

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(Ⅱ) －新命題の発生機序に関する微視的分析－

假屋園 昭彦*・永里 智広**・坂上 弥里***

A Developmental Study of Teacher's Leading Participation in Children's Dialogue as a Teaching Method(Ⅱ)

－ Microscopic analysis on occurrence of new thesis in children's dialogue －

KARIYAZONO Akihiko・NAGASATO Tomohiro・SAKAUE Misato

要約

本研究は研究(Ⅰ)の継続研究である。研究(Ⅰ)の分析に加え、さらに対話が深まる過程についての微視的分析を試みた。そのために対話の深まりを新しい意味をもつ命題の生成であると定義した。そのうえで新しい意味をもつ命題が生まれてくる機序を明らかにした。対話が深まる機序は児童に対する教師の指導方法に生かすことができる。つまりどのようなやりとりが対話の深まりに有効なのかがわかるのである。

キーワード：対話の指導方法・命題の発生機序・教師の指導的参加

問題と目的

本研究は「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)」と題された研究(Ⅰ)での分析に、さらに新たに行われた分析結果を報告するものである。したがって分析対象となった検証授業は同一である。1回の検証授業で行われた対話を別々の視点から分析し、研究(Ⅰ)と研究(Ⅱ)とに分けた。したがって研究(Ⅰ)と題された假屋園・永里・坂上(2011)の研究と本研究とは合わせて一つの研究をなす。こうした研究の性格上、本論文では「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)」を本研究(Ⅰ)、そして本論文を本研究(Ⅱ)と呼称する。

一つの研究をあえて2本の論文に分けた理由は以下の点にある。すなわち、本研究(Ⅰ)と本

* 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。

研究(Ⅱ)とはそれぞれ別の目的のもとに行われた分析なのである。目的が異なるため一本の論文とはせず、二本の論文として分けた。ただし分析の順序としては、本研究(Ⅱ)の分析は、本研究(Ⅰ)の分析のうえに成立している。したがって本研究(Ⅱ)の分析は本研究(Ⅰ)で得られた知見が生かされている。

同じ対話過程に対して異なる目的のもとに分析を加える方法について筆者は次のように考える。すなわち本研究(Ⅰ)、(Ⅱ)で扱うような人と人との相互作用はできるだけ多様な視点から分析することが望まれる。なぜなら相互作用は多様な側面をあわせもった豊かな現象と言えるからである。したがって少数の視点だけからの分析では相互作用の一面のみしか捉えることができない。多くの視点から分析を行ってこそ相互作用の豊かな実相を把握することができる。

こうした本研究(Ⅰ)、(Ⅱ)の性格にもとづき、以下に本研究(Ⅱ)の目的を述べる。

本研究(Ⅱ)は、筆者が開発中の対話指導方法である教師の指導的参加の内容を充実させるための実践研究の一環である。指導的参加では教師と児童とのやりとりによって児童の対話が深まることをねらいとする。そしてそのための有効な指導方法と対話学習の形態を提案する。

その試みとして、対話が深まる過程を浮き彫りにし、この過程を対話指導に生かす、という指導形態を提案したい。そのためにはまず対話が深まる過程に焦点をあて、その機序を明らかにする必要がある。

こうした現象を捉えていくためには対話の深まりの定義が必要である。なぜならこの定義が対話の深まりを捉えるための指標となるからである。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されていない。定義が明確になっていないため、対話を深めるための指導方法も定まらないのである。

この点について本研究(Ⅰ)では、対話の深まりを新しい意味の生成として定義した(假屋園・永里・坂上, 2011)。すなわち、これまでの対話展開に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、と定義した。対話とは、それまでの展開のなかで生成された命題とは異なる意味をもつ命題の生成によって進む。新しい意味の不断の生成過程こそが対話の深まりなのである。そこで対話のなかで生じる新たな意味をもつ問いや回答を命題生成型と呼ぶことにする。

