

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——

假屋園昭彦*・馬場智也**・小峯三朗***・京田憲子***

(2012年10月23日 受理)

Developmental study of lesson design for reaching moral value through dialogue between teacher and child(Ⅰ).

— Possibility of dialogue in moral lesson of children in the first grade at elementary school. —

KARIYAZONO Akihiko・BABA Tomoya・KOMINE Saburo・KYODA Noriko

要約

本研究では、①小学校低学年での対話活動の可能性を探ること、②教師の対話指導（教師の指導的参加）において対話を深化させる機能が高い中心発問の存在を同定すること、③道徳的価値の発見を目指した授業デザインを開発すると、の三点を目的とした検証授業を実施した。検証授業から三点の目的はすべて実証された。また教師と児童との対話分析から道徳的価値の発見に至る対話上の機序が明らかになった。

キーワード：小学校低学年・道徳的価値・対話・授業デザイン

問題と目的

1. 小学校低学年に対話活動は可能か？：第一目的

本研究は教師に対話指導力を習得してもらうための、小学校の教師を対象とした対話指導力育成プログラム開発（以下、本プログラムと略称する）を目指した研究の一環である。具体的にはこれまで假屋園が開発した指導的参加という対話指導方法を土台とし（假屋園・永田・中村・丸野，2009；假屋園，2010；假屋園・永里・坂上，2010；假屋園・永里・坂上，2011a；假屋園・

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。

* 鹿児島大学教育学部教授

** 鹿児島市立田上小学校教諭（現 シカゴ双葉会日本人学校）

*** 鹿児島市立田上小学校教諭

永里・坂上, 2011b; 假屋園・永里・坂上, 2012a), この指導方法をさらに精緻化し, 対話指導力育成プログラムに結実させることを目的とする。

こうした目的のもと, 本研究につながるこれまでの成果として, 第一に, 対話学習の目的として授業の論理構築力の向上を挙げ, そのための対話課題として抽象命題型課題を考案し, この課題が小学校の授業のなかで活用できることを実証した(假屋園, 2010; 假屋園・永里・坂上, 2010)。第二に教師による指導的参加という児童の班別対話学習時における対話指導方法を開発し, 実践し, モデル化した(假屋園・永田・中村・丸野, 2009; 假屋園・永里・坂上, 2011a; 假屋園・永里・坂上, 2011b; 假屋園・永里・坂上, 2012a)。第三に, 抽象命題型課題を使った対話課題の場合, 対話の進展の機序が抽象水準発話と具象水準発話とのサイクルにあることを明らかにした(假屋園・永里・坂上, 2011a; 假屋園・永里・坂上, 2011b)。第四に, このサイクルを土台にして対話課題の解決過程は複数の段階に分けることが可能であることに着目し, あらかじめ予測した対話展開を評価規準とした対話の評価方法を開発した(假屋園・永里・坂上, 2012b)。第五に, 対話課題解決の複数の段階を下位課題とした対話活動を行い, 対話展開を評価規準とした精度の高い評価方法を開発した(假屋園・永里・坂上, 2013)。第六に班別対話学習時, 教師が指導的参加を行う際に児童の論理を精緻化させる機能をもつ中心発問が存在し, この中心発問の使用頻度が高くなるという現象を見出した(假屋園・永里・坂上, 2012b; 假屋園・永里, 2013)。これらの研究は本プログラムの作成における小学校高学年用の内容として活用できる成果であると言える。

こうした成果を受け, 本研究では小学校低学年用の対話学習の授業デザインを開発する。これまで筆者の研究を含め, 小学校での対話学習の多くは主に高学年を対象にしたものであった。その理由としては, 小学校低学年はまだ通常の一斉授業に慣れる時期であること, また語彙力の乏しさ, さらに対話活動という自主活動を進めるだけの態度や集中力の不十分さといった一般的なイメージが挙げられる。しかしながらこれらはいくまで根拠が不十分な一般的なイメージである。低学年は一斉授業に慣れる段階であることは確かであるが, 1年生の後半あるいは2年生の時期であれば十分対話活動が可能である。なぜなら対話学習といった自主的な学習は対話場面だけが問題なのではなく, 教師による日常の学級経営, 児童の学習態度が反映されるからである。したがって教師の学級経営がしっかりしており, 児童の学習態度が確立されている場合, 対話活動を進めるだけの態度や集中力が児童には備わっている。さらに授業中の対話だけでなく日常の言語活動への充実した取り組みがなされている場合は, こうした言語活動の経験が対話活動に反映される。

これらの理由から教師の学級経営がしっかりできており, 児童の学習態度が確立されている学級の児童であれば, 低学年による対話活動は十分可能であると判断した。

こうした背景のもと本研究では小学校1年生の対話活動を取り上げる。そのうえで小学校1年生でも発達水準に合った対話課題を設定すれば, 課題要求に応えるための思考と発話を行うことが可能であると実証することを第一目的とする。

2. 論理様式の習得過程としての授業：展開型論理様式と精緻化型論理様式

次に本研究での分析対象について述べる。これまで假屋園によって実施されてきた研究は班別対話場面だけを取り上げてきた。本研究では班別対話場面における教師の指導的参加に加え、授業全体をとおしての教師発話を分析対象とする。その意義は以下のとおりである。

最初に本研究で捉えている対話指導のあり方について述べたい。本研究では、教師が児童集団の外部にいて児童集団になすべき指示を与えるという型の指導ではなく、教師と児童とのやりとりそのもののなかに指導的効果をもたせる型の指導方法を目指している。教師が学習システムの外部にいてはならず教師も学習システムの一つとして位置づけられる。

言うまでもなく授業には全体を貫く論理過程が必要である。授業を貫く論理過程は、教師発話と児童発話との双方が一体となったやりとりをとおして構築される。論理は教師の問いと児童の回答とが一体となってつくられる。児童が授業を受ける意義はこの点にある。すなわち児童は授業をとおして授業に含まれる論理過程を自らの思考として体験するのである。そして授業をとおして自ら論理を考えるという体験の蓄積によって児童の論理構築力が向上する。

本研究では論理構築力の向上を次のように捉えている。論理構築力の向上とは論理様式の学習過程をさす。具体的に以下のようになる。授業のなかでこれまで児童の論理様式にはなかった問いが教師から与えられ、児童はその問いを思考し、回答する。論理様式とはこの問いと回答からなる。この体験を積むことで児童にとって思考可能な論理様式が増えていく。たとえば教師が「登場人物の子はなぜ泣いたのだろうか？」と問いかける。すると児童は登場人物の子が泣いた理由を回答として考える。これは原因論型の論理様式となる。通常の道徳の授業では原因論型の論理様式が進められることが多い。したがって児童は原因論型の論理様式は習得している。一方で教師が「登場人物の子は何を得ようとして泣いたのだろうか？」と問うとする。これは児童が今まで考えたことがなかった型の問いである。ここで児童は登場人物の子が泣くことによって得ようとしたものを考え、回答する。この思考体験によって児童は新たに目的論型の論理様式を習得するようになる。このように児童は教師とのやりとりによって新たな論理様式を習得していく。

児童が授業をとおして習得する論理様式には二種類ある。一つは展開型論理様式である。もう一つは精緻化型論理様式である。展開型論理様式は授業展開を貫く論理様式である。展開型論理様式は授業を組み立てる際に必要になり、授業展開を作る際の論理様式である。精緻化型論理様式は班別対話活動のなかで教師と児童との個々のやりとりのなかで現れる。先述の原因論や目的論は精緻化型論理様式になる。教師と児童とが精緻化型論理様式でやりとりすることによって児童の考えの細部が明確化される。大雑把であった考えの細部が決定され、考えの中身が具体的に、考えの妥当性と根拠が明確に定まっていく。

この考えに立つと教師からの問いの内容が児童の論理様式の習得にとっての鍵になる。教師からの問いを児童が回答することによって児童の論理様式が増えていくような問いが求められる。問いの内容が児童の論理様式を決めるからである。

ここまでみてきたように、論理様式が増えていくような問いは児童のなかから自然発生的に生まれてくるのではない。論理様式を増やす問いは外部から与えられる。外部から与えられた問いを考えるとという体験が特定の論理様式にもとづいた思考を可能にする問いの発源である。外部から与えられた問いを自ら思考するという体験をとおして児童は特定の論理様式を自らのものとしていく。これらは児童にとって「聞かれてはじめて考える」、「聞かれないと考えない」という体験になる。

