

自分の考えを持って伝え合える授業づくり

—対話を通して全員が授業に参加できることを目指して—

高度学校教育実践専攻

教員養成特別コース

氏名 田中美帆

実習責任教員 江川克弘

実習指導教員 藤原伸彦

キーワード: 対話, 発問・指示の明確化, 考え方の提示, つまづきの想定

I 基礎インターンシップにおける学びと課題設定の理由

(1) 基礎インターンシップにおける学び

筆者は基礎インターンシップで第6学年に配属された。6年団の先生方は「学びの消費者ではなく、生産者になろう」と児童に指導をされていた。学びの生産者とは、授業の中で課題について自分なりに考えて意見をもち、その上で対話を行うことによって児童同士の学び合いの中で学習を深め、学びを創っていくということである。この指導によって、答えがない問いについても児童は自分の考えを持ち、対話を行うことによって考えを深め、自分なりの答えを導き出していくことができていた。

次に筆者が基礎インターンシップで行った授業実践について述べる。筆者は第6学年社会科の「近代国家に向けて」(全5時間)の第4時の授業実践を行った。ここでは、日露戦争に大きな犠牲をはらいながら勝利したことや、朝鮮を併合して植民地にしたこと、産業が発展したこと、野口英世らが科学の発展に貢献したことなどによって、国際社会における日本の地位が向上して関税自主権を回復したことを取り扱う。

この授業における筆者の課題は、児童に教科書や資料集を使ってその時に起こったことなどを調べさせてそれを発表させるだけになってしまったことである。調べたことを全体の場で発表する際には、出来事同士のつながりを考えさ

せることができず、積極的に発表する児童とそうではない児童とに分かれてしまった。児童が出来事同士のつながりを理解し、学級の全員が自分の考えを表現するためには、朝鮮を併合し植民地にしたことや産業が発展したことについて調べさせた後で、日本にどのような利益があったのかをまずは個人で考え、児童同士で対話を行う場面を設定する必要があったと考える。

(2) 課題設定の理由

基礎インターンシップでの学びから、筆者の授業実践における課題を克服するためにまずは、児童一人ひとりが自分の考えを持つことができるような授業づくりを行う必要があると考えた。そのためには、児童が自力解決の際に何を考えるのかがわかる必要があると考え、実践研究課題「I 発問・指示の明確化」として、授業設計の際に発問・指示計画を作成しようと考えた。また、児童が何を考えるかが理解できていてもどのように考えるのかがわからないと考えることができないので実践研究課題「II 考え方の提示」として、何を使って考えるのかを児童に提示してから個人思考の時間をとるようにしようと考えた。そして、学級の全員の児童が「わかる・できる」ようになるために実践研究課題「III つまづきの想定」として、授業設計の際に児童がどこにつまづくのかを想定し、それに対する支援を行おうと考えた。これらのことを行った

うえで児童同士で対話を行えば、それぞれの児童が自分の考えを表現したり、友だちの考えに触れ、新しい考えを見つけたりして学びが深まるような授業にできると考え、本研究課題を設定した。

2 総合インターンシップにおける授業実践の省察

筆者は、第2学年の算数「しきと計算」(全2時間)の単元において授業実践を行った。第1時の授業実践の主な学習課題は、あひるが17羽いるところに6羽来て、また4羽来たという増増の問題場面から、後から来た6羽と4羽をまとめてたす考え方を1つの式に表すときに()を使うことを知らせ、加法の結合法則が成り立つことや、()を使った式の計算順序について理解することである。

筆者の実践研究課題である「I 発問・指示の明確化」として、発問・指示計画を作成した。このことによって、自力解決の際に児童は何を考えるのかを理解することができ、個人思考を行うことができていた。しかし、発問や指示を明確にすることはできたが、問いかける内容が不適切なものがあり、児童の混乱を招いてしまったことが課題であると考え。筆者は、じゅんにたす考え方として2つの式($17+6=23$, $23+4=27$)を示し、この2つの式を1つの式にするためには同じ数字を探す必要があるということを見事に伝えた。その際に、「 $17+6=23$ の23と $23+4=27$ の23は同じか?違うか?」と児童に問いかけてしまった。それまでの児童の発言から、初めにいた17羽と後から来た6羽をたして23羽になっていることを理解している様子だったので、筆者から改めて同じかどうかと問われると違うのかもしれないと不安になって

