

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—

假屋園 昭彦*・永里 智広**

(2012年10月23日 受理)

Teacher's questioning and Criterion on Children's dialogue (Ⅱ) —Developmental study of Teacher's questioning and Criterion on Prediction of dialogue process—

KARIYAZONO Akihiko・NAGASATO Tomohiro

要約

本研究は、教師が児童の対話学習指導を行う際の発問方法と評価規準を開発する目的で行われた。第一の目的は、筆者が開発した、教師が児童の対話のなかに積極的に参入していく指導的参加という指導方法のなかで、特に対話の進展を促進する機能をもつ教師発問を特定することであった。第二の目的は、対話過程を対象とした評価規準を開発することであった。これは抽象命題を対話課題とした場合、対話展開は対話課題の解決過程となるのであらかじめ予測可能になる。そこであらかじめ予測された解決過程を評価規準として対話過程を評価することが可能かどうかを検証した。小学校での実際の検証授業の結果、二つの目的はともに実証された。

キーワード：道徳の時間、対話展開の予測、対話の評価方法、対話への指導的参加

問題

1. 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、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・永里・坂上，

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

** 鹿児島県喜界町立早町小学校 教頭

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。

本プログラムでは対話学習を, 対話課題を協同で解決していく協同問題解決と位置づける。したがってここでの対話展開は対話課題の解決過程となる。通常, 課題解決では課題の内容によって解決過程が決まってくる。したがって対話の場合も課題の内容によって解決過程が定まる。すなわち対話課題が対話展開を規定することになる。そしてこのことは対話課題から対話展開の予測が可能になることを意味する。こうした仮説に立ち, 假屋園・永里・坂上 (2011a;2011b) は対話課題の解決過程としての対話展開が進展する機序について分析した。その結果, 対話課題を抽象命題型課題にした場合, 解決過程としての対話展開は抽象水準と具象水準とのサイクルで進むことが明らかになった。

この知見に立ち假屋園・永里・坂上 (2012b) は, あらかじめ対話展開を解決過程として予測し, 予測された解決過程を対話展開の評価規準とし, 予測どおりに対話が展開しているかどうかを規準にした評価の可能性を検証した。具体的には以下の三点が假屋園・永里・坂上 (2012b) における目的であった。

第一目的は教師による指導的参加の軸となる小数の中心発問の確定であった。具体的には対話課題として抽象命題型課題を用いた場合の指導的参加においては, 使用頻度が高くなる教師発問が出現する。そしてその使用頻度が高くなる教師発問は, 「内容への問いかけ」発問および「課題について考える視点の提供」発問になる。

第二目的は対話展開の予測方法の開発であった。対話展開を対話課題の解決過程と考えると対話課題が対話展開を規定することになる。したがって対話展開は対話課題から予測可能になるのだ。そこで対話展開は対話課題の解決過程であることを踏まえ第二目的を, 抽象命題型課題を用いた場合の対話課題解決の過程は抽象水準発話と具象水準発話とのサイクルで展開されることの検証とした。

第三目的は対話課題の解決過程を規準にした評価方法の実践であった。第三目的の仮説は, 対話展開としての解決過程を評価規準とすることによって, この評価規準からの逸脱の程度として対話学習の評価が可能になるであろう, とした。

假屋園・永里・坂上 (2012b) ではこれら三つの目的が検証授業のなかで実証された。すなわち教師による指導的参加の際, 使用頻度が高くなる教師発問が出現し, その発問は「内容への問いかけ」発問であった。そして抽象命題型課題の場合, 予測どおり対話展開は抽象水準発話と具象水準発話とのサイクルで展開された。そしてあらかじめ予測していた対話展開を評価規準とし, この評価規準からの逸脱の程度によって対話を評価することが可能であった。

対話の評価については假屋園・永田・中村・丸野 (2009) が指摘しているように, その方法は未確立であり喫緊の課題となっている。対話を評価する場合, 理論的には二種類の方法が考えられる。第一は個人の対話能力に焦点をあてた方法である。たとえば永里・假屋園 (2009) の研究

は個人の対話能力を測定するために開発された評価規準である。第二は対話過程そのものに焦点をあてた方法である。すなわち対話過程の質を評価の対象にした評価規準である。第二の方法の例が假屋園・永里・坂上（2012b）および本研究に相当する。従来、対話は自在に展開するという一種の先入観があったため対話過程そのものを評価するという方法の開発は不十分であった。しかし假屋園・永里・坂上（2012b）では対話を課題解決過程と位置づけるという新たな発想のもと、対話過程そのものを評価する方法を切り拓いた。

これまで対話を評価しようとする場合、授業場面ではどちらかという第一の方法を念頭におく場合が多かった。ワークシートで自分の対話活動の振り返りを行う場合の内容は自分個人の対話活動であって、対話展開そのものではない。こうした意味で第二の方法が確立されれば対話を評価する新たな方法を授業場面に導入することができる。

これらの研究結果と意義を踏まえうえで本研究の目的を以下に記す。

先述した假屋園・永里・坂上（2012b）の研究は一本の検証授業にもとづく事例分析であった。そのためここでみられた現象の再現性をさらに調べる必要がある。すなわち假屋園・永里・坂上（2012b）と同種の検証授業を別の教諭が行った場合、同じ現象が安定的に再現されるかどうかを確認する必要がある。研究上の知見は現象の再現性がみられてはじめて一つの知見として確立され、以後の研究の土台となりうる。

このような意義で本研究では假屋園・永里・坂上（2012b）で見出された現象の再現性を検証することを第一目的とする。第一目的で検証する点は抽象命題型課題を用いて教師が指導的参加を実施した場合、教師の使用頻度が特に高くなる中心発問が出現するかどうかである。

第二目的は対話学習の評価方法の開発である。ここでは假屋園・永里・坂上（2012b）の結果にもとづき、新たな評価方法を開発し、その活用可能性を検証する。假屋園・永里・坂上（2012b）では、抽象命題型課題を用いた場合、解決過程としての対話展開の予測は可能であるという仮定のもと、予測された課題解決過程を評価規準として対話評価を行うことの可能性を検証した。具体的には対話課題解決過程をあらかじめ三段階の解決過程として設定し、段階ごとに解決過程の予測どおりに対話が展開されているかどうかを規準として評価を行った。この結果、あらかじめ予測した対話課題解決過程は評価規準として活用可能であることが明らかになった。この評価方法は対話の展開そのものを評価規準として用いた点で、今までにない全く新しい方法であった。

この方向性をさらに推進させていくために着目すべき点は、抽象命題型課題では抽象水準と具象水準とのサイクルによって対話展開を複数の下位段階に分けることができるという特徴である。この特徴を活用して各下位段階を対話課題の下位課題として設定すると、下位課題ごとの解決過程を規準にした評価が可能になる。方法としては最初に対話課題全体を示し、次に第一段階の下位課題を明示し、その課題について対話してもらう。第一段階の下位課題終了後、第二段階の下位課題を明示し、その課題について対話してもらう。このように対話課題全体を下位課題ごとに

区切り、スモールステップで対話を進めてもらうのである。

対話課題全体を複数の下位課題に分けて児童に明示するという評価方法の意義を以下に述べてみよう。第一に対話課題に含まれる複数の解決段階のそれぞれを課題にしたということは、取り組むべき内容を課題として具体的に指示したことになる。これは何を評価するのかという評価規準の具体化に相当する。すなわち評価の規準が具体的な形で浮き彫りになる。

第二に下位課題に分けることによって児童の活動範囲を短く区切って捉えることができる。一度に対話過程全体を捉えると評価項目の分類が大きくなってしまいがちであるが、評価する範囲を短くすることで評価項目を細かく分類することが容易になる。

