

# 児童の対話活動の指導方法としての教師の指導的参加の開発的研究 (I) －教師と児童との相互影響性の分析－

假屋園 昭彦\*・永里 智広\*\*・坂上 弥里\*\*\*

(2010年10月26日 受理)

## A Developmental Study of Teacher's Leading Participation in Children's Dialogue as a Teaching Method (I) － Analysis on interaction between teacher and children －

KARIYAZONO Akihiko・NAGASATO Tomohiro・SAKAUE Misato

### 要約

本研究は、児童の対話活動に対する教師の指導方法の開発を目的として行われた。現在の対話学習の問題点は、教師が対話を指導できないという点にある。したがって教師は対話を児童に一任している。こうした現状を踏まえると、対話に対する教師の指導方法の確立が喫緊の課題となる。このような背景のもとに、本研究では教師の指導的参加という指導方法を提案した。そして実際にこの方法を用いた検証授業を行ってもらい、この指導方法の可能性を探った。

**キーワード：**児童の対話、対話の指導方法、教師の指導的参加

---

\* 鹿児島大学教育学部 教授

\*\* 鹿児島市立紫原小学校 教諭

\*\*\* 鹿児島県伊仙町立伊仙中学校 教諭

本研究は日本学術振興会科学研究費補助金（平成21年度～平成23年度 基盤研究（C） 課題番号21530693 研究代表者 假屋園昭彦 研究課題名 対話型授業における児童の学習形態と教師の指導方法に関する学習環境の開発的研究）にもとづく研究の一環として行われた。

## 問題と目的

近年、授業のなかの学習形態として、言語活動や表現活動が重視されるようになったことは周知のとおりである。こうした動向を受け、小中学校の授業のなかでは、児童同士の対話活動が積極的に導入されるようになってきている。

假屋園ら(2009, 2010a, 2010b)は、これらの学習傾向に対して以下のような問題点を指摘している。第一に、授業に対話を取り入れる必然性が不明瞭である。そして第二に、対話に対する教師の指導方法が確立されていない。なお、研究の背景としてのこれら二点の詳細は假屋園ら(2009, 2010a, 2010b)を参照していただきたい。

本研究では、この二点の問題点を踏まえ、假屋園ら(2010a, 2010b)によって提案された教師による児童の対話への指導的参加という指導方法を検討することを目的とする。この指導方法は、現在、検証授業をとおしてその全体像のモデル化が行われている。今後は、この指導方法の理論面と実践面における内容の充実化を図っていく必要がある。そして本研究はこうした研究展開のなかに位置づけられる。

まず研究の端緒として假屋園ら(2010a, 2010b)では以下の点が検証された。第一に、対話学習の必然性として、対話導入のねらいは思考力の育成にあることが提唱された。そしてそのための学習形態として対話課題の重要性が指摘された。具体的には、対話課題を抽象性の高い主題とした対話型授業デザインの提案と実践がなされた。第二に、教師が児童の対話へ指導的参加をする際の教師発話の分類が行われた。

これらの研究では授業デザインの検証と発話分類という教師行動の分析が行われた。今後、本指導方法のモデルとその効力を構築するために必要な検討課題は、教師と児童との相互影響性という視点からの分析である。指導的参加の最大の特徴は教師と児童とのやりとりによって展開されるということにある。したがって指導の過程には、教師と児童とが互いに影響を与え合いながら展開するという相互影響性が発生する。この点が教師主導型指導方法とは大きく異なるところである。そこで先に紹介した假屋園ら(2010a, 2010b)の研究の次なる段階として、相互影響性の実相を把握することによる本指導方法の効果と改良点との明確化という課題が必然的に生じる。そして相互影響性が本指導方法の効果を規定する理由は以下の点にある。

すなわち、本指導方法において教師は、対話状況を的確に読み取る活動と状況に応じた柔軟な対応が求められる。たとえば、児童が主体的に対話を進めている状況とそうでない状況とでは教師の役割は当然異なる。児童が主体的に対話を進めている場合、教師の役割は補助的なものになるだろうし、児童の対話が滞っている場合、教師には対話を展開させる積極的な働きかけが求められる。

また、対話がどれだけ熟した段階での参入かによって教師に必要とされる役割は異なる。もう少しで結論に達しそうな段階では、教師の適切な後押しが対話を展開させる力になろう。さらに対話開始後、どのくらい時間が経過した段階で教師が参入するかによっても教師の役割は変わる。

対話開始直後と対話の終盤とでは教師の役割は異なることが予想される。

一方で児童の側にも次のような現象が生じることが明らかになっている(假屋園・永田・中村・丸野, 2009)。すなわち教師が同じ指導をしたとしても児童の対話状況によってその効果は異なるのである。教師の指導がその後の児童だけの対話にどれくらい生かされるかは児童の対話状況によって異なる。教師の指導が以後の児童だけの対話のなかで生かされない現象も生じている。また児童が教師の指導を土台にして, 教師の指導以上の成果を生み出す現象も生じている。したがって教師の指導が十全に生かされる対話状況を明らかにする必要がある。

このように指導的参加は, 教師と児童との双方のあり方がその効果を規定する。児童の対話状況が教師の指導に影響し, 教師の指導がその後の児童の対話に影響する。

指導的参加は, 教師と児童との相互影響性によって成立していることは明白である。しかし現在, その相互影響性の実相が明らかではない。そこで相互の影響の与え方とその効果との間にあるメカニズムを浮き彫りにする必要がある。このメカニズムを浮き彫りにすることによって指導的参加の効果と改良点との明確化が可能になる。

こうした問題意識のもとに具体的には以下の諸点を本研究の目的とする。

#### (1) 対話の深まりを捉えるための指標を提案する。

指導的参加によって児童の対話が深まる必要がある。そこでこうした指導的参加の効果を捉えるためには, 対話の深まりを捉えるための定義が必要である。しかし現在のところ, 何をもって対話の深まりとするかという明確な定義がない。そこで本研究では対話の深まりについての明確な定義を作成し, その定義を対話の深まりを捉えるための指標とする。

本研究で定義する対話の深まりとは新しい意味の生成である。資料やこれまでの対話展開にはみられなかった新しい意味をもつ命題の生成によって対話は深まる。したがって資料中の文言の単なる言い換えでは意味的には同じものになる。こうした水準は新しい命題の生成にはならない。対話の深まりとは, 資料に記述されている意味水準から資料に記述されていない意味水準をどれだけ生成できたかをさす。本研究では, このように新しい意味をもった問いと意見を命題生成型と呼ぶことにする。以後はこの用語を用いて命題生成型問いや命題生成型回答といったかたちで表現する。

新たな意味を生成するためには, 自らで新たな問いを生成する必要がある。自らでどれだけ新しい問いを立てることができたか, が対話の深さを決める。そのためにはできるだけ幅広い視点から自らで問いを立てる必要が出てくる。すると具体的には, 問いを立てるための視点にはどのような種類があるか, が問題になる。本研究では新たな意味を生成するための問いの種類についてもその内容を明らかにする。

#### (2) 指導的参加における相互影響性を捉えるための指標を提案する。

この指標によって相互影響性を捉えることでその実相を捉えることができる。

本研究では相互影響性の実相を記述するための指標を以下のとおり定める。これらを指標とし

てやりとりを記述していく。すなわち、①参加時の教師の問いかけの水準はどうであったか、②参加時の教師の問いかけは、参加前の児童のやりとりのなかに出現していたものか、あるいは全く新しい問いかけであったか、③教師の問いかけによって児童の回答はどう変化したか（今までとは異なる、深い水準の回答が児童の側に生まれたか）、④児童の回答によって教師の問いかけはどう変化したか（前の問いかけより深い水準の問いかけになったか）、⑤児童の対話状況は教師の問いかけにどのような影響を与えたか、⑥教師の問いかけは児童の対話状況にどのような影響を与えたか、である。

