

発刊によせて

かつて、日々の授業の中で、どうやって子どもの興味・関心を引きつけるか、学力をいかにして定着させるか、そんな悩みを繰り返しながら教育活動に当たっていました。

ある時、先輩教師が、「授業を見に来てもいいよ」と言って授業を見せてくれました。別の先輩からは、退勤後の勉強会に誘ってもらい、指導法について学び合いました。教科の枠を越え、先輩や同僚と語り合ったことが自分自身の授業を変える大きなヒントになりました。

学校を取り巻く教育課題は多様ですが、日々の授業については「よい授業をしたい」「子どもが意欲的に学習するような授業をしたい」「分かる授業をしたい」と誰もが願い、現職教育や研修会への参加等を通して、課題解決のために積極的に取り組まれていることと思います。

さて、平成23年度から、新しい学習指導要領が小学校、中学校と順次完全実施となりました。新学習指導要領に示される確かな学力を身に付けさせるためには、日々の授業を振り返り、絶えずブラッシュアップさせることが大切と考え、「授業をつくる」という視点から本書を発刊することとしました。日々の授業改善のためのヒント集として活用していただければ幸いです。

財団法人「教育研究振興会」より研究助成をいただき、本書を発刊することができました。心より感謝申し上げます。

平成25年3月

福島県授業改善研究会 会長 滝田文夫

目 次

◇ 発刊によせて

はじめに

I 理論編

思考力・判断力・表現力等を育てる授業づくり ……	1
4つの側面を踏まえた授業づくり ……	2
1 単元をつくる ……	4
視点① ねらいを明確にする ……	6
視点② 子どもの実態を把握する ……	10
視点③ 単元全体を見通した計画を立てる ……	14
視点④ 言語活動を組み入れる ……	18
2 授業をつくる ……	22
視点① よい学習課題を設定する ……	24
視点② ねらいとまとめの整合性を図る ……	28
視点③ 「共有」と「吟味」の活動を入れる ……	32
視点④ 振り返りの場を設定する ……	36
視点⑤ 基本的な授業要素を踏まえる ……	40

3 授業を進める ……	44
視点① 子どもの姿を見取る ……	46
視点② 子どもの考えや発言をコーディネートする ……	50
視点③ 個々の子どもに対応する ……	54
視点④ 学級集団づくりを意識する ……	58

4 授業を振り返る ……	62
視点① 子どもの姿を振り返る ……	64
視点② 授業展開を振り返る ……	68
視点③ 宿題やテストとのつながりを考える ……	72

II 実践編

思考力・判断力・表現力等を育てる授業の実際 …… 77

小学校 国語科 子どもの姿を見取り、個々に対応した例 ……	78
中学校 国語科 身に付けさせたい力を明確にした単元構想の例 ……	80
小学校 算数科 子どもの考えや発言をコーディネートした例 ……	82
中学校 数学科 思考過程を共有させるために工夫した例 ……	84
小学校 理 科 学習の振り返りの場を設定した例 ……	86
中学校 理 科 実験の前後に言語活動を効果的に取り入れた例 ……	88

◇ 参考文献・引用文献 ……	90
----------------	----

はじめに

ご存じのとおり、学校教育法第30条2項において「学力の3要素」が示されました。これからの教育ではこれらの力をバランスよく育成することが求められています。

学力の3要素

- 1 基礎的・基本的な知識・技能
- 2 思考力・判断力・表現力等
- 3 主体的に学習に取り組む態度

この背景には、「グローバル化」「知識基盤社会」などの言葉に代表される、社会の変化ということがあげられます。これからの社会を生きていく子どもたちには、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断、適切なコミュニケーションなどが一層重要になっていきます。

このような状況から私たちは、「知識・技能」を大事にしつつも、知識を伝達したり反復練習をさせたりするだけでなく、「知識・技能を活用する」学習を取り入れるなど、子どもたちの「思考力・判断力・表現力等」を伸ばしていく授業を行う必要があると思われま

す。平成8～10年度にかけて、『授業改善ハンドブック 授業の窓』として、『授業を変える』『授業を創る』『授業を磨く』の三部作が発行されました。この『授業改善ハンドブック 新・授業の窓』では、三部作の不易の部分を引き継ぎ、授業づくりの基本を述べると同時に、今求められる「思考力・判断力・表現力等」を育てるための授業づくりの視点について詳しく解説しています。

なお、三部作については、県教育センターのWebサイトに掲載してありますので、このハンドブックと合わせて参考にいただければ幸いです。



I 理論編

思考力・判断力・表現力等を育てる授業づくり

- ◇「単元をつくる」4つの視点
- ◇「授業をつくる」5つの視点
- ◇「授業を進める」4つの視点
- ◇「授業を振り返る」3つの視点



4つの側面を踏まえた授業づくり

1 「思考力・判断力・表現力等」をはぐくむ授業とは

全国学力・学習状況調査の結果によれば、福島県の子どもたちは特に、B問題（主として「活用」に関する問題）に課題があることが指摘されています。このため、B問題を解く上で必要となる「思考力・判断力・表現力等」をはぐくむ授業を、今以上に意図的に展開していくことが必要です。

では、実際に、どのような授業をすればよいのでしょうか。

学習指導要領では、生きる力の育成をめざし、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、「思考力・判断力・表現力等をはぐくむこと」が述べられています。具体的には、課題を解決するために知識・技能を活用する学習活動を取り入れた授業を行うことが大切であると言われています。

2 全国学力・学習状況調査の問題から

実際にどのような学習活動が求められているのか、そのヒントは全国学力・学習状況調査にもあります。全国学力・学習状況調査の問題は、「このような問題に対応できる力を付けてほしい」という文部科学省からのメッセージであり、「このような学習活動を行ってはどうか」という提案でもあります。

国語科では、カードに考えをまとめて話し合う、下書きを検討する、新聞記事や文献の内容について討論するなどの学習が取り上げられています。算数・数学科では、2量の関係を調べ表にまとめる、理由を言葉と式で説明する、グラフから傾向を解釈して説明するなどの学習が、理科では、観察記録をグラフ化して傾向を推測する、

追究したことをポスターにまとめて発表し合う、実験のレポートをもとに考察するなどの学習が取り上げられています。これらの活動を大いに授業に取り入れることを考えていくべきだと思います。

3 授業づくりの4つの側面

ただ単に、活動を取り入れると言っても、やみくもに子どもに行わせるわけにはいきません。「活動あって学びなし」は最も避けなければならない授業の典型です。そうならないためには、次の4つの側面を踏まえて授業づくりをすることが大切です。

第1には、単元全体を見通してどのような力を身に付けさせたいのか、そのためにどの時間にどのような活動をさせるのがよいのかなどを見通しを持っておくことです。つまり、「単元をつくる」ということです。

第2には、課題をどうするか、活動をどうするか、まとめをどうするかなど1単位時間の授業を構想すること…「授業をつくる」ということです。

第3には、実際に授業が始まったらどのような点に気を付け、何を心がけながら展開していくのがよいのか…「授業を進める」ということです。

第4には、授業が終わったあとで子どもの様子を思い起こしたり、自分の進め方について反省したりすること…「授業を振り返る」ということです。

このハンドブックでは、授業づくりに関して、この4つの側面に沿って、16の視点について説明しています。

- 1 単元をつくる
- 2 授業をつくる
- 3 授業を進める
- 4 授業を振り返る



1 単元をつくる

誰でも、教壇に立って最初のうちは「次の時間の授業をどうしようか」ということで精一杯だったと思います。しかし、しばらくすると、1単位時間の授業がコマ切れの状態では子どもたちの思考が中途半端になってしまい、概念もきちんと組み立てられていけないので、あるまとまりで考える必要があるということに気付いたことと思います。単元（小単元）や題材と言われるまとまりで指導を考えて、見通しを持って授業をしていくことが大切です。

「単元をつくる」4つの視点

単元をつくるときに第1の視点となることは、「ねらい（何を身に付けさせるのか）を明確にする」ということです。

「何を」には、学力の3要素である「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に取り組む態度」がすべて当てはまります。まず、小学校の教師は6か年の系統性を、中学校の教師は3か年の系統性を把握することが必要です。その上で、他校種の学習指導要領や教科書を見るなどして「小学校での学習が中学校にどのようにつながっていくのか」や「小学校の時にどのように学んできたのか」を知っておくことが大切です。そして、教科として身に付けさせたい力や態度を当該学年の1年間でもどこまで高めたらよいのか考えて、初めて、この単元では何をどこまで高めることをめざすべきなのかを定めることができます。

単元をつくるときの第2の視点は、「子どもの実態を把握する」と



ということです。授業に限らず、実態に合わない指導は効果を上げることはできません。実態と言っても様々ですが、特に、学習のレディネス（既習内容の定着度や、現在持っている概念、興味・関心等）をきちんと把握しておくことが大切です。また、どのような活動を通してその内容を学んできたかということも、単元を構想するための情報として非常に大切です。

ねらいと実態が明確になったら、いよいよ活動を組み立てます。

第3の視点は、「単元全体を見通した計画を立てる」ということです。単元の数時間を通してどのような活動をつなげていけば、ねらいを達成でき、子どもは満足感や達成感を得ることができるのでしょうか。また、どの場面でどのように評価していけば、フィードバックや次の指導に効果的に生かせるのでしょうか。子どもの実態を十分に踏まえて、ねらいにふさわしい活動と評価を構想する必要があります。

第4の視点は、「言語活動を組み入れる」ということです。これは、第3の視点の中にも含まれる内容ですが、「思考力・判断力・表現力等」をはぐくむ授業づくりのためには特に大切なことなので、別に取り出して単独の視点としました。その教科の特性に合わせて、単元全体を見通して、適切な言語活動を組み入れていくことが大切です。

これらの4つの視点について、次のページからより詳しく述べていきます。

「単元をつくる」4つの視点

- ① ねらいを明確にする
- ② 子どもの実態を把握する
- ③ 単元全体を見通した計画を立てる
- ④ 言語活動を組み入れる



1 「単元をつくる」視点①

ねらいを明確にする

「ねらい」を明確にするということは、言い換えれば「指導事項」を明らかにするという事です。何を教え、どのような力を身に付けさせたいのかということをしっかり持って単元や授業を構想し、実践するという事です。実に当たり前のことです。しかし、この当たり前のことが、何よりも大切です。

1 「何を」が先、「どのように」は後

ねらいは、単元や授業の「背骨」です。背骨がしっかりとしていればぶれは生じないはずですが、しかし実際は、どうでしょう。「どう課題（めあて）をとらえさせるか」「どのような発問をするか」「何を板書するか」「どんな言語活動をさせるか」「学習形態はどうするか」…様々なことに悩み、迷うことが少なくありません。

なぜこのようなことが起きるのでしょう。それは、ねらいの明確化の前に、我々教師は、「どのように」という方法論に目がいきがちだからです。例えば、発問は大切だとよく言われますが、教えるべき事柄が分かっていない（決まっていない）のに、発問だけを取り出し、問い方を考えるのは、本末転倒なことです。何を考えさせるのか、何を教えるのか、どのような力を身に付けさせたいのかがはっきりすれば、発問は自ずと決まってくるはずですが。

「何を（指導するのか、身に付けさせたいのか）」が先なのです。そこがしっかりと決まれば、「どのように（指導するか）」も決まってくるのです。すべての「どのように」は、ねらいを達成するために、ねらいに迫るためであることを忘れてはいけません。



2 教師用指導書に頼りすぎない

新しい単元に入る時、多忙を極める教師の多くは、教科書会社で発行している教師用指導書を頼りに、単元の概観そして1単位時間の展開をとらえていると思います。教師用指導書は、時間のないときには極めて便利なものであり、教材研究にも欠かせないものです。何を習得させるのか、そしてそのためにどのような活動を行わせるのが明記されているからです。しかし、留意すべきことがあります。

(1) 「身に付けさせたい力」を意識する

教師用指導書を開くと、我々はどうしても、「単元の目標」や「教材の解説」などが書かれたページよりも、1単位時間の展開が書かれたページを中心にみてしまいます。そしてそこには、「～できる」「～について理解する」といった文末の「目標」や「ねらい」が書かれています。ここが要注意箇所です。ここだけに注目してしまうと、知識・技能面を習得させればよいように思ってしまうからです。

もちろん、知識・技能は大切です。知識基盤社会と言われる現代においては、ますますその重要度は増していると考えられます。しかし今求められていることの一方には、思考力・判断力・表現力等の育成があることを忘れてはいけません。既習の学習で身に付けてきたこと（知識・技能、思考力等）を活用して問題を解決する能力を高めていく必要があるのです。

特に、算数・数学科や理科のように指導内容が明確な教科は、十分に留意する必要があります。知識・技能の習得の過程で、数学的（科学的）な見方や考え方等どのような力を身に付けさせていくのかを「ねらい」としてしっかりと持ち、それを意識して授業を行うことが大切です。知識・技能の習得という結果だけでなく、そこに至る過程も重視できれば、必ず旧態依然とした授業からの脱却が図られるはずです。

(2) 「目の前の子ども」「教師の願い」を加味する

留意すべきことの2つめは、教師用指導書には、「あなたの学級の子どもはいない」ということです。指導書に書かれている「指導観」「単元のねらい」等を、そっくりそのまま書き写した学習指導案をよく見かけます。しかし、本当に、そこに書かれている言葉を、そのまま自分が指導している学級に適用してよいのでしょうか。

教師用指導書には、一般化され、平均化された子ども像があるだけです。あなたの目の前にいる、個性豊かな、十人十色の子どもたちの実態を踏まえては書かれていないこと、授業者として目の前にいる子どもたちに身に付けさせたい力までは留意されていないことを忘れてはいけません。

だから、ねらいを設定する際には、教師用指導書にある目標に、目の前の子どもの実態と、そこから派生する「この子どもたちに…」という教師の願いを加味することが大切なのです。それが加味されるからこそ、思いの入った授業ができるようになるのです。

3 学習指導要領で9年間を視野に入れる

子どもたちが既習の学習で身に付けてきたこと、そして、この後に獲得していくであろうそれらを俯瞰的に見つめておくことも非常に重要です。見つめるべきことは、小中9年間で習得させる学習内容（知識・技能面）の系統性、そして小中9年間で身に付けさせたい力（思考力・判断力・表現力等）の2つです。

前者は、『学習指導要領解説』にある一覧表や教師用指導書で確認できます。後者も、例えば理科では、「比較しながら」「関係付けながら」「推論しながら」など、その学年ごとにはぐくみたい問題解決の能力が明示されています。前者の確認をしている教師は多いと思いますが、これからは後者についても意識を高めていきたいところです。

【三角形の面積の求積】

子どもが既習の学習で身に付けてきた力
【知識】 ○長方形の面積＝たて×横
・技能】 ○平行四辺形の面積＝底辺×高さ
○等積変形
【思考力】 ○既習の図形に変えて考える

① 長方形の面積を求める公式が使えるように変えればいい！
[等積変形]

② 平行四辺形の面積を求める公式が使えるように変えればいいかな!? 同じ形をくっつける方法もあるな！
[倍積変形]

だから「底辺×高さ÷2」なのか…

公式の習得だけでなくそこに至る「過程」を重視しましょう！

「未習の図形を既習の図形に変える」という考え方が、ここでは大切です。この考え方を身に付けさせることを「ねらい」として明確にしておかないと、この単元での学習は、様々な図形の面積を公式に当てはめて練習問題を繰り返すという、うわべだけの知識・技能を身に付けさせる学習になってしまいます。

上の学習を見てください。この学習では、「未習の図形を既習の図形に変える」という考え方を身に付けさせることが大切ですが、この考え方は、後の多角形や立体の体積の学習につながっていきます。また、同時にはぐくまれるであろう一つの図形の中に他の図形を見いだすという考え方は、中学校の数学科の学習にもつながっていきます。これらのことをとらえているか否かで、指導の仕方に違いが出てくることは明白です。

