

## 復唱法を生かした算数授業の創造

志 水 廣 (愛知教育大学数学教育講座)

井 出 誠 一 (長野県岡谷市立岡谷小学校)

(2004年10月29日受理)

### Creation of elementary mathematics classes making good use of rehearsal strategies

Hiroshi SHIMIZU (Department of MATH Education, Aichi University of Education)

Seiichi IDE (OKAYA Elementary School)

**要約** 子どもの発言を教師や他の子が繰り返し発言する指導法を復唱法と呼ぶ。復唱法を活用することで、①一人一人の理解を確認することができる。②子ども自身が自分の間違いに気づくことができる。③教師が子どもの発言のよさに気付くことができる、などの効果がある。復唱法を活用するためには、課題に対する子どもの発言を予想し、キーワードとそれに対する切り返しを準備しておくことが大切である。

**Keywords** : ずれ 復唱法 復唱のキーワード

#### I. はじめに

##### 1. 「ずれ」の存在と復唱法

筆者(志水)はこれまで、算数の授業において教師が子どもの発言をつかみ、それに適切に反応すること(Catch & Response)の重要性を提唱し、そのための教師の能力をCR能力と呼んできた<sup>\*1\*2</sup>。また、CR能力についての研究の中で、子どもの反応と教師の切り返しがかみ合わなかったり、子ども同士の思いや考えが食い違っていたりする場面があることに筆者は気付き、それを「ずれ」と定義した<sup>\*3\*4</sup>。

「ずれ」は一見、子どもが学習内容を理解する上で障害になるように思われる。「ずれ」がなく、どの子どもも同じように理解が進んでいくのがよい授業であると思われがちだからである。しかし、実際には子どもの考え方や理解の仕方はいろいろで、「ずれ」がない授業の方が不自然である。むしろ、教師や子どもが「ずれ」の存在に気付き、それを授業に生かすことの方が大切である。

「ずれ」には、相手の発言の意味がわからなかったり、誤解したりすることから発生するものがある。つまり、発言の真意をとらえることができていない場合である。このような場合には、まず相手の発言を正しく理解することが「ずれ」を生かすことにつながる。

また、相手の発言を正しく理解した上でお互いの考えや思いが異なっているという「ずれ」もある。このような場面では、それぞれの考えや思いを明確化し、それを共有化することで、理解をさらに深めることができる。

いずれの場合にも、もともとなる発言に焦点を当てて振り返る場面が必要である。そこでもとの発言を繰り返

し発言することが「ずれ」を生かすための指導法として有効であると考えた。

このように、教師と子どもとのやりとりや、子ども相互のやりとりの中で、お互いが一方の発言を繰り返し発言する方法を復唱法と呼ぶことにする。

##### 2. 復唱法の技法

筆者(志水)は、授業で復唱法を活用するための具体的な技法として、以下の点を挙げてきた。

R 1 子どもの発言を教師が丸ごと復唱する。

R 2 子どもの発言の中からキーワードになる言葉を抽出し、そこを強調して復唱したり、短く要点的に復唱させたりする。

R 3 いい発言に対し、教師が価値付けをして復唱したり、復唱させたりする。

R 4 子どもの発言に対し、Whatの発問で切り返して、発言の内容を具体化する。

R 5 子どもの発言に対し、Whereの発問で切り返して、発言の内容を視覚化する。

R 6 復唱した言葉を板書する。

R 7 間違いも復唱する。

#### II. 研究の目的と内容

本研究は、復唱法活用場面の具体を挙げながら、その有効性に迫ることを目的とし、以下の内容を進めていくことにする。

(1) 復唱法活用を盛り込んだ学習指導案の作成

・子どもの発言を予想し、それに対する切り返しを準備する。

- (2) 授業記録とその考察  
 ・ 具体の授業場面から前述の復唱法の技法を抽出し、その効果を明らかにする。

### III. 学習指導案の立案

#### 1. 復唱のキーワード

授業で復唱法を活用するためには、課題に対して子どもがどんな発言をするかをあらかじめ予想しておく必要がある。そして、その中からどの言葉を復唱するかを学習指導案に盛り込んでおくのである。これを「復唱のキーワード」と呼ぶことにする。

