

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－

假屋園 昭彦*

(2009年10月27日受理)

Analysis of teacher's leading participation for children's dialogue
－ Development of dialogue oriented moral lesson design －

KARIYAZONO Akihiko

要約

本研究は、対話をとおしてどのような力量を開発するのか、という問題意識のもとに新たな授業デザインを開発するという目的で行われた。本研究では、対話によって形成される力量を論理の構築力であると考え、そのために必要とされる対話課題の性質を検討した。そのうえで、論理力構築に必要な対話課題を導入した授業デザインを開発した。

キーワード：道徳、思考力を育成する対話、授業デザイン

問題と目的

本研究は、道徳の授業のなかに対話を導入する際の授業デザインの開発を目的とする。以下、こうした目的を設定する必然性を述べる。

まず本研究は、小学校の道徳の時間に実施される授業のデザイン開発である点に特徴がある。近年、学習における対話の重要性が指摘されるようになり、心理学においても対話を扱った研究が増加している。これらの研究の中心は対話分析であり、対話の特徴を探ることが主なねらいとなっている。主な内容を分類すると、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，

(注1) 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。

(注2) * 鹿児島大学教育学部 教授

2008), 複式学級を扱った研究(假屋園, 2003; 假屋園・丸野・綿卷・安楽, 2004)というかたちになる。

こうした研究例に対して本研究の斬新な点は、授業に対話を導入する必然性を明らかにした(假屋園ほか, 2009)うえて、その必然性を授業のなかに結実させた授業デザインを開発し、実際にこの授業デザインにもとづく検証授業を小学校で行った(假屋園ら 2010)という点にある。

このように本研究は、研究と実践とが直結した点に斬新さがあり、これまでに見られなかった有意義さがある。研究上での提言が実際に小学校の授業の場で試みられるのである。この意味で本研究は、これまでにはなかった新しいタイプの研究である。研究の場と実践の場とで知見が往還するというこれまでには見られなかった研究である。

こうしたタイプの研究により、現在、実践の場で行われている授業スタイルに新しい知見を送ることができる。新しい授業スタイルを提案することができるのである。これまで学校現場での新たな実践は主に小中学校での研究公開等で行われることが多かった。このなかには多くの優れた授業実践の報告があった。しかし、学校現場という性格上、その授業実践がもとづく理論的土台が弱い。同時に授業実践は行うものの、その効果の検証までに至らないケースがほとんどであった。

こうした現状に対し、本研究では、大学と学校現場とが形式的にはなく、本質的に協力し合い、理論と新たな授業デザインの開発、その授業実践、授業効果の検証、とを結びつけることを可能にした。

さて、こうした立場から、現在の道徳の授業における対話活動の現状を考えてみよう。従来、小学校の道徳の授業には児童同士の対話活動が積極的に導入されてきた。この現状に対して筆者は次のような問題点を感じている。すなわち、現在の小学校道徳の授業における対話活動は、単に対話の場を設けているだけであって、対話をとおしてどのような力量を児童に育てようとしているのか、という視点が欠落している。

対話をとおしてどのような力量を児童に育てようとしているのか、という問いに対する筆者の見解は假屋園ら(2009)の研究で詳述した。すなわち假屋園ら(2009)の研究では、対話をとおした児童の思考力の育成に対話学習の意義があると結論づけた。

そこで本研究では、假屋園ら(2009)で指摘した、対話をとおした思考力の育成という視点から、小学校道徳の授業における対話活用のあり方を考えてみたい。以下、本研究で想定する対話活動は小学校道徳の授業場面での対話とする。

さて、対話をとおした思考力の育成という視点からみた場合、現在の対話活動には次のような問題点を指摘することができる。

現在、小学校の道徳の多くは、資料のなかの登場人物の心情の展開を読み取る活動が中心である。心情の展開のなかでも、資料中の中心となる場面での登場人物の気持ちおよび行動の理由を児童に推測させる。そしてその心情理解を中心に授業が進められている。

