

小学校道徳科における授業展開の分析

－教師の発話分析をもとに－

岡田江奈実（日野市立平山小学校・東京学芸大学）・佐藤和紀（常葉大学）
高橋純（東京学芸大学）

概要：本研究は小学校道徳科の2つの授業を対象とし、暗黙知を中心とした授業の特徴を明らかにすることを目的とした。研究の対象は、東京都の公立小学校の第4学年を担当している2名の授業である。それぞれの授業の様子をビデオで撮影し、それらを逐次文字化したものを分析データとした。分析の結果、授業全体の教師の発話から、(1) 児童の発言の機会の確保、(2) 児童の発言を受容する教師の態度・機会が特徴として見出された。道徳科の特質にせまるための「発問」に着目した分析からは、(a) 資料の内容を把握することの必要性、(b) 題材から児童自身に立ち返る発問の必要性が示唆された。

キーワード：小学校、道徳科、発話分析

1 はじめに

平成32年度より小学校道徳の時間が、「特別の教科 道徳」として、教科化の全面実施が行われる。従来と同様に、道徳科を要として道徳教育の趣旨を踏まえた効果的な指導を学校の教育活動全体を通じてより確実に展開することが必要とされている（文部科学省 2017）。同時に学校現場でも、より一層の道徳の授業の充実が求められている。

小学校の学校現場では、近年、若手教師の増加の現状がある。従前、現場における実践の中で先輩教師から新人教師へと知識・技能が伝承される徒弟的な側面が強かったが、今後は教わる立場の新人教師が大幅に増えていることから、その伝承が困難となることが指摘されている（中央教育審議会 2010）。たとえば、授業に関する当たり前とされる教育技術・方法、教科の指導法などが挙げられる。このことから、教師の中で当たり前とされていた暗黙知を形式知とし、より明確に可視化し、若手教師にもわかりやすいようにすることで現場での教育技術・方法、教科の指導法の伝承への一助にならないかと考えた。

そこで本研究では、今後、さらなる教育技術・方法、教科の指導法の充実が求められる小学校道徳科に着目し、暗黙知を中心とした授業の特徴を明らかにすることを目的とした。本研究の意義として、道徳科の授業を捉えることにより、授業の仕方の当たり前（暗黙知）を明確にできることは、若手教師育成が円滑になることである。

2 研究の方法

(1) 調査対象および調査時期

本調査は、東京都日野市H校の4年生を担当する2名の教師A・Bを対象に、2018年7月中旬に行った。それぞれの教師の経験年数は、教師Aが12年目、教師Bが7年目である。

対象とした授業は道徳科で、両学級とも同一の学習指導案と板書計画をもとに1時間の授業実践を行い、映像記録を収集した。

(2) 分析方法

収集した映像から教師の発話を抽出し、岸ほか（2006）を参考に、9つのカテゴリを作成し分類した。カテゴリの内容は「説明」「発問」「指示・促し」「確認」「復唱」「感情受容」「応答」

「注意」「雑談」である。分類した結果をもとに教師の発話数と内容について整理し、考察した。また、道徳科の特質を含めた分析を行うために特に「発問」に着目し、川口ほか（2011）を参考に、さらに細分化する分類カテゴリを作成し、分析した。「発問」に着目した理由として、児童が「自己をみつめる」という道徳科の特質にせまることができる発話内容として「発問」が適当と判断したためである。

3 結果と考察

（1）教師発話数の全体的特徴

教師 A の授業では、教師と児童の合計発話数が 345 回であり、そのうち教師 A の発話数は 280 回であった。また、教師 B の授業では教師と児童の合計発話数が 259 回であり、そのうち 193 回が教師 B の発話であった（表 1）。教師 B に比べて教師 A の方が、発話数と授業全体に対する教師の発話の割合が高いことがわかった。

（2）教師 A の発話内容についての分析

発話カテゴリ内容に基づく教師 A の発話数は、「説明」が 43 回、「発問」が 38 回、「指示・促し」が 66 回、「確認」が 19 回、「復唱」が 24 回、「感情受容」が 66 回、「応答」が 16 回、「注