もちろん、子どもは教師の予想とは異なる発言をすることが多い。しかし、あらかじめ「復唱のキーワード」を予想しておくことで、突然の子どもの発言に対して教師が対応する準備ができるのである。また、「復唱のキーワード」に近い言葉を拾いながら授業を

展開していくことで、1時間の授業のねらいに迫ることができる。

「復唱のキーワード」の決め出しに当たっては、以下の点に留意したい。

- (1) 2～3の児童のタイプを想定し、それぞれの子どもたちが課題に対してどのように反応するかを予想する。
- (2) 予想した反応の中から、本時のねらいにつながる言葉や子ども同士の「ずれ」が予想される言葉を選び出す。
- (3) 選んだ言葉を「復唱のキーワード」とし、それに対する教師の切り返しを準備しておく。

#### 2. 学習指導案の実際

以下は、「復唱のキーワード」を盛り込んだ学習指導案の実際である。

### 算数科学習指導案

- (1) 単元名 2年「1000までの数」
- (2) 本時の主眼 3つの学校の人数を比較する場面で、数を数え棒で図示したり位の数に着目したりすることを通して、数の大きさ比べのしかたを3つのきまりに整理し、そのきまりを活用して穴あき3位数の大小を比較することができる。
- (3) 本時の位置 全12時間中5時  
 前時：10や100のいくつ分かを考えることを通して、数の相対的な大きさをとらえた。  
 次時：折り鶴を100ずつ線で囲む活動を通して、1000の構成や数の系列をとらえる。
- (4) 展開

段階	理解の深まり	予想される子どもの反応	教師の指導・支援・評価	時間
課題把握	人数が少ない順に並べるんだな。	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: flex; justify-content: space-around;"> <span>西小学校 427人</span> <span>南小学校 369人</span> <span>東小学校 430人</span> </div> <p>人数が少ない順に並べましょう。</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>○つけ①</p> <p>・ 369・427・430の順に並べることができたら  <small>ま</small>                      ○。</p> </div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>人数の大小関係をつかむことができたか。</p> </div>	(5')
	数の大きさ比べのしかたを考えるんだな。	<p>(子どもの思考のタイプ)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 量のイメージをとらえて大小比較する。</li> <li>・ 数の差に着目して大小比較する。</li> <li>・ 位に着目して大小比較する。</li> </ul>		
追究	369と427は百の位で比べればいいぞ。	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>復唱のキーワード</p> <p>「427は100が4つあるけど、369は100が4つない。」</p> <p>「427は400より大きいけど、369は400より小さいから。」</p> <p>「百の位の数が大きい方が大きいんだよ。」</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>㊦ 「369と427はどうして427が大きいってわかるの？」</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;"> <p>切り返し</p> <p>→427と369を数え棒で示して比較する。</p> <p>→427と369の間に400を板書する。</p> <p>→「十の位や一の位は369の方が大きいよ。」と切り返す。</p> </div>	(6')

