

道徳授業の対話学習における自己内対話の推移分析

－対話プロセスの実相と完全応答型対話形式－

永里智広〔鹿児島市立紫原小学校〕・假屋園昭彦〔鹿児島大学教育学部（教育心理学）〕

Transition analysis of the voices of the mind for dialog in moral lesson

－The true nature of the talking process and the effect of the full response dialog form－

NAGASATO Tomohiro · KARIYAZONO Akihiko

キーワード：発話分析，価値観変容の実相，相互作用の型，自説の精緻化，完全応答型対話形式

問題と目的

1. 道徳授業における対話学習の現状と問題点

道徳の時間は、道徳的価値（抽象命題）を内面的に自覚させるプロセスをたどり、必然的に自己内対話が展開される学習スタイルである。また、積極的な自覚化に向けて、目的的に自己内対話を充実させるべく指導の工夫改善を進めていかなければならない。つまり、道徳授業で繰り返られる自己内対話は、児童個々の必然的思考であると同時に、学習の目標である価値の自覚化をゴールとする児童個々への目的的思考である。このような道徳授業の自己内対話を考える際の必然性と目的性については、道徳特有の特性から説明できる。

第一に、道徳は絶対的なものではなく、相対的な性格を備えているという点である。それゆえ、道徳的価値という抽象命題を考える際に、考える主体（児童）の絶対性に何らかの意義や矛盾が生じ、相対的に問い直さなければならない状態が生まれることになる。人は、最善でもない最悪でもない、次善の策というものをとる。そして、その次善の策は一つではなく、多様な次善の策の中で生きている（假屋園2005）。次善の策は相対的な思考によって生み出されるものであり、絶対的な思考と相まって運動的・発展的な思考の展開がなされるのである。

第二に、道徳は価値観の多様性を追究するとい

う点である。哲学者、ハンナ・アレントは、人間の本性を多元性に求めた。それは、人それぞれが異なる価値観を持っているということだけではなく、一人の人間もまた多様な価値観を備えているということである。道徳学習において、価値観の多様性は尊重されるべきものであり、自己と他者、及び自己と自己の異なる価値観の間で相互批判が繰り返され、自発的に正しい価値観を見出していく思考過程が求められている（中村，2005）。価値観の多様性を追究した対話活動において、自己内対話が発展的に展開していく可能性が大きい。

この自己内対話を充実させるべく、現場の道徳授業では、他者間対話を取り入れた実践例が数多く挙げられている（例えば、紫原小 2007、錦江台小2009）が、教師自身が児童への具体的な働きかけの方略を持ち合わせていないために、充実した話し合いに発展しないケースが多い。つまり、対話活動の中でどのように児童と関わり、どのように指導・援助を行えばよいかの曖昧なものである。その理由として、まず、教師自身が、児童を学習主体者として十分捉えきっていない点が挙げられる。少々極端な言い方になるかもしれないが、児童の主体的な学びを重視するという理論上の認識はあるものの、その認識は薄く、机上の論理で終わってしまっているのである。そこには、予め構想した授業プランが先行して、生かさなければならぬ児童の発言の意図を十分に聞き取り、解

※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。

積できない、または、構想上の想定された発言のみを重視するあまり、異なる視点からの発言を見落としているという状況がある。つまり、児童の多様で創造的な発言を対話活動の中で生かしきれていないのである。そこには、児童の発言の出所を聞き分けることや発言の意図を汲み取れていない教師の弱点が見え隠れする。そのため、結果として、考えを深め広げるための具体的な発問なり助言ができないのである。一方で、児童の主体性を生かさそうという認識はあるものの、児童の多様な視点の発言を、どのタイミングで取り上げ、どのようにその後の話し合いにつなげていくのかが不十分な点もある。児童の発言は先の見えない突発的なものではあるが、その後の展開に重要性を孕んでいる発言を認知して、即興的に新たな視点からの授業プランの組み直しができないのである。つまり、授業プランの柔軟性に欠けた状態と言える。

以上のように、現場の道徳授業では、自己内対話を充実させるという目的で、対話学習を重要な手段として取り入れているものの、対話学習自体がうまく機能せず形骸化してしまっている状況にあると言える。

2. 思考としての自己内対話

対話活動の場面は、命題について相互に意見を出し合いながら、よりよい知見や発想を生み出していく協同による創造的な問題解決場面である。そしてその過程は、自己と他者との間で行き来を繰り返す。そのやりとりは、新たな知見にさらに新たな視点での検討が加えられ、再び吟味・検討を加えるというサイクルが繰り返されるジグザグ運動的な循環過程である(丸野、加藤;1996)。実際の対話過程は、自分の絶対的な視点での価値観(見方や考え方等)で思考が進められるものの、他者(相手)の価値観の介入によって新たな視点が生まれるたびに、自分の考えを相対的に問い直す思考が加わっていく。絶対的な視点での思考とは、これまで自己の中に蓄積された知見の世界に身をおき、その世界の中で新しい知見や発想を創

出する営みであり、自己の世界観の中で様々な事象の関係性を模索した状態である。そのような状態の中に、他者の知見や発想が介入され、自他の世界観を照合しながら自己の世界観を問い直す営みが相対的な視点での思考である。両者とも、自己を問い直す点は同じであり、絶対的視点と相対的視点を循環運動している状態が自己内対話なのである。ここで、他者を媒介として絶対的な視点での思考から相対的な視点の思考へと移行していく視点移動があることに注目したい。他者の介入は絶対から相対への視点の移行を進め、思考を深める要因となる。自己内対話を充実させることを目的とする際に、他者の価値観の介入(他者間対話)が必要不可欠な手段となるのである。このような意味において、現場の授業では、対話を通した学習モデルとして、他者間対話をとおした自己内対話の充実というプロセスが想定されている。

しかし、ここで問題となるのは、これらの学習プロセスでは、児童は、自己内対話ができることが前提とされている点である。教育現場では、対話場面の設定や、対話スキルの指導、及び対話活動に対する姿勢・態度面の指導において、様々な実践例が示されている。しかし、それは、児童個々の自己内対話がなされていることを前提とし、自己内対話を活性化するために施された工夫実践である。筆者が知る限り、対話活動が児童相互の単なる意見交換で終始してしまったり、特定の児童の一方的な発言で対話が収束してしまったりするケースが少なくなく、思考を深める対話に至っていないという現状がある。もちろん、対話場面において、児童は必然的に自己を問いかけるであろう。しかし、どのように問いかけるのが曖昧であり、そのために問いかけが不十分なのである。児童の側から言えば、自己を問いかける場が設定されているにもかかわらず、いざ問いかけようとしても十分にできない状況なのである。つまり、児童個々に、自己内対話の力そのものが十分育っているとは言い難い。

3. 本研究の課題

1990年代以降、知識構成の契機や活動を、個人の閉じた系の中に閉じ込めるのではなく、状況に開かれた系の中に求めるというパラダイムの転換により、知的営みを関係論的視点から捉え直す認識論となっている。その結果、協同学びの学習観が定着し、学習心理学においても対話を対象とした研究が多数挙げられている。主な内容を分類すると、対話過程の分析（丸野・生田・堀，2001）、対話過程における方略の有効性を明らかにした研究（假屋園・川野・錦巻・丸野，2003）、対話型学習の学習効果の分析（假屋園・丸野・加藤，2001）、相互作用の実相の分析（假屋園・丸野・加藤，2001）等がある。また、他者・状況に開かれた関係性を重視した対話学習における思考そのものを取り上げた研究として、質問行動やメタ認知的発話の分析（丸野・堀・生田，2002）や、思考スキルを捉える枠組みの研究（富田・丸野，2004）等があり、教育現場の実践を通し、学習者の立場で思考能力に着目した研究も近年多くなってきている。その他、教科学習に対話学習を取り入れた授業分析（高垣・中島2004；佐藤1996）、複式学級を扱った研究（假屋園，2003；假屋園・丸野，2007）がある。これらの研究は、学習者（大人または子ども）を対象とした対話の分析及び解釈を中心に進められた研究であった。その一方で、対話学習における指導者（教師）の指導の在り方についての研究も行われるようになってきている。この領域においては、対話能力の育成をねらいとした授業づくり（秋田，2000；丸野，2004）、熟達教師の指導行動の分析（松尾・丸野，2007）といったものである。

以上のような研究によって、対話の特徴や対話の意義が明らかにされてきた。対話学習重視の傾向にある教育現場にとって多大な示唆を与えてくれる理論である。しかし、これらの研究の特徴は、対話を構成する様相の明確化や、対話学習の可能性を明らかにするものがほとんどであり、状況分析に留まっている。現場の教育実践を扱った分析研究が詳しなされているものの、現場に活かす

べく授業デザインの開発を中心とした研究ではない。

そのような状況にあって、假屋園ら（2009）は、このような研究の経緯を指摘し、対話導入の意義と対話への教師の指導的参加を踏まえた授業デザインの開発を目的として、検証授業と授業分析を行った。そして、その中で有効な対話課題の特性を明らかにするとともに、教師の指導的参加の内容を機能別に整理して対話指導の在り方を同定している。対話学習におけるねらいを明確にして、対話中の具体的な児童へのアプローチを提案するものである。その斬新さを詳しく述べると、まず、対話を通した児童の思考力の育成に対話学習の意義を結論付け、教師の指導的参加の分析を進め、児童の思考を促す直接的な介入の可能性を明らかにしている点である。さらにその中で、教師の発話を児童自ら取り入れ、やりとりそのものを内在化していくことの効用を指摘し、対話によって形成される力量を論理の構築力と見なし、実際の対話場面の授業分析において証明している。このことから、対話学習の教師の立場として、児童が主体的にやりとりを内在化していくための思考の段取りをしていくことが肝要であると考えられる。

