

平成十六年度 長期研修生 研究報告書

平成16年度 長期研修生

研究報告書



平成17年3月 山形県教育センター



山形県教育センター

R100
古紙配合率100%再生紙を使用しています。

平成17年3月31日

県教育センター
各位

長期研修生担当
岸 純一

平成16年度長期研修生研究報告書について

本年度長期研修生の研究報告書が完成いたしましたので、お届けします。
直接ご指導いただいた方々は勿論のこと、報告会・発表会でのご助言、日々の研修における心温まるお声掛けなど、研修生にとって一つひとつの言葉が大きな研修になりました。
改めて感謝申し上げます。

はじめに

日本の社会は今、かつてない大きな変化の渦中にあります。学校を取り巻く環境が大きく変貌する中、様々な教育課題解決に向けた改革が進められているのは言うまでもありません。とりわけ、本県では平成16年2月に「第5次山形県教育振興計画」（以後、「5教振」）が策定され、「山形の教育 『いのち』そして『まなび』と『かかわり』」をテーマに、新たな1ページが刻まれようとしています。

「5教振」の第5章第3節では、「信頼され、尊敬される教員を育てる」ことを取り上げています。「瞳に『自らの学び』を、心に『子どもたちへの共感』を、手に『地域とのつながり』をもつ教員」であってほしいという願いは、時代や地域を問わず全ての人の願いであります。言い換えれば、教員には、自己研修を一層充実させることや、教職に必要な専門性・実践的指導力の向上を図ること、人間としての幅広い知見、教職に対する情熱や使命感などを高めること等が、一層求められているのです。

山形県教育委員会では、教員の資質能力の向上を図るため長期研修事業を行っています。当教育センターにおいては、昭和50年から昨年度までの29年間で489名が研修し、その研究成果を教育現場や児童生徒に還元して参りました。本年度も、小学校3名、特殊教育諸学校2名、高等学校1名、計6名の教員が研修生として研鑽を積みました。各々の研究分野（教育相談、特殊教育、情報教育）について、3か月間あるいは6か月間、熱心にしかも意欲的に研修して参りました。

本研修報告書は、研修生の真摯な研究による成果の一端をまとめたものです。研修生自身の今後の教育活動に役立つことは勿論、本県教育の充実発展に寄与するものになれば幸いです。

終わりに、長期研修生の弛まぬ研究と発展を祈念するとともに、研修に対し温かい御配慮と懇切丁寧な御指導をいただきました関係各位に心からお礼申し上げます。

平成17年3月

山形県教育センター

所長 佐藤 義雄

目 次

(前期研修・3か月)

1 小学校における情報モラル教育のあり方

南陽市立赤湯小学校 教諭 吉水 順一

(前期研修・6か月)

2 頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての集団活動の意義と授業づくりの在り方 ～ 知的障害養護学校における「領域・教科を合わせた指導」の実践を通して ～

山形県立米沢養護学校 教諭 石井 貴也

(前期研修・6か月)

3 知的障害を伴う自閉症傾向のある生徒への適切な教育的支援の在り方について ～ 生徒の得意な認知処理過程を取り入れた授業作りを通して ～

山形県立上山高等養護学校 教諭 丹羽 祐美子

(前期研修・6か月)

4 指導と援助の統合

～ ルールとリレーションのバランスを図る学級経営を通して ～

新庄市立日新小学校 教諭 加藤 富美子

(前期研修・6か月)

5 一人ひとりが自尊心を持ち、仲良く助け合える学級づくりの研究 ～ カウンセリングを生かした道徳の授業づくりを通して ～

酒田市立東平田小学校 教諭 三柏 妃呂恵

(前期研修・6か月)

6 水産教育の情報化に関する研究

～ 水産教育用コンテンツの作成を通して ～

山形県立加茂水産高等学校 実習助手 佐藤 浩

(前期研修・3か月)

1 小学校における情報モラル教育のあり方

南陽市立赤湯小学校

教諭 吉水 順一

研究主題

小学校における情報モラル教育のあり方

所 属 校 南陽市立赤湯小学校
指 導 者 富 塚 義 幸
研修生氏名 吉 水 順 一
研修期間 5 月 1 日～7 月 31 日

I 主題設定の理由	1
II 研究仮説	1
III 研究の方法	1
1 情報モラル育成プログラムについて	
2 授業実践について	
3 情報モラル・情報の実践力の基礎を学ぶ	
IV 研究の内容	1
1 小学校における情報教育と 3 つの段階	1
2 学校における情報モラル教育とは	2
(1) 情報モラルとは	
(2) 身に付けさせたい 3 つの場面での情報モラル	
3 小学校における情報モラル教育の考え方	2
(1) 学習指導要領の中での扱い	
(2) 情報モラル教育の重点	
(3) 情報モラル教育の 3 つのステップ	
(4) 情報モラル教育の具体化（身に付けさせたい力）の例	
4 実態調査	2
(1) 実態調査の概要	
(2) 児童用調査の考察	
(3) 教職員用調査の考察	
5 情報モラル育成プログラム	5
(1) 小学校で身に付けさせたい情報モラル系統図	
(2) 情報モラル指導計画表	
6 授業実践	6
(1) 慣れ親しむ段階の授業実践	
(2) 情報収集の段階の授業実践	
(3) 情報発信の段階の授業実践	
(4) 授業実践を振り返って	
7 教職員研修支援ソフトウェア	10
(1) 研修教材	
(2) 学習教材	
V 研究のまとめ	11
1 成果	
2 課題	
3 今後に向けて	
《参考文献》	12

I 主題設定の理由

現代の社会で私たちは、大量の情報の中で生活しているといっても過言ではない。いつでも、どこでも瞬時に世界中のあらゆる情報を手に入れることができる。また、情報を容易に発信したり、交換したりできるようになった。情報を正しく収集し、整理し、発信し活用していく能力が必要になってきた。特に、「情報社会で適切な活動を行うための基になる考え方と態度（情報モラル）」が重要である。しかし、国民すべてが情報モラルを正しく理解し、情報と関わっているとは言えない現状にある。

小学校は情報教育のスタート地点であり、情報モラルの基礎を形成する段階となる。情報が教科として確立している中学校・高等学校は情報教育の目標・指導内容が明確になっているため、情報モラル育成のための教育（以下「情報モラル教育」とよぶ）を計画的に行うことができる。しかし、小学校段階での情報モラル教育には次のような課題がある。一つ目は、小学校の授業の大半はスキル向上を目指した授業で、モラル的な指導まで到達していない。二つ目は、教職員自身の情報モラルの定着が十分に図られてはいない。三つ目に、明確な指導内容・指導事例が少ない状況にある。

それらを考えると、まずは教職員の情報モラルの知識向上を目指した研修会を積極的に開催し、情報モラルに関わる知識を深めていかなければならない。また、各学年に応じた目標、指導計画、指導内容を考え、系統性を持たせていくことが必要である。そのために、情報モラルをわかりやすく説明した教材を作成したり、授業研究を行ったり、困ったときの支援ソフトウェア等を準備しておかなければならない。

そこで、本研究では小学校からスタートする情報教育のあり方を再度見直す中で、情報モラルに視点を当て、基礎となる小学校段階での系統立てた指導について研究していきたいと考える。

II 研究の仮説

小学校段階における系統的な情報モラル育成プログラムを作成し、授業実践を展開していけば、正しい判断のもと情報活用の実践力を育むことができるであろう。

III 研究の方法

1 情報モラル育成プログラムについて

- (1) 小学校6年生（最終段階）においての「身に付けさせたい力」を明確にする。
- (2) 低・中・高学年における系統立てた情報モラルの目標・指導計画・指導内容を検討する。
- (3) 教材を作成したり、デジタルコンテンツを収集する。

2 授業実践について

- (1) 所属校において2年・3年・6年の授業研究を行う。
- (2) 教材・指導案を作成する。

3 情報モラル・情報の実践力の基礎を学ぶ

資料（文献）により分析する。

IV 研究の内容

1 小学校における情報教育と3つの段階

小学校における情報教育について、学習指導要領では以下のように取り上げている。

各教科等の指導に当たっては、児童がコンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段に慣れ親しみ、適切に活用する学習活動を充実するとともに、視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること。

（小学校学習指導要領（総則）第1章第5の2（8））

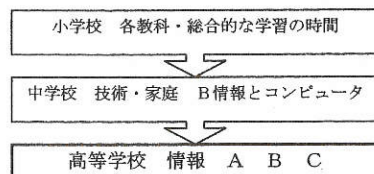
具体的な学習活動としては

小学校段階では、各教科間の関連を図った取組が行われやすいという特色を生かし、各教科等の具体的、体験的活動の中で「情報活用の実践力」の育成を図ることを基本とし、子どもたちが情報手段に慣れ親しみ、適切に活用する学習活動を充実することとしている。

（「情報教育の実践と学校の情報化

～新「情報教育に関する手引き」～」序章 第2章）p2

※課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力。



情報教育の実践と学校の情報化～新「情報教育に関する手引き」～によると、小学校では「情報活用の実践力」の育成を図ることを基本として、児童がコンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段に慣れ親しませることをねらいとしている。小学校における情報教育については、学習指導要領に記載されているだけで、具体的な目標・指導内容等については明記されていない。

小学校では、児童の発達段階を十分考慮した指導計画を考える必要がある。その時に基準となるのが次のような段階である。低学年は、「遊び的な活動を通して触れ親しませる段階」、中学年は、「道具として活用させる第1段階」、高学年は、「中学年で体験をふまえた活用、複数の情報や情報手段を選択させる段階」。これらを踏まえて各学校で目標を設定し、系統立てた指導計画の作成及び指導内容を考えていかなければならない。

2 学校における情報モラル教育とは

(1) 情報モラルとは

情報モラルとは「情報化社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度」であり、日常生活上のモラルに加えて、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報技術の利用によって文化的・社会的なコミュニケーションの範囲や深度などが変化する特性を踏まえて、適正な活動を行うための考え方と態度である。

（「情報教育の実践と学校の情報化

～新「情報教育に関する手引き」～」序章 第2章）～p32）

(2) 身に付けさせたい3つの場面での情報モラル

- ① 情報収集の学習活動の場面における情報モラル
 - ・ 著作権を侵害しない。
 - ・ 有害（アダルト・反社会的・残酷等）な情報にアクセスしない。
 - ・ 信憑性のない情報は収集しない。
 - ・ ウィルスなどからコンピュータのデータを守るセキュリティ意識を持つ。
- ② 情報発信の学習活動の場面における情報モラル
 - ・ 著作権を侵害しない。
 - ・ 個人情報の取り扱いに気をつける。
 - ・ 他人を誹謗中傷する内容の情報は発信しない。
 - ・ 正しくない情報を発信しない。
 - ・ 他人のプライバシーを侵害しない。
 - ・ チェーンメールを送らない。
- ③ コミュニケーションの学習活動の場面における情報モラル
 - ・ チャットや掲示板で他者を誹謗中傷しない。
 - ・ 身元の分からない相手との情報交換はしない。
 - ・ 過度にインターネットに熱中しない。

3 小学校における情報モラル教育の考え方

(1) 学習指導要領の中での扱い

コンピュータや情報通信ネットワークは、（一部省略）多様な活用が可能であり、表現活動や知的活動のための道具であり、また、人と人を結ぶ道具であり、児童の学習の空間を広げ、新たな学びを生み出すことができると考えられる。

なお、コンピュータなどの情報手段の活用にあたっては、プライバシーの保護や著作権の問題、児童の心身の健康への影響などに十分配慮する必要がある。

（小学校学習指導要領解説（総則編）3章—8 p89）

学習指導要領にはこの記述のみで、小学校において具体的にどのような指導をしていけばよいのかについて明記されていない。

(2) 情報モラル教育の重点

小学校における情報モラル教育を実施するにあたって以下の4つの項目を重点的に指導することによって児童のモラル意識を高め、それを基盤として中学校以降の学習につなげていきたいと考えた。

- ① 著作権（情報収集・情報発信）
- ② 有害情報（情報収集）
- ③ 個人情報の保護（情報発信・コミュニケーション）
- ④ 誹謗中傷（情報発信・コミュニケーション）

(3) 情報モラル教育の3つのステップ

小学校における情報モラル教育の計画を立てる際に、各学年の情報教育に関わる学習内容を考慮し、以下のような3つの段階を設定し、発達段階に応じた指導計画のもとに実施することを考えた。

① 慣れ親しむ段階

この段階は、コンピュータ操作及びインターネット等に遊び感覚で慣れ親しむ低学年（1・2年生）の段階である。

② 情報収集の段階

学習にインターネット等の利用を始める中学年（3・4学年）の段階である。

③ 情報発信の段階

情報を受信する段階を踏まえて、学習した内容や、自分の意見・考えをインターネットやメール等で発信する授業が展開する高学年（5・6年生）の段階である。

(4) 情報モラル教育の具体化（身に付けさせたい力）の例

項 目	身に付けさせたい力（6学年）
著 作 権	人が作ったものを 無断で使わない力
有害情報	必要でない情報は 受け取らない力
個人情報の保護	名前や連絡先、個人の情報は 発信しない力
誹謗中傷	相手を思いやる力

低学年から系統立てた指導をして、ここに挙げた4つの力を身に付けさせたいと考えた。

4 実態調査

(1) 実態調査の概要

本研究を進めるにあたって、児童がどのように情報機器と関わり、インターネットによる情報受信をどのように行っているか、アンケート調査を行い実態を把握し、分析した。また、教職員についてもインターネット及び電子メールの使用状況、情報モラルの認知度について調査した。

① 調査対象

所属校である南陽市立赤湯小学校児童679人（698人中）、教職員36人（38人中）である。

② 調査期間

平成16年6月7日（月）～6月10日（木）

③ 調査方法

自作のアンケートに記入してもらう。

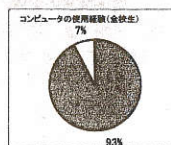
（アンケート 資料・CD-ROM 参照）

(2) 児童用調査の考察

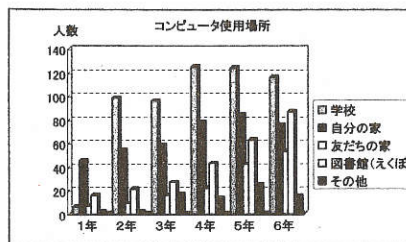
① コンピュータの使用状況

ア) コンピュータ使用経験

本校児童のコンピュータの使用経験では、全児童の93%が使用したことがあると答えている。学年ごとで見ると、2年生以降はほぼ100%の使用状況である。1年生については、6月7日現在で学校における指導を行っていない。つまり、1年生は家庭等での使用になっている。



イ) コンピュータ使用場所



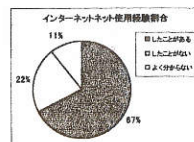
コンピュータの使用場所を見ると、コンピュータ使用経験98%の2年生以降については、「学校」における使用が一番多くなっている。学年があがるにつれて使用の場所が広範囲にわたっている。特に、「市立図書館(えくぼプラザ)」での使用が伸びている。

このことから、本校児童のコンピュータ使用については、「学校」の割合が非常に高く、学校でコンピュータに出会い、学習していることがよく分かる。

② インターネットの使用状況

ア) インターネット使用経験

本校児童のインターネット経験の状況では、2年生以上の67%が「経験している」と答えている。「分からない」と答えている児童が11%いるが、3年生はインターネットを経験したことはあるが、どの学習がインターネットか判断できず「分からない」と記入したと思われる。これを見ると、3年生から利用が急激に増え、高学年ではほぼ100%の使用経験を持つことが分かる。

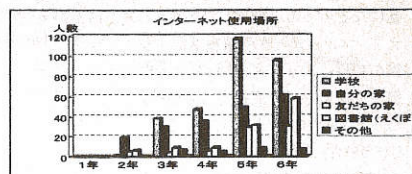


イ) インターネット使用場所

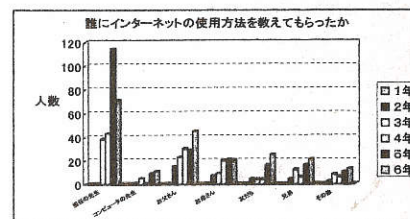
複数回答ではあるものの「学校」での使用経験が各学年とも一番多くなっている。2年生については、学校で指導していないため、「自分の家」での使用が多い。コンピュータ使用状況とほぼ同じ分布をしているため、児童は、コンピュータをインターネット中心に利用している

と考えることができる。

高学年になるにしたがって、「市立図書館(えくぼプラザ)」での使用が急激に増えていることが分かる。

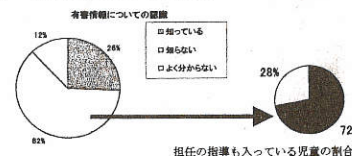


ウ) 誰にインターネットを教えてもらったか



複数回答ではあるものの、「担任の先生」からインターネットの使い方を教わったという児童が最も多くなっている。家庭においては、「父親」から教えてもらう割合が多いことも分かる。

エ) 有害情報についての認識

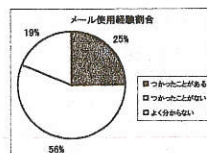


有害情報についての知識であるが、インターネット経験者のうち62%の児童が「子供が見てはいけないページ」があることを知らないと答えている。そのように答えた児童を詳しく見てみると、72%の児童が担任の先生からの指導が入っている児童である。また、データには示していないが、知っていると答えた児童の多くは、保護者や兄弟等からも教えてもらっているという状況であった。このことから考えると、学校においては、インターネットの使い方は指導しているが、有害情報等の指導は十分行われていないことが裏付けられる。

③ 電子メールの使用状況

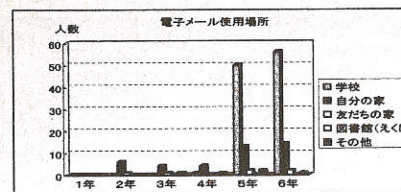
ア) 電子メール使用経験

電子メールの使用経験についての調査を見ると、4年生以下はほとんど「つかったことがない」「よく分からない」



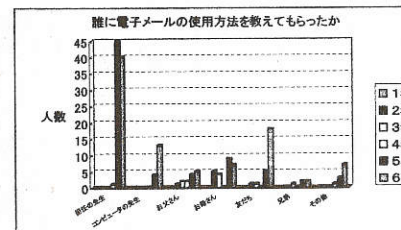
と答えている。5年生以上で急激に数値が上昇しているのは、校内における電子メール体験(たねっとランドによる)の学習を行ったからである。

イ) 電子メール使用場所



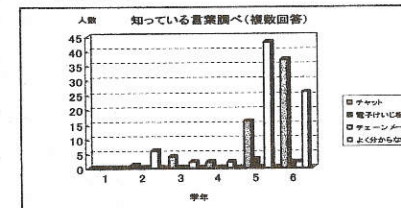
このデータから分かるように、学校でのたねっとランドを使用した経験がほとんどである。その他は、母親の実家・従兄弟の家等である。

ウ) 誰に電子メールを教えてもらったか



たねっとランドによる使用経験が主のため、「担任の先生」からの指導がほとんどである。次に多いのが「母親」「友だち」とともに25人である。友達から教えてもらったという児童を詳しく調べるとそのほとんどが「学校」での使用である。このことから、家庭においては母親からメールの指導を主に受けていることが分かる。その他の内訳は「実家の祖父母」等であった。

エ) 言葉の認識



電子メールに関して3つの言葉を知っているかについて質問してみたところ、「チャット」という言葉については知っている児童が多かった。しかし、「分からない」と答えた割合のほうが多く、知らないのが実態である。6年生で「チャット」の認識が高い傾向にあるが、これは、長崎の事件を受けての情報や担任からの指導によるものであると考えられる。4年生以下については、電子メール使用経験者が少ないため顕著なデータとして表れていない。

(3) 教職員用調査の考察

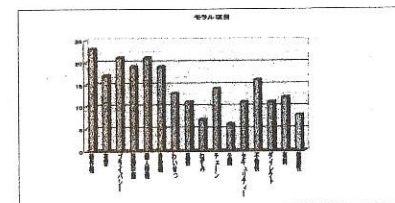
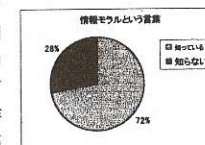
① インターネット・電子メール使用状況

インターネットのアンケートをまとめると、93%の使用経験があり、そのほとんどは、教材研究や趣味の活用が図られている。しかし、有害情報の有無や誹謗中傷的な表現の有無について認識が高いとはいえない。このことから、どのような有害のサイトがあるか、チャットとはどのようなページなのか知るための方法をとっていかなければならない。

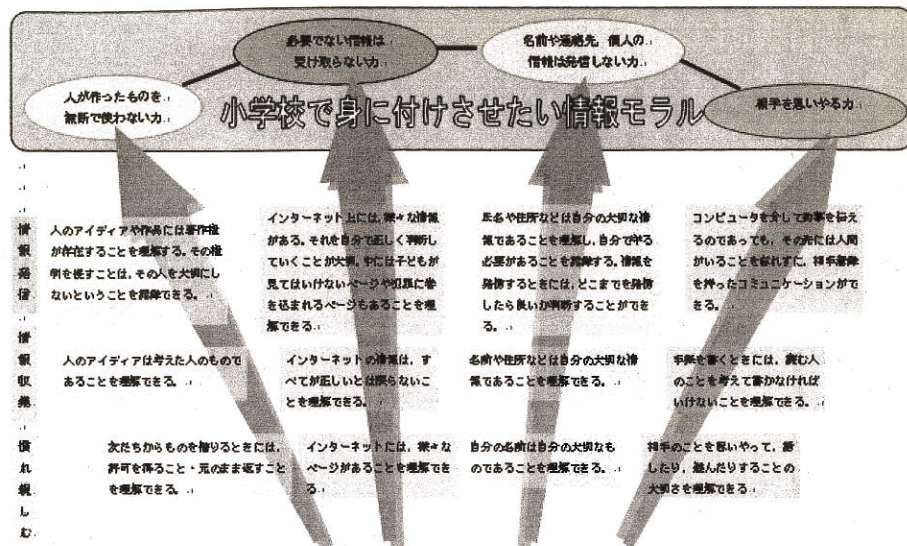
② 情報モラル認識度

情報モラルという言葉を知っているかの質問

に対し、72%の人が「知っている」と答えた。下のグラフを見ると、著作権に関する認識度が高いが、メールに関する項目についてはいずれもあまり高くない数値を示している。



(1) 小学校で身に付けさせたい情報モラル系統図



(2) 情報モラル指導計画表

+小学校 情報モラル指導計画表

[illegible]

執筆年：佐藤昇・スキル面の樹望 デ：デジタルコンテンツ使用

(1) 慣れ親しむ段階の授業実践

- ① 題材名 「赤えんぴつ物語」 《2年 学級活動》
(指導案他 資料・CD-ROM 参照)
- ② ねらい
人のものを無断で使ったり、勝手に活用したりするのは悪いことを理解できる。
- ③ 展開の概要

主 な 学 習 活 動	
導 入	1 学習に興味を持つ。 ・ゲーム ・生活経験の話し合い
展 開	2 資料を読み問題に気付く。 ・電子紙芝居を見る。
	3 タケシの行動について話し合う。 ・ また貸しする場面 ・ 塗り絵の場面
	4 人からものを借りるときの約束を知る。
ま と め	5 自己評価を行う

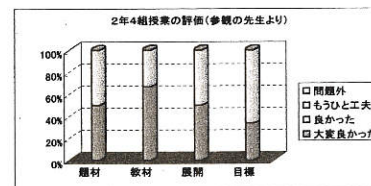
④ 展開の詳細

(資料・CD-ROM 参照)

⑤ 教材



⑥ 評価(上:参観の先生から 下:児童の自己評価)



2年4組自己評価より

Category	よく分かった	分かった	分からなかった
参加	23	4	2
断る	25	3	1
また貸し	25	2	1
活用	23	5	1

参加：進んで参加できたか。
 断る：借りるとき断ること。
 また貸し：借りたものを貸さないこと。
 活用：勝手に使ってはいけないこと。

⑦ 成果と課題(○:成果 ●:課題)

- 導入で「かくれんぼ」のゲームから入ったことは、児童の学習意欲を喚起すると共に、約束を意識させるのに有効であった。
- 著作権といふ難しいテーマであったが、提示資料が適切であり分かりやすく学習させることができた。
- 電子紙芝居による資料の提示は、児童の興味を喚起し、関心を持って資料に入っていけるので有効な手立てであった。
- 児童が、問題場面を見つけ、どうしたらよいのか進んで考えさせることができた。
- 人からものを借りるときの約束を児童の言葉できちんと理解させることができた。
- 問題点について考える場面もスムーズにいったよかったが、自分をふり返り考えさせる時間も取れたと思う。
- 家まで持ち帰ってはいけないということにこだわりを持っていた児童もいたのもっと大切に取り上げると良かった。
- 最後のクイズは、児童にとって難しい内容もあったので、問題を吟味する必要があった。
- 今回の授業を、その上の段階にどうつなげていけばよいかが大きな課題である。

(2) 情報収集の段階の授業実践

- ① 題材名 「気をつけよう インターネット」
《3年 総合的な学習の時間》
(指導案他 資料・CD-ROM 参照)

② ねらい

ホームページの中には、見てはいけないページや正しくない情報があること、個人情報知られてしまう危険性があることを理解できる。

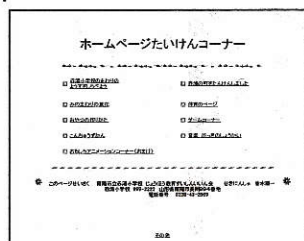
③ 展開の概要

主 な 学 習 活 動	
導 入	1 学習に興味をもつ。 ・インターネット体験を話す。
展 開	2 仮想ホームページを体験し、感想を発表する。
	3 「無料ゲームソフト」のページを見て、その内容について話し合う。
	4 有害情報・個人情報について知る。 ・正しい情報ばかりではない。 ・自分の名前・住所は大切な情報。
ま と め	5 学習を振り返って自己評価を行う

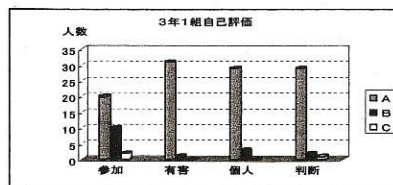
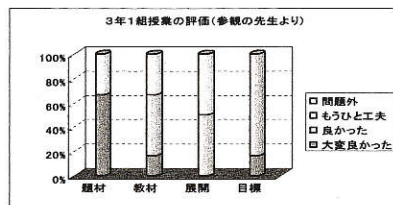
④ 展開の詳細

(資料・CD-ROM 参照)

⑤ 教材



⑥ 評価上: 参観の先生から 下: 児童の自己評価



⑦ 成果と課題(○:成果 ●:課題)

- 題材、目標は適切であった。このような内容を児童が知っていると、インターネットの正しい利用ができるようになる。
- ゲームのページを体験したことによって、間違った情報もあるということを児童に認識させることができた。

④ 展開の詳細

- T 今日の勉強ですが、「顔なし人間」って言う勉強をします。どんな勉強だと思いますか。
- C 顔なし人間・・・。
- C パソコンで顔を描く勉強。
- C 顔をかいたりする勉強。顔をかいてたねっとランドにのせる練習。
- T なるほど、では、答え合わせは後でします。やっていくうちに分かるかもしれません。
- T 今日は修学旅行でおもしろ話というテーマで掲示板に書き込みをしましょう。〔説明〕中には友だちの書き込みに対しての答えを書き込んでもいい。



《書き込み(14分)》

《読む(2分)》

- T じゃ、今読んだなかで何か感想などはありませんか。
- C ベットのところに卵があったという話を聞いて本当にそうかなと思いました。
- C 本当にそんなことがあったのかなあと不思議に思いました。
- ばくも見たかった。
- T スラスラと文章を打ち込みましたが、打ち込む時に、こういう点に気をつけたということがありますか。
- C 「てん」とか「まる」とかを付けて読みやすいように心がけた。
- C 読む人のことを考えて、文が終わったら行を変えて書くようにした。
- T ありがとう。じゃあね、全員たねっとランドを最小化しておきましょう。全員デスクトップに戻ったね。今からもうひとつのものを覚えてもらおうと思います。今から見てもらうのはある掲示板に載っている文章です。クリックした瞬間から始まりますから、よく見てそこから何かを感じ取ってほしいと思います。そこで何かを言いたくなる人もいるかと思いますが、心にしまっただけで発表してもらいます。
- T では、デスクトップ上の6年授業という木のアイコンがあるのでそれを一斉にクリックします。321はい。
- T 何かを感じて、言える用意ができた人は、中央を向きましょう。
- T このピンクの掲示板は実際のものではないけども、何かを感じたよね。それを発表してみよう。
- C はい。《挙手多数》
- C 変なおやじなどの変な言葉を使って、なんか暴力的なのでいやだなあと思った。



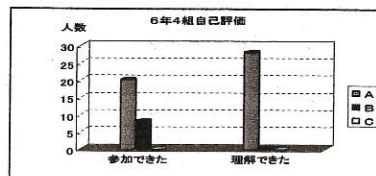
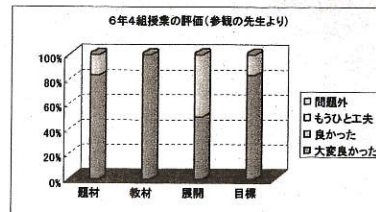
- C ウルトラマンなどが、悪い言葉を使っていてこういう掲示板は良くないなあと思いました。
- C 悪い行動を良いなあって言っているところが、良くないと思う。
- T 悪い行動を良いと言っているところがいけないということね。
- C 悪いことを書いている人を注意しているのに、それにまた悪口を書いているのがいけないと思う。
- C この掲示板を見ると自分の好きなことを自由に書いているけど、いくら自分の書きたいことがあっても人を傷つけるようなことを書くのはダメだと思います。
- T 今ね、してはいけないことをかっこいいと書いてあったり、汚い言葉を使ったりとか、ダメだって出てきたよね。さっき皆さんの掲示板にはなかったよね。じゃ何でこのピンクの掲示板にはこういうことが書いてあるのかな。
- C ・・・。
- C 相手が迷惑になるとかを考えないで、相手のことを考えていないからこうなるのだと思う。
- C たねっとランドは学校だからいろんな人が見ているから書かないのだと思う。
- 《たねっとランドと事例の掲示板の比較》
- T これはまさか仮面ライダーが書いたんじゃないよね。これはわざと誰が書いたか分からないようにしている。
- こういうことを匿名といいます。
- 皆さんは自分の名前があった。こっちは仮面ライダー。もし仮面ライダーになったらどんなことを書くかな。
- C 悪口を書くかもしれない。
- C 自分が分からないから悪口を書くかもしれない。
- T では、ここでピンクの掲示板をみてもらっている気づいてもらいました。これから皆さんも掲示板を使っていくと思います。どういう点に注意して使っていけばいいのか皆さんの約束をグループごとに話し合ってもらいます。私たちはこれこれ掲示板を使う時にはというテーマで話し合ってもらいます。(3分)
- 《グループでの話し合い》
- C 気をつけることなんだけど、みんなが読んで良かったと思えるような、読みやすいような丸・点をちゃんとつけて書くようにしなければいけない。
- C 悪口を書いたり見る人を傷つけたりしないようにしなければいけない。
- C 匿名を使わないようにする。悪いことを書かないようにする。

- T でもね、インターネットの掲示板では匿名を使わないじゃなくて、使っているんです。匿名を使って書くのが当たり前なの。もし本名を使うと自分の情報が漏れるよね、ウルトラマンも仮面ライダーもあれでいいです。
- C 匿名をいくら使ったといっても、生意気な口を利いたりしてはいけません。もしあったら、掲示板で注意などをすればいいと思います。見る人の気持ちも考える必要がある。
- T お互いに掲示板の中で注意し合うということも大事だということですね。
- C 暴力的な言葉を使うのではなく、正しい言葉を使うのが大事だと思います。
- T たくさん出ました。では最後に前のほうに集まってください。
- T では今日は掲示板の勉強をしてその中で悪い書き込みの例を見て、みなさんひどいなあと思ったよね。それは、まず匿名を使って、自分の名前がないからと言って好き勝手なことを書いているんじゃないか、匿名性を使って好き勝手なこと書いてはいけません。相手のことを考えて書き込むことが大切。文章を書くからには読む相手がいる。インターネットでは世界中の人が見る。だから誰が読んでも良いように、良く考えて書く、思いつきや感情でパッと書いてはいけません。匿名性があってもこの2つのことを考えて書くことが大切だということ知ってほしいなあと思います。これから皆さんはインターネットや掲示板を使って学習や生活をしていくと思うけど、そういうときに今日の学習を思い出してほしいと思います。
- T 顔なし人間のわけ分かった。
- C 匿名を使っているから顔が分からない。
《自己評価カードを記入する》

⑤ 教材

掲示板 (最近の書き込みについて「顔なし人間」という)	
質問: この掲示板に匿名で書き込んでいいのかな?	記入者: 匿名の人間
質問: デジタルでかきとるって便利だよ。匿名でいいのかな? みんな、匿名でかきとるのっていいのかな?	記入者: 匿名の人間
質問: ウルトラマンや仮面ライダー、学校の先生と違っていいんじゃないか。	記入者: アニメファン
質問: アニメっていいよね。でも、学校の先生と違っていいんじゃないか。	記入者: アニメファン

⑥ 評価上: 参観の先生から 下: 児童の自己評価



項目	A	B	C
今日の学習には進んで参加できましたか。	(A)	B	C
掲示板への書き込みの注意が理解できましたか。	(A)	B	C
掲示板への書き込みの注意が理解できましたか。	(A)	B	C
掲示板への書き込みの注意が理解できましたか。	(A)	B	C

・「顔なし人間」を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。

・匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。

・匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。

・匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。

項目	A	B	C
今日の学習には進んで参加できましたか。	(A)	B	C
掲示板への書き込みの注意が理解できましたか。	(A)	B	C
掲示板への書き込みの注意が理解できましたか。	(A)	B	C
掲示板への書き込みの注意が理解できましたか。	(A)	B	C

・匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。

・匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。

・匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。

・匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。匿名性を使うと、自分の名前が見えなくなる。

⑦ 成果と課題 (○: 成果 ●: 課題)

- 「顔なし人間」という単元名 (題材名) は児童の学習意欲を持たせるものであった。
- これから掲示板やメールを学習していく時に、非常に有効な教材と展開であった。
- まず児童に掲示板を体験させ、その後事例を見せたことは、自分の体験と比較して考えることができたので有効な展開であった。
- グループごとに話し合わせ、「自分の言葉」で掲示板的ルールを話し合わせ、発表させたことが良かった。一方的な指導よりも、児童の心に浸透したのではないかとと思う。
- 匿名性についての教師の捉え方は甘かったが、匿名性について適切な説明と支援が入っていたので良かった。
- グループの発表時に、前のグループの内容を受けた積み上がった発表をすることができた。
- 一人一人の経験が理解度に差を生じさせている。児童の経験・実感を踏まえた展開を考える必要もあった。
- 共通のスキルがあれば、もっと展開がスムーズにいったし、さらに深い話し合いになった。

(4) 授業実践を振り返って

- 今回、3つの段階で授業実践を行った結果、以下のようことが明らかになってきた。
- ・慣れ親しむ低学年の段階においては、情報モラルをコンピュータに直接関わらせるのではなく、日常生活経験を基にした教材 (資料) を用いた指導が適切である。
 - ・情報モラルは、情報教育の知識面の指導ではあるが、より知識の定着を図るには、ある程度のスキル習得が前提にないと理解度に差が生じてくることが分かった。
 - ・禁止事項を一方向的に指導する授業も考えられるが、今回のように体験を基にした話し合いを持たせることにより、より深い知識の定着が図られることが分かった。
 - ・展開として、まずは体験→事例の追体験→問題点に気づかせる一話し合いという流れが非常に効果的であった。
 - ・指導目標を欲張らず、焦点を明確にした展開をしていることが大切である。
 - ・デジタルコンテンツを活用した展開を工夫することが大切であった。

7 教職員研修支援ソフトウェア

教職員が情報モラルについての正しい認識を得るために、県教育センターで作成した「情報モラル研修教材」を用いて、年間数回実施される「情報教育研修会」において学習する機会を設けたい。

また、研修会においては、「情報モラル教育 デジタルコンテンツ リンク集」を活用し、それぞれの項目のコン

テンツを体験した後、どんな授業が展開できるかイメージ化を図るようにしていく。

また、各自がいつでも研修できるように、職員室のコンピュータに保存しておき、閲覧できるようにしておく。

(1) 研修教材

教職員の情報モラル知識向上を目指すために以下のような研修教材を活用していきたい。

I 「情報モラル」とは?

