

児童の思考の深化を促す教師の指導技術に関する研究  
— 小学校に勤務する4名の教師へのインタビュー調査を通して —

小里直通\*・新井英靖\*\*

（2018年8月31日受理）

A Study on Effective Teaching Methods for Promoting Child's Deep Learning.

Naomichi KOSATO\* and Hideyasu ARAI\*\*

(Accepted August 31, 2018)

はじめに

知識基盤社会において、他者と切磋琢磨しつつ一定の役割を果たすことが肝要であり、そのために必要な知識・技能・能力を学校教育において育成することが課題になっている（窪田，2015）。こうしたなかで、現代の学校教育においては、他者とつながり、コミュニケーションを深め、児童の視野を広げることができるような授業を展開することが求められている。

思考を深める授業展開をする教師の指導技術に関して、尾之上・丸野（2012）は、学び合う授業を実現するためのはじめの段階である個人内の思考を構成すること自体に困難さを示す児童に、素朴なりにも自分の考えをもてるように実践していく必要があると指摘した（尾之上・丸野，2012）。しかし「素朴なりにも」考えをもていない学習上の困難を抱えた子どもに対しては、どのように指導したら考えをもてるようになるかまでは言及されていない。

一方、これまでの教室談話研究では、黒田（2005）は、発言権を持つものだけが話し、他者は聞き手となる参加構造が支配的な教室で、「静か」な授業空間が対象とされていることが多いと指摘されている。また、発言権が個人に属さず、明確になっていない状態については十分検討されておらず、そのような状況における子どもの様子や授業進行や子どもの課題解決における意味について検討する必要があるとも述べている（黒田，2005）。すなわち、「動」は授業の場面において、たとえ授業進行から外れた発話をしたとしても、子どもの課題の遂行に有効に機能する場合があり、「動」の授業場面を肯定的に捉えている教師の授業研究をすることは意義があると考えられる。この点に関して、岸野・無藤（2005）は、授業進行から外れた発話に関して、ある学級での発話や対応を検討している。そこでは、授業進行から外れる子どもには、授業を構造化する対応、学習指導に取り入れる対応、学級内の人間関係調整に関わる対応があったと結論づけていたが、学習困難児の学びをどのように深めていくかという点については十分明らかにされていない。特に、みんなで共

\*石岡市立瓦会小学校（〒315-0111 石岡市瓦谷 1135-2）

\*\*茨城大学教育学部障害児教育学研究室（〒310-8512 水戸市文京 2-1-1；Laboratory of Special needs Education, College of Education, Ibaraki University, Mito 310-8512 Japan）。

に教科を学ぶという視点において、自分の思いや考えをなかなか表出できない児童の思考を深めるために教師はどのように指導をしているのかという点について検討の余地がある。

そこで本研究では、児童の思考の深化を促す教師の指導技術について教師へのインタビュー調査から明らかにしたいと考えた。

## 研究の方法

本研究では、以下の手続きを踏んでインタビュー調査を行い、質的に研究を行った。

### (1) 調査対象者

A市立B小学校に、研究協力の依頼をした。研究の趣旨を説明し、同意が得られた4名の教師を対象とした。対象者の研究当時の概要は、次の通りである（表1）。

表1 対象者の研究当時の概要

対象者	性別	教師歴	担任学級
教師A	女性	8年	第2学年
教師B	女性	13年	第4学年
教師C	女性	28年	第6学年
教師D	女性	33年	自閉症・情緒障害特別支援学級

### (2) データ収集の方法

A市立B小学校において、2016年8月、2017年1月・3月の計3回、1人ずつ、半構造化面接により、インタビュー調査を実施した。インタビュー調査を実施するにあたり、倫理的な手続きを踏むために、研究の趣旨を説明し、同意を得た上で、「研究協力の同意書」に署名をしてもらった。インタビュー調査に際しては、以下に示したような視点をもとに自由に語ってもらった（表2）。

