

授業において「消極的」とされる児童の授業参加スタイルの検討[†]

—課題構造との関係に着目して—

鈴木 隆夫*・司城紀代美**

宇都宮市立豊郷中央小学校*

宇都宮大学大学院教育学研究科**

学校現場では、授業中の発言が少なかったり課題へ取り組む様子が見られなかったりする児童は「消極的」であり、主体的に学習に参加していないととらえられることが多い。そこで、観察学級において授業中の言動が少なく「消極的」ととらえられる児童の言動について、算数の授業中に自力または複数で課題解決に取り組む18の場面において、課題構造との関係に着目してその児童なりの授業への参加スタイルを検討した。その結果、対象児は課題が求めるものに即した授業参加スタイルをとっており、教師は課題構造との関係で、その児童の授業参加をとらえる必要があることがわかった。

キーワード：課題構造 参加スタイル 消極的ととらえられる児童

1. 問題と目的

学校現場では、授業中の発言が少なかったり課題へ取り組む様子が見られなかったりする児童は「消極的」であり、主体的に学習に参加していないととらえられることが多い。鯨岡（2006）¹⁾は、主体概念について論じるなかで、子どもが「主体的である」というとらえ方は、その様子を見る大人側の暗黙の評価的な枠組みと深く繋がっていると述べており、教師は感覚や勘で子どもを「消極的である」ととらえていると考えられる。

これに関し、秋田ら（2003）²⁾は、小学校2年生の算数授業における談話への参加と授業構造が、子どもの話し合いの記憶にどのような影響を与えるかを検討し、話し合いの場面で自発的に発言をしないが、他児や教師の話を注意深く聴くスタイルで授業に参加し、内容をよく記憶している子がいることを指摘している。また、金田（2000）³⁾は、教室の参

加構造に関する研究をレビューする中で、授業で「いつ、だれが、誰に、何を話すことができるのか」という教師と子どもたちの役割関係（参加構造）は、学習課題と相互に関連しあっていると述べている。さらに藤江（2000）⁴⁾は、民主的な対話空間づくりについて論じるなかで、参加構造のあり方は授業を進行させる教師の指示や問いかけが決定するとしている。

そこで、授業中の言動が少なく「消極的」ととらえられる児童の言動を、課題構造との関係に着目して詳細に分析することで、その児童なりの授業への参加スタイルを明らかにし、児童の授業参加をとらえる教師の視点を広げることを目指すこととした。

2. 方法

(1) 対象

関東地方の公立小学校の4年生、教職15年目の下川教諭（女性、仮名）が担任する学級（39人：男子21人、女子18人）

(2) 観察方法

201X年9月から201X+1年1月まで、週2日程度算数を中心に参与観察を行った。観察において、教室の前方あるいは横側から授業を見、授業中のやりとりだけでなく、児童の表情やその場の雰囲気などもメモした。授業後、メモからフィールドノーツを作成した。

[†] Takao SUZUKI*, Kiyomi SHIJO**: Study of class participation style of child who is considered "passive" in class.

Keywords: Task Structure. Participation Style. Passive.

* Toyosatocho Elementary School

** Graduate School of Education, Utsunomiya University

（連絡先：shijol@cc.utsunomiya-u.ac.jp）

(3) 分析方法

観察学級からともみさん（女子、仮名、以下児童名はすべて仮名）を対象児として選出した。対象児として取り上げた理由は、観察開始時に下川教諭がともみさんのことを「課題解決に取り組み始めるまでに時間がかかり、授業中の発言も少なく、『消極的』な子である」ととらえており、筆者もともみさんに対して下川教諭と近い印象を抱いたからである。

算数の授業中に自力または複数で課題解決に取り組む18の場面を取り上げ、対象児の言動に着目してエピソードの書き起こしを行った。各エピソードは課題構造の違いによって、(1) 計算問題など解答が1つに限られる場合：9エピソード、(2) 式の変形や操作など数個の解答があると考えられる場合：4エピソード、(3) 身近なものから正方形や長方形を見つけてその面積を調べるなど多様な解答が考え

られる場合：5エピソードに分類し（表1）、それぞれの課題解決の過程を分析した。

なお、観察および研究に際しては、研究協力者の許可を得た。

3. 結果と考察

(1) 解答が1つに限られる場合の参加スタイル

①抽出された特徴

計算問題など課題の解答が1つに限られる9つのエピソードから、「解法がすぐに思い浮かばないと、教科書やノートを見返して既習事項を確認しようとしている」「自力解決しながら、近くの児童を黙って見ているなど、他児の取り組み方を気にかける姿をみせる」「課題解決が進まず、窓の外を眺めたりノートを凝視したりして思考している様子を見せ、黒板に書かれた答えをノートに写そうとする」とい

