

教師と児童とが対話をとおして道徳的価値を発見する 授業デザインの開発（Ⅱ）*

－抽象命題と具象命題との往還型対話による授業デザインの開発－

假屋園昭彦**・馬場智也***・小峯三朗****・京田憲子*****

(2013年10月22日 受理)

Developmental study of lesson design for reaching moral value through dialogue between teacher and child (Ⅱ) .

－ Developmental study of lesson design : moralistic value in the way of exchanging
propositions between abstract level and concrete level －

KARIYAZONO Akihiko · BABA Tomoya · KOMINE Saburo · KYODA Noriko

要約

本研究では、教師と児童とが対話をとおして道徳的価値を発見することを目指した授業デザインとして、対話のなかで抽象命題と具象命題とが往還する授業デザインの開発を行った。本授業デザインは、価値の発見には抽象命題と具象命題の往還型対話活動が有効であるという考えに立脚している。本授業デザインは一斉指導、班別対話活動、一斉指導という構成からなり、一斉指導時と班別対話活動時の双方における教師と児童との対話活動が、具象命題と抽象命題の往還になっている。さらに本研究では、本授業デザインが小学校低学年において可能であることを検証授業において証明し、授業デザインのモデルを構築することを目的とした。

キーワード：小学校低学年・道徳的価値・対話・授業デザイン

問題と目的

1. 抽象命題と具象命題の往還運動としての道徳の時間

假屋園・永里・坂上（2011a・2011b）は、児童同士の対話活動に対する教師の指導的参加法（児童の班別対話時に教師が各班を巡回しながら児童と積極的に対話をしていく対話指導法）（假屋園・永田・中村・丸野；2009）から、教師と児童との対話が抽象水準の命題（以下、抽象命題と呼ぶ）と具象水準の命題（以下、具象命題と呼ぶ）との往還運動から成立していること、そしてこの往還運動が対話の深化をもたらし、新命題を生成する主要機序であることを見出し

* 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

*** 鹿児島市立田上小学校教諭（現 シカゴ双葉会日本人学校）

**** 鹿児島市立田上小学校教諭

***** 鹿児島市立田上小学校教諭

た。

この知見は、児童同士の班別対話活動時の教師の指導的参加法のなかで見出された。この現象は、教師と児童との対話のなかで見出されたものであるがゆえに、児童同士の班別対話活動だけではなく、一斉指導時における教師と児童との対話でも同じ現象が見出される可能性がある。もし一斉指導時の教師と児童との対話においても、抽象命題と具象命題の往還で対話を深化させ、新命題の生成に至ることができれば、抽象命題と具象命題の往還によって組み立てられた授業デザインが可能になる。そしてこの授業デザインは、道徳的価値の本質を発見するための教師と児童の対話にもとづく、汎用性の高い授業モデルになりうる。

このような仮説にもとづき、假屋園・馬場・小峯・京田(2013)では、一斉指導時の教師と児童との対話が、抽象命題と具象命題の往還によって成立することが可能であることを、小学校1年生を対象にした検証授業によって実証した。

この研究の意義は以下の点にある。第一に、小学校低学年においても対話型授業が可能であることを実証したことである。小学校低学年児童の道徳的価値は、まだ価値としては洗練されておらず、生活経験水準での素朴な状態にある。こうした素朴な状態にある知識を洗練させ、明確な価値観として確立させる機能を対話活動が担うことができる。

第二に、抽象命題と具象命題との往還によって、授業全体を組み立てることが可能であることを立証したことである。本研究では、道徳の時間を児童が抽象世界と具象世界との往還を体験する時間として捉えている。通常、授業で扱う道徳的価値は抽象命題のかたちをとる。学習指導要領に記載されている道徳的価値の内容項目は、節度・節制、自立、生命尊重、友情・信頼といった抽象命題である。こうした抽象命題は不可視であり、児童にとってこのままではわかりにくい。そこで道徳の時間では抽象命題を資料によって、具体的な人、物が登場する物語、映像、実話、実際の活動として可視化し、具象化する。そして授業では、具象化された資料に含まれる道徳的価値を抽象命題のかたちで抽出する。次に児童は再度、具象世界に立ち戻り、抽出された抽象命題としての道徳的価値をとおして、自らの生活経験を捉え直す。ここで児童は授業のなかで発見した道徳的価値で、自らの生活経験の意義を倫理的に捉え直している。この経験をとおして児童は漠然とした素朴な価値観ではなく、明確な価値観のもとで自らの生活経験の意義を見出す力量を習得する。

ところで假屋園・馬場・小峯・京田(2013)は、授業を貫く論理様式を二種類に分けて捉えている。一つ目は一斉授業の展開を貫く論理様式で、これを展開型論理様式と呼んでいる。二つ目は班別対話活動の展開を貫く論理様式で、これを精緻化型論理様式と呼んでいる。本研究でもこの捉え方に立ち、一斉指導時の論理様式を展開型論理様式、班別対話活動時の論理展開を精緻化型論理様式と捉える。

2. 抽象命題と具象命題の往還型授業デザイン：仮説

以上の知見をもとに、本研究では検証授業にもとづいて、抽象命題と具象命題の往還型授業

デザインのモデル化を目的とする。

假屋園・馬場・小峯・京田（2013）では、「敬虔」という道徳的価値の発見に至るまでの授業デザインを開発した。本研究では，假屋園・馬場・小峯・京田（2013）の授業デザインよりも汎用性の高い授業デザイン開発を目的とする。すなわち特定の道徳的価値に限らず，すべての道徳的価値を扱うことが可能な授業デザインモデルを開発する。

以下に本研究の仮説として授業デザインモデルを記す。授業は三つの場面に分かれる。第一場面は一斉指導である。第二場面は班別対話活動になる。第三場面で再度，一斉指導になる。

授業場面を学習活動に分けると五つの段階から構成される。第一段階の一斉指導時では，教師が児童に授業で扱う道徳的価値を含む具体的な事例を挙げてもらう。この事例は児童の生活経験から生じる。第二段階の班別対話活動では，この事例をあげた理由を児童に考えてもらう。

第三段階は一斉指導になり，第一段階の抽象化活動を行う。第一段階の抽象化活動では，各班の代表児童に班内で出された意見を発表してもらう。班内で出された児童の意見は具象命題である。ここでは代表児童と教師が対話をしながら，教師が具象命題として出された児童の回答を抽象化し，一つの抽象命題にしていく。この段階で各班からの回答は一つの抽象命題のかたちになる。

第四段階も一斉指導で第二段階の抽象化活動を行う。班ごとに作られた一つの抽象命題としての回答を，教師と児童が対話をとおして類似回答ごとに各班の回答のカテゴリー化を行う。そのうえで教師と児童は対話をとおして各カテゴリーに新しい名称を付していく。新しい名称をつける活動が新命題の生成活動になる。そしてこの活動で見出された新命題としての新しい名称が，教師と児童が対話をとおして発見した道徳的価値になる。

第五段階の一斉指導では，授業をとおして発見した新命題としての道徳的価値をとおして，児童は，再度，自分達の具体的生活経験を捉え直す。そして授業前には気づかなかった価値が自らの生活経験のなかに含まれていることに気づく。

以上の内容からなる授業デザインモデルの検証授業の分析を行う。

3. 価値とは何か

道徳的価値という言葉自体は道徳教育のなかで頻出する。しかし価値という言葉自体は十分吟味されたうえで使われているようにはみえない。価値という言葉は本研究で取り上げる抽象化活動と密接な関係がある。なぜなら，上述のように道徳的価値は，具象的生活経験から抽象化された結果生じる概念と言えるからである。このような理由により，本研究なりに価値という言葉の定義づけをしておくことにする。以下に，加藤（1997）の見解を踏まえながら価値の定義について考えてみよう。

価値の定義については哲学のなかでもいくつかの変遷がみられているが，ここでは自然主義（のちの功利主義，快樂主義）で展開されたJ・S・ミルの定義を用いる。

アリストテレスは価値を「善」，すなわち「よいこと」として捉えた。それでは「よいこと」

とは一体どういうことなのか。ミルは以下のように「よいこと」を定義した。たとえば、あるものが見えることを証明するためには人々がそれを実際に見るほかはない。それと同じようになにかが望ましいことを示す証拠は、人々が実際にそれを望んでいるという事実にはかない。この論理を使えば、「よい」という価値は、「それが実際に望まれている」という事実によってのみ定義される。これは価値の根拠を事実を求める考え方である。

この定義にならば、特定の行為の価値を考えさせるということは、特定の行為が、人々が望んでいるどんな状態を実際に生み出すのか、を考えさせることになる。つまり、「この行動をとることによってどんないいことがおこるかな？」という功利主義の発問がこれにあたる。自然主義の内容は後に功利主義のなかで展開されていく。

このように善や正といった価値を、自然の事実（快をもたらし、自己保存に役立つなどの事実）で定義しようとする倫理学の立場を自然主義と呼ぶ。功利主義（J・S・ミル）や快樂主義（快であることをみな望んでいる）は自然主義の代表例である。上述のように、「よいこと」を「みな望んでいること」と定義すると、「みな望んでいる」という事実をもって「価値があること」と判断していることになる。このように事実を価値があるということの根拠（なにがしかの判断の根拠）にしてしまう行為を、自然主義が陥りやすい誤りという意味で自然主義的誤謬と呼ぶ。

たとえば「みな望んでいる」という事実を「価値があること」の基準にするとしよう。すると「みな望んでいないこと」は「価値がないこと」になる。この論理で考えると、たとえば「消費税増税」は「みな望んでいないこと」だから、「実施する価値はない」という結論になってしまう。だから事実とそれが価値あることかどうかは分けて考えなければならない、という議論が生じる。世の中には「みな望んでいない」という事実はあるけれど「やらねばならないこと」もある。

この論理でいくと事実から価値判断が生まれる。これも例で説明すると人は「男の子である」という事実から「勇敢でなければならない」とか「泣いてはいけない」と考えてしまう傾向にある。これは男の子であるという自然の事実から価値判断をしていることになる。これが自然主義的誤謬になる。「お兄ちゃんでしょ」、だから「我慢しなければならない」といった自然主義的誤謬に陥った論理は日常生活でも頻出する。自然主義的誤謬は事実（～である）から当為（～でなければならない）を導き出すことができるか、という問題を提起する。

こうした自然主義的誤謬という考え方を踏まえたうえで（自然主義の効用と限界をわかったうえで）、本研究では自然主義の考え方に立った価値の定義づけを行う。低学年の児童には、授業をとおしてまず自然主義に立った価値づけの方法を体験してもらう。なぜなら価値づけの方法としては、これが最もわかりやすいからである。上学年に進むと内容項目によっては自然主義の効用と限界、あるいは義務論も扱えるのではないだろうか。

4. 生きた知識とは何か

道徳の時間のなかで児童が習得した道徳的価値は、最終的には生きた知識にならなければならない。生きた知識とは、実感とともに身体水準で自らのなかに浸透する。理性的活動が頭という器のなかだけで終わらないのである。生きた知識とは自らの知が現実と遊離したものではなく、現実根ざしたものになる。このことは知が、現実の中でどのような意味をもち、どのように活用され、なぜ価値として成立しているのか、そしてその知が自分の暮らし、生き方のなかにどう位置づけられており、したがってその知を生きるということはどうあるべきことなのか、というように現実の文脈なかで捉えられるようになることを意味する。知がこうした状態になることが生きた知識になるということである。児童が授業のなかで習得した知識としての道徳的価値を、どのような方法でこうした生きた知識にしていくのか、という課題は道徳の時間のなかでも重要になる、

