

## 道徳授業における発話カテゴリーの作成

川口 史恵 秋光 恵子  
(糸島市立南風小学校) (兵庫教育大学)

道徳の時間は「自己をみつめる」時間といわれているにも関わらず、従来の研究では子どもが「自己をみつめる」ことを含めて、道徳の時間に何をどのように学んでいるのかについて取り上げたものは少ない。そこで本研究では、小学校道徳授業における教師と子どもの発話カテゴリーを作成し、それを手がかりとして子どもは何を学び、教師はその学びをどのように促しているのかについて検討した。5校18学級の道徳授業から授業発話のトランスクリプションを作成し、既存の発話カテゴリーを参考にして修正や追加を行った結果、16種類の教師の発話カテゴリーと、8種類の子どもの発話カテゴリーが作成された。さらに、教師の発話カテゴリーは、「教えることで理解させる発話」「考えさせることで理解させる発話」「学び方を身につけさせる発話」「自分について考えさせる発話」の4つにまとめることができると考えられ、その発話から促される子どもの学びには、「学習内容の理解」「学習規律の定着」「自己理解」の3つがあると考えられた。

キーワード：道徳授業, 教師の発話, 子どもの発話, 小学校

---

川口 史恵：糸島市立南風小学校・教諭, 〒819-1137 福岡県糸島市南風台8丁目10-1

E-mail: fumie19780422trust@yahoo.co.jp

秋光 恵子：兵庫教育大学大学院・臨床・健康教育学系・准教授, 〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1,

E-mail: akimitsu@hyogo-u.ac.jp

---

## Categorization of Teachers' and Children's Utterance in Moral Classes of Elementary School

Fumie Kawaguchi  
(Minakaze Elementary School)

Keiko Akimitsu  
(Hyogo University of Teacher Education)

This paper analyzed classroom discourse to investigate what and how children learn in moral education of elementary school. Teachers' and children's utterance in 18 moral classes of 5 elementary schools were video-recorded and transcribed. The results of the coding analysis showed that classroom discourse was constructed by 16 categories of teachers' utterance and 8 categories of children's utterance. In addition, 16 categories of teachers' utterance were divided into 4 classifications reflecting teachers' intentions of lessons, which were "utterance to have the children understand of contents of lessons through teaching", "utterance to have the children understand of contents of lessons through thinking", "utterance to have the children acquire study skills and rules", and "utterance to have the children think about themselves". These teachers' utterance promoted 3 types of learning of children, which were "understanding of contents of lessons", "acquisition of study skills and rules", and "self-understanding". Finally, children's learning in moral classes was discussed based on a qualitative analysis of teachers' and children's utterance.

Key Words: moral classes, teachers' utterances, children's utterances, elementary school

---

Fumie Kawaguchi: Teacher, Minakaze Elementary School, 8-10-1 Minakazedai, Itosima-city, Fukuoka, 819-1137.

E-mail: fumie19780422trust@yahoo.co.jp

Keiko Akimitsu: Associate Professor, Clinical, Health and Special Support Education, Graduate

School of Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1494. E-mail: akimitsu@hyogo-u.ac.jp

---

## 問題と目的

平成10年の学習指導要領の改訂で提唱された「生きる力」の理念は、平成23年度実施の学習指導要領においても引き継がれ、その重要な要素として「豊かな人間性」の育成が重視されている。その基盤として位置づけられているのが道徳教育である。心の教育の必要性が叫ばれる昨今では、学校教育においても体験活動や心理教育プログラムの導入が積極的に試みられ、成果を上げている。そのような短期間に重点的に実施される心の教育も重要であるが、道徳教育の要とされる道徳の時間の充実を図ることも、心の教育の推進に不可欠であることは言うまでもない。道徳の時間は、授業として位置づけられており、毎週継続して実施される。飯田(2004)は、学校で過ごす時間のうちおよそ75%は授業に費やされるのであり、授業を充実させていくことは学校教育全体の子どもへの心理教育的援助サービスの質を高めていくことになると述べている。このような観点からも、現在行われている授業の実態を明らかにして授業改善のための糸口を探り、授業の教育的効果をいっそう高めることは重要であろう。

道徳の時間の特徴は、道徳的価値の自覚を促し、そのことを基盤としながら子どもが自己の生き方に結びつけて考えることにあり(文部科学省, 2008)、道徳の時間は「自己をみつめる時間」といわれている(加藤, 2003; 小寺, 2001; 宮川, 2008; 押谷, 2008等)。学校現場では、道徳の時間の役割や特徴をふまえた指導を理解し進めることができるように、基本過程(永田, 2000)に基づいた指導が一般的に行われており、様々な指導法の工夫が図られている。しかし、これまでに報告されている実践では、子どもに自己を「みつめさせる」ためにはどのような指導が効果的かという視点から、教師の手だてや活動の工夫等に研究の焦点をあてたものが多い(長谷部, 2009; 前田, 2001; 尼寺・大隈, 2003; 大宮, 1992; 鹿野, 2007; 和井内・小暮, 2003等)。つまり、道徳授業で子どもにどのように自己を「みつめさせるか」という研究はされてきたが、自己を「みつめる」ことを含めて子ども自身が何をどのように学んでいるのかという実態についての研究は極めて少ない。そこで本研究では、道徳授業において子どもが何を学んでいるのか、そして子どもの学びに対して教師はどのように働きかけているのかを、授業中の教師と子どもの発話を手がかりにして検討を試みる。教師と子どもの発話は、どのような指導法を用いる場合にも必ず発生するものである。指導法を固定化せず、いろいろな指導法を使い分けて学習効果を高めることが留意される道徳授業(小寺, 2001)において、子どもの学びを指導法の比較で留めてしまうことは指導法の固定化につながりかねない。一方、授業中の発話を用いて授業の実態を明らかにし、子どもが道徳授業にお

