

# クラス替えに伴う新集団における『学び合い』の考え方による授業を受けた児童と受けていない児童との学びの特徴

5 三崎隆（信州大学）・西川純（上越教育大学教職大学院）・桐生徹（長野県総合教育センター）・川上早苗（飯田市立飯田東中学校）・水落芳明（上越教育大学教職大学院）

【要約】本研究では、小学校第2学年から第3学年にかけてクラス替えが行われて『学び合い』の考え方による授業が始まった第3学年の新しい学級集団において、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童と前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けていない児童の学びの様態について調査を行った。その結果、次の点が明らかになった。

- ・教科に依らずいずれの授業においても、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童の方が、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けていない児童よりも、一番分かりやすく教えてくれた人と回答される児童の割合が多い。
- 15 ・教科に依らずいずれの授業においても、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童の方が、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けていない児童よりも、相手の理解の状況に合わせて理解を促すようにして教える姿勢が読み取れる。

【キーワード】 『学び合い』、クラス替え、一番分かりやすく教えてくれた人、小学校第3学年、新集団

20

## I 問題の所在

近年、『学び合い』の考え方による授業が多く試みられるようになってきた<sup>1)</sup>。『学び合い』の考え方による授業は、授業者が学習者観、授業観、学校観を児童生徒と共有して、授業の目標を示して全員の目標達成を求める実践によるものである<sup>2)</sup>。

『学び合い』の考え方による授業が展開されることによって、児童生徒の授業内容の理解が促されるだけでなく、人間関係が改善され、いわゆる気になる児童生徒も心配でなくなることが明らかにされている<sup>3) 4)</sup>。それも、クラスにおける実践だけでなく、異学年同士の授業<sup>5)</sup>や学校全体での実践<sup>6)</sup>、あるいは学校間での実践<sup>7)</sup>が行われることによって前述の教育効果が裏付けられている。

しかし、これらの成果は、同一集団内における教育実践によるものである。進級や進学によって、集団が再編成されたり新たに構成されたりした際の実態を継続して追跡調査しているものではない。義務教育段階においては、年度ごとあるいは2年度おきにクラス替えが行う方針の学校も多く存在し、そこではより多くの児童生徒との集団づくり

を通してより良い社会性を習得していくことが求められている。

45 小学校第6学年において『学び合い』の考え方による授業を受けた児童が小学校を卒業後、中学校に進学した際に、「分からないことを誰にでも聞くことができるようになった」とか「友だちを作ることができるようになった」という感想を持つ生徒もいる<sup>8)</sup>。

『学び合い』の考え方による授業を受けた児童生徒が、進級に伴ったクラス替えによって、『学び合い』の考え方による授業を受けていない児童生徒と一緒に次年度に新しい学級集団を構成した場合や、進学に伴った近隣の小学校卒業生同士のクラス編成によって、『学び合い』の考え方による授業を受けていない小学校の卒業生と一緒に新しい学級集団を構成した場合に、『学び合い』の考え方による授業が展開したときに児童生徒がどのような学びの様態を示すのかは明らかにされていない。

今後、進学や進級によって新しい集団が構成された際の児童生徒の様態が解明されることによって、いずれの集団においても『学び合い』の考え方による授業がより多く実践されることによって、

教科・領域における児童生徒の授業内容の理解がより一層促される授業改善に資するとともに、生涯にわたって獲得される生きる力の解明に資することが期待される。

5

## II 研究の目的

本研究では、小学校第2学年から第3学年にかけてクラス替えが行われて『学び合い』の考え方による授業が始まった第3学年の新しい学級集団において、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童と前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けていない児童の実態について明らかにすることを目的とする。

15

## III 研究方法

### 1. 調査対象

『学び合い』の考え方による授業を始めた公立小学校第3学年1クラス30名を対象とした。調査対象校は、小学校第2学年から第3学年に進級する際にクラス替えを行っている。また、調査対象クラスの所属する学年は3クラス編成である。したがって、調査対象クラスには、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童が10名、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けていない児童が20名存在する。