方法

1. 検証授業について

- (1) 実施日時：平成 24 年 1 月 31 日 3 校時
- (2) 実施校：鹿児島市立田上小学校
- (3) 指導者：京田憲子教諭
- (4) 対象児童：1 年 3 組の児童 27 名
- (5) 授業時間：45 分
- (6) 主題名：「みんなのために（資料名「ゆかいなせんたくもの」東京書籍）
- (7) ねらい：みんなのために、自分のできる仕事は積極的に行おうとする態度を育てる（4-② 勤労）
- (8) 班編成：班別対話時には児童の班を 7 班編成した。1 班は男子 2 名女子 2 名の 4 名，2 班は男子 2 名女子 2 名の 4 名，3 班は男子 3 名女子 1 名の 4 名，4 班は男子 2 名女子 2 名の 4 名，5 班は男子 1 名女子 2 名の 3 名，男子 2 名女子 2 名の 4 名，男子 2 名女子 2 名の 4 名で編成された。

2. 分析方法

児童と教師の発話はすべてビデオカメラに録画した。そのうえで児童と教師の発話の逐語録を作成し、これを分析の対象とした。逐語録の作成および分析は、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

本研究は、授業全体をとおした教師と児童の発話が、具象命題と抽象命題の往還で組み立てられている授業デザインの開発を目的とした。以下に検証授業の実践とその分析をとおした結

果と考察を示す。

分析は分析1から分析3までを示す。分析1は教師発話を中心に各学習活動を取り上げ、各学習活動の意味を解釈した。取り上げた教師発話は、授業中の各学習活動の展開を支える機能をもつ発話であった。これらの発話は各学習活動場面の展開を担うという意味で、論文の中では展開発話と呼ぶことにしたい。

分析1では、授業中の教師と児童の具体的行動の説明は特記事項の欄に記し、各学習活動の解釈は考察という欄に記した。

分析1. 授業の各学習活動についての結果と考察

一斉指導：展開型論理様式

教師発話1：みんなはどんな仕事をしていますか？ このなかで好きな仕事ってありますか？
なんでその仕事が好きなの？

特記事項：具象命題のかたちで発問した。児童の生活経験のなかから自分が好きな仕事の事例を発問した。

(板書) しごと

・かかり ・きゅうしょくとうばん ・そうじ ・手つだい ・しゅくだい

教師発話2：今日はどうして仕事が好きなのか、考えていきましょう。(教師は板書に「めあて」を書く。)

(板書) めあて：どうして大好きなのだろう

特記事項：「めあて」は抽象命題であった。

教師発話3：今日の話は「ゆかいなせんたくもの」です(教師は児童とともに資料を読む)。

教師発話4：みんなの好きな仕事ってどんな仕事かな？

特記事項：教師は具象命題で発問した。児童の生活経験のなかで自分の好きな仕事例を挙げるように発問した。

(教師は児童の回答を板書する。)

・ゴハンづくり ・くつならべ ・おふろそうじ ・かかりかつどう ・おせわ ・せんたくものたたみ

班別対話活動：精緻化型論理様式

教師発話5：どうしてそれが大好きなのか、グループで話し合ってみましょう。

特記事項：対話課題は抽象命題であった。対話課題が抽象命題であることの必要性は假屋園(2010)および假屋園・永里・坂上(2010)に詳述した。

児童は具象命題のかたちで意見を出し合った。教師は3班、7班、1班、6班の対話活動に対して指導的参加を行った。教師と児童との全対話は論文末の資料に記載した。教師と児童との対話の特徴は、児童の具象命題での回答を教師が抽象命題に言い換えて返している点にあった。

一斉指導：展開型論理様式

教師発話6：それではグループで出た意見を発表してもらいます。

特記事項：教師は各班の代表児童と対話しながら、各班からの回答を抽象化して板書する。

第一段階の抽象化活動

班の代表児童と教師が対話しながら、教師が児童の具象命題として出された回答を抽象化していった。班で出た意見を教師が抽象化し、カードに記入し、横に並べて黒板に貼付した。

カード1 かわいい（1班）

カード2 いいにおい（2班）

カード3 人の命を守る（3班）

カード4 楽しい（4班）

カード5 きれいになるから（5班）

カード6 あわがもこもこしている（6班）

カード7 おかあさんが助かる（7班）

カード8 みんな助かる（7班）

考察1

抽象化活動の意味：道徳的価値の発見

各カードの記載内容を考えてみよう。この点を考えることによって抽象化活動の意味を明確にすることができる。第一段階の抽象化の結果、各カードには個々の手伝いの結果、事実として実現される望ましい状態が記載されてあることが読み取れる。本研究では価値を、「特定の行為の価値を考えさせるということは、特定の行為が、人々が望んでいるどんな状態を生み出すのかを考えさせることである。」と定義した。つまり第一段の抽象化活動の段階で教師は、児童に手伝いという行為の価値を考えさせていることになる。

このように本研究では、抽象化活動の意味を具象命題に含まれる価値を見出す作業であると定義する。ここでの具象命題は手伝い行為である。したがってここでの抽象化活動の意味は、手伝い行為の価値を見出す活動をしていることになる。

具象命題を抽象命題で捉えることによって、具象命題に含まれる道徳的価値を見出す。そこで見出した道徳的価値をとおして具象命題を捉える。この作業の蓄積によって、生活経験のなかに道徳的価値を発見する力、そして道徳的価値をとおして生活経験を捉える力が児童に習得される。

教師発話7：なにか似ているのがありますか？

第二段階の抽象化活動：カテゴリー化活動とカテゴリーに名称をつける活動（道徳的価値の発見）

教師と児童とが対話をしながら、共通する意味をもつカードを集めて一つのグループにまとめ、カテゴリー化活動を行った。その後、教師は児童と対話をしながら各カテゴリーに新しい名称（新しい抽象命題）をつけた。

この作業は黒板を使って行われた。最終的に以下の内容が黒板上に示された。

－カテゴリー化されたカードと新しく付与された名称－

カテゴリ－1：あわ・きれい・かわいい・いいにおい・たのしい

→カテゴリ－1に付与された名称「仕事のたのしさ」

カテゴリ－2：お母さんが助かる，みんなが助かる

→カテゴリ－2に付与された名称「役に立つ」

カテゴリ－3：人の命を守る

→カテゴリ－3に付与された名称なし

カテゴリ－4：このカテゴリ－に属するカードはなし

→カテゴリ－4に付与された名称「成長」

考察2

カテゴリ－化活動の意味：俯瞰的な視点の習得

教師はここでカードのカテゴリ－化を行った。このカテゴリ－化の意味を考えてみよう。カテゴリ－という言葉は哲学の学術用語であり，もともとの意味は「上から見おろす」ことであった（宮武，1997）。詳しくは「あるものを上から見おろし，はっきりと見つめながら，それが何であるのかを公然と発表する」という意味であった（小須田，2004）。

ここで児童は教師とともに，まさしく自分達が生成した一つひとつの価値の言葉を，さらに上から見おろして，それが何であるかを考える活動をやっていたと言える。

児童は班別対話活動のなかで，自分達が現実の地平からみた現実の行為を，そのまま具象命題として出し合った。この段階では児童の知識は具象命題であり，道徳的価値観は素朴で曖昧な内容である。そこで第一段階の抽象化で，代表児童が教師との対話をとおして，班員から出された個々の意見を集約した言葉を生成し，カードに記載した。

第二段階の抽象化では，一つひとつのカードに記載されている言葉同士を比較し，共通する意味をもつ言葉が記載されたカードを，一つのグループとしてカテゴリ－化する活動を行った。そしてそのカテゴリ－に新しい名称を付与していった。すなわち，一つのカテゴリ－にまとめられたカードに記載された言葉を，ひとまとめにして表す新しい名称を，教師とともに見つけていったのである。

第二段階の抽象化では，第一段階の抽象化でカードに記載された，価値を表す言葉を見る視点の高度を高め，俯瞰的に全体を眺め渡し，類似した言葉のカードごとにカテゴリ－化を行った。こうした活動によって児童には，具象的生活経験を俯瞰的に，全体的に眺める力量が習得される。この力量は，現実と同じ地平に立ち，狭い視野でものごとを捉えるのではなく，現実より高い視点に立って広い視野でものごとを捉える力である。

考察3

カテゴリ－に名称をつける活動：道徳的価値概念の形成過程の実体験

「仕事の楽しさ」，「役に立つ」といった新しい名称は，カテゴリ－名として付与されたものである。このカテゴリ－名を付与するまでの教師と児童との思考過程を考えてみよう。この過程は概念形成過程として捉えることができる。

カテゴリ1の例でこの過程を考えてみよう。以下で示される発話番号は論文末の資料「教師と児童との全対話」に記されている番号である。カテゴリ1のカードとして「あわ」、「きれい」、「かわいい」、「いいにおい」、「たのしい」が集まった。この後、次のような発話が展開されている。

221: 教師: 児童3さんは、お家でのお掃除が好きなんだ。雑巾をすると気持ちがいいから。でも他のお友達は雑巾触ると冷たいよう。児童3さんは、その冷たいのが気持ちいいよって。何が違うんだろう。

223: 教師: なんで児童3さんは雑巾触るのが、絞るのが楽しくて、他のお友達は雑巾するのがあんまりって思っているのかな。

236: 教師: 児童3さんは何に気がついたんだろう？

237: 教師: 一人ひとりだって大好きな仕事が違うでしょう？ ねえ。給食当番が好きな人もいれば、係りの仕事が好きの人、掃除が好きの人、料理が好きの人、違うよね？ それが好きだって人は何に気がついたんだろう？

ここで教師は、一人ひとり好きな仕事は異なるが、その好きという気持ちを支える共通している何かがあるのではないかと、という点を児童に考えさせようとしている。これは個々の事例を貫く共通要因を抽出することを目指した発話である。

245: 教師: 児童3さんにとって、雑巾絞るのは？

246: 児童: 楽しい。

247: 教師: でも、雑巾絞るのが楽しくない、その仕事が好きじゃないって人はその楽しさを？

248: 児童: 感じてない。

251: 教師: 給食当番の、ああい匂いだな、この人もたぶん仕事の楽しさに？

252: 児童: 気がついている。

253: 教師: 重たいもの嫌だなと思っている人は、給食当番の仕事楽しいですか？

254: 児童: ううん。

255: 教師: 楽しくないね。ほら、泡がもこもこしているね。冬の、お掃除、寒いし冷たいよね？でも泡がもこもこしているね。楽しいね。その仕事の楽しさに気がついた人は仕事が？

256: 児童: 好き。

ここで教師は、「いい匂い」(給食当番)、「あわ」(お風呂掃除)、「きれい」(雑巾を使った掃除)という個々の事例を児童が好きだと感じる気持ちに共通する何かを、抽出するための対話をしている。教師は、特定の仕事を好きだと感じる気持ちに共通する何かを、同じ仕事を嫌う人の感情と対比させながら抽出しようとしている。そして教師は、寒さや冷たさや重さを厭う気持ちを挙げながら、当該の仕事が好きの人と厭う人とを対比させ、両者の違いを浮き彫りにするという思考方法を用いた。そして両者の違いは「気づき」にあると考え、その気づきの対象として「仕事の楽しさ」という価値を抽出した。