いて何を学んでいるのかを検討することからは、道徳の時間の特徴をふまえた授業づくりに活かすことができる有益な示唆が得られると考える。

発話を中心とした授業行動を対象とする授業研究の方法には、授業分析がある。授業分析とは、授業行動を目的に応じて適切にカテゴリー化することによって、子どもに向けられた教師の教授行動のねらいや機能、子どもの反応を含めた授業全体の流れの効果や特有のパターンなどを明らかにすることである(小金井・井上, 1979)。授業分析はこれまでも様々な教科を対象に行われており、授業進行の過程(赤堀, 1989; 岸・野嶋, 2006; 五十嵐・丸野, 2008等)や授業における教師と子どもの相互作用(藤江, 2000ab; 岸野・無藤, 2005等)、教師発話の機能(清水・内田, 2001; 岸・澤邊・野嶋, 2007; 岸・松尾・野嶋, 2008等)などが明らかにされてきている。これらの先行研究において、教師の発話については実に多様なカテゴリーが提案されている。それらのカテゴリーはそれぞれの研究目的に即して作成されたものであるが、当然のことながら、研究の目的だけでなく分析対象となっている教科の特性やねらいも反映したカテゴリーとなっていると考えられる。道徳の授業を対象とした授業分析としては澤田・波田野・伊藤・野村・高橋・神保・大橋(1962)と沢田・吉田・若井・神保・大橋・和田・石塚(1963)の試みがあるが、これらの研究は道徳の時間が新設されて間もない時期の、バズ方式を用いた問題解決的な中学校の授業を対象としている。そのため、ある問題に対してその原因や解決に関する発話内容を分類しており、非常に詳細なカテゴリーではあるが、問題解決的ではない授業における発話内容を対象とする際にはやや分類しづらい。さらに、先行研究において作成されている子どもの発話カテゴリーは、指名された発話か自主的な発話かというような発話の生じた契機による分類や、授業内容から外れた発話や両義的な発話のように、特定の場面や状況における発話の分類となっている。したがって、道徳の授業内容を子どもがどのようにとらえているかを検討するために授業全体の子どもの発話を分析するという本研究の目的に対応できるカテゴリーになっているとは言い難い。

これらのことから、既存の発話カテゴリーでは、「自己をみつめる」という特質をもった道徳授業における授業発話を分析するには不十分であると考えられる。そこで本研究では、教師の発話は、既存のカテゴリーを参考にしながら、子どもにどのような学びを促しているのかというねらいに基づいた分類を試みる。そして子どもの発話は、発話の内容に基づいて分類を試み、授業過程や場面を限定せず道徳の授業全体の発話を分類することができるカテゴリーを作成する。そして作成された発話カテゴリーから、道徳の授業において子どもは何を学び、教師

は子どもの学びをどのように促しているのかについて考察を加えるものとする。

## 方 法

### 1. 対象授業

F 県内の中規模都市にある公立の A 小学校 1 学級, B 小学校 3 学級, C 小学校 1 学級と, 道徳授業の研究校である D 小学校 12 学級と E 小学校 1 学級の計 18 学級であった (Table 1)。

Table 1 対象授業

学校	授業者	学年	価値内容	授業の特徴
A 小学校	男性(経験10年以上)	6 年	愛校心	描画
B 小学校	男性(経験3年)	2 年	自然愛	動作化・場づくり
B 小学校	男性(経験5年)	4 年	勤労・奉仕	共感的活用
B 小学校	女性(経験8年)	5 年	役割・責任	討論
C 小学校	男性(経験4年)	5 年	友情・信頼	討論
D 小学校	男性(経験10年未満)	1 年	家族愛	T T (母親役)
D 小学校	女性(経験10年以上)	1 年	友情	場作り, 役割演技
D 小学校	男性(経験10年以上)	2 年	友情	役割演技
D 小学校	男性(経験10年未満)	2 年	友情	役割演技
D 小学校	女性(経験10年未満)	3 年	郷土愛	体験との関連・GT の話を聞く
D 小学校	男性(経験10年未満)	3 年	自然愛	T T (学級を分割), 体験との関連, 場作り
D 小学校	男性(経験10年以上)	4 年	勤労奉仕・郷土愛	グループ別に GT と対話
D 小学校	女性(経験10年以上)	4 年	友情	隣の学級からのビデオレター
D 小学校	男性(経験10年以上)	4 年	公正・公平・正義	討論
D 小学校	男性(経験10年以上)	5 年	自然愛	グループ別に GT と対話
D 小学校	女性(経験10年以上)	6 年	生命尊重	保護者からの手紙
D 小学校	男性(経験10年未満)	6 年	思いやり・親切	隣の席の人と鉛筆対話
E 小学校	男性(経験10年以上)	2 年	生命尊重	初心者への切り返しの発問の示範授業

### 2. 手続き

2009年2月下旬から3月上旬に A 小学校, B 小学校, C 小学校の 5 学級の道徳の時間の授業観察を行い, 授業中の教師と子どもとの相互作用をフィールドノートに記録した。また, 教師用にピンマイクつきの IC レコーダー 1 台と教室の左前方と後方に IC レコーダーを 1 台ずつ設置し, 計 3 台で音声を記録するとともに, 教室の右前方に教室全体が撮影できるビデオカメラ 1 台を設置し, 映像と音声を記録した。さらに, どのようなねらいをもって授業をしていたのかを補足的に調査するため, 教師に対して放課後 15 分程度のインタビューを行った。なお, 観察者は第 1 筆者であり, 学級担任から「みんなが学習の様子を見て勉強する人」として, 子どもに紹介されていた。D 小学校と E 小学校の授業は, 過去に行われた授業であり, 授業の様子を映像と音声により記録したビデオテープを視聴することでデータを得た。また, これらの調査は各学校に協力の同意を得て行われた。

### 3. 分析対象

対象とした授業の内容は, Table 1 に示した通りである。いずれの授業も基本的な指導過程 (永田, 2000) に基づいた構成であった。

収集した授業記録を文字にしたトランスクリプション (茂呂, 1997) を作成し, 教師の資料の音読部分と授業の開始と終了の号令を除いた聞き取り可能な発話を分析対象とした。なお, 指名や挙手を通しての発話以外のつぶやきも, 観察者の位置から聞き取り可能であった発話に関しては分析対象とした。それは, 観察者に聞き取り可能であった場合, 教師または発話者以外の子どもにも聞き取り可能であったと考えられ, 教室談話を構成する発話とみなすことができると判断したためである。また, 子どもの相互指名や指名されたことに対する「はい」という返事や, 発話者である子どもが発言し終わった後に発話者でない子どもが「わかりました」と反応する等の発話は, 学級特有のルールによってルーティン化された発話と考えられると判断し, 分析対象外とした。

