

教師と児童とが対話をとおして道徳的価値を発見する授業デザインの開発 (Ⅲ)¹

— 小学校低学年の道徳の時間における生命尊重を扱った対概念の対比型対話デザインの開発 —

假屋園 昭 彦[鹿児島大学教育学部 (教育心理学)]・馬 場 智 也[シカゴ双葉会日本人学校]²
小 峯 三 朗[さつま町立泊野小学校]²・京 田 憲 子[鹿児島市立田上小学校]

Developmental study of lesson design for discovering moral value through dialogue between teacher and children(Ⅲ)

— Developmental study of lesson design of contrasting pair moralistic concept on respecting for life in moral lesson in the lower classes at elementary school —

KARIYAZONO Akihiko · BABA Tomoya · KOMINE Saburo · KYODA Noriko

キーワード：対話、道徳、授業デザイン、生命尊重、小学校低学年

問題と目的

1. 本研究の位置づけ

本研究は、假屋園・馬場・小峯・京田(2013、2014)によって実施されてきた、対話をとおして道徳的価値を発見するための授業デザイン開発の継続研究である。本研究のこうした性質を受け、これまでの研究成果にもとづく本研究の位置づけについて整理しておく。

まず、假屋園・馬場・小峯・京田(2013)の研究は以下の三種類の目的で実施された。第一の目的は、これまで小学校高学年で検証されてきた児童同士の対話活動が、低学年の児童においても可能かどうかの検証であった。検証授業の結果、低学年の児童は、児童同士の班別対話活動を行うことが可能であることが実証された。

第二の目的は、児童同士による班別対話活動時の教師の指導的参加において、教師の中心発話は存在するかどうかの検証であった。この問題については、これまでの研究展開を踏まえて述べる必要がある。

假屋園は、児童同士の班別対話活動時における

教師の指導のあり方として、指導的参加という方法を提案してきた(假屋園・永田・中村・丸野、2009; 假屋園・永里・坂上、2010; 假屋園・永里・坂上、2011a; 假屋園・永里・坂上、2011b; 假屋園・永里・坂上、2012a)。指導的参加とは、班別対話活動時に教師が各班を巡回し、児童同士の対話に教師が積極的に参入しながら、児童の対話展開を促進させる指導方法である。この指導方法開発の過程で、指導的参加時に教師が用いる発話の種類が特定された(假屋園・永里・坂上、2010)。

さらにこの後の研究において、指導的参加時に教師が用いる発話の中でも、特に児童の対話を深化させる機能が低い中心発話が存在することが明らかになった(假屋園・永里・坂上、2012b; 假屋園・永里・坂上、2013)。小学校高学年を対象にしたこれらの研究では、児童の対話を深化させる機能をもつ教師の中心発話は「内容への問いかけ」発話であった。「内容への問いかけ」とは、児童発話の具体的な内容を尋ねる発話である。

假屋園・馬場・小峯・京田(2013)では、小学校低学年の対話活動における指導的参加時にも、

¹ 本研究は日本学術振興会科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金)にもとづく研究(基盤研究(C)、研究代表者 假屋園昭彦、課題番号24530829、平成24年度～平成26年度、研究課題名 児童の思考力を伸ばす対話指導力をもつ教師育成を目指した授業デザインの開発)の一環として行われた。

² 前 鹿児島市立田上小学校

教師の中心発話が生じることが見出された。低学年では、「児童の言葉の受け止め」発話、「児童の意見への反証」発話が中心発話としての機能をもっていた。

これらの研究から、児童同士の対話に教師が参入する場合でも、教師発問の中に特に対話を深化させる中心的な役割をもつ発問が存在することが明らかになった。

第三の目的は、対話をとおして道徳的価値を発見するための授業デザインの開発であった。これまで假屋園の対話研究では、研究対象が児童同士による班別対話活動のみであった。この段階から假屋園・馬場・小峯・京田 (2013) では、研究対象が拡大され、児童同士の班別対話活動に加えて、一斉指導時の教師と児童との対話が研究対象として分析された。ここでは、一斉指導時において教師と児童との対話が深化する機序は、抽象命題と具象命題の往還によることが小学校1年生を対象に示された。すでに班別対話活動における教師と児童との対話の深化の機序が抽象命題と具象命題との往還によることは示されている (假屋園・永里・坂上, 2011a; 2011b)。したがって、假屋園・馬場・小峯・京田 (2013) の結果を合わせると、抽象命題と具象命題との往還によって授業全体の対話活動を組み立てることが可能であることが示されたことになる。

假屋園・馬場・小峯・京田 (2013) を受け、假屋園・馬場・小峯・京田 (2014) では、抽象命題と具象命題との往還型授業デザインモデルが作成され、そのモデルの検証授業が実施された。

2. 本研究の目的

上記のように、これまで假屋園らは、対話の深化の機序としての抽象命題と具象命題の往還運動を見出し、この往還運動による対話の深化と授業構成を試みてきた。これらの知見を土台として本研究では新たな目的を設定する。

