

道徳授業における話し合い活動の在り方 —教室談話に着目して—

教育心理学コース
同上
同上
教職開発コース

司城 紀代美
三輪 聡子
小野田 亮介
松村 英治

目次

- 1 問題と目的
 - A はじめに
 - B 話し合い活動導入の困難さ
 - C 道徳授業における話し合い活動
 - D 授業の話し合い活動の構造
 - E 本稿の構成と研究の枠組
- 2 道徳授業における話し合い活動の目的の検討—
教師の意識面から—(研究1)
 - A 目的
 - B 方法
 - 1. 調査協力者
 - 2. 尺度の構成
 - 3. 多様な価値観の共有
 - 4. ねらいとする価値観への到達
 - 5. 質問紙
 - 6. 手続き
 - C 結果
 - 1. 尺度の因子構造
 - 2. 各場面における話し合い活動の目的の
違い
 - D 考察
- 3 話し合い活動における道徳的価値と児童の経験
との相互作用過程 (研究2)
 - A 目的
 - B 方法
 - 1. 観察対象
 - 2. 手続き
 - 3. 分析の指針
 - C 結果と考察
 - 1. 「中間的モード」の機能分類(分析1)
 - 2. 「中間的モード」を含む授業場面の事例
分析(分析2)

- a 授業Ⅰ
- b 授業Ⅱ
- c 授業Ⅲ
- d 授業Ⅳ
- e 授業Ⅴ
- D 総合考察
- 4 総括

1 問題と目的

本研究では、道徳授業で行われている話し合い活動に着目し、意識調査と教室談話の分析を通して話し合い活動での児童と教師の在り方に対して示唆を得ることを目的とする。

A はじめに

近年、初等教育における話し合い活動への取り組みが重要視されている。話し合い活動とは、互いの考えを出し合い、新たな理解や考えを生成する過程である(秋田, 2000)。このような過程の中で児童は自身の考えを発展させたり、課題に対する理解を深めたりできることが多くの研究で示されている(倉盛, 1999; 高垣・中島, 2004)。話し合い活動に参加することによって、他者と関わりあいながら自身の理解を深めていくことができると考えられている。このような、言語を使用することによって他者と関わりを形成する能力は、教育の文脈でも育成されるべき能力として先進諸国において特に重要とされている(ライチェン&サルガニク, 2006)。日本でも、考えを伝え合うことによって、児童が自分の考えや集団の考えを発展させることは重要であると学習指導要領に示されている(文部科学省, 2008b)。

B 話し合い活動導入の困難さ

一方で、話し合い活動を授業に導入する困難さも報告されている。困難さを生起させる要因は、「個人の要因」と「関係性の要因」の二つに分類が可能である。前者の「個人の要因」としては、児童の個人的特徴や授業者の力量不足など、授業に関わる個の要因が多く挙げられる。後者の「関係性の要因」としては、話し合い活動と学習者との関係性の中で検討されてきている(本山, 1999; 岸野・無藤, 2005; 秋田・市川・鈴木, 2001)。本山(1999)は社会的相互作用の観点から、学習者が話し合い活動の中で他者をちやかすことによって、活動から逸脱しているように見られた事例の検討を行っている。そして、その「ちやかし」が児童なりの参加スタイルであったと考察している。このように、話し合い活動を授業に導入する困難さに着目する際に、話し合い活動の構造とそこに参加する学習者の関係性を見ることが重要であると考えられる。

話し合い活動とは、教師が設定した授業の展開とそこに参加する学習者との相互作用である。F.Erickson (1996) は、授業が課題構造(Academic Task Structure)と参加構造(Social Participation Structure)の二つの側面からなるものであると主張している。課題構造には、教師が用意する問題の構造や難易度、解答を行う際の形式、授業の展開等が広く含まれる。一方で参加構造は、教師と生徒が相互行為を展開するために用いる方法を指す。この理論を援用すると、話し合い活動を授業に導入する困難さは、話し合い活動がどのような目的で授業に導入され、展開されていくのかという課題構造と、その活動に対して教師と児童がどのように参加し、展開していくのかという参加構造の二つの関係性の中で生じているのではないかと考えられる。先行研究で述べられている通り、話し合い活動では学習者と学習者の活動を支える課題構造が、話し合いを展開する上で重要である。

したがって話し合い活動に求められる目的にどのような児童が沿い、参加を行なっているのかを検討する必要がある。本研究では、話し合い活動を検討する対象として、道徳授業に焦点化する。次節から述べるように、道徳授業は、一時間の中に、話し合い活動の目的を複数包含する課題構造を持つと考えられる。それらの目的を教師がどのように児童に

求め、児童がどのように応答するか過程を明らかにすることによって、話し合い活動全般の在り方について示唆を得る。

C 道徳授業における話し合い活動

道徳授業では他者との相互作用の中で道徳観を構成していくべきであると提唱されている(榊原・徳永・堤・宮嶋・林, 2003)。道徳の学習は自己と他者の関係にかかわることからも、話し合いは重要な活動としてとらえられてきている(堀田・假屋園・丸野, 2007)。その有効性として、話し合い活動を行なうことによって道徳的判断力や推論の向上が見られることが示されている(倉盛・高橋, 1988; Blatt & Kohlberg, 1975; Damon & Killen, 1982)。磯村・町田・無藤(2005)は、話し合い活動を通して、児童たちが能動的に道徳概念を形成することを示唆しており、道徳授業では必要不可欠な活動であるといえる。日本の初等教育での道徳授業は、一般的に副読本などの資料を用いた上で話し合い活動を行なう(土橋・マーサル, 2007)。道徳授業は通常、導入、展開前段、展開後段、そして終末という4つの場面から構成されている。赤堀(2010)によると、第一場面である導入では、授業のねらいに関わる生活経験を話し合わせたり、次に使用する資料の内容に関連した説明などを行なったりする。児童が本時の課題に対して取り組みやすい状態にすることがこの段階での目的である。第二場面においては、展開前段として、教師の発問に基づく話し合い活動が持たれる。一般的には、副読本等の読み物資料が課題として使用され、必要に応じて、役割演技などの表現活動が行なわれる。展開前段では、資料に提示されている具体的な状況や事柄を児童に理解させることによって、本時で扱う価値観への理解を促すことが目的とされる。第三場面である展開後段では、児童が展開前段で学んだ事柄や状況を自分自身の生活経験と関連付け、振り返ることができるような話し合い活動がもたれる。児童が展開前段で学んだ事柄や心情を個々の経験と結び付け、再度その価値観についての理解を深めることが目的とされる。そして、最後に第四場面である終末では、教師がねらいとしていた道徳的な価値観にかかわる自分自身の体験談を児童に話したり、補助資料などを用いたりして児童の道徳的実践への動機

づけを行なう。本時のねらいであった価値観を再度確認することが目的であるといえる。

D 授業の話し合い活動の構造

以上のように、道徳授業では4つの場面の各目的に合わせて、授業が展開されることが一般的である。したがって、道徳授業が持つ独自の4場面の中で、話し合い活動は行われると考えられる。本研究では、この4つの場面から成る授業展開を、道徳授業の課題構造と定義する。

各場面は、それぞれ異なる課題構造を持つと考えられる。例えば、導入と展開後段でのねらいは、児童が自由に発言を行なうことであるといえる。これらの場面では、児童が個々の経験をふりかえり、話し合うことによって、自分たちの生活経験と関連づけることが主な内容となる。教師は、唯一の道徳的な判断は固定されていない(茂木, 2004)という考えのもとで、児童の多様な経験に基づいた考え方、感じ方を受け入れていく必要がある。この2つの場面では、個々の個性や価値観が尊重されるべきである(中戸・岡部, 2005)という考えが主に軸となり、児童は多様な価値観が存在することを認め合うことが求められると考えられる。

対して、展開前段と終末での目的は、児童が対象となる価値観や概念を正しく理解することである。展開前段では、資料として用いられている登場人物の心情を、児童に正しく理解させることが求められる(土橋・マーサル 2007)。終末においても、児童の道徳的実践を促すことが必要であるため、その基となる価値観を学び取らせる必要がある。多様な価値観を認めていくことよりも、よりねらいとする価値観の理解と到達が重要視されると考えられる。

