

主体的な学びを促す授業実践と改善に関する研究

—算数科における教師の働きかけを中心に—

M13EP010

松坂 奈津希

1. はじめに

学部教育実習で取り組んだ算数科の授業実践では、児童の反応があまりにも薄かったという経験がある。その原因として、児童一人一人に対し、主体的な学びを促すための臨機応変な働きかけが出来なかったことが挙げられる。

そこで、自らの授業力向上を目指すにあたり、児童の主体的な学びを促す教師の働きかけについて知る必要があると考えた。

2. 先行研究

本研究では、主体的な学びを主題とする。主体的な学びを考える際に重要なのは、まず、動機づけという観点であろう。動機づけは、人が何らかの行動を起こすときの背後にある原動力であり、学習活動と密接に関係している(多鹿, 2001)。算数という教科と主体的な学びの関連について考えると、小学校学習指導要領解説(文部科学省, 2008)の算数的活動の定義が参考になる。そこには、「新たな性質や考え方を見出そうとしたり、具体的な課題を解決しようとしたりすること」と書かれている。

以上のことから本研究では、算数科における主体的な学びを、「算数の授業に対して【やる気】を持ち、途中で投げ出すことなく課題に立ち向かい、学びを深めていくという【探究】へ繋がる過程のこと」とする。

本研究では、低学年の児童が単元の導入部分に触れる中で、少しでも主体的な学びに向かうことができる授業を目指し、実践を行う。

更に教師の働きかけについては、秋田(2010)において、教師の言葉が授業の質をどのよう

に高めていくかについての論考が多数掲載されており、その他にも教師の言葉に焦点をあてた研究が多く見られる(望月・斎藤・芳谷・中村・栗山・阿部・田村, 2011; 坂井・高橋・浦瀬, 2012)。そこで、教師の言葉掛けを丁寧に見ていく必要があると考え、本研究では教師の働きかけを「授業における教師の言葉掛け」とし、検討していくこととする。

3. 研究の目的

- (1) 授業観察を行い、児童の主体的な学びを促す教師の働きかけについて整理する。
- (2) (1)で検討した教師の働きかけを取り入れた授業実践を行い、ビデオ映像・板書を分析する。そこから、児童の主体的な学びを促すことのできる授業実践について検討し、改善のポイントを見出す。

4. 研究の方法

(1) 実習校と実習方法

実践研究は、山梨県内の公立小学校(全校児童数約 300 人)において、2013 年 6 月から 12 月までの間、約 200 時間の実習を通して行った。所属学年は第 2 学年(2 クラス)で、担当クラスは 23 名(男: 12 女: 11)で構成されている。教室はオープンスペースであり、児童は伸び伸びと学校生活を送っているように感じられる。

研究は、授業観察と授業実践によって進めた。

(2) 授業観察の方法

6月から10月中旬にかけて、第2学年の学級担任による授業を観察した。それに加え、気になる児童に対しては学習指導の補助に入ることもあった。更に第2学年に限らず、他学年の算数科の授業観察も行った。

観察の際は、授業内での教師の働きかけや児童の反応等をフィールドメモに残した。

(3) 授業実践の方法

授業実践は2013年10月下旬に、第2学年の「分数 分けた大きさをあらわそう」の単元で行った。単元は、全2時間である。

時	授業目標
1	半分にした大きさを二分の一といい、 $1/2$ と書くことを理解する。
2	四半分にした大きさを四分の一といい、 $1/4$ と書くことを理解する。

なお、授業の様子は、授業全体のビデオ撮影、板書の写真撮影により記録した。

5. 研究の結果と考察

(1) 授業観察から得られた知見

学級全体を対象とした授業観察を行ってきたが、教師は、児童の特性によって臨機応変に働きかけを工夫していた。その働きかけの工夫を整理するために本論文では、授業への参加の仕方が大きく異なる2名に特に焦点を当てる。

