

# 琉球大学学術リポジトリ

## 教職大学院の現職院生は実習を通して何を学ぶか

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2022-10-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 屋嘉比, 理, 道田, 泰司 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24564/0002019473">https://doi.org/10.24564/0002019473</a>

# 教職大学院の現職院生は実習を通して何を学ぶか

屋嘉比 理<sup>1</sup>・道田 泰司<sup>2</sup>

A learning of a teacher graduate student at a professional school for teacher education from two-week teaching practices

Sadamu YAKABI<sup>1</sup> and Yasushi MICHITA<sup>2</sup>

## 要 約

本稿では、教職大学院1年次の2月に第1筆者（現職院生）が連携協力校で行った実習（2月実習）において、何を考えて授業に臨み、授業のなかで何を見とり、そこから何を学んで次の授業に生かそうとしたのか、その試行錯誤のプロセスを検討することを目的とした。10日間中7日分の実習の様子と、そこから得た学びについて、実習日誌から再構成して本稿に記した。それらを見ると、毎日の実習の中で試行錯誤を行うことで、多くの学びを得ていることが明らかとなっている。さらに毎日挙げられている課題の記述をみると、「算数が苦手の子の授業参加」の問題が複数日に渡って見られ、その解決のためには、4日～7日に渡る試行錯誤が必要であったことが見えてきた。それは結果的に、個別最適な学びになっていた。今後の実習や授業研究に向けては、このような複数日に渡る課題に対して模索を行うために、気になる個人の名前を挙げながら、より具体的に検討していくことではないかと考察が行われた。

## 1. はじめに

第1筆者は、教員採用9年目の時期に教職大学院に入学した現職院生である。琉球大学教職大学院では、1年前期に共通科目を中心に学びつつ、10日間の観察実習を行う。1年後期は選択科目を中心に学ぶ。後期に入る前の9月と後期終末の2月ごろに、教壇実習中心の実習を各2週間、連携協力校で行う（以下、前者を「9月実習」、後者を「2月実習」と呼ぶ）。

本稿は、教職大学院で共通科目20単位の履修が終わり、選択科目10単位の学修がほぼ終わっている2月実習において、第1筆者が何を考えて授業に臨み、授業のなかで何を見とり、そこから何を学んで次の授業に生かそうとしたのか、その試行錯誤のプロセスを検討することを目的とした。

## 2. 2月実習までの第1筆者の学び

第1筆者は、大学時代から「授業のユニバーサルデザイン」（桂，2011など）（以下UDと略す）

を学んでいた。これは基本的に、教師が仕掛けることによって、すべての子どもがわかる・できる授業づくりを目指す。算数の授業でも、大学院に入るまでは、UDの考え方がベースになっていた。たとえば小数のかけ算なら、子どもがつまずかないよう、まずは整数のかけ算から入る、というやり方でやっていた。しかしそれでもつまずく子はつまずく。教師が授業の腕を磨いても、教師のやり方に乗れない子は乗れない。そこで、子どものつまずきを生かした授業づくりをしたいと考え、教職大学院に入ることにした。

教職大学院の修了生で、現在は県総合教育センターで研究主事をしている先輩がいる。入学後の5月ごろには相談に行った。子どものつまずきを教師が活用するような授業を一般化して、どの先生でも使えるようにしたいと伝えると、子どものつまずきを拾えるのは算数・数学的な知識があるからで、それがないと難しいのではないかと言われた。

<sup>1</sup>琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻、嘉手納町立嘉手納小学校

<sup>2</sup>教職実践講座 michita@edu.u-ryukyuu.ac.jp

どうしたらいいのか分からなくなり、5月末ごろに第2筆者に相談した。そこで、パーキンソン(2000)が紹介された。「誤りから学ぶ教育」について教育史の研究者が論じている本であった。そこには、誤りから学ぶことの重要性、そのためには自由で応答的で援助的な環境がある必要があること、試行錯誤から学ぶことなどが書かれていた。さらに、パーキンソン(2000)をもとに書かれた道田(2007)の紹介もあり、それらを参考に、研究の方向性を「問題解決へ1歩踏み出せる子どもの育成—自由で応答的で援助的な環境における試行錯誤のある算数授業を通して—」と焦点化させていった。

1年前期には、観察実習が計10日間ある。その際の授業を見る視点として、子どもの学びを見取るように年次指導教員に言われた。同じようなことは、前期共通科目「教授・学習の課題と実践」(教科等の実践的な指導方法に関する領域)でも言われた。そこで子どもの学びを中心に見ていると、附属学校の「良い」といわれるような授業であっても、学びに乗れていない子どもがいることに気づいた。特に、教師が話す時間が長いと子どものスイッチがオフになる。しかしそのような子どもでも、授業時間中ずっとスイッチがオフになっているわけではないことにも気づいた。子ども同士で話すような活動があると、授業中に伏せているような子ども、友達に声をかけられてスイッチが入る、という瞬間もあった。やはり子どもが動くスイッチはアウトプットの活動だと思った。

前期の座学授業のなかでは、「教授・学習の課題と実践」で、学習内容だけでなく「学習方略や学び方」を考える必要性を学んだ。「メタ認知」の回では、教師によるメタ認知の代行に加えて、足場外しが必要であることを考えた。「活用」の回では、そもそも学んだことを活かすことがいかに難しいかを知ることで、教える際の意識が変わったように思う。また、前期共通科目「生活指導・生徒指導の実践と課題」では、さまざまな事例を考えるなかで、たとえば目の前の子どもが授業に乗れていないとしても、単に怠けていると理解するのではなく、子どものことをいろいろな側面から考える大切さを学んだ。

そのような学びをもとに、9月実習で実践を

行った。自分でもやろうとしたが、全体を見ることが中心となってしまい、個を見ることが難しかった。それは、まだ教師が授業を引っ張っているという意識があったのだと思う。また、人のクラスを借りて授業をするので配当時数を超えないように、という意識もあった。そのために、考えてきたはずのことが、なかなか具体化できなかった。

1年次後期の授業では、選択科目「言語活動と協同学習」で、子どもを見ることの重要性を学んだ。自分の9月実習の授業を受講生皆で検討した。そこで、一人の子どもの学びを見ることは、全体の学びを見ることにつながると先生方に言われた。また、教科書(河村, 2017)を基に皆で話し合った授業では、45分の授業を成立させるという目的で子どもの声を使うのではなく、子どもがどこで困っているかを見るのが、子どもを一人の人間として見ることであることを考えた。そのほかにも、特定の子どもの位置づけて授業を作る考え方について、落合・築地(1994)から学んだり、その観点で2月実習の指導案を作成したりした。

