

## 研究主題 道徳授業において児童が思考を深める言語活動に関する一考察 ～書く活動の分析を中心として～

**要約：**道徳の「教科化」は、「考え、議論する道徳」へと質的転換を図るものとされる。この質的転換を、主体的に道徳性を養うという道徳教育の特質へ立ち返ることと捉え、「児童が思考する姿」を想定し、その姿を見取る評価と指導方法を検討する。検討の結果として、客観的な授業評価に基づくカリキュラムの改善，中心発問の吟味による多様な思考の可能性を指摘する。

**キーワード：**道徳授業 思考 言語活動 指導と評価 学習者中心

### I はじめに

見通すことのできない未来社会を生きる子ども達に、今、どんな力を育むのか。資質・能力の重視は、それを模索する動きだと考えられる。

平成26年「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—」（以後、「育成すべき資質・能力—論点整理」と略す）は、資質・能力を踏まえて各教科等の目標、内容を改善することを提言した。

しかし、平成27年の「小学校学習指導要領」改訂によって「教科化」された「特別の教科 道徳」（以後、道徳科と略す）では、育成すべき資質・能力と目標との関連が定かではない。

一方、同年の「小学校学習指導要領解説編 特別の教科 道徳」（以後、新小学校解説書と略す）では「考え、議論する道徳」への質的転換を図るとして、平成26年の「道徳に係る教育課程の改善等について」答申を引用し、価値観の教え込みは「道徳教育が目指す方向の対極」だと述べる。

ただ、翌年の「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について」（以後、「道徳科の指導方法・評価について」と略す）では、指導方法の例示や、評価の基本方針に、大きな転換はなかった。

つまり、「考え、議論する道徳」への質的転換とは、道徳教育の基本的な考え方を引き継ぎ、指導者が教え込むことなく、児童が主体的に道徳性を養うという道徳教育の特質に立ち返り、「考え、議論する」ことを促しているのではないか。道徳授業で児童が思考を深める姿を具体化すれば、道徳科で育成すべき資質・能力と目標との関連の糸口があるのではないかと考えた。

そこで、未来がどのような社会であっても、よりよく生きるための力を児童が主体的に育み続けることを願い、道徳授業で思考を深める児童の姿、その姿を見取る評価、その姿を目指した指導方法について検討することとしたい。

### II 目的と方法

まず、児童が思考を深める姿を具体化し、道徳科で育成すべき資質・能力と道徳科の目標との関連を探るために、新小学校解説書等の文科省告示を中心に調査する。また、「姿」を見取る評価と「姿」を目指した指導方法を具体化するため、言

語活動に焦点を合わせ、新小学校解説書、道徳性発達理論、教育理論を調査する。

次に、児童が思考を深める言語活動について、具体的な指導方法と評価を検討するため、道徳授業実践モデルを作成して、授業を実践する。指導方法、評価を中心に検討し、児童の思考を深める道徳授業について示唆を得たい。

### III 文献調査

#### （1）道徳科の目標と、児童が思考を深める姿

道徳科の目標を小学校学習指導要領から記す。

「第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」こと。

道徳性を養うための学習が3つ明示されている。

- ・道徳的諸価値について理解する学習
  - ・物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方について考えを深める学習
  - ・自己を見つめ、自己の生き方についての考えを深める学習
- 一方、新小学校解説書に、道徳科における主な言語活動が、2つ示されている。
- ・多様な考え方や感じ方に接することができる話し合い活動
  - ・考えを整理し、体験や状況を想起することができる書く活動

これらから、道徳授業における言語活動A・Bと児童の姿A・Bを想定した。さらに、姿A・Bを児童が自己評価する姿Cを想定した。

（姿A）

中心発問に関する主に話し合い活動（言語活動A）において、道徳的価値について、主体的に、資料の内容を理解して自分の思考・判断を書き、自分と友達の思考・判断を多面的・多角的に思考・判断しながら話し合う姿

（姿B）

道徳的価値の自覚に関する主に書く活動（言語活動B）において、道徳的価値について、主体的に、思考・判断したことを基に、授業前・授業後の自分の行為について思考・判断して書く姿

(姿C)

道徳授業における話し合い活動・書く活動について、自分から行ったか、自分で見通しをもったり選択したりして行ったか、思考・判断して書く姿

## (2) 道徳科で育成すべき資質・能力と、目標

道徳科で育成すべき資質・能力は、「道徳科の資質・能力等について」で以下の通り整理された。

- ・「道徳的諸価値についての理解」としての知識・技能
- ・「物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める」思考力・判断力・表現力
- ・「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」ため、「自己を見つめ」「自己の生き方についての考えを深める」学びに向かう力・人間性等

これらは、道徳科の目標に明示された3つの学習活動と対応している。つまり、資質・能力を育成する学習を通して、道徳科の目標である道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度が養われると考えることができる。

## (3) 道徳授業における「思考」と、学習活動

OECDのコンピテンシーや、平成24年に国立教育政策研究所が提案した「21世紀型能力」における「思考力」の内容から、本論文では、「思考」とは、「知識・技能を単に活用させるだけでなく、自律的に人間関係や社会をつくるという実践へ向かって活用させる営み」であると捉えた。

道徳授業における思考は、道徳的価値について、自己中心の視点だけでなく、他者の視点、集団の視点等を行き来することで深まると考える。

つまり、物事を多面的・多角的に思考し話し合う言語活動Aと、自己を見つめて思考し書く言語活動Bを行うことで、児童は自己の生き方について思考を深めるのではないかと考えている。

## (4) 児童評価と授業評価

道徳科の評価について、「道徳科の指導方法・評価等について」では、児童にとって「自らの成長を実感し、意欲の向上につなげていくもの」であり、教師にとって「目標や計画、指導方法の改善・充実に取り組むための資料」であるとする。つまり、道徳授業の評価には、児童評価と授業評価の2側面がある。

## (5) 評価の観点と方法

評価の観点について、「道徳科の指導方法・評価等について」では、以下の点を重視する。

- ・より多面的・多角的な見方へと発展しているか
- ・道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているか
- ・学習における児童生徒の具体的な取組状況

これらの点をまとまりの中で見取るとする。しかし、児童の思考の発展や深まりを見取るためには、ある時点における状況を見取る必要がある。本論文では、上記の評価の観点を基に、姿A・B・Cに対応する見取りA・B・Cを設定し、1時間の道徳授業でも用いて、見取りの妥当性を検討す