すなわち本研究では、道徳的価値の発見に至る対話の機序として新たに以下の目的1と目的2を設定する。そしてこれまで見出してきた、対話深化の機序としての抽象命題と具象命題の往還運動の再現性の検証を目的3とする。

さらに目的4と目的5については、実際に授業の中では、どのような姿で出現するのかを検証することを目指した。

目的1. 道徳的価値の発見に至る機序としての対概念の対比型対話の有効性の立証

道徳的価値の発見に至る経路として、対話のなかで対概念を対比させるという思考過程の有効性を立証する。假屋園はこれまで、道徳の時間における対概念の対比型授業デザインの開発に取り組んできた (假屋園, 2014a; 2014b)。これらの研究では、道徳的価値概念を対にして取り上げ、対比させ、その関係性を明らかにすることによって、対になっている概念の本質を明らかにする思考過程の有効性が理論的に検討された。これらは哲学で構造主義と呼ばれる枠組みである。本研究では、理論的に検討された假屋園 (2014a; 2014b) による対比型対話という方法を、授業での対話活動で実践し、その有効性を検証することを目的1とする。

対比型対話の展開仮説として以下のような内容を設定した。

- ① 児童が意見 (具象命題) を提出する。
- ② 教師が児童の意見への反証を示す (反証発話)。このことによって、教師が児童の意見と対比できる対概念を形成する。この段階を対概念の形成過程と呼ぶ。
- ③ この対概念に対し、児童と教師とが弁証法的思考によって、新しい道徳的価値を発見する。この段階を対概念の解釈過程と呼ぶ。

こうした対話が教師と児童との間で可能であることを検証授業によって立証する。

目的2. 道徳的価値の発見に至る機序としての共通特徴の抽出活動の有効性の立証

本研究およびこれまでの研究 (假屋園・馬場・小峯・京田, 2012; 2014) で提案している授業デザインは以下の基本過程から成立する。① 授業のなかで、複数の生活事例に共通する特徴を抽出する。② そしてその共通特徴に含まれる道徳的価値を発見する。③ 授業で発見した道徳的価値にもとづき、生活事例を捉え直す。そして生活

事例を道徳的価値によって意義づけし、道徳的価値を実感する。

本研究でも、共通特徴の抽出型授業デザインによる授業が可能かどうかを立証する。低学年を対象としたこれまでの検証授業では、この共通特徴の抽出型授業デザインによる実践が可能であった。本研究でもこの授業デザインを継続することにより、本授業デザインの定着と普及を目指す。

目的 3. 道徳的価値の発見に至る機序としての抽象命題と具象命題の往還型対話の有効性の立証

対話の深化が抽象命題と具象命題の往還で展開することが、班別対話活動および一斉指導において示された（假屋園・長里・坂上、2011a；2011b、假屋園・馬場・小峯・京田、2013；2014）。通常、特定の現象が確かに存在することを立証するためには、その現象の再現性を検証することが必要である。假屋園らの対話研究は、その性質から質的な事例研究にならざるをえない。したがって、これまでの假屋園らの研究で見出された現象は、常にその再現性を確認しておく必要がある。そのため本研究においても、班別対話活動における教師の指導的参加時の対話、および一斉指導時の教師と児童との対話に、抽象命題と具象命題との往還型対話が見られるかどうかを確認する。

目的 4. 発問の意義：児童の思考力を育てる対話—児童が「問い」を体験することの意味

現在の学校場で、発問は、中心発問、基本発問、補助発問といった分類がなされている。これらの分類は、あくまで発問を授業展開上の位置づけとして捕捉したものである。したがって、何を訊くかという、あくまで発問の内容だけに着目した分類になっている。

本研究では、こうした従来の実践側による発問の捉え方とは異なり、教師からの発問を児童の思考体験として捉える視点を提案する。

すなわち、発問の意義は、何を訊いたかではなく、児童にどんな思考を体験させたか、という点にあるという見方である。

授業は教師と児童とが協同で作り上げる思考過程である。児童は教師の援助を受け、あるいは教

師に導かれながら、授業をとおしてひとつの思考展開を体験する。

この思考の展開をつくっているのが、教師と児童との対話および児童同士の対話になる。対話活動の目的は、「多様な意見や価値観にふれる」、「表現し、伝え合う」といった皮相な水準にとどまるのではない。対話活動の目的とは、対話のやりとりそのもののなかに存在する論理を児童が習得することによって、児童が新しい論理を習得し、自らの論理の構築力を高めるという思考力の育成にある。

児童は教師との対話をとおして問いの立て方としての論理を習得する。するとそれまで教師が立てていた問いを、今度は児童が独力で立てることが可能になる。そのうえで新たに習得した論理（問いの立て方）を児童は以後の自分達同士の対話で生かせるようになる。こうして児童の対話の質は向上する。この論理習得過程は児童同士の対話にもあてはまる。これらの体験が児童の論理的思考力の向上につながる。