これらの思考作業から、カテゴリ1のカードである「あわ」、「きれい」、「かわいい」、「い

いにおい」, 「たのしい」は, どれも共通して「仕事の楽しさ」を表現する言葉であるという結論に達した。そして個々の事例を貫く共通要因に付与する名称を「仕事の楽しさ」とした。この「仕事の楽しさ」がカテゴリーの名称であり, 「仕事の楽しさ」という概念名になる。

ここで概念名は道徳的価値に相当する。カードに記載された言葉は概念名である道徳的価値の内容に相当する。

児童は自らの生活経験の個々の事例に共通する性質を抽出し, 名称を付与することによって特定の道徳的価値を発見したことになる。この思考体験は, 特定の道徳的価値概念の形成過程であると同時に価値概念の理解過程でもある。児童が実際に, 自分達自身で事例から共通特徴を抽出し, 名前を付与するという作業は, 特定の価値が生まれる過程を児童が自ら実体験したことになる。この実体験が特定の価値の理解を促進するのである。

考察4

抽象化活動の意味：道徳的価値の発見

第一段階の抽象化と同じく, 第二段階の抽象化活動も価値発見の活動になる。第二段階の抽象化は道徳的価値を発見する最終的な段階になる。したがって第二段階の抽象化において最も高い水準での価値化が行われる。高い水準というのは, カバーする事象が広い道徳的価値という意味である。

そして現実の地平から視点の高度を上げたところに見えたものが, 道徳的価値(カテゴリーの名称)として発見される。

考察5

二つの抽象化活動の意味：価値の理解過程(知識としての道徳的価値の形成)

第一段階の抽象化では各班で出された具象命題としての意見を抽象化し, その内容をカードに記載した。第二段階の抽象化では8班分のカードを共通する意味(内容の類似性)によってカテゴリー化し, カテゴリーの名称を決定した。この二つの抽象化活動がもつ思考過程としての意味を考えてみたい。

通常, 人間の学習は複数の具象事例(具象命題)から抽象概念を生み出すという過程をたどる。この過程では具象事例が共有する特徴を抽出し, その特徴に名称を与える。この名称が概念名になる。これは複数の具象事例からまとまった知識を生成する過程である。そしてこれが知識の構造化の過程になる。したがって授業をとおして児童は, 複数の具象事例(具象命題)から価値概念としての知識を構築していく活動を実体験していることになる。

ところで人間の知識構造を表す理論に, カテゴリーの階層構造理論がある。この理論では, 人間の知識構造は具象水準から上位の抽象水準に階層化されていると考える。例で考えると, 知識は「みそラーメン→ラーメン→めん類」といったかたちに構造化されていると考える。児童が二つの抽象化活動をとおして道徳的価値を表す概念名(新命題)を発見する活動は, まさしくこの知識の階層構造を下位の具象水準から上がっていき, 価値概念という上位にある抽象水準の知識に到達する実体験として捉えることができる。こうした意味で, この段階までを知

識としての道徳的価値に到達する活動と考えることができる。本研究ではこの段階までを、価値の理解過程と呼ぶことにする。

しかし、この段階ではまだ生きた知識としては不十分である。この段階までで教師と児童は、ともに現実の具象的生活経験から道徳的価値概念としての知識を構築した。その知識の意味も理解している。次に児童はこの知識をとおして、再度現実を捉える活動が必要になる。再度現実を捉える活動とは、自分達が授業のなかで習得した道徳的価値が、どのようなかたちで現実のなかに生きているのかを体験する段階をさす。この段階は、ここまででつくってきた概念としての知識を、冒頭に記した「現実につながる生きた知識」にしていく過程になる。本研究ではこの段階を価値の実感過程と呼ぶことにする。

教師発話8: 今日の学習でどんなことに気づきましたか。それをもとに今までの自分はどうかだったかな。

特記事項: 学習活動の振り返りを行った。児童はワークシートに記入し、その内容を発表した。

教師発話9: 今日、茶色い封筒をみてください。そのなかにはお家の人からの手紙が入っています。

特記事項: 児童は手紙を読む。児童は道徳的価値の具象化を行う。価値の実感過程に入る。

教師発話10: お家の人たちは口には出しませんが、君達が仕事をしてくれることで本当に役に立っているのですよ。今日の手紙を読んだときの気持ちをいつまでも忘れないでください。

考察6

手紙を読む行為の意味: 価値の実感過程 (価値の理解水準と価値の実感水準との関係)

ここは、児童が授業のなかで習得した道徳的価値が、現実のなかでどのように生きているのかを実感させる活動になる。先述のようにこの活動は、児童に価値を実感してもらう段階であり、本研究では価値の実感過程と呼ぶ。本研究では価値の実感の定義を、「問題と目的 4. 生きた知識」で述べたように価値が生きた知になっている状態として捉えることにする。

この段階では、手紙という物理的表象によって道徳的価値が可視化される。手紙の内容をとおして児童は、道徳的価値がどのような姿として暮らしのなかに現れるのかを実感する。家族の手紙を読むことによって、児童は道徳的価値を生み出す現実を知る。そして現実を知ることによって、児童は道徳的価値を実感するのである。

児童が道徳的価値を十分に実感するために必要なことは、その前の段階で児童の理解が価値の本質にまで届いていることである。価値の実感には水準がある。価値の実感水準はそれ以前に到達した価値の理解水準に比例する。授業で到達した価値の理解水準が低い場合、授業の最後にもってくる価値の具体例(画像, 映像, 手紙, ゲストティーチャー)の実感水準も低くなる。なぜなら価値の理解が不十分なために価値の具体例の意味も十分把握できないのである。たとえば、首都という概念の理解が不十分な場合、生活経験のなかでの「東京」という言葉がもつ文脈上の意味や象徴の意味も実感できない。これは、たとえば決勝戦で勝ったときに生じる実

感は、決勝戦という試合の価値の理解が十分あってはじめて成立するのと同じである。こうした例からも、価値の理解水準と価値の実感水準とは比例することがわかる。

したがって授業の最後にもってくる具体例（画像、映像、手紙、ゲストティーチャー）をとおして価値の実感水準を上げるためには、その前段階でできるだけ価値の理解水準を上げておく必要がある。つまりできるだけ価値の本質に迫っておくことが必要なのである。

分析2. 具象命題と抽象命題との往還運動からみた授業構造

分析2は、検証授業全体の展開が、抽象命題と具象命題との往還によって組成されていることの立証を目的とした。発話にもとづく授業構造を捉えるためには、教師発話の展開を俯瞰的にみる必要がある。そこで分析1で取り上げた展開発話を並べ、発話の抽象性と具象性とを確認した。

- ①教師発話1：具象命題としての問いかけ：みんなが好きな仕事ってありますか？
- ②教師発話2：抽象命題としての授業目標：今日はどうして仕事が好きか考えてみましょう。
- ③教師発話3：今日の話は「ゆかいなせんたくもの」です
- ③教師発話4：具象命題としての問いかけ：みんなの好きな仕事ってどんな仕事かな？
- ④教師発話5：抽象命題としての対話課題：どうしてそれが好きなのか、班で話し合ってみましょう。
- ⑤対話活動：具象命題としての児童の思考：現実の地平に見えている風景を答える。
- ⑥教師発話6：第一段階の抽象化：(①具象命題から抽象命題の生成 ②具象命題からの道徳的価値の発見) 班で出た意見を発表してもらいます。

班別対話活動で出された児童の具象命題としての回答を、教師と児童とが対話によって抽象化した。抽象化した意見を教師がカードに記入し、横に並べて黒板に貼付する。

この活動は手伝い（具象命題）に含まれる道徳的価値を発見する過程であり、行為の価値化の作業である。

- ⑦教師発話7：第二段階の抽象化：(①具象命題から抽象命題の生成 ②具象命題からの道徳的価値の発見) なにか似ているものがありますか？

教師と児童は、共通した意味の言葉が記載されたカードを集めて一つのグループとしてまとめ、カテゴリー化した。その後、教師と児童は各カテゴリーに新しい名称（新しい抽象命題）をつけた。

この思考体験のなかで児童は、自らの具象的生活経験を捉える視点の高度を高め、俯瞰的な視点で生活経験をみる力を習得する。現実の地平から視点の高度を上げたところに見えたものが、道徳的価値として発見される。

- ⑧教師発話8：抽象命題としての問いかけ：今日の学習でどんなことに気づきましたか？
- ⑨教師発話9：道徳的価値の具象化（①抽象命題から具象命題へ ②生活経験の捉え直し）：家の人からの手紙です。

価値を理解したうえで高い視点から自分の生活経験を捉えると、自分の生活経験に含まれる道徳的価値が見えてくる。したがって、①から⑧までの学習活動を体験し、価値の理解が十分な状態で手紙を読んだ場合と価値の理解が不十分な状態で手紙を読んだ場合とでは、手紙の感じ方が異なる、つまり価値の実感の程度が異なる。

この段階では、授業で発見し、理解した価値を実感にもとづいた価値、すなわち現実感に根拠づけられた価値にしていく。授業の前半で「勤労の価値」を発見し、理解する。このとき授業の後半では、児童が理解した「勤労の価値」がどれだけ「生きた価値」になっているかがポイントになる。

考察1

抽象命題と具象命題との往還としての授業展開

上記のように教師の展開発話を並べてみると、授業展開を抽象命題と具象命題との往還で捉えることが可能であることがわかる。この命題水準の往還による学習活動によって、道徳の時間を以下のように捉えることが可能になる。すなわち、授業の前半で生活経験に暗黙的に埋め込まれている道徳的価値を発見、理解し、今度はその道徳的価値をととして再度、生活経験を捉え直し、生活経験の価値を把握する。ここでは具象命題が生活経験に相当し、抽象命題が道徳的価値に相当する。

この思考過程は、具象命題から抽象命題への移動が帰納推論に該当し、抽象命題から具象命題への移動が演繹推論に該当する。帰納推論と演繹推論は人間の二大思考様式である。したがってこの思考様式は道徳の時間だけに適用されるものではなく、教科横断的な性質をもつ。特に知識としての概念を獲得し、概念の本質を浮き彫りにし、概念を適用する活動は、すべての教科の土台となる。本研究は、そのための効果的な学習方法として、対話による具象命題と抽象命題の往還活動にもとづく授業デザインを提案する。

考察2

価値の理解、価値の実感、価値の実践：道徳の評価方法について

本研究では価値の理解、価値の実感、価値の実践という三つの概念を提案する。授業前半の具象命題から抽象命題への移行までの段階は価値の理解に相当する。授業後半の抽象命題から具象命題への移行は価値の実感に相当する。そしてこの価値の理解水準と価値の実感水準とは前述のように比例関係にあると考えられる。価値の理解と価値の実感との関係は、理解が実感を生み、実感が理解を深めるという相互の関係性で捉えることができる。そして価値の理解と価値の実感が、同じ重みで価値の実践を支えているのだ。本論文の「問題と目的」で述べたように道徳的価値を生きた知識にしていくためには、価値が理解と実感をともなった内容になっていかねばならない。したがって授業のなかで価値の理解と価値の実感をできるだけ深める体験を児童に蓄積することが求められる。