以上のような先行研究を総じて考えるならば、今後の対話研究においては、対話そのものの状況的な分析・解釈における理論的な枠組み（対話の諸現象を捉えるための枠組みを提供できるような理論づくり）の研究からの示唆を基盤にしながら、具体的な対話指導方法の開発的な研究を進めていくことが焦眉の課題であると言える。

そこで、本研究においては、道徳授業の対話学習における指導方法の開発を課題とする。先述したように、児童の自己内対話力は未熟である。未熟な自己内対話力を育てることを道徳授業の対話学習のねらいとし、指導方法と評価の在り方を同定していきたいと考える。

4. 本研究の目的

本研究は、現場における小学校道徳授業の対話学習が形骸化した現状であることを踏まえ、その

主たる原因である児童の自己内対話力の未熟さを問題にし、その育成をねらいとした学習モデルの開発を目指すものであり、そのために教師の指導方略と効果的な学習方途を検討するものである。

自己内対話力の育成をねらいとした学習モデルにおいて、永里・假屋園(2009)は、自己内対話力を育てるための指標となる評価規準尺度の策定に向けた内容分析を行っている。育てるべき自己内対話力の実相と自己内対話の5つの特性が同定され、対話学習における指導と評価の視点が明らかになった。学習目標とその評価の指標が確立されたことにより、今後、効果的な指導方法の確立に向けた実証的な研究の可能性が広がったと言える。また、評価規準尺度の策定がなされ、児童自身が活用でき、児童の主体的で自律的な対話学習が期待できるものとなった。

しかし、対話学習の現状として、相互作用の営みがどのようになされ、どのような要因が展開を左右しているのかが不明なままであり、対話を進めるときの具体的な児童の姿は未だ明らかにされていない。本研究では、明らかになった育成すべき具体的な力が、どのように機能して相互作用を展開しているのかを浮き彫りにしていくために、微視的な検討を行う。

ここで、本研究の立場を明記しておく。假屋園(2004)は、議論過程は、変容性、力動性、柔軟性に富む現象であり、従来の研究で用いられてきた明確な予測性をもたらすモデルは、この現象にそぐわないと指摘している。本研究では、法則的な指導方法を生み出すのではなく、対話プロセスの児童の発話、及び相互作用の展開における変容性、力動性、柔軟性に対応できる諸要件を明らかにしていく立場を取るものである。換言すれば、対話の状況を多面的に見取れる教師の力量を高めるための様々な要件を明らかにしていくことがねらいであり、本研究の意義である。教師の対話プロセスを見取る力量が高まれば、様々な対話状況下において、多様な知見からより具体的に児童に対してアプローチを施すことができるようになるのである。

では、対話プロセスをどのような視点で検討していけばよいのだろうか。そもそも、対話の必然性は、対話によって自己の価値観が、少なくとも現段階よりも高次なものに変化することにある。そこには、自己の中だけで考えるより、他者との相互作用を経ることによって高次の変容がもたらされるという必然性があるはずである。他者とのやりとりを通して自己内対話が充実した形で展開し、創造的な考えが構築されていくと言える。このように考えると、対話学習の中で児童は、他者の発言を通すことで自己の考えの輪郭が浮き彫りになり、より精緻化された考えに変容しているのではないかという一つの仮説が浮かび上がる。この点についての根拠として、パフチンの「自己は、他者を通じて、自己を開示するときのみ自己を意識し、自己自身となる」という解釈がある。他者との対話の中ではじめて自分が出来上がるのであり、そのためには他者の発言に応じる責任と能動的な他者への関与が必要である。人は、他者を媒介としてしか自分の姿を捉えることが出来ない。このことが、対話が必然であるゆえんであると言えよう。総じて、対話学習における自己の価値観の変容は、他者に対する応答の仕方が重要と言える。他者の呼びかけに対し、いかに応答していくのか、また他者の呼びかけに応答していくことで価値観が精緻化されていくのか否か、さらには、精緻化されるのならば、どのような要因が考えられるのかを検証していく必要がある。そこで、本研究では、他者とのやりとりによって精緻化がなされるのかどうかを検証することを第一の目的とし、児童の対話プロセスの実相を考察していく。

さて、パフチンの理論は、本研究の根拠となるものであるが、他者とのやりとりを通して自分の価値観の輪郭が浮き彫りになり精緻化されるという仮説は未だ検証されていない。対話中、どのような形で呼びかけと応答がなされているのかを微視的に分析し、他者の呼びかけに対する応答の仕方を考察していくことが課題である。本研究では、呼びかけと応答の実相を明らかにしていくべく、対話プロセスにおける対話者の応答責任の徹底を

図るために、一対一の完全応答の対話形式を試みる。しかも、直接対話ではなく、筆談形式で書かせる方法をとる。従来の対話研究の多くは、3人以上のバズセッション型の対話形式がとられていた。もちろんこの形式でも呼応の実相は分析可能であるかもしれない。しかし、他者に応じる責任と能動的な他者への関与という点を考慮すると、一対一の対話が効果的なのは明らかである。その理由としては、まず、一対一でやりとりするため、自分の存在を示し主体的に対話しなければならないという対話者にとって能動的に関わっていかなければならない必然的な立場を生み出すことができるという点にある。これにより、3人以上の対話で見られた場外者的な存在の児童が生まれにくい状況となり、すべての児童に主体的対話が保証される。それと同時に、個々に、呼びかけに応じなければならない責任が課される状況を生み出す。次に、一対一の完全応答の対話形式は、互いの呼応の関係を密にする効果があるという点がある。話す相手が明確なので、お互いに自分の考えを分かり合おうとする姿勢が強くなる。この姿勢が呼応のやりとりに対する責任感を大きくする。加えて、自分の考えを主張しながら相手の主張も共感的に理解しようとする姿勢が生じ、お互いの触れ合いや心理的疎通を図ることができる。呼びかけに応じる姿勢は、このような心理的疎通に起因するケースは少なくない。また本研究では、以上のような効果をさらに確実なものにするために、筆談形式で書かせる手法をとる。自分の考えの伝えたいことについて要を得て書き記すためには、一つ一つの言葉の意味やつながりを十分吟味する思考が働く。自分の考えを組織化し理論化するという点において、直接対話以上に思考を深める可能性をもっている。

以上をふまえて、筆談による一対一の完全応答の対話形式を、応答と自説の精緻化の関係性を分析するための効果的な手段であると捉え、実践を試みる。併せて、筆談は筆跡を残せるという機能性から、自己内対話促進の効果も考えることができる。自他の対話の跡を繰り返し見直すことがで

きるため、対話のやりとりそのものを内在化させ、思考の問い直しが図られるのである。このことは、とりまなおさず、他者を通して自分自身の価値観を知るということ、他者を通して自分の価値観を問い直すということを意味する。そして、筆跡をたどることで、その問い直しが徹底されるというよさがある。このように、対話シートを活用した筆談形式の対話活動は、対話プロセスの実相を検討するための手段として意義ある活動であると同時に、思考としての自己内対話を促進するという目的をもった活動である。そこで、筆談の機能性を活かし思考を促す対話シートを開発することを本研究の第二の目的とし、その効果について実践を通して検証していくことにする。

以上、本研究では、自己内対話力が育っていくプロセスを明らかにすべく、対話実相の推移分析、及び完全応答を重視する対話シートを活用した学習形態の開発を行うことにする。

5. 仮説

(1) 対話実相の推移

対話の必然性は、対話によって自己の価値観が現段階よりも高次なものに変容することにある。他者とのやりとりを通して自己内対話が充実した形で展開し、創造的な考えが構築されると考える。他者の発言を通すことで、自己の考えを異なる角度から多面的に眺めることを容易にし、新しい視点で自己の考えを問い直す営みがなされる。まさにそれは、それまでの思考が絶対的な視点であったのに対し、相対的な視点での思考が可能になるときなのである。しかも、他者とのやりとりにおいて、その都度、展開に応じて筋道立てて考えをまとめ、他者に対して応答していかなければならない責任を負う。このように、自己内対話が充実している状態は、相対的な視点で考え、応答責任を全うしている状態であると考えられる。応答を繰り返していくことで、次第に自己の考えの輪郭が浮き彫りにされていくと同時に、無自覚的に思考を論理的に進める力量を培っているのである。すなわち、対話プロセスの実相として、児童個々

の価値観は、他者の発言を通して自己の考えの輪郭が浮き彫りになり、より精緻化された価値観に変容していく推移をたどるのではないかと想定できる。

(2) 完全応答を重視する対話形態

授業の中での対話学習は、児童個々が自己の考えを創造的に構築していくための手段である。そもそも人間は、他者の目を通してしか自分を見ることが出来ない。対話学習を手段とするのは、他者の発言を通して自分の考えを構築していく営みであるという立場をとるからである。したがって、自らの考えを創造していくためには、他者の発言に対して確実に応えていく相互作用の展開が出来るか否かが結果を左右する。つまり、他者の呼びかけに対して応答していくことの責任を果たすための具体的な指導方法を工夫していく必要がある。そこで、他者に応じる責任と能動的な他者への関与という点と、互いに分かり合おうとする心理的疎通を図るという点を考慮して、一対一の完全応答の対話形式を追究する。一対一の相互作用で、呼びかけと応答が確実に意識化されれば、対話への能動性が発生し、共感的理解による応答責任が全うされると考える。また、事物の認識や知見が、その世界を語る言葉を生み出すことを通してなされるように、自己の価値観は自己の考えを言葉で知覚化することを通してなされる。したがって、一対一の完全応答対話を、筆談形式にして言葉を視覚化する方法をとり、知覚化を促していく。そして、そのための学習シートを作成し、効果的な活用の仕方を開発していく。