このように、多様な価値観の共有と、本時でねらいとする価値観への到達という異なる二つの目的が、各場面において交互に重要視されるような課題構造の中で、道徳授業の話し合い活動は行われている。教師は、多様な考えを外化していくことを児童に求める一方で、本時でねらいとする価値観や道徳概念を児童に自覚させていく必要がある。言い換えるならば、道徳授業は2つの異なる目的の間を循環的に行き来しつつ展開される実践的活動であると考えられる。副読本などの課題を用い、そこに示されてい

る因果関係や展開を辿れば、ねらいとする価値観に子どもたちは辿り着くことができる。しかし、それと同時に個々の子どもたちの異なる生活経験を副読本の展開と結びつけていくことが求められる。道徳の話し合いにおいて特徴的であると考えられる2つの異なる目的間の行き来は、児童の具体的な生活経験やそこで生起する感情(「経験知」と教師が獲得させたいと考える概念(「学校知」とが結びついていく過程であるといえる。これは具体と抽象を行き来しながら抽象的な概念が内容を伴っていく過程であると考えられ、その過程を明らかにすることによって、道徳授業のみならず、授業における「話し合い活動」そのもののあり方へ示唆を与えることができよう。

E 本稿の構成と研究の枠組み

したがって本稿では、第一に教師がどのように話し合い活動を構成しているのかを、各場面における教師の目的の違いに着目して検討する(研究1)。研究1では、質問紙で道徳授業における各場面の目的の違いを問い、場面ごとに差があるのかどうかを明らかにする。O'Connor & Michaelsの研究では、教師が活動に児童をかかわらせていくために、授業の参加構造の調整を行っていることを示している(O'Connor & Michaels, 1993; 1996)。児童の話し合い活動への参加スタイルが、教師が求める方向性によって意味づけられることから(藤江, 1999)、各場面での教師の目的によって児童に求める話し合い活動への参加の仕方が異なることが考えられる。以上から、質問紙で道徳授業における各展開における話し合いの目的を問い、展開ごとに差があるのかどうかを明らかにする。そして、研究1で示した枠組みの中で、実際の道徳授業を対象に、教師の目的と児童の発話がどのように影響を与え合いながら話し合い活動を行っていくのかという過程を研究2で明らかにする。授業についての参加は言語的・非言語的な授業への関与としてとらえられるが、本研究では道徳授業の話し合い場面を扱うことから「参加」の1側面である「発話」に着目する。そして、教師と児童の相互交渉の中で2つの目的はどのように関係し合い、副読本等を通じて扱われる概念や価値が個々の児童の具体的な経験や心情とどのように結びついているのかを詳細に検討する(研究2)。

なお、本研究で対象とする道徳授業では、課題で使用する資料の登場人物の心情を児童が踏まえられることが必要であるため、他者に対する共感的理解が可能になるとされる9歳頃(3年生～4年生)を対象とする(Bigelow, 1977)。

2 道徳授業における話し合い活動の目的の検討 —教師の意識面から—(研究 1)

A 目的

教師を対象に質問紙調査を行い、道徳授業における話し合い活動の目的について明らかにすることを目的とする。その際に、話し合い活動を赤堀(2010)の指摘する、【導入】【展開前段】【展開後段】【終末】という4つの場面に区分し、それぞれの場面における話し合い活動の目的を問うことで、話し合い活動の目的に場面ごとの差があるのかどうかについて検討する。

話し合い活動の目的としては、道徳授業で重視される「多様な価値観の共有」と「ねらいとする価値観への到達」という2つの目標を設定した。この2目標と道徳授業の4場面の関係を考えると、児童の個人的経験や具体的事象に照らした発言を求める【導入】と【展開後段】では、多様な価値観の共有に対する教師の目的意識が高いと考えられる。ゆえに、「導入と展開後段では「多様な価値観の共有」についての評定値が「ねらいとする価値観への到達」についての評定値を上回る」と考えられる(仮説 1)。その一方で、副読本や資料に基づいて話し合いを行う【展開前段】や、授業の締めくくりとなる【終末】では、教師がねらいとする価値観に、児童を到達させることが重視されると考えられる。ゆえに、「展開前段と終末では「ねらいとする価値観への到達」についての評定値が「多様な価値観の共有」についての評定値を上回る」と考えられる(仮説 2)。上記2つの仮説を以降で検討する。

B 方法

1 調査協力者 関東の公立小学校の教諭41名(男性9名、女性32名)に質問紙を実施した。対象となった教諭の教員歴は $M=18.34$, ($Mini=1$, $Max=38$, $SD=13.14$)であった。

2 尺度の構成 道徳授業においてどのような目的で話し合い活動が行われているかについて、数名の現職教員と研究者が意見を出し合い、そこで出た意見から「多様な価値観の共有」、「ねらいとする価値観への到達」の2つの質問項目に適していると考えられるものを抽出した。抽出された質問項目はさらに現職教員によるチェックを受け、分かりにくい文章について修正を加えた。

3 多様な価値観の共有 「多様な感じ方・考え方を児童から出させる」、「多様な価値観を児童に認めさせる」など、4項目を使用した。

4 ねらいとする価値観への到達 「児童同士で、どのような道徳的価値が大切かを判断させる」、「資料を元に、道徳的価値の一般化を児童に促す」など、3項目を使用した。

5 質問紙 全10項目(多様な価値観:4項目、正しい価値観:3項目・フィラー:3項目)に関し、それぞれ「導入」「展開前段」「展開後段」「終末」という4つの場面を想定した回答を求めた。そのため、1つの場面について10項目全てに回答した後、次の場面について回答してもらう(導入→展開前段→展開後段→終末、の順)形式をとった。これら4場面は横並びに設置され、全ての質問項目(10項目×4場面)を1枚の紙上にまとめた。なお、それぞれの場面でのどのような学習が想定されているかについて、赤堀(2010)をもとにフェイスシートに例示した。各場面における例示例は以下である。

- 1) 導入:「ねらいにかかわる生活経験の話し合い・資料の内容に関連した説明・教師の説話」
- 2) 展開前段:「教師の発問に基づく話し合い・副読本などの資料を用いた話し合い」
- 3) 展開後段:「自分自身の生活経験などを想起しての話し合い」
- 4) 終末:「教師が、ねらいとする道徳的価値にかかわる自分自身の体験談を語る・板書などを利用して、本時の学習を整理する・補助資料などを用いて、実践への動機づけを行う」

全ての項目に対しては「1. 全く当てはまらない」、「2. あまり当てはまらない」、「3. やや当てはまる」、「4. とても当てはまる」の4件法での回答を求めた。

Table 1 話し合い活動の目的の因子分析結果

	<i>M</i>	<i>SD</i>	I	II	<i>R</i> ²
<u>多様な価値観の共有</u>					
多様な感じ方や考え方があることを児童に理解させる	3.07	.76	0.76	-0.07	.56
多様な感じ方・考え方を児童から出させる	3.10	.83	0.74	-0.04	.53
多様な価値観を児童に認めさせる	2.76	.89	0.73	-0.07	.51
<u>ねらいとする価値観への到達</u>					
児童同士で、1つの道徳的価値に到達できるようにする	1.71	.72	-0.13	0.97	.89
資料を元に、道徳的価値の一般化を児童に促す	2.07	.81	-0.05	0.77	.58
児童同士で、どのような道徳的価値が大切かを判断させる	2.05	.74	0.32	0.58	.54

なお、質問紙には各授業場面での回答が重複してもよい(例. 項目Aについて「導入」で2と評定した後、「展開(前段)」においても同項目について2と評定して良い)ことを記述することで明示した。また、全ての項目に関して、中学年(3年生, 4年生)を想定して回答してもらうよう記述し、明示した。

6 手続き 質問紙は研究者が直接配布するか、電子メールを利用して回答を求めた。

C 結果

1 尺度の因子構造

話し合い活動の目的尺度の「導入」における10項目のうち、ファイラーの3項目を除く7項目に対して主因子法による因子分析を行った。初期解で1.0以上の固有値が2つあったこと(第1因子から順に, 2.46, 1.38, 0.43, 0.04, 以下略), ならびに尺度構成の段階において2因子を想定していたことを考慮に入れ, 2因子を抽出した。複数の因子に高い負荷を示した項目を削除した上で2因子解を指定し, 再び因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。その結果, 想定されたものと同じ因子構造が単純構造に近い形で確認された(Table 1)。