こうした対話の目的は、児童同士の対話だけでなく一斉指導時の教師発問にもあてはまる。通常、教師発問を考える際は、児童の回答の内容のみに関心が集まる。しかし重要なことは児童の回答の内容ではない。児童が教師の発問に回答するという行為の重要性は、教師が立てた問いという論理を児童が再度自らなぞっていくところにある。この体験の蓄積によって、児童は自らで問いを立てることができるようになる。このことは教師の発問の意義が児童に回答させるところにあるのではなく、児童に問いを立てる力を習得させるところにあることを意味する。すなわち教師発問は児童に問いを立てる力を育てるために行うものである。いかなるときに、いかなる行為に対して、いかなる問いを立てればよいのかを、児童自身が授業での思考過程をとおして習得していくのだ。教師は授業のなかでの児童との対話をとおして、「こんな状況では、こんな行為に対しては、こんな問いを立てて思考を進めていくのだ」という体験を児童にもたせているのである。

本研究における検証授業のなかで生じた思考展開に身をおいた児童は、個々の行為の価値を考え

るための問いの立て方(論理)、そしてそれら個々の行為の価値をさらに高い視点から価値づけるための問いの立て方(論理)を体験する。そして弁証法的思考過程として、教師との対話のなかで生成した俯瞰的な価値の視点から再度自らの具体的な行動の意味を考える体験をする。この体験はものごとを道徳的に考えていくために必要な思考過程をなぞっている営みである。そしてこうした授業体験を蓄積していくことによって、児童のなかには道徳的にもものごとを考えていく倫理的思考力が育成されていく。

上記のような発問の意義を提案したうえで、本検証授業ではこの意義がどのような姿で対話の中に出現するのか、という現象面の検証を行うことを目的2とする。

目的5. 資料の活用方法：生命尊重型資料の扱い方

現在の道徳の授業における資料は、以下の位置づけとなっている。すなわち、児童の生活経験は一人ひとり異なる。そこで一つの資料を児童に提供することによって全員が一つの生活事例を共有しながら考えることができる。上記の位置づけは確かに一つの資料活用方法であるが、これがすべてではない。

本研究では、上記以外の資料活用のあり方を提案してみたい。ここでは本検証授業で用いた内容項目である「生命尊重」についての資料活用方法についての提案を行う。授業で使用した資料は、「いのちがあってよかった」という題名で、主人公の少女が交通事故に会い、幸い、命に別状はなかった、という物語である。

生命尊重の資料は、重たい病気や事故にあった物語を扱う場合が多い。こうした物語から生命の重要性を考えさせる。しかし、こうした物語の問題点は、内容が非日常的であるため、児童が自分達の日常として捉えられないところにある。資料と自分達の日常との間に乖離があるため、どうしても児童は資料を他人事として捉えてしまう。

たとえば次の例で考えてみよう。「難病と闘いながら懸命に生きている人達もいるのです。だから命を粗末にしたり、投げやりには生きてはなりま

せん」という命題がある。この命題は「地球には飢えに苦しんでいる人達もいるのです。だから食べ物を粗末にはしてはいけません」という命題と同じ論理である。すなわち「病気や飢えに苦しみながらも懸命に生きている人もいます。だからあなた達もそういう人達のことを考えて日常生活を送りなさい」という論理である。

この論理は、児童から「でもそれは僕達の暮らしとは別の、遠いところの出来事でしょ。なんで、今、ここで僕達がそうしないといけないの?」という受けとめ方をされると説得力がなくなるという弱点がある。

なぜこのような問題点が生まれるかという点、資料の論理で自分たちの日常を解釈しようとしているからである。これは「あなた達も資料の主人公を見習いなさい(私達も資料の主人公を見習いましょう)」型の資料活用方法と言える。この型だと、どうしても児童の側に「これは、この主人公だからできたのであって、自分達にはできない」といった理屈を生んでしまう。

ここではこの型とは異なる資料活用方法として、資料と自分達の暮らしを対比させ、その違いから、自分達の暮らしに内在する道徳的価値を浮かび上がらせる型の活用方法を提案する。

具体的には次の過程をとる。まず資料の物語を抽象化する。ここで抽象化の視点は複数ある。抽象化の際は、授業で発見しようとする道徳的価値の視点から抽象化する。本授業で発見しようとする道徳的価値は、「平凡で、あたりまえの生活ができるということに生命の価値がある」という内容である。そこでこの視点から資料を抽象化すると、「日常生活の崩壊」となる。そして日常生活の崩壊という特別な出来事と自分たちの暮らしの対比から、平凡な毎日の重要性を浮かび上がらせることができる。

特別な出来事を扱った資料から、平凡な毎日の価値を発見させる活動が授業でのねらいになる。資料から自分達の暮らしを照射し、今まで気づかなかった日常生活に含まれる価値を発見するという活用方法である。

目的5は、こうした活用方法を実際の授業で検証していくことである。

方法

1. 検証授業の実施方法

- (1) 実施日時：平成24年3月8日
- (2) 実施校：鹿児島市立田上小学校
- (3) 指導者：京田憲子教諭
- (4) 対象児童：1年生児童27名
- (5) 授業時間：45分
- (6) 主題名：たった一つの命（資料名「いのちがあってよかった」東京書籍）
- (7) ねらい：かけがえのない生命の尊さに気付き、大切にしようとする心情を育てる。学習指導要領の内容項目では、「3-① 生命尊重」に該当する。
- (8) 班編成：児童は7つの班に分かれた。3班は男子3名女子1名の4名、5班は男子1名女子2名の3名であった。残りの5つの班はすべて男子2名女子2名の4名から成った。

