

くらしき作陽大学
作陽音楽短期大学

研 究 紀 要

第 48 卷 第 2 号
(通巻第86号)

2 0 1 5

<論文>

生徒指導と道德教育が協働育成すべき「豊かな心」…………… 秋 山 博 正…(1)

教職志望学生の自己教育力に関する研究

—家庭科模擬授業への「リフレクション」導入の試み—…………… 宮里智恵、田崎慎治 … (15)

くらしき作陽大学
作陽音楽短期大学

発 行

くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要編集規則

1. 本誌はくらしき作陽大学・作陽音楽短期大学の機関誌であって、原則として1年1巻とし、1年2回（1号：5月中旬原稿締切、2号：9月下旬原稿締切）発行する。なお、必要ある場合には特集として編集発行することもある。
2. 本誌は原則として本学教職員の研究発表にあてる。
（投稿者は原則として本学教職員に限る。ただし、本学教職員と教職員以外による共同研究の場合はこの限りではない。）
3. 本誌に原著論文、研究ノート、資料、書評などの欄を設ける。ただし、原稿の内容によって新たに欄を設けることがある。

「原著論文」は、個人研究、共同研究の成果を公表するものであり、新しい価値ある結論を含むものとする。

「研究ノート」は、部分的な発見や新たな研究方法などを含む速報的内容をもつ原著論文であるが、論文としては十分な結論を得るに至らないと思われるものをいう。

「資料」は、研究の資料として役立つものをいい、調査、統計、実験などの解析・考察などを伴わないものをいう。

「書評」は、著書、文献などに関する紹介・評論を内容とするものをいう。

4. 本誌に掲載される諸種の原稿は未発表のものに限る。また、本文が日本語の場合には外国語題目、ローマ字著者名、外国語要旨を付記する。本文が外国語の場合には、日本語題名と日本語著者名を含む日本語要旨を付記する。なお、論文等の内容についての責任は、すべて投稿者が負うものとする。
5. 論文の長さは、原則として本誌30頁以内（400字詰原稿用紙100枚以内）とし、これをこえる場合には分割掲載することもある。なお、ワープロ原稿の場合もこれに準ずる。その際には、原稿と共に電子媒体も提出する。
6. 投稿希望者は、紀要編集委員会の定める期日までに論題、予定枚数など必要事項を所定の用紙に記入の上、編集委員まで提出すること。
7. 校正は原則として3校とし、投稿者が行う。校正の段階での著しい加筆、訂正、停滞は認められない。
8. 原則として別刷りは提供しない。ただし、投稿者の負担で有料で提供することは可能とする。
9. 本誌の編集は、本学教職員によって構成される紀要編集委員会が行う。論文等の掲載は紀要編集委員会の決定による。なお、紀要編集委員会はある場合には、執筆者に原稿の訂正を求めることがある。
10. 紀要編集委員会の委員長は、編集の参考に資するため、委員会の議を経て、投稿者の所属する学科、専攻、部会の教職員に意見を聞くことができる。
11. 本誌の体裁、掲載順その他は紀要編集委員会が決める。なお、執筆に関する事項は投稿者が所属する学会の慣例に従う。
12. 本誌掲載論文は、くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学およびその他の機関で電子化し、電子図書館を通して利用できる。著作権は、各執筆者にあるが、これに関する管理は、くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学が行う。
13. この規則の改正は、紀要編集委員会の意見を聞いたうえで、学長がこれを定める。

生徒指導と道德教育が協働育成すべき「豊かな心」

“Rich Heart” to Be Cultivated through Student Guidance and Moral Education

秋山 博正

Hiromasa AKIYAMA

はじめに

最近の教育関係の集会は二極化しているように見受けられる。一方のテーマは「学力向上」であり、もう一方のそれが「豊かな心の育成」である。圧倒的に前者の方が多いが、本論が関わるのは後者の方である。豊かな心の育成は1998年(平成10年)に「心の教育」が掲げられて以来しばしば取り上げられるテーマである。豊かな心の育成は大切である。だが、それは聞き心地がいい語なので意に介されず、概念が明確に規定されてこなかった嫌いがある。豊かな心の育成は教育の目的でさえあるのに、である。そのことが学校教育での混乱の一因となっている。

そこで本論では曖昧なままに放置されてきた豊かな心、特に高等学校において生徒指導と道德教育が協働して育成しようとしている豊かな心を明らかにする。本論の論題を「生徒指導と道德教育が協働育成すべき『豊かな心』」とした所以である。そして解明の手がかりとするのが『生徒指導提要』と『高等学校学習指導要領』である。ただし、本論で明らかにするのは、教育行政だけが求める豊かな心の概念ではなく、教育行政と現場の教師が共有できる豊かな心の概念である。

さて、本論全体の目的は豊かな心の解明にあるが、その前に生徒指導と道德教育のそれぞれの目標、内容、両者の関係などを明らかにする必要がある。生徒指導と道德教育は二つの別々の教育活動として行われてはいるが、両者の最終的な目的は同一の、生徒の「人格の完成」である。むろん、高等学校において達成できる目的ではない。だが、混乱を避けるためにも教師はそのことを銘記しておかなければならない。

高等学校において目指される目標は、生徒指導においては生徒の「自己指導能力の育成」と「充実した学校生活の実現」である。道德教育の目標は生徒の「道德性の育成」である。換言すれば、生徒指導は、道德的実践の適切化によって道德性の一部である自己指導能力の育成を目指す。一方、道德教育は道德性の育成を目指し、その結果として道德的実践の適切化を図ろうとする。したがって、両者は道德的実践を介して相互に支援できる関係にあるのである。

それでは、その両者が協働して育成する「豊かな心」とはどのようなものであろうか。結論からいえば、それは一定水準以上の道德性である。より詳しくいえば、「どんな状況や対象を前にしてもそれにふさわしい道德的実践ができる道德的実践力」である。その理由は第4章以下で述べる。

1. 生徒指導と道德教育の共通の目的

「教育」という語を含んだ語やそれに類する語を最近よく耳にする。教科教育、道德教育、人権教育、

環境教育、情報教育、キャリア教育などの以前から用いられていた名称だけでなく、法教育、主権者教育、金融教育、シティズン・シップ教育、PSHE(Personal, Social, Health and Economic Education)といった耳慣れない名称も使われ始めている。直近では「法育」なる名称さえ聞いた¹。これらは教育活動が細分化されつつあることの現れである。換言すれば、従来はそれほど意識されていなかった目標が意識され始め、その目標を達成するために従来の教育活動が細分化されたり、従来なかった教育活動が始められたりした結果が上述の新名称の登場であろう。しかも、この傾向は今後も続くと考えられる。

とはいえ、名称が多様であるほどに教育目標や内容は多様であるのだろうか。重複はないのだろうか。そもそもそれぞれの教育活動の目標とはいかなるものであろうか、と疑問は尽きない。しかし、生徒指導を含む諸々の教育活動の目標に注目すれば、上述の教育活動が日本国内の学校教育の枠内で行われているものである限り、それらの目標は教育基本法が示す教育の目的に一致するものであろうし、そうである必要がある。それでは、学校教育の目標とは何であろうか。

2006年(平成18年)12月22日に公布・施行された教育基本法の第1条には、教育の目的として「人格の完成」と「平和で民主的な国家および社会の形成者として必要な資質を備えた心身共に健康な国民の育成」が併記されている。両者は併記されているが、同質のものではない。前者はいわば理念的な目的であり、後者は現実的な目的であろう。いずれにせよ、両者とも大綱的で常識的であり、国民や教育現場の教師にとっても異論のない目的であろう。

この教育基本法に基づいて編集されたのが2008年(平成20年)告示の現行「学習指導要領」である。現在の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校などでの教育活動は現行のそれぞれの「学習指導要領」(幼稚園は「幼稚園教育要領」)に基づいて行われている。そしてそれぞれの「学習指導要領」が共通に目指すところを簡潔に表現すれば、それは「確かな学力を基盤とする生きる力の育成」である²。

それならば、生徒指導を含む上述の諸教育活動は直接にはそれぞれの目標達成を目指しているが、間接には生きる力の育成を通じて「平和で民主的な国家および社会の形成者として必要な資質を備えた心身共に健康な国民の育成」を目指し、最終的には「人格の完成」を目指していなければならないことになる。つまり、それぞれの教育活動はてんでんばらばらに行われてよいものではなく、「人格の完成」という一つの目的の達成を目指して行わなければならないのである。そのことは銘記しておく必要がある。

諸々の教育活動が多様な経路を辿りながら目指すところは一点という事情は、一休宗純の作とされる「わけのぼる ふもとの道は多けれど おなじ高嶺の月をこそ見れ」という歌³を想起させる。

ところが、実際の教育現場では、教師が教育の最終目的が「人格の完成」ただ一つであることを忘れた結果、混乱が生じることがある。例えば、目の前の生徒への指導支援の場面で、この指導支援は生徒指導か、それとも道德教育か、と迷い行動に移せないことがあるという。両者を概念的に区別することは必要だが、実際の指導支援の場面では、当該の生徒が人格の完成に向けて良くなるよう働きかければよい。その働きかけが生徒指導であるか道德教育であるかの区別をその場でする必要はない。重要なのは、その場でその生徒にふさわしい指導支援をすることである。それが生徒指導であるか道德教育であるかは後で明らかにすればよい。

2. 生徒指導の目標と道德教育の目標

繰り返すが、生徒指導も道德教育も最終的に目指すところは同じ「人格の完成」である。だが、両者がそれぞれ固有の活動として区別されているのは、それぞれに固有の目標があるからである。それな

¹ 日本道德教育学会第86回岡山大会(2015年11月21日)での平野節子氏(日本法育研究会理事長)との対話において。

² 梶田叡一「新しい時代の教育に望むこと」(文部科学省教育課程課編『中等教育資料 No.863』)ぎょうせい、2008年、16頁以下。

³ 一休宗純『一休散骨』寺井与三郎復刻、1886年、6頁。

らば、どのような目標があるのであろうか。

生徒指導の目標は『生徒指導提要』に次のように記されている。

生徒指導とは、一人一人の児童生徒を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のことです。すなわち、生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指しています⁴。

つまり、生徒指導の目標は生徒の「個性の伸長としての社会的資質や行動力の向上(人格のよりよい発達)」と「すべての児童生徒が有意義で興味深く充実した学校生活を送れるようになること」にあるのである。ただし、両者は相互補完的ではあるが、前者が生徒の内面的な変化に関する目標であるのに対して、後者は外面的な変化に関する目標である。後述する道徳教育の目標が内面的変化であることが明言されているのに対して、生徒指導は生徒の外面的変化をも目標としている。この点に生徒指導の特色がある。ちなみに、小学校段階での基本的生活習慣形成に関わる指導は現在では生徒指導と呼ばれているが、『生徒指導提要』(2010年)が作成されるまでは一般に「生活指導」と呼ばれていた。これは、小学生には生徒という名称は使えないという理由もあるが、今日、生徒指導と呼ばれる活動における児童の外面的変化への指導支援の重要性を反映していたからであろう⁵。