3. 低学年での班別対話活動時に教師の中心発話は生じるか? : 第二目的

本プログラムはこのような立場をとる。こうした立場をとると児童の論理構築力を向上させる教師と児童との対話は授業全体をとおして可能であるということになる。

授業のなかで教師が児童と対話する場面は二種類に分類できる。一つ目は一斉指導時の対話場面、二つ目は班別対話活動時の対話場面である。二つ目の対話場面でのやりとりはこれまでの假屋園の研究で開発された指導的参加を指す。

そして論理様式の習得を可能にする問いは、一斉指導時および班別対話活動時の双方の対話場面で求められ、また双方で可能である。一斉指導時および班別対話活動時の対話場面でも教師と児童とのやりとりの意味は児童に新たな論理様式を習得してもらうところにある。

このように考えると、教師の対話指導において重要になる点は、教師と児童とのやりとりのなかで教師が児童の論理様式を増やす問いを発することができるかどうかにかかっていることとなる。そのため教師から発せられる問いのなかで児童の論理様式を増やす機能が高い問いを中心発問とし、その中心発問を同定する必要がある。高学年における班別対話活動時の中心発問の同定作業は假屋園・永里・坂上(2012b)、假屋園・永里(2013)によって行われ、効果的な中心発問の存在が明らかにされた。高学年での班別対話活動時における教師の指導的参加時に出現した中心発話は「内容への問いかけ」という精緻化型論理様式を促進する発話であった。

班別対話活動では精緻化型論理様式が出現することを考えると、低学年でも高学年と同様に班別対話活動時における教師の指導的参加時には、精緻化型論理様式の習得に資する中心発問がみられるであろう。そこで班別対話活動時での教師の指導的参加の際にも中心発問が存在するという仮説の検証を第二目的とする。

4. 道徳的価値を発見する授業デザインの開発 : 第三目的

(1) 道徳の授業展開の現状と課題

本研究の第三目的は道徳的価値を発見する授業デザインの開発である。この授業デザイン開発をすすめるにあたり、現在の小中学校における道徳の授業の現状と課題を述べてみる。現在の小中学校における道徳の授業展開は資料中の葛藤場面での登場人物の心情読み取り活動が中心となっている。この展開では葛藤場面をとおした心の二面性を扱う。心の二面性場面では実践に向

かう心と実践を阻む心とが設定される。そして葛藤の末、実践に向かう心が実践を阻む心乗り越えるという登場人物の心の動きが示される。こうした展開をとおして不撓不屈や勇気といった精神の重要性が強調される。

こうした心の二面性型の授業展開そのものに問題があるわけではない。問題なのはこの授業展開がすべての学年で、そして学習指導要領上のすべての内容項目に対して行われている点にある。したがって小学校の低学年から高学年まで、あるいは中学生になっても授業が同じ展開になっている。学年が上がるにつれて扱う葛藤内容が高度になったり、複雑になったりするわけでもない。児童生徒の成長にともなって葛藤内容の水準が変わることがない。

またすべての内容項目を「弱さを乗り越えて実践に向かおう」という心の二面性型授業展開で進めているので、当然のことながら内容項目に合致した授業展開にならない場合が出てくる。こうした場合でも教師は強引に心の二面性型授業展開を進めてしまう。もちろん教師は内容項目と授業展開とが合致していないという認識はもっている。しかし授業の作りやすさと普及している展開が心の二面性型であるという理由で教師は強引にでもこの方法で進めている。その結果、教師の側に「なにか違うのではないか」、「もっと他のやり方があるのではないか」という不全感が生じてしまう。

さらにどうしても授業がいわゆるワンパターンになってしまうので教師と児童の双方に閉塞感が漂ってしまう。どの内容項目でも授業の最終到達点の不撓不屈や勇気であることがあらかじめ児童にもわかりきっている。そのため児童の側も優等生的発言に終始していれば授業をこなすことができる。これは思考停止の状態であり、授業が思考を深める体験の場になっていない。

児童の活動も心情読み取りが中心なので国語と同じ内容になってしまい、道徳の授業としての意義が薄くなる。この点は教師も児童もともに感じている点である。ここでは登場人物の何を読み取るのが問題になる。登場人物の行動を支える道徳的価値を読み取っているのではない。読み取りの内容は資料の各場面での気持ちや感情の水準に留まっている。この結果、道徳の授業としての独自性が出せない状況になっている。

（２）道徳的価値を発見する展開型論理様式とは？—道徳的価値発見型授業の試み—

こうした現状と課題を踏まえたうえで本研究では道徳的価値を発見することをねらいとした新たな授業デザインを開発することを第三目的とする。その趣旨は以下のとおりである。本研究は従来の心の二面性型授業を否定するものではない。上記の課題は道徳の授業展開の選択肢の少なさに起因している。したがって従来型の授業展開に新たな授業展開を加える試みである。限られた授業展開の選択肢しかないという状況が問題なのである。授業展開の選択肢が増えれば教師は内容項目にふさわしい授業展開を選択できる。

本研究はこうした状況を踏まえ、道徳的価値の発見を目標とした授業デザインを開発、提案する。最初に道徳教育のねらいを定義しておく。本研究では道徳は倫理であると捉える。古くから

道徳は倫理と同義語として扱われてきた(佐藤, 2007)。こうしたとらえ方にもとづき本研究では、道徳の時間に児童に習得してもらう力量とは倫理的思考力であると位置づける。これは倫理的にものごとをみる力である。倫理的にものごとをみる力とは倫理的な問いを立てる力である。倫理的にどのような問いかけをすることができるのか、どのような問いを自分のなかに抱くことができるのか、が倫理的にものごとをみる力と言える。そしてその問いに自分なりの回答を導き出す力である。

そのために児童が授業で体験しておくべき思考過程は、倫理的に問いを立て、その問いに対して導き出された回答のなかから道徳的価値を発見するまでの過程である。この過程を以下のような展開型論理様式としてまとめる。①現実の森羅万象のなかに問いかけねばならない具体的対象を浮かび上がらせ、倫理的な立場から問いを投げかける。②その問いに対する自分達なりの回答群を考え出す。③その回答群のなかに共通する本質としての道徳的価値を発見する。児童はこの一連の展開型論理様式を授業のなかで体験することによって倫理的にものごとをみる力を習得する。この展開型論理様式をとる授業を道徳的価値発見型授業と命名する。

この過程のなかに対話活動が組み込まれる。授業に対話を導入する意義は假屋園(2010)で詳述したとおりである。すなわち一人で思考が進展しない対話課題にこそ複数の人間が集まって対話をする意義がある。こうした性質をもつ課題とは抽象命題型課題である。そして倫理的問いかけと道徳的価値のほとんどは抽象命題のかたちで表現される。ここに道徳的価値発見型授業に対話を導入する必然性がある。

次にこの道徳的価値発見型授業の進め方の原理について述べる。この授業は上述の①から③までの論理展開を辿る。そしてこの論理様式は授業全体を貫く教師と児童とのやりとりをとおして構築される。やりとりのなかでの教師の問いと児童の回答とが一体となって論理様式を構築する。そしてこのやりとりには先述のように「一斉指導時における教師と児童との対話場面」および「児童の班別対話活動時における教師と児童との対話場面」がある。

教師と児童とが授業全体を貫くやりとりを進め、双方が対話を深めていく際には基本原理がある。假屋園らはこの基本原理が抽象水準発話と具象水準発話とのサイクルであることを明らかにしている(假屋園・永里・坂上, 2011a ; 2011b)。すなわち教師が抽象水準で問いかけ、児童が具象水準で回答し、その児童達の回答群を教師が抽象水準でまとめたうえでさらに抽象水準で問い直し、児童がまた具象水準で回答する、という展開で対話のなかに新命題が生成され、対話が進展する。この原理は班別対話活動時における教師の指導的参加による指導方法のなかで見出された。ところでこのサイクルはその進展機序から考えると班別対話活動での適用だけではなく一斉指導における教師と児童とのやりとりにも適用可能なはずである。なぜなら一斉指導でのやりとりとは、指導的参加で対象としていた班を学級全体に拡大したかたちの指導方法であると捉えることができるからである。こうした理由で本研究ではこのサイクルを班別対話学習時だけではなく授業全体にも適用する。そしてこの原理によって授業全体のやりとりである展開型論理様式

を構成することが可能であるという仮説を立てる。この仮説を第三目的仮説1とする。

（3）道徳的価値発見型授業デザインの構築

授業の内容項目は敬虔（3-③）である。低学年の場合、敬虔のねらいは、美しいものや崇高なもの、人間の力を超えたものとかかわりに関するものであり、それらに対して感動する心や畏敬の念をもった児童を育てようとする内容項目である（2008，文部科学省）。この内容を筆者なりに解釈すると以下ようになる。