意」が 8 回、「雑談」が 0 回であり、最も多かったのは回数で「指示・促し」と「感情受容」であった。「指示・促し」の中では、児童への指名が最も多く、「感情受容」では、児童の発話に対して「いいですね」「すばらしいですね」などの賞賛の意味を含む発話が多く見られた（表 2）。

（3）教師 B の発話内容についての分析

発話カテゴリ内容に基づく教師 B の発話数は、「説明」が 28 回、「発問」が 40 回、「指示・促

表 1 各学級の児童と教師の発話数(回)

	教師 A の学級	教師 B の学級
児童	65 (19%)	66 (25%)
教師	280 (81%)	193 (75%)
合計	345	259

表 2 教師の発話内容のカテゴリに基づく教師の発話数(回)

発話内容	教師 A	教師 B
説明	44 (15%)	28 (14%)
発問	36 (12%)	39 (20%)
指示・促し	66 (23%)	63 (32%)
確認	20 (7%)	11 (5%)
復唱	24 (8%)	30 (15%)
感情受容	66 (23%)	11 (5%)
応答	16 (5%)	4 (2%)
注意	8 (2%)	7 (3%)
雑談	0 (0%)	0 (0%)
合計	280	193

表 3 「発問」についての発話カテゴリと発話数(回)

カテゴリ	サブカテゴリ	定義	教師 A	教師 B
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	7	2
開かれた発問	感情・考え	資料中の人物の感情や考えをたずねる発話	0	1
	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	2	0
	もの・こと	資料の状況や人物、対象物等をたずねる発話	8	9
	自己関連	現在の子供自身の感情や考えをたずねる発話	10	7
	体験	過去の子供の体験や関連事実をたずねる発話	0	0
切り返しの発問	感情	子供の発話内容に対して、感情をたずねる発話	0	0
	理由	子供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	0	0
	もの・こと	子供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	1	8
	体験	子供の発話内容に対して、子供の体験等の関連事実をたずねる発話	0	0
	発話の共有	ある子供の発話内容を全体に広げ共有する発話	1	11
意図的ゆさぶり		意図的な反対意見の表明や子供の発話の否定的な語調での繰り返し（疑問形）	4	0

川口ほか（2011）を参考に発話カテゴリを筆者作成

し」が 62 回、「確認」が 11 回、「復唱」が 30 回、「感情受容」が 11 回、「応答」が 4 回、「注意」が 7 回、「雑談」が 0 回であり、最も多かったのは教師 A と同じく「指示・促し」で、内容の多くを児童への指名で占めた。次に多かったものとして「発問」という結果であった。

(4) 「発問」についての教師 A の発話分析

「発話」発話カテゴリ内容に基づく教師 A の発話数は、「閉じられた発問」が 7 回、「開かれた発問」における「理由」が 2 回、「もの・こと」が 8 回、「自己関連」が 10 回、「切り返しの発問」における「もの・こと」が 1 回、「発話の共有」が 1 回、「意図的なゆさぶり」は 4 回であった(表 3)。教師 A は「開かれた発問」の「自己関連」についての発話が最も多く、次いで「開かれた発問」の「もの・こと」の発話が多く見られた。単純な選択を求める「閉じられた発問」が教師 B と比べて多いことや、教師 B にはなかった「意図的なゆさぶり」が 4 回見られたことが特徴的であった。この「意図的なゆさぶり」は登場人物の気持ちについてのゆさぶりであった。

(5) 「発問」についての教師 B の発話分析

「発話」発話カテゴリ内容に基づく教師 B の発話数は、「閉じられた発問」が 2 回、「開かれた発問」における「感情・考え」が 1 回、「もの・こと」が 9 回、「自己関連」が 7 回、「切り返しの発問」における「もの・こと」が 8 回、「発話の共有」が 11 回であった。教師 B は、教師 A が 1 回だった「発話の共有」が 11 回で最も多く、次いで「開かれた発問」の「もの・こと」、「自己関連」についての発話が多く見られた。「もの・こと」と「自己関連」の発話の多さに関しては教師 A と共通している。しかし、「切り返しの発問」における「もの・こと」が、教師 A が 1 回であるのに対して、教師 B は 8 回発話しており、資料の登場人物や状況について、児童の発言した内容をさらに詳しく掘り下げていることがわかる。

