

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)¹

－対話展開の予測にもとづく教師の中心発問と対話への評価規準の開発－

假屋園 昭彦〔鹿児島大学教育学部(教育心理学)〕・永里 智広〔鹿児島県喜界町立早町小学校〕
坂上 弥里〔鹿児島県伊仙町立伊仙中学校〕

Teacher's questioning and criterion on children's dialogue (I) – Developmental study of teacher's questioning and criterion on prediction of dialogue process –

KARIYAZONO Akihiko · NAGASATO Tomohiro · SAKAUE Misato

キーワード：道徳の時間、対話課題、対話展開の予測、対話の評価規準、対話への指導的参加

問題の所在

1. 今後の研究方向

平成20年3月告示の学習指導要領のなかで言語活動、表現活動が重点項目とされて以来、小中学校の授業には、対話活動が積極的に導入されるようになった。こうした現状を踏まえ、本研究の目的は児童への対話指導力をもった教師育成を目指したプログラム開発への取り組みである。

この取り組みの出発点は、筆者が指摘してきた現在の対話学習が抱える以下の三点の問題点である(假屋園・永田・中村・丸野, 2009)。

第一に、対話をとおしてどのような力量を育てようとしているのか、という対話活動の目的が不十分である。現況では、対話活動の目的の多くが「多様な意見や価値観にふれる」、「表現し、伝え合う」という皮相な水準に留まっている。しかし対話活動の目的はさらに深い水準にある。すなわち対話活動の目的は、対話のやりとりそのもののなかに存在する論理を児童が体験することによって、児童が新しい論理を習得し、自らの論理の構築力を高めるといふ思考力の育成にある。

第二に、対話に対する教師の指導方法が確立されていない。現在、教師は何をどこから指導してよいのかの理解が曖昧なまま対話に関わっている。その大きな原因は対話指導の内容とその習得方法が確立されていないことによる。

現況の対話型授業をみると、児童の対話活動の間、教師は傍観していることが多い。かりに対話指導を行ったとしても、その多くは意見の後に理由をつけるといった口上のパターンを教える水準に留まる。このような状態では対話をとおした論理の構築力の向上は望めない。対話活動の蓄積が児童の思考力の向上に結実しないのである。

こうした状況のもと、対話指導方法の内容とその習得方法の開発が今後の課題となる。

第三に、対話に対する教師の評価方法が確立されていない。この問題点は第一、第二の問題点から必然的に生じる。学習目的と指導方法が未確立の状態なので、結果的に評価方法も開発されていない。そのため教師は対話のどこをみて、何を評価してよいのかわからない状態である。単に発話状況による盛り上がり具合といった単純な見方で対話を捉えている。こうした状況を踏まえ、喫緊の課題は評価規準の確立であろう。評価規準としてのみるべきポイントがわかれば、教師も対話を科学的根拠にもとづいて評価できる。

これら三点の確立が対話指導力育成を目指したプログラム開発にあたっての土台となる。

第一の問題点について、本研究では対話学習の目的を児童の思考力の向上と捉える。この目的に立つならば指導方法についての新たな展望が開ける。この目的にもとづき、教師とともに行う対話

¹ 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、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。

学習による児童の思考力向上過程を次のように仮定する。児童は教師との対話をとおして問いの立て方としての論理を習得する。するとそれまで教師が立てていた問いを、今度は児童が独力で立てることが可能になる。そのうえで新たに習得した論理（問いの立て方）を児童は以後の自分達同士の対話で生かせるようになる。こうして児童の対話の質は向上する。この論理習得過程は児童同士の対話にもあてはまる。これらの体験が児童の論理的思考力向上につながる。こうした仮説に立ち、筆者は対話指導経験が豊富な小学校教師の協力のもと、教師が各班を巡回しながら児童同士の対話に積極的に参加し、問いを発し、児童とのやりとりをとおして児童同士の対話の質を高めるとい指導方法を提案した。そしてこの方法に対話への指導的参加と命名した（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, 2011b; 假屋園・永里・坂上, 2012）。

この実践研究のなかで、児童は教師との対話をとおして最初は教師に立ててもらっていた問いを自分達で立てることができるようになった。さらに教師との対話をもとに、児童は教師が立てた問い以上の高い論理を含む問いを自分達で生成できるようにもなった。これらの実践研究から対話への指導的参加は、対話型授業の新たな指導方法として有効であることが示された。

本研究では、指導的参加という指導方法の有効性の実証をもって、第二の問題点で指摘した対話指導方法の内容は確立されたと判断する。

そこで次の課題は対話指導力をもった教師育成のための、本指導方法の習得プログラム開発になる。この習得プログラム開発の方法は、指導的参加の習得過程を系統化し、教師が段階を踏んで基礎から習得できる形に整える作業である。したがってこの習得プログラム開発は、教師がどのような段階を踏んで対話指導力を身につけていけばよいのか、という対話指導力習得方法の確立への取り組みである。

この取り組みは、対話指導方法の確立とその習得過程の開発という、先に指摘した第二の問題点

の克服へと結実する。具体的な計画は、第一段階として指導的参加という指導方法の習得過程を系統化した習得プログラムを開発する。第二段階として対話指導経験が浅く、本指導方法に習熟していない教師に習得プログラムを実践してもらい、実践面と理論面からの修正を加え、対話指導力育成プログラム開発につなげる。したがってこれらの計画のなかで本論文は、第一段階の習得過程を系統化した習得プログラム開発作業に位置づけられる。

2. 対話指導力の習得プログラムの構築

このような計画のもと本研究は指導的参加という指導方法の習得プログラムを開発し、そのうえで対話指導力育成プログラム開発につなげる。

さて、習得プログラムは授業デザインという形式で開発する。授業デザインとして開発する意義は、日々の授業実践そのものが指導方法習得を目指した訓練になる、という点にある。訓練は教師としての日常の仕事である授業のなかに組み込まれている。そのため日常の勤務を離れた特別の研修とは異なり、教師は通常の授業実践をとおして無理なく本指導方法を習得できる。

以上のような方向性のもと、本論文は教師の指導的参加という指導方法確立後の新たな研究段階として位置づけられる。

さて、習得プログラムの第一段階は、児童が対話活動に入る時点で教師が行うべき指導方法をあらかじめ教師に明示するという内容にする。なぜなら児童が特定の学習活動を行う時点で教師がその指導方法を熟知していることが学習指導の大前提になるからである。したがって習得プログラムの第一段階を、教師に指導方法を授業実施前にあらかじめ教示する、という内容にすることで習得プログラムの実践での利便性が向上する。

