

〔実践報告〕

## 多面的・多角的な思考を促す教師の手立てに関する実践研究

片山 桂維（長崎大学大学院教育学研究科）

藤井 佑介（長崎大学大学院教育学研究科）

中村 千秋（長崎大学教育学部）

安井 暁子（長崎大学大学院教育学研究科）

### 1. 背景と目的

近年、第4次産業革命ともいわれる、進化した人工知能が様々な判断を行ったり、身近な物の働きがインターネット経由で最適化されたりする時代の到来が、社会や生活を大きく変えていくとの予測がなされている。文部科学省（2015）は、「教育課程企画特別部会 論点整理」において、急速に情報化が進展する社会の中で、各学校段階を通じて体系的に育てていくことの重要性が高まっている力のひとつに、物事を多角的・多面的に吟味し見定めていく力を挙げている。

本実践研究の目的は、長崎大学大学院教育学研究科の学校教育実践実習1～5で得られた児童の実態や教師の手立てをもとに、多面的・多角的な思考を促す教師の手立てを取り入れた授業を計画、実践し、その成果を検討することである。なお、本実践研究では、「特別の教科 道徳（以下、道徳科）」において授業を実践した。

### 2. 多面的・多角的な思考について

#### 2.1. 多面的・多角的思考の定義

まず、デジタル大辞泉によると、「多面的」は、「ものの在り方や見方がいろいろな方面にわたるさま。」であり、「多角的」は、「いくつかの方面にわたるさま。」である。次に、中島（2019）は道徳科における多面的に考えるイメージを、「1つの道徳的価値について学習する時に、様々な見方や感じ方を捉えること。」とし、多角的に考えるイメージを、「1つの道徳的価値について学習する時に、様々な関連する道徳的価値と関連付けて考えること。」としている。

以上のことより、本実践研究では、

多面的な思考：ひとつの問題について様々な面から捉え考えること

多角的な思考：ひとつの問題について関連付けて捉え考えること

と定義して研究を進めることとした。

#### 2.2. 教師の手立てについての見取り

本実践研究を進める中で、実習1～5を通して各実習校において多面的・多角的な思考を促す教師の手立てに着目して観察した。

観察から見取った教師の手立ては表 1 に示す通りである。

表 1 観察から見取った教師の手立て

- A) 考える視点を提示する
- B) 児童の心の中を表現する「心のものさし」を活用する
- C) 他者と意見交換の時間をとる
- D) 児童同士や教師と児童の間にズレを生じさせる
- E) 自己内対話をさせる
- F) 系統性と教科横断性のつながりを考えさせる

#### A) 考える視点を提示する

教師が今後の学習に沿った発問や考える視点を児童に与えることで、授業の進むべき方向から大きくずれることなく、児童の自由な発想や意見を出すことができていた。また、考える視点をうまく設けることで、多面的な意見を引き出すこともできていた。

#### B) 児童の心の中を表現する「心のものさし」を活用する

「心のものさし」とは、本時の学習において考えさせたいことに対する児童の考えを数直線上に示し、児童の考えを可視化する教具の一つである。「心のものさし」を活用する効果として、

- ① お互いの価値観を数値化できる。
- ② 価値について話すことで価値の葛藤が生まれる。
- ③ 教師による形成的評価につながる。

の3点が挙げられる。

#### C) 他者との意見交換の時間をとる

自分の意見に自信が持てず、全体の場で発表できない児童は、安心して発表することができていた。また、児童は一つの事柄について多様な考え方ができることを知り、新たな考え方や意見を獲得することにもつながっていた。

#### D) 児童同士や教師と児童の間にズレを生じさせる

この手立てには、ズレを生じさせる手立てと、生じたズレを活用して児童の思考を揺さぶる発問を投げかけるという手立てに大別できる。

授業の中で思考のズレを生じさせることで、児童らにより詳しい説明が求められる場面を作ることができ、様々な視点での意見が生まれる様子を観察できた。また、児童の思考を揺さぶることで児童が当たり前を疑い、物事をクリティカルに考えることにつながるのではないかと考えられる。

