

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－

假屋園 昭彦*・永里 智広**・坂上 弥里***

(2009年10月27日 受理)

Analysis of teacher's leading participation for children's dialogue － Aiming at developing the teaching method of dialogue －

KARIYAZONO Akihiko · NAGASATO Tomohiro · SAKAUE Misato

要約

本研究は、対話に対する教師の指導方法のあり方を開発する目的で行われた。そのため対話を中心とした授業デザインを開発し、その検証授業を行った。授業では、教師に児童の対話活動に積極的に参加してもらうという学習形態が導入された。そのうえで、教師の指導的参加活動の内容を分析した。具体的には教師の指導的参加活動の内容を機能別に整理した。本研究によって、教師によってどのような対話指導が可能であるのかが同定された。

キーワード：対話，教師の指導的参加，教師の指導的発話，教師の発話機能

問題と目的

近年、授業や学力において言語活動、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、小中学校の授業には、児童同士の対話活動が積極的に導入されるようになった。

假屋園ら(2009)は、こうした授業傾向のなかで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。対話という学習形態を導入する以上は、対話によって通常の教師主導型授業では培えない力量を児童が習得できる、という必然性があるはずである。しかし現況の対話を導入した授業にはこの必然性がみえてこない。つまり対話によってどのような力量を児童に育てたいのか、という対話学習の目標が曖昧なのである。その

* 鹿児島大学教育学部 **鹿児島大学大学院教育学研究科(鹿児島市立紫原小学校)

*** 鹿児島市立紫原小学校

本研究は、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)の一環として行われた。

結果、教師が授業のなかに対話を取り入れただけで満足してしまい、対話活動が形骸化してしまっている。

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。学習指導は、目的、評価とも連動する。したがって、目標が曖昧であれば、指導方法、評価も不明確にならざるを得ない。

総じて、現在の授業における対話活動は、依然、学習目標、指導方法、評価のあり方が十分確立されていない状態である。このなかで対話活動が目指す目的、対話をとおして児童に養われると想定される力量については、假屋園ら(2009)によって授業分析をとおした検証が行われている。つまり対話活動のねらいは以下の点にある。すなわち、対話というやりとりのなか存在する論理を自分のなかに取り入れること(内化、内在化)によって児童が自らの論理性を高める点にこそ対話を導入する意義がある。対話によって児童の思考力を鍛えるのである。現在、小中学校での対話のねらいは、「多様な意見や価値観にふれる」という水準に留まっている。しかし対話することの意味はその先にある。やりとり(問いと回答)そのものに含まれる論理を自分のなかに取り入れ(内化、内在化)、以後は自分自身の思考としてこのやりとりを自己内対話として一人で行うことができるようになることが対話を経験する意味である。ここに対話をとおした学びがある。

このような対話の目的と意義を踏まえてはじめて、教師の対話指導の方向性がみえてくる。教師の対話指導という面を考えると、現況の多くの授業では児童が対話している間、教師は特になにもせずに傍観している場合が多い。教師は児童の対話終了後に出された意見をまとめるというかたちで対話に関わる。こうしたスタイルになる理由は、対話を導入する目的と意義の認識が不十分である点、そのため対話への指導方法が確立されていない点、にある。結果的に教師自身に対話の指導方法が十分習得されていない、という現状になる。

教師の対話指導方法については、Garton(2004)によっても、児童同士の協同学習を促すときの大人の役割について考慮する重要性が指摘されている。Gartonは、教師は協同学習を支える教授・学習の原理だけでなく、協同過程に対して自分自身が果たす役割や貢献できる面についても理解する必要があることを指摘している。対話は協同学習の一種である。Gartonの指摘からも、対話や協同作業に対する教師の役割の重要性と指導方法の確立の必要性がわかる。

また心理学の分野においても、近年対話をテーマとした研究がなされるようになってきている。これらの研究内容を分類すると、対話そのもののスタイル分析(倉盛・高橋, 1998; 倉盛, 1999)、授業のなかでの児童の発話スタイルの分析(藤江, 1999)、対話の実相を明らかにする研究(假屋園・丸野・綿巻・高橋, 2005)、対話体験によるスキルの変容を明らかにする研究(生田・丸野, 1999)、教科学習に対話を取り入れた授業分析(高垣・中島, 2004; 假屋園・丸野, 2008)、複式学級を扱った研究(假屋園, 2003; 假屋園・丸野・綿巻・安楽, 2004)というかたちになる。

これらの研究の特徴は、あくまで授業や児童同士の対話や話し合いの現状分析に留まっている、という点にある。ただし松尾・丸野(2007)の研究は、実際の授業場面での教師の指導行動

の分析をしている点で斬新なものである。しかしこの研究も教師の対話指導方法を開発するというタイプの研究ではない。このように従来の対話研究においても、教師の指導方法へは焦点が向けられていないという現状である。

以上のような現状と問題意識に立ち、假屋園ら(2009)の研究では、対話導入の意義と対話への教師の指導的参加を踏まえた道徳用の授業デザインを開発し、その検証授業と授業分析を行った。この研究の斬新さと意義は、対話課題と教師の積極的な対話参加という二点にあった。対話課題は、児童が意見を出した後、各意見を関連づける構造化活動を、児童自身が対話をとおして行うというものであった。つまりこれまでの道徳の時間では主に教師が行っていた意見同士の構造化を、児童自身が対話によって行ったのである。そして教師は各班を巡回しながら、児童の対話へ積極的に参加し、児童とのやりとりをとおして対話を指導するというスタイルをとった。分析対象は児童の意見の構造化活動と教師の対話への指導的参加であった。分析においては教師が指導的参加のなかでどのような対話指導を行っているかが整理、検証された。

本研究は假屋園ら(2009)の研究における教師の指導的参加分析にさらなる知見を積み上げることを目的としている。具体的には以下の諸点を目的とした。先に実施した假屋園ら(2009)の研究では、対話課題が意見の構造化活動であった。したがって教師の指導的参加のあり方もこの課題に特有な内容が含まれている。

この点を踏まえ、本研究では假屋園ら(2009)の研究とは異なる新しい道徳用の授業デザインと対話課題を考案した。そしてその検証授業をとおして教師の指導行動の分析を行う。なお、これまで本稿で使っていた指導方法という表現は、今後は指導的参加と表現することを記しておく。その理由は、假屋園ら(2009)と本研究で分析対象としているのは、教師が対話に加わず一方的に指導するのではなく、教師も児童の対話のなかに実際に参加しながらの指導形態であるためである。

さて本研究の授業デザインの斬新な点は、その対話課題にある。従来、小学校における道徳は、資料のなかの登場人物の心情を読み取る活動が中心であった。すなわち資料中の物語の中心場面での登場人物の心の葛藤や気持ちの変化を読み取っていく活動である。そこでの対話課題は、対話によって登場人物の心情を推測する、というものである。こうした登場人物の心情読み取り活動は、思考の筋道が明確で、一人で考えても複数の見解を出すことができる。つまり一人で考えても思考が進むのである。

思考の筋道が明確で一人で考えても思考が進む課題の場合、複数で対話する意義は、どれだけ多くの意見が出てきたか、だけに焦点化される。したがって対話の意義が多様な意見にふれる、だけになってしまいやすい。対話によってどの程度の水準まで思考が深まったか、に目が向けられなくなる。つまり対話による思考の深まりという面の意義が希薄になる。

対話課題としてはむしろ、思考の筋道がみえにくく、一人で考えると思考が行き詰まり、新たな思考の展開が難しいが、複数で考えると思考の展開と深まりが期待できるものを選択する必要

がある。このような課題のもとでは複数で思考を展開させるという対話の意義が浮き彫りになる。つまり「三人よれば文殊の知恵」という状態が生まれる。集団思考の創発性がみえてくるのである。

現況の授業で頻繁に用いられている登場人物の心情読み取り型の対話課題は、こうした課題選択の意義を十分に考慮していない。したがって対話ならではの集団思考の深まりがみえにくくなる。結果として、対話を導入する意義が薄れるのである。

このように考えると対話課題の選択は重要になる。先述した対話を導入する目的に照らし合わせ、対話をとおした力量の育成につながる課題を考えるべきである。対話をとおして児童にどのような力量を育むのか、という問題を考えるならば、登場人物の心情読み取り型課題の実践だけでは不十分であると言えよう。

本研究ではこのような問題意識に立ち、小学校におけるほとんどの道徳の授業で用いられている登場人物の心情読み取り型課題とは異なる課題を用いる。すなわち、感謝や勇気、誠実さといった授業の主題となっている抽象命題そのものを対話の課題とする。こうした抽象命題は、一人で考えても思考が前進しにくい。なぜなら、何をどう考えていけばよいのかという、思考の筋道が見えにくいからである。この点に複数で知恵を出し合う意義がある。同時に教師が児童の対話に参加し、指導を行う意義が生まれる。この授業デザインの詳細は假屋園(2010)で記した。

こうした背景のもと本研究では、道徳の授業のなかで以下のような対話課題を用いた。対象児童は小学校6年生であった。資料は学研「みんなの道徳」から「サンタクロースっているんでしょうか」という読み物であった。内容は1897年にアメリカでおきた実話である。新聞社に送られてきた「サンタクロースは本当にいるのか、」という8歳の少女の手紙に対する回答を新聞社が社説に掲載した。回答としての社説では、「この世の中でいちばん大事なものは、おとなにも子どもにも見えないものなのです。」という主張が中心となっている。また「赤ちゃんのガラガラはどうして鳴るのでしょうか？それはこわしてみればわかります。でも見えない世界は、こわすことができません。見えない世界をおおっているおおいをはがすことはできないのです」という文章もある。資料の最後には2題の質問が設けられている。一つ目は、目に見えなくてもサンタクロースが永遠に生き続けるとはどういうことを表しているのでしょうか、というものである。二つ目は、目に見えるものと、心のなかにある愛や思いやりとでは、どちらが大切でしょう、というものである。

資料の内容と最後の質問にもとづくと、この資料から読み取らねばならない内容は以下の点であろう。すなわち、目に見えるものは変わっていく。いつかは枯れたり、死んだりする。壊れてしまう。目に見えるものはいつかなくなってしまふ。だから目に見えるものは信じることはできない。一方、目に見えないものは変わらない。変わらないから信じることができる。信じることができるものはとても大事である。サンタクロースは目に見えない。目に見えないものは信じるすることができる。そしてこの点にこそ目に見えないサンタクロースの物語が受け継がれてきた理由がある。そしてサンタクロースは、愛情、思いやり、親切といった目に見えない価値観を可視化