2. 分析方法

児童と教師の発話はすべてビデオカメラに録画した。そのうえで児童と教師の発話の逐語録を作成し、これを分析の対象とした。逐語録の作成と分析は、本研究の第一著者と対話分析経験をもつ大学院生一名の合計二名で実施した。

結果と考察

最初に授業の各学習過程について解釈し、次に対概念の対比型対話についての考察を行う。

1. 授業の各学習過程についての結果と考察

検証授業の逐語録をもとに、授業展開に沿って教師と児童との対話を微視的に解釈する。

授業展開の記載に出てくる「展開型論理様式」、および「精緻化型論理様式」は、以下の意味で使われている（假屋園・馬場・小峯・京田、2013；2014）。すなわち「展開型論理様式」は、授業全体の展開を貫く論理様式である。一方で、「精緻化型論理様式」は、班別対話活動の中で教師と児童との対話のなかで現れる論理様式である。

一斉指導：展開型論理様式

教師発話1：みんな命があってよかったと思ったことありますか？どんなとき？

解説：具象命題としての問いかけ。児童の生活経

験のなかから具体例を収集した。

児童発話1：いとこと会ったとき・ハーモニーランドに行ったとき・旅行に行ったとき

教師発話2：「今日はなぜ、命があってよかったのだろう」について考えてみましょう。

解説：抽象命題としての授業目標を挙げた。

教師は資料を音読する。

教師発話3：（資料読解の後）私、入院しているとき、どんな気持ちだったかな？

解説：① 資料中の登場人物の気持ちの読み取り。

② 具象命題としての学習課題。

児童発話2：あんなことしなければ、早く退院したい、ありがとう、疲れる、動かせない、やりたいことができない、友達に会えない。

教師発話4：退院したときは？

児童発話3：いのちがあってよかった。

教師発話5：みんなもさ、いのちがあってよかったと思ったことある？

解説：①「登場人物は、ケガして入院したときに命があってよかったと思ったのだね。みんなは、どんなときに命があってよかったと思いますか？」という展開型論理展開になっている。ここでは、特定の徳（命の尊さに気づき、大切にしようとする心情）がどんな時に生じるのかを問いかけた。特定の徳がどのような時に生じるのか、あるいは必要になるのかを考える問いかけは、徳の本質を浮き彫りにする上で重要である。② 資料を使った場面の教師発問（教師発話5）は、次に来る班別対話活動における対話課題と同じであった。この場面の意味は以下のように解釈できる。資料を使った一斉指導で、教師が次に来る対話課題と同じ問いを児童に投げかけた。この問いへの思考体験は児童にとって、班別対話活動の予行練習としての意味をもつ。すなわち、あらかじめ共通の資料で、児童に班別対話活動時と同じ思考体験を予行としてもたせておく。この予行体験は児童にとって班別対話活動時の対話を深化させる意味をもつ。同じ課題に対して思考体験を重ねることは、思考の深まりを生むからである。

班別対話活動：精緻化型論理様式

教師発話6：今日は二つの課題を考えます。一つ

目(第一課題)は「命があってよかったと思うときは、どんなときかを考えてみましょう。」、二つ目(第二課題)は「それはどうしてそんなふうにしたのか」を考えてもらいます。

解説：① 資料を使った一斉指導での学習課題をそのまま対話課題とした。② 対話課題は具象命題とした。

4班での指導的参加

児童発話4：お母さんに会える。

教師発話7：お母さんに会うときも、お母さんに怒られるときってあるでしょ。怒られるのだったら、命がなくてもいいんじゃないの？

解説：目的1の検証：対概念の対比型対話：児童の意見への反証発話によって児童の意見と対比できる意見を教師が提出した。教師が対概念を形成した。

児童発話5：怒られてどんどん成長する。

解説：目的1の検証：対概念の対比型対話：① 教師によって形成された対概念(怒られる)を児童が解釈することによって新命題を形成した。② 成長という高次で俯瞰的な視点を形成することによって、児童が怒られることを否定的な体験としてではなく、肯定的な体験として捉え直し、新命題を提出した。この思考過程が弁証法的思考である。

児童発話6：みんなとしゃべれるから。

教師発話8：みんなとしゃべって喧嘩にもなるよね。

解説：目的1の検証：対概念の対比型対話：児童の意見への反証発話によって児童の意見と対比できる意見を教師が提出した。教師が対概念を形成した。

教師発話9：例えば、家族と一緒にいて命があってよかったと思うときはどんなときか、考えてください。

解説：具体的な場面を与えることによって、課題を考えるための視点を提供した。

7班での指導的参加

児童発話7：みんなと鬼ごっこしているとき、命があってよかったと思う。

教師発話10：でもさ、お友達といっても喧嘩することない？

解説：目的1の検証：対概念の対比型対話：児童の意見への反証発話によって児童の意見と対比で

きる意見を教師が提出した。教師が対概念を形成した。

児童発話8：喧嘩しても楽しいこともあって、みんな大きくなっていく。

解説：目的1の検証：対概念の対比型対話：① 形成された対概念を児童が解釈することによって新命題を形成した。② 児童は「大きくなる」という俯瞰的で高次な視点を形成した。この視点から児童は「喧嘩と楽しさの両方があるって大きくなっていく」という新命題を提出した。この過程が「止揚」であり、弁証法的思考過程である。児童が「大きくなるためには快体験と不快体験との両方が必要」との見解を示した。

