

## 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

假屋園 昭彦〔鹿児島大学教育学部(教育心理学)〕・永田 孝哉〔鹿児島大学教育学部附属小学校〕  
中村 太一〔鹿児島大学教育学部附属小学校〕・丸野 俊一〔九州大学大学院人間環境学研究院〕

### A Developmental study of the design of dialogue-oriented lesson and the teaching method of dialogue.

KARIYAZONO Akihiko・NAGATA Takaya・NAKAMURA Taichi・MARUNO Shunichi

キーワード：対話型授業、授業デザイン、教師の対話指導方法、児童の対話

#### I. 問題の所在

近年、学力と学習過程における対話、表現、コミュニケーションといった側面が重視されるようになった。こうした動向の背景には、学びとは人間同士の協同的な営みであり、あくまで対話的關係のなかで成立する、という心理学、認知科学における学習観の変換と再定義がある。これは、学力と学習過程を頭という器のなかにある知識や出来事として捉える立場から、他者の存在を前提とした、やりとりの力、対話の力として捉える立場への変化である。

さらにPISAをはじめとする国際学力調査の結果から、日本の児童生徒は暗記や計算といった機械的処理には対応できるものの、状況や課題の解釈力、言葉を使った論理的表現力は不十分であるという傾向が浮かび上がった。

そしてこうした学習観の再定義と学力調査の結果が、従来の学力観や学習指導に変革を迫るようになった。具体的には、文科省では今後の学習指導の改善策として、解釈、表現、説明に重点をおいた学習活動を奨励するようになった。実際、平成20年3月に告示された新しい学習指導要領では、言語活動、表現活動が重点項目として導入された。

これらの動向を受け、近年、小中学校の授業には、児童生徒同士の対話活動が頻繁に取り入れられるようになった。

しかし、授業のなかに積極的に対話を取り入れようとする現在の学習状況には以下のような深刻な問題点が存在する。

第一の問題点は以下のとおりである。すなわち、授業に対話という学習形態を導入する以上は、対話型授業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生徒が習得できる、という必然性があるはずである。しかし残念ながら現在の学校教育場面では、この点が置き去りにされた状態で授業に対話が導入されている。つまり、対話によって児童にどのような力量を育てようとしているのか、という視点が抜け落ちているのである。したがって、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、旧来型の実践を漫然と行っているという状況になっている。結果的に現況の対話型授業は、児童の認知的、情緒的成長に対して対話活動がもつ理論的根拠づけと効果の予測がなされないまま、旧態依然とした学習形態が続いている。

こうした状況では、対話を授業に導入している意味がない。なぜなら、対話によって児童にどのような力量を育てようとしているのか、という視点は、対話型授業の学習目標に相当するからである。学習目標が曖昧なまま学習活動を行っても、しかるべき力量の養成は望めない。すなわち、対話経験の蓄積が、対話する力、対話によって養われるべき力量の育成に結実しない。その結果、い

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 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 研究代表者 假屋園昭彦)にもとづく研究の一環として行われた。

つまでたっても対話の質が、児童個人の能力によって決まってしまう、という状態から抜け出すことができない。対話の蓄積が対話の質の向上に結びつかないのである。

今の状況では、対話型授業はうわすべりの状態のままでは続けられ、最終的には実質的な成果が上がらなかったと結論づけられかねない。

第二の問題点は、対話に対する教師の指導方法が確立されていない、ことである。その結果教師が対話を扱えない状況になっている。第一の問題点で指摘したように、対話を導入する必然性の認識が不十分であるため、対話そのものへの指導方法の開発が遅れている。具体的には、①先述のように対話によって養うべき力量とは何か、という学習目標が曖昧である、②したがって目指すべき対話の姿がみえてこない、③このことは、どのような対話の水準が高く、どのような対話の水準が低いのが教師にイメージされていないことを意味し、④それが、教師が児童の対話のどこをみればよいのかわからない状態をもたらし、⑤結果として、対話に対する指導的介入ができない、つまり指導方法がわからない、という状況となり、⑥学習目標と指導方法とが確立されていないため、評価方法も確立されない、という現状につながっている。

このように、対話を授業に導入する必然性への認識と自覚が不十分であるため、指導方法、評価方法が定まらない状態なのである。

本研究はこうした現況を打開するための試みである。今後は、対話によって養うべき力量を明確にしたうえで、次にその力量を形成するための対話型授業デザインを開発し、そのうえで対話に対する教師の指導方法と評価方法の確立を急ぐ必要がある。

本研究は上記の問題意識に対応させたかたちで以下の二点を目的とする。

第一の目的は以下のとおりである。対話によって児童にどのような力量を育てようとしているのか、という対話の目的を仮説的に提示する。そしてその力量形成に結びつく新しい対話型授業デザインを開発し、実施する。その授業実践のなかで、児童に育てるべき力量に関する現象が実際に

児童の対話のなかでみられるかどうかを検証する。

第二に、この対話型授業デザインの検証授業をとおして対話に対する教師の指導方法の指針となるモデルを作成する。

## Ⅱ. 対話をとおして児童のなかに育てるべき力量とは何か

まず、対話をとおして児童のなかに育てるべき力量について、本研究の仮説を提示しておきたい。

現況の多くの授業において、対話のねらいは、「多様な意見や価値観にふれる」というレベルに留まっている。しかし、対話の効果はこのレベルに留まるものではない。

そこで以下に対話の性質を浮き彫りにすることからこの問題を考えてみることにしよう。

踏まえるべき点は以下の二点である。第一に、人間の心の機能の発達には、自然発生的に生じるのではなく、あくまで他者とのやりとりによって自分のなかに取り込まれる、という過程を経る。この過程を認知発達論のヴィゴツキーは内化（内在化）と呼び、臨床発達領域における対象関係論では取り入れと呼ぶ。

心理学者のヴィゴツキーは以下のように指摘する（佐藤，1999；中村，1998）。すなわち、人間の精神活動は、もともと社会的活動として、人と人との関係のなかで展開されているものに起源がある。こうした人と人との関係のなかで、人間の精神活動は、外に存在している認識対象や道具を個人が自己のものにしていくという過程によって展開される。つまり精神発達は、外からの働きかけを児童が自分のものとして獲得する、という過程によって展開していくのである。

同じように、人間の心の機能は人と人とのやりとりをとおして他者から獲得されることによって発達する、という考え方は、取り入れという用語で対象関係論のなかでメラニークライン、ウィニコットらによって発達の中核機能として指摘されている（小此木，1989）。

第二に思考の対話的特徴を踏まえる必要がある。哲学者のミハイル・バフチン（1963）は、

「真理は個々人の頭のなかに生まれてくるのではなく、対話的交流のなかで共同して真理を求めている人々のなかに生まれる」と指摘する。このことは、真理は、人との対話のなかで姿を現すことを意味する。

同じく哲学者のメルロ・ポンティ（1974）は「語り手は話す前に考えるのではないし、話すあいだに考えるのでもない。語り手の言葉が思考そのものである。わたしがそれ（思考）を表象するには、ひとつの方法しかない。それは発音することである」と述べる。メルロ・ポンティの言葉を中山（2000）は次のように解釈する。すなわち、「語ることは観念を表に出すことではない。言葉の意味を生きたことだ。言葉を使って他者と交流し、それによって自らを変えていくことである。言語は人間の思考の身体である。」

このように、心の発達が他者とのやりとりをとおして自己のなかに取り入れられることによって展開されること、および思考は語るという行為のなかに存在する、という二点を踏まえると、対話型授業のねらいとして以下のような考えが可能になる。

思考力といった心の機能は、他者とのやりとりをとおして自分のなかに取り入れられることによって育つ。そして、その思考とは語ること、すなわち対話なのである。

対話することの意味は、多様な意見に触れる、というレベルで留まるのではなく、対話のやりとり（問いと回答）そのもの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一人で行うことができるようになる点にある。

つまり、やりとりそのものを自分のものとしていく点（内化、内在化）に対話の意味がある。

思考は対話である。そして対話には論理がある。やりとりそのものを自分のものとするとは、すなわち、対話に含まれる論理を自分に取り入れ、自分のものにしていくことを意味する。今まで自分の思考様式にはなかった、新しい論理様式を他者とのやりとりをとおして取り入れ、自分のものとしていく。これがすなわち思考の発達なのである。

そして対話することの教育的意義は、他者とのやりとりをとおした論理力の発達、思考の発達にある。

ここで対話のやりとりそのものを自分のなかに取り入れる活動の具体的な姿をみていこう。

たとえば、「そう思った根拠は？」、「これは見方を変えるとこういうことですか？」といった対話のなかでなされるやりとりがある。こうした質問に回答するということは、問いと回答を自分のなかで反芻することを意味する。そして今まで自分の意見の根拠を考え、別の視点から考えることをしなかった児童は、こうしたやりとりを蓄積することによって、一人の思考時（自己内対話のとき）に自分でこれらの問いを立てることができるようになっていく。つまり、どのように問いを立てればよいのか、どのような視点をいれればよいのか、をやりとりのなかで学ぶことになる。これは、やりとりのなかに存在する論理性を学習することにほかならない。そしてこれが思考の発達の姿なのである。

すなわち、対話をとおしてどのような力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達の答えは、やりとりのなかに存在する論理を自分のなかに取り入れることによって自らの思考の論理性を高めるということになる。このことは対話によって児童の思考力を鍛えることを意味する。

ここからさらに教師の指導方法についての新たな視点が開ける。つまり質が高いやりとりとは、高い論理性が含まれるやりとりということになる。そしてこの高い論理性を自分のなかに取り入れることによって思考が発達する。このことは児童同士のやりとりに限られることではない。質の高いやりとりは、教師と児童との間で十分期待される現象なのである。

現在、対話型授業において、教師が児童同士の対話のなか積極的に介入し、やりとりに参加したり、指導するという授業展開は少ない。児童が対話をしている最中、教師は傍観しているケースが多い。対話終了後に教師は出された意見をまとめるというかたちではじめて対話型授業に参加する。こうしたスタイルにならざるを得ない理由

は、先述のように対話を導入する必然性の認識が不十分であること、および対話に対する明確な指導方法が確立されていないため、教師自身に指導の仕方が習得されていないことによる。

そこで先に明らかにした対話の必然性という視点からこの現状を捉えると、教師は児童の対話を傍観するだけでなく、積極的に介入し、児童とやりとりを行うという指導方法の有効性がみえてこよう。

教師は児童に、対話をとおした経験として、どのような思考の論理を習得してもらいたいかを、対話のねらい、対話の必然性として自覚的に明確化しておく。そうすれば、児童との間に行うべきやりとりが見えてこよう。

以下にその例を示してみよう。対話による教師とのやりとりによって児童は自らの考えを精緻化していくことができる。児童から最初に出される意見は大雑把なものが多い。たとえば、道德の授業のなかで児童から「すっきりしたい」という意見が出されたとする。教師は、「何に対してすっきりしたいのか」、「すっきりすることでどんなよさがあるのか」、「すっきりした生き方とはどんな気持ちで生きることなのか」といった質問を指導的介入として行う。この際、この質問の形式そのものが論理を形成している点に注目する必要がある。児童はこの質問に答えることをとおして自らの「すっきりしたい」という意見を精緻化することができる。ここで児童はこのやりとり（質問の形式）を自らのなかに取り込み（内化させ）、次に自分の意見を構築する際には自分自身でこのやりとりを行うことができるようになる。そしてこうした教師とのやりとりは、児童同士によるやりとりよりも質が高いことが予想される。ここに教師の指導的介入の意義がある。教師が対話に入り込むことによって児童に質の高いやりとりを経験させることができる。

さて、対話の効果はこれだけに留まるものではない。対話の効果は、「多様な意見や価値観にふれた」その先にある。対話経験の意義は、多様な意見や異なる価値観にふれた後に、自らの価値観を磨き、自らの判断力を確かなものにしていく力を育むところにある。

こうした経験がないと、異なる価値観にふれたときに一方的に拒否するか、妄信するかのどちらかになってしまう。つまり自分のなかで吟味、判断する力が育たないのである。異なる価値観の不快感に耐え、それを抱えながら自分で判断する力が育たない。多様な価値観のなかに埋没してしまい、自分の意見や生き方を自分で組み立てる力が育たないのだ。

したがって多様な意見が出た後の活動を充実させる必要がある。つまり出された意見をどのように処理するのか、が重要なのである。

この視点から現在の授業スタイルをみると、児童からいろんな意見を出させるところまでは実践されているのだが、その先が不十分であると言わざるを得ない。

多くの授業では、児童から出された意見を教師が板書する。しかし児童による意見相互の比較、意見相互のつながりの検討までは至らない。これらの作業は教師主導型で行われているのが現状である。

こうした現状を受け本研究では、出された意見の処理活動の充実化を導入した授業デザインの開発、提案を行う。

ところで近年、心理学の分野においても、対話をテーマとした研究がなされるようになった。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）というかたちに分類することができる。

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。しかしこの研究も新しい授業デザインを提案するというタイプ

の研究ではない。

こうした従来の対話研究に対して、本研究は学校場面への直接的な知見の還元を前提とし、今後、実際に授業へ導入できる新しい授業デザインを開発するところに第一の意義がある。そして、その際の教師の指導行動と児童の対話とを分析することによって対話の指導方法の確立を目指すという点に第二の意義がある。

つまり、旧態依然として、閉塞的な状況にある学校場面での対話実践の状況を打開し、対話学習に新しい可能性と学習環境としての意義を見出すための提案研究であるところに本研究のこれまでの研究にみられない意義がある。

### Ⅲ. 本研究の目的

さて、これまでみてきた背景をもとに本研究は以下の二点の検討を目的とする。第一に、意見を出した後の活動を重視する新たな授業デザインの開発である。その授業をとおして児童にやりとりの取り入れという現象が生じるか否かを検証する。そして第二に、対話に対する教師の指導的介入モデルを提案する。

本研究ではこの二点を具体化するための授業デザインを開発、実践する。そして教師と児童とのやりとり、児童同士のやりとりを微視的に分析する。そしてこれらの分析をもとに今後の対話型授業の指導方法の方向性を考えていく。

#### (1) 対話型授業の授業デザインについて

現在、対話を導入した授業の多くは、班ごとに児童が対話した後、班内の意見を全体場で発表し、それを教師が整理し、関連づける、という展開で行われている。この際の対話のねらいはほとんど「多様な意見にふれる」というものである。これは対話のねらいとしては非常にレベルが浅いものであると言わざるを得ない。そのため対話の学習形態自体にも工夫や改善がみられない。

認知面からみた場合、対話の意義は多様な意見にふれたその先にある。つまり多様な意見を児童が自らで関連づけ、構造化し、自らの意見と比較し、その内容を判断し、自己のなかに取り入れていく活動のなかにかこそ対話活動の認知的意義がある。つまりこの点こそが対話をとおして児童に

培ってもらいたい力量なのである。しかし実践の場では、教師は児童に意見を出させる場面ばかりに焦点を向ける傾向にある。

これらの問題点と対話の意義とを授業に結実させた実践として、本研究では、児童自らが出された各意見の関連づけと構造化を行う、という授業デザインを開発、提案する。この授業デザインのなかでは、児童を3つの班に分ける。そして班のなかで出された各意見の関連づけ（類似、対立、分類、意見の解釈）と意見相互の構造化を児童達が班内対話をとおして行う。授業においてはこうした活動を円滑に行うため、3つの班に一つずつ移動式スタンドタイプ黒板を設置する。児童は自分の意見を黒板貼付型カードに記述し、一つ一つのカードを黒板に貼付する。児童達は黒板に貼付された意見カードを移動させながら、あるいは矢印等で図式的に構造化しながら意見相互の関係について対話する。

ここで黒板を利用する必然性は以下の点にある。すなわち、班に一つずつ黒板を設置し、この黒板を利用しながら対話を進める理由は、対話の展開を黒板上に視覚的に残すためである。対話の展開を視覚的に残しておくことで教師の指導的介入が容易になる。

そして各班の対話の後、各班の黒板を一列に並べ、各班の関連づけ、構造化の方法について比較検討するという全体対話を行う。この活動によって対話の階層性を明確にすることができる。

この授業デザインは、理論的必然性に基づいており、同時にこれまでの小中学校での実践では見られなかった全く新しい試みである。児童のなかに育てるべき力量の育成を授業実践に結実させた授業デザインであると言える。

分析にあたっては、児童による意見の関連づけ、構造化の全過程をビデオに録画記録し、そのやりとりの過程をすべて逐語録にまとめ、微視的に分析し、協同思考としての認知過程を明らかにする。この分析のねらいは、児童の各意見の関連づけ、構造化の過程を明らかにするとともに、この過程のなかのどのような活動が困難で、どのレベルまでが可能なかを浮き彫りにする点にある。

## (2) 教師の指導的介入のあり方について

先述のように、現在、対話そのものに対する指導方法が確立されていない。このことが、教師が対話そのものを扱えない原因になっている。

今後の最終目標は、こうした現状を踏まえ、教師の指導方法についてのガイドラインを作成することである。そのため本研究では、教師に実際に対話のなかに入り、積極的な指導的介入を行ってもらう。そしてその際の指導方法を分析、整理する。

教師の指導的介入は以下のかたちで進める。教師は対話の間、各班を巡回し、やりとりに参加しながら児童が行う意見の関連づけ、構造化の過程に指導助言を与える。対話の展開は黑板上に視覚的に残っている。したがって、教師は黑板上の対話過程を見ることによって対話の途中で適宜助言を与えることができる。指導中の教師の言動はビデオカメラですべて追跡し、録画記録する。この分析のねらいは、対話指導の際に生じる具体的方法、指導による児童の対話の質の変化（指導効果）、教師に求められる力量を浮き彫りにすることである。このようなかたちで教師に求められる指導方法の同定と確立を進める。

