

は じ め に

平成28年12月に中央教育審議会から「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の改善及び必要な方策等について」が答申され，その中で，「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」，「社会に開かれた教育課程」など次期学習指導要領の具体的な方向性が示されました。現代では，情報化やグローバル化といった社会的変化が加速度的に進展し，複雑で予測困難となっており，子供たちはそうした変化に主体的に向き合って関わり合うことにより，一人一人が未来の創り手となる資質や能力を身に付けることが重要です。

本県では，昨年度策定された「徳島教育大綱」により，大きな夢や高い目標を持って，困難にぶつかっても挑戦し続け，未来を切り拓いていく「人財」の育成を目指すことを基本方針として，「徳島ならではの」様々な教育施策を推進しております。

当センターは，「学校支援機能」，「教職員支援機能」，「特別支援・相談機能」，「生涯学習支援機能」，「教育情報化支援機能」を備えており，それら5機能それぞれの側面から，児童生徒を取り巻く社会的な背景や直面する教育課題を踏まえた研究を進めております。その成果の一つとして，この度「平成28年度 研究紀要第96集」を，発刊する運びとなりました。関係機関の皆様には，是非御高覧の上，御意見や御指導をいただくとともに，これらの研究の成果をそれぞれの立場で，教育研究，教育実践，研修等のための資料として御活用いただければ幸いです。

最後になりましたが，これらの研究を進めるにあたり，御指導・御協力をいただきました各学校ならびに関係機関の皆様に，心よりお礼申し上げます。

平成29年3月

徳島県立総合教育センター
所 長 岩 崎 洋

目 次

授業力向上に向けての取組

—「授業実践事例集」の作成における研究—

～子供が主体的・協働的に学習する授業づくり～・・・ 1

小中学校の接続を意識した理科の観察・実験指導等に

関する教員研修の実施とその成果について・・・ 11

主幹教諭研修・指導教諭研修の改善について

—鳴門教育大学教職大学院との連携—・・・ 23

発達の違いを伴う不登校児童生徒への教育相談の在り方

—発達障がいの特徴を踏まえた相談対応の手引きの開発—・・・ 35

情報モラル教育を効果的に実施するための方策に関する研究・・・ 45

授業力向上に向けての取組

—「授業実践事例集」の作成における研究—
～子供が主体的・協働的に学習する授業づくり～

学校経営支援課 植原 浩之 藤山 三樹
大井 育代 林 隆宏

要 旨

経験年数の浅い教員の授業技術を向上させるため、3年計画で、授業実践に役立つ具体的な事例集を作成することとし、これまでに、「とくしま 授業技術の基礎・基本」、「とくしま 授業技術の基礎・基本2」を作成した。3年次の今年度は、子供が主体的・協働的に学習する授業づくりとして、具体的な授業実践事例集を作成した。

キーワード：授業点検シート，授業振り返りシート，学級・学習集団づくり，
教材研究，単元（題材）設定，学習評価

I はじめに

経験年数の浅い教員の基礎的・基本的な授業技術を向上させるため、学校経営支援課義務教育担当では、これまでに「とくしま 授業技術の基礎・基本」、「とくしま 授業技術の基礎・基本2」を作成した。本研究は、3年間の継続研究で、1年次「教師が授業中に必要とする授業技術」、2年次「児童生徒を主体的に取り組ませるために必要とする授業技術」、3年次「教師が授業前、授業後に行う授業技術」の3年次に当たる。

平成26年度は、授業力向上研修（教職2年目）の教員を対象に「授業点検シート」「授業振り返りシート」を用いたアンケート調査を行い、経験年数の浅い教員が求める授業技術は何かを把握した。まずは「教師が授業中に必要とする授業技術」に絞った基礎・基本の手引きを作成し、その経緯等を、本センター研究紀要第94集にまとめた。平成27年度は、その続編として、「児童生徒を主体的に取り組ませるために必要な授業技術」を研究し、基礎・基本の手引きを作成し、その経緯等を、本センター研究紀要第95集にまとめた。さらに、今年度は、「教師が授業前、授業後に行う学習の基盤づくり」を研究し、授業実践事例集の作成を進めてきた。

II 研究の実際

- (1) 平成26・27年度に作成した「授業実践事例集（とくしま 授業技術の基礎・基本）」を本センターのWebページに掲載し、各小・中学校，高等学校，特別支援学校において校内研修等に使用できるようにした。また、本センターで行う基本研修（初任者研修，授業力向上研修，教職5年次研修，10年経験者研修）において、当事例集を用いた指導を行い、内容の共通理解と周知を図った。さらに、授業力向上研修（教職2年目）の受講者に、当事例集についてのアンケート調査を行い、よりニーズに合った事例集に改善するための情報を得た。
- (2) 昨年度の続編として、「学級・学習集団づくり」、「教材研究」、「単元（題材）設定」、「学習評価」の4項目についてまとめた。

Ⅲ 学級・学習集団づくりについて

1 「とくしま 授業技術の基礎・基本」の活用状況に対するアンケート結果の分析から

平成27年度授業力向上研修受講者を対象としたアンケートの質問項目「授業の事前準備や授業後の事後指導等を行っていく中での、不安や悩みについて」の中に次のような記述が見られた。

- 関心・意欲を高められる授業ができない。(小学校)
- 児童のモチベーションをどのようにして保たせるのかが難しい。(小学校)
- 学力の定着を図るための学習に対する意欲づけについて。(小・中学校)(高等学校)
- 学習習慣のない生徒への指導が難しい。(中学校)
- 指示の通りにくい生徒に対する指導が難しい。(特別支援学校)

このように、経験の浅い教師が抱える不安や悩みの実態が明らかとなった。特に、「学力の定着を図るための学習に対する意欲づけ」については、すべての校種において記述が見られた。そのため、学習に対する意欲づけの基盤となる学び合い高め合う学級集団の形成が、これらの解決の一助となると考えた。特に、児童生徒一人一人の自立性・自主性を育てることが、互いに学び合う学級・学習集団につながるとともに、発達段階に合わせた意図的な指導を継続的に行うことが必要であると考えた。

これらのことから、学級・学習集団づくりを進めていく上での大切なポイントを3つに絞って示すこととした。

2 学級・学習集団づくりの3つのポイント

(1) ルールの定着

よりよい学級集団では、児童生徒が安心して過ごすことができ、他者との関わりの中で自らの良さを発揮することができる。ルールは、みんなで一緒に活動するためのベースになるため、次の3点を意識することが求められる。

① ルールとその意義を確認する。

ルールは短く、わかりやすく伝えることが大切であり、教室内に掲示することで視覚的に働きかけることも必要である。

② ルールに沿った行動ができた場合はほめる。

ルールを守ることができている児童生徒をほめることによって承認し、逸脱行動に同調しないようにすることが大切である。

③ 逸脱行動には毅然と対応する。

間を十分とって、冷静に対応するとともに、授業外の場面で丁寧な個別指導を行うことが必要である。特に、「このくらいはいいだろう」と見て見ぬふりをしてしまうことや中途半端な対応をしてあきらめてしまうこと、必要以上の厳しい叱責を行うことは避けるべきである。

(2) リレーションづくり

すべての児童生徒にとって、日々の学級生活や授業の中で自己肯定感や自己有用感が高められ、「学級の居心地がよい」「みんなから認められている」といった実感の伴ったものにしていく必要がある。そして、このような状態を目指していくことは、今日の学校における様々な問題解決につながっていくと考えられる。

児童生徒が学校生活の中で最も長い時間を過ごすのは教室である。何か特別なことをするのではなく、少し意識することで、リレーションづくりができる。その際には、次の3点を意識

するとよい。

① 教師の働きかけ

児童生徒の発言やがんばり、よさを多面的に認める姿勢をもつことが大切である。また、目立たない子供の意見を取り上げたり、プロセスを重視して間違っただけの答えを正しい答えとの比較に用いたりすることも大切である。

② 場の工夫

自分の考えをペアやグループで発表する活動を取り入れるとともに、授業の最後に、わかったことや感想を取り入れる場を設定することも大切である。また、様々な機会を通して、児童生徒同士で認め合える場を設定するとともに、一人一人に役割のある班活動を取り入れることも有効である。

③ エクササイズを活用

授業の導入、朝の会・帰りの会などを利用して、ピア・サポートや構成的グループエンカウンターエクササイズに取り組むことが有効である。

(3) 個と集団の視点

個別の指導・支援を必要とする児童生徒に対して適切な対応を行うためには、個別の指導・支援を充実させるだけではなく、すべての児童生徒を大切にする学級づくりや分かりやすい授業づくりを行うことが大切である。特に、集団への指導・支援と個別の指導・支援の2つの視点をもって取り組むことが重要である。また、個別の指導・支援を行うに当たっては、学級担任が一人で対応できることと、できないことを理解した上で、他の教職員の協力を得る等、学校全体としてどのように支援していくかを考えることが大切である。

3 教師の授業力を高めるための基盤づくりと学級・学習集団づくりについて

児童生徒が安心して学校生活を送り、学習意欲や自信を持つためには、教師と児童生徒、児童生徒同士の好ましい人間関係を築くとともに、児童生徒がわかる・できる授業づくりを積み上げていくことが必要である。そして、児童生徒自身が他者に行った働きかけにより他者から認められ、評価されるというように、

他者の存在が前提となって生まれる「自己有用感」を高め、いくことが大切である。そこで、教師は児童生徒が「自己有用感」を高められるような学級・学習集団づくりを行うことが必要となってくる。そのためには、心の安定を図るために、主体的な学びと協働的な活動の中で、確かな「絆づくり」ができる学級・学習集団にしていけることが大切であると考える。

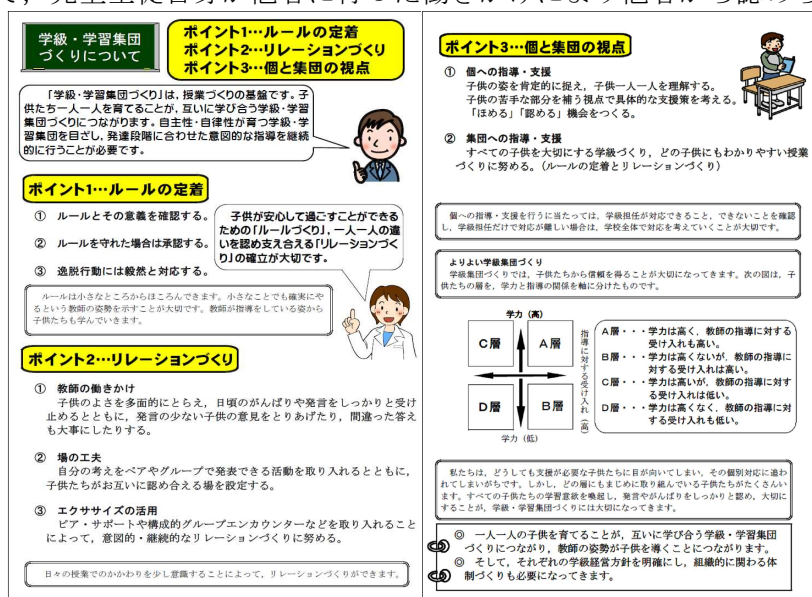


図1 学級・学習集団づくりについてのリーフレット

IV 教材研究について

1 「とくしま 授業技術の基礎・基本」の活用状況に対するアンケート結果の分析から

「授業の事前準備（授業構想等）や授業後の事後指導を行っていく中での、不安や悩みについて。」〈複数回答可，自由記述〉において，小学校60人中34人，中学校39人中21人，高等学校27人中18人，特別支援学校15人中7人，養護教諭18人中9人とすべての校種において，半数以上の教師が「教材研究」に関する不安や悩みを記述している。

具体的には，次のような記述が見られた。

- どのような教材をつくれば，わかりやすいのか。（小・中学校）（特別支援学校）
- 教材を作成するときの留意点を教えてほしい。（小学校）
- 様々な教科で教具をつくるのが大変である。（小学校）
- 使用したい教材や教具を十分に用意できない。（小学校）
- 準備に時間がかかりすぎる。（小・中学校）
- 興味関心を引きつける導入には，どのような教材が必要か。（中学校）（養護教諭）
- 個々の生徒の実態に沿ったワークシートの作り方。（高等学校）（特別支援学校）
- 生徒がやりがいを感じ，意欲的に取り組むことができる教材の設定が難しい。（特別支援学校）
- 知的に重度の子供の教材について。（特別支援学校）
- 保健指導と違い，保健学習をするので，理解させたい内容の精選が難しい。
- ワークシートの作成で，ポイントを押さえるところが難しい。（養護教諭）

また，「学習指導案の作成」についても，小学校60人中21人，中学校39人中13人，高等学校27人中8人，特別支援学校15人中7人，養護教諭18人中9人が不安や悩みを記述している。

このように，アンケート結果から，子供が主体的・協働的に学習する授業づくりを行う上で，教材研究が重要であることを理解しながらも，どのような観点で授業づくりに取り組むかに苦慮していることが分かってきた。そこで，教材研究について，「授業づくりは，教材研究から」，「教材研究のすすめ方」，「主体的に学ぶ教材」という3つのポイントにまとめた。

2 教材研究についての3つのポイント

（1）授業づくりは，教材研究から

授業づくりは，教材研究から始まる。教材研究は，児童生徒の実態に照らして教材の価値を見極めることであり，その教材を用いることにより，児童生徒にどのような力を身に付けさせることができるかなどを明らかにすることである。

一人一人の児童生徒の学習する姿をいろいろな面から推測しながら，その教材の取り上げ方を検討することが重要である。

また，児童生徒が興味関心のある教材であっても，学習指導要領が示す目標・内容を実現する授業でなければならない。したがって，決められた時間の中で効率的な指導が求められるため，児童生徒の実態に応じて指導内容の精選や重点化を行うことが必要である。計画的な授業を実施するためにも，教材研究は重要である。

（2）教材研究のすすめ方

教材研究のスタートは，学習指導要領とその解説の熟読と理解である。指導する目標・内容がはっきりしなければ，児童生徒にどのような力を付けるのか，そのために何を教材として取り上げればよいかなどを明らかにすることはできない。また，学習指導要領が示す目標

・内容から見て、目の前の児童生徒たちには何が足りないのか、どのような力を付けければよいのかを熟慮し、どのようなことに興味関心を寄せ、どのような課題を持ち、探究活動をするのだろうと想像しながら、教材の取り上げ方や学習活動の展開などを検討することが大切である。

授業は、1単位時間が基本であるが、その1単位時間は単元全体の中でどのような位置付けにあるのか、前時までに押さえるべきことは何か、次時以降どのように発展するのかなど、単元全体の指導の在り方を工夫しながら、本時の教材研究をすることが大切である。また、教材に関わる学習内容は、前学年のどのような内容に関わり、同学年の他単元とどのように結びつき、次学年へどのように発展していくのかなどを把握しておくことも大切である。

(3) 主体的に学ぶ教材

意欲的な取組は確かな理解へと結びつく。学習意欲を高めるためには、その教材が児童生徒にとって興味のあるものかどうかポイントになる。これまでの学習経験や生活経験、発達段階などを考慮して、児童生徒にとって興味や関心のある教材選びをすることが大切である。ある素材が学習の対象となるためには、そこに児童生徒の疑問や問題意識をかき立てる要素が含まれていることが必要である。探究を進める中でさらに新たな疑問が生まれ、探究が連続するような教材の取り上げ方を工夫する必要がある。児童生徒の疑問をかき立て、学習意欲を高める教材であっても、探究のための具体的な学習活動が組みにくいものも少なくない。児童生徒自身では課題解決が困難な教材もある。課題解決のために児童生徒自身が見通しを持ち、多様な活動を工夫しやすい教材を取り上げることが必要である。また、児童生徒の生活との関わりが具体的に見える教材であれば、意欲的な探究を促進させ、学習したことを実践に結び付けやすくなる。さらに、教材が児童生徒にとって普段目にしたり体験したりしている身近なものであれば、疑問を持たせやすく、新たな疑問が生じたときなどに繰り返し見たり体験したりしやすく、より自主的な探究活動を行わせることができる。

3 主体的に学習する児童生徒を育てることと「教材研究」について

質の高い教材であっても、最初の出会いにつまずくと、児童生徒の探究意欲をかき立てることはできない。主体的に学習する児童生徒を育てるためにも教材との出会いは重要である。これまでの学習経験などでは説明ができないようなことや、これまでの学習内容と矛盾するようなこと、「きれい」「大きい」などの驚きを誘うようなことといった視点で教材の提示を工夫することが効果的である。学習課題は、本時のねらいを十分に達成できるものであり、児童生徒自身の課題でなければならない。そのためにも、「教材研究」は重要であると考える。

教材研究について

料理の世界に「材料七部」という言葉があるそうです。料理する際にいくつもの材料が揃えばどうにもなりません。教育の世界も同じではないでしょうか？子供の意欲を高め、深い学びができるようになるには、よい材料を豊富に揃え、そのよさが生かせるように調理法を駆使しながらよい教材に仕上げる必要があるのです。

ポイント1…授業づくりは、教材研究から

授業づくりは、教材研究から始まります。私たちの周りに、**宝石(真材)**がたくさんありますが、この宝石を子供にとっての「ダイヤモンド」にするのは、教師の責任です。

- 教材の価値を見極める。⇒(子供にどんな力を身に付けさせることができるか)
- 子供を理解する。⇒(品性・能力・生活の状況や学習意欲を把握する)
- 計画的な指導・指導的指導をする。⇒(真材に応じて内容を精選し、量に合わせる)

ポイント2…教材研究のすすめ方

- 学習指導要領とその解説の熟読・理解
指導する目標・内容を正しく把握し、子供にどんな力を付けるのか、そのために何を教材として取り上げればよいかなどを明らかにしよう。
- 目指す子供の姿
学習指導要領が示す目標・内容と目の前の子供たちの実態を照らし合わせ、目標とする子供たちの姿を想像しながら、教材の取り上げ方や学習活動の内容などを検討しよう。
- 1授業時間から単元全体の教材研究へ
この教材に関わる学習指導要領の目標・内容は、前の学年や後学年の後の内容とどのような関係にあるのか、さらにはどの学年のどんな内容と結びつき、どのように発展していくのかなどを把握しておくことも大切である。
- 系統性、発展性、関連性
この教材に関わる学習指導要領の目標・内容は、前の学年や後学年の後の内容とどのような関係にあるのか、さらにはどの学年のどんな内容と結びつき、どのように発展していくのかなどを把握しておくことも大切である。

ポイント3 主体的に学ぶ教材

- 強い興味や関心をかき立てる教材
学習意欲を高めるには、子供たちのこれまでの学習経験や生活経験、発達段階などを考慮して、子供にとって興味や関心のある教材を選び、探究を進めることが大切である。
- たくさんの疑問から、確かな理解へとつながる教材
ある教材が学習の対象となるためには、そこに子供の疑問や問題意識をかき立てる要素が含まれていることが必要です。探究を進める中でさらに新たな疑問が生まれ、探究が連続するような教材の取り上げ方を工夫しよう。
- 具体的な学習活動と一体化する教材
学習活動が組み立てられ、子供の学びで課題解決が図れる教材であらう。教材には意図が込められており、課題解決のために子供自身が意欲を持ち、多様な活動を工夫しやすい教材を取り上げることが必要である。
- 自分との関わりが具体的にわかる教材
自分たちの生活と関わりが具体的にわかる教材は、意欲的な探究を促進させ、学習したことを実践に結び付けやすくなります。
- 子供にとって身近な教材の教材化
その教材が子供たちにとって、普段目にしたり体験したりしている身近なものであれば、疑問を持たせやすく、新たな疑問が生じたときなどに繰り返し見たり体験したりできるため、より自主的な探究活動へとつながっていきます。

質の高い教材であっても、最初の出会いでつまずくと、子供の探究意欲をかき立てることができません。強い興味関心、探究意欲の醸成です。教材と子供との出会いが大切で、子供自身が自分たちと関わることができる教材を選び、探究を進めることが大切です。

子供と教材の出会いを工夫する視点

- ☆ これまでの学習経験とは異なる視点で教材を捉えよう
- ☆ 子供たちの生活と関わりが具体的にわかる教材
- ☆ 「きれい」「大きい」などの驚きを誘うような教材

- 学習課題は、本時の学習のねらいを十分に達成できるものであり、子供自身が取り組むことができるものでなくてはなりません。教師の想定した学習活動であっても、子供の疑問をもとにして、子供自身が自分たちの課題だという意識を持たせることが大切です。
- 個々の疑問から学習がスタートしても、個々の疑問を基盤として学習全体の共通の課題として一人一人に把握させる工夫が必要です。

図2 教材研究についてのリーフレット

V 題材（単元）設定について

1 「とくしま 授業技術の基礎・基本」の活用状況に対するアンケート結果の分析から

アンケートの質問項目「授業の事前準備や授業後の評価等における不安や悩み」における題材（単元）設定に関する記述は、次の通りである。

- 授業構想を考えるのが難しい。（高等学校・養護教諭）
- 授業の進め方，最終的なゴールを明確に定められないまま授業に臨んでいる。（中学校）
- 児童生徒に意欲を持たせる発問。（小学校）
- 実践例などが知りたい。（小学校）
- 生徒が意欲的に取り組むことができる教材の設定が難しい。（特別支援学校）
- 1時間の具体的な流れや，活用する力を育てる手立てなどが載っているとわかりやすい。（中学校）
- 授業で用いるワークシート，授業の進め方，最終的なゴールを明確に定められないまま授業に臨んでいる。（中学校）
- ワークシートの作成で，ポイントを押さえるところが難しい。（養護教諭）

「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善）を実現するためには、「言葉による見方・考え方」，「数学的な見方・考え方」など，各教科等における学習対象を捉える視点や考え方を，指導内容と関係付けて示すことが大切である。そして，児童生徒が学習対象と深く関わり，理解の質を高めていくことができるような教材や指導方法を工夫する必要がある。アンケート調査の記述からは，①授業を構想し，発問を構成すること，②具体的な授業展開，③学びの振り返りにつながるようなワークシートの作成に苦慮していることが分かる。そこで，題材（単元）設定についてのポイントを，「学習課題の構造化」，「子供が言葉を駆使して表現する場面の設定」，「ワークシートの工夫」という3点にまとめた。

2 単元（題材）設定についての3つのポイント

（1）学習過程の構造化

- ① 複数の観点から追求することのできる課題であるか。
- ② 複数の情報に当たる必要のある課題であるか。

各教科の「見方・考え方」が，既習の知識・技能と結びつきながら生きて働くものとして習得されたり，思考力・判断力・表現力を豊かなものとしたり，社会や世界にどのように関わるかを意識させたりするためには，単元（題材）設定に当たって学習課題を工夫する必要がある。問いの中には，答えが確定できるものと，答えが確定できないものがある。答えが確定できない問いを単元（題材）全体で考えるべき学習課題として設定し，そのほかの問いを下位の問いとして学習過程を構成するとよい。

例えば社会科における，「何年にこうした出来事が起きた」という歴史上の事実に関する知識は，「その出来事はなぜ起こったのか」，「その出来事がどのような影響を及ぼしたのか」を追求する学習過程を通じて，知識相互がつながり，関連付けられながら習得されていく。このようにすることによって，その出来事が当時の社会や現代の社会において持つ意味などを捉えさせ，社会における様々な場面で活用できる概念とすることが重要となる。

(2) 言葉を駆使して表現する場面の設定

問題を解決した後、さらに発展させて新たな問いを発見させたり、条件の異同を確認しながら理由を考えたりする学習を設定し、どうしてそう考えるのかを問い返したり、実際に調べたりして、考える道筋やそうなる理由について、説明できるようにすることが大切である。

例えば、算数の「1辺の長さが6 cmの正方形の縦の長さを1 cm短くし、横の長さを1 cm長くすると、面積はどうなるか」という課題では、できた長方形の面積が、もとの正方形の面積より1 cm²小さくなることを確認し、変える長さを2 cmにすると、面積がどのように変わるかを予想させてみることで、条件を変えても同じ結果になることに気づかせたり、予想と異なる結果になったときに疑問を持たせたりすることができる。

