

## 自己をみつめる道徳授業における子どもの学びとそれを促す教師の発話

専攻 学校教育学

コース 学校心理学

学籍番号 M 08033 C

氏名 川口 史恵

### 〔問題と目的〕

道徳の時間には様々な指導法がある。いずれかの指導法に固定化するのではなく、子どもの学びにあわせて適切に活用することが重要である。では、道徳の時間の子どもの学びとはいかなるものだろうか。道徳の時間の特質は、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であり、道徳の時間は「自己をみつめる時間」といわれる。これまで、教師が自己をみつめる子どもの姿を設定し、その姿に近づくような様々な指導法や手だてが工夫されてきた。しかし、子どもの実態から自己をみつめる子どもの姿自体に焦点をあてた研究は極めて少ない。そこで本研究では、子どもは道徳の時間に何を学び、どのように自己をみつめているのか、そして教師はそれをどのように促しているのかを、教師と子どもの発話を分析することで明らかにする。

### 〔発話カテゴリーの作成〕

〈目的〉道徳授業において、子どもは何を学び、教師はどのように子どもの学びを促しているのかを明らかにするため、その表出と考えられる発話について検討する。そのために、授業観察を行い、道徳授業の教師と子どもの発話を類型化した発話カテゴリーを作成する。

〈方法〉F県内の公立 A 小学校 1 学級, B 小学校 3 学級, C 小学校 1 学級, D 小学校 12 学級, E 小学校 1 学級の計 18 学級を対象とした。2009

年 2 月下旬から 3 月上旬に、A・B・C 小学校は授業観察を行い映像と音声を記録し、D・E 小学校はビデオに記録されていた授業を視聴しトランスクリプションを作成した。そして、先行研究において提案されていた既存の発話カテゴリーを用いて分類し、必要に応じてカテゴリーの修正や追加を行った。

〈結果と考察〉教師の発話カテゴリーと子どもの発話カテゴリーを作成し、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分類し、不一致箇所は協議の上、定義の改善を行った。発話カテゴリーの作成を通して、教師の発話をそのねらいにより分類できるのではないかと考え、「学習内容の習得」－「学習方略の習得」の次元と「教師主体」－「子ども主体」の次元を設定した。それにより生成された 4 象限の発話をそれぞれ「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」とした。さらに、これらの教師の発話により促される子どもの学びとして、「学習内容の理解」、「学習規律の定着」、「自己理解」の 3 つが考えられた。そして、道徳授業の特質である「自己をみつめる」とは、子どもの「自己理解」の学びの過程ととらえられたため、その結果だと考えられる「自己関連記述」を「学習内容を自己と関連づけて、過去や現在、未来の自分について言及した内容」と定義し、検討することとした。

### 〔子どもの学びの検討〕

〈目的〉小学 1・3・5 年生の授業観察と学習プリントの収集、3・5 年生を対象とした質問紙調査（学習内容の理解・自己関連記述・道徳学習印象尺度）を実施し、道徳の時間の子どもの学びを検討する。また、同学年・同資料・同指導内容にもとづいた 3 学年 2 学級ずつの道徳授業を観察し、子どもの学びに違いがあるのか、あるのであればその要因となる授業発話の違いは何かを検討する。

〈方法〉F 県内の公立小学校の 1・3・5 年生 2 学級ずつ 6 学級の道徳授業を対象に、次の 7 つのデータを収集した。①観察から得られた授業の様子、②記録された授業発話、③授業全体の振り返りである学習プリントの記述内容、④授業後に教師に行ったインタビューによって得られた授業のねらい、⑤子どもに道徳的価値について分かったことをたずねた質問紙の自由記述内容、⑥自分について分かったことをたずねた質問紙の自由記述内容、⑦道徳学習印象尺度による子どもの授業の受けとめ、である。なお、⑤⑥⑦は 1 年生には質問紙の回答が困難と判断し、対象外とした。

〈結果と考察〉データの②を本研究で作成した発話カテゴリーを用いて分類した。その結果、いずれの学級も授業発話の約 2/3 を教師の発話が占めており、授業は教師主体で進行されており、説明を多く行いながらも、子どもの発話を引き出しながら授業を行っていることが分かった。子どもの発話は、資料に関する内容が授業発話の大部分を占めているが、単なる引用ではなく、道徳の時間が資料の読みとりにとどまっていなかったことが確かめられた。次に、③の検討の結果、1・3・5 年生と学年が上がるにつれ、道徳的価値を取り出して感想を書くことができ

るようになることが分かった。また⑤の検討の結果、学習内容の理解においては有意差が認められなかった。⑥の検討の結果、5 年生では授業のねらいにそった自己関連記述が書けるが 3 年生では難しいこと、3 年生よりも 5 年生の方が現在・過去・未来という時間軸のなかで、より多くの時点の自己を振り返ることができるようになることが分かった。さらに⑦の検討の結果、5 年 F 組の自己理解感が他学級よりも有意に高いことが分かった。そこで、5 年 F 組の授業発話の特徴を明らかにするため、クラスター分析を行い、群ごとの特徴を調べたところ、5 年 F 組の教師発話では、〈開かれた発問〉の〔感情・考え〕と〈一般化・つなぎ〉の〔子どもの発話〕が多いことが明らかになった。5 年 F 組の子ども発話では、《単純な応答》の〔選択・知識・予想〕や《資料に関する内容》の〔資料の引用を含む意見〕が少なく、《概念的理解》や《自己に関する内容》の〔過去の自分〕が多いという特徴があることが分かった。

### 〔自己理解感を高める発話スタイルの検討〕

〈目的と手続き〉自己理解感の高かった 5 年 F 組のトランスクリプションのなかから、その特徴を端的に表している 4 場面を取り出して解釈的分析を行い、5 年 F 組特有の発話スタイルを明らかにする。

〈結果と考察〉5 年 F 組の教師の発話スタイルは、①自己理解を促す学習規律の定着を図る発話を多く行う、②多くの「間」をとり、子どもが考える時間を確保する、③ How の発問により子どもの考えを引き出し、子どもの考えでまとめる、④特定の答えを求めない、であった。

主任指導教員 浅川 潔司  
指導教員 秋光 恵子