習得プログラムの第一段階の具体的な内容は、対話中の論理構築力が高い問いを中心発問として授業前にあらかじめ教師へ提示し、その発問を軸に児童の対話への指導的参加を行ってもらおうという形とする。そしてこのスタイルで教師に対話指導の力量を習得してもらおう。

指導的参加の際の児童とのやりとりで生じる教

師発問に関しては、假屋園らの研究によると、対話指導経験が豊富な教師による教師発問は全部で26種類に分類できた（假屋園・永里・坂上、2010）。これは対話指導経験が豊富な教師は児童への発問の引き出しを多く持っており、その都度、柔軟な発問をしていることを示す。

3. 中心発問の確定

習得プログラム用授業デザイン作成にあたっては、児童とのやりとりを使う教師発問は、中心発問としてさらに少数に絞り込む必要がある。なぜなら対話指導経験が浅い教師に、指導的参加に必要な発問としてこれら26種類を提示しても、教師が授業当初からこれらを使いこなすことは困難であることが予想されるからである。授業デザイン化にあたっては、教師が段階を踏んで基礎から習得できるようにこれら26種類の発問のなかで、どのような発問を、どのような順序で教師に習得してもらうかを定める必要がある。そこで対話中の論理構築力が高い発問を少数に絞り込み、これらを中心発問とし、さらに中心発問の重要度に応じて順次習得してもらうこととする。

さらにこれら少数の中心発問は対話中の論理構築を促進するという機能の面で汎用性が高いことが求められる。つまり、中心発問は、どのような対話課題の指導にあたってでも対話の論理構築のために役立つという性質をもたねばならない。

以上から、習得プログラム用授業デザイン開発のための第一目的を、授業前に教師へ教示する、指導的参加の軸となる少数の中心発問の確定とする。

4. 対話課題と対話展開との関係

そこで次に中心発問の確定方法を考えてみよう。対話指導方法が未確立である原因の一つは対話展開の自在さにある。しかし展開の自在さのために教師に教示する中心発問の種類が多くなってしまうと中心発問としての意味がなくなる。同時に指導的参加には展開にふさわしい発問が求められる。少数の中心発問で対話展開にふさわしいやりとりを可能にするための条件は、対話の展開を予測することである。対話展開をあらかじめ予測

できれば、指導的参加の際に必要な少数の中心発問を特定し、授業前に教師に教示できる。このことから第二目的を対話展開の予測方法の開発とする。

対話展開の予測に際しては対話課題に注目する。なぜなら対話展開は対話課題から必然的に定まると仮定されるからである。この点について考えてみよう。

現在の対話学習で見過ごされている点の一つに対話課題の重要性がある。授業に対話を導入する必然性は対話課題にある。対話を導入する必然性は、対話課題が一人で考えても論理が進展せず、複数の人間で考えてはじめて論理の筋道が見えてくる内容になっているという点にある（假屋園、2010）。こうした性質をもつ課題は抽象度が高い内容となる。この考えに立ち假屋園らは対話導入の必然性を検証するために、一人では論理の筋道が見出しにくい、抽象度が高い命題を対話課題として小学校道徳の授業研究を行った（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、2011b）。これらの研究の対話課題は「この世で一番大事なものは大人にも子どもにも目に見えないのはどうしてでしょう？」といった内容であった。

このような抽象命題を課題にした場合、児童の対話はほぼ共通の展開をみせた。上記の課題であれば、対話は、目に見えるものと見えないものの具体例を考えて、それぞれに共通する性質を抽象し、その性質を比較する、という展開になった。これは抽象水準にある対話課題を具象水準で考え、それを再度抽象水準でまとめる、という抽象水準と具象水準とのサイクルで対話が展開していったことを示す。上記の課題であれば、解答までの論理の筋道は必然的にこうした展開になる。そして対話展開も同じ論理の筋道を辿ることになる。なぜなら対話展開は対話課題解決への思考過程そのものだからである。このように考えると、対話展開は対話課題の内容から必然的に定まることが予想される。この考えから対話展開の予測方法に関する第二目的の仮説①が設定できる。すなわち対話課題と対話展開の間には即応関係があり、対話課題が対話展開を規定する。したがって

対話展開は対話課題から予測可能である。

5. 対話課題の解決過程としての対話展開

対話展開は対話課題解決への思考過程そのものである。なぜなら対話学習とは集団課題解決にはかならないからである。したがって課題解決に至る思考過程が対話展開に反映される。このように考えると、対話の深化とは思考の進展を意味することになる。こうした前提に立ち、假屋園ら（假屋園・永里・坂上，2011b）は対話の深化としての思考が進展する機序について分析した。この研究で假屋園らは対話の深化過程を新命題（新しい言葉）発生の連鎖として定義した。そのうえで対話過程での新命題の発生機序を明らかにした。假屋園らの知見に立てば、新命題の発生機序とは児童が対話によって習得すべき論理の構築活動に相当する。

假屋園ら（假屋園・永里・坂上，2011b）の研究で見出された新命題の主要な発生機序は、抽象水準発話と具象水準発話とのサイクルであった。このサイクルにもとづいて児童同士の対話および教師と児童とのやりとりが展開した。假屋園らが一連の研究で用い抽象命題型の対話課題であれば、児童は最初に抽象命題を具体例で考えようとする。そして児童達が出し合った具体例をもとに、それらが共通にもつ性質を教師が発問によって児童達に抽象水準で考えさせ、新命題（具体例を括る新しい言葉）を発生させるという機序で対話が展開した。これは演繹推論と帰納推論との循環という思考方法である。この思考方法は物事の本質に迫るための方略として汎用性が高く、幅広い教科に適用可能である。

論理の構築力は対話のなかで新命題の発生機序を経験することによって習得される。このとき演繹推論と帰納推論との循環によって新命題を連鎖的に発生させることが解決過程となる抽象命題型課題を設定すれば、対話の展開は予測できる。この見解が第二目的の仮説②となる。

以上の立場にもとづき本授業デザインでは対話展開を集団課題解決過程として捉える。そのうえで、新命題を連鎖的に発生させることが課題解決過程となる対話課題を導入した授業デザインを提

