

主体的に学び互いに高め合う子どもの育成

一 「奈良の学習法」をベースにした「戸原っ子学習」の授業改善を通して一

太田 誠* 藤井恵太**

1. はじめに

第2著者の勤務する学校での普段の授業を振り返った際、子どもたちの実態として、根拠や筋道を明確にして表現する力や、自分の考えと他者の考えを比較しながら考えを深めていく力に課題があると捉えた。その背景として、授業がつつい講義型になってしまいがちであり、子どもたちは常に受け身で授業に参加している状態であるという問題点があった。

そこで出会ったのが奈良の学習法であった。コンピテンシーベースの授業づくりを推奨する太田(2017)は、子どもを学びの主役にする算数授業の中で、学習のめあてを子どもとつくることや、事あるごとに学びをつなげる振り返りの場、独自学習の捉え方、小グループによる交流と全体交流の行き来等を、具体的な事例で提案している。

そうした奈良の学習法に関する考え方や学習の進め方を踏まえて、子どもたちが主体的に学習に臨むために、以下の4点を学校全体での共通理解として取り組むようにした。

- 既習内容とのつながりを振り返り、自分のめあてを立て、自分なりの見通しをもって授業に臨むこと
- 自分の考えをもって話し合いに参加できるよう個人思考の時間を確保すること
- ペアや集団といった話し合い形態の効果的な活用をはかること
- 振り返り時間を確保し、何ができるようになったのかを自分自身で確認すること

さらに、「何が分かったのか」「何ができるようになったのか」を、一人一人の子どもたちが確かめたいときに、いつでも振り返ることができるように過年度の教科書を教室に用意するなど、教科書を今まで以上に大切に授業を柱とした。また、学習後に、子どもたちが何を学んだのかが曖昧にならないよう、教科書の図や挿絵を活用し、多様な表現で他者に説明したり、討議(検討)したり、学びの過程を共有できるようにした。そのことが子どもたちの深い学びにつながっていくと捉えて取り組みを進めた。

今回の取り組みを授業実践として整理し報告することは、講義型の授業スタイルからなかなか抜け出せないで悩んでいる先生方の一助にも成り得ると考えている。

2. テーマ設定の理由

学校全体の研究テーマを、「一人一人の学びをつなぎ 高め合う算数授業の創造」とし、「主体的に取り組む子」「しっかり自分の考えをもち、表現できる子」「考えをつなぎ深められる子」を目指し、算数科を中心とした研究を2016年度より始めた。まずは、「子どもたちが主体的に取り組める学習とはどんな学習なのだろうか」ということを模索することから始まった。そして、授業改善を模索する中、子どもたちが

* 東海学園大学教育学部 ** 兵庫県宍粟市立山崎小学校

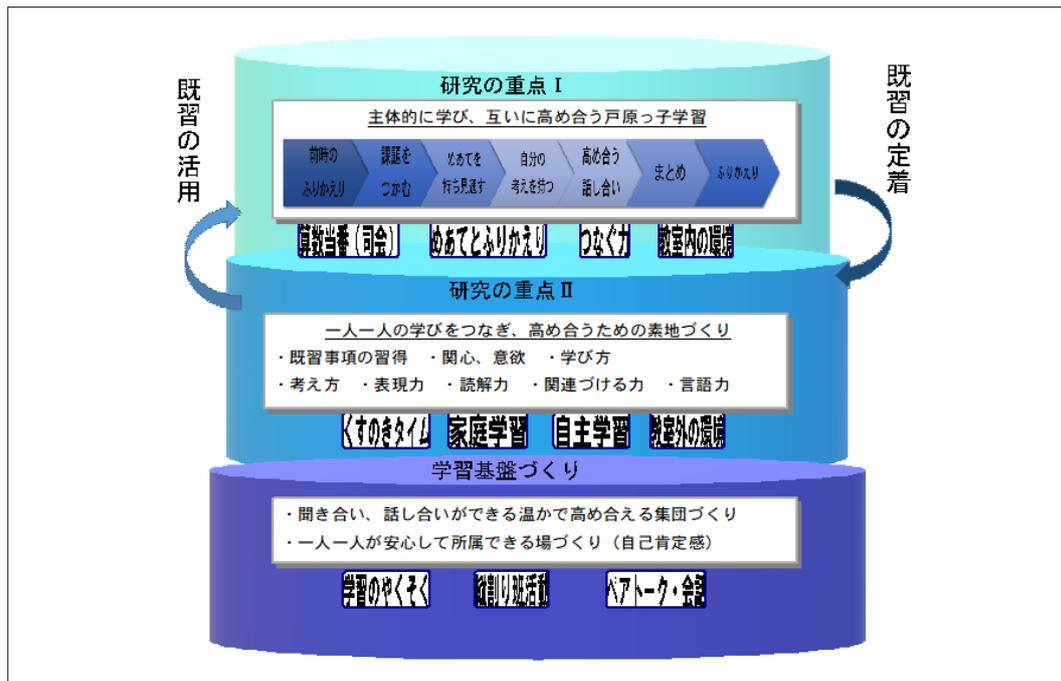


図1 戸原っ子学習の研究のイメージ

主体的に学習を進める「奈良の学習法」に出合い、子どもたちが学習を進めていく独自の「戸原っ子学習」の追究を始めた（図1）。

そして、次のような3つの仮説を立てて、授業改善の取り組みを進めた。

仮説①全学年で同じ学習の流れで授業を進めることで、子どもたちが中心になって授業をつくることのできるようになるのではないか。

仮説②授業の初めの段階で「何を考え・どう表現するか」という『めあて』をもつことで主体的に学習に取り組むことができ、学習過程で効果的に『ふりかえる』ことで考えを整理できるようになるのではないか。

