

小学校教育課程一般指導資料 III

個人差に応じる学習指導事例集

昭和59年11月

文 部 省

小学校教育課程一般指導資料Ⅲ
個人差に応じる学習指導事例集

昭和59年11月

文 部 省

1

小学校教育課程一般調査研究協力者（五十音順）

（職名は昭和59年11月1日現在）

天 笠 茂	千 葉 大 学	助 教 授
岡 本 博 幸	千葉県千葉市立白井小学校	教 諭
加 藤 幸 次	国立教育研究所	主 任 研 究 官
北 尾 倫 彦	大阪 教 育 大 学	教 授
古 賀 定 愛	東京都町田市立南第二小学校	教 頭
佐 保 守 敏	東京都調布市立野川小学校	教 頭
島 田 稔	東京都台東区立黒門小学校	教 諭
島 津 忍	東京都教育委員会	主任指導主事
白 石 裕 一	東京都大田区教育委員会	指導主事
西 村 文 男	東京都中央区立東華小学校	校 長
根 本 栄	静岡県静岡市立峰山小学校	教 頭
桧 山 郷 子	東京都世田谷区立松沢小学校	教 諭
宮 本 三 郎	茨城県下館市立下館小学校	校 長
村 瀬 隆 二	宮城 教 育 大 学	教 授
吉 本 二 郎	大 正 大 学	教 授

○文部省編集担当者

熱 海 則 夫	初等中等教育局小学校課長
新 澤 憲 生	初等中等教育局小学校課教育課程企画官
広 瀬 雅 哉	初等中等教育局小学校課指導係長
相 原 重 昭	初等中等教育局小学校課指導係

ま え が き

文部省では、昭和52年7月23日に告示した小学校学習指導要領の実施を円滑にするために、さきに学習指導要領の総則等について解説した「小学校指導書教育課程一般編」、教育課程の編成実施と学校の創意工夫、合科的な指導等について解説した「小学校教育課程一般指導資料Ⅰ」及び地域や学校の実態に即し、各学校の創意工夫を加えた教育課程の編成・実施について解説した「小学校教育課程一般指導資料Ⅱ『地域の実態に即した教育課程』」をそれぞれ刊行してきた。

小学校教育は、すべての児童に対して将来国民として必要な基本的資質を培う役割を担っており、これを個性、能力等が多様な児童に一人一人確実に身に付けさせよりよく伸ばすためには、一斉指導だけでなく、グループ指導や個別指導等を取り入れて、一人一人の児童にきめ細かな指導をする必要がある。

今回は、この点を特に考慮して小学校教育課程一般指導資料Ⅲ「個人差に応じる学習指導事例集」を刊行することとした。

各学校においては、本書を十分活用し、一層の創意と工夫を生かした指導が行われるよう期待してやまない。

最後に本書の編集に当たって、終始熱心に御協力いただいた小学校教育課程一般調査研究協力者各位並びに貴重な資料を提供して下さった各都道府県教育委員会及び多くの小学校の関係者に対して、深く感謝の意を表する次第である。

昭和59年11月

文部省初等中等教育局小学校課長

熱 海 則 夫

事例 4	自己評価を生かした個別指導	64
第 3 節	指導法、教材の工夫	73
事例 5	操作的な活動を取り入れた授業	73
事例 6	学習シート（ワークシート）による指導	82
事例 7	教師の発問の工夫	90
第 4 節	学習形態・コース選択の工夫	100
事例 8	助け合い活動による「グループ学習」	100
事例 9	自学自習を目指す「一人学習」	109
事例10	興味・関心を生かした「課題別学習」	115
事例11	「学習スタイル」を考慮した「コース別学習」	119
第 2 章	教育機器の活用による指導の改善	125
第 1 節	教育機器の活用による学習指導	125
第 2 節	教育機器の活用による指導の実例	128
事例12	OHPを活用した指導	128
事例13	反応分析装置を活用した指導	133
事例14	個別学習機器を活用した指導	140
第 3 節	教育機器の活用による指導上の留意点	147
第 3 章	協力教授による指導の改善	149
第 1 節	協力教授による学習指導	149
第 2 節	協力教授による指導の実例	153
事例15	二人の教師の連携による指導	153
事例16	教材を段階化して指導を協力的に分担する事例	157
事例17	柔軟なグループ編成による協力的指導	161

個人差に応じる学習指導事例集

目 次

第1部 個人差に応じる学習指導の 基本的な考え方

第1章 新教育課程と学習指導の改善	1
第2章 個人差の理解と個人差に応じる学習指導	4
第1節 個人差の見方・とらえ方	4
第2節 個人差に応じる学習指導	11
第3節 個人差に応じる学習指導を支える 児童や学級の条件	15

第2部 個人差に応じる学習指導 の事例

第1章 一斉授業における指導の工夫	19
第1節 一斉授業における個別指導の考え方	19
第2節 評価を生かした指導の工夫	28
事例1 「座席表」を活用した授業	28
事例2 事前のテストを生かした一斉授業の工夫	37
事例3 単元における形成的評価と補充指導・深化指導	47

第3節	協力教授による指導上の留意点	168
第4章	オープン・スペースの活用による 指導の改善	171
第1節	オープン・スペースの活用による学習指導	171
第2節	オープン・スペースの活用による指導の実際	175
事例18	達成度別学習の実践例	177
事例19	単元内「自由進度学習」の実践例	180
事例20	「課題選択学習」の実践例	184
事例21	「自由課題学習」の実践例	187
第3節	オープン・スペースの活用による 指導上の留意点	190
第5章	学習の遅れがちな児童の治療的指導	193
第1節	学習の遅れがちな児童の治療的指導	193
第2節	学習の遅れがちな児童の治療的指導の実際	200
事例22	一斉授業における配慮により学習の遅れを防いだ事例	200
事例23	話し合いと作文と読解の指導により、言語面の遅 れを回復した事例	207
事例24	個別学習と学級指導により意欲の回復を図った事例	214
第3節	学習の遅れがちな児童の治療的指導の留意点	221

第1部 個人差に応じる学習指導の 基本的な考え方

第1章 新教育課程と学習指導の改善

小学校の教育は、すべての児童に対して、国民として必要な資質を培うための基礎的・基本的な知識や技能などを確実に身に付けさせるとともに、一人一人の児童のもっている個性を伸長させることを目指して行わなければならない。すなわち、義務教育という基本的性格をもっている小学校においては、全国どこ的小学校においても、その後の学校生活や社会生活を営んでいくうえで必要とされる知識や技能の基礎、しつけなどの基本的生活習慣、健康な身体、豊かな情操などを、児童の心身の発達に即して、一人一人の児童に確実に定着させることを目指して教育を行う必要がある。あわせて、児童が、将来、生きがいをもち個性豊かで活力に富んだ社会生活を営んでいけるように、児童一人一人の個性を最大限に伸ばしてやることが、小学校教育の使命である。

これらのねらいは、一人一人の児童をかけがえのない人間として大切にし、人間らしく生きていくことができるようにする人間尊重の精神が基調になっており、学校教育はこのねらいの達成に努めなければならない。そして、当然のことながら、一人一人の児童を大切にすることは、日々の指導の方法においても強く求められ、個人差に応じた学習指導を推進しなければならない。現在、多くの学校では、学級を単位とする一斉指導を中心とした授業を行っ

第1部 個人差に応じる学習指導の基本的な考え方

ているが、同じ学級の児童は年齢が等しくても、知識、経験、学習能力、興味・関心などその一つ一つに個人差があり、同一の方法で指導するだけでは、一様に教育のねらいに達することができない。多くの児童の中には、速くねらいを達成する児童もいれば、かなり遅い児童もいて、その達成状況はまちまちである。速くできた児童の中には学習の足踏みを余儀なくされ、授業に退屈する者もいる。また、理解の遅い児童は、十分理解できないままに、次の学習に移らざるを得ないことがある。こうしたことが度重なることにより、次第に授業についていくことができなくなり、ついには、学習意欲を失ない、勉強が嫌い、学校が嫌いになる児童が出てくるのである。これでは、一人一人の児童を尊重し、それぞれの児童の個性を十分に伸ばさせていくという教育のねらいを達成することはできない。

このような問題に対応し、児童一人一人に、国民として必要な基礎的・基本的な知識や技能を定着させ、それぞれの個性や能力を最大限に伸ばしてやるためには、学習指導の改善を図り、一人一人の児童の学習が成立するように工夫しなければならない。個人個人の実態に即した指導を積み上げることによって、児童は、意欲的、主体的に学習に取り組み、学習のねらいを達成するようになるのである。

各学校、各教師は、従来、この個人差に応じた学習指導の必要性について
の認識をもちながらも、その実践を思うように進めることができなかった。

こうした状況の中で、昭和52年7月、教育課程の基準の改訂が行われたが、ここで個人差に応じる学習指導の推進が強調され、その実践が強く求められた。すなわち、この教育課程の基準の改訂は、「自ら考え、正しく判断できる力をもつ児童生徒の育成」という基本理念を重視しながら、

○人間性豊かな児童生徒を育てること

○ゆとりのあるしかも充実した学校生活が送れるようにすること

第1章 新教育課程と学習指導の改善

○国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること

の三つを基本的なねらいとして掲げてあり、児童生徒の個性や能力に応じた教育の推進が重視されているのである。そして、具体的方策として学習指導要領では各教科等の教育内容を大幅に削減、整理して、基礎的・基本的事項について充実した指導ができるように配慮した。また、小学校学習指導要領の第1章総則にも、「学習の遅れがちな児童、心身に障害のある児童などについては、児童の実態に即した適切な指導を行うこと」と明示してある。

このように、教育課程の基準の改訂において、児童の個人差に応じた教育を強調し、様々な具体的施策がとられたのも、児童をかけがえのない人間として尊重し、一人一人がもっている個性や能力を最大限に発揮させたいという考えに基づくものである。

現在、各小学校においては、教育課程の基準の改訂の基本理念やねらいの実現を目指し、日々努力を重ねているところであるが、もう一度、小学校教育の役割や、教育課程の基準の改訂の基本理念を再認識するとともに、学習指導の改善に努める必要がある。すなわち、従来、ややもすると陥りがちな教師中心の一斉指導に終始することなく、児童の個人差に応じた学習指導の在り方を追求していくことが大切である。