当該単元あるいは自分の担当学年だけでなく、長期的な視野に立ち、ここで身に付けさせたい力がどこにつながっていくのかをとらえて指導にあたりたいものです。



1 「単元をつくる」視点②

子どもの実態を把握する

「この問題には、子どもたちはこんな反応をするだろう」

「この子は、こんな発言をするだろう」

「あの子は理解するのに時間がかかるかもしれないから、こんな学習形態にしよう」…

私たちは、授業の前に子どもたちの様子を考えながら構想を練っていきます。

しかし、授業のあとに、「なぜ、子どもたちは発言しなかったのだろうか」「どうして、理解できなかったのだろうか」などと感じたことはないでしょうか。



その原因として、子どもたちの実態把握が不十分であること、また、授業が把握した実態に応じきれていないことが考えられます。

単元を構想する際、「どのように実態を把握すればよいか」「実態把握の結果をどう授業に生かしたらよいか」考えていきましょう。

1 学びの主体は子どもである

子どもは、教師が敷いたレールの上で学んでいくわけではありません。子ども自身が知的好奇心を高め、この学習課題を解決したいという追究意欲を持って、自ら考えていくことに意味があります。単元構想はあらかじめ教師が行いますが、いつも教科書や教師用指導書通りになるとは限りません。子どもたちの実態を把握・分析し、子どもたちの知的好奇心をどう揺さぶるか、子どもたちがどう反応するかを思い描きながら、そして、この子どもたちに〇〇という力を身に付けさせたいという教師の願いを込めながら単元を構想していくものです。

2 実態把握のポイント

教えることを明確にし、その授業にかかわる子どもの実態を把握することは授業づくりに欠かせません。実態把握は、授業の学習形態や方法等を決定するために必要なものです。

授業に生きる的確な実態把握を行うためには、単元のねらいや1単位時間の授業のねらいを達成するために身に付けておかなければならない既習事項は何かをはっきりさせておく必要があります。そして、目の前の子どもたちが、どのような学びをしてきたか、どの程度既習事項が身に付いているか、どのような思考力がはぐくまれているかなど、知識・技能等の習得状況を個別に具体的なデータで把握することが大切です。この実態把握ができていれば、子どもが問題を解決しようとする過程で、子どもがどこで、どのようなつまずきをするのか想定することにも役立ち、子どもの実態からかけ離れた授業になることはなくなるでしょう。

加えて、子どもが発問に対してどのような感情を持つか、どう反応するかを予測するために、その教科や授業が好きか、楽しいかなどという情意面、また、子どもの興味・関心や生活経験など多面的な実態も十分に把握することが必要です。

実態を把握するポイント

- 学習する単元の基礎となる既習事項の理解度
- これまでの学習におけるつまずき
- これまで身に付けてきた学習方法
- 学習教材に対する興味・関心
- ものの見方や考え方
- 日常生活態度
- 生活経験
- 友人関係
- など

3 実態把握の方法

子どもの実態を把握する際、集団としての特性をつかむと同時に個々の特性をつかむ必要があります。次のような方法で多面的・組織的に調査・分析し、全体の傾向や個々の実態を把握しましょう。

- テスト・・・学力調査や自作テストを行い、結果を分析し、既習事項の定着度などを把握します。
- 質問紙・・・自由記述式や多肢選択式の調査を行い、それらを記録・累積することで、実態を浮かび上がらせていきます。
- 観察・・・表面に現れる行動だけでなくその背景を洞察します。
- 他の教師の考え・・・多くの教師と意見や情報を交換することにより、多面的にとらえることができます。

4 実態把握の生かし方

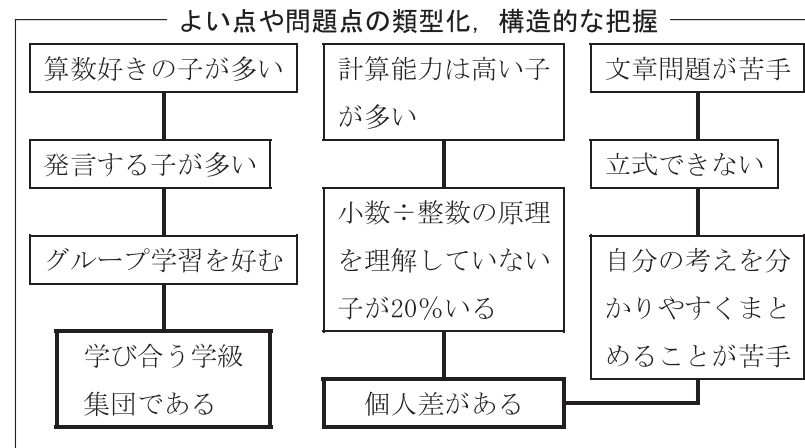
課題把握をした結果、右のような実態が見えたとして、これらをどう単元構想や授業に生かしていけばよいのでしょうか。

それには、この実態から洗い出したよい点や問題点を類型化し、構造的に把握することです。そして、問題点の解決のための具体的な手立てを明確にしていきます。

では、実態把握の結果をもとに具体的に手立てを考えてみましょう。

— 小学校5年算数【小数の乗除】 —

- (1) 75%が「算数好き」である。
- (2) 小数÷整数（小4）の問題の正答率は80%である。
- (3) 計算の能力は高い子が多いが、個人差が大きい。文章問題が苦手な子がいる。
- (4) 発言する子は多いが、自分の考えを分かりやすくまとめることが苦手である。
- (5) グループ学習を好む・・・



【考えられる手立て】

- 単元計画の見直し（算数的活動や体験活動などの位置付け）
算数的活動や体験活動などは毎時間行えるものではありません。文章を読み、思考・判断する場、立式したあとに思考過程を共有する場や発表する場を十分確保する授業を、単元全体を見渡して、可能な限り多く位置付けていきます。
- 個に応じた指導体制の工夫及び見直し
個人差に対応するために、TTや習熟度別指導など、少人数教育のよさを生かした指導を、可能な限り取り入れるよう検討します。
- 個に応じた学習形態の工夫及び見直し
自分の考えと友だちの考えを比較検討したり、また、教え合うことができるように、グループ学習やペア学習を効果的に取り入れます。
- 教材の系統性の確認
小数の教材の系統性を確認し、小数÷整数の原理を反復できるように単元構想をします。
このように、子どもの実態に応じて具体的な手立てを考えます。目の前の子どもの姿を思い浮かべながら、単元を構想していきましょう。



1 「単元をつくる」視点③

単元全体を見通した計画を立てる

単元を構想するときの視点として、「この単元で何を身に付けさせるのかを明確にすること」「子どもの実態を把握すること」の重要性を述べてきました。

ねらいと実態が明確になったら、次は、単元の数時間の中で、どのような活動・内容をつなげていけば、ねらいを達成できるかを考えましょう。1単位時間の授業をただで、すぐに子どもに十分な力を付けることができるわけではありません。日々の授業の積み重ねの中で子どもたちは成長していくのです。ですから、単元全体を見通した計画を立てることは、非常に重要なことです。

では、どのような視点を持って単元全体の計画を立てることが必要なのでしょうか。ここでは「つながり」という言葉をキーワードとして、何のつながりを意識して計画を立てるのかについて述べていきます。

1 子どもの思いや願いと活動との「つながり」

今日の理科はとてもびっくりしました。前の時間に、いろいろなポーズで体重を測った時、体重が変わるか変わらないかがはっきりしませんでした。だから、今日は粘土で実験しました。そしたら、粘土をいろいろな形にしても重さは変わりませんでした。今度は、紙などいろいろな物で実験できるから、今からとても楽しみです。

これは、第3学年理科「物と重さ」の単元での、子どもの理科日記です。前時の学びからの疑問をもとに実験を行い、その結果に驚き、

次の時間の活動を楽しみにしていることが記されています。

子どもたちは主体的に対象に働きかけ、そこに解決したい問題を見だし、追究活動を行います。たとえその問題が解決しても、更に「だったら…」と、また新たな問題を見だし、学んでいくのです。

このように、子どもの主体的な学びが単元を通して具現できるようにするためには、子どもの思いや願いを生かすことができるような活動を、単発ではなく連続するように、工夫して構成していくことが大切です。

2 ねらいと活動・内容との「つながり」

前述したように、活動を構想する際に、子どもの思いや願いを大切にすることは、とても大切なことです。しかし、子どもの思いや願いばかりを優先すると、活動のねらいが本来のねらいとかけ離れていってしまうことがあります。子どもの思いや願いを大切にすることと同時に、身に付けさせたい力をはぐくむことができる活動になっているかどうかを考え、単元全体の計画を立てましょう。

第3学年理科「昆虫と植物」の学習を例にして、具体的に説明します。第3学年では、問題解決の過程を通して、「比較しながら調べる」という問題解決の能力を育成することがねらいとなっています。「植物の体のつくり」を調べ、「植物の体は根、茎及び葉からできている」という見方や考え方をとらえる際、ある先生は、ホウセンカを教材として使用しようと考えました。

さて、「身に付けさせたい力」と「ホウセンカを観察する活動」は連動しているでしょうか。

「比較する力」を身に付けさせた



いと思っても、ハウセンカだけを観察していたのでは、比較することができません。

つまり、観察の対象として、ハウセンカの他にヒヤクニチソウやヒマワリなどを用意し、それらと比較しながら、「ハウセンカにもヒヤクニチソウにも葉があるね」「茎もあるよ」といったような観察をさせる必要があるのです。このように、身に付けさせたい力をはぐくむことができる活動で単元をつないでいくことが必要なのです。

3 ねらいと教材との「つながり」

どのような力を身に付けさせたいのかを考えて活動を構想する際、忘れていけないのは、どのような教材を使うのかということです。教材とは、「教師の教育的な意図と学習者の主体的な活動の相互作用を成立させる媒介物」のことを言います。素材にどのような教育的価値を見だし、教材としてどのように授業で活用するかによって、授業の善し悪しは大きく左右されてしまうのです。

前述した「植物の体のつくり」の学習を例にして考えてみましょう。「比較する力」を身に付けさせたいと考えるなら、複数の植物を用意する必要があると述べました。しかし、複数あるならば、どのような植物でもよいのでしょうか。ハウセンカと比較させるために、アサガオを使用するとします。子どもにとって身近で親しみのある素材ではあるかもしれませんが、「アサガオのつるって、茎なのかな」と悩んでしまい、結局、「植物の体は根、茎及び葉からできている」という植物に対する見方や考え方を持つことができないかもしれません。

教師は、深く教材研究を行い、素材



の特性を考えた上で、子どもに提示する教材を決めることが大切です。

4 評価と活動との「つながり」

子どもの実態を把握し、教材研究を行い、身に付けさせたい力を具現できる活動を構想するという事は、同時にどのような子どもの姿をどのように評価していくのかを考えることと深く関係しています。

学習のねらいが子どもの学習成果として実現されたかどうかを評価するために、ねらいが達成された子どもの姿を具体的に想定しておく必要があります。それが、評価規準です。予想される子どもの姿をもとに観点別学習状況の評価規準を作成し、適切に子どもを評価することが大切です。評価計画を作成する際は、単元を通して、観点毎の評価をバランスよく配置することが必要です。1単位時間の評価は1つか2つとしましょう。1単位時間の中で多くの観点で評価しようとしても、妥当性のある評価は難しいでしょう。

では、1単位時間に1つか2つの観点で評価しながら、単元を通してバランスよく評価するには、どのようにすればよいのでしょうか。

そのためには、評価と活動がつながっていることが大切になります。単元全体を通して、教師はそれぞれの活動のねらいと、その活動によって身に付けさせたい力を再確認し、その活動にあった評価を行うように計画しましょう。

「子どもの思いや願い」「活動のねらい」「教材の特性」「評価」の4つの視点から単元全体の計画を立てることが大切であることを述べました。しかし、どれだけ丁寧に単元計画を立てても、子どもの活動が教師の想定通りになるとは限りません。計画通りに実行するのではなく、子どもの姿に応じて柔軟に計画を修正していくという教師の構えがとても重要になるのです。



1 「単元をつくる」視点④

言語活動を組み入れる

言語活動を充実させたい。でも、こんなことはないでしょうか。

「時間がかかる。指導方法が分からない。だから、言語活動を位置付けること自体を躊躇してしまう」

「身に付けさせたい力と言語活動との関係が不明確で、どのような力が付いたのかもあいまいである」

「学習評価が難しく、指導の効果や成果を実感しにくい」

ここでは、上記のような問題点を解決し、単元構想に言語活動を組み入れる際のポイント等について考えていきましょう。

1 なぜ言語活動を充実させる必要があるのか

なぜ、単元をつくる段階で言語活動を組織する必要があるのでしょうか。まずは、その背景について確認しておきましょう。

子どもたちがこれから生きていく社会では、今までに経験してこなかった状況や、特定の知識や技能だけでは対応しきれない事態に直面することが出てくることが予想されます。

私たちは、そうしたときにこそ発揮できる力を子どもたちに身に付けていく必要があります。それは例えば、誰も正解を持ち合わせない課題に対して、関連付けられる経験を振り返り、想像力を働かせて対策を練る力や、他者との交流を通して、異なる観点からの発想を突き合わせて新たな考えを生み出したり、合意形成し実行したりしていく力などです。とりわけ、そうした力の基盤となる言葉の力は、たとえ困難な状況下にあっても、その克服に向けて思考し、判断するために必要であり、ときに自分自身を支え、ときに他者との交流によって一層豊かな学びを可能にするものです。

言語活動の充実は、各教科等のねらいである学習指導要領に示す目標や内容等を十分に実現するために行うものです。思考力・判断力・表現力等をはぐくむためにも効果的に言語活動を位置付ける必要があります。

2 各教科等における言語活動の充実をどのように具体化するのか

言語活動を充実させるためには、どんな言語活動をどの場面に位置付けるのかを明らかにすることが必要です。例えば、次のようなステップで授業を構想することが考えられます。

言語活動を柱とした授業構想ステップ

ステップ① 身に付けさせたい力を見極める

身に付けさせたい力とは、言い換えれば、各教科等の学習指導要領の目標や内容等のどれを取り上げて指導するかということです。言語活動は各教科等のねらいを実現するための授業改善の手立てです。そのため、どんな活動をするかを検討する前段階として、常に身に付けたい力は何なのかを見極めていきます。

ステップ② 身に付けさせたい力にふさわしい言語活動を位置付ける

①で検討した身に付けさせたい力を確実に育成できる言語活動を選定することが重要になります。ねらいに最適の言語活動を選定するためには、言語活動がどんな特徴を持ち、指導過程にどう位置付けることが最適なのかを教材研究段階で明らかにしていきます。

ステップ③ 言語活動を子どもたちの課題解決・課題探究の過程に位置付ける

言語活動は、学習活動を子どもたちの主体的な思考・判断を伴

うものとし、自分の考えを整理させるためのものです。単に、言語のスキルを訓練したりするだけでは機能しません。各教科等の特質に応じて、自ら課題を見付け、追究していく過程に位置付けていくようにします。

ステップ④ 思考や判断を促す発問や指示を具体化する

本時の授業レベルでは、何についてどう思考し、表現するかなどを子どもたちが自ら意識できるようにするための具体的な発問や指示が重要になります。例えば、「まとめましょう」「整理しましょう」「交流しましょう」などといった概括的な指示を、何をどう思考・判断し表現することなのかを明確にし、具体化していくことが大切です。

3 各教科等の特質に応じた言語活動の充実とは

(1) 各教科等の特質を踏まえた言語活動の位置付け

言語活動は、全ての教育活動を通して行うものであり、各教科では重視する思考力・判断力・表現力等を踏まえた上で、子どもたちの思考・判断・表現を伴った言語活動を設定することが大切です。国語科は単元を貫く言語活動、すなわち単元を通して一貫した言語活動を位置付けることが重要であるのに対し、例えば理科では、観察や実験の前と後に言語活動を位置付け、充実させることが効果的です。予想や仮説を立てた上で観察や実験を行い、定量的に記録した結果から考察していくという学習の過程において、最適のタイミングで言語活動を位置付けるようにします。このような各教科等の特質を十分に踏まえた思考・判断を伴う言語活動を位置付ける必要があります。

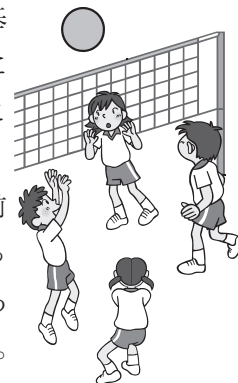
(2) 学習指導案への明確な位置付け

学習指導案には従前以上に、言語活動を明確に位置付けることが求められます。具体的には、「当該単元に位置付ける言語活動は何か」

「その言語活動が持つ特徴としてどのようなことがあげられるか」「その特徴は、単元・題材のねらいを実現することとどう結び付くか」「教科等の特質を踏まえて、言語活動をどのタイミングで位置付けるのか」などを記載することが望まれます。