しまったのだろう。この部分は、同じかどうかを問うのではなく、筆者が同じであるということを見事に伝える必要があったと考える。このことから、発問・指示の明確化を行うとともに、発問・指示の精選も行っていく必要があるということを感じた。

実践研究課題「IIの考え方の提示」と「IIIつまずきの想定」について述べる。筆者は、「IIIつまずきの想定」として直前に学習した「まとめてたす」考え方と「じゅんにたす」考え方の理解が十分ではない児童がいると考えた。このつまずきを解消するために「まとめてたす」考え方と「じゅんにたす」考え方を再度数図ブロックを用いて操作し、ブロックの操作と式とのつながりを確認するようにした。この数図ブロックの操作が「II考え方の提示」にあたる。筆者は式を立てる際に問題文からすぐに立式を行うのではなく、数図ブロックで表してから立式を行うように展開した。そうすることで、問題文を見て頭の中で問題場面をイメージすることが難しい児童も数図ブロックにより問題場面を把握することができる。この操作を低学年のときに繰り返し行って習慣化することによって、問題解決の際には図などを書いて問題場面を把握しようとする児童は考えると思うので、児童に問題の考え方を教えるという点からも必要な活動であったと考える。そして、数図ブロックで問題場面を表せると、それをそのまま式に表せばよいので、児童は容易に立式できると考える。また、数図ブロックと式がリンクしているので、児童はどうしてそのような式になるのかという理由を説明することができる。この活動を取り入れたことによって、前述した児童のつまずきを解消することができた。と考える。

第2時の授業実践の主な学習課題は、150円

で消しゴム1個(90円)と鉛筆を1本(70円, 60円, 50円のどれか)を買うことができるかを考え、それを等号や不等号を用いて式に表すことである。筆者は教科書の問いを⑦150円で90円の消しゴム1個と70円の鉛筆を1本買うことができるか、⑧150円で90円の消しゴム1個と50円の鉛筆を1本買うことができるか、⑨150円で90円の消しゴム1個と60円の鉛筆を1本買うことができるかと3つの問いに分けて児童に提示した。

筆者の実践研究課題である「I発問・指示の明確化」として、発問・指示計画を作成した。このことによって、自力解決の際に児童は何を考えるのかを理解することができ、個人思考を行うことができていた。一方、課題として150と $90+60$ の大小関係を考えさせるときにペアトークを行う場面を設定したが、何を話し合うのかについての指示が、答えを確認することのみになってしまったことである。筆者は、児童にペアトークをさせる際に「友達がどんなふうに考えたのかを聞いてみよう」と指示してしまっていた。そのため、児童は「同じって書いたよ」などと何と書いたのかという答えを述べるだけになってしまった。この場面では、答えを確認するだけでなく、「どうしてそう書いたのかも聞いてみよう」のように理由を話すようにさせる指示が必要であったと考える。そうすることによって、「150と $90+60$ は大きさが同じだから『=』と書いた」といった発言が生まれ、 $150=90+60$ の式の意味も確認しながら問題を解くことができ、等号や不等号の意味を理解して等式や不等式に表すという本時の目標を全員が達成することができたと考える。

「II考え方の提示」として、問題⑦を全体で解きながらワークシートの書き方を確認し、問

題⑧や⑨も同様の手順で解いていけばよいということを示した。自力解決を行った⑧の問題はほとんどの児童が $150>90+50$ と解答することができていた。このような成果が得られた要因として、本時で取り扱う問題⑦、⑧、⑨はすべて同じ書き方で統一してワークシートを作成し、授業の際の筆者の板書ともリンクするようにしたためであると考えられる。このことから板書とワークシートを対応させることの重要性を改めて感じるすることができた。