これら6点を相互影響性の指標とし、これらの相互影響性のなかでどのようなかたちで対話が深まっていったかを記述する。

### (3) 相互影響性の比較のための視点を提案する。

ここでは複数の集団で相互影響性を比較するための8つの視点を提案する。この視点によって複数の集団の相互影響性についての結果の一覧が可能になる。その結果、各班の相互影響性の比較が可能になる。以下に8つの視点について紹介する。

本研究では、各班の相互影響性の内容を詳述するが、同時に各班の特徴を以下の視点を用いて一覧のかたちで表示する。

#### 視点1. 参加時点での対話経過時間と滞在時間

児童の対話開始後どの程度時間が経過した時点で教師が参入したかを示す。また指導的参加としての各班での教師の滞在時間を示す。教師は8つの班を巡回する。したがって順番が早い班では教師参加が対話初期になり、順番が遅い班では教師参加は対話の終盤になる。このように対話への参加時期の違いが相互影響性のあり方を左右することが予想される。この点からの分析を行うため教師が対話に参加したときの対話経過時間を記す。さらに各班での教師の滞在時間も記録しておく。今後、滞在時間面からの検討の際に必要なからである。

#### 視点2. 参加順番

8つの班にどの順番で教師が参加するかは教師に一任されていた。そこで教師が対話に参加した順番を記しておく。

#### 視点3. 参加時の意見の完成度

教師が児童の対話に参加したときに、班のなかではどの程度意見がまとまっていたかを示す。これは対話状況に相当する。この対話状況による教師行動の違いを明らかにする。

#### 視点4. 参加の仕方

対話に参加する際の教師の働きかけ方をさす。これは対話状況によって異なることが予想される。対話が進展している場合は既出意見の確認作業から入るであろうし、対話が停滞している場合は、対話課題の確認や思考の道筋を示す発話になるであろう。

#### 視点5. 対話への関わり方

教師が児童とのやりとりのなかで行った指導内容をさす。指導的参加という指導方法の具体的

な内容になる。

#### 視点 6. 参加後の児童のやりとり

指導的参加の終了後，児童だけの対話にもどったとき，児童が教師の指導をどのようなかたちで生かしているかをさす。この点は指導的参加の効果を把握するために重要な点になる。

#### 視点 7. 対話の展開様式

各班でみられた対話の主な展開様式をさす。これまでの研究から対話集団にはその集団に固有の展開様式があることが示されている（假屋園・丸野，2008）。この展開様式と教師の指導法との対応をみることで相互影響性とその効果を把握することができる。

#### 視点 8. 構築力

構築力とは，児童が自ら問いを立てる力をさす。外部から与えられた対話課題から出発し，自分たちで問いを立て，答えを出していく，というサイクルを繰り返していく力が構築力である。構築力は対話を前に進める力である。

構築力は各班によって異なる。各班の構築力の水準と教師の指導方法との対応をみていくことで相互影響性の効果を把握する。

さいごに本研究の性格について述べる。本研究は指導方法の開発研究である。そのため実際にこの指導方法を用いた検証授業を小学校で実施し，その内容を分析する，という研究スタイルをとる。対象とした小学生は 5 年生の一学級で，4 名と 5 名からなる班を 8 つ作成してもらい，担任教師に対話を中心とした授業を実施してもらう。そしてその際，教師に指導的参加の方法で対話に接してもらおうという方法をとる。

### 方法

**被験者：**小学校 5 年生の児童であった。公立小学校 5 年生の一学級 33 名であった。

**検証授業の進め方：**①検証授業は假屋園（2010a, 2010b）で考案された道徳の時間を対象にした授業デザインにもとづいて実施された。すなわち抽象命題を対話課題とする授業デザインであった。② 33 名の児童で 4 人班を 7 つ，5 人班を 1 つ編成した。4 人班は男女 2 名ずつ，5 人班は男子 3 名女子 2 名であった。③検証授業の実施日時は平成 21 年 12 月 22 日であった。3 校時目の道徳の時間を検証授業とした。授業の指導者は，本研究の研究協力者であり，共著者である坂上弥里教諭であった。④対話時間は約 25 分であった。⑤各班には 1 枚ずつワークシートを配布した。ワークシートは，班のなかで出された各意見の記入欄と最終的な班の結論の記入欄との二部構成であった。このワークシートは，教師が対話に参加するときに参照してもらうために準備した。教師は対話参加時にこのワークシートを参照することで，班の対話の進捗状況や意見の集まり具合を把握することができる。

**対話課題：**教材は学研版「みんなのどうとく 5 年」から「わたしの心のアルプス」を用いた。対話課題は「なぜお別れのことは美しいのでしょうか」であった。本文中に「この世の中でいちばん美しいものは，お別れのことばさ。お別れのことばには，嘘がないからね。夕焼けは，おてん

とうさまの、山へのあいさつなのさ。」という文言がある。この文言の根拠を児童に考えてもらうという課題であった。すなわち、対話課題は「なぜお別れの言葉は美しいのでしょうか」というものであった。

**授業展開：**授業展開の前半では学級全体で「お別れのイメージ」を取り上げた。すなわち、授業前半部に学級全体でお別れのイメージを寂しい、悲しいと捉えた。そして「お別れのイメージは寂しいにもかかわらずなぜお別れの言葉は美しいのか」という矛盾構造を浮き彫りにした。そしてこの矛盾構造を上記のような対話課題とした。

**分析方法：**①対話活動の内容をビデオに録画し、逐語録を作成した。その逐語録から教師の指導的参加の内容を分析した。②検証授業終了後は、指導的参加を実施した際の留意点について授業指導者にインタビューを行った。

## 結果と考察

### I. 教師行動の全体的特徴

まず視点1、視点2から教師の参加行動の全体的な特徴をみてみよう。

最初に「視点1. 参加時点での対話経過時間と滞在時間」をみてみよう。対話時間は約25分であった。教師の参加時点での経過時間と滞在時間とをみると各班で時間帯が連続していることがわかる。このことは、児童が対話をしている間、教師は各班を巡回し続けていたことを意味する。すなわち、教師は対話活動を児童任せにせずに自らも積極的に対話のなかに入っていたのである。指導的参加はこうした教師行動をさす。

滞在時間はどの班も約1分から約3分であった。約25分の対話時間で8班をすべて巡回する必要があった。その時間的制約から各班の滞在時間はこの範囲になったと言えよう。

次に「視点2. 参加順番」をみてみよう。何を基準として教師が参加する班を決めたかは重要である。なぜならこの基準には、教師が対話集団を見る際の捉え方が反映されているからである。この点の結果をみてみよう。たとえば教師は7班に2回参加している。インタビューによればこの理由として教師は、「7班には話し合いを引っ張る子がいないので、方向性がみえるまでいた方がよいと判断した」と回答した。また8班への参加は最も遅かった。インタビューではこの理由を教師は「途中で8班をみたが盛り上がっていた」と回答した。逆に最初に参加した班は5班であった。この理由を教師は「授業を引っ張る子がいる班から」と回答した。

これらの回答から教師は、対話集団を捉える際の基準を対話を引っ張る子の有無においていることがわかる。7班への回答から対話を展開する能力が低い班では教師が自ら対話を構成していると考えていたことがわかる。一方で最初に参加した理由として、当該の班に引っ張っていく子がいた点をあげていることは興味深い。最初に引っ張っていく子の意見を聞いて、その後の他班への指導の参考にしようとしたのかもしれない。