### 3. 2月実習の実践とその省察

第1筆者は1月末から2月中旬までの2週間(10日間)、A市立B小学校にて実習を行った(課題発見実習Ⅱ)。配属学年は1年であった。学年主任の話では、「算数は時間的にゆとりがあります」とのことだった。2週間の間に、15時間の授業実践を計画した。単元は「たすのかな ひくのかな ずにかいてかんがえよう」(学校図書)5時間単元である。1週目は、1組で毎日1時間ずつ、計5時間の授業を計画した。2週目は、3組と5組で毎日2時間ずつ授業を行う計画であった。授業計画としては、教科書通りの展開で子どもにアウトプットを通して委ねる場面を設けることを意識していた。加えて単元の学びだけに終わらないために、「問題文を絵や図で表す」という資質・能力の育成を意識した指導を計画していた。以下、何日目の授業かと、カッコ書きで、指導書の標準時数の第何時かを示す。

#### 3.1 1日目(第1時)

授業の概要 本単元「たすのかなひくのかな」は、絵や図を用いて問題解決に取り組む能力が求

められる。そこで、問題文から絵に表す活動を中心に授業展開し、式と絵の対応関係に着目させることを本時のねらいとした。問題文は以下の通りである。

「山のぼりをしています。あやさんはまえから6ばん目です。あやさんのうしろには3人います。みんなでなん人いますか。」

本時のねらい達成のために、問題文をまずは図ではなく絵で表す活動を設けた。理由は算数が苦手な子どもにとって、図よりも絵を描くことが楽しく授業に参加できると考えたからだ。加えて絵をどのように描いて良いのかわからず、止まってしまう子どもも予想されたので、まずは問題場面の“山”は教師が先に板書すること、絵を描くことに困った子どもは立ち歩いて友達の絵を見る活動を設ける工夫を想定していた。

見て学ぶことの重要性（モデル化）問題文を書いた後に、「この問題文を絵にして下さい。」と発問した。すると子どもは一齐に、「えっ?」「絵?」など可愛い反応を示した。まずは5分間絵を描く時間を設けて、子どもの動き出す様子を観察してみた。机間指導を行うと、何を描いていいのかわからず困っている姿が多く見られた。そこで私が黒板に山を描いたり、絵を描き始めている友達を紹介して絵を見に行く場面を設けたりした。その後、少しずつ自分なりの絵を描き始めることができた。この場面から、①教師が絵のモデルを示す②絵を描き始めている友達から学ぶ、という2つの手立てが有効であると感じた。

つまづいている子どもの考えの解釈 その後、友達が描いた3つの絵をiPadで撮影して電子黒板に示した。SさんとNさんの2つの絵は、棒人間できちんと問題場面が描かれていた。しかしもう1つのRさんの絵は問題場面を適切に表現していなかったが、途中までは描くことはできていた。そこで2人の絵を紹介した後に、Rさんの絵を示した。そしてRさんの絵が途中までは正しく描けていることを確認し、「どこが足りないかな?」とRさんに投げかけた。絵の足りない部分を教師が直接訂正するのではなく、子どもに問い返すことでRさんは絵の足りない部分に気づき、自分で修正することができた。その間、全体には自分の絵がきちんと描けているのか確かめる時間を設定

した。このように、適切に問題場面を表現していない絵を全体で吟味することで、Rさん自身が正しい絵に気づいただけでなく、他にも絵が描けていない子どもへの手助けにもなった。そしてRさんが描き直した適切な絵を紹介し、価値づけることでRさんも嬉しそうな表情を見せた。

本時の成果としては、子どもの困っている姿から授業展開や教師の関わり方を変更できたことが挙げられる。問題文を絵で表す活動は最初5分間を設定していた。しかし、絵を描く時間ももっとほしいと要望した子どもが大勢いたので、3分間追加した。その際、人間を丁寧に描くことにこだわって手が止まっている子どもが見られたので、私の方が黒板に棒人間を描いた。すると「あっ、棒人間でいいんだ。」と気づき、困っていた子どもの手も進み始めた。子どもの止まっている姿などを丁寧に見取り、次の指示や指導につなげる重要性を感じた。

課題としては、問題場面を表現した絵と式を明示化しつなげられなかったことが挙げられる。本時では問題場面を表現した絵から $6 + 3 = 9$ の対応関係を意識して取り組んだが、教師の説明や絵と式の対応関係に気付いた子どものやりとりが中心となった。そのため、絵と式の対応関係に気付いていない子どもや、算数が苦手な子どもは話を聞くだけの時間が多くなってしまった。加えて、式の6と3が問題文のどの言葉と対応しているのかをノートに書く時間も少なかったと反省している。そこで以下の対応策を挙げたい。

- ・問題場面を表現した絵と式の対応関係を子ども同士で説明する場面を設ける
- ・問題場面を表現した絵と式の対応関係を黒板で明示化し、ノートに書く場面を設ける

### 3.2 2日目（第2時）

授業の概要 本時のねらいは、異種のもの数を含む場面を式に表したり、図に表したりすることであり、問題文は以下の通りになる。

「7人がボールを1こずつもっています。ボールはあと4このこっています。ボールはぜんぶでなんこありますか。」

本時のねらいの達成のために、問題文を絵で表す活動を設けた。その際、問題場面を正しく絵で表現できない子どもの存在も予想されたので、互

いに絵を交流する活動を設けた。

子ども（1年生）は生活経験から学んでいる問題文を2文目まで書き、「まずは何をするのか？」と尋ねると、子どもは「絵に描く」と答えてくれた。前時の学びを意識化するために、【もんだいをえにかく】と書いた掲示物を黒板に貼り価値づけて絵を描く活動に取り組みさせた。7人の人間しか描かない絵やボールを持っていない人の絵など、様々なつまずきが出ると予想していた。しかし予想は良い意味で裏切られ、4分間の間に8割近くの子どもが問題文と対応している絵を描いていた。さらに、問題文にはないボールを入れておくカゴまで表現されていた。どうして、問題文にはないカゴの絵まで描けたのだろうか。きっと体育の授業で見た体育倉庫の風景、また部活動で見ているカゴをイメージしたと考えられる。まさに、学びは教室内だけ完結するのではなく、日常生活にある発見や生活経験などからもつながると1年生の絵から実感した。

その後、私が黒板に問題場面を間違えて捉えた絵を描いた。理由は、教師の間違いを子どもがアウトプットを通して問題場面の理解を深めること、また教師が率先して間違えることで発言しやすい雰囲気を生み出したいと考えたからだ。すると「違う!」「ボールが足りない!」など、間違いを指摘する声が多く上がり、教師が説明するよりも子ども自身が正しい絵について説明することで問題場面の理解が深まった。加えて教師の間違いを訂正する子どもの意見を認めたことで、どんな意見でも発言しやすい授業の雰囲気が生まれた。

失敗から学ぶ学習観への誘い 先生の間違いを指摘したい子どもの様子が見られたので、協同学習の場を設けた。やはり言いたくなる状況を作り出すと、1年生でも堰を切ったように話し出した。「先生の絵は残りのボールを4つ描いていない」、「先生の棒人間はボールを1個ずつ持っていない」の2つの意見が聞こえてきた。全体交流の場では、Rさんが「ボールが4個描かれていない」と発言した。そこで教師が黒板の絵にボールを4個描き足して「これでバッチリでしょ?」と問いかけると、「違う、まだあるよ」といってSさんが「7人がボールを1つずつ持っていない」と発言した。Sさんの発言を全体にもう1度確認した