## (3) 教師の指導的介入のレベル別分類

以下に教師の指導的介入の分析方法を述べる。本研究では教師の指導的介入を分類、整理したうえで、レベル別に分類する。指導的介入をレベル別に分類する目的は以下のとおりである。

本研究の最終的な目標は小中学校の教師に対話の指導方法を習得してもらうことである。そのために将来的には指導方法についてのガイドラインを作成する予定である。したがってそのガイドラインでは、小中学校の教師が対話に対する指導方法の全体像を把握できるかたちしておく必要がある。その全体像にレベル別分類というかたちで低次から高次までの階層性を設けることで、教師にとって指導方法が学びやすいものとなる。

次にレベル別分類を行った理由として、指導介入する教師に自分自身の指導水準の自覚をってもらうという点があげられる。

指導方法習得の初期段階においては、学習者としての教師が、自分が行っている指導方法とその

レベルを自覚しておくことが必須である。指導方法の習得は一つ一つの指導方法の自覚化から始まる。

対話の指導方法が確立されていない現在、どのような指導方法があるのかを教師が意識的に自覚しながらそれらを使っていくことから、指導実践が始まる。自覚のないところからは何も始まらない。

また、教師がレベル別指導方法を自覚しておくことは、教師の対話を見る眼を養うことにつながる。なぜなら指導方法は児童の対話レベルと連動しているからである。質の高い対話であれば教師も高次の指導介入を行う。教師が指導レベルを自覚していれば、必然的に教師の側に対話の質を読み取ろうとする姿勢が生まれる。その結果、対話の質と指導的介入とのいわゆるミスマッチを少なくすることができる。

さらに教師の対話を見る確かな眼とその指導方法とは対話の質の向上と連動する。つまり、教師は児童の対話の質を読み取り、その質に合致した指導的介入を行う。その指導によって児童の質が向上する。すると教師はその質の向上を読み取り、さらにレベルを上げた指導的介入を行う。重要な点は、教師がこのことを自覚的に行うということである。

児童の対話は教師の指導に影響を与え、教師の指導は児童の対話の質に影響を与える。児童の対話と教師の指導にはこのような相互影響過程がある。そしてこの相互影響過程を教師が自覚し、実感することが重要である。

この自覚と実感に支えられて教師の指導的介入の習得が進む。自らが使用する指導方法の変化が教師自身に自覚されることが、児童の対話の質の変化と連動しているのである。

そして最終的には、教師が指導方法の意識的自覚の壁を乗り越え、児童の対話のなかに入った瞬間に縦横無尽に最適な指導介入を駆使できる水準に到達することが求められる。そしてこの技術が熟達なのである。

## (4) 児童の対話現象のレベル別分類

本研究では児童の対話中にみられた諸現象もレベル別に分類する。通常の対話に普遍的にみられ

る現象は基本的過程として、本研究課題に特有な現象は技術的過程として、低次から高次までレベル別に分類する。

児童の対話状況を分類する目的も先述したとおり、教師に対話を見る眼を養ってもらうことである。教師が対話を扱えない理由は、対話のどこを見たらよいかわからないためである。

本研究では徹視的に対話を分析する。分析に際してはこれまでの筆者の対話研究で得られた知見に照らし合わせて、これらの諸現象をレベル別に分類する。したがって対話中に生じる現象についてはほぼすべて網羅できると思われる。

この分類も先述のガイドラインに掲載する予定である。こうした指針によって教師は児童の対話のなかで生じる低次から高次までの現象を自覚的に把握できる。そしてその現象を念頭に置きながら対話を見ることで、対話の質を読み取ることが可能になる。こうした活動をとおして教師が対話の質を読み取る力を習得することが可能になる。

以上述べてきたように本研究の特徴は、対話をとおして習得すべき力量の養成を具体化した授業デザイン、および教師の指導行動と児童の対話行動とのレベル別分析という点にある。

#### (5) 授業科目について

本研究で開発する授業デザインは、道徳の時間のなかで実施する。本授業デザインを道徳の時間のなかで実践する理由は以下の点にある。

道徳の時間は、人間の心の葛藤や苦しみを扱い、人間のあるべき姿、自分自身の生き方を自分に問いかけていく時間である。したがって道徳の時間では、児童の意見の自由度が大きい。

道徳の時間がもつこうした特徴によって、小学校での道徳の時間では、従来、対話が積極的に授業のなかに導入されてきた。

すなわち、道徳の時間では対話が学習形態としての中心的な活動として扱われてきた経緯がある。

道徳の時間には、各自の意見が尊重されることと対話活動が中心的な学習形態をとることの二点が含まれる。この二点により、対話を中心とした授業デザインの効果および問題点が最も浮き彫りにできる時間として道徳が最適であると判断した。

本研究で授業指導にあたる小学校教師は、道徳

を研究教科とし、対話を導入した授業経験が豊富である。そのためその教師行動の分析と整理は、今後の教師介入指導の土台となりうるものである。

## IV. 方法

1. 授業実施日：実践授業は平成20年3月19日に実施された。

2. 授業者：鹿児島大学教育学部附属小学校、中村太一教諭（研究協力者、共著者）によって授業が行われた。

3. 対象：第5学年の児童38名を対象とした授業であった。これらを3つの班に分けた。

4. 教科と単元：道徳の授業として実施された。単元は「役割と責任の自覚4-(1)」の内容項目であった。主題名は「だれかがやらないと」、資料名は「森の絵」（光文書院）を用いた。

5. 授業の指導過程：「3. 本研究の目的、(1) 対話型授業の授業デザイン」および「(2) 教師の指導的介入のあり方」に記述した方法がとられた。

授業時間は50分であった。授業開始後10分までは全体授業であった。この時間帯に児童は、「今日はどんなことを考えたいか」という自分なりの学習問題を設定した。そしてそれを発表児童を教師が指名するというかたちで児童が全体場で発表した。10分経過時に教師が「森の絵」の資料を配布した。全体場で教師がこの物語を読んだ。この物語ではポイントになる場面が3箇所あった。そこで各児童は自分が考えてみたい場面を決めた。この活動を開始後16分まで行った。16分経過時に班分けに入った。この時点で移動式スタンドタイプ黒板を教室の左右と後の3箇所に配置した。その後、全児童は3箇所の場面のなかの一つを選び、場面ごとに分かれた。ここで各場面の一つの班が作られた。したがって全部で3班が作られた。16分経過時から、3つの班に分かれ、各場面での物語の主人公の気持ちの読み取り活動に入った。各班は10名から13名であった。各児童は主人公が大切に考えた考えや気持ちを考え、それを黒板貼付型カードに記入した。ここから各班で、カードをスタンド式黒板に貼付しながら対話をと

おして各意見の関連づけ、構造化の作業を行った。この対話活動の間、教師は各班を巡回し、児童同士の対話に指導的介入を行った。

3班に分かれての対話活動は授業開始後30分後まで行われた。したがって対話活動時間は約14分であった。

30分経過後、意見の関連づけと構造化が行われた各班のスタンド式黒板を一例に並べた。ここで3班に分かれていた3つの場面を一つにつなげたかたちとした。ここで3つの場面の関連づけ、構造化を行う全体対話が行われた。全体対話は授業開始後43分時まで行われた。したがって全体対話の時間は約13分であった。

授業開始後43分から50分までの約7分間は、各児童が一人一人、今日のふりかえり活動を行った。すなわち、各児童が最初に設定した自分の学習問題をもとにして、今日考えたことを振り返り、自分なりのまとめを行った。具体的な授業デザインは論文末の補助資料に掲載した。

**6. 分析方法：**3つの班のそれぞれの児童の対話および全体対話をビデオに録画記録した。この録画記録をもとに逐語録を作成した。この逐語録に対して相互作用の解釈的分析を行った。

## V. 結果と考察

分析は教師の指導的介入行動、および児童による各意見の構造化過程でみられた現象、板書の時系列的な分析の三部からなった。

### 1. 教師の指導的介入行動の分析

児童が各班で対話を行っている際に、教師は各班を巡回し、児童の各意見の関連づけ、構造化の活動に指導助言を行った。

ここでは、教師の指導的介入の実相を分析した。

この分析のねらいは、教師の指導的介入を整理し、対話指導に必要な指導方法を具体化することである。発話の前に付している番号は発話順番を示す。

#### 1-1. 教師の指導的介入の回数

各班での対話中、教師は各班にほぼ2回ずつ指導に入った。1回目の介入で教師は児童に主とし

て意見の背景や根拠を尋ねた。1回目の教師の指導的介入の具体例を以下に示す。

以下の具体例で「T」は教師発話を表す。

50：T：ほらほらちょっと、全体的に見ないとわかんなくなっちゃうかもよ。ほら、三枚だけ浮いちゃってる。もうちょっと離れてごらん。見えない人もいるから。

ここで、一番中心の気持ちってどれだっけ？

51：全：これ！（「めぐみさんに対する気持ち」を指して）

52：T：あー、めぐみさんへの気持ち为中心なんだね？違う人いる？えー、違うんじゃないって人？

（中略）

58：T：これは？「何でしないといけないの？」これは似てない？〇〇さんの意見（「何で私がしないといけないの」）と。

59：Bくん：似てる？

60：T：Kさん、何でしないといけないの？って気持ちはどこからきそう？

61：Cさん：新しくつくるんじゃないの？

62：T：ちょっと見えないって。離れてごらん。

63：Iさん：ちょっと離れて。

64：T：どの気持ちからきそう？この気持ちどこからきそう？Aさん？うらやましい？

65：Aさん：はい。うらやましいか他人任せ。

66：T：他人任せ？他の人がしたらいいって気持ち？じゃあ、つないでごらん。自分でつないでいいんだよ。

2回目の介入では、教師は主に児童が行った関係づけをまとめている。2回目の教師の指導的介入の具体例を以下に示す。

103：T：これはめぐみさんに対する気持ちだね。

104：Iさん：この気持ちからこう（他人任せの気持ち）なって、こっちにきた。

105：T：こっちにきたの？結局はやるから、こういう気持ちだろうと？

106：Tさん：先生、けど私の気持ち「なんでめぐみさんが女王なの！！でも…」はどうなるんですか？

107：T：この気持ちは、ここからこういう気持



ちと、こっちにもいくんだよね？

108：数人：うん。

109：T：じゃあ、ちょっと離れてごらん。じゃあ、ちょっとまとめてみると、みんなが言っていることをまとめてみると、めぐみさんに対するこの気持ちはまだあったんだね。それがこういう気持ちにつながって、他人任せになる気持ちになって、めぐみさんに対する気持ちの中にこれも入るの？うらやましいって気持ち。

110：全：入る。

111：T：あーだから、この気持ちがあって、こういう気持ちがあるからのらない。だけど、心の中では？

112：Cさん：やっても良いかなって気持ち。

113：T：やっても良いかなって気持ち。やらないといけなかなって気持ちもあるってことね？

114：Aさん：で、わからないがある。

115：T：ふーん、でわからない気持ち、どうすれば良いの私って気持ちもあるかもね。あー、やりたいことだったら、きっとわかるんだろうね。

#### 1-2. 教師による指導的介入のレベル別分類

分析では、教師の指導的介入を分類、整理したうえで、レベル別に分類した。レベル別に分類した目的は、先述したとおりである。

教師の指導的介入をレベル別に分類した図をFig. 1に示す。レベルの分類基準は指導の抽象性にもとづいた。すなわち、指導的介入が細かく具体的であるレベルから抽象的なレベルに分類された。

抽象的レベルでの指導的介入は、児童に思考のポイントを示すだけのワンポイント型介入であった。具体的レベルでの介入は、考える際の着目点を教師が順次指摘し、実際に教師が児童間のやりとりに参加し、そのやりとりを通して児童に段階を踏ませながら、意見の関連づけと構造化を促進するという、やりとり型介入であった。

つまり指導の抽象性とは、児童に任せる比重の多少を意味する。抽象性の高いワンポイント型介入は、児童に任せる比重が大きい。一方でやりとり型介入は教師の活動の比重が大きい。

したがって、ワンポイント型指導は、児童の対話の質が高く、児童自身で主体的に対話を展開で

きる場合に有効である。一方、対話の質が低い場合は、児童任せにするのではなく、教師自身も活動に参加するというやりとり型介入になる。

以下にFig. 1でレベル別に分類した教師の指導的介入の内容について説明する。指導レベルは1が最も低く、8が最も高次であることを意味している。また以下の(1)から(21)の番号はFig. 1の番号と対応している。したがって(1)から(21)までの番号の順位が若いものほど指導レベルが高いことを示す。

#### (1) 資料の中に内在的に含まれている構造を整理し浮き彫りにする(指導レベル8)

この指導発話は班別活動の際には行われず、最後の全体の対話場面で行われた。この指導は全体の対話場面での教師発話65において、「自分の気持ち」と「みんなの気持ち」とを対比的に表現した点に現れている。このことによって、資料の中に内在的に含まれている、児童だけでは気付きにくかった構造を整理し、浮き彫りにした。

この作業は資料全体を見渡して初めて可能になる。そのためこの話題は、各場面別に行った児童同士の対話では出現しなかったものと考えられる。

#### (2) 資料の内容と自分との関係づけ作業(指導レベル8)

全体の対話場面での教師発話65には、資料の中に内在的に含まれる構造を浮き彫りする指導であると同時に、児童が資料の内容と自分との関係づけを促進する指導も含まれていた。資料の内容と自分との関係づけとは、資料の内容を自分のこととして受け止めてもらうための作業である。

全体の対話場面での教師発話65の場面を以下に示す。

65：T：えりこ？自分の気持ちだね。(「自分の気持ち」記入) じゃあ、他の人も？みんなの気持ち(「みんなの気持ち」記入) それから？みんなってというのは友達とかだね。なんか、気持ちの持ち方もちがっているような気がするね。さあ、それではね、今日こう考えていく中で、なんかこの気持ちよくわかるなあっていうのはありますか？自分の生活の中振り返って、あーこんな気持ちになったことあるあるっていうの。ある？木場さ

1班	2班	3班	全体
	指導レベル8		(1) 資料の中に内容的に含まれている構造を整理し浮き彫りにする (指導レベル8) (2) 資料の内容と自分との関係づけ作業 (指導レベル8)
	指導レベル7		(3) 論理構築型やりとり (指導レベル7)
(5) 児童から出た意見よりさらに深いレベルの気持ちを考えさせるための問いかけ (指導レベル6)	指導レベル6		(4) 主人公の気持ちから、本時の内容項目「役割と責任の自覚」を導き出そうとする発話 (指導レベル6)
(6) 中心の気持ちを確定させる発話 (指導レベル5)	指導レベル5		
(7) グループ同士の関係性を考えさせる (指導レベル4)	(7) グループ同士の関係性を考えさせる (指導レベル4)	(7) グループ同士の関係性を考えさせる (指導レベル4)	指導レベル4
(9) 全体を俯瞰的にとらえる指導 (指導レベル3)	(9) 全体を俯瞰的に捉える指導 (指導レベル3)	(8) 考える際の着目点を教師が順次指摘し、やりとりを通して児童に段階を踏ませながら、グループ同士の関係性を考えさせる (指導レベル3.5) (9) 全体を俯瞰的に捉える指導 (指導レベル3)	指導レベル3
(10) 個々の意見に対する根拠を考えさせる (指導レベル2)	(10) 個々の意見に対する根拠を考えさせる (指導レベル2)	指導レベル2	(11) 児童の発話の根拠を求めている (指導レベル2)
(17) 教師による意見同士の類似点の指摘 (指導レベル1)	(12) 考える際の着目点を教師が順次指摘し、やりとりを通して児童に段階を踏ませながら、個々の意見に対する根拠を考えさせる (指導レベル1.5) (13) 児童の発話趣旨をわかりやすく言い替えている (指導レベル1.3) (14) 意味づけに対する確認作業 (指導レベル1.3) (15) 挿さぶり発言 (指導レベル1.1)	(12) 考える際の着目点を教師が順次指摘し、やりとりを通して児童に段階を踏ませながら、個々の意見に対する根拠を考えさせる (指導レベル1.5) (15) 挿さぶり発言 (指導レベル1.1) (16) 視聴覚教材 (挿し絵) からの読み取り指導 (指導レベル1.1)	(13) 児童の発話趣旨をわかりやすく言い替えている (指導レベル1.3) (15) 挿さぶり発話 (指導レベル1.1) (16) 視聴覚教材 (挿し絵) からの読み取り指導 (指導レベル1.1)
指導レベル0	(20) 分類の仕方を教師が完全に指示している (指導レベル0: 指示型) (21) 教師による抽象化 (指導レベル0)	(19) 意見の分類作業を教師が促している (指導レベル0.5)	(18) 類似意見と反対意見を求める教師の発話 (指導レベル1)

Fig.1 レベル別教師の指導的介入

ん、はい。

66：Kさん：えっと、めぐみさんに対してのうらやましいなあって気持ち。

67：T：こういう気持ちになったことある？そういうときに木場さんどうしました？結局はどっちにいった？どうなった？

68：Kさん：こっち。やろうとしない。

### (3) 論理構築型やりとり (指導レベル7)

全体の対話場面での発話38～51において、児童の発話38を起点として教師が児童とのやりとりをとおして、論理をつくっている。教師の発話のつながりは、そのままひとつの論理になっている。ここでは論理の展開をつくっていくような教師と児童とのやりとりが行われている。このようなやりとりをとおして論理の構築を行う指導を、論理構築型やりとりとする。