「情報社会において、適正な活動を行うための基になる考え方と態度」

正しく理解しているとは言えない

なぜ?

大人たちがこれまで学んだこともない知識や概念を貪むので、家庭で、情報モラルに関する教育をどのようにすすめるかよくわからない。

「日常モラル」で考えてみよう

IV 身につけさせたい情報モラル

- 1 情報収集の活動場面での情報モラル
- 2 情報発信の活動場面での情報モラル
- 3 コミュニケーションの活動場面での情報モラル
- 4 情報機器・情報通信ネットワークの利用全般での情報モラル

情報モラル育成のための例
「情報モラルチェック表」の活用

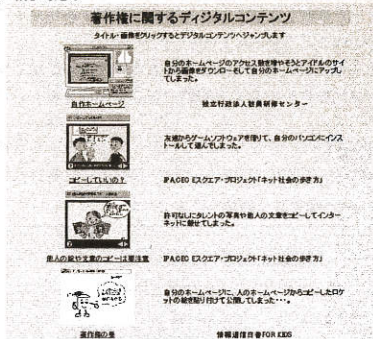
資料提供: 山形県教育センター情報教育部

(2) 学習教材

情報モラル教育 デジタルコンテンツ リンク集

① 著作権に関するコンテンツ	② 個人情報保護に関するコンテンツ
③ 著作権に関するコンテンツ	④ 著作権に関するコンテンツ
⑤ 著作権に関するコンテンツ	⑥ 著作権に関するコンテンツ
⑦ 著作権に関するコンテンツ	⑧ 著作権に関するコンテンツ
⑨ 著作権に関するコンテンツ	⑩ 著作権に関するコンテンツ
⑪ 著作権に関するコンテンツ	⑫ 著作権に関するコンテンツ
⑬ 著作権に関するコンテンツ	⑭ 著作権に関するコンテンツ
⑮ 著作権に関するコンテンツ	⑯ 著作権に関するコンテンツ
⑰ 著作権に関するコンテンツ	⑱ 著作権に関するコンテンツ
⑲ 著作権に関するコンテンツ	⑳ 著作権に関するコンテンツ
㉑ 著作権に関するコンテンツ	㉒ 著作権に関するコンテンツ
㉓ 著作権に関するコンテンツ	㉔ 著作権に関するコンテンツ
㉕ 著作権に関するコンテンツ	㉖ 著作権に関するコンテンツ
㉗ 著作権に関するコンテンツ	㉘ 著作権に関するコンテンツ
㉙ 著作権に関するコンテンツ	㉚ 著作権に関するコンテンツ
㉛ 著作権に関するコンテンツ	㉜ 著作権に関するコンテンツ
㉝ 著作権に関するコンテンツ	㉞ 著作権に関するコンテンツ
㉟ 著作権に関するコンテンツ	㊱ 著作権に関するコンテンツ
㊲ 著作権に関するコンテンツ	㊳ 著作権に関するコンテンツ
㊴ 著作権に関するコンテンツ	㊵ 著作権に関するコンテンツ
㊶ 著作権に関するコンテンツ	㊷ 著作権に関するコンテンツ
㊸ 著作権に関するコンテンツ	㊹ 著作権に関するコンテンツ
㊺ 著作権に関するコンテンツ	㊻ 著作権に関するコンテンツ
㊼ 著作権に関するコンテンツ	㊽ 著作権に関するコンテンツ
㊾ 著作権に関するコンテンツ	㊿ 著作権に関するコンテンツ

作成日 2004.07.10



情報モラル教育の授業に有効なデジタルコンテンツを調べて、データベース化したリンク集を作成した。インターネット上で配信されているコンテンツであるが、指導したい内容ごとに検索をするのは手間がかかると考え、コンテンツの分類及び内容のあらすじを記入してある。

V 研究のまとめ

1 成果

- ・小学校における「情報モラル教育の重点」として4つの内容（著作権・個人情報の保護・有害情報・誹謗中傷）を明確にしたことによって、情報モラル教育の具体化が図られ、6学年の最終段階における身に付けさせたい力が明らかになってきた。
- ・小学校においては、発達段階を考慮した指導計画が必要であるため、「情報モラル教育の3つのステップ」を考えることにより、各段階での目標が明確になり系統性を持った情報モラル育成プログラムを作成することができた。
- ・本校（赤湯小学校）児童のコンピュータとの関わりは、学校がスタート地点になっていることが明らかとなった。インターネット・電子メールも担任からの指導が大きく影響しているため、本研究の情報モラル育成プログラムの有用性が期待される。
- ・情報モラルの授業を行う際、禁止事項を一方向的に指導する方法もあるが、今回のように「体験→事例の追体験→問題点に気づかせる→話し合い」のような展開を図っていけば、児童の言葉で情報の約束（ルール）や態度を指導できるため、より児童の内面に浸透させることができることが分かった。
- ・今回は自作教材で行ったが、デジタルコンテンツなど視覚に訴えたり、体験させたりできる教材を準備することで、情報モラルを意識させ、意欲を喚起することができる。
- ・「情報モラル教育デジタルコンテンツリンク集」の提示・アンケート・著作権クイズ・授業研究を行ったことで、本校教職員の情報モラルに対する関心が高まり、実践意欲が高揚してきている。

2 課題

- ・その段階にあった情報モラルを指導するためには、児童がその内容にあったスキルを身に付けることが必要である。そうでない場合は、操作が活動の中心になってしまい、目標に迫ることは難しい。
- ・すべての児童がコンピュータに等しく関わっているとは限らない。同じ目標・内容で授業を展開しても、使用経験によりスキル・モラル面の定着の個人差が生じてしまうので、児童一人一人に対する支援が必要になってくる。
- ・自作教材で授業を行ったことは十分効果があった。しかし、共有できるデジタルコンテンツを有効に使い、誰でもできる授業展開を考えていく必要がある。
- ・自己評価によって目標の到達度を分析した結果、授業に関しては概ね高い値を示した。しかし、「力」として定着しているかは疑問であるため、評価のあり方を吟味していく必要がある。

3 今後に向けて

- ・情報モラル教育は、学校と家庭が連携して始めて機能するものである。そこで、今後保護者の意識調査、研修会、資料の提示などをしていく。
- ・今回実践した授業をさらに改善して、同じ段階の児童に実践していく。授業研究会を充実させていく必要がある。
- ・情報モラル育成プログラムをもとに、指導案を作成し授業において検証していく。

謝 辞

長期研修を終えるに当たり、今回の貴重な研修の機会を与えていただきました、南陽市立赤湯小学校山水克美校長先生、南陽市教育委員会に心より御礼申し上げます。

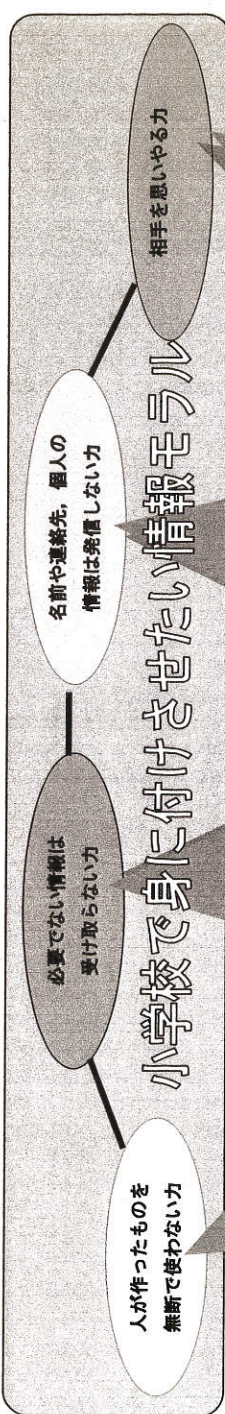
また、3ヶ月間指導していただきました山形県教育センター佐藤義雄所長はじめ諸先生方に心より感謝申し上げます。さらに、研究に協力していただいた赤湯小学校の諸先生方、ありがとうございました。

この研修で得たものを忘れず、今後の教育活動に生かしていきます。本当にありがとうございました。

《参考文献》

- ・小学校学習指導要領
- ・小学校学習指導要領解説〔総則編〕
- ・中学校学習指導要領解説一技術・家庭編一
- ・高等学校学習指導要領解説 情報編
- ・体系的な情報教育実施に向けて
- ・情報教育の実践と学校の情報化～新「情報教育に関する手引き」～
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/020706.htm
- ・山口県教育研究所 Teras
<http://www.ysn21.jp/tetras/index.html>
- ・学校における情報教育の実態等に関する調査結果
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/07/03070501.htm
- ・情報モラル研修教材
<http://www.japet.jp/moral/>
- ・Eスクエア・プロジェクト「ネット社会の歩き方」
<http://www.net-walking.net/>
- ・情報通信白書 FOR KIDS
<http://www.kids.soumu.go.jp/index.html>
- ・まんがでわかるネチケツ
<http://www.netkun.com/manners/netiquette/index.html>

文部省	平成11年
文部省	平成11年
文部省	平成11年
文部省	平成12年
文部省	平成9年
文部科学省	平成14年
山口県教育研究所	平成16年
文部科学省	平成16年
独立行政法人 教員研修センター	平成14年
財団法人コンピュータ教育開発センター	平成15年
総務省	平成16年
小学館ドラネット編集部	平成16年



情報発信
情報収集
慣れ親しむ

人のアイデアや作品には著作権が存在することを理解する。その権利を侵害することは、その人を大切にしないということを認識できる。

人のアイデアは考えた人のものであることを理解できる。

友だちからものを借りるときには、許可を得ること・元のまま返すことを理解できる。

インターネット上には、様々な情報がある。それを自分で正しく判断していくことが大切。中には子どもが見てはいけないページや犯罪に巻き込まれるページもあることを理解できる。

インターネットの情報は、すべてが正しいとは限らないことを理解できる。

インターネットには、様々なページがあることを理解できる。

氏名や住所などは自分の大切な情報であることを理解し、自分で守る必要があることを認識する。情報を発信するときには、どこまでを発信したら良いか判断することができ

名前や住所などは自分の大切な情報であることを理解できる。

自分の名前は自分の大切なものであることを理解できる。

コンピュータを介して物事を伝えるのであっても、その先には人間がいることを忘れずに、相手意識を持ったコミュニケーションができる。

手紙を書くときには、読む人のことを考えて書かなければいけないことを理解できる。

相手のことを思いやって、話したり、遊んだりすることの大切さを理解できる。

小学校で身に付けさせたい情報モラル

名前や連絡先、個人の情報は発信しない力

人が作ったものを無断で使わない力

相手を思いやる力

小学校 情報モラル指導計画表

2004.07.16

	著作権 (情報収集・発信)	有害情報 (情報収集)	個人情報 (情報発信)	訪問中継 (コミュニケーション・情報の発信)
力	人が作ったものを無断で使わない力	必要でない情報は受け取らない力	名前や連絡先、個人の情報は発信しない力	相手を思いやる力
目標	人のアイデアや作品には著作権が存在することを理解する。その権利を侵害することは、その人を大切にしないことを認識できる。	インターネット上には、様々な情報がある。それを自分で正しく判断していくことが大切。中には子どもが見てはいけないページや犯罪に巻き込まれるページもあることを理解できる。	氏名や住所などは自分の大切な情報であることを理解し、自分で守る必要があることを認識する。情報を発信するときには、どこまでを発信したら良いか判断することができ	コンピュータで物事を伝えるのであっても、その先には人間がいることを忘れずに、相手意識を持ったコミュニケーションで
情報発信の段階	学習活動 「著作権」の学習 作品には著作権というものがあり、それを侵害することは犯罪になる 思い出アルバムを作ろう 写真を使うにも許可がいる 勝手に人の作文の内容を変えてはいけ 図工の作品展 調べ学習のまとめ 5年「くらしの中の情報」(社会)	「見て良いページと見えない方が良いページ」 自分にとって価値のある情報かを判断することが大切 調べ学習	「自分の名刺を作ろう」 どこまで個人の情報を出してよいか考えなければなら 5年「くらしの中の情報」(社会)	「顔なし人間」 相手のことを考えて書き込む 内容を良く考える必要がある 匿名性を悪用しない 5年「お礼状を書こう」(国語) 6年「問い合わせの手紙」(国語) 5年「くらしの中の情報」(社会)
情報収集の段階	目標 学習活動 「まね まね マネー」 人のアイデアはその人のもの 社会「調べ学習のまとめをしよう」 授業では、コピーをしても良い 図工の作品展 調べ学習のまとめ	「気をつけよう インターネット」 正しい情報はありではない 見ない方が悪いページもある 自分で判断することが大切 調べ学習 インターネットの使い方	「気をつけよう インターネット」 名前や住所は自分の大切な情報 自分の情報が世界中に流れる 「どうしてパスワードがいるの？」 自分のページは、自分だけのもの	「こんな手紙どうですか？」 読む人のことを考えて手紙を書くことが大切 4年「お元気ですか」(国語)
慣れ親しむ段階	目標 学習活動 「赤ん坊びつ物語」 断って借りる できるだけ元の形で返す かりたものは、人にかさない 図工の作品展	「たのしくインターネットをしよう」 いろいろなページがある おもしろいページがある インターネット体験	「どうしてネームを付けるの？」 名前は自分のものである 自分は一人しかいない	「言っていることとわかること」 友だちでも、言っていることとわかることがある。 友だちがどう思うかかんがえて言わなければいけ ない 2年「友だちに手紙を書こう」(国語)

2 頻繁な支援を必要とする児童生徒についての集団活動の意義と授業づくりの在り方

山形県立米沢養護学校
教諭 石井 貴也

頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての 集団活動の意義と授業づくりの在り方

—知的障害養護学校における「領域・教科を合わせた指導」の実践を通して—

研修生氏名 石井 貴也
所属校 山形県立米沢養護学校
指導者 高橋 秀一
研修期間 4月1日～9月30日

〈目次〉

I	研究の概要	……1
1	主題の趣旨	……1
2	研究の目的	……1
3	研究の仮説	……1
4	研究の内容と方法	……1
II	「領域・教科を合わせた指導」の理解	……1
1	「領域・教科を合わせた指導」の根拠	……1
2	「領域・教科を合わせた指導」の歴史的経過	……2
3	「領域・教科を合わせた指導」の授業づくりにおける留意点	……3
III	頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての集団活動の意義	……3
1	集団活動の目的	……3
2	集団活動の諸条件	……4
3	集団活動と遊び	……5
4	集団活動における留意点	……5
IV	知的障害養護学校における事例研究	……6
1	目的	……6
2	対象	……6
3	方法	……7
4	結果と考察	……8
V	研究のまとめ	……11
1	成果	……11
2	課題	……12

〈本報告書で用いる語句について〉

- ・「頻繁な支援を必要とする児童生徒」：知的障害養護学校の重複障害学級に在籍する児童生徒のことを指す。これまでは、障害の程度から「重度・重複障害児」や「障害の重い児童生徒」と呼ばれることが多かったが、AAMR（米国知的障害協会）の定義等、支援の程度から捉えるニーズ中心の考え方に変わりつつある。本報告書は授業における教師の支援の在り方を中心に展開するため後者の視点からの呼称とした。
- ・「集団活動」：本研究で用いる「集団活動」は、知的障害養護学校において、重複障害学級に在籍児童生徒と一般学級に在籍児童生徒が同じ場所、同じテーマで、一緒に取り組む活動を示す。
- ・本報告書で引用した各学習指導要領解説は、「2000年解説書」のように略して示した。

I 研究の概要

1 主題の趣旨

「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省，2001.1），「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省，2003.3）により，「特殊教育から特別支援教育への転換」が示された。これら二つの報告では，障害の程度に応じて特別な場で指導する「特殊教育」から，障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換が求められている。また，「盲学校，聾学校及び養護学校学習指導要領」（1999.3）では，自立活動の時間や重複障害者の支援において「個別の指導計画」の作成が義務づけられた。このように，特別支援教育では，より個別の支援が重視されてきているといえる。

また，特別支援教育では，「個別的教育支援計画」が提起され，乳幼児期から学校卒業後の社会生活までを見通した生涯設計を踏まえての教育計画設定の重要性が示されている。さらに，政府による「障害者プラン・ノー・マライゼーション7カ年戦略」（厚生省，1995）では，「地域で共に生活するために，「社会的自立を促進するために」等の視点が掲げられている。

これらのことから，個別の支援は個別活動として行うものだけでなく，将来の自立や社会参加を目指して集団活動の中で行うものも大切にしなければならないと考える。

特別支援教育の現場でも，1日の中に個別活動と集団活動の時間を計画的に設定しながら実践している。後者の集団活動については，2000年解説書で，「個人差の大きい集団にも適合するものであること」，「一人一人の児童生徒が力を発揮し，取り組むと共に，集団全体が単元の活動に共同して取り組めるものであること」（第5章第1節2（4）③生活単元学習）と示されている。

しかしながら，特に，頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての集団活動は，「とすると，形だけの集団になりやすく，個別の活動になってしまいがち」（綿引他，2003）状況がある。

本研究では，これらの集団活動における個別の支援に着目し，特に，頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての集団活動の意義について考える。

頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての集団活動は，生活単元学習や作業学習，遊びの指導を中心として「領域・教科を合わせた指導」によって多く展

開されている。この，呼称が示す「領域・教科を合わせる」ということについても，そのとらえ方について議論されることが多い。本研究では，同時に「領域・教科を合わせた指導」の歴史的経過を踏まえながら，その概念について整理する。

さらに，これらを踏まえ知的障害養護学校において「領域・教科を合わせた指導」の事例研究を行い，授業づくりの過程を分析しながら，頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての集団活動の授業づくりの在り方を考える。

2 研究の目的

頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての集団活動の意義及び「領域・教科を合わせた指導」の概念を整理し，授業づくりの在り方を探る。

3 研究の仮説

頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての集団活動の目的や留意点及び「領域・教科を合わせた指導」の根拠や留意点を踏まえて実際の授業づくりを行うことで，頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての集団活動が意義のあるものになると考える。

4 研究の内容及方法

本研究は，既述の趣旨・目的・仮説に即して，学習指導要領解説や先行研究等の文献による研究及び知的障害養護学校における実際の授業づくりを通じた事例研究とで構成する。

文献による研究では，頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての集団活動の意義や，「領域・教科を合わせた指導」の概念を整理する。

事例研究では，知的障害養護学校における「領域・教科を合わせた指導」の実際の授業づくりを通して，頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての集団活動の授業づくりについて具体的に検証する。

II 「領域・教科を合わせた指導」の理解

1 「領域・教科を合わせた指導」の根拠

「領域・教科を合わせた指導」は，知的障害教育において，生活単元学習，作業学習，遊びの指導等として重視されている。

学校教育法施行規則第73条の11第1項では，「合理的な授業に関する特例」として，「盲学校，聾学校及び養護学校の小学部，中学部又は高等部においては，特

に必要がある場合は，第73条の7から第73条の9までに定める各教科（次項において「各教科」という。）又は別表第4から別表第6までに定める各教科に属する科目の全部又は一部について合わせて授業を行うことができる。」と定められている。また，同第2項では，「領域を合わせた授業に関する特例」として，「養護学校の小学部，中学部又は高等部においては，知的障害者を教育する場合において特に必要があるときは，各教科，道德，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授業を行うことができる。盲学校，聾学校又は養護学校の小学部，中学部又は高等部において当該学校に就学することとなった心身の故障以外に他の心身の故障を併せ有する児童又は生徒を教育する場合についても，同様とする。」と定めている。

他方，学校教育法施行規則第25条の2では，「小学校においては，必要がある場合には，一部の教科について，これらを合わせて授業を行うことができる。」と規定され，これは同第73条の16により，盲学校，聾学校及び養護学校の小学部にも準用されている。また，小学部・中学部学習指導要領第1章総則第2節第7の1の（4）には，「小学部においては，児童の実態等を考慮し，指導の効果を高めるため，合理的・関連的な指導を進めること。」とある。

ここだけでも，「領域・教科を合わせた指導」，「合理的な授業」，「領域を合わせた授業」，「合理的な指導」と様々な呼称が出てくる。学習指導要領では他にも「合理的な授業」，「合理的な指導」，「いわゆる領域を合わせた指導」，「分けない指導」等と記述されている。また，その内容についても，「個々の児童の実態に即して」や「生活に結びついた学習活動が展開できるように」，「内容相互の関連や系統性について配慮」，「各教科に含まれる教科内容を一定の中心的な題材に有機的に統合して」等と示されている。

次項では，これらをその歴史的経過から整理する。

2 「領域・教科を合わせた指導」の歴史的経過

学習指導要領によって示されているところの，いわゆる「合わせた指導」は，その歴史的経過から大きく二つに分けられる。一つは，通常の教育において実践されてきた「合理的な指導」であり，もう一つは，知的障害教育において実践されてきた「領域・教科を合わせた指導」である。

これら二つの歴史的経過を比較してみると，その目的や実践の過程にはそれぞれ独自の積み上げがあることがわかり，現在，知的障害教育において実施さ

れている「領域・教科を合わせた指導」の概念をとらえるのに有効であると考えられる。

（1）「合わせる」ことの意味

通常の教育における「合理的な指導」と，知的障害養護学校における「領域・教科を合わせた指導」の歴史的な経過を比較すると，両者とも，その本格的な導入は戦後当初の米国の影響を受けた経験主義教育であるといえる。また，両者とも教科，または領域・教科を「合わせる」としているが，「合わせる」ことの意味については歴史的経過からそれぞれ独自の背景を見出せる。

通常の教育においては，教科指導の一環として，自由研究や社会科を通して経験主義教育が指向された。そこには，経験を通じて教科の内容も習得できる，または，経験から教科の複雑な内容にも分化できるといふ発想があった。また，「合理的な指導」でも，系統主義の学習方法と経験主義の学習方法の融合・併用がねらわれた。

一方，知的障害教育においては，戦前のいわゆる「水増し教育」への反省から，教科によらない，生活に根ざした教育が指向された。学習指導要領では，指導内容が各教科により示されたものの，その後の解説書では，「領域・教科を合わせた指導」は，領域・教科に分けない指導であり，教科によらない，生活に根ざした教育であることの説明が試みられている。

現行の学習指導要領及び解説書は，障害種別に分けない形で編集されていることから，上記の知的障害教育独自の歴史的経過を踏まえた教育方法の説明は少なくなっている。そこで，知的障害教育の歴史的経過を踏まえた上で，「領域・教科を合わせる」ことの意味をとらえ直し実践していくことが重要であると考えられる。

（2）二つの生活単元学習

両者の歴史的経過の中で，生活単元学習という文言も共通して登場する。この登場は，通常の教育においての方が早く，1947年に「教育方法」として示された。これは，各教科の学習を進めるに当たり，身近な生活や産業を教材にするという方法である。

一方，知的障害教育における生活単元学習は，1966年解説書において，「教科を合わせた領域の内容を統合する」具体的な形態の一つとして，教科によらない，生活に根ざした形態の代表として示された。

このように，呼称は同じでも，その歴史的経過はそれぞれ独自のものであることに留意する必要がある。

3 「領域・教科を合わせた指導」の授業づくりにおける留意点

「領域・教科を合わせた指導」の授業づくりに際しては、生活に根ざした教育を中心に置いてきたという知的障害教育の独自性に留意する必要がある。

知的障害教育は生活中心教育課程を指向してきたが、制度上の制限により学習指導要領は教科中心教育課程により示された。この矛盾を解消するために、「領域・教科を合わせた指導」が登場した。

このことは1991年解説書により、わかりやすく説明されている。ここでは、各教科と「領域・教科を合わせた指導」の関係について、「精神薄弱養護学校では、指導内容を選択、組織し、配列する段階では、各教科、道徳、特別活動及び養護・訓練の各領域に分類し、さらに、各教科を小学部では、生活、国語、算数、音楽、図画工作、及び体育に、中学部では、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭に分けている。しかし、精神発達の未分化な児童生徒に対

しては、総合的な学習活動が、適合しやすいため、実際の指導を計画し、展開する段階では、指導内容を教科別又は領域別に分けない指導、すなわち、『領域・教科を合わせた指導』の形態が大切にされる。」と示された。また、知的障害教育における「領域・教科を合わせた指導」の重要性が示され、「合わせた指導」を「分けない指導」とした説明がなされた。

さらに、「指導内容の分類と指導の形態との関係を構造化してまとめると、小学部の場合、次のようになる。」とし、教育課程の構造図を示した。この説明と構造図により、「領域・教科を合わせた指導」の概念をより明確にとらえることができる。

図1は、この構造図に総合的な学習の時間を加え、概要を示したものである。この構造を名古屋(2002)は、指導内容の分類と指導の形態からなる「教育課程2重構造論」と呼び、「知的障害教育課程の特徴と言えるものである。」としている。

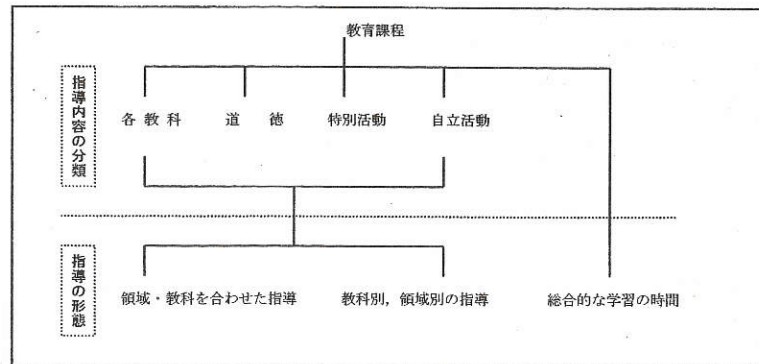


図1 教育課程構造図

III 頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての集団活動の意義

2000年解説書には、「集団生活」、「コミュニケーション」、「社会参加」、「他者との関係」等として、集団活動に関わる記述が多数ある。本章では、そこから、頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての集団活動の意義について整理する。

1 集団活動の目的

頻繁な支援を必要とする児童生徒について2000年

解説書では、「幼児児童生徒の障害の重度・重複化や社会の変化等を踏まえ、一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導を一層充実する」とした上で、「障害の重度化・重複化への対応」の観点として、コミュニケーションに関する指導等の充実をあげている(総則等編第1編第1章第2節2)。「重複障害者等に関する特例」として、「特に必要がある場合には、幼稚園部教育要領の各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができるようにした。」とある(同、第3節4)。頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての集団活動について考える際に、この特例による規定は重要にな

ってくと考える。そこで、2000年解説書、総則等編、第2編・幼稚園部教育要領から集団活動の目的と読みとれる記述を次に示す。

- 教師や他の幼児たちと生活を共にしながら感動を共有し、イメージを伝え合うなど互いに影響を及ぼしあい、興味や関心の幅を広げ、言葉を獲得し、表現する喜びを味わう。
 - 友達と活動を展開する充実感や満足感をもつことによって、更に自分の生活を広げていこうとする意欲が育てられていくことになる。
 - 対人関係の広がりの中で幼児は互いに見たり、聞いたりしたことなどを様々な方法で伝え合うようになり、そのことによって、今まで自分のイメージにない世界に出会うことになる。
 - 友達と一緒に活動する楽しさや喜び、また、自己主張のぶつかり合いなどによる怒り、悲しさ、寂しさなどを味わう体験を積み重ねることによって、次第に相手も自分も互いに違う主張や感情をもった存在であることに気付くようになる。
 - 他者とかかわり合う生活を通して、次第に他者の存在を意識し、自己を抑制しようとする気持ちも生まれるようになり、自我の発達の基礎が気付かれていく。
 - 一人では興味や関心をもたなかった対象に対しても他の幼児に接することによって、あるいは、教師の援助などによって、自分もそれに興味や関心をもつようになる。(以上、第1章第1節)
- ここからは、集団活動の目的として、大きく、対人関係の広がりの側面と、それによる自我の発達の側面という、関連した二つの側面があることを読みとれる。

2 集団活動の諸条件

集団活動を計画する際に留意すべき諸条件について、2000年解説書には、「教師は、幼児と人やもののかがわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなければならない。」とした上で、「環境を通して行う教育」として、次のように示されている。

- 環境を通して行う教育は、遊具や用具、素材だけを配置して、後は幼児の動くままに任せるといったものとは本質的に異なるものである。
- 逆に、環境に含まれている教育的価値を教師が取り出して直接幼児に押し付けたり、詰め込んだりするものでもない。
- 環境の中に教育的価値を含ませながら、幼児が自ら興味や関心をもって環境に取り組み、試行錯誤を経

て、環境へのふさわしいかかわり方を身に付けていくことを意図した教育である。

- それは、同時に幼児の環境との主体的なかかわりを大切にした教育であるから、幼児の視点から見ると、自由感あふれる教育であるといえる。
 - 幼児が自分から興味をもって、遊具や用具、素材についてふさわしいかかわりができるように、遊具や用具、素材の種類、数量及び配置を考えることが必要である。
- この物的・空間的環境の面から集団活動の授業を工夫していくという理念は、頻繁な支援を必要とする児童生徒がみんなと一緒に活動できる場をつくることにつながるものである。

集団活動における教師の役割については、「教師も環境の一部」とした上で、次のように示されている。

- 教師のかかわりは、基本的には間接的なものとしつつ、長い目では幼児期に幼児が学ぶべきことを学ぶことができるように援助していくことが重要である。
 - 教師がモデルとして物的環境へのかかわりを示すことで、充実した環境とのかかわりが生まれてくる。
 - 教師は、一人一人の幼児の実態を的確に把握し、興味や関心が何に向けられているかを踏まえて適切な働きかけを行い、幼児が積極的に環境にかかわっていかうとする態度を育てることが大切である。
- ここからは、教師主導の授業ではなく、児童生徒が自ら活動できるように間接的に支援していくという教師の役割が見えてくる。

また、物的・空間的環境を整える際に留意する点として、次のように示されている。

- 一人一人に応じるとはいっても、いつでも活動形態を個々ばらばらにするということではない。
- 集団生活の中で、幼児たちが互いに影響し合うことを通して、一人一人の発達が促されていく。それゆえ、一人一人の発達の特性を生かした集団をつくり出すことを常に考えることが大切である。
- 教師が幼児一人一人の障害の状態や行動、あるいは内面を理解し、心の動きに応じることは、幼児個人の活動を援助することや幼児と教師が一对一でかかわるようになることだけを意味するものではない。幼児の主体的な活動は、友達とのかかわりを通してより充実し、豊かなものとなる。
- 一人一人の思いや活動をつながるよう環境を構成し、集団の中で個人のよさが生かされるように、幼児同士がかかわり合うことのできる環境を構成していくことが必要である。

- ただし、集団で友達とかかわっていればそれでよいということではない。重要なのは、幼児一人一人が主体的に取り組んでいるかどうかを見極めることである。(以上、第1章第3節)
 - 幼児の障害の状況に配慮して一人一人に応じることが大切にされている。しかし、このことは必ずしも個人の活動のみを重視するというのではなく、グループや学級全体などいずれの活動においても一人一人が生かされることが必要であることを意味している。
 - 集団が一人一人の幼児にとって、安心して自己を発揮できる場になっていることが大切であり、教師と幼児、さらに、幼児同士の心のつながりのある集団とならなければならない。
- ここからは、集団の中で一人一人に応じるということの考え方が見出せる。一人一人に応じるといっても、個別の活動を重視するというのではなく、集団によるかかわりの中で一人一人を生かしていくという視点が必要であることがわかる。