したシンボルなのである。

この課題は哲学で古くから扱われてきた。すなわち目に見えるもの（実体的なもの）はいつかなくなる。いつかは滅びる。実体的なものは生成消滅するのだ。しかし、目に見えないこと、想像上のものは永遠不滅である。目に見えるものがいつかは滅びるからこそ人間は変わらないものを求め続けてきた。それが愛や勇気といった価値概念なのである。一方で、実体的なものは消えてなくなるからこそ、そのときそのときが大切になる。

このように、本資料の課題は非常に抽象的である。児童が一人で考えた場合、思考が十分に展開しないことが予想される。つまり、児童が一人で考えた場合、上記の水準まで思考が到達することは困難であろう。

本研究では、対話によって児童の思考がどの程度まで深まるかを検討する目的で行われた。対話課題は上記の対話課題選択の考え方に立ち、本資料の課題そのものを考える抽象的なものとした。具体的には以下の二点であった。一つ目は、「どうして大事なものは目に見えないのか、目に見えるものと目に見えないものとの違いはどこにあるのか、」であった。二つ目は、「サンタクロースは何を表しているんだろう」であった。検証授業は、1コマ45分の授業が2コマ連続で行われた。一つ目の課題を1コマ目で考え、二つ目の課題を2コマ目で考えた。

本研究では、道徳における対話型授業の授業デザインの新たな提案とその検証授業を行い、児童の発話分析と教師の対話への指導的参加の内容を分析した。本論文ではこのなかの教師の指導的参加の内容を報告する。本研究で提案した授業デザインの詳細は假屋園（2010）に記す。

そのうえで本研究の目的を以下のとおりとする。すなわち、対話に対する教師の指導方法が確立されていない現状を踏まえ、假屋園ら（2009）からの一連の研究において、これまでほとんど検討が加えられてこなかった対話への教師の指導方法のモデルを開発する。そのために本研究では、教師の指導的参加の内容を整理し、カテゴリー化する。そして假屋園ら（2009）でまとめられた知見に加えるかたちで教師の指導方法の内容を整理する。

また本研究が進める教師の指導的参加モデルの開発は、道徳の授業における対話を分析対象として用いている。対話指導の開発研究を道徳の時間を対象として行う意義は以下の点にある。第一に道徳の時間は人間のあるべき姿、生き方を考える内容を扱う。そのため他の教科に比べて児童の意見の自由度が高い。したがって従来、小学校の道徳では対話が積極的に授業のなかに導入されてきたという経緯がある。すなわち対話学習の蓄積がある。結果として道徳の時間での対話指導には、教師がもつ対話指導技術の多くが反映されると考えられる。第二に対話課題選択の問題を上記のように考えた場合、道徳の内容はその性格上、この対話課題選択の条件に合致する。この点について假屋園ら（2008）は、道徳の授業の特徴を具象と抽象との視座から捉えている。道徳の授業では、主題やねらいの部分は、抽象的な道徳価値となっている。すなわち友情、信頼、思いやり、親切といった抽象命題なのである。そしてその抽象命題が資料のなかで具現化されたかたちで示される。そして授業における自覚化のなかで再び抽象命題としての道徳的価値にもど

る。このように道徳の時間は抽象と具象との往還運動として捉えることができる。

道徳の授業がもつこうした特徴は、先に指摘した、一人で考えても思考が前進しにくく、思考の筋道が見えにくい課題こそ複数で対話し、教師が指導的に関わる意義が生じる、という対話導入の必然性に合致するのである。

また本研究で検証授業を行った小学校教諭は、日常、対話を取り入れた実践を行っており、研究公開授業の実践経験も豊富である。したがってその指導的参加の内容は十分モデル開発の土台となりうる。

方法

被験者：小学校6年生の児童であった。公立小学校の6年生の一学級33名であった。

検証授業の進め方：①検証授業は新たに考案した授業デザインにもとづいて行われた。小学校6年生の一学級を5班に分けた。各班の人数は、1班7名、2班7名、3班6名、4班6名、5班7名であった。

②日時は平成20年11月18日の3校時、4校時に2コマ連続の授業として行った。授業の指導者は、本研究の研究協力者であり、共著者でもある坂上弥里教諭であった。

対話課題：上述した二種類の課題であった。一つ目は、「どうして大事なものは目に見えないのか、目に見えるものと目に見えないものとの違いはどこにあるのか、」であった。二つ目は、「サンタクロースは何を表しているんだろう」であった。

分析方法：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対話への指導的参加の内容を分析した。

結果と考察

結果と考察は二部からなる。一部は教師が指導的参加を行った際の個々の発話を取り上げた。そしてその個々の発話を機能別に分類した。

二部は教師と児童とのやりとりのなかに表れた指導的参加の効果と言える現象を取り上げた。指導的参加の具体的な効果は、今後さらに新たな現象の発見が必要であろう。この現象についても今後、知見を重ねていく予定である。

分析は、まずビデオ録画にもとづき逐語録を作成した。この逐語録にもとづき、個々の発話に機能を付与し、分類した。この機能分類作業は、筆者のゼミの大学院生とともに行った。大学院生は、卒論のときから発話の分析作業の経験があり、本作業の方法は熟知していた。

I. 教師発話の機能分類

教師の発話機能の分類は以下の二点から分析した。第一点は発話機能の定義である。ここでは発話機能の内容を説明する。第二点は、当該発話是对話のどのような場面で用いることが有効で

あるのか、を考察するものである。第二点は、今後教師が本研究で同定された発話を実践のなかで有効に活用してもらうためのものである。図1-1から図1-4に検証授業でみられた教師の指導的参加の際の指導発話の機能分類を示す。下記の各発話機能の冒頭の番号はこの図の番号と対応している。

なお以下の結果と考察にあたっては、結果の意味で実際の対話を具体例として示す。具体例の後に括弧書きで示した番号は、左から1時間目か2時間目か、班番号、発話番号を示している。したがって((1)・3・40)は、1時間目の3班での40番目の発話であることを示す。また具体例のなかの最初の左端の数字は発話番号、次の数字は児童番号を示す。教師発話は教師と表記している。

1. 指示：発話の促し

(1) 発話機能の定義

児童からの発話そのものを促す機能をもつ。

(2) どのような場面で用いることが有効か

発話の促しは対話の開始直後で児童がまだ対話をどう進めてよいかわかっていない場合や意見が行き詰まって対話が停滞している場合に行う。対話が停滞している場合は、こうした直接的な促しが必要である。

2. 指示：他の視点の促し

(1) 発話機能の定義

児童の意見が、考えるべき方向性からはずれている場合は、方向性をもとにもどす機能をもつ。さらに別の方向からの意見がほしい場合は、さらなる思考を促す機能をもつ。具体例は、見えるものと見えないものとの違いを考えるという課題のもとでの教師の発話である。

具体例① ((1)・3・40)

36：教師：ちびまる子ちゃんと〇〇ちゃん、何が違う？（課題の確認）

（中略）

39：4：話せるか、話せないか。

40：教師：話せるか、話せないか。なるほど。他にない？（他の視点の促し）

(2) どのような場面で用いることが有効か

対話の前半でできるだけ多くの視点からの意見を出したいときに用いる。対話の前半はできるだけ多くの意見を出し、そこから重要な意見に焦点化していく。教師の視点から見て同じ視点からの意見ばかりのときは、このように他の視点からの促しを行う必要がある。

3. 確認：意見の確認

(1) 発話機能の定義

これまで児童から出た意見を確認する発話である。これまで出た意見はワークシート等に記録し、対話の経緯が把握できるようにしておくことが必要である。意見の出方が鈍い場合は、ここ

カテゴリー		定義	発話例
指示	1 発話の促し	発言そのものを促す指示	①そんなに硬くならなくてもいいからね。自由に話して。 ②みんな、ほら。反応しないと不安だよ。
	2 他の視点の促し	当該の発話以外の視点からの発話を求める 具体例の促し	①話せるか、話せないか。なるほど。他はない？ ②それだけかな。 現実との違い？例えば？
確認	3 意見の確認	これまで出た意見の確認	どんなものが出た？過去、未来、魔法、命、人の心、見えないね。
	4 課題の確認	対話の課題を再度確認する	①ちびまる子ちゃんと〇〇ちゃん、何が違う？ ②名前じゃなくてサンタクロースは何を表しているのか。一体何だろう。サンタクロースって。
	5 方針の確認	対話の方針を確認する	いま、別々に話し合ってるの？後でまとめるってこと。ああ、なるほど。
	6 論理の表現と確認	児童の発言の背景にある論理を教師が言葉にして表現する	今そういうのがあるから楽しみってこと？
	7 現在の話題の確認	今の話題を確認する	今、何を話し合っているのかな？
	8 疑義にもとづく念押し	児童の回答が不十分であった場合、教師がそれでいいのか、という確認をする	そうですね、そうですね、必要なんですね。
投げかけ	9 課題についての具体例の提示	考えるべき課題について具体例をあげて考えさせる	①ゲゲゲの鬼太郎でも。それと君たちとの違いって何だろう。 ②それは目に見えるよね。じゃあ何が違うんだろうね。いっぱい出てるよ今。過去、未来、魔法、命、人の心って出てるよ。目に見える？(消しゴムを手にとって)見えます？何ですか、これ。

図1-1 教師の指導発話の分類

カテゴリー		定義	発話例
投げかけ	10 課題について考える視点の提供	課題についてわかりやすく考えるための視点の提供	<p>① 4さんにとってその人(サンタクロース)はどんな人?あなたにとってなんだろう?</p> <p>② サンタクロース, なんでだろう。理由があるんじゃないの?そしてサンタクロースが何を表しているんだろうかって。</p> <p>③ じゃあ, サンタクロースはさ, その楽しみにしているもの, 人ってことは, サンタクロースが来ることによって, みんなには何をもらたしているの?</p>
	11 次の段階への糸口	次の段階に進むための糸口になる発話	<p>① じゃサンタクロースは, 物をあげるだけの人?</p> <p>② 受け継がれてきてるんだよね。なんでだと思う?ただプレゼントをくれるから?</p> <p>③ プレゼントをくれる人?サンタさんはただプレゼントをくれる人っていうだけ?</p> <p>④ もしさ, ただプレゼントをあげる人だったとしたら, ここまで受け継がれてきてるのかな?</p> <p>⑤ ずっと昔から受け継がれてきてるでしょ?サンタクロースって。何か訳がありそうなんだけど。どう受け継がれてきたのかな?</p> <p>⑥ サンタクロースさんがプレゼントもってきてくれた, やった~, 終わり?</p> <p>⑦ 想像上の人物なんだよね。ちびまる子ちゃんとかは。それと同じ方向にサンタクロースも…目に見えない。</p>
	12 むすびつけ発話	既出の意見と現在の意見をむすびつけて対話の進展をうながす発話	ちびまる子ちゃんさ, さっきさ, ちびまる子ちゃんどっちだった?
	13 課題へのつなげ発話	児童から出た例を用いて課題を考えさせる	アイドルっていう意見が出たんでしょ。アイドルって何を表しているの?