この定義にもとづき本研究(Ⅰ)では、対話を中心とし、指導的参加を導入した小学校での検証授業における教師と児童との相互影響性の分析が行われた(假屋園・永里・坂上, 2011)。この分析では、教師と児童とのやりとり、および児童同士のやりとりのなかで多くの命題生成型の問いや回答が見出された。

ただ本研究(Ⅰ)は、研究目的が相互影響性の分析であった。そのため命題生成の機序に関する微視的分析までは行われなかった。そこで本研究(Ⅱ)では新命題生成の機序という視点からの分析を目的とする。

さて次に本研究(Ⅱ)の具体的な分析手続きについて述べる。本研究では対話の深まりの定義

にもとづき、対話が深まりを見せていると判断できる場面を取り上げた。そしてその場面では、どのような展開のなかで新たな命題が発生しているのかを調べた。そしてその展開を種類に応じて分類する作業を行った。このような分類によって、どのような問いや、やりとりのなかで新命題が生成されるのかが浮き彫りになる。すると次の段階として、これらの知見を生かした指導的参加のあり方を提案できる。

したがって本研究 (II) の分析単位はやりとりの展開そのものになる。特定の文脈そのものが分析単位となる。

次に方法の説明に移る。本研究 (II) は本研究 (I) の継続研究である。したがって方法は本研究 (I) と同一である。ただし、本研究 (I) より先に本研究 (II) を手にする読者の存在も十分想定される。そこで以下に、再度、方法を述べることにする。

本研究では対話型授業を小学校で実施し、その内容を分析した。対象とした小学生は5年生の一年級で、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った。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うという方法をとった。

方法

被験者: 小学校5年生の児童であった。公立小学校5年生の一年級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。②33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「なぜお別れのことば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

以下に新命題発生場面を取り上げ、それがどのような機序にもとづくかを示す。新しい命題は以下に示す機序にしたがって発生していることが明らかになった。

1. 抽象語と具象語とのサイクルによる新命題の生成

抽象語を具象語に直し、その具象語をさらに別の視点から抽象語に直すという過程のなかで新しい命題が生成されるという現象が頻繁にみられた。

これは本研究（I）で、検討課題3として指摘した現象である。新しい命題が生成され、対話が深まる過程にみられた大きな特徴である。教師と児童とのやりとりの際の特徴と言ってもよい。このやりとりでは教師が抽象語、児童が具象語を使用する点に特徴がある。このとき教師は抽象命題を具象水準で考えるよう児童に促す。この発話は、假屋園・永里・坂上（2010b）での「課題についての具体例の提示」を投げかける発話に相当する。あるいは教師から抽象命題で出された問いを、児童が自発的に具象水準で考える場合もある。さらに教師が児童の言葉を受け取る際の特徴として、児童の具象語を教師が抽象語で言い換えるという活動を指摘することができる。このような抽象語と具象語とのサイクルによって命題が生成され、対話の深まりが生じている。

以下に具体的な場面をあげて考えてみよう。先頭の数字は発話番号を示す。

場面（1）：7班

1 教師：お別れと終わりはどう違うの？

2 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。

3 教師：終わりはもう会えないってということ？

4 児童3：もう会えない。

5 教師：違いはまだ何かある？

6 児童1：（お別れは）遊べる。

7 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？

8 児童1：また見れるから。

9 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)

この場面での教師と児童と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た点にある。発話1にみられる教師の抽象命題型の問いに対して児童は具象語で回答した。また発話7にみられるように児童の具象語を教師が新しい抽象語で言い換えている。このように教師と児童との間で抽象語, 具象語, 抽象語のサイクルが生じている。そしてこのサイクルによって命題が生成されているのだ。