生徒指導が生徒の外面的変化を重視しているからといって、生徒の内面的変化を軽視しているわけではない。というのは、『生徒指導提要』は「個性の伸長としての社会的資質や行動力の向上」を生徒指導の内面的変化に関する目標として示しているだけではないからである。その上、「児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成」に生徒指導の積極的な意義があるとも述べているからである⁴。つまり、こういうことである。「児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成」は、生徒指導が目指すべき内面的変化にほかならない。そして内面的変化である「児童生徒の自己指導能力の育成」には積極的意義が帰せられるのである。この点において生徒指導が生徒の内面的変化をも重視していることが窺われる。

このように解釈してよいのであれば、前述の内面的と外面的の二つの生徒指導の目標は、より具体的にいえば、生徒の内面的変化に関する目標である「自己指導能力の育成」と、外面的変化に関する目標である「充実した学校生活の実現」であることになる。むろん、生徒の内面的変化に関する目標を「自己指導能力の育成」だけに限定することに対しては、目標を狭く設定しすぎるという批判があるかもしれない。だが、自己指導能力は、生徒指導の内的変化の目標に関わる「個性の伸長」、「健全な成長」、「人格のよりよい発達」、「自己実現」、「自己選択」、「自己決定」などを含む概念である⁴。それゆえ、自己指導能力を「社会的資質や行動力」の代表としても差し支えはないだろう。

一方、道徳教育の目標は『高等学校学習指導要領』において次のように定められている。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする⁶。

一文が長く読みにくい文だが、道徳教育の目標が道徳性の育成であるのは明らかである。道徳性は『高

⁴ 文部科学省『生徒指導提要』教育図書、2010年、1頁。

⁵ 松田文子・高橋超編『生きる力が育つ生徒指導と進路指導』北大路書房、2013年、4頁。

⁶ 文部科学省『高等学校学習指導要領』東山書房、2009年、15頁。

等学校学習指導要領解説 総則編』において次のように説明されている。

道徳性とは、人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすものである。それはまた、人間らしいよさであり、道徳的諸価値が一人一人の内面において統合されたものといえる。学校における道徳教育においては、各教育活動の特質に応じて、特に道徳性を構成する諸様相である道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度などを養うことを求めている⁷。

したがって、道徳性は「道徳的行為を可能にする人格的特性」、「人格の基盤をなすもの」、「人間らしいよさ」、「道徳的価値が統合されたもの」であり、「道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度などの様相によって構成されているもの」である。これらは内面的なものであるゆえ、道徳教育が生徒の内面的変化にもつばら関わるものであることは明らかである。

なお、道徳教育を進めるに当たっては「道徳的实践力」の向上への配慮が求められている⁸。道徳的实践力は「内的な力」⁷であるだけでなく、「主として、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度を包括するもの」⁸である。だとしたら、道徳的实践力は、いわば道徳性の中核であるゆえ、道徳教育はいよいよ生徒の内面的な変化を目指すものである。この点で、道徳教育は、生徒の内面的変化と外面的変化の両方を目指す生徒指導とは異なる。

それならば、生徒指導が目指す「自己指導能力の育成」という内面的目標と、道徳教育が目指す「道徳性の育成」という内面的目標とはどのような関係にあるのであろうか。自己指導能力とは、持って回った表現だが、「自発性・自主性」、「自律性」、「主体性」、「自分から進んで学び、自分で自分を指導していくという力」、「自分から課題を発見し、自分で解決しようとする力」、「自己学習力」、「課題発見力」、「課題解決力」などの総体として考えられている⁹。それゆえ、自己指導能力は結局、「自律の能力」である。なお、本論では、自律を「他者の考えを尊重しつつ、自ら考え、自らの意志で決定し、その行為の結果には責任をもつ」⁷働きを意味する語として用いる。

自律は道徳性の働きの一つであるから¹⁰、自己指導能力が道徳性の一部であることはいうまでもない。だとしたら、生徒指導の、生徒の内面的変化に関する目標は道徳教育の目標に含まれることになる。

生徒指導の自己指導能力の育成という目標が、道徳性の育成という道徳教育の目標に含まれるのであれば、生徒指導の特色はやはり生徒の外面的変化である充実した学校生活の実現にあると理解すべきであろう。生徒の外面的変化という目標は道徳教育の直接の目標ではないからだ。ただし、生徒指導に求められるのは充実した学校生活の実現であるゆえ、生徒の内面の充実、特に自己指導能力の育成は不可欠である。

ところで、生徒指導の、生徒の内面的変化に関する目標が道徳教育の目標に包摂されるのであれば、生徒指導と道徳教育はどのような関係にあればよいのであろうか。次章では両者の関係について考察する。

3. 生徒指導と道徳教育との関係

生徒指導と道徳教育の両者の関係についての公式見解は、生徒指導の基本書である『生徒指導提要』からの言及しか見当たらない。それは学校教育において道徳教育が生徒指導よりも歴史的に先行した影響であろう。また、生徒指導が道徳教育を前提しているからだとも考えられる。いずれにせよ、両

⁷ 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編』東山書房、2009年、25頁。

⁸ 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』日本文教出版、2008年、32頁。

⁹ 文部科学省『生徒指導提要』10頁以下。

¹⁰ 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編』18頁、25頁。

者の関係について生徒指導の側からの言及しか見当たらないことについての詮索は措く。

さて、『生徒指導提要』では、生徒指導と道德教育との関係は次のように述べられている。

…道德教育は、児童生徒の道德的心情、判断力、実践意欲や態度などの道德性の育成を直接的なねらいとしているのに対して、生徒指導は、児童生徒一人一人の日常生活における具体的な問題について指導する場面が多くなります。つまり、生徒指導は道德的实践の指導において重要な役割を担っている…。

…（道德教育と生徒指導の）両者には密接な関係があります。例えば、道德教育において児童生徒の道德性が養われれば、それはやがて児童生徒の日常生活における道德的实践が確かなものになり、ひいては自己実現にもつながるため、生徒指導も充実します。逆に、児童生徒の日常生活における生徒指導が徹底すれば、児童生徒は望ましい生活習慣を身に付けることになりますから、これは道德性を養うという道德教育のねらいを側面から支えることになります。

道德教育で培われた道德性や道德的实践力を、生きる力として日常の生活場面に具現できるように援助することが生徒指導の働きです¹¹。

この引用文でも、道德教育の目標が生徒の道德性の育成にあることが明示されている。道德教育によって道德性が育成されれば、道德的行為、態度、発言など（以下、行為など）の道德的实践がより適切に行われるようになり、生活が充実させられ、自己実現が促進される。したがって、結果的には、道德教育が生徒指導を支援することになる。

一方、生徒指導は多くの場合、生徒の日常生活における具体的な問題についての指導である。つまり、それは道德的实践の指導である。そして日常生活における生徒指導をよりよく行えば生徒の道德的实践（生活習慣）をより適切なものにすることができる。道德的实践と道德性、換言すれば、道德的实践と、道德性の核である道德的实践力とは相関関係にあるので⁸、道德的实践がより適切なものにされれば、道德性と道德的实践力もより高められることになる。

また、道德教育によって育成される道德性は「生きる力」のうちの「豊かな人間性」にほぼ相当する¹²。それならば、道德性に基づく道德的实践が生徒指導によって指導されるということは、豊かな人間性に基づく道德的行為などが生徒指導によって指導されることにほかならない。この事実が上述の引用文では「道德教育で培われた道德性や道德的实践力を、生きる力として日常の生活場面に具現できるように援助することが生徒指導の働き」だと述べられているのであろう。そうであれば、生徒指導は道德的实践の指導を通じて道德教育を支援することになる。したがって、生徒指導と道德教育は道德的实践を介して支援し合えることになる。

とはいえ、生徒指導と道德教育の相互支援という結論は当然といえば当然である。というのは、前述したように、生徒指導の目標の一つである「自己指導能力の育成」、つまり自律能力の育成は道德教育の目標である道德性の育成に含まれるからである。ただし、それだけなら生徒指導の存在意義は大きいとはいえない。生徒指導とはその程度教育活动なのだろうかという疑問が生じる。

生徒指導の存在意義を考える場合、注目すべきは生徒指導の「充実した学校生活の実現」という目標である。『生徒指導提要』には「自己指導能力の育成」と「充実した学校生活の実現」とが生徒指導の目標として併記されている。だが、道德教育との差異を際立てようとするれば、つまり生徒指導の存在意義を高めようとするれば、生徒指導は生徒の「充実した学校生活を実現」して「自己指導能力の育成」をめざす活動、すなわち道德的实践の適切化により道德性を養う活動だと理解すればよいのではないだろうか。

そう理解してよいなら、道德教育が道德性の育成から道德的实践の適切化へ向かう活動であるのに

¹¹ 文部科学省『生徒指導提要』25頁。

¹² 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道德編』3頁、および『生徒指導提要』7頁。

対して、生徒指導は道徳的実践の適切化から道徳性の育成へ向かう活動だということになる。この意味で、生徒指導と道徳教育は相互補完的な関係にあるといえる。

それでは、両者が協働して育成すべき対象である「豊かな心」とはどのようなものであればよいのだろうか。次章では豊かな心の説明を試みる。

4. 『生徒指導提要』と『高等学校学習指導要領』における豊かな心

さて、本論の主題は「生徒指導と道徳教育が協働育成すべき『豊かな心』」であるが、豊かな心とはどのようなものだと理解すればよいのだろうか。舞台裏を明かせば、この主題は広島県教育委員会主催「平成26年度 生徒指導主事研修」における講演のテーマの一部として筆者に与えられたものである。指導主事対象の講演の性質上、明らかにする必要があったのは、教育行政と学校現場の両方で共有されている、あるいは共有されなければならない「豊かな心」の内容である。

豊かな心とは、生徒指導と道徳教育が協働してその育成を目指すものであるから、それが一定水準以上の道徳性であることは容易に想像がつく。それだけでなく、豊かな心の関係概念である「豊かな人間性」がほぼ道徳性であることは第3章(前頁)で述べた通りである。さらに、先取りすれば、『高等学校学習指導要領』は道徳性が狭義の「豊かな心」として働くことを求めている¹³。これらの理由から本論では豊かな心が一定水準以上の道徳性であるとして考察を進める。その場合重要なのは、道徳性の内容をできるだけ具体的に示すことである。というのは、具体的な手がかりは、教師の生徒への指導支援に資するからである。

4.1 『生徒指導提要』における豊かな心

それでは、豊かな心の具体的内容とはどのようなものであろうか。まず『生徒指導提要』を見てみよう。『生徒指導提要』では、すでに要約したことであるが、生徒指導を通して育まれていくべき資質や能力として「自発性・自主性」、「自律性」、「主体性」が挙げられている。また、それらを包括する概念である自己指導能力の内容として「自分から進んで学び、自分で自分を指導していくという力」、「自分から課題を発見し、自分で解決しようとする力」、「自己学習力」、「課題発見力」、「課題解決力」が挙げられている⁹。細分化されているが、これらの働きや能力をまとめたものが「自律の能力」であり、それが道徳性的一部分であることは前述した通りである。したがって、『生徒指導提要』においては自律の能力、ひいては道徳性が豊かな心の内容であると理解できる。