	<p>〈大きさ比べのきまり⑥〉 百の位で大きさ比べをする。</p>	<p>(適用) 百の位で大きさ比べができる2数の大小判断をさせる。(フラッシュカード)</p>	
<p>430と427は十の位で比べればいいぞ。</p> <p>十の位も同じ場合について考えるんだな。</p>	<p>復唱のキーワード  <b>「430は100が4つと10が3つだけど、427は10が3つない。」</b>  <b>「427と430は430の方が3大きい。」</b>  <b>「百の位の4が同じだから2と3で比べればいいんだよ。」</b></p> <p>復唱のキーワード  <b>「百のかたまりも十のかたまりも同じ数ずつあったらバラで比べる」</b>  <b>「百の位も十の位も同じだったら一の位で引き算すればわかる。」</b>  <b>「百の位も十の位も同じだったら一の位で比べる。」</b>  <b>「百の位から順番に比べていけばわかるよ。」</b></p> <p>〈大きさ比べのきまり⑤〉 百の位が同じだったら十の位で大きさ比べをする。          〈大きさ比べのきまり③〉 百の位も十の位も同じだったら一の位で大きさ比べをする。</p> <p>① 「635と469は635が大きい」(⑥)          「582と543は582が大きい」(③)          「342と348は348が大きい」(⑤)</p> <p>② ⑥538と712          ③538と563          ⑤538と539</p>	<p>(適用) 百の位で大きさ比べができる2数の大小判断をさせる。(フラッシュカード)</p> <p>・百の位や十の位が同じ場合の大きさ比べについて考えさせる。          ⑥「西小と東小の人数は百の位は同じだね。どうやって大きさ比べするんだろう。」</p> <p>切り返し          →数え棒で提示し、比較する。          →427から428, 429, 430と数える。          →「2と3ってどういうこと?」と切り返し、十の位を焦点化する。          ③「十の位も同じだったらどうやって大きさ比べをするんだろう。」          ・427と429を比べさせる。</p> <p>切り返し          →数え棒で視覚化する。          →一の位の引き算「9-7」を板書する。          →「順番に比べていってどういうこと?」と切り返し、数の大小比較の仕方を整理する。</p> <p>(適用)          ①2数の大きさ比べをし、大きさ比べのきまり⑥③⑤のうちどれを使ったかを判断させる。          ②大きさ比べのきまり⑥③⑤を使って大きさ比べができる2つの数を見つけさせる。</p>	<p>(10')</p>
<p>一般化</p> <p>十の位が隠れていても百の位で大きさ比べできるぞ。</p>	<p>3けたの数をかいたカードがあります。どちらが大きいでしょう。          (うさぎ, 犬, さるが3けたの数を書いたカードを持った絵を提示。)</p> <p>うさぎ <input type="text" value="901"/> と <input type="text" value="8□6"/> いぬ <input type="text" value="317"/> と <input type="text" value="32□"/> さる <input type="text" value="502"/> と <input type="text" value="5□9"/></p> <p>「数字が隠れているぞ。」          「隠れていても大きさ比べができるのかなあ。」          「901の方が大きい」</p> <p>復唱のキーワード  <b>「左は100が9こあるけど、右は8こしかないから左の方が大きい。」</b>  <b>「隠れている数が一番大きい9だったとしても901の方が大きい。」</b></p>	<p>「うさぎさんが持っているカードはどちらが大きいでしょう。」</p> <p>⑥「数字が隠れているのにどうして901の方が大きいってわかるの?」</p> <p>切り返し          →9と8に○をして、百の位で比較したことを強調する。          →「896」と板書し、901の方が大きいことを示す。</p>	<p>(4')</p>