分析対象となる発話については, ①教師と子ども, または子ども間での話者交代, ②同一話者に関して, 発話中の 3 秒以上の間, ③句点によって区切られる一文, を基準として分析単位を設定した。ただし, 発話機能や内容が明らかに異なる部分は, 一文に限らず区切って分析単位とするものとした。個々の分析単位に対しては, まず先行研究において提案されている既存の発話カテゴリーを用いて分類を行い, 必要に応じてカテゴリーの修正や追加を行うものとした。

## 結 果

### 1. 教師の発話カテゴリー

教師の発話は, 清水・内田 (2001) や澤田ら (1962), 沢田ら (1963) で用いられたカテゴリーに修正を加えて, 分類カテゴリーを作成した。その際, 発話の形式 (肯定形や否定形など) や機能 (質問・反応など) だけで分類するのではなく, 教師のねらいを反映できるように試みた。この分類カテゴリーを用いて第 1 筆者と心理学系修士課程を修了した小学校教員が独立に教師発話を分類したところ, 一致率は 82.0% となった。不一致箇所は協議を行い, 定義に修正を加えた。その結果, 最終的には Table 2 にまとめたような分類カテゴリーが作成された。

発話カテゴリーの〈A 一般的リード〉〈B 説明〉〈C 刺激の提示〉は, 授業を進行するために教師から教室全体に向けて発せられた発話である。〈A 一般的リード〉は授業のめあての表明や進行のための「質問します」「配ります」等の発話であり, 〈B 説明〉は今から取り組む活動の説明や伝達, 言葉の意味・事実等の説明や補足といった発話である。〈C 刺激の提示〉には, 授業で活用する資料や情報の提示に関する発話を分類した。また授業進行のための子どもに対する要求を表明する発話のうち「書く」「挙手する」等の目に見える行動の要求を〈D 行動の指示〉, 「考える」等の目に見えない内的な活動の要求を〈E 思考の指示〉, 発話や反応の促しに

Table 2 教師の発話カテゴリー  
サブカテゴリー

	定義	具体例
A 一般的リード	授業進行のための教師の発話の表明やねらい(めあて)の提示	(子どもの注意を向けさせるための教師の発話の表明として)「質問しますよ」「資料を配ります」「導入で授業の方向づけをする場面」「...ということについて考えていきましょう」
B 説明	言葉の意味や事実、活動などの説明、内容の補足説明	(資料中の補足説明として)「はがきには定形はがきと不定形はがきというのがあります」(授業の終末にまとめで)「これを友情といいます」
C 刺激の提示	授業で活用する資料や情報の提示	(学校行事の写真や順々に貼っていく場面で)「みんなが参加した運動会です」(導入で)「今日は、インフルエンザで欠席の人がたくさんいますね」「みなさんにアンケートをとりました」
D 行動の指示	子どもの外的な(目に見える)行動の要求(思考の要求ではない)	「鉛筆を置きましょう」「学習プリントに書きます」
E 思考の指示	子どもの内的な(目に見えない)活動の促しや指示	「どんなことが書いてあるか、考えてみましょう」「自分自身のことをみつめてみましょう」
F 発話・反応の促し	発話や反応の促し(命令形ではない)	「発表しましょう」「(発表を)続けて」「Hくん、どう?」「同じ考えのいますか?」「ん?」
G 賞賛	子どもの言動に対する賞賛	「すごいね」「ほー」「いい意見だね」(声の高低、大小、ため息等、「発話の受けとめ」よりも特徴的な発話)「いいお返事」「よく聴いているね」
H 発話の受けとめ	子どもの発話や反応に対する相づちや受け入れ	「なるほど」「うんうん」「ほうほう」「ああああ」「そういう気持ちだったんだね」
I 繰り返す	子どもの発話の文言の一部または全部を引用した発話	(子どもが「いー」)「おい」とつぶやいた直後に)「いーにおいね」「子ども」の「言った方がいいと思います」という発話に対して)「言った方がいいと思っただね」
J 意図的ゆさぶり	意図的な反対意見の表明や子どもの発話の否定的な語調での繰り返し(疑問形)	(「お金のことだからきちんと切手の間違いを伝えた方がいい」という子どもの発話に対して)「お金だからら?」「お金を返して欲しいってこと?」「他の場面での子どもの発話を引用して)「でも、間違いを伝えたら、傷つくんじゃないの?」「ほんと?」
K 代行・言い換え	ある子どもの途切れた発話の代行や、文言の言い換え、付け加え(繰り返しは除く)	(120円切手が必要な給金がき、70円切手を貼って送ってきた友だちに対して、その間違いを伝えるべきかどうかを考慮する場面で、子どもが「また手紙書いてくれるかな」と発話したことに対して)「どうなんだろうって不安な気持ちがあるんだね」
L 閉じられた発問	単純な賛否や選択を求める閉じられた質問・単純な聞き返し・確認	(「春が好きなのをどのくらいいるのかをたずねる時に)「春が好きなの?」「春が好きなの?」「春が好きなの?」に対して立場を確認するために)「○○さんは、賛成? 反対?」「どちらかな?」
M 開かれた発問	a 感情・考え 資料中の人物の感情や考えをたずねる発話 b 理由 資料中の人物の言動や状況等の理由をたずねる発話 c もの・こと 資料の状況や人物、対象物等をたずねる発話 d 自己関連 現在の子ども自身の感情や考えをたずねる発話 e 体験 過去の子ども自身の体験や関連事実をたずねる発話	「この時、まくんは心の中でなんと言っていたでしょう?」「どんな気持ちだったのでしょうか?」 「くまくんは、なぜこんなことをしたのでしょうか?」「どうしてこうなってしまったのでしょうか?」(Why) 「困るのは誰ですか?」「有名になると、どうなるのかな?」(What, Who, When, Where, How) 「あなた、どう思う?」「もし、みんなだったら、どうしますか?」「いま、どんな感じ?」 「みなさん似たような経験はありませんか?」「春っていいな」と思ったのはどんな時ですか?」
N 切り返しの発問	a 感情 子ども自身の発話内容に対して感情をたずねる発話 b 理由 子どもの発話内容に対して言動や状況等の理由をたずねる発話 c もの・こと 子どもの発話内容に対して状況や人物、対象物等をたずねたり、内容の具体化を求めたりする発話 d 体験 子どもの発話内容に対して子ども自身の体験や関連事実をたずねる発話 e 発話の共有 ある子どもの発話内容を全体に広げ共有する発話	(「くまくんはうれしかったか」と思っています)「発話した子どもに対して)「うれしく思います、心の中でなんと言っていたか?」「うれしく思います、心の中でなんと言っていたか?」 (「間違いを伝えてあげた方がいい」という発話に対して)「なぜ、そう思ったのかな?」「理由は?」(Why) (「主人公は何になりたかったの?」「という質問に対し、子どもが「俳優」と答えた直後)「どんな俳優になりたかったの?」「例えば?」「くわくわくと教えて」「誰が?」「何が?」(What, Who, When, Where, How) (子どもが「私もブランクに乗った時、同じことがありました」と発話した直後)「どんな感じだった?」「その時、どう思った?」
O 一般化・つなぎ	a 関連事実 子ども自身の発話に関連した事実の付け加え b 子どもの発話 複数の子どもの発話のまとめや、ある子どもの発話と他の子どもの発話や授業内容との関連づけ	(「係活動ががんばりました」と言った子どもに対して、教師が知っている事実を付け加えるかたちで)「ボスターをつくったり、みんなによびかけたりしていましたね」 「...という意見がでたね」「これまでの意見をまとめると、...ということかな」「子どもの発話を以前に出た意見と関連づけて)「今の意見は、Aちゃんの考えと似ているね」
P 教師の自己開示	授業に関連した教師の体験や感情の表出、その場でおこっていることについて教師が感じたことの表明	(授業の終末で)「実は先生も、春だとなつて感じた出来事がありました。先週の日曜日に...」(考え込んでいる子どもの様子を見て)「迷っているようだね」
X その他	上記のカテゴリー以外	