この論理構築型やりとりは以下のことを意味する。すなわち、全体の対話場面では、常に教師と児童とのやりとりがなされている。教師と児童とが、やりとりとしての対話という協同作業をとおして、新しい「理解」を構築している。このように、教室のなかの理解とは、教師と児童との協同作業のなかから「立ち現れてくる」ものであって、児童個人や教師個人の頭という器のなかには存在しているものではない。

この現象から、教師の指導的介入のあり方として、特定の論理を生み出すような児童とのやりとりという視点を提案する。

論理構築型やりとりを行っている様子を表している発話を以下に示す。全体の対話場面での発話38～51の場面である。

38：Sさん：この「他人任せ」っていうのは、そのあと文男の言葉とか態度で変わって、で、それでこれ（「えりこがみんなを見て、がんばろうとしている気持ち」）に変わったんだと思います。

39：T：あー。えりこは、じゃあ、文男の言葉や態度を見て自分の何を思ったんだろう。

40：Sさん：えー、自分の考えの違い。

41：T：自分の考えは、こうしないといけないんだあって、考え直したってこと？

42：Sさん：うん。

43：T：どうですか。

44：数人：いいと思います。

45：T：はい、他に。はいどうぞ。

46：Bさん：付け足してもいいですか。

47：T：付け足し？はい。

48：Bさん：えっと、ここの、「めぐみもがんばっている」も。

49：T：めぐみもがんばっている。じゃあ、えっと、こんな気持ち（1班全体）になっていた気持ちをみんなの態度を見て、自分の姿を振り返ったってこと？

50：数人：はい。

51：T：で、このままじゃいけないって思ったってことかな？

### (4) 主人公の気持ちから、本時の内容項目「役割と責任の自覚」を導き出そうとする発話 (指導レベル6)

ここでは全体での対話場面での教師発話86、89、93、95を取り上げる。この発話は、全体での対話のまとめのなかで行われた。今回の検証授業の内容項目は「役割と責任の自覚」であった。そのため教師によってこの内容項目を児童から導き出すための働きかけが行われた。

まず、教師と児童のやりとりによって、主人公の気持ちの変化をとらえさせた（発話86～90）。その後、視覚的教材をとおして、主人公が自分の役割と責任を自覚した様子をとらえさせた。発話95では、児童に、主人公が気持ちの変化だけではなく自分の役割と責任を自覚しているということを再び考えさせるための発話を行っている。

この発話の様子を以下に示す。

86：T：じゃあ、何か気持ちもそうだけど、えりこさんを見て何か変わったものってない？

87：Eくん：態度。

88：Fくん：最初はやりたくないって気持ちだったんだけど、やる気とかやりたくなくてもやるのか。

89：T：うーん。何か、態度に現れそうな気がします？どんな態度？

90：数人：絵筆に力が…。

91：T：最初はこういう顔だね。どうですか？

92：数人：なんか顔が…。

93：T：なんか、うーん。って感じね。それが最

後どうですか。

94: 数人: 生き活きしてる。

95: T: なんかもここにも変わるところがあるような気がしますね。気持ちが変わったところは、みんな一生懸命話してくれました。でもなんか気持ちだけが変わっただけじゃないってところがありましたね。

**(5) 児童から出た意見よりさらに深いレベルの気持ちを考えさせるための問いかけ (指導レベル6)**

1班での教師発話111~115において、児童から出た意見よりさらに深いレベルの気持ちを考えさせるための問いかけがみられた。これは、1班の板書の完成度が高かったために可能になった教師の指導的介入である。2班と3班においては、こうした指導的介入はみられなかった。

この指導的介入を表す発話を以下に示す。

111: T: あーだから、この気持ちがあって、こういう気持ちがあるからのらない。だけど、心の中では?

112: Cさん: やっても良いかなって気持ち。

113: T: やっても良いかなって気持ち。やらないといけなかなって気持ちもあるってことね?

114: Aさん: で、わからないがある。

115: T: ふーん、でわからない気持ち、どうすれば良いの私って気持ちもあるかもね。あー、やりたいことだったら、きっとわかるんだろうね。

116: Cさん: 知りたくないんじゃない?

**(6) 中心の気持ちを確定させる発話 (指導レベル5)**

この発話は、1班の対話のなかの発話50~52でみられた。1班の対話では複数の意見グループがつけられた。つけられたグループ同士は、関係性をもっている。1班への教師の1回目の指導的介入では、グループ同士の関係性を考えていくなかで、一番中心となっている気持ちを確定させるための発話が行われた。

1班では意見の構造化ができており、板書には意見の構造化が明確に映し出されていた。そのため、教師がこの指導的介入を行うことができた。また、1班の児童も、この場面で中心となる気持ちを理解しており、中心の気持ちを元に構造化を

行うことができた。この教師発話は、意見の構造化が不十分であった2班と3班にはみられなかった。この発話の様子を以下に示す。

50: T: ほらほらちょっと、全体的に見ないとわかんなくなっちゃうかもよ。ほら、三枚だけ浮いちゃってる。もうちょっと離れてごらん。見えない人もいるから。

ここで、一番中心の気持ちってどれだっけ?

51: 全: これ! (「めぐみさんに対する気持ち」を指して)

52: T: あー、めぐみさんへの気持ちが中心なんだね? 違う人いる? えー、違うんじゃないって人?

**(7) グループ同士の関係性を考えさせる (指導レベル4)**

出された意見を児童が分類し、グループ化した後、教師がグループ同士の関係性を考えさせる指導を行った。この指導に際して教師は、つながりがあるグループ同士を線で結んだり、グループ同士がどのような関係をもっているのかを考えさせる発話を行った。

グループ同士の関係性を考える作業は、3つの班すべてで意見の構造化をする際の基本活動である。そのためグループ同士の関係性を考えさせる指導的介入はすべての班で行われた。しかし、班の意見の構造化のでき具合によって教師の介入の仕方が異なった。

**1班**

1班は、児童による意見の分類活動がスムーズに行われた。そのため、下記の発話66のようなワンポイント型介入 (「自分でつないでいいんだよ」) によって、グループ同士の関係性を考えさせる指導が行われた。

発話66は単に矢印を引かせるだけの指導であり、関係の中身を考えさせる働きかけではない。それにもかかわらず1班の児童は、発話66の指導後、グループ同士の関係を抽象化し、各グループの内容を代表するグループ名を考え、各グループに入る意見を確定する活動を自分達で行った。このことは以下のことを示す。つまり発話66で教師はワンポイント型の抽象的な指示を行っただけであったが、児童は教師の指示を確実にこなしたう

えて、さらに教師の指導の先にある活動を自分達で組み立て、自分達で展開していくことができた。

また、児童の発話100、101では、「他人任せ」と「うらやましい」というグループ間の関係を検討している。ここでは「他人任せ」が「うらやましい気持ち」から発生しているのではないかという推測を行った。これは教師発話66で教師から受けた指示（グループ同士の関係づけ）を、その後は自分達で行うことができるようになっていることを示す。

この現象から教師の指導的介入に含まれるねらいとして以下の点を指摘することができる。児童は、最終的には教師からの指示を、その後の対話のなかで生かすことができるようになる必要がある。さらには教師の指示を契機として自分達でその後のやるべきことを組み立てていくことが可能にならねばならない。このことは教師の指示を児童が自分達の対話のなかに取り入れることができるかどうか、教師の指導的介入の効果を規定していることを示す。

上記に取り上げた現象を表している発話を以下に示す。

66：T：他人任せ？他の人がしたらいいって気持ち？じゃあ、つないでごらん。自分でつないでいいんだよ。

67：Aさん：どう？〇〇さん？こっち？

68：Bくん：どっちもじゃない？

69：Hさん：これとこれとこれになるんだよ。

70：Aさん：こっち？（矢印を記入）

71：Jさん：逆。

72：Aさん：そうか、また別か、こうだね（他人任せ→「なんでしないとイケないの？」）これいいね。

73：Jさん：（他人任せ←「なんでしないとイケないの？」）こっちの矢印はいいね。

74：Aさん：こうだね。でも他人任せって、めぐみさんに対する気持ちじゃない？Cさん、めぐみさんに対する気持ち。

75：Cさん：他人任せってこう？

（中略）

100：Aさん：ねー、他人任せってさ、うらやま

しいんじゃないの？

101：Cさん：ずるっていう気持ち？

## 2班

2班では「やろうとしない気持ち」と「がんばろうとしている気持ち」の二つの意見グループを中心に対話が行われた。教師は、二つの気持ちがどのような関係性があるのかを考えさせ、矢印を引かせる指導を行った。

2班の特徴は、1班に比べ教師の指導的介入が具体的になっている点にある。1班では児童が自分で行っていた活動を、2班では教師が児童のなかに入ってやりとりをしながら、意見の中身にも言及し、やるべきことをその都度段階的に具体的に指示していた。この指導の様子を表す発話例を以下に示す。発話59では教師が具体的に矢印を指示している。

57：T：ちょっと離れてごらん。あんまり前の人がいすぎると、わかんないよ。ちょっと、ばーっと離れてごらん。

こっちの気持ち（「えりこさんがやろうとしない気持ち」）と？

58：Iくん：迷い。

59：T：じゃあ、こっち側もあるんだね。矢印を指示。（「がんばろうとする気持ち」→「がんばろうとしない気持ち」）

60：Aくん：「迷い」はどうなってるの？

61：T：こっちいたりこっちいたりしてるわけね？

62：Iくん：最終的にはこっち。

## 3班

3班は個人作業が多かった。そのため、児童だけでは意見や関係性の抽象化ができておらず、グループ同士の関係性についても対話がなされなかった。

発話74での教師の指導的介入によって、初めて全体の構造化ができた。発話74では、2班と同様教師が児童のなかに入って、児童と一緒にやりとりをしながらやるべきことをその都度具体的に指示している。この指導の様子を表している発話を以下に示す。

74：T：ちょっと離れてみよう。もう一回。みんな整理してみよう。（板書を示して）ここは

「めぐみも文夫もがんばっている」だから、これ（「いやだけどがんばらないといけない」）はどこにつながるの？結局やりたくないままの気持ちでやってるの？

75：Eさん：いや、でも最後はみんなのために... あー、こうつながる！

（8）考える際の着目点を教師が順次指摘し、やりとりを通して段階を踏ませながら、グループ同士の関係性を考えさせる（指導レベル3.5）

教師は、どの班に対しても、グループ同士の関係性を考えさせる指導を行った。しかし3班では、児童だけで関係性を考えることができなかった。そのため教師は児童のなかに入って指導を行った。この例を発話81の場面に示す。発話81では、グループ同士のつながりを尋ね、発話84では根拠を尋ねている。教師は児童のなかに入り、やりとりをしながら、段階を踏みながらその都度具体的な問いかけをする様子が見られた。

81：T：なんか嫌がっている様子ではなさそうだね。ということは、ここからたぶんどこかに結んでいくんだよね？

82：Bくん：みんなのために。

83：Fさん：じゃあ、ここから...

（「いやだけど...」→「みんなのために」→記入）

84：T：うん。そうだね。ここに結ばれていくんだろうけど、ここに何かあると思わない？この気持ちからこっちに行くためには何かありそうな気がしない？

85：Iさん：あつ、文夫もがんばってる。

86：Dくん：みんながんばってる。

87：Gくん：じゃあ、これじゃない？

88：Eさん：自分だけじゃない。

89：T：うん。自分だけじゃないとかね。

90：Fさん：あつ、「自分だけじゃない」か。

（自分だけじゃない→記入）

91：T：その他にも無いかな？その辺の気持ち考えてみよう。

92：Eさん：他の人もがんばっているから。

（→記入）

（9）全体を俯瞰的にとらえる指導（指導レベル3）

児童が対話の際、黒板に近寄りすぎて各班の成

員全員が黒板をみることができなかつたり、1つの意見に集中してしまい、出された意見を全体的にみて構造化を行うことができていない、という様子が見られた。このような時、教師が全体を俯瞰的に見る指導を出した。

この指導的介入は、三つの班すべてにみられた。しかし、班の対話の様子によって教師の指導発話に違いが見られた。

#### 1班

1班では、発話50のように、「全体的に見るように」という発話があり、出された意見を全体的にみて構造化を行うようにさせる指導が行われた。この指導的介入の後、1班の対話の中心人物であるAさんは、後ろに下がって黒板を全体的に見る実践を自発的に行っていた。また対話後半では、Fくん、Cさんが教師による指示を取り入れ、対話の進め方に対するモニター機能を果たした。

このように1班では、全体を俯瞰的にとらえる実践を、教師の指導を受けた後、自発的に自分達で実践することができた。発話50での教師の指導的介入発話と児童自身による実践発話（発話89と発話90）を以下に示す。

50：T：ほらほらちょっと、全体的に見ないとわかんなくなっちゃうかもよ。ほら、三枚だけ浮いちゃってる。もうちょっと離れてごらん。見えない人もいるから。ここで、一番中心の気持ちってどれだっけ？

（中略）

89：Fさん：ちょっとグループが二つに分かれています。

90：Cさん：なんでこっちを言ってる人とこっちを言っている人がいるの？一回後にさがらないと。

#### 2班

2班では、1班でみられた「全体的に見るように」という、出された意見を全体的にみて構造化を促進させる発話ではなく、物理的に全員が黒板を見ることができるようにするための発話になった。

2班は、対話前半では、班が二つの下位グループに分かれ、下位グループごとに意見の分類活動

を行っていた。しかし、二回目の教師の指導的介入によって、班の成員全員が、全体を俯瞰的にみることができるようになった。また、全体を俯瞰的に見ることによって後半の対話の質が上昇した。

教師の指導的発話例を以下に示す。

57：T：ちょっと離れてごらん。あんまり前の人  
が言いすぎると、わかんないよ。ちょっと、  
ばっと離れてごらん。こっちの気持ち（「えり  
こさんがやろうとしない気持ち」）と？

### 3班

3班での全体を俯瞰的にとらえる指導では、発話74のように、「みんなで整理してみよう」という発話が行われている。1班や2班では指示的な発話になっているが、3班では教師が児童と一緒にになって全体的に黒板をみるような発話になっている。つまり3班では教師が児童に指示を出すというよりも教師が児童と一緒にになって対話を進めている現象がみられる。この教師の発話を以下に示す。

74：T：ちょっと離れてみよう。もう一回、みんなで整理してみよう。（板書を示して）ここは「めぐみも文夫もがんばっている」だから、これ（「いやだけどがんばらないといけない」）はどこにつながるの？結局やりたくないままの気持ちでやってるのけ？

### (10) 個々の意見に対する根拠を考えさせる（指導レベル2）

児童は自らの意見にどのような根拠があるのかを提示することなく、感覚的に意見の分類活動を行っていた。そのため教師によって個々の意見の根拠を考えさせる指導が行われた。

この指導的介入の多くはワンポイント型指導のかたちをとっていた。ただしこの指導的発話は1班、2班ではみられたが、3班ではみられなかった。

### 1班

教師が、対話の中心となっている児童に対して、個々の意見の根拠を考えさせる発話を行った。教師は対話の中心になっている児童に対して指導を行ったため、指導を受けた児童だけでなく、班の成員みなが根拠を考えるようになった。

発話60での教師の指導的介入後、1班の対話では、意見の根拠にもとづいて、分類活動や意見同士の関係づけを行うことができるようになり、対話の質が向上した。

つまり1班では、教師の指導を児童が自分のものとし、その後の対話に生かすことができたのである。

教師の指導である発話60の場面を以下に示す。

60：T：Kさん、「何でしないといけないの？」って気持ちはどこからきそう？

61：Cさん：新しくつくるんじゃないの？

62：T：ちょっと見えないうって。離れてごらん。

63：Iさん：ちょっと離れて。

64：T：どの気持ちからきそう？この気持ちどこからきそう？Aさん？うらやましい？

65：Aさん：はい。うらやましいか他人任せ。

66：T：他人任せ？他の人がしたらいいって気持ち？じゃあ、つないでごらん。自分でつないでいいんだよ。

### 2班

1班では対話の中心人物に指示が出されたが、2班では下位集団が発生し、班全体での中心人物がいなかった。そのため個々の意見に対する根拠を考えさせる発問は班の成員全員に対して行われた。

下記の発話38では単に意見の根拠を尋ねるのではなく揺さぶり発話を入れていた。これは1班よりも抽象度が低い発話になっていることを示す。また、2班はこの指導的介入をその後の対話に活かすことができなかった。発話38の場面を以下に示す。

38：T：この気持ちにある根本にあるのは、何け？なんでけ？

「みんなもがんばっているから、私もがんばらない」と思ったのはどうしてだろうね？別にみんながやっても自分は動かなくてもいいんじゃない？じゃあ、ちょっとこの人たちも今書いている人たちが来たら、またやろうね。

39：Gくん：こっちな？「やりたい仕事じゃないのになあ。がんばった....」カード。

### (11) 児童の発話の根拠を求めている（指導レベル2）

この指導的介入は全体での対話でみられた。全体の対話では三つの黒板を並べ、それぞれの班で話し合われた内容にさらに付け加える点や意見同士、グループ同士の関係性を児童に発表させた。その際、児童が自らの意見の根拠まで言及していない場合、その根拠を求める指導が行われた。

この教師の発話例を以下に示す。

38：Sさん：この「他人任せ」っていうのは、そのあと文男の言葉とか態度で変わって、で、それでこれ（「えりこがみんなを見て、がんばろうとしている気持ち」）に変わったんだと思います。

