

琉球大学学術リポジトリ

児童が自分の考えを表現するための授業の工夫

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2022-05-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 比嘉, 栞菜 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002017958

児童が自分の考えを表現するための授業の工夫

比嘉 栞菜

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻

1. テーマ設定の理由

小学校学習指導要領(平成 29 年告示)では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行うことが求められている。筆者はこれまでに教育実習などで行ってきた授業実践において、児童が多様な考えを交流したり、共に新たな考えを創造したりすることをねらいとして、対話場面を取り入れてきた。しかし、話し合いの場面で自分の意見をなかなか言おうとしない児童やノートに答えを書いているにもかかわらず発表することを躊躇っている児童の姿などがしばしば見られた。このように、対話を中心とした活動や意見を共有するための発表場面を取り入れても、自分の思いや考えを他者に伝えることを躊躇する子どもが少なくないことが課題であった。

「対話」について稲垣忠は、「自分の考えを誰かに伝えたり、他者の考えを聞いたり、話し合ったりすることを通して、自分の考えが変化したり、新たな考えが浮かんだりするような学習活動」と説明している。しかし、グループを組むだけで対話が生じるというのは、きわめて楽観的なとらえ方であると指摘し、グループメンバーからの発言がなく学習が進まない、課題ではなく雑談が盛り上がる、ある特定の児童・生徒の発言がグループ全体の意見となるといった状況は往々にして見られると述べている(稲垣 2019: 127)。このことから、児童がお互いの考えを伝え合い、新たな考えを創造するなど、対話を充実させていくためには、自分の考えを表現していくことが何よりも必要であると考え。そこで、児童が自分の考えを表現するためにはどのような授業の工夫が必要か検討し、今後の実践の参考にしたいと考え、本研究テーマを設定した。

2. 研究の目的

児童が自分の考えを表現するための授業の工夫について、理論的な背景をもとに、協力学級の担任教師の授業観察やTC記録、教師への聴き取りをもとに授業分析を行ない、今後の実践に取り組んでいくことを目的とする。

3. 研究内容

(1) 「自分の考えを表現する」とは

本研究において、「自分の考えを表現する」とは、自分の思いや考えを持ち、自分の言葉で発表・発言(つぶやきを含む)したりすることと定義する。多田孝志は、「対話で大切なことの第一は、自分の考えを持ち、表現すること」とし、『言葉を発する』という行為、すなわち自分の外に自身の意識を言葉として具体的に表現することによって、その意味が再循環されて自分のものとして確立してくる、といわれています」と述べている(多田 2018: 3)。このように、自分の考えを表現することは、相手に自分の考えを伝えるだけでなく、自分の考えを整理していくうえでも大切である。

(2) 自分の考えを表現させるための手立て

片山紀子・若松俊介は、高学年になるほど周囲がどう思っているか気になり、発言することが他人事になってくると考え、一人ひとりの考えを活かせるような工夫について提案している(片山・若松 2019: 195)。そのなかで、授業に参加する全ての子どもたちが自分の意見や考えを発散できるようにするためには、「お互いの考えのズレから、真実を明らかにしていこうとする姿勢をつくるのが大切」と述べている(片山・若松 2019: 207)。「間違いがあったからこそ、より深く学ぶことができた」と価値付けすることによって、子どもたちはお互いの意見を大事にしようと思うようになり、わからない時に「わからない」とはっきり言えたり、間違っているかもしれないでも自分の考えをきちんと伝えたりすることができるようになる(片山・若松 2019: 208)と述べている。

阿久津まどかは、安心してつぶやける教室にするために、「つぶやける子を増やすことが必要」と述べ

ている（阿久津 2012：85）。その方法の一つとして「つぶやき返し」を提案し、児童のつぶやきに対して、「オウム返し」で言葉を繰り返すことで、相手の話しやすい環境を整える効果があり、共感（興味をもってよ）とリスニング機能（聞いているよ）というメッセージを加えると、内容が広がっていくとしている。そして、「聴いているよ。気にかけているよ」というプラスのメッセージを送り続けることでつぶやきが聞こえ始めるとしている（阿久津 2012：86）。さらに阿久津は、教師の立ち位置を変えることで、『子どものつぶやき』を拾いやすくなる」（阿久津 2012：84）と述べている。そして、教師の立ち位置について次の4つのポジションを提示している（表1）。