次に, 「導入」という観点で得られた2因子構造が他の3つの観点(展開前段, 展開後段, 終末)でも妥当であるかを信頼性の見地から検証した。4つの観点に関して, それぞれ探索的因子分析で得られたものと同じ因子構造を仮定して ω 係数による検討を行った。算出された ω 係数をTable 2に示す。 ω 係数は各観点で十分な値を示しており, どの観点につい

ても, 同じ因子構造を仮定することの妥当性が確認された。

Table 2 各下位尺度の各観点における ω 係数

	ねらいとする 価値観への到達	多様な価値 観の共有
導入	.83	.77
展開(前段)	.79	.70
展開(後段)	.74	.68
終末	.65	.69

2 各場面における話し合い活動の目的の違い

まず, 各場面における目的の差異について明らかにするため, 2(目的)×4(場面)の被験者内2要因分散分析を行った。Table 3はその結果である。分析の結果, 目的の主効果, 場面の主効果, 交互作用のそれぞれが有意であった。以下では, それぞれの結果について検討していく。なお, 以下では便宜的に「多様な価値観の共有」を「多様性共有」, 「ねらいとする価値観への到達」を「価値観到達」とする。

目的×場面の交互作用が有意であったため($F(3,120)=18.09, p<.001$), 目的における場面の単純主効果について検討した。その結果, 場面の単純主効果は「多様性共有」($F(3,240)=8.69, p<.001$), 「価値観到達」($F(3,240)=48.67, p<.001$)で有意であった。そこで, 「多様性共有」についてRyan法による多重比較を行った結果, 導入<展開前段($p<.05$), 導入<展開後段($p<.05$), 終末<展開後段($p<.05$)であった。このことから, 多様な価値観の共有を目的とす

る意識は、話し合いの展開部で最も高くなり、終末場面では減少することが示された。また、「価値観到達」について Ryan 法による多重比較を行った結果、導入<展開前段($p<.05$)、導入<展開後段($p<.05$)、導入<終末($p<.05$)、展開前段<展開後段($p<.05$)、展開前段<終末($p<.05$)であった。このことから、「多様性共有」を目的とする意識は、導入部から場面の進行に沿って高まり、展開後段から終末にかけて最も高くなることが示された。

Table 3 話し合い活動の目的・場面別評定値と分散分析結果

		評定値 $M(SD)$
多様性共有	導入	8.93(2.05)
	展開前段	9.78(1.52)
	展開後段	10.37(1.43)
	終末	9.17(1.91)
価値観到達	導入	5.83(1.95)
	展開前段	7.71(2.19)
	展開後段	8.90(1.92)
	終末	9.20(1.89)
検定結果 ^{a)}		
目的	42.05***	
場面	38.90***	
目的×場面	18.09***	

^{a)}数値は F 値を示す。***: $p<.001$, **: $p<.01$, *: $p<.05$ を示す。

次に仮説 1(導入と展開後段では「多様性共有」についての評定値が「価値到達」についての評定値を上回る)と、仮説 2(展開前段と終末では「価値観到達」についての評定値が「多様性共有」についての評定値を上回る)を検証するため、場面における目的の単純主効果について検討した。目的の単純主効果は導入($F(1,160)=70.76$, $p<.001$)、展開前段($F(1,160)=31.70$, $p<.001$)、展開後段($F(1,160)=15.79$, $p<.001$)で有意であり、終末では有意な結果はみられなかった($F(1,160)=0.004$, n.s.)。そこで、導入・展開前段・展開後段について Ryan 法による多重比較を行った結果、導入、展開前段、展開後段のいずれにおいても「価値観到達」<「多様性共有」という関

係がみられた($p<.05$)。これは、仮説 1 を支持する結果である。その一方で、展開前段においても「価値観到達」<「多様性共有」であったこと、また、終末においても「価値観到達」≒「多様性共有」となっていたことから、仮説 2 は支持されなかった。以上より、教師は授業全体を通して児童から多様な意見や体験を求めることを重視し、その多様性を認めさせるための話し合いを行っていたことが示された。ただし、教師は展開に応じて目的が変化することを自覚しており、授業の締めくくりとなる終末部においては多様な意見だけでなく、道徳的に正しい意見をもたせることをより重視していた。

D 考察

先行研究から、道徳授業では「多様な価値観の共有」と「ねらいとする価値観への到達」という 2 つの目的があると考えられていた。この 2 つの目的と道徳授業の 4 場面の関係から、児童の個人的な経験や具体例に照らした発話を求めると考えられる【導入】と【展開後段】では、他の場面に比べて多様な価値観の共有に対する教師の目的意識が高く、その一方で、副読本や資料に基づいて話し合いを行う【展開前段】や、授業のまとめを行う【終末】では、他の場面よりも道徳的に正しい価値観への到達を目指す意識が高いことが予測された。本研究では、各場面における話し合い活動の目的を教師に問うことで、話し合い活動の場面ごとの目的に差があるのかについて検討を行なった。その結果、以下 2 点が示された。

第一に、授業終盤に近づくにつれて、多様な意見を求める意識よりも、ねらいとする道徳的価値への到達を重んじる意識が教師の中で高くなっていった。このことから、1) 限られた授業時間内で、価値到達をさせたいという意識と、2) 話し合いで形成された価値・概念を理解させたいという意識が教師の中で自覚的に高まったと考えられる。道徳授業では、ねらいとされる特定の価値への到達が最終目標である(文部科学省, 2008a, p. 29; 赤堀, 2010)。したがって限られた授業時間の中で児童たちに価値到達をさせたい、という意識が高まっていくのではないかと考えられる。終末場面では、児童の道徳的実践を促すことが必要であることから(赤

堀, 2010), その基礎となるような価値観を終盤で学びとらせようとする意識が重んじられるようになるのではないかと考察できる。

また、話し合い活動を行なうことによって児童は能動的に道德概念を形成していくことが報告されている(磯村・町田・無藤, 2005)。このことから、授業終盤に近づくにつれて教室の中で徐々に明確な道德概念が形成されていくのではないかと考えられる。話し合いの中で徐々に形成されていった道德概念を、子どもに理解させようとする意識が終盤に近づくにつれて、教師の中で自覚的に高まるのではないかと考えられる。

第二に、教師は授業全体【導入】、【展開前段】、【展開後段】を通して児童に、個々が持つ多様な価値観を共有してほしいと考えていることが示された。しかし、【展開前段】は、副読本や読み物資料など、教師が準備した資料を用いることが一般的である(土橋・マーサル 2007)。このような課題を用いた場合、その登場人物の心情読み取りや状況把握などが行なわれており(赤堀, 2010)、課題を用いて「ねらいとする価値観への到達」が目指されるのではないかと考えられた。しかし、実際の授業で教師は「ねらいとする価値観への到達」よりも「多様な価値観の共有」を展開前段で重視していた。このことから、教師は授業で扱いたい価値観や概念に関する資料を用意しながらも、個々の児童の多様な価値観や体験と結びつけながら資料の解釈を行なってほしいと考えているといえる。したがって、教師は「ねらいとする価値観への到達」を可能とする活動の中で「多様な価値観の共有」を目的とし、そのような児童の参加を期待しながら、展開前段での話し合い活動を成り立たせていると考えられる。教師のみならず児童がいかに道德授業、特に展開前段の話し合い活動に参加しているのか、教師と児童の双方から検討することが必要である。

以上から、教師は授業全体を通して児童から多様な意見を求めることを重視していることが示された。しかし、その一方で展開場面に応じて重視すべき目的を自覚していた。多様性を認め合うための話し合いを行ないたいという意識を持ちながらも、授業終盤では、教師がねらいとした価値観への到達させることをより重視していた。教師は道德授

業の中で、副読本等の資料を通して示される道德的価値を扱いながら、個々の児童の多様な経験や価値観を学級全体で共有しようとしているのではないかと考えられる。したがって、研究 2 では、この視点から実際の道德授業における教師と児童のやりとりを詳細に検討していくこととする。

3 話し合い活動における道德的価値と児童の経験との相互作用過程(研究 2)

A 目的

研究 2 の目的は、道德授業の中で、教師が授業で扱いたいと考える価値観や概念と、個々の児童の経験に基づく多様な価値観がどのように関係しているのかを教師と児童の言語的なやりとりから明らかにすることである。