(3) ワークシート等の工夫

未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力」の育成のためには、これまでの学習で身に付けた力をどのように用いれば、本単元（題材）の課題を解決できるのかを、児童生徒自身に考えさせ、判断させる工夫が求められている。そのためには、児童生徒が物事の中から問題を見出し、情報を集め、解決の方向性を決定した上で結果を予想しながら問題解決に取り組むこと、学びを振り返って次の問題発見・解決につなげていくことが重要である。その際、児童生徒が自分の考えの形成を自覚しながら学習を進めることができるような可視化の工夫をすることが大切である。このような視点に立ってワークシートを工夫することは、教師にとっても、児童生徒の思考がどのように進んでいるのか、どこで滞っているのかを把握して指導をすることができ、指導の充実につながると考える。

3 主体的に学習する児童生徒を育てることと題材（単元）設定について

「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」には、学習活動を児童生徒にとっての学びの過程として捉え直し、「子供の実状や指導の内容に応じ、授業の組み立て方や重点の置き方、具体的な指導方法について、幅広い創意工夫が期待される」と示されている。

単元や題材のまとまりの中で、指導内容のつながりを意識しながら、効果的な単元の開発や課題の設定に関する研究を進め、発信していくことが求められている。

単元（題材）設定について

各教科の「見方・考え方」が、既習の知識・技能と結びつきながら生きて働くものとして習得されたり、子供の思考力・判断力・表現力を豊かなものとし、社会や世界との関わりを意識させたりするように、単元（題材）設定を工夫しましょう。

ポイント1…学習過程の構造化

知識・技能の定着と学習内容の深い理解を図り、様々な場面で活用できる概念となるように、まずは学習課題を工夫しましょう。

- 複数の観点から追究することのできる課題であるか。
- 複数の情報に当たる必要のある課題であるか。

【中学校 図画「走れメロス」の場合】

登場人物について
メロスは誰に何を言っているのか
メロスは誰に何を言っているのか
メロスは誰に何を言っているのか

ポイント2…子供が言葉を駆使して表現する場面の設定

問題を解決した後、さらに発展させて新たな問いを発見させたり、条件の異同を確認しながら理由を考えたりする学習を設定しましょう。

【小学校 算数「量と測定」の場合】

1辺の長さが6 cmの正方形の縦の長さを1 cm短くし、横の長さを1 cm長くすると、面積はどうなるか。
できた長方形の面積は、もとの正方形の面積より1 cm²小さくなりましたね。では、変える長さを2 cmにすると、面積はどのように変わりますか。結果を予想してみましょう。

ポイント3…ワークシート等の工夫

児童が理由を説明する必要性を感得することが大切です。そのためには、条件を変えても同じ結果になることに気づいたり、予想と異なる結果になったときに疑問を持ったとき、答えを追及したりできるように、単元展開を工夫しましょう。

ポイント3…ワークシート等の工夫

これまでの学習で身に付けた力を駆使し、本単元（題材）の課題を解決できるのかを、子供自身に考えさせ、判断させる工夫をしましょう。そのためには、子供が自分の考えの形成を自覚しながら学習を進めることができるような工夫をすることが大切です。これは、教師にとっても、子供の思考がどのように進んでいるのか、どこで滞っているのかを把握して指導をすることにつながります。

たとえば、子供の思考の流れが一覧できるように、ワークシートを工夫してはどうでしょうか。こうすることで、単元（題材）の初めに持った考えが学習活動を通して繰り返されていく過程を可視化することができます。ワークシートの中に身に付けさせたい力を示しておく、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、「何ができるようにするか」を意識した学習をさせることができます。

① 単元や題材を構想するときは、子供たちが「何ができるようになるか」を明確にしながら、「何を学ぶか」という学習内容と、「どのように学ぶか」という学習過程を質的に高めていくことが重要です。

② 言語能力や情報活用能力等、学習の基盤として活用される資質・能力については、教科間の学習を関連付けながら育んでいくことも重要です。

図3 題材（単元）設定についてのリーフレット

VI 学習評価について

1 「とくしま 授業技術の基礎・基本」の活用状況に対するアンケート結果の分析から

アンケートの質問項目「授業の事前準備や授業後の事後指導等を行っていく中での、不安や悩みについて」の中に次のような記述が見られた。

○十分満足できる状況とは、どのような状況なのか。(小学校)

○指導と評価の一体化ができていない。(小学校)

○評価方法について知りたい。(小・中学校)

○毎時間、評価する余裕がない。(中学校・高等学校)

○評価規準の設定が難しい。(高等学校)

○目標設定が生徒に合っているのか、評価規準は妥当なのか不安に思う。(特別支援学校)

このように、指導者が、学習評価に関して多岐にわたる疑問や不安をもっていることが明らかとなった。また、学習評価の本来の目的である指導改善に生かすという面からは、評価を実際の授業に上手く活用することができていない現状があることも明らかとなった。これらのことから、学習評価について「学習評価とは」、「具体的な子供の姿」、「学習評価の仕方」の3つのポイントに整理して、上述の実態における課題を解決することができるようにまとめた。

2 学習評価についての3つのポイント

(1) 学習評価とは

① 学習評価の在り方

学習評価については、児童生徒一人一人の進歩の状況や教科の目標の実現状況を的確に把握し、学習指導の改善に生かすことが重要であるとともに、学習指導要領に示された内容が確実に身に付いたかどうかの確認に資することが重要である。そのため、「児童生徒にどういった力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、教師が指導の改善を図るとともに、児童生徒一人一人が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにすることが求められる。

② 学習評価の実際

次に示す5つのこと(4W1H)「誰が」(Who)、「何を」(What)、「いつ」(When)、「どの場で」(Where)、「どのように」(How) 評価するのかを明確にする。

(2) 具体的な子供の姿

① 実現(体現)している具体的な児童生徒の姿の明確化

児童生徒の学びの姿がどのようになれば目標を達成したのか、または、迫ることができたのかについて、児童生徒のあるべき姿を明確にすることが重要である。その際、授業の中で現れることが予想される児童生徒の姿を具体的に想定しておくことが求められる。

② 学習評価の妥当性、信頼性

評価については、妥当性、信頼性を高めるよう努めることが重要である。評価結果と評価しようとした目標との間に適切な関連があること(学習評価が学習指導の目標に対応するものとして行われていること)が求められる。

(3) 学習評価の仕方

① 単元を見通しての評価計画

1 単位時間ですべての観点について評価するのではなく、単元全体を通して、バランスよ

く評価することが大切である。また、評価のための負担が重くならないように配慮して作成することが重要である。

② 授業中における学習評価の生かし方

「授業中における学習評価の生かし方」とは、授業展開における評価を適切に行い、その後の授業展開に評価を反映させることを意味している。

つまり、学習活動の中で、設定した評価基準に基づいて、児童生徒の様子をよく見取りながら授業の舵取りをすることである。そのことにより、場面に応じて間をおいたり、もう一度先の場面に戻ったりするなどの柔軟な授業展開が生まれてくる。児童生徒の意識や思考の流れに沿った授業展開にしていけば、児童生徒にとって必然性や必要感のある授業になる。その結果、高い学習効果を生み出すことにつながるのである。

③ 「関心・意欲・態度」の評価

学習評価の仕方で悩む観点の1つに「関心・意欲・態度」がある。単元を通しての毎時間の評価の平均や「よく発表している」、「忘れ物がない」、「まじめに取り組む」などのように、単元の学習内容に関係しない教師の感じ方や主観等、曖昧なもので評価してはならない。

単元の途中の意欲的な姿や、後半の学習意欲の高まりの評価を重視するなど、学習活動全体を通して捉えることが妥当だといえる。

3 主体的・協働的に学習する児童生徒を育てることと評価について

主体的・協働的に学ぶ児童生徒を育てるためにも、授業中における具体的な姿を想定し、その姿に基づいて、手立てを講じることが肝要である。単元や本時の目標を達成した姿や目標に迫ることができている姿とは、どのような姿なのかを指導者が明確にすることにより教育効果は上がる。したがって、評価方法の工夫改善を含めた学習評価の充実を図ることは、主体的・協働的に学習する児童生徒を育てる上で重要なことである。

また、これからの評価としては、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動に取り組ませるパフォーマンス評価を取り入れ、テストの結果にとどまらない多面的な評価を行っていく必要がある。また、総括的な評価のみならず、一人一人の学習過程における形成的な評価を行い、子供たちの資質・能力がどのように伸びているかを日々の記録やポートフォリオなどを通じて把握できるようにしていくことも考えられる。

学習評価について

ポイント1…学習評価とは
ポイント2…具体的な子供の姿
ポイント3…学習評価の仕方

学習評価と聞くと、子供一人一人の評定や成績を連想するかもしれませんが、それも学習評価には変わりありません。しかし、学習評価の在り方は、評定や成績をつけることだけではなく、評価すること自体が目的にならないように心がけることが大切です。

学習評価は教師の授業改善の重要な指標となります。学習評価を適切に行い、授業実践に生かすことにより、子供にとって価値ある学びを創りましょう。

ポイント1…学習評価とは

① **学習評価の在り方**

学習評価については、子供一人一人の進捗や教師の目標の実現状況を的確に把握し、学習指導の改善に生かすことが重要であるとともに、学習指導要領に示す内容が確実に身に付いたかどうかの評価を行うことが重要です。そのため、「子供たちにどういった力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、教師が指導の改善を図るとともに、子供たちが自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにすることが求められます。

② **学習評価の実践**

次の3つ（4W1H）を意識し明確にします。

「誰が」(Who)	評価するの	教師、子供の自己評価や他者評価、他
「何を」(What)	評価するの	活動の様子、ノート記述、他
「いつ」(When)	評価するの	自力解決の時、振り返りの時、他
「どこで」(Where)	評価するの	机の周、グループ活動の時、他
「どのように」(How)	評価するの	取り組みの観察、ノートの分析、他

ポイント2…具体的な子供の姿

① **実践（体験）している具体的な子供の姿の明確化**

子供の学びの姿がどのような目標を達成した、または、迫ることができ

たのか、具体的な子供の姿を明確にすることが重要です。抽象的ではなく、授業展開中に現れるであろう子供の姿を具体的に考えておくことが求められます。

② **学習評価の妥当性、信頼性**

学習評価については、妥当性、信頼性を両方とも高めることが重要です。評価結果と評価しようとした目標との間に適切な関連があること（学習評価が学習指導の目標に対応するものとして行われていること）が求められます。

ポイント3…学習評価の仕方

① **単元を通しての評価計画**

1単元期間中すべての観点について評価するのではなく、単元全体を通して、バランスよく評価することが大切です。また、評価のための負担が重くならないように配慮して作成することが重要です。

② **授業中における学習評価の生かし方**

「授業中における学習評価の生かし方」とは、展開上での評価を適切に行い、その後の展開に反映させることを意味しています。つまり、学習活動の中で、設定した評価基準に基づいて、子供の様子をよく見取りながら舵取りをすることです。そうすることにより、ある場面では、間をおいたり、もう一度先の場面に戻ったりするなどの柔軟な授業展開が生まれるでしょう。子供を主体とした見取りや舵取りをしていけば、子供の意識や思考の流れに沿った授業展開になり、子供にとっての必然性や必要感と合致したものになります。その結果、高い学習効果を生み出すことにつながるのです。

③ **「関心・意欲・態度」の評価**

学習評価の仕方で悩む観点の1つに「関心・意欲・態度」があります。単元を通しての毎時間の評価の平均や「よく発表している」、「忘れ物がない」、「まじめに取り組む」などのような、単元の学習内容に関係しない教師の感じ方や主観等、曖昧なもので評価してはいけません。

単元の途中の意欲的な姿や、後半の学習意欲の高まりの評価を重視するなど、学習活動全体を通して捉えることが妥当だと考えられます。

論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動に取り組ませるパフォーマンス評価を取り入れ、テストの結果にとどまらない多面的な評価を行っていく必要があります。また、総括的な評価のみならず、一人一人の学習過程における形成的な評価を行い、子供たちの資質・能力がどのように伸びているかを日々の記録やポートフォリオなどを通じて把握できるようにしていくことも考えられます。

図4 学習評価についてのリーフレット

— 9 —

VII 研究の成果と課題

平成26年・27年度の教職2年目の教員を対象に「授業点検シート」、「授業振り返りシート」を用いた振り返りを行い、経験年数の浅い若手教員が抱えている授業づくりへの課題を収集した。

1・2年次の取組^{*1}に加え、平成28年度は、児童生徒が「主体的・協働的に学習する授業づくり」について扱うこととし、「学級・学習集団づくり」、「教材研究」、「単元（題材）設定」、「評価」の4項目について「とくしま 授業技術の基礎・基本3」^{*2}にまとめた。これは、総合教育センターで行う基本研修（初任者研修、授業力向上研修、教職5年次研修、10年経験者研修）で研修資料として用いたり、校内研修等で活用したりすることを想定しており、本センターのWebページにも掲載している。また、授業力向上研修受講者を対象に1年次に作成した「とくしま 授業技術の基礎・基本」^{*3}の活用状況についてアンケート調査を実施した。「とくしま 授業技術の基礎・基本」の活用状況については、小学校81.6%、中学校60%、高等学校62.9%、特別支援学校53.3%、養護教諭94.4%が活用しており、「授業改善に役立った」、「児童生徒の学習意欲の喚起が図られた」、「校内研修等で役立った」という回答があった。一方で、「授業場面で活かし切れていない」、「生徒・学校の実態に合わない」などの意見も見られたが、冊子の改善点や研究の課題について考える機会となった。

本研究は3年間の継続研究であり、調査結果と改善点や課題については、十分に明らかにできなかった面もあるが、今後もこれらの取組が若手教員の授業力向上に寄与するよう、研究を続けていきたいと考えている。

*1 徳島県立総合教育センター『研究紀要第94集』，2014年，1～10頁(http://www.tokushima-ec.ed.jp/files/education_document/kenkyu_kiyo/pdf/H26kenkyu_kiyo.pdf)。

*1 徳島県立総合教育センター『研究紀要第95集』，2015年，1～10頁(http://www.tokushima-ec.ed.jp/研究紀要/?action=common_download_main&upload_id=1593)。

*2 徳島県立総合教育センター「とくしま 授業技術の基礎・基本3」，2016年，(http://www.tokushima-ec.ed.jp/教職員支援/学力向上関係資料/?action=common_download_main&upload_id=3571)。

*3 徳島県立総合教育センター「とくしま 授業技術の基礎・基本」，2014年，(http://www.tokushima-ec.ed.jp/教職員支援/学力向上関係資料/?action=common_download_main&upload_id=1339)。

参考文献

- ・徳島県教育委員会「平成27年度初任者研修のしおり」，2015年
- ・徳島県教育委員会「平成27年度授業力向上研修の手引」，2015年
- ・文部科学省「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」，2016年

小中学校の接続を意識した理科の観察・実験指導等に関する教員研修の実施とその成果について

学校経営支援課 元山 茂樹 森 誠一 平田 義明
教職員研修課 福田 幸司 住友 咲子

要 旨

徳島県では、平成25年度から平成27年度の3年間で、県下の全小中学校を対象に「理科の観察・実験指導力向上研修」を行い、受講者及びその所属校を対象に、研修が終了して半年から1年後の効果についてアンケート調査を実施した。

その結果、受講前に比べ「小中学校の接続を意識する場面が増えた」、「観察・実験が増えた」、「各校において研修成果の周知がなされた」という成果が見られた。また、様々な教育課題に対する対応が求められる中で、「観察・実験のための準備や片付け、教材研究のための時間の確保」、「観察・実験が実施できる環境整備の必要性」に関する課題や、学校の小規模化に伴い「研修内容を周知する相手がいない」など、教科に関する研修の場を持ちにくくなっているのではないか、という学校現場の状況が窺えた。

キーワード：理科の観察・実験指導等に関する研究協議実施事業（文部科学省）、理科の観察・実験指導力向上研修、学習内容の接続、学校の小規模化

I はじめに

本県では、平成25年度から平成27年度の3年間に、県下の全小中学校を対象として「理科の観察・実験指導力向上研修」を実施した。この研修は、文部科学省の「理科の観察・実験指導等に関する研究協議実施事業」の委託事業であり、現行の学習指導要領の要点の1つである校種間における理科の学習内容の接続と観察・実験に関する教員の指導力向上を図ることを目的としている。そこで、3年間の研修に参加した受講者及びその所属校に対してアンケート調査を行い、研修終了後の半年から1年間で、研修の内容が教育実践にどのように生かされたのかを検証することにした。アンケート調査の主な内容は、「小学校と中学校との接続に関すること」、「観察・実験の実施状況に関すること」、「所属校での研修成果の広がりに関すること」及び「観察・実験を実施する上での課題」の4つである。先に挙げた3つは、事業実施後に文部科学省で行うアンケート調査の内容で、4つ目は徳島県の独自項目である。

なお、当センターの平成26年度の研究紀要には、平成25年度に研修を受講した学校（徳島市・名東郡・名西郡）を対象としたアンケート調査の結果はすでに報告済みであることから、今回は3年間のアンケート調査の結果をもとに、研修の成果について検証するとともに、本県小中学校の理科教育における現状と課題及び今後の研修の在り方について考察するものとする。

II 研究の仮説

県下の全小中学校を対象として、理科の授業で指導しづらいと考えられる単元や内容についての

観察・実験や研究協議を取り入れた研修を開催し、受講者及びその所属する小中学校を対象としたアンケート調査を講座修了後の半年から1年の間に実施することで、研修の効果と徳島県の小中学校理科教育における課題を見出し、研修方法や研修内容の改善に生かすことができるのではないかと期待している。

III 研究の実際

1 研究協議の実施方法と内容について

3年間で県下の全小中学校が参加できるように、表1のとおり各年度の参加校と会場の割り当てを行った。また、総合教育センター以外に、研修参加者の交通事情を考慮して平成26年度は南部会場（徳島県立富岡東中学校・高等学校）、平成27年度は西部会場（徳島県立川島中学校・高等学校）を設けて実施した。

表1 年度別の参加校割当

平成25年度

ブロック	都市名	会 場	実施日	校種別参加校数		合計
				小学校	中学校	
東部	徳島市	徳島県立総合教育センター	小学校（3日間） 8月20日（火）・21日（水）・22日（木）	31校	16校	47校
	中学校（3日間） 8月6日（火）と8月20日（火）・21日（水）・22日（木）から2日		1校	1校	2校	
			7校	4校	11校	
合 計				39校	21校	60校

平成26年度

ブロック	都市名	会 場	実施日	校種別参加校数		合計
				小学校	中学校	
北部	板野郡	徳島県立総合教育センター	小学校（3日間） 8月19日（火）・20日（水）・21日（木） 中学校（3日間） 7月31日（木）と8月19日（火）・20日（水）・21日（木）から2日	18校	6校	24校
	阿波市			10校	4校	14校
南部	小松島市			11校	3校	14校
	勝浦郡			3校	2校	5校
南部	阿南市	徳島県立富岡東中学校・高等学校 ※中学校については、1日は徳島県立総合教育センターで実施	小学校（3日間） 8月4日（月）・5日（水）・6日（木） 中学校（3日間） 7月31日（木）と8月4日（火）・5日（水）・6日（木）から2日	22校	11校	33校
	那賀郡			7校	4校	11校
	海部郡			9校	6校	15校
合 計				80校	36校	116校

平成27年度

ブロック	都市名	会 場	実施日	校種別参加校数		合計
				小学校	中学校	
北部	鳴門市	徳島県立総合教育センター	小学校（3日間） 8月4日（火）・5日（水）・6日（木） 中学校（3日間） 7月28日（火）と8月4日（火）・5日（水）・6日（木）から2日	16校	7校	23校
	吉野川市			14校	5校	19校
西部	美馬市	徳島県立川島中学校・高等学校 ※中学校については、1日は徳島県立総合教育センターで実施	小学校（3日間） 8月4日（火）・5日（水）・6日（木） 中学校（3日間） 7月28日（火）と8月4日（火）・5日（水）・6日（木）から2日	14校	7校	21校
	三好市			18校	6校	24校
	美馬郡			5校	2校	7校
	三好郡			4校	2校	6校
合 計				71校	29校	100校

(1) 小中学校の内容の系統性と接続に関する研究協議

3日間の研修のうち2日間は小中学校合同で実施した。1日目は、小中学校に共通する単元（啓林館教科書の単元名：「もののとけ方（小5）」／「身のまわりの物質（中1）」、「植物のつくりとはたらき（小6）」／「植物のくらしとなかま（中1）」、「大地のつくりと変化（小6）」／「活きている地球（中1）」）について、普段学校でどのように授業を行っているのかを紹介するために、各グループで情報交換をしながら、授業展開についてポスター形式にまとめた。2

日目は、小中学校それぞれの代表者が、小学校4授業、中学校2～3授業の授業紹介を行い、互いに意見交換を行った（図1）。

また、担当指導主事より学習指導要領の「内容における系統性」を中心に、観察・実験に焦点を当てて、小学校から高等学校までどのような系統性があり、内容が深化していくかについて説明した。小中学校については、研究協議の授業紹介終了後に、紹介された内容を踏まえて説明を行い、中学校については、希望研修で参加している中学校・高等学校の受講者と合同で、中学校理科と高等学校の基礎を付した科目で扱われる共通の内容に焦点を当てて説明を行った。



図1 小中学校の内容の接続に関する研究協議の様子（平成27年度徳島県立川島中学校・高等学校会場）

（2）観察・実験の実習と指導法に関する協議

小中学校共通の内容として、物理（豆電球、LED、光電池などを利用した電気関係、放射線の測定）、化学（もののあたたまり方、もののとけ方、酸・アルカリ）、生物（だ液によるデンプンの分解、植物の水の通り道、メダカの観察）、地学（運動場の土や火山灰の観察、月の動きと見え方など）に関する指導法についての協議を行った（図2）。

小中学校別の研修として、小学校は、理科ねっとわーくの活用に関する演習を実施した。中学校は、希望研修の中学校・高等学校の受講者と合同で、午前は全員で物理的領域（電気回路の基本、LEDを使った発電）、午後は希望する領域（化学・生物・地学的領域）に分かれて、化学（化学反応における量的関係の指導法など）、生物（細胞分裂の観察、DNAの抽出など）、地学（地震に関係した教材づくりなど）について、中高の接続を意識した内容で実施した。

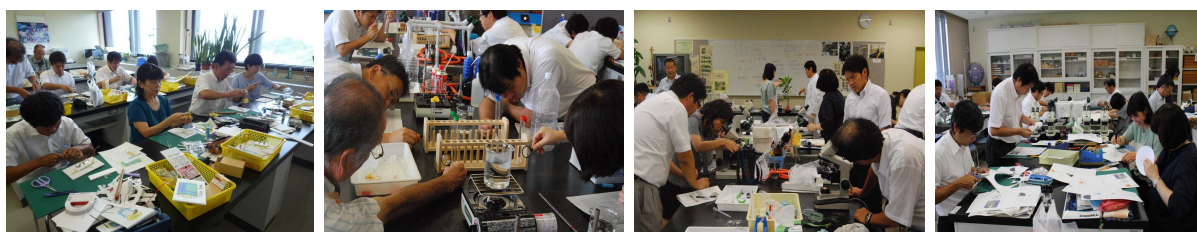


図2 観察・実験の実習と指導法に関する協議の様子（平成27年度総合教育センター会場）

2 研修直後の成果の分析、評価等

（1）教員の変容

表2は、研修直後に受講者に対して行ったアンケートの結果である。研修内容については、いずれの内容も「大変良かった」「概ね良かった」の割合が98%以上であった。また、「今後の教育実践に生かせるか」という質問についても、いずれも「大いに生かせる」「生かせる」の割

合が95.7%以上であった。実際に授業をしている教員が指導に困難を感じている単元の内容を取り上げて、その改善方法や留意点について研修を行ったことで、本研修が自身のスキルアップに繋がったという意見が多く見られた。