典型的には次のような進め方をとる。すなわちまず中心場面での登場人物の心情をワークシートに記入する。その結果を対話や話し合いという場に持ち込み、ワークシートに書かれた内容を各児童が発表しあう。このとき対話の多くは、単に自分が考えた意見を複数の児童が集まった場を出し合うだけで終わるケースが多い。つまり「私はこう考えました」を言い合うだけの活動で終わってしまっている。こうした活動には、対話としての思考があるとは言えない。いわば思考なき対話になっていると言える。

対話をとおして思考力を育てるためには、対話場面でひとりひとりの児童が思考し、そのうえで対話のなかに新たな思考が生まれる必要がある。

これはどのような対話になるだろうか。この問題を考えるためにまず授業のなかに対話を導入する必然性を考えてみよう。対話を導入する必然性は、対話の課題（テーマ）が複数の人間で考える必要のある内容になっているかどうか、にある。複数の人間で考える必要がない課題で対話を行っても対話を行う意味がない。それは単に対話のための対話である。授業のどこかで対話を入れなければならないという理由だけで行われている対話である。こうした理由で対話を行っても、対話をとおした思考力の育成にはつながらない。ここで述べている、複数の人間で考える必要がある対話課題こそが、思考力を育成する対話につながる。

そこで以下に、複数の人間で考える必要のある課題が思考力を育てる対話とどのようにつながっているか、という問題について述べてみたい。

複数の人間で考える必要性のある課題とは、一人で考えても思考が進展しない課題をさす。逆に一人で考えても思考が進展する課題であれば複数で考える必要性は薄い。筆者の考えでは、現在の道徳の授業で行われているような、特定場面での登場人物の心情読み取り課題の場合、児童が一人で考えても十分思考が進展する。したがってこの場合、対話場面は各自が考えた意見を出し合うだけの場となってしまう。結果として対話による思考の深まりはみられない。

一人で考えても思考が進展しない課題こそ対話をとおして複数で考える必要性がある。そうした課題では対話をとおした思考の深まりが期待される。その対話をとおした思考の深まり経験こそが各児童に思考力の育成をもたらす。

このような条件に合致する課題とはどのようなものであろうか。この問題を考えるために、本研究で言う思考力の育成という文言について説明しておきたい。思考力の育成という言葉は、筆者は、論理の構築力という意味で使う。假屋園ら（2009）の研究では、対話の意義を、やりとりに含まれる論理を取り入れるという内在化にあると捉えた。他者とのやりとりによって自分にはなかった新たな論理を自分のものにしていく過程に対話の意義があると考えた。

本研究ではこの主張に加えて新たに、対話のなかから今までになかった論理そのものが生まれるかどうか複数で対話を行う意義がある、という提言を行う。

思考が進展しないということは、論理を構築できないということである。したがって複数で対話する必要性は、論理の構築にある。

これらを踏まえたくえで先に提出した、対話によって思考の進展が期待される課題とはどんなものか、という問いにもどってみよう。

まず、対話によって何をどこまで深めたいのか、対話によってどの水準の意見にまで到達させたいのか、が明確になっている課題であることが求められる。この条件を満たしている課題であれば、対話のなかでの思考の深まり具合を把握することができる。

ここでの対話の深まり具合とは、すなわち論理構築の程度をさす。どの程度、明確に、結論に近づくまでの論理が構築できたか、をさす。

これらの条件を満たす課題であれば、一人で考えるよりも複数で考える方が思考を深めることができる。そしてこうした課題を用いてはじめて授業に対話を導入する必然性が生まれる。

ここで、一人で考えても思考が進展しない課題、つまり論理が構築できない課題とはどんなものかを考えてみよう。一人で考えても思考が進展しない課題とは、何をどこからどう考えていくのか、という論理の筋道がはっきりしない課題である。これはかなり抽象度が高い課題になる。そもそも道德の授業の主題はかなり抽象度が高い。授業主題は、友情、信頼、感謝、誠実といった抽象度が高い価値概念である。その抽象度が高い価値概念を資料によって具体的な内容におろす。そして授業最後の自覚化の段階で児童の思考はまた抽象的な道德的価値にもどる。このように道德の授業で児童の思考は、抽象、具体、抽象という抽象と具体との間を往還する（假屋園、永里、福田、2008）。