わからないことをわからないこととして自覚しながら抱き続けていると、その答えが目の前に現れたときにこれが答えだと実感することができる。したがってわからないことをわからないこととして抱き続けていることが知的感受性のアンテナを広げることになる。そのためには環境に対して「なぜだろう」と常に問いかける姿勢を持ち続けること、そして説明できない現象をそのまま看過するのではなく、不思議だなという感覚で立ち止まって捉える姿勢が求められる。そして世の中には人間という尺度では捉えきれない、人間の理解力が及ばない諸現象があるということ、したがって人間という尺度が万物の中心には位置しないこと、を自覚する。

これらが敬虔に至るまでの論理様式である。そして授業の意義は児童が特定の道徳的価値の発見に至るまでの論理様式を授業のなかで体験できるかどうかにある。児童に体験してほしい論理様式を教師は展開型論理様式として授業のかたちにする。児童は授業をとおして特定の道徳的価値の発見に至る論理の道筋を体験する。これが展開型論理様式である。こうした体験の積みかさねによって児童は特定の道徳的価値の発見に至る論理様式を習得する。以後、児童は自分一人でも敬虔に至るまでの論理様式を働かせ、授業で扱った対象以外の事象についても敬虔という価値に立った見方をすることができる人間に育っていく。

授業にこのような意義をもたせ、教師と児童とがともに敬虔という道徳的価値の発見に至るための展開型論理様式は以下ようになる。すなわち、①身の回りの環境に対して「なぜだろう」という問いを投げかける具体的対象を見つける体験、②その「なぜだろう」を説明するための回答を見つけ出そうとする体験、③しかし統一的な説明が見いだせず、結局わからない状態でおわるという体験、④わからないという停滞した状態を負の価値観ではなく不思議だなという別の新しい積極的な価値観で捉え直すという体験、⑤そして常にその不思議だなという気持ちを抱き続けておくという体験、という展開になる。⑤の体験では、新しい価値観がどんな意味で積極的なのか、新しい価値観がどんな意味で我々の生を支えているのか、という価値観の意義を示す。そして最終的に児童が発見する道徳的価値は④⑤になる。わからないという特定の状況の一つだけの価値観ではなく別の新しい積極的な価値観で捉え直すという作業が価値発見の機序となる。この作業はまさしく假屋園（2011）が指摘した低次元の価値観から高次元の価値観へと価値観を変容させ、現実世界の見え方、意味づけの仕方を変えるという作業に相当する。この作業が授業のなかで低次元の価値観からより高い価値観を発見していく営みなのである。

検証授業では、上記の①～⑤までの展開型論理様式をとることによって道徳的価値の発見に至る授業展開が可能であるという仮説を検証する。この仮説を第三目的仮説2とする。

付け加えるならば不思議だなという気持ちを抱き続けることが知的感受性というアンテナを広げることの意味し、そのアンテナを広げておくことが答えに遭遇する体験に導いてくれる。

児童は授業のなかでその道徳的価値に辿り着くまでの過程を体験する。したがって授業の論理構造とは到達目標としての道徳的価値を発見するまでの展開型論理様式ということになる。そのため授業では最初から最後まで活動がすべて道徳的価値を発見するための展開型論理様式を辿る。そしてこの展開型論理様式は教師と児童とが協同で作上げていく思考過程なのである。授業のなかでは教師発話と児童発話との双方が一体となって一つの論理を構築する。授業のなかでの教師の問いと児童の回答とが一体となって論理の展開（論理の流れ）を作る。そしてこの論理の展開こそが授業に含まれる展開型論理様式なのである。

（４）一斉指導時における教師の中心発問

このように考えると論理展開として捉えられる対話活動と同じことが一斉指導時の教師と児童との対話にもあてはまるのである。すなわち一斉指導時における対話場面においては展開型論理様式の習得に資する機能が低い教師発話が存在すると考えられる。これが一斉指導における教師の中心発問となる。一斉指導時にも教師の中心発問が出現するという仮説の検証を第三目的仮説3とする。

（５）第三目的の仮説の整理

以上を授業デザイン開発についての目的として次のようにまとめる。以下の授業デザインに関する仮説を検証授業によって実証することを第三目的とする。

(i) 第三目的仮説1：展開型論理様式は抽象水準発話と具象水準発話とのサイクルによって構成することが可能である。

(ii) 第三目的仮説2：「道徳的価値発見型授業デザインの構築」の項で提案した①～⑤までの展開型論理様式をとることによって道徳的価値への発見に至る授業展開が可能である。

(iii) 第三目的仮説3：一斉指導時における対話場面では展開型論理様式の習得に資するような中心発問が存在するであろう。

5. 検証授業の展開

検証授業は道徳の授業とする。本研究は低学年に対話をとおして道徳的価値を発見する授業を実施する。低学年に対してこうした授業実践を行うことは初めての試みである。

読み物資料は小学校1年生用の副読本「みんなの道徳」(学研)から「へんしん」(メタモルフオーゼ; Metamorphose)を用いた。主題名は「うつくしいものをかんじる心」で、ねらいは

「美しいものや不思議なものにふれ、感動する心情を育てる」（3-③ 敬虔）である。検証授業での課題は「どうして『へんしん』するのだろうか。」であった。

本研究は授業全体の教師と児童とのやりとりを分析対象とする。授業展開（本時の展開）を以下に示す。

【見つめる活動】5分 → 一斉指導

（1）学校で見つけた秋について話し合う：学習のめあて「どうしてへんしん」するのだろうか。

【問い直す活動】28分 → 対話（班別と全体）

（2）資料「へんしん」を聞き、話し合う

① 身の回りで「へんしん」するものには何があるのだろうか。

② どうして「へんしん」するのだろうか。→班別対話活動

③ どうして「へんしん」するのだろうか。→全体対話活動

【振り返る活動】7分 → 一斉指導

（3）今日の学習で気づいたことを振り返る。

【あたためる活動】5分 → 一斉指導

（4）身の回りで「へんしん」しているものの動画を見る。

方法

1. 検証授業の手続き

（1）実施日時：平成23年12月13日3校時目

（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3組の児童27名

（5）授業時間：45分

（6）班編成：班別対話時には児童の班を7班編成した。1班は男子2名女子2名の4名，2班は男子2名女子2名の4名，3班は男子3名女子1名の4名，4班は男子2名女子2名の4名，5班は男子1名女子2名の3名，男子2名女子2名の4名，男子2名女子2名の4名で編成された。

2. 分析方法

児童同士のやりとりと教師発話はすべてビデオカメラに録画した。そのうえで児童同士、および教師と児童とのやりとりの逐語録を作成し、これを分析の対象とした。逐語録の解釈と分析は本研究の第一著者と対話分析の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

1. 第一目的：小学校1年生の班別対話活動の可能性

第一目的は、小学校1年生でも発達水準にかなった対話課題を設定すれば、課題要求を満たすための思考と発話を行うことが可能であることを実証することであった。

この目的を検証するために、児童の班別対話時の発話を機能別に分類した。発話機能は本対話課題に合ったかたちで9種類に分類した。班別対話時の発話機能の頻度を表1に示す。9種類の発話のなかで特に注目すべきは「変化の仕組み」発話である。この発話は「どうしてへんしんするのだろう」という対話課題の課題要求に応える発話である。課題要求に応える発話が一定割合以上出現していれば、児童は対話課題に応じた班別対話が可能であると判断することができる。

表1からすべての班で「変化の仕組み」発話が25%以上の出現率を示している。この結果は「どうして」という理由と根拠を問う課題についての思考が1年生にも可能であることを示している。同時に児童が対話課題の課題要求を的確に汲み取っていることを示す。

また本対話課題の解決に必要な発話として「変化の仕組み」、「自発的問い」、「具体例」の3種類が挙げられる。これら3種類の発話があれば対話課題の解決のための思考は進展する。これら3種類の主要発話の出現率の合計は、1班44%、2班65%、3班51%、4班58%、5班61%、6班59%、7班43%、となっている。思考の進展のために必要な主要発話がすべての班で4割以上出現していることがわかる。また7つの班のうち5つの班は主要発話の出現率が5割以上になっている。これらの結果から低学年の児童が対話課題に必要な発話を行い、対話を進展させる力をもつと判断してもよいと思われる。