次に教師と児童との相互影響性の具体的な内容についてみていくことにしよう。この分析は班ごとにみることにする。班ごとにみる理由は以下の点にある。相互影響性を捉えるために設定し

た6個の指標は相互に連動する。その相互の連動性を記述するために6個の指標を別個に考察はしない。そしてひとつの班ごとの対話を、6個の指標が相互に連動するまとまった出来事として捉える。そのために分析は班ごとに対話の展開を追うかたちで行うこととする。

## Ⅱ．相互影響性の比較

複数の集団で相互影響性を比較するために提案した8つの視点の結果を図1から図3に記す。この視点によって複数の集団の相互影響性についての結果の一覧が可能になる。

	1班	2班	3班
参加時点での対話経過時間	11分経過時	9分経過時	12分経過時
滞在時間	11分から12分	9分から11分	12分から14分
参加順番	⑥	⑤	⑦
参加時の意見の完成度	意見を出し合っている最中	まとまった結論あり	意見は出そろったがまとまった結論はなし
参加の仕方	既出意見のひとつに注目	既出意見のひとつに注目	ワークシートの閲覧
対話への関わり方	教師主導	教師主導	教師の児童への同調
参加後の児童のやりとり(教師の指示の活用方法)	教師の指示の範囲内だけの内容	教師の指示以上の問いを児童が生成	活用なし
対話の展開様式	抽象性と具象性の往還 具体例 ・別れの時に嘘はないとは？(抽象) →一番の友だちとの別れの時はどう思うか(具象) 精緻化 具体例 ・悪い意味がないとは？(教師)→正直に言わないこと(児童)→さよならを言わなかったら心に残ってしまう。言った方がすっきりする(児童)	内容への問いかけ 具体例 何が美しいのか(教師)→信じる気持ちが美しい(児童)→信じる気持ちってどんな気持ち？(児童)→また会いたいって気持ちが一つ一つの言葉に込められてるのが美しい(児童)→また会いたいってどんな気持ち？(児童)→お別れは寂しいけれど、また会えるなら寂しくない。(児童)	意見の羅列のみ
構築力	構築力あり	構築力あり	構築力なし

図1 1班から3班までの相互影響性の比較

	4班	5班	6班
参加時点での対話経過時間	7分経過時	1回目:15秒経過時 2回目:15分経過時	1回目:4分経過時 2回目:21分経過時
滞在時間	7分から9分	1回目:15秒から1分 2回目:15分から17分	1回目:4分から6分 2回目:21分から23分
参加順番	④	①⑧	③⑪
参加時の意見の完成度	意見は出そろったがまとまった結論はなし	1回目:掘り下げ中 2回目:まとまった結論あり	1回目:まとまった結論あり 2回目:まとまった結論あり
参加の仕方	児童が今後の方向性を説明した。	1回目:既出意見のひとつに注目 2回目:児童が自ら生成した結論を説明	1回目:既出意見のひとつに注目 2回目:児童が自ら生成した結論を説明
対話への関わり方	児童主導	1回目:教師主導 2回目:児童主導	1回目:教師主導 2回目:児童主導
参加後の児童のやりとり(教師の指示の活用方法)	教師の指示以上の問いを生成	1回目:教師の指示以上の命題を生成 2回目:教師とのやりとりを生かした結論を生成	1回目:教師の指示以上の命題を生成 2回目:自分達の文脈にもどる
対話の展開様式	意見の再抽象化 具体例 ・別れは寂しい(抽象)→亡くなった人は天国から見守っている(具象)→それにはどんな良い意味があるか(抽象)→感謝, 励まし, 再会の希求, 自分の思い出(個々の意見)→まとめればいいんじゃないか(再抽象化の試み)→お別れしてその場所を離れてもその思い出は残る(再抽象化)	根拠・理由の掘り下げ 具体例 ・なんで素直に言えるの?、なんで正直になれるんですか?→忘れてほしくないから→忘れてほしくないから美しいんですか?→本当のことを言った方がすっきりする→相手にとっても?	抽象性と具象性の往還 具体例 ・別れと終わりの違いは?(抽象)→別れは大事な人との別れ、たまに会えるかも(具象)→死んだら会えないがどうするのか(反証して具象の妥当性を問う)→会えるときも会えないときもある→別れとはどんな時に使うか?(具象)→引越しや家族・ペットとの別れ→別れは繋がっている(抽象化)→別れは空間、終わりは時間(ここまでは辿り着けず)
構築力	構築力あり	構築力あり	構築力あり

図2 4班から6班までの相互影響性の比較

	7班	8班
参加時点での対話経過時間	1回目：1分経過時 2回目：18分経過時	17分経過時
滞在時間	1回目：1分から4分 2回目：18分から20分	17分から18分
参加順番	②⑩	⑨
参加時の意見の完成度	1回目：資料読解中 2回目：資料の解釈中	まとまった結論あり
参加の仕方	1回目：授業展開の再確認 2回目：児童が生成した問いを説明	既出意見のひとつに注目
対話への関わり方	1回目：教師主導 2回目：児童主導	児童主導（教師からの問いは既に自分たちで考えてきた問いであった）
参加後の児童のやりとり（教師の指示の活用方法）	1回目：教師の指示以上の問いを生成 2回目：教師とのやりとりによって自らの問いへの回答を生成	これまでの自分達の文脈にもどる
対話の展開様式	抽象性と具象性との往還 具体例 お別れと終わりとは違うんじゃない？（抽象）→お別れは帰る時刻になったら「さよなら」って言って（具象）→次の機会があるってことだね（抽象）→終わりは？（抽象）→もう会えない（具象）	理由・根拠のほりさげ 具体例 なぜお別れの言葉は美しいのか？→最後の一言だから。→最後の話はいちばんの思い出。だから美しい。 内容への問い 妥当性の問い 意義の問い 効能の問い
構築力	構築力あり	構築力あり

図3 7班から8班までの相互影響性の比較

### Ⅲ. 各班の特徴

以後の分析のなかでの発話機能の名称は、假屋園・永里・坂上(2010b)でまとめられた分類を用いる。この発話機能分類は児童とのやりとりのなかで出現した教師発話である。本研究では教師の発話だけでなく児童の発話にもこの分類を用いた。この方法が可能であったということは、児童も教師発話と同水準の発話が可能であったことを意味する。

#### 1. 8班

ワークシートの各意見の記入欄に記載された「最後の一言だから、正直に伝えられるから」という回答に教師は注目した。この回答は、資料に記載されている「お別れの言葉には嘘がないからね」という文言と表現が変わっただけで意味水準は同じである。

この回答に対し、教師は「お別れだったらどうして正直になれるのか」という問いを発した。この問いは理由・根拠の掘り下げ型問いかけである(假屋園・永里・坂上, 2010b)。問いの水準としては「お別れの言葉にはうそがないからね」という資料中の文言の根拠を問うものとなっている。したがってこの問いは対話課題と同水準であり、命題生成型発話ではなかった。

教師からの最初の問いかけ(「お別れだったらどうして正直になれるのか」)に児童は「全部自分の思いを出し切ってからお別れをしたい」と回答した。この回答は、資料にはない新しい意味を含んだ命題である。つまり資料中の表現の言い換えではない。したがって命題生成型回答と言える。またこの回答は以前、「お別れの言葉はなぜ美しいか」という対話課題に対して児童が考えた「全部の思いがこもった言葉」、「思いが全部詰まった一言」、という回答が土台になっている。これらの回答も資料にはない新しい意味をもつ命題である。このように資料にはない新しい意味をもつ命題の生成によって対話は深まっていく。

