより、系統性のある指導が展開できる。

このような効果が期待される個別の指導計画は、授業づくりの p（計画）→d（実施）→c（評価）→a（改善）サイクルのそれぞれの段階で活用し、個別の指導計画を作成する段階では概括的な指導目標や指導内容が、実際の授業の段階では全体指導計画と個別の指導計画との関連を図りながら、具体的で明確な指導目標や指導内容等となり、児童生徒一人一人に最適な指導・支援となるよう計画し、個に応じた教育実践につなげていくのである。

## 3 授業における指導内容の明確化に関する課題

これまで授業づくりに個別の指導計画を活用する意義等を述べてきた。個別の指導計画を授業に活用するという事は、個別の指導計画に記載されている指導目標や指導内容等を単元（題材）計画レベル、本時の学習指導案レベルまで具体化することにはほかならない。この個別の指導計画を授業レベルにまで具体化するという手続は、特別支援学校の教師にとって専門性を問われる部分であり意外と難しい。例えば、小学部生活科の1段階に「教師と一緒に身近な人に簡単な挨拶をする。」という内容がある。これを日常生活の指導「朝の会」の場面では、児童一人一人に、同じ指導内容ではなく、実態に応じた指導内容を設定する。教師の呼名に対して発声や言葉で返事をするのか、うなずきや挙手などの動作で返事をするのか、あるいはVOCA（Voice Output Communication）などのコミュニケーションツールを操作して返事をするのか、児童一人一人の発達の段階や障害の特性等に応じて、授業レベルの指導内容として具体化する必要がある。そして、それぞれの指導内容が習得されたら、次の段階へとステップアップしなければならないのであるが、教師には実態を的確に見立てる力や発達の道筋に関する知識等がなければ、単に呼名への反応のみをもって授業を進めることにもつながりかねない。

個別の指導計画に記載されている指導目標や指導内容等は、児童生徒一人一人の様々な教育的ニーズに応えるために、指導の方向性を示すものである。特別支援学校においては平成11年に個別の指導計画の作成が規定されて以来、その様式の改善及び授業とのつながりを図る取組が行われているが、未だに「個別の指導計画が授業につながりづらい」と感じている教師も少なくない。今後、個別の指導計画を意味あるものとして更に活用していくためには、個別の指導計画と授業のつながりに対する教師の意識や課題を把握するとともに、その背景等を探り、具体的な方策を提案していくことが求められていると考える。

1 実態調査の概要

(1) 調査目的

特別支援学校に在籍する児童生徒一人一人の指導の充実に関する個別の指導計画活用について、指導内容の明確化の視点から現状と課題を明らかにする。

(2) 調査時期

平成28年10月

(3) 調査対象者

県立特別支援学校全16校の個別の指導計画を作成した担任（858人）

「準ずる教育課程」又は「下学年代替の教育課程」で指導する担任	130人
「知的障害の教育課程」又は「重複障害の教育課程」で指導する担任	684人
合 計 (人)	814人
回 収 率 (%) 小数第1位を四捨五入	95%

(4) 調査内容

ア 個別の指導計画と授業との関連について

- ・ 各教科等を合わせた指導「生活単元学習（以下、「生単」という。）」
- ・ 教科別の指導「音楽」、「国語」

イ 個別の指導計画の全般的な活用状況について

(5) 調査方法

ア 質問紙調査法（多選択肢法）

イ 担任する児童生徒1人を想定した設問への回答

(6) 分析項目

「準ずる教育課程」又は「下学年代替の教育課程」で指導する担任と「知的障害の教育課程」又は「重複障害の教育課程」で指導する担任について集計し、以下の項目について分析を行う。

ア 個別の指導計画の全般的な活用状況

個別の指導計画が主にどのような目的で活用されているか、個別の指導計画の機能という点から明らかにする。

イ 特別支援学校の勤務経験年数と個別の指導計画活用の関連

特別支援学校の勤務経験年数が個別の指導計画を活用した授業実践にどのように関連しているかを明らかにする。

ウ 教育課程別の個別の指導計画と日々の授業との関連

「準ずる教育課程」又は「下学年代替の教育課程」と「知的障害の教育課程」又は「重複障害の教育課程」における個別の指導計画に基づく指導の充実の状況を明らかにする。

エ 個別の指導計画に基づく指導における各教科等別での指導内容の習得状況

個別の指導計画に基づく指導において、教科別の指導（「国語」、「音楽」）、各教科等を合わせた指導（「生単」）について、指導内容の習得状況に違いがあるかを明らかにする。

オ 各特別支援学校の個別の指導計画様式と指導の充実との関連

学校独自に作成された個別の指導計画と実際の指導とのつながりへの意識について、充実の状況から学校間で比較を行い、様式と指導の充実との関連性を明らかにする。

## 2 実態調査の結果

### (1) 個別の指導計画の活用状況について

表2-1は、「知的障害の教育課程」又は「重複障害の教育課程」における個別の指導計画の全般的な活用状況についての回答の結果である。「知的障害の教育課程」又は「重複障害の教育課程」において、活用していると「思う」、「やや思う」の肯定的な回答は、「実態に応じた指導」92%、「教師間の連携」80%、「学習履歴の確認」87%、「前担任からの引継ぎ」91%、「保護者との連携」87%であり、どの項目に関してもおおむね活用されていることが分かった。しかし、「思う」という回答に絞った場合、「実態に応じた指導」45%、「教師間の連携」40%、「学習履歴の確認」35%、「前担任からの引継ぎ」52%、「保護者との連携」49%であった。

表2-1 個別の指導計画の活用状況（知的・重複）

項目	思う	やや思う	あまり思わない	思わない	分からない
実態に応じた指導	45%	47%	6%	1%	1%
教師間の連携	40%	40%	16%	3%	1%
学習履歴の確認	35%	52%	9%	2%	2%
前担任からの引継ぎ	52%	39%	7%	1%	1%
保護者との連携	49%	38%	10%	1%	2%

### (2) 特別支援学校の勤務経験年数と個別の指導計画活用の関連について

個別の指導計画の作成・活用に係る実務経験が、授業における個に応じた指導の充実にどのように関連しているかを見るために、特別支援学校の勤務経験年数別に個別の指導計画が役立つと思うかを表した結果が図2-1である。「思う」と「やや思う」の割合に若干の違いは見られるが、肯定的な回答はどの勤務経験年数においても80%を超えており、勤務経験年数による大きな違いはないことが分かった。その中で、「思う」と回答した割合は、「1～4年」54%、「5～9年」46%、「10～19年」39%、「20年以上」44%という結果であった。

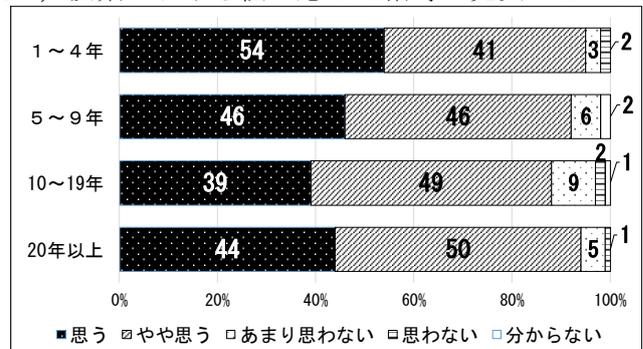


図2-1 勤務経験年数別に見た個別の指導計画の役立ち感（知的障害の教育課程）

### (3) 教育課程別の個別の指導計画と日々の授業とのつながりについて

「知的障害の教育課程」又は「重複障害の教育課程」における個別の指導計画と日々の授業とのつながりがあると思うかという質問に対して、「思う」、「やや思う」の肯定的な回答が、国語87%、音楽78%、生単84%であった（図2-2）。一方、「準ずる教育課程」又は「下学年代替の教育課程」における結果では、「思う」、「やや思う」の肯定的な回答が、国語90%、音楽82%であった（図2-3）。このことから、個別の指導計画の日々の授業へのつながりに関しては、「知的障害の教育課程」又は「重複障害の教育課程」と「準ずる教育課程」又は「下学年代替の教育課程」において、大きな違いがないことが分かった。その中で、「思う」という回答は、いずれも4割以下であった。

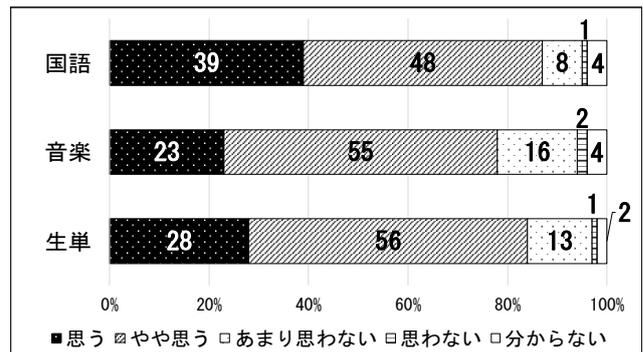


図2-2 授業とのつながり（知的・重複）

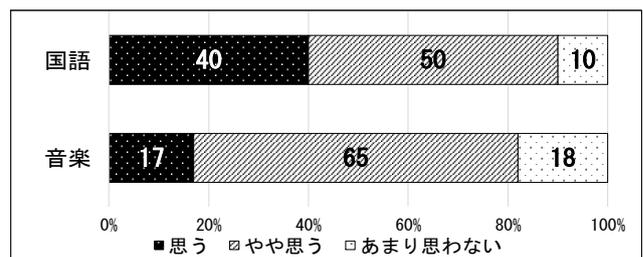


図2-3 授業とのつながり（準ずる・下学年代替）

(4) 各教科等別での指導内容の習得状況について

図2-4は、個別の指導計画に指導内容を明記しているかの質問に「思う」と回答した担任を抽出し、各教科等における単元（題材）の実際の指導で、指導した内容の習得ができたかということを示した結果である。「思う」、「やや思う」の肯定的な回答は、「国語」、「音楽」、「生単」いずれにおいても90%を超えていた。しかし、「思う」に着目してみると、「国語」53%、「音楽」43%、「生単」24%という結果で、教科等によって違いが見られた。

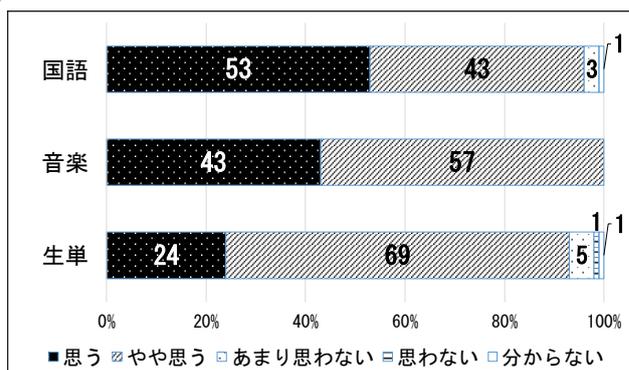


図2-4 教科等による指導内容の習得状況 (知的障害の教育課程)

(5) 各特別支援学校の個別の指導計画と指導の充実との関連について

各校における個別の指導計画に基づく指導の状況について、学校間での違いを見るために、回答数60件以上の6校を抽出して比較した。図2-5は、個別の指導計画の役立ち感を示したものである。抽出した6校において、「思う」、「やや思う」の回答については、「国語」は82%~90%、「音楽」は69%~82%、「生単」は71%~86%であった。この結果から、個別の指導計画の授業への役立ち感については、教科等によって若干の違いは見られるものの、学校間での個別の指導計画の役立ち感について大きな違いは見られなかった。

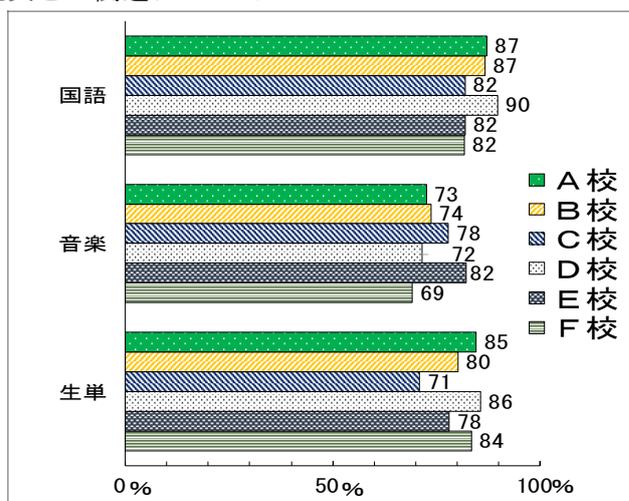


図2-5 学校別の個別の指導計画の役立ち感 (「思う」, 「やや思う」の割合) (知的障害の教育課程)

(6) 実態調査の結果のまとめ

実態調査の結果から明らかになったことをまとめると、以下のとおりである。

- 個別の指導計画の活用状況においては、「実態に応じた指導」や「学習履歴の確認」、「教師間の連携」といった授業に関する機能については5割に満たなかった。
- 個別の指導計画活用に関する担任の役立ち感については、特別支援学校の勤務経験年数による大きな違いはなかった。
- 教える内容を個々に設定する「知的障害の教育課程」又は「重複障害の教育課程」と、教える内容がほぼ決まっている「準ずる教育課程」又は「下学年代替の教育課程」において、個別の指導計画と日々の授業とのつながりについては、大きな違いは見られなかった。
- 個別の指導計画が日々の授業につながっていると感じている担任が多いものの、その回答は、「やや思う」が多く、教科等によっても違いがあった。
- 個別の指導計画の様式は、各学校で異なっているが、役立ち感という点での大きな違いは見られなかった。

### 3 結果の分析と考察

実態調査から明らかになった個別の指導計画の活用に関する課題等を整理した。

#### (1) 個別の指導計画の活用における機能

個別の指導計画には、活用において以下のような機能がある（表2-2）。

表2-2 個別の指導計画の様々な機能

分類	機能
実態に応じた指導	指導目標や指導内容及び手立てを明記し、授業の充実を促す機能
学習履歴の確認	何をどこまで、どうやって学んだかを明記する学びの履歴としての機能
教師間の連携	明記されている指導目標や指導内容及び手立てを共有し、教師間での役割分担を行う機能
保護者との連携	保護者と連携した指導を行い、学びの履歴の共有とともに、将来の見通しを共有する機能
前担任からの引継ぎ	学習の履歴を、次の学年や転校先、進学先の学校へ引き継ぐ機能

本来、個別の指導計画は、児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた指導を一層進めるために作成されるものである。表2-2において、授業に直接つながるものは、「実態に応じた指導」や「学習履歴の確認」及び「教師間の連携」である。一方、「保護者との連携」及び「前担任からの引継ぎ」は、他者との情報を共有するための機能である。

教育課程上での問題点の違いを探るため、まず、調査対象者を、「知的障害の教育課程」又は「重複障害の教育課程」で指導する担任と「準ずる教育課程」又は「下学年代替の教育課程」で指導する担任に分類した。そのうち、「知的障害又は重複障害の教育課程で指導する担任」に対し、個別の指導計画はどのように活用されているかの質問項目の回答を分析した。その結果、「実態に応じた指導」機能の活用の割合は、「前担任からの引継ぎ」機能や「保護者との連携」機能での活用に比べて低いことが明らかとなった（p.47の表2-1参照）。この結果は、直接授業につながる機能としての活用より、他者との連携のための間接的な機能としての活用がなされているということを示している。また、前担任からの引継ぎがおおむねうまくいっている一方で、学習の履歴確認には十分生かされていない傾向があり、改善の余地がある。

#### (2) 個別の指導計画の活用の難しさの要因について

個別の指導計画の「実態に応じた指導への役立ち感」を問う項目を、特別支援学校の勤務経験年数別に集計した（p.47の図2-1参照）。その結果、勤務経験年数と実態に応じた指導への役立ち感には、相関関係がないことが明らかになった。つまり、個別の指導計画に基づく指導が、特別支援学校勤務年数の増加に応じて、日々の授業への役立ち感の向上につながるものになっていない可能性がある。

また、学校間の比較による結果から、個別の指導計画と授業のつながりが実感されにくい要因は、個別の指導計画の様式自体ではない可能性も考えられる。個別の指導計画の様式に指導内容を明記したと回答している担任は、指導の結果として児童生徒がその指導内容を習得したと回答している割合が高いため、個別の指導計画への指導内容の明記は有効であることが分かる。しかしながら、個別の指導計画の様式や記載事項の点からは、各教科等の指導内容を細かく明記する

ことには限界があるといえる。つまり、個別の指導計画の様式に何が記載されているかは重要であるが、記載されている事柄を授業につなげるためにどのようにして具体化するかという作業がより重要であると考えられる。

(3) 各教科等における個別の指導計画の活用状況について

教科等別の質問への回答からは、個別の指導計画と授業のつながりに関しては、一律ではなく各教科等によって違いがあるということが明らかになった（p. 48の図2-4参照）。授業に直接結び付きやすい指導内容だけでなく、結び付けることが容易ではない指導内容があるのではないかと考えられる。例えば、国語や音楽などの教科の内容に系統性があり、各教科別に指導を行う授業では、当該教科の内容を授業レベルで具体化する手続である。一方、各教科等を合わせた指導の一つである生単に関しては、複数の教科の内容を関連させながら各単元の指導計画や1単位時間の授業を考えることになる。その手続は複雑であり、教科別の指導の手続と違いがあることが、個別の指導計画活用の難しさの要因となっているのではないかと考えられる。今回の実態調査の結果からは、各教科等を合わせた指導である生単に関しては、指導内容の明確化という点で検討の余地があるといえる。

(4) 各教育課程における個別の指導計画と授業とのつながり

特別支援学校には、大きく分けて「準ずる教育課程」、「下学年代替の教育課程」、「知的障害の教育課程」、「重複障害の教育課程」が存在する。実態調査を実施する前は、小・中学校の教科の指導内容に準じている「準ずる教育課程」又は「下学年代替の教育課程」に比べ、児童生徒一人一人の実態に即して個別に指導目標や指導内容を設定する「知的障害の教育課程」又は「重複障害の教育課程」の方が、指導内容の明確化の観点から「実態に応じた指導への役立ち感」が低くなると予想した。しかし、今回の調査結果からは、前者と後者の教育課程の間にほとんど差がないことが明らかとなった（p. 47の図2-3参照）。このことから、本来、「準ずる教育課程」又は「下学年代替の教育課程」は、教える内容が明確であるにもかかわらず、個別の指導計画において単元（題材）や本時の授業における指導内容を明確に示すことが困難な要因があることが推測される。「準ずる教育課程」又は「下学年代替の教育課程」における指導に当たっては、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を十分に考慮する必要がある。新学習指導要領では、教科指導における様々な障害に応じた指導上の配慮事項について示されたことから、障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を的確に把握し、必要に応じた配慮を検討することが、個別の指導計画における児童生徒一人一人の指導内容を明確にすることにつながるといえる。一方、「知的障害の教育課程」又は「重複障害の教育課程」における指導に当たっては、何を教えるのかを児童生徒に応じて適切に設定する難しさがある。

#### 4 実態調査を終えて

今回の実態調査では、個別の指導計画に基づく日々の指導において、指導内容が明確になっているのかということ把握するために、個別の指導計画の活用状況や特別支援学校における勤務経験年数、学校間や教育課程、各教科等の要素で比較・分析を行った。

平成11年に個別の指導計画が特別支援学校学習指導要領に規定されてから約20年が経過しているものの、児童生徒の実態に応じた指導への役立ち感については、「やや思う」という回答への偏りから、個別の指導計画と授業とのつながりについて、十分に実感できていないまま日々の指導に当たっている可能性があることも推察される。従来、個別の指導計画は、児童生徒一人一人の教育的ニーズを踏まえ、最適な教育を行うための計画である。個別の指導計画をどのように活用することが、日々の授業の充実につながり、児童生徒に最適な教育が実現できるのか、今一度、整理・検討する必要がある。

## 1 個別の指導計画と授業がつながるには

p. 43の図1-1に示したように、特別支援学校においては、全体指導計画と個別の指導計画を関連させながら、授業づくりを行っている。個別の指導計画には、的確な実態把握の下、児童生徒一人一人に応じた指導目標や指導内容、指導方法、評価などが記載される。個別の指導計画は、様々な実態に差のある児童生徒の学習集団において、授業づくりのpdcaサイクルの様々な段階で生かされ、指導の個別化を図り、個に応じた指導・支援の充実につながるものでなければならない。

しかし、実態調査の結果から、特別支援学校の担任は、個別の指導計画と授業とのつながりを十分に実感できていないまま日々の指導に当たっている可能性がある。そこで、本章では、個別の指導計画の活用の工夫をどのように図れば授業において児童生徒一人一人の指導内容が明確化されるのかを述べ、「個別の指導計画パッケージ」という考え方の提案を行う。

## 2 各教科等の指導内容の設定について

特別支援学校では、小・中・高等学校に準ずる教育を行うとともに、障害に基づく学習上又は生活上の困難を改善・克服するために、「自立活動」という特別な指導領域が設けられている。また、児童生徒の障害の状態等に応じた弾力的な教育課程が編成できるようになっている。

さらに、特別支援学校（知的障害）の各教科等は、小・中・高等学校の各教科等とは異なる目標や内容が設定されており、各教科等の内容は、児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識や技術、態度などを身に付けるため、各学部ごとに障害の状態や学習上の特性などを踏まえたものとなっている。

図3-1は、筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要第51巻や中央教育審議会特別支援教育部会（第7回）の資料などを参考に、授業における児童生徒一人一人の指導内容をイメージ化したものである。このようなイメージ図をL字型構造という。L字型構造における児童生徒の授業での指導内容は、「児童生徒の実態」の観点と「各教科等の内容」の観点の二つの観点から設定する。L字型構造については、「5 指導内容の明確化の手順」で詳しく述べる。

児童生徒の授業における指導内容の設定は、教育課程ごと、指導の形態ごと、児童生徒ごとに異なるものである。どのように異なるのかを以下に述べる。

### (1) 「準ずる教育課程」又は「下学年代替の教育課程」における指導内容の設定について

小・中・高等学校の各教科等の内容は、当該学年の生活年齢を踏まえて設定されており、特別支援学校でも、それに準じて内容を設定する。また、児童生徒一人一人の障害の状態から「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」の適用が可能である。そのため、各教科等の各学年の内容の全部又は一部を、当該学年の前学年の内容の全部又は一部によって替えることができる。なお、各教科等の指導に当たっては、児童生徒一人一人の障害特性等を踏まえ、学習指導要領に示されている内容を質的に変えない範囲において指導内容を設定する。

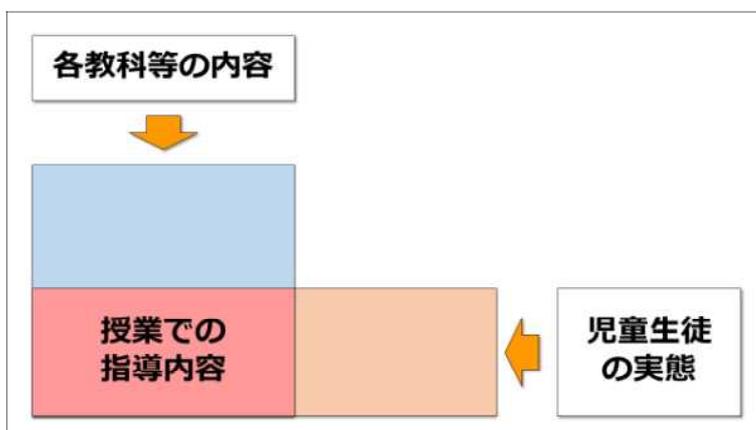


図3-1 特別支援学校における授業での指導内容のイメージ図

(2) 「知的障害の教育課程」又は「重複障害の教育課程」における指導内容の設定について

ア 各教科等の場合

特別支援学校（知的障害）の各教科等においては、知的障害の状態や学習上の特性などを踏まえた内容が特別支援学校学習指導要領に示されている。各教科等の指導に当たっては、まず、各教科等における児童生徒一人一人の実態把握を行う。その上で、各教科の内容に照らし合わせて、児童生徒一人一人の指導内容を設定する。

イ 各教科等を合わせた指導の場合

各教科等を合わせた指導とは、知的障害のある児童生徒の障害特性に即した指導を行うため、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の一部又は全部を合わせて行う指導の形態である。そのため、各教科等を合わせた指導を実施するに当たっては、各教科等のそれぞれにおいて児童生徒一人一人の実態を把握する必要がある。次に、各教科等の内容に照らし合わせ、児童生徒一人一人の指導内容を設定する。

### 3 指導内容を設定する際の問題点

(1) 「準ずる教育課程」又は「下学年代替の教育課程」における問題点

特別支援学校における各教科等の指導については、小・中・高等学校の各教科等の目標及び内容に準じて行うことが基本である。ただし、指導を行う際は、児童生徒の障害種ごとに必要とされる指導上の配慮事項についても十分に踏まえる必要がある。

例えば、脳性まひのある肢体不自由児は、「学習に時間が掛かってしまう」、「事物を正確に認識しにくい」、「概念の形成が難しい」、「体験や経験が不足してしまう」などの学習上の困難さが考えられる。これらの障害に起因する学習上の困難さを踏まえて、児童生徒一人一人にとっての適切な指導内容を精選したり、重点化を図ったりする必要がある。また、自立活動の指導内容と関連させ、児童生徒にどのような指導・支援が必要であるかを考慮することも重要である。しかし、各教科等の指導内容と児童生徒一人一人の自立活動の指導内容との関係性が不明確である場合は、適切な指導や必要な支援が行われないことになり、結果的に指導内容の習得ができない可能性がある。したがって、教師には各教科等の内容の系統性等を踏まえた上で、児童生徒が何を学んだかを見極める必要がある。

(2) 「知的障害の教育課程」又は「重複障害の教育課程」における問題点

ア 各教科等の場合

特別支援学校（知的障害）の各教科等は、児童生徒の実態等に合わせて設定されている。各教科等の内容は、小学部3段階、中学部1段階、高等部2段階（ただし、高等部の主として専門学科において開設される教科は1段階）の段階別になっている（次頁表3-1）。段階別である理由は、児童生徒の生活年齢等が同一であっても、知的障害の状態や経験等が様々で、個人差が大きいためであり、段階を設けて示した方が児童生徒一人一人の実態等に即し、各教科等の内容を選択して指導しやすいからである。

しかし、各教科等の目標は段階ごとではなく、学部共通のものとして設定されている。そのため、教師は、児童生徒一人一人の学習する内容の段階に応じて、各学部の目標を具体化して、児童生徒の指導目標として設定し、それを踏まえ指導内容を設定することになる。このことは、教師が設定する指導目標や指導内容が、必然的に曖昧となる可能性があることから、教師は児童生徒一人一人の各教科等における実態を適切に把握した上で、指導内容を明確に設定することに留意する必要がある。

表3-1 特別支援学校（知的障害）の各段階の内容

小学部 1 段階	主として障害の程度が比較的強く、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのにほぼ常時援助を必要とする者を対象とした内容
小学部 2 段階	障害の程度は、1 段階ほどではないが、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする者を対象とした内容
小学部 3 段階	障害の程度が比較的軽く、他人との意思の疎通や日常生活を営む際に困難さが見られるが、前段階の程度までは達せず、適宜援助を必要とする者を対象とした内容
中学部 1 段階	小学部 3 段階を踏まえ、生活経験に応じながら、主として経験の積み重ねを重視するとともに、他人との意思疎通や日常生活への適応に困難が大きい生徒にも配慮しつつ、生徒の社会生活や将来の職業生活の基礎を育てることをねらいとする内容
高等部 1 段階	中学部の内容やそれまでの経験を踏まえ、主として卒業後の家庭生活、社会生活及び職業生活などを考慮した、基礎的な内容
高等部 2 段階	高等部 1 段階を踏まえ、比較的障害の程度が軽度である生徒を対象とした、発展的な内容

特別支援学校学習指導要領解説総則等編

イ 各教科等を合わせた指導の場合

各教科等を合わせた指導を行う場合、各教科等の内容をどのように関連付けて学習活動を設定していくのかが曖昧となってしまうと、各教科等を合わせた指導を通して学習活動を行っても、各教科等の内容が明確にされないまま指導が行われてしまうことになる。このことから、授業自体の評価と併せて、児童生徒一人一人の各教科等の指導内容の習得状況を確認することが必要である。

例えば、小学部生単の単元「お店屋さんをしよう」では、以下のような各教科等の内容が考えられる。「どんなお店屋さんがあるか調べる」は生活の内容、「お店屋さんの看板を書く」は国語の内容、「商品进行分类して展示する」は算数の内容、「お店屋さんでのルールを作る」は道徳の内容である（図3-2）。このように、教師が各教科等の内容を、児童の指導内容として設定して指導を行った場合には、その習得状況を確認することとなる。



図3-2 生単に含まれる各教科等の内容例

しかし、図3-2の各教科等の内容は、あくまでもある児童の例であり、児童ごとに指導する教科等やその内容は異なるため、児童一人一人の各教科等の指導内容を設定し、習得状況を確認する必要がある。

#### 4 個別の指導計画の捉え直し

児童生徒一人一人の指導内容を明確化して授業に臨むには、教育課程ごと、指導の形態ごとに様々な問題があることが分かった。

平成22年中央教育審議会では、以下のような報告がなされた。

知的障害及び重複障害のある児童生徒に対する指導や自立活動の指導を行う場合には、児童生徒一人一人の実態に即して、個別に指導目標や指導内容を設定し、個別に評価することになるが、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。このため、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。

中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」平成22年

このことから、指導内容に具体性がないために、効果的な指導につながらないという現状があることが推測される。言い換えれば、「個別の指導計画において、指導内容をより具体的にしていく必要がある。」と捉えることもできる。それでは、個別の指導計画と授業がつながっていると教師が実感できる授業、すなわち、指導内容に具体性があり、明確化された授業とはどのようなものなのか。

特別支援学校学習指導要領解説総則等編には、「各教科や道徳など、学級等ごとに児童生徒に共通する指導目標や指導内容を定めて指導が行われる場合には、例えば、児童生徒一人一人に対する指導上の配慮事項を付記するなどして、学級等ごとに作成する指導計画を個別の指導計画として活用することなども考えられる。」とある。このことから、児童生徒一人一人の指導内容が示されている各教科等の単元（題材）の指導計画も個別の指導計画の一つとしてよいと解釈することができる。



図3-3 「個別の指導計画パッケージ」の例

このことを踏まえ、当センターでは、児童生徒の実態把握を行うチェックリストや、各教科等の単元（題材）の指導計画及び指導案なども含め、これら全てをまとめたものを「個別の指導計画パッケージ」（図3-3）と呼ぶこととした。

児童生徒一人一人の指導内容の明確化は、個別の指導計画のみで行うものではなく、チェックリストや各教科等の単元（題材）の指導計画、指導案などの活用を通して行われるものとした。なお、児童生徒一人一人の指導内容は、本時の授業を行うまでに明確化されるものであると考えた。

どのようなものを「個別の指導計画パッケージ」として組み立て、活用していくかは、児童生徒によって異なる。児童生徒一人一人の指導内容を明確化するためには、これまでに各学校で作

成し、活用してきたチェックリストなどを含めた、独自の「個別の指導計画パッケージ」を組み立て、活用することが重要である。

## 5 指導内容の明確化の手順

教師が、児童生徒一人一人の「個別の指導計画パッケージ」を組み立て、活用することが授業における指導内容の明確化につながっていく。それでは、どのように組み立て、活用することが、指導内容の明確化に有効であるのか。A特別支援学校（知的障害）小学部低学年部に在籍するB児を例に、今年度2学期の体育科の題材「いろいろな器械・器具・用具を使った運動遊び」の授業で説明する。

### (1) B児の実態把握

教師は、2学期始めに、B児の普段の様子や1学期の体育での様子を踏まえ、以下のように実態を捉えた。L字型構造の「児童生徒の実態」の観点に当たるものである。

#### 【技能】

- ・ 身体の力を抜いて、丸太転がりができる。
- ・ 柔軟性があるが、低緊張がある。
- ・ 高さに不安を感じる。

#### 【関心・意欲・態度】

高さに恐怖心があるが、教師の支援や言葉掛けを励みに取り組もうとする意欲がある。

#### 【思考・判断・表現】

- ・ 励ます、称賛するなどの言葉掛けなどをしたり、好きなキャラクターを用いたりすることで意欲が高まる
- ・ 自分の意思を言葉で伝えることができる。

#### 【学習の様子】

これまでの体育の学習で達成感を味わい、自己肯定感を高めてきているため、積極的な姿が見られるようになった。

### (2) 体育の内容

体育の内容について、教師はB児の過去の学習内容の習得状況を踏まえ、小学部2段階が適切であると判断した。2段階の「いろいろな運動」の内容は、以下のとおりである。L字型構造の「体育（知的障害）の内容」の観点に当たるものである。

いろいろな器械・器具・用具を使った運動、表現運動、水の中での運動などに親しむ。

### (3) 個別の指導計画の作成

教師は、L字型構造により、B児の体育における実態と小学部2段階の内容の二つの観点を踏まえ、個別の指導計画の体育科の指導内容を次頁の四角囲みのように設定した。この段階で、「B児の学習に適切な器械・器具・用具は何であるのか。」「B児の積極的に運動に取り組む姿とは、どういう状態なのか。」などは記載されてはいない。それは、2学期始めに、数か月後のB児の姿をイメージして記載するためであり、あくまでも概括的なものとなる。

- ・ 教師の支援を受けて、様々な運動に取り組む。
- ・ 合図や指示をよく聞き、教師と決まりを確認したり、友達の活動を手掛かりにしたりしながら、運動に取り組む。
- ・ 自信をもって取り組める活動を増やし、自分から積極的に運動に取り組む。

(4) 「特別支援学校（知的障害）における各教科の具体的な内容の例」の活用

個別の指導計画では、B児の指導内容は概括的に記載されたため、本題材において、B児に具体的に「何を教えるか」は、この段階では明確にはなっていなかった。

当センターでは、各教科における児童生徒一人一人の実態把握を行うツールとして、平成27年度に「特別支援学校（知的障害）における各教科の具体的な内容の例」（以下、「各教科の内容例」という。）を作成した。「各教科の内容例」は、特別支援学校学習指導要領解説総則等編を参考に、特別支援学校（知的障害）における各教科の内容について具体的に示し、整理したものである。今年度初め、県下全ての特別支援学校に「各教科の内容例」を、「個別の指導計画パッケージ」の一つとして活用してもらうためにデータ配布した。A特別支援学校でも、各教科等において、児童生徒一人一人の実態把握を行うツールとして活用している。

教師は、「各教科の内容例」を活用し、更に具体的なB児の実態把握を行った。具体的には、B児の実態を踏まえ、「できる項目」に「○」、「もう少しでできそうな項目」に「△」を記入した（次頁図3-4）。そうすることで、B児は「どのような内容をすでに習得しているのか」が分かり、「次にどのような内容の指導を行ったらよいか」が分かった。教師は、「②器械・器具を使った遊び」の項目のチェックを行い、「△」の付いた「3 低鉄棒を使って、ぶら下がったり、跳び上がったたりする。」、「4 跳び箱を使って、またぎ乗りやまたぎ下りをする。」を本題材での指導の重点的な項目と捉えた。

(5) 題材の指導計画の活用

本題材「いろいろな器械・器具・用具を使った運動遊び」は、体育の「器械・器具を使った運動」の内容が中心となる。題材の指導計画に、授業で学習する児童全員の指導内容を記載した。B児の指導内容は、「各教科の内容例」の指導の重点的な項目を踏まえつつ、以下のように設定した。

- ・ 教師の支援を受けて、平均台や跳び箱などを使った運動をする。
- ・ 教師と決まりや学習の目標を確認して、運動に取り組む。
- ・ 提示された動きの中から、自信をもって取り組める動きを選び、意欲的に運動に取り組む。

6 体育・保健体育

1	2	3	4	5	6
< (1) 基本的な運動・体づくり運動 >					
【① 基本的な運動】			【① 体づくり運動】		
<p>① 教師と一緒に歩く。</p> <p>② 低い台に上ったり、下りたりする。</p> <p>③ 階段を上った、下りたりする。</p> <p>④ いろいろな運動の中で脚を前後左右に開いたり、腕を振ったり、回したりする。</p> <p>⑤ いろいろな運動の中で手足を十分に伸ばしたり、曲げたりする。</p> <p>⑥ 支えられて片足で立つ。</p> <p>⑦ しゃがんだり、立ったり、その場跳びをする。</p>	<p>① 一人で歩く。</p> <p>② 大また、小またなどの歩き方をする。</p> <p>③ 直線上を歩く。</p> <p>④ 上肢、下肢を曲げたり伸ばしたりする。</p> <p>⑤ 片足で立つ。</p> <p>⑥ 幅跳び遊び、ゴム弾遊び、ケンパー跳び遊び、川跳び遊びなどをする。</p>	<p>1 後ろ歩き、横歩きなどいろいろな歩き方をする。</p> <p>2 リズムに合わせて行進する。</p> <p>3 1～2列で正しく歩く。</p> <p>4 体の前後屈、側屈をする。</p> <p>5 音楽や合図に合わせて動きを止めたり、速めたりする。</p> <p>6 いろいろな動きをまねて体を動かす。</p> <p>7 片足跳びをする。</p> <p>8 縄跳び遊びをする。</p> <p>9 馬跳びをする。</p>	<p>1 速度や方向を変えて歩いたり、走ったりする。</p> <p>2 物を持ったり、かっぴたりして走る。</p> <p>3 腕の屈伸をする。</p> <p>4 腕の前・上下・左右突き、腕の内外回旋をする。</p> <p>5 ひざの屈伸や脚の前振りをして、脚を前後左右に開いたりする。</p> <p>6 体の前後屈、側屈、ねん転、回旋をする。</p> <p>7 ラジオ体操などのリズムに乗った体操をする。</p> <p>8 脚の開閉跳びなどをする。</p> <p>9 短縄跳び、長縄跳びをする。</p>	<p>1 身体各部位の屈伸、ねん転、回旋などをする。</p> <p>2 歩・走・跳・投・捕などの全身運動をする。</p> <p>3 ペアでストレッチングをする。</p> <p>4 ラジオ体操をする。</p>	<p>1 身体各部位の屈伸、ねん転、回旋などを大きな動きで行う。</p> <p>2 腕立て伏臥、腕屈伸などをする。</p> <p>3 体づくりの体ほぐし運動をする。</p> <p>4 体の状態に合わせて体操をする。</p>
< (2) 陸上運動 >					
【② 基本的な運動】			【② 陸上運動】		
<p>① 手をひかれて走ったり、一緒に走ったりする。</p> <p>② まっすぐに走る。</p>	<p>① 同じ調子でかけ足をする。</p> <p>② 緩やかなカーブを走る。</p> <p>③ 折り返しリレーなどの遊びをする。</p>	<p>1 全力で短い距離を走る。</p> <p>2 ジグザグ、S字などのコースに沿って走る。</p> <p>3 バトンパスによるリレーをする。</p> <p>4 やや長い距離をゆっくり走る。(5、6分程度)</p> <p>5 立幅跳び遊びをする。</p>	<p>1 全力疾走する。</p> <p>2 幅広い障害物を跳び越える。</p> <p>3 約束を守ってリレーのバトンパスをする。</p> <p>4 かなり長い距離を走る。(1000m から 3000m)</p> <p>5 走り幅跳びをする。</p>	<p>1 短距離走をする。</p> <p>2 小型ハードルなどで障害走をする。</p> <p>3 長距離走をする。(1000m から 5000m)</p> <p>5 幅跳びをする。</p>	<p>1 目標を持って短距離走をする。</p> <p>2 障害走をする。</p> <p>3 長距離走をする。(1000m から 5000m)</p> <p>4 走り高跳びをする。</p> <p>5 目標をもって走り幅跳びをする。</p>
< (3) 器械・器具を使った運動 >					
【③ 運動遊び】		【③ いろいろな運動】		【③ 器械運動】	
<p>① トランポリンの上で揺れを楽しむ。</p> <p>② 小山・固定遊具・ブレイルームなどで這ったり、くぐったり、またいだり、よじ登ったり、飛び下りたりするなどの遊びをする。</p> <p>③ 遊具や鉄棒にぶら下がったりして遊ぶ。</p> <p>④ 遊具や跳び箱によじ登ったり、飛び下りたりする。</p> <p>⑤ マットの上でごろごろ転がる。</p>	<p>① トランポリンやジャンピングボードで遊ぶ。</p> <p>② 固定遊具などを使っていろいろな運動をする。</p> <p>③ 鉄棒を使って、跳び上がり、跳び下りたりする。</p> <p>④ 跳び箱を使って、またぎ乗りやまたぎ下りをする。</p> <p>⑤ マットで横転や前転をする。</p> <p>⑥ 低い平均台を歩く。</p>	<p>1 のびのびと用具を用いて運動する。</p> <p>2 鉄棒にぶらさがって体を前後に振ったりする。</p> <p>3 低鉄棒で前回り下りをする。</p> <p>4 跳び箱を使って、跳び上がり、跳び下りをする。</p> <p>5 マットで連続横転や連続前転をする。</p> <p>6 平均台の上を歩く。</p>	<p>1 低鉄棒で足抜き回りをする。</p> <p>2 高鉄棒にぶらさがって体を前後に振って跳ぶ。</p> <p>3 跳び箱で腕立て跳び越しなどをする。</p> <p>4 マットで前転、後転などをする。</p> <p>5 マットで開脚前転、開脚後転などをする。</p>	<p>1 低鉄棒でひざかけ振り上がり、逆上がりなどをする。</p> <p>2 跳び箱で開脚跳び、台上前転などをする。</p> <p>3 マットで連続前転、連続後転、開脚前転、開脚後転などをする。</p>	<p>1 高鉄棒で振り跳びをする。</p> <p>2 跳び箱で開脚跳びをする。</p> <p>3 マットで連続前転、連続後転、開脚前転、開脚後転などをする。</p>

図3-4 B児の実態を記入した「各教科の内容例」

(6) 「単元（題材）評価シート」の活用

A特別支援学校では、授業が終わるごとに、「単元（題材）評価シート」を活用して評価を行っていた。図3-5は、3時間目（総時数7時間）の児童の学習の評価である。

名前	器械		マット		技能		遊び箱		意欲・態度	思考・判断
	平均台	前向き歩き	前転がり	後ろ転がり	両腕支持	ふとん干し	前回り下り	またぎ乗り		
■■■■	◎	○	○	△	△	△	○	○	◎	◎
■■■■	◎	◎	◎	◎	◎	○	◎	◎	◎	◎
■■■■	○	○	△	△	△	△	○	○	△	○
■■■■	◎	◎	◎	◎	◎	○	○	○	◎	◎
■■■■	△	△	△	△	△	△	△	○	△	○
■■■■	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
■■■■	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
■■■■	△	横転	横転	△	△	△	△	○	○	○
B	補助具使用	△	△	△	△	△	○	○	◎	◎
■■■■	◎	○	○	△	△	△	○	○	○	○
■■■■	○	横転	横転	◎	△	△	△	○	○	○
■■■■	補助具使用	横転	横転	△	△	△	△	○	○	○
■■■■	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎

図3-5 A特別支援学校小学部体育の「単元（題材）評価シート」

B児の技能を、「よくできる」は「◎」、「なんとかできる」は「○」、「もう少しでできる」は「△」、「できない」は「(空欄)」で評価した。そして、教師間でB児の技能の実態を共通理解した。このことで、本題材の7時間目に当たる本時では、B児にはどのような学習活動を設定するのがよいのかを、教師間で具体的にイメージすることができた。

(7) 「体育評価シート」の活用

A特別支援学校では、これまで授業が終わるごとに「体育評価シート」（次頁写真3-1）による指導の評価を行っていた。「体育評価シート」の活用方法は、以下のとおりである。

- ・ 指導内容を重点化・具体化するために、「重点指導」の項目を設定し、教師同士の共通理解を図る。
- ・ 授業後、チーフ・ティーチャー（以下、「CT」という。）は、「主な学習活動」の欄に朱書きで授業の評価を記入し回覧する。
- ・ サブ・ティーチャー（以下、「ST」という。）は、CTの評価を基に児童一人一人の様子や評価、成果や課題を付箋紙に記入し貼る。
- ・ 回覧終了後、CTは、STの記入した評価等を基に、次の授業の改善策をシートに記入し、再度回覧して、教師同士の共通理解を図る。

「体育評価シート」を活用し、B児を含め、児童一人一人の指導内容、指導方法は適切であったかを教師間で確認し合うことができた。授業ごとの評価を積み重ねることが、次の時間のB児の指導内容の改善へとつながっていった。

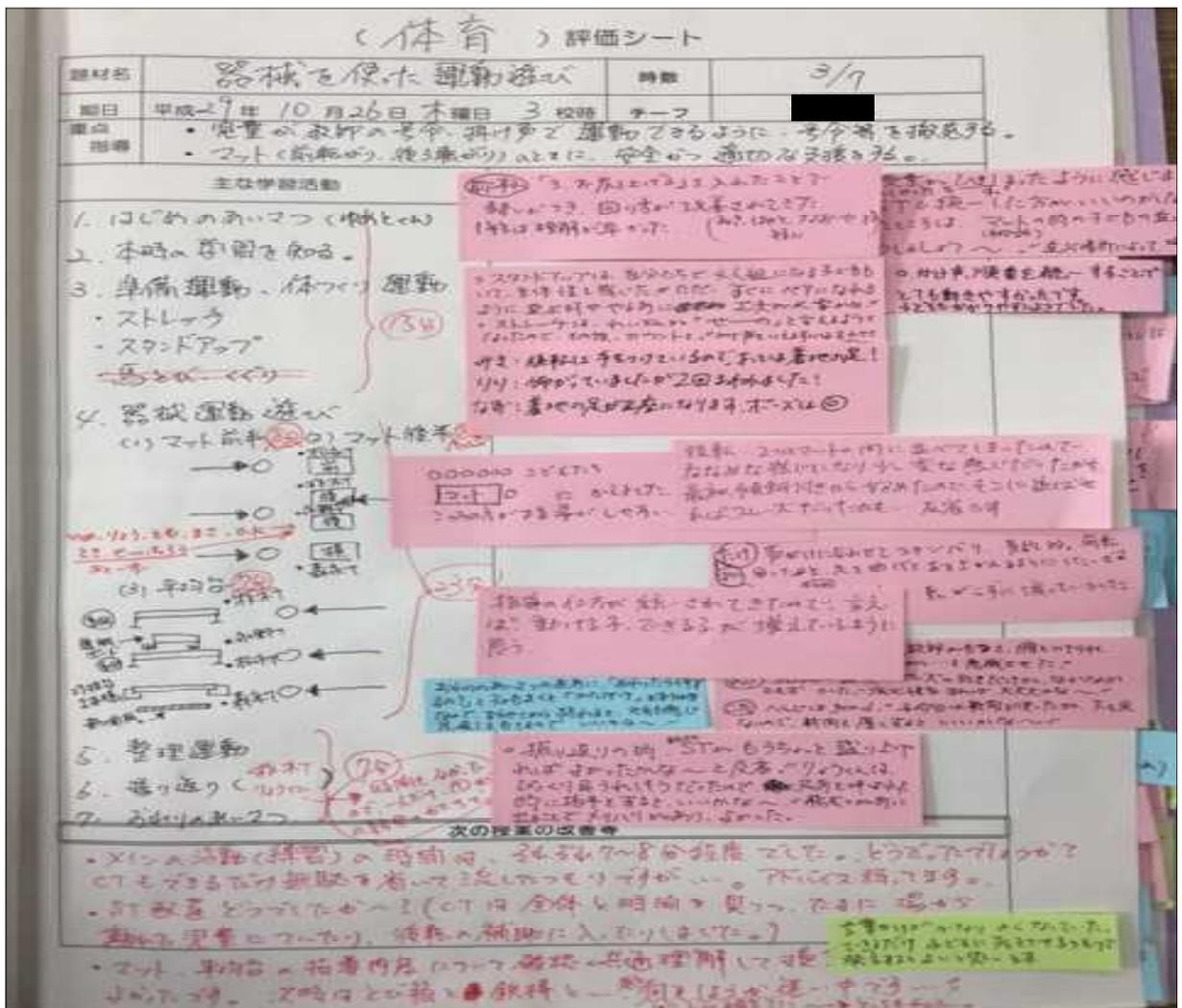


写真3-1 体育評価シート

(8) 本時の指導案の活用

前時までの「単元（題材）評価シート」でのB児の評価や「体育評価シート」でのB児の指導内容の振り返りを基に，7時間目の本時での指導内容を以下のように設定し，指導案に記載した。

- ・ 教師の支援を受けて，補助具を使って平均台を渡ったり，4段の跳び箱にまたぎ乗りをして，両腕を使って跳び箱の上を進んだりする。
- ・ 「サーキットを〇周したら終わり」と，活動内容を決めることで，見通しをもって運動に取り組む。
- ・ やりたい活動を自分で選んで教師に伝え，意欲的に運動に取り組む。

(9) 「子供をよりよく理解するための国語，算数・数学チェックリスト（改訂版）」の活用

A特別支援学校では，「各教科の内容例」の他に，当センターが作成した「子供をよりよく理解するための国語，算数・数学チェックリスト（改訂版）」（以下，「国算チェックリスト」という。）も，チェックリストの一つとして活用していた。「国算チェックリスト」は，国語と算数・数学の内容を，0歳から6歳までは発達に基づいて，7歳から15歳までは小・中学校学習指導要領の内容を中心に評価項目に整理したものである。活用の仕方は，「各教科の内容例」とほぼ同じである。「国算チェックリスト」は，国語や算数・数学の指導内容の設定に

有効であるが、体育科においても活用されていた。例えば、指導案の指導内容の「○周したら終わり」は、B児の算数「数と計算」の指導内容、「自分で選んで教師に伝え」は、B児の国語「話す」の指導内容であった。体育科以外の教科においても、B児の指導内容の習得状況を把握することで、より明確な指導内容を設定することへとつながった。

(10) 授業において「個別の指導計画パッケージ」を組み立て、活用するとは

ここまで述べてきたことが、「個別の指導計画パッケージ」の考え方である。B児の体育における「個別の指導計画パッケージ」は、個別の指導計画や「各教科の内容例」、「題材の指導計画」、「単元（題材）評価シート」、「体育評価シート」、「本時の指導案」、「国算チェックリスト」であった（図3-6）。これら全てにB児の体育の授業での指導内容に関することが記載されており、これらのツールを効果的に活用することが、B児の指導内容の明確化へとつながっていった。

本来、学期初めに作成する個別の指導計画に記載された指導内容は、概括的なものである。そのため、「個別の指導計画パッケージ」を組み立て、児童一人一人の指導に活用するということが、当センターの提案である。B児のように、「個別の指導計画パッケージ」の考え方により、児童生徒一人一人の指導内容は、より明確なものへとになっていく。



図3-6 B児の体育の授業における「個別の指導計画パッケージ」

図3-6は、B児の体育の授業における「個別の指導計画パッケージ」

であるが、「個別の指導計画パッケージ」は、学校ごと、児童生徒ごと、各教科ごとに異なるものである。その学校、その児童生徒、その各教科に最適な「個別の指導計画パッケージ」を組み立て、活用していくことが大切である。

## 6 個別の指導計画と授業がつながるとは

どのように個別の指導計画の活用の工夫を図れば、授業において児童生徒一人一人の指導内容が明確化されるのか。第3章5では、「個別の指導計画パッケージ」という考え方により、B児の指導内容を明確化していく手順を示した。この考え方の中で活用された様々なツールが、①授業づくりのpdcaサイクルの中で生かされる（図3-7）ことで、②個別の指導計画と授業とのつながりを強め、そのことが、③教師の「つながっている」という実感を育み、④更に指導内容が明確化され、授業の充実が図られるものとする。

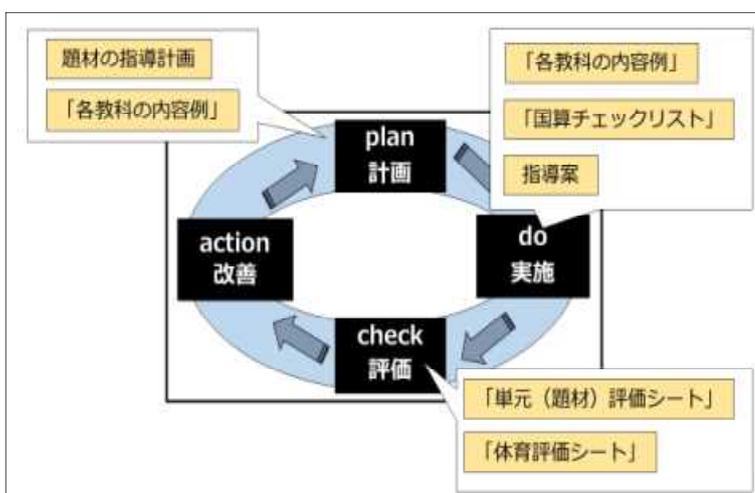


図3-7 授業づくりにおける様々なツールの活用

## 7 指導内容の妥当性につながる学習評価

授業における児童生徒の指導内容の習得状況を明らかにすることが、次の指導内容の設定につながる。特別支援学校では、児童生徒一人一人の指導内容に応じて、個別に評価をすることが求められている。

国立特別支援教育総合研究所の「専門研究B知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究－特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じで－」（2015）において、学習評価の観点の設定は各学校により様々であり、観点別学習評価を行っている特別支援学校は少ないことが明らかとなった。しかし、障害のある児童生徒の学習評価の考え方は、障害のない児童生徒に対する考え方と基本的に変わりはない。特別支援学校においても、「何が身に付いたか」という視点で児童生徒一人一人の学びを捉えていくことが必要である。そのためにも、単元（題材）の指導目標の達成状況を確認するため、観点別学習評価を行うことは重要である。

例えば、特別支援学校（知的障害）の小学部国語の目標は、「日常生活に必要な国語を理解し、伝え合う力を養うとともに、それらを表現する能力と態度を育てる。」と示されている。この目標について、学習状況を分析的に捉えると、「日常的に必要な国語を理解し」は「知識・理解」、「伝え合う力を養う」は「技能」、「それらを表現する能力」は「思考・判断・表現」、「態度を育てる」は「関心・意欲・態度」とそれぞれ関係していると捉えられる。

このように各教科等の目標は、「育成を目指す資質・能力」や「生きる力」につながる目標や内容で構成されている。単元（題材）の目標を基に、学習状況の評価の観点で評価規準を作成して授業を行い、児童生徒の指導内容の習得状況を確認することは可能である。

国立特別支援教育総合研究所は、特別支援学校における観点別学習評価について、以下のように説明している。

「思考・判断・表現」に関する評価規準を設定し、その評価規準で学習状況の評価を行うためには、児童生徒が「思考・判断・表現」しながら主体的に活動するような場面が、授業の中に準備される必要があります。観点別学習状況の評価で学習状況を分析的に評価するためには、学習状況を評価するための教育活動を準備することが重要になってきます。また、このことへの教師の気付きが、目標や指導内容、手立ての妥当性、信頼性を意識した授業改善につながっていくと考えられます。

国立特別支援教育総合研究所編『『育成を目指す資質・能力』をはぐくむための知的障害教育における学習評価の実践ガイドー学習評価の9実践事例を踏まえてー』（2016）

適切な学習評価により、授業改善を図ることで、児童生徒一人一人の指導内容がより明確化されていく。個別の指導計画と授業のつながりは、観点別学習評価を通して明らかになっていくものであり、観点別学習評価の設定が、指導と評価の一体化という点からも重要である。

1 特別支援学校（知的障害）の各教科における取組の工夫

特別支援学校（知的障害）の各教科では、特別支援学校学習指導要領において知的障害の状態や学習上の特性などを踏まえた内容が示されている。各教科の指導に当たっては、個々の実態を把握し、各教科の内容に照らし合わせて、個別に指導目標や指導内容を設定し、個別に評価することになっているが、指導目標や指導内容が実態に合わないとならば効果的な指導につながらないことがある。そこで、指導目標や指導内容の設定には、その妥当性と具体性を十分に検討する必要がある。ここでは、A特別支援学校小学部の「重複障害の教育課程」において、「個別の指導計画パッケージ」をどう組み立てて活用し、指導内容を明確化して指導・支援を行ったかを述べる。

(1) 対象児の実態と個別の指導計画について

ア 対象児の実態について

本学習集団は、小学部重複障害学級の第2学年から第6学年までの男子3人、女子5人の計8人の児童で構成されており、7人の指導者で対応している。3学級合同の集団ではあるが、朝の会や合同遊び、絵本の読み聞かせなど、活動を共にする機会は多く、「重複障害の教育課程」の音楽科に位置する「おんがくあそび」もその中に含まれている。対象児となるA児、B児の状態像を以下に示す。A児は、2年生で、不安定ではあるが歩行が可能である。視力は弱い、表出言語があり、歌遊び等で教師とのやり取りを楽しむことができる児童である。B児は、5年生で、座位保持椅子を使用している。表出言語はないが、音楽は好きで、教師の働き掛けに対して、目の動きや表情、右手の動きなどで反応する児童である。2児とも重複障害があるため、自立活動に関する内容は指導上の留意点として挙げる（表4-1）。

表4-1 対象児の実態

	A児（2年生）	B児（5年生）
障害名	知的障害 視覚障害 肢体不自由	知的障害 肢体不自由
題材に関する実態	<ul style="list-style-type: none"> <li>特別に好きな曲というものはないが、歌遊び等で教師とのやり取りを楽しむことができる。</li> <li>教師の促しに応じて、手拍子に似た動きでリズムをとることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>音楽活動全般は好きであり、体を動かす歌遊びやテンポの良い音楽を聴くと、リズムを感じているかのように左手で右手をたたく動きが出てくる。</li> <li>繰り返すこと、期待感が高まり表情や視線でもっとしたいという気持ちを教師に伝えることができる。</li> </ul>
指導上の留意点 (自立活動との関連)	<ul style="list-style-type: none"> <li>右目の視力はほとんど無く、左目も近視がある。物を見せる際には、本児の見えやすい位置に示したり、言葉掛けで注目を促したりする。</li> <li>上述の弱視に加えて、片まひのため歩行に不安定さが見られる。移動する活動の際は、周囲との間隔を保ちつつ、本児のペースに合わせて、衝突・転倒を防ぐようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>見る活動は好きであるが、斜視矯正中であり、複数の物を提示されると視線を向けにくいことがある。その際は顔の向きを補助したり、パネルなどは顔の近くで提示したりする。</li> <li>視線が上を向いて肩回りに力が入ると、息を止める発作が見られる。顔の向きに気を付ける必要がある。</li> <li>外に出る機会があまりなく、自然と接する経験が少ない。効果音やイラストを活用し、季節の移り変わりを視覚や聴覚で感じることができるようにする。</li> </ul>

イ 個別の指導計画における音楽の目標について

年度当初に設定された対象児の個別の指導計画における本年度の音楽の目標を、特別支援学校学習指導要領における小学部音楽の目標と1段階の内容とともに次頁表4-2に示す。

個々の目標は、年度当初に7人の指導者で共有し、学習の様子等を記録する用紙に記載する。特別支援学校学習指導要領の内容に照らして各自設定されているが、重度・重複障害のある本学習集団の児童は、互いに同じような目標となることが多く、また、昨年度と同じ目標となっている児童も多い状況であった。

表4-2 個別の指導計画における対象児の音楽の目標

学習指導要領	目標	表現及び鑑賞の活動を通して、音楽についての興味や関心を持ち、その美しさや楽しさを味わうようにする。
	内容	1段階(1) 音楽が流れている中で体を動かして楽しむ。 (2) 音の出るおもちゃで遊んだり、扱いやすい打楽器などでいろいろな音を鳴らしたりして楽しむ。
	A児	<ul style="list-style-type: none"> <li>様々な音楽活動を通して<u>友達や教師と触れ合い</u>、活動を楽しむことができる。</li> <li>教師の支援を受けながら、<u>簡単な身体表現</u>をしたり、<u>楽器を鳴らしたり</u>することができる。</li> </ul>
	B児	<ul style="list-style-type: none"> <li>音楽活動を通して、教師や友達と<u>触れ合う楽しさ</u>を表情や声、体の動きなどで表すことができる。</li> <li>いろいろな音楽に親しみ、好きな音や歌を<u>周りに伝える</u>ことができる。</li> </ul>

この段階では、指導内容は明確にされておらず、具体性を欠くものである。効果的な指導につながるために、授業を行うまでに、再度、実態把握を丁寧に行い、指導内容を明確化していく必要がある。

加えて、対象児の目標に「友達や教師と触れ合い」、「触れ合う楽しさ」、「周りに伝える」といった内容がある（表4-2下線部）。確かに実際の授業において、教師の支援を受けながら教師と共に活動することが多い。しかし、特別支援学校学習指導要領解説には、目標の「音楽についての興味や関心を持ち」の部分において、「初歩的な活動では、音楽が流れる中で遊んだり、音楽に反応して体の動きを止めたり、楽器を見たり触ったりすることなどを重視する。徐々に感覚の使い方が高まり、人との関わりが広がると、教師の歌や演奏を聴いたり、模倣表現をしたり、リズム合奏や友達と一緒に歌ったりすることなどがある。」とあり、音楽科においては、「触れ合い」という活動ではなく、音楽そのものに対して感覚の使い方を高めていくことが目標として挙げられている。この点も指導内容の明確化する上で留意すべきことであると考えられる。

(2) 「個別の指導計画パッケージ」の組み立てと活用について

A特別支援学校では、「国算チェックリスト」による評価を行っているが、他の教科等においてはチェックリスト等の利用はない。そのため「個別の指導計画パッケージ」に、具体的な評価ができるものが必要であると考えた。重度・重複障害のある児童たちは、表出する反応が弱く、その行動の評価が困難である場合がある。また、学習の様子を状態像として捉えることはできても、それを段階的に捉えたり、次の指導内容を具体的に設定したりすることが難しい面がある。しかし、わずかな変化でも、目に見えるものは見える形で評価することが重要である。そこで、障害が重度であっても、教科の枠組みで付けたい力を把握し、共通理解していくことにより、どこまでできているのか、次に指導することは何なのかということが把握できるようになる。このように、指導内容が明確になることで効果的な指導につながり、学習を段階的に積み重ねていくことができると考える。

ア 「各教科の内容例」による実態把握

詳細な実態把握と指導内容の明確化について検討し、「各教科の内容例」による学習の到達度の評価（次頁図4-1）を行った。初めは、B児の項目11「歌遊びの中で遊びを交代したり、順番を待ったりする」の評価を「できる」とすると考えた。これは、障害の状態から常に先生の支援を受けながら活動するためであったが、本児の学習の到達度としては項目11そのものが評価困難であり妥当ではないため、この項目は「評価困難」とすることにした。このような場合、評価困難の行動目標から想定される「代替となる行動」の項目を検討する必要性が生じ、設定することができれば「代替となる行動」で到達度を測ることも可能となる。

「各教科の内容例」による評価を行うことで、これまでよりは具体的で根拠のある実態把握をすることができたものの、「各教科の内容例」の項目だけでは実態に即さない部分があり、指導内容を明確化する上で、より詳細な段階表を作成する必要性が出てきた。

音楽が流れている中で体を動かして楽しむ		A児	B児
1	体の動きで反応し、音に気付いたり、関心を示したりする。	○	○
9	音楽に合わせて、歩いたり、手をたたいたり、走ったり、止まったりする。	△	■
10	教師と一緒に、簡単な手遊び歌、指遊び歌、ものまね遊びなどをする。	△	■
11	歌遊びの中で遊びを交代したり、順番を待ったりする。	△	—
音の出るおもちゃで遊んだり、扱いやすい打楽器などでいろいろな音を鳴らしたりして楽しむ		A児	B児
1	がらがら、らっぱ、太鼓などの音の出るおもちゃに触れたり、鳴らしたりする。	△	■
2	簡単に操作できる楽器で音を出し、形や音色、感触（振動）などを楽しむ。	○	■
3	鈴、マラカス、鳴子、ハンドベル、がらがらなどの振る楽器で音を鳴らして楽しむ。	○	■
4	オートハープやギターなどの弦楽器に親しみ、弦をはじいて楽しむ。	△	■
5	ツリーチャイムやカバサなどをこすったり、揺らしたり、つかんで離したりして、音を出して楽しむ。	△	■
6	コンガ、ボンゴ、大太鼓、小太鼓、ティンパニー、和太鼓、シンバル、ドラなどを手やバチで自由に打つ。	○	■

○：到達 △：いくらかできる ■：難しい —：評価不可

図4-1 「各教科の内容例」による対象児の評価（抜粋）

イ 「学習到達度チェックリスト(音楽版)」の利用と新たな段階表の作成

そこで、新たに必要に応じて、「学習到達度チェックリスト(音楽版)」の項目を利用した。これは、特に知的障害が重度な児童生徒に対応できるように、誕生から1歳6か月までの項目を詳細に設けた「障害の重い子供の目標設定ガイド」(徳永, 2014)の「学習到達度チェックリスト」を参考にして、音楽版として作られたものである。内容は、発達の段階ごとに観点に沿って詳細に設定されている。「器楽」の観点について表4-3に例示する。その項目に沿って対象児の評価を行った。評価の際は、各項目の段階・意義を満たしているかどうかを評価する際の基準とした。

表4-3 「学習到達度チェックリスト(音楽版)」器楽による対象児の評価

段階・意義	かなでる(器楽)	A児	B児
外界の刺激や活動への遭遇、反射的反応 ※ 各観点の共通項 (歌唱, 身体表現, 器楽, 鑑賞)	眠っていて突然の音に泣き出す。	到達済だが、現在は見られない。	
	規則的なリズムで泣く。		
	大きな音を聞いたときに体に力が入る。		
	大きな音に驚き、顔をこわばらせる。		
外界への注意の焦点化と探索、自発運動	目の前の太鼓や木琴を見る。	○	△
	楽器を差し出すとそれを見る。	○	△
	楽器などの音源のある方向に顔や視線を向ける。	△	△
他者への注意と反応、発声、注意の持続、物の単純な操作、自体の操作	音の出るおもちゃを好んで持ったり触れたりする。	○	■
	少しの時間であれば触ったり、握ったりする。	○	■
	支援を受け入れ楽器に触れる。	○	○
やり取りの予測、パターン化、学習による行動変化、音声や表情の模倣、注意の追従、物のやや複雑な操作、状況に合わせた自体の操作	楽器を見て、手を伸ばす。	○	■
	楽器を少しの間は持っている。	○	■
	両手で物をつかむ。	○	—
音声や身振りによる働き掛け、物を介したやり取りの芽生え、活動と結果の理解、探索的操作	バチを持たせると援助されてたたく。	○	○
	卓上ピアノやキーボードを押して鳴らす。	○	■
	短い間であれば集中して、楽器をたたき、鳴らす。	△	△
発語、言葉への応答、相互的なやり取りの拡大、ジェスチャーで選択、姿勢の保持・変換、手指の巧緻性	支援を受け、笛やラッパを吹いて鳴らす。	△	■
	支援を受け、タンブリンを持ってたたいて鳴らす。	△	■
	試行錯誤しながら、勝手気ままに自由に音を出す。	○	■
意図の理解と共有、自己主張・拒否の芽生え、見立て活動の芽生え、言語指示への応答	ラッパや鍵盤ハーモニカを吹きながら押して鳴らす。	■	■
	曲を聴きながら楽器を鳴らす。	△	■
	様々な楽器に応じた鳴らし方が分かる。	△	■

○：到達 △：いくらかできる ■：難しい —：評価困難

さらに、チェックリスト等を互いに関連付けて、具体的な指導内容を明確にし、かつ、実際の授業で評価しやすいようにするために、学校独自の段階表として「内容ごとの段階評価項目Ⅰ」を作成した。「内容ごとの段階評価項目Ⅰ」の「器楽」の内容を表4-4に例示する。

表4-4 「内容ごとの段階評価項目Ⅰ（器楽）」

学習活動	段階評価項目
B 楽器選び・演奏	① 楽器の音に表情を変えることができる。 ② 音のする方に目を向けることができる。 ③ 視線で、どの楽器を選ぶかを示すことができる。 ④ 教師の支援を受けながらの演奏に、落ち着いて取り組むことができる。 ⑤ 自分で楽器を持ち、教師の支援を受けながら鳴らそうとすることができる。 ⑥ 自分で楽器を持ち、教師の部分的な支援を受けながら鳴らすことができる。 ⑦ 自分で楽器を持ち、一人で鳴らすことができる。

これらの取組を通して、A特別支援学校小学部重複学級の「おんがくあそび」においては、「個別の指導計画パッケージ」を図4-2のように組み立てて、指導内容の明確化を図り、検証授業①を実施した。「個別の指導計画パッケージ」を組み立てて活用し、対象児の学習到達度を測り、本時の指導内容を表4-5のように設定した。指導案には、「本時で期待する姿」として示した。

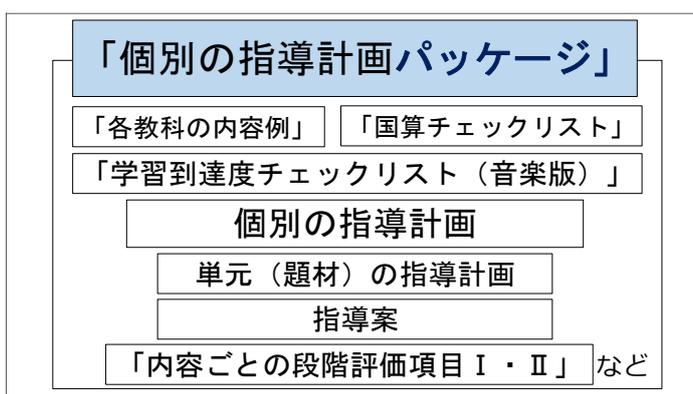


図4-2 「個別の指導計画パッケージ」

ただし、作成した段階表「内容ごとの段階評価項目Ⅰ」においては、根拠とした「各教科の内容例」や「学習到達度チェックリスト（音楽版）」に比べ、項目が粗く整合性も乏しい。また、段階や評価の視点も曖昧であるため、より精度を上げることが今後の課題である。

表4-5 検証授業①における対象児の指導内容

	指導内容
A児	曲の変化に、視線や表情で反応することができる。
	自分で楽器を持ち、一部支援で楽器を鳴らすことができる。
	曲に合わせて、課題となる動きをしようとするすることができる。
B児	曲の変化に、視線や表情で反応することができる。
	教師の支援を受けながら落ち着いて演奏することができる。
	曲の始まりや効果音に対して、視線や表情で反応することができる。

(3) 指導内容の妥当性・具体性の評価と段階表の改善について

授業後、評価を基に指導内容の妥当性と具体性について検討した。検証授業①は、「歌唱」、「身体表現」、「器楽」、「鑑賞」の全ての内容の観点ごとに学習活動が設定されていた。しかし、指導内容を「学習到達度チェックリスト（音楽版）」の観点に沿って分類すると、大きなばらつきがあった。ばらついた要因の一つは、「内容ごとの段階評価項目Ⅰ」にあると考える。例えば、器楽に関しては、楽器を鳴らすという点に焦点化されているが、重度・重複障害のある児童にとって、一つ一つの指導内容を習得し、次の課題設定をしていくには、項目の段階が粗い。「楽器を見る」、「目の前の差し出された楽器に触れる」、「手を伸ばす」、「握る」等、詳細な段階が必要である。加えて、その時間に使用する楽器を段階に応じて設定していくことで、より具体的で明確な指導内容が設定できると考えた。そこで、改訂版である「内容ごとの段階評価項目Ⅱ」を作成（次頁図4-3）した。例えば、「机上のツリーチャイムの音に気付いて見る」、「目の前に差し出されたツリーチャイムを見る」、「ツリーチャイムに手を伸ばす」、「触れる」、「触れると音が出ることを知り触ろうとする」等のように設定すると、その時間で到達可能であり、かつ、次の段階の目標設定もできるようになる。このように指導内容をより明確にすることにより、各授業

において、どのような反応を児童から引き出したいのかも明確になり、どのような手立てで、どのように関わり、どのように教えていくのかを具体的に検討できるようになる。

学習活動	段階評価項目
B 楽器選び・演奏	① 目の前の太鼓や木琴を見る。
	② 楽器を差し出すとそれを見る。
	③ 楽器などの音源のある方向に顔や視線を向ける。
	④ 支援を受け入れて楽器に触れる。
	⑤ 少しの時間であれば楽器に触れたり、握ったりする [物の単純な操作]。
	⑥ 音の出るおもちゃを好んで持ったり、触れたりする (がらがら等)。
	⑦ 楽器を見て、手を伸ばす [やり取りの予測]。
	⑧ 簡単に操作できる楽器で音を出し、音や振動を楽しむ。
	⑨ 振る楽器で音を出し楽しむ (鈴、マラカス、鳴子、ハンドベル等)。

図4-3 「内容ごとの段階評価項目Ⅱ (器楽)」 (抜粋)

検証授業②では、「内容ごとの段階評価項目Ⅱ (器楽)」を用いることで、より具体的に指導内容を明確にしていくことができるようになった。表4-6は、検証授業②における対象児の器楽に関する指導内容を、「内容ごとの段階評価項目Ⅱ (器楽)」の項目で示している。指導内容を「○」、その中でも本時で重点的に指導する指導内容を「◎」として表記した。実際の個々の指導内容は、本時で扱う楽器まで明確に示されたものである。検証授業①の指導内容と比較すると、個々の指導内容が多くなっている。指導内容の明確化とは、指導内容を焦点化することだけではなく、指導すべき内容を具体的に設定することにもつながる。一つの指導内容にじっくり取り組む授業もあるし、短い時間の学習活動を組み合わせる授業もある。重度・重複障害のある児童にとっては、1単位時間の中で、一つの指導内容にじっくり集中して取り組むことはなかなか難しい。また、授業で取り組んだからといって、すぐに指導内容が習得できるわけでもない。したがって、指導内容を繰り返し設定することが必要であり、その中でも本時の重点となる指導内容を設定し、習得状況に応じて重点を次の指導内容に変更していくことが重要である。

表4-6 検証授業②における対象児の器楽に関する指導内容と重点指導内容

	段階評価項目	A児	B児
B 楽器 選 び ・ 演 奏	① 目の前の太鼓や木琴を見る。		○
	② 楽器を差し出すとそれを見る。		○
	③ 楽器などの音源のある方向に顔や視線を向ける。		○
	④ 支援を受け入れて楽器に触れる。		○
	⑤ 少しの時間であれば楽器に触れたり、握ったりする [物の単純な操作]。		○
	⑥ 音の出るおもちゃを好んで持ったり、触れたりする (がらがら等)。		
	⑦ 楽器を見て、手を伸ばす [やり取りの予測]。		○
	⑧ 簡単に操作できる楽器で音を出し、音や振動を楽しむ。		○
	⑨ 振る楽器で音を出し楽しむ (鈴、マラカス、鳴子、ハンドベル等)。		
	⑩ 弦をはじいて音を出し楽しむ (オートハープ、ウクレレ等)。	○	◎
	⑪ こすったり揺らしたりして音を出して楽しむ (カバサ、ツリーチャイム等)。	○	
	⑫ 打楽器を手やバチで自由に打つ。	○	
	⑬ 試行錯誤しながら、勝手気ままに自由に音を出す。		
	⑭ 支援を受けて、両手で扱う楽器を鳴らす (タンブリン、トライアングル等)。	○	
	⑮ 支援を受け、笛やラッパを吹いて鳴らす。	◎	
	⑯ いろいろな楽器を鳴らして楽しむ。	○	

○：指導内容      ◎：重点指導内容

(4) ティーム・ティーチングによる授業づくり

本学習集団は、8人の児童を7人で指導するティーム・ティーチングであり、輪番でCTとなる。指導者が多く、全員で授業について話し合うことは難しく、CT任せになっていた。また、授業後に反省を行う際も、反省用紙を回覧して授業での児童の様子を記入する方法をとっていた。しかし、個々の実態把握を丁寧に行い、指導内容を明確にするようになってからは、学習活動や指導の手立て等についてお互いに積極的に意見を出し合い、協力して授業づくりができるようになった。また、授業前の児童がそろいの待つ短時間に、こまめに打合せをするようになり、個々の指導内容を突き合わせ、確実に指導できるよう学習活動も工夫するようになった。

(5) 学習評価について

チェックリストや「内容ごとの段階評価項目Ⅱ」を用いて、スモールステップで指導内容を明確にし、具体的に設定したことにより、観点別評価の「関心・意欲・態度」に偏ることなく、学習状況の評価を行うことができた。また、「何が身に付いたか」で一人一人の学びを捉えていくためには、「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」の観点で、指導内容を再分類し、評価規準を設定して、指導内容の妥当性を検証することができた。しかし、一人の児童に対して担当する指導者が一人で主観的に評価するので、評価自体の妥当性は高くはない。そこで、小グループ化した複数の児童を互いに担当し、事前にグループの児童の指導内容を熟知して指導から評価までを行うようにすることで評価自体の妥当性を高めることができた。

(6) 授業づくりのpdcaサイクルにおける「個別の指導計画パッケージ」について

本事例では、これまでも、チェックリスト等を使って、個別の指導計画に指導内容を記載していた。今回、「学習到達度チェックリスト（音楽版）」を用い、指導内容をより明確なものにした。授業後には、「内容ごとの段階評価項目」で評価し、授業の改善を図った。そして、その評価項目は、そのまま学習の履歴となり、指導内容を更に明確なものへと導いていった。この流れを図4-4

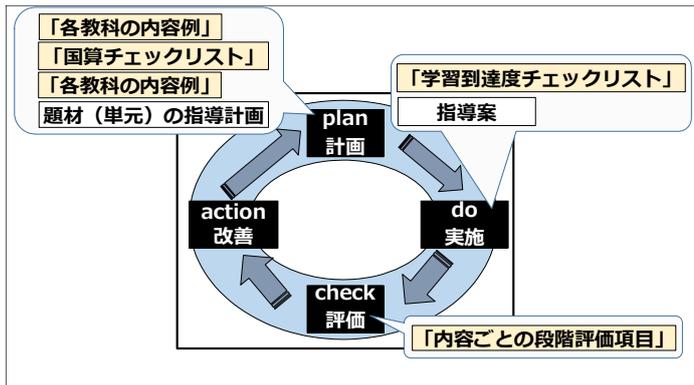


図4-4 pdcaサイクルにおける活用

に示す。こうした取組を繰り返すことで、一人一人の音楽の指導内容は、より実態に即したものとなり、その妥当性と具体性を高めることにつながった。

(7) まとめ

本事例では、教科としての枠組みで付けたい力を詳細な段階で把握できる段階表を作成して、「個別の指導計画パッケージ」に組み込むことで、学習到達度や本題材における指導内容を明確にして授業を行うことができた。また、授業づくりのpdcaサイクルにおいても、「個別の指導計画パッケージ」を活用し、評価、改善しながら次の授業につなぎ、指導内容の妥当性と具体性を高めることができた。そのことで、重度・重複障害がある児童生徒に対しても、授業が充実するとともに、次の題材（単元）での指導内容を段階を踏んで具体的に設定することができ、学習を積み上げることができるようになった。今回の取組では、重度・重複障害のある児童に適用できる段階表を作成・改善することに時間を要したが、児童生徒の実態に応じた学校独自の段階表を作りあげることができた。次年度以降は、これらを用いて、より簡便かつ正確に、授業における指導内容の明確化や評価を行うことができるのではないかと考える。さらに、学習の履歴が詳細に把握できるので、概括的な個別の指導計画段階での指導内容の精度も高まると考える。

## 2 特別支援学校（知的障害）の各教科等を合わせた指導における取組の工夫

知的障害者を教育する特別支援学校では、特に必要のあるときは、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて指導を行うことができる。各教科等を合わせた指導の一つである生単は、児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際的・総合的に学習するものである。生単では、広範囲に各教科等の内容を扱うことになり、図4-5のような手順で年間指導計画や単元の指導計画、1単位時間の指導案を作成することになる。

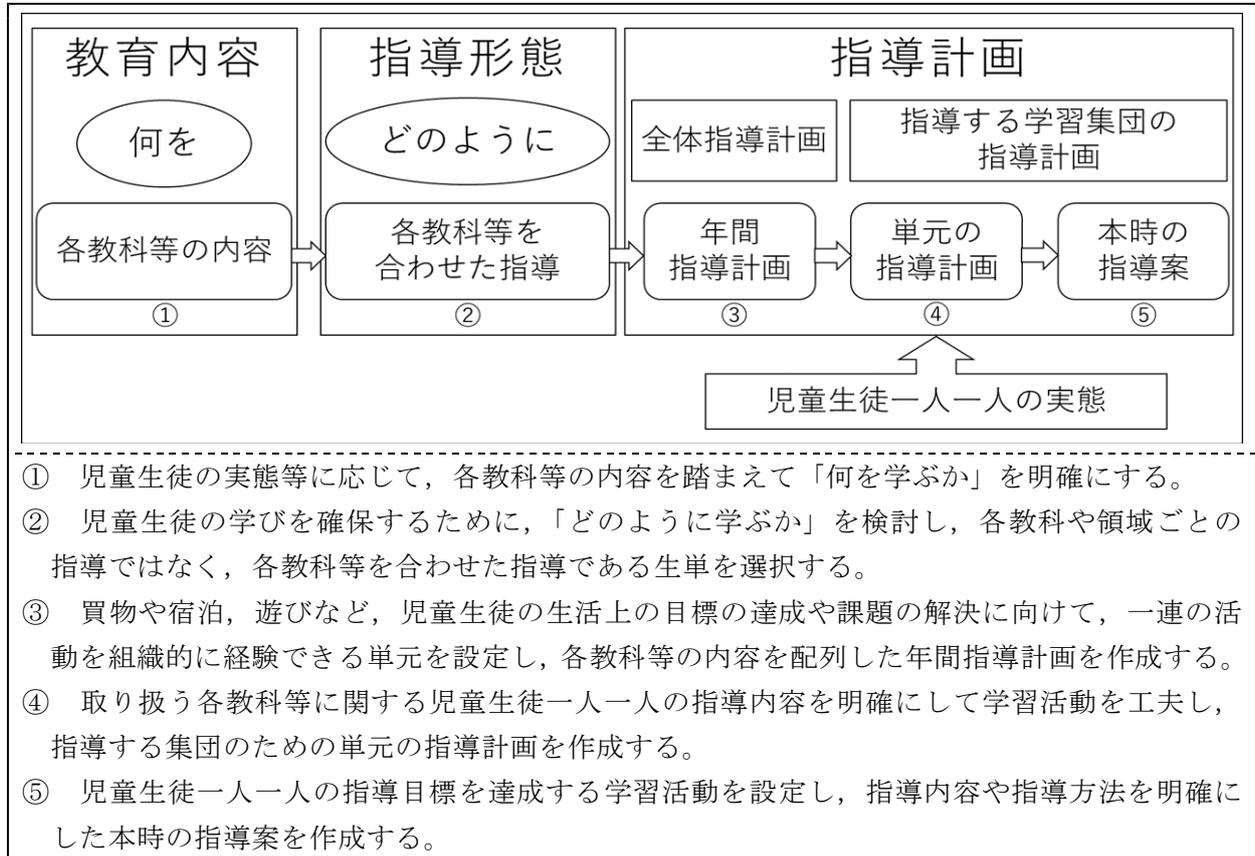


図4-5 生単の指導計画の作成手順例

図4-5の⑤の1単位時間の学習活動には、以下のような各教科等の指導内容が広範囲に含まれる。

- ・ 年間指導計画で示された指導目標に関する、一人一人の生活上の目標を達成し課題を解決するための指導内容
- ・ 設定された学習活動に含まれる一人一人の実態に応じた各教科等の指導内容

