

生きて働く力を育む算数科授業

～複式学級学習指導法からの提言～

Arithmetic Classes that Foster Practical Use the Ability Acquired

— Suggestion from Combined Classes Learning Method —

山田 恵次・成光 歩美

YAMADA Keiji and NARIMITSU Ayumi

キーワード：算数科教育法，主体的な学び，複式・少人数指導，既習を使いこなす力

はじめに

筆者は、これまで広島県内公立小学校での授業実践研究を通して、「児童自らが、問題から課題を見だし、解決に必要な既習の知識・技能等を活用して問題解決を実行し、その成果を以後の学習や自身の生活にいかしていこうとする主体的に学ぶ姿勢を育む」算数科授業の在り方について、複式学級の学習指導の視点を取り入れて実践してきた。(1)～(5)

教育実践においては、次の3点を主体的な学びを育む授業づくりの手立てとした。

- ① 算数科の教科特性を理解させ、学んだことを以後の学習や生活に使える力（生きて働く力）として身に付けていくように意識化を図る。（既習事項活用能力の育成）
- ② 学習の仕方（問題解決学習）を習得させる。（学び方の習得）
- ③ 自他のよさを感じさせる。（教師による学びの価値づけ）

これらの実践を通して、実践校においては、約80%の児童が主体的に問題に対峙し、問題を分析して課題を明らかにしていこうとするようになり、見通しをもって問題解決を実行し、その成果を以後の学習や生活にいかしていこうとする「主体的な学びの姿勢」を身に付けることができた。また、その主体的な学びの育成には、既習の学習を必要に応じて自ら引き出し使っていく力が必要であること、すなわち、「学びを生きて働く力」として身に付けることが必要であるという実践的示唆を得た。(3)(5)

本研究では、これまでの研究実績をもとに、広島県豊田郡大崎上島町立木江小学校の複式少人数学級での1学年の授業実践を通して、学びを生きて働く力として身に付け、主体的に学ぶ力を育む算数科授業について、複式学級学習指導の視点から提言することを目的としている。

1 学びを生きて働く力として身に付け、主体的に学ぶ算数科授業

筆者は、「主体的な学び」を身に付けた子ども像を、これまでの実践を振り返り次のように整理した。

「自ら学習課題を見だし、これまでに身に付けた知識や技能等を駆使して問題解決に取り組み、その過程で得られた自己の成長に喜びを感じ、毎時間の学びの成果を以後の学習に使える力として身に付け、次々と新たな価値を追求し常に自己を成長させていこうとする学びの姿勢を身に付けた子ども」

複式学級においては、教師が不在となる場があるため、自分たちの力で学習を進めていくことが必要となってくる。そのためには、児童一人一人が、問題に対峙したとき、教師からの問いかけが

なくても、自ら問題の条件を整理し、既習事項との関連等から課題を明らかにし、見通しを立てて問題解決を進めていく学習の進め方を理解し、習得する必要がある。そのために開発したものが、「問題解決の進め方の意識化モデル」である。(図1-1) (1) (3)

「つかむ(見通す)」→「調べる(自力解決)」→「話し合う(集団解決)」→「振り返る」といった問題解決の各場において、どのように考えたり、表現したり、話し合ったり、まとめたり

していけばよいのかを示したこのモデルは、児童に主体的に問題解決をする力がついてくれば、不必要となるものであり、児童個々が自分にあった思考パターンを発展させていくことが望まれる。