#### E) 自己内対話をさせる

自己内対話によって教科書や教材と向き合い、自分が登場人物だったという視点や相手の立場に立って考えるとどうかという視点で考えることで、児童の多

面的・多角的な思考を促しうるのではないかと考えられる。

#### F) 系統性と教科横断性のつながりを考えさせる

系統性とは、各教科における時間軸のことであり、各学年における教科内容の関連性のことである。また、教科横断性とは、各教科同士のつながりを意識して学ぶことである。現在、他教科で学んでいることと過去に学習した内容とを重ねて考えるように意識づけすることで、本時の学習内容について多面的・多角的に捉え考えることができるのではないだろうか。

### 3. 児童の実態

本実践研究の授業を実践した学級は、筆者が昨年度の実践実習3から引き続き配属されている、第5学年の2クラスであった。

授業で発表を聞く場面では、ほとんどの児童が発表者のほうを向き、「わかりました。」「同じです。」などの反応を返していた。また、発表を聞く態度だけでなく発表をするときにおいても指導を徹底されているようだった。一方、教科にかかわらず、答えのない創造的に答えられる問いに対して、進んで挙手をする児童はそのほかの発問と比較して少ないようだった。机間巡視をしていると、自分の言葉で意見をしっかりと書いているのにもかかわらず、挙手できていない現状であった。さらに、多数派の意見に対して少数派の意見を言えなかったり、発言力のある児童の意見に流されたりしているような場面も見られた。そこで、問いに対して自分の考えをもったうえで、お互いの意見を言い合える授業を展開し、多面的・多角的な思考を促しうる手立てを取り入れることは、多様な意見を言い合う中で、児童の多面的・多角的な思考を促しつつ、新しい見方・考え方ができることにつながるのではないかと考えた。

### 4. 授業省察の方法

本授業実践では、

- ア) 映像資料の分析
- イ) 児童のワークシートおよび振り返りシートの分析
- ウ) 授業参観者からの意見の検討

の3観点から省察した。

#### ア) 映像資料の分析

1本目と2本目のどちらの授業実践においても、教室後方からビデオカメラによる録画をした。1本目の授業実践では、授業後、自身の映像資料を見返し、ビデオ記録から発話の文字起こしをおこなった。その後、映像資料と発話記録をもとにセルフリフレクションをした。そこでの気づきをもとに、授業の流れや手立てを改善し、2本目の授業を実施した。2本目の授業実践においても、1本目と同様の方法でセルフリフレクションをした。加えて2本目の授業の振り返りでは、授業参観者である大学院の先生や大学院生とともに映像資料を用いて対話的にリ

フレクシオンをした。

#### イ) 児童のワークシートおよび振り返りシートの分析

児童が授業中に記入したワークシートをもとに、児童の考えの変化に着目して分析した。また、本授業実践では、糸山ら（2004）が開発した「連想法」の「情意ベクトル」による授業の情意面を図るための振り返りシートを用いて授業の振り返りをした。情意面の調査に関しては、質問の語句で連想できることを自由に記述してもらった。質問は、2組の対立語＜難しかったこと／簡単だったこと＞＜面白かったこと／面白くなかったこと＞と、1語＜暮らしの中で生かせそうなこと＞の刺激語を用いた。

分析の方法として、調査から得られた反応語を「連想法情意測定法」の分類に従い、意味内容において分類し、カテゴリー化をおこなった。カテゴリーの項目は、①知識・概念（C）、②教材（M）、③指導法（I）、④学習環境（E）、⑤活動（A）、⑥その他（O）、⑦無反応（Z）とした。そして、情意面の評価をおこなうときに用いるベクトルを作図し、ベクトルの方向と大きさから振り返った。

#### ウ) 授業参観者からの意見の検討

ここでは、澤本（1996）で示されているリフレクシオンの方法に従い、セルフリフレクシオンの後に対話的・集団的リフレクシオンをするという流れで省察をおこなった。

### 5. 手立てを講じた授業実践

成果と課題を整理するために児童の多面的・多角的な思考を促す教師の手立てを講じた授業を2回実施した。授業実践に先立ち、日々の観察から多面的・多角的な思考を促す教師の手立て（表1）を見取った。観察から見取った手立ては、各教科の授業に相互関連的に取り入れ、手立てを講じることで多面的・多角的な思考を促すのではないかと考えた。そこで、表1に示す手立ての中でも、道徳科において活用できそうな5つの手立て（表1中のA～E）を取り入れた授業の計画をした。