従来の研究では、対話の深まりを捉える明確な指標はなかった。本研究では、対話の深まりを示す指標として、資料には含まれていない新しい意味をもつ命題をどれだけ生成できたか、という命題生成を用いることとする。

「全部自分の思いを出し切ってからお別れをしたい」という児童の回答に対し、教師はさらに「それは自分のどんな気持ちなのか」を問うた。これは假屋園・永里・坂上(2010b)の教師発話の分類にしたがうと内容への問いかけに相当する。それに対して児童は「本当の気持ち」と回答した。これに対し教師は「なぜ本当の気持ちを言いたくなるのか」と理由・根拠の掘り下げ型問いかけを行った。この問いかけに対し児童は「最後に全部自分の気持ちを伝えた方が自分のためにもなるし、友達のためにもなる」という命題生成型回答を生成した。

教師は児童の回答に対して、内容への問いかけ、および理由・根拠の掘り下げ型問いかけを行った。この問いかけに回答するうちに児童側にも今までにない新たな意味をもつ意見が生成された。すなわち命題生成型回答が生まれた。

教師の問いかけは児童の回答に対する根拠と回答の具体的な内容を求めていくかたちで展開した。一方児童の側は、教師の問いかけに答えるなかで新たな意味をもつ回答を生む、という展開

であった。目的の部分で述べたように、これらのやりとりから、新たな意味の生成にはどのような問いかけがなされるかが重要であることがわかる。つまり問いを立てる力が重要になる。これは相互影響性の比較用の視点では視点8の構築力に相当する。このやりとりから教師の役割は問いを立てていく構築力にある、という点が指摘できそうである。

8班は最初から最後まで児童が自分達で問いを立て、命題生成型の回答を出すという展開であった。つまり視点8の構築力は対話のなかには存在した。教師とのやりとりのなかでも命題生成型回答を出した。そして教師が去った後は、教師が参加する前の話題にもどり、今まで自分達だけで行っていた展開を継続していった。

8班は自分達で対話を構築する力をもっていた。そして「Ⅰ．教師行動の全体的特徴」での教師インタビューにも示されているように、教師はこのことを知っていた。そのため8班への参加は対話の終盤になった。

実際、教師の問いかけは児童の対話の展開に大きな影響をもたらすことはなかった。先に教師の役割は構築力にあると指摘した。確かに教師とのやりとりで児童達はこれまでの対話には出なかった新たな命題生成型回答を出した。しかしこれはあくまで教師とのやりとりの間だけの効果であった。教師参加が対話の終盤であったこともあり、このやりとりによって後の対話の方向性が決まったということはなかった。結果として教師の問いかけは児童の対話展開に影響を及ぼさなかった。

児童の対話展開が教師の問いかけに与えた影響面はどうだろうか。8班への教師参加は図3の視点1、視点2からわかるように対話時間の終盤であった。また8班の児童は対話のなかで出現した命題生成型回答のすべてをワークシートに記載していなかった。そのため教師の最初の問いかけは「お別れだったらどうして正直になれるのか」という資料水準の内容になった。そのため結果として、児童の対話状況が教師の働きかけに影響することはなかった。

教師があえて対話の終盤に8班に入ったのは教師がこの班の対話集団としての力を把握していたからであると言える。したがって8班に関しては、教師は対話展開を児童に任せたのであろう。このことから、特定の児童集団がもつ構築力と教師の参加の程度には相互関係があることがわかる。特定の児童集団がもつ構築力と教師の参加程度との関係は、指導的参加の中心的検討課題のひとつとなる。そこでこの課題を検討課題1と命名する。今後の考察で同じ問題が生じたときにはこの名称を用いる。

## 2. 7班

### (1) 1回目の参加

図3の視点1より1回目の参加は対話開始時1分と早い段階であった。このため児童は資料読解中であった。1回目参加時の教師の最初の問いかけは授業展開の再確認であった。協同問題解決場面では、課題で求められていることを成員全員が共通理解しておく必要がある（仮屋園・丸野・加藤，2001）。なぜなら、思考過程で課題要求が忘れられる現象や課題要求の不理解現象は

多いからである（たとえば、假屋園・佐々・丸野，2007；假屋園・丸野，2008）。したがって対話の初期場面で思考の出発点を確認する作業は意味がある。

授業展開の再確認として教師は授業の前半に学級全体でつくりあげた「お別れのイメージは寂しい、悲しい」という命題を取り上げた。そして教師はこの命題に対して理由・根拠の掘り下げ型問いかけを行った。この問いかけから、教師は以下のようなやりとりで新たな意味をもつ問いを生成した。

1 教師：お別れってどういうイメージだった？

2 児童2：悲しい。

3 教師：悲しい、つらい、なんで？（理由・根拠の掘り下げ型問いかけ）

4 児童3：別れるから。

5 教師：別れるときに出る言葉ってどんな言葉？（具体例の提示の投げかけ）

6 児童3：また明日。

7 教師：また明日。じゃ、終わりじゃないよね。（論理の表現と確認）

お別れと終わりとは違うんじゃない？（命題生成型問い）

8 児童1：違う。

9 教師：お別れと終わりはどう違うの？

教師は理由・根拠の掘り下げ型問いかけを行っている。これに対し児童からは既出語（別れるから）が出された。そこで既出語の具体例を出させた。ここで新出語（また明日）が児童から出た。この新出語の意味を教師が新しい言葉（終わりじゃないよね）で言い換えた。この発話機能の名称である「論理の表現と確認」発話は、児童の発言の背景にある論理を教師が新しい言葉にして表現する機能をもつ（假屋園・永里・坂上，2010b）。これは教師による命題生成型発話になる。ここで教師が提出した新出語（終わり）と問題とした既出語（別れ）とは類義関係にあった。そこでこの類義関係にある二つの言葉の違いを考えさせるという新たな問いが教師から出された。これは命題生成型問いになる。

ここでは既出語（別れ）の具体例を問う教師の発問に児童が新出語（また明日）を出し、その新出語を教師が別の新出語（終わりじゃないよね）で意味づけし、既出語（別れ）と新出語（終わり）との違いを新しい問いとする、というかたちで対話を構築していった。

ここでは具体例を出させる問いかけであったが教師の問いかけの特徴は、児童に新出語を出させる点にあるのかもしれない。そして児童からの新出語に教師自身がさらに新出語を加える。新しい言葉が出現することによって既出語と新出語との関係とを問うことが可能になる。これが命題生成型のやりとりによって対話が深まっていく機序なのであろう。命題生成型のやりとりによって類義関係にある既出語と新出語との関係を問うことによる対話の深まりの機序は、今後の重要な検討課題になる。そこでこれを検討課題2とする。

次に教師は児童と次のやりとりを行った。

9 教師：お別れと終わりはどう違うの？

10 児童2：お別れは，帰る時刻になったらさよならって。終わりは。

11 教師：終わりはもう会えないっていうこと？

12 児童3：もう会えない。

13 教師：違いはまだ何かある？

14 児童1：（お別れは）遊べる。

15 教師：（お別れは）また遊べる。次の機会があるってことだね。（論理の表現と確認）

そのお別れのときの言葉は美しい。なんで？

16 児童1：また見れるから。

17 教師：何をみれるの？ちょっと考えてみて。いま，いい視点をもってたよ。

終わりとお別れは違うっていうね。

（この後，教師は立ち去る）

ここまでの教師と児童のやりとりの特徴は，教師が抽象語，児童が具象語を使用している点にある。発話5にみられるように教師は児童に具象水準で考えさせている。また発話9にみられるような教師の抽象命題型の疑問に対して児童は具象語で回答している。また発話7と発話15にみられるように児童の言葉を教師が新しい言葉で言い換える際にも具象と抽象との言い換えが成立している。児童の具象語を教師が抽象語で言い換えているのだ。