る。なお、見取りCは、実際には児童と指導者が相談して決定することを考えている。

(見取りA)

- ① 道徳的価値について、中学年以上では、自分の立場だけでなく、他者や集団とのかかわりから思考・判断しているか。(道徳的価値の理解)
- ② 道徳的諸価値の内容を発言・記述するだけでなく、道徳的価値の重要性や、道徳的行為をしたときの達成感を発言・記述しているか。(自己を見つめる)
- ③ 話し合い活動で友達が発言した思考・判断を基に、再び思考・判断をしているか。(多面的・多角的な見方)

(見取りB)

- ① 道徳的価値や行為について、今までの自分の生活経験を振り返って思考・判断しているか。(道徳的価値の理解)
- ② 道徳的価値や行為について、経験した内容を記述するだけでなく、道徳的価値の重要性や、道徳的行為をしたときの達成感が記述されているか。(自己を見つめる)
- ③ 道徳的行為の実践について、今後の自分の生活を想起して思考・判断したり、実践意欲にふれたりして記述しているか。(多面的・多角的な見方、自己の生き方)

(見取りC)

- ① 言語活動A・Bにおいて、道徳的価値について、自分から、考えを話そうとして挙手したり、書いたりしたか、思考・判断している。
- ② 言語活動Aにおいて、道徳的価値について、資料に関心をもったか、友達の考えを最後まで聞いたか、思考・判断している。
- ③ 言語活動Bにおいて、どんな道徳的価値を学んだか、学んだことを生活に生かそうとしているか、思考・判断している。
- ④ 言語活動Aにおいて、道徳的価値について、話し合いたい話題を自分から見つけようとしたか、思考・判断している。

評価の方法について、新小学校解説書は、「記述式」「大きくりなまとまり」「個人内評価」等、児童評価の方針を示すが、授業評価について明らかにしていない。

本論文では、児童評価を基に授業評価を行う。授業評価の客観性を向上させるため、評価の観点・方法を設定したうえで指導方法を構想することを基本とする。道徳性発達理論からは児童の相互性や視点取得能力の発達の知見を参考にする。

## (6) 指導方法の工夫

児童が他者や集団の視点から思考を深めるため、目的と相手を意識した言語活動A(話し合い活動)に参加するように、2つの工夫を行う。

1つは、資料提示の工夫である。例えば、読み物資料の登場人物の心情理解が難しい場合に、登場人物の表情、行動、状況を場面絵や文字カードで提示したり、動画資料を用いたりする。

2つは、発問の工夫である。白木(2016)のアクティブ・モラル・ラーニングの考え方を取り入れ、児童の発達段階に応じた思考発問を設定し、多様に思考できる中心発問を吟味する。

さらに、言語活動A・Bを通して、主体的に学ぶ工夫と、学習活動に充実感・達成感を得る工夫を行う。

主体的に学ぶ工夫は、秋田(2015)の「自分で見通しをもち選択できる学習の機会」をつくる。児童が資料の感想を自由に話したり、授業の話題を

提案したりする「児童の自己決定」を取り入れる。学習活動に充実感・達成感を得る工夫は、指導者が児童の発言や記述に表れた思考を認め励ますことや、他の児童に広めることを考えている。

(授業づくりの工夫)	
a	道徳的価値について、児童が理解しやすい資料提示の工夫
b	道徳授業において、児童が主体的に学ぶ工夫
c	道徳的価値について、児童が思考し話し合う発問の工夫
d	道徳授業において、児童が自分の思考・判断や行為を書き話すことに充実感や達成感を得る工夫

### (7) 道徳授業実践モデルが示す仮説

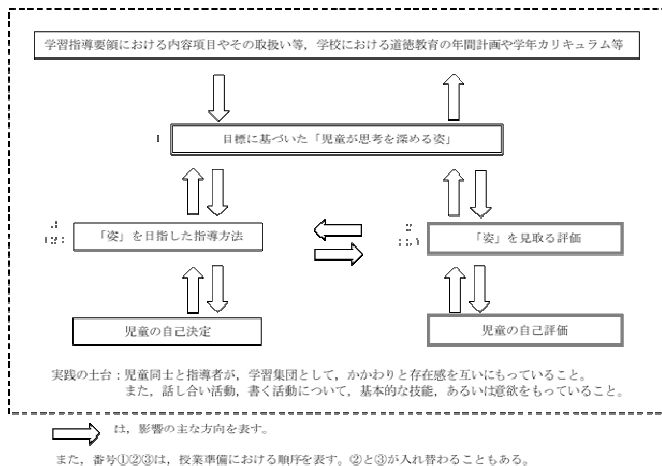


図1 道徳授業実践モデル

道徳授業実践モデル(図1)は、次の仮定を示す。すなわち、児童と指導者が実践の土台に立ち、学習指導要領や学年カリキュラム等に基づき、指導者が、

- ①「児童が思考を深める姿」に向かって、
- ②「姿」を見取る評価を決定し、
- ③「姿」を目指した指導方法を工夫して、授業で児童に自己決定を促すならば、児童は「思考を深める姿」を表出し、指導者は「姿」を見取り、児童は「姿」を自己評価できる。指導者は、学年カリキュラムを改善し、学習指導要領の内容項目について理解を深めることができる。

## IV 研究①(5年生を対象とする研究授業)

資料提示の工夫について、実話・動画資料の有効性を検討する。また、授業評価について、観点を基に授業記録や児童の記述から見取る方法の妥当性を検討する(詳細は省略)。

検討の結果、実話・動画資料の提示は、授業の導入部分で児童の関心を高め、道徳的価値への気付きを生むと考えられる。言語活動Aで、気付きをもとに、児童が思考を話す姿があった。

評価方法については、授業記録と児童の記述を組み合わせることで妥当性を向上させる可能性がある。ただ、客観的な評価の観点を設定することは難しい。

## V 研究②(6年生を対象とする研究授業)

まず、授業評価について、松原(2010)の「自己組織化マップ」の利点を検討する。次に、白木

(2016)の思考発問の有効な用い方を検討する(省略)。

### (1) 学習指導案の概要

日時 平成27年12月17日(木)  
2時間目6年Y組, 4時間目6年Z組

場所 金沢市立E小学校4階教室

指導者 担任(T2)と、研究者(T1)