<p>一の位が隠れていても十の位で大きさ比べできるぞ。</p>	<p><b>復唱のキーワード</b>  <b>「左は100が3つと10が1つと1が7つだけ、右は100が3つと10が2つあるから、1がいくつあっても右の方が大きい。」</b>  <b>「百の位と十の位で見れば、42と43だから右の方が大きくなる。」</b>  <b>「百の位は同じで十の位が右の方が大きいから一の位は見えなくても右の方が大きい。」</b></p>	<p>㊦「いぬさんが持っているカードはどちらが大きいでしょう。」  <b>切り返し</b>          →数え棒で提示し、両者を比較する。          →「42とか43って、何の数だろう？」と切り返し、10のまとまりで見ていることを理解させる。          →百の位が同じだから十の位で比較することを焦点化する。</p>	(5')	
<p>十の位に数を当てはめて考えてみよう。</p>	<p><b>復唱のキーワード</b>  <b>「左は100が5こと1が2こで、右は100が5こと1が9こあるから隠れているところがいくつでも右の方が大きい。」</b>  <b>「隠れているところが0だったら右の方が7つ大きい。」</b>  <b>「百の位は同じだから十の位で比べたいんだけど、十の位が隠れているから大きさ比べできない。」</b>  <b>「十の位が隠れているから一の位で大きさ比べをすればいい。」</b>  <b>「もし532だったら隠れている数によって大きい方が違ってくる。」</b></p>	<p>㊦「さるさんが持っているカードはどちらが大きいでしょう。」  <b>○つけ②</b>          ・5□9の方が大きいと判断できれば○。          十の位が隠れていても□にどんな数を当てはめても5□9の方が大きくなることが理解できたか。  <b>切り返し</b>          →数え棒で視覚化する。          →「じゃあ0じゃなかったら？」と切り返し、十の位がいくつでも5□9が大きくなることを焦点化する。          →「そうだよ。十の位が隠れていたら大きさ比べできないよね。」と共感し、他の子の反応を見る。          ㊦「さるさんの左のカードがもし532だったら大きさ比べができるだろうか？」</p>	(10')	
<p>振り返り</p>	<p>数の大きさ比べの仕方がわかったよ。</p>	<p>「10が9つあっても100が1つの方が大きい」          「百の位から順番に比べていけば大きさ比べができる。」</p>	<p>「今日の授業のまとめをしましょう。」          ・算数日記を書かせる。</p>	(5')

#### IV. 授業の記録と考察

##### 1. 一人一人の理解を確認する復唱法

子どもたちの中には、友だちの発言を一度聞いて理解できる子と一度では理解できない子とがいる。特に授業のねらいにつながる発言については、その発言の意味を子どもたちみんなが本当に理解できたかという観点が必要である。このようなとき、復唱法を活用して子どもの発言を復唱させることが有効である。

本授業では次のような場面があった。

(場面1) 427と430の大小比較をする場面で、  
 C<sub>1</sub>「十の位で比べればいい。」  
 C<sub>全</sub>「うん、そう。そうそう。」  
 T<sub>1</sub>「そう？ どういうこと？」  
 C<sub>2</sub>「百の位が同じだったら十の位で比べる。」  
 T<sub>2</sub>「十の位？ 十の位ってどれのこと言ってるのかな？ 427の十の位ってどれ？」  
 C<sub>3</sub>「(427の2を指さして) これ。」  
 T<sub>3</sub>「430の十の位は？」

C<sub>4</sub>「3。」

T<sub>4</sub>「2とか3。ここで比べるってこと？ここで比べるんだ。」(「十の位で比べる」と板書)

(考察)

3桁の数の大小比較をする場面で、369と427は百の位を比べて427の方が大きいことを学習した後で、427と430を比較させた。比較するのが百の位から十の位に移ったことに着目させたい場面である。

学習指導案では、数え棒を根拠にする子や、直感的に430の方が3大きいという子など様々な反応が出てくるだろうと予想していた。

ところが、最初から「十の位で比べればいい」(C<sub>1</sub>)とねらいに直接つながる発言が出てきた。まわりの子も「うん、そうそう。」と反応してうなずいている。

「そうだよ。十の位で比べればいいよね。」と切り返せば授業はスムーズに展開する場面だったかもしれない。しかし、この場面では「十の位で比べる」という言葉の意味をどの子も本当に理解しているかを確かめる必要がある。

そこで授業者は、あえて「どういうこと？」(T<sub>1</sub>)と切り返して、C<sub>1</sub>の発言を他の子に復唱させた(復唱法の技法R4)。

この授業者の切り返しに対して、C<sub>2</sub>が「百の位が同じだったら……」と十の位で比べるときの条件を加えながらC<sub>1</sub>の発言を復唱した。C<sub>2</sub>がC<sub>1</sub>の発言をしっかり理解できていたことがわかる。また、「百の位が同じだったら……」という条件が付け加えられたことで、C<sub>1</sub>の発言の意味が一層明確になった。