(6) 総合考察

それぞれの教師の発話内容において、児童へ

の指名をするための「指示・促し」が共に最も多く、このことから児童の発言の機会が確保されていることがわかる。教師 A は児童の発言の後に「感情受容」の発話が多く、教師 B は「復唱」が多かった。教師 A は「いいですね」「すばらしいね」など児童の発言を明確に受容する言葉を発しているのに対して、教師 B は「復唱」することで児童の発言を受容していると考えられる。さらに、両教師共に「説明」が上位にあり、児童の発言をまとめたり、それをもとに次の発問へとつなげる説明をしたりする必要があることが示唆された。しかし、両教師共に「説明」の割合は 15%前後に留まることから、教師が説明しすぎず、できるだけ児童に考えさせ、発言させようとしていた意図が汲み取れた。

教師 A と教師 B の「発問」についての発話分析の結果、「開かれた発問」の「もの・こと」と「自己関連」に関する発話が多かったことが共通点として挙げられた。「もの・こと」は資料の登場人物や状況を問う発問であり、状況確認や整理をすることで客観的に判断する材料になると言える。題材に対して客観的に考える活動を通して、道徳的価値の自覚を促すことにつながり、そのうえで自己の生き方に結びつけて考える「自己をみつめる」という道徳科の特質にせまることができると考えられる。「自己関連」についての発話は、題材から児童自身に立ち返るための発問であり、自己の生き方に結びつけるために欠かせないものと言える。

4 まとめと今後の課題

本研究は、小学校道徳科の 2 つの授業を対象とし、暗黙知を中心とした授業の特徴を明らかにすることを目的とした。授業全体の発話分析からは、(1) 児童の発言の機会の確保、(2) 児童の発言を受容する教師の態度・機会が特徴として見出された。

道徳科の特質にせまるための「発問」に着目した分析からは、(a) 資料の内容を把握することの必要性、(b) 題材から児童自身に立ち返る

発問の必要性が示唆された。資料の内容の把握は、児童自身が自己の生き方に結びつけて考える前段階として、客観的に題材を考え、道徳的価値を捉えるための材料となることが理由として考えられる。教師 A と教師 B とでは、資料の内容把握のアプローチの仕方に相違点が見られた。教師 A は登場人物の気持ちについて「意図的なゆさぶり」をかけ、児童に再度考えさせるようにしていた。一方で教師 B は、一度児童が答えた発言に対して、さらに詳しく聞いたり、具体化を求める発言をしたりすることで、再度児童に考えさせていた。方法は異なっていたが、両教師の意図していることは共通していると思われる。

本研究では 12 年目と 7 年目の若手・ミドル層の教師の間での共通点が見出された。経験が 3 年以内の若手やベテラン層との共通点や相違点の検証が今後の課題と言える。また、価値項目の違い、役割演技型や討論型など指導過程の違いによって、発話内容が異なる可能性があることも予想される。

謝辞

調査にご協力くださった小学校の関係者の皆様に深く感謝申し上げます。

参考文献

- 中央教育審議会 (2010) 教員の資質能力向上 特別部会 (第 7 回), 配付資料
- 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, 教育フォーラム 32 心の教育の基礎・基本, 金子書房
- 川口史恵, 秋光恵子 (2011) 道徳授業における発話カテゴリーの作成, 学校教育学研究, 23 : 17-26
- 岸俊行, 野嶋栄一郎 (2006) 小学校国語科授業における教師教師の発話・児童教師の発話に基づく授業実践の構造分析. 教育心理学会研究, 54(3) : 322-333
- 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