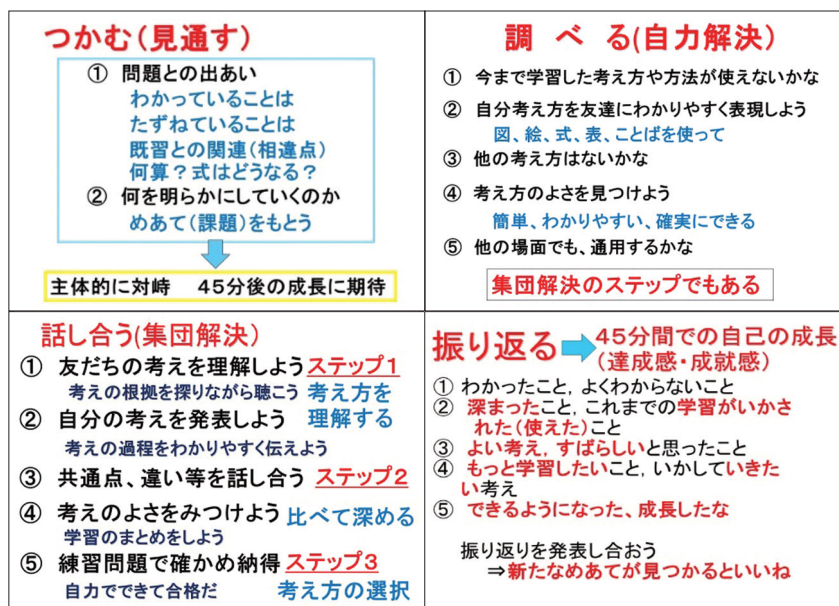


図1-1 問題解決の進め方の意識化モデル

2 実践事例

(1) 広島県豊田郡大崎町立木江小学校(以降木江小と表記する)の概要

木江小は、平成30年度、全校児童35名、複式学級が2学級(3・4年6名、5・6年14名)、単式が4学級、1年(7名)、2年(5名)特別支援学級が2学級(3名)の小規模校である。

木江小では、児童自ら「本時のめあて」を考え、既習事項を活用して問題解決に取り組む能力を身につけるために次のような手立てを講じている。(6)

① 既習事項・教科用語活用能力の育成

既習事項を「かがやきアイテム」(合言葉)として、言葉・表・グラフ等を関連づけて考え、算数用語を「かがやきワード」(合言葉)として、それらを用いて表現していくことに平成25年度から取り組んでいる。このことにより、自ら解決の見通しを立てようとしたり、考えをまとめ表現したりする力がついてきた。平成28年度からは、さらに使いやすくするために、「かがやきアイテム」と「かがやきワード」をまとめ、「考える鍵」として、課題解決を図るための手立てとしている。

② 児童自ら「本時のめあて」を考え、課題に取り組む能力の育成

本時の課題を提示した後、「本時のめあて」を児童同士、または児童と教師と一緒に考えて取り組んできており、どの学年も、児童自ら「本時のめあて」を考えていこうとする力がついてきている。平成29年度からは、さらに本時の目標達成の姿を、めあてが達成できたら「銀メダル」、それ以上のレベルを達成できたら「金メダル」として、より具体的な姿として明確化した。目標がより明確になったため、児童自身が意欲をもって問題解決に取り組むようになってきている。

1・2年は単式であるが、複式学級になることを見据えて、学習リーダー(日直)により授業を進めるように取り組んでいる。

木江小においては、加藤千香恵教諭の入学後約3か月（2017年6月23日）での1年生の授業実践から、入門期である1年生においても、教師が繰り返し問題解決の各場において、考えたり表現したりする視点を意識づけ、その成果を価値づけることにより、自ら課題をもち、自分で考え、表現し、みんなで話し合い考えを深めていこうとする意識を高めることが可能であるという実践的示唆を得ることができた。⁽⁴⁾

これらの研究成果を受けて、本研究では、1年の3学期の段階では、教師の働きがなくてもどこまで子どもたちが自ら課題を持ち、自分で考え、自分で考え、表現し、協働的な学び合いを通して考えを深めていく学習が可能となるのかを授業実践を通して検証していく。

(2) 授業の実際

授業者 成光 歩美教諭

*平成30年4月に木江小へ転任。新規採用で大規模校にて4年間教育実践を積み、教職経験5年目となる。木江小では、研究主任を担当している。

(1) 学年 1学年 男子3人 女子4人 計7人

(2) 日時 平成31年2月22日（金） 5校時

(3) 単元「もののいち ～きょうしつものものいちやせきを おうちの人につたえよう！～」

(4) 指導計画（全2時間）

1時 物の位置の表し方（前後、上下、左右などの用語を用いて表す）

2時 教室にある物の位置あてゲーム

(5) 本時の目標

ものの位置の表し方を知り、前後、上下、左右などの用語を用いて表すことができる。

【児童の具体的な達成の姿】

○金メダル：ものの位置の表し方を説明することができる。

○銀メダル：ものの位置を表すことができる。

(6) 指導の実際（下線は筆者による）

児童7名について、学習リーダー（日直）をR、他の児童をA、B、C、D、E、Fと表記する。また、一人の児童の発言をA1、A2と数で示していく。

【問題発見・めあての設定】（6分）

授業開始後、教師の次の言葉かけから始まる。

T1：「リーダーさんお願いします。」

R1：「考える鍵を考えましょう。1番、前から3番目は」

リーダーの問いかけに対して6名全員が挙手をする。A1をRが指名すると、A1「前に出ます」という発言に対して、他の児童が「どうぞ」を答える。Aは、前から4番目を囲み、他の児童に確認する。