39：T：あー。えりこは、じゃあ、文男の言葉や態度を見て自分の何を思ったんだろう。

40：Sさん：えー、自分の考えの間違い。

(12) 考える際の着目点を教師が順次指摘し、やりとりを通して児童に段階を踏ませながら、個々の意見に対する根拠を考えさせる（指導レベル1.5）

2班、3班では、児童に個々の意見に対する根拠を考えさせる指導を行う際、教師が実際に児童とやりとりをしながらの形態がとられた。

(10) において記述した、指導レベル2の「個々の意見に対する根拠を考えさせる」指導は、ワンポイント型の介入であった。このことは、児童の対話の様子やレベルに応じて教師が介入の仕方を臨機応変に変えていることを意味している。教師が児童の対話のなかに入り、やりとりをしながらの指導のため、ワンポイント型の指導よりも指導レベルを低くした。

2班と3班ではやりとり型の指導形態がみられたが、1班ではワンポイント型のみのものであった。このことは1班の対話の質が他の班よりも高かったことを示す。

## 2班

2班では1度ワンポイント型の指示が行われたが、児童はその指示を後の対話に活かすことができなかった。二回目の介入時、教師はやりとりをとおして意見の根拠を考えさせる指導形態をとった。ここで教師は児童から出された意見のなかから具体例を示し、児童に考えさせる様子が見られた。

2班では、教師と児童とのやりとりによって一

つの大きな意見グループから根拠が異なっている意見を抽出し、二つのグループに分類するという現象がみられた。すなわち、「任されたからがんばろう」と「えりこがみんなを見てがんばろうとしている気持ち」は、最初の一つのグループだったが、教師の介入により二つのグループに分かれた。

2班の児童は、1班に比べると教師の指示をその後の対話に生かすという活動が不十分であった。しかしそれでも発話70～発話75の児童同士のやりとりは、発話63～69までの教師とのやりとりに含まれる論理展開を、自分達の対話の中に取り入れ、以後の対話に活かしている現象となっている。

この発話63から75までの場面を以下に示す。

(63～69では、結論は同じでもその背景が異なる意見がひとつのグループに入っていることを教師が指摘した。)

63：T：こっちになるの？あのおさ、みんなががんばっているからって書いてあるよ。これとこれは何か入ってない？何か他の人より1つ入っているよ。

64：Iくん：劇のために。

65：T：劇のために…

66：Bくん：任されたから。

67：T：任されたからって入ってない？

68：全：あー。

69：T：だからがんばらないといけないってことは書いてある、一緒なんだろうけど、その背景としては任されたから、「任されたからがんばろう」じゃないかな？他にはないかな？そんなやつ。ここは、なんでやりたくないんだろう？「～だからやりたくない」というのはないかな？ちょっと見てみよう。

(63～69までのやりとりを受けて、70～75は意見の理由によって分類しようという展開を児童が自分でつくっている。)

70：Bくん：これは違う。「めんどくさい」ところが。

71：Fくん：めんどくさいのに一生懸命ががんばっている。

72：Kくん：任されたから、がんばろう？



73：Iくん：うん、任されたからがんばろう  
(→記入)

74：Aくん：つまりさ、ここはまだ理由がわかってないけど。こっちはわかってるんだよ。

75：Bくん：ここはさ、「めんどくさい」っていう理由がわかってるんだよ。

### 3班

3班でも2班と同様にやりとりをとおして各意見の根拠を考えさせる指導が行われた。3班では、発話26のように教師が具体例を出しながら根拠に基づいて分類する方法を示したが、児童がその方法を取り入れ、グループを細分化するという現象はみられなかった。3班では、教師の指導的介入を児童が以後の対話に活かす現象はみられなかった。

教師の指導的介入の様子を表す発話を以下に示す。

19：T：そしたらさ、みんな同じような意見があるじゃん。この中にさ、実際がんばらないといけないうって気持ちはあるんだけど、その奥にある気持ちは何だろう？

(教師が根拠に基づいて分類する指示を出した)

22：Dくん：めんどくさい(気持ち)？

21：T：どうしてがんばらないといけないうって思ってるんだろう？

22：Fさん：みんなのために。

23：Dくん：みんなのため。

24：T：それを分けてみてごらん。

25：Bくん：じゃあ、みんなのためにだ。

(思考の進展がみられない)

26：T：例えばこれだったらさ、「役割や責任」を書いてるよ。これは、「みんながんばって」って書いてあるよ。なんかそんなふうに分けられないかな。

(例をあげながら教師が具体的に方法を示す)

27：Gくん：じゃあ、「みんなのために」と...

28：T：そうそう。「みんなのためにがんばろう」っていうのを書いているけど、その背景、背景。

29：Gくん：自分の役割？

30：T：どうしてそう思ったんだろう？

31：Fさん：ねえ、これってここに入る？

32：Hさん：ちがうよ。

33：Fさん：(「発表会のために」記入)

34：Hさん：嫌なのになんぼる。

35：T：それだけ？1つだけ？お互い聞きあってみてごらん。

(発話28、発話30の教師の指示を児童が取り入れていない)

### (13) 児童の発話趣旨をわかりやすく言い替えている(指導レベル1.3)

児童の発話のなかには趣旨が周りの児童に伝わりにくいものがあった。このような発話が行われた際、教師は児童の発話の趣旨をわかりやすく言い替えるという現象がみられた。

この指導的介入は2班と全体での対話の際にみられ、1班と3班ではみられなかった。

### 2班

2班では対話の最後にこの教師の指導的介入が行われた。この発話の様子を以下に示す。

99：T：結局どうなったの？

100：Iくん：迷いがあるんだけど、最終的にこっちからあっち(3班)に...

101：T：行くんじゃないかなってことね。じゃあ、むこうにきつとつながるだろうってことね。

102：Iくん：絶対つながりますよ。

103：Fくん：つながるかな。ちょっと見てみよう。

104：T：はい、わかりました。

### 全体

全体での対話においては、発話趣旨をわかりやすく言い替える指導が数回行われた。全体の対話では各意見の趣旨を正確に全員に伝える必要がある。そのため全体の対話場面でこの種の指導的介入が多く行われたと言える。

発話41の場面に具体例を示す。

39：T：あー。えりこは、じゃあ、文男の言葉や態度を見て自分の何を思ったんだろう。

40：Sさん：えー、自分の考えの間違い。

41：T：自分の考えは、こうしないといけないうんだなあって、考え直したってこと？

42：Sさん：うん。

### (14) 意味づけに対する確認作業(指導レベル1.3)

2班の発話8では意見に対する意味づけを行っている。この意味づけは黒板に記入されていた。そのため一回目の教師の指導的介入が行われた際、教師は児童の意味づけした内容をみることで、意味づけに対する確認作業が行われた。

この指導的介入は2班だけにみられ、1班や3班ではみられなかった。この発話の様子を以下に示す。

8：Eくん：(グループを指して) えりこががんばろうとする気持ち。えりこががんばろうとしない気持ち。

(中略)

25：T：これは何？えりこのやろうとしない気持ち？あー、まだやろうとしないっていう気持ちがあるんだ？あー、まだ迷ってるんだね？

(「まだ迷っているんだね」は教師による抽象化)

#### (15) 揺さぶり発言 (指導レベル1.1)

意見の根拠や関係性を考えさせる指導を行う際、教師は児童の考える方向性とは、あえて逆の意見を述べている。この発言によって児童は自身の意見を明確にすることができる。

この発言は、2班、3班、全体での対話の指導的介入において使われた。1班では児童主導の対話が行われ、また児童が個々の意見を明確にもっていたため、この発言は行われなかった。

#### 2班

発話38で教師は各意見に対する根拠を尋ねている。このとき、揺さぶり発言を取り入れているが、発話38の後、教師がすぐに別の班に移動したため、児童が教師に自分の意見を伝える時間が与えられなかった。その後の対話のなかでも発話38での教師の指導を生かすことができていなかった。この発話場面を以下に示す。

38：T：この気持ちにある根本にあるのは、何け？なんでけ？

「みんなもがんばっているから、私もがんばらない」と思ったのはどうしてだろうね？別にみんながやっても自分は動かなくてもいいんじゃない？じゃあ、ちょっとここの人たちも今書いている人たちが来たら、またやろうね。

39：Gくん：こっちな？「やりたい仕事じゃな

いのになあ。がんばった....」カード。

40：Fくん：まあ... そこだね。

41：Gくん：こっちなあ。

(39以降の会話では教師発話38に答える活動がなされていない。)

#### 3班

グループ同士の関係性を考えさせる指導の際、揺さぶり発言が行われた。発話74~83はやりとりのなかで、揺さぶり発言を織り交ぜながら児童にグループ同士の関係性を考えさせている場面である。この場面を以下に示す。

74：T：ちょっと離れてみよう。もう一回、みんな整理してみよう。(板書を示して) ここは「めぐみも文夫もがんばっている」だから、これ(「いやだけどがんばらないといけない」)はどこにつながるの？結局やりたくないままの気持ちでやってるのけ？

75：Eさん：いや、でも最後はみんなのために... あー、こうつながる！

76：T：つながる？本当にみんなのために？最後まで嫌なんじゃないの？

77：Dくん：最後では...

78：Eさん：文夫を見て...

79：T：顔どうけ？表情を見たら？

80：Eさん：うれしそう。

81：T：なんか嫌がっている様子ではなさそうだね。ということは、ここからたぶんどこかに結んでいくんだよね？

82：Bくん：みんなのために。

83：Fさん：じゃあ、ここから... (「いやだけど...」→「みんなのために」→記入)

#### 全体

全体での対話で児童から出された意見の反対意見を抽出するために、揺さぶり発言を行っている場面がみられた。この発話場面を以下に示す。

6：T：同じ。似たような意見(手を上げさせる)。ちょっと、じゃあ今の意見の反対意見。

7：数人：あー。

8：T：えー、そうじゃないんじゃない？もっとこんな気持ちがあったから、ここにつながったんじゃない。

#### (16) 視聴覚教材 (挿し絵) からの読み取り指導

### (指導レベル1. 1)

教師は主人公の気持ちの変化に気づかせるため、挿し絵に目を向けさせ、表情の変化を捉えさせる指導を行った。この指導は、3班と全体での対話においてみられ、1班と2班ではみられなかった。

何をねらいとして視聴覚教材を用いるかによって視聴覚教材の重要性が異なる。本授業では対話の論理を進展させるために視覚教材を使った。ただし、視覚教材そのものは教師本人の指導スキルではないと判断し、指導レベルの分類の際には低い段階に位置づけた。

### 3班

グループ同士の関係性を考えさせる指導的介入の際に取り入れられている。この指導はやりとりのなかでの教師の発話で行われた。このやりとりの場面を以下に示す。

77：Dくん：最後では…

78：Eさん：文夫を見て…

79：T：顔どうけ？表情を見たら？

80：Eさん：うれしそう。

81：T：なんか嫌がっている様子ではなさそうだね。ということは、ここからたぶんどこかに結んでいくんだよね？

82：Bくん：みんなのために。

83：Fさん：じゃあ、ここから…（「いやだけど…」→「みんなのために」→記入）

84：T：うん。そうだね。ここに結ばれていくんだろうけど、ここに何かあると思わない？この気持ちからこっちに行くためには何かありそうな気がしない？

85：Iさん：あつ、文夫もがんばってる。

86：Dくん：みんながんばってる。

### 全体

全体での対話の最後に、主人公の気持ちの変化を確認する際、挿し絵の主人公の表情の変化を捉えさせる発話が行われた。この発話によって、それまで児童の意見で出てきた主人公の気持ちの変化の様子を再度確認することができた。この場面を以下に示す。

91：T：最初はこういう顔だよ。どうですか？

92：数人：なんか顔が。

93：T：なんか、うーん。って感じね。それが最後どうですか。

94：数人：生き生きしてる。

95：T：なんかここにも変わるところがあるような気がしますね。気持ちが変わったところは、みんな一生懸命話してくれました。でもなんか気持ちだけが変っただけじゃないってところがありましたね。

### (17) 教師による意見同士の類似点の指摘 (指導レベル1)

意見の分類活動を促すために、意見同士の類似点の指摘を行い、児童と一緒に意見の分類活動を行う現象がみられた。この指導的介入は1班だけにみられた。

ただし1班は自分達で意見の構造化ができていたので、教師介入がなくてもできていた可能性がある。このことは介入しなければならぬ場面を意図的・自覚的に教師が選択する必要があることを意味している。児童にできそうなことは児童に任せ、あえて介入せず展開を見守る姿勢も必要であろう。この場面を以下に示す。

53：Bくん：えーこれとこれじゃないの？（他人任せに一枚追加「めんどろだとは思わないけど…」）

54：Aさん：これは「めんどろだとは思ってない」だよ。

55：Bくん：「やりたい役じゃないし」ってところ、ちょっと似てる。

56：Cさん：それ、違うよ。

57：Aさん：それそこじゃないね。

58：T：これは？「何でしないといけないの？」これは似てない？〇〇さんの意見（「何で私がないといけないの」と）

### (18) 類似意見と反対意見を求める教師の発話 (指導レベル1)

全体の対話は教師主導型であった。そのため、教師が児童から出された意見に対して、類似した意見や反対意見を求めるための発話があった。

児童同士の対話ではこのような発話はみられなかった。教師の発話場面を以下に示す。

2：Nくん：はい。

3：T：じゃあ、N君どうぞ。前に来て説明して

いいよ。線引いてもいいよ。はい。

4：Nくん：うーんと、「えりがみんなのためにがんばる気持ち」があったから、「みんなのために」につながると思います。

5：数人：いいと思います。

6：T：同じ。似たような意見（手を上げさせる）。ちょっと、じゃあ今の意見の反対意見。

7：数人：あー。

#### (19) 意見の分類作業を教師が促している（指導レベル0.5）

3班では一人一人が別個に意見の分類を行っており、また意見の分類方法も大雑把であった。そのため、黒板に貼り付けられ、分類されないまま放置されている意見カードがあった。そこでこの意見がどのグループに分類するべきか、教師が児童に促す指導が行われた。

1班も2班も意見の分類活動は児童が自分で行うことができた。しかし3班は分類活動自体が低調でその内容も低次なものであった。意見の分類活動は対話の目的であり、この活動を教師から促されると言うことは、かなりレベルの低い指導を受けたと言える。教師の発話場面を以下に示す。

12：Eさん：これ（「みんなもがんばって...」「みんな一生懸命がんばって...」）は「みんなのことをみてがんばろう」につながるんじゃない？

13：T：どうどうどう。似てる意見とかまとめておいてあげないと。なんかごちゃごちゃなるよ。Mさんの意見はどこに入るの？

14：Dくん：こっちじゃないけ？

15：Gくん：これ付け加えてもいいんだよ。

16：Fさん：Nさんと同じ意見じゃないの。

17：Gくん：ハーフは？ハーフ。

#### (20) 教師による抽象化（指導レベル0）

2班では教師が意見に対する抽象化を行う様子が見られた。発話25では、教師は児童から出された意見の意味づけに対する確認作業を行うと同時に、教師自身が抽象化を指示してしまっている。教師が抽象化を促す指導はレベルが高いが、ここは教師が先に答えを出してしまっているため、指導レベルは0とした。この発話場面を以下に示す。

24：Fくん：まだ出していない人がいるから、ま

だ囲まないほうがいいよ。

25：T：これは何？えりこのやろうとしない気持ち？あー、まだやろうとしないっていう気持ちがあるんだ？あー、まだ迷ってるんだね？

#### (21) 分類の仕方を教師が完全に指示している（指導レベル0）

2班では分類作業を教師が完全に指示している現象が見られた。発話27, 29は、分類の仕方を教師が完全に指示している。つまり本来児童が考えるべき課題を教師が代わりに行ってしまっている。そこで指導レベルとしては低い段階に位置づけた。

ただしこれも介入の時期がまだ対話を開始して早い時間であったので、児童がまだ分類活動をしている最中だった可能性がある。対話状況によっては介入を遅らせることも必要であるかもしれない。教師の方には介入するか否かの判断が求められる。この場面を以下に示す。

26：Fくん：こっちがみんなを見てやろうという気持ち。

27：T：じゃあ、この場面では二つの気持ちがあるんだね。で、外れているこの二つは？これ「すごいなあ...」ってさ、これ「えりがやろうとしない気持ち」じゃないの？

28：Bくん：これですよ？でも反対されました。

29：T：これじゃないの？

## 2. 児童による各意見の構造化の過程でみられた現象

児童自身による意見の構造化の過程を二種類に分類した。すなわち、対話の基本部分に相当する基本的過程と本課題に特有な技術的過程との二種類に分類した。この二種類の過程で生じた現象を、各班の逐語録をもとに明らかにした。