表2 インタビューの視点と具体的な質問例

- |   |
|---|
| <p>(1) 児童が他者と関わりながら考える場面を作ることについての教師の考えや思い</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の中で、児童の言葉を拾い上げていくことは難しいですか。</li> <li>・つぶやきや児童の声は学びにいい効果がある、学びにつながると考えていますか。</li> </ul> <p>(2) 児童の思考の深化についての教師の考えや思い</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・児童のいろいろ考えているものをどう受けとめてあげたり、読み取ってあげたりしていますか。</li> <li>・思考の深まりや視野の広がりをどのようにこれまで判断してきましたか。</li> </ul> <p>(3) 児童の感情や思考を把握することについての教師の考えや思い</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・感情、思いをどのようにくみ取ってきましたか。</li> <li>・なかなか参加できない児童が参加してきた、のってきたと感じる場面はありましたか。</li> </ul> |
|---|

調査対象者には、ボイスレコーダーを用いて録音をするが、ありのままの思いを語ってもらえればよいことを説明した。この録音したデータをテープ起こしし、逐語録を作成した。なお、逐語録には個人が特定されないように配慮を行った。

### (3) 分析の方法

質的研究の方法に従って、以下のようにデータを分析した。本研究においては、特にカテゴリー分析の手法を用いて分析を試みた（木下，2003；秋田・藤江，2007；能智，2011を参照）。

#### ①コード化

インタビュー調査で得られた逐語録に、(教師名-インタビュー回数-発言番号)のように、コードをつけた。例えば、(A-3-52)は、(教師Aに対するインタビュー調査3回目の52番目の発言)であることを意味している。

#### ②概念の形成

コード化したデータのなかで、「児童の思考の深化を促す教師の指導技術」に関係する部分を抽出した。その抽出した部分を適切に表現する言葉を検討し、概念として位置づけた。

#### ③カテゴリーの生成

上記で形成された概念について、個々の概念について他の概念との関係を比較・検討し、その関係について考えていった。カテゴリーの「信頼性」を高めるために、2つ以上の概念を関係づけるようにした。関係がつかない概念については、本研究では取り上げないこととした。

#### ④文章化

以上の分析を論文の目的に沿って、実際の会話文を引用しながら文章としてまとめ、論考した。

## 児童が他者と関わりながら考える場面を作る教師の指導技術

教師は児童に予想を書かせたり、自力解決をはかるための時間を設けたりすることがあるが、学習上の困難を抱えた児童は、はじめにでも述べたように「素朴なりにも」考えをもてていないことが多い。教師は、児童の思考の深化を促すためにいくつかの指導技術を駆使していたことが明らかになった。

### (1) 児童同士が関わりながら考える場面を作る

一般的に授業ではよく「自分の考えを書きましょう」という指示が出されることが多いが、調査対象とした学校では、いきなり指示を出されても自分の考えをなかなか書けない児童も多くいた。こうしたなかで、教師Aは、「国語は特に思ったことを書いてみてとか言う前に、自由にこうじゃない？こうじゃない？っているんるところから声を出す時間を少し作って。そうですね、で、子どもの言葉をちょっと聞いたり、今みたいな感じでまとめ、ノートに書いてみなみたいなのアクション、自由に発する時間を作ったりもします。」(A-2-22)と語るように、考えを書くという個人の活動に移る前に、多様な考えを出し合い、自分自身の思考を整理する時間を作ろうとしていた。

また、教師Cは、「一人で考えさせたら出てこないの。2人とか3人とかで話し合ったりすると、面白いのが出てくるのでいいので、行き詰まったときは、話させちゃっていますね。」(C-2-20)や、

「課題を出されたときに、まず自分で答えが出ますよね。出なくてもこうかなって思う。…中略…『交流』は双方向のものなので、結局一斉授業だと先生から教えてもらうっていう一方向的なものだけど、先生と自分、そして友達というふうなもので、そのときの自分よりも思考が深まったとか視野が広がったとかそういうものになればいいんじゃないかな。」(C-2-26)と述べていたように、自分の思考を深めるために「交流」する時間を作るように心がけていた。