主題名 これからも、友達と支え合って  
B(10)友情・信頼

資料名 「あやちゃんの卒業式」出典:NHK for school『道徳ドキュメント』

ねらい 友達と思いや考えを受けとめ合い、支え合うよさに気付き、進学後も、友達と人間関係を築いていこうとする実践的意欲と態度を養う。

展開 Y組の中心発問:青山君は、あやちゃんをどうして忘れなかったのだと思いますか(主人公の視点で考える)  
Z組の中心発問:あやちゃんと青山君、2人はどんな友達だったのでしょうか(第三者の視点で考える)

### (2) 自己組織化マップ作成ソフト(MSOM)

松原(2010)によるテキストマイニング・ソフトで、「単語の出現頻度」と「単語間の関連」を表す概念地図を作成する。学級全員の記述を入力し、出現頻度の高い単語を中心としたまとまりを見取ることができれば、単語の意味から、児童の思考・判断の概要を推定することができる。

### (3) 言語活動Bに関する授業評価

言語活動B、すなわち、「以前・今・未来の自分を思い浮かべ、友達とのつながりについて考えたこと」の記述をY組(図2)、Z組(図3)で比べる。Z組の語彙は、Y組に比べ、59%多い。Y組は、頻出語が占める部分が大きい、Z組は、頻出語が占める部分と、頻出語の周りに非頻出語が見られる部分が地図を二分している。

Z組の地図をより詳細に分析すると(図4)単語群a~hが析出され、単語の意味から、「道徳的価値の理解」「自己を見つめる」「自己の生き方」等の思考があったと推定された。

### (4) MSOMを用いた評価方法の利点

利点の1つは、複数の思考の関連を推定できる点、2つは、児童が個別の経験を語った場合に、それと関連のある頻出語が推定できる点である。

Z組の地図では、児童が「自己を見つめる」思考と、「青山君」との関連が推定された。

## VI 考察とまとめ

授業評価では、自己組織化マップによる評価方法と、児童の発言や記述を用いた児童評価を組み合わせることによって、客観性・信頼性が向上し、カリキュラム改善へと進む可能性がある。

指導方法の工夫については、実話・動画資料は児童の関心を高め、言語活動Aで児童が思考を話す姿につながる可能性がある。また、児童の発達段階を考慮し、中心発問の視点を吟味すると、言語活動Aにおける語彙が増える可能性がある。

## Ⅶ 終わりにかえて 研究③（４年生とつくる実践の計画）

姿Cを見取る評価（児童の自己評価）と、姿Cを目指した指導方法を、1年間実践する計画だが、現在はその途中である。

「主体的に学ぶ工夫」では、4月の授業開きに児童が学び方等を話し合い、1学期中は、毎時、振り返りをした。2学期は、授業で児童が「考えたいところ」を提案したり、学期末に振り返りをしたりした。

「学習活動に充実感・達成感を得る工夫」では、指導者が、児童が記述したノートに返信を書いて児童の思考を認め励ましている。さらに、それを道徳便りに掲載して配付し、児童の思考のよさを広めるとともに、他の教師や家庭との連携を図っている。

今後も、道徳授業実践モデルを部分的に検討する研究を継続し、児童同士、児童と教師がかかわり合い、他の教師や家庭、地域と連携しながら、よりよく生きる力を児童が主体的に育む授業づくりを児童と共に進めていきたい。

### 参考文献

- 『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について』文科省、2016
- 『小学校学習指導要領』文科省、2015
- 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』文科省、2015
- 『育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—』文科省、2014
- 有光興記・藤澤文『モラルの心理学』北大路書房、2015
- ノーマン・ブル著、森岡卓也訳『子どもの発達段階と道徳教育』、明治図書、1977 邦訳
- ユルゲン・ハーバマス著、三島憲一他訳『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店、1991年邦訳
- 佐野安仁・吉田謙二編『コールバーグ理論の基底』、世界思想社、1993
- 秋田喜代美・坂本篤史『心理学入門コース3 学校教育と学習の心理学』岩波書店、2015
- 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』（岩波ブックレット No.524）、岩波書店、2000
- 佐伯胖『子どもと教育を考える3「わかる」ということの意味—学ぶ意欲の発見—』、岩波書店、1983
- 松下佳代『ディープ・アクティブラーニング』、勁草書房、2015
- 白木みどり「考える道徳、議論する道徳 アクティブ・モラル・ラーニングの授業づくり小学校」、明治図書、2016
- 松原道男「自己組織化マップを用いた理科授業分析法の開発」『金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要 2:37-43』2010
- 西岡加名恵「ウィギンズとマクタイによる『逆向き論の意義と課題』」『カリキュラム研究』第14号、日本カリキュラム学会、2005

Y組



図2 言語活動BにおけるY組の地図

Z組

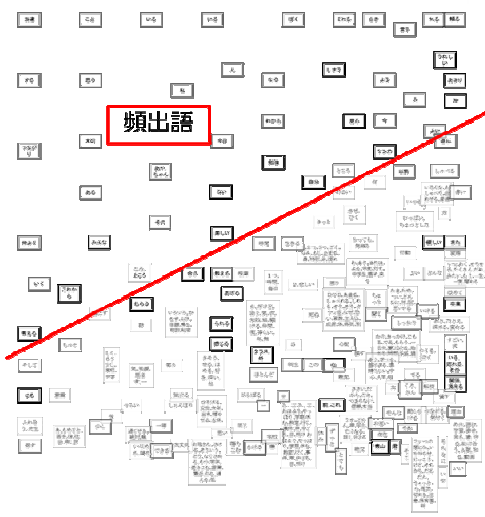
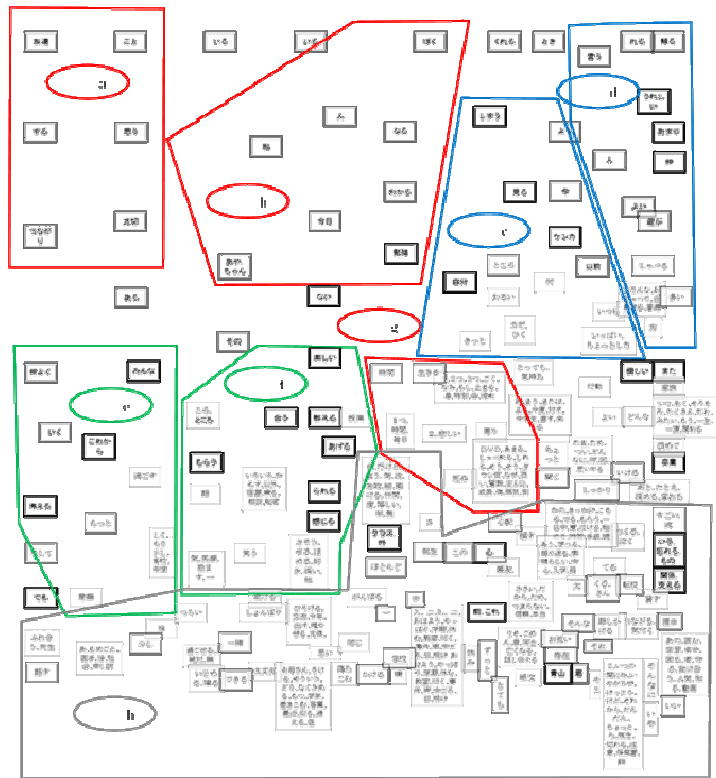