こうした抽象度が高い課題は、一人で考えても論理の筋道が見出しにくい。そこで複数で集まって考えあうという対話が必要をもつ。対話をとおして論理の筋道を見つけていくのである。この論理の筋道を見つけないという活動が論理を構築することを意味する。

そして対話をとおして論理を構築する経験こそが対話をとおした思考力の育成につながる。対話をとおして、どこからどう考えていけばよいのか、つまり論理を見出していくのである。

本研究は、こうした問題意識にもとづき、抽象度が高い主題（感謝、勇気など）を対話課題とする授業デザインを開発することを目的とする。すなわち、対話によって授業の主題となっている抽象命題に含まれる論理の構築や読み取りがどの程度可能かを検証するための授業デザインを開発する。

したがって本論文の内容は授業デザインの開発までとなる。本論文で開発した授業デザインによる検証授業の実施結果とその効果の検討は、假屋園ら（2010）で別途、詳述する。

さて本授業デザイン開発にあたって資料として用いる教材は、学研版みんなの道德6年から「サンタクロースっているんでしょうか」である。本資料は、物語のなかの登場人物の心情変化を中心とした展開ではない。世の中で大事なものは、大人にも子どもにも見えない、という抽象命題の意味を考える内容となっている。内容自体は哲学の分野で古くから存在したテーマである。しかし、この哲学上のテーマを知っておかないと、この資料の本質を浮き彫りにした授業を行うことはむずかしい。つまり、本資料が基づいている思想的背景の知識があつてはじめて本資料の意

味を把握することができるのである。このような意味で本資料は教師にとって扱いにくい教材と言えるかもしれない。

一方でこの資料は、上記の特徴のゆえに本研究での対話課題としては適した内容となっている。すなわち、対話によって何をどこまで深める必要があるのかが明確であり、しかも考えるべき課題が抽象的であるため一人では思考が進展しにくい。一人では論理を構築することが難しいのである。

しかし、複数で対話を行えば、上述した思想的背景に迫ることが可能なのである。なぜならこの思想的背景こそが論理の部分に相当するからである。実は、大事なものは見えない、という命題には、その主語と述語との間に、明示されていないいくつかの論理段階が存在する。したがって明示されていない論理段階を理解してはじめてこの命題の意味を把握することができる。

また本資料の題目になっている「サンタクロースはいるんでしょうか」という問いそのものの答えも本資料中には明示されていない。資料の最後に「サンタクロースはいますし、永遠に生きつづけるでしょう。」という文言がある。しかしこの最後の文言の意味することは明示されていない。資料から発展的に読み取らねばならない。つまり資料後の発展した部分の論理は児童自身で構築する必要がある。ここで構築しなければならない論理は、上記の問いが実はサンタクロースの象徴性を問うていることに気づくことから始まる。そのうえで、サンタクロースが何の象徴であるのか、そしてその象徴はひとりひとりにとって違うはずであり、人によって違うとすれば自分にとってのサンタクロースとは何であるのか、という論理を構築することである。この論理過程は資料には含まれていない。そのため自分で発展的に構築していかなければならない。ただし、上記の問いがサンタクロースの象徴性であることに気づくことは、児童にとってやや負担があると判断した。そのため本授業では、サンタクロースが何か別のものを表しているのではないか、という問いを課題として設定した。

本授業デザインでは、この二点の論理を対話でどこまで構築できるかを検証する。すなわち、第一点目は、なぜ、どのような理由で大事なものは見えないという命題ができるのか、という対話課題を設ける。次に第二点目は、サンタクロースは何を表しているんだろうか、という対話課題を設ける。