関する命令形ではない発話を〈F 発話・反応の促し〉に分類した。

次に、教師による子どもの発話への反応は、「すごいね」等の子どもに対する明確な承認を〈G 賞賛〉、「うんうん」「なるほど」といった子どもに対する相づちや子どもの発話を受け入れる言葉かけによる暗黙の承認を〈H 発話の受けとめ〉とした。また、子どもの発話の文言の一部または全部をそのまま引用して繰り返した発話を〈I 繰り返し〉とし、そのまま引用するのではなく、子どもの発話に対する反対意見の表明や否定的な語調での問い直しにより授業のねらいに迫ろうとする発話を〈J 意図的ゆさぶり〉として分類した。さらに、子どもの途切れた発話の続きを補ったり、文言を言い換えたり付け加えたりする発話を〈K 代行・言い換え〉とした。

教師から子どもへの発問については、単純な賛否や選択を求める質問や単純な聞き返し・確認等の発話を〈L 閉じられた発問〉、肯定か否定かで答えられない選択肢のない発問を〈M 開かれた発問〉、子どもの発話内容に対してさらに開かれた発問を投げかける発話を〈N 切り返しの発問〉とした。また〈M 開かれた発問〉と〈N 切り返しの発問〉には、尋ねた内容により5つのサブカテゴリーを設定した。〈M 開かれた発問〉のサブカテゴリーは、資料中の人物の感情や考えを尋ねる〔感情・考え〕、資料中の人物の言動や状況等の理由を尋ねる〔理由〕、資料の状況や人物・対象物等を尋ねる〔もの・こと〕、現在の子どもの自身の感情や考えを尋ねる〔自己関連〕、過去の子どもの体験や関連事実を尋ねる〔体験〕である。〈N 切り返しの発問〉のサブカテゴリーは、感情を尋ねる〔感情〕、言動や状況等の理由を尋ねる〔理由〕、状況や人物・対象物等を尋ねたり内容の具体化を求めたりする〔もの・こと〕、子ども自身の体験等の関連事実を尋ねる〔体験〕、ある子どもの発話に対してどう考えるかを尋ね全体で共有する〔発話の共有〕であった。

最後に、授業中の様々な場面で生じた子どもの言動を広げたり授業内容や他の子どもの発話に関連づけたりする発話を〈O 一般化・つなぎ〉とし、子どもの発話内容に関連した事実等の付け加えである〔関連事実〕と、複数の子どもの発話のまとめや、ある子どもの発話と他の子どもの発話・授業内容に関連づける〔子どもの発話〕という2つのサブカテゴリーを設定した。そして、授業に関連した教師の体験や感情の表出、その場で起こっていることについて教師が感じたこと等の表明に関する発話を〈P 教師の自己開示〉として分類した。

## 2. 子どもの発話カテゴリー

子どもの発話の分類カテゴリーは、澤田ら（1962）および沢田ら（1963）を参考にして作成した。ただし、こ

れらの先行研究で用いられている発話カテゴリーには、本研究で注目する自己をみつめる子どもの発話の分析に適したカテゴリーが不十分であった。そこで本研究では、梶田（1984）の自己把握（自己意識・自己概念）の主要様式を参考にして、そのカテゴリーを作成することを試みた。自己をみつめ、道徳的価値を自己と関連づけることは、これまでの体験を振り返ったり、これまでの感じ方や考え方と比較したりすることであり、自分の活動や体験を意識し、重要な一部を意味づけ記憶し組織していく自己概念の形成（梶田、1988）の過程と共通する部分があるからである。

この分類カテゴリーを用いて、第1筆者と心理学系修士課程を修了した小学校教員が独立に子ども発話を分類したところ、一致率は82.9%となった。さらに不一致箇所は協議を行い、修正を加えた結果、最終的にはTable 3のような分類カテゴリーが作成された。

子どもの発話カテゴリーは、大きく『単純な応答』と『意見の表明』に分けられた。『単純な応答』の《Ⅰ単純な反応》は、教師の質問に対する単なる〔肯定〕または〔否定〕の反応である。そして、肯定か否定かほど単純ではないが、1単語程度の応答を《Ⅱ簡単な応答》とし、サブカテゴリーを3つ設定した。教師の質問に対しての選択肢の選定や単語で答えられる既存の知識の表明や簡単な予想、そして資料中の単語の引用等は〔選択・知識・予想〕に、運動会の写真を見て「運動会」と答える、窓を開けられて「寒い」と発する等、五感で感得できる今ここで起こっていることに関する発話は〔事実・現状〕に、自分自身に関係のある1単語程度の応答は〔関連自己〕に分類することにした。