図3 言語活動BにおけるZ組の地図①

2組「以前や今の自分をふり返ったり、未来の自分を思い浮かべたりしながら、友達とのつながりについて、今日考えたことを書いてみよう。」



単語群a 友達、こと、大切、する、怒つ

単語群b ぼく、私、人、なる、今日、あやちやん、勉強、わかる

単語群c 自分、以前、いつち、いつばい、ちよつとした、ケンカ、今、見る、よう

単語群d 帰る、れる、うれしい、あまり、仲、よい、人、遊ぶ、しゃべる、多い、合はせる

単語群e これから、みんな、仲よく、いく、ちよつと、考える、豆蔵

単語群f 楽しい、教える、合う、あける、られる

単語群h おれる、関係、支える、泣く、転輪、高山君、お互い、話し合える、存在、絶交、いやがらせ、学校、罵、いじめる、もめごと

単語群g 生きる、時間、命、時間、悲しい、死ぬ

図4 言語活動BにおけるZ組の地図②

## 研究主題

## 授業研究における教師の省察

### —事後協議会における語りの分析を中心に—

**要約：**本研究では、授業研究における教師の省察について明らかにすることを目的としている。そのために、研究授業および小学校における校内での授業研究後の事後協議会に着目し、教師の語りを分析した。第一章では、筆者自身の省察を取り上げて、研究授業への参加者が他者の授業を一体どのような視点で見ようとしているのか、そしてどのように自身の省察へとつなげようとしているのかを考察した。第二章では、ある小学校での校内研究会に焦点を当て、事後協議会における教師の語りの分析を通して、教師集団内でどのような関わりがなされ、教員としての資質・能力の向上へとつながっていくのかについて考察した。第三章では、初任教師の意識の変容を事後協議会後のインタビューでの語りから読み取り、教職経験の少ない若手教師が、どのような意識で他者の研究授業を参観し、事後協議会に臨んでいるのか、そして校内研究会の場が初任教師の資質・能力の向上にどのような効果をもたらしているのかについて考察した。研究全体を通して、「反省的実践家」としての教師に一步近づくための1つの方策として、学校組織内における「“異”から学ぶ」必要性を確認することができた。一方、事後協議会での教師の語りの特徴が校外の研究会においても見られるかどうかの検討、教師の意識に変容をもたらす要因にまで迫ることの2点が今後の課題として残った。

**キーワード：**省察、反省的実践家、授業研究、資質・能力、校内研究会、初任教師

## 序 章

本研究では、授業研究における教師の省察について明らかにすることを目的としている。この目的を遂行するために、研究授業および小学校における校内での授業研究後の事後協議会に着目し、教師の語りを分析した。

我が国における授業研究の歴史は長く、その起源は1920年代までさかのぼることができる。その後、社会の変化および教育改革のうねりの中で、様々な変遷を遂げていくが、学校現場の教師の授業研究に取り組む情熱、飽くなき探究心は一貫して変わることなく連綿と受け継がれてきた。近年、その取り組みがJugyo Kenkyu (Lesson Study) の名のもとに国際的にも注目されるようになったことは特筆すべき点である。

一方、文部科学省中央教育審議会答申には、「教員に求められる資質能力」が示され、その能力を向上させるべく「学び続ける教員像の確立」が求められている。

今後、新たな知識や技術が求められ、その活用

によって進歩・変化のスピードが加速度的に進んでいく社会、そして、教員の大量退職・大量採用による、知識・技能の伝達の困難さが生じるとされる学校現場の状況を鑑みると、授業研究が教員の資質・能力向上の要としてますます重要視されていくことは想像に難くない。そこで、本論文では、「授業研究における教師の省察」に着目した。

教師自身にとって学び多き、実りある授業研究にしていくために、「省察」という視点は欠かせない。

「省察」に関して、具体例として度々取り上げられるのは、ドナルド・A・ショーンが提起する「反省的実践家(reflective practitioner)」モデルである。「技術的熟達者(technical expert)」モデルに対比して示されるこのモデルは、「行為の中の省察(reflection in action)」にもとづく。行為の中で省察する時、すでに確定した理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく、独自の事例についての新たな理論を構成しようとする者が、「反省的実践家」であり、複雑且つ複合

的な要因を多分に含む授業の中において、反省的に自らの思考の枠組みを変えていくことによって、子どもの側に立ちつつ専門的な力量を形成しようとする教師が「反省的実践家」であるといえる。

今後ますます予測困難を極める社会情勢の只中で、自己を確立し、強く逞しく生きていかなければならない子ども達を育成する立場にある教師が省察を行うことは、まさに必要不可欠な専門性であると思われる。

そこで本論文では、研究授業および事後協議会に着目し、教師がどのような視点で授業を参観し、議論し、自身の省察へとつなげていこうとするのかを明らかにすることを試みた。そこで、以下の3つの課題を設定した。

1. 研究授業への参加者は、他者の授業をどのような視点で参観し、どのように自分自身の省察へとつなげているのか
2. 研究授業後に行われる協議会では、教師たちはどのような省察を行い、どのような議論が行われているのか
3. 研究授業と協議会での議論は、一人の教師の資質・能力の向上へとどのようにつながっているのか

## 第一章 一参加者として授業で「何を見た」のか

本章では、筆者自身の省察を取り上げて、研究授業への参加者が他者の授業を一体どのような視点で見ようとしているのか、そしてどのように自身の省察へとつなげようとしているのかを考察した。