図1-2 教師の指導発話の分類

カテゴリー		定義	発話例
受けとめ	14 ひと言での言い換え	児童が言わんとしている内容を教師が一言の適切な表現で言い換える	①自分の世界ってこと？ ②感謝の気持ち？
	15 課題についての噛み砕いた言い換え	課題の意味についてさらに言葉を付け加えて具体的に説明している	目に見えないものは背後霊ってことだよ。じゃ背後霊と目に見えるもの。消しゴムとか定規とかいろいろあるよね。何が違うのか。その違いは何かな。
	16 児童の言葉の受けとめ：児童の言葉の外在化	児童の言葉をそのまま教師が受けて、その続きを促す	想像のもの？ということとは…
モニター	17 軌道修正	話の方向性を修正する	①もう一回、横道にそれているからさ。 ②ちょっと話がそれてんじゃないですか。
問い尋ね	18 対象への問いかけ	発話の主語や目的語に相当する部分を問う	①何が信じられないの？ ②何が違う？
	19 焦点化への問いかけ	焦点を掘り下げるための問い	①同じ人間ですか？ ②みんな年は？
	20 児童の意見への反証	反例をあげて児童の意見の妥当性を問う	でもさ、みんなが目に見えないって言ったものにも名前があるよね。
	21 理由、根拠の掘り下げ	意見の理由や根拠を掘り下げる	①目違うね。じゃあなんで目が大きいのかね。 ②ああ、妖精、うんうん、どうしてそう思った？ ③文化…じゃあなんで文化として残ったんだろう？ ④その笑顔になるのはどうして？ ⑤なんでアイドルなの？
	22 内容への問いかけ	文言の具体的な内容を問う	①よい想ってどんな想いかな？ ②悲しいことじゃないってどんなことだろう？ ③他には？笑顔のなかにあるものは？

図1-3 教師の指導発話の分類

カテゴリー		定義	発話例
教師主導	23 導き発話：誘導型	必要な回答を引き出すことをねらいとした発話（回答の主語までは教師が発話）	①ちびまる子ちゃんはいつも？ ②みんなさっきサンタクロースは？
	24 導き発話：指示型	これまでの思考のふりかえりとして考え方の筋道を指示している。本授業では「次の段階への糸口」発話の後に見られる	①そんなふうに考えていくといいかもしれないね。 ②そう考えてみたらまた考えが広がるかもしれない。
まとめ	25 連結型まとめ発話	児童から出た個々の発話を教師がつなげてまとめた考えとしてくる	死なないね。そして変わらないね。
	26 まとめ促しの発話	児童にこれまでのやりとりをまとめさせようとする発話	①出てこないね。なるほど。もう一回。 ②それが最後に出た意見？まとめた意見？ ③そろそろ班の意見をまとめてほしいんですが、いいですか？

図1-4 教師の指導発話の分類

で教師が思考の方向性を指示するとよい。

(2) どのような場面で用いることが有効か

対話の序盤から中盤にかけての、児童が意見を幅広く出している段階で用いる。意味の不明な意見は、具体例のようにその都度確認する。以下に具体例を示す。

具体例① ((1)・5・31)

29：教師：話し合えてきてる？

30：6：目にみえないものを出してから。

31：教師：出してからってことね。うん、うん、どんなものが出た？（ワークシートを見ながら）
過去，未来，魔法，人の心，見えないね。（意見の確認）

32：教師：じゃあ，見えるものは？見えないものこれでしょ？

4. 確認：課題の確認

(1) 発話機能の定義

対話の課題を再度，児童に自覚させる発話である。対話のなかで話題がそれたり，課題とは異なる話題で対話が進められている際に用いる。特に対話の課題が抽象的である場合，児童側には，

何から話し合っただけのよいのかわからない、あるいは課題の内容そのものの理解が不十分であるという現象が生じる。そこで教師が対話の最中に何が課題となっているのかという確認作業を行う必要が生じる。

以下の具体例も対話の内容が逸れはじめた際に用いられた例である。この対話は「サンタクロースは何を表しているのか」という抽象的な課題であった。

具体例① (2)・1・46)

43: 1: ロースっておじいちゃんのこと?

44: 教師: ちょっと話がそれてんじゃないですか? (軌道修正)

45: 1: サンタクロースの, サンタクロースの名前のね。

46: 教師: 名前じゃなくてサンタクロースは何を表しているのか。一体何だろう, サンタクロースって。(課題の確認)

47: 7: サンタクロースは…

この対話のように、児童にとって抽象的な課題であったがゆえに、話題がそれをはじめたところで教師が課題の再確認を行った。その後、発話 47 において話題も課題に沿ったものにもどった。

(2) どのような場面で用いることが有効か

対話の特徴は、最初から道筋が決まっていないう点にある。したがって話題は縦横に変わる可能性がある。話題が対話の課題を深め、進展させる方向に進めばよいが、そうでない場合も生じる。このようなときに、対話の最中で再度、話し合う課題や方向性は何だったのかを自覚させる必要がある。この発話は、そうした自覚を喚起する必要が生じた場面で用いる。

課題の確認発話そのものは、単に課題を改めて自覚させる機能である。しかしこの発話が出る場面では、この発話に加えて課題についての対話の方向性が散逸になった原因を教師が読み取り、その原因から課題に沿った方向性に対話を修正していく発話が必要になる。

実際この場面でも、教師発話 46 以降、教師発話 55 において次の段階への糸口発話が生じている。

5. 確認：方針の確認

(1) 発話機能の定義

現在の対話の進め方、および今後の進め方を児童に確認する発話である。対話の進め方や段取りができていない場合は、ここで直接、教師が進め方の指示を出すことが望ましい。この際、重要なことは、児童が進め方についての教師の指示をその後の対話に生かすことが可能かどうか、という点である。

進め方に関する教師の指示を生かすことができるかどうかは、児童が教師とのやりとりを取り入れる活動の第一歩となろう。具体例を以下に示す。

具体例① (2)・1・57)

57: 教師: えっ, ここさ, 今別々に話し合っただけ? 後でまとめるってこと? ああ, なるほど。

(2) どのような場面で用いることが有効か

対話に必要な基本的活動がなされていない場合に使用する発話である。すなわち、児童がひとつの方向性を共有していない、対話の段取りを児童が理解していない、現在の話題を児童が理解せず、一人一人が勝手に発言している、といった状態のときに必要な発話である。

上記の教師発話57は、教師が段取りの確認をしている。すなわち、どのような対話の仕方をとっているのかを確認しているのである。教師が対話を扱う際に必要な視点として、発話の促しだけではなく、対話がどのように進められているのかに対する教師のまなざしがあげられる。

6. 確認：論理の表現と確認

(1) 発話機能の定義

児童の発言の背景にある論理を教師が言葉にして表現する。児童は自分の思考の筋道や背景を十全に言葉で表現することができない。その一部を単語や簡単な文で表現するのみである。

そこで教師が児童の発話の背景にある論理を言葉にして表現する。このことによって児童のなかでまだ固まっていなかった論理や言葉にのせることができなかつた論理が目の前に立ち現れる。論理が形をとって現前化することによって児童は次の論理に進みやすくなる。同時にその論理を自分のものとして取り入れることが可能になる。

具体例① ((2)・5・127～128)

127：1：もらうのが楽しみだから。

128：教師：ああ、そういうのがあったから。楽しみだから。なるほどね。じゃあ、今そういうのがあるから楽しみがあるってこと？（論理の表現と確認）

(2) どのような場面で用いることが有効か

児童の言葉の背景に論理があるのだが、その論理を表現できていないと教師が感じたときに用いることが有効であろう。そのためには、児童の言葉の背景に潜む論理をくみ取ろうとする教師の姿勢が必要であろう。

7. 確認：現在の話題の確認

(1) 発話機能の定義

教師が各班を巡回し、指導的参加を始めるときに、今の話題を確認するための発話である。

具体例① ((2)・4・230)

228：4：いろんな人が信じたいと思うから。

229：2：はい、つぎ。

230：教師：いま、何を話し合っているのかな？信じたいという…（現在の話題の確認）

231：2：思い込んでいるから？

232：教師：信じたいという気持ちはみんなあるよね。そうかもね。

(2) どのような場面で用いることが有効か

教師が指導的参加を始める際に用いる。ただ参加する際に、このように現在の話題を確認する

ことから始める場合とそばでしばらく児童の対話の進行に耳を傾ける方法も可能である。

8. 確認：疑念に基づく念押し

(1) 発話機能の定義

児童の回答が不十分であった場合、教師がそれでいいのか、という確認を行う発話である。こうした場合、教師が何度も念を押す。念を押すことによって、児童に再考を促している。

具体例① ((2)・4・298～314)

298：2：まさに愛です。

299：教師：愛ですか。(疑念にもとづく念押し)

300：2：そうです。

301：教師：すごいですね。(疑念にもとづく念押し)

302：2：愛が必要なんですよ。

303：4：世界では愛が必要です。

304：教師：そうですね。(疑念にもとづく念押し)

305：愛がないとだめなんです。

306：4：生きていけません。

307：教師：そうですね。(疑念にもとづく念押し)

308：2：はい、わはははは。

309：教師：笑うところじゃないし。必要なんです。(疑念にもとづく念押し)

310：2：必要なんです。

311：4：世界には愛が必要です。

312：教師：サンタクロースは愛を表しているんですか？(疑念にもとづく念押し)

314：4：サンタクロースにも愛があるんです。

(2) どのような場面で用いることが有効か？

求められている回答の水準に対して児童の回答が不十分であるときに用いる。教師の念押し発話により児童が自らの回答の不十分さに気づくことが望まれる。しかし、具体例①の場合では、教師の念押しにもかかわらず児童の方は一貫して同じ回答を主張し続けている。このやりとりは、児童の気づきが不十分であると言わざるをえない。その結果、児童の回答も愛という水準から深まりをみせなかった。

9. 投げかけ：課題についての具体例の提示

(1) 発話機能の定義

本研究の対話の課題は、目に見えるもの（実在するもの）と目に見えないもの（実在しないもの、想像上の人物）との違いを話し合ってもらい、というものであった。つまり非常に抽象的な課題であった。この発話は教師が課題の具体例を示しながら児童の思考を促進するものである。

課題についての身近な具体例を示す意義は、児童にとっても具体的に答えることが可能になる

という点にある。課題が抽象的な場合は、児童にとってはどこから考えはじめていいのかがわかりにくい。具体例を用いて違いを考えることで児童も違いを具体的に答えればよいことになる。その結果、児童の思考は促進され、具体例①の発話 97, 発話 101 というように具体的な違いを指摘する意見が出された。そして児童は自らが出した具体的な答えのなかに共通する性質を抽出することに成功した。これが最終的な答えに到達した発話 107, 発話 109 の回答である。