このように、授業に児童同士が関わりながら考える場面を作ることによって児童の思考の深化を促そうとしていた教師の指導技術が明らかになった。

## (2) 教師と児童で関わりながら考える状況を作る

授業に児童同士が関わりながら考える場面を作ろうとしていた教師がいた一方で、教師と児童で関わりながら考える状況を作ることによって、児童の思考の深化を促そうとしていた教師がいた。

たとえば、教師Aは、「国語で書くなってしまったときには、やっぱり最低限の指導事項はもちろん押さえるし、あとは、子どもが書きやすい題材っていうんですかね、例えば名人を紹介しようとかで、…中略…お料理名人のお母さんとか、そろばん名人のお兄ちゃんとか、そういう書きやすい名人とかそういう題材にしてあげたりとか、そんなところですかね、あと、やらされ感がなくなるように自分事に全部なるようにっていうのは。」(A-3-64)と言うように、教師が児童と関わり合うなかで、児童にとって身近な題材を教師が設定することによって、児童が自分のこととして考えることができるように努めていた。

自分事として捉えられる題材を設定する教師Aに対して、教師Bは児童と関わりながら考えを引き出そうとしていた。つまり、「自分から手を挙げるとかっていうのがあんまり好きじゃない子たちが結構いたので、かと言って結構ブツブツ言っているのはいいことなんかがあったりして、なので、こっちのほうが、耳をダンボにして、拾い上げながら発問づくりをしていく感じですかね。なんか、そうすると、聞いてあげれば、結構話すんですよ。」(B-2-11)と話すように、自分から手を挙げなくてもいい考えをもっている児童がいると教師Bは考えていた。加えて、発表の仕方について、教師Bは、「改めて発表するのは、場は別に設ければいい。」(B-2-13)と語っているように、自分の考えを伝える伝え方と、公の場での伝え方は違っていると捉えていた。このように、児童が考えをつぶやけるような発問を教師がすることによって、児童が自分の考えを気づけるようにしていた。

そして、なかなか自分の気づきを言語化できない学習困難児に対して、特別支援学級担任の教師Dは、「活動は活動なんだけれども、そのあと教室に戻ってきて、…中略…誰々ちゃんが虫が出てきてキャーと言ったとか、水を誰々ちゃんが何しちゃったとか、イモは僕は1個も見つけられなかったのに、誰々ちゃんは4つも見つけられたとか、5つも6つも全部掘っちゃったとか、そういうような関わりじゃないな、気づき。自分が掘れなかったという気づきも含めて、気づきを大事にしていたかなって。」(D-3-15)と話すように、感想や他者に対する気づきをもてるよう活動を設定することによって思考活動を促そうとしていた。

## (3) 小括

本節において、なかなか自分の考えをもてない学習困難児の思考の深化を促すために教師はどのような指導技術を駆使しているのかについて検討してきた。

以上の結果から、授業のなかに、児童同士が関わりながら考える場面を作ったり、教師と児童で関わりながら考える状況を作ったりといったように、他者との関わりをもちながら考える場面を教師は意図的に作っていることが明らかになった。

ただし、他者との関わりをもちながら考える場面には決まった型のようなものがあるわけではなく、児童の様子をみて、教師が柔軟に対応を変えることによって、児童の思考を深めようとしていたことも明らかになった。

### 児童の表現を授業に生かす教師の指導技術

前章のように、自分自身の思考の深化を促すために、教師は、授業に他者との関わりをもちながら考える場面を設定しようとしていたことが分かった。しかし、「素朴なりにも」自分の考えをもてたとしても、適切に表現できない児童がいる。教師は、自分自身の考えをなかなか表現できない学習困難児の思考をどのように捉え、授業につなげているのだろうか。