道德授業は、資料の読解と児童の生活経験に関する話し合いを組み合わせている点に特質がある。これは、「道德の時間」の目標が、「道德的実践力」(文部科学省, 2008a, p. 29)の育成にあることに起因していると考えられる。「道德的実践力」とは、様々な場面、状況において、道德的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践する、すなわち道德的実践を行うことの基盤となる内面的資質を指している(文部科学省, 2008a, pp. 30-31)。したがって、道德授業においては、児童は資料から読み取ったことを自分の経験と結び付けながら語ったり、また、その語りを教師が積極的に促進させたりしていることが予想される。そこで、本分析では、ナラティブ・アプローチを枠組みとして道德授業の談話の分析を行った。Bruner(1990)は、ナラティブを「個人の経験を組織化あるいは再組織化し、自分の経験を意味づける過程」と定義している。この定義に依って分析を行うことで、児童が資料から読み取った道德的価値をこれまでの経験とどのように結び付けながらナラティブを生成しているのか、また、教師がねらいとする道德的価値を、児童の生活経験とどのように結び付けながらナラティブを生成しているのかを明らかにすることができると考える。

B 方法

1 観察対象 観察の対象としたのは、東京都内の公

立小学校 4 年生 1 学級(男子 9 名, 女子 15 名, 計 24 名), 授業者である学級担任は, 教職歴約 20 年の女性教諭で, 研究 1 の協力者であった教師 41 名のうちの 1 名である。単学級であるため, 対象学級の児童は入学してから学級替えを経験していない。担任は 3 年時からの持ち上がりである。

本研究で対象とした授業者の, 道徳授業における話し合い活動の目的意識がどのようなものかを, 研究 1 で作成した質問紙を用いて検討した。その結果を以下に示す。Figure 1 から, 本研究で観察を行なった授業者は【導入】から【終末】まで一貫して「価値観到達」に関する意識を平均よりも高く持つ傾向にあった。導入場面から終末場面にかけて「価値到達」の目的意識が上昇する傾向は, 研究 1 で示された結果と同様である。ただし, 授業者は平均よりもねらいとする価値観への到達を話し合いの目的とする意識が高い傾向にあると言える。

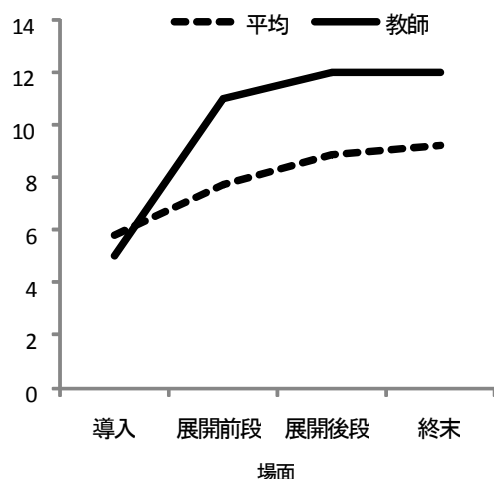


Figure 1 授業者の「価値観到達」評定値

次に, 授業者が道徳授業の各場面において「多様性共有(多様な価値観の共有)」をどの程度目的としているのを Figure 2 に示した。Figure 2 から, 本研究で観察を行なった授業者は平均と比較すると, 【導入】において, 多様な価値観の共有を目的とする意識が高い傾向にある。また, 【展開前段】では, この「多様性共有」の意識が低くなり, 【展開後段】で高くなる傾向にあった。

本授業者が現在担当している学級には, 情緒障害お

よび言語障害のための通級指導教室を利用している児童が複数名在籍している。また, 担任教師によれば, 本学級には聞く・話す・読む・書くといった言語活動を苦手とする児童や抽象的な思考を苦手とする児童が多く, 学習の中に話し合いを取り入れることの難しさを感じているとのことであった。言語活動を苦手とする児童が多いことから, 話し合いの前提となる資料の理解を重んじているのではないかと考えられる。

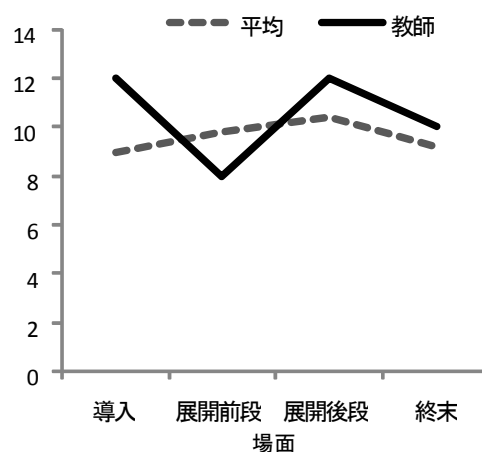


Figure 2 授業者の「多様性共有」評定値

2 手続き データ収集は, 2011 年 11 月から 12 月にかけて対象学級で行われた道徳の時間の授業, 計 5 回を観察した。観察した授業内容の概要は, Table 4 に示した。記録は, 教室後方のロッカーの上に固定したビデオカメラによる映像, 教室横の机の上に置いた IC レコーダーによる音声, さらに, 2 名の観察者のフィールドノートによる筆記によって採取した。

観察者の立場は, 観察の初日に, 学級担任から児童に向けて「道徳の時間のみんなの様子を勉強するために大学から来た人」として紹介され, 観察者も「大学から勉強するために来た人」として自己紹介を行った。観察者は, 授業中は原則として活動に参加せず, 児童からの求めに応じることはあっても, 最小限の返答を行うにとどめた。休み時間には, 児童とのラポール形成のため, 必要に応じて児童と相互交渉をもった。

観察終了後, 採取した記録を元に, 授業者と児童の発話や行動を文字に起こし, 観察した 5 回分の授業スクリプトを作成した。

Table 4 観察授業の概要

	日時	話し合いの概要	内容項目
I	11/09	自分の失敗を、正直に言うことの大切さ。	正直誠実・明朗
II	11/29	自分の住んでいる町のいいところ。	郷土愛
III	12/07	親切にすること、されることの大切さ。	親切
IV	12/14	自分の学校のいいところ。	愛校心
V	12/21	仲のいい友達に、間違いを教えてあげることの大切さ。	友情

3 分析の指針

ここでは、児童と教師の発話をナラティブとして分析する視点として、語る際の主体の「ポジショニング」(Davies & Harre, 1990)に着目する。Davies & Harreによれば、「ポジショニング」とは、談話における主体の位置取りであり、語り手と聞き手の交渉や相互作用によって生成されるものである。高校の授業における生徒の語りをナラティブとして分析した小高(2004b)は、「ポジショニング」の理論に基づいて、ナラティブを語り手(生徒自身)・聞き手(教師)・談話内の登場人物の3者による相互作用と捉えている。特に、語り手と登場人物の「近さの程度」に注目し、語り手と登場人物の関係を、重なっている場合は生徒自身が語りの主体となって「自分たちの問題として語る」「一人称モード」、距離がある場合は生徒が語りの主体には位置取らずに「一般的な問題として語る」「三人称モード」、そして、それら両者を含む場合は「一般的な問題として、かつ、自分たちの問題として語る」モードの3カテゴリーに分類している。

本分析では、先に述べた語り手と登場人物の関係の3カテゴリーを、小学校の道徳授業に対応するよう修正し、そこから生成される語りの内容として、自分の経験や自分たちの問題に関する「一人称モード」、資料の内容や一般的な問題に関する「三人称モード」、資料と自分とを関連づけた内容である「中間的モード」を設定した。次に、作成した授業スクリプトをある話題から異なる話題に移るまでの範囲で区切り、それを1トピックとした。それらのトピックを語りの内容によっ

て、「一人称モード」、「三人称モード」、「中間的モード」に分類し、語りの内容を整理した上で、一つの授業の中での4つの場面と其中的主な発問に対する位置づけを表にした。発話の単位は、一つの文とし、単語のみの発話の場合にはそれを一つの文ととらえ1発話とした。さらに、これら3つのカテゴリーの中で、「中間的モード」に特に道徳の時間の特徴があらわれと考え、「中間的モード」に該当するトピックに注目した。これらのトピックを、2名の協議によって機能に着目して分類した(分析1)。

また、その機能について詳細に検討するため、「中間的モード」に該当するトピックを含み、さらに、トピックのカテゴリーが頻繁に移り変わる箇所に着目し、事例分析を行った。(分析2)。

なお、以下の事例で取り上げる児童の名前は、プライバシー保護のため全て仮名である。

C 結果と考察

1 「中間的モード」の機能分類(分析1)