このような現象から，命題生成過程の機序のひとつとして抽象と具象とのサイクルを指摘することができよう。対話の深まりはこの機序によって進む。この点も今後，継続して調べる必要がある。そこでこの課題を検討課題3とする。

さて，ここでは教師と児童との間で抽象と具象とのサイクルが生じていた。さらなる問題は，このやりとりが児童同士でも生じているかどうかである。この課題を検討課題4とする。

次に教師の問いかけが児童の対話状況に与えた影響について考察する。ここは相互影響性の比較のための視点5「対話への関わり方」および視点6「参加後の児童のやりとり」に相当する。

発話17を最後に教師は立ち去った。その際，発話17にみられるように教師は具体的な指示を与えていた。教師が去った後，この「お別れと終わりとの違い」という課題を児童は考え始めた。教師の問いかけをそのまま取り入れたのである。

その後，「お別れは会ってまた会えるということだが，なぜ会ってまた会えるから美しいのか？」「いつか会えるから美しいのか？」という新しい意味をもつ命題生成型問いが児童から出された。

教師から出された問いかけを考えるなかで，児童は自分達で命題生成型の問いを立てたのだ。ここでは，別れの言葉の美しさはまた会えるという点に起因するのか，という新しい問いを児童が自らで提案した。これは，教師の問いかけに回答するうちに児童側にも今までにない新たな意味をもつ命題生成型の問いが生成されるという現象である。この現象は8班でもみられた。教師からの問いかけに答えるなかで児童が新命題を生成する，という過程は指導的参加の特徴のひとつ

つと言えるかもしれない。

8班では教師は対話の終盤で対話集団に参加した。一方、7班の1回目の参加は対話開始の直後であった。そして教師が抜けた後、児童は教師から出された「お別れと終わりとの違い」というテーマをそのまま対話の方向性とした。この現象から、7班では教師の問いかけは児童の対話の方向性を作っていた、と言える。

「1. 教師行動の全体的特徴」でのインタビューで教師は、「7班には話し合いを引っ張る子がいないので、方向性がみえるまでいた方がよいと判断した」と回答した。教師は対話を展開する能力が低いと判断した班には自らが対話を構成していこうと判断したのである。教師のこの試みは成功した。児童は教師の問いかけによって対話を構築し、自らが命題生成型の問いをつくるまでになった。8班でも指摘したように、特定の集団がもつ対話を展開する力と教師の参加程度との関係は、指導的参加を捉える際の重要な視点になる。これは検討課題1であった。

## (2) 2回目の参加

約18分経過時に教師は2回目の参加を行った。このとき児童は教師参加の直前に出ていた疑問を教師に説明した。すなわち「おてんとうさまが山へ挨拶する」という文中の抽象命題の意味について児童が教師に質問した。教師参加時、児童は自分達で考えるべき問いを見つけていた。そして文中の抽象命題を自分達なりに解釈する活動を始めていた。

2回目の参加は、児童が提出した抽象命題の意味を教師が説明する場面であった。ここでも新命題が生成された。その生成過程は以下のようなやりとりであった。

- 1 児童1：夕焼けはおてんとうさまの、山への挨拶なのさ、というのがちょっと。(児童の質問)
  - 2 教師：おてんとうさまの山への挨拶でしょ。もし太陽がみんなのように生きているってなったら夕日が沈む時はどういうときなの？一日の？
  - 3 児童3：終わる。
  - 4 教師：一日に終わりを告げる。そのとき太陽は、言葉はないけれどそういう輝きで自然を照らしているんだよね。山々をね。それで山々が美しく見えるんですよ。
  - 5 児童4：先生！
  - 6 教師：じゃそれはどうして美しいのか？わかる？
  - 7 児童1：むずかしくなってきた。
  - 8 教師：ほらっ、太陽の言葉の代わりに。
  - 9 児童4：先生！
  - 10 教師：ちょっと待って。太陽の言葉の代わりに光を放つことで、山々をきれいに照らし出しているよね。だからその太陽の輝きがお別れの言葉と一緒に意味だってこと。わかる？じゃ、なんで美しいのかな？夕焼けはきれいなのかな？
- ここで教師は立ち去る。
- 11 児童4：言葉で表さなくても、涙とかに別れも…心が通じあえるじゃん。だから美しいんじゃない

ないの？

12 児童 1：いまいち，わかんない。

13 児童 4：別れるときにさ。気もちで表さなくても表情で。わかるでしょ，だってしゃべらないじゃん。終わろうとするとさ，表情でさ，きれいな風景を描いてるでしょ。だから美しいんじゃない？

教師は，発話 2 と発話 4 で太陽の動きを人間の一日の類推で理解させている。そして教師は発話 10 で，その類推のなかでは太陽の輝きは人間の言葉と対応関係をもつことを示した。

教師は抽象命題を類推的思考の対応関係のなかで考えればよいことを示した。つまり教師が思考方略を示したのである。

教師が立ち去った後，児童は，発話 11，発話 13 において教師が提示した類推的思考の方略を使って抽象命題についての自らの命題を生成した。発話 11，発話 13 の児童の回答は不完全であるが類推的な対応関係で考えている。

2 回目でのやりとりは，児童が教師に問いかけ，教師も児童からの問いかけに十分応えた。教師が立ち去った後も児童は教師が提出した思考方略を活用して命題生成型意見を出している。2 回目のやりとりは，時間が十分経過していたこともあって，1 回目のやりとりよりも児童の積極性がみられたと言える。

### 3. 6 班

#### (1) 1 回目の参加

開始 4 分経過時に教師が参加した。この時点で班の結論はまとまっていた。やりとりの要旨は次のようなものであった。

1 児童 1：お別れの言葉は自分の気持ちを正直に伝えている。

2 児童 4：お別れのときに自分の素直な気持ちが言える。

3 児童 1：なぜ正直が美しいのか。

4 児童 2：正直は，自分のはっきりした気持ちをちゃんと相手に伝えられるから。

5 児童 3：正直とは自分の気持ちに正直になるということ。

6 児童 1：自分の気持ちを正直に伝えると相手も明るい気持ちになれる。

ここで教師が参加する。

7 教師：自分の気持ちが美しいってことじゃなくて。

8 児童 1：相手からも正直な気持ちを聞けるから。相手も明るい気持ちになれるから。

児童は教師にはすでにまとまった意見を伝えている。しかもこの意見は命題生成型の回答であった。このように教師が参加したときすでにまとまった意見が完成している場合が生じうる。

この班では教師は別の視点からの課題を与えて立ち去るという方法をとった。

9 教師：さっき，あっちの班で出てたんだけど，終わりの言葉とお別れの言葉とは違うんじゃないの，という意見が出てたんだけど。わかる？ またこれを考えると広がるかもしれない。

ちょっと考えてみて。

(教師は立ち去る)

児童は以後、教師が提出した課題を考えることによって対話を展開させていった。このなかで児童は命題生成型の回答を出していった。

## (2) 2回目の参加

21分経過時に教師が参加した。1回目の教師参加時の後、児童は教師から与えられた課題を継続して考えていた。このなかで児童は、「別れは受け継がれるもので、受け継がれなくなったときが終わり」という命題生成型の回答を示した。

教師は対話の初期で意見が完成されていたので、それまでの文脈とは全く別の課題を児童に与えた。児童はこの課題を継続し、対話の展開を維持した。ここでも教師からの問いかけに答えていく過程で児童が新命題を生成するという現象が生じた。