案する。そしてこれらの条件に合致する対話課題として抽象命題型課題を採用する。

対話展開を集団課題解決過程と捉えることによって、対話課題で扱う思考過程は必然的に特定化される。このことは対話課題から課題解決への筋道が確定されることを意味する。そして対話展開はこの課題解決への筋道を辿る。

以上のように本研究では、対話展開を対話課題の解決過程であると捉える。そして課題とその解決過程とは即応関係がある。したがって対話課題で扱う思考過程は課題解決過程として特定化できる。すると教師の指導方法も必然的に定まる。解決過程が特定化されるのでそのための指導方法もおのずと確定されるのである。

本研究では対話課題として抽象命題型課題を採用する。そして抽象命題型課題の場合、解決過程としての対話は抽象水準発話と具象水準発話とのサイクルで展開すると予測する。あらかじめこうした予測ができると、教師の側もどのような指導をすればよいかを事前に計画できる。指導的参加時の発問も事前に準備できる。同時に対話展開の予測にもとづいた教師発問は対話展開にふさわしい内容になる。これらの活動をとおしてこれまで曖昧であった対話学習における教師の役割が明確になる。

6. 中心発問の出現

先述のように本研究の第一目的は指導的参加の際の中心発問を確定すること、そして第二の目的は対話展開の予測方法の開発であった。第二目的では仮説②として、対話展開の予測は対話課題を抽象命題型課題にすることによって可能になることをあげた。

分析では最初に対話全体の展開を追う。そのため分析の順序は、最初に対話展開の分析を行い、対話展開が対話課題から予測された展開になっているかどうかを検証する。その後に教師発問の分析を行う。

教師発問の分析では、中心発問の確定を次の方法で行う。対話展開としての思考過程の予測が立てば、その論理展開に必要な問いはおのずと絞られる。抽象命題型課題を用いた場合、対話展開の

予測が可能になるため、当該の対話展開に必要な問いが明確になる。このことは教師の使用頻度が高くなる発問が出現することを意味する。そしてここで現れた、使用頻度が高い発問を中心発問として確定する。抽象命題型課題を用いた場合に使用頻度が高くなる発問は抽象と具象との論理サイクルを推進する機能が高い。これらの予測を第一目的の仮説①とする。

この仮説は授業によって検証する。検証授業は対話指導経験が豊富な小学校教師に行ってもらおう。検証授業では、抽象命題型課題を用いた場合の指導的参加において、使用頻度が高くなる教師発問が出現する、という第一目的の仮説①の検証を目的とする。

7. 検証授業

検証授業は道徳の授業として実施する。道徳の授業は対話活動が導入される頻度が高い。さらに道徳の特徴は道徳的価値概念（友情とは何か、誠実とは何か）として普遍概念を扱う点にある。したがって授業ではこの道徳的価値概念の本質に迫る必要がある。しかし筆者の道徳教育研究の経験によれば、現在の道徳の授業ではこうした取り組みはなく、読み物資料に登場する人物の心情読み取りに終始している。このため道徳の授業に不全感をもつ教師は多い。こうした状況のなかで本検証授業は、対話をとおして道徳的価値概念の本質に迫るといふ、これまでにない新しい授業スタイルで実施する。この対話をとおして概念の本質に迫るといふ授業スタイルはすべての教科につながる。こうした背景によって検証授業を道徳の授業によって行うことは妥当であると判断した。

8. 対話展開についての仮説

小学校5年生用の道徳の副読本「みんなの道徳」（学研）より、「わたしはひろがる」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。

対話展開の予測については、これまで筆者が行ってきた研究でみられたように、抽象命題型課題を使った場合、対話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という仮説を立てる。そして対話の深化は新命題発生との連鎖を辿るといふ仮説を立てる。これは第二目的の仮説②となる。

9. 本研究で用いる対話課題の解決過程

本研究で用いる対話課題の展開を予測してみる。本対話課題は「わたしはひろがる」という資料で、そのなかに示されている三つの事例に共通するよさを考えよ、という内容であった。この課題解決過程は次のように予測できる。資料に示されている三つの事例とは「弟がわたしの中に入ってきた、友だちがわたしの中に入ってきた、勉強の目標がわたしの中に入ってきた。」という命題である。すなわち、弟、友だち、勉強の目標がわたしの中に入ってくることのよさを考えることが対話課題である。この課題の解決過程は以下の三段階として記述できる。第一段階では、この三つの事例に共通するよさを、資料本文には記されていない言葉を使って新しい抽象命題の水準で表現する。第一段階で生成された抽象命題はまだ十分練り上げられた内容ではなく、漠然として曖昧な概念である。そこで第二段階では、第一段階で生成された抽象命題の内容を具象命題の水準で個別に表現する。この作業は概念の内包と外延との合致性をみることになる。この作業によって抽象命題としての概念の中身の詳細が練り上げられていく。この作業の結果、第三段階として、個別の具象命題が再抽象化され、中身の検討を経た新たな抽象命題が生成される。

このように本対話課題は、第一段階での抽象命題の生成、第二段階での具象命題の生成、そして第三段階での抽象命題の生成という三つの解決過程から成立する。そして対話もこの三段階を踏んで展開することが予想される。これが本課題における第二目的の仮説②である。

10. 対話の評価規準について

対話展開を課題解決過程として記述することによって対話の評価規準が確立される。すなわち、対話展開は対話課題の解決過程として必然的にその筋道が予測的に同定できる。するとこの解決過

程に沿った対話展開は論理的必然性に適った、質の高い内容と定義できる。逆に解決過程から逸脱した展開になっている対話の質は低いと定義できる。これは、課題解決過程が対話を評価する際の規準になりうることを意味する。そしてこの規準を用いることによって対話を客観的妥当性に基づいて評価することが可能になる。

これは全く新しい対話の評価方法になる。そして対話の評価方法が未確立である現状についても新たな可能性を見出すものである。現在は対話の指導方法が未確立であるがゆえに、その評価方法も曖昧な状態である。指導方法がわからないということは、教師が対話のどこをみてよいのかわからないことを意味する。しかし対話課題の解決過程を評価規準にすることによって、教師は対話のどこをみればよいのかわかる。

本研究では、対話課題の解決過程を評価規準にした対話の評価を試みる。そしてこの評価方法の今後の実践可能性を探ることを第三目的とする。そして仮説としては、対話展開としての解決過程を評価規準にすることによって、この評価規準からの逸脱の程度として対話の質を明確に記述することができるであろう、とする。すなわち、対話課題解決過程という視点から対話展開のどこがどのように評価規準から逸脱しているのか、というかたちの評価が可能になるという仮説を設定する。