『意見の表明』のうち《Ⅲ資料に関する内容》は、3つのサブカテゴリーを設定した。資料中の会話や状況を表す文章の一部を引用したり、つなぎ合わせたりした意見は〔資料の引用を含む意見〕に、資料に書かれていないことまで推察した意見は〔資料の引用ではない意見〕に、資料中の登場人物の視点ではなく、第三者の立場から客観的に分析した意見は〔資料を分析した意見〕に分類することとした。さらに、既有的または授業中に新しく得た道徳的価値や観念に関する発話を《Ⅳ観念的理解》に、自分の感情や認識などを含まない事実や事象に関する語りを《Ⅴ体験の表明》に分類することにした。

《Ⅵ自己に関する内容》については、時間軸上のどの時点の自分かにより、〔現在の自分〕、〔過去の自分〕、〔未来の自分〕、の3つのサブカテゴリーを設定した。最後に、教師への質問として《Ⅶ質問》、他の子どもの発話に対する感嘆や受容、同意や否定等の反応として《Ⅷ他の子どもへの反応》のカテゴリーを設定した。

Table 3 子どもの発語カテゴリ

カテゴリ		定義		具体例	
カテゴリ	サブカテゴリ	定義	具体例	定義	具体例
I 単純な反応	i 肯定	教師の質問に対する単純な肯定	(教師の「覚えていますか」という質問に対して)「はい」「うん」「覚えています」		
	ii 否定	教師の質問に対する単純な否定	(教師の「覚えていますか」という質問に対して)「いいえ」「覚えてない」「忘れた」		
	II 簡単な応答	教師の質問に対する選択や、既知の知識や簡単な予想、資料中の単語の引用	(教師の「AとBどちらでしょう?」という質問に対して)「A」「B」「わからん」(教師の「定形はがきの切手はいくらでしょう?」という質問に対して)「70円」(資料中の人物の年齢をたずねる「何歳と想う?」という質問に対して)「54歳」		
III 資料に関する内容	ii 事実・現状	五感で感得できる今ここでおこっていること	(インフルエンザで欠席が多い学級の状況について意見を求められて)「少ない」(運動会の写真を提示され「何の写真でしょう?」ときかれて)「運動会」		
	iii 関連自己	自分自身に関係のある内容	(「春がすぎますか?」ときかれて)「すき」「きらい」(「得意なことは何ですか?」ときかれて)「かけっこ」「お絵かき」		
	i 資料の引用を含む意見	人物の心情や行動などを資料中の会話や状況を表す文章の一部を引用したり、つなぎあわせたりした意見	(「春がやってくる、くまくんはとってもうれしくなりました。』という場面、くまくんは心のなかで何と言っていたでしょう?」という質問に対して)「春が来てうれいな」(資料の内容の読みとりに関する「その後どうした?」という質問で)「喜んで」「おれ」		
ii 資料の引用でない意見	人物の心情や行動、判断、状況などを、資料に書かれていないことまで推察した意見	(「やっとながやってきました。くまくんはとってもうれしくなりました。』という場面で、教師の「くまくんは心のなかで何と言っていたでしょう?」という質問に対して)「これからお花がたくさん咲くからうれいな」「お花やちよちよを大事にしたいな」			
iii 資料を分析した意見	資料内の登場人物の視点ではなく、客観的に分析した意見	(「2つの気持ち、共通点がないですか?」という質問に対して)「どちらの考えも、正子さんがどんなふうに考えかを考えている」			
IV 観念的理解	既有的または授業中に新しく得た道徳的価値や観念に対する理解		(授業の導入で「友情とは」と聞かれて)「友だちを大切にすることです」「友だちを思いやる心です」(授業の感想を述べる場面)「続けていけばいいことがあるということが分かりました」(6年生として大事な心について述べる場面)「下級生に教えてあげようという心が大事です」		
V 体験の表明	自分の感情や認識などを含まない事実や事象に関する語り		(地震の話題のときに)「おばあちゃんはその時、でかけていて、地震にあわなかつたんだよ」		
VI 自己に関する内容	i 現在の自分	現在の自分自身についての認識(感情を含む)や評価、自己規定等に関すること	「友だちが欠席で一緒に遊べないのでさみしいです」「お母さんからの手紙を読んだ、私は家族から大事にされているんだなと気づきました」		
	ii 過去の自分	過去の自分や経験したできごとについての認識や評価、感情に関すること	「家に1人である時はさみしかったです」「これまで、持久走大会に向けて毎日練習を頑張ってきました」(「これまでは、すぐにあきらめてしまうことが多かったけど」		
	iii 未来の自分	未来の自分についての可能性の予測や意志、意図等に関すること	「これからは自分も相手も笑顔になれるようなあいつがほしい」「これからも、スリッパ並べを続けていきたい」		
VII 質問	分からないことや確認したいことの質問		「ここですか?」「選ぶんですか?」		
VIII 他の子どもの意見への反応	他の子どもの発語に対する感嘆や受容、同意や否定などの反応		(他の子どもの意見の表明に対して)「あー」「なるほど」「それぞれ」「えー」「〇〇さんと似ている」		
X その他	上記のカテゴリ以外				

意見の表明

考 察

本研究では、道徳授業における教師と子どもの発話内容を明らかにするために発話カテゴリーを作成し、それをもとに子どもは何を学び、教師は子どもの学びをどのように促しているのかを考察することが目的であった。発話カテゴリーの作成にあたりトランスクリプションを作成した結果、授業中の子どもの発話のおおよそは、教師の働きかけの後に生じていた。このことは授業という構造化された場での子どもの学びは、何らかの教師の働きかけが刺激となりきっかけとなって生じることを示唆している。したがって教師の発話から作り出される授業の流れのなかで、道徳授業における子どもの学びを捉えていく必要があると考えられる。そこでここでは、教師の発話カテゴリーを中心にして考察を行うものとする。