表2 研修直後に受講者に対して行ったアンケートの集計結果

内容	研修内容をどのように感じたか。	人数 (人)	割合 (%)	今後の教育実践に生かせるか。	人数 (人)	割合 (%)
物理・化学 (小・中)	大変良かった	177	64.1%	大変良かった	174	62.8%
	概ね良かった	96	34.8%	概ね良かった	102	36.8%
	あまり良くなかった	3	1.1%	あまり良くなかった	1	0.4%
	良くなかった			良くなかった		
生物・地学 (小・中)	大変良かった	143	54.8%	大変良かった	158	60.8%
	概ね良かった	114	43.7%	概ね良かった	101	38.8%
	あまり良くなかった	4	1.5%	あまり良くなかった	1	0.4%
	良くなかった			良くなかった		
理科ねっと わーく (小)	大変良かった	94	50.5%	大変良かった	102	54.8%
	概ね良かった	90	48.4%	概ね良かった	76	40.9%
	あまり良くなかった	2	1.1%	あまり良くなかった	8	4.3%
	良くなかった			良くなかった		
物化生地 (中)	大変良かった	45	47.4%	大変良かった	65	69.1%
	概ね良かった	49	51.6%	概ね良かった	28	29.8%
	あまり良くなかった	1	1.1%	あまり良くなかった	1	1.1%
	良くなかった			良くなかった		

3 研修後のアンケート調査

平成25年度から平成27年度に受講した全ての受講者及びその所属校に対して、表3の10項目についてアンケート調査を行った。研修内容を各校に持ち帰って周知したり、実践したりする期間を想定し、研修終了後の半年から1年以内の間に調査を行った。

表4は平成25年度から平成27年度のアンケート調査のうち、調査項目1，調査項目4，調査項目7の結果について表している。この結果より、年度やブロックにより、多少のばらつきは見られるが、よく似た傾向を示していることから、以下は3年間の集計結果を、県下の全小中学校のデータとして扱う。

表3 アンケートの調査項目

調査項目	内容
調査項目1	本研修講座を受講後、授業において小学校・中学校間の接続を意識する場面が増えましたか。 ① そう思う ② どちらかといえばそう思う ③ どちらかといえばそう思わない ④ そう思わない ⑤ 以前から十分意識していたので、変わらない
調査項目2	※調査項目1で①②と回答した場合 どのような単元・指導内容のときか、具体的に書いてください。
調査項目3	※調査項目1で③④と回答した場合 その理由や原因について、具体的に書いてください。
調査項目4	本研修講座を受講後、授業において観察・実験を行う場面が増えましたか。 ① そう思う ② どちらかといえばそう思う ③ どちらかといえばそう思わない ④ そう思わない ⑤ 以前からほとんどの授業で行っていたので、変わらない
調査項目5	※調査項目4で①②と回答した場合 どのような観察・実験を新たに授業で実施したか、具体的に書いてください。
調査項目6	※調査項目4で③④と回答した場合 その理由や原因について、具体的に書いてください。
調査項目7	本研修講座を受講後、所属校において、研修講座の成果を所属校の他の教員にも周知するための取組を行いましたか。 ① 校内の研修や研究授業等の場で説明を行い、周知した ② 説明は行っていないが、資料等の配布により周知した ③ ①②双方とも行っていないが、その他の方法により周知した ④ 周知するための取組を行っていない
調査項目8	※調査項目7で①②③と回答した場合 そのことにより、所属校においてどのような効果がありましたか、具体的に書いてください。
調査項目9	※調査項目7で④と回答した場合 その理由や原因について具体的に書いてください。
調査項目10	観察・実験を実施する上で、特に問題となるのはどのようなことか、具体的に書いてください。

表4 アンケート結果の年度別比較

調査項目	回答項目	平成25年度(徳島市・名東郡・名西郡)		平成26年度(南部および板野郡・阿波市)		平成27年度(西部および鳴門市・吉野川市)	
		小学校(%)	中学校(%)	小学校(%)	中学校(%)	小学校(%)	中学校(%)
調査項目1 本研究協議実施後、授業において小学校・中学校間の接続を意識する場面が増えましたか。	① そう思う	13.2	15.8	10.4	26.5	21.2	22.2
	② どちらかといえばそう思う	52.6	63.2	44.2	47.1	51.5	55.6
	③ どちらかといえばそう思わない	15.8	10.5	28.6	8.8	12.1	14.8
	④ そう思わない	0.0	10.5	3.9	2.9	1.5	0.0
	⑤ 以前から十分意識していたので、変わらない。	18.4	0.0	13.0	14.7	12.6	7.4
調査項目4 本研究協議の実施後、授業において観察・実験を行う場面が増えましたか。	① そう思う	10.5	5.3	11.7	11.8	15.2	11.1
	② どちらかといえばそう思う	31.6	15.8	29.9	29.4	22.7	33.3
	③ どちらかといえばそう思わない	7.9	21.1	11.7	17.6	0.0	11.1
	④ そう思わない	0.0	10.5	1.3	0.0	1.5	3.7
	⑤ 以前からほとんどの授業で実施していたので、変わらない。	50.0	47.4	45.5	41.2	60.6	40.7
調査項目7 本研究協議の実施後、所属校において、研究協議の成果を所属校の他の教員にも周知するための取組を行いましたか。	① 校内の研修や研究授業等の場で説明を行い、周知した。	28.9	5.3	42.9	14.7	45.5	14.8
	② 説明は行っていないが、資料等の配布により周知した。	28.9	21.1	32.5	38.2	37.9	29.6
	③ ①②双方とも行っていないが、その他の方法により周知した。	34.2	31.6	22.1	14.7	15.2	29.6
	④ 周知するための取組を行っていない。	7.9	42.1	2.6	32.4	1.5	25.9

(1) 小中学校の接続に関する意識について(調査項目1～3)

図3は、調査項目1の「本研修講座実施後、授業において小中学校の接続を意識する場面が増えたか」という質問に対する回答をまとめたものである。小中学校間の接続に関して、受講前から意識していたと考えられる回答は、「⑤以前から十分意識していたので、変わらない」で、小学校14.4%、中学校8.8%である。「①そう思う」「②どちらかといえばそう思う」の合計は、小学校63.6%、中学校76.3%になっており、研修後は多くの受講者が接続を意識するように変化したと考えられる。

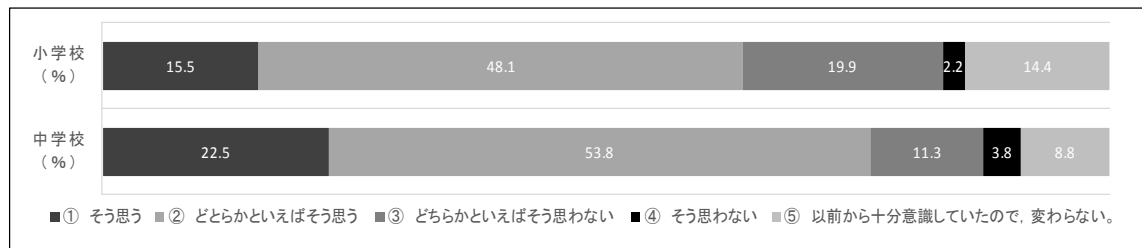


図3 調査項目1 小中学校の接続を意識する場面が増えたか

図4は、調査項目2(調査項目1で①②と回答した者に対して、接続を意識する場面が増えたのは、どのような単元・指導内容のときかという質問)についての回答を、学習指導要領の単元別に分類したものである。

小学校では、物質・エネルギー領域67件、生命・地球領域63件、それ以外の「観察・実験の知識・技能」が7件で計137件の回答があった。その中で、研修で扱った内容と関連があるものは、物質・エネルギー領域では、「電気の働き」3件、「電流の働き」12件、「物の溶け方」23件、「水溶液の性質」9件、「金属、水、空気と温度」4件、生命・地球領域では、「動物の

誕生」1件、「人の体のつくりと働き」2件、「植物の養分と水の通り道」8件、「土地のつくりと変化」23件、「月と太陽」9件で、全体の71.2%である。

中学校では、「実験器具の操作」が2件、物理的領域17件、化学的領域19件、生物学的領域14件、地学的領域2件で計65件の回答があった。その中で研修で扱った内容は、物理的領域の「電流とその利用」11件、「科学技術と人間」1件、化学的領域の「身の回りの物質」18件、生物学的領域の「植物の生活と観察」8件、「動物の生活と生物の変遷」4件、地学的領域は「大地の成り立ちと変化」7件、「地球と宇宙」5件で、全体の83.1%であった。

図5は、調査項目3（調査項目1で③④と回答した者に対して、その理由を質問したもの）についての回答をまとめたものである。小学校35件、中学校11件の回答があり、小中学校ともに、「常に意識しているので変わらない」という回答もあるが、小学校では1・2年担当のため「理科の授業を担当していない」、「3・4年なので意識していない」というように、担当する学年による意識の違いが見られた。また、中学校では、教科書に小学校での学習内容の復習が書かれているので特に意識していないという回答もあった。

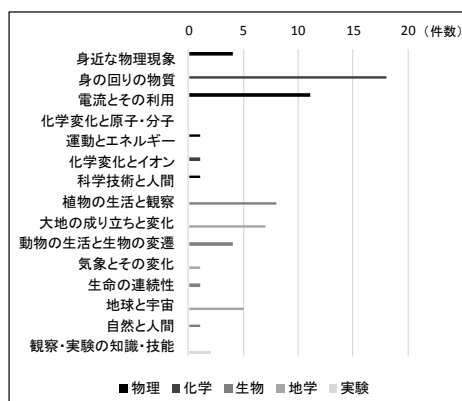
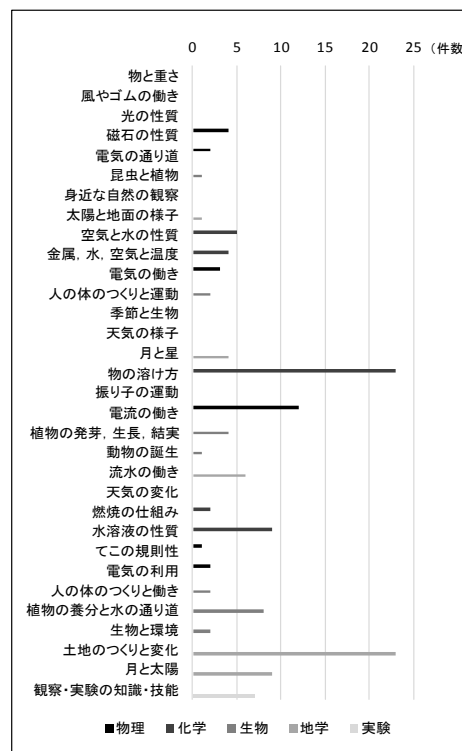


図4 調査項目2 接続を意識するように変化したと回答した単元（上：小学校 下：中学校）

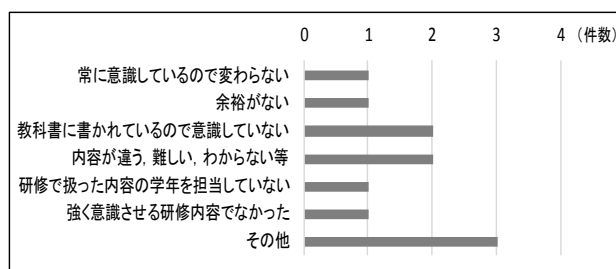
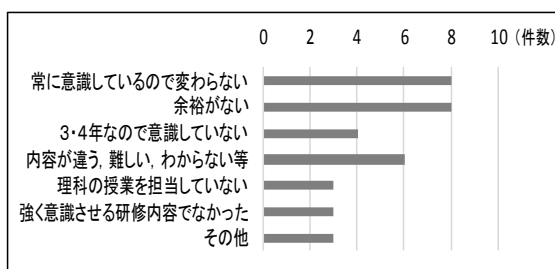


図5 調査項目3 調査項目1の「接続を意識する場面が増えたか」について、「そう思わない」、「あまりそう思わない」と回答した理由（左：小学校 右：中学校）

(2) 観察・実験の実施状況について（調査項目4～6）

図6は、調査項目4の「研修講座受講後、観察・実験を行う場面が増えたか」について質問

したものである。「①そう思う」、「②どちらかといえばそう思う」の合計は、小学校が40.3%、中学校は37.5%であり、研修後は、多くの受講者の観察・実験に対する意識の向上が見られた。⑤「以前からほとんどの授業で実施していたので、変わらない」と回答した割合は、小学校が51.9%、中学校が42.5%であり、小中学校ともに最も多い回答である。中学校の「③どちらかといえばそう思わない」、「④そう思わない」の合計は20.1%で、小学校の7.7%に比べてやや高い傾向にある。

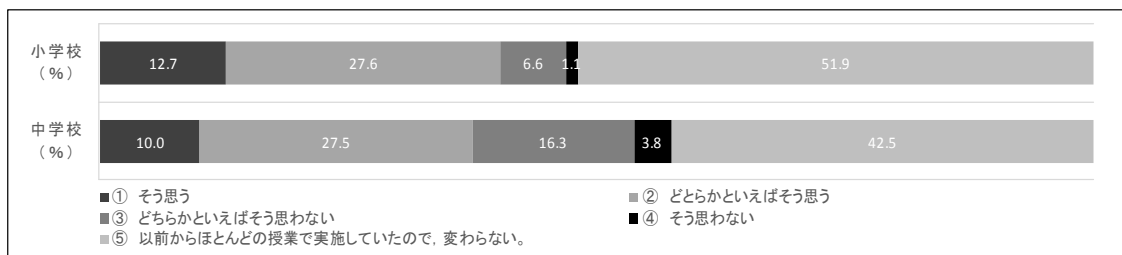


図6 調査項目4 研修講座受講後、観察・実験をする場面が増えたか。

図7は、調査項目5（調査項目4で①②と回答した者に対して、どのような観察・実験を新たに授業で実施したかという質問）についての結果をまとめたものである。

小学校では、物質・エネルギー領域が61件、生命・地球領域が26件の計87件の回答があった。研修内容との関連では、物質・エネルギー領域は「電気回路」など12件、「サーモインクを用いた水のあたためり方」、「マローブルーを使った水溶液の性質」など44件、生命・地球領域は「メダカのオスとメスの見分け方」、「ヨウ素デンプン反応」、「植物の観察法」など10件、「火山灰の観察」、「月の満ち欠け」など13件の計79件となり、いずれの領域でも研修内容が活かされている。

中学校では、物理的領域7件、化学的領域10件、生物的領域9件、地学的領域5件で計31件の回答があった。研修内容との関連では、物理的領域3件、化学的領域9件、生物的領域5件、地学的領域3件の計20件であり、研修内容も活かされているが、小学校に比べ、新たな観察や実験に取り組んでいる様子が窺える結果である。

図8は、調査項目6（調査項目4で③④と回答した者に対して、その理由を質問したもの）についてまとめたものである。小学校で

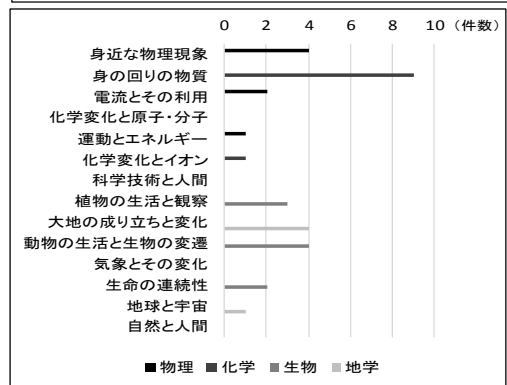
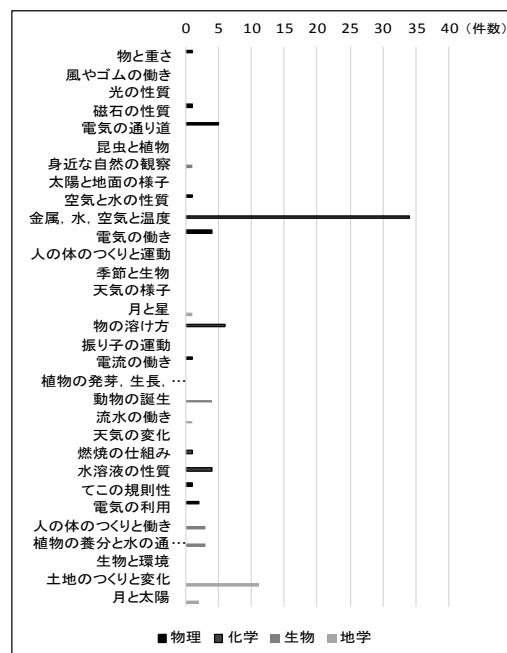


図7 調査項目5 新たに実施した観察・実験（上：小学校 下：中学校）

は10件の回答があり、「常に実施しているため変わらない」4件、「理科を担当していない」4件が主なものである。中学校では15件の回答があり、「常に実施しているため変わらない」12件が主なものであるが、その中には「生徒の実態に合わせて」、「実情に合わせて演示実験を多くやっている」という回答も多く見られた。

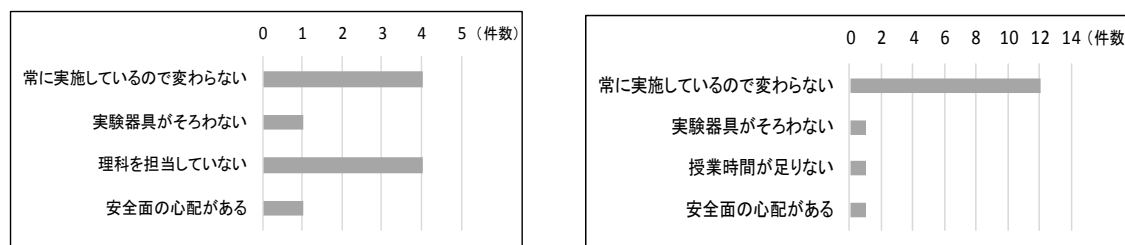


図8 調査項目6 観察・実験が増えなかった理由（左：小学校 右：中学校）

（3）研修講座の成果の周知について（調査項目7～9）

図9は、調査項目7の「研修内容をどのように周知したか」についての結果をまとめたものであるが、小学校と中学校では大きく異なる。小学校では「①校内研修や研究授業等の場で説明を行い、周知した」が40.9%、「②説明は行っていないが、資料等の配布により周知した」が33.7%、「③双方とも行っていないが、その他の方法により周知した」が22.1%で、研修成果を何らかの形で周知している割合は合わせて96.7%であるのに対し、中学校では①が12.5%、②が31.3%、③が23.8%で、何らかの形で周知したのは合わせて67.6%にとどまっている。中学校では約1/3に当たる32.5%が「④周知するための取組を行っていない」という回答であった。

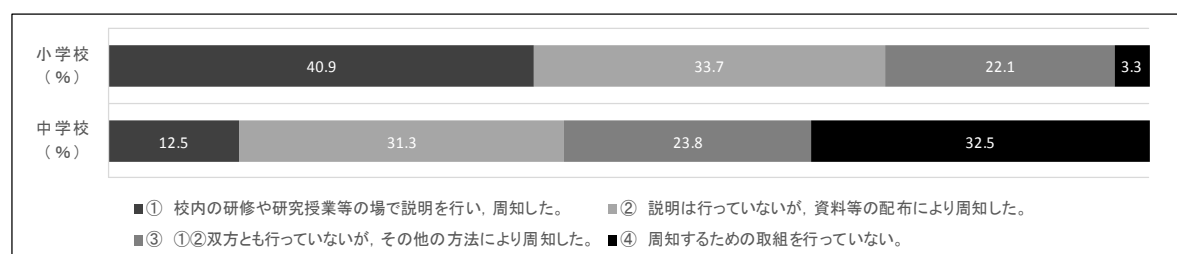


図9 調査項目7 研修内容をどのように周知したか。

図10は、調査項目8（調査項目7において①②③と回答した者に対して、どのような効果があったかという質問）に対する回答をまとめたものである。小学校では、「観察・実験を通して言語活動の充実を図る」や「他学年との共通理解」、「小中学校だけでなく、小学校3・4・5・6学年の内容の関連性について話し合う」、「学年団で観察・実験の内容について共有」等に見られるように、学校や学年団で理科の授業や観察・実験に関する情報交換や研修等が活性化しているようである。また、「観察・実験、研究授業に積極的に取り組む」、「理科の質問や情報交換が増える」、「理科室の実験環境の整備」など、教員の積極性や意識の向上も見られる。さらに、「観察・実験が簡便になった。（サーモインク）」、「個人での観察が簡単になった（メダカの観察装置）」、「わかりやすく説明でき、生徒の理解が早くなった（電池を使った実験装置）」等の記述からは、教材や授業の幅を広げることや、児童の興味・関心を高めること、理解を助けたり、教師の指導を助けたりすることができる教材として、価値あるものであったことが窺える。

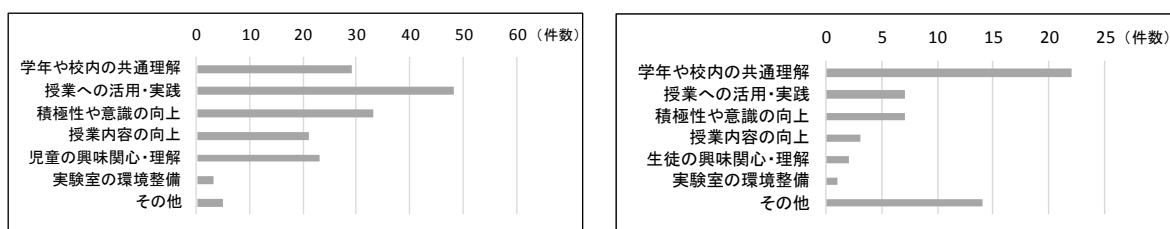


図10 調査項目8 所属校における周知の効果 (左: 小学校 右: 中学校)

図11は、調査項目9（調査項目7で④と回答した者に対して、その理由を質問したもの）についてまとめたものである。小学校は6件の回答があり、実施する機会がとれなかったことが主たる理由である。中学校は18件の回答があり、そのうち15件が理科の教員が1名であり、周知する相手がいないということであった。

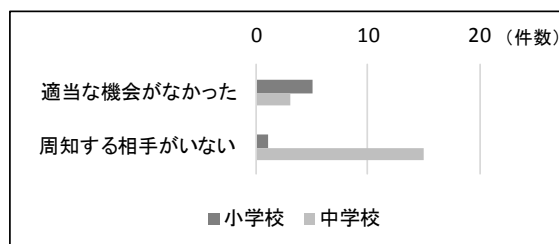


図11 調査項目9 周知しなかった理由

(4) 観察・実験実施上の課題（調査項目10）について

表5は、調査項目10の「観察・実験を実施する上で問題となること」について、その記述内容から「観察・実験が行いにくい内容の指導」、「準備・片付け・予備実験等の時間確保」、「実験材料・実験器具の確保、理科室の整備」、「観察・実験に関する指導方法等」、「安全性の確保」という5つの項目に分類し、件数をまとめたものである。小中学校ともに、「準備・片付け・予備実験等の時間確保」、「実験材料・実験器具等の確保、理科室の整備」、「観察・実験についての指導方法の確立」に課題を感じていることが分かる。

表5 調査項目10 観察実験実施上の課題について

	内容 (複数回答可)	小学校		中学校		合計	
		回答数 (件)	割合 (%)	回答数 (件)	割合 (%)	回答数 (件)	割合 (%)
1	観察・実験が行いにくい内容の指導	40	13.4	6	4.9	46	10.9
2	準備・片付け・予備実験等の時間確保	78	26.1	29	23.8	107	25.4
3	実験材料・実験器具等の確保、理科室の整備	61	20.4	28	23.0	89	21.1
4	観察・実験に関する指導方法等	66	22.1	36	29.5	102	24.2
5	安全性の確保	54	18.1	23	18.9	77	18.3
合計		299	100.0	122	100.0	421	100.0

「観察・実験が行いにくい内容の指導」については、小学校が13.4%で、中学校の4.9%よりかなり多い割合となっているが、このことは、小学校では植物や動物、地層や天文・気象などさまざまな自然事象について直接観察する内容が多く含まれていることによる。記述の具体的な内容としては、小学校では「天候に左右される」10件、「野外観察を必要とする」21件、「観察の時間や時期に影響される」9件である。中学校では「野外観察を必要とする」5件、「観察の時間や時期に影響される」1件である。特に、生命・地球領域の植物や昆虫等の野外観察

や材料の確保、地層や天体・気象の観察についての記述が多く、直接観察するのが難しい場合は、ビデオ教材等を活用しているようである。また、市町村によっては、スクールバスを活用して地層の見学会を行っているという記述も見られ、様々な工夫がなされている様子が窺えた。