第三に下位過程ごとに評価することによって対話の途中過程を明確に評価することができる。下位段階間のつながり具合や変化も捉えやすくなる。この方法によって対話を全体的に評価するよりも対話の途中経過の把握が可能になる。

以上のことから明らかになる点は、対話課題に含まれる複数の解決過程を下位課題として明示することによって評価の妥当性が高くなる、ということである。

このような意義に立ち本研究の第二目的を、あらかじめ予測される複数の下位課題の解決過程が対話学習の評価規準となりうるかどうかを検証することとする。

2. 対話展開力の水準ごとの評価方法

ここで假屋園・永里・坂上(2012b)と本研究とで評価しようとしている思考内容について触れておきたい。假屋園・永里・坂上(2012b)では対話展開として予測された解決過程が評価規準になりうるかを検証した。このとき対話の展開は児童に任せられていた。そしてとるべき解決過程を児童が迎っているかどうかを評価の対象とした。ここでの評価対象は取り組むべき方向性を見つける思考力そして実践する思考力という二段階の思考過程である。一方、本研究では取り組むべき方向性は指示している。したがって指示された方向性を実践する思考力が評価の対象になる。

児童に任せる割合が多い分、思考水準は前者の方が後者よりも高い。假屋園・永里・坂上(2012b)が高い水準での対話展開力を評価する方法だとすれば、本研究は対話過程を明示している分、一段階低い水準での対話展開力の評価になる。

假屋園・永里・坂上(2012b)の方法では、対話全体を一度に評価するので対話展開力が低い班では評価の精密度がどうしても下がる可能性が出る。一方、複数の対話過程を分割した本研究では評価項目の細分化が可能になる。この結果、対話展開力が低い場合でも、どこがどのように不足しているのかを具体的に指摘することが可能になる。

以上のように対話展開を評価規準にした假屋園・永里・坂上(2012b)と本研究によって、対話展開力の違いに応じた評価が可能になる。

対話活動経験が浅い学級では本研究での対話学習方法と評価方法で、そして経験を積んできた

ら假屋園・永里・坂上（2012b）の評価方法にしていく。あるいは假屋園・永里・坂上（2012b）を高学年用の評価方法として、本研究での評価方法を中低学年用の評価方法とする。

このことで児童の発達段階や対話学習の経験の違いに応じた評価が可能になる。対話展開力の違いに応じた評価方法の開発は本プログラムにとって重要な課題になる。

3. 検証授業

検証授業は道徳の授業とする。検証授業を道徳の授業で行う意義は假屋園・永里・坂上（2012b）に述べたとおりである。検証授業の学年は假屋園・永里・坂上（2012b）が5年生であったことを受け、6年生とした。

対話展開力の違いに応じた低中高学年用の評価方法の開発するにあたっては、最初の試みを高学年で実施する。このことによって実際の授業で実施可能であることを検証する。授業で実施可能であることを検証したうえで、本研究のように低対話展開力が浅い段階向けの方法を低中学年に実施するかたちとする。

小学校6年生用の道徳の副読本「みんなの道徳」（学研）より、「なぜ子どもは学校に行かねばならないのか」というテーマの資料を用いる。この読み物資料から研究実施者が作成した抽象命題型課題を対話課題として用いた。

4. 対話課題の下位課題

対話課題は二段階からなった。全体の対話課題（以下、全体課題と略称する）は、「資料の文章には、『国語だけでなく理科も算数も、体操も音楽も、自分をしっかり理解し、他の人たちとつながっていくための言葉です。外国語も同じです。』とあります。これはどんな意味でしょうか。」であった。これが抽象命題型課題にあたる。そこでこの抽象命題型課題の解決過程に即して、第一段階の下位課題として（以下、第一下位課題と略称する）、「いろいろな教科での具体例を書いてください（すべての教科でなくてもいいです）」という課題を与えた。これが全体課題の抽象水準を具象水準におろして考える段階に相当する。次に第二段階の下位課題として（以下、第二下位課題と略称する）、「資料の文章の意味はどういうことでしょうか。具体例をまとめて書いてください。ただし、資料の文章と具体例で使った言葉を使ってはいけません。もとの文章と具体例のなかには出てこない新しい言葉でまとめてください。」という課題を与えた。これが第一下位課題での具象水準を再度、新しい命題での抽象水準にもどすという段階に相当する。第一下位課題は具体例を考える演繹推論に相当し、第二下位課題は具体例をまとめる帰納推論に相当する。

5. 中心発問についての仮説

第一目的である中心発問の出現については、假屋園・永里・坂上（2012b）と同じ理由で「内

容への問いかけ」発話の使用頻度が高くなると予想する。本研究でも「内容への問いかけ」発話の使用頻度が高くなった場合、この発話の小学校高学年の対話学習における有効性が示されたと言える。特に小学校での道徳の時間における教師の発話は「登場人物はどうしてそんな気持ちになったのか」という理由を問う内容が多い。しかし本研究での仮説が支持された場合、児童の考えをより精緻化させる働きをもつ「内容への問いかけ」発話の有効性が明らかにされたことになる。そしてこの知見は、登場人物の気持ちの理由や根拠を問う発話一辺倒だった教師発話に新たな方向性を示すことになると言える。

6. ワークシートの活用

本研究ではワークシートの内容も分析対象に含める。その必要性は以下の点にある。本研究のように対話過程そのものを評価対象とする場合、その前提として対話内容を把握しておく必要がある。これまでの対話研究で筆者は対話の逐語録を分析対象としてきた。しかし実際に教師が対話評価をする場合、逐語録を作成することは不可能である。対話過程そのものを評価対象にするときの困難さの一つはこの点にある。すなわち児童の対話内容を把握する方法の確保である。

この点を克服するために本研究ではワークシートを活用する。本研究では対話課題を下位課題に区切っているので、下位課題ごとにワークシートを配布し、対話中に出てきた意見を児童がその場でワークシートに記入していくという方法をとる。この方法であれば対話の内容はワークシートからかなりの程度把握できると考えられる。実際これまでの假屋園らが行った高学年を対象とした指導的参加の研究では、児童には必ず対話をしながら出てきた意見をワークシートに記入してもらっていた。そして教師は班の話し合いに参加するとき、ワークシートをみながら対話の展開を把握し、問いかけを行っていた。このことからワークシートで対話の内容を把握することは可能なのではないかという仮説を立てることとする。

これまで口頭のやりとりを分析対象にしていたためワークシートの内容の分析は行っていなかった。しかし実際の授業に本研究の評価規準を導入する際にはワークシートの活用は不可欠になる。そこで本研究では、ワークシートの内容をも分析対象とし、対話の内容が正確にワークシートに反映されるかどうかを検証する。

方法

1. 検証授業の手続き

- (1) 実施日時：平成22年11月22日3時間目
- (2) 実施校：鹿児島市立紫原小学校
- (3) 指導者：永里智広教諭
- (4) 対象児童：小学校6年生の児童35名
- (5) 授業時間：70分

(6)班編成：児童の班を全部で9班編成した。班編成の方法は担任教師に一任した。1班は男子1名女子2名，6班は男子1名女子3名で編成され，2，3，4，5，7，8，9班は男子2名女子2名で編成された。

(7)対話学習の形態：各班に対話課題と下位課題を記したワークシートを2枚配布した。1枚目には全体課題と第一段階下位課題，2枚目には第二段階下位課題が記された。授業時間は70分であった。その構成は最初の25分は教師主導型活動で，この時間帯に学級全体で対話課題の設定を行った。約25分経過時点で教師が最初に全体課題の説明，次に第一下位課題の説明とそのワークシートを与えた。その後児童は対話学習を開始した。対話学習には記録係がいた。記録係は対話に参加しながら，出てきた意見を随時ワークシートに記入していった。すなわち対話とワークシート記入は同時並行で行われた。対話学習時，教師は指導的参加を行い，ワークシートをみながら児童とやりとりを行った。第一下位課題の対話学習を12分行った後，すなわち授業開始後約37分経過時点で，続けて教師が第二下位課題の説明とそのワークシートを与えた。第二下位課題の対話学習を16分行った後，すなわち授業開始後約54分経過時点で対話学習が終了した。その後一斉授業にもどり，各班でまとめた第二下位課題の発表を約11分行った。授業開始後65分経過した時点で，児童は授業反省のノート記入を約5分を行い，授業開始後約70分経過時点で授業が終了した。