教師から具体例を示されたことによって、児童が最終的な答えに到達した理由は以下の点にある。そして同時にこれが具体例を示して考えさせる意義にも相当する。すなわち児童の思考水準にふさわしい活動が可能になったのである。最初に具体例で考えて具体的な違いを考えさせた。これは児童に可能な思考水準である。次に「年をとらない」、「髪型が変わらない」、「寝ぐせがつかない」、といった具体的な答えに共通する性質を抽出する活動もまた児童に可能な思考水準であった。

この方法によって教師は、どこから考えてよいかわからないような抽象的な課題を、児童の思考水準に合ったかたちで分解することが可能になる。このように、思考過程を児童の思考水準にあったかたちに分解する方法は、今後、教師の指導的参加を考えるうえで大きな可能性をもっていると思われる。

(2) どのような場面で用いることが有効か

この方法は、何を考えねばならないか、あるいは、どのように考えねばならないか、といった思考の段取りがわかりにくい課題に有効である。ただしこの方法は、具体例を出した後の個々の思考の段取り、つまり具体例を出す目的を教師が自覚しておく必要がある。この例では、第一段階で具体的な違いを見つけ、第二段階で個々の違いに共通する性質を抽出させるという活動が目的である。したがって漫然と具体例を出すのではない。以下の具体例①では発話 91 から発話 104 まだが第一段階である。そして発話 107 から発話 109 まだが第二段階となる。具体例①では児童が自発的に第二段階の作業に入り、共通する性質に気づくことができた。

しかし、具体例を出しても児童の思考が考えるべき方向（変わらないという点）に向かわない場合は、教師がさらに方向づける介入をする必要がある。この方向づける介入も具体例を出す目的を教師が自覚してはじめて可能になる指導である。

具体例を以下に示す。目に見えるものと目に見えないものとの違いを考えている。

具体例① ((1)・2・95)

91: 教師: 先生, さっき他の班の意見を見て回ったんだけど, ちびまる子ちゃんいるよね。

92: 3: 好きやね〜。

93: 教師: じゃあサザエさんでもいいよ。ウルトラマンでも。

94: 3: おれ, 嫌いです。

95: 教師: ゲゲゲの鬼太郎でも。それと君たちとの違いって何だろう。(課題についての具体例の提示)

96：教師：先生，ここにいるよね。普通に。

97：4：年とらない。(児童の具体的な答え)

98：教師：うん，年とらない。

99：2：お～。

100：教師：とらないよね。いいよね。その他にはない？

101：4：髪型が変わらない。(児童の具体的な答え)

102：教師：髪型変わらない。そうだね。変わらないね。

103：3：寝ぐせがつかない。(児童の具体的な答え)

104：教師：寝ぐせもつかないね。

105：1：ついてるよ時々。

106：教師：違いに……

107：1：変化がない。

108：教師：あっ，変化がないね。ほんとだ。気づいてるじゃん。それ違い。りっぱな違い。

109：1：目に見えないものは変化がそんなにないんだ。

10. 投げかけ：課題について考える視点の提供

(1) 発話機能の定義

課題について，どう考えていけばよいかという考え方の視点を提供する発話である。特に「サンタクロースは何を表しているのか」という課題は，児童によってはどこからどう考えてよいかわかりにくい，抽象的な課題であると言える。本発話は，このようにどこから取りかかっていけばよいのかわかりにくい課題について，わかりやすい視点を与える機能をもつ。

以下に具体例①を示す。具体例①の教師発話12にみられるように教師は児童に，自分と関係づけるといふ，わかりやすく考えるための視点を与えた。教師が自分との関係づけという思考の方略(思考の段取りと組み立ての仕方)を与えることで，児童はここで具体的に何を，どう考えてよいのかが理解できる。

具体例① ((2)・3・12)

4：教師：うん，何だと思う？サンタクロースって。

5：4：人に喜びを与える人。

6：教師：お～，それを表している。

7：4：表しているかは…(首をかしげる)

8：教師：じゃあさ，人に喜びを与える人だったら，目に見えると思う？見えないと思う？

9：4：目に見えない。

10：教師：目に見えないよね。

ここで児童4が首をかしげる。

11：今どこで「ん？」って思ってる？

12: 教師: サンタクロースはプレゼントをくれる人だよ。だよ。そしたら, その人は見たことないよね? ないよね。じゃあさ, 4さんにとってその人はどんな人? みんなに聞いてみよう。あなたにとってなんだろうっていうのを。(課題について考える視点の提供)

具体例②

以下に具体例②を示す ((2)・3・211)。

211: 教師: 今もみんなのなかに。みんなも知っているよね。サンタクロース。なんでだろう。理由があるんじゃないの? そしたらサンタクロースが何を表しているのだからかって。(課題について考える視点の提供)

212: 6: 少し思いました。受け継がれているのはどうしてってこと?

213: 教師: そうそうそう。そしたらほら。サンタクロースが何を表しているのだからってヒントにならないですか?

214: 6: だって。

215: 教師: 受け継がれているのはどうしてか。考えたらヒントになるんじゃないかな。

(中略)

217: 6: まずどうして受け継がれているのかを調べよっか。

具体例②の教師発話 211, 教師発話 213 では, サンタクロースの物語が受け継がれてきた理由をとおしてサンタクロースが表すものを考えさせている。これも児童にわかりやすいように教師が思考の段取りを整えている発話である。またサンタクロースが表しているものという象徴性を考えるよりも, 理由の方が児童にとっては考えやすい。そしてその理由を考えていくと必然的に象徴性に行き着くのである。

具体例③

以下に具体例③を示す ((2)・4・72)。

70: 教師: 今, じゃあどういう話なの? (ワークシートを覗き込む) ああ, なるほど。みんなが楽しみにしてるもの。夢を与えてくれるもの。平和の象徴。それがみんなから出たの? (これまで出た意見の確認)

71: 1: はい。

72: 教師: うんうん, じゃあサンタクロースはさ, その楽しみにしている人, ものってことは, サンタクロースが来ることによってみんなには何をもたらしているの? (課題について考える視点の提供)

具体例③では, これまで児童から出された意見をもとに発話 72 で教師が考える視点を提供している。サンタクロースが何を表しているのか, という課題は抽象性が高い。つまり児童にとってはどこから考えを進めてよいのわかりづらい課題である。そこに, サンタクロースが来ることでみんなに何をもたらしているのか, を考えるという具体的な視点が教師からもたらされた。このことによって児童には何から考えていけばよいかという, 思考の段取りが見えてくる。教師は,

抽象性の高い課題を考えるに際しての具体的な視点を与えたのである。

(2) どのような場面で用いることが有効か

具体例①, 具体例②, 具体例③での教師発話は, それぞれ「自分と関係づけて考える」, 「受け継がれてきた理由を考える」, 「自分に何をもたらしているかを考える」という思考の視点を与えることで児童の思考を展開させるひきがね, 糸口を示す機能をもつ。

こうした思考の糸口を示す発話は, 児童がどこからどう考えていけばよいかわからない, といった状況で有効である。本課題は, 「サンタクロースは何を表しているのか」という抽象性が高いものであった。そのため児童には, 対話の最初で思考の段取りがみえにくかったと思われる。そのためこうした思考の段取りが示す視点の提供は有効であったと言える。

11. 投げかけ：次の段階への糸口

(1) 発話機能の定義

次の段階に進むための糸口となる発話である。さらに高次の視点に進むためには何をどのように考える必要があるのかという具体的な思考の道筋（組み立て）を与える。

具体例①を示す。話し合いの課題は, サンタクロースは何を表しているのか, というものであった。

具体例① ((2)・1・55)

46: 教師: 名前じゃなくてサンタクロースは何を表しているのか。一体何だろう。サンタクロースって。(課題の確認)

47: 7: サンタクロースは…

48: 1: クリスマスの…

49: 教師: クリスマスの? 何?

50: 1: クリスマスの…

51: 教師: うん。

52: 6: 実話なんだけど, なんか戦争があつて, で, なんか希望を失いかけた子ども達を元気にさせようってことでこんな形になった…。

53: 教師: ほ～。

54: 1: だよ。なんか病院に来るやつだよ。サンタクロースは…。

55: 教師: じゃあ, サンタクロースは, 物をあげるだけの人? (次の段階への糸口)

56: 1: いや, みんなに…, 夢を与える人。

サンタクロースは何を表しているのか, という問題を考えている際に, 発話52で, もともとは戦争で希望を失った子どもに元気を与えるために贈り物をもってきたのがはじまりだった, という話が児童から出た。この意見からさらに象徴としてのサンタクロースの意味を考えさせるための具体的な思考の糸口として教師は, 発話55で「物を与えるだけの人なのか?」という問いを發した。

この問いかけは、物を与えるだけでないとするれば何を与えるのか、という思考へ導く。その意味でより高次段階へと思考を導く発話として有効に機能した。

具体例② ((2)・1・131)

131: 教師: (略) サンタクロースって。ずーっと、ずーっと昔から、語り継がれてきているんだよね。受け継がれてきているんだよね。なんでだと思う?ただプレゼントをくれるから? (次の段階への糸口)

132: 2: 違う。

133: 教師: 違うよね。

134: 5: 違う。

135: 教師: そう考えてみたらまた考えが広がるかもしれない。(導き発話: 指示型)

(中略)

143: 4: サンタクロースはなんで受け継がれてきたのかな。

この場面では、教師発話 131 でなされた次の段階への糸口発話の後に、さらに教師が発話 135 においてまさしく糸口としての発話を行っている。そしてその後、児童が発話 143 において教師の発話を自分達の発話のなかで反芻している。このような教師発話の取り入れによって児童は思考の段取りを習得していく。

(2) どのような場面で用いることが有効か

思考が進展しない原因として、具体的に何をどう考えていけばよいのか、という思考の段取り(組み立て)がわからない、という点を指摘できる。つまり何から考え始めたらよいのかわからないという現象である。

具体例①で考えてみよう。教師の課題の確認発話 46 の後、児童達は発話 47 から発話 54 までで行き詰まりをみせた。この行き詰まりもこのような現象にあたる。そこで教師は発話 55 で次に考えるべき具体的な視点を児童に投げかけた。それによって発話 56 では児童の新たな思考の展開が生じた。

この現象は以下の点を意味する。すなわち、児童の思考が展開しない理由は思考力不足ではなく、何をどのような段取りで考えていけばよいのかわからないことによる。したがって、教師が行うべき指導は、思考の筋道となる具体的な糸口を示すことである。発話 55 のように教師がひとつひとつその都度考えるべきことがらを示す指導が有効なのである。

ここでのポイントは、対話の行き詰まりは児童の思考力不足というよりも、何をどう考えていけばよいのかという思考の段取り(組み立て)がわからないことにより生じることを教師が自覚しておくことである。そしてその自覚のもと、教師が思考の具体的な糸口を示す発話を対話が行き詰まった際に積極的に示すことであろう。

12. 投げかけ: むすびつけ発話

(1) 発話機能の定義

既出の意見と現在の意見とをむすびつけて対話の進展を促す発話である。対話の進展のためには意見の蓄積が必要である。意見の蓄積とは、既出の意見を活用しながら、現在の意見と関連づけながら新たな展開を進めていくかたちをとる。これは既出の意見との関連づけ活動をするように教師が児童に働きかける発話である。

具体例① ((2)・5・55～62)

55: 教師: これさ、最後さ、サンタクロースのさ、いま格好の話してたよね。みんなさっきサンタクロースは? (導き発話: 焦点の誘導型)

56: 1: 見えないもの。

57: 教師: 見えないものって言ったよね。

58: 7: 見えるね。

59: 教師: ちびまる子ちゃんさ、さっきさ、ちびまる子ちゃん、どっちだった? (むすびつけ発話)

60: 見えない。

61: 教師: 見えないよね。

62: 教師: ヒントにならない?