実践授業1は、道徳科の内容項目【よりよい学校生活，集団生活の充実】について、『ぼくにまかせて』という教材文を用いて実施した。対象学級はY小学校の5年1組の計20名である。教材文として明治図書『新モラルジレンマ教材と授業展開』から『ぼくにまかせて』を選出して、授業を実施した。

授業実践2では、授業実践1の反省をもとに変更点や改善点を加えて授業を実施した。対象学級はY小学校の5年2組の計19名である。

授業実践1と授業実践2の変更点を表2に整理して示す。

表2 実践1と実践2における違い

	授業実践1	授業実践2
教材文	ぼくにまかせて	ぼくにまかせて（一部変更）
課題	あなたは雄介さんに どうアドバイスしますか？	あなたは雄介さんがリレー の練習を断って、家に帰った ことをどう思いますか？
心の ものさしの 項目名	「絶対にリレーの練習」 「リレーの練習をした方が良い」 「どちらとも言えない」 「妹の世話をした方が良い」 「絶対に妹の世話」	「当たり前」 「仕方ない」 「どちらとも言えない」 「少し悪い」 「悪い」

表2に示した通り，教材文と本時の課題，課題の変更に伴う「心のものさし」の項目名の変更をおこない，授業実践2を実施した．図1に授業実践1および2の流れを示す．

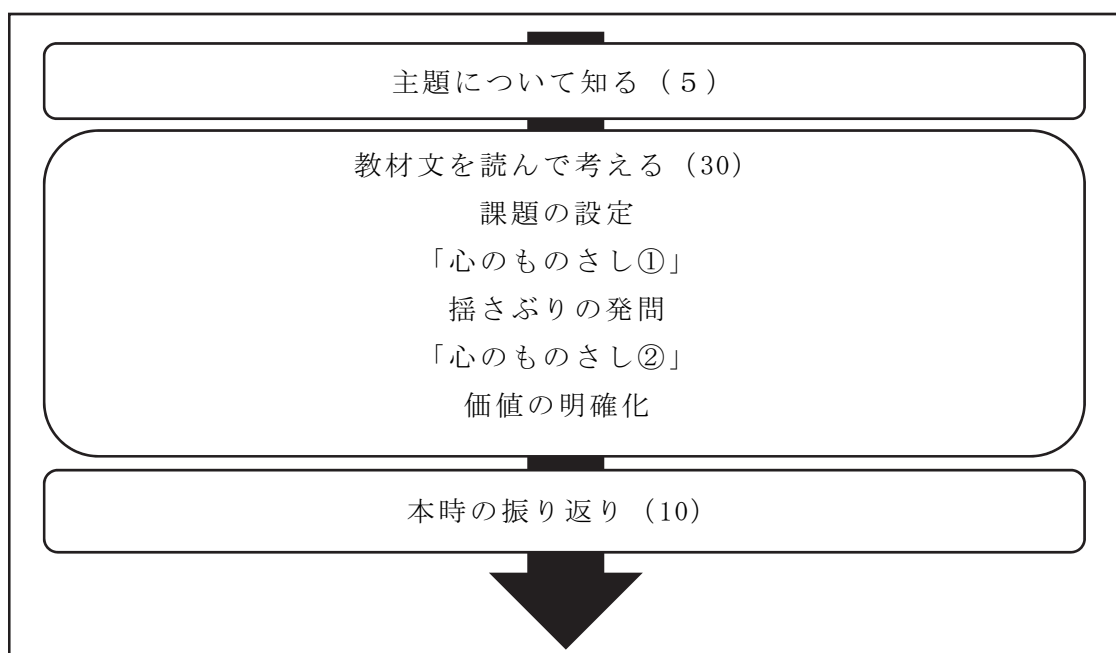


図1 授業実践1，2の流れ

授業実践1および2では，同様の流れで実施した．児童は，導入部分で主題について知る．その後，展開部分では教材文から立てられた本時の課題について図2に示す「心のものさし」を用いて，自身の考えを記入，発表する．意見交換の場では，教師による揺さぶりの発問を投げかける．授業の終末部分では，振り返りシートを用いた授業の振り返りをした．