この班での相互影響性については次の点が指摘できる。児童が初期段階ですでに結論を出していた。そのため教師は1回目の参加時に児童の結論とは全く別の課題を与えた。ここで生じる問題は、教師の参加時にすでに命題生成型の結論が完成しているとき、教師が全く別の課題をゼロから与えるのか、あるいはそれまでの結論をさらに深く継続して考えさせる課題を与えるのか、という点である。この問題を検討課題5とする。

この点について、6班では別の班で主題となった課題を与えた。もし教師が参加したときに、当該の班で主題が固まっていなくてよいのであればこの方法は有効であろう。

次に検討課題1、すなわち、対話集団がもつ力量と教師の参加の程度との相互関係についてふれてみたい。7班では開始直後に教師が課題を与えることによって対話を構成した。この班でも結論が早く出たため教師が課題を与え、以後の対話を構成した。そういう意味で教師が対話構成に果たす役割は大きいと言える。

ここで問題になるのは、対話集団がもつ構築力である。7班も6班も教師が明確な課題（終わりとお別れ）を与えた。7班と6班の児童は、この課題を継続して考え続け、対話を構築させた。つまり課題を与えるという教師の明確な問いかけは児童の対話の構築全体に影響を及ぼしたことになる。この方法は対話集団がもつ構築力に関わらず有効なのだろうか。

教師の問いかけが児童の対話全体を支えた要因は、7班も6班も児童の側に課題さえ与えられれば対話を構築していく力があつたためとも言える。

8班のように対話集団の力量が非常に高ければ教師の影響力は少ない。一方で対話集団の構築力が非常に低かった場合、教師の問いかけはどこまで有効性をもつのだろうか。この点は相互影響性に関する重要な問題である。今後の重要な課題とする。

さらに検討課題4、すなわち抽象と具象とのサイクルが児童同士でも生じているか、という点もみてみよう。6班の分析から、このサイクルは児童同士でも生じることが明らかになった。ただし児童同士のサイクルは不完全であつた。6班の児童は、抽象命題を考える際、その命題にあ

てはまる具体的イメージを考えた。6班では教師から出された終わりとお別れとの違いを次のようなイメージで捉えた。すなわち「終わりは一旦区切るみたいな（イメージで）、別れるは離れるみたいな（イメージで）。」という意見が出された。この後「終わりは時間」という意見が出た。ここでみられているのは抽象，具象，さらに抽象という再抽象化の過程である。児童のイメージでは「終わりは時間，別れは空間」なのだが，残念なことに空間という言葉が最後まで児童から出てこなかった。小学校5年生では空間という言葉は難しかったと言える。

7班ではこの再抽象化の部分を教師が担っていた。抽象語を具象語で考える過程よりも具象語を抽象語で表現する過程の方が児童にとっては困難なのかもしれない。抽象と具象とのサイクルについて児童がどこまで可能なのかも今後の検討課題となる。

#### 4. 5班

##### (1) 1回目の参加

対話開始直後に教師は5班に参加した。1分も経過していない段階での参加であった。そのためこの段階で出ていた児童3の意見に，対象への問いかけ（假屋園・永里・坂上 2010b）を行い，意見の輪郭を明確にしたうえで，この意見を周囲にわかりやすく説明するように促して立ち去った。

1回目の参加後，児童は自分達で対話を展開させた。構築力としての問いは，理由・根拠の掘り下げ，仮定の想定，であった。これらの問いから児童達は自分達で命題生成型の意見を次のようにまとめた。まずお別れの言葉が美しいのは素直になれるからである。ここで理由・根拠の問いにもとづき以下の命題を生成した。また会える場合，自分の気持ちを素直にはっきりとは言えない。しかしもう会えない場合，次の機会がないから自分の気持ちをはっきり言える。

ここで仮定の想定による問いを立てた。すなわち，お別れの言葉と言うときにも素直になれる場合があるかもしれない。なぜなら素直に話したら，お別れの言葉によって相手が傷ついてしまうこともあるからである。お別れのときは相手を傷つけることは言わない。しかし思っていることをはっきり言わなかったら素直とは言えない。こうしたやりとりから次のような結論に至った。お別れをするときには本当のことを言った方がすっきりする。たとえそれで相手が傷ついたとしても，それが本当のことを言い合う友達である。

児童は自分達でこのような展開をつくった。結論も命題生成型回答であった。このことからこの班は構築力をもっていたと判断できる。

##### (2) 2回目の参加

上記の結論に到達してすぐに教師が2回目の参加に入った。15分経過するところであった。教師は素直に言える理由を尋ねた。これに対し児童は上記の結論を出した。児童が出した抽象的な命題生成型回答に対し教師は，こういう結論の背景として班のなかの二人がもつ転校経験を指摘した。そのうえで転校するときには嘘はつかなかったことを児童に確認した。ここでの教師の役割は，児童が出した結論としての抽象命題を転校という具体場面におろした点にある。

この具体場面にもとづいて再度、素直に言える理由を尋ねた。すると児童から「言わないと後悔する。言わなかったらその人への想いがずっと自分の心に残って。なんかもやもやしたものが残っちゃう」という命題生成型回答が出された。この意見は先に出た「本当のことを言った方がすっきりする」という結論がさらに精緻化されたものである。このことは意見の精緻化の過程のなかから命題生成型回答が生まれたことを示す。教師は参加時点で児童が作成した結論を、児童とのやりとりをとおしてさらに精緻化していったのである。

この後教師は立ち去った。この後、児童は教師参加前に自分達でまとめた結論と教師とのやりとりをとおして出てきた命題とを合体させて班の結論とする作業を行った。

ここでの教師の役割は検討課題5に相当する。すなわち、教師が参加したときにすでに命題生成型の結論が完成している場合、全く別の課題を与えるのか、あるいはそれまでの結論をさらに深く継続して考えさせる課題を与えるのか、という検討点である。6班は前者であり、5班は後者のケースであった。これらの対応を分ける明確な要因があるかどうかはまだわかっていない。ただし、今のところ、教師参加時に既に結論が出ている場合の指導方法としては二種類ともに実際に生じうることが確認された。

#### 5. 4班

児童は授業展開の前半部で作成された別れの命題から考え始めた。授業前半部では別れを悲しい、寂しいという抽象命題で捉えた。この命題を児童は、亡くなった人が天国から見守っている、という具象命題で描いた。ここは抽象命題に含まれる具体例を児童が自発的に考えている場面である。すなわち対話課題が抽象命題であった場合、児童は自発的に演繹推論を行った。次に天国から見守るという具象命題を良い意味で解釈すればどんな意味になるか、という問いを立てた。天国から見守る、という具体例を今度は再抽象化して捉えようとした。ここで抽象と具象とのサイクル現象が現れたのである。また自らで問いを立てているという意味で構築力を示したと言える。

天国からの見守りを良い意味で解釈した言葉として、感謝の気持ち、励まし、再会したいという気持ち、自分の思い出、といった用語が出された。この段階で意見は出尽くした。しかし結論としてまとまっていたはいない。

対話開始後7分経過時、教師が参加した。教師はワークシートの内容を確認した。教師は、ここで児童が考えている様子に注目し、「何に迷っているの?」と問うた。これは今の展開の内容を尋ねたことを意味する。

この質問に対し児童4が「まとめられない」と回答した。ここでも継続して児童は、天国から見守るという具体場面の良い意味を表す抽象命題を考えていたのである。つまり再抽象化を継続している。児童が示した「まとめる」という表現は、これまで出てきた複数の意見に共通する性質を表現する抽象命題を見つけるという意味である。これは假屋園・永田・中村・丸野(2009)にも見られた現象で、水準の高い活動である。