授業の各トピックを2名が独立に分類した結果、一致率は87.0%であった。不一致箇所は、協議の上で判断をした。授業スクリプトを3つのモードに分類した表の例をTable 5に示した。

この表の中から「中間的モード」のトピックを抽出し、機能に着目して分類したところ「行動判断」「心情理解」「予想推測」「教師の価値提示」の4つのカテゴリーが見出された。それぞれの内容はTable 6のとおりである。2名の評定者によるカテゴリー分類の一致率は72.7%であった。不一致箇所は、協議の上で判断をした。授業における機能別「中間的モード」のトピック数はTable 7に示すとおりである。

Type1「行動判断」は、資料の中で登場人物がとった行動を「自分だったらどうするか」という視点からとらえ直し、資料の理解と自分の行動の振り返りを同時に行うものと考えられる。

授業I, III, Vの資料の主人公は小学生であり、児童が自分たちでも経験しうる場面が描かれているため、「行動判断」に結びつきやすかったものと考えられる。例えば、授業VのType1に該当するトピックでは、友達の間違いを手紙で教えてあげようとする主人

Table 5 トピックの分類結果の例示(授業Ⅰ)

段階	主な発問	トピック(括弧内は発話数)		
		一人称モード	中間的モード	三人称モード
導入	「家や学校など、他の場所でもいいんだけど、ああ失敗しちゃったなって思うこと、何かありますか？」	失敗した経験(39)		
		失敗して謝ることができなかった経験(35)		
展開前段	「ぶつけてしまって、一瞬はったしたのはどうしてだろう？」		資料の紹介(12)	
				〈資料の通読〉
		水槽を自分で洗った経験(21)		
		洗うときの大変さ(12)		
	「ひびが入っていることに気が付いたんだよね。さあ、どんな気持ちでしょうか？」			本文の事実確認(12)
			割れた水槽を見た主人公の動作化(15)	
				ひびに気付いたときの気持ち(46)
				隠したい気持ち(9)
				カメを心配する気持ち(9)
				本文の事実確認(17)
「このときけんたくんは、どんなことを考えたと思いますか？」		ドキドキする理由(21)	水槽を見た気持ち(15)	
			本文の事実確認(27)	
展開後段	「やっぱり言って、すっきりしたっていうこと。こういう経験ありますか？正直に言えてよかった」	失敗をあつて謝ることができた経験(38)		
		失敗を謝ることができず怒られた経験(3)		
				本文の事実確認(2)
			教師の本文解釈(14)	
				テーマの確認(4)
			〈自分の経験を書く〉	
終末	「結末はね、刷ってこなかった。みんなに考えてほしい。どんな結末になるかな？」			資料の紹介(6)
				〈新しい資料の通読〉
			結末の予想(10)	
			自分ならどうか(2)	
		教師の本文解釈(15)		

Table 6 「中間的モード」トピックの機能カテゴリー

タイプ	定義
Type 1 行動判断	児童が、資料の登場人物に自分を置き換えて、行動などを判断する
Type 2 心情理解	児童が、資料の登場人物に自分を置き換えて、気持ちを考える
Type 3 予想推測	児童が、資料の本文には直接書かれていないことについて推測する
Type 4 教師の価値提示	教師が、自身の考えを提示する

Table 7 各授業の機能別「中間的モード」トピック数

タイプ	トピック数					計
	I	II	III	IV	V	
Type 1	1		5		1	7
Type 2	2	2	4	1		9
Type 3	1		1	1	2	5
Type 4	3		1	1	2	7
計	7	2	11	3	5	29

公に関して教師が「あなただったらどうする？」という問いかけを行い、児童は「(友達の間違いを教えてあげるために)なんか言葉だけじゃなくて、絵も入れたらいいかも」と資料には書かれていなかった行動を挙げて具体的な問題解決を図ろうとする様子が見られた。

それに対して、授業Ⅱでは戦中戦後の町の人々の言動が描かれ、児童が自分も同じような行動をとる場面が想像しにくいことから、Type1が見られなかったのではないかと考えられる。また、授業Ⅳでは、主人公は小学生であったが、母親が主人公と同じ小学校の出身であるという特殊な状況を扱ったものであったため、自分に置き換えて考えるということが難しかったのではないかと推察される。

Type2「心情理解」は登場人物の心情を「そのとき自分だったらどんな気持ちになるか」といった視点からとらえ直し、資料の理解を深めるとともに、自分や他者の実際の心の動きを考えるものである。戦中戦後の様子が扱われた授業Ⅱにおいては、実際の場面を想像することが難しいため、教師が、挿絵を利用したり、児

童の日常的な生活や学習の中での似たような経験を想起させたりすることで、両者を結びつけようとしていたものととらえられる。

その他の授業においては登場人物の葛藤場面においてその心情を理解するために自分への置き換えがなされていたと考えられる。授業ⅠのType2に該当するトピックでは、掃除をしていて水槽にひびを入れてしまった主人公が次の日に水槽の様子を見に行く場面を取り上げて、教師が「このときけんたくん(主人公)はどんなことを考えたと思いますか」と問いかけている。それに対し、児童の中からは「水も出てなかったし、それだったら大丈夫だろう」といった黙ったままにしておこうという考えと「もしまたひびが大きくなって、割れちゃったら困るから先生に言おう」「先生に言ったほうがすっきりするかもしれない」といった正直に言おうとする考えとが出され、主人公の心情の揺れ動きを児童が自分自身と重ね合わせながら話し合いが進んでいた。

Type3「予想推測」は、登場人物の言動の理由や、話の先など書かれていない部分を予想するもので、資料をもとにしながら、実際の場面で行動を判断し選択することにつながるものであると考えられる。授業の後半に見られることが多いもので、児童自身の判断や価値観が呈示されるものであるといえる。授業ⅣのType3に該当する場面では、母親から昔の卒業アルバムを見せてもらった主人公が「アルバムの中の学校」という題名で作文を書き始める最後の場面を取り上げ、教師が「どんなこと書くと思う？」と投げかけている。児童から「昔の学校のこと」「昔と今を比べて」といった発言が出され、さらに資料を読み直しながら「変わらないもの」が学校の「いいところ」でもあるという結論に至っている。そこからさらに、自分たちの学校のよさを改めて考えるという話題へと話し合いは進んでおり、資料に書かれていないことを推測することが道徳的価値と自分たちの生活との結びつきを考えるための足掛かりにもなっているととらえられる。

Type4「教師の価値観提示」は授業の始めや終わりに見られ、教師が教えたい道徳的価値と、自分たちの日常生活をつなぎながら話をする場面で見られた。児童の多様な価値観や意見を認めながらも、教師が教えたいと考える価値観を明確に伝えたり、話し合い

活動を修正したり方向付けたりするために、調整を行っているものと考えられる。授業Ⅲの Type4 に該当するトピックでは、「今日のお話はちょうど総合で学習しているね、バリアフリーの、に関係があるお話なので」と教師が資料の内容と他の授業で学習したことをつなぐ場面が見られ、教師が伝えたい価値観を明確にするためには、資料の内容と日常生活の結びつきを示すことが重要であることが示唆されている。

したがって、「中間的模式」のトピックは、資料の理解を深めイメージを共有する機能と児童一人ひとりの価値観や判断を引き出す機能を同時にもつという性質をそなえているのではないかと推察される。さらに、児童の日常生活と離れた内容の資料を扱った授業Ⅴでは「中間的模式」の機能が「心情理解」のみであったことから、扱われる資料や道徳的価値によって、「中間的模式」のトピックの出現の様相が異なることが予想される。以上の点を踏まえ、分析 2 では道徳授業で扱われる道徳的価値である内容項目や資料と、「中間的模式」のトピックがどのように関係しているのかに着目して事例分析を行った。

2 「中間的模式」を含む授業場面の事例分析(分析 2)

各授業において「中間的模式」を含む一連の談話のまとまりと考えられるものを場面として抽出し事例分析の対象とした。抽出されたのは授業Ⅰ5 事例、授業Ⅱ2 事例、授業Ⅲ6 事例、授業Ⅳ2 事例、授業Ⅴ3 事例の計 18 事例である。各授業の事例を、扱われている資料の内容と関連づけて検討した。

a 授業Ⅰ

授業Ⅰの資料は、水槽を割ってしまったことを正直に言うことができない主人公の心情の変化を扱ったものである。学校生活の中で生じる問題で児童が自分と関連づけて考えやすい内容であるといえる。したがって、「中間的模式」のトピックは資料に描かれた状況をよりイメージし共有しやすいように教師が支援するために使われていると考えられる。例えば、割れた水槽を恐る恐るのぞきこむ主人公の動作を、実際にやってみるように教師が児童に促す場面が見られたが、これは主人公の心情と児童の心情をより近づけよ