仮説③個人思考の時間を確保することで、ノートに解法を書くだけでなく、相手を意識して表現するためにはどのようにすればよいかと考えながら説明を書くことで、自分の考えをより確かにもつことができるようになるのではないか。

3. 一人一人の学びをつなぎ、高め合うための素地づくり

一人一人の学びをつないで高め合っていくために、「教室内の環境」「教室外の環境」「朝の会」「算数新聞」「算数教室」「人間関係作り」という6つの事項に配慮し、学びの素地を培っていった。

3.1 教室内の環境（既習事項の復習）

前の学年までの教科書を置き、自由に見ることができるようにした（図2）。学習していることが、これまでのどの学習を調べれば分かるのかが見つけやすいように、早見表を掲示することで、授業の中でも活用する姿が見られるようになった。その他、学年に応じて算数辞典などを置き、学習に活かせるようにした。



図2 前の学年までの教科書

3.2 教室外の環境（算数へ興味関心）

階段や廊下など、子どもたちの目に触れやすいところに算数に関する様々な掲示を行った。子どもたちはこれらの掲示物を見たり触ったりすることで、算数への知識を広げたり考える力を高めた。何よりも、子どもたちが楽しみながら算数に触れる機会を持てるように取り組みを進めた。

3.3 朝の会（話す力・書く力）

朝の会の時間にクラス全員がスピーチをし、その内容をメモしていくという活動をした。

「健康観察」→「一人一言話す」→「話の内容を書き取る」→「気になることに対して質問する」という流れで行った。

はじめの頃は、話の冒頭部のみ書き取りができる程度だったが、だんだんとたくさん書けるようになってきた。聞いたことをうまくまとめて必要な部分だけを書くことができる子どもたちも出てくるようになった。授業中にノートに説明を書くスピードが上がり、校外学習などでもメモをとることがよくできるようになってきた。集中力がつき、聞きながら書く力が飛躍的に伸びた。

3.4 算数新聞（まとめる力）

学習の単元のまとめとして、算数新聞にまとめる活動を行った。図書室にある算数の本から興味のあることを拾い出してまとめる子どももいた。続ける内に、学んだことを分かりやすくまとめる力がついてきた。また、調べたりお互いに読み合ったりすることで知識の広がりも見られた。

3.5 算数教室（説明する力・聞く力）

子どもたちの発案により毎週木曜日に2年生以上の子どもたちを対象に算数の困っているところ、練習問題の直し、さらに詳しく知りたいことなどを5・6年生が中心となって教えた。友だちどうしでの教え合いにより、聞きやすい雰囲気になっている。そして、下の学年の子どもたちに分かりやすく教えるためにどうすればよいか考えながら行っているため、自分自身の学習内容の復習にもなっている（図3）。子どもたちからは「教えるために今までの教科書をよく見るようになった」「問題が解けると嬉しそうで、自分も嬉しくなった」などの発言が見られた。また、下級生からは「木曜日が楽しみ」「他の日もあったらいいのに」などの意欲的な発言が見られ、算数の学習へ関連づけることができた。



図3 算数教室で教え合う様子

3.6 人間関係作り（相互理解）

子どもたちがお互いに認め合い、つながり合い、高め合っていくためには、子どもたちが安心して学ぶための居場所づくりが大切である。少人数を活かした児童会活動、行事、縦割りでのペアトーク、地域の方々とのつながりなど、今までの積み上げを大切にしながら、子どもたち一人一人に、しっかり寄り添っていけるよう共通理解、子ども理解に努めた。その結果、より多くの目で、そして様々な視点で見守る体制ができ、より個々の子どもたちのよい面を伸ばすことができ、居心地のよい雰囲気が生まれるようになった。

4. 主体的に学び、互いに高め合う授業作り（戸原っ子学習）

子どもが主体的に学ぶ姿として、教師の指示ではなく自分たちで考えながら進めていく学習を目指してきた。そこで、子どもたちが主体的に学習を進める「奈良の学習法」を参考に、板書も含めて子どもたち主体で進めていけるように取り組んだ。