基本的過程をFig. 3、技術的過程をFig. 4に示し、この両者をひとつにしたものをFig. 2に示した。

### 2-1. 対話活動における基本的過程

これまでの対話研究から、洗練された対話を構築するためには、集団の成員による意見の共有、意見の蓄積、意見の分類、明確な方向性、方向性

	1班	2班	3班
高 ↑             ↓ 低	(2) グループ名を再検討している期間	(1) 気持ちの時間的展開のまとめ	
	(3) グループ名の決定と記入(抽象化の作業)	(3) グループ名の決定と記入(抽象化の作業)	
	(4) グループの境界の確定作業	(4) グループの境界の確定作業	
	(5) 関係性に対する抽象化の作業	(5) 関係性に対する抽象化の作業	
	(7) 意見に対する抽象化の作業	(6) グループ同士の関係性を考えている発話	
	(8) 意見についての解釈作業	(9) 個々の意見に対する意味づけ(メタ認知作業)	
	(9) 個々の意見に対する意味づけ(メタ認知作業)		
	(1) 教師からの指示を確実にこなしている(関係性の抽象化の作業)		
	(2)-② 教師の指導をその後の対話に生かすことができる現象(再び関係付けの話し合いを行う)	(2)-① 教師の指導を対話に生かし、発展させる(グループ名・矢印の命名)ことができる現象	教師の指導をその後の対話に生かすことができる現象
		(3) やりとり型介入の思考方法を取り入れている場面	やりとり型介入の取り入れ
	(5)-① 対話の進め方に対する成員のモニター機能(成員のチェックと修正)		(4) 教師のやりとり型介入をその後の対話に生かしていない
	(5)-② 対話の進め方に対する成員のモニター機能(教師の指示の取り入れ活動)	(5)-② 対話の進め方に対する成員のモニター機能(教師の指示の取り入れ活動)	対話の進め方に対する成員のモニター機能
	(6) 以前に出てきた意見ややりとりを踏まえた意見の蓄積		意見の蓄積・一時保留・中心人物
(7) 一時保留			
(8) 1つの意見に関する見解の蓄積	(8) 1つの意見に関する見解の蓄積	(8) 1つの意見に関する見解の蓄積	
(9) 文脈(方向性)をつくる中心的人間の存在			
(10)-① 意見の抽象化と同時進行の意見の分類活動		意見の分類活動	
(10)-② 基本的分類活動	(10)-② 基本的分類活動	(10)-③ 対話での分類活動	
	意見の比較・共有・分類	(10)-④ 個人での意見の分類活動	
(12) 意見同士の類似点の指摘		(11) 分け方が大雑把で分類ができていない状態	
(13) 意見の共有		(14) 意見の共有をすることなく、まとめようとしている	
		(15) 対話することなく個人の意見をいきなり記入している	
		(16) 特定の方向性を決めないまま、各自が意見を言い合っている段階	

Fig.2 意見の構造化の過程においてみられた現象

	1 班	2 班	3 班
高 ↑           ↓ 低	(1) 教師からの指示を確実にこなしている (関係性の抽象化の作業)		
	(2)-② 教師の指導をその後の対話に生かすことができている現象 (再び関係づけの話し合いを行う)	(2)-① 教師の指導を対話に生かし、発展させる (グループ名・矢印の命名) ことができている現象	教師の指導をその後の対話に生かすことができている現象  (2)-③ 教師の指導をその後の対話に生かすことができている現象 (意見の分類活動)
		(3) やりとり型介入の思考方法を取り入れている場面	やりとり型介入の取り入れ  (4) 教師のやりとり型介入をその後の対話に生かしていない
	(5)-① 対話の進め方に対する成員のモニター機能 (成員へのチェックと修正)  (5)-② 対話の進め方に対する成員のモニター機能 (教師の指示の取り入れ活動)	(5)-② 対話の進め方に対する成員のモニター機能 (教師の指示の取り入れ活動)	対話の進め方に対する成員のモニター機能
	(6) 以前に出てきた意見ややりとりを踏まえた意見の蓄積  (7) 一時保留  (8) 一つの意見に関する見解の蓄積  (9) 文脈(方向性)をつくる中心的人間の存在	(8) 一つの意見に関する見解の蓄積	意見の蓄積・一時保留・中心人物  (8) 一つの意見に関する見解の蓄積
	(10)-① 意見の抽象化と同時進行の意見の分類活動  (10)-② 基本的分類活動	(10)-② 基本的分類活動	意見の分類活動  (10)-③ 対話での分類活動  (10)-④ 個人での意見の分類活動
	(12) 意見同士の類似点の指摘  (13) 意見の共有	意見の比較・共有・分類	(11) 分け方が大雑把で分類ができない状態  (14) 意見の共有をすることなく、まとめようとしている  (15) 対話することなく個人の意見をいきなり記入している  (16) 特定の方向性を決めないまま、各自が意見を言い合っている段階

Fig.3 対話活動における基本的過程

	1 班	2 班	3 班
高 ↑ ↓ 低		(1) 気持ちの時間的展開のまとめ	
	(2) グループ名を再検討している期間		
	(3) グループ名の決定と記入 (抽象化の作業)	(3) グループ名の決定と記入 (抽象化の作業)	
	(4) グループの境界の確定作業	(4) グループの境界の確定作業	
	(5) 関係性に対する抽象化の作業	(5) 関係性に対する抽象化の作業	
		(6) グループ同士の関係性を考えている発話	
	(7) 意見に対する抽象化の作業		
	(8) 意見についての解釈作業		
	(9) 個々の意見に対する意味づけ (メタ認知作業)	(9) 個々の意見に対する意味づけ (メタ認知作業)	

Fig.4 課題に特有な技術的過程

をつくる中心的人間の存在、対話の進め方に対する成員のモニター機能が必要であることがわかっている。これらの点をふまえると、上記の諸点は洗練された対話に共通する基本部分であると言える。

また本研究では、対話への教師の指導的介入分析を目的のひとつとしている。教師の指導的介入を受けての対話では、教師の指導を児童がその後の対話に生かすことができるかどうかで洗練された対話が構築されるか否かが決まる。

これらの点を考慮し、本研究では対話における基本的過程として、すべての対話に共通して求められる現象および教師の指導の取り入れ現象を基本的過程とした。

基本的過程で見られた現象を以下にまとめる。

(1) から (16) までで数字が若い方の番号がより高次の現象である。したがって最も高次の現象は (1) となる。

(1) 教師からの指示を確実にこなしている

教師は各班の対話の様子を見て、班に合ったワンポイント型の指導を行っている。1 班では教師のワンポイント型の指示を確実にこなすことができた。一方、2 班、3 班では教師の指導を確実にこなすことはできていなかった。

#### 1 班

教師発話66の指示で、教師はグループ同士の関係性を考えさせ、関係性に対する抽象化の作業を促している。この教師発話の直後、児童が自分達だけでグループ同士の関係性を考え、つながりを板書する現象が見られた。この場面を以下に示す。

66：T：他人任せ？他の人がしたらいいって気持ち？じゃあ、つないでごらん。自分でつないでいいんだよ。

67：Aさん：どう？〇〇さん？こっち？

68：Bくん：どっちもじゃない？

69：Hさん：これとこれでこれになるんだよ。

70：Aさん；こっち？ (矢印を記入)

71: Jさん: 逆。

72: Aさん: そうか、また別か。こうだね (他人任せ→「なんでしないといけないの?」) これいらないね。

73: Jさん: (他人任せ←「なんでしないといけないの?」) こっちの矢印はいらない。

74: Aさん: こうだね。でも他人任せって、めぐみさんに対する気持ちじゃない? Cさん、めぐみさんに対する気持ち。

75: Cさん: 他人任せってこう?

## (2) 教師の指導をその後の対話に生かすことができていない現象

対話活動では、ほぼ二回ずつ各班に教師の指導的介入が行われた。1班は、意見グループ同士の関係づけに対する教師の指導をその後の対話に生かし、より詳しい関係づけを行うことができた。2班は教師の指導をその後の対話に生かし、さらにそのうえで指導を発展させた作業を行うことができた。1班と2班の児童はレベルの高い指導をその後の対話に生かしていたが、3班では、教師によるレベルの低い指導はその後の対話に生かすことができたが、レベルが高い指導はその後の対話に生かすことができなかった。

### 1班

#### (2) - ② 教師の指導を関係づけへ取り入れる

教師発話64, 66において、教師はグループ同士の関係性を考えさせる指導を行った。その後、児童発話100, 101では児童同士で「他人任せ」と「うらやましい」というグループ間の関係を検討し、「他人任せ」が「うらやましい気持ち」から発生しているのではないか、という推察がなされた。この現象は、発話64, 66での教師の指導内容を、その後、児童が教師の指導がなくても自発的に対話に生かしている現象である。この場面を以下に示す。

64: T: どの気持ちからきそう? この気持ちどこからきそう? Aさん? うらやましい?

65: Aさん: はい、うらやましいか他人任せ。

66: T: 他人任せ? 他の人がしたらいいって気持ち? じゃあ、つないでごらん。自分でつないでいいんだよ。

(中略)

100: Aさん: ねー、他人任せってさ、うらやましいんじゃないの?

101: Cさん: ずるいっていう気持ち?

### 2班

#### (2) - ① 教師の指導を発展させた作業

教師発話61において、教師はグループ同士の関係性を考えさせる指導を行っている。この教師の介入を受けて、発話79~82では児童がグループ同士の関係性を表す矢印の命名を行っている。この作業は、グループ同士の関係性を考えさせる教師からの指導内容を、その後、教師の指導がなくても対話に生かし、命名というさらに発展させた作業にすることができている現象である。この現象の具体例を以下に示す。

58: Iくん: 迷い。

59: T: じゃあ、こっち側もあるんだね。矢印を指示。(「がんばろうとする気持ち」→「がんばろうとしない気持ち」)

60: Aくん: 「迷い」どうなってるの?

61: T: こっちいたりこっちいたりしてるわけね?

(中略)

79: Iくん: ここ何? 迷いだよね?

80: Aくん: 「迷い」こっちにあるよ?

81: Iくん: ここにも迷いって書かないとわからないし。(「迷い」記入)

82: Aくん: 「つな引き」

### 3班

#### (2) - ③ 教師の指導を分類活動に取り入れる

発話13では教師は意見の分類活動を促している。この指導的介入を受けて、発話14~17では児童だけで意見の分類活動を行うことができるようになっていく。これは、教師の指導をその後の分類活動に生かしている現象だと言える。ただし意見の分類活動についての指導は、指導レベルとしては低い。3班が生かすことができたのは、こうした低いレベルの指導であった。この場面を以下に示す。

13: T: どうどうどう。似てる意見とかまとめておいてあげないと。なんかごちゃごちゃなるよ。Mさんの意見はどこに入るの?

14: Dくん: こっちじゃないけ?



15: Gくん: これ付け加えてもいいんだよ。

16: Fさん: Nさんと同じ意見じゃないの。

17: Gくん: ハーフは? ハーフ。

### (3) やりとり型介入の思考方法を取り入れている場面

2班では、「えり子がみんなを見てがんばろうとしている気持ち」のグループから「任された気持ち」のグループを新たに独立させた際、教師が考える際の着目点を順次指摘し、やりとりをとおして児童に段階を踏ませながら、各意見の根拠を考えさせる指導が行われた。教師とのやりとり後、根拠にもとづいて分類するという、教師とのやりとりに含まれていた思考方法を児童が対話に取り入れ、意見に対する根拠を考える検討を自分達で行っていた。この場面の発話を以下に示す。

63: T: こっちになるの? あのさ、みんなががんばっているからって書いてあるよ。これとこれは何か入ってない? 何か他の人より1つ入っているよ。

(「任されたからがんばろう」と「えりこがみんなを見てがんばろうとしている気持ち」は、最初一つは一つのグループだった。教師の介入により二つのグループに分かれた。)

64: Iくん: 「劇のために」。

65: T: 劇のために…。

66: Bくん: 任されたから。

67: T: 任されたからって入ってない?

68: 全: あー。

69: T: だからがんばらないといけないってことは書いてある、一緒なんだろうけど、その背景としては任されたから、「任されたからがんばろう」じゃないかな?

他にはないかな? そんなやつ。ここは、なんでやりたくないんだろう? 「～だからやりたくない」っていうのはないかな? ちょっと見てみよう。

70: Bくん: これは違う。「めんどくさい」ってところが。

71: Fくん: めんどくさいのに一生懸命ががんばっている。

(中略)

74: Aくん: つまりさ、ここはまだ理由がわかっ

てないけど。こっちはわかってるんだよ。

75: Bくん: ここはさ、「めんどくさい」っていう理由がわかってるんだよ。

### (4) 教師のやりとり型介入をその後の対話に生かしていない

2班と同様に3班でも、教師によって、考える際の着目点を順次指摘し、やりとりをとおして児童に段階を踏ませながら、各意見の根拠を考えさせる指導が行われた。教師は、意見グループの「役割と責任」、「みんなががんばって」に注目させ、意見の根拠を考えた分類活動を促した。しかし、この教師のやりとり型介入後、児童はその後の対話に生かすことができなかった。この場面を以下に示す。

19: T: そしたらさ、みんな同じような意見があるじゃん。この中にさ、実際ががんばらないといけないうって気持ちはあるんだけど、その奥にある気持ちは何だろう?

22: Dくん: めんどくさい (気持ち)?

21: T: どうしてががんばらないといけないうっててるんだろう?

22: Fさん: みんなのために。

23: Dくん: みんなのため。

24: T: それを分けてみてごらん。

25: Bくん: じゃあ、みんなのためにだ。

26: T: 例えばこれだったらさ、「役割や責任」を書いてるよ。これは、「みんなががんばって」って書いてあるよ。なんかそんなふうに分けられないかな。

27: Gくん: じゃあ、「みんなのために」と…

28: T: そうそう。「みんなのためにがんばろう」っていうのを書いているけど、その背景、背景。

29: Gくん: 自分の役割?

30: T: どうしてそう思ったんだろう?

31: Fさん: ねえ、これってここに入る?

32: Hさん: ちがうよ。

33: Fさん: (「発表会のために」記入)

34: Hさん: 嫌なのにながら。

35: T: それだけ? 1つだけ? お互い聞きあってみてごらん。

36: Fさん: これ、「みんなのために」だよ。

「みんなのことをみてがんばろう」→「みんなのために」書き換え)

37: Cさん: (「めぐみも文男もがんばっている」記入)

38: Iさん: みんなのためにというか、驚きじゃない?

39: Gくん: おれ、ハーフだ。

40: Dくん: ハーフって?

41: Gくん: みんなが一生懸命と自分の役割だ。

42: Eさん: 嫌だけど、がんばらないといけない。

(発話19~30において、教師のやりとり型介入が行われているが、発話31以降の対話においてやりとり型介入が生かされていない。)

#### (5) 対話の進め方に対する成員のモニター機能

教師は三つの班すべてに対し、板書を俯瞰的に見て関係づけをすることと班の全員が黒板を見ることができるようになることを意図した指導を行った。この指導を取り入れ、対話の展開に生かしている現象が見られた。

#### 1班

##### (5) -① 成員へのチェックと修正

教師の指示をそのまま模倣して取り入れるだけでなく、児童が成員の活動の様子をチェックし、下位グループが発生したことを指摘する発話が見られた。この場面を以下に示す。

89: Fくん: ちょっとグループが二つに分かれてる・・・

90: Cさん: なんでこっちを言ってる人とこっちを言っている人がいるの? 一回後ろに下がらないと。

##### (5) -② 教師の指示の取り入れ

教師の「黒板から離れなさい」「全体的に見るように」という全体を俯瞰的に捉える指導が一度行われた後、数人の児童が対話の様子を見て、教師の指示を模倣して同様の指示を他の児童に行った。この場面を以下に示す。

50: T: ほらほらちょっと、全体的に見ないとわかなくなっちゃうかもよ。ほら、三枚だけ浮いちゃってる。もうちょっと離れてごらん。見えな人もいるから。

ここで、一番中心の気持ちってどれだっけ?