第2章 個人差の理解と個人差に応じる 学習指導

第1節 個人差の見方・とらえ方

1 基本的な観点

児童の個人差に応じるためには、個人差を正しくとらえることが重要な課題となるが、それにはどのような観点に立つべきであろうか。

まず、第1に、目標との関連において、狭義の個人差（達成度の個人差）と個性の二つに分けて考える必要があろう。すなわち、一つには個人差は学習における達成度の差としてとらえられる。例えば国語や算数での基礎的な知識、技能については、児童を一定の目標に到達させようとするので、この達成度としての個人差を重視すべきであるが、他の教科においても、全員に達成させるべき学習内容については、同様にこの種の個人差を問題にする必要があろう。そして、達成度の低い児童には学習の補充指導を行い、その結果として全員に目標を達成させることが必要とされるのである。

二つには、一定の達成目標を定めるのではなく、一人一人の良さを発揮させようとするものである。したがって、個人間の差異としてよりも、個人内における能力や特性の質的な差異に注目し、一人一人の個性としてとらえなければならぬ。例えば、美的な感受性が豊かであるとか、独創的なアイデアに富むなどの個性は、前述の達成度の個人差とは別にとらえられるべき個人差の側面なのである。量的というよりも、質的な差としてとらえられるこの種の個人差は、個性として尊重されるべきものである。義務教育において

第2章 個人差の理解と個人差に応じる学習指導

は上記のような特性はどの児童に対しても育成していく配慮が必要であるが、ここで大切なことは一人一人の個性のより良い伸長を図ることが教育上の理想であるということである。

ただし、このような分類はあくまでも概念的なものであり、現実の指導及び学習では、両者は密接に関連し合っているのが普通であり、一体的にとらえ、同時にその実現を図るべきであろう。

第2には、現実認められる学力の個人差と、可能性としての能力の個人差を区別して考える必要があろう。テストや観察などによってとらえられる個性や能力には、明らかに個人差がみられ、誰しもそれを否定することができない。また、そのように顕在化した個人差をとらえ、それに応じた教育計画を立てることも極めて重要なことである。しかし、この現実認められる個人差から、一人一人の学習の可能性を予測するときには、誤った判断を下すことのないように特に留意すべきである。

一般には、テスト得点などによって表される能力がすべてであると過信され、それが低い児童については学習の可能性をも低く見積る傾向がある。その結果、学習に遅れがちな児童や心身に障害のある児童は、ややもすると十分な対応がなされず、その可能性が発揮されないおそれがある。過去の成績やテスト得点を客観的資料として参考にしながらも、児童の実態をできるだけ多面的にとらえ、可能性を発揮させていこうとする姿勢が望まれる。

一人一人の児童の可能性を信じ、どの児童も十分な学習の機会と適切な指導を受けることができれば、学習目標を達成し、個性を伸長するようにすることが大切である。このようにすべての児童に学習の可能性を認めるという立場から、現実に観察される個人差をとらえる必要がある。教師や級友からの熱い期待によって、潜在的な能力が発揮され、学力として顕在化することはよく言われているところである。すべての児童に対して可能性を信じ、期

第1部 個人差に応じる学習指導の基本的な考え方

待をかけることが、指導に際してとるべき基本的な立場である。

第3としては、学習上の個人差に限定する場合にも、テスト得点などに表れた知識、技能だけではなく、できるかぎり多面的に個性や能力をとらえる必要がある。児童の学習には、いろいろな過程が含まれており、その一つ一つに多種多様な能力が関与している。したがって、学習の可能性を判断したり学習成果を評価する場合には、多くの角度から観察し、個人差を多面的にとらえるべきである。

知識、技能だけでなく、興味・関心や意欲、態度までも含めて個人差をとらえるならば、個人差を質的にとらえる道が開かれ、一人一人を生かす方法が明らかになる。いわゆる個人内評価は、このような多面的な個人差把握に基づくものであり、学習上の特徴やつまずきの原因診断、さらには個性伸長を図るために必要な情報を提供する。また、ときには、学習以外の場において発揮される能力、特性を正しく評価することによって、その児童を学習の場で生かすこともできる。したがって、狭い視野で児童の個人差をとらえることのないように留意しなければならない。

2 個人差の諸側面

個人差を多面的にとらえることの重要性は、既に述べたとおりであるが、次にはその諸側面を列挙し、説明を加えておこう。

(1) 達成度としての学力差

一人一人の児童はたとえ同じ条件の下で学習したとしても、学習の達成度に個人差が生じ、次の指導計画の立案や指導の実際において、それを無視するわけにはいかない。学年が進むにつれて、この種の個人差は大きくなり、指導上の障害になりやすいと言われる。したがって、どの教科においても、達成度としての学力の差を的確に把握し、一人一人の達成度に合った学習をさせる必要がある。

第2章 個人差の理解と個人差に応じる学習指導

テスト得点などによって表される達成度のレベルだけではなく、何が習得され、何が未習得であるかというように、具体的、内容的に達成度をとらえることも大切である。今日の教育評価においては、指導目標が達成目標の形で示されるようになったので、達成度としての学力差も具体的に示すことができるであろう。

(2) 学習速度、学習の仕方の個人差

児童の学習活動を観察すれば明らかなように、一人一人の学習速度にはかなり大きな差がある。しかも、一斉授業の場においては、学習時間が同じであることが多いので、学習速度の個人差が達成度としての学力差をつくることになりやすい。理解、解決、表現などの諸活動について、一人一人の学習速度を的確にとらえ、できるだけ最適の時間を与えてやる必要があろう。

また、学習速度とも相関するが、一人一人の学習の仕方の個人差にも注目すべきである。ノートの取り方、発表の仕方、本の読み方など直接観察できる学習の仕方ばかりでなく、学習計画の立て方や自己評価の仕方など心的な面にも個人差がある。これらは学び方の指導を通して、全員に形成すべき技能であるが、現実には学力差の原因となっているので、その実態を正しく把握しておく必要があろう。

(3) 学習意欲、学習態度、学習スタイルの個人差

学習活動を内面から支えている要因として、様々な認知的、情意的な過程があることを見落としてはならない。なかでも「意欲」「態度」は学習活動を進めるうえにおいて重視されなければならない心的過程である。したがって、児童の学習活動の観察等によって、一人一人の学習意欲や学習態度を把握し、それらの個人差に応じ、適切な指導上の配慮をすることは極めて大切なことである。

また、最近では「認知スタイル」「学習スタイル」の研究が進み、認知面

第1部 個人差に応じる学習指導の基本的な考え方

を含めて学習を支える内面的要因をとらえようとする試みが見られるようになった。「衝動型、熟慮型」「言語型、イメージ型」「場依存型、場独立型」などいろいろな分類が試みられているが、しかし、学習指導に広く利用できる定説を得るには至っていない。それでも、課題や領域によっては、類型的にとらえられた学習の内面的要因、すなわち学習スタイルを考慮して、教材構成や指導法を工夫することは可能であり、また、実際に試みられている。これは、質的な個人差をとらえるという点でも望ましい方法であろう。

(4) 興味・関心の個人差

興味・関心も学習を支える内面的要因であるが、ここでは、学習以外の場における興味・関心も含めて、より広く、その個人差をとらえる必要があるという観点から、別に挙げることにした。児童は学習や生活の場で様々な事象事物に触れているので、興味・関心の対象には個人差が生じる。したがって、幅広く児童の興味・関心をとらえ、その個人差に適合した指導計画を立てるとともに、指導の過程においてもその表れ方を敏感にとらえ、指導上の配慮をすることが望ましい。

(5) 生活経験的背景の個人差

児童をとりまく環境は、自然的な面でも、文化的な面でも多様な特徴を示しており、児童のものの考え方や感じ方に大きな影響を及ぼしている。また、それぞれの地域社会に伝わる伝統芸術や文化などは、学習指導における教材として生かされるべきであり、この点に関しても一人一人の生活経験の背景を的確にとらえておく必要があると言える。さらに、個人的、社会的な生活能力が、学習を進めるうえでの基礎能力になっている場合が多く、それらの個人差を正しくとらえなくては、学習指導を適切に行うことができない。

3 個人差をとらえる方法

個人差をとらえるには、様々な技法が用いられる必要があり、教師はそれ

第2章 個人差の理解と個人差に応じる学習指導

らの技法についてよく知っている必要がある。ここでは、個々の技法について解説はしないが、学習指導のどの段階でどのような技法が使えるかを述べておこう。

(1) 指導前における把握

一人一人に適合した学習指導を行うためには、指導開始前に一人一人の児童の個性や能力を把握していなければならない。授業の場だけで最適化を図ろうとしても意図通りには進まず、やはり事前の準備が十分になされたかどうかが決め手になる。教材研究とともに児童一人一人についての資料を収集し、個人差を正しくとらえておく必要がある。

最も利用しやすい資料は、過去の学業成績の記録であろう。前学期や前学年の評定や観点別学習状況等から、達成度としての学力や一人一人の学習上の特徴を知ることができる。しかし、一般にはこの学業成績だけで個人差を判定してしまいがちであり、他の技法も使って広範にわたる資料を収集し、できるかぎり個人差を多面的にとらえる努力が必要なのである。学業成績の記録以外にも、知能検査、性格検査、興味検査などを利用することが考えられる。また、児童の作品やノート・日記なども、ペーパーテストには表れない個人差の側面をとらえるのに役立つ。また、一人一人を全体的・総合的にとらえるには、観察法や面接法を利用するのがよい。授業の場以外でも、児童と接触する時間をできるだけ多くし、そこでの観察記録を蓄積し、また必要な場合には、一人一人と個別に面接して話し合う機会をもつことも考えられてよいであろう。これら諸技法によって集められた資料を指導に生かすことが大切であり、そのためには簡便で利用しやすい記録様式を工夫すべきである。「個人指導カード」「座席表」などは、その一つの工夫である。

(2) 指導中における把握

事前に、個人差についていかに詳細な資料が得られたとしても、学習過程

第1部 個人差に応じる学習指導の基本的な考え方

における児童一人一人の行動を完全に予測することは困難であり、指導を実施しながらも学習過程での個人差をとらえるように努めなければならない。個人差に対応するには、授業展開の軌道を修正したり、補助的な説明や発問を追加するなどの手だてが必要であるが、それには指導中にも児童の反応を的確にとらえなくてはならない。