そして、子どもたちと何度も話し合い、改善していきながら、司会を中心とした学習の流れ「戸原っ子学習の進め方（司会用）」を作成した（図4）。

授業の流れとしては、「題意把握」「めあて」「個人思考」「全体での話し合い」「適用問題」「ふりかえり（まとめ）」という6つの場面を意識させた。

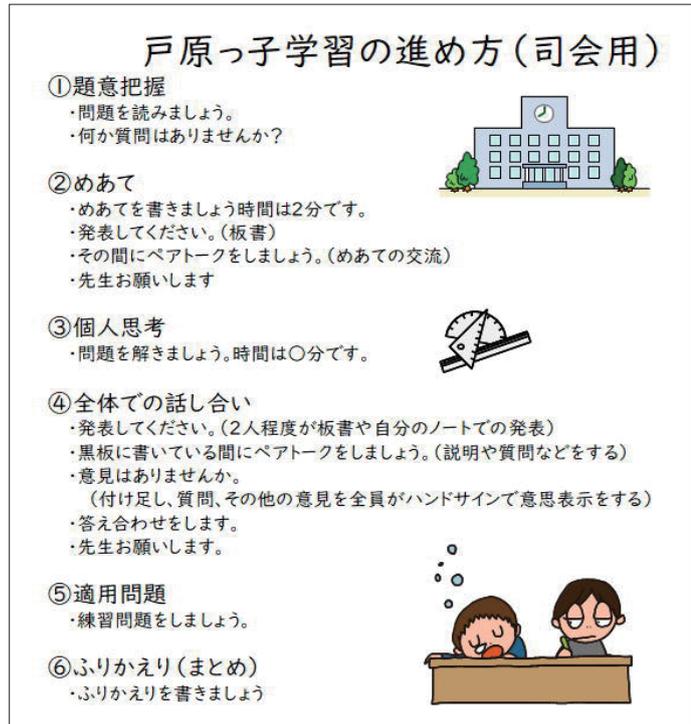


図4 戸原っ子学習の進め方

4.1 題意把握

まずは、問題を読み、何を問われているのかを確認した。題意を把握するために教科書全体を見ることで、子どもたちはこの時間にどのような学習をするのか見通しを持つことができた。そして、分からないことなどを友だちや教師に尋ねることで、全員が問題に取り組むことができる状況ができた。その際には、教科書の図や吹き出しなどにも着目するように指導した。

4.2 めあてを立てる

題意把握をした後、自分の見通しに合わせて行動目標となるめあてを書かせた。主体的な学びに向かうためには、自分で自分のめあてを立てることがとても大切である。そのために、前時の学習で使えるところを取り入れたり、図や吹き出しを参考にめあてを立てたりした。また、自ら立てためあてを発表し合うことで、時間内にめあてが立てられなかった場合や、自分の方法と考えが違った

時には、友だちのめあてを参考にすることができた。そして、めあての交流をすることでお互いがどのように考えているかを知ったり、自分のめあてと比較したり、意識の変容にもつながった。更に、教師がよいところをほめたり価値づけたりすることで、意欲的に個人思考へ移ることができた（図5）。

4.3 個人思考（独自学習）

考えを高め、深い学びにつながる話し合いをするためには、まずは、一人一人が問題に向き合い、自分

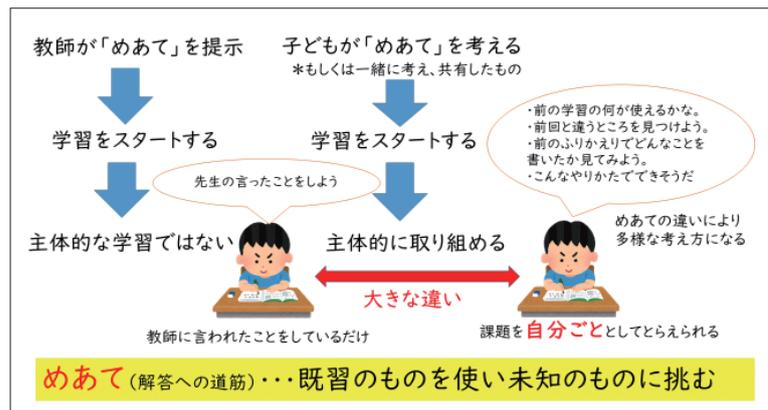


図5 教師によるめあてと子どもによるめあての流れ

の考えを持つことが大切である。そこで、思考に必要な時間を確保し、自分で問題に向き合うようにした。教科書の吹き出しや挿絵、図を参考にして、解法を記述するだけでなく、どのように伝えるかを考えながら自分の言葉で説明を書いていくように促した。考えの糸口が見つからず、困っている時は黙って挙手することとし、教師は、教科書を一緒に見て、題意を再度確認したり、参考にできることを伝えたりして、何もしないまま時間を費やすことがないように支援するようにした。また、早くできた時は、他の方法を考えたり、図や挿絵や式などを関連づけて考えたりできるように声をかけ、価値づけを行うようにした(図6)。