4.2 『高等学校学習指導要領』における豊かな心

次に『高等学校学習指導要領』に基づいて豊かな心としての道徳性の内容を明らかにしよう。それにおいては道徳性について次のように述べられている(再引用)。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする⁶。

引用文中では育成すべき日本人の属性が長々と述べられている。述べられている属性は、道徳性と

¹³ 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編』18頁、23頁。

の関係で捉えれば、すべてが道徳性の望ましい働き方や現れ方を表したものである。「望ましい」とは現代の日本社会が要請しているという意味である。直接には、中央教育審議会や文部科学省が求めているという意味である。そして道徳性の望ましい働き方や現れ方、換言すれば、一定水準以上の道徳性に求められる働き方や現れ方は「道徳的实践」といわれるものである。

4.3 道徳的实践

さて、道徳性は、前述したように単独に働くのではない。道徳性が備わった人が実際に行う道徳的な行為などが道徳的实践である。そして現代の日本社会において求められている道徳的实践の仕方は前述の引用文によれば次の通りである。

- ア 人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かす
- イ 豊かな心をもつ
- ウ 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図る
- エ 公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努める
- オ 他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献する
- カ 未来を拓くべき主体性をもつ

これらの道徳的实践の仕方は多様ではあるが、道徳性という一つの同じ人格的特性に由来するものだから別々のものではない。それぞれの道徳的实践の仕方は通底し関連している。ちなみに、前掲の「イ 豊かな心をもつ」という道徳的实践は、具体的には「他人を思いやる」、「社会貢献する」、「生命を大切にしておいて人権を尊重する」、「美しいものや自然に感動する」、「正義感や公正さを重んじる」、「他者と共に生きる」、「自立する」、「責任を感じそれに応える」などの実践だとされている¹⁴。「イ 豊かな心をもつ」ことに含まれるこれらの具体的な道徳的实践も、前掲のイ自身を除くア～カの実践に含まれる具体的な道徳的实践とは別物ではない。アおよびウ～カのそれぞれの道徳的实践は「イ 豊かな心をもつ」ことの各実践と通底し関連し時には重なる。

逆にいえば、「イ 豊かな心をもつ」ことに含まれるそれぞれの道徳的实践も、次の意味においてアおよびウ～カの各道徳的实践と通底し関連し時には重なる。すなわち、豊かな心の人は人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念をもち、それらを家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かすことを通じて「他人を思いやる」、「社会貢献する」、「生命を大切にしておいて人権を尊重する」などの道徳的实践を行うという意味において、「イ 豊かな心をもつ」ことに含まれる各実践は、「ア 人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かす」ことに含まれる各実践と通底し関連し時には重なるのである。このことはウ～カのそれぞれの道徳的实践に関しても同様である。

以上で、一定水準以上の道徳性が備わっている日本人の道徳的实践は多様であるが、それらは通底し関連し時には重なるということを明らかにしたことにする。この事実は、それぞれの道徳的实践が同じ一つの道徳性、より詳しくいえば、同一の「道徳的实践力」から生じていることに由来する。そして道徳的实践力は、道徳的实践を可能にする道徳性の働きであるから道徳的实践の「基盤」であるとされている⁷。それならば、豊かな心は一定水準以上の道徳的实践力であることになる。

その場合、道徳的实践力の「実践」という語に引きずられて道徳的实践力を単なる実行力のように理解してはならない。道徳的实践力には道徳的判断力も含まれる。判断をするためには当然、現実認識が先行しなければならない。認識には理知的な認識もあるが、情緒的認識、例えば愛情や美しいもの

¹⁴ 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編』23頁。

を感じるという認識もある。そのような認識力や感受性も道徳的实践力に含まれるのである。

4.4 道徳的实践力

道徳的实践の基盤としての道徳的实践力については『高等学校学習指導要領』において次のように記されている。

道徳教育を進めるに当たっては、特に、道徳的实践力を高めるとともに、自他の生命を尊重する精神、自律の精神及び社会連帯の精神並びに義務を果たし責任を重んずる態度及び人権を尊重し差別のないよりよい社会を実現しようとする態度を養うための指導が適切に行われるよう配慮しなければならない⁶。

この引用文からは、道徳的实践力とは別に三つの精神と二つの態度があるように読める。しかし、一例を挙げれば、「自他の生命を尊重する精神」を基盤として前述の「ア 人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かす」という道徳的实践がなされることは明らかである。だとしたら、「自他の生命を尊重する精神」は、道徳的实践力のうちのアの「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を具体的な生活に生かす」能力を強調した場合の道徳的实践力の名称だと捉えるべきである。つまり「自他の生命を尊重する精神」は道徳的实践力なのである。したがって、残る二つの精神と二つの態度も道徳的实践力であることになる。

ところで、特に三つの精神と二つの態度が選ばれたのは、それに基づく道徳的实践が今日、十分には行われていないからであろう。例えば、自殺やいじめの問題は相変わらず多発しており、それらに対しては「自他の生命を尊重する精神」が不可欠だからである。

さて、道徳的实践力である三つの精神と二つの態度は次のように整理できる。

- ① 自他の生命を尊重する精神
- ② 自律の精神
- ③ 社会連帯の精神
- ④ 義務を果たし責任を重んずる態度
- ⑤ 人権を尊重し差別のないよりよい社会を実現しようとする態度

これら①～⑤は確かに、今日求められている道徳的实践の基盤となるものである。また、生徒指導がその育成を求める自律の能力(自己指導能力)が「② 自律の精神」に一致することも明らかである。

ところで、道徳的实践力の①～⑤の「能力」は、道徳教育によって育成されるべき日本人が行うべき前記のア～カの道徳的实践の基盤であることが求められている。だから、①～⑤の能力が直接その基盤となる道徳的实践がア～カの中にあるはずである。なお、①～⑤の能力は今日特に要請されるものに限られているので、それらがア～カの道徳的实践のすべてを網羅してそれぞれの直接の基盤となるとは限らない。これらのことを踏まえて、道徳的实践の行われ方(形態)と、その基盤となる道徳的实践力の能力との対応関係を整理したものが次の【表Ⅰ 道徳的实践の形態と道徳的实践力】である。

ただし、本来ならこの表は道徳性を土台(底)にして、その上に道徳的实践力が乗る構造で描くべきであった。だが、都合で【表Ⅰ】は本来のものを横倒しした表になってしまった。また、諸々の道徳的实践と、道徳的实践力の各能力との対応関係は必ずしも一対一ではないし、示しているのは主な対応関係だけである。さらに、スペースの都合で、文章を圧縮したり略語を用いたりしている。なお、前述したように、諸々の道徳的实践は関連し合っている、この表でも一例として「イ 豊かな心をもつ」ことのそれぞれの道徳的实践がア～カ他の道徳的实践とどう関わるかということを示している。

【表Ⅰ 道徳的实践の形態と道徳的实践力】

道徳的实践の形態		道徳的实践の基盤 (道徳的实践力)	
一般的な道徳的实践の場合	豊かな心をもつ場合		
ア 人間尊重の精神・生命畏敬の 念を具体的生活に生かす	・生命・人権を尊重	①自他の生命を尊重する精神	道 徳 性
イ 豊かな心をもつ	・他人を思いやる ・美・自然に感動		
ウ 伝統・文化尊重、愛国心・郷土 愛をもつ、文化を創造			
エ 公共の精神を尊重、民主的社 会・国家の発展に努力	・正義感・公正を尊重 ・社会貢献	⑤人権尊重・平等社会実現の態度	
オ 他国尊重、国際社会の平和・ 発展・環境保全に貢献	・他者と共生	③社会連帯の精神	
カ 未来を拓く主体性をもつ	・自立 ・責任の感得・応答	②自律の精神（自己指導能力） ④義務・責任遂行の態度	
*その他の実践形態	*その他の実践形態	*道徳的实践力一般	

5. 求められるべき豊かな心

【表Ⅰ】によって『生徒指導提要』と『高等学校学習指導要領』が求める道徳的实践と道徳的实践力との関係を概観できたことにする。この表を手がかりとして豊かな心の何たるかを考えるとすれば、どのように考えればよいだろうか。

5.1 豊かな心の「豊かさ」

【表Ⅰ】から考えられる豊かな心の候補は三つある。それらは【表Ⅰ】の左から挙げると、A「ア～カの道徳的实践ができる道徳的实践力」、B「イの豊かな心をもつという道徳的实践ができる道徳的实践力」、C「①～⑤の道徳的实践力」の3種である。Bの狭義の豊かな心をもてる道徳的实践力は、Aのア～カの道徳的实践ができる道徳的实践力の一部である。したがって、Aの道徳的实践の範囲の方がBのそれより広い。また、Aの道徳的实践力が基盤となるア～カの道徳的实践の範囲を、Cの道徳的实践力が基盤となる①～⑤の道徳的实践力がカバーできる道徳的实践の範囲と比較すれば、前者の方が広い。①～⑤の道徳的实践力だけではア～カの道徳的实践すべての基盤にはなりえないからである。それゆえ、3種の豊かな心の候補がなしうる道徳的实践のうちではAの道徳的实践が最も多様である。道徳的实践の多様性には幅があるのである。このことはどう考えればよいのだろうか。

結論からいえば、道徳的实践の「多様性の広さ」こそが、豊かな心の「豊かさ」の内容であろう。換言すれば、これまで豊かな心を「一定水準以上の道徳的实践力」として考察してきたが、その一定水準とは道徳的实践の多様性の広さなのである。できるだけ多くの道徳的实践ができる道徳的实践力がより豊かな心なのである。というのは、例えば困っている人がいるとしよう。この人に一つの支援しかない人と多くの支援をする人とを比べた場合、それぞれがベストの支援をしているとしたら、私たちはどちらをより豊かな心の人だと思うだろうか。いうまでもないことである。

あるいは、一つの支援しかできない場合でも、困っている人が少し助かる支援をしている人と、大いに助かる支援をしている人がいるとしたら、どうであろうか。この場合も、それぞれの人はベストを尽くしているとしよう。私たちは、大いに助ける支援をしている人の心の方がより豊かだと評価するのではないだろうか。だとしたら、道徳的实践の「質の高さ」も豊かさの内容であることになる。

それならば、豊かな心、つまり一定水準以上の道徳的実践力であるための条件は、それがなしうる道徳的実践の多様性の広さとその質の高さであることになる。ここではその広さと高さを客観的に示すことはできない。だが、道徳的実践の多様性の範囲は比較できる。そこで、前述した三つの道徳的実践力に戻ろう。

3種の道徳的実践力のうちで道徳的実践の範囲が最も広がった、つまり最も多様であったのがA「ア～カの道徳的実践ができる道徳的実践力」であった。【表Ⅰ】では道徳的実践の質は比較できないので、判断基準になるのは道徳的実践の範囲だけである。だから、3種の道徳的実践力の中ではAの道徳的実践力が最も豊かな道徳的実践力である。その限りでは、『生徒指導提要』と『高等学校学習指導要領』において求められている「豊かな心」とはA「ア～カの実践ができる道徳的実践力」である。だが、それだけだろうか。