他者の授業を参観する際には、目の前で繰り広げられる事実をありのままに記録し、その事実の裏にある授業者および学習者の意図や思い、願いを推察することが参観者としての必須条件である。そしてその積み重ねが、教員の資質・能力の向上につながると考える。そこで本章では、平成27年度に筆者が参観した授業の内、4つの研究授業を取り上げ、一実践者である筆者が、自身の主観や感情を持ち込みながら感じ、考えた教育実践

者としての息づかいをそのまま記した。さらに、授業の参観中の視点について、より詳細に且つ包括的に考察した。

その結果、「異校種」「異教科」「異(他)地域」の授業から学ぶ意義を感じた。それは「授業は“異”なれど、子どもは“同”じ」ということである。高等学校の事後協議会に参加した際、これまで参加してきた小学校の協議会と同じ雰囲気を感じた。それは、校種の違いによる子どもの成長・発達段階の差はあっても、教師として子どもをありのままに見取り、その成長を願うという共通の認識を、協議会の場で感じたからだと思われる。今回の授業では、小学校と比べて遥かに高度で専門的な内容を学習しているにも関わらず、生徒間の一連のやり取りは、小学校の授業においてもよく見られる光景であった。彼らのやり取りは同じ学級の仲間同士の関係性、つまり「横のつながり」である。また一方で、彼らも数年前は小学生や中学生として授業を受けてきており、その積み上げがこの授業の中に現れていることも感じた。つまり「縦のつながり」である。目の前の子ども達を、この横と縦のつながりで捉えながら授業を見ていくと、自分にとって異なる授業であっても、子どもを介した共通性が見えてくる。そこにこそ、自分の専門外の授業から学び得るものがあるのではないかと思われる。

これまで培ってきた専門性や技術、価値観が違うからこそ、授業を子どもの目線で純粹に、且つ新鮮に見ることができると、「異から学ぶことの意義」を確認できた。

## 第二章 事後協議会における語りの分析

本章では、ある小学校での一年間の校内研究会に焦点を当て、事後協議会における教師の語りを分析した。その分析を通して、教師集団内でどのような関わりがなされ、教員としての資質能力の向上へとつながっていくのかについて考察した。

調査方法は次の通りである。金沢市立E小学校において平成27年度の一年間に実施された校内研究会の内、4つの研究会について、研究授業お

よび事後協議会の様子をビデオとICレコーダーで収録し、事後協議会での参加者の全ての発言を逐語記録に記した。そして全発言を3つのカテゴリー（「教師・教授方法・教具」「教科・教材」「子ども・学習活動」）に分類し、発言内容毎に小見出しをつけた。最後に協議の内容によって場面分けをし、協議会全体の協議内容の構成を捉えた。それらの分析を通して、各協議会の傾向を読み取ると共に、研究対象の教科や協議形式の違う事後協議会を比較することを通して、校内研究会での教師の省察について考察を試みた。

	第3学年算数科 全体研究会	第6学年社会科 全体研究会	第6学年社会科 学年研究会	第2学年国語科 全体研究会
日時	5月20日	6月30日	9月28日	11月16日
参加人数(指導・ 助言者を含む)	30名	31名	7名	33名
主な協議形態	全員	全員	全員	グループ
協議時間	約70分	約60分	約45分	約90分
総発言数	66回(0.9回/分)	50回(0.8回/分)	91回(2回/分)	157回(1.7回/分)
教師・教授方法・ 教具	35回(53%)	24回(48%)	40回(44%)	76回(48%)
教科・教材	9回(14%)	5回(10%)	12回(13%)	6回(4%)
子ども・学習活動	9回(14%)	6回(12%)	30回(33%)	56回(36%)

その結果、次の2点について明らかとなった。1点目は、子どもを介した省察についてである。各事後協議会での教師の語りの分析を通して、次の点について確認した。

- 参観者の「偶発的」「無意図的」な子どもの見取りによって協議が深まった。
- 授業者の子どもの見取り方についての協議から、継続性のある指導の大切さに迫っていた。
- 協議会で出された具体的な子どもの姿から、授業者自身の内省へとつなげていた。
- 授業中の気になる子どもの姿に関する協議によって、議論が深まった。

以上の点を踏まえ、研究授業において教師は、常に子どもの姿をつぶさに観察し、表面上に現れる言動だけでなく、分からなやさや迷い、悩みといった子どもの内面まで理解しようとしていることが分かった。さらに注目すべきは、観察の視点が予め決められたものではないからこそ、深い気づきにまで至ることがあったという点である。そこには、各教師のこれまでの経験に裏打ちされた子どもを見取る視点があり、各教師が現在関わっている子ども達の姿を頭に思い描きながら他者の授業を参観しているからであると思われる。ここに、校内研究会のもたらす効果の1つがある

と考えられる。

2点目は、それぞれの立場の違いによる協議を通して、新たな方向性が生まれたことである。分析を通して、次の点について確認した。

- 学校全体での共通実践・共通指導をめぐる議論の中から、学校研究の捉え方の相違が見えた。
- 異学年担当という客観的な立場からの発言により、当事者が今後の指導の方向性を見つめ直すよい機会となった。
- 担当学年の違う教師の発言から、「子どもの変化・成長の足跡」と「学年を越えた共通の取り組み」という2つの時間軸による共通認識がなされた。

以上の点から、校内研究会では、立場の違う教師同士がそれぞれの立場で意見を交わすことによって、新たな研究の方向性や子どもの見取りが生まれることが分かった。また、第一章でも述べた「異から学ぶことの意義」も踏まえると、校内研究会の場において共感的なスタンスで聴き合う関係の構築が重要であるといえる。

### 第三章 初任者の意識の変容を事後協議会の語りから読み取る

本章では、教職経験の少ない若手教師が、どのような意識で同僚教師の研究授業を参観し、事後協議会に臨んでいるのか、また一年間の校内研究会に参加することで、どのような意識の変容が見られるのかについて考察を試みた。そして校内研究会の場が初任教師の資質能力の向上にどのような効果をもたらしているのかについて考察した。

調査方法は次の通りである。第二章で取り上げた金沢市立E小学校に平成28年度より初任者として勤務するA教諭を対象にインタビュー調査を実施した。A教諭へのインタビューは事後協議会の直後に行い、「授業で一番心に残っていること」と「事後協議会で一番心に残ったこと」の2点について質問した。今回は、平成28年度にE小学校において行われた校内研究会の内、4つの研