後、「先生の絵は間違っているから消そうね」と尋ねた。

この発言の意図は、前時に見られた子どもの学習観を変えたいと思ったからである。前時の机間指導の時、ノートに書いた自分の考えや自分の描いた絵を友達と異なっていたという理由で、考えや絵を消す子どもの姿が何度も見られた。これら姿は、失敗がいけないと思いつめて学習観が原因だと考えられる。そこで間違えた絵を消すのではなく、絵に描き加えたりもう1度絵を別の場所に描き直したりする姿を引き出したいと考えた。つまり、失敗から学ぶ学習観である。

「先生の絵は間違っているから消そうね」と問いかけると、「ボールを描けばいい」「ボールを1個ずつ持たせればいい」と子どもは口々に答えた。そこでYさんを指名し、教師が描いた絵に黄色チョークで描き足してもらった。このように些細なやりとりだが、間違えた考えや絵を消すのではなく付け足しや描き直すことを授業で確認することで、失敗から学ぶ学習観の素地は育つと考えられる。その後、Yさんが先生の絵に描き足した内容を協同学習で確認した。

本時の成果としては、協同学習で子どもがアウトプットする場面を設けたことが挙げられる。本時は、協同学習の場面を2回設けた。1回目は、本時のめあてにつながる教師の絵の間違いを指摘する場面である。設けた理由は、教師の間違について話し合うことで、絵と問題文の対応関係を子ども同士で相互確認することにつながり、問題場面の理解が深まるからだ。2回目は、Yさんが教師の間違えた絵に付け足した場面である。理由は、Yさんが付け足した内容が、本時のねらいである異種（人とボール）の対応関係につながると考えたからである。2回の協同学習において子どもが何を話すべきか理解しており、意欲的に話し合う姿が見られた。また $7 + 4 = 11$ の式の下に、持っているボール、のこったボール、とチョークの色を変えて表現し、絵とつなげて描き込むことで絵と式のつながりを明示化することができた。そしてこの絵と式のつながりをノートにまとめる場面を設けることで、子ども自身が絵と式をつなげることができた。

課題としては、問題文の言葉と $7 + 4 = 11$ の式

を子ども同士が説明してつなげられなかったことが挙げられる。私は「 $7 + 4 = 11$ の7って何の数かな？」と発問したが、理解した数名の子どもとのやりとりで授業を進めていた。この授業展開では、理解していない子どもは授業に参加できない。やはりこの場面では、7は何を表しているのかを協同学習を通して理解を深める必要性があったと反省した。そこで次時は、式が絵のどこの部分とつながっているのかを協同学習で解決できるように授業を展開していきたい。

### 3.3 3日目（第3時）

**授業の概要** 本時のねらいは、求大（大小2つの数量の小さい数量と大きい数量の差がわかっている状況で大きい数量を求める問題）の場면을式に表したり、図に表したりすることであり、問題文は以下の通りになる。

「りんごが6こあります。みかんはりんごより4こおおいです。みかんはなんこありますか。」

本時のねらいの達成に向けて、問題文を図で表現する際に、教師が子どもに悩みを尋ねる場面を設けた。理由は、「みかんの図が描けない」という悩みを共有することで、りんごとみかんの数量関係を議論したいと考えたからだ。加えて問題文を具体的にイメージできる活動を積み重ねてきたため、本時の導入から全ての問題文を提示した。

**頭のみを使う算数の限界** 本時から、問題場면을絵ではなく図で描く活動に取り組んだ。授業の導入場面で、教科書を用いて前時の問題の復習を行った。子どもは問題場면을絵で表現していたので、教科書に掲載されている図を提示した。そこで絵ではなく図に表す良さを確認した。その後、本時の問題文を提示し、子どもは問題文から図で表す活動に取り組んだ。図を描く時間を3分設けていたが、図の描き方で困っている子どもが見られたので2分で切り上げ「ちょっと困っている人いませんか？」と尋ねた。すると3人が手を挙げてくれたので、わからないと正直に言えたことを価値づけ「何に困っているの？」とさらに尋ねた。3人は「みかんの図が描けない」と教えてくれた。教師はみかんの図を板書する時に、問題文を間違えて捉えている4個のみかんの図を板書した。すると、「先生の図はダメ！」という声が多く上がった。先生の図は正しいのか間違っているのか挙手

で確かめると、Mさん1人だけが正しいに挙手、そしてその他全員が間違えているに挙手をした。そこで先生の図は正しいのか、間違えているのかをグループで協同学習の場면을設けた。その後、Nさんが「りんごが6個あってみかんはりんごより4こおおいです、って書いてあるから」と教えてくれた。そのNさんの言葉から、問題文にある4こおおいという言葉に着目して「多いのはりんごなの？ みかんなの？ どっち？」と尋ねて再び協同学習の場면을設けた。その後、 $6 + 4 = 10$ の式とりんごとみかんの図のつながりを協同学習で解決することができた。

結果的にこの場面では、話し合いが中心となり頭のみを使う算数の割合が多くなってしまった。この授業展開では、算数が得意な子どもだけが授業に参加することができ、算数が苦手な子どもは授業に参加できない可能性が高い。あの場面では、Nさんの発言の後に「みかんがりんごより4個多いってブロックで表せるかな？」と、問い返す方法が良かったと反省した。ブロックの操作活動を取り入れることで、頭だけでなく手も使って考える算数になり問題文にある4こおおいという言葉の理解は深まったのではないだろうか。

本時の成果としては、学び方を意識した声掛けにより、問題解決へ困った時の取り組み方が理解できたことが挙げられる。机間指導の際に、「困った時は、友達の話を見に行ってもいいよ」など、困った時の対応策を具体的に示すことで、自ら動いて問題解決に取り組む良さを実感させることができた。

課題としては、協同学習で困っているグループへの声掛けが無かったことが挙げられる。本時は、みかんの図が正しく描けない悩みの解決方法を子どもに委ねて協同学習の場면을設けた。しかし中には、解決方法が全員わからず協同学習に取り組めないグループが見られた。解決策としては、「グループ全員がわからない場合は、他のグループに聞きに行ってもいいよ」など次の行動を示す声掛けや指示が挙げられる。もう1つの課題としては、教師の説明の多さが挙げられる。授業の前半は、問題文から図で表現したり交流したりするなど、子どもの活動が多く教師はサポート役に徹することができた。しかし授業の後半は、りんご

とみかんの対応関係を考える場面で、子どもが理解していない様子から教師が説明する場面が多くなってしまった。改善策としては、子どもが困った時こそ協同学習やブロック操作など子どもに学びを委ねていきたい。教師の説明を聞いて頭で考えるよりも、ブロック操作や友達に説明するなど体を使ってアウトプットする方が理解度は深まると考える。教師の説明を聞くだけの活動にならないように注意していきたい。