焦点を当てる2名は、自分の考えを持っているにも関わらず、授業中に積極的に挙手することがあまりなく、ノートに学習感想を書くことが難しい様子の見られる児童(A児)と、授業中に積極的に挙手して発言したり、学習感想に考えを書くことができる(B児)である。

A・B児の主體的な学びに、特に効果的であったと思われる教師の働きかけについて、以降で整理する。この働きかけは、児童個人に対して行うこともあれば、全体に

対して行うこともあった。

【導入】

導入では、児童が「考えてみたい、楽しそう」と思える課題の提示を行っていた。学級担任の提示するどんな課題に対しても、児童は興味を示して取り組んでいた。課題の素材は、教科書や日常生活から取り上げたものが多く、日頃から積み重ねてきた学級担任と児童との信頼関係が大きく関わっているように思われた。

又、課題提示を行う際には、具体物もしくはカラー写真など用意していることが多く、児童の反応も良かった。低学年の児童にとって視覚的教具は、課題をより現実的に捉えるために、有効であると考えた。

課題の素材や提示法は学級全体に対して一斉だが、どの児童も同じスタートラインに立たせるための働きかけも見られた。課題を理解していない様子の児童には、その子の生活経験に合せて課題を考えられるよう、問いを工夫していた。

【自力解決(個別指導)】

前述のA・B児について、特に整理する。

①A児に対しては、本人の考えに自信を与えるような働きかけを行っていた。A児は自力解決時、ノートに自分の考えを書くことが難しい様子が見られた。そんなA児がノートに考えを書いたり、具体物操作をしていると、学級担任は考えを表出したことに対し、称賛していた。これは、表出された考えを認めることで、A児に自信を持たせたいためだと思われる。

又、児童の考えを認める際には、声掛けは勿論、肩をポンポンと叩いたり、表情から安心感を与える場面も見られた。考えに自信を与える手段として、ことばは大いに有効だが、行動や表情が児童に与える安心感も、非常に大きいと考える。

②B児に対しては、更に多くの考えが持てるような働きかけを行っていた。これは、考えを表出している現状に満足せず、更に多くの考えを生み出してほしかったためだと考える。

又、多くの考えを引き出す際には、声掛けは勿論、単元によっては、具体物を用いてヒントを与えたり、児童の表出できていない考えを、ことばを紡ぎながら一緒に表出していく場面も見られた。これは、思考に広がりを持たせたり、思考を表出させたりし、考えを整理させるためだと考える。

【全体検討】

以下では特に、3点に整理して述べる。

①学級担任は、全体検討時のやりとりに引き込み、自分なりの考えを持たせる働きかけを行っていた。このような葛藤場面に遭遇した際の児童は、「え？本当にそうなのかな？」という表情を見せることが多かった。

ここでいう葛藤場面とは、教師側が仕組むものであり、例えば、ある事象を学級担任が故意に間違え、「私の言っていることは正しいでしょうか？」と児童に問い掛けるものである。これは、全体検討時のやりとりに入り込みにくい児童であっても、自然とやりとりに引き込まれるような働きかけであると考え。「先生は、正しいことを教えてくれる」という先入観を持つ児童にとって、時々紛れ込む教師の誤りは驚きであり、思考を揺さぶり学習内容の理解を深めるために、効果的であると考え。

②学級担任は、他者の考えを認め合えるような働きかけを行っていた。具体的には、ある児童の考えを別の児童に解釈させる場面、またその逆の場面である。これは、友人の考えを解釈することで、他者の考えを認めたり、そこから思考を広げることができるようになってほしかったためだと考える。

③学級担任は、学びを生活に即して考えさせる働きかけを行っていた。これは、学習した

内容を、数学的な世界で留めることなく、日常生活に即して再度考え直してほしいためだと考える。

授業観察から得られた知見を参考に、自身の授業実践に取り入れる教師の働きかけを示す(表1)。自力解決の①、全体検討の①については特に、積極的に挙手をするのが少なく、指名されても発言できない様子も見られ、学習感想は書くことが難しい様子も見られるような児童に対して心掛けたい点である。それにより、積極的に挙手し、自分の考えを発表できるようになると同時に、学習感想にも授業で学んだ内容を表出することができるような姿を目指す。