研究会について取り上げ、A教諭へのインタビューを行った。

その結果、初任者は自身のこれまでの経験を踏まえ、現在抱える悩み等を念頭に置きながら、他者の授業を参観し、協議会に臨んでいることが明らかとなった。また、初任者自身の授業づくりや学級経営に関する一貫した問題意識を持ちながら授業研究に参加し、その授業研究を通してその変容が起こっていることも確認できた。

不安や悩みと抱えながら日々子ども達と向き合い、授業づくりや学級経営に励むA教諭にとって、定期的に行われる校内研究会の場が、教師としてどのような授業をしたいかという自身の実践の指標づくりの場であり、さらに、その指標を実践しようとする意欲を高める場となっていることが、今回の調査を通して明らかとなった。

## 終章

本研究では、「授業研究における教師の省察」について明らかにすることを目的としていた。そのために、研究授業および小学校における校内での事後協議会に着目し、教師の語りの分析を中心にを行い、検討した。

本研究で明らかになったことの中でも、特に印象深かったのは、同じ組織に属する者同士で行う校内研究会の事後協議会において、異なる関係性の中から新たな学びが生じていた点である。例えば、各参観者によって異なる子どもの見取り、学校組織内での異なる立場からの授業や学校研究への見解等である。「反省的実践家」としての教師に一步近づくための1つの方策として、学校組織内における「異」から学ぶ」必要性が、本研究を通して確認できたと言える。

一方、今後の課題として、次の2点が挙げられる。第一に、分析を通して明らかになった事後協議会での教師の語りの特徴が、校外の研究会においても見られるかどうかの検討である。教科研究を主目的とする研究会や、他校の教師が参観する公開研究会等、学校組織としての同質性のないメンバーによる事後協議会においても同様の分析

を行い、今回の研究結果と比較することで、研究会に臨む教師の意識と語りの相関関係が明らかになるものと思われる。

第二に、教師の意識に変容をもたらす要因にまで迫ることである。本研究では、初任教師の語りを分析するにあたって、この教師の担当する学級の状況や初任者研修の進捗状況、また、同僚教師との関係性やこれまでの経験知の調査等を詳細に把握することはできなかった。こうした背景をふまえることで、より深く語りの意味が見えてくるだろう。併せて、初任教師の2年目以降の状況も追跡調査していくことで、過去に遡って、初任当時の語りの背景を検討することが可能になるものと思われる。

## 主な参考・引用文献

- ・秋田喜代美・キャサリンルイス編『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』明石書店、2008年。
- ・稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店、1996年。
- ・遠藤貴広「教師の同僚性」、『指導と評価』、2012年。
- ・鹿毛雅治「授業中に何をどのように観るのか ―その意図と解釈の枠組み―」、『日本教育方法学会第15回研究集会報告書』2011年。
- ・北俊夫・向山行雄『新・社会科授業研究の進め方ハンドブック』明治図書、2014年。
- ・G.ウィギンズ・J.マクタイ、西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計 ―「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、2012年。
- ・斎藤喜博『教師の仕事と技術』国土社、1990年。
- ・佐藤雅彰・齊藤英介『子どもと教室の事実から学ぶ 「学びの共同体」の学校改革と省察』ぎょうせい、2015年。
- ・社会科の初志をつらぬく会編『生き方が育つ教育へ』黎明書房、2008年。
- ・武田常夫『真の授業者をめざして』国土社、1990年。
- ・田中耕治編『よくわかる授業論』ミネルヴァ書房、2007年。
- ・田中耕治・鶴田清司・橋本美保・藤森宣之『新しい時代の教育方法』有斐閣アルマ、2012年。
- ・千々布敏弥編『結果が出る 小・中OJT実践プラン20+9』教育開発研究所、2015年。
- ・恒吉宏典・深澤広明編『授業研究 重要用語300の基礎知識』明治図書、1999年。
- ・ドナルド・A・ショーン、柳沢昌一・三輪健二監訳『省察的実践とは何か―プロフェッショナルの行為と思考―』鳳書房、2007年。
- ・日本教育方法学会編『授業研究と校内研修 教師の成長と学校づくりのために』図書文化、2014年。
- ・日本教育方法学会編『日本の授業研究 上巻 授業研究の歴史と教師教育』学文社、2009年。
- ・的場正美・柴田好章編『授業研究と授業の創造』溪水社、2013年。
- ・溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2014年。





## 中学生の健康生活における自己管理能力向上に対する支援 —生活のふり返りシートを活用した検討—

**要約：**中学生を対象に、保健指導の一環として、内発的動機づけに基づいた生活習慣改善へのアプローチを試みた。そこで、生活をふり返るシート「生活のふり返りとこれから」（以下、ふり返りシート）を開発し、その活用による取組の有用性を確認し、さらなる改善を図ることを研究目的とした。

勤務校にて、2014 年度から 2016 年度にかけて実践と研究を以下のように行った。

研究 1 として、ふり返りシート記入時に取組への評価の調査を行い、分析した。約 70%の生徒から役に立つと回答を得た。研究 2 として、一般主観的統制感と自己管理スキルについての 2 尺度の得点と、取組への評価の高低を調べた。取組への評価の高い生徒は、2 尺度の得点も高く、関連していた。研究 3 として、1 年生を 2 群に分けて、それぞれ月毎と学期毎の取組の実施間隔の期間を設けて実施し、間隔の違いで取組への評価に違いがあるか確認した。月 1 回と学期 1 回で大きな差はなかった。研究 4 として、一部の生徒に聞き取り調査を行い、取組への改善を検討した。改善方法として、3 週間の改善へのチャレンジを考案し実践した。取り組んだ生徒は、自らのたてた生活改善プランを実行できたり、より改善するための具体的な工夫を考えたりすることができた。研究 5 として、他校でも実践して取組への評価を確認したところ、同様の効果がみられた。

以上より、ふり返りシートの記入により、自己評価が促され、行動化への動機づけを図られることが見いだされた。また、その効果的な活用方法を検証したことによって、ふり返りシートの実践を実証的な裏付けのもと、より効果的に行うことが可能となった。

**キーワード：**中学生、生活習慣、自己管理、自己評価、保健指導

### I. はじめに

中学生期に、自分に合った健康的な生活を自ら考え、実践する力をつけていくことは、生涯健康的な生活を送る上でも重要なことであり、主体性を尊重しつつ自己管理能力を高める機会を設けることは、有意義であろうと考える。