実際の資料収集の技法としては、単元全体の指導過程に関しては、形成的テストが一人一人の習得状況を把握する有力な手段となる。また、一単位時間の指導においては、児童の挙手や発言の状況の把握、机間巡視中の観察や学習ノートの点検、さらにはアナライザー等の機器の利用も、児童の反応をとらえるための技法となる。

(3) 指導後における把握

学習指導が終了した時点においても、個人差に関する資料を収集する必要がある。それは、教師が指導計画を全体的に検討し、個人差に応じることができたかどうかを吟味するために必要な資料となるからである。

通常、学期末や学年末における総括的評価が、このような個人差について主要な資料を提供してくれるが、それだけに頼らず、多角的に個人差をとらえる努力を惜しんではならない。例えば一単位時間や単元の指導の終了時に質問紙法や評定法により、児童自身の自己評価を行わせ、情意面を含めて個人差をとらえる工夫がある。

第2節 個人差に応じる学習指導

第1節に述べたように、それぞれの児童には多様な個人差がある。こうした個人差をもった一人一人の児童の学習を成立させ、健やかな人間形成を図るためには、個人差に応じた学習指導を推進していく必要がある。

その具体的対応として考えられる主なものを挙げると次のとおりである。

1 学習時間や学習量の調整

一定の目標を達成する過程において一人一人の児童に許容される学習時間又は学習内容の量を調整することによって、個人差に対応することができる。ある目標を達成するまでに必要な学習時間や学習内容の量は、一人一人の児童の能力、適性によって異なるが、必要なだけの時間や量を与えれば、かなり多くの児童が目標を達成することができる。

学習時間や学習量の調整をどのレベルで実施するかによって、いろいろな対応策が考えられる。一単位時間の授業の中で対応しようとすれば、学習内容の思い切った精選を図り学習に十分な時間をとるとか、個別学習の時間を設定するとかなどが考えられる。また、学習課題の段階で対応しようとすれば、プログラム学習のように自己ペースで学習させることが考えられる。

2 教材の開発と工夫

児童は、教材を通して学習を進めていく。すなわち、教材に直面して事実を認識し、思考を働かせ課題を追求していくのである。個人差に応じた指導を進めていくためには、児童が、興味・関心をもち、発想を豊かにして、意欲的に追求していけるような教材を準備するとともに児童の反応に応じて変

第1部 個人差に応じる学習指導の基本的な考え方

えることができるよう、いくつかの教材を準備したり、あらかじめ個別に対応した教材を作成したりするなど、工夫することが必要である。

なお、視聴覚教材やワークシートなどの利用も児童の個人差への対応として重視されるべきである。

3 学習形態の組み合わせ

我が国の多くの学校は、一斉指導の形態をとって授業を行っているが、一斉指導はややもすると画一的になるおそれがある。個人差への対応としては、個別学習やグループ学習の形態も取り入れて授業の改善を図る必要がある。学習の過程で、児童が自分のペースで学習を進めていく個別学習を行わせたり、グループ学習を取り入れ、その中で個人が活かされたりするように学習形態を多様に組み合わせるならば個人差に応じることができるわけである。

こうした多様な学習形態を組み合わせることは、一斉授業の中でも十分行えることであるが、オープン・スペースを活用した授業や協力教授による授業においては、更に実施しやすくなるという面も出てくるであろう。

4 学習課題・学習コースの選択

一人一人の児童が主体的に学習を進めていくことは、個人差に応じ、個を生かす教育と深いかわりがある。すなわち、児童が自ら学習課題をもち、意欲的に追求していく学習において、一人一人の興味・関心や意欲が育成され、個性が伸長されるものと思われる。したがって、個人差への対応の一つとして、児童に学習課題や学習コースを選択させることによって、主体的に学習を進めるように導くことも重要な方策である。

ところで、この方策の主なものとして次のような具体的方法が挙げられる。第一は、いくつかの課題やコースを教師が準備しておき、その中から児童が選択して学習するという方法である。1単位時間の授業やその1分節の

第2章 個人差の理解と個人差に応じる学習指導

中で課題やコースを選択させることもあれば、単元や小単元の学習において、児童に決めさせることもある。

第二は、児童の学習課題は同じであるが、学習する順序組み合わせを児童の選択に任せる方法である。ある学習課題で学習する際に、いくつかの小学習テーマがあるが、その順序性に別段にこだわることがないとき、児童に、その順序や組み合わせを任せ、一人一人の興味・関心によって、自由に学習を進めさせる方法である。

第三は、教師があらかじめ学習課題を用意しておくのでなく、児童自らに設定させる方法である。自分の興味・関心、知識、経験などに応じて児童が学習課題を設定し、それに基づいて学習を展開していく方法である。

5 教師の発言や板書など指導法の工夫

授業における教師の発言や板書などの指導法もまた、個人差に応じた学習を成立させるために重要な役割を果たす。児童は、教師が自分をどう認め、どのように受け入れてくれるかに大きな関心をもっている。そして、そうした教師の気持ちや態度が具体的に表れる教師の発言や板書などに敏感である。教師のたった一言や、児童の発言を取り上げた板書の仕方によって、児童は意欲をもち積極的に取り組んでいくものである。

教師は、こうした発言や板書などの指導法がもつ意義を十分に理解し、個々の児童を生かす発言や板書の方法を工夫していく必要がある。それには一人一人の児童の発言や活動を認め、励ますことによって学習意欲を高めるとともに、各児童が、学習を継続し発展していけるように指導助言しなければならない。指導計画や指導案の段階で、どのように個人差に応じた配慮がなされたとしても、教師と児童との接点である授業で、一人一人を生かす工夫がなされなければ、各児童の学習への積極的な取り組みや個人差に応じた学習を期待することはできない。

第1部 個人差に応じる学習指導の基本的な考え方

6 指導に生かす評価

個人差に応じる指導をより効果的にするためには、常に一人一人の児童の学習が成立しているかどうかを評価し、評価結果を指導に活用していくことが大切である。従来、ややもすると、単元や1単位時間の授業の終了時に評価を行い、その結果を次の単元なり、次時の授業に活用することが多かった。もちろん、こうした評価も必要ではあるが、個人差に応じる指導を徹底させるためには、学習の過程で評価を繰り返し、一人一人の児童が学習課題をもつことができたか、学習内容をどの程度理解できたか、どのような思考で学習を進めているのか、一人一人の児童の学習は成立しているのかなどをチェックすることが大切である。こうした評価は、学習指導に生かされることによって意義のあるものとなる。一人一人の学習状況に応じて、次の学習指導計画を調整したり、遅れがちな児童には補充指導を実施するなどの対応をとることが大切である。すなわち評価と指導が一体となった学習指導が展開され、その丹念な積み上げが行われてこそ、個人差に応じ、個を生かした指導が実現されるのである。

第3節 個人差に応じる学習指導を支える児童や 学級の条件

児童の個人差に応じた学習指導を進めていく際には、授業を改善していくための工夫や児童一人一人に対する配慮が必要であることは、既に述べたとおりであるが、実際には、教師側の工夫や配慮だけでは、個人差に応じた学習指導の成果を上げることは難しい。授業は、教師と児童が一体となってつくり出すものであって、教師だけがどんなに力んでも、学習者である児童や学級の条件が整わなければ、個人差に応じた学習指導の充実を図ることは難しい。個人差に応じた指導をより一層充実し効果あるものにするためには、児童や学級の次のような条件が大切である。

1 児童の学習態度

個人差に応じた指導が充実し、望ましい効果を上げるためには、児童の意欲的、積極的な学習態度がどうしても必要であり、重要な条件の一つと言える。もっとも、児童の学習態度は、学習内容や指導方法などと深いかわりをもっており、また、継続的な学習の結果として育成されるという面をもつものであるが、児童が、意欲的、積極的に学習に取り組む態度をもっているかどうかによって、同じ学習内容を扱っても、学習の成果がかなりの違いを見せるからである。

また、教師や友達の話静静地に聞いたり、集団での話し合いが活発にきちんとできる児童の多くいる学級つまり学習の規律がしっかり守れる学級では個人差に応じた学習指導が円滑に行われ、一人一人の児童が十分に生かされ、指導の効果が倍加する。

第1部 個人差に応じる学習指導の基本的な考え方

このように、児童の学習態度は、個人差に応じる学習指導を支える重要な条件であり、日頃から望ましい学習態度の育成に努めておくことが必要である。

2 児童の自己学習能力、自己評価能力

児童が主体的に学習を進めていくことが、個人差に応じ、個を生かす指導の大きな目標であるが、そのためには、それぞれの児童が、自ら学ぶことのできる能力や、自分で自分を評価することのできる能力をもっていることが必要である。もちろんこれらの能力も学習態度と同じように日々の指導の積み上げによって培われるものであるから、長期にわたる指導の積み上げが大切である。それぞれの児童が、何をどのように学ぶかという学習の仕方や、自分自身で自分の学習結果を評価する仕方を身に付けているならば、個人差に応じた指導が円滑に行われ、大きな成果を得ることができるであろう。

3 学級の雰囲気

児童は、学級の中で学習し、生活しているので、学級の雰囲気に極めて敏感であり、それに左右されることが多い。担任の教師をはじめ、友達の一つ一つの発言、態度、行動が自分の存在を認めているのか、好意的に受け入れてくれているのかななどを素早く察知する。もし、学級の雰囲気が冷たいものであり、自分を受け入れてくれないと知るならば、児童はそこから逃避し、自分のからの中に閉じこもりがちになるが、反対に、学級の雰囲気が温かいものであり、誰からも受け入れられていると知るならば、児童は自分の感じたこと、思ったことを自由に発表し、積極的に学習を進めていく。したがって、個人差に応じる学習指導を進めていく場合にも、常に学級の雰囲気を温かくし、児童が安心して、自分の力を十分に発揮できるようにしておくことが大切である。

4 教師と児童の人間関係

第2章 個人差の理解と個人差に応じる学習指導

授業は、教師と児童とが一体となってつくりだすものである。一体となるためには、教師と児童とが互いに信頼し合っていなければならない。教師が児童を、そして、児童が教師を信頼することによって、一人一人を生かした学習指導を行う場が確保される。どんなに立派な指導計画が立てられ、どのように優れた指導技術をもっていたとしても、教師と児童が相互に信頼していなければ、個人差に応じた学習指導は、その効果は半減してしまう。個人差に応じた指導の充実を図るためには、日頃からこの教師と児童の信頼関係をきちんと確立しておくことが大切である。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