「IIIつまずきの想定」については、問題⑦を解く際に、150と $90+60$ を比べると大きさが等しくなることをどのような言葉や記号を用いて表せばよいのかということについて難しいと感じる児童がいるのではないかと考えた。そこで、前時の授業実践の際に、 $17+6=23$ という等式の左辺である「 $17+6$ 」と右辺である「23」は等しいので互いに置き換えることができる($23=17+6$)ということを確認するようにした。そして、机間指導の際に、150と $90+60$ が同じであることに気が付いた児童に対して「同じってことを前の授業でどんな記号で書いたかな？」と問えば前時の学習を想起し、「=」と表せばいいことに気づけると考えた。さらに、それでも「=」という記号を思い出すことが難しい児童がいると考えたので、問題を解いた後にペアトークを行って自分の考えを説明させようと考えた。こうすることで、児童全員が「=」と表せばいいことに気づけると考えた。その結果、児童全員が「=」の記号をワークシートに記入することができていた。これらの支援を行ったので問題⑦を解いた時には、ほとんどの児童が自力でそれぞれの考えを書くことができており、ペアトークの際にも自分の考えを発言できている児童が多く見られた。

3 今後の展望

筆者は本研究に取り組み、授業実践を行う中で3つの学びがあった。1つ目は、児童のつまずきを把握し、日々、授業改善を行っていくことの大切さである。今回の授業実践を通して、自力解決の時間に全く何を考えたらいいかかわからないといった児童の姿は見られなかったように感じているが、何を考えたらいいかかわかっていても正解を導き出すことが難しい場面があるということを感じた。そのような児童の姿から、筆者がすべきであった支援を考えた。しかし、教える内容は同じでも教える相手である児童は同じではないので、この方法で授業をすればいつでもどんな児童でも全員が正解を導き出すことができるという指導方法はないという結論に至った。そこで筆者がこれから大切にしなければいけないのは、この方法なら全員がわかるという方法を見つけることではなく、目の前の児童のつまずきを見取って常にどう指導すればより分かりやすくなるのかを考えるということだと感じた。そのためには、児童がどこまで理解しているのかを筆者がわかっている必要がある。

2つ目は、授業の最後までになんとか児童全員が「わかった」と言えるようにするということである。上記にも示したように様々な支援を行っても自力解決の時間に全員が正解を導き出すことができない場面もある。自力解決の時間には正解を導き出すことが大切なのではなく、児童自身が何がわかって何がわからないのかということを明確にすることが大切であり、その後の児童同士の対話や児童と教師との対話を通して、授業の最後に「わかった」と言えるように授業づくりを行うことが重要であると考えようになった。そして、それも難しい場合には、

単元を通して学習内容を指導したり、年間を通して繰り返し指導を行ったりしていく必要があると考える。

3つ目は、対話をより効果的に行える場面を考え、対話を通して何をするのかということ筆者が明確にしておくことである。何かわからないことがあったり、疑問に思うことがあったりするからこそ、友だちの考えを聞いてみたい、自分の考えを聞いてほしいと思うことができるようになると筆者は考える。そのため授業設計を行う際に、対話ありきで授業を考えるのではなく、何について対話を行うとより効果的なかをまずは考える必要があると感じた。そして、対話による効果に基づいて対話で何をするのかを明らかにしておく必要がある。対話による効果として、複数人で考えたり意見を交換したりして自分一人では考えつかなかったような考えに触れたり、自分の考えに誤りがあった場合に修正したりするということが挙げられると思う。そういったことが生み出せるように対話を行う際に相手の考えと自分の考えは同じかどうかを比べさせる必要があると考えた。そうすることで、自分と相手と同じ考えであった場合、自分の考えに自信を持つことができたり、考えが異なる場合に「なぜそう考えるのか」といったことを質問しあったりすることができるようになると考える。また、対話は双方向のやり取りなので、自分の考えを相手にわかるように伝えることと、相手の考えを詳細に知るために聞くことスキルを伸ばすトレーニングを行う必要があると考える。このトレーニングは全教育活動を通じて行えるものなので、学校におけるすべての場面において指導を行おうと考えている。こうすることによって、対話のできる子どもたちを育てることができると考える。