こうした状態に対し教師は、考えてみるようにという言葉だけを残して立ち去った。なぜならすでに児童の間で考えるべき問いが存在していたからである。そこで教師は自ら問いかけることはせず、展開を児童に任せたかたちをとった。これは検討課題1に該当する。教師は4班には構築力があると判断した。そこで教師は参加の程度を弱くした。これは8班と同じ関与の仕方である。対話集団の力量が高い場合、教師の影響力や関与の程度は弱くなる。

教師が立ち去った後、児童は対話の最後まで「まとめる」作業を継続した。この作業のなかで児童はいかにまとめるか、というまとめ方の方略を考えた。「どういうふうにまとめる？」という問いに対し、「選べばいいんじゃないか」という案が出された。複数の意見のなかで中心的なものを選び、そのなかからまとめる、という方法である。あるいは「別れをプラス思考で考えてみたら」という案も出た。これも別れを良い意味で抽象的に表現するとどうなるか、という問いである。

結論としてまとまったのは「お別れしてその場所を離れても、その思い出は残る」というものであった。この結論は命題生成型の結論になっている。

児童による再抽象化の問題は検討課題4として指摘した。4班ではこの再抽象化が対話全体を貫く問いであった。6班では、児童は「終わりは時間、別れは空間」というかたちで再抽象化しようとしたが、空間という言葉が出てこなかった。この結果から児童の再抽象化は困難なのではないか、という見方を示唆した。しかし4班では児童は自分達なりの再抽象化を行った。

4班のタイプの再抽象化は假屋園・永田・中村・丸野（2009）にも見られた。ただ、6班と4班とでは再抽象化のタイプが異なる。6班の再抽象化は単一命題の再抽象化であった。一方4班は複数命題に共通する性質を新たな抽象語で表すタイプの再抽象化である。そこでこの2種類の抽象化を分けて捉えることにする。6班のタイプの再抽象化を検討課題4-①、4班のタイプの再抽象化を検討課題4-②とする。本研究と假屋園・永田・中村・丸野（2009）にみられた現象から、児童にとっての再抽象化は検討課題4-②の方が容易であると言える。

### 6. 3班

この班では、終始、意見の羅列で終わった。特定の意見に問いを投げかけたり、複数の意見をまとめたりするといった深まりの指標になるような現象はみられなかった。出された意見のなかには「辛い気持ちを乗り越えるところが美しい」といった命題生成型の意見もあった。しかし、その後、この意見に対する問いはなかった。ワークシートには11個の意見が提案されていたが、個々の意見に対話を深めるための問いかけがなかった。そのため個々の意見も不完全で、課題要求と異なる回答や資料と同水準の回答といった、単純なままのかたちでワークシートに記載された状態で対話は終了した。

教師は12分経過時に参加した。しかし教師はワークシートをみながら単純な同意を繰り返すだけで立ち去った。教師が問いかけや働きかけをせずに立ち去った理由は、ワークシートの内容から、班の対話の力量を読み取ったからではなかろうか。

この点は検討課題1に該当する。すなわち集団の対話構築力と教師の参加程度との関係である。8班は対話構築力があつたため教師は参加程度を弱くした。一方教師は7班の対話構築力を弱いと判断し、対話初期に参加し、問いかけというかたちで明確な課題を与えた。そして7班の児童はこの問いかけを柱に対話を構築した。この2つの班から検討課題1についての仮説イメージとして、集団の対話構築力が弱くなるほど教師の参加程度は強くなるという単純な直線関係が推測された。

しかし3班の教師参加の結果は、検討課題1については単純な直線関係で捉えられないことを示唆する。3班のように極端に対話構築力が低い班に対しては教師の参加程度は弱くなったのである。7班の場合、教師は7班の対話構築力は低いと見積もっていた。しかし実際の対話では、7班の児童は、問いかけは教師から与えられたものの、自ら対話を構築し、自らで命題生成型の問いを作った。このことから7班の対話構築力は教師が見積もっていたほど低くはなかったと考えられる。

7班の考察では、教師の問いかけが児童の対話の方向性を作ったと捉えた。しかし、3班の結果から、教師の問いかけだけで果たして対話が構築されるものなのか、という疑問が生じる。教師参加による対話構築は、教師が最初に与える課題としての問いかけとその問いかけを出発点にしての児童の構築力との合力というイメージで捉えられるのかもしれない。

あるいは集団の対話構築力と教師の参加程度との関係は、児童の対話構築力が弱い場合と強い場合には教師参加の程度が弱くなり、児童の構築力が中程度の場合に参加の程度が強くなる、というイメージなのかもしれない。

いずれにせよ、現段階ではこのような仮説を提起しておきたい。検討課題1については今後も継続して考察する必要がある。

## 7. 2 班

教師が参加したのは9分経過後であつた。教師の参加時には班としてのまとまった結論が出ていた。また教師が参加するまでの児童だけの対話では、假屋園・永里・坂上(2010b)で分類された教師発話と同じ水準の対話を児童同士で行っていた。このことからこの班での対話水準は高いと言える。

教師参加までは次のような展開であつた。假屋園・永里・坂上(2010b)での教師発話の分類を用いながら素描してみよう。まず課題の意味を十分に確認できていない発話に対しては、「寂しい、悲しい、辛いがあるのに、なぜ美しいのか」という対話の課題を再度確認する発話があつた。これは課題の確認発話である。次に美しい理由として、「お別れの言葉には気持ちが込められているから、気持ちが詰まっているから美しい」、という意見が出された。これは命題生成型回答である。また「嘘がないから美しい」という資料の命題を「嘘があつたら美しくないってことでしょ」と表現した。これは論理の表現と確認発話である。命題に明示されていない前提や命題の背景にある論理を明示化した。さらに「どうまとめるかだよね」という発話がみられた。これは

検討課題4-②の複数命題を抽象語でまとめる力に相当する。結論は既出の意見をつなげて「言葉の一つ一つに本当の気持ちを込めてまた会える日までの挨拶をしている」とした。これは連結型まとめ発言である。

ここで「また会える日までの挨拶ってどんな挨拶？」という問いが出た。これは内容への問いかけに相当する。この問いに対して「（また会えることを）信じているということ」という命題生成型回答が出された。この後教師が参加した。このようにここまでは、教師とのやりとりで見られる水準での対話を児童同士で行っており、水準の高い対話であると言える。

教師は、「信じている」という児童の回答に対して、「なぜ信じることができるのか」と理由・根拠の掘り下げ型問いかけを行った。児童は「嘘がないから」と回答する。この回答は、資料の命題の根拠にはなっていない。ここで教師は視点を変えて「何が美しいのか」と問うた。内容への問いかけである。教師は児童にとって理由・根拠の思考がむずかしいと判断したのかもしれない。同じ問題を考えるために瞬時に問いの視点を変える方法は児童には難しいかもしれない。この問いかけに対し児童から「信じる気持ちが美しい」という命題生成型回答が出た。この段階で教師は、まだあるかもしれないから考えてみて、という指示を出して立ち去った。

この後児童は自らで、「信じる気持ちってどんな気持ち？」という問いを立てた。これは内容への問いかけである。この問いに対し、児童は自ら「また会いたいという気持ちが一つ一つの言葉に込められていることが美しい」という命題生成型回答を出した。さらにもうひとつの結論として「別れの言葉は悲しいだけでなく、また会いたいっていい意味も入っている」という命題生成型回答を作成した。