(中略)

102: Iさん: ねー、みんな一回下がろうよ。みんな一回下がろう。

#### 2班

##### (5) -② 教師の指示の取り入れ

1班と同様、教師の指示の取り入れ活動が見られた。教師が全体を俯瞰的に捉える指導をした後、Fくんが教師の指示を模倣して他の児童に指示した。この場面を以下に示す。

57: T: ちょっと離れてごらん。あんまり前の人がいすぎると、わかんないよ。ちょっと、ばーっと離れてごらん。

(中略)

86: Fくん: ちょっと離れて。ちょっと離れて。

87: Iくん: いったんストップ。

88: Aくん: いったん離れるが。

89: Fくん: いったんちょっと離れて。

#### 3班

個人活動が多かったため、教師の「ちょっと離れてみよう」という全体を俯瞰的に捉える指導を実行することができず、黒板を部分的に見てばかりで対話を進めていた。また、1班と2班のように教師の指示を取り入れる人物も現れなかった。

全体を俯瞰的にみる指導が生かせなかった原因の一つとして、教師介入の時期が挙げられる。1班と2班では、教師の一回目の介入時に全体を俯瞰的に見る指導が行われた。しかし、3班では一回目の介入時にこの指導が行われず、二回目の介入時に行われた。そのため、対話も終盤となり児童が教師の指示を取り入れる時間がなかった可能性もある。

##### (6) 以前に出てきた意見ややりとりを踏まえた意見の蓄積

これは以前に出てきた意見ややりとりを踏まえたうえで、継続的に意見を積み上げる現象である。1班では、意見ややりとりが別の話題に切り替わって、別の話題の意見ややりとりが行われた後、再び切り替わる前と同じ内容について意見ややりとりを行うという現象が見られた。これは継続的に意見が蓄積されている現象と捉えることができる。この現象の具体例を以下に示す。

8: Aさん: もうちょっと上だね。「やりたい役

じゃないから、適当でいい」ってめんどいっていうこと？

9：Cさん：めんどいんじゃない？他人にまかせるから。

10：Aさん：他人にまかせる？他人任せ。

11：Dさん：「他人に任せる」だね。

12：Cさん：ほっとけほっとけっていう感じ。

(中略)

21：Aさん：他人任せ。他人任せかな？(チョークで記入)

22：Bくん：他人任せ。

23：Fくん：他人任せだね。

24：Aさん：(「他人任せ」と記入)

2班と3班では、1班のように継続的に意見を積み上げている現象は見られなかった。

### (7) 一時保留

1班では、意見の分類活動時に、どのグループにも合致しないために分類できない意見を一時的に棚上げして別の作業に移るといった現象が見られた。そして一時的に棚上げた意見は、後にきちんと分類を行っていた。この場面を以下に示す。

17：Dさん：「どうすればいいかわかんない気持ち」。

18：Aさん：これはまだわかんない。別解。

19：Dさん：保留にする？

20：Eさん：じゃあ、ここ(離れたところに貼る)。

この現象はグループ全体でまとまって分類活動を行っていた1班だけに見られ、2班と3班には見られなかった。2班と3班は下位グループや個人で分類を行っていたため、場面全体を見ることができておらず、一時保留の現象は生じなかったと言える。

### (8) 一つの意見に関する見解の蓄積

本研究ではこの現象を以下のように定義した。すなわち、ひとつの意見に関して複数の児童が見解の蓄積を行い、特定の方向性に向けて対話が展開されること、とする。これは対話の際、意見を統一する際の基本活動である。この活動は3つの班すべてにみられた。

#### 1班

常にグループ全体がまとまって、見解の蓄積を

行っていた。ある児童が特定の意見に関する発言を行うと、それに対して複数の児童が意見を述べ合い、意見の分類活動を行う様子が見られた。この現象の具体例を以下に示す。

27：Gさん：Aさん、私とFさんの他人任せじゃない気がする。

28：Aさん：えー、だってこれは考えてるから…

29：Bくん：怒ってるんじゃないの？

30：Fくん：これは怒ってるほうだよ。

31：Eさん：この気持ち＝めんどくさいじゃないの？

32：Aさん：えー、だから自分はやりたくないけど・・・

(31～32：2つのカードを指している。)

#### 2班

意見の分類活動の際に複数の下位集団に分かれていたため、それぞれの下位集団で一つの意見に関する見解の蓄積を行う様子が見られた。下位集団であるため、1班に比べ少人数で一つの意見に関する見解蓄積を行っている。そのため、見解を蓄積していく期間が1班よりも少なくなっている。この現象の具体例を以下に示す。

20：Kくん：これは一人？

21：Jくん：微妙だね。

22：Hくん：ちょっと違うだろう。

発話20～22までは一つの意見に関する見解の蓄積がされているが、発話23からは別の話題に切り替わっていた。

#### 3班

一人一人が個別に発言し、全体としての統一的な方向性がなかったため、特定の方向性のもと対話が展開される場面が少なかった。特定の方向性のもと対話が展開されたのは一場面だけであった。その一場面の発話を以下に示す。

50：Dくん：みんなのためにがんばろう。発表のためにがんばろう。めぐみも…

51：Hくん：全部「がんばろう」につながらないの？つながるんじゃないの？

52：Bくん：「嫌だけどがんばろう」ってさ、結局ががんばろうってことにつながらないの？

53：Dくん：だよ。結局ががんばろうじゃないの？

54：Bくん：がんばる気持ちじゃないの？

- 55: Gくん: 成功させようじゃないの?  
56: Fさん: これは「成功したい」じゃん。  
57: Gくん: 発表会のために成功させようじゃないの?  
58: Eさん: どっちも成功させるためにがんばろうでしょ?  
59: Dくん: 成功させるためにがんばるって結局最後は「がんばろう」につながるんじゃないの?  
60: Bくん: がんばる気持ちじゃないの?  
61: Dくん: がんばろうで良いじゃん。えっ、がんばろうで変わんないんじゃないけ? がんばろう...  
62: Gくん: でも、逆に「がんばって成功させよう」でもいいんじゃない? 「成功させるためにがんばろう」だったら...  
63: Dくん: どっちも同じじゃん。  
64: Gくん: 「がんばって成功させよう」じゃない? あっ、やっぱ成功とがんばろうは一緒か...  
65: Dくん: 成功させようは「がんばろう」って気持ちがあるんじゃない?  
66: Iさん: ここは「やりたくない」じゃない? (別グループでの発話)  
67: Dくん: 「成功させよう」と「がんばろう」があるんじゃない?  
68: Eさん: 「成功させるためにがんばろう」でしょ? 「成功させるためにがんばろう」の「成功させるために」は「がんばろう」の意味なんだよ。  
69: Gくん: 「成功させよう」 = 「がんばろう」ってこと?  
70: Bくん: 成功させるために...  
71: Dくん: でもさ、最終的には「がんばろう」じゃないの?  
72: Gくん: でも、「みんなのために」だったら全体になっていっちゃう... あー、もうめっちゃくちゃ... もう一回最初から。  
73: Eさん: がんばるために...。成功させるためにがんばろうっていうのは、この全部の気持ち。  
「成功させよう」と「がんばろう」についてのやりとりを行っており、特定の方向性のもとに対話が展開されているが、この対話は意見の分類活動や抽象化にあまり反映されていない。

## (9) 文脈(方向性)をつくる中心的人間の存在

### 1班

常に全体をまとめる中心人物が存在し、この人物がプランを立て対話の方向性を作る機能を果たした。この方向性によって、他の成員もこの人物を中心に一つにまとまっていた。この現象の具体例を以下に示す。

8: Aさん: もうちょっと上だね。「やりたい役じゃないから、適当でいい」ってめんどいっていうこと?

9: Cさん: めんどいんじゃない? 他人にまかせるから。

10: Aさん: 他人にまかせる? 他人任せ。

11: Dさん: 「他人に任せる」だね。

12: Cさん: ほっとけほっとけていう感じ。

13: Dさん: うらやましんでしょ。

14: Aさん: うらやましいだから、こっち。(黒板中央に張る)

15: Dさん: 真ん中じゃない? (黒板中央に張る)

16: Cさん: 増えすぎるだろこれ。

17: Dさん: 「どうすればいいかわかんない気持ち」。

18: Aさん: これはまだわかんない。別解。

19: Dさん: 保留にする?

20: Eさん: じゃあ、ここ(離れたところに貼る)。

### 2班

全体を一人でまとめる中心人物はいなかったが、黒板の立ち位置ごとに複数の下位集団ができていた。この下位集団ごとに中心人物が存在した。

### 3班

全体を一つにまとめる中心人物がいなかった。また、下位集団に分かれるということもなかった。そのため、全体的傾向としては一人一人がばらばらに発言し、特定の話題に基づく文脈が形成されず意見の蓄積がなされなかった。

## (10) 意見の分類活動

本研究ではこの現象を以下のように定義した。すなわち、自分達の意見を似ているもの、異なっているもので分類し、黒板に貼り付ける作業、で

ある。

### 1班

#### (10) -① 抽象化と分類活動の同時進行

対話開始1分前後から抽象化の作業と分類活動を同時進行で行っている。この現象の具体例を以下に示す。

8：Aさん：もうちょっと上だね。「やりたい役じゃないから、適当でいい」ってめんどいっていうこと？

9：Cさん：めんどいんじゃない？他人にまかせから。

10：Aさん：他人にまかせろ？他人任せ。

11：Dさん：「他人に任せろ」だね。

12：Cさん：ほっとけほっとけていう感じ。

13：Dさん：うらやましんでしょ。

14：Aさん：うらやましうだから、こっち。(黒板中央に張る)

15：Dさん：真ん中じゃない？(黒板中央に張る)

#### (10) -② 基本的な分類活動

Aさんを中心に分類活動を行っていた。まず、意見同士の類似点を指摘したり、各意見への意味づけを行い、同じ意味に該当するものを近い場所に貼っていた。この現象の具体例を以下に示す。

1：Aさん：(貼り出されたいくつかの意見をみて)よし、わけよう。

2：Bくん：まだわけれねーだろ。

3：Aさん：わけれるよ。これだけが、まだ...

4：Cさん：なんか違うよね。がまんがまん。

5：Dさん：なんか怒ってるよね。

6：Aさん：同じ人がいたよ。

### 2班

#### (10) -② 基本的な分類活動

児童同士で意見同士の類似点を指摘したり、各意見への意味づけを行いながら分類を行っている。分類活動の際、各意見への意味づけにより、「えりこががんばろうとする気持ち」、「えりこががんばろうとしない気持ち」という二つの気持ちが意味づけされた。さらに意見に対する見解の蓄積が行われ、それに沿って意見を分類している。この現象の具体例を以下に示す。

1：Aくん：グループに分けよう。俺と〇〇君が

同じグループ。

2：Bくん：これとこれは同じ。

3：Aくん：これは違う。(カードを分ける)

4：Cくん：「みんなもしっかり劇の準備をしている...」あー、これだね。(「みんな劇のために...」と同じところに配置)

5：Bくん：(同じグループを囲む)

6：Dくん：(囲んだのを指して)で一個。

7：Hくん：他にも何個かあるはずだよ。

8：Eくん：(グループを指して)えりこががんばろうとする気持ち。えりこががんばろうとしない気持ち。

9：Hくん：いや、そっちだよ(カードの位置を指示)。

### 3班

#### (10) -③ 対話での分類活動

教師が分類活動を促す指導をした後は、児童が対話を行いながら分類をしている。しかし、分類活動のみで、意見同士の類似点を指摘したり、各意見への意味づけは行っていない。この現象の具体例を以下に示す。

14：Dくん：こっちじゃないけ？

15：Gくん：これ付け加えてもいいんだよ。

16：Fさん：Nさんと同じ意見じゃないの。

17：Gくん：ハーフは？ハーフ。

(発話はしているが、個人個人の発話がかみあっていない。)

#### (10) -④ 個人での意見の分類活動

児童同士で対話をせず、各個人が似たような言葉が書かれたものを組み合わせるとい個人作業を行っている。この現象の具体例を以下に示す。

2：Dくん：みんなでがんばるってことじゃない？

3：Hさん：みんな同じこと書いてない？みんな一緒じゃん。

4：Bくん：なんで僕だけ二列目なの？

#### (11) 分け方が大雑把で分類ができていない状態

3班の分類活動時に見られた状態をさす。各意見を複数のグループに分類するのではなく、すべての意見に同じ意味づけを当てはめ、すべての意見を一つのグループにまとめようとしている現象

である。1班や2班においては、各意見を複数のグループに分類していたので、このような状態は見られなかった。この状態を示す発話の具体例を以下に示す。

18: Eさん: ちょっと待って。ここからこれはさ、全部「みんなのことをみてがんばろう」につながる?全部が全部つながるね。

### (12) 意見同士の類似点の指摘

意見の分類活動の際に、意見同士の同じ表現や似ている言葉を指摘した。1班では、一つの意見に対して、一語一語に注目し、類似点を指摘している現象が見られた。この現象の具体例を以下に示す。

53: Bくん: えーこれとこれじゃないの? (他人任せに一枚追加「めんどろだとは思わないけど...」)

54: Aさん: これは「めんどろだとは思ってない」だよ。

55: Bくん: 「やりたい役じゃないし」ってところ、ちょっと似てる。

2班でも児童が意見の一語一語に注目している現象は見られたが、その後感覚的に分類を行っており、意見同士の類似点を指摘する現象は見られなかった。3班は、個人で分類活動を行っていたので、互いに意見の類似点を指摘し合う様子ではなかった。

### (13) 意見の共有

1班の発話8~12と発話21~24とは、やりとりをしている顔ぶれが異なっている。それにもかかわらず、意見の蓄積がなされている。このことは一つの班の中で統一的な意見の共有がなされていることを示す。2班、3班では、1班のような意見の共有は見られなかった。1班の意見の共有の現象を以下に示す。

8: Aさん: もうちょっと上だね。「やりたい役じゃないから、適当でいい」ってめんどろっていうこと?

9: Cさん: めんどろじゃない?他人にまかせから。

10: Aさん: 他人にまかせろ?他人任せ。

11: Dさん: 「他人に任せろ」だね。

12: Cさん: ほっとけほっとけていう感じ。

(中略)

21: Aさん: 他人任せ。他人任せかな?(チョークで記入)

22: Bくん: 他人任せ。

23: Fくん: 他人任せだね。

24: Aさん: (「他人任せ」と記入)

(14) 意見の共有をすることなく、まとめようとしている

3班の対話の前半発話41~43では、Gくんの発話後、意見の共有がなされないまま、いきなりGくんが第三場面のまとめを行おうとする現象が見られた。この段階はまだ分類活動の途中であった。3班は、個人で活動し意見の共有がほとんどなされていなかったため、このような現象が生じたと言える。また、Gくんのまとめようとする発言も共有されることなく、再び分類活動に戻った。この現象の具体例をいかに示す。

41: Gくん: みんなが一生懸命と自分の役割だ。

42: Eさん: 嫌だけど、がんばらないといけない。

43: Gくん: で、最後にまとめだよ。まとめると…。

1班と2班では意見の共有がなされていたので、このような現象は見られなかった。

(15) 対話することなく個人の意見をいきなり記入する現象

話し合った結果を板書するのではなく、児童各自が自分の意見を共有せずに板書する現象をさす。3班は、特定の方向性を決めないまま各自が意見を言い合い、その後、各自の意見を板書しようという現象が見られた。1班では、特定の方向性をもって班全体で意見を共有し、そのうえで共有した意見を板書したので、このような現象は見られなかった。2班では、下位集団で意見を共有し、板書したのでやはりこのような現象は見られなかった。

(16) 特定の方向性を決めないまま、各自が意見を言い合っている現象

特定の方向性が決定せず、個人が自分の意見を言い、それらに対する返答もない状態をさす。特定の方向性を決めるということは、対話において必須の条件である。こうした対話の条件からみる

とこの現象は対話とみなすことができない。そのため、一番レベルが低い活動だと言える。3班だけにこの現象が見られ、1班と2班にはこの現象は見られなかった。3班でのこの現象の具体例を以下に示す。

36：Fさん：これ、「みんなのために」だよ。  
（「みんなのことをみてがんばろう」→「みんなのために」書き換え）

37：Cさん：（「めぐみも文男もがんばっている」  
記入）

38：Iさん：みんなのためにというか、驚きじゃない？

39：Gくん：おれ、ハーフだ。

40：Dくん：ハーフって？

41：Gくん：みんなが一生懸命と自分の役割だ。

42：Eさん：嫌だけど、がんばらないといけない。

## 2-2. 課題に特有な技術的過程

技術的過程とは、対話の際の基本部分ではなく、対話の課題に特有の現象をさす。本授業における課題特有の現象とは、意見の構造化にともなう現象である。具体的には、出された意見の意味づけ、抽象化の作業、意見同士の関係性、時間的展開等の活動をさす。これらの活動を行うことによって意見の構造化のための対話は洗練された内容になる。

各班でみられた課題特有の技術的過程をFig. 4に示す。課題特有の技術的過程として捉えられた現象を以下にまとめる。(1)から(9)までの順位で数字が若い方がより高次の現象をさす。

### (1) 気持ちの時間的展開のまとめ

対話開始後10分の対話終了近くに、2班の発話93~98において、最後にどの気持ちにつながっていくかまとめようとする現象が見られた。2班では、「やろうとしない気持ち」と「がんばろうとしている気持ち」の主人公が迷っている様子を話し合っており、最終的には、3班の「みんなのために」という気持ちにつながるのではないかと、この気持ちの時間的展開をまとめている。この現象は、実際に板書には書かれていないが、時間的につながる内容を、児童自身が自発的に導き出したという点で高次の現象であると言える。

この現象は2班だけでみられ、1班や3班ではみられなかった。この現象を表した発話を以下に示す。

93：Aくん：（「最後には」記入）

94：Lくん：こっちも迷いでしょ？結局。

95：Hくん：結局こっちも迷いじゃん。

96：Bくん：この場面で最後はないって。

97：Gくん：だよ。わかんないじゃん。ここから、あっちの場面につながるんだよ。

98：Bくん：最終的にはあっちだよ。

### (2) グループ名を再検討している期間

1班では、意見を集め複数のグループを作成し、グループ名を決定する、という意見の抽象化の現象がみられた。そのグループの一つに「あきらめた気持ち」という名称のグループがあった。しかしその後、しばらく時間が経過してから、再度、作成したグループ名を再検討する現象がみられた。グループ名の再検討では、以前に授業に出てきた内容を照らし合わせて検討を行う現象がみられた。

グループ名を児童自ら再検討する現象は1班だけにみられた。2班では、再検討する様子はみられなかった。3班で個人作業が多かったため、このような現象はみられなかった。この現象を表した発話を以下に示す。

84：Fくん：諦めだ。

85：Aさん：わからない気持ちが出てくる。

86：Fくん：えー？あきらめ？

87：Iさん：女王様に対するあきらめの気持ち。女王様じゃない女王に対して。女王の役に対して。

88：Hさん：めぐみさんは・・・

（中略）

91：Hさん：えり子が、めぐみさんに役を譲ったから・・・

92：Jさん：やきもちしてるんじゃないの？

93：Hさん：だからよ。やきもちだ。ヨシコだ。

94：Jさん：ヨシコってだれ？

95：Hさん：この間なんか（授業で）あったやつ。

96：Jさん：あー、なんか支えてくれたやつね。あの、走るやつ。

97: Cさん: よしこってなんだっけ?

98: Hさん: ほら, この前やったやつ。

99: Cさん: あー。

### (3) グループ名の決定と記入 (抽象化の作業)

意見の分類活動を行った後, 意見を複数のグループにまとめ, グループ名を決定し黒板に記入する様子が見られた。これは, 複数の意見を入れたグループに対し, 複数の意見に共通する性質を抽象したグループ名を新しく考案し, それらを記入するという抽象化の作業である。

#### 1班

3つの班のなかで一番多くこの作業を行っていた。複数の児童で, グループに含まれる個々の意見の意味づけを考え, カードには使われていない文言を新しく使用して, グループ名を考案することができていた。グループ名の考案を行って決定した後, 対話の中心となっていた児童がグループ名を記入していた。

1班の特徴として, この作業を対話開始1分後には行っており, 教師の指導的介入がある前に, この作業を行うことができていたという点があげられる。この現象の具体例を以下に示す。

8: Aさん: もうちょっと上だね。「やりたい役じゃないから, 適当でいい」ってめんどいっていうこと?