2. 児童同士による具象語の再抽象化による新命題の生成

これは抽象命題を児童が具象語で考え, それをさらに児童自身で再度, 抽象語で捉えなおす再抽象化という過程をさす。新たな命題は児童による再抽象化の過程によって生成されていた。この過程は本研究(I)での検討課題4に相当する。検討課題4では, 教師と児童との間でみられた抽象と具象とのサイクルが, 児童同士でも可能かどうか問題になっていた。

本研究(I)からこれらのサイクルは児童同士でも可能であることが明らかになった。そしてさらに児童同士で行われる再抽象化の過程は2種類に分類することができた。これを本研究(I)では検討課題4-①, 検討課題4-②と命名した。そこで本研究(II)でもこの分類にしたがって新命題の生成の過程をみてみることにしたい。

(1) 単一命題の再抽象化

児童が単一の抽象命題を再度, 抽象化する活動をさす。この単一命題の再抽象化によって新命題が生じ, 対話の深まりがみられた。この場面を以下に示す。

場面1: 6班

1 児童2: 終わりの言葉とお別れの言葉とは違うってこと?

(教師が命題生成型問いを抽象命題で出して, 立ち去った直後の場面である。)

2 児童1: 終わりはたとえばイベントの終わりとか…。お別れはたとえば人間関係とか, 生きて
いる人との別れみたいな…。

(児童が抽象命題を具象語で考えている。)

3 児童2: お別れは, 大事な人のお別れ。(児童が抽象命題を具象語で考えている。)

4 児童1: 終わりは?

5 児童4: 終わりは本当の終わりだけど, お別れはたまに会えるかもしれない。

(児童が抽象命題を具象語で考えている。)

6 児童1: でも人が亡くなったらどうするの? 亡くなったら会えないんだよ。

(児童が抽象命題を具象語で考えている。)

7 児童3: 終わりはいったん区切るみたいな。お別れは離れるみたいな。

(児童が具象語を再度, 抽象語で表現しようとしている。)

8 児童4: 終わりは時間…。別れるは離れる。(児童による具象語の再抽象化。)

(中略)

9 児童1：引っ越しのときとかが別れだな。(再度、具象語で考えている。)

10 児童1：別れは受け継がれていくもの。(抽象語で考える。)

11 児童1：でも受け継がれなくなったら、もうそれで終わりだよ。

12 児童3：終わりは締めくくる。別れは、引っ越しみたいに離れる。別れは受け継がれ、それが終われば終わり。

(具象語を抽象命題でまとめようとしているがうまくいかない。)

ここでみられているのは、抽象(別れと終わり)、具象(具体的な例)、さらに抽象(終わりは時間、別れは…)という再抽象化の過程である。この再抽象化によって新たな命題が生成され、対話が深まりを見せた。この場面で児童は抽象語での表現を試みている。児童の対話内容から抽象語をあてはめるならば「終わりは時間、別れは空間」になろう。しかし、時間を出たものの、空間という言葉が児童からは出なかった。

この過程で、児童は終わりとお別れという抽象命題の具体例を考えた。さらにその具体例から、終わりとお別れという2つの単一命題を代表する抽象命題の生成を試みた。この過程のなかで対話は深まりをみせていった。

抽象的な単一命題を再度、別の抽象語に直すタイプの再抽象化は、本研究(Ⅱ)の事例では不完全に終わった。この作業の困難度については、さらに多くの現象を分析する必要がある。

(2) 複数命題の再抽象化

このタイプの再抽象化は複数命題に共通する性質を新たな抽象語で表す過程をさす。この方法は、既出の複数命題をまとめる際に用いられる。したがってこのタイプの再抽象化は児童の対話のなかではよくみられる。たとえば假屋園・永田・中村・丸野(2009)は、その検証授業において、児童自身に自らが提出した意見相互の構造化作業を行わせた。この意見の構造化作業のなかで最初に現れた活動が、既出の複数命題の抽象化作業であった。