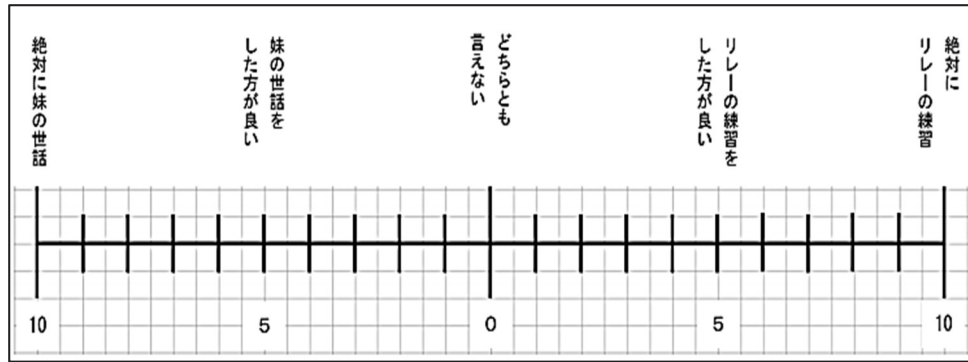


図2 実践1における「心のものさし」

## 6. 成果と課題

### 6.1. 講じた手立てにおける成果と課題

#### 【手立てA】考える視点を提示する

授業実践1において、『ぼくにまかせて』を活用し、「あなたは雄介さんにどうアドバイスしますか？」という課題に対して議論した。授業実践1では、モラルジレンマ型教材を用いたことで、「どうすべきか悩んでいる主人公に対して、どんなアドバイスをするか」という課題を設定した。しかし、児童の様子から、行動選択に対して「心のものさし」を活用したこともあり、折衷案が多く出る結果となった。折衷案が多く出てきた理由のひとつには、教師による児童の発言の取舍選択もかかわってくるという示唆も得られた。

そこで、授業実践2では、モラルジレンマ型教材である『ぼくにまかせて』を一部変更し、物語の結末を「雄介は考えた結果、妹の世話をするためにリレーの練習を断り、家に帰った。」と仮に設定して活用した。教材文を変更したことで、課題の設定や課題の設定に伴う「心のものさし」の項目名についても変更した。児童の様子から、授業実践1で出てきたような折衷案はあまり出てこなかった。その原因の一つに、仮の結末を設定していることで「どうすべきである」や「どのようにすればどちらも大切にできるか」というような方法論で議論する必要がなくなったからだと考えられる。それに加えて授業実践2では、授業者が折衷案を出さないようにコントロールしてしまったことも原因の一つに挙げられるだろう。児童の発言に対して、教師対発表している児童の構図が出来上がってしまっており、児童同士の自由な議論があまり生まれなかったという課題も残った。

#### 【手立てB】「心のものさし」を活用する

「心のものさし」の活用については、授業実践1、2のどちらにも共通して、児童の思考を視覚化できたことによる効果があがっていた。見取った手立ての説明において、「心のものさし」がもたらす効果についてまとめたが、自身の考えを表出しにくい道徳科において、視覚化できるということはとても有効な手立てのひとつであると言えるのではないだろうか。

授業実践1における「心のものさし」の活用場面では、他者の意見が可視化さ

れていることで、「心のものさし」から意見の違いを把握し、児童同士の学び合いをしている場面が見られた。考え①と考え②を比較すると、「リレーの練習」3名→5名、「どちらとも言えない」1名→2名、「妹の世話」16名→13名という結果が得られ、1回目と2回目で意見に変容があることがわかる。