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。

ワークシートの内容も分析対象とした。分析の方針は対話内容が正確に記録されているかどうか，および対話の内容以上の，整理され，精緻化された意見がワークシートにみられるかどうか，とした。

結果と考察

1. 中心発話（第一目的）についての結果と考察

第一目的である中心発話の出現についての結果をみてみよう。表1に教師が対話学習時に指導的参加をしている際の発話を假屋園・永里・坂上（2010）の発話機能分類にもとづいて分類した結果を記す。教師発話全体のうち41%を「内容への問いかけ」発話が占めていることが明らかになった。この結果は假屋園・永里・坂上（2012b）と同じ内容である。すなわち指導的参加時の教師発話のなかで使用頻度が高くなる中心発話が出現した。そしてそれは「内容への問いかけ」発話であった。注目すべきは本検証授業の指導者は假屋園・永里・坂上（2012b）とは別の教師であったということである。別々の教師が指導的参加を行ってもそこで出現した中心発話は

同じであったという結果より、本研究第一目的は検証されたと判断できる。そしてこの結果は中心発話に関する現象の安定性と再現性を意味する。すなわち假屋園・永里・坂上(2012b)の結果が偶然ではなく、「内容への問いかけ」発話が中心となる背景には明確な要因があることを意味している。ただしこの結果については慎重な姿勢が必要で、さらに対話学習の指導的参加を導入した授業分析を継続し、中心発問に関する現象の安定性と再現性についての知見を蓄積していく予定である。

2. 対話課題の下位課題を用いた評価方法の実効性(第二目的)

第二目的である下位課題を用いた評価方法の実効性について確かめてみた。第一下位課題と第二下位課題に分けて、実際の対話が各下位課題で考えるべき解決過程に沿った内容になっているかどうかを調べることで、各班の対話内容を評価するという試みを行った。

そこで以下に各班の評価過程を示す。評価過程は各班の対話の主要な展開の逐語録とともに示す。最初の番号は児童番号である。したがって番号のみの発話は児童発話である。また教師発話の後の括弧には発話機能分類にもとづく発話機能の名称を付した。

評価過程の順序は、対話の展開、対話の評価、ワークシートの回答、ワークシートの評価、というかたちで記す。具体的には第一下位課題の対話の主要展開、対話の評価、第一下位課題のワークシートの回答、回答の評価、第二下位課題の対話の主要展開、対話の評価、第二下位課題のワークシートの回答、回答の評価、という内容で記す。

ワークシートの回答を評価対象に入れた理由は以下のとおりである。児童は対話をしながらワークシートに記入していた。このことからワークシートの回答には児童の思考過程が反映されていると判断できる。そのため逐語録とワークシートの内容を合わせて評価対象とした。

ワークシートの回答欄の表記方法は、実際のワークシートの回答をそのまま表記した。したがって実際のワークシートが箇条書きになっている場合は箇条書きで、文章で表記されている場合は文章で表記している。

(1) 1班

①-1 第一下位課題の主要展開

2: 例えば社会だったら昔のことを学ぶことで平和の大切さを未来にどうつなげていくか、みたいな。

3: 外国語だったら、外国の言葉を学ぶことで海外の人と会話でつながっていく。

教師1: 平和の大切さを未来につなぐってというのはどういう意味なの?(内容への問いかけ)

社会で学習することは平和だけではないでしょ?

2: 昔、日本が犯した過ち、繰り返してはいけないことや逆にこれからも守っていかなければならないものを社会で勉強する。

表 1 教師発問の出現頻度

	発話機能	発話数	割合
1	発話の促し	1	2%
2	他の視点の促し	1	2%
3	意見の確認	3	6%
4	課題の確認	0	0%
5	方針の確認	0	0%
6	論理の表現と確認	0	0%
7	現在の話題の確認	0	0%
8	疑義にもとづく念押し	0	0%
9	課題についての具体例の提示	0	0%
10	課題について考える視点の提供	6	12%
11	次の段階への糸口	1	2%
12	むすびつけ発話	0	0%
13	課題へのつなげ発話	0	0%
14	ひと言での言い換え	1	2%
15	課題についてのかみ砕いた言い換え	0	0%
16	児童の言葉の受けとめ	1	2%
17	軌道修正	0	0%
18	対象への問いかけ	1	2%
19	焦点化への問いかけ	1	2%
20	児童の意見への反証	2	4%
21	理由, 根拠の掘り下げ	2	4%
22	内容への問いかけ	21	41%
23	内容の妥当性を問う	4	8%
24	根拠への問いかけ	1	2%
25	誘導型導き発話	5	9%
26	提示型導き発話	0	0%
27	連結型まとめ発話	0	0%
28	まとめ促しの発話	0	0%

教師 2: ということは, これは守っていかなければならないことの例えってこと? (一言での言い換え)

2: 以後繰り返してはいけない戦争とか過ちとか。

教師 3: 守っていかなければならないことって何かな? (内容への問いかけ)

2・3: 平和, 文化, 遺産, 戦争など過去の過ちを未来に残し, 伝えて行く。

対話の評価

評価は対話課題解決過程を規準とし, ①課題要求を考察の遡上にのせているか, ②新命題が生

成されているかを対象とする。本対話課題では、課題要求は「つながる」と「具体例」の2点になる。

対話では社会と外国語について、つながることの意味を考えている。教科に固有の特徴から教科がどのような意味でつながる性質をもっているのかを考察している。課題要求は「つながる」と「具体例」の2点についての考察である。児童の対話は2点の課題要求を両方ともに満たしている。

対話の前半で平和という抽象語が児童2から出された。この児童発話に対する教師1発話の内容への問いかけによって、平和→過ち→戦争という具象語が出現した。内容への問いかけ発話が抽象水準と具象水準とのサイクルを促進していることがわかる。また平和→過ち→戦争は新命題の生成にあたる。このことから新命題の生成という規準も満たしていると言える。

①-2 第一下位課題のワークシートの回答

・例えば社会で昔のことを学ぶことで平和の大切さや未来にどうつなげていけばよいか考えることができる。
 ・体育で運動の仕方を学んで将来に役立てられる。
 ・外国語は海外の人とつながりを持ち、貿易国の日本との関わりを変えられる。
 ・伝統、文化、平和、遺産を未来へ伝えていく。
 また戦争など過去の過ちを未来にもつなげ、絶対におこしてはいけないということ。

回答の評価

対話中に出現した意見を反映した内容になっている。対話をしながらのワークシート記入は対話結果を記録する効果があることがわかる。ただし書くことによって再度対話の内容を精緻化したり発展させたりする水準にまでは達していない。

②-1 第二下位課題の主要展開

2・3: 各教科も学んでいくうちにその楽しさや大切さ、つながりを自分で感じて、その思いを相手に伝えることでそれぞれの考えを深めることができる。

教師1: 相手に思いを伝えることで自分の考えが深まるってどういうこと?(内容への問いかけ)

2: 相手の意見を聞いて、相手の意見について考えて、それにまた意見を述べること。

教師2: じゃあ、学校で学ぶということはどういうことなのですか?(内容への問いかけ)