3 集団活動と遊び

頻繁な支援を必要とする児童生徒の集団活動の授業は、遊ぶ活動を主としたものが多い。遊ぶ活動を中心にした集団活動について、2000年解説書には、「幼児期の生活のほとんどは遊びによって占められている。」とし、遊びの本質は、「人が周囲の事物や他の人たちと思うがままに多様な仕方ですらで応答し合うことに夢中になり、時の経つのも忘れ、そのかわり合いそのものを楽しむこと。」と記述されている。遊ぶ活動を計画する際に留意することとしては次のように記述されている。

- 遊びは遊ぶこと自体が目的であって、人の役に立つ何らかの成果を生み出すことが目的ではない。しかし、幼児の遊びには幼児の成長や発達にとって重要な体験が多く含まれている。
- 遊びを展開する過程においては、幼児は心身全体を働かせて活動するので、心身の様々な側面の発達にとって必要な経験が相互に関連し合って積み重ねられていく。つまり、幼児期には、言語や運動などの諸能力が個別に発達していくのではなく、相互に関連し合い、総合的に発達していくのである。
- 教師は、幼児が遊ぶのをただ放っておいてよいわけではない。なぜなら、幼児は遊ぶことを通して、常に積極的に環境にかかわっているが、その際、必ずしも望ましい方向に向かってのみ発達するとは限ら

ないからである。

- 幼児が必要な経験を積み重ねていくことができるように、障害の状態に応じて発達の道筋を見通し、教育的に価値のある環境を計画的に構成していかなければならない。
 - 幼児の興味や関心は次々と変化し、あるいは深まり、発展していく。それに伴って環境条件も変わらざるを得ない。それゆえ、環境が最初に構成されたまま固定されていると、幼児の主体的な活動が十分に展開されなくなり、経験も豊かなものとはならない。
- (以上、第3章第2節)

ここからは、遊ぶ活動の基本的な考え方が読みとれる。遊びは、様々な活動を総合的に計画していくことが大切であり、これは「領域・教科を合わせた指導」の考え方につながるものである。

4 集団活動における留意点

知的障害の特徴や学習上の特性への教育的対応として、「児童生徒一人一人が集団の中で役割を得て、その活動を遂行できるよう工夫すると共に、発達の不均衡な面や障害への個別的な対応を徹底する。」とある。また、各教科について小学部3段階、中学部1段階、高等部2段階の計6段階を示し、その中で「小学部1段階」は、「知的障害の程度が重度のもの及び中度のものうちの一部」を対象とした内容として次のように示している。

- 【いろいろな遊び】 1段階では、教師と友達と同じ場所で、一人が好きなきことをしたり、友達とかかわり合いながら遊んだりすることが大切である。また、教師の働きかけを受け入れ、まねをするなどして遊ぶことも考えられる。その際には、児童が安定した気持ちで十分に体を動かして遊ぶように配慮すると共に、安全な遊び場の設定や滑り台、ブランコ、砂場などの活用が大切である。
- 【身近な人との交際】 1段階では、身近にいる教師の名前を覚えたり、親しい友達と手をつないだり、ごく簡単な要求を表現することが大切である。この段階では身近な人と表情、身振り、動作など活発なコミュニケーションが行われることが大切である。
- 【集団の参加や集団内での役割】 1段階では、教師と一緒に、集団の中で活動することに慣れることが大切である。児童が学級・学年・異年齢集団など、人数や年齢が異なる集団に参加し、友達を知り、友達と一緒に活動することが重要である。
- 【共同での作業と役割分担】 1段階では、教師と

一緒に、簡単な作業を行うことが主な活動となる。その際には、楽しい雰囲気の中で共同作業ができるように配慮することが大切である。(以上、第1章第3節)

ここからは、集団の中で個別の支援を行う際の目的と留意点が読みとれる。その集団を構成する全員の活動を保障し、その上で前述した要素を意識しながら個別に支援していく必要があると考える。

IV 知的障害養護学校における事例研究

1 目的

本事例研究は、知的障害養護学校における生活単元学習の授業実践を通して、頻繁な支援を必要とする児童にとっての集団活動の授業づくりの在り方について具体的に検証することを目的とする。

2 対象

(1) 対象授業

対象授業として、知的障害養護学校小学部で実践した、遊ぶ活動を中心とした生活単元学習を取り上げた。本単元は、単元名「ふうせんひろばであそぼう」と

いうものである。「ふうせんトランポリン」、「ふうせんトンネル」、「ふうせん工場」などの自作遊具や、水風船、ジェット風船などの各種風船を体育館に配置した(図2)。

対象は、小学部4学年から6学年の児童であり、うち重複障害学級在籍児童は2名である。

本単元は、本研究のⅠとⅡに記した、「領域・教科を合わせた指導」の概念と、頻繁な支援を必要とする児童生徒にとっての集団活動の意義を踏まえて計画した。その中でも遊びの本質として学習指導要領に示されているところの、「人が周囲の事物や他の人たちと思うがままに多様な仕方ですらで応答し合うことに夢中になり、時の経つのも忘れ、そのかわり合いそのものを楽しむこと」を大切にしたい。

また、教師の役割としては、同じく学習指導要領に示されている「教師のかかわりは、基本的には間接的なものとする」とや、「教師がモデルとして物的環境へのかかわりを示すこと」、「実態を的確に把握し、興味や関心が何に向けられているかを踏まえて適切な働きかけを行うこと」を大切にしたい。

本単元は約3週間計画で、期間中は月曜日から金曜日までの毎日、午前中70分間活動した。

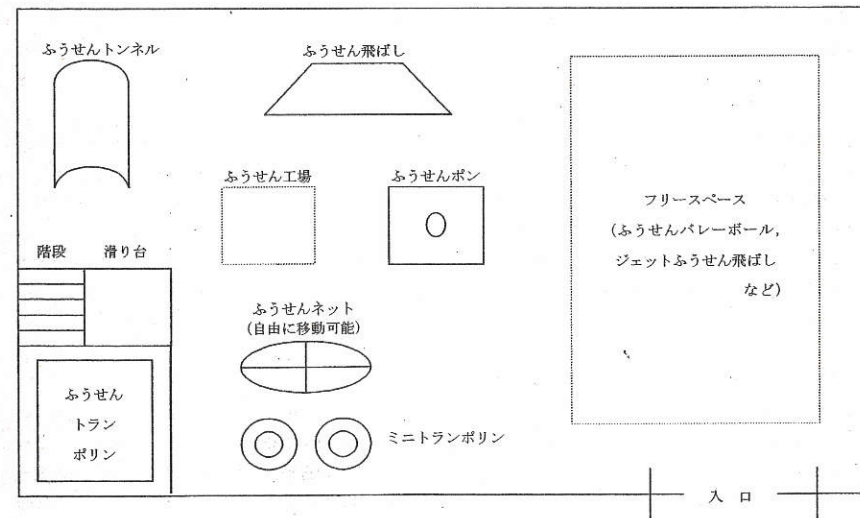


図2 遊び場の設定と配置図(体育館)

本単元の「テーマ」及び「期待する児童の姿」は次とおりである（本単元授業案より引用）。

□ 単元のテーマ

本単元期間中の生活のテーマは、「ふうせんひろばであそぼう」である。

風船は、柔らかな感触や飛ばしたときの動き、空気を入れたときのふくらみ方など、他のボールにはない特徴がある。児童の好きな遊びにこの風船を加えることで、さらに期待感をもって活動できるようになると考える。単元期間中、体育館に設置した「ふうせんひろば」で遊ぶことを楽しみにして、見通しをもって生活することができるようにする。

□ 期待する児童の姿

この単元を設定するにあたり次のような姿を期待する。

・ふうせんひろばで仲間と共に存分に遊ぶ姿。

「仲間と共に存分に」遊ぶ姿は一人一人に合わせて設定する。具体的には、仲間とかかわり合いながら遊ぶ姿、仲間をまねて遊ぶ姿、仲間の歓声を聞いてそこに向かう姿、仲間の遊ぶ様子を見て楽しむ姿などである。また、「ふうせんひろば」において、それぞれが好きな遊びを見つけ、「自分から」「自分で」存分に遊んでほしい。

(2) 対象児童

本研究では、小学部 4 年生の B さんを対象とした。B さんは、肢体不自由を併せ持ち、重複障害学級に在籍している児童である。また、本単元において B さんと主に活動する教師は、所属学級の担任でもあり、普段から生活を共にしている教師である

3 方法

(1) 事例研究の手順

本事例研究は次のような手順で行った。

- ① 頻繁な支援を必要とする児童にとっての集団活動の意義及び「領域・教科を合わせた指導」の概念を整理し、授業づくりを行う。
- ② 実際の授業における対象児童の様子と教師の支援を VTR に記録し、『質的側面を加味した分析カテゴリーシステム「遊びを中心とした生活単元学習」版』（名古屋、1996。以下、「分析カテゴリーシステム」とする）を参考に分析する。
- ③ 日々の授業後に、対象児童の様子と授業分析の結果を総合して、支援に修正を加える。
- ④ 単元期間中、②、③を繰り返す。
- ⑤ 単元終了後に、授業づくりの過程における具体的な支援の推移と、授業分析の結果及び対象児

の様子の変容の関連について考察する。

(2) 授業分析について

一連の授業づくりの補完として、児童の様子と教師の支援を見直すために、授業分析を行った。分析は、分析カテゴリーシステムを用いた。分析カテゴリーシステムは、一単元の中での児童の活動を事例的に観察し、授業において児童の主体的活動がどのように促されるかを分析することを目的として作成されており、授業づくりを教師の支援の在り方の面から探っていく本研究の趣旨と合致するものとする。また、「一人での遊び」、「友だちとの遊び」などのカテゴリーからは、集団としてのかわりを客観的に知るという意味でも有効であるとする。

次に分析カテゴリーシステムによる分析方法を示す。

- 対象児童の授業中の活動を継続的に VTR で録画し記録する。
- 単元期間中の前半 2 日、中盤 2 日、後半 2 日の計 6 日間、1 日につき、授業開始後 10 分を目安に録画を始め、毎回 30 分間を継続して記録する。記録時間の合計は、30 分×6 回で、180 分である。
- カメラは固定せず、対象児童の活動場所に応じて随時移動させる。
- 観察記録については、対象児童に合わせてカテゴリー化し、それらの活動が各観察インターバル中、1 回でも生ずれば記録するインターバルレコーディング法を用いる。
- 15 秒間を 1 インターバルとし、計 180 分、720 インターバルについてカテゴリーの有無をチェックした上で、集計処理をする。

カテゴリー項目は、分析カテゴリーシステムに示されているものを、対象児童である B さんに合わせて、一部修正して用いた。修正した点について、以下に示す。

- B さんは、本単元の授業中は遊び場である体育館の中で活動した。分析カテゴリーシステムのカテゴリーⅡ-④「遊び場外を歩いている移動」及び、同⑥「教室での休憩」は本単元では見られなかったため、省いた。
- 新たに、カテゴリーⅡ-⑤として、「教師や友だちの働きかけに対する静止」という項目を設けた。これは、B さんの視線や表情から、教師や友だちの働きかけに対して注目し、静止していると思われる場面が見られたからである。これにより、カテゴリーⅡを「遊びの中断・休憩・静止」とした。

- カテゴリーⅡ-②「遊びの移動」は「15 秒未満での移動」と定義されているが、B さんは肢体不自由を併せ持つため、移動に 15 秒以上要する場合がある。そこで、明らかに移動している様子が見て取れる場合は、15 秒を経過したものも本カテゴリーにすることとした。
- 本カテゴリーの下位カテゴリーとして、B さんが遊んでいる遊具の推移及び、B さんの活動の様子を記録することとした。

表 1 B さんに合わせて修正したカテゴリー項目

Ⅰ遊び	
①一人での遊び	a. 担当教師の促しによる遊びの生起・継続 b. 教師等の促しによる遊びの生起・継続 c. 自発的な遊びの生起・継続 d. その他
②担当教師との遊び	a. 担当教師の促しによる遊びの生起・継続 b. 自発的な遊びの生起・継続 c. その他
③教師等との遊び	a. 担当教師の促しによる遊びの生起・継続 b. 教師等の促しによる遊びの生起・継続 c. 自発的な遊びの生起・継続 d. その他
④友だちとの遊び	a. 担当教師の促しによる遊びの生起・継続 b. 教師等の促しによる遊びの生起・継続 c. 自発的な遊びの生起・継続 d. その他
⑤友だちと担当教師の三者での遊び	a. 担当教師の促しによる遊びの生起・継続 b. 自発的な遊びの生起・継続 c. その他
⑥友だちと教師等の三者での遊び	a. 担当教師の促しによる遊びの生起・継続 b. 教師等の促しによる遊びの生起・継続 c. 自発的な遊びの生起・継続 d. その他
Ⅱ遊びの中断・休憩・静止	
①遊びの中断	a. 担当教師による b. 教師等による c. 自発的に d. 友だちによる
②遊びの移動	a. 一人での移動 b. 担当教師との移動 c. 教師等との移動
③遊び場内を歩きながらの休憩	a. 一人での休憩 b. 担当教師との休憩 c. 教師等との休憩
④静止しての休憩	a. 一人での休憩 b. 担当教師との休憩 c. 教師等との休憩
⑤教師や友だちの働きかけに対する静止	a. 担当教師による b. 教師等による c. 友だちによる
Ⅲその他	

4 結果と考察

(1) B さんの「Ⅰ遊び」と「Ⅱ遊びの中断・休憩・静止」の比率と推移

図 3 は、B さんの「Ⅰ遊び」と「Ⅱ遊びの中断・休憩・静止」の比率と推移を示したものである。単元全体を通して遊びの比率が高い。このことは、単元を計画する段階から、B さんの興味や関心に基づいてある程度の遊具を準備したこと、ある程度物的・空間的環境が整っていたことによるものと考えられる。また、単元初日の 6 月 1 日と終盤の 6 月 15 日は、特に遊びの比率が高い。

担当教師による日々の記録によると、単元初日である 6 月 1 日の期待する姿には、「好きな遊びを見つけ、教師と一緒に楽しむ」とあり、そのために、教師が様々な遊びに誘いかけた結果、遊びの比率が高くなったものと考えられる。言い換えれば、教師主導の活動の傾向が認められる。

2 日目以降は、教師の働きかけによる B さんの様子をじっくりと見取りながら、次の遊具に移動したり、休憩を取ったりという支援を行っている。そのため、相対的に遊びの比率が低くなったものと考えられる。6 月 3 日の記録には、『ふうせんトランポリン』から降り、フロアに座ったところ、『ふうせんトランポリン』の上を凝視していた。』という記述や、6 月 8 日には『ふうせん人形』をじっと見ていたの、という記述がある。また、同じく手立てには、「様子を見ながら誘いかけ、」という記述や、は、「様子を見ながら誘いかけ、」という記述や、6 月 11 日には、「次に遊びたいものを選ぶように、好きな遊具で精一杯遊んだ後、フロアで休憩しながら考える時間をとる。」との記述もあり、

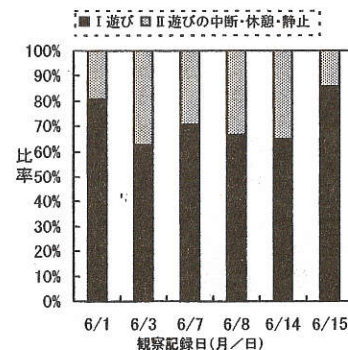


図 3 B さんの「Ⅰ遊び」と「Ⅱ遊びの中断・休憩・静止」の頻度の推移

次の活動に向けて、Bさんの主体性をより大事にして支援しようとしている段階であることがわかる。

単元の終盤である6月15日の記録には、「楽しんで表情が持続し、25分間ぐらいい遊んだ。」とある。また、「Dさんが思いっきり跳んで、揺らしてくれた。」ともある。単元の過程で、Bさんの好きな遊具がはつきりし、より楽しく遊べるよう遊具に工夫が加えられたことで、好きな遊具で継続して遊ぶことができるようになり、その結果、遊びの比率が高くなったものと考えられる。

(2) 「Ⅱ-⑤教師や友だちの働きかけに対する静止」の比率の推移

上記(1)の内容は、Bさんが教師や友だちからの働きかけに対して、人物や遊具をじっと見て静止している状態の比率にも影響している。図4はこの状態の比率の推移を示している。

単元初日は、教師が様々な遊びに誘いかけての遊びの比率が高かったことから、Bさんに次の活動を探ねたり、じっくりとBさんの様子を見たりという支援が少なかった。また、遊具の完成度もまだまだ低い状態であったため、ある程度の教師の主導性が求められたものと考えられる。

この1時間目の授業を生かし、次時に向けて、遊び場の修正が行われた。6月3日の手だてには、主な修正点として、「風船に自ら手を伸ばし感触を楽しめるように、目線に合わせた位置に風船を設置した」ことと、「より風船に注目できるように、『ふうせんトンネル』の天井や側面をシートで囲った」ことが記録されている。6月3日には、過度の誘いかけを控え、1度の働きかけによるBさんの反応を待つ時間を重視した結果、

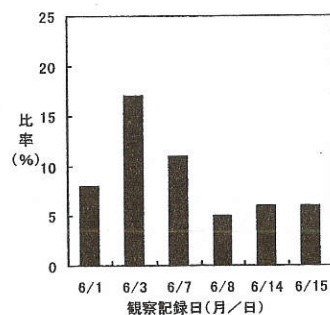


図4 Bさんの「Ⅱ-⑤教師や友だちの働きかけによる静止」の比率の推移

本カテゴリーの数値が上昇した。

そして、単元も終盤になるに連れこの数値は減少した。6月11日以降は、一貫して、「遊びたい遊具を教師に伝えたり、自分から向かったりしながら、精一杯遊ぶ。」ことを期待された。この頃は、Bさんの一番のお気に入りとなった「ふうせんトランポリン」での遊びを精一杯楽しんだ後、フロアに降りて休憩しながらBさんの表情やしぐさから次の活動への欲求を見取るという、Bさんと教師の自然なかかわりが築き上げられていた。その結果、過度の働きかけや教師の主導性も不要となり、それが数値に表れたものと考えられる。

(3) 「Ⅰ遊び」の小カテゴリー別比率の推移

「Ⅰ遊び」の①から⑥までの小カテゴリー別比率の推移を図5に示す。大まかに見ると、「②(Bさんの)担当教師との遊び」から「④友だちと(Bさんの担当以外の)教師等との遊び」に移行して行ったといえる。

単元初期は、「②担当教師との遊び」の比率が高く、主に担当教師が行動を共にしながらの支援が中心となっている。様々な遊具で遊びながら、Bさんの好きな遊具を見つけ、Bさんに合わせて遊具や支援を工夫した時期であったといえる。

その後、「⑤友だちと担当教師の三者での遊び」の比率が高くなった。担当教師を媒介として、友だちと共に活動する様子が見受けられるようになった。この頃から、「ふうせんトランポリン」に一緒に乗ってBさんを揺らしたり声をかけたりする友だちが出てきた。

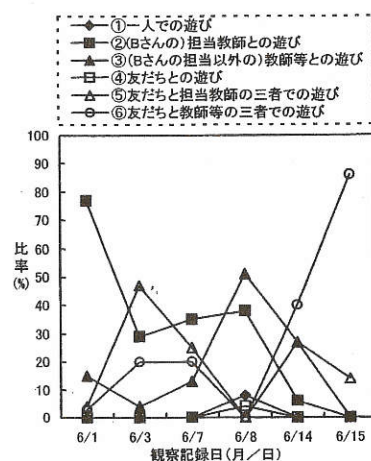


図5 「Ⅰ遊び」の小カテゴリー別比率の推移

そして、「③教師等との遊び」の比率が高くなった。担当教師を中心として、Bさんに合わせた遊び場を用意できたことにより、担当教師以外へとかかわりが広がった。

単元終盤になると、「⑥友だちと教師等の三者での遊び」の比率が高くなる。これは、集団の中でBさんが精一杯遊べる状況が整い、みんなと共に活動できるようになったことによると考える。

(4) 遊具別利用率の推移

遊具の利用頻度とその推移を図6に示す。単元の遊び場にはここに示した4つの遊具以外にもたくさんの遊具があったが、ここからもわかるように、Bさんは、「ふうせんトンネル」と「ふうせんトランポリン」を多く利用した。この二つの遊具は、肢体不自由を併せ持つBさんが、あまり動き回らずに、その場で遊べるものであることも影響していると考えられる。

特に、前半は「ふうせんトンネル」を利用する頻度が高く、後半は「ふうせんトランポリン」を利用する頻度が高かったこともわかる。

これは、上記(3)に記したように、単元初期はBさんと担当教師が行動を共にしながら遊び、より個別的に支援していたことが関係している。「ふうせんトンネル」は、その名前のとおり周りからは遮断され、中にある風船により集中できる環境である。その中で、Bさんの風船に対する興味・関心を探りながら、徐々に、友だちと一緒に楽しむ「ふうせんトランポリン」へ移行した。このように、単元を通して、より集団を指向しながら、Bさんの活動が用意され、支援が進められたことがわかる。

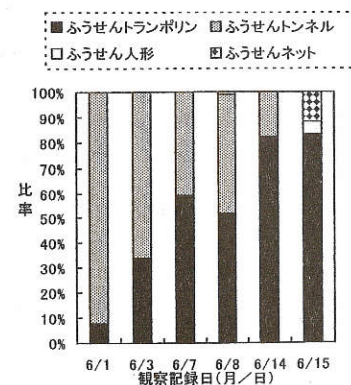


図6 遊具別利用率の推移

(5) 集団活動の授業づくりの推移

ここまで、Bさんに対する集団活動における個別の支援を中心に記したが、集団全体への視点として重視した物的・空間的環境の工夫の推移をまとめる。

図7は、物的・空間的環境の中でも、遊具に着目しその数の推移を示したものである。

単元初日の6月1日は、「ふうせんトランポリン」、「ふうせんトンネル」、「ふうせん工場」、「ふうせんボール」の4種類の遊具でスタートした。5日目の6月8日には、主にBさんが主体的に活動できるようにする手だてとして「ふうせん人形」を設置した。また、同日から、授業の途中に「ふうせんマン」によるダンスタイムを設けた。「ふうせんマン」に扮した教師のダンスをまねて楽しんだり、みんなでダンスをすることを通して、一緒に活動することの楽しさをより感じられるようになることが願われた。

6月14日には、遊ぶ頻度が少なくなった「ふうせんボール」を撤去し、新たな遊具として、「ふうせんネット」と「ふうせんポン」を設置した。この時点で、遊具は6種類に増加した。

さらに6月15日には「ふうせん飛ばし」を設置し、最終的には8種類の遊具による遊び場となった。

図7からもわかるように、日を追うごとに、遊具を増やしていった。これは、Ⅲ-3「集団活動と遊び」で記したように、「児童の興味や関心の変化に伴って環境条件も変わらざるを得ない。」や、「環境が最初に構成されたまま固定されていると、主体的な活動が十分に展開されない。」ということを踏まえてのものであった。

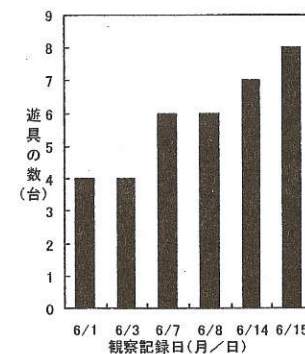


図7 遊具の数の推移

この他にも、児童一人一人の様子を見ながら、活動中のBGMの変更や風船の追加等、細かな工夫、修正が加えられた。

(6) 集団活動におけるBさんに対する支援のまとめ
最後に、本単元におけるBさんに対する支援について総合的にまとめる。

単元前半は、集団の中でも主に担当教師との活動が中心となった。「ふうせんひろば」に設置した様々な遊具で遊びながら、Bさんの興味・関心に沿って遊び場を工夫した。

特に、「ふうせんトランポリン」に乗って揺れることを楽しんでいることが表情からわかったと、そこを活動の拠点として遊ぶよう支援した。「ふうせんトランポリン」では、担当以外の教師や友だちのかかわりも多く見られ、集団でのダイナミックな活動へとつながった。

担当教師の記録によるBさんの様子からも、徐々に「ふうせんトランポリン」中心の遊びになっていることがわかる。また、「揺れが止まると起きあがり、座位になることがあった。」(6月7日)やの「降りてフロアで過ごす」と、『ふうせんトランポリン』の方を見ていた。(6月14日)、「10分間ほど揺れを楽しみ、フロアに降りると、再び視線が『ふうせんトランポリン』に向いた。今度は8分間ほど遊んだ後、先ほどとは違う場所で休憩する…と、大きく顔を移動して『ふうせんトランポリン』の方向に顔を向けた。」(6月16日)からは、「ふうせんトランポリン」を通して、Bさんの意思を伝えようとする様子が少しずつ明確なものになってきたことがわかる。

集団のかかわりについては、単元初期の担当教師中心のかかわりから、「数人の友だちが声をかけたり、揺らしたりしてくれた。」(6月4日)や、「激しい揺れの際にBさんが笑う様子を見たDさんが思いつき跳んで揺らしてくれた。」(6月14日)、「Cさんと2人で乗る場面があった。お互いに、じっと見つめ合いながら揺れを楽しんでいる様子が見受けられた。」(6月16日)等、担当教師以外の教師や友だちのかかわりへの広がりが見られた。

その際には担当教師が共に活動し、担当教師以外の教師や友だちとの媒介としての役割を担っていた。このように、Bさんへの支援に熟知した担当教師が寄り添いながら他のかかわりを広げていくことは、頻繁な支援を必要とする児童生徒の支援として大切なことであると考えられる。

V 研究のまとめ

1 成果

(1) 「領域・教科を合わせた指導」の理解について

本研究は、「領域・教科を合わせた指導」の概念を整理するところから始めた。知的障害教育における「合わせた指導」の源流は、より生活に根ざした教育を指向したものであり、通常の教育における系統的な教科を合わせて構成する意とは異なるという教育課程上のシステムが、その歴史的経過を振り返ることでより明らかになった。このことで、「領域・教科を合わせた指導」の授業づくりの視点がより明確になった。

(2) 頻繁な支援を必要とする児童生徒にとつての集団活動の意義について

本研究では、頻繁な支援を必要とする児童生徒にとつての集団活動の意義についても整理した。特に、集団活動の授業づくりの際には、「物的・空間的環境づくり」に着目し、頻繁な支援を必要とする児童を含めて、全員が同じ場所で一緒に活動できる状況を整えることの大切さを実感した。

本研究で実施した知的障害養護学校における事例研究でもこの点に留意した。例えば、本単元では「風船」を取り上げたが、これは、その軽さや柔らかさ、感触、これまでの遊びの経験等から全員がそれぞれの楽しみ方により活動でき、同じ場所で一緒に活動できる状況づくりに有効であった。

また、「ふうせんひろば」に設置した遊具は、児童一人一人が精一杯遊べるように製作し、日々改善を重ねた。その結果、単元の中頃にはそれぞれに好きな遊具を用意でき、精一杯遊ぶ姿が見られるようになった。同時に、友だちや教師とかかわりあいながら一緒に遊べるようにという観点での遊び場づくりも心がけた。特に、「ふうせんトランポリン」は「ふうせんひろば」の中心となる遊具として、互いに揺らし合ったり、揺らしてもらったりしながら遊ぶ姿が見受けられた。さらに、「ふうせんトランポリン」を中心としての遊び場の配置を整えていったことにより、その上で遊びながら、他の遊具で遊ぶ仲間の様子を見たり、次の遊びを構想したりする様子も見られた。

本研究において、対象児としたBさんに対しても同様に物的・空間的環境を検討した結果、単元後半には、好きな遊具で存分に楽しんでいる姿や、好きな遊具の方向を意識している姿、友だちと一緒に活動する姿等が見受けられるようになった。

このように、児童一人一人が「自分から」「自分で」

活動する姿や仲間とかかわりあいながら活動する姿を実現するために、遊具や支援を工夫し物的・空間的環境を整えることは、全員が同じ場所で一緒に活動できる状況づくりにつながった。

(3) 知的障害養護学校における事例研究について

上(2)に記した通り、本研究の一環として実施した事例研究により、「領域・教科を合わせた指導」による集団活動の意義を確かめることができた。

「領域・教科を合わせた指導」の概念及び集団活動の意義を踏まえ、特に物的・空間的環境づくりの面から児童一人一人への支援を考えたことで、集団活動における支援の視点がより明らかになり、手だてが講じやすくなった。また、そのことにより、頻繁な支援を必要とする児童も共に活動できる状況を整えることができ、集団活動の授業づくりはより充実したものとなった。

さらに本単元は、単元の計画・構想の段階から児童一人一人の興味・関心に着目し、全員が存分に活動できる状況を整えることに力を注いだことや、単元中日々授業者による授業の検討を行い、遊び場を改善したり、個別の支援を授業者全員で共有したりしたこと、より充実した実践になったと考える。

2 課題

(1) 「領域・教科を合わせた指導」の理解について

本研究で整理した「領域・教科を合わせた指導」の概念を、実際の授業によって実践化し、その実践を積み重ねていくことが今後の課題である。

また、本研究で扱った領域を越えるところではあるが、知的障害教育において「領域・教科を合わせた指導」と「領域別・教科別の指導」の関係を整理していくことも課題である。

(2) 頻繁な支援を必要とする児童生徒にとつての集団活動の意義について

頻繁な支援を必要とする児童生徒も、みんなと一緒に活動できる状況を整えていくことは今後とも継続して考えていきたい。

頻繁な支援を必要とする児童生徒の将来の自立と社会参加に向けて、授業の中でみんなと一緒に活動できる環境をいかに整えていくか、また、その環境づくりの視点を授業から学校生活全体へ、そして社会生活へとつなげていきたいと考える。

(3) 知的障害養護学校における事例研究について

今後も「領域・教科を合わせた指導」の概念と頻繁な支援を必要とする児童生徒にとつての集団活動の意

義を踏まえた授業づくり積み重ねていきたい。

より現実味のある活動を通して全員が一緒に活動できる状況を整え、その中で子ども主体の活動を求めていきたいと考える。

【謝辞】本研修の機会を与您にたぐと共ニ研究にあたり貴重な御教示をいただきました山形県教育委員会、山形県教育センター、山形県立米沢養護学校の皆様ニ心より御礼申し上げます。また、直接御指導いただきました山形県教育センター高橋秀一特殊教育部長に重ねて御礼申し上げます。

主な文献

- 文部省、(2000)、盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説一総則等編一、海文堂出版株式会社。
- 文部省、(2000)、盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説一各教科、道徳及び特別活動編一、東洋館出版社。
- 名古屋恒彦、(1996)、生活単元学習の分析的検討(1)一質的検討を可能にする授業分析法に関する考案一、日本発達障害学会、発達障害研究、18(3)、pp.209-217。
- 名古屋恒彦、(1997)、生活単元学習の分析的検討(2)一子どもの主体的活動を促す対応に着目した授業分析一、日本発達障害学会、発達障害研究、18(4)、pp.285-293。
- 名古屋恒彦、(2002)、知的障害教育における「教育課程2重構造論」の課題、岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要、1、pp.33-42。
- 小出達、(2004)、子ども主体の豊かな学校生活の実現一「分けない」自然で実際の活動を軸に一、発達と教育、全日本特殊教育連盟、563、pp.4-6。
- 太田正己、(2004)、教科別の学習における支援の在り方、発達と教育、全日本特殊教育連盟、565、pp.4-7。
- 全日本特別支援教育連盟編、(2002)、教育実践でつづる知的障害教育方法史、川島書店。
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所、(2004)、プロジェクト研究(平成13年度～平成15年度)、21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究。
- 湯浅恭正、(2004)、授業実践と集団づくり、藤井聰尚編、特別支援教育とこれからの養護学校、ミネルヴァ書房、第8章第1節、p.168。
- 緒引朝香(他)、(2003)、多様な障害を有する児童の集団での活動の在り方について一『見る聞く遊び』集団の中で育つ個々のかかわりの変化一、国立久里浜養護学校、教育実践研究報告、20、p.168。
- 山形県教育センター、(2000)、「総合的な学習の時間」の考察、研究報告書、67。
- 森隆夫、高野尚好編、(1985)、合科的指導の展開、現代小学校学級担任事典、18、ぎょうせい。
- 木原健太郎編、(1977)、総合・合科的学習の教育課程化、明治図書。

3 知的障害を伴う自閉症傾向のある生徒への適切な教育的支援の在り方について

～ 生徒の得意な認知処理過程を取り入れた授業作りを通して ～

山形県立上山高等養護学校
教諭 丹羽 祐美子

研究主題

知的障害を伴う自閉的傾向のある生徒への
適切な教育的支援の在り方について
～生徒の得意な認知処理過程を取り入れた授業作りを通して～

研修生氏名 丹羽 祐美子
所属校 山形県立上山高等養護学校
指導者 五十嵐 隆夫
研修期間 4月1日～9月30日

I 主題設定の理由とねらい	1
II 研究仮説	1
III 研究の方法	1
IV 研究の内容	
1 自閉症についての理解	1～3
2 心理検査について	3～4
3 知的障害についての理解	4～6
4 授業実践	6～10
V 研究のまとめ（成果と課題）	10

I 主題設定の理由とねらい

本校は軽度の知的障害のある生徒が、卒業後の社会自立を目指して学んでいる高等養護学校である。知的障害だけでなく様々な障害を併せ持つ生徒が増えてきているが中でも自閉的傾向のある生徒が大変多くなってきている。それらの生徒は集団活動の中で、場を考えずに衝動的、突発的な言動をとったり、しつこく同じ言葉を繰り返したりするなどの行動や、集団に入れない状況になることなどがあり、それぞれに障害の特性に応じた対応が不可欠である。