教師発話11：喧嘩しても命があってよかったと思えるかどうかを考えてみて。

1班での指導的参加

児童発話9：○○さんと遊んでいるとき。

教師発話12：なんでそう思ったの？

児童発話10：楽しいから。

教師発話13：楽しいときには、命があってよかったと思うのかな？

児童発話11：寂しいとき。

教師発話14：寂しいのだったら命はいらないよ。

解説：目的1の検証：対概念の対比型対話：児童の意見への反証発話によって児童の意見と対比できる意見を教師が提出した。教師が対概念を形成した。

児童発話12：寂しい気持ちになるのは命があるから。

教師発話15：寂しい気持ち。たとえば、どんな時？

解説：教師は具象命題を考えさせる。

児童発話13：喧嘩した時とか、転んだ時とか、入院した時とか。

教師発話16：どうして？痛いのは嫌でしょ？

解説：目的3の検証：抽象命題と具象命題の往還型対話：教師発話15、児童発話13、教師発話16が抽象命題と具象命題との往還運動になっている。

児童発話14：こんなことになるのは、自分が生きているってこと。

解説：目的1の検証：対概念の対比型対話：①

児童発話14では、教師が形成した「寂しい気持ち」という対概念を、児童が解釈することによって新命題を形成した。② 児童発話14では、寂しい、痛い、といった出来事を積極的に意味づける高次で俯瞰的な視点である「自分が生きている」という視点を児童が形成した。③ 児童が「寂しくなったり、痛くなったりするのは、自分が生きているってこと。」という新命題を提出した。この新命題が、児童によって発見された価値になる。③ 教師との対話をとおして、児童による命の捉え方が一面的で低次元な見方（生きていることは楽しいこと）から両面的で高次元な見方（生きていることには、楽しいこととつらいことの両方がある）に変化した。この過程が止揚であり、弁証法的思考過程になる。

3班での指導的参加

教師発話17：命があるってことはどういうこと？
児童発話15：命があるってことは身体が大きくなること。

教師発話18：どうやったら身体が大きくなる？

児童発話16：運動したり、ごはん食べたり。

教師発話19：運動したり、ごはん食べたりしているから身体が大きくなるってこと。

児童発話17：命も成長している。

教師発話20：命も成長している。

解説：目的3の検証：抽象命題と具象命題の往還型対話：ここでの指導的参加の教師と児童の対話は、命、身体、運動とごはん、身体、命、という展開になっており、抽象命題と具象命題の往還型対話とみなすことができる。

一斉指導：展開型論理様式

教師発話21：命があってよかったと思うときは、どんな時でしょう、そしてそれはどうしてでしょう？

教師発話22：どんなときにそう思ったのか。それはどうしてなのか。1班さんから言ってください。

解説：各班の代表児童と教師が対話をとおして各班から出された意見を抽象化していく活動を始めた。

1班

児童発話18：命があってよかったと思う時は、ケガしたり、泣いたりしたとき。どうしてかという、今、生きてなかったら、転んだり、ケガはしてなかった。

解説：教師は黒板に二枚の絵を貼る。

教師発話23：さっき、〇〇さんがね。「寂しいとき」って書いていたのです。「寂しいときに僕は命があってよかった」と書いていました。そこを班で話したらね、ケガ、病気、泣いたりした時もだよって話が出てきました。