表1 エピソードの課題構造による分類

課題構造 (答えや解法の数)	No	題材名	具体的な課題内容	自力解決中、既習事項を確認する	自力解決後、他児とやりとりする
1つ	1	わり算のひっ算⑦	「 $85 \div 21$ の答えをひっ算で求めよう」他		
	2	3けた÷3けたのわり算⑧	「 $400 \div 70$ の答えをひっ算で求めよう」他		
	5	式と計算③	「()を使った式の練習問題をとこう」	○	
	6	式と計算④	「 $50 \div (12+8)$ と $840 \div (6 \times 3)$ の計算の仕方を考えよう」他		
	7	式と計算⑤	「+、-、×、÷、()の混じった式の練習問題をとこう」	○	
	9	わり算のひっ算	習熟度別学習でわり算の練習問題を解く	○	
	11	わり算のひっ算	習熟度別学習でわり算の練習問題を解く		
	12	がい数を使った計算①	「お店で買った品物の代金を、がい数でみつもう(197円, 128円, 173円の合計)」他	○	
	13	がい数を使った計算⑤	教科書のまとめの練習問題で習熟を図る	○	
数個	3	式と計算①	「500円をもって買い物に行きました。230円のパンと150円のジュースを1つずつ買うと、お金は何円残るでしょうか。」他		
	4	式と計算②	「 $1000-500=500$ と $500-230=170$ を一つの式にまとめよう」		
	8	式と計算⑥	「 $6 \times 3+34 \times 3$ の答えをくふうして求めましょう」他	○	
	10	式と計算⑦	「 $78+56+44$ の答えをくふうして求めましょう」分配・結合法則を使う練習問題を解く	○	
多様	14	面積②	「4cmになる図形を方眼用紙に作ろう」		○
	15	面積⑦	「身の回りの長方形や正方形を見つけ、面積を求めよう」		○
	16	面積⑧	「身の回りの長方形や正方形を見つけ、面積を求めよう」		○
	17	面積⑨	「1kmは何mでしょうか」(解法が多様)	○	○
	18	垂直、平行と四角形	「ひし形を対角線で切ることができる図形を調べよう」		○

う3つの特徴を抽出した。

これらの特徴から、ともみさんは課題の解答が1つに限られる場合、その1つの答えにたどり着くことが授業の中で求められていることだと理解し、それに応じる形で参加をしていることが推察される。エピソード1と12は、その典型的な事例である。

〈エピソード1〉

学習課題「 $85 \div 21$ の答えをひっ算で求めよう」

下川教諭が「 $85 \div 21$ の答えをひっ算で求めよう」という学習課題を黒板に書き、児童がノートに写してから自力解決する展開であった。ともみさんは下川教諭が課題を板書しても何も書かず、少し硬い表情でノートや窓の外に視線を向けている。個人作業が約2分経過すると、ともみさんの表情は先ほどよりもさらに硬くなり、足を軽く動かすしぐさもみられるようになった。そして、引き続き窓の外を見たりノートを凝視したり周囲を見回したりしていたが、解答を導きだせない状況だった。自力解決を開始して約3分経過後、答え合わせが始まり、挙手した児童と下川教諭がやりとりをしながら黒板で解答を完成させた。答え合わせ中、ともみさんは板書をノートに書こうとせず、相変わらず硬い表情で黒板を黙って見ていた。2問目の答え合わせに移ったところで、ともみさんは少し慌てた表情になり、隣の児童のノートをのぞいて解答を写し始めた。この後も、ともみさんの表情や取り組みは、同様の状況が続いた。

〈エピソード1の考察〉

エピソード1では、「課題解決が進まず、窓の外を眺めたりノートを凝視したりして思考している様子を見せ、黒板に書かれた答えをノートに写そうとする姿」がみられた。

ともみさんは、1つの答えにたどり着くことが授業の中で求められていることだと理解し、それに応じる形で参加をしているため、課題解決が進まない状況下で、ノートを凝視しながら何とか答えを導こうと考え、全体の答え合わせでは真剣に教師と他の児童のやりとりを聴こうとし、板書された正解をノートに記録していると考えられる。

〈エピソード12〉

学習課題「買い物の計算を、がい数で見つもう」

下川教諭から教科書の問題8問を各自ノートに自

力解決するよう指示される。ともみさんは首を傾げながらノートの既習事項を見返したり、近くの子の取り組みをのぞいたりしながら、真剣な表情で自力解決に取り組んだ。1問解き終えるたびに、近くの席の児童の解答を気にする様子もみられた。ともみさんは、約15分かけて8問全てを自力解決することができ、答え合わせが始まるまでの約2分間は、黒板を見たり窓の外を見たりしながら、柔らかな表情で静かに教師の指示を待っていた。

〈エピソード12の考察〉

エピソード12では、「解法がすぐに思い浮かばないと、首を傾げながらノートを見返して既習事項を確認しようとしていた姿」「自力解決しながら、近くの児童を黙って見ているなど、他児の取り組み方を気にかけていた様子」がみられた。また、ともみさんは教師から指示された8問すべてを自力解決すると、柔らかな表情で学級全体での答え合わせを待っていた。

これら一連のともみさんの振る舞いは、1つの答えにたどり着くことが授業の中で求められていることだと理解し、それに応じる形で参加をしていることの現れであると考えられる。