授業実践2では「心のものさし」により学級全体の考えが視覚化され、教師が児童の思考を揺さぶることにつながっていた。考え①と考え②を比較すると、「当たり前」12名→7名、「どちらとも言えない」4名→10名、「悪い」2名→2名という結果が得られた。1回目と2回目で大きな変化はあるが、それらのほとんどが「当たり前」寄りの意見から「どちらとも言えない」寄りの意見への変化だった。「どちらとも言えない」の意見が増えた理由も折衷案が出てこなかった理由と同様であると考えられる。その理由として教師が焦ってしまい、児童の反応を待つことなく進めてしまったことが挙げられる。またそうすることで、児童同士で十分な議論がなされないまま、教師に思考を揺さぶられたり、考え②を記述する時間に入ったりしたためである可能性が示唆された。「心のものさし」を活用した議論の進め方については、授業参観者からの意見の検討において、校長先生からのご指導をいただいた。

#### 【手立てC】他者との意見交換の時間をとる

授業実践1では、「リレーで失敗すると迷惑がかかるから練習をした方が良い。」という児童Aの意見に対して、児童Sが「リレーで負けたら悔しいのはわかるけど」と付け加えたうえで自分の考えを発表している場面があった。児童Sは児童Aの意見を否定するのではなく、理解を示したうえで自身の考えを発表できていた。意見交換によって、個人思考において考えていなかった視点で考えることが可能になり、多面的・多角的な思考を促すことにつながりうるのではないかと示唆された。

授業実践2では、授業の展開後半において児童が思考の変化を発表していた。「心のものさし」を活用し、他者の意見と自分の考えを可視化することで、複数の視点から捉え直し、自身の考えを再構築したり強化したりすることにつながるのではないかと推察された。

#### 【手立てD】児童同士や教師と児童の間にズレを生む

授業実践1, 2それぞれにおいて、教師の揺さぶりに対して、児童の悩んだり困ったりしている「うーん。」などの反応が見られた。

授業実践1における揺さぶりの発問をしている場面では、児童らの「うーん。」という反応の後、児童Mが「リレーの練習も大事だけど、妹のほうが大切。」と発言していた。児童Mが揺さぶりの発問の前の段階でも「妹の世話をすべきだ。」と考えていたことから、揺さぶりの発問をすることで、児童の考えを強化するような効果があるのではないかと示唆された。これは、実習の観察における揺さぶりの発問の効果とも被る部分であった。

授業実践2では、考え①から考え②に移る際「どちらとも言えない」に変更し

ている児童が多かった。これは、揺さぶりをかけるタイミングが悪かったり、頻度が多すぎたりしたことで、児童が自身の考えを構築する前に崩してしまっている可能性があるのではないかと推察された。今後の課題として、揺さぶりの発問を投げかけるタイミングの検討が挙げられた。

【手立て E)】自己内対話をさせる

授業実践 1, 2 のそれぞれにおいて、児童のワークシートを見ると、課題に対してしっかりと自分の考えや意見を記述できていることがわかった。

「心のものさし」を活用した学級全体での開きあいの前に、自己内対話を通して自分の考えを記述しておくことで、児童一人一人の考えの変容や考え①と考え②での意見を把握することができる。考えの変容を把握することで、自身の成長が可視化されにくい道徳授業において、児童自らが大切にしている価値について後から振り返ることも可能になるのではないかと推察された。また、児童が自身の学びを振り返る際、再度自己内対話をすることも可能になるだろう。そのセルフリフレクションにおいても、多面的・多角的な思考を可能にするのではないかと推察された。

図 3 に授業実践 1, 2 において講じた手立てによる、児童への作用について示す。各授業実践において講じた手立ては記号付近に示し、カッコ内にツール、矢印で作用を示している。