解説：目的3の検証：抽象命題と具象命題の往還型対話：児童発話18と教師発話23は具象命題と抽象命題との往還運動で展開している。

2班

児童発話19：学校に行けることは命があってよかったと思います。どうしてかという、命がなかったら学校にも行けないし、みんなとも遊べないからです。

教師発話24：学校に行ってみんな何をしますか？

児童発話20：勉強、遊ぶ、給食。

解説：目的3の検証：抽象命題と具象命題の往還型対話：児童発話19、教師発話24、児童発話20は抽象命題と具象命題との往還型対話になっている。

解説：教師は黒板に三枚の絵を貼る。

3班

児童発話21：命があってよかったと思う時は、今、ここにいる時です。なぜかという、死んじゃったら、今、ここにもいられないし、身体も大きくなるからです。

教師発話25：3班さんはね、成長するって、ごはんを食べたり、運動したりして、身体が大きくなっていくときに命があってよかったという話をしていましたね。

解説：目的3の検証：抽象命題と具象命題の往還型対話：児童発話21、教師発話25は抽象命題と具象命題との往還型対話になっている。

解説：教師は黒板に「今、ここにいること」、「成長」と書く。

4班

児童発話22：命があってよかったと思う時は、家族と一緒にいる時です。どうしてかというお母さんに会えるからです。

教師発話26：お母さんと会えるから命があってよかったということですね。

5班

児童発話23：家族がいるとわくわくしてうれしくなるからです。うれしい顔になります。

解説：教師は黒板に一枚の絵を貼る。

教師発話27：でも怒られた時。

児童発話24：泣く。

教師発話28：怒られた時は泣いたりするね。でも命があってよかったと思う？

児童発話25：命がないと何にもできない。

教師発話29：笑うだけじゃなく、泣いたり、怒ったりした時に命があってよかったと思える。

児童発話25：命がないと怒られないし、笑えない。

解説：目的1の検証：対概念の対比型対話：5班では教師による対概念の形成が行われた。その過程は、① 児童発話23による快経験の回答、②

教師発話27による不快経験の指摘（ゆさぶり発問）、③ 教師発話29による対概念の形成、という道筋をとる。

6班

児童発話26：命があってよかったと思う時は、聴かれた時。

教師発話30：「どうして」って聞かれないと。いつもこんなこと考えていました？

児童発話27：でも急には言えない。

教師発話31：今日は、むずかしいことを考えましたね。

解説：目的4の検証：児童の思考力を育てる対話

6班における児童発話26から教師発話31までの対話は、目的4にあげた教師の発問に含まれる論理を児童が学習する例として捉えることができる。

教師と児童との対話のなかには論理（特定の思考様式）がある。この論理は教師の問いかけのなかに含まれている。問いかけが論理であり、問いかけが児童の思考様式を決定する。特定の問いかけを児童が考えるということは、児童にとっては特定の論理を考えることを意味する。このことは児童にとって特定の思考様式を体験することを意味する。このような体験を蓄積することによって児童は論理様式の数を増やしていく。そしてこのような機序（メカニズム）によって児童は問いを立てる力、ものごとを倫理的に捉える視点を獲得していく。

「命があってよかったと思うのはどんな時か」という問いを、児童は今まで自分のなかにもっていなかった。児童発話26はこの点を表している。ここで教師からこのような問いかけを与えられ、自分で考えることによって、この児童は、今後、自分自身で「命があってよかったと思うのはどんな時か」という問い（視点）で、物事を捉えることができるようになる。答えは児童の成長に応じた変化してよい。どれだけたくさんの問いかけを自分のなかにもっておくことができるか、というところに人間としての器の成長がある。個々の問いかけが価値のものさしになる。このことが俯瞰力（全体を見渡す力）を育てていく。

7班

児童発話28：命があってよかったと思う時は、喧嘩をしたり、笑ったり、病気になったりした時です。どうしてかという、自分がいなければ何もできないからです。

児童発話29：心がなかったら、喧嘩したり、家族に会ったり、勉強したりできない。

一斉指導：展開型論理様式

教師発話32：君達のなかで出てきたのはこれなのです。

解説：教師は、児童から出された意見を絵にしたカードを黒板に貼付する。

教師発話33：この絵を見て、言えることはありませんか？

解説：目的2の検証：個々の具体例の共通特徴を抽出させる対話：教師発話33は、共通特徴を抽出させるための発話である。

教師発話34：これはいつのことですか？

児童発話30：一日のこと。

教師発話35：一日のこと。勉強したり、給食食べたたり、運動したり、お手伝いしたり、家族。いつの一日ですか？

児童発話31：今日の一日。

教師発話36：これが今日だけのことでは？

児童発話32：ない。

教師発話37：明日で終わりでも？

児童発話33：ない。ずっと続いている。

教師発話38：これを毎日の生活といいます。

解説：目的2の検証：個々の具体例の共通特徴を

抽出させる対話：教師発話35で児童から出た具体例を整理し、それらに共通する特徴を教師発話38で抽出した。

解説：教師は黒板に「毎日の生活」と書く。

教師発話39：トキヤさんは「聞かれた時じゃないよ、命があってよかった」なんて考えないよ、と言いました。そうだと思います。普段の毎日の生活では、なかなか考えていないけれど、実は、勉強したり、ご飯食べたり、成長したり、運動したり、遊んだり、お手伝いしたり、家族といたり、病気やケガになったり、泣いたり笑ったり、怒ったり、こんなことができるのは…。

児童発話34：命があるから。

教師発話40：そう、命があるから。毎日の生活。すべてこうやって、お勉強できるのも、命があるからこそできていることなのですね。今日は、とてもすばらしいことを勉強できましたね。

解説：目的2の検証：共通特徴に含まれる道徳的価値の発見をめざす対話

教師発話32から教師発話40までが、目的2で挙げた、「① 授業のなかで、複数の生活事例に共通する特徴を抽出する。そしてその共通特徴に含まれる道徳的価値を発見する。」に相当する。

共通特徴を抽出する際の留意点は、抽出する視点をあらかじめ教師が確定しておくことである。各事例を抽象化する際の視点は複数ある。したがって授業で抽出することを目指している道徳的価値の視点から抽象化する必要がある。