このときの「どういうこと？」という切り返しの発問を、「Whatの発問」と呼ぶ。この「Whatの発問」には、単に友だちの発言を復唱させるだけでなく、自分なりの言葉で友だちの発言を説明させるという効果がある。すなわち、一人の子の発言を他の子がどう受け止めたかをこの発問で確かめることができるのである。

しかしまだ、「十の位がどこか？」ということは発言に表れてきていない。つまり、発言の内容と具体的な数字がまだ直接結びついていない。

そこでT<sub>2</sub>やT<sub>3</sub>のように、十の位を明確にさせる発問が必要となる。これは復唱法の技法R5に当たる。

この発問に対し、子どもは427の「2」を指さしたり(C<sub>3</sub>)、430の十の位を「3」と答えたり(C<sub>4</sub>)している。

これによって、「十の位で比べる」という発言が、427と430だったら2と3を比べるという意味であることが明確になった。

このように、発言の内容が数・図・式などのどこに当たるかを問う発問を「Whereの発問」と呼ぶ。「Whereの発問」には、抽象的・一般的な発言の内容

を視覚化させることで理解を促すという効果がある。

さらに授業者は、C<sub>1</sub>の発言を黒板に板書した(復唱法の技法R6)。ここで「十の位で比べる」というキーワードを板書しておくことが、授業の終末で一時間を振り返るときの手がかりとなるのである。

## 2. 子ども自身が間違いに気付く復唱法

子どもの発言にはもちろん間違いもある。子どもが間違えた発言をしたとき、教師にはその間違いに対して指導しなければならないという意識が強く働く。しかしその結果、子どもの発言を否定してしまうことになりがちである。

たとえ間違いであっても、その子がそう考えたことは事実なのだから、その間違いをそのまま受け入れて授業を組み立てていきたい。すなわち肯定的に授業を構成していきたいのである。そのためには間違いもまず復唱することが大切である。本授業では次のような場面があった。

(場面2) 大きさ比べの仕方を

㊦：百の位で比べる。

㊩：百の位が同じだったら十の位で比べる。

㊪：百の位も十の位も同じだったら一の位で比べる。

の3つのきまりにまとめた後で、

T<sub>5</sub>「582と543。どっちが大きいですか？」

C<sub>5</sub>「582。」

C<sub>全</sub>「正解。」

T<sub>6</sub>「どのきまり使った？㊦㊩㊪3つあるけど。」

C<sub>6</sub>「㊪のきまりです。」

T<sub>7</sub>「㊪のきまりを使ったんだ。」

C<sub>7</sub>「……ん？ちょっと違うような……。」

T<sub>8</sub>「ん？違う？Yさん、どことどこを比べた？」

C<sub>8</sub>「……間違えた。」

T<sub>9</sub>「間違えた？よかった。気が付いたんだ。」

C<sub>9</sub>「十の位。」

T<sub>10</sub>「十の位。そうだ、正解。どれとどれのこと？」

C<sub>10</sub>「8と4。」

T<sub>11</sub>「8と4で比べたから、きまりのどれ？」

C<sub>11</sub>「㊩のきまり。」

T<sub>12</sub>「㊩のきまり。いいですか？」

C<sub>全</sub>「うん。」

T<sub>13</sub>「よかったあ。(拍手) よく気が付いたね。」

(考察)

C<sub>5</sub>の子どもは582と543の2数の大小は正しく判断できたものの、どのきまりを使ったかの判断では㊪と間違えた(C<sub>6</sub>)。授業者はT<sub>7</sub>でその間違いをそのまま復唱した(復唱法の技法R7)。

授業者がC<sub>6</sub>の間違いを復唱したことで、まず、まわりの子がその間違いに気づいて「ちょっと違うような。」(C<sub>7</sub>)とつぶやいた。そのつぶやきを聞いて、今度は間違えた本人が「……間違えた。十の位」(C<sub>8</sub>, C<sub>9</sub>)と言って、自分の間違いを修正することができた。すなわち、T<sub>7</sub>の復唱およびC<sub>7</sub>のつぶやきがこの児童に自分の発言を振り返らせるきっかけを与えたと考えられる。授業者は「よかったあ。よく気が付いたね。」(T<sub>9</sub>, T<sub>13</sub>)と自分で修正できたことを誉めている。こうすることで、間違えたことを否定せず、肯定的に受け止めて授業を構成していくことができる。