第1章 一斉授業における指導の工夫

第1節 一斉授業における個別指導の考え方

1 一斉授業のもつ一般的特性

児童の個人差に応じた学習指導の在り方を考えるに当たって、まず、この章では、従来最も一般的に行われている「一斉授業」を前提として、これに工夫を加える方法について考えてみたい。

学級の中の児童一人一人は、前章で述べたようないろいろの意味での個人差をもっているわけであるが、いわゆる一斉授業では、そのような個人差にどのように対応することができるであろうか。このことを考えるためには、一斉授業のもつ一般的な特性から考えてみる必要がある。一斉授業と言っても、教科によって、あるいは、論者によって違いがあるので、一律にはまとめにくい。が、一斉授業の特性として、①学習目標や達成水準として同一のものが用意されている、②同一の教材によって同一の経験をすることが期待されている、③学習活動は同じ時間枠で進められ、速度の差があまり認められない、④教師児童間の相互交渉は言語を媒介とする場合が基調となっているなど、画一的な指導になりがちであるということがしばしば指摘されている。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

このような特性は、一概に欠点であるとは言えない。学習指導の能率から言えば、密度の高い方法だとも言えるし、多くの児童の異なった考え方が出し合える場を用意することができるものとも言えよう。しかし、現実には、いろいろの個人差をもつ児童たちを対象として指導することを考えれば、一斉授業のもつこのような特性の望ましくない側面は補っていかなくてはならない。例えば、言葉による教師の説明を中心とした指導の限界に対して、授業に児童の操作的な活動などを取り入れ、児童の五感をもっと広く動員させて指導するというような改善が考えられるであろうし、一定した学習速度という点に関しては、理解、習得できるまでの時間の長短を考慮するという工夫も考えられなければならないであろう。

そこで、第1部で述べたことと重複する面もあるが、従来の一斉授業に対してどのような工夫が可能であるかということを、現実の指導活動に即して述べてみよう。

2 一斉授業に対する様々な工夫・改善

(1) 個人差に応じる学習指導を計画するに当たって、前提として欠くことができないことは、個々の児童の実態を的確に把握していることである。従来も、指導が「学習者の実態に即していること」は強調されてきているので、その必要性については改めて言うまでもない。ただ、その場合、学習者の実態が、全体的・統計的な傾向としてだけとらえられ、しかも実際の指導に当たっては、授業における教科の指導目標が優先されて、具体的・個別的には児童の個人差が考慮されていないというきらいがあったと思われる。個々の児童の個人差に応じた指導という場合には、一人一人の児童をより具体的にしかも客観的にとらえておくことが望まれる。例えば、各教師が「個人指導カード」のような累積的な記録を作成し、個々の児童の全体像をとらえるならば、それを基礎とした指導の工夫が考えられるであろう。

第1章 一斉授業における指導の工夫

個々の児童の把握・理解ということは、各教科の指導に直結する場面でも考えることができる。一般に「座席表」という形で、1単位時間の指導に活用されているものがこれである。もちろん、これらは、特定の指導方法や指導技術ではないから、いろいろの指導方法や指導技術と結び付くことによって、はじめて効果が表れるのである。

(2) 指導目標に関し、個々の児童についてその目標を達成させることがねらいであるから、目標をあらかじめ段階分けしておくことが有効である。例えば、体育のある技能に関して、習熟の程度に個人差が考えられる時、個々の児童がいまどの段階にいるかということが判断できれば、その段階に即した適切な指導が可能になるであろう。もちろん、従来も、指導する教師の頭の中には、経験的にいくつかの段階が想定されていたと思われるが、こういった段階分けが示されていれば、各児童が指導目標を達成できるようにするために、いま、ここで、どのようなねらいをもって指導・助言すれば上達していくかが明らかになるであろう。

(3) 児童の個人差に応じた教材の工夫も大切なことである。すなわち、学級内のすべての児童に同じ教材を与えるという前提で考えるのではなく、個々の児童の能力や興味・関心に即した教材を工夫することである。それは、教師の説明を詳しくすとか援助の手だてを多くするといった、言わば、教師の指導法の段階での対応とは別に、できるだけ質的に異なる種類の教材を考案するということである。

例えば、一般化の過程が急勾配であっても理解できる児童もいるが、具体物や半具体物による思考や直接的な体験学習をはさまなければ、一般化ができにくい児童もいる。そのような個人差が認められる場合には、学習させる材料の面で、個に応じた工夫をする必要がある。また、学習速度の速い児童に対しては、発展的な学習に適した教材を準備することも必要になるであろ

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

う。

(4) すべての児童に同じ指導法をとるとか、同じ学習活動をさせることがどの児童にも有効であるかということから、児童の学習適性とか認知スタイルなどが、かなり以前から問題として取り上げられてきた。これは、児童の認知、思考、記憶などの型や性格、態度の面の特性の個人差が学習活動に関係するということに基づいている。これに対しては、一律の活動を課すことによって不得手な面を是正させようという考え方も成り立つが、各児童の得意な取り組み方を生かして効果を上げようというように、学習活動を多様化するという対応も考えられる。

ただ、このような言わば「個性」のようなものと学習活動との関係は、これからの研究に待たなければならない問題をもっており、効果的な指導の在り方が明確に決まっているわけではない。おそらく、個々の学習内容に即して、かなり個別的に考えなければならないものと思われるが、ともあれ、このような配慮をすることも、改善の一つの着眼点になるということである。

(5) 教師の指導を児童一人一人のもつ個人差と かみ合わせる 最終の接点は、教師の発問、指示、説明、賞賛、支持などといった具体的な働きかけ方である。もちろん、教師がどのような働きかけをするかは、指導の目標や単元の性格や教材の特性などと直接関連している。したがって、それらのことを明確にとらえながら、実際の指導の場面で適切な働きかけ方を工夫する必要がある。

児童一人一人のもつ学力や性格の個人差を踏まえ、それにうまく対応するためには、それぞれの児童に、どの程度の時間を与える必要があるか、どんな指示を与えればよいか、その児童の答をどのように取り上げてやたらよいかなど、その場その場に応じた適切な対応が要求されるであろう。

第1章 一斉授業における指導の工夫

(6) 学習指導が児童の個人差に応じて効果的に進行しているかどうかを判断するには、指導の過程に評価を取り入れる必要がある。どのような学習課題をもったのか、どこまで理解できたのか、どの程度の技能まで習得できたのかなどを、指導の途中でチェックし、その後の指導を更に児童の学習の状況に適合させていく必要がある。これが、近年、急速に普及してきた形成的評価を取り入れた指導の方法である。

形成的評価は、教育活動の途中で中間的な成果をとらえ、それを教育活動の調整や補充指導を行うための資料として用いることを目指した評価であり、指導へのフィードバック機能を重視した評価であると言える。形成的評価を一斉授業の中に取り入れるならば、授業の適当な時点で、当面の目標に対する児童一人一人の達成状況をとらえ、その状況に即して指導の軌道修正を行ったり、達成不十分な児童に対して補充指導を行ったりすることによって、全児童の達成を目指すという指導過程が考えられる。

このような指導においては、各児童の目標への達成のレベルの違いは、児童の学習量や学習時間の違いによるものであると、とらえられていることが多く、したがって、達成の遅い児童でも、十分な時間と助力があれば、達成の速い児童と同じ目標に達することができるという考え方が前提となっている。

(7) 1学級の児童全員を一括して指導するのではなく、小さなグループに分けて指導する形態を取り入れる工夫が考えられる。ここでは、1学級の児童を何らかの基準によって4～6名ぐらいの小さなグループに分けて指導する形態が用いられ、個々の児童の発言や活動の場が拡大される。このようなグループに分けて指導する形態も、児童の個人差に着目し、それに対応しようとする目的でなされるものであるならば、指導の個別化の工夫の一つに加えられるべきである。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

グループ学習の形態には、類似した学力や同じ発想を示す児童をまとめるようないわゆる等質的なグループ構成をとる場合と、異なる学力あるいは発想の児童と一緒にするいわゆる異質的なグループ構成をとる場合があるが、いずれにしても、各児童の発言や活動が他の児童からの共感、批判、疑問などに接したり、相互に助け合ったり、練り合わされたりすることによって、より確かなものになっていくという変容が期待されている。

したがって、一斉授業の中に、可能な限りグループ学習を取り入れるならば、個々の児童の発言や活動が活発化し、授業への参加の意欲が高められ、学習結果に成就感や満足感が得られるであろう。

(8) 学習形態に関する工夫として、グループ学習と並んで挙げられるのは個別学習の形態である。ここで考える個別学習は、一斉授業という大枠の中で、個人ごとに学習する形態を取り入れるというものであり、既に、「一人学習」とか「一人調べ」というような呼び名で取り入れられている実践例がある。あるいは、「学習シート」や「個別学習機器」によって、各児童に適した速度で学習できるようにしている場合もある。

このように、一斉授業に取り入れられた個別学習は、あらかじめ、学習の技術・方法についての訓練が行われ、学習の規律が守られる状態になっていなければならないが、それが保障されるならば、一人一人の児童の学習がいまいになるおそれがなくなり、他人に依存せずに学習活動に自主的に取り組ませることができる。そこでの教師の役割は、全体に対する説明や指示などのほかは、教師からの助言・指導を必要としたり自ら求めてきたりする児童に対する個別指導に向けられるであろう。

3 事例の分類と留意点

一斉授業における指導の個別化を工夫した事例として、次節以下に11の事例を挙げるが、それらの事例は、大きく三つにまとめられている。

第1章 一斉授業における指導の工夫

第1（第2節）は、「評価を生かした指導の工夫」というまとめ方でありここに四つの事例を含めてある。この種の事例を最初に掲げたのは、従来の「評価」即「評定」（児童の学習成績の判定）というイメージから脱却して、広い意味での評価の機能を学習指導の全体の中に位置付けていくという考え方を強調したためである。