なお、このような一対一の完全応答型対話の実践は、新しい対話形態の開発を目的とすると同時に、仮説(1)で述べた価値観の精緻化プロセスを検証するための効果的な形態であると判断するものである。

6. 方法

(1) 完全応答を重視する対話形態の授業デザイン

道徳的価値という抽象命題を対話活動によってどこまで自分の生活に関係付けながら思考していくことができるかを検討する。具体的には、「人

間のルール」という主題のもと、変わらないルール(道徳律)の意味を自分の生活と関係付けながら思考させる構想で進めた。

被験者: 鹿児島市内公立小学校第6学年の4学級136名であった。

対話形態: ペアによる完全応答型の筆談形式対話形態を行う。児童へは、交換日記をするように学習シートを交換する形で対話を進めるように説明した。交換日記型対話活動と命名し、活動意欲を促した。

授業展開: 文部省から出された「道徳教育推進指導資料(平成8年)」の「ルールの意味を考えよう」を資料として配付し、事前に読ませて授業を行った。本資料は、小学生に向けてルールの意味を考えることの尊さを主張したコラム的な叙述で、3種のルールを挙げて説明したものである。授業前半は、変えられるルール(法律、習慣等)の実際と、変えられないルール(道徳律)についての事例を挙げながら紹介する。後半は、「変わらないルールがこの釈迦に必要なのはどうして?」という命題を提示し、対話学習を導入し個々が考えをまとめる形をとった(Figure 1)。

対話学習シート: 対話学習シートの構成は、①命題に対する自分の考えの明確化、②ペアによる他者間対話、③命題に対する自分の考えのまとめの3部からなる。このシートを全員が持ち、相手と交換しながら筆談を展開していく。応答に際して、自分の立場をはっきりさせるために、相手に賛同する場合は○枠をなぞり、そうでない場合は□枠をなぞるよう促した。また、判断し兼ねる際は、どちらの枠もなぞらなくてもよいものとした。対話学習は、開始から終了までに全学級20分とし、対話学習シートの①に3分、②に14分、③に3分の時間制限設定で行った。また、学習シート②については、制限時間内に交わしたコマ数でよいことを児童に伝えて実践した(Figure 2)。

永里・假屋園：道徳授業の対話学習における自己内対話の推移分析

過程	学 習 活 動	時	留 意 事 項
導入	1 3種類の「ルール」の事例を話し合う。 ① 人が一定の目的のために決めた約束ごと (法律, 規則, スポーツ, ゲーム, 「紫原小のよい子のきまり」) ② 長い年月をへて人々の間に定着したもの (風俗, 習慣, しきたり) ③ 人が人であるために必要なもの	5	○ 3種類の「ルール」について, 説明を加えながら挙げる。 ○ それぞれの「ルール」の事例を子どもに考えさせ, いくつかを板書する。
展開	2 3種類の「ルール」に共通することを考える ※ 人と人のつながり (自分一人だけの世界には存在しないもの)	2	○ 世界に自分がただ一人であったなら, 「ルール」は必要ないことに気づかせる。
	3 ①と②, 及び③の「ルール」の性質を考える ※ ①と②は, 変えられるもの ③は, 変えられないものであり, 変わらないもの	2	○ 「ルール③」は, 国や民族や文化が違って, 人間である以上必要なものであること, 昔も今もそしてこれから先も変わらないものであることを確認する。
	4 学習のめあてを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">「変わらないルール」は, わたしたちにとってどんな意味があるのだろうか。</div>	1	
展開	5 「変わらないルール」の事例を考える。 (発)「変わらないルール」には, どんなものがあるでしょうか。 ・ うそをついてはいけない ・ 最後まであきらめてはいけない 等	5	○ いくつかの事例を挙げ, だれかに相談して決めたり, みんなで話し合って決めたりしたものではないことに気づかせる。
	6 「変わらないルール」を自分の生活に照らして考える。 (発)「変わらないルール」をどんな場面で使いましたか? その結果, どのようになりましたか?	5	○ 「変わらないルール」は, 人が生きていく上で自然に使っているものであり, よりよく生きていく上で必要不可欠であることを感じ取らせる。
終末	7 「変わらないルール」の意味を話し合う。 (発)「変わらないルール」が, この社会に必要なのはどうしてでしょう。	20	
	8 今日の学習について感想を書く。	5	○ ダイアログ活動 (一対一の交換日記型対話) を行う。

Figure1 授業の展開

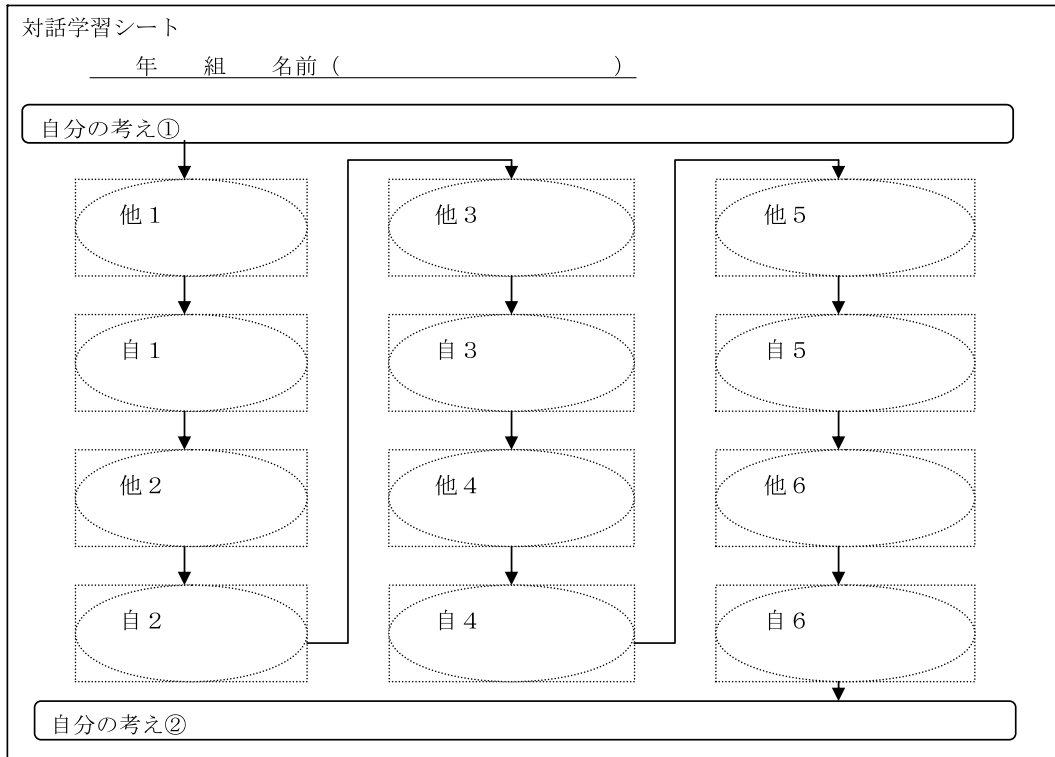


Figure 2 対話学習シート

(2) 分析段階の手続き

授業後、全員の対話学習シートを回収し、発話分析、価値観の変容分析、相互作用分析を行った。その際、ペアを組んだ2枚のシートを同時に検討した。一対一のペアによる完全応答型の対話実践であるため、応答のやりとりの背景を検討するには、両者を並べて見ていく必要がある。対話学習シートのコメントには、聞き手と話し手相互の役割交代が相互に循環し、役割を担いながら互いに不十分な情報を補い合っている。互いの価値観を批判的に、あるいは同調的に問題にしながら対話を進めている。また、一つ一つの発話には、言語として直接的に表されていない暗黙の言葉が両者のつながりとして存在しており、対話プロセスの展開に影響を与えているものと考えられる。したがって、自他2枚のシートをトータル的に分析し、相互のやりとりを検討していくことにした。分析にあたっては、対話の研究実践の経験がある著者らの合議で進めた。

7. 結果と考察

(1) 発話分析

① 発話カテゴリー

発話の内容や意図、及び対話の展開における意味を分析していくことは、児童の思考過程を検討する上で基盤となる。また、相互作用の展開力や価値観変容のプロセスを検討するために必要不可欠である。本検証授業においては、一対一の完全応答型の対話であり、各自が価値観を明確にしてその価値観に対して相互批判をしていく形をとっている。発話の対象は、当然目の前の相手である。相互関与の状態が対話展開に大きな影響を与えていると考えられる。そこで、相互関与の実相に着目した発話類型を検討した。第一に、発話内容が自他のどちらの価値観に向けられているのか、つまり、自説に向けられたものか、他説（相手）へ

向けられたものかを検討した。この方向性によって発話の意味が大きく異なる。第二に、発話の意図として、他者を支持するものか否かを考察し、どのような応答の形で発話が行なわれているのかを検討した。対話によって価値観が精緻化されていく過程において、この応答の中身が重要であると考える。第三に、相互の関係の維持・促進に付与する発話について検討した。自由な対話の中での発話の中には、必ずしも命題に対する意味ある発話だけが循環しているわけではない。互いの関係を考慮した発話や、発話と発話をつなぐ発話があって、対話を展開しながら徐々に本題にせまる発話が表れるのである。このような発話も、対話展開の中では重要な発話であると考えられる。第四に、対話展開の継続発展に付与した発話について検討した。対話の展開上、特定の話題に行き詰まりを生じたり、主たる目的を見失い命題についての思考の方向がそれてしまったりするケースはよくあることである。そのような場合において、話題を変更したり、対話開始時の命題に立ち返ったりすることで、対話展開は維持される。以上の発話は、思考としての対話を展開するに当たって意味ある発話である。しかし、思考を伴わない発話や、対話展開を抑制または妨害する発話も考えられる。つまり、展開を逸脱した発話である。そこで、これらの発話の一つに括り検討した。以上のことから、対自説発話、対他説発話、支持・同調発話、批判・疑問発話、相互関係維持発話、展開維持発話、逸脱発話にカテゴリー化した (Table 1)。