11. 中心発問についての仮説

假屋園らが分類した26種類の教師発問のなかにも、対話中の論理を構築する力が特に高い発問がみられた(假屋園・永里・坂上, 2010)。これらは高い対話推進力をもつ発話である。高い対話推進力をもつこれらの教師発問は、抽象命題型課題を用いた假屋園ら(2010)の研究で見出された。そこで同じ抽象命題型課題を用いる本検証授業においても、假屋園ら(2010)で見出された高い対話推進力をもつ教師発問の使用頻度が高くなるであろうという仮説が可能になる。そこで以下に使用頻度が高くなり、中心発問となりうることが予想される発問について述べる。

児童の発話の特徴は発想がまだ粗削りで漠然と

している点にある。假屋園らの研究では、その粗削りな発想が教師との対話をとおして精緻化されていく過程が数多くみられた(假屋園・永里・坂上, 2010)。それはあたかも彫刻を掘る過程にたとえることができる。児童の発想に対して教師が「ここはどうなっているの?」と問いかけ、児童は「ここはこうなっている」と回答する。さらに教師が「別のところはどうなっているの?」と問いかけ、児童が「そのところはこうなっている」と回答する。このようなやりとりをとおして当初は粗削りで漠然としていた児童の発想は詳細な部分が形づくられ、具体的な姿になっていく。こうした機能をもつ発問は、先述した26種類の教師発話のうち「内容への問いかけ」発話である(假屋園・永里・坂上, 2010)。この発話は児童の発話の具体的な内容を問う。たとえば「よい想いつてどんな想いかな?」、「悲しいことじゃないってどんなことだろう?」というように児童の発想を詳細に問う発問である。

さらに思考を進めるための発話は重要である。対話が停滞したときに思考を進める契機となるのは、新たな視点から今までになかった問いを立てることである。今までになかった新たな視点からの問いが次の対話展開をもたらす。こうした新たな問いを立てる機能をもつ発問は「課題について考える視点の提供」発話である(假屋園・永里・坂上, 2010)。この発問は課題について新たな視点から考えるための視点を生み出す機能をもつ。たとえば「サンタクロースが来ることによってみんなに何をもちたしているの?」というようにこれから考える問いを教師が与える発問である。

以上のような理由で本研究では「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」発問を使用頻度が高くなる教師発問であるとする仮説を立て、この二種類を中心発問の候補とする。この仮説は第一目的の仮説②となる。

方 法

1. 検証授業の手続き

- (1) 実施日時：平成22年3月18日
- (2) 実施校：鹿兒島市立紫原小学校
- (3) 指導者：坂上弥里教諭

- (4) 対象児童：小学校5年生の児童37名
 (5) 班編成：児童の班を全部で8班編成した。班編成の方法は担任教師に一任した。1, 7, 8班は男子2名女子2名で編成され, 2, 3, 4, 5, 6班は男子3名女子2名で編成された。
 (6) 対話学習の形態：各班に対話課題と小問を記したワークシートを1枚配布した。そのうえで各班の成員には, 小問に記入してもらったかたちで回答を考えてもらった。対話課題は以下のとおりで、『「わたしの中へ弟が入ってきた」, 「わたしの中へ友だちが入ってきた」, 「わたしの中へ勉強の目標が入ってきた」とありますが, これらの例に共通するよさはどんなことなのか考えてみましょう』というものであった。そのうえで小問として「班のなかで出された意見を書いてください」, 「班の結論として決まった意見を書いてください」をあげ, この小問に回答してもらった。

授業時間は45分であった。その構成は最初の10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。教師は教材に記された具体的場面をとりあげ, そのうえで教師が児童全員に「なんかこの三つにね, 共通するよさがあるんじゃないかなって, 今日はそれを考えてみるよ。この三つ, 弟がわたしの中に入ってきた, 友だちがわたしの中に入ってきた, 勉強の目標がわたしの中に入ってきた。そしたら何がひろがったんだって? その共通することは一体何だろう? その良さとは何だろう? そういうことを話し合ってもらいます」という発言をし, 各班に1枚ずつのワークシートを配布した。その後の25分が対話活動であった。児童の対話活動中, 教師は各班を巡回し, 指導的参加を行った。最後の10分は班の結論発表の時間であった。

2. 分析方法

児童同士のやりとりと教師発話はすべてビデオカメラに録画した。そのうえで児童同士, および教師と児童とのやりとりの逐語録を作成し, これを分析の対象とした。逐語録の解釈と分析は本研究の第一著者と対話分析の経験をもつ大学院生一名の合計二名で実施した。

結果と考察

1. 対話展開についての結果と考察

各班の対話の主要な展開の結果を逐語録のかたちで示す。最初の番号は逐語録のなかの発話番号である。結果は対話展開の骨格のみを提示しているので発話番号は不連続である。

対話展開を解釈する枠組みは, 各発話が抽象水準か具象水準かで捉える基準を用いる。この基準で各発話を見ることによって対話が抽象水準発話と具象水準発話とのサイクルで展開しているかどうかの検証が可能になる。この検証のため, 各発話の最後に当該の発話が抽象水準発話であったか具象水準発話であったかを括弧で示す。また教師発話のあとには発話の機能名をつけた。

1-1. 目的と仮説の整理

対話展開についての結果と考察を行うにあたって, 本研究の目的と仮説を整理する。

第一目的は指導的参加の軸となる小数の中心発問の確定であった。第一目的の仮説①は以下のとおりであった。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。第一目的の仮説②として, 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。第二目的の仮説①は以下のとおりであった。対話課題と対話展開の間には即応関係があり, 対話課題が対話展開を規定する。したがって対話展開は対話課題から予測可能である。さらに第二目的の仮説②は以下のとおりであった。対話展開は対話課題解決の過程である。そこで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。このように対話の深化は演繹推論と帰納推論との循環によって新命題の生成の連鎖を辿る。

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の試みであった。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にすることによって, この評価規準からの逸脱の程度として対話の質を明確に記述することができるであろう, とする。