5.2 求められるべき豊かな心

前述したように、ア～カの道徳的実践は現代の日本社会において特に求められているものである。だが、そのほかにも必要な道徳的実践はある。しかし、それらを一々挙げていけば際限なく挙げなければならなくなり収拾がつかなくなるだろう¹⁵。したがって、ア～カの道徳的実践は必要な道徳的実践のすべてではない。必要な無数の道徳的実践のいわば代表として理解すべきであろう。

そのことを踏まえると、『生徒指導提要』と『高等学校学習指導要領』が最終的に求める豊かな心とは、「どんな状況にあっても、どんな対象を前にしても、それにふさわしい道徳的実践ができる道徳的実践力」であろう。だとしたら、状況や対象にふさわしい道徳的実践ができる道徳的実践力としてはどのような道徳的実践力を考えればよいのであろうか。

例えば、道徳的実践ではないが、偉大な芸術作品に対しては感激や驚嘆という応答がふさわしい。憤激などは当を得た応答ではない。また、立派な料理を供応されて感謝するにしても、それは偉大な芸術作品に対する感激と同じものではない。このように、私たちは与えられた状況や対象に価値を見いだすことができ、その価値にふさわしい応答ができる。

状況や対象に応じた道徳的実践およびその基盤となる道徳的実践力を考える上で手がかりとなるのが、ディートリヒ・フォン・ヒルデブランド(1889–1977)の「価値応答(Wertantwort)」という理論である。彼は『哲学・現象学年報 第3巻(1916)』に掲載された浩瀚な「道徳的行為の理念」と題する論文¹⁶で価値応答理論を展開している。その概要を次に述べる¹⁷。

さて、前述したように、一定の価値に対しては、私たちはそれにふさわしい応答ができる。より詳しくいえば、肯定的価値あるいは否定的価値に対して、それぞれに応じた一定の肯定的応答あるいは否定的応答を行える。また、より高い価値には、より低い価値に対するのとは質的量的に異なった、より高い価値にふさわしい応答ができる。芸術作品の価値に対する応答が立派な料理の価値に対する応答と同一性質のものでありえないように、当面の価値に対してはそれにふさわしい応答があるのである。だが、対象のもつ価値について私たちが錯覚しているようなときには、それにふさわしい応答はできない。このようにフォン・ヒルデブランドは考えている。

様々な価値があるように、様々な応答がある。とはいえ、肯定的価値には肯定的応答がふさわしく、より高い価値にはより高い質の応答がふさわしい。だから、状況や対象にふさわしい道徳的実践とは、その行為などが道徳的であるだけでなく、そうした応答を含むものである必要がある。ただし、そうだとすると、状況や対象にふさわしい道徳的実践の基盤となる豊かな道徳的実践力を考察するために価値応答理論を援用するのならば、解決しなければならない課題がいくつかある。例えば、状況や対

¹⁵ ア～カの道徳的実践の具体例として挙げられている実践だけでも相当数にのぼる。本論末の【表Ⅱ 豊かな心が基盤となる道徳的実践の形態】参照。【表Ⅱ】は『高等学校学習指導要領解説 総則編』に示されている、豊かな心を基盤とする具体的な道徳的実践をア～カの道徳的実践ごとに整理した一覧表である。

¹⁶ Dietrich von Hildebrand, *Die Idee der sittlichen Handlung*, Darmstadt 1969.

¹⁷ 小倉貞秀・清水哲臣『価値と人格』以文社、1977年、46頁以下参照。

象の価値はどのように把握するのか、把握された価値にふさわしい応答はどうやって見いだせばよいのか、そもそもそのような応答を行う道德的実践力はどのようにして育成すればよいのか、といった問題を解決する必要がある。だが、それらについての論考は機会を改めて行う。

おわりに

小学校では「特別の教科 道德」が2018年度(平成30年度)から全面实施され、中学校ではそれが2019年度(平成31年度)から全面实施される。そのため2015年(平成27年)3月27日にそれぞれの「学習指導要領」改訂版の告示が公示された。そして7月にはそれぞれの「学習指導要領解説 総則編」と「学習指導要領解説 道德編」の改訂版が公表された。それらを見ると、小学校と中学校のそれぞれの「学習指導要領」、「学習指導要領解説 総則編」改訂版および「学習指導要領解説 道德編」改訂版のすべてから「道德的実践力」という語が除去されている¹⁸。

だからといって、本論における考察が無効になるわけではない。それは『高等学校学習指導要領解説 総則編』には、まだ道德的実践力という語が残っているからだけではない。道德的実践力という概念がなくなっても、道德的実践が何らかの基盤から生じるという構造は事実として変わらないからである。

本論では、その構造を踏まえて、教育行政と教師に共有される豊かな心としては、「どんな状況や対象に対してもそれらにふさわしい道德的実践ができる道德的実践力」が求められるべきであることを明らかにした。特に、豊かな心が豊かな道德的実践力だと明示した点に本論の特色があろう。

とはいえ、現段階では、いわば理想を示したにすぎない。価値応答理論の導入も緒に就いたばかりである。理想を生徒への実際の指導支援において有効なものにするには、前述したように、状況や対象の価値はどのように把握するのか、把握された価値にふさわしい応答はどうやって見いだせばよいのか、そもそもそのような応答を行う道德的実践力はどのようにして育成すればよいのか、といった問題を解決しなければならないのである。

※【表Ⅱ 豊かな心が基盤となる道德的実践の形態】は次項に掲載。

【謝辞】

2015年(平成27年)1月22日(木)、広島市東区民センターにおいて広島県教育委員会主催「平成26年度生徒指導主事研修」が開催された。筆者はその研修に講師として招聘され、指導助言をさせていただいた。本論はその成果の一部である。そのことを明記して、関係各位に謝意を表する。

¹⁸ 2014年(平成26年)に国立教育政策研究所が「生きる力」としての知・徳・体を構成する資質・能力から、教科・領域横断的に学習することが求められる能力を資質・能力として抽出して「21世紀型能力」を提唱した。21世紀型能力は①思考力を中核とし、それを支える②基礎力と、その使い方を方向づける③実践力の三層構造をもつとされる。そしてこの③実践力の用法に道德的実践力の用法が抵触するので、道德的実践力という語が廃止されたのだと考えられる。

【表Ⅱ 豊かな心が基盤となる道徳的实践の形態】

豊かな心が基盤となる道徳的实践の形態	
理念として掲げられた道徳的实践	理念実現のための具体的な道徳的实践
ア 人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かす	人権の尊重、人間愛、自他の人格の尊重、自他の権利の尊重、生命のかけがえのなさに気づく、命あるものを慈しみ畏れ敬い尊ぶ
イ 豊かな心をもつ	他人を思いやる、社会貢献、生命・人権尊重、美・自然に感動、正義感・公正さを尊重、他者と共生、自立、責任遂行
ウ 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図る	文化的遺産の中に優れたものを発見・継承してそれを発展させる、文化的業績とそれを生み出した精神に学んで自己を向上させる、我が国・郷土の伝統・文化を理解・尊重・継承して発展させる、我が国・郷土に親しみ愛着しそこに根を下ろし世界と日本の関係を考え日本人としての自覚をもって文化の創造・社会の発展に貢献
エ 公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努める	社会全体の利益を図る、国民主権・基本的人権の尊重・自由・平等などを自覚、人間の道徳的な生き方を問題にする
オ 他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献する	日常に社会連帯を自覚、自他協同の場を実現、環境保全、自然・生命への感受性・想像力を養う、自然・生命を大切にする
カ 未来を拓くべく主体性をもつ	未来に夢・希望をもつ、自主的に考え自律的に判断し決断したことは積極的・誠実に実行し、その結果に責任をとる、日本人としての自覚をもって文化の創造・民主的な社会の発展に貢献、国際的視野に立脚し世界の平和・人類の幸福に寄与

“Rich Heart” to Be Cultivated through Student Guidance and Moral Education

Hiromasa AKIYAMA

The purpose of this paper is to elucidate the content of the “rich heart” to be cultivated through student guidance and moral education in upper secondary schools.

For this purpose, it is necessary to clarify each of the goals and contents of student guidance and moral education, and the relationship between the two. Student guidance and moral education have been conducted separately, as two educational activities. However, the ultimate goal of both is the same, namely “to complete students’ character.” Of course, this cannot be achieved in upper secondary school. However, we should be aware that the ultimate goal of education is “to complete students’ character.”

The goals of student guidance in upper secondary school are “to cultivate the autonomy of students” and “to realize a fulfilling school life in students.” The goal of moral education is “to cultivate student’s morality.” In other words, student guidance aims to cultivate autonomy and, partly, morality by improving the moral practice of students. Moral education aims to cultivate morality and thereby tries to improve moral practice. Therefore, student guidance and moral education are inter-related and can support each other through moral practice.

Then, what can be the “rich heart” that both student guidance and the moral education cultivate? In conclusion, it is a minimum level of morality (moral practice ability). Specifically, it is morality (moral practice ability) that can manifest the appropriate moral practice in any situation.

教職志望学生の自己教育力に関する研究 —家庭科模擬授業への「リフレクション」導入の試み—

A study of self-educational ability of undergraduate
trainee teachers: An attempt to introduce “reflection”
in class simulation for a home economics class

宮里 智恵*・田崎 慎治
Tomoe MIYASATO・Shinji TAZAKI

This study was aimed at investigating the effects of class simulation and its reflection on the self-educational ability of undergraduate trainee teachers. Thirty-four students who were aspiring to become a primary school teacher had participated in a home economics class and performed class simulation six times. The results of the analysis about changing self-educational ability revealed that “self-actualization,” one of the four factors of self-educational ability, improved significantly. Further, the results of the analysis about description in the reflection sheets revealed that participants who improved self-actualization described more about the design of the class, planned lecture, and importance of advance preparation, than participants who did not improve. However, it is necessary to examine the relationships between performing class simulation and its reflection repeatedly, and descriptions on the reflection sheets increasing concretely.