道徳の時間における教師の発話は、16種類に分類された (Table 2)。教師の発話は固定された特定の機能しかもたないのではなく、授業の文脈により様々な機能をもつことは言うまでもない。しかし、授業についての教師の考え方は、基本的には授業の具体的な場面に現れるはずであると藤川 (2002) は指摘している。つまり、授業中の教師の発話はその教師が子どもに何を学ばせようとしているのかという考え、すなわち「ねらい」の表出であると考えられる。授業における「ねらい」とは第1に、その時間の到達目標である「本時のねらい」である。しかし教師は、子どもが「本時のねらい」に到達できるようにするために、授業中の子どもの発話や態度に即して臨機応変に細かな「ねらい」を設定しているはずである。例えば、「自由を大切に、自律的で責任のある行動をしようとする態度を養う」というねらいをもって授業を行う際、自由の大切さは分かっているが自分勝手と混同していて、それに伴う責任には気づけていないという子どもの実態が明らかになったとする。その場合、教師は「具体例を提示しながら、自由と自分勝手の違いについて考えさせる」というねらいをもつかもしれないし、「自由に伴う責任について説明して理解させる」というねらいをもつかもしれない。どちらも到達目標は同じであるが、細かなねらいは異なる。また、授業過程によって、そのねらいが変化することも考えられる。そのような授業中の複雑なねらいを、教師は全て自覚して発話をしているのではないかもしれない。自覚しているか否かに関わらず、授業の具体的な場面に教師のねらいが表出されているならば、教師の発話カテゴリー (Table 2) を整理することで、教師の複雑なねらいを整理することができるのではないだろうか。さらに、教師の働きかけが刺激となって子どもの学びが促されるとすれば、教師の発話に表出された教師のねらいを整理することによって、教師が促そうとしている子どもの学びを抽出することができるのではないかと考える。そこでまず、津村

(2003) の提言している4つの教育者タイプ (Figure 1) の枠組みを参考にして、教師の発話を整理することを試みる。

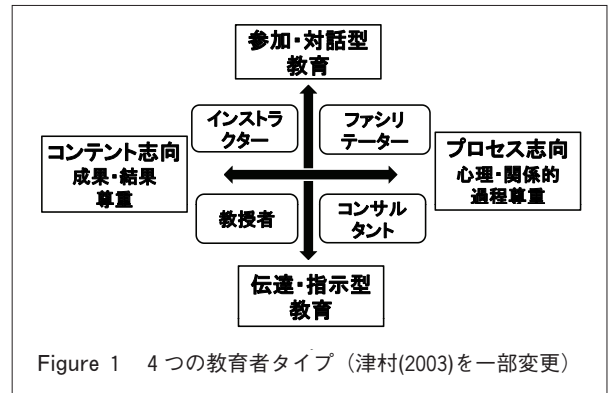


Figure 1 4つの教育者タイプ (津村(2003)を一部変更)

津村 (2003) が提言した4つの教育者タイプとは、教育者の学習者に対する関わり方に関する「伝達・指示型教育」－「参加・対話型教育」の次元と、教育内容の重点に関する「コンテンツ志向：成果・結果尊重」－「プロセス志向：心理・関係的過程尊重」の次元によって生成される。津村 (2003) は、この2次元に区切られた4象限のうち、第Ⅲ象限に付置される「教授者」を、「児童・生徒にわかりやすい授業展開をするために、詳細な教材研究を行い、いかにその教材を教師が咀嚼し、どのように生徒に提示し説明できるかに重点が置かれている」教育者像とし、その典型として「いわゆる学校の教師」を挙げている。確かに「学校の教師」は、授業という枠組みのなかでは、コンテンツ志向で伝達・指示型の教育者像となるであろう。なぜなら、授業は学習指導要領というコンテンツを前提に教育を行っているからである。しかし、授業では学習指導要領の内容の伝達のみが行われているのではない。すなわち、授業の中では知識や技能の習得のみが目的とされるのではなく、その過程で起こっていることを理解したり、知識や技能の習得のための方略を身につけたりすることも重要な目的となっているはずである。

本研究で作成した教師発話カテゴリーをみると、授業進行のための言動である〈A 一般的リード〉や学習内容の直接的な伝達である〈B 説明〉などは、子どもの学習内容の習得に重点をおいて、単刀直入に教えるための発話だと考えられる。一方、発言形式や声の大きさ、話の聴き方、ノートの使い方や話合いのルールといった学習規律の促進や、学習方法の直接的な提示のための〈D 行動の指示〉や〈E 思考の指示〉は、その時間に学ばせるべき学習内容の伝達をねらいとしているというより、毎時間の子どもの学びが成立するための規律やルールや方略を教師が教え、行為として身につけさせるために発話されていると考えられよう。つまりこれらの教師発話か

ら、授業のコンテンツには学習指導要領に基づいた授業で教える「学習内容」だけでなく、どのように学ぶかという学び方や考え方である「学習方略」も含まれるということが推測される。したがって、授業における教育内容については、「学習内容の習得」－「学習方略の習得」の次元が設定できると考えた。

また、津村(2003)が「いわゆる学校の教師」をプロセス志向に位置づけなかったのは、1人の教師が多数の子どもを対象として行う一斉学習の形態において、個々の子どもの心理的プロセスに1対1で働きかけることは困難であるためだといえる。しかし、授業は教師と子どもの相互作用の中で成立しているものであり、教師があらかじめ計画・意図した内容を子どもに教授するような学びだけではなく、子ども自らの参加を通じた、あるいは教師と子どもや子ども同士の対話を通じた、いわば偶発的な学びも存在する。つまり、授業では伝達・指示型の教育のみが行われているのではない。例えば、〈I 繰り返し〉や〈M 開かれた発問〉などは、子どもの発話を糸口にして子ども自身に思考させ、発展させ深めさせる発話であり、教師が刺激を与えてはいるが直接的に学習内容を伝達しているのではなく、子どもが自分で考えなければ何かを学び得ることはできない発話である。一方、子どもに習得させたい内容をあらかじめ教師がもち、それに近づけるような〈D 行動の指示〉や〈G 賞賛〉などの発話は、子どもが主体というよりは、教師が主体となって教育内容を伝達していると言えよう。したがって、授業における教育者と学習者との関わり方として、主体がどちらにあるのかという観点により「教師主体」－「子ども主体」の次元を設定することができるであろう。