生単などの各教科等を合わせた指導では、各教科等の内容を広範囲に扱っていることに留意して指導することが必要である。児童生徒が興味・関心をもって生き生きと活動しているが、何を目標として教えているのか指導内容が不明確になることがある。各教科等の目標や内容、一人一人の実態に応じて指導内容を明確にし、授業を行い習得状況を確実に把握することが必要である。

### (1) B特別支援学校小学部における単元の指導計画の作成

B特別支援学校小学部の学級で実施した生単の授業づくりにおいて、次の項目について確認しながら、「個別の指導計画パッケージ」をどう組み立てて活用し、単元の指導計画や1単位時間の授業における指導内容を明確にしたか、その取組について述べる。

- ・ 全体指導計画としての単元の指導計画に配列された各教科の内容
- ・ 個別の指導計画における重点目標

ア 単元「作って遊ぼう」の全体指導計画に含まれる各教科の内容

本単元の目標は、「はさみやのりなどの用具の扱いに慣れることができる」ことと、「紙や空き箱、段ボールを使って見立て遊びやごっこ遊びを楽しむことができる」ことである。本単元には、図4-6のような特別支援学校学習指導要領に示された生活や図画工作の内容が主に含まれている。

	1段階	2段階	3段階
生活	・ 教師や友達と同じ場所で遊ぶ。	・ 教師や友達と簡単なきまりのある遊びをする。	・ 友達と関わりをもち、きまりを守って仲良く遊ぶ。
図画工作	・ かいたり、つくったり飾ったりすることに関心をもつ。 ・ 土、木、紙などの身近な材料をもとに造形遊びをする。	・ 見たことや感じたことを絵にかいたり、つくったり、それを飾ったりする。	・ 見たこと、感じたことや想像したことを、工夫して絵にかいたり、つくったり、それを飾ったり、使ったりする。

図4-6 学習指導要領における生活と図画工作の内容（抜粋）

これらの内容について、児童一人一人の実態を詳細に把握するために、「各教科の内容例」を用いて、生活の「遊び」や「決まり」、「交際」、図画工作の「造形遊び」や「表現」、「材料・用具」について実態を把握した（図4-7）。

	C児	D児	E児	F児
遊び	・ ブロック、パズルなどの組み合わせる遊びを好む。	・ 一人遊びや感覚遊びを好む。	・ 友達の動きに興味を示し、まねをして遊ぶ。	・ ダイナミックな遊びを好み、友達と場や物を
交際	・ 関わりたい気持ちは大きいですが、友達に受け入れても	・ 友達を意識した行動は少ないが、教師の言葉掛けに	・ 人との関わりが好きで、自分から関わろうとするこ	・ 友達との関わりを探っている段階である。
表現	・ 制作活動は好きで、集中して行う。 ・ 見本を見て、自分の作りたい物を決めて作り始めるが、完成までいか	・ 教師と一緒に、制作に取り組むことができる。 ・ 画用紙の色など材料の選択をすることができつつあ	・ 制作に意欲的に取り組む。 ・ 見本を見せることで見通しをもって取り組める。行程を一つずつ確認	・ 見本を見せることで見通しをもち、自分なりにまねをしながら制作することができる。
材料・用具	・ 道具の扱いへの興味は高い。はさみや糊などを使うことができるが、適切でない使い方をすることがある。	・ 道具や手元を見て操作することが難しいため、言葉掛けや支援が必要である。	・ 道具の扱いは丁寧に言うが、手指の操作性が高くはないため、細かな点で支援が必要である。	・ 道具を使うことができる。扱い方が適切でないこともあり、確認が必要である。

図4-7 生活と図画工作の具体的な実態（抜粋）

実態把握の結果、「友達への興味・関心は芽生えているが、場や物の共有が難しく、一人遊びや教師からの関わりを待つことが多い。新しい遊びに取り組んだり、同じ遊びを繰り返し工夫して遊んだりすることが少ない。友達と一緒に遊ぶ中での物の貸し借りや交代などの決まりが身に付いていない。」などの課題が分かり、これらを解決することを主にねらった。

イ 個別の指導計画における重点目標

「その児童生徒にとって本当に必要なことは何か」、「そのために1年間、どのような目標を設定するか」ということを考え、一人一人が重点的に取り組むこととして、個別の指導計画の中に重点目標を設定している。また、学期初めに生単の単元ごとの目標を設定する際、重点目標を関連させている。

	C児	D児	E児	F児
重点目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>伝えたいことや相手の質問に対して、多語文で話すことができる。</li> <li>集団活動におけるマナーを守ることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>写真や絵カード等から必要なものを選び、自分の意思を伝えることができる。</li> <li>手指の様々な動きや感覚に慣れ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>身振りや言葉、写真カードを使って、自分の意思を相手に伝えることができる。</li> <li>手指の巧緻性を高めてボタンの</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>相手を意識して、自分の意思を身振りや言葉で伝えることができる。</li> <li>日常生活で生じる変更に着</li> </ul>
指導目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>友達や教師に話し掛けて道具の貸し借りができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>手順を確認しながら活動を進めることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>友達や教師に身振りや言葉で話し掛け、道具の貸し借りができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>友達と同じ場で一緒に遊び、身振りや言葉で話し掛けることができる。</li> </ul>

図4-8 児童の重点目標（抜粋）

図4-8に示した重点目標について、アの「遊び」や「決まり」、「人との関わり」、「表現」、「材料・用具」などの指導内容と関連させて本単元の中で指導するようにした。

ウ 「国算チェックリスト」による実態把握

効果的な指導や支援のためには、詳細な実態把握が必要である。「各教科の内容例」だけでなく「国算チェックリスト」を用いることで、詳しく実態を把握することができ（図4-9）、教師が児童に関わる際の指導内容や配慮事項を考えることができた。

		C児	D児	E児	F児
国語	【聞く】 次の指導 内容となる 項目	3～4歳段階 聞いていた話 が途切れそうに なると催促する。	0～1歳段階 言われた所へ 物を持って行き 始める。	1～2歳段階 簡単な指示や 要求に応じる。	2～3歳段階 「～して～す る」の関係が分 かる。
	【話す】 次の指導 内容となる 項目	3～4歳段階 経験したこと を3,4語文で 話す。	1～2歳段階 「ちょうだ い」、「いや」な どを使う。	1～2歳段階 絵本を見て 知っている名前 言う。	1～2歳段階 「わんわん来 た」などの2語 文を使う。
算数	【数と計算】 次の指導 内容となる 項目	2～3歳段階 具体物を3ま で数える。	1～2歳段階 盆や皿に一人 に一つずつ配る。	2～3歳段階 具体物を3ま で数える。	2～3歳段階 具体物を3ま で数える。
	【量と測定】 次の指導 内容となる 項目	3～4歳段階 大きい小さい 、長い短い が分かり、比較 する。	1～2歳段階 長いひもを巻 いたり、たぐり 寄せたりする。	2～3歳段階 数量の多少、 大小を比べ、多 い方、大きい方 をとる。	2～3歳段階 数量の多少、 大小を比べ、多 い方、大きい方 をとる。

図4-9 「国算チェックリスト」による実態把握（抜粋）

エ コミュニケーションの発達の段階と遊びに関する実態について

学習活動を設定する際、児童のコミュニケーションの発達の段階と遊びに関する実態を把握した。本学級の児童は、周りの友達と遊ぶより一人で遊ぶことが多く、同じ遊びが継続しにくく、教師からの働き掛けを待つことが多い。本単元では、コミュニケーションと遊びの発達の段階を考慮して、友達や教師と一緒に活動して遊びを共有し、遊びを広げ、その中で関わりをもち、自らの意思を伝えたり、友達の話の聞いたりするやり取りが生まれるような遊びを設けることが必要だと考えた。

(2) 本学級で実施する「作って遊ぼう～車でレッツゴー!～」単元の指導計画について

(1)のアからエに基づき、まず、以下のように活動を工夫することにした。

- ・ ミニカーで遊ぶことが好きなため、興味をもって取り組める車作りを取り入れる。
- ・ はさみやのり、テープなどいろいろな道具を用いて車や道路、トンネルなどを段ボールなどで作り、友達と一緒に道路やトンネル、坂道で車を走らせたり、競争させたりして遊ぶことができるようにする。
- ・ 車を走らせる際に順番を守ったり交代したりすることを学べるようにする。
- ・ 同じ場を共有して遊ぶことで、関わりや、やり取りが生まれ、遊びを工夫して楽しく活動することができるようにする。

次に、単元の指導計画における学習活動を設定し、図4-10のように活動に含まれる各教科等の内容を記載した。

次	主な学習活動・内容	関連する教科の内容
一	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 梅雨の時期について話し合う。</li> <li>○ 「作って遊ぼう～車でレッツ・ゴー!～」について話し合う。</li> <li>○ 車を作る。                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 見本や手順表を見て作る。</li> <li>・ はさみやのり等の正しい扱い方を確認する。</li> </ul> </li> </ul>	生活：季節の変化と生活 国語：聞く・話す 図工：表現，材料・用具
二	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 道路を組み合わせる。                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・ セロハンテープやガムテープの扱い方を確認する。</li> <li>・ 道路をつなげる。</li> </ul> </li> </ul>	図工：表現，材料・用具 生活：いろいろな遊び，身近な人との交際
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 材料や種類ごとに分類する。</li> </ul>	算数：数と計算，量と測定

図4-10 本学級用の単元の指導計画（抜粋）

(3) 1 単位時間の指導案について

全体目標を「車や道路を使い、自分の好きな遊びを見つけて遊ぶことができる。」「場に応じたやり取りをしたり、決まりを守ったりしながら遊ぶことができる。」とし、図4-11のように個別の指導計画における重点目標と関連付けて個人目標を設定した。

A 児	ア 自分の考えた物を試行錯誤しながら作ることができる。	遊び，決まり
	イ やり取りの方法や決まりが分かり，実践しようとしながら教師や友達と一緒に遊ぶことができる。	人との関わり
B 児	ア はさみやテープなどの扱いを知り，材料を選択しながら教師と一緒に制作することができる。	道具の操作
	イ 教師や友達と同じ場でやり取りしながら，好きな遊びをすることができる。	人との関わり

図4-11 本時における個人目標（抜粋）

本時の実際では、指導目標を達成する指導内容と学習活動を設定した。学習活動には、枠囲みで例示しているように、各教科の内容が広範囲に含まれており、一人一人の具体的な指導内容を明確にした上で学習活動を工夫して本時の指導案を作成し、授業を行った（図4-12）。

過程	主な学習活動	指導及び支援上の留意点			
		C児	D児	E児	F児
導入	1 時間割を確認する。	○ 学習の始まりを言葉掛けしたり、姿勢を学習への気持ちの切替えをすることができる ○ 時間割を提示し、何時間目なのか、何が			数字を読む。指で数を示す。 【算数：数と計算】
	2 始めの挨拶をする。	・ 落ち着かない場合は、見通しをもてるよう言葉掛けを行う。	・ 時間割カードを注視して手を取り、学習の始まりを意識できるようにする。	・ 着席姿勢を正す。	簡単な挨拶をする。身振りを模倣する。 【国語：話す】
展開	4 道路を組み合わせて遊ぶ。	○ 「たくさん」、「長く」を合い言葉にする。 ・ どこを作ったかを教師と言わせ、活	・ 友達と一緒に挨拶を行うことが難しい場合は、教師と一緒にやる。	・ 友達と一緒に遊ぶこと	順番や交代などの意味を分かる。 【生活：いろいろな遊び】
					教師の話し掛けに応じる。簡単な説明を聞いて行動する。 【国語：聞く】
		大小、長短に気付く。 【算数：量と測定】			自由に組み合わせたり、組み立てたりする。 【図工：造形遊び、表現】

図4-12 本時の実際の抜粋と学習活動に含まれる各教科等の内容

(4) 学習評価について

平成28年8月の中央教育審議会「特別支援教育部会審議のまとめについて（報告）」において、「各教科等を合わせて授業を行う場合、各教科等の目標・内容を関連付けた指導及び学習評価の在り方が曖昧になりやすく、学習指導の改善に十分に生かしくくいという指摘がある。」と述べられている。この指摘のように生単では、児童生徒の関心・意欲・態度面に重点を置き、楽しく生き生きと活動して課題を解決できるかどうか注目しがちである。しかし、授業においては児童生徒が各教科等の内容を含め、どのような力を身に付けたのかを評価することが必要である。本単元では、図4-13のように、扱った各教科等の内容の習得状況を確認した。

	各教科の内容	学習の様子
生活	【遊 び】	・ 場を自分の空間としてではなく、友達と共有する場として捉え、友達のする遊びを受け入れ、同じ場で自分の遊びを展開することができた。
	【決まり】	・ 「順番」と言い、友達を待つことができた。
	【交 際】	・ 自分で組み立てた坂道を友達にも貸して一緒に遊ぶことができた。 ・ 前時や本時の楽しかった活動を友達の前で発表することができた。
図工	【造形遊び】	・ いろいろな材料を組み合わせて車を完成させることができた。
	【表 現】	・ 組み合わせ方の工夫だけでなく、うまく走れるように工夫することができた。
	【材料・用具】	・ はさみやのり、テープを用途に応じて使い分け、安全で適切な使い方ができた。
	【表 現】	・ 自分の車に名前を付けたり、友達の車に興味をもち、まねをして作ったりする。

図4-13 C児の学習の様子（生活、図画工作）（抜粋）

前頁図4-13の下線部は、C児が習得できた内容の一部である。学習の様子を「各教科の内容例」と照らし合わせて確認することで、何を習得したのかも明確にすることができた。また、本単元では、表4-7のように国語や算数に関する内容の習得状況も評価した。また、下線部の内容は、この単元で「習得できた」としたが、確実に身に付けるために単元終了後も生単や算数、国語などの教科別の指導においても、これらの内容を関連させてそれぞれの指導内容を明確にして授業を行うことができた。

表4-7 C児の学習の様子（国語，算数）

国語	【聞く】	・ 教師の説明を最後まで聞いてから行動することができた。
	【話す】	・ 友達の要求に「僕が作ってから。」など、簡単な言葉で答えることができた。 ・ 楽しかったことを自分の言葉で発表することができた。
算数	【数と計算】	・ 1対1対応でタイヤを2個選ぶことができた。
	【量と測定】	・ 教師と一緒に道路を組み合わせて長く作る <u>ことができた</u> 。

また、一人一人の指導内容を更に明確にするためには、「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」の観点別評価を実施し、学習活動を各教科等の内容と関連させ、何を教えるのか、何を学んだのか指導内容や習得状況を明確にすることも考えられる。

(5) 授業づくりのpdcaサイクルにおける「個別の指導計画パッケージ」について

一人一人の実態に基づく単元の指導計画や1単位時間の指導案を作成する際、図4-14のように、それぞれの段階で、取り扱う各教科等の内容について、「各教科の内容例」と「国算チェックリスト」を用いて一人一人の実態を把握し、指導内容を明確にした。また、授業後は習得状況の確認を表4-7のように実施し、それが以後の指導のための実態把握となり指導内容の明確化につながった。例えば、

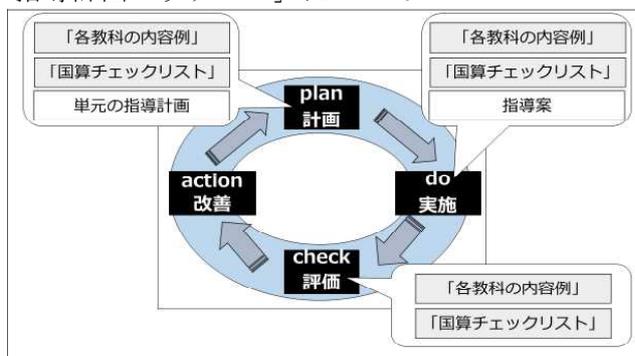


図4-14 pdcaサイクルにおける活用

生単の単元「夏を楽しもう」において、生活の「場や物の共有」や「順番」、「交代」、図工の「表現」、「材料・用具」に関して、習得状況に応じた指導内容を設定して授業を行うことができた。

(6) まとめ

本事例では、図4-15のような「個別の指導計画パッケージ」を考えた。単元の指導計画を作成する際、個別の指導計画の重点目標や生単の指導目標との関連をもたせた。個別の指導計画には、単元で扱う生活などの内容等は具体的には記載されないため、「各教科の内容例」や「国算チェックリスト」を参考に指導内容を具体化するとともに1単位時間の学習においても各教科等の実態を把握して、一人一人の指導内容を具体化して指導内容の明確化を行うことができた。

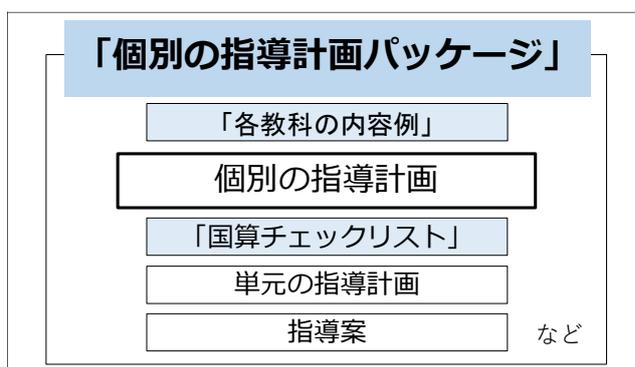


図4-15 「個別の指導計画パッケージ」

このようにして「個別の指導計画パッケージ」を組み立てて活用することで、p. 68の図4-5で示したそれぞれの段階で指導内容を具体化し、授業における指導内容を明確にすることができる。また、指導後は、何を学んだのか習得状況を把握し、その情報を「個別の指導計画パッケージ」の一部として活用して、次の授業における指導内容の明確化につなぐことができる。一人一人の指導内容を明確にすることで授業が充実し、一人一人の学びを確かなものにできると考える。

### 3 特別支援学校（肢体不自由）の各教科における取組の工夫

#### (1) 特別支援学校（肢体不自由）の教科等の目標及び内容

特別支援学校中学部学習指導要領においては、「各教科の目標、各学年、各分野又は各言語の目標及び内容並びに指導計画の作成と内容の取扱いについては、中学校学習指導要領第2章に示すものに準ずるものとする」とされている。また、指導計画の作成と内容の取扱いに当たっては、「生徒の障害の状態や特性等を十分考慮するとともに、第2章第1節第1款において特に示している事項に配慮するものとする」とされている。

#### (2) 中学部社会科における年間指導計画

表4-8は、C特別支援学校中学部「準ずる教育課程」の第2学年の年間指導計画の一部である。

表4-8 年間指導計画 第2学年1学期（抜粋）

単元名（地理的分野）	時数	単元名（歴史的分野）	時数
第2章 世界から見た日本のすがた		第4章 近代の日本	
第2節 世界から見た日本の人口	3	第1節 ヨーロッパ人との出会いと全国統一	6
第3節 世界から見た日本の資源・エネルギーと産業	5	※ 評価などの予備時間	2
第4節 世界と日本の結びつき	2	<b>第2節 江戸幕府の成立と鎖国</b>	<b>6</b>
※ 評価などの予備時間	1	第3節 産業の発達と幕府政治の動き	6
		※ 評価などの予備時間	2

#### (3) 単元の指導計画

表4-8の年間指導計画に基づき、歴史的分野第2節「江戸幕府の成立と鎖国」を単元として設定した。表4-9は、単元の指導計画である。

表4-9 単元「江戸幕府の成立と鎖国」指導計画

単元「江戸幕府の成立と鎖国」		指導時数（全6時間）		
指導目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 江戸幕府の成立や260年以上続いた幕府の基礎がつけられたことに関心をもたせ、政治・経済・外交について意欲的に追究させる。</li> <li>○ 江戸幕府の基礎がどのようにしてつけられたかを読み取った様々な資料を基に、幕府の政治や経済、鎖国下の対外関係と関連付けて考察させ、自分の言葉で表現させる。</li> <li>○ 江戸幕府の政治の特色や、経済の仕組み、鎖国下の対外関係等について、年表や幕府の組織図、地図、史料に基づく統計資料等から読み取らせ、ノートにまとめさせる。</li> <li>○ 江戸幕府の成立と大名統制、身分制度の確立及び農村の様子、鎖国政策、鎖国下の対外関係などを通して、幕府と藩による支配が確立したことを理解させる。</li> </ul>			
指導内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 単元を貫く学習課題の設定（江戸幕府の成立、幕藩体制の確立）</li> <li>・ 江戸幕府の成立と支配の仕組み（大名や朝廷の統制）【本時】</li> <li>・ 様々な身分と暮らし（武士と町人、村と百姓、厳しい身分による差別）</li> <li>・ 貿易の振興から鎖国へ（朱印船貿易と日本町、禁教と貿易統制の強化、島原・天草一揆と鎖国）</li> <li>・ 鎖国下の対外対策（中国とオランダ、朝鮮と琉球王国、アイヌ民族との貿易）</li> <li>・ 単元のまとめ（これまでの学習内容のまとめ）</li> </ul>			
観点	社会的事象への関心・意欲・態度	社会的な思考・判断・表現	資料活用の技能	社会的事象についての知識・理解
評価規準	江戸幕府の政治、身分によって異なる人々の暮らし、鎖国下の対外関係に対する関心を高め、意欲的に追究している。	江戸幕府の成立を大名統制、鎖国政策、身分制度の確立及び農村の様子、鎖国下の対外関係から課題を見だし、江戸幕府の政治の特色を多面的・多角的に考察し、公正に判断して、その過程や結果を適切に表現している。	江戸幕府の成立と大名統制、鎖国政策、身分制度の確立に関する史料、年表などの様々な資料を収集するとともに、情報を適切に選択して読み取ったり、図表にまとめたりしている。	江戸幕府の成立と大名統制、鎖国政策、身分制度の確立及び農村の様子、鎖国下の対外関係を理解し、その知識を身に付けている。

#### (4) 対象児

##### ア G児（中学部2年）の概要

肢体不自由があり、左上肢、左下肢に緊張が入りやすく、両手を使用する活動は難しい。左側に姿勢が崩れやすいため、机に左腕の肘を固定させて座る。興味・関心をもって意欲的に学習に取り組み、発言や挙手も多い。言葉で説明されると理解しやすい。

イ 平成28年度鹿児島学習定着度調査の結果から

表4-10は、平成28年度鹿児島学習定着度調査における観点別平均通過率を示したものである。G児に関して、「知識・理解」は、本県の平均通過率に達しており、基礎的・基本的事項がおおむね定着していたが、「思考・判断・表現」と「資料活用の技能」に関しては、本県の平均通過率を下回っていた。また、小問ごとの通過率を見ると、「思考・判断・表現」における「提示された資料を関連付けたり、比較したりして読み取ったことを基に、社会事象について説明する問題」の通過率が極端に低かった。そこで、「①様々な資料から必要な情報を的確に読み取る力、②読み取ったことを比較・関連付け統合しまとめる力、③まとめたことから自分の考えをもち、表現する力」の向上を図ることにした。

表4-10 観点別平均通過率

観 点	G児	県平均
社会的な思考・判断・表現	12.5%	40.3%
資料活用の技能	60.0%	73.4%
社会的な事象についての知識・理解	78.6%	61.7%

(5) 個別の指導計画から

表4-11は、G児の個別の指導計画の一部である。今年度の支援目標を1年間のスパンで具体的に整理し、それを実現するために自立活動の年間指導目標が明記されている。全ての教科で共通する基本的な配慮・支援について、G児の実態及び指導の手立てが記載されている。

表4-11 G児の個別の指導計画（抜粋）

今年度の支援目標	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 周囲と協調しながら生活できるようにする（周囲とのコミュニケーションの取り方）。</li> <li>・ 自分に合った学習の仕方を習得できるようにする。</li> <li>・ 培った知識や技能を様々な場面（総合的な学習の時間等：「校外学習」、生活全般（日記）：「漢字の使用」）で生かせるようにする。</li> <li>・ 自己管理（「身の回りの整理整頓」、「体力向上」、「体調管理」）の習慣を身に付けられるようにする。</li> </ul>	
自立活動の年間指導目標	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自己管理（「身の回りの整理整頓」、「体力向上」、「体調管理」）の習慣を身に付けられるようにする。</li> <li>・ 日常生活や学習時に必要な（自分に合った）上肢や手指の動きを身に付けられるようにする。（文字の大きさをそろえ、文章を書けるようにする。書字に取り組みやすい姿勢を身に付けられるようにする。）</li> <li>・ 「自分のできること」、「工夫すればできそうなこと」、「周囲の支援があればできること」を判断し、実践できるようにする。</li> </ul>	
全ての教科で共通する基本的な配慮等	
生徒の実態	指導及び支援の手立て
1 文字を書くことが難しい（書字に時間が掛かる、字が乱れる）。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 滑り止めの紙挟みを活用し、ノートを固定する。</li> <li>○ 書くことに替えて、言語での表出やワークシートの工夫を行う。</li> </ul>
2 文章や言葉を中心とした課題が得意である。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 学習で覚えたことを発表させる機会を設け、自信ややる気を高める。</li> <li>○ 基礎的・基本的な事項の活用を促すようにする。</li> </ul>
3 身体のぐらつきによる視線のぐらつきから集中力が低下することがある。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 必要に応じて活動量を調整する。</li> <li>○ 身体の状況に応じて、ポイントを絞った情報提示や授業展開を行う。</li> </ul>
4 継次処理が優位である（「課題を部分的に把握し、順番に解決する」、「耳からの情報を受け取りやすい」、「言葉による説明が理解しやすい」）。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 段階的に教える。</li> <li>○ 部分から全体への方向性を踏まえて教える。</li> <li>○ 聴覚的・言語的な手掛かりを活用する。</li> </ul>

(6) 学習上の特性等から

学習を進めるに当たっては、「姿勢」、「見え方」、「動作」、「認知の特性」などの観点から、肢体不自由があるG児の障害の特性や学習上の困難さを十分に把握し、具体的な指導及び支援について次頁表4-12のように設定した。

表4-12 G児の障害の特性と具体的な指導・支援（一部）

観 点	障害の特性・学習上の困難さ	具体的な指導・支援
姿 勢	・ 身体のぐらつきによる視線のぐらつきがある。	・ 姿勢の崩れを少なくするために、養護机のへこみ部分左側に椅子を寄せ、左肘を机に付けて固定するかたちで座らせる。
見え方	・ 展開図や漢字など、線の多い形などは見えにくさや捉えにくさがある。	・ 視覚情報はシンプルにする。
動 作 (書字)	・ まひのため両手を使う活動は難しい。書字などは右手を使う。	・ 左肘を机に付けて固定させる。 ・ 紙挟みを活用させる。
認知の特性	・ 見るより、聞いた方が理解しやすい。	・ 言葉で説明を加える。 ・ 定義付ける。
表 出	・ 語彙が少なく、文章表現は短め。	・ 拡大したワークシートを用いて、キーワードで答えられるようにする。

(7) 本単元における指導内容

本単元における指導内容は、中学校学習指導要領社会編（歴史的分野）の内容(4)「近世の日本」の中項目イ「江戸幕府の成立と大名統制，鎖国政策，身分制度の確立及び農村の様子，鎖国下の対外関係などを通して，江戸幕府の政治の特色を考えさせ，幕府と藩による支配が確立したことを理解させる。」である。

(8) 本時の実際

ア 本時の全体目標

- 大名配置や武家諸法度，参勤交代などの資料から，大名統制について読み取ることができる。

【資料活用の技能】

- 大名配置や武家諸法度，参勤交代などの資料を関連付けて，江戸幕府が，どのようにして大名を統制することができたかを考察し，適切に表現できる。

【社会的な思考・判断・表現】

イ 授業におけるG児の指導内容

「江戸幕府による大名統制について，大名の種類と大名配置，武家諸法度，参勤交代に基づいて理解する。」という江戸幕府の成立と支配の仕組みに関することが本時の指導内容である。語彙が少なく，書字や文章化が苦手なG児の学習上の困難さ等を踏まえて，指導内容を「江戸幕府がどのようにして大名統制できたか，板書やワークシートのキーワードをつないで文章化する。」と具体的に設定した。

ウ 授業における具体的な指導・支援

資料活用の場面では，大名配置の特徴についてデジタル教材で日本地図上に分布状況を示したり，大名行列図を活用して参勤交代の様子を示したりすることで，G児は指示された箇所を指差すことができた（写真4-1）。また，親藩や譜代大名の配置の特徴については，徳川氏との関係に着目させ，「江戸からの距離は？」という発問に対して，「近い」とG児は回答することができた。ワークシート（資料4-1）に関しては，G児の書字に関する実態を踏まえ，B4判に拡大し，必要事項のみ記入する形式とし，実際の板書（次頁写真4-2）と対応させるように工夫した。文章化することが苦手なG児は，書字に掛かる負担が軽減され，キーワードをつないで文章でまとめることができた。



写真4-1 資料活用の場面

〈大名支配〉

参勤交代の制度 ← 徳川氏

【参勤交代の費用】資料集 P82, 83  
Q 加賀藩の参勤交代から何が分かるか？  
江戸での費用が大分かかた。

- 参勤交代の確認
- 領地と江戸を往復させる。
- 参勤交代の費用…参勤交代の費用+江戸の生活

【まとめ】なぜ，家光は，武家諸法度に参勤交代を加えたのか，外様大名の配置とも関連させて説明しなさい。  
参勤交代の費用を減らして，大名の参勤交代の負担を軽減させた。江戸からの距離が近い。参勤交代の負担が軽減された。江戸からの距離が近い。参勤交代の負担が軽減された。江戸からの距離が近い。

大きな負担となり，経済力が弱まった。

資料4-1 G児のワークシート



写真4-2 実際の板書

(9) 1 単位時間の授業における指導内容の明確化の手順

図4-16は、本事例における指導内容の明確化の手順を示したものである。

まず、年間を通じて設定された全体指導計画に基づき指導内容を設定する (①)。各単元の指導内容の設定に当たっては、習得状況確認テストの結果等でG児のこれまでの学習の履歴を踏まえ、単元内の指導内容を調整する (②)。次に、教えた内容をより確実に指導するために、肢体不自由のあるG児の障害の状況や学習上の困難さ等を十分に配慮する必要がある。ここでは、個別の指導計画で整理した障害の特性や配慮事項、自立活動の内容などを踏まえて指導内容を具体的に設定する (③)。さらに、鹿児島学習定着度調査の結果等を踏まえ、単元や1 単位時間の授業におけるG児の具体的な指導内容とする (④)。この手順から、「何を教えるか」は、全体指導計画から、「どれくらい教えるか」は、学習の履歴から、「どのように教えるか」は、個別の指導計画から設定することが分かった。また、「どこに指導の重点を置くか」は、鹿児島学習定着度調査の観点別評価の結果を踏まえて設定することも分かった。単元終了時に習得状況確認テストを実施し、評価結果を学習の履歴として蓄積する (⑤)。

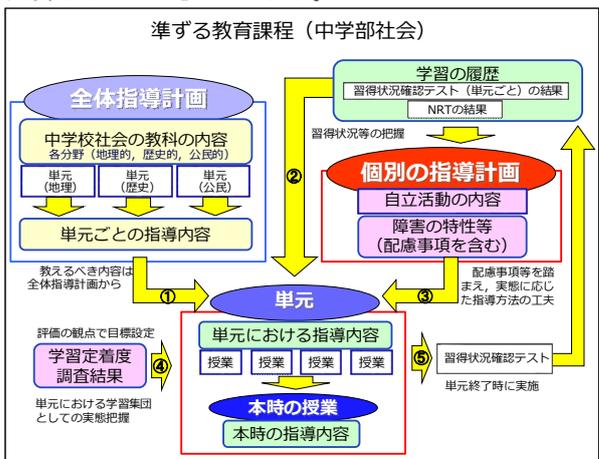


図4-16 1 単位時間の授業における指導内容の明確化の手順

その手順において、学習の履歴や指導上の配慮など、授業におけるG児の指導内容の具体化のために「個別の指導計画パッケージ」として整理したものが図4-17である。C 特別支援学校の個別の指導計画は、指導上の配慮点が主な記載事項であるため、「実態に応じた指導」及び「教師間の情報共有」の機能を果たしており、教科の内容の習得状況に関する「学習履歴の確認」の機能は備えていない。したがって、知的な遅れはないが、肢体不自由があり、学習上の困難さがあるG児の指導内容を具体化する場合、教科の内容に関しては、全体指導計画に基づきながらも、個別に具体化するために単元ごとの習得状況確認テストの結果なども含めて「個別の指導計画パッケージ」として捉えることが必要である。また、自立活動の内容等も十分に踏まえることで、よりよく学び、学んだことを着実に習得できるように指導内容を具体化することも大切である。

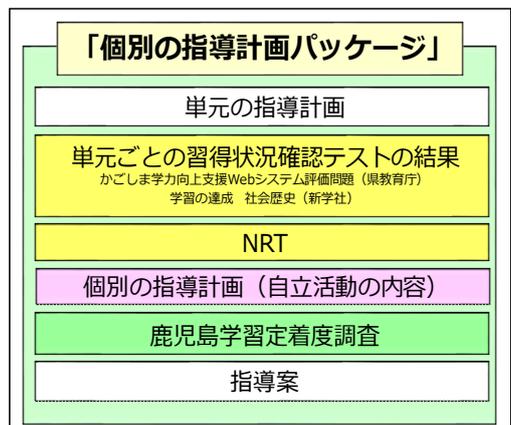


図4-17 「個別の指導計画パッケージ」

## (10) 評価

### ア 本時における評価

「資料の活用技能」に関しては、拡大図やテレビモニター、教科書に掲載されている数値など、活動に応じて活用場面を設定したことで、G児は、着目すべき箇所を指差し等で確認することができた。資料からの読み取りが難しい場面では、教師が次のヒントを即時に出すことが多く、G児は回答できているものの、十分に思考する機会は少なかった。そのため、資料をどのように活用し、関連付ければよいか十分に理解させることはできていなかったと考えられる。

「社会的な思考・判断・表現」に関しては、前時の学習内容に触れ、G児の知識・理解の状況に応じて、丁寧な口調で働き掛けることでG児の意見を引き出した。「なぜ」、「どうして」とG児に疑問をもたせたり、理由を考えさせたりする発問によって、G児はキーワードで答えることができた。授業の終末段階では、評価規準である「江戸幕府がどのように大名統制したかまとめている。」に関して、G児は、ワークシートで確認したキーワードをつなげて「参勤交代ではお金を使わせて、大名の経済力を弱めて幕府に抵抗させないため、江戸から離れた場所に配置してお金を使わせる。」と記述することができた。しかし、G児がじっくりと考えたり、生徒同士で互いの意見を交換させたりするという場面は設定できていなかった。

これらのことから、次時に向けて、「幕府」と「大名」の両方の立場を同時に考えさせるのではなく、例えば、一方の立場でG児に考えさせ、他の生徒にはもう一方の立場で考えさせるようにして、それぞれの目的や利害関係を生徒同士で話し合わせる場面を設定することや、小学校社会科及び中学校社会科の「資料活用力に関する目標」を参考に、G児の資料活用の技能に関する実態を再度把握し直し、目標を焦点化することなどが必要である。

### イ 単元における評価

本時の授業では、ワークシートで確認したキーワードをつなげて文章で表現することがおおむね良好であったが、単元のまとめ段階において実施した単元テストでは、「資料活用の技能」が40点中20点、「社会的な事象についての知識・理解」が135点中75点、「社会的な思考・判断・表現」が25点中5点であった。また、かごしま学力向上支援Webシステムの結果からは、「社会的な思考・判断・表現」はB評価であった。このことから、G児は、1単位時間の授業において学んでいると評価できても、単元全体としては目標とする学力が身に付いていない可能性があることが考えられる。特に、「社会的な思考・判断・表現」については、本単元以外のこれまでの単元においても同様の傾向が見られている。「思考・判断・表現」の力を高めるためには、「知識・理解」の指導や評価だけにとどまらず、思考するための材料をどのように見当を付けるか、それらの材料を用いてどのように思考するかなど、G児の学習の進め方についても十分な把握を行うことが必要である。そして、自立活動の指導としても取り上げることや、個別の指導計画へ記載事項を付加することなど、「個別の指導計画パッケージ」として更に充実させることが、G児の指導に望まれる。あわせて、体幹や視線のぐらつきがあり、まひのため左手での押さえや右手での運筆が困難で文字を大きく書いてしまうG児にとって、記述が主となるテストのみでは正確な評価が困難な可能性もある。合理的配慮の観点からも、評価方法については今後更に検討することが必要であると考えられる。

## (11) まとめ

個別の指導計画に各教科の指導内容の記載がない場合は、単元の習得状況の結果など、生徒の学習履歴を確認できる情報を「個別の指導計画パッケージ」の中に組み込むことが必要である。また、授業における指導内容の明確化に当たっては、学習指導要領や年間指導計画に基づく教科の指導内容に、生徒の学び方に関する配慮事項等を関連付けて具体化していくことや、着実な習得のために学習上の困難さを改善・克服する自立活動の視点を加えることが必要である。

本研究では、全ての県立特別支援学校の個別の指導計画活用状況について、実態把握を行い、その現状と課題を明らかにした。そして、授業での一人一人の教育的ニーズに応じた指導内容について整理し、「何を教えるか」を明らかにして児童生徒一人一人の確かな学びに応える個別の指導計画活用の在り方を検討してきた。

以下に、これまでの研究の成果と今後の課題について述べる。

### 1 研究の成果

児童生徒一人一人の指導内容を明確化するために、個別の指導計画の捉え直しを行い、チェックリストや単元（題材）の指導計画及び本時の指導案などを含めたものを「個別の指導計画パッケージ」とする考え方の提案を行った。

3校での検証授業において、どのように「個別の指導計画パッケージ」を組み立て、活用することが、児童生徒一人一人の指導内容の明確化につながるのかを検証した。「知的障害の教育課程」又は「重複障害の教育課程」の児童生徒の場合には、児童生徒の実態に即した各教科等での適切な実態把握が重要であることが分かった。チェックリストにおける各教科等の実態把握は、より具体的な指導内容の設定につながり、学習の習得状況の把握のためのツールとしても活用できることが分かった。

一方、「準ずる教育課程」又は「下学年代替の教育課程」の児童生徒の場合には、自立活動の指導内容から障害による学習上の特性を十分に考慮し、適切な指導及び必要な支援を検討することが必要であることが分かった。自立活動の指導内容を踏まえることで、教科の指導内容もより具体的なものとなることが明らかとなった。

「個別の指導計画パッケージ」の考え方を通して、様々なツールは授業のpdcaサイクルのあらゆる段階で生かされ、それにより指導の個別化が図られ、個に応じた指導・支援の充実につながることが確認された。

### 2 今後の課題

各学校、各児童生徒、各教科等において、どのように「個別の指導計画パッケージ」を組み立て、活用することが指導内容の明確化につながるのかを今後も研究していく必要がある。場合によっては、在籍する児童生徒の実態をより適切に把握するための独自の評価の段階表を作成・活用するなど、「個別の指導計画パッケージ」の工夫が必要である。

また、授業において、児童生徒一人一人の指導内容が明確であったかは、適切な評価を行うことで明らかとなっていく。特別支援学校は、在籍する児童生徒の実態等が様々であり、指導の形態も、学校・学部・学年部・学級ごとに異なる。こうした独自の指導の形態の中で、児童生徒一人一人の教科等ごとの学習内容の習得状況を把握するには工夫が求められ、特に複数の教科等の内容が含まれている各教科等を合わせた指導においては、更なる配慮と工夫が求められる。

個別の指導計画と授業のつながりは、観点別学習評価を通して明らかになり、児童生徒一人一人の指導内容が更に明確なものとなっていく。そのためにも、各学校において評価の工夫が求められる。

平成24年7月中央教育審議会初等中等教育分科会から「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」の報告がなされた。今後、障害のある児童生徒の自立や社会参加を一層推進していくためには、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校において、連続性のある学びの場を確保し、その中で一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援を更に充実させていく必要がある。

このような中、本研究は個別の指導計画と授業のつながりという視点に再度着目し、目の前の児童生徒が「何を学ぶのか」という指導内容を明確にする上で「個別の指導計画パッケージ」という考え方が有効であることを検証できた。授業レベルにおいて指導内容を明確にすることこそが、一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援を充実させ、児童生徒一人一人の確かな成長を促す授業づくりにつながる一歩になるものと考えらる。

最後に、本研究を進めるに当たり、実態調査に御協力いただいた全ての県立特別支援学校、実践事例を提供して下さった研究協力員の先生方に心からお礼申し上げたい。

## 【引用・参考文献】

- 文部科学省 『特別支援学校幼稚部学習指導要領』 平成29年4月
- 文部科学省 『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』 平成29年4月
- 文部科学省 『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』 平成21年3月
- 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』 平成21年6月
- 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）』 平成21年12月
- 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』 平成21年6月
- 鹿児島県総合教育センター 『研究紀要 第108号』 平成16年3月
- 鹿児島県総合教育センター 『研究紀要 第120号』 平成27年3月
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会  
『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』 平成22年4月
- 中央教育審議会初等中等教育分科会報告  
『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進』 平成24年7月
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育部会  
『第7回 配付資料5 一木委員提出資料』 平成28年4月
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会  
『知的障害教育における学習評価の方法と実際』 平成23年3月 ジアース教育新社
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所  
『専門研究B知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す  
方策に関する研究－特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて－』 平成27年3月
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所  
『「育成を目指す資質・能力」をはぐくむための知的障害教育における  
－学習評価の9実践事例を踏まえて－』 平成28年9月 ジアース教育新社
- 筑波大学附属桐が丘特別支援学校 『研究紀要 第51巻』 平成28年3月
- 長崎県立長崎特別支援学校 『研究報告書』 平成26年3月
- 三浦光哉他著 『個別の指導計画における書式モデルの類型化と活用するための改善策  
－全国知的障害附属養護学校の調査を通して－』 発達障害研究 第24巻 第4号 平成15年
- 徳永豊著 『障害の重い子どもの目標設定ガイド』 平成26年10月 慶應義塾大学出版会

どのような「個別の指導計画パッケージ」を組み立て、活用するかは、学校ごと、児童生徒ごと、各教科ごとに異なります。

資料編では、三つの「個別の指導計画パッケージ」を紹介します。

- I 音楽（知的障害の教育課程の教科）・・・ 83
- II 生活単元学習（各教科等を合わせた指導）・・・ 85
- III 社会（準ずる教育課程の教科）・・・ 87

当センターと県立加治木養護学校で、協力して作成したチェックリストの紹介をします。

- IV 「内容ごとの段階評価項目Ⅱ（器楽）」・・・ 89



# I 音楽（知的障害の教育課程の教科）

## 重度・重複障害がある児童

- ・ 表出が弱く、変化が分かりにくい。
- ・ 学習の積み上げが難しい。
- ・ みんな同じような目標…。
- ・ 授業も同じような学習活動…。

## ティーム・ティーチング

- ・ 集団が大きく、実態差が大きい。
- ・ 指導者が多くて、打合せが大変。
- ・ 担当の児童とほぼ1対1で授業。

### 「個別の指導計画パッケージ」

「各教科の内容例」

「国算チェックリスト」

①①'

「学習到達度チェックリスト(音楽版)」

①①'

個別の指導計画

②

単元（題材）の指導計画

③

指導案

④

「内容ごとの段階評価項目 I・II」

①①' ⑤

など

## 【指導内容の明確化の手順】

- ① 詳細な段階のチェックリスト等を使って、実態（＝学習到達度）を把握する。

「学習到達度チェックリスト（音楽版）」「器楽」

段階・意義	かなでる（器楽）
外界の刺激や活動への遭遇 反射的反応 ※ 各観点の共通項 (歌唱 身体表現 器楽 鑑賞)	眠っていて突然の音に泣き出す
	規則的なリズムで立く
外界への注意の焦点化と探索 自発運動	大きな音を聞いたときに体に力が入る
	大きな音に驚き、顔をこわばらせる
	目の前の太鼓や木琴を見る
他者への注意と反応、発声、注意の持続、物の単純な操作、自体の操作	楽器を差し出すとそれを見る
	楽器などの音源のある方向に顔や視線を向ける
	音の出るおもちゃを好んで持ったり触れたりする
	少しの時間であれば触ったり、握ったりする
やり取りの予測、ターン化、学	支援を受け入れ楽器に触れる
	楽器を見て、手を伸ばす

段階が粗いと、同じ段階にずっととどまり、同じ指導の繰り返しになる。

機能的にできないときは、「評価不可」や「代替となる行動」等を検討する。

- ② 個別の指導計画の音楽の目標を設定する。

(①') 必要に応じて追加の実態把握

- ③ 単元（題材）の指導計画を作成する。

- ④ 指導案を作成する。

- 学習到達度の次の段階を、指導内容に設定する。

- ・ 学習活動に応じて、「歌唱」、「身体表現」、「器楽」、「鑑賞」の観点ごとに、指導内容を明確にする。

毎年同じにならないようにする。

学校（学習集団）独自の段階表があると、評価が安定し、次の指導内容の設定もしやすい。  
実態把握にも使える。

目標と評価は、表裏一体。  
実態把握のツールであり、指導内容一覧でもある。

項目は系統性・段階性を、十分考慮して作成する。

「内容ごとの段階評価項目Ⅱ（器楽）」（抜粋）

学習内容	段階評価項目
B 楽器選び・演奏	① 目の前の太鼓や木琴を見る。
	② 楽器を差し出すとそれを見る。
	③ 楽器などの音源のある方向に顔や視線を向ける。
	④ 支援を受け入れて楽器に触れる。
	⑤ 少しの時間であれば楽器に触れたり、握ったりする [物の単純]
	⑥ 音の出るおもちゃを好んで持ったり触れたりする (からから等)
	⑦ 楽器を見て、手を伸ばす [やりとりの予測]。
	⑧ 簡単に操作できる楽器で音を出し、音や振動を楽しむ。
	⑨ 振る楽器で音を出し楽しむ (鈴、マラカス、鳴子、ハンドベル等)

どのような手立てで、どのような姿を引き出したのか、イメージする。

「関心・意欲・態度」  
「思考・判断・表現」  
「技能」、「知識・理解」  
の観点で評価する。

- ⑤ 指導内容が習得されたか、評価をする。

習得状況により、次の授業（単元・題材）の指導内容が明確になる。

## Ⅱ 生活単元学習（各教科等を合わせた指導）

### 取り扱う各教科等の指導内容

- ・ 児童生徒が興味・関心をもって、楽しく取り組める活動が設定されている。
- ・ 各教科等の内容について、何を取り扱って指導しているのか分かりにくい。
- ・ 児童生徒の具体的な活動の様子で評価を行っている。
- ・ 各教科等の内容について、何を学び、習得したのかが分かりにくい。

### 「個別の指導計画パッケージ」

「各教科の内容例」

「国算チェックリスト」

①③⑥

個別の指導計画

②

単元の指導計画

④

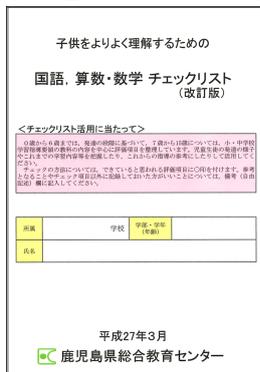
指導案

⑤

など

## 【指導内容の明確化の手順】

- ① 「各教科の内容例」や「国算チェックリスト」等を使って、各教科等の実態を把握する。



例：「生活の(3)遊び」の内容例

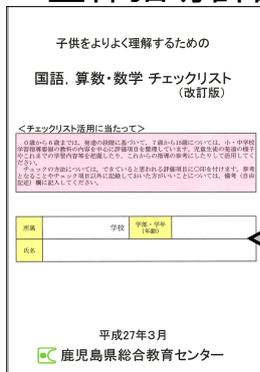
小学部		
1 段階	2 段階	3 段階
1 教師や友達と同じ場所で、好きなことをして遊ぶ。	1 教師や友達と一緒に、簡単なごっこ遊びをする。	1 友達と一緒に、いろいろな遊びをする。
2 教師のまねをして、手足を動かして遊ぶ。	2 テレビや絵本に関心をもち楽しんで見る。	2 テレビの番組を自分で選んで視聴する。
3 テレビや絵本など、教師と	3 じゃんけんなど、しぐさをして、	3 遊びにじゃんけんを使う。

- ② 個別の指導計画で各教科等の目標を明確にする。



各教科等を合わせて指導する場合も、各教科等の目標を達成することになる。  
指導の形態ごとに記載する場合、各教科等を合わせた指導では、広範囲に各教科等の目標や内容が扱われていることを考慮する。

- ③ 全体指導計画の指導目標や指導内容に関する実態を把握する。



学校又は学部で作成した全体指導計画の指導目標や指導内容について、実際に指導する学級などの学習集団に所属する児童生徒一人一人の実態を把握する。

指導内容や学習活動に関して、「各教科の内容例」や「国算チェックリスト」だけでなく、必要に応じて、例えば、コミュニケーションや遊びに関する発達の段階などを把握する。

- ④ 単元の指導計画を作成する。

各教科等の指導目標を達成するための指導内容など、児童生徒が身に付けてほしいことを主体的に学べる学習活動を設定し、指導計画を作成する。

- ⑤ 指導案を作成する。

各教科等を合わせた指導に関する配慮事項を考慮して単元の指導計画や指導案を作成する。

指導内容を明確にして児童生徒の学習内容を明らかにし、児童生徒が、自立や社会参加に必要な事柄を学習できるようにする。

- ⑥ 指導内容の習得を評価する。

各教科等の習得状況を把握し、次の指導に生かす。

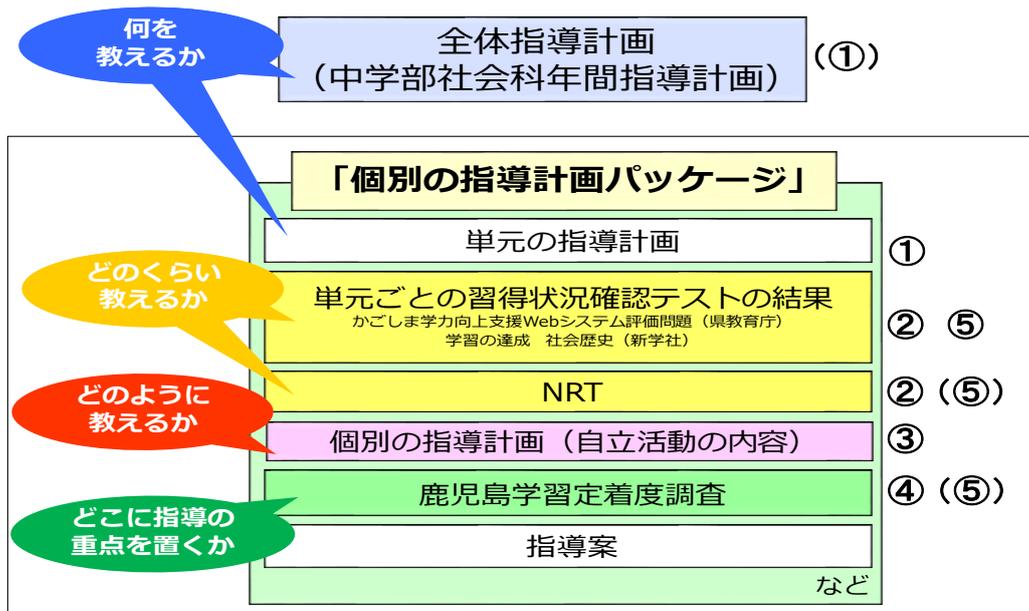
「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」の観点別評価の実施も考えられる。

# Ⅲ 社会（準ずる教育課程の教科）

## 生徒の学び方に応じた指導内容の設定

- ・ 準ずる教育課程における指導内容はあらかじめ決まっているが、障害の特性や学習上の困難さ等を踏まえると、何を、どれだけ教えればいいのか悩ましい。
- ・ 学びやすくするための指導・支援をどのように考えればいいのか。

### 【肢体不自由のある生徒の「個別の指導計画パッケージ」】



### 【指導内容の明確化の手順】

- ① 年間の指導計画を参考に、単元の位置付けや指導内容を確認する。

#### 単元「江戸幕府の成立と鎖国」指導計画

単元「江戸幕府の成立と鎖国」 指導時数 (全6時間)				
指導目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 江戸幕府の成立や260年以上続いた幕府の基礎がつくられたことに関心をもたせ、政治・経済・外交について意欲的に追究させる。</li> <li>○ 江戸幕府の基礎がどのようにしてつくられたかを読み取った様々な資料を基に、幕府の政治や経済、鎖国下の対外関係と関連付けて考察させ、自分の言葉で表現させる。</li> <li>○ 江戸幕府の政治の特色や、経済の仕組み、鎖国下の対外関係等について、年表や幕府の組織図、地図、史料に基づく統計資料等から読み取らせ、ノートにまとめさせる。</li> <li>○ 江戸幕府の成立と大名統制、身分制度の確立及び農村の様子、鎖国政策、鎖国下の対外関係などを通して、幕府と藩による支配が確立したことを理解させる。</li> </ul>			
指導内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 単元を貫く学習課題の設定 (江戸幕府の成立、幕藩体制の確立)</li> <li>・ <b>江戸幕府の成立と支配の仕組み (大名や朝廷の統制) 【本時】</b></li> <li>・ 様々な身分と暮らし (武士と町人、村と百姓、厳しい身分による差別)</li> <li>・ 貿易の振興から鎖国へ (朱印船貿易と日本町、禁教と貿易統制の強化、島原・天草一揆と鎖国)</li> <li>・ 鎖国下の対外対策 (中国とオランダ、朝鮮と琉球王国、アイヌ民族との貿易)</li> <li>・ 単元のまとめ (これまでの学習内容のまとめ)</li> </ul>			
観点	社会的事象への関心・意欲・態度	社会的な思考・判断・表現	資料活用の技能	社会的事象についての知識・理解
評価規準	江戸幕府の政治、身分によって異なる人々の暮らし、鎖国下の対外関係に対する関心を高め、意欲的に追究している。	江戸幕府の成立を大名統制、鎖国政策、身分制度の確立及び農村の様子、鎖国下の対外関係から課題を見だし、江戸幕府の政治の特色を多面的・多角的に考察し、公正に判断して、その過程や結果を適切に表現している。	江戸幕府の成立と大名統制、鎖国政策、身分制度の確立に関する史料、年表などの様々な資料を収集するとともに、情報を適切に選択して読み取ったり、図表にまとめたりしている。	江戸幕府の成立と大名統制、鎖国政策、身分制度の確立及び農村の様子、鎖国下の対外関係を理解し、その知識を身に付けている。

本時は2/6時間。指導内容は「江戸幕府の成立と支配の仕組み」。

- ② 習得状況確認テストの結果等から、生徒の学習の履歴を踏まえ、単元における指導内容を調整する。

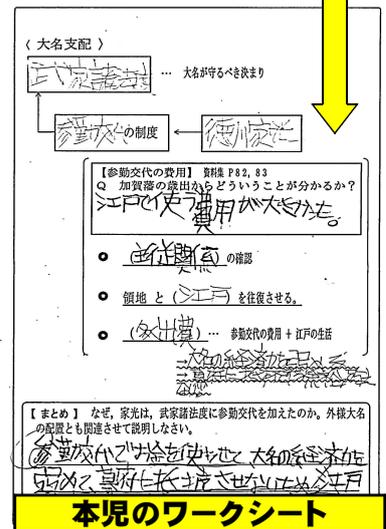
「何がどこまでできているか」を把握する。

- ③ 個別の指導計画から障害の特性や学習上の困難さ等を把握し、自立活動の内容と関連付ける。

通常の教科を学ぶ肢体不自由児の場合、学習しやすさ、習得しやすさを踏まえることが大切。

障害の特性と具体的な指導・支援（一部）

観 点	障害の特性・学習上の困難さ	具体的な指導・支援
姿 勢	・ 身体のぐらつきによる視線のぐらつきがある。	・ 姿勢の崩れを少なくするために、養護機のへこみ部分左側に椅子を寄せ、左肘を机に付けて固定するかたちで座らせる。
見え方	・ 展開図や漢字など、線の多い形などは見えにくさや捉えにくさがある。	・ <u>視覚情報はシンプルにする。</u>
動作（書字）	・ まひのため両手を使う活動は難しい。書字などは右手を使う。	・ 左肘を机に付けて固定させる。紙挟みを活用して用紙を固定する。
認知の特性	・ 見るより、聞いた方が理解しやすい。	・ 言葉で説明を加える。 ・ 定義付ける。
表 出	・ 語彙が少なく、文章表現は短かめ。	・ <u>拡大したワークシートを用いて、キーワードで答えられるようにする。</u>



※ 板書とワークシートを統一することで、書字の困難さに配慮することで指導内容を理解しやすくする工夫

- ④ 観点別評価から重点を置くべき点を踏まえて具体的な指導内容を設定する。

「思考・判断・表現」, 「技能」の力を高めたい。

観点別平均通過率

観 点	本児	県平均
社会的な思考・判断・表現	12.5%	40.3%
資料活用の技能	60.0%	73.4%
社会的事象についての知識・理解	78.6%	61.7%

【本時の指導内容】  
江戸幕府による大名統制について、大名の種類と大名配置、武家諸法度、参勤交代に基づいて理解する。



【本児の指導内容】  
江戸幕府がどのようにして大名統制できたか、板書やワークシートのキーワードをつないで文章化する。

※ G児が授業で学ぶをことを具体化することが指導内容の明確化

- ⑤ 単元終了時には、習得状況確認テスト等を実施し、学習到達度の評価を行い、生徒の学習履歴として蓄積する。 ※ 指導後の生徒の学びの評価を通して、教師の手立てや配慮点も再検討

生徒の学びを把握し、次の効果的な学びにつなげる。

## IV 「内容ごとの段階評価項目Ⅱ（器楽）」

学習内容	段階評価項目	月日	月日
・ 小学部1段階 （音楽遊びの「器楽」的内容）	① 目の前の太鼓や木琴を見る。		
	② 楽器を差し出すとそれを見る。		
	③ 楽器などの音源のある方向に顔や視線を向ける。		
	④ 支援を受け入れて楽器に触れる。		
	⑤ 少しの時間であれば楽器に触れたり、握ったりする [物の単純な操作]。		
	⑥ 音の出るおもちゃを好んで持ったり触れたりする（がらがら等）。		
	⑦ 楽器を見て、手を伸ばす [やりとりの予測]。		
	⑧ 簡単に操作できる楽器で音を出し、音や振動を楽しむ。		
	⑨ 振る楽器で音を出し楽しむ（鈴、マラカス、鳴子、ハンドベル等）。		
	⑩ 弦をはじいて音を出し楽しむ（オートハープ、ウクレレ等）。		
	⑪ こすったり揺らしたりして音を出して楽しむ（カバサ、ツリーチャイム等）。		
	⑫ 打楽器を手やバチで自由に打つ。		
	⑬ 試行錯誤しながら、勝手気ままに自由に音を出す。		
	⑭ 支援を受けて、両手で扱う楽器を鳴らす（タンブリン、トライアングル等）。		
	⑮ 支援を受け、笛やラッパを吹いて鳴らす。		
	⑯ いろいろな楽器を鳴らして楽しむ。		
	⑰ 曲を聞きながら楽器を鳴らす。		
	⑱ 様々な楽器に応じた鳴らし方が分かる。		
・ 小学部2段階	⑲ 打楽器で音当て遊びをする（タンブリン、ウッドブロック、カスタネット、トライアングル、ギロ、ハンドシンバル等）。		
	⑳ 教師と一緒に木琴、鉄琴、キーボード、などで、音階、グリッサンド、和音を鳴らして楽しむ。		
	㉑ 大きな音、小さな音に気付き、強弱や速度を合わせて楽器を鳴らす。		
	㉒ 図に合わせて楽器を鳴らしたり、止めたりする。		
	㉓ 打楽器を使って、拍子打ち、リズム遊びやリズム合奏をする。		
	㉔ 好きな歌や曲などに合わせて、打楽器や吹く楽器などで自由演奏をする。		
・ 小学部3段階	㉕ 教師の拍子打ちやリズム打ちを模倣する。		
	㉖ 簡単なリズム絵譜や文字譜を見て、楽器を打ったりリズム合奏をしたりする。		
	㉗ けん盤楽器やリコーダーなどの音階が決められた位置にある楽器で曲の一部を演奏する。		
	㉘ 一音一音が別々に出せる有音程の打楽器（サウンドブロック、ハンドベル、トーンチャイム、リード付き笛など）を使って曲や旋律の一部を演奏する。		
	㉙ 旋律楽器を打楽器のように演奏して、和声の一部を奏でる。		
	㉚ 旋律楽器に親しみ、簡単なさぐり吹きやさぐり弾きをする（ハーモニカ、笛、木琴、オルガン、鍵盤ハーモニカ、アコーディオンなど）。		
	㉛ ピアノやCD、MD、テープレコーダーなどの演奏に合わせて合奏や簡単な部分奏をする。		

なぜ教育成果の差が生まれるのか  
—学校組織マネジメントの視点から—

教職研修課 林 耕二

## 1 はじめに

教育成果が高い学校がある。決まった定義があるわけではないが、学力調査等の結果が高く、生徒指導上の問題の発生率が低い学校は、教育成果が高いと言えるのではないだろうか。児童生徒や保護者はもちろん、管理職をはじめ教職員も、当然そのような学校を望んでいるはずである。同じ設置者が、同じような設備を整えても、なぜそこに教育成果の差が生まれてくるのだろうか。そこには、様々な要因が挙げられるが、学校組織の教育力の違いもその一つではないだろうか。

学校組織の教育力を高めるためには、校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮すること、つまり学校組織マネジメントの考え方が大切である。

本稿は、学校組織マネジメントを生かした学校経営の推進を目指して、平成29年9月に独立行政法人教職員支援機構で開催された「学校組織マネジメント指導者養成研修」での研修内容を基に、学校組織マネジメントとは何か、なぜ学校組織マネジメントが必要なのか、どのように展開すればよいのか、そのためには何が必要なのかなどについて、整理したものである。

## 2 なぜ学校組織マネジメントなのか

各学校においては、学校組織マネジメントの考えを生かした学校運営がなされるようになっていくが、そもそもなぜ学校組織マネジメントが必要とされるのか、導入の背景について述べる。

### (1) 学校組織マネジメントの導入の背景

学校組織マネジメントが導入されるようになった背景は、平成10年9月の中央教育審議会答申（以下「中教審答申」という。）「今後の地方教育行政の在り方について」において「学校の自主性・自律性の確立」に向けた制度改正の提言がなされ、地方分権、規制緩和政策の下で、自律的学校経営が実現することとなり、2年後の教育改革国民会議「教育を変える17の提案」で、「組織マネジメント」の理論と手法の導入が提言されたことによる。つまり、「学校運営を改善するためには、現行体制のまま校長の権限を強くしても大きな効果は期待できない。学校に組織マネジメントの発想を導入し、校長が独自性とリーダーシップを発揮できるようにする必要がある。」という考えからである。

平成17年には、中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」において、学校教育の質保証のために、組織としての学校の取組の見直しと改善の必要性の下での新たなマネジメント改革としての「学校組織マネジメント」の稼働が提言された。マネジメントに基づく改革・改善策の構築として、教育内容の改革は「カリキュラム・マネジメント」、教員の指導力の改革は「スタッフ・マネジメント」、学校運営と組織の改革は「スクール・マネジメント」、そのトータルマネジメント・システムとして「学校組織マネジメント」という捉え方で整理された。

近年においても、平成28年1月の文部科学大臣決定「次世代の学校・地域」創生プランの中で、教職員の指導体制の充実、「チームとしての学校」の実現に、学校のマネジメント機能の強化に

よる「学校の教育力・組織力」の向上が課題として提起されている。その中で、「『チームとしての学校』を実現するための三つの視点」の一つとして、校長のマネジメント体制を支える仕組みを充実する「学校のマネジメント機能の強化」が挙げられている。

## (2) 学校経営の動向

児童生徒が生きる未来は、グローバル化、情報化、少子高齢化等により、変化が激しく予測困難で、財政難等の課題も深刻化してくる。そのような困難な時代こそ、困難に立ち向かい、それを乗り越える力が求められる。また、新たな課題に対し、知識を活用し、自ら考え、解決に向けて行動するための思考力、判断力、表現力等をもつ人材、付加価値を創出する人材が必要となる。これからの教育課程の理念は、「社会に開かれた教育課程」であり、教育課程そのものを社会に開いていくことが求められている。

しかし、小・中学校で通級指導を受ける児童生徒の増加、不登校児童生徒の増加、学用品等の援助を受けている児童生徒の増加、家庭の教育力の低下など、我が国の学校現場を取り巻く課題は複雑化・困難化している。そのような中で、学校や教員の仕事は拡大・多様化し、大部分の教員が仕事量や保護者対応に負担を感じ、教員主体の学校運営体制が限界にきている。

そこで、「チーム学校」という考え方が重要になる。教職員の指導体制の充実、教員以外の専門スタッフの参画、地域との連携体制の整備などの専門性に基づくチーム体制の構築、管理職の適材確保、主幹教諭制度の充実、事務体制など学校のマネジメント機能の強化、人材育成の推進、業務環境の改善、教育委員会等による学校への支援の充実、教員一人一人が力を発揮できる環境の整備等、チームとしての学校を実現するための具体的な方策を図る必要がある。

### ア マネジメント力の強化

多様な経験や専門性をもった人材を学校の中で生かしていくためには、教員が担うべき業務や役割を見直し、多職種による協働の文化を学校に取り入れていくことが大切である。

校長は、専門性や文化が異なる職員を束ねて成果を出していくために、子供や地域の実態等を踏まえ、当該学校の「チームとしての学校」の在り方について、学校の教育ビジョン等の中で明確に示し、教職員と意識や取組の方向性の共有を図ることが必要である。つまり、校長には、多様な専門性をもった職員を有機的に結び付け、共通の目標に向かって動かす能力や、学校内に協働の文化を作り出すことができる能力などの資質が求められる。

### イ 学校現場における業務の適正化

教員勤務実態調査の結果から、小学校で3割、中学校で6割を超える教員が月80時間以上の時間外勤務を行っているなどの結果が明らかになっている。また、教員の精神疾患による病気休職者が約5000人いることなどから、学校における業務の適正化に向けた取組が重要になっている。学校や教員の業務の大胆な見直しを着実に推進し、教員が担うべき業務に専念でき、児童生徒と向き合える環境整備を推進する必要がある。

具体的な取組としては、校務支援システムによる名簿や各種日誌等を教職員間で共有したり、指導に関する記録や各種情報をデータベース化したりして、業務の効率化を図ることなどが考えられる。他にも、定時退庁日の設定、部活動休養日の徹底などが考えられる。児童生徒と向き合う時間の確保のためにも積極的な取組が求められる。

### ウ 外部人材等、地域の教育力の活用

地域には、外国語の堪能な方やある種目の経験豊富な方など、優れた力をもつ方がおられる場合もある。このように、学校の教職員の力に加えて、地域の人材を学校教育に活用すること

も進める必要がある。教育委員会等と連携を図り、学習支援員や部活動等の外部指導者として参画してもらうことなどが考えられる。

また、学校運営協議会の活用も考えられる。これまでの学校運営協議会は指定を受けた特定の学校に限られた任意の設置であったが、今後は学校運営協議会の設置が努力義務化され、制度上全ての学校に学校運営協議会が設置されることになる。努力義務ではあるが、設置の努力を何ら行わず、現状維持を図ることばかりでは、地教行法の趣旨に反することになるので、各学校では設置に向けた取組が必要になってくる。なお、設置しやすくするために、小中一貫教育等、複数の学校で一つの学校運営協議会を設置するなど、制度変更が行われる必要がある。学校運営協議会を設置することにより、学校運営に関することを多様な視点で判断することができ、より適切な対応を図ることができるなどの利点が考えられる。

## エ 義務標準法等の改正による学校事務体制の充実

平成27年12月の中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」の中で、教頭と事務職員との間での業務の連携・分担の必要性、管理的業務や事務的業務の役割を事務職員が担う学校事務体制の充実、事務職員が権限と責任をもって学校事務を処理することへの期待が示された。そこで、事務職員の職務規定等を見直し、「事務に従事する」を「事務をつかさどる」に変更し、事務職員が学校における総務・財務等の専門性を生かし、学校運営に関わる職員であることを法令上、明確化した。

また、共同学校事務室が法令上明確化され、学校の事務を効率化し、事務職員が副校長・教頭等の補佐を行うことができるようにすることにより、副校長・教頭等が人材育成等の業務に注力できるとともに、事務職員の連携・共同の場として機能することで人材育成の場としての効果が期待でき、事務職員の将来のキャリア形成の観点からも有効であることも示された。

## 3 学校組織マネジメントとは何か

### (1) 学校組織マネジメントの意味と三つの視点

学校組織マネジメントとは、学校教育目標という組織目的の達成に向けて、組織の成員が分業と協業しながら、組織をうまく動かすことができるようにすることであり、それによって学校の組織力の向上を図り、質の高い教育を提供することであり、図1の三つの視点が重要である。

#### ア 視点1「変える」

学校組織マネジメントにおいては、組織を生き物に例え、環境の変化に対応できなかった生物が絶滅したように、対応できない組織も衰退し滅亡していくという点に注目して、組織は環境の変化に応じて自らを変えていかなければならないと考える。組織体である学校も同様のことが言えるが、学校が組織体であるという認識が薄い、変わらなければ滅びるという危機感をもてない、成功体験に捕らわれ現状維持に陥りやすい、といった意識レベルでの課題が存在する。教職員一人一人が、「変える」ことの必要性を認識し、難しさを克服して、学校を変える主体としての役割を果たすことが必要となる。

#### イ 視点2「見付ける」

どの学校にもその学校ならではの「強み」があり、同様に「弱み」がある。環境の変化に応

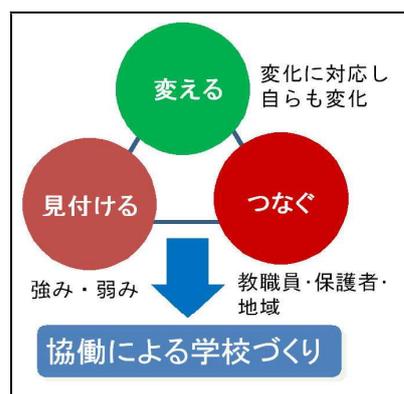


図1 学校組織マネジメント三つの視点

じて学校を「変える」ためには、その「強み」や「弱み」の中から有効な資源や手立て、解決すべき課題を「見付ける」ことが必要となる。その際、学校組織マネジメントの基本的な考え方はプラス思考にあること、学校では「弱み」に注意が向きがちであるが、あえて「強み」に注意を向けること、「強み」を生かす方法や「弱み」を「強み」に変える方法を工夫することなどに留意する必要がある。ここでは、人的・物的・財産的などの学校が有する「資源」を見付け出し、それらを活用、開発するという視点が重要となる。

### ウ 視点3「つなぐ」

これまでの学校は「一人一人の教職員の頑張り」に支えられていたという側面が強く、「組織としてのまとまり」の機能が十分果たされてきたとは言えない。社会状況や学校を取り巻く環境の変化により、「一人一人の頑張り」だけでは学校を支えられなくなっている。これからの学校は、個に頼るのでなく組織としてもてる力を最大限発揮していかなければならない。そのためには、「教職員と教職員を」、「教職員と保護者を」、「教職員と地域を」、「保護者と地域を」つなぐことが重要となる。

## (2) 学校組織マネジメントの着眼点

組織マネジメントは、「個人が単独でできない結果を達成するために、他人の活動を調整する一人ないしはそれ以上の人々の活動であり、求める目的に向かって効率的・効果的に動くために、資源を統合し、調整すること」と定義されており、いつでもどこでも通用するような「唯一最善」の方法は存在せず、常に「一般解」ではなく「特殊解」を探索しなければならない。

また、学校組織マネジメントは、「学校の有している能力・資源を開発・活用し、学校に関与する人たちのニーズに適応させながら、学校教育目標を達成していく過程（活動）」という定義もされており、次のように整理できる。

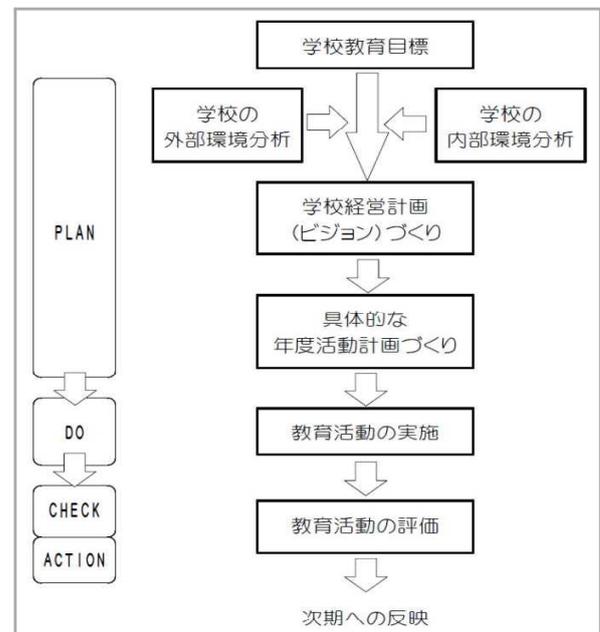


図2 学校組織マネジメントのサイクル

### ア 目的

児童生徒の成長・発達のため、学校内外の関与者の期待とつながった学校教育目標の達成を目的とする。

### イ 対象

教育課程、生徒指導、学力の向上、校内研修、職員指導、危機管理等、学校経営・運営に影響を与える要素・要因は、すべて対象となる。ただし、学校に大きな影響を与えるが、学校が全く操作できない要素・要因はマネジメントの対象ではなく、「与件」として存在する。

### ウ サイクル

図2のように、「PLAN(計画)→ DO(実施)→ CHECK(評価)→ ACTION(更新)」の流れを踏まえたサイクルを大事にする。

### エ 資源

人的資源、物的資源、資金的資源、情動的資源、ネットワーク資源等の資源がある。中でも学校運営においては、人的資源が最も重要な資源と言える。人材育成については、後述する。

### (3) 学校組織マネジメントの実践に向けて

各学校では、ミッションを基に学校ビジョン（学校経営計画）を設計することになる。学校は、個々の教職員の単なる集合体ではなく、いわば「化合物」のようなものである。様々な個性や能力をもった教職員が相互に反応し合って、個人を越えた集団としての特性や能力を形づくっていく。集団が、個人能力の総和を超えて、より大きな力を発揮するために、魅力的な目標を打ち出すことによって異質で多様な価値観をもつ教職員を統合し、総合力の発揮を促進することが、管理職の課題の一つと言える。

つまり、学校経営ビジョンは、個々の教職員の判断や行動選択のための前提であると同時に、学校全体の活動を統合する象徴でもあり、次の手順で作成できる。

#### ① マネジメントチームによる原案作成

校長、教頭、主任等で構成されるマネジメントチームを編成し、学校評価や諸調査等を基に、児童生徒や保護者・地域住民の実態・ニーズ等を十分に把握し、中期（3～5年）の学校ビジョンの原案を作成する。

#### ② 教職員、児童生徒、保護者、地域住民等による熟議

原案を基に、全教職員をはじめ児童生徒や保護者、地域住民等との熟議を重ねながら学校ビジョンを固めていく。全教職員が参画することで、共有ビジョンの形成が可能となる。そのための有効な手立てに「SWOT分析」や「KJ法」等がある。

#### ③ プロジェクトチームによる推進

既存の分掌組織とは異なり、学校ビジョンの実現や学校課題の解決を目指す臨時的・組織横断的なチームで、校長が最終責任者、力のある教員が推進責任者となり、意欲的な教職員や保護者、地域住民らがスタッフとなって構成されるものである。その際、新たな負担感や多忙感が生じないように、学校全体の仕事を見直し、組織の再編成も必要である。

### ア 学校教育目標（目指す子供像）

学校教育目標は、学校が教育事業を実施、展開するに当たり、教育活動が目指すべき方向である。一般的に、どんな児童生徒を育てるか、また児童生徒にどんな資質・能力を身に付けさせるかを示したものであり、機能、役割は基本的に次の三つであると言える。

- ① 学校として進むべき教育や経営の方針、ビジョン、戦略をつくる際の目安、参考となる。
- ② 教育活動やその他の学校活動を方向付けたり、意味付けたりする。
- ③ 教職員の意欲や活動を学校教育目標の達成に向けて動機付ける。

なお、ベネッセの「第5回学習指導基本調査（小中版）2011」によると、多く使われている言葉は、次のようになっている。

	小学校	中学校
第1位	心の教育 豊かな心	心の教育 豊かな心
第2位	思いやり	健康 体力
第3位	健康 体力	思いやり

### イ ミッション（学校の使命）

ミッションとは、その組織体の使命・存在意義であり、学校では「目指す学校像」がこれに近い。使命からの発想が求められるのは、使命が組織をつくるからで、逆に言えば使命のない組織は、本来存在しないはずである。

ミッションは、「誰に対してわが校は貢献しているのか（貢献対象）」、「どのような方法で

貢献しているのか（貢献方法）」、「わが校の何が貢献しているのか（貢献内容）」を検討することになる。文章化すると「〇〇に対して、××をすることにより、△△する」となる。つまり、ミッションを考えると、自分の学校の在りたい姿を考えることであるが、それを学校の立場からではなく、「児童生徒」、「地域」、「保護者」、「卒業生」等の立場に立って検討することが重要である。

### ウ 重点（努力）事項

重点事項とは、学校教育目標に到達するために、特に何に力を入れるかを示した重点化の事項であり、学校や地域の実態を基に、各学校において適切に設定していく必要がある。重点事項には、教育目標を重点化した「教育の重点」と、経営方針を重点化した「経営の重点」があり、経営の重点について、志水宏吉氏は、著書「公立学校の底力」（ちくま新書）の中で、「力のある学校」の八つの要素として、次のようなモデルを示している。

- ① 気持ちのそろった教師集団・・・リーダーシップ、チームワーク、同僚性等
- ② 戦略的で柔軟な学校運営・・・ビジョンと目標の共有、柔軟で機動性のある組織力等
- ③ 豊かなつながりを生み出す生徒指導・・・情報の共有とコーディネート等
- ④ 全ての子供の学びを支える学習指導・・・多様な学びを促進する授業づくり等
- ⑤ とともに育つ地域・校種間連携・・・地域連携、校種間連携等
- ⑥ 双方向的な家庭との関わり・・・家庭とのパートナーシップ、学習習慣の形成等
- ⑦ 安心して学べる学校環境・・・安全で規律のある雰囲気、学習環境等
- ⑧ 前向きで活動的な学校文化・・・誇りと責任感に根差す学校風土、幅広い教育活動等

### エ 行動規範（目指す教師像）

行動規範とは、組織の課題を解決し、使命を果たしていくために、管理職を含めた教職員全員が遵守すべき「規範」あるいは「行動指針」として打ち出していく「価値基準」、「中心価値」を指すものである。日常の教育活動で、教職員は何をすべきで、何をすべきではないかを具体的に明らかにすることであり、言い換えれば、このようにあるべきだと考える学校の「文化」や「風土」の在り方である。特に、学校は固有技術のほとんどが、教職員の資質・能力として保有し発揮されることになり、「目指す教師像」とは、学校の教育レベルを示したものとも言える。

### オ 学校の特色づくり

学校の内外環境の分析の方法にSWOT分析（図3）がある。SWOT分析とは、組織マネジメントのマーケティングに関連した手法で、学校の内外環境のうち外部環境の要因を「機会（Opportunity）」と「脅威（Threat）」に分類し、内部環境の要因を「強み（Strength）」と「弱み（Weakness）」に整理した上で、「機会」と「強み」を中心に把握・分析し、特色のある活動を生み出す手法であり、プロセスは次のとおりである。

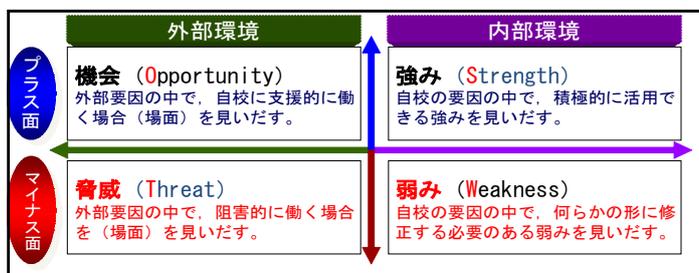


図3 SWOT分析

機会の探索 → 機会に合致した強みの抽出 → 強みの積極的活用 → 弱みの強みへの転換 → 弱みの改善・強化 → 脅威に対する対応策の検討 → 成功要因の明確化

## カ 学校の組織づくり

学校の組織づくりには、様々な方法があるが、次に示すものもその中の一つである。管理職が意図的に、ミドルを中心とした小集団の成功体験から、新たな後続集団へと広げ、さらにはその効果を組織全体に広げていくものである。

### ① 戦略的なゆさぶり

- ・ 管理職による、将来展望をもったあいまいで不定型な問題意識をもったゆさぶり
- ・ 問題を顕在化するための組織内部への矛盾と危機感、外部のプレッシャーの活用

### ② ミドルの突出

- ・ 自然発生的または計画的に組織されたミドルを中心としたプロジェクト小集団による戦略的突出
- ・ 突出集団の挑戦の目で見える成功体験

### ③ 変化の促進・増幅

- ・ 突出集団の成功による後続集団の発生
- ・ 人事面、予算面からの管理職の意図的な支援
- ・ 短期間に後続集団の目で見える成功の支援と相乗効果による新しいレベルへの移行