表1 阿久津（2012）による「スクール形式で使える4つのポジション」

ポジション	立ち位置と目線	効果
一斉把握型	黒板前、子ども正面中央。目線は、対全員。	強いメッセージを送るときに使うと効果的。
机間指導型	教室一周。目線は、1対1。	心地よい緊張感と達成感を味わわせたいときに効果的。
机間散歩型	教室一周以上。目線は、1対4～5。	ほどよい緊張感を継続させる時に効果的。
見守り型	教室後ろ。目線は、子どもの背中。	学級の雰囲気把握するときに効果的。

阿久津は、これら4つのポジションについて、教師の位置と目線の違いによって教室内の子どもへ与える効果が異なるとし、教師自身や子どもに必要なだと判断し的確に活用することで、質の高い効果を得ることができるとしている（阿久津 2012：80）。

これらを踏まえ、授業中の児童の発表・発言やつぶやきを積極的に拾い、児童の考えを授業に活かしていくことが、児童が自分の考えに自信を持ち、表現する意欲につながっていくのではないかと考える。

4. 研究の方法

- 1) 授業観察や児童へのアンケート調査を通して、協力学級の児童の実態を把握する。
- 2) 6学年の協力学級（以下、A学級）の担任教師Tによる授業の観察とTC記録を行ない、理論研究をもとに児童が自分の考えを持ち表現するための教師の手立てについて考察する。

5. 研究の実際（実習校 6学年 令和3年9月6日～9月17日）

A学級の実態を踏まえたうえで、理論研究をもとに、教師Tによる授業のTC記録と、授業観察や授業後の教師Tへの聴き取り調査から、児童が自分の考えを表現するための授業の工夫について4つの視点でまとめることとする。本報告では、教師の手立てが顕著であった算数について記載する。

(1) A学級の実態

本学級は、男子14名、女子15名、計29名の学級である。学級全体を見ると、比較的穏やかで落ち着いた雰囲気があり、児童は、授業と休み時間のけじめをきちんとつけることができる。対話の場面においては、言いたいことをはっきり言える児童が多く見られ、意見を聴く際には相手の目を見て相槌を打ったり、共感しながら聴いたりする様子もよく見られる。また、A学級の児童25名（9/15の出席者）を対象に自分の考えや意見を伝えることに関するアンケート調査を行った。アンケートの内容は、①ペア・グループ・学級全体の場において自分の考えや意見を言っている場面をすべて選ばせる質問、②発言しやすい場面と発言しづらい場面について自由記述で答えさせる質問の2つを用意した。質問①では、ほとんどの児童がペアやグループで話す場合に自分の意見を言っていると答えていた。質問②の結果からは、聴き手の人数によって発言に対する感じ方が左右される児童が多いことや課題に対する理解度も発言のしやすさに関係していることがわかった。授業観察で見られた学級の様子からは、互いの考えを認め合う環境はできているように思われるが、それでも発言しづらいと感じている児童がいることやその要因として学級の雰囲気だけでなく課題に対する理解度も関係しているということが見えてきた。

(2) 教師Tの授業のTC記録からの分析と考察

教師Tによる授業「算数：対称な図形」を観察しTC記録にまとめた。授業観察は、理論研究をもとに、教師が①児童の発表・発言をどのように活かしているか、②教師の立ち位置はどう変化しているかという視点で観察を行った。授業の中で①②に関する教師の手立てがみられ、それによる児童の反応がみられた授業中盤部分のTC記録を以下に取り上げ、児童の反応からその効果について考察する（表2）。