(2) どのような場面で用いることが有効か

以前出た意見と関連づけることが可能な意見が出た場合でも、その関連性に児童が気づかない場合がある。そこで教師が現在の意見と関連づけが可能な以前の意見を思い出させる働きかけを行う。

意見同士をむすびつける活動のきっかけづくりを教師が行うのである。

13. 投げかけ: 課題へのつなげ発話

(1) 発話機能の定義

児童から出た例を用いて課題を考えさせる発話である。ここではサンタクロースは何を表しているのかを考えることが課題である。そこで児童からアイドルという言葉が出た。教師は、サンタクロースの意味を考えさせるのと同じ方法で児童がどのような意味でアイドルという言葉を用いたかを考えさせた。

ここでは思考の道筋は課題であるサンタクロースを考えさせる場合と同じである。しかしここではサンタクロースではなく児童が考えたアイドルという例で考えさせた。児童にとってみれば自分が出した例であるので、課題として出されたサンタクロースよりも考えやすいと言える。さらにアイドルはサンタクロースが意味する例として児童が出した例である。つまりアイドルが意味するものはサンタクロースにも通じるのである。このようにサンタクロース、アイドル、サンタクロースという順でサンタクロースの意味を考えさせている。

具体例① ((2)・5・116)

116: 教師: じゃあさ、そこでさ、アイドルっていう意見が出たんでしょ。アイドルって何を表しているの?

(2) どのような場面で用いることが有効か

課題が抽象的で、課題そのものを考えていくことが困難な場合に用いる。まず児童から積極的な意見や具体例を出してもらおう。そのうえで意見や具体例を使って課題を考える場合と同じ思考の道筋をとってもらおう。

児童にとっては自分達で出した例を使うのであるから課題そのものを使う場合よりも考えやすい。類題を用いて解決方略を習得する方法と同じ思考訓練である。

14. 受けとめ：ひと言での言い換え

(1) 発話機能の定義

児童によって出された考えを教師がひと言の適切な表現で言い換えてまとめる発話である。最初に児童から出された考えは、まだ語彙が不十分であったり、とぎれとぎれであったりしてまとまりが悪い。こうした児童の表現を教師が適切な言葉で言い換えて、ひと言でうまくまとめて表現するという機能をもつ。以下に具体例を示す。

具体例① (1)・1・33)

対話の課題は、世の中で目に見えるものと、愛や誠実といった目に見えないものの違いを考えるというものであった。

30：1：っと、目に見えないものは、自分……人と違うものがあるって、目に見えるものは……目に見えるものは……んー、人と、人と同じものがある。

31：1：筆箱とか、目に見えるものは、同じものがある。

32：3：目に見えるものは人が作りだしたもので、目に見えないものは自分にしか作れない。

33：教師：自分の世界にってこと？うん、うん。(ひと言での言い換え)

34：3：自分の世界にしか存在できない。

ここで児童達は、目に見えるものと目に見えないものとの違いを考えている。そしてこの発話例は次のようなことを言っている。すなわち、目に見えるものは他者が作りだしたもので、他者と共有できる。つまり他者と同じように目にすることができる。一方、目に見えないものは自分の想像のなかにある。想像の内容は人それぞれ違うので自分にしか作れない。こうした考えが児童から出たのであるが、まだ語彙が乏しいこともあり、断片的で十分に伝わらない。そこで教師が「自分の世界」という表現を与えて、児童の考えをわかりやすく言い換えている。その後児童は、教師によって言い換えられた表現を使って考えをわかりやすく表現できた。

(2) どのような場面で用いることが有効か

今みてきたように、「教師による言い換え」発話は、児童の思考の展開を促進する機能がある。したがってこの発話は、対話の序盤から中盤にかけて、児童からできるだけ多くの意見を引き出し、思考の展開を積極的に進める場面で用いると有効であろう。教師によって与えられた表現を児童が取り入れることによって、児童は新たな知の地平に進むことができる。つまり思考の新しい段階に進むことができるのである。

15. 受けとめ：課題についての噛み砕いた言い換え

(1) 発話機能の定義

課題の意味についてさらに言葉を付け加えて具体的に説明している。ここでの課題は、目に見えるものと目に見えないものとの違いを考えることである。課題が抽象的であるので、教師が課題について言葉を付加して思考の筋道を提示している。つまり何からどのように考えればよいかを示している。具体例①では、目に見えないものとして児童から背後霊という言葉が出された。これに対して、次の思考段階として、目に見えるものの例を取り上げてその違いを考えるとよいことが教師から示されている。

具体例① ((1)・2・10)

9:2: 僕は背後霊だと思います。

10: 教師: 背後霊? うんうん, じゃあさ。目に見えないものは背後霊ってことだったよね。じゃあ背後霊と目に見えるもの, こういうほら, 消しゴムとか定規とかいろいろあるよね。何が違うのか。その違いは何かな? (課題についての噛み砕いた言い換え)

11:2: それは…えっと……

12: 教師: むずかしいかな?

13:2: こういう実物……

14: 教師: うん, 実物 (児童の言葉の受けとめ)

15:2: ……のものは見えるけど, 妄想のなかに出てきた人とか, そういうのは頭のなかでしか会ったり, 見えなかったり……

16: 教師: ああ, 頭のなかでしかね。(児童の言葉の受けとめ)

17:2: 考えたりしないと, 見えたり, 話したりはできないから, その違い, 違うと思います。

(2) どのような場面で用いることが有効か

単に対話課題をわかりやすく言い換えるということがこの発話の目的ではない。何をどのような順番で考えていけばよいのか, という思考の筋道を児童にわかりやすく示すつもりでの発話が求められる。つまり言い換えた後に実際に児童に考えてもらうことが必要である。具体例①のように, この発話の後に実際に児童に考えてもらうのである。すると児童の方から特定の見解が出る。このように実際に児童にできるかたちで思考の筋道を示し, そのうえで児童にその思考過程を踏んでもらうことがこの発話では目指される。

16. 受けとめ：児童の言葉の受けとめ

(1) 発話機能の定義

児童の言葉をそのまま教師が受けて, その続きを促す機能である。この発話には, 児童の発話を教師の言葉で外在化することによる思考の促し機能がある。この機能については具体例を示したうえで考えてみよう。

具体例① ((1)・1・36・38・40)

35: 7: いま考えたんだけど, 目にみえないものって全部想像じゃない?

36: 教師: 想像のもの? ということは? (児童の言葉の受けとめ)

37: 7: 目に見えるものは作り出されたもので, 目に見えないものは全て自分で考えたもの。

38: 教師: 自分で考えたもの…… (児童の言葉の受けとめ)

39: 1: だったら神様とか, サンタクロースはなぜそういう名前になったんだろう?

40: 教師: はあ, なぜそういう名前になったのだろう? ちょっとおもしろいなあ, それ。(児童の言葉の受けとめ)

41: 1: だって目にみえるから名前があるっていう気がする。

42: 教師: えー, でもさ, みんなが目に見えないって言ったものにも名前があるよね。

発話 35 から発話 42 までのやりとりのなかで教師は, 児童の発話を受けとめ, そのまま繰り返している。つまり児童の発話を教師がそのまま反芻している。具体例からは教師による反芻がその後の児童の思考の展開を促していることがわかる。

ここで児童の発話を教師が繰り返すことによる受けとめが, こうした思考の促進機能をもつメカニズムについて考えてみよう。

教師が児童の発話を繰り返すことによって, 児童にとっては, 自分の発話が他者(教師)の言葉として外在化されることになる。つまり児童は, 自分の思考内容が他者の発話として目の前に現れる, という経験をするようになる。この経験は, 自分の思考としての発話が対象化されることを意味する。そして自分の発話に対象化されることによって, かたちのうえではまだ対話化されていなかった自分の思考が他者との対話のかたちに転化する。すなわち, 自分の思考内容が他者の口から出る言葉として対象化されることによって, 児童は対話形式で思考を行うことが可能になる。対話化されていなかった思考が他者を介在することによって対話化されるのである。つまり他者による思考の対話化機能である。

他者による思考の対話化機能にはどのような意味があるのだろうか。思索を深めるためには対話的に思考を進める必要がある。しかし児童は, 対話的に思考を深める力が不十分である。学校現場では自己内対話という文言が使われているが, 自己内対話の力そのものが不十分なのであり, 自己内対話そのものを育てる必要がある。

そして今みてきたように, 思考の対話化は他者の介在によって促進される。このことは思考の対話化を促進するためには他者の存在が必要であることを意味する。そして教師による受けとめ発話は, 児童の思考の対話化を促進する役割を担うということができる。同時に他者とのやりとりによって児童の思考力が促進される要因もこの点にある。

こうした教師の受けとめ発話によって, 発話 35 から発話 42 までは教師を含めた 3 人の対話によってひとつの思考が展開している。自分の発話が外在的に対象化されることによって, 自分の発話を踏み台にすることが可能になる。そしてこの自己内対話の他者間対話への転化によって児童は思考を深めることが可能になった。自己内対話を豊かにするための他者間対話の意義はこう

した点にあると言えよう。

(2) どのような場面で用いることが有効か

このように、「児童の言葉の受けとめ」発話は、児童の思考の展開を促進する機能がある。したがってこの発話も対話の序盤から中盤にかけて、児童から積極的に意見を引き出し、対話を促進したい場面で用いると有効であろう。教師による言葉の受けとめによって、児童は自らの思考を外在化し、自己内対話を深めることが可能になる。以下に具体例②をあげてみよう。やはり児童の思考を促進していることがわかる。

具体例② ((1)・2・14)

9:2: 僕は背後霊だと思います。

10:教師: 背後霊? うんうん, じゃあさ。目に見えないものは背後霊ってことだったよね。じゃあ背後霊と目に見えるもの, こういうほら, 消しゴムとか定規とかいろいろあるよね。何が違うのか。その違いは何かな? (課題についての噛み砕いた言い換え)

11:2: それは…えっと…

12:教師: むずかしいかな?