### 3.4 4日目(第3時(再)と第4時)

**第3時(再)の授業の概要** 本時は、前時と同じ内容を再度実施した。理由は、教師の説明活動が多くなり理解していない子どもの姿が見られたからである。問題文は以下の通りになる。

「りんごが6こあります。みかんはりんごより4こおおいです。みかんはなんこありますか。」

前時の反省を活かして、本時はブロック操作を授業の中心に位置づけた。理由は、りんごとみかんの数量関係を言葉や図のやりとりだけでなく、ブロック操作で実際に体を使うことで理解が深まると考えたからだ。

**体を使う算数と繰り返し学ぶ良さ** 昨日欠席の子どももいたので、導入では前時の板書を再現し「みかんの図が描けない」という悩みが出てきた前時の授業の流れを再確認した。そして前時の課題として挙げた、ブロックの登場である。りんごは白色、みかんは黄色とブロックの色を全体で確認して子どもに学びを委ねた。前時と同じ問題なので、子どもは友達と協力しながらりんごとみかんの関係をブロックで表現することができた。全体交流では、Sさんの「まず同じにする」という発言から、白色と黄色のブロックを6個ずつ並べた。そしてりんごより4こおおいという意味をブロック操作で確認した。しかし、1回だけのブロック操作では理解度や定着度が高まらない可能性があるため、問題文の数値を変えて取り組ませた。問題文は以下の通りである。

「りんごが□こあります。みかんはりんごより□こおおいです。みかんはなんこありますか。」(□には1～6の数字カードを配置する)

最初りんごが3こ、みかんがりんごより4個多い、という条件で活動に取り組んだ(ブロック操作2回目)。だが、KさんやRさんなど2割の

子どもがりんごとみかんの対応関係を適切に捉えていなかった。そこで先生が、りんご3こ、みかん4こに見立てたブロックを置いた。すると、「違う!」「4個多いですから…」「まずはりんごと同じ数にする!」「みかんはりんごより4個多いから…」など多くの発言が生まれた。そのタイミングで協同学習に取り組んだ。ブロック操作を用いた問題解決が第3時に続いて2回目になるので、ほとんどの子どもが正しい対応関係が理解でき、困っている友達に教え合う姿が見られた。加えて協同学習の間に、私は算数が苦手なOさんに個別指導を行うことができた。このように問題解決を子どもに委ねたり、協同学習の場面を設けたりすることで、教師は困っている子どもの見取りやサポートに時間をかけることができる。全体交流の場面では、先にりんごとみかんの対応関係を捉えられなかったRさんとHさんが黒板で説明した。2人は「まずは、りんごとみかんを同じ数にして、問題はみかんがりんごより4個多いです。だから、あと4こ増やします。そしたら4こ増やしたことになります」と、ブロック操作をしながらか説明してくれた。昨日から黒板前で子どもが説明をする場面を設けているが、回数を重ねることで成長が著しい。出会って4日目の1年生が堂々と説明する姿に、改めて子どもの持つ学ぶ力に驚かされた。

その後は、りんごが2個、みかんがりんごより5個多い条件でブロック操作を行い(ブロック操作3回目)、全体発表では、先にりんごとみかんの対応関係が捉えられなかったKさんとYさんが説明した。またりんごが6個、みかんがりんごより1個多い条件ではペアでジャンケンをして勝った方がブロック操作、負けた方がブロック操作から式を読み取る活動を行った(ブロック操作4回目)。このようにゲーム形式でブロック操作を用いると、楽しくりんごとみかんの対応関係を理解することができる。これは前時の課題である頭だけで考えるのではなく、ブロック操作など体を使って考えることも取り入れたことで、子どもの理解が深まったと考える。加えて1回だけのブロック操作や説明活動ではなく、4回ブロック操作を行うことで子どもの理解度や説明力が同時に向上した。今後も体を使う学びに加えて、活動の

頻度を増やすことを意識していきたい。

本時の成果としては、ブロック操作を用いた体を使う学びを通して、問題理解が深まったことが挙げられる。前時の課題として、教師や友達の説明を聞くなど頭のみで考える時間が多くなると、算数を苦手としている子どもは受け身になり授業に参加できない姿が見られた。そこで問題場面をブロック操作で表現し、友達に説明するなど体を使って学ぶことで思考と体の動きがつながり理解を深めることができた。加えてブロック操作など子どもの活動を増やすことで、教師の説明する時間を減らすことができた。また協同学習の際に、「グループ全員がわからない場合は、他のグループに聞きに行ってもいいよ」と指示したことで、問題解決で立ち止まるグループは見られず、学びに向かう姿が見られた。

課題としては、子どもが主体的に決める場面が少なかったことが挙げられる。本時は問題を4つ解いたが、3問は教師が意図的に1から6の数字を選んで作成していた。しかし意欲的に取り組んでいる子ども姿を見ると、作問自体を子どもに委ねた方が良く感じた。理由は、友達の問題を解きたい、と学習意欲が上がることに加えて、作問して説明するなど子どものアウトプットする場面が増えるからだ。与えられた問題を解くだけでなく、作問を通して交流することで理解が深まるので挑戦していきたい。

**第4時の授業の概要** 前時は、一度行った第3時をもう一度行ったため、1時間余計にもらい、第4時の授業を引き続き行った。本時のねらいは、求小（大小2つの数量の小さい数量と大きい数量の差がわかっている状況で小さい数量を求める問題）の場面を式に表したり、図に表したりすることである。前時に行ったブロック操作を通して、体を使って学ぶことを計画していた。問題文は以下の通りになる。

「さきさんは、どんぐりを10こひろいました。いもうとはさきさんより3こすくなくったです。いもうとはなんこひろいましたか。」

本時のねらい達成に向けて、問題文から図に表す活動とブロック操作を用いて問題場面を表す活動を取り入れた。加えて電子黒板に子どもの絵を提示し、困っている友達に教えてあげるという活

動を設けた。理由は、理解した内容をアウトプットすることで定着につながると考えたからだ。

図の描画による問題場面のイメージ化 問題文を確認後、図を描く時間を3分間設けた。その際問題文にある、いもうとのどんぐりの図が描けていない子どもが複数いたので、教師が間違えた図を黒板に描いた（図1）。