本研究においては、前年度に『学び合い』の考え方を十分に享受した上で国語と算数の授業において、毎時間『学び合い』の考え方による授業を受けていた児童を、『学び合い』の考え方による授業を受けた児童とし、そうでない児童を『学び合い』の考え方による授業を受けていない児童とする。

### 2. 調査実施期間

平成24年5月10日～5月14日

### 3. 調査対象教科と時数

『学び合い』の考え方による授業が行われた算数2単位時間、国語3単位時間を調査対象とした。

### 4. 調査方法

調査対象とした算数と国語の両授業が実施されるに当たって、各授業前に児童に対して、一人1台のICレコーダを装着させ、授業中の発話をす

べて録音した。ICレコーダには番号を割り振っておき、自分の名簿番号と同じ番号のICレコーダを使用させた。

本研究では、三崎他（投稿中）の手法<sup>9)</sup>に準拠し、調査対象となる各授業の終了時に、全員にアンケート用紙（図1）を配付し、当該の1単位時間の授業において、当該授業の中で教えてあげた人は誰か、当該授業の中で教えてくれた人は誰か、そして当該授業の中で一番よく分かってくれた人は誰か、当該授業の中で一番分かりやすく教えてくれた人は誰かを問うた。すべての児童が記入し終わるのを待って、その場ですべて回収した。

今日の学習をふりかえって、おしえてあげた人、おしえてくれた人それぞれに○をつけましょう。その中で一番よくわかってくれた人、わかりやすくおしえてくれた人に◎をつけましょう。（いなければつけてなくてもかまいません。）

No	名まえ	おしえてあげた人	おしえてくれた人
1	○○○		
2	○○○		

★じぶんの名まえのところにはななめにせんをひきましょう。

60

65

図1 アンケート調査用紙

### 5. 分析方法

第一に、各授業終了時に実施したアンケート調査の結果から、一番分かりやすく教えてくれた人を集計した。そして、一番分かりやすく教えてくれた人として回答された、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童の、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童の総数に対する当該人数の割合を算出した。一番分かりやすく教えてくれた人として回答された、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けていない児童についても同様に算出した。

第二に、国語と算数のそれぞれの授業において、一番分かりやすく教えてくれた人として回答された、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童が、一番よく教えてくれた人として回答した児童を抽出した。前者と後者の児童同士の会話のプロトコルを分析した。また、一番分かりやすく教えてくれた人として回答された、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けていな

い児童についても同様に分析した。

#### IV 結果

##### 5 1. 一番分かりやすく教えてくれた人として回答された児童の出現割合についての結果

表1は、前年度のクラス替えの前の学級において、『学び合い』の考え方による授業を受けた児童と『学び合い』の考え方による授業を受けていない児童との、一番分かりやすく教えてくれた人と回答された児童の割合を表している。5月10日は1名欠席、5月11日は2名欠席のため、当該児童は分析対象から外した。表中の分母は総数、分子は一番分かりやすく教えてくれた人と回答された児童数、( )内の数値は百分率を表している。また、

受けた児童は前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童を、受けていない児童は前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けていない児童を表している。

表1から、いずれの授業においても、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童の方が、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けていない児童よりも、一番分かりやすく教えてくれた人と回答される児童の割合が多かった。

	算数		国語	
	受けた児童	受けていない児童	受けた児童	受けていない児童
5月10日	4/9 (44.4)	7/20 (35.0)	8/9 (88.9)	15/20 (75.0)
5月11日			4/9 (44.4)	8/19 (42.1)
5月14日	5/10 (50.0)	1/20 (5.0)	3/10 (30.0)	5/20 (25.0)

※表中の分母は総数、分子は一番分かりやすく教えてくれた人と回答された児童数、( )内の数値は割合(%)。5月10日は1名欠席、5月11日は2名欠席のため、総数が減じてある。

##### 2. 授業中の会話についての結果

図2は、5月14日の算数の授業における児童Aと児童Bとの会話を表している。

当該授業のめあては「一人分を同じ数ずつに分ける求め方が分かる」として示された。その問題として、「クッキーが12個あります。3人で同じ数ずつ分けると一人分は何個になりますか」が板書されて児童に示された。児童の活動時間は18分であった。