例えば体育・保健体育科の授業において、バレーボールの作戦会議を行う場合、話し合い活動に長い時間をかけては、運動の絶対量を確保できず、ねらいの実現につながりません。そこで本時に位置付ける作戦会議がどのような特徴を持つ話し合いであるのかを明記するようにします。前のゲームを端的に振り返り、ねらいに基づいて、どこをどう変えるかを、短時間のうちにチームとして意志決定するための話し合いにすることなどを確認することになるでしょう。

こうした特徴を踏まえると、実は作戦会議の前に行うゲームで、自他の動きにポイントを絞ってとらえられるように支援することが重要である、といった指導上の留意点も明らかになります。



4 言語活動と評価の関係は

学習評価にあたっては、目標に準拠した評価を行う観点から、言語活動を通して、子どもたちがどのように発言したり、学習ノートに記述したりするのか、めざす子どもたちの姿を具体的に想定した授業レベルの評価規準を設定する必要があります。その際、各教科でいったいどのような力をはぐくむのかを明らかにすることが重要です。身に付けさせたい力が不明確であれば、指導方法が定まらないだけでなく、評価する対象も把握できません。

各教科における「思考・判断・表現」に該当する観点的評価規準の精度が問われます。

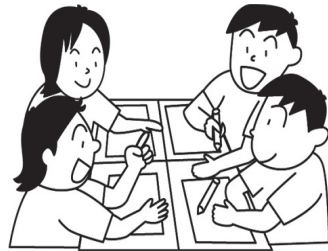


2 授業をつくる

教師にとって最大の仕事が授業をすることであるのは言うまでもありません。「教師は授業で勝負する」と言われますが、言い換えれば、子どもの成長を保障する責任を担っているのが授業であるということになるのだと思います。我々教師はそのことを重く受け止めて、最優先で授業づくりに力を入れなければならないと考えます。ここでは、授業を構想する際の視点を5つ取り上げます。

「授業をつくる」5つの視点

第1の視点は「よい学習課題を設定する」です。学習課題は、めあてと言ってもよいと思います。よい学習課題をつくってよい把握のさせ方をすることがよい授業の出発点です。よい学習課題とは、単元のねらいに直結する「追究する価値がある」ということと「追究しようとする意欲がわく」ということを満たす課題のことです。また、それを子ども自身が追究したい課題として把握させるためにどうするかということも、導入段階の考えどころです。



第2の視点は「ねらいとまとめの整合性を図る」ということです。「課題把握→解決のための活動→まとめ」という一連の学習にぶれがなく、めあてで掲げた内容に正対したまとめがなされることが大切です。授業中に見せるであろう具体的な子どもの活動の様子を思い描きながら、ねらいの達成にふさわしい活動を組織していくことが必要です。

第3の視点は「『共有』と『吟味』の活動を入れる」ということです。課題解決のための活動の一つとして、言語活動を中心とした、共有を図る活動とそれを吟味していく活動を行うことが「思考力・判断力・表現力等」をはぐくむ上で特に重要です。それは、説明を聞いてドリルを行うだけの授業では絶対に身に付かない力だからです。何を共有させてどのように吟味させるか、工夫が必要です。

第4の視点は、「振り返りの場を設定する」ということです。自分の力でまとめを行い、何が分かったのか、あるいは、何が分からなかったのかをはっきりさせることが大切です。内容の確実な定着を図るとともに、自分自身の学びを見つめさせることも大きな意味があります。見通しを持つ力を養うためにも、学習意欲を高めるためにも大切な活動です。

第5の視点としては、「基本的な授業要素を踏まえる」ことがあげられます。「板書」「発問」「ノート指導」など実際に授業を進めていくときの具体的な要素について考えていく必要があります。例えば、発問を言い直すということのないように、分かりやすく簡潔な言葉を選んでおくことが大切です。また、板書計画を作成すれば、作る過程で授業の流れをより具体的に想像できるなどの利点もあります。

これらの5つの視点について、次のページからより詳しく述べていきます。

「授業をつくる」5つの視点

- ① よい学習課題を設定する
- ② ねらいとまとめの整合性を図る
- ③ 「共有」と「吟味」の活動を入れる
- ④ 振り返りの場を設定する
- ⑤ 基本的な授業要素を踏まえる



2 「授業をつくる」視点①

よい学習課題を設定する

よりよい授業をめざす教師は、授業を構想する際に、次のような子どもの姿を思い描くのではないのでしょうか。「目を輝かせながら学ぶ姿」「互いの考えを進んで伝え合う姿」「『分かった!』『できた!』と喜ぶ姿」など…。

その一方で、日々の授業を振り返ってみると、このような子どもの姿が見られていたか不安になりませんか。

ここでは、授業を構想する際の第一歩として、学習課題の設定の仕方と問いを引き出す教材提示の工夫について考えてみましょう。

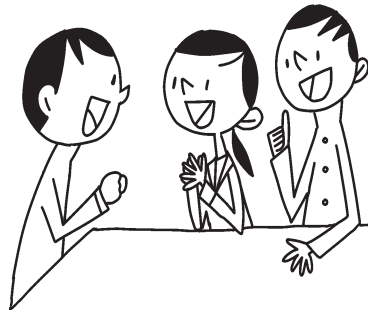
1 学習課題の設定の3つのポイント

(1) 「引き出す」という教師の構え

授業を構想する際に、まず、「意欲や考えを引き出す」という教師の構えが大切です。このことは、当たり前のことだとも思いませんか。

しかし、日々の授業において、「考えなさい」「調べなさい」などという形式的な指示で、授業を展開してはいないでしょうか。そのような指示の後、子どもが「考えたい!」「調べたい!」「伝えたい!」などという思いを抱き、自ら動き出す姿は見られているのでしょうか。

子どもが主体の授業を構想するには、「教師から与える」「教師が指示する」「教師が教え込む」という構えではなく、子どもの内にある意欲や考えを「引き出す」という教師の構えが欠かせないのです。



(2) 学習課題の条件

学習課題は、学習内容を理解できるようなものにするのはもとより、学習への興味・関心や問題意識を高め、子どもが主体的に学ぶことができるようなものであるべきです。

つまり、「追究する価値がある」ということと「追究しようとする意欲がわく」ということを満たすことが、よい学習課題と言えるのではないのでしょうか。

そのような学習課題の条件を、下のように整理しました。学習課題を設定する際は、この条件と照らし合わせてみましょう。

- 子どもの実態に即している。
- 身近な素材やことがらである。
- 課題解決への必然性がある。
- 学習への興味・関心を高めることができる。
- 学習内容を理解させることができる。
- 適切な難易度で、解決の見通しを持たせることができる。
- 多様な見方や考え方を引き出すことができる。

(3) 子どもと教師の思いや願い

学習課題を設定する際には、ねらいや指導内容を明確にする必要があります。しかし、そのことを重視するあまり、「学習指導要領の目標」→「教科の目標」→「単元の目標」→「本時の目標」→「本時の学習課題」という枠組みの中で、「何をどの程度教えるのか」「何を身に付けさせるのか」という教師側の視点のみを重視し、学習課題を設定してきた傾向が強いのではないのでしょうか。

授業は、子どもたちの思いや願いと、教師の授業に寄せる願いとがかかわり合う場です。ですから、どちらか一方だけの視点から学習課

題を設定するのではなく、両者の思いや願いをもとにしながら、本時の目標が達成されるように学習課題を設定する必要があります。だからこそ、目の前の子どもの実態を、知的な側面だけでなく情意的な側面からもしっかりと把握することが大切なのです。

2 問いを引き出す教材提示の3つのポイント

「今日のめあては、〇〇です」(紙に書いためあてを提示)

「今日のめあてを、大きな声で読んでみましょう。さん、はい！」

「いいですか。分かりましたか。では、自分で考えてみましょう」

：

このような導入で、教師の「教えたこと」を子どもの「学びたいこと」に変えることができるでしょうか。

思考力・判断力・表現力等の育成には、「考えたい！」「伝えたい！」「友だちの考えを聞いてみたい！」などの子どもの主体的な姿が欠かせません。その学習意欲が、学びの原動力となるからです。

だから、授業の導入場面においては、教材の提示の仕方を工夫し、子どもから「あれっ？」「どうして？」「なぜ〇〇なのかな？」などの心の動きを引き出し、追究意欲を高めることが必要です。

我々教師は、日々の授業において「問いを引き出す」という意識と、「問いをもとに学習課題を設定していく」という意識を、決して忘れてはならないのです。

(1) 「実物」(具体物) を生かす

実物を提示したことで、子どもたちの目が輝き、興味・関心を高めることができた経験は多いのではないのでしょうか。時には、見せるだけでなく触らせることで、授業への期待感をより高めることができたことでしょう。それだけ、実物の持つ魅力は大きいのです。

しかし、実物を見せた後の「今日のめあては、〇〇です」という教

師の一方的な一言で、子どもの笑顔が薄れ、先ほど見せた積極的な姿が受け身的な姿に変わり、重い雰囲気の中で授業が展開される…。このような経験はないでしょうか。

実物のもつ魅力を最大限に生かすためには、その提示によって、どんな子どもをつぶやきや姿を引き出し、それらをどのように学習課題の設定につなげていくのかという教師の意図的な計画が必要なのです。実物の持つ魅力に安易に頼らず、本時の目標と照らし合わせながら、教育的価値を十分に吟味してから提示しましょう。

(2) 「実演」を生かす

子どもの目の前で、「驚き、疑問、矛盾」などの要素を含んだ実演を行い、そこから学習課題の設定につなげていく方法もあります。その際、実演は教師だけという固定的な考えではなく、時には、子ども自身が試してみる活動を仕組むことも必要です。

(3) 「ICT」を生かす

ICTの活用は、子どもの興味・関心や学習意欲を高めたり、授業の効率化を図ったりする上で効果的です。また、文部科学省委託事業「ICTを活用した授業の効果等の調査」によると、授業にICTを活用することによって、学力向上に効果があることも報告されています。以下の例を参考にして、教科等の目標を達成するためにICTを活用してみましょう。



<ICTの活用例>

- 写真や図表、資料などを大きく提示する。
- 実際に観察や見学ができない場面などの動画を見せる。
- デジタル教科書・教材やシミュレーションソフトなどを使って提示する。



2 「授業をつくる」視点②

ねらいとまとめの整合性を図る

授業を構想するという事は、授業開始からまとめまでの学習活動のストーリーをつくることです。授業において、ねらいとまとめがかけ離れていると、ストーリーに一貫性がなくなります。すなわち、何を学習したかが不明確になり、子どもにとって分かりにくい授業になってしまいます。

では、ねらいとまとめに整合性があり、分かる授業を構想するにはどのようにすればよいか考えていきましょう。



1 ねらいを明確にすることがよりよいまとめにつながる

授業にはねらい（どのような力を身に付けさせるのか）があり、そのねらいを達成させるために、子どもが目的意識を持つようなめあてがあります。授業では、そのめあてを解決するための活動を経て、まとめをしていきます。「どのような力を身に付けさせるのか」が明確になっていれば、まとめがぶれることはありません。身に付けさせたい力をしっかりと想定して授業を行うことが大切です。

例えば、次のような授業のねらいがあったとします。

60÷20の計算の仕方を、筋道立てて考え、説明することができる。

「筋道立てて考える」とは？「説明する」とは？どのようなことでしょうか。子どもにどのように活動させるのでしょうか。漠然としています。これを次のように具体化します。

60÷20の計算の仕方を、10のまとまりに着目し、6÷2と同じ考えであることを、図と式を関連付けながら説明することができる。

このように、ねらいを明確にするとは、学習後に実現された子どもの姿を具体的に想定することです。子どもに「どのような力を身に付けさせるのか」「それは、どのような姿であるのか」を具体的に想定しておくことで、ねらいとまとめに整合性がある分かりやすい授業を展開することができるようになります。

また、授業のねらいは、めあてを追究、解決していくことで達成されます。めあては子どもたちがまとめに向かうためのスタートとなる学習課題です。ねらいを考えたら、次に、追究しようとする意欲がわくようなめあてを考えていくようにしましょう。

- 本時の学習後の子どもの姿はこれでよいか。
- そのために、本時のねらいはこれでよいか。
- そのために、どのようなめあてを設定したらよいか。

2 よりよいまとめとなるために

ねらいを受けためあてを解決し、今日の授業で「何が分かったのか」「どのような力を身に付けたのか」を明らかにするまとめをします。ねらいに沿ったまとめをしなければなりません。

授業のねらいには、①授業の学習内容の定着（内容を理解することや技能を身に付けること）と、②身に付けさせたい力（思考力・判断力・表現力等）を鍛え向上させることの2つの面があります。したがって、ねらいの二面性に対応したまとめをすることが必要です。つまり、

①授業の内容が、きちんと押さえられていること（「授業で分かったことはこれだ」と、②授業で鍛えたかった力がきちんと発揮されるようなまとめ方をしていること（「3段階に分けてノートに書いてみよう」「〇〇さんの考えた図を言葉や式を使って表してみよう」など）、この2点を意識してまとめを行うことです。

子どもが「分かった!」「できるようになった!」という成就感や達成感が味わえるようなまとめをしていきましょう。

【まとめのポイント】

◎ 国語科では、言語技術や読解の仕方などを指導する場合、その方法をまとめとしますが、読解の授業においては、まとめは各自となり、教師が示すことは行わない場合があります。話し合いを経て、解釈を各自がまとめます。個に応じたまとめ方を認めることも必要です。だからといって、教師がまとめを用意しなくてもよいことにはなりません。出されるであろう解釈をいくつも想定して授業に臨むことが基本です。

◎ 算数・数学科などでは、教科書の中のまとめの部分を書き写すというきまりきった活動にならないようにすべきです。まとめの中に、その授業で子どもたちから引き出した「数学的な見方や考え方」などを取り入れ、それをキーワードとして、子どもたちの言葉を使ってまとめるようにします。



3 ねらいとまとめの整合性がある授業にするための条件

ねらいが「実際の高さを縮図を利用して求めることができる」という算数の授業の場合、めあては「校舎の実際の高さは、どうすれば求めることができるだろうか」などとなり、まとめは「実際の高さは、縮図を書いて縮尺を利用して求めることができる」となるでしょう。

しかし、ただ単に、ねらいとまとめの言葉が一致していればよいというものではありません。まとめにたどりつくために、子どもの活動と教師の働きかけを組立てていくことが必要です。

ねらいとまとめに整合性がある授業には、次の3つの条件が満たされているものです。

(1) 「教えたい」ことを「学びたい」ことに変える工夫がある

本時のめあてを知ったとき、子どもに「ようし、今日はこれをやるぞ」と感じさせなければなりません。教師が「教えたい」ことを子どもが「学びたい」と感じ、主体的に取り組むようなめあてを考えましょう。

(2) 見通しを持つ場がある

子どもにめあてを把握させ、「授業で行き着こうとするところ」をはっきりと意識させたあと、「そこに行き着くためにはどのようなことをするのか」という見通しを持たせることが大切です。そして、既習事項をもとに考えさせるなど、「そこに行き着くためのやり方」が分かるような教師の働きかけが必要です。

(3) 振り返る場がある

「授業で行き着こうとするところ」にたどり着いたら、学習した内容を振り返らせましょう。振り返らせることで、子どもたちの間で思考過程を共有することができ、よりよいまとめを自分の言葉で考えることができるようになります。

板書計画を作成すると、ねらいとまとめに整合性があるかどうか客観的に判断できます。板書が見やすく一貫性があると、分かりやすいものです。分かる授業にするために板書計画を作ってみましょう。





2 「授業をつくる」視点③

「共有」と「吟味」の活動を入れる

「どうして共有したり吟味したりするの？」

「共有と吟味って何？」

「何を共有したり吟味したりするの？」

「どうやって共有したり吟味したりするの？」



「思考力・判断力・表現力等」を高める授業を構想する上で、「共有」と「吟味」の活動は、非常に重要です。今から、前述の問いについて考えていきましょう。

1 「共有」と「吟味」の活動の大切さ

例えば、自分の考えを持ち、それを話したり書いたりする活動により考えが整理され、理解できていない部分にも気付くことができます。また、友だちの考えにふれ他者の考えと比較する活動で、共通点や相違点への気付きを生み出すことができます。そこから、相手の考えのよさを認めて受け入れたり、自分の考えの根拠を明確にして表現したりしていきます。これらの「共有」と「吟味」の活動は、仲間とともに新たな自分の考えをつくり出すためのプロセスであり、この経験の積み重ねが「思考力・判断力・表現力等」を高めていくために、非常に有効であり大切なのです。