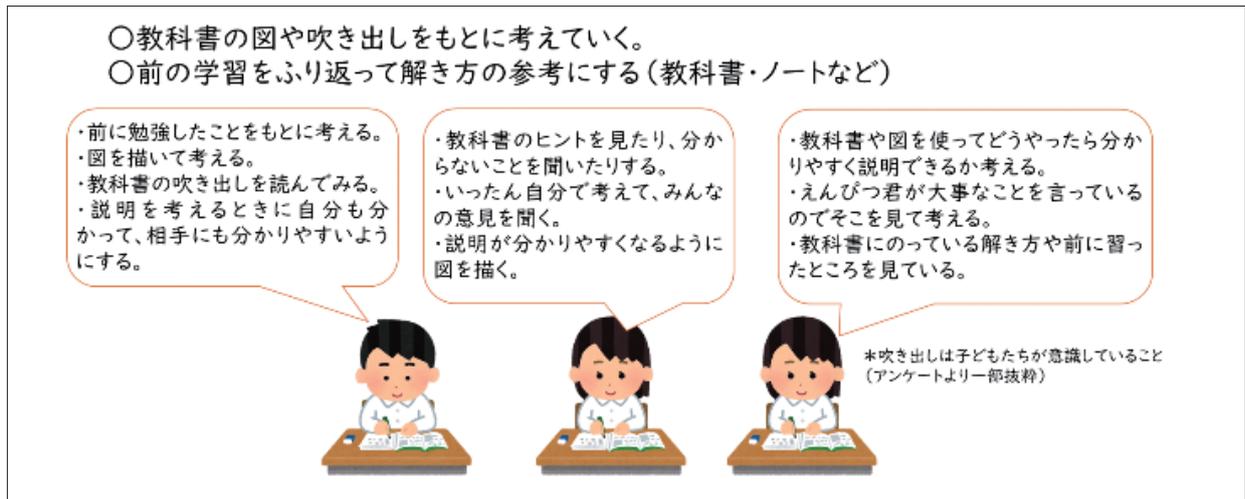


図6 個人思考のポイント及び支援

4.4 話し合い(相互学習)

話し合いは、最初に考えを示す発表者を司会者が指名して始めるようにした。発表者は自分の考えを黒板や書画カメラ等で示し、説明をする。子どもたちは、自分の考えと比べながら、発表を聞く。

発表の後、図7のようなハンドサインを使い、次につなげる。まず、司会者は確かめたい内容や疑問点についての質問から指名した。こうした質問を子どもたちの中から出していくことは、慣れないと案外難しかった。学習の中で、質問を価値づけたり、整理したりすることで自信をもって質問できるようになった。繰り返すうちに質問の仕方を覚えていった。こう

していくうちに、自分では分かっているが、全体で問題解決するポイントを明確にするために必要な質問をすることもできるようになった。特に低学年では、質問をすることより、つけたしをしたり、言い換えをしたりする方が、自分の考えを説明しやすかった。また、発表することに自信が持てず、受け身になりやすい子どもたちにとっても抵抗が少なく、自分の考えを伝えやすかった。つけたしから、発表者の意図がより深く伝わることも少なくない。質問やつけたし、言い換えのよさを肯定的に評価し、子どもたちの学ぶ意欲やこんなふうに関心を持ってほしいのかという実感につなげていった。

また、質問は発表者だけが答えるのではなく、みんなで考え、誰が答えてもよいこととした。そのことにより、発表者は安心して伝えることができるし、考えが途中であっても、続きを全体に投げかけることができた。そして、これらのポイントを共有するようにした(次ページ図8)。



図7 ハンドサイン

- 書画カメラを使って自分のノートを提示する。
- 要点をまとめながら板書する。(板書の中にベアトークで疑問解決など)
- 途中まででも発表し、そこからみんな考えていく。
- ハンドサインで意思表示をする。(分からないことを言える雰囲気作り)
- 質問に対しては発表者以外が答えていく。(発表者でも可)
- 同じような意見でも必ず2人は発表する。(2度聞くことによる深まり)

- ・黒板に図を描いたり、式をさしたりしながら発表する。
- ・自分が解けなかった問題は特に分かりにくかったり、自分の考えと違う所があるか見る。
- ・自分の考えと違ったり、意味が分かりにくかったら質問する。

- ・途中でもできているところまでを発表する。
- ・意見を参考にしたり、自分の意見と比べてみたりする。
- ・いつ何を言ったか聞かれてもいっしょにしっかりと聞く。
- ・当てられなかったら近くの人と発表(説明)し合う。



対話的な学習

各自が立てためあての違いにより考え方(解き方)に違いがでる。その違いが話し合いとなる

- ・もし相手が分からなかったらまた分かるように考えて言う。無理なら先生にお願いする。
- ・分からなくてもできるところまでを発表して、分からないときは人の話をしっかりと聞く。
- ・人の話をよく聞いて付けたすところは付けたす。

図8 相互学習を行う際のポイント

4.5 適用問題

「戸原っ子学習」を進めていく課程で、話し合いに時間がかかり、適用問題は家庭学習やスキル学習、次の時間等で取り組むことがあった。しかし、本校の実態として、時間内に適用問題までしておかないと、一人で適用問題に向かっても、どう対処すればよいのか困る子どもたちの姿が見られた。そこで、必ず適用問題に割く時間を確保し、困っている子どもたちへの支援や子ども同士の教え合いを行う時間を確保するようにした。