I. 問題と目的

グローバル化、少子高齢化、情報化など社会全体の大きな変化を受け、学校現場は今日、これまでにない不確実で流動的な課題を多く抱えている。またベテラン教員の大量退職時代を迎え、経験年数の浅い教師にも様々な課題に的確に対応する能力が求められている。

平成17年10月中央教育審議会は「新しい時代の義務教育を創造する」において、優れた教師の条件として「変化の著しい社会や学校、子どもたちに適切に対応するため、常に学び続ける向上心を持つことが大切である」とした。これを受け平成18年7月には「今後の教員養成・免許制度の在り方について」が示され、教員養成大学におけるカリキュラムに「教職実践演習」が必修化された。学校現場が抱える課題に対し、教員として必要な資質能力を教員養成段階から確実に身につけさせるための改革が図られたのである。

*広島大学大学院教育学研究科
Graduate School of Education, HIROSHIMA University

また、文部科学省(平成22年)の調査によれば、各都道府県教育委員会が「求める教師像」には次のようなものがある。

- ・「自己研鑽力」(宮城県)
- ・「学び続ける教師」(福島県)
- ・「子どもや社会の変化による課題を把握し解決できる人」(神奈川県)
- ・「常に自らひたすら学び続ける人」(富山県)
- ・「常に向上しようとする人」(長野県)
- ・「常に指導力の向上をめざして研究と修養に努める先生」(兵庫県)
- ・「日々研鑽に努める態度」(岡山県)
- ・「常に自己研鑽に努める意欲」(山口県)
- ・「課題解決に向けて、自ら考え、自ら行動できる創造力のある教員」(宮崎県)
- ・「常に学び続ける教員」(沖縄県)

このように、教師には教育の今日的課題を的確に捉え、その解決に向けて自ら考え自ら学び続ける「自己教育力」が求められている。教職志望学生においても「自己教育力」の育成は重要な課題と考えられる。

一方平成24年3月、中央教育審議会大学分科会大学教育部会は、大学教育の目標の1つとして「若者や学生の「生涯学び続け、どんな環境においても“答えのない問題”に最善解を導くことができる能力」を育成すること」とし、「予測困難な時代にあって生涯学び続け、主体的に考える力を持った人材は、受動的な学修経験でははぐくむことはできない。教員と学生とが意思疎通を図りつつ、学生同士が切磋琢磨し、刺激を与えながら知的に成長するためには、課題解決型の能動的学習(アクティブ・ラーニング)といった学生の思考や表現を引き出し、その知性を鍛える双方向の講義、演習、実験、実習や実技等の授業を中心とした質の高い学士課程教育が求められている」と指摘した。同年8月の答申においては、学士課程教育として学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学習(アクティブ・ラーニング)への質的転換の必要性を重ねて指摘した(平成24年8月、文部科学省中央教育審議会)。

ところで、日本の学生の学修の実態はどうであろうか。学生の実態を学修時間の観点から見てみると、日本の学生の学修時間は諸外国に比べ極めて少ない。例えば1週間あたりの学修時間は米国の学生の過半数が11時間以上であるのに対し、日本の学生は1.5時間と大きな開きがある(東京大学大学経営政策研究センター 2007)。また、同調査の分野別の結果によれば、日本の教育系学生の学修時間は1週間当たり0時間が12%、1～5時間が54%と低調である。学修時間の観点から見ても、教員養成段階における学生の能動的学習への転換は重要な課題と考える。

教員養成段階における学生の能動的学習を促す方法の1つに模擬授業がある。模擬授業は柴田(1997)により、「授業をつくり出す側の経験をさせることに意味があることや判断力と行動力をともにもった教師の育成のための有益な方法である」とされ、今日教職課程の授業方法の1つとして広く試みられている。松田他(1995)は模擬授業による学生の「学習者から指導者への意識の転換」を挙げた。また堀内(2008)は模擬授業について①授業の疑似体験としての臨場感、②事前準備から授業終了までに見通しを持つ、③授業を解釈する視点を獲得する、の3点をその意義として整理した。このように模擬授業は教員志望学生の実践的指導力向上を図る有効な方法とされている。

図1はNational Training Laboratoriesのラーニングピラミッドであるが、これにおいても「学習したことの定着は他者に教えることで最もよく図られる」と結論づけられており、模擬授業によって他者に教える経験は学生の深い学びにつながるものと考えられる。

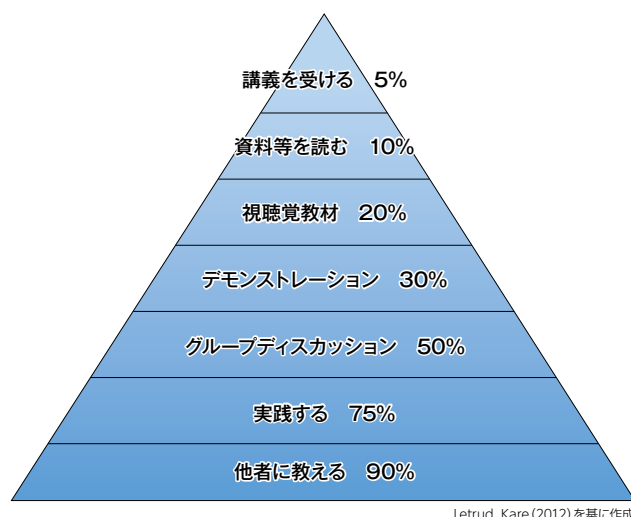


図1 ラーニングピラミッド(平均学習定着率)

教員養成課程における模擬授業については近年、様々な観点から検討され、それぞれ効果が提出されている。例えば運動指導の力量形成との関連(松田・木原 2005、松田・木原・村井・坂田 2008)、授業省察力との関連(福ヶ迫・坂田 2007、藤田・岡出・長谷川・三木 2011、岸 2013)、教師効力感との関連(春原・坂西 2010)、反省的思考との関連(清水・岡出・高橋 2010)、授業過程に対する認識との関連(宮脇・柏崎 2013)、授業観察の視点の深化との関連(藤本・金子・長田 2013)授業解釈の視点獲得との関連(堀内 2008)などである。

しかし、模擬授業の効果を自己教育力との関連で検討したものはまだほとんど見られない。模擬授業には、授業実践における一連の過程(構想、実施、改善)があり、学生はその1つ1つにおいて様々な課題に直面する。その課題を解決しようと能動的に学ぶことで学生の自己教育力の向上が期待できる。教職志望学生の自己教育力向上を図る上で模擬授業との関連を明らかにすることは、これからの学校現場に求められる資質・能力を備えた教師を育成する教職課程のあり方を考える上で必要なことと考える。そこで本研究では模擬授業と自己教育力の関連を明らかにすることを目的とする。

ところで模擬授業を行う授業は、模擬授業の実施、その後の学生同士の意見交流、授業担当者からのコメントや振り返りシートの記入などで構成される。しかし、1コマ90分の中でこれら全てに十分な時間を確保することは難しく、いずれかの内容を短時間にせざるを得ないという課題が指摘されてきた。

一方、近年、授業を「省察(リフレクション)」することの効果について授業実践力の向上や教師の成長などの側面から検討がなされてきた。(例えば久保・木原・大後戸 2008、七沢・深見・高橋・岡出 2000)。それらによれば、授業を実施することと省察することにより、授業の省察対象が拡大したり内容が深まったりする効果が示されている。また、木原・村井・坂田・松田(2007)は、教員養成カリキュラムには実際に授業を体験することとその体験を振り返る学習を位置づけることが必要であることを指摘している。このように、授業を省察することは教師や教職志望学生の授業力向上に効果があると考えられるが、模擬授業に省察(リフレクション)を導入することと自己教育力との関連は、まだほとんど明らかにされていない。そこで本研究では、教職志望学生の自己教育力向上に対する「模擬授業」と「リフレクション」の効果を検討する。本研究では特に、模擬授業とリフレクションの時間をそれぞれ十分に確保するために、授業の構成として「模擬授業の回」と「リフレクションの回」を分け、交互に実施する。

本研究は教職志望学生の自己教育力向上に対する「模擬授業」と「リフレクション」の交互体験の効果を検討することを目的とする。

Ⅱ. 研究の方法

1. 調査対象者

岡山県内の大学の教員養成学部の3年生で小学校教員免許状取得予定者のうち、家庭科指導法を受講した学生34人(男子16人、女子18人)。

2. 調査内容

(1)自己教育力

宮里・川村(2012)が作成した自己教育力尺度42項目を実施した。自己教育力尺度は課題意識、主体的指向性、計画性、自己実現の4つの下位尺度から構成される質問紙である。それぞれの質問項目に対して「5. よくあてはまる」「4. 少しあてはまる」「3. どちらでもない」「2. あまりあてはまらない」「1. まったくあてはまらない」の5件法で回答を求めた。

(2)リフレクションシート

次の5項目について「新たに学んだ点・気づいた点」と「今後の自分に生かしたい点」の2つの観点から自由記述させた。①～⑤の項目は、松田・木原(2005)を参考にして作成した。

- ① 教える内容そのものについて(手縫いやミシン縫いに関する指導内容)
- ② 教材や教具の準備について(手縫いやミシン縫いの指導に必要な物の準備)
- ③ 技能に関する説明の仕方や指示について(板書を含む児童への説明や指示)
- ④ 安全確保について(作業時の安全確保)
- ⑤ その他

3. 調査時期と調査方法

(1)自己教育力の質問紙調査：2014年5月中旬(模擬授業体験の事前)と9月下旬(事後)に実施。

(2)リフレクションシートの記入：模擬授業6回の次週ごとに行ったりリフレクションの授業(2014年5月中旬～9月下旬)後に実施。

いずれも記名式で、参加について学生の同意・了承を得た上で実施した。

4. 対象授業の概要

(1)模擬授業

模擬授業の内容は小学校で指導する家庭科の被服領域の中から手縫いとミシン縫いの主な技能についての実技指導である。15回の授業の進め方は表1の通りである。第1回～第3回はオリエンテーション、家庭科の指導方法の紹介、模擬授業のグループ分け、模擬授業の構想について話し合う時間とした。グループは5～6人の6グループとした。模擬授業は基本的に、授業者役は1人、他のメンバーは指導の補助役とした。

小学校現場では家庭科の実技指導は45分間の2コマ連続で実施されることが多い。そこで模擬授業は学校現場の時間に近い70分間程度の授業を行い、その後各自が「気づきカード」を記入した。学習指導案は「気づきカード」の記入直前に配布した。つまり、児童役の学生は実際の児童と同様に、授業者の意図や授業の流れに関する予備知識のない状態で授業に参加した。模擬授業の様子は、次週のリフレクションで用いるために、学生の承諾を得てビデオカメラで撮影した。

模擬授業に先立ち、学生グループは模擬授業の学習指導案と教材の作成を課外で行った。また模擬授業の練習や手縫いやミシン縫いの練習を自主的に行っていた。本科目の授業担当者(宮里)は学生の希望に応じ、適宜課外で授業づくりのアドバイスをしたりミシンなどの教材を貸し出したりしたが、学生自身のアイデアや工夫点を模擬授業で試すことができるよう、指導は最小限に留めるようにした。

表1 「家庭科指導法」15回の内容

回	授業の内容
1	オリエンテーション、家庭科の指導方法①
2	家庭科の指導方法②、模擬授業のグループ編成
3	家庭科の指導方法③、模擬授業内容の構想
4	模擬授業①と「気づきカード」の記入（裁縫道具の名称、玉結び、玉止め、名前の縫い取り）
5	模擬授業①のリフレクション
6	模擬授業②と「気づきカード」の記入（なみ縫い、半返し縫い、本返し縫い）
7	模擬授業②のリフレクション
8	模擬授業③と「気づきカード」の記入（手縫いによる小物の製作）
9	模擬授業③のリフレクション
10	模擬授業④と「気づきカード」の記入 （ミシンの各部の名称、上糸のかけ方、下糸の巻き方、下糸の引き出し方）
11	模擬授業④のリフレクション
12	模擬授業⑤と「気づきカード」の記入（ミシンの直線縫い、角の曲がり方、返し縫い）
13	模擬授業⑤のリフレクション
14	模擬授業⑥と「気づきカード」の記入（ミシンによるランチョンマットの製作）
15	模擬授業⑥のリフレクション