さらに、それぞれのカテゴリーの発話を細かく検討すると、実質的な機能において分類できる。2枚の対話学習シートを照らして検討し、微視的に検討した結果、94のカテゴリーが明らかになった (Table 2)。被験者136名のシートの中で、相互作用なし1名のシートを除いた135名分、発話総計811を分析した。

Table1 発話の相互関与カテゴリー

カテゴリー	定義
対自説発話	自分の考えを話題にして相手に呼びかけたり、相手の呼びかけに対して自分の考えで応答したりしているもの。
対他説発話	相手の考えを話題にして相手に呼びかけたり、相手の呼びかけに対して相手の考えを活用して応答したりしているもの。
支持・同調発話	自他の考えの相違に関係なく、相手の考えに賛同した呼びかけや応答であるもの。
批判・疑問発話	自他の考えの相違に関係なく、相手の考えを批評した呼びかけや応答であるもの。
相互関係維持発話	相手の考えに対する受容的な姿勢での呼びかけや応答であるもの。
展開維持発話	話題の方向を修正し軌道に乗せる呼びかけや応答であるもの。
逸脱発話	思考を伴わず、対話展開を抑制及び妨害する呼びかけや応答であるもの。

Table 2-1 発話の実質的機能カテゴリー

カテゴリー	定義	発話例	相互関与	得点
自説の精緻化①	細かい部分を形作っていく（新たな言葉）	「決まりを守らないと他人に迷惑をかけるよね。周りのことも考えなきゃね。」	対自説発話	5
自説の精緻化②	細かい部分を形作っていく（新たな論理）	「悲しいことでも反対にうれしいことがあるかもしれないよ。」	対自説発話	7
自説の精緻化③	細かい部分を形作っていく（新たな視点）	「それでも親から教えてもらうはず。」	対自説発話	7
自説の精緻化④	細かい部分を形作っていく（自説の整理）	「そうそう、ルールはあっていいけど、多いのもダメだよ。ちゃんと調節しないとね。」	対自説発話	5
自説の精緻化⑤	細かい部分を形作っていく（自説の実現のための方略）	「守ろうと思えば守れるのもあるけどコツコツ身につけないとね。」	対自説発話	5
他説の精緻化①	細かい部分を形作っていく（新たな言葉）	「でも悲しいことは傷つくかも」	対他説発話	5
他説の精緻化②	細かい部分を形作っていく（新たな論理）	「ルールがなかったらやばかったところもある。」	対他説発話	7
他説の精緻化③	細かい部分を形作っていく（新たな視点）	「周りのことに気を配って大変だけど、決まりを守れば楽しくなるね。」	対他説発話	7
他説の精緻化④	細かい部分を形作っていく（他説の整理）	「思い出の場所もなくなったりするね。」	対他説発話	5
他説の精緻化⑤	細かい部分を形作っていく（他説の実現のための方略）	「人を殺した人をルールでもうしないように注意しないと、また人を殺すよ。」	対他説発話	5
自説に対する別解釈の提示	自説に対して別な視点で解釈し提示する	「人が人であるために（ルールが）必要という考えもある」	対自説発話	7
他説に対する別解釈の提示	他説に対して別な視点で解釈し提示する	「1/10いるという所にだめだと思う。0/10じゃないとだめだ」	対他説発話	7
他者の意見の解釈	他者の意見に対し、その根拠を自分の言葉でまとめた発話	「ルールがなければ、ほうっておいたり無視したり傷つくことが出てくるんだね」	対他説発話	7
相手の論理のずれの指摘	相手の論理の矛盾を指摘する発話	「たぶん、ルールがあるから楽しいんだよ」	対他説発話 批判・疑問発話	7
妥当な線への引き戻し	極端な相手の結論に対し、妥当なところへ引き戻す	「ルールがあってもなくても人間は変わらないと思う」	展開維持発話	7
本題への引き戻し	モニター機能のある発話	「いまは“ない”という視点からみているので関係ない」	展開維持発話	5
自他の違いの指摘	自他の考えの相違点に気づいていない相手に対し、その違いを指摘する発話	「でも違う意見もあるよ」	相互関係維持発話	5
反論	他説に対して相反する自説を述べる	「自分の意見はしっかり持たないと。人の言いなりはだめだよ」	批判・疑問発話	6
反論範例提示型	他説に対して、反対の立場からの範例を示す	「でも、ルールがなくてもできるのがあるよ」	批判・疑問発話	6
局所的な反論	全体の流れは関係ない反論	「迷うところじゃない。“そうだね”みたいなことになる」	批判・疑問発話	5
単純型反論	他説をただ否定しているだけの反論	(相手)「ルールがなかったら困る人が減るよ」→(自分)「逆に困る人が多くなります」	批判・疑問発話	2
命題全体の否定	同じ表現を使った上で否定をする	(相手)「人間でなくなってしまう」→「人間ではあると思う」	批判・疑問発話	5
命題部分否定	命題に対する考えの一部分を否定している	「安心安全といいますが、毎日が安心安全で居られるという保証はどこにもない」	批判・疑問発話	4
仮定の疑問	任意の世界を仮定したときに生じる疑問	「もしルールがなかったら、どうなると思う？」	批判・疑問発話	5
方法論の疑問	課題を解決する際の方法についての疑問	「それは、なおせるんだよね。どうすればなおるかな」	批判・疑問発話	5
命題全体に対する疑問	他者の命題に対する見解全体に対しての疑問	「それって、細かく言うとうどういうこと？」	批判・疑問発話	5
疑問	他説の内容や意味、言葉についての疑問	「それ、どういう意味？」	批判・疑問発話	2
相手の疑問点の明確化	自説に理解を示さない相手に対して不明な点を問う	「どんなところが分からないの？」	相互関係維持発話	5
自説の意味の問い直し	自説の内容について他者に問い直す	「〇〇でどういうこと？」	対自説発話 批判・疑問発話	3
他説の意味の問い直し	他説の理解できない内容について問い直す	「〇〇で、どういう意味？」	対他説発話 批判・疑問発話	3
自説に対する根拠の問い直し	自説の根拠を問う発問	相手「荒れる人はあれるよね」→「何で？どういところの問題があるの？」	対自説発話	4
他説に対する根拠の問い直し	他説の根拠を問う発問	相手「お金がなくて苦しい人はラッキーだと思う。」→「なんでラッキーなのですか」	対他説発話	4

Table 2-2 発話の実質的機能カテゴリー

カテゴリー	定義	発話例	相互関与	得点
具体的な内容の問いかけ	他説のキーワードに対し、その具体的な内容を問う	「犯罪って?」 「悪いことって?」	批判・疑問発話	2
かみくだき型解説	「具体的な内容の問いかけ」に対する解説	(相手)「悪いことって?」 →(自分)「盗みとか殺すとか」	対自説発話	6
新しい視点の促し	相手の意見を一応飲んだ上で別な視点の考えを促す	「でも、他にもあるんじゃないかな?」	批判・疑問発話	6
自説に対する相手の考えの促し	自説に対して、より詳しい見解を求める発話	「何でそう思うの?」	対自説発話	5
明確な回答の促し	はっきりした立場の回答を求める発話	「え～。たぶんじゃなくて…」	批判・疑問発話	2
確認	相手の意見が以前の発言と食い違う場合に相手の考えの真意を確認する	「えっ?あなたの考えは生きていく上で…という考えじゃないの?」	展開維持発話	6
細部の確認	相手の意見の中身について、細かく確認する	「手は誰にでもさしのべられるの?」	対他説発話	5
具体例の提示	具体的な事例を挙げる	「まやくを使ったのか?」	対自説発話	3
事実の裏づけ	命題に対する事実の裏づけ	「でも、ゴールデンルールを破っているやつがいる」	対自説発話	4
自視点解釈	自分の視点からの解釈	「それは、まだ分かっていない人のこと」	対自説発話	5
根拠付け	根拠付けの発言	「それでもお父さんお母さんから教えてもらはず」	対自説発話 対他説発話	4
自分の考えの主張	自分なりの考えを明確に相手に示す発話	「でも、(ルールは)ない方が(いい)、学校とかじゃ」	対自説発話	4
新しい課題の提示	新たな課題を提示する	「本当に気づいて誰かが(ルールを)つくるかもね」	支持・同調発話	5
自説の繰返し	自説で使った言葉が連続で出てきているケース	「ルールは生きていく上で大切なんでしょ」	対自説発話	3
他説の繰返し	他説で使われた言葉が連続で出てきているケース	「○○君が言ったように…だね」	対他説発話	3
自説の単調な繰返し	自説の言葉をそのまま繰り返す	「ルールがなかったらみんないいようにするよ」	対自説発話	2
他説と自説の連結	他説の言葉に自説の言葉を加えた発話	「ほくもそう思う。子どものときからルールを守らないと(他説)いい大人になれない(自説)」	対自説発話 対他説発話	3
自説と自説の連結	自説の言葉に自説の言葉を加えた発話	「人と人との関係もよくする(自説)し、人と人とのつながりもよくする(自説)」	対自説発話 対他説発話	3
解答の提示	ピンポイントな質問に対する解答	(相手)「四字熟語でなんと言うの?」→(自分)「以心伝心という」	対自説発話	3
理由の問い	他説に対して理由を問う	「関係ないってどうして?」	対他説発話	2
モニター発言	対話の展開を視野に入れた発言	「それ、さっきも言ってませんか?返事が難しいです」	展開維持発話	3
意見の付け加え	相手の意見に対して付け加える発話	「-もあるよ。」	対他説発話 支持・同調発話	3
自説の理解度の問いかけ	相手が自説をどれだけ理解しているのかを問う	「あなたは、わたしが言っていることが分かっているの?」	対自説発話 批判・疑問発話	3
助言発話	相手の具体的な解説を命題の結論に付加することを促す発話	「そのことも付け加えた方がいいですよ」	対他説発話	3
他説の借用	他説を自説のように提示する	「人のものをとってはいけない」(他説のコメントにあり)	対自説発話 対他説発話	2
同意の請求	自説に対して相手に同意を伺う発話	「守ろうとする気持ちが強くなると思いませんか?」	対自説発話 支持・同調発話	2
全面同調	相手の言葉を使つての同調	「自分もみんなのためにもルールは必要だね」	支持・同調発話	1
部分同調	相手の言葉を使つての部分同調	「自分の意見ばかり突き通していたら嫌われちゃうよね。まじ、困る。」	支持・同調発話	1
自己欺瞞型同調	独自の思想信条をもっているものの、それを表に出さない安易な同調	「そうだね、そういうこと」	支持・同調発話	2
言いかえ型同調	自分の言葉に言い換えての同調	「そうだね、ルールがないと世界がぐずれちゃうよね」	支持・同調発話	3
相手の意見への賛意	他説の言葉を使つて相手の考えを称賛する発話	「○○の考えは大切ですね」	支持・同調発話	2
意思の表明	自分の素行を前向きに捉えて表明する	「やっぱり…。しっかり守らなければ」	対自説発話 支持・同調発話	1