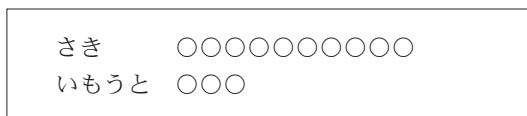


図1 教師が間違えた図

前時の学びがつながっている子どもは、口々に「違うよ!」「3個少ないから7になる」「さきさんが10個で3こ少ないから…」と発表してくれた。そこで、ペアで「どんな図になるのか確認してもら」と協同学習の場面を設けた。Oさんは私と同じ間違えた図を描いて困っていた。ペアの男子は正しい図が描けているが、上手く説明できずに止まっていた。その時、隣の列のYさんが教えに来てくれた。ペアの話し合いの時間が過ぎても、一生懸命教える姿が見られたので私は特に注意せずに授業を進めた。その後、間違えた図を描いていたOさんのノートを見てみると、Yさんからのヒントを頼りに正しい図が描けていた。決められた時間を守って話し合い活動を終えることも重要だが、時間が過ぎても友達のために一生懸命教える姿は1つの学びの形だと考える。教師自身が話し合いの状況を把握していれば、時間設定に少し幅を持たせても良いのかもしれない。

全体交流では、担任が気になる子どもとして挙げていたRさんが大活躍してくれた。Rさんは、問題場面を表す正しい図について説明した。Rさんは、「まず4こ描いて、3個少なかったっていうから3個は描かない」と説明して、以下の図を黒板に描き足した（図2）。

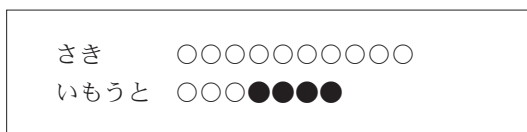


図2 Rさんが描き足した図  
（書き足し部分は●で表記）



この図では、問題文の数値から $10 - 3 = 7$ を求め、もうとの図を7にしている可能性も考えられる。加えて、急に図を4個描き足すことの意味理解が難しい。つまり、さきさんより3こすくないという場面がイメージできていない恐れがあるのだ。2人の説明を聞きながら、首をかしげている子どもが数名いた。そこで、「先生が1つ質問していいですか？何で急に4が出てくるの？」と尋ねた。すると、「答えが7になるから」と答える子どもがいた。これでは答えありきの図になり、図を用いて問題場面を具体的にイメージする学びにつながらない。するとIさんが、「例えば、妹が10個持ってるさ。それで…」と発言したので、Iさんに説明の付け足しをお願いした。Iさんは「まずは妹が10個拾ったのに、3個落としてからなくなった」と発言した。このIさんの「3個落としてからなくなった」が、とても価値のある発言である。理由は問題に描かれていない場面を、具体からイメージを広げて語っているからである。Iさんはさらに説明をしながら、以下の図を描き足し整理した(図3)。まず、さきさんと同様、妹にもどんぐりを10個書いた。それから黒板消しを使い、妹のどんぐりの右から3つを消すことで時間の流れを明示化したのである。

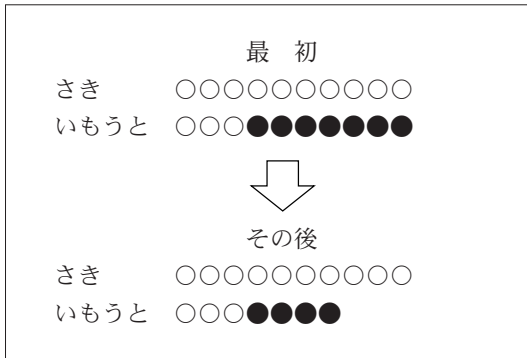


図3 Iさんが描き足した図  
(書き足し部分は●で表記)

Iさんの説明後に、子どもに3個少ない場面の具体例を挙げさせた。子どもからは、「3個落とした」「3個見つからない」「3個あげた」などが挙がった。問題文にはない言葉を、図で表現したことでイメージできる良さを価値づけた。その後は、問題文の数値を空欄にして、子どもに主

体的に数値を決めさせて問題に取り組み、授業を終えた。

本時の成果としては、ブロック操作を言葉で表現することで、問題場面を具体的にイメージできたことが挙げられる。ブロック操作を言語化することで、問題文にない「落とした」「見つからない」「あげた」などの場面を子どもがイメージすることができた。

課題としては、ブロック操作の頻度が少なく、考えのアウトプットを通しての理解が深まらなかったことが挙げられる。本時は、問題場面を別の言葉で表現することで具体的にイメージすることはできたが、ブロック操作の時間や解決方法を説明する活動が少なくなった。そこで次時は、ペアでブロック操作をしたり、ブロック操作を用いての解決方法を説明したり考えをアウトプットする活動を取り入れていく。

### 3.5 5日目(第5時)

**授業の概要** 本時のねらいは、具体物をまとめて数えたり等分したりして整理し、表すことであり、問題文は以下の通りになる。

「2人でおなじかずつになるようにわけましょう。」

本時のねらい達成に向けて、教科書にあるイチゴの挿絵を電子黒板に映し、今回はイチゴをブロックに見立てて考えることを確認した。導入では、教師が間違えた分け方(9個と1個)を先に示した。理由は、教師の間違いを指摘する中で「おなじかずつになるように」の言葉の意味を全体で共有し、子どものブロック操作と説明活動を増やそうと考えたからだ。

**アウトプットを中心とした学びの試行錯誤** ブロックを用いた自力解決の時間では、5個のまとまりで2人にブロックを分ける子どもと、1個ずつ2人交互にブロックを分ける子どもが見られた。全体交流ではSさんとYさんが、黒板にブロックを使って説明してくれた。2人は「まずは、5個と5個に分けて…」と説明しながら、ブロックを5個のまとまりでまとめて移動した。確かに5個と5個のまとまりでブロックを移動することは、この問題の数値である10を同じ数ずつ分けることはできる。しかしブロック操作をまとまりで移動するやり方だと、数が大きくなると同じ

数にわけるとは難しくなる。そのため、「1個ずつ」や「2人交互にブロックを分ける」という言葉とブロック操作を子どもから引き出す必要があった。そこで「今日はイチゴ10個だけど、20個の時も30個の時も40個の時も5個ずつわければいいね。」と問い返した。「だめ!」「あまっちゃう…」など反応を示す子どももいたが、難しそうな顔をしている子どもも見られた。そのため「今、先生が見ていたらブロックの分け方を5と5にすぐ分けたお友達と、もう1つ違った分け方をしたお友達がいました。その友達は どうやって考えたのでしょうか?」と尋ねた。全体発表では、Kさんが黒板に出てきて発表してくれた。その際、私は「Kさんが喋らずに分けます。Kさんをよく見て下さい」と発言し注目を促した。理由は、Kさんが説明せずにブロック操作をすることで、聞いている子どもにKさんの考えを説明させる意図があったからである。その後、「Kさんが何をしたのかな?」と協同学習の場面を設けた。協同学習の際、私はOさんの所へ向かった。Oさんは1組の担任から、算数が苦手であると事前に伝えられた子どもである。そのOさんが、全体発表でKさんのブロック操作を黒板で実演してくれた。さらに小さい声で「まず1個ずつ分ける」と説明もしてくれた。担任も算数が苦手なOさんが前に出て発表している姿に驚き、写真を撮って感動していた。ではどうしてOさんが、全体で発表してくれたのだろうか。私はやはりブロック操作や説明活動など、アウトプットを中心とした授業展開を取り入れたからだと考える。算数が苦手な子どもも、自分でブロック操作をする、友達の説明を聞く、さらにもう1回自分でブロック操作をするなど、学びの試行錯誤が生まれることで理解につながる。1回では上手くできなくても、友達の説明を聞きもう1度試す場面を設けることは、算数が苦手な子どもも理解につながるのではないだろうか。同時に、私の授業展開にも変化が生まれた。これまでの授業展開では、Kさんの説明を復唱したり、算数が苦手なOさんの活躍を把握したりして終わっていただろう。しかし、学びの繰り返しや試行錯誤が子どもの理解を深めるという実感から、2人の説明の後に1個ずつ2人交互にブロックを分ける操作を全員が試す場面を設けた。Kさ