9: Cさん: めんどいんじゃない? 他人にまかせるから。

10: Aさん: 他人にまかせる? 他人任せ。

11: Dさん: 「他人に任せる」だね。

12: Cさん: ほっとけほっとけていう感じ。

(中略)

21: Aさん: 他人任せ, 他人任せかな? (チョークで記入)

22: Bくん: 他人任せ。

23: Fくん: 他人任せだね。

24: Aさん: (「他人任せ」と記入)

#### 2班

2班ではこの現象が一回だけみられた。この現象は, 「やろうとしない気持ち」というグループが作成された後に行われた抽象化の作業である。

2班のグループ名の決定では, 主な意見に対する意味づけを行い, 一つの意見の意味づけをその

ままグループ名にしていた。つまりグループ内の意見すべてを抽象化する作業を経たうえでグループ名を決定する, という過程は生じなかった。この現象を表した発話を以下に示す。

76: Lくん: これは迷いじゃん, やろうかやらないかわからない。

77: Bくん: 迷いってというか, なんでだろうっていう疑問じゃないの? これ疑問だよな? → 「疑問」記入

#### 3班

3班では, 個人作業が多く, 個人で板書を行っていたため, このような現象はみられなかった。

### (4) グループの境界の確定作業

意見をそれぞれのグループに分類する過程で, 意見グループの境界をチョークで記入し, 確定する現象が見られた。この作業はグループ同士を区別することを意図する。

#### 1班

対話前半において, ある児童が二つの意見をチョークで囲み, それに対して, まだグループが確定していないので囲まないようAさんが指摘する様子が見られた。このように, 複数の児童でグループの境界を話し合っていた。この現象を表す発話を以下に示す。

(「うらやましい」の2枚をチョークで囲む)

(中略)

33: Eさん: これどうすれば良いの? これまだ囲まなくていいんじゃない?

34: Aさん: 早いよ! 囲むの。

#### 2班

1班と同様に, Lくんが確定したグループの境界を指摘する現象が見られた。この現象を表す発話を以下に示す。

50: Lくん: おい, お前ら! 入らないし! 三人しか入らないし!

51: Gくん: 大きいってよ... ここに入れればいいじゃん。

52: Fくん: だからよ, 何でそんなに大きく囲むの?

53: Lくん: 何人か入るんだが。

54: Gくん: 誰も書いてないじゃん。

55: Lくん: いいんだし。



56：Aくん：なんでそこさ。三人しかいないのに…

### 3班

3班では、グループの境界を話し合っている現象はみられなかった。3班は、個人作業が多く、グループも確定していないものが多いため、境界も曖昧なままになっていた。

#### (5) 関係性に対する抽象化の作業

1班と2班は、各意見を分類し複数のグループを作成した。複数のグループが作成された後、対話によってこれらのグループ同士の関係性を考え、矢印をひいたり、矢印に命名する様子がみられた。

1班と2班でみられた関係性に対する抽象化の作業は、どちらも一回目の教師の指導的介入後に行われた。このことは、一回目の教師の指導的介入時に児童とのやりとりを行ったことによって現れた現象であるといえる。

### 1班

1班では、対話の後半に複数の児童でグループ同士の関係性を考えている期間がみられた。やりとりをとおしてグループ同士をつなぐ矢印を記入した。この現象を表す発話を以下に示す。

67：Aさん：どう？〇〇さん？こっち？

68：Bくん：どっちもじゃない？

69：Hさん：これとこれとこれになるんだよ。

70：Aさん：こっち？（他人任せ←「なんでしないといけないの？」）矢印を記入）

71：Jさん：逆。

72：Aさん：そうか、また別か。こうだね（他人任せ→「なんでしないといけないの？」）。これ（他人任せ←「なんでしないといけないの？」）いらんね。

73：Jさん：こっち（他人任せ←「なんでしないといけないの？」）の矢印はいらんね。

74：Aさん：こうだね。でも他人任せって、めぐみさんに対する気持ちじゃない？Cさん、めぐみさんに対する気持ち。

75：Cさん：他人任せってこう？

### 2班

2班では、発話79～82において、発話61の教師介入を受け、矢印を命名する様子がみられた。こ

れは、基本的過程での、教師の指導をその後の対話に生かすことができている現象ともいえる。この現象を表す発話を以下に示す。

61：T：こっちいたりこっちいたりしてるわけね？

（中略）

79：Iくん：ここ何？迷いだよね？

80：Aくん：「迷い」こっちにあるよ？

81：Iくん：ここにも迷いって書かないとわからないし。（「迷い」記入）

82：Aくん：「つな引き」

### 3班

3班においては、教師が指導的介入をすることによって関係性に対する抽象化の作業を行ったが、児童だけではこの現象はみられなかった。

#### (6) グループ同士の関係性を考えている発話

1班と2班では、やりとりをとおしてグループ同士の関係性を考え、グループ同士の関係性を抽象化する作業がみられた。一方、2班のみで、やりとりに発展せず、発話だけに留まってしまっているという現象がみられた。

2班の発話48では、グループの関係性を考えている発話を行っているが、発話49では発話48とは無関係の内容になっている。この現象を表した発話を以下に示す。

48：Aくん：これからこっちじゃない？「がんばろうとしない気持ち」→「がんばろうとする気持ち」この気持ちから…

49：Iくん：これからはきれいに書かないと、ぐちゃぐちゃしてるよ。

#### (7) 意見に対する抽象化の作業

これは類似点のある意見を集め、それらに共通する性質を抽象化する作業をさす。この作業では、意見に意味づけを行ってうえで、その性質に共通性がみられるものを、個々の意見のカードには含まれていない文言を使ってグループ名を付与しようとする現象がみられた。またこの段階では発案のみでグループ名の決定や記入までには至っていない。

この現象は1班にだけみられた。2班では、教師が意見に対する抽象化を行って児童に指示する現象はみられたが、児童自身で抽象化する現象は

みられなかった。3班でも、この現象は全くみられなかった。1班のこの現象を表す発話を以下に示す。

13: Dさん: うらやましいんでしょ。

14: Aさん: 「うらやましい」だから、こっち。

(黒板中央に張る)

15: Dさん: 真ん中じゃない? (黒板中央に張る)

### (8) 意見についての解釈作業

1班では、対話をとおして意見についての解釈を行うという作業がみられた。この作業は、対話をとおした個々の意見に対する意味づけであり、メタ認知による作業である。この現象は、1班だけでみられ、2班と3班ではみられなかった。この現象を表した発話を以下に示す。

27: Gさん: Aさん、私とFさんの(カード)は他人任せじゃない気がする。

(「なんで私がこんな役をしないといけないの。」

「めんどろだとは思わないけど自分が本当にやりたかった係じゃないし、何でしないといけないのかな。」の2枚カードを指している。)

28: Aさん: えー、だってこれは考えてるから…

29: Bくん: 怒ってるんじゃないの?

30: Fくん: これは怒ってるほうだよ。

(発話28~30: 発話27の2つのカードのことを指している。この段階で、この2つのカードは「他人任せ」グループに入っている。)

31: Eさん: この気持ち=めんどくさいじゃないの?

32: Aさん: えー、だから自分はやりたくないけど…

### (9) 個々の意見に対する意味づけ(メタ認知作業)

1班と2班では個々の意見に対して意味づけを行う現象がみられた。この作業は、個々の意見の意義、解釈を行おうとするメタ認知作業である。

この作業によって抽出された意見に対する意味づけは、意見の分類活動を行う際の指標となるものである。そのため、よりスムーズな意見の分類活動を行うためには重要なものであるといえる。

#### 1班

何度も個々の意見に対する意味づけを行っている

現象がみられた。個々の意見に対する意味づけを行い、それをもとに意見の分類活動を行っていた。また児童は、この分類活動をその後の意見に対する抽象化作業、意見同士の関係性に対する抽象化作業につなげていくことができていた。個々の意見に対する意味づけ現象の具体例を以下に示す。

3: Aさん: わかれるよ。これだけが、まだ…

4: Cさん: なんか違うよね。がまんがまん。

5: Dさん: なんか怒ってるよね。

#### 2班

1班では個々の意見に対する意味づけ活動は数回みられたが、2班では1回だけであった。そのため2班では、意見の分類活動の際、児童は意見の背景や根拠を考えず感覚的に意見を分けてしまい、意見の分類活動が1班に比べ長時間になってしまった。2班の個々の意見に対する意味づけの発話を以下に示す。

8: Eくん: (グループを指して) えりこががんばろうとする気持ち。えりこががんばろうとしない気持ち。

#### 3班

個々の意見に対する意味づけを行う様子はみられなかった。これは、十分な意見の分類活動が行われなかった一因といえる。

### 3. 板書の変化

板書は児童の意見の構造化の過程を映し出すものである。対話の基本的過程、課題特有の技術的過程が各班によって異なったのと同様、板書でも各班で大きく異なる点がみられた。

板書の変化を三段階に分け、各班の様子を比較した。一段階は、一回目の教師の指導的介入以前の板書である。二段階は一回目の教師の指導的介入が行われ、二回目が行われる以前の板書である。三段階は、対話終了時の板書である。班ごとの板書の変化と特徴を以下に示す。

1班から3班までの各段階での板書をFig. 5からFig. 7に示す。

#### 1班

##### (1) 板書の変化

##### 第1段階

意見の分類活動を積極的に行っており、複数のグループを作成している。グループ名の命名・記入も行っている。抽出されたグループ名は、複数の同じ内容を持つ意見を集め、それらに共通する性質を抽象化したものである。また、黒板の左側に数枚意図的に貼り付けており、意見の一時保留を行っている様子がわかる。

#### 第2段階

一回目の教師の介入によって、個々の意見の根拠を考えさせる指導、全体を俯瞰的にみる指導、グループ同士の関係性を考える指導が行われた。これらの指導を生かして、班の成員から出された意見をすべて分類し、グループ同士の関係性を考えることができている。

#### 第3段階

第2段階と比べ、ほとんど変化がみられなかった。一回目の教師の指導的介入によって行われた指導を確実にこなし、二回目の教師の介入以前に、意見の構造化を完成することができていたためである。

### (2) 板書の特徴

1班では、意見の分類、グループ化、関係づけを確実にしている。また、グループ名や関係づけにおいて、抽象化を行っている。

第1段階から第2段階への板書の変化が大きく、一回目の教師の指導的介入によって、対話の質が向上していることがわかる。

#### 2班

### (1) 板書の変化

#### 第1段階

個々の意見に対する意味づけによって抽出された、「えり子がやろうとしない気持ち」、「えり子がみんなを見てがんばろうとしている気持ち」の二つを、グループ名にしている。児童によって、分類活動は行われているが、抽象化はされていない(一つの意見の意味づけからなされた言葉だった)。またグループに分類されていない意見があり、分類活動が確実に行われてはいないことがわかる。

#### 第2段階

一回目の教師の指導的介入によって、教師によって意見の分類活動や抽象化が行われた。この

介入によって、第1段階ではみられなかった、意見の抽象化やグループ同士の関係性の板書がみられるが、教師が指示したものが多く、児童自身で構造化を進めていくことができていることがわかる。

また、2班の二つの指導レベル0は一回目の介入で出たものである。児童自身の意見の構造化に教師の指示が反映されていなかったため、板書にも教師の指示が反映されなかった。

#### 第3段階

二回目の教師の指導的介入によって、全体を俯瞰的に捉える指導、グループ同士の関係性を考えさせる指導、個々の意見の根拠を考えさせる指導が行われた。二回目の介入では、やりとりをとおした丁寧な指導が行われたため、意見やグループ同士の関係性に関する抽象化作業を行うことができるようになり、意見の構造化に大きな変化が現れた。

### (2) 板書の特徴

1班に比べ、第1段階から第2段階へは、あまり変化がみられず、意見の分類活動に時間がかかっている。このことから、一回目の教師の指導的介入は、児童にとってあまり有効ではなかったことがわかる。これは児童のなかに取り入れられなかったということを意味する。

また、二回目の教師の指導的介入では、意見の抽象化や関係づけなど、意見の構造化が大きく変化している。つまり、2班では、二回目の教師の指導的介入によって、対話の質が向上していることがわかる。

#### 3班

### (1) 板書の変化

#### 第1段階

分類活動や意見同士の関係づけは個人レベルで行われ、対話に特定の方向性がなく、まとまりがない。意見の分類が大雑把で、個々の意見のほとんどを黒板の右上に貼り付けた。文字や矢印も話し合っただけで記入したのではなく、個人が勝手に記入している。