2 共有させたいことの焦点化

思考の過程や思考の結果などについて、互いに同じイメージを持ったり理解したりすること。これが共有です。「共有させたいこと」は、本時の授業のねらいに直結する大切な部分に焦点化しておきます。共有させたいことには思考過程、思考結果、解釈、工夫、予想、観察・

実験などの結果、結果の考察、思いや願いなどがあります。共有させたいことが決まったら、共有できている子どもの姿を具体的に想定しておきます。

3 「共有」の活動の前に

考えを共有させる場合には、一人一人に自分の考えを持たせ表現させることが大切です。なぜなら、自分の考えを持たせることで主体的なかかわりが生まれ、更に自分の考えをもとにして相手の考えと比較できるというよさが生まれてくるからです。分からないことを自覚するということも含めて、全員が自分の考えを持てるような手立てを用意し、時間を十分に確保する必要があります。

4 「共有」の活動の設定・構想

自分の考えを持たせた後に交流を図ることで、互いの考えの共通点や相違点への気付きを生み出せます。そのような子どもの気付きを生かしながら教師がねらいとすることを共有させていくために、まずは、共有させるための形態を設定しておきます。形態にはそれぞれ長所や短所があるので、目的や内容、時間に合わせて形態を選択します。

- ペア（気軽に、全員が短時間で表出できる）
- グループ（複数意見の中から相違点や共通点を見つけ出せる）
- 学級全体（多様な意見の中から、全員で共有できる）

共有の形態を選択した後は、具体的な手立てとして子どもの活動を選んだり組み合わせたりしていきます。形式的に発表し合うだけでなく、具体的な子どもの活動を想定しておくことでより確かに共有させることができます。具体例を述べていきますので、ぜひ、参考にし

て取り入れてみましょう。

【予想活動】「〇〇さんの式(図・言葉)の意味を説明できるかな」

【再生活動】「〇〇さんの説明をもう一度言えるかな」

【換言活動】「〇〇さんの考えを別の言い方でも言えるかな」

【要約活動】「〇〇さんの考えを簡単に言えるかな」

【補助活動】「〇〇さんの考えのヒントが言えるかな」

また、ノートを見せ合いながら説明させる活動や、一斉に黒板に書かせたり、小黒板を使って説明させたりする活動もあります。他にも、ワークシートに班ごとにまとめて記入させる活動や図にして見せ合うことなどの「可視化する活動」も共有の活動として有効です。可視化しておくことは教師の子どもに対する見取りを補完するだけでなく、「吟味」の活動の足がかりや根拠としての活用も期待できます。

5 「吟味」の活動の設定・構想

子どもが互いの思考過程などを共有できたのに、そこから必要と思われる吟味の活動に移行しない場合には、教師による働きかけが必要となります。例えば、ペアやグループの考えにずれがあることを机間指導の際に見取ります。そのずれを必要に応じて全体に紹介することで、吟味していくきっかけとしていきます。きっかけを作ったら、それらの考えをもとに、吟味を促す構想を立てておきます。

吟味の場面では、「考え・意見」「根拠」「理由」のいずれかについて検討します。検討の視点としては、以下のようなものがあります。

1つめは考えや意見の正否の視点です。「結論そのものがおかしくないかどうか」の検討です。2つめは根拠の適否の視点です。「根拠(事実・資料等)が意見に適しているかどうか」を検討します。3つめは、

理由の適否の視点です。「考えや意見と根拠を結ぶ理由は適当かどうか」を検討します。3つの視点の中で最も重要と考えられることを、子どもの様子をとらえながら判断していきます。自他の考えを比較・検討した後、個人の内部で吟味し再構成する場も大切です。

具体的には以下のような方法が考えられます。

【意見の相違点を吟味する】

「〇〇君と△△さんの考えが違っていますが、みなさんはどちらに賛成ですか。また、それはどうしてですか？」

【同じ意見の中の根拠の相違点を吟味する】

「二人の考えは同じですが、根拠としているものが違っていますね。どちらの根拠が二人の考えに合いますか？」

【同じ意見で同じ根拠の場合は、教師が揺さぶって理由を問うたり、再確認を促したりする】

○ 理由を問う

「どうしてそう考えたの?」「その考えと根拠は合ってるかな?」

○ 反例の提示

「でも、違うふうにも考えられないかな?」

「もし、〇〇だったらどうかな?」



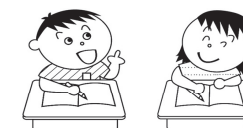
思考力・判断力・表現力等を高めるためには、次のような順序を意識して、共有と吟味の活動を設定することが大切になります。

① 一人一人が自分の考えを持つ活動

② 友だちの考えなどを共有する活動

③ 自分や友だちの考えの中からよりよい

ものを吟味し合い、自分の中で再構成する活動





2 「授業をつくる」視点④

振り返りの場を設定する

子ども自身が、自分にどのような知識・技能が身に付き、どのような思考力・判断力・表現力等が育ったのかということを自覚できなければ、その力が本当に定着したとはいえません。子どもにそれらを自覚させるための、学習の振り返り活動を充実させることが必要です。また、学習指導要領においても、「見通し・振り返り」の学習活動が新たに追加され、子どもの学力をはぐくむために重視すべき活動であることが分かります。

＜小学校学習指導要領総則 第1章 第4―2＞

(4) 各教科等の指導に当たっては、児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるよう工夫すること。 (※中学校学習指導要領と同様)

1 自己の学びを振り返ることの意義

授業の終末に、教師が「今日のまとめ」を板書し、子どもがそれをノートに書き写すだけでは、振り返り活動として十分ではありません。また、単に「今日の授業の感想」を書くだけでは、多くの子どもは、授業の印象（楽しかった、つまらなかった）のみを書く程度に留まってしまう。感想を書くにしても、書く視点を与えなければ、授業者が意図した内容とかけ離れてしまうでしょう。

学びを振り返る活動とは、子ども自身が学習の最後に、今日は何を（内容）、どのように考え（思考過程）、そこから何を理解し（意味）、それらの学びを通して、何を見いだすことができたか（価値）を振り返る活動です。したがって、子ども自身が、主体的に自己の学びについて振り返ることで、身に付いた知識・技能、分からなかったこと、

つまづいていることなどを確認することになります。これにより、今後の自己の学習に対して、以下のような見通しを立てて取り組む態度も養われていきます。

「昨日の問題に似ているな」「前の方法は使えないかな」
「何かきまりはないのかな」「他の場面には使えないかな」

2 振り返り活動の工夫

学んだ内容の定着が図られ、子ども自身が身に付けた力を実感できるような振り返り活動の工夫について、算数・数学科における具体例をいくつか紹介します。

○ キーワード解説文

授業の終末に、適用問題を1問出題します。その問題を、「キーワード」（授業で学習した大切な考えを表す言葉）をもとに、問題の解き方を友だちに解説するように書かせます。常に「キーワード」を意識させながら、言葉・式・図・表などを用いて表現させていくことで、知識・技能の習得だけでなく、表現力の育成にもつながります。

○ 4コマまとめ

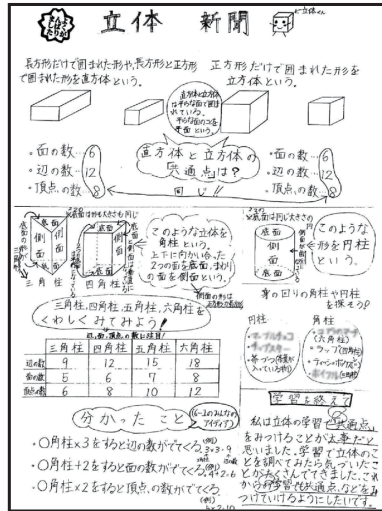
授業の終末に、今日の学習を振り返る場を設定します。めあて、見通し、自他の考え、まとめなどを簡潔に4コマでまとめさせます。1単位時間の思考の流れや学習過程を自覚させることができます。

本時のめあて	思考過程①	思考過程②	まとめ

「4コマまとめ」の実際

○ 算数新聞

単元の終末に、教科書やノートをもとに、学習した内容や感想等を新聞にまとめる活動を設定します。自分の考えを整理させることで、学習したことが明確になり、今後の学習の思考を助けたり促したりすることにつながります。また、教師から見れば、授業中に把握できなかった子どもの理解度や心の変容を見取することもできます。



○ 数学レポート

授業で扱った課題を、さらに発展させた課題として家庭学習に位置付けます。授業での思考過程を振り返らせ、A4サイズのレポートにまとめさせるようにします。さらに、それを発表させたり、掲示したりして、学習の成果を共有する機会を設定することが大切です。

○ 数学掲示

単元を通し、学習した内容や、子どもたちが作成した発表シート・レポートなどを掲示することで、学習の振り返りを容易にするとともに、新たな問題を解決するための手がかりにもさせます。



廊下の掲示 (数学の広場)



教室の掲示 (数学コーナー)

前ページの振り返り活動の例については、算数・数学科だけでなく扱えないというわけではありません。教科の特性に応じて、教師が柔軟な発想で工夫すればよいのです。肝心なのは、その活動によって、子どもたちが、何を、どのように学び、何を得たのかを実感できるかどうかです。また、振り返り活動を取り入れていくにあたっては、単元指導計画に意図的・計画的に位置付けながら実施していくことが大切です。

3 振り返りの場は子どもを成長させる

学びを振り返らせることで、子ども自身は、何が分かり、何が分からなかったのかを自覚するようになります。「何かが分かる」ということは、思考の対象の見方が変わることであり、それを自覚することが、自分の成長を自覚することになります。また、「何かが分かる」ということと同じように、「分からないことが見つかる」ことも同じ価値を持ちます。知れば知るほど、まだまだ知らない世界があることに子ども自身が気付くことも、大切な成長といえます。

発言や記述から、子どもの学びのよさを見取る

教室の学びは、一人では成立しません。「〇〇くんの考えがあったから、ほくもそのように考えることができました」などといったように、友だちのことを書いている振り返りから、教師はそのよさを見取り、全体に広め、価値付けていきます。仲間のおかげで自分が成長できていることに気付かせ、仲間とともに学んでいくよさを感じさせたいものです。また、自己評価だけでなく、他者評価・相互評価の場も計画的に位置付けましょう。





2 「授業をつくる」視点⑤

基本的な授業要素を踏まえる

授業のねらいを達成するために、教師は「どのような学習課題を設定しようか」「どのような活動を取り入れるべきか」「学習課題に対して、まとめはどのようなになるか」などを考えます。これらのことは、学年、教科そして指導事項によって異なります。しかし、授業を行う上での基盤となる「板書」「発問」「ノート指導」などといった具体的な授業要素を踏まえることも非常に重要です。ここでは、子どもたちの学びがより充実したものになるための、「板書」「発問」「ノート指導」について述べていきます。

1 板書

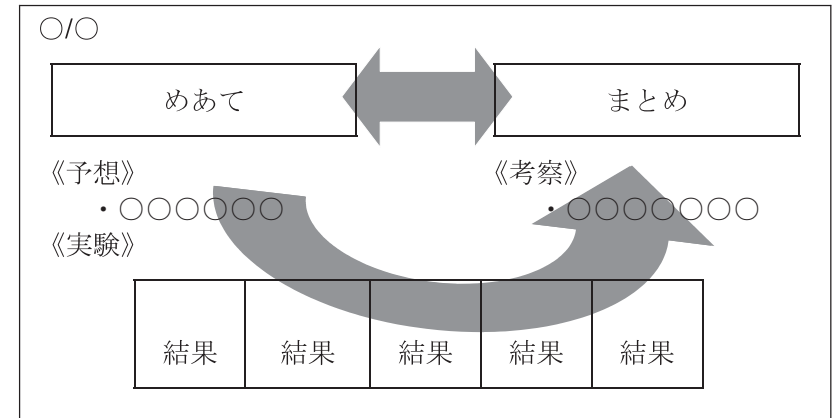
1 単位時間の授業において、板書は大きな役割を果たします。板書を効果的に活用することで、授業の流れを振り返ることができるばかりでなく、思考力や表現力を育てたり、共に学ぶよさを感じさせたりすることができるのです。

まずは、板書計画を立てましょう。板書計画を立てることによって、授業の流れを確認します。黒板のどこにめあてやまとめを書くのか、どこに子どもの考えを書かせるのか、どこに資料を貼るのかなどといったことを考えます。実際に黒板に書いてみると、文字や資料の大きさなどを確認することができますので、ぜひやってみましょう。

次に、板書計画をもとに、子どもの思考の流れをたどっていきましょう。子どもがどのように思考しながら学んでいくのかを想定することは、教師がその授業でどのような力を身に付けさせたいのかということと表裏一体です。

例えば、右の理科における板書例を見てください。この板書例では、

めあてとまとめを左右に示し、整合性を図ったり、「めあて→予想→実験結果→考察→まとめ」という問題解決の流れを半時計回りに示したりすることで、論理的に思考する力をはぐくもうとしています。



理科における板書例

最後に、板書計画の中に、子どもの考えがどれだけ反映されているかについて考えましょう。教師が子どものつぶやきを書いたり、子どもが黒板に自分の考えを書いたりすることで、「黒板はみんなの考えを出し合ったり、まとめたりする『学びの場』である」という意識を持たせるようにしましょう。

2 発問

板書計画を検討していくと、「この段階で、子どもの〇〇というつぶやきを板書したい」「ここには、子どもに考えを書かせたい」といった思いを抱くようになります。ここで、重要になるのが「発問」です。発問とは、教師が一連の授業の過程を成立させるために発する問いかけのことです。発問の善し悪しで、子どもたちの活動が活性化したり、停滞したりしてしまうのです。

では、どのように発問すればよいのでしょうか。

最も大切なことは、その発問をする段階において、子どもにどのような姿を期待しているのかを考えることです。いくつか例を示して述べていきます。

課題を把握し、解決しようとする場面において教師が期待しているのは、互いの考えを表出し合いながら、課題を共有し、みんなで課題を解決しようという意欲を高めている姿です。このような姿を具現したいのであれば、例えば「どうして、Aさんは△△と考えたのかな？」というように、提示された資料や事物・現象に対して発言した子どもの理由を考えるような発問をします。このような発問によって「Aさんは、□□だから△△と言ったと思います」「私は、Aさんの考えとはちょっとちがって…」などと話し合いを活性化させ、課題解決への意欲を高めます。

課題解決の場面において、話し合いを通して、自分の考えを深めていく姿を期待しているのであれば、「△△と□□を比べて考えてみたらどうですか?」「□□という点から考えるとどうですか?」などと発問することで、複数の考えを比較して、共通点や異なる点を明らかにしたり、多様な考えを引き出したりすることができます。

どのような子どもの姿を具現したいのかを明確にして、発問を考えましょう。



3 ノート指導

子どもは授業のあらゆる瞬間で、様々なことを考えています。しかし、ノートに書かなければ、短期記憶には残っても、形としては残りません。教師はノート指導を充実させることで、学習内容をより確実に定着させることはもちろん、自分の成長を自覚させることができる

のです。

では、どのような点に留意してノート指導を行えばよいのでしょうか。

まず、ノートに書く際の約束事を決めましょう。色鉛筆等を使ってめあてやまとめ、重要事項を書いたり、1単位時間で1ページ使うなどといったノートづくりの約束事を決めたりすることで、効果的にノートを活用した学習内容の振り返りを行うことができ、基礎的・基本的な内容の定着を図ることができます。



次に、自分の考えの変容が分かるように、自分や友だちの考えをできるだけ記入するように指導しましょう。学習課題に対する自分なりの考えから、課題の解決、そして新しく浮かんだ疑問までを一連の流れで書かせることにより、学びの主人公は自分自身であるという意識が高まり、より主体的に学ぶ態度を育成することができます。更には、自分の思考の流れを確認することができるようになるため、思考力をはぐくむことができます。

ノートと併用して、ワークシートを使用する場合があります。しかし、細かく作成したワークシートは、子どもの思考を狭めてしまう場合もあります。子どものどのような力をはぐくむのかを考え、ワークシートの活用方法を考えましょう。

ここまで述べてきた、授業を行う上での基盤となる「板書」「発問」「ノート指導」についてのより具体的な内容については、平成18年に福島県教育委員会から出された『日々の授業のブラッシュアップ』に詳しく掲載されています。ぜひ参考にしてください。