2. 第二目的：児童の班別対話活動における教師の中心発問の検証

班別対話活動で教師が指導的参加をしているときに、出現頻度が高い中心発問が存在するかどうかの検証を行った。假屋園・永里・坂上(2010)によって作成された26種類の教師の発話機能分類にもとづいて、教師の指導的参加時の発話を機能別に分類した結果を表2に示す。表2からわかるように出現頻度が高い中心発問の存在が示された。教師発話のなかで「児童の意見への反証」が26%、および「児童の言葉の受けとめ」が23%であった。この二種類の発話で教師発話の約半数を占めている。この結果から「児童の意見への反証」および「児童の言葉の受けとめ」の二種類の発話を指導的参加時における中心発問とする。

小学校の高学年での中心発問は「内容への問いかけ」であった(假屋園・永里・坂上, 2012b; 假屋園・永里, 2013)が、低学年での中心発問は高学年とは異なる発話となった。「内容への問いかけ」は「どういう意味?」あるいは「どんな内容」という発話で、漠然とした考えを明確にしていく機能をもつ発話であった。これは精緻化型論理様式の習得に資する発話である。

一方、「児童の意見への反証」はどうであろうか。この発話も表現は「内容への問いかけ」発話と異なるものの、その意図は児童の意見の精緻化と言える。高学年の場合は「どういう意味?」という表現で十分意図が通じる。しかし低学年ではこの表現では不十分である。低学年の児童の考えを精緻化していくためには、低学年が出した具象水準での発話には教師も同じ水準で

表1 班別対話活動時の児童の発話機能分類

		1班	2班	3班	4班	5班	6班	7班	平均
各発話機能の発回数と割合	自発的問い	8(11%)	5(7%)	12(13%)	1(2%)	14(18%)	8(12%)	2(7%)	7.14(10%)
	変化の仕組み	18(25%)	25(34%)	27(29%)	18(28%)	30(38%)	19(28%)	7(25%)	20.5(30%)
	具体例	6(8%)	18(24%)	8(9%)	18(28%)	4(5%)	13(19%)	3(11%)	10(14%)
	教師からの問いかけ	12(16%)	7(9%)	14(15%)	14(22%)	9(11%)	7(10%)	7(25%)	10(14%)
	方向性の制御	0(0%)	0(0%)	1(1%)	0(0%)	1(1%)	5(7%)	0(0%)	1(2%)
	非言語	1(1%)	0(0%)	0(0%)	3(5%)	1(1%)	1(1%)	0(0%)	0.85(1%)
	方略	3(4%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0.42(1%)
	雑談	1(1%)	2(3%)	17(18%)	0(0%)	10(13%)	0(0%)	0(0%)	4.28(6%)
	その他	26(36%)	17(23%)	13(14%)	11(17%)	15(19%)	16(24%)	9(32%)	15.2(22%)
合計発話数		73	74	10	64	80	68	28	56.71
各児童の発話数の内訳	児童1	10	0	36	12	33	12	2	
	児童2	28	29	10	13	19	0	9	
	児童3	19	15	29	16	19	29	6	
	児童4	3	23	3	6	0	20	4	
	教師	13	7	14	14	9	7	7	

の具象水準で対応する必要がある。そのため教師は具象水準で反例を挙げて児童の意見の妥当性を問うというかたちで児童の考えを精緻化していったのである。この「児童の意見への反証」発話は児童の具象水準に教師も具象水準をぶつけて揺さぶりをかけ、児童に自らの意見の妥当性について考えさせながら精緻化型論理様式を習得させるという機能をもつ。

「児童の言葉の受けとめ」発話は児童の言葉をそのまま教師が受け、繰り返して発話する。この発話の機能は以下の点にある。自らの発話が他者の口から返ってくることによって自らの発話を対象化することができる。自らの内部の考えが外部の発話として対象化されることによって、自らの考えと距離をとることができる。自らの考えと距離をとることによって全体像を把握することができる。そのことによって自らの考えの不十分な点、今後考えなければならない点が浮き彫りになる。つまり自らの発話が他者の口から出ることによって自らの考えが対象化され、次の思考の土台として機能するようになるのである。

低学年での中心発問の存在が示されたことで、低学年における教師の対話指導力育成に向けた方針の一つが確立できる。

表2 班別対話活動時における教師の発話機能分類

	発話機能分類	発話数								発話機能頻度
		1班	2班	3班	4班	5班	6班	7班	合計	
1	発話の促し	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
2	他の視点の促し	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
3	意見の確認	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
4	課題の確認	0	0	0	2	0	0	1	3	4%
5	方針の確認	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
6	論理の表現と確認	1	2	1	3	2	0	0	9	11%
7	現在の話題の確認	1	1	0	1	0	1	0	4	5%
8	疑義にもとづく念押し	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
9	課題についての具体例の提示	0	0	0	1	0	0	0	1	1%
10	課題について考える視点の提供	0	0	0	1	0	0	0	1	1%
11	次の段階への糸口	1	1	1	1	1	0	1	6	8%
12	むすびつけ発話	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13	課題へのつなげ発話	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
14	ひと言での言い換え	0	0	1	0	0	1	0	2	3%
15	課題についてのかみくだいた言い換え	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
16	児童の言葉の受けとめ	8	0	4	1	2	0	3	18	23%
17	軌道修正	0	1	1	1	0	2	0	5	6%
18	対象への問いかけ	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
19	焦点化への問いかけ	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
20	児童の意見への反証	2	2	6	3	4	2	2	21	26%
21	理由、根拠の掘り下げ	1	1	1	1	1	3	1	9	11%
22	内容への問いかけ	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
23	誘導型導き発話	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
24	指示型導き発話	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
25	連結型まとめ発話	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
26	まとめ促しの発話	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	合計	14	8	15	15	10	9	8	79	

3. 第三目的：授業デザインについての仮説と検証授業

巻末の資料に検証授業の最初から最後まで教師と児童との全やりとりを示す。以下は巻末の資料から抜粋した教師と児童との主要なやりとりである。発話冒頭の数字は発話番号を示す。この発話番号はすべての発話の通し番号である。この主要なやりとりから第三目的を検証していく。個々の発話の末尾に当該の発話をもつ機能を示した。

仮説1は、展開型論理様式は抽象水準と具象水準とのサイクルによって構成することが可能である。

仮説2は、「道徳的価値発見型授業デザインの構築」の項で提案した①から⑤までの展開型論理様式によって道徳的価値の発見に至る授業展開が可能であったかどうかを検証する。

仮説3は、一斉指導時における対話場面では展開型論理様式の習得に資するような中心発問が存在するであろう。

やりとりについての仮説と目的の検証は（1）から（9）までの各項目で行った。

3-1. 一斉指導

（1）仮説1：展開型論理様式での抽象水準と具象水準とのサイクル：発話番号1から発話番号56まで

教師発話と児童発話とが抽象水準と具象水準とのサイクルになっているかどうかを検証してみよう。教師発話1で教師は秋を象徴する具体例を問う。巻末の全やりとり資料からわかるように発話番号10まではその具体例を出す具象水準である。教師発話10・11でこれまで出された具体例を教師が「変身」という抽象水準の言葉で定義した。そして教師発話11および教師発話30・31で教師は変身するものの具体例を児童に問うた。この具体例探しは発話番号56まで続く。発話番号11での教師による具体例探しの問いかけから発話番号56までが具体例を出す具象水準の発話になる。

（2）仮説2：展開型論理様式による授業展開：発話番号1から発話番号56まで

①身の回りの環境に対して「なぜだろう」という問いを投げかける具体的対象を見つける体験過程

「道徳的価値発見型授業デザインの構築」に述べた本検証授業の展開型論理様式の①に相当する段階になる。展開型論理様式では最初に、倫理的問いかけの対象となる事象を習得する。倫理的に捉える必要があるのは世の中のどのような事象なのかを知る必要がある。児童が習得しなければならない倫理的に捉える必要がある事象とは学習指導要領での内容項目に相当する。内容項目は個々の授業のねらいとして位置づけられているが、ねらいに位置づけられている意味は「こういう事象に対して倫理的に問いかけなければならないのだよ」というメッセージなのである。この授業体験をとおして児童は倫理的に問いかける対象を学んでいく。

本検証授業の体験をとおして児童は「美しいもの、崇高なもの、人間の力を超えたもの」が倫理的問いかけの対象になることを学んでいく。本検証授業では「美しいもの、崇高なもの、人間

の力を超えたもの」の具体的対象としてメタモルフォーゼ (Metamorphose), すなわち変身を扱った。そして授業は変身する具体的対象を探す活動から始まった。