児童Aは、授業終了後のアンケート調査用紙に、一番分かりやすく教えてくれた人の欄の児童Bのところに◎印を付けた児童である。児童Bは、授業終了後のアンケート調査用紙に、一番よく分かってくれた人の欄の児童Aのところに◎印を付けた児童である。

児童Bが、応援したり(B2, B13, B23)、相手の理解を確認したり(B12)していることが明らかとなった。また、児童Bの相手に尋ねるように理解を促す発話(B7, B8)や分かりやすく表現を変えて工夫する発話(B10, B21, B25)が認められた。児童Aの理解の進まない状況(A7, A11, A14, A16, A19, A24, A25)に対しても、相手の理解に合わせて根気強く教えていた(B7, B8, B10, B19, B20, B21, B25)。

(活動時間が始まってから6分間、沈黙が続く。)

A1:「3人で分けるん?」

B1:「3人で分けるん。だから。」

A2:「だめだもん。なんか、自分の考えがわからん。」

(しばらく沈黙)

A3:「あーん、なかなか思いつかへん。わからへん。」

B2:「がんばれ」

A4:「うーん。どうやってしまう、それ。洗ってしまいます。(聞き取れない)すごいやる、この消しゴム。えーっ、なかなかよく分からん。分からへん。」

B3:「これな。この人とこの人は5個になる。」

A5:「これな。」

B4:「12個を分けんねんな。」

A6:「考えてみるのは。」

B5:「この人たちは15個を分けてんねんな。」

A7:「15個は。3人で。うーん、わからへん。わからへん。」

B6:「赤使う？」  
A8:「使う。」  
B7:「これ何個あるかなあ？」  
A9:「12個。5, 6, 7, 8。」  
5 B8:「10。これを何個分ける？3つやな。3つやな。じゃあ？」  
A10:「これー？4つ？かけ算をすればいいん？」  
B9:「1, 2, 3個しかない。」  
A11:「意味が分かんない。」  
10 B10:「だから、意味は一。これは、3人で、全員食べるやん、なあ。3人で食べるやん、なあ。」  
A12:「うん。」  
B11:「だから、3つに分けるんや。同じに、数を。だから、4かける3になるんや。」  
15 A13:「いいこと考えたあ。分かるように。」  
(沈黙が続く)  
B12:「分かったあ？」  
A14:「意味分かんない。さっぱり意味が分からない。はてな、はてな、はてな。はてな、はてな。はてな、はてな、はてな。えー、わかんない。全然分からへん、この問題。求め方とか、意味が分からない。」  
20 B13:「A, がんばれ。」  
A15:「あ、がんばれ、って書いたらいいんやな。A, がんばれ。はい、書いたよ。これでいい？B, これでいい？」  
B14:「なんて書いた？」  
A16:「ほら。意味が分からへん。なんで意味が分からへんねん。めっちゃ、意味が分からへん。」  
30 B15:「だからあー。」  
A17:「うん。」  
B16:「3人で分けんねんで。」  
35 A18:「3人のこれで分けたよ。はい。分けたよ。3人に。でも、その意味が分かんない。」  
B17:「なんで？」  
A19:「ここからが意味わかんない。ここからが意味分かんないんねん。」  
40 B18:「あ、これで分けたんやな。分けたんやな。だから、3人で分けるんよ。」  
A20:「うん。」  
B19:「3人で分ける。3人で。そしたら、12個あ