<http://www.gimu.fks.ed.jp/shidou/kikaku/brush.pdf>



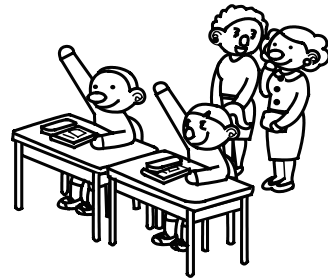
3 授業を進める

授業は講演会ではありません。子どもが教材との対話、教師との対話、友だちとの対話を通して理解を深めたり、力を伸ばしたりするのが授業です。子ども主体の授業になればなるほど最初の想定の通りには進まないものです。授業がそのようなものであるとすれば、教師は何を見て、何を取り上げ、どう展開していけばよいのか…。授業を進めていく上で大切にしたい視点を以下に取り上げます。

「授業を進める」4つの視点

わが国の教育界に大きな影響を与えた斎藤喜博は、『教育学のすすめ』の中で「教育とか授業においては、『見える』ということは、ある意味では『すべてだ』と行ってよいくらいである。それは『見える』ということは、教師としての経験と理論の蓄積された結果の力だからである」と言っています。

第1の視点として、この「子どもの姿を見取る」ことがあげられます。教師が話をしているとき、子どもがどのようにそれを聞いているのか、または、班の活動の中でどのように学習しているのかなど、あらゆる場面で一人一人の姿をとらえること、そして、その姿を生じさせている内面を推し量ることが大切です。



第2の視点は、「子どもの考えや発言をコーディネートする」ということです。例えば、一人一人の意見が把握できたら、それをもとにA子から出された意見について、「B男に補足説明をさせよう」「C子に対立する意見を出させて深めよう」「D男から全く違った角度から

の考えを出させて広げよう」など、課題解決のためにふさわしい展開となるよう、次の一手を瞬間的に判断しながら授業を導いていく必要があります。

第3の視点は、「個々の子どもに対応する」ということです。理解の速い子もいれば遅い子もおり、意見を言いたがる子もいれば発表が苦手な子もいます。このような個々の子どもに対応するために、学び合いを取り入れたり、個別指導を取り入れたり、ユニバーサルデザインの考え方を取り入れたりしながら、どの子どもも課題が解決できるように工夫する必要があります。これも、子どもが見えていないとできないことです。場合によっては、授業だけでなく家庭学習や放課後など授業時間外の指導も考慮する必要があります。

第4の視点は、「学級集団づくりを意識する」ということです。子どもの発言にどのような言葉を返してあげるか、間違いやつまずきをどうフォローするか、学習に対する姿勢についてどう価値付けや意味付けをして盛り上げていくかなど、安心して間違えられる学級、認め合える学習集団をつくり上げていくための小さな積み重ねを意識しながら授業を展開することです。道徳や学級活動の時間だけでなく、各教科の時間の中でも集団づくりをするのだということを意識していることが大切です。親和的な学習集団は学力向上に直結することが調査から分かっています。

これらの4つの視点について、次のページからより詳しく述べていきます。

「授業を進める」4つの視点

- ① 子どもの姿を見取る
- ② 子どもの考えや発言をコーディネートする
- ③ 個々の子どもに対応する
- ④ 学級集団づくりを意識する



3 「授業を進める」視点①

子どもの姿を見取る

教師は、授業中に、どのくらい子どもの姿が見えているでしょうか。

教師は、自分が話しているときの子どもの様子をとらえているでしょうか。

「Aさんはうなずいている」「Bさんはあくびをしている」「Cさんは何か言いたそうにしている」など、適切にとらえていれば、次の段階として、「Bさんに言わせてみてうまく言えないようだったらAさんにフォローさせよう」「Cさんの思いを聞いてみよう」などと考えられるはずです。ここでは、いかに子どもの姿をとらえ、次の展開を決めていくか、そのポイントなどについて考えていきましょう。

1 どんな方法で子どもの姿を見取るのか

人は、自分の得意な方法で、自分の考えを表現します。話すことが得意な子もいれば、書くことが得意な子もいます。文章で表現する子もいれば、絵や図で表現する子もいます。ノートに書かれたことのみといったように、特定の表現の場面でしか子どもの姿をつかまないので、子どもの姿を見取ったことにはなりません。

子どもを見取るということは、とてもむずかしいことですが、様々な場面をとらえて、できるだけ子どもを観察し、理解しようとする教師の姿勢が大切になってきます。授業の流れに沿って、子どもの姿を見取るポイントを確認していきましょう。

(1) めあてを提示する場面

めあてをとらえ、見通しを持つことができているかどうかをその表情からとらえるようにします。戸惑いが大きいような場

合には、補足説明が必要になってきます。また、新たな視点を与える指示も必要です。

(2) 自力解決の場面

自力解決をしている子どもを見回っていき、つまづいている子どもや間違っている子どもに対して、助言を与えていきます。また、考え方が異なる子どもを把握し、話し合いの中で生かすことができるようにしていきます。

(3) ペアやグループでの交流の場面

交流している様子をとらえ、全体に紹介したい考えを交流しているペアやグループを把握します。交流がスムーズにいけないグループを観察し、助言していきます。

(4) 全体交流の場面

発表している子どもに対して、聞き手の子どもが集中しているかを見取ります。伝わっていない場合は、もう一度発表させたり、質問させたり、ペアで説明させてみたりします。

(5) 適用・まとめの場面

ノートにまとめたものの中で紹介したい子どものノートを見出し、生かしていきます。つまづきの傾向を探り、次時の指導に生かすようにします。

また、子どもを見取るには、以下の方法や場面が考えられます。

- 観察 ○ ノート ○ ワークシート ○ 話し合い活動
- 発表活動 ○ 評価規準 ○ 評価問題 など

これらを授業の各場面で効果的に取り入れ、子どもの姿を的確につかんでいくことが大切です。

2 子どもの姿を見取るための机間指導

机間指導は、まさに子ども一人一人の学習活動をしっかり見取り、一人一人に直接かかわっていくことから、授業をより活性化する上で大切な指導といえます。机間指導というのは、発問や指示の後、個別に考えをノートに書いたり、少人数で話し合いをするときに行います。そのとき、教師は、個個の子どもを「みる」ことが中心となります。机間指導の「みる」には次のようなものがあります。

(1) 学習活動の全体像を「見る」

発問や指示をした後、教室を一巡することがあります。指示通りにできているかどうか、発問は理解できたかなど、その時々の反応や、学級全体の傾向を知るための「見る」です。

(2) 学習課題や問題の取組の様子を「観る」

全体像を把握した後は、指導が必要な子は誰かということに目を注ぐようにします。ノートが書けているか、課題への取組は大丈夫かなど、視点を決めて「観る」ようにします。指導の観点を決め、意図的に「机間指導」をするのです。

(3) 学習の進め方や理解の実態を「診る」

指導を必要とする子やグループに対しては、課題を解決するために助言や示唆を与えます。学習の仕方や理解の方向は確かであるかということ把握するときの「診る」です。

(4) 学びの様子を把握して個に応じて「看る」

個々のつまずきに対して、「ここを読みなさい」などと具体的に指示し助言をします。子どものつまずきを丁寧にとらえ、理解や活動を促すときの「看る」です。

3 次の展開をどうするか

子どもは活動しながら変容し、変容しながら活動しています。どのような思考をし、判断をし、それをどのように表現しているのか。教師には、子ども一人一人の変容をいろいろな角度からの確にとらえる力が必要になってきます。また、その変容から、教師自身の指導の在り方へとフィードバックさせ、よりよい指導の手立てを追究していくことが大切です。

導入の場面では、子どもの知識や考え方に対して適度な抵抗感がある課題を設定するなどして意欲を引き出します。展開の場面では、子どものつぶやきに耳を傾け、つまずきや理解の度合いを把握し、フィードバックします。まとめの場面では、子どもの発表や話し合いの結果から自分の言葉でまとめられるように工夫します。

子どもを見取るときには、常に次の展開を考えながら授業を進めていくことが重要になってきます。

4 子どもを多面的・多角的にとらえる

子どもの姿はいつも同じではありません。他の教師の授業の中ではどんな表情を見せているかを参観してみることも大切です。あるいは、他の教師から話を聞き、他の教師は、その子どもをどう見ているかなど、多面的・多角的にその子どもをとらえる必要があります。

また、子どもたちが自分から話すことができるようなやわらかな雰囲気作りも子どもを知るには大切なことです。子どもについて見取ったことを授業に生かし、効果的に授業を進めていきましょう。





3 「授業を進める」視点②

子どもの考えや発言をコーディネートする

A男「ぼくは、〇〇という方法で解決しました。だから、式は△△になり、答えは□□です。いいですか」

全員「いいです」

A男「何か質問はありませんか？」

全員「・・・」

これは、算数科の授業の練り上げの場面によく見られる風景です。果たして、聞いていた子どもたちは、A男の考えを理解できているのでしょうか。また、疑問に思っていることはないのでしょうか。このような授業展開の中で、今求められている学力の要素の1つである思考力・判断力・表現力等は、はぐくまれるのでしょうか。

授業のポイントになる場面では、子どもたちのかかわりを生み出したり、多様な考えを共有・吟味させたりするための教師による適切な働きかけが必要です。「子どもの考えや発言を引き出し、学級全体に広げること」「考えや発言をつなげ価値付け、よりよい考えに高めていくこと」このような教師の働きかけが、考えや発言をコーディネートするということなのです。

1 引き出したい考えや発言を具体化する

子どもの考えや発言をコーディネートするには、その大前提として、引き出したい考えや発言を明確にしておく必要があります。明確にするとは、子どもの姿で具体化するということです。では、 $90 \div 30$ の計算の仕方についての学習を例に考えてみましょう。本時で引き出した考えは、「単位の考え」と「統合的な考え」です。そこで、「単位の考え」を「10の束をもとに考える」また、「統合的な考え」を「 $9 \div$

3 の計算と同じとみて考える」などと、子どもの姿で具体化しておきましょう。このことが、コーディネートする上では欠かせないのです。

2 「分からない」というつぶやきに寄り添う

授業中に、「分かったこと」や「発見したこと」を進んで発表する子どもは多く見られます。一方で、「よく分からない!」「どうして?」などと発言する姿は、授業中に見られるのでしょうか。また、そのような姿が見られた場合、どのように対応しているのでしょうか。

子どもたちは、他者とかかわりながら互いのよさを学んでいくものです。一見すると、ネガティブととらえられがちな「分からない」という発言に教師が寄り添い、それを「疑問を解決したい」という主体性にとらえ、多様な考えを引き出したり理解を深めたりすることができるように授業を展開したならば、どんなことも自由に言える雰囲気がつくられていくはずです。

日々の授業において、素直に感じたことを表現できる学級づくりを意識することが必要です。授業中に、子どもの「どうしてかな?」という表情が見て取れた時には、教師がその子の立場になって「どうしてそうなるのかな?」とつぶやいてみることも1つの方法です。「素直に感じたことを言ってもいいんだ」「間違えたことを言っても大丈夫」「みんなが認めてくれる」こんな気持ちを子ども一人一人に持たせることが、子どもの考えや発言を引き出すポイントなのです。



3 考えを書かせ、それを生かす

授業において、「子どもの考えをうまくつなげられない」「想定外の子ども発言に対して、次の指示や発問をするのに苦労する」などと

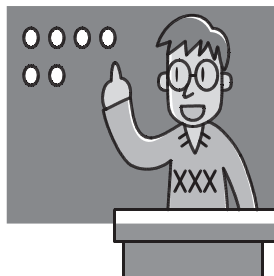
いう悩みを持っていませんか。授業の前に、子どもの考えや発言を十分に想定したとしても、実際の授業ではいつも想定した通りとは限りません。しかし、日々の授業においては、ねらいの達成のために、子どもたちの考えや発言をコーディネートする必要があります。

そこで、見通しを持つ場面や話し合いに入る前の場面など、授業のポイントとなる場面では、自分の考えをノートに書かせてみましょう。教師は、ノートを意図的に見て回ることによって、子どもたちの理解度や考えを知るとともに、授業の方向性を確認したり修正したりすることができます。その際は、完成された考えや文章を求めるのではなく、自分の立場を持たせるぐらいの思いで書かせることが大切です。そうすると、子どもは途中までの考えを安心してながらノートに書くことができるため、教師はそれを見取り、次の展開に生かすことができます。

4 思考過程を共有・吟味する

(1) 考えや意見の可視化

子どもが自分の考えを伝える際には、言葉が基本となりますが、子どもの考えを学級全体でしっかりと共有・吟味させるためには、図や式、グラフ、キーワードなどを板書し、考えを可視化することが必要です。



また、複数の考えを比較し、共通点や相違点を見いださせる際には、着目させたい所を丸や線で囲んだりつないだりするなど、構造的に板書することで、話し合う目的を子ども自身に意識させたり、理解を深めさせたりすることができます。

このように、考えや発言を教師が可視化することもコーディネートの1つです。また、発達の段階に応じて、子ども自らが黒板に図などをかき、考えを伝えていく場を設定していくことも必要です。

(2) 「いいですか？」→「いいです」からの脱却

指名された子どもが、自分の考えのすべてを説明し、最後に「いいですか？」と問いかけます。すると、聞いていた子どもたちは、「いいです」と元気よく答えます。このような場面では、考えを発表するという形式だけが重視されがちです。本当に大切なのは、子どもたちが発表した子どもの考えを理解することや、その考えのよさをとらえたりよりよい考えをつくり出したりしていくことです。そのためには、思考過程を共有・吟味させる教師のコーディネートが必要です。

まず、「思考過程を重視する」という教師の意識改革が必要です。

次に、思考過程を共有・吟味させるための活動を仕組みましょう。ここでは、2つの例を紹介します。

1つめは、「予想活動」です。これは、友だちの考えやその続きを考えさせる活動です。具体的には、教師が「〇〇さんの図の意味が分かるかな?」「△△君の考えの続きが言えるかな?」などと発問し、どんな考えをしたのかを予想させたり、途中まで説明させてその続きを予想させたりすることです。そのことにより、発表を聞いている子どもの主体性を引き出すとともに、自分の考えとの共通点や相違点に気付かせることもできるのです。

2つめは、「再生活動」です。これは、発表されたことをもう一度、一人一人に説明させたり、ノートに書かせたりする活動です。「分かった」と思ったことでも、いざ説明しようとしたらうまく伝えることができない経験は、我々教師も多いはずですが、思考力や表現力の育成をめざすなら、聞いて理解したつもりのことを説明させ、今の自分の理解度を把握させたり、自分の知識や考え方の再整理、再構成をさせたりする場が必要なのです。

発表後の「いいです」の一言で終わらせず、全員がかかわり合いながら、互いの考えを共有・吟味していく授業をめざしたいものです。



3 「授業を進める」視点③

個々の子どもに対応する

子どもは、一人一人の顔が異なるように、考え方や感じ方、学習内容の習得状況や学習速度、能力等が異なります。また、誰もが「分かるようになりたい」「できるようになりたい」という願いを持ち、言葉や表情、行動等の様々な形で教師に働きかけてきます。その一人一人の働きかけをとらえ、子どもたちの願いに応えていくために、個々の子どもに対応した指導を進めていくことが大切です。

1 個人差の受け止め

様々な子どもが集う場所、それが学校・学級です。性格も違えば、一人一人が持つ能力も違います。例えば、体育の時間。学級の中には、クロールで50mを泳げる子もいれば、バタ足を上手にできない子もいます。例えば、英語の時間。英単語を5回書くだけで覚えられる子もいれば、10回、20回の練習を必要とする子もいます。例えば、技術・家庭の時間。早く釘打ちができる子もいれば、時間がかかる子もいます。我々が受け持つ学級には、様々な「差」が内包されているのです。

我々教師は、このような「差」があることを嘆くのではなく、「差」があることを当然として受け止める。そして、子ども一人一人の実態を的確にとらえ、その子に応じた指導・支援をしていくことこそが、何より大切なのです。

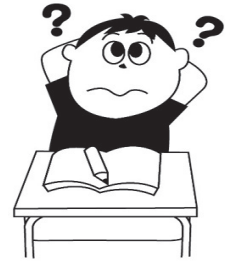
2 個々の子どもに応じた指導・支援

上に書いたような子どもに加え、「話すことや書くことが得意な子どもや不得意な子ども」「実験などの活動に関心のある子どもや関心のない子ども」なども考えられます。ここでは、このような個人差に

対応した指導・支援の具体例を述べていきます。

(1) 学習速度の速い子どもへの指導・支援

練習問題などを速く解くことができる子どもがいます。正答率が高い子どもは、理解度が高い子どもです。反対に、速く解いても正答率が低い子どもは、少し慎重さが必要な子ども、もしくは、あまり学習内容が定着していない子どもです。このように、学習速度の速い子どもの中にも個人差は見られるのです。以下に示す活動を取り入れながら、個々の子どもに対応した授業を展開していきましょう。