次の「準備・片付け・予備実験等の時間の確保」については、小学校26.1%、中学校23.8%でよく似た割合である。小中学校ともに、記述内容のほとんどは、担任業務や部活動の指導など他の校務に追われ、観察・実験のための準備や片付け、予備実験や教材研究の時間が確保しづらいというものであった。

「実験材料・実験器具等の確保、理科室の整備」については、小学校が20.4%、中学校が23.0%で、よく似た割合である。小中学校ともに、ほとんどの記述内容は児童・生徒実験を行うための実験材料や実験器具が不足しているということである。また、実験室が図工室と共用、実験室や実験机・実験器具の老朽化、実験器具が古くて使いにくい（小学校6件、中学校6件）という意見もあった。

「観察・実験についての指導方法の確立」については、小学校が22.1%、中学校が29.5%で、中学校が高い割合となっているほか、記述内容にも小中学校では大きな違いが見られる。小学校では、66件の回答のうち、理科が苦手、知識が不足している、教科書どおりの結果にならないなど、理科の専門的な知識や観察・実験のスキルに関する内容が34件と半数以上を占める。観察・実験の時間の取り入れ方、取り入れる季節や時期など単元の構成や年間指導計画に関係する内容が8件、探究的な活動や小中学校の内容の繋がり、思考力を育成するための指導方法などに関する内容が7件である。さらに、特別な支援を要する児童への対応など児童の実態に応じた個別の対応に関する内容も3件あった。中学校では、36件の回答のうち、予想を立てる場面や結果から考察に向かうまとめの場面などを通して、どのようにして思考力を身に付けさせるかという指導方法や授業構成の工夫に関する内容が13件で最も多い。観察・実験の知識やスキルに関する内容は12件、アレルギーや生徒指導上の課題など生徒の個別の状況に応じた指導に関する内容が6件あった。

「安全性の確保」については、小学校が18.1%、中学校が18.9%でよく似た割合である。安全に観察・実験を行うことができる環境の確保と試薬や実験器具等の安全な取り扱いの指導に関して課題を感じていることが分かる。また、一部には薬品管理についての記述も見られた。これらの安全面の確保においては、小学校ではT・T（ティーム・ティーチング）により対応しているという学校もある。

IV 考察

1 小中学校の接続に関する意識について

小中学校の接続については、図3より、小学校で63.6%、中学校で76.3%が意識するように変化している。また、「以前から意識していたので変わらない」という回答も含めると、小学校で78%、中学校で85.1%が意識するようになっている。また、図4より、意識するようになった場面が研修で扱った単元・内容に関するものとなっている回答が、小学校で71.2%、中学校83.1%であることは、本研修によって、小中学校の接続について一定の意識の向上が図られ、その結果として実践に繋がったことを示唆するものといえる。一方で、「そう思わない」、「あまりそう思わない」の割合が小学校で22.1%、中学校で15.1%あり、意識に関して、小学校では「低学年の担任なので理科を担当していないから」、「3・4年の担任なので、まだ意識していない」、中学校では「研

修で扱った学年を担当していない」などが挙げられているように、一部の受講者には研修の趣旨が十分に伝えられていなかったことは反省点である。

2 観察・実験の実施状況と研修内容について

観察・実験を実施する場面については、図6より、小学校では40.3%、中学校では37.5%が増えたと回答している。「以前から意識していたので、変わらない」が、小学校51.9%、中学校42.5%であることを考慮すると、研修によって意識が向上し、実践に繋がったことが窺える。また、新たに実施した観察・実験の内容87件のうち79件が研修で実施した内容であることは、研修の成果が生かされていることを示唆している。具体的な観察・実験の内容としては、図7に示すように、小学校では「サーモインクを用いた水のあたたまり方」が34件で特に多かった。小学校では、視覚的に明確な反応や結果が得られ、わかりやすく使いやすい教材・教具の紹介や指導法についての研修を行うことが、実践に繋げる上で効果的であると考えられる。

一方、中学校では、新たに実施した観察・実験の内容31件のうち20件が研修で実施した内容であることから、小学校に比べ、理科の専門性を生かし新たな観察・実験に取り組んだ様子が窺える。研修直後のアンケート結果において、「時間をとって教材研究する大切さや楽しさを改めて感じた。」、「安価な自作教材づくりを体験させていただき、教材の大切さ、重要性を改めて感じた。」、「学校の実情に合わせて教材を改良していけば、2学期以降の授業で活用できる。」等の意見があることから、本研修がきっかけとなって、観察・実験をはじめとする学習指導への意識の向上に繋がったのではないかと考えられる。

3 研修講座の成果の周知について

図9より、何らかの形で研修の成果を周知している割合は、小学校で96.7%、中学校で67.6%と大きく異なる。小学校は教科担任制でなく全教科を指導するため、さまざまな研修に参加した内容や情報を校内研修等で活用したり周知したりするシステムがあることが窺える。また、「他の先生方からの観察や実験に関する質問が増えた」、「他学年との共通理解が得られた」、「小学校での3・4・5・6年の理科の内容やその関連性について話し合うようになった」のように、学年や学校全体で情報交換や協議をする場が増えるなど、各校における教材研究や授業研究の活性化に貢献できたといえる。

それに対して、教科担任制の中学校では、教科を超えて周知する必要性がないことと、周知する相手がいないことが重なって、このような低い割合になったと考えられる。今回のアンケート結果より、県内の中学校では、理科の教員間で周知する相手がいないと回答した数は20件で全体の25%を占めている。このことは、理科のみならず他のすべての教科においても同様の状況であることが推測され、学校が小規模化するに従い、ますます教科研修がやりにくくなっていくであろうと考えられる。

4 観察・実験を実施する上での課題について

表5より、「観察実験が行いにくい内容の指導」については、小中学校ともに「野外観察を必要とする」が最も多かった。かつては、身近なところに地層や植物の観察できる環境があったが、現在では、コンクリートやアスファルトに覆われてしまい、観察に適した場所は少なくなっている。そのため、ICTの活用により、ビデオ教材等で対応しているケースが多く見られるが、

小学校では特に、自然の事物・現象についての実感を伴った理解を図ることを重視しており、野外観察等を行うことは不可欠である。平成28年度の地学領域の研修講座を受講した小学校の教員からは、「地層や岩石が観察できる場所」、「化石採集ができる場所」、「天体観測の方法や天体写真の撮影の仕方」などについての質問があった。野外観察に適した場所を紹介したマップづくりや、実際の野外における観察等の研修を通じて野外観察のスキルを向上させることも必要である。

「観察・実験の準備や片付け等の時間確保」については、今回の研修を「校内で周知したことによる効果」の回答にヒントがあると考ええる。今日の教育現場では、教材研究等に確保できる時間は限られているが、本研修のアンケート結果から、効果的な教材の紹介や指導法についての研修を実施すれば、受講者はその内容を各校に持ち帰り、教科内や学年団、さらには学年を超えて情報共有してもらえることが分かった。今後はカリキュラム・マネジメントの視点が取り入れられれば、各校において研修や教材研究等の効率化を図ることができると考える。

「実験材料・実験器具等の確保、理科室の整備」については、国や各自治体の予算は依然として厳しい状況である。当センターとしては、既存の教材・教具の貸し出しや提供に加え、学校現場で役立つ新たな教材を提供したり、安価に作成できる教材を紹介したりするなど、引き続きサポートしていきたい。

「観察・実験に関する指導方法等」については、小中学校では回答内容が大きく異なる。小学校は、自信を持って指導ができるように、専門的な知識やスキルの向上を望んでいる意見が多く、中学校では、観察・実験を通じた思考力の育成という観点に立った意見が多かった。このことから、本年度（平成28年度）から実施する理科の研修講座は、小学校の教員向け講座、中学校・高等学校教員向け講座の2つに分けて開催した。さらに、教科書で指導しづらい単元の観察・実験の実習を通して、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善に繋げることも目指した。

「安全性の確保」については、一般的な実験器具や試薬等の取り扱い、薬品の保管に関する知識やスキルの獲得が必要という意見も多く見られた。このことは、児童・生徒の安全性の確保ということ以外に、正確に観察・実験を行い知識や理解を深めることや、時間の短縮や効率化にも繋がるものと考えられる。

V おわりに

平成27年度全国学力学習状況調査の結果では、「実験室で観察・実験をどの程度行ったか」という質問に対して、週1回以上と答えたのは、小学校では、教員44.4%（全国58.2%）、児童は32.6%（全国45.8%）、中学校では、教員37.9%（全国60.0%）、生徒13.0%（全国39.2%）で、教員、児童・生徒ともに、全国平均より低い割合であった。また、中学校の教員と生徒では、「実験室で観察・実験を行った」という意識には大きな隔たりがあることも分かった。この結果には、実験室以外で行った実験に関する授業をどのようにとらえるか等の、他の事情が関係している可能性があるが、今後の研修内容等について改善を図ることで、本研修を通して得た成果がさらに広がり、観察実験の指導力が向上するようサポートしていきたいと考える。

参考文献

- ・平成27年度全国学力・学習状況調査回答結果集計（文部科学省 国立教育政策研究所）
- ・小学校学習指導要領（平成20年3月告示 文部科学省）
- ・中学校学習指導要領（平成20年3月告示 文部科学省）

主幹教諭研修・指導教諭研修の改善について

—鳴門教育大学教職大学院との連携—

教職員研修課 大西 仁史

要 旨

平成26年度までの主幹教諭研修・指導教諭研修におけるグループ協議は、互いの実践から学び合うという意義があった。そこで、それぞれの受講者が1年間取り組んできたことに対して専門的な立場からの指導や助言を行う支援体制が充実すれば、さらにより効果的な研修になると考え、この課題の実現に向け、鳴門教育大学教職大学院と連携し、研修の改善に取り組んだ。

キーワード：教職大学院との連携、主幹教諭研修・指導教諭研修、研修の高度化・体系化

I はじめに

現在の学校が抱える課題は多様化、複雑化しており、課題解決の糸口を見いだすことが難しい現実が顕在している。このような状況において、中間管理職である主幹教諭・指導教諭が果たす役割は、ますます重要になってきており、主幹教諭・指導教諭の具体的な実践力や専門性を高める研修の必要性も増してきている。そこで、鳴門教育大学教職大学院と連携して、主幹教諭研修・指導教諭研修を改善し、ミドルリーダーとしての指導力・実践力の更なる向上をねらいとして研究を進めた。

II 研究の実際

徳島県教育委員会と鳴門教育大学教職大学院との連携による主幹教諭研修・指導教諭研修の改善は、平成26年度に本格的な協議を開始し、平成27年度より実施することとなった。

この研修が、より個に応じた研修となるよう、鳴門教育大学教職大学院の教員によるレポート添削の導入、ラウンドテーブルの導入、研修の評価となる新しいアンケートの実施などについて具体的に協議した。

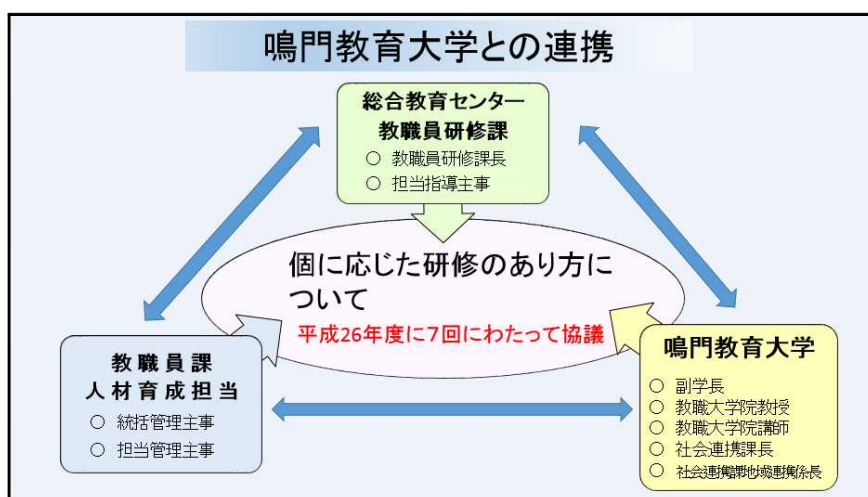


図1 徳島県教育委員会と鳴門教育大学教職大学院との連携

1 研修改善のポイント

(1) 年間を通して完成させていく「研修レポート」の導入

これまでは、各学校における課題を解決するために受講者が実践したことを「課題レポート」としてA4用紙2枚程度にまとめていた。「研修レポート」が「課題レポート」と違う点は、①1年を通した課題改善のための実践を計画し、その実践をR P D C Aサイクルの流れに沿って、継続的にまとめていく、②任用1年目の主幹教諭・指導教諭が、教職大学院の教員による「研修レポート」の添削指導を通じて、個々の取組の方向性や進め方について指導や助言を得ることができる、という2点である。添削指導には任用1年目の主幹教諭・指導教諭30名～40名に対して、15名の教職大学院の教員が関わる。

(2) ラウンドテーブルで行う学び合いの導入

「ラウンドテーブル」とは、それぞれの実践や思いを語り合うことでお互いが学び合い、自己や他者を理解し、新たな視点の獲得を通じて問題解決の方法や解決のための選択肢を吟味することを目的とした話し合いである。本研修におけるラウンドテーブルには、レポートの添削指導を担当した教職大学院の教員が助言者として参加し、レポートの添削による指導・助言をさらに深めていくことをねらいとしている。

(3) アンケートの活用

総合教育センターが通常研修終了後に行っている研修内容や研修の進め方についての評価や活用度を問うアンケートに加え、主幹教諭・指導教諭の職務内容についてのアンケートを実施したり、研修を通しての感想・意見を聞いたりして、様々な角度からの振り返りを研修の改善に役立てることにした。

2 平成27年度の実践

表1は平成27年度の主幹教諭研修・指導教諭研修の研修計画である。○印は、鳴門教育大学教

職大学院の教員が行った講義を、☆印は、ラウンドテーブルを示している。第2回研修のラウンドテーブルは任用1年目の主幹教諭・指導教諭のみが対象であり、第3回研修のラウンドテーブルは、任用2年目以降の主幹教諭・指導教諭も含む全員で実施した。

表1 平成27年度主幹教諭研修・指導教諭研修の研修計画

平成27年度研修計画	
第1回（午前：任用1年目のみ 午後：全員参加・4月合同開催）	・講義「職務について」 ・講義「学校におけるコンプライアンスについて」 ○講義「学校組織マネジメントと協働体制の確立」 ○講義「学校分析の観点と方法」
第2回（任用1年目のみ・8月合同開催）	○講義「職場でのコーチングの充実」 ○（主幹教諭）講義「カリキュラムマネジメント」 ○（指導教諭）講義「校内研修の活性化」 ☆ラウンドテーブル「学校の課題分析と改善計画」
第3回（午前：任用1年目のみ 午後：全員参加・12月合同開催）	○（主幹教諭）講義「地域連携の構築」 任用1年目 講義「危機管理体制の充実」 ○（指導教諭）講義「授業研究の高度化」 任用1年目 講義「ICT活用指導力の向上と情報モラルの推進」 ☆ラウンドテーブル「各校の取組の検証」

(1) 年間を通して完成させていく「研修レポート」

受講者は図2に示すように、自己研修テーマを研修計画の流れに沿って実践していくことで各校の課題解決につなげるとともに、その実践を継続的に「研修レポート」にまとめながら自己研修を進める。

任用1年目の受講者は、6月、10月、2月の3回、「研修レポート」を電子メールで提出する。そのうち、6月と10月の「研修レポート」は教職大学院の教員が添削を行う。受講者は「研修レポート」に書き添えられた助言等を参考に、実践を修正しながら自己研修を進めた。また、8月の第2回研修と12月の第3回研修には、この「研修レポート」を持参し、ラウンドテーブルで他の受講者と交換するとともに、それぞれの実践や思いを語り合った。

任用2年目以降の受講者についても、同じように研修計画の流れに沿って「研修レポート」をまとめ、12月の第3回研修に持参し、ラウンドテーブルに参加する研修を実施した。

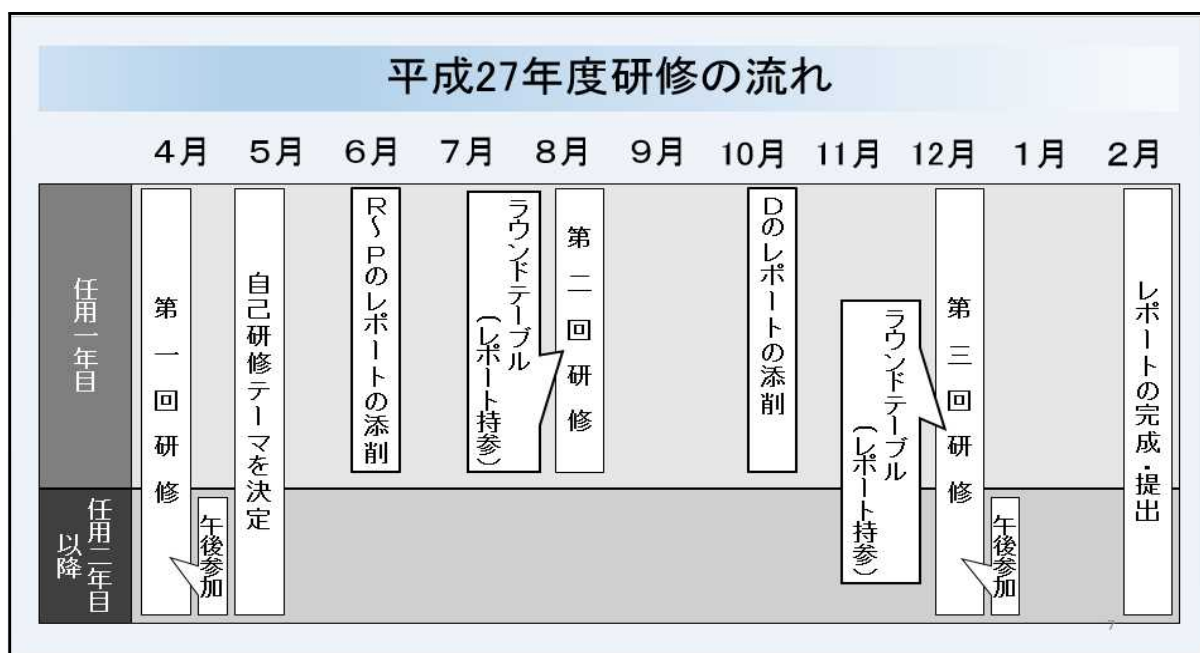


図2 平成27年度研修の流れ

なお、自己研修のテーマは、表2に示すように主幹教諭は5項目、指導教諭は4項目を提示し、受講者は、自校の課題分析と照らし合わせ、1つを選択するようにした。

表2 主幹教諭研修・指導教諭研修の自己研修テーマ

主幹教諭の自己研修テーマ	指導教諭の自己研修テーマ
A：学校組織マネジメントと協働体制の確立 B：危機管理体制の充実 C：職場でのコーチングの充実 D：カリキュラムマネジメント E：地域連携の構築	F：職場でのコーチングの充実 G：授業研究の高度化 H：校内研修の活性化 I：ICT活用指導力の向上と情報モラルの推進

「研修レポート」の添削及び指導・助言は、それぞれのテーマを担当する教職大学院の教員が行う。そのスタイルは図3のように、受講者の記述に添えて、肯定や励まし、補足やアドバイス等の言葉を研修レポートに直接記入したり、図4のように、別シートに評価やアドバイスをまとめたりと、教職大学院の教員に任されている。

計	・日本語の支援が必要な生徒、学習に困り感のある生徒について、個別指導計画を作成し、放課後支援教室を実施する。 作成で、企画(1)より
画	3 2の教育活動推進のために、教職員のベクトルを揃え、推進体制を整えるための工夫はどのようなものか。 (1) ベクトルを揃える工夫 ・管理職への報告・連絡・相談を確実にし、担任と学年主任・生徒指導主事・特別支援教育コーディネーターとの連携を密にし、学年主任・生徒指導主事・特別支援教育コーディネーターが担任をサポートし、協働力が発揮できる組織にする。 ・学校長の学校経営方針を教職員に具体的に伝え、教育目標を明確にし、教職員が同一歩調で取り組む。 (2) 推進体制を整える工夫 ・校内各種委員会を実働的・機動的なものとし、担当者任せにならないよう、お互いの協働体制づくりをする。
明	組織づくりが必要で、今の形を活用して再編して欲しい。
確	4 3に関して、主幹教諭として、特に留意することは何か。 ・主幹教諭として、校内各種委員会すべてのメンバーの一員となることで、学校長の学校経営方針を理解し、普段から教職員に積極的に関わり、組織の協働体制の核となり、機動的・実践的に動くことを心掛けている。 ・主幹教諭として、生徒指導主事として、様々な課題を解決するため、保護者、地域、関係機関との連携のため、ネットワークを強く、最前線で動き、コーディネーター的な機能を果たしていくことを心掛けている。 主幹は「地域との連携が重要で、(※)ここまで5月29日(金)までに送信」
化	教科書や社会教育の連携を企画(1)より

図3 研修レポートの指導・助言の例1

【添削】
学校名 氏名
・簡潔・明瞭にまとめられており、実践の進捗状況がイメージしやすいレポートであると思いがちに見えました。 ・基本的なコーチングについての校内研修に取り組みたいということで、私のゼミ生の「研修体制の確立」の実践例を1つご紹介いたします。先生のレポートにもあるように多忙な教師向けの実践例だと思います。先生の取組を少しアレンジしたものとお考えになっていただければ幸いです。
①研修の「場」：月に1回第〇曜日 16:00～16:40 会議室 いつ・どこを明確にする。
②研修の「もの」：i)「教育コーチングとは」について、分かりやすい説明を前もって全ての教職員にプレゼンし、共有化する(5～10分朝夕の職員会等で)。ii)それは月1回配信する「コーチング通信」にも掲載する。通信の最後に、今月の研修テーマと日時と場所を広報しておく。研修結果は、次に通信で共有する。iii)通信や資料を全員がファイリングする。職員室に保存場所を決めておく。通信を配信したらすぐに保存できるようにするため。iii)定期研修会でなくても、ファイルを活用して職員室でミニ研修会が開くことができる。
③研修の「人」：研修は参加できる人だけで良い。参加できない人は、実践事例、質問、困っていること等テーマに関するものを、はがきサイズの紙に書いてもらって置く。今月のテーマをみんなで話し合う。実践知をもっている人は多いはずなので共有する。指導教員が資料提供者になることも良い。参加しようとしまいと全ての人に取って役に立つことを目指す。 年に2回程度全員が参加する研修会を設け、成果と課題を分かち合う。

図4 研修レポートの指導・助言の例2

(2) ラウンドテーブルで行う学び合い

本研修のラウンドテーブルは、次のような学び合いを基本としている。

- ・少人数のグループで、語り、聴くことによって学び合う。
- ・各テーマに関する学校の現状やその改善策について、自分の経験や思いを具体的に語る。
- ・話の内容をしっかりと聴き、その実践を深く理解することに努め、相手に寄り添う形で質問やコメントをする。

本研修では、自己研修テーマごとの小グループに分かれ、大学教員もそれぞれのグループに助言者として参加して、90分間学び合いを行った。その後、主幹教諭と指導教諭に分かれて、それぞれ1つの部屋に集まり、20分間のシェアリングで、ラウンドテーブルでグループごとに話し合ったことを発表したり、大学教員一人一人が助言したりして、ラウンドテーブルの成果を共有した。

(3) アンケートの分析

平成27年度は、研修の改善に役立てるため、次のようなアンケートを行った。

① 職務内容についてのアンケート

② 研修を通しての感想・意見

① 職務内容についてのアンケートの分析

主幹教諭は、下に示す(1)～(15)の項目について、受講者自身が「行っている」、「ある程度行っている」、「やや不十分である」、「不十分である」の4つの回答から選択する。

A：学校組織マネジメントと協働体制の確立

- (1) 校長が示す学校経営方針を教職員に浸透させている。
- (2) 組織として対応するために、学年間、教科間等の連絡・調整役となっている。
- (3) 教職員の提案や意見をまとめ、学校運営について管理職員に具申している。