うとする働きかけであると考えられる。

授業Ⅰでは、資料の内容を十分に共有した後、個々の児童の「正直に言ってよかった」と思える経験が引き出されている。さらに、授業の最後に、教師は似たような場面が描かれたマンガを用意し、話の結末や登場人物の心情を想像させることで、資料の内容をより多様な場面の中で理解させようとしていたと考えられる。

b 授業Ⅱ

授業Ⅱは、戦争中に町を守ってくれたイチョウの木への人々の思いを扱ったものであり、資料の内容は 5 つの授業の中で最も児童の日常生活から遠いものであると考えられる。したがって、「中間的模式」は専ら資料の内容のイメージを共有するために教師が投げかける言葉から始まるものである。授業Ⅱにおいては、資料の内容と実際に自分たちが住んでいる町への郷土愛はあまり関連づけられずに扱われている。これは、「郷土愛」という道徳的概念が他の概念と比べて児童の日常生活においてなじみの薄いものであることが影響していることが考えられる。資料を「郷土愛」ととらえる 1 つの例として扱い、資料の内容を児童の経験と重ね合わせるのではなく、自分たちの身近な話題や経験を直接扱う方が道徳的概念に到達しやすいという特質をもっているのではないかと推察される。以下に授業Ⅱの事例を示す。

【事例 1】焼け焦げたイチョウを見た「町の人々」(授業Ⅱ：郷土愛)(Table 8)

戦争中に空襲で焼けてしまったイチョウの木を見て町の人々が感じたことを想像させるため、教師は木が燃えている挿絵を指し示しながら「パッと思うこと」は何かを尋ねている。ここでは、町の人々がおかれた状況からいったん離れて、木が燃えていることそのものへの焦点化が行われているといえる。児童の中から「こわい」「見てられない」といった率直に感じたことを述べる発言が出され、燃えさかるイチョウを目の前にしたときの心情がイメージされているといえる。教師は「こわい」という率直な児童の感想を確認した上で資料の内容へと戻っており、ここでは登場人物がおかれた状況を論理的に読み取らせることより、心情に焦点を合わせ内容理解を図ろうとしていると考えられる。

これは資料の内容が児童には実際に経験できないものであるためであろう。

c 授業Ⅲ

授業Ⅲの資料では、駅で白い杖を持った女の人に声をかけて手伝うべきかどうか葛藤する主人公の心情が扱われている。

観察した学級においては、総合的な学習の時間でバリアフリーについて学習していたり、副籍制度により特別支援学校からやってくる同級生がいたりということで、障害のある人とのかかわり方は身近な問題として存在している。そのため、授業Ⅲでは、「中間的モード」のトピックによって資料の内容と児童自身の日常的な問題や心情が頻繁に行き来しながら授業が進行していた。以下に授業Ⅲの事例を示す。

【事例 2】白い杖を持った女の人に声をかけられない「僕」(授業Ⅲ:親切)(Table 9)

ここではまず、トピックⅢ-17で、資料の主人公の気持ちを想像させるために、自分の身に置き換えて考えさせる発問が教師からなされ、そのことによって「もごもごしちゃう」という具体的な自分たちの行動が児童の中でイメージされていると考えられる。

そのイメージを利用しながらさらにトピックⅢ-18ではなぜ声をかけられないのかを自分の身に置き換えて想像させる発問が行われている。そこでまゆみは、より具体的な自分の気持ちを想像して相手によって気持ちが変わるかもしれないと考え、「自分だったら声をかけられるかどうか」という問いに答えを出している。ここで、まゆみの発言は「なぜ声がかけられないか」というトピックから「自分だったらどうするか」というトピックに引き戻す機能をもっている。教師は、「自分だったらどうするか」という問いと「主人公はなぜ声をかけられなかったのか」という問いを重ね合わせながら、自分からは発言していない児童たかしに発言を求めている。そこでたかし一人の発言を掘り下げしていく過程は、声をかけることを躊躇する気持ちを自分自身と重ね合わせながら、より具体化している過程だといえる。

その後のなみの発言は、主人公である「僕」の視点から語られたものであり、再び資料に基づいたトピックに戻っていると考えられる。

このように、教師はまず登場人物の行動について、次に心情に関して自分自身と重ね合わせて想像させ、資料の内容を理解させようとすると同時に、児童自身の道徳的な判断や価値観にも働きかけたいといえる。それに対し、児童のほうでも自分自身と登場人物との間を行ったり来たりしながら、資料の内容をより具体的にイメージしているととらえることができる。

d 授業Ⅳ

授業Ⅳは、学校の創立記念のための作文に何を書こうかと悩む主人公が、自分と同じ小学校出身の母親の古い写真を見ることで学校への思いを新たにしていく過程を追ったものである。

この授業でも、授業Ⅱと類似の展開が見られ、資料の内容と児童自身の学校への思いはあまり関連づけられずに語られている。これは「愛校心」という概念が「郷土愛」と同じように、より身近な話題と関連づけて語られるほうが、児童にとってとらえやすいという性質をもっているためと考えられる。

e 授業Ⅴ

授業Ⅴは、仲良しの友達の間違いを指摘するべきかどうか悩む主人公の心情の変化を扱ったものである。これは児童にとって身近なイメージしやすい問題であると考えられ、「中間的モード」によって主人公の迷いを自分の心情と重ね合わせて考えるという過程が生じている。より具体的な状況に即して考えるために、教師がねらいとしている道徳的価値からズレが生じることもある。その場合には、教師は「中間的モード」を利用して児童の発言を話し合いの中に位置づけ直しているといえる。以下に授業Ⅴの事例を示す。

【事例 3】仲良しの友達の間違いを指摘しようとする「ひろこさん」(授業Ⅴ:友情)(Table 10)

トピックⅤ-19では、なみとまゆみの発言を受けて、教師は「ひろこさんの気持ちね」と肯定しながらリヴォイスしている。ここから、仲良しの友達である「まさこさん」なら、間違いを教えることに迷う「ひろこさん」の気持ちを「分かってくれる」ということ、すなわち、気持ちを分かってくれる仲良しの友達だからこそ、間違いを

教えることができることを理解したと教師は考え、次の話題へ移ったと推察することができる。

したがって、トピックV-20 での「もしあまり仲良しでない友達だったらどうだと思う？」という教師の発問は、児童から、間違いを教えられないという反応を期待していたと考えられるが、実際には、「考えずに」「普通に書いちゃう」と返されている。これは、仲良しではない友達なら遠慮なく間違いを教えることができることを意味しており、教師が本時で到達させようとしている道徳的価値とは異なっている。児童は、トピック 19 の段階では、資料の内容や登場人物の心情は本文ベースで理解していたと考えられるが、教師から提示された架空の設定で、教師の求める判断を下すことができるほどには、理解は深まっていなかったといえる。同時により具体的な相手を想定したために、相手によって判断が異なるという複雑な状況が生じたともいえる。

そこで教師は、一度本文の記述を確認し(トピックV-21)、その上で、教師自身の本文の解釈を児童に提示する(トピックV-22)。ここでは、教師が自身の考えを前面に出すことによって、資料の本文の正しい解釈が、説得力をもって児童に理解されることをねらっていると推察される。その結果、トピックV-23 では、「あんまり仲良しじゃなかったら、どうだろうね」と、トピックV-20 と同じ内容の発問がなされ、トピック 20 では「普通に書いちゃうと思う」と答えていたまゆみが、仲良しではないなら、間違いを教えてあげると、せっかく絵葉書を送ってあげたのにとに思われてしまうと、意見を変えて発言している。まゆみの発言はたどたどしく、教師はそれを自身の言葉で肯定的につないでいることから、まゆみの発言は教師が引き出そうとしていた内容と合致していたのだと考えられる。