対話展開からこれらの仮説を検証する。

1-2. 各班の対話展開の結果と考察

(1) 1班の対話展開

- 2：児童：生活が豊かになる。(抽象水準)
 29：教師：生活が豊かになるってどういうことなの？もっと具体的に？：内容への問いかけ(具象水準)
 43：教師：生活が豊かになるってどういうことなの？：内容への問いかけ：(具象水準)
 44：児童：平等になる。(具象水準)
 49：教師：同じにすることで何が楽しくなったの？：内容への問いかけ：(具象水準)
 59～62：児童：弟が喜んだら私もうれしい。(具象水準)
 66～67：児童：人のために何かやりたい。自分さえよければではない。(抽象水準)
 122～130：児童：その気持ちが私にもわかってきたって、何がわかったのかね。：内容への問いかけ：(具象水準)
 155～157：児童：自分のことばかりではなく相手のことを考えることができるようになったということ。(抽象水準)
 181：教師：豊かになることはつまり？：内容への問いかけ：(抽象水準)
 188～192：児童：自分のことばかりではなく、相手(まわりの人)のことも考えられるようになった。(抽象水準)
 1班は三つの事例に共通するよさとして「自分のことばかりではなく、まわりの人のことでも考えられるようになった」という結論に達した。児童の回答は「生活が豊かになる」という第一段階の抽象命題から「平等になる」、「弟が喜んだら私もうれしい」という第二段階の具象命題に変化した。この具象命題が内包する性質から、第三段階の抽象命題として「人のために何かやりたい、自分さえよければではない」および「自分のことばかりではなく、相手(まわりの人)のことも考えられるようになった」という命題が生成された。

この展開は本研究の仮説どおりの解決過程である。本課題の解決過程は三つの段階を踏み、新命題の発生というかたちで進展し、その機序は抽象

水準発話と具象水準発話のサイクルになっていると仮定した。1班の対話展開はこうした解決過程を踏んだものとなった。そして児童の思考のサイクル性を促進しているのが教師の「内容への問いかけ発問」となっていることも検証された。

(2) 2班の対話展開

- 4：児童：新しい自分を見つけることができた。(抽象水準)
 56：教師：新しい自分を見つけることができたってどういうこと？：内容の問いかけ：(具象水準)
 58：児童：人の分まで配るという今までにない自分を見つけた。(具象水準)
 59：教師：何が今までと違ったの？：課題について考える視点の提供：(具象水準)
 63：児童：自分のことしか考えてなかった。(具象水準)
 65：児童：相手のことを意識すること。(具象水準)
 68：教師：相手のことを意識するって何だろうね？：内容の問いかけ：(具象水準)
 70：児童：成長。(抽象水準)
 71：教師：何の成長なの？：内容の問いかけ：(具象水準)
 72：児童：心。(具象水準)
 77：教師：成長したらどんな良さがあるんだろう？：内容の問いかけ：(具象水準)
 91：児童：コミュニケーションが取りやすくなる。(具象水準)
 92：児童：相手の顔に言葉を感じる。(具象水準)
 97：児童：弟、友だち、勉強の目標が、自分の頭から離れなくなった。(具象水準)
 132：児童：思いやり。(抽象水準)
 134：児童：自分のためにもなる。(抽象水準)
 152：児童：相手の気持ちを考えられるようになった。(抽象水準)
 155：児童：みんなの気持ちを考えられるようになった。(抽象水準)
 191：児童：まわりの人々の気持ちを考えられるようになった。(抽象水準)

2班の展開も1班と同じく、最初が「新しい自分をみつける」という第一段階の抽象命題の生成から始まった。そこから教師が「内容への問いかけ」発問を使って新しい自分の内容を児童に問いかけ続けた。その結果、第二段階の具象命題として「相手のことを意識する」、「相手の顔に言葉を感じる」、「コミュニケーション」といった新しい命題が生成された。そしてこれらの具象命題の再抽象化として第三段階の抽象命題である「まわりの人の気持ちを考えられるようになった。」が生成された。2班でも本課題の対話展開の予測は検証できた。

(3) 3班の対話展開

- 2 4：児童：私にとって大事なものとかな必要なものだと思います。(抽象水準)
- 3 8：児童：自分のなかになくなくてはならないもの。(抽象水準)
- 1 2 2：児童：相手の立場を考える。(抽象水準)
- 1 3 7：児童：自分を支える。(抽象水準)
- 1 4 2：児童：昔の自分と今の自分とを比べて成長していく。(抽象水準)
- 1 7 6：教師：どんなふうに成長したの？：課題について考える視点の提供：(具象水準)
- 1 7 7：児童：自分勝手じゃなく相手の立場も考えて、相手の立場で全体をみる、というように見方が変わる。(抽象水準)
- 1 9 3：教師：必要なもの、大事なもの、自分を支えるもの。これらをもっと具体的に話してみて。：内容への問いかけ：(具象水準)
- 2 1 8：児童：必要なものって何ですか？内容への問いかけ：(具象水準)
- 2 1 9：児童：自分の目標。(具象水準)
- 2 2 7：児童：大事って何？：内容への問いかけ：(具象水準)
- 2 3 1：児童：友だちとか家族。(具象水準)
- 2 3 8：児童：自分を支えるのは？(具象水準)
- 2 3 9：児童：自分を支えるのは自分。(具象水準)
- 2 4 2：児童：結論をまとめる？
- 3 9 0：児童：自分の見方を変えて、自分自身で変えていき、必要なもの、大事なもの、自分を

支えるものをいつも頭のなかに入れて善悪の判断をして行動する。(抽象水準)

3班も同様に24番から177番までの発話が第一段階の抽象命題を示している。そして教師が193番の「内容への問いかけ」発問でこれまで児童から出された抽象命題の具体的な内容を問うた。教師が班から抜けた後も児童は自分達だけで教師からの発問を反芻し、自分達の問いとして考え続けた。そして218番から239番までで第二段階の具象命題を生成した。そのうえで第三段階の抽象命題として390番の抽象水準での解答を新命題として生成した。