教育活動を短期的な効果の点から近視眼的にとらえようとすることは、言うまでもなく慎まなければならないが、指導が教師の主観的な思い込みで上滑りしていないかどうか、児童の学習とかみ合っているかどうかを検討し、指導の過程に問題はなかったかという日常的な反省が、児童の学習の遅れを防ぐための努力であることを考えるならば、授業が個々の児童に対してもたらした変容に目を向けないわけにはいかない。

第2（第3節）は、「指導法・教材の工夫」という点からのまとめ方であり、ここでは三つの事例を含めてある。このうちの「学習シート」の事例では、これを使用すれば、中心となる学習形態は個別（又は、グループ）学習になると考えられるので、単に、教材に関する工夫だけとは言えない。また、児童の学習状況をチェックし、再学習をさせたり選択シートへ挑戦させるということを考えれば、評価を途中にはさんでいるとも言える。こういうことは、他の事例についても言えることであるが、ここでは、やはり、教材や指導法の工夫ということを中心的な問題として考えた。

第3（第4節）は「学習形態・コース選択の工夫」という観点からのまとめ方である。ここでは、一斉授業という条件は大きな枠としてはあるが、主な学習活動がグループ又は個人で行われている四つの事例を取り上げてある。従来も、一斉授業の中で部分的にグループ学習や個別学習を取り入れた授業は日常的に行われてきたと言えるが、それが個々の児童のもつ個人差に対応する手だてという立場から意識的に採用されたとは言い難いと思われ

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

る。

教師の指導技術や配慮が不十分であれば、意図に反して、グループ内の個人が押しつぶされたり、個別的な探求を怠る児童が出たりするという結果が生じるであろう。また、学習形態の工夫だけに目を奪われると、ふさわしくない教材に無理に当てはめるといふ誤りも生じないとは言えない。そのようないろいろの問題を考えると、目先の変化を求めて安易に取り入れることは避け、研究的な熱意をもって取り組む態度が必要だと思われる。なお、ここでは、児童の学力に対する考え方や教師のなすべき役割についての考え方などをもう一度考え直してみるという問題も含まれている。

以上のような三つの大きなまとめ方に従って事例を挙げたが、このような類別はある観点に問題を絞って紹介するための目安に過ぎないのであって、このような分け方が必ずしも唯一の普遍的な基準だということではない。

また、授業の事例というものは、常に、特定の地域、学校、学級で、特定の教科、単元によって展開されたものであるから、いろいろな特性をもっている。それらある程度捨象し、授業の骨組みを抽象しているので、例えば、教科の特性や学級の構造や教師の技量などは、必ずしも見えていない。しかし、現実には、このような条件は結果に大きな影響を及ぼすことなので留意する必要がある。

さらに、ここに掲げた事例は一斉授業の工夫や改善のすべての種類を網羅したものではない。本書の第2部第2章以下に挙げてある事例の中の各種の技術も、一斉授業の立場に立って、一斉授業の改善に役立てることができるであろう。例えば、協力教授の中の第2の事例は、これを複数の教師が分担するのではなく、1学級内での技能段階別の等質グループの指導というように考えれば、前述した指導目標の段階区分の例にもなるのである。このようなことは他にも多く見られるのであり、また逆に、この第1章の事例の中の考

第1章 一斉授業における指導の工夫

え方を第2章以下の立場から見直すことも可能であろう。

第2節 評価を生かした指導の工夫

事例1 「座席表」を活用した授業

1 この事例の特徴

この事例は、いわゆる座席表を活用して、児童の個人差に応じる授業の工夫をした実践例である。すなわち、一人一人の児童の教科学習時における学習の個人差を理解するために、授業前の予想される反応や教師の願い、授業中の活動及び授業後の児童の変容の姿などを「座席表」の形で継続的に記録し、それによって、児童のものの見方や考え方の特徴や変化を的確にとらえ、それぞれの児童に応じた具体的な目標を設定し、指導の手だてを工夫して、個に応じた指導を行った事例である。

「座席表」は、一人一人の授業での表れを中心に記録したものであり、児童を一人の人間として全体的にとらえたものではない。しかし、日常の行動や種々のテスト結果などを含むすべてにわたって「個人指導カード」に記録し、児童一人一人を総合的にとらえるならば、「座席表」作成の際の補助資料として活用できる。それだけでなく、児童の個性に応じた活躍の場を指導過程に位置付け、できるだけ個を生かすように配慮することもできる。

2 指導の展開

(1) 単元

第5学年 算数 「分数の計算」（5時間取り扱い）

(2) 指導計画

第1章 一斉授業における指導の工夫

課題 問題と内容	座席表の視点	児童への対応	時間
(分数)÷(整数)の計算はどのようにしたら解けるか、次の問題で考えてみよう。 長さ$\frac{3}{4}$mのリボンと$\frac{2}{5}$mのリボンを3人で分けると1人分の長さはそれぞれ何mですか。 どんな式を立てたらよいだろうか $\frac{3}{4} \div 3$ $\frac{3}{4} \times 3$ $\frac{2}{5} \times 3$ $\frac{2}{5} \div 3$ 分かりません どうしてこのような式が成り立つのだろう 整数÷整数と同じに考える 線分図で考える 3等分ということから割り算の式になる $\frac{3}{4} \div 3$の計算をしよう $\frac{3}{4} \div 3 = \frac{3}{4} \times \frac{1}{3} = \frac{1}{4}$ $\frac{3}{4} \div 3 = 0.75 \div 3 = 0.25$ 割る数3で単位の個数を表す分子3を割ればよい。 $\frac{2}{5} \div 3$の計算をしよう $\frac{2}{5} \div 3 = \frac{2}{5} \times \frac{1}{3} = \frac{2}{15}$ $\frac{2}{5} \div 3 = 0.4 \div 3 = 0.133\cdots$ くわしく説明してみよう $\frac{2}{5} = \frac{6}{15}$ $\frac{2}{5}$ $\frac{2}{5} \div 3 = \frac{2 \times 3}{5 \times 3} \div 3 = \frac{2 \times 3 \div 3}{5 \times 3} = \frac{2}{5 \times 3} = \frac{2}{15}$ 割る数を分母にかければよい	(視点1) $\frac{3}{4}$mを3人に分ける。$\frac{2}{5}$を3人に分ける。式をノートに書かせ座席表にとる。 (視点2) ・考え方をノートに書かせ座席表にとる。 ※1・視点1.2は授業中時間をとって書かせ事後座席表にまとめていく。 ※2・視点1.2でとらえた考えを分類して発表させる。 (視点3) ・板書したものを座席表にメモしていく。 ※3・視点1でとった考えを意図的に発表させていく。 (視点4) ・図、線分図の考えを授業中机間巡視でメモしていく。 (視点5) ・計算での考え方を授業後メモしていく。	○どういう問題か問題の意味をしっかりとらえていく。 ○「3人で分ける」という意味を9.13.17.20.39.44.児がどうとらえるか見ていく。(授業前の記録で遅れぎみの児童を中心に見ていく) ○解答が予想される1.6.9.13.17.20.31.44.児の考え方を発言させていく。 ○計算では特に6.18.20.39.児を机間巡視でとらえていく。(授業前の記録で立式までは正しいが計算の不十分な児童を中心に見ていく) ○考えをまとめていく段階では10.19.21.38.42.児らの考えを発言させることによりまとめていく。(授業前の記録でそれぞれの段階にある児童を代表して考えを発表させる) ○$\frac{3}{4} \div 3 = \frac{3}{4} \times \frac{1}{3}$の考えでは$\frac{2}{5} \div 3$が解けないことをどう考えているかとらえていく。 ○線分図で$\frac{2}{5}$を$\frac{6}{15}$に区切る操作をどう考えるかとらえていく。	1 1 1 (本時)

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

課 題 問題と内容	座席表の視点	児童への対応	時間
ここでは、次のことに留意する。 ①上の考えは$\frac{3}{4} \div 3 = \frac{3}{4} \times \frac{1}{3}$の考えに分数表示の性質を用いて帰着させようとして生れてきたこと。 ②$\frac{3}{4} \div 3$の計算は、上の考えに基づいて、$\frac{3}{4} \div 3 = \frac{3}{4} \times \frac{1}{3}$で処理できることを明らかにして、より一般性のあることを明らかにすること。	(視点6) $\frac{3}{4} \div 3$の考えと$\frac{3}{4} \div 3$の考えとの関係づけができたか机間巡視でメモしていく。	○既習のこと ($\frac{3}{4} \div 3$)との関係に目を向けることを助言する。	
分子が割る数で割り切れる場合も含めて $\frac{\square}{\triangle} \div \bigcirc = \frac{\square}{\triangle \times \bigcirc}$			
$7\frac{1}{2} \div 3$の計算はどのようにしたらよいか (註)	(視点7) $7\frac{1}{2} \div 3$の計算の仕方を授業中問題掲示後ノートを見て机間巡視でメモしていく。 ↓ (視点8) 授業後ノートを見てメモしていく。	○$7\frac{1}{2}$をどうしたらよいか1. 6. 9. 13. 17. 20. 31. 44. 児がどう理解していくかとらえていく。(授業前の記録でやや遅れぎみの児童を中心に見ていく) ○(分数)÷(整数)の計算が理解できているか評価していく。	2
$\frac{7 \times 2 + 1}{2} \div 3 = \frac{15 \div 3}{2} = \frac{5}{2} = 2\frac{1}{2}$ 帯分数を仮分数に直せばよい。	$(7 + \frac{1}{2}) \div 3$ $= 7 \div 3 + \frac{1}{2} \div 3$ $= 2\frac{1}{3} + \frac{1}{6} = 2\frac{2}{6} + \frac{1}{6}$ $= 2\frac{3}{6} = 2\frac{1}{2}$ 帯分数の定義(約束)に基づいて分配法則(割り算のきまり)を用いる。		
(分数)÷(整数)の計算の仕方をまとめよう			
分子が割る数で割り切れる場合も含めて $\frac{\square}{\triangle} \div \bigcirc = \frac{\square}{\triangle \times \bigcirc}$			
練習問題を解く			

(註) $7\frac{1}{2} \div 3$ の計算には2通りの方法が考えられる。一般性の点で左側の方法が優れているが、確かめの方法や、整数部分が整除される帯分数(例えば $6\frac{1}{2} \div 3$)のような特殊な場合の計算の方法として右側の方法も活用できるようにしたい。