以上の視点を用いると、道徳の評価のあり方について新しい知見を提供することができる。道徳の評価方法はよく問題になるところである。道徳の評価にあたって筆者が耳にする教師か

らの声は「何をもって道徳的実践力が身に付いたと言うのか」、あるいは「どのようにすれば道徳的実践力が身に付くのか」という内容が多い。

こうした声に対して本研究で提案したいのは、実践力を「身に付く」という表現で捉えることの妥当性である。

本研究では道徳的実践力を価値の実践と呼ぶことにする。価値の実践は、価値の理解と価値の実感という二つの要素に支えられてはじめて立ち現れる。価値の理解と実感という二つの要素の蓄積が一定の閾値を超えたときに、価値の理解と実感が概念的な姿を変えて価値の実践として溢れ出てくるのだ。したがって実践力は身に付けるというイメージではなく、溢れ出てくるというイメージで捉える方が扱いやすい。

このように道徳的実践力は道徳的価値の理解と実感の蓄積がどれだけなされたかにかかる。したがって実践力についての見立てや評価は長期的な視点で、早急に結論を出さず、地道な取り組みが求められる。

考察3

思考体験としての授業：児童の思考力育成を目指した対話活動・教師発問の意味

授業は教師と児童とが協同で作上げる思考過程である。児童は教師の援助を受け、あるいは教師に導かれながら、授業をとおして一つの思考過程を体験する。

この思考過程をつくっているのが、教師と児童との対話および児童同士の対話になる。対話活動の目的は、「多様な意見や価値観にふれる」、「表現し、伝え合う」といった皮相な水準に留まるのではない。対話活動の目的とは、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習得することによって、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う思考力の育成にある。

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の向上につながる。

こうした対話の目的は、班別対話活動時の児童同士の対話だけでなく、一斉指導時の教師発問にもあてはまる。通常、教師発問を考える際は、児童の回答の内容のみに関心が集まる。しかし重要なことは児童の回答の内容ではない。児童が教師の発問に回答するという行為の重要性は、教師が立てた問いという論理を児童が再度自らなぞっていくところにある。この体験の蓄積によって、児童は自らで問いを立てる力を習得する。このことは教師の発問の意味が児童に回答させるところにあるのではなく、児童に問いを立てる力を習得させるところにあることを示す。すなわち教師発問は児童に問いを立てる力を育てるために行うのだ。いかなるときに、いかなる行為に対して、いかなる問いを立てればよいのかを児童自身が授業での思考過程をとおして習得していくのだ。教師は授業のなかでの児童との対話をとおして、「こんな状況では、

こんな行為に対しては、こんな問いを立てて思考を進めていくのだよ」という体験を児童にもたせているのである。

本授業のなかでの思考過程に身をおいた児童は、個々の行為の価値を考えるための問いの立て方（第一段階の抽象化活動）、そしてそれら個々の行為の価値をさらに高い視点から価値化するための問いの立て方（第二段階の抽象化活動）、を体験した。そして教師との対話のなかで生成した俯瞰的な価値の視点から、再度自らの生活経験の意味を考える体験をした。この体験は、生活経験を道徳的に考えていくために必要な思考過程を、実体験としてなぞる営みである。そしてこうした授業体験を蓄積していくことによって、児童のなかには道徳的にものごとを考えていく倫理的思考力が育成されていく。

分析3. 抽象命題と具象命題との往還型対話による授業デザインモデルの開発

本研究での検証授業および假屋園・馬場・小峯・京田（2013）から、抽象命題と具象命題との往還型対話からなる授業展開は、可能であることが立証された。そこで以下にこれまでの假屋園の対話型授業研究の成果も取り入れたかたちで、本研究の目的である抽象命題と具象命題との往還型授業デザインモデルを示す。

抽象命題と具象命題との往還型授業デザインモデル

【一斉指導】：展開型論理様式

I. 具象命題としての問いかけ：具体的な生活経験の振り返り

授業で扱う当該の道徳的価値を含む具体的な生活経験を取り上げる。その生活経験に含まれる道徳的価値を発見することが授業の目的となる。

（例）具体的な生活経験として仕事を取り上げた教師発問：「みんなはどんな仕事が好きかな？」

（例）児童の回答（具象命題）

・ご飯づくり ・靴ならべ ・お風呂掃除 ・洗濯物たたみ ・給食当番 ・お世話 ・係活動

1. 資料の位置づけ

資料は道徳的価値との出会いに必然性をもたせる機能を果たす。当該の道徳的価値と遭遇する日常の物語（文脈）を資料として児童に示すことによって、児童に当該の道徳的価値を授業で考えなければならない必然性を実感してもらう。

2. 資料にもとづく教師の問いかけの意味

（1）教師からの問いかけは、児童にとっては倫理的思考を進める際の視点となる。児童は教師からの問いかけを反芻し、自分のなかに取り入れる（内在化）ことによって、自分で倫理的な問いを立てる力を習得する。

（2）教師からの問いかけは、児童が気づいていない、児童の生活経験に埋め込まれている道徳的価値を浮き彫りにする。教師は、生活経験としての資料にどんな道徳的価値が埋め込まれ

ており、その価値を浮かび上がらせるには、どんな視点に立ち、何をどんな順序で考えていけばよいのか、を児童に問いかけ、その一連の倫理的思考過程を児童に体験してもらう。

(3) この一連の倫理的思考過程は教師と児童との対話として展開する。学習活動としての対話は、抽象命題と具象命題の往還型対話によって展開する。

【班別対話活動】：精緻化型論理様式

Ⅱ. 抽象命題としての問いかけ：対話課題の設定

(假屋園, 2010; 假屋園・永里・坂上, 2010)

(例) 対話課題：「今日はどうしてその仕事が好きなのか、考えてみましょう。」

教師が児童に問いかけた、「仕事が好きな理由」が対話課題となる。対話課題は抽象命題となる。抽象命題である対話課題に対して児童は具体的理由(具象命題)で回答する。そのうえで、児童が回答した具体的理由(具象命題)に共通に含まれる道徳的価値(抽象命題)を発見する。この道徳的価値は抽象命題のかたちをとる。

Ⅲ. 具象命題による対話活動：対話指導法としての教師の指導的参加法

対話課題は抽象命題であっても、児童からの回答は具象命題のかたちをとる。

1. 班別対話活動で、児童は具象命題による対話活動を行う。
2. 児童の対話活動を深化させる指導方法として、教師が各班を巡回しながら児童と対話する指導的参加を用いる(假屋園・永田・中村・丸野, 2009)。
3. 指導的参加法の参加様式の詳細として指導的参加モデルを構築した(假屋園・永里・坂上, 2012a)。
4. 指導的参加にもとづく教師と児童との間で対話が深化する機序(メカニズム)は、以下のとおりである。

精緻化型論理様式(假屋園・永里・坂上, 2011a: 2011b)

- ①抽象語と具象語とのサイクルによる新命題の生成
 - ②具象語の再抽象化による新命題の生成
 - ③類語関係にある既出語と新出語との違いを浮き彫りにすることによる新命題の生成
 - ④類推的思考を用いることによる新命題の生成
 - ⑤理由・根拠を考えることによる新命題の生成
 - ⑥定義と妥当性を考えることによる新命題の生成
 - ⑦内容を問うことによる新命題の生成
 - ⑧仮定を問うことによる新命題の生成
 - ⑨機能と効能を問うことによる新命題の生成
 - ⑩意義を問うことによる新命題の生成
5. 指導的参加時における教師の中心発話(假屋園・永里, 2013; 假屋園・永里・坂上,

2012b)

- ①児童の言葉の受けとめ
- ②児童の意見への反証
- ③課題について考える視点の提供
- ④内容の妥当性への問い
- ⑤理由・根拠の掘り下げ

【一斉指導】：展開型論理様式

Ⅳ. 具象命題の抽象命題への移行：第一段階の抽象化

各班で出された回答（具象命題）を班の代表児童が発表する。教師は班の代表児童と対話しながら、具象命題として班から出された複数回答を抽象化し、一つの意見としてまとめる。

Ⅴ. カテゴリー化活動：第二段階の抽象化

教師は児童と対話しながら、各班の回答を共通の意味にもとづいて分類し、複数のカテゴリーを作る（假屋園・馬場・小峯・京田，2013）。

1. 一斉指導時の教師と児童との間での対話が深化する機序
2. 一斉指導時における教師の中心発話

Ⅵ. カテゴリーに名称をつける活動：第二段階の抽象化

各カテゴリーの内容を代表するような新しい言葉をカテゴリーの名称として決定する（假屋園・馬場・小峯・京田，2013）。

1. 一斉指導時の教師と児童との間での対話が深化する機序
2. 一斉指導時における教師の中心発話

Ⅶ. 道徳的価値による生活経験の捉え直し：抽象命題による具象命題の捉え直し

（假屋園・馬場・小峯・京田，2013）

授業のなかで発見した道徳的価値で、最初にあげた生活経験を捉え直す。その生活経験の価値を語るができるようにする。授業のなかで発見した道徳的価値に該当する具体例を、生活経験のなかから探す。

引用文献

- 宮武昭（1997）カテゴリー 20世紀思想事典 木田元・栗原彬・野家啓一・丸山圭三郎（編）三省堂，p231.
- 加藤尚武（1997）現代倫理学入門 講談社
- 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・馬場智也・小峯三朗・京田憲子（2013）教師と児童とが対話をとおして道徳的価値を発見する授業デザインの開発（Ⅰ）－小学校低学年における対話活動の可能性を探る－ 鹿児島大学教育学部研究紀要（人文・社会科学編），

64, 107-135.

- 假屋園昭彦・永里智広 (2013) 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 - 鹿児島大学教育学部研究紀要 (教育科学編), 64, 85-112.
- 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中心発問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.
- 小須田健 (2004) カテゴリー・カテゴリー - 哲学キーワード事典 木田元 (編), p66-67.

資料：教師と児童との全対話・検証授業の授業構成・発話機能・対話の微視的解釈

1. 発話の後につづく括弧内の記述は、当該発話の発話機能を示す。発話機能は、假屋園・永里・坂上 (2010) で行われた発話機能分類にもとづく。
2. 「*」は発話について行った解釈を示す。
3. 「**」は授業中の教師または児童の動きを示す。

一斉指導

教師が黒板に「しごと」というカードを貼る (0:20)

1: 教師: みんなはどんな仕事をしていますか? どんな仕事をしていますか?