同様にメロンアイスは、上から4番目にあることをリーダーを中心に確認する。（図2-1）

T2：「今日は、この問題1とけいがどこにありますかをするために…」

と教師が黒板にある貼付物の問題1と教科書⁽⁷⁾の拡大コピーした図を表にするやいなや児童から「ああっ、あっ、あっ、どこかで見ることがある。」「なんか、前にやった…」等のつぶやきが次々



図2-1 「考えるかぎ」

とでてきて教室に活気がでてくる。(図2-2, 図2-3)

T3:「では、まず、この図の教室で練習してみませんか。そして、自分の教室でやっていきたいと思います。」

児童から、「やったあ」とやる気のある声が届いてくる。

R2:「時計がどこにあるか考えましょう。」

リーダーのこの問いかけからめあてを考えたようにしていることに対して、

T4:「ちょっと待って、問題2も見てみましょう。」

と「はるなさんはどこにいますか」という問題2も提示しめあてを考えさせる。

R3:「めあてを考えましょう。15秒待ちます。」

約15秒経過すると、A、B、Cの3名の児童が挙手をする。Bを指名する。

B1:「何がどこにあるか考えようがいいと思います。」

A1:「付け足します。ものがどこにあるかみんなに説明しようがいいと思います。」

R4:「ぼくがいてもいいですか。ぼくはBさん、Aさんと似ていて、ものも人間もどこにいるのかあるのか考えようがいいと思います。」

T4: (子どもの思いを引き出し、それを板書しながら)「では、ものや人がどこにあるのか考えて説明しようでいいですか。では、ノートにめあてをかきましょう。」

R5:「めあてを読みましょう。」

R6:「問題1を読みましょう。」声をそろえて問題を読む。

R7:「何分考えますか。」3分。

【自力解決】(6分)