って、これが12個あって。」  
45 A21:「うん。12個やろ。どうなんの？あれを4つずつに分けんのやろ。3人で。」  
B20:「だから、3個と4個に分かれるんや。」  
A22:「はああん。」  
B21:「だから、3人で分けるいうてるやろ。だから、3人で分けるからな。これ。12個を。それで。3人で分けるんなら、6人は無理や。2個になるやろ。2個しかないから。それで、4は3個あるから、4かける3で12個や。だから、12個になるやんか。2, 6やったら、2が6個やから、だめやんか。だから、4しか割れないの。」  
50 A23:「はあん。12個を4つに分けるんやろ。3人で。それがわからん。4つずつあるから。」  
B22:「4つずつやろ。これが。こうなるやろ。」  
60 A24:「そこから、意味分からん。」  
B23:「がんばれ。」  
A25:「2本書いたら。答え書いていいんか？分からへん。頭回らへんわ。」  
B24:「これ、一人二人、3人。3人で分けたやん。」  
65 A26:「いっぱいおるからいい。もうごちゃごちゃなるからやめて。」  
B25:「こっから言うわ。これで。見直すわ。足し算や。4たす4たす4は何？」  
A27:「12。」  
70 B26:「そや。あとはアンサー書けばいいんや。」  
A28:「分かった！」

図2 算数の授業における児童Aと児童Bの会話

75 図3は、5月14日の国語の授業における児童Cと児童Dとの会話を表している。

当該授業のめあては「国語辞典の引き方が分かる」として示された。そして、「引き方」の板書部分に波線を引いて、その下に「きまり」と板書した。授業者は授業展開の中で、使い方ではなく引き方としてのきまりを見つけることを求めた。授業開始9分後に、問題1として「からい、かたち、かたな」の3単語を示し、授業開始10分後に「からい かたち かたな、っていうのを一、どんな順番で出てくるかー。見つけてほしいんですねえ一。」と発話している。児童の活動時間は21分であ

った。

児童Cは、授業終了後のアンケート調査用紙に、  
一番分かりやすく教えてくれた人の欄の児童Dの  
ところに◎印を付けた児童である。児童Dは、授  
業終了後のアンケート調査用紙に、一番よく分か  
5 ってくれた人の欄の児童Cのところに◎印を付けた児童である。

児童Dの、相手に考えさせるように尋ねる発話  
(D8, D8, D10, D12, D14, D16, D17) が  
認められた。特に、D16, D17では正解を一方的  
に教えるのではなく、相手に答えさせる工夫が施  
されていた。相手に分かりやすいように説明の仕  
方を変えて工夫する発話(D15)が現れた。児童  
Cの理解の進まない状況(C10, C13, C14, C1  
15 5)に対しても、相手の理解に合わせて根気強く教  
えていた(D10, D14, D15)。

C1:「からい。から一。わからへん、教えて一。」

D1:「はい。うーんと。私、紙は一？」

20 C2:「これ、言葉順？」

D2:「ちょっと待ってな。かたら？かたら？」

C3:「からい。」

D3:「からい、かたら？」

C4:「かたな。かたな。かたな。きまり一。」

25 D4:「だったら一、かたち、かたな、からい。」

C5:「から一。」

D5:「ここや。」

C6:「言葉順？」

D6:「ん？」

30 C7:「言葉順だよ一。」

D7:「国語辞典。でさあ、ここみたら、あいう  
えお、かきくけこ。あ、あかさたな順に  
並んでるやんか一？」

C8:「うん。」

35 D8:「それってことは一、ここは全部同じとこ  
で、ここはあいうえおしかないねん。こ  
の色が付いてるとこしか一、ここに一、  
ここが一、あいうえおで一、ここに、こ  
ここにあ一とか一、ここにた一とか、ある  
んじやなく一、ここに、あ、い、う、え、  
お、が全部入ってんねん。ここに。だから、  
ここは全部一、何順や。何順？」

40

C9:「あいうえお順。(書く)あ、い、う、え、

お、じゅーん。」

45 D9:「それで、どのくらい字のところがあるの。  
ここにさ、さ、とかこまかいの入ってたら  
おかしい。ほら、ずっとさ一、い、こ  
ここにあ一、があってさ一、ここにい、い  
一があるわけないやん。な？それで、こ  
50 こ、う一、や。ちゃーんと、え一、も入  
ってるし、お一、があるやん。次も何順？  
次も何順？」