(中核発話: 具体例の募集)

(投げかけ: 児童の日常経験のふりかえり 定義: 学習内容と日常経験とをつなげるための発話)

2: 児童: 勉強 (受け答え: 情報提供)

3: 教師: あ, 勉強も仕事。(16: 児童の言葉の受けとめ)

4: 児童: 宿題。(受け答え: 情報提供)

5: 教師: 黒板消しとか, 係活動とか。(2: 他の視点の促し)

6: 児童: 掃除。(受け答え: 情報提供)

7: 教師: あ, 掃除とか。(16: 児童の言葉の受けとめ)

8: 児童: お風呂掃除。(受け答え: 情報提供)

9: 教師: お風呂掃除とか, 何? (16: 児童の言葉の受けとめ)

10: 児童: 家での手伝い。(受け答え: 情報提供)

11: 教師: あ, 家での手伝いとか. 他には。(16: 児童の言葉の受けとめ)

12: 児童: 給食当番。(受け答え: 情報提供)

13: 教師: 給食当番の当番活動。(16: 児童の言葉の受けとめ)

14：教師：みんなのお仕事っていうのは，じゃあ今から書くよ。

**教師が黒板に「かかり」と書く（0：55）

15：教師：係の活動，いろいろあるよね。一人一つずつありますよね。係りの活動や給食当番。

**教師が黒板に「きゅうしょくとうばん」（1：05）「そうじ」（1：12）「手つだい」（1：15）と書く

16：教師：お掃除もだし，おうちに帰ったらお手伝いもしているね。

**教師が黒板に「しゅくだい」と書く（1：26）

（15～16：まとめ：25連結型まとめ発話）

17：教師：いろんな仕事がありますね。この中で，好きな仕事ってありますか？（中核発話：具体例の募集）

（13：課題へのつなげ発話：児童の日常経験から学習課題を導き出す）

18：児童：はい。

19：教師：ある。なんでその仕事好きなの？（21：理由，根拠の掘り下げ）

（13：課題へのつなげ発話：児童の日常経験から学習課題を導き出す）

20：児童：各自児童が理由を自由に発話している状態

21：教師：いろいろありそうですね。じゃあ，今日はみんなでどうしてこの仕事が好きなのだろう，について考えていきましょう。（中核発話：具体例の募集とその根拠）（投げかけ：学習課題の提示）

**教師が黒板に「どうして」と書き（1：56）

22：教師：ただ好きじゃなくて。（23：導き発話：誘導型）

**さらに黒板に続けて「大好きなのだろう」と書く。

23：教師：さんはい。

24：児童：どうして大好きなのだろう。（全体での音読）

25：教師：今日のお話は「ゆかいな洗濯物」といいます。（投げかけ：資料の提示）

26：児童：ゆかいな？（問い尋ね：問い返し）

27：教師：ゆかいなってなんだろう？（22：内容への問いかけ）

28：児童：ゆかいってなんですか？（問い尋ね：問い返し）

**黒板に教師が「ゆかいなせんたくもの」と書く（2：27）

29：教師：何，〇〇さん？なんて言った，いま？

30：児童：楽しい。（受け答え：情報提供）

31：教師：うん。楽しい。（16：児童の言葉の受けとめ）

32：児童：うれしい。（受け答え：情報提供）

33：教師：楽しいとかうれしい。（16：児童の言葉の受けとめ）

なんで洗濯物が愉快なんでしょう？（投げかけ：学習課題の提示）

34：児童：だって洗濯してくれるから。（受け答え：理由）

35：教師：なのかな？今から資料を読みますので移動してください。(動作の指示)

**資料に入る。画面が見られるように児童は移動する。教師が資料を音読する。

36：教師：資料のお友達は、洗濯物を干すのが大好きでしたね？みんなの好きな仕事って何だろう？ありますか？

(13：課題へのつなげ発話：児童の日常経験から学習課題を導き出す) ○○さん。

37：児童：ご飯作りです。(受け答え：情報提供)

**教師は料理をしている画像を貼る (5：08)

38：教師：ご飯作り。(16：児童の言葉の受けとめ)

料理の手伝いしたことありますか？ (13：課題へのつなげ発話)

39：児童：ある。

40：児童：ない。

41：教師：他に好きな仕事ありますか？○○さん (1：発話の促し)

42：児童：靴並べです。(受け答え：情報提供)

43：教師：靴並べ。靴を並べたりとか、玄関の掃除をしたり、大掃除などの靴並べとか、お家をきれいにすること。(具象から抽象への言い換え：児童の具体水準の発話を教師が抽象水準の発話に言い換える) なんかあったね、後ろ見て、○○さんが指差していました。生活科で大好きなお仕事みんなで見つけたね。

**教師がそうじの画像を貼る (5：43)

44：教師：違うことである人？ ○○さん。(2：他の視点の促し)

45：児童：ご飯運びです。(受け答え：情報提供)

46：教師：ご飯運び。料理のお手伝いだね。(具象から抽象への言い換え：児童の具体水準の発話を教師が抽象水準の発話に言い換える) 違うことでもありますか？ ○○さん。(2：他の視点の促し)

47：児童：忘れました。

48：教師：○○さん、8月に変わったことがあったよね？ あなたの好きなお仕事なんだっけ？ (10：課題について考える視点の提供)

49：児童：面倒。

50：教師：赤ちゃんが生まれたのね。だから弟や妹の面倒をみるのが好きなんだよっていう子もいましたね。

(6. 論理の表現と確認)

**教師が赤ちゃんの画像を貼る (6：30)

51：教師：ちがうこと。○○さん。(2：他の視点の促し)

52：児童：お風呂掃除です。(受け答え：情報提供)

53：教師：あ、お風呂掃除。(16：児童の言葉の受けとめ) 学校では？ ○○さん。(2：他の視点の促し)

54：児童：給食当番です。

55：教師：給食当番の仕事。（16：児童の言葉の受けとめ）

**教師が給食当番の画像を貼る（6：51）

56：教師：他に何かありますか？ ○○さん。（2：他の視点の促し）

57：児童：係です。

58：教師：係活動。（16：児童の言葉の受けとめ）これたまたま黒板消すのだけど黒板消す以外に何があったかな？（他の視点の促し）

59：児童：窓開け。

60：教師：窓開け，靴持ってきたり，傘並べたり，トイレのスリッパ並べたり。（16：児童の言葉の受けとめ）

**教師が黒板を消している画像を貼る（7：18）

61：教師：などなど，いろんな仕事があります。（60～61：25：連結型まとめ発話）
○○さん。

62：児童：宿題です。

63：教師：宿題とか，お勉強があったね。お勉強も大切ですね。○○さん。

（具象から抽象への言い換え：児童の具体水準の発話を教師が抽象水準の発話に言い換える）

64：児童：ウサギや，カモやニワトリの世話です。

65：教師：お世話か，お世話もありましたね。

（具象から抽象への言い換え：児童の具体水準の発話を教師が抽象水準の発話に言い換える）

**教師が黒板に「せわ」（7：50）「しゅくだい」（7：53）

66：教師：他にありますか？ ○○さん。（2：他の視点の促し）

67：児童：洗濯物たたみです。（受け答え：情報提供）

68：教師：洗濯物をたたんだり，あるいは，干したりする人。（16：児童の言葉の受けとめ）

**教師が洗濯物の画像を貼る（8：14）

69：教師：アイロンかけたりするのもありましたね。乾かすのもありましたね。○○さん。
（68から69：同水準での肉づけ：具象水準での児童発話に対して同じ具象水準で事例を追加している）

70：児童：靴並べです。（受け答え：情報提供）

71：教師：靴並べなどのお掃除も入るね。

（具象から抽象への言い換え：児童の具体水準の発話を教師が抽象水準の発話に言い換える）

○○さんは違うことですか？（2：他の視点の促し）

72：児童：一緒だった。（受け答え：情報提供）

73：教師：一緒だったね。（16：児童の言葉の受けとめ） ○○さんは？

74：児童：洗濯物たたみです。（受け答え：情報提供）

75：教師：洗濯物を干したり，たたんだりするのだね。（16：児童の言葉の受けとめ）

他にもまだまだあったんだけど、学校では例えば、掃除も、金魚のえさやりもありましたね。(75:同水準での肉づけ:具象水準での児童発話に対して同じ具象水準で事例を追加している)

****教師が掃除の画像を黒板に貼る (8:46)**

76:教師:さあ、いろんなお仕事みんな大好きなお仕事がありますが、じゃあ、どうしてそれが大好きなのだろう?というのを、グループで今日また話をしてもらいます。(対話課題の提示:対話課題を提示する)その時に、この前も言いましたが、僕はこうだからこの仕事が好きなのだ、どうしてかというところからだよとか、いや、私も同じだよとか、でもさ、こんなときもあるんじゃないの、そんな風にお友達とお話をしてください。いいですか?いつも言っていますが、グループでひとつにまとめる必要はありません。最後に、代表のお友達にどんな話が出たよって言うのを発表してもらいます。(対話方法の提示:具体的な発話の例を示して対話の具体的な進め方を示す→低学年に特徴的な指導)どうして大好きなのだろうを考えましょう。(4:課題の確認)(中核発話:具体例の募集と根拠)

班別対話活動 (9:57)

****教師は3班に参加する**

班別対話活動への教師の指導的参加

3班(児童1(男),児童2(男),児童3(男),児童4(女))

77:教師:何について話し合うのですか?(4:課題の確認)

78:児童:3:仕事。(受け答え:情報提供)

79:教師:どうして仕事が好きなのか?好きな仕事ある?(4:課題の確認)

80:児童:1:えっと、友達のお家に行って、小さい子がいたらその子と一緒に遊んであげる。
(受け答え:情報提供)

81:教師:一緒に遊んであげる。小さい子とね。(16:児童の言葉の受けとめ)

なんで(遊んであげるの)?だって自分の弟や妹じゃないでしょ。(20:児童の意見への反証)

82:児童:1:かわいいし、楽しい。(受け答え:説明:理由説明の水準2)

***児童が回答する理由説明には水準がある。**

理由説明の水準0:目的達成とのつながりがみられない説明。

理由説明の水準1:結果としてもたらされる事実のみ(きれいになる)に言及。(掃除という)目的達成の結果としての事実のみ言及。

理由説明の水準2:私水準:私自身の気持ち(私がうれしい、楽しい)に言及。目的達成の結果、私がどうなったか。

理由説明の水準3:公水準:①周囲に及ぼす影響への言及 ②他者の気持ちへの言及 ③他者の立場への言及。目的達成の結果、周囲がどうなったか。

（理由説明の水準を分ける基準）

- ① 理由を説明する際の視点が高くなっている。
- ② 低学年でも自分中心の考えだけではなくて、他者の立場に立った考えが可能になっている。

83：教師：かわいいし、楽しい。（16：児童の言葉の受けとめ）

小さい子と遊んだことありますか？ 妹いるよね？（9：課題について具体例の提示）

＊＊教師は児童4に話しかける

84：教師：妹の面倒みる？

85：児童：4：楽しい。

86：教師：楽しい。なんで楽しいの？（21：理由，根拠の掘り下げ）

＊児童の理由説明の水準を上げるための働きかけ。水準2から水準3にあげるための働きかけ。単に「楽しい」という水準2の回答だけでは教師が不十分であると感じたため。指導案の「ねらい」の箇所に「みんなのため」という文言がある。したがって、「みんなのため」という水準3の公水準にまで児童の意識を高めるための働きかけであったと解釈できる。「楽しいだけではなく」別の何かがあるということに児童に気づいてほしいという意図が教師側にあった。

＊児童の思考水準を高めるための教師の働きかけとして、考えるべき問いを教師が児童に与えるという働きかけが可能である。86発話は、教師の姿勢が教師の発話に反映されている例であると言える。86発話から教師は、「できるだけ児童に考えさせるという姿勢」、および「このレベルまでには到達させたい」という水準をもっていることが推察できる。この二点にもとづき、86発話は水準3に向かう思考が生まれるように、教師が考えるべき問いを示してあげている発話と解釈できる。どのような問いを生成するかで思考水準が決まる。思考水準は問いを立てる力である。当初は、考えるべき問いを教師から与えてもらうというかたちであっても、次第に自分達で考えるべき問いを立てることができるようになっていけばよい。