### ④ 新しい戦略・ビジョンの形成

- ・ 変化の渦を大きくするための管理職の具体的な戦略、ビジョンの提案
- ・ 組織の存在そのものの新たな地平を切り拓くレベルの戦略ビジョンへの進化

## キ 人材育成

人材育成には一般的に三つの方法がある。

### ① 教育センター等での集合方式の外部研修(Off the Job Training)

### ② 仕事を通じたO J T (On the Job Training)

### ③ 自己啓発(Self Development)

また、仕事で育てる方法の一つとして、教職員評価制度を活用し、職務の特殊性等に留意しながら、教職員にやる気と自信をもたせ、育てることも有効である。なお、キャリア段階における発達課題を意識した教員のライフステージに応じた育成の視点も重要である。

校内における人材育成のスキルとして、メンターがキャリア支援や心理・社会的アプローチを行い、スキル・キャリアの比較的少ないメンティを育成するメンタリングも効果的である。

## 4 校長に必要なリーダーシップ

### (1) 学校経営の動向

#### ア リーダーシップとマネジメント

リーダーと管理職には、その考え方に違いがあり、リーダーは、人々の価値観や感情に訴え、共感・共鳴を得て賛同者・支持者の輪を広げていくもので、管理職は、組織のメンバーに対して地位に基づく権威・権限をもって働き掛けるものであるという違いがある。つまり、リーダーは「パーソナルなパワー（＝感化力）」がよりどころとなり、共感・共鳴した人たちは目的実現のために言われていないことも自発的に行うようになり、管理職は、「ポジショナルなパワー（＝管理力）」がよりどころとなり、部下たちは命じられたこと、評価されることをするようになる。

強制や功利的なマネジメント（＝管理力）では、懲罰、恐れを回避するために、良い評価や

見返りを期待しての行動となり、リーダーシップによるマネジメント（＝感化力）では、主体的行動、貢献意識、自己犠牲、表裏のない自律的な行動となって表れることになる。

## イ 管理職のタイプと対応

管理職は、集中力とエネルギーの観点から次のタイプに大別できる。

- ① **目的意識タイプ**： 集中度が高く、エネルギーで、混乱状態の中でも考え深く、冷静沈着に振る舞うタイプ。
- ② **超然タイプ**： 集中して任務に当たっているが、気力に乏しく、多くの場合、無関心でピリピリしていて無感情に見えるタイプ。
- ③ **一生懸命タイプ**： 非常にエネルギーであるが、集中力に欠け、髪振り乱し、必死で性急に見えるタイプ。
- ④ **先延ばしタイプ**： 組織にとって本当に重要な仕事を、ぐずぐずと先延ばしにし、多くの場合不安定で失敗を恐れるタイプ。

その中で最も多いタイプが、毎日こなすおびただしい量の課題に気を奪われている「一生懸命タイプ」と言われる。その理由の一つが、多忙ではあるが、確たる目的を伴う意識的行動をとっていない「多忙な怠慢」であり、その原因は、「要求に縛られている」、「制約に降伏している」、「選択肢を生かさない」ことと言える。そのことを踏まえ、「多忙な怠慢」から脱却するためには、次のようなことを心掛けるとよい。

### ○ 要求に縛られないために

- ・ 自分が仕事で成し遂げたいと思うことについて、明確な考えをまとめる。その際、一般的な目標を念頭に置くのではなく、それらの目標を達成する方法も含め、自分自身の目標を頭の中に鮮明に描いてみる。
- ・ 本質的な優先順位付けを行い、優先して取り組むべき仕事と、忙しくするだけで排除可能な仕事を峻別する。
- ・ 周囲の要求に応じているかどうかを絶えず気にするのではなく、自らが働き掛け積極的に要求や期待そのものを形成することで、自分への要求や期待そのものをコントロールする。

### ○ 制約を乗り越えるために

- ・ 自分に関連している制約を「相関図」に落とし込み、それらの制約をどのように克服するかを体系的に考える。制約の一部は実際には目標達成に何ら影響を及ぼしていないことが判明し、その結果、主要な制約を克服することに専念できる。
- ・ 自分の目標について、「なくてはならないこと」と「あればいいと思うこと」を峻別する。それにより、必要に迫られた時に、「あればいいと思うこと」に妥協を受け入れられる可能性が高くなり、「なくてはならないこと」を死守するためにより激しく戦うことができる。
- ・ 目的意識ある行動を妨げる最大の障害である非公式の規則（組織文化・規範）を当然のこととして受け入れず、その存在意義や内容について、ゼロベースで能動的・建設的に検証する。

### ○ 選択肢を模索しチャレンジするために

- ・ 選択は自由な意志の根本をなす。実際に選択を行うことよりも、選択ができるということを認識することが重要である。

- ・ 仕事上で「できない」と自分が認識していることは何か、「組織が自分に認めてくれていると思いついでいる方法以外に、選択肢は本当にないのか」を自問する。
- ・ 自分の目標を常に一番の念頭に置きながら、他の人のモノの見方を探り、新しい選択肢を創り出す。
- ・ 絶えず自らの知識を積み、能力を広げ、深掘りすることで、選択肢の幅を広げる。

## (2) 学校の組織力向上と新たなリーダーシップの育成

学校改善を定着させ、更なる改善に結び付けていくためには、人材の育成が鍵を握っている。学校の組織文化は流動的であり、一度呼び寄せた改善の流れを持続させるためには、優れたリーダーシップによる改善の継続が必要となる。特に校長は、自分が異動した後を見据えて、改善成果を持続させるべく、リーダー育成に努める必要がある。

人材を育成するときに、「チーム学習」という学びのシステムを導入することが有効である。現代の組織では、学習の単位は個人ではなく、チームがその単位となるという考え方に基づいている。「チーム学習」をすることを通して、個々の教職員の知識・経験等を他の教職員にも共有することが可能となり、個人の成長と組織の成長とを同時に実現できることになる。このことは、若手教員の力量向上という課題への対応にもつながることになる。

また、チーム・マネジメントに基づく「ミドル・アップダウン・マネジメント」の稼働が大切である。ミドルリーダーを中心にアップ（管理職への具申）とダウン（メンバーへの指導、助言、指示等）をうまくかみ合わせながら組織をマネジメントしようとする考え方である。ミドルリーダーには、マネジメントチームの一員としてのミドル、グループリーダーとしてのミドル、チェンジエージェントとしてのミドルの三つの役割期待があり、管理職には、中堅教員を新人教員の指導的立場に立つ教員として、また次代の学校運営を担うミドルリーダーとして育成していくことが期待されている。

### ア 教員組織のタイプ

学校は、教員個人の自律性を尊重しようとする「自主・向上性」とみんなで足並みをそろえてやっつけようという「同僚・協働性」により、大きく次のパターンに分類できる。

#### ① 自主・向上性と同僚・協働性がともに高い学校

学校教育目標とその達成のための方法論が共有されており、校内の組織体制が機能し、全学級で教育力が高まっている。チームワークがよく、支え合い、学び合いがあり、学校全体の教育実践をより高めようという雰囲気があり、各教員が意欲的・主体的に活動している。

#### ②-A 同僚・協働性は高いが、自主・向上性に階層がある学校

課題設定が不十分なために、リーダー的な教員の指示の下、組織的に活動しているが、一部の教員以外はやらされ感が強い。教員同士の関係に距離感があり、ノルマを各教員が役割的にこなしている雰囲気があり、忙しく取り組む割に、教育成果は平均的である。

#### ②-B 各自の自主・向上性は高いが、同僚・協働性に温度差がある学校

教員個々の意欲が低下しており、小グループに閉じていることから、全体として組織だった活動が今ひとつである。リーダー的な教員の指示も弱く、教員同士の関係は穏やかだが、学び合いや切磋琢磨が少なく、教育成果は平均的よりやや下である。

#### ③ 自主・向上性、同僚・協働性にともに課題がある学校

大きな問題が起きていないので、現状でよしとする雰囲気があり、全学級で教育力が低下している学校。個の独自性が強い教員組織、停滞した教員組織、対立が見られる教員組織、

問題を抱えた教員組織等の傾向が見られる。

## イ リーダーがとるべき三つのストラテジー（戦略）

自主・向上性と同僚・協働性は相反する面もあり、両立させることは大変難しいことと言える。両者を両立させるために、管理職は次のような戦略を立てる必要がある。

### ① 自主・向上性を高めるために

- ・ 広い視野から仕事の意味付けをしたり、各仕事の意義と意味を組織全体に位置付けて理解させたりする。
- ・ 取り組む内容の意義を教員の個人的な知識や経験と結び付くようにして理解させたり、取り組む内容を構造化して、教員が取り組みやすいようにカテゴリーに分類したりする。
- ・ 易しい内容から徐々に難しい内容に至るように構成し、できそうだという期待を高める。

### ② 同僚・協働性を高めるために

- ・ 学校全体の目標やビジョンを、所属する教員も参画して練り上げていき、共有ビジョンを構築していく。
- ・ 教員個々が共有ビジョンを達成することが、自分個人のやりたいことやビジョンの達成にどうつながっているのかを、理解させ実感させる。

### ③ 自主・向上性と同僚・協働性の統合的確立を促進するために

- ・ 同世代が同じ部門に固まらないようにしたり、役割は必ず複数の教員で取り組むようにしたりして、階層間のコミュニケーションの閉塞を予防する。
- ・ 適時ディスカッションを実施し、教員同士の良好なコミュニケーションを担保する。
- ・ 教員同士で互いに分かり合うことを目的に、自分の思いや考え、教育観やビジョンを開示し合い、分かち合う場を設定する。

## 5 おわりに

高い教育成果を上げている学校について、早稲田大学の河村茂雄氏は、「子供一人一人の意欲、満足度、充実感が高く、どの学級においても高い水準で子供たちの学級生活満足度が高い学校であり、各学級の学級集団の形成過程が類似している。」と述べている。つまり、特定の学級だけが優れた成果を上げているのではなく、どの学年、どの学級においても、同じように子供たちが生き生きと活動している学校である。

このような学校は、それを支える教職員も活気にあふれ、個々の自主的に学び続ける意欲や行動、学校全体の教育活動に対して組織的に取り組めるような同僚性と協働性についての意識や行動も高い集団である。つまり、校長のリーダーシップの下、学校が組織としてそのもてる機能を十分に生かしている集団である。今後も、全ての学校の管理職が「自分の学校は教育成果が高い。」と言えるように、本センターで実施している学校組織マネジメントの研修の充実を図っていきたい。

－引用・参考文献－

- 河村茂雄著「学校管理職が進める教員組織づくり」2017、図書文化
- 「平成29年度学校組織マネジメント指導者養成研修（第1回）」講師資料  
(文部科学省初等中等教育局参事官補佐 梅崎聖, 株式会社イマージェンス代表取締役社長 桑畑英紀, 国士舘大学教授 北神正行, 兵庫教育大学教授 浅野良一, 甲南女子大学教授 村川雅弘, 早稲田大学教授 河村茂雄)

## 学校に求められる「カリキュラム・マネジメント」とは

教職研修課 上栗 博文

### 1 はじめに

例えば、教科指導に優れた職員が自校におり、その職員の指導力を全職員で共有しようとした場合、どんな手立てが考えられるだろうか。「授業を通じた校内研修として取り組もう。」「授業研究はワークショップ型で実施しよう。」「教科の枠を超えた授業の視点を設定しよう。」「全職員の共通実践事項を設定し、学校評価に組み入れよう。」など、いわゆるPDCAサイクルに沿った手立てがいくつか考えられる。実は、これが一つの「カリキュラム・マネジメント」であり、「カリキュラム・マネジメント」は学校の教育活動と深く結び付いたものである。

「カリキュラム・マネジメント」は、中央教育審議会答申（平成28年12月）（以下、「答申」という。）において、新学習指導要領改訂の理念である「社会に開かれた教育課程」の実現を目指すポイントとして示され、各学校においてその実現が求められている。しかし、その言葉自体があまり浸透していないこともあり、学校によっては、「カリキュラム・マネジメント」をどのように捉え、自校の教育活動の改善に向けてどのような取組をすればよいのかなど苦慮している現状にあるのではないかと思われる。

そこで、本稿においては、各学校における「カリキュラム・マネジメント」の円滑な推進に向けた参考資料となるよう独立行政法人教職員支援機構つくば本部で開催された平成29年度カリキュラム・マネジメント指導者養成研修の研修内容等を基に、「カリキュラム・マネジメント」の概要や組織的・計画的な展開のための手立て等について述べる。

### 2 「カリキュラム・マネジメント」とは

まずは、各学校において『カリキュラム・マネジメント』をどのように捉えるか。」という点が問題であると思われる。答申では、「カリキュラム・マネジメント」について次のように示している。

各学校には、学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくことが求められる。これが、いわゆる「カリキュラム・マネジメント」である。

つまり、「カリキュラム・マネジメント」とは、「教育課程を軸として、PDCAサイクルを回していくこと」だと言える。この点について、各学校では、教育課程の編成、年間指導計画等の作成、それに基づく教育課程の実践、学期ごとの学校評価の実施・分析等、既に取り組まれていることであり、今回の改訂で、このように各学校で既に取り組まれていることを「カリキュラム・マネジメント」と指定したとも言える。それにも関わらず、各学校における「カリキュラム・マネジメント」が強く求められている背景には、既に取り組まれていることではあるが、それが各学校で十分に機能しているとは言えない実態があるからではないだろうか。現在の学校には、指導計画や経

営案などを含め、多くの教育計画があるが、「それらは機能しているか。」、「提出するためだけのものになっていないか。」、「全ての職員が共有できるものになっているか。」、「学校教育目標の具現化という視点で作成されているか。」など全職員で見直し、整理する必要がある。教育課程は教育計画の核であることを全職員で再確認することが「カリキュラム・マネジメント」の取組において重要な視点である。

### 3 「カリキュラム・マネジメント」を推進する手立て

答申では、新学習指導要領の理念を踏まえた「カリキュラム・マネジメント」の実現に向けて、以下の三つの側面が示されている。

- ① 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた**教科等横断的な視点**で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- ② 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の**P D C Aサイクルを確立**すること。
- ③ 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、**地域等の外部の資源**も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

「カリキュラム・マネジメント」は、「教育課程を軸として、P D C Aサイクルを回していくこと」である。各学校において、「カリキュラム・マネジメント」の推進を図るため、上記の三つの側面を踏まえて、自校のP D C Aサイクルを見直す具体的な取組が必要である。

#### (1) 学校課題と学校教育目標を明確にして共有化を図る。

カリキュラム・マネジメントの目的は、学校教育目標の具現化である。学校の使命は、子供たちをよりよく成長させることである。どのような成長を目指すのか、法令や学習指導要領、子供や学校、地域の実態を踏まえ、学校教育目標を設定する。これを「目指す子供の姿」、「付けたい力」として具体化・明確化し、全教職員、子供、保護者、地域等の関係者が共有化し、達成を目指す体制をつくることで、組織的なカリキュラム・マネジメントが始まる。

しかし、学校によっては、学校教育目標の共有化が十分に図れていない現状があるのではないかと思われる。その課題は、学校教育目標の抽象度の高さと切実性の薄さにあると考えられる。そこで、カリキュラム・マネジメントを意識して、これまでの自校の教育目標等の成り立ちとその共有度について再吟味する必要がある。そのためには、全国学力・学習状況調査、全国体力・運動能力等調査、鹿児島学習定着度調査、学校評価などを基にした多角的な実態把握と自校の子供・組織の切実な課題について検討し、子供の課題との関連で、特に育成を目指す資質・能力像を教育目標の核にすることなどの工夫が必要である。また、社会に開かれた教育課程に向けて、学校に関わる人にとって、学校はどんな役割を果たすのかなど学校のミッションを掘り下げて考える必要がある。その際、「自校は、～（対象）に、～（方法）することで、～（働き掛け）する」という視点で考えると、表現しやすい。しかし、学校教育目標は抽象性の本質をもち、長年継承した目標は、にわかには変えがたい実情もあるかと思われる。そのため、学校教育目標を具体化した重点目標や、その重点目標に対する具体的な取組項目の設定が重要となる。その際、重視すべき点は、明確に評価できるものであるかという点である。

目標の再吟味と構築をする際は、教職員・保護者・地域等の参画が重視される。教職員のワークショップ型研修や学校評議員会、学級PTA等の機会を利用して、このような場を設定する工夫が必要である。

(2) 評価を核としたマネジメントサイクルをつくる。

ア マネジメントサイクルの必要性

各学校においては、教育内容・方法を教育課程に関わる教育計画等（全体計画、年間指導計画、単元計画、週案、時間割、本時指導案等）として計画したり、子供の学習状況についてのデータ（テストや作品、教師による観察など）を収集したりして、どこをどう変えればより適切で、かつ効果的な教育計画等になるのかを常に考え続けていく必要がある。そのために、各学校ではPDCAサイクルといったマネジメントサイクルを回している。このマネジメントサイクルにおいて大切なことは、計画・実施・評価・改善を連続的（各段階をつなぐ）、継続的（次のサイクルにつなぐ）、発展的（繰り返し改善する）に循環させることである。

イ カリキュラム・マネジメントの鍵となる評価・改善（C・A）段階

教育課程に関わる教育計画等は、前年度までの検証結果を踏まえて作り変えるものである。

したがって、教育計画等の前提として、実態の情報収集と評価が必要である。つまり、マネジメントサイクルは評価・改善（C・A）から始めるのがポイントであり、何をどのように変えるのかを明らかにするこの段階がカリキュラム・マネジメントの鍵であると言える。

評価は子供の成長課題を明らかにすることから始める。ここでいう「課題」は「問題」と同じ意味ではな

いので、全ての子供に成長課題があると捉える。しかし、「課題がある」ことをネガティブに捉える必要はない。課題は、目標があり、現状を把握していないと見いだすことができないものである。「課題を発見できた」、「設定できた」とポジティブに捉えるべきである。課題を設定できてこそ、解決の第一歩を踏み出せるのである。このように課題を設定し、全職員で共有化を図るためにも、図1のような評価から始めるマネジメントサイクルが有効である。その際、課題だけではなく、成果やよさの共有化も重要である。また、教育の場合は、想定外の成果にも注意を向けるなど、目標にとらわれない評価も重要である。

ウ マネジメントサイクルの計画段階における評価計画

確実な評価を行うためには、マネジメントサイクルの計画（P）段階で、評価計画まで組み込んでおくことが大切である。評価計画には、評価規準・基準、評価方法、評価時期、評価データの蓄積方法や分析方法、評価結果の活用方法などを設定しておく必要がある。マネジメント

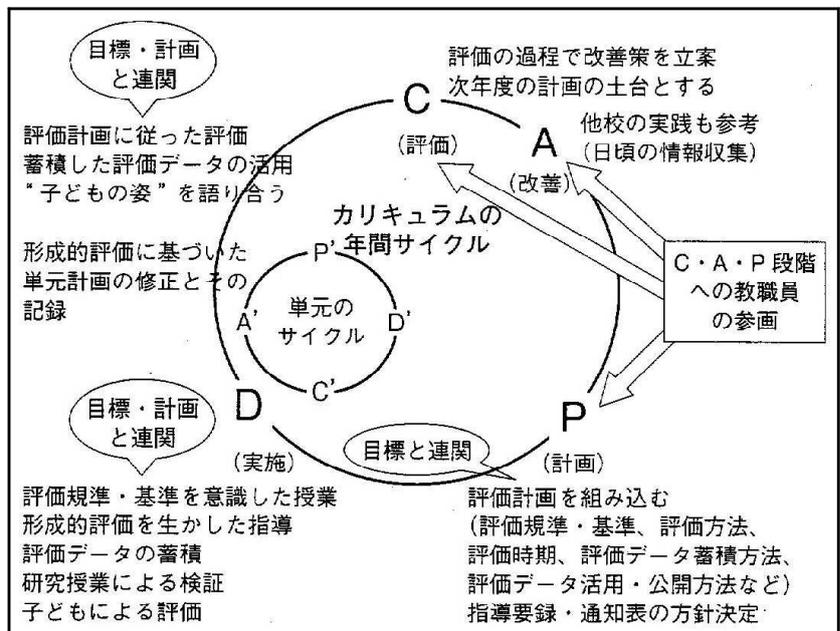


図1 評価・改善を機能化するマネジメントサイクル  
「実践・カリキュラムマネジメント」（田村知子）から抜粋

サイクルは、一つ一つの内容を確実に押さえなければ形式的なものに陥りがちである。

また、学校評価をマネジメントすることも重要である。例えば、本年度の振り返りとなる学校評価を年度末に行うことは、次年度の教育課程の編成後に行うということであり、学校評価の結果が次年度の教育課程に反映されにくいことになる。このことから、学校評価を次年度の教育課程に生かすために、年度の途中で学校も出てきている。さらに、年度の途中で学校評価を行うことで、次年度の学校改善に向けた時間の確保を図ることもできる。このように、学校評価のスケジュールの作成は学校経営の工夫として問われている。

#### エ 評価規準・基準の設定

各学校では、学校評価として、各学期の教育活動を振り返るために、教職員や子供たちを対象にしたアンケートを実施しているところが多い。これらのアンケートは、PDCAサイクルにおける改善のための評価として活用することができる。その際、留意することは、子供たちを対象にしたアンケートの項目と教職員を対象にしたアンケートの項目が対応するように設定することである。例えば、目指す子供の姿を視点として、子供たちを対象としたアンケートに「本を読むのが好きだ。」という項目を設定したとする。これに対応して、教職員を対象としたアンケートに「読書量の向上を目指して、読書意欲を高める工夫をしている。」という項目を設定すると、目標となる「子供に付けたい力」とその手立てとなる「教師の指導」をつなげることができる。両者とも自己評価が低い項目はもちろんであるが、両者のずれが大きい項目（特に子供の自己評価が低く、教師の自己評価が高い項目）にも着目し、重点的に改善を図る。改善のための評価は、子供たちにどのような力が付いたのか、あるいはどのような点が不十分だったのか、学校教育目標は十分に達成状況にあるのかということを確認し、その後の教育活動に生かしていくことを基本としている。

また、例えば、授業づくりの観点の一つとして「学び合い」を設定したとする。その際、授業における子供たちの自己評価の項目に「話し合いの場で、自分の意見を発表できたか。」と設定するなど、学校の授業づくりの観点を子供たちが行う自己評価の項目に反映させている例もある。

いずれも、子供に付けたい力の達成度から手立ての有効性を図っている例である。このように、「目指す子供の姿」を明確にし、教職員も子供も共有化できる目標と評価規準・基準をつくる必要がある。そうすることで、教職員は目標と照らして子供の姿を確認することができ、子供は具体的な目標をもって学習に取り組むことができる。

#### オ 評価データの蓄積

評価・改善（C・A）の段階では、「評価が改善につながりにくい。」、「評価・改善を検討する時間の確保が難しい。」、「教務主任だけに負担が掛かる。」、「教職員の意見が少ない。」など困難さが指摘され、機能しないことも考えられる。これを防ぐために、教育課程の実施段階における評価データの蓄積や、その時点で可能な限り改善策を考え記録しておくことが、実態に即したきめ細やかな評価につながる。例えば、各教職員が1単位時間の授業や1単元、学校行事等が終わるたびに、実施時に気付いたことやその対応策、状況に応じて変更したことなどを指導計画等に記入しておくことで、その記録を基にした次年度の改善策の検討を円滑に進めることができる。

このように、実施段階において教育課程を評価し、そのデータを蓄積しておくことで、年度末の評価が具体的な実践に基づくものとなるだけでなく、評価に掛かる時間と負担を減らすこ

ともつながる。

(3) 教育内容・方法上の「連関性（つながり）」を確保する。

まず、「連関性」は、学校教育目標と教育課程を軸とした全ての教育活動の間に確保される必要がある。例えば、各教科の授業も学校教育目標を達成させるための教育活動の一つであるならば、授業を行うとき、学校教育目標を意識することは必要なことである。

次に、各教科間、各教科等と総合的な学習の時間の間、各教科等や特別活動の間、教科内においては各単元及び題材の間、さらに、環境教育やキャリア教育等の各領域の間に、それぞれの内

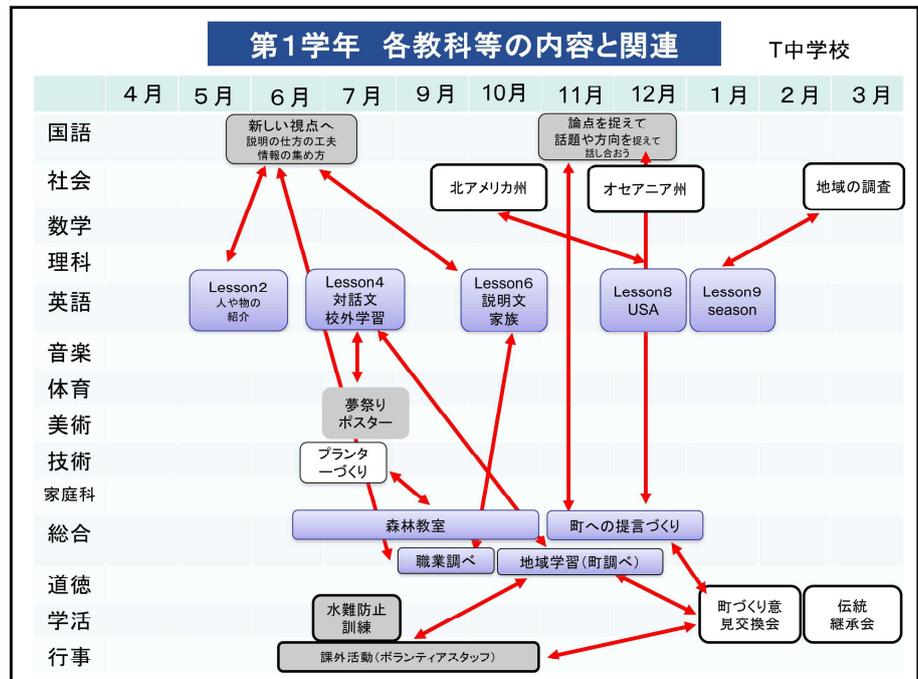
容を関連付ける「連関性」が必要である。したがって、関連する内容について、教科を超えてつなげていく「教科横断的な視点」を校内につくり上げていく必要がある。このことで、子供の中で学びが

つながり、「知の総合化」を起こすことにつながると考える。その際、**図2**のように各教科等

で関連する内容を確認できる全教科や領域等を含めた年間単元・題材配列表等の作成が重視される。しかし、これを一度に作り上げることは困難であるので、例えば、学期ごとの教育活動の振り返りとして、学期ごとに作成するなど、負担を軽くする方法を工夫する必要がある。また、このようなカリキュラム・マネジメントのツールは、事務職員や保護者、ゲストティーチャー、子供たちなどにも配布することで活用が図られることが多い。さらに、教職員が集まる場に掲示して、気付いたことをすぐ書き入れたり、教職員同士の共通の話題にしたりすることで、教職員同士のコミュニケーションツールとしての役割を果たすこともできる。

また、学習指導法、学習形態、学習評価等を各教科等の間でつなげることやPDCAサイクルの各段階の間にも「連関性」は必要である。さらに、授業と家庭学習の間の「連関性」も考えられる。これについては、新学習指導要領においても、「指導計画の作成等に当たっての配慮事項」として、「各教科等及び各学年相互間の関連を図り、系統的、発展的な指導ができるようにすること」や「児童の実態等を考慮し、指導の効果を高めるため、児童の発達の段階や指導内容の関連性等を踏まえつつ、合科的・関連的な指導を進めること」と示されている。

このように、学校教育目標や教育課程を軸とした全ての教育活動の「連関性」を意識して、教育活動の改善を図るためには、教職員一人一人に、学校の教育活動全体を見渡して、先を見通す力が求められる。また、教科や学年、学校段階を超えた教職員間の「つながり」がなければ、子供たちの発達の段階に応じた長いスパンや、より広い視野での「連関性」を確保することはできない。さらに、家庭や地域社会、幼稚園、小学校、中学校、高等学校という各学校段



**図2 各教科等の内容と関連**（平成29年度カリキュラム・マネジメント指導者養成研修資料から）

階間の「つながり」をもつことで、子供の学びは連続したものへと高められていく。

(4) 教育課程に関わる各種文書を作成する。

上記(3)では、学校の教育活動全体を通して「連関性」について記述した。このようなつながりについては、これまでも意識的に実践を重ねてきた教職員も多いと考える。全ての教職員が、年間指導計画などを見なくても、教科の系統性や各教科・領域を見渡したつながりなどを、いつも頭の中で整理でき、それを実践に生かせるのであれば、教育計画等を紙に書き出す必要はないかもしれない。しかし、学校の教職員は、教職経験や社会経験、考え方など一人一人が全て異なる存在である。学校が一つの組織として、教職員一人一人の実践や経験、構想などを共有するためには、文書として紙に書き込み、「見える化」することが必要である。文書を作成するからこそ、組織で共有し、継承・発展させることができる。

年間指導計画などの文書(表)は、これまでの実践の積み重ねを土台に作られている。これを目安として実践を進めるが、その過程において新たな発見があったり、改善点が明らかになることがある。「オ 評価データの蓄積」

でも述べたが、このような発見や改善点については、その都度、文書(表)に書き込んでいくことで、貴重な記録簿となり、より効果的なカリキュラム・マネジメントのためのツールとなる。

このようなカリキュラム・マネジメントのツールとなる文書(表)の作成には、その目的の明確化が必要である。つまり、誰に何を「見える」ようにしたいのかを明らかにして作成するということである。例えば、図3は、小学校で作成され、活用されている週案である。これは2週間分の週案であるが、

平成26年9月1日～平成26年9月12日(第1～2週) 柳川市立立ヶ部小学校					
	9/1(月)	9/2(火)	9/3(水)	9/4(木)	9/5(金)
開 運 行 事 等	○給食式 ○職員会議13:30～ ○学校安全の日	○委員会活動 ○夏休み作品展 (放課後まで)	○夏休み作品展(～9日)	※本臨時制 ○研修(主題研修)  ○夏間教室17:20	○ALT2名 ○6年(給食) ⑥5年 ○定時通校日
出 張		○学校各種共同実施 14:00三庁(田中)		○市小中学校校長 10:00三庁校長	○市小学校経営に係る校長研修会 15:00垂見小(校長) ○研究会 三庁(遠山)
課 の 種 別	学級	音読	音読	学級	音読
1	始業式 ..... .....	算数 ..... .....	国語 ..... .....	学級活動 ..... .....	国語 ..... .....
2	学級活動 ..... .....	国語 ..... .....	算数 ..... .....	国語 ..... .....	算数 ..... .....

～ 中 略 ～

【本年度重点目標】生き生きと活動し、粘り強く考える子どもの育成		
(学)かながえる子ども・重点	具体的方策	評価・改善策
国語:「パネル討論をしよう」4/5 ☆ねらい 自分の立場を明確にして、相手の意図を考えながらパネル討論をする。視点(相手の意見を聞いて自分の考えをつなげて話すことができる。)	○パネル討論の進め方を提示しておく。 ○司会の進め方を習いたナビを持たせて進めさせる。 ○「～さんは、～と言いましたが～」 「～さんが言うように～ですが、～」という言い方を提示し、友だちの発言につなげさせる。	4-3-2-1 ..... .....
算数:「整数」3/13 4/13 ☆ねらい 最小公倍数の意味を理解し、倍数を求めることができる。 視点(最小公倍数を求めることができる。)	○3人1組の組の数と人数表をもとに考えさせる。 ○数直線で、倍数に丸をつけさせる。 ○2つの数の最小公倍数の求め方を学習した後、3つの数の最小公倍数の求め方を同じように考えさせる。	4-③-2-1 ..... .....

立ヶ部小学校の合言葉 「しない・させない・許さない 飲酒運転・薬物」 約6割の生徒と  
10割の教師

図3 カリキュラム・マネジメントの視点を取り入れた週報(「カリキュラムマネジメントハンドブック」(田村知子他)から抜粋)

下に本年度重点目標が示され、その目標の具現化を図るために「今週の重点と方策・評価」の欄が設定されている。この小学校の重点目標は「考える子供」と設定されている。「考える子供」の育成に向けて、毎日の授業の中で取り組む必要があるが、2週間の内の2時間だけは特に重点目標を意識して、学校で共通理解を図った手立て等を生かした授業を実施するよう設定されている。この表では、国語と算数の授業が設定されているが、この授業を実施する時間は、管理職をはじめ、校内の全教職員に周知される。管理職や都合のつく教職員は授業を参観し、気付いた点などを授業者へ伝え、授業者は自己評価し、改善策を考える。この1枚に学校の重点目標と共通理解事項、授業レベルのPDCAサイクルが集約されている。このように、新たに文書を増やすのではなく、いつも使っている週案に工夫を加え、取組も週1時間に限定することで、負担を最小限に抑え、効果を高める手立てとなっている。

本匠小学校経営方針より 重点的取組 ○『あきらめない気持ち』を育成する…聖かな心と			
No	1	2	3
月日	6月28日(木)	6月11日(月)~7月19日(木)	9月3日(月)~10月19日(木)
行事・取組名	児童会チャレンジカップ	プール指導	一輪車リレー&技芸
P: この行事を通して『あきらめない気持ち』を育てるための方策・手立て…それまでの行事のAをいかしてつなぐ	準備の段階から、相手(お客さん)に喜んで頂くために工夫を凝らす。リハーサルを実施することにより、コーナーの運営に改善を加え、最後まで「お客さんとのふれあい」がスムーズにいこうと意図させる。 高学年はファミリーのリーダーとして、コーナーの準備や運営について中心的役割を果たすことを自覚させ取り組ませる。	自分の泳力について具体的に自覚させ、目標を設定させる。 目標に向かって、毎時間の小目標をかかげさせて、スモールステップでの泳力向上をめざす。 どうやったら伸びるか、具体的な練習方法やコツなどを担任が適切に指導する。 水泳指導員について専門的な指導者を招聘して、アドバイスを受け、より効果的な指導を心がける。	練習ごとに決めてお返し、ファミリーでして、お互いの伸びやがんばりを認め合うファミリーリーダーには、「どこが課題か」意識を持って練習計画を立てさせる。 練習の成果を見せる場として、技芸発表し、成果を認められる場とするともに、自覚あてにする。
D: 実際に取り組んだこと	準備の時間には必ず次のような形で56年生に進行させ、1回の準備ごとにPDCAサイクルを意図させた。 ①今日の作業内容とあわせて ②仕事分擔 ③ふりかえり(協力できたこと、工夫したこと、56年生としてのふりかえり、先生から) ④次に活かすことの確認 リハーサルを実施、コーナーごとに当日の進行の確認をし、あてを意図させた。 チャレンジカップ終了後のファミリーごとのふりかえりでは、高学年はファミリーのリーダーとして次のファミリー活動に活かすことを考えさせた。	泳げた距離をだんだん足していくカードを作り、距離泳に取り組んだ。 各個人で目標設定させて、その目標に向けて取り組ませた。 目標はスモールステップで設定し、伸びが実感できるようにした。 水泳の専門講師を招き、各学年6時間程度指導して頂いた。また、担任の指導法にもアドバイス頂き、その後の水泳指導に活かされた。 水温が低い時は泳ガシヤフーを活用し、なるべく多く泳ぐ機会が持てる様にした。	ファミリーリーダーが立てた練習計画を、そのボードに掲示し、メンバーへ知らせ、一つ一つについて全教へ意図づけた。 一輪車リレーと技芸発表を学校公開日となくさんの保護者や地域の動員も頂き、盛り上げた。 体育の授業でも一輪車運動や車輪運動とされるなど、あきらめずにがんばる場をなした。
C: 取組の途中や終了後に行った評価(手立ては適切だったか、『あきらめない気持ち』は育ったか)	ファミリーごとの反省で何度も確認することで、「あて」を意図して取り組めた。 「こうしたらもっとよくなるかも」という視点が必要である。 ファミリー活動では、特に56年リーダーの姿勢が低学年にも影響する。56年への指導支援が重要である。	どの子もあきらめずに練習できた。自身の伸びが経験という数字で実感でき、意欲が持続できた。 距離や泳法など、できないことも挑戦しようとした。 GTIによる指導は、子どもへの直接的指導の成果はもたらなかったが、担任の研修の場となり、その後の授業に活かされた。	ファミリーのメンバーから励まされ支えられあきらめない気持ちが継続できた。目標にすることができた。 苦手な子どもへのファミリーリーダーの支があった。また、それ以外の子どもも気づき、「あきらめない気持ち」が全体へ広がった。
A: 次の行事につなぐこと	取組の途中にもPDCAを意図させていくことが、『あきらめずに意図をつなぐ』手立てとなる。 56年リーダーには、常に「あて」で「取組の方法」がよかつたかどうかの評価「次につなぐ改善点」を探しながら取組を進めさせる。	あきらめずに『がんばる場』を設定し、自分の伸びを実感させることで意欲を継続させる。 適切な指導支援ができるように、GTの活用などにも取り組む。 乗りこえるハードルとしての『あて』を備え、スモールステップで設定し、小さな成就感を何度も味わわせる。	周りの次だちやファミリーのリーダーに支えて、目標に向けてやりきることができた。大切である。 ファミリー全体だけでなく、各個人の子もPDCAで、「今日はここまでだった。改善すべし」だから、次の練習の時のあては『あて』でいこうとすれば、とても効果的。その動きかけが重要。

**『あきらめない気持ち』を育成するための本匠小の手立て**

- ①あきらめずに「がんばる場」を保障する。
- ②目標はスモールステップで設定し、自分の伸びを見える化し、小さな成就感を何度も味わえるようにする。
- ③取組の最中にPDCAを意識させ、練習方法などの改善や工夫をさせる。
- ④適切な指導や励ましを、教師もあきらめずに行う。
- ⑤支え、支えられながら、集団全体で『あきらめない気持ち』を効果的に育てる。

図4 行事のPDCA表(「カリキュラムマネジメントハンドブック」(田村知子他)から抜粋)

図4は、学校における各行事のPDCAサイクルをまとめた表である。行事ごとのPDCAサイクルについては、多くの学校でも取り組まれているが、この表は行事ごとのPDCAサイクル

をつないでいるところに特徴がある。この学校の重点目標は「あきらめない気持ちの育成」である。この重点目標は、表にある児童会チャレンジカップやプール指導、一輪車リレーという各行事において具現化を図ることができる。このように、各行事を「あきらめない気持ちの育成」という重点目標の視点からつなぐべきだと考えて作成されたものである。この表の作成は、まず児童会チャレンジカップの計画（P）を書き込み、実際の実践（D）を書き、行事を振り返り（C）、有効だった手立てや工夫改善すべき点を明らかにして（A）、次のプール指導の計画（P）に生かしていくという流れになっている。表の右側にある「あきらめない気持ちを育成する手立て」は、各行事を通して有効だった手立てが集積されたものである。つまり、「結果としてのカリキュラム」が「計画としてのカリキュラム」にもつながっているのである。

教育課程を軸とした教育計画等の文書（表）は、カリキュラム・ツールとして使いこなすものである。そのためには、教職員がいつでも使える状態にしておく必要がある。紙に印刷したり、冊子にしたりして、全教職員が手持ちできるようにするなど、「目にしやすい」、「手に取りやすい」、「書き込める」という3点を前提として作成することが大切である。その際、新たに作成するのではなく、現在使用している文書を無理なく工夫する視点も大切である。そのような文書（表）は、全教職員が集まりやすい職員室の湯茶コーナーの近くなどに掲示し、書き込み用の付箋やペンなども常備しておけば、教職員が気軽に書き込めるだけでなく、それを話題として教職員間のコミュニケーションの場にもなると考える。

教育課程を軸とした教育計画等の文書（表）の作成に一生懸命取り組んでいるうちに、つつい作成自体が目的となってしまうたり、作成していることに安心してしまったりすることもある。あくまで目的は、子供たちのよりよい成長であり、学校教育目標の具現化である。文書（表）の適否の判断規準は「子供たちにとってどうなのか。」という点であることを常に意識しておく必要がある。

(5) 組織運営上（学校内及び学校外）の「協働性（協働体制と協働的な組織文化）」をつくる。

「マネジメント」といえば「学校組織マネジメント」も学校教育目標の達成を図る有効な手立てである。カリキュラム・マネジメントは、学校組織マネジメントの要素も含まれるが、「学校教育目標の達成→そのための教育課程を軸とした教育活動づくり→そのための組織づくり」というように、あくまでも教育課程を軸とした教育活動が中核に位置付けられたものである。しかし、いずれもマネジメント面の基軸にあるのは「協働性」であることは変わらない。

「組織文化」は、一般に「教職員の意識」、「学校の体質」といった言葉で表される重要な要素である。例えば、管理職や一部の教職員がどんなにすばらしい教育計画を作っても、大方の教職員の見方・考え方が否定的であれば十分に機能しないことが多い。「協働性」を高めることが、カリキュラム・マネジメントの機能化に欠かすことができない要因である。

教科や学年を超えた協働をつくるためには、関係者が課題や目標を共有する必要があるとともに、目標達成のための手立ての開発や実践に主体的に取り組む意欲を全員で高め合う機会をつくり、よりよく導いていくリーダーの役割が重要である。そこで、分散型リーダーシップという考え方がある。学校は校長のリーダーシップだけでは長続きしない。ミドルリーダーをはじめとして、多くの教員がリーダーシップを発揮できる学校の方が生産性が高まる。また、リーダーシップを発揮するのは教員だけではなく、保護者や地域の方など目的に応じてリーダーを分散させることが重要である。これは、働き方改革にもつながるものである。分散型リーダーシップを発揮するには、校長を中心とするマネジメントが必要となる。そこには、学校全体のPDCAサイクル

ルと個々の職員によるWHDC Aサイクル（What：問題発見，How：手立ての考案，Do：実践，Check：評価，Action：改善行動）を効果的に組み合わせることが必要になる。

(6) カリキュラムの計画段階や評価段階への参画の促進により，関係者の当事者意識を高め，主体的な取組にする。

学校はそれぞれ異なる教育観をもった職員の集団である。そのため，教育観が変われば指導も変わることから，「ベクトルが揃わない」といった問題が起こりがちである。この問題の解決を図り，学校の各教育活動に主体的に取り組んでもらうために，全員参加で教職員一人一人の思考のフィルターを通すワークショップ型研修は有効な手立てとなる。ただし，目的・ゴールを明確にすることが必要となる。教育観の違いを乗り越える方法は，全員で実践し，その手応えを得ることである。そこには，「みんなで創る」，「やりながら考える」といった協働的，実験的で，柔軟な組織文化が土台となる。

ワークショップ型研修では，それぞれの目的に応じたシートを使用する。例えば，あらかじめ協議の視点を定めておき，その視点に対する成果と課題を明確にして改善策を検討する時などに用いる「概念化シート」や「マトリクス」，授業の本時案を拡大した「拡大シート」などがあるが，いずれも付箋紙を用いて行うものである。また，ワークショップ型研修では，抽象的，理念的な話ではなく，どのような実践にするのかという具体的な話が展開されることが望まれる。そのためには，使用する付箋紙に単に教師の考えを記入するのではなく，「子供の姿」と関

様式1 (記入例)		校内研修プラン	
		久留米市立〇〇学校 〇〇 〇〇	
種別	主題研修 (一般研修)	研修タイトル	総合的な学習の時間 (くるめ学) 研修
本研修の目的	①教科等で習得した力を総合的な学習の時間 (くるめ学) のどの部分でどう活用するのか、教職員全員で具体的にアイデアを出し合い、相互の関連を整理し、学力の向上を図る。 ②ワークショップによる作業を経験することで、協同的な校内組織をつくる。		
工夫した点	・教科等と総合的な学習の時間の関連を意識して日々の授業を効果的に展開できるように、学校全体の問題という意識を持たせるため、ワークショップ型研修を取り入れる。		
本研修の概要	実施時期	総合的な学習の時間の年間計画が整った年度始め (6月ごろ)	
	対象者	全教職員 (あるいは学年団ごと)	
	研修形態	学年団ごとのチーム (1チーム3~6人)	
	準備物	・各教科や道徳、総合的な学習の時間などの年間指導計画を模造紙大に拡大したもの (全学年分) ・関連する教科の教科書 (関連するのであれば当該学年を越えてもよい) ・付箋 (75mm×75mm、10枚×2色×人数) ・サインペン (人数分) ・フェルトペン (各チーム1セット8色) ・パソコン、プロジェクター	
時間	70分~80分		
研修全体の流れ (時間)		研修の進め方 (○) 及び留意点 (・)	
①本日の研修について説明する。(5分間)		○研修のねらいと進め方について説明を行う。 ・この時期になぜ本研修を行うのかを説明する。	
②教科書を読んで関連を付箋に記入する。(20分間)		○各教科の教科書を確認しながら、総合的な学習の時間の内容や活動との関連を付箋に記入していく。 ・付箋には教科書のページ数と関連事項を書く。	
③付箋を拡大シートに貼る。(10分間)		○総合的な学習の時間の単元に沿って関連した付箋を貼る。 ・記入内容をメンバーに伝えながら、付箋を出し合う。	
④付箋を整理して拡大シートに構造化する。(10分間)		○関連するアイデアや同じ教科で括るなどして整理し、総合的な学習の時間の指導計画との関連を矢印で結ぶ。 ・教科から総合へ、総合から教科へ矢印を引き、説明する。	
⑤学年ごとに分析結果を発表する。(5分間×学年数)		○各学年で分析した総合的な学習の時間と教科等の関連を説明する。 ・関連性が強い部分に焦点化し、具体的に説明する。	
⑥ワークショップを振り返る。(5分間)		○ワークショップを振り返り、今後の総合的な学習の時間の進め方について確認する。 ・司会者が意見を交わす時間を設定し、成果物を掲示する。	

図5 ワークショップによる校内研修プラン例 (平成29年度カリキュラム・マネジメント指導者養成研修資料から)

連させた具体的な事実やアイデアを記入するようにすると有効である。

図5は、ワークショップによる校内研修プラン例である。これ以外にも、例えば、概念化シート  
の視点を子供の学習面や生活面におけるよい点や課題と設定して、全職員で子供の実態を把握  
する取組を行うことが考えられる。この研修によって、子供のよさや課題を全職員で共有すると  
ともに、そこから目指す子供像を具体的に明確化することができる。また、フィールドワーク  
ワークショップを行うことも有効である。全職員で校内巡りや地域巡りを実施した結果を拡大シートで  
まとめることで、学校内外の人的・物的資源を確認することができる。さらに、学校のグランド  
デザインの具現化を図ることを目的としたグランドデザインワークショップ、学校危機管理ワー  
クショップ、地域の特産物の教材化ワークショップなど様々なワークショップ型校内研修が考え  
られる。

#### 4 終わりに

「2030年に向けた学校の創造力が問われている。カリキュラム・マネジメントによって学校の組  
織力を高め、創造力を生み出すことが必要である。」これは、平成29年度カリキュラム・マネジメ  
ント指導者養成研修における講師の天笠先生の言葉である。学校の教職員一人一人が頑張っている  
ことやもてる力などを結集し、学校の組織力を高めていくことが今後の学校にとっての重要課題の  
一つである。2030年の社会をたくましく生き抜く人間を育てるということは、今、教室にいる子供  
たちをよりよく育てるということであり、そのためにはカリキュラム・マネジメントの推進が必要  
不可欠である。

#### 【参考文献等】

- 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及び必要な方策等について（答申）」平成28年12月
- 文部科学省「小学校学習指導要領解説 総則編」平成29年6月
- 田村知子他編「カリキュラムマネジメントハンドブック」平成28年6月、株式会社ぎょうせい
- 田村知子「実践・カリキュラムマネジメント」平成23年7月、株式会社ぎょうせい
- 村川雅弘他編「『カリマネ』で学校はここまで変わる！」平成25年10月、株式会社ぎょうせい
- 独立行政法人教職員支援機構「平成29年度カリキュラム・マネジメント指導者養成研修」

領土問題を取り扱った小学校社会科授業の工夫  
－第5学年「領土の範囲」の授業構想－

教科教育研修課 高山謙一



「領土の範囲」を取り扱う授業において導入で提示する図

○ はじめに

日本は海洋国家である。周囲を海洋に囲まれており、古来から外国とは船舶により交易を行ってきた。現代になり、ハード面では航空機、ソフト面ではインターネットを介して比較的簡単に諸外国と交流することができるようになってきている。しかし、第二次世界大戦後70年が経過する現在も、日本の大人も含め「我が国の領土」についての意識は低い状態であると各種調査結果から分析されている。

また、近隣諸国との領土の問題、国際情勢における競争と共存等、世界の情勢は慌ただしさを増してきた。しかし、これらの社会の課題については、学校としてあまり取り扱ってこなかったのではないか。あるいは、触れてはいけないようなタブー視された雰囲気はどこかにあったのではないだろうか。また、これまでも小・中学校では、直接的には領土に関する授業をしてこなかったのではないだろうか。ただ、将来を担う子供たちに「我が国の領土」の学習が必要であるとして取り扱ってきた教師たちがいたことも確かである。

この度、学習指導要領改訂（平成29年）により「領土の範囲」についての内容が明確に盛り込まれた。今こそ、この「我が国の領土」に関心を持ち、子供たちが自信をもって主権国家としての日本の領土について主張できる基礎を培うべきではないか。そうでなければ、歴史的にも、地政学的にも、「我が国の領土」自体の存在が危うくなるのではないかと考える。そのために、まず教師が「我が国の領土」の概要について正しく知り、日本人として国際社会にどのように主張していけばよいか考えるためのきっかけとなることを目指し、以下述べていきたい。

## 1 主題設定の理由

### 1 小中学校学習指導要領改訂から

現行学習指導要領解説社会編では、平成26年の一部改訂において、日本の領土の範囲について、中学校と高等学校に「竹島」「尖閣諸島」の言葉が加えられた。これを受けて各教科書会社では、おおむね2ページに、「日本の領土」が取り上げられるようになった。

また、平成29年の改訂により、小学校では第5学年の「国土の範囲」として明確に表記された（資料1）。あわせて、日本の立場を明確にし、国際社会に果たす役割を考察することの重要性が増してきたことなどの理由から、海洋国家である日本の立場として主張すべき内容を児童生徒に指導することは、主権国家に生きる主権者としての立場を明確にすることに寄与すると考える（資料2）。

### 2 これまでの社会科の学習から

これまで、学校現場では、この領土問題に触れる授業は、あまり多くはなかったように思われる。それは、領土の問題における近隣諸国との関係悪化の懸念であったり、歴史的事実や国際法上の根拠などが不明確、あるいは、研究途上であったりすることが、指導をためらわせる原因となり、結果として、消極的な対応になったのではないと思われる。

よって日本の領土について、まずは教師が正しく知り、あわせて日本の主張の正当性を確認した上で、児童生徒に正しく伝えることを目的とした義務教育段階の指導には、大きな意義があると考え（資料3）。

第5学年の内容でも「領土の範囲」について明確に示されたことから、小学校でも日本国の主張について、しっかり指導できるようになった。

## 資料1 新学習指導要領改訂に伴う第5学年の内容

### 【小学校・社会科】

(内容)

- 世界における我が国の国土の位置、国土の構成、領土の範囲をおおまかに理解すること。
- (内容の取扱い)
- 「領土の範囲」については、竹島や北方領土、尖閣諸島が我が国の固有の領土であることに触れること。

### 【中学校・社会科（地理的分野）】

(内容)

- 我が国の国土の位置、世界各地との時差、領土の範囲や変化とその特色などを基に、日本の地域構成を大観し理解すること。
- (内容の取扱い)
- 「領土の範囲や変化とその特色」については、我が国の海洋国家としての特色を取り上げるとともに、竹島や北方領土が我が国の固有の領土であることなど、我が国の領域をめぐる問題も取り上げるようにすること。その際、尖閣諸島については我が国の固有の領土であり、領土問題は存在しないことも扱うこと。

平成29年6月小中学校学習指導要領解説社会編より

## 資料2 小学校第5学年「領土の範囲」の内容

### 【小学校 第5学年の内容】

- (1) 我が国の国土の様子と国民生活について、学習も問題を追究・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるように指導する。
  - ア 次のような知識及び技能を身に付けること。
    - (7) 世界における我が国の国土の位置、国土の構成、領土の範囲などを大まかに理解すること。
    - (4) 我が国の国土の地形や気候の概要を理解するとともに、人々は自然環境に適応して生活していることを理解すること。
    - (4) 地図帳や地球儀、各種の資料で調べ、まとめること。
  - イ 次のような思考力・判断力・表現力等を身に付けること。
    - (7) 世界の大陸と主な海洋、主な国の位置、海洋に囲まれ多数の島からなる国土の構成などに着目して、我が国の国土の様子を捉え、その特色を考え、表現すること。
    - (4) 地形や気候などに着目して、国土の自然などの様子や自然条件から見て特色ある地域の人々の生活を捉え、国土の自然環境の特色やそれらと国民生活との関連を考え、表現すること。

平成29年6月小学校学習指導要領解説社会編より

## 資料3 小学校第5学年「領土の範囲」の内容の取扱い

### 【小学校 第5学年の内容の取扱い】

- (1) 内容の(1)については、次のとおり取り扱うものとする。
  - ア アの(7)の「領土の範囲」については、竹島や北方領土、尖閣諸島が我が国の固有の領土であることに触れること。
  - イ アの(4)については、地図帳や地球儀を用いて、方位、緯度や経度などによる位置の表し方について取り扱うこと。
  - ウ イの(7)については、「主な国」については、名称についても扱うようにし、近隣の諸国を含めて取り上げること。その際、我が国や諸外国には国旗があることを理解し、それを尊重する態度を養うように配慮すること。
  - エ イの(4)の「自然条件から見て特色ある地域」については、地形条件や気候条件から見て特色ある地域を取り上げること。

平成29年6月小学校学習指導要領解説社会編より

### 3 実態調査から

これまで「竹島」,「尖閣諸島」の問題については、以前から話題になり、最近ではマスコミも随所に取り上げるようになったが、日本全国では、どの程度重要視され取り上げられているだろうか。また、第二次世界大戦終結時から続いている北方領土問題についてはどうだっただろうか。右の資料は平成25年に内閣府が国民に対して行った北方領土問題を取り上げた意識調査の結果である。

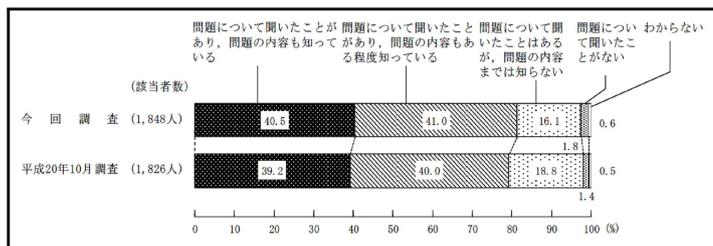
資料4からは、「北方領土問題について知っているか」を調査した結果、前回調査よりも若干ポイントが上がったものの、内容からすると十分周知されているとは言えない状況である。これらは、日本人の切実な問題として、まだ捉えられていないのではないかと推察される。

資料5は、「北方領土問題をどうやって知ったのか」という調査である。主にテレビ・ラジオ、新聞というマスメディアを通して認知している人が多い。また、学校の授業と答えている人は30ポイント程度であり、周知の効果の多くはマスメディアの働きによるものであったと言える。

資料6からは、「北方領土返還運動に参加したいか」その意欲の状況を調査した結果である。資料4の結果より、問題は知ってはいるが、いざ参加するとなるとためらいがちになる傾向があることがうかがえる。この理由としては、他の調査項目から、「時間や労力が大きい」、「よく分からない」などの回答が多く見られ、その運動の意義など趣旨が十分伝わっていないとも考えられる。

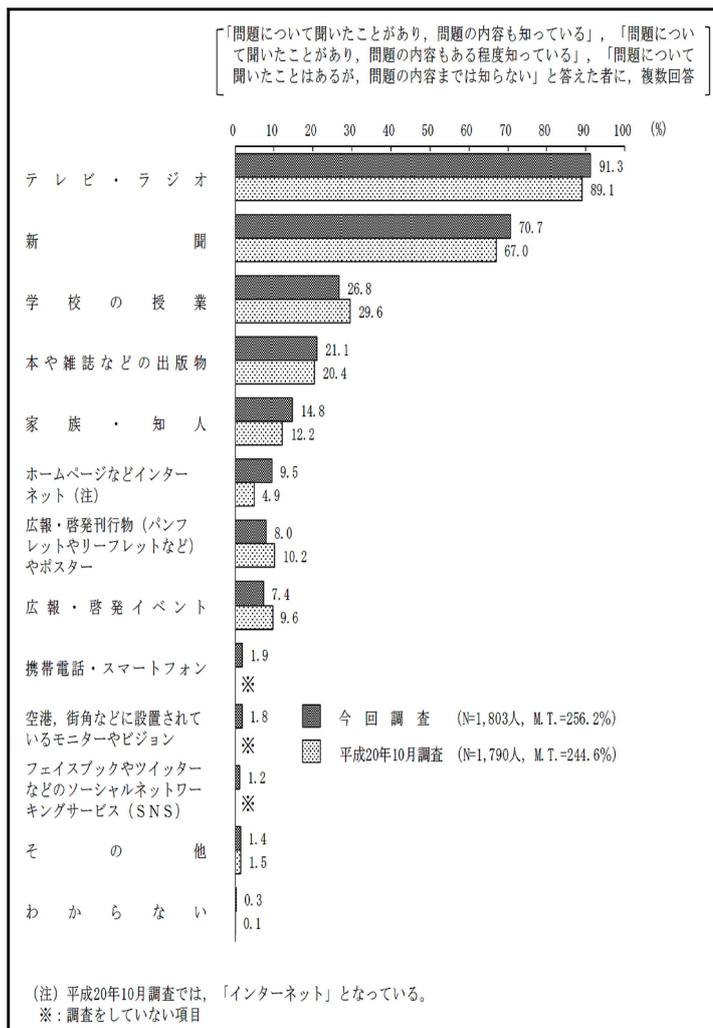
以上の調査から、領土問題について正しく知ることを通して、日本の立場を正しく国際社会に伝えていくことが大切である。

#### 資料4 北方領土問題について知っているか



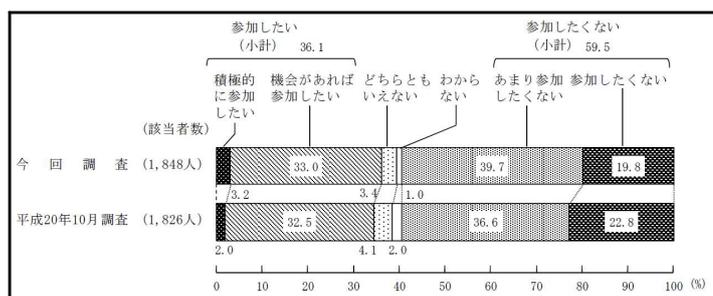
(平成25年12月北方領土問題に関する特別世論調査より)

#### 資料5 北方領土問題をどうやって知ったのか



(平成25年12月北方領土問題に関する特別世論調査より)

#### 資料6 北方領土返還運動に参加したいか



(平成25年12月北方領土問題に関する特別世論調査より)

## II 「我が国の領土」を教えるための授業構想

### 1 領土の範囲について

領土の範囲については、新学習指導要領解説社会編第5学年内容に示されている事項を基本として追加資料としては外務省資料を参考として取り扱うようにしたい。

その際、近隣諸国との関係に触れていることから我が国の主張について根拠を示しながら、明確に指導することが重要であると考える(資料7)。

### 2 問題解決的な学習過程において

小学校社会科の問題解決的な学習は、「問題把握→問題追究→問題解決→新たな課題(活用・発展)」等の学習過程で進むことが多い。

この一連の過程の中で最も重要な部分は、問題把握の場面であると考え。つまり、この「領土の範囲」にいかに関心をもたせられるかという工夫が重要であると考え。これまでの指導では、日本地図を用いて位置や島しょに触れ、排他的経済水域(資料8)を教えていたことを基にして、領土問題について指導することが多かったのではなかったかと考えるが、ここに一工夫を講じたい。

また、追究の過程においては、我が国が主張する内容についても触れ、正当性を明らかにするような資料の提示を通して、根拠を明確にした問題解決へと導きたい。

さらに問題解決、新たな課題(活用・発展)の段階では、まとめたことを基に自分の考えを主張文を書かせたり、日本地図に書き込ませ、位置関係が分かるようなパネルを作成させたりすることを通して表現させたい。なお、外務省ホームページのQ&Aに随時触れて日本の主張を確認させたい(資料9)。

### 資料7 日本の領土の範囲広報資料



(内閣府領土・主権対策企画室資料)

### 資料8 排他的経済水域

○ 排他的経済水域 (EEZ: Exclusive Economic Zone) とは  
沿岸から200カイリ(約370キロ)までの範囲で、沿岸国に鉱物資源や水産資源の開発といった経済的な権利が及ぶ海域。国連海洋法条約に基づいて沿岸国が国内法で設定する。沿岸から12カイリまでの領海とは区別され、他国の船も航行の自由があり、科学的調査ならば、沿岸国の同意を得て実施できる。(『リカ国際大事典』)

### 資料9 外務省ホームページのQ&A

- Q1 「領土」とは、何ですか?
- Q2 日本の領土は、どのくらいの広さですか?
- Q3 日本の領土は、どのように決められたのですか?
- Q4 「領土問題」とは何ですか?
- Q5 北方領土問題についての日本の立場は、どのようなものですか?
- Q6 竹島問題についての日本の立場は、どのようなものですか?
- Q7 尖閣諸島をめぐる情勢についての日本の立場は、どのようなものですか?
- Q8 日本の領海は、どのようになっていますか?
- Q9 日本の領空は、どのようになっていますか?

### III 授業構想の内容と方法

#### 1 内容

- (1) 領土問題の基礎知識（概要）
- (2) 領土問題についての実態
- (3) 領土に関する教材開発
- (4) 問題解決的な授業の構想

#### 2 方法

- (1) 領土に関する基礎研究
- (2) 過去の実態調査分析と考察
- (3) 社会科教材の活用法
- (4) 授業の構想・単元計画等
- (5) 関係機関との連携について

#### 3 領土問題の基礎知識（概要）

##### (1) 理解の着眼点

領土の問題についての指導例については、それほど多くはない。その理由の一つは、それぞれの領土問題の知識が十分でないことも挙げられる。

右の各領土問題の資料に示すとおり、各領土問題についての取組の記念となる日についても十分周知されているとはいえない状況である。これは、それぞれの領土問題は日本の領土問題であるにもかかわらず、ごく限られた市町、又は特定の地域の問題のように受け取られがちになってしまっているのではないかと考えられる。

例えば、北方領土問題は、北海道の問題、又は根室市の問題であったり、竹島の問題は隠岐の島諸島及び隠岐の島町の問題であったり、尖閣諸島問題は石垣市の問題であるという、日本の大部分の人々から見ると、遠い存在に捉えられる問題になっているのではないだろうか。

しかし、当地の方々にとっては大変重要な問題であることに違いはなく、多くの国民が関心をもってもらおうよう広報する必要性が求められていると言えよう（資料10, 11, 12）。

資料10 北方領土に関する広報資料



(独立行政法人北方領土問題対策協会資料)



(内閣官房領土・主権対策 企画調整室広報資料)

資料11

竹島に関する  
広報資料



(外務省広報資料)

資料12

尖閣諸島に  
関する広報資料

## ア 北方領土問題

北方領土問題は、昭和20年第二次世界大戦終結戦前に当時ソビエト連邦による不法な占拠をはじめとする領土問題である。日本は「北方四島は、いまだかつて一度も外国の領土となったことがない我が国固有の領土」という主張をしている。

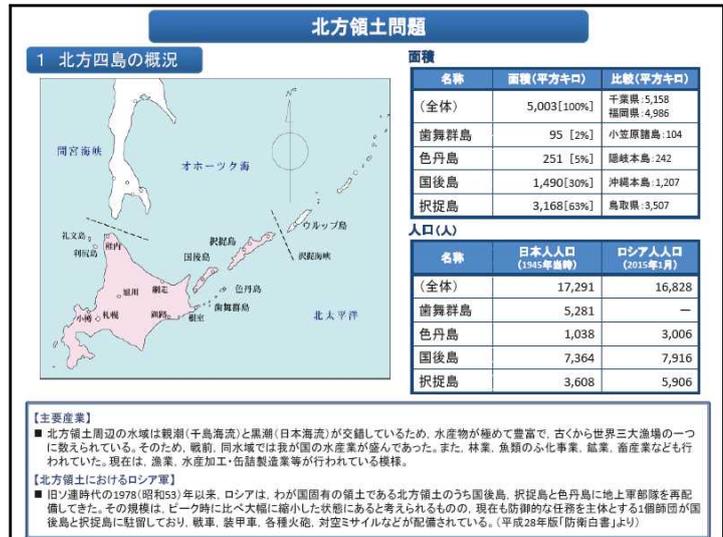
しかし、戦後70年以上経過した現在でもソビエト連邦を引き継いだロシア連邦により、この問題は解決されず、引き続き我が国の領土問題の根幹であると言える。

このように長い期間、なぜ、解決できないのかなどの声も多いが、国際情勢及びロシア連邦の実効支配の現状から、島の住民の移住問題もあり、今日まで両国の主張がかみ合わないという状況である(資料13)。

日本側の主張としては、国際法上の規定に従っても日本固有の領土であるという正当性がある。しかし、ロシア連邦側としては、その国際法を根拠に、自国の領土だと主張している。理由としてヤルタ協定(1945年)の規定をもってこの主張を繰り返している。それに対して日本は、第二次世界大戦時のヤルタ協定は、当事国でない日本を拘束しないはずであるという主張の下、ロシア連邦の領土であるはずがないという主張をしている(資料14)。

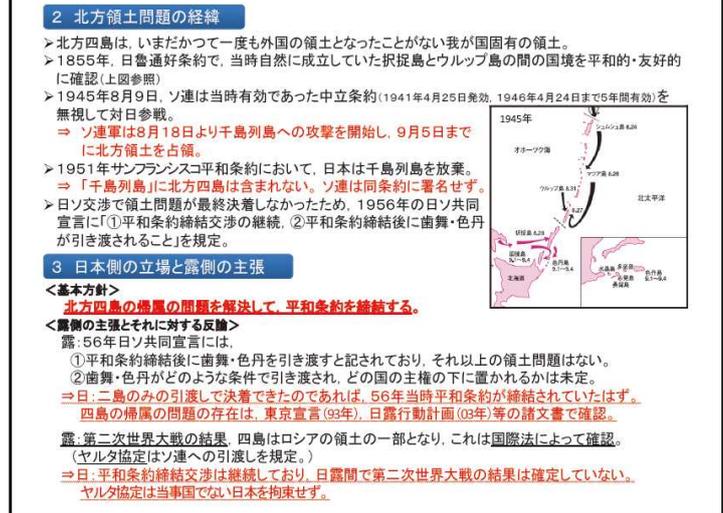
北方領土をめぐる返還については、これまでも当時の政府が度々返還を求める交渉を重ねてきた。返還の解決案(資料15)も多岐にわたるが、未だにどれも実現していない。今後も歴史的経緯を踏まえて日本の正当性を主張しつつ、世界情勢を見極めながら、ロシア連邦の国内事情とも関連させた外交交渉が重要であろう。

## 資料13 北方領土問題の概要



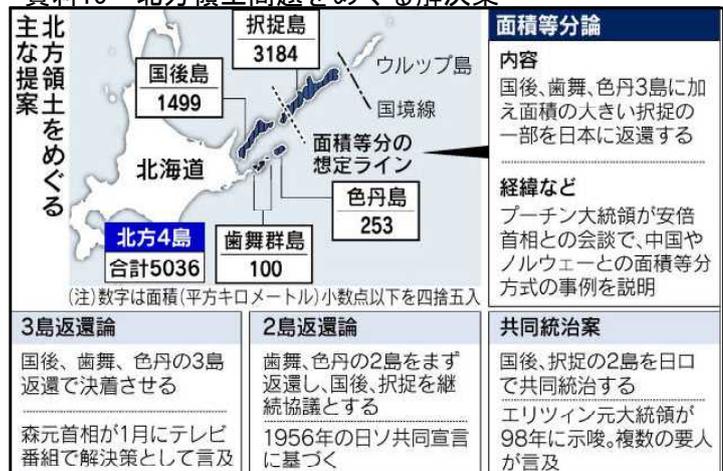
(外務省ホームページ資料から)

## 資料14 北方領土問題の経緯



(外務省ホームページ資料から)

## 資料15 北方領土問題をめぐる解決案



(外務省ホームページ資料から)

## イ 竹島問題

日本政府は、竹島も北方領土と同様に日本固有の領土であるという主張をしている。これらは、第二次世界大戦以前の歴史的事実及び終戦後の国際法上の規定に基づく、外務省の見解である(資料16)。

昭和27年に韓国側は、いわゆる「李承晩ライン」を引き、韓国の領土として竹島(正確には竹島諸島)を自国の領土に引き入れた。韓国の主張は、竹島の発見から実効的な支配及び国際法上の規定から自国の領土だと主張している。しかし、歴史的経緯及び国際法上の規定から見ても、その明確な根拠は示しておらず、歴史的事実として韓国の領土という主張は認められない(資料17)。

日本は、既に17世紀半ばに竹島の領有権を主張している。つまり、領土として認識していたということである。無論、当時韓国は成立していない。また、サンフランシスコ平和条約(昭和26年)署名時に、日本が放棄すべき島に竹島を加えるよう韓国が米国に要求している。しかし、米国は竹島を調べたところ、「かつて竹島は朝鮮の領土として扱われたことはなく、朝鮮によって領有権の主張がなされたとは見られない」旨を回答し、韓国側の主張を明確に否定した。

日本は、この問題の平和的解決を図るべく、昭和29年から3回にわたって国際司法裁判所(ICJ:International Court of Justice)への付託することを提案してきているが、このことに対し、韓国側は、全て拒否している。

これら日本政府の主張については、外務省のホームページにその正当性が繰り返し述べられている(資料18)。

## 資料16 竹島の領有権に関する立場

**竹島の領有権に関する我が国の一貫した立場**

- ▶ 竹島は、歴史的事実に照らしても、かつ国際法上も明らかに日本固有の領土です。
- ▶ 韓国による竹島の占拠は、国際法上何ら根拠がないまま行われている不法占拠であり、韓国がこのような不法占拠に基づいて竹島に対して行ういかなる措置も法的な正当性を有するものではありません。
- ▶ 日本は竹島の領有権を巡る問題について、国際法にのっとり、冷静かつ平和的に紛争を解決する考えです。

(注) 韓国側からは、日本が竹島を実効的に支配し、領有権を再確認した1905年より前に、韓国が同島を実効的に支配していたことを示す明確な根拠は提示されていません。

(平成29年度領土・主権に関するセミナー資料より)

## 資料17 韓国の主張と現在の状況

**韓国は国際法に反して公海上にいわゆる「李承晩ライン」を引き、一方的に竹島を不法占拠しました。**

1952年1月、韓国の李承晩大統領は、いわゆる「李承晩ライン」を国際法に反して一方的に設定し、竹島をライン内に取り込みました。その後、ライン内に出漁した日本漁船が韓国側に拿捕される事件が相次ぎ、日本側には死傷者も出ました。1953年7月には竹島周辺で海上保安庁の巡視船が韓国官憲によって銃撃されました。韓国は現在に至るまで、竹島に警備隊員を常駐させるとともに、宿舎や監視所、灯台、接岸施設等を設置するなど、不法占拠を続けています。

李承晩ライン

巡視船「へくら」 日本海の竹島近くで銃撃される鳥取・境港市 1953年 (写真提供: 読売新聞社)

(平成29年度領土・主権に関するセミナー資料より)

## 資料18 日本の正当性を述べる歴史的資料

**韓国が竹島を実効的に支配していたことを示す明確な根拠は提示されていません。**

Q1: 韓国側の古文書・古地図には竹島のことは記載されているのですか?