表2 教師Tによる「算数：対称の図形」の授業のTC記録

T:教師の発問（行動） C:児童の発言 ©:複数の児童の発言（行動）	教師の手立てと→児童の反応
<p>C1:対称の軸が横になっている。 T:はい。対称の軸が、縦から？ ©:横。 T:はい、横になってます。もう、C1さん、すでに“折り目が”とか、“線が”ではなくて、習った算数用語を使えているので良いと思います (①)。対称の軸がさっきの縦から横になっています。 T:じゃあ、そうなったときに対応する辺や点がどこなのかを考えてほしいと思います。 (ノートに貼る用に作られた問題を配り、児童と線対称について図形をもとに確認している。) ※詳しいやり取りは省略</p> <p>T:じゃあ問題書きます。 (机間指導をする (②)。数名に前に出て黒板に書くように意図的に指名する。(①)) ©:(個人で問題を解く。) (できた人がまだ問題を解いている人のもとへ行き解き方やヒントを与える。できたら赤ペンで丸をつけてあげる。)</p> <p>T:ちょっとみなさん、惜しいのがない？ここ、ポイントなんです (①)。 ©:あ、おいしい！逆になってる。 T:見つけた？これ、実は惜しいんだ。 T:いくよ。CDでしょ。EFと書いては？ C2:だめ。 T:いけません。なぜならば、辺CD。先に対応するのは？ C3:C。 T:Cの部分から書かれているので、Cに対応するのは？ C4:F。 T:F。で？CD、Dに対応するのは？ T:E。なので、FEと、書かなければいけません。ありがとうございます。これ、まちがいが3名くらいいたので、一度間違えると次見直すときに気をつけようと思うので、大切なミスです。次につながるミス。ポイント (①)。</p>	<p>・違いを確認する。 →本時の課題に興味を持ち、これまでの課題との違いと考えている。</p> <p>・児童の発言に対して肯定的な言葉をかける。 →教師の話真剣に聞いている。</p> <p>・全体で線対称について確認する。 →次に何をするか理解し、真剣に手を動かしながら課題に取り組んでいる。</p> <p>・児童の傍に行き、褒めたりポーっとしている子に声をかけたりする。 →姿勢を直す。 →わからないことを質問する。 ・黒板に書くように指名する。 →躊躇うことなく前に出て書いていく。</p> <p>・“惜しい”理由をみんなで考えさせる。 →なぜEFと書いてはいけないのか考えている。</p> <p>・まちがいを肯定的に捉え、全体の場合でまちがいを活かすような言葉をかける。 →真剣に聞き、納得したようにうなずいている。</p>

① 児童の発表・発言を活かす

児童の発表・発言に対して肯定的な言葉がけを行う場面やノートに書いた児童の考えを価値づけ、黒板に書くように意図的に指名する様子が見られた。意図的指名については、教師Tへの聴き取りから、普段から児童に自信を持たせるために意識して行っているとわかった。さらに、まちがいを敢えて取り上げ、なぜ違うのか全体で一緒に考えさせた後、今後活かしていくために大切なまちがいであると児童の回答を価値づける様子も見られた。児童はそれに対し、真剣に話を聞き理解を深めている様子が見られた。片山・若松(2019)の言う「間違いがあったからこそ、より深く学ぶことができた」と感じさせる場面であったと考えられる。お互いの意見や考えを認め合う環境ができていると考えられるA学級の実態からも、このような教師の姿勢には効果があるのではないかと考える。また、児童に課題を把握させる場面においても積極的に児童と言葉でのやり取りを通して児童の発言を取り上げながら進めていることが伺えた。ここでは、阿久津(2012)の言う「オウム返し」や「切り返し」が行われていたと考えられる。このような児童の発表や発言を活かしたやり取りが、児童がつぶやける場面を増やし、自分の思いや考えを表出しているんだと感じさせることにつながっているのではないかと考える。

② 教師の立ち位置

教師が頻繁に机間指導を行いながら授業を進めている様子が見られた。めあてや問題文を書く際も、文章の区切りで止め、児童の様子を見てから続きを書くようにしていた。その際、ポーっとしている子が教師Tの声掛けによって書き始める様子や、近くに来た教師Tに質問している児童の様子が見られた。このような児童の様子から、教師が頻繁に机間指導を行うことは児童の授業参加の手助けとなると考えられる。また、教師が児童に近い距離に立つことで、児童は教師に対して質問したり自分の考えを伝えたり、話しかけやすくなるのではないかと考える。教師Tは、この4つのポジションのなかでも、「一斉