教室の図のプリント(図2-4)を配布し、各自、自力解決に入る。全員、集中して考えている。4分経過したところで、

R7:「まだ時間が欲しい人は、手をあげてください。」まだ、ほしいという声があがり、2分伸ばす。

【集団解決】33分

R8: 周りの様子を見て

「もういいですか。発表をしましょう。Cくん」

C1:「ぼくは、時間割の上だと思います。」

図に時間割の上になることを書き込む。

Cくんの発言について、ほかにもありますと発表が続く

D1:「ぼくは、スピーカーの横にあると思います。」

図にスピーカーから矢印を時計に向けて書



図2-2「問題提示」



図2-3「問題提示」



図2-4「○:時計, □:はるなさん」

き込む

F1:「上から時計は2番目だと思います。」

B1:「この目標（あかるくげんきよく）の隣だと思います。」

D2:「このすいそうの斜め上だと思います。」

R9:「ぼくは、黒板のちょっと斜め上だと思います。」

B2:（一番上の左から3番目といいかけて）「右から2番目だと思います。」

ここで、教師がリーダーが、ほかにもありますという児童にあてようとしたのを止めて

T5:「B2さんについて、ほかにありますか。」

B2につなげる。

F2:「Bさんは、右から2番目といいましたよね。（図の左上の端に左と書き込んで）左から、1、2、3番目（ものを指さして数えながら）だと思います。」（図2-5）

R10:「ぼくは、下から2番目だと思います。」

T6:「こんなに言い方があるんですね。では、問題2はどうか。」

4分間、各自考えた後に話し合いに入る。

R11:「考えを発表お願いします。」 全員の手があがる。

A2:「私ははるなさんは、右から6番目にあると思います。」（図に右、1、2、3、4、5、6と書き込みながら）

D3:「はるなさんは、左から3番目だと思います。」（図に左、1、2、3と書き込みながら）

C2:「ぼくは、れんの前だとおもいます。（他の児童からの後ろ？前？というつぶやきに対して）ああ、言い間違えました。うしろと思います。」

F3:「私は、かずきさんの1個前だと思います。」

B3:「はるなさんは、ここが1列目ですよ。ここが3列目ですよ。それで、（指さしながら）前から、2列目のここにはるなさんがいると思います」。

R12:「はるなさんは、みさきさんとかのんさんとあいさんとりこさんの斜めだと思います」（図に矢印を書き込みながら）。（図2-6）

A3:「わたしは、ひろととたくみの真ん中にいると思います。」（図に書き込みながら）（図2-7）

D4:「ぼくは、この前から、（1、2と数えて）2番目だと思います。」

T7:「出てきた言い方をよく見て、はるなさんはここだと言える。れんの後ろ（言える）、かずきの前は言える。（言える）右から、6番目は」

この問いかけに対して、数えたら分かる。分からないに児童の考えが分かる。

B4:「右から6番目だと、1列目のれんさんも右から6番目で3列目のかずきさんも全部右から6番目になりますよね。（『ああ、ああ・・・』とそうかという感嘆の声がもれる）だから、れんさんかかずきさんか分からなくなるから右から6番目は分からないと思います。」

このB4の説明を聞いて、他の児童も「ああ」と納得する。

A4:「Bさんは、全部6番目といいましたよね。それなら、2列目の6番目といたら分かると思



図2-5 「児童の発表」

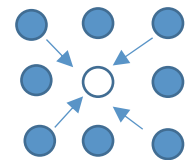


図2-6 「斜めの図」

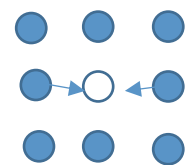


図2-7 「真ん中の図」

います。」

T8: Bさんは前から2列目のここといったけど、ここをどういえばいいかな。子どもたちは口々に、右から6番目と答える。ここに右から6番目と板書に付け足す。

R12: 「気付いたことがあります。前から2列目の6番目だったら、分かりますよね。だけど、真ん中だけだと、この全体が真ん中ですよね。(2列目の右端から左端までを指さしながら)。どこも真ん中になりますね。えっと、(はるみの周りを数えて) 8人だから、8人に囲まれていると真ん中って言いますよね。だから、真ん中というだけでは(2列目の右端から左端まで示しながら) 分からないと思います。」

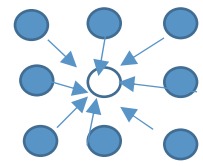


図2-8「真ん中の図」

T9: 「ひろととたくみのなんて言ったらいいのかな」

B5: 「ひろととたくみの横といたらまだありますよね。ひろとの一個左でたくみの右の方が分かりやすいと思います。」(図2-9)

T10: 「かなりの言い方があったけど、ちょっと分からない言い方もあったんだね。それに付け足して完璧になったんだね。前から2列目の右から6番目とすると分かるようになったんだね。それでは、まとめをしましょう。どうやったら説明できるのかな。」



図2-9「児童の発表」

F4: 「わたしは、〇〇から何番目と説明したらいいと思いました。」

B6: 「ほにゃららのほにゃららという風に。」

R13: 「ほにゃららのとなりか、後か前か、右か左か、となりか後か前か、何番目かを言うといいと思います。」

T11: 「すごいじゃないですか」

教師は、児童の考えを評価し、言葉を取り上げながらまとめる。(図2-10)