第1章 一斉授業における指導の工夫

表の中に見られるように、単元の指導計画に、どのような視点から児童の表れを記録していくかを事前に位置付けたものが「座席表の視点」であり、これは児童理解のためのチェックポイントでもある。そして、「児童への対応」では、「座席表の視点」に基づいてとらえた児童のうち、どの児童にどのような観点から対応していくのかを明確にしておくためのものである。

(3) 本時の授業前の座席表

単元指導計画の段階で予想した児童の反応は、刻々と変化し発展していくものである。したがって、本時の授業の直前における児童の実態を的確に把握しておく必要がある。それを児童一人一人について記録したものが下の座席表である。それに基づいて、本時の授業で、どの児童にどこで発言を求めか、また、分からない児童にはどのようなヒントを与えるか、どの児童の考え方や発言から解決の糸口をつかませるかなどの手がかりを得ることができる。

座席表 5の2		授業前	教科 算数		長さ $\frac{2}{5}$ m のリボンを3人で分けると1人分は何mですか。
36. 式は分かる	7.	9. $\frac{2}{5} = 2 \div 5 = 0.1 \cdots 1$ 一人分は 0.1 あり 0.01	4. B÷A=Bという ふうにいかえて 割ったので分母に かけた	34.	① 分かりません (1, 7, 8, 14, 19, 31, 39.)
19.	3.	43. $\frac{2}{5} = 0.4$	40. 3で2が割れなく あまってしまふ	14.	② $\frac{2}{5} \div 3$ 分かりません (6, 18, 32, 33, 34, 36, 40, 44.)
31.	6.	分子が割れないか ら	5.	32. 式は分かるけど答 えの出し方が分 からない	17. $\frac{2}{5} \times 3 = \frac{2 \times 3}{5} = \frac{6}{5}$ $= 1 \frac{1}{5}$
21. かけ算 $\frac{B}{A} \times C = \frac{B \times C}{A}$ 割り算 $\frac{B}{A} \div C =$	33.	1.	16. 割り切れないのは 何時した	12.	15. かけ算の反対だか ら
35. $3 - \frac{2}{5} = 2 \frac{3}{5}$	39.	18. $2 \div 3$ は割り切れない いから分からない	20. $\frac{2}{5} \div 3 = \frac{2 \div 3}{5} = \frac{2}{15}$ $= 1 \frac{1}{5}$	13.	37. $\frac{2}{5} \div 3$ はできない から通分してそれ から分子を割る
11. 計算できません	42. 通分してから割る	8.	2. 3で2を割ると小数 になっちゃうので3で 割れる数にした	38. $\frac{2}{5} = \frac{6}{15}$ なの3で2 割られるから	10. $\frac{2}{5} \div 3 = 0.66 \cdots 2$ $\frac{33}{5} = 6 \frac{3}{5}$
					③ $\frac{2}{5} \div 3 = \frac{2}{5} \times \frac{1}{3} = \frac{2}{15}$ (21)

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

前ページの座席表は「授業前」のものであるが、このほか、「授業中」「授業後」といった時点で、児童の表れを記録して活用すると、効果的な授業ができる。座席表作成の留意点をまとめると、次のとおりである。

《授業前の座席表》

学習課題や教材に対する児童の興味・関心の程度、予想される考え方の傾向、その児童に対する教師の願いや対応などを記録する。なお、前時までの座席表の内容とつなげて解釈していくことが大切である。

《授業中の座席表》

児童のものの見方、考え方、能力、態度などの中で、どの観点から見ていくかという観点を決め、それについての表れを記録する。学習への意欲や取り組みの姿勢など、あらかじめ記号化できるものは簡単な記号で記入する。また、授業中のつぶやきや表情だけでなく、児童の予想外の活動や考えなどが見られた場合は記録するよう心がける。

《授業後の座席表》

その児童のものの見方や考え方などがどのような理由や原因で変わったのか、どこで考えが止まっているのか、考えられることを記録するとともに、次時の授業での対応の仕方を記入する。そして、次時の「授業前の座席表」とする。

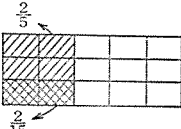
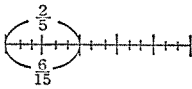
(4) 本時の指導過程

授業前の座席表によって把握された児童の現状と、本時の目標「 $\frac{2}{5} \div 3$ の計算は $\frac{2}{5 \times 3}$ としてできることを、図や線分図を用いて分からせ、割り算の仕組みを理解させる」ことから、次ページのような指導過程が計画された。

(5) 授業の実際と考察

「授業中」及び「授業後」の座席表は「授業前」のものと形式がほぼ同じなので記入例は省略し、ここでは、今まで述べてきたような児童理解を踏ま

第1章 一斉授業における指導の工夫

学習過程	学習の問題と予想される児童の見方・考え方	児童への対応
問題をしっかりとらえる	$\frac{2}{5} \div 3$ の計算はどのようにしたらよいだろうか	○自分なりの考えをもたせたい。 授業前の記録でやや遅れぎみの9.13.20.34.39.44.児らは「分かりません」と反応することが予想される。そこで、できれば「どこが」「何が」分からないか聞き出したい。
根拠を説明する	$\frac{2}{5} \div 3$ $= 0.4 \div 3$ $= 0.133\ldots$ $\frac{2}{5} \div 3$ $= \frac{2 \div 3}{5}$ $= \frac{0.66\ldots}{5}$ $\frac{2}{5} \div 3$ $= 0.4 \div 3$ $= \frac{0.4}{3}$ $= \frac{4}{30}$ $= \frac{2}{15}$ $\frac{2}{5} \div 3$ $= \frac{6}{15} \div 3$ $= \frac{6 \div 3}{15}$ $= \frac{2}{15}$ $\frac{2}{5} \div 3$ $= \frac{2}{5} \times \frac{1}{3}$ $= \frac{2}{15}$	
考えを集約する	計算の仕方を説明しよう 割り切れないのでぴたり表せない 考え方は正しいが小数化できない分数だとだめだ	○小数ではなぜだめか。(注)きちんと表す方法を考えさせる。ここで、一応結果を導き出している11.21.37.38.42.児の考えを出させ全体に広げていく。
図に表して計算方法を導き出す	図や線分図に表して考えてみよう  $\frac{2}{5}$ を3等分した1つは全体の $\frac{2}{15}$ に当たる  $\frac{2}{5}$ の分子を3で割り切れる同じ大きさの分数にする	○図や線分図にして考えるとき、遅れぎみの9.13.18.39.44.児らがどう反応するかみていく。 ○机間巡視で座席表にメモしていく。

(注) 否定的な側面だけを強調するのではなく、よきをもっと積極的に評価したい。例えば、概数を見るには小数で処理の方が容易な場合があるとか、分数で処理したあとにたしかめを概数でする際には大切であることを指導したい。こうした配慮は、特に遅れている児童の反応であればそれだけ大切であり、また、このことは進んでいる児童にとっても重要なことである。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

えて指導したことによって、児童がどのように変容したかを、二人の児童に即して記述しておこう。

ア つまづきを自ら発見し、筋道を立てて考えたS夫（座席番号9）

S夫はどの教科でも知的理解が遅いが、特に、抽象的な思考を要する算数は苦手である。そこで教師は、図をかかせたり、それに色を塗らせたりなど、視覚に訴え操作を通して分数の計算方法を指導してきた。その結果、算数の他の単元に比べて、分数の学習はかなり意欲的に取り組めるようになった。

本時までの問題に対するS夫の考え方は、「長さ $\frac{2}{5}m$ のリボンを3人で分けると、1人分は何 m ですか。」の問に対して、「 $\frac{2}{5}=2\div5=0.1\cdots1$ 、1人分は0.1あまり0.01」であった。これを見ると、3人で分けるということに考えが及んでいないこと、 $\frac{2}{5}$ を小数に直す計算も誤っていることが分かる。

授業は、前時の終わりに考えた各児童の考え方の確認から始まり、S夫の考えも他の児童の考え方とともに黒板に書かれた。教師が「おかしいものはないか。」と問いかけると、児童たちは次々と意見を出し、S夫も、座席番号17番の「 $\frac{2}{5}\times3$ 」という考え方に対して、「3人に分けるのに3倍しているのはおかしい。」と反対意見を出した。そこで教師は、S夫の「分ける」というのは「 $\div3$ 」であることを全員に確認させ、黒板に書かれているすべての式を見直させた。

S夫は、席に座ると同時に、「あっ、そうか、間違っていた。」と言いながら、「 $\frac{2}{5}=2\div5$ 」を消して「 $\frac{2}{5}\div3$ 」と書き直した。その後、「分けること」は「 $\div3$ 」だということに自信をもったためか、計算方法の学習に入ってから、「かけ算は分子にかけたから、割り算も分子を割るのではないかなと思う。」という考え方に発展していった。

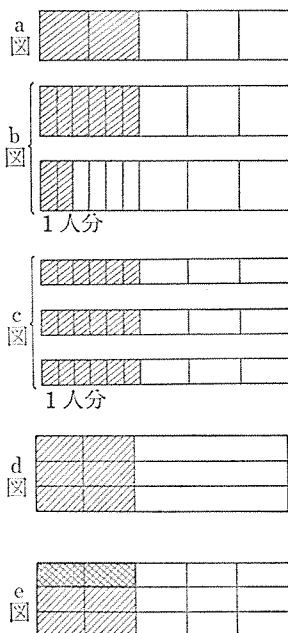
イ 「分かりません。」から立式の意味を見付け出したK子（座席番号18）

K子は非常に慎重な子で、自分のはっきり納得しなければ「分かった」とは言わない児童である。教師が「どこが分からないのか。」と聞くと「 $\frac{2}{5}$ の分子の2を3で割ろうとしても割り切れない。答が出ないので、分かりません。」と答えた。

授業開始25分後、 $\frac{2}{5} \div 3 = \frac{2}{5 \times 3} = \frac{2}{15}$ という計算の仕方が出され、どのように計算するかの問題に入ると、身を乗り出すようにして聞いていた。T男が「 $2 \div 3$ ができないので、分数の大きさを変えないで3で割るには、通分をして $\frac{6}{15}$ にして、 $6 \div 3$ とすればよい。」と発言したが、意味がよく分からなかったようであった。