A: いいえ、韓国側は、韓国の古文書・古地図に記載されている「于山島」を、現在の竹島であると主張していますが、この主張は根拠に欠けるものです。

「新增東国輿地勝覽 八道總圖」(写し)

「大韓全圖」(写真提供: 東洋文庫)

「青邱圖」(1834年)の「碧嶺島圖」(天理大学附属天理図書館蔵)

(平成29年度領土・主権に関するセミナー資料より)

## ウ 尖閣諸島問題

日本政府は、「尖閣諸島は我が国の固有の領土であることは、歴史的にも国際法上も疑いのないところであり、現に我が国はこれを有効に支配している。」としており「尖閣諸島をめぐる解決すべき領有権の問題は存在していない。」と主張してきた(資料19)。

しかし、昭和44年の国連アジア極東経済委員会による東シナ海に石油埋蔵の可能性が指摘され、昭和46年、沖縄の日本返還署名を契機として、中国及び台湾が初めて公式に領有権の主張をしてきた。その後は、連日の報道で明らかのように尖閣諸島近海に大量の漁船と武装船が押し寄せる不法侵入が相次いで発生している(資料20)。

中国は、一方的に「領海及び接続水域法」を制定し、自国の領土であるかのように尖閣諸島を実効的に支配しようとしている。

昭和26年サンフランシスコ平和条約署名の時にも尖閣諸島は日本領として残ることになり、領土の範囲としても画定している。この時点では、中国及び台湾は一切異議を唱えていないのである(資料21)。

また、尖閣諸島の魚釣島にはかつて鰹節工場もあり、多くの日本人が働いていたという事実もある。この後、米国は、昭和47年に尖閣諸島を含む南西諸島を日本に返還した。

これまで、日本政府は東シナ海を「平和・協力・友好の海」にすべく努力してきており、中国のこのような主張に対して激しく抗議してきている。尖閣諸島については、歴史的にも中国・台湾の実効支配の主張を裏付ける根拠がなく中国側の主張は不当なものであるという見解を外務省はしている。

## 資料19 尖閣諸島問題に関する日本の立場

### 尖閣諸島に関する基本的立場と事実関係

**◆日本の基本的立場◆**

▶ 尖閣諸島が我が国固有の領土であることは、歴史的にも国際法上も疑いのないところであり、現に我が国はこれを有効に支配している。

▶ 尖閣諸島をめぐる、解決すべき領有権の問題は存在していない。

**◆尖閣諸島について◆**

尖閣諸島は、南西諸島西端に位置する魚釣島、北小島、南小島、久場島、大正島、沖ノ北岩、沖ノ南岩、飛瀬などから成る島々の総称。かつて鰹節工場があり日本人が住み着いたこともあるが、現在は無人島。久場島(及び周辺小島)は私有地であり、その他は国有地。行政的には沖縄県石垣市の一部。

島名	所有者	面積(km <sup>2</sup> )	経緯
魚釣島	国	3.81	明治29年(1896年)民間人に無償貸与。昭和7年(1932年)民間人に払い下げ。(その後、民間人の間で所有権の移転あり。)
北小島	国	0.31	平成14年(2002年)4月1日から国が賃借。平成24年(2012年)9月11日、国が取得・保有。
南小島	民間人	0.40	
久場島	民間人	0.91	昭和47年(1972年)以降日米地位協定に基づく米軍施設・区域。
大正島	国	0.06	一貫して国が所有
沖ノ北岩	国	0.03	
沖ノ南岩	国	0.01	
飛瀬	国	0.002	

**◆尖閣諸島の地図◆**

**◆尖閣諸島をめぐる経緯◆**

(平成29年度領土・主権に関するセミナー資料より)

## 資料20 尖閣諸島問題の経緯

### 尖閣諸島をめぐる経緯

1895年1月	閣議決定により尖閣諸島を沖縄県に編入。
1946年1月	連合軍最高司令官総司令部覚書により日本の行政権が停止。(米国による沖縄施政が開始)
1951年9月	日本との平和条約(サンフランシスコ平和条約)署名。台湾及び澎湖諸島の領有権の放棄(第2条):尖閣諸島は日本領として残る。南西諸島を信託統治下に置くことを念頭に米国が施政権を行使(第3条)。
1969年5月	国連アジア極東経済委員会(ECAFE)の沿岸鉱物資源調査報告。⇒東シナ海に石油埋蔵の可能性ありと指摘。
1971年6月	沖縄返還協定署名。米国から日本に対する施政権の返還。同協定の合意議事録で返還対象区域に尖閣諸島が含まれている。
1971年	<b>中国及び台湾が初めて公式に「領有権」を主張。</b> (台湾の主張=「外交部」声明:6月,中国の主張=外交部声明:12月)
1992年	中国が「領海及び接続水域法」を制定。

(平成29年度領土・主権に関するセミナー資料より)

## 資料21 尖閣諸島問題における我が国の主張

### 我が国の主張のポイント

- ① 1951年のサンフランシスコ(SF)平和条約で日本は台湾を放棄。尖閣諸島は日本領として残される。  
→ 中国・台湾は異議を唱えず。
- ② 中国・台湾は石油の存在が指摘された後の1971年に初めて「領有権」を主張。
- ③ 1972年の日中国交正常化の際、また、1978年の日中平和友好条約の交渉の際、尖閣諸島「棚上げ」の合意はない。
- ④ 歴史的にも中国・台湾の実効支配の主張を裏付ける根拠はない。
- ⑤ 日本は東シナ海を「平和・協力・友好の海」にすべく努力してきた。

(平成29年度領土・主権に関するセミナー資料より)

## エ 領土問題の解決に向けて

これまで、領土の問題の解決については、国際的にも多くの陸続きの国同士で大きな課題となってきた。その解決方法の一つに国際裁判がある。

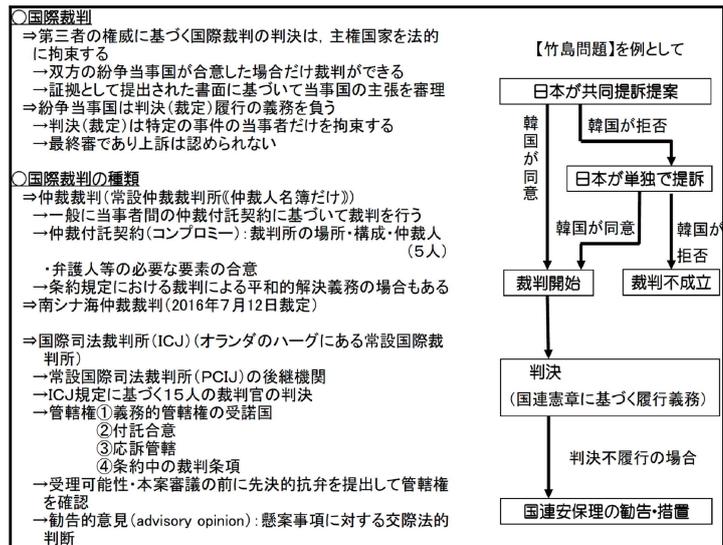
例えば、竹島の問題については、国際裁判で日本と韓国の主張を基に明確な判断をしてもらうという場であるが、資料22のとおり現実には、韓国が拒否していることにより裁判ができない状況である。この時の韓国は、「竹島は韓国の領土であるので領土問題としておらず、裁判にする必要もない」と主張している。要するに立場としては、日本が尖閣諸島を領有権問題ではないと主張するのと同じで、「領有権を主張する問題と捉えていない」という立場である。今後、国際裁判における解決のためには両国の付託合意が必要である（資料23）。

日本は国連加盟国として、国際紛争の平和的手段による解決を義務としていることから、外交上の交渉により、解決を図ろうとしているが現状は難しい。この件に対しては、各国の国内事情を踏まえて考えるに、古くからの領有主張（歴史的な主張）があり愛国心を高揚させる性質をもつため、政治問題となりやすいことが解決を困難にしているとも言える（資料24）。

今日の国際社会においては、武力行使による解決の選択肢はないが、これらの問題に対する自衛権の行使等の見解には、様々な意見がある。平和的解決手段を目指す立場から、今後も多くの時間が掛かり、友好関係を維持しながら領有権を主張し続けることが大切である。

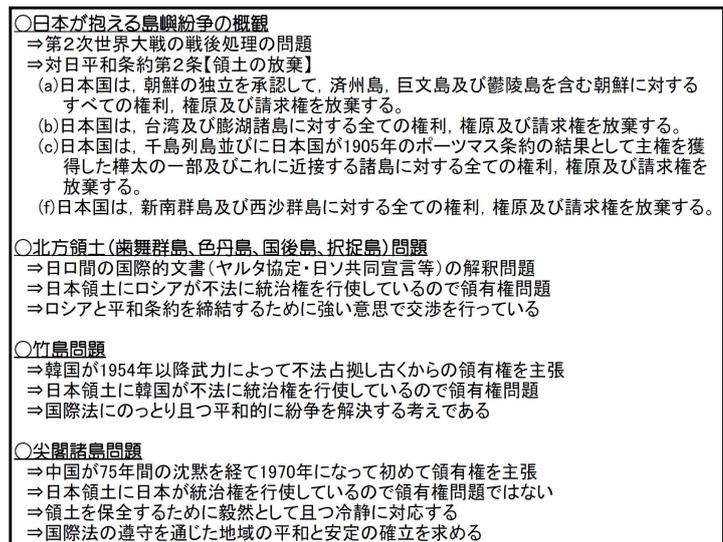
日本人として、これらの領土問題を正しく理解して国際社会に主張できる態度が求められている。

## 資料22 領土問題解決策としての国際裁判



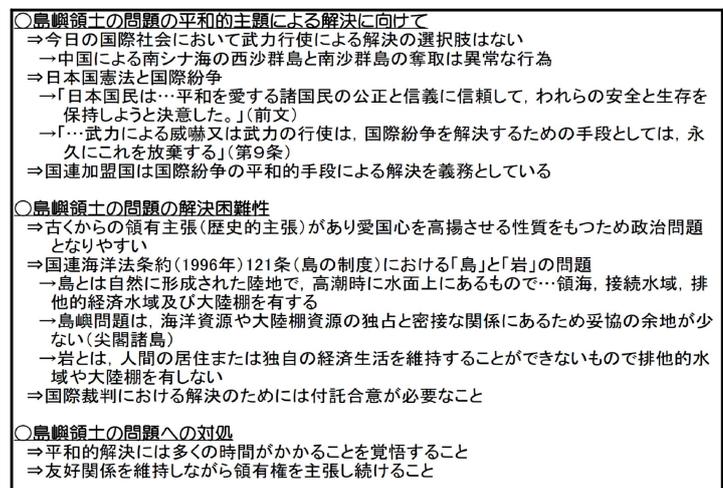
（平成29年度領土・主権に関するセミナー資料を基に作成）

## 資料23 領土問題解決策上の我が国の見解



（平成29年度領土・主権に関するセミナー資料を基に作成）

## 資料24 領土問題の平和的解決に向けた取組



（平成29年度領土・主権に関するセミナー資料を基に作成）

## オ 領土問題についての外務省の見解から

前述の外務省ホームページのQ & Aを参考にすることが、領土問題の正しい理解に有効であることから紹介する。

まず、日本の領土は1952年のサンフランシスコ平和条約により法的に確定されているということ。そして、領土問題と認識しているのは、ロシアとの間の北方領土問題及び韓国との間の竹島問題であるということである(資料25)。

上記の2点については、日本の立場を明確にするために、領土である根拠を歴史的立場から述べ、法的立場からも主張できるよう資料が閲覧できるようになっている。

また、尖閣諸島についての領土問題は発生していないという認識で一致しているが、平和的解決を目指す日本にとって中国の一方的な領海侵入については外務省も厳しく抗議しているところである。

今回、平成29年3月に小・中学校の学習指導要領が改訂され、領土の範囲が明確に示され指導することになった。今後、高等学校の学習指導要領も同様の方向で改訂されるものと考えられる。このことを受け、日本人として正当性のある主張ができるようこの問題に触れることは重要である(資料26)。

日本は、主権国家である。このことは、領域主権と対人主権を主張することができる国家であるということである。すなわち国民一人一人の権利を守り、正しく主張することにつながる認識である。このことは、領土問題に関心をもたせ、次の世代に正しく引き継ぐためにも重要な課題であると考えられる(資料27)。

## 資料25 領土問題に関するQ & A (1～3)

Q1 「領土」とは、何ですか？
A1 一般に、「領土」とは、国家が領有する陸地を指し、国家はその領土に対して主権を有します。
Q2 日本の領土は、どのくらいの広さですか？
A2 日本の領土の総面積は、約37万8,000平方キロメートルです。これは、ドイツ、ベトナム、イラク、ジンバブエ、パラグアイと同じぐらいの広さです。
Q3 日本の領土は、どのように決められたのですか？
A3 現在の日本の領土は、第二次世界大戦後の1952年4月発効のサンフランシスコ平和条約により法的に確定されました。

(外務省資料)

## 資料26 領土問題に関するQ & A (4～6)

Q4 「領土問題」とは何ですか？
A4 日本政府は、一般的に、他国との間で解決すべき領有権の問題という意味で「領土問題」という表現を使っています。日本が関わる領土問題は、ロシアとの間の北方領土問題及び韓国との間の竹島問題です。
Q5 北方領土問題についての日本の立場は、どのようなものですか？
A5 日本政府は、北方四島（択捉島、国後島、色丹島、歯舞群島）の帰属に関する問題を解決してロシアとの平和条約を早期に締結するという一貫した方針を堅持しています。また、北方四島の日本への帰属が確認されるのであれば、実際の返還の時期、態様については柔軟に対応する考えです。 <a href="#">北方領土問題に関する情報はこちら</a>
Q6 竹島問題についての日本の立場は、どのようなものですか？
A6 竹島は日本固有の領土であり、これは歴史的にも国際法上も明らかです。しかしながら、韓国は、一方的に竹島を取り込み、不法占拠しています。戦後一貫して平和国家として歩んできた日本は、この問題の平和的解決を目指しています。 <a href="#">竹島問題に関する情報はこちら</a>

(外務省資料)

## 資料27 領土問題に関するQ & A (7～9)

Q7 尖閣諸島をめぐる情勢についての日本の立場は、どのようなものですか？
A7 尖閣諸島が日本固有の領土であることは歴史的にも国際法上も明らかであり、現に我が国はこれを有効に支配しています。尖閣諸島をめぐる解決しなければならぬ領有権の問題はそもそも存在しません。 <a href="#">尖閣諸島をめぐる情勢に関する情報はこちら</a>
Q8 日本の領海は、どのようになっていますか？
A8 日本の領海は、国連海洋法条約に基づいた「領海及び接続水域に関する法律」により、原則として基線（通常は海岸の低潮線）から12海里（約22.2km）までの海域と定められています。日本の領海には、日本の主権が及びます。
Q9 日本の領空は、どのようになっていますか？
A9 領空とは、領土と領海の上空を指します。日本の領空には、日本の主権が及びます。

(外務省資料)

## カ 領土問題に関する教材開発

児童生徒にとって領土問題とはどこか遠くの話であり，身近な問題とは言えない状況である。そこで，小単元における自作教材により関心をもたせ，領土問題について考えるきっかけづくりとする例を紹介する。

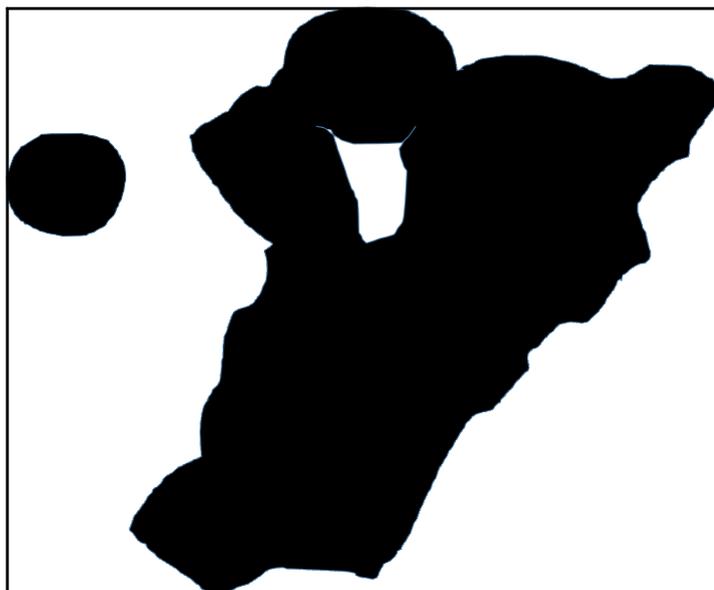
まず，資料28で「これは何ですか。」と問う。この黒い形は日本の領海の範囲を示しているが，方位を反対にして提示する。児童生徒に予想させ，次にこの図を北が上になるようにして見せる。

次に資料29のように日本国土を重ねて表すことで領海の範囲を示していることに気付かせる。ここで「先ほどは逆さまになっていましたが，なぜ逆さまに提示したのでしょうか。」と問う。ここで地図帳を使用することを通して，どうやったら逆さまに見えるのかを考えさせる。つまり，誰の視点から見たら逆さまに見えるのか考えさせる。ロシア，朝鮮（韓国，北朝鮮），中国からは，逆さまに見えるのではないかと気付かせたい。

前時までに日本はアジアの極東にあることを学習してきている。地図を逆さまに示すことにより，日本の領土がアジアの東にあるだけでなく，よく見るとアジアに覆い被さるようにも見えることに気付かせたい。これが何を意味するかというと，太平洋に出ようとする中国や韓国の船舶の多くが日本の領海を通過しなければならないということである（資料30）。

領土問題の解決には様々な手法もあるが，他国から見た日本の位置付けにも着目して議論をすることが重要である。以下で，自作資料を活用した指導例を示す。

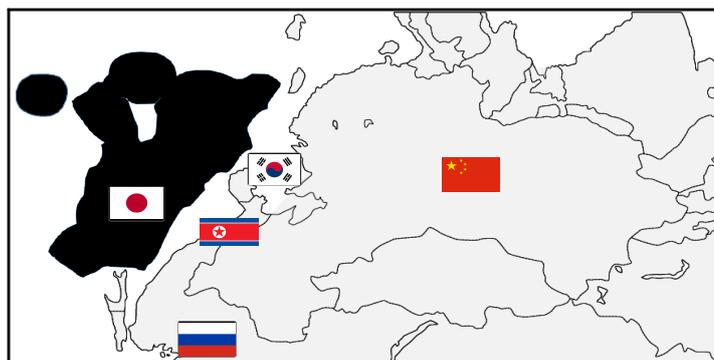
資料28 日本の領海を表す逆さ地図



資料29 日本の領土と領海の地図



資料30 日本とアジアの逆さ地図



## IV 実際の授業構想

### 1 小単元構想

現在の教科書（例：東京書籍）では、「国土の地形の特色」の前に「日本の国土の広がり」として小単元としての時間が設定されていない（資料31）。

ここでは、「我が国の国土」として、3時間の小単元として授業構想を立てたい。内容としては、以下のとおりである。

- ・ 我が国の領土の範囲を知る。
- ・ 領土の構成や領土に関する問題を知る。
- ・ 我が国の主張を基に、意見文を書いたり、地図への書き込みをしたりする。

右の資料31に示すとおり、現在の教科書には、語句として「領土」と「領土をめぐる問題」について基本的な事項が述べられている。

ただし、ここには、なぜそのような問題が発生するのか、なぜ解決に至らないのかなどの数々の疑問には答えていない。児童生徒のもつこの疑問に答えるには、領土問題についての歴史的な経過を踏まえた捉え方が大切である。

第二次世界大戦後、「70年以上経過してもこの問題が解決されないのはなぜか」、ということが児童生徒にとっては不思議に思われると考えられる。これらは、各国の国民性の問題なのか、これまでの歴史認識の相違に関する問題なのか見解は分かれるところであるが、大切なのは日本固有の領土という認識を日本人である我々はもたなければならないと考える。そして、国際社会において、日本人として領土問題について正当性のある主張をする力を育成することが重要であると考え（資料32）。

### 資料31 「領土及び領土問題」に関する教科書記述例

#### ○ 領土

その国のもつ陸地と、陸地に囲まれた湖や川などを合わせて領土といいます。また、海岸から12海里（約22km）までの海は、領海とよばれています。領土と領海の上空を領空といいます。

自国以外の船や飛行機は、許可なくその国の領土や領海、領空に入ってはいけないことになっています。

#### ○ 領土をめぐる問題

北海道の東北に続く歯舞諸島、色丹島、国後島、択捉島は、日本固有の領土です。ところが、70年ほど前におきた太平洋戦争が終わったあとソビエト連邦が占領し、その後もソビエト連邦をひきついだロシア連邦が不法に占拠しています。日本政府は、これらの島を返すように求めて、交渉を続けています。北方領土が1日も早く日本にもどることが、わたしたち日本人の願いです。

日本海上にある竹島は、日本固有の領土ですが、韓国が不法に占拠しています。

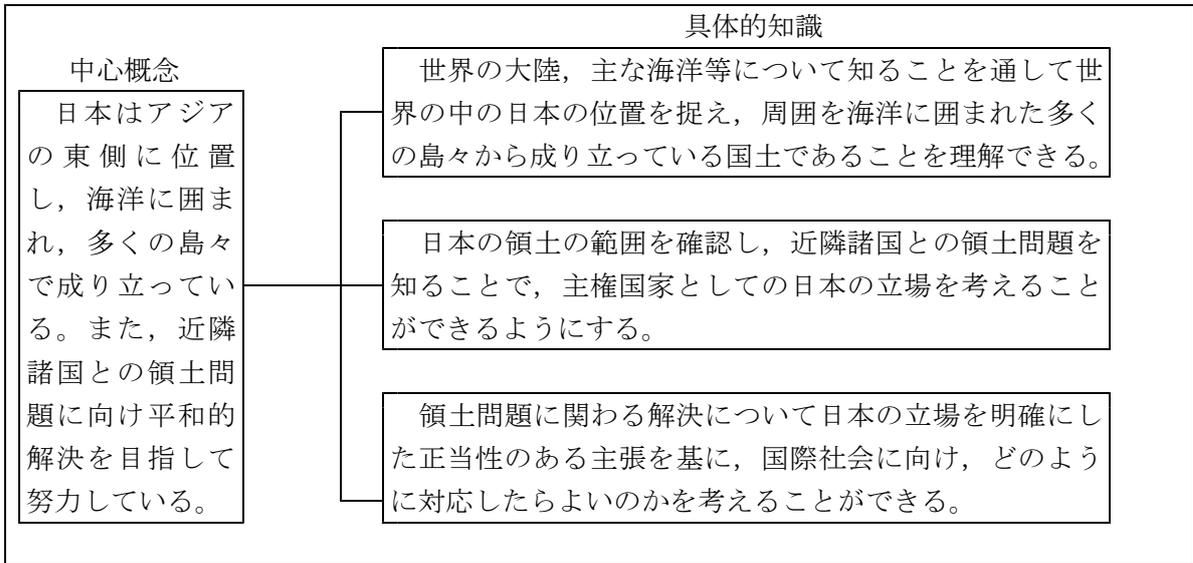
また、東シナ海にある尖閣諸島は、日本固有の領土ですが、中国がその領有を主張しています。

### 資料32 日本の領海と接続水域



## 2 問題解決的な授業の構想例

- 1 単元名 日本の国土の広がりと領土
- 2 目標 世界における我が国の国土の位置、国土の構成、領土の範囲などを大まかに理解する。
- 3 学習内容の構造図



### 4 指導計画（3時間）

時間	主な学習内容	指導上の留意点	資料等
1	1 世界の中の日本の位置について知る。	・ 地球儀等で世界の大陸と主な海洋の場所と名称を確認し、日本の位置について説明させる。	世界地図 地球儀
	2 日本の国土の概要を調べその特徴を捉える。	・ 国土が多くの島々で成り立っていることを調べ白地図にまとめさせる。	日本地図
2 (本時)	1 領土の意味を知り、主権国家としての日本の立場を話し合う。	・ 領土の範囲を確認し、主権国家としての果たすべき立場について考えさせる。	自作資料 世界地図
	2 領土の範囲を確認し、どのような問題があるのかを知る。	・ 領土問題について関心をもたせ、主張の正当性について確かめさせる。	外務省資料
3	1 日本の領土に関わる問題について考える。	・ 領土問題の解決についての方法と現状について知らせる。	自作資料
	2 日本の主張について考える。	・ 外務省資料を基に日本の主張の正当性を明確に示すことなど、国際社会での立場について考えさせる。	外務省資料
	3 世界の中の日本の役割について話し合う。		

### 5 評価

- (1) 世界における日本の位置を捉えるために、地図や地球儀等を活用して大陸と主な海洋等に着目したまとめを作成することができる。
- (2) 海洋に囲まれ多くの島をもつ国土の構成を捉え、近隣諸国との領土をめぐる問題について、日本の主張の根拠を明らかにして、その正当性について説明することができる。

### 3 本時の実際 (2 / 3)

#### 1 目標

- 日本の領土の範囲を確認し、近隣諸国との領土問題を知ることで、主権国家としての日本の立場について考えることができるようにする。

#### 2 指導上の留意点

- 世界における我が国の国土の位置、国土の構成、領土の範囲などを大まかに理解する。

#### 3 実際

過程	主な学習内容	時間	指導上の留意点	資料等
つかむ	1 日本の領土の範囲について考える。	5	○ 自作教材1を提示して何の形なのか考えさせる。 (EEZ:排他的経済水域)の認識	自作資料1 
	2 学習問題を設定する。 日本の領土問題について解決するにはどのようなことを考えればよいのだろうか。			自作資料2 
見通す	3 解決の方法を予想する。	5	○ 解決方法の予想を立てさせる。(話し合い、経済援助等)	日本地図
調べる	4 外務省等の資料からどのような解決策があるか調べる。 ・ アジア諸国から見た日本の国土の位置 ・ 海洋国家としての日本の外国との歴史的な関わり ・ 日本の主張の正当性と近隣諸国とのこれまでの外交交渉の経緯	20	○ 領土問題の概要を知り、どのような点について解決できないのかを考えさせる。 ・ 自作資料3を提示しアジアでの日本の近隣諸国との位置関係をつかませる。 ・ 外務省の見解を踏まえて日本の主張の根拠が歴史的にも正当性のあることを経緯を踏まえて考えさせる。	
まとめる	5 学習問題についてまとめる。 領土問題を正しく理解し、日本の正当性を踏まえて平和的な解決を目指すべきである。	5	○ 領土問題の解決に向け主張すべき部分と平和的な解決方法とを両立させることが大切であることをまとめさせる。	地球儀
広げる	6 今後の国際社会での日本の役割と立場を明確にする際の実践について話し合う。	10	○ 日本人として、領土問題を踏まえて国際社会でどのような形で関わるかをワークシートにまとめさせる。	ワークシート

#### 5 評価

- (1) 世界における日本の位置を捉えるために、地図や地球儀等を活用して大陸と主な海洋等に着目したまとめを作成することができたか。
- (2) 海洋に囲まれ多くの島をもつ国土の構成を捉え、近隣諸国との領土をめぐる問題について、日本の主張の根拠を明らかにして、その正当性について説明することができたか。

## V まとめ

これまで、領土の問題を取り扱うことに教師が消極的になりがちなのは、基礎的な知識の理解不足とともに、近隣諸国との摩擦等の発言について、どう対応してよいか分からない面が多いからではないかと考える。

また、これまでも学習指導要領でも明確に示されていないため、日本の主張の根拠をどこまで掘り下げて、教材研究すればよいか不明瞭であり、また、それが児童生徒にどのように伝えればよいか不明確であったことが挙げられる。

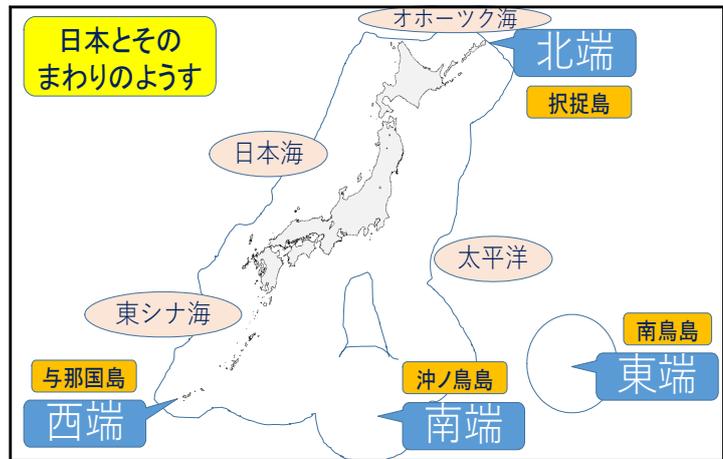
今回の改訂の趣旨から、領土の範囲について「触れること」と記述された。このことは、少なくとも教師が説明することであると、解釈することができる。要するに日本の領土の範囲を明確にする指導が重要であり、それをしっかり伝えることが大事なのだというを示している（資料33）。

現に韓国や中国では、教育プログラムとして、幼少期から成人になるまで、領土問題に関するテキストを用いて、自国の主張を日本に行うための問題解決的な学習をしているという。それに対して、我が国は、この問題について戦後70年を経過してもなお教育として、特に社会科の中では、小・中・高連携した取組にはなっていないのではないかと思われる（資料34）。

さらに、日本の海洋を守る海上保安庁の真摯な取組も忘れてはならない（資料35）。また、今後は日本からも海外に多くの留学生が派遣される時代になり、折に触れてこの領土問題についての話題が議論されることがあるかもしれない。

領土の問題は、大人だけでなく、いずれ社会の創り手となる児童生徒に、その舵取りを譲らなければならない。国際社会での日本の役割を明確にして取り組むためにも、自国の領土の範囲について正当性のある主張ができる人材育成は重要である。

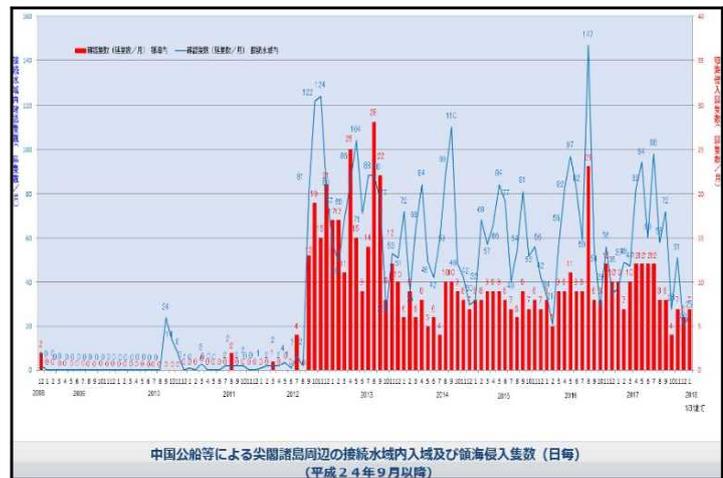
資料33 日本近海の状況



資料34 内閣府ホームページの教育資料集



資料35 中国公船の領海侵入隻数



(海上保安庁ホームページ資料)



# 鹿児島県高等学校の歴史教育における授業の現状と今後の展望

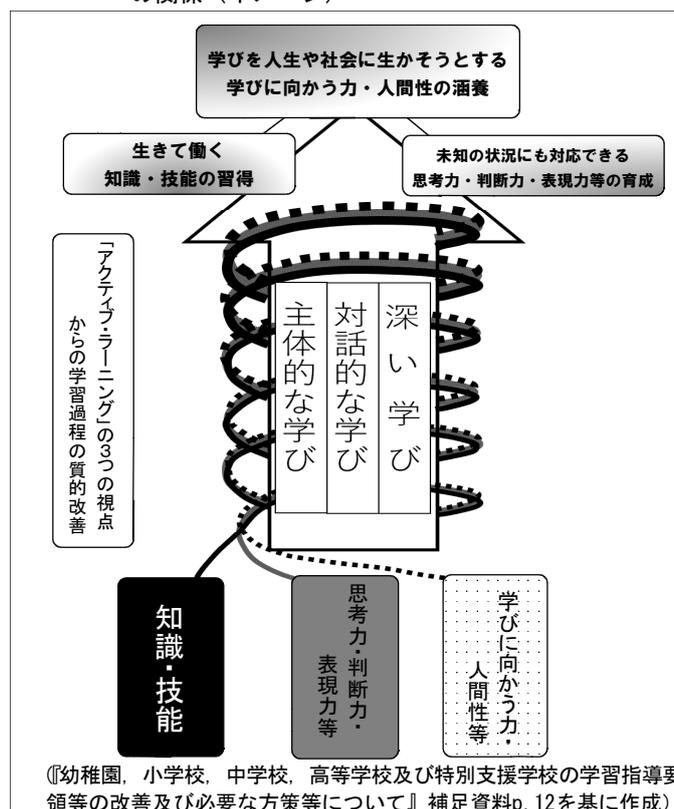
教科教育研修課 新村 耕一

## 1 はじめに—新学習指導要領の改善の方向性とこれからの歴史教育の在り方—

今年度の6月に小学校・中学校の新学習指導要領解説が告示され、高等学校も平成30年度には告示される予定である。新学習指導要領の改善の方向性として、生徒たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするため、「どのように学ぶか」という学びの質を重視した改善を図っていくことが挙げられている。つまり、学習内容だけではなく、資質・能力の育成が重視されるようになり、学びの質を高めるためには、アクティブ・ラーニングの視点（「主体的・対話的で深い学び」）からの授業改善が必要となってきたのである。

資料1-1は、資質・能力の育成と主体的・対話的で深い学びの関係（イメージ）を示している。課題解決的な学習を通して、主体的・対話的で深い学びを実現することで、生きて働く知識・技能の習得や未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成、学びに向かう力、人間性等の涵養という資質・能力の育成を目指している。資料1-2は「主体的な学び」・「対話的な学び」・「深い学び」について示したものである。これらの学びは、一体となって、一人一人の個性に応じた質の高い学びを引き出すことを意図しており、学習の在り方そのものを問い直そうとしている。すなわち、これらの

資料1-1 資質・能力の育成と主体的・対話的で深い学びの関係（イメージ）



資料1-2 「主体的な学び」・「対話的な学び」・「深い学び」

「主体的な学び」  
学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

「対話的な学び」  
子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

「深い学び」  
習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

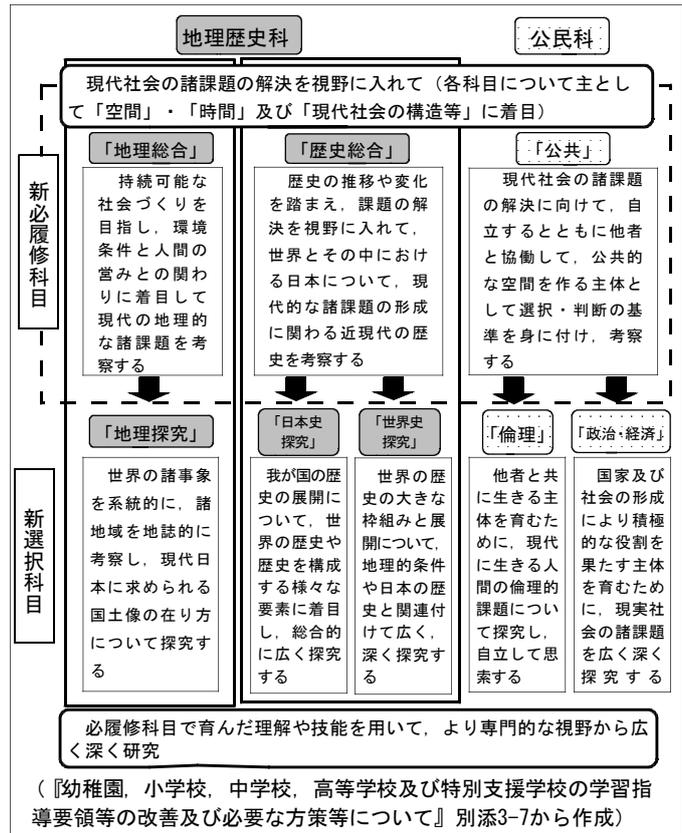
『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）』p.50から抜粋

学びは、単に話し合い等の活動を取り入れるだけで実現するものではない。まず、教師が、考える価値のある学習課題を設定し、課題解決の過程で他者との協働によって新たな気づきや発見を見いださせるといった主体的・対話的な学びを実現させる。その結果、生徒が自身の考えや集団としての考えを形成したり、それを基に新たな価値を創造したりするといった深い学びが生まれていくような授業展開が必要である。

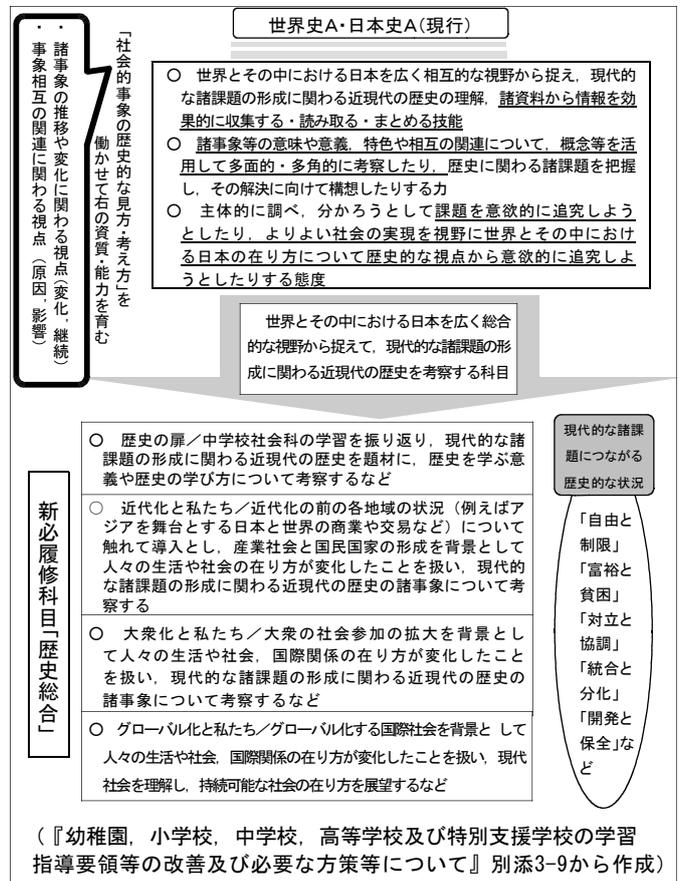
では、このような資質・能力の育成を重視した授業を実施する科目はどのように再編されるのか。資料1-3は、新学習指導要領で高等学校地理歴史、公民科に置かれる科目であり、資料1-4は、「歴史総合」の改訂の方向性である。現行の世界史A・日本史Aが一つになって新必修科目となり、「日本史探究」や「世界史探究」は、「歴史総合」の履修後の新選択科目となっている。「歴史総合」が置かれた背景としては、日本史と世界史を分けて学習するのではなく、両者の深い関係性に注目させて、近現代の歴史を大観させることが重要であるとされた点である。また、歴史学習が単に暗記する学習に終わってしまっていることを改善し、歴史的事象を関連付けて考察したり、探究したりする学習が重要ではないかとされた点も挙げられる。

では、具体的に「歴史総合」ではどのようなことを目標としているのであろうか。資料1-4の下線部で示したとおり、諸資料から情報を効果的に活用する技能、歴史的事象の意味や意義を関連付けた歴史的思考力、よりよい社会の実現を目指す態度といった資質・能力を育成することが目標とされている。具体的には、近現代の歴史の大きな転換点（近代化・大衆化・グローバル化に着目させ、「自由と制

資料1-3 新学習指導要領で高等学校地理歴史、公民科に置かれる科目



資料1-4 「歴史総合」の改訂の方向性



限」,「富裕と貧困」,「開発と保全」)と  
 いった現代的な諸課題につながる歴史的  
 な状況を取り上げて,近現代の歴史の学  
 習内容を焦点化させる。教師は焦点化さ  
 れた学習内容を中心に課題解決的な授業  
 を展開し,世界とそこにおける日本を  
 広く総合的な視野から捉えさせ,現代的  
 な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を  
 考察させていくのである。

一方,「日本史探究」,「世界史探究」は,  
 我が国や世界の歴史の展開について,探  
 究する選択履修科目となっている。探究  
 とは資料1-5の下線部に示すように,学  
 習した内容や方法を生かした主題学習で  
 あると言える。現行の学習指導要領にお  
 いても,主題学習を設定するようになって  
 いるが,「世界史探究」では,より充実  
 した主題学習の設定が考えられる。

資料1-6は,「世界史探究」の改訂の  
 方向性である。それぞれの単元にく<探究  
 例>が示されている。これらの探究例は,  
 生徒の実態に応じて様々なテーマ設定が  
 考えられるが,ここで重要なことは「歴  
 史総合」で学んだことを生かしていくこ  
 とにある。探究することは,歴史的事象  
 を対象とした課題を明確化し,様々な資  
 料を基にして解決に向けての仮説を立て  
 たり,検証したりする技能が必要である。  
 このような技能を「歴史総合」で学んだ  
 後,「世界史探究」で繰り返し行うこと  
 になる。

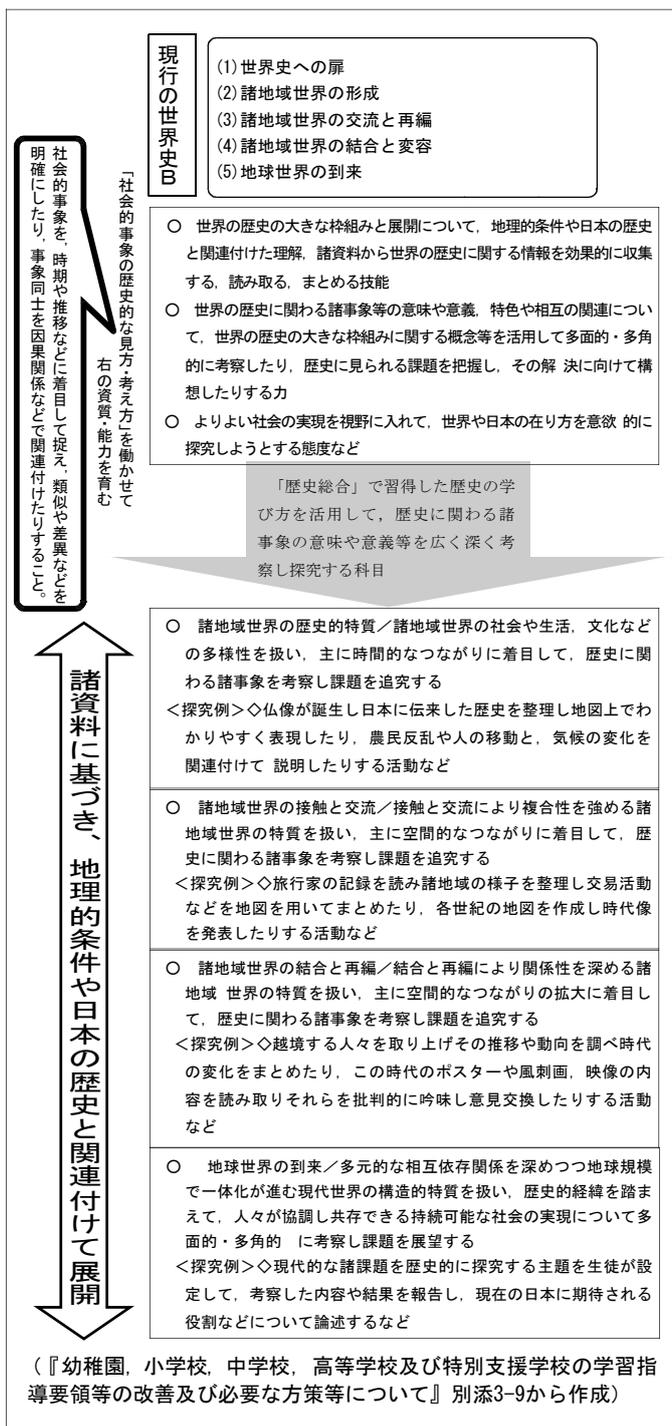
最終章の学習内容やく<探究例>では,  
 歴史を学ぶことで現代的な諸課題に対し,  
 これから私たちが「どうすればよいか」  
 についての考察や論述をさせる場面があ  
 る。最終章では,「歴史総合」・「世界史探  
 究」で学んだ知識,技能,歴史的思考力  
 を基にした課題解決力の育成が目標とさ  
 れているのである。

このような学習活動は,「学び方」を変

#### 資料1-5 現行学習指導要領における探究

ここでの探究とは,生徒の発想や見方,疑問をもとに  
 生徒自らが主題を設定し,これまでに習得した世界史の  
 知識,技能を用いながら,歴史的観点から諸資料を活用  
 して主体的に考察する活動である。この活動を通して歴  
 史的思考力を培い,言語活動の充実を図ることを目指し  
 ている。  
 (高等学校学習指導要領解説 地理歴史編p.12から抜粋)

#### 資料1-6 「世界史探究」の改訂の方向性



えていかないことには、成立し得ないのではないか。すなわち、講義形式の授業だけではなく、学習活動に「主体的な学び」や「対話的な学び」を取り入れ、深い学びを実現する授業を目指さなければならない。このような「主体的・対話的で深い学び」を意識した授業改善は、高等学校においてはまだ十分に行われていない。そこで、当センターでは、平成27～28年度に「課題を解決するために必要な資質・能力を育成する授業に関する研究－主体的・協働的に学ぶ学習の工夫を通して－」をテーマとした研究等に取り組み、授業力向上プログラム事業の中で思考力・判断力・表現力を育成する授業改善に取り組んできた。

本稿では、これらを基にして、資質・能力の育成について取り組んだ授業を「主体的・対話的で深い学び」を目指した授業として取り上げ、その成果と課題について考察し、平成34年度から年次進行で実施となる新学習指導要領における授業の在り方について展望する。

## 2 主体的・対話的で深い学びの実現を目指した授業の実践例

資料1-7は、中教審答申（平成28年12月）で示された社会・地理歴史・公民科の学習過程のイメージである。これは一つの例であり、この通りにしないと主体的・対話的で深い学びが実現しないわけではない。ここに示された重要な点は、学習課題を立て、生徒に思考・判断・表現をさせ、最終的に概念的な知識を習得させるという点であり、「主体的・対話的で深い学び」とは、このような「学び方」の中から達成され、ひいては、資料1-1で示した資質・能力の育成につながると思われる。このイメージに先がけた形ではあるが、平成28年度に行われた授業実

資料1-7 社会・地理歴史・公民科の学習過程のイメージ

		主な学習過程の例	社会的事象についての知識	社会的事象についての思考・判断・表現
課題把握	動機付け	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 学習課題を設定する。</li> <li>・ 社会的事象等を知る。</li> <li>・ 気付きや疑問を出し合う。</li> <li>・ 課題意識を醸成する。</li> <li>・ 学習課題を設定する。</li> </ul>	↑ 主として事実に関わる知識の習得	④③②① 考考社社 察察会会 会しに的 たしに事 こら象 とれな ややど 構構課の 想想題意 ししを味 たた把や ここ握意 とし義 ををて 基説解特 に明決色 識すにや 論る向相 互の関連 するを考 察する。
	方向付け	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 課題解決の見通しをもつ。</li> <li>・ 予想や仮説を立てる。</li> <li>・ 調査方法・追究方法を吟味する。</li> <li>・ 学習計画を立てる。</li> </ul>		
課題追究	情報収集	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 予想や仮説の検証に向けて調べる。</li> <li>・ 学校外での観察や調査などを通して調べる。</li> <li>・ 様々な種類の資料を活用して調べる。</li> <li>・ 他の生徒と情報を交換する。</li> </ul>	↓ 主として概念に関わる知識の習得	
	考察・構想	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する。</li> <li>・ 多面的・多角的に考察する。</li> <li>● 社会にみられる課題を把握して解決に向けて構想する。</li> <li>・ 複数の立場や意見を踏まえて解決に向けて選択・判断する。</li> </ul>		
課題解決	まとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 考察したことや構想したことをまとめる。</li> <li>・ 学習課題を振り返って結論をまとめる。</li> <li>・ 結論について他の生徒と話し合う。</li> <li>・ 学習課題について、レポートなどにまとめる。</li> </ul>	↓	
新たな課題	振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 学習を振り返って考察する。</li> <li>・ 自分の調べ方や学び方、結果を振り返る。</li> <li>・ 学習成果を学校外の他者に伝える。</li> <li>・ 新たな問い（課題）を見出したり追究したりする。</li> </ul>	↑ 事実や概念等に関わる知識の再認識	

『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及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）』から作成

践の中から主体的・対話的で深い学びを取り入れて、資質・能力の育成を目指した授業(世界史B・日本史B)を取り上げ、その授業展開を具体的に説明し、現段階での成果と課題について考察したい。

(1) 世界史Bの授業実践例について

資料2-1に世界史Bの授業実践例を示す。授業実践例では、**学習課題1**に「ゲルマン人はなぜ移動したのか」という学習課題について資料を分析させてその理由を考察させる活動が前半部分に設定されている。しかし、すぐに考察させるのではなく、基本的な知識は、事前に予習をさせており、授業の導入で基礎的な用語をグループやクラス全体で確認させたり、地図で民族毎の移動経路を確認させたりしてから、**学習課題1**を提示して、課題追究へと向かわせている。講義形式の授業であれば教師が歴史的事実や、移動した理由を説明して終わるであろう。しかし、「主体的な学び」とは、まず、学ぶことに興味をもつことが必要であり、解決することに意欲をもたせるような課題を提示しなければ始まらない。最初から教師が課題を解決しただけでは、生徒は基本的な知識すら定着しない可能性もある。そこで、この授業では、ゲルマン人が移動した理由を複数の資料〔資料A(気候)・資料B(地形)・資料C(傭兵)・資料D(フン族)]を基に考察させることで、歴史的思考力を高めさせ、課題解決に向けたアプローチを生徒自身にさせている。授業の形態としては、「対話的な学び」を行わせるためにグループ活動を取り入れている。最初のグループ(4人)から、資料A~D毎のグループに分かれて資料を読み解く。その後、元のグループに戻り、そのグループ内で移動した理由を他の生徒たちに説明する。お互いの理由を説明し合う中で、どの理由が最も合理的であるかなどを考えて、グループとしての意見をまとめることによって「対話的な学び」を実現させている。**学習課題1**を解決する過程において、「ゲルマン人が移動した理由」をグループでまとめることで、資料A・Bの自然条件による影響は理解しやすいが、「(ゲルマン人を)傭兵として雇い入れる」ということは、その意味を十分に思考しなければならない。世界史を学習する上で「傭兵」は時代を越えて使用される言葉である。講義の中で学ぶよりも課題解決をする中で、資料を読み込むことで捉えさせたい言葉であり、概念としてその意味をしっかりと捉えてほしい言葉であろう。

さて、これまでの授業であれば**課題解決1**を終えた時点で、次の学習内容に移るところであるが、この段階に止まってしまえば、「主体的・対話的な学び」を実現しても「深い学び」には至っていないと思われる。「深い学び」にまで到達させるためには、本時で学んだ知識を活用して、新たな課題に取り組む必要がある。新たな課題として設定したのは**学習課題2**の「イギリスのEU離脱問題では、なぜ、イギリス国内の地域によって『賛成』・『反対』の差がみられるのか」である。この課題は、現代におけるイギリス国内の民族分布(ケルト人とゲルマン人)の違いに着目させ、ケルト人の多いスコットランドでは反対が多く、ゲルマン人の多いイングランドでは賛成が多いことに気付かせようとしている。このように、本時の学習内容を生かして今日的な課題との関係に気付かせることは、歴史と現代的な問題を融合させる有効な学習課題であろう。歴史を過去の出来事として捉え、単なる知識のレベルに止めてしまえば、やはり、歴史は暗記する科目と捉えられかねない。この新たな課題に取り組ませ、本時の学習内容を捉え直させることで、「深い学び」へ到達する。この「深い学び」とは、**資料1-2**に示した「深い学び」の中の『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり」に相当すると思われる。

資料 2-1 世界史 B の授業実践例

過程	学習活動	指導上の留意点	社会的事象 についての 知識	主体的・対話 的で深い学び
導入	<p><b>【学習課題 1】</b> ゲルマン人は、なぜ移動したのか。</p> <p>① 予習内容の確認をする。グループ内で互いに解答を突き合わせて確認する。必ず全員が埋められるように生徒同士で互いに補助・支援する。</p> <p>② 授業者による補足・説明を聞きながら解答合わせをする。また、欄外にメモを取り、内容の補完をする。</p> <p>③ ゲルマン人の移動経路を地図上で表現する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習内容については予習で済んでいることを前提としているため、簡潔に説明する。</li> </ul>	<p>主として事実に関わる知識の習得</p>	<p>主体的な学び</p>
展開	<p>① グループ内から 1 人ずつ代表者を出し、新グループを形成する。</p> <p>② それぞれ資料を受け取り、与えられたテーマの理由を考える [資料 A (気候)・資料 B (地形)・資料 C (傭兵)・資料 D (フン族)]。</p> <p>③ それぞれの元のグループに持ち帰り、グループ内で意見を発表し、総合してまとめる。</p> <p>④ 各グループの発表を聞き、自分のグループの解決案と比較して、加筆・削除・修正が必要であればそれを行う。</p> <p><b>【学習課題 1 に対する課題解決】</b> ゲルマン人が元々住んでいたヨーロッパ北部は、気候変動の影響で寒冷化が始まり、農業の生産力が低下したため、ゲルマン人は温暖で豊かな土地を求めて移動を開始した。また、フン人が東方より侵入したため、戦火を逃れるために西方に移動したことも理由として考えられる。加えて、ゲルマン人は戦士として高い戦闘能力を有しており、帝政ローマ期後半からゲルマン人を傭兵とする動向も見られ、ローマ人が国防上の理由からゲルマン人を招き入れた可能性も考えられる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>机間指導で生徒の様子を把握する。アドバイスが必要であれば適宜行う。</li> <li>生徒の発表内容に対して、なぜそのような結論に至ったかなど質問する。</li> </ul>	<p>主として概念に関わる知識の習得</p>	<p>主体的な学び</p> <p>対話的な学び</p>
終末	<p><b>【学習課題 2】</b> イギリスの EU 離脱問題では、なぜ、イギリス国内の地域によって「賛成」・「反対」の差がみられるのか。</p> <p>① EU 離脱の国民投票での賛否に関して、どちらが優勢であったかを示した図を見て、地域的に差があることを把握する。</p> <p>② 授業の学習内容を踏まえた上で、地域的な差について互いに意見を出し合い、周囲の意見を照合させ、理由を総合的に考察する。</p> <p><b>【学習課題 2 に対する課題解決案】</b> イギリスにおけるゲルマン系民族はアングロ=サクソンであり、イングランドを中心に分布している。スコットランド・ウェールズ、北アイルランドは先住民のケルト系であるので、EU 離脱の主な理由となった移民に対する考え方は元々異なり、それが投票結果の地域差につながっている。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>補足の写真 (スコットランド銀行発行紙幣、ウェールズの道路標識) で理解を深めさせる。</li> </ul>	<p>事実や概念に関わる知識の再認識</p>	<p>深い学び</p>

(県立鹿兒島南高等学校 飯田 考俊 教諭の実践例を基に作成)

(2) 日本史Bの授業実践例について

資料2-2に、日本史B「鎌倉新仏教」の授業実践例を示す。まず、**学習課題1**として「鎌倉新仏教は、なぜ、多くの武士や庶民に受け入れられたのか」と設定している。事前に、**学習課題1**に対する課題解決案を個々に考えさせておき、基礎的・基本的な知識については、配布した資料や教科書等の活用を通して習得させておく。授業では、教師による鎌倉新仏教のそれぞれの祖師についての詳細な説明は避け、各班の代表者が発表する際に、重要な歴史用語を確認するようにして、生徒のグループでの活動や発表の時間を確保する。特に、資料から把握して欲しい内容は、**資料2-2**の展開③ア～エである。このことを生徒にしっかりと把握させるように机間指導で、助言を行うようにしている。**学習課題1**を中心とした学習活動では、生徒の「主体的な学び」や「対話的な学び」を積極的に取り入れており、これまでの講義形式の説明を極力抑えていく必要がある。また、グループ活動の中で祖師毎に年表をつくらせる活動を取り入れている。これは、**学習課題2**の「6人の祖師が活躍した時代はどのように区分できるか」を考える中で活用する資料づくりを兼ねた活動になっている。

さて、**資料2-3**は**学習課題2**を考察させる板書である。そもそも**学習課題2**は大まかに鎌倉時代をどのように区分できるかを考えさせる問いであり、本時の学習内容からは全く視点の異なる問いであると言える。この**学習課題2**に取り組むことが、この時間における「深い学び」につながる。すなわち、鎌倉時代の主な出来事と6人の祖師の活躍した時代と思想内容とを比較させると、社会の様子を「保元・平治の乱等で混乱した社会→執権政治の確立後の安定した社会→蒙古襲来によって再び混乱した社会」と把握させることができる。このことから、仏教の視点から鎌倉時代の歴史を大観させることができると思われる。これまで宗教などの文化史は、各時代の単元の最後に位置付けられている場合が多く、一つ一つ覚えなければならないというイメージがあった。このイメージを払拭する逆転の発想として文化史から鎌倉時代の歴史を振り返らせることで、先ほど述べた「深い学び」に到達させようとしている。この「深い学び」も『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり」に相当すると思われる。また、この実践例では、生徒が自身の課題解決案と他の生徒の課題解決案とを比較する場面を2回設定している。**資料2-2**の下線部①、②で示した箇所である。グループ内での意見交換や他のグループの発表後に、自分で考えた課題解決案を修正することや他のグループが発表した内容を参考にして再構築することは歴史的事象の因果関係をより正確に捉え、論理的に説明しようとする力を培うことにつながる。

ここまでは、教師の立場で授業を捉えてきたが、一方で生徒はこのような授業展開をどのように捉えているのだろうか。**資料2-4**は、生徒がどのような振り返りをしているのか、代表的な意見をまとめたものである。**資料2-4**中の下線部ア～ウに示すように、生徒は「年表の活用」、「鎌倉時代の社会の様子と仏教との関連」、「鎌倉新仏教の追究意欲」といった意義を見いだしている。特に、年表を並べて提示することは、生徒に知識として理解させるだけでなく、一つ一つの知識を構造化させることにつながり、「歴史を学ぶ意義」を実感させることができる。また、波線部①、②に示すように、対話的な学びに意義を感じたり、よりよい表現を求めた課題解決案に価値を見いだしたりした生徒もいる。これまで、講義形式の授業でこのような振り返りを生徒がしなかったわけではないが、主体的・対話的で深い学びの視点で授業改善を行った場合は、歴史そのものに対する意識を変えて、暗記科目のイメージを払拭する可能性がある。

資料 2-2 日本史 B の授業実践例

過程	学習活動	指導上の留意点	社会的事象についての知識	主体的・対話的で深い学び
導入	<p><b>【学習課題 1】</b> 鎌倉新仏教は、なぜ、多くの武士や庶民に受け入れられたのか。</p> <p>① 資料のどの部分に【学習課題 1】に対するヒントが隠されているか考える。</p> <p>② 自分で資料を見てまとめた内容を他のグループの人と比較する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>事前に鎌倉新仏教を代表する祖師 6 人（法然、親鸞、一遍、栄西、道元、日蓮）の資料を基に、学習課題についての課題解決案を考えてさせておく。</li> </ul>	<p>主として事実に関わる知識の習得</p>	<p>主体的な学び</p> <p>対話的な学び</p>
展開	<p>③ 自分の課題解決案をグループ内で発表する。（ア～エは生徒が資料から把握してほしい内容）</p> <p>ア 鎌倉時代の戦乱を通して、何かにすがりたい気持ちが鎌倉新仏教の興る一因であること</p> <p>イ 鎌倉新仏教はこれまでの貴族中心の仏教（南都六宗や天台・真言）とは異なり、武士や一般の民衆に広まったこと</p> <p>ウ 鎌倉新仏教の特徴は「易行・選択・専修」であること</p> <p>エ これらの祖師は旧仏教の迫害にあっても地方での布教活動を熱心に続けていたこと</p> <p><b>【学習課題 1 に対する課題解決】</b> 鎌倉新仏教は、これまでの貴族中心（南都六宗や天台・真言）の旧仏教派に対して、「易行・選択・専修」を特徴として広く武士や民衆に信仰された。背景としては、社会的混乱によって庶民が救済を求めていることと、祖師が弾圧を受けながらも地方で地道な布教活動を行い、教えを庶民でも分かりやすくしていることが挙げられる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⑦【学習課題 1】に対する課題解決案について班全体の意見を文章としてまとめる。</li> <li>各グループで自分の課題解決案を発表させた後、各班で 1 人の祖師の思想内容や布教活動を年表にまとめさせる。</li> <li>①各グループの意見を聞いて、自分の課題解決案を修正したり、再構築したりする。</li> </ul>	<p>主として概念に関わる知識の習得</p>	<p>主体的な学び</p> <p>対話的な学び</p>
終末	<p><b>【学習課題 2】</b> 6 人の祖師が活躍した時代はどのように区分できるか。</p> <p>④ 【学習課題 2】に対して、年表を基に班内で話し合ったり、思想内容と時代背景との関連を考察したりする。</p> <p><b>【学習課題 2 に対する課題解決案】</b> 鎌倉新仏教は、鎌倉時代より前から源流がある。法然・栄西の時代は保元・平治の乱で混乱した社会によって人々が救済を求めて信仰に帰依した時代と思われる。親鸞・道元の時代は、執権政治が確立して、比較的安定した時代なので、浄土宗・禅宗が社会に浸透していく時代となり、日蓮・一遍は蒙古襲来など再び社会が混乱する時代に浄土宗・日蓮宗が受け入れられた時代である。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【学習課題 2】に対して、年表を基に班内で話し合ったり、思想内容と時代背景との関連を考察したりする。</li> <li>本時の振り返りを行い、授業の感想や学んだことの意味について文章にまとめる。</li> </ul>	<p>事実や概念に関わる知識の再認識</p>	<p>深い学び</p>

(県立松陽高等学校 古市 幸司 教諭の実践例を基に作成)

資料 2-3 学習課題 2 を考察させる板書

各班で作成した祖師の年表

法然	親鸞	栄西	道元	日蓮	一遍
1133 法然誕生 1156・1163 保元・平治の乱	1156・1163 保元・平治の乱 1173 誕生 1181 慈母の死	1141 出生 (傳中国) 1156・1163 保元・平治の乱	1156・1163 保元・平治の乱	1156・1163 保元・平治の乱	1156・1163 保元・平治の乱
1185 壇ノ浦の戦い 1192 頼朝、将軍就任 1198 還俗本願念仏集 1212 法然死去 (1192?)	1185 壇ノ浦の戦い 1192 頼朝、将軍就任 1201 法然のものと入門 1224 教行信証を著す 1262 死亡	1185 壇ノ浦の戦い 1192 頼朝、将軍就任 1198 『興禪護国論』を著す 1211 『喫茶養生記』を著す 1215 死去 1221 承久の乱	1185 壇ノ浦の戦い 1192 頼朝、将軍就任 1200 京都の名門貴族の家に出生 1221 承久の乱 1225 曹洞宗を開く 1231 『正法眼蔵』執筆を開始 1253 死去	1185 壇ノ浦の戦い 1192 頼朝、将軍就任 1221 承久の乱 1222 安房国日蓮出生 1253 清澄寺に帰り、「南無妙法蓮華經」を初めて唱えた 1260 立正安国論を幕府に提出 1282 死去	1185 壇ノ浦の戦い 1192 頼朝、将軍就任 1221 承久の乱 1239 伊予国で出生 1252 大軍府で浄土宗を学ぶ 1274 一編と終す (時宗閉居) 1279 踊念仏を行く 1289 死去
1274・1281 元寇	1274・1281 元寇	1274・1281 元寇	1274・1281 元寇	1274・1281 元寇	1274・1281 元寇

鎌倉時代の主な出来事を各年表に記入しておく

1156・1163 保元・平治の乱

1185 壇ノ浦の戦い  
1192 頼朝、将軍就任

1221 承久の乱

1274・1281 元寇

混乱した時代

安定した時代

混乱した時代

資料 2-4 代表的な生徒の意見

(3) 成果と課題

二つの授業実践を通して、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した授業の成果と課題を考察したい。

ア 成果

- (ア) 主体的・対話的で深い学びを意識した学習過程を通して、現代的な問題と歴史的事象を関連付けさせることによって、歴史を学習する意義や意欲を喚起することができた。
- (イ) 学習内容を事前に予習をさせ、活用する資料を配布しておくことで「主体的な学び」「対話的な学び」を効果的に取り入れることができた。
- (ウ) 「深い学び」は『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解する」という部分において、達成していると思われる。

・ 生徒 A

(祖師たちの) 考えがよく分かった。ア年表があったので、流れが分かりやすかった。」

・ 生徒 B

「今回の授業では、イ鎌倉時代にどのような事があったのかを確認することができ、aグループでの活動でしっかり意見を言い合うことができた。」

・ 生徒 C

b自分だけで考えるよりも、グループみんなで話し合った答えは違うところもあったけど、いろんな意見が出てよかった。ウもつと鎌倉新仏教について調べたくなった。」

## イ 課題

- (ア) 主体的・対話的で深い学びを積極的に取り入れることによって、年間あるいは単元の指導計画をどのように見直していけばよいか。
- (イ) 「深い学び」に到達させるための学習課題をどのように工夫すればよいか。
- (ウ) 主体的・対話的で深い学びの授業において、生徒の考えや議論の深まりをどのように評価していけばよいか。

## 3 今後の展望—どのような方法で「主体的・対話的で深い学び」を実現すればよいか—

この項では、前項で述べた課題についての解決案を提示しながら、指導計画・学習課題の工夫・評価という3点に絞って今後の歴史教育の在り方について展望し、結びとしたい。

まず、指導計画は「主体的・対話的で深い学び」の視点を授業に取り入れる上で重要な部分である。資料3-1は、中教審答申(平成28年12月)で示された「歴史総合」の設置についての引用である。下線部①に示したとおり、「基軸となる問いを設け」とある。この「基軸となる問い」とは資料3-2に示すとおり、単元に学習課題を設定して、それぞれの時間の学習内容を関連させて、この時代の南北アメリカ大陸の歴史を大観させるための問いである。単元毎にこのような「基軸となる問い」を少しでも取り入れて、生徒に思考をさせ、知識を構造化させることを検討すべきであろう。

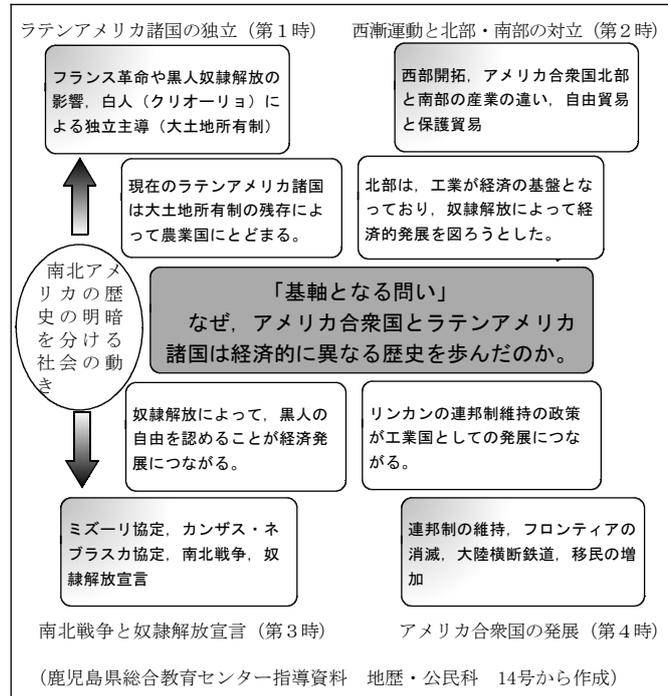
次に、学習課題の工夫については、資料3-1の下線部②の「類似・差異」、「因果関係」を着目するなど「深い学び」に到達させるための「見方・考え方」を意識すべきである。資料3-3は、歴史的な「見方・考え方」と「構想に向かう問い」である。

### 資料3-1 「歴史総合」の設置について

- ・ 世界とそこにおける日本を広く相互的な視野から捉えて、近現代の歴史を理解する科目
- ・ 歴史の推移や変化を踏まえ、課題の解決を視野に入れて、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する科目
- ・ 世界史の大きな転換に着目し、①基軸となる問いを設け、資料を活用しながら歴史の学び方②(「類似・差異」、「因果関係」に着目する等)を習得する科目

『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及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号)』p.134から引用

### 資料3-2 「基軸となる問い」の設定例



### 資料3-3 「歴史的な見方・考え方」(中学校社会科歴史的分野)と「構想に向かう問い」

#### 「歴史的な見方・考え方」

社会的事象を時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりして

「歴史的な見方・考え方」に沿った視点を生かした「考察や構想に向かう問い」

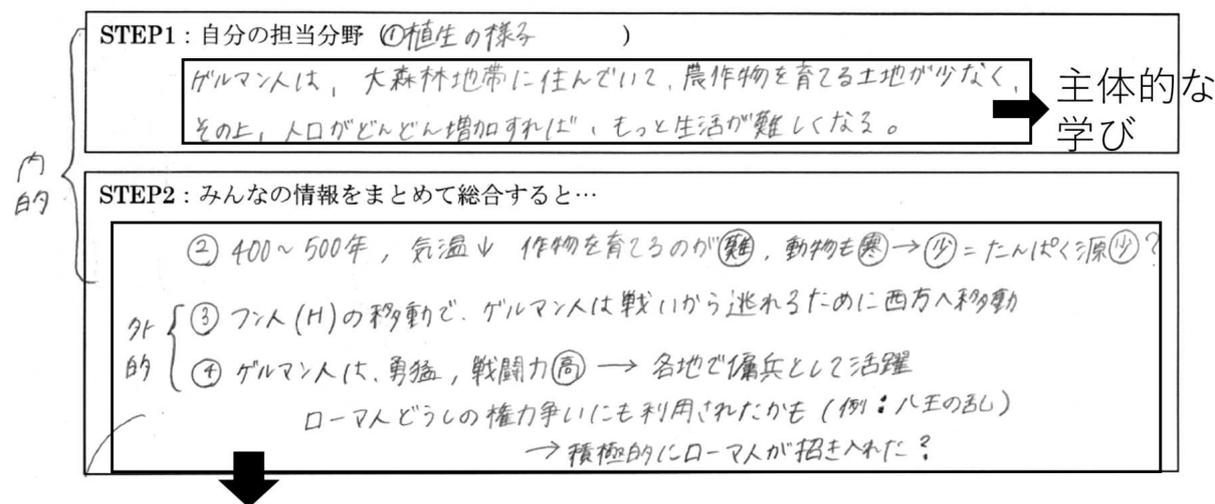
- ・ 「いつ(どこで、誰によって)起こったか」
- ・ 「前の時代とどのように変わったか」
- ・ 「どのような時代だったのか」
- ・ 「なぜ、起こった(何のために行われた)のか」
- ・ 「どのような影響を及ぼしたか」
- ・ 「なぜそのような判断をしたと考えられるか」など

『中学校学習指導要領解説社会科編』p.7, p.81から作成

授業実践例で取り上げた学習課題1・学習課題2は、これらの「考察や構想に向かう問い」に類するものであり、歴史的思考力を促す問いである。このような問いを授業の中に効果的に設定することが学習課題の工夫につながり、主体的・対話的で深い学びの実現につながると思われる。

最後に、評価についてである。資料3-3は、世界史Bの授業実践例で活用されたワークシートの一部である。STEP1は、「主体的な学び」として生徒がゲルマン人が移動した理由を資料からまとめ、グループに戻って説明するために概要を記録したものである。また、STEP2は、グループ内で説明があった内容を総合的にまとめようとしたものである。このようなワークシートの記述から生徒の考えやグループ内の議論の深まりを評価することができるであろう。従って、授業内容に即したワークシートを工夫して作成しておくことが重要となってくる(資料3-4)。

#### 資料3-4 ワークシートの工夫



#### 学習課題1に対する主体的・対話的な学び

主体的・対話的で深い学びを実現するための授業については、当センターにおいて平成29年度から平成30年度にかけて研究する予定であり、どのような授業を展開すべきであるかは研究開発の途上にある。「主体的・対話的で深い学び」をどのように捉えればよいか、難しい問題である。しかし、目標としているのは、生徒の資質・能力の育成であり、単にグループ活動を取り入れればよいというのではない。授業を通して、歴史を学ぶ意義を感じさせることが大切であり、そこが「深い学び」につながることは間違いないだろう。

今後は、教師がすべてを説明しがちであった授業形態を見直し、資質・能力の育成のための効果的な問い掛けを行って、生徒の思考を促す授業展開を心掛けることで授業改善につながるだろう。まずは、教師自身が「歴史の面白さ」を前面に押し出しながら、生徒にこんな資質・能力を身に付けさせたいと考え、「歴史を教える」意義をしっかりとイメージする必要があるのではないだろうか。

－引用・参考文献－

- 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及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）』 平成28年
- 鳥山孟郎，松本通孝編『歴史的思考力を伸ばす授業づくり』 平成25年，青木書店
- 太田博太郎監修『図説 日本の仏教第4巻』 昭和63年，新潮社
- 『中学校学習指導要領解説社会科編』 平成29年6月
- 鹿児島県総合教育センター指導資料 地歴・公民科14号 平成28年
- 鹿児島県総合教育センター指導資料 地歴・公民科15号 平成29年
- 『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』 平成22年6月

## 「鳩の巣原理」を用いた論理的思考力を育成する指導

教科教育研修課 泊 弘光

### 1 はじめに

「どんな人数のパーティーでも、その中で互いに知っている人の数が等しい2人がいる。」  
これは正しいか、それとも誤りか。正しければ証明し、誤りであれば成り立たない例をあげよ。

このような問いに直面した際、どのように答えるだろうか。そもそも、これはどのように解決すればよいのだろうか。学習指導要領では、数学科の目標として「事象を数学的に考察し表現する能力を高める」ことが示されている。また、指導上配慮すべき事項には、「自らの考えを数学的に表現し根拠を明らかにして説明したり、議論したりすること」が示されている。

数学は先人たちの知恵の集積であり、記号化によって数学的事象を数式で表現したものが多く。しかし、数式の表す意味の解釈に意識が傾いてしまい、数式をうまく活用できずに数学的な思考力・表現力の向上に及ばない生徒も少なくない。

学習指導要領の改訂へ向け、答申でも「数学の学習に対する意欲が高くないこと」や「事象を式で数学的に表現したり論理的に説明したりすること」を課題として指摘している。また、答申では「数学的な見方・考え方」を更に豊かで確かなものにするを掲げ、この中の「数学的な考え方」については、目的に応じて数、式、図、表、グラフ等を活用し、論理的に考え、問題解決の過程を振り返るなどして既習の知識・技能等を関連付けながら統合的・発展的に考えることとしている。

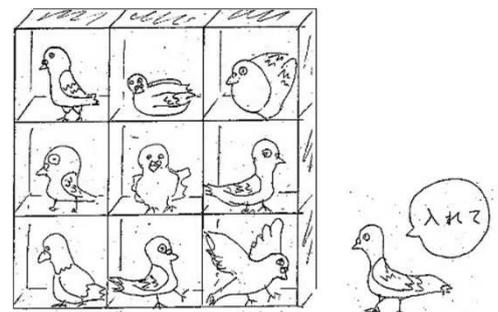
冒頭の問いは、整数で表される現象を数学的に解決する、「整数問題」と呼ばれる分野の問題である。整数問題は複雑な記号を用いた表現が少ないため課題の把握が容易であり、「数学的な見方・考え方」を働かせ、説明したり議論したりする場面を取り入れることができ、思考力や表現力を育成する上で適した分野と言える。ある条件を満たすものの存在を証明する際、数学的帰納法や背理法を用いることが多いが、整数問題の中には「部屋割り論法（鳩の巣原理）」を用いると解決に有効なものもある。冒頭の問いも、この「部屋割り論法（鳩の巣原理）」を用いることで、見事に解決することができる。

### 2 部屋割り論法（鳩の巣原理）とは

部屋割り論法（鳩の巣原理）とは、「 $n$  個の部屋に、 $n+1$  人を入れると、少なくとも1部屋に2人以上入る部屋が存在する。」というもので、自明と思われる内容であるが、様々な事象において、「少なくとも一つは○○○となるものが存在する。」というような命題の証明に効果を発揮する。

「部屋割り論法（鳩の巣原理）」については、整数問題の学習の中で扱われており、学習指導要領解説では、分数を小数で表した際、循環小数になるものに関して、割り算の余りに注目した考察に用いている。例えば  $\frac{1}{7}$  は割り切れないが、 $1 \div 7$  の割り算を行うと1, 2, 3, 4, 5, 6のいずれかの余りが出てくる。割り切れないので、やがて必ず同じ余りが出てくるが、部屋割り論法から説明でき、 $\frac{1}{7}$  が循環小数になることを表している。

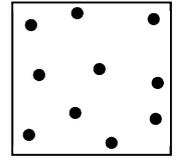
この証明の最大のポイントは、何を部屋（鳩の巣）にするかという「部屋割りの設定」である。幾つかの例を紹介する。



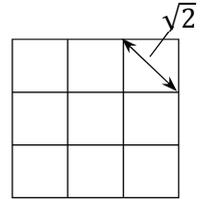
### 3 部屋割り論法（鳩の巣原理）を使った指導

#### (1) 図形に含まれる点の距離に関する課題

**課題(1)–1**  $3 \times 3$ の正方形の中で、任意の10個の点をとると、いずれか2点の距離は $\sqrt{2}$ 以下であることを証明せよ。

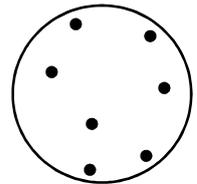


この問題は実際の箱（鳩の巣）をイメージしやすく、部屋割り論法（鳩の巣原理）のポイントである、「部屋割りの設定」が考えやすいものである。 $3 \times 3$ の正方形全体を考えていくと、いずれかの2点の距離が $\sqrt{2}$ 以下になることは「何となくそうなりそう」という漠然としたものになってしまう。そこで、帰納的に考え、9個までの点ならば、距離が $\sqrt{2}$ 以下にならないのではないかと見通しができ、 $1 \times 1$ の9部屋の「部屋割りの設定」が考えられる。一つの部屋に1個ずつ点をうまくとると、どの2点の距離も $\sqrt{2}$ 以下にならない。しかし、10個の点をとると、少なくとも一つの部屋には、線を含めて2個以上入り、2点の距離は $\sqrt{2}$ 以下になってしまう。

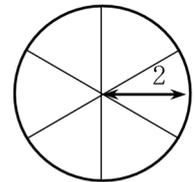


同様に、次の**課題(1)–2**のような問題も類似問題として考えられる。

**課題(1)–2** 直径4の円の中に、7個の点をどのようにとっても、必ず互いの距離が2以下の2個の点があることを証明せよ。



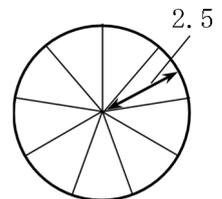
中心角60度のおうぎ形6部屋に分割すると、6個までは一つの部屋に1個ずつ点をうまくとれば、距離が2以下にならないが、7個の点をとると、少なくともどこか一つの部屋には2個以上入るとい部屋割り論法が成り立つので、距離が2以下になる点が生じてしまう。



1997年日本数学オリンピックで出題された問題は、この発展的な問題である。

**課題(1)–3** 直径5の円の中に、10個の点をどのようにとっても、必ず互いの距離が2より小さい2個の点があることを証明せよ。

こちらは10個の点であるから、9部屋の設定を試みる。単純に中心角を9等分したおうぎ形の部屋割りでは、部屋の中の2点の最大距離が2.5となるので失敗である。

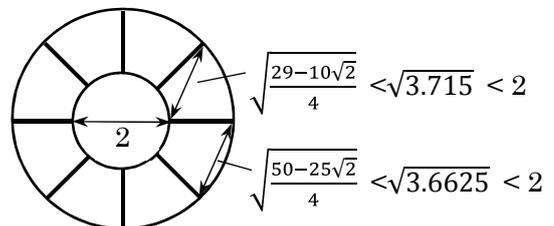


そこで、円の内側に、直径が2の同心円の部屋をつくり、周囲のドーナツ状の領域を8部屋に分割してみる。このとき、各部屋の中に点をとった際の最大距離を考える。

座標平面で考えれば、円の中心を原点とすると、 $(1, 0)$ と $(\frac{5}{2} \cos 45^\circ, \frac{5}{2} \sin 45^\circ)$ の

距離が最大なので、 $\sqrt{\frac{29-10\sqrt{2}}{4}} < \sqrt{3.715} < 2$ となり、

確かに2より小さくなる。同様に、部屋内のどの2点の距離も2より小さい。10個の点は9部屋のいずれかに入り、少なくとも一つの部屋には2個以上入るとい部屋割り論法が成り立つ。



**課題(1)–4** ある水族館では、 $7,500\text{m}^3$ の水槽の中で、様々な魚などの生き物が展示されている。この中に、 $16,000$ 匹の生き物が入っているとすると、どんな時でも、その中には $1.5\text{m}$ 以内に接近している生き物が、 $4,000$ 匹以上存在することを証明せよ。

空間における問題になっているが、考え方は同じである。 $1.5\text{m}$ を対角線とする立方体の一辺の長さは $1.5 \div \sqrt{3} = 0.866\cdots\text{m}$ となるので切り捨てて $0.866\text{m}$ とする。この立方体の体積は、 $0.649\cdots\text{m}^3$ となるので切り捨てて $0.64\text{m}^3$ とする。 $7,500 \div 0.64 = 11,718.75$ となるから、 $7,500\text{m}^3$ の水槽の中に、 $11,720$ 匹の生き物を入れると、部屋割り論法より、 $1.5\text{m}$ 以内に接近する生き物がいることになる。同様にして、 $16,000$ 匹の生き物を入れると、 $16,000 - 11,718.75 = 4,281.25$ となるので、 $4,000$ 匹以上存在することが証明される。

実際には、魚の大きさは様々であるから、もっと多くの魚が $1.5\text{m}$ 以内に接近しているといえる。

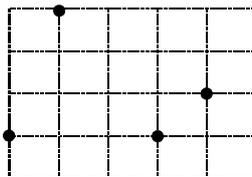
### 解決のポイント

部屋の中の最大距離が、条件の距離以下になるような「部屋割りの設定」を試みる。

## (2) 任意の二つの格子点の midpoint に関する課題

**課題(2)–1** 座標平面で、異なる5個の格子点のうち、いずれか2個を結ぶと、その中には、その線分の midpoint も格子点になるものが存在することを証明せよ。

この問題は、課題(1)–1のように部屋割りを考えようとしても、イメージしにくい。そこで、帰納的に考え、「4個の格子点」までは、midpoint が格子点であるものを避けられるのではないかという見通しができる。確かに4個まではできるが、5個になるとどのように格子点をとっても、midpoint が格子点になるものが生じてしまう。



4個はうまくいくが、  
5個目が置けない。

midpoint が格子点になる2個の点に着目すると、 $x$ 、 $y$ 座標の偶数、奇数が一致していることが分かる。このことより、 $x$ 、 $y$ 座標が (偶, 偶), (偶, 奇), (奇, 偶), (奇, 奇) であれば、どの2点のmidpoint も格子点にならず、これを4部屋として設定することが考えられる。異なる5個の格子点はいずれかの部屋に入り、少なくとも1部屋には格子点が2個以上入るといふ部屋割り論法が成り立つ。

この問題を発展的に考え、座標空間での出題が次の課題(2)–2である。

**課題(2)–2** 座標空間で、異なる9個の格子点のうち、いずれか2個を結ぶと、その線分のmidpoint も格子点になることを証明せよ。(1989 広島大学)

この場合、 $x$ 、 $y$ 、 $z$ 座標になるので、偶数と奇数の組合せは、 $2^3$ で8通りになる。これを8部屋として設定すると、異なる9個の格子点はいずれかの部屋に入り、少なくとも1部屋には格子点が2個以上入るといふ部屋割り論法が成り立つ。

また、次のような類題も出題されている。

**課題(2)–3**  $m$  を  $2 \leq m \leq 9$  を満たす自然数とする。  $xy$  平面上の点のうち、  $x$  座標と  $y$  座標がともに整数のものを格子点という。  $x$  座標と  $y$  座標がともに  $-1, 0, 1$  のいずれかである 9 個の格子点を考える。 これらの格子点から異なる  $m$  個の格子点を選ぶ。 選ばれた  $m$  個の格子点のうち、 どの異なる 2 点の中点も格子点とならないような  $m$  個の格子点を選ぶ選び方の総数を  $a_m$  とおく。  $a_m$  ( $2 \leq m \leq 9$ ) を求めよ。(2016 神戸大)

課題(2)–1より、 $m \geq 5$  のとき  $a_m = 0$  と分かるので、 $m = 2, 3, 4$  の 3 通りだけを数えればよいことになる。ここでは、 $m = 3$  の場合について考える。下のような①～④の 4 部屋に分けて考えたとき、3 個の格子点が、別の部屋から選ばれたものであればよい。

①, ②, ③からの選び方は  $1 \times 2 \times 2 = 4$

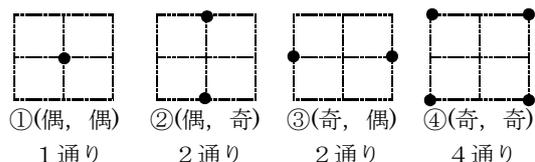
①, ②, ④からの選び方は  $1 \times 2 \times 4 = 8$

①, ③, ④からの選び方は  $1 \times 2 \times 4 = 8$

②, ③, ④からの選び方は  $2 \times 2 \times 4 = 16$

よって、 $a_3 = 4 + 8 + 8 + 16 = 36$

同様にして、 $a_2 = 28$ ,  $a_4 = 16$  も得られる。



#### 解決のポイント

平面上では  $x$ ,  $y$  座標の偶数と奇数の組合せが 4 種類 (空間では 8 種類) であることに着目し、「部屋割りの設定」を試みる。

### (3) 自然数の選び方に関する課題

**課題(3)–1**  $2n$  個の自然数  $1, 2, 3, \dots, 2n$  の中から  $n + 1$  個を選ぶとき、その中に連続する 2 個の数が必ず含まれることを証明せよ。

帰納的に考え、「 $2n$  個の中から  $n$  個選んだ」ときまでは、連続する 2 個の数が選ばれることを避けられるのではないかと見通しができる。

$(1, 2), (3, 4), (5, 6), \dots, (2n-1, 2n)$  のように、問題の条件である「連続する 2 個の数」からなる、自然数 2 個ずつの  $n$  部屋に分けることを考える。

$n + 1$  個の数を選ぶと、2 個とも選ばれる部屋が少なくとも 1 部屋は存在することから、部屋割り論法より題意は示されたことになる。

この問題についても、条件を変更することで、次のように発展させることができる。

**課題(3)–2**  $4n$  個の自然数  $1, 2, 3, \dots, 4n$  の中から  $3n + 1$  個を選ぶとき、その中に連続する 4 個の数が必ず含まれることを証明せよ。(2009 東北大学)

課題(3)–1と同様に、帰納的に考え、「 $4n$  個の中から  $3n$  個選んだ」ときまでは、連続する 4 個の数が選ばれることを避けられるのではないかと見通しができる。

$(1, 2, 3, 4), (5, 6, 7, 8), \dots, (4n-3, 4n-2, 4n-1, 4n)$  の  $n$  個の部屋に分けることを考える。このとき、 $3n$  個までは、各部屋に 1 個ずつの余りを設けることができるが、 $3n + 1$  個目で、4 個全てが選ばれる部屋が存在してしまう。ゆえに、部屋割り論法により題意は示される。

ここまでの二つの課題は「部屋割りの設定」がしやすいが、設定が難しい問題もある。

**課題(3)–3** 1～50 の整数に対して異なる 26 個の整数を選ぶと、その中の 2 個の整数の和には 51 になるものがあることを証明せよ。

帰納的に考えようとしても、どの数値を帰納的に考えればよいか見当をつけにくい。そこで、和が 51 になることから、そのような組合せを考えると、 $(1, 50), (2, 49), \dots, (25, 26)$  の 25 種類になる。この組合せが生じないように 1～50 の中から整数を選ぶと、25 個まではうまくいくが、26 個目でいずれかの組合せで 2 個の数が選ばれることになる。すなわち、25 種類の部屋が存在していると考えると、26 個の整数を選ぶと必ず 1 部屋に 2 個の整数が選ばれた部屋が存在してしまう。ゆえに、部屋割り論法により題意は示される。

**課題(3)–4** 1～50 の整数に対して異なる 15 個の整数を選ぶと、その中の 4 個の整数  $a, b, c, d$  ( $a < b < c < d$ ) で、 $a + d = b + c$  となるものがあることを証明せよ。

この課題も、和が一定ではないことから、2 個の組合せで同じ和になるものを同じ部屋にしてみる。 $\{(1, 4), (2, 3)\}, \{(1, 5), (2, 4)\}, \{(1, 6), (2, 5), (3, 4)\}, \dots, \{(47, 50), (48, 49)\}$  和はそれぞれ、5, 6, 7,  $\dots$ , 97 の 93 通りになる。15 個の整数を選んだとき、考えられる組合せは、 ${}_{15}C_2$  で 105 通りである。すなわち、93 通りの部屋割りの設定に対して、105 通りの組合せがあるので、部屋割り論法により題意は示される。

#### 解決のポイント

条件を満たすような自然数の組合せによる「部屋割りの設定」を試みる。

#### (4) 順列・組合せなどの考えを用いる課題

次に、具体的な「部屋割りの設定」はしにくいですが、同様の考え方ができる問題を考えてみる。

**課題(4)–1** 50 個のキャンディーを 10 人に残らず配ると、どのような配り方をしても、同じ個数のキャンディーをもらった 2 人が必ずいることを証明せよ。

個数が少ない順に、最も小さい 1 から並べるとすると、9 人までの合計は  $1 + 2 + 3 + \dots + 9 = 45$  個になる。残りは 5 個であり、1～9 をどのように変えたとしても、1～5 のいずれかと一致することになるので、題意を満たすことになる。「部屋割りの設定」をするならば、50 個のキャンディーを 50 個の部屋と考え、1 人目が 1 部屋を予約し、2 人目が 2 部屋を予約し、3 人目が 3 部屋を予約し、 $\dots$  と考えると、55 部屋の予約がされることになる。50 部屋しかないことから、2 人に予約された部屋が生じることになるので、部屋割り論法により題意は示される。

**課題(4)–2** 4 種類のドーナツを売っているお店がある。ある日 16 人の客が来て、どの客も 3 個ずつ購入した。この 16 人の中には、同じ 3 個を購入した 2 人が必ずいることを証明せよ。

4 種類のドーナツを、A, B, C, D とする。このドーナツを、重複を許して 3 個選ぶ組合せは、4 種類から 3 個を選ぶ「重複組合せ」である。よって、 ${}_6C_2$  で 15 通りである。この 15 通りの組合せの中から、16 人の客が買っていくとすると、必ず 2 人に購入される組合せが生じるので、部屋割り論法により題意は示される。

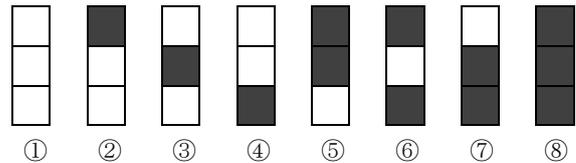
**課題(4)ー3**  $3 \times 7$ のチェス盤があり、各マスは白又は黒で適当に塗られている。白黒の色付けをどのようにしても、チェス盤には、以下のような長方形が少なくとも一つは存在することを証明せよ。  
 「縦も横も2マス以上であり、四隅のマスがすべて同じ色の長方形」  
 (1976 全米数学オリンピック、一部改)



この問題に出会った際、多くの生徒は見通しを立てることに悩むと思われる。発想として、 $3 \times 7$ の21マスから、白か黒の2種類の重複順列を考えたり、正方形を含む全ての長方形が何通り存在するか、計算したりする生徒もいるだろう。このように、何度も思考が進まなくなることが予想されるが、「四隅のマスがすべて同じ色の長方形」が生じるのはどのような場合なのか、試行錯誤を始め、規則性に気付くことから、この問題の解決の見通しが立つ。

縦3マスに注目すると、3マスの塗り方は2種類を3個並べる重複順列だから $2^3=8$ 通りになる。

縦3個、横7列の中に、同じ塗り方の2列が存在すると、四隅のマスが同じ色の長方形が生じることが分かる。



さらに、①が1列でも存在すると②～④が存在できず、⑧が1列でも存在すると⑤～⑦が存在できないことも分かる。このことより、①と⑧を除く、②～⑦の6通りが、2列に存在しないように並べられれば、四隅のマスが同じ色の長方形は生じないことになる。しかし、7列並べる中に必ず②～⑦のいずれかが2列存在することになる。よって、部屋割り論法により題意は示される。