「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～」(文部科学省, 2001. 1)の提言の中で「知的障害を伴う自閉症については、知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされない場合もあり、知的障害と自閉症を併せ有する児童生徒に対して、この障害の違いを考慮しつつ、障害の特性に応じた対応について今後も研究が必要である」等の指摘がなされている。また、「知的障害養護学校に多く在籍している自閉症の児童生徒に対する適切な指導法の開発が求められている」ことが「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(文部科学省, 2003. 3)等の報告でも指摘されている。

高等養護学校での3年間は、幼児期における成長や変化のめざましい時期に比べれば障害の特性が大きく変容する時期ではないかもしれない。また一方では、自閉的傾向のある生徒の中には卒業学年になると心理的に不安定になり学習に集中できなくなる生徒もいる。社会生活への出口に直面することから、高等養護学校の生徒にとって卒業後の社会へのスムーズな移行は最も大切な課題である。自分をしっかり見つめ目的をもって落ち着いて学校生活を送ることができるよう、支援していきたいと考える。

また、生徒の実態をふまえた上で、どのように支援方法を見出していくかについては、近年、心理教育アセスメント(評価)としてのK-ABC検査が幅広く活用されている。本研究においても、この検査に視点を置き、生徒の得意な認知処理過程を把握し、適切な支援方法を取り入れていくことで、生徒が課題を理解し主体的に学習に取り組めるようにしていきたい。社会人として望ましい社会参加を実現していくためにも、高等養護学校在学中におけるより効果的な支援の在り方について研究を行っていきたいと考え、本主題を設定した。

II 研究仮説

自閉的傾向のある生徒の行動や各検査を通して実態を把握し、本人の得意とする認知処理過程を取り入れた適切な教育的支援を行えば、生徒が意欲的に学習に取り組めるようになり充実した学校生活を送ることができる。

III 研究の方法

(1) 基礎研究

- ・自閉症等に関する資料、文献による研究
- ・関連する研修会への参加

(2) 実践研究

- ・心理検査の実施、分析(K-ABC検査・群読テスト・ハッテリー、WISC-III)
- ・心理検査から得た認知処理特性に基づく学習、生活場面における支援の在り方についての検討。授業実践及び、結果のまとめ。

IV 研究の内容

1 自閉症についての理解

(1) 自閉症の原因

1943年にカナリーが発表した論文では、11名の症例を発表し、「早期幼児自閉症」と命名した。この中で、症状の形成に家庭的な環境要因が関係していることを示唆し、1960年代までこの説が主流となった。その後も様々な説が唱えられてきたが、まだ決定的なことはわかっていない。現在では、脳の中枢神経系の機能障害を基礎にもつ特異な発達障害として考えられている。

(2) 自閉症の特性

通常は3歳くらいまでに起こってきて、3つの特徴的な症状で定義される。

- ①他者との相互的な関わりをもつことの困難
- ②コミュニケーションの質的な偏り
- ③限られた常同的な行動(同じ動作の反復や、一定動作へのこだわりなど)

この3つの特徴的な症状は行動異常として現れるために、自閉症はそれらの行動で定義される行動的症候群である。この症状は年齢により変化していくため、発達障害とされている。

3つの症状について以下にまとめる。

①について [社会性の発達不全]

- ・人との関わり合いの質の評価が重要
知能に関係なく相手は何を考えているのかというのかが相手から自分はどう見えるのかといったことを肌で感じ取ることができない。
- ・相互的、発展的な人間関係を築くことができない。一方的な人間関係のみ。
- ・年齢相応の常識の獲得が困難。

②について [コミュニケーションの質的障害]

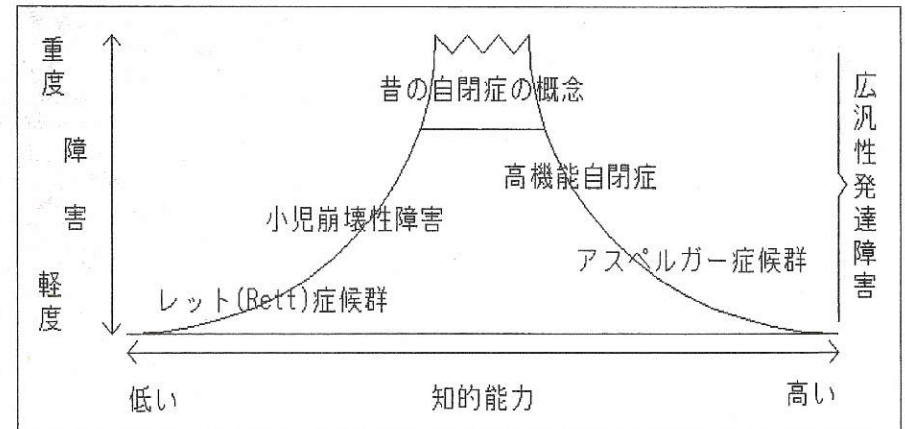
- ・言語能力では説明がつかないような奇妙さ、ちぐはぐさ、やりとりの困難。
- ・相手のもっている情報に配慮して話せない(健常児であれば年長ならできる)
- ・発音が一方的。
- ・ペダントリー：四字熟語・大人びた口振
- ・話題の偏り・話題を合わせられない。
- ・視線、表情、ボディランゲージの意味の読めなさ、ぎこちなさ。

③について [イメージネーション障害]

- ・目の前にない事象を想像しにくい。
- ・予測通りを好む。
- ・興味、関心が広がりにくい。

(3) 自閉症の診断基準

自閉症の3つの必須の行動症状はどのような行動を示すかという取り決めを具体的に記載したものを自閉症の操作的診断基準と呼んでいる。現在、これを定義している世界的に影響力の大きい診断分類の体系が2つある。



[図1 現在の広汎性発達障害の概念]

引用:杉山寛志 編 (2003) 特別支援のための精神 神経医学より

広汎性発達障害に分類されるものの中でも、高機能自閉症とアスペルガー症候群は、最近になって知られるようになった障害だが、分かり難い障害でもある。100～200人に一人ぐらいいると言われている。これらに関する定義を示す。

・高機能自閉症の定義

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の

- ・世界保健機構から出されている国際分類体系 (ICD; International Criteria of Diseases) の改訂第10版(ICD-10)
- ・米国精神医学会による診断基準(Diagnostic and Statistical Manual) 1994年版(DSM-IV)

自閉症は、DSM-IVにおいては、広汎性発達障害(PDD)の一類型として位置づけられており、この中では自閉性障害と名づけられている。

(4) 広汎性発達障害(PDD)

広義の自閉的な発達障害を総称する概念として確立してきた。「相互的な社会的関係及びコミュニケーションのパターンの質的障害、および制限された常同的で反復的な興味と活動によって特徴づけられる障害の群である。大部分の例では発達は幼児期から異常であり、わずかな例外はあるが、生後5年以内に明らかになる。通常、ある程度の全体的な認知能力の障害があるが、障害は個人の精神年齢からは偏った行動について定義される。」

(ICD-10より)

遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。3つの症状を以下にまとめる。

①について

加齢に伴って変わっていく。

かかわらない・無関心→一方的なかかわり→高学年以降に自信を失い再びかかわれなくなることもある。

②について

エコラリア・ジャーゴンなどの明らかな所見は目立たないことも多い。新作言語・比喩表現を家庭内だけで使うという子もいる。

③について

常同運動は高機能自閉症では見られないことも多い。リラクセーショングッズをもつなど感覚刺激への没頭は多い。決めごと、興味の偏り、感覚刺激への没頭とも、人前では控えている例も多い。

・アスペルガー症候群の定義

アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。

本定義は、DSM-IVを参考にした。

(文部科学省 2003年)

(5) 疫学

自閉症の頻度については、欧米の疫学的研究 (Lotter, 1996) では4~5/10,000人程度とされていた。近年の日本の調査結果をはじめ世界的にも自閉症の頻度はおよそ人口1,000人中に1人程度と推定される。最近の調査で、頻度が上昇している理由は、診断基準の幅が広がったこと、自閉症への関心が高まり、早期発見の体制が充実したこと、産科学の進歩によって、以前なら重篤な脳障害を受けたであろう子どもがより軽度の脳障害の段階で救われ、それが逆に自閉症を生み出す多くの因子の一つになった可能性がある。 (「自閉症診断の発達」より)

自閉症には、認知の発達に大きな偏りがある。だから、学習面や行動面に様々な困難が生じる。一人一人の特徴に応じた対応をすることが大事である。認知の状態を的確に把握することは、容易いことではないが、認知発達の一側面を標準化された検査でとらえることができる。

2 心理検査について

子どもの認知特性を把握するために、知能検査や発達検査、認知検査などの心理検査が使われている。目的や対象年齢によって様々な検査が開発されているが、一般的に心理検査をする場合は、単独の検査ではなく、いくつかを組み合わせて実施する。今回は高等部の自閉傾向のある生徒らが対象なので、次の二つを取り上げた。各検査の概要をまとめる。

(1) WISC-III検査について

WISC-III検査の特色

アメリカのウェクスラーによって開発された知能検査の一つである。幼児用、児童用成人用といくつ

もの知能検査を開発している。WISC-IIIはWechsler's Intelligence Scale for Children-Third Edition (ウェクスラー式児童用知能検査第三版) の略である。日本では1998年に標準化され、現在日本国内の医療、心理、教育の場面で高機能自閉症の子どもの診断や評価のために多く使われている知能検査である。

(2) K-ABC検査について

① K-ABCの特色

K-ABC検査は、1983年、アメリカのカウフマン博士夫妻によって作成された個別式知能検査である。日本では1993年に標準化され、現在、通常児だけでなく、LD児、ADHD児等の軽度発達障害児への個別式検査として最も多く活用されている。

従来の検査法では、知能指数 (IQ) のみが強調されていたが、K-ABCでは子ども一人一人の認知処理様式の特徴を把握することが可能である。子どもの得意な認知処理様式を生かした指導方略を導くことができるという点で、注目を集めている。

② 認知処理様式

個人が外界からの刺激や情報を受け止め処理するときに用いる認知活動の様式・方法を認知処理様式という。スパーリーの大脳半球機能化に関する研究をはじめとする、ルリア、ダス、カウフマンらのそれぞれの研究などによって、人間の認知処理様式には、継次処理様式と同時処理様式という2種類があることが知られている。

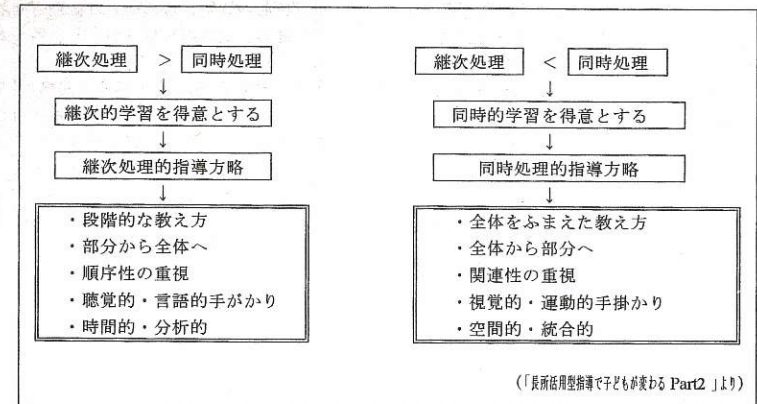
通常はこれら2種類の認知処理様式はバランスよく発達するが、発達障害のある子どもや学習につまずきを示す子どもの中にはアンバランスがある。そのような場合には、その子どもの得意な処理様式に訴える指導方略を用いる必要がある。継次処理の強い子どもには継次処理的指導方略が、また、同時処理の強い子どもには同時処理的指導方略が有効になる。これら2種類の指導方略における基本原則を比較対照すると図3のようになる。

③ K-ABC検査の適用年齢

K-ABCの適用年齢は2才6ヶ月から12才11ヶ月となっている。しかし、適用年齢を超えている子どもでも、知的発達の遅れなどの何らかの理由で認知処理の水準が12才11ヶ月以下である場合には、認知処理様式の特徴を調べるという目的で、K-ABCの実施が可能である。

適用年齢を超えている場合は、下位検査の粗点からそれぞれの相当年齢を調べ、相当年齢の中央値を仮の「修正年齢」として評価点を求める。

対象の生徒は高等部2年生なので、これに基づき特別な手続きを行う。



〔図2 得意な認知処理様式を生かした指導方略の5原則〕

(3) 認知処理過程について

分析型 (継次処理) の行動特徴	全体型 (同時処理) の行動特徴
1. 情報がスモールステップで順序よく提示されたとき、集中して学習する。 2. 筋道立てられたものに、よく反応する。 3. 問題を系統立てて解決する。 4. 系統的・論理的に情報を処理する。 5. レシピにある食材の計り方や物を組み立てるための説明など、正しい手順にきちんと着目する。 6. 日付、名前、具体的な名称などの事柄を学習することを好む。 7. 発音の学習がたやすくでき、その法則を理解し適用できる。 8. 文章を読むとき、批判的・分析的である。 9. 物語の詳細な内容を把握することができる。	1. 情報が全体として提示されたとき、集中して学習する。 2. 直感的に反応する。 3. 想像やユーモアを好む傾向にある。 4. 情報を主観的に、しかもあるパターンに沿って処理する。 5. 物語全体に興味を示し、個々の事柄には注目しない。 6. 日付、名前、具体的な名称を記憶することが苦手である。 7. 新しい未知の単語を理解するとき、しばしば物語の文脈を利用する。 8. 種々の物語を活用すると学習が容易になる。 9. 物語の概要を簡単に確認できる。

〔表1 分析型 (継次処理) と全体型 (同時処理) を見分ける一般的な行動のチェックリスト〕 (藤川, 2000)

上記の表は、カルバラによる英語の読みに関する一人一人の子供の学習スタイルを分析し、それぞれに属する子供の行動特徴を項目として整理したものである。このようなチェックリストを使用して、それぞれの項目のどちらが一人一人の子供に多くあてはまるかを、他者や自己評価により確かめることができる。

軽度の知的障害のある本校の生徒は、生活場面や学習場面を考えると大方、全体型 (同時処理) の行動特徴に該当すると思う。知的に高い自閉傾向

のある生徒の場合は6の日付、名前、具体的な名称などの事柄を学習することを好むという傾向があるが、その他は全体型である。知的障害特有の認知の困難さや教科の特性もあるが、生徒の認知の特徴をふまえて授業を組み立てることは意義があると考えられる。

3 知的障害についての理解

(1) 知的障害の定義

① アメリカの学会でのとらえ方

知的機能の制約があること、適応スキルの制約

があること、18才以前に起こっていることを診断基準の柱としている。適応スキルは、概念的スキル（言語の理解と表現、読み書き、金銭など）と社会的スキル（人間関係、責任感、自尊心など）と実用的スキル（身辺処理、家庭生活、仕事など）の三領域で構成され、このうち一領域以上に制約があるかをとらえる。（アメリカ精神医学会 2002.6）

② 日本の「就学指導の手引き」でのとらえ方
知的障害とは、「発達期に起こり、知的機能の発達に明らかな遅れがあり、適応行動の困難性を伴う状態」をいう。

レベル	知的水準	割合
軽度	I Q 5 0 ~ 6 9 （成人では、精神年齢 9 ~ 1 2 歳）	2 2 . 2 %
中度	I Q 3 5 ~ 4 9 （成人では、精神年齢 6 ~ 9 歳）	2 3 . 6 %
重度	I Q 2 0 ~ 3 4 （成人では、精神年齢 3 ~ 6 歳）	2 8 %
最重度	I Q 2 0 未満 （成人では、精神年齢 3 歳未満）	1 3 . 8 %
	不明	1 2 . 2 %

〔表2 知的障害の下位分類（ICD10 WHO,1993）（割合はH12知的障害児（者）基礎調査による）〕

（2）障害のとらえ方 名称めぐって

1923年以前には精神医学分野では白痴、教育分野では低脳児が総称用語として使用されていた。また、低格児、精神遅鈍児、病的低脳、智力欠損、痴愚などの表現がある。分類には白痴、痴愚の2分類が多い。1923年以降は精神薄弱が全面にできるようになった。「精神薄弱」は長く使われてきた法律用語であったが、昭和40年代末ごろから差別語として問題にされるようになり廃止された。1999年4月1日からは「精神薄弱」から「知的障害」への名称変更が行われた。

内因性 — 外因性	内因性は遺伝性によるもの。 外因性は環境性または獲得性によるもの。 外因性的原因・・・感染症、 炎症（腸炎、肺炎、トキソプラズマ、梅毒、化膿症） 薬物、毒物による中毒（有機水銀、一酸化炭素、鉛） 栄養障害、代謝異常（低血糖、低酸素血症、血酸不適合による新生児重症症候群） 物理的損傷（放射線、低酸素症、外傷）
生理型 — 病理型	病理的機制的有無という観点からの分類。 生理型は病理的機制をもたないで生じるものだが、未知の病因が存在しうるので、原因不明として診断されることになる。
先天性 — 後天性	病因の発生または作用によって分けたもの。 出生時点の前を先天性、出生後を後天性に分類する。

〔表3 原因による知的障害の分類〕

（4）知的障害の学習上の特性

学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の場で応用されにくい、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十

- ・発達期（一般的には18歳以下）
- ・精神機能のうち、情緒面とは区別させる知的面に同年齢の子どもの平均水準より、明らかに遅れがあることを意味している。
- ・適応行動は、「他人との意思の交換」「日常生活や社会生活」「安全」「仕事」「余暇利用」などに関する機能として考えられ、それらがその年齢で一般的に要求される状態までに至っておらず、全体的な発達の遅れとして現れていることを意味している。

「就学の手引き」(H14 文部科学省特別支援教育課)

（3）原因による知的障害の分類

知的障害が生じる原因は、まだ十分に明らかになっているわけではない。知的障害のある人の30～40%の人については、たとえどんな検査を行ったとしても、その原因を明確にすることはできないといわれている。しかし、知的障害をともなうような身体的疾患や異常、および危険因子についてはある程度のことが明らかになっている。

病因の有無や、時期、その原因により障害内容を区分することで多様な障害を整理することができる。

分に育っていない、実際的な生活経験が不足しがちであるとともに、抽象的な内容より、実際の・具体的な内容の指導がより効果的である。

（5）知的障害のある子の教育にあたっての基本的な心構え

- ①障害があっても育つ道筋は非障害児と基本的に同じ（障害は個性である）
子供の発達の道筋についての知識が有効
- ②「標準モデル」をおしつけない
- ③自己実現を目標とする
- ④子供の要求や思いを最大限尊重—信頼感を作り出すこと
- ⑤自己肯定感を育てる
- ⑥自発活動を気長に待つ
- ⑦問題行動（気になる行動）については、対症療法（叱って止めさせる）は厳禁
- ⑧MA（発達年齢）だけでなくCA（暦年齢）にも配慮（プライド、人権問題）
- ⑨特別扱いはいらない

（6）自閉症の子の教育にあたっての基本的な心構え

- ①知的障害児の場合の9つの項目は自閉症障害児にもあてはまる。
- ②外部の刺激の受け止め方が独特な場合がある。
常識をあてはめない。
- 例 他人の視線がこわい
特定の子供の声を極度に嫌う
特定の化粧品の臭いを極度に嫌う
初めての環境を極度に嫌う
野菜を極度に嫌う
- ③強い信頼関係が成立するまで指示は出さない
- ④あいまいな指示はださない
- ⑤視覚的なコミュニケーション手段の利用（聴覚的情報処理が苦手）

知的障害をもつ自閉的傾向のある生徒を対象とした授業づくりにおいて、心理教育アセスメントによる生徒の得意な認知処理過程を取り入れた手だてを考えたわけだが、知的障害や自閉症の教育にあたっての基本的な心構えと共通していたので参考にした。

今回の授業実践で特に配慮したこと

- (5)ー③ 自己実現
- (5)ー④ 子供の要求や思いを最大限尊重
- (5)ー⑤ 自己肯定感を育てる
- (5)ー⑧ 生活年齢をふまえてプライドを傷つけない
- (6)ー④ あいまいな指示でなく具体的に示す（もう少し—あと10分）
- (6)ー⑤ 視覚的なコミュニケーション手段の利用

4 授業実践

（1）はじめに

ほとんどの生徒が小、中の特殊学級からの入学であるが、社会とのつながりを考えたときに、自己肯定感をもつことや育てていくことは容易なことではない。自分を肯定するには自分や自分の周りの人、他人を受け入れるということであり、理解力のあるなしに関係なく意欲をなくしたり、停滞してしまったりするということがある。夢をもつ、夢を語ることを通して生徒が自分の気持ちや考えを表現できるようにしたい。自分の夢を表現できる＝自己肯定感をもつという点でそこから始まるものがあるのではないかと考えている。

研究仮説の元に、自閉傾向のある生徒の得意とする認知処理過程を取り入れ、授業の中でどう生かしていくかを検証する場としたい。

（2）対象児の実態

事例1 A（自閉的傾向）

① 生徒の様子 〔行動面〕

自分から仲間に関わりようとする行動はあまりないが、集団の中で落ち着いて過ごすことができる。

電車が好きで、乗ることはもちろん車両や、場内アナウンス、時刻表など、それに関わるものすべてに興味関心がある。通明けや週末など、電車で通学した際の興奮がおさまらないことと、家庭内で落ち着けないことがあると、学校生活に入り込めないときがある。気分が高揚し興奮状態になったときや、反対に気分が不安定なときには分厚い時刻表を見ることで精神を安定させるようにしてきた。よって机上には時刻表が常時置かれている。

〔学習面〕

常にメモ帳を携帯し、聴覚からの情報をすべて自分からメモを取っている。正確に聞き取っていることから、本人が得た情報を視覚的に確認をするための手段と考えられる。国語の授業における聞き取りでは、言葉の正確さだけでなく内容の理解もできる。

〔心理アセスメントに関する解釈〕

② K-A-B-C検査の結果と解釈

本生徒は生活年齢が16才3ヶ月である。適用年齢範囲外であるため、特別な手続きにより補正年齢を8才9ヶ月とし、処理を行った。

i 継次処理尺度と同時処理尺度の結果と解釈

継次処理の標準得点 90±9

同時処理の標準得点 109±8

1%水準で同時処理が有意な差を示している。また、継次処理の2項目は平均値であるのに対し、同時処理の3項目の下位検査では、平均を上回っている。

従って、本生徒は継次処理よりも同時処理の方が優れていると解釈できる。

- ii 認知処理過程尺度と習得度尺度の結果と解釈
- | | |
|---------------|---------|
| 認知処理過程尺度の標準得点 | 100 ± 7 |
| 習得度尺度の標準得点 | 141 ± 5 |

ディスクレパンシは41となっており、習得度が同時処理標準得点より1%水準で有意に優れている。16才の生徒を8才9ヶ月で補正しているため、生活経験や学習経験による影響があるため、この結果は当然である。特に下位検査の〈ことばの読み〉は3SD以上高く突出している。

iii プロフィール分析表による結果と解釈

有意に強い下位検査は〈模様の構成〉であり、有意に弱い下位検査は〈手の動作〉〈視覚類推〉であった。

プロフィール分析表による能力と影響因の仮説候補により、仮説としてあげられるものは「影、認知スタイル」だけである。

K-ABCの結果からは、習得度>同時処理>継次処理の関係が見られた。特に習得度は生活年齢の高さから、これまでの学習経験によるものと考えられる。WISC-IIIの検査結果からは、数値の上では動作性よりも言語性が高い値を示しているが、有意差はない。動作性の各下位検査に置いてのばらつきが大きいと考えられる。

下位検査の結果からは、K-ABCの〈模様の構成〉、WISC-IIIでは〈絵画完成〉に強さを表す結果が示された。両手を使った検査時の集中力からも動作性のあるものが強い傾向にあると推測される。同時処理の指導の方略を用いて指導を行うことが効果的であると考えられる。同時処理の下位検査における、模様の構成、絵の統合、位置探しも平均を上回っていることから、指示できる。

③ WISC-III検査の分析と解釈

検査結果より、言語性IQ74、動作性IQ69、全検査IQ68

群指数を見ると言語理解76、知覚統合79、注意記憶76、処理速度66であった。

仮説として取り上げたこと、その理由を述べる。
・下位検査〈絵画完成〉が高いことから同時処理に強いということが指示される。

④ 総合解釈

K-ABCの結果からは、習得度>同時処理>継次処理の関係が見られた。特に習得度は生活年齢の高さから、これまでの学習経験によるものと考えられる。WISC-IIIの検査結果からは、数値の上では動作性よりも言語性が高い値を示しているが有意差はない。動作性の各下位検査に置いてのばらつきが大きいと考えられる。

下位検査の結果からは、K-ABCの〈模様の構

成〉、WISC-IIIでは〈絵画完成〉に強さを表す結果が示された。両手を使った検査時の集中力からも動作性のあるものが強い傾向にあると推測される。同時処理の指導の方略を用いて指導を行うことが効果的であると考えられる。

(3) 授業について

1 題材名 「自分の将来のことを考えよう」

2 目標

- (1) 自分の気持ちや考えを表現することができる。
- (2) 授業に集中し、自分の将来を考えることができる。

3 指導にあたって

(1) 題材について

自立活動の時間は、将来生活するであろう環境を予測した上で、安定した生活を送るための能力の獲得を図るために個別の指導計画を組んで学習している。自立活動の5つの区分(22項目)の中の一つであるコミュニケーション、「状況に応じたコミュニケーションに関すること」の中にもコンピュータを活用してコミュニケーションができるように指導することや、生徒がそれぞれの場において、それぞれの実態に応じて話し言葉や各種の文字・記号・コンピュータ等の機器などのコミュニケーション手段を活用し、主体的により多くの人ととのコミュニケーション活動が活発に行え、積極的な参加を可能にする基盤にすることなどが大切であることが明記されている。

本校では、教育課程の中で年に2回、在学中に計6回の現場実習を行っている。事前の学習では、働くことの意義を含めて、会社について(組織、場所、仕事の内容)、通勤練習など1週間をかけて行っている。事後学習では、実習をふり返って、反省や自分の課題をまとめ、互いに発表をすることで、以後の学校生活にそれを生かしていくことができるようにしている。知的障害をもつ生徒にとって、働くことの意義や態度、関心を高めるために体験を通して学んでいくための現場実習だが、機会を捉えて自分を見つめ将来の自分の生き方を考えさせていくことも大事であると考えている。

実習を終え自分の将来について考えさせていくのに適した時期であると考えこの題材を設定した。

(2) 生徒について

高校2年生の5人である。この生徒達は、心理的な安定やコミュニケーションにおいて課題がある。この時間では自分の考えを表現する手段の一つとして、パソコンを使っている。文字を書くことに苦手意識があったり、文章にするまで時間がかかったり、思いを表現できなかったりと実態はさまざまである。

パソコンを使うことによって、自分の気持ちを少しずつ、自分なりの表現で形にできるようになってほしいと考えている。

パソコン操作については、自分のホームページを作っているほど知識、技能が優れている生徒(A)が1名、あとの4名はパソコンに興味を持っていて、インターネットで調べたりできる。個人差はあるが、パソコンはそれぞれ自分で操作できる。

(3) 指導について

それぞれが、自分のペースで自分の思いを綴る道具としてのパソコンの利用をしているが、共通のテーマで、どこをどのように調べていくのか、操作するのが等は互いに聞きあって、関わりをもちながら学習できるようにしていく。また、自分の作品を発表したり、仲間の発表を聞いたりして自己を認めていけるようにしたい。

今回は指導の中に同時処理的な方略を取り入れて指導していく。同時処理を生かした方法で指導をするためには、5つの項目が重要視されているがその中でも、①全体をふまえた教え方を②全体から部分へ③関連性を重視する④視覚的・運動的手がかりを用いることを取り入れる。

①全体をふまえた指導(支援上の留意点 手立て①)

4 本時の指導

	学 習 活 動	展開の概要
		支援上の留意点(・)と Aの授業の様子(○)
5 校 時	1 始めのあいさつをする。	・前時の学習を振りかえることができるように、生徒がまとめたものをプリントアウトしておく。
	2 現場実習が終わっての感想を発表する。	○チャイムが鳴る前から、早く教室にきた生徒につられて黒板に張り出された作品を見て、喜んでいた。
	3 本時の学習内容を知る。	・課題を全体的にとらえられるように提示の仕方を工夫する。問題意識をもつことができるように、視覚に訴えるような画面を提示する。(手立て①)
	・「未来予想図」	○画面を見てすぐ反応した。 ・自分の将来の姿を思い描くことができるように、近い将来として「20才」と年齢を特定する。
	・20才のときのなりたい自分を図にまとめてみよう	・「未来予想図」の例を提示し、自分の将来像を考えるための項目を全体で確認していく。(手立て②) (働くところ、生活するところ、余暇、やってみたいことなど) ・図のレイアウトを提示する。 ○すぐに課題に取りかかることができた。 ・自分の将来についてどう考えているか。分からないで悩んでいるときには、相談のったりアドバイスをしたりする。(手立て③) ○順序を問わずどこから書いても自由としたことで、自分の書きやすいところから選んで、書いていた。 ・生徒Aには、課題の範囲内で、自分から調べたり、タイトルを変えたりして工夫して良いことにする。(手立て④)

完成図を提示し、全体的なイメージをもたせる。

近い将来として、年齢を指定して考えさせる。

②全体から部分へ(支援上の留意点 手立て②)

将来像という大きな完成図から、それを完成させるための項目を考え、焦点化して考えさせていく。

③関連性を重視する(支援上の留意点 手立て③)

項目毎に考えたものを、まとめていくことにより、それぞれが関連しあっていることに気付かせて、イメージしやすいところから広げられるように支援していく。

④視覚的・運動的手がかりを用いる

(支援上の留意点手立て④)

具体的な画像での提示や、思考段階でパソコンの操作を取り入れる。

(4) 研究との関わり

自立活動は個々の課題から出発し展開される学習であるので、どのような手立てを組んで指導を行っていくかを考えることが大切である。本研究に関わって、心理検査から得られた対象生徒(A)の得意な認知処理過程は同時処理であることがわかったので、それを指導にどう生かしていくかを検証する場としたい。

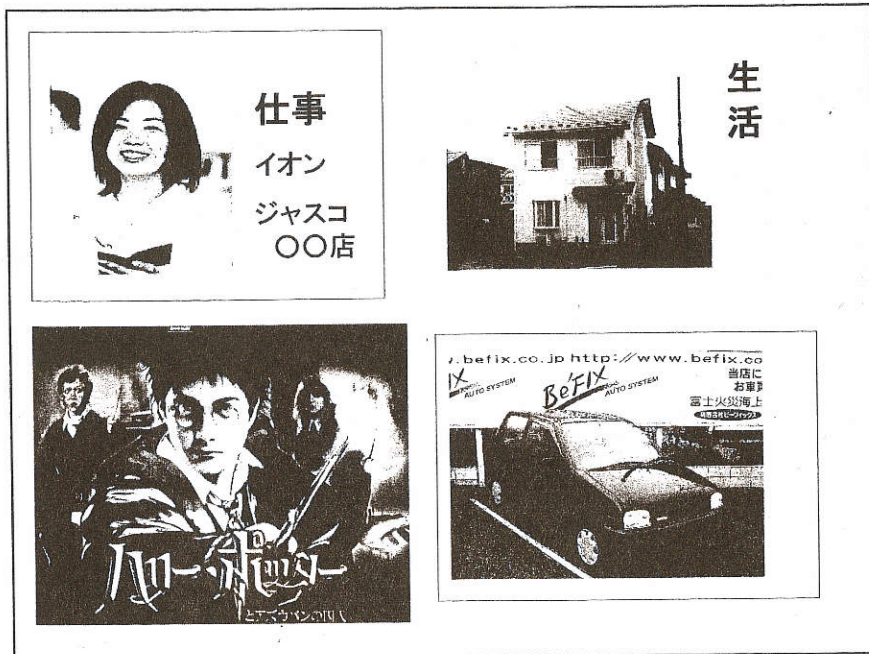
できた図を各自保存する。

4 発表をする。

5 まとめをする。

- 自分で枠のレイアウトを変えたり工夫していた。趣味の欄は自分のこだわりの車両を選び出しては、時間をかけて打ち込んでいた。
- ・できたところまで、全体で発表する時間を作る。
- 発表の順番を守って、友達の発表を黙って聞くことができた。
- ・授業を終えてのアンケートを準備する。

[図3 手立て①で提示した画面]



(4) 考察

対象生徒について手立ての有効性についてまとめる。

- ・手立て① 全体をふまえた指導

前時の授業を受けて、より分かりやすい課題把握のために、全体像をつかませるような提示の仕方、方法をとった。自閉傾向のある生徒は、想像する、イメージ化することが苦手であるため、提示した完成図は、文字はなるべく使わないようにし、画像を多く取り入れ、興味関心をもたせ視覚に訴えるようなものを準備した。また、より身近な存在である高校を卒業して2年目の先輩の今現在の姿を提示した。Aは画面を見てすぐに反応していた。指示と同時に、自分のフロッピーを入れ枠をよみ込んで作成していた。事後アンケートでは、Aは学習課題が「すぐわかった」と答えていた。

- ・手立て② 全体から部分へ

Aは「未来＝現在より上」「予想＝あたりはずれ」などと質問に対しては自分なりに考えて答えていたが、4つの項目を提示すると静かに見ていた。全体的なイメージを捉えてから4つの項目を一つずつ見ていったことで、落ち着いて再確認できたようだ。

- ・手立て③ 関連性を重視する

Aは図の上の方から順序よく打ち込んでいたが、趣味のところに最も時間をかけていた。その最中に、教師が他の項目に対して質問すると必ずカーソルを移動し、少しずつ追加しながら打ち込んでいた様子が見られた。そこだけ独立している内容ではなく、最終的には、Aは自分の特技や趣味でもあるパソコンを活かして、それを仕事にもつなげていきたいし、