ここで、そのまゆみの発言に対して、教師が「さあ、ちょっとそれは、分かりませんけれども」と受けている。「仲良しじゃなかったら」というのは、あくまでも架空の状況設定であり、本文の読解を元にして、児童が自分の経験などを参考にしながら判断する場面である。教師はまゆみの発言を、肯定的に受けているだろうことは先に述べたが、それを明確にすることはなく、他の判断もありうるという余地を残している。

すなわち、教師がねらいとする道徳的価値に児童の考えを近づけるために、トピックV-21～22 のように、

教師が自身の本文の解釈を提示することをしながらも、児童の発言を明確に判断することは避けていることを読み取ることができる。

上記のように、教師は資料と児童の経験をつなぐような発話を行うことで、資料の理解を促進するとともに、道徳的実践への促しを行っていた。

D 総合考察

研究 2 においては、道徳授業の中で資料を通して道徳的価値に到達することと、児童の多様な価値観や心情が提示されることの両者が、どのように関係しあって話し合いが展開されているのかを検討した。ナラティブ・アプローチの枠組みから導き出された資料と自分とを関連づけた内容である「中間的モード」のトピックの機能に着目すると、「行動判断」「心情理解」「予想推測」「教師の価値観提示」という 4 つの機能が見出された。これらは、いずれも資料の内容に含まれる道徳的価値への到達と、児童の多様な価値観や心情の提示という両方の目的へと働きかけ、両者の調整のための機能を果たしていることが示された。さらに、「中間的モード」のトピックを含むまとまりの事例を、授業ごとにその資料の内容と関連づけて分析したところ、「中間的モード」のトピックがどのようにあらわれ、どう機能を果たすかは、資料の内容やそこで扱われる道徳的価値の特徴と関係していることが明らかになった。授業で扱われる道徳的価値を示す内容項目に着目すると、授業Ⅰ「正直誠実・明朗」、授業Ⅲ「親切」、授業Ⅴ「友情」は、児童にとって身近なテーマであり、道徳以外の日常的な学級活動等においても話題になることが多いものであるといえる。したがって、資料の内容も児童が実際に経験しうるものや想像しやすいものとなっており、話し合いの中で資料の内容と具体的な経験が頻繁に行き来するものと考えられる。一方で、自分に置き換えて想像することが容易であるがために、事例3のように、児童がより具体的な状況を想定し資料の内容が多面的にとらえられ、教師が到達しようとする道徳的価値への道筋がより複雑になることも示された。これに対し、授業Ⅱ「郷土愛」、授業Ⅳ「愛校心」は、児童が日常生活の中で意識することが少ないテーマであり、資料も児童が経験しえないものである場合があるため、話し合いの中では資料と経験の行き来が少なくなるといえる。

また、資料と経験の行き来は、抽象的な思考と具体的な思考を相互に関連させ深めながらその児童の内面に道徳的概念が位置づくために必要な事柄であると考えられる。本研究の観察対象学級には抽象的思考を苦手とする児童が多いと担任教師がとらえているため、教師は、児童自身の経験とより近い内容の資料の場合に「中間的モード」を多用して資料と経験の行き来を活発化させようとしていると考えられる。また、その場合には、教師の発問を足掛かりとしながら児童自身も両者の行き来を活発に行っているといえる。

4 総括

本研究では、道徳授業で行われている話し合い活動に着目し、一つの道徳的価値へと到達するという目的と、個々の児童の多様な価値観を共有するという目的がどのように関係しながら授業が展開するのかを、教師の意識と、授業における教師と児童のやりとりという2つの側面から検討した。

道徳授業における話し合い活動の目的を教師がどう意識しているかについては、以下の2点が明らかになった。第一に、教師の意識は授業終盤に近づくにつれて、多様な意見を求めるよりも、ねらいとする道徳的価値への到達を重んじる意識が高くなっていた。

第二に、教師は授業全体を通して児童に、個々が持つ多様な価値観を共有してほしいと考えていることが示された。副読本や読み物資料などを使用する【展開前段】においても教師は「ねらいとする価値観への到達」よりも「多様な価値観の共有」を重視していたことから、教師は授業で扱いたい価値観や概念に関する資料を用意しながらも、多様な価値観を元に個々の児童の体験と結びつけながら資料の解釈を行なってもらいたいと考えているのではないかということが示唆された。

このことを踏まえて研究2では、実際の道徳授業の話し合い活動において2つの目的がどのように関係しているのかを検討した。話し合い活動における児童や教師の発話を「個人の経験を組織化あるいは再組織化し、自分の経験を意味づける」ナラティブの過程としてとらえ、資料を通して示される道徳的価値と個々の経験をつなぐ「中間的モード」のトピックに着目した。その結果、「中間的モード」が資料

の内容に含まれる道徳的価値への到達と、経験に基づく児童の多様な価値観共有という両方へと働きかけ、両者の調整のための機能を果たしていることが示された。また、さらに、資料の内容や児童の特徴とも関係しながら、二つの目的の行き来が生じていることも見出された。

つまり、教師は道徳の話し合いにおいては、多様な価値観を共有することを全体的に重視しながら、最終的にねらいとなる道徳的価値へも向かっており、両者の調整が道徳の話し合いにおいては鍵になると考えられる。その両者のつながりには資料の内容と児童の経験両方にかかわるような発話が重要であり、それを契機に活発な行き来が行われることが、話し合いを通して「道徳的実践力」を育てることにつながるといえよう。

今後の課題として以下の2点が挙げられる。

本研究で観察対象とした学級の担任教師の道徳授業における話し合いの目的は、質問紙調査の結果として示された平均的傾向とは異なるものであった。したがって、道徳の話し合いの目的に関する教師の意識としてはいくつかのパターンがあることが推察される。このパターンによって、授業の過程に違いが見られることが予想され、そのようないくつかのパターンの比較を行うことが道徳授業における話し合い活動の可能性を広げることにつながるであろう。その際、教師の働きかけを児童がどのように受け止めているのかを明らかにし、授業における相互作用を詳細に検討することも必要であるといえる。

また、本研究は道徳授業の話し合い活動に限定して分析を行ったが、他の教科においても教師が獲得させたいと考えている概念と、児童の経験に基づく具体的な事例が結びつけられて語られ、話し合いを通じて相互交渉を行いながら、その教科のねらいが達成されていくものと考えられる。したがって、本研究で示した視点を手がかりに各教科の話し合い活動を分析することで、教科を通じた言語活動の在り方への提言が可能になると考えられる。

(指導教員:秋田喜代美)

Table 8【事例 1】焼け焦げたイチョウを見た「町の人々」(授業Ⅱ:郷土愛)

(T:教師, C:特定不能の児童)

発話者	発話内容	トピック		
		一人称 モード	中間的 モード	三人称 モード
T	ちょっとページ戻って, 91 ページ見てください。		Ⅱ-7 《Type 2》 焼けてしまっ たイチョウを 見て感じるこ と	
T	黒焦げのね写真をね, 探そうと思ったんだけど探せ なかったんです。			
T	資料にあったはずなんです, それを見せたかった ねえ。			
T	ちょっと黒焦げはないんですけど、燃えているところ は絵があるので、どう? こういうの見て, パツと思うこ と。			
C	すごい燃えちゃってる。			
T	どんな感じする? わかる? 黒い空の上、これB29 ね。			
C	ちょっと怖い。			
C	こわい。			
T	率直にこわいよね。			
C	見てられない。			
T	こわいし, この火事の後に枝が折れて, 折れてって いうか焼けちゃってさ, 真っ黒な太いイチョウがある の想像してください, まず何を思う?			
C	かわいそう。			
T	とか, こわいとかね, そんな思いだと思うんですね, 町の人たちはね。			
T	92 ページ, また行きましょう。			Ⅱ-8 イチョウに対 する 町 の 人々の気持 ち
T	ちょっと読みますね, 5 行目の, 人々がしゃべって るところね, 「この様子を見た人々が、あのとき神社の 前の道路でイチョウが火を食い止めてくれたんだ。 火が広がらなかったのはこのイチョウのおかげだと 感謝しました。でも、イチョウが焼け焦げてしまった のは残念なことだ、人々はとても悲しみました。」			

Table 9 【事例2】白い杖を持った女の人に声をかけられない「僕」(授業Ⅲ:親切)

(T:教師, C:特定不能の児童)