図2 模擬授業の様子①



図3 模擬授業の様子②

(2)リフレクション

学生は、まず前回の模擬授業のビデオを10分程度視聴した。続いて各自が模擬授業後に書いた「気づきカード」の内容を付箋紙に書き出し、グループ内で交流しながらKJ法で分類した。分類の観点は説明・指示、発問、板書、児童とのかかわりなどである。付箋紙のピンク、青、黄色の3色に、それぞれ「良かった点」「改善の必要がある点」「改善のための案」を記入した。

その後、グループごとの発表を行った。まず児童役の5グループが発表し、続いて模擬授業グループが児童役グループから出された疑問や意見などについての回答も含めて発表した。授業担当者は学生の疑問に答えながら模擬授業やその後の討議に対するコメントを行った。最後にリフレクションシート(新たに学んだ点・今後に生かしたい点)を記入した。



図4 リフレクションの様子(グループワーク)①



図5 リフレクションの様子(グループワーク)②



図6 リフレクションの様子(グループ毎の発表)

Ⅲ. 結果と考察

1. 自己教育力について

自己教育力について、調査対象者の事前および事後における変化を検討した。自己教育力尺度の4つの下位尺度ごとにそれぞれ尺度得点を算出し、 t 検定を行ったところ、「自己実現」に有意差がみられ、事後における得点が有意に高くなっていた(課題意識： $t(31) = 0.77, ns$ ；主体的指向性： $t(31) = 0.20, ns$ ；計画性： $t(31) = 0.80, ns$ ；自己実現： $t(31) = 2.78, p < .01$)。表2に事前および事後における下位尺度ごとの平均値および標準偏差を示す。

表2 自己教育力における事前および事後の平均値(M)と標準偏差(SD)

	事前		事後	
	M	SD	M	SD
課題意識	32.29	8.89	33.58	10.28
主体的指向性	23.68	6.30	23.52	7.30
計画性	19.55	4.76	20.35	5.34
自己実現	8.84	2.95	10.71	3.89

宮里・川村(2012)によれば、「自己実現」は次の項目で測定された。

- ・将来のことを考えて、「よし、がんばろう」という気持ちになりますか。
- ・人から好かれる人間になるように努力していますか。
- ・難しいことに会っても乗り越える自信がありますか。
- ・人々の役に立つ人間になりたいと思いますか。

これらは上述の各都道府県教育委員会が掲げる「求める教師像」につながる資質と考えられる。「自己実現」得点が上昇したことについては模擬授業とリフレクションの交互体験が何らかの作用を及ぼしたことが考えられる。そこで、「自己実現」得点の変化が見られた要因を探るために、各調査対象者の「自己実現」得点の変化量に着目し、リフレクションの回に学生同士のグループディスカッションを経て記入した「リフレクションシート」の記述内容を検討することにした。

2. リフレクションシートの記述内容について

図7に調査対象者ごとの自己実現尺度における事前および事後得点の散布図を示す。補助線はそれぞれの平均値を示している。この散布図をもとに、事前ではその平均値よりも低い得点であり、事後にその平均値よりも高い得点に変化したもの(上昇群：図7では左上の領域)と、事前、事後ともに平均よりも低い得点であったもの(無変化群：図7では左下の領域)のリフレクション時の記述を検討することとした。なお、紙面の都合上ここではそれぞれ2名ずつ(A、B、C、D)の記述を取り上げる。

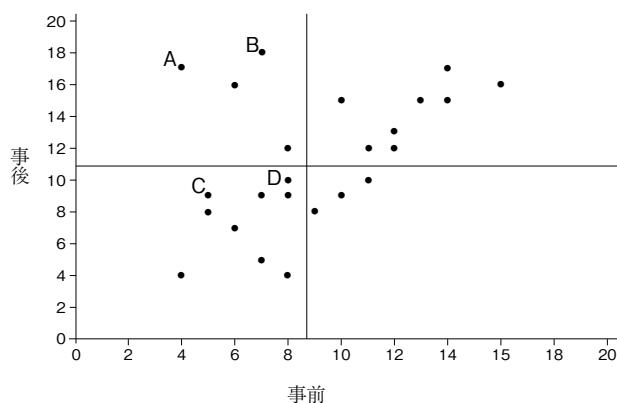


図7 対象者ごとの自己実現得点の散布図

表3 「教える内容そのもの」についての「新たに気づいた点」(下線筆者)

回	新たに気づいた点			
	上昇群		無変化群	
	A	B	C	D
1	・めあてを決める際、児童の意見を集めることも大切だが、 <u>意見に教師が流され過ぎないようにする。また、めあてを決める流れをおおまかに決めておく。</u>	・復習を交えながら簡単なものから難しいものへと <u>順序立てて授業をする。</u>	・一つ一つの確認をし、全体が理解してから進めている分、参加への意欲に配慮が大切になると思った。	・DVDを活用していた点。
2	・活動時間を児童に伝えるようにし、 <u>時間配分のズレをなくすことができる。</u>	・段階ごとの比較がなかった。	・時間のかけ方を指定し、活動がスムーズにいくと思った。 ・内容の基礎を確実にしてみんなが平均的にできるようになる。	・ <u>見通しを持った指導。</u>
3	・教師が手本を見せる場合は <u>十分練習しておく。</u>	・内容の確認をし、 <u>間違った知識を児童に教えないこと。</u>	・ボタンの名称や使い方など付けることだけに目標を置かずにも学びがあることが気づけた。 ・既習したことを繰り返すこともより身につけると思った。	・チームでの協力が良かった。
4	・全ての指示や動きに <u>意図をもって授業を進めていた点。</u>	・道具などの名称や役割は教科書を読んだだけでは分からない。	・名称を伝えることでものを理解するだけでなく、どこで使うかというその時間以外での活用法も学べるとよいのだと思えた。	・机間指導をすることで児童の授業に対する理解度や進行度を見るということ。
5	・本時の重要なポイントは既習事項に関連付けて説明していく点。	・主と補助の教師の教える内容がバラバラだと、児童が困惑してしまう。	・内容そのものの <u>順序を決めてないと個人差がついていて全体に差が出てくると思いました。</u> ・既習事項についても <u>1つ1つ手順通りに教えていく。</u>	・大切なことを説明し忘れた時の対応。
6	・たくさんの教える内容がある場合は特に重要なポイントに絞って指導していかなくてはいけない点。	・既習事項は短くまとめ、 <u>新しい学びに重点を置く</u> とよい。	・見通しが言葉だけでなく、前に掲示し視覚的にも分かり易くできること。それが始まりと終わりを区切ることにつながる。 ・手順は1つ1つ教えることで身につけやすい。	・ <u>分かり易い言葉を使う。</u>

表4 「教える内容そのもの」についての「今後の自分に活かしたい点」(下線筆者)

回	今後の自分に活かしたい点			
	上昇群		無変化群	
	A	B	C	D
1	・めあての方向性をしっかり把握し、なぜ、そのめあてにしたのか説明できるようにしておく。	・質問に素早く対応し、全員で共有することで授業をスムーズに進行すること。	・参加できるには、以下に最初のねらいを児童に聞いてみるなどして、教師と児童の距離を近づける。 ・一番大事にすべき所は、説明で伝える。	・全体の進度を意識しながら授業を進める。
2	・決まった時間内に、いかにして時間を上手く使うか考えていきたい。	・段階ごとの違いを明確にし、理解や記憶をしやすくする。	・以下に1コマの中で、何を教えるかを決める。 ・応用が本当に必要か分析をする。	・説明をする時などは児童の顔をしっかりと見て、笑顔で授業をする。
3	・自分の知っている知識が正しいかを授業前に確認しておく。	・より分かりやすく、児童が身につけられるようにするために、内容の確認を何度も行うこと。	・授業の中身で、どこを重点的におき、どこまでをその時間で教えるかを考える。 ・次の時間や前までの時間を関連させた授業を目指す。	・児童が見通しを持てるように、今日する活動を児童に伝える。
4	・指導案作成の段階であらゆる意図を考えていく。	・教科書を読むだけでなく、板書や口頭で確認する。	・授業の内容として教えることだけでなく、少しでも知識として多く持っていたほうが良いのかと思いました。	・上糸と下糸の色を合わせると良かった。
5	・ポイントを既習事項に関連付けて説明していく。	・授業の前に教師同士が内容を確認し合い、統一する。	・自らのたてる指導案の流れを確認し、今までの活動の入れ方も考えながら進めていく。 ・まとめまでしっかりと行い、確認をとる。	・児童の意見を引き出し、児童が主体の授業を心がける。
6	・特に重要にしているポイントに焦点を当てて指導を行っていく。	・授業全体の流れから時間配分を考える。	・一回の授業で教えることを、手順を整えておくことにより、少しでも密の濃い学びになる ・時間配分も考えておくことで、ペースを保ちやすい。	・視覚的な提示をして授業に見通しを持つことができるようにする。

表3、表4は「教える内容そのもの」についての記述である。概観すると、上昇群の学生は無変化群の学生に比べ、授業の流れや構成、事前準備の必要性、意図を持った指導の重要性などにより多く言及している。また無変化群の学生がその授業への気づきを述べているのに対し、上昇群の学生には授業から得た知見を自らの今後に生かそうとする記述がある。ただ両群の違いは明確とは言えない。

表5 「教材教具の準備」についての「新たに気づいた点」(下線筆者)

回	新たに気づいた点			
	上昇群		無変化群	
	A	B	C	D
1	・児童が集中して活動に取り組むことができるように、 <u>環境設定や教材研究力をつけなければいけない。</u>	・教材研究の際に、 <u>使う機器に慣れておく</u> と良い。 ・教具を準備しておいた方が授業が分かり易くなる。	・教材を教師側がしっかりと準備している所は授業として特によかった。 ・生徒の予備もあればいいと思えた。 ・教材がある分、見落とししている所が目立った(丁寧すぎたり絵だけなど)	・写真やイラストは児童の興味を引くためにすごく大切だと思った。
2	・視覚的な援助のため教材を <u>用意していく。</u>	・教材・教具の <u>使い方が難</u> しそうだった。	・実際にやるところも大事だが、児童の持つ道具にも気を配る。	・大きな教材を使うと見やすいが、教師がきちんと <u>使い方の見本をしない</u> といけ
3	・児童が手順を間違えることを想定して余分に教材を準備しておく。	・めあてを穴あきにするなど、 <u>教材づくりを工夫すること。</u>	・教材を何でも大きくすればいいわけではなく、教師が教えるときに <u>見えやすいものを用意するの</u> も大切と思った。	・教師がまず練習していなければ児童に教える際もスムーズにいかないことが分かった。
4	・色を使った教材を作るときは効果的な色を使わなければいけない。	・教材が多すぎて重要なことが分かりにくかった。	・使ったものは使い回しなどを考えずに作った後に書き込むなど教材の生かし方にも気を配れるようにする。	・教材を見やすく作って <u>いてとても良かった。</u>
5	・教材の良さをより引き出すために教材研究を <u>しっかり行っていく点。</u>	・教材の使い方によっては分かりづらくなる。	・教材を生かせるようにライン引きや線を入れたり視覚的に合わすことで、見るということも活動になる。	・数字がたくさんありすぎて分かりにくかった。
6	・教材を効果的に使うために <u>しっかり教材研究を行って</u> いなくてはいけない。	・教材は大きく板書は見やすい配置にするとよい。	・見やすさのため、紙で作った教材に色を付けたりするなど、 <u>教師なりの工夫がたくさん見えた。</u> ・教師であっても児童と同じものを使う方が協調性がある。	・布の周りを囲むなどして教材を見やすくする。