C10:「えーっと。」

55 D10:「この中のページ。この中のページの次も  
何順？後ろで言った方がいいか。」

C11:「あいうえお順。」

D11:「中の一。」

C12:「あかさたな順。」

60 D12:「あかさたな順じゃなく一、ここは一、こ  
の中の一、かきくけこ一、この。柱。  
柱は一、こうだけど一、でも、この一、  
全部ご一で、ここくろ。ここ見たら一、  
こうこうまである。こ、は全部そうやけど、  
前に行くと、こ一、あ一とか。あ、  
65 ここはないけど、あいうえお順だから、  
中も一、何順？中も。」

C13:「えーとね一。中は一。」

D13:「分かるやん。」

C14:「な一。な一。」

70 D14:「ここ最後や。もっと前に行ったら一、も  
っと早い順に並んでんねん、な？ま、や。  
ここ。うしろのページはだんだん、ん、  
に近づいてんねん。な。こっちに前に近  
づいているうちに、どんだん、あ、に近  
づいてくんや。ってことは？何順や？」

75

C15:「あ一順。え一？そんない。言葉順？え  
一？」

80 D15:「も一回教えたる。じゃあ、うしろのペー  
ジにいくたんびに一、ここ、ん、に近づ  
いてくやろ？ん、にどんだんどんだん近  
づいてくやんか一？この最後の方になる  
と一、な一？ん一、に近づいていくやん。  
でも、みて。ぺらぺらぺらぺら一って、  
めくって行ってさ一、このへんにくると、  
85 どんだん、あ、に近づいていくやろ？っ  
てことは一、ってことは一？わかったや

ん?ここに。」

C 16 : 「早い順。」

D 16 : 「早い順ってことはー, 早いもん順ってことはー, ここもー, ここもー。」

5 C 17 : 「早い順。」

D 17 : 「早いもん順やなあ。もっとー, 分かりやすく言うとうどうなん?」

C 18 : 「あいうえお順。」

D 18 : 「そう。もし, こっちにかえたら, あいうえお順でもいいけどー, あかさたな順でもいいし。あいうえお順でもいい。つめの中で, うしろにいくたんびに, んにいて前に行くたんびにあにいくんや。分かった?」

10 C 19 : 「うん。」

D 19 : 「OK?」

C 20 : 「OK。できた。」

図 3 国語の授業における児童 C と児童 D の会話

20

図 4 は, 5月10日の算数の授業における児童 E と児童 F との会話を表している。

当該授業のめあては「みんなが時刻と時間を求めることができる」と示された。そして, 教科書 2 3 頁の仕上げの問題 2 の (1) 「2時20分から50分後の時刻」と (2) 「2時20分から50分前の時刻」の二つと, 仕上げの問題 3 「8時40分から9時30分までの時間」の3問が出題され, 全員が解くことができるよう目標設定された。児童の活動時間は19分であった。

児童 E は, 授業終了後のアンケート調査用紙に, 一番分かりやすく教えてくれた人の欄の児童 F のところに◎印を付けた児童である。児童 F は, 授業終了後のアンケート調査用紙に, 一番よく分かってくれた人の欄の児童 E のところに◎印を付けた児童である。

児童 F は, 自分の使った方法を相手に伝えて教えていた (F 4, F 5, F 7, F 8, F 14, F 15)。特に, F 7では相手の記述した方法を消させ, F 8では E 8の相手の発話を遮って, 自分の得た知識を基準に教えていた。また, F 15でも E 15の相手の方法を遮って自分の会得した方法を基準に教えていた。