そこで、生徒が自分の生活の仕方と健康状態の関係を意識し、自ら生活の仕方の改善を試みるために効果的な保健指導を探ることとした。

自分で考え、選択した行為の結果を自己評価し改善を工夫することは、行為主体性に重きをおいた方法であり、自己調整を促すことになる。さらに、自己評価を繰り返し、自らの生活習慣の改善を図ることは、自己管理能力を向上することにつながると期待する。

### II. 生活のふり返りとこれから（ふり返りシート）の取組の開発

保健指導の一環として、内発的動機づけに基づいた生活習慣改善へのアプローチを試みることにした。知識として生活習慣を整えることが重要であることは認識しても、何のためにするのか意識できていないと、自ら行動化することや、行動を継続することは難しい。そこで、個々の目標や願望を明確にした上で、日々の生活習慣を振り返り、いかに目標に近づくために生活習慣を改善し、行動に結び付けていくかを支援することに着目し、生活をふり返るシートを開発した。筆者は、この開発したシートを「生活のふり返りとこれから」（以下、ふり返りシート）と名付けた（図 1 参照）。

ふり返りシートは、生徒が比較的自由に過ごせる下校から翌日の登校までの生活に焦点をあて、PDCA サ

イクルに則った過程を取り入れた。個々の目標やしたいことー目標実現のために行っている現在の健康行動と生活行動ー健康行動の自己評価ー今後のこれからの生活の工夫とふり返りを記述していくものである。自己の生活について自己評価し、改善のための行動計画を立て、実行することができるよう作成した。主体的に取り組むために、自己評価を記述項目の中に導入した。教師や保護者といった他者評価ではなく、生徒自らが自分の行動を自己評価して、主体的に生活の改善を図っていくことにより、自己管理能力が養われることをねらった。

ふり返りシートの記入は、学級担任の協力の元、学級内で毎学期1回ずつ年間に3回定期的に行い、2回目以降は、前回までのふり返りシートも参照することによって、その変化も自己評価できるようにした。

### III. 研究目的

本研究は、筆者が作成したふり返りシートの取組の有用性を確認し、さらにより効果的な取組に改善していくことを目的とする。

### IV. 研究内容

2014年度から2016年度に、研究1から研究5に分けて実践と研究を行った。実践は、A市B中学校にて行った。

研究1は、ふり返りシートの有用性の検討を行った。ふり返りシート記入時に取組への評価の調査を行い、分析した。

研究2は、一般主観的統制感尺度（LOC尺度）と自己管理スキル尺度（SMS尺度）と、ふり返りシートの取組への評価の関連を検討することで、取組を有効と捉える傾向について検討した。

研究3は、1年生を2群に分けて、それぞれ月毎と学期毎の取組の実施間隔の期間を設けて実施し、間隔の違いで取組への評価に違いがあるか確認した。

研究4は、取組をより良いものとするため、一部の生徒に聞き取り調査を行い、取組への改善を検討し、その改善方法を実践して効果を確認した。

研究5は、汎用の可能性を探るため、他の中学校（A市C中学校）でも実践し、取組への評価を確認した。

### V. 倫理的配慮

研究実践校の校長に対し、研究内容について口頭と文書にて説明し、担任には、実施について書面にて依頼した。生徒と保護者には、生活のふり返りの実施と研究協力依頼についての通知をした。文面に、調査の目的や概要、研究への参加が任意であり研究に参加しなくても何ら不利益を被ることはないこと、調査研究の回答は匿名的に処理されるとともに外部に漏洩しないよう厳重に管理されることなどを記した。

また、記述したふり返りシートは、個人情報保護のため、施錠可能な棚内に保管した。研究の公表には、個人が特定できないように統計処理して使用した。聞き取り調査については、生徒本人と保護者に事前に同意を得た。（研究4・5は、金沢大学人間社会研究域学校教育系ヒトを対象とする研究倫理委員会の承認を得た。承認番号2015-2）

### VI. 研究1 ふり返りシートの有用性の検討

2014年度に年3回ふり返りシートの取組を行い、3回目の実施時に、ふり返りシートの取組への評価を質問紙で調査した。その結果、「年3回のふり返りシートの記入は自分に役立った」や「今後もこの取組を継続してやってみたい」の回答で、7～8割の生徒が肯定的であった。「自分の目標やしたいことの実現において、健康の大切さを意識することができた」や、「過去のふり返りシートと比較して今の生活を考えることができた」、「今の生活の良い所、改善したら良い所が分かった」、「これからの生活をどう工夫すればよいか考えられた」で90%程度の生徒が肯定的に回答していた。また、ふり返りシートを記入しての感想でも、前回までのふり返りシートとの比較によって改善できたと記述している者が40%近くいた。また、今後改善していきたいと記述する者も50%弱でみられ、改善への意欲があることもわかった。生活をふり返る取組は、現状を認識し改善の必要を感じたり、改善への動機づけを高めたりする機会になっており、実際に改善行動に結びついた者もいた。このことから、ふり返りシートの取組は効果があったといえる。

## VII. 研究2 取組を有効と捉える傾向についての検討

ふり返しシートの取組を肯定的に捉えている者は、自分の行動が結果に影響するという信念が高いであろうと考えた。そこで、2015年度1・2年生を対象に、内的統制への期待を測る一般主観的統制感尺度（LOC尺度）と自己管理スキルの豊富さを測る自己管理スキル尺度（SMS尺度）を取組の前で調査し、ふり返しシートの取組への評価との関連を検討することとした。両尺度との関連をみることで、ふり返しシートの取組がどのような生徒に効果的か明らかにすることを目的とした。

結果としては、LOC尺度とSMS尺度はともに関連性があり、生活のふり返しへの評価が高い者は尺度の得点も高かった。よって、自分の行動は結果に結びつく、自己管理できると考える者は、取組を有用と評価することが示唆された。

また、ふり返しシートの取組への評価が変化しにくいこともわかった。LOC尺度とSMS尺度の得点が前後でやや低下したものの、大きな変化はみられず、取組の評価とも関連していることから、ふり返しシートの取組を評価する信念は、変化しにくいものであるといえる。