生活の場も考えたいとまとめた。自分の書きたいところを選んで自由に打ち込んでいたことから、作成の順序や順序性を重視しなかったことは有効だった。また、自分のイメージしやすところからそれぞれの項目に関連させて考えていくように支援したことも良かったのではないかと。

- ・手立て④ 視覚的・運動的手がかりを用いる

導入の段階で、課題を把握させるために、視覚に訴えるような具体的な画像を提示した。興味のある画面にすぐ反応するなど、全体を捉えることはできたようである。思考段階では、パソコン操作を取り入れた。操作技術は問題がないので、課題にのってその枠の中で、自分の技術を使って自由に書き込んでいく姿が見られた。HRでプリントを使っている授業などでは、書き出すまで時間を要したりなかなかまとめることができないのだが、操作しながらの思考はスムーズにできた。

(5) まとめ

成果と課題

- ・視覚に訴える提示の仕方を工夫したことにより、課題の把握につながった。
- ・運動的手がかりとしてパソコンを用いたが自分の気持ちを表現する一つの手段として、また、操作を聞いたり教えたりという仲間と関わる機会ができるという点で有効だった。
- ・Aの得意な認知処理過程を踏まえて、指導方略を用いた結果、意欲的に課題に取り組み、自分の気持ちを表現することができた。
- ・Aは授業の最後の発表場面では、順番を守ったり仲間の発表をきちんと聞いたりすることができないことが多かった。しかし本時においては、挙手で3番目に発表し、仲間の発表にも耳を傾けることができた。提示された枠の中で、自分の力で自分の課題を遂行できたことで、成就感をもち、それが心理的安定につながったのではないだろうか。個で作った作品を互いに発表し合える時間をきちんと保障し、成就感を共有できるような授業のまとめの時間の確保、自他共に認めあえる人間関係作りを大事にしていきたい。
- ・Aの得意な認知処理過程を踏まえた指導方略を用いて授業を実践したことで、生徒が意欲的に学習に取り組み、課題を遂行することができた。しかし、別の指導方略との比較検討、また、その他の生徒も学習に意欲的に取り組むことができたことについての検討などを今後行っていきたい。

V 研究のまとめ

研究を始める当初は、心理検査により、普段の行動観察からは見えない別の一面が見いだされ、その認知処理過程をつかめば、何かしら違った新しい支援法を見いだせるのではないかと考えていた。結果的には、いくつもの新しい方法を検証できたわけではないが、生徒一人一人に目を向け、それぞれの得意な面を生かしていくことや、一斉授業の中でも個に視点を置いて別の方略で指導してみること、生徒の実態や題材によって指導方略を工夫すること、手立ての後ろ盾となる理論など、多くのことを学ぶことができた。

成果と課題

- ・知的障害児の認知処理過程や、自閉症についての理解を深めることができた。
- ・生徒の得意とする認知特性を生かした指導方略を取り入れた授業実践を通してその有効性を検証することができた。
- ・日常生活場面（社会自立に不可欠な基本的生活習慣）における支援の在り方については実践することができなかったため、現場に戻ってからの個別指導の中で実施していきたい。
- ・個々の課題をとらえて小集団の中で個に焦点をあてて指導をしていくことも大事であるが集団の中で自他共に認め合い成長しあえる集団や、授業作りのあり方を更に研究していきたい。
- ・パソコンなどのIT機器は、生徒の興味関心が強く、課題遂行の道具として有効であることがわかった。しかし、環境、設備面で制約があるので、その他の運動的・身体的・体験的操作学習などの支援法、視聴覚機器の有効利用等も取り入れていきたい。

謝辞

この度、6ヶ月間という短い期間ではありましたが、県教育センターにおいて長期研修の機会を与えていただいたことに心から感謝いたします。教育センターでは、佐藤所長をはじめ、深瀬副所長、五十嵐指導主事、高橋特殊教育部長、たくさんの先生方からの御指導をいただき、本当にありがとうございました。これまでの研修を学校現場で生かすべく、生徒と共にがんばっていきたく思います。

参考文献・資料

前川久男・石隈利紀・藤田和弘・松原達哉編著

「K-ABC アセスメントと指導～解釈の進め方と児童の実際～」丸善メイツ（1995）

日本版K-ABC著者監修・藤田和弘・熊谷恵子・青山真二編著

「長所活用型指導で子どもが変わる～認知処理様式を生かす国語・算数・作業学習の指導方略

「長所活用型指導で子どもが変わる Part 2 ～国語・算数・遊び・日常生活のつまずきの指導

図書文化社（1998）

ローナ・ウイング著 中園／久保訳

「自閉症児」

川島書店

玉井収介著

「自閉児の行動」

日本文化科学社

太田昌孝・永井洋子 編著

「自閉症治療の到達点」

日本文化科学社

全国知的障害養護学校長会 編

「自閉症児の教育と支援」

東洋館出版社

内山登紀夫・水野薫・吉田友子編

「高機能自閉症・アスペルガー症候群入門 正しい理解と対応のために」

中央法規出版

全日本特別支援教育研究連盟 編

「自閉児指導のすべて」

日本文化科学社

「自閉症教育実践ガイドブック」

国立特殊教育総合研究所

「個別移行支援計画Q&A基礎編」

ジアース教育新社

有馬正高 監修

「発達障害の臨床」

日本文化科学社

有馬正高 監修

「発達障害の基礎」

日本文化科学社

小池敏英・北島善夫 著

「知的障害の心理学」

北大路書房

湯川良三 編集

「新・児童心理学講座」知的機能の発達

金子書房

山口大学教育学部附属養護学校研究集録（平成16年2月）

東條吉邦 編集

「自閉症とADHDの子どもたちへの教育支援とアセスメント」

国立特殊教育総合研究所

（平成15年2月）

（前期研修・6か月）

4 指導と援助の統合

～ ルールとリレーションのバランスを図る学級経営を通して ～

新庄市立日新小学校

教諭 加藤 富美子

研究主題

指導と援助の統合

～ルールとリレーションのバランスを図る学級経営を通して～

研修生 加藤富美子
所属校 新庄市立日新小学校
指導者 指導主事 西村 仁美
研修期間 5月1日～10月31日

目次

I 主題設定の理由 -----1

II 研究のねらい -----1

III 研究の仮説 -----1

IV 研究内容 -----1

V 研究計画 -----2

VI 研究の実際 -----2～10

1 文献研究 -----2～6

2 実技研修 -----6～7

3 実践研究 -----8～10

VII 研究主題に対するまとめと今後の課題 -----11～13

I 主題設定の理由

これまで担任として、学級集団になじめないでいる児童と数多く出会ってきた。そのような児童に対して、私自身の指導をみてみると、まず原因に目を向けてその対策を立てようという姿勢が強く、「なぜこんな行動をとるのだろう。」「どんな生育歴をたどってきたのだろう。」と考え、結局は問題行動の原因追及で終わってしまったように思う。また、その問題行動への対応に追われて、周りでしっかり勉強したいと思っている児童をおろそかにしたり、あげくは、クラス全体が落ち着かないようになってしまったりということもあった。

こうした児童の行動について、野田俊作氏はアドラー心理学に基づいて、注1「人間の行動には、目的がある。」とし、「子どもは、学級に所属する目的のためにさまざまな作戦をたて、行動となって現れる。」と述べている。その作戦は5段階に定義されており、「賞賛・注目・権力闘争・復讐・無能力の誇示」とされている。私が直面してきた児童たちも、学級に所属する目的のために、注目や権力闘争といった行動をとっているとも考えられる。このような考えに立てば、行動を起こしている児童個人の理解と援助を押し進めながらも、学級集団を見直し、どの児童にとっても居心地のよい学級を運営するための、教師のあり方を研究していく必要があると感じた。

そして、「望ましい学級集団」について河村茂雄氏は、注2「子どもたちを親和的・建設的・意欲的な行動に向かわせる学級には、リレーションとルールが両立している。」と述べている。所属校では、平成14年度から河村茂雄氏が開発した、注3「Q-U学級満足度尺度」を全学級で実施し、実態把握と具体的な学級経営の対応策に生かそうとしている。

そこで、本研究では、Q-Uの分析によって、学級にルールとリレーションが両立しているかどうかを客観的に把握し、そこから教師の指導と援助のバランスを判断し、教師自身のその統合の在り方や、具体的な学級経営の方法を探っていきたいと考えた。

II 研究のねらい

学級内によりよい人間関係を築くための、教師自身の指導と援助の統合の在り方を探る。

III 研究の仮説

学級経営において、学級集団内の人間関係を把握することによって、教師の指導と援助のバランスを判断し、その統合を図る実践をすれば、学級内のよりよい人間関係を築けるであろう。

IV 研究内容

1 文献研究

- (1) 学級経営の理論研究
- (2) 教育相談の理論研究
(SST・SGE・チーム援助など)
- (3) Q-Uの分析と活用について
- (4) 教師のリーダーシップについて
- (5) 教育心理学 (アドラー心理学、勇気づけなど)

2 実技研修

- (1) 各種研修講座(所内)への参加
- (2) 各種教育相談実技研修会(所外)への参加
(SGE・不登校対応・チーム援助・Q-Uなど)

3 実践研究

- (1) Q-Uの実施と分析
- (2) ルールとリレーションの両立のための具体的実践(学級活動・国語科)
- (3) 授業実践の分析と考察

V 研究計画

月	研修予定	文献研究	実技研修	実践研究
5	31日 計画書提出	学級経営理論 教育相談理論 Q-U理論		Q-Uの実施と分析
6	所長ヒアリング	教師のリーダーシップ 教育心理学	教育相談員研修会 (県センター)	実践(給食・帰りの会・清掃) 学習指導案作成
7	5日 中間報告書 16日 中間報告会		学校教育相談実技研修会参加 (箱根)	授業実践(学級活動)
8			ミンミンなまづくり セミナー(県センター) 開善塾教育相談研修会参加 (東京)	実践(給食・帰りの会・清掃) 学習指導案作成
9				授業実践(学級活動) *実際は国語科で授業実践 Q-Uの実施と分析
10	15日 研究発表会 29日 終了式		生徒指導講座(県センター)	

VI 研究の実際

1 文献研究

(1) 信頼関係を築く学級経営について

信頼関係を築くクラスづくりのために注4『変化する子どもと信頼関係を築く学級経営の研究』では、以下に挙げる6つの視点に立った関わりを進めている。中でも②の内容は、①と③と⑤の内容と深く関わり合っていて、あいさつや励ましてあげる人間関係を育てようとする、自分の存在を実感したり自分の気持ちや考えなども安心して交流できたりするようになるというものであった。しかし、④と⑥は独立していて、それぞれに取り立てて指導することで初めて育っていくものであると述べている。

- ① 自分の存在を実感することができる場をつくる。
- ② あいさつや励ましてあげる声かけができる人間関係を育てる。
- ③ 自分の気持ちや考えなどを安心して交流できる人間関係を育てる。

- ④ 自己コントロール(我慢)できた体験を大切にする。
- ⑤ 目標をみんなで達成できた喜びを体験できる場や機会をつくる。
- ⑥ 心をゆさぶる本や映像、自然などとのふれあいを通して、感動や疑問をもつ場や機会を設定する。

そこで、本研究では、②と④に焦点を当てて次のような児童像を「学級内によりよい人間関係が育っている姿」とした。⑥については研修終了後に取り上げて指導したいと考えている。

1 励ましの声かけができる児童

- ・ 「ありがとう」が言える
- ・ 「ごめんね」が言える
- ・ 「いっしょに・・・しよう」が言える

2 自己コントロールできる児童

- ・ 口を挟まずに聞く
- ・ ルールを守る
- ・ 自分の係や当番活動を遂行する

(2) 構成的グループエンカウンターについて

構成的グループエンカウンターとは、体を動かしたり、話し合ったり、共同作業をしたりするなど、様々な演習（エクササイズ）を通して、自己理解や他者理解、自己受容、感受性の促進、信頼体験、役割遂行の6つの目標に迫るものである。

エンカウンターとは、出会い・本音の交流を意味しており、グループ体験を通して心のつながりや自己理解を深め、人間の成長を促進させようとするものである。人と人のかかわりの中で人間関係と自己理解は深まるという考えに立っている。

構成的グループエンカウターの効果として、次の6点が挙げられている。

- ・ お互いに助け合い、支え合う人間関係づくりができる。
- ・ 自己理解や自己肯定感が高まり、本音の感情交流のある人間関係がつかれる。
- ・ 自然に相手の良さに目がいくようになり見方がポジティブになる。
- ・ 何でも話せる雰囲気、弱音が吐ける人間関係がつかれる。
- ・ 不適応感が減少する。
- ・ 進路についての意識が高まる。

構成的グループエンカウンターを実施するにあたっての留意点は次の通りである。

- ・ ねらいを明確に示すこと
- ・ 各エクササイズの順序性に配慮すること（人数と内容）
- ・ 時間配分に留意すること
- ・ 一つのエクササイズが終わるごとに、話し合いの時間をとること
- ・ 説明は簡潔に、特にエクササイズの進行につれ、説明を短くし、参加者同士の話し合いを重視すること
- ・ 時間を切ることに留意すること

また、構成的グループエンカウンターを実施して、かえって心的外傷を与えたということにならないように「参加を嫌がる（抵抗）」「傷つく」「他者を傷つける可能性がある」などの児童を把握しておくことも大切であるといわれている。

このことから、構成的グループエンカウンターを実施するに当たっては、特に、児童の実態把握やエクササイズのねらい、順序性に配慮していきたいと考えた。

(3) Q-Uの分析と活用について

「たのしい学校生活を送るためのアンケートQ-U」は、「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート（学校生活意欲尺度）」と「居心地のよいクラスにするためのアンケート（学級満足度尺度）」の2つの尺度から構成されている標準化された心理検査である。

「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート（学校生活意欲尺度）」では、児童の学校生活における意欲や適応度を「友達関係」「学習意欲」「学級の雰囲気」の3つの観点から把握できる。「居心地のよいクラスにするためのアンケート（学級満足度尺度）」では、次の3点が把握できる。

- ・ 児童個人の学級生活満足度
- ・ 学級集団の状態
- ・ 学級集団と個人の関係

児童が自分の存在や行動が級友や教師から承認されているか否かを示す「承認得点」と、不適応感やいじめ・冷やかしのを受けているかを示す「被侵害・不適応得点」の2つの得点から、児童の学級生活における満足度を測り、それぞれの得点を全国平均と比較して4つの群に分類したものとなっている。

4つの群に配置されたQ-U「学級満足度尺度」から分かる、児童個人の特徴としては次の通りである。

A:「学級生活満足群」

不適応感やトラブルが少なく、学級生活活動に意欲的に取り組んでいる児童。

B:「非承認群」

不適応感やいじめ被害を受けている可能性は低い、学級内で認められることが少なく、自主的に活動することが少ない、意欲の低い児童。

C:「侵害行為認知群」

対人関係でトラブルを抱えているか、自主的に活動しているが自己中心的な面があり、他の児童とトラブルを起こしている可能性の高い児童。被害者意識の強い児童。

D:「学級生活不満足群」「要支援群」

いじめや悪ふざけを受けている、不適応になっている可能性の高い児童で、学級の中で自分の居場所を見いだせていない児童。「要支援群」にいる児童は不登校になる可能性の高い児童。

また、Q-U「学級満足度尺度」から分かる学級集団と担任の特徴としては、以下の通りである。

A:「学級生活満足群」優位型

望ましい学級集団の状態。学級内の70%の児童が学級生活満足群に入っている状態。指導と援助がバランスよく発揮されている。

B:「非承認群」優位型

リレーションが不足している学級。学級内で認められている児童とそうでない児童がいる。学級内で認められる物差しが少数で限定されている。どちらかというと、指導が強く発揮されている。

C:「侵害行為認知群」優位型

ルールの定着していない学級。自己主張がはっきりできる児童と、そうでない児童がいる。どちらかというと、援助が強い。

D:「学級生活不満足群」優位型「要支援群」

ルールとリレーションがない学級。相互に不信感があり、崩壊している。

現在、Q-U「学級満足度尺度」から分かる学級集団に応じた対応策が提案されている。

A:「学級生活満足群」優位型

望ましい学級集団の状態であることから、現在の学級経営方針を継続していく。児童同士の深い関わり合いを育てる活動を展開していく。

B:「非承認群」優位型

教師は、自分の失敗談を自己開示したり、言葉を換えて親近感を与えたりして緊張感を取り除くようにする。

C:「侵害行為認知群」優位型

よりよい学級にするために必要なルールを児童と確認して、教師と共に守っていく。最初は誰でもが守れるルールを設定し、次第にニーズの高いものにしていく。ルールが守れたか定期的に確認して、守れたときはしっかりと評価する。

D:「学級生活不満足群」優位型

学級のルールを確認する機会を用意し、なぜ、学級にルールが必要なのかを伝える。学級のルールが守られていないときは、その都度言葉を選んで注意していく。

このことから、Q-U「学級満足度尺度」は、学級の状態と教師の特徴を捉えるのに生かしていくことができる考えた。

ただ、Q-U「学級満足度尺度」の実施に当たっては、その質問内容をみてみると、「クラスの中にあなたの気持ちを分かってくれる人がいますか。」や「あなたが失敗したときに、クラスの人には励ましてくれることがありますか。」などであり、自己受容を妨げるのではないかという危惧をもったので、児童をよく観察して見守っていかたいと考える。

(4) 教師のリーダーシップについて

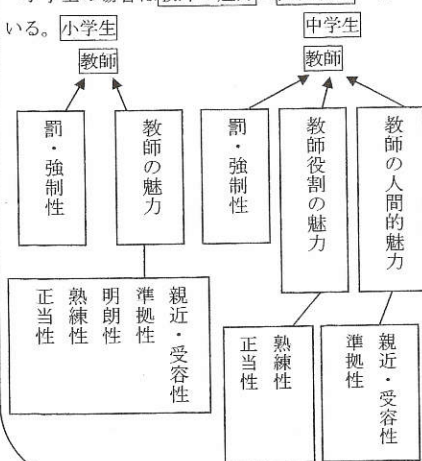
河村茂雄氏は注5「児童は教師に何らかの勢力を感じていて、その勢力（勢力資源）に従っている」とし、勢力資源を6つの種類に分類している。

勢力資源の6つの種類

- ① 準拠性: 教師に対する好意や尊敬の念, 信頼感, ある種のあこがれなど, 教師の内面的な人間的的魅力に基づく。
- ② 親近・受容性: 教師に対する親近感や, 自分自身を受け入れてくれるという被受容感など, 教師の内面的な人間的的魅力に基づく。
- ③ 熟練性: 教師の専門性に基づく教え方のうまさ, 熱心さなど, 教師の教育技術の高さと熱意に基づく。
- ④ 明朗性: 教師の性格上の明るさ, かかわることで楽しい気分になることに基づく。
- ⑤ 正当性: 「教師」「先生」という役割や社会的な地位に基づく。
- ⑥ 罰・強制性: 教師の指示に従わないと, 罰せられたり, 成績に響いたりするので, それをさけるために教師の指導に従うことに基づく。

外見性は単純に見かけの良さだけでは影響力は持たず, そこに教師の内面的なものが加わらないと影響力は発揮しない。

小学生の場合は**教師の魅力**と**罰強制性**に従っている。小学生



このことから, 指導とは「目的を達成するために教えたり導いたりする姿勢」であり, 援助とは「目的を達成する過程で起こった問題を児童自らが達成できるように共感したり, 受容したりしていく姿」とであると考えた。

(5) アドラー心理学について

アドラー心理学の基本的な考え方として, 「目的論」「対人関係論」「所属欲求」「共同体感覚」「勇気づけ」が挙げられる。

「目的論」とは, 「人間の行動には必ず目的がある」とするもので, 人間の行動は目的という未来によって決定させると考える。したがって, 児童の行動を理解しようとしたとき, 「原因」ではなく何を「目的」としているのかを大切にしている。

「対人関係論」とは, 「すべての行動は対人関係である」と捉えており, 「人間の行動にはすべて特定の相手役が存在する」ということである。

「所属欲求」とは, 人間のもっとも基本的な欲求は「所属の欲求」であり, 「集団の中に居場所を確保し, 重要な存在であると認められたい」ということが人間を動かすもっとも重要な欲求であると考えている。そして, その人の行動を決めるのは, その人の主観的なものの見方や考え方, 現実の受け取り方であるとしている。

「共同体感覚」とは, 「自分は仲間や集団, 社会の一員である。そして, 自分はそれらのために貢献できることがある」という健康的な感じ方であり, 子どもたちがこの「共同体感覚」を身に付けることが, 教育の最終目標であると考えている。そして, この共同体感覚をもたない子どもたちは, 学校で問題のある児童になるとしている。

児童が起こす問題行動としては, 「注目・権力闘争・復習・無能力の誇示」を挙げている。

児童が起こす問題行動の最初の目的は「注目」を引くことであり, 小学校低学年の児童が授業中いたずらをするのはその例である。「注目」に失敗した児童は, 「権力」を得ようとする。教師に対して「おまえなんかには負けるものか」と反抗するようになる。反抗が高じて, 児童がわざと教師を傷つけるような言動を取るようになった場合, その児童の目的は「復習」になる。最終的には, 児童は課題から逃避して周囲との関わりを絶とうと「無能力を誇示」するようになるとしている。

児童の問題行動の目的を確認する方法としては, 質問法を提案している。注6「もしかしら〜か

な?」の質問法は子どもへの批判や非難になることはなく, 目的を知ることができるとしている。

また, このような問題行動を取る児童に対しては, 罰を用いるのではなく「勇気づけ」と「論理的な結末」を説いている。児童が意欲的になったり, 元気になったりする働きかけとして「勇気づけ」を挙げ, 褒めることと一線を画している。褒めることは上から下へのメッセージであるとし, 勇気づけは努力と進歩に対して言うものであり, 内面的な動機の発達を促すとしている。「論理的な結末」とは, 子どもたちが責任を取るように動機づけることであり, 無理矢理に服従させるのではないということである。そのとき, I メッセージで伝えることが相手の人格を尊重しながら感情的にならずに伝える方法であるとしている。一般的には次のような方法をとっている。

- ・ 注意の喚起をして, 規則を繰り返し, 子どもに注意であることを告げる。
- ・ 警告として, 脅かしては行動が規則に違反していることを告げる。
- ・ 行動を改善するための行動プランを書き出させる。ルールをもう一度言って聞かせ, 問題を改善する責任を子どもに持たせる。
- ・ 行動の練習をさせる。継続中の問題への, 新しい代案の練習をさせる。

しよっちゅうクラスの邪魔をするマイケルの例では, 次のように対応している。いつもおしゃべりすることについて1対1で話すことから始める。「もしかしら, 君はいつもずっと私の注目を引きたいのかな?」と質問する。それから, マイケルに授業時間中に何度くらい注目してほしいのか聞き, ほとんどの児童は回数と言わないので15回ぐらいではどうかと提案する。マイケルが15回は多すぎると言っても通すようにする。マイケルが発言するたびに「マイケル, それで1回目だよ。マイケル2回目だよ。・・・」

このことから, 個への関わり方の手だてとして, 次のように方針を定めてみた。

ステップ1 励ましの声がけをする。特に, 感情に添った励ましの言葉がけ(勇気づけ)を心がける。

ステップ2 望ましくない行動が見られたときは, 「もしかしら〜かな?」の質問をして, 本人の問題点に気づかせる。

ステップ3 望ましくない行動が続いたときは, 無視をする。

ステップ4 望ましくない行動が続いて改まらないときは, ペナルティシートに行なって反省をする。

2 実技研修

(1) 「Q-U」の分析と活用について

5月9日のステップアップ講座「Q-U」実技研修のあとに, 昨年度6月と今年度6月に実施したQ-Uをもとに, 教師の指導と援助のバランスを判断した。

今年6月に実施したQ-U「学級満足度尺度」による結果をみると, 学級集団は, D:「学級生活不満度群」優位型の傾向にあると判断される。学級生活に不満を感じている児童が多く, ルールとリレーションが不足していると考えられる。教師自身のタイプは, 担任を離れていることから傾向をつかむことはできなかった。

昨年度のQ-U「学級満足度尺度」による結果をみると, 担任していた学級集団は, C:「侵害行為認知群」優位型であることが分かる。ルールを意識して生活している児童が少ないことが読み取れる。また, 教師自身は児童との関わりにおいて, 援助が強く出ている指導が弱いタイプと考えられる。

(2) 所内研修

・ 教育相談の進め方 (電話相談について)	樋口良彦指導主事	5/10
・ 構成的グループエンカウンター理論と実際	西村仁美指導主事	5/11
・ 教育相談の進め方	西村仁美指導主事	5/11
・ 教育相談の進め方 (来所相談について)	樋口良彦指導主事	5/14
・ 短縮事例法を用いた事例研修	安藤俊昭指導主事	6/2
・ Q-Uを生かした教育相談のあり方	樋口良彦指導主事	6/7
・ これからの教師に求められる新しい指導力 (オープンセミナー)	深谷昌志氏	6/3
・ LD, ADHD児等の理解と対応 (オープンセミナー)	森岡由起子氏	6/16
・ 支援体制づくりと支援のあり方 (オープンセミナー)	佐藤 暁氏	6/16
・ これからの教師に求められる新しい指導力 (オープンセミナー)	相澤秀夫氏	7/1
・ 教員のメンタルヘルス	粕屋貴志氏	7/29
・ 生きることと学ぶこと	細谷亮太氏	7/30
・ ミンミンなかまづくりセミナー	岡田 弘氏	8/16
「リーダー養成コース」	佐藤節子氏	~17
・ アドラー心理学 「親学習プログラム STEP とともに」	松崎 学氏	8/20
・ 教育相談講座 「面接技法」	西村仁美指導主事	9/7
「チーム援助について」	石隈利紀氏	9/8
・ 発達障害児の理解と指導	阿部芳久氏	9/10
・ 教育相談の理論と実際	佐竹真次氏	9/10
・ 心を育てる道徳教育	諸富祥彦氏	10/13
・ 少年世界の変化	佐々木光郎氏	10/26

(3) 所外研修

・ ステップアップ講座「Q-U」	板垣子氏	5/9
・ 指導と評価大学東北公開講座「学級経営とアセスメント」	河村茂雄氏	6/5
・ 学校教育相談実技研修会 「構成的グループエンカウンター」	今井五郎氏	7/7
「ロールプレイングによる事例研究」	丸山 隆氏	~8
・ ミンミンなかまづくりセミナー		7/28
「構成的グループエンカウンター体験コース」	別所靖子氏	
・ 開善塾教育相談実技研修会		8/12
「学校教育とこころの教育」	菅野 純氏	~14
「最近の教育の流れ」	銭谷真美氏	
「学校カウンセリングの考え方・進め方」	樺沢徹二氏	
「特別支援教育の立場から不登校を考える」	落合俊郎氏	
「子ども達に文化を伝えるために」	寺脇 研氏	
「スクイグル・スクリブル等」	相馬誠一氏	
「ロールプレイングによる事例研究」	丸山 隆氏	

3 実践研究

児童の実態観察と現担任からの聞き取り、及び Q-U によるアンケートをもとに学級集団内の人間関係把握を行った。授業実践は学級活動 (7月5日) と国語科 (9月3日) で行い、給食指導と帰りの時間における実践は、6月から9月までの6回である。

(1) 学級集団内の人間関係把握

担任としての筆者が観た4月の児童の実態としては、集団行動がとれず、指示の通りにくいところがあった。立ち歩いたり、勝手にお喋りをしてしまったりする児童もいて、ルールを意識した生活をしている児童が多いとは言えなかった。6月14日 (月) の行動観察と現担任との打ち合わせのからも話が聞けないことと時間が守れないことが課題としてあげられた。

しかし、帰りの会に友達の良い行いや友達のがんばりを見つけて発表できる児童も見られ、相手意識が少しずつ育ってきていると感じていた。

Q-U (6月15日実施) の結果をみると、Aの「学級生活満足群」に属していたのは、26%であり、全国41%と比べると、学級生活活動に意欲的に取り組んでいる児童は少ないことが分かった。Bの「非承認群」には16%の児童がおり、これは全国18%と大体同じである。Cの「侵害行為認知群」には19%の児童がおり、全国18%と比べるとこれも全国と大体同じと言える。Dの「学級生活不満足群」「要支援群」には39%の児童がおり、全国23%と比べると、いじめや悪ふざけを受けていたり、不適応になっていたたりしている可能性の高い児童が多いことが分かった。中でも「要支援群」といわれる領域にいる5名には、個別の対応を早急にしなければならないという結果であった。

学級集団の特徴としては、ルールとリレーションの両方が成立していないことが読み取れた。

このことから、実践ではルールを意識した生活が送れるように、ルールの定着を図る実践から始めることとした。

抽出児童 A・B・C についてみると、A は

担任の観察では、教室から授業中抜け出したり、友達に絡んだりという行動がしばしば見られていた。それは、学級の中で居場所を見いだせていないからではないかと考えていた。Q-Uの結果をみると、要支援群にあって、担任が捉えていたものと同様の結果であった。

B は、担任が4月中に関わりをあまりもてなかった児童の一人である。集団行動がとれて、指示もよく通る児童であったので、何ら問題を抱えているとは感じていなかった。Q-Uの結果では、学級生活不満足群でいじめや悪ふざけを受けていて、不適応になっている可能性の高い児童という結果になり、担任の捉えていた姿と大きな違いがあった。

C は、担任が学級のリーダーとして育ててほしい児童の一人として考えていた。しかし、ひっきりなしに喋り「僕、知っている」を連発して、落ち着きのなさが気になっていた児童だった。Q-Uの結果では非承認群にあって、学級内で認められることが少なく、自主的に活動することが少ない、意欲の低い児童というものであった。担任は、「僕、知っている」の言葉から、学級内で認められていないと感じてはいるであろうが、意欲が少ない児童とは捉えていなかった。

担任と Q-U の結果から得られた実態の把握には、学級集団の特徴としては大きな差は感じられなかった。しかし、一人一人の児童について見てみると、担任が捉えていた姿と違いがあったので、抽出児童 A・B・C については、個別の指導と援助計画を立てた。

(2) 給食と帰りの時間での実践

「時間を意識した行動が取れる」を目標に掲げて、給食指導と帰りの会の時間において実践を試みた。給食の時間に設けたルールは「12時30分全員着席」であり、帰りの会では「1時28分全員着席」である。

この「活動開始時刻全員着席」をルールにしたのは、「時間を意識した行動が取れる」をうけており、開始時刻が守られることで集団行動が可能になり、十分な活動時間を保証できるようになると

考えたからである。実際、給食の「12時30分全員着席」を毎日続けた結果、給食の準備にかかっていた時間が短縮されて、会食20分間を保證できるようになった。

「活動開始時刻全員着席」を意識した生活をして、それを継続させるための手だてとしてとったことは、まず、学級活動の時間に再度給食指導をして、給食から帰りの時間までにそれぞれの係や当番が行う活動を確認したことである。その中に新しく設けた日直当番の役割としては、「活動開始時刻全員着席」2分前の合図をすることとその2分前の合図のときに、(図1)鐘を鳴らすことと、あいさつの前に「お話しします」の文字を入れた(図2)うちわを掲げさせることであった。そして、簡単な活動表を教室に掲示して、ルールが守れたときには教室前面にきらきら星を貼り、望ましい行動について強化していった。



給食当番の交代がある週の初めには、活動表を見ながら自分の行動を確認する児童の姿があった。また、ルールが守れたという成功体験を、きらきら星に変えていったことで励みとなり、「活動開始時刻全員着席」のルールを守ろうとする児童の姿を確認できた。



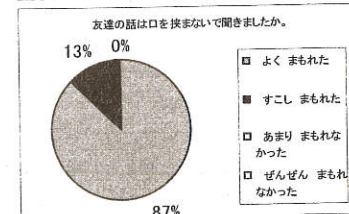
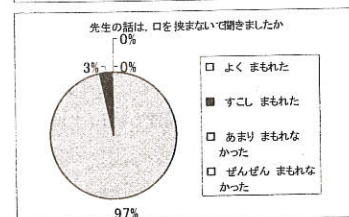
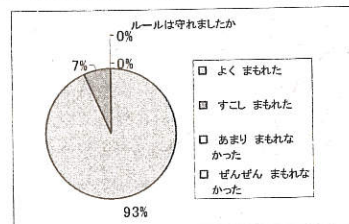
おしゃべりに夢中になっている友達を前にすると、それよりさらに大きな声で、叫ぶように「静

かにしてください」とか「お話しします」とか言わなければならないという状態だったが、うちわを掲げることで、大声を出さなくても活動開始がスムーズに行われるようになってきた。また、鐘による合図を送って構えを作らせておくと、静かになるまでの時間も短縮されていった。

(3) 学級活動での実践

友達とのふれあい(ペアで学習)を楽しむことをねらいにして、構成的グループエンカウンターの中から「猛獣狩り」「キャッチ」「ごちゃまぜビンゴ」を取り上げてみた。「キャッチ」では、肌の触れ合いを通した温かさや楽しさを感じているようだった。また、「ごちゃまぜビンゴ」では、ルールを守りながら、対話による関わり方を学んだようだった。

児童の振り返りカードからもルールを守れたことと、口を挟まないで聞けたことが分かった。



「みんなで楽しむために、あなたは怎么样了か」という活動の振り返りカードには、次のような記述が多かった。

- ・ ルールを守り、先生の話の口を挟まないでちゃんとした。
- ・ ルールを守ったり先生の話の聞いたりしました。
- ・ みんなで楽しく仲良くできました。私も、ルールを守りながらよくできたと思いました。よかったです。