4.6 ふりかえり

ふりかえりは、本時の学習で分かったことや自分の考えが深まったこと、そして、友だちの意見や考え方のよさなどについて書くことを観点にした。また、解決しきれなかった疑問や「こうなったらどうなるんだろう」という新しい課題も観点に挙げた。そうすることで、次時のめあてとの関連をより具体化し、学ぶ意欲の向上につなげていきたいと考える。

自分の立てためあてについてふりかえることや、話し合いの中で自分の考えが変化したことが、ふりかえりの記述の中に現れるようになってきた(図9～図11)。

今日、わたしは自分の説明より〇〇さんの説明が分かりやすかったです。わたしよりくわしくて、みんなが分かっていました。わたしもみんなが分かるような、説明の仕方ができたらいいなと思いました。

図9 ふりかえりの記述例①

底辺と高さの関係がしっかり分かったし、4年生でした三角形のことを思い出せて良かったです。

図10 ふりかえりの記述例②

図形の面積を対角線でいくつかの三角形に分けると、公式を使って求められることが分かりました。

図11 ふりかえりの記述例③

5. 子どもたちの実態把握(算数アンケートより)

学習の司会を子どもたちが中心に進めること、学習の始めに「めあて」、学習の終わりに「ふりかえり」

をノートに書くことで自らの学びを深めるなど、一人一人の学びを自律的にすることなどを大切にして、学習に取り組んできた。しかし、このような学び合いについて子どもたちはどのように考えているのだろうかと考え、図12のような項目で全校生に算数アンケートを実施した。結果をもとに考察し、子どもたちの学び合いをどうつくるかを考えた。

2018年から2019年にかけてアンケートを実施した結果、算数の学習に対して肯定的に捉える子どもたちが増えていた(図13)。その中でも、上記に示した説明についての項目で、考えを説明することが好きな子どもたちが増えていた。好きになった理由について子どもたちに話を聞く中で、「今までは先生に言われたことをしていただけなので、自分で考えて説明を書くことが少なかったけれど、自分でめあてを考えてから書くので自分なりの説明が書けた」という意見や、「教科書の使い方や説明の書き方が分かってきた」という意見が多く見られた。また、「自分たちで学習を進めるので、自分の考えたことを友だちに伝えやすくなった」という意見が多く見られた。

そこで、さらなる実態把握として2021年に「学習の流れの各項目について意識していること」についてのアンケートを行った。その中で、めあてに関する記述は、図14(次ページ)のようなものが挙げられた。

- 1) 算数の学習は好きですか
①とても好き ②好き ③少し苦手 ④苦手
- (2) 考えを説明するのは好きですか
①とても好き ②好き ③少し苦手 ④苦手
- (3) 自分たちで進める学習はよくわかりますか
①よくわかる ②わかる ③わかりにくい
- (4) 進行役をしたいと思いますか
①したい ②少ししたい ③あまりしたくない ④したくない
- (5) めあてを立てるときに気をつけていることはなんですか
- (6) 自分の考えを安心して発表することができていますか
①できている ②だいたいできている ③あまりできてない
- (7) 友達の発表を聞いて、問題が解けたことがありますか
①よくある ②時々ある ③ない
- (8) 考える時、前の時間のノートや教科書を見ますか
①よく見る ②時々見る ③見たことない
- (9) わからないときにわからないと言えますか
①言える ②先生にそっと聞く ③ともだちに聞く ④黙っておくことが多い
- (10) 難しいと思っても、まずは自分で考えてみたいと思いますか
①思う ②できるだけ自分で考える ③あきらめることが多い
- (11) 算数で学習したことを普段の生活で役立っていますか
①役立っていると思う ②あまり役立っていない
- (12) 算数についてなんでも思っていることをかきましよう

図12 算数アンケートの項目

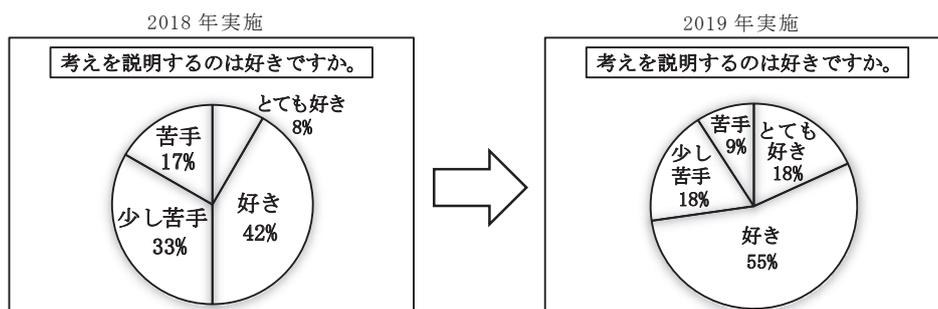


図13 「説明する」こと意識の変容

このように、子どもたちはそれぞれの視点で問題を捉えていることが分かる。課題を自分事として捉え、それに対してどういうアプローチをしていくかを考えることで、子どもたちが主体的に取り組む授業へつながった。