—やりとり—

1 教師発話：学校で見つけた秋，どんなものがあつた？：秋を象徴する具体例を問う。

3 教師発話：イチヨウの葉っぱがどうなったんだっけ？：具体例 (イチヨウ) の様子を問う。

4 児童：黄色。

5 教師：黄色くなった。

8 教師：色が変わる。

9 児童：形。

10 教師発話：形が変わる。つまり様子が変わる。

11 教師発話：そんなのを変身と呼びますね。：変身を定義する。この変身するものって秋以外になんかあるか？：変身するものの具体例を問う。

2・30・31 教師発話：他に変身しそうなものありますか？：変身するものの具体例を問う。

(3) 仮説1：展開型論理様式での抽象水準と具象水準とのサイクル：発話番号57

発話番号56までで児童から出された具体例 (具象水準) に対して，発話番号57で「どうして変身するのか」という抽象水準での問いかけがなされた。この問いかけは抽象命題型課題になる。そこで複数の人間が集まっての集団思考という形態をとった (假屋園, 2010; 假屋園・永里・坂上, 2010)。

(4) 仮説2：展開型論理様式による授業展開：発話番号57

②倫理的な立場から問いを投げかける。「なぜだろう」を説明するための回答を見つけ出そうとする体験過程

「道徳的価値発見型授業デザインの構築」に述べた本検証授業の展開型論理様式の②に相当する段階になる。児童が取り上げた変身する具体的対象について，変身するしくみを考える「なぜだろう」という問いかけが教師からなされた。

57 教師発話：対話課題の提示：今いっぱい変身するものを見つけたけど，どうして変身するのか，というのを班のみんなまで話をしてもらいたいと思います。

3-2. 班別対話活動：教師は指導的参加

班別対話学習時に教師は指導的参加という指導方法をとった。指導的参加は教師が各班を巡回し，児童同士の対話に参加し，児童とやりとりをしながら児童の対話を深めていくという指導方法である (假屋園・永田・中村・丸野, 2009; 假屋園・永里・坂上, 2011a; 假屋園・永里・坂上, 2011b; 假屋園・永里・坂上, 2012a)。

—指導的参加時の教師と児童とのやりとり—

(5) 第二目的：班別対話活動時の教師の中心発問の存在について

第二目的は班別対話活動時での教師の中心発問の存在についての検証であった。すでに表2で示している結果が下記のやりとりのなかに現れていることがわかる。

巻末の全やりとりからもわかるように教師は指導的参加時のやりとりで論理を進展させる際には必ず「児童の意見への反証」発話を使っている。この発話だけを唯一用いている。論理を進展させる機能が高い教師発話の存在は本プログラム開発にとって重要な知見となる。

（6）仮説2：展開型論理様式による授業展開について

③「なぜだろう」を説明しようとするが，教師の「児童の意見への反証」発話によって，統一的な説明が見いだせず，結局わからない状態でおわるという体験過程

「道徳的価値発見型授業デザインの構築」に述べた本検証授業の展開型論理様式の③に相当する段階になる。下記の例に示すように児童からは変身するしくみについての回答がだされるのだが，教師から反証が提示されると児童は回答に詰まってしまう。その結果班別対話活動では児童が出した具体例と教師が出した反例との統一的な説明はできずに終わった。

以下の班別対話活動での教師と児童とのやりとりの水準は双方とも具象水準であった。この点が高学年の対話と大きく異なっている点であり，同時に低学年による対話の特徴でもあった。児童が回答した変身のしくみも具象水準であった。そして第一目的の結果の考察でもみたように，この児童の回答に教師も具象水準での反証をぶつけた。唯一の例外は2班の児童が回答した「蒸化」という言葉であった。

ーやりとりー

7班

60 教師発話：なんでつぼみから開くのだろうか？

61 教師発話：水をいっぱいあげるから。

62 児童発話：やりすぎたらよくない。

63 教師発話：でもさ，アサガオ枯れてきて，水あげてもお花咲いた？：児童の意見への反証

6班

66 教師発話：なんでさなぎは変身するの？

67 児童発話：えさ食べているから。

68 教師発話：えさ食べているもの変身するの？でもさ，お花とかえさ食べてないよ。：児童の意見への反証

69 児童発話：一回種植えて，つるが伸びてきて，つぼみになって花が咲いてしおれて，また種を植える。

70 教師発話：そっか，ぐるぐる回っているのかな？種から，葉っぱが出て，つぼみ，お花枯れて，また種ができて，そんな勉強したよね。ぐるぐる。変身は回ることなのかな？：ひと言での言い換え

74 教師発話：でもさ，色変わんないものもある。ね，色が変わんない葉っぱってあるでしょ

う？：児童の意見への反証

5班

7 9 教師発話：なんでトマトは色が変わるのだろう？緑でもいいじゃん別に。

8 0 児童発話：おいしくなるから。

8 1 教師発話：おいしくなるために赤くなるわけ。でもさ、イチヨウは緑から黄色になるけど美味しくなりそう？美味しくならないよ。なんで色が変わるのだろうね？：児童の意見への反証

8 2 児童発話：葉っぱだから。

8 4 児童発話：太陽から栄養をもらっている。

8 7 教師発話：でも君たちは太陽から栄養もらっているの？：児童の意見への反証

4班

9 3 教師発話：(鉛筆は) 使うと短くなるんだよね。

9 5 教師発話：葉っぱは使うわけじゃないのに、葉っぱは落ちてなくなるよね。：児童の意見への反証

9 8 児童発話：風

9 9 教師発話：風が吹くから落ちるのか。でもね、風が吹かない日でも葉っぱが落ちている：児童の意見への反証

1 0 2 児童発話：季節

1 0 3 教師発話：落ちる葉っぱもあったね。でもね、落ちてない葉っぱもあったじゃん。：児童の意見への反証

3班

1 1 2 教師発話：なんで大きくなるの？

1 1 3 児童発話：ご飯食べているから

1 1 5 教師発話：でもね、先生ご飯食べてるんだけどもうあんまり大きくなならないんだけど。：児童の意見への反証

1 1 8 児童発話：子どもの頃から大きくなっていると大きくなならない。

1 1 9 教師発話：子どもしか変わらないの？

1 2 2 児童発話：子どもは大きくなるけど大人はだんだん小さくなる。

2班

1 2 5 教師発話：水溜まりが消えるんだけど。

1 2 7 児童発話：暖かくなるから。

1 2 8 教師発話：お日様が飲むの？

1 3 2 児童発話：蒸化されて雨になる。

1 3 3 教師発話：でも見えないじゃん。：児童の意見への反証

1班

1 3 8 教師発話：地球って動いてるの？

1 3 9 児童発話：うん。

1 4 0 教師発話：止まって。動いているように感じる？：児童の意見への反証

1 4 3 児童発話：（地球は）回っているから雲も回る。

1 4 4 教師発話：雲は動かないで地球が回っているわけ？

1 4 6 児童発話：地球と雲は一緒に回っている。

1 5 1 教師発話：飛んで地球は動いているって見たんだ。でも今動いてるって感じる？：児童の意見への反証

3-3. 一斉指導

（7）仮説1：展開型論理様式での抽象水準と具象水準とのサイクル

この段階で新命題として「不思議」という抽象概念のカテゴリーができたことになる。「不思議」という抽象水準でのカテゴリーを新しく作ったことによって、「不思議」カテゴリーの具体例を考えることができるようになる。これが対話進展の機序である（假屋園・永里・坂上，2011a；假屋園・永里・坂上，2011b）。さらに「不思議」という抽象命題を教師発話209と教師発話200で「説明できないこと」という具象水準で表現した。この一連の教師発話は展開型論理様式での抽象水準と具象水準とのサイクルと捉えることができる。

ここで仮説2の内容である展開型論理様式は抽象水準と具象水準とのサイクルによって構成することが可能である，という点を検証してみたい。

授業は最初の一斉指導，班別対話学習，最後の一斉指導という三段階に分割できる。この授業展開でのやりとりは以下のように具象水準と抽象水準とのサイクルで捉えることができる。最初の一斉指導は変身の具体例を探す段階で，この段階での発話は具象水準であった。次に教師が班別対話学習の課題を出した。これは変身のしくみを問う内容であり，抽象水準になる。次に班別対話活動での発話は教師も児童もともに具象水準であった。教師は児童の具体的な回答に具体的な反証をぶつける問いかけを行った。班別対話活動におけるすべての班で教師は児童にこの問いかけを残したまま回答を示さずに移動した。そして最後の一斉指導時に班別対話活動でのわからないという状態を「不思議」という抽象水準の言葉で言い直した。さらその「不思議」という言葉を「説明できないこと」という具象水準で表現し，児童に意味を教示した。以上のようにみていくと，展開型論理様式は抽象水準と具象水準とのサイクルによって構築することができるという仮説1は支持されたと判断してよいであろう。