又、自力解決の②、全体検討の②③については特に、積極的に挙手をして発言する様子が見られ、学習感想は学習内容や考えを書くことができるような児童に対して心掛けたい点である。それにより、多様な視点を持ち、他者の考えを認め合いながら発言できるようになると同時に、学習感想には学習内容を生活に即して考える視点が加えられるような姿を目指す。

表1 自身の授業実践に取り入れる教師の働きかけ

導入	「考えてみたい、楽しそう」と思える課題の一斉提示
自力解決	①児童の考えに自信を与える ②更に多くの考えを持たせる
全体検討	①全体検討時のやりとりに引き込み、自分なりの考えを持たせる ②他者の考えを認め合えるようにする ③学びを生活に即して考えさせる

(2) 授業実践の結果と考察

① 授業実践の概要

先述の観察による主体的な学びを促す教師の働きかけを、授業実践に取り入れた。

授業の展開は、以下の通りである。

	第1時	第2時
導入	1. 題意を捉える。(一斉) 正方形を半分に折ってみましょう。	1. 題意を捉える。(一斉) 1つのケーキを、同じ大きさに4つに分ける方法を、考えよう。
展開	2. 正方形の紙を、半分におる。(個) 3. 半分に折った方法を、発表する。(一斉) 4. 半分に分けた紙が、同じ大きさかどうか確かめる。 5. 二等分された分け方をみて、気付いたことを発表する。 6. 二分の一を知る。 7. 適応問題に取り組む。	2. 長方形の紙を折ったり、鉛筆で線を引き、同じ大きさに4つに分ける。(個) 3. 同じ大きさに4つに分けた方法を発表し、分けられた4つが同じ大きさかどうか確かめる。(一斉) 4. 四分の一を知る。 5. 練習問題に取り組む。
まとめ	8. 本時の学習感想をかく。	6. 本時の学習感想を書く。

この中でも特に、本稿では第2時の授業実践を中心にまとめていく。全体検討時に意図した教師の働きかけを、うまく取り入れることが出来なかったため、一部、第1時のものを取り上げる。

② 本時について

a. ねらい

- ・ 長方形の紙を半分の半分に折って切り分け、同じ形であることを確かめる。
- ・ 四分の一の意味と書き方を知る。

b. 指導意図

まずは児童に、同じ大きさに4つに分ける方法を考えさせる。その際、等しく分けることを意識させるため、長方形のケーキの写真を提示し、仲良く分けるには等分することに気付かせる。

次に、児童に実際に長方形を折る活動を行わせ、色々な分け方で4つに分ける方法を考えさせる。

その後、友だちの分け方を観察させていくことによって、4つに分ける方法は色々あるが、もとの大きさを同じ大きさに4つに分け

れば、その一つ分はどれも1/4と言えることに気付かせる。分けた4つの形を重ねたり切ったりさせることで、4つの形が等しいことを確かめさせ、1/4を理解させていきたい。

③ 授業の実際

第1・2時授業実践のビデオ映像から起こしたプロトコル、板書を基に、A・B児に対し主体的な学びを促す教師の働きかけを、導入・自力解決・全体検討の各場面でどう取り入れたか分析した。プロトコル内のイタリック部分は、表1に示した教師の働きかけを取り入れた箇所である。

【導入】

第2時の導入では、教師の働きかけ(「考えてみたい、楽しそう」と思える課題の一斉提示)を取り入れた[プロトコル①]。

[プロトコル①] (Tは教師、Cは児童。以下同様。)
第2時 導入

T1: ここでみんなに考えてほしいのは、先生の家族は四人います。お父さんとお母さんと妹と先生、四人いるんだけど、このチョコケーキを分けるには、どういうことに気を付けたらいいかな？

C : はいっ。(挙手)