把握型」と「机間指導型」を中心にポジションを頻繁に切り替えていたと考えられる。このことから、児童に心地よい緊張感を味わわせながら教師が伝えたい内容を的確に伝えることで、児童一人ひとりが参加できる授業になっていたのではないかと考える。また、上記で述べたように、「机間指導型」を適宜取り入れたことによって子どものつぶやきを拾い、授業に活かしていたと考える。

(3) 教師Tによる授業観察と聴き取り調査からの考察

① 発表・発言することの意義を伝える

教師Tへの聴き取り調査によると、1学期にクラスのなかでも発表や発言を苦手としている児童約10名を集めて、発表や発言することの意義について話をしたという。自分の意見を言うことがなぜ大切なのかということについて集まった児童と話し、自分の意見を他者に伝えることで自分の意思表示ができること、お互いの考えを知り共に学んでいくことができるということ、社会に出た時に必要なスキルであることなどを一緒に確認したと話していた。また、その際、それぞれの児童が少しずつでも発表してみたいと意欲を持っている様子が見られたという。自分の意見を人に伝えることの意義を児童に話すことで、児童は自分の考えを持ち伝える姿勢を持つことにつながるのではないかと考える。

② 児童に自分の考えを持たせるための工夫

一つは、明確な指示と発問である。行動一つに対して一つの指示、また、簡潔な言葉で発問していた。また、問題を解く際に抑えるべきポイントを一緒に確認したり、前回の問題と違うところや気づいたことを共有したりするなど、一つの活動や行動に対して全体でのやり取りを通して丁寧に確認してから活動に移っていた。発問や指示を明確にし、課題の内容を理解しているか、問われていることが何かを全体で共有することで、児童がやるべきこと考えることを明確に捉えることができ、児童が意欲的に取り組み考えることにつながっていたのではないかと考える。

また、教師Tの授業において、どの授業でも共通していたことの一つとして、「待つ」ということがあげられる。教師Tは、常に児童が自分一人で考える時間を保障していた。また、発問の後、静かになってもすぐに言葉を言い換えたり、ヒントを与えたりするのではなく、児童の発言が出てくるまで笑顔で待っている様子が見られた。これに関する記述として石井順治は、「子どものことばを聴くには何よりも『待つ』ことが大切」(石井2010:30)であると述べている。このことから、児童が自分の考えを持ち、それを表現するまでの過程において、教師が「待つ」という姿勢を持つことは、非常に重要であると言える。

6. まとめと今後の課題

今回の授業分析を通して児童が自分の考えを表現するための授業の工夫を4つの視点で整理した。その中でも特に、5(2)①児童の発表・発言を活かすという手立ては、児童に自分の考えを表現することの意義を実感させることにつながるのではないかと考える。課題発見実習Ⅱ(前期)では、「児童が考えを表現する」視点で授業観察を行い、算数の授業における教師の授業の工夫とその効果を見ることができた。しかし、その効果と工夫及び理論研究をいかした授業実践については十分に行うことは難しかった。今後は各実習において、本稿で述べた授業分析と理論を生かし授業実践を行いさらなる検証を図っていく。その際の授業実践は、幅広い考えの交流ができるのではないかと考え国語で取り組んでいくことにする。

引用文献

- 阿久津まどか「第二部プログラム3.4」, 2012, 『達人に学ぶ授業力—10年目までに身に付ける授業の4力「よちから」—』千葉教育センター, 79-86.
- 稲垣忠, 2019, 『教育の方法と技術—主体的・対話的で深い学びをつくるインストラクショナルデザイン—』北大路書房.
- 石井順治, 2010, 『教師の話し方・聴き方—ことばが届く、つながりが生まれる—』ぎょうせい.
- 片山紀子・若松俊介, 2019, 『授業ファシリテート入門』ジダイ社.
- 多田孝志, 2018, 『対話型授業の理論と実践』教育出版.