Table 2-3 発話の実質的機能カテゴリー

カテゴリー	定義	発話例	相互関与	得点
理解の表明	他説の中身を理解したことを相手に表明する	「(相手) ルールがなければならぬということがわかった」	支持・同調発話	2
否定の仮定	もし、なかったらどうなるのかを仮定する	「いろんな人が傷つくかもね」	支持・同調発話	3
想定の話 (願望)	自分の願望を含んだ発話	「ルールがない、ほくにとって自由な世界がいいのになあ」	対自説発話	2
想定の話 (仮定)	自体を想定した場合の具体例を挙げた発話	「罰を受けなかったら、みんな銀行強盗やってるよ」	対自説発話	4
基の意見への回帰	対話過程中、以前に述べた意見に戻って再び説明する発話	「そうですね。ルールがなければヤバイのもあるかな」	展開維持発話	2
意気投合	感情的に気持ちが合致したことを表明する発話	「それこそがほくの友達」	支持・同調発話	1
納得	相手の言葉で相手の意見を肯定する (言い換える)	「そうだね、休みは今のでいいか。」	支持・同調発話	1
感想	相手の考えに対する率直な気持ちの表明	「…おもしろそう」	支持・同調発話	1
連想発話	直前の発話から連想された発言	「イエス・ウィ・キャンルール」	逸脱発話	1
同調への感謝	自説に対する同調に感謝の意を告げる発話	「うん。そう思うよ。ありがとう。」	相互関係維持発話	1
相槌	相槌	「まあね」	相互関係維持発話	1
念押し	相手に念を押す発話	「“しつもん”ではなくて、“ひつよう”ということ」	展開維持発話	1
思索発話	思索中に特定の考えが浮かんでこない場合に出される発話	「そうだね」「どうしようか」 「いろいろあると思う。多分」	相互関係維持発話	1
表現方法の指摘	相手の表現の仕方の過ちを指摘した発言	「…という意味」と書いた方が読みやすいよ」	相互関係維持発話	1
理解力説明力不足発話	相手の発話に対してかみ合わない発話	(相手)「不良をなくすにはどうしたらいいですか？」 → (自分)「ほっとけばいい。」	逸脱発話	0
吸収	無自覚的に相手の意見に吸収される (一方的に)	「もしものこと」	逸脱発話	0
逸脱	話題や対話の文脈と関係ない発話	「(相手の書いた文字に対して) “ひ”に見える。よくわからん」	逸脱発話	0
妥協	相手の発言に対し、咀嚼することなく妥協する	「まあ、そういうことでもいいや」	逸脱発話	0
本心を理解してもらえないことへの批判	対話を続けるべく自説を受け止めてくれない相手に対する非難発話	「もう認めてるの？ がんこ！！」	逸脱発話	0
言い返し	売り言葉に買い言葉的な言い返し	「〇〇が頑固。適当な考えなんだろうが」	逸脱発話	0
終結の同意	相手の問いを受けて、対話の展開を終結させる同意	(他者のコメントを受けて)「そういう意味です」	逸脱発話	0
いらだち	自説が理解されないことへのいらだち	「話を終わらすなー」	逸脱発話	0
思考停止発言	自分が理解できないための思考停止発言	相手 (「話をおわらすな」) → (自分)「終わらしてねーが」	逸脱発話	0
終結発言	対話を強制的に終結させる発言	「おわり。」	逸脱発話	0
受け入れ拒否	相手に応える姿勢が見られない発話	「自分もそう思っているんだろ」	逸脱発話	0
非難	相手の行為に対する非難	「ちょっと、書いてるじゃねえか。まあいいや…」	逸脱発話	0
開き直り	応答できない状況になって開き直った発言	「別にいいじゃん、勝手じゃん」	逸脱発話	0
無回答	無回答	「…」	逸脱発話	0
暴発発言	相手を卑下する発言	「あなたは自分がすばらしいと思っていますね。どこがすばらしいんだよー」	逸脱発話	0
言葉の書き間違い	例) しつもん→ひつよう (必要)	「(あなたの書いた) 言葉に “しつもん” などこるって何？」	逸脱発話	0

また、発話の実質的な機能は、対話の精緻化プロセスに大きな意味を持つ。ある一つの発話がやりとりそのものに影響を与え、価値観変容の中身を左右する。また、相互作用のプロセスは、発話連鎖の維持・継続を抜きにして考えることはできない。そこで、発話の質的な重み付けを行った。その結果、考えを精緻する程度を鑑み、7～0点の8段階に分けられた。分析にあたっては、対話の研究実践の経験がある著者らの合議で進めた。

② 発話連鎖の特徴

対話学習シートは、①命題に対する自分の考え、②相手との意見交流、③命題に対する自分の考えの再考の3部からなる。そのうち、②の部分が、ペアによる一対一の相互作用である。記入欄は、Figure 2に示したとおり、12コマ用意されている。相互作用の展開としては、命題に対する自分の考え→他者発話(他1)→自己発話(自1)→(他2)→(自2)→(他3)→(自3)→(他4)→(自4)→(他5)→(自5)→(他6)→(自6)→命題に対する自分の考えの再考というプロセスをたどり、往復6回のシート交換が可能となっている。制限時間14分以内で、筆談による相互作用を行うに十分なコマ数であると判断した。児童には、制限時間内で交わすことのできたコマ数でよいことを説明し、できる範囲内でじっくり考えて書くように促した。

発話連鎖の特徴の検討にあたっては、第1回目の往復交換(他1-自1)を第1段階とし、以下、シートの往復交換ごとに6段階までを位置づけ、時系列的な発話連鎖の特徴を検討した。まず、他1～自6までの12コマ、総計811の発話を全てカウントし、実質的な機能の発話カテゴリーがどの段階で出現率が高いのか、また展開の変化の分岐点がどの段階でどのような形で表れるのかを考察した。各段階での実質的な機能発話の出現数は、Table 3に示す。

Table 3の結果を、次のように分析した。まず、第1段階の特徴としては、「他者に対する同調」、「相手の考えに対する賛意」、相手の考えに対する「理解の表明」といった支持・同調発話がかなり多い。対話の初期の段階として、相手の価値観を尊重した姿勢や相手との関係を考慮した気持ちの

表れが、受容的な反応として明確に出てきている。相手の価値観に対して一応の誠意を示した反応である。このような支持・同調発話を受けて、(自1)では、「自説の精緻化」と「自説に対する相手の考えの促し」が極端に多くなっていることである。支持・同調発話は、発話の重みとしてはそれほど高いものではない。思考の深まりを直接的に進める発話でないのである。しかし、この支持・同調発話に顕著な形で反応した結果が出ている。「自説の精緻化」が多く出現したのは、相手の支持・同調に対して、さらに違う言葉や表現で細かな説明をし、相手にさらなる理解を促す欲求が生じるのではないかと考えられる。つまり、自己の思考を助長される形で対話の主体性が触発された状態である。一方で、自説に対する過剰な反応を期待していたにもかかわらず、単なる支持・同調的な相手の反応であったために、あらためて「自説に対する考えの促し」を求める反応も多い。対話に対する積極的な姿勢を垣間見ることができる発話である。さらに、この段階では、もう一つの特徴がある。それは、初めから自分の考えを積極的に相手に発している発話、「自分の考えの主張」と「自視点解釈」が多いことである。対話活動に対する主体的で自律的な姿勢の表れである。第1段階は、支持・同調発話と対自説発話の出現が顕著である。第2～3段階では、他説に一步踏み込んだ発話の特徴である。「他説の精緻化」、「他説の別解釈」、「他説の解釈」といった発話が多く、他説を自分なりにいかに解釈したかを明確に示す形となっている。また、「他説の意味の問い直し」、「他説の根拠の問い直し」といった発話も多く、他説において、その中身を言及したものとなっている。第4段階になると、話題の転換を予感させる2種類の反応が表れてくる。一つは、対話が進展して思考が深まり、新たな論理が生まれるケースで、もう一つは、対話が息詰まり話題を修正していくケースである。この段階において、相互作用の展開が一段落すると考えられる。そして、おおよそ2通りの決着を見ることになり、その後の展開を左右する結果となる。第5～6段階においては、発話数も極端に減少する。しかし、少ない発話の中にも、大きな特徴が見られる。それは、質の高