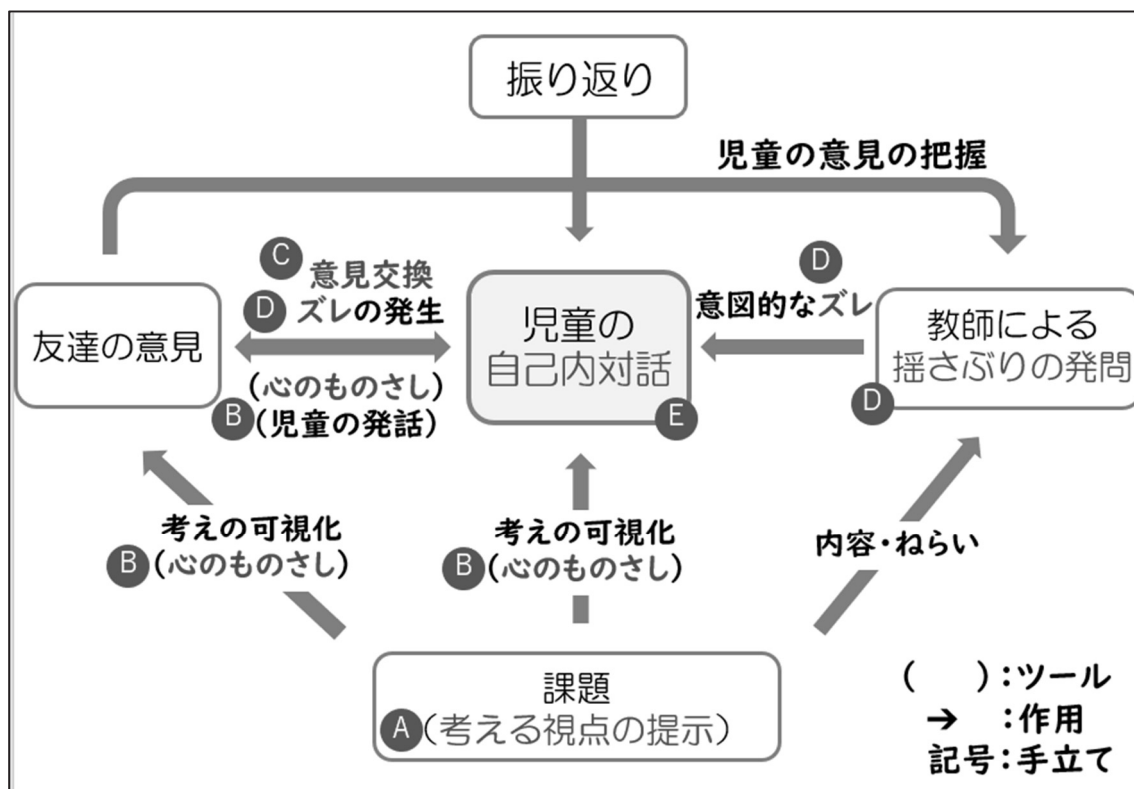


図 3 授業実践における手立てによる児童への作用



授業の実践を通して、講じた手立ての相互関連性に着目して児童への作用を分析した。

まず「本時の課題」を設定することで考える視点を提示した。「課題」に対して児童らは、自己内対話によって自身の考えをもつことができていた。自己内対話をする過程では、「心のものさし」を活用し、児童の考えを可視化させることができた。友達との意見交換の場面においても、「心のものさし」を活用した。その結果、学級全体の価値観が可視化され、児童同士の価値観の中でズレが発生し、葛藤が生まれていた。教師は児童の意見を把握することで、児童同士の意見におけるズレに対して揺さぶりの発問を投げかけた。教師による揺さぶりの発問によって、児童からは「うーん。」という反応が示された。このことにより、教師による揺さぶりの発問は児童の考えに対して意図的にズレを作り出し、児童の多面的・多角的な思考を促しうるのではないかとということが推察された。児童は教師からの揺さぶりの発問や友達の意見との違いを踏まえて、自己内対話を繰り返していた。自己内対話を繰り返しおこなうことで、自身の考えを強化したり、新しい視点からの考えにつながりうることも示唆された。さらに振り返りによっても自己内対話が生じ、自己内対話を中心にした授業の展開になっていることが示唆された。

## 6.2. 振り返りシートに関する結果

授業実践1では、児童において「概念」「教材」「活動」の3点は難しかったと捉えていることがわかる。また、「概念」「教材」「学習環境」「活動」の4点は面白かったと捉えていることがわかる。さらに、「指導法」は簡単だったと捉えられていた。

同様に授業実践2では、児童において「概念」「教材」「指導法」「その他」の4点は難しかったと捉えていることがわかる。また、反応語がなかった「概念」以外の5点は面白かったと捉えていることがわかる。さらに、「学習環境」「活動」の2点は簡単だったと捉えられていた。