表6 「教材教具の準備」についての「今後の自分に活かしたい点」(下線筆者)

回	今後の自分に活かしたい点			
	上昇群		無変化群	
	A	B	C	D
1	・シミュレーションを行う際も、 <u>本番で起きるかもしれない様々な出来事を想像しながら行う。</u>	・教室や機器の使い方を <u>事前にしっかりと確認し、環境構成を考えること。</u>	・教材はたくさんあればいいわけではないが、なぜこの教材を使うかの意図を考える。	・見やすいように教材などを <u>作っていききたいと思った。</u>
2	・用意するだけでなく、 <u>より効果のある支援になるように改善していきたい。</u>	・教材研究をして慣れておく。	・児童も確認して、いざ無いつきに貸出できるようにする。 ・教材をすべて使うのかにも注目したい。	・教師が児童の見本となるように、児童に説明したことは教師が実践する。
3	・様々なことを想定した教材準備を行っていく。	・教材研究を繰り返す行うこと。	・教材で準備だけでなく、 <u>中身がスムーズに行く研究を事前にしておく。</u>	・ボタンの名称の説明をきちんとしているところを生かしたい。
4	・教材を示すタイミングを考えていく点。	・重要なポイントを示したり、授業をスムーズに進める程度の教材を使う。	・教材には、貼るだけでは平面的になるだけなのでしかけのあるものもつくってみたいなど。	・ポイントなどペンで印をしていくと分かりやすい。
5	・教材を用いて説明する際、より効果的に伝えるための工夫をしていく。	・事前に教材の使い方を研究し、練習しておく。	・ワークシートを用いる場合、絵を差し入れたりし、書きたいと思ったり、分かりやすくできるようにする。	・シンプルで分かりやすい教材をつくる <u>ことが大切。</u>
6	・教材研究をしっかりと行い、 <u>教材を上手く使いこなしていく。</u>	・教材研究を繰り返す行う。	・授業の内容に深く入るための興味を引き寄せるために、 <u>まずは導入の所から引きよせられるものつくるようにし、内容前からおきざりにしないようにする。</u>	・どの部屋で授業をするかを踏まえ、 <u>事前準備をしっかりする。</u>

表5、表6は「教材教具の準備」についての記述である。概観すると、上昇群の学生は無変化群の学生に比べ、「環境設定や教材研究力をつけなければいけない」「しっかり教材研究を行っていかなければいけない」など、自分が今後身につけなければならない力量を意識した記述が見られた。また、上昇群は「事前準備の必要性」についてほぼ毎時間言及しており、自分が授業する立場で模擬授業に参加している様子がうかがわれた。無変化群は「教師なりの工夫がたくさん見えた」など、参加した授業に対する感想や評価などの記述があり、自分の学びにしようとする記述は多くなかった。ただ、両者の違いは明確とは言えない。

表7 「技能に関する説明の仕方や指示」についての「新たに気づいた点」(下線筆者)

回	新たに気づいた点			
	上昇群		無変化群	
	A	B	C	D
1	・生徒の技能にも <u>個人差がある</u> ので、実態を把握し、うまくできなかったり止まったりしている児童は <u>しっかり励ましていく</u> 。	・板書を全面に使った書き方が良い。 ・指示の仕方、タイミングに注意。 ・個々と全体を見ながら時間配分を考える。	・DVDや練習布もあったので、 <u>説明が長くなく要点を押さえていた</u> 。 ・扱い方だけでなく使わない時の <u>机上や周りへの気配りも考えておく</u> となお集中できると思った。	・針を持ったままが時々あったので <u>説明時には持たせない方がいい</u> かもしれない。
2	・板書と口頭での説明は <u>分けて説明していく</u> 。	・重要な部分を強調するという工夫があればよかった。	・指示や挙手などはっきりとしておく活動の時間が取れた。 ・メリハリが欲しい。	・物を扱う準備の順序がずれると怪我をしやすくなる。
3	・共感する姿勢を児童に見せることで、 <u>注目を集め興味を持たせる</u> 。	・児童の反応に <u>丁寧に応答</u> すること。 ・見通しを持てる声掛けをし、メリハリをつけること。	・どこから縫い始めか、どこで終わるのかという始まりと終わりははっきりさせることも大切なのかと思った。 ・板書で手で書くことも大切。	・細かく場所を決めたりしていて、安全は保てた。
4	・一生懸命さの伝わる <u>熱意のある言葉かけ</u> をしていた点。	・時間や作業ごとに見通しを持たせると活動しやすい。	・ミシンを実際に使うことや友達同士で教え合うなど、生徒間でできることなどを中心にするなど、教師がするだけではないと思った。	・使う前までは触れさせなかったり手を止める時に指示を出すなど、 <u>区切りでの言葉</u> がとても有効的だった。
5	・児童に指示する時と児童が作業する時の <u>区切りを</u> しっかりつけていく。	・説明や指示は <u>長すぎると伝わりにくくなる</u> 。	・指示と実行を区切ってすることで、 <u>活動の見通しや流れをつかみやすかった</u> 。	・ミシンの活動であっても今まで使ってきた道具に対する配慮があると安全性が高められると思った。
6	・まわりくどい説明や適切でない言葉遣いは <u>直して</u> いなくてはいけない。	・正しい知識を身につけられるよう、 <u>分かり易い説明の順序やキーワード</u> を考える。	・教えるべきことを教えた後、その内容の作業が終わるまでは <u>机間指導</u> を中心とし、 <u>細かく教えながらも省く部分をしっかりと考える</u> 。	・針は手縫いだけでなく、ミシンにもあつたりと次々と内容が入っていくと、安全について配慮が必要になる。

表8 「技能に関する説明の仕方や指示」についての「今後の自分に活かしたい点」(下線筆者)

回	今後の自分に活かしたい点			
	上昇群		無変化群	
	A	B	C	D
1	・より難しい作業をすると <u>ころに重点を置いて説明</u> したり、時間をとったりし、時間があとの方に押さないようにする。	・板書を見た時、一目で内容が分かるような書き方をすること。 ・児童の意欲を高めるような声かけをすること。	・物を扱う活動なので、環境を作ることを忘れずにする。 ・児童の活動が手順としてあっているかを確認していくことを忘れず、 <u>全体の進みに応じて、段取りを考える</u> 。	・持ち方や置き場所を伝える。 ・どんな持ち方だと安全かを聞いてみたりする。
2	・板書と口頭をスムーズに行うために、話したり、書いたりするテンポを <u>工夫</u> していきたい。	・声に抑揚をつけるなどして大切なキーワードを強調させる。	・児童と一体となり、みんなでする説明をする。 ・集中できるように、はっきりとした指示をとばす。	・準備の順序を再確認し、形だけにならないように一つ一つ確認する。
3	・落ち着いたテンポよく指示をしていく。	・児童の様子や時間配分を考慮しながら臨機応変に声かけをすること。	・児童が一連の活動を理解できるようにし、 <u>始まりと終わりのタイミングをハッキリさせる</u> 。 ・ <u>個人差を理解しつつ</u> 、教師の指示のときに振り向かされる言葉かけを得られるようにする。	・つきっきりでなくとも、 <u>距離をおいた見守りをする</u> ことも大切だと考えました。
4	・落ち着いたさを保ちながらも児童の心に訴えかけていくような言葉かけをしていく点。	・板書や声かけで区切りをつける。	・グループやペア活動などによる言葉などの交流によって、深めるものがより増やせるような活動を入れていきたい。	・授業の中身で、次の展開の部分に必要な言葉かけをしていき、次のステップをふめるようにする。
5	・児童が教師の話をしっかり聞くことができるように、児童の注目を集めてから話し始めるようにしていく。	・指示や説明は簡潔に繰り返して言うのと伝わりやすい。	・活動の中でペアでする時は、指示を入れすぎず、友達同士で行うことをできたりし、 <u>机間指導での見守りを中心に</u> していくことも大切にする。	・制作活動では説明する部分を広くするのも大切にする。
6	・説明や指示は端的に分かりやすくしていく。	・様々な児童のパターンを考慮した支援を用意しておく。	・教えることは、指示ということ、作業は作業というようにメリハリをもっとつけていくようにする。	・配慮すべきポイントだけでなく、内容の中でみつかう安全面を自分なりに <u>も考える</u> 。

表7、表8は「技能に関する説明の仕方や指示」についての記述である。概観すると、「技能に個人差があるので」「丁寧に応答する」「熱意のある言葉かけをして」「机間指導での見守りを中心にしていく」「自分なりに考える」など、上昇群、無変化群ともによりよい説明や指示を学ぶことに対する意欲が記された。両群の記述内容に特に大きな違いはなかった。

表9 「安全確保」について「新たに気づいた点」(下線筆者)

回	新たに気づいた点			
	上昇群		無変化群	
	A	B	C	D
1	・机上の整理。 ・針の扱いや後片付け。	・授業の始めと終わりに「指示した以外のいらないものは片付けてね」「針は全部針山に刺さってる？」などと声かけをし <u>児童の安全に対する意識を高める。</u>	・針を持ったままが時々あったので説明時には持たせない方がいいかもしれない。	・周りの環境構成をきちんとすることと、 <u>注意する声掛けが重要だと分かった。</u>
2	・針などの危ないものを扱っている時に説明する時は <u>手を止めるように促す。</u>	・机間指導をして注意することが少なかった。	・物を扱う準備の順序がずれると怪我をしやすくなる。	・針山に針を刺さなければいけなかったのにさせていなかった。
3	・机に出す用具を1つ1つ確認していく。	・説明を細かくし過ぎると活動が中断することが多くなり、 <u>危険度が増す。</u>	・細かく場所を決めたりしていて、安全は保てた。	・机の上の整理、針の数の確認が大切だということが分かった。
4	・安全確保に関する注意を出すタイミングに意図をもっていく点。	・糸切ばさみについての声掛けが少なかった。	・使う前までは触れさせなかったり手を止める時に指示を出すなど、 <u>区切りでの言葉がとても有効的だった。</u>	・教科書に書いてあったけど前に書くことでもっと注意することができる。
5	・安全確保についての言葉かけを随時しっかり行っていく点。	・針山を出すように指示するのが遅れていて、 <u>針が危険だった。</u>	・ミシンの活動であっても今まで使ってきた道具に対する配慮があると安全性が高められると思った。	・作業の時の机上の整理があまりできていなかった。 <u>ハサミ等の安全指導ができていなかった。</u>
6	・ルールや約束を守れているか確認したり評価したりすることを忘れないようにする点。	・始め・間・終わりと節々で声かけができるとよかった。	・針は手縫いだけでなく、ミシンにもあつたりと次々と内容が入っていくと、安全について配慮が必要になる。	・声掛けや言葉かけはやっぱり大切。