3: 自分の意見だけでなく、相手の意見も取り入れることで、いろいろな人の意見や考え方が。

対話の評価

第二下位課題では具体例をまとめて新命題を生成することが課題要求になっている。そこで規準を、①第一下位課題との連続性および具体例のまとめになっているか、②新命題が生成されているかとする。特に①は第一下位課題での対話と考察を踏まえているかを意味する。

①については、各教科に共通する「つながり」とは何かを考えている点で評価できる。そして教師1発話によってその「つながり」の具体的な内容を「聞く、考える、述べる」とする新しい命題で述べている。新命題の生成という点で課題要求を満たしている。

二つの教師発話とともに児童の発話を精緻化し、新命題生成をもたらす機能をもっている。

②-2 第二下位課題のワークシートの回答

どの教科でも学習していくうちにその楽しさ，大切さ，つながりを自分で感じて，それについて思ったことを相手につたえることでそれぞれの考えを深めることができる。学校で学ぶということは，自分の意見を相手に伝え，相手の意見をしっかりと聞いて，それについてまた話し合うこととお互い新たな考え方の視点をみつけ，深めることができるということ。

回答の評価

対話では教師2発話に完全に回答することができなかったが，ワークシートの方では最後まで意見がまとめられていた。対話で出てきた新命題にさらにワークシートでは「新たな考えの視点」という新命題を加えることで思考を精緻化している。

ここでは書くという作業が単に対話の記録以上の水準に達していることがわかる。ワークシートの過程は，対話のなかで一度考えた内容をさらに書くことで再度考える過程になる。これはワークシートには思考を迫体験する機能があることを意味する。書くことで口頭での思考内容を整理し，精緻化するという機能がワークシートの効果として指摘できる。

(2) 2班

①-1 第一下位課題の主要展開

1：どの教科も将来どの職業にも役立てることができる。全教科やって得意な分野を探して将来の職業を決める。

1・2：国語は友達と伝え合う。

1：道徳は心を通わせるため。

1：外国語は外国人に会ったときに便利。

2・3：体操は自分の健康のため。

1：算数は職業に就いたときの計算。

教師1：いろいろ書いてくれたけれど，これって自分をしっかり理解するためなの？（理由・根拠の掘り下げ）

3：「自分をしっかり理解し」とは自分の夢に向かうとき，どれが得意かを試すことができる。

教師2：なるほど。得意分野を見つけることはいいことかな？得意ってどういうこと？（内容への問いかけ）

1：一番できる。

3：社会は歴史とか知ることができる。今との違いがわかる。

1・2：家庭科は将来役に立つ。火事するときにも災害のときにも役に立つ。

対話の評価

ここでは①課題要求，②新命題生成が規準になる。①の課題要求については，「つながる」と「具体例」という2点の課題要求のうち「つながる」部分の考察は不十分であるが，各教科の

「具体例」を考えている点は評価できる。

②の新命題生成については、教師1発話によって「自分をしっかり理解し」の内容を「自分の夢に向かうときにどれが得意かを試す」ことというように新命題で解釈している点が評価できる。

①-2 第一下位課題のワークシートの回答

・どの教科もどの職業についても将来に役立てる。・全教科やって、得意分野、将来の職業を決めて、将来に向かって。・国語は友達と伝え合い、通じ合い。・道徳は心を通わせる。・音楽はコミュニケーション。・外国語は外国人と会話ができる。・体育は健康のため。・算数は職業に就いたとき必ず使う。・社会は過去から現代、未来へ。・理科と家庭科は災害のときに役に立つ。

回答の評価

対話に出現した意見をすべてワークシートに反映させている。その意味で記録は十分である。ただし書く作業のなかで対話の内容を精緻化するところまでは到達していない。したがって対話の記録水準に留まっている。

②-1 第二下位課題の主要展開

1・2・3: 友達とふれあって生き、自分の苦手なものを見つけて友達と教え合って将来に向かって生きていく。

1・2: 将来の目標や夢を見つけるために学んだことを役立たせる。

2: そして次の目標を見つけるということを繰り返しながら生きていく。

教師1: 自分の得意と苦手を見つけていくのが学びだったよね。どういう結論なの? このグループは? (内容への問いかけ)

教師2: 勉強する意味っていったら自分の得意と苦手が見分けられるようになること?

(意見の確認)

教師3: じゃ自分のために勉強するってこと? (焦点化への問いかけ)

教師4: 自分のために勉強して得意と苦手をはっきりさせることにはどんなよさがあるの? (内容への問いかけ)

教師5: 苦手なこともやっていくうちに得意になっていくことってない? (課題について考える視点の提供)

教師6: 苦手なことでもやったらおもしろくなることってない? (課題について考える視点の提供)

教師7: じゃ、勉強するってどういうことなんだろうね? (内容への問いかけ)

教師8: 光君は、自分のためにという目標をみつけて勉強していたの? そこを比べながらもう一回考えてみてくれる? (課題について考える視点の提供)

3: 光君にできることは音楽であることがわかった。

1: 自分にできることをみつけた。

2: なんで卒業が不思議なのだろうね。

2：母親から音楽を学んだのが始まりだって書いてあるよ。

1：それを学校に行って確実なものとしたんだよね（この文言は資料に記載）。

1：卒業。

2：あっ，社会につながっていくため（この文言は資料に記載）。

1：つながってそう。

2：何につながっているの？

対話の評価

第二下位課題の対話評価の規準は①第一下位課題との連続性および具体例のまとめになっているか，②新命題が生成されているかであった。第一下位課題では多くの具体例を出し，「自分の夢に向かうときにどれが得意かを試す」という新命題を出した。第二下位課題では前半で「学んだことを将来の夢や目標を見つけるために役立たせる。その作業を繰り返しながら生きていく。」という内容で新命題は生成されている。

ただ第一下位課題との連続性がみられなかったため教師が第一下位課題の新命題を確認しながら積極的に児童の対話のなかに入り，対話を精緻化させるための問いを繰り返し，考える視点を提供している。光君の例で考えるようにという教師の指示を対話のなかで実行している点は評価できるが，光君の例にこだわりすぎて資料の文言から離れることができず，教師の問いに回答する水準まで達しなかった。

評価としては，②は達成されているものの①が不十分であったと言える。

②-2 第二下位課題のワークシートの回答

友達とふれあって生き，自分の得意と苦手を見つけてそれを教え合いながら将来の目標や夢を見つける。そしてその学んだことを将来にも役立たせて，さらに次の目標を見つけることを繰り返しながら生きていく。

回答の評価

対話前半で考えた命題をワークシートに反映させている。ワークシートの内容は対話の記録水準に留まっている。

(3) 3班

①-1 第一下位課題の主要展開

1・2・3：国語は何のために必要かについて書けばいいんじゃない？

3・1・4：国語がわからなかったら文字や漢字，作文，文章の読み書きができない。

教師1：読めなかったり，書けなかったりしたらどういうことになるわけ？（内容への問いかけ）

3・2：気持ちや思いが伝わらない。

3：気持ちを伝えるためだけじゃないよね。

1：自分の思っている何かを伝えるために国語がある。

2: 算数は?