13:2: こういう実物…

14:教師: うん, 実物。(児童の言葉の受けとめ)

15:2: ……の物は見えるけど, 妄想のなかに出てきた人とか, そういうのは頭のなかでしか会ったり, 見えなかったり…

16:教師: あ, 頭のなかでしかね。(児童の言葉の受けとめ)

17:2: 考えたりしないと, 見えたり, 話したりはできないから, えっと, その違い……違うと思います。

17. モニター: 軌道修正

(1) 発話機能の定義

話題が逸れた場合, 話の方向性の軌道修正を行う機能をもつ。これは話し合いのモニター機能である。ここで教師が担ったモニター機能を以後児童達が自分でできるようになるかが教師の指導的参加の意義である。以下に具体例を示す。

具体例① ((1)・1・43)

43:教師: もう一回, 横道にそれているからさあ。

(2) どのような場面で用いることが有効か

対話のなかの特定の段階という指定はできず, その都度必要のある場面で使う。したがって教師が対話の状況を把握し, 気づいたところで行う。

18. 問い尋ね: 対象への問いかけ

対象への問いかけと焦点化への問いかけの具体例は同じ文脈で生じている。そこでこの2種類の発話の具体例は, 焦点化への問いかけの考察の後, まとめて示す。

(1) 発話機能の定義

児童の発話の不明な部分を明確にするための問いかけである。児童の提案は断片的な表現で発話されることが多い。また発話そのものも文としては不完全である。そのため主語や目的語に相当する部分を教師が問い尋ねる必要がでてくる。

この問いに答えることによって児童の考えは次第に明確な形象をもってくる。大雑把であった考えの細かな部分が固まってくる。

(2) どのような場面で用いることが有効か

特に重要な発想を含むが不完全である意見が出た場合に用いる。児童からの意見の内容を固める目的で用いる。児童の意見は、最初は中核的な発想を示す単語や動詞だけで表現されることが多い。細部は児童自身もまだ考えていない。そこで教師から具体的な細部を問う発問を受けることで、児童は自分の意見の内容を固めるという機会をもつことになる。

この発話は、意見を出し合っている過程で、課題にとって重要な意見が出たときに用いる。

19. 問い尋ね：焦点化への問いかけ

(1) 発話機能の定義

考えねばならない課題についての中核的な言葉が児童のなかから現れたときに、そこから方向性を逸らさずにさらに深く追求してもらうことをねらいとした発話である。具体例では、特定の課題についてある程度対話が進行し、児童が中核的な部分に踏み込んだ段階で生じた。すなわち教師は児童から出された中核的な言葉に焦点をあて、さらに深く追求した。この問いかけによって児童はさらに核心を表す言葉を出すことができた。

(2) どのような場面で用いることが有効か

中核的な意見を掘り下げて考えるときに用いる。中核的な意見が児童から出され、もう少しで核心となる考えに到達できそうなときに用いる。対話が進行し、意見が出尽くしたなかで中核的な意見に焦点をしぼって考えていく段階で用いる。つまり中核的な意見の完成段階で用いる。

対象への問いかけと焦点化への問いかけの具体例を以下に示す。

具体例① ((1)・1・45～65)

教師：ウルトラマンとかそういう想像上の人物、ものと、ここにいるみんなとは何が違うんだろうか。

45：3：アニメと現実はどう違うのか。

46：1：何が違うって？

47：1：動かない。

48：1：信じられない。

49：1：信じられない。

50：教師：何が？何が信じられないの？（対象への問いかけ）

51：3：ちびまる子ちゃんは……あー、いいや。

52: 6: ちびまる子ちゃんは人間。

53: 教師: 人間? じゃあ, 同じ人間ですか? (焦点化への問いかけ)

54: 5: ちょっと違う。

55: 教師: ちょっと違う。何が違う? (対象への問いかけ)

56: 6: 目が違う。

57: 教師: 目が違う。(児童の言葉の受けとめ)

58: 6: ちっちゃい。

59: 教師: あっ, ちっちゃい。(児童の言葉の受けとめ)

60: 5: 年が変わらない。

61: 教師: あっ, 年が変わらない。なるほど。みんな年は? (焦点化への問いかけ)

62: 5: 変わる。

63: 教師: 変わるね。ちびまる子ちゃんはいつも? (焦点の誘導型)

64: 3: 死ぬことはない。

65: 教師: 死なないね。そして変わらないね。すごい, すごい。(連結型まとめ発話)

20. 問い尋ね: 児童の意見への反証

(1) 発話機能の定義

教師が反例を出すことによって, 児童の意見の妥当性を検証する発話をさす。この発話によって, 児童は自らの意見の普遍性を確認する作業を迫られる。この発話によって児童は自らの意見がどこまで適用されるかを考えることになる。以下にその具体例を示す。目に見えるものと目に見えないものとの違いを話し合っている場面である。

具体例① ((1)・1・42)

41: 1: だって目に見えるから名前があるっていう気がする。

42: 教師: えー, でもさ, みんなが目に見えないって言ったものにも名前があるよね。

(児童の意見への反証)

(2) どのような場面で用いることが有効か

これは意見の妥当性と普遍性を検証する機能である。したがって, ある程度主要な結論が固まった時点で, その結論の妥当性を検証する, という場面で使うことが有効であろう。本当にこの結論でよいのか, という検討をする必要がある際に用いるのである。対話の段階としては, 特定の話題での終盤ということになろう。序盤や中盤での, 意見を引き出したい場面で使うと, 意見の出具合がにぶる可能性がある。

21. 問い尋ね: 理由, 根拠の掘り下げ

(1) 発話機能の定義

教師が児童の発話の理由や根拠を掘り下げる発話である。通常のやりとりでもよくみられる発話であるが, どこまで深く掘り下げるかが重要である。次の場面は, 教師が次々と理由や根拠を

掘り下げた。そのため最後には児童から質の高い意見が出された。具体例は以下のとおりであった。

具体例① ((1)・5・89・91)

82: 1: 2 君, 何かある? 人間とアニメに出てくる人との違い。

(中略)

85: 4: 目

86: 1: 目?

87: 4: 目が違う。

88: 1: 疑問に思ったことは?

89: 教師: 目違うね。じゃあなんで目が大きいのかね。(理由, 根拠の掘り下げ)

90: 6: 強調するため。死ぬときとかでかくないですか。

91: 教師: じゃあさ。人間はさ, みんなだよ, 強調したいって目目がパーッって大きくなるのかな?(理由, 根拠の掘り下げ)

92: 1: 人間のしたいものを。まあ, 人間の理想が, その, あれになってる。アニメとかの人にでてきている。

発話 89, 発話 91 で教師は連続的に児童の意見の理由, 根拠を問い続けた。その結果, 児童からは発話 92 にみられる質の高い意見が出された。つまり児童は, 人間の理想がアニメ上の人物に投影されていることを指摘した。

この現象は, 教師が発話 90 での児童の回答に満足せず, 発話 90 での論理の不十分さを問うかたちでさらに発話 91 でその根拠を問い続けるという姿勢があったからである。このように理由や根拠を問う場合は, 論理的な底に到達するまで追求するという姿勢が教師に求められる。

(2) どのような場面で用いることが有効か

児童の思考の発達という面では, この種のやりとりを取り入れて, 以後の自分だけの思考時に根拠を考える思考様式を習得することがこの発問の目的になる。

次に教師側に求められる点としては, その意見の根拠が課題の中核とかかわるかどうかの判断である。意見の根拠が対話のなかに浮き彫りになることによって, 対話の質が向上し, 課題の中核に近づくことができるかどうかの判断を教師が行う。そしてもしこの条件に合致すると教師が判断した場合は, 浅い水準で止まらず, 深い水準まで追求を続けることが必要である。

22. 問い尋ね: 内容への問いかけ

(1) 発話機能の定義

児童から出た文言の具体的な内容を問う発話である。こうした問いを受けることによって児童は, 自らの意見の具体的な内容を構築する。つまり具体的な内容を考えていく。この意味で, 内容への問いかけ発話は, 児童の意見を精緻化する機能をもつ。

下記の具体例①をみてみよう。まず児童の発話 162 で, 今後の展開に役立ちそうな考えが表れ

た。しかし発話 162 の内容はまだ大雑把である。そこで発話 162 の内容への問いかけを行う教師発話 165, 教師発話 167 がなされた。このやりとりをとおして、最終的には、児童発話 162 が児童発話 171 のかたちに精緻化された。

具体例① ((2)・1・162～172)

161: 教師: サンタクロースは子どものなかで作出した, 盛り上げてくれる人, サンタクロースは子どもの夢や希望を表している, 子どもに貧しいことや苦しいことを味わってほしくない, っ
てのが出たんだよね。だからこれを出しているから, こうなってんだよね (ワークシートを指で
なぞりながら)。(これまで出た意見の確認)

162: 1: そうということがあって, あんまりそういう, いいものがもらえたりしなくて貧しい想
いがしてたから, そのときだけみんなに良い想いを 1 日でもさせたかった。

163: 教師: させたかった。良いと思うけど。

164: 7: 僕も一緒の意見。

165: 教師: 良い想いってどんな想いかな? (内容への問いかけ)

166: 3: 貧しいと悲しいことだから, 悲しいことを味あわない。

167: 教師: ああ, 悲しいことを味あわない。悲しいことじゃないってどんなことだろう? (内
容への問いかけ)

168: 3: 家族みんなと一緒にいられること。

169: 教師: 家族みんなと一緒にいられること (児童の言葉の受けとめ)。

170: 3: うん。

171: 1: 昔の人は戦争とかあって, 笑顔がみられないから。その 1 日だけ, みんなで楽しく家族
で過ごす。

172: 教師: うん, うん…そういうのを表してるんじゃないかなあって。話し合ってみてください。

(2) どのような場面で用いることが有効か

児童から, 大雑把であるが今後の対話の展開に役立ちそうな意見が出た場合, その意見を精緻化
する際に用いる。つまり主張を明確にし, 細部を特定化するために用いる。そのため教師側には
対話のなかでの意見の重要性を見極める力量が要求されよう。

教師による内容への問いかけによって児童の意見は精緻化される。この発話機能は「次の段階
に進む糸口」発話と重複する。つまり, 児童による大雑把な意見は思考力不足のためではない。
教師が内容を問えば児童から回答が返ってくるのがその証左である。もし思考力不足であれば
答えることはできないであろう。