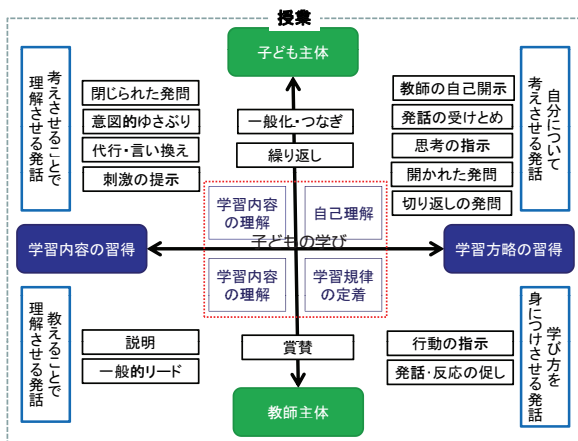


Figure 2 教師のねらいにもとづいた4つの発話により促される子どもの学び

これら2つの次元の組み合わせによって教師の発話は、「教師主体で学習内容を伝達する」(第Ⅲ象限)、「子ども主体で学習内容を習得させる」(第Ⅱ象限)、「教師主体で学習方略を伝達する」(第Ⅳ象限)、「子ども主体で学習方略を習得させる」(第Ⅰ象限)、という4つのねらい

を反映したものとして整理できると考える (Figure 2)。そしてこれらのねらいを反映した教師の発話は、「教えることで理解させる発話」、「考えさせることで理解させる発話」、「学び方を身につけさせる発話」、「自分について考えさせる発話」としてまとめることができると考える。

それでは、このような教師発話によって子どもは何を学んでいるのだろうか。前述した4象限のうち、「教えることで理解させる発話」(第Ⅲ象限)と「考えさせることで理解させる発話」(第Ⅱ象限)は、主体が教師(教える)であれ子ども(考える)であれ、「理解させる」ための発話であり、学習内容の習得というねらいを反映したものであると考えられる。したがって、これらの教師発話は子どもの「学習内容の理解」を促進するであろう。また「学び方を身につけさせる発話」(第Ⅳ象限)は学習方略の中でも学習の基本的なルールや授業態度の習得がねらいであることから、子どもに「学習規律の定着」を促すものとなるであろう。さらに、教師の「自分について考えさせる発話」(第Ⅰ象限)は、子どもの「自己理解」を促進すると考えられる。つまり、4種の教師発話はそれぞれ独自の授業のねらいを反映したものであり、子どもの「学習内容の理解」「学習規律の定着」「自己理解」という3種の学びを促進していると考えられよう。これら3種の子どもの学びは、丸野(2005)が挙げた「教材に関する認識を深め発展させる知的営み」「他者(教師や他の生徒)とのかかわり方やコミュニケーションの仕方や社会的ルール・規範などを学ぶ社会的営み」「自己対話や他者間対話を繰り返すなかで自分づくりというまさに自己啓発/自己形成に繋がる活動」という、授業の過程における3つの活動と一致することからも、授業における子どもの学びとして妥当であると考えられる。

さらに、これらの子どもの学びのうち、道徳の時間において自己をみつめるとは、「自己理解」という学びの過程であると考えられる。本研究では、先行研究による既存の子どもの発話カテゴリーに、自己をみつめる発話の分析に適したカテゴリーを新たに加えることを念頭においていた。その結果、「これまでは…と…と思っていた」や「これからは…と思う」といった、授業の内容を契機にして自分自身を振り返るような発話が確かに確認され、本研究ではこれらの発話を《Ⅳ自己に関する内容》というカテゴリーとしてまとめた (Table 3)。《Ⅳ自己に関する内容》としてまとめられた発話は、子どもが学習内容を通して既有概念と新しく学習した概念との相違に気づいたり、他者との考え方の相違から自分の考え方に気づいたり、学習内容を過去の経験や未来の展望と関連づけたりするものであった。つまり、「自己対話や他者間対話を繰り返すなかで自分づくりというまさに自己啓



／自己形成に繋がる活動」(丸野, 2005)によって生じる「自己理解」が自己をみつめる子どもの学びであり, その学びは, 主として教師の「自分について考えさせるための発話」によって促されると考える。

本研究では, 道徳授業における教師と子どもの発話カテゴリーの作成を行い, 子どもの学びとそれを促す教師の働きかけについて考察を加えた。無藤 (2007ab) は, 実践のなかで当たり前のように用いられている操作的に定義されていない曖昧な言葉の意味を再吟味していく作業が, 教育実践と学問が協働していくために必要だと述べている。これまでの道徳の時間に関する実践研究において「自己をみつめる」子どもの学びは自明のこととして取り上げられることが少なかった。これに対して, 本研究では18学級の道徳授業を対象とした分析を行い, 道徳の授業に特有の発話カテゴリーを抽出することにより, 「自己をみつめる」子どもの学びの検討を試みた。その結果, 道徳授業における「自己をみつめる」子どもの学びとは, 「学習内容の理解」「学習規律の定着」「自己理解」という3種の学びの中の「自己理解」に該当し, 教師の「自分について考えさせるための発話」によって促されると考えた。しかしながら, このことは第一筆者の教職経験に基づいた考察であり, 推測の域を出ないものである。さらに, 教師の発話は多様な機能を持ち, その裏には複雑な教師のねらいが含まれていることを考えると, Figure2に示したような教師の発話カテゴリーと教師の4つのねらいとの対応についても, より実証的な検証を加えることが必要であろう。今後は本研究で作成した発話カテゴリーを用いてより詳細な授業分析を行い, 自己をみつめる子どもの学び, すなわち自己理解が深まる過程について実証的に検討を行うとともに, それを促す教師のねらいに基づく発話の類型についても検討していく必要があると考える。