この二点の課題を設定した背景は以下の点にある。本資料の最後には、二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んでしょうか。」という問題である。この問題はつまり、サンタクロースは何を表しているんだろうか、という本研究の二点目の課題と対応する。つまりサンタクロースの象徴性を問うている。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。」という問題である。この問題は、実は本研究の一点目の課題と対応している。資料の質問では「どちらが大切か」という表現になっているが、この質問に答えるための前提となる論理は、「目に見えるものと見えないものとは、どこが違うのか」というものである。

どこがどう違うという点が明らかになってこそ、どちらが大切かという問いに答えることが可能になる。先に資料中に明示されていない論理が存在すると指摘したのはこの部分なのである。

ここで注意しておく必要があるのは、資料中の質問の順番である。本資料の内容を理解するためには、この質問の順番は逆である方がよい。つまり最初に、見えるものと見えないものとの違いを明確にし、どちらが大切かを押さえる。次にサンタクロースは何を表しているのかという象徴性を考えるという順番の方が論理の筋道に合致している。本授業デザインでの対話課題が上述のような順番になったのはこうした理由による。

これらの問題意識にもとづき本研究では、この資料を題材として、児童同士の対話と教師の指導的参加によって本資料の中心的論理に迫ることを目的とした授業デザインを開発する。このデザインでは、教師発話にそって対話を進めていくと、自ずと本資料の中心的論理に到達できる展開になっている。

こうした授業デザインを開発することで、対話の効果をみることができる。対話でどこまで深い論理に到達することができるのかを検討することができる。本研究ではこれらの問題を授業によって検証することを目的とする。

この授業デザインに基づいて実際に行った検証授業の結果の詳細は、假屋園ら(2010)に示した。

授業デザイン

1. 授業の目的

対話を中心とした授業を行うことによって、資料のなかに暗黙的に含まれる論理をどの程度構築することができるか、を検証する。

2. 授業での検討事項

- (1) 資料名「サンタクロースっているんでしょうか」みんなのどうとく6年 学研
- (2) 検討事項は以下のとおりである。

検討事項1

上記の資料のなかには明示されていない論理が含まれている。この論理を対話活動によってどの程度自分達で構築することができるかを検証する。

検証授業は1時間目、2時間目と2コマ連続して実施する。各授業のなかで児童同士の対話活動を行ってもらう。対話活動は全部で2回実施し、それぞれ対話活動1、対話活動2とする。この対話活動を対話型学習形態とする。また授業分析にあたっての検討事項は以下のとおりとする。

①課題1 (対話活動1の課題)

対話をとおして、「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のは、どうしてか」という問いの解答となる論理を構築することが可能かどうかを検討する。

②課題2 (対話活動2の課題)

対話をとおして、「サンタクロースとは何を意味しているのか」という問いの解答を自分で構

築することが可能かどうかを検討する。

検討事項2

①授業のなかで扱った学習内容（教師発話、板書）を、その後の対話のなかに有効に生かすことができるかどうかを検討する。

②対話中に行われる教師からの指導的参加を、その後の対話のなかに生かすことができるかどうかを検討する。

③教師の指導的参加を生かすことが可能かどうかについては、さらに生かせる程度を検討する。すなわち、教師の助言レベルどまりなのか、助言レベル以上のレベルまで到達することができるかを検討する。

④教師が同じ指導を行ったとしても、その指導効果が対話集団（班）によって異なるという現象が生じるかどうか（集団型適性処遇交互作用）を検討する。

検討事項3

対話活動1から対話活動2にかけて、意見の出方、やりとりの仕方、教師指導の生かし方に向上がみられるかどうかをみる。

3. 資料分析（板書計画）

(1) 資料の論理構造

本資料は暗黙的な論理まで明示すると以下のような論理上の対比構造をもつ。そしてこれを板書計画とする。この論理構造を図1として示す。

(2) 対話の課題

課題1（1時間目）

資料にある「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」という命題は、段階①と段階④とを直接一足飛びにつなげたものである。したがってこの命題を完全に理解するためには、資料のなかには直接明示されていない段階②と段階③という論理ステップを踏む必要がある。