この回答に対し、「また会いたいってどんな気持ち」という内容への問いかけが出された。この問いに対しては、「お別れは寂しいけれど、また会えるなら寂しくない」という命題生成型回答が出された。そして最終的な結論を「別れの言葉には、いろんな気持ちが入っている。悲しい気持ちもあるけれど、また会いたいって気持ちもある。」というかたちにした。これは今までの意見を足し合わせたものである。教師発話の分類では連結型まとめ発話に相当する。

2班は自ら問いを立てる構築力をもっていた。そして教師の問いかけをもとに自らで問いを立て対話を構築した。また特徴的な対話の展開様式は内容への問いかけであった。内容への問いかけ発話を児童同士で行いながら命題生成型回答を出していった。さらに自説と他説の精緻化を行うことによって命題を生成していった。

教師が児童の対話のなかで一定の役割や影響力を果たすためには、児童の側に教師の指導を生かしていけるだけの力が必要になる。3班の考察で、教師参加による対話の構築を、教師の問いかけとその問いかけを出発点にした児童の構築力との合力というイメージで捉えた。このイメージで考えると、教師の問いかけは対話全体のなかでどのように位置づけられるのだろうか。児童が教師の問いかけを出発点として問いを立て始めている点を考えると、方向性の原点、思考の端緒といった位置づけが可能かもしれない。すると思考の端緒は教師が開くことになる。その思考

がどれだけ持続するかは児童の力による、といった考え方が可能になるかもしれない。端緒を開く力と持続させる力という分け方の有効性は今後、確認していきたい。

## 8. 1 班

教師が来る前、児童は意見を出し合っていた。このとき「嘘がないとはどういうことか」という内容への問いかけが児童から出されていた。

11分経過時に教師が参加した。ワークシートに記載されていた「悪い意味がない」という意見に教師は注目した。そこで「悪い意味とはどういう意味か」という内容への問いかけを行った。教師はこの問いかけを考えるように指示を出して立ち去った。この班での教師の指示は明確な問いかけというかたちで行われた。

教師が抜けた後、児童はこの問いについて考え始めた。児童から「悪い意味とは正直に言わないこと」という意見が出された。この意見はさらに「さよならを言わなかったら心に残ってしまう。言った方がすっきりする」というかたちで精緻化された。これは命題生成型回答になる。また「悪い意味がない」という意見は「悲しいことばかりではなくて元気が出てくる、よい気持ちが湧いてくる」という命題生成型回答として精緻化された。

これらの展開に続き、児童は自らで問いを立て対話を進めた。児童は「さよならを言わなかったら心に残ってしまう。言った方がすっきりする」という先の意見の理由を考える問いを立てた。これに対し「言った方が、お別れした悲しいことが心に残らない」という回答を生成した。最後の結論としては「悪い意味がなく、人を傷つけることがなく、後悔がない」という表現でまとめた。「悪い意味がなく、人を傷つけることがなく」という文言は教師が参加する前にすでにワークシートに記載された意見であった。したがって児童は連結型まとめによって結論を出したと言える。この班も教師が提案した問いかけを端緒とし、自分達で問いを立てながら対話を持続していった。

## 総合考察

本研究は、児童の対話活動への教師の指導的参加という指導方法の確立に向けた取り組みである。この一環として相互影響性と対話の深まりを捉えるための指標の提案を行った。そして結果の分析のなかで、相互影響性と対話の深まりの実相を浮き彫りにすることができた。

この分析過程のなかでの収穫のひとつは、今後継続的に検討しなければならない課題が浮き彫りになってきたことである。これらの課題は考察のなかで検討課題1から検討課題5として命名した。これら5つの検討課題を以下に整理して本研究の総合考察とする。

検討課題1は、特定の児童集団がもつ構築力と教師の参加の程度との相互関係をさす。この両者についてのイメージを、教師参加としての問いかけとその問いかけを出発点にした児童の構築力との合力というかたちで捉えた。さらに、この両者の関係は、児童の対話構築力が弱い場合と強い場合には教師参加の程度は弱くなり、児童の構築力が中程度の場合に教師参加の程度が強く

なる, というイメージも成立することが示唆された。

以後の検討課題2, 検討課題3, 検討課題4は対話の深まりについての内容である。本研究では対話の深まりを示す問いや回答を命題生成型と命名した。そして対話の深まりを命題生成過程として捉えた。検討課題2から検討課題4までの内容は命題生成の機序についての見解である。

検討課題2は, 類義関係にある既出語と新出語との関係を問うことが命題生成の機序となる, という見解である。すなわち, 教師の問いかけによって児童は新出語を提出する。そして児童からの新出語に教師自身がさらに新出語を加える。こうしたやりとりのなかでは既出語と新出語との間に類義関係が生じる。そして類義関係にある既出語と新出語との関係を問うていくことが対話を深める機序となる。

検討課題3は, 命題生成過程としての抽象と具象とのサイクル性をさす。すなわち, 教師と児童のやりとりの特徴は, 教師が抽象語, 児童が具象語を使用する点にある。たとえば, 教師は児童に具象水準で考えさせることが多い。あるいは教師の抽象命題型の疑問に対して児童は具象語で回答する。児童の言葉を教師が新しい言葉で言い換える際にも具象と抽象との言い換えが成立している。児童の具象語を教師が抽象語で言い換えているのだ。このような現象から, 命題生成過程の機序のひとつとして抽象と具象とのサイクルを指摘することができよう。対話の深まりはこの機序によって進む。

検討課題4は, 抽象と具象とのサイクル性は児童同士のやりとりでも生じるか, という問いである。対話のなかでは, 抽象語から生成された具象語を児童がさらに抽象語で表現するという再抽象化の過程が命題生成の機序として重要な現象となることが明らかになった。

この再抽象化の過程は, 単一命題の再抽象化および複数命題の再抽象化の2種類に分類できた。過去の知見と含めると, 児童にとっては前者よりも後者の方が取り組みやすいという見解に至った。

検討課題5は, 教師の参加時, すでに命題生成型の結論が完成しているとき, 教師が全く別の課題をゼロから与えるのか, あるいはそれまでの結論をさらに深く継続して考えさせる課題を与えるのか, という点である。両者の対応を分ける明確な要因があるかどうかはまだわかっていない。ただし, 今のところ, 教師参加時に既に結論が出ている場合の指導方法としては二種類ともに実際に生じうることが確認された。

教師の指導的参加は今後も授業実践を重ね, 教師と児童と対話の深まりという3者関係のありようを浮き彫りにしていく。そして指導的参加という方法を有効な教授法に育てていきたい。

## 引用文献

- 假屋園昭彦 2010a 児童の対話活動に対する教師の指導的参加の分析的研究 (I) - 道徳の時間における対話を生かした授業デザインの開発 - 鹿児島大学教育学部研究紀要 (人文・社会科学編), 61, 83-96.  
假屋園昭彦・丸野俊一 2008 話し合いにもとづく算数の協同問題解決場面で児童が獲得すべき力量とは何か

鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学編), 59, 103-136.

仮屋園昭彦・丸野俊一・加藤和生 2001 情報統合型議論過程の解釈的研究 鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学編), 52, 227-257.

仮屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2010b 児童の対話活動に対する教師の指導的参加の分析的研究(Ⅱ)－対話に対する教師の指導方法の開発をめざして－ 鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学編), 61, 111-148.

仮屋園昭彦・永田孝哉・中村太一・丸野俊一 2009 対話を中心とした授業デザインおよび教師の対話指導方法の開発的研究 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 19, 123-163.

仮屋園昭彦・佐々祐之・丸野俊一 2007 複式学級に属する児童の話し合いに基づく算数の協同問題解決過程の相互作用分析 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 171-193.