（8）仮説2：展開型論理様式による授業展開

④わからなさを負の価値観から不思議だなどという別の新しい積極的な価値観で捉え直す体験過程

「道徳的価値発見型授業デザインの構築」に述べた本検証授業の展開型論理様式の④に相当する段階になる。教師発話207では児童から出された「どうやってできたの」という具象水準で

の表現を「不思議」というという新命題で抽象化した。

班別対話活動時では児童が出すしくみについての回答のすべてに反証をぶつけ、児童が考えたしくみが成立しない状態にもっていき、結局、結論はわからないという停滞した状態にもっていった。その後の一斉指導では教師発話207によって、この「わからない」という停滞状態を負の価値観ではなく不思議という別の新しい積極的な価値観で捉え直す作業を行った。

新しい別の価値観での捉え直しという営みは道徳的価値の発見の機序の一つとなりうると言える。この問題は今後の道徳的価値発見型授業での軸の一つとしていきたい。

⑤不思議だなという気持ちを抱き続けておくことは大切であるという道徳的価値観の発見

教師発話207、教師発話215で児童の疑問に教師も一緒に不思議がっている。ここでは教師も不思議だなという気持ちをもっていることを児童に示している。教師発話216ではこの不思議なことが世の中にはたくさんあることを児童とともに実感する。これらのやりとりによって教師は「不思議だなと感じる」価値観がもつ積極的な意義を児童に示している。

(9) 仮説3：一斉指導時における対話場面での展開型論理様式の習得に資するような中心発問の存在

最後に一斉指導時における対話場面で展開型論理様式の習得に資する中心発問の存在について検証する。この中心発問は前半の一斉指導と後半の一斉指導の両方にかかわるため、最後に検証することになった。

前半の一斉指導において展開を動かす機能をもった発話は教師発話10、教師発話11であった。これは教師が抽象水準で新しいカテゴリーを創造する発話になっている。秋を象徴する具体例がどうなったかを教師発話3で問い、変わるという現象を教師発話11で「変身」という新しいカテゴリーで捉え直した。そして新たに設定した抽象水準でのカテゴリーの具体例を問うことによって新たな展開に移っていった。

後半の一斉指導において展開を動かす機能をもった発話は教師発話207であった。この発話によってこれまでの児童の「わからない」という状態を「不思議」という新しいカテゴリーで捉え直した。

一斉指導時における対話場面で展開を動かす中心発問は問いかけという形式ではないが、教師が児童とのやりとりをまとめて抽象水準で新しいカテゴリーを創造するという発話にあると結論づけることにしたい。新しいカテゴリーを創造することの意義は、「(8) 仮説2」で検証したように、新たな価値観での捉え直しという点にあると言える。新たな価値観での捉え直しが論理を動かす機能を果たすのではないか。そして道徳的価値の発見に至るまでの展開型論理様式の機序は新たな価値観での捉え直しにあるのではないだろうか。この点を今後の研究で深める課題にしたい。

ーやりとりー

192 教師発話：地球は動いてんの君たちは動かないの？：児童の意見への反証

- 1 9 3 教師発話：地球っていうのに君たち乗ってるんでしょ？だったら動いてる感じがするじゃん。車乗るでしょ？乗ったら動くのわからない君たち？：児童の意見への反証
- 1 9 4 児童発話：わかる。
- 1 9 5 教師発話：わかるよ。なんで地球の上に乗っているのに動いてるって思わないわけ？：理由・根拠の掘り下げ
- 1 9 8 教師発話：実は地球って言うのは動いているんです。でも動いているようには見えない。：児童の意見への反証
- 2 0 0 教師発話：なんでだと思う？：理由・根拠の掘り下げ
- 2 0 6 児童発話：地球ってどうやってできたの？：自発的な問い
- 2 0 7 教師発話：どうやってできたんだろうね。不思議だね。：ひと言での言い換え
- 2 0 8 児童発話：わからない。
- 2 0 9 教師発話：わからなくて言った人がいるでしょう。全部これなんか説明できる？：ひと言での言い換え
- 2 1 1 教師発話：この世の中みんながみているものには説明できないことが。
- 2 1 2 児童発話：ある。：
- 2 1 4 児童発話：猿ってなんで人間の手と同じ手なんだろう？
- 2 1 5 教師発話：それもなんか不思議だね。
- 2 1 6 教師発話：そんな不思議もたくさんあるんですね。そんな不思議これだけしかなさそう？
- 2 1 9 児童発話：まだいっぱいある。
- 2 0 0 教師発話：まだいっぱいあるねー。説明できないことたくさんある。
- 2 2 5 教師発話：君たちが生きているこの世界にはたくさん変身するもの，そして不思議なものたくさんあります。これから，今すごいなっていうその気持ちを大切にしてほしいなと思います。はい，それでは終わりました。

総合考察

検証授業の結果から本研究で目的とした三つの目的は達成されたと結論づけたい。

第一目的である小学校低学年の対話活動の可能性については，発話分析の結果から十分可能であるとの結論が得られた。この結果については「問題と目的」でも述べたように学校における児童の日常の学習と生活とが対話活動に反映される。この点は授業後に行った指導者へのインタビューから検証することができた。児童は挨拶，声，教室内での行動といった日常生活上の基本的態度，さらに対話に臨む際の身体上の態度（話している人の方に身体を向ける，中心に身体を向ける），対話を行う際の基本的なスキル（対話を深化させるような接続詞の使い方）をこれまでの学習経験のなかで習得していた。低学年においてもしっかりした対話が可能であったのは，指導者によるこうした日常的な学級経営，生活指導，学習指導の土台があったからこそと言うこ

とができよう。

第二目的である班別対話活動時の中心発問については、低学年においてもその存在が確認された。低学年においても高学年と同様、精緻化型論理様式を促進する機能をもつ発話が中心発問として出現した。この機能をもつ発話は低学年では「児童の意見への反証」発話であった。対話課題が抽象命題型課題の場合、班別対話活動には精緻化型論理様式の習得という目的がある以上、教師の発問も必然的にこの論理様式の習得に資する内容になったと言える。

第三目的は授業デザインの開発であった。第三目的の仮説1から仮説3までは実証されたと言える。第三目的での授業デザイン開発は、本論文「4. 道徳的価値を発見する授業デザインの開発：第三目的」の「(2) 道徳的価値を発見する展開型論理様式とは？」で提案した①～③の過程を検証授業の内容に具体化して、同じ第三目的の項の「(3) 道徳的価値発見型授業デザインの構築」での①から⑤の過程で表したものである。これが本検証授業での主題であった敬虔という道徳的価値発見に至るための展開型論理様式であった。そしてこの展開型論理様式での授業は可能であった。この論理展開の分析から明らかになった重要な知見は、価値の発見に至る機序が新しい価値観での捉え直しの過程にあったというものである。これは假屋園(2011)が提唱した低次元の価値観からの道徳的価値の深化に相当する。

おそらく①から③の過程のなかで道徳的価値の発見に至るまでの機序は複数の種類が存在すると予想される。本研究で見出された機序はその一つなのであろう。機序の種類については今後、取り組むべき重要な課題としたい。本研究では授業展開を一つの論理過程として捉え、児童がこの論理過程を体験することによって論理様式を習得していくという立場をとる。したがって授業計画における個々の道徳的価値の発見に至るまでの論理様式(機序)の同定とその論理様式を児童が教師とともに対話をとおして体験していく過程が必要である。この過程が道徳的価値発見型授業の構築になる。

本検証授業では価値発見に至る論理様式(機序)としての新しい価値観での捉え直しという作業は教師が行った。この作業を高学年では教師の援助を受けながら児童が主体的に行うことができれば授業をとおした学習効果が上がると思われる。

引用文献

- 假屋園昭彦(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(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(2011) 道徳的価値を深化させる力を育む授業デザイン―生きることの支えとなる道徳的価値の習得を目指して― 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, **21**, 123-131.
- 假屋園昭彦・永里智広(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**, (印刷中)
- 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発問方法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**，101-116.
- 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.
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説道徳編
- 永里智広・假屋園昭彦（2009）思考としての自己内対話の内容分析的研究－児童の自己内対話力育成における評価規準の開発 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要，**19**，165-175.
- 佐藤俊夫（2007）倫理学（新版）東京大学出版会