B：危機管理体制の充実

- (4) 危機的状況になる可能性を感じたとき、事前に防ぐよう指導している。
- (5) 危機対応マニュアルを教職員に理解・浸透させている。

(6) 危機的状況において、教職員のまとめ役となって対応できる。

C：職場でのコーチングの充実

(7) 教職員に対して積極的にコミュニケーションをとり、共感的に対応している。

(8) 教職員それぞれが課題解決に向けて主体的に取り組めるように支援している。

(9) 教職員を認めたり褒めたりして、有能感をもてるようにしている。

D：カリキュラムマネジメント

(10) 学校や地域の実態を考慮した、特色のある教育課程の編成に取り組んでいる。

(11) 学力向上・体力向上等において、組織的な取組を推進している。

(12) 学校評価等を活用しながら教育課程を評価し、改善に努めている。

E：地域連携の構築

(13) P T A 活動等を通じて、保護者との連携を深めている。

(14) パイプ役として学校と地域や関係諸機関との連携に取り組んでいる。

(15) 学校便り、ホームページ、様々な行事等で積極的に情報を提供している。

このアンケートは、任用1年目の主幹教諭に対して、意識や取組の変容を見るために、平成27年8月と平成28年2月の2回にわたり実施した。

下の図5は、上段が平成27年8月に、下段が平成28年2月に行った職務内容についてのアンケートの結果である。

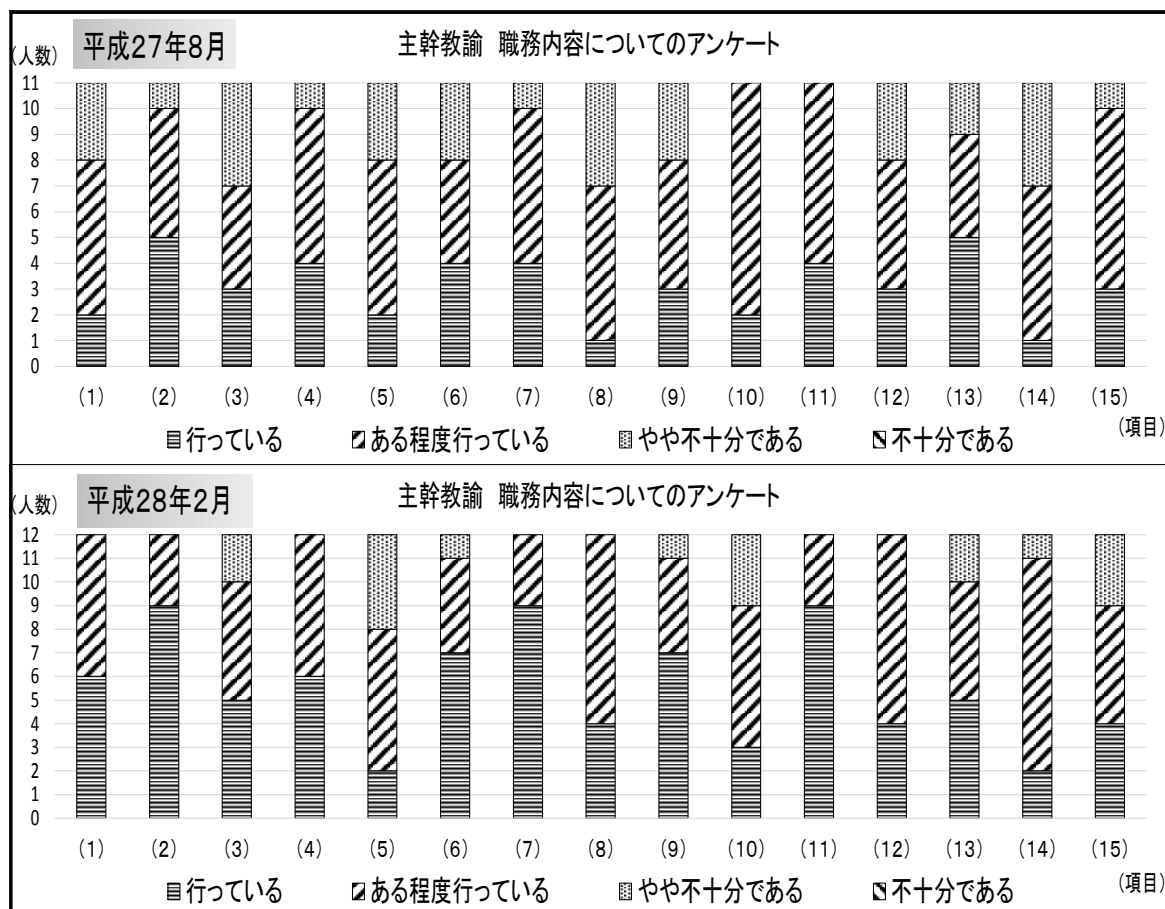


図5 主幹教諭の職務内容についてのアンケート結果の比較

8月と2月のアンケートを比較すると、8月よりも2月の方が全体的に職務への取組の状況が向上していることがわかる。その中でも図6に示すように、「校長が示す学校経営方針の浸透」や「積極的なコミュニケーションや共感的な対応」、「学力向上・体力向上における組織的な取組」の項目に成果が顕著に現れていることがわかる。

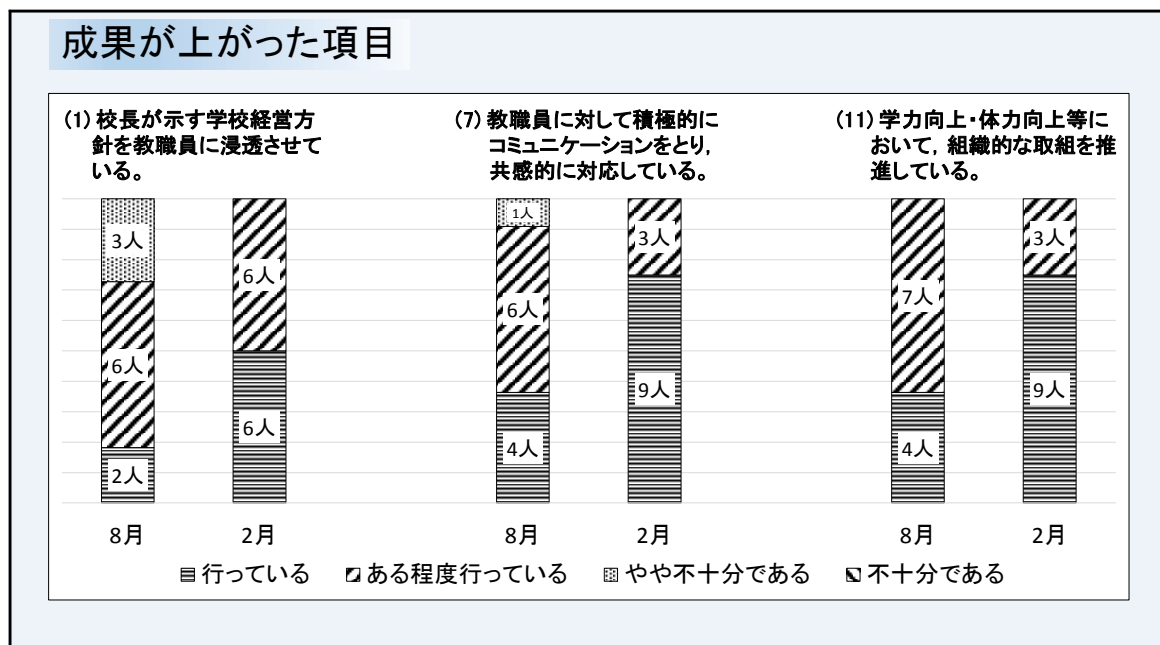


図6 主幹教諭の取組において成果が上がった項目

しかし、図7に示すように「危機対応マニュアルの浸透」や「特色ある教育課程の編成」、「家庭・地域への積極的な情報公開」については、2月のアンケート結果の方が取組状況にばらつきが見られる。この要因としては、実施した時期の学校の状況によって、差が出たのではないかと考えられる。

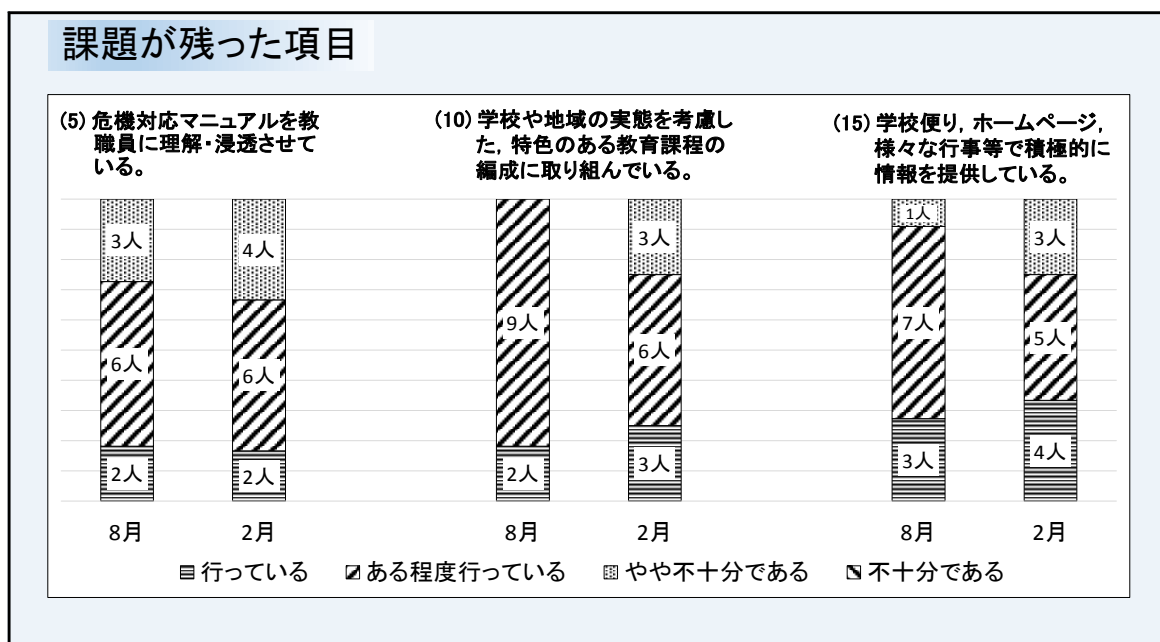


図7 主幹教諭の取組において課題が残った項目

次の(1)～(12)は、指導教諭に行ったアンケートの項目である。

F：職場でのコーチングの充実

- (1) 教職員に対して積極的にコミュニケーションをとり、共感的に対応している。
- (2) 教職員それぞれが課題解決に向けて主体的に取り組めるように支援している。
- (3) 教職員を認めたり褒めたりして、有能感がもてるようにしている。

G：授業研究の高度化

- (4) 授業改善の方針を示し、教職員が目的意識をもって取り組めるようにしている。
- (5) 率先して授業公開をしたり、指導技術等を教職員に伝授したりしている。
- (6) 授業評価や授業改善についての指導を行い、指導と評価の一体化を図っている。

H：校内研修の活性化

- (7) 校内研修の企画・運営に関わり、参加型の協議を導入するなどして研修の活性化を図っている。
- (8) 研究授業・授業研究会において、積極的に指導・助言を行っている。
- (9) 研修において、地域の異校種間・同校種間の連携や外部人材の活用を行っている。

I：ICT活用指導力の向上と情報モラルの推進

- (10) 情報活用能力を育成するために授業改善を推進している。
- (11) 率先して授業や研修にICTを取り入れ、ICTの活用を促している。
- (12) 情報モラルを向上させるために研修の充実を図っている。

このアンケートも、任用1年目の指導教諭に対して、平成27年8月と平成28年2月の2回にわたり実施した。

下の図8は、上段が平成27年8月に、下段が平成28年2月に行った職務内容についてのアンケートの結果である。

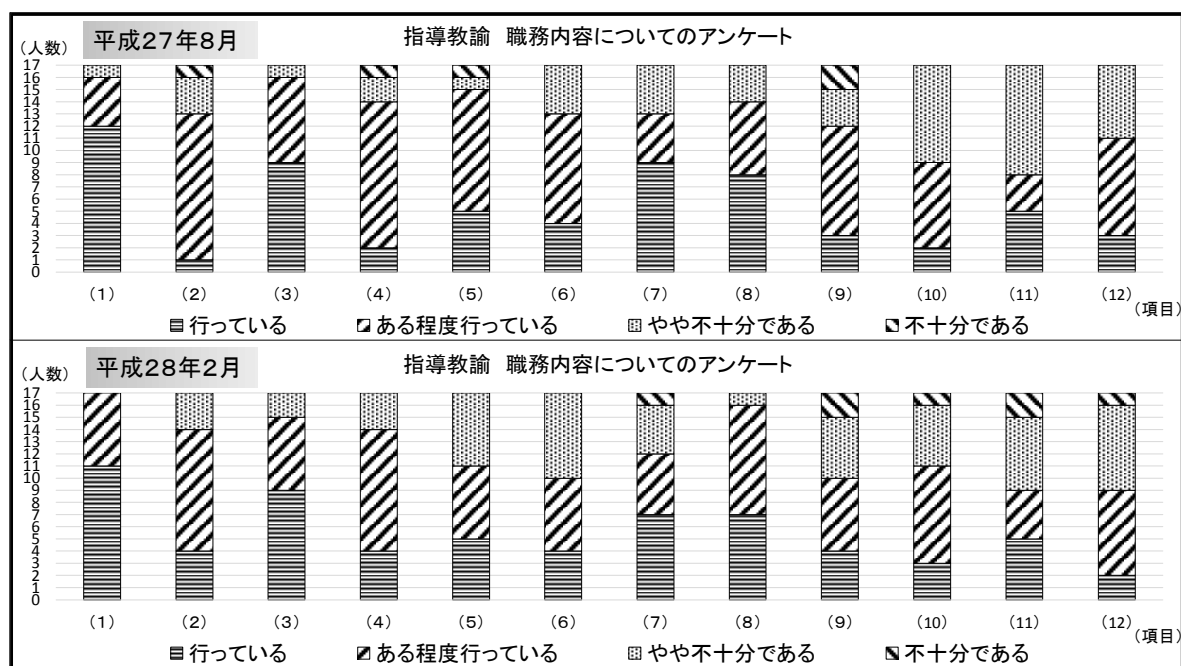


図8 指導教諭の職務内容についてのアンケート結果の比較

こちら、8月に比べて2月の方が全体的には改善傾向にあることが見て取れる。中でも図9に示すように、「積極的なコミュニケーションや共感的な対応」や「授業改善の方針の提示」、「研究授業や授業研究会における積極的な指導・助言」の項目では成果が現れている。

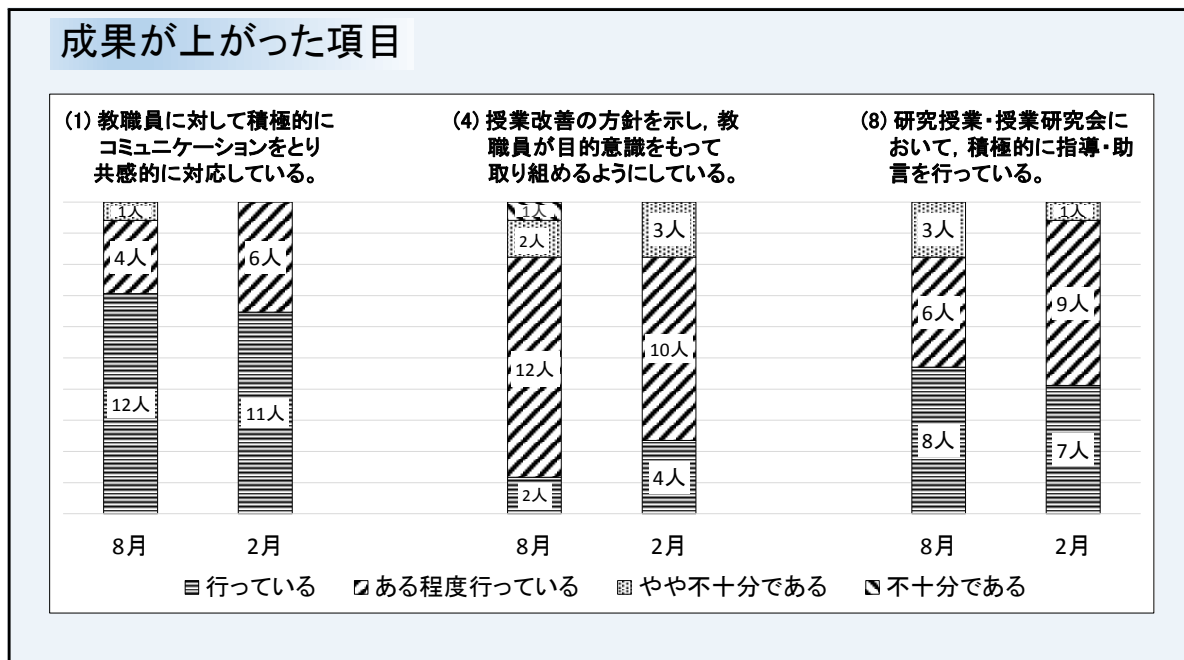


図9 指導教諭の取組において成果が上がった項目

しかし、図10に示すように、「地域の他の学校との連携・外部人材の活用」や「ICT活用の促進」、「情報モラル向上研修の充実」については取組状況にばらつきが見られる。

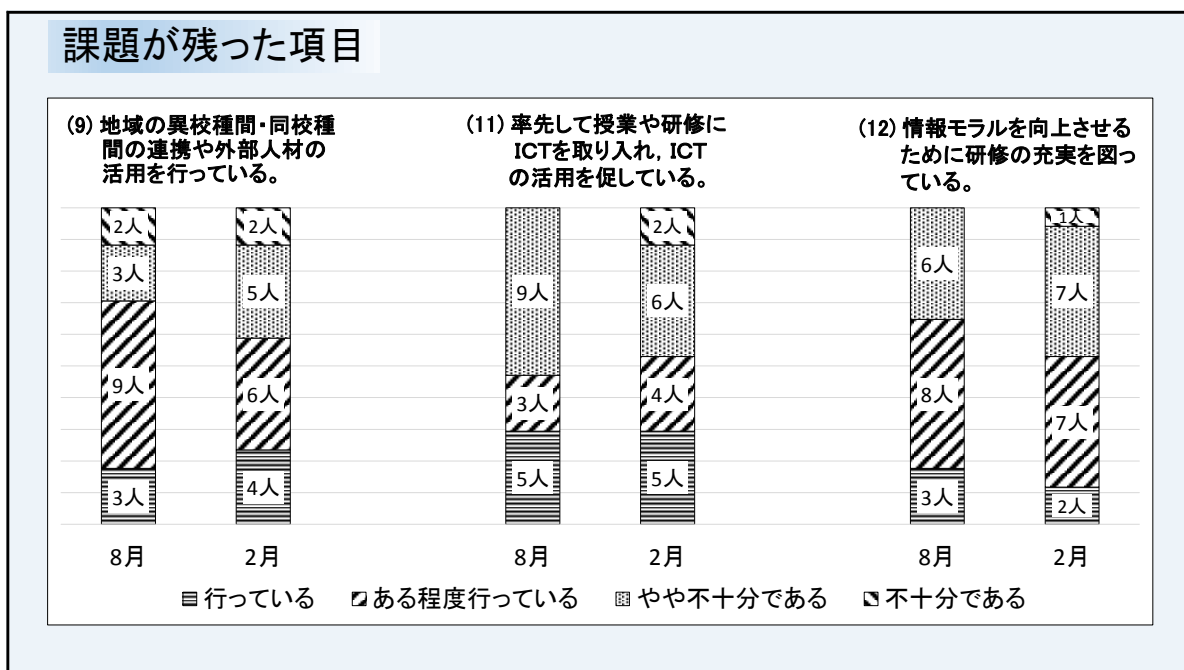


図10 指導教諭の取組において課題が残った項目

② 研修を通しての感想・意見の分析

次の3つの項目について、研修を通しての感想や意見を記述するアンケートを行った。

ア 課題解決に向けた取組について

イ 研修レポートの添削について

ウ ラウンドテーブルについて

ア 課題解決に向けた取組について

平成28年2月に行ったアンケートで、任用1年目の主幹教諭及び指導教諭に対して「課題解決に向けたあなたの取組が、学校にどのような変化をもたらしたか」という記述式の質問を行った。

主幹教諭からは「学力向上に向けた研修等を継続して行うことで、学力向上に対する職員の意識を高めることができた」、「地域との連携に取り組んだことで、教職員一人一人が、積極的に地域の方と関わるようになり、良好な関係が築けた」といった、前向きな回答が多く見られた。また、指導教諭からは、「学力向上に向けた取組を行うことで、学習に関するアンケートに成果が表れてきた」、「日常の学習指導や生徒指導等、細かいことまで気軽に相談できる相手として、教職員と関わることでよかった」といった回答が多く見られた。

これらの回答から、主幹教諭・指導教諭ともに、本研修を通じて、本県の大きな目標の一つである学力向上の取組を適切にマネジメントできたり、職場の活力を見だし、組織を活性化するミドルリーダーとしての役割を果たすことができたと感じている。また、職場で頼られる存在として自信を見いだしていることもわかる。

イ 研修レポートの添削について

平成27年8月と平成28年2月に行ったアンケートでは、任用1年目の主幹教諭及び指導教諭に対して、研修レポートの添削を重ねたことについて、意見や感想を問う記述式の質問を行った。

8月のアンケートでは、「提出したレポートをしっかりと読んでくれ、的確なアドバイスをいただいた」、「添削していただいたことで、今後の取組について焦点を絞ることができた」といった回答が多く見られた。2月のアンケートでは、「レポートの添削を通じて、軌道修正を行いながらR P D C Aサイクルを意識して実践することができ、職員の活性化に貢献できたと感じている」、「レポートを通じて、大学の先生に専門的な視点からアドバイスをいただくことで、自分の専門性を高めることができた」といった回答が多く見られた。

これらの回答から、大学教員によるレポートの添削を通じて、主幹教諭・指導教諭ともに、学校経営の基本であるR P D C Aサイクルに基づく、企画力や運営力といった資質を身に付け、あるいは向上させることができたと感じている。

しかし、その一方で「レポートの様式にもう少し柔軟性をもたせて欲しい」という意見もあった。今後はレポートの様式の柔軟性を考え、さらにフリーな状況でリーダーシップの向上を図ることも想定できる。

ウ ラウンドテーブルについて

ラウンドテーブルについては、「内容や進め方についてどのように感じましたか」というアンケートを8月と12月の研修直後にそれぞれの受講者に対して行った。「同じ立場の

先生方の実践を具体的に聞くことができ、参考になったとともに良い刺激になった」、「校種の違う先生方の取組を聞いて、他校種への理解が深まった」、「大学の先生に助言をいただいたり、意見交換したりすることができ、専門性を高めることができた」といった感想が多く、「ラウンドテーブルの時間をもっととって欲しい」という前向きな意見も見られた。また、「レポート添削でいただいたアドバイスを基に、今後の取組の改善について話すことで、大学の先生からさらに具体的なアドバイスをいただいたり、他の受講者と意見交換をすることができたりして、よかった」といった回答もあった。