本検証授業で発見を目指している道徳的価値は、「平凡で、あたりまえの生活ができるということに生命の価値がある」という内容である。したがって教師は、「平凡であたりまえの生活」という視点から抽象化の問いかけを行った。これが教師発話34「これはいつのことですか?」、教師発話36「これが今日だけのことでは?」という発問に相当する。そしてその結果、個々の事例から「毎日の生活」という命題を共通特徴として抽出した。

ワークシートの配布

教師発話41：命があってよかったと思う時はどんな時なのかが、いっぱい出てきました。それは実は、毎日の生活なのです。普段、送っている生活なんだ、ということに気がきました。それでは

ワークシートの下段、今日の学習でどんなことに気付いたか、黒板をみながら。そしてそれをもとに今までの私はどうだったのか。そして、これから、というところを書いていきましょう。

児童によるワークシートの記入

教師は各班を巡回

児童発話35：今まで私は、こんなことなんか考えていなかった。これからもっと生きていてよかったと思う時を思い出したいです。

教師発話42：〇〇さんがね、命があってよかったって、最初に書いたのはハーモニーランドに行った時のことだったのね。でも、ああ、こんなにあるのだから、今日、たくさん気付いたのですね。そして、これからもこういうふうにとたくさん気付いていきたいなあ、ということです。

児童発話36：今日の学習で毎日の生活が大事なのだと思います。ご飯を食べられるのも、毎日の生活があるからなのだと思います。

教師発話43：毎日の生活を続けられるってことは、命があるってことなんだよね。

ビデオ視聴

教師発話43：いま見たものすべて、みんなの命があるからできることなのですね。これからもその毎日の生活を大切にできるといいですね。

解説：目的5の検証：資料の活用方法：生命尊重型資料の扱い方

本授業で発見された道徳的価値は、「毎日の暮らしのなかでこそ、命があってよかったことを実感することができる。」という内容であった。授業の冒頭に教師が「命があってよかったと思う時は、どんな時ですか?」という発問をしたとき、児童から出た回答は、「いとこに会ったとき」、「ハーモニーランドに行ったとき」、「旅行に行ったとき」という内容であった。これらは、いわゆる特別な出来事なのである。このことから児童は、特別な出来事を体験した時に命があってよかったことを実感する、と捉えていたことがわかる。

ここから授業をとおして、児童は命を実感するときは特別な時だけではなく、教師発話42にあるように「こんなにあるのだから。今日、たくさん気付いたのですね。」という発見に至った。このことから児童は、児童発話36にみられるよ

うに「命のよさは特別な出来事の時ではなく、毎日の、平凡で、あたりまえの生活ができるというところにある。」という道徳的価値を習得したとすることができる。ここに授業の始まりと終わりとは、児童の価値観に変化がみられたことを指摘することができる。

この活動によって、目的5で提案した資料の活用方法は可能であることが立証されたと判断できる。本時での資料活用の意義は、日常生活の崩壊という特別な出来事と自分達の暮らしとを対比させ、平凡な毎日の重要性を浮かび上がらせたところにある。特別な出来事を扱った資料から、平凡な出来事の大切さに気付かせたところに新たな資料活用方法をみることができる。この方法は、資料と自分達の暮らしとを対比させ、その違いから、自分達の暮らしに内在する道徳的価値を浮かび上がらせる型と呼ぶことができよう。

2. 対概念の対比型対話の有効性についての考察

児童の意見に対して教師が反例を示す発問方法は、いわゆる「ゆさぶり発問」として従来の教師発問でもよく使われていた。これは教師が「ゆさぶり発問」をすることによって児童の意見の妥当性を問うやりとりである。

本研究ではこの「ゆさぶり発問」を、「弁証法」という思考過程までに高めることによって、道徳的価値の発見に至る機序と捉え、その有効性を授業で検証することを目指した。

実際の教師と児童との対話から、本研究では、対概念の対比型対話を以下のような弁証法的思考としてモデル化することを提案する。

一対概念の対比型対話デザインモデル

(1) 対概念の形成

- ① 児童による快経験の回答
- ② 教師による不快経験の指摘（ゆさぶり発問）
- ③ 教師による対概念の形成

(2) 対概念の解釈

- ④ 新命題として高次で俯瞰的な視点を形成する。
- ⑤ その高次で俯瞰的な視点から対概念を捉え直す。
- ⑥ 対概念における不快経験の方を高次で俯瞰的な視点から意味づけをし直す。
- ⑦ その結果、不快経験はもはや不快経験ではなく、不可欠の経験として捉えることができる。

この俯瞰的な視点は、快体験と不快体験との両方を包摂する高次の新命題である。俯瞰的な視点に立った高次の新命題から不快経験を捉え直すと、不快経験はもはや単に不快な体験という意味にはならず、必要不可欠な体験になる。この高次で俯瞰的な視点が児童によって発見された価値になる。そしてこの思考過程は、低次な視点では対立関係にある二つの概念を、高次で俯瞰的な視点を形成することによって解消し、二つの概念はもはや対立ではなく両方共に必要な要素であることを立証する思考過程である。

このような思考過程を哲学の分野では弁証法と呼ぶ。本研究において、こうした弁証法的思考が道徳の時間で適用可能であることが実証された。そこで本研究ではこうした思考過程を弁証法的対概念の解釈と呼ぶ。