3班も第一段階の抽象命題、第二段階の具象命題、第三段階の抽象命題という解決過程で対話が展開された。

(4) 4班の対話展開

- 1 1：児童：自分のことだけでなくて人のことを考えるよさ。(抽象水準)
- 2 0：教師：それ何が変わったわけ？：課題について考える視点の提供：(具象水準)
- 2 1：児童：自分の気持ち。(抽象水準)
- 2 3：教師：自分のどういう気持ち？：内容への問いかけ：(抽象水準)
- 2 4：児童：自分さえよければっていう気持ちじゃなくって人のためになることや役に立ちたいという気持ち。(抽象水準)
- 2 9：教師：そういうのをキーワードに取り込んだりして。もうないかな？
- 3 6：児童：人を思いやる。(抽象水準)
- 4 4：児童：世のため、人のためになることをしている。(抽象水準)
- 4 7：児童：自分のことだけでなくみんなのため。(抽象水準)
- 4 9：児童：自分の意見ばかり通さないで人の意見も考えられる人。(具象水準)
- 1 1 0：児童：この3つをまず一つの言葉にまとめないといけないんじゃない？(抽象水準)
- 1 3 1：児童：今までは自分の意見を通そうとした。(具象水準)
- 1 3 3：児童：自分が世界の全てだったけど今は変わった。(具象水準)
- 2 6 9：児童：自分のことだけでなくて友達の

ことも思いやり、考えながら助け合うよさがある。(具象水準)

316: 教師: じゃあ友達だけで良いんだね? : 内容への問いかけ: (具象水準)

319: 児童: みんなのことも考えないと。(具象水準)

320: 教師: みんなって誰? : 内容への問いかけ: (具象水準)

321: 児童: 親とか家族とか地域の人。(具象水準)

329: 教師: じゃあ全部自分に関係ある人だけよければいいわけね? : 内容への問いかけ: (具象水準)

331: 児童: 世界中の人。(具象水準)

335: 教師: それ最初の私と何が変わったわけ? : 課題について考える視点の提供

338: 児童: 自分のことばかり考えてたけど、そこからみんなのことを考えてきて成長した: (抽象水準)

4班も予測どおりの対話展開をみせた。11番, 24番, 44番, 47番で児童は第一段階の抽象命題を生成した。次にこの抽象命題を49番, 131番, 133番, 269番, 321番で第二段階の具象命題として考えた。そして最後に児童は338番で第三段階の抽象命題を生成した。

教師発問では、20番と335番での「何が変わったのか」という発問で、児童の意見の精緻化を促している点が特徴的である。児童自身が気づいていなかった点を教師が指摘し、そこを考えさせることによって漠然としていた意見を具体的な形にしていくのである。

(5) 5班の対話展開

19: 児童: 勉強の目標は全部自分のため。自分に必要なこと。(抽象水準)

28: 児童: 将来の自分にとってとても大切なこと。(抽象水準)

183: 教師: 将来の自分にとって大切ってこと? 自分にだけ必要なんだ。: 課題について考える視点の提供: (具象水準)

187: 教師: 他の人はどうでもいいの? : 課題について考える視点の提供: (具象水準)

188: 児童: 社会の場でやるべきこと。(抽象

水準)

189: 教師: それはどういうこと? みんなにとって大切なこと? : 内容への問いかけ: (具象水準)

191: 教師: みんなって誰? : 内容への問いかけ: (具象水準)

192: 児童: 大人。(具象水準)

193: 教師: 子どもはどうでもいいわけね? : 内容への問いかけ: (抽象水準)

194: 児童: 子どもも。(具象水準)

196: 教師: 弟ができたってことで何が変わったの? : 課題について考える視点の提供: (具象水準)

197: 児童: 気持ち。(抽象水準)

198: 教師: どんな気持ちがどんな風が変わったの? : 内容への問いかけ: (具象水準)

200: 児童: 自分だけがよくてもまわりの人が幸せになれなかったら意味がない: (抽象水準)

対話展開を課題解決過程として捉えると、この解決過程を規準として対話の評価が可能になる。1班から4班までの対話展開は対話課題の解決過程に合致しており、その意味で質の高い対話であると評価できる。しかし5班の展開は解決過程のなかで欠落した部分があり、質の高い展開とは言えない。

児童は19番, 28番で「将来の自分にとって必要なこと」という第一段階の抽象命題を生成した。この抽象命題は資料のなかの三つの事例すべてを抽象したのではなく、「勉強の目標」の部分だけから生成したものである。その意味で本来の第一段階としての抽象命題生成になっていない。

次に第一段階の抽象命題を具象命題で考える第二段階の対話活動が不十分である。教師が183番, 187番で考えるべき視点を提示しているが、この視点についての対話もなされていない。そして第二段階の具象命題を考える活動が不十分なまま、200番で第三段階の抽象命題を生成している。これらの意味で5班の対話は第一段階の抽象命題と二段階の具象命題の生成活動が不十分であるという評価をすることができる。

このように対話展開を課題解決過程と捉えるな

らば、規準が明確になり、対話展開のどこがどのように不十分なのかを明確に指摘できることが証明された。今後はこの評価方法を積極的に実施し、洗練した評価方法にし、対話指導力育成用授業デザインに取り入れる予定である。

(6) 6班の対話展開

- 18：児童：共通しているところは何ですか？
 19：児童：同じように入り込んでいる。(具象水準)
 44：児童：最初は友だちのことを嫌なやつだと感じていた。(具象水準)
 83：児童：勉強がわかって友だちのことがわかった。(具象水準)
 88：児童：輪が広がった。(抽象水準)
 91：児童：輪って？：内容への問いかけ(具象水準)
 95：児童：最初は敵とか嫌なやつとか思っていた。(具象水準)
 102：児童：悪いイメージじゃなくなってきた(具象水準)
 186：教師：同じように入っている。何が？：内容への問いかけ(具象水準)
 187：児童：ちょっとずつ馴染んで、自分の中に入ってきている。(抽象水準)
 190：教師：自分の中に入ってくるってそれどういうこと？：内容への問いかけ(具象水準)
 191：児童：気持ちの変化？(抽象水準)
 192：教師：じゃあどんな風に気持ちが変わったのかな？：課題について考える視点の提供(具象水準)
 193：児童：一人じゃ何もできないけど、みんながいればたくさんわかる(抽象水準)
 194：教師：自分ひとりじゃ何もできないのだけれど、たくさんいればどうなの？たくさんいればどんなことが変わったのだろうか？何が一人のときと違うのかな？自分だけの時と何が違うのかな？ちょっとそこ話してみて。：課題について考える視点の提供(具象水準)
 233：児童：一人じゃ何もできなかったけど、みんなの助けがあるからってことがわかった。友達との輪。(抽象水準)
 6班では第一段階での抽象命題生成が不十分で

ある。すなわち、「入ってくる」という文言の意味を象徴的に考えることができていない。三つの事例を俯瞰したうえで、共通する要素を象徴的に見出す、という抽象水準での思考ができなかった。