#### (1) 児童が教科書やノートに書いたものを授業に生かす

この点について、教師は、児童の思考を捉える際に、発表以外の方法でも捉えようとしていた。

たとえば、教師Aは、「線を引いたっていうのはこの子の判断と、この子が選んだっていうことなので、何かこう私も上手にうまく引き出せないですけど、上手に聞いてあげると、こうだからこう思ったって理由が言えるかもしれない、それはその子の思考だし…中略…あとは、昨日は1個だったのに、今日は2個線を引けたんだねとか、本当のちょっとしたステップアップを言ってあげると、自信がついてきて、発信できるようになったり、するのかなあと思いますね。」(A-3-42)と、児童が自分で考えて「線を引いた」ところを学級全体に伝えて、児童の考えを言語化し、整理すると語っていた。そのような取り組みを継続した結果、「間違ってもいいから何となく線を引いてみたとか、まるしてみたとかそういうのは増えてきて、…中略…授業の様子を見ていると、みんな手が動いて、あ、考えているんだなって感じる」(A-2-24)と述べているように、間違いを恐れずに、とりあえずでも自分の意見もち、表現できるようになってきていると教師Aは感じていた。

一方、教師Bは、「もしやもしゃくんは、自分の気づきだったり…中略…自分の考えを書いたり、ここはポイントだなって思うものをつけ加えて書いて、自由に。」(B-3-6)と語るように、もしやもしゃくんという枠を作り、自分の気づきや考えを自由に書けるようにしていた(図1)。また、このもしやもしゃくを机間指導で見つけ、授業に取り上げていた。このもしやもしゃくんには、文章だけではなくて、箇条書きや絵など、何を書いてもいいことになっている。そのことについて、「授業を進めていかなきゃならないし、子どもたちも次行っちゃうと大変になっちゃうから、自分でイメージした何かを、こういうふうなことかなっていうことをちょこちょこっとイラストで描いておくだけで、あ、このときはこんなこと言ったんだとか、イメー

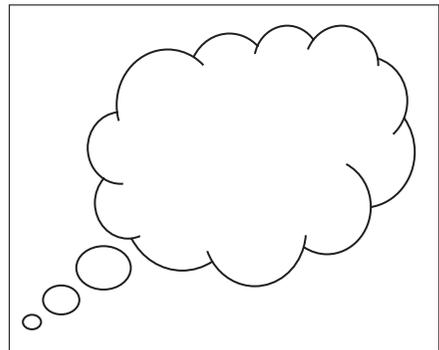


図1 もしやもしゃくん

ジができるかなあなんて、言葉で書ききれない子がいますよね。」(B-3-10)と、児童自身の思ったことやつぶやきを文字や絵で表すことによって、児童自身の思考の整理につなげることができると考えていた。

以上のように、「線を引いた」「丸をつけた」「書いてみた」などの児童の考えている様子を見つけて、これらの表現を授業に生かそうとしていた教師がいたことが分かった。

## (2) 児童の発言や行動を授業に生かす

加えて、児童の発言や行動を授業に生かそうとしている教師がいた。

たとえば、教師Cは、「私も30年近くやっていますけど、やっぱり目に見えるものと見えないものがあるでしょ。あとから分かるものもあるじゃん？でも1時間で短期的に見取るとするならば、観察、あと振り返り。振り返りなんだと思うんです。…中略…つぶやきとかにきっと出てくる可能性はあるよね。」(C-2-28)と語るように、書く以外にも、観察やつぶやきにも出てくるものがあると考えており、そういうところから思考の深まり、視野の広がりを読み取ろうとしていた。