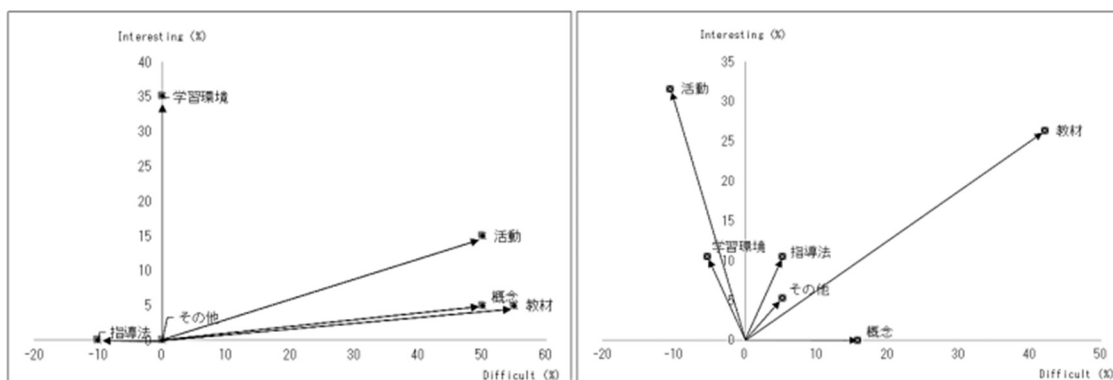


図 20 情意ベクトル (Difficult/Interesting) (左：実践1 右：実践2)

## 7. まとめ

本実践研究の目的は、各実践実習で得られた児童の実態や教師の手立てをもとに、多面的・多角的な思考を促す教師の手立てを取り入れた授業を計画、実践し、その成果を考察することであった。その結果、多面的・多角的な思考を促す教師の手立てについて、4点の示唆が得られた。

- ① 考える視点を提示することで、児童が課題に応じて自由な意見を出しやすくなり、活発な意見交換につながることで、複数の視点からの思考が可能になり多面的・多角的な思考を促しうるのではないかと推察された。
- ② 「心のものさし」を活用することで、児童は自身の考えを視覚的に表現することができる。その結果、児童が学級の友達の意見を把握したり、自身の考えの変化を知ることが可能になるのではないかということが示唆された。また、教師の出る場面を工夫することでより効果的な活用が期待できる。
- ③ 揺さぶりの発問を投げかけることで、児童の思考を揺さぶり、児童と教師や児童同士の間と考え方のズレを生むことができる可能性がある。しかし、本実践研究においては、授業者が児童同士の議論を待つことができず、教師対発表している児童という構図が成り立ってしまったため、児童が困ってしまう場面も見られた。
- ④ 表1に示した多面的・多角的な思考を促す手立てを相互関連的に活用し、授業を実施することで、児童の多面的・多角的な思考を促しうるということが示唆された。

## 8. 引用・参考文献

- 荒木紀幸 (2017), 『考える道徳を創る小学校新モラルジレンマ教材と授業展開』, 明治図書
- 糸山景大, 上藺恒太郎 (2004), 連想法を用いた情意ベクトルによる授業評価, 長崎大学教育学部紀要, 教育科学, vol. 67, pp. 1-11
- 佐伯胖, 刑部育子, 苜宿俊文 (2018), 『ビデオによるリフレクション入門: 実践の多義創発性を拓く』, 東京大学出版会
- 澤本和子 (1996), 『教師のための国語科授業研究わかる・楽しい説明文授業の創造—授業リフレクション研究のすすめ—』, 東洋館出版社
- 藤井佑介 (2016), 「過程」と「成果」に着目した授業分析—発言表と連想法を活用して—, 長崎大学教育学部紀要, 2, pp. 31-45
- 文部科学省 (2015), 教育課程企画特別部会 論点整理
- 文部科学省 (2016), 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について
- 文部科学省 (2017), 『小学校学習指導要領』
- 文部科学省 (2017), 『小学校学習指導要領解説 総則編』
- 文部科学省 (2017), 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』