45 E 1 : 「Fー, 教えて。3番と2番がな, ややこ, 2番がな, ややこしくて, 3番は分かりませんので, 教えてください。」

F 1 : 「どこまでやった?」

E 2 : 「ううん, こっち。」

50 F 2 : 「2番のアンサー。これか。」

E 3 : 「そうそう。」

F 3 : 「ちょっと待ってな。全部合ってるかなあ。合ってる。1番は合ってる。」

E 4 : 「1番合ってるのは分かんねんなー。どんどんややこしく分からへんよ。」

55 F 4 : 「2番は分かるん? 3番の答え, これ書いてんの? 違うで。筆算で書いた方がいいで。」

E 5 : 「ひっさーん?」

F 5 : 「筆算でやりー。」

60 E 6 : 「筆算でー?」

F 6 : 「筆算ここに書いてー。」

E 7 : 「ここに書くわ。」

F 7 : 「ああん, ちゃうちゃう。1回全部消してー。筆算書いてー。そのとなりにアンサー書くんや。」

65 E 8 : 「ややこしい。」

F 8 : 「ややこしいのんは分かんねんけど, 筆算でやってるからさ。」

E 9 : 「はい, じゃあ, 分かった。はい, じゃあ, えーと。も1回ゆうて? えーと, 9時4, 9時30分?」

70 F 9 : 「9時30分」

E 10 : 「引くー」

F 10 : 「8時40分。」

75 E 11 : 「8時40分, わー (=)。」

F 11 : 「1個借りるー。」

E 12 : 「1個借りてー?」

F 12 : 「1時間借りて。」

E 13 : 「1個か。」

80 F 13 : 「ちがうで, これちゃうで。こう書かんでー。1に見えるから。」

E 14 : 「こうやったっけー?」

F 14 : 「ちゃうちゃう。こうや。あ, そうそうそう。それで, 上に8, 8書いてー。」

85 E 15 : 「8書かない。」

F 15 : 「書いて。60分をー。90, 引く, 40はー。」

E 16 : 「90, 引くー？」  
 F 16 : 「40。」  
 E 17 : 「9, ひく, 4。」  
 F 17 : 「と一緒。」  
 5 E 18 : 「50分ってこと？」  
 F 18 : 「そうだよ。」  
 E 19 : 「50分なの？」  
 F 19 : 「うん。」  
 10 E 20 : 「あー, 分かった。50分。じゃ, 何時間違  
 ிட்டったけ? えーと, 10分違いだ。40  
 分だったら。」

図4 国語の授業における児童Eと児童Fの会話

15 図5は, 5月14日の国語の授業における児童Gと  
 児童H, そして教師Tの会話を表している。児童  
 の活動時間は20分であった。

児童Gは, 授業終了後のアンケート調査用紙に,  
 一番分かりやすく教えてくれた人の欄の児童Hの  
 20 ところに◎印を付けた児童である。児童Hは, 授  
 業終了後のアンケート調査用紙に, 一番よく分か  
 ってくれた人の欄の児童Gのところに◎印を付け  
 た児童である。

児童Hが3回関わっているが, H3で一度あきら  
 25 め, T1で教師に可視化されてH5のように相手の  
 理解を確認したり考えを引き出したりせずに, 自  
 分の到達した理解の程度を基準にしてそれを教え  
 ていた。

30 H1 : 「どういう順番でならんでる？」  
 G1 : 「きまり書かないとあかんの？」  
 H2 : 「あかんよ。分かる？」  
 G2 : 「ほっといて。ほっといて。」  
 H3 : 「わかったわかった。ほっとくわ。」  
 35 G3 : 「じゃましんといってくれる? ああ, めんど  
 くせ。」  
 (1分30秒沈黙後)  
 H4 : 「G, 分かる？」  
 G4 : 「分から, ない。」  
 40 (3分沈黙後)  
 G5 : 「誰かー, 来てくれー。誰かー。来て  
 くれー。誰かー。誰かー。来てくれー。」  
 (44秒沈黙後)

G6 : 「誰かー, 来てくれー。誰かー。誰かー。  
 45 来てくれー。誰かー。」  
 (39秒沈黙後)  
 G7 : 「わ, か, らん！」  
 (12秒沈黙後)  
 G8 : 「教えてくれー。きまりが分からん。」  
 50 (1分12秒沈黙後)  
 T1 : 「Gさん, きまりが分からないっていうて  
 るよー。きまりが分からないって困って  
 いまーす。」  
 (30秒沈黙後)  
 55 G9 : 「かたち。ここに答え載ってた。えー, お  
 まえ, これみたん？」  
 H5 : 「まず, かー, は同じ文字やろ? かー。同  
 じやろ? ら, は, たよりいちばんうしろ  
 の方の, 文字やんかー? だから, あいう  
 60 えお順や。そやろ?」  
 G10 : 「分かった。」