こうした資料の論理構造を踏まえ、課題1では、対話によって児童が自ら、資料のなかに暗黙的に含まれている論理ステップの段階②を構築することができるかを検討する。なお段階③は教師が提示することとする。

課題2（2時間目）

資料に記述されているのは段階④までである。段階⑤から段階⑦は資料から発展的に構築せねばならない内容である。したがって段階⑤から段階⑦も資料のなかに直接明示されていない。

こうした資料の特徴を踏まえ、課題2では、対話によって児童が段階⑤から段階⑦まで到達できるかどうかを検討する。先述したようにサンタクローズの象徴性については、教師の方からあらかじめ考えるべき問題として学習のめあてとして提示した。

4. 1時間目の検証授業デザイン (本時の展開)

時間：5分間

(1) 教師主導型活動

資料「サンタクロースっているんでしょうか」を読む。

時間：15分間 (教師発話1から教師発話3まで)

教師発話1

資料に「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」と書いてあります。この言葉はとても有名な言葉です。そしてとても大切な言葉です。今日は「どうして大事なものは目にみえないのか」を考えていきましょう。

(学習のめあてを書く)

学習のめあて：「どうして大事なものは目にみえないのか」を考えよう。

教師発話2 (課題1と課題2への土台)

実際に目にみえたり、さわったりはできないけれど感じたり、想像したりすることができるものって何があるのかな?つまり、言葉では表現できるけれど、そのものに実際にさわったりみたりすることはできないもの。

教師発話3 (課題1と課題2への土台)

サンタクロースも目にみえないけれど感じたり、想像したりすることはできるよね。絵や言葉では表現できるけれど、実物としてはこの世にないものですね。

みんながよく知っているちびまる子ちゃんやサザエさんも想像上の人物です。

— 20分経過 —

時間：対話活動1全体で15分間

(2) 対話活動1：課題1を与える

課題1

教師発話4

今日は、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)との違いを各班で話し合って考えてもらいます。→板書1を行う。

教師発話5

(時間：話し合い10分間)

それではみんなで話し合ってください。自分の意見を出し合ってください。ごに班の結論をひとつだけ決めてください。司会者が進めながら、記録係の人は記録をお願いします。

児童の対話のポイント：教師発話2と教師発話3を対話に生かせるかどうか

① 班での話し合い(対話)

各班で結論をひとつにする：班で出た意見をワークシートの「班での話し合い(1)」に記入する。

② 対話時の教師の指導的参加発話

1 時間目：学習のめあて：「どうして大事なものは目にみえないのか」を考えよう。		
段階①：板書 1 目に見えるもの 実在するもの 段階②：板書 2 減びる 変わる 段階③：板書 3 あてにならない 信じられない 段階④：板書 4 むなしい はかない		目に見えないもの 実在しないもの 減びない（永遠） 変わらない あてになる 信じられる 価値がある 大事なもの
まとめの板書：目に見えないものや実在し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なもの。だから大事なものは目にみえない。		
2 時間目：学習のめあて：サンタクロースは何を表しているのだろうか。		
段階⑤：板書 5 段階⑥：板書 6 段階⑦：板書 7		サンタクロースが表しているもの 愛情、思いやり、誠実さ、 といった目には見えないけれど大切なもの 自分にとってのサンタクロース（大切にしたいもの）とは何か

図 1 資料に含まれる論理構造

教師行動のポイント：対話の最中は教師が巡回し、次の点をチェックし、指導的参加発話を行う。巡回中、なにか気づいた点があったら自由に指導する。ただし「教師発話2と教師発話3を使うように」との指導は、次の教師発話6で行うので、ここではこれ以外の指導を行う。

(時間：教師発話6と③の話し合いとで5分間)

教師発話6 (指導的参加発話)