87：児童：4：お姉ちゃんって言われるとうれしいから。（理由説明の水準2）

88：教師：あ、お姉ちゃんって。（16：児童の言葉の受けとめ）

〇〇さん、あなた弟や妹いないよね？ でも、もし下の子の面倒をみてお姉ちゃんとかお兄ちゃんとか言われたらうれしい？（9：課題についての具体例の提示）

＊教師はここで何を考えさせたかったのか？→発話の意図

89：児童：3：うーん。

90：教師：なんでお姉ちゃんって言うのだろうね？（21：理由，根拠の掘り下げ）

＊教師はここで何を考えさせたかったのか？→発話の意図

＊自分の行動が年下の子を喜ばせている、ということに気づかせようとした。自分の行動が周囲に与える影響に気づかせようとした。年下の子が自分に親愛の気持ちをもつようになった、ということに気づかせようとした。

＊教師が去った後、3班の児童は「なんでお姉ちゃん」って言うのかを自分達で考えた。この

ことは、教師の指導的参加の効果が現れていることを示す。すなわち教師から出された問いを自分達で考え続けている。

*自分達で導き出した回答は、「背が高いから」とか「年が上だから」といった目に見える物理的特徴だけであった。回答だけみると不十分な答えであるが、重要な点は、児童が自分達で理由説明の水準2から理由説明の水準3に至るまでの思考過程を体験した、ということである。思考の段取りを実際に経験したというところが重要で、正解に至ったかどうかではない。

91：児童：1：年が上だから。(情報提供 理由説明の水準1)

92：教師：年が上だったら、お兄ちゃんのかな？(20：児童の意見への反証)

なんでお姉ちゃんなのだろうね？ さあ、そこ考えてみて下さい。(11：次の段階への糸口)

*児童の発話だけでは不足している何かがある、ということ教師が指摘している。お兄ちゃん、お姉ちゃんと呼ぶと言うことは、「親しみ」という感情を相手がこちらにもっているのだ、ということまで気づかなければならない。そこに先生が気づかせようとした。

**教師は7班に移動する。

班別対話活動への教師の指導的参加

7班(児童1(男), 児童2(男) 児童3(女), 児童4(女))

*対話が難しい班なので、教師発話が具体的で、答えの手前まで教師発話が迫っている。教師発話が具体的である。

93：教師：なにになに？

94：児童：1：トイレとかきれいになるから。(情報提供：理由説明の水準1)

95：教師：きれいになるから。(16：児童の言葉の受けとめ)

96：児童：2：お家の手伝いとかする。(情報提供)

97：教師：うんお家の手伝いする。(16：児童の言葉の受けとめ)

なんでお家の手伝いするの？(21：理由, 根拠の掘り下げ)

98：児童：2：お母さんが大変だから。(理由説明の水準3)

*お母さんという言葉は児童から出ている。

99：教師：お母さんが大変だから。(16：児童の言葉の受けとめ)

100：児童：2：先生ね、〇〇ね、この前ご飯食べに行ったらね、お母さんがね、熱になってね、夜ね、9時にね・・・9時から病院に行った。(連想的逸脱)

101：教師：でもさ、お母さんも大変だけど、お母さんの仕事だからあなたたちがしなくてもいいじゃないの？(20：児童の意見への反証)

102：児童：4：お母さんたちはいつも洗濯とかをしている。

103：児童：3：疲れている。

104：教師：疲れている。(16：児童の言葉の受けとめ)

あなたたちがすることでお母さんたちはどうなるの？(10：課題について考える視点の提供)

105：児童：3：助かっている。

106: 教師: あ, お母さんたちは助かっているのだ。あなたたちが仕事をすることでお母さんたちは助かっているの。(16: 児童の言葉の受けとめ)

助かるのはお母さんだけ? (11: 次の段階への糸口)

107: 児童: 3: 横に首を振る。

108: 児童: 2: お母さんはただの風邪って言っているけど。

109: 教師: 助かるのはお母さんだけなのかな? じゃあ学校は? お母さんいないけど。学校で助かるのは誰なの? (20: 児童の意見への反証・考える視点の提供)

*学校という言葉を出したことで考える視点を提供している。

110: 児童: 2: 先生。

111: 教師: 先生だけが助かるのか。(6: 論理の表現と確認)

112: 児童: 3: みんな。

113: 教師: みんなが助かるわけ? 学校で仕事をする先生だけじゃなくみんなが助かるわけ? (6: 論理の表現と確認)

*みんなという文言は112発話で児童から出ている。

114: 児童: 2: ○○くんとか, ○○くんとか。

115: 教師: じゃあ, お家で仕事をするお母さんだけが助かる。(児童の意見への反証・考える視点の提供)

116: 児童: 4: 家族とか。

117: 教師: 家族が助かる。学校で仕事をする? (23: 導き発話: 誘導型)

118: 児童: 3: みんな。

119: 教師: みんなや先生が助かる。(16 児童の意見への反証)

違うのはないかな? (11: 次の段階への糸口)

120: 児童: 3:

121: 教師: お母さんが別に忙しくないときはしなくてもいいのよね。(16: 児童の言葉の受けとめ) 大変じゃないよ。お母さんが忙しそうにしているときは, 手伝ったら助かるかもしれないけどさ。忙しくしてないときは手伝いしなくてもいいんじゃない? それはなんでするのかな? (20: 児童の意見への反証+11: 次の段階への糸口)

*児童は教師とともに今までの対話を反芻することで対話での思考を再体験している。

*今回, 教師はすべての班に入らず, 入る班を選んで指導的参加を行った。7班は対話展開力が弱い班だったので参加した。今回のように特定の班の対話にだけ参加する方法を選択的指導的参加とする。対話展開力が弱い班には参加の度合いを強める。假屋園・永里・坂上 (2011a) で指摘した各班の対話展開力の程度に応じて教師が参加の方法や程度を変えるという現象がここでもみられた。7班では, ほとんど教師が対話展開を組み立てていた。

**教師は1班に移動する。

班別対話活動への教師の指導的参加

1班 (児童1 (男), 児童2 (女) 児童3 (男), 児童4 (女))

1 2 2 : 教師 : なんで掃除が好きなの? (4 : 課題の確認)

1 2 3 : 児童 : 3 : どうして掃除が好きかという、楽しいからです。(自分の気持ち : 理由説明の水準2)

1 2 4 : 教師 : なんで楽しいの? (2 1 : 理由, 根拠の掘り下げ)

1 2 5 : 児童 : 2 : なんで楽しいの?

1 2 6 : 教師 : だって、掃除って大変じゃないけ? めんどくさい時あるよね。(2 0 : 児童の意見への反証)

なんで楽しいの? (2 1 : 理由, 根拠の掘り下げ)

1 2 7 : 児童 : 3 : だって、ほうきと雑巾好きだから。(理由の回答 : 理由説明の水準0)

* 児童が理由を回答している発話機能は「理由の回答」とする。

1 2 8 : 教師 : ほうきと雑巾なんで好きなの? (2 1 : 理由, 根拠の掘り下げ)

* 児童の回答が、目的達成とのつながりがみられなかったための教師発話

1 2 9 : 児童 : 3 : だって、雑巾を洗うとき冷たいから。(理由の回答 : 理由説明の水準0)

1 3 0 : 教師 : 冷たいのが嫌じゃなくて児童3は楽しいのだ? (6 : 論理の表現と確認)

1 3 1 : 児童 : 3 : うん。

1 3 2 : 教師 : ほ一。ほうきは? (2 2 : 内容への問いかけ)

1 3 3 : 児童 : 3 : ほうきはこれを掃くのが好きだから。(理由の回答 : 理由説明の水準0)

1 3 4 : 教師 : これ掃くのが好き。(1 6 : 児童の言葉の受けとめ)

でもさ、冷たいのって嫌じゃないの? でもさ、冷たいよ。(2 0 : 児童の意見への反証)

1 3 5 : 児童 : 2 : でもさ、冷たいよ。

1 3 6 : 教師 : 雑巾で掃除するときに冷たい児童2は嫌かもね、でも児童3は冷たいのが気持ちいいんだよね?

何が違うんだろうね? (9 : 課題についての具体例の提示)

1 3 7 : 児童2 : 暑さ。

1 3 8 : 教師 : 暑さなのかな? (2 0 : 児童の意見への反証)

1 3 9 : 児童 : 2 : 汗をかく人とあんまりかかない人。

* 1 3 4 ~ 1 3 9 : 児童の回答は理由になっていないが、教師が児童の水準につきあうかたちでやりとりを進めている。この班の児童の思考水準が低い。この班に教師が入った理由は心配な班であったということ。

1 4 0 : 教師 : なにが違うんだろうね? なんか、そこいいところなんだけどな。何が違うんだろう? そこ考えて。雑巾をするのを嫌だなど思う人もいれば楽しいなど思う人がいる。(1 7 : 軌道修正)

* 行為の理由の方向へ教師が軌道を修正している。

141：児童：2：勉強してないから。（理由の回答：理由説明の水準0）

142：教師：勉強してないから。おしいな。仕事について。なんでその仕事が好きくないと思ったり、楽しいと思ったりするんだろう？（21：理由，根拠の掘り下げ）

143：児童：2：その人の気持ちは違うから。（理由の回答：理由説明の水準0）

*児童は冷たいのが楽しいと感じる人と感じない人との違いを述べている。

144：教師：あ，その人の気持ちは違う。（16：児童の言葉の受けとめ）

何が違うの？（21：理由，根拠の掘り下げ）

145：児童：2：気持ちはみんな同じではないから。

146：教師：じゃあ，どう思ったらどうなったら楽しいと思えるのかな？児童3みたいに。

（10：課題について考える視点の提供）

147：児童：2：理由をきいて，それで，それはわからない。

148：教師：そこを考えて。どうしたら児童3みたいに雑巾冷たいけど楽しいと思えるようになるんだろう？

（10：課題について考える視点の提供）

*146・148の教師発話の意図

たとえ冷たい思いをしたとしても，自分が周囲の役に立っているという実感をもつことができれば冷たさも苦にはならない，という気持ちで「冷たいけれど楽しいと思える」という境地に達した，というところに気づいてほしいという教師の気持ちがあった。

*勤労の意義も役割，貢献というところにある。教師はその勤労の意義に気づかせようとした。

*習得させたい価値がはっきりしているので，もっていきたい対話の方向性が明確である。これが単なる心情把握ではなく，価値理解型の道徳の長所である。

**教師は6班に移動する

班別対話活動への教師の指導的参加

6班（児童1（女），児童2（女），児童3（男），児童4（男））

149：教師：すべったりできる。掃除をしながらすべるの？なんで掃除をしながらすべれるの？（21：理由，根拠の掘り下げ）

150：児童：4：泡が。

151：教師：掃除をするときに泡がどうなってる？（22：内容への問いかけ）

152：児童：1：いっぱいです。

153：教師：もこもこ，もこもこなってる。つるつるする。それ見たらどう？泡がもこもこ見たら楽しい？なんかそんなことあった？（9：課題についての具体例の提示）

154：児童：3：・・・・・・・・・・

155：教師：どくどくなる。（16：児童の言葉の受けとめ）

156：児童：2：・・・・・・・・・・

157：教師：なくなるって言ったけど。

158：児童：4：なんかブラシから泡がいっぱい出て・・・

159：教師：あーブラシが入ったらぶーってなるんだ。(16：児童の言葉の受けとめ)