4・3: 将来, 計算ができない。

1・3・4: 何年, 何日, 時間, 時計, 車のメーターが読めない。

1・2・3: 算数と国語は世の中で生きていくために必要。算数と国語ができないと社会で通用しないし, 社会的なことができない。

対話の評価

規準は, ①課題要求を考察の遡上にのせているか, ②新命題が生成されているか, であった。課題要求は「つながる」意味と「具体例」である。「具体例」は国語と算数が主に考えられていた。

「つながる」という課題要求については国語で「自分の思っている何かを伝える」という新命題が生まれている。また「つながる」という視点ではないが, 算数と国語については「社会で通用しない, 社会的なことができない」という新命題が生まれている。算数については「つながる」という視点からの考察ではなかった。

全体として具体例は考えているものの, 「つながり」という課題要求の面で不十分さが残った。新命題の方は生成されていた。

①- 2 第一下位課題のワークシートの回答

・国語について (文字, 作文, 文章の読み書きができない。気持ちや思いが伝わらない。何かを伝えるために国語がある。)・算数について (数字や時計が読めず, 計算ができない, 算数は世の中で必要)

回答の評価

対話で出された主な意見はワークシートに反映されていた。内容は記録水準に留まっていた。

②- 1 第二下位課題の主要展開

4: 新しい言葉でまとめてください。

2: 習っていることは当たり前のことだから, 当たり前のことができないと社会で困ることが多い。

1: キーワードってやっぱり社会でしょ。

1: 世の中で会社に勤めたり, 社会で役立つことができない。商品開発とかができない。

1: 自分の将来のため。

教師1: 当たり前のことができないと社会で困ってどういうこと? (内容への問いかけ)

1・2・4: 文字や数字の読み書きができない。

教師2: そういうことは家でもできるでしょう。なんで学校に来て勉強するの? (理由・根拠の掘り下げ)

2: 学ばってまねる。

1: 相手の意見を取り入れることができる。

3: 相手の気持ちがわかるということを知ることができる。

対話の評価

第二下位課題の対話評価の規準は①第一下位課題との連続性および具体例のまとめになっているか、②新命題が生成されているかであった。考えとしては「当たり前のことができないと社会で困る」という内容が出ているがこれは第一下位課題での「社会で通用しない，社会的なことができない」という内容と近く，新命題の水準まで達していない。

教師2発話の「なんで学校に来て勉強するの？」という問いに対する「学ぶことはまねる」ことという考えが新命題に相当する。ただしこの「まねる」は第一下位課題とのつながりが無い。

第二下位課題の対話は第一下位課題からの連続性と発展性が不十分であり，①と②の規準ともに不十分であると言えよう。

②-2 第二下位課題のワークシートの回答

・当たり前のことができないと社会で困ることが多い。・学ぶはまねる。・相手の気持ちを分かり合える。また「社会」という言葉を中心に対話で出現した単語を用いて概念地図を作成していた。

回答の評価

対話内容は反映されていた。対話の内容の記録の水準で留まっていた。

(4) 4班

①-1 第一下位課題の主要展開

1：国語や理科，算数を習うだけでなく，その算数とかを話題にしていろんな人達と話をしたり，盛り上がった時に他の人とつながっていくための言葉という意味をもっているのだと思います。

3：国語だけでなく，算数も理科も全部みんなと協力できることだと思います。

1：習っているときに，どうやったらできるかを話し合ったりして，そこで親しみを深めていく。

教師1：親しみってどういうこと？（内容への問いかけ）

1：関係を築いていくこと。

1：授業で習ったことを話題にしてみんなで盛り上がれるし，聞かれたときにちゃんと答えられるように勉強する。

1：また，習っている最中でも話し合って，親しみを深くできる。その親しみは社会に出ても役に立つ。

対話の評価

規準は，①課題要求を考察の遡上にのせているか，②新命題が生成されているか，であった。課題要求は「つながる」意味と「具体例」である。課題要求については具体例を出していない。「つながる」意味について最初から抽象水準で考え，新命題を生成した。その意味で「具体例」のみが不十分であると評価できる。

①-2 第一下位課題のワークシート

授業で習ったことを話題にしてみんなで盛り上がれるし、聞かれたことにも答えられるように勉強している。また習っているときでも話し合っって親しみを深くできる。その親しみは社会に出てからも役に立つ。

回答の評価

対話の内容を箇条書きではなく文章でまとめている点は評価できる。ただし内容は記録の水準に留まっている。

②-1 第二下位課題の主要展開

1: 授業で習ったことを話題にしてみんなで盛り上がれるし、聞かれたことにもちゃんと答えられるように勉強している。

4: そのままでいいの?

教師1: みんなで同じ話題で盛り上がれるから勉強するの? 聞かれたことに答えるために勉強するの? 人のために勉強するの? さっきの親しみっていうのとは内容が違っているから質問したんだけど。どうなんでしょう。なんで勉強するの? (内容への問いかけ)

1: 授業で習ったことを話題にして振り返ったりしながら友達関係を深め合っっていける。友達に聞かれたことはしっかりと答えられるように勉強している。習っているときにでも話し合っって学びながら親しみを深め合っっていける。関係を深め合っっていける。この関係を深めるっってことは、将来、社会に出てからも役立つ。

1: 「自分をしっかり理解し」っってところが説明に入っっていない。授業を受けてどんなふうに分を理解できると思う?

4: 自分の正しい判断で選択する。

1: 自分を理解するっっていうのは、自分に音楽の才能があるっってことを、人から言われるのではなくて、自分で僕は才能があるのだとわかる。

対話の評価

第二下位課題の対話評価の規準は①第一下位課題との連続性および具体例のまとめになっているか、②新命題が生成されているかであった。連続性とまとめに関しては、第一下位課題と同じ内容になっており、不十分である。新命題としては「自分を理解する」ことの意味が生成されている。

②-2 第二下位課題のワークシートの回答

授業で習ったことを話題にしてみんなで振り返ったりしながら友達関係を深め合っっていける。友達に聞かれたことはしっかりと答えられるように勉強している。習っているときにでも話し合っって学びながら親しみを深め合っっていける。関係を深め合っっていける。この関係を深めるっってことは、将来、社会に出てからも役立つ。

回答の評価

対話の内容を反映している。また箇条書きではないところも評価できる。内容は記録水準に留まっている。

(5) 5班

①-1 第一下位課題の主要展開

1：外国の言葉を学ぶことでいろんな人とつながることができる。

4：いろんな人と会話することでいろんなことを知ることができる。

2：英語とかを学ばばいろんな人と知り合える。

3：英語を知らない人達がいたら教えてあげられる。

1：学校に来て英語を学ばなくても英語は学べるのじゃないですか？なぜ学校に行って英語を学ばなきゃいけないのか？

2：わからない言葉とか教えられるから。

2：外国語を習うと分からないことが分かるようになる。

4：英語スクールとかでもできると思いますけれど、どう思いますか？

対話の評価

規準は、①課題要求を考察の遡上にのせているか、②新命題が生成されているか、であった。課題要求は「つながる」意味と「具体例」である。外国語を具体例にしてつながることの新命題を生成している。①も②も両方の規準を満たしている。

①-2 第一下位課題のワークシートの回答

・外国の言葉を学ぶことでいろんな人とつながる。・いろんな人と会話することで知らなかったことを学べる。・英語を学ばばいろんな人と知りあえる。英語を知らない人に教えてあげられる。・学校で英語を習うと分からないことを教え合うことができる。

回答の評価

対話の内容を反映した回答になっている。内容は記録水準に留まっている。

②-1 第二下位課題の主要展開

1：外国の言葉を学ぶと世界のいろいろな人とつながって自分がまだ知らなかったことを学べて、その学んだことを生かしてあまり言葉を知らない人達に教えられる。

1：世界の友達と知り合えて、分からなかったことができるようになる。

対話の評価

第二下位課題の対話評価の規準は①第一下位課題との連続性および具体例のまとめになっているか、②新命題が生成されているかであった。①の連続性とまとめについてはまとめになっていると言える。②の新命題については不十分であろう。