#### 解決のポイント

順列や組合せなどの考えで総数を求め、その結果を基に部屋割り論法が成り立つ状況を探す。

#### 4 おわりに

冒頭の問いを、パーティーの人数を  $n$  人とし、知っている人には自分自身も加えて考えてみる。知っている人の数は  $1 \sim n$  だから、このままでは部屋割り論法は成り立たない。そこで、全員知っている人が1人いると仮定する。全員がその人を知っているので、残りの  $n-1$  人は最低2人は知っていることになる。その数は、 $2 \sim n-1$  となるので、部屋割り論法が成り立ち、題意は示されることになる。全員知っている人が2人以上になっても同様である。また、全員知っている人が誰もいないとすると、 $n$  人を  $1 \sim n-1$  に割り当てることになるので、これもまた部屋割り論法が成り立ち、題意は示される。

事象を数学的に考察し表現する能力を高めることは、数学科の目標の一つであり、学力向上にも不可欠である。そのため、授業において課題設定の工夫を行うとともに、解決のために必要な知識・技能において徒間に大きな差が生じないよう準備し、生徒に数学的に思考することの楽しさを十分に味わわせることが重要である。公式や解法の暗記などは必要な学習ではあるが、それらの「型」の習熟のみに終始し、思考の機会を欠いた授業では真の学力向上は期待できない。生徒の論理的思考力育成のため、当資料が各学校の指導の工夫につながれば幸いである。  
 (平成29年12月8日)

#### —参考文献—

- 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 数学編 理数編』平成21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及び必要な方策等について(答申)』平成28年
- 『現代数学2016年7月』、現代数学社、pp.24-27
- 根上生也著『ビジョンの誘惑 論理力を鍛える70の扉』2015、日本評論社

「物理は図で解く」力学分野の指導の一考察  
—作図を通した「力のつり合い」の理解に向けて—

教科教育研修課 谷川 敬

## 1 はじめに

一般に物理を苦手とする人は多い。それは公式の表記や計算式等が複雑に見えて、難しそうな印象を与えてしまうことが原因の一つであろう。しかし、多くの場合が学生時代に受けた物理教育に原因があるのではないかと考える。

生徒たちから高校卒業時に「物理は面白かった。」「授業が楽しかった。」「物理のおかげで合格できた。」と書かれた色紙をもらうことは教師冥利に尽きる。そのようなうれしい謝辞の言葉を生徒からもらうために必要なこと、それは生徒に学習内容を「きちんと理解させ、解く力を付けること」に尽きる。一見難しそうに見える物理の公式や図表が、自分なりに理解できたとき、生徒は例外なく知的喜びを感じる。この知的喜びは人類のみがもつことができる高度な感情ではないだろうか。生徒に芽生えたその尊い感情を大切にしながら、一見難解に見える学習内容を紐解き、橋渡しとなり、教え、考えさせる技術は、いつの時代においても求められる教師の資質・能力ではないだろうか。

高等学校の物理において力学は初期に学び、以後すべての単元の基盤となっていく。ここでつまずくと、苦手意識が芽生え、物理が苦手となってしまう傾向にある。よって更にさかのぼった中学校における力の概念は極めて重要であると言える。一見シンプルに見える概念であるが、曖昧さを残すと高度な思考を要する問題等に対応できない。そこで、中学校における「力のつり合い」について生徒の陥りやすい誤答例を挙げながら、入試問題等に対応するための作図を通した指導のポイントについて述べる。

## 2 平成29年度鹿児島県公立高等学校入学者選抜学力検査の結果から

平成29年度鹿児島県公立高等学校入学者選抜学力検査「理科」のエネルギー領域（物理分野）において、「力のつり合い」の正答率は5.4%と理科の全問題の中で最も低い結果であった（図1）。受検生にとって問題の設定（巻末資料【入試問題研究】）が見慣れないものであったことも要因の一つとして考えられるが、入学者選抜学力検査結果の概要（鹿児島県教育委員会）によると「力の向きを正しく理解できず、糸の張力0.30Nから重力0.08Nを引き、0.22Nとする誤答が多かった。」と指摘されている（下線は執筆者）。

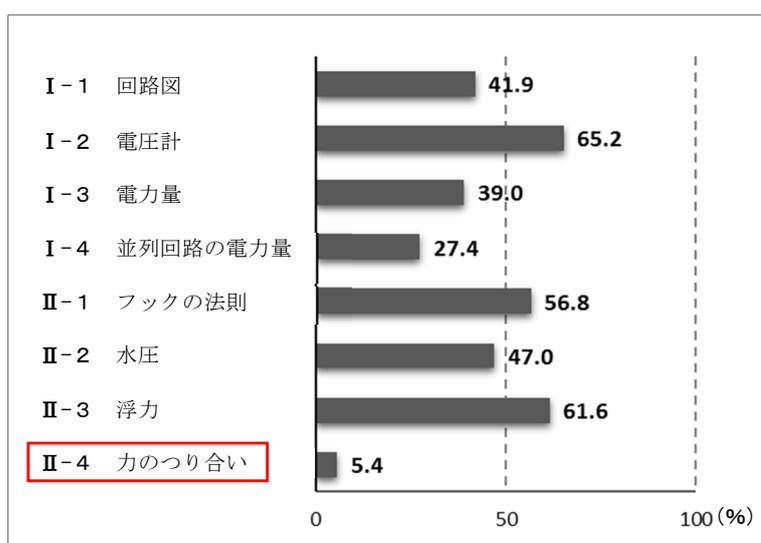


図1 平成29年度鹿児島県公立高等学校入学者選抜学力検査「理科」（エネルギー領域）における小問別正答率（%）

### 3 力は「受ける」のみ

前述の力の向きを生徒に正しく理解させるためには、力の矢印を図示させる場面において、まず教師が「受ける力」と「及ぼす力」をしっかりと区別して表現することが重要である。それらが生徒の思考の中で混在すると、物体は静止しているのに力の矢印の関係は、つり合っていない状態が示されるなど誤った表現に陥りやすい（図2）。したがって、力の図示については、他者へ「及ぼす力」は無視し、注目する物体が接触する他者から「受ける力」のみを図示させる。

また、生徒が誤った表現をした場合は、訂正させる前に、その表現が物理的にどのような状態を表すかを示すことで、興味・関心を引き出すことが期待できる（図3）。

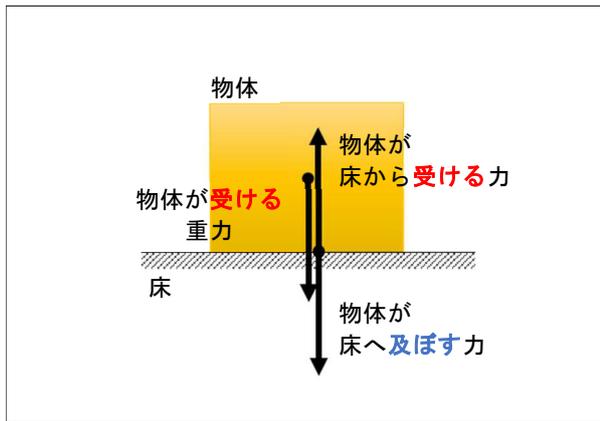


図2 生徒が陥りやすい誤答例①

※ 力の作用点は同一直線上にあるが、矢印が重複しないようにずらして示してある（以下同様）

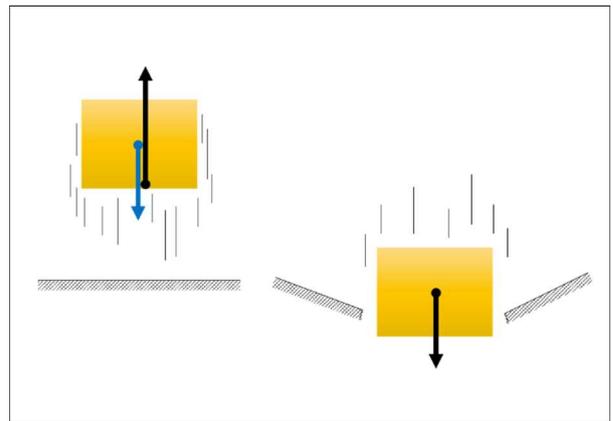


図3 生徒が誤った表現をした場合の事象例

※ 下向きの矢印より上向きの矢印が長いと物体は床から離れて飛んでいき（左）、下向きの矢印しか図示しなければ物体は床を突き破って下向きに加速していく（右）。

#### 指導のポイント1

図示する力は「受ける力」のみ

### 4 物体同士は離して考える

力の図示の演習としては、互いに接触する複数の物体を題材にすると思考力を高める効果が期待できる。ただし、全ての物体にそのまま力を図示すると、図4のように複雑になり、どの力の矢印がどの物体にはたらくているのかなど、状態把握が困難となる。

そこで物体同士を離し、力を図示させることで、それぞれの物体が「受ける力」を明確にすることができる（図5）。その際、上向きの力の長さの和と下向きの矢印の長さの和が等しくなるように、力のつり合いを意識させ、矢印の長さも正確に表現するように指導することが大切である。また、生徒にこの考え方が定着した以後の板書等においても図6のように物体間に隙間を設け、力

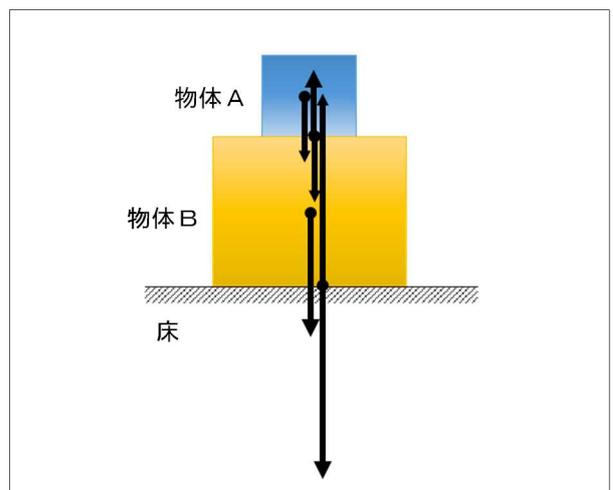


図4 二つの物体及び床が受ける力の図示

※ 物体が増えるとはたらく力の矢印も増え、かえって煩雑になる。

の作用点を境界面ではなく（図4），物体中に大きく強調して書くことで，どの力の矢印が，どの物体に所属するか（どの物体が力を何から受けているか）を明確に示すことができる。

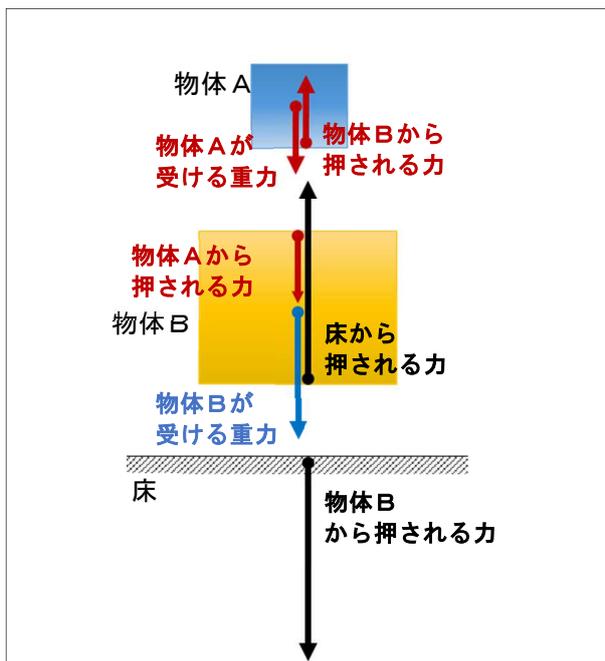


図5 物体同士を離した場合の力の図示  
 ※ 同色の力の矢印・名称は互いに大きさ（長さ）が等しい。

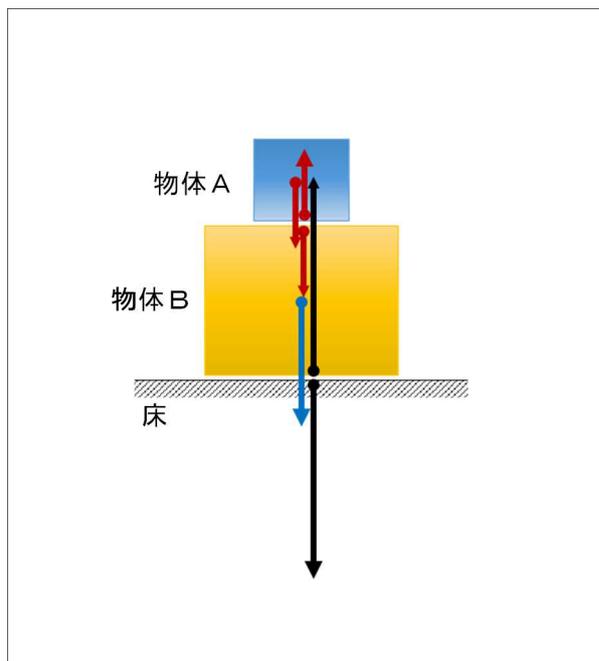


図6 隙間を設け，力の作用点の所属を明確化した場合の力の図示

## 指導のポイント2

物体同士を離し，受ける力の作用点は境界面ではなく，物体中に書く。

### 5 接触せねば力は受けない

高等学校の物理基礎・物理においても複数の物体に，ばねや滑車等が接続されると，それに関する問題は正答率が低くなる傾向にある。そこで，図7のようにばねに重さの異なる2物体を，糸を介して取り付けた場合における力の図示を考える。ここでは，「重力を除く全ての力は接触点（面）から受ける」ことを強調したい。

物体Cに接触しているのは，上部のばねと下部の糸である。よって物体Cには重力を含めた三つの「受ける力」の図示が必要となる。物体Dに接触しているのは，上部の糸である。よって物体Dには重力を含めた二つの「受ける力」の図示が必要となる。ここで生徒が陥りやすい誤答例を図8に示す。

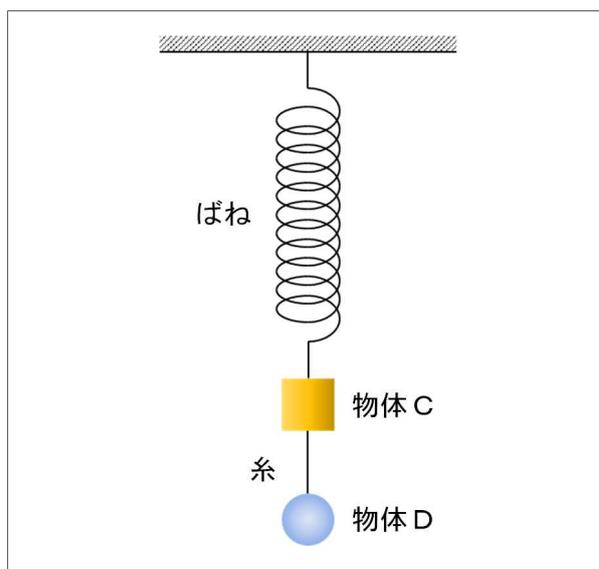


図7 ばねに取り付けた異なる2物体  
 ※ 一般にばねや糸の重さは無視するため，これらに重力を図示する必要はない

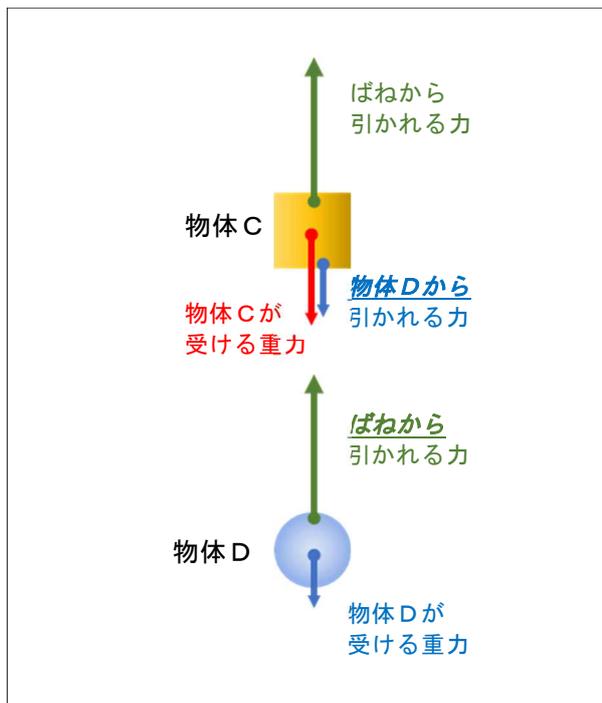


図8 生徒が陥りやすい誤答例②

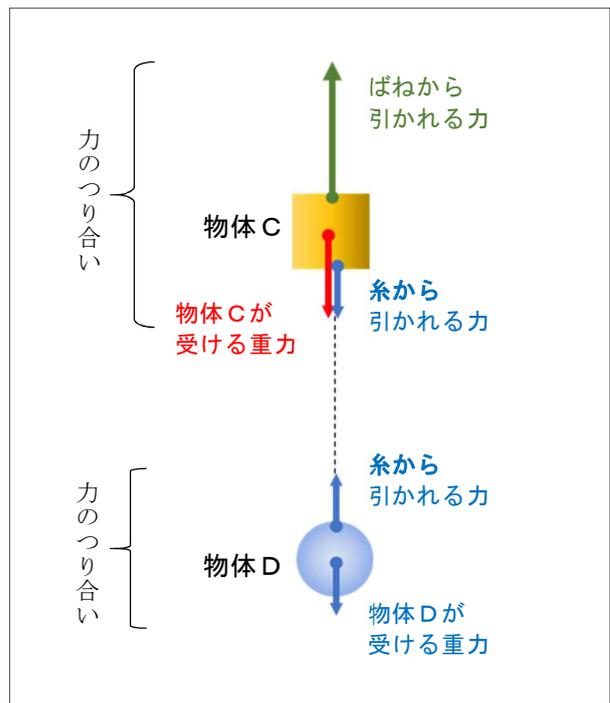


図9 物体C、物体Dが受ける力の図示

物体Cが「受ける力」について、物体Cは糸には接触しているが、物体Dには接触していない。よって「物体Dから引かれる力」は誤答である。正しくは、「糸から引かれる力」である。また物体Dについては、糸に接触しており、ばねには接触していない。よって「ばねから引かれる力」は誤答である。ここでも正しくは「糸から引かれる力」である。また、前述（図3）のとおり、力の矢印の長さがつり合っていないため、物体Dは静止しているのに、上方に加速していく状態を表している。

正しい力の図示は図9のようになる。それぞれの力の矢印の長さについても、力のつり合いが成り立つ（上向きの力の長さの和と下向きの矢印の長さの和が等しい）ように図示することが大切である。

### 指導のポイント3

物体は接触点（面）からのみ力を受ける（重力は除く）。

## 5 力のつり合いと作用・反作用

作用・反作用の法則はニュートンの運動の3法則の一つで、「物体Aがもう一つの物体Bに力を加えると、必ず同時に相手の物体から、大きさが同じで、逆向きの力を受ける」と説明される。この法則の「大きさが同じで、逆向きの力を受ける」の部分が力のつり合いのイメージと合致してしまい、力のつり合いと作用・反作用の法則を混同する生徒が少なくない。そこで、単元の終末のまとめや振り返りの場面で、必ず両者を同時に示し、比較させることで、その違いを明確にし、しっかりと定着を図りたい（図10）。

また、高等学校へのつながりや発展的内容として、作用・反作用の法則は、力のつり合いとは異なり、いかなる状況においても常に成り立つ法則であることにも触れておきたい。

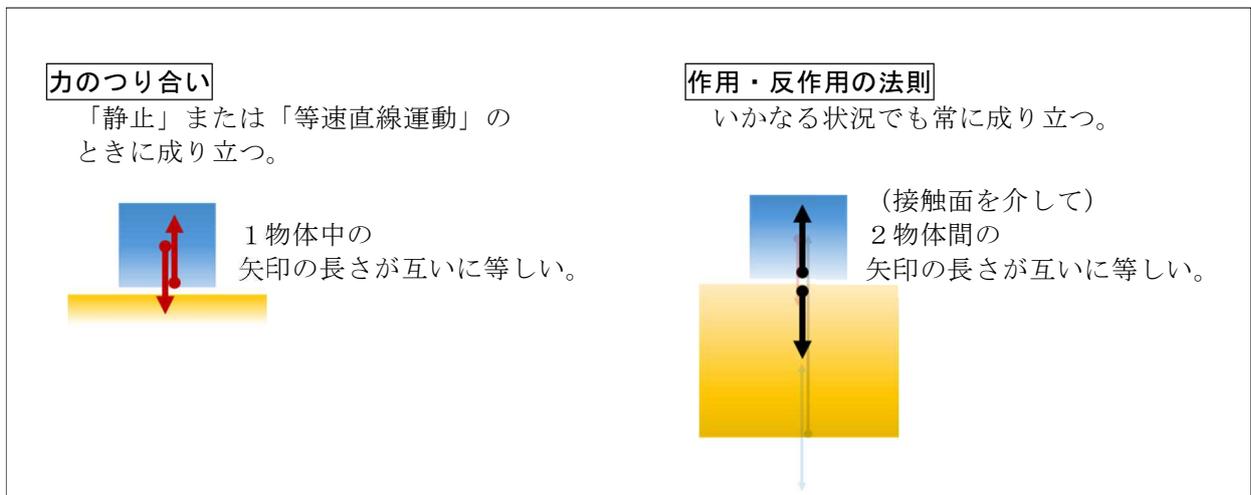


図10 「力のつり合い」と「作用・反作用の法則」  
 ※ 両者を同時に示し、比較できるように示すことがのぞましい。

### 指導のポイント4

力のつり合いは1物体中  
 作用・反作用は2物体間

## 6 物理は図で解く

高い思考力等を問われる大学入試においては、単なる物理公式の暗記再生だけでは全く太刀打ちできない。いかに現象と式をつなぐかが重要であり、それには生徒に図示を通してイメージさせることが最も効果的である。本稿で述べた力の図示に限らず、全ての単元において生徒に図示させ、考えさせることが学力向上の鍵となる。中高連携の視点からも、中学校から図示して考える習慣を身に付けさせてほしい。

## 7 おわりに ～「学び続ける教職員」に～

生徒に解く力を付けるには、日頃の授業が大切であることは言うまでもない。良い授業の基盤となるもの、それは豊富な演習量に裏付けされた「良問を作る力」がその一つであろう。そのために、全国の高等学校入試問題（大学入試問題）等を研究することを強く勧めたい。その際、ただ単に解答するだけではなく、「出題者の意図は何か。」「受検生（受験生）にどのような力を問うているのか。」の視点を持ちながら、その問題を「自分なら生徒にどのように教えるか」を絶えず念頭に置きながら解答することが大切である。難しいとされる問題を、自分が橋渡しとなって、生徒に分かりやすく説明することをイメージしながら解答し続けることによって、「授業力」は高まっていくと考える。

生徒に力を付けるには、まずは、我々教師に力が必要である。その力は、絶え間ない努力と情熱によって涵養される。我々は絶えず「学び続ける教職員」でありたい。

### －引用・参考文献－

- 鹿児島県教育委員会『平成29年度鹿児島県公立高等学校入学者選抜学力検査結果の概要』平成29年6月  
<https://www.pref.kagoshima.jp/ba05/kyoikubunka/school1/koukou/nyushi/28/h28kekagaiyou.html>
- 鹿児島県教育委員会『平成29年度鹿児島県公立高等学校入学者選抜学力検査 理科<sup>5</sup>－Ⅱ』平成29年3月
- 旺文社『2013 全国高校入試問題正解』p.217 高知学芸高等学校 理科<sup>2</sup>
- 旺文社『2014 全国高校入試問題正解』p.223 開成高等学校 理科<sup>2</sup>

# 【入試問題研究】

20017年 鹿児島県公立高等学校入学学力検査 5-II 改題

## 5 II

図1のように、糸のついた100gのおもりをばねばかりにつるし、おもり全体を水の中にしずめ、静止させた。このとき、ばねばかりの目もりは0.65Nを示した。ただし、質量100gの物体にはたらく重力の大きさを1Nとし、糸の質量や体積は考えないものとする。

3 図1のおもりにはたらいっている浮力の大きさは何Nか。

4 図2のように、糸のついた8.0gの物体を定滑車を通してばねばかりにつなぎ、物体全体を水の中にしずめ、静止させた。このとき、ばねばかりの目もりは0.30Nを示した。物体にはたらいっている浮力の大きさは何Nか。ただし、定滑車は容器の底面に固定されており、滑車と糸の摩擦は考えないものとする。

図1

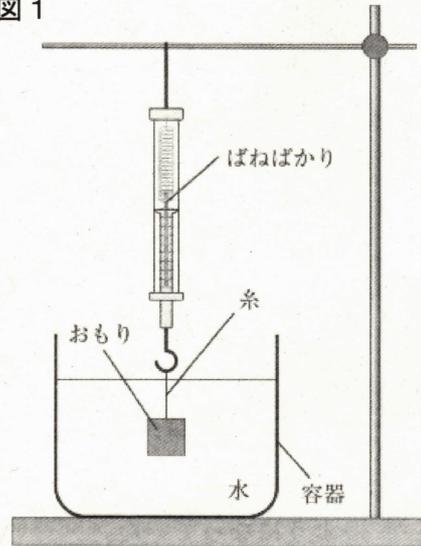
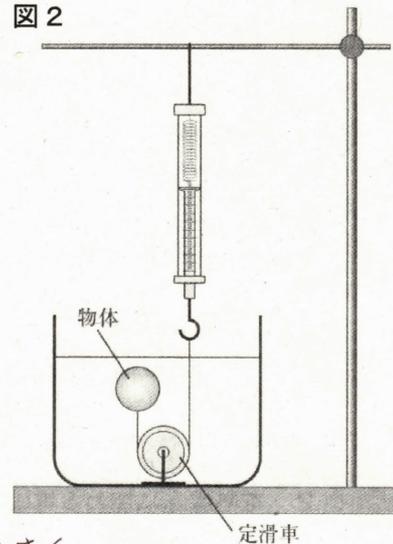
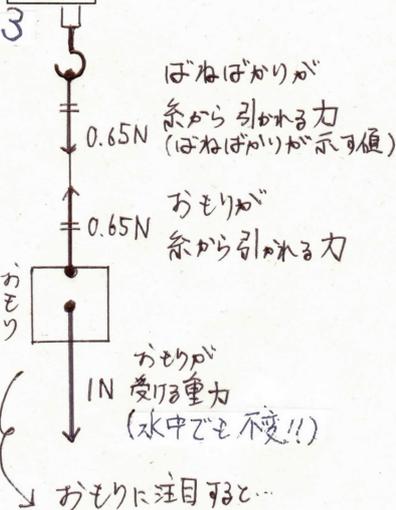


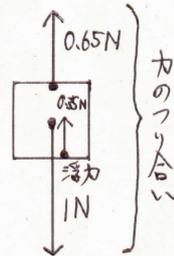
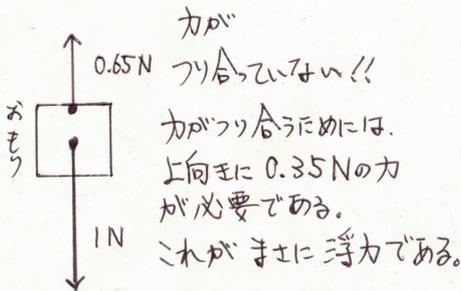
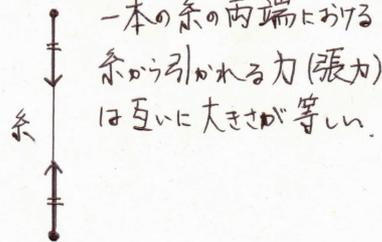
図2



**解答例**

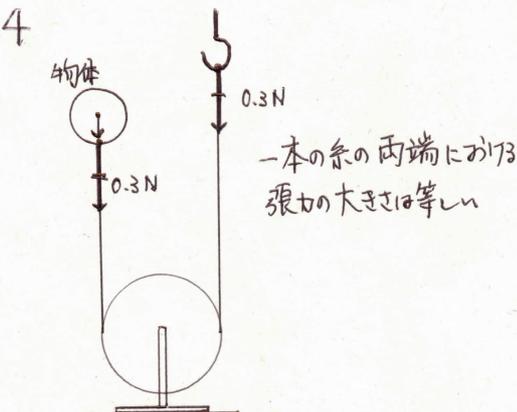


中高連携

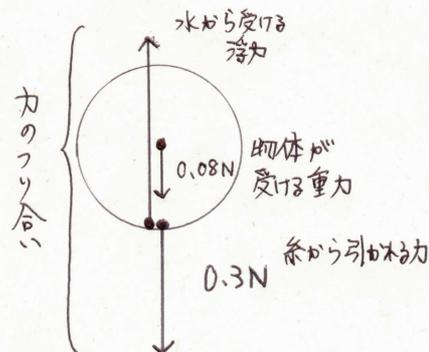


中高連携  
浮力の作用点は「水から上向きに受ける」というイメージに従って、物体(おもりの)下部に示すとよい。

浮力の大きさ 0.35N



物体に注目すると...



物体にはたらく浮力の大きさは左図より

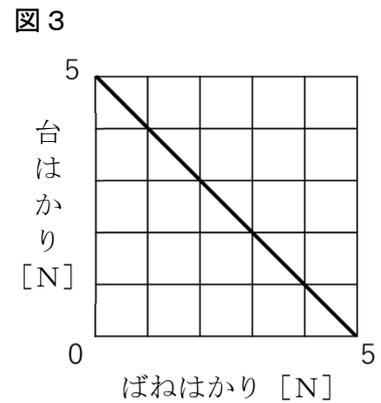
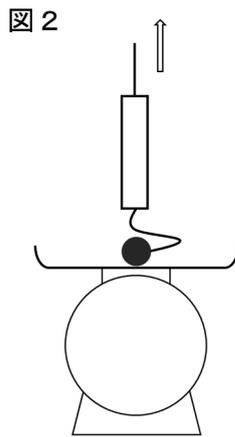
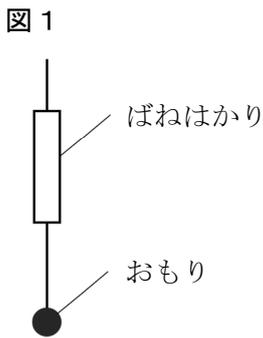
$0.08N + 0.3N = \underline{\underline{0.38N}}$

2

おもり・台はかり・ばねはかりを用いた次の実験1, 2に関する以下の問に答えよ。

〔実験1〕

おもりをばねはかりに糸でつなぎ、図1のようにつり下げた。次に、このおもりを台はかりにのせた(図2)。その後、ばねはかりをゆっくり持ち上げていった。このとき台はかりの目もりとばねの目もりを読み取り、結果をグラフで表した(図3)。ただし、図2のとき、おもりとばねはかりとの間の糸はゆるんでおり、糸の重さは考えないものとする。



- (1) グラフより、おもりの重さは何Nか。
- (2) ばねはかりのめもりが3Nのとき、おもりが台はかりをおしている力は何Nか。

〔実験2〕

ビーカーに水を入れ、台はかりの上に置いた(図4)。このとき台はかりの目もりは10Nを示した。次に図1のおもりを図4のビーカーの水の中に沈めた(図5)。ただし、おもりは完全に水中にあるが、ビーカーの底には触れていないものとし、水はビーカーからこぼれないものとする。

- (3) 図5のとき、ばねはかりの目もりが2Nであったとする。このとき、台はかりの目もりは図4のときと比べて何N変化するか。

図4

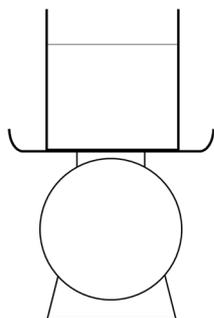
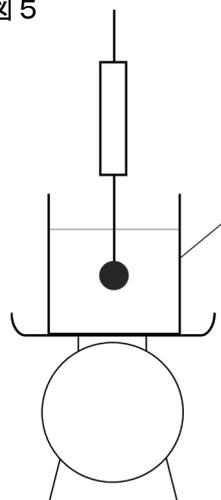
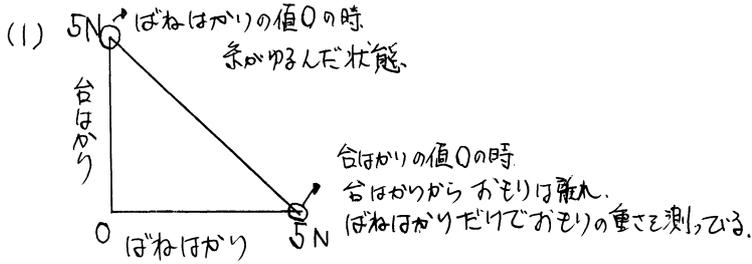


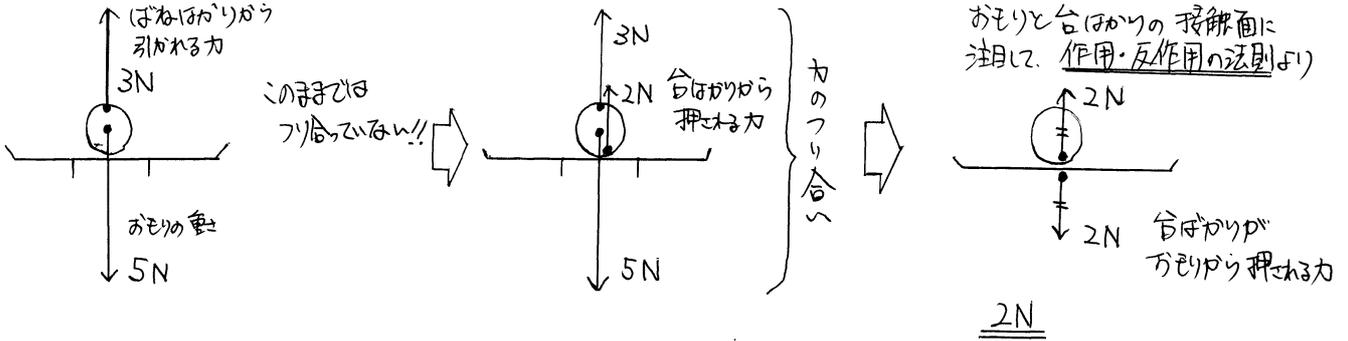
図5



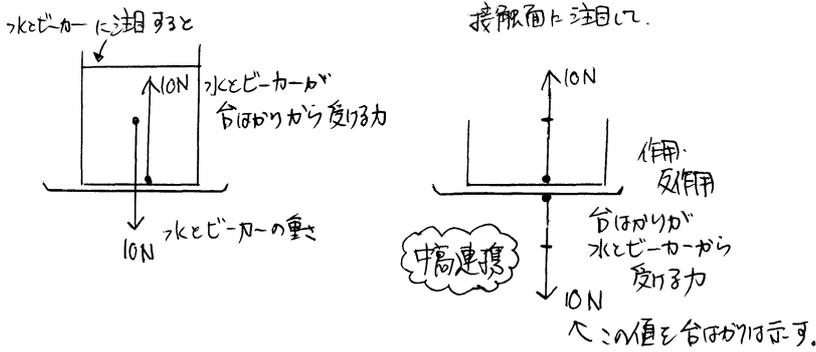
**解答例**



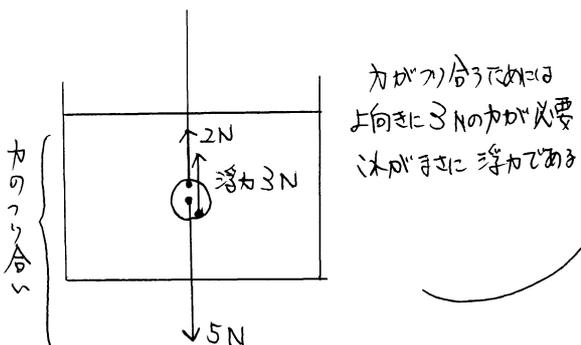
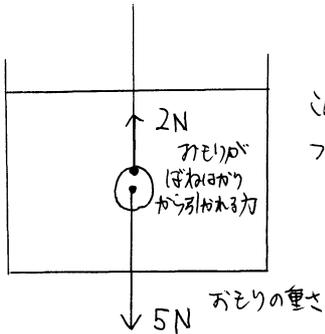
(2) おもりに注目すると



(3) 図4の水ビーカーの重さを  $10N$  とおく

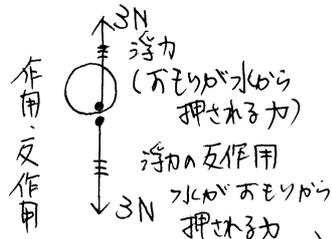


水の中のおもりに注目

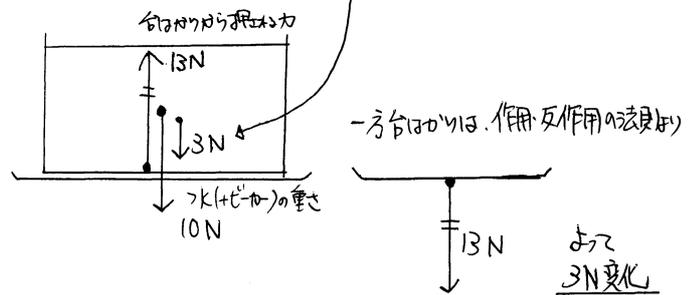


中高速揺

水とおもりの接触面に注目して



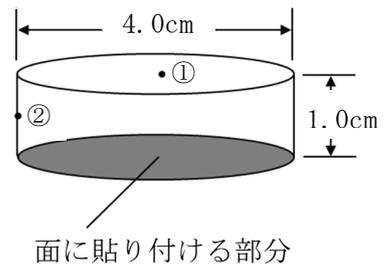
水(+ビーカー)に注目すると



2

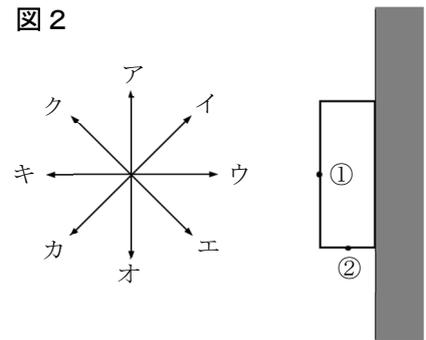
吸盤は大気圧による力を利用して、壁や天井など様々な面に貼付けることができる器具である。もし、貼り付ける面と吸盤の間の空気を完全に追い出した状態（真空）にすれば、大気圧による力だけで貼り付けることができる。今、**図1**のような円柱形（直径4.0cm、高さ1.0cm）の吸盤がある。以下の問に答えよ。ただし、大気圧は吸盤の置かれるすべての範囲において100000Paの大きさではたらくものとする。また、ひもやばねの重さ、吸盤の変形や重さは考えなくてよい。

図1



- (1) この吸盤を**図2**のような壁面に貼り付けた。このとき、吸盤の①、②の部分にはたらく大気圧の向きを、**図2**のア～クの→の向きから1つずつ選び、記号で答えよ。
- (2) この吸盤と壁面の間の空気を完全に追い出した状態において、吸盤を壁面に貼り付ける大気圧による力の大きさは何Nか。ただし、円周率は3.14として計算せよ。

図2

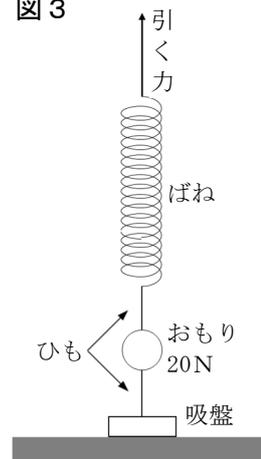


この吸盤を面に貼り付け、面に対し垂直に引いていったところ、65Nを超えたところで、吸盤は面から離れた。問2の値よりも小さな値となったのは、実際には、面と吸盤の間に少量の空気が入ったためと考えられる。

以下では、すべてこの値を用いるものとする。

今、10Nの重さのおもりをつるすと2.0cm伸びるばねがある。このばねに20Nの重さのおもりをつるし、**図3**のように水平面に貼り付けた吸盤にひもでとりつけ、ばねをゆっくり上方に引いていった。

図3

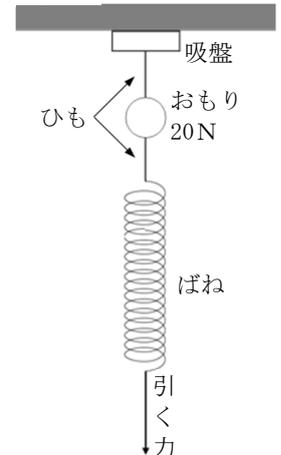


- (3) 吸盤が面から離れる直前のばねの伸びは何cmか。

おなじばね、おもりを使い、**図4**のように天井につるして、ばねをゆっくり下方に引いていった。

- (4) 吸盤が面から離れる直前のばねの伸びは何cmか。

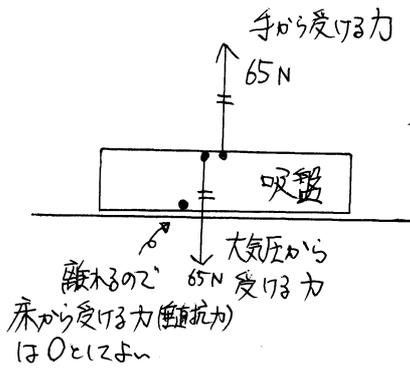
図4



解答例

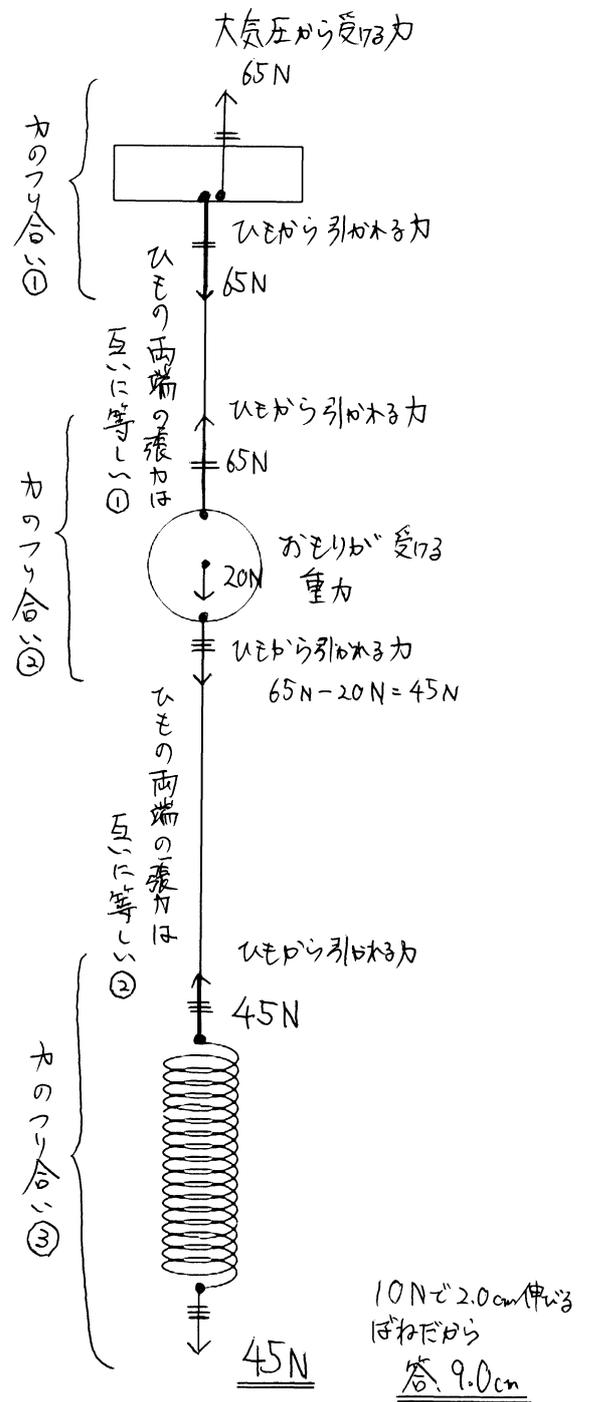
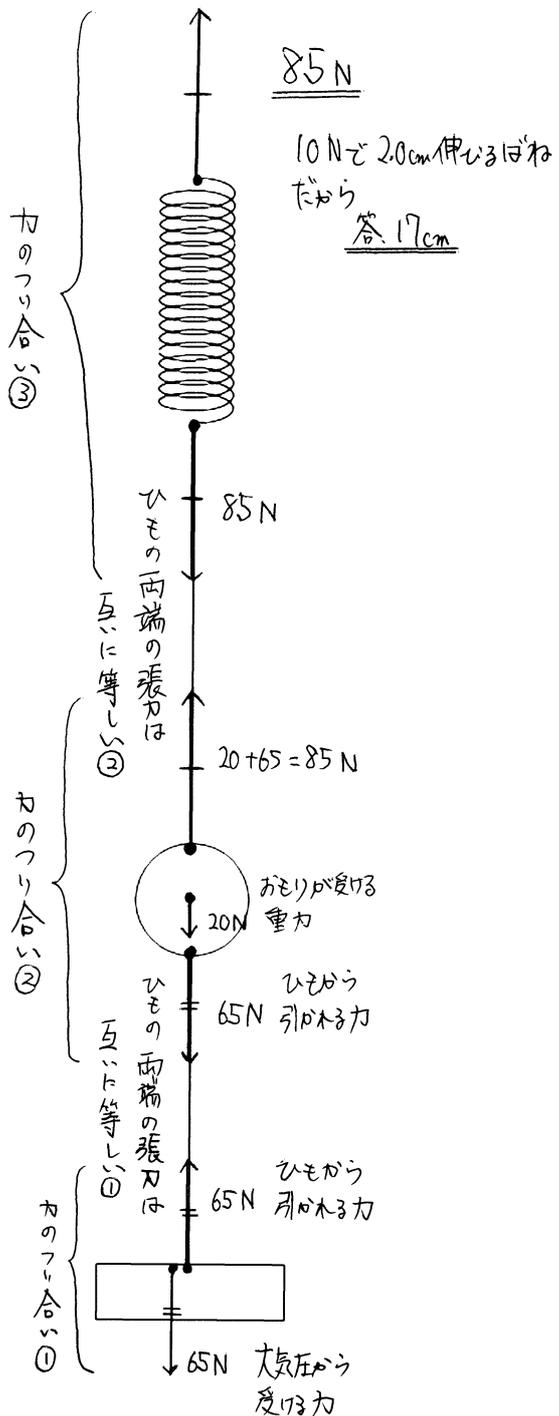
中高連携

「離れる瞬間」の力の図示



※ 吸盤の重さは考えなくてよいので重力は不要

「ギリギリ」つり合っている、と考える。



10Nで2.0cm伸びるばねだから  
答 9.0cm

## 新教科「外国語科」を成功に導くCAN-DOリスト試案

教科教育研修課 別枝 昌仁

### 1 はじめに

小学校においては、平成32年度から高学年で外国語科が全面実施される。そして、平成30年度からは、移行措置として外国語活動の時間に外国語科の学習内容を扱うこととなっている。そのため、各小学校においては、来年度の外国語活動の授業時数の決定や年間指導計画の作成、指導体制の確立など、カリキュラムと組織両面におけるマネジメントの実施が急務となっている。また、平成29年3月に公示された新小学校学習指導要領においては、外国語科英語の目標として、卒業時に目指す児童の姿が明確に示され、各学校で学年ごとの学習到達度目標を設定することが求められている。

平成30年1月現在、文部科学省からは、年間指導計画例、活動例、新教材「Let's Try!」及び「We Can!」が公開されている。特に、中学年用の新教材「Let's Try!」は、全面実施後も継続して配布される予定であり、現行の外国語活動向けの「Hi, friends!」のように、共通教材として広く活用されることが想定されている。一方、高学年用の「We Can!」は、中学年で計70時間の外国語活動を経験している児童に向けて使用することを想定している。また、本教材は、全面実施後に使用される教科書のモデルとしての性格ももっていることから、新小学校学習指導要領の下での外国語科の方向性を示すものと捉えることができる。

そこで、本稿では、小学校外国語教育の指導の充実を図ることをねらいとして、年間指導計画例、活動例、新教材「Let's Try!」及び「We Can!」を基に、単元ごとの目標や言語材料等を概観し、要点を整理する。その上で、学年ごとの学習到達目標の設定に当たっての基本的な考え方と、現時点で考えられる小学校外国語科の学習到達目標例をCAN-DOリストの形で提示したい。なお、学習到達目標の設定に当たっては、「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DOリスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」（文部科学省、平成25年3月。以下「手引き」と記す。）を基にする。

### 2 文部科学省作成の新教材について

#### (1) 新教材の特徴

##### ア 中学年用新教材「Let's Try!」

初めて外国語に触れる児童が積極的に話したり聞いたりするようにするために、中学年という発達段階に合わせて、扱う題材や活動、語彙、表現を設定している。

扱う語彙や表現が使われる必然性のある場面を設定し、児童が語彙や表現の意味を推測したり繰り返し使ったりしながら、体験的に身に付けることができるよう工夫している。

(文部科学省「外国語活動教材Let's Try! (中学年用)説明資料」を基に作成。)

##### イ 高学年用新教材「We Can!」

「聞くこと」、「話すこと」からスタートし、音声に十分慣れ親しんだ後に、「読むこと」、「書くこと」の言語活動に取り組むという構成になっている。

「聞くこと」、「話すこと」を中心とした中学年における外国語活動の学習内容を繰り返し活用しつつ、広がりのある話題を設定している。

「読むこと」、「書くこと」に対応したコーナー（‘Let's Read and Watch’、‘Story Time’）を設置している。

中学校への接続を重視し、より豊かなコミュニケーションとなるよう、代名詞（三人称）、動名詞、過去形などを含む基本的な表現に繰り返し触れるよう工夫している。

(文部科学省「外国語教材We Can! (高学年用)説明資料」を基に作成。)

(2) 単元ごとの主な学習内容

ア 第3, 4学年用「Let's Try! 1, 2」

(HF=Hi, friends! 例えば, 1-L1 は, Hi, friends!1 のLesson 1であることを示している。)

単元	第3学年	HFとの 関連	第4学年	HFとの 関連
1	世界の挨拶, 自己紹介(名前)	1-L1	世界の様々な挨拶	1-L1, L4
2	ジェスチャー, 感情や状態の表現	1-L2	好きな遊びの尋ね合い	
3	20までの数	1-L3	一週間の予定や曜日	1-L8, L4
4	好きなものの伝え合い	1-L4, L5	世界の時差と好きな時間	2-L6
5	何が好きかの伝え合い	1-L4, L5, L9	友達の好みに合う文房具セット	2-L4
6	アルファベットの大きい文字	1-L6, 2-L1	文字クイズ	2-L1
7	いろいろな形を集めたカード作り	1-L5, L6	オリジナルピザの紹介(食材, want)	1-L6
8	クイズ大会(What's this?)	1-L4, L7	校内の好きな場所への案内と紹介	2-L4
9	短い話(絵本)の概要把握	2-L7	短い話(絵本)の概要把握	2-L6, L7

現行の外国語活動の共通教材「Hi, friends!」と比較すると, どちらの学年の学習内容もほぼ同じであるが, 大きく異なるのは, 最後の単元で絵本の話の聞いておおよその内容をつかむ活動になっている点である。また, 挨拶の仕方の幅が広がったり, 状態や気持ちを表す表現, 時間や天気を尋ねたり答えたりする表現が加えられている。

文字の扱いについては, 音声での十分な慣れ親しみを経て, アルファベットの名称の読み方に慣れ親しむようにする。第3学年で大きい文字を, 第4学年で小さい文字を扱うという指導の順序については, これまでの考え方と変わりはない。

イ 第5, 6学年「We Can! 1, 2」

単元	第5学年	HFとの 関連	第6学年	HFとの 関連
1	自己紹介と名前のスペリング 大きい文字の識別と文字の名称の読み	1-L1, L4 2-L1	自己紹介 英語らしい音への気付き	1-L4, L5 2-L2, L3
2	誕生日とバースデーカード作り 大きい文字の書写	2-L2	日本文化のよさの再発見 例を参考にした書き取り	-
3	時間割と世界の学校生活 小さい文字の識別と文字の名称の読み	1-L8, 2-L8	人物紹介 例を参考にした書き取り	2-L3
4	日課・頻度の表現 小さい文字の書写	2-L6	自分の住んでいる地域 例を参考にした書き取り	-
5	身近な人(三人称)ができること 文字の音への気付き	2-L3	夏休みの思い出, 過去形 例を参考にした書き取り	-
6	行きたい国 ポスター等の文字を読み, 語句の書き写し	2-L5	東京オリンピック・パラリンピック 見たい競技についての読み書き	2-L5
7	道案内(位置と場所) 語句の書き写し	2-L4	小学校生活の思い出, 過去形 例を参考にした書き取り	-
8	レストランでの丁寧な言い方 語句の書き写し	1-L9	将来の夢・職業 例を参考にした書き取り	2-L8
9	自分の尊敬する人 語句や表現の書き写し	-	中学校生活 推測しながらの読み	-

第5学年については, 「Hi, friends!」で扱われた内容と重なる部分が多いが, 行動の頻度を表す表現や位置を表す表現などが加わっており, 伝え合う内容がより具体的になっている。そして, 第6学年では, 話題が身の回りの世界から, 地域や日本, 世界へと広がり, 身近な人を紹介したり, 過去の行動を描写したりするなど, 児童の興味・関心や発達の段階を考慮した単元配列となっている。

文字指導については, 第5学年でUnit 1からUnit 4までの間に文字を四線上に正しく書くことができるようにする。その後, 読む活動を段階的に取り入れながら, 語句を書き写す活動から表現(文)を書き写す活動まで行う。特に, 「We Can! 1」では語句の書き写しに多くの時間が割り当てられており, 表現の書き写しはUnit 9から扱われる。例を参考にしながら書く活動は, 第6学年になってからUnit 2で導入されている。なお, 読んだり書いたりする活動を行うに当たっては, 必ず「音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や表現」を扱うことに留意する必要がある。

(3) 単元目標

ア 第3学年「Let's Try! 1」

単元 (時数)	単元名	単元目標
1 (2)	Hello! あいさつをして友達 になろう	<ul style="list-style-type: none"> <li>世界には様々な言語があることに気付くとともに、挨拶や名前の言い方に慣れ親しむ。</li> <li>名前を言って挨拶し合う。</li> <li>相手に伝わるように工夫しながら、名前を言って挨拶を交わそうとする。</li> </ul>
2 (2)	How are you? ごきげんいかが？	<ul style="list-style-type: none"> <li>表情やジェスチャーの大切さに気付き、感情や状態を尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。</li> <li>表情やジェスチャーを工夫しながら挨拶をし合う。</li> <li>表情やジェスチャーを付けて相手に伝わるように工夫しながら、挨拶をしようとする。</li> </ul>
3 (4)	How many? 数えてあそぼう	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本と外国の数の数え方の違いから、多様な考え方があることに気付き、1から20までの数の言い方や数の尋ね方に慣れ親しむ。</li> <li>数について尋ねたり答えたりして伝え合う。</li> <li>相手に伝わるように工夫しながら、数を尋ねたり答えたりしようとする。</li> </ul>
4 (4)	I like blue. 好きなものをつたえ よう	<ul style="list-style-type: none"> <li>多様な考え方があることや、音声やリズムについて外来語を通して日本語と英語の違いに気付き色の言い方や、好みを表したり好きかどうかを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。</li> <li>自分の好みを伝え合う。</li> <li>相手に伝わるように工夫しながら、自分の好みを紹介しようとする。</li> </ul>
5 (4)	What do you like? 何が好き？	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語と英語の音声の違いに気付き、身の回りの物の言い方や、何が好きかを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。</li> <li>何が好きかを尋ねたり答えたりして伝え合う。</li> <li>相手に伝わるように工夫しながら、何が好きかを尋ねたり答えたりしようとする。</li> </ul>
6 (4)	ALPHABET アルファベットとな かよし	<ul style="list-style-type: none"> <li>身の回りには活字体の文字で表されているものがあることに気付き、活字体の大文字とその読み方に慣れ親しむ。</li> <li>自分の姓名の頭文字を伝え合う。</li> <li>相手に伝わるように工夫しながら、自分の姓名の頭文字を伝えようとする。</li> </ul>
7 (5)	This is for you. カードを送ろう	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語と英語の音声の違いに気付き、形の言い方や、欲しいものを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。</li> <li>欲しいものを尋ねたり答えたりして伝え合う。</li> <li>相手に伝わるように工夫しながら、自分の作品を紹介しようとする。</li> </ul>
8 (5)	What's this? これってなあに？	<ul style="list-style-type: none"> <li>外来語とそれが由来する英語の違いに気付き、身の回りの物の言い方や、ある物が何かを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。</li> <li>クイズを出したり答えたりする。</li> <li>相手に伝わるように工夫しながら、クイズを出したり答えたりしようとする。</li> </ul>
9 (5)	Who are you? きみはだれ？	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語と英語の音声やリズムなどの違いに気付き、誰かと尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。</li> <li>絵本などの短い話を聞いて、おおよその内容が分かる。</li> <li>絵本などの短い話を反応しながら聞くとともに、相手に伝わるように台詞をまねて言おうとする。</li> </ul>

イ 第4学年「Let's Try! 2」

単元 (時数)	単元名	単元目標
1 (2)	Hello, world! 世界のいろいろなこ とばであいさつをし よう	<ul style="list-style-type: none"> <li>様々な挨拶の仕方があることに気付くとともに、様々な挨拶の言い方に慣れ親しむ。</li> <li>友達と挨拶をして、自分の好みなどを伝え合う。</li> <li>相手に配慮しながら友達と挨拶をして、自分の好みなどを伝え合おうとする。</li> </ul>
2 (4)	Let's play cards. 好きな遊びをつたえ よう	<ul style="list-style-type: none"> <li>世界と日本の遊びの共通点を通して、多様な考え方があることに気付くとともに、様々な動作、遊びや天気の違いに慣れ親しむ。</li> <li>好きな遊びを尋ねたり答えたりして伝え合う。</li> <li>相手に配慮しながら、友達を自分の好きな遊びに誘おうとする。</li> </ul>
3 (3)	I like Mondays. 好きな曜日は何か な？	<ul style="list-style-type: none"> <li>世界の同年代の子供たちの生活を知るとともに、曜日の言い方や曜日を尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。</li> <li>自分の好きな曜日について、尋ねたり答えたりして伝え合う。</li> <li>相手に配慮しながら、自分の好きな曜日を伝え合おうとする。</li> </ul>
4 (4)	What time is it? 今、何時？	<ul style="list-style-type: none"> <li>世界の国や地域によって時刻が異なることに気付くとともに、自国や生活時間の言い方や尋ね方について慣れ親しむ。</li> <li>自分の好きな時間について、尋ねたり答えたりして伝え合う。</li> <li>相手に配慮しながら、自分の好きな時間について伝え合おうとする。</li> </ul>
5 (4)	Do you have a pen? おすすめの文房具 セットをつくらう	<ul style="list-style-type: none"> <li>文房具などの学校で使う物や、持ち物を尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。</li> <li>文房具など学校で使う物について、尋ねたり答えたりして伝え合う。</li> <li>相手に配慮しながら、文房具など学校で使う物について伝え合おうとする。</li> </ul>
6 (4)	Alphabet アルファベットで文 字遊びをしよう	<ul style="list-style-type: none"> <li>身の回りには活字体の文字で表されているものがあることに気付くとともに、活字体の小文字とその読み方に慣れ親しむ。</li> <li>身の回りにあるアルファベットの文字クイズを出したり答えたりする。</li> <li>相手に配慮しながら、アルファベットの文字について伝え合おうとする。</li> </ul>
7 (5)	What do you want? ほしいものは何かな	<ul style="list-style-type: none"> <li>食材の言い方や、欲しいものを尋ねたり要求したりする表現に慣れ親しむ。</li> <li>欲しい食材などを尋ねたり要求したりするとともに、考えたメニューを紹介し合う。</li> <li>相手に配慮しながら、自分のオリジナルメニューを紹介しようとする。</li> </ul>
8 (4)	This is my favorite place. お気に入りの場所を しょうかいしよう	<ul style="list-style-type: none"> <li>世界と日本の学校生活の共通点や相違点を通して、多様な考え方があることに気付くとともに、教科名や教室名の使い方に慣れ親しむ。</li> <li>自分が気に入っている校内の場所に案内したり、その場所について伝え合ったりする。</li> <li>相手に配慮しながら、自分が気に入っている場所について伝え合おうとする。</li> </ul>
9 (5)	This is my day. ~ "Good Morning" ~ ぼく・わたしの一日	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語と英語の音声やリズムなどの違いに気付き、日課を表す表現に慣れ親しむ。</li> <li>絵本などの短い話を聞いて反応したり、おおよその内容が分かったりする。</li> <li>他者に配慮しながら、絵本などの短い話を聞いて反応しようとする。</li> </ul>

ウ 第5学年「We Can! 1」

単元 (時数)	単元名	単元目標
1 (8)	Hello, everyone. アルファベット・ 自己紹介	<ul style="list-style-type: none"> <li>好きなもの、欲しいものなどを聞いたり言ったりすることができる。また、活字体の大文字を識別し、読む（発音する）ことができる。</li> <li>自己表現を聞いて分かったり、好きなものや欲しいものなどを伝え合ったりする。</li> <li>他者に配慮しながら、簡単な自己紹介をしようとする。</li> </ul>
2 (7)	When is your birthday? 行事・誕生日	<ul style="list-style-type: none"> <li>誕生日について聞いたり言ったりすることができる。また、活字体の大文字を書くことができる。</li> <li>祭りや行事に関するまとまりのある話を聞いて分かったり、誕生日や欲しいもの、好きなものなどを伝え合ったりする。</li> <li>他者に配慮しながら、好みや欲しいもの、誕生日について伝え合おうとする。</li> </ul>
3 (7)	What do you have on Monday? 学校生活・教科・ 職業	<ul style="list-style-type: none"> <li>教科について聞いたり言ったりすることができる。また、活字体の小文字を識別し、読むことができる。</li> <li>学校生活に関するまとまりのある話を聞いておおよその内容を捉えたり、時間割について伝え合ったりする。</li> <li>他者に配慮しながら、時間割やそれについての自分の考えなどを伝え合おうとする。</li> </ul>
4 (8)	What time do you get up? 一日の生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>一日の生活について聞いたり言ったりすることができる。また、活字体の小文字を書くことができる。</li> <li>一日の生活に関するまとまりのある話を聞いておおよその内容を捉えたり、一日の生活について伝え合ったりする。</li> <li>他者に配慮しながら、自分の一日の生活について伝え合おうとする。</li> </ul>
5 (8)	She can run fast. He can jump high. できること	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分や第三者について、できることやできないことを聞いたり言ったりすることができる。また、文字には音があることに気付く。</li> <li>自分や第三者について、できることやできないことを、考えや気持ちも含めて伝え合う。</li> <li>他者に配慮しながら、自分や第三者についてできることやできないことなどを紹介し合おうとする。</li> </ul>
6 (8)	I want to go to Italy. 行ってみたい国 や地域	<ul style="list-style-type: none"> <li>国名や行きたい国について、聞いたり言ったりすることができる。また、それらを書き写すことができる。</li> <li>行きたい国や地域について理由も含めて伝え合う。</li> <li>他者に配慮しながら、行きたい国や地域について説明したり、自分の考えを整理して伝え合ったりしようとする。</li> </ul>
7 (8)	Where is the treasure? 位置と場所	<ul style="list-style-type: none"> <li>物の位置を尋ねたり答えたりする表現を、聞いたり言ったりすることができる。また、簡単な語句を書き写すことができる。</li> <li>道案内で、場所を尋ねたり答えたり、簡単な語句を推測しながら読んだりする。</li> <li>他者に配慮しながら、場所を尋ねたり道案内をしったりしようとする。</li> </ul>
8 (8)	What would you like? 料理・値段	<ul style="list-style-type: none"> <li>家族の呼称や、丁寧に注文や値段を尋ねたり答えたりする表現を聞いたり言ったりすることができる。また、簡単な語句を書き写すことができる。</li> <li>丁寧に注文を尋ねたり答えたりして、自分の考えを伝え合ったり、簡単な語句を推測しながら読んだりする。</li> <li>他者に配慮しながら、丁寧な表現を尋ねたり答えたり、メニューについてまとまりのある話を聞いたり、感想を伝え合ったりしようとする。</li> </ul>
9 (8)	Who is your hero? あこがれの人	<ul style="list-style-type: none"> <li>得意なことについて、聞いたり言ったりすることができる。また、簡単な語句や表現を書き写すことができる。</li> <li>あこがれたり尊敬したりする人について、自分の考えや気持ちを含めて伝え合う。</li> <li>他者に配慮しながら、自分があこがれたり尊敬したりする人について、自分の意見を含めて紹介し合おうとする。</li> </ul>

エ 第6学年「We Can! 2」

単元 (時数)	単元名	単元目標
1 (8)	This is ME! 自己紹介	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己紹介に関する表現や好きなこと、できることなどを聞いたり言ったりすることができる。</li> <li>自己紹介で自分の好きなことやできることなどについて伝え合う。</li> <li>他者に配慮しながら、好きなことやできることなどについて伝え合おうとする。</li> </ul>
2 (8)	Welcome to Japan. 日本の文化	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本の行事や食べ物などについて、聞いたり言ったりすることができる。</li> <li>日本の行事や食べ物や、自分が好きな日本文化について伝え合ったり、例を参考に語順を意識しながら書いたりする。</li> <li>他者に配慮しながら、日本文化について伝え合おうとする。</li> </ul>
3 (8)	He is famous. She is great. 人物紹介	<ul style="list-style-type: none"> <li>「主語＋動詞＋目的語」の文の語順に気付き、自分や第三者について聞いたり言ったりすることができる。</li> <li>語順を意識して、自分やある人について紹介したり、例を参考に紹介する文を書いたりする。</li> <li>他者に配慮しながら、第三者について伝え合おうとする。</li> </ul>
4 (8)	I like my town. 自分たちの町・地 域	<ul style="list-style-type: none"> <li>地域にどのような施設があるのか、また欲しいのか、さらに地域のよさなどを聞いたり言ったりすることができる。</li> <li>地域のよさや課題などについて自分の考えや気持ちを伝え合ったり、地域のよさや願いについて例を参考に語順を意識しながら書いたりする。</li> <li>地域のよさなどについて、伝え合おうとする。</li> </ul>
5 (8)	My Summer Vacation 夏休みの思い出	<ul style="list-style-type: none"> <li>夏休みに行った場所や食べた物、楽しんだこと、感想などを聞いたり言ったりすることができる。</li> <li>夏休みに行った場所や食べた物、楽しんだこと、感想などについて伝え合う。また、夏休みの思い出について簡単な語句や基本的な表現を推測しながら読んだり、例を参考に語順を意識しながら書いたりする。</li> <li>他者に配慮しながら、夏休みの思い出について伝え合おうとする。</li> </ul>
6 (6)	What do you want to watch? オリンピック・パ ラリンピック	<ul style="list-style-type: none"> <li>国名や競技名等について、聞いたり読んだりすることができる。</li> <li>オリンピック・パラリンピックで見たい競技とその理由などについて伝え合う。</li> <li>他者に配慮しながら、オリンピック・パラリンピックで見たい競技とその理由などについて伝え合おうとする。</li> </ul>
7 (8)	My Best Memory 小学校生活・思い 出	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校行事について、聞いたり言ったりすることができる。</li> <li>学校行事について伝え合ったり、例を参考に語順を意識しながら書いたりする。</li> <li>他者に配慮しながら、思い出の学校行事について伝え合おうとする。</li> </ul>
8 (8)	What do you want to be? 将来の夢・職業	<ul style="list-style-type: none"> <li>将来就きたい職業などについて、聞いたり言ったりすることができる。</li> <li>将来就きたい職業やしたいこと、その理由などを伝え合う。また、将来の夢について簡単な語句や基本的な表現で書かれた英語を推測しながら読んだり、例を参考に語と語の区切り注意到意しながら書いたりする。</li> <li>他者に配慮しながら、将来の夢について、伝え合おうとする。</li> </ul>
9 (8)	Junior High School Life 中学校生活・部活 動	<ul style="list-style-type: none"> <li>中学校の部活動や学校行事などについて、聞いたり言ったりすることができる。</li> <li>中学校の部活動や学校行事などについて伝え合ったり、中学校生活について書かれている英語を推測しながら読んだりする。</li> <li>他者に配慮しながら、中学校生活について伝え合おうとする。</li> </ul>

## (4) 言語材料

## ア 第3学年

単元	表現例（下線部は新出表現）	新出語彙・語句例
1	<u>Hello.</u> <u>Hi.</u> <u>I'm (Hinata).</u> <u>Goodbye.</u> <u>See you.</u>	挨拶 ( hello, hi, goodbye, see you ) friends, I, am
2	<u>How are you?</u> <u>I'm (happy).</u>	how, are, me, and 状態・気持ち ( fine, happy, good, sleepy, hungry, tired, sad, great )
3	<u>How many (apples)?</u> <u>(Ten) (apples).</u> <u>Yes.</u> <u>That's right.</u> <u>No.</u> <u>Sorry.</u>	many 数 ( 1-20 ) 身の回りの物 ( counter, ball, pencil, eraser, ruler, crayon, apple, strawberry, tomato, circle, triangle, cross, heart ) stroke, yes, no, sorry, that, is, right
4	<u>I like (blue).</u> <u>Do you like (blue)?</u> <u>Yes, I do. / No, I don't.</u> <u>I don't like (blue).</u>	like, do, not, don't, too 色 ( red, blue, green, yellow, pink, black, white, orange, purple, brown ) スポーツ ( soccer, tennis, baseball, basketball, dodgeball, swimming ) 飲食物 ( ice cream, pudding, milk, orange juice ) 野菜 ( onion, green pepper, cucumber, carrot ) Rainbow
5	<u>What do you like?</u> I like (tennis). <u>What (sport) do you like?</u> I like (soccer).	what, color スポーツ ( sport, volleyball, table tennis ) 飲食物 ( food, hamburger, pizza, spaghetti, steak, salad, cake, noodle, egg, rice ball, jam ) 果物・野菜 ( fruit, orange, grapes, pineapple, peach, melon, banana, kiwi fruit, lemon )
6	<u>(The 'A' card), please.</u> <u>Here you are.</u> <u>Thank you.</u> <u>You're welcome.</u>	大文字 ( A-Z ) the, card, alphabet, please, here, thank, welcome 数 ( 21-30, 0 ) book, drum, fish, gorilla, hat, ink, jet, king, monkey, notebook, pig, queen, rabbit, sun, tree, umbrella, violin, watch, box, yacht
7	<u>What do you want?</u> (A star), please. Here you are. <u>This is for you.</u> Thank you. You're welcome.	Want, this, a, for, 状態・気持ち ( big, small ) 形 ( square, rectangle, star, diamond ) bus, flower, shop, balloon, house, car, candy 動物 ( dog, cat, panda, mouse, bear )
8	<u>What's this?</u> <u>Hint, please.</u> <u>It's (fruit).</u> <u>It's (green).</u> <u>It's (a melon).</u> That's right.	it, hint, sea 動物 ( elephant, horse, spider )
9	<u>Are you (a dog)?</u> <u>Yes, I am. / No, I'm not.</u> <u>Who are you?</u> <u>I'm (a dog).</u> <u>Who am I?</u> Hint, please.	who 動物 ( cow, dragon, snake, tiger, sheep, chicken, wild boar ) 状態・気持ち ( long, shiny, scary, round, furry ) 身体の部位 ( head, eyes, ears, nose, mouth, shoulders, knees, toes )

イ 第4学年

単元	表現例（下線部は新出表現）	新出語彙・語句例
1	<p>Hello.</p> <p><u>Good [morning / afternoon / night].</u></p> <p>I like (strawberries).</p> <p>Goodbye.</p> <p>See you.</p>	<p>morning, afternoon, night, world</p>
2	<p><u>How's the weather?</u></p> <p><u>It's [sunny / rainy / cloudy / snowy].</u></p> <p><u>Let's (play cards).</u></p> <p><u>Yes, let's.</u></p> <p><u>Sorry.</u></p> <p><u>Stand up. / Sit down. / Stop. / Walk. / Jump. / Run. / Turn around.</u></p>	<p>天気 ( weather, sunny, rainy, cloudy, snowy )</p> <p>状態・気持ち ( hot, old )</p> <p>動作 ( stand, sit, stop, jump, turn, walk, run, look, put, touch, play )</p> <p>up, down, on, around, left, let's, today</p> <p>身体の部位 ( hand, leg )</p> <p>遊び ( tag, jump rope, bingo, game )</p> <p>outside, inside</p> <p>衣類 ( shirt, shorts, sweater, pants, boots, cap )</p>
3	<p><u>What day is it?</u></p> <p><u>It's (Monday).</u></p> <p>Do you like (Mondays)?</p> <p>Yes, I do. / No, I don't.</p> <p>I like (Mondays).</p>	<p>day</p> <p>曜日 ( Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday )</p> <p>果物・野菜 ( mushroom, watermelon )</p> <p>飲食物 ( soup, pie, sandwich )</p> <p>fresh</p>
4	<p><u>What time is it?</u></p> <p><u>It's (8:30).</u></p> <p><u>It's (homework time).</u></p> <p><u>How about you?</u></p>	<p>数字 ( forty, fifty, sixty )</p> <p>a.m., p.m., about</p> <p>日課・時間 ( [wake up / breakfast / study / lunch / snack / dinner / homework / TV / bath / bed / dream] time )</p>
5	<p><u>Do you have (a pen)?</u></p> <p>Yes, I do. / No, I don't.</p> <p><u>I [have / don't have] (a pen).</u></p> <p>This is for you.</p>	<p>have</p> <p>身の回りの物 ( glue stick, scissors, pen, stapler, magnet, marker, pencil sharpener, pencil case, desk, chair, clock, calendar )</p> <p>状態・気持ち ( short )</p>
6	<p>Look.</p> <p>What's this?</p> <p>Hint, please.</p> <p>How many letters?</p> <p>I have (six).</p> <p>Do you have (a 'b')?</p> <p>Yes, I do. / No, I don't.</p> <p>That's right.</p> <p>Sorry.</p> <p><u>Try again.</u></p>	<p>小文字 ( a-z )</p> <p>letter, try, again, bookstore, juice, news, school, station, taxi, telephone</p>
7	<p>What do you want?</p> <p><u>I want (potatoes), please.</u></p> <p>How many?</p> <p>(Two), please.</p> <p>Here you are.</p> <p>Thank you.</p>	<p>果物・野菜 ( vegetable, potato, cabbage, corn, cherry )</p> <p>飲食物 ( sausage )</p>
8	<p><u>Go straight.</u></p> <p>Turn [right / left].</p> <p>Stop.</p> <p>This is (the music room).</p> <p>This is my favorite place.</p> <p>Why?</p> <p>I like (music).</p>	<p>favorite, place, my, our, go, why, straight</p> <p>学校・教室等 ( classroom, restroom, [science / music / arts and crafts / computer / cooking] room, [school nurse's / school principal's / teachers'] office, entrance, library, gym, playground )</p>
9	<p><u>I wake up (at 6:00).</u></p> <p><u>I have breakfast (at 7:00).</u></p> <p><u>I go to school.</u></p> <p><u>I go home.</u></p>	<p>日課 ( wash my face, go to school, go home, brush my teeth, put away my futon, have breakfast, check my school bag, leave my house, take out the garbage )</p> <p>everything, later, boy, girl, yummy, wonderful )</p>

ウ 第5学年

単元	表現例 (下線部は新出表現)	新出語彙・語句例
1	<p>Hello, I'm (Saki).  <u>Nice to meet you.</u>  <u>My name is (Kosei).</u>  <u>How do you spell your name? K-o-s-e-i.</u>  I [like / don't like] (blue).  What (sport) do you like?  I like (soccer) <u>very much.</u>  I have (old balls).  I want (a new ball).</p>	<p>nice, to, meet, spell, your, new, very, much, class,  everyone, badminton, chocolate, lettuce, name, animal,  shoes, T-shirt, think, ant</p>
2	<p><u>When is your birthday?</u>  <u>My birthday is (August 19th).</u>  What (sport) do you like?  Do you like (soccer)?  Yes, I do. / No, I don't.  I [like / don't like] (soccer).  <u>Do you want (new soccer shoes)?</u>  What do you want <u>for your birthday?</u>  I want (a dog).  This is for you.  Thank you. You're welcome.  <u>Happy birthday.</u></p>	<p>when, birthday, year  月 ( January, February, March, April, May, June, July,  August, September, October, November, December )  季節 ( spring, summer, autumn, fall, winter )  序数 ( 1st - 31st )  日本の行事 ( New Year's Day / Eve, Children's Day,  Doll's Day )  donut</p>
3	<p>Do you have (P.E.) on (Monday)?  Yes, I do. / No, I don't.  <u>What do you have on (Monday)?</u>  <u>I study (math).</u>  <u>I want to be (a teacher).</u>  <u>I want to study (math).</u></p>	<p>教科 ( Japanese, English, math, social studies, home  economics, calligraphy, moral education, P.E. )  cleaning time, recess  職業 ( baseball player, doctor, fire fighter, florist police  officer, vet )  study, goat</p>
4	<p><u>What time do you (get up)?</u>  <u>I (usually) (get up) at (7:00).</u></p>	<p>always, usually, sometimes, never, at, get up  手洗いの表現 ( wash the dishes, set the table, clean  my room, get the newspaper )  koala, lion</p>
5	<p><u>Can you (sing well)?</u>  <u>Yes, I can. / No, I can't.</u>  <u>[I / You / He / She] [can / can't] (sing well).</u></p>	<p>動作 ( play [the recorder / the piano], ride a [bicycle /  unicycle], swim, skate, ski, cook, dance, run fast, jump  high, sing well )  can, can't, he, she, Mr., Ms., net, omelet</p>
6	<p><u>Where do you want to go?</u>  <u>I want to go to (Italy).</u>  <u>Why?</u>  <u>I want to [see / go to / visit] (the Colosseum).</u>  <u>I want to eat (pizza).</u>  <u>I want to buy (olive oil).</u>  <u>It's [exciting / delicious / beautiful / great / fun].</u></p>	<p>国 ( America, Australia, Belgium, Brazil, Canada,  China, Egypt, Finland, France, Germany, India, Ireland,  Italy, Japan, Korea, Peru, Russia, Thailand, the UK )  状態・気持ち ( beautiful, delicious, exciting, fun )  動作 ( visit, buy, eat )  where, coffee</p>
7	<p><u>Where is the treasure?</u>  Go straight (for three blocks).  Turn [right / left] (at the third corner).  <u>You can see it on your [right / left].</u>  <u>It's [on/ in / under / by] (the desk).</u></p>	<p>身の回りの物 ( cap, cup )  建物 ( fire station, gas station, police station, post  office, hospital, supermarket, convenience store,  department store, park )  treasure, block, in, under, by, corner</p>
8	<p><u>What would you like?</u>  <u>I'd like (spaghetti).</u>  This is for (my brother).  <u>How much?</u>  <u>It's (970 yen).</u>  Here you are.  Thank you.</p>	<p>飲食物 ( curry and rice, French fries, fried chicken,  grilled fish, radish, broccoli, mineral water, parfait,  bread, drink, soda pop, green tea, beefsteak, rice, yogurt )  家族 ( father, mother, sister, brother, grandfather,  grandmother )  busy, enjoy, would, special, healthy, menu, meal,  restaurant, dessert, main, side  数 ( seventy, eighty, ninety, hundred )  vest, wolf</p>
9	<p><u>Who is your hero?</u>  This is my hero.  <u>[He/ She] is good at (playing tennis).</u>  <u>[He/She] is a good (tennis player).</u>  [He/She] can (cook well).  <u>[He/She] is [kind / cool / great / strong /  gentle / active / brave / funny].</u></p>	<p>hero, flute, family  気持ち・状態 ( active, cool, fantastic, friendly, gentle,  kind, brave, funny, strong, tough )  fox, yak, zebra, zoo</p>

工 第6学年

単元	表現例 (下線部は新出表現)	新出語彙・語句例
1	<p><u>I'm from (Shizuoka).</u>            I like (soccer).            I can (play soccer well).            I am good at (running).            My birthday is (August 19th).  <u>My nickname is (Ken).</u>            What [colors / subjects / fruits / sports / animals] do you like?  <u>What is your favorite [color / subject / fruit / sport / animal]?</u>            When is your birthday?</p>	<p>from, nickname, running, speak, subject, bird</p>
2	<p><u>Welcome to Japan.</u>  <u>In (summer), we have (fireworks festival).</u>            What [food / games] do you have in Japan?            We have [<i>soba / fukuwarai</i>].            It's (delicious).  <u>You can enjoy [rakujo / hanami / tempura].</u></p>	<p>we, culture, temple, castle, firework, popular, traditional            日本の行事 ( Snow Festival )            味覚 ( sweet, bitter, sour, salty, spicy )            soft, hard, chips</p>
3	<p>I am (Ken).            I [like / play] [the violin / baseball].            I [have / want] a new [recorder / a ball].            I eat (spaghetti). I study (math).            I can [swim / cook / skate / ski / sing / dance].            I can (play baseball well).            Who is this?            [He/ She] is [famous / great].</p>	<p>famous, nut            身の回りの物 ( racket )            jungle</p>
4	<p><u>We have / don't have (a park).</u>  <u>We can (see many flowers).</u>  <u>We can enjoy [fishing / shopping / swimming].</u>            I want a [library / park].  <u>(Sakura) is nice.</u></p>	<p>town            施設・建物 ( amusement park, aquarium, swimming pool, stadium, roller coaster, Ferris Wheel )            nature            動作 ( fishing, dancing, jogging, playing, reading, shopping, singing, walking )</p>
5	<p><u>I went to (my grandparents' house).</u>  <u>I enjoyed (fishing).</u>  <u>I saw (the blue sea).</u>  <u>I ate [ice cream].</u>  <u>It was [fun / exciting / beautiful / delicious].</u></p>	<p>grandparent, vacation, shaved ice            動詞過去形 ( went, ate, saw, enjoyed, was )            自然 ( beach, mountain lake, river )            動作 ( hiking, camping )</p>
6	<p><u>What do you want to watch?</u>            I want to watch (wheelchair basketball).            I like basketball.  <u>Are you good at (basketball)?</u>            Yes, I am. / No, I'm not.</p>	<p>Olympic Games, Paralympic Games            スポーツ・競技 ( wheelchair marathon, sitting volleyball, para swimming, athletics, gymnastics, football, rugby など )            国 ( Malaysia, Norway, Turkey, Vietnam )            evening, window</p>
7	<p><u>What's your best memory?</u>  <u>My best memory is (sports festival).</u>            We enjoyed (running).            We [went to (Kyoto) / ate (Japanese food) / saw (old temples) / enjoyed (the trip)].</p>	<p>best, memory            行事 ( school trip, field trip, volunteer day, drama festival, graduation ceremony )</p>
8	<p><u>What do you want to be?</u>            I like (animals).            I want to be a (vet).            I can (play the piano well).            I am good at (playing the piano).            I want to be (a pianist).  <u>That's (good).</u>  <u>Good luck.</u></p>	<p>be, luck, future            職業 ( artist, astronaut, baker, bus driver, comedian, dentist, farmer, figure skater, flight attendant, pianist, pilot, singer, train conductor, zookeeper )            chalk</p>
9	<p>I like (basketball).            I want to join (the basketball team).  <u>What club do you want to join?</u>            I want to enjoy (sports day).  <u>What event do you want to enjoy?</u>            I want to [study hard / read many books / make many friends].</p>	<p>member, team, club, practice, join, junior, us, event, uniform, test, all, whale</p>