資料：検証授業における教師と児童との全やりとり

一斉指導

- 1 教師：学校で見つけた秋，どんなものがあったかな。
- 2 児童：イチョウ
- 3 教師：イチョウの葉っぱがどうなったんだっけ？
- 4 児童：黄色
- 5 教師：黄色くなった。
- 6 教師：色が黄色になるのは葉っぱだけだった？
- 7 児童：赤。
- 8 教師：赤になる葉っぱもあったね。色が変わる。
- 9 児童：形。
- 10 教師：形が変わる。つまり様子が変わる。
- 11 教師：そんなのを変身と呼びますね。さあ，この変身するものって秋以外になんかあるか。
- 12 教師：ピーマン。何で変身？
- 13 児童：お花からだんだん大きくなる。
- 14 児童：なんか野菜とかも最初は小さいけど大きくなる。
- 15 児童：最初，お野菜はお花からできる。
- 16 児童：ミニトマトを植えたら給食に使える。
- 17 教師：なんで給食に使えるようになるの。最初ミニトマトも赤いの植えるの？
- 18 児童：種。
- 19 教師：給食で食べるときには種食べるの。
- 20 児童：実。

- 2 1 教師：実になるのだね。どうしてこんな風に変身するのだろうか。今日はみんなで一緒にどうして変身するのかを考えていこうね。
- 2 2 教師：他に変身しそうなものありますか？
- 2 3 児童：成長です。
- 2 4 教師：成長。なにが成長するの。
- 2 5 児童：伸びることが成長すること。
- 2 6 教師：なにが伸びるの。
- 2 7 児童：背が。
- 2 8 教師：背が伸びるのは誰？
- 2 9 児童：自分達。
- 3 0 教師：自分達も成長するね。他に変身するのは？
- 3 1 教師：他に自然のもので変身するもの？
- 3 2 児童：果物です。
- 3 3 教師：果物。例えばみんなが見つけたものにはなにがあった？
- 3 4 児童：柿。
- 3 5 教師：柿みたいに果物で変身する他になにがありそう？
- 3 6 児童：りんご
- 3 7 教師：他に自然のもので変身するものなにがある？
- 3 8 児童：イチヨウです。
- 3 9 教師：イチヨウの葉っぱは何が変身するの？
- 4 0 児童：色。
- 4 1 児童：公園に行ったら葉っぱが黄色になっていたよ。
- 4 2 教師：イチヨウだけじゃなくて他の葉っぱも変身していた。
- 4 3 教師：みんな他にない？
- 4 4 児童：アサガオです。
- 4 5 教師：君達、アサガオを植えました。
- 4 6 教師：この花植えた？
- 4 7 児童：種。
- 4 8 教師：種を植えたのが、こんなに変身したよね。
- 4 9 児童：スイカの種を植えたらまたスイカが出てくるんだよ。
- 5 0 教師：スイカの種を植えたらこうやって実になるんだね。
- 5 1 児童：一年生とか、二年生とか、三年生とか、四年生とか、五年生とか、六年生とかです。
- 5 2 教師：学年が変わって行って君たちの体も
- 5 3 児童：大きく一

5 4 教師：大きくなる。

5 5 教師：他にもいっぱいありそうだけど，柿，りんご，みかんとか実ができるのもありそうだね。形が変わっている。空とか雲，風，お月様，のように動いているもの。自分，声，何か伸びているんじゃないかなー。体大きくなっていますかー。

5 6 児童：はい。

5 7 教師：だから変身しているんじゃないかなー。そして色が変わる，あるいは葉っぱが落ちたりするイチョウやモミジ。水溜り，あつたのがなくなっている。アサガオ，コスモス，サクラ等のお花。植えたのはこれじゃないのに，種を植えたのにこんなお花が咲く変身。そして，日にちや，時計，黒板，時間割などなど，今いっぱい変身するものを見つけたけど，どうして変身するのかなー，というのを班のみんなて話をしてもらいたいと思います。

班別対話活動

7 班（児童 1（男），児童 2（男）児童 3（女），児童 4（女））

5 8 教師：お花は何で変身するの。

5 9 児童：3：つぼみから。

6 0 教師：開くんだよね。何でつぼみから開くんだろうか。

6 1 教師：水をいっぱいあげるから。

6 2 児童：2：やりすぎたらよくない。

6 3 教師：でもさ，アサガオ枯れてきて，水あげてもお花咲いた？

6 4 教師：水あげても変身しない。

6 班（児童 1（女），児童 2（女），児童 3（男），児童 4（男））

6 5 児童：4：さなぎ

6 6 教師：でもさ，なんでさなぎから蝶々が出てくるの？何でさなぎは変身するの？

6 7 児童：4：えさ食べてるから。

6 8 教師：えさ食べてるから。えさを食べるものは変身するの？でもさ，お花とかえさ食べてないよ。もぐもぐ食べる？アサガオさん枯れてきたよね。枯れたのに水あげてお花咲く？水あげても大きくなる。

6 9 児童：3：一回種植えて，つるが伸びてきて，つぼみになって花が咲いてしおれて，また種を植える。

7 0 教師：そっか，ぐるぐる回ってるのかな？種から，葉っぱが出て，つぼみ，お花枯れて，また種ができて，そんなお勉強したよね。ぐるぐる。変身は回ることなのかな？

7 1 児童：3：ただ木を虫にしかた。

7 2 教師：イチョウの葉っぱの色が変わるのって，何で色が変わるんだろう。

73 児童：4：春夏秋冬って。

74 教師：季節があるから。でもさ、色変わらないものもある。ね、色が変わらない葉っぱあるでしょう。だって緑の葉っぱ、なんで？ずるいよ。

5班 (児童1 (女), 児童2 (男), 児童3 (女))

75 教師：トマトって最初赤い実を植える？

76 児童：1：ううん。小さい、黄色い実になる。

77 教師：黄色くなったり、赤くなったりするよね。

78 児童：2：それでさ、黄色から赤くなったら大きくなる。

79 教師：黄色は小さくて赤になるにしたがって大きくなっていくわけ？なんでトマトは色が変わるんだろう？緑でもいいじゃん別に。

80 児童：1：おいしくないから。

81 教師：おいしくなるために赤くなるわけ。でもさ、イチヨウは緑から黄色になるけど美味しくなりそう？美味しくならないよ。何で色が変わるのだろうね？

82 児童：3：葉っぱだから。

83 教師：葉っぱだから？

84 児童：2：太陽から栄養をもらっている。

85 教師：太陽から栄養をもらっているわけ？

86 児童：2：うん。

87 教師：でも、君たちは太陽から栄養もらっているの。

88 児童：1：ううん。

89 教師：なんでかなー。(教師は別のグループに移動)

4班 (児童1 (女), 児童2 (女), 児童3 (男), 児童4 (男))

90 児童：：えんぴつ

91 教師：鉛筆はどうして変身するの？

92 児童：1：使うから。

93 教師：使うと短くなるんだよね。じゃ他は？イチヨウとか使う？葉っぱは？

94 児童：全員：(首を横に振る)

95 教師：葉っぱは使うわけじゃないのに、葉っぱは落ちてなくなるよね？

96 児童：全員：(首をかしげる)