「教室は間違えるところだ」と言うが、子どもたちにとって本当に教室は「間違えても大丈夫な場所」となっているだろうか。子どもたちが「間違えても大丈夫」と思えるためには、間違えた子が自分でその間違いを修正できるということが大切だと考える。自分で修正できたからこそ「さっきは間違っちゃったけど、今度はわかったよ。」と振り返ることができるのである。教師や他の友だちから修正されたのでは、たとえその指摘が正しく、それを理解したとしても追究の意欲は弱まってしまう。

教師が間違いを復唱する場面では、教師の復唱や間違いに気付いた子のつぶやきによって、発言した子のメタ認知が促されると考えられる。

國分康孝(1979)は、カウンセリングのための技法として受容・支持・繰り返し・明確化・質問をあげ、そのうち「繰り返し」について次のように述べている\*5。

『「繰り返し」とは相手の話したポイントをつかまえて、それを相手に投げ返すのである。『私はあなたの話をこういうふうに理解しましたが、私の理解に間違いはないでしょうか』と確認する気持ちをこめて、ポイントを復唱するのである。クライアントとしては、自分の話したことが音声になって外から戻ってくるわけであるから、自分の気持ちや受けとり方を離れて眺めることができる。』

國分は、カウンセラーの復唱によってクライアントが自分の発言を客観視することができる」と述べているが、同じ作用が授業における教師の復唱にもあると言えるだろう。

自分の間違いに気づくことができたこの児童は、後にあげる場面3では、今度は正しく「十の位で比べればいい」(C<sub>19</sub>)と自信をもって発言している。自分の間違いを自分で修正し、それを授業者から認められたことが場面3での発言につながったと思われる。

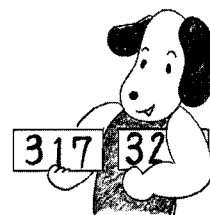
間違いを復唱し本人に気づかせることで、「間違えた」というマイナスを「今度はわかったよ」というプラスに変換させることができるのである。

### 3. 教師が子どもの発言のよさに気付く復唱法

教師が子どもの言葉を復唱すると、それは子どもばかりでなく、教師自身の頭の中でも繰り返される。それが、子どもの発言のよさの発見につながる。本授業では次のような場面である。

(場面3)  $\boxed{317}$  と  $\boxed{32\square}$  の大小比較をする  
場面で、

T<sub>14</sub> 「さあ、この問題はどう  
だ？犬さんがまた2枚  
持ってるけど、青い方  
は今度は一の位が隠れ  
ちゃってるんだよ。」



C<sub>12</sub> 「それもう簡単にできる。」

T<sub>15</sub> 「簡単にできる？すごい。さあ、どっちが大きい？」

C<sub>13</sub> 「どっちもどっち。」  
(笑い)

T<sub>16</sub> 「どっちもどっちかあ。その通り！」

C<sub>14</sub> 「そうだよ。百の位が同じだよ。」

T<sub>17</sub> 「あっ、そうかあ。わかった。どうしてどっちもどっちって思ったの？」

C<sub>15</sub> 「百の位が3と3だから。」

T<sub>18</sub> 「そうだよなあ。百の位が3と3だもん。よく見つけたね。」

C<sub>16</sub> 「だったら十の位で……。」

T<sub>19</sub> 「だったら？ちょっとまって。今I男くんの言ったこと、まず聞いてみようね。どっちも百の位が3と3だから、どっちもどっちだって。確かにその通りだね。」