- ・前の学習の何が使えるかを書く。
- ・その日の勉強で大切だと思うことを書く。
- ・前回と違うところを見つける。
- ・前と比べて違うところや同じところを見つける。
- ・教科書のめあてにはどんなことが書いてあるかを見る。
- ・前のふりかえりでどんなことを書いたかを見る。
- ・どんな問題にも使えるようなめあてにしない。
- ・分からないことがあったらそれをめあてに書く。
- ・問題の解き方だけではなく、分からないところを分かるようにするためにどうするかを書く。
- ・その時の勉強を少し見て今日何を使って解くか、どうやって解くかを書く。
- ・何を使ってやってみたいか、自分のやってみたいことを書く。

図14 2021年のアンケートにおけるめあてに関する記述

2022年には、従来の教師主導の授業から自分たちで進める（司会）学習に変わったことによる意識調査を実施した（図15）。結果より、算数が苦手な子どもたちも苦手だけれど楽しいと感じるようになってきた。また、「友だちと一緒に勉強をするとよく分かる」と答えた子どもたちも多くなった。その理由として考えられるのは、「めあてについて説明を書き、友だちに伝える活動が楽しい」というような説明をすることの楽しさを実感している子どもたちが多くいたことである。

6. めあてを各自で考えることの実践例より考察

6.1 ノートより考察

5年生の算数「面積」の単元で、「特殊な四角形の面積」を工夫して求める学習内容がある。そこで、子どもたちが立てためあてに関して考察する。

図16（次ページ）の子どものめあては、「前にならった三角形の公式を思い出して、対角線で分けて面積を求めたい」とした。また、図17（次ページ）の子どものめあては、「図形に線を引いて、いくつかの三角形に分けたり、長方形を作ったりして、今までやってきた公式を使えるようにしてやりたい」とした。2人とも既習事項を使うという点では同じになっているが、三角形として考えるか、四角形にして考えるかという違いが見られた。

このように、各自でめあてを考えることで、その後の個人思考が違ったものになっている。それは、各自が課題を自分事として捉え、主体的に考えることができた結果である。そして、各自の考えをもとに皆で話し合い、気になることを質問し合うことで、対話的な授業につながっていくのではないかと考える。

算数アンケート ()

1 算数はどんな学習ですか。

2 算数の学習は好きですか。
好き 苦手だけど好き どちらでもない 嫌い
 理由

3 友達に説明した人の気持ちに合った説明ができていますか。
説明した人にも説明しよって説明していますか。 している していない
 理由(していること)