- **見直し**……問題の解き方や解答を再度確認させることです。慎重さに欠ける子どもへは、まず自分自身で見直しをさせ間違っていたところに気付かせることで、見直しの習慣化を図ります。また、速い子ども同士でペアやグループを編成して、見直しをさせることも有効です。
- **別の方法の発見**……問題には、解き方や解答が必ずしも一つとは限らないものもあります。速い子ども同士でペアやグループを編成し、自分の考えを説明させたり、別の方法を考えさせたりすると、多面的なもの見方や考え方の育成につなげることができます。
- **発展問題への挑戦**……基本や発展問題を含んだ数枚の問題プリントを用意し、難易度の低いものから高いものへと順に取り組めるようにします。速い子どもは問題をたくさん解こうと意欲的に取り組みます。また、発展問題を解くことで思考力や応用力が身に付きま
- **教え合いの支援者**……速い子どもが支援者として、遅い子どもに教えさせることで活躍できる場を設定します。支援者として教えさせることには、速い子どもの理解を確実にする効果もあります。

(2) 学習速度の遅い子どもへの指導・支援

問題を解くことが遅い子どもには、正答率が高い慎重な子どもと、正答率も低く解き方が理解できていない子どもの2つのタイプが見られます。このような、学習速度の遅い子どもへの対応には、「一人での追究」「教え合いの被支援者」「個別の支援」等が考えられます。

- **一人での追究**……正答率が高く慎重な子どもに適しています。理解するまで時間がかかりますが、支援は必ずしも必要とはしません。教師は、問題を解くための時間確保と机間指導における進捗の確認で十分です。
- **教え合いの被支援者**……(1)で記述した学習速度の速い子どもを支援者として活用する方法です。ただし、「教える側」と「教えられる側」を固定させないための配慮が必要です。
- **個別の支援**……教師が子どもの理解に応じて、口頭によるヒントなどを与えることで個別的に支援する方法です。

(3) ノートに書くことなどの作業速度に応じた指導・支援

板書をノートに写すことが遅い子どもがいる場合は、ノートを書く時間をなるべく確保したり、書く時間を短縮するためにノートに書く場所や内容をしっかりと指示したりする必要があります。

逆に、速い子どもがいる場合には、「もうちょっと、間隔を空けて」「そこは定規を使いなさい」などと一声かけたりします。また、日頃からノートに写し終わったら、「教科書や資料集を読む」「大切なところに線を引く」などの約束事を決めておくことで、子どもが自分で判断しながら学習を進めることができるようになります。

(4) 子どもの興味・関心や得意分野などを生かした指導・支援

我々教師は、一人一人の子どもを伸ばしたい一心で、子どもの問題点ばかりを意識してしまう傾向があります。子どもを伸ばすためには、問題点よりも、それぞれが持つ興味・関心や得意分野などに着目し、

子どものよさを生かすという意識が大切です。

例えば、みんなの前で発表するのは苦手でも、植物に興味・関心が高く、細かいところまで観察しノートにまとめることができる子どもがいたとします。こんな時こそ、自分から発表しないその消極性に目を向けるのではなく、その子どもを生かす対応をしてほしいのです。「〇〇くんは、みんなが気が付かなかったことまでノートにまとめていたね。それを、みんなに教えてくれるかな」の一言でいいのです。そして、がんばって発表できたならば、その子は自信を持ち、もしかすると次からは自分から発表をするようになるかもしれません。もちろん、授業にも深みが出てきます。

一人一人の興味・関心や得意分野を知り、それを生かしていくことは、授業を豊かにするとともに、一人一人に自己有用感を持たせることにつながっていきます。

3 ユニバーサルデザインの考えを取り入れた授業

ユニバーサルデザイン(UD)の考えを取り入れた授業とは、特別支援教育の考え方を取り入れることで、発達障害など特別な支援を必要とする子どもも含めて、学級全員の子どもが楽しく分かる・できるをめざす授業のことです。

UDの考えを取り入れた分かりやすい授業づくりのポイント

- 本時のねらいや授業の見通しの明確化
- 具体的で分かりやすい指示・発問
- 構造化された板書や視覚に訴える提示
- 意図的な机間支援
- 肯定的な評価
- 互いの違いを認め、やる気の出る学級づくり





3 「授業を進める」視点④

学級集団づくりを意識する

蒔田晋治さんの詩『教室はまちがうところだ』の中に、次のような一節が出てきます。「まちがうことをおそれちゃいけない まちがったものをわらっちゃいけない」そして、こう続きます。「まちがった意見を まちがった答えを ああじゃないかこうじゃないかと みんなで出しあい 言いあうなかでだ ほんとのものを見つけていくのだ そうしてみんなで伸びていくのだ」

思考力・判断力・表現力等の育成には、言語活動が欠かせません。そして、言語活動の充実を図るには、子どもたちが伸び伸びと自分の考えや意見を表出できる環境が欠かせません。まさに、この詩にあるような教室です。授業で間違いを苦しめずに発言できるようにするには、そして学級を学び合う親和的な学級集団にするには…。

1 教師の意識変革

(1) 子どもは、間違えて成長する

まず、教師自身の意識や構えを見直しましょう。目の前の子どもたちは成長の途中です。今、彼らは生活経験、学習経験を積み重ねている最中なのです。このことを忘れてはいけません。間違えたり、つまづいたりすることは、当たり前なのです。だからこそ、私たち教師の「仕事」があるといっても過言ではないでしょう。できないことや間違っただけを叱っても仕方がないのです。

子どもはできないのが当たり前という意識になれば、子どもたちに向かう構えが変わってきます。すると教室の雰囲気も変わります。教師の、間違いを許容する構えは、子どもたちに確実に伝わるのです。



(2) 間違いは宝、誤答を生かす

授業中に表出される子どもの答えや考えは、常に正しいとは限りません。それをどのように扱っていくかが、「学び合う親和的な学級集団」を形成できるか否かの分かれ道となります。

間違っただけや教師の期待とは違った考えが出たときに、「これでいいですか?」「ちがいまーす!」「そうですね、違いますね。他の考えの人はいませんか?」などと展開しては、絶対にいけないのです。

このような時こそ、「間違いは宝」「誤答の中にも論理はある」という姿勢を持ち、まず教師が共感的に受け止めるのです。そして、「どこを変えればいいのか?」「〇〇君は、どうしてこのように考えたと思う?」などと発問し、友だちの考えに寄り添わせるのです。誤答について話し合うことで、ねらいや教科の本質に迫れることが往々にしてあります。

そして最後に、「〇〇君の考えのおかげで、新しいことが見えたね」などと終われたら、その子どもも「間違えたけれど、なんだかみんなの役に立てた」という充足感を持てるはずですよ。

教師が正答にだけ気を取られず、一人一人の子どもを生かそうとする意識、そして誤答に対応できるだけの教材研究が大切です。

2 学習規律の確立

(1) 学習ルールの提示

「授業開始時刻には席に座る」「休み時間は、次の授業の準備をしてから休む」「発表の時は、みんなに問いかけるように話す」「反応を示しながら、友だちの話聞く」「発言をばかにしたり、笑ったりしない」「よさを認めた上で反論する」など、授業で全員が気持ちよく学ぶためのルールを、教師は明確に子どもたちに示すことも大切です。



これらは、すべての学習活動の基盤となるものであることを考えると、一学級単位ではなく、学年や学校として示されることが理想です。全職員による共通理解のもと、同一歩調で指導にあたりたいものです。

(2) 毅然とした指導

子どもが表現したものに対して、周りが冷やかしたり、笑ったり、揚げ足を取ったりしたときには、教師は毅然と指導しなければいけません。一度でも許してしまうと、教師への信頼が崩れるだけでなく、やがて子どもは表現をしなくなります。「言ったら笑われる」という思いを払拭するのは至難の業です。

「ならぬものはならぬ」という信念のもと毅然とした指導を行うことこそが、子どもにとって安心した環境を提供することになるのです。

3 子ども同士のかかわり、つながりを意図的につくる

- お互いにかかわり合いながら協力して活動する場面の設定
- 活動や発言のよさをお互いに認め合ったり称賛したりする機会の設定
- 学習内容を教え合ったり相談し合ったりする活動の設定

授業では、上記のような場面や機会を意図的に設定することや、友だちの考えや意見を共有させたり吟味させたりすることが大切になります。「他者の大切さ」を意識させるためです。だから、「ほくは、○ ○君の考えに似ているのですが…」といった発言が出たときには、友だちの考えを受け止めているよさを認め、大いに称賛します。

ここで忘れてならないことは、ペア学習やグループ学習等を行う際、「教える側」と「教えられる側」が固定化しないように配慮することです。形式的に行うのではなく、交流させる目的を明確にして、そうならないための工夫をしていきましょう。

4 認める、ほめるから生まれる信頼関係

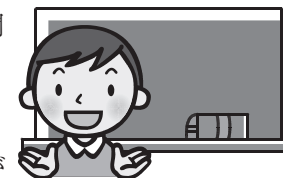
「先生は、ほくを気にしてくれている」「私は、先生に見守られている」「ほくは、先生に信頼されている」など、友だちから認められ、受け入れられるだけでなく、教師からの愛情をいかに感じられるかということも、子どもたちにとってはとても重要なことです。教師に対する個々の信頼感が、学級集団づくりのもとになるからです。

そのためにも、教師は子どもの考えや意見等すべてをまず認め、価値付けることを第一にしましょう。子どものそれが、教師の期待通りではないことは数多くあります。それでも、ほめるのです。些細な点でも見付けてほめるのです。未熟さへの指導は、最後でよいのです。

また、子どもの反応に教師が何も返さないことは、絶対にしてはいけません。教師の反応に、子どもは敏感です。子どもは、教師の言葉を待っています。一人一人を大切にする教師の姿勢が、次につながっていくのです。

5 学級づくりは授業が基本

学校での大部分は授業時間です。その時間が「認められる」「ほめられる」「間違っても大丈夫」な時間であれば、きっと子どもは、もっと生き生きとしてくるはずで、学級が大好きになるはずで、そして、仲間と共に勉強したいと思うようになるはずで、



「学び合う親和的な学級集団」になれば、学級全体として学習意欲が向上し、学力検査でもオーバー・アチーバーの子ども割合が高くなること、調査結果から明らかになっています。冒頭の詩にあるように「みんなで伸びていく」のです。



4 授業を振り返る

プロの棋士は対局が終わった後に必ず「感想戦」を行って、一局の山場となった部分について両者で検討をして次につなげていきます。ときには一手目から指し直しをしたり、その対局の解説者や参観していた棋士を交えて検討したりすることもあります。このように振り返りをしながらよりよい手を追究していくことが、彼らの技量を保障していると言えます。教育の「プロ」として、我々もそれを見習って授業を振り返り、よりよいものにできるよう考える必要があります。

「授業を振り返る」3つの視点

第1の視点としては、「子どもの姿を振り返る」ことです。授業の始まりから順に流れを思い起こして、誰がどんな発言をしたのか、それに対してどんな反応があったのかを思い返します。発言は比較的簡単に思い出しますが、班での活動や発言を聞いている子どもの様子を思い返すということはなかなか難しいことなので、板書や子どものノート、机間指導のメモなどを参考にします。また、授業を録画して見返すと、授業中にはとらえることができなかった子どもの様子や、普段意識していなかった自分の癖などに気付く場合もあり参考になります。振り返りを続けていくことで、子どもを見取る力を高めていくことができます。



第2の視点は、「授業展開を振り返る」ことです。自分がコーディネートした授業の流れはよかったのかどうかを再検討するということ

です。授業におけるコーディネートは、棋士がその局面局面に応じて最善と思われる次の一手を考えることと共通しています。「あのとき別な発問をしていたらどうなっただろうか」「A子の発言でなくB男の考えを軸に展開していったらどうなっただろうか」など、いろいろな可能性について想像を巡らせる必要があります。特に、内容の定着の度合いが低かった場合や子どもの自己評価がよくなかった場合などは、子ども自身の話なども聞きながら、より入念に振り返りをする必要があります。もし、参観者がいて意見がもらえるとすれば、それは非常に幸運なことと受け止め、謙虚に意見を聞き、授業改善の参考にしていくことが大切です。

第3の視点は、「宿題やテストとのつながりを考える」ことです。宿題で調べさせたことを生かして授業を展開することや、授業の発展として応用的な問題に取り組みさせることなど、授業と宿題とのつながりを生かす方法は様々に考えられます。授業を振り返ってみると、宿題に求めるものも変わってくるはずですが、テストについても同様で、育てたい力が身に付いたかどうかをきちんと見ることができるものにし、結果を振り返って次の授業の構想に生かすなど、授業とのつながりを大切にする必要があります。理解という点でも意欲という点でも相乗効果をもたらすことができるよう、授業と宿題やテストとの関係を固定化してしまわずに、内容や学習活動との関連から柔軟に考え、つないでいく必要があります。

これらの3つの視点について、次のページからより詳しく述べていきます。

「授業を振り返る」3つの視点

- ① 子どもの姿を振り返る
- ② 授業展開を振り返る
- ③ 宿題やテストとのつながりを考える



4 「授業を振り返る」視点①

子どもの姿を振り返る

放課後の誰もいない教室で、子どもたちの机を整えながら「A子は、今日も元気な返事で、発言も多かった」「B男が発言してから、授業に活気が出てきた」「C男は、一回も発言しなかった」などと、子ども一人一人の学びの様子を思い浮かべたことはありませんか。

その一方で、「D子の授業中の様子は…？」などと、はっきりと思いつくことができなかつたことはないでしょうか。

ここでは、授業後の子どもの姿を振り返ることの大切さとその方法について述べていきます。

1 子どもの姿から学ぶことの大切さ

昔から、教育に携わる者の心得として「子どもの姿から学ぶ」ということが言われています。また、子どもの姿から学ぶことは、教育者の常識と考えられています。

しかし、子どもと共に行動し、共に学んでいると思っても、案外「子どもが見えていない」「子どもを感じとっていない」ことが多いのも事実です。

子どもは学習しながら変容し、変容しながら学習していきます。だからこそ、私たち教師は、子ども一人一人の思いや願いを、様々な角度から、的確に、時には瞬間的にとらえられるようにしていく必要があります。その力を磨いていくのが振り返りなのです。

私たち教師は、「子どもがどんな表情で授業に臨んでいたか」「友だちの話をどんな態度で聞いていたか」「どんな話合いをしていたか」などを振り返り、子どもの内面を深くとらえようとするのが大切です。発言やつぶやき、表情、ノートへの記述などから、子どもの内面

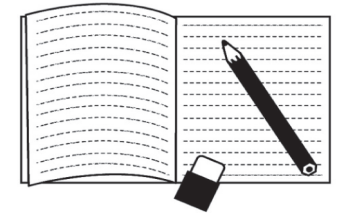
を推察していく力を磨いていきましょう。

2 子どもの姿を振り返る方法

(1) ノートで振り返る

子どものノートから、一人一人の理解の程度だけでなく、見方・考え方・感じ方などをとらえていくことは、有効な振り返り法です。「素直な考え方をする」「多面的に見ることができる」「もう少し深く考えてほしい」「字が上手」「まとめ方がよい」など、ノートから一人一人の子どもの特徴をとらえることができるからです。

そのためには、板書事項をきちんと書き写すというノート指導の基本だけでなく、追究の足跡や感想など自分の考えを付け加えていくノート指導が必要です。自分の考えを書く時間と場を設定し、考えを深めさせたり、まとめさせたりする授業をしていく必要があるということです。



子どもたちにノートを返す際は、更なる意欲付けや思考の深まりへつなげていくためにも、検印を押すだけではなく、よい点の称賛や励まし、アドバイスを朱書きで記述することが大切です。文字を見ただけで、誰が書いたのかが分かるくらいになりたいものです。

(2) 座席表で振り返る

座席表に学習の様子を記録し、それをもとに振り返りを行うことも有効です。見取ったことを、授業中に素早く簡潔に記述するためには、教師の余裕や広い視野が必要になります。教えることばかりに気持ちが向いていると見取りはおろそかになります。また、授業の流れも教師から子どもへの一方通行になってしまいます。

このようなことを避けるためには、本時の授業の中で、「どの場面で」

「どんな活躍の場を与え」「何を伸ばし、育てたいのか」などを前もって計画しておくことが大切です。そして、実際の場面で見取った子どものよさなどを、記録（メモ）していくのです。