## オ 言語材料についての留意事項

第3学年では、身の回りの物を表す名詞や状態や気持ちを表す形容詞が多く扱われている。そこで、動詞 *is, am, like, have, want* を使ったやり取りを通して繰り返し触れることにより慣れ親しませたい。なお、主語が *I, you, this, it* に限られている点は、第4学年でも同じである。

第4学年では、家庭や学校での生活に関する名詞や天気を表す形容詞が扱われる。身の回りの物を伝え合うために *like, have, want* を使う活動が継続して扱われているのに加え、*Stand up.* や *Go straight.* などの指示や、*wake up, have breakfast* などの日課を表す語句が扱われる。

第5学年では、中学年の学習内容の振り返りも含んだ活動が取り入れられている。今回の改訂で新たに扱うようになったものに三人称 (*he* と *she*) がある。これまでの自分と相手のことを話題にしてきた活動に比べて伝え合う内容が広がることが期待される。Unit 5においては、*can* とともに導入され、児童が動詞に *s(es)* を付けるかどうかで迷わずに済むよう配慮されている。しかし、その一方で、*run fast* や *jump high, sing well* など、程度を表す副詞を伴う表現が導入され、児童はこれまで以上に多様な表現に触れることになる。こうしたことを踏まえ、表現活動を行う時は、*He likes soccer.* などの *can* を伴わない表現を取り入れることは児童の実態が許す場合に限るなど安易に取り入れず、*He/She can ~.* あるいは *He/She is ~.* で表現できることを可能な限り使わせるようにしたい。もちろん、児童が中学年外国語活動で70時間、第5学年でも70時間しか英語に触れていないことに留意し、過重負担にならないようにすることが大切である。第5学年からは教科として指導を行うが、中学年の外国語活動と同様に、文構造についての明示的な説明は行わず、場面や状況が与えられた中で聞いたり話したりする活動を通して、意味を理解させ、活用できるようにする必要がある。そのためにも、授業でできる限り多くの例を示すことが大切である。

語彙に関しては、*always* や *usually* などの頻度を表す副詞や、*at six* や *on Monday* などの時を表す副詞句が加えられている。修飾語が加わることで、自分のことについてより具体的に伝えることができるようになるが、1文当たりの語数が増えることにもなるため、十分に慣れ親しませるための工夫が必要である。具体的な例を多く示し、適切な使い分けができるようにしたい。

第6学年においても多くの単元で動詞 *like, want, have* や助動詞 *can* を使った表現が繰り返し扱われている。新出語彙は少ないので、第5学年までに扱われた語彙を繰り返し扱って習熟させ、定着できるような活動を行うことに留意したい。この学年では、新たに Unit 5 で動詞の過去形として *went, ate, saw, enjoyed, was* が導入されている。ここでも、語形変化の規則等に触れる必要はなく、あくまで新しい基本的な表現としてこれらの語を含んだ表現を取り扱うようにする。

## 3 CAN-DOリストの形での学習到達目標設定の基本的な考え方

### (1) CAN-DOリスト

CAN-DOリストとは、実際のコミュニケーション場面で言語を用いて「～することができる。」の形で記した能力記述文をリスト化したものである。CAN-DOリストの形で学習到達目標を設定する目的については、「手引き」に次のように示されている。

(現行) 学習指導要領に基づき、外国語科の観点別学習状況の評価における「外国語表現の能力」と「外国語理解の能力」について、生徒が身に付ける能力を各学校が明確化し、主に教員が生徒の指導と評価の改善に活用すること

(現行) 学習指導要領を踏まえた、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」及び「書くこと」の4技能を総合的に育成し、外国語によるコミュニケーション能力、相手の文化的、社会的背景を踏まえた上で自らの考えを適切に伝える能力並びに思考力・判断力・表現力を養う指導につなげること

生涯学習の観点から、教員が生徒と目標を共有することにより、言語習得に必要な自律的学習者として主体的に学習する態度・姿勢を生徒が身に付けること

(「手引き」p.5から転載。( )は筆者による。)

## (2) CAN-DOリストの能力記述文

CAN-DOリストの能力記述文が備えるべき要件として、「手引き」では、「ある言語の具体的な使用場面における言語活動を表している」こと、そして、「学習活動の一環として行う言語活動であり、各学校が適切な評価方法を用いて評価できる」ことを挙げている。

学年ごとの学習到達目標が授業において常に意識されるものとなるためには、年間及び単元の指導と評価の計画に反映され、有機的に連動している必要がある。学年ごとの学習到達目標は、外国語科の各単元での指導を通じて実現されるからである。したがって、学年ごとの学習到達目標を設定するに当たっては、各単元の指導計画、特に評価規準との関係を明確にしておく必要がある。

この点に関して、「手引き」においては、学年ごとの学習到達目標における能力記述文の具体性は、「学習指導要領で示されている外国語科及び外国語科の各科目の内容における表現の程度にしておく」と、年間指導計画や単元計画と適切に関連付けることが可能になると考えられる。」と述べられている。本年度文部科学省が示した年間指導計画例及び活動例においては、単元計画における評価規準が具体的な表現で記述されている。したがって、本稿では、学年ごとの学習到達目標における能力記述文は、年間を通じて、複数の単元における学習を通して達成されるよう、年間及び単元の指導と評価の計画を関連付けた上で、抽象的な表現で記述することとする。

実際に学年ごとの学習到達目標を設定するに当たっては、小学校外国語科における英語の目標は、2年間を通じたものが「～できるようにする」という形で学習指導要領に示されている点にも留意する。「手引き」では、最終学年の学習到達目標を卒業時の学習到達目標とすることが可能であること、学年ごとの目標は、「例えば、これらの目標を『どのような条件の下でできるか』、『どの程度できるか』、『どのような内容であればできるか』などによって段階に分けたものを設定することが考えられる。」としている。本稿では、以上のことを踏まえ、第6学年の学習到達目標を卒業時の目標と見なし、学習指導要領に示された言語活動を基に学習到達目標を設定する。そして、第5学年の学習到達目標は、「条件」や「程度」、「内容」などを考慮して設定する。

## (3) 学習到達目標の設定及び活用の手順

卒業時の学習到達目標の設定から活用に至るまでの手順を整理すると次のようになる。

### 1 卒業時の学習到達目標の設定

学習指導要領上の目標等に基づき、生徒の学習の状況や地域の実態等を踏まえた上で、卒業時の学習到達目標を、言語を用いて「～することができる。」という形で設定する。

### 2 学年ごとの学習到達目標の設定

卒業時の学習到達目標を達成するための学年ごとの目標を、必要に応じて、学習指導要領や既存の取組を参照しながら、CAN-DOリストの形で設定する。

### 3 年間指導計画への位置付け

CAN-DOリストの形で設定した学年ごとの学習到達目標を年間指導計画等に位置付ける。

### 4 単元ごとの指導と評価の計画への反映

各学校で実際に行われる学習活動を基に、各単元の目標及び評価規準を設定する。次に、教材を中心に、単元の目標を達成するのに適した教材を活用した各時の学習指導を計画する。そして、目標の達成状況を把握するための具体的な評価を計画し、単元計画に位置付ける。

### 5 授業と評価

言語を用いて何ができるようになるかという観点から計画した授業を実施する。その際、単元の目標や評価規準を意識して授業を実施するようにする。

評価は、単元等の区切りの中で適切に設定した時期において実施し、学期や学年といった単位で学

習の実現状況をまとめる。実際の評価に当たっては、評価の計画に従い、学習活動の特質等に応じて多肢選択形式等の筆記テスト、面接、エッセー、スピーチ等のパフォーマンス評価、観察等、子供の学習状況を的確に評価できる方法で実施する。

6 達成状況の把握

各単元の目標や学年ごとの学習到達目標の達成状況を把握し、指導や評価の改善に生かす。

7 学習到達目標の見直し

設定した卒業時及び学年ごとの学習到達目標が適切であったかどうかを検討し、必要に応じて見直す。

(「手引き」pp. 6 - 9を基に作成。)

(4) 学習到達目標の能力記述文設定の考え方

本稿における学習到達目標の設定は、次のような考え方に基づいて行っている。

- 新小学校学習指導要領に示された言語活動の記載内容を基に、「～できる。」の形に読み替えて設定する。
- 学年ごとの段階を表すために、能力記述文の設定に当たっては、新教材「We Can!」の言語材料を参考とする。

3の(2)で述べたとおり、CAN-DOリストの能力記述文は、「ある言語の具体的な使用場面における言語活動を表している」必要がある。小学校の新学習指導要領においては、英語の目標を達成するための言語活動が具体的に示されているので、この記述を踏まえた学習到達目標を設定することができるとされる。次節では、これまで述べてきたことを踏まえ、第5、6学年の外国語科における学習到達目標をCAN-DOリストの形で提案したい。

4 新教材「We Can!」及び年間指導計画例を基にしたCAN-DOリスト例

領域	第5学年	第6学年
聞くこと	<p>(ア) 自分のことや学校生活など、身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現を聞いて、それらを表すイラストや写真などと結び付けることができる。</p> <p>(イ) 日付や時刻、値段などを表す表現など、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、具体的な情報を聞き取ることができる。</p> <p>(ウ) 友達や家族、学校生活など、身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現で話される短い会話や説明を、イラストや写真などを参考にしながら聞いて、必要な情報を得ることができる。</p>	<p>(ア) 動作を表す表現など、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、具体的な情報を聞き取ることができる。</p> <p>(イ) 友達や家族、学校生活など、身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現で話される短い会話や説明を、イラストや写真などを参考にしながら聞いて、必要な情報を得ることができる。</p>
読むこと	<p>(ア) 活字体で書かれた文字を見て、どの文字であるかやその文字が大文字であるか小文字であるかを識別することができる。</p> <p>(イ) 活字体で書かれた文字を見て、その読み方を適切に発音することができる。</p> <p>(ウ) 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句を推測しながら読むことができる。</p>	<p>(ア) 日常生活に関する身近で簡単な事柄を内容とする掲示やパンフレットなどから、自分が必要とする情報を得ることができる。</p> <p>(イ) 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を、絵本などの中から識別することができる。</p>
話すこと「やり取り」	<p>(ア) 相手に指示や依頼をして、それらに応じたり断ったりすることができる。</p> <p>(イ) 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを伝えたり、簡単な質問をしたり質問に答えたりして伝え合うことができる。</p> <p>(ウ) 自分に関する簡単な質問に対してその場で答えたり、相手に関する簡単な質問をその場でしたりして、短い会話をすることができる。</p>	<p>(ア) 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを伝えたり、簡単な質問をしたり質問に答えたりして伝え合うことができる。</p> <p>(イ) 自分に関する簡単な質問に対してその場で答えたり、相手に関する簡単な質問をその場でしたりして、短い会話をすることができる。</p>

話すこと「発表」	<p>(ア) 時刻や日時、場所など、日常生活に関する身近で簡単な事柄を話すことができる。</p> <p>(イ) 簡単な語句や基本的な表現を用いて、自分の好きなことや欲しいものなどを含めた自己紹介をすることができる。</p> <p>(ウ) 簡単な語句や基本的な表現を用いて、友達や家族、学校生活に関することなど、身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを話すことができる。</p>	<p>(ア) 簡単な語句や基本的な表現を用いて、自分の趣味や得意なことなどを含めた自己紹介をすることができる。</p> <p>(イ) 簡単な語句や基本的な表現を用いて、学校生活や地域に関することなど、身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを話すことができる。</p>
書くこと	<p>(ア) 文字の読み方が発音されるのを聞いて、活字体の大文字、小文字を書くことができる。</p> <p>(イ) 相手に伝えるなどの目的をもって、身近で簡単な事柄について、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や表現を書き写すことができる。</p>	<p>(ア) 相手に伝えるなどの目的をもって、語と語の区切りに注意して、身近で簡単な事柄について、音声で十分に慣れ親しんだ基本的な表現を書き写すことができる。</p> <p>(イ) 相手に伝えるなどの目的をもって、名前や年齢、趣味、好き嫌いなど、自分に関する簡単な事柄について、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を用いた例の中から言葉を選んで書くことができる。</p>

## 5 終わりに

本稿の学習到達目標案は小学校学習指導要領及び文部科学省作成の新教材を基にしたものであるため、各学校においては、自校の児童の実態を踏まえて修正を行った上で設定していただきたい。

学習到達目標設定に当たっては、児童が卒業後に進学する中学校や、同じ中学校区内の小学校間で情報共有することも大切である。移行期間の2年目に当たる平成31年度からは、中学校において、小学校での学びを踏まえた系統的な指導が行われることになる。小学校では、児童が卒業するまでに何ができるようになっていなければならないかをきちんと押さえて指導を行う必要がある。関係の深い小中学校と、指導計画や指導内容、指導方法に関して情報や実践内容を共有することができれば、学級担任や外国語担当教員の過重負担を減らすことにもつながると考える。

また、本県は小学校の約4割が複式学級を有している。これらの学校においては、外国語科の指導計画や指導内容だけでなく、効果的な授業の方式をどのようにすればよいか苦慮している実態がある。現在は、外国語科の評価の在り方が国から示される前の段階であるので、こうした課題への対応は容易ではないが、当面の対応として、まずは学年ごとの学習到達目標を設定することを勧めたい。そして、関係する小中学校に加えて、複式学級を有する近隣の学校とも積極的に情報共有を行いながら、協力して外国語教育の充実を図りたいものである。

学習到達目標を自校で設定する意義の一つは、教員が外国語教育を通して目指す児童の姿を共有できることにある。国は小学校外国語科を中学校の前倒しではなく、全く新しい教科として位置付けている。これまでの外国語活動で培われてきた指導の理念や方法の中で生かせることも多い一方で、今回初めて取り組むことも少なくない。学習到達目標についても手探りの状態から始まることになるが、一度設定して終わりにするのではなく、平成30年度からの移行期間において指導や評価を繰り返す中で修正を行いながら、より精度を高めていくために検討を重ねていただきたい。

### (参考資料)

文部科学省「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DOリスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」平成25年3月

- 文部科学省「第3～6学年年間指導計画例」平成29年7月
- 文部科学省「第3～6学年活動例暫定案」平成29年7月
- 文部科学省「Let's Try! 1,2」平成29年12月
- 文部科学省「We Can! 1,2」平成29年12月

投野由紀夫編「CAN-DOリスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-Jガイドブック」大修館書店、2013年、pp.102-103

# 変わる！道徳教育「考え、議論する道徳科」への転換

教科教育研修課 橋口 俊一

## 1 教科化への背景と求められる道徳科の授業

道徳の時間は、小学校は平成30年度から、中学校は平成31年度から「特別の教科 道徳」（道徳科）として全面実施される。今回、道徳が「特別の教科」として位置付けられた背景には、大きく二つの課題がある。

一つは、児童生徒の心の状況である。様々な調査結果から、児童生徒の自尊感情や生命に対する想像力、社会参画意識の不十分さが指摘されており、それがいじめや暴力行為などの問題行動にもつながっていると捉えられている。

もう一つは、このような児童生徒の心の危機に対して、道徳の授業が必ずしも十分にできていなかったということである。平成25年に公表された「道徳に関する報告書」（文部科学省）では、道徳の授業について忌避や軽視化の傾向があると指摘されている。道徳教育の意義が十分受け止められていないことから、授業の形式化・形骸化の傾向が見られた。このことにより、児童生徒が授業を好きになれず、授業がますます硬直化してしまったのである。

このような背景を踏まえると、道徳科の授業において、特定の価値観を児童生徒に押し付けたり、主体性をもたずに言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育の対極にあると言わなければならない。これからの道徳科の授業には、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育とその要としての道徳科の役割を明確にした上で、発達の段階に応じて、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題として捉え、しっかりと向き合う「考える道徳」、  
「議論する道徳」への転換が求められている。

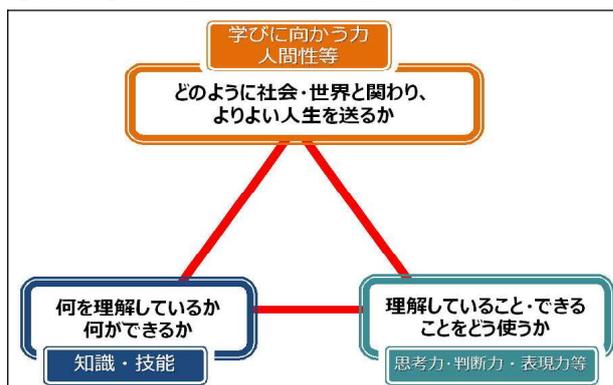
## 2 道徳科で育成を目指す資質・能力（道徳性）

道徳科で育成を目指す資質・能力は、道徳性（道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度）である。

新学習指導要領では、社会を構成する一人一人が、高い倫理観をもち、人間としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を模索し続けるために必要な資質・能力を資料1のように三つの柱として整理された。

そこで、これらの資質・能力の三つの柱と道徳科で育成を目指す資質・能力（道徳性）との関連については、道徳科の目標にある学習活動（資料2）に着目し、資質・能力の三つの柱に分節はできないものの、それぞれ下線部分（次頁の資料3）を重視するといった整理がなされている。

【資料1】育成を目指す資質・能力の三つの柱



【資料2】道徳性を育成するための学習過程（ゴシック体の部分）

よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。 ※（ ）は中学校を表す。

<p><b>【何を理解しているか、何ができるか（知識・技能）】</b></p> <p>よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、<u>道徳的諸価値についての理解</u>を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己（人間として）の生き方についての考えを深める。</p>
<p><b>【理解していること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）】</b></p> <p>よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、<u>道徳的諸価値についての理解</u>を基に、自己を見つめ、<u>物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己（人間として）の生き方についての考えを深める。</u></p>
<p><b>【どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）】</b></p> <p><u>よりよく生きるための基盤</u>となる道徳性を養うため、<u>道徳的諸価値についての理解</u>を基に、<u>自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己（人間として）の生き方についての考えを深める。</u></p>

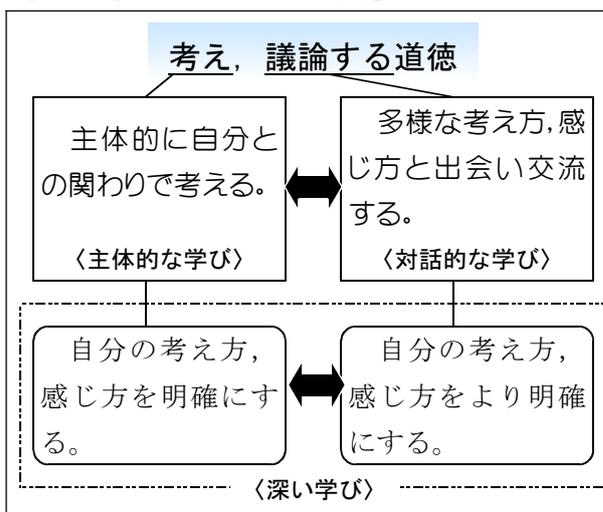
### 3 「考え、議論する道徳」についての基本的な考え方

「考え、議論する道徳」を行う目的は、道徳科の目標に示されている学習を確かなものにするためである。つまり、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める学習を行い、道徳性を育成するために「考え、議論する道徳」を行うのである。※（ ）は中学校を表す。

「考え、議論する道徳」については、資料4のように捉えられている。つまり、児童生徒が教材を通して、道徳的価値に関わる諸事象を自分自身の問題と受け止め、それを自分事として考え、自分の考え方、感じ方を明らかにし（主体的な学び）、それを基に、友達や教師などとの話し合う中で、自分の考え方、感じ方を多面的・多角的に考えること（対話的な学び）を通して、自己の生き方、人間としての生き方についての考えを深める（深い学び）授業が求められている。

しかし、「考え、議論する道徳」への転換を図ることは、現在の授業を一律にこれまでと異なる方向に変えるということではない。一人一人の教師が、例えば、資料5のような視点で、これまでの自分自身の授業を振り返り、改善すべき課題を明確にして授業改善を図ることが求められる。

#### 【資料4】「考え、議論する道徳」の捉え方



#### 【資料5】道徳科における授業改善の視点

- 児童生徒が、価値理解、人間理解、他者理解などの道徳的価値の理解を自分自身との関わりで深めているか。
- 児童生徒が、自己を見つめている（自己理解している）か。
- 児童生徒が、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の生き方（人間としての生き方）についての考えを深めているか。
- 児童生徒が、自己の生き方についての考えを深めているか。

## 4 「考え、議論する道徳」に向けた授業改善

### (1) 指導観の明確化

「考え、議論する道徳」を構想するためには、教師の指導観（指導の意図）を明確にすることが大切である。指導観とは、ねらいとする道徳的価値について明確な考えをもち（価値観）、児童生徒の実態から本時の方向性を明確にした上で（児童生徒観）、教材をどのように活用するか（教材観）ということである。

#### ア 価値観の明確化

価値観とは、ねらいとする道徳的価値に関わる見方、考え方であり、授業の成否だけでなく、児童生徒一人一人の道徳性の発達にも影響を与えている。道徳科は、児童生徒一人一人が特定の道徳的価値に基づくねらいとの関わりで、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己（中学校では、「人間として」）の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度といった内面的資質を主体的に育むことを目指している。そのため、授業者が授業を構想する際には、授業のねらいとそこで取り扱う道徳的価値に対して明確な考えをもつことが求められる。授業者の価値観は、道徳科の授業を構想する際にはとても重要なものであり、児童生徒観の基盤となる。授業者が児童生徒の実態を的確に捉え授業に生かすためにも、授業者が明確な価値観をもつことは欠かせない。

その根拠となるものが、学習指導要領に示されている内容項目である。道徳の内容項目は、児童生徒が人間としてよりよく生きていく上で必要な道徳的価値を、認識能力や社会認識の広がり、発達の段階などを考慮して、学年段階ごとに精選して重点的に示したものである。授業を行う際には、『学習指導要領解説』に示されている内容項目の具体を参照するとともに、常に全体の構成や発展性を考慮して指導していくことが大切である。

#### イ 児童生徒観の明確化

同じ教材を使っても、児童生徒の実態が異なれば授業の視点や内容が違ってくる。道徳科の授業構想のためには、ねらいとする道徳的価値を視点とした児童生徒の実態を明らかにすることが重要となる。ねらいとする道徳的価値に関わって児童生徒がどのような実態なのか、授業者の価値観を基に児童生徒がどのような状態なのかを明確にすることが、効果的な学習指導過程の構想にもつながる。

児童生徒の実態を明確にするためには、本時に至るまでの道徳的価値に関わって行われた指導の機会や程度についても明らかにする必要がある。このような授業者の指導の振り返りにより、不十分な点を補ったり、指導をより一層深めたり、相互の関連を考えて発展させ、統合させたりする指導を展開することになる。

#### ウ 教材観の明確化

様々な背景をもち、多様な感じ方や考え方の児童生徒に、自ら考え、他者と議論する集団思考を促すためには、共通の教材を基に学習を展開し、主体的・協働的に学び合えるようにする必要がある。

そのためには、授業者の明確な価値観や児童生徒観に基づいて、ねらいとする道徳的価値に関して最も考えさせたい教材中の場面を明らかにし、中心発問を設定する。その際、教材の山場と中心発問の場面が一致するとは限らない。授業者が、ねらいとする道徳的価値に関わって児童生徒に最も考えさせたい場面を明らかにし、道徳性を育むために、どのように道徳的価値の理解を図るのかを明らかにすることが重要である。

資料6は、小学校第2学年の「A 個性の伸長」（教材名「まんががすきーまんが「サザエさん」を作った長谷川町子」－（『わたしたちの道徳 小学校1・2年』）における授業構想例である。授業者の価値観，児童観を基に，教材を分析し，児童に最も考えさせたい場面と中心発問を設定している。

【資料6】明確な指導観に基づく授業構想例

**価値観**

ねらいとする道徳的価値（内容項目）について，学習指導要領に基づき，明確な考えをもつ。

褒められてうれしかったことが自分の長所につながることに気付いて，それを伸ばそうとする意欲を高める必要がある。



**【各教科等における「個性の伸長」に関わる指導】**

※別業に基づく指導

国語科の作文の指導で，児童の書く題材を選んだ着眼点のよさ，文章表現の豊かさを大いに認める。

算数科において，前向きに問題解決に努める児童の姿を価値付ける。

生活科における友達同士の学び合い，学級活動における係活動での自発性を認め励ます。



**児童生徒観**

教師の価値観に基づくこれまでの指導と児童生徒の学びから，よさや課題を明確にし，本時の方向性を示す。

褒められたり認められたりしたことで，自分のよさに気付くようになってきている。



自分のよさを伸ばそうとすることがまだ難しい。



道徳科の授業で，自分のよさを積極的に伸ばそうとする意欲を高める必要がある。  
※ 個性の伸長に関わる考えをより一層深める指導

**教材観**

教師の明確な価値観，児童生徒観を基に，教材をどのように活用し，どのような学習を行うのかを明らかにする。



**【中心場面の設定】**

町子が母の励ましを受けたときの思いを深く考えることで，自分のよさを伸ばそうとする意欲を高めたい。



**【学習指導過程や指導方法（発問，役割演技，ワークシート等）の工夫】**

役割演技をさせることによって，自分のよさに気付いたときの気持ちを想像させたい。



**【中心発問の工夫】**

お母さんの励ましの言葉を聞いて，町子はどんなことを考えたでしょうか。

(2) 指導のねらいに即した指導方法の工夫

これまでの道徳の授業では、読み物教材の登場人物の心情理解のみに終始した授業や、児童生徒に望ましいと思われることを言わせたり書かせたりする、価値観を押し付けるような授業が多く見られた。

そこで、文部科学省『『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）』（平成28年7月）では、質の高い指導方法として三つの例が示された（資料7）。今まで多く見られた「読み物教材が中心の学習」に加えて、「問題解決的な学習」、「道徳的行為に関する体験的な学習」を示し、それらを組み合わせた指導が求められている。具体的には、「問題解決的な学習」は、道徳的な問題や課題について、自己の問い掛けを深め、議論する中で、自分なりの納得解を導き出す方法である。そのためには、読み物教材の登場人物の考え方や感じ方等を問うだけではなく、「～にはどんな意味があるのか。」や「Aが大切にしていることは何だろう。」「～はどんなことが問題なのか。」といった主題や道徳的価値などに着眼した発問をすることが大切になる。

また、「道徳的行為に関する体験的な学習」は、役割演技や劇化、グループワーク、エクササイズなど活動的な手法を生かして、主題の追求を深める方法である。道徳的行為や活動すること自体が目的とならないよう、学習過程に効果的に取り入れ、道徳的な問題について考えを深められるように促すことが大切になる。

これらの三つの指導方法は、それぞれが独立した型を示すものではない。それぞれの指導の要素を教師の明確な指導観に基づいて工夫・改良を加えながら、適切に選択したり、それぞれの要素を組み合わせたことが求められる。

【資料7】「質の高い多様な指導方法」として挙げられた授業イメージ

読み物教材の登場人物への 自我関与が中心の学習	問題解決的な学習	道徳的行為に関する 体験的な学習
教材の登場人物の判断や心情を自分との関わりで多面的・多角的に考えることなどを通して、道徳的価値の理解を深める。	問題解決的な学習を通して、道徳的な問題を多面的・多角的に考え、児童生徒一人一人が生きる上で出会う様々な問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養う。	役割演技などの疑似体験的な表現活動を通して、道徳的価値の理解を深め、様々な課題や問題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養う。

また、これらの三つの指導方法に基づいた授業の主な流れと、考え、議論するための視点は、資料8～10のとおりである。

【資料8】読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習

指導のポイント	
登場人物に自分を投影し、自分との関わりで、その判断や心情を考えさせることで、道徳的価値を深めていく。	
授業の主な流れ	考え、議論するための視点
<b>1 道徳的価値に関する内容の提示</b> 教師の話や発問を通して、本時に扱う道徳的価値へ方向付ける。 <b>2 登場人物への自我関与</b> 教材を読んで、登場人物の判断や心情について考えることを通して、自分との関わりで考える。 <b>3 振り返り</b> 本時の授業を振り返り、道徳的価値を自分との関係で捉えたり、それらを交流して自分の考えを深めたりする。 <b>4 まとめ</b>	<b>○ 道徳的価値が実際に行為として実現した（しなかった）ときの思いを考えさせる。</b> ・ どうして主人公は、～という行動をとることができた（できなかった）のだろう。 ・ 主人公は、どういう思いをもって～という判断をした（しなかった）のだろう。 <b>○ 道徳的価値を自分との関わりで考えさせる。</b> ・ もし、自分だったらどのように考えるだろうか。 ・ 自分だったら、主人公のように考えて、行動することができるだろうか。

【資料9】問題解決的な学習

指導のポイント	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 道徳的な問題について、なぜ問題になっているのか、よりよく解決するためにはどのような行動をとればいいのか、他にもよりよい解決策はないのかについて考え、議論させる。</li> <li>・ 問題場面に対する自分なりの解決策を選択・決定する中で、道徳的価値の意義や意味への理解を深めさせる。</li> <li>・ 考えた解決策を身近な問題に適用し、自分の考えを再考させる。</li> </ul>	
授業の主な流れ	考え、議論するための視点
<p><b>1 問題の発見や道徳的価値の想起など</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教材や日常生活から道徳的な問題を見付ける。</li> <li>・ 自分たちのこれまでの道徳的価値の捉え方を想起し、道徳的価値の本当の意味や意義への問いをもつ（原理・根拠・適用への問い）。</li> </ul> <p><b>2 問題の探究（道徳的な問題状況の分析、解決策の構想など）</b></p> <p>発見した問題について、なぜ問題になっているのか、問題をよりよく解決するためにはどのような行動をとればよいのかなどについて、多面的・多角的に考え、議論を深める。</p> <p><b>3 探究のまとめ（解決策の選択や決定、諸価値の理解の深化、課題発見）</b></p> <p>問題の探究を踏まえ、問題に対する自分なりの考えや解決方法を導き出したり、考えた解決策を身近な問題に適用し、自分の考えを再考したりする。</p> <p><b>4 まとめ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 道徳的な問題状況を明らかにする。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 何が問題になっているのだろうか。</li> <li>・ 何と何で迷っているのか。</li> </ul> </li> <li>○ 考えの根拠を問う。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ なぜ自分ならそう行動すると考えたのか。</li> </ul> </li> <li>○ 実際に自分に当てはめて考えてみることを促す。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 同じ場面に出会ったら、自分ならどう行動するか。</li> <li>・ 自分にも同じような経験はなかっただろうか。</li> <li>・ 自分がそうされてもいいか。</li> </ul> </li> <li>○ 道徳的価値の意味を考えさせる。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ なぜ、(道徳的価値)は大切なのでしょうか。</li> <li>・ どうすれば、(道徳的価値)が実現できるのだろうか。</li> <li>・ (道徳的価値)をしたらどうなると思うか。</li> <li>・ いつ、どこで、誰にでもそうするか。</li> <li>・ それでみんなが幸せになれるか。</li> </ul> </li> </ul>

【資料10】道徳的行為に関する体験的な学習

指導のポイント	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 役割演技など疑似体験的な表現活動を取り入れる。</li> <li>・ 実際に挨拶や丁寧な言葉遣いなど具体的な道徳的行為をして、礼儀のよさや作法の難しさを考えたり、相手の思いやりのある言葉を掛けたりするなどの工夫を行う。</li> <li>・ 単に体験的行為や活動そのものを目的とするのではなく、体験的行為などを通じて学んだ内容から道徳的価値などについて考えを深めるようにする。</li> </ul>	
授業の主な流れ	考え、議論するための視点
<p><b>1 道徳的価値を実現する行為に関する問題場面の提示等</b></p> <p>教材の中に含まれる道徳的価値に関わる葛藤場面を把握したり、日常生活で大切だと分かっているながらもなかなか実現できない場面を想起し、問題意識をもつ。</p> <p><b>2 道徳的な問題場面の把握や考察</b></p> <p>何が問題になっているのかを考え、道徳的価値を実践に移すためにはどんな心構えや態度が必要かを考える。</p> <p><b>3 問題場面の役割演技や道徳的行為に関する体験的な活動の実施</b></p> <p>実際の問題場面を役割演技で再現し、登場人物の葛藤や道徳的行為を体験し、その行為をすることの難しさなどを理解する。</p> <p><b>4 道徳的価値の意味の考察</b></p> <p>役割演技や道徳的行為を体験したり、その様子を見たりしたことを基に、多面的・多角的な視点から問題場面や取り得る行動について考える。</p> <p><b>5 まとめ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 登場人物の葛藤を共感的に理解させる。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ この場面では、何が問題なのだろう。</li> <li>・ 自分だったら、どうするか。</li> </ul> </li> <li>○ 取り得る行動を多面的・多角的に考える。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ なぜ、～という行動ができたのだろうか。</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>役割演技の進め方</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>ウォーミングアップ</b> 児童生徒が役割演技を行うための雰囲気づくりを行う。</li> <li><b>条件設定</b> 場面とその状況、登場人物の役割などの条件設定を児童生徒に理解させる。</li> <li><b>役割や条件に即した即興的演技</b></li> <li><b>演技の中断と話し合い</b> 演技者と観衆の児童生徒の話し合いを深める。</li> <li><b>役割交代</b></li> <li><b>演技の終了と話し合い</b> 演技者と観衆の児童生徒のねらいとする道徳的価値に関わる考え、感じ方を中心に話し合う。</li> </ol>

ねらいを達成するために、三つの指導方法を効果的に組み合わせた小学校第5学年の授業実践例は、資料11のとおりである。

【資料11】「考え、議論する道徳」の実践例

- ◇ 主題名：相手の立場を考えて（B 相互理解・寛容）
- ◇ 教材名：「すれちがい」（『みんなのどうとく 5年』学研教育みらい）
- ◇ 教材の概要

【よし子の日記】

よし子は、えり子とピアノのけいこに一緒に行こうと約束したが、えり子はなかなか来なかった。いら立つ思いで待ったあげく、すっぽかされたと思ひ込み、えり子の事情を聞かず、一方的に相手を非難した。

【えり子の日記】

家の人からスーパーで買い物をする手伝いを頼まれた後、急いで行ったが、よし子の約束の時間に間に合わなかった。何度かよし子の家に電話をしたがつながらなかった。時間に遅れたことは申しわけないと思うが、あまりにも一方的に悪く言われると気分がよくない。

◇ ねらい

よし子とえり子の行為について、相手の過ちを責める気持ちやその背景を考えることを通して、相手の立場や気持ちを受け入れて理解しようとする態度を養う。

◇ 展開

	基本発問（●）と児童の反応（・）	指導上の留意点
導入	<p>1 アンケート結果を基に、どのような経緯で相手を許せたのか振り返る。</p> <p>● 相手を許したのに、どうしてすっきりしないのでしょうか。</p> <p>2 本時のめあてをつかむ。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;">どうすれば相手を気持ちよく許せるのだろう。</div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 諦めや相手が謝ったからなど表面的で自分本位な考えで許すことがいいのかを考えさせる。</li> <li>・ 本時の主題に関する問題意識をもたせる。</li> </ul>
展開前段	<p>3 よし子の日記を読み、よし子の立場から問題解決する。</p> <p>● ここで何が問題になっているのですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ えり子が約束を破ったことです。</li> <li>・ よし子がえり子の言い分を聞かないことも問題です。</li> </ul> <p>4 えり子の日記を読み、様々な解決策を考えて、役割演技をする。</p> <p>● 二人はどうすればよかったのでしょうか。</p> <p>（えり子役） ごめんね。買い物を頼まれていたの。</p> <p>（よし子役） 何度も電話をしたし、ずっと待っていたのよ。</p> <p>（えり子役） 私も電話をしたよ。何度か電話をしたらよかったね。</p> <p>（よし子役） そうね。今度から時間を決めておこうね。</p> <p>● 役割演技をしてどうでしたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 相手の考えをきちんと聞いてあげていたらよかったと思いました。</li> <li>・ お互いに自分の考えを言い合えてすっきりしました。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 登場人物の考えが、結果として心情や行動にどのような影響を与えるかについても考えさせる。</li> <li>・ 複数の解決策を考えさせ、他人の意見は批判せず、共感的に理解させるようにする。</li> <li>・ 解決策によってもたらせる結果を考え、最善の策を考えさせる。</li> <li>・ 自分なりの解決策で役割演技をさせる。</li> <li>・ 役割演技をした後に、どうしてそうしたのかを聞いたり、よかったところやこうしたらいいのと思うことを考えさせたりする。</li> </ul>
展開後段	<p>5 本時を振り返り、自分の考えをまとめる。</p> <p>● どうすれば相手を気持ちよく許せるでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 相手の話をよく聞けばいいと思います。</li> <li>・ 自分のこともしっかりと伝えたらいいと思います。</li> <li>・ 相手の立場をよく考えたらいいと思います。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ これまでの自分を振り返り、今後の生活に生かせそうな考えをまとめられるようにする。</li> </ul>
終末	<p>6 身近な道徳的問題でシミュレーションをし、日常生活に生かす。</p> <p>● 係活動で意見が分かれたり、遊びを決めるときにもめたりしたとき、どうしたらいいと思いますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ けんかになるかもしれないので、前もってルールを決めておけばいいと思います。</li> <li>・ 相手の意見をまずは聞いた方がよいと思います。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教材で選択した解決方策を別の身近な問題解決にも適用できるようにする。</li> </ul> <p>【評価】</p> <p>取り得る行動を議論する中で、道徳的価値の理解を更に深めているか。</p>

### (3) 指導と評価の一体化

#### ア 道徳科で行う評価

道徳科で行う評価は、児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすことが大切である。

学習状況とは、道徳科の目標に示されている「道徳的価値を理解する」、「自己を見つめる」、「物事を多面的・多角的に考える」、「自己の生き方について考えを深める」という学習の有り様を把握することである。したがって、目標に示されている学習を教師は、明確な指導観に基づいて設定しておく必要がある。このことについて、「はしの上のおおかみ」(『わたしたちの道徳 小学校1・2年』文部科学省)を活用する内容項目「B 思いやり、親切」の指導を例示したものが資料12である。このように設定した学習について、児童生徒がどのような状況であったのかを把握することが評価の内容となる。

【資料12】道徳科の具体的な学習例（小学校第1・2学年「はしの上のおおかみ」(B 思いやり、親切)）

道徳科で行う学習	具体的な学習例
道徳的価値を理解する	○ 動物たちを追い返すおおかみに自我関与して、意地悪をしているときの気持ちを考える。(人間理解) ○ くまの後ろ姿を見送るおおかみに自我関与して、親切のよさについて考える。(価値理解)
自己を見つめる	○ 意地悪をしてしまった経験やそれに伴う考え方、感じ方を振り返る。 ○ 親切にされた経験やそれに伴う考え方、感じ方を振り返る。
物事を多面的・多角的に考える	○ 優しくできるとき、できないときの考え方、感じ方を想起する。 ○ 親切にするとときの思い、親切にされたときの思いを考える。
自己の生き方についての考えを深める	○ 親切にできた自分自身を振り返り、そのときの考えや気持ちを確かめる。 ○ 迷ったが親切にしてよかったことを想起し、そのときの考え方、感じ方を確かめる。

道徳性に係る成長の様子とは、道徳科の授業を積み重ねたことによる成長の様子である。「道徳性に係る」とは、道徳性を養うことに関係するということであり、これについても、道徳科の目標に示されている「道徳的価値を理解する」、「自己を見つめる」、「物事を多面的・多角的に考える」、「自己の生き方について考えを深める」ということである。道徳科の学習を積み上げることで、これらの学びがいかに成長したのかを把握することが大切である。例えば、道徳的価値を理解することと、自己を見つめることについての成長が見られた場合は、「きまりを守ることは当たり前のことだと規則遵守を観念的に捉えていたが、授業での学びの積み重ねを通して自分の経験やそれに伴う考え方、感じ方を基にして実感を伴って理解できるようになった。」という評価の内容となる。ただし、単に授業を積み上げることだけで把握できることではなく、明確な指導観をもって授業を積み上げることで、児童生徒の成長の様子が見られるようになる。

#### イ 道徳科の評価における配慮事項

道徳科の評価とは、児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を把握して指導に生かすことであり、それは、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てることである。このような道徳科の評価に当たっては、次のような配慮をすることが求められている。

- ・ 数値による評価ではなく、記述による評価である。
- ・ 他の児童生徒との比較による相対評価ではなく、児童生徒がいかに成長したかを積極的に受け止め、励ます個人内評価として行う。
- ・ 個々の内容項目ごとではなく、大きくくりなまとまりを踏まえた評価を行う。
- ・ 発達障害等の児童生徒についての配慮すべき観点等を学校や教員間で共有する。

## ウ 道徳科における評価の実際

道徳科の評価を指導にどう生かしていくかについて、小学校第1学年の指導を例に述べる（資料13）。

### 【資料13】指導と評価の一体化を図る手順とその実際

#### 1 明確な指導観をもつ。



「親切、思いやり」の価値理解を図るために、親切のよさや温かさを考えさせよう。

#### 2 明確な指導観に基づき、指導の意図を明らかにする。



おおかみに自我関与して、くまに親切にされたときの思いを基に親切のよさを考えさせよう。

#### 3 授業を実施して児童生徒の学習状況を把握する。



Aさんは、おおかみに自我関与して、親切のよさを考えて発言していました。



##### 〔評価〕

「はしの上のおおかみ」の学習では、親切のよさや温かさを自分事として考えていました。



Bさんは、親切のよさや温かさを自分事として考えることができていなかった。

→（授業改善へ）

#### 4 授業改善の視点を明らかにし、具体的な改善を図る。



発問は分かりやすかったのか？

自分事として考える構えができていたのか？



##### 〈授業改善の視点〉

次の時間では、自分事として考えられるように発問や言葉掛けを工夫しよう。

#### 5 授業改善の視点に基づいた授業を実施し、学習状況を把握する。



Bさんは、道徳的価値を登場人物と自分自身を重ねて考えることができた。



##### 〔評価〕

##### ○ 学習状況

「きいろいベンチ」の学習では、自分の行いが周囲に及ぼす影響を自分事として考えていました。

##### ○ 道徳性に係る成長の様子

道徳的価値を自分との関わりで多面的に考えることができるようになりました。

このように、道徳科において児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を的確に把握するためには、授業者が児童生徒に考えさせたいこと、学ばせたいことを明確にして指導することがとても大切である。つまり、学習指導過程における指導と評価を一体的に捉えることが重要である。確かな指導観を基に、授業者の明確な意図をもって指導や指導方法の計画を立て、学習指導過程で期待する児童生徒の学習を具体的にイメージすることが道徳科の評価にとって何よりも大切なことである。このような基本的な考え方を基に、児童生徒が自信をもってよりよく生きることができるよう、児童生徒の学びのよさや成長の様子を積極的に把握して伝えていくことが道徳科の評価に求められる。

## 5 これからの道徳科に求められること

戦後、道徳教育の徹底を図るため、昭和33年に「道徳の時間」が特設され、小学校では平成30年に「特別の教科 道徳」（道徳科）として教科化される。60年間という道徳教育の歴史の中で、まさしく大きなターニングポイントを迎えようとしている。この教科化される背景には、いじめの問題への対応も含めて、児童生徒が豊かな心を持ちよりよく生きていくことができるようにするためには、道徳の授業を確実に行ってほしいということである。道徳性は、一朝一夕に養えるものではないが、徐々に養われることで、潜在的、持続的な作用を行為や人格に及ぼすものである。一人一人の児童生徒が、道徳的諸価値の理解を基に自己を見つめるといった道徳的価値の自覚を深める学習を地道に行うことが大切である。

今回、道徳科に指導方法が提示されたが、道徳性を養う授業を展開するための指導方法が目的化してしまい、本質が失われてしまつては本末転倒である。ねらいとする道徳的価値と児童生徒の実態に応じて教師の指導観を明確にし、指導の意図を達成するために指導方法を工夫し、授業を改善していく必要がある。

私たち教師一人一人が、これまでどのような道徳の授業を行ってきたのかと振り返り、それを基にダイナミックに改善し、それぞれの教室で多種多様な「考え、議論する道徳」を児童生徒と共に楽しむことが、これからの道徳科に求められていると考える。



### 【引用・参考文献】

- |                |                                |       |
|----------------|--------------------------------|-------|
| ○ 文部科学省        | 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』        | 平成29年 |
| ○ 文部科学省        | 『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）』  | 平成28年 |
| ○ 赤堀博行著        | 『道徳授業で大切なこと』（東洋館出版社）           | 平成26年 |
| ○ 荻原武雄他著       | 『これからの道徳教育と「道徳科」の展望』           | 平成28年 |
| ○ 赤堀博行著        | 『特別の教科 道徳』で大切なこと』（東洋館出版社）      | 平成29年 |
| ○ 永田繁雄編        | 『小学校 新学習指導要領 ポイント総整理 特別の教科 道徳』 | 平成29年 |
| ○ 鹿児島県総合教育センター | 『平成29年度短期研修講座（移動講座）資料』         | 平成29年 |

**教員のICT活用指導力向上はじめの一步**  
**ーチェックシートの活用で積極的なICT活用へー**

情報教育研修課 図師 弘秋

## 1 はじめに

教育の情報化の進展は、黒板とチョークを使ったこれまでの授業のスタイルを大きく変えている。普通教室にもノートPCやプロジェクタが整備され、教材提示に使ったり、提示用の電子教科書を電子黒板に映し出して様々な学習活動に利用したりすることが日常的に行われるようになってきた。整備の進んだ学校では、一人一台のタブレット端末と授業支援システムを使って、双方向型のテンポのよい授業が行われている。インターネットを使った調べ学習や協働学習もごく普通に行われている。

技術の進歩は目覚ましく、新たな機器の新たな機能を授業の中に取り入れて、教科の目標達成のために効果的に活用するためには、教員のICT活用指導力の向上が欠かせない。技術面だけでなく、ICT活用に関連して、児童生徒の情報モラルに関する指導や校務の効率化を図り、児童生徒と向き合う時間を確保するための校務の情報化への対応など、教員が身に付けなければならない事項も多い。

教員自身の機器操作等に関するスキルの向上ばかりでなく、教育の情報化に伴う諸課題への対応、例えば、情報モラルなどを指導する能力や校務にICTを活用する能力などを含めた教員のICT活用指導力の向上は、学校におけるICT機器整備の推進と並んで重要な課題である。

教員のICT活用指導力向上のための方策として第一に考えられるのが、教員研修の充実である。専門の講師を招いて実技研修を行ったり、教員間でミニ研修を実施したり、効果の上がる研修を行うことはもちろん必要である。しかし、その前に教員一人一人のICT活用指導力に関する実態を的確に把握する必要があるのではないだろうか。

そこで、本研究では、そのような実態把握に役立つ教員のICT活用指導力チェックシートを作成することにした。

## 2 チェックシート作成の方針

教員一人一人のICT活用指導力の把握には、文部科学省が作成した「教員のICT活用指導力のチェックリスト」が使われている。これには、小学校版（図1）（資料1）と中学校・高等学校版の2種類があり、ICT活用指導力を「授業中にICTを活用して指導する能力」や「情報モラルなどを指導する能力」等の5つの大項目と、18のチェック項目に分類し、それぞれのチェック項目ごとに、教員が自己の状況を、「4 わりにできる」、「3 ややできる」、「2 あまりできない」、「1 ほとんどできない」の4段階で評価し、チェックするようになっている。

教員のICT活用指導力のチェックリスト（小学校版）				
ICT環境が整備されていることを前提として、以下のA-1からE-2の18項目について右欄の4段階でチェックしてください。	4 わりにできる	3 ややできる	2 あまりできない	1 ほとんどできない
	<b>A 教材研究・指導の準備・評価などにICTを活用する能力</b>			
A-1 教育効果をあげるには、どの場面にどのようにしてコンピュータやインターネットなどを利用すればよいかを計画する。	4	3	2	1
A-2 授業で使う教材や資料などを集めるために、インターネットやCD-ROMなどを活用する。	4	3	2	1

図1 「教員のICT活用指導力のチェックリスト（小学校版）」抜粋

ICT活用指導力の分類を再検討し、新たな項目で再構成した場合、これまでの文部科学省の調査結果との比較が難しくなることを考えると、項目は変更しない方がよいと考えた。しかし、「4 わりにできる」、「3 ややできる」の4段階評価は、どのような状態が「わりにできる」のか、「ややできる」のか判断しにくいと思われたため、具体例を示すことにした。また、「1 ほとんどできない」の段階は、ICT活用以外の方法による指導でできることを示すことにした。

なお、今回は、試行として小学校版を作成することにした。

A-3	授業に必要なプリントや提示資料を作成するために、ワープロソフトやプレゼンテーションソフトなどを活用する。		
4 わりにできる	3 ややできる	2 あまりできない	1 ほとんどできない
ワープロソフトやプレゼンテーションソフトを使った資料作成の方法を指導できる。	ワープロソフトやプレゼンテーションソフトを使って、資料作成ができる。	既に作成済みのプリントやスライドを活用することができる。	手書きで、温もりのあるプリントを作成することができる。

図2 チェックシート項目の一例

### 3 チェックシートの内容

#### (1) 教材研究・指導の準備・評価などにICTを活用する能力

記号	項目	4 わりにできる	3 ややできる	2 あまりできない	1 ほとんどできない
A-1	教育効果をあげるには、どの場面にもどのようにしてコンピュータやインターネットなどを利用すればよいかを計画する。	教科等の年間指導計画に、適切にICT活用を位置付けることができる。	大きく映すなどの基本的なICT活用を授業場面に取り入れることができる。	他の職員の指導を受けて、ICT活用を授業場面に位置付けることができる。	問題解決を図るための基本的な指導過程で指導案を書くことができる。
A-2	授業で使う教材や資料などを集めるために、インターネットやCD-ROMなどを活用する。	インターネットやCD-ROMなどを活用して集めた資料を他の職員に提供できる。	教材や資料を集めるために、インターネットやCD-ROMなどを活用できる。	他の職員に相談して、デジタル教材や資料を集めることができる。	教科書や資料集などの紙媒体を目的に応じて効果的に活用できる。
A-3	授業に必要なプリントや提示資料を作成するために、ワープロソフトやプレゼンテーションソフトなどを活用する。	ワープロソフトやプレゼンテーションソフトを使った資料作成の方法を指導できる。	ワープロソフトやプレゼンテーションソフトを使って、資料作成ができる。	既に作成済みのプリントやスライドを活用することができる。	手書きで、温もりのあるプリントを作成することができる。
A-4	評価を充実させるために、コンピュータやデジタルカメラなどを活用して児童の作品・学習状況・成績などを管理し集計する。	表計算ソフトで機能を自動化するなどして、効率的に成績処理をすることができる。	表計算ソフトを使って、簡単な一覧表を作成し、成績をまとめることができる。	児童の学習の様子をデジタルカメラで撮影し、記録することができる。	電卓を使って成績の集計をすることができる。

#### (2) 授業中にICTを活用して指導する能力

記号	項目	4 わりにできる	3 ややできる	2 あまりできない	1 ほとんどできない
B-1	学習に対する児童の興味・関心を高めるために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する。	様々なICT機器で資料を効果的に提示して、児童の興味・関心を高めることができる。	実物投影機で資料を効果的に提示して、児童の興味・関心を高めることができる。	支援を受けて、児童の興味・関心を高める提示資料を準備することができる。	一枚絵や掛け図、掲示用の地図などを効果的に提示することができる。
B-2	児童一人一人に課題を明確につかませるために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する。	様々なICT機器で資料を効果的に提示して、児童一人一人に課題を把握させることができる。	実物投影機で資料を効果的に提示して、児童一人一人に課題を把握させることができる。	支援を受けて、課題把握をさせるための提示資料を準備することができる。	本時の課題を把握させるために、教科書や資料集を使って口頭で説明することができる。
B-3	分かりやすく説明したり、児童の思考や理解を深めたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する。	児童の思考や理解を深めるために、様々なICT機器で効果的に資料を提示することができる。	児童の思考や理解を深めるために、実物投影機で資料を効果的に提示することができる。	支援を受けて、思考や理解を深めるための提示資料を準備することができる。	児童の思考や理解を深めるために、見やすい板書を行うことができる。

B-4	学習内容をまとめる際に児童生徒の知識の定着を図るために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを分かりやすく提示する。	学習のポイントをまとめた資料を様々なICT機器で効果的に提示することができる。	印刷された学習のまとめを、実物投影機で効果的に提示することができる。	支援を受けて、学習をまとめる際の提示資料を準備することができる。	学習のポイントをまとめたプリントを作成し、活用することができる。
-----	--	---	------------------------------------	----------------------------------	----------------------------------

### (3) 児童のICT活用を指導する能力

記号	項目	4 わりにできる	3 ややできる	2 あまりできない	1 ほとんどできない
C-1	児童がコンピュータやインターネットなどを活用して、情報を収集したり選択したりできるように指導する。	必要な情報をWeb、メール、SNS等の様々な方法で収集し、取捨選択できるように指導できる。	Webブラウザや検索サイトの使い方を指導することができる。	電話のかけ方やインタビューの仕方を児童に指導することができる。	教科書や資料集、図書館の本などの中から情報を収集させることができる。
C-2	児童が自分の考えをワープロソフトで文章にまとめたり、調べたことを表計算ソフトで表や図などにまとめたりすることを指導する。	複数のソフトウェアを使って、自分の考えを分かりやすくまとめさせることができる。	キーボード入力やワープロソフトの基本的な使い方を指導することができる。	他の職員の助けを借りて、児童のコンピュータ活用を支援することができる。	学習したことをノートに手書きで分かりやすくまとめさせることができる。
C-3	児童がコンピュータやプレゼンテーションソフトなどを活用して、分かりやすく発表したり表現したりできるように指導する。	プレゼンテーションソフトを活用して、分かりやすく発表させることができる。	実物投影機で大きく映して、分かりやすく発表させることができる。	画用紙や小黒板を使って、分かりやすい発表をさせることができる。	学習の成果を大きな紙に分かりやすくまとめさせることができる。
C-4	児童が学習用ソフトやインターネットなどを活用して、繰り返し学習したり練習したりして、知識の定着や技能の習熟を図れるように指導する。	自作ソフトや教材等を使って、知識の定着や技能の習熟を図れるようにすることができる。	児童の実態に合った学習プリントをワープロソフトで作成することができる。	市販のドリルソフト等を使って、知識の定着や技能の習熟を図れるようにすることができる。	教科書やドリルの問題を活用して指導することができる。

### (4) 情報モラルなどを指導する能力

記号	項目	4 わりにできる	3 ややできる	2 あまりできない	1 ほとんどできない
D-1	児童が発信する情報や情報社会での行動に責任をもち、相手のことを考えた情報のやりとりができるように指導する。	よりよい人間関係を構築するためのブログやSNS等の利用について指導することができる。	ブログやSNS等での思いやりのあるメッセージの書き方等について指導することができる。	お互いの意見を尊重し、よりよい答えを導き出すための話し合い活動をさせることができる。	授業の中で児童に相互の意見や思いを自由に発表させることができる。
D-2	児童が情報社会の一員としてルールやマナーを守って、情報を集めたり発信したりできるように指導する。	著作権や個人情報の保護などのルールについて、正しく指導することができる。	うそやあいまいな情報が社会に与える影響について考えさせることができる。	あふれる情報の中には、必ずしも正しい情報ばかりでないことに気付かせることができる。	図書館の本の貸し出しルールについて指導することができる。
D-3	児童がインターネットなどを活用する際に、情報の正しさや安全性などを理解し、健康面に気をつけて活用できるように指導する。	多くの情報の中から正しい情報を見分ける方法について指導することができる。	危険なサイトの見分け方を知らせ、Webでの安全な情報検索について指導することができる。	スマホやインターネットの長時間の利用が健康に与える影響について考えさせることができる。	テレビ視聴やゲームの時間は、長くなりすぎないように指導することができる。
D-4	児童がパスワードや自他の情報の大切さなど、情報セキュリティの基本的な知識を身に付けることができるように指導する。	IDやパスワードの管理、紙の資料も含んだデータ管理について指導することができる。	情報セキュリティに関する基本的な内容について指導することができる。	他人に知られると困る情報があることに気付かせることができる。	知らない人に声を掛けられてもついて行かないように指導することができる。

### (5) 校務にICTを活用する能力

記号	項目	4 わりにできる	3 ややできる	2 あまりできない	1 ほとんどできない
E-1	校務分掌や学級経営に必要な情報をインターネットなどで集めて、ワープロソフトや表計算ソフトなどを活用して文書や資料などを作成する。	ネットワークを駆使して集めた情報を使って、目的に合った新しい資料を作成することができる。	Web、メール等の様々な方法で集めた情報を加えて、既存の資料を修正することができる。	必要な情報をWeb上で探すことができる。	手書きで見やすい資料を作成することができる。
E-2	教員間、保護者・地域の連携協力を密にするため、インターネットや校内ネットワークなどを活用して、必要な情報の交換・共有化を図る。	学校のホームページやブログの記事を作成し、情報を外部に公開することができる。	緊急連絡用のメール配信システムを使って、情報を的確に保護者に伝えることができる。	同僚の教員と校内ネットワークを使ってデータのやりとりをすることができる。	図書館や職員室の資料(紙媒体)の中から必要なものを取り出して活用することができる。

#### 4 チェックシートの活用方法

##### (1) 文部科学省版チェックリスト活用の際の補助資料として

文部科学省は、「学校における教育の情報化に関する調査」の際に、同省が作成したチェックリストを使用するようにしている。先にも述べたとおり、このチェックリストは、「わりにできる」、「ややできる」等の段階を個人の主観で判断しなくてはならないので、評価が難しい。

しかし、本研究で作成したシートは、それぞれの段階で求められるICT活用指導力の具体例を示しているもので、基準が明確であり、評価がしやすい。文部科学省版チェックリストの補助資料として活用してほしい。

##### (2) ICT活用指導力の全体像を示す資料として

本チェックシートでは、18のチェック項目それぞれについて、4段階の具体例を示しているもので、72項目のICT活用指導力に関する教員の姿が示されている。最終目標は、この全ての項目を実現することである。

したがって、一枚の一覧表にして、できるようになったものについては、一項目ずつ消去するようになると、今後の励みになるのではないかと考え、プレゼンテーションソフトで下のような一覧表(図3)(資料2)を作成した。項目をクリックすると、文字が消え、背後に隠れた画像が表示されるようになっていた。なお、ICT活用に焦点化するため、ICT以外の方法による指導が含まれている「1 ほとんどできない」の具体像を除いた54項目で構成した。

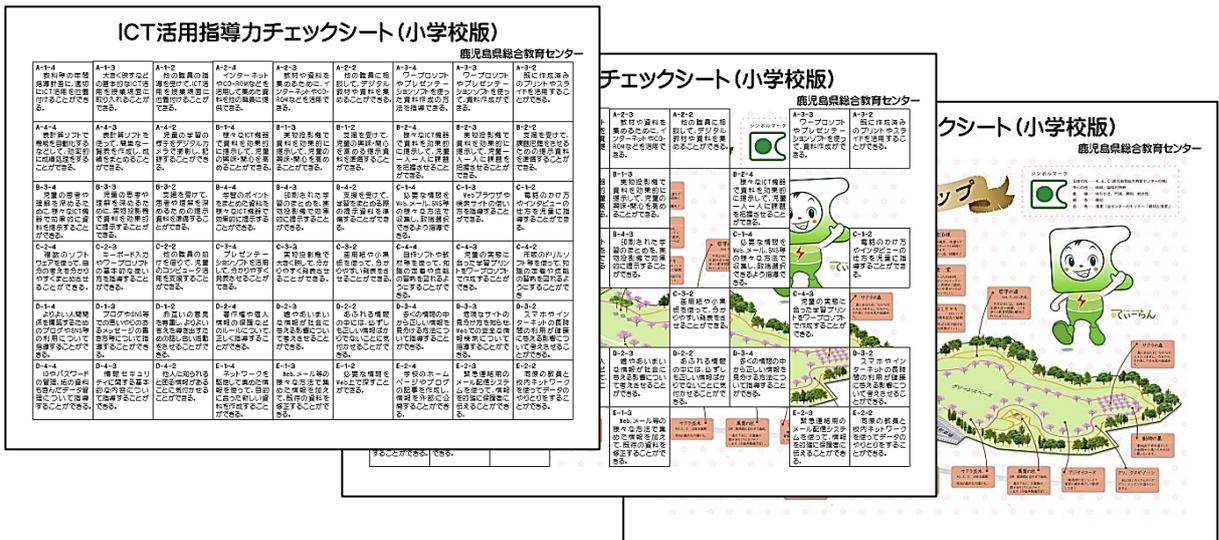


図3 ICT活用指導力チェックシート(デジタルデータ版)

#### 5 おわりに

平成29年3月告示の新しい学習指導要領では、教科横断的に身に付ける能力として情報活用能力が位置付けられた。情報活用能力の育成を図るためには、教員のICT活用指導力の向上が欠かせない。今後は、技術面に関する内容だけでなく、児童への指導の面に関する内容も含めたバランスのとれた指導力を身に付けることが必要になる。

本研究で作成したチェックシートを各学校において効果的に活用していただき、県内の教員のICT活用指導力が向上することを願っている。

## 教員のICT活用指導力のチェックリスト（小学校版）

ICT環境が整備されていることを前提として、以下のA-1からE-2の18項目について右欄の4段階でチェックしてください。

4 わりにできる	3 ややできる	2 あまりできない	1 ほとんどできない
-------------	------------	--------------	---------------

### A 教材研究・指導の準備・評価などにICTを活用する能力

- A-1 教育効果をあげるには、どの場面にどのようにしてコンピュータやインターネットなどを利用すればよいかを計画する。
- A-2 授業で使う教材や資料などを集めるために、インターネットやCD-ROMなどを活用する。
- A-3 授業に必要なプリントや提示資料を作成するために、ワープロソフトやプレゼンテーションソフトなどを活用する。
- A-4 評価を充実させるために、コンピュータやデジタルカメラなどを活用して児童の作品・学習状況・成績などを集計する。

4	3	2	1
---	---	---	---

4	3	2	1
---	---	---	---

4	3	2	1
---	---	---	---

4	3	2	1
---	---	---	---

### B 授業中にICTを活用して指導する能力

- B-1 学習に対する児童の興味・関心を高めるために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する。
- B-2 児童一人一人に課題を明確につかませるために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する。
- B-3 わかりやすく説明したり、児童の思考や理解を深めたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する。
- B-4 学習内容をまとめる際に児童の知識の定着を図るために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などをわかりやすく提示する。

4	3	2	1
---	---	---	---

4	3	2	1
---	---	---	---

4	3	2	1
---	---	---	---

4	3	2	1
---	---	---	---

### C 児童のICT活用を指導する能力

- C-1 児童がコンピュータやインターネットなどを活用して、情報を収集したり選択したりできるように指導する。
- C-2 児童が自分の考えをワープロソフトで文章にまとめたり、調べたことを表計算ソフトで表や図などにまとめたりすることを指導する。
- C-3 児童がコンピュータやプレゼンテーションソフトなどを活用して、わかりやすく発表したり表現したりできるように指導する。
- C-4 児童が学習用ソフトやインターネットなどを活用して、繰り返し学習したり練習したりして、知識の定着や技能の習熟を図れるように指導する。

4	3	2	1
---	---	---	---

4	3	2	1
---	---	---	---

4	3	2	1
---	---	---	---

4	3	2	1
---	---	---	---

### D 情報モラルなどを指導する能力

- D-1 児童が発信する情報や情報社会での行動に責任を持ち、相手のことを考えた情報のやりとりができるように指導する。
- D-2 児童が情報社会の一員としてルールやマナーを守って、情報を集めたり発信したりできるように指導する。
- D-3 児童がインターネットなどを利用する際に、情報の正しさや安全性などを理解し、健康面に気をつけて活用できるように指導する。
- D-4 児童がパスワードや自他の情報の大切さなど、情報セキュリティの基本的な知識を身につけることができるように指導する。

4	3	2	1
---	---	---	---

4	3	2	1
---	---	---	---

4	3	2	1
---	---	---	---

4	3	2	1
---	---	---	---

### E 校務にICTを活用する能力

- E-1 校務分掌や学級経営に必要な情報をインターネットなどで集めて、ワープロソフトや表計算ソフトなどを活用して文書や資料などを作成する。
- E-2 教員間、保護者・地域の連携協力を密にするため、インターネットや校内ネットワークなどを活用して、必要な情報の交換・共有化を図る。

4	3	2	1
---	---	---	---

4	3	2	1
---	---	---	---

※ICT：Information and Communication Technologyの略語。コンピュータやインターネットなどの情報コミュニケーション技術のこと。

# ICT活用指導力チェックシート(小学校版)

鹿児島県総合教育センター

A-1-4 教科等の年間指導計画に、適切にICT活用を位置付けることができる。	A-1-3 大きく映すなどの基本的なICT活用を授業場面に取り入れることができる。	A-1-2 他の職員の指導を受けて、ICT活用を授業場に位置付けることができる。	A-2-4 インターネットやCD-ROMなどを活用して集めた資料を他の職員に提供できる。	A-2-3 教材や資料を集めるために、インターネットやCD-ROMなどを活用できる。	A-2-2 他の職員に相談して、デジタル教材や資料を集めることができる。	A-3-4 ワープロソフトやプレゼンテーションソフトを使った資料作成の方法を指導できる。	A-3-3 ワープロソフトやプレゼンテーションソフトを使って、資料作成ができる。	A-3-2 既に作成済みのプリントやスライドを活用することができる。
A-4-4 表計算ソフトで機能を自動化するなどして、効率的に成績処理をすることができる。	A-4-3 表計算ソフトを使って、簡単な一覧表を作成し、成績をまとめることができる。	A-4-2 児童の学習の様子をデジタルカメラで撮影し、記録することができる。	B-1-4 様々なICT機器で資料を効果的に提示して、児童の興味・関心を高めることができる。	B-1-3 実物投影機で資料を効果的に提示して、児童の興味・関心を高めることができる。	B-1-2 支援を受けて、児童の興味・関心を高める提示資料を準備することができる。	B-2-4 様々なICT機器で資料を効果的に提示して、児童一人一人に課題を把握させることができる。	B-2-3 実物投影機で資料を効果的に提示して、児童一人一人に課題を把握させることができる。	B-2-2 支援を受けて、課題把握をさせるための提示資料を準備することができる。
B-3-4 児童の思考や理解を深めるために、様々なICT機器で効果的に資料を提示することができる。	B-3-3 児童の思考や理解を深めるために、実物投影機で資料を効果的に提示することができる。	B-3-2 支援を受けて、思考や理解を深めるための提示資料を準備することができる。	B-4-4 学習のポイントをまとめた資料を様々なICT機器で効果的に提示することができる。	B-4-3 印刷された学習のまとめを、実物投影機で効果的に提示することができる。	B-4-2 支援を受けて、学習をまとめる際の提示資料を準備することができる。	C-1-4 必要な情報をWeb、メール、SNS等の様々な方法で収集し、取捨選択できるように指導できる。	C-1-3 Webブラウザや検索サイトの使い方を指導することができる。	C-1-2 電話のかけ方やインタビューの仕方を児童に指導することができる。
C-2-4 複数のソフトウェアを使って、自分の考えを分かりやすくまとめさせることができる。	C-2-3 キーボード入力やワープロソフトの基本的な使い方を指導することができる。	C-2-2 他の職員の助けを借りて、児童のコンピュータ活用を支援することができる。	C-3-4 プレゼンテーションソフトを活用して、分かりやすく発表させることができる。	C-3-3 実物投影機で大きく映して、分かりやすく発表させることができる。	C-3-2 画用紙や小黒板を使って、分かりやすい発表をさせることができる。	C-4-4 自作ソフトや教材等を使って、知識の定着や技能の習熟を図れるようにすることができる。	C-4-3 児童の実態に合った学習プリントをワープロソフトで作成することができる。	C-4-2 市販のドリルソフト等を使って、知識の定着や技能の習熟を図れるようにすることができる。
D-1-4 よりよい人間関係を構築するためのブログやSNS等の利用について指導することができる。	D-1-3 ブログやSNS等での思いやりのあるメッセージの書き方等について指導することができる。	D-1-2 お互いの意見を尊重し、よりよい答えを導き出すための話し合い活動をさせることができる。	D-2-4 著作権や個人情報保護などのルールについて、正しく指導することができる。	D-2-3 うそやあいまいな情報が社会に与える影響について考えさせることができる。	D-2-2 あふれる情報の中には、必ずしも正しい情報ばかりでないことに気付かせることができる。	D-3-4 多くの情報の中から正しい情報を見分ける方法について指導することができる。	D-3-3 危険なサイトの見分け方を知らせ、Webでの安全な情報検索について指導することができる。	D-3-2 スマホやインターネットの長時間の利用が健康に与える影響について考えさせることができる。
D-4-4 IDやパスワードの管理、紙の資料も含んだデータ管理について指導することができる。	D-4-3 情報セキュリティに関する基本的な内容について指導することができる。	D-4-2 他人に知られると困る情報があることに気付かせることができる。	E-1-4 ネットワークを駆使して集めた情報を使って、目的に合った新しい資料を作成することができる。	E-1-3 Web、メール等の様々な方法で集めた情報を加えて、既存の資料を修正することができる。	E-1-2 必要な情報をWeb上で探すことができる。	E-2-4 学校のホームページやブログの記事を作成し、情報を外部に公開することができる。	E-2-3 緊急連絡用のメール配信システムを使って、情報を的確に保護者に伝えることができる。	E-2-2 同僚の教員と校内ネットワークを使ってデータのやりとりをすることができる。

# 鹿児島県の商業科における現状と課題及び取り組むべきこと

情報教育研修課 脇 浩一

## 1 商業科における現状

### (1) 商業科で学ぶ生徒の推移

文部科学省が毎年実施している学校基本調査によると、平成19年度から平成28年度までに全国の高等学校の生徒総数は967,219人減少しており、商業科の生徒数についても36,361人減少している。少子化の影響があることは否めないが、減少率で比較すると、生徒総数が減少率2.9%であるのに対し、商業科の生徒数の減少率は実に15.5%であり、全国的にも商業科で学ぶ生徒の減少が著しいことがわかる。「少子化だから」という理由だけでは済まされない実態がある。

鹿児島県でも、公立学校の入学者の減少率は10年間で21.1%である。一方、商業科へ入学する生徒の減少率は10年間で29.8%となっており、商業科離れが加速していることが顕著になっている（表1）。

表1 商業科入学者数推移（平成19年度～28年度鹿児島県学校基本調査報告書より）

年度	男	女	合計	前年度比較	公立学校入学者数及び商業科入学者割合	私立学校入学者及び商業科入学者割合
平成19年度	928	1,424	2,352		13,543(17.4%)	4,972(8.6%)
平成20年度	885	1,398	2,283	-69	13,494(16.9%)	4,918(9.3%)
平成21年度	865	1,381	2,246	-37	12,823(17.5%)	4,792(8.4%)
平成22年度	843	1,211	2,054	-192	12,669(16.2%)	5,126(8.4%)
平成23年度	773	1,131	1,904	-150	11,809(16.1%)	4,815(9.2%)
平成24年度	747	1,117	1,864	-40	11,620(16.0%)	4,818(8.8%)
平成25年度	725	1,047	1,772	-92	11,235(15.8%)	4,852(9.5%)
平成26年度	727	1,029	1,756	-16	11,901(16.1%)	4,860(8.4%)
平成27年度	651	1,015	1,666	-90	10,651(15.6%)	4,739(7.4%)
平成28年度	627	1,023	1,650	-16	10,679(15.5%)	4,859(7.8%)

※ 割合に関しては、%表示小数点第2位四捨五入で表示している

### (2) 商業科の減少

平成29年3月、東京都教育委員会は平成30年度に『都立の全日制の全ての商業高校に設置されている「商業科」「情報処理科」などの学科を「ビジネス科」に統一し、都独自の新科目を必修にする。従来の資格取得や検定合格に向けた授業を変えるため、ビジネスアイデアの提案やフィールドワークなど実社会の企業活動を反映した内容にする。』との記事が日本教育新聞（平成29年3月6日）に掲載された。本県でも、県立の単独商業高校が閉校（入来商業，鹿児島西）となり、学級数も減少している。

## 2 商業科で学びたい生徒の減少について考えられる要因

商業科への入学を希望する生徒が減少する原因について、鹿児島県商業教育活性化推進委員会が平成25年度に実施したアンケート調査の結果及びその他に考えられる要因を踏まえて考えてみたい。

（対象：全県下 大学科 商業科に在籍する生徒）。

### (1) アンケート調査結果（抜粋）

問1 商業科の学校を知ったのはいつですか（対象：1年生2,314人）

中学3年生 37.6%，中学2年生 31.6%，中学1年生 24.4%，小学生 6.3%

問2 商業科目を学んでいることについて、どのように思っていますか（対象：2年生2,349人，3年生2,377人）

2年生 大変満足7.2%，満足32.1%，3年生 大変満足13.3%，満足33.6%

問3 興味・関心をもって、意欲的に取り組みたい授業について（対象：2年生）

授業内容がよく理解でき，分かりやすい授業 31.7%

学習した内容が生活に生かせる授業 15.6%

問4 上級資格（ITパスポート，日商簿記等）について挑戦し，合格を目指したいと思いませんか（対象：2年生）

思う 63.1%，思わない 36.9%

### (2) アンケート結果の考察

問1については，小学生及び中学生に対する商業科及び商業教育の認知度を高める必要性がある。県商業教育協会としても「かごしまの商業教育」という，商業科をPRするパンフレットも作成し，配布（県下中学3年生全員）していたにもかかわらず，パンフレットの存在を知らない生徒も74.3%いた。

また，他の産業教育の学科（工業，農業，水産，家庭，看護，福祉）と連携して，地区ごとに専門高校フェスタも実施し，各地区の小学生，中学生に対してPRしている。他にも商品開発や販売実習のデパートでの開催等も行われているが，結果につながっていない。商業教育についてPRする方策について検討する必要がある。

問2については，商業科目を学んでいることに対する満足度は必ずしも高くないことが分かる。問3の興味・関心をもって意欲的に取り組める授業と併せて，これまで通りの授業でよいのか教師一人一人が考え，県の商業教育の方向性も含め，各種研究会等を通じて，模擬授業を開催するなど，生徒が興味・関心をもって主体的に取り組める授業の在り方について研究し，実践していく必要がある。

問4については，上級の資格取得について，6割以上の生徒が積極的な考えをもっている。上級資格に限らず，資格取得に対するニーズは高い。生徒たちに目標と取得したという自信をもたせるために資格取得に挑戦させることの意義は大きいと考える。今一度，学習指導要領に示されている各科目の目標達成と資格取得に向けた取組の方策について見直す機会を設ける必要がある。

### (3) その他考えられる要因

ア 授業のイメージがつかめない。

商業は専門科目であるため，高等学校に入学してから学ぶ科目であり，学校説明会や体験入学時に行う体験授業だけでは，学ぶ内容について詳しいことが分からず，授業でどのような学習活動が行われているのかイメージすることが難しい。

イ 学科名の違いと学ぶ内容が分かりにくい（商業科，ビジネス会計科，ビジネス情報科，総合ビジネス科，情報ビジネス科，情報処理科，情報会計科，オフィス情報科，国際経済の違い等）。

商業科において開設される科目は前回の学習指導要領の改訂に伴い，改訂前の17

科目から、新設、整理統合を含め20科目である。

商業科に属する科目については、学科の目標や性格によってその履修単位数が異なると思われるので、県の定める標準単位数により、各学校において学科の目標、生徒の実態などに応じて、適切に科目を選定し、履修単位数を定めることが必要である。各学校においては、学科名と教育課程は一致しているべきである。設置してある学科で学ぶべき内容については、看板（学科名）と中身（教育課程）が一致していなければならない。各学校で、今一度確認を行い、学科名と教育課程を一致させる必要がある。

#### ウ 資格取得に対するイメージ

資格取得のニーズが高いことは、(1)の調査結果から明らかである。当然であるが、商業科に入学した生徒の結果であり、上級資格取得への挑戦、結果が生徒の募集につながらない現状がある。考えられるのは、中学生の資格取得に対して次の三つの「負」のイメージである。

(ア) 資格を取得するための検定試験が日曜日開催 = 休みがなくなる

(イ) 検定試験のための課外授業の実施 = 部活動ができない、自由な時間がない

(ウ) 検定試験は難しい = 合格に対する不安

#### エ 進路に対する不安

卒業後の進路選択（大学等上級学校への進学，就職）に関して、現状では景気動向に大きく左右されている。進学に関しては、専門科目の学習だけでなく、上級学校への進学も視野に入れて、普通教科の先生方とも連携をして、学校全体で進学を希望する生徒に対する取組を行う必要がある。就職希望者に関しては、企業がどのような生徒求めているかリサーチを継続的に行い、教育課程及び授業に反映させる努力が必要である。

### 3 新学習指導要領改訂の方向性について（『中央教育審議会審議資料』より）

#### (1) 教科等の教育イメージ

##### 産業教育の目標

職業に関する各教科の見方・考え方を働かせた実践的・体験的な学習活動を通して、社会を支え、産業の発展を担う職業人として必要な資質・能力を、次のとおり育成することを目指す。

##### ア 知識・技能

各職業分野について（社会的意義や役割を含め）体系的・系統的に理解させるとともに、関連する技術を習得させる。

##### イ 思考力・判断力・表現力等

各職業分野に関する課題（持続可能な社会の構築，グローバル化・少子高齢化への対応等）を発見し、職業人としての倫理観をもって合理的かつ創造的に解決する力を育成する。

##### ウ 学びに向かう力・人間性

職業人として必要な豊かな人間性を育み、より良い社会の構築を目指して自ら学び、産業の振興や社会貢献に主体的かつ協働的に取り組む態度を育成する。

新学習指導要領の産業教育の目標をしっかりと理解し、目標を達成するためには、これらのイメージをどのように授業で具現化していくべきであるか、新学習指導要領が実施されるまで（平成34年度より年次進行）に議論し、各科目群等でモデル授業等を数多く行う必要があると考える。

#### 4 学びの流れをイメージすることの必要性

どのような生徒を育てたいか学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である「教育課程」の特色をしっかりと理解した上で、学習指導にどのように反映させていくかを考える。

図にあるように学習する科目に対して、「学びの流れ」をイメージすることが必要である。学んだ内容を実践する場として、地域での取組に対して、学校の教育課程で実施しているどの科目のどの内容が実践の場で活用できるかを考える。この場合の科目は、必ずしも一つの科目とは限らない。複数の科目を横断し、それぞれ学習する内容を活用できる場合もあるため、三年間の学びを見通し、系統的に指導を行う必要がある。

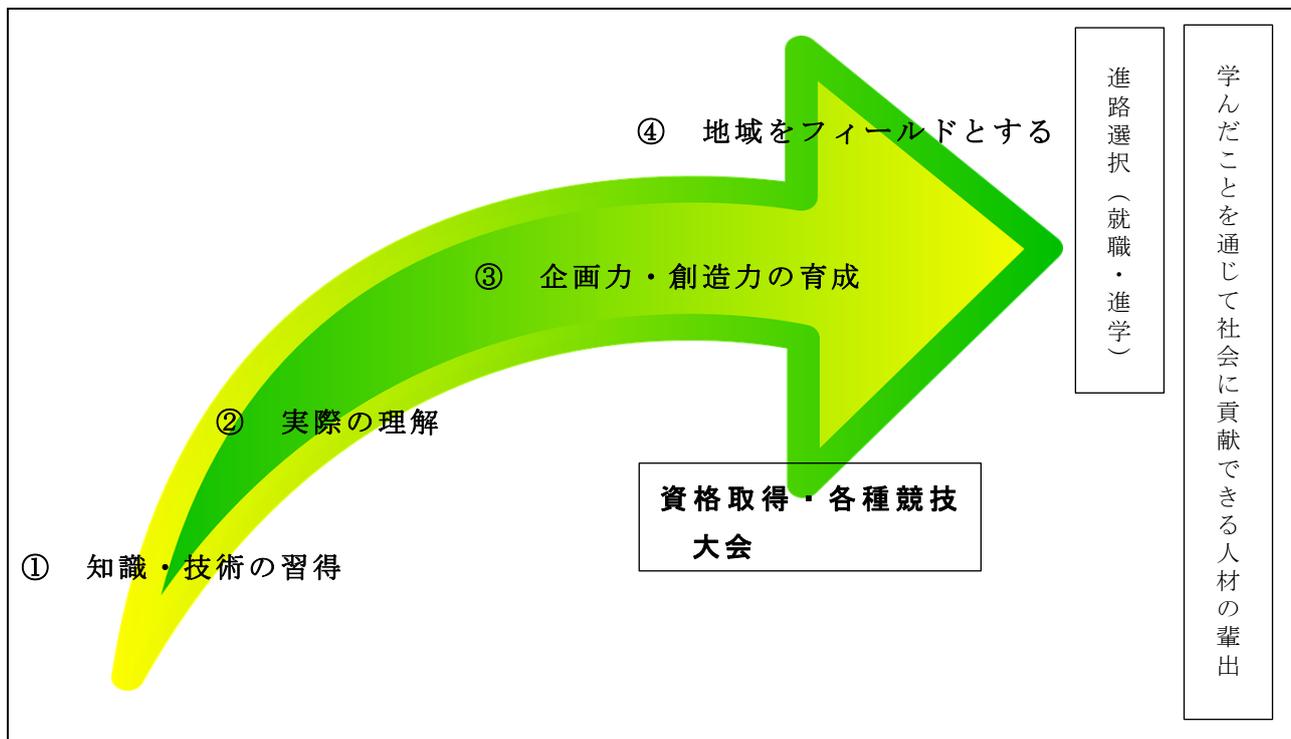


図 学びの流れのイメージ（参考文献：じっきょう商業教育資料No105）

① 資格を取得することが目的ではなく、専門科目を学ぶ意義や必要性を理解させた上で、学習指導要領で示されている各科目の目標を達成する。

② 学習を進める中で、実社会での具体的な事例を取り上げて考察や討論、実習課題等を設定し、実社会で生かすことができるようにする。

③ 授業の中で日頃より思考する時間を設ける。地域連携等においては、必要科目を履修した上で取り組ませる必要がある。

④ 学習したことを実践する場として、地域の協力を仰ぎ、学習したことを実社会で実践することで課題等に気づき、課題を解決する力を育成する。

## 5 商業科目を学ぶ楽しさ、意義を伝えるために（提案）

### (1) ビジネス基礎「人生ゲーム」で学ぶ簿記教育

市販されているゲームを活用して、商業科目を学ぶ楽しさを伝える。

（一日体験学習、科目「ビジネス基礎」での単元「商業の学習ガイダンス」で活用することを想定している。）

#### ア 規則及びルール（筆者が考えた規則及びルールの抜粋）

基本的には、市販されているゲームのルールに従って進めるが、その中に簿記的な要素を取り入れるため、「お金（現金）の出入り帳」をつける。

#### イ 規則（筆者が考えた規則の抜粋）

① お金は「現金」と名付けよう。

② お金（現金）の出入りがあったら、必ず「お金（現金）の出入り帳」にももらったときは必ず左（借方）に、払ったときは、必ず右（貸方）に「現金」という名前と、その金額を記入する。