第一段階での抽象命題生成ができなかったため、第二段階の具象命題生成にも進んでいない。最初の18番から187番まで第一段階、第二段階の発話が出ていない。勉強の目的の事例だけの発話だけが187番まで続いた。そこで教師が192番、194番で考えの視点を提供する発問を行ったが十分な対話は展開されなかった。結果として第一段階から第三段階までの解決段階の体をなしていない対話となった。

6班の対話は対話課題にもとづく課題解決過程を踏まえることができなかった。この意味で質が低い対話となった。

(7) 7班の対話展開

- 1：児童：広がるってどういうことか話し合ひましょう。
 7：児童：相手に対する気持ちが変わって、考えが入ってきたってことでしょ？(抽象水準)
 23：児童：弟と友達はいいんだけれど、勉強の目標の意味がわからない。(具象水準)
 47：教師：勉強のところがわからないわけ(勉強以外の)他の二つは共通する何かがあったのね？：内容への問いかけ(具象水準)
 48：児童：人のことを考えること。(抽象水準)
 49：教師：じゃあ何のために勉強したの？この人。最初は何のためだった？：内容への問いかけ(具象水準)
 50：児童：テレビにも出る有名人になりたい。(具象水準)
 51：教師：更にその前は何のためだったっけ？：内容への問いかけ(具象水準)
 54：児童：友達より良い点を取る(具象水準)
 59：教師：友達より良い点をとるために勉強してたんでしょ。そしたらずっとそのままなんだっけ。次は有名になりたい。お金儲けしたい。最初そう思ったんでしょ？それで終わった？終わってないよね。何が変わった？：課題

について考える視点の提供：(具象水準)

60：児童：自分の気持ちが変わった。(抽象水準)

61：教師：どんな風に変ったの？：課題について考える視点の提供 (具象水準)

63：教師：そこに気づいたら三つの共通点が出てくるかもね。(抽象水準)

69：児童：自分やみんなことを考えて、考える心が広がった。(抽象水準)

70：教師：結局、広がるって何なのかな？何が広がったのかな？：内容への問いかけ：(具象水準)

7班は第一段階にとどまったまま終了時間を迎えてしまった。7番で第一段階の抽象命題が生成されているのだが、この命題を後に発展させることができなかった。23番以後は勉強の目的についての対話が続き、教師も63番にみられるように第一段階の抽象命題づくりの発問で終わってしまった。結果として質の低い対話展開になってしまった。

(8) 8班の対話展開

1：児童：弟、友達、勉強の目標の共通点を話合ってください。

5：児童：どちらも成長していること。(抽象水準)

25：児童：全部に共通するのは成長したということ。自分でやっていけないことや、やっていいことの判断ができるようになる。(抽象水準)

29：児童：最後のところ、「私はたった一人なのに、むねのなかの私は、弟も友達も勉強の目標もひろがる、ひろがる」ってところが気になるね。(抽象水準)

31：児童：自分の中で友達や弟を思いやる心が広がっていく。(抽象水準)

32：児童：何が広がる？：内容への問いかけ：(具象水準)

33：児童：優しい心になっていくということ。(具象水準)

36：児童：この全部が、色々な判断ができるようになっていくのじゃないの？(抽象水準)

41：教師：心が広がる、考えが広がるってどう

いうこと？：内容への問いかけ：(具象水準)

42：児童：弟とか友達とかを思ったりできるようになるということ、成長したということ。(抽象水準)

43：教師：何が成長したの？：内容への問いかけ：(抽象水準)

44：児童：思う気持ちや、考え方。(抽象水準)

45：教師：じゃあどんな考え方からどんな考え方に変わっていったのかな？：課題について考える視点の提供：(具象水準)

46：児童：最初は、勝ちたいことは裏切ってでも勝ちたいって感じだけど、月日が経っていけば成長して、優しい心になっていく。(具象水準)

47：教師：じゃあ優しい心は成長って思ったんだ？：論理の表現と確認：(具象水準)

48：児童：優しい心だけではない。(具象水準)

49：教師：じゃあどんな心があるの？：内容への問いかけ：(具象水準)

50：児童：自分で頑張ろうとする心。(具象水準)

51：教師：じゃあ、自分だけ頑張ればいいんだ？：課題について考える視点の提供：(具象水準)

52：児童：いや、みんなのために。(抽象水準)

54：教師：みんなってじゃあ誰？：内容への問いかけ：(具象水準)

55：友達。(具象水準)

56：教師：友達だけ？：内容への問いかけ：(具象水準)

57：児童：みんなだよ。(抽象水準)

58：教師：みんなって誰？：内容への問いかけ：(具象水準)

59：児童：家族や、友達や、地域の人や、見ず知らずの人。(具象水準)

64：教師：じゃあ自分に関係のある以外のもってこと？：内容への問いかけ：(具象水準)

65：児童：うん。

- 66：教師：具体的には？：内容への問いかけ：（具象水準）
- 67：児童：世界中の人：（具象水準）
- 72：教師：共通するよさは世界の人とかいろんな人のことも考えられるようになったってことだけど、この人最後に、ひろがる、ひろがるって言っているんだけど、何を感じているのかな？：内容への問いかけ：（具象水準）
- 73：児童：自分の成長や色々なことを感じる。：（抽象水準）
- 74：教師：いろいろなことってどんなこと？それでちょっと話をしてみよう。：内容への問いかけ：（具象水準）
- 78：児童：人を信じる心。：（具象水準）
- 88：児童：人を信じる心って何か？：内容への問いかけ：（具象水準）
- 110：児童：人を助けたり、人と協力してやったり、人が喜ぶことをやったり、悲しい思いをしている人をそおと励ましたり、手を差し伸べてあげたりすること。：（具象水準）
- 139：児童：人と協力、人を助ける、人を喜ばす。：（抽象水準）
- 140：児童：（つまりまとめると）人の役に立つ。：（抽象水準）
- 158：児童：人を大切にする心。：（抽象水準）
- 162：児童：人の大切さって何か？：（具象水準）
- 170：児童：絆。：（抽象水準）
- 190：児童：思いやる心。：（具象水準）
- 197：児童：思いやるってどういう意味？：内容への問いかけ：（具象水準）
- 199：児童：人の心を思う。：（抽象水準）
- 204：児童：人の気持ちを思う。：（抽象水準）
- 218：児童：悲しんでいるときになぐさめてあげる。：（具象水準）
- 221：児童：友達の喜ぶことをやる。：（具象水準）