#### 第2段階

一回目の教師の指導的介入によって、やりとりをとおして、個々の意見の根拠を考えさせる指導

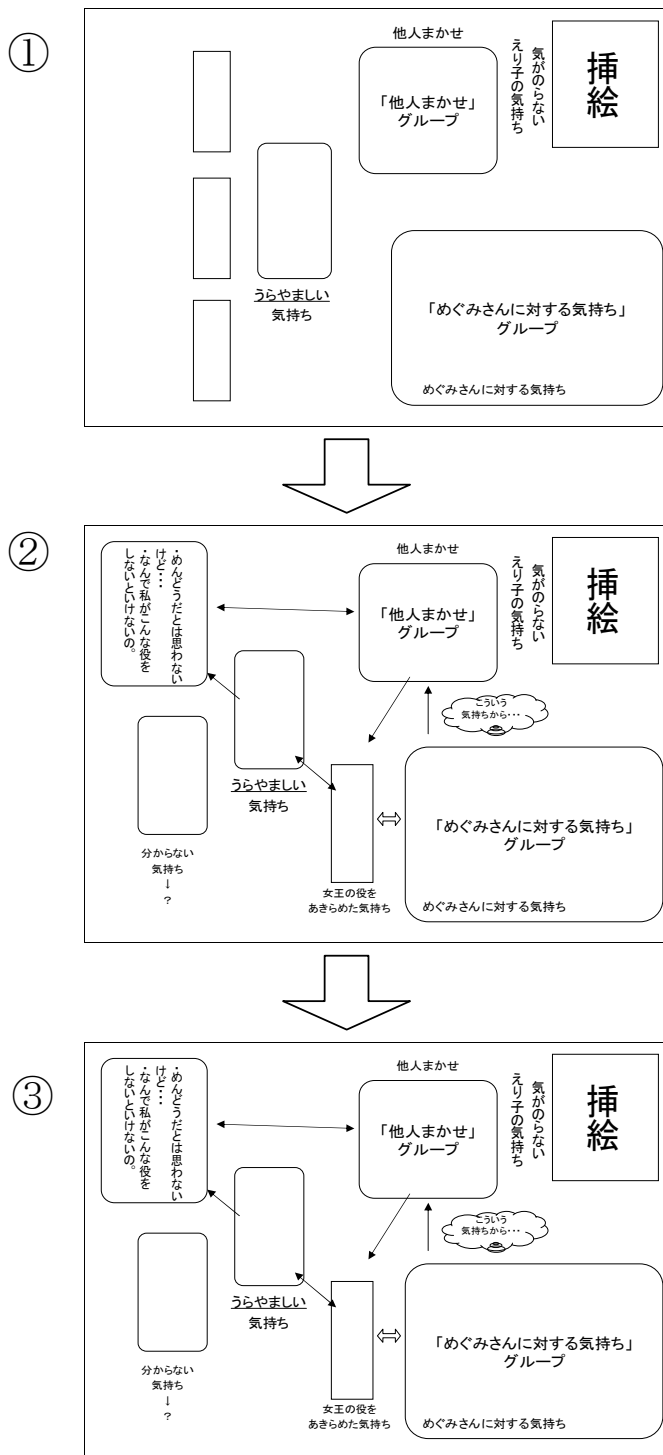


Fig.5 1班の板書の変化

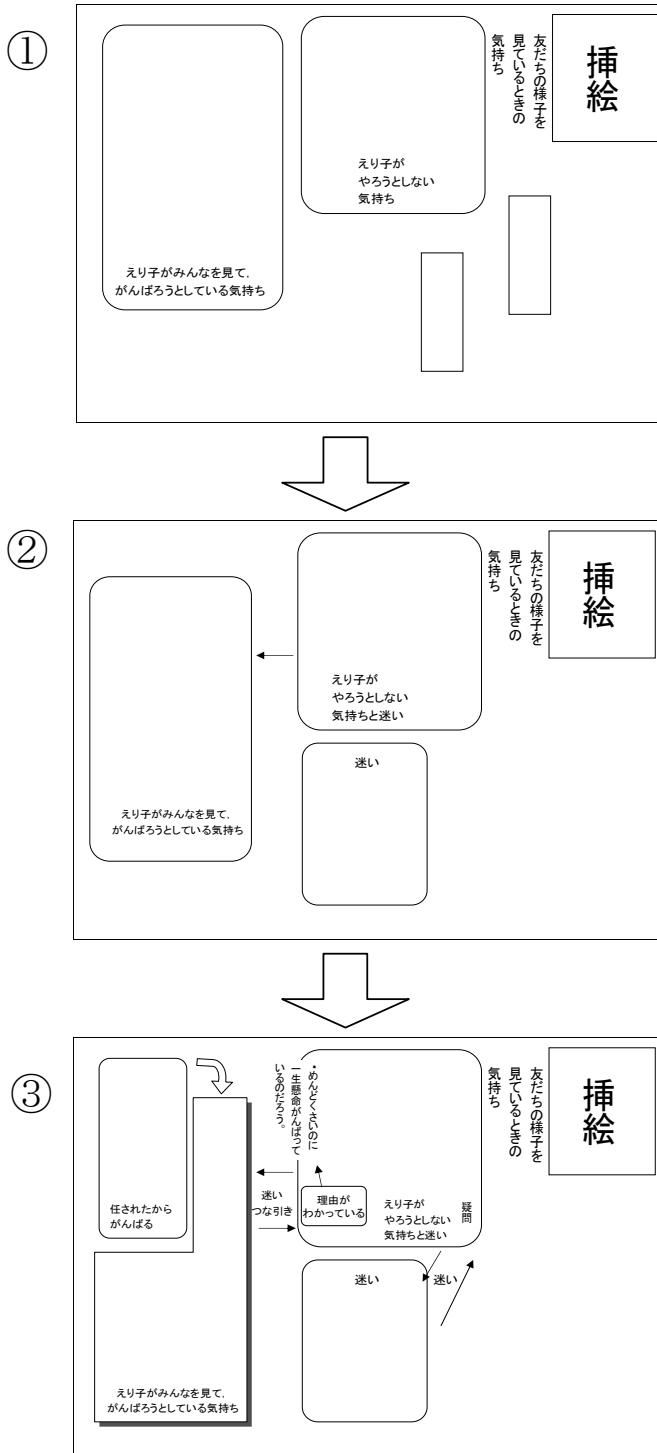


Fig.6 2班の板書変化

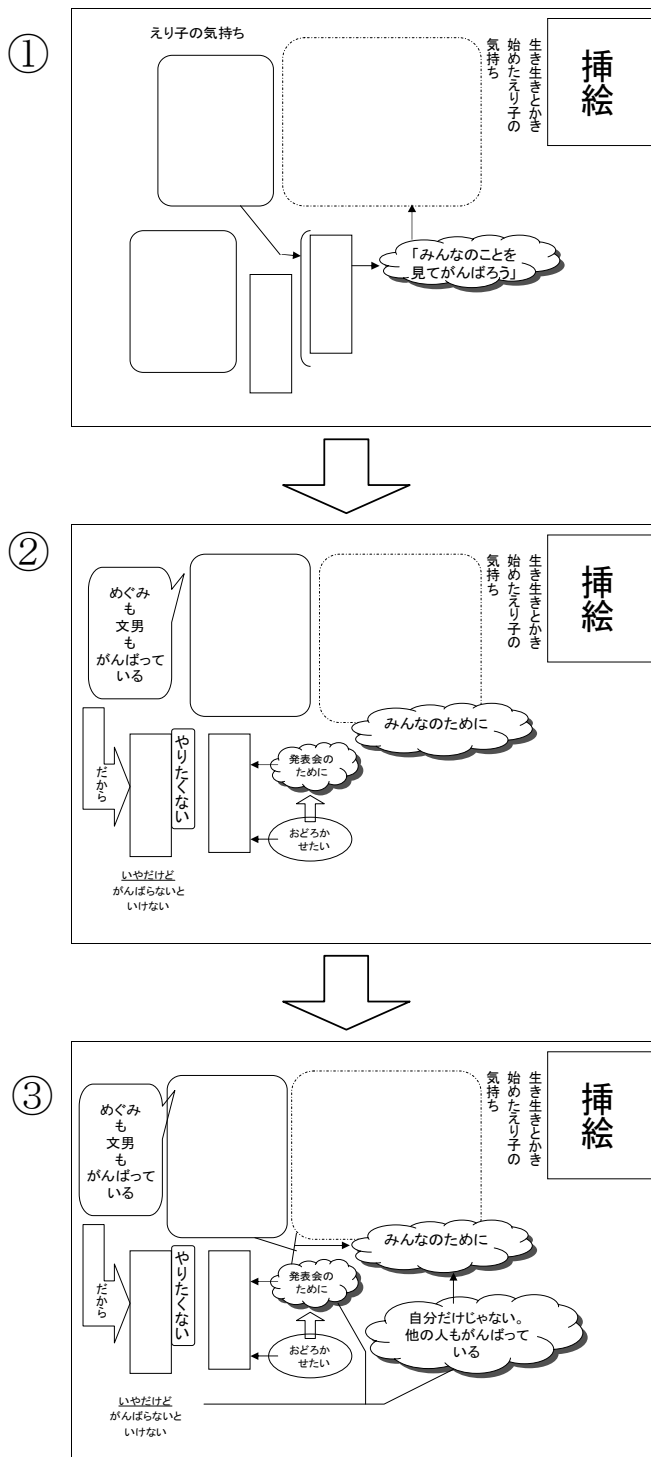


Fig.7 3班の板書変化

が行われた。しかし介入後も、右上意見は大雑把な分類のままで、新しいグループはほとんど作成されず、分類活動や関係づけの作業に介入の効果が全く現れていない。

個人で文字の記入を行っている様子はみられる。

### 第3段階

二回目の教師の指導的介入によって、やりとりをとおしたグループ同士の関係性を考えさせる指導が行われた。この指導によって、グループ同士の関係性が記入された。

#### (2) 板書の特徴

1班や2班と異なり、「～気持ち」というグループ名は出てこず、「発表会のために」「みんなのために」など意見カードの文の一部を引用したグループ名が多く見られる。つまり、個々の意見を代表する言葉による抽象化した命名活動が見られなかった。

教師の指導的介入時の教師主導型での対話は、意見の構造化に変化をもたらしたが、教師が介入せず、児童同士での場面になると、対話ではなく個人個人での意見の構造化になってしまった。教師介入後、児童が指導を生かしていくことができなかった。

## VI. 総括と今後の展望

本研究では、対話によって児童にどのような力量を育てようとしているのか、という対話のねらいを仮説として提案した。そして第一の目的は、その力量形成に結びつく新しい対話型授業デザインを開発、実施し、その力量に関する現象が実際の対話のなかでみられるかどうかを授業のなかで検証することであった。

この点については、対話分析より、児童が教師から受けた指導をその後の対話に自分達で生かすことができた、という現象がみられた。

この現象は、対話をとおして児童が習得する力量についての本研究の仮説が妥当であったことを意味する。児童は、やりとりのなかに含まれる論理そのものを内化し、自分のものにしていくのである。そしてこの過程をとおして論理力(思考力)を向上させるのである。そして教師の指導が

目指すべきところもこの点にある。

さて、本研究からは、児童がやりとりそのものを内化させ、以後の対話に生かすことができる、ということが実証された。今後の研究としては、こうした内化過程を児童に自覚させ、できるだけ教師とのやりとりを生かす活動を指導として加えたうえでその効果を実証する方向が考えられる。

そしてその際、児童が内化可能なやりとり(論理)の水準を同定することで、教師が介入すべき水準と児童に取り組みさせるべき水準との区別が明らかになる。こうした水準が明らかになることでより洗練された指導形態が構築されると思われる。

さらに本研究で開発、実施された授業デザインは、今後、多くの授業実践のなかで生かせるものとなった。実際、本授業デザインにもとづく授業は、平成20年度、平成21年度の鹿児島大学教育学部附属小学校での公開研究会において実施、一般公開された。本授業デザインの今後の広がりが期待される。

第二の目的は、この対話型授業デザインの検証授業をとおして対話に対する教師の指導方法の指針となるモデルを作成することであった。教師の指導的介入の分析によって、このモデルも作成された。このモデルは教師による指導的介入のレベル別分類としてまとめられた。指導的介入としての指導方法は、児童に任せる比重の多少によってワンポイント型介入とやりとり型介入に分類した。そのうえで最も低次のレベル0から高次のレベル8までの段階に分類した。今後は、本分類を教師によって実際の授業のなかで活用してもらうことが必要になる。その活用作業のなかで本分類の妥当性の確認と普遍性の向上の作業を進めていく必要がある。

## 引用文献

- Bakhtin, M ミハイル・バフチン 1963 ドストエフスキーの詩学 望月哲男(訳) 筑摩書房  
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 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.
- 假屋園昭彦・丸野俊一・綿巻徹・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・丸野俊一・綿巻徹・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 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.
- 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.
- Merleau-Ponty メルロ・ポンティ 1974 知覚の現象学 竹内芳郎・木田元・宮本忠雄(訳) みすず書房
- 中村和夫 1998 ヴィゴツキーの発達論 東京大学出版会
- 中山元 2000 思考の用語辞典 筑摩書房
- 小此木啓吾 1985 現代精神分析の基礎理論
- 佐藤公治 1999 対話のなかの学びと成長 金子書房
- 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.



補助資料：授業デザイン

過程	学習活動	教師の働きかけ	学びのよさを感じ、よりよく生きる意欲を高めていくと期待できる子どもの姿 ●内容と深くかかわる姿 ▼学び方に深くかかわる姿 (太字は自己評価・相互評価にかかわる部分)
気づく	<ul style="list-style-type: none"> <li>実際の生活場面における経験を基に、「役割と責任の自覚」にかかわる自分が感じている価値を振り返る。</li> <li>これまでの経験とそのときの心情の矛盾から自分なりに必要感の感じられる学習問題を設定する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生活の中で、役割や責任を果たしたことがある場面を感じた意義・心構えや弱さについて想起させる。</li> <li>発表の根拠になったことについて問い返ししたり、そのことについて他の子どもに切り返したりする。</li> <li>経験やそのときの心情を振り返らせる。</li> <li>「役割と責任の自覚」にかかわる今の自分の感じ方を意識させるようにする。</li> </ul>	<p>【自分の中での深まりや広がり】(効力感、必要感)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の生活場面での経験を基に考えている。</li> <li>●自分の経験やそのときの心情とこうありたいと願う自分との矛盾から学習問題を考えている。</li> <li>▼自分の生活場面における疑問点を基に学習問題を設定している。</li> <li>▼自分の学習問題について根拠を明確に説明している。</li> </ul> <p>【友達等とのかわりの中での深まりや広がり】(受容感、必要感)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●友達の発表をくいるように見つけている。</li> <li>●友達の発表をうなづきながら聞いている。</li> <li>▼自分と友達との考えの比較から学習問題を考えている。</li> </ul>
さぐる	<ul style="list-style-type: none"> <li>資料「森の絵」を読んで、えり子の言動や心情、えり子の心情の変化について感想をもつ。</li> <li>自分なりの学習問題をふまえて、自分の考えていきたい場面を選択する。</li> <li>えり子の心の弱さや迷い、一生懸命自分の役割と責任を果たそうとがんばっている友達を見ている場面で心の背景や気付いた意義・心構えについて話し合う。</li> <li>友達との話し合いを通して、自分の役割や責任を果たすことに対する自分の見方・考え方・感じ方を深めたり広げたりする。</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>自分の考えの根拠となるものへの振り返り</li> <li>自分の考えと友達の意見との比較</li> <li>自分の考えと友達の意見との関係付け</li> </ul> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>資料一読後の感想や自分なりの学習問題をふまえて、自分の考えていきたい場面を選択させる。</li> <li>同じ考えをもっているもの同士に、その根拠となったものについて話し合わせる。</li> <li>似ている考えや対立する意見について、なぜ似ているのか、なぜ対立しているのか考えさせる。</li> <li>発表した子どもに対して、考えの根拠を明確にさせるような問い返しを行う。</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>【わらい〜とつながる考えを引き出すために】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●発表に対する子どもたちの表情に留意し、班の話し合いの内容を深めたり広げたりするきっかけをつくる。</li> <li>●発表者A→発表者B→発表者Aの流れを大切し、互いに受容感や効力感を感じながら話し合いを行うことができるようにかかわる。</li> <li>●一つの意見をグループ全体に広げ、その背景となった気持ちについて問い返し、様々な考えを引き出すようにする。</li> <li>●もし自分が登場人物の立場ならどうか考えさせたり、そう考える根拠について問い返ししたりする。</li> </ul> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>子どもたちが板書したものを並べて、比較や関係付けを意識的に行うように促すようにする。</li> <li>子どもたちの発表内容を比較させたり、関係付けさせたりしながら、板書を構造化し、「役割と責任の自覚」の意義や心構えに対する気付きを促すようにする。</li> </ul>	<p>【自分の中での深まりや広がり】(効力感、有用感)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●実際の生活の場面での自分の心情を振り返っている。</li> <li>●似たような経験を振り返って考えようとしている。</li> <li>●自分が主人公と同じ立場ならどのように考えるか想定しながら自分の考えをまとめている。</li> <li>●もししなかったらどうなるかと反証的に考えようとしている。</li> <li>●自分の考えを具体的な形(行為)で表そうとしている。</li> <li>●自分の感じた価値や心構えをどのような場面で生かせようか発表しようとしている。</li> <li>●これまでに感じていなかった意義や心構えについて発表している。</li> <li>●これからの自分のありたい姿について説明している。</li> <li>▼自分の学習問題を解決することができる追究場面を選んでいる。</li> <li>▼積極的に自分の意見を発表しようとしている。</li> <li>▼自分の考えの根拠を明確にして発表しようとしている。</li> <li>▼自分の意見を修正したり、変更したりした根拠を明確に説明しようとしている。</li> <li>▼自分の納得できない根拠を明確にして質問している。</li> <li>▼自分なりの学習問題を意識してまとめようとしている。</li> </ul> <p>【友達等とのかわりの中での深まりや広がり】(受容感、効力感、有用感)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●友達の発表をくいるように見ている。</li> <li>●友達の発表をうなづきながら聞いている。</li> <li>●自分が納得できる考えに質問している。</li> <li>●友達の考えに納得できないような表情をしている。</li> <li>▼自分の考えを友達にわかりやすく説明しようとしている。</li> <li>▼友達の発表をメモしている。</li> <li>▼自分の考えと友達の考えを比較しようとしている。</li> <li>▼友達の意見などを自分なりに分類しながら考えようとしている。</li> <li>▼友達の発表に対して質問をしている。</li> <li>▼自分の意見について自分が納得できる根拠を明確にしている。</li> <li>▼自分の考えについて友達に意見を求めている。</li> <li>▼自分と友達の意見との違いにこだわって考えようとしている。</li> <li>▼友達の意見を聞いて、自分の意見を修正したり、変更したりしている。</li> <li>▼別の班の話し合いを聞き、自分の考えをまとめようとしている。</li> <li>▼似ている考え同士をつなげようとしている。</li> <li>▼友達と話し合いながら黒板に貼られた内容を構造的にまとめようとしている。</li> <li>▼選択した場面グループでの話し合いの内容と他のグループで話し合われた内容とを比較したり、関係付けて考えたりしようとしている。</li> <li>▼自分と友達の考えの違いについて説明しようとしている。</li> </ul>
見つける	<ul style="list-style-type: none"> <li>えり子の生き方を振り返り、自分の考えと友達の考えを見比べて、感じたことや考えたことを発表し合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分のこれまでの生活や学習の振り返りを通して、自分なりの考えをまとめ、発表させる。</li> <li>自分がどのような学び方をし、どのようなことを学んだのかを意識させるようにする。</li> <li>子どもたちが学んだことを称賛するとともに、学び方についても称賛するようにする。</li> <li>自分の考えの根拠となったものを明確に意識させるようにする。</li> <li>自分のこれからの姿について、より具体的な生活の場面をイメージさせるようにする。</li> <li>子どもたちの表情を見取り、その表情で何らかの反応を返してあげるようにする。</li> </ul>	<p>【自分の中での深まりや広がり】(効力感、有用感)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●考えが授業前とどのように変わったか、根拠を明確にしながら発表している。</li> <li>●生活場面を具体的にイメージして、自分が今後どのように接したいか説明している。</li> <li>●自分や友達の考えのよさについて根拠を明確にして説明している。</li> <li>▼授業のどこを振り返ったのかなど、自分の振り返ったものを明確にしながら自分の考えを述べようとしている。</li> <li>▼納得できた考えについて、根拠を明確にして説明している。</li> </ul> <p>【友達等とのかわりの中での深まりや広がり】(受容感、効力感、有用感)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●写真に対して感嘆の声をあげる。</li> <li>●写真を食い入るように見つけている。</li> <li>●写真について友達に何かを説明している。</li> <li>▼自分の考えたことや友達の考えをノートやワークシートに書き加えている。</li> <li>▼友達の意見との比較を通して、自分なりの考えを発表している。</li> </ul>
深める	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習したことを振り返り、自分の役割や責任を果たすことに対してどんな気持ちや考えをもつことが大切か、自分なりの考えをまとめる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の考えの根拠となったものを明確に意識させるようにする。</li> </ul>	<p>【自分の中での深まりや広がり】(効力感、有用感)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●考えが授業前とどのように変わったか、根拠を明確にしながら発表している。</li> <li>●生活場面を具体的にイメージして、自分が今後どのように接したいか説明している。</li> <li>●自分や友達の考えのよさについて根拠を明確にして説明している。</li> <li>▼授業のどこを振り返ったのかなど、自分の振り返ったものを明確にしながら自分の考えを述べようとしている。</li> <li>▼納得できた考えについて、根拠を明確にして説明している。</li> </ul> <p>【友達等とのかわりの中での深まりや広がり】(受容感、効力感、有用感)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●写真に対して感嘆の声をあげる。</li> <li>●写真を食い入るように見つけている。</li> <li>●写真について友達に何かを説明している。</li> <li>▼自分の考えたことや友達の考えをノートやワークシートに書き加えている。</li> <li>▼友達の意見との比較を通して、自分なりの考えを発表している。</li> </ul>
見通す	<ul style="list-style-type: none"> <li>「役割と責任の自覚」にかかわる日記を開く。</li> </ul>		