発話者	発話内容	トピック		
		一人称 モード	中間的 モード	三人称 モード
T	皆だったらぱっと声かけられる？		Ⅲ-17 《Type 1》 自分なら声が出るか	
C	もごもごしちゃう。			
T	どんなこと思うかな、そのとき。		Ⅲ-18 《Type 2》 声が出ないときの自分の気持ち	
まゆみ	中学生くらいのお姉さんだったらもしかしたらちょっと…おじいさんとかだったら声かけられるのが嫌な人がいるかもしれないから、それで怒られちゃったら。			
T	なるほど、これに近いかな、失礼だったらどうしよう。			
まゆみ	自分と同じくらいの子だったら、声かけられるかもしれない。		Ⅲ-19 《Type 1》 自分だったら声が出るか	
T	ほかの人はどうですか、なんで、この僕は声かけられなかったの？			
T	なんか今ね、3人くらいの人しか言ってくれてないんですけど、ほかの人想像できないですか？			
T	なんで声かけられないんだと思う、たかしくん、ぱっと声かけられますか、そういうとき？			
	(たかしが首を横に振る)			
T	かけられないでしょ、なんでだろ。		Ⅲ-20 《Type 3》 自分が声をかけられない理由	
たかし	恥ずかしい。			
T	なんで恥ずかしい？			
たかし	初めて会ったから。			
T	あー、なるほど、そこか、初めて会った人だから、知らない人だからってことかな。			
T	これがね、知ってる人で、例えば先生がね目けがして困ってたら、すぐに声かけてくれるね、たかしくんね、すぐに、どうしたのって。			
たかし	うん。			
T	はい、どうぞ。			Ⅲ-21 声が出なかった主人公の気持ち
なみ	自分が変な違うなんか道やって相手をけがさせちゃったら、僕のせいだからなんか。			
T	うん、言ってくれたね、書いてなかったか、間違えたらどうしようってことだね。			

Table10【事例3】仲良しの友達の間違いを指摘しようとする「ひろこさん」(授業V:友情)

(T:教師, C:特定不能の児童)

発話者	発話内容	トピック		
		一人称 モード	中間的 モード	三人称 モード
T	あー, なるほどね。そのお知らせをね, 見たときのこと ね, さあ, この「分かってくれる」は, 何を分かってくれる の? みんな。			V-19 仲良しなら何 を「分かってく れる」のか
なみ	落ち込まない。			
まゆみ	ひろこさんの気持ち。			
T	あー, ひろこさんのこういう気持ちね, を分かってくれる んじゃないのか, っていうふうに考えて, 書き始めたん だね, これ, まさこさんと仲良しだったでしょ, ひろこさ ん。			
T	もしあまり仲良しでない友達だったらどうだと思う?		V-20 《Type 3》 もし仲良しで ない友達な ら, 教えるか どうか	
けん	普通に書きちゃう。			
まゆみ	普通に書きちゃうと思う。			
T	普通に書きちゃう?			
C	考えずになんか。			
T	ちょちょ, ごめんね, ここが先生の聞き方が悪かった ね。			
T	まさこさん, なら, 分かってくれるって, あったでしょ?			V-21 本文の確認
T	これ, 仲良しだから, そういことができたと思ったの ね, 私は。		V-22 《Type 4》 教師の解釈	
T	みなさんはどう思いました?		V-23 《Type 3》 仲良しでなけ れば, 主人公 はどう考えた か	
T	だからあんまり仲良しじゃなかったら, どうだろうね, な ら分かってくれるって, ひろこさん考えたかしら。			
まゆみ	なんか仲良しじゃないなら, (聴取不能) 送ってあげた のにつてちょっと思っちゃうから…			
T	思われちゃうかもしれないって心配が残るってことね。			
T	さあ, ちよつとそれは, 分かりませんけれども, これは, 仲良しの友達に, 教えてあげる, 教えてあげる, 知らせ てあげただけど, まあ, ちよつとした注意でしょ?			V-24 本文の事実 確認
T	注意, 間違ってるよってことを教えてあげただよね。			

引用文献

- 赤堀博行 (2010). 道徳教育で大切なこと 東洋館出版社
- 秋田喜代美(2000). 子どもをはぐくむ授業づくり—知の創造へ. 岩波書店
- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明(2001). アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程, 東京大学教育学研究科紀要, 40, 151-169.
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendships expectations: A cognitive-developmental study. *Child Development*, 48, 246-253.
- Blatt M.M.& Kohlberg L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgment. *Journal of Moral Education*, 4 (2):129-161.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (田中一彦(訳) (1998). 可能世界の心理 みすず書房)
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子(訳) (1999). 意味の復権—フォークサイコロジーに向けて— ミネルヴァ書房)
- Davies, B. & Harre, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Damon, W., & Killen, M. (1982). Peer interaction and the process of children's moral reasoning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 347-367.
- 土橋寶・エーファ・マーサル(2007). 寓話で哲学する—道徳学習資料の開発に関する一考察— 学校教育実践学研究, 13, 97-109.
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press. 153-181.
- 藤江康彦(1999). 一斉授業における子どもの発話スタイル: 小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析, 発達心理学研究, 10(2), 125-135.
- 堀田竜次・假屋園昭彦・丸野俊一(2007). 道徳の授業における対話活動が道徳性の変容に及ぼす効果 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 195-211.
- 磯村陸子・町田利章・無藤隆(2005). 小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション: 参加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味, 発達心理学研究, 16, 1-14. (Isomura, R., Machida, T., & Muto, T. (2005). A Turning Point of Classroom Communication in Lower Elementary School: Introducing "Everyone" to the Class. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 16, 1-14.)
- 今井康晴 (2010). ブルーナーのナラティブ論に関する一考察 広島大学大学院教育学研究科紀要, 59, 51-57
- 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.
- 倉盛美穂子 (1999). 児童の話し合い過程の分析. 教育心理学研究, 47, 121-130.
- 倉盛美穂子・高橋登 (1998). 異なった意見をもつ児童間で行われる話し合い過程の発達の検討. 発達心理学研究, 9, 191-200.
- 小高さほみ (2004a). 高校家庭科の対話的授業における生徒の学習経験に関する質的研究(第1報)—ワークシートに現れた生徒の「語り」のカテゴリー分析— 日本家庭科教育学会誌, 47(3), 203-213.
- 小高さほみ (2004b). 高校家庭科の対話的授業における生徒の学習経験に関する質的研究(第2報)—授業における生徒のナラティブ生成— 日本家庭科教育学会誌, 47(3), 214-222.
- 小寺正一・藤永芳純(2009). 三訂—道徳教育を学ぶ人のために. 世界思想社.
- 丸野俊一・生田淳一・堀慶一郎 (2001). 目標の違いによって, ディスカッションの仮定や内容がいかにより異なるか, 九州大学心理学研究, 2, 11-33.
- 茂木喬(2004). 道徳教育の進め方についての一考察—総合的で伸びやかな人格形成を— 千葉敬愛短期大学紀要, 26, 23-31

- 本山方子(1999). 社会的環境との相互作用による「学習」の生成:総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析, カリキュラム研究, 8,, 101-116.
- 文部科学省 (2008a). 学習指導要領解説道徳編 東洋館出版社
- 文部科学省 (2008b). 学習指導要領解説総則編 東洋館出版社
- 永田繁雄 (2011). 「展開後段」のない授業をつくりだす 道徳教育2011年7月号 (pp. 73-75) 明治図書
- 中戸 義雄・岡部 美香(2005). 道徳教育の可能性—その理論と実践.ナカニシヤ出版.
- 岡本夏木 (2009). 言語使用の発達と教育—意味の成層化とストーリー化— 発達心理学研究, 20(1), 13-19.
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. (1993). Aligning academic task and participation status through revoicing: analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology & Education Quarterly*, 24, 318-335.
- O'Connor, M., C., and Michaels, S. (1996). "Shifting Participant Frameworks" In *Discourse, learning, and schooling*, edited by D.Hicks, Cambridge University Press.
- 押谷由夫・立石嘉男(1991). 勤労を尊ぶ心を育てる, 東京:明治図書.
- ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク(編) OECD DeSeCo 立田慶裕(監訳) (2006). キーコンピテンシー—国際標準の学力をめざして 明石書店
- 榊原志保・徳永正直・堤正史・宮嶋秀光・林康成 (2003).道徳教育論 対話による対話への教育 東京:ナカニシ出版.
- 高垣マユミ・中島朋紀(2004). 理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析, 教育心理学研究, 52, 472-484.