4 先生によって算数の学習のやりかたが違ってきますか。
違う 変わらない どちらでもない
 理由

5 算数は公式(どうやって)学習するとよく分かると思いますか。
はい いいえ

6 図形に線を引いて、よく意味をわかって学習するのでもっとよく分かると思いますか。
はい いいえ

7 算数について自分で考えていることをかきましょ。

図15 2022年の意識調査アンケート

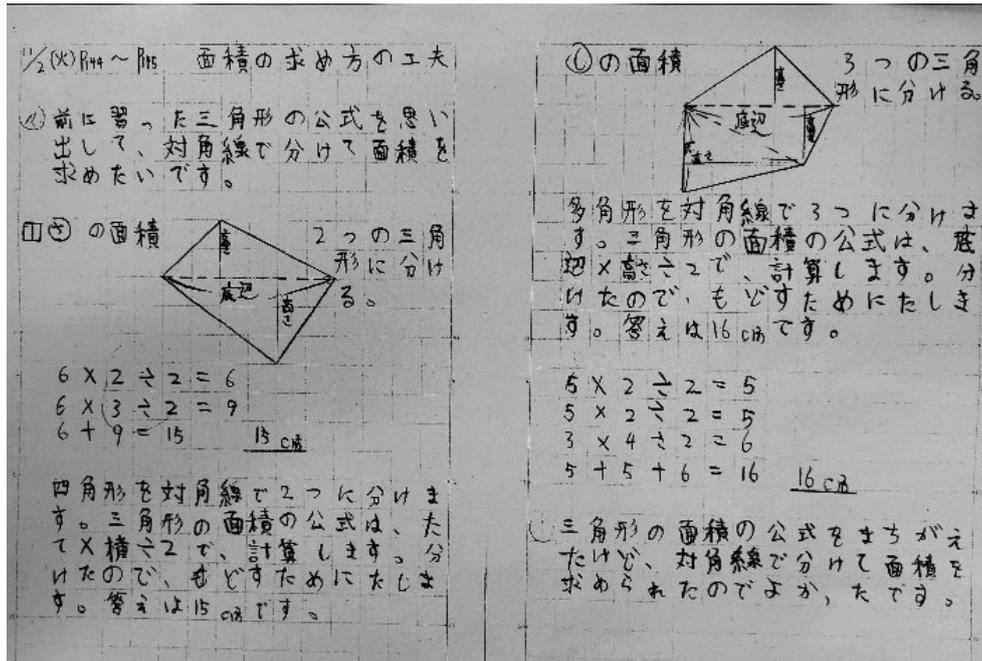


図16 子どものノート①

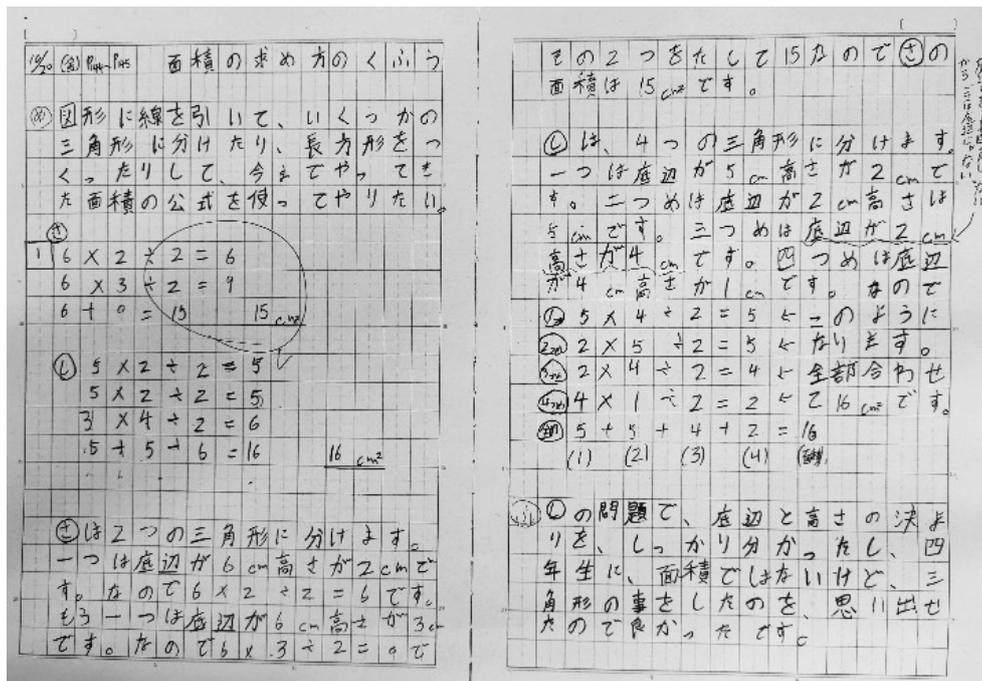


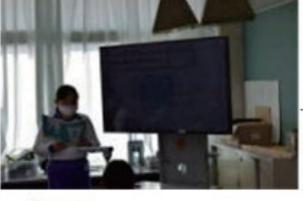
図17 子どものノート②

6.2 授業の司会・進行を子どもたちが行う授業より考察

6年生の算数「立体の体積」の単元で、「角柱の体積」の求め方考える学習内容がある。そこで行われた授業の様子に関して考察する（次ページ表1）。

最初に、それぞれがめあてを立てた。その上で、「体積は底面積×高さで求めたので、今日もそれにあてはめてみて考える」と「○えの体積は、直方体を作ってその底面積を1/2にして考えたい」という2つのめあてが発表された。発表した子ども以外は、お互いにめあての交流をし、友だちの立てためあてについて感じたことを伝え合った。司会は友だちの考えを受け止め、本時の授業で行うことを自分なりにまとめ、全体に伝えることができた。自分で立てためあてを個人思考で実践していくことで、多様な考え

表1 「角柱の体積」の授業記録

授業記録 2022.10.28	児童の反応
発問（学習の流れ）	
<p>司会:教科書を読みましょう。下の図のような角柱の体積を求めてみましょう。</p> <p>司会:質問はありませんか。めあてを書きましょう。時間は2分です。</p> <p>司会:発表してください。</p> <p>A・B・・・板書</p> <p>司会:まとめます。「前やってみたくて底面積×高さで求める方法と、直方体を作ってその底面積を1/2にして考えるということですね。」</p> <p>司会:先生何かありますか？</p> <p>教師:みんなの考えためあてでやってみましょう。</p>	<p>ありません。</p> <p>A:底面積×高さで求めたので今日もそれにあてはめて考えてみる。</p> <p>B:②の体積は、直方体を作ってその底面積を1/2にして考えたい。</p> <p>ほかの児童・・・めあての交流</p> 
<p>司会:1人で考えましょう。時間は7分です。</p> <p>司会:発表してください。</p>  <p>司会:意見はありませんか。</p> <p>司会:Eさんはどうして底面を三角形2つに分けるのが困っています。この意見誰か分かる人はいますか。</p> <p>司会:意見はありませんか。</p> <p>司会:では答えは80と60なので140cm³ですね。</p> <p>教師:(司会に)直しておいてあげたら</p> <p>司会:先生お願いします</p> <p>教師:角柱の体積は底面積×高さで出るとことやね。</p>	<p>C:式は$8 \times 5 \div 2 = 20$ $20 \times 4 = 80$ まず②の図形を見て三角柱だけ立方体の半分なので底面積の半分と考えました。底面積を求めたら高さをかけます。$20 \times 4 = 80$なので80cm³になりました。</p> <p>D:$5 \times 8 \times 4 \div 2$ まずP106でも勉強した通り三角柱は直方体を半分にすることができます。$5 \times 8 \times 4$が直方体の面積です。けれど、$\div 2$をしないと三角柱の面積が出ないから80cm³になりました。</p> <p>E:②の底面積が三角形2つに分けるのは・・・よく分からなくなりました。</p> <p>F:四角形を2つに分けて三角形にすると、底面積×高さの公式が使えるからです。それを求めてその2つをたして求めます。</p> <p>E:分かりました。ありがとう。</p> <p>G:④はここを底面積にして考えます。底辺が3cm、高さが4cmになります。三角形の公式を使います。分けたのもう1つもやります。80と70を合わせます。80と70をたすと150cm³</p> <p>B:Gさんの方で、答えが違ってきます。なぜかという2行目の・・・計算してみると60になります。</p>
<p>司会:<5>をしましょう。5分です。</p> <p>司会:発表してください。</p> <p>教師:計算が違ってきますね。(板書を直す)計算ミスに気をつけましょう。</p> <p>司会:振り返りを書きましょう。時間は5分です。早くできた人はふりかえりの交流をしましょう。</p>	<p>角柱の体積=底面積×高さ</p> <p>E:①は$(4 \times 5 \div 2) \times 12 = 120$</p> <p>G:②は$(5 \times 3 \div 2 \times 4) + (5 \times 2 \div 2 \times 4) = 48$</p> <p>B:②は50cm³だと思います。$(5 \times 3 \div 2 \times 4) + (5 \times 2 \div 2 \times 4) = 50$</p> <p>G:今日の勉強では、底面積×高さを覚えておきたいです。</p> <p>H:めあてどおり分からないところはほかの人に聞いて分かったのがよかったし、底面のところも書いてよかったです。</p> 