35分後、「図や線分図に表して考えてみよう。」という教師の指示が出されると、K子はa図のような図をかき始めたが、そこで行き詰まってしまった。教師は、机間巡視の中で、K子に対して「 $\frac{2}{5}$ の部分はどうにかして三つに切れなかな。」と助言する。K子はしばらくして縦の線をかき加えた(b図)。次にc図のようにかき直した。そこに、教師が再び回ってきて、「おもしろい考えをしているね。3人で分けないで、元に戻したらどうなるの。」と2回目の助言を与える。

K子は、教師からの「元に戻す」ということを考えてか、3本をくっつけて、d図のように横に分けるような線を引き出した。線を引き終わると、「一人分はこれだけになる。」と、赤鉛筆で、e図のように囲んだ。そして「うん、うん。」と言いなが



第2部 個人差に応じる学習指導の事例

ら、ノートに、「 $\frac{2}{5}$ を横に切ると、分子の2は6に分けられて3人に分けられる。」と書いた。

次に、教師が「一人分は全体のどれだけのの。」と質問する。K子は、初めは意味が分からなかったようだが、区分された一つ一つの区画を数え、「 $\frac{2}{15}$ になる。」と答え、その後の発表の中で、K子は「 $\frac{2}{5}m$ のテープを横に切ると $\frac{6}{15}$ になって、6を3人で分けるから、一人分は $\frac{2}{15}m$ になります。」と答えた。ここで、T男のアイデアを積極的に評価しておく必要がある。つまり、 $\frac{3}{4} \div 3 = \frac{3 \div 3}{4} = \frac{1}{4}$ の考えで、 $\frac{2}{5} \div 3$ は処理できないとした後で、もう一度 $\frac{2}{5} \div 3$ を分数表示の性質に基づいて、分子を3の倍数にできないかを問題にして、既習の $\frac{3}{4} \div 3$ の考えに帰着させようとしている考えである。この考えは、問題解決を進めるうえで大切な目のつけどころである。K子とともに行った操作活動はこのことを具体的に即して行ったものであるから、これら両面からの指導が必要である。このことは、進んでいる児童、遅れがちな児童いずれにとっても大切なことである。

以上のように、教師はどのように一人一人の児童が自分の力で解決の手がかりを発見できるかを考え、見通しをもった助言ができるように心がける必要がある。座席表の活用はそのヒントを得る一つの方法であると考えられる。

3 一般化のための留意点

「座席表」を活用して授業を進めるには、まず第1に、児童の実態を的確に「座席表」に記録することが要点となる。そのためには教師の児童をとらえる目の確かさ、広さ、深さということが必要である。「授業前の座席表」「授業中の座席表」「授業後の座席表」のそれぞれ主な記入内容や記入上の留意点が述べられているが(P.32)、さらに、その時点、時点における児童の学習の達成状況について記録し、それを授業に生かしていくといった観点

も必要である。

なお、「座席表」に児童の実態を記入する際、ややもすると目立つ児童の記録が多くなり、目立たない児童についての記録が少なくなりがちなので、例えば一定期間ごとに記録の状況を確認するなどして、記録の少ない児童については、意図的に観察を進めるといった配慮が必要であろう。

第2の要点は、児童一人一人に対する教師の指導のねらいを明確化することである。「座席表」による児童理解ということも、結局は指導のためのものであるから、児童の実態を「座席表」に記録するだけでなく、それに基づいて、この児童に今どのような指導が必要なのか、教師の指導のねらいを明らかにすることが大切である。このような目標意識が教師において明確化していなければ、適切な指導を行うことができない。

第3の要点は、児童の現在の状況に即応するということである。「座席表」には児童の実態が記録されているが、児童は絶えず変化しているので、指導に当たっては「座席表」の記録は参考にしても、それにこだわらないことが必要である。すなわち目の前にいる児童の実態に即して指導を進めるということであり、「座席表」もそれに役立つ限りにおいて意味があるということである。

事例2 事前のテストを生かした一斉授業の工夫

1 この事例の特徴

この事例は、低学年における国語のある単元の授業を実施するに当たって、指導前の時点での短いテストの結果及び第1次指導の時点での感想文の傾向を踏まえて、指導計画に細かい配慮をし、指導目標を意識しながら授業の中に動作化を取り入れて行った実践例である。特定の教科の日常的、具体

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

的な授業の事例であるから、個々の児童の個人差に応じようとする試みだけを浮き彫りにすることは難しいが、ここでは、主として、個々の児童の学習状況に応じた指導を行う準備としての事前のテストの結果を、いわゆるS－P表の形式にまとめて検討している点を特徴として取り上げる（S－P表とは児童（student→S）と問題（problem→P）との相互の関係を表にしたもの）。なお、単元の指導前ないし指導当初の状態との比較は、授業の評価として重要であるという考えから、多角的な評価資料を得ようとしているところもこの実践例の一つの特徴である。

2 指導の展開

(1) 単元 第2学年 国語「いちごつみ」（13時間取り扱い）

(2) 事前のテストによる児童の把握

指導に先立って、次のような構成のテストを、15分程度で実施している。

- ① 漢字の読み方 4問（既習2問、未習2問、ただし、既習未習とも当該単元に出てくる漢字）
- ② 漢字の書き取り 4問（既習2問、未習2問、出題方針は上に同じ。）
- ③ 副詞の使い方 4問（当該単元に出てくる副詞4語、その副詞を選択肢とした文章完成法形式）
- ④ 文章の読み取り 4問（主語、指示語、修飾語、動作の意図。各問とも単純再生法形式）

以上の計16問によって指導前における学力の実態を知るほか、「いちごつみ」の場面の移り変わりを、指導によってどのくらい読み取らせることができたかの効果判定のために、事前に筋を知っていた児童の人数を調べる目的で、場面の移り変わりを表す代表的な文を五つ与えて、それに順番を付けさせるという問題が出題されている。（次ページ参照）

(一) 女の子のためにがんばってうちをなおしてやるで。
(二) さぶちゃんじやないのに まちがえられて こまったなあ。
(三) ぼうしや エプロンが もらえて うれいなあ。
(四) いちごを くれるなんて やさしい女の子だなあ。
(五) こちそうを おなか いっぱい たべて おいしかつたなあ。

(4)(3)(2)(1)

女の子が「手をお出しなさいよ。」といいましたが、どうしようと思つたのですか。

女の子は、なにをさしていましてか。

ふりかえつたのは、どんなにようすですか。

生づきの 文しようを 読んで、 もんだいに こたえましょう。

「あら、はつばの かげに ごんなすけらしい いちごを見つけたわ。
さあちゃん、ほら、お出迎えだよ。」
女の子が そういって、ふりかへたら、そこに さるおやんはいなくて、
おののかわりに、大きな木が、のっそり 立っていました。

(1) おか い (3) か い
(2) たち い (4) る

2. かん字を 書きまじらう。

(1) () 風 ()
 (2) () 声 ()
 (3) () 行 ()
 (4) () 下 ()
 る

いちぢつみ
一
一かん寺に読みがなを
つけましよう。

③ () にあつた数字を から
おらんて 数字をいしよ。

(1) しつに かかる。

(2) 力ある なんだしよ。

(3) くまみだいな 声だ。

(4))やをしよ くまでした。

とてお なんだし 数字で おしよ

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

このテストは、いわゆる事前テスト（プリ・テスト）と前提テスト（レディネス・テスト）をミックスしたような性格のもので、日常的な指導の目安にしようとしたものである。

このテストの結果は、いわゆるS-P表のような形式にまとめられた（次ページ参照）。すなわち、縦軸に正答数の多かった児童から順に、横軸に正答率の高かった問題項目から順に配列し、正答（○印）、誤答（×印）及び無答（×印）の区別が記入してある。また、表の右端の縦列は、場面の移り変わりを正しく配列できたかどうかの区別（正答した児童に■印）を示したものである。

表中の実線で示した区切り線は、各児童について表の左から右に向かって正答した問の数を示したもので、これをS線と呼ぶならば、このS線によって学級の児童の得点の状態を知ることができる。これに対して、点線で示した区切り線は、表の上から下に向かって各問に対する正答者数を示したもので、これをP線と呼ぶならば、このP線はテストの各問の難しさを示している。

S-P表によれば、出題された個々の問の適否を検討することができるが、ここでは、このことについては省略する。

まず、P線によって各問に対する児童の反応を見ると、漢字の読み方は未習のものでも半数以上の児童が読めそうに思われるが、未習の漢字の書き取りはほとんどの児童ができないこと、文章の主語が何であるかはかなり多くの児童に分かるが、修飾語、動作の意図についての問では正答率が50パーセント以下であり、指示語「その」が前にある何を受けているかは大部分の児童が正しく答えられないこと、副詞の使い方については、出題にあいまいな点があったため、はっきりした解釈ができなくなったが、「なんて～なんてしょう。」といった使い方に慣れていないことが分かった。

第1章 一斉授業における指導の工夫

問 題 児 童	漢字習字 文章修飾 文章意図 文章修飾 文章意図 文章修飾 文章意図 文章修飾 文章意図 文章修飾 文章意図 文章修飾												正 答 数 合 計	場 面 の 移 り 変 わ り	参 考 事 項
	読み (既習)	読み (既習)	読み (既習)	漢字 (主習)	漢字 (主習)	漢字 (主習)	漢字 (主習)	漢字 (主習)	漢字 (主習)	漢字 (主習)	漢字 (主習)	漢字 (主習)			
	①	③	①	③	②	④	①	②	①	③	③	④	④	④	②
	1	1	2	3	2	1	4	1	3	4	2	2	4	3	4
31	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	14
8	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	×	○	○	14
18	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	13
15	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	×	13
21	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	12
34	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	12
9	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	12
14	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	12
16	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	12
13	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	12
23	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	12
20	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	12
24	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	12
19	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	11
28	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	×	×	×	11
25	○	○	○	○	○	×	○	×	○	○	○	×	×	×	11
4	○	○	○	○	○	○	×	○	×	○	○	×	×	×	11
26	○	○	○	○	○	○	×	○	×	○	○	×	×	×	11
10	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	×	×	×	10
36	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	×	×	×	10
2	○	○	○	○	○	○	○	×	○	×	○	×	×	×	10
37	○	○	○	○	○	×	○	×	○	×	○	×	×	×	9
35	○	×	○	○	○	○	○	×	○	×	×	×	×	×	9
27	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	×	×	×	×	9
11	○	○	○	○	○	○	○	×	○	×	×	×	×	×	8
33	○	×	○	○	○	○	×	○	○	×	×	×	×	×	8
22	○	○	○	○	×	×	○	○	×	×	×	×	×	×	8
12	×	○	○	○	○	○	○	×	○	×	×	×	×	×	7
23	○	○	○	×	○	○	×	○	×	○	×	×	×	×	7
5	○	○	○	○	×	○	○	×	○	×	×	×	×	×	7
6	○	○	○	×	○	×	○	×	○	×	×	×	×	×	7
32	○	×	×	×	○	○	×	○	×	×	×	×	×	×	6
17	○	○	×	○	×	×	×	×	○	×	×	×	×	×	5
1	○	×	○	×	○	×	×	×	○	×	×	×	×	×	5
29	○	○	×	○	×	×	×	×	○	×	×	×	×	×	5
30	○	○	×	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	4
7	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	1
合計	36	34	32	32	31	30	27	26	23	22	21	17	13	4	2
														16	