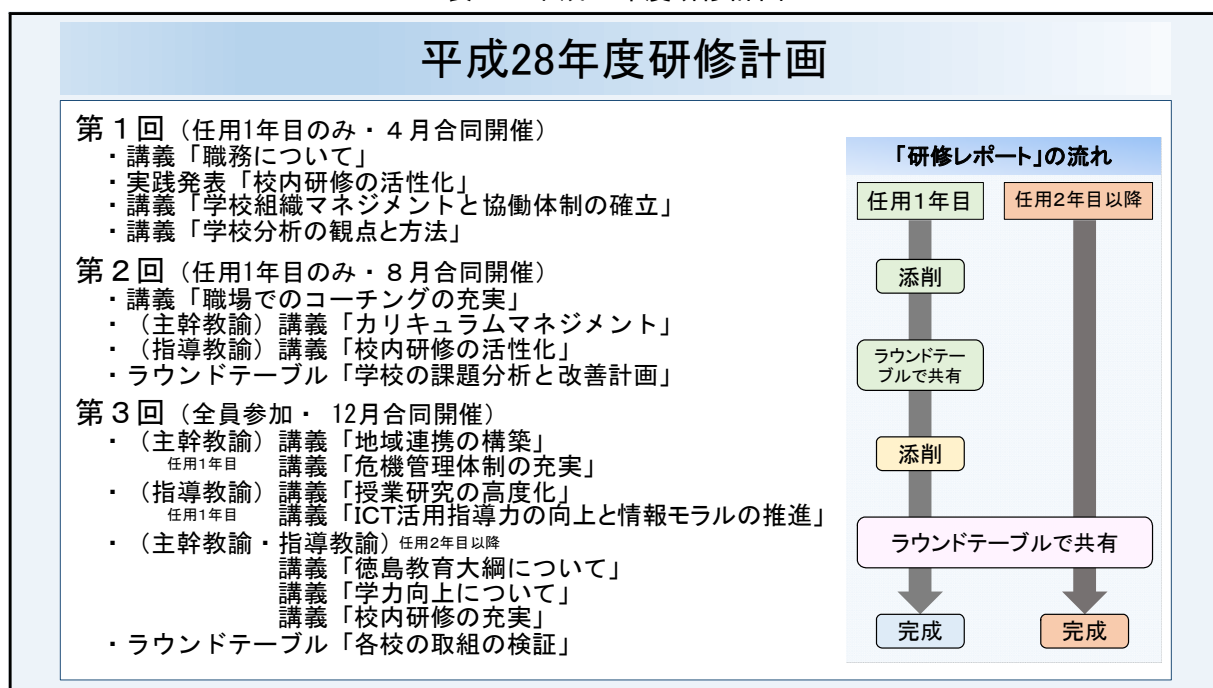
「研修レポート」の添削との関連を図りながらラウンドテーブルを行うことで、計画・実践したことを共有し合い、他から学ぶことができた。また、自らの実践を振り返るよい機会となり、助言も得、次のアクションを考え企画することにつながる、広がりのある場にできたと考えている。

これら①、②のアンケート結果や鳴門教育大学との改善に向けた協議において出された大学教職員の意見を参考にしながら、平成28年度に向けて受講者がより明確な自己研修の見通しをもち、RPDCAサイクルをさらに意識した実践を行えるよう、研修の改善を図った。

3 平成28年度の実践

表3は平成28年度の研修計画である。平成28年度は、次の2点で改善を図った。

表3 平成28年度研修計画



（1）第1回研修における実践発表の設定

4月に行われた第1回研修では、任用1年目の主幹教諭・指導教諭が、自己研修の進め方の参考にすることができるよう、任用2年目の指導教諭が前年度の取組について実践発表を行った。実践発表では、「校内研修の活性化」をテーマに、全教職員で取り組む研修の実践の様子

がきめ細かく説明され、どのように課題解決のために取り組んでいけばよいかを具体的に示すことができた。

(2) レポート様式の改善

平成27年度のレポートの様式は、R P D C Aサイクルの流れをたどりながら、自己の実践を細かく分析し振り返ることができるという良さがあったが、項目の重なり等があり、効率的ではなかった。

そこで、平成28年度は、各段階を貫く項目を「研修テーマについて、教職員が取り組むべき実践」と「そのために主幹教諭・指導教諭として取り組むこと」の2点に絞ることで、レポート様式を簡素化しながらも、自己の実践を分析し、振り返ることが十分できるように改善した。

Ⅲ 研究の成果と今後の課題

1 研究の成果

主幹教諭研修・指導教諭研修の具体的な改善策として、「研修レポート」と「ラウンドテーブル」を導入するとともに、研修についてのアンケートを実施・分析し、研修の改善を図った。

- (1) 「研修レポート」については、その作成において、まず自校を分析し課題を設定することから始まり、その課題解決に向けた取組について、1年を通じて実践段階ごとにまとめていく方法をとることで、受講者が常にR P D C Aサイクルを意識しながら、先を見通した実践を行うことができた。また、この丁寧なレポートと向き合い、自己の実践を検証していく取組によって、ミドルリーダーとしての企画力や運営力をさらに高めることができた。
- (2) 鳴門教育大学教職大学院の教員による「研修レポート」の添削を行うことにより、専門的な視点からの助言等による実践の軌道修正や課題解決の焦点化を図ることができた。大学教員からは校内では得がたい助言をいただくことで受講者の励みや安心となり、資質の向上に役立つ結果となった。
- (3) ラウンドテーブルの導入により、他の受講者とそれぞれの取組から学び合うことで他校種に対する理解を深めたり、受講者のミドルリーダーとしての意識を向上させたりすることができた。さらに、「研修レポート」の添削を行った教職大学院教員がラウンドテーブルでも助言者として加わることで「研修レポート」の添削に基づいた、具体的な助言を行うことができるようになり、受講者個々への対応がきめ細かくできた。また、実践の共有の場となり、主幹教諭・指導教諭の横のつながりを構築できた。

これらの成果により研修の効果が上がり、受講者が主幹教諭・指導教諭としての意識を向上させ、資質を高めることができたと考える。

また、職務内容についてのアンケートや研修を通しての感想・意見など、様々なアンケートを実施・分析することにより、研修の成果や改善点を明らかにし、次の改善につなげることができた。

2 今後の課題

職務の内容についてのアンケートから、主幹教諭における「特色ある教育課程の編成」や指

導教諭における「ICTの活用」では、研修の効果が十分表れなかったことが分かった。これらの項目については、これまでの優れた取組の中から事例を紹介するなど改善策を検討する。

また、研修を実施する側として、自校の教育活動の改善に向けて取り組んできた受講者の研修成果を、校内研修等で広く周知し、活用してもらう機会をもつよう、さらに働きかけていく必要がある。

IV おわりに

中間管理職として、その役割の重要性がますます大きくなっている主幹教諭・指導教諭に対する研修として、主幹教諭研修・指導教諭研修を鳴門教育大学教職大学院と連携し、2年間研修の改善を進めてきた中で、成果が上がった一方、新たな課題も明らかになってきた。教員研修を担う総合教育センターとして、この課題をしっかりと分析し、より良い研修を追究していきたい。また、中間管理職研修と管理職研修のなめらかな接続や、ミドルリーダーと管理職研修との接続連携といったことについても研究を深め、体系的な研修を構築していきたい。

今後も鳴門教育大学教職大学院と定期的に協議を行い、連携を密にすることで、更なる改善を行い、より質の高い研修を目指していきたい。

発達の違いを伴う不登校児童生徒への教育相談の在り方

—発達障がいの特徴を踏まえた相談対応の手引きの開発—

特別支援・相談課

平山 隆恵 板東 郁美 村部 穰

田中 清章 嶋田 聡 福崎 久美 廣島 慎一 大久保秀昭

要 旨

不登校問題の解決には、早期に適切な支援を行うことが重要である。本研究では、発達障がいの特性を踏まえ、具体的な支援方法について示した「相談対応の手引き試作版」（平成27年度）を検証し、見直しを図った。その過程で、教育相談の最初の段階において、不登校の背景にある発達の偏りについての確に聞き取り、特別支援教育の視点から問題を焦点化して支援を行っていくことの大切さを再認識できた。さらに、不登校の要因や背景を的確に把握し、児童生徒の特性に合った適切なアドバイスをするために、「相談受付シート」、「ナビゲートシート」、「アドバイスシート」から構成される「相談対応の手引き」を作成した。

キーワード：教育相談、不登校、発達障がい、特別支援教育

I はじめに

徳島県立総合教育センター特別支援・相談課（以下当課）で行う教育相談の中で、最も多いのは不登校に関する相談である。徳島県教育委員会が作成した「段階別不登校ハンドブック」（2013）等を基にして、不登校には児童生徒の発達の偏りが関係している場合があり、その際には支援方法をさらに焦点化していく必要があるのではないかと考えた。

平成27年度の研究においては、文献研究により「発達障がいのある児童生徒が不登校になるリスクの高さ」、「自閉症スペクトラム、ADHDといった障がいと不登校の関連性」が明らかになった。また、教育相談担当が「背景に発達の偏りが感じられる」と推測した過去の事例について、「通常の学級に在籍している特別な支援を必要とする子どものチェックシート」（2006）（以下、「つまりチェックシート」）を用いてチェックを行ったところ、対人関係領域において困り感が多いことが分かった。このことから、発達の偏りを示す不登校児童生徒に対し、早期に適切な支援を行うことが不登校の予防や長期化からの回復につながると考え「相談対応の手引き試作版」を作成した。

平成28年度は、「相談対応の手引き試作版」の課題を明確にして、さらに活用できるものにしていくための研究を進めた。「不登校児童生徒への支援の在り方について（文部科学省、2016）」では、「発達に課題があり、集団になじめない場合や対人関係のスキルが不足している場合」も不登校の要因や背景の一つとして取り上げている。そして、要因や背景を的確に把握し、適切な支援対策を講じる必要性和関係諸機関がアセスメントに基づいた支援計画を共有し、組織的、計画的支援を行うことの重要性を指摘している。このことから、本研究は、発達の偏りを伴う不登校児童生徒を支援する一助になると考える。

II 研究目的

発達に偏りを伴う不登校児童生徒への適切なアドバイスを行うための方策として、平成27年度に試作した「相談対応の手引き試作版」の検証を行う。具体的には、相談者のニーズに対応できるか、及び特別支援教育の視点を加えてアドバイスを行うために活用できるかという2つの視点から検証する。そして、このことにより、当課における相談活動の充実につなげる。

III 研究の実際

1 よりよい「相談対応の手引き」作成をめざして

昨年度試作した「相談対応の手引き試作版」は、「つまずきチェックシート」を用いた実態把握により明らかになった不登校生徒が示しやすい発達障がいのある行動特徴4領域20項目について、特別支援教育の指導方法を導入した対応を示したものである。この対応について、今年度具体的な事例をもとに、「不登校」の予防に視点を置いて支援の方法を示したものが図1の「相談対応の手引き試作版2」である。これを試行した結果、「手引きを使う場面と対象が不明確で使いにくい。」「示した事例と対応が発達に偏りを伴う児童生徒の不登校予防につながるかということについては検討不足である。」「具体的な事例を挙げての対応より、まず、誰が相談を受けても的確なアドバイスができるようにナビゲートしていく手引きが必要である。」という3点が課題として挙げられた。

当課は特別支援担当と教育相談担当の2班から構成される。教育相談担当は相談を受けたとき、まず、不登校に悩む保護者や児童生徒、教員等当事者の気持ちに寄り添って、不登校の現状を把握し当事者が今のリソースを生かして何ができるかを考えている。また「段階別不登校ハンドブック」及び「子どもたちを“いじめ”から守りぬくために」（徳島県教育委員会）に示された対応のヒントや手順を基に相談を行ってきた。

しかし、不登校の相談の背景に発達の偏りと具体的なアドバイスを求める相談者のニーズを感じたときに、十分な対応ができないことが課題であった。そこで、図2に示したように、教育相談の流れを見直し、カウンセリングの視点に特別支援の視点を加え、相談者の気持ちとニーズに

不登校の始まり？ちょっと気になるこんな様子

③友達が考える「ふつうのこと」ができず、1人になったBさん

うちの娘が仲間外れにされて学校に行きたくないと言っています。前まで一緒に遊んでいた友達が娘を避けて、外に行ってしまったらしいんです。「何もしてないのに、みんないじわる。」と娘は泣いています。一体どういことですか。

担任の先生は早速、その友達に話を聞いてみました。
「だって、Bちゃん、遊んでる途中で急に遊ぶのをやめるんだよ。」
「ゆずってあげても『ありがとう』も言わないし、もう遊びたくないよ。」
友達は「ふつう」だと思っている『ごめんね』『ありがとう』も言えていませんでした。遊びをやめたのは、理由があったようですが、説明できていませんでした。

不登校にならないためにどんな対応ができるでしょうか。

「知っていて当たり前の」ことでも「知らないかも？」と考えて関わりましょう。ルールやマナーは理由を添えて、教えます。スキルを身につけて友達と関わることは、楽しい学校生活につながります。

誰に？	どんな対応？
Bさんに	「ゆずってもらったときには『ありがとう』って言うからね。そうすると、友達は、またBさんと遊びたくなるんだよ。」 「遊びをやめるときは『ごめんね』、やめるね。」と友達に言いましょう。途中でやめると人数が足りなくなつてみんなが困るから、謝って理由を言った方がいいよ。」 「上手に言えたね。お友達がここにきていたよ。」
友達に	「今、Bさんは、『ありがとう』や、途中で遊びを抜けるときの声のかけ方を練習しています。Bさんがうまく言えたら、先生に教えてね。」 「明日の休み時間、先生と一緒に遊ぶからね。」
学級で	学級活動の時間に、SSTカード*を使って友達の作り方を練習する。Bさんだけでなく、教師も周りの友達もルールやマナーを身につけ、モデルとなる。
保護者に	「Bさんが辛い気持ちになっていたことについておらず、すみません。明日、一緒に遊んで様子を観察してみますね。」 「お友達もBさんも気持ちが通じていなかったようなので、学級で『ありがとう』『ごめんね』の言い方について、練習していきますね。」

図1 相談対応の手引き試作版2

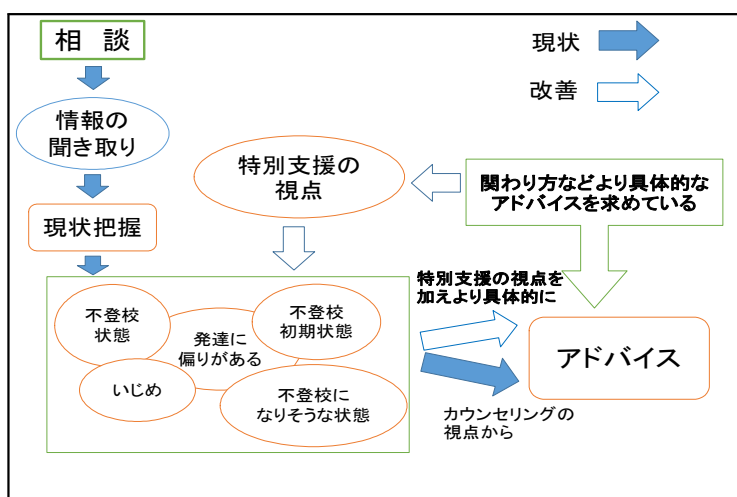


図2 改善を加えた教育相談の流れ

沿った教育相談ができるようにしたいと考えた。そのために、特別支援担当と協議し、より具体的なアドバイスができるように次の３種類の相談シートの作成を行った。

- (１) 相談受付シート・・・実態把握の観点で共通の領域別に示し、聞き取り時に使うもの
- (２) ナビゲートシート・・・各項目のアドバイスシートへナビゲートするもの
- (３) アドバイスシート・・・対応の仕方や関わり方のポイントを示したもの

２ 特別支援教育の視点を活用する

(１) 実態把握をするためのポイント

実際の相談場面において、発達の偏りを伴う不登校の児童生徒への対応をスムーズに行い、相談者のニーズである事態の悪化や不登校を未然に防ぐためには、これまでの対応に加え、特別支援教育の視点を加えることが大切であると考えます。

そこで、まず特別支援担当のそれぞれが相談場面を振り返り、どのような観点で実態把握を行っているのかについて情報を収集した。それをもとに、特別支援教育の経験が浅い場合でも実態把握を正確に行うには、どのような視点で領域別に整理することが必要なのか、さらにはその下位項目としてどのような観点が必要なのかについて検討を加えた。そして、それらをまとめたものが、表１の聞き取りのポイントである。

表１ 聞き取りのポイント

運動面の発達	言葉の発達	対人関係	学力	本人	学校での様子	家での様子	地域資源
粗大運動	理解	友だち	全体的な学力	好きなこと	友だちの関係	過ごし方(内容)	療育
微細運動	会話	トラブル(内容)	得意な教科	嫌いなこと	トラブル	過ごし方(時間)	相談機関
協調性	語彙量	トラブル(頻度)	不得意な教科	困っていること	行事の参加	過ごし方(場所)	習い事
		トラブル(場所)	特記事項	自己理解	学校の対応	過ごし方(外出)	その他
		困っていること		効果的な支援	休み時間の過ごし方	友だち関係	
				幼少期の様子	教員との関係	家族の関わり	
				服薬	支援体制	困っていること	
					困っていること		

(２) 具体的なアドバイスにつなげるためのポイント

相談を担当する者にとって必要なスキルは数多くあるが、その獲得に多くの経験や幅広い知見を要するものとして具体的なアドバイスを行う際の引き出しの多さが挙げられる。具体的なアドバイスを必要としないものもあるが、対応の仕方や関わり方のポイントを伝えることで、相談者が安心するケースも少なくない。

特に、特別な支援を必要とする児童生徒の多くは、家族や教員などが適切な関わりをすることで「学ぶ楽しさ・人と関わる大切さ」を感じることができると考えられている。

そこで、特別支援担当のそれぞれの担当者の相談場面におけるアドバイスの例を収集し、観点をまとめ、共通の領域別に整理を行ったものが図３「アドバイスのポイント」である。

これは、後述するアドバイスシートに活用している。

領域	ポイント	具体的手立て
運動面の発達	運動苦手	☐ 手先の不器用さ → 細かな動きだけでなく大きな動き(外遊び、遊具を使う)を取り入れる。
言葉の発達	話すことが苦手	☐ 気持ちを話したり状況をうまく伝えられない → ゆっくり聞く。 → 興奮しているときは時間を置いてから聞く。 → 先生や周りの友だちからも聞く。 ☐ 大人が間に入り、ぎっかけをつくりたり橋渡ししたりすることも必要。 ☐ わからないということを伝えられない子どももいます。言葉で伝えるだけでなく、写真や絵を使ってわかりやすく伝えたと理解できるということもこともあり
	指示理解苦手	☐ 何につまずいているか確認する。 → 内容がわからない。 → たくさんの指示が覚えられない。 ☐ 指示は一つずつ。 ☐ できたらほめる。 ☐ できた！経験が増えていくよ心がける。 ☐ 一方的に指示するだけでなく、本人が自分で考えて選択できる場面を作る。 ☐ 言葉での指示が分かっていない → 分かりやすい言葉で再度伝える事が理解を促す。
対人関係	問題行動	☐ 適切な行動が増えることによって、相対的に問題行動は減る。 → 適切な行動を見つけて、スモールステップで成功体験を積みあげる。 → 適切な行動ができたなら、すかさず褒めて強化する。 ☐ 問題行動を無視、もしくは無反応で対応(消去)すると、一時的に増える(バースト)。 しばらくしたら、減ってくるので一時的に増えても心配しない。 ☐ 問題行動の目的(理由)は4つある。→ ①注目②要求③逃避④感覚 行動のきっかけと、行動後の対応をABC記録すると分かる。

図3 アドバイスのポイント

3 「相談対応の手引」の改善

(1) 相談受付シートの作成

現在、特別支援・相談課における相談は、相談者からの電話を受けたところから始まるケースがほとんどである。その際、相談者から聞き取った情報、主訴、伝えたアドバイスや来所予定等の方向性を記録するために活用しているものが、図4に示す相談受付票である。

この相談受付票に、特別支援担当から提案された「聞き取りのポイント」を取り入れた。さらに、聞き取りのポイントに加えて、従来の不登校に関する相談でこれまで活用してきた視点を組み込み、相談受付票を改善し、主訴を整理しながら必要なアドバイスを行うためのツールの作成を行った。それが、図5に示す相談受付シートである。

(来所・電話)相談受付票(初・再)

受付者	平成 年 月 日 () 時 分 ~ 時 分
相談者	本人・保護者・担任・特つその他()
児童生徒名	男 女 歳
学校名	(保・幼・小・中・高・特) 年
連絡先	
主訴	区分()
相談内容	
対 応	来談・連絡・即決
他機関との連携	
相談担当者	主担当 副担当(要 人、不要)
来所希望者	人 内訳()
相談予約日時	年 月 日 () 時 分 ~
使用部屋	待1・待2・相1・相2・プレイ・ソファプレイ・相3・相4・視覚・聴力・心理



(来所・電話)相談受付シート(初・再)

受付者	平成 年 月 日 () 時 分 ~ 時 分
相談者	本人・保護者・担任・特つその他()
連絡先	
児童生徒名	男 女 歳
学校名	(保・幼・小・中・高・特) 年
観点	聞き取り内容
運動面の発達	粗大運動 微細運動 協調性
言葉の発達	理解 発話 語彙量
対人関係	友だち トラブル 内容・程度・場所 関わっていること
学力	全体的な学力 得意な教科 不得意な教科 特記事項
本人	好きなこと 嫌いなこと 困っていること 自己理解 効果的な支援 幼少期の様子 態度
学校での様子	友だちの関係 トラブル 行事への参加 学校の対応 休み時間の過ごし方 教員との関係 支援体制 関わっていること
家庭での様子	過ごし方 活動内容・時間 過ごす場所・外出 友だち関係 家族の関わり 関わっていること
地域資源	療育 相談機関 習い事 その他
不登校	いじめ 児童生徒との関係 学校生活上の困難 無気力 身体的・情緒的消耗 意図的な拒否 教員との関係 あそび・非行
主 訴	
アドバイス	

図4 相談受付票

図5 相談受付シート

(2) ナビゲートシートの作成

相談受付シートの聞き取り内容から不登校の背景にある具体的理由を的確に把握するため、特別支援教育の視点を取り入れたナビゲートシートを作成した。

作成のポイントとして、文部科学省の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」の不登校の状況や長期欠席の状況等を参考に相談内容を分類した。さらに、実際の不登校を主訴とする電話相談において、不登校の要因として発達の偏りが考えられる場合や発達障がいの二次障がいとして、不登校になっている場合を見逃さず適切な支援ができるよう、特別支援教育の視点を分類項目に追加し作成したものが図6である。

作成したナビゲートシートを特別支援担当と教育相談担当で協議を行った結果、分類項目1～4の中にも発達障がいの可能性のある児童生徒が含まれており、その児童生徒を対象として相談を行うのであれば、分類項目の中に特別支援教育の視点を組み込む方がよいのではないか、家庭内の不和や保護者の叱責・言動への反発等が背景にあるケースも考えられるため分類項目に追加したほうがよいのではないかという2点の改善点が明らかになった。そこで、各分類項目の中に「行動や言動に偏りがある（発達障がいの疑い）。」及び分類項目に「家族との関係」を追加し、改善したものが図7のナビゲートシート（改訂版）である。

(3) アドバイスシートの作成

相談者が求める具体的なアドバイスを行うために特別支援教育の視点とカウンセリングの視点を融合したアドバイスシート^{*1}を作成した（図8）。

作成のポイントとしては、相談者が求める子どもへの対応の要点を抜き出し、相談時に活用しやすくした。さらに、連携機関について、特別支援教育に関する連携機関と不登校に関する連携機関をともに取り上げ記載する

不登校の具体的理由について（該当する番号に○をつける）

1	他の児童生徒との関係（いじめ）	いじめを受けているため登校できない。	→	対応シート1
2	学校生活上の悩み（健康面の悩みを含む）	a クラスになじむことができないなどの問題で登校できない。他の児童生徒との関係（いじめを除く）	→	対応シート2
		b 授業がわからない。試験が難しいなどの上記以外の学校生活上の影響で登校できない。		
		c 無気力でなんとなく登校しない。登校しないことへの罪悪感が少なく、退えにいたり強く催促すると登校するが長続きしない。		
		d 登校の意志はあるが身体の不調を訴え登校できない。漠然とした不安を訴え登校しない等、不安を中心とした情緒的な混乱によって登校しない（できない）。		
		e 学校に行く意義を認めず、自分の好きな方向を選んで登校しない。		
3	教職員との関係	教職員との人間関係で登校できない。	→	対応シート3
4	あそび・非行	遊ぶためや非行グループに入ったりして登校しない。	→	対応シート4
※ 行動等の特性がある		上記の内容にプラス、行動や言動に偏りがある（発達障がいの疑い）		
		↓ ↓		
A	学習面	a 聞くことが苦手。	→	対応シート5
		b 話すことが苦手。	→	対応シート6
		c 読むことが苦手。	→	対応シート7
		d 書くことが苦手。	→	対応シート8
		e 計算することが苦手。	→	対応シート9
		f 推論することが苦手。	→	対応シート10
B	行動面	a 不注意。	→	対応シート11
		b 多動性。	→	対応シート12
C	対人関係	a 共感性が乏しく、相手の感情や立場が理解できない。	→	対応シート13
		b 友人関係を上手に築けず、一人になることが多い。	→	対応シート14
		c 常識が乏しい。	→	対応シート15
		d 協調性に欠け仲間と協力することができない。	→	対応シート16