省略


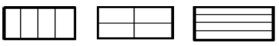


T2: じゃあ今から、皆には一人で、この長方形のケーキを同じ大きさに4つに分ける方法を考えてもらいたいと思います。
で、みんなにこのケーキを用意してあげたいところだけど、先生そんなに人数分用意できないので、今日はこの長方形の紙を、同じ大きさに4つに分ける方法を考えてもらいたいと思います。いいですか？

今回は、日常生活に密着した課題を取り上げた。又、課題の素材に加え、課題提示の際にはチョコレートケーキのカラー写真を二枚用意した。これらの写真は、長方形の紙袋の中から徐々引き出し、児童に何の食べ物が印刷された写真か予測してもらいながら提示した。

【自力解決 (個別指導)】

第2時の自力解決でのA・B児の様子と、それらの児童に対し、どのような意図で教師の働きかけ(①児童の考えに自信を持たせ

る)②更に多くの考えを持たせる)を行ったのか、以下の表に示す。

第2時 自力解決時 (長方形の紙を、同じ大きさに4つに分ける作業場面)	
働きかけ前のA児の様子 長方形を同じ大きさに4つに分ける方法を、二種類ほど考え、三種類目を考えている様子。 	働きかけ前のB児の様子 長方形を同じ大きさに4つに分ける方法を、三種類見付け、満足している様子。 
教師の働きかけ A児に対し「いいね、すごい。これとこれ(二種類の長方形)、どう折って、こうなったの?」と問い掛け、折り方を見せてくれたので、「いいね、同じ大きさに4つに分けられているね。」と声を掛けた。それに加え、表情と手振り(goodのサイン)を行い、A児に安心感を与えられるよう、努めた。	教師の働きかけ 「いいね、三種類見付けられたんだね。」と考えを認めた後、「でも、まだ分け方はあるんだよねえ。見付けられるかな。」という言葉を書いた。この時、「次の分け方を見付けたい!」とB児が思うような口調で、三種類以外にまだあると伝えた。
働きかけ後のA児の様子 三種類目を、見付けることができた。 	働きかけ後のB児の様子 四種類目を、見付けることができなかった。 

B児に対しての、教師の意図する「更に多くの考え」は、教師の働きかけ後もB児が考え出すことのできなかつた、直角三角形4つで構成されている分け方である。

【全体検討】

第2時の全体検討に取り入れた教師の働きかけ(③学びを生活に即して考えさせる)は、以下の通りである[プロトコル②]。

[プロトコル②]
 第2時 全体検討
 (同じ大きさに4つに分ける方法が、四種類出終わった場面)

T1: そう、これ全部?
 C: 四分の一。

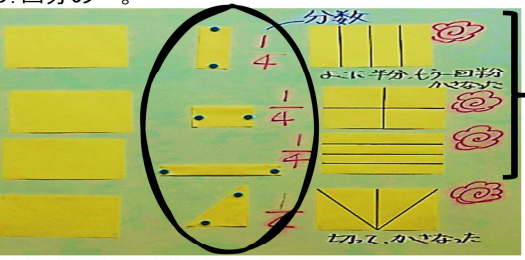


図1 第二時授業実践の板書一部

T2: 四分の一ね。じゃあ、もし、この形のケーキと、こういう形のケーキと、こういうケーキ屋さんみたいな三角形のケーキを買った時、どれが食べたい?
 C: どれもいい。
 T3: どれもいい?
 C: だって、同じだもん。
 T4: 先生だったら、こっち食べたい。
 ケーキっばいから。
 C: えー、おれ、ケーキ嫌いだもん。
 T5: だけどこれ、さっき皆が言ってくれたように、どれ食べても同じなんだよね。
 これ全部、四分の一だもんね。
 だから同じだね。
 C: うん、うん。

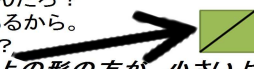
自力解決時に、A・B児が持つことのできた考え

第2時の導入で提示した課題を利用し、全体検討時にも、もとの大きさが等しい四種類の四分の一を、再度ケーキに見立てて考えさせた。

第1時の全体検討では、教師の働きかけ(①全体検討時のやりとりに引き込み、自分の考えを持たせる)を取り入れるため、葛藤場面を仕組んだ結果が表われている[プロトコル③]。