その時、お金（現金）をもらったときは、その理由を右（貸方）に書く。お金（現金）を払ったときは、その理由を左（借方）に書く。左（借方）と右（貸方）は必ず等しくなるようにする。

③ お宝カードは「備品」と名付けよう。

④ お宝カードをゲットしたときは、左（借方）に書く。その理由は「営業外収益」と名付け、右（貸方）に書く。

⑤ 途中で支払うお金が足りなくて銀行から借金するときに約束手形を受け取る。約束手形は「手形借入金」と名付けよう。その際、お金（現金）はもらうので、左（借方）に、その理由として右（貸方）に約束手形（手形借入金）を書く。

⑥ 借金を返すとき

お金（現金）と一緒に約束手形（手形借入金）を返す。現金を支払うので、右（貸方）に書く。理由は、約束手形（手形借入金）なので、左（借方）に書く。

⑦ 株券の購入

株券は「売買目的有価証券」と名付けよう

株券を買うためにお金（現金）を支払うので、右（貸方）に書く。その理由は、株券（売買目的有価証券）なので、左（借方）に書く。等

#### ウ 実際のゲーム（スタート時）

銀行家は各プレイヤーに\$3,000ずつ配ります。→「資本金」と名付けよう

※ お金（現金）をもらう → 左（借方）に「現金3,000」と書く。

その理由は銀行家が配ったもの → 右（貸方）に「資本金3,000」と書く。

左（入ってくるお金を書く）		右（支払ったお金を書く）	
借方（かりかた）	お金（現金）	貸方（かしかた）	お金（現金）
現金（お金）	3,000	資本金	3,000

## (2) 取得した資格，学習内容を生かすための工夫

折角取得した資格を実践の場で生かすための取組が不足している。資格を取得することに主眼が置かれ，取得した資格を生かすための場が設定されていない。各学校では様々な商品開発やプロデュース事業に取り組んでいる。例えば，取り組んでいる内容について説明するとき，プレゼンテーション（情報処理）を行う。中身としては，取り組むべき内容の検討（ビジネス経済），市場調査の結果（マーケティング），必要な費用等（原価計算，簿記），商品，事業の宣伝方法（広告と販売促進，電子商取引）等が考えられる。その際，取得した資格を生かして理論に裏打ちされた知識や，表やグラフ等の技術を用いて説明することで，取得した資格，学習した内容について生かす場を設定することができる。※（）内は学習できる科目を表している。

生徒たちに商業科目を学ぶ楽しさを伝える工夫をし，学んだことが実際に生かせることを経験させる場を設けることで，商業科目を学ぶ必要性や意義を感じさせることが期待できる。

生徒が生き生きとした姿で授業に取り組む姿は小・中学生及び企業に対して一番のPRになると考える。生徒自身がそのような取組を行う中で，経済や経理等に興味をもち，「更に深く学びたい」，「実際に経営に携わってみたい」，「会社を興してみたい」などと感じ，様々なことに挑戦することを期待したい。

## 6 「ごまかし勉強」にならないようにするために

楽しさを伝える工夫や，経験の場を設けることは大切である。しかしながら，当たり前のことではあるが，科目の目標を達成するために日々の授業を大切にしなければならない。その中で，基本的な知識及び技術をしっかりと定着させることができなければ本末転倒になってしまう恐れがある。ごまかし勉強とならないように教師は，生徒が主体的に学習に取り組むための工夫やICTを積極的に活用して，より分かりやすい授業を提供する必要がある。

「ごまかし勉強」とは，目先のテスト（検定試験）で高得点（合格）を取るために必要最低限の準備だけを行う勉強を「ごまかし勉強」という。試験（検定試験）が終わると学習内容はほとんど忘れて身につかない。習得が十分でないのに試験の得点だけよくなるので，学習者本人は学習したつもりになるし，親や教師も「本人は内容を習得した」と思い込んでしまう。たいていの知識は階層構造をなしているから，土台がしっかりしていないと新しい知識が構築できない。したがって，「ごまかし勉強」のまま先に進めば進むほど，新しい知識内容が理解できなくなっていく。

「ごまかし勉強」の中心は，知識の記憶と技能訓練である。意味もよくわからない概念を機械的に暗記し，価値があるとも思えない技能をひたすら訓練するだけなので，本人にとっては単なる労役でしかなく，学習意欲にもつながらない。

『月刊誌「指導と評価」2017年 6月号 Vo1.63-6 No.750』より

参考文献：「人生ゲーム遊び方説明書」株式会社タカラトミー

学校基本調査 文部科学省

鹿児島県学校基本調査報告書 鹿児島県教育委員会

# 発達障害のある児童の感覚過敏を軽減する指導

## —保護者との連携を通して—

特別支援教育研修課 本田 和也

### 1 はじめに

「自閉症の僕はいつも、視線に踊らされています。人に見られることが恐怖なのです。人は、指すような視線で僕を見るからです。」

この文章は、東田直樹 (2014) の著書の中の一節である。「人の視線に恐怖を感じる」のは、感覚過敏の一つである「視覚過敏」(詳しくは、「3 感覚過敏に起因する反応」で述べる)が要因である。東田さんは、自閉症スペクトラム(以下、「自閉症」とする)であるが、自閉症を含む発達障害者は、感覚過敏があることが多い(岩永, 2017)。

感覚過敏は、それだけにとどまらず、周りの音が気になる感覚過敏が原因で、落ち着きがなくなり、結果的に多動の状態を示すなど、二次的な問題を引き起こす。

本研究では、まず、感覚過敏とはどのようなものであるのかを、熊谷(2017)の説を基に説明する。次に、どのような指導が適切であるのかを、事例を通して検討していく。特に、感覚過敏の問題は、学校のみでの指導では解決することは少なく、家庭との連携も不可欠であるため、本事例においてはどのように家庭と連携を図っていったのかも含め報告する。

### 2 感覚過敏について

感覚過敏とは、光や音など特定の刺激を過剰に受け取ってしまう状態のことである。相反する状態として、刺激に対する反応が低い状態を感覚鈍磨という。両者とも感覚の働きに偏りがあることが原因である。感覚過敏のある子供は、感覚鈍磨もあることが多い。熊谷(2017)は、<sup>\*2)</sup> どうして感覚過敏と共に感覚鈍磨もあるのかを、「自閉症者と健常者の場合」を例に、両者の違いをモデル図で説明している(図1)。

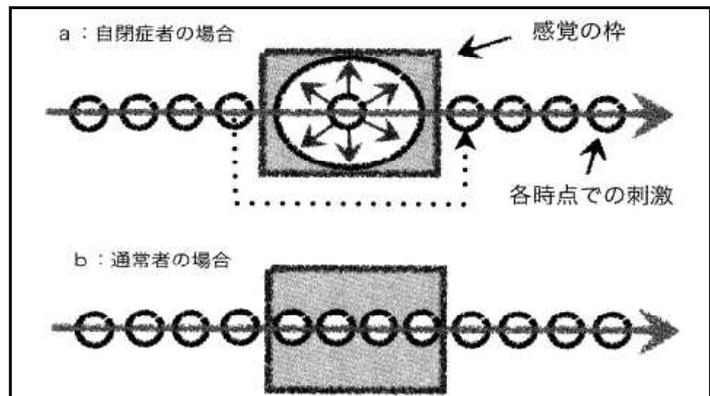


図1 自閉症者と健常者の刺激の取り入れ方の違い  
熊谷(2017)から転載

例えば、自閉症児の場合、ある刺激を受け取ってしまうと、その刺激は感覚の枠(その自閉症児が受け取ることができる刺激の範囲内) いっぱいに広がってしまい、そのまま停留してしまう。そのため、後続の刺激は感覚の枠に入り込めない状態で通過をしてしまい、見落とされてしまう。これが、自閉症児が感覚過敏と共に感覚鈍磨もある要因だといわれる理由である。

自閉症児に感覚過敏があることが理解され、「DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引き」(2014)の中に、感覚過敏に関する項目「感覚刺激に対する過敏さまたは鈍感さ、又は環境の感覚的側面に対する並外れた興味」が記載された。このことにより、自閉症の感覚過敏が広く知られるようになった。

\*1) 東田直樹 著『跳びはねる思考—会話のできない僕が考えていること—』 2014 イースト・スペース

\*2) 熊谷高幸 著『自閉症と感覚過敏—特有な世界はなぜ生まれ、どう支援すべきか—』 2017 新曜社

### 3 感覚過敏に起因する反応

熊谷（2017）によれば、自閉症児の感覚過敏に起因する反応は、**図2**のような表出をする。①回避、②没入、③記憶化、④見落とし（または、無視）、⑤行動の切替え困難である。このように、感覚過敏は自閉症児に様々な状態を引き起こす。

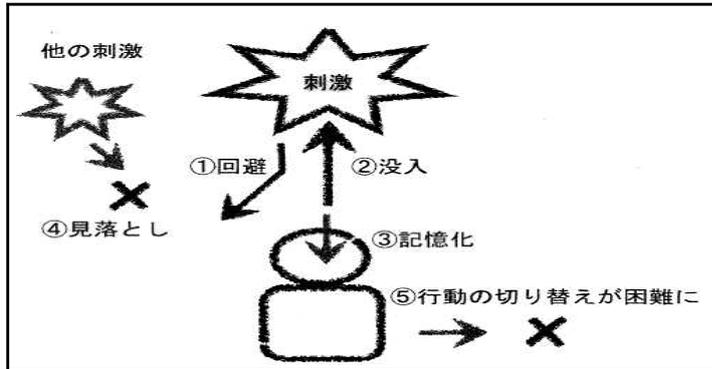


図2 感覚過敏によって生じる5つの反応  
熊谷（2017）から転載

この五つの反応の例を**表2**に示すが、これはごく一例であり、感覚過敏は、自閉症児の行動に様々な影響を与える。

表2 感覚過敏によって生じる5つの反応の例

反 応	反 応 例
回避	突然の音の刺激に驚き、耳を押さえ、泣き出す。
没入	水道の水を出し、水の刺激に集中し、手洗いを続ける。
記憶化	過去の恐ろしい刺激の記憶を突然思い出し、怒り出す。
見落とし	大人が何度声を掛けても、他の刺激が気になり、気付かない。
行動の切替え困難	目の前の刺激に捉われてしまい、次の行動に移れない。

また、感覚過敏は、自閉症児によって、どの感覚での過敏が強く表出するかは異なる。**表3**は、熊谷（2017）を参考に、筆者が作成した各感覚における過敏の行動例である。

表3 各感覚における過敏の行動例

感覚過敏	行 動 例	種 類
聴覚過敏	<ul style="list-style-type: none"> <li>大きな音を怖がり、耳を手で押さえる。</li> <li>何度も同じ歌を歌い続ける。</li> <li>人の話を繰り返す（エコラリア）。</li> </ul>	回避 記憶化、没入 記憶化、没入
視覚過敏	<ul style="list-style-type: none"> <li>新しい場所に行くことを嫌がる。</li> <li>本棚の本の向きが気になり、元に戻す。</li> <li>好きなおもちゃを数多く集める。</li> </ul>	回避 記憶化、回避 記憶化、没入
触覚過敏	<ul style="list-style-type: none"> <li>握手をすることを嫌がる。</li> <li>芝生の上を裸足で歩くことを嫌がる。</li> <li>水遊びをやり続ける。</li> <li>帽子をかぶることを嫌がる。</li> <li>いつも同じ服を着たがる。</li> </ul>	回避 回避 没入 回避 没入

味覚過敏	・ 白ご飯しか食べない。	没入
嗅覚過敏	・ 何度も物のおいを嗅ぐ。	没入, 回避
固執的行動	・ いつも同じ道を通りたがる。 ・ 好きな動画を繰り返し見る。 ・ スケジュールの変化に弱く, 座り込む。 ・ 夢中になると, 好きなことが止められない。	記憶化, 無視 記憶化, 没入 記憶化, 回避 没入, 無視

#### 4 自閉症児との関わりの難しさ

熊谷 (2017) は, 自閉症のコミュニケーション障害を図3のように説明している。自閉症児は, 生物学的原因により, 感覚過敏を有することが多い。感覚過敏は, 回避や没入, 記憶化, 無視, 行動の切替え困難という反応として表れることとなる。その表れは事物や人に対して通常とは異なる関わりとなるため, 多くの人にはこだわりと判断されてしまう。そのため, 共同注意 (『鹿児島県総合教育センター指導資料1917号』参照) など三項関係の成立が難しくなり, 結果としてコミュニケーションがとれなくなってしまうこととなる。

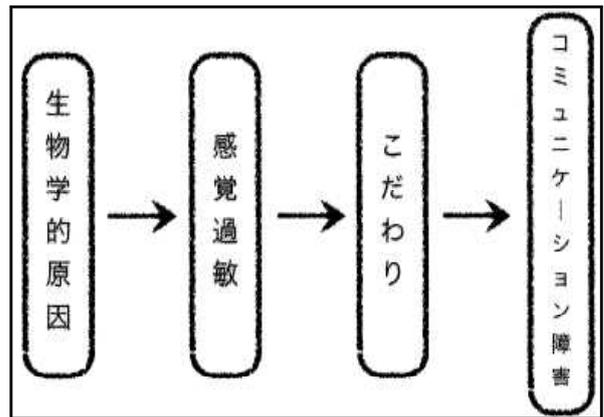


図3 自閉症の生成モデル

熊谷 (2017) から転載

Wing (1998) は, 青年期前の自閉症における対人関係の類型を, 「孤立型」, 「受動型」, 「奇異型」と表し, 熊谷 (2017) は, 三つの類型を図式化した (図4)。

型	孤立型	受動型	奇異型
図式			
説明	7歳以前の自閉症児の半数に出現。子供が自ら確立した二項関係の世界 (実線の円) の中にいようとして, 大人が介入することを拒否する。大人が強く介入した場合, 不安な状態となる。	大人に主導権を委ね, 大人の指示に従って行動する状態。受動型は孤立型から移行することが多い。介入してくる大人に領地 (実線の円) を明け渡した状態といえる。	子供が無制限に領地 (実線の円) を拡大した状態。見知らぬ人に話し掛けたり, 身体を触ったりする。大人の方が領地を譲り, 子供の行動に合わせた状態といえる。

図4 青年期前の自閉症における対人関係の三つの類型

大人と自閉症児が物を介して関わり, 一見三項関係が成立しているように見えても, 二項関係のままであることも多い。このことが, 自閉症児の感覚過敏の改善を図ることに難しさを与えて

いる要因の一つであると考えられる。

本研究では、自閉症児の感覚過敏だけではなく、その結果もたらされている関わりの難しさにも焦点を当て、どのように自閉症児に関わることで、感覚過敏の軽減を図ることができるのかを検討する。

## 5 事例

### (1) 研究対象のA児について

県立B特別支援学校小学部1年知的障害学級に在籍する男児。生後1歳10か月で知的障害と診断され、療育手帳B1を取得した。自閉症である。障害が発見されて、すぐに療育を開始した。4歳から、保育園にも通園した。

ア 保育園，療育機関からの引継ぎ

#### (ア) 身辺自立・生活

- ・ 食べ物へのこだわりがあり，偏食が多い。箸が使えず，手づかみで食べることが多い。
- ・ 冬も上半身は肌着のみであったり，裸足であったりすることが多い。
- ・ 不安になって泣き出し，足をばたつかせることがある。
- ・ 日中，眠くなることがあるため，自宅で服薬している。

#### (イ) 社会性・行動面

- ・ 年長児になり，少しずつ友達と一緒に過ごすことができる。
- ・ 友達とボールのパスをすることができる。
- ・ 大人の手の甲，肘，耳たぶを触りたがる。

#### (ウ) 学習への準備

- ・ 紙をハサミで細かく切ることが好きである。
- ・ 紙で飛行機を折ることができる。
- ・ お絵かき（ぐるぐる描き）が好きで，描き続ける。

#### (エ) 興味・関心等

- ・ 大きな音が苦手である。
- ・ いつもと違う活動は，見通しをもつことができない。そのため，行事には保育士がおんぶをして参加することが多かった。
- ・ 初めての場所には，慣れるまでに時間が掛かる。

イ A児の感覚過敏

入学してから，A児を観察する中で，様々な感覚過敏があることが分かった（表4）。

表4 A児の感覚過敏

感覚過敏の種類	A児の様子
視覚過敏	・ 体育館などの初めての場所や，人が大勢いる場所に入ることができない。
聴覚過敏	・ 大きな音がすると，手で耳を塞ぎ，その場を離れようとする。
味覚過敏	・ 給食では，白ご飯と肉以外，ほとんど食べることができない。
嗅覚過敏	・ もののにおいを嗅ぎたがる。

触覚過敏	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 人と手をつなぐことができない。</li> <li>・ 帽子をかぶったり，上履きや靴下を履いたりすることを嫌がる。</li> <li>・ 学校の標準服を着て，登下校することができない。</li> <li>・ 下着のタグが付いているのを嫌がる。</li> <li>・ 口の中に唾をため，指で触る。その延長で，唾吐きをする。</li> </ul>
------	---

## (2) 指導の経過

表4のように，A児には様々な感覚過敏があることが分かった。そのうち三つの感覚過敏について，感覚過敏によって表れているA児の行動に対し，どのように指導を行い，軽減していったのかは「(ア) 学校での指導」で，どのように家庭と連携を図っていったのかは「(イ) 家庭での様子・支援」で述べる。

### ア 視覚過敏（及び聴覚過敏）からくる行動への指導

入学式するとき，体育館という新しい環境や，大勢の人がいる環境を受け入れることができず，泣き出してしまい，なかなか体育館に入ることができなかった。

#### (ア) 学校での指導

##### ・ 入学式での指導

入学式当日，体育館という環境を受け入れられず，中に入ることができずに泣き出してしまった。そのため，担任は，体育館の外で，中の様子が見える位置に椅子を準備し，担任の膝の上でA児を抱いて座ることとした。抱かれつつも，何度か体育館から離れようとするが，「座ります。」と言葉掛けをしながら，「担任の膝の上に居る」ということを伝えていった。次第に，泣き止み，指をしゃぶる様子が見られた。そのため，担任は，A児をおんぶし，椅子と体育館の入り口の間を行ったり来たりするようにした。しばらくすると，その状態を受け入れたため，次は，体育館の中におんぶのまま入ることとした。中に入ると，その環境に不安になる様子が見られたため，そのときは，すぐに体育館を出て，落ち着いたら，再度入ることを繰り返し行った。おんぶという安心感もあったのか，体育館の中の環境も，次第に受け入れられるようになり，式の終わり頃には，式場に用意されていた自分の椅子に座ることができた。

##### ・ 体育での指導

体育の授業に行く前には，必ず「体育館」の写真を提示し，「体育館に行くよ。」と伝えることとした。どこに行くのかが視覚的に分かることで，音声だけの指示よりも安心感を得ることができた。体育館の入り口まで来ても中に入らないときは，「おんぶをすよ。」と伝え，その状態で体育館に入り，体育館の後ろのベンチに担任と一緒に座り，体育の授業の様子を見るようにした。『『おわりのあいさつ』をしたら，教室に帰るよ。』，「みんなと一緒に並んだら，また，ここ（ベンチ）に帰ってくるよ。」と，少しずつ集団活動に参加させるようにしていった。「教師と一緒に，〇〇したら，終わり」という安心感により，次第に参加できる学習活動も増え，5月からは，ほとんどの活動に参加できるようになった。

##### ・ 音楽での指導

音楽の授業は，学年合同で「多目的室」で行われ，この新しい環境をなかなか受け入れられなかった。そのため，教室から多目的室に移動する際は，「多目的室」の写真カー

ドを見せることとした。多目的室までは、自分の椅子を運ぶ必要があったため、教師と一緒に椅子を持つようにして、持ちながら、「よいしょ、よいしょ。」「椅子運び、頑張っているね。」と言葉を掛け、椅子を介して担任とつながっていることを意識させていった。多目的室の入り口まで来て、入ることをちゅうちょするときは、①「多目的室の外にあるベンチに、担任と一緒に座る」、②「多目的室の後ろにあるベンチに、担任と一緒に座る」、③「自分の椅子に座る」と段階を経て指導を行った。多目的室の外のベンチに座りながら、「歌を歌ってるね。」と声を掛けたり、音楽に合わせてながら、A児の体をタッピングしたりするようにした。そうすることで、「この歌が終わったら、中に入るよ。」という担任の言葉を抵抗なく受け入れられるようになった。

A児には、聴覚過敏もあり、音楽の授業での様々な音に対し過剰に反応してしまうことがあった。そのときは、多目的室の後ろのベンチで、教師が抱っこをするようにし、両手でA児の耳を塞ぐようにした。「教師に抱っこされていること」と「自分の耳を、教師が塞いでいること」の安心感で、落ち着くようになっていった。そのため、教師は、このような聴覚過敏があったときは、加減をしつつ、少しずつA児の耳を塞ぐ力を弱めていった。A児は行動で、「もっと強く塞いで。」と求めてくることがあるため、そのときは、必ずその要求に応えるようにしていった。指導を繰り返すなかで、「教師が耳にそっと手を置く」だけで、落ち着くようになり、1学期の終わりには、音楽の授業で音に過剰に反応することはなくなった。

#### (イ) 家庭での様子・支援

視覚過敏で、家庭で一番困っていたことは、病院での診察であった。医師や看護師が白衣を着ているだけで怖がり、予防接種をするにも4、5人がかりで押さえ込む必要があった。しかし、5月の学校での健康診断では、落ち着いて健診を受けることができた。そのときの学校医は、A児のかかりつけの医師であり、さっそく母親にその様子が伝わっていた。連絡帳には、「昨日、〇〇先生にお会いしたら、『Aくん、すごく落ち着いて健診を受けられたよ。』と話して下さいました。いろんな成長が見られて、うれしい毎日です。」と書かれてあった。母親のこうしたA児への肯定的な受け止めが、A児にもよい影響を与えていった。担任は、健康診断や心臓検診の様子などを、連絡帳で伝えるとともに、そのときの様子の画像を母親の携帯に送り、どのような手立てをとることで、落ち着いて参加できたのかを伝えていった。画像でA児の様子を確認できたことで、母親自身も安心感をもつことができた。

5月に、A児は両親と一緒に発達外来を受診した。そのときの連絡帳には、「昨日の発達外来受診では、待ち時間5時間でしたが、きちんと椅子に座って待ち、受診することができました。初めてでした！先生からも、『少し落ち着いた？』と聞かれ、Aはニコニコしていました。」と書かれていた。

また、散髪も苦手であったが、6月の連絡帳には、「先週の土曜日は、散髪に行き、髪の毛のカットも初めて一人で座ってすることができました。がんばりました！」とあった。今までは、母親に抱っこをされ、手足を押さえられながら切ってもらっていたが、母親の「一人でできる？」の言葉に従うことができたとのことだった。A児は、母親を介して、いろいろな環境に慣れていっていることが分かった。

## イ 味覚過敏（及び嗅覚過敏）からくる行動への指導

給食では、白ご飯と肉しか食べることができなかった。

### (ア) 学校での指導

保育園時代から、かなりの偏食があった。給食も白ご飯と肉以外は、全く食べようとはしなかった。また、白ご飯も、好みの匂いがあるようで、嗅覚過敏もあることがうかがわれた。さらには、自分からスプーンや箸を使って食べようとはせず、手づかみであった。そのため、「担任が持ったスプーンにご飯粒を一つ乗せ、それを食べる」ことから行うこととした。スプーンを口に持っていても、なかなか開こうとしないA児であったが、少しでも口を開こうとする様子が見られたときには、「そうそう。」と褒めるようにした。褒められることで、自分から口を開く回数も増え、最後はスプーンに口を近づけ、ご飯粒を食べることができるようになった。一粒食べるごとに、褒めたり、体をさすったりすることで、食べる意欲をもつようになり、4月の段階で、サラダ、パン、ヨーグルト、うどんなど、食べられるものが増えていった。

なかなか牛乳を飲むことができなかったが、牛乳パックからコップに少しだけ移し、コップの中を見せ、「これだけ飲んだらおしまいだよ。」と伝えることで、スプーンで少しずつすくい、口元に持っていくようにした。飲む量の見通しをもてたことで、自分からスプーンに口を近づけて飲むようになり、4月末には、全部飲むことができるようになった。給食のメニューによってムラはあったが、5月からは完食をする回数が増えていった。

また、手づかみで食べようとするため、スプーンで食べるように促していった。一口ずつスプーンに入れて、皿に置き、それを「上手握り」で持たせるようにした。その後、A児の肘を支えながら口までスプーンを誘導するようにした。繰り返す中で、「自分でスプーンを持って食べる」ことができるようになった。また、学校で定着してきたため、家庭でもスプーンを使うようお願いした。

### (イ) 家庭での様子・支援

新しい食材を食べることができたときは、その都度、その様子の画像を母親の携帯に送るようにした。学校で偏食が改善されていることを受け、母親もA児にいろいろな食材を使った料理を作るようになった。連絡帳には、4月に「夕食は自分から、きのこ、しめじ、玉ねぎをたくさん食べてびっくりしました。」、5月に「夕食は、ほうれん草、キャベツも自分から食べることができました。ビックリでした。」、「夕食は苦手な汁物も完食、三つ葉も初めて食べました。」、「家でもピーマン、トマトで煮たものなど、食べられるものが増えて、毎回びっくりしています。」と書いてあった。毎回、食べるごとに褒められ、母親のA児へのまなざしも、「できない子」から「できる子」に変わってきていることがうかがえた。

また、食事を手づかみで食べるため、なかなか外食もできなかったA児であったが、家庭でもスプーンを使うようお願いしたことで、家族で外食ができるようになった。連絡帳には、5月に「週末、おばあちゃんのおうちへ一人でお泊りに行きました。いとこのお姉ちゃんたちとたくさん遊んで、楽しかったみたいです。外食も、回転寿司やファミリーレストランにも行けたみたいで、すごく喜んでいました。」、6月に「苦手で今まで行けなかった焼肉屋さんに入れて、お肉をたくさん食べました。『すごく成長したね。』と、みんなとても喜んでくれました。」と書いてあった。

## ウ 触覚過敏からくる行動への指導

標準服を着るのを嫌がり、登校時は体育服で登校していた。また、靴下を履いたり、帽子をかぶったりすることに抵抗を示していた。

### (ア) 学校での指導

運動場での活動のとき、帽子をかぶることを嫌がった。そのため、黒板に帽子の絵を描き、視覚的にも「かぶる」ことを伝えるとともに、「なかよしタイムが終わったら、脱ごうね。」と、「いつまでかぶれば良いのか」を伝えていった。最初は、少しの間だけでもかぶっていることを褒めていった。回数を重ねるごとに、「なかよしタイム」の終わりの時間が実感できるようになり、活動の間はかぶることができるようになった。

どうして靴下を履くことを嫌がるのかを観察していたところ、靴下の上部のゴムの部分の絞め付ける感覚が苦手であると推測された。そのため、母親には、靴下の丈の短いものを買ってもらうようお願いをした。丈が短くなったことで、ゴムの絞め付けを意識することが少なくなり、長時間履くことができるようになった。昼休みに大好きなトランポリンで跳ぶときには、今までは靴下を脱いでいたが、3学期頃から、脱ぐことを忘れ、そのまま跳ぶようになった。

2学期が始まってからも、標準服を着ての登下校が難しかったため、母親に標準服一式を持たせてもらい、下校時に標準服で帰ることから始めることとした。最初は、「着ない。」と嫌がっていたが、「▲▲（学童名）に着いたら、着替えようね。」と伝えることで、すんなりと着ることができるようになった。また、学童に行く途中、標準服を着ていることを思い出し、脱ごうとすることがあったため、担任がA児に話し掛けながら、学童までの道のりを一緒に歩いていくことで、標準服を着ていることを忘れ、着ることに抵抗を示さなくなった。

また、標準服を着る指導と並行して、長袖のジャージの上下を着る指導も行っていった。標準服と同様に、段階を追って指導をすることで、12月には抵抗なく着ることができるようになった。

毎朝、A児は母親の車で登校をしている。入学当時は、母親と手をつないで歩くことができなかった。母親は、「きっとAは、私のことが嫌いなのかも。」と言っていた。しかし、この頃には車から下りて母親と手をつないで靴箱まで歩いて登校するのが、当たり前前の光景となった。

### (イ) 家庭での様子・支援

学校で、初めて標準服を着ることができた姿の画像も、母親の携帯に送信した。学校の下校時に、標準服を着ることが定着してきた頃、「家庭でもそろそろ、登校時、標準服を着せてみませんか。」と尋ねたところ、「是非、やってみます。」との返事をいただいた。母親には、「無理強いはいしないこと」、「肯定的に話し掛けること」などを確認した。母親が何度か挑戦すると、ある日からA児は標準服を着ることができるようになり、標準服での登校が当たり前になった。

## 6 考察

本研究では、自閉症児を含む発達障害児の感覚過敏について、自閉症のA児の事例から、どのように指導すれば軽減を図ることができるのかを検証した。また、感覚過敏の問題は、学校だけにとどまらず、家庭との連携も不可欠であるため、どのように連携を図っていったのかも含め検

証した。

自閉症児にとって、感覚過敏は、こだわりを生じさせ、結果としてコミュニケーション障害を引き起こしてしまう（熊谷，2017）。Wing（1997）は、青年期前の自閉症児の対人関係を三つの類型で示した。A児は、行動の様子から「孤立型」とであると推測された。A児自らモノとの二項関係の世界に留まることを好み、大人の介入を拒否するといったものである。本研究では、大人との関わりを通して、感覚過敏の軽減を図ることを目的とした。

岩永（2017）は、発達障害児の感覚過敏への支援において、大人との関わりを通して改善を図るために、四つの支援の提案を行っている。その四つの項目に従って考察していく。

#### (1) 情動面への支援すること

感覚過敏は、不安との関係が指摘されており、自閉症児の支援においては、情動面へのアプローチが重要である（岩永，2017）。自閉症児にとって、見通しのもてる環境設定が、情動の安定へとつながる。A児への「体育館」や「多目的室」の場所カードの提示、帽子の絵の提示により、情動が安定するとともに、感覚過敏が軽減していったと考えられる。

#### (2) 大人との安心感を育てること

大人への信頼感が育ち、相手との対人関係が改善すると、感覚過敏は軽減する（岩永，2017）。A児は、「担任が抱っこする」ことにより、担任への信頼感を育てていった。また、「担任と一緒に椅子を運ぶことで、椅子を介して担任とつながる」、「担任の持っているスプーンから給食を食べる」といった行動は、「孤立型」の関係ではなく、その時間だけは、共同注意が成立しており、情動の共有がなされていることが推測される。担任との三項関係成立の経験が、担任への安心感を育み、A児の感覚過敏に対し、よい影響を与えていったと考えられる。こうした、担任がA児にとって安心できる人となる働き掛けが重要である。また、この三項関係成立の経験の積み重ねは、家庭において般化されていき、母親やそのほかの大人との関係においても、安心感を育めるようになっていった。登校時、母親と手をつなぐことができるようになったことは、その一例であるといえる。

#### (3) 情動の状態を確認しつつ刺激の受け入れの幅を広げていくこと

自閉症児の中には、感覚過敏が残り、大人になっても「雨が痛い。」と感じ、雨に濡れることを極端に嫌がる人もいる。できるだけ早期に、感覚過敏の軽減を図ることが重要であるといわれている。

A児は音楽での大きな音に過剰に反応したが、担任が耳を塞ぎ、少しずつ音に慣れさせることで、聴覚過敏を軽減させていった。担任は、「どれくらいの力で、どれくらいの間A児の耳を塞ぐか」の判断は、A児を膝に抱いているときの、体を介しての情動の共有を基に行っている。給食のときに、担任の差し出すスプーンに対し、A児が自分から口を開くことにおいても、そこには情動の共有が行われている。家庭において、母親と標準服に着替えることができたのは、A児と母親の間に、情動の共有が成立していたからに他ならない。このような経験を通して、A児は大人との情動の共有の感覚を体得していったと考えられる。

#### (4) 注意をそらす

感覚過敏が起こる前に、他のことに注意を向けさせることで、その感覚刺激の受入れの改善を図ることができる（岩永，2017）。

体育館で行われている体育の授業に、なかなか入れないA児に対し、「『おわりのあいさつ』をしたら、教室に帰るよ。」などと声を掛けることは、「体育館」、「大人数」といった視覚刺激を忘れさせ、結果として、その刺激の受入れの改善することにつながった。学童に行く途中の担任とのやり取りも、「標準服」といった触覚刺激の受入れへとつながった。

感覚過敏と大人との関わりは、深く結びついている。A児の様々な感覚過敏は、大人との関

わりの改善によって軽減されるということが推測された。

## 7 おわりに

本研究では、感覚過敏について、熊谷（2017）の説を基に整理し、A児の指導を通して、家庭と連携して、どのように軽減を図るかを検証した。一部の教育者の中には、感覚過敏は発達障害児の元々の特性であり、教育するものではなく、いかに避けて過ごさせるかであるという主張をする人がいるが、本研究では、感覚過敏は適切な指導によって軽減を図ることができることを明らかにした。感覚過敏が世の中の話題に上がり始めたのは、ここ数年のことであり、熊谷（2017）の説を始め、様々な説が出てくると思われる。今後、A児以外の子供においても研究を進めていく必要がある。

## 謝辞

本研究は、A児とお母様の御協力があり、こうして形にすることができました。また、A児の在籍するB特別支援学校には、快く資料等の提供をしていただきました。感謝申し上げます。

## 【引用文献】

- American Psychiatric Association 『DSM-5精神疾患の分類と診断の手引』 平成29年 医学書院
- 東田直樹 『跳びはねる思考－会話のできない僕が考えていること－』 平成26年 イースト・プレス
- 岩永竜一郎 『感覚過敏のある子への理解－発達障害のある子への支援の具体的な方法－』 平成29年 児童心理12月号 1449－1455
- 鹿児島県総合教育センター 『障害のある幼児児童生徒のコミュニケーションの基盤を育む指導－共同注意形成の指導を通して－第1917号』 平成29年
- Kientz M.A., &Dunn W.A. 『comparison of the performance of children with and without autism on the sensory profile』 2008年 *American Journal of Occupational Therapy*, 51, 530－537
- 熊谷高幸 『自閉症と感覚過敏－特有な世界はなぜ生まれ、どう支援すべきか－』 平成29年 新曜社
- Wing (1998) (久保紘章・清水康夫・佐々木正美監修) 『自閉症スペクトル－親と専門家のためのガイドブック－』 平成19年 東京書籍

## 資料等

### ○ 「小学校学習指導要領解説Q & Aダイジェスト」

総則，国語，社会，算数，理科，生活，音楽，図画工作，家庭，体育，外国語，  
外国語活動，総合的な学習の時間，特別活動

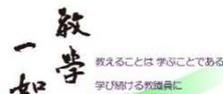
平成29年3月に公示された新学習指導要領について、「教科の『見方・考え方』を働かせる授業とは？」「知識の理解の質を高めるとは？」といった先生方の疑問や知りたいことなどを，Q & A形式で小学校の教科等別に解説し，まとめたものが「小学校学習指導要領解説Q & A」（当センターWeb ページ掲載）です。表紙を開けると，改訂のポイントをダイジェスト形式にしてまとめてあります。研究紀要第122号では，このダイジェスト形式にしてまとめたものを掲載しました。

### ○ 「比較用『学校楽しいーと』，「SNSチェックシート」

「比較用『学校楽しいーと』」は，子供が過去回答した結果と比較・分析することができる「学校楽しいーと」です。学校適応感がどのように変容したかを分析することで，適切な支援を検討することができるようになります。

「SNSチェックシート」は，SNSの利用状況とルールや負担感などの心理状態を五つの観点から把握できる質問紙になります。ネットいじめや不登校の原因となる人間関係のトラブルの未然防止，豊かな人間関係づくりの指導・支援，教育相談体制の充実などを図っていくことに役立てることができます。

# 小学校総則改訂のポイント



今回の学習指導要領の改訂において、総則が大きく見直されました。小学校学習指導要領の総則がどのように改訂されたのか、そのポイントを解説します。

## ポイント1 「社会に開かれた教育課程」を明確化

「社会に開かれた教育課程」とは、新学習指導要領が実現を目指す、これからの教育課程の理念です。

「よりよい学校教育を通じて、よりよい社会を創る」という目標を学校と社会が共有し、両者が連携・協働して児童に必要な資質・能力を育むことです。

この考え方には、三つの観点があります。



- ① 社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
- ② これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い、関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し、育ていくこと。
- ③ 教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

自校と社会の関わり方や社会とのつながりを考えて、教育課程を編成し、共有・連携することが大切です。



## ポイント2 新学習指導要領改訂の方向性を明示

新しい時代に必要となる資質・能力の育成と、学習評価の充実

学びを人生や社会に生かそうとする  
「学びに向かう力、人間性等」の涵養

生きて働く  
「知識及び技能」の習得

未知の状況にも対応できる  
「思考力、判断力、表現力等」の育成

何できるようになるか

「よりよい学校教育を通じて、よりよい社会を創る」という目標を共有し、社会と連携・協働しながら、未来の創り手となるために必要な資質・能力を育む  
「社会に開かれた教育課程」の実現

各学校における「カリキュラム・マネジメント」の実現

何を学ぶか

どのように学ぶか

新しい時代に必要となる資質・能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直し

主体的・対話的で深い学びの視点からの学習過程の改善

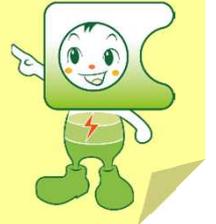


### ポイント3

## 教育課程編成の六つの視点を設定

学校や家庭、地域の関係者が教育課程を幅広く共有し、活用できる「**学びの地図**」としての役割を果たすことができるよう、次に挙げる六つの視点から学習指導要領の内容を充実・改善しました。

また、各学校が教育課程を軸に学校教育の充実・改善の好循環を生み出す「**カリキュラム・マネジメント**」の実現を目指すことが求められています。



#### 視点1

#### 何ができるようになるか。（育成を目指す資質・能力）

新学習指導要領では、学習内容だけでなく、それを学ぶことで「何ができるようになるか」という視点で、学校教育で育みたい資質・能力を取り上げ、大きく「**三つの柱**」に整理されました。（左頁の図参照）また、各教科等の特質に応じた「**見方・考え方**」を働かせることで、学びが深まり、資質・能力の育成につながります。

#### 視点2

#### 何を学ぶか。

（教科等を学ぶ意義と教科、教科間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）

これまでも各教科等において学習内容が示されていましたが、今回の改訂では、各教科の目標や内容は、育成を目指す資質・能力の「**三つの柱**」を踏まえて再整理されています。なお、小学校においては、**外国語科が新設**されていますが、各教科における学習内容の削減は行わないとしています。

#### 視点3

#### どのように学ぶか。

（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）

質の高い学びを実現するために授業改善の視点として示されたのが、「**主体的・対話的で深い学び**」です。「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の各視点に基づいて授業改善の取組を充実していく必要があります。

#### 視点4

#### 子供一人一人の発達をどのように支援するか。

（子供の発達を踏まえた指導）

資質・能力の育成には、児童一人一人の能力・適性、興味・関心、発達や課題などを十分に理解し、その特性に応じた指導を通して、個々の資質・能力を高めることが重要です。また、その実現に当たっては、学校が組織体として**全ての教職員**が協力して、指導に当たる必要があります。

#### 視点5

#### 何が身に付いたか。（学習評価の充実）

学習評価は、学校における教育活動に関し、児童の学習状況を評価するものであり、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性のある取組を進める必要があります。

なお、評価の観点は、育成を目指す資質・能力の「**三つの柱**」に対応して、全学年、全教科等で、「**知識・技能**」、「**思考・判断・表現**」、「**主体的に学習に取り組む態度**」の3観点に整理する方向で検討されています。

#### 視点6

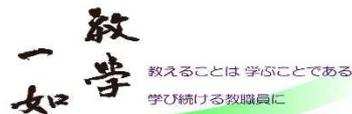
#### 実施するために何が必要か。

（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）

視点1～5の教科横断的な取組等を実現させるためには、学校が組織体として力を発揮するとともに、家庭や地域、社会との連携・協働が必要不可欠です。

児童に必要な資質・能力について家庭や地域、社会と共有し、相互に連携・協働する教育課程を編成し、その見直しを図る「**カリキュラム・マネジメント**」の実現が必要です。

# 小学校国語科改訂のポイント



## ポイント その1

### 「どのような力を身に付けるか」という資質・能力の育成を重視



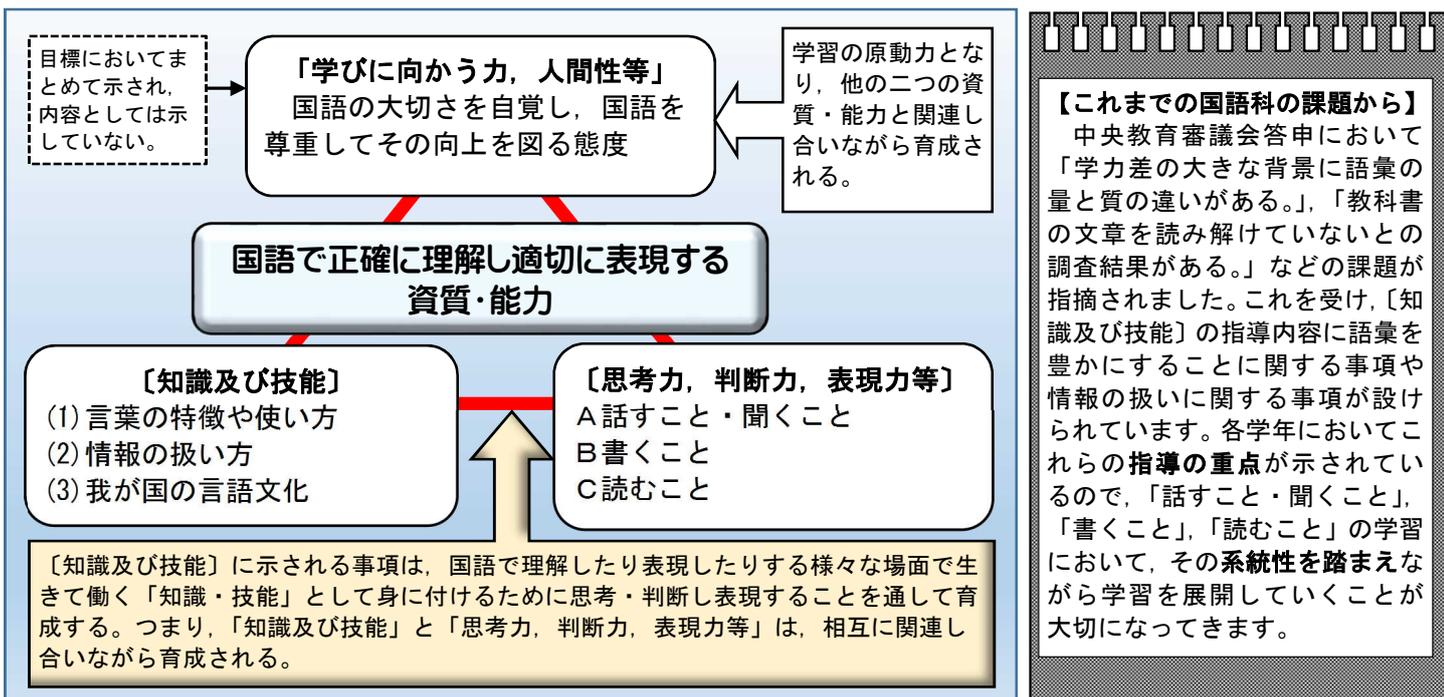
「何を教えるか」という内容主義から「どのような力を身に付けるか」という資質・能力の育成を重視するという考え方への転換により、目標の示し方が変わりました。国語科で育成を目指す資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」と規定するとともに、これを育成を目指す資質・能力の三つの柱で整理して示しています。

#### 国語科の目標

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。 ↓  
「知識及び技能」
- (2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。 「思考力、判断力、表現力等」
- (3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。 「学びに向かう力、人間力等」

三つの柱に沿った資質・能力の整理を踏まえて、「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」を育成するため、これまで「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の3領域及び〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕で構成していた内容が、〔知識及び技能〕及び〔思考力、判断力、表現力等〕に構成し直されました。





「小学校学習指導要領解説 国語編」に、目標に示した資質・能力の育成のために主体的・対話的で深い学びを実現できるように授業改善を図ることが示されています。このような学びを実現するキーワードが「言葉による見方・考え方を働かせ」、「言語活動を通して」です。

第4章 指導計画の作成と内容の取扱い

1 指導計画作成上の配慮事項

- 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に関する配慮事項

1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

(1) 単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む**資質・能力の育成に向けて、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること**。その際、**言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して**、言葉の特徴や使い方などを理解し自分の思いや考えを深める学習の充実を図ること。

言語活動を通して指導事項を指導する

〔第3学年及び第4学年 C読むこと〕の例〕

(1) 指導事項 《文学的な文章の精査・解釈に関する事項》

エ 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりや結び付けて具体的に想像すること。

通して

「物語を紹介する」という言語活動を実現するために、指導事項に示された能力を発揮させるような単元構成にします。言語活動を設定することにより、教材文の内容理解に終始しない学習を実現することができます。

(2) 言語活動 《文学的な文章を読む活動》

イ 詩や物語などを読み、内容を説明したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動。

物語の紹介リーフレットをつくらう

【主体的な学び・対話的な学びを実現するために】

- 言語活動を実現するために解決すべき課題を見いだしたり、学習の見通しを立てたり学習を振り返ったりして自分の学びや変容を自覚できる場面を設定します。
- 対話によって自分の考えなどを広げたり深めたりできる場面を設定します。

これらの場面は、一単位時間の中で必ず設定するというものでなく、単元を通して意図的・計画的に設定していきます。

- 学習過程の明確化
- 授業改善のための言語活動の創意工夫



「深い学び」の鍵は「言葉による見方・考え方」

言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること

※「小学校学習指導要領解説 国語編」から抜粋

〔第1学年の説明的文章の学習 教材「じどう車くらべ」の例〕

「言葉による見方・考え方」を働かせるとは、

何に着目させるか

- 「しごと」を表す記述。
- 「つくり」を表す記述。
- 「しごと」と「つくり」を結ぶ言葉の働き。

どのように考えさせるか

- 「しごと」と「つくり」の関係を捉えて内容を読み取る。
- 自分で選んだ自動車の「しごと」と「つくり」の情報を取り出す。
- 「しごと」と「つくり」で説明する。

「〇〇車」は、どんな「しごと」をするのかな。そのためにどんな「つくり」になっているのかな。

【「深い学び」を実現するために】

- 単元における課題解決の際に、取り扱う指導事項を踏まえて、どのような言葉の意味、働き、使い方に着目させ、どのような思考や判断、表現をさせるのかを明確にして追究課題を見いださせたり、追究の見通しをもたせたりします。
- 学習の振り返りの場では、自分の思考の過程をたどり、自分が理解したり表現したりしたことを振り返りながら学習の価値付けができるようにします。

- 学習過程の質を高める「言葉による見方・考え方」を働かせる学習活動の工夫



# 小学校社会科改訂のポイント



小学校社会科においては、「**公民としての資質・能力の基礎**」を育成することを目指しています。以下、改訂のポイントを4点挙げました。

## ポイント1 「公民としての資質・能力の基礎」の育成を目指し、目標を改善

**目標柱書き** 社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な**公民としての資質・能力の基礎**を次のとおり育成することを目指す。

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善



よりよい社会を考え、主体的に問題解決しようとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、地域社会、我が国の国土と歴史に対する誇りと愛情、我が国の将来を担う国民としての自覚、世界の国々の人々と共に生きていくことの大切さについての自覚などを養う。



学びに向かう力、人間性等

### 公民としての資質・能力

地域や我が国の国土の地理的環境、現代社会の仕組みや働き、地域や我が国の歴史や伝統と文化を通して、社会生活を理解するとともに情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

知識及び技能



社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えたり、社会に見られる課題の解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力、考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力を養う。

思考力、判断力、表現力等

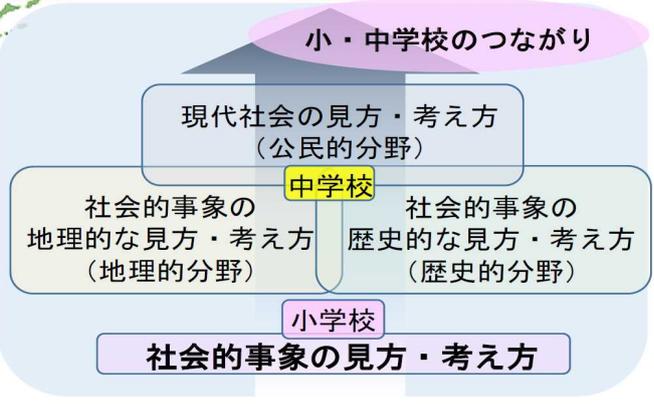
## ポイント2 「社会的な見方・考え方」を働かせた学習活動の充実・改善

「社会的な見方・考え方」とは、小学校社会科では、「社会的事象の見方・考え方」とし、社会的事象の特色や意味などを考えたり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会との関わり方を選択・判断する際の**視点や方法**です。



具体的には、**位置や空間的な広がり** **時期や時期の経過** **事象や人々の相互関係**に着目して社会的事象を捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすることと整理しています。

「社会的な見方・考え方を働かせ」ることは、視点や方法(考え方)を用いることであり、それを用いて調べ、考え、表現して、理解したり、学んだことを社会生活に生かそうとすること。



### ポイント3 小中高のつながりをより明確にした学習内容を改善

中学校・  
高等学校等

#### 第6学年

我が国の政治の働きや歴史上の主な事象、グローバル化する世界と日本の役割を学習対象とする

- ・ 我が国の歴史を広い視野から捉えられるようにする
- ・ 政治の働きへの関心を高めることを重視して順序を改める



#### 第5学年

我が国の国土や産業を学習対象とする

- ・ 「領土の範囲」を大まかに理解する
- ・ 国土の保全の内容について「自然災害」と「森林」に分ける

#### 第4学年

自分たちの県を中心とした地域を学習対象とする

- ・ 47都道府県の名称と位置を理解する
- ・ 自然災害の単元を独立させ、政治の働きと関連付ける



#### 第3学年

自分たちの市を中心とした地域を学習対象とする

- ・ 市役所の働きを取り上げる
- ・ 「教科用図書 地図」を配布し使用する



幼児教育・生活科 他

### ポイント4 「公民としての資質・能力の基礎」を培う指導の留意点を明示

#### 指導計画作成上の留意点

- **主体的・対話的で深い学びの実現**を図るようにする。
- 事例の取り上げ方を工夫し、内容の配列や授業時数の配分などに留意する。
- **47都道府県の名称と位置**、**世界の大陸と主な海洋の名称と位置**について、地図帳や地球儀などを使って確認するなどして、**小学校卒業までに身に付け活用できるようにする。**

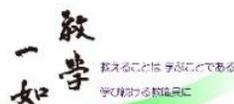


#### 内容の取扱いと指導上の留意点

- 具体的な体験を伴う学習やそれに基づく表現活動の一層の充実を図り、社会的事象について、**多角的に考えたことや選択・判断したことを論理的に説明したり、立場や根拠を明確にして議論したりする**など、言語活動に関わる学習を一層重視する。
- 学校図書館や公共図書館、コンピュータなどを活用して**情報の収集やまとめなどを行う。**
- 身近な地域及び国土の遺跡や文化財などについての**調査活動を取り上げる。**
- 多様な見解のある事柄、未確定な事柄を取り上げる場合には、**有益適切な教材に基づいて指導する**とともに、偏った取扱いにより、児童が多角的に考えたり、事実を客観的に捉え、公正に判断したりすることを妨げることをないよう留意する。



# 小学校算数科改訂のポイント



今回の算数科の改訂では、「**数学的に考える資質・能力**」を育成するために、「**数学的な見方・考え方**」を働かせた「**数学的活動**」を、「**学習過程（学びの過程）**」にしっかりと位置付け、「**主体的・対話的で深い学び**」の視点から授業を改善し、質の高い学びを行うことをねらいとしています。これらのキーワードを基に、学習指導要領改訂のポイントを以下の四つにまとめました。

## POINT 1 数学的に考える資質・能力が三つの柱で整理されました

(三つの柱)

(数学的に考える資質・能力)

### 知識及び技能

- 数量や図形などについての基礎的・基本的な概念や性質などの理解
- 日常の事象を数理的に処理する技能

### 思考力、判断力、表現力等

- 日常の事象を数理的に捉え見通しをもち筋道を立てて考察する力
- 基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見だし統合的・発展的に考察する力
- 数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり目的に応じて柔軟に表したりする力



### 学びに向かう力、人間性等

- 数学的活動の楽しさや数学のよさに気付くこと
- 学習を振り返ってよりよく問題解決しようとする態度
- 算数で学んだことを生活や学習に活用しようとする態度



## POINT 2 三つの資質・能力は、数学的な見方・考え方を働かせた数学的活動によってバランスよく育成していきます

### 数学的な見方・考え方

【数学的な見方】 物事の特徴や本質を捉える視点

⇒ 事象を数量や図形及びそれらの関係についての概念等に着眼してその特徴や本質を捉えること



数の表し方？ 図形を構成する要素？  
身の回りにあるものの特徴？  
二つの数量の関係？ データの特徴と傾向？

【数学的な考え方】 思考の進め方や方向性

⇒ 目的に応じて図、数、式、表、グラフ等を活用し、根拠を基に筋道を立てて考え、問題解決の過程を振り返るなどして既習の知識及び技能等を関連付けながら統合的・発展的に考えること

**統合的に考える**

関連付ける、既習の事柄と結び付ける…

**筋道を立てて考える**

帰納的に考える、  
順序よく考える、  
根拠を明らかにする…



**発展的に考える**

適用範囲を広げる、  
条件を変える、  
新たな視点から捉え直す…

【数学的な見方・考え方】

事象を数量や図形及びそれらの関係などに着眼して捉え、根拠を基に筋道を立てて考え、統合的・発展的に考えること

### 数学的活動

事象を数理的に捉え、算数の問題を見だし、問題を自立的、協働的に解決する過程を遂行すること

日常の事象から見だした問題を解決する活動

算数の学習場面から見だした問題を解決する活動

数学的に表現し伝え合う活動

数量や図形を見だし、進んで関わる活動  
(第1～3学年)

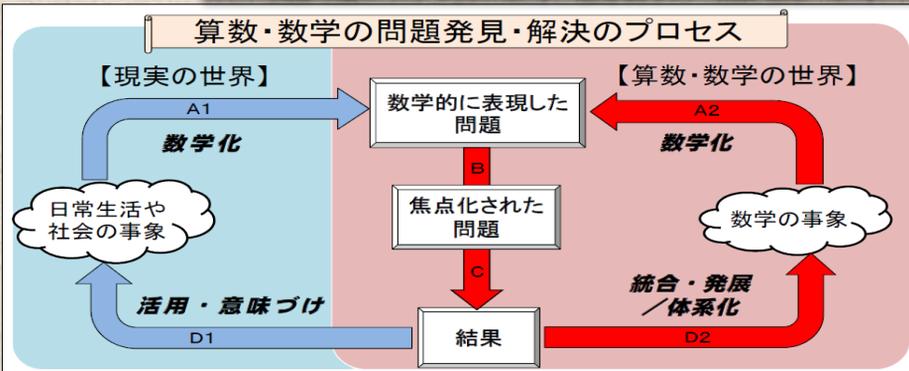


- 数学的な問題発見や問題解決の過程の流れを大切にしましょう。
- 単に問題を解決することのみならず、問題解決の結果や過程を振り返って、得られた結果を捉え直したり、新たな問題を見いだしたりして、統合的・発展的に考察を進めていくようにしましょう。



# POINT 3

## 資質・能力を育成していくためには、学習過程(学びの過程)の果たす役割が重要です



資質・能力を育成する学びの過程で、次の点を大切にしましょう。

- 各場面で言語活動を充実し、それぞれの過程を振り返り、評価・改善できるようにします。
- これらの過程については、自立的に、時に協働的に行い、それぞれに主体的に取り組めるようにします。

日常生活や社会の事象を数的に捉え、数的に表現・処理し、問題を解決し、解決過程を振り返り得られた結果の意味を考察する、という問題解決の過程

数学の事象について統合的・発展的に捉えて新たな問題を設定し、数的に処理し、問題を解決し、解決過程を振り返って概念を形成したり体系化したりする、という問題解決の過程

事象を数的に捉え、数学の問題を見だし、問題を自立的、協働的に解決し、解決過程を振り返って概念を形成したり体系化したりする過程

これらの問題解決の過程において、



**主体的・対話的で深い学び**

を実現していくことが大切です。

# POINT 4

## 授業においては、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点で改善を図っていくことが大切です

(「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」は、児童の学びをあえて三つの視点から捉えたものであり、個別に存在しているのではなく、一体的なものです。)

### ◆ 主体的な学び

児童自らが、問題の解決に向けて見通しをもち、粘り強く取り組み、問題解決の過程を振り返り、よりよく解決したり、新たな問いを見いだしたりすること。

### ◆ 対話的な学び

数学的な表現を柔軟に用いて表現し、それをを用いて筋道を立てて説明し合うことで新しい考えを理解したり、それぞれの考えのよさや事柄の本質を明らかにしたりするなど、自らの考えや集団の考えを広げ深めること。

### ◆ 深い学び

日常の事象や数学の事象について、「数学的な見方・考え方」を働かせ、数学的活動を通して、問題を解決するよりよい方法を見いだしたり、意味の理解を深めたり、概念を形成したりするなど、新たな知識・技能を見いだしたり、それらと既習の知識を統合したり思考や態度が変容すること。



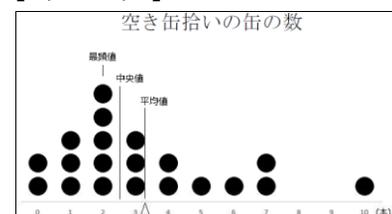
主体的・対話的で深い学びは、必ずしも1単位時間の授業の中で全てが実現されるものではありません。単元など内容や時間のまとまりの中で、例えば、次のような視点で授業改善を進めることが求められています。

- 主体的に取り組めるよう学習の見通しを立てたり、学習したことを振り返ったりして**自身の学びや変容が自覚できる場面**をどこに設定するか。
- 対話によって**自分の考えなどを広げたり深めたりする場面**をどこに設定するか。
- 学びの深まりをつくりだすために、**児童が考える場面と教師が教える場面**をどのように組み立てるか。

社会生活など様々な場面において、必要なデータを収集して分析し、その傾向を踏まえて課題を解決したり意思決定をしたりすることが求められており、そのような資質・能力を育成するため、**統計的な内容等の改善・充実**を図っています。

- 領域「Dデータの活用」の新設
- 連続データの取扱いの充実
  - ・ 平均値、中央値、最頻値などの代表値(中学校第1学年からの移行)
  - ・ ドットプロット
- 統計的な問題解決活動の充実
  - 問題(Problem)－計画(Plan)－データ(Data)－分析(Analysis)－結論(Conclusion)の統計的探究プロセスに基づいた問題解決活動
- 第5学年「B図形」における正多角形の作図を行う学習でのプログラミング教育

【ドットプロット】



# 小学校理科改訂のポイント

教  
一  
如  
学  
教えることは学ぶことである  
学び続ける教職員に

今回の改訂では、児童が「理科の見方・考え方」を働かせながら、問題解決の活動を通して、資質・能力を獲得することを目指しています。その際、教師が、主体的・対話的で深い学びの視点で授業改善を図ることが重要です。改訂のポイントについて、具体例も入れながら三つにまとめました。



## 資質・能力

### ポイント

理科で育成すべき資質・能力が三つの柱で整理されています。(1)は「知識及び技能」、(2)は「思考力、判断力、表現力等」、(3)は「学びに向かう力、人間性等」です。また、(2)「思考力、判断力、表現力等」については、学年を通して育成する問題解決の力が示されています。



### 理科の目標

自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 自然の事物・現象についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。
- (2) 観察、実験などを行い、問題解決の力を養う。

【学年を通して育成する問題解決の力】

- 第3学年：主に差異点や共通点を基に、問題を見だし、表現すること
- 第4学年：主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を予想し、表現すること
- 第5学年：主に予想や仮説を基に、解決の方法を予想し、表現すること
- 第6学年：主により妥当な考えをつくりだし、表現すること

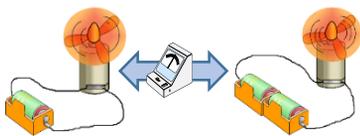
- (3) 自然を愛する心情や主体的に問題を解決しようとする態度を養う。

## 理科の見方・考え方

## 理科の見方

### 量的・関係的な視点

(例) 4年 電流の働き



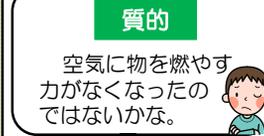
#### 量的・関係的

乾電池を2個にすれば、もっと速く回るのはないかな。



### 質的・実体的な視点

(例) 6年 燃焼の仕組み



#### 質的

空気に物を燃やす力がなくなったのではないかな。



#### 実体的

空気がなくなったから、火が消えたのではないかな。



### 多様性と共通性の視点

(例) 3年 身の回りの生物



#### 多様性

昆虫といっても、育ち方が同じものもあれば、違うものもあるんだなあ。



#### 共通性

カブトムシやバッタも、卵、幼虫、蛹、成虫の順で育つのかなあ。

粒子領域

地球領域

### 時間的・空間的な視点

(例) 5年 流れる水の動きと土地の変化



#### 時間的・空間的

下流の石は、上流から流されてきた物なのではないかな。流される間に、どのようなことがあったのかな。



エネルギー領域

生命領域

比較する	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 同時に複数の事物・現象を比較する。</li> <li>○ 時間的な前後で比較する。</li> </ul>
関係付ける	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 変化とそれに関わる要因と結び付ける。</li> <li>○ 既習の内容や生活経験と結び付ける。</li> </ul>
条件を制御する	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ どの要因が影響を与えるかを調べる際、変化させる要因と変化させない要因を区別する。</li> </ul>
多面的に考える	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 互いの予想や仮説を尊重しながら追究する。</li> <li>○ 予想や仮説、実験方法などを振り返り、再検討する。</li> <li>○ 複数の観察、実験などから得た結果を基に考察する。</li> </ul>

これまで、「科学的な見方や考え方」を育成することを目標として位置付け、資質・能力を包括するものとして示されてきました。今回の改訂において、「見方」は理科を構成する領域ごとの特徴から整理されました。「考え方」については、これまでの理科で育成を目指してきた問題解決の能力を基に整理されました。



主体的・対話的で深い学び

ポイント

「主体的・対話的で深い学び」は授業改善の視点です。

「理科の見方・考え方」を働かせたり、各教科等との関連を図ったり、単元、時間のまとまりを見通しながら、理科で行ってきた問題解決の学習過程を丁寧に進めていくことが大切です。

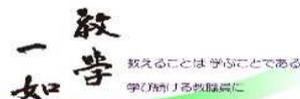


主体的な学び	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 見通しをもって観察、実験を行っているか。</li> <li>○ 実験、観察の結果を基に、より妥当な考えをつくりだしているか。</li> <li>○ 学習活動を振り返って意味付けたり、次の問題を発見したり、新たな視点で自然の事物・事象を捉えようとしているか。</li> </ul>
対話的な学び	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ あらかじめ個人で考え、その後、意見交換したり、根拠を基にして議論したりして、自分の考えをより妥当なものにする学習になっているか。</li> </ul>
深い学び	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「理科の見方・考え方」を働かせながら問題解決の過程を通して学ぶことにより、理科で育成を目指す資質・能力を獲得するようになっているか。</li> <li>○ 様々な知識がつながって、より科学的な概念を形成することに向かっているか。</li> <li>○ 新たに獲得した「理科の見方・考え方」を、次の学習や日常生活などにおける問題発見・解決の場面で働かせているか。</li> </ul>

「深い学び」の具体例

単元を通した深い学び	領域を通した深い学び	教科を横断した深い学び
<p>(例) 4年 水の温まり方 ※ 金属、空気、水の順で学習した場合</p> <p>水の温まり方は、金属と空気のどちらに近いかな。</p> <p>空気と同じような温まり方をするんだなあ。</p>	<p>(例) エネルギー領域</p> <p>3年 風とゴムの力の働き ゴムを引く長さを大きくしたり、ゴムの数を多くしたりするとたくさん進んだね。</p> <p>4年 電流の働き 電流の大きさが大きいほど、モーターが速く回ったよね。</p> <p>5年 電流がつくる磁力 電磁石の動きは、電磁石に流れる電流の大きさ、コイルの長さ、コイルの巻き数に関係しているのか調べてみよう。</p>	<p>理科 5年 植物の発芽 植物は、種子の中でんぶんを養分として発芽するんだなあ。</p> <p>家庭科 5年 五大栄養素 人間にとって、でんぶんは、エネルギーの基になる炭水化物の一つなんだ。</p> <p>理科 6年 消化の働き でんぶんは、唾液によって、吸収されやすい養分になるんだなあ。</p> <p>学級活動 給食の時間</p> <p>人間のからだってすごいんだね。</p> <p>噛むことは大切なんだね。</p>

# 小学校生活科改訂のポイント



## Point1

### 体験的な学習を通して育成する思考力、判断力、表現力等の明確化

育成を目指す資質・能力が明確化された中、生活科においては、特に、体験的な学習を通じて、どのような思考力、判断力、表現力等の育成を目指すのかが具体的に示され、各内容項目も見直されました。



#### 生活科において育成を目指す資質・能力

生活科において育成を目指す資質・能力は、具体的な活動や体験を通して、**身近な生活に関わる見方・考え方**を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力です。

「～の基礎」とすることで、幼児教育とのつながりを明確にしました。

**学びに向かう力、人間性等**  
(どのような心情、意欲、態度などを育み、よりよい生活を営むか)

「身近な生活に関わる見方・考え方」を生かす(発揮・活用する)ことで育まれます。

#### 知識及び技能の基礎

(生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何が分かったり、何ができるようになったりするの?)

#### 思考力、判断力、表現力等の基礎

(生活の中で、気付いたこと、できるようになったことを使って、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするの?)

- 身体を通して関わり、対象に直接働きかける力
- 比較したり、分類したり、関連付けたり、視点を変えたりして対象を捉える力
- 違いに気付いたり、よさを生かしたりして他者と関わり合う力
- 試したり、見立てたり、予測したり、工夫したりして活動や行動を創り出す力
- 感じたこと、気付いたことを伝えたり、交流したり、振り返ったりして表現する力 など

※ 具体的な活動や体験で気付いたことを基に考え、気付きを確かなものとし、新たな気付きを得たりするため、活動や体験を通して気付いたことなどについて**多様に表現し考えたり**、「見付ける」、「比べる」、「たとえる」、「試す」、「見通す」、「工夫する」などの多様な学習活動を重視します。

#### 身近な生活に関わる見方・考え方

#### 生活科固有の学びの在り方

身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、よりよい生活に向けて思いや願いを実現しようとする

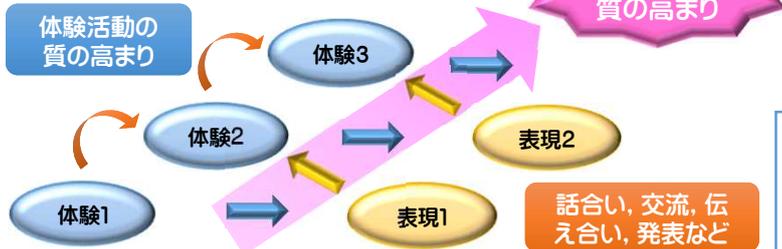
育成する**思考力・判断力・表現力等**が具体的なようになるよう内容項目を見直しました。

～【例】内容(6)～  
身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動(具体的な活動や体験)を通して、**遊びや遊びに使う物を工夫してつくる**ことができ(思考力、判断力、表現力等の基礎)、その面白さや自然の不思議さに気付く(知識及び技能の基礎)とともに、みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする(学びに向かう力、人間性等)。

#### 生活科における「主体的・対話的で深い学び」の実現

～ポイントは、気付きの質を高めること!～

生活科では、「身近な生活に関わる見方・考え方」を生かした学習活動を充実させ、体験活動と表現活動とが豊かに行きつ戻りつする相互作用を意識して気付きの質を高めることが「主体的・対話的で深い学び」の実現につながります。



「主体的・対話的で深い学び」を実現し、**気付きの質を高める**ための学習指導の工夫

試行錯誤や繰り返す活動の設定

伝え合い交流する場の工夫

振り返り表現する機会の設定

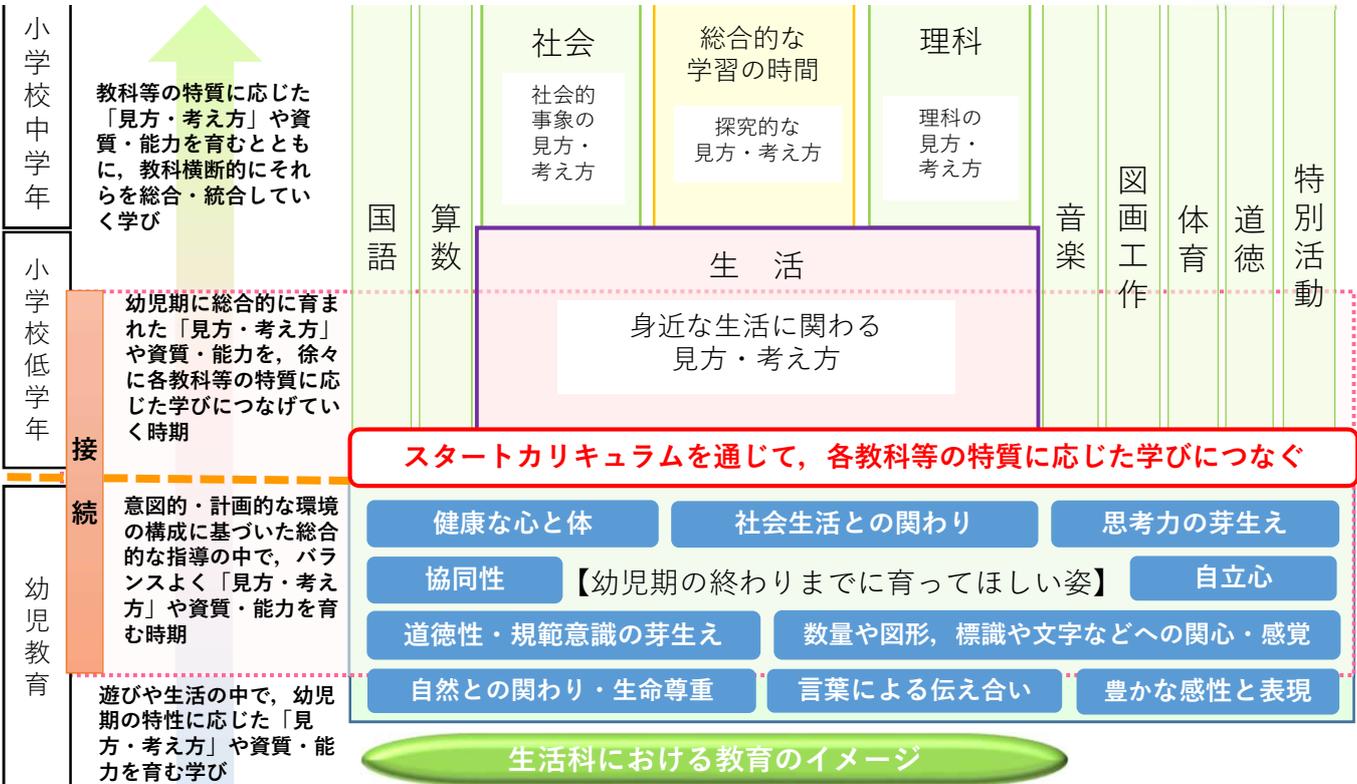
児童の多様性を生かし、学びをより豊かにする学習活動

# Point2

## 低学年教育の充実に向けた「結節点」としての位置付け



今回の改訂で、生活科は、低学年の他教科等との横のつながりと、幼児期からの発達の段階に応じた縦のつながりと**結節点**と位置付けられました。そこで、特に、小学校入学当初においては、生活科を中心とした合科的・関連的な指導や、弾力的な時間割の設定を行うなどの工夫をすること（**スタートカリキュラムの編成**）が規定されました。



※平成28年12月21日「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及び必要な方策等について」（答申）を基に作成

### 幼児教育を小学校教育へ円滑につないでいくスタートカリキュラム

- 合科的・関連的な指導
- 弾力的な時間割の設定

などの工夫により、児童が主体的に自己を発揮し、より自覚的な学びに向かうことを目指します。

○スタートカリキュラムにおいて、幼児期の生活に近い活動があったり、分かりやすく学びやすい環境の工夫がされていたり、人と関わる楽しい活動が位置付けられていたりすることが、児童の**安心・成長・自立**につながります。  
○スタートカリキュラムの編成は、校内の組織的な取組はもとより、外部の人的・物的資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせる**カリキュラム・マネジメント**が重要です。

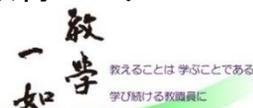
スタートカリキュラムの編成には、何よりも幼稚園等との連携が大事です！！

〇〇小学校スタートカリキュラム【第2週】(例)

	4月14日(月)	4月15日(火)	4月16日(水)	4月17日(木)	4月18日(金)
ねらい	<b>第2週「はじめまして せんせい・おともだち」</b> ○ 友達との交流を中心とした学習活動を通して、友達と仲良くなる。 ○ 学校には様々な人がいることに気づき、関わりを深める。				
朝の会	あいさつ・健康観察	わくわくタイム	わくわくタイム	わくわくタイム	わくわくタイム
活動	全校朝会	生活・図工 (各0.5時間) 教室のわくわくコーナーで友達と遊ぶ。(積み木、折り紙、ビー玉投げなど)	生活・図工 (各0.5時間) 教室のわくわくコーナーで友達と遊ぶ。(積み木、折り紙、ビー玉投げなど)	生活・図工 (各0.5時間) 教室のわくわくコーナーで友達と遊ぶ。(積み木、折り紙、ビー玉投げなど)	生活・図工 (各0.5時間) 教室のわくわくコーナーで友達と遊ぶ。(積み木、折り紙、ビー玉投げなど)
1	生活・国語・音楽 (各15分 学年合同) うたでなかよし うたでさんぽ 曲が止まったら、友達と挨拶をする。	朝の会 生活(0.5時間) みんながっこうをあるこう 校舎内や校庭を歩いて回り、学校の中の施設や自然、人々に興味・関心をもつ。	朝の会 生活(0.5時間) みんながっこうをあるこう 校舎内や校庭を歩いて回り、学校の中の施設や自然、人々に興味・関心をもつ。	朝の会 生活(0.5時間) みんながっこうをあるこう 校舎内や校庭を歩いて回り、学校の中の施設や自然、人々に興味・関心をもつ。	朝の会 生活(0.5時間) みんながっこうをあるこう 校舎内や校庭を歩いて回り、学校の中の施設や自然、人々に興味・関心をもつ。
2	生活 みんながっこうをあるこう 校舎内や校庭を歩いて回り、学校の中の施設や自然、人々に興味・関心をもつ。	朝の会 生活(0.5時間) みんながっこうをあるこう 校舎内や校庭を歩いて回り、学校の中の施設や自然、人々に興味・関心をもつ。	朝の会 生活(0.5時間) みんながっこうをあるこう 校舎内や校庭を歩いて回り、学校の中の施設や自然、人々に興味・関心をもつ。	朝の会 生活(0.5時間) みんながっこうをあるこう 校舎内や校庭を歩いて回り、学校の中の施設や自然、人々に興味・関心をもつ。	朝の会 生活(0.5時間) みんながっこうをあるこう 校舎内や校庭を歩いて回り、学校の中の施設や自然、人々に興味・関心をもつ。
3	生活 みんながっこうをあるこう 校舎内や校庭を歩いて回り、学校の中の施設や自然、人々に興味・関心をもつ。	朝の会 生活(0.5時間) みんながっこうをあるこう 校舎内や校庭を歩いて回り、学校の中の施設や自然、人々に興味・関心をもつ。	朝の会 生活(0.5時間) みんながっこうをあるこう 校舎内や校庭を歩いて回り、学校の中の施設や自然、人々に興味・関心をもつ。	朝の会 生活(0.5時間) みんながっこうをあるこう 校舎内や校庭を歩いて回り、学校の中の施設や自然、人々に興味・関心をもつ。	朝の会 生活(0.5時間) みんながっこうをあるこう 校舎内や校庭を歩いて回り、学校の中の施設や自然、人々に興味・関心をもつ。
4	学級活動 たのしいぎょうよく 給食の準備の仕方、配膳の仕方、食べるときのマナー、片付けの仕方を知る。	学級活動 たのしいぎょうよく 給食の準備の仕方、配膳の仕方、食べるときのマナー、片付けの仕方を知る。	学級活動 たのしいぎょうよく 給食の準備の仕方、配膳の仕方、食べるときのマナー、片付けの仕方を知る。	学級活動 たのしいぎょうよく 給食の準備の仕方、配膳の仕方、食べるときのマナー、片付けの仕方を知る。	学級活動 たのしいぎょうよく 給食の準備の仕方、配膳の仕方、食べるときのマナー、片付けの仕方を知る。
給食	下校指導	下校指導	下校指導	下校指導	下校指導
5	下校指導	下校指導	下校指導	下校指導	下校指導

鹿児島県総合教育センター「幼小接続期カリキュラム作成のしおり スタートカリキュラム例」より

# 小学校音楽科改訂のポイント



## Point1 児童が教科としての音楽を学ぶ意味の明確化



今回の改訂で、音楽科の学習を通して育成を目指す資質・能力を「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力」と示すことによって、児童が教科としての音楽を学ぶ意味を明確に示しています。

### 生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力とは

音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育むことです。

- ・表現や鑑賞の活動に取り組む楽しさを実感し、心から音楽を愛好すること
- ・生活の中に音楽を生かそうとする態度を育むこと
- ・リズム感、音色感などを身に付けるとともに、音や音楽の美しさなどを感じ取ることができるようにすること

学びを人生や社会に生かそうとする  
学びに向かう力、人間性の涵養

どのように社会・世界と関わり、  
よりよい人生を送るか

生きて働く知識及び  
技能の習得

何を理解しているか  
何ができるか

未知の状況にも対応できる  
思考力、判断力、表現力  
等の育成

理解していること・できる  
ことをどう使うか

音楽に親しむ態度を養い、豊かな情操を培うことです。

- ・我が国の音楽や諸外国の様々な音楽、及び様々な音楽活動に関心をもち、積極的に関わっていかうとする態度を養うこと
- ・一人一人の豊かな心を育てること
- ・美しいものや優れたものに接して感動する情感豊かな心を育てること

曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解するとともに、表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにすることです。

- ・音楽を形づくっている要素などの働きについて理解し、表現や鑑賞などに生かすことができるような知識のこと
- ・歌を歌う技能、楽器を演奏する技能、音楽をつくる技能のこと

音楽表現を工夫することや、音楽を味わって聴くことができるようにすることです。

- ・試したり、考えたり、どのように表現するか思いや意図をもつこと
- ・イメージや感情を、曲想と音楽の構造との関わりなどと関連させて捉え直したり、よさや面白さなどを見いだしたりすること

## Point2 音楽科で育成する「知識」の明確化

音楽科で育成する「知識」は、これまで明確に示されてこなかったため、捉え方が曖昧で、記号や用語などの名称や意味を記憶することなどが、知識の習得として指導される傾向にありました。今回の改訂で、音楽科における「知識」とは、児童が音楽を形づくっている要素などの働きについて理解し、表現や鑑賞などに生かすことができるような知識であると明確に示されました。



### 音楽科における知識とは

- ・曲名や、音符、休符、記号や用語の名称などの知識のみを指すものではないこと
  - ・児童一人一人が、体を動かす活動などを含むような学習過程において、音楽に対する感性などを働かせて感じ取り、理解したものであり、個々の感じ方や考え方等にに応じて習得されたり、新たな学習過程を通して更新されたりしていくもの
  - ・曲想（その音楽に固有の雰囲気や表情、味わい）と音楽の構造など（音楽を形づくっている要素の表れ方や、音楽を特徴付けている要素と音楽の仕組み）との関わりについて、児童が実感を伴って気付いたり、理解したりすること
- ※音楽の構造などの「など」には、歌唱分野における「歌詞の内容」も含む。

## Point3 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善



題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図ること。その際、音楽的な見方・考え方を働かせ、他者と協働しながら、音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさなどを見いだしたりするなど、思考、判断し、表現する一連の過程を大切に学習の充実を図ることです。