4班、7班、1班の児童は、教師との対話のなかで弁証法的思考を行った。以下にその思考過程の具体的実相を示す。

(1) 対概念の形成

児童の意見への教師の反証発話によって児童の意見と対比できる意見を教師が提出した。この対話によって対概念が形成された。この対概念を児童が弁証法的思考で解釈し、新命題を形成した。

(2) 対概念の解釈

① 4班

高次の、新しい視点を形成することによって不快経験の意味を捉え直し、児童が発見した価値は「怒られてどんどん成長する。」であった。

「命があってよかったと思うのはどんなときか？そして、それはどうしてか？」という学習課題に対して、児童は児童発話4において「お母さんに会える」と回答した。その回答に対し、教師は教師発話7において「お母さんに怒られるときってあるでしょ。」と対比意見を出した。この対比意見に対し、児童は児童発話5において「成長する」という新しい視点を形成した。この新たな視点は「怒られることによって成長できる」という意味である。そして「成長する」という新たな視点からみたとき、「怒られること」はもはや不快の経験ではなく、成長するためには不可欠な経験になる。

低次な視点では不快経験として捉えられる「怒

られる」という事実を、「成長」という新たに形成した高次な視点からとらえ直すことによって、不可欠の経験として意味づけをし直したのである。

②7班

高次の、新しい視点を形成することによって不快経験の意味を捉え直し、児童が発見した価値は「喧嘩しても楽しいこともあって、みんな大きくなっていく。」であった。

「命があってよかったと思うのはどんなときか？そして、それはどうしてか？」という学習課題に対して、児童は児童発話7で「みんなと鬼ごっこをしているとき」と回答した。その回答に対し、教師は教師発話10で「友達といっても喧嘩することない？」と対比意見を出した。この対比意見に対し、児童は「大きくなる」という新しい視点を形成した。この新たな視点は「快体験（鬼ごっこ）と不快体験（喧嘩）と両方経験することによって大きくなる」という意味である。そして「大きくなる」という新たな視点からみたとき、「喧嘩」はもはや不快経験ではなく、大きくなるためには不可欠な経験になる。

低次な視点では不快経験として捉えられる「喧嘩」という事実を、「大きくなる」という新たに形成した高次な視点からとらえ直すことによって不可欠の経験として意味づけをし直したのである。

③1班

高次の、新しい視点を形成することによって不快経験の意味を捉え直し、児童が発見した価値は、「寂しさや痛みを感じるのは自分が生きているということ。」であった。

「命があってよかったと思うのはどんなときか？そして、それはどうしてか？」という学習課題に対して、児童は児童発話11で「寂しいとき」と回答した。その回答に対し、教師は教師発話14で「寂しいのだったら命はいらないよ」と対比意見を出した。この対比意見に対し、児童は児童発話14で「生きているということ」という新しい視点を形成した。この新たな視点は「苦悩（寂しさと痛み）によって生きているということを実感する」という意味である。そして「生きていることを実感する」という新たな視点からみたとき、「寂しさや痛み」はもはや不快経験ではなく、生きて

いることを実感するためには不可欠な経験になる。

低次な視点では不快経験として捉えられる「寂しさや痛みを感じる」という事実を、「生きていること」という新たに形成した高次な視点からとらえ直すことによって不可欠の経験として意味づけをし直したのである。

引用文献

- 假屋園昭彦 2014a 道徳の時間における対概念の対比型授業デザインの開発（Ⅰ）－対概念の対比をとおした道徳的価値の本質へのアプローチ－ 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要、23、121－129.
- 假屋園昭彦 2014b 道徳の時間における対概念の対比型授業デザインの開発（Ⅱ）－生命尊重をとおして生きる原理を考えるための道徳の時間をめざして－ 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要、23、131－141.
- 假屋園昭彦・馬場智也・小峯三朗・京田憲子 2013 教師と児童とが対話をとおして道徳的価値を発見する授業デザインの開発（Ⅰ）－小学校低学年における対話活動の可能性を探る－ 鹿児島大学教育学部研究紀要（人文・社会科学編）、64、107－135.
- 假屋園昭彦・馬場智也・小峯三朗・京田憲子 2014 教師と児童とが対話をとおして道徳的価値を発見する授業デザインの開発（Ⅱ）－抽象命題と具象命題の往還型対話による授業デザインの開発－ 鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編）、65、87－123.
- 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.
- 假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2010 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目指して－ 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 2011a 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**、217－240.
- 假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2011b 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－ 鹿児島大学教育学部研究紀要（人文・社会科学編）、**62**、101－116.
- 假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2012a 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（Ⅲ）－指導的参加モデルの構築－ 鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編）、**63**、97－105.
- 假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2012b 児童の対話学習における教師の発問方法と評価規準の開発（Ⅰ）－対話展開の予測にもとづく教師の中心発問と対話への評価規準の開発－ 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要、**22**、101－115.
- 假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2013 児童の対話学習における教師の発問方法と評価規準の開発（Ⅱ）－対話展開の予測にもとづく教師の中心発問と対話への評価規準の開発－ 鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編）、**64**、101－115.