(4) 国語科での実践

9月に実践した国語科の授業分析を通して、教師自身の指導と援助の実態を検証したいと思う。事後研究会での担当指導主事西村仁美先生の指導と助言を中心に検証してみる。

1 教時目 「3作品を声に出して読み、友達と声を合わせて読む楽しさを味わう。」

授業記録(1/3教時)	指導・助言 ○西村仁美先生
T 1時間目、詩の勉強をします。先生といっしょにルールを守って勉強すると、詩がすらすら読めるようになります。でも、残念ながら、ルールを守れずに先生から3回注意されたら、ひとりでしっかりと考えてほしいと思います。(ペナルティシートを準備して)このペナルティシートに座ってひとりで勉強してもらいます。みんなで確かめてきたルールが2つあります。そのほかにどんなルールが大事なのか、考えながら勉強してください。	○ 厳しい指導とは何だろう。大声を出すわけでもなく、△△先生は、なんで厳しいと感じるのだろうかという、「指導者の要求が高く、それに達するまで妥協しない姿」が見えてくる。 「目標達成の姿が具体的に視点がはっきりしていて変わらず、ゆるがない。そして、達成までの方法がよくわかっていて、児童に適切に伝えられる」ということだと思う。
T では、筆入れを出してください。速い。今から詩を配ります。名前を書いたらどんな詩があるのかひとりで読んでみてください。	目標達成の姿が具体的に視点がはっきりしているとは、「声を合わせて、大きな声ではっきりと読む。」という本時の目標に対して、教師自身が評価基準をしっかりとつとめることである。評価基準を明確にすると、達成までの方法(手だて)も伝え方も具体的に変わってくる。
C (名前を書く。詩を読む。)	達成までの方法がよく分かっていて、児童に適切に伝えられるとは、次のようなことだろう。
T 名前を書きましよう。はい速かった。	☆ 練習の方法(手だて)が分かっている。
T 名前を書き終わった人は手を挙げてください。あと二人ですね。	☆ イメージの音がけができる。
C (挙手2人)	☆ 段取りができています。
T 今日の勉強の一時間目のめあてを書きます。読んでください。(板書)	
C全 みんなで読んでみましょう。さん、はい。	
C全 大きな声ではっきりと読もう。	
T では、さっそく読んでみましょう。一つ目の詩。ひとりで読んでみましたが。	
C はい。(少数)	
T 先生に続いて読んでみてください。	
C全 (追いかけて読み)	
T 今の声の2倍の音を出して読んでみましょう。	
C全 (追いかけて読み)	
T では、1号車さん。題名と作者、絵をかいた人を読んでください。2号車さん、最初のまとまりを読んでください。3号車さん、二つ目のまとまりを読んでください。	○ 問の取り方や最初の声の合わせ方としては、 ☆ 目を合わせる。 ☆ 息を吸ってから声を出させる。 などの方法がある。
C はい。(競争読み)	
T 先生が「さん、はい」と言わないと、みんなで読むの、大変だよね。何か合図決めておこうか? 間があるときは、1. 2と間を置こう。	

Ⅶ 研究主題に対するまとめと今後の課題

1 研究主題に対するまとめ

この研究を始めたばかりのときは、教師の指導と援助は別々に存在していて、バランスを取り、統合を図る必要があると考えていた。指導が弱いから学級が落ち着かないとか、指導が強すぎて、援助が弱いから学級がぎすぎすしているとか、教師自身の指導と援助のバランスに問題があると捉えていた。しかし、今回の研究を通して、バランスを図るということにとらわれすぎではいけないという思いに至った。学級経営において、教師の指導と援助は、どんなバランスにせよ統合されており、それは教師自身の個性であり学級経営においてうまく発揮されている場合もある。

国語科授業実践後の事後研究会の折、西村仁美指導主事より【教師の指導と援助の統合がうまくなされたときは、目標（評価規準Bの姿）に対して、児童の実態（評価規準A・B・Cの姿）を把握し、目標達成に向けて手だてを講じて適切に伝え、目標が達成されたとき（評価規準A・Bの姿みられたとき）ではないだろうか】という助言をいただいた。

このことから、これまでの実践（1）給食・帰りの会の時間（2）学級活動（3）国語科（4）学級経営（5）個への関わりを上記の観点で振り返って、もう一度研究主題について考えてみたいと思う。

（1）給食・帰りの会の時間での実践

給食・帰りの会の時間での児童の実態は、自分の役割を果たさず、給食の準備の時間になっても活動が始まらないという実態であった。そこで、目標を【時間を意識した生活を送る】とし、その目標達成の姿を12時30分全員着席とした。手だてとして取ったことは、①きらきら星②鐘・うちわ③役割分担と予定時刻を示した活動表である。その結果、児童は全員着席ができるようになり、給食当番活動への取りかかりが早くなってきた。指導と援助の統合がうまくなされたといえよう。

（2）学級活動での実践

児童の実態としては、ルールとリレーションが

両立していない実態であった。そこで、目標を【ルールを守ることの大切さと友達と関わることの楽しさに気づく】とし、その目標達成の姿を次のようにした。ルールを守る大切さについては、口を挟まないで聞き、エクササイズのルールを守って参加していることとし、友達と関わる楽しさについては、エクササイズに参加して、さらに友達に声をかけている姿とした。手だてとして取ったことは、①エクササイズの種類と内容を児童の実態と興味・関心に添わせたこと。②エクササイズの予告をすること。③エクササイズの順番を友達との関わり方の薄い方から順に並べたことである。振り返りカードから児童の様子を見てみると、この授業においては指導と援助の統合がうまくなされたといえよう。

（3）国語科：1教時目の実践

児童の実態は、声は小さいが、ちよつと練習すれば大きな声で読めるようになると捉えた。評価規準Bの姿として【大きな声ではっきりと声を合わせて読む】とし、手だてとしては、①音読練習カードと合格シール②拡大カラーコピーした詩の掲示③「倍の声を出してみよう」という言葉がけである。児童の様子から、評価基準Bの姿としての【大きな声ではっきりと声を合わせて読む】に達したとはいえなかった。この授業においては、指導と援助の統合がなされたとはいえないであろうと思う。

では、何が足りなかったのだろうか。評価規準Bの姿として【大きな声ではっきりと声を合わせて読む】を、具体的な児童の姿のイメージをもていなかったということと、手だてとして取った内容が、児童の興味・関心に偏りすぎていて教科の本質や目標に関わるものが不足していたことが挙げられる。また、児童の実態把握も曖昧だったといえる。

①児童の実態の把握に必要なことは何なのか。
②手だてを考えるとときの視点には、何があるのだろうか。③どうすれば評価規準AやBの姿をイメージできるようになるのだろうか。今後の課題のところで考えてみたい。

（4）学級経営：集団の場合

これまでの取り組みから「ありがとう」という言葉は、うちわを使っている当番児童が必ず言うことになるので、意図的ではあるが、毎日、教室には必ず「ありがとう」が響くようになった。それが、今後、「自然に児童自身の口から「ありがとう」が言えるようにしていきたいと考える。「全員着席」の取り組みから、次の活動への取りかかりが早くなってきた。集団行動が少しずつ取れるようになってきたと言える。現担任から校外学習（9月）のときの児童の様子を聞くと、集合時刻に遅れず、また、グループ行動も取れていたということであった。

9月に実施したQ-Uの結果を見てみると、Aの「学級生活満足群」に属していたのは、19%であり、前回26%と比べてみると2名減である。学級生活活動に意欲的に取り組んでいる児童が減少している。Bの「非承認群」には19%の児童がおり、これは前回16%と比べてみると1名増となった。Cの「侵害行為認知群」には26%の児童がおり、前回19%と比べると2名の増である。他の児童とトラブルを起こしている可能性の高い児童が増えている。Dの「学級生活不満足群」「要支援群」には36%の児童がおり、前回39%と比べると2名減である。要支援群といわれる領域にいた5名は3名減で2名になっており、良い傾向にある。

少しずつ児童に良い変容は見られるものの、よりよい人間関係が築けたとはいいい切れない。

このことから、指導と援助の統合がうまくなされたとはいえず、④ここで修正すべき点はあるのか、あるとすれば何なのか、後で考えてみたい。

（5）個への関わり：抽出児童の場合

ア Aについて

座って授業に参加し、グループ活動（4人まで）の中に入っている様子が見られる。「みんなで読もう」と言っても、声に出して読もうとしていなかったり、「筆入れを出しましょう」と言っても出せなかったりするなど、全体に指示したことが1回で伝わらないことがまだ多い。

イ Bについて

自分に与えられた仕事をしっかりとこなしている。しかし、挙手をして発表するという場面は、今回の実践の中では見られなかった。

絵や作文を指して「先生、僕のどう？変でしょう。」という問いかけが多いので、「Bは、どう思うの。」と言う感情に添う質問をするという実践をした。「変だと思う。」「どこか変だと思うところがあるんだね。どこ？」「ここを直そうとおもう。」「そこを直すと良くなりそうなんだね。がんばってね。」というようにである。

ウ Cについて

9月3日の帰りの会で「ペナルティシートに座りたかったです。」という感想を述べた。それに対して、「Cはペナルティシートに座りたいと思ったのですね。でも、先生はCが本当にそう思っているとは思いません。」と言葉を返した。Cはその後、何も喋らずに帰りの会をやり過ごした。「僕、知っている。」の言葉はなくなり、21日の学習や帰りの会では落ち着いた表情で生活していた。

2 今後の課題

（1）児童の実態の把握に必要なことは何なのか。

教師の児童の実態把握の傾向として、粕屋貴志氏は「ハロー効果（美しい子どもは高く評価しがち）、ステレオタイプ（一人っ子は学力が高いと思いがち）、情報不足（見える情報に左右される）、教師個人の問題（自分と似ている児童を好きになったり、あるいは嫌ったりする）などがある」とし、多面的に児童を捉えることの重要性を述べている。

教師が児童の何を問題と捉えて指導と援助に当たるのかという観点も必要であろうと思われるので、今後は、「子どもの発達課題」及び「子どもの教育課題」なども参考にして児童の実態把握に役立てたいと思う。そして、教師の観察を捕うQ-Uと合わせて実践していきたいと考えている。

（2）手だてを考えるとときの視点には、何があるのだろうか。

本研究での手だてをまとめてみると、次の3点にまとめることができた。特に、③の教科の本質や目標に関わる手だては、教師の教材研究の深さや価値観を問われるところでもあるというところが見えてきた。

- ①児童の興味・関心や発達課題に配慮したもの
- ②児童の実態・資質・能力に配慮したもの
- ③教科の本質や目標に関わるもの

これは、数少ない実践の中での視点なので他にも考えられると思う。

(3) どうすれば評価規準AやBの姿をイメージできるようになるのだろうか。

学習指導要領・指導書をよく読み込んで、具体的な自分自身の指導目標を持つと共に、良い授業をみて、良いイメージを持つことであり、自分自身の授業に対して率直に意見を求めていることであろうと考える。そうすることで、目標達成に向けた適切な言葉がけや手だてがはつきりとしてくると思われる。

(4) 学級経営で修正すべき点

本実践での具体的な手だては「ルールの継続した確認ときらきら星」「鐘とうちわ」「ペア学習」「励ましの言葉がけ」であった。どれも児童に定着してきているものであり、引き続き継続していきたいと考える。また、抽出児童については、関わりの方針をこれまでと同様に実践して、特に感情により添う言葉がけを心がけていきたいと思っている。

【謝辞】

長期研修を終えるにあたり、今回の貴重な研修の機会を与えていただきました山形県教育センター、新庄市教育委員会及び新庄市立日新小学校の皆様は心よりお礼申し上げます。直接御指導いただきました山形県教育センター指導主事西村仁美先生には重ねてお礼申し上げます。

【注記】

- 注1『クラスはよみがえるー学校教育に生かすアドラー心理学』(野田俊作・萩昌子著 創元社)
- 注2『Q-U学級満足度尺度による学級経営コンサルテーション・ガイド』(河村茂雄編 図書文化社) 2000
- 注3 Q-U: QUESTIONNAIRE-UTILITIES
- 注4『変化する子どもと信頼関係を築く学級経営の研究 研究報告書第69号 山形県教育センター』 2003
- 注5『教師のためのソーシャルスキル』(河村茂雄著 誠信書房) 2002
- 注6『アドラー心理学への招待』(アレックス・L・チュウ 著 岡野守也訳 金子書房) 2004

【参考文献】

- 『エンカウンターで学級が変わる 小学校編』(國分康孝監修 図書文化) 1996
- 『学校で行う構成的グループエンカウンター』(今井五郎氏の講義より) 2004
- 『教師が使えるカウンセリング』(諸富祥彦編集代表 ぎょうせい) 2004
- 『学級経営と授業で使えるカウンセリング』(諸富祥彦編集代表 ぎょうせい) 2004
- 『勇気づけの心理学』(岩井俊憲著 金子書房) 2002
- 『子どもの教育』(アルフレッド・アドラー著 岸見一郎訳 一光社) 1998
- 『グループ体験による学級育成プログラム ソーシャルスキルとエンカウンターの統合』(河村茂雄著 図書文化) 2001
- 『音読・黙読の指導』(市毛勝雄・須田実・野口芳宏編 明治図書) 1993
- 『小学校学習指導要領解説 国語編』(文部省) 1999

(前期研修・6か月)

5 一人ひとりが自尊心を持ち、仲良く助け合える学級づくりの研究

～ カウンセリングを生かした道徳の授業づくりを通して ～

酒田市立東平田小学校

教諭 三柏 妃呂恵

研究主題

一人ひとりが自尊心を持ち、仲良く助け合える学級づくりの研究
～カウンセリングを生かした道徳の授業づくりを通して～

研修生氏名 三 柏 妃 呂 恵
所 属 校 酒田市立東平田小学校
指 導 者 樋 口 良 彦
研 修 期 間 5月1日～10月31日

I 研究の概要	1
1 主題設定の理由とねらい	1
2 研究の仮説	1
3 研究内容と方法	1
II 基本研究	1
1 子どもの発達と欲求の理解	1
(1) 発達段階と発達課題	1
(2) 9歳の壁	3
(3) 欲求	3
2 児童と学級集団の理解	5
(1) 学級経営	5
(2) 把握のための方法	5
(3) 課題達成に向けて～自尊心・自己有用感を持たせるために～	7
III 実践研究	8
1 カウンセリングを生かした授業	8
2 研究授業	9
(1) 学級の実態と目標	9
(2) 授業実践より	10
(3) 成果と課題	15
IV 研究のまとめ	15
1 成果	15
2 今後の課題	16
《参考文献》	17

I 研究の概要

1 主題設定の理由とねらい

子どもたちが一日の多くの時間を過ごす学級は、自己を確立していくための集団体験ができる場である。人との関わりの中では新しいことに挑戦するきっかけを得ることができる。また、日々の体験の中から適切な行動を学んだり、自他の違いを発見したり、自分の態度や感情を見つめ直して修正したりすることもできる。みんなで協力して物事を成し遂げる経験は、子ども一人ひとりに自信と仲間に対する信頼感を育み、集団と個人のよりよい育ちにつながっていく。

一方で、学校には、それぞれ異なる背景や事情を持ち様々な思いを抱えた子どもたちが集まっている。中には自尊感情が低く、自分をうまく表現できない子どもや感情をうまくコントロールできない子どもたちもいる。成長途上で直面する様々な課題に苦しみながら、時には自分を押し殺してしまったり、反対に周囲に反抗し様々な「問題行動」「不適応行動」の形を取ってしまったりもする。

研究主題における「自尊心」とは、「I am O.K.」として自分を大切に、物事を前向きに考えていけること、自分の気持ちや考えを安心して相手に伝えられることと考える。また、「仲良く」とは、「You are O.K.」として相手を認められることと考える。自他を大事にすることは、どちらかが我慢を強いられることなく、互に関わりながらよりよい生活をしていくことにつながり、学級生活において大切なことである。

本研究では、子どもたちが自尊心を持って仲良く助け合える学級づくりのあり方について探っていく。児童と身近なところで関わる学級担任の立場を生かし、カウンセリングマインドをもって児童と接し、児童一人ひとりが安心して学級生活を送れるような手立てを工夫する。学級集団とその中の一ひとりの子どもたちの姿容を継続的に見取り、指導に生かしていきたいと考える。

2 研究の仮説

- (1) 児童の発達や内面を理解し、個に応じた支援を工夫する。
- (2) 児童について個と集団の双方からの情報を集め、教師の児童理解と指導の方向を探るために活用する。

(3) 児童の実態に応じて指導の中に個への配慮を位置づけ、授業を通して充実感や自己肯定感を高めさせていく。

以上のような仮説を基に学級づくりをしていくことで、児童一人ひとりが自尊心を持ち、仲良く助け合える学級になるであろう。

3 研究内容与方法

- (1) 「発達」や、「カウンセリングの考え方とスキル」については、基礎研究として文献研究と各種研修会への参加によって進める。
- (2) 実践研究として、個と集団としての児童の実態把握と、配慮の必要な児童への支援を盛り込んだ道徳の授業作りを通して、児童の姿容を検証する。

II 基本研究

1 子どもの発達と欲求の理解

児童理解を深めるためには、児童の言動をサインとしてとらえ、意味を考えなければならない。児童の出すサインは、表現の不器用さや心の訴えが言葉や行動として表れたもので、一人ひとり違う。また明確なサインを出せない児童もいる。

さらに、児童の行動は手段であると考えた場合、そのような行動の仕方をせざるを得ない児童の背景を知る必要がある。取り組むべき課題がはっきりしてくれば、適切な支援の仕方を探り、意図的に働きかけることが可能となるからである。

児童にとってより意義のある関わりをしていくためには、児童の発達や欲求について深く理解する必要がある。

(1) 発達段階と発達課題

ハヴィガーストは「発達課題 (Developmental task=特定の個人が、その生涯のある時期に、必ず達成すべき主題を、具体的に記述したもの。)」を問題にした。発達課題は一定の技能、能力からなり、課題に成功したかどうかは、その前の段階でのより単純な能力を獲得したかにかかわる。その課題の学習に失敗すれば、次の段階の課題も困難になり、様々な不適応行動の要因になることが多いとされる。これらの発達課題は、周囲からの働きかけなくして身に付くものではない。また、発達の問題は、どんどん先に進ませようと働きか

けることがいいのでもない。各段階で心理社会的危機をもたらし葛藤に遭遇しながら、それを解決する(肯定的なものが否定的なものより優位に立つ)ことによって発達することができ。各段階で、その発達段階までの問題を十分達成できるように援助することが特に必要であるとしている。

このハヴィガーストの発達課題から、さらに自我の成熟を重視し、発達の各段階において、社会的要請によって起こる自我の危機を発達課題ととらえたのは、エリクソンである。人間は発達のプロセスにおいて次々と新しい環境に直面し、社会的環境からの要請に応えなければならず、この心理・社会的危機の克服という独自の観点から発達課題を構成した。これは、運動能力、知的能力、

社会的能力、情緒的機能などの発達を基礎として、人が環境をコントロールできる力が増大するにつれて達成できるところから、こうした諸能力を発達課題としてとらえている。そこで、日常の学校生活においてとらえやすいエリクソンの発達課題を以下(表1)にまとめた。

生活年齢と発達課題は必ずしも一致するものではないため、教師は児童の発達段階を理解して、その特性に応じた援助を工夫しなければならない。「援助」とは、対人関係や集団生活の中から、児童が自ら学び取ることができる対応のことである。学級生活において特に大事となる、「人とのかわりを求める欲求」については、(3) 欲求で述べる。

発達段階	発 達 課 題	備 考 ⇨心理・社会的危機
乳児期	基本的信頼感(自他への信頼、愛する能力)の形成 ↓ 積極的な外界探索	※主として母親との相互交渉(豊かな愛情を与えられた経験)がもとになる。 ⇨ 不信感
幼児前期	自分の意思と選択による、基本的生活習慣のしつけの克服 ↓ 自信による自律性(autonomy)の発達	⇨ 恥・疑い
幼児後期	身体的、移動能力と認知能力の発達 ↓ (特に遊び活動を通して)「自分の計画」を持ち、活動の「目標」を心に描くことができる。 ↓ 積極性(initiative)の発達 ↓ 自尊心(自己への肯定的感情)の発達 ↓ 自我の力(待つ、辛抱する)の発達	※3歳の初めに自我がはっきりし始めると、大人の評価を意識し始める。また、感情的な支持を求め始め、大人の仕事や人格に同一視(identification)しようとする。これが自尊心の発達を促す。 ⇨ 罪悪感 cf. フロイトの考え方では、この時期に超自我(superego)が発達し始め、真善美、規範、モラルといったものの価値を内在化させるようになるため、倫理観の発達の1つの山場である。
児童期	学びたい、知りたいという欲求が中心となる。 ↓ 学んだ技術や技能といった能力によって物事を生産し、周囲から期待され、ほめられ、認められることの学習。 ↓ 何かに熱中し、あることを完全に学び、こうした仕事を完成する喜びの体験。 ↓ 永続的な勤勉性(industry)を身につける。	※この段階での危機は、「自分は上手にできない、よくわからない」という気持ちと劣等感にある。 ※勤勉性は、それ以前の発達課題をいかに身につけていったかに、より強く影響を受け、その身につけ方によっては、勤勉性の内容が児童期で一人ひとり変わってくると思われる。 ⇨ 劣等感・孤独・過行へ

表1 エリクソンの発達課題

(2) 9歳の壁

① 発達の特徴

自己中心的な視点で物事を認識する低学年の時期から、抽象的思考が発達して物事を外側から見つめる客観的な視点を持つようになる時期は、学習、しつけ、友人関係など多くの面で変化の境目となり、「9歳の壁」と呼ばれることがある。

また、ギャングエイジ（小学校中・高学年頃仲間集団が急速に発達し、常に徒党を組んで、遊んだり反社会的な行動をしたりする時期をさしている。）とも言われるように、道徳的判断基準は同世代の友達の中に徐々に作られていくようになる。仲間との関わりが大切になってくるこの時期には、他とどう関わっていいのかわかり、自分のあり方を模索する傾向にある。それまでの価値観が大きく変わっていくことから、気持ちが安定せず落ち着きがなくなったり、自信が持てず自分のよさが分からなくなったりする。さらに、大人から一方的に教えられたり与えられたりすることを嫌がる。

② 9歳前後の発達の特徴

9歳前後の発達の特徴について那須とピアジェの論を簡単にまとめ、以下に示す。

6～8歳

主要な課題は仲間作り、技能学習、親子関係の学習であるが、急速に質的变化が生じる課題としては、性についての慎みと性差の学習、自己概念形成の問題などがある。すなわち、長期的な観察・理解の視点は、交友関係や運動（技能）能力習得におかれる。観察・理解のテンポを速めてその微妙な変化をとらえることが必要なものとしては、異性に対する対応の仕方、自分についての意識の変化や自己比較の様相などがあげられる。

10～12歳

中心的課題は、基礎学力の育成、良心の発達、技能領域の収斂化などとなる。観察、理解を深めなければならない事柄としては、親からの独立性の状況、性的役割の習得、自己概念の変容などである。また、情緒的安定や習癖の問題、親への特異的反応などが急速に発達したり、変化するので短時間間隔での観察・理解を続けなければならない。（『子どもと若者支援の心理学』より）

他律的徳性Ⅱ	自立的徳性
規則は子どもが尊敬する大人から派生し、永続的、神聖なもので変えられないという型。	規則は相互の同意に基づくもので、尊重されるが、修正できるものという型。
・7～8歳ごろまで ・子どもにとって大人の人間関係が主であり、尊敬の対象となる。	・対等な友達同士の関係が重視され、相互の尊敬に基づく協力が特徴となる。

表2 ピアジェの発達段階論

以上のことより、低学年のうちに教師が道徳的価値を教え、よりよい人間関係を築いていける素地を耕す必要があると考えた。

(3) 欲求

中央教育審議会答申『新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画のあり方について』第1章の2に、『21世紀の教育が目指すもの』が示されている。その中で、『21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成』を目指すための、これから実現すべき教育の目標が5つ挙げられている。そのうちの①は、『自己実現を目指す自立した人間の育成』である。

自己実現には、人間のパーソナリティの成長という、教育にとって大変重要な側面がある。これに関して、心理学者マズローは、自己実現的な人間の特徴として、次の事項を挙げている。

- 1 現実（reality）をそのありのままによりよく知覚する。
- 2 自分自身、他人、自然をよりよく受容する。
- 3 自発性が高まる。
- 4 問題によく精神集中することができる。
- 5 人間のいざこざから超越して、孤独を好むという欲求が増大する。
- 6 自律性・自主性が高まり、時代の文化に巻き込まれることに抵抗する。
- 7 物事をいつも新鮮に味わい、情動反応が豊かになる。
- 8 至高経験（peak experience）～または至福経験、自己超越感～を持つことが多くなる。

- 9 人類の一員としての一体感、同一感が増大する。
- 10 対人関係の持ち方が変化する。（自分を尊重。自分と違う価値観の人も受容できる。）
- 11 性格構造がより民主的になる。
- 12 創造性が非常に高まってくる。
- 13 価値観に確かな変化が起こる。過程を楽しむようになる。

表3 自己実現的な人間の特徴（A. H. マズロー）

自己実現とは、このような方向に向かった人間の成長、つまり、人間が健康なパーソナリティを発達させていくプロセスといえる。これは教育基本法に述べられている教育の目的「人格の完成」とも合致するものである。

また、『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開（H. 5文部省）』には、「子供一人一人が個性を発揮しつつ、豊かな自己実現を目指すようになることが求められる」と、学校教育の目指す方向の一つに、「豊かな自己実現を目指して生きていく、より確かな力を育てていくことが挙げられている。前提となる人間観についても、「これからの教育においては、子供たちは、本来、様々なよさや可能性を内に秘め、よりよく生きたい、より向上したいという望ましい欲求を持った存在としてとらえることが大切である」と述べられている。（『学校教育相談の理論・実践事例集 いじめの解明』より）

学校教育において児童一人ひとりの成長を教師が支援していくためには、まず、次に示す「マズローの段階欲求」と「親和動機」の基本的欲求を満たすことから始める必要があると考える。

① マズローの欲求段階説

人間の欲求は、底辺から始まり、1段階目の欲求が満たされると、1段階上の欲求を志すというものである。

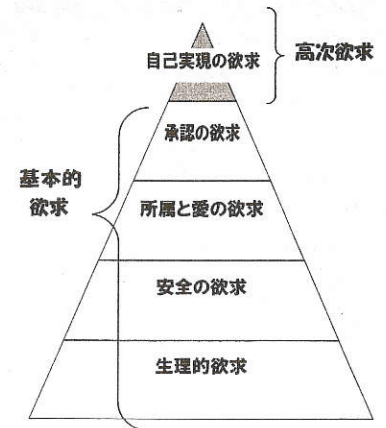


図1 マズローの段階欲求

① 生理的欲求

餓え・渇き・痛みなどから逃れようという、生命維持のための最も強い欲求。

② 安全の欲求

危険を避けて自分の身を安全に保とうという、2番目に強い欲求。

③ 所属と愛の欲求

①②がある程度満たされると現れる。集団の中に所属して、その中で愛し、愛されたいという欲求。これが満たされないときは、「孤独感」「疎外感」などを引き起こす。

④ 承認（自尊）の欲求

③がある程度満たされると意識に上ってくる。自分は、自分自身にとっても周りの人間にとっても価値ある存在であるということを実感したいという欲求。

⑤ 自己実現の欲求

①～④を十分に満たしている人のみに現れる欲求。自分の人生を切り拓き、自分の最善を発揮し、自分になりうるものになりたいというもの。

表4 マズローの段階欲求

② 親和動機～人との関わりを求める欲求

親和動機とは、他者との積極的な関係を確立し、維持し、回復しようとする動機のことである。それはその人の対人関係形成のあり方を左右し、結果として自己の確立そのものに影響を与える。発達課題を達成していくためにも大切な欲求である。

親和動機は大きく4つに分かれており、かつ、階層化している。

A：情緒的サポートを求める欲求

精神的につらいときや不安なときに、頼りになる人を身近に求める欲求。幼少期に親子関係の中で、十分満たされることが期待される欲求である。

B：共感を求める欲求

共感してくれたり、存在価値を認めてくれたり、肯定してくれる人と一緒にいたいという欲求。小・中学校時代に友達関係の中で、十分満たされることが期待される欲求である。

C：社会的比較をする欲求

自己評価や状況を把握するために、比較対照する他者を求める欲求。A、Bの欲求が十分満たされていないと、ゆがんで現れる場合がある。

D：刺激を求める欲求

関わりあうことで満足感・活気、楽しさが得られる他者を求める欲求。A、Bの欲求が十分満たされていないと、建設的に喚起されない。

表5 親和欲求

〔グループ体験による学級育成プログラム〕をもとに整理

前述の「より良く生きたい、より向上したいという望ましい欲求」、つまり自己実現の欲求を児童に抱かせるためには、まずは傷つけられないという安心感をもてるようにすること。そして、集団活動が楽しいと言えるような学級内の良好な人間関係（教師対児童、児童対児童）のもとで、自分のよさを認められる体験を児童一人ひとりに十分に積み重ねることが大切であることが分かる。

2 児童と学級集団の理解

(1) 学級経営

① 学級経営のねらい

学校においては、自他の存在価値を尊重し、自分の生活をコントロールし、社会的に自立し自己責任を積極的に果たそうとする人間形成が求められる。教科学習の場であると同時に人間関係について学ぶ場である学級は、学校の教育目標が具体的に展開される場でもある。

小学校学習指導要領第1章総則第5の2の(3)では、「日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること。」と示し、学級経営の充実が重要なことについて強調している。

また、河村は「学級経営とは、教師が学級集団のもつ学習集団と生活集団という2つの側面を統合し、子どもたちが、学校教育のカリキュラムを通して獲得される教育課程と、集団生活から獲得される人間としての発達課題を、統合的に達成できるように計画・運営することである。」としている。〔Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド〕より

学級経営は、教育課程と発達課題の2つを効果的に達成させるための要であるとも言える。

② 教師が把握すべきこと

学級集団を構成する児童は、一人ひとりそれぞれ違った背景を持ち、常に変化している。また、それぞれによさを持ち、「できた。」「がんばれた。」ことに喜びを感じている。自分のよさに気が付いたとき、次の目標へ自分から取り組む前向きさをもつ存在である。

児童一人ひとりに目をむけ、学級の中で十分対応して生活しているのか、学級生活に満足しているかなど、どう受け止めているかを把握することは、学級づくりを行う上で前提である。また、学級としてはどんな状態にあるのか、何が課題であるのかなど集団についての教師の十分な理解は、指導と援助の方向を決める重要な要素である。

(2) 把握のための方法

日常的に観察法、面接法の特徴を検討した上で、ふさわしい方法を用いるとともに、児童の日記や作品を検討することで人間関係の実態を把握する方法は、一般的に行われていることであろう。

日常の教師の構え、視点、具体的な取り組みを場面ごとに以下のようにまとめた。

場面	・把握のための視点 *教師の関わり
朝	- 朝の出会いの雰囲気から、児童のわずかな変化を感じ取る。 - 一人ひとりと視線を合わせながら健康観察をし、心身の様子を知る。 - 教師の気持ちを伝える。 - 児童相互の交流を図る。 - 表情が暗いなど、元気がない - 服装が乱れている。 - 教師のそばに来ない。 - 挨拶をしない。 ↓ * その場でそっと声をかける。 * そばに寄り添って、話を聞く。 * 休み時間に、相談時間を設定する。 * 机間指導の中で、様子を観察する。 * 家庭へ連絡し、情報交換をする。
授業中	- 安心して学習できる雰囲気を作る。 - 一人ひとりを尊重する。 - 授業中ぼんやりしたり、不安な表情をしたり、投げやりな態度をしたりしている。 - 忘れ物が増えた。 - 勉強への取り組みが変化した。 ↓ * どの児童にも、温かく公平に接する。 * 発言をさえぎらず、発表を最後まで聞く。 * つぶやきを拾い上げたり、ほかの児童と違った考えも、ひとつの考えとして大切に取り上げる。 * アイコンタクトを取ったり勇気づける声かけをしたりし、情緒的なサポートをとる。 * 友だを冷やかすような発言に対しては、毅然とした態度を示す。

休み時間	一人ひとりの児童の言動を観察する。 - 特別な用事がないのに、保健室や職員室の近くに来る。 - おどおどしたりイライラしたりして落ち着きがない。 - 教師のそばを離れない。 - いつも一人でいる。 - 友達に疎外されている。 - 親しい友達はいるか。 - リーダーシップをとっているのは誰か。 - グループのメンバー構成はどうなっているのか。 ↓ * 教師間で気づいたことを情報交換し、児童理解に役立てる。 * 児童の言動にある問題点に気づいたら素早く具体的な対応策を立てる。 * 教師から積極的に声をかけて、一人ひとりの児童とふれあいを図る。 * 児童と共に遊ぶことを通して児童相互の交流を図り、連帯感を育てる。
給食・掃除など	- 一緒に活動する中から交流を図ったり、児童のよさや変化を見つけて伝えたりする。 * その場でタイミングよく声をかけて認める。 * クラスの全員にも伝える。 - 児童とのふれあいに努める。 * 発言も少なく、目立たない児童のそばへ行ってみて話しかける。また、放課後の個別相談につなげていく。
放課後	校内に残っている児童やその日氣になった児童に注意を向けたり、関わったりする。 - 担任とのふれあいを期待したり、何かを訴えようとしていたりして残っている。 ↓ * 教師のほうから気軽に語りかけ、その児童の内面を知る努力をする。 * 気になった児童との個別相談の機会とする。

表6 実態把握の視点と教師の関わり

(岡山県教育センター 教育相談の手引き「学級づくり～小学校編～理論編」参照)

休み時間・授業中・給食や掃除の時間、放課後などの姿を実際に観察してみると、一見同じような行動であっても児童によって動機は違うのではないかと感じられた。さらに詳しいことを知ろうと集団の中で一緒に活動していると、その児童の集団の中の位置づけや自然のままの言動は伺えるが、観察したい言動が起きるまで待たなければならない。また、1対1の話し合いでは児童が構えてしまって本音が読み取れなかったりもした。普段の何気ない会話や作品の中にヒントを見つけられることもあるが、児童が無理をして頑張ってしまう場合には気づきにくいこともある。