### 【主体的な学び】

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「**主体的な学び**」が実現できているか。

#### 【主体的な学びの例】

歌唱曲を聴き、穏やかで懐かしい雰囲気を感じ取り「歌ってみたい」と意欲がわき、実際に歌って試してみる。ところが、なかなかその雰囲気を表現できない。「どうしたら、あの曲の雰囲気を表現できるようになるのだろう」と試行錯誤する姿。

### 【対話的な学び】

子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「**対話的な学び**」が実現できているか。

#### 【対話的な学びの例】

リコーダー曲で試行錯誤を繰り返すがよい音が出せずにいる。友達とお互いに演奏し合う中で、「なるほど、こうするとよい音になるのか」と友達の演奏から学ぶ姿。

- 一人一人が自分の考えをもち、グループで音楽表現を工夫したり、楽曲のよさなどを見いだしたりする場面の設定。
- グループで対話を通して表現をつくり上げていく過程などにおいて、言葉だけのやりとりにならないよう、対話の内容を実際に音や音楽で確認しながら実感を伴った学習を進めていく



主体的な学び

対話的な学び

深い学び



### 【深い学び】

各教科等で習得した概念や考え方を活用した「**見方・考え方**」を働かせ、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう「**深い学び**」が実現できているか。

#### 【深い学びの例】

- 鑑賞曲を聴き、曲のどんな特徴からそう感じたのか、どんなイメージがわいたのか、どんな気持ちになるかなど、児童が学習の過程において、音楽的な見方・考え方を働かせながら、音楽の特徴を捉えて、曲や演奏などのよさを見だし、曲全体を味わって聴く姿。
- 歌唱や音楽づくりでは、思いや意図をもって歌ったり音楽をつくったりする姿。

「音楽的な見方・考え方を働かせる」とは、子供が自ら音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や文化などと関連付けることです。

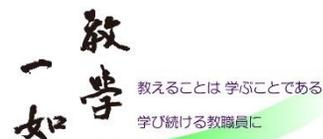
## Point4 「我が国や郷土の音楽」に関する学習の充実

- 第5学年及び第6学年において取り上げる旋律楽器として例示していた和楽器を、第3学年及び第4学年にも新たに位置付けられました。
- 和楽器の選択については、無理なく取り組むことができ、我が国の音楽のよさを感じ取れる楽器として箏などが示されています。ただし、児童や学校の実態に応じて選択することが大切です。
- 歌唱教材については、我が国や郷土の音楽に愛着がもてるよう、共通教材のほか、長い間親しまれてきた唱歌、それぞれの地方に伝承されているわらべうたや民謡など日本のうたを含めて取り上げるように取り上げるように示されました。





# 小学校図画工作科改訂のポイント



## Point 1

### 「資質・能力」三つの柱

「資質・能力」が三つの柱で整理されたことによって、教科目標がより明確になりました。

(3) 「学びに向かう力、人間性等」...全ての活動を通して育成。これまでの教科目標を最も反映。

つくりだす喜びを味わうとともに、感性を育み、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い、豊かな情操を培う。

#### (3) 学びに向かう力、人間性等

表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(2) 「思考力、判断力、表現力等」は、従来の「発想・構想の能力」+「鑑賞の能力」+「〔共通事項〕(1)イ」で構成。

ここでの「表現力」は、言葉による表現力。(※ アイデアスケッチを含む)

柱書きの部分で図画工作科教育の意義を明確化。

(1)〔共通事項〕(1)アを新たに「知識」として設定。「技能」はこれまでの「創造的な技能」と同じ意味。

#### (1) 知識及び技能

対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して理解するとともに、材料や用具を使い、表し方などを工夫して、創造的につくりだしたり表したりすることができるようにする。

#### (2) 思考力、判断力、表現力等

造形的なよさや美しさ、表したいこと、表し方などについて考え、創造的に発想や構想をしたり、作品などに対する自分の見方や感じ方を深めたりすることができるようにする。

全ての資質・能力に「創造」が位置付けられているのは、図画工作科の学習が創造活動を目指していることを示しています。

## Point 2

### 活動の前に「資質・能力」あり

各領域の項目が、「活動」から「資質・能力」へと変更され、資質・能力を育成するために活動を設定することが強調されました。

#### 内容構成の変更

##### 平成20年改訂

領域	項目
A 表現	(1) 造形遊びをする活動に関する項目 (2) 絵や立体、工作に表す活動に関する項目
B 鑑賞	(1) 鑑賞する活動に関する項目



##### 平成29年改訂

領域	項目
A 表現	(1) 発想や構想に関する項目 (思考力、判断力、表現力等) (2) 技能に関する項目 (技能)
B 鑑賞	(1) 鑑賞する活動に関する項目 (思考力、判断力、表現力等)

この二つの項目を、表現の観点から指導する。

## Point 3

### 主体的・対話的で深い学び

「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点から、授業改善を図ることが示されました。

一つの型や方法に固執した指導や、特定の表現のための表し方を身に付けるような偏った指導が行われないように留意しましょう。



#### <主体的な学び>

自分なりの思いや願いをもち、その実現のために試行錯誤しながら積極的に表し方を工夫したり、作品などの鑑賞に意欲的に取り組んだりすることを通して、自身の変容を実感できる主体的な学びになっていますか。

#### <対話的な学び>

材料や作品、活動を見つめる中での自分との対話や、活動の中で考えたこと、感じたことを友人と伝え合うことを通して、自分の見方や感じ方を広げたり、深めたりできるような対話的な学びになっていますか。

#### <深い学び>

「造形的な見方・考え方」を働かせ、表現及び鑑賞に関する資質・能力を相互に関連させて発揮している深い学びになっていますか。

## Point 4

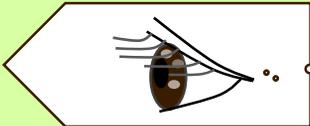
「造形的な見方・考え方」

造形的な見方・考え方を働かせて、資質・能力を育成していきます。

「造形的な見方・考え方」とは？



対象や事象



「造形的な視点」で捉え

自分なりのイメージをもつ。

自分なりの意味や価値をつくりだす。

授業の中で常に意識することが大切です。

「造形的な視点」とは？

- 図画工作科ならではの視点であり、図画工作科で育成を目指す資質・能力を支えるものです。
- 具体的には「形や色など」「形や色などの感じ」「形や色などの造形的な特徴」などであり、対象や事象を捉える際の視点となります。この視点は、経験を通し、更新されていきます。
- この「造形的な視点」を豊かにする資質・能力が〔共通事項〕です。

## Point 5

表現と鑑賞の一体的指導

表現と鑑賞の一体的指導を図り、相互に関連して働き合わせることで児童の資質・能力を育成することが強調されました。

こんな作品にしたいな。

主題



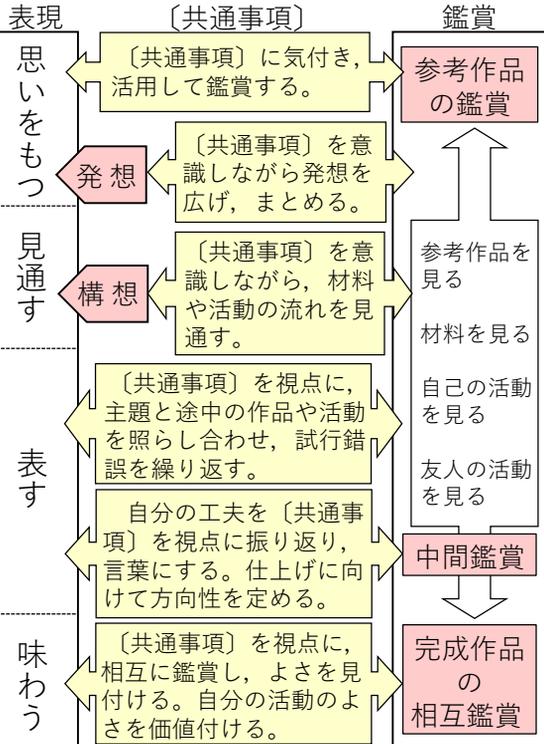
児童は、表現しながら常に造形的な視点を生かし、「B鑑賞」を通して育成する「思考力、判断力、表現力等」である鑑賞の能力を働かせ、表現と主題と照らし合わせています。

「この色は主題に合っているかな。」  
「自分が表したいのは、この形なのかな。」  
「この材料を貼ったらどうかな。」

造形的な視点を豊かにする〔共通事項〕

- 〔共通事項〕は、表現及び鑑賞の活動の中で、共通に必要な資質・能力です。
- 形や色などを活用したコミュニケーションの基盤になります。

<表現と鑑賞の一体的な学習過程(例)>



他にも、鑑賞活動で味わったことを試したり、表現に生かすような学習過程が考えられます。

体験を通し、実感を伴いながら理解する。

	ア 知識	イ 思考力、判断力、表現力等
小学校低学年	形、線、色、触った感じ、大きさなど	気付く
小学校中学年	形の感じ、色の感じ、それらの組合せによる感じ、色の明るさ、前後の感じ、質感など	分かる
小学校高学年	動き、興行さ、バランス、色の鮮やかさ、方向感、材質感、時間的な変化、量感、場所や空間の特徴など	理解する
中学校	形や色彩、材料、光などの造形の要素、性質、感情にもたらし効果、色彩の色味・明るさ・鮮やかさ、材料の性質や質感、組合せによる構成の美しさ、余白や空間の効果、立体感や遠近感、量感や動勢など	実感を伴いながら理解する

〔共通事項〕例

造形的な特徴

※ 中学校ではイも「知識」とする。

# 小学校家庭科改訂のポイント



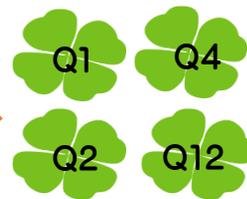
家庭科の特質に応じた物事を捉える見方・考え方（「生活の営みに係る見方・考え方」）を働かせ、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を図り、生活をよりよくしようと工夫する資質・能力の育成を目指しましょう。

生活をよりよくしようと工夫する資質・能力を育成するために、どんな授業を行ったらいいですか？



実生活と関連を図った問題解決的な学習を効果的に取り入れ、**児童が課題をもち、自分で考え、解決する学習**となるような授業を行うことです。

関連箇所



上記のような授業を工夫・改善しながら繰り返し行うことで、学習したことが生活の中で生きて働く力となります。

## 「生活の営みに係る見方・考え方」とは？

「家族や家庭，衣食住，消費や環境などに係る生活事象を，協力・協働，健康・快適・安全，生活文化の継承・創造，持続可能な社会の構築等の視点で捉え，よりよい生活を営むために工夫すること」です。

小学校家庭科では，生活をよりよくしようと工夫する資質・能力の育成を目指すため，下記のように教育内容を見直しました。**「生活の営みに係る見方・考え方」を働かせ、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を図る**ことで，家庭科の特質に応じた効果的な学習を展開しましょう。

「家族・家庭生活」，「衣食住の生活」，「消費生活と環境」に関する三つの内容構成



人とよりよく関わる力を育成するための学習活動や，食育を一層推進するための学習活動，消費生活や環境に配慮した生活の仕方に関する内容の充実，主として衣食住の生活において，日本の生活文化の大切さに気付く学習活動の充実



家庭や地域と連携を図った生活の課題と実践に関する指導事項の設定や，基礎的な知識・技能を確実に身に付けるために一部の題材を指定



児童は，家庭科の学習に高い関心を持ち，学んだことは自分の家庭生活に役立つと考えている一方，家族の一員として協力することへの関心は低く，家族や地域の人々と関わることも十分ではないことなどの課題が見られることから，内容等について見直されています。



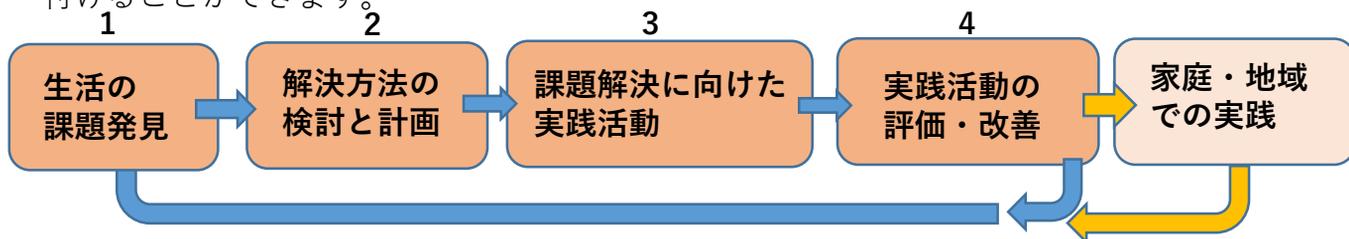
家庭科の改訂では、生活をよりよくしようと工夫する資質・能力を育成するために、家庭や地域での実践を取り入れた学習過程を工夫することがポイントになります。学習したことが生活の中で生きて働く力となるような授業改善に取り組みましょう！

## ポイント1 学習過程における指導の工夫

関連箇所



「生活の営みに係る見方・考え方」を働かせつつ、学習過程における指導を工夫することが大事です。下図のように、家庭や地域での実践についても一連の学習過程として位置付けることができます。



### 1 生活の課題発見

課題を設定する際は、教師が意図していることを児童が課題として捉えられるような導入や発問の工夫が必要です。生活を実感できるような実践的・体験的な活動、例えば、家庭の仕事の観察や生活時間の調査、調理、掃除などを計画的に設定し、家庭生活について関心や問題意識をもてるようにすることが大切です。

### 2 解決方法の検討と計画

設定した課題を解決するためには、例えば、いためる調理で火の通りにくいものから順に加熱する根拠について考え、理解できるようにする、といったように、まずは基礎的・基本的な知識及び技能を習得する必要があります。

次に、基本の題材で習得したことを生かして、例えば、おいしい野菜いためを作るために、野菜の切り方やいためる順番を比較検討するなど、課題を解決する方法を考え、見通しをもって学習に取り組めるような工夫が必要です。

### 3 課題解決に向けた実践活動

身に付けた知識や技能を活用し、計画に沿って調理や製作等の実践をする際には、その過程で気付いたことなどを記録することが大切です。

また、学習形態を工夫して技能の個人差や進度差に応じた指導を行うと、学習への意欲を喚起することにつながります。

### 4 実践活動の評価・改善

実践後には、記録をもとに課題の達成状況を振り返ることが大切です。その際、改善策を考えるとともに、次の課題を明確にすることが重要です。また、検討した改善策をさらに家庭や地域で実践することも考えられます。

## ポイント2 「家族・家庭生活についての課題と実践」

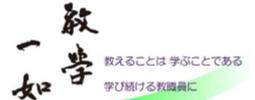
関連箇所



中学校技術・家庭科家庭分野における「生活の課題と実践」につながる内容として、内容「A 家族・家庭生活」の(4)に「家族・家庭生活についての課題と実践」が新設されました。この項目は、課題を解決する力と生活をよりよくしようと工夫する実践的な態度を育てることをねらいとしています。

上記1から4の学習過程を工夫し、その延長線上に位置付けた家庭や地域での実践に取り組むことで、児童は、習得した知識及び技能が実際の生活に生かされることを実感できるとともに、自分にもできるようになったという達成感や満足感、家族の一員として役に立っているという喜びを実感できるようにすることが、生活をよりよくしようと工夫する実践的な態度を育むことにつながります。

# 小学校体育科改訂のポイント



児童一人一人が、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現する資質・能力を確実に育成するために、体育の授業はどうあるべきかについて解説します。

★ これからの体育は

## ポイント 1

**運動やスポーツが楽しい！ 健康っていいな！**  
とを感じる授業を目指します!!



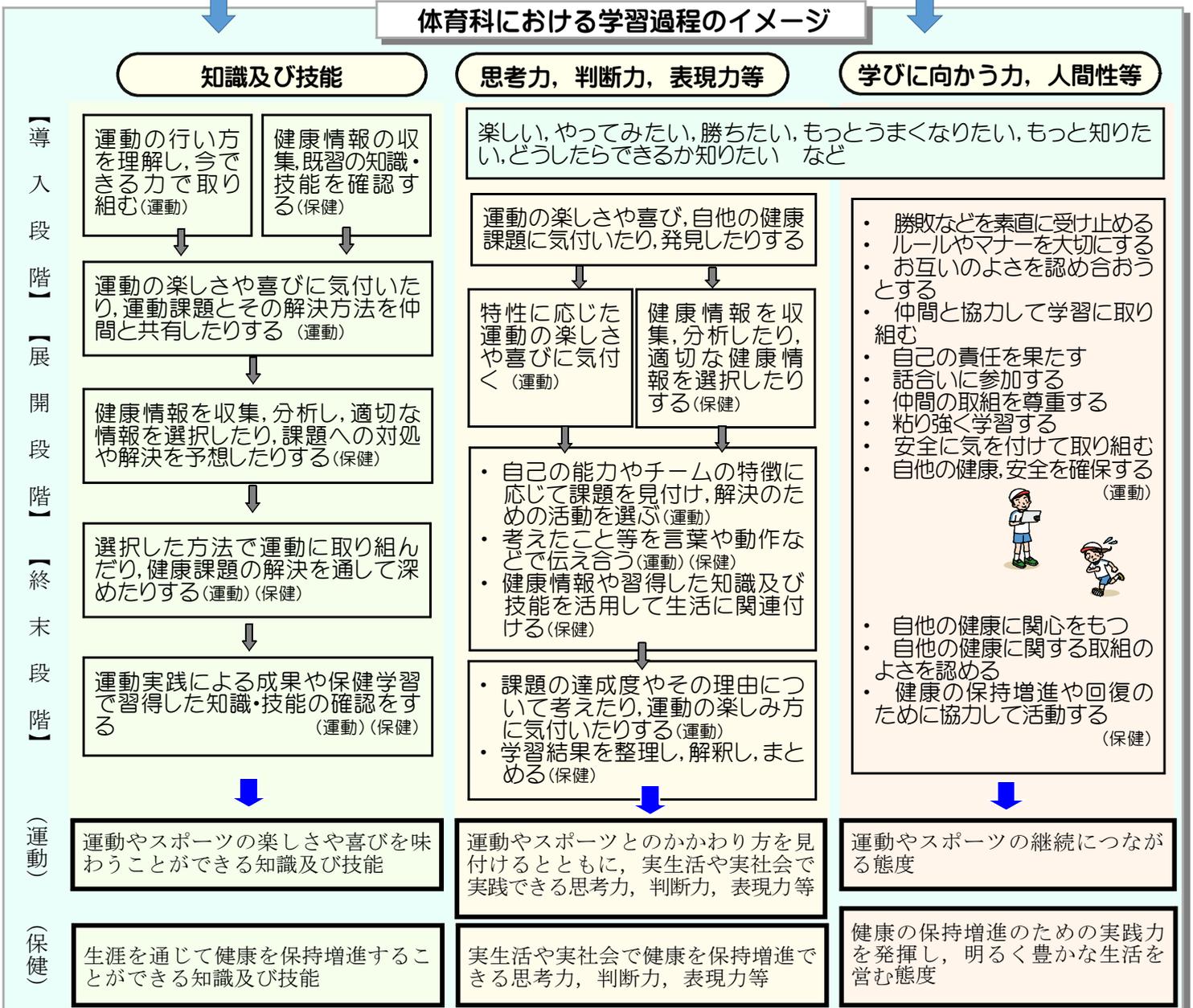
体育や保健の見方・考え方を働かせることを通して、三つの資質・能力を育成するための学習過程の改善を図ることが大切です。そこで、学習過程のイメージをもちましょう。

### 【体育や保健の見方・考え方】

「体育の見方・考え方」とは、運動やスポーツをその価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自己の特性等に応じた『する・みる・支える・知る』の多様な関わり方と関連付けることです。

「保健の見方・考え方」とは、個人及び社会生活における課題や情報を、健康や安全に関する原則や概念に着目して捉え、疾病等のリスクの軽減や生活の質の向上、健康を支える環境づくりと関連付けることです。

### 体育科における学習過程のイメージ



### 運動領域における学習過程の例

運動領域では、運動課題を見付け、その解決に向けて仲間とともに運動の行い方を考えたり伝え合ったりする学習を通して(運動をしたい、できるようにになりたい、勝ちたいなどの思いをもたせ)運動・スポーツの楽しさや喜びを味わい、体力の向上につながるようになります。

- 易しい運動から取り組む
- 自己の思いや願い、体力や技能に応じて、目標をもつ
- 目標に向けた運動課題とその解決方法を知る
- 自己の能力やチームの特徴に応じて課題を選び、課題解決のための活動を決める
- 決めた活動に取り組む
- 成果を確認し、振り返る
- 次時の課題に向けて取り組む

実生活や社会に生かす

### 保健領域における学習過程の例

健康課題に気付いたり、発見したりする

健康情報の収集、分析、選択をする

課題解決の見直しをもつ

課題解決に必要な知識・技能の習得に取り組む

課題の解決を通して、生活の改善に生かす工夫をする

まとめ・振り返りをする

次時の課題に向けて取り組む

保健領域では、健康課題について、様々な健康情報等を仲間と共有し、分析、収集、選択するなど、課題解決に向けて考えたり伝え合ったりする学習を通して、自他の健康に関心をもち、日常生活につなげるようになります。



## ポイント 2

★これからの体育は「主体的・対話的で深い学び」の視点で授業改善を図ることが大切です。



「主体的な学び」・「対話的な学び」・「深い学び」を意識していますか？

【主体的な学び】	【対話的な学び】	【深い学び】
運動の楽しさや健康の意義を見付け、運動や健康についての興味や関心を高め、課題の解決に向けて粘り強く自ら取り組み、それを考察するとともに学習を振り返り、課題を修正したり新たな課題を設定したりする「主体的な学び」になっていますか。	運動や健康についての課題の解決に向けて、児童が他者との対話を通して、自己の思考を広げたり深めたりし、課題の解決を目指して、協働的な学習に取り組むなどの「対話的な学び」になっていますか。	主体的・対話的な学びの過程を通して、自己の運動や健康についての課題を見付け、解決に向けて試行錯誤を重ねながら、思考を深め、よりよく解決するための「深い学び」になっていますか。

授業改善を図る際は、全ての児童が、楽しく、安心して運動に取り組むことができるようにし、児童一人一人の実態に応じた指導の在り方について配慮することが大切です。

「運動が苦手な児童」や「運動に意欲的でない児童」への配慮例を手がかりにして授業改善を図ることが大切です。

学習指導要領解説体育編に示されていますが、配慮例は様々です。運動の場の設定や時間、回数、補助の仕方などの視点が大切です。また、相互に称賛する雰囲気づくりにも努めましょう。

より運動好きにするためにも「**技や技能の程度が高い児童**」に対する手立ても工夫しましょう。

児童の「**学習活動を行う場合に生じる困難さ**」に応じて運動(遊び)の行い方を工夫することも大切です。

「**障害のある児童**」に対する配慮の例です。

活動の場や補助の仕方など配慮の例は様々です。困難さに応じた手立てを講じることが大切です。

#### ◆ 「運動が苦手な児童」への配慮例

〔第3学年・第4学年：走・跳の運動〕

- 周回リレーにおいてタイミングよくバトンを受け渡すことが苦手な児童には、追いかけて走やコーナー走で受渡しをするなどの配慮をする。

#### ◆ 「運動に意欲的でない児童」への配慮例

〔第5学年・第6学年：器械運動〕

- 技に対する苦手意識が強い児童には、必要な体の動かし方や運動感覚が身に付くように、取り組む技と類似した動き方をする運動遊びに取り組む時間や場を設定するなどの配慮をする。

#### ★ 「技や技能の程度が高い児童」への配慮の例

〔第5学年・第6学年：水泳運動〕

- クロールや平泳ぎが50m以上泳ぐことができる児童には、設定した距離をより少ないストローク数で泳ぐことに挑戦する場を設定するなどの配慮をする。

#### ◆ 「障害のある児童」に対する配慮例

- 複雑な動きをしたり、バランスを取ったりすることに困難がある場合には、極度の不器用さや動きを組み立てることへの苦手さがあることが考えられるので、動きを細分化して指導したり、適切に補助しながら行ったりするなどの配慮をする。

- 勝ち負けに過度にこだわったり、負けた際に感情を抑えられなかったりする場合には、活動の見直しを立ててから活動させたり、勝ったときや負けたときの表現の仕方を事前に確認したりするなどの配慮をする。

# 小学校外国語科導入のポイント



第5, 6学年に全くの新しい教科として導入される外国語科を理解するために、外国語活動との違いや目標の要点、授業づくりの考え方などの視点で、以下の六つの **Point** をまとめました。

## 外国語科

### Point 何が違う? 外国語活動との関連

中学年外国語活動	高学年外国語科
コミュニケーション能力の <b>素地</b> の育成	コミュニケーション能力の <b>基礎</b> の育成
【3領域】 聞くこと	【5領域】 聞くこと 読むこと 話すこと [やり取り] 話すこと [発表] 書くこと
話すこと [やり取り] 話すこと [発表]	話すこと [やり取り] 話すこと [発表] 書くこと
慣れ親しみ	活用, 定着

### Point 目標の要点は? 英語の目標 - 特に留意する項目 -

聞くこと	短い話の概要を捉えることができるようにする。
読むこと	文字を識別し、 <b>名称</b> を発音できるようにする。 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現が、 <b>写真や絵などの情報とともに示されたとき</b> に意味が分かる。 <b>発音と綴りの関係は、中学校で扱います。</b>
話すこと [やり取り]	設定された場面において、 <b>その場で</b> 質問をしたり質問に答えたりして伝え合うことができるようにする。 <b>やり取りに用いるのは、簡単な語句や基本的な表現です。</b>
話すこと [発表]	伝えようとする内容を整理した上で、自分の考えや気持ちなどを表現できるようにする。
書くこと	大文字、小文字を何も見ずに書くことができるようにする。 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を <b>書き写す</b> ことができるようにする。 自分のことや身近で簡単な事柄について、 <b>例文を参考に書く</b> ことができるようにする。 <b>アルファベットは四線上に正しく書けるようになるんだ。</b> <b>何度も聞いたり言ったりして十分に慣れ親しんだ文を書き写せばいいんだね。</b>

外国語によるコミュニケーションにおける見読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、**質・能力を次のとおり育成することを目指す。**

#### Key Word

「**他者に配慮**」  
知識及び技能を活用し、思考力、判断力、表現力等を働かせる上でのポイントになります。

#### 学びに向かう

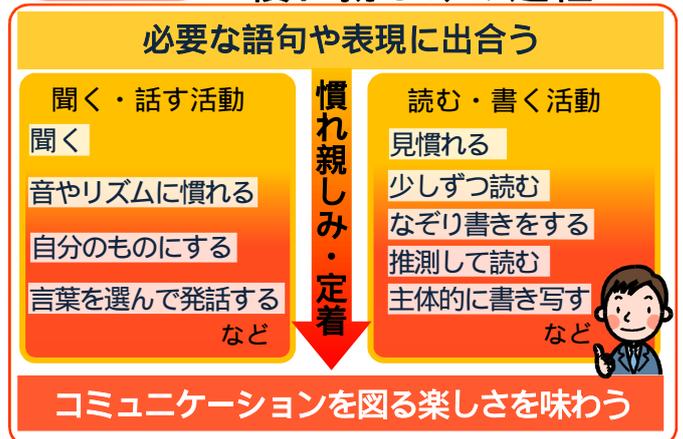
外国語の背景にある文**他者に配慮**しながら、主コミュニケーションを図

#### 知識及び技能

外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語との違いに気付き、これらの知識を理解するとともに、読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする。

上記三つの柱には、「知識及び技能」を實際考えを形成・深化させ、話したり書いたりしてが生まれ、主体的に学習に取り組む態度が一層するため、**主体的・対話的で深い学び**を通した不

### Point 単元などのまとまりを通した授業の流れは? 慣れ親しみの過程



#### Key Word

##### 「言語活動」

実際に英語を使用して自分の考えや気持ちを伝え合う活動を指します。目的や場面、状況を明確にして行います。

#### Key Word

##### 「場面設定」

活動を行う時は、何のためにそれを行うのかを児童が意識できるように、具体的な場面設定を必ず行います。

### 効果的な指導のために求められること

深い児童理解

発達の段階に即した指導技術

学校内外の人的・物的資源を効果的に活用する力

深い教材研究

児童の興味・関心を喚起する課題や指導計画を設定する力

外国語の習得過程についての知識

小小連携, 小中連携

# 外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方

「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること。」

## Point 授業改善の視点とは？

### 主体的・対話的で深い学び

実際に英語を使用して互いの考えを伝え合う言語活動を通して、外国語教育の目指す資質・能力（「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」）をバランスよく一体的に育成することが大切です。

## の目標

方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、して、**コミュニケーションを図る基礎**となる資

### 力、人間性等

化に対する理解を深め、体的に外国語を用いてろうとする態度を養う。

#### Key Word

「音声で十分に慣れ親しんだ…」  
文字指導を行う前に、音声指導が十分に行われることが重視されています。

### 思考力、判断力、表現力等

コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について、聞いたり話したりするとともに、**音声で十分に慣れ親しんだ**外国語の語彙や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力を養う。

のコミュニケーションの場面において活用し、表現することを繰り返すことで、児童に自信高まるという関係があります。その実現を図断の授業改善が求められます。

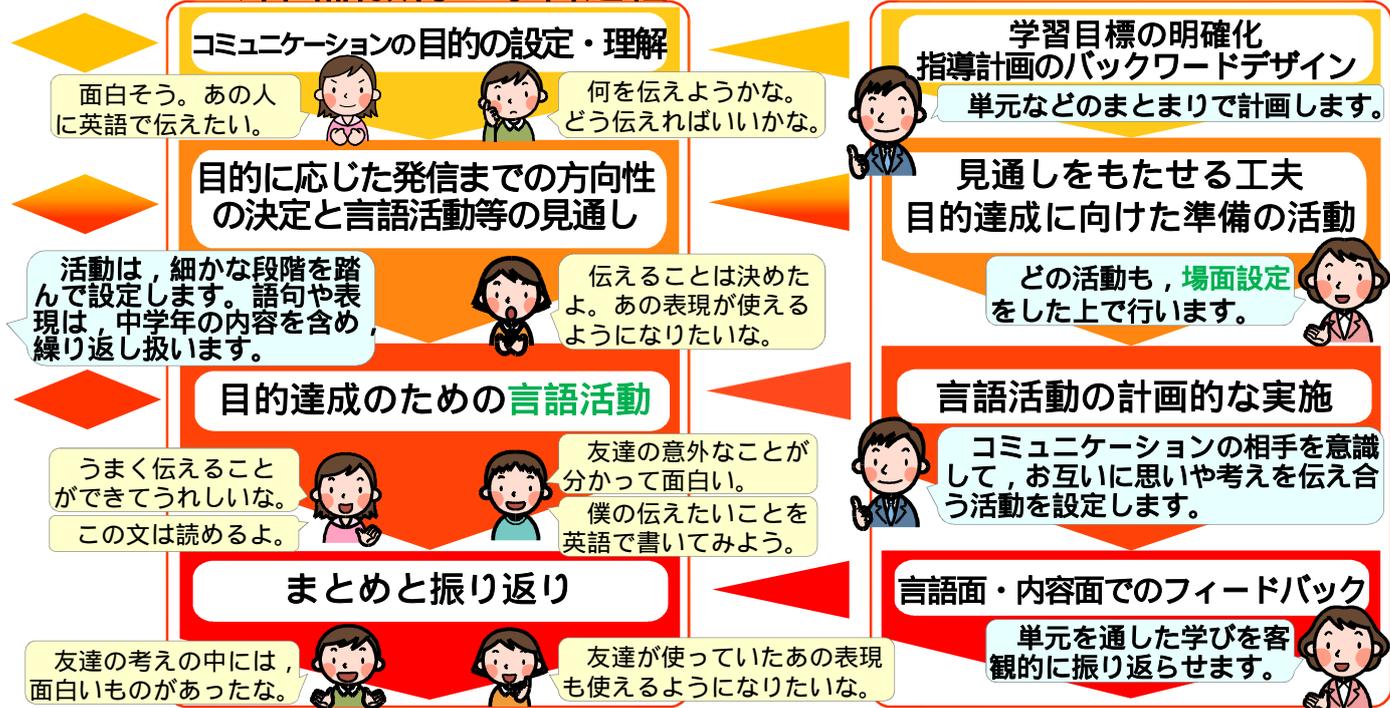
主体的な学び	外国語の学習や外国語によるコミュニケーションに興味や関心をもつ。 生涯にわたって外国語によるコミュニケーションを通して社会・世界と関わり、学んだことを生かそうとする。 コミュニケーションを行う目的や場面、状況等を明確に設定したり理解したりして、見通しをもって粘り強く取り組む。 自らの学習やコミュニケーションを振り返り、次の学習につなげる。
対話的な学び	他者を尊重して情報や考えなどを伝え合い、自らの考えを広げたり深めたりする。
深い学び	目的や場面、状況等に応じて思考力、判断力、表現力等を発揮する中で、言語の働きや役割に関する理解や外国語の音声、語彙・表現、文法の知識が更に深まり、それらの知識を実際のコミュニケーションで運用する技能がより確実なものとなる。 深い理解と確実な技能に支えられて、「見方・考え方」を働かせて思考・判断・表現する力が活用される。

## Point 単元の指導は？

### 資質・能力の育成につながる外国語教育の学習過程

## Point 教師の役割は？

### 主体的・対話的で深い学びを実現する教師の働き掛けの視点



外国語活動及び中学校外国語科の目標、内容についての理解  
外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする姿勢  
指導力及び英語力向上のための継続的な研修

特別支援教育の理解  
教室英語を駆使する力

# 小学校外国語活動改訂のポイント



第3, 4学年に導入される外国語活動を理解するために, 高学年の外国語科との違いや目標の要点, 授業づくりの考え方などの視点で, 以下の六つの **Point** をまとめました。

## 外国語活

### Point 何が違う? 外国語科との関連

中学年外国語活動	高学年外国語科
コミュニケーション能力の <b>素地</b> の育成	コミュニケーション能力の <b>基礎</b> の育成
【3領域】 聞くこと	【5領域】 聞くこと 読むこと 話すこと [やり取り] 話すこと [発表] 書くこと
話すこと [やり取り] 話すこと [発表]	話すこと [やり取り] 話すこと [発表] 書くこと
慣れ親しみ	活用, 定着

外国語によるコミュニケーションにおける見話すことの言語活動を通して, **コミュニケーション** 育成することを目指す。

#### Key Word

**「言語や文化」**  
外国語活動では, 日本語や我が国の文化を含めた言語や文化に対する理解を深めます。

#### 学びに向かう

外国語を通して, 言語に対する理解を深め, **相手** に外国語を用いてコミュニケーションする態度を養う。

#### 知識及び技能

外国語を通して, **言語や文化** について体験的に理解を深め, 日本語と外国語との音声の違い等に気付くとともに, 外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむようにする。

上記三つの柱には, 「知識及び技能」を實際考えを形成・深化させ, 話して表現することをに学習に取り組む態度が一層高まるという関係 **話的で深い学び** を通した不断の授業改善が求め

### Point 目標の要点は? 英語の目標 - 特に留意する項目 -

聞くこと	<p>ゆっくりははっきりと話された際に, 意味が分かるようにする。</p> <p>目の前の児童が理解できているかを確認しながら聞かせます。</p> <p>文字の<b>読み方(名称)</b>が発音された際に, どの文字であるかが分かるようにする。</p> <p>kを[kei]と読むのが「名称の読み方」です。高学年での読む・書く活動につながります。</p>
話すこと [やり取り]	<p><b>動作を交えながら</b>自分の気持ちを伝え合うようにする。</p> <p><b>サポートを受けて</b>質問をしたり質問に答えたりするようにする。</p> <p>先生や友達, 動作や絵など, いろいろな人や物の力を借りながら伝え合うよ。</p> <p>「できた」という達成感を味わわせることが大切です。</p>
話すこと [発表]	<p>人前で実物などを見せながら, 身の回りの物や, 自分のこと, 自分の考えや気持ちなどを話すようにする。</p> <p>何度も聞いたり言ったりした言葉の中から, 自分の言いたいものを選んで言えばいいんだね。</p>

### Point 単元などのまとまりを通した授業の流れは? 慣れ親しみの過程

#### 必要な語句や表現に出会う



#### コミュニケーションを図る楽しさを味わう

#### Key Word

**「言語活動」**  
自分の考えや気持ちを伝え合う活動を指します。コミュニケーションの目的や場面, 状況を明確にして行います。

#### Key Word

**「場面設定」**  
活動を行う時は, 何のためにそれを行うのかを児童が意識できるように, 具体的な場面設定を必ず行います。

### 効果的な指導のために求められること

深い児童理解

発達の段階に即した指導技術

学校内外の人的・物的資源を効果的に活用する力

深い教材研究

児童の興味・関心を喚起する課題や指導計画を設定する力

外国語の習得過程についての知識

小小連携, 小中連携

# 外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方

「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること。」

## Point 授業改善の視点とは？

### 主体的・対話的で深い学び

実際に英語を使用して互いの考えを伝え合う言語活動を通して、外国語教育の目指す資質・能力（「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」）をバランスよく一体的に育成することが大切です。

## 動の目標

方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、書くこと、話すこと、聴くこと、表現すること、交渉すること、協働すること、探究すること、発表すること、読解すること、資料の活用すること、問題の発見・解決すること、主体的な学び、対話的な学び、深い学びを促す素地となる資質・能力を次のとおり

### 資質・能力、人間性等

やその背景にある文化に配慮しながら、主体的な学びを促す素地を養うこと

#### Key Word

#### 「相手に配慮」

知識及び技能を活用し、思考力、判断力、表現力等を働かせる上でのポイントになります。

### 思考力、判断力、表現力等

身近で簡単な事柄について、外国語で聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地を養う。

外国語によるコミュニケーションの場面において活用し、繰り返すことで、児童に自信が生まれ、主体的な学びが促されます。その実現を図るため、主体的・対話的で深い学びを促す素地を養うことが大切です。

主体的な学び

外国語の学習や外国語によるコミュニケーションに興味や関心をもつ。  
生涯にわたって外国語によるコミュニケーションを通して社会・世界と関わり、学んだことを生かそうとする。  
コミュニケーションを行う目的・場面・状況等を明確に設定したり理解したりして、見通しをもって粘り強く取り組む。  
自らの学習やコミュニケーションを振り返り、次の学習につなげる。

対話的な学び

他者を尊重して情報や考えなどを伝え合い、自らの考えを広げたり深めたりする。

深い学び

目的や場面、状況等に応じて思考力、判断力、表現力等を発揮する中で、言語の働きや役割に関する理解や外国語の音声、語彙・表現、文法の知識が更に深まり、それらの知識を実際のコミュニケーションで運用する技能がより確実なものとなる。  
深い理解と確実な技能に支えられて、「見方・考え方」を働かせて思考・判断・表現する力が活用される。

## Point 単元の指導は？

### 資質・能力の育成につながる外国語教育の学習過程

## Point 教師の役割は？

### 主体的・対話的で深い学びを実現する教師の働き掛けの視点

#### コミュニケーションの目的の設定・理解

面白そう。あの人に英語で伝えたい。



何を伝えようかな。どう伝えればいいかな。

#### 目的に応じた発信までの方向性の決定と言語活動等の見通し

活動は、細かな段階を踏んで設定します。また、語句や表現は繰り返し扱います。



伝えることは決めたよ。あの表現が使えるようになりたいな。

#### 目的達成のための言語活動

うまく伝えることができうれしいな。



友達の意外なことが分かって面白い。

#### まとめと振り返り

友達の考えの中には、面白いものがあったな。



友達が使っていたあの表現も使えるようになりたいな。

学習目標の明確化  
指導計画のバックワードデザイン  
単元などのまとまりで計画します。

#### 見通しをもたせる工夫 目的達成に向けた準備の活動

どの活動も、場面設定をした上で行います。

#### 言語活動の計画的な実施

コミュニケーションの相手を意識して、お互いに思いや考えを伝え合う活動を設定します。

#### 言語面・内容面でのフィードバック

単元を通じた学びを客観的に振り返らせます。

高学年及び中学校外国語科の目標、内容についての理解  
外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする姿勢  
指導力及び英語力向上のための継続的な研修

特別支援教育の理解  
教室英語を駆使する力

# 小学校総合的な学習の時間 改訂のポイント

教  
学  
一  
如  
異なることば・例にことある  
学びの場を共有する



総合的な学習は、平成29年度中に新学習指導要領に即した指導計画等を作成し、平成30年度から確実な実施に努めます。

## 総合的な学習の時間について

### ポイント1

各学校の教育目標を踏まえて目標を設定

### ポイント2

各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるよう明記

### ポイント3

情報活用能力や言語能力など、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力の育成を明記

## 目標の改善

- 「探究的な見方・考え方」を働かせ、総合的・横断的な学習を行う  
→よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成
- 教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの軸となる  
→各学校の教育目標を踏まえて、各学校が総合的な学習の時間の目標を設定

## 育成を目指す資質・能力

### 知識及び技能

- 課題の解決に必要な知識及び技能の習得
- 課題に関わる概念を形成
- 探究的な学習のよさの理解

各教科等で習得した概念を実生活の課題解決に活用し、汎用的に活用できる概念へ

### 思考力、判断力、表現力等

- 実生活から問いを見いだし、課題設定
- 情報の収集 ○ 整理・分析
- まとめ・表現

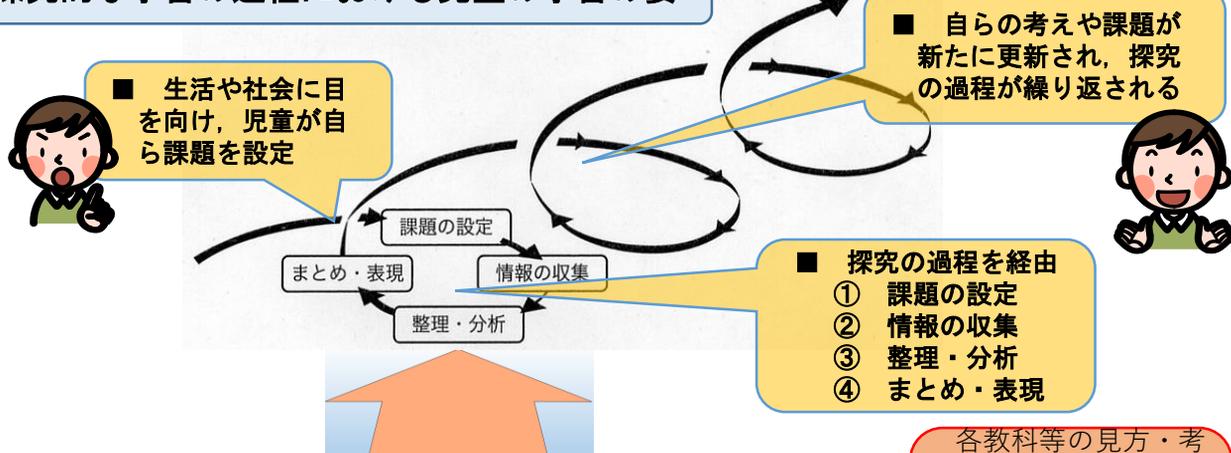
知識及び技能などを選択、適用、組み合わせ、活用できる

### 学びに向かう力、人間性等

- 主体的・協働的
- 自他の尊重
- 積極的に社会に参画しようとする態度

自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえる

## 探究的な学習の過程における児童の学習の姿



## この探究の過程を支えるのが「探究的な見方・考え方」

- 各教科等における見方・考え方を総合的に働かせる
- 総合的な学習の時間に固有な見方・考え方を働かせる

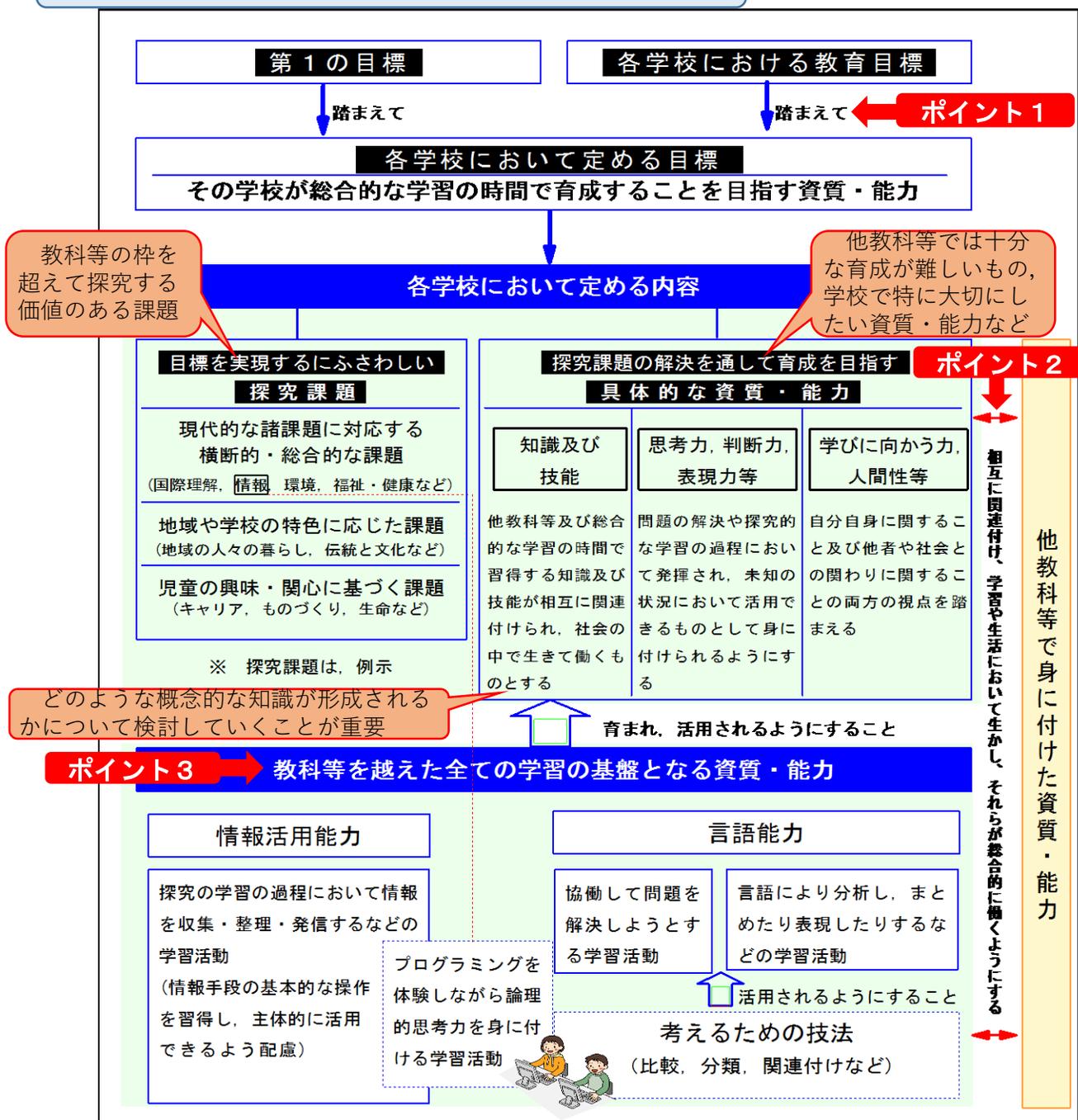
各教科等の見方・考え方を繰り返し総合的に活用し、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実生活の課題を探究すること

## 学習内容、学習指導の改善

- 目標を実現するにふさわしい「探究課題」と「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」を設定する。
- 探究的な学習の中で、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会や実生活の中で総合的に活用できるものとする。
- 教科等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力を育成する。
  - ・ 協働して課題を解決しようとする学習活動
  - ・ 言語により分析し、まとめたり表現したりする学習活動（「考えるための技法」の活用）
  - ・ コンピュータ等を活用して、情報を収集・整理・発信する学習活動
- 体験活動、地域の教材や学習環境を積極的に取り入れる（引き続き重視）。
- プログラミング学習を行う場合は、探究的な学習の過程に適切に位置付ける。



## 目標及び内容、指導計画、内容の取扱いの関係図



# 小学校特別活動改訂のポイント



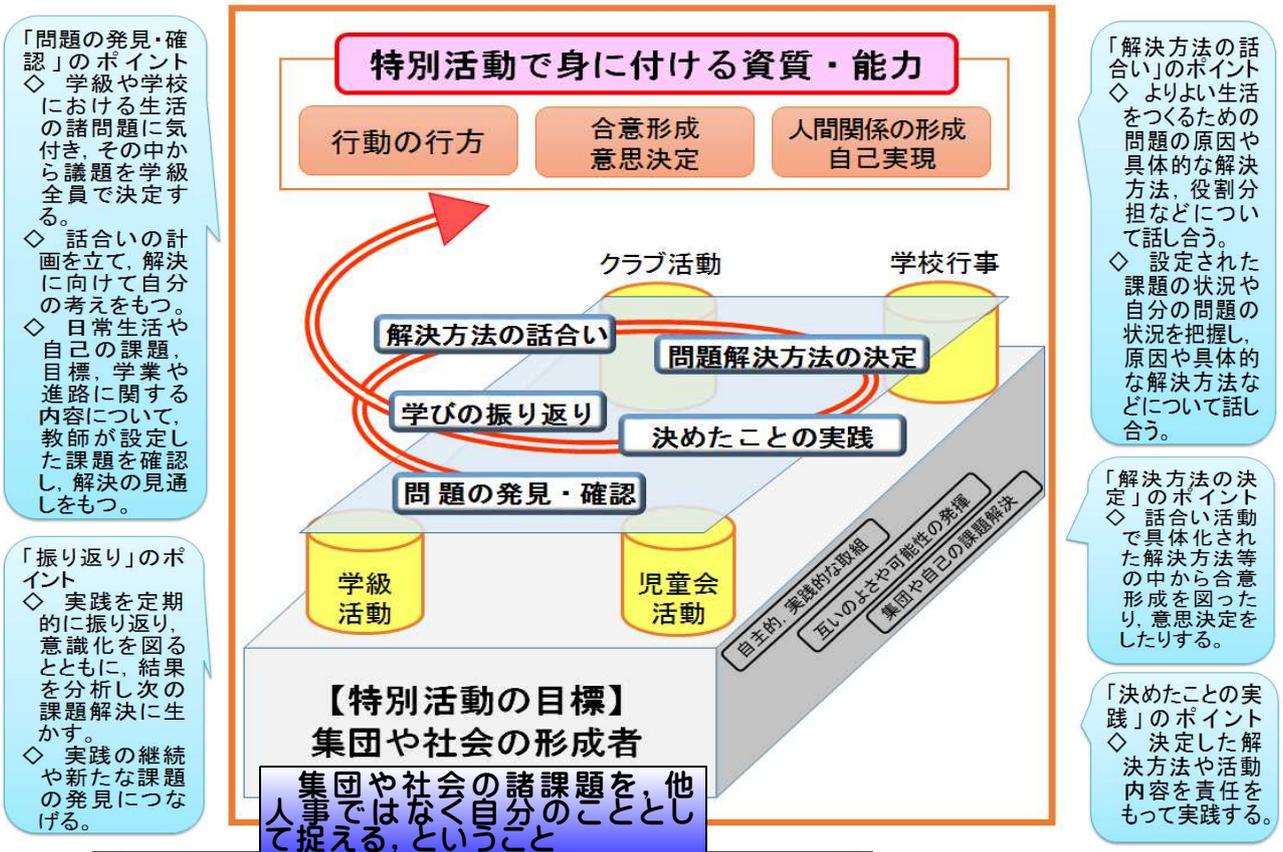
特別活動においては「問題解決の過程を学ぶ」ことを重視しています(下図)。つまり、特別活動の特質が、**課題を見いだし解決に向けて取り組むという実践的な学習**であるということです。

## ポイント1 「人間関係の育成」、「自己実現」、「キャリア教育」の充実



- |   |  |  |
|---|--|--|
| <p>① よりよい人間関係の育成</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ 学級経営の充実を図る</li> <li>◇ ガイダンスとカウンセリングの双方による児童の発達支援を行う</li> <li>◇ 学年の時期の特長を生かした指導の工夫に取り組む</li> </ul> | <p>② 現在及び将来における自己実現</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ 児童理解を深める</li> <li>◇ 学習指導と関連付けた生徒指導の充実を図る</li> </ul> | <p>③ キャリア教育の充実</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ 学ぶことと自己の将来とのつながりの見通しをもたせる</li> <li>◇ 社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けさせていく</li> </ul> |
|---|--|--|

解決方法を合意形成するだけでなく、実践を通して振り返る活動を取り入れる。



「集団や社会の形成者としての「見方・考え方」とは？」

各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、**集団や社会における問題を捉え、よりよい人間関係の形成、よりよい集団生活の構築や社会への参画及び自己の実現に関連付けること。**



「ガイダンス」と「カウンセリング」の違いは？」

**ア ガイダンス**  
 児童の発達の特性や教育活動の特性を踏まえて、あらかじめ適切な時期や場面において、主に集団の場面で、必要とされる同質的な指導・援助を全員に行うことです。

**イ カウンセリング**  
 個々の児童が抱える課題に対して、その課題を受け止めながら、主に個別指導により、個々の児童の必要度に応じて行うことです。



## ポイント2 「人間関係形成」, 「社会参画」, 「自己実現」の視点からの授業設計

### ① 人間関係形成

集団の中で、人間関係を自主的、実践的によりよいものへ形成しようとする視点

### ② 社会参画

よりよい学級・学校生活づくりなど、集団や社会に参画し様々な問題を主体的に解決しようとする視点

### ③ 自己実現

一般的には様々な意味で用いられるが、特別活動においては、集団の中で、現在および将来の自己の生活の課題を発見し、よりよく改善しようとする視点



## 多様な他者と協働するために

- いじめの防止を含めた生徒指導のより一層の充実が求められます。
- 異年齢集団との交流の充実を図ることが重要です。
- 障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習に積極的に取り組むことが必要です。

### 三つの視点を考慮した授業を実現するために



#### 「人間関係形成力」の育成へ向けて

集団において、課題の発見から実践、振り返りまで、特別活動の学習過程全体を通して、個人と個人あるいは個人と集団という関係性の中で、全ての児童が互いのよさを生かしながら関係を築けるようにすることが重要です。



#### 「社会参画に必要な力」の育成へ向けて

学校は一番小さくて身近な「社会」です。全ての児童が「社会」と向き合ってよりよく改善していく力を身に付けるために、学校での自発的・自治的な活動が必要です。



#### 「自己実現へ向けての態度」の育成へ向けて

児童一人一人が、自己の理解を深め自己のよさや可能性を生かす力や自己の在り方・生き方を考え設計する力などを身に付けるために、集団における共通して当面する現在及び将来に関わる課題を考察させる活動に積極的に取り組むことが重要です。



## 具現化するためのポイントとは？



#### 集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせるために

児童が自分たちできまりをつくって守る活動を充実させることが大切です。例えば、友だちともっと関わることができるようにするためのルールの工夫について話し合い実践させることで、規範意識の確立や決まりの意義の理解につなげることができます。



#### 様々な集団活動に自主的、実践的に取り組むために

地域の人々との交流や幼児・高齢者との交流、障害のある幼児児童生徒との交流、国際交流等様々な活動に全ての児童が積極的に取り組み、そのよさや大切さを実感することが大切です。



#### 互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決するために

望ましい合意形成を図るためには、児童が批判的思考力を持ち、友達の意見も受け入れつつ自分の考えも主張できることが大切です。そして、異なる意見や考えを基に、様々な解決方法を模索したり、折り合いを付けたりする実践力を身に付けることが重要です。



子供たちの学校適応感が分かる

# 「学校楽しいーと」



先生は、どのようにして子供たちが学校生活に適応できているのかを把握されていますか？  
子供たちを観察しているのですが、内面まではなかなか理解しにくいので、良い方法があったら教えてください。

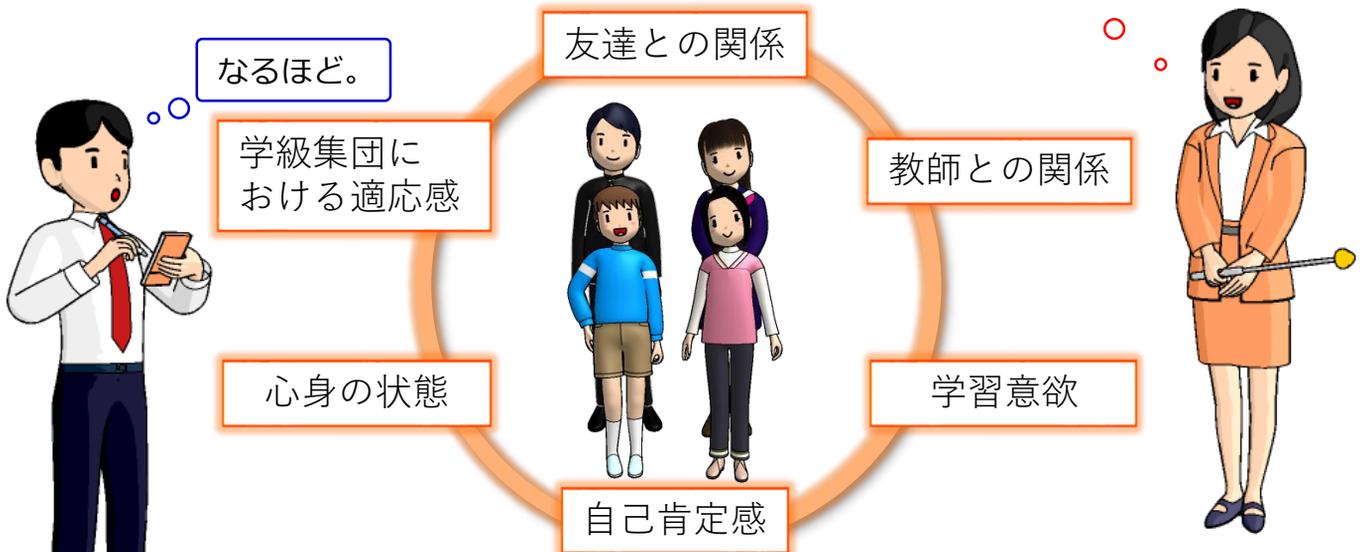
そうですね。確かに、子供たちをよく観察していても、どの程度、学校生活に適応できているかを把握するまで時間が掛かりますよね。  
私は「学校楽しいーと」という質問紙で、子供たちの学校適応感を把握するようにしています。

「学校楽しいーと」？  
どのような質問紙なのか、教えてください。



## 「学校楽しいーと」で何が分かる？

「学校楽しいーと」は、子供が6観点の学校適応感といじめに関する内容を自己評価で回答する質問紙になります。子供の回答した結果を分析することで、不登校やいじめ、問題行動の未然防止などを図っていくことができ、適切な支援を検討することができるようになります。



「学校楽しいーと」は平成24年度に鹿児島大学の御助言をいただいて開発した質問紙です。  
また、比較用「学校楽しいーと」は、「学校楽しいーと」の改訂版として成28年度に開発した質問紙で、児童生徒の変容を把握できるように3回分のデータを比較できるようになっています。

# 「学校楽しいーと」はどう分析する？

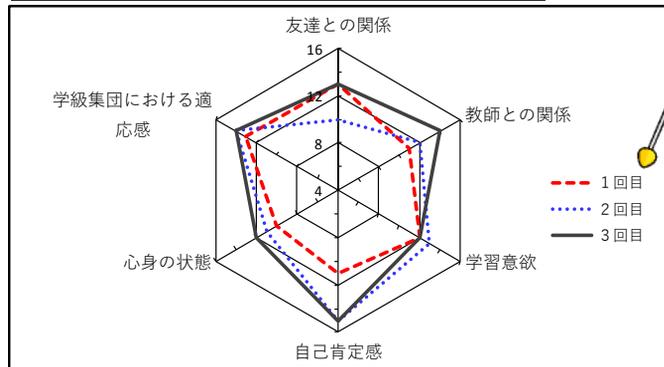
データを入力すると、個人の結果は「個票」、学級の結果は「学級票」として結果を見ることができます。レーダーチャートは、各観点の合計値（最大16）を示し、広がり大きいほど良好な状態と見ることができます。※「学級票」は全て平均値で示されます。

## 比較用「学校楽しいーと」個票

1年 2組 1番	氏名	大原 台
----------	----	------

1回目 実施日	平成 29 年 4 月 28 日
2回目 実施日	平成 29 年 9 月 24 日
3回目 実施日	平成 30 年 2 月 4 日

観点	1回目	2回目	3回目
1 友達との関係	13	10	13
2 教師との関係	11	12	14
3 学習意欲	12	13	12
4 自己肯定感	11	15	15
5 心身の状態	10	11	12
6 学級集団における適応感	13	14	14



観点	質問	1回目	2回目	3回目	観点	質問	1回目	2回目	3回目
友達との関係	1 学校には、気軽に話せる友達がいる。	4	3	3	教師との関係	2 学校には、悩みや心配を相談できる先生がいる。	3	4	4
	8 学級には、気軽に会話ができたり、遊びに誘ってくれたりする友達がいる。	3	2	4		9 学校には、自分のことを理解してくれる先生がいる。	3	3	3
	14 学校には、自分の悩みや本当の気持ちを話せる友達がいる。	3	3	3		15 学校には、自分が間違いや失敗しても、きちんと訳を聞いてくれる先生がいる。	3	3	3
	20 自分が困っているときに助けてくれたり、協力してくれたりする友達がいる。	3	2	3		21 学校の先生たちは、自分に対してみんなと同じように公平に接していると思う。	2	2	4
学習意欲	5 授業中に「できた」「わかった」と感じることがある。	4	4	3	自己肯定感	4 委員会活動や係(当番)活動での自分の仕事は、みんなの役に立っていると思う。	3	3	4
	12 授業中は、先生の話をよく聞いている。	3	2	4		11 学校行事の計画や準備をやり遂げたとき、「よくがんばったなあ」「よくやったなあ」と思うことがある。	2	4	3
	18 授業中、自分から進んで学習に取り組んでいる。	3	4	3		17 自分には、自分なりのよいところがあると思う。	2	4	4
	24 学習した内容をきちんと理解するための、自分なりの学習の仕方がある。	2	3	2		23 他人から好かれている方だと思う。	4	4	4
心身の状態	6 落ち込むことがある。	3	3	3	学級集団における適応感	3 学級の中にいると、明るく楽しい気持ちになる。	4	4	4
	13 おなかが痛くなったり、下痢をしたりする。	3	3	3		10 学級のみんなと一緒に学校行事に参加したり、活動したりするのは楽しい。	3	4	4
	19 頭が痛くなる時がある。	1	2	3		16 この学級の一員でよかったと思うことがある。	3	3	3
	25 気分が悪くなる時がある。	3	3	3		22 学級は、目標やルールが大切にされているので、安心して居心地よく過ごせる。	3	3	3
いじめ	7 友達から物を隠されたり、暴力を振るわれたりしてつらい思いをすることがある。	4	3	4	MEMO				
	26 友達から悪口を言われたり、無視されたりしてつらい思いをすることがある。	3	3	4					

下位項目は4が最も良好な状態、1が最も困っている状態を示しているのですね。

● 「心身の状態」と「いじめ」の結果は、子供の回答とは数値が逆転する逆転項目になっています。

※ 子供の回答が「1」であれば 個票・学級票は「4」となります。

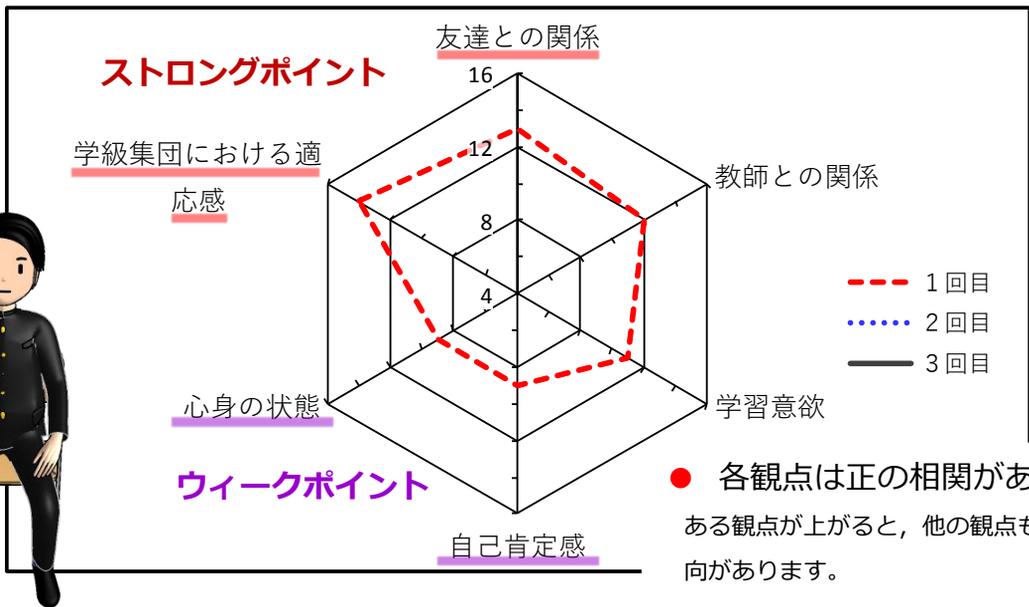
# 「学校楽しいーと」はどう活用する？

結果を見て「このような状態なんだ」と理解するだけでは、質問紙を有効に活用しているとは言えません。「学校楽しいーと」は、子供が先生へ伝えるメッセージでもあるので、どのような支援が必要であるかを考えていくことが重要です。

どのようなところを支援のヒントにすればよいですか？

全体的なバランスを見て、値が低いところは、子供が困っているところ（ウィークポイント）になりますので、困り感を理解してあげることが大切です。

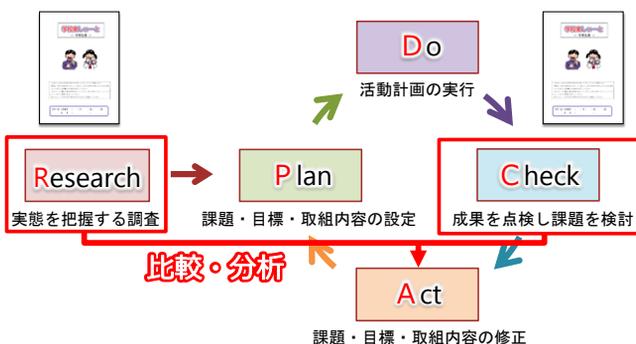
そして、値が高いところは、子供ができている、努力しているところ（ストロングポイント）として、見逃さずに認めてあげることが子供の自己肯定感を高める上で大切になります。



- 各観点は正の相関があります。ある観点が上がると、他の観点も上がる傾向があります。

## 支援を継続するために

- 「学校楽しいーと」から得られた情報は組織的・計画的に活用することが大切です。



- 個票・学級票の共有化を図ることで、多面的な児童生徒理解ができるようになり、多くの支援を検討することにつながります。

- 年間計画は、「Research（実態を把握する）→ Plan（計画を設定する）→ Do（実行する）→ Check（点検する）→ Act（改善する）」の検証改善サイクル（R-PDCAサイクル）を周期的に行って、改善を図りながら進めていくことが大切です。

# 「学校楽しいーと」による児童生徒理解の留意点とは？

「学校楽しいーと」は、児童生徒の一面を捉えた姿ですので、“全てが分かった”という理解で満足してはいけません。面談をして児童生徒の考えや気持ちを聴き出したり、他の先生方と情報交換をしたりして、児童生徒を多面的に理解して支援策を検討する姿勢がとても大切になります。

そうですね。「学校楽しいーと」は学校適応感を把握する一つのツールであるということを留意しておくことが大切です。

また、「SNSチェックシート」など他の質問紙の結果を「学校楽しいーと」と併せて分析することで、児童生徒理解をより深めることが有効になります。

- 児童生徒が安心して回答ができるように留意しておく必要があります。



児童生徒が教師の守秘義務への信頼性に疑問をもち始めると、優等生的な回答をするようになり、回答を拒否するようになり、状況が起こってきます。

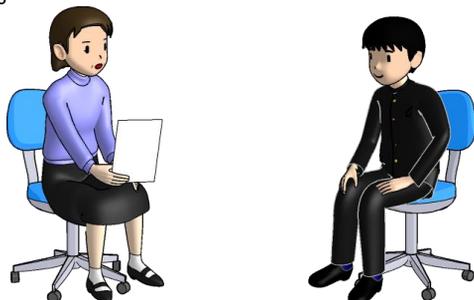
- 組織的（学校・学年）に取り組むことが大切です。

組織的に取り組むことで情報の共有化が図られ、また、多面的な分析や、指導や支援の工夫の広がりにもつながります。



## 「学校楽しいーと」を活用した教育相談

- 教育相談の場面で「学校楽しいーと」を活用する際は、今の自分のよさを理解させるとともに、「これから〇〇な自分になりたい。」という目標を掲げさせる展開で行うことが大切です。



このような面談を進めることが、児童生徒の自己受容を促して、自己理解を深めさせることにもなり、また、生徒指導のねらいとなる自己指導能力を育むことにもつながります。

SNSを利用する子供たちの指導・支援に役立つ

# SNSチェックシート



## 特長 1

SNSの利用の実態が分かる！

中学2年生

- ・ 毎日利用
- ・ 平日は2時間以上の利用
- ・ 使い始めて1年～2年
- ・ SNSのグループ数は1～10グループ
- ・ SNSのメンバーはほとんど学校内のメンバー

## 特長 2

心理状態を客観的に読み取れる！

メッセージのやり取りをなかなか終わらせることができないで悩んでいる。

自分が送信したメッセージに対する反応がないことで悩んでいる。

知らないところで自分のことについてメッセージのやり取りをしているのではないかと心配になっている。

## 特長 3

前回の回答と比較できる！

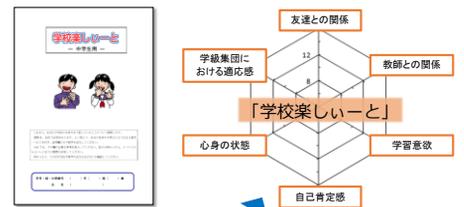
5月

10月

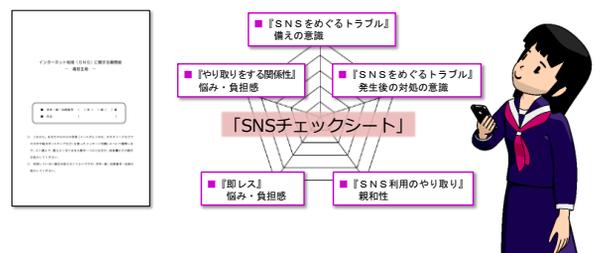
トラブルを起こさないように気を付けるようになった

## 特長 4

「学校楽しいーと」と併せて使うと児童生徒理解が深まる！



多面的に分析



## 「SNSチェックシート」とは？

SNSの利用状況と、ルールや負担感などの心理状態を5つの観点から客観的に把握できる質問紙です。

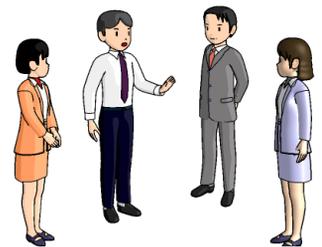
## 「SNSチェックシート」の期待される効果とは？



的確なアセスメント



支援力の向上



指導・支援の体制の充実

学校不適應の未然防止，早期発見，早期対応に役立つ

- 的確なアセスメント（児童生徒理解）ができる。
- SNSの影響を受けている児童生徒に対する教師の支援力の向上に役立つ。
- 組織的・計画的な指導・支援の体制をより充実させることができる。

以上のようなことが考えられ，このことが学校不適應の未然防止や早期発見，早期対応に役立つと期待されます。

## 「SNSチェックシート」で分かる利用状況とは？

「1週間当たりの利用日数」，「平日の利用時間」，「経験年月」，「グループ数」，「SNSのメンバー（学校内が多いか，学校外が多いか）」について分かります。個人の回答結果を表している「個票」では，下図のように1回目と2回目が示されます。

### 【 SNSの利用実態 】

	1回目調査	2回目調査
(1) SNS(メールやチャット)の利用状況	ほぼ毎日使う	⇒ ほぼ毎日使う
(2) 平日にSNSを利用する時間	1～2時間未満	⇒ 2時間以上
(3) SNSを使い始めてからの経験年月	1～2年	⇒ 2年以上
(4) 普段、利用しているSNSのメンバー	グループチャットはしない	⇒ 21グループ以上
(5) 普段、利用しているSNSの学校内のメンバー	学校内のメンバーは半分より少ない	⇒ 学校内のメンバーは半分より多い

# 「SNSチェックシート」で把握できる心理状態とは？

「SNSチェックシート」では、15項目の質問から5つの観点についての心理状態をグラフで視覚的に把握できます。



● SNSの相手を過剰に気を遣っているため、自分の考えや気持ちを伝えられずに苦痛を感じる、相手の本当の気持ちや考えを確認できないために悩んでいるといった心理状態を把握できます。

● SNSでのトラブルを起こさないように相手の立場を気遣い、関係性が悪化しないように備える意識の状態を把握できます。

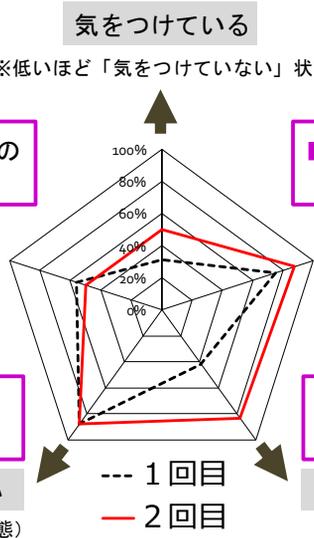
● SNSでのトラブルを、直接、気持ちを伝えたり、親や教師に相談したりして、解決しようとする意識の状態を把握できます。

■ 「やり取りをする相手との関係性」の悩み・負担感

■ 「SNSをめぐるトラブル」への発生後の対処の意識

■ 「即レス」の悩み・負担感

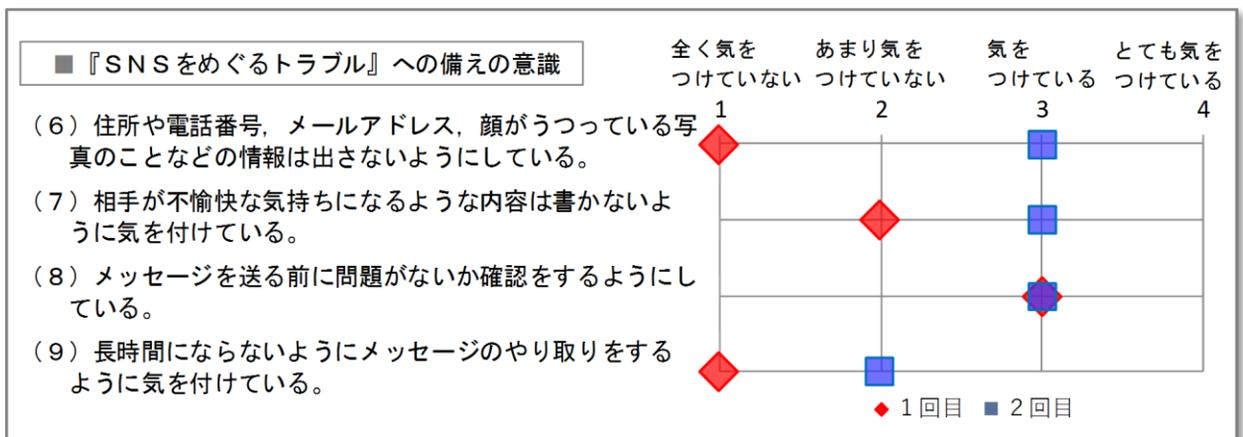
■ 「SNS利用のやり取り」の親和性



● SNSの相手に不快な感情を抱かせないように、すぐに返信をしなければならないといった思いが強いため、チェックや返信が気になって苦しみ悩んでいる心理状態を把握できます。

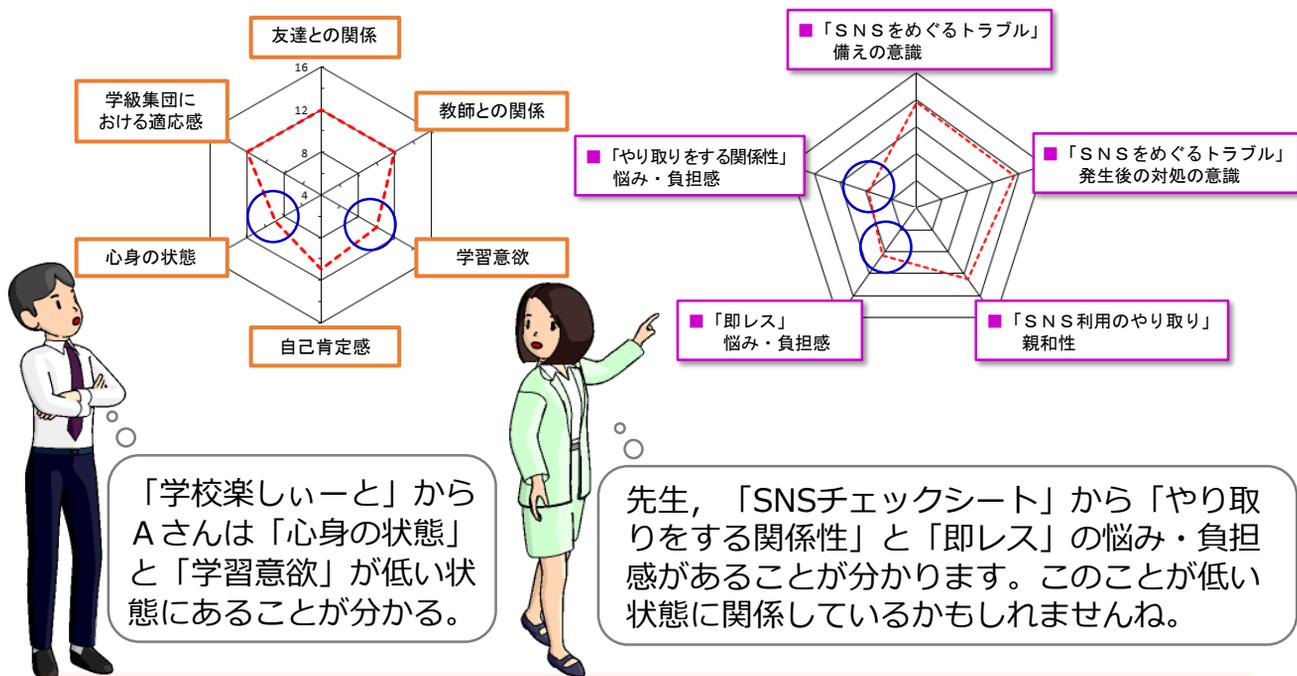
● SNSのやり取りをすることで互いの気持ちの理解やつながりは深まり、友達との関係がより親密になれると思っている心理状態を把握できます。

15項目の質問に対する回答も1回目と2回目を比較できます。



# 「学校楽しいーと」と併用した有効な使い方とは？

「学校楽しいーと」の結果と「SNSチェックシート」の結果を併せて分析することで、児童生徒をより多面的に理解でき、指導・支援のアプローチを具体的に考えられるようになります。



「学校楽しいーと」・「SNSチェックシート」の結果は、教職員が複数でアセスメントをすることにより、多面的な理解を深めることができます。

# 「SNSチェックシート」の学級票の活用は？

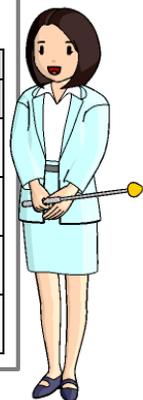
「SNSチェックシート」の学級票は、SNSの利用実態と心理状態を度数分布表で確認でき、学級の傾向を捉えてどのような教育活動が必要であるかを考える資料として活用できます。また、2回目の調査を実施した場合、学級全体の1回目の状況と比較できるようになっています。

## ■『SNSをめぐるトラブル』への備えの意識

4 とても気をつけている 3 気をつけている 2 気をつけていない 1 全く気をつけていない

- (6) 住所や電話番号、メールアドレス、顔がうつっている写真のことなどの情報は出さないようにしている。
- (7) 相手が不愉快な気持ちになるような内容は書かないように気をつけている。
- (8) メッセージを送る前に問題がないか確認をするように気をつけている。
- (9) 長時間にならないようにメッセージのやり取りをするように気をつけている。

1回目の調査					2回目の調査					
平均	度数分布 (人)					平均	度数分布 (人)			
	4	3	2	1			4	3	2	1
3.16	7	9	2	1	⇒	3.25	7	11	2	0
3.21	7	10	1	1	⇒	3.20	7	10	3	0
2.89	7	5	5	2	⇒	2.90	6	7	6	1
2.68	6	4	6	3	⇒	2.70	3	10	5	2



## ○ 調査研究担当者・調査研究協力者一覧

### ◇ 情報教育研修課

#### 【調査研究担当者】

課長 関 師 弘 秋  
係長 久米村 順 一  
研究主事 脇 浩 一  
研究主事 川 原 省 吾

#### 【前調査研究担当者】（平成28年度）

鹿児島県立鹿児島工業高等学校 教 頭 田 中 耕一郎（前情報教育研修係長）

#### 【調査研究協力者】

鹿児島市立谷山小学校 教 諭 益 満 宏 昭  
南さつま市立金峰中学校 教 諭 栗 谷 弘 樹  
鹿児島県立蒲生高等学校 教 諭 米 山 章 一

### ◇ 特別支援教育研修課

#### 【調査研究担当者】

課長 迫 田 博 幸  
係長 水 野 高 明  
研究主事 本 田 和 也  
研究主事 鎌 田 志 穂  
研究主事 川 田 耕太郎

#### 【前調査研究担当者】（平成28年度）

鹿児島県教育庁義務教育課特別支援教育室 主任指導主事 岡元 明広（前特別支援教育研修係長）

#### 【調査研究協力者】

鹿児島県立鹿児島養護学校 教 諭 大 迫 隆 広  
鹿児島県立皆与志養護学校 教 諭 今 吉 まり子  
鹿児島県立加治木養護学校 教 諭 横 山 武  
鹿児島県立牧之原養護学校 教 諭 永 吉 美 鈴  
鹿児島県立鹿屋養護学校 教 諭 渡 邊 理 恵

※ 調査研究協力者の在籍校・職名は、研究協力をしていただいた年度のものであります。

研究紀要 第122号

発行者 鹿児島県総合教育センター

〒891-1393

鹿児島市宮之浦町862番地

電話 099-294-2311

FAX 099-294-2309

URL <http://www.edu.pref.kagoshima.jp/>