表10 「安全確保」についての「今後の自分に活かしたい点」(下線筆者)

回	今後の自分に活かしたい点			
	上昇群		無変化群	
	A	B	C	D
1	・ミシンを使う授業の指導なので、操作説明の段階で、間違っただけを伝えたら危険ということを伝えていききたい。	・できるだけ児童の移動などの動きを少なくして、針の落とし物などの危険を防ぐ。	・持ち方や置き場所を伝える。 ・どんな持ち方だと安全かを聞いてみたりする。	・机の上は整頓してから活動に臨まなければいけないと思った。
2	・活動中に口頭説明するときは、一回一回手を止めるように促していききたい。	・机間指導をしながら安全に注意する。	・準備の順序を再確認し、形だけにならないように一つ一つ確認する。	・言ったことはしなくてはいけない。
3	・活動を区切る際に、しっかり針の扱いを確認しておく。	・適切な長さで説明を区切り、活動を中断することが少なくなるようにする。	・つきっきりでなくとも、距離をおいた見守りをすることも大切だと考えました。	・机間指導をしながら声かけするところを生かしたい。
4	・安全確保に関する注意を出すタイミングに配慮を入れていく点。	・慣れた道具でも注意を怠らないようにする。	・授業の中身で、次の展開の部分で必要な言葉がけをしていき、次のステップにふめるようにする。	・安全について確認しながら作業に取り組むことができるようにする。
5	・安全確保についての言葉かけを随時行い、評価を改めて確認していく。	・段階ごとに必要な準備物を事前に確認しておく。	・制作活動では説明する部分を広くするのも大切にする。	・ハサミなどの安全指導もきちんとする。
6	・評価や確認のための言葉かけをしていく。	・忘れ物をした児童が多い時には特に注意する。	・配慮すべきポイントだけでなく、内容の中でみつける安全面を自分なりに考える。	・安全に関しての言葉かけをしっかりとる。

表9、表10は「安全確保」についての記述である。概観すると、上昇群には「児童の安全に対する意識を高める」「言葉かけを随時しっかり行う」「確認したり評価したりする」「促していききたい」「伝えていききたい」など、安全教育のために自分が身につけるべき力量を意識した記述が見られたが、無変化群にも「環境構成をきちんとすることと注意する声かけが重要」「距離をおいた見守りをするのも大切」「言葉かけをしっかりとる」などの記述が見られた。このことから両群の記述内容に特に大きな違いはなかった。

表3～10の結果から、6回の模擬授業とリフレクションの前後で「自己実現」得点の上昇群と無変化群のリフレクションシートの記述内容には多少違いが見られた。上昇群は模擬授業への参加を通し、教える立場として身につけなければならない力量を自分の問題として捉えていたのに対し、無変化群は自分の問題として捉える記述がやや少なかった。しかし、この違いは記述内容の主観的な解釈を排除しきれておらず、両群の学生の違いを明確に捉えることができたとは言えない。

IV. まとめ

これからの教師には教育の今日的課題を的確に捉え、その解決に向けて自ら考え自ら学び続ける「自己教育力」が一層求められる。本研究は教職志望学生の自己教育力の育成に対する模擬授業とリフレクションの交互体験の効果を検討することを目的とした。分析の結果、自己教育力の4つの下位尺度のうち、「自己実現」得点が有意に上昇した。「自己実現」は「将来のことを考えて、「よし、がんばろう」という気持ちになりますか」「人から好かれる人間になるように努力していますか」などの項目で測定されたもので、各都道府県教育委員会が掲げる「求める教師像」につながる資質と考えられる。このことから、模擬授業とリフレクションの交互体験は教職志望学生の自己教育力の一側面を向上させることが明らかになった。

個々の学生の「自己実現」得点に注目すると、模擬授業とリフレクションの交互体験の前後で得点が上昇した群と無変化の群の存在が明らかになった。上昇した群については、このような交互体験をすることの効果のあることが考えられるが、無変化群についてはその要因を明らかにする必要がある。そこで自己実現得点の上昇群と無変化群の「リフレクションシート」について記述内容の違いを分析した。その結果、上昇群は無変化群に比して、模擬授業への参加を通し、教える立場として身につけなければならない力量を自分の問題として捉える記述が見られた。しかし、記述内容の解釈について客観性が不十分であったため、両群の学生の違いを明確に捉えたとは言えない。無変化群の要因を明らかにするために、今後リフレクションシートの記述内容について客観的な分析を行う必要がある。

また、今回模擬授業とリフレクションを各6回行ったが、それらを繰り返すこととリフレクションシートの記述内容の深まりについても今後検討する必要がある。村井・松田・木原(2009)は同一学生が模擬授業を複数回実施することの効果について検討し、各回によって学生が意識する課題の内容が異なることを明らかにしている。本研究に参加した学生も、他の学生の模擬授業への参加を含む形ながら、模擬授業に複数回参加した。これにより授業の見方や意識する課題が変容し、自己実現得点の上昇につながったことも考えられる。今後、リフレクションシートの記述内容の更なる分析を行い、模擬授業への複数回の参加と自己実現得点の上昇との関連を明らかにしたい。

最後に、本研究の結果として次の2点を指摘する。

- ① 無変化群の学生の記述の中には参加した模擬授業そのものに対する気づきや評価に終始する部分があった。これは模擬授業に参加することを自分の力量形成に結びつけようとする視点が十分に自覚されていないためと考えられる。模擬授業を行うことの目的を学生に確実に伝えることで学生に自覚的な参加を促すとともに、模擬授業への参加の視点を指導する必要があると考える。
- ② 模擬授業とリフレクションを繰り返すうち、学生たちはリフレクションの回で検討した事項を次の模擬授業回で生かしたり、その授業のリフレクションの回で指摘し合ったりしていた。これは模擬授業とリフレクションを交互に体験したことやリフレクションシートを記入したことにより、学生たちに授業づくりのポイントが自覚された結果と考える。学生の自己教育力育成にあたり、本研究で試みた授業法の可能性が明らかになった。

引用文献

- A Rebuttal of NTL Institute's Learning Pyramid (Education, Volume 133, Number 1, 1 September 2012, pp. 117-124(8))
- 岸一弘(2013). 小学校教員養成課程の体育科目における模擬授業の検討—受講生の「授業省察力」の変容に関して—. 共愛学園前橋国際大学論集, No13, pp39-49
- 木原成一郎・村井潤・坂田行平・松田泰定(2007). 教員養成段階の体育科目における模擬授業の意義

- に関する事例研究. 広島大学大学院教育学研究科第一部学習開発関連領域(56), pp85-91
- 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹(2008). 小学校体育科授業における「省察」の変容についての一考察. 体育学研究. 53, pp159-171
- 清水将・岡出美則・高橋健夫(2010). 教員養成における反省的思考力を育成する模擬授業と省察に関する検討. 日本体育学会大会予稿集(61), p276
- 東京大学経営政策研究センター(2007). 全国大学生調査. pp22-60
- 七沢朱音・深見英一郎・高橋健夫・岡出美則(2000). 体育授業に対する教師の反省的思考の変容過程について—インストラクション場面とフィードバックに着目して—. スポーツ教育学研究. 20巻, pp365-368
- 春原淑雄・坂西友秀(2010). 「教職入門」における模擬授業が教師効力感に及ぼす効果. 埼玉大学紀要教育学部. 59(1), pp55-65
- 福ヶ迫善彦・坂田利弘(2007). 授業省察力を育成する模擬授業の効果に関する方法論的検討. 愛知教育大学保健体育講座研究紀要. No32, pp33-42
- 藤田育郎・岡出美則・長谷川悦示・三木ひろみ(2011). 教員養成課程の体育科模擬授業における教師役経験の意義についての検討—授業の「省察」に着目して—. 体育科教育学研究. 27(1), pp19-30
- 藤本勇二・金子健治・長田夏織(2013). 理科指導法における模擬授業の実践と評価(2013). 武庫川女子大大学院教育学研究論集. 第8号, pp37-42
- 堀内かおる(2008). 家庭科教員養成における模擬授業の有効性—コメント・レポートによる相互評価に着目して—. 日本家庭科教育学会誌. 第51巻第3号, pp169-179
- 松田泰定・信本昭彦・東川安雄・東原芳美・柳原英兒(1995). 初等体育の授業改善に関する研究—体育観の変容とその要因分析—. 学校教育実践学研究. 第1巻, pp9-15
- 松田泰定・木原成一郎(2005). 運動指導の力量形成を視点とした模擬授業の検討. 学校教育実践学研究. 第11巻, pp45-50
- 松田泰定・木原成一郎・村井潤・坂田行平(2008). 運動指導の力量形成を視点とした模擬授業の検討(その2). 学校教育実践学研究. 第14巻, pp13-19
- 宮里智恵・川村高弘(2012). 大学生の自己教育力と食育効力感の関連. ぐらしき作陽大学・作陽短期大学「研究紀要」. 第45巻第2号, pp43-52
- 宮脇郁・柏崎秀子(2013). 教職課程における模擬授業の効果—授業の過程に対する認識の変化—. 実践女子大学文学部紀要. 55, pp66-74
- 村井潤・松田泰定・木原成一郎(2009). 模擬授業を複数回実施することの効果に関する事例的研究—ソフトバレーボールを教材として—. 学校教育実践学研究. 第15巻, pp39-48
- 文部科学省(平成17年). 「新しい時代の義務教育を創造する」中央教育審議会答申.
- 文部科学省(平成18年). 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」中央教育審議会答申.
- 文部科学省(平成22年). 「都道府県・指定都市教育委員会が求める教員像」平成22年度に実施された教員採用選考試験の募集要項等に記載された教育委員会が求める教員像より抜粋(文部科学省調べ)資料5-3.
- 文部科学省(平成24年). 「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(審議まとめ)」。中央教育審議会大学分科会教育部会.
- 文部科学省(平成24年). 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」中央教育審議会答申.

執筆者紹介

秋山博正 倫理学(くらしき作陽大学 食文化学部)

田崎慎治 教育心理学(作陽音楽短期大学 音楽学科)

編集委員

編集委員長	吉田一成
委員	青柳謙二
	澤田秀実
	樋口智之
	松田光恵
	万倉三正
	八木義雄

発行年月日 平成28年2月29日

くらしき作陽大学
編集 作陽音楽短期大学
「研究紀要」編集委員会
倉敷市玉島長尾3515
TEL.086-523-0888(代)

印刷 株式会社 廣陽本社
発行 くらしき作陽大学
作陽音楽短期大学

Bulletin

of
Kurashiki Sakuyo University
&
Sakuyo Junior College of Music

Vol. 48 No. 2

2 0 1 5

“Rich Heart” to Be Cultivated through
Student Guidance and Moral Education Hiromasa AKIYAMA ... 1

A study of self-educational ability of undergraduate trainee teachers:
An attempt to introduce “reflection” in class simulation for a
home economics class Tomoe MIYASATO, Shinji TAZAKI ... 15

Published by
Kurashiki Sakuyo University
Sakuyo Junior College of Music
Kurashiki, Japan