んと算数が苦手なOさんの説明を聞いてわかったつもりになった子どもも、もう1度自分でブロック操作をすることで再認識していた。このように、ブロック操作の頻度を増やし、考えのアウトプットを通して理解を深めることができた。

本時の成果としては、ブロックの操作活動の頻度を増やしたことで、子どもの問題理解が深まったことが挙げられる。前時の課題から、ブロック操作を用いた説明活動を設定したことで、子どもはブロック操作だけでなく操作を用いた解決方法まで説明することができた。加えて、考えを試行錯誤する場面にブロック操作など体を動かす活動があると、算数が苦手な子どもも動きを通して学びを実感する可能性が生まれる。今後も試行錯誤を通して、体を使う学びを繰り返す場面を意識していきたい。

本時の課題としては、作問する場面がなかったことで、子ども自身が問題を発展的に取り組みなかったことが挙げられる。本時では、教科書に掲載されている10個を2人で同じ数に分ける問題、18個を3人で同じ数に分ける問題を扱った。しかし子どもの学ぶ姿を振り返ると、イチゴの個数や人数など子ども自身が問題を発展させた方が、学びが深まったと考える。もしかすると、同じ数に分けられない場合も出てきて、2年生で学習する「かけ算」の素地育成にもつながるかもしれない。

### 3.6 7日目(第1時後半)

2週目は、1日目から5日目に行った単元を異なる2つの学級で行った。そのうち、特に第1筆者の学びが深まった2つの授業について取り上げる(以下、授業を行った2つの学級を「学級A」「学級B」と呼ぶ)。

**授業の概要** 6日目は第1時の前半で終わった。そこで7日目に第1時の後半を行った。本時のねらいは、順序数を含む場面を式に表したり、図に表したりすることである。問題文は以下の通り。「10人でうしを見ています。けんたさんは左から4ばん目です。けんたさんの右にはなん人居ますか。」

本時のねらいの達成に向けて、問題文を絵で表した後に教科書に掲載されている図と比較する活動を通して、図の良さを実感させた。

試行錯誤による授業改善 学級Aの授業では、

教科書に掲載されている図から式を考える活動を設けた。教科書に掲載されている図からは、多くの子どもは図から式を考えることができなかった。やはり何番目などの順序数の理解が、定着していないことが考えられる。加えて、前時のたし算の問題に引っ張られ、今回もたし算だと決めつけている子どもが多く見られた。黒板で図と式を対応して確認したが、授業者として反省が残った。反省点としては、自分が描いた図ではなく教科書に掲載されている図なので、図と問題文の対応関係を捉えにくかったこと、加えて話し合いなどの説明活動が多くなり、子どもの集中力が切れてしまったことなどが挙げられる。

そこで学級Bの授業では、以下の点を改善した。

- ・導入で体を使った順序数（何番目）ゲームを取り入れる
- ・自分で問題場面を絵で表して立式する
- ・絵からひき算の立式が難しい場合は、教師が教えて適用問題に移る

導入では、机の配置を使った「前から何番目ゲーム」を行った。「前から2番目の人は手を挙げて下さい」と、教師が呼びかけ該当する子どもが手を挙げて順序数を全員で確認した。前だけでなく後ろや左右の順序数も確認し、挙手や起立などの動きも取り入れた。子どもは互いに「今は手を挙げる番だよ」など、声を掛け合いながら楽しそうにゲームに参加していた。その後、問題文から実際に10人の子どもを黒板前に並ばせて、絵を描く活動に取り組みさせた。すると、4人しか描けていない絵やけんたさんが右から4番目になっている絵など、半数の子どもが正しい絵を描けていなかった。そこで別の10人を黒板前に並ばせて、問題場面と絵の対応関係を確認した。

本時の成果としては、子どもの実態を見取り授業展開を変更したことで、子どもの理解が深まったことが挙げられる。学級Aの授業では、順序数の理解が定着していない子どもの姿が見られた。そこで学級Bの授業では、導入場面で「前から何番目ゲーム」を取り入れた。挙手や起立など体を使って考えることで、より自分事として順序数を理解することができた。また前時の課題である、1問のみではなく複数の問題に取り組むこともできた。

本時の課題としては、子どもの活動と思考が結びつかず、学びがつながらなかったことが挙げられる。本時は問題場面を図で表現する前に、実際に並ぶ活動を設けた。その後に図を描かせたが、問題場面を適切に表現していない図が多く見られた。原因としては、黒板前で並ぶなど動きを取り入れたことで理解は進むが、楽しいだけが心に残り、活動と図がつながらなかったことが考えられる。次時は実際に並んだ列の写真を撮り、図と比べる活動を設ける。列の写真と自分の描いた図を見比べることで、動きと図の対応に取り組んでいく。

### 3.7 9日目（第2時）

**授業の概要** 8日目は7日目の内容の補充問題を行ったため、本時が指導書上の第2時となる。本時のねらいは、異種のもの数量を含む場面を式に表したり、図に表したりすることであり、本稿2日目(3.2)と同じ授業である。工夫した点は、教科書に掲載されている図から導入を行ったことである。本稿2日目(3.2)では、問題文から絵を描く活動を取り入れたが、本時は絵ではなく図に表現方法を抽象化して考えられるように授業展開を変更した。問題文は以下の通り。

「7人がボールを1こずつもっています。ボールはあと4このこっています。ボールはぜんぶでなんこありますか。」

本時のねらいの達成に向けて、子どもとボールの数量関係をおさえるために、教科書に掲載されている図を提示し、その図を解釈する活動を設けた(図4)。また問題解決後に、問題文の数値を変更して取り組ませることで、本時の学びの理解度を確認することに努めた。

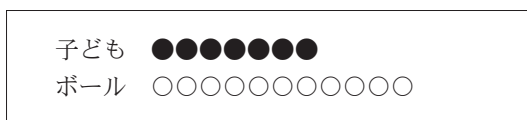


図4 教科書に掲載されている図

子どもに学びを委ねる良さ 異種の数量関係を表した2列の図が子どもから出てくることは難しいと考え、教科書の図(図4)を先に示して図の意味理解を中心に授業を展開した。教師は問題文の数値を黒板の図に書き込んだ(図5)。