児童2さんはどんなことがある？(11：次の段階への糸口)

****教師は前に戻る。**

一斉指導

160：教師：はい、そろそろですよー。

****教師が黒板にカードを貼る(18：05)**

第一段階の抽象化活動

班で出た意見の抽象化

161：教師：それではグループで出た意見を発表してもらいます。いいですか。代表起立。はいどうぞ。

162：児童：3(1班)：面倒とお料理と掃除です。

163：教師：「どうして大好き？」については何かありました？(3：意見の確認)

ここね、何の面倒？(18：対象への問いかけ)

164：児童：3(1班)：弟の面倒。

165：教師：弟の面倒を見たりとか、お料理とか大好きって出たんだけど、どうしてそれが大好きなの？(21：理由、根拠の掘り下げ)

166：児童：2(1班)：妹の面倒はかわいいから。

167：教師：かわいいから。(16：児童の言葉の受けとめ) ありがとうね。こうやって助けてくれていいんですからね。かわいい。

***児童2が児童3の代わりに回答してくれた。この行為に対して教師がお礼を言った。その際に、こういう発話方法でもよいことを告知した。**

****教師はカードに「かわいい」と書く。(19：05) →第一段階の抽象化活動**

168：教師：はいじゃあ2班さん。(指名)

169：児童：2(2班)：給食当番が出ました。

170：教師：給食当番とかどうして大好きなのだろう？(21：理由、根拠の掘り下げ)

171：児童：2(2班)：どうしてかという、ふたを開けたときにいい匂いがするからです。

172：教師：あ、いい匂いがするから。(16：児童の意見の受けとめ)

****教師はカードに「いいにおい」と書く。(19：27) →第一段階の抽象化活動**

173：教師：はい、3班。(指名)

174：児童：1(3班)：料理とえさやりと給食当番が出ました。

175：教師：どうして大好きなのですか？(21：理由、根拠の掘り下げ)

176：児童：1(3班)：全部、料理も給食当番も全部人の命を守るからです。

177：教師：人の命を守る。(16：児童の言葉の受けとめ) おおー。

****教師はカードに「人のいのちをまもる」と書く。(20：00) →第一段階の抽象化活動**

178：教師：はいじゃあ。(指名)

179：児童：(4班)：係です。

180：教師：係りはどうして大好きなのですか？(21：理由，根拠の掘り下げ)

181：児童：(4班)：楽しいからです。

182：教師：楽しいから。(16：児童の言葉の受けとめ)

****教師はカードに「たのしい」と書く。(20：15) →第一段階の抽象化活動**

183：教師：はい。(指名)

**5班を指名する

184：児童：3(5班)：掃除・・・が出ました。

185：教師：どうしてですか？(21：理由，根拠の掘り下げ)

186：児童：3(5班)：掃除をするとききれいになるからです

****教師はカードに「きれいになる」と書く。(20：30) →第一段階の抽象化活動**

187：教師：はいどうぞ。(指名)

**6班を指名する。

188：児童：3(6班)：掃除と…。

189：教師：どうして大好きなのかが言えればいいですよ。(1：発話の促し)

**沈黙があり教師が同じ班のほかの児童に意見を求める。

190：教師：大丈夫ですか。(1：発話の促し)

じゃあ，児童4さん，ちょっと助けてあげて。あなた，お風呂掃除大好きって言ったよね？どうしてですか？(21：理由，根拠の掘り下げ)

191：児童：4(6班)：泡がもこもこしている。

192：教師：泡がもこもこしている。(16：児童の言葉の受けとめ)

193：児童：4(6班)：……………

194：教師：泡がもこもこしていることに気づいたんだね(16：児童の言葉の受けとめ)

****教師はカードに「あわがもこもこ」と書く。(21：30) →第一段階の抽象化活動**

195：教師：はい。(指名)

**教師は7班を指名する。

196：児童：(7班)：給食当番と妹の面倒と・・・ができました。

197：教師：どうして大好きなんですか？(21：理由，根拠の掘り下げ)

198：児童：(7班)：どうしてかというと，手伝いをするとお母さんも助かるし，先生もみんなも助かるからです。

199：教師：お母さんね。(16：児童の言葉受けとめ)

****教師はカードに「おかあさんたすかる」，「みんなたすかる」と書く。(22：19)**

→第一段階の抽象化活動

200：教師：みんなが今、することはね、似ているものを探すことだね。

第二段階の抽象化活動：カテゴリー化活動

カテゴリー化活動とカテゴリーの名称をつける活動

(中核発話：児童の具体例に共通する特徴を抽出する活動)

**児童たちはおのおの考え出す。

201：教師：何か似ているのがありますか？(中核発話：児童の具体例に共通する特徴を抽出する活動)

*第二段階の抽象化活動：カテゴリー化活動

202：児童：泡がもこもこときれいになるです。

203：教師：泡がもこもこときれいになる。(16：児童の言葉の受けとめ)

**教師は「あわがもこもこ」カードと、「きれいになる」カードを移動させる。(22：48)

→第二段階の抽象化活動：カテゴリー化活動

204：教師：他に何かある？(中核発話)

205：児童：お母さんが助かるとみんなが助かるです。

206：教師：お母さんが助かるとみんなが助かる。(16：児童の言葉の受けとめ)

207：児童：2(5班)：どっちとも助かるよ。

208：教師：あ、本当だ。どっちも助かる。(16：児童の言葉の受けとめ)

**教師は「おかあさんたすかる」カードと「みんなたすかる」カードを移動させる。(23：07)

→第二段階の抽象化活動：カテゴリー化活動

209：教師：他に何かありますか？(中核発話)

210：児童：3(1班)：人の命を守るといいにおいでです。

211：教師：人の命を守るといいにおいが似てる？(20：児童の意見への反証)

212：児童：一部：ううん。

213：教師：ちょっとこれは違うかもしれないね。〇〇さん。

(活動内発話：共通特徴抽出のための類同を調べる活動)

**教師は「人のいのちをまもる」カードを移動させる。(23:25)

→第二段階の抽象化活動：カテゴリー化活動

214：児童：3(3班)：かわいいと楽しいです。

215：教師：あ、かわいいと楽しいは似てそう。(13：課題へのつなげ発話)

(活動内発話：共通特徴抽出のための類同を調べる活動)

**教師は「かわいい」カードと「楽しい」カードを移動させる。(23:44)

→第二段階の抽象化活動：カテゴリー化活動

216：児童：一部：似ている。

217：児童：一部：似てない。

218: 教師: 実はね。ん, 何?

219: 児童: かわいがったりすると楽しくなる。(かわいい→かわいがる→楽しい)

(活動内発話: 児童による共通特徴の抽出活動→媒介項の創出)

*「かわいい」と「楽しい」という言葉をつなげるために, 二つの言葉をつなげるための「媒介項」として「かわいがる」という言葉を新たに創出した。「かわいがる」が新命題になっている。

220: 教師: かわいがったりすると楽しくなるのか。(16: 児童の言葉の受けとめ)

**教師は「かわいい」カードと「楽しい」カードと「いいにおい」カードを移動させる。(24:02)

→第二段階の抽象化活動: カテゴリー化活動

221: 教師: 実はね, ここの1班さんが話をしていたらね, 児童3さん(1班)はお家でのお掃除好きなんだ。雑巾をすると気持ちがいいから。でも, 他のお友達は雑巾触ると冷たいよう。児童3(1班)さんは, その冷たいのが気持ちいいよって。何が違うんだろう?(13: 課題へのつなげ発話)

222: 児童: 一部: 言い返し。

223: 教師: うん。気持ちが違うんだけど, なんで児童3さん(1班)は雑巾触るのが, 絞るのが楽しくて, 他のお友達は雑巾するのがあんまりって思っているのかな?(活動内発話: 児童の意見への反証)

224: 児童: 一部: 暑いから。

225: 児童: 一部: 冷たいから。

226: 教師: 暑いから, 冷たいから?(16: 児童の言葉の受けとめ)

227: 児童: 一部: 暑い人と寒い人がいる。

228: 教師: 何?

229: 児童: 人の代わりに。

230: 教師: 人の代わりに?(16: 児童の言葉の受けとめ)

231: 児童: 2(2班): 違う。一人ひとり違う。

232: 教師: 一人ひとり何が違う?(16: 児童の言葉の受けとめ)

233: 児童: 一部: 気持ち。

234: 教師: 一人ひとり気持ちが違うのだね。(16: 児童の言葉の)

でも, じゃあ, なんで児童3さん(1班)はこれ(掃除)が楽しいと思ったのかな?(20: 児童の意見への反証)

235: 児童: 2(2班): 人それぞれによって違うから。

236: 教師: 児童3さん(1班)は何に気がついたんだろう?(18: 対象への問いかけ)

**しばらく沈黙がある

237: 教師: 一人ひとりだって大好きな仕事が違うでしょう? ねえ。給食当番が好きな人もいれば, 係りの仕事が好きの人, 掃除が好きの人, 料理が好きの人, 違うよね? それが好きだって人は何に気がついたんだろう?

(13: 課題へのつなげ発話)

*教師は「一人一人が好きな仕事は異なるが、その好きという気持ちを支える共通している何かがあるのではないか。」という点を児童に考えさせようとしている。個々の事例を貫く共通要因を抽出する発話である。

238: 児童: 3 (1班): 好きな理由は暑いから。

239: 教師: 児童3 (1班) あなたは気持ちがいいと感じたんだよね? (6: 論理の表現と確認)

240: 児童: 2 (1班): 暑い人と寒い人。

241: 教師: ただ、暑いと寒いだけなのかな? (16: 児童の言葉の受けとめ)

242: 児童:

243: 教師: 何なに? もう一回大きな声で言って?

244: 児童: 楽しいから。

245: 教師: 児童3さん (1班) にとって、雑巾絞るのは? (23: 導き発話: 誘導型)

246: 児童: 楽しい。

247: 教師: 楽しいこと。冷たい、それが楽しいことなんだね。(6: 論理の表現と確認)

でも、雑巾絞るのが楽しくない。その仕事が好きじゃないって人はその楽しさを? (23: 導き発話: 誘導型)

248: 児童: 感じてない。

249: 教師: 感じてないんだろうね。(16: 児童の言葉の受けとめ)

250: 児童: 興味がない。

*237で問われた個々の事例(好きな仕事の違い)を貫く共通要因として「興味」という新命題に到達した。

*一人一人の違いを生み出す要因となるのが興味である。

251: 教師: あ、興味がない。いやだと思っているんだろうね。そっか。給食当番の、あぁいい匂いだな、この人もたぶん仕事の楽しさに? (16: 児童の言葉の受けとめ)

252: 児童: 気がついている。

253: 教師: 気づいているんだろうね。(16: 児童の言葉の受けとめ)

だって、あれ重たいでしょ? 重たいもの嫌だなどと思っている人は給食当番の仕事楽しいですか?