T12: 「自分で分かりやすいように書いてね。」

T13: 「いつも、ちゃんと書けてるね。いい言葉を見つけたね。」

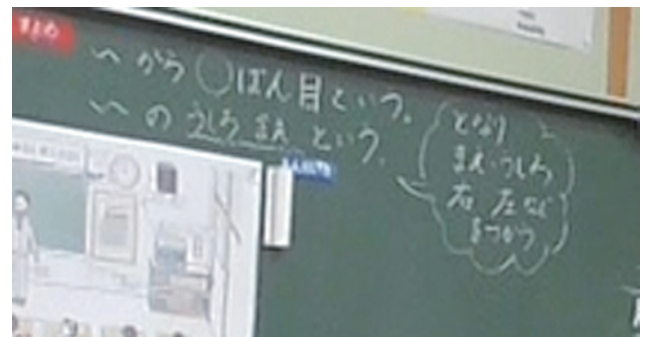


図2-10「まとめ」

児童は、黒板のまとめを参考に自分の言葉でまとめている。

「4行になりました」というつぶやきに対して、「すごいですね」と教師が価値づけの言葉を返している。

T14: 「今から、くじ引きをします。先生はそうたくんを引きました。そうたくんの場所を説明できそうですか。」

練習問題を提示する。 カードをひいて、書かれている人のいちをこたえましょう。

T15: 「まとめができた人から、やってみましょう。」

T16: 「一人はできたようなので発表してもらいます。お願いします。」

R14: 「書いたのを説明してくれる人は手をあげてください。Aさん」

A5: 「私は、あいをしました。あいは3列目から2番目だと思いました。(ああと自ら説明不足に気づき) 右からここが6番目ということは、あいは右から7番目で、前から3番目だと思いました。」

T17:「では、振り返りを言葉でいってください。」

D4:「もののいちを初めて知ってうれしかったです。」

R12:「ぼくは、もののいちの言い方がまえやとなりや色々な言い方があったのでこんなに言い方があったことが気付きました。」

(3) 考察

本実践は、子どもたちに学習の進め方を理解させ、自ら解決を実行していく力を育むための実践である。ここでは、1年生の段階で、先生から問われなくてもどの程度、自ら問題を分析し問題解決を実行することができるのかについて、問題解決の過程に沿って考察をしていく。

(1) 問題発見・めあての設定・自力解決 (12分)

【考える鍵】(既習事項の想起)

授業開始での T1:「リーダーさんお願いします。」の教師の発問で、R1:「考える鍵を考えましょう。1番、前から3番目は」と考える鍵の活動に子どもたちで入っている。学習リーダーが指名すると、その児童は「前にでます。」という発言に対して、「どうぞ」と答えている。

さりげない授業の一コマではあるが、このクラスでは、考えを発表する時には、言葉だけではなく、相手に伝わるように具体物を使って説明していこうとする学級風土が育っている。このような「前に出ます。」→「どうぞ。」という学び合いの様子は、授業を一貫して見られる光景である。(図2-11)



図2-11「書きながら説明」

【問題提示・めあての設定】6分

T2:「今日は、この問題1とけいはどこにありますかをするために…」と教師が黑板にある貼付物の問題1と教科書の拡大コピーした図を表にするやいなや児童から「ああっ、あっ、あっ、どこかで見つけたことがある。」「なんか、前にやった…」等のつぶやきが自然と次々と出てきている。(図2-11)

子どもたちは、問題に対峙するいなや、数学的な見方・考え方を働かせて、既習の問題と関連させて問をとらえようとしたり、解決の見通しを立てようとしたりしているからこそ出るつぶやきである。

めあての設定の場では R3:「めあてを考えましょう。15秒待ちます。」の活動から教師からの働きかけがなくても、学習のめあてを自分たちで考えてもとうとしていることが見受けられる。



図2-13「問題提示」

B1:「何がどこにあるか考えようがいいと思います。」

A1:「付け足します。ものがどこにあるかみんなに説明しようがいいと思います。」

R4:「ぼくがいてもいいですか。ぼくは Bさん、Aさんと似ていてもものも人間もどこにいるのかあるのか考えようがいいと思います。」

B1の「何がどこにあるか考えよう。」に対して、A1が、「みんなに説明しよう」を付け足している。さらに、R4は、「ものも人間もどこにいるのかあるのか考えよう」と時計とはるなさんというものと人間について考えていくのだということを明らかにしている。ただ単に、もののいちの表し方を考えるだけではなく、友だちに分かるように説明すること、この時間では、ものや人間の位置の表し方を考えていこうというようにこの時間で取り組む課題をより明確にしていこうとしえいるそうとしている姿である。

子どもたち自ら、既習の学習を振り返りながら問題を分析し、この時間で何を明かにしていくのかを見いだそうとする力が育ってきている。

(2) 自力解決 (6分)

自力解決では、R7:「何分考えますか。」と子どもたち自身が、解決を見通し必要な時間を設定している。4分経過したところで、R7:「まだ時間が欲しい人は、手をあげてください。」という学習リーダーの問いかけに対して、まだ、ほしいという声があがり、2分伸ばしている。これらの活動の姿から、次の2点の思考力が育まれると考える。