本研究では4班で再抽象化が対話全体を貫く活動になっていた。以下に4班の対話の展開を示す。

場面1：4班

授業前半では別れを悲しい、寂しい、という抽象命題で捉えた。この抽象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。

1 児童3：寂しいとか悲しいとか辛いとかいう気持ち。亡くなった人は天国から見守って…。

2 児童1：よい意味も含まれている？

3 児童2：何がよい意味？

(天国から見守るという具象命題をよ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。これは具象例を抽象命題の枠組みで再抽象化しようとする試みである。この問いは命題生成型問いに相当する。ここで対話は新たな深まりを見せた。)

4 児童 5: 感謝の気持ち。

5 児童 4: どういうふうに (天国から) 見ているの?

6 児童 3: 励ましている感じでみている。

7 児童 2: また会える日が来てほしい。

8 児童 4: 自分の思い出として

(よい意味で解釈したとする意見を出している。)

ここで教師が参加し, ワークシートに記載されている意見を見たとうえで次の質問を行った。

9 教師: 何に迷っているの?

10 児童 4: まとめられない。

(よい意味として出された複数の既出の意見をまとめようとしている。)

(中略)

11 児童 4: どういうふうにまとめる?

(既出の意見に共通する性質を代表する言葉を見つけようとしている。再抽象化の過程が出現した。)

12 児童 2: 選べばいいんじゃない? (既出の意見のなかから) 選んでみて。そのなかからまとめればいいんじゃない?

(再抽象化の方略が出現した。)

13 児童 4: 二つ選ぼう。

(中略)

14 児童 4: よい意味ってどんな意味がある? 別れのよい意味って何? 別れをプラス思考で考えてみたら?

(プラス思考で括ってみるという再抽象化の方略が出現した。)

15 児童 3: ここのアルプスで過ごした人が亡くなくても, このアルプスは残っているからよい意味。

(具体例で考えている。)

16 児童 4: それってアルプス限定なの?

(具体例を一般化したらどんな言葉になるかを問うた。この過程が再抽象化の機序である。)

17 児童 3: いや, アルプス限定じゃなくても, その人が楽しく過ごした場所は, その人が亡くなくてもずっと残っている。

(具体例を一般化する作業が始まった。)

18 児童 4: 亡くなくてもじゃ話が合わない気がする。人が別れ…。その人が場所を離れても。

(「亡くなった」でまとめることに疑義を出す。「亡くなった」を「場所を離れても」に修正した。これで新命題が生成された。)

19 児童 2: うん, 人がその場所を離れても, 一生場所は残るってことでしょ。

20 児童4：場所は残る？（命題の意味に疑義を出す。）

21 児童2：その思い出は残る。

（再抽象化としての抽象命題が次第に生成されていった。）

このやりとりの後，この班は再抽象化した表現として「人がその場所を離れても思い出は残る」という結論を出した。

このやりとりは再抽象化が成功した例である。一般化の作業のなかで生成された命題の妥当性をチェックしながら最終結論としての命題を生成した。対話の深まりとはこの過程そのものなのである。

このやりとりは、「別れは悲しい，寂しい」という抽象命題で始まった。この抽象命題を「天国から見守る」という具体例で表現した。この具体例を「よい意味」という抽象的枠組みで捉えようとした。次に「よい意味」という概念の具体的中身を考えた。ここで「人が亡くなくてもアルプスは残る」という具体命題が生成された。この命題の「亡くなる」を「離れる」に、「アルプス」を「思い出」というかたちに再度，抽象化した。このように抽象と具象とのサイクルは，新命題生成の主要な機序の一つになっている。

3. 類義関係にある既出語と新出語との違いを浮き彫りにすることによる新命題の生成

既出語を別の新出語で言い換える過程で，既出語と新出語とは意味上のつながりのある類義関係になる。その類義関係のなかでの相互の違いを浮き彫りにするという作業が新命題を生成することが明らかになった。