そして問題文に書かれていない「？」(図5)

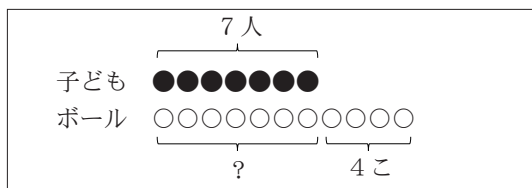


図5 問題文の数値を書き込んだ図

を指さして、「この?って問題文に書かれていないけれど、何を表しているかな」と問いかけた。すると、Rさんが「子どもが持っているボール」と発言した。そこで私が、「子どもが持っているボールなんで問題文に書いてないじゃん」と問い返して、協同学習の場面を設けた。子どもは様々な学びの姿を見せてくれた。例えば座って議論する姿、立って黒板の前に描かれた図を指さして教え合っている姿、電子黒板に映しだされた教科書の挿絵を指差し納得する姿などが挙げられる。この時、印象に残る子どもの姿を見つけた。それは事前に担任から気になる子どもと伝えられた、Aさんの姿である。Aさんは協同学習の時に、担任に黒板前で必死に説明していた。さらにその後、全体の場でも図を活用しながら説明してくれた。Aさんの説明をきっかけにして、図と問題文の対応関係を理解することができた。放課後の授業リフレクションでは、担任も算数の時間にAさんが説明する姿を初めて見たと驚いていた。加えて算数の授業をきっかけに、国語や道徳の授業でも自信がなかったAさんが「やればできるかも…」と言って発表にチャレンジする姿が見られているようだ。1つの成功体験から、子どもの学びに向かう姿が良い方向に変わることがAさんから教わった。加えて、協同学習で子どもに委ねたことで、教師が説明せず子どもが演算決定を行うことができた。

本時の成果としては、協同学習を通して様々な学び方が見られ、困っていた子どもも問題解決できたことが挙げられる。例えばグループで話し合う姿や、教科書の図と見比べて説明する姿、黒板の図を使って教える姿などだ。学び方が多くあることは、困っている子どもが理解する方法が増えることにつながる。また授業を振り返ると、様々な学び方が見られる条件が3点見えてきた。以下に整理して、今後も取り組んでいきたい。

- ・考えたい切実な問題場面や問いがある
- ・考える材料がノートや板書、教室環境にある
- ・共に考えてくれる仲間と間違っても良い雰囲気がある

本時の課題としては、教師が間違えた考えを引っ張りすぎたことで、正しい考えをしていた子どもが混乱してしまったことが挙げられる。理解できていない子どものために、正しい考えが出てみず価値づけるのではなく、あえて問い返して理解を深めようとした。しかし間違えた考えを引っ張りすぎた結果、正しい考えをした子どもの自信が無くなり、かえって混乱を招いてしまった。改善策としては、議論が平行線になり停滞した時には、教師が介入することが挙げられる。しかしあまりに教師が関わりすぎると、子ども自身の力で学ぶ機会が奪われるので、教師が出る場面は吟味する必要がある。

#### 4. 総合考察

本稿3「2月実習の実践とその省察」にあるように第1筆者は、「教科書通りの展開」で授業を行うこと、「アウトプットを通して委ねる場面を設ける」こと、「問題文を絵や図で表す」という資質・能力の育成を意識した指導を行うことを意図して、2月実習に臨んだ。そこで得られたものや今後への示唆について、第2筆者として考察を行う。

本稿では紙幅の関係もあり、10日間の実習のうち、7日間について、実践とその省察が載せられている。そのなかで小見出しとして挙げられた内容を「学び」と考えるならば、毎日1～2個の学びを得ている。具体的には、以下の通りである：①見て学ぶことの重要性（モデル化）、②つまづいている子どもの考えの解釈、③子ども（1年生）は生活経験から学んでいる、④失敗から学ぶ学習観への誘い、⑤頭のみを使う算数の限界、⑥体を使う算数と繰り返し学ぶ良さ、⑦図の描画による問題場面のイメージ化、⑧アウトプットを中心とした学びの試行錯誤、⑨試行錯誤による授業改善、⑩子どもに学びを委ねる良さ。

このなかには、教師が適切な手立てを打つことで、子どもが不適切・不十分な反応をしていたものが改善された、というものがある。①見て学ぶ

ことの重要性（モデル化）、②つまづいている子どもの考えの解釈、④失敗から学ぶ学習観への誘い、などがそれに当たる。また、教師の予想以上にできており、子どもの持っている力（生活経験の力）が再認識された、というものもある。③子ども（1年生）は生活経験から学んでいる、がその典型例である。

#### 試行錯誤を通じた学び

しかし一方で「課題」に関わる記述を追っていくと、第1筆者が実習を通して問題に直面し、試行錯誤している様子がみえてくる。特に、「算数が苦手な子の授業参加」の問題は、初日からみられた。1日目（第1時）は、「教師の説明や絵と式の対応関係に気付いた子どものやりとりが中心」となってしまい、「絵と式の対応関係に気付いていない子どもや、算数が苦手な子どもは話を聞くだけの時間が多くなってしまった」という課題がみられる。そこで、「絵と式の対応関係を子ども同士で説明する場面を設ける」「絵と式の対応関係を黒板で明示化し、ノートに書く場面を設ける」という対処法を構想している。いずれも、アウトプットできる場面を設定しようと考えたわけである。

しかし、この問題を解決するのは容易ではなかった。2日目（第2時）も、「理解した数名の子どもとのやりとりで授業を進めていた」ため、「理解していない子どもは授業に参加できない」ような授業になっている。そこで、「式が絵のどこの部分とつながっているのかを協同学習で解決できるように授業を展開」するという対処法を構想した。つまり、協同学習（グループ学習）を通して問題解決ができるように考えたわけである。

3日目（第3時）、グループで協同学習の場面を設けた。しかしその結果、「話し合いが中心となり頭のみを使う算数の割合が多く」なり、「算数が得意な子どもだけが授業に参加することができ、算数が苦手な子どもは授業に参加できない可能性が高い」という授業になってしまった（⑤頭のみを使う算数の限界）。そこで、「教師の説明を聞いて頭で考えるよりも、ブロック操作や友達に説明するなど体を使ってアウトプットする」などの形で「子どもに学びを委ね」という対処法を構想している。頭中心の学習から、体を使った学

習に切り替えようとしたのである。

第3時を再度行った4日目、全員が4回のブロック操作を行うことで理解が深まっており、ここでようやく、「算数が苦手な子の授業参加」の問題が解決している（⑥体を使う算数と繰り返し学ぶ良さ）。そしてそのやり方は、教師としても良さを実感できるものであり、5日目以降も、「体を使ってアウトプットする」やり方を行っている（⑧アウトプットを中心とした学びの試行錯誤）。