様々な児童のサインや思いをいかにくみ取り、学級経営に生かすかということを考えるために、まずこれらの技法についてまとめる。

① 観察法

教師の観察できる場と機会は限られているが、最も基本的な方法である。児童のサインに気づくためには、「いつもと違う、みんなと違う。」という視点を持ち、普段の状態との違いを比較することができるような日常的観察を大事にする必要がある。

【留意点】

①観察した事実と解釈を区別する。②環境条件を把握する。③予備知識を持つ。④ゆがみについて理解する。(観察者の固定観念で児童をとらえると観察に偏りが生じる。)⑤観察されていることを気付かれないようにすること。

また、参加観察法では、⑥参加する場合は児童が興味・関心を持って活動している場面を選ぶことが挙げられる。

②面接法

教師が児童の言動を実際に見聞したり、児童と話し合ったりすることができるので、観察法に比べて必要な資料や情報を豊富に、また、短時間で収集することができる。

【留意点】

①児童の発言を促すこと。②環境へ配慮すること。③面接者としての資質を高めること。

しかし、教師と児童の人間関係や心理的な要素が関係したり、その場で記録するのが難しいなどの短所と限界がある。

そこで、言動に表せないサインに気づくために、上記の2つに加えて、「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U (QUESTIONNAIRE-UTILITIES)」を取り入れた。

これは、教師の日常観察や面接法による児童理解の限界を補い、児童個々の状態および学級の状態を理解するための客観的で多面的な資料を提供することを目指した診断尺度である。これを使った理由は、個と集団の状態を同時に把握できることと、簡便であり、学校現場ですぐに使うことができるからである。

(3) 課題達成にむけて

～自尊心・自己有用感を持たせるために～

児童の実態をつかんで達成させたい問題が分かったら、できるだけ早く、効果的な対処をしたい。その際にもやはり児童の段階に応じた関わりをする必要がある。児童が納得しながら無理なく自己実現を図っていけるような関わりをするために、以下の流れで取り組みたい。

① 児童の「情緒的なサポートを求める欲求」を満たす手助けを、教師が行う。

自己嫌悪や劣等感が強い人間は、関心を他者へは向けられず、つながりを感じることができない。そこで、まだ明確な自己イメージを持っていない低学年の児童へは、たくさんのよさを自己イメージとして伝えることが大事である。よさを伝え、意識づける最適な時期は10歳までとされている。教師は、児童が認められる場の設定や、励ます言葉かけ、家庭との連携を図るためによさを便りて伝えるなどの手立てをとることができる。

また、児童が「ここにいてもいいのだな。」「そばに行くとほっとできる。」と思えるような暖かい雰囲気(忙しい!という雰囲気では近寄ることができない。)を持ち、まわりつかせることも大切である。児童が教師を、「自分の味方だ。」「自分の身になって聴いてくれる人だ。」と思えるようにするためのリレーション(構えない感情交流、信頼関係)は欠かせない。

② 教師が児童に共感し、その存在価値を認めるだけでなく、徐々に友達同士でも共感し合えるようにし、その友達関係の輪を広げさせる。

グループ活動など日常的な活動で関わる機会を意図的に作る。関わっていく中で困ったことが

起きたり、自分の考えを伝えたいがうまくいかないなど人間関係を結ぶ際のルール・マナー・スキルが不足していると思われたら教師が教え、友達とのかわりが楽しいという気持ちを意図的に経験させていくことから始めたい。

③ 認められる経験を積ませる。

一人ひとりが活躍できる場、及び互いに関わりあいながら目標を達成していける場を工夫し、努力していることを認める。「子どもに、現在持っている知識やスキルより少し高いレベルが要求される課題を提示し、子どもが問題を解決できる

ような援助を提供すると、子どもは独力で解決するよりも高い水準での解決が可能となり、最も有効な教育となる。」とするヴィゴツキーの発達の最近接領域の考え方が、学校の指導の基盤になると考えられる。達成感を味わわせながら、さらに、教師がモデルとなって「よさ」の視点を増やし、場や時間を設けることで、友達同士で互いのよさを認め合えるようにしていく。

学級担任としてゆとりを持ち、日常的に繰り返して取り組みたい学級作りのための手立てを以下に示す。

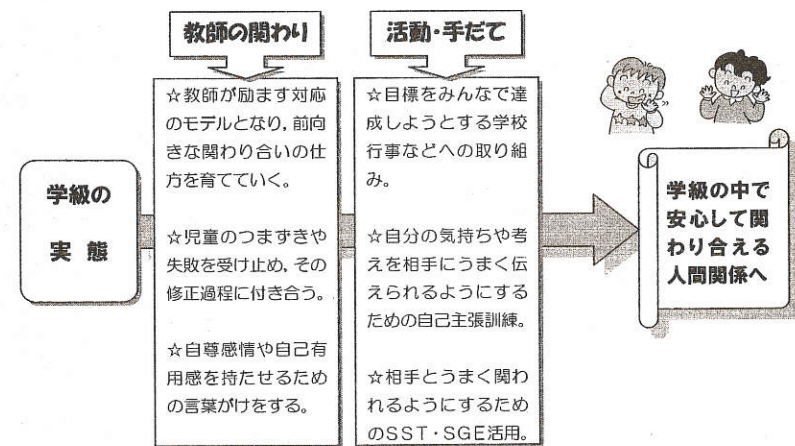


図2 学級作りのための構造図

III 実践研究

1 カウンセリングを生かした授業

カウンセリングとは、言語及び非言語コミュニケーションを通して他者の行動変容を試みる人間関係のことである。行動変容には、今までであった行動が消失する場合(なおる)と、今までなかった行動が出現する場合(育つ)の2種類がある。学校カウンセリング(教育相談)では、上記の2つ、すなわち「治療的カウンセリング」「教育開

発的カウンセリング」のバランスをとる必要がある。『学校教育相談カウンセリング事典』より)

この定義をもとに、学校におけるカウンセリングを、「問題を抱えて困っていたり、今よりも考え方・感じ方・行動の仕方を向上させたいと思っていたりする児童の力になること。児童が自分の問題を自分で整理し、自分らしい生き方を自己決定し、さらにこれまでの行動を自ら修正し、新しい行動を試みていくように支援すること。『授業に生かす 育てるカウンセリング』より)」と考える。

また、カウンセリングを生かした授業は、「一人ひとりの子どもの心理をよく理解（他者理解）し、先生も自己理解を深め、反省しながら楽しい授業をすること。子どもの持っている能力や才能を引き出し、育てる授業。『カウンセリングを生かした授業づくり』より）である」とらえる。

児童の実態（能力、発達、興味、関心、必要感など）に即した授業づくりのためには、実態を見極めて教材研究をしっかり行うと同時に、児童との心の交流を図りながら、意欲や可能性を肯定して励ましていくようにすることが必要であると考える。

2 研究授業

（1）学級の実態と目標

実態に即し、児童の「困り感」をも汲んだ授業を仕組みたいと考え、実際に児童と関わりながらの観察、現担任の先生との話し合い、「Q-U」の結果などを通して学級の実態を探った。

① 「Q-U」の結果からの考察

* 友達関係 *

ほとんどの児童は休み時間に友達と遊んでいる。仲良しの友達がいると感じている児童も多い。しかし、困っているときに話を聞いてくれる友達や、何かに挑戦しようとしたときに励ましてくれる友達がいると考えている児童は少ない。自己中心性が抜けきっていない時期であることも考えると、表面的な付き合い方になりがちであるということがうかがえる。

さらに、学級の居心地が悪いと考えている児童ほど友達とのかかわり方が消極的だった。友達づきあいのきっかけ作りにも、教師が関わる必要があるように思われた。

* 学級の雰囲気 *

みんなといろいろなことをするのは楽しいと思えるが、「仲良く協力し合っているクラスだ。」「みんなの仲がよい。」とは感じられない児童もいる。また、「嫌なことをされたり言われたりする。」と半数以上の児童が感じている。友達と仲良く助け合える関係を築いていくには、まずは安心感を保障する必要があると考える。

さらに、ルールがはっきりしていないと児童ははじめをつけにくかったり、嫌な思いをしやすいうということも伺えた。自分で抱えきれない気持ちを不適切な行動として表してしまう場合もある。

これらのことから、安心感につながるようなルールの必要性を感じた。

* 学習意欲 *

全体的に意欲が高い。これを維持できるような授業を仕組みたい。ただ、意見の発表に抵抗のある児童も見られる。認められる経験を積むことで自信がつき、発表することが好きになるのではないかと考える。

何をすればよいのかを納得させ、活動への意欲を喚起することではじめを持って意欲的に活動する児童たちである。通すべき指示は全員にきちんと伝えることでルールを定着させ、はじめある行動をさせていきたい。また、やや難しい課題や他との協力を必要とする課題などに励ましながらか挑戦させ、認める場面や条件を広げたい。そして、児童が互いの良さを認め合うことができるように教師が認め方のモデルとなり、自信と思いやりの気持ちを持たせていきたい。

② 研究主題に関わる道徳の目標

本研究で道徳を取り上げたのは、それが自らを見つめ、自らに問いかけることから出発し、他者とのかかわりにおけるよりよい生き方を求めるものであり、人間社会におけるよりよい生き方を求めるものだからである。教育は、「人格の完成」（教育基本法第1条）を目指して行われるものであることを考えれば、全ての教育活動が道徳教育と関係を持つものである。従って、本研究では道徳を取り上げることが妥当であると考えた。一人ひとりが自尊心を持つことの上に成り立つ内容であると考えため、主題の中の「仲良く助け合える」に関わる道徳の内容を次に示す。

〔第1学年及び第2学年〕

2 主として他の人との関わりに関すること。

（3） 友達と仲良くし、助け合う。

『小学校学習指導要領 付学校教育法施行規則（抄） 文部科学省』

研究主題に迫るために、まず教師のリーダーシップとルールに守られた安心感の中で、友達との関わりの楽しさ、自他の違いやそのよさに気づかせたいと考えた。

「私たちは自分を好きであるときはほかの人を好きになり、自分を大切にしているときほかの人を大切にします。『好ましい人間関係を育てるカウンセリ

ング』より）」とあるように、人間関係づくりには自己肯定感が重要である。「○○しない子は、ダメ。」といった、人間性を否定するような言葉かけをされている子どもは、自分へのけ者にされていると感じ、やがては被害者意識を持つようになる。そして結果的には自分が一番やりやすい方法で問題行動を起こすこともある。叱るのではなく、子どもに自信をつけさせる、その子が本当に好きなことを見つけられるような機会をできるだけ多く作ることが重要である。

そこで、教師も積極的に児童のよさを認めたり、個に応じた支援をしたりしていくことで、「友達と仲良くし、助け合う」ことの心地よさを体験させ、自己・他者肯定感を高めさせたいと考えた。実践1は道徳の内容に迫るための導入的な扱い

（2）授業実践より

* 授業実践1 *

- ① 主題名 「おたがいをもっとよく知って仲良くなろう」 2-（3）友情・信頼・助け合い
- ② 本時のねらい
 - ・ 自分の好みや考えなどと似たようなところを持つ友達、また自分と違うところを持つ友達の存在を知り、互いの理解を深め合う。
 - ・ 様々な友達との関わりを通して、温かな雰囲気作りをする。

7月

	学習活動 ◇教師の指示、発問	注目児への教師の関わり	児童の反応 注目児①・②
導入 5分	1 ねらいを知らせる。 ◇今日はお友達のことをよく知って、いろいろな人ともっと仲良くなるための勉強をします。自分と違う所、同じ所など、いいなと思うところをたくさん見つけてくださいね。	・アイコンタクトを取り、不安そうな素振りがなければ確認する。	
	2 “あいこジャンケン” 自分以外の人 のことを考え、気持ちの合う心地よさを体験させる。 ◇「じゃんけんぽん。」で、グー、チョキ、パーの中から私と同じものを出してください。勝ちでも負けでもなく、あいこになるようにしてくださいね。 ◇隣の人と一緒にしてみましょう。	・アイコンタクトを取る。 ・不安そうにしていたら、説明をしておいたりして安心できるような勇気づけを行う。 ・友達と関われないようだったら、教師も一緒に行く。	①・②硬くない表情で、一緒に活動することができた。教師との‘あいこ’にならないことが残念そうだが、友達とも笑顔で関わるすることができた。

展 開 30 分	3 “ちっちゃな助け合い” 友達同士で気持ちをあわせ、みんなで活動する難しさと楽しさを体験させる。 ◇今、近くにいる人と2人組を作ってください。人差し指で割り箸を落さないように支えます。 ◇できたら、他のペアと合体して、4人です。移動する時も、割り箸が落ちないようにしましょう。 ・友達と関わったりペアを作ったりできないようだったら手助けをする。 ◇友達とうまく気持ちを合わせられましたか。	・夢中になるあまり、友達から強い口調で言われた時は、今できていることを励ますと同時に、相手を大切にしたい話し方を示した。	1・2 友達と気持ちを合わせて笑顔でエクササイズをしている。自分達でより高度な、つながりながらジャンプすることに挑戦していた。 1 自信がないためか、友達への関わりが消極的で、うまくできない時があった。友達に強い口調をされると表情が硬くなるが、一緒にできていることが嬉しい様子だった。
	4 “ごちゃまぜビンゴ” 友達同士で互いの理解を深め合う。 ◇相手を見つけて握手しながら「よろしく。」と言います。それぞれシートに書いてあることから、ジャンケンをして勝った人が相手に1つだけ質問をすることが出来ます。あてはまったら、プリントの枠の中にサインをしてもらいましょう。1人につき、ジャンケンは1回しかできません。勝負がついたら、「ありがとう。」と言って、また他の相手を、探してください。縦、横、斜めの列どれかがそろったら、大声で「ビンゴ!」と叫びましょう。ビンゴになったら、次は全部の枠にあてはまる人を探してみましよう。 ・表情を見て、呟きがあったら取り上げる。 ・できたことを賞賛することを通して、自信をつけさせていく。	・進んで友達に声をかけることができないでいる時、相手を紹介した。 ・関わり方などに困っている時は、一緒に教師も参加しながら励ましたり活動を誘導したりした。	1・2 自分から声をかけるには勇気がいるようだが、相手ができることほっとしたように関わることができた。 1 相手の表情が気になり、緊張している様子も見られた。
ま と め 10 分	5 話し合い ◇今日はお友達の好きなことや得意なことなどを知って、いろいろな人ともっと仲良くなるための勉強をしました。この勉強をしてみて感じたことや気付いたことがある人は発表してください。		

6 振り返りカードの記入 ◇今日の勉強について振り返りカードを書いてください。 ・自分なりの気持ちを文章化できるように、一緒に振り返って考える。 ・正直な気持ちを書いて良いことを伝える。	・自分の言葉で書くことができないでいる時に、一緒に振り返りながら場面を思い出させ、励ました。具体的な言葉や書き方を教えることで自信をつけさせるようにした。	1 自分の言葉で書く部分は困ったように固い表情でいたが、安心すると、書くことができた。
--	--	---

《本時を振り返って》

自分の行動に自信を持っていない児童には、まず安心できる状況を保障する必要がある。

しかし、注目児童の中でも特に不安傾向の強い児童には、全体の中において自分で相手を探しながらの活動は難しかったようだ。友達の教えてくれたことを一緒にしてみても安心感を持たせた上で、友達も本児も肯定感を持てるような声がけをしたり、何気なくそばにいて一人でいるということも伝え、安心できるようにするなど、もっと細かく介入する必要があった。同時に、些細なことでも「で

きて当たり前」ではなく、認めながら勇気づけをすることの必要性を強く感じた。

授業後に注目児**1**に感想を聞くと、「友達と関わったことやゲーム（エクササイズ）が楽しかったが、うまくいかないところは嫌だった。」などの率直な感想を得ることができた。授業中だけでは関わりきれなかった部分があったことを知るとともに、普段の何気ない会話でも児童の自尊感情を高めさせていく関わり大切さを再認識した。

* 授業実践 2 *

① 主題名 「なかよし大さくせん」 2- (3) 友情・信頼・助け合い

② 本時のねらい

・ 友達との関わり方を考えることを通してより深く友達とつながり、安心できる人間関係の作り方を知る。

9月

	学習活動	◇教師の指示、発問	注目児への教師の関わり	児童の反応 注目児 1・2
導 入 5 分	1 嫌な思いをした教師の経験聞き、自分の体験を思い起こさせる。 ◇皆さんは今まで、嫌な思いをした経験はありませんか。（教師の経験を紹介することにより、場面を限定する。） ・アイコンタクトを取り、言いたそうな素振りをしていたら指名して勇気を認めながら共感的に聞く。			1 特に不安そうな表情は見られなかった。 2 「（嫌な思いをしたことが）ある…」とつぶやく。
	2 ねらいを知らせる。 ◇今日は、どうすれば自分も友達も嫌な思いをしないでお互いに気持ちよく過ごせるか、ということと一緒に考えてみたいと思います。		・児童の内面をうかがうとともに、活動への不安感を軽減させるために、アイコンタクトを取った。	

展	3 資料「けんか(『みんなでかんがえるどうとく』日本標準)」を読んで、2人の行動について考えさせる。 ◇この後、あおき君はどうしたと思いますか。2人の気持ちになって考えてみます。雑巾でランドセルを拭かれたとき、どんなことを言ったか、どんな気持ちになったか、後で聞かせてくださいね。 ◇4つのペアに前に出てロールプレイしてもらおう。(①言いたいことを伝えられずに黙っている。②「何するんだよ!」と怒って、やり返す。③落ち着いて、「嫌だから、やめて。」と言う。) ◇それぞれのパターンで、はらや君役・あおき君役を演じてみての気持ち・見ていて感じたことを聞く。 ・眩きがあったら取り上げる。 ◇自分も友達も嫌な気持ちにならなくてもすむのは、どれでしょう。 ◇落ち着いて自分の意見を伝える方法で、「もし、勝手に消しゴムを取って使われた時」どんなことを言ったらよいのか、どんな気持ちになるかを考えながら、隣同士でやってみましょう。 ・隣の児童とうまく関われなかったら、教師も一緒に参加、相談しながら2人で同じ役を演じる。(初めは取る側)少しでも1人でできたことがあったら認める。	・目を配り、発言したような素振りを見せた時に、指名した。 ・できたことや挑戦しようとした勇気を賞賛した。 ・隣同士のロールプレイの時、一緒に役割について気持ちやセリフを考え、出来ることを確認した。また、やろうという気持ちを賞賛し、勇気づけた。 ・うまくできたペアとして、全体に紹介した。	1 友達のロールプレイを喜んで見ながら、授業に参加している。 2 自分から挙手発言することができた。 2 ロールプレイに立候補できた。意欲的に授業に参加し、自分の言葉で気持ちや考えを伝えられたことに、自信を持つことができたようだった。1回目の授業では主に大人との関わりで安心感を得ようとしていたが、2回目では表情も軟らかくなり、友達と進んで関わっているのが特徴的だった。 1 初めは困ったような表情だったが、やることが分かり、安心すると自分の考えでロールプレイすることが出来た。 1 うれしそうにニコニコしていた。
ま	4 嫌だな、と思ったときの対処法をまとめる。 ◇どうすれば、お互いに気持ちよくすごせるのでしょうか。 ・自分なりの気持ちを文章化できるように、板書も参考にしながら一緒に振り返って考える。 ・正直な気持ちを書いて良いことを伝える。	・考えをまとめられるように書き方の例を示したり、一緒に言葉を探したりした。 ・自分で納得する言葉を文にできたことを認め、励ました。	1 自分なりの言葉を捜すことに自信が持てない様子だったが、1つずつ励ましていくことによって気持ちを正直に書くことができた。

《本時を振り返って》

アイコンタクトを取って表情を確認しながら授業を進めた。注目児童には特に、自分から挙手などの行動を起こさなくても、安心した表情でいられるように声をかけることができた。注目児の1人(2)は、自分の思いを積極的に発表しようとしたので意図的に指名し、賞賛すると、ほっとしたような表情を示し、自信をつけたように感じられた。振り返りカードには、「自分のことをいってよかった。だから(嫌だなと思うことを)やめてくれたりした。こんどからは自分の気持ちをいいます。」と書くことができた。1回目の授業では、友達のを怖がるなど、安心できる状態ではなかったもので、情緒的なサポートを求める欲求、安全欲求など、必要とされる欲求の段階を見極めることの大切さを感じた。

また、別の注目児(1)については、まだ不安な気持ちが強いものの、気持ちに添いながらの支援は有効であったように思う。振り返りカードには、「うまくいってとてもよかった。自分の気持ちをつたえられてとてもよかったです。こんどからわるいことをしたらごめんなさいと言う。」と、自分の言葉で前向きな感想を書くことができた。認められることで自分の行動を確認している段階であり、今後も自信につながれるように継続したいと考える。様々なタイプの児童への支援の仕方を工夫し、今後、全体を生かしながらの対応を課題としていきたい。

《指導後の児童の姿から》

これまで、「ありがとう。」「ごめんなさい。」や、「みんなで仲良くする」ことの大切さは教えられてきているので、自分で考えて行動できる児童もいた。しかし、分かっているにもかかわらず声をかけられないなど、行動に移すに至らない児童にとっては、実際の体験を通してうれしい気持ちや興味、その必要性を感じることができたということには意味があったように思う。その際に、具体的な行動の仕方を教えたことで、今後自分なりに考えて行動するきっかけになったようでもある。もちろん、1回の授業で身に付くわけではないので、道徳的価値のよさに気づくことができたことを認め、励まし、日常的に繰り返すことの大切さも感じた。

以下は、振り返りカードからの抜粋である。

7月 授業実践1

【おたがいをもっとよく知ってなかよくなろう】
・ごちゃごちゃでたいへんだった。楽しかった。

→注目児1の感想である。「ごちゃごちゃで大変だ。」と感じるほど他の児童と関わり、集団での活動を楽しむことができた。安心感を持たせながら、それまで敬遠していたことを体験させることは有効であった。「できた」経験を積ませていくことで自信につながることを考えると考える。

・ごちゃまぜビンゴで4人とやってその4人で、「ビンゴ!!」といえてとてもよかったです。小さなすけ合いで、(友達のアドバイスを聞いて)やってみたら、Mちゃん(注目児1)がはなれていてもできてとてもよかったです。

→それまでは友達のを怖いと感じていた、注目児2の感想である。友達とうまく関われた体験で安心感を得て、自分のことだけでなく、うまく関われない注目児1へも温かな気持ちで接していることが伺える。

・Hくんがさかながすきだと気づきました。それがびっくりしました。

・友達のことをいっぱい知れてうれしかったです。それとなかよくできてよかったです。

・女の子ばかりでなく男の子ともいっしょにできたので男の子のことでもよく知れたのでうれしかったです。わたしは、女の子と男の子のことをいっぱい知れたのでいいと思います。それにどうとくのおべんきょうはおもしろかったです。

→自分から進んで友達と関わることの少ない児童たちでも、ルールに守られたエクササイズを通して、それまで知らなかった友達のよさに触れ、充実感を得ることができた。大人の目には一見小さなことでも驚きであり、友達への更なる関心につながった児童たちがいる。さらに、自分にもできたという自信にもつながり、自分から声をかけられる友達が増えた児童もいた。

9月 授業実践2 【なかよし大さくせん】

・注目児①・②の感想は、《本時を振り返って》で記した通りである。それまでできなかったことに勇気を出して挑戦できたこと、自分の気持ちを言ったらきちんと伝わったことなど、「少し難しいと思われたことができた」自信は表情にも表れていた。

・自分がなんかわるいことをしていた。だから人にいやなことをしていたと気づきました。

→悪気なくしていたことを、自分も体験することを通して相手の気持ちを考え、正直に反省することができた。どう行動すればいいのか分からない場合は、1つの例を具体的に教え、さらに考えさせていくことが有効だった。

・ゆうきをだしてたのめばわかってくれるんだな、というようなことがいっぱいわかりました。これをべんきょうしてよかったです。→「しっかりしなければ。」という気持ちがあり、なかなか自分の気持ちを伝えられずに我慢してしまう児童である。感情を抑えるのでも相手にぶつけるのでもなく、自分の考えとして相手をも尊重しながら伝える、というのは簡単ではないが、役に立つことだと考える。場面をとらえて考えさせ、日常に生かしていけるようにしたい。

(3) 成果と課題 (○成果 *課題)

- 発達課題や欲求レベルなどを考慮し、個別の支援を指導案に起こしたことで、より細かな対応を心がけ、実践することができた。
- 教師がリーダーシップを取って和気あいあいとしたゲーム性の強いエクササイズを取り入れたことで、様々な友達と関わる楽しさを感じさせることができた。
- アンケートなども使って様々な視点からの情報を集めたことで、実態把握を深めるきっかけとなった。

* より支援を要すると思われる児童へ目が向きがちになってしまったが、どの児童もより向

上していけるような手立てを工夫しなければならぬ。

- * これまで言い出せなかった思いを自己開示してくれた児童もいたが、1時間の授業では対応し切れなかった。児童の困り感を引き出しっぱなしにするのではなく、安心感を与えられるような対応をこれからの学級経営でも意識していかなければならない。
- * 児童のよさを見逃さず、返してあげることで共有化し、学習の成立を図らせる。

IV 研究のまとめ

1 成果

- ・ 発達課題や欲求についての整理は、同じ学年であっても全員同じ課題を目指すには個々の実態の見極めが大切なこと、それに伴う支援のあり方が違ってくるということの理解につながった。児童の示す状態がどのようなことを意味し、何を求めているのかということを知る上で、発達や欲求の段階を参考にできることは有意義だった。
- ・ 児童の発達や内面を考えた上で個に応じた必要な支援を指導案に起こした。それを基にして関わり、児童の反応を見ながら授業を展開することで、不安や困り感に細かく対応することができた。児童も自信や安心感を持って自分から行動を起こすこともでき、仮説1、仮説3は有効だったと考える。
- ・ 児童を集団としてとらえることで、友達関係を活用しながら個への支援を考えることができた。仲のよい友達との関わりを通して他の友達とも一緒に活動して楽しさを味わい、達成感につながることができた点において、仮説2は有効だったと考える。
- ・ アンケートに現れた学級の居心地のよさや友達関係という点では、教師の観察から得た情報と合わせて活用した。気になるグループや個人と関わりを持ち、具体的に働きかけるためには、個と集団という多面からの情報を集めることが有効だった。
- ・ 児童に接する際にカウンセリングの考え方を意識すると、児童の声に耳を傾け、よさを認めながら話すことの効果を実感することができた。自尊心・自己肯定感が低い児童ほど、「大

事にしてもらえた。」「できた。」という思いは自信につながるようである。

・「できて当たり前。」なのではなく、すばらしいことだととらえて認め、自分のよさに気づかせていくことは、児童に達成感や充実感を味わわせることにつながったと考える。

・ 今回、児童の実態を把握すると同時に、自分の実践の傾向を知り、反省に生かすために「教師の管理意識尺度（『楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U実施・解釈ハンドブック 小学校用』より）」も活用した。自己理解を深め、児童の心を理解する基にしていきたいと考えたからである。自分の指導傾向を意識することで、自分の働きかけに対して児童がどのような反応を示すのかを、客観的に考えながら授業に取り組むことができた。人間関係の相互性という点から考えても、教師が常に自分を振り返ることが児童という他者理解を深め、個に応じた支援を考えるために有効であることが分かった。

2 今後の課題

- ・ 今回は児童に接する時間が少なかったため、日常的な細かい変化に対応することができなかった。児童のその時々背景や思いを考慮し、じっくりと対応していく過程で生きた情報を指導に生かすといったことを、今後続けていきたい。
- ・ 支援を必要とすると考えた児童に注目するあまり、全体への支援が薄くなってしまったりもした。今後、児童の欲求や「困り感」などの実態やよさを見とる目を養い、全体指導の中に個への支援をうまく取り入れた対応ができるようにしていきたい。
- ・ 一斉指導で構成のグループエンカウンター（SGE）、ソーシャルスキルトレーニング（SST）などの技法を使えば学級全員が課題を解決できるというわけではなかった。児童の反応に合わせてより有効な支援法をとっていくための理論や技法を増やしていきたい。
- ・ 個人とのつながりを深めると同時に、児童それぞれのよさが生きる活躍の場を多く設けることによる、集団を生かした学級づくりについて学んでいきたい。
- ・ 今後、道徳だけでなく、他の授業でも実践を

し、学校生活のより広い場で、児童の「自己実現を図りたい。」という願いに応えられるような実践を重ねていきたいと考える。

《謝辞》

半年間の長期研修を終えるにあたり、このような貴重な機会を与えてくださいました、山形県教育委員会、庄内教育事務所、酒田市教育委員会の諸先生に御礼申し上げます。

また、教員としてのあり方を示唆するとともに、研究についてご指導くださった、山形県教育センター佐藤義雄所長をはじめとする諸先生に、厚く御礼申し上げます。教育相談部では特に多くの時間を過ごし、学ばせていただきました。文献で得る理論を、日々体験し、納得できるような、深く温かなご指導は、これから教員生活を送っていく上でも大変貴重な財産となりました。山家貴代教育相談部長、樋口良彦指導主事はじめ、教育相談部の先生方には感謝の気持ちをこめて、重ねて御礼申し上げます。

さらに、快く研修させてくださいました、所属校である酒田市立東平田小学校石黒誠一校長をはじめ、諸先生にも心より感謝申し上げます。

これからも教わったことを忘れずに、自らを高めて子どもたちに還元していけるような研修を積んでいきたいと思えます。本当に、どうもありがとうございました。

《参考文献》

- * 「小学校学習指導要領」 文部科学省 2003
- * 「小学校学習指導要領解説 特別活動」 文部省 1999
- * 「小学校学習指導要領解説 道徳」 文部科学省 2004
- * 「変化する子どもと信頼関係を築く学級経営の研究
～『新しい荒れ・学級崩壊』未然防止の手立て～」 山形県教育センター 2003
- * 「新版 現代学校教育大事典 6」 安彦忠彦 他 編集 桐ぎょうせい 2002
- * 「学校教育相談の理論・実践事例集2 いじめの解明」 今井五郎・嶋崎政男・渡部邦雄 編集 鼎第一法規 1997
- * 「発達心理学ハンドブック」 編集企画 東洋 繁多進 田島信元 福村出版 1999
- * 「教育学講座 3 発達と環境」 梅本莞夫 麻生誠 編集 学習研究社 1980
- * 「発達の臨床から見た心の教育相談」 平山諭・早坂方志 編著 ミネルヴァ書房 2004
- * 「教室で生きる教育心理学」 原野広太郎 著 学陽書房 1981
- * 「ハヴィガーストの発達課題と教育」 R・Jハヴィガースト著 川島書店 1997
- * 「図で読む心理学 発達」 高野清純 監修 福村出版社 1991
- * 「児童・生徒 教育相談心理学」 成田錠一 編著 北大路書房 1983
- * 「子どもと若者支援の心理学」 那須光章 著 北大路書房 2004
- * 「こどもの対人行動～社会的スキル訓練の実際～」 Michelson, Sugai, Wood, Kazdin 岩崎学術出版社 1987
- * 「カウンセリングを生かした授業づくり」 松原達哉 編著 学事出版 1998
- * 「授業に生かす 育てるカウンセリング」 國分康孝 編集代表 図書文化 1998
- * 「育てるカウンセリングが学級を変える」 國分康孝 編集代表 図書文化 1998
- * 「育てるカウンセリングによる教室課題対応全書8
～学習に苦戦する子～」 國分康孝・國分久子 監修 図書文化 2003
- * 「グループ体験によるタイプ別！学級育成プログラム
～小学校編～」 河村茂雄 編著 図書文化 2003
- * 「サイコエジュケーション」 國分康孝 編集代表 図書文化 1998
- * 「Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド
～小学校編～」 河村茂雄 編集 図書文化 2004
- * 「Q-U実施・解釈ハンドブック～小学校用～」 田上不二夫 監修 河村茂雄 著 図書文化 2003
- * 「エンカウンターで学級が変わるPart1・2
～小学校編～」 國分康孝 監修 岡田弘 編集 図書文化 2002
- * 「みえますか？子どものサイン？」 <http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/sodan/index.htm>
- * 「教育相談の手引き 学級づくり 小学校編」 <http://www.edu-c.pref.okayama.jp/kenkyu/sodan/gagsyori.htm>

(前期研修・6か月)

6 水産教育の情報化に関する研究

～ 水産教育用コンテンツの作成を通して ～

山形県立加茂水産高等学校
実習助手 佐藤 浩

研究主題

水産教育の情報化に関する研究

～水産教育用コンテンツの作成を通して～



研修生氏名 実習教諭 佐藤 浩
所属学校名 山形県立加茂水産高等学校
指導者 指導主事 高橋 良治
研修期間 5月1日～10月31日

I はじめに	1
II 主題設定の理由	1
III 研究のねらい	1
IV 研究の仮説	1
V 研究内容	
1 調査研究	
（1）教育用コンテンツとは	1
（2）コンテンツ活用の有効性	2
（3）専門教育に関する教育用コンテンツの数	3
（4）水産教育用コンテンツの内容	4
（5）水産教育用コンテンツの手引の作成	5
（6）教育用コンテンツ作成の留意事項	6
2 制作研究	
（1）「Flash」の特徴	7
（2）作成する水産教育用コンテンツ	7
（3）「PowerPoint」による提示方法	8
（4）作成した水産教育用コンテンツ	9
（5）授業での水産教育用コンテンツ作成	10
VI 研究のまとめ	
1 研究の成果	11
2 研究の課題	11
VII おわりに	11