一方で、特別支援学級担任の教師Dは、教科書を使うのではなく具体的な体験活動を設定することによって、つぶやきが出やすくするようにしていた。「どうやってつまむ、トマトをつまむときにどうやってつまんでいるのかなあとか、引っ張るじゃなくてつまむとか、だから、さらさらとかべたべたとかざらざらとか。キュウリの葉っぱはつるつるだったかな、ざらざらだったかな。そういうのを触ってみて、チクチクって言うんだというのとか、あるときキュウリの葉っぱチクチクしてたよねとかいうのは生活に生きてくるというのは。」(D-3-17)と語り、畑での作業などを組み込んでいたのは、生活経験の乏しい児童には言葉が十分に育っておらず、実際に見て触って言語化する経験を増やすことによって実体験に基づいた感想を引き出せるようにして、その気づきを代弁しようとしていたと考えられる。

## (3) 小括

本節において、教師は、自分自身の考えをなかなか表現できない学習困難児の思考をどのように捉え、授業につなげることによって、学級全体の思考の深化を促すことができるのかについて検討してきた。これまでの結果から、児童が教科書やノートに書いたものを授業に生かしたり、児童の発言や行動を授業に生かしたりするといったように児童の表現を授業に生かそうとしていたことが明らかになった。

しかし、必ずしも手を挙げて発表することや文章としてまとめることを強いてはならず、考えようとしている過程を教師が読み取って授業につなごうとしていたと考えられる。

### 児童の気持ちや考えを受けとめる教師の指導技術

これまでの結果を見て分かるように、学習困難のある子どもへの授業時の指導は、児童が他者と関わりながら考える場面を作り、児童の表現を授業に生かそうとしている点では共通していたが、決まったパターンがあるのではなかった。これは、児童の気持ちや考えを受けとめるという点で、次のような指導技術を発揮していたから実現できたことなのではないかと考える。

### (1) 児童の気持ちを把握する

学習上の困難を抱えた子どもの感情や考えをどのようにしてくみ取ってきたか聞いたところ、教師Bは、「朝の様子かなあ。それで、その日の様子が決まってきたりしますね。もう、本当にダメなときは、触っても嫌だったりするし。…中略…呼びかけてみて、その反応を見て、今の調子をその都度その都度考えて、変えていくしかないんですよね。まだ、そこしか、全然。本当に、声かけとスキンシップくらいだと思います」(B-1-47)と、学習困難児の気持ちを理解するために声かけやスキンシップを行うと語っていた。

また、気持ちを理解するために声かけやスキンシップを行うと述べていた教師がいた一方、教師Cは、縄跳び大会の練習をしているときの学習困難児の様子について、「やりたいとかやりたくなかったとかってよりも、みんなに迷惑をかけたくないなっていうふうなレベルまでいっちゃったんですよね。自分が、自分の順番に来ると、つかかっちゃうから、迷惑をかけたくないなっていうところだった。M君のプライドがあるんだなってプライドを感じましたからね」(C-3-31)と、さまざまな見立てをしながら、理解しようとしていたと考えられる。

以上のように、教師は、表情やうなずきのような非言語的な部分に着目して児童の気持ちを把握しようとしていた。

### (2) 児童の考えや表現に寄り添う

以上の点に加えて、教師は、児童の考えや表現をもとに授業を構成することによって、パターンではない指導を展開していた。

たとえば、教師Aは、図工の授業で、「子どもから出た言葉でこんなふう（トントントンとスースースー）に言えばいいんだ」(A-2-18)と児童から出てきた言葉を参考に絵の塗り方を指導していたと語っていたように、児童の考えを積極的に受け入れようとしている姿勢が伺えた。

これに対して、教師Bは、「つぶやきをもとにして、発問づくり」(B-2-17)をしていた。つぶやきを授業に生かすことについて、「意外と自分がこの方向にもっていかなきゃいけないっていうのはもっているけど、意外と子どものつぶやきでこういったほうがすごくいいものだったり、自分が考えていた方向よりもすごくいい方向にいたりっていうことが何度もある…中略…それが結構楽しくて。一緒に、何か授業をつくっているような楽しみがあつて。何か、一緒につくり上げていくと、やっぱり興味が全然違うかなあと思いますね。」(B-2-21)と語るように、児童の考えが表出されたつぶやきを取り上げ、一緒に考えながら、児童と共に授業を創り上げようとしていたことが分かった。