## VIII. 研究3 実施間隔の検討

本実践は3学期制で学期毎の実施にて行っているが、その間隔が適正かどうかを確認することを目的とした。どのような間隔で実施するのが効果的かについては、実践の間隔を調査した研究がなく、今回は、2015年度の1年生を2群に分け、それぞれに学期1回と月1回の実施期間を設け、比較検討してみることとした。1～3組群は、ふり返しシートの記入を9月、10月、11月に1回ずつ、4～6組群は11月12月1月に1回ずつ実施した。それぞれの群に差があるかを11月と1月に取組への評価で調査した。その結果、両群にはいずれも差がなかった。群内で比較してみると、月毎の方が学期毎よりも若干効果的であった。しかし、学期毎との効果の差は少ないため、学期毎でも実施間隔は適切であることが示唆された。学校現場の実情からしても、学期毎の方が現実的であると判断する。

## IX. 研究4 取組に対しての改善策の検討

ふり返しシートの取組の有用性を高めるために、改善策を考案して実施し、その効果を検証することとした。取組によつての生活改善が難しいと評価している生徒に、個別に聞き取り調査を行うことによつて、具体的な改善策を探った。得られた情報を元に、具体的な改善策を実施し、その取組の感想を分析した。

まず、聞き取り調査から、ふり返しシートを記入する作業の煩わしさと、記入した内容の記憶保持の困難さ、改善プランの実施行動の欠如により、繰り返しても変化が感じられないという問題点が見出された。

そこで、生徒自身が立てた改善プランの実施を支援する方法として、ふり返しシート記入直後より3週間、改善プランに取り組む活動を導入してみることとした。1年3クラスで実施し、取組後の感想をSCAT（Step for Coding and Theorization）で分析した。SCATは観察記録や面接記録などの言語データからテーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインと理論を記述する手続きである。分析により、以下のストーリー・ラインを得た。

ふり返しシートで自らが立てたこれからの生活の工夫を実際にチャレンジすることにより、改善することの価値を見出すことができた。

また、取組の達成や継続による定着で、快のフィードバックを得ることができた。

その結果、取組の継続への意欲を持ったり、さらなる向上への意欲を持ったりして、自己効力感の向上が伺えた。また、他の目標への波及効果への期待につながったり、視野の拡大がみられたりした。これらにより、自律的な行動が促された。

一方、習慣化した行動を変容することの難しさの実感もみられたが、積極性の希求や、認知的側面の重視でもっと意識して行動するとか、時間管理を強化するなどの具体的な改善計画を考えるという、今後の改善への意欲もみられた。

（下線はテーマ・構成概念）

よって、取組を達成しても、達成しなくても今後の行動への意欲がみられた。

## X. 研究5 他校で実践した評価の検討

A市B中学校以外でもふり返しシートが有用であるかを確認するために、規模や地域性が同等なA市C中学校にてふり返しシートの記入を行い、ふり返しシートの取組評価を調査し、汎用性を検討した。

B中学校と同様に、C中学校1年生全クラスで、学級担任の指導のもと、2016年6月と7月の2回、学級でふり返しシート記入の実施を行った。7月の実施時は、6月の実施時に記入したふり返しシートを参照した。

7月の実施時、ふり返しシートを記入しての評価を調査し、B中学校の2015年11月時の1年4～6組の結果と比較した。

「ふり返しシートの記入はより健康的な生活を送るために役立った」「これからの生活をどう工夫すればよいか考えられた」「健康について自分がたてたチャレンジを意識して生活できた」では、有意差は認められなかった。

「自分の目標やしたいことの実現において健康の大切さを意識することができた」では0.1%の有意差が認められたが、効果量は小であった。よって、B中学校での実践を他の中学校で実践しても、効果がみられることを確認できた。

また、C中学校独自の質問項目「実際に生活のしかたを改善することができた」では、約80%が肯定的回答をし、「続けてふり返しをすることは自分の健康に役立つと思う」では、約90%が肯定的回答をしていた。このことより、取組を行う意義があることが示唆された。

## XI. おわりに

ふり返しシートの有用性とその効果的な活用の工夫、および汎用性について研究1～5を行ってきた。ふり返しシートの開発のみならず、その効果的な活用方法を検証したことによって、ふり返しシートの実践を実証的な裏付けのもと、より効果的に行うことが可能となった。このことにより、他の中学校にも推奨することができる実践となった。本研究の限界としては、長期間にわたる調査のため、様々な生活要因が入り込み、純粋に実践の成果を取り出すことが困難であること、実際に健康行動が定着するまでの

フォローが難しいことが挙げられる。さらに、自己評価に依拠しているため、評価の基準があいまいでもある。

また、個人のふり返る能力にも差があるであろうことや、家庭生活での健康行動に焦点を当てているため、家庭環境による制約も様々なため、個人的な効果を把握できず、大まかな傾向としてしか評価できていないともいえる。

よって、ふり返しシートの取組が、どれほど効果があるかを詳細には評価しきれなかったといえる。

今後の研究の方向として、個別的な支援として、健康相談との関連を図ることの効果の検証、保健室利用との関連なども調査してみたい。

## 引用文献（一部抜粋）

- 鎌原雅彦・樋口一辰・清水直治：Locus of Control 尺度の作成と、信頼性、妥当性の検討、教育心理学研究 30、4、38-42、1982
- 神田信彦：子ども用一般主観的統制感尺度の作成と妥当性の検討、教育心理学研究 41(3)、33-41、1993
- 高橋浩之、中村正和、木下朋子、増井志津子：自己管理スキル尺度の開発と信頼性・妥当性の検討、日本公衆衛生雑誌 47(11)、907-914、2000
- 大谷尚：4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論家の手続き—、名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学) 54(2)、27-44、2007

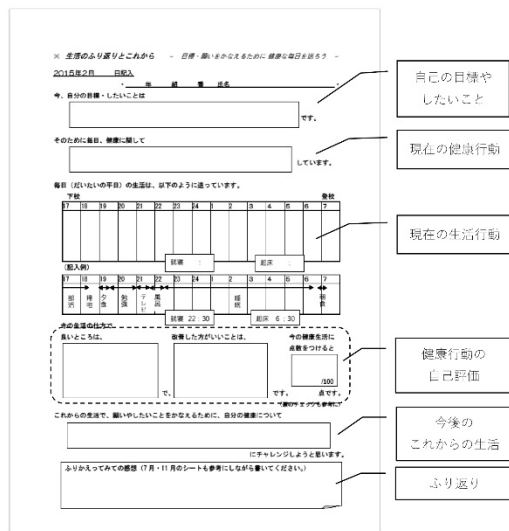


図1 ふり返しシート