変化が認められたのは16の型で、そのうち相互作用を反映したものが13の型であった。また、変化が認められなかったのは5つの型で、そのうち相互作用を反映したものが2つの型であった (Table 5)。その考察を以下に述べる。

【変容の実相に変化あり×相互作用反映ありのケース】相互作用を反映した価値観変容の実相は、60%をしめ、二つの具体的な実相が明らかになった。一つは、相互作用のプロセスを通して総括的に自説を問い直したケースである。「自他のやりとりまとめ型」、「具象から抽象への変形型」、「自説の精緻化型」、「収斂型」、「意見から信条への高揚型」、「かみくだき型」、「新規作成型①」がそのタイプである。相対的な思考を鑑みることができ、

変容の中身も、当初の価値観に比べて抽象度が増している。ペア同士のかみ合い度も高く、精緻的な発話が多いのが特徴である。二つは、プロセスの中で、特定の言葉や話題を拾ってまとめているケースである。「自分の意見取り入れ型」、「相手の意見取り入れ型」、「自説と他説の連結型」、「相手の意見転化型①」、「具体取り入れ型」、「具体的方略負荷型」がそれにあたる。抽象度の高まりは認められないが、当初の価値観に具体的な見解を付け加えている。こちらも、ペア同士のかみ合い度が高く、精緻的な発話が多く見られた。相互作用が充実した結ゆえ、プロセスで生じた言葉や話題を取り込んだものと考えられる。ここで、注目すべき点は、「自分の意見取り入れ型変容」が

Table 4 価値観変容カテゴリー

変容の型	変化の様態	変容の有無	相互作用反映の有無	レベル
自他のやりとりまとめ型	やりとりを生かして総括的にまとめている。	変容あり	反映あり	6
具象から抽象への変化型	命題に対して具体的な事例による解答から、抽象度の高い見解にまとめている。	変容あり	反映あり	6
自説の精緻化型	当初の考えを精緻化する形でまとめている。	変容あり	反映あり	6
収斂方	最初に複数の考えを挙げ、相互作用五に任意の考えについて掘り下げた考えをまとめている。	変容あり	反映あり	6
意見から信条へ高揚型変容	単なる意見から、思想及び信条に近い段階まで高まっている。	変容あり	反映あり	6
確信型変容	自己内対話①と②とで、内容に変化はないものの、自説の確信度が上がっている。	変容なし	反映あり	5
かみ砕き型変容	やりとりそのものが「かみ砕き」になっている。	変容あり	反映あり	5
自分の意見取り入れ型変容	対話中の自分の意見を取り入れてまとめている。	変容あり	反映あり	4
相手の意見取り入れ型変容① (相互作用反映)	対話の中で出てきた相手の意見を取り入れてまとめている。(相互作用反映)	変容あり	反映あり	4
新規作成型① (相互作用反映)	相互作用の内容を反映し、新しい意見や表現が出現している。	変容あり	反映あり	4
新規作成型② (相互作用反映なし)	相互作用の内容を反映していないが、新しい意見・考えをまとめている。	変容あり	反映なし	3
自説と他説の連結	相互作用中の自他それぞれの意見を取り入れ、連結させている。	変容あり	反映あり	3
相手の意見転化型① (相互作用反映)	完全に相手の意見に乗り換えたコメント。(相互作用反映)	変容あり	反映あり	3
相手の意見取り入れ型変容② (相互作用反映なし)	相手の結論だけを加える。(相互作用反映なし)	変容なし	反映なし	2
相手の意見転化型② (相互作用反映なし)	完全に相手の意見に乗り換えたコメント。(相互作用反映なし)	変容なし	反映なし	2
具体例取り入れ型	自①の考えに具体例が挿入されたかたちで自②のコメントがなされている。	変容あり	反映あり	2
具体的方略付加型	当初の考えに対し具体的な方法を事例を挙げてまとめている。	変容あり	反映あり	2
変化なし (まとめきれない型)	相互作用前後で変化を認められない。	変化なし	反映あり	1
表面的同調型	相互作用中は、相手とかみ合わない展開であるが、他説を表面上賛成しているまとめになっている。	変化なし	反映なし	1
変化なし (単純同調型)	単に合意合っていて意見に深まりがない。	変化なし	反映なし	0
変化なし (相手の意見を理解しないままの自説の単調な繰返し)	相互作用を反映していない。変容もなし。	変化なし	反映なし	0

多く、変容実相の型の中で最も高い変容の型で、16.3%をしめる。最終的なまとめを、自分自身がコメントした内容で括っている。相互作用を通して自説を精緻化していく営みの事実の表れであると考えられる。また、「相手の意見取り入れ型変容」も13.3%と多い結果がでたが、そのプロセスを考察すると、相手の意見を精緻化することに終始した相互作用が見られ、相手の意見に結論を加える形でまとめている。対象が他説ではあるが、精緻化の事実がここでも確認できた。

【変容の実相に変化あり×相互作用反映なしのケース】 このケースの価値観変容の実相は、16.3%で、「相手の意見取り入れ型②」、「新規作成型②」、「相手の意見転化型②」の3タイプである。「相手の意見取り入れ型」は、相互の意見の照合や非難を行う相互作用の結果、最終的なまとめとして対話のプロセスよりも、当初の相手の価値観に着目したまとめである。「新規作成型②」は、直接的に相互作用中の言葉や話題にふれていないが、明らかに自説を自問している可能性を確認できた。「相手の意見転化型②」は、話題が仮定論や方法論に終始しているものだった。この場合、自説に相手の考えを含みにくい。結果的に、転化するまとめとなったと思われる。若干ではあるが、理解力不足のために安易に転化するケースもあった。

【変容の実相に変化なし×相互作用反映ありのケース】 このケースの価値観変容の実相は、14.8%で、「確信型変容」と「変化なし・まとめきれない型」の2タイプである。「確信型変容」は、

自説の精緻化、根拠の問い直し、意味の問い直し、かみ砕き型解説による発話が、当初の価値観に確信を持たせる結果となっている。相手の問いかけに応じる形で展開する型や自説を自問自答する姿勢が伺われる。いずれも、相互作用のプロセスで精緻化の営みの事実が認められた。「変化なし・まとめきれない型」は、相互作用の充実度が高く、抽象度の高い結論が期待できるケースにおいて、必ずしもうまくまとめきれないものと、逆に相互作用の充実度が低く、当初の自説以上の水準でまとめることができないものとの二つの立場が存在した。

【変容の実相に変化なし×相互作用反映なしのケース】 このケースの価値観変容の実相は、8.9%で、3タイプが認められた。「変化なし・単純同調型」、「変化なし・相手の意見を理解しないままの自説の単調な繰り返し」、の2つのタイプは、命題に対する話題からそれたり、表面的な合意で展開したり、理解力や説明力が不十分で平行線をたどったりして、思考としての自己内対話が充実していない事実が認められた。「表面的同調型」に1名認められた。このケースは、High児童とLow児童との相互作用であった。High児が、自説を根拠付けたり凡例を挙げて反論したりするのに対して、Low児が単純に反論するばかりの展開となり、最終的にLow児の当初の意見に表面上の同意をする形でまとめていた。自説への関与がまったくなされなかった結果であり、High児童とLow児童との対話においての一つの特徴と考えられる。

Table 5 相互作用に見る価値観変容の実相の状況

	相互作用反映あり	相互作用反映なし	計
価値観変容あり	135人中81人 (60.0%) 新規作成型① (10人) 自他のやりとりまとめ型 (8人) かみくだき型 (7人) 具象から抽象への変化型 (2人) 自説の精緻化型 (2人) 意見から信条への高揚型 (1人) 収斂型 (1人)	135人中22人 (16.3%) 相手の意見取り入れ型② (10人) 相手の意見取り入れ型① (18人) 自説と他説の連結型 (5人) 相手の意見転化型 (3人) 具体例取り入れ型 (1人) 具体的方略付加型 (1人)	103人 (76.3%)
価値観変容なし	20人 (14.8%) 確信型 (13人) 変化なし・まとめきれない型 (7人)	12人 (8.9%) 変化なし・単純同調型 (7人) 変化なし・相手意見を理解しないままの自説繰り返し (4人) 表面的同調型 (1人)	32人 (23.7%)
計	101人 (74.8%)	34人 (25.2%)	

(3) 相互作用分析

① 相互作用パターン

本研究の相互作用は対象が目の前の相手であり、思考としての自己内対話が充実するためには、互いに話題を共有できるか否かが大きく関係する。双方の価値観がすべて一致しているわけではない状況の中で、双方が命題に対する解決の方向として同じベクトルで、各自の見解が他者との間で共有される変化の様態、すなわち、双方の応答がかみ合った状態を分析する必要がある。また、相互作用のプロセスは、発話と発話のつなぎ合わせであり、一つの発話が次の発話を基底し、連鎖的に流れが作られていく。この発話連鎖の流れは状況によって様々に変動していく。つまり、相手との関係の文脈の中で状況依存的に変化していくのである。状況依存的な発話の流れには、流れを生み出す力(展開力)と流れる向きを決定する動因(力動性)があるはずである。そこで、研究2—①で分析した実質的な機能発話の出現状況を勘案しながら、相互作用における双方のかみ合い度や展開力及び力動性を検討し、カテゴリー化した。その結果、32のパターンが明らかになった。

また、相互作用の質について、思考の深まりの程度によるレベルの数値化を行った。思考の深まりの程度については、自説や他説の精緻化の程度と、応答の状況として双方のかみ合い度や展開力・力動性で判断した。対話の研究実践の経験がある著者らの合議で進めた結果、より質の高い相互作用から低い相互作用まで、6～0点の7段階に分けられた (Table 6)。