が出るようになった。友だちが発表した意見と自分の考えを比べ、違いや疑問に思うことを尋ね合うことで、話し合いが活発に行われるようになった。また、子どもが司会・進行を行い、疑問点も一緒に考えることで、うまく質問できないときであっても、他の子がこう言いたいのではと考え、意見をつなぐ姿も見られるようになった。算数の苦手な子どもたちに対しても、その子が立てためあてを見て、「この考え方なら〇〇にしたらいと思うよ」や、「この方法ではここまでしかできそうにないから〇〇でやってみたら」などの友だちの考えにアドバイスをしたり、肯定的に受け止めたりする姿も見られるようになった。また、算数が苦手な子どもたちからも、積極的に自分の思いを伝えて話し合う姿が見られた。どのような

意見であっても受け止めてもらえるという安心感がある中でこそ、対話的な授業が形成されていくのではないかと考えられる。

6.3 学力状況調査より

2022年に実施した学力状況調査では、算数の数値が全国平均を大きく上回った。結果を分析する中で、時間が足らずに全ての問題に回答できていない子どもたちはいたものの、記述形式の問題において無回答の子どもたちはいなかった。普段から課題を自分事としてめあてを立ててきた活動の成果と考えられる。受け身の授業ではなく、自分ならどのようにしたいかということを主体的に考えていくことは、子どもたちが課題に出会ったときに大きな力になるのではないかと考えられる。

7. 終わりに

算数を研究していく上で、算数の学習が好きと答えた子どもたちの中には、「計算が楽しい」や「自分でめあてを立てて考え、それを行っていくことが楽しい」、「分からない問題でもみんなの考えを聞くとよく分かるから」などの意見があった。しかし、算数が少し苦手、算数は好きだが説明することに対して苦手だという子どもたちもいる。苦手意識の中には、自分が考えたことを思うように話せなかった経験や発表の際に間違ってしまった経験で自信を失っているのではないかと考える。発表している子どもたちだけが学習に積極的に参加しているとは考えていないが、友だちと学び合う場面で自分の考えをもちわかる喜びを感じ取ってほしい。友だちに聞くという項目が増えているのは、今までなら先生に聞いていた子どもたちが友だちに聞いていくことで、自分たちで解決していこうとしている現れと捉えられる。

今回は、第2著者が「主体的に学び互いに高め合う子どもの育成」を目指していく上で、「奈良の学習法」をベースにした「戸原っ子学習」の授業改善を行ってきた実践報告である。第2著者が大切にしている「間違いを恐れずに安心して分からないことを分からないと言える学級作り」を軸にしながら、子どもたちが主体となる授業づくりについて、これからも共同研究を継続していきたい。

執筆・役割分担

第1著者：実践の指導助言、総括

第2著者：授業実践、授業記録、考察

引用・参考文献

奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会. (2003). 「学習力」を育てる秘訣：学びの基礎・基本. 明治図書.

奈良女子大学附属小学校学習研究会（編著）. (2008). 確かな学習力を育てるすじ道：新訂・奈良の学習法. 明治図書.

奈良女子大学附属小学校学習研究会. (2015). 「話す力、書く力、つなぐ力」を育てる：自律的に学ぶ子どもを育てる「奈良の学習法」. 明治図書.

太田 誠. (2017). コンピテンシー（資質・能力）を育てる算数授業の考え方・進め方：子どもがイニシアティブを持つ授業を. 黎明書房.