さっきの先生の話で出てきた具体例で考えてごらん。ちびまる子ちゃんと普通の女の子との違いは何かな？

教師行動のポイント：教師発話2と教師発話3とを使うように指導する。教師発話2と教師発話3とをくりかえしてもよい

③ 班での話し合い

指導的参加発話の後、新しい結論が出た場合、ワークシートの「班での話し合い(2)」に記入する。

— 35分経過 —

時間：5分間

(3) 各班で発表する

それでは班でまとまった結論を発表してみてください。

— 40分経過 —

時間：5分間

(4) 課題1に対する教師の指導

教師発話7

目に見えるものは変わっていくけれど、目にみえないものや想像上のものの大切さは変わらないんだね。だから、サンタクロースは変わらないし、死ぬことはありません。ちびまる子ちゃんもいつまでも女の子のままで大人になることはありません。それは人間が想像したものだから。目にみえるもの、実在の生き物はいつかは死んでいく。いなくなる。物や道具だっていつかは壊れてしまう。動物も魚も昆虫も、いつかは死んでいく。いなくなる。植物は大きくなり、花を咲かせ、そして枯れていく。目に見えるものは、実際にあるものはいつかはなくなる。でも目に見えないもの、想像するだけのものはなくなる。変わらない。

→板書2を行う

教師発話8

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。だから昔の人は、いつかなくなってしまうものは信じられない、と考えたんだ。でもいつまでも存在し続けるもの、変わらないものに対しては安心できるよね。変わらないものは頼りになる。変わらないものは信じていることができるんだ。そして信じられるからこそ大事にしていかななくてはならないんだね。

→板書3と板書4を行う。

→まとめの板書を行う。

目にみ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。だから大事なものは目にみえない。

－ 45分経過－

1時間目終了

5. 2時間目の検証授業デザイン（本時の展開）

時間：10分間（教師発話9から教師発話11まで）

（5）教師主導型活動

教師発話9

1時間目の授業のなかで、昔の人は「目に見えない、想像上のは変わらない。だから信じることができる。変わってしまうもの、いつかなくなってしまうものは信じることができない。」と考えたことがわかりました。

教師発話10

この時間は、「サンタクロースって一体、何を表してしているんだろう」という問題について考えてみます。このことを考えることがサンタクロースの物語を理解することにつながります。

（学習のめあてを書く）

学習のめあて：サンタクロースは何を表してしているのだろう。サンタクロースってみんなにとって一体、何でしょう。

→板書5を行う

教師発話11

どうして昔から今までサンタの話は受け継がれてきたんだろうか。それはサンタさんが、クリスマスのお話の単なる登場人物じゃないからだよ。サンタさんは、単に登場人物ではなく、ひょっとしたら何か別のものを表しているのかもしれないね。

－ 10分経過－

時間：対話活動2全体で20分間

（6）対話活動2：課題2を与える

課題2

教師発話12

（時間：話し合い10分）

単なる登場人物ではないとしたら、サンタさんは一体何を表しているんだろうか。サンタさんは一体、何を意味しているんだろうか。みんなで話し合ってみよう。ここにサンタさんの話が受け継がれてきた理由があるんだよ。

それではみんなで話し合ってください。自分の意見を出し合って班の結論をひとつだけ決めて

ください。司会者が進めながら、記録係の人は記録をお願いします。

① 班での話し合い (対話)

各班で結論をひとつにする：班で出た意見をワークシートの「班での話し合い(1)」に記入する。
教師行動のポイント：対話の最中は教師が巡回し、次の点をチェックし、指導的参加発話を行う。
 巡回中、なにか気づいた点があったら自由に指導してください。ただし「教師発話 11 を使うように」との指導は、次の教師発話 13 で行うので、ここではこれ以外の指導を行う。

② 対話時の教師の指導的参加発話

(時間：教師発話 13 の指導的参加発話時間は 5 分間)

教師発話 13 (指導的参加発話)

さっきの先生の話の思い出してみよう。

教師行動のポイント：教師発話 11 を使うように指導する。実際に教師発話 11 をくりかえしてもよい。

児童の対話のポイント：これまでの学習内容を対話に生かせるかどうか。

そして黒板をみてごらん。(黒板でこれまでの流れを確認する)