- ① 子ども自ら、今日の課題に対して解決に必要な時間を見通す力
- ② 進行状況に応じて、計画を修正する力

「この問題解決のためには、どんな考え方や方法を使えばよいのか、また、それらをどのように活用していくのか等」これまでの経験をもとに見通すことにより、解決に必要な時間を設定することができるようになるのである。問題解決していく過程で、設定時間より早く問題解決できたり、時間不足だったりする。その時の進捗状況により、計画を修正していく経験を重ねることにより、いずれは、45分間という授業の枠の中において、自力解決に必要な適切な時間を設定することができるようになることを期待している。

(3) 集団解決・振り返り (33分)

周りの様子を見て、R8:「もういいですか。発表をしましょう。Cくん」という学習リーダーの問いかけにより、話し合いが始まる。

C1:「ぼくは、時間割の上だと思います。」

D1:「ぼくは、スピーカーの横にあると思います。」

F1:「上から時計は2番目だと思います。」

B1:「この目標(あかるくげんきよく)の隣だと思います。」

D2:「このすいそうの斜め上だと思います。」

R9:「ぼくは、黒板のちょっと斜め上だと思います。」

B2: (一番上の左から3番目といいかけて)「右から2番目だと思います。」

T5:「B2さんについて、ほかにありますか。」

F2:「Bさんは、右から2番目といいましたよね。(図の左上の端に左と書き込んで)左から、1、2、3番目(ものを指さして数えながら)だと思います。」

どの児童も、各自の席の位置ではなく、黒板の前に出て、図に矢印を書き込んだり指で押えたりしながら、6番目は「1、2…」と数えて説明している。これらの活動から、児童に図や式や算数の言葉を使って相手に伝わるように説明しようとする力が身に付いていることが分かる。

また、教師から働きかけがなくても、C1からB2まで子ども同士が発言をつなぎ7通りの考え方を出すことができています。これは、相手の考えと自分の考えを比較しながら聞いて考えていこうとしているから、考えの重なりもなく、7通りの考えを出すことができたと考える。

問題2の「はるなさんは、どこにいますか。」での児童の考えは「はるなの位置が決まらない言い方」

と「はるなの位置が決まる言い方」の2つに分類される。(表2-1, 表2-2)

表2-1「はるなの位置が決まる表し方」

C2:「ぼくは、れんのうしろと思います。」

F3:「私は、かずきさんの1個前だと思います。」

R12:「はるなさんは、みさきさんとかのんさんとあいさんとりこさんの斜めだと思います」

A3:「わたしは、ひろととたくみの真ん中にいると思います。」

表2-2「はるなの位置が決まらない表し方」

A2:「私ははるなさんは、右から6番目にあると思います。」

D3:「はるなさんは、左から3番目だと思います。」

B3:「はるなさんは、ここが1列目ですよね。ここが3列目ですよね。それで、(指さしながら) 前から、2列目のここにはるなさんがいると思います」

D4:「ぼくは、この前から、(1, 2と数えて) 2番目だと思います。」

教師の T7:「出てきた言い方をよく見て。はるなさんはここだと言える。」という発問により、はるなさんの位置が分かる言い方と分からない言い方があることに児童は気付くことができた。そして、B4の考えを引き出している。

B4:「右から6番目だと、1列目のれんさんも右から6番目で3列目のかずきさんも全部右から6番目になりますよね。(『ああ、ああ・・・』とそうかという感嘆の声がもれる) だから、れんさんかかずきさんか分からなくなるから右から6番目は分からないと思います」

さらに、それを受けてA4が考えを付け足している。

A4:「Bさんは、全部6番目といいましたよね。それなら、2列目の右から6番目といたら分かると思います。」

続いて、教師の次の発問

T8: Bさんは前から2列目のこことあったけど、ここをどういえばいいかな。

により前から2列目の「6番目」とすることで位置がわかることに児童自ら気付くことができた。

T10:「かなりの言い方があったけど、ちょっと分からない言い方もあったんだね。それに付け足して完璧になったんだね。前から2列目の右から6番目とすると分かるようになったんだね。