## 引用文献

- 赤堀侃司 1989 教授・学習行動のパターン分析 日本教育工  
学雑誌, 13(4), 139-147.
- 藤江康彦 2000a 一斉授業の話合い場面における子どもの両  
義的な発話の機能—小学5年の社会科授業における教室談話  
の分析 教育心理学研究, 48, 21-31.
- 藤江康彦 2000b 一斉授業における教師の「復唱」の機能—  
小学5年の社会科授業における教室談話の分析— 日本教育  
工学論文誌, 23(4), 201-212.
- 藤川大祐 2002 第2章 授業分析の方法 二杉孝司・藤川大  
祐・上條晴夫 21世紀の授業 授業分析の基礎技術 学事出  
版 pp.31-109.
- 長谷部桂一 2009 自分をみつめる道徳授業～自尊心を高める  
「自己問答」 日本標準
- 五十嵐亮・丸野俊一 2008 教室談話における「発言相互の繋  
がり」を可視化する分析方法の開発と適用 日本教育工学会  
論文誌, 32(1), 89-98.
- 飯田順子 2004 15章 援助サービスとしての授業 「学校心  
理士」認定運営機構 (監) 学校心理士による心理教育的援  
助サービス 北大路書房 pp.191-208.
- 梶田叡一 1984 自己概念と教育 (一) 児童心理, 38(5),  
836-851.
- 梶田叡一 1988 自己意識の心理学〔第2版〕 東京大学出版  
会
- 加藤明 2003 心の教育の基礎・基本を明確化する 人間教育  
研究協議会 (編) 教育フォーラム32 心の教育の基礎・基  
本 金子書房 pp.16-25.
- 岸俊行・松尾聖一郎・野嶋栄一郎 2008 一斉授業における教  
師—児童間の相互交渉の契機となりうる教師の「働きかけ」  
発話の検討—小学校2年の国語の授業における教室談話の分  
析— 日本教育工学会論文誌, 32(1), 57-66.
- 岸俊行・野嶋栄一郎 2006 小学校国語科授業における教師発  
話・児童発話に基づく授業実践の構造分析 教育心理学研究,  
54, 322-333.
- 岸俊行・澤邊潤・野嶋栄一郎 2007 一斉授業における教師の  
言語的フィードバックの実態 日本教育工学会論文誌, 31,  
105-108.
- 岸野麻衣・無藤隆 2005 授業進行から外れた子どもの発話へ  
の教師の対応—小学校2年生の算数と国語の一斉授業におけ  
る教室談話の分析— 教育心理学研究, 53, 86-97.
- 小金井正巳・井上光洋 1979 第2章 授業行動のカテゴリー  
化とカテゴリー・システム 日本理科教育大系第5巻 東洋  
館出版 pp.27-60.
- 小寺正一 2001 第6章 道徳の時間の指導 小寺正一・藤永  
芳純 (編) 新版 道徳教育を学ぶ人のために 世界思想社  
pp.157-197.
- 前田幸一 2001 自己をみつめる道徳の学習 佐賀大学文化教  
育学部附属教育実践研究指導センター紀要, 17, 49-61.
- 丸野俊一 2005 7章 授業の効果を上げる 高垣マユミ (編)  
授業デザインの最前線—理論と実践をつなぐ知のコラボレー  
ション 北大路書房 pp.124-157.
- 宮川八岐 2008 自己と向き合う時間・空間 (即効性を求める  
授業にあらず!) 現代教育科学, 51(3), (618), 28-31.
- 宮寺晃夫 2002 教育哲学講義・「教え (ティーチング)」の  
分析—教育 理論史のコンテクストにおいて— 筑波大学教  
育哲学研究室
- 文部科学省 2008 小学校学習指導要領解説 道徳編 東洋館  
出版社
- 茂呂雄二 1997 2章 発話の型—教室談話のジャンル— 茂  
呂雄二 (編) 対話と知 談話の認知科学入門 新曜社  
pp.47-75.
- 無藤隆 2007a 現場と学問のふれあうところ 新曜社
- 無藤隆 2007b 第4章 理論と実践の対話を目指して: 10の方

- 法 西條剛央ら (編著) エマージェンス人間科学 北大路  
書房 pp.60-75.
- 永田繁雄 2000 道徳の授業の基本過程 押谷由夫・宮川八岐  
(編) 道徳・特別活動重要用語300の基礎知識 明治図書  
pp.89.
- 尼寺広樹・大隈章子 2003 自己の心を見つめ, よりよき自分  
を追い求める子どもが育つ道徳学習指導のあり方を探る 佐  
賀大学教育実践研究, 20, 107-118.
- 大宮俊恵 1992 自己の価値観を認識し, 学び合うことを通し  
て自己をみつめることのできる児童の育成 鳴門教育大学学  
校教育学部附属小学校研究紀要, 37, 143-150.
- 押谷由夫 2008 「道徳」の評価観の転換を!—子どもたちの  
自己評価を評価する— 現代教育科学, 51(3), (618), 11-13.
- 佐伯胖 1975 学びの構造 東洋館出版社
- 澤田慶輔・波田野諄余夫・伊藤隆二・野村東助・高橋丈司・神  
保信一・大橋一憲 1962 「道徳」授業過程の心理学的分析  
I 教育心理学研究, 10, 65-77.
- 沢田慶輔・吉田章宏・若井邦夫・神保信一・大橋一憲・和田三  
郎・石塚喜三郎 1963 「道徳」授業過程の心理学的分析II  
教育心理学研究, 11, 1-17.
- 鹿野真未 2007 自己の内面を追求し, よりよい生き方を見い  
だす道徳の時間の在り方 岐阜聖徳学園大学教育学部教育実  
践科学研究センター紀要, 5, 103-122.
- 清水由紀・内田伸子 2001 子どもは教育のディスコースにど  
のように適応するか—小学1年生の朝の会における教師と児  
童の発話の量的・質的分析より— 教育心理学研究, 49, 314-  
325.
- 津村俊充 2003 “教育ファシリテーター”になること 津村  
俊充・石田裕久(編) ファシリテーター・トレーニング自  
己実現を促す教育ファシリテーションのアプローチ ナカニ  
シヤ出版 pp.12-16.
- 和井内良樹・小暮良子 2003 自己の生き方を見つめ, 豊かに  
生きる子の育成—子どもの意識に根ざした道徳指導内容の見  
直しの視点から2— 東京学芸大学教育学部附属小金井小学  
校研究紀要, 26, 126-133

(2010. 8. 27 受稿, 2010. 12. 16受理)