C<sub>17</sub> 「確かにどっちもどっちだ。」

T<sub>20</sub> 「どっちもどっちだけど比べられる？」

C<sub>18</sub> 「比べられる。」

T<sub>21</sub> 「あっ、どっちもどっちだけど比べられるんだ。」

C<sub>19</sub> 「だったら十の位で比べればいい。」

T<sub>22</sub> 「なるほど。だったら十の位で比べればいいんだ。」

#### (考察)

子どもは教師が予想もしなかったことを発言する。そのようなとき、教師は子どもの発言の意味をすぐには理解できないこともある。上記の場面で言えばC<sub>13</sub>の「どっちもどっち」という発言がそれに当たる。

授業者はこの発言の意味がわからなかったのも、なんとか発言の真意をつかみとろうとして、とにかく「どっちもどっちかあ。」と丸ごと復唱した(復唱法の技法R1)。

そして、さらにその後で「その通り！」と付け加えて、C<sub>13</sub>の発言を価値付けて受け入れようとした(復

唱法の技法R3)。この「その通り！」という価値付けの言葉がけがC<sub>14</sub>のつぶやきを引き出したと考えられる。すなわち、授業者が「その通り！」と言ってC<sub>13</sub>の発言を肯定したことにより、「そうだよ。百の位が同じだよ。」とC<sub>13</sub>の意味を補完するつぶやきが出てきたのである。

授業者は、学習指導案立案の段階で、この場面での子どもの反応を様々に予想し、「百の位が同じ」という言葉をキーワードとして挙げていた。だからC<sub>14</sub>のつぶやきを聞いて、「どっちもどっち」の意味がわかったのである。

また、「どっちもどっち」という言葉が、「百の位が同じ」というこの問題場面の条件を実にうまく表現した言葉であることにも気が付いた。すなわち、前回は百の位が異なっていて2数の差が大きかったのに対し、今度は百の位が同じだから2数が僅差であることを「どっちもどっち？」と表現したのである。

この発言のよさに気付いた授業者は、「百の位が3と3だから」(C<sub>15</sub>)という発言に対して「そうだよなあ。百の位が3の3だもん。よく見つけたね。」と共感して復唱することができた。このようにキーワードになる言葉を強調して復唱する(復唱法の技法R2)ことによって発言の意図がより明確になる。

「どっちもどっち」という発言が飛び出した場面は、授業者にとってピンチの場面であった。発言の真意がつかめず、どう切り返していいか迷ってしまったからである。しかし、授業者がその発言を復唱し、その発言のよさに気付くことができたので、あらためて「どっちもどっちだけど比べられる？」(T<sub>20</sub>)と切り返すことができた。すなわち、ピンチをチャンスに換えることができたのである。

## V. 研究の成果と今後の課題

本研究では、復唱法の活用に焦点を当て、1時間の授業を構想することにより、以下のような成果があった。

- (1) 復唱のキーワードを予想しておくことにより、子どもの発言に対する教師の対応が準備され、子どもの言葉を拾いながら授業を構成していけることがわかった。
- (2) 復唱法の具体的な技法とその効果を授業の具体場面から取り出すことができた。

今後の課題としては、

- (1) 復唱法の技法とその効果について、多くの授業場面から検証し、復唱法の有効性を立証していくこと。
- (2) 教師が復唱法の技法を修得するための手続きについて明らかにしていくこと。

が挙げられる。

## 【参考文献】

- ※1 志水 廣・落合康子.(2001)「算数科：CR能力にもとづく授業研究」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第4号, 愛知教育大学教育実践総合センター pp127~134
- ※2 志水 廣・鈴木由里子.(2001)「算数科：子供の発言に対する教師のCR能力の研究(2)－CR一覧表の作成をめざして－」『愛知教育大学研究報告』第50輯(教育科学編), pp179~186
- ※3 志水 廣・井出誠一.(2003)「算数科/教師と子どもの学びのずれの研究」,『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第6号, 愛知教育大学教育学部附属教育実践センター, pp117~124
- ※4 志水 廣・井出誠一「ずれを生かした算数授業の創造」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第7号, 愛知教育大学教育実践総合センター 2004年2月 pp159~166
- ※5 國分康孝「カウンセリングの技法」誠信書房 1979年10月, p38