それでは、まとめをしましょう。どうやったら説明できるのかな。」

と一つの考え方をみんなで考えを出し合ってよりよい見方・考え方へと高めていくことができた協働的な学び合いができたことのすばらしさを価値づけしている。

学習のまとめも、まず児童に「どうやったら説明できるのか」を考えさせている。

F4:「わたしは、〇〇から何番目と説明したらいいと思いました。」

B6:「ほにゃららのほにゃららという風に…。」

R13:「ほにゃららのとなりか、後か前か、右か左か、となりか後か前か、何番目かを言うといいと思います。」

児童は、学習活動を振り返り、どんな場合でもいい表せるように「〇〇から」「ほにゃららのほにゃらら～」と1年生なりに統合的に考え一般化して表現しようとしている。

教師が、児童の言葉を取りあげながら、まとめを整理している。そして、

T11:「すごいじゃないですか。」

T12：「自分で分かりやすいように書いてね。」

T13：「いつも、ちゃんと書けてるね。いい言葉を見つけたね。」

などと教師が価値づけを行うことで、児童は学習に対する達成感やよさを感じていることが、D4、R12の振り返りから伺える。

D4：「もののいちを初めて知ってうれしかったです。」

R12：「ぼくは、もののいちの言い方がまえやとなりや色んな言い方があったのでこんなに言い方があったことが気がきました。」

終わりに

1年生においても、複式・少人数学級の学習指導を取り入れ、自分たちの手で進める学習の仕方を習得することで、児童は、主体的に問題に対峙し、自ら考え表現し、よりよい考えに高めていこうとする学びの姿勢が身に付いてくることが分かった。

本校における入学3か月時における1年生の実践においても、児童は次のような主体的な学習態度が身に付いてくることが明らかになっている。(4)

- ① 学習は自分たちが進めていくものだという意識。
- ② 問題に主体的に対峙して課題を見出し、既習の学習を活用して解決していこうとすること。
- ③ 算数の言葉を使って考えたり、説明したりしようとする。
- ④ 自分が必要とする教具等を選択して説明しようとする。
- ⑤ 自分や友だちの考えの納得のいく根拠を明らかにしていこうとすること。

1年生の入学当初の3か月と3学期での違いは、入学当初は教師が児童に働きかけて学び方を習得させることが多いことであり、当然のことである。繰り返し教師が学び方を指導することで、3学期での本実践では、教師からの働きかけがほとんどなくても、自ら学習を進めていこうとする態度を身に付けることが可能であるということについて、実践的示唆を得ることができた。

このような主体的な学びの態度を身に付けることによって、自ら学習課題を見だし、これまでに身に付けた知識や技能等を駆使して問題解決に取り組み、その過程で得られた自己の成長に喜びを感じ、毎時間の学びの成果を以後の学習に使える力として身に付け、次々と新たな価値を追求し常に自己を成長させていこうとする学びの姿勢を身に付けた子どもの育成につながると考える。

複式・少人数学級では、児童自らが学習を進めていかざるを得ない教室環境であり、その指導法は単式学級においても通じるものである。広島県内の複式学級数は、令和元年5月1日現在で108学級である。現在、複式学級のある学校数は、年々減少傾向にある。いずれは、複式学級は、ほとんど、存在しなくなるであろう。そして、複式・少人数学級の指導法は、必要とされなくなるであろう。それ故に、今の内に、自ら学ぶ力を育む複式・少人数学級の学習指導法を引き継いでおきたいものである。今回の実践が単式学級指導においても、児童が自ら学ぶ力を身に付け、生きて働く力を育む算数科授業への提言となれば幸いである。

参考・引用文献

- (1) 山田恵次(2017.3)『教職課程研究第3巻』pp37-46, 比治山大学・比治山大学短期大学部
- (2) 山田恵次(2017.3)『比治山大学紀要第23号』pp183-192, 比治山大学
- (3) 山田恵次(2018.3)『教職課程研究第4巻』pp78-89, 比治山大学・比治山大学短期大学部
- (4) 山田恵次(2018.3)『比治山大学紀要第24号』pp161-172, 比治山大学

- (5) 山田恵次 (2019. 3) 『比治山大学起用第 25 号』 pp115-121, 比治山大学
- (6) 大崎上島町立木江小学校 (2019) 「平成 30・31 年度小学校外国語パワーアップ事業研究指定校 令和元年度木江小学校教育研究会要項」
- (7) 「わくわくさんすう 1 (平成 27 年度用)」, 啓林館, pp154-155