このやりとりを以下に示す。これは教師と児童とのやりとりであった。

根拠型問いかけから，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？（根拠を問うた。）

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？（具体例の提示を投げかけた。）

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。

（児童の発言の背景にある論理を教師が新しい抽象語にして表現する）

お別れと終わりとは違うんじゃない？

（既出語（別れ）と類義関係にある新出語（終わり）が出現した。ここでこの両者の違いを問うた。違いを考えるなかからそれぞれの特徴を浮き彫りにする方法である。この方法によって新命題が生成された。これはソシユール言語学と同じ考え方である。）

8 児童1：違う。

9 教師：お別れと終わりはどう違うの？

発話7は「論理の表現と確認」発話で、児童の発言の背景にある論理を教師が新しい抽象語で表現する機能をもつ(假屋園・永里・坂上, 2010b)。このやりとりで教師は根拠を問うた。しかし児童からは既出語(別れ)が出された。そこで既出語(別れ)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)で言い換えた。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かたちで教師から新たな問いが生まれた。

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)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が深まった。

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を問うことが可能になる。これは命題生成型やりとりによって対話が深まっていく機序であると言える。

4. 類推的思考を用いることによる新命題の生成

これは類推を用いて抽象命題を理解する方法である。類推は人間がなじみのない新しい領域を、領域構造上対応関係のある既有知識を使って理解する方略である。抽象命題は児童にとってなじみのない言葉であろう。そこで抽象命題を理解する際に類推を用いることは有効であると言える。この類推的思考法のなかで新命題が生成されるのである。

以下の場面で考えてみよう。

場面1: 7班

教師が参加した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を児童は教師に問うた。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。

この参加は、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。

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?

(教師は太陽の動きを人間の一日の動きにたとえて考えるという類推的思考法を用いた。)

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。太陽は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。終わろうとするとき、表情でさ、きれいな風景を描いているんですよ。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た。そして発話10で、太陽の輝きは人間の言葉と類推の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法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。

このやりとりから類推的思考法は新命題生成の機序として有効であることが明らかになった。

5. 理由・根拠を考えることによる新命題の生成

理由や根拠を考える過程は新命題生成の機序となる。本研究（Ⅰ）、（Ⅱ）の対話課題も理由を問うものであった。命題の根拠を問い続けることで対話が深まる。一貫して理由・根拠を問い続けることで対話を展開させたのは5班であった。そこで5班の場面を例にみていくことにする。

場面1：5班

教師が2回目に参加する前に児童は自分達で以下の結論を出していた。すなわち、「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。」というものである。この結論に対し、以下のように教師が理由を問うた。

1 教師：なんで素直になれるの？（理由・根拠を掘り下げる。）

2 児童4：後で知るより今言った方が相手は傷つかない。

3 教師: どっからの言葉なのそれ? (理由・根拠を掘り下げる。)

4 児童 1: 本音 (新命題が生成された。)

5 教師: 本音が出るんだ。

6 児童 3: 最後のお別れのときに本音を伝えて、それで相手が傷ついても自分のためになるし、
本当の友達だから。

(この意見はまだ以前の結論と同じ水準である。以前の結論からの深まりはない。)

7 教師: 二人とも転校を経験しているからそういう別れの場面が浮かぶんじゃないですか?

(児童が出した抽象命題としての結論を教師が具象におろして考えさせている。課題の具体例を考えさせる発話である。同時に課題について考えさせる視点を提供している。)

8 教師: 転校するとき嘘ついた? つかないよね。

9 児童 3: つかない。

10 教師: じゃ、なんで素直になれるのかな? (理由・根拠を掘り下げる。)

11 児童 4: 言わないと後悔する。(新命題が生成された。)

12 教師: 後悔を避けたいという気持ちがあるかもしれない。

13 児童 3: 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。あの人、どう思ってるのかなあって。なんかもやもやしたものが残っちゃう。