図6 ナビゲートシート

不登校の具体的理由について（該当する番号・記号に○をつける。）

1	児童生徒との関係（いじめ）	a いじめを受けているため登校できない。	→	アドバイスシート1
		b 上記の内容にプラス、行動や言動に偏りがある。（発達障がいの疑い）		
2	学校生活上の悩み（健康面の悩みを含む）	a クラスになじむことができないなどの問題で登校できない。他の児童生徒との関係（いじめを除く）	→	アドバイスシート2
		b 授業がわからない。試験が難しいなどの上記以外の学校生活上の影響で登校できない。		
		c 無気力でなんとなく登校しない。登校しないことへの罪悪感が少なく、退えにいたり強く催促すると登校するが長続きしない。		
		d 登校の意志はあるが身体の不調を訴え登校できない。漠然とした不安を訴え登校しない等、不安を中心とした情緒的な混乱によって登校しない（できない）。		
		e 学校に行く意義を認めず、自分の好きな方向を選んで登校しない。		
		f 上記の内容にプラス、行動や言動に偏りがある。（発達障がいの疑い）		
3	教職員との関係	a 教職員との人間関係で登校できない。	→	アドバイスシート3
		b 上記の内容にプラス、行動や言動に偏りがある。（発達障がいの疑い）		
4	家族との関係	a 家庭内の不和、保護者の叱責、保護者の言動への反発等。	→	アドバイスシート4
		b 上記の内容にプラス、行動や言動に偏りがある。（発達障がいの疑い）		
5	あそび・非行	a 遊ぶためや非行グループに入ったりして登校しない。	→	アドバイスシート5
		b 上記の内容にプラス、行動や言動に偏りがある。（発達障がいの疑い）		

図7 ナビゲートシート（改訂版）

ことで、より相談者のニーズに応じたアドバイスができるように工夫した。このアドバイスシートは、教育相談担当が受ける不登校に関する相談において、特にニーズの高い「発達障がいのある子どもたちへの関わり方」や「問題行動の減らし方」等多岐にわたる特別支援教育の対応から抽出し、作成したものである。

IV 成果と課題

1 成果

過去2年間の研究において、不登校の背景にみられる発達障がいの特性に焦点を当て、相談者に対して、適切なアドバイスを行うことに目を向けてきた。しかし、「相談対応の手引き試作版」を検討する過程において、発達の偏りについての的確に聞き取り、正しい見立てをすることの大切さを再認識するに至った。このことにより、現在の相談受付票に不登校の要因について聞き取るポイントを加えた「相談受付シート」、具体的な対応方法やアドバイスの要点を記した「アドバイスシート」、どの「アドバイスシート」へ進むのか明確にするための「ナビゲートシート」の作成に繋げることができた。これらのことから、当課の教育相談のスタート地点である電話相談に立ち返って考えたことは、教育相談の在り方を見直すよいきっかけになった。

2 課題

今後は、「相談対応の手引き」を活用する中で、相談受付シート、ナビゲートシートの項目やアドバイスシートに書かれたアドバイスについて試行と評価を重ねて改善し、相談者にとっても相談担当者にとってもメリットのあるものとする必要がある。

そのために、次の3点に取り組んでいきたい。

- (1)「相談対応の手引き」を活用した事例について、定期的に事例検討会を行う。

当課の2班からなる構成を活かしてカウンセリングの視点と特別支援教育の視点の双方から、相談者のニーズに応じた教育相談を行うことができているかを検討し、相談担当者の資質向上を目指したい。

- (2) アドバイスシートの充実に努める。

相談者のニーズは多種多様である。発達障がいへの対応についてさらに研究し、相談者の気持ちに寄り添った、より具体的な支援方法を提示していけるようにしたい。

- (3) 他機関との連携の方法について、研究や開発を進め、「相談対応の手引き」を追捕する。

福祉、医療等他機関との連携強化は不可欠であり、効果的な支援体制を構築するための研究を進めたい。

アドバイスシート2 学校生活上の悩み（健康面の悩みを含む）	
子ども自身が敏感すぎる心や強い不安を持っている可能性があり、集団生活になじみにくいことが考えられる。また、思春期の特性により、自己への不安や反発から急に寡黙状態になる場合も考えられる。 高校生の場合は進級や卒業に直結するので、授業の欠席時数及び出席状況の確認と補講の状況を把握することが大切である。（担任から説明を受けること）→進級や卒業に対する考え方を当事者（本人）と行う。→進路変更や高卒認定試験等の情報を保護者に伝える。）	
□保護者自身の心の安定を図ること。（一人で抱え込まない。誰かに相談する等。）	
□子どもをありのままに受け入れること。	
□子どもと雑談を心掛けること。	
□子どもに寄り添い、キャッチボールや散歩等、少し汗ばむ程度の運動を子どもと一緒にすること。（子どもの好きなことを認め、一緒に活動することも大切。）	
□子どもが安心して過ごせる環境をつくること。（食事の配慮、清潔な生活、温かい雰囲気など）	
□段階別不登校対応ハンドブックのp5、(3)段階別対応のヒント、保護者や家族の対応のヒント参照	
□センターへの来所相談を提案し、状況に応じては定期的な相談を勧める。	
叱る事が多い → できたことを褒め、子どものことを認めるなどポジティブな関わりを増やす。 失敗したとき → 注意や叱責だけでなく、どうすれば良かったか教える。 褒める事が少ない → お手伝いや頼み事をするなど褒める機会を設定する。 問題行動 → 適切な行動が増えることによって、相対的に問題行動は減る。 → 適切な行動を見つけて、成功体験を積み重ねる。 → 適切な行動ができてきたら、すかさず褒めて強化する。 関わり方 → 1日の過ごし方、好きなこと（ご褒美）、使える支援を聞き取ることによって指導の方向性が決まる。 → 一日や一週間の中で楽しみにできることを一緒に考える。 → カレンダー等に書き込み、いつでも見て確認ができるようにする。 → 家でゲームをしたり、好きなことをしたりして過ごすことは、本人にとってご褒美になる。「授業がある時間は寝ている」とか「家でも勉強をする」など学校に行ったらが楽しいと思える過ごし方を心がける。 → 本人の役割を持たせたり、簡単な手伝いをさせるなど、できたときは感謝の言葉を伝え、家庭や学校で必要な存在であることを感じられると自信につながる。 → できたことをフィードバックする方法。 → 言葉だけでなく、ジェスチャーや拍手、視線や表情使って伝える。 → ルールを守ることが大切にする。 → テレビでご飯を食べてから見る。 → 外から帰ったら手を洗う。 → 数は少なくてもいいので、守れたらしっかり褒めてあげる。 基本的生活習慣 → 生活リズムを整え、朝決まった時間には起きる、着替えや洗顔、本人に合わせた量の朝食をとるなど、家族も協力して小さい頃からしっかりと基本的な生活習慣を身につける。 状況理解 → 暗黙の了解や状況理解が苦手 → 絵に描いて説明、状況を詳しく説明	
進路選択について 学校で相談できる人は？得意不得意を知りたい。 → スクールカウンセラー 学校以外での相談機関は？ → 大学の心理相談室 □発達障がい者総合支援センター □県教育委員会教職員課 → 特別支援・相談課の活用（来所相談、出張相談等） □県警少年サポートセンター → 各市町村教育委員会 □適応指導教室 □精神保健福祉センター → 地域若者サポートステーション □行政機関の福祉関係 □青少年補導センター → 学校問題解決支援チームの活用 □県立青少年支援センター 学校での様子を見てほしい。 → 巡回相談員の活用 福祉的な相談をしたい。 → 相談支援事業所 □行政機関の福祉関係 □子ども女性相談センター → 家庭相談員 発達に気になる。得意不得意を知りたい。服薬を考えている。カウンセリングを受けたい。 → 医療機関の受診	

図8 アドバイスシート

V おわりに

現在、不登校の要因や背景は多様化・複雑化しており、発達に偏りを伴う不登校児童生徒への対応も必要となってきた。また、当課は教員や学校を通じて紹介された保護者からの相談も多いことから、総合教育センターにおける特別支援教育と教育相談の専門性を兼ね備えた特別支援・相談課の果たす役割は、今後益々重要になると考えられる。さらに他機関とのパイプ役としての機能も果たすことができるように、研究や開発を進め、不登校児童生徒や保護者の多様なニーズに対応した相談活動の充実を図りたい。

*1 アドバイスシートはNo1～5で構成されており、本紀要においてはその一部を掲載する。

参考文献

- ・文部科学省「平成25年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」，2013年
- ・徳島県教育委員会「段階別 不登校対応ハンドブック」，2013年
- ・徳島県教育委員会「こどもたちを“いじめ”から守りぬくために」，2013年
- ・文部科学省「不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目ない組織的な支援の推進～」不登校に関する調査研究協力者会議，2016年
- ・文部科学省「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」，2016年

資 料

(来 所 ・ 電 話) 相 談 受 付 シ ー ト (初 ・ 再)		
受 付 者		平 成 年 月 日 () 時 分 ～ 時 分
相 談 者	本人・保護者・担任・特コ・その他 ()	
連 絡 先		
児 童 生 徒 名	男 女 歳	
学 校 名	(保 ・ 幼 ・ 小 ・ 中 ・ 高 ・ 特) 年	

	観 点	聞 き 取 り 内 容
運動面の発達	粗大運動 微細運動 協調性	
言葉の発達	理解 会話 語彙量	
対人関係	友だち トラブル ・内容・頻度・場所 困っていること	
学力	全体的な学力 得意な教科 不得意な教科 特記事項	
本人	好きなこと 嫌いなこと 困っていること 自己理解 効果的な支援 幼少期の様子 服薬	
学校での様子	友だちの関係 トラブル 行事の参加 学校の対応 休み時間の過ごし方 教員との関係 支援体制 困っていること	
家庭での様子	過ごし方 ・活動内容・時間 ・過ごす場所・外出 友だち関係 家族の関わり 困っていること	
地域資源	療育 相談機関 習い事 その他	
不登校	いじめ 児童生徒との関係 学校生活上の問題 無気力 不安や情緒的混乱 意図的な拒否 教員との関係 あそび・非行	
対応	来 談 ・ 連 絡 ・ 即 決	
他機関との連携		

主 訴	
ア ド バ イ ス	

不登校の具体的理由について(該当する番号・記号に○をつける。)

1	児童生徒との関係 (いじめ)	a	いじめを受けているため登校できない。	→	アドバイスシート1
		b	上記の内容にプラス、行動や言動に偏りがある。(発達障がいの疑い)		
2	学校生活上の悩み (健康面の悩みを含む)	a	クラスになじむことができないなどの問題で登校できない。他の児童生徒との関係(いじめを除く)	→	アドバイスシート2
		b	授業がわからない、試験が嫌いであるなどの上記以外の学校生活上の影響で登校できない。		
		c	無気力でなんとなく登校しない。登校しないことへの罪悪感が少なく、迎えにいたり強く催促すると登校するが長続きしない。		
		d	登校の意志はあるが身体の不調を訴え登校できない、漠然とした不安を訴え登校しない等、不安を中心とした情緒的な混乱によって登校しない(できない。)		
		e	学校に行く意義を認めず、自分の好きな方向を選んで登校しない。		
		f	上記の内容にプラス、行動や言動に偏りがある。(発達障がいの疑い)		
3	教職員との関係	a	教職員との人間関係で登校できない。	→	アドバイスシート3
		b	上記の内容にプラス、行動や言動に偏りがある。(発達障がいの疑い)		
4	家族との関係	a	家庭内の不和、保護者の叱責、保護者の言動への反発等。	→	アドバイスシート4
		b	上記の内容にプラス、行動や言動に偏りがある。(発達障がいの疑い)		
5	あそび・非行	a	遊ぶためや非行グループに入ったりして登校しない。	→	アドバイスシート5
		b	上記の内容にプラス、行動や言動に偏りがある。(発達障がいの疑い)		

アドバイスシート3 教職員との関係

まず、相談してくれたことをねぎらう。教職員に対して腹を立てたり、不信感をもったりしていることがあるので、これまでの出来事を整理し、何が一番問題か、何を学校に伝えていくかを一緒に整理する。

- ☐ 子ども自身が敏感すぎる心や強い不安を持っている可能性があり、集団生活になじみにくいことが考えられる。その場合は一時的にストレス要因から離すことも大事。
- ☐ 思春期の特性により、自己への不安や反発から急に葛藤状態になる場合も考えられる。
- ☐ まずは、関係が悪化している教職員以外に信頼できる教職員へ相談することを勧める。困難なケース(体罰・暴言・セクハラ等)については市町村教育会や県教育委員会教職員課へ相談することも勧める。
- ☐ 子どもの傷つきが大きい場合は、医療や相談機関等の受診やカウンセリングを勧める。
- ☐ ケースに応じては、子どもが安心して登校できる環境を特別支援・相談課と学校間で連携を図ることが可能であることを相談者に伝える。
- ☐ センターへの来所相談を提案し、状況に応じては定期的な相談を勧める。

叱る事が多い	☐ できたことを褒め、子どものことを認めるなどポジティブな関わりを増やす。
失敗したとき	☐ 注意や叱るだけでなく、どうすれば良かったかも教える。
褒める事がない	☐ お手伝いや頼み事をするなど褒める機会を設定する。
問題行動	☐ 適切な行動が増えることによって、相対的に問題行動は減る。 → 適切な行動を見つけて、成功体験を積みあげる。 ☐ 適切な行動がでてきたら、すかさず褒めて強化する。
関わり方	☐ 1日の過ごし方、好きなこと(ご褒美)、使える支援を聞き取ることによって指導の方向性が決まる。 ☐ 一日や一週間の中で楽しみにできることを一緒に考える。 カレンダー等書き込み、いつでも見て確認ができるようにする。 ☐ 家でゲームをしたり、好きなことをしたりして過ごすことは、本人にとってご褒美になりえる。「授業がある時間は寝ている」とか「家でも勉強をする」など学校に行った方が楽しいと思える過ごし方を心がける。 ☐ 本人の役割を持たせたり、簡単な手伝いをさせるなど、できたときは感謝の言葉を伝え、家庭や学校で必要な存在であることを感じられると自信につながる。 ☐ できたことをフィードバックする方法 → 言葉だけでなく、ジェスチャーや拍手、視線や表情使って伝える。 ☐ ルールを守ることを大切にする。 → テレビはご飯を食べてから見る。 → 外から帰ったら手を洗う。 → 数は少なくともいいので、守れたらしっかり褒めてあげる。
基本的な生活習慣	☐ 生活リズムを整え、朝決まった時間には起きる、着替えや洗顔、本人に合わせた量の朝食をとるなど、家族も協力して小さい頃からしっかりと基本的な生活習慣を身につける。
状況理解	☐ 暗黙の了解や状況理解が苦手 → 絵に描いて説明、状況を詳しく説明

連携機関について

学校で相談できる人は？得意不得意を知りたい。

- ☐ スクールカウンセラー

学校以外での相談機関は？

- ☐ 大学の心理相談室
- ☐ 発達障がい者総合支援センター
- ☐ 県教育委員会教職員課
- ☐ 特別支援・相談課の活用(来所相談、出張相談等)
- ☐ 県警少年サポートセンター
- ☐ 各市町村教育委員会
- ☐ 適応指導教室
- ☐ 精神保健福祉センター
- ☐ 地域若者サポートステーション
- ☐ 行政機関の福祉関係
- ☐ 青少年補導センター
- ☐ 学校問題解決支援チームの活用
- ☐ 県法務少年支援センター

学校での様子を見てほしい。

- ☐ 巡回相談員の活用

福祉的な相談をしたい。

- ☐ 相談支援事業所
- ☐ 行政機関の福祉関係
- ☐ こども女性相談センター
- ☐ 家庭相談員

発達が気になる。得意不得意を知りたい。服薬を考えている。カウンセリングを受けたい。

- ☐ 医療機関の受診

情報モラル教育を効果的に実施するための方策に関する研究

教育情報課 黒田 収

要 旨

県内の情報モラル教育を推進するために、全ての公立学校で策定されている情報モラル教育年間指導計画を分析し、県全体における教科毎の指導状況を明らかにして各学校に還元した。また、授業に活用できる教材や、児童生徒が自学自習できるe-ラーニング等のコンテンツ、家庭における情報モラル教育の啓発リーフレットを作成した。

キーワード：情報モラル教育、年間指導計画、教員研修、徳島県教育振興計画（第2期）

I はじめに

情報化社会の進展により、スマートフォン等の携帯端末機器が急速に普及し、誰もがいつでもどこでも情報を受信するとともに発信することが可能となった。この流れを受けて、児童生徒においても、携帯端末機器を活用したインターネット利用が急速に普及している。

内閣府の調査^{*1}によると、学校種が上がるほどインターネットの利用率が高くなっており、小学生では61.3%、中学生では80.3%となり、高校生では97.7%が何らかの機器を使ってインターネットを利用している。このインターネットを介した情報の容易な受発信が予期せぬ事態を招いたり、SNS等の非対面コミュニケーションで誤解を生じたりすることも少なくない。

このように、学校や児童生徒を取り巻く環境は、年々大きく変化しており、児童生徒のインターネット利用率の上昇に伴い、SNS等のコミュニケーションツールによるトラブルを始め様々な問題が発生していることから、情報モラル教育の重要性が益々高まっているところである。

そこで、本県の情報モラル教育を推進し、効果的に実施するための方策として、本県の情報モラル教育が、どの教科と連携して指導されているのかを明らかにし、学校現場へ還元することとした。また、情報モラル教育の授業に活用できる教材や、児童生徒が自学自習できるe-ラーニング等のコンテンツを作成した。

II 研究仮説

各学校における情報モラル教育の現状を把握した上で、全校体制の体系的な年間指導計画を策定し、さらに、授業に活用できる教材等を整備すれば、情報モラル教育を効果的に実施し、推進することができるのではないかと考えた。

III 研究の実際

1 情報モラル教育年間指導計画の分析とフィードバック

「情報モラル」は、「情報社会で適正に活動するための基となる考え方や態度」と定義されており^{*2}、学校全体での体系的な指導が求められている^{*3}。

本県では、平成25年度から取り組んでいる「徳島県教育振興計画（第2期）」において、「児童

生徒が高度情報化社会の中で適切に活動するための基本となる考え方や態度を身に付けるために年間指導計画を作成し、情報モラル教育の一層の充実を図る」こととしている。

この計画に基づき、平成27年度から県内全ての公立学校は、情報モラル教育に特化した年間指導計画を策定し、県教育委員会へ提出している。この計画は、表1に示したように、各学年等の「重点目標」を設定するとともに、「指導事項及び学習内容」を時期別に分けて、指導項目を取り扱う教科等を添えて記載する書式としている（図1，2）。本書式により、学校全体で児童生徒の情報モラル育成に取り組むための指導体制を確認することができると考えられる。

また、各学校において情報モラル教育の中心的な役割を担っている教員を対象にした研修会も、総合教育センターにおいて、悉皆で実施している。

表1 情報モラル教育年間指導計画の構成

大項目	中項目	項目内容
学年	重点目標 小学校：低学年，中学年，高学年 中学校：各学年ごと 高 校：学校全体 特別支援学校：小学部，中学部，高等部	発達段階に応じて，それぞれの学年や区分を終了するまでに身につけさせる情報モラルについて記載。
	指導事項及び学習内容	取り扱う教科等を明記し，具体的な指導内容を，「4・5月」，「6・7・8月」，「9・10月」，「11・12月」，「1・2・3月」の5区分で，実施時期別に記載。
その他	・ 生徒の活動（週時程以外の特別活動等） ・ P T A等（保護者や地域との連携） ・ 教職員（教職員研修等）	具体的な内容を，「4・5月」，「6・7・8月」，「9・10月」，「11・12月」，「1・2・3月」の5区分で，実施時期別に記載。

学校名						
学年・分掌	重点目標	指導事項及び学習内容				
		4・5月	6・7・8月	9・10月	11・12月	1・2・3月
1年						
2年						
3年						
4年						

図1 小学校の様式例

学年・分掌		重点目標	指導事項及び学習内容				
			4・5月	6・7・8月	9・10月	11・12月	1・2・3月
3年							
その他	生徒の活動						
	PTA等活動						
	教職員の活動						

○・・教科 ●・・道徳 ■・・特別活動 □・・総合的な学習の時間

図2 中学校の様式例

(1) 情報モラル教育年間指導計画の分析

平成27年度に提出された各学校の情報モラル教育年間指導計画のうち、小学校及び中学校の学年別、教科等別の指導項目を抽出し、分析を行った結果を以下に示す。

① 小学校

小学校1校あたりにおける学年別の指導項目数を図3に示す。この図より、各学年で10～16項目の指導を計画しており、各学校において、月1回程度は情報モラルの指導を計画していることが分かった。さらに、各学年別の指導項目数に着目してみると、1学年から3学年までは指導項目数が減少するが、4学年から5学年にかけては増加し、6学年では若干減少するが、5学年に次いで多い指導項目数となっている。

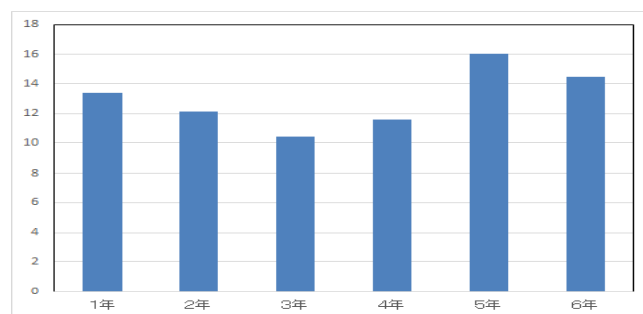


図3 小学校1校あたりの指導項目数

情報モラル教育の指導事項は、「情報社会の倫理」、「法の理解と遵守」、「公共的なネットワーク社会の構築」、「安全への配慮」、「情報セキュリティ」の5分野に分類されている^{*4}が、入学当初は、道徳に関連する項目を含めて、「情報社会の倫理」と「安全への配慮」に関する指導を積極的に行っている。その後、学年が進行し、他の分野の指導内容が増加するにしたがって、指導項目数が増加しているものと思われる。

次に、各学年ごとの指導項目を取り扱う教科等の割合を図4に示す。この図より、小学校においては学年全体を通じて、「国語」を中心として情報モラル教育の指導計画が作成されており、また、「道徳」については、全学年を通じて一定割合で計画されていることが分かった。

さらに、4 学年から 6 学年にかけて、情報モラル教育を実施する教科等が増加するにつれて、各教科等での指導項目数も増加しており、情報モラル教育をすべての教科等で実施するという学校全体での取組体制が整えられていることが分かった。

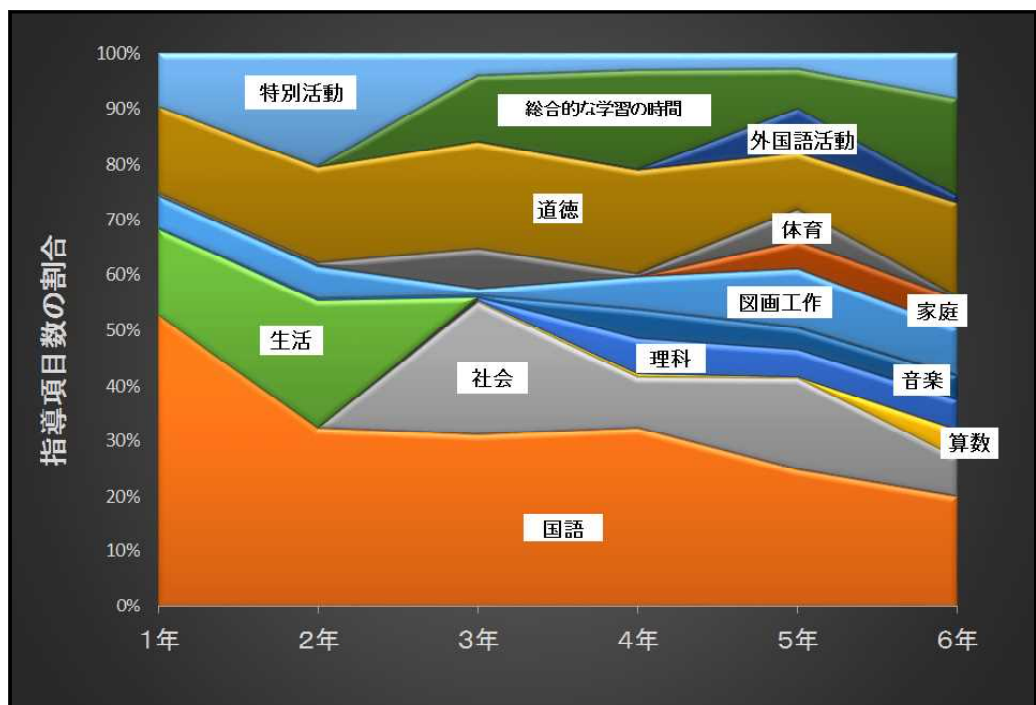


図 4 各学年における指導項目を取り扱う教科等の割合 (小学校)