② 相互作用の実相の特徴

本研究は、自己内対話力を培うための具体的な力が、どのような実際の児童の対話プロセスの実相で、どのように育っているのかを同定する目的をもつ。そこで、相互作用においては、レベルの高いやりとりについての特徴を分析し、その背景を考察してみた。

まず、各自の異なる見解が、次第に共有されていく様態が確認できた。しかも、レベルの高い相互作用になるほど、早い段階から共有されたやりとりになっている。それは単なる話題の共有ではなく、自分と相手との世界観が共有された状態を意味する。相手とのやりとりという文脈の中で、場の展開を読みとる力、相手の思考状態を省察する力が働いていると考えられる。場の展開を読み取るためには、対話プロセスに生じる一定の論理を見極める力量が必要であり、相手の思考状態を省察するためには、相手に対する共感的関与を主

体的に行わなければならない。レベルの高い相互作用においては、このような力が発揮されていると考えられる。特に顕著なパターンとして、「意見蓄積型」、「局所深まり型」、「特定話題取り上げ型」等が挙げられ、反応数も高い。次に、確認できたことは、ばらばらな考えの中に一つのまとまりと秩序が生起されている様態である。自分自身や相手の発話には、話し手の立場や聞き手の立場としての意図がそれぞれある。これは、もともと初めから存在したものではなく、やりとりの文脈の中で立ち現れてくるものである。この意図をくみ取って相手に返すことによって、返された側は、考えの明確化や新たな根拠の問い直し、考える視点の見直し、命題への立ち返りなどが求められるのである。そうしたやりとりによって、思考の対象や思考の流れを把握することができ、双方が同じベクトルを向くことになる。したがって、必然的に秩序も生まれてくる。このような、まとまりと秩序が、双方のかみ合い度を高め、展開力を助長していくと考えられる。特に顕著なパターンとして、「双方精緻化型」、「相手の同調による自説精緻化型」「相手の意見精緻化型①・②」が挙げられる。

以上、二つの特徴的な様態を述べたが、この二つの様態の背景には、対話者自身、自説や他説に対しての疑いや不確かさを突き詰めようとする精緻化への動機の高さがあるのかもしれない。この精緻化への動機について、根拠となる例を二つ述べる。一つ目は、「相手の同調による自説精緻化型」に見られる連続した同調発話とその受け応えである。相手からの同調発話が続くと、自説に対する懐疑が生まれ、自己の中の批判的他者が自説の論理性について問い直すという現象を可能にする。自分自身で自説を省察する力が働き、次第に精緻化されていく。連続した同調発話は、自説の精緻化への動機を高め、相互作用の展開の継続と発展を可能にする。二つ目は、「局所深まり型」に見られる「具体的な内容の問いかけ」→「かみ砕き型解説」の連続パターンのやりとりである。この場合、解説する側は具体的な説明を強いられるため、自説の不確かさを埋めるべく自説の精緻化を進める動機が高まる。一方、問いかける側も、他説の不確かさを突き詰めようとするため、精緻化への動機は高まるのである。「具体的な内容の問いかけ」→「かみ砕き型解説」のパターンは、「分かるうとする気持ち」と「分かってもらおうとする気持ち」の一連のつながりが生起する。このような気持ちは、対話展開の根底となるものである。

Table 6 相互作用カテゴリー

相互作用の型	相互作用の様態	得点	反応数
双方精緻化型	お互いにお互いの考えを精緻化しているやり取りに終始している。そのため、一定の方向に向かって展開が進み、徐々に双方の意見が精緻化されていく。	7	7
相手の促し発言による精緻化型	自分の考えに対して、相手が新しい視点で回答を求めてくる。その新しい視点の促しを受けて、自らの考えを精緻化した回答を返す。自分の考えに新たな言葉や新たな論理が付け加えられ、自説の精緻化が進んでいく。	7	1
相手の同調による自説精緻化型	相手の同調に対し、自説のより詳しい解釈や新たな視点での解釈で対応する。次第に自説の精緻化が進んでいく。	7	6
相手の意見精緻化型①	相手が相手自身の考えについての具体的な質問で問いかけてくるため、その質問に応えるやりとりがなされる。その結果、相手の意見（他説）が次第に精緻化されていく。	7	3
相手の意見精緻化型②	相手の考えに対して具体的な質問を投げかけ、相手の意見を求める。相手は質問に応えることで自らの考えを精緻化していくかたちで展開する。	7	7
平行線型①－精緻化型	平行線をたどりながら、質問する側は精緻化された質問を投げかけ、応える側は精緻化した回答を返すというかたちで展開し、それぞれの説の精緻化が進んでいく。	7	1
意見蓄積型	相手の意見をふまえながら、相手の意見に自分の考えを加えていく展開となり、二人で一つの意見を精緻化していく。	6	17
局所深まり型	一方が具体的内容の問いかけをし、一方がかみくだいた解説をする。このやりとりを繰り返すことによって、考えが局所的に深まっていく。	6	12
自説の具現化型	対話当初に明確にした命題に対する抽象的な考えをもとにして、より具体的な切り口で考えを掘り下げていくかたちで展開する。抽象から具象への移行が見られる。	6	10
仮定の話蓄積型	互いに互いの考えを基にして、任意の状況を想定した仮定の話をやりとりにしていく。仮定の話を重ねて展開をふくらませていく。	6	4
疑問投げかけ型	互いに相手の考えに対して疑問を投げかけるかたちで展開する。両者、方向性は共有しているので、疑問とそれに対する回答がかみ合っている。	5	8
特定話題とりあげ型	特定の決まった話題を取り上げ、その話題に関するやりとりが進む。方向性を共有し、命題に対する思考が継続している。	5	8
一方の持論展開型	質問する側が、相手の考えに対する質問ではなく、持論を展開しながら相手の回答を伺うかたちで展開していく。	5	6
持論展開型	相手の考えに対して、質問しながら自分の意見を展開し、なおかつ自分自身の考えを精緻化していく。	5	2
妥当性追求型	一方が、他方の考えに対する妥当性を、さまざまな切り口で問いかけるかたちで展開する。	4	2
自問自答型	相手の思索発言や同調発言を受け、それらをクッションにしながら、その都度、自分の考えを自問自答している。	4	1
方法論の疑問	方法論を問うやり取りに終始している。	4	1
意見照合型	自分の考えと相手の考えを照合し、相違点や類似点を明確にしながら展開している。	4	1
質問受け答え型（単純）	一方の質問に応じるやり取りの繰り返し。互いの応答はかみ合っているが、平易な質問と受け答えの繰り返しとなっている。	3	6
平行線型②－自己主張型	平行線をたどりながら、両方が一貫して自分の意見を主張していく。相互の意見の積み上げは認められない。	3	3
共感的受け止め型	一方が、相手の意見の全てを温かく受け止めた応答をしている。母と子の会話のとき相互作用となっている。	3	2
持論ぶつけ合い型	互いの考えに対する応答をしているが、相手の考えを受容することなく、互いに持論をぶつけ合うやりとりとなっている。「でも、－」「でも、－」	3	1
平行線単純同調型	お互いが、単に同意し合っているだけで、意見に深まりがないまま平行線をたどっている。	2	4
疑問出しっぱなし	相手の疑問に対する明確な回答がない。	2	3
否定修了型	相手の考えを否定するかたちで展開し、最終的に、命題に対する相手の意見の否定をして終わる。	2	1
理解力・説明力未熟型	命題そのものの意味を理解していない、また、自説をかみくだいて説明する力もないため、深まりのないやりとりとなっている。	1	6
質問すかし型	質問をされている側が、十分答えられていない。質問に対して、答える話題とはずれた応答を繰り返している。	1	3
平行線受け入れ拒否型	どちらかの一方が、相手に応えようとする姿勢がないため、双方がかみ合わず、平行線をたどる。	1	3
理解力未熟型	やりとりそのものを進めようとする意志はあるが、相手の意見を理解できていないために意見に深まりがない。	1	2
くみ取り力未熟＋甘え型	相手の気持ちやくみ取る力が未熟なものに加えて、相手は自分の意見をくみ取らなければならないという甘えがあり、かみ合わない展開となっている。	1	1
対話不成立	暴発発言の頻発により、相互のやりとりがかみ合っていない。	0	2
相互非難型	相互に相手の意見を受け入れず、また自分の主張もせずに、ただ非難し合うだけの展開となる。	0	1

(4) 価値観変容の実相と相互作用の実相との関連分析

① 価値観変容と相互作用の反映との関連性

実際の授業場面では、価値観の変容を目的として対話による相互作用を手段としている。このことは、研究2-②でも述べたとおりである。その際に、価値観変容の実際と相互作用の反映の有無との関係において、価値観変容実相の各カテゴリーの状況とその特徴を考察した。本研究においては、価値観変容の実相と相互作用の関係が、目的と手段という必然的な関係があるのかどうかを明らかにする。そして、同時に、一対一の完全応答型筆談形式の対話の有効性を検討してみたい。

被験者136名の対話シートの中で、相互作用なし1名のシートを除いた135名分を分析した結果、相互作用の前後における価値観の変容について、76.3%の変化が認められた。また、相互作用については、74.8%の相互作用の反映が認められた。対話活動の意義を裏付ける結果である (Table 7)。次に、価値観の変容が認められた場合において、78.6%の相互作用の反映があった。相互作用の反映が認められた場合において、実に80.2%の価値観の変容がなされたことになる。相互作用が主たる目的の手段として十分機能した結果である。このことから、両者は共に影響を受け、伴って変化する関係であると言える (Table 8・9)。