教師が理由・根拠を問いながら児童に新命題を生成させている。当初出していた結論に対して教師がさらに継続してその根拠を問い続けた。その結果、当初の「すっきりする」という結論以上の、精緻化された命題(発話 13)が生成された。

なおこの場面は、研究 (I) で指摘した検討課題 5 に該当する。すなわち、教師の参加時に既に結論が完成しているとき、まったく別の課題を与えるのか、これまでの結論をさらに深く継続して考えさせるのか、という課題である。

この場面では以下のやりとりも検討点として指摘できる。すなわち発話 7 で教師は具象水準で考えさせた。それまで教師は理由・根拠を問うていた。しかし対話の深まりはみられなかった。そこで教師は視点を变えて具象水準の問いを与えた。理由・根拠型の思考が難しいと判断したため瞬時に問いの視点を变えて対話を進展させたのは教師の力量であろう。特定の思考方略(理由・根拠)で進まない場合、意識的に視点を变えて考えるという技術は対話を深めるために必要である。ただこうした対話技術を自覚的に使いこなすためには、思考方略の引き出し、方略変更の見極め力が対話者に求められる。これらの力量を対話者に習得させる対話学習プログラムの開発が今後、必要になる。

6. 定義と妥当性を考えることによる新命題の生成

これは既出命題や言葉の定義を考えるなかで新命題を生成する過程をさす。定義のなかに新出語が現れる。そのことによって対話が深まっていく。

この現象を以下の場面を使って考えてみよう。

場面1：7班

お別れと終わりとはどう違うのかという教師からの問いを考えている。

1 児童1：要するに絶対会えないってことではないよね。(別れを定義の面から考えている。)

2 児童2：絶対会えないというわけではない。何年かしてまた会えると…。いつかね…。お別れは遊ぶときにさよならって。次の機会ですべてで遊んでってことですよ。

(以前の教師発話を使いながら別れを定義している。)

3 児童1：絶対に会えないわけではないんですよ。それはわかるんだけど、なぜ美しいのか？お別れはなぜ美しいか…。

4 児童2：会ってまた会えるから。

5 児童1：それでなんで美しいのか。

6 児童2：会ってなんで美しいのか、でしょ。

7 児童1：いつか会えるから美しいの？

この場面では別れを定義の面から考えている。発話1、発話2が定義づけに相当する。別れの定義として「またいつか会える」という新命題が生まれた。次に児童は、この「いつか会える」という新命題を「お別れの言葉は美しい」という課題命題のなかにあてはめて考えた。これは「いつか会えるから美しいのか？」という発話7に代表される児童1の連続発話に現れている。「お別れの言葉は美しい」という課題命題のなかで、「お別れ」の代わりに「お別れ」の定義語である「いつか会える」という言葉を挿入した。そして「いつか会えるから美しい」という新命題を生成した。そのうえでこの新命題の妥当性を、「本当にそう言えるのか」というかたちで考えた。

これらの思考過程は、課題命題中の語の定義を新出語として産出した。そして課題命題にこの新出語をあてはめる。その結果、新命題が生じた。この過程のなかで「いつか会えるから美しいのか」という新命題型問いが生まれ、対話が深まりをみせた。

7. 内容を問うことによる新命題の生成

意見の具体的な内容への問いかけをさす。「どんな～」という問いかけをとる。この問いに回答することによって新命題が生成される。以下に具体例をみてみよう。

場面1：2班

1 児童1：気持ちを込めてまた会える日までの挨拶としているから。

2 児童3：また会える日までの挨拶ってどんな挨拶？(内容を問いかけている。)

3 児童2：信じてるってことでしょ？(内容についての新命題が生成された。)

4 教師：じゃ、なんで信じてることができるの？(新命題への理由・根拠の問いかけがなされた。)

5 児童4：嘘がないから。

6 教師：じゃ、なんで嘘がないって思えるわけ？嘘つくかもよ。

場面1では発話2で「また会える日までの挨拶」の具体的な中身が問われている。そのことへの回答が新命題になり、以後の「嘘つくかもよ」という新命題型問いかけへとつながっている。

こうした意味で内容への問いかけは対話を深めている。

場面2: 2班

1 児童1: また会いたいのは、悲しい意味だけじゃないから。よい意味も入っているから。

2 児童3: そのまた会いたいってどんな気持ち?