図 4 の割合については、各教科等の授業時数も関係していることが考えられ、授業時数が多い教科等では情報モラルに関する指導項目数が多くなることが想定される。そこで、各学年における教科等ごとの授業時数と、情報モラルに関する指導項目数の関係についても分析することとした。

各学年における教科等ごとの標準授業時数は、学習指導要領で定められており、この標準授業時間数を基にして、各学年における教科等の標準授業時数の割合を算出した (表 2)。

表 2 各学年における教科等の標準授業時数の割合 (%) (小学校)

区分	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
国語	36.0	34.6	25.9	25.0	17.9	17.9
社会			7.4	9.2	10.2	10.7
算数	16.0	19.2	18.5	17.9	17.9	17.9
理科			9.5	10.7	10.7	10.7
生活	12.0	11.5				
音楽	8.0	7.7	6.3	6.1	5.1	5.1
図画工作	8.0	7.7	6.3	6.1	5.1	5.1
家庭					6.1	5.6
体育	12.0	11.5	11.1	10.7	9.2	9.2
道徳	4.0	3.8	3.7	3.6	3.6	3.6
外国語活動					3.6	3.6
総合的な学習の時間			7.4	7.1	7.1	7.1
特別活動	4.0	3.8	3.7	3.6	3.6	3.6
計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

表2より、各学年における教科等ごとの授業時数の割合が分かるので、この値を使って、次の数式により算出された数値により、授業実施時数の影響を除くことにした。

$$\frac{\text{「各学年における指導項目を取り扱う各教科等の割合」(図4の値)}}{\text{「各学年における各教科等の標準授業時数の割合」(表2の値)}} = \text{(表3の値)}$$

この数値が1.0以上であれば、情報モラルの指導項目のうち、その教科等で取り扱っている割合が、その学年における標準授業時数に占める割合より大きくなっていることを示しており、その教科等では、情報モラルの指導を積極的に行っていることが予想される。反対に1.0を下回る数値であれば、標準授業時数の割合に比べて、情報モラルの指導項目数の割合が少ないことを示し、その教科等での情報モラルの指導機会が少ないことを示している。

表3 各学年における各教科等の「標準授業時数の割合」に対する「情報モラル指導項目数の割合」の比（小学校）

区分		第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	平均
各教科	国語	1.463	0.931	1.201	1.292	1.395	1.125	1.234
	社会			3.218	1.004	1.608	0.644	1.619
	算数	0.000	0.003	0.009	0.029	0.008	0.279	0.055
	理科			0.066	0.610	0.473	0.519	0.417
	生活	1.289	1.999					1.644
	音楽	0.031	0.053	0.050	0.858	0.772	0.859	0.437
	図画 工作	0.720	0.735	0.183	0.942	2.054	1.643	1.046
	家庭					0.823	0.964	0.894
	体育	0.052	0.055	0.652	0.057	0.627	0.046	0.248
道徳		3.918	4.527	5.252	5.258	2.906	4.704	4.427
外国語活動						2.226	0.372	1.299
総合的な学習の時間				1.620	2.537	1.007	2.475	1.910
特別活動		2.345	5.242	1.056	0.795	0.767	2.251	2.076

表3より、情報モラルの指導を積極的に行っている教科等は、情報モラルに最も関連性のある「道徳」で、他の教科等に比べて、配当されている授業時間数が35時間と少ないにもかかわらず、指導項目数の割合が高いことが分かった。したがって、小学校では「道徳」を軸にして情報モラル教育を計画しており、その他、「生活・社会」、「国語」を中心にして情報モラル教育の指導を計画していることが明らかになった。

また、「特別活動」や「総合的な学習の時間」、更に「外国語活動」などでも積極的に取り組む予定があることも分かった。

しかしながら、「算数」や「理科」、更に「体育」などでは、6年間の平均値が1.0を大きく下回っており、これらの理数系教科等では情報モラルの指導が計画しにくいことを示しているものと思われる。

② 中学校

小学校と同様の手法を用いて、中学校においても分析を行った。

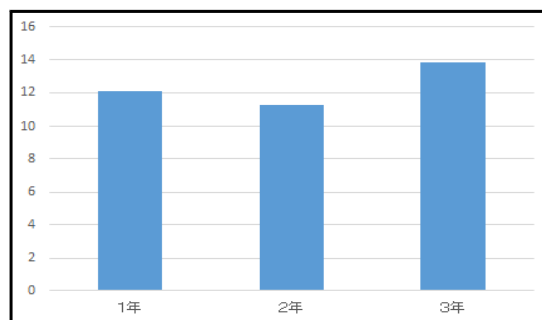


図5 中学校1校あたりの指導項目数

図5より、各学年で11～14項目の指導を計画しており、小学校と同様に、月1回程度の情報モラル教育を計画していることが分かった。

次に、各学年ごとの指導項目を取り扱う教科等の割合を図6に示す。この図より、中学校においても学年全体を通じて、「国語」を中心として情報モラル教育の指導計画が作成されており、また、「道徳」、「技術」については、全学年を通じて一定割合で積極的な実施計画がなされていることが分かった。

さらに、中学校においても、情報モラル教育をすべての教科等で実施するという学校全体での取組体制が整えられていることが分かった。

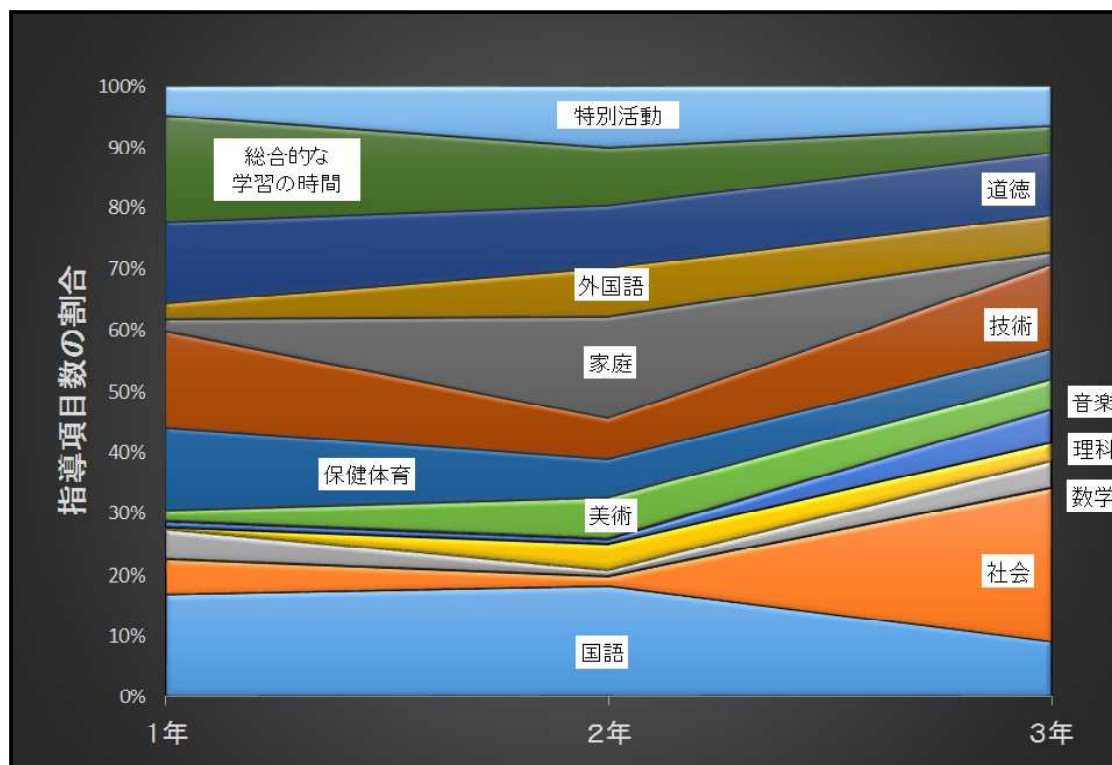


図6 各学年における指導項目を取り扱う教科等の割合（中学校）

続いて、中学校においても、小学校と同様に、学習指導要領で定められている標準授業時数を基にして、各学年における教科等の標準授業時数の割合を算出した（表４）。

表４ 各学年における教科等の標準授業時数の割合（％）（中学校）

区分		第1学年	第2学年	第3学年
各教科	国語	13.8	13.8	10.3
	社会	10.3	10.3	13.8
	数学	13.8	10.3	13.8
	理科	10.3	13.8	13.8
	音楽	4.4	3.4	3.4
	美術	4.4	3.4	3.4
	保健体育	10.3	10.3	10.3
	技術・家庭	6.9	6.9	3.4
	外国語	13.8	13.8	13.8
道徳	3.4	3.4	3.4	
総合的な学習の時間	4.9	6.9	6.9	
特別活動	3.4	3.4	3.4	
計	100.0	100.0	100.0	

小学校と同じく、次の計算式を用いた計算値を表５に示す。

$$\frac{\text{「各学年における指導項目を取り扱う各教科等の割合」(図6の値)}}{\text{「各学年における各教科等の標準授業時数の割合」(表4の値)}} = \text{(表5の値)}$$

表５ 各学年における各教科等の「標準授業時数の割合」に対する「情報モラル指導項目数の割合」の比（中学校）

区分		第1学年	第2学年	第3学年	平均
各教科	国語	1.2292	1.3169	0.8975	1.1479
	社会	0.5522	0.1741	1.7941	0.8401
	数学	0.3503	0.0919	0.3241	0.2554
	理科	0.0377	0.306	0.2241	0.1893
	音楽	0.2009	0.2435	1.5942	0.6795
	美術	0.3995	1.9275	1.4203	1.2491
	保健体育	1.3153	0.6132	0.4981	0.8089
	技術・家庭	2.5841	3.4116	4.5072	3.5010
	外国語	0.1784	0.5591	0.4423	0.3933
道徳		3.8551	2.9681	3.0377	3.2870
総合的な学習の時間		3.5578	1.4072	0.6232	1.8627
特別活動		1.371	2.8464	1.8667	2.0280

表5より、中学校においては、「技術・家庭」及び「道徳」で情報モラルの指導を積極的に計画していることが分かった。「技術・家庭」においては、学習指導要領の技術分野において「情報に関する技術」の内容及び、情報通信ネットワークと情報モラル等について指導することが規定されている。また、情報化社会においては、道徳的規範に加えて、情報通信ネットワークなどの技術的特性（高速性・即時性、大容量、広範囲性等）についても理解して行動する必要がある。このことから、「技術・家庭」における情報モラル指導が「道徳」とともに重要であると認識されていることが窺える。

また、小学校と同様に「国語」についても積極的な指導が計画されており、「数学」や「理科」等の理数系教科等では、情報モラルの指導を計画しにくいことが分かる。さらに、小学校と大きく異なるのは、「外国語」で、3年間の平均値が1.0を大きく下回っている。

（2）情報モラル教育年間指導計画の分析結果のフィードバック

平成28年度情報モラル研修会において、平成27年度に提出された情報モラル教育年間指導計画の分析結果を各小学校に説明した。なお、この研修会は悉皆であり、各学校において情報モラル教育の中心的な役割を担っている教員を対象に毎年実施している。平成28年度については、ワークショップ形式の演習を行ったため、会場の都合上、小学校のみを対象とした。中学校、高等学校、特別支援学校については、平成29年度に同じワークショップ形式の研修会を実施する予定である。

この研修会のアンケート結果には、「情報モラル教育の県内の実施状況が分かった。」、「情報モラル教育を、どの教科で、どの時期にしているのか分かった。」、「細かな資料のご提示ありがとうございます。」といった感想が見られた。このことから、研修会において説明した県内全体の指導状況が、所属校における指導計画作成に生かせることが分かる良い機会になったと思われる。

2 情報モラル教育に関するコンテンツの作成

情報モラルは、日常のモラルに情報の科学的な特性の理解を加えたものである。そして、児童生徒が自ら考え、トラブルを避けるためには、どう行動すればいいのか、また、トラブルを小さく収めるためにはその時にどう対処すればいいのか、といったことを自分で導き出さなければ身に付かない。そのためには、いわゆるアクティブ・ラーニングの手法を用いた深い学びが必要であり、児童生徒が対話的な学習をするための教材が欠かせない。情報モラル教育の教材は、様々な機関等が作成しているが、本県では、教材の活用方法に応じて、授業の題材としても、児童生徒が自学自習できるe-ラーニング教材としても使用することができるコンテンツを、独自に作成することとした。

このコンテンツには、本県のマスコットキャラクターである「すだちくん」が登場し、児童生徒になじみの深いキャラクターが、身近なトラブル事例について簡潔に紹介している（図7）。さらに、8つのテーマごとに、身近なエピソードを交えながら、情報モラルについて考えることができ、全てのテーマを順に学習することや、任意のテーマだけを選んで学習することができる（図8）。そして、各テーマを学校の授業等の教材として使用した場合には、話し合い等の学習活動の展開に応じて、授業者が説明するタイミングに合わせられるように、画面遷移が任意に操作できる（図9）。また、児童生徒が授業以外の場や、家庭での自学自習をすることも想定し、

それぞれのテーマの最後には、トラブル発生時に何が問題であった可能性があるのかということについての解説（図10）と、まとめの画面（図11）も設けている。

このコンテンツをインターネット上に公開し^{*5}、本県の情報モラル教育サポートサイト^{*6}にリンクさせて、再生する機器の種類に関係なく誰でも簡単に閲覧できるようにしている。したがって、授業で取り扱う予定であるコンテンツを、予習として自学させておくことが可能である場合には、児童生徒それぞれで考えたことを基にして、クラスにおける話し合い活動をした場合に、より深く考え、新しい気づきを導き出すことも可能であると考える。

このコンテンツの積極的な利用について、様々な研修等の機会を通じて呼びかけ、さらに、先出の情報モラル教育サポートサイトを通して、このコンテンツに限らず、情報モラル教育の教材に関する要望や意見等を、簡単に投稿できる仕組みを設けているため、実際に使用する学校現場の率直な意見を汲み取ることが可能となり、コンテンツ等の改善に生かすことができている。



図7 情報モラル教育コンテンツ表紙



図8 8つのテーマを選択できる

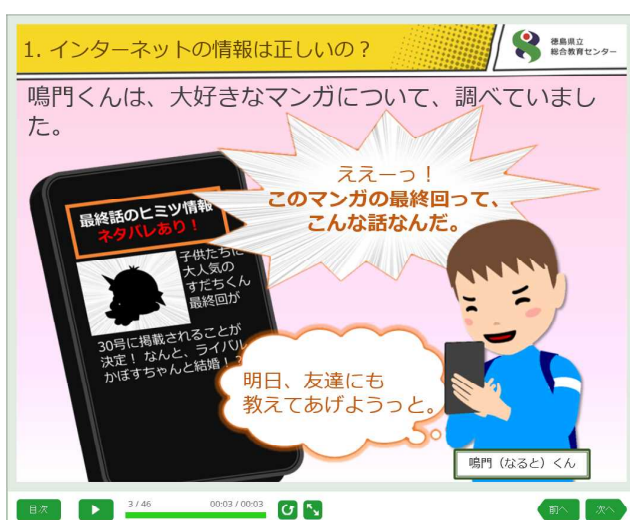


図9 下部のボタンで画面遷移を操作できる



図10 各問の解説画面



図11 テーマ毎のまとめの画面

3 家庭における情報モラル教育の啓発資料の作成と配布

情報モラル教育は、学校と地域、家庭が連携して指導しなければならない。特に、携帯端末等の長時間使用による健康への悪影響の改善については、家庭での指導が重要であり、保護者の情報モラル教育に対する考え方が大きく関係する。そこで、平成26年度に作成した保護者用啓発リーフレットを改訂し、平成28年度PTA会長・指導者研修会において、県内の幼稚園、こども園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校のPTA代表（約700名）に配付し、家庭での情報モラル教育を推進するように啓発を行った（図12、図13）。

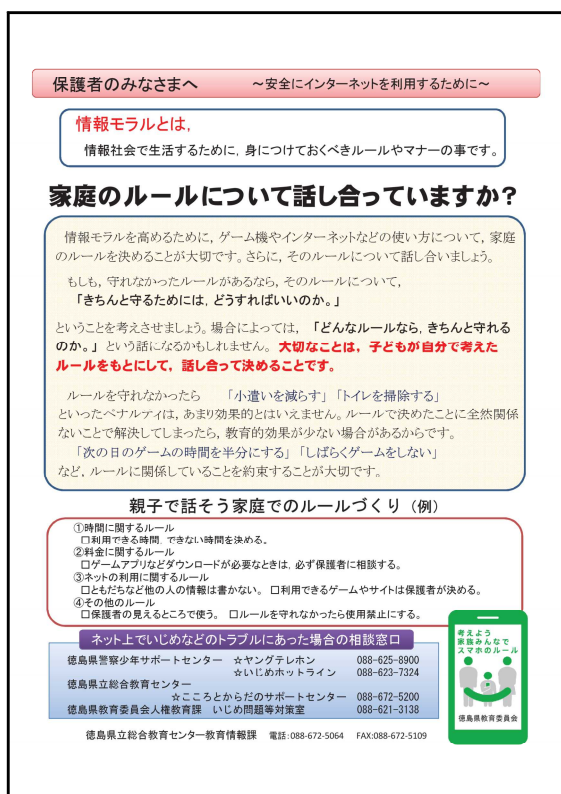


図12 保護者用啓発リーフレット（幼、小）

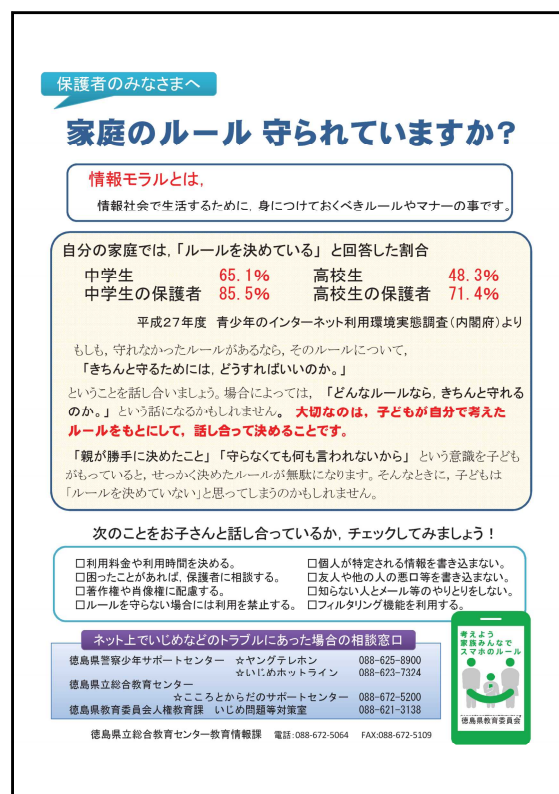


図13 保護者用啓発リーフレット（中、高）

Ⅳ 研究の成果と今後の課題

平成27年度から、情報モラル教育に特化した年間指導計画を県教育委員会から作成例を配付して、県内全ての公立学校で策定したが、学校現場においては、どのように作成したらよいかといったこと等に困惑している様子であった。先述のとおり、この研究で得られた統計情報を各学校の担当者に伝える機会があったため、主観的な考察を避け、「他の学校や県全体で、どのように情報モラル教育を進めているのか」といったことについて、客観的な分析結果を示した。アンケートの感想から、自校の年間指導計画作成に対する不安を軽減し、次年度以降の指導計画にフィードバックすることを可能とする情報の提供ができたものとする。さらに、平成28年度からの年間指導計画の様式には、記載責任者の校務分掌や、事務分掌等を追記したため、これについても分析し、得られた統計情報を各学校に還元して、全校体制で情報モラル教育を推進できるように役立てていきたい。今後は、各校において計画に沿ってどのくらい実施できたのかについての検証や、情報モラルの2領域5分野^{*4}に偏りが無いのかどうかということについて、更に研究を進める必要がある。

情報モラル教育に活用できるコンテンツについては、県の情報モラル教育サポートサイトの紹介とともに、すぐにでも利用できる県独自のコンテンツがあることを説明した際に、「知らなかった、これから活用したいと思う」といったような感想が寄せられたため、既存のコンテンツの利用を更に促進するためにも、今後も引き続き様々な機会において広報を行う。さらに、同じようなテーマを扱う場合でも、児童生徒の年齢や学校種、あるいは保護者や地域の人といった立場の異なる人には、エピソードを変えるなど、複数のコンテンツを拡充する必要があるため、今後もコンテンツの作成を継続する予定である。また、情報モラルには、深い気づきに裏打ちされた自発的で能動的な判断が必要であり、これからは、「問題に出会わない。問題を起こさない。」というリスクマネジメントに加えて、「不遇にも問題に遭遇してしまったときには、被害を最小限に抑えるためにはどう対処すればいいのか、次にできることは何なのか。」というクライシスマネジメントも身に付けるべき能力であると考えている。このことから、情報モラルに関する問題点そのものを学習者自らが見つけ出して、解決策や回避策について考えたり、話し合ったりすることができるコンテンツの作成についても研究を行う。

保護者等を対象とした啓発リーフレットの作成については、文部科学省の調査の結果^{*1}等を踏まえつつ、定期的に改訂を行い、家庭や地域における情報モラル教育が推進されるよう継続して取り組んでいきたい。

Ⅴ おわりに

情報モラル教育の効果を数値で表現し、定量的に扱うことは容易でない。したがって、情報モラル教育の効果について、測定や比較検討は非常に注意深く行わなければならない。これは、情報モラルに限らず、日常モラルや価値観といった個人の主観に大きく関わるものの教育が非常に難しく、取扱に繊細な注意を必要とすることにも関係していると考ええる。しかし、社会における学校の役割として、適正な情報モラルを育成し、情報社会へ参画する際の望ましい態度の育成を大きく求められているため、学校等における情報モラル教育を一層発展させ、効果的に推進できるよう、今後も研究を継続していきたい。

最後に、この研究に際し、我が国における情報モラル教育の先端を担っており、専門的な見地から御指導、御助言を頂いた金城学院大学の長谷川元洋教授に対して、深い謝意を表します。

-
- *1 平成27年度青少年のインターネット利用環境実態調査，内閣府，2016年。
 - *2 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』，2008年，81頁。
文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』，2008年，94頁。
文部科学省『中学校学習指導要領解説 総則編』，2008年，81頁。
文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』，2008年，102頁。
 - *3 文部科学省『教育の情報化に関する手引き』，2009年，76頁。
 - *4 国立教育政策研究所『情報モラル教育実践ガイダンス』，2011年， 2 頁。
 - *5 徳島県立総合教育センター「情報モラル教育」
<http://kyozai.tokushima-ec.ed.jp/johomoral/>
 - *6 徳島県立総合教育センター「情報モラル教育サポートサイト」
<http://j-moral.tokushima-ec.ed.jp/>

研 究 紀 要 第96集

発 行 日 平成29年3月

編集・発行 徳島県立総合教育センター
〒779-0108

徳島県板野郡板野町犬伏字東谷1-7
電話 (088)672-5000