図5 国語の授業における児童Gと児童H, 教師  
 Tの会話

## V 考察

### 1. 一番分かりやすく教えてくれた人として回答 された児童の出現割合についての考察

70 人間が自ら得た知識や技能等を誰かに教える  
 ときには, 専門的になるほど自動化を起こすことが  
 知られている<sup>10)</sup>。万人に理解してもらえる教え方  
 は存在しないだけに, 相手の理解を促すためには,  
 相手の理解の程度を把握しながら教える必要があ  
 75 ると言える。その意味において, 教えた相手から  
 一番分かりやすく教えてくれた人として回答され  
 る状況というのは, それだけ相手の理解の様子を  
 把握しながら, 相手の理解の程度に合わせて教え  
 ている状況に至っていると解釈できるものである。

80 本研究においては, 教科に依らずいずれの授業  
 においても, 前年度に『学び合い』の考え方によ  
 る授業を受けた児童の方が, 一番分かりやすく教  
 えてくれた人と回答された児童の割合が多い結果  
 となったことから, 前年度に『学び合い』の考え  
 85 方による授業を受けた児童の方が, 相手の理解の  
 程度を把握しながら教えている児童が多く存在す

ると考えられる。『学び合い』の考え方による授業が、単位時間における目標の全員達成を目指すことから、その考え方を十分に享受している児童は特定の児童だけに限らずより多くの児童との相互  
5 のコミュニケーションによって意思疎通を図ることができていると考えられる。全員の目標達成を目指してより多くのコミュニケーションを図ることを通して、相手がどのくらい理解しているのか、説明しても理解してもらえない場合にはどのよう  
10 に説明し直したら理解してもらえるのか等を多く経験することによって、相手の理解に応じた説明の仕方を会得したり集団として全員の目標達成に向けて適切なマネジメントの仕方を会得したりできたことが示唆される。

15 以上、表1の結果の分析から導き出された、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童の方が、一番分かりやすく教えてくれた人と回答された児童の割合が多かった結果は、『学び合い』の考え方による授業を受けたことによって、  
20 相手の理解に応じた説明の仕方を会得したり集団として全員の目標達成に向けて適切なマネジメントの仕方を会得したりした証であると言える。

したがって、『学び合い』の考え方による授業を受けた児童は、『学び合い』の考え方による授業を  
25 受けていない児童に比して、全員の目標達成に向けてより多くの児童と相互のコミュニケーションを図ることを通して相手の理解の様子を把握しながら教えることができるようになってきていることが示唆される。

## 30 2. 授業中の会話についての考察

授業で理解が進むときというのは、理解の仕方にぴったり合うような情報を示してもらったとき  
35 であることが知られている<sup>11)</sup>。自ら得た知識や技能等を単に一方的に相手に伝えているだけでは、相手の理解を促すことはできないと言える。その意味において、相手の理解を確認しながら教える行為を行う状況というのは、それだけ相手の理解の程度を確認した上で相手の理解に合う情報として  
40 の教え方を模索しながら教えている状況に至っていると解釈できるものである。

本研究においては、教科に依らずいずれの授業においても、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童の方が、相手の理解の状況に

合わせて理解を促すようにして教える姿勢が読み  
45 取れる結果となったことから、相手の理解の状況に合わせて教えることができていると考えられる。一番分かりやすく教えてくれた人と回答された相手とその相手が一番よく分かってくれたと回答している関係同士を比較した結果だけに、自ら得た  
50 知識や技能等を単に一方的に伝えるだけの教え方ではなく、相手との関わりの中で相手に合わせながら理解を促す教え方が会得できていると考えられる。『学び合い』の考え方による授業が、単位時間における目標の全員達成を目指すことから、そ  
55 の考え方を十分に享受している児童は自らの目標達成にとどまらず、理解できていない児童の目標達成を図る意思を持つに至る。そのような児童は、自分以外に目標達成できていない児童の理解を促すために、目標達成するまで教えようとする。一度  
60 教えても理解してもらえない経験を繰り返すことによって、どのようにしたら相手の理解を促すことができるのかを自分で考え、相手の理解がどの状況にまで至っているのか、自分の説明をどのように帰る必要があるのかを判断し、実行を試み  
65 る態度が習得されていくと考えられる。