[プロトコル③]
 第1時 全体検討
 (同じ大きさに二つに分けたという正方形を前に、本当に同じ大きさなのか確かめる方法を問うている場面)

T1: じゃあさ、正方形を半分にしてるって皆言うけど、本当なのかな、これ?
 C: うん、うん。
 T: そうなの?
 C: 半分。半分だよ。
 T2: 半分?じゃあさ、なんで半分なの? どうして半分なんだろ?
 C: 同じ形が二つあるから。
 T3: 同じ形が二つ?
 でも、こっちの上の形の方が、小さいように見えるんだけど。
 C: うん。
 ~A児: 友だちと顔を合わせ「え?」という顔をする~
 T4: 見えるよね?
 C(A児): え、でも同じじゃない?
 T5: え、同じかなあ...?
 だれか、こうだから、この二つの形は同じだよって説明してくれる人いないかな?



当然、上の形が小さく見えたわけではないが、小さく見えるという演技をした。本働きかけを仕組んだ結果、ビデオ映像から葛藤場面に遭遇した際のA児の様子([プロトコル③内])を読み取ることができた。

更に第1時には、教師の働きかけ(②他者の考えを認め合えるようにする)を取り入れた[プロトコル④]。

[プロトコル④]
 第1時 全体検討
 (正方形を同じ大きさに2つに分けた紙を、一人の児童が提示している場面)

T1: Dさんは、こういうふうには正方形を半分に分けてくれました。これと同じように分けた人、いますか?
 C: はい。(挙手)
 T2: おっ、結構いますね。
 じゃあ、こういうふうには半分に分けるためには、正方形の折り紙を、どう折ったらいいのでしょうか?
 折り方が分かる人?
 C: はい。(挙手)
 T3: じゃあ、Eさん。
 前に出てきて、折ってみてください。



D児  → E児 

図2 児童Dと児童Eの解釈の様子

児童Dが操作した折り目のついた正方形を全体へ提示することで、学級全体に、児童Dがどのように正方形を折り、折り目が付いたのか考えさせた。

B児にとって、[プロトコル④]に示す教師の発問(T2)は非常に容易であり、B児は積極的に挙手をしていました。しかし自力解決の時点で、既にB児は児童Dの考えを見付けることができていたため、ここでは、自力解決時に児童Dの考えを持っていなかった児童Eを指名した。

④授業の考察

【導入】

今回、日常生活に密着した課題を取り上げたのは、より身近な題材を提示した方が、学級全体が同じスタートラインに立つことができると考えたためである。又、学習内容を生活に即して考えてもらいたかったこともあり、本題材を選んだ。

この結果、児童は導入時の課題に対して反応が良く、長方形の紙袋の中から徐々引き出されるチョコレートケーキの写真の前に、「蕎麦」「納豆」と予想したり、「こういう珍しいケーキ見たことあるよ」などと日常生活に関連付けた発言も見られた。よって、本働きかけは、学級全体にとって「考えてみたい、楽しそう」と思える課題であったのではないかと考える。

【全体検討】

まず、全体検討時のやりとりに引き込み、自分なりの考えを持たせるため、葛藤場面を仕組んだ意図としては、A児の思考に「え？ 同じ大きさでなく、上の形の方が小さいのかな？」と揺さぶりを起こし、A児なりの考えを持ってほしかったことが挙げられる。又、[プロトコル③]の時点で、二つの形に分かれている正方形を前に、不確認にも関わらず「二つの形は同じ大きさだ」と言い張る児童が大

半だったため、二つの形が同じ大きさか確認する方法を探る展開へと結びたかったためである。[プロトコル③]内には示されていないが、本場面以前に、正方形を直角三角形の二つに分ける方法を発表したのはA児である。そのような経緯もあり、教師の発問(T3)に疑問を抱いたA児は、隣の席の児童と顔を見合わせ、自分なりの考えを持ちながら、全体検討のやりとりに参加することができたのではないかと考える。