3 児童1: また会いたいのは、お別れのときは寂しいけど、また会えるなら寂しくない。

4 児童3: お別れするときは寂しいけれど、また会ったときは嬉しい。

場面2では発話1で、「また会いたい」という命題には「悲しい意味」と「よい意味」との二つの意味があることが指摘された。この抽象命題を受けて発話2で内容を問う発話が出された。この問いを受けて発話3、発話4で発話1に新たな言葉が加えられ、精緻化が進んだ。これは対話の深まりを示す。

8. 仮定を問うことによる新命題の生成

現在の話題とは反対の事態を仮定することによっても新命題が生成され、対話が深まる。反対の事態から特定命題を捉えることによって、今まで見えなかった新しい面が浮き彫りになる。

場面1: 5班

1 児童4: なんで正直になれるんですか。素直になれないかもしれないのに。

(仮定を問うている。)

2 児童3: 心がきれいになるから。

3 児童2: もしそれによって傷ついて…。

4 児童3: お別れのときは傷つけるようなことは言わない。人を傷つけないからきれいな気持ち。

5 児童4: 傷つけたときはどうすんですか? (仮定を問うている。)

6 児童2: 思ってる気持ちを言わなかったら素直じゃないじゃん。(仮定を問うている。)

7 児童4: 素直な気持ちを言えなかったら素直でなくなるよ。

(中略)

8 児童3: 別れをするときは本当のことを言った方がすっきりする。

9 児童4: 相手にとっても?

10 児童3: 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。

中略以降で班の結論がまとまった。この結論は中略以前でなされた発話1、発話5、発話6での仮定を問う発話に答えるかたちで生成された新命題であることがわかる。

9. 機能と効能を問うことによる新命題の生成

対話中に現れた単語や命題の機能や用途を問うことによって新命題が生成され、対話が深まる。以下に例を示す。

場面1: 6班

1 児童1: 別れてどんなときに使う? (用途を問うている。)

2 児童3: ペットの別れとか。

3 児童2：おじいちゃん、おばあちゃんの別れとか。

4 児童4：友達とか。

5 児童1：みんな、過去を思い出して。そのときに別れってどんなときに使っているか、思い出して。

6 児童3：別れ？引越し。

7 児童1：引越しのときとかが別れだな。別れはどんどん受け継がれていく。この家とはお別れだなんて、出て行ったら、また次の人が来る。別れは受け継がれていく。

(中略)

8 児童1：でも受け継がれなくなったら、もうそれで終わりだよ。受け継がれていって、受け継がれていくのが終わって、それが本当の終わり。

場面1の発話1で別れの具体的な用途を考え始めた。この過程の発話6において「引越し」という具体例が出た。この「引越し」のイメージが一般化されて「受け継がれる」という新命題が生成された。用途を問うことによって新命題が生成され、対話が深まりをみせている。

さらに別れを具体的な用途によって考え、その具体的な用途を一般化して「受け継がれる」という抽象命題が生まれた。ここには児童自身による抽象命題から具象命題へ、そしてさらに抽象命題へという単一命題のサイクルが生じている。本研究(I)での検討課題4-①に相当する。児童による単一命題の再抽象化はここでは成功している。

場面2：8班

1 児童4：美しいってことをまず考えないとね。(定義を問うている。)