以上、図2～図5の結果の分析から導き出された、図2と図3が相手の理解の状況に合わせて理解を促すように教えていたのに対して、図4と図  
70 5が自分の到達した理解の程度を基準にして教えていた結果は、『学び合い』の考え方による授業を受けたことによって、自ら得た知識や技能等を単に一方的に伝えるだけの教え方ではなく、相手との関わりの中で相手に合わせながら理解を促す  
75 教え方が会得できた証であると言える。

したがって、『学び合い』の考え方による授業を受けた児童は、『学び合い』の考え方による授業を  
80 受けていない児童に比して、自ら得た知識等を一方的に伝えて教える手法ではなく、相手の理解状況の把握から適切に判断してそれに基づいて教える手法を採用できる態度が習得されていることが示唆される。

## VI まとめと今後の課題

85 本研究では、次の点が明らかになった。  
・教科に依らずいずれの授業においても、前年度



に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童の方が、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けていない児童よりも、一番分かりやすく教えてくれた人と回答される児童の割合が多い。

5 ・教科に依らずいずれの授業においても、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童の方が、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けていない児童よりも、相手の理解の状況に合わせて理解を促すようにして教える姿勢が読み取れる。

前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童が、教科に依らずいずれの授業においても一番分かりやすく教えてくれた人と回答され、相手の理解の状況に合わせて理解を促すようにして教える様態を示す結果は、前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けていない児童が、今後『学び合い』の考え方による授業を継続的に受けることによって前年度に『学び合い』の考え方による授業を受けた児童の状況に変容することを十分に期待することができる。継続的な調査を実施し、実証する必要がある。

#### 付記

本研究の一部は科研費基盤(C)一般の課題番号23530995によるものである。ここに付して感謝申し上げる。

#### 【文献】

- 1) 西川純：『学び合い』ステップアップ』, 173p, 学陽書房, 2012.
- 2) 三崎隆：『学び合い』入門』, 39-71, 大学教育出版, 2010.
- 3) 西川純：「勉強をしなさい！を言わない授業」, 208p, 東洋館出版社, 2006.
- 4) 西川純：「気になる子の指導に悩むあなたへ」, 150p, 東洋館出版社, 2008.
- 5) 西川純：「忙しい！を誰も言わない学校」, 159p, 東洋館出版社, 2005.
- 6) 若山浩子・伊藤善隆・西川純：「へき地・小規模・複式学級を有する学校における全校『学び合い』算数の実践」, 臨床教科教育学会誌, 77-88, 2011.
- 7) 平成23年10月15日に、新潟県糸魚川市立南能生小学校において開催された第3回越後の会では、糸魚川市立

- 45 南能生小学校の児童と糸魚川市立木浦小学校の児童による合同授業が公開された。南能生小学校の全校児童と木浦小学校の全校児童とによる合同全校『学び合い』算数の授業、南能生小学校と木浦小学校との合同異学年『学び合い』教科学習（高学年は家庭科、低学年・中学年は体育の授業）、そして2校による全員参加の『学び合い』会議である。
- 50 8) 小学校第6学年のときに『学び合い』の考え方による授業を受けた中学校第1学年の生徒に対する、筆者らの聞き取り調査による。
- 9) 三崎隆・西川純・川上早苗・桐生徹・水落芳明：『学び合い』の考え方による授業を評価する手法の有効性に関する研究』, 投稿中。
- 55 10) 西川純：「なぜ、理科は難しいと言われるのか」, 99-100, 東洋館出版社, 1999.
- 11) 鈴木宏昭・鈴木高士・村山功・杉本卓：「教科理解の認知心理学」, 229p, 新曜社, 1989.
- 60