97 教師：誰かがこっそり採ってる？

98 児童：：風。

99 教師：風が吹くから落ちるのか。でもね、風が吹かない日でも葉っぱが落ちている。

100 児童：…。

101 教師：でしょ。風が吹かない日でも葉っぱが落ちている。何でだろうね？

102 児童：1：季節。

103 教師：季節があるからだね，落ちる葉っぱもあるね，でもね，落ちてない葉っぱもあったじゃん。全部の葉っぱが裸じゃなかったよね？

104 児童：2：葉っぱが強いから。木にくっつくのが強い。

105 教師：強いと変身しないの？

106 児童：2：（首を横に振る）

107 教師：なんでだろう？（教師は別のグループに移動する）

3班（児童1（男），児童2（男），児童3（男），児童4（女））

108 教師：どうして消しゴムはこんなに小さくなるのだろうね？

109 児童：2：消すから。

110 教師：消して使うから小さくなっていくんだね。

111 教師：でもさ，今小さくなるのを考えたけど，大きくなっていく。児童3は自分って書いたでしょ？

112 教師：僕も大きくなるよーって，なんで大きくなるの？

113 児童：1：ご飯食べてるから。

114 児童：3：栄養もらってる。

115 教師：でもね，先生ご飯食べてるんだけどもうあんまり大きくなならないんだけど。

116 児童：4：寝ているうちに伸びる。

117 教師：え，先生寝ているのだけどもう身長伸びないんだけど。

118 児童：1：子どもの頃から大きくなっていると大きくなならない。

119 教師：子どもしか変わらないの？

120 児童：2：おとな…

121 教師：え，おじいちゃんもおばあちゃんもご飯食べてるし。

122 児童：1：子どもは大きくなるんだけど，大人の人はだんだん小さくなる。

123 教師：あ，大人になったら小さくなるわけ？

124 児童：3：うーん。わからない。

2班（児童1（男），児童2（女），児童3（男），児童4（男））

125 教師：水溜りが消えるんだけど。

126 教師：でもあれは消えるよ。あった？学校来るときあった？

127 児童：2：ううん。暖くなるから，

- 1 2 8 教師：お日様が飲み込むの・ガブって？
1 2 9 児童：2：ううん。
1 3 0 児童：2：人には見えないけど、
1 3 1 教師：見えないじゃん、上に上がっていったら。
1 3 2 児童：2：蒸化されて雨になる。
1 3 3 教師：でも見えないじゃん（教師は別のグループに移動する）

1 班（児童1（男）、児童2（女）、児童3（男）、児童4（女））

- 1 3 4 教師：今どんな話してる？
1 3 5 児童：雲。
1 3 6 教師：雲はなんになるの？
1 3 7 児童：2：雲は地球が動いてるから。
1 3 8 教師：地球って動いてるの？
1 3 9 児童：2：うん。
1 4 0 教師：止まって。動いてるように感じる？
1 4 1 児童：2：地球は動いてる。
1 4 2 教師：地球は動いているんだ。
1 4 3 児童：2：ぐるぐる回っているから雲も回る。
1 4 4 教師：雲は動かないで地球が回っているわけ？
1 4 5 児童：3：違う。
1 4 6 児童：2：地球と雲は一緒に回っている。
1 4 7 児童：3：風で雲が動く。
1 4 8 教師：雲は風が吹くからじゃないかと。
1 4 9 児童：2：雲は地球と一緒に動いている。
1 5 0 児童：2：だって飛んで地球を見た。
1 5 1 教師：飛んで地球は動いているって見たんだ。でも今動いてるって感じる？
1 5 2 児童：3：ううん。
1 5 3 児童：2：でも、こちら辺は動いてるようには感じない。

一斉指導

- 1 5 4 教師：どうして変身するのかな？
1 5 5 児童：2（3班）消しゴムです。
1 5 6 教師：消しゴムはどうして変身するの？
1 5 7 児童：2（3班）：消したら小さくなるから。

158 教師：うん。使ったら小さくなるんだよね。でもさ、水溜りって誰か使ったの？わかった？

159 教師：何で使っていないのに消えるの？

160 児童：3（6班）：一回雨が降って、それで水がたまって、その水が少なくなっていく。

161 教師：なんで少なくなるの？

162 児童：3（7班）：土が吸い込んで。

163 児童：2（2班）：自分たちには見えないけど、上に浄化されてる。

164 教師：目には見えないけど、何か水に起こってるわけ？

165 児童：3（3班）：何か砂の中に何かちっちゃい穴があいててそこから。

166 児童：3（1班）：水が吸い込んで。

167 教師：水が吸い込んで？

168 児童：3（1班）：土が水を吸い込んで。

169 教師：目には見えない何かが起こっているんじゃないのか。土は吸い込むのかな。

170 児童：穴が開いてどんどん吸い込んでいく。

171 教師：土に穴があいてんの？

172 児童：児童：3（3班）：暑くなったら水が消えるかも。

173 教師：暑くなったら水が少なくなる。じゃあ、何かお日様とも関係してそう？お日様いつも暑いかな？寒いときもあるじゃん。どうして？

174 児童：3（1班）：お日様がないから。

175 教師：お日様ってあたりなかつたりするの？なんであたりなかつたりするの？

176 児童：4（2班）：ずっと雨が降ったり、晴れたりするときもあるから。

177 教師：何で困るの？

178 児童：4（2班）：ずっと雨だったら、水が困る。

179 児童：1（3班）：外で元気に遊べなくて、自分の筋肉とかも力も全然でなくなるからです。

180 教師：雨がずっと降ってたら困るのか。でも、そしたらずっと晴れたほうがいいよ。

181 児童：2（2班）：でもそしたらご飯もお米は水で育つし、ずっと晴れだったら、お米の手入れをしている人がいない畑だったら枯れちゃうし。

182 教師：お日様出ないと、こういうのできないわけ。変身できないわけ？

183 児童：3（7班）：だけどずっと晴れだったら土が乾いて、雨が降らないと水が乾いたりする。

184 教師：人が困るから雨が降ったり、天気は変身するのかな？あるいは、野菜のために変身するのかな？

185 児童：3（3班）でも、種植えてないし水もあげてないのになんで出てくるの？

186 教師：種を植えたり、水をあげてないのになんで太陽出るの？

187 児童：2（5班）：話変わるけど、太陽と月って、何か月って晴れると見えなくなるの。それはね、地球が回っているから。

188 教師：地球って回っているの？晴れると見えなくなるって言ったよね？みんな思い出して。この前の体育の時間。月見えたよ。月が出ているって言ったよ。なんで月は見えるの？

189 児童：2（5班）：地球の回る速度が遅くなってるとか、時間がずれてるとか。

190 教師：地球っていうのがあるわけ？それ動いてんの？止まって。（少し静止）動いてる感じする？

191 児童：しない。

192 教師：地球は動いてなのに君たちは動かないの？

193 教師：地球っていうのに君たち乗ってるんでしょ？だったら動いてる感じがするじゃん。車乗るでしょ？乗ったら動くのわからない君たち？

194 児童：わかる。

195 教師：わかるよ。なんで地球の上に乗っているのに動いてるって思わないわけ？

196 児童：3（1班）：地球は動いているけどでもお家とか教室とかは動いてるようには見えない。

197 教師：動いているように見える？

198 教師：実は地球って言うのは動いているんです。でも動いているようには見えない。

199 児童：3（1班）：地球は回っているけど外に出たらちょっとだけ回って見える。

200 教師：外に出たら、宇宙に出たら地球は回っているように見えるんだけど、でも今は回っていない。なんでだと思う。

201 児童：3（6班）：地球があるところは宇宙だからその重力が地球に引っ張られてるから地球は回っている。

202 教師：じゃあなんで地球は重力に引っ張られてるの？

203 児童：風が吹いたりする。

204 教師：風が吹いたりするよね。

205 教師：いろんなことが重なってこの地球って君たちが住んでいるところはあるんだけど。

206 児童：3（3班）：地球ってどうやってできたの？

207 教師：どうやってできたんだろうね。不思議だね。

208 児童：3（3班）：わからない。

209 教師：あ、わからない。わからないって言った人がいるでしょう。全部これなんか説明できる？

210 児童：ううん。

211 教師：できないね。この、この世の中みんなが見ているものには、説明できないことが

212 児童：ある。

2 1 3 教師：たくさんあるのだね。さあ，最後に〇〇さんどうぞ。

2 1 4 児童：2（5班）：猿ってなんで人間の手と同じ手なのだろう？

2 1 5 教師：それもなんか不思議だね。

2 1 6 教師：そんな不思議もたくさんあるんですね。そんな不思議これだけしかなさそう？

2 1 7 児童：ううん。

2 1 8 教師：まだ何？

2 1 9 児童：まだいっぱいある。

2 2 0 教師：まだいっぱいあるねー。（板書）説明できないことたくさんある。今日のお勉強で気づいたこと，感じたこと，を発表してもらいたいと思います。

2 2 1 児童：4（3班）：変身するものがいっぱいあるのだなと思いました。

2 2 2 児童：3（1班）：変身したら面白いんだなと思いました。

2 2 3 教師：変わらないものもあるけど変身するものは面白い。じゃあ，最後にちょっと先生も変身するもの見つけてきました。ちょっと見てください。（ICT 機器で満点の星空の連続映像を流す）

2 2 4 教師：夜の空です。みんなが言ったとおり雲が動いてますね。星も動いています。

2 2 5 教師：夜から朝にも変わりましたね。さあ，君たちが生きているこの世界にはたくさん変身するもの，そして不思議なものたくさんあります。これから，今すごいなっていうその気持ちを大切にしてほしいなと思います。はい，それでは終わらしましょう。