2 児童1：きれいな景色だと頭のなかに残るから。残したら美しくなる。残して思い出したりする。

3 児童4：嫌な思いをしたときなんか美しい景色を思い出して。

場面2の発話1では、「美しい」ということがどういうことか、その定義を問うている。「美しい」というのは抽象命題である。さらにその後、美しさの効能を考えることで対話を深めている。すなわち、美しいものは頭に残る、そして嫌なことがあった場合に美しいものを思い出すことができる、という内容を美しいものの効能としてまとめている。美しさから考え始めることによって新命題が生成されている。

10. 意義を問うことによる新命題の生成

命題の意義を問うことによってさらなる新命題が生成される。この例を以下に示す。

場面1：8班

1 児童1：お別れの言葉を心のなかに入れて、もっておいてときどき思い出せばよい。

2 児童3：つらいときに思い出すの？

3 児童1：つらいときや悲しいときや寂しいときに思い出す。それが心の支えになる。

この場面1は、「9. 機能と効能を問うことによる新命題の生成」での場面2の続きの場面であ

る。別れの美しさをもつ意義が「9. 機能と効能を問うことによる新命題の生成」での場面2よりも精緻化され、深くなっている。

総括

本研究 (II) は、対話が深まる過程に焦点をあて、その機序を明らかにすることを目的とした。そのために対話の深まりを新しい意味をもつ命題の生成と定義した。そして新命題の不断の生成過程こそが対話の深まりであると捉えた。

対話の深まりをこのように捉えたうえで、本研究 (II) では、新命題が発生する機序を明らかにすることを目的とした。すなわち新命題が生成していく際の具体的なやりとりの仕方を明らかにすることがねらいであった。そしてその展開の種類を分類した。本研究 (II) において明らかになった新命題の発生機序を示すやりとりは10種類であった。この10種類とは、(1) 抽象語と具象語とのサイクルによる新命題の生成、(2) 児童同士による具象語の再抽象化による新命題の生成、(3) 類義関係にある既出語と新出語との違いを浮き彫りにすることによる新命題の生成、(4) 類推的思考を用いることによる新命題の生成、(5) 理由・根拠を考えることによる新命題の生成、(6) 定義と妥当性を考えることによる新命題の生成、(7) 内容を問うことによる新命題の生成、(8) 仮定を問うことによる新命題の生成、(9) 機能と効能を問うことによる新命題の生成、(10) 意義を問うことによる新命題の生成、であった。

さて、本研究 (II) において以上の10種類が新命題発生機序としてのやりとりとして明らかにされた。今後、教師の指導的参加という指導方法を充実させていくためには、この10種類をどのように対話指導のなかに生かしていくかが課題になる。

これまで、対話に対する指導方法としての教師の指導的参加は假屋園・永田・中村・丸野(2009)、および假屋園(2010a)、假屋園・永里・坂上(2010b)で取り上げられた。教師の指導的参加はこれらの研究のなかで開発されたのである。研究段階としてみるならば、これらの研究は、教師の指導的参加という指導モデルを構築していく際の初期段階であると言える。

これらの研究のなかで教師の指導的参加は児童の対話を深めるために有効であることが立証された。そこで次の段階としては、本研究 (I)、(II) で明らかにされた相互影響性および新命題の発生機序を教師の指導のなかに積極的に生かしたかたちの指導モデルを提案する必要があると考える。これまでの上記の研究での教師の指導形態は、各班を個別に訪問し、その対話状況に応じて指導する、というものであった。そして指導の際の言動は教師自身に任されていた。つまり教師が対話に参加するという点以外は比較的自由度が高い指導方法であった。

今後は、本研究 (I)、(II) で明らかになった新命題の発生機序を生かしたかたちで構造化を高くした指導モデルの開発可能性を探っていく。そして指導的参加という指導方法を、汎用性を高くした指導モデルとして構築していきたい。

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・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.
- 假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2011 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 - 鹿児島大学教育学部研究紀要 (教育科学編), **62**, 印刷中.
- 假屋園昭彦・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.