座席表の記入ポイント

- ① 子どものよさや新しい面などを積極的にとらえ、忘れないように簡潔に書く。
 - ② その後の指導に生かせそうなことを書く。
 - ③ 記号や単語で簡潔に書き、短時間でポイントを記入する。
 - ④ 悪い点を記入しているという印象を与えないようにする。
 - ⑤ 授業後に思い出したことも加筆する。
- ※ 個人情報の扱いに注意する。

下の表は、理科の授業において、実験結果を班ごとに考察し、それをもとに全体でまとめを行った時の座席表の記述例です。

(△月△△日：△校時)

※評価規準			①	～	略	～	②	～	略	～
氏名	①○ 比較考察 ○	氏名	①× 実験理解 ×	氏名	②○ 結果気付き○					
氏名	①○ ②×	氏名	②○ 規則性発見○	氏名	①○ 結果分析 ○					

※記入方法 ○→十分満足。×→努力を要する。無印→おおむね満足。

座席表に子どものよさなどを記録し蓄積していくことで、子どもの学びの変容を連続的にとらえることができるようになります。また、

それぞれへの支援策も考えることができるようになります。ただし、授業は教師と子どもたちとのかかわりの中で展開されることを踏まえ、記録することが目的とならないように気を付けましょう。

(3) 録音・録画機器を活用して振り返る

学級全員の子どもの様子を振り返るためには、レコーダーで録音したり、ビデオカメラで録画したりする方法があります。



音声や映像を利用することで、発表や発言をした子どもだけでなく、聞いている子どもやグループでの話し合い活動の様子など、授業中には明確に見取ることができなかった表情やしぐさ、つぶやきなどを拾い上げることができます。そしてそこで、よさをとらえたり、子どもの表情の意味を考えたりするのです。

毎時間行うことは難しいかもしれませんが、せめて学期に一度くらいは自分の授業を録画・録音して振り返ることをおすすめします。このような振り返りの積み重ねが、瞬間的な判断の精度を上げていくことになるからです。

(4) 授業後の休み時間、子どもとのふれあいから振り返る

休み時間という、リラックスした時間に聞かれる子どもたちの本音に耳を傾けることも、振り返りの一つの方法です。

休み時間に、子どもから「先生、理科の授業のアンモニアの噴水はすごかったね」という感動の声、「先生、あの算数の問題は何で○○の式になるの？」という疑問の声、「先生、グループ活動の時、○○さんは面白い意見を言ったよ」という友だちのよさをとらえた声など、授業についての様々な情報が提供されることがあります。そのためには、日頃から、子どもとの何気ない会話を大切にするとともに、子どもの素直な声に対して、共感的に接していくことが必要なのです。



4 「授業を振り返る」視点②

授業展開を振り返る

研究授業が終わってホッと一息。後は、気持ちを切り替えて次の単元へ…。そんなふうにして、せっかくの授業力向上の機会を逃していませんか。研究授業に限らず、ほんの少しの時間でも振り返りを行うことは授業力向上のための大変よい方法です。しかし、なかなかできないことが多いのが現状です。

では、「何を振り返るか」「どうやって振り返るか」などについて、詳しくみていきましょう。

1 何を振り返るか

振り返りの中心は、授業のねらいとしたことを子ども全員が達成できたかどうかです。P. 72に授業展開を振り返る視点をまとめておきましたので、ぜひ活用して自分の授業を振り返りましょう。

2 どうやって振り返るか

(1) 自分自身で振り返るための資料収集

① 子どもの学習感想や自己評価表などの検証から

主に授業に対する情意面の評価を見ることにより、子どもの学びへの意欲や思考の足跡などを振り返ります。

② 設定した評価規準から

具体的な子どもの姿で設定した評価規準と比較し、座席表や名簿などにA・Cなどの記号によるチェックを行っていき、1単位時間のねらいの達成状況を把握することで振り返ります。

③ 評価テストや単元テストなどから

定着の度合を客観的な資料で振り返ります。



④ 録画・録音の機器等を使った授業記録から

自分の視線、立ち位置、表情、発問の仕方、目の届いていなかった子どもの様子など多様なことが分かります。特に、板書の経過記録の写真は、授業や思考の流れの振り返りに有効です。

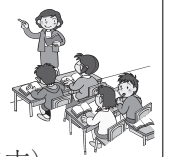
⑤ 週案や授業のポートフォリオなど、振り返りのための記録の累積から

簡単な振り返りを週案に記録しておくことや、授業研究にかかわる指導案や板書などの写真、資料等の記録をまとめて累積しておくことも、自身の記録として後の振り返りに役立ちます。

(2) 第三者と振り返る方法

授業を振り返る一番の機会は校内研修ではないでしょうか。授業研究での事後検討会などを活用する方法です。以下の方法などをもとにして第三者と共に振り返ることができます。

- 全発問、全指示の記録
- 子どもの様子の記録（抽出児童など）
- 研究の視点や本時の手立ての振り返り
- 授業の流れに添った振り返り（導入・展開・終末）



校内研修などにおける授業研究は、多くのプロに多くの観点から自分の授業を見ていただく数少ない貴重な機会です。プレッシャーはもちろんありますし、自分の至らない点を指摘されることもあります。そうした助言の数々は教師としての自分の財産となって残ります。自分の未熟さを自覚し、授業力を向上させようと積極的に授業を公開していく、その気持ちこそが大切なのです。向上心なき教師の授業力は低下していきます。授業力の高い教師の教室では、子どもの笑顔や真剣な目差しなどが輝いています。そのような授業を行うことが私たちプロの仕事です。

(3) ペアなどによる普段の振り返り

校内研修の授業研究だけでは、授業力向上の鍵となる授業公開の機会がどうしても不足します。授業を数多く公開している教師の多くは授業力も高いものです。公開することで、数多くの助言や意見を受け授業力を向上させてきたのです。ペアなどの少人数により短時間でも授業の振り返りを行うことは、授業力向上にぜひおすすめです。

① ペアでの振り返り

まず、同学年や同ブロック、もしくは同教科や同年代など、教師同士でペアを組みます。簡単なA4判1枚程度の略案を作成したり、45分(50分)の時間すべてでなくても可能な時間で参観してもらったりします。そうして、放課後などに簡単な事後検討会を行うのです。指導案に、自分の課題や見ていただく観点などを書いておけば、自己の課題解決に役立ちます。これは、比較的手軽に行えます。

② ペア以外での振り返り

ペアの都合が付かない場合でも、校内であれば校長先生や教頭先生、教務主任や研修主任、専科の先生など、どなたか都合の付く方をお願いして見ていただくのもよい方法です。指導主事の要請訪問も有効な1つの方法です。とにかく、「まだまだの自分」を自覚し、改善のための授業テーマを持って授業を数多く公開する。そして、忌憚のない意見をいただくことが授業力向上の一番の近道です。

自分にとって耳が痛いような意見を言ってくださる先生や、あこがれの授業を行うような先生がいるのであれば、授業力向上を願う身にとってはこの上ない存在です。自分に足りない部分を的確に指摘、指導、実践して見せてくれる名コーチもしくは師匠との出会いです。

授業の振り返りにより、自分の課題(例 発問や板書方法、子どもの見取り方など)を解決するための具体的な気付きを得ることができま

授業を振り返るのためのチェックシート

- 1 子ども全員がねらいに到達できていたか。
- 2 めあてはねらい達成のために適切だったか。
- 3 めあては子どもの意欲を引き出し、追究価値があったか。
- 4 一人一人が自分の考えを持つ時間を確保できたか。
- 5 自力解決が早く終わった子どもへの指示はできていたか。
- 6 自力解決が不十分な子どもへの支援はできていたか。
- 7 その後の授業や支援に生かす意図的機間指導ができていたか。
- 8 指示や発問は的確で明瞭だったか。
- 9 焦点化された内容を共有する活動はあったか。
- 10 共有の目的・内容・方法は適切だったか。
- 11 子どもの発言に真摯に対応したり、称賛したりできたか。
- 12 子どものつぶやきや考えを生かして進めていたか。
- 13 子どもが真剣に考える姿があったか。
- 14 共有したものを吟味し合う活動はあったか。
- 15 吟味した結果を自分の中で再構成する活動はあったか。
- 16 ノート指導や記録の書かせ方は適切だったか。
- 17 ねらいとまとめは整合していたか。
- 18 子どもが自己の学びを振り返る活動はあったか。
- 19 単元における本時の位置付けを子どもは意識できていたか。
- 20 板書は計画的・構造的で文字や掲示資料は見やすかったか。
- 21 板書に本時の授業や思考の流れが表れていたか。
- 22 授業の時間配分はねらい達成に適切だったか。
- 23 本時の学習活動や手立てはねらい達成に有効だったか。
- 24 受容的態度や共感的態度、笑顔で(楽しんで)授業ができたか。
- 25 評価を適切に行い指導に生かすことができたか。





4 「授業を振り返る」視点③

宿題やテストとのつながりを考える

子どもたちが課題解決に意欲的に取り組み、授業のねらいを達成することができたとき、授業者として「今日の授業はうまくいったぞ」と満足することでしょう。ところが、授業終わりの「それでは宿題を出します」の一言に対して、「えー」という子どもたちの反応に、がっかりした経験はないでしょうか。

「宿題」や「テスト」は、子どもにとって何ともイメージが悪いものです。しかし、子どもの確かな学力をはぐくむためには、これらと授業を切り離して考えることはできません。

1 宿題の特徴と問題点

宿題は、大きくは「予習」と「復習」の2つに分かれますが、以下に示すように、目的別に分類・整理することで、それぞれの特徴や問題点が見えてきます。

(1) 効率型

「視写、意味調べ、音読」など、事前に授業の準備をさせておくことで、授業の効率化を図るだけでなく、予習の効果として、授業に対して見通しを持って取り組むことが期待できます。一方、習慣化されていない子どもにとっては、授業に乗り遅れてしまうことになるでしょう。

(2) 習得・定着型

「計算・漢字ドリル、暗唱、暗記」など、基礎的な知識・技能を確実に定着させるために課す宿題で、小テストなどにより、家庭での学習した成果を確認する場を設定することが大切です。一方、量や回数が多すぎると、子どもにとって負担となり、意欲の低下につながる恐

れがあります。

(3) 補充・強化型

「問題集・プリント」など、授業で不足しがちな問題演習を課すことで、個々の学力を伸ばそうとするものです。一方、自力解決できない子どもにとっては手つかずに終わり、答えを写すだけとなります。

また、「明日までに5ページ全部をやってくるように」などと、一度に大量に課すことは避けたいものです。

(4) 追究型

「レポート作成・調べ学習」など、学習テーマに沿った内容や方法で、ときには自由にそれらを選択させ、考えをまとめさせます。思考力・判断力・表現力等がはぐくまれるだけでなく、発表会などを通して、学習の成果を共有することもできます。一方、子どもの実態に応じた課題でなければ、「書けませんでした」となってしまいます。

2 宿題と授業をつなぐ

宿題を課す場合、授業ですべきことと、家庭でさせたいことを区別することが大切です。また、宿題は家庭で一人で進めるわけですから、難易度や分量について配慮することが必要です。しかし、あまりにも簡易すぎるものでは本来の目的を失い、子どもにとって価値のないものとなるでしょう。そうならば、「やっても、やらなくても同じ」という意識が働き、かえって子どもは宿題をやらなくなるものです。



(1) 一律の宿題ではなく個に応じた宿題

いつも、全員に、同じ内容、同じ量の宿題を課してはいないでしょうか。時には、問題数、難易度、学習テーマを子どもが自由に選択できるようにするなど、個の能力に応じた工夫が必要です。そして、個

のがんばりを称賛し、解き方や考え方などでよいものを紹介することで、「次はもっとやってみよう」という意欲の向上につながります。

(2) 授業の学びが生きる宿題

授業内容を発展させた課題や、オープンエンドの授業を行い、家庭で追究する課題を宿題にしましょう。宿題が、授業の延長として家庭学習に位置付けられることで、子どもたちの学びはより確かなものとなります。そのためには、授業で扱う問題を吟味し、子どもたちにとって魅力ある課題にすることが重要です。

(3) 学習課題につながる宿題

子どもたちが書いてきたことや、調べてきたことをもとにした授業づくりを考えましょう。互いにそれを比較し合い、共通点や相違点を見いださせ、子どもたちの疑問や問題として取り上げることで、本時の学習課題へとつなげるようにします。このように課題が設定されれば、自ずと主体的に学習に取り組むでしょう。更には、宿題に対するイメージも変わってくるのではないのでしょうか。

(4) 身近な素材を用いた宿題

日常生活や社会に関する素材を取り上げてみましょう。スーパーのちらしや新聞記事の利用、自宅周辺や地域の調査、インタビューなど、身近な素材について自分なりの考えをまとめるなどの宿題によって、学ぶ意義を知り、身に付けた知識・技能を活用する力が高まります。また、学習テーマをいくつか示しておき、自由に選択できるようにしておくことも有効です。

3 テストと授業をつなぐ

子どもたちの学力を確認する場として、評価問題や単元テストなどがあります。しかし、評価することのみが目的となっていないでしょうか。これらは、授業者にとって、指導の成果を確認する場であり、

指導方法を見直す場でもあるということを忘れてはいけません。

(1) 結果を指導に生かす

テストのあと、「間違ったところをもう一度やりなさい」などと教師はよく言います。子どもにとって必要なこの「見直し」は、教師自身にも必要です。テスト結果を設問別に分析し、子どものつまずきや指導上の課題をつかみ、授業を工夫改善することが、教師にとっての「見直し」なのです。授業づくりの工夫については、国立教育政策研究所が作成している『全国学力・学習状況調査の結果を踏まえた授業アイデア例』が参考になります。

<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>

(2) 作問を通じた教材研究

全国学力・学習状況調査をはじめ、高校入試問題など子どもたちの解く問題を、まずは教師自身が解いてみましょう。そして、その問題のねらいや意図をつかみ、子どもの実態に合わせて改題したり、自作問題をつくったりすることは、教材研究の手法として大変有効であり、教科の専門性を高めることにもなります。

(3) 加点方式による採点

「知識・技能」を問う問題については「できた・できなかった」である程度の評価ができます。しかし、「考え方」を問う問題についてはどうでしょうか。子どもの思考過程を評価するのであれば、採点基準を明確にするだけでなく、加点方式による採点を取り入れる必要があります。具体的には、「授業で押さえたキーワードを使用している（1点）」「事実をもとに述べている（1点）」「事柄Aについて正しく述べている（2点）」など、正答に対してどこまで近付けたかを評価します。授業中、教師が子どもの発言を受け止め、そのよさを評価するように、テストにおいても、子どもが安心して自分の考えが書けるような評価であれば、無解答率も下がるのではないのでしょうか。



Ⅱ 実践編

思考力・判断力・表現力等を育てる授業の実際

- ◇小学校 国語科 第6学年 「海のいのち」
- ◇中学校 国語科 第2学年 「盆土産」
- ◇小学校 算数科 第5学年 「整数をなかま分けしよう」
- ◇中学校 数学科 第2学年 「平行と合同」
- ◇小学校 理 科 第6学年 「植物のからだのはたらき」
- ◇中学校 理 科 第3学年 「運動とエネルギー」

子どもの姿を見取り、個々に対応した例

第6学年「人物の生き方を考えよう」の授業から、子どもの姿を見取り、一人一人にどのように対応していくかを紹介します。

1 一人一人に応じた働きかけ

『海のいのち』を全体で学習した後、子どもたちは、立松和平氏の「いのちシリーズ」を読んできました。本時は、その中から各自が選んだ作品の主題をまとめる時間です。まず、それまでに学んできた物語の読みの視点を生かして、それぞれに主題をまとめていきます。時間は15分間。子どもたちが書いている間、教師は机間指導によって記述内容を把握し、一人一人に応じた働きかけをしていきました。

(1) 自信を与える「言葉がけ」

自信を与える肯定的な言葉をどんどんかけていくことを基本として、働きかけは進んでいきました。たとえ内容や表現が十分ではないとしても、すぐに指導を行うのではなく、子どもの「今」をとらえ、それを認めることから始めたのです。

- 「たくさん書けたね」「面白い見方だね」「いい表現だね」「この言い方、先生は好きだなあ」「伝えたいことがよく分かるなあ」など

そして、サイドラインを引いたり丸を付けたりしていきました。時には言葉ではなく、頭をなでてほめてあげます。ラポールを築いているからこそできる、小学校ならではの価値付けです。