次に、他者の考えを認め合えるようにするための働きかけを取り入れた結果、B児は[プロトコル④]内で発言はしなかったが、児童Eが折り紙を折っている際に「うん、うん」と児童Eの考えに同意した頷きをしていた。よってB児は、友人も自己と同様の考えを持っていることを認識できたと考える。自力解決時に思い付かなかった考えを、本場面で初めて知ることは勿論、一度自力解決時に導いた考えを、改めて全体で辿ることにも意味があるだろう。よって、本働きかけは、B児を含む全体にとって意味のあるものだったと考えられる。

そして、学びを生活に即して考えさせるための働きかけを取り入れた際、[プロトコル②]内の教師の発問(T2)は全体に対して問うたつもりだったが、「どれでもいい」と答えた児童と一対一のやりとりになってしまったように感じる。他の児童も、教師の発問(T2)に対し、首をかしげながら「ん〜…」と考えていた。しかしながら、教師が全体とのやりとりにすることができず、学級全体に「学びを生活に即して考えさせる」ことができなかったように思われる。

⑤授業実践成果の検討

主体的な学びを促す教師の働きかけを行った結果、成果としてA・B児にどのような変化が見られたか、挙手や発言、学習感想から検討していく。

A・B児の姿は、先に述べた通りである。

a. 挙手や発言

第1・2時授業実践において、発言した児童メンバーは、以下に示す通りである。

第1時	第2時
問1)K児 2)A 3)H児 4)B 5)S児 6)A児 7)A児 8)A 9)K児 10)A 11)K1児 12)A 13)A児 14)A 15)M児 16)K2児 17)A児 18)A	問1)M児 2)K児 3)M児 4)R児 5)K1児 6)A 7)H児 8)K児 9)Y児 10)R2児 11)B 12)D児

第1時では、A児は計6回発言した。第2時も同様に、積極的に挙手をし、考えを表出しようとする姿勢が伝わってきた。よって挙手や発言において、目指したいA児の姿は達成できたと考える。

A児の姿が達成できたのは、まず導入時に、「考えてみたい、楽しそう」と思える課題を提示したことで、授業に対して意欲が湧いたと思われる。

導入時に興味を抱いた課題を、自力解決時に取り組み、自力で考え出したアイデアが教師に認められたA児は、自分の考えに自信を持つことができたと推測される。この自信が全体検討時の挙手・発言に繋がったと共に、全体検討時に葛藤場面に遭遇したことで、自然と全体検討場面にも参加でき、挙手・発言を行うことができたと考えられる。

B児は、両授業共に挙手・発言をし、普段の授業通りに考えを表出しようとする姿が見られた。

「他者の考えを認め合う」ことに関しては、全体検討時の挙手・発言の様子から達成できたと考えられる。それは、[プロトコル④]の全体検討時の教師の働きかけ(②他者の考えを認め合えるようにする)を取り入れた場面で、B児が他者の考えに共感し、「うん、うん」と頷く様子が見られたためである。

自力解決時に「更に多くの考えを持つ」ことに関しては、教師の意図する考えを持つこ

とまでは至らなかったが、自力で三種類の考えを持つことができたので、概ね達成できたと考えられる。そこから、挙手や発言において、目指したいB児の姿は概ね達成することができたと言える。

前者が達成できたのは、全体検討時の教師の働きかけ(②他者の考えを認め合えるようにする)が効果的に働いたためだと考えられる。他者の考えを解釈する場面が、他者の考えを認めるための手助けとなり、B児は全体検討時に積極的に挙手した。