(2) 数個の解答がある場合の参加スタイル

①抽出された特徴

解答が数個ある場合の4つのエピソードからは、解答が1つに限られる場合と類似した参加スタイルがみられ、「既習事項を確認しようとする」「他児の取り組み方を気にかける」という2つの特徴が抽出された。

ともみさんは、課題の答えが数個あるとは認識せず、1つの答えにたどり着くことが授業の中で求められていることだと理解し、それに応じる形で参加をしていると考えられる。

(3) 多様な解答（解法）が考えられる場合の参加スタイル

①抽出された特徴

多様な解答（解法）が考えられる場合の5つエピソードから、2つの特徴を抽出した。「答えが単一のときのように自力解決しながら他者を黙ってみるだけでなく、自然発生的に他者に自分の答えへの同意を求めたり、他者の答えに対して同意や疑問を示

したりする言動がみられる」「1つの答え（解法）を導き出すと、さらに別の答え（解法）を求めて新たな課題解決に取り組む」という特徴である。

これらの特徴から、ともみさんは、課題に多様な解答があると理解しており、1つの解答を導きだして課題解決を終わりにするのではなく、他者と互いの答えについてやりとりしたり、さらに新たな答えを求めようとしたりして、解答が1つや数個の場合とは異なるスタイルとなるのではないかと考えられる。エピソード14は、その典型的な事例である。

〈エピソード14〉

学習課題「4cmになる図形を作ろう」

下川教諭から、「4cmになる図形を作ろう」という学習課題が黒板に書かれ、その後B6サイズの方眼紙が配布され、児童がそれぞれ自力解決する展開であった。

ともみさんは自力解決を開始してすぐに、2cm×2cm、1cm×4cmという正方形と長方形の図を真剣な表情で描いた。そして、「どんなの作った？」といきいきとした柔らかい表情で隣のふうたさんに問いかけ、「私こうした。」などと笑顔を見せながら自分の図を見せたりしていた。また、「あれ、それ違うくない？」と、ふうたさんの解答に首を傾げながら疑問を呈したりもした。

さらに近くのひよりさんと、ほほ笑みを交えた穏やかな口調でやりとりした後、別の図形の作図にやる気溢れる雰囲気を取り組み、計4つの4cmを作ることができた（長方形1×4、正方形2×2、長方形0.5×8、平行四辺形2×2）。

〈エピソード14の考察〉

エピソード14では、多様な解答が考えられるときに特徴的な参加スタイルが以下のように観察された。一つは、ともみさんが隣のふうたさんに「私こうした」と自分の作図（答え）に対する同意を求めたり、ふうたさんの答えに対して「あれ、それ違うくない？」と疑問を示したりする言動をみせたことである。また、もう一つの特徴として、1つの図形の作図を終えると（1つの答えを導き出すと）、さらに別の図形の作図（別の答え）を求めようとする姿をみせた。

これらの姿は、ともみさんが課題に多様な解答があると認識し、他者と答えをやりとりしたり、さら

に新しい答えをみつけようとしたりしていることの現れであると考えられる。

4. 総合考察

授業中の言動が少なく「消極的」と考えられるともみさんの言動を課題構造との関係に着目して分析し、自力解決場面におけるその児童なりの授業への参加スタイルを検討した結果、以下のことが明らかになった。

まず、課題構造と自力解決における参加スタイルの関係性についてである。課題の解答が一つの場合、対象児はその正しい1つの解答にたどり着こうとするため、自分で様々な解答を考えたり、他者とやりとりをしたりする場面があまりなく、「消極的」とみられるのではないかと推察される。一方で、多様な解答が考えられる課題の場合には、多様な答えを導き出そうとし、他者とのやりとりが増すので積極的に課題に取り組んでいるように考えられる。これらのことから、対象児は課題が求めるものに即した授業参加スタイルをとっていると考えられる。

さらに、本研究を児童の授業参加をとらえる教師の視点から考察すると、対象児であるともみさんが教室の中で「消極的」に見えたのは、単一あるいは数個の解答を求める課題構造の場面が多く、多様な解答を求める課題の場面が少なかったためではないかと考えられる。すなわち、教師は課題構造との関係で、その児童の授業参加をとらえる必要があるといえる。

引用文献

- 1) 鯨岡俊(2006). ひとがひとをわかるということ：問主観性と相互主体性. ミネルヴァ書房, 第1章.
- 2) 秋田喜代美, 市川洋子, 鈴木宏明(2003). 授業における話し合い場面の記憶：参加スタイルと記憶. 東京大学大学院教育学研究科紀要 42, 257-273
- 3) 金田裕子(2003). 教室の参加構造に関する研究の展開. 教育学研究 67(2), 201-208.
- 4) 藤江康彦(2010). 民主的な対話空間づくりー参加構造と多声的対話空間. 秋田喜代美編教師の言葉とコミュニケーションー教室の言葉から授業の質を高めるために. 教育開発研究所, 60-63.

平成29年3月31日 受理