また、特別支援学級担任の教師Dは、児童の願いに寄り添うことが大切であると指摘している。具体的には、「自分で自己決定して、例えば2ページやろうと思ってもそれではうんとは言わず、ここまでっていうのは自分たちで決めて、教科書にも線を引いて、ここまでっていうのはあの子たちはやるパターンですね。」(D-3-29)と語るように、自分で決めた見通しをもつとやり切れることが多いと語り、その児童の願いを受けとめようとしていた。

以上のように、児童から出てきた言葉を参考にしたり、児童の願いや考えを受けとめたりと、児童の考えや表現に寄り添うようにしていたことが分かった。

### (3) 小括

本節では、児童が他者と関わりながら考える場面を作り、児童の表現を授業に生かす技術を下支えする指導技術について検討してきた。その結果、児童の気持ちを把握したり、児童の考えや表現に寄り添ったりという児童の気持ちや考えを受けとめる指導技術があったと言える。

児童の気持ちを多面的な視点で理解しようとする指導技術や児童の考えを臨機応変に授業に組み込める指導技術があるからこそ、教師は、他者と関わりながら考える場面を作ることができ、さらに、児童の言語化はできていないが考えている様子を観察して取り上げ、児童自身の思考を深めることにつなげることができるのではないかと考えられる。

### まとめと考察

本研究は児童の思考の深化を促す教師の指導技術について、教師へのインタビュー調査から明らかにすることを目的に進めてきた。

教師が他者と関わりながら考える場面を作ることによって、児童一人ひとりの思考を深めることにつながり、学習困難児も自分の考えをもつことができるようにしていたと考えられる。そして、児童が考えて表現しようとしている部分を教師が見つけ授業へと位置づけることによって、学習困難児の考えも伝えることができ、学級全体の児童の思考を深めることにつながると考えていた。しかし、これらの指導技術が駆使されるためには、児童の考えや表現に寄り添うことが教師に求められていた。児童一人ひとりの考えや表現を受けとめながら向き合うことは、児童の思考の深化を促すために必要なことであると考えていた。

これらの指導技術は、特定の決まった指導法があるわけではなかった。教師の世界に児童を引き寄せるのではなくて、教師が児童の世界に近寄っていくことによって、児童の気持ちや考えを理解しようとする指導技術があったといえる。ただし、考察で述べたような考えや表現に寄り添う基盤のようなものについては、教師の暗黙知や実践知が影響しており、その部分についてはインタビュー調査を通してだけでは、指導技術として明らかにすることができなかった。そこを検討することによって、より児童の思考の深化を促す教師の指導技術が明らかになると考える。この点については、今後の課題としたい。

### 引用文献

- 秋田喜代美・藤江康彦監修. 2007. 『はじめての質的研究法 教育・学習編』（東京図書）.
- 尾之上高哉・丸野俊一. 2012. 「如何にしたなら、児童達は、学び合う授業の中で『自分の考え』を積極的に発言できるようになるのか」. 『教授学習心理学研究』, 8(1), 26-41.
- 岸野麻衣・無藤隆. 2005. 「授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応」. 『教育心理学研究』, 53(1), 86-97.
- 木下康仁. 2003. 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』（弘文堂）.
- 窪田真二監修・学校教育課題研究会編著. 2015. 『平成27年版 最新の教育課題50』（学陽書房）.
- 黒田真由美. 2005. 「教室談話研究におけるコミュニケーションの検討：『静』と『動』に注目して」. 『教育方法の探究』, 8, 57-65.
- 能智正博. 2011. 『質的研究法（臨床心理学をまなぶ⑥）』（東京大学出版会）.