後者に関しては、自力解決時の教師の働きかけ(②更に多くの考えを持たせる)が適切に為されていれば、B児は教師の意図する考えを持つことができたのではと考える。

b. 学習感想

A児が、第2時終盤に書いた学習感想は、以下に示す通りである。

正方形と長方形が、どっちとも四分の一になることがわかった。

学習感想は、授業内に書くことが難しい様子も見られたA児だったが、本時では、授業で学んだ内容を書くことができた。

目指したい姿を達成できたのは、各場面の働きかけの中でも、全体検討時の働きかけ(①全体検討時のやりとりを引き込み、自分なりの考えを持たせる)が、特に効果的に働いたためだと考えられる。全体検討時の働きかけの成果は、[プロトコル③]のA児の様子からも読み取れる。

B児が、第2時終盤に書いた学習感想は、以下に示す通りである。

きょうは4分の一だったけど、こんどは5分の一をやってみたいです。りゅうは、わたしは5人家ぞくだからです。

これは、導入時の「4人家族だから、四分の一」という設定を、自分の家族に適用し、本単元の学習内容を考えている。ここから、

授業での学びを生活に即して考えることができている。

目指したい姿を達成できたのは、各場面の働きかけの中でも、導入時の教師の働きかけ（「考えてみたい、楽しそう」と思える課題の一斉提示）と、全体検討時の教師の働きかけ（③学びを生活に即して考えさせる）が相互作用して、効果的に働いたためだと考えられる。

導入時に身近な課題に触れたB児は、自力解決を経て、全体検討時にも、導入時に触れた生活事象に戻りながら学習内容を捉え直すことができたと推測する。ここから、B児は学習内容を生活場面に即して考察し、学習感想を書くことが出来たと考える。

6. 全体考察

本研究では、児童の主体的な学びを促すことを目指し、導入・自力解決・全体検討の各場面に、教師の働きかけを取り入れた授業実践をした。

A児のような児童に特に心掛けたい働きかけは、表1の自力解決①と全体検討①であった。授業実践の結果、目指したいA児の姿を達成することができたため、各場面に取り入れた教師の働きかけは、一定の効果があったと考えられる。A児が目指したい姿を達成したのは、2回の授業実践にプラスし、普段からの学級担任の働きかけの成果であることは勿論、授業観察において筆者がTTとして寄り添っていたことも関係していると考えられる。

B児のような児童に特に心掛けたい働きかけは、表1の自力解決②と全体検討②③であった。授業実践の結果、「多様な視点を持ち、他者の考えを認め合いながら発表することができる」姿は、概ね達成することができた。教師が意図した考えをB児が持てなかった要因は、自力解決時の教師の働きかけ（②更に多くの考えを持たせる）である。そのため、B児を含む学級全体が、教師の意図した考えを持

つことができなかつたと考えられる。

以上のことから、自力解決時に考えを持っている児童に対し、児童の主体的な学びを促すためには、更なる多くの考えを抱かせるような働きかけが必要である。そのような働きかけについて追及し、改善していくことが課題である。

又、児童に主体的な学びを促す授業実践を検討する中で、改善点を見出した。それは、一人の児童の考えを取り上げた時、他の児童へも意識を働かせ、学級全体を意識した授業実践を行うことである。

今後は、主体的な学びを促すために、学級全体に対し、日常的に授業に取り入れることのできる教師の働きかけについて、研究を深めていきたい。

7. 引用・参考文献

- 秋田喜代美(2010).『教師の言葉とコミュニケーション』教育開発研究所.
- 阿部寛之, 栗山将幸, 斎藤遥子, 田村和典, 多鹿秀継(2001).『教育心理学 第2版〜より充実した学びのために〜』サイエンス社.
- 中村淳, 望月一枝, 芳谷由佳子(2011).『授業におけるディスコース分析 ~教師の言語活動を中心に~』秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要. 第33号. p.13, 14
- 坂井誠亮, 高橋亜希子, 浦瀬潔(2012).『子どもが創る授業を追究する堀川小学校の調査研究 -教師の働きかけに焦点を当てて-』北海道教育大学紀要(教育科学編). 第63巻・第1号. p.168, 169
- 中村享史(2008).『数学的な思考力・表現力を伸ばす算数授業』明治図書.
- 文部科学省(2008). 小学校学習指導要領解説 p.18, 19