②-2 第二下位課題のワークシートの回答

外国の言葉を知ると世界の友達と知り合えてまだ分からなかったことができるようになり、自

分が学んだことをいろんな友達に伝えられる。

回答の評価

対話の内容を反映している。内容は記録水準である。

(6) 6班

①-1 第一下位課題の主要展開

1: 国語にしましょう。

3: いろんな会話や言葉のなかで、最初は知らなかった文章や言葉も聞き慣れて分かるようになっていく。

2: 違う意見を交換することで人とコミュニケーションをとったり、自分を表現できる。

3: 社会人になったとき、会議のなかで話し合いが上手になる。

1: いろいろ話し合って学び合っ、お互いにいろいろなことがわかる。分かり合える。

4: 最初は分からなかった漢字や言葉がわかるようになる。

3: いろんな人の意見を取り入れられる。

3: 会話のなかでお互いに分かり合える。

4: 分かり合ったり、学び合ったりいろいろな人とつながる。

4: 意見を出し合うことで意見が大きくなる。

4: 話し合いのなかで話し合うことができるようになるといった成長があると思う。

対話の評価

規準は、①課題要求を考察の遡上にのせているか、②新命題が生成されているか、であった。課題要求は「つながる」意味と「具体例」である。課題要求および新命題の双方について規準を満たしている。

①-2 第一下位課題のワークシートの回答

・会話のなかで最初は分からなかった言葉でも分かり合える。・意見を交換することで意見が大きくなったり、コミュニケーションがとれる。・いろいろな字を覚えられる。・社会人になったとき、会議での話し合いがうまくいく。・学び合っ自分の意見が広がってお互いに分かり合える。・(まとめ) 会話のなかでお互いに意見を交換したり、学び合ったりすることでいろんな人とつながって意見が膨らむ。また字を書く中で最初は分からなかった言葉が使えるようになったり、話し合いがうまくなったりできるなどの成長がある。

回答の評価

箇条書きだけでなく、最後のまとめによって具体例を抽象化しようとしている点が評価できる。

②-1 第二下位課題の主要展開

3: 自分をしっかり理解し、他の人とつながっていくための言葉です。そのことを習うために一つの世の中でも子どもは学校に行くのだと思います。

4：理科，国語，社会，算数っていうのは言葉でつながっている。

教師1：〇〇さんは成長ってことを言ってくれたよね。成長するためにはどうしたらいいのかな？成長するってことはどういうこと？（内容への問いかけ）

教師2：できるようにならなかつたら成長にならないわけ？一生懸命やってもできないことってあるし，上手になれないこともあるかと思うのだけど，それはむだっていうことかな？（児童の意見への反証）

1：その経験も成長のひとつ。

3：努力も成長のひとつ。

対話の評価

第二下位課題の対話評価の規準は①第一下位課題との連続性および具体例のまとめになっているか，②新命題が生成されているかであった。この班はすでに第一下位課題の対話とワークシートの回答のなかで具体例，新命題，具体例のまとめを行ってしまっていた。そのため教師は第一下位課題のなかの成長という言葉を取りあげ，考えてもらおうとしたが，成長の考察までには至らなかった。

②-2 第二下位課題のワークシートの回答

お互いに意見を交換したり，学び合ったりすることでいろんな人とつながって意見がふくらむ。字を書くなかで最初はわからなかった言葉が使えるようになったり，話し合いが上手になったりするなどの成長がある。成長とは何かができるようになったり，上手になったりすること。努力，経験も成長の一つ。

回答の評価

対話のなかで十分考えられなかった成長という言葉の意味をワークシートのなかで述べている点は評価できる。1班で言及したワークシート上での思考の追体験機能が生じている。すなわち，書くことで口頭での思考内容を整理し，精緻化するためにワークシートを活用している。このようなワークシートの活用方法は今後，さらに検討していく予定である。

(7) 7班

①-1 第一下位課題の主要展開

3：教科書の内容を学ぶだけではなく，大人になってからも使える，国語とか理科だけでは学べないものも学校に行けば学べる。

1：大人になってからもつながられる。

教師1：教科は何にするのか決めて。

1：国語だったら会話や文が書けるようになる。だから社会に必要。

3：会話があることによってお互いのコミュニケーションがとれるようになる。相手の気持ちが考えられるようになる。作文みたいに言葉がなくても確実に相手に伝えられるようになる。

1: 文章だと、読書感想文みたいに自分個人の気持ちも伝えられる。

2: 会話と文章は大事。

3: 話し合いをすることによって自分の意見に相手の意見を取り入れられる。

教師2: このことは自分をしっかり理解することになるのかな? 他の人とつながっていくことになるのかな? (妥当性の問いかけ)

3: 国語はコミュニケーションがとれるから他の人とつながっていく方法の一つでもある。

2: 人の意見を取り入れて自分を理解できるから。

教師3: それが自分を理解することになるのかな? (妥当性の問いかけ)

2: 相手も自分の意見を出したりするから相手のことも理解することはできると思う。

1: 自分をどう理解するか。自分を理解しないといけないんだよ。自分と相手はつながりがあるのだから(相手に)自分を重ねて相手と考えながら生きていくから協力するんだよ。

3: なんか違うな。理解だから。

1: 理解, 理解をまず知ろう。

3: どうやったら自分のことを理解できるかってことでしょ。

対話の評価

規準は、①課題要求を考察の遡上にのせているか、②新命題が生成されているか、であった。課題要求は「つながる」意味と「具体例」である。国語を例に考えている。また「自分と相手とはつながりがあり、(相手に)自分を重ねながら相手と考えながら生きていくから協力できる」および「まず理解を知ろう」という内容の新命題が生成されている。この新命題は「つながり」を踏まえた内容になっている。課題要求と新命題の両方ともに規準を満たしている。

教師と児童とのやりとりでは、教師による妥当性の問いかけが児童の新命題を生み出している。このやりとりは教師発話が児童の思考過程の一部になりえている点に特徴がある。言葉の連鎖としての児童の論理過程に教師の問いが組み込まれ、以後の児童の思考のなかに新たな論理が新命題として生まれている。

この場合、児童は自分達で生み出した論理に距離がとれていない状態である。なぜなら児童は当事者であるので十分客体視ができないのである。それに対し教師は距離をとった立場から児童の論理の全体像を俯瞰した客体視が可能である。教師は俯瞰した全体像を問いとして児童に示した。このことによって児童は自らの論理の全体を客体視することが可能になり、教師からの問いを用いて自らの論理の瑕疵を修正し、児童自ら新たな問いを生み出すことで論理を整えていった。

①-2 第一下位課題のワークシートの回答

・会話があることによって相手とのコミュニケーションがとれる。相手の気持ちを考えられるようになる。・(話し言葉ではなくて文章の言葉でも)相手に自分の気持ちを伝えられる。・話し合いによって自分の意見に相手の意見を取り入れる。

回答の評価

対話のなかで生成された新命題が回答のなかには反映されていない。新命題は抽象水準の内容であったのでおそらく対話のなかだけで考えることで精一杯だったと思われる。抽象水準での新命題を書き言葉にまとめるまで考えの整理がなされていなかったと言える。

話し言葉は口に出した瞬間に消えてしまう。ワークシート活動では自らの思考を迫体験する際、再度論理の内容を想起しなければならない。この想起の段階で整理、肉付けが行われる。この班の場合、口頭での新命題がまだ書き言葉で想起、整理されるだけの安定さをもっていなかったと考えられる。

②- 1 第二下位課題の主要展開

3：理解するってことは自分の意見はしっかり分かっていないといけない。

1：自分の意見も分かって相手の意見を聞くときも相手の意見を分からないといけないんだよね。

1・2・3・4：自分の考えと相手の思いを取り入れながら深めていく。

1・3：自分の考えや思いを理解し、相手の考えや思いを理解し、相手と自分とを重ねて比べる。

4：自分と相手の考えを重ねながら考えを比べる。

2：先生、一応まとまったんですけど、何か足りない部分がありそうなんですけど。

教師1：自分と相手を重ねながら考えを比べていく、深めていくことが学ぶこと？じゃ最後の結論、学校で学ぶってどういうこと？自分を理解することになるの？他人とつながることになるの？ここに言葉ですとありますが、言葉って何ですか？考えを比べていくために使うものは何ですか？（内容への問いかけ）