(ア) サンタクロースは、目にみえない、想像上のものだったね。

(イ) 実際に目にみえたり、さわったりはできないけれど感じたり、想像したりすることができるものを考えてもらったよね。

(ウ) 目に見えるものはいつかなくなるから信じられないし、目にみえないものはなくなるから信じることができたよね。

(エ) そして、信じられるからこそ大事にしなければならなかった。

(時間：話し合い 5 分間)

③ 班での話し合い

指導的参加発話の後、新しい結論が出た場合、ワークシートの「班での話し合い (2)」に記入する。

— 30 分経過 —

時間：5 分

(7) 各班で発表する

それでは班でまとめた結論を発表してみてください。

— 35 分経過 —

(8) 課題 2 に対する教師の指導

(時間：教師発話 14 で 5 分間)

教師発話 14 →板書 6 を行う。

サンタクロースは目にみえない。目にみえないものはなくなるから信じることができた。そして信じることができるものこそ、大事にしなければならぬんだ。

サンタクロースは、目に見えないもの、信じることができるもの、大事にしなければならないものを表しているんだよ。

だから、サンタクロースが表しているものは、みんなが最初にあげてくれた、愛情、親切、思いやり、誠実さ、といったものなんだね。

－ 40 分経過－

（時間：教師発話 15 と子どもの反応とで 5 分間）

教師発話 15 →板書 7 を行う

みんなにとってのサンタクロースは何だろう。

－ 45 分経過－

2 時間目終了

本教材の文章末に二題の問題がある。この問題の回答は本時の活動のなかにすでに現れている。しかし、整理のために再度、回答を示してもよい。二題の問題の回答は以下のようなものになる。

問題 1

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。

回答

目に見えるもの（実体的なもの）はいつかなくなる。いつかは減びていく。実体的なものは生成消滅する。しかし、目に見えないこと、想像上のは永遠不滅である。世の中のもの（目に見えるもの）がいつかは減びるからこそ人間は変わらないものを求め続けてきた。それが愛や魂である。一方でいつか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ということ。

問題 2

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？

回答

どちらが大切かという問いの立て方ではなく、目に見えるものとみえないものとは性質が違うということ。想像したり、感じたりすることそのものが大切である、ということ伝える。

今後の方向

本研究では、対話を導入している現在の道徳の授業のなかに、対話をとおしてどのような力量を児童に育てるのか、という視点が欠落しているという問題を投げかけた。そして思考力すなわち論理を構築する力の育成こそが対話を導入する必然性である、という主張を行った。

そのうえで、一人で考えても思考が進展しないゆえに複数で考える必要のある課題が思考力を育成する対話につながる、という提案を行った。そうした条件に合致する課題とは、抽象性の高い価値概念であると述べた。本研究で提案した授業デザインは上記のような背景のもとに開発された。実際の授業展開はこれまで述べてきたとおりである。

この授業デザインにもとづく検証授業の内容は、假屋園ら(2010)で詳述する。ここでは検証授業をどの視点から分析するかについて述べておく。

まず授業デザインにも記載したように、対話に対する教師の指導的参加行動の分析を行う。本研究で提案した対話課題でこそ教師の指導の意義と効果を浮き彫りにすることができる。対話型授業における教師の指導のあり方の問題点については、假屋園ら(2009;2010)において詳述した。

本研究は最初に述べたように、研究分野と実践分野との有意義なつながりにその意義がある。検証授業で分析した教師の指導行動についても、実践の場で有効に活用できることをねらいとしたものである。

次の分析の視点として、この課題によって児童がどこまで論理を構築することができたかの検討を行う。この分析を行うことによって本研究での対話課題についての提案が妥当なものであるか否かの検証を行うことができよう。

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.
- 生田淳一・丸野俊一 1999 質問生成を中心と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・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めざして - 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編, 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・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.
- 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.