(2) 質問による「引き出し」と「深化」

うまく書き進めない子どもがいれば、寄り添い、様々な質問をする

ことで、感想や考え、経験などを引き出していきます。書くための材料を集める手助けをする働きかけです。順調に筆が進んでいる子どもにも、質問をします。解釈を深め、表現を豊かにさせるためです。



- 「主人公をどう思った?」「気になったところはどこ?」「読み終わった時、何を感じた? それはどこからそう思ったのだろうか?」「同じような経験をしたことはある?」など
- 「どうしてそう思ったの?」「こここのところを、もう少し詳しく知りたいな」「このことを短い言葉で言うとは何だろう?」など

2 一人一人への働きかけがもたらしたもの

その後、子どもたちは同じ作品を選んだ者同士で交流を行いました。

(1) 活発な交流

一人一人に応じた教師の働きかけによって自信を得た子どもたちは、積極的に友だちと対話をしていきます。「話したい」「聞きたい」「比べたい」があふれた教室には、自分の考えを友だちに伝えようと必死で言葉を探す子どもの姿がありました。そして、交流後のまとめでは、交流によって確かになった自分の考えを、思考力・判断力・表現力等をフル回転させてまとめていきました。

(2) そして、親和的な学級へ

交流活動では、誰一人、孤立している姿はありませんでした。表現することが苦手な友だちにも寄り添い、「なるほど。こういうところがいいと思ったんだね」と、友だちの言葉を補おうとする子どもの姿もありました。教師による日々の温かな言葉がけの結果が、温かな心を持つ子どもと親和的な学級を育てていることを示していました。

身に付けさせたい力を明確にした単元構想の例

第2学年「家族のきずなを読む」の授業において、身に付けさせたい力を明確にして単元構想を工夫している事例を紹介します。

1 身に付けさせたい力の明確化

本単元で身に付けさせたい力を、以下の手順で学習指導要領の指導事項レベルで確定しました。

- ① 学習指導要領のどの領域の、どの指導事項を取り上げるのかを明らかにしました。
- ② 同系統の前単元の学習において、どのようなねらいや言語活動を通して指導し、何が身に付き、何がまだ身に付いていないのかを明らかにしました。
- ③ 年間指導計画により、重点的に取り上げる指導事項を確定しました。

第2学年の文学的文章『盆土産』を中心教材として、単元を構想しました。指導事項を「読むこと」に絞り、本単元の授業で扱うものを学習指導要領からキーワードとしてあげてみると、以下のようになりました。

〔読むこと〕

- 抽象的な概念を表す語句や心情を表す語句
- 描写の効果、登場人物の言動の意味
- 文章の展開、表現の仕方について、**根拠を明確にして自分の考えを持つこと**
- 文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えを持つこと

これらの中から、前述の②③をもとにして、身に付けさせたい力を絞り込みました。そのようにして作成された「単元の目標」を、実際の学習指導案で見えます。

【単元の目標】

- ◆ 登場人物の人柄や**心情**などを通して、家族の心のふれ合いについて考えることができる。
- ◆ 登場人物の**言動**に着目し、人柄や**心情**を**根拠を明確にして読み取る**ことができる。



2 単元を貫く言語活動を位置付けた単元構想

また、単元構想を見てみると、以下のようになっています。

時	主な学習活動
1	文章を音読し、第5時までの学習への見通しを持つ。
2	登場人物の様子が書かれている表現から、それぞれの人柄や思いを読み取り、発表し合う。
3	4つの場面の「えびフライ」に込められた心情を読み取る。
4	登場人物がそれぞれに抱いている家族への愛情を、文章表現から読み取り、発表し合う。
5	文章全体を通して“えびフライ”の意味するものを考え、家族のきずなについて書く。

この単元構想では、単元を貫く言語活動として、「“えびフライ”の意味するものを考え、家族のきずなについて書く」を位置付けていました。第1時から第4時までの読み取りが、すべて第5時の学習に結び付いたものになっていました。

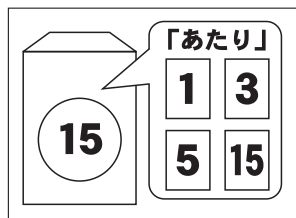
このように、身に付けさせたい力を明確にした上で、単元を貫く言語活動を位置付けた単元を構想することが、思考力・判断力・表現力等の育成につながります。

子どもの考えや発言をコーディネートした例

第5学年「整数をなかま分けしよう」の授業場面を例に、教師の適切な働きかけについて紹介します。

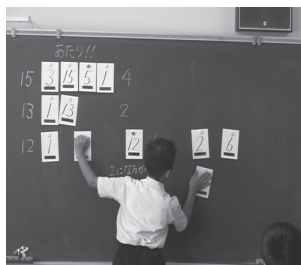
1 主体性を引き出し、課題意識を高める

本時のねらいは、「約数や素数の意味を理解する」です。教師は、数に働きかける姿やつぶやきを引き出し、そこから課題意識を高めていきたいと考えました。そこで、「あたり」「はずれ」の表示の付いた数字カード



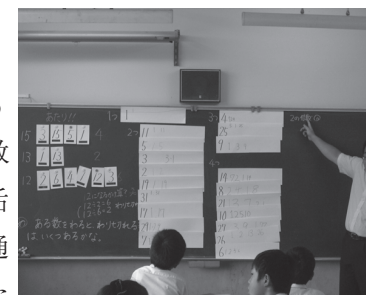
（くじ）を茶封筒に入れ、子どもにくじを引かせる「くじ引き大会」を行いました。「15」と書かれた茶封筒の中から「あたり」（15の約数）が取り出されるたびに、大きな歓声とともに全員がその数に着目しました。「この数をよく見なさい！」と教師が指示をしなくても、「あたり」の数に着目する必然性を生み出すことができたのです。しかし、単なる楽しい「くじ引き大会」で終わらせないよう、教師は、「どんな数があたりだと思う」「あたりは何枚ぐらいあるのかな」など問いかけながら数への関心を高め、子どものつぶやきに着眼していました。すると、「あたりのきまりが見えた！」とK男がつぶやきました。

このような場面において、我々教師は、「どんなことに気付いたの？ みんなに教えてくれるかな」と、すぐに本人の発言を促す働きかけをしてしまいがちです。しかし、教師はK男に説明を求めず、「K男君はきまりが見えたと言っているよ。どんなことだ



と思う？」と学級全体に問いかけ、K男の考えを予想させました。すると、「K男君は、どんなきまりを発見したのかな。私もきまりを発見するぞ!」や「たぶん…」などと、「あたり」の数のきまりは何かという課題意識を持ちながら意欲的に取り組む姿が見られました。

このように、他者の見方や考え方を予想させる活動を取り入れることで、他者の考えを理解しようとする態度を引き出したり、課題意識を高めたりすることができるのです。



2 思考を可視化し、再生させる

展開の段階には、1～18までの約数を調べ、その結果について話し合う活動を設定しました。ここでは、「共通点や相違点に気付かせる」「気付いたことを理解させ、定着させる」ことをねらい、次の3つのことを行いました。1つめは、結果を短冊形の画用紙で黒板に掲示すること、2つめは、考えや発言を端的にキーワードで板書すること、3つめは、再生活動を取り入れることです。

授業では、黒板に掲示されている短冊形の画用紙を使い、観点ごとに分類・整理させたり、キーワードをもとに話し合わせたりしたことで、約数や素数の意味を理解したり、数の新たな見方を見いだしたりする姿が見られました。また、「〇〇さんの説明をもう一度言えるかな」と発問し、聞き取ったことを再生させる活動を取り入れたことで、学習内容の定着を図ることもできました。

このように、思考過程を共有・吟味させるには、考えを可視化したり再生活動を取り入れたたりすることが有効です。思考過程を共有・吟味する過程の中で、思考力・判断力・表現力等がはぐくまれるとともに、みんなで考えをつくり上げる楽しさも味わうことができるのです。

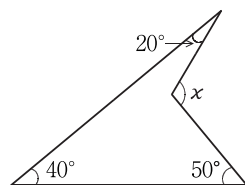
思考過程を共有させるために工夫した例

第2学年「平行と合同」の授業において、平行線の性質など根拠となる性質を明確にしなが、角の大きさの求め方を説明することに重点を置き、思考過程を共有させる場を設定した実践を紹介します。

1 自分の考えを明確にする場の設定

(1) 見通しを持たせる

凹四角形を用いて、多様な考えで角の大きさを求める授業です。「難しそう」「どうすれば求められるの?」という生徒たちに対し、「このままで求められますか」と問いかけました。ある生徒が、「今まで習ったことを使えばできるんじゃないかな」とつぶやきました。すかさず、「どんな性質を使えばできそう」と問いかけると、生徒たちから平行線の性質などが次々に出されました。更に、「これらの性質を使うためにはどうすればよいでしょうか」と全員に問いかけ、「平行線や延長線などの補助線を引けばよい」という考えを引き出しました。



ここで生徒たちは、補助線を引いて考えるという見通しを持つことができたのです。見通しを持つことで、何をすればよいか具体的に理解でき、主体的に活動を始めることができるようになります。

(2) 自力解決の場を十分に確保する

見通しを持った次は、自力解決の場です。補助線を引いた理由や角が等しくなる根拠などを時間をかけて書かせました。このように、自力解決の時間を十分確保することで、自分の考えを明確にすることができます。そして、友だちの考えと比較する活動の場になったとき、

自分の考えをより深めることができるようになるのです。

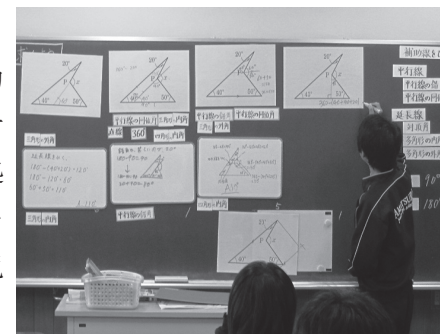
また、解決できた生徒には他の方法を考えさせ、解決に悩む生徒には平行線の錯角をかかせて考えさせるなど、個人差への対応の手立てがあり、生徒たちは意欲的に活動していました。

2 他の人の考えを、自分の言葉で説明する場の設定

自力解決させたあと、できた生徒にすぐ発表させてしまいがちです。しかし、発表を聞いただけの生徒は、学習内容がなかなか定着しないものです。そこで、生徒たちがどのように考えたのか、思考過程を共有させる工夫をすることが必要です。

角の大きさを求めることができた生徒に、凹四角形の拡大図を与え補助線を引かせました。式や言葉は書きません。7通りの補助線の考え方が黒板に掲示されました。

次に、他の生徒を指名し、補助線を引いた生徒はどのような考えで引いたのか予想させ、根拠となる図形の性質を明確にしなが、角の大きさの求め方を説明させたのです。



また、7通りのうち2通りは、ペアを作り、交互に求め方を説明する活動を取り入れました。短時間で全員に発言させることができ、説明できない生徒を把握するためにも効果的な手段でした。

教師が一つ一つの考えを称賛することで、生徒たちは成就感を持ち、根拠をもとに分かりやすく説明することのよさを感じていました。

このように、友だちがどのように考えたのか説明させる予想活動は、思考過程を共有させることができ、数学的な見方や考え方を身に付けさせ、思考力・判断力・表現力等を育成するために有効です。

実験の前後に言語活動を効果的に取り入れた例

第3学年「運動とエネルギー」の授業において、言語活動を効果的に取り入れた実践を紹介します。

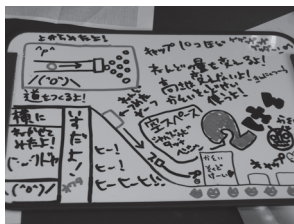
1 実験計画の作成

本時のねらいは、「力学的エネルギーが、物体の高さや速さ、質量とどのような関係にあるのかを確かめるための実験方法を考える」です。

まず、学級全体で話し合いを行い、生徒たちは素朴概念や生活経験をもとに、「位置エネルギー」は「高さ」と「質量」に関係があること、「運動エネルギー」は「速さ」と「質量」に関係があることを予想しました。

次に、その中から班ごとにテーマを絞り、関係を確認するための実験計画を立てました。既習事項を生かして自分の考えを顕在化したり、実験の条件に合った身近な材料を選択したりする姿が見られ、「同じ高さから、様々な質量の物体を滑らせて木片に当て、木片の移動した距離を調べる」「一本の釘を、様々な高さから粘土に落下させて、釘が刺さった深さを調べる」「同じ物体を、速さを変えて箱に当て、箱の移動した距離を調べる」など、班ごとに工夫した実験計画を立てることができました。話し合いの際には、ホワイトボードを活用し、そこに意見や図などを書き込むようにしました。このような方法は、互いの考えを共有しながら話し合うことができるため、実験計画を具体化していく手立てとして大変有効でした。

次に、自分の班の計画を説明するとともに、他の班の計画に質問す



る活動を行いました。それによって、実験計画を再検討し、より精度の高い実験となるように工夫したり、データの処理の仕方を改善したりすることができました。

実験の前に十分な話し合い活動を取り入れたことで、目的意識を持たせたり、活動の意欲を高めさせたりして、実験に臨むことができたのです。

2 実験結果のまとめ

実験結果を、次のような方法で発表しました。まず、班ごとに説明者と情報収集者とに分かれます。説明者は、他の班の情報収集者に自分たちの実験方法や結果について説明します。情報収集者は、他の班を訪れて自分たちの班に必要な情報を収集したり、質問したりします。そして、自分の班に戻ったら、得た情報を生かしながら、班のまとめを吟味します。最後に、全体で考えを出し合い検討することで、学級のまとめを行うという手順です。

説明することに戸惑いのあった生徒も、「自分たちの班で確認したことを発表するように」と指示されると、ホワイトボードを活用して自分の言葉で自信を持って発表することができていました。そして、他の班に説明する過程を通して学習内容を再確認するとともに、他の班からの質問に答えることで、より深く学習内容を理解することができていました。情報収集者が説明を聞くだけで終わらないようにするために、自分たちの班と比較して質問をするように促した教師の働きかけが有効でした。

このように、実験の前後に互いの考えを伝え合う言語活動を取り入れることは、思考過程の共有や吟味を促し、生徒の思考力・判断力・表現力等の育成につながります。



<参考文献・引用文献>

- 小学校学習指導要領 文部科学省
- 中学校学習指導要領 文部科学省
- 言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】【中学校版】
文部科学省
- 福島県教育センター研究紀要第39, 40集
「言語活動の充実」を図る学習指導の在り方
福島県教育センター
- 福島県教育センター研究紀要第41, 42集
「活用力」を高める学習指導の在り方
福島県教育センター
- 授業改善ハンドブック授業の窓「授業を変える」
福島県教育資料研究会
- 授業改善ハンドブック授業の窓「授業を創る」
福島県教育資料研究会
- 授業改善ハンドブック授業の窓「授業を磨く」
福島県教育資料研究会
- 日々の授業のブラッシュアップVol.1
－授業の基礎/基本「発問, 板書, ノート指導」－
福島県教育委員会
- 福岡県教育センター研究紀要No.168
「基礎・基本を身に付けさせる教師の授業技術」
福岡県教育センター
- 平成21, 22年度プロジェクト研究
「確かな学力の育成に資する学習指導に関する研究」
北海道立教育研究所
- 社会科授業の教科書(3・4年) 有田和正 さくら社
- ひと・ゆめ 2012年13号 文溪堂
- 子どもの姿に学ぶ教師 鹿毛雅治 教育出版
- 指導と評価 2010年6月号 図書文化
- 教科調査官が語るこれからの授業 小学校 図書文化
- 教育学のすすめ 齋藤喜博 筑摩書房
- 教室はまちがうところだ 蒔田晋治 子どもの未来社

監修 福島大学総合教育研究センター教授 渡辺 博志
福島大学人間発達文化学類准教授 森本 明

執筆・編集 滝田 文夫 吉田 豊彦
島貫 条司 押部 秀隆
高澤 正男 富岡 信
芦沢 康 土屋 直之
鳴川 哲也 高橋 勉
土屋 智明

表紙・挿絵 星 博人

編集協力 増子 春夫 原 孝行
酒井 康雄

印刷・発行日 平成25年3月

発行所 ☎960-0101

福島市瀬上町字五月田16番地

福島県授業改善研究会

(福島県教育センター内)

☎ (024) 553-3141

発行責任者 滝田 文夫

印刷所 (株)アート印刷

☎960-8071

福島市東中央2丁目82番地

☎ (024) 573-1456