8班の児童は25番、31番、42番で第一段階での抽象命題を生成した。次に教師が43番、45番で第二段階の具象命題の生成を促した。すなわち「成長」の中身を問うた。そこで児童からは「成長」の中身として46番で「優しい心」、50番で「頑張

ろうとする心」、という第二段階での具象命題が生成された。この回答に対し教師が51番で「自分だけ頑張ればいいんだ（課題について考える視点の提供）」と新たな視点を促す発問をし、児童が52番で「みんなのため」という視点を生みだし、73番で再び「成長」について考え、78番で「人を信じる心」、158番で「人を大切にする心」、170番で「絆」、190番で「人を思いやる心」という第三段階での抽象命題を生成した。

1-3. 目的と仮説の検証

(1) 第一目的の検証

対話展開の分析から、教師発問はほぼ「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」発問で占められていた。第一目的は、仮説①、仮説②ともに実証された。「内容への問いかけ」発問は抽象的な内容を具象的な内容へと変換する際の思考様式である。「課題について考える視点の提供」発問では具象例は特定の視点から抽象化するとよい、という抽象化の方法を指導している。たとえば4班では「自分の変化」という視点から捉えると具象例を抽象化しやすい、という思考様式を指導した。これらはいずれも抽象水準と具象水準とのサイクルに必要な思考方法であり、教師は課題の解決過程に必要な問い（思考方法）を児童に経験させるという指導を行っている。対話は対話課題の解決過程として展開されると、そこで必要とされる教師発問も必然的に定まってくる、という点の実証された。

(2) 第二目的の検証

対話展開は予測どおりの三段階の展開で推移した。本課題の解決過程は三つの段階を踏み、新命題の発生というかたちで進展し、その機序は抽象水準発話と具象水準発話のサイクルになっていた。1班、2班、3班、4班、8班の対話展開は予測どおりの三段階で対話が推移した。そして対話の深化は新命題の生成の連鎖というかたちで進んだ。第二目的の仮説①、仮説②はともに実証された。

(3) 第三目的の検証

第三目的の仮説は実証された。本分析において各班の対話の質を、本研究で提案した対話評価方法で捉えることが可能かどうか試みた。対話展開

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	6	5%
2	他の視点の促し	1	1%
3	意見の確認	5	4%
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	1	8%
7	現在の話題の確認	5	4%
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	29	24%
11	次の段階への糸口	0	0%
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	0	0%
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	4	3%
17	軌道修正	1	1%
18	対象への問いかけ	0	0%
19	焦点化への問いかけ	0	0%
20	児童の意見への反証	0	0%
21	理由、根拠の掘り下げ	1	1%
22	内容への問いかけ	55	46%
23	誘導型導き発話	2	2%
24	提示型導き発話	1	1%
25	連結型まとめ発話	0	0%
26	まとめ促しの発話	0	0%

を課題解決過程として捉えた場合、対話展開は課題内容に即して第一段階の抽象命題生成、第二段階の具象命題生成、第三段階の抽象命題生成と明確に思考の道筋として描くことができる。そのためこの対話展開としての解決過程を評価規準にすることによって、この評価規準からの逸脱の程度として対話の質を明確に記述することができるかどうかを試みた。その結果、この評価方法によって、1班、2班、3班、4班、8班の対話の質が高い理由および5班、6班、7班の対話の質が低い理由を対話課題解決の過程という視点から記述できた。

この評価方法は全く新しい対話の見方である。

本研究の試みから、対話展開を対話課題の解決過程として記述することによって、対話展開を予測できるばかりではなく、対話の評価も客観的に行うことができることが実証された。

この実証は、対話学習の目的、および目的にもとづく指導方法、目的と照らし合わせた評価方法の確立がなされていない現在の学習状況における重要な実践検証であると言える。

2. 中心発問についての結果と考察

第一目的である中心発問の確定についての結果をみてみる。対話展開の分析から、教師発問はほぼ「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」発問で占められていた。この点を明確にするために、假屋園・永里・坂上（2010）が作成した指導的参加時の26種類の教師発話の機能別分類にもとづいて、本課題での教師発話の機能別頻度を算出した。その結果を表1に示す。

表1から教師の全発話中で「内容への問いかけ」発問が46%、「課題について考える視点の提供」発問が24%であり、全体の8割を占めていることが明らかになった。数字の上からも第一目的は検証されたと言える。

假屋園・永里・坂上（2010）が作成した指導的参加時の26種類の教師発問のなかでも、対話展開において果たす役割は異なると言える。対話中の思考を進展させるために中心的な役割を果たす発問が存在することが明らかになった。おそらく対話の初期、中期、後期の各段階において必要となる教師発問は特定できるであろう。初期は「課題の確認」や「発話の促し」になるだろうし、後期には「まとめ促しの発話」、「連結型まとめ発話」といった発問が中心になるのであろう。

これらの教師発話のなかで特に児童の思考にゆさぶりをかけ、あるいは児童の回答に切り返しをしながら児童の思考を動かす発話が存在する。本研究ではこうした発問を論理構築発問と呼ぶことにしたい。こうした論理構築発問が対話指導においては中心発問になる。

本研究からは中心発問が存在することおよびその中心発問が本研究での抽象命題型課題については「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」発問であることが実証された。今後はこの知見を蓄積していく作業が必要である。特に抽象命題型課題では本研究で用いた型以外の課題が考えられる。おそらく本研究で用いた型の課題では上記の2種類が論理構築型発問となるのであろう。今後の作業としては、抽象命題型課題の主要な型の発見と分類およびそれぞれの型にふさわしい中心発問としての論理構築型発問を同定していくことである。

さらに今後、検討しなければならない問題としては、教師自身の発問スタイルがある。たとえば先の26種類の発問のなかでも、教師一人ひとりが

自分の発問スタイルをもっている場合が考えられる。経験年数が多い教師については特に自分なりのコミュニケーション・スタイルが確立していることもあるだろう。習得プログラムの開発にあたっては、この点も教師自身に授業後にふりかえりをしてもらいながら考慮にいれていきたい。

引用文献

- 假屋園昭彦・永田孝哉・中村太一・丸野俊一（2009）対話を中心とした授業デザインおよび教師の対話指導方法の開発的研究 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 19, 123-163.
- 假屋園昭彦（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（2012）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.