しかし児童は自分だけの力で意見を彫琢する力はない。「次の段階への糸口」発話で述べたよ
うに, 児童はまだ意見を明確なものに仕上げていく方法を知らないからである。つまり, 何をど
う考えていけばよいのかという思考の組み立て方がわからないのである。そしてこの思考の組み
立て方は, 対話によって習得される。なぜなら思考は対話であり, 対話は論理である。思考の組

み立て方とは論理そのものなのである。

ここで一連の教師発話は、何をどういう順番で考えていけばよいのかという思考の組み立てに相当する。児童は、一連の教師発話によって思考を組み立ててもらい、考える順番としての問いに答えることで自分の意見を明確化していく。そしてこの過程を児童が自らのなかにと取り込むことによって思考力を高めていくのである。大切なことは教師がこのことを自覚しておくことである。

23. 教師主導：導き発話：誘導型

(1) 発話機能の定義

誘導型の導き発話は、必要な回答を引き出すことをねらいとした発話である。回答の主語の部分までを教師が同定する。そしてその主語がもつ特徴部分を児童に考えさせる。

具体例は他の発話機能の例と同じ文脈で生じているので、ここで改めて示すことはしない。具体例①は、「19. 焦点化への問いかけ」に出てくる。具体例①では、それまでのやりとりのなかで求めていた意見が出ていた。しかし、対象の特徴についてさらに深く追求する必要があると教師が判断し、特徴を追求すべき対象を発話の主語として教師が同定した。そしてこの主語の特徴としての述語部分について考えることを児童に促した。

具体例②は「12. むずびつけ発話」に出てくる。

(2) どのような場面で用いることが有効か

焦点化への問いかけと同様、中核的な意見の完成段階で用いる。中核を表す表現に迫る言葉はこれまですでに出されている。しかし最終的に到達すべき言葉がまだ出てこないという段階で、あとひと押しというかたちで用いる。具体例では、中核的な意見を考えるなかで思考は成熟しているため、この発話で到達すべき言葉が児童から生まれた。

24. 教師主導：導き発話：指示型

(1) 発話機能の定義

これまでの思考のふりかえりとして思考の筋道を指示している。本授業では、次の段階への糸口発話の後にみられている。

次の段階への糸口発話によって思考の道筋への糸口をつけたうえで、その思考を振り返り、こういう方法で考えると思考が進展する、と明示する。

具体例① ((2)・5・63～71)

63：教師：想像上の人物なんだよね。ちびまる子ちゃんとかは。それと同じ方向にサンタクロースも…目に見えない…。(次の段階への糸口)

64：1：想像上の人物…。

65：うん、想像上の人物なんだよね、サンタクロースね。お話に出てくるね。でもみんな、ずっと昔から受け継がれてきてるでしょ？サンタクロースって。何か訳がありそうなんだけど。どう受け継がれてきたのかな？(次の段階への糸口)

66: 1: プレゼントをもらったときの嬉しい気持ちとかを大切にしてもらいたいとか。

67: 教師: 他の人どう? (発話の促し)

68: 教師: サンタクローズさんがプレゼントもってきてくれた, やった~, 終わり? (次の段階への糸口)

69: 6: ありがとうございます。

70: 教師: 感謝の気持ち? (ひと言での言い換え)

6がうなづく。

71: 教師: そんなふうに考えていくといいかもしれないね。いい? わかった? (導き発話: 指示型)

(2) どのような場面で用いることが有効か

本授業で使われているように, 次の段階の糸口発話でのやりとりの後に, 児童に, これまでの思考をふりかえってもらうために使うと効果的である。

次の段階の糸口発話でのやりとりの後に, この指示発話をつけることで, やりとりの総括を行うことができる。すなわちこの指示発話は, 思考を組み立てていくためには, 今のような道筋をとるとよい, ということを児童に自覚化させ, 習得化させるための総括的発話であると言える。

学習過程に対話を取り入れる意義は, 対話のやりとりに含まれる論理を習得する点にある。そのためどのようなやりとりだったかを自覚化する活動は重要である。こうした自覚化の活動がないと, 対話のやりっぱなしという状況になり, 対話による論理性的習得の効果が薄くなってしまふと言える。

25. まとめ: 連結型まとめ発話

(1) 発話機能の定義

教師が児童とのやりとりをまとめる発話である。連結型まとめ発話とは, あくまで児童から出た言葉で教師が総括を行う発話である。

(2) どのような場面で用いることが有効か

このタイプのまとめ発話は, 対話の結論が生まれたばかりで, まだ児童自身でも整理がつかず, 児童同士での共有も十分でない場合に用いることが有効であろう。これまでのやりとりを結論として整理しておくことが次への進展を切り開くと教師が判断した場合に, 教師が児童自身の言葉でまとめを行う。

以下のやりとりは, 目に見えるものと目に見えないものとの違いを考えている場面である。教師がヒントとして具体的な例をあげている。

具体例① ((1)・1・60～65)

60: 5: 年が変わらない。

61: 教師: あっ, 年が変わらない。なるほど。みんな年は? (焦点化への問いかけ)

62: 5: 変わる。

63: 教師: 変わるね。ちびまる子ちゃんはいつも? (導き発話: 焦点の誘導型)

64：3：死ぬことはない。

65：教師：死なないね。そして変わらないね。すごい，すごい。(連結型まとめ発話)

26. まとめ：まとめ促しの発話

児童にこれまでのやりとりをまとめさせようとする発話である。全体的な意見がまとまり，児童自身が自分でまとめを行うことができると教師が判断した場合に用いる。具体例を2種類示す。

具体例① ((1)・1・139)

134：1：自分が思わないと…あっ，目に見えるものは自分が。

135：3：自分が思っている限り会える。

136：1：目に見えるものは…えっと，自分が思わなくても見えるし。

137：1：でも見えないものは自分が思う，思わないと出てこない。

138：6：出てこない。

139：教師：出てこないね。なるほど。もう一回。(まとめの促し発話)

140：目に見えるものは人がつくったり触れたり感じたりできるけど，目に見えないものは死を味わうことがないし，自分が思っている限りいつでも会える，で良いですか。

具体例② ((1)・5・102)

100：1：えっと，じゃあ，今出てきた意見をまとめて，目に見えるものと見えないものの違いを発表してください。

101：教師：むずかしいね。今日は何が出たんだっけ？

102：教師：ほう，目に見えないものは理想で，見えるものは現実だなあって出てたの？

それが最後に出た意見？まとまった意見？(まとめの促し発話)

103：1：まとめてない。

104：教師：まとめてない？じゃあ，ちょっとまとめてごらん。あと一分でしょ。ある一人の人の意見をそのまましてもいいし。

Ⅱ. 指導的参加のポイントとしての教師と児童とのやりとりの具体的姿

1. 教師とのやりとりをとおしてその後の対話の展開力をもつ，新しい中核的な言葉が生まれる

(1) 「現実」という言葉が生まれた例

教師とのやりとりを生かしている例として以下の場面をあげる ((1)・4・26～53)。ここでは，教師とのやりとりのなかから今までなかった「現実」という新しい言葉が生まれた。

26：教師：う～ん，自分だけのもの。なるほど。じゃ，今ここにあるものはこれに対して一人だけのものだよ。(児童の意見への反証)

27：5：現実にあるもの

(ここで教師とのやりとりのなかで今まで出なかった「現実」という新しい言葉が生まれた。)

28：教師：現実にあるものだよ。

29:2: ちょっと書き直すね。(ワークシートを書き直すということ)

30:3: 今出ているのは現実で、これは何というか…

(教師とのやりとりのなかで出てきた「現実」という言葉を中心に対話が展開しはじめた。この意味で教師とのやりとりを対話に取り入れている。)

31:2: 妄想?

32:3: あー、妄想。

33:2: 妄想じゃない想像。

34:3: なんて言うんだらう。

35:4: 現実と夢(夢という現実と対比的な言葉が出た)

(中略)

52:5: あっ、理想。

53:2: 理想だ。理想と現実。ここに書く?

以上の場面では、教師とのやりとりのなかで現実という言葉が生まれた。その後は現実という言葉をもとにして対話が展開している。この意味で児童は教師とのやりとりをその後の対話のなかに生かしたと言える。

(2) 「理想」という言葉が生まれた例

教師とのやりとりのなかで課題に関する新しい、中核的な言葉が出たかどうかは、教師の指導的参加の重要な効果である。

以下に具体例を示す((1)・5・71～76)。

71:6: 現実との違いがある。

72:教師: 現実との違い?たとえば?

73:6: えーっと、4君がさっき言った、頭の大きさとか、形とか色とか、じゃないですか?

74:教師: えっ、何?ちびまる子ちゃんと君達との違い?

75:6: うん。

76:教師: それだけかな?

77:6: 理想。

78:教師: 理想, 想像, うん。

79:1: 違いについてだよ。えっと、目に見えないものは理想とか想像で、目に見えるものは現実。

発話76での教師の問いかけの後、児童の発話77で「理想」という課題にとって重要な言葉が出た。この理想という言葉によって、最終的な回答となる発話79が児童から出された。

2. 教師とのやりとりをとおして新しい考え方が生まれる

教師の理由、根拠の掘り下げ発話によって、児童から新しく質の高い考え方が生まれた。この具体例を示す((1)・5・82～92)。

82:1:2君, 何かある?人間とアニメに出てくる人との違い。

(中略)

85: 4: 目

86: 1: 目?

87: 4: 目が違う。

88: 1: 疑問に思ったことは?