Table 7 価値観変容実相と相互作用反映のつながり

	相互作用反映あり	相互作用反映なし	計
価値観変容あり	81人 (60.6%)	22人 (16.3%)	103人 (76.3%)
価値観変容なし	20人 (14.8%)	12人 (8.9%)	32人 (23.7%)
計	101人 (74.8%)	34人 (25.2%)	

Table 8 「価値観変容あり」の場合の相互作用反映度

	相互作用反映あり	相互作用反映なし	計
価値観変容あり	81人 (78.6%)	22人 (21.4%)	103人 (100%)

Table 9 「相互作用反映あり」の場合の価値観変容度

	価値観変容あり	価値観変容なし	計
相互作用反映あり	81人 (80.2%)	20人 (19.8%)	101人 (100%)

② 価値観変容の型と相互作用の型との連動性

価値観変容の型と相互作用の型の両者は、共に影響を受け合い、伴って変化する関係であることが明らかになった。このことから、相互作用の質が高ければ、価値観変容の質も高まり、逆に相互作用の質が低ければ、価値観変容の質も低いのではないかと想定される。研究2-②と研究2-③で検討したレベルの数値を基に、両者の関係を考察してみたい。

「価値観変容の実相」については21タイプの変容の型が特定され、変容の質の高低差を検討し0～6点の7段階に分類できた。また、「相互作用の型」については、32のパターンが特定され、質の高低差を検討した結果、0～7点の8段階に分類された。縦軸に「価値観変容の実相」、横軸に「相互作用の型」として関連表を作成して、両者の連動性を検討した。その結果、得点High群-High群においては、得点4以上の相互作用の数に対し、価値観変容の実相平均3.5以上であるものの割合が83.3%であった。また、得点Low群-Low群においては、得点3以下の相互作用の数に対し、価値観変容の実相3.5未満であるものの割合が71.4%であった。両者は、相互に影響し合い、連動した形で質を高めていく関係であると言える (Table10)。

Table10 「価値観変容の実相」と「相互作用の型」の関連

		高←	相互作用の型 (32型)	→低
価値観変容の実相	高↑	反応数：80	(反応数：20)	
		①変容実相平均3.5以上→15 ②得点4以上の相互作用→18 ①/②×100=83.3 (%)		
	(21型)	反応数：18		
	↓低			

8. 総括

(1) 対話による自説の精緻化

本研究では、対話の必然性は、対話によって自己の価値観が現段階よりも高次なものに変化すること、そこには、自己の中だけで考えるより、他者とのやりとりを通してこそ自己内対話が充実した形で展開するという想定のもと、児童の発話の実相、価値観変容の実相、相互作用の実相を分析してきた。当初の価値観は、もともと大ざっぱなものである。相互作用を通して、その大ざっぱ

だった価値観の細かな部分が形づくられて次第に輪郭が浮き彫りにされていく。そこに相互作用の意義がある。本研究において、そのような対話プロセスが認められた。

まず、発話分析において、支持・同調発話の後に、自説を精緻化する発話が出現するという現象が確かに認められた。支持・同調的な発話は、児童の発話で最も出現頻度の高い発話である。その支持・同調的な発話に連鎖して、自説の精緻化発話が出現する傾向が強いという結果は、支持・同調的発言の力動性を示唆するとともに、相互作用による精緻化のプロセスを実証するものである。

次に、価値観変容の実相においては、価値観変容が相互作用の反映を受けて変容するという事実が想定通り確認された。直接的ではないが変容が認められなかった「確信型変容」についても、相互作用を受けて当初の価値観を自問し、確信を得たプロセスであった。また、相互作用中の「自説の意見」や「他説の意見」を取り入れているケースが多く、やりとりの中で精緻化された意見を活用してまとめていることから、対話プロセスの中の精緻化発言を児童個々が大事に扱っていることが明らかになった。

相互作用については、充実した相互作用の実相には、自説や他説の精緻化への動機が多分に含まれていることが明らかになった。そのことは、充実した相互作用の実相は、自分と他者の世界観の共有が明らかに保たれた状態で展開していることや、呼びかけと応答の関係が継続・維持されているため、まとまりと秩序が生まれている状況から実証できる。

相互作用の質と、価値観変容の実相の質とは確実に連動している。質の高い相互作用は、質の高い価値観変容を生み、逆に質の低い相互作用では質の高い価値観変容は期待できないという事実が判明した。出現している発話を見ても、質の高い相互作用においては、呼びかけと応答の関係が維持・継続されており、必然的に精緻化発話の頻度も高い。ペア同士の組み合わせで、対話の調和が乱されるケースは否めないが、一方が単なる同調発言や繰り返し発言だけを行うケースであっても、もう一方がそれに対する応答責任を全うする

ことで精緻化が進むという事実も明らかになった。

以上のことから、対話プロセスの実相として、他者の呼びかけに応答する営みの中で、自説または他説の精緻化が進展していくことが明らかになった。相互作用の中で、児童らは他者の発言を通すことで自己の考えの輪郭がはっきり浮き彫りになり、より精緻化された考えに変容しているのではないかという当初の仮説が実証された。他者の発話に応じることで、自説は外在化され、対象化される。その対象化された自説を細かく吟味し形を変えて表現するという思考操作が精緻化を進める。それが踏み台となって次の展開となるのである。

(2) 完全応答型対話形式

本研究のもう一つの目的は、自己内対話力を育てるための学習モデルの開発に向けた学習形態の提案を行うことであった。試行した対一の完全応答型筆談形式の学習形態は、対話プロセスの推移分析を行うべく、自他の応答責任を徹底する目的で行った検証授業であると同時に、開発のための実践的授業でもあった。この対一の完全応答型筆談形式の対話は、自他の応答を強制的に求めるシステムである点が特徴である。双方が“呼びかけ役”または“応答役”を演じなければ相互作用は展開しない。それぞれの役割が明確であり、責任を相互においながら、循環的に役割交代をしていくシステムなのである。対話対象が明確で、呼びかけと応答が確実に期待できること、両者が応答責任を負うことを前提として学習が展開されることから、相互作用の展開力を促進する形態であると言える。また、筆談を形式をとったため、自説や他説が可視化され、筆跡をたどって対話プロセスを自覚的にモニターし、それに再帰的に省察を加え、状況依存的に前後に往復運動を繰り返しながら相互作用を進めることができるという効果が認められた。考えを書き記すという学びは、一つ一つの言葉の意味やつながりを十分吟味する思考が働き、自説を組織化し理論化するという点において意義ある方途であるが、それと同時に、対話プロセスをモニターし、相互作用の展開を促

進するという点で大きな効果をもたらす方途であることが明らかになった。併せて、授業で活用した対話学習シートは、児童の活動意欲を喚起するとともに、他者とのやりとりという文脈の中で、考えるべき思考の対象や思考の流れを把握することを容易にするという点で効果が期待できるものであった。

引用文献

- 假屋園昭彦 1999 協同学習 羽生義正(編) パースペクティブ学習心理学 北大路書房 PP198-203.
- 假屋園昭彦・丸野俊一・加藤和生 2001 協同問題解決型議論の学習効果 鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学編) 53, 255-291.
- 假屋園昭彦 2003 議論過程における一般協同問題解決方略の有効性 鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学編) 55, 195-267.
- 假屋園昭彦・丸野俊一・錦巻徹・高橋豪 2004 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・小柳正司 2005 道徳の授業で伝えるべきメッセージとは何か 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 15, 165-175.
- 假屋園昭彦・丸野俊一 2007 複式学級と単式学級に属する児童の話し合い過程の比較研究(I) 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 17, 109-169.
- 假屋園昭彦・丸野俊一 2008 複式学級と単式学級に属する児童の話し合い過程の比較研究(II) 鹿児島大学教育学部研究紀要(人文・社会科学編) 59, 199-258.
- 假屋園昭彦 2009 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) 鹿児島大学教育学部研究紀要(人文・社会科学編) 60, 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) 鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学編) 61, 111-148.
- 永里智広・假屋園昭彦 2009 思考としての自己内対話の内容分析的研究 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 19, 165-175.
- 丸野俊一・加藤和生 1996 議論過程での自己モニタリング訓練による議論スキルの変容 九州大学教育学部紀要 41, 113-148.
- 丸野俊一・生田淳一・堀憲一郎 2001 目標の違いによって、ディスカッションの過程や内容がいかにより異なるか 九州大学心理学研究 2, 11-13.
- 丸野俊一・生田淳一・堀憲一郎 2001 小学生は授業中に質問を思いついているのか 九州大学心理学研究 5, 9-18.
- 丸野俊一 2004 質問する力・議論する力としてのコミュニケーション 教職研修10月増刊 PP31-37.
- 丸野俊一 2007 適応的なメタ認知をどう育むか 心理学評論 50(3), 341-355.
- 中埜肇 1973 弁証法 自由な思考のために 中公新書
- 秋田喜代美 2000 子どもを育む授業づくり: 知の創造へ 岩波書店
- Bakhtin, M. ドストエフスキーの詩学 望月哲男(訳) 筑摩書房
- Arendt, H. The Human Condition 志水速雄(訳) 人間の条件 筑摩書房
- 斎藤慶典 2005 レヴィナス無起源からの思考 講談社
- 中村清 2005 道徳教育論 価値観多様化時代の道徳教育 東洋館出版社
- 佐藤公治 1999 対話の中の学びと成長 金子書房
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 1990 教師の実践的思考様式に関する研究(1) 東京大学教育学部紀要 30, 178-197.
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 1995 学びへの誘い 東京大学出版会
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 1996 学び合う共同体 東京大学出版会
- Lave, J & Wenger, E 佐伯胖(訳) 1993 状況に埋め込まれた学習 産業図書
- 上廣榮治 1996 共生の倫理 実践倫理宏正会
- 鹿児島市立紫原小学校研究紀要 2007