教師2：言葉って何ですか？（内容への問いかけ）

1：相手と自分とをつなげる何か。

教師3：つなぐだけ？

2：気持ちを伝え合う。

対話の評価

第二下位課題の対話評価の規準は①第一下位課題との連続性および具体例のまとめになっているか、②新命題が生成されているかであった。連続性については第一下位課題で出された「理解とは何か」というテーマを引き続き考えており、連続性がある。また「相手と自分とを重ねて比べる。」という新命題が生み出されている。これらの点で規準を満たしている。

この班の思考水準は非常に高く、それに呼応するかたちで教師からの問いかけも抽象性が高い。問題は児童が教師からの問いかけに答えられたかどうかではない。児童がこうした抽象性の高い問いを考えたという思考経験なのである。思考とは問うことである。今まで考えたことがなかった問いを考えたという経験によって、児童は新たな思考様式を学習したのである。児童が今まで未経験だった問いを考えるという経験は新たな思考様式を学習するという意味がある。

②- 2 第二下位課題のワークシートの回答

自分の考えや思いを理解し、相手の考えや思いをさらに理解し、自分に取り入れ、自分と相手

とを重ねながら考えを比べていく。

回答の評価

対話の内容が正確に反映されている。第一下位課題の回答も含めて考えると、書き言葉に降ろすことができるということは、思考として定着していることを示しているのではなかろうか。したがって口頭の対話のみにも出現して書き言葉に降ろされなかった命題は、まだ命題としての整理、定着がなされていないということを示す。

口頭での対話とワークシートに現れた書き言葉との関係性については今後、検討の余地がある。

(8) 8班

①-1 第一下位課題の主要展開

2: 外国語は自分の気持ちを伝えられる。

1・2: 言葉で自分の気持ちを表し、人と協力しながら意見を言い合う。

1・2: いろんな人と意見を言い合ったりしながら社会に貢献する。

1: 体操は身体で表現する。

2: 歌も言葉だし、英語も別の国の言葉だし、国語も。

1: 未来に、将来の自分に役立てる。体育もオリンピック、先生とか。音楽も。理科も全部、未来に役立てる。

4: 将来に向けての自分の目標

2: 自分以外の人の役に立てる。

対話の評価

規準は、①課題要求を考察の遡上にのせているか、②新命題が生成されているか、であった。課題要求は「つながる」意味と「具体例」である。「つながる」という視点で具体例を考えようとはしている。新命題は「将来の自分に役立てる」という文言が生じている。達成の程度は不十分であるが、①と②に取り組んではいる。

①-2 第一下位課題のワークシートの回答

・外国語も自分の気持ちを伝えられる。・いろんな人と協力。・意見を言い合える。・全部の教科が未来に役立つ。・身体で表現する。・言葉は人に伝えられる。

回答の評価

回答は箇条書きであり、対話の記録の水準に留まっている。

②-1 第二下位課題の主要展開

1: 自分の気持ちを伝えられるって何だろう。いろんな人と協力しながら未来に生かせるってことかな?

2: 自分の好きなことをとおして自分の気持ちを伝えるって言うか、将来に役立てるって言うか、そんな感じ。

2: 自分の好きなことをとおして思っていることを伝えたり, 社会に役立てようとしている。

3: いろんな教科をとおして発表したりして人に伝えていく。人に伝えることによって未来に役立つ。

教師1: じゃ, 未来に役立てるってどういうことですか? (内容への問いかけ)

1・2: 将来自分がなりたいものがあるときに経験を伝えられる。

教師2: それがなんで未来に役立つと思うの? (理由・根拠への問いかけ)

2: 人は自分以外の人達の意見も求めているかも知れないから, そういうときに何か役立つ。

教師: 誰に?

2: 自分の意見を求めている人。

教師: 求めている人が役に立つために学校に来て勉強しているの?

2: 自分の興味があったものになりたいと思った。

教師: そこをまとめて。未来に役立てるってどういうことなのか。(内容への問いかけ)

1: 他の人の意見とかで自分と違う意見ももてる。

対話の評価

第二下位課題の対話評価の規準は①第一下位課題との連続性および具体例のまとめになっているか, ②新命題が生成されているかであった。「自分の気持ちを伝えられるって何だろう」という発話は第一下位課題と連続性がある。また児童は対話のなかで自らこのような抽象的な問いを立てた点は評価できる。そしてその後の対話展開もこの問いへの答えを求めるとかで展開された。この問いの一つの答えというかたちで「自分の好きなことをとおして」という命題が生まれた。

また教師からの「未来に役立てることはどういうことか」という抽象水準での問いかけに対しても, その後の教師とのやりとりで「自分の意見を求めている人の役に立つ」という新命題を生み出している。

これらのことから①と②との両方の規準を満たしていると判断できる。

②-2 第二下位課題のワークシートの回答

いろんなきっかけをとおしていろんな人と協力したり, 意見を言い合ったりして人に伝え, 未来に役立てられる。意見を言い合って自分と違う意見をもてる。自分の好きなことをとおして自分の気持ちを伝える。

回答の評価

対話の内容を反映している。ただやはり教師とのやりとりのなかで生まれた最後の方の「自分の意見を求めている人の役に立つ」という部分の記載はない。この命題についてはもう少し思考を整理する時間が必要だったのではなかろうか。

7班のワークシートの評価で言及したように, 書き言葉によって対話で生じた新命題の定着度をみることができる。

(9) 9班

①-1 第一下位課題の主要展開

1: 全ての教科において自分の意見を述べて他人の意見も取り入れる。

1: 全ての教科においてコミュニケーションがとれる。

教師: まずどれか一つ決めないと。

3: じゃ、算数でやってみようよ。

2: 答えは一つだけどやり方はいっぱいある。やり方を話し合う。

3: 一つのやり方ではなく、いろんなやり方がでる。

2: それでみんながやりやすい方法を見つける。

1: 国語いこう。

3: 国語は話し合いが多いから自分の意見だけじゃなくて他人の意見も取り入れて、そこから自分が疑問に思うことや調べたいことが出てくる。

2: (その結果) 最後には違う答えが出る。

2・3: 自分以外にも他の人の(意見)を取り入れられるから別の考えが生まれてくる。

1: 考えや見方が変わってくる。

1: 外国語いこう。

3: 外国語は分かってもらうから先生の言うことを超聞き入る。

1: 外国語があったら外国に行っても使える。

2: 音楽は歌詞を読むだけで作者の気持ちが伝わってくる。

3: 普通に歌だけ歌うより歌詞を読む方が気持ちを込めて歌える。

3: 理科はみんな別々の予想を立てて、算数と同じようにいろんなやり方、実験方法がある。

教師1: 今書いてくれたことは、自分をしっかり理解することになるのかな?(妥当性の問いかけ)

1: 国語の話し合いは自分の意見をちゃんと言うから。

教師2: 意見を言うということは?(内容への問いかけ)

2: 自分の考えを理解して、他の人の意見もしっかり取り入れる。

教師3: 理解することができているから発表するわけ?そしたらこっちはどうなるの?(課題についての考える視点の提供)

3: 他の人の発表を聞いて違う考えを取り入れたり、それらをまとめて発表したりすれば。

教師4: それは自分のことを理解することになりますか?どうなんでしょう?(妥当性の問いかけ)

3: 理解するっていうのを忘れていたわ。

対話の評価

規準は、①課題要求を考察の遡上にのせているか、②新命題が生成されているか、であった。課題要求は「つながる」意味と「具体例」である。具体例は十分考えている。ただ考えているのは教科の特徴であり、「つながる」という視点からの考察は不十分である。新命題は国語や算数