(20: 児童の意見への反証)

*教師は仕事の苦勞を指摘している。

254: 児童: ううん。

255: 教師: 楽しくないね。(16: 児童の言葉の受けとめ)

ほら、泡がもこもこしているね。冬の、お掃除寒いし冷たいよね? でも、泡がもこもこしているね。楽しいね。その仕事の楽しさに気がついた人はお仕事が? (23: 導き発話: 誘導型)

*ここで教師は辛い仕事なのになぜ楽しいのかを問うている。

*快の増大が必ずしも苦の減少とはならない。快と苦とがとも増大することは多い。一方の増大が他方の減少にはならない。困難な課題に挑戦することに本当の幸福を感じるケースは多い。

*教師は単純な快樂主義の過ちに気付かせようとしている。

256：児童：好き。

257：教師：大好きなのだね。（16：児童の言葉の受けとめ）

**教師は「たのしい」カードから「あわがもこもこ」カードまでを赤で囲む。（26：58）

→第二段階の抽象化活動：カテゴリーに名称をつける活動

**その囲んだ上に「しごとのたのしさ」と黄色で書く。（27：01）

*「しごとの楽しさ」という新命題がカテゴリー名（グループ名）として生成された。

→第二段階の抽象化活動：カテゴリーに名称をつける活動

258：教師：仕事の楽しさ。じゃあさ、こっちは何？ お母さん助かる、みんな助かる。

（18：対象への問いかけ）

259：児童：これは助かる。

260：教師：助かるって言葉、違う言葉でなんて言うのか知っている？

（活動内発話：抽象化発話：カテゴリー名（新命題）の生成）

261：児童：守る。

262：教師：守る、ちょっと違う。お母さん助かる（23：導き発話：誘導型）

263：児童：2（1班）：疲れない。

264：教師：疲れないんだよね。（16：児童の言葉の受けとめ）

家の仕事、お手伝いするとお母さんが助かる。お母さんだけ？（20：児童の意見への反証）

*教師は抽象化したカテゴリー名を考えさせるための思考過程を児童に体験させている。

*「助かる」という児童の発話の適用範囲を考えさせる。適用範囲を広げる。適用範囲を広げることによって、取り上げる事例の数が多くなる。事例の数を多くすることによって共通属性を抽出しやすくする。この共通属性がカテゴリー名（新命題）になる。

*新命題の生成方略に相当する。新命題を生成する方法が複数ある。219の媒介項の発見も新命題の生成方略にあたる。

265：児童：楽ちん。

266：児童：みんな。

267：児童：家族。

268：教師：家族が助かるんだね。こんなお手伝いすると。（6：論理の表現と確認）

じゃあ、学校のお仕事をすると？（22：内容への問いかけ）

269：児童：みんなが助かる。

270：教師：みんなって誰？（18：対象への問いかけ）

271：児童：クラスのみんな。

272：教師：クラスみんな。(16：児童の言葉の受けとめ)

273：児童：友達。

274：教師：あ、友達もだし？(16：児童の言葉の受けとめ)

275：児童：先生。

276：教師：先生も？(16：児童の言葉の受けとめ)

277：児童：小学校のみんな。

278：教師：学校みんなも助かるんだね。(6：論理の表現と確認)

279：児童：田上小学校のみんな。

280：教師：そうだね。みんなが自分のお仕事をするとう上小学校にいるみんなが助かる。

(6：論理の表現と確認)

助かっていることをね、別の言葉で言うとね、

*活動内発話：抽象化発話

**教師は「みんなたすかる」カードと「おかあさんたすかる」カードを赤で囲む。(28：00)

→第二段階の抽象化活動：カテゴリーに名称をつける活動

281：児童：・・・・・・

282：教師：あ、何？

283：児童：役に立つ。

284：教師：そう、人の？(16：児童の言葉の受けとめ)

285：児童：役に立つ。

286：教師：人の役に立つ。(16：児童の言葉の受けとめ)

**教師は黒板に「人のやくに立つ」と黄色で書く。(28：13)

→第二段階の抽象化活動：カテゴリーに名称をつける活動

287：教師：人の役に立つことなんだね。それに気づいたのかもしれないね。人の役にたつ。

(16：児童の言葉の受けとめ)

*「役に立つ」という新命題がグループ名として生成された。

→第二段階の抽象化活動：カテゴリーに名称をつける活動

288：児童：人の命を守るは？

289：教師：人の命を守る。(16：児童の言葉の受けとめ)

**「人の命を守る」が一つだけ残っていた。

290：児童：それは大切。

291：教師：この全部の仕事をする事でみんなを守ることができる。(25：連結型まとめ発話) ○○さん、料理が好きだと言ったよね？どうしてでした？(21：理由、根拠の掘り下げ)

292：児童：めったに使えないものが使えるからです。

*291, 292の発話をもとに「成長」というグループを考え始めた。

→第二段階の抽象化活動：カテゴリー化活動

293：教師：めったに使えないもの？（18：対象への問いかけ）

294：児童：包丁とか。

295：教師：火とか包丁とか，（16：児童の言葉の受けとめ）

今料理している人？（13：課題へのつなげ発話）

296：児童：はい。

297：教師：したことない人？（13：課題へのつなげ発話）

298：児童：はい。

299：児童：指を切りそうだし。

300：教師：指を切りそうだし。（16：児童の言葉の受けとめ）

何々？児童3（3班）さん。

301：児童：3（3班）：指切ったり，やけどしたり。

302：教師：指切ったり，やけどしたりしそう。（16：児童の言葉の受けとめ）

児童2（5班）さん，あなたはなんて言われているの？お家の人に。（18：対象への問いかけ）

303：児童：2（5班）：お家の人に勝手に包丁や火を使ったりしたら駄目って言われている。

304：教師：勝手に包丁や火を使ったら駄目といわれている。（16：児童の言葉の受けとめ）

でも，お家の人と一緒にやっている人もいるんだよ？なんで使わせてくれるの？（20：児童の意見への反証）

**少しがやがやする

305：教師：なんで使わせてくれるの？（21：理由，根拠の掘り下げ）

306：児童：大人のとくに，今できなければ大人のとくにできないからです。

307：児童：上手になるようにです。

308：教師：あ，上手になるように。ということは，君達，幼稚園生のときに包丁使っていました？（14：ひと言での言い換え）

309：児童：ううん。

310：児童：使っていた。

311：教師：あ，使っている人もいた。一年生になってから，使うことも増えたね。え，でも前は使ってない。なんで使ってないんだろう？（20：児童の意見への反証）

312：児童：だって危ないから。

313：教師：今は使わせてもらっているということは？ なんてお家の人達，一緒にやっていいよといってくれるのかな？（21：理由，根拠の掘り下げ）

314：児童：わからない。

315：児童：お母さんたちが一緒にいるから安全だなと思っている。

316：教師：お母さんたちが一緒にいるから安全だな。（16：児童の言葉の受けとめ）

でも危ないときもあるよ。（20：児童の意見への反証）

317: 児童: でも, 火が落ちてきたら火事になる。

318: 教師: 火事になったら危ないね。だから一緒にいるときに使うんだね。(6: 論理の表現と確認) なんで一緒にいるとき? (21: 理由, 根拠の掘り下げ)

319: 児童: 興味を持つため?

320: 教師: 興味を持つため。なんで興味を持ってほしいの? (21: 理由, 根拠の掘り下げ)

321: 児童: だって, 大人になったら使えないし。

322: 児童: 大人になって使ってほしい。

323: 児童: 2 (1班): 大人になって, 結婚して何もできなかつたら,

324: 児童: 2 (2班): 嫌われそう。

325: 教師: 嫌われそう。うん。大人になって困らないようにするために, 自分のために君達ができるようになったからだろうね。もしかしたらね。(15: 課題についての噛み砕いた言い換え)

326: 教師: たぶん, 君達が幼稚園生のときにはあんまり使わせてもらえなかったのが, 今使わせてもらえるということは? 君達がどうなった? (16: 児童の言葉の受けとめ)

327: 児童: 成長した。

328: 教師: 君達が成長したのかもしれないね。(6: 論理の表現と確認)

* * 教師が黒板に「成長」と黄色で書く。(31: 46)

* 「成長」という新命題がグループ名として生成された。

* 新命題生成方略

→第二段階の抽象化活動: カテゴリーに名称をつける活動

329: 教師: さあ, それではいいですか。今日ね, 今どうして大好きなのだろうというのでお仕事についてみんなで考えてきたけど, たぶん, この仕事が好きだっていうのに気づいた人は, その仕事の楽しさに気づいたんだろうね。そして, その仕事が人の役に立っているということもわかったこと。そしてその仕事することで今までは僕こんなことできなかったけどアイロンかけできる人もいたよね? たぶん幼稚園生の頃は? やっていた幼稚園生の頃は? 赤ちゃんの頃は? (23: 導き発話: 誘導型)

330: 児童: やってない。

331: 教師: やってないね。そのころからすると, ああ, 自分が成長したんだなと思ったり。また, 仕事をする自分で自分だけではなくて, 人の命を守ることもできていることに気づいたんでしょう。さあ, それではワークシート。

* * 教師がワークシートを配布する。(32: 51)

332: 教師: それでは, 今, 仕事の楽しさについていくつか出てきました。今日の学習でどんなことに気づきましたか? そして, そのことを元に, 今まで自分はどうだったかな? というのを思い出してください。

ワークシート記入開始。(34: 21)

＊＊教師は児童1（1班）に介入する。

一斉指導（42：48）

333：教師：それではそろそろ鉛筆をおいてください。はいそれでは発表してもらいたいと思います。書いたところまでいいです。はいそれでは、児童2（1班）さん。

334：児童：2（1班）：今日の学習で人の役に立つんだなと思いました。成長したんだなと思いました。上手だと言われたり、今まで自分は上手だったり、美味しいと言われたことがあまりなかったけど、一年生になってから美味しいな、上手だなんてもっと言われました。

335：教師：ね、今日のお勉強を通して仕事って人の役に立つんだな、そして、自分って成長したんだな、お料理、今までできなかったけど一年生になってできるようになって、美味しいよとか言われるようになって、ああ、自分って成長したんだなって気づいたんだね。児童4（7班）さん、お願いします。

336：児童：4（7班）：今日の学習で、私たちはお母さんのお手伝いとか係りの仕事をやったら、お母さんとかみんなが助かるんだなと思いました。今まで自分はお手伝いは嫌だなと思っていたけど一回やったら楽しかったです。

337：教師：人の役に立つということ、そしてやっぱり嫌だなと思ったけど、〇〇さん、お願いします。（23：導き発話：誘導型）

338：児童：今まで自分は仕事って楽しくないと思っていました。でも、今日の学習を通して仕事って楽しいんだなと思いました。

339：教師：なんで楽しくないのと聞いたら、だって重たいしって言ってました。でも、このお勉強で仕事って楽しいんだな、と気づいたんですね。実は、みんなはいろんな仕事をすることで人の役に立っているんです。後ろを見て。あんなにたくさんあるから先生ものすごく助かっています。四月にはあれ、全部先生がやっていたよね？それを今みんながしてくれます。そしてもうひとつ、お家の人の役にも立っているんです。

家の人からの手紙を読む

授業で発見した道徳的価値の実感

（道徳的価値をとおした生活経験の捉え直し）

さあ、今日先ほど配った茶色い封筒を出してください。その中にはお家の人からの手紙が入っています。さあ、読んでみてください。

一斉指導（48：06）

340：教師：〇〇さんはね、うれしすぎてちょっと涙が。

341：教師：そんなこと言われたことなかった？お家の人たちは口には出さないですが、君達が仕事をしてくれることで、本当に役に立っているんですよ。さあ、今日のこの手紙を読んだ気持ちをいつまでも忘れないでいてください。