ここで得られた学びは、中央教育審議会（2021）のいう、「多様な子供たちを誰一人取り残すことのない」個別最適な学びの姿を実現しているということができるであろう。それは、実習前に構想していた「アウトプットを通して委ねる場面を設ける」ことを実施すればすぐにうまく行くわけではなかった。連続した授業を展開する中で、授業中の子どもの学びの様子を丁寧に見取り、うまくいかない部分は改善を行うなかで、ようやくたどり着いたものである。「子ども同士で説明する」という改善策が十分に機能しない場合は、説明（話し合い）以外の方法も探る。そのような模索を繰り返す中で、ようやく第1筆者と実習学級にとっての解決策がみえてきた。そしてそれは、算数が苦手な子でも参加できるという意味で、誰一人取り残すことなく参加でき学べる「個別最適な学び」のある授業となっていたのである。9日目の記述にあるように、実習生として得た学びは、担任の先生にも広げることでもできた（⑩子どもに学びを委ねる良さ）。

ただし4日目にこの解決策を見出したことで、それ以降安定して「体を使ってアウトプットする」やり方が行えたわけではない。7日目、「話し合いなどの説明活動が多くなり、子どもの集中力が切れてしまった」。そこで考え直し、同日の別クラスでは、同じ内容を「挙手や起立など体を使って考える」形に再修正できている（⑨試行錯誤による授業改善）。

実習期間は2週間しかない。しかしそのなかで実習生が、個々の子どもの様子を見取り、そこで見えてきた問題に真摯に向き合い、さまざまな方法を試すことで、よりよい方法がみえてくる。教職大学院の1年次教壇実習は、院生がさまざまな方法を試すことを意識して取り組むことができ

ば、よりよい方法がみえてくる場に十分なりうるであろう。

今後の実習（授業研究）に向けて

以上のように、本実習の2週間を通して第1筆者は、指導観の転換とでもいうべき学びを行い、個別最適な学びがつけられるような場を授業のなかで形作っている。それは非常に大きな学びであり、その多くは、実習中に記録する実習日誌を整理し直し、補筆することを通して、自覚的な学びになっている。

教職大学院の現職院生は、2年次には所属校に戻り、通常勤務を行いながら、引き続き実習（本校では課題解決実習）に取り組む。第1筆者はすでに実習記録簿で、個人名も具体的に挙げながら、詳細な記録を付けることは十分にできている。そのうえでさらに今後、どのように取り組むことが、より多くの学びを得ることにつながるのかについて検討する。

第一には、今回行った「算数が苦手な子の授業参加について模索」することで得たような学びが得やすいような記録簿にすることではないだろうか。それは、1回の試行で成果が得られるような課題だけではなく、複数日に渡って、さまざまな手立てを模索する必要があるような課題に意識的に向き合うことである。そのためにはどうしたらよいのか。それ自体が、今年度における第1筆者の試行錯誤のテーマになることであろう。試行錯誤を通して1年後には、第1筆者なりの答えを見出してくれるであろうが、現時点で考えられることを述べておく。

一つには、手立ての成否がより明確に分かることであろう。それはたとえば、「算数が苦手な子どもは話を聞くだけの時間が多くなってしまった」ということを、印象としてではなく、具体的な行動として捉えることである。そのためのひとつの方法は数量化である。ビデオを見返すなどして、「話を聞いていただけの子」「やり取りをした子」を数値的に把握する（30人中、前者が20人、後者が10人、などのように）。その場合、参加の様子は時々刻々変化するため、一定時間ごとにデータを取るのが望ましい。たとえばフランダースの相互作用分析では、3秒ごとに教室の発言行動をカテゴリー分類するが（佐藤、1996）、その

ようなやり方である。これは、授業における相互作用を客観的に分析しようとする方法であるが、しかしそこには、「分析対象の「発話」を伝統的な定型化された授業を前提としてカテゴリー化し、「人間のコミュニケーション」における「発話」の多様性と複雑さを度外視している」という問題点が指摘されている（佐藤、1996）。一例を挙げるなら、沈黙という行為に多様で複合的な意味があるにも関わらず、それらをすべて捨象して「無意味」とみなしてしまう、という問題である。

そうではないやり方の一案は、たとえば「算数が苦手な特定のAさん」の行動に着目し、それを中心に記録することではないだろうか。これは、一人の子どもの授業体験を把握し記録する、という方法であり、その子の課題（困り感）を解消するという「問題解決」として授業研究を捉えるやり方である。鹿毛（2017）は授業研究について、「一人ひとりの子どもがその授業をどのように体験したか」という観点から、教師たちが授業をきちんと振り返っているかどうかが問われている」（p. 13）と述べている。そうすることが、問題を解決してよりよい授業を実現することにつながるのである。多くの場合、一人の困り感は多くの子の困り感（学びにくさ）につながっている。その意味でも、具体的な一人（あるいは少数）の児童に徹底的に注目することは、重要なことだと考える。今回、「その日に課題と考えていたこと（実習の着眼点）」に関しては、個人名を挙げた記録ができていたが、「算数が苦手な子の授業参加」のように、解決するのに数日かかったような課題については、必ずしも個人名をもとに考察されたわけではなく、「算数が苦手な子どもは授業に参加できない可能性が高い」など、印象に近い記述になってしまっていた。これを、「算数が苦手な特定のAさん」の毎日の授業参加状況、という形で具体的に記述できれば、その日の手立てとAさんの参加状況の対応関係がより明確になり、適切な手立てにたどり着きやすくなるのではないかと思われる。

以上のような考えもヒントにしつつ、2年目の実習がよりいっそう深まることを願っている。

## 5. 引用文献

- 中央教育審議会, (2021). 『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～(答申)』 文部科学省 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm))
- 学校図書, 2020, 『小学校算数1年下教師用指導書解説編』 学校図書株式会社
- 鹿毛雅治, 2017, 「授業研究を問う」 鹿毛雅治・藤本和久(編著) 『「授業研究」を創る—教師が学びあう学校を実現するために』 (pp.2-24) 教育出版
- 桂 聖, 2011, 『国語授業のユニバーサルデザイン—全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり』 東洋館出版社
- 河村茂雄, 2017, 『アクティブ・ラーニングのゼロ段階—学級集団に応じた学びの深め方—』 図書文化
- 道田泰司, 2007, 「批判的フィードバックのある教育」 『琉球大学教育学部紀要』, 70, 213-225.
- 奈須正裕, 2021, 『個別最適な学びと協働的な学び』 東洋館出版社
- 落合幸子・築地久子, 1994, 『築地久子の授業づくり1 教育実践の全体像を描く』 明治図書
- 沖縄県教育委員会, 2020, 『沖縄県学力向上推進5か年プラン・プロジェクトII』 沖縄県教育委員会
- パーキンソン, H. J., 2000, 『誤りから学ぶ教育に向けて—20世紀教育論の再解釈—』 勁草書房
- 佐藤 学, 1996, 『教育方法学』 岩波書店
- 田中博史, 2009, 『田中博史の算数授業の作り方』 東洋館出版社