について産出されている。

教師の問いかけについてもこれまでの考え方が精緻化されつつあるという段階である。教師発話を自分達の思考過程の一部として組み入れ、以後の思考を発展させている。

①- 2 第一下位課題のワークシートの回答

①すべての教科→自分の意見をしっかり述べ、他人の意見も取り入れる。・コミュニケーション、②算数→やり方の工夫（いろいろな人に合うやり方や方法）、③国語→話し合い（他人の意見、疑問）、理解する（別の見方や考え方に変わる！）④外国語→いろいろなところで使える、⑤音楽→他の国の曲の感じやその曲に対する作者の思い、⑥理科→予想を立てて結果を考える。

回答の評価

多くの対話内容を抽象してまとめて記録している。記録の際の抽象能力もワークシートの活動効果として考えられる。

②- 1 第二下位課題の主要展開

1：自分をしっかり理解ってどういう意味？

2：理解がわからないんだ。

3：理解がわかっていない。そこを含めてちゃんとまとめないと。

3：自分をしっかり理解ってどういうこと？

1：自分の目線から考える？

1・2・3：自分を理解したうえでその人と比べながらさらに考えを深める。

1：でも「自分を理解ってどういう意味？」って聞かれたときとそのままだね。

3：そうか、理解したうえで、って言っちゃってるからね。

2：自分の目線から、にしたら？

2：自分の目線で考えたうえで他人と意見を比べながら考えを深める。

対話の評価

第二下位課題の対話評価の規準は①第一下位課題との連続性および具体例のまとめになっているか、②新命題が生成されているかであった。「自分をしっかり理解ってどういう意味？」という部分は第一下位課題の対話の最後の教師の問いかけを受けている。この意味で連続性がある。第二下位課題の対話はさいごまでこの問いかけを考えることに向けられている。そのなかで理解とは何かという疑問型の新命題が生じた。またその思考過程のなかで「自分の理解」を「自分の目線」という新しい言葉に再解釈して、新命題を生成している。その意味で①と②の規準を両方満たしている。

②- 2 第二下位課題のワークシートの回答

・自分の考えをきちんと発表し、友達の考えも取り入れる。・自分を理解した（=自分の目線で考えた）うえで、他人と意見を比べながら考えを深めていく。・{まとめ}自分の目線で考えたうえで他人と意見を比べながら考えを深めていく意味だと思う。

回答の評価

対話の内容を抽象化し、必要な箇所をまとめた内容である。対話で出された新命題も記載されているので、新命題が自分達の思考に定着していると言える。

総合考察

1. 中心発問について

中心発問についての現象の再現性という第一目的は実証された。小学校高学年で抽象命題型課題を使って児童に対話を行ってもらった場合、教師の指導的参加時における問いかけの多くは、児童の発話内容そのものの精緻化を目指した「内容への問いかけ」発話になることが明らかになった。

児童から出される意見は荒削りで大雑把な状態である。内容への問いかけ発話は、その荒削りで大雑把な意見を彫琢する働きがある。児童の意見の細部を特定化し、輪郭を明確にしていくための発問である。

そもそも児童からの意見が大雑把な状態であるのは児童の思考力不足のためではない。教師が内容を問えば、その回答が児童から出てくることがその証左である。またこれは児童の意見に限った話ではなく、特定のアイデアのほとんどが最初は茫漠とした内容である。大人の場合はこの茫漠とした状態から細部を詰めていく思考方法を知っている。しかし児童の場合はその思考方法が十分身につけていない。したがって自分の力だけで自らの意見を彫琢していく力が不足している。すなわち自分の意見を明確なものに仕上げていく方法を知らないのである。何をどこから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を習得する場が対話なのである。なぜなら対話は思考であり、思考は論理である。論理とは思考の組み立てなのである。ここで教師からの発問は、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。児童は教師とのやりとりをおして思考の組み立て方を経験する。そして問いに答えることによって自分の意見の細部と輪郭を明確にしていく。

先に児童が回答できるかどうかよりも教師とのやりとりをおしての思考経験が重要だと述べたのはこのような意味からである。児童はこのやりとりそのものを内在化していくのだ。そしてその経験を重ねることで自ら思考を組み立てていくことが可能になる。したがって同じようなやりとりを重ねていくことが重要である。

具体的には児童が教師から習得せねばならないのは問いを立てる力である。論理とは問いである。自分の意見に自らがどのような問いを立てていけばよいのかを児童は対話をおして学んでいく。そしてその問いの連鎖が思考の組み立てになっていく。

2. 対話課題の下位課題を用いた評価方法の実効性

抽象命題型課題の解決過程は、抽象水準と具象水準とのサイクルによって対話展開を複数の下位段階に分けられる点に特徴がある。この特徴を活用して本研究では第二目的として、対話課題解決過程に含まれる複数の下位段階を下位課題として明示した場合、これらの下位課題の解決過程が対話の評価規準になりうるかどうかを検証した。

結果と考察に示したように、あらかじめ予測された複数の下位課題の解決過程は評価規準として活用することができた。

第一下位課題では評価規準を、①課題要求(「つながる」と「具体例」の二種類)を考察の遡上にのせているか、②新命題が生成されているか、の二点に具体的に明確化することができた。また第二下位課題では評価規準を、①第一下位課題との連続性および具体例のまとめになっているか、②新命題が生成されているか、の二点に明確化することができた。

二種類の下位課題の評価規準のいずれもが解決過程で辿らねばならない思考内容である。このように対話課題の解決過程を評価規準にすることによって、解決過程からの逸脱というかたちで対話過程そのものを評価することが可能になった。「問題 1. 目的」の第二目的の意義で言及したように、対話過程そのものの評価規準が具体的に明確化できた。そしてこの方法によって各班の対話の質を浮き彫りにすることができた。

3. ワークシートの内容

実際に授業にこの評価規準を導入しようとする場合、本研究のように逐語録を用いて評価する方法は困難である。この点を克服するために本研究では下位課題の回答をワークシートに記入してもらおうという方法をとった。そしてこのワークシートによって対話過程を把握できるかどうかを検証した。

その結果、対話をしながらワークシートに記入するという方法をとった場合、対話の内容をワークシートに反映させることは可能であることが明らかになった。すなわちワークシートは対話内容の記録媒体として有効であることが示された。さらに記録だけではなく、ワークシートに記入するという作業は、対話での思考を追体験し、口頭でのやりとりを書き言葉になおす作業とおして口頭でのやりとりを整理し、精緻化する機能があることが示唆された。

対話をとおして口頭で示された考えを再度書き言葉で整理するという作業が、どの程度考えを精緻化し、彫琢する機能があるかは、今後の重要な検討事項とする。

4. 今後の方向性として: 対話学習方法としての下位課題提示

本研究では評価の妥当性を向上させる試みとして下位課題を提示する方法を用いた。この方法は評価方法としても有効であるが、学習方法としても活用できる。高学年では複数の解決段階を含む対話課題を一度に与えることが可能になる。しかし低学年から中学年にかけての課題は解決段階の数は少ない方がよい。そして展開力の成長に応じて解決段階の数を増やしていくことがで

きる。

本研究の方法を活用すれば、あらかじめ解決段階の数を考えたうえでの対話課題作成が可能になる。解決段階の数を变える作業は対話課題の難易度を操作する方法となりうるのである。

このことは児童の学習だけではなく教師にもあてはまる。すなわち対話指導経験が浅い教師や対話指導方法の習得過程にある教師は、解決段階の数が少ない対話課題から指導を始めるとよい。

以上のように対話課題の解決段階を活用した学習方法は、対話指導力育成用プログラムの開発の軸となりうる。今後はこの方向で実践面での可能性を検討していく。

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・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**, 101-115.
- 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.
- 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.