89: 教師: 目違うね。じゃあなんで目が大きいのかね。(理由, 根拠の掘り下げ)

90: 6: 強調するため。死ぬときとかでかくないですか。

91: 教師: じゃあさ。人間はさ, みんなだよ, 強調したいって目目がバーッって大きくなるのかな?(理由, 根拠の掘り下げ)

92: 1: 人間のしたいものを。まあ, 人間の理想が, その, あれになってる。アニメとかの人にでてきている。

発話 89, 発話 91 での教師の理由, 根拠の掘り下げ発話によって, 児童からは発話 92 にみられる質の高い意見が出された。発話 92 で児童は, 人間の理想がアニメ上の人物に投影されていることを指摘した。この意見は教師とのやりとりがあってはじめて出てきた意見であると言える。

3. 教師から受けた問いかけを, 以後は児童が自分達で行う

教師の介入時に, 教師から受けた質問を以後は児童が自分達で行う現象である。教師との対話に含まれていた論理を児童が自分達のなかに取り入れている。

具体例を以下に示す ((2)・1・162~174)

161: 教師: サンタクロースは子どものなかで作り出した, 盛り上げてくれる人, サンタクロースは子どもの夢や希望を表している, 子どもに貧しいことや苦しいことを味わってほしくない, ってのが出たんだよね。だからこれを出しているから, こうなってんだよね(ワークシートを指でなぞりながら)。(これまで出た意見の確認)

162: 1: そういうことがあって, あんまりそういう, いいものがもらえたりしなくて貧しい思いがしてたから, そのときだけみんなに良い想いを1日でもさせたかった。

163: 教師: させたかった。良いと思うけど。

164: 7: 僕も一緒の意見。

165: 教師: 良い想ってどんな思いかな?(内容への問いかけ)

166: 3: 貧しいと悲しいことだから, 悲しいことを味あわない。

167: 教師: ああ, 悲しいことを味あわない。悲しいことじゃないってどんなことだろう?(内容への問いかけ)

168: 3: 家族みんなで一緒にいられること。

169: 教師: 家族みんなで一緒にいられること(児童の言葉の受けとめ: 児童の言葉の外在化)。

170: 3: うん。

171: 1: 昔の人は戦争とかあって, 笑顔がみられないから。その1日だけ, みんなで楽しく家族

で過ごす。

172:教師:うん、うん…そういうのを表してるんじゃないかなあって。話し合ってみてください。

173:1:昔の人は平和がなかったから、物も売っていなかったから、その子たちに少しでも嬉しい想いをさせたかった。

174:4:嬉しい想いってどんな想い？

児童発話 174 は、教師発話 165, 167 を児童が行っている場面である。このように教師発話をその後、児童が自分達で行うことができるようになることが指導的参加の目的のひとつになる。

4. 論理的展開のあるやりとりを行う

教師は児童とやりとりをする際、できるだけ論理的展開を考える必要がある。つまりやりとりのなかにできるだけ論理を内在させる必要がある。

さらにできれば論理性のあるやりとりの後に、思考としてのこれまでのやりとりを自覚化させる「導き発話：指示型」のような総括発話を入れるとよい。

以下は、教師による理由、根拠の掘り下げ発話から始まり、児童の言葉の受けとめ、課題へのつなげ発話、次の段階への糸口発話、論理の表現と確認、といった論理性がみられる大変洗練されたやりとりである。

こうしたやりとりの最後にやりとりの論理的展開を再確認する総括的な発話があればさらに洗練された発話になったと言える。

具体例を以下に示す ((2)・5・102～128)。

102:6:永久のアイドル

103:6:想像とかそんなだったらさ、ま、永久の美貌みたいな、そんな感じじゃない？
教師が入る

104:教師:なんでアイドルなの？永久って変わらないってことでしょ？
(理由、根拠の掘り下げ)

105:6:死なないって意味だから。

106:教師:うん、死なないね。(児童の言葉の受けとめ)

107:6:死なないってことは、その何て言うか、死なない限り、その人は、その、存在していることになるから、永久のアイドルみたいに生き続けるって、そんな意味なのかなって。

108:教師:もう一回言って、6君。(児童の言葉の受けとめ)

109:6:え～

110:教師:ちょっと、うん、永久だから？(児童の言葉の受けとめ)

111:6:その、死なないって意味だから。

112:教師:うん、死なない。(児童の言葉の受けとめ)

113:6:それでまあ、死なない限り、ずっとその人は、有名人じゃなくて、みんなのアイドルみたいな感じで。

114：教師：うんうん。(児童の言葉の受けとめ)

115：6：心に永久に生き続けることになるから， そうなんじゃないかって。

116：教師：じゃあそこでさ。アイドルっていう意見が出たんでしょ。アイドルって何を表しているの？(課題へのつなげ発話)

(中略)

119：6：アイドル？

120：教師：うん。

121：6：みんなから親しまれてるってことで。

122：教師：親しまれてる？なんでじゃあ親しまれているの？(理由， 根拠の掘り下げ)

123：6：喜ぶものを送ってきてくれるから。

124：教師：うん， ただプレゼントをくれるから？それだけ？(次の段階への糸口)

125：1：優しそうなイメージ。

126：教師：優しさ， 優しさ， まあそうですね， うん。

127：1：もらうのが楽しみだから。

128：教師：ああ， そういうのがあったら楽しみだから？なるほどね。じゃあ今， そういうのがあるから楽しみがあるってこと？(論理の表現と確認)

5. 教師とのやりとりを生かしていない例

さいごに教師とのやりとりを生かしていない例として以下の場面をあげる ((1)・5・33～43)。

32：教師：じゃあ， 見えるものは？見えないものこれでしょ。

33：教師：それは目に見えるよね。じゃあ， 何が違うんだろうね。いっぱい出てるよ， いま。過去， 未来， 魔法， 命， 人の心って出てるよ。目に見える？(消しゴムを手にとって) 見えます？何ですかこれ？(課題についてのかみ砕いた言い換え)

34：7：消しゴム。

35：教師：消しゴムだね。これは？(鉛筆を手にとる)

36：1：鉛筆。

37：教師：鉛筆， 何が違うんだろう。

38：1：触れない。

39：教師：触れないよね。

40：6：盗まれないから。

41：教師：盗まれないから大事？ちょっとまわりと一緒に考えてみて。盗まれないってどういうこと？

42：1：盗まれない？えっ？

43：6：他に目に見えないものの意見は？

この場面で児童は、目に見えないものの事例をあげる作業に終始していた。そこで教師は発話33において、「何が違うんだろうね」という指摘を行い、対話の本来の課題について軌道修正した。その後、目に見えるものと見えないものとの違いを考える際に、発話37～発話38の教師とのやりとりのなかで見えないものは「触れない」という重要な意見が児童から出された。しかしその後の児童のやりとりのなかではこの「触れない」という意見が発展していくことはなく、発話43で、もとの教師介入以前の話題にもどってしまった。教師とのやりとりで出された「触れない」ことはどんな性質を意味するのかを吟味していけば対話の質が向上したはずである。

教師とのやりとりをその後の対話に生かしていないことが対話の質が向上していかなかった原因であった。

総括と今後の展開

本研究は新たに考案した対話型授業デザインに基づく検証授業を行い、そこでみられた児童の対話への教師の指導的参加行動を分析した。

一部の指導発話の内容把握はさらに充実させる必要がある。また二部における教師と児童とのやりとりでみられた具体的な姿は、指導的参加の効果と言える。こうした現象についても今後さらに知見を蓄積していく必要がある。

さて、假屋園ら(2009)や本研究の知見にもとづきながら、対話型授業における児童の学習形態と教師の指導方法の確立を目指すにあたって次に必要な試みを考えてみよう。

すでに指摘したように、これまでの道徳の授業での対話課題は、登場人物の心情読み取り作業であった。そしてこの課題は一人でも考えを展開していくことが可能である。

これに対して本研究での対話課題は非常に抽象的な課題であった。一人では何からどう考えていけばよいのかが見えにくい課題であった。しかしこうした課題にこそ対話を導入する意義があることを先に指摘した。

本研究から明らかになったことは、教師の指導発話には、児童の意見を具体化し、考えを進める原動力になるものが多かったことである。教師の発話が児童の思考のなかに浸透し、児童の自己内発話の一部となっていた。教師発話が児童の自己内発話の一部となることで、教師発話は児童の思考の足場となる。ここに教師発話の意義がある。すでに指摘したように、児童は教師とのやりとりに存在する論理を内在化することで思考の論理性を高める。教師発話を自己内発話の一部とし、以後は自分でそのやりとりを再現できるようになることが対話の学習効果であった。

教師発話のこうした機能を考え、筆者は以下のような研究展開を考えている。すなわち、何をどう考えていけばよいかが見えにくい課題の場合、指導発話が児童の思考の段取りを作ることができる。したがって指導発話の順番を決め、それに沿った対話を行わせることによって、対話のなかに思考の筋道を構成することが可能ではないだろうか。

こうした学習形態をとるためには、本研究で整理した指導発話を、思考の筋道に沿ったかたち

で順序づける作業が必要となろう。これは思考の筋道に沿った指導発話の構造化の作業であると言える。假屋園ら(2009)の研究では、教師の指導発話をレベル別に構造化した。これに対し、思考の筋道に沿った指導発話の構造化は、時系列上の構造化であると言える。

そのうえで、その構造化に沿った指導的参加を行うという検証授業を実施する。そして構造化された指導発話の対話に対する効果を実証する作業が求められるであろう。

次に、対話課題が心情読み取り型である場合と本研究のような抽象命題である場合とでは、当然教師の指導的参加のあり方は変わることが予想される。対話課題によって、本研究で整理した指導発話のなかで重点的に用いられる発話は変わるであろう。このことは課題と指導方法との間には連動性があることを意味する。すなわち対話課題が変われば指導方法も変わり、当該の対話課題にふさわしい指導方法があるということである。こうした対話課題にふさわしい指導発話についても、今後知見を蓄積していく必要があると思われる。

謝辞

本研究を進めるにあたり、逐語録の作成、発話機能の分類をともしおこなっていただいた、鹿児島大学大学院教育学研究科在学の真崎芳洋君に感謝いたします。

引用文献

- 藤江康彦 1999 一斉授業における子どもの発話スタイル 発達心理学研究, 10, 125-135.
- Garton,A.F 2004 Exploring cognitive development : The child as problem solver Blackwell Publishing (丸野俊一・加藤和生 監訳 2008 認知発達を探る 北大路書房)
- 生田淳一・丸野俊一 1999 質問生成を中心にした対話型模擬授業セッションによる小学生の授業場面での質問行動の変容 認知体験過程研究, 8, 1-16.
- 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中心と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, 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發的研究 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・福田浩一 2008 感性・具象性-理性・抽象性の視座から捉えた道徳の授業のあり方 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 18, 131-141.
- 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 59, 103-136.
- 假屋園昭彦・丸野俊一・綿卷徹・高橋豪 2005 児童の話し合い場面におけるコミュニケーション・モデル構築の試み 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編 56, 165-205.
- 假屋園昭彦・丸野俊一・綿卷徹・安楽朋陽 2004 複式学級に属する児童の異年齢集団による継続的話し合いの変容分析 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 14, 145-155.
- 假屋園昭彦 2003 特認校複式学級に属する児童の異年齢集団による継続的話し合い活動の分析 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 13, 157-168.
- 倉盛美穂子・高橋登 1998 異なった意見をもつ児童間で行われる話し合い過程の発達の検討 発達心理学研究, 9, 191-200.
- 倉盛美穂子 1999 児童の話し合い過程の分析-児童の主張性・認知的共感性が話し合いの内容結果に与える影響 教育心理学研究, 47, 121-130.

- 松尾剛・丸野俊一 2007 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか 教育心理学研究 55, 93-105.
- 高垣マユミ・中島朋紀 2004 理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析 教育心理学研究 52, 472-484.