【引用・参考にした文献・資料】

I はじめに

平成10年11月27日に行われた第144回国会における小淵内閣総理大臣の所信表明演説を受け、同年12月に「バーチャル・エージェンシー」が発足した。このプロジェクトの一つに「教育の情報化プロジェクト」が含まれた。そして「新しいミレニアムの始まりを目前に控え、人類の直面する課題に応え、新しい産業を生み出す大胆な技術革新に取り組むこと」とし、新しい千年紀のプロジェクト、すなわち「ミレニアム・プロジェクト」が開始された。このプロジェクトの三つの柱の一つである、「情報化プロジェクト」の中にも「教育の情報化」が取り上げられた。世界的には、平成11年6月に開催されたケルン・サミットで採択された「ケルン憲章」においても、「すべての子どもたちにとって読み・書き・算数・情報通信技術の十分な能力の達成を可能とする初等教育が不可欠である」旨が示された。

このプロジェクトの完成年度を迎える今、水産教育の情報化に関する研究に臨んだ。

II 主題設定の理由

学校教育の情報化は、文部科学省による「ミレニアム・プロジェクト『教育の情報化』」により大きな変化を生んだ。このプロジェクトは、「来年度末までに全ての公立小中高等学校がインターネットに接続でき、各学級の授業においてコンピュータを活用できる環境を整備する」というものである。

教科「水産」の科目「水産情報技術」の目標は、高等学校学習指導要領に「水産や海洋の各分野で情報システム技術を活用する能力と態度を育てる」とある。船舶の運航や漁船における操業の情報分析、各機器の運転制御、船内LANなどの通信システム、海洋観測、増養殖の飼育環境の制御、水産物の商取引など水産や海洋の各分野における社会とコンピュータ機器とのつながりは欠かすことのできないものとなっている。「水産情報技術」は、このような社会に適切に対応できるように、知識と技術を習得させるためのものといえる。

文部科学省の「学校における情報教育の実態に関する調査」によると、コンピュータで指導できる教員の割合

は、平成14年度が専門教科全体で76.5%なのに対して水産は66.1%、平成15年度は78.6%に対し71.0%と依然として低い値を示している。残念ながら本校の現状も、「水産情報技術」の他に、各種資格検定などでわずかにコンピュータを活用するくらいで、国の施策とかけ離れているといえる。改めて我々教員が「教育の情報化」の必要性や重要性を認識し、「情報教育」に対する意識の改善を図ることが大切と考える。

そこで本研究では、「水産教育の情報化」のために、水産教育用コンテンツの現状を調査し、その活用する方法を研究するとともに、利用者のニーズにあった水産教育用コンテンツを作成することを目的として本主題を設定した。

III 研究のねらい

- 1 水産教育用コンテンツと教科の内容との関連を整理し、コンテンツ提示の場面を明示する。
- 2 水産教育用コンテンツの作成を通して、良質なコンテンツの内容を検討する。

IV 研究の仮説

- 1 水産教育の情報化により、これまで以上に生徒の興味・関心が高まり、生徒達の学習への姿勢がより意欲的・主体的になる。
- 2 教育用コンテンツを導入することにより、情報提示の効果が増し、生徒達にとってより魅力的でわかりやすい授業が展開できる。

V 研究内容

1 調査研究

(1) 教育用コンテンツとは

文部科学省の「情報教育の実践と学校の情報化～新『情報教育に関する手引』～」によると学校で利用される教育用ソフトウェアは次のように分類されている。

学習指導用ソフトウェア

- ・ドリル学習型 ・解説指導型
- ・問題解決型 ・シミュレーション型

学習計画用ソフトウェア

- ・教材作成 ・資料、データ集
- ・成績処理 ・診断、評価
- ・その他

学校運営用ソフトウェア

- ・時間割作成 ・進路指導
- ・体育測定 ・保健管理
- ・図書管理 ・統計
- ・その他

(「情報教育の実践と学校の情報化
～新『情報教育に関する手引』～」第5章第2節)

コンテンツ(Contents)とは「内容・中身」という意味だが、教育用コンテンツというと、学習のために用いるマルチメディア教材を指す事が多い。

本研究では教育用コンテンツとは、前記の学習指導用ソフトウェアを指すこととする。

(2) コンテンツ活用の有効性

図1は独立行政法人 メディア教育開発センター理事長 清水康敏氏のデータである。

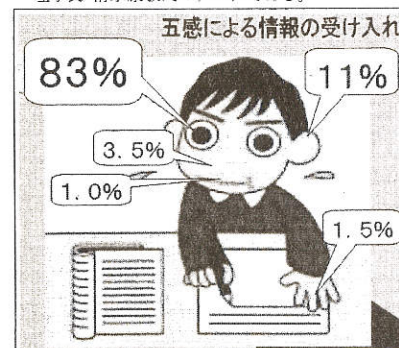


図1 清水康敏氏のデータ

これによると、人間の五感による情報の受け入れは、視覚が83%と一番高く、次いで聴覚の11%、

嗅覚3.5%、触覚1.5%、味覚1.0%となっている。このデータからもわかるように視覚、聴覚に訴える動画などのコンテンツは大変有効と考えられる。

また、同じく清水康敏氏は、平成14年1月に発表されたイギリスの調査結果を示し、IT活用の有効性を報告した。これによると、イギリスで実施された全国学力テスト(キーステージ2:日本の小学校高学年相当)について、学習指導にITを活用している学校、活用していない学校の児童の成績を比較したところ、表2に示すように、目標達成の割合に大きな差が現れている。

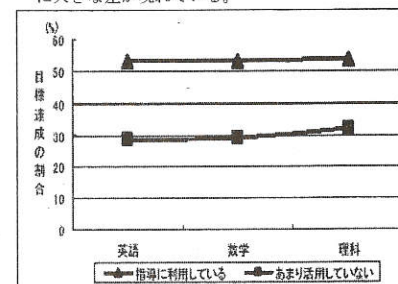


表2 指導にITを活用した場合と児童の成績
(IT関連機器の活用による授業の効率化に関する研究より)

コンテンツ活用の有効性は、大きく分けて「よりわかる授業の展開」と「授業の効率化」の二点が考えられる。

(1) 「よりわかる授業の展開」

- ① 生徒の理解を助ける。
 - ・学習内容をイメージ化できる
 - ・実際に見ることができないものをシミュレーションできる
- ② 生徒の興味・関心を高める。
 - ・コンピュータには子供達を引きつける魅力がある
 - ・見たい、知りたい情報をすぐに検索したり、動画や音声などによってより身近に感じられる
- ③ 知識の確実な定着を図る。
 - ・個々の関心、ペースで学習できる
 - ・何度も繰り返して学習できる

(2) 「授業の効率化」

①板書時間が減少する。

- ・より詳しい説明に時間が当てられる
- ・生徒に背を向けることなく授業を進められるので、生徒の反応を確かめながら展開できる

- ・個々への支援時間がより多く確保できる

②教材の共有化を容易にする。

- ・他の授業でも使用できる
- ・他の先生も活用できる

このようにコンテンツの活用が大変有効であるのは確かである。しかし、コンテンツの活用が即「わかる授業」へつながり、生徒の学力向上に必ずしも結びつくとは言いきれない。また、従来の授業方法が有効な場合もある。

ITを用いた指導法と従来の指導法それぞれの有効性を認め、臨機応変に組み合わせていく姿勢が大切である。

(3) 専門教育に関する教育用コンテンツの数

「2005年度までに学習資源を活用した学校教育用コンテンツの開発、普及を図る」とミレニアム・プロジェクトでは計画されている。

しかし、コンテンツの活用があまり普及していない理由に、先生方に知られていないことや、知っていても使い方が分からない。また、正しくコンテンツの内容を把握していないことが考えられる。

そこで、専門教育に関する各教科の教育用コンテンツは、それぞれどのくらいあるのか調査した。

教育用コンテンツは、個人や民間企業が作成したものから国やその関係団体が作成したものまで多岐にわたっている。また、有料なものから無料で使用できるものまで様々である。

学校現場では、有料なものは予算措置が必要となり導入が難しいので、Web上で公開されている著作権フリーのコンテンツを対象に調査した。

調査した主なポータルサイトは以下のとおりである。

○教育情報ナショナルセンター (NICER)

〈<http://www.nicer.go.jp/>〉

○独立行政法人情報処理推進機構 (IPA)

〈<http://www.ipa.go.jp/>〉

○財団法人コンピュータ教育開発センター (CEC)

〈<http://www.cec.or.jp/CEC/>〉

○独立行政法人教員研修センター

〈<http://www.nctd.go.jp/>〉

○社団法人日本教育工学振興会 (JAPET)

〈<http://www.japet.or.jp/>〉

○Toss インターネットランド

〈<http://www.tos-land.net/index2.php>〉

このうち、国の委託により作成したコンテンツを掲載している「教員研修センター」と「教育情報ナショナルセンター (NICER)」に、専門教育に関する教育用コンテンツが掲載してある。各教科ごとの教育用コンテンツの数をまとめた。

教科	教員研修センター		情報教育ナショナルセンター		コンテンツ合計
	項目	コンテンツ数	コンテンツ数		
農業	12	36	26		62
工業	22	47	79		126
商業	4	14	77		91
家庭	6	67	5		72
看護	14	52	17		69
福祉	20	100	4		104
水産	7	25	2		27

表3 各専門教科の教育用コンテンツ数

「教員研修センター」にある水産の教育用コンテンツは、技術検定の科目を対象に作成している。

技術検定とは、全国水産高等学校長協会が認定する検定で、現在「漁業技術検定」「エンジン技術検定」「潜水技術検定」「栽培技術検定」「食品技術検定」の5科目ある。そのうちの「潜水技術検定」と「食品技術検定」の教育用コンテンツである。

表3でわかるように、水産は圧倒的に教育用コンテンツの数が少ない。

しかし、他の専門教育に関する教科の教育用コンテンツに、そのまま水産教育用として活用できるものもある。

その内容は、次のとおりである。

○農業 (内燃機関の種類と作動原理)

(実験・培養器具)

○工業 (製図用具と線の書き方)

(安全作業の指導法)

(溶接作業、旋盤作業、フライス盤作業)

(電気の基礎回路)

(発電機、電動機、変圧器)

(発送配電)

○看護 (心肺蘇生法)

(4) 水産教育用コンテンツの内容

Web上の水産教育関係のコンテンツを科目ごとにまとめた。(表4)

「情報処理推進機構 (IPA)」には、漁具・漁法という、特に水産教育用コンテンツとして作成したものではないが、水産教育用コンテンツとして活用できるものがある。

また、海洋少年団やボーイスカウトなどで広く普及している「手旗信号」を、アニメーションソフトウェアを用いて表現した、きれいで使い勝手のよいドリル学習型コンテンツもある。

HP名	科 目	コンテンツ名
教員研修センター 〈 http://www.nctd.go.jp/ 〉 〈水産〉	○潜水技術検定(ダイビング)	
	潜水環境	浮力、圧力と潜水物理、水温、波、海の流れ、水中での視覚、潜水環境の関連問題
	潜水の知識	潜水生理、減圧症の概要、救急蘇生法、手信号
	潜水計画	減圧表の用語、潜水計画、減圧表と潜水計画の関連問題
	潜水技術	スノーケリング、スキンドIVING、スクーバダイビング、海洋実技
	○食品技術検定(水産食品製造)	
	水産食品	水産物の処理と加工
	調理・栄養	処理加工上の水産物の性情についての基礎的な知識、水産物に含まれる成分とその栄養面についての基礎的な知識
	水産食品製造	水産食品の保藏原理、冷凍品、缶詰・瓶詰・レトルト食品、水産ねり製品
	○船用機関	
〈農 業〉	内燃機関	内燃機関の種類と作動原理
	○水産生物	
	水産生物実験	実験・培養器具

表4 水産教育用コンテンツの内容 (1)

HP名	科 目	コンテンツ名
〈工 業〉	○設計工作	
	機械製図	製図用具と線の書き方
	機械工作	安全作業の指導法
	溶接と切断	溶接作業
	機械加工	旋盤作業、フライス盤作業
○電気工学		
	電気工学の基礎	電気の基礎回路
	電気機器	発電機、電動機、変圧器
	配電・電気工事	送配電
〈看 護〉	○ダイビング	
	救急処置	心肺蘇生法
教育情報ナショナルセンター (NICER) (http://www.nicer.go.jp/)	○電気通信理論	
	電気回路	交流の性質と交流回路
情報処理推進機構 (IPA) (http://www.ipa.go.jp/) 「私たちと水産業（長崎）」	○漁業	
	漁具と漁法	漁業の種類、漁法の種類1・2、 漁具について
	主な漁業と栽培漁業	栽培漁業センター、資源管理
	水産物の貿易と流通	魚をとる人、市場から食卓まで、 水産センター・漁連の人
その他 「手旗信号 FLASH 5」 (http://www.geocities.co.jp/Music/ Hall-Horn/9827/flash/tebata2.html)	○水産基礎 手旗信号	手旗信号

表4 水産教育用コンテンツの内容（2）

（5）水産教育用コンテンツの手引の作成

「水産教育の情報化」において、コンテンツの活用が少ない理由は以下のとおりである。

- ① プロジェクトやスクリーンなどのハード面の整備が遅れている。
- ② 授業前の機器の準備に時間を要する。
- ③ 教育用コンテンツを探すのに時間を要する。
- ④ 教科の単元と教育用コンテンツの関連がはっきりしていない。
- ⑤ コンテンツを活用した授業のイメージができない。

Web 上から検索した教育用コンテンツを、教科

書の目次ごとに分類して、リンクさせた「コンテンツ活用の手引」を作成した。

図5は科目「ダイビング」の手引の一部である。文字サイズの大きな見出しが教科書の目次で、波線のアンダーラインが教育用コンテンツ名、直線のアンダーラインが各教育用コンテンツである。

この手引は、水産教育用コンテンツが豊富な「機械設計工作」「電気工学」「水産食品製造」「ダイビング」の4科目について作成した。

これにより、必要な教育用コンテンツへのアクセスを容易にするとともに、教育用コンテンツの単元が明示され授業での活用が図れる。

1-2 海洋

1-2-1 海とダイバー

A-4-1 波浪

波浪とうねり

サーフゾーン

A-4-2 練習問題

練習問題（波浪に関する問題）

1-2-2 日本の海

A-5-1 海流

日本近海の海流

A-5-2 沿岸部や海底の地形

練習問題

（沿岸部や海底の地形に関する問題）

1-2-3 世界の海

1-5 ダイビングの物理学

1-5-1 水圧

A-2-1 パスカルの原理

パスカルの原理

1-5-2 ゲージ圧と絶対圧

1-5-3 ボイルの法則

A-2-2 ボイルの法則

ボイルの法則の説明

ボイルの法則 風船実験（浮上）

ボイルの法則 風船実験（沈める）

A-2-3 シャールの法則

シャールの法則の説明

シャールの法則とダイビングタンク

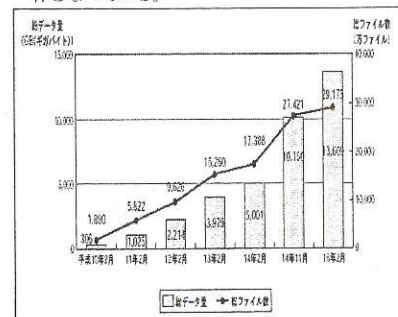
1-5-4 ダルトンの分圧の法則

図5 科目「ダイビング」の手引（抜粋）

（6）教育用コンテンツ作成の留意事項

インターネットコンテンツ数は、平成10年から6年で約15倍にまで急増し（表6）、「教育情報ナショナルセンター（NICER）」の提供情報は2004年5月に10万件を突破した。

その内訳は教育用コンテンツ5万5千件、教育用関連Webページ3万8千件、教育実践事例が約千件となっている。

表6 インターネットコンテンツ量の推移
(JPドメイン対象)：総務省

Web 上から授業に有効なコンテンツを見つけ出し、上手に活用する力が教員に求められている。授

業に必要な教育用コンテンツを豊富に掲載するポータルサイトをいくつ知っているかが、今後の「教育の情報化」を進める鍵となる。

しかし、特に水産の教科に関しては、教育用コンテンツが少ないことから、まだまだコンテンツの開発が必要である。

コンテンツ作成の留意点として、日本福祉大学の影戸誠氏は、教育情報共有化促進モデル事業の成果発表会の中で次のように述べている。

「コンテンツを制作する際のキーワードは、I、C、Tである。」

『I』は『インパクト』

魅力あるコンテンツ作りが重要である。

『C』は『コラボレーション』

教員と業者の共同制作が重要である。

『T』は『チームワーク』

学校と家庭、地域とのチームワークが重要である。」

(中等教育資料 平成16年6月号 NO 817

各教科等の改善/充実の視点「情報」)

このI、C、Tのキーワードをもとに、より具体的に留意点をまとめた。

まとめるにあたっては、我々教員はコンテンツ作

成が本業ではないので、「教育用コンテンツ作成に膨大な時間がかかってはいけない。」ということを経験した。

- ①動画や静止画などの視覚に訴えるもの。
- ②実際に見ることが難しいもの。
- ③普段なかなか見ることができないもの。
- ④わかりやすいこと。
- ⑤コンテンツ自体の時間が短時間であること。
- ⑥教科の内容と教育用コンテンツの目的が一致していること。
- ⑦まだ開発されていないもの。
- ⑧著作権や肖像権を考慮する。

さらに「中等教育資料」では、『良いコンテンツや良い実践事例が紹介されれば、良い実践が生まれるわけではない。しかし、良い実践の土台には良いコンテンツがあることも真理である』と結ばれている。

コンテンツは利用者のニーズに合ったものでなければ広く利用されない。開発のみでなく普及面も考え「教育用コンテンツ活用の手引」のような、各教科・単元ごと、容易に検索できるようにすることも大切である。

また、使う教員側も「教育用コンテンツは学力向上のために用いる道具（ツール）の一つに過ぎず、教育用コンテンツを利用することが目的ではない。」という意識が必要である。

2 制作研究

(1) 「Flash」の特徴

今回使用するソフトウェアは、Macromedia 社の「Flash」とした。

「Flash」は“動く”コンテンツを作成するためのアプリケーションソフトウェアで、その特徴を表 7 にまとめた。

特 徴	理 由
ファイルサイズが小さい	データは基本的に数式によって表現されるためファイルサイズが小さい
表示サイズを変えても画質が保てる	数式で表現されるベクター画像を使うため表示サイズを変えても絵の輪郭がギザギザしたりにじんだりすることがない
表示されるのが速い	ファイルサイズが小さいためダウンロードにかかる時間が短くて済む
ユーザーのシステムにないフォントも正しく表示される	フォント情報はムービーに埋め込まれるため閲覧者のコンピュータにインストールされていなくても文字が正しく表示される
ムービーに対話性を盛りこむことができる	ボタンなどを組み合わせて使うことで、ユーザーの操作に応じ処理が行われる
サウンドが使え	サウンドを使うことによりムービーの世界が広がりユーザーに魅力的な体験を与えられる

表 7 「Flash」の特徴

(マルチメディア入門教育テキスト Macromedia Flash Mx 1 より)

(2) 作成する水産教育用コンテンツ

水産教育用コンテンツと科目との関連を調べた。

本校は、海洋技術科と海洋環境科の 2 学科で、海洋技術科の航海系と工学系、海洋環境科のマリンスポーツ系と食品系の 4 つの類型を持つ。

マリンスポーツ系と食品系は各技術検定の教育用コンテンツを、工学系は教科「工業」の教育用コンテンツを活用することができる。

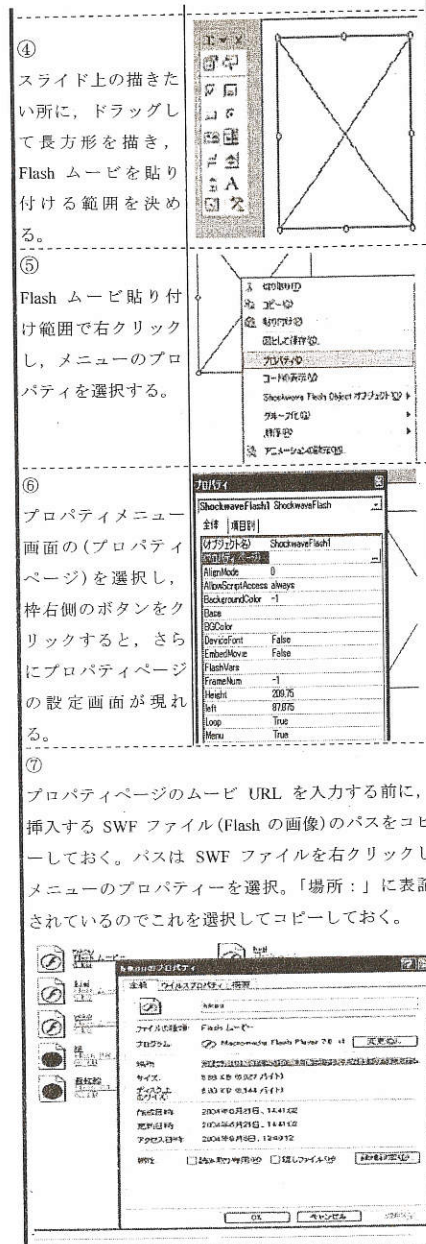
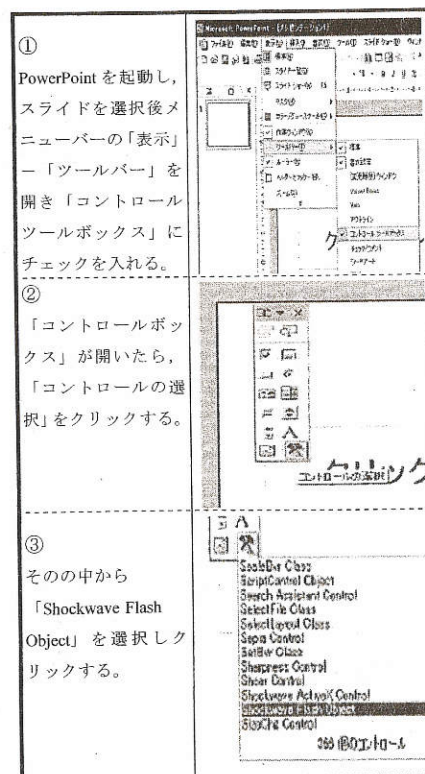
しかし、航海系は専門性が高く、他の教科と類似する部分が少いため、教育用コンテンツの数は皆無に等しい。したがって、制作研究では航海系の教育用コンテンツを中心に進めていくことにした。

(3) 「PowerPoint」による提示方法

「Flash」で作成した動画のコンテンツは、単体で解説指導型（提示用）として活用できるが、複数の動画コンテンツを関連付けてドリル学習型（自己学習用）として活用する方法がないか調べた。

その結果「ActionScript」という簡易プログラム言語を用いてプログラムを組む方法を見つけたが、技術を習得するまでに大変な労力と時間を費やしてしまう。もっと簡単にできる方法がないか調査を続けたところ、「PowerPoint」のスライドの 1 コマ内で「Flash」のアニメーションを展開する方法を見つけた。（図 8）

この機能を用いる事により、複数の「Flash」の動画コンテンツを容易に関連付けることができた。



- ⑧ プロパティページ設定画面のムービー URL にコピーしておいたパスを貼り付け、挿入する SWF ファイルの名称を半角英数で入力する。Flash ムービーをスライドに埋め込むので「ムービーの埋め込み」にチェックを入れる。

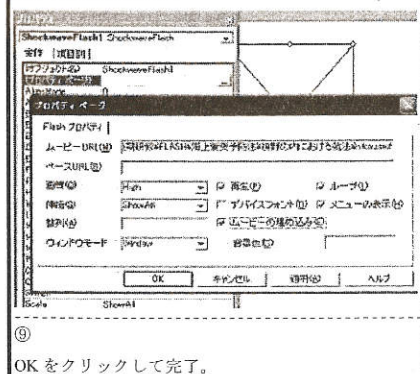


図8 「PowerPointスライドにFlashを埋め込む」

(4) 作成した水産教育用コンテンツ

- ① 行き会い船・横切り船・避航船・保持船
～海上衝突予防法(航法)～

海上における船舶の衝突を予防するため、国際的に通用する海上交通ルールとして、海上衝突予防法がある。そのうち「互いに他の船舶の視野の内にいる船舶の航法」第14条「行き会い船」、第15条「横切り船」、第16条「避航船」、第17条「保持船」についてのドリル学習型(自己学習用)の教育用コンテンツである。

図9は科目「操船」の副読本の記載内容で、図10は作成した教育用コンテンツである。それぞれのスライドが動画でできていて、それに文字による解説を付けている。

また、それぞれのスライドをリンクさせてあるので、自分の学びたい項目を繰り返し学習することができる。最後には簡単な問題を設け、学習の成果を確認できるようにした。



図9 副読本の記載内容

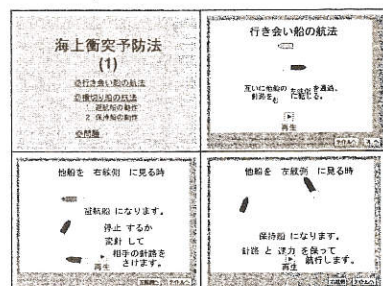


図10 作成した教育用コンテンツ
(PowerPoint 使用 スライド枚数全7枚)

- ② 動力船の灯火

～海上衝突予防法(灯火及び形象物)～

海上衝突予防法では「船舶は、この法律に定める灯火を、日没から日の出までの間表示しなければならない」となっている。その中の「航行中の動力船の灯火の射光範囲(視認圏)」と「航行中の動力船の灯火の位置・間隔」を、1分程度の動画にまとめた解説指導型の教育用コンテンツである。

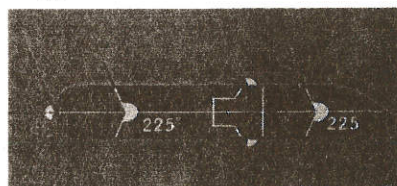


図11 航行中の動力船の灯火の射光範囲(視認圏)

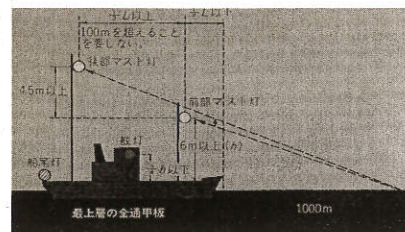


図12 航行中の動力船の灯火の位置・間隔

教科書に掲載されている図(図11, 12)をもとに教育用コンテンツを作成した。

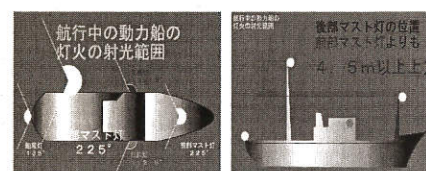


図13 作成した教育用コンテンツ
(Flash 使用)

- ③ 灯質

～灯台の光り方～

灯光、形象、彩色、音響、電波などを用いて、船舶の航行を援助するための施設を航路標識という。そのうち灯光を發し、構造が塔状のものを灯台といい、灯光の色や発射状態を灯質という。この灯質を教科書では図14のように表わしているが、これをもとに実際の灯台の点滅と同じように、時間や色も正確に表示するコンテンツを作成した。

灯 質 (1)			
種 別	記 号	点 滅 方 式	備 考
不 滅 光 Fixed	F	一定の光を連続し、断続のないもの	不 滅 光 色 Fc
環 光 Occluding	Ok	一定の光を連続し、断続のないもの	環 光 色 Ok
点 滅 光 Single flashing	Fl	1回断続し、一定の時間と一定の周期を繰り返すもの	点 滅 光 色 Flc
群 閃 光 Group flashing	Fl (n)	1回断続し、一定の時間と一定の周期を繰り返すもの	群 閃 光 色 Fl (n)c
等 閃 光 Equal flashing	Fl (n) (E)	一定の光を連続し、断続のないもの	等 閃 光 色 Fl (n) (E)c
等 閃 光 Equal flashing	Fl (n) (E)	一定の光を連続し、断続のないもの	等 閃 光 色 Fl (n) (E)c

図14 教科書の灯質

このコンテンツは、一つ一つを提示用の解説指導型としても使用できるし、「PowerPoint」に組み込んだドリル学習型(自己学習用)としても使用できる。また、同じスライドの中で、作成した10個の灯質を全て動かすことができるため、他の灯質と比較することもできる。

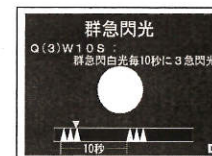


図15 提示用の解説指導型の教育用コンテンツ
(Flash 使用)



図16 解説指導型をPowerPointに埋め込んだドリル学習型
(PowerPoint 使用 スライド枚数全6枚)

- (5) 授業での水産教育用コンテンツ作成

本研究の調査であきらかになった水産教育用コンテンツの不十分な状況をふまえ、今後も教育用コンテンツを充実させていく必要がある。

今回、「Flash」を用いて、航海系の教育用コンテンツを三本作成した。今後は「課題研究」などで生徒との『C(コラボレーション)』を実践していきたい。

今回作成した「灯質～灯台の光り方～」は、基本的なもので、灯質の色や発射状態、「Flash」のタイムラインの時間軸を変えることで、簡単に新しい灯質に変えることができる。

平成14年3月現在、日本の灯台の数は約3300基である。その中から、生徒一人ひとりが灯台を選び、位置や灯質、その他の情報を調査して、「Flash」などのアプリケーションソフトウェアの基本操作を学びながらコンテンツを作成する。それらのコンテンツを一つに統合して、教育用コンテンツ「日本の灯台50選」を、ぜひ作成したい。

完成度の高い教育用コンテンツも重要だが、多くの生徒が手や知恵を出して関わり、生徒の創造性が活かされることも重要と考える。これにより教師や生徒から、親しみ、愛され、広く使われるコンテンツづくりになる。

月	指 導 計 画
4月	基礎調査（教育用コンテンツとは、
5月	教育用コンテンツのメリット、
6月	著作権・肖像権、作成方法）
7月	テーマの検討（目的、内容、流れ、）
8月	↓
9月	制 作（作成、撮影、編集）
10月	↓
11月	↓
12月	研究のまとめ
1月	研究発表

表17 「課題研究」指導計画

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 水産教育用コンテンツの数や種類を調査し、「水産教育の情報化」の現状を把握することができた。
- (2) 水産教育用コンテンツの調査をもとに「水産教育用コンテンツ活用の手引」を作成した。これにより、教育用コンテンツの使用場面が例示でき、容易な活用のきっかけづくりができた。
- (3) 良質な教育用コンテンツを作成するには、アプリケーションソフトウェアの適切な選択が重要であることがわかった。
- (4) いかにコンテンツの特徴を活かした授業を展開するかが、そのコンテンツの良し悪しを決定する大きな要因であるということがわかった。
- (5) 多くの生徒が関わり、生徒の感性や創造性が活かされたコンテンツづくりも重要であることがわかった。

2 研究の課題

- (1) 「教育用コンテンツ活用の手引」や「作成した教育用コンテンツ」を用いて授業を実践し検証する必要がある。
また、「山形県教育センター」の授業情報システムに登録し、多くの関係者から活用いただくと同時にご意見も伺いたい。
- (2) 4科目の「教育用コンテンツ活用の手引」を作成したが、他の科目についても教科担当者と協力して作成したい。
- (3) Web 上には「誤った情報も多い」ので、安全なポータルサイトの紹介と、安心して使用できる教育用コンテンツの検索を引き続き行う必要がある。
- (4) 教育用コンテンツの使用機会を増やすことが、「水産教育の情報化」の発展につながる。IT を一つの道具と考え、学校全体で活用する必要がある。

VII おわりに

6ヶ月の長期研修を修了するにあたり、今回の貴重な研修の機会を与えて下さった山形県教育委員会、所属校の山形県立加茂水産高等学校 長谷川啓次校長はじめ諸先生方に感謝申し上げます。また、情報教育からかけ離れていた私を、温かくご指導下さいました山形県教育センター 佐藤義雄所長はじめ、情報教育部の先生方、諸指導主事の先生方にも心から感謝申し上げます。

引用・参考にした文献・資料

- 高等学校学習指導要領
文部省 平成11年
- 高等学校学習指導要領解説 水産編
文部省 平成12年
- 教育情報メディアの活用
清水康孝 編 第一法規 1993
- マルチメディア入門教育テキスト Macromedia Flash Mx 1
マクローメディア株式会社 Kirsti Aho 著 2003年
- 中等教育資料 平成16年6月号 NO 8 1 7
文部科学省 教育課程課 編集
- 広島県立教育センター
「IT関連機器の活用による授業の効率化に関する研究」
- 教育情報ナショナルセンター (NICER)
<http://www.nicer.go.jp/>
- 独立行政法人情報処理推進機構 (IPA)
<http://www.ipa.go.jp/>
- 財団法人コンピュータ教育開発センター (CEC)
<http://www.cec.or.jp/CEC/>
- 独立行政法人教員研修センター
<http://www.nctd.go.jp/>
- 社団法人日本教育工学振興会 (JAPET)
<http://www.japet.or.jp/>
- Toss インターネットランド
<http://www.tos-land.net/index2.php>
- 首相官邸
「ミレニアムプロジェクトについて」
<http://www.kantei.go.jp/jp/mille/index.html>
「バーチャルエージェンシーについて」
<http://www.kantei.go.jp/jp/it/vragency/990728report.html>
- 文部科学省
「情報教育の実践と学校の情報化
～新『情報教育に関する手引』～」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/020706.htm
「学校における情報教育の実態に関する調査」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/07/04072101.htm
- 外務省
「ケルン憲章－生涯学習の目的と希望－（仮約）」
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/summit/cologne99/g8s_sg.html
- 総務省
「平成16年度版情報通信白書」
<http://www.johotsusintokei.soumu.go.jp/whitepaper/ja/cover/index.htm>
- HP「手旗信号 FLASH 5」
<http://www.geocities.co.jp/MusicHall-Horn/9827/flash/tebata2.html>
- HP「小笠原歯科についてのすこしだけのご紹介」
「PowerPoint スライドに Flash を埋め込む」
<http://www.nct-web.ne.jp/odo/index.htm>
- 「Flash」は、Macromedia inc の登録商標または商標です。
- 「PowerPoint」は、株式会社マイクロソフトの登録商標または商標です。