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

次に、S線によって児童の個人差を見ると、未習の漢字が書けなかっただけの児童（14問正解）から始まり、11～12問正解している児童が最も多く、正解が9問以下の児童には、特に個別的に注意しながら指導していかなければならないことが分かった（担任教師の経験からして、番号37や27の児童には、しばしば学習上のつまずきが見られる）。また、正解が5問以下の児童には、既習の漢字の読み方や書き方についても、十分留意しなければならないことが分かった。

なお、番号14及び16の児童は既習の漢字が正確に書けていないこと、番号28及び25の児童は漢字の読みで、番号4の児童は読み方や書き方でつまずきのあったことが比較的目に付くところであった。

ところで、場面の移り変わりについて知っているかどうかに関しては、上述のテスト結果と必ずしも高い相関があるとは言えず、予習的な家庭学習を熱心にやっていると思われる児童並びに読書好きで教科書を先の方まで読んでいると思われる児童に正解者が多かった。

(3) 単元の指導目標

ア 場面の様子や人物の気持ちを読み取ることができる。

イ 文中の主語と述語、修飾と被修飾の関係などに注意して読むことができる。

ウ 様子や気持ちを思い浮かべながら音読することができる。

エ 分かったことや感じたことなどを、みんなの前ではっきり話すことができる。

(4) 指導計画

第1次	○全文を読ませ、感想文（第1次）を書かせて話し合わせる。 ○さし絵を手がかりに、あらすじをつかませる。	1時間 1時間
第2次	○場面の様子や人物の気持ちを読み取らせる。	5時間

第1章 一斉授業における指導の工夫

	● いちごつみをしていた時の女の子の様子と気持ち、それを見ていた熊の様子と気持ちを読み取らせる。	(2)
	● 女の子が熊だと分かってから家に帰るまでの場面の様子と女の子と熊の気持ちを読み取らせる。	(1)
	● 熊が家を直してご馳走になっている場面での熊と女の子と母親の様子と気持ちを読み取らせる。	(1)
	● 熊が山へ帰って行く場面での熊と女の子と母親の様子と気持ちを読み取らせる。	(1)
第3次	○ 登場人物の気持ちを考えて音読できるようにさせる。 ○ おもしろいところなどを話し合わせ、感想文(第2次)を書かせる。	1時間 1時間
第4次	○ 紙人形を作らせ、紙人形劇(ペープサート)「いちごつみ」の発表会をさせる。 ● 発表についての自己評価	2時間
第5次	○ 言葉に関する事項のまとめ、文字・語句の練習 ● 評価テスト	2時間

事前に行うテストあるいは調査の目的は、大別して四つ挙げられる。

ア 個々の児童の学力の状況を診断し、必要ならば予備的指導をする。

イ 指導の目標を立てたり吟味したりする。

ウ 指導内容、学習課題、指導法などの工夫をする。

エ 指導後の学力の状況と比較して指導の効果を知るための資料とする。

この事例における事前のテストは、主として、言語的事項に関する側面の実態をとらえようとしたもので、指導の中心的な目標「場面の様子や人物の気持ちを読み取らせる。」に対して、いわば基礎的な位置を占めていると考えられる。ここで、指導内容や指導法などの工夫に対する利用という点を具体的に述べれば次のとおりである。

まず、第1に、理解の低かったことに関しては、できるだけ易しい発問の

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

仕方を工夫する。例えば、指示語「その」が何を指しているかなどは、前後の状況を考えさせて具体的に発問する。また、指名された児童が正しく答えたからといって素通りするのではなく、児童の反応として予想される「間違った答」を教師の側から提示して、もう一度考え直させる。さらに、この題材以外の例を挙げて練習させる。例えば、副詞「なんて」や「とても」などの使い方について練習させる。そのための練習問題を考えておくとよい。

第2に、児童の個人差に関しては、指名する児童の選択に役立てる。これについては、単純にテストの結果と指名とが直結するわけではないが、この事例に関しては、第1次感想文でどのような感想を書いた児童であるかということも考慮に入れている。また、易しい発問か難しい発問かによる指名の違いは、指導の過程によって一概には決められない。

なお、この事例では、それぞれの場面で「くま」が表現したがついている気持ちを人間の言葉で書いてみるという活動を児童に課しているが、その際の机間巡視の指導のポイントとして、文字や文を書く力の個人差が重要な手がかりとなっている。

(5) 単元指導の総合的な評価

この単元についての評価は、次の四つの方法で行われている。

第1に、事前のテストと同じ問題による事後のテストを実施している。その結果では、16問中8問正解という1人を除けば、あとの全員が13問以上正解となっている。指導前と指導後の得点分布を示せば、次のとおりである。

第2に、場面の移り変わりがどの程度正しく理解できたかという評価とし

実施時	5以下	6～7	8～9	10～11	12～13	14～15	16	合計
指導前	5	5	6	8	11	2		37
指導後			1		4	8	24	37

第1章 一斉授業における指導の工夫

て、事前のテストの付帯質問と同じく、段落の中心的な文を無作為に並べたものに順序を付けさせた結果では、37人中32人が正しい順序を答えている。しかし、事後のテストで高い成績を示した児童の中に、この筋の展開の読み取りの点で不正確な理解の児童がいた。

第3に、第1次感想と第2次感想との比較が挙げられる。その結果では、第1次も第2次も「女の子」より「くま」について書いた児童が多く、「くま」に対して親近感をもちながら読んでいたと思われる。しかし、「女の子」と「お母さん」について触れているものは第2次感想の方に多く、また、それぞれの登場人物に対する表現も変化している。「くまが『ウーファー』と答える言葉がおもしろい。」と書いた児童が19人から10人に減り、「やさしい」とか「強い」とかと書いた児童が増えている。「女の子」についても、「くまをさぶちゃんとかんちがいたのがおもしろい。」という感じ方から、「びっくりしたでしょう。」「たのしかったでしょう。」「うれしかったでしょう。」というような気持ちを推量する記述が著しく多くなっている。

ただ、低学年ということもあって、反応の対象は作品全体というよりも、登場人物のどれかであったり、ある場面やある行動であったりする傾向はまぬがれない。このあたりの達成目標をどう考えるかにもよるが、第1次感想での「くまは、どうして人間のことが分かるのだろう。」とか「どうして女の子をおそわなかったのだろう。」といった受け止め方が減ったことは、評価の一つの手がかりになろう。

第4には、指導計画の第4次として行われた紙人形劇に対する各児童の自己評価がある。児童4人ずつのグループを作って、それぞれ紙人形を製作させ、「女の子」、「くま」、「母親」及びナレーターという役割分担で劇をやらせた。ここで教師は、各グループ内の各児童の役割に応じた言葉や動作に第2

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

次での指導の効果が表れているかどうか、各児童に自己評価させた「発表カード」の結果とつき合わせて観察している。その結果では、両者の結果はかなりよく一致しており、「みんなの前で、はっきり話す」という目標はおおむね達成されたと受け取られた。

3 一般化のための留意点

まず、第1に、事前のテストや調査の項目が適切であるかどうかは、出題者がその単元における指導目標をどのように把握しているか、また、教材をどのように解釈しているかということにかかわっている。この事例では、主として、言語的事項に関することにしぼられ、その側面での児童の実態をとらえようとした。こういう基本的な出題方針は、問題作成に当たって極めて大切なことであり、漠然としたものであっては効果が低いと言わなければならない。

第2に、事前のテストは、一般に、教師が指導のために行うのであるから、その結果を児童の学力の「評定」のために使用することは好ましくない。このことは「評価」という概念の受け止め方に関連することであり、教師が指導の検討・吟味に使うという目的を明確にとらえておく必要がある。この意味での事前のテストに対して、児童やその家庭が無用の予習準備に神経をとがらせないようにする必要がある。

第3に、この事例では、いわゆるS-P表の整理形式や分析観点を使用しているが、このような整理や分析の仕方がいつでも有効だと言うのではない。出題数がかなり多く、結果を○、×又は1、0で表しても差し支えないような性質のテストを実施した場合について利用できるのである。そして、また、S-P表の厳密な使用を期することよりは、実際の指導に役立てるようにと考えることの方が肝要である。一般に、算数などで考えれば、各問に対する正誤よりは、どのような種類の応答であったか、いわゆる誤答

を分析する方が役立つと考えられる。また、担任教師の立場としては、各児童の日常の学習状況の観察結果と十分照合しながら利用すべきである。

第4に、この実践例では、評価のために四つの方法を用いている。このことは、国語という教科にかかわることでもあるが、一般的に見て、ある一つの評価形式や評価観点が万能であるかのように考えることは不適當であることを示している。ペーパーテストで測れるもの、感想文で見るべきもの、教師の観察でとらえるべきものなど、評価の技法を多角的に工夫、適用していく必要がある。このような評価に対する考え方は、児童の個人差をどのように考え、どのようにすればとらえられるかということに関係した問題であり、各教科等に即して検討されるべきことである。

事例3 単元における形成的評価と補充指導・深化指導

1 この事例の特徴

形成的評価は、指導—評価—調整された指導というサイクルで行われ、サイクルの長さによって様々な段階におけるものが考えられるが、基本的には、単位時間の授業における形成的評価、単元における形成的評価、学期・学年における形成的評価の三つになる。この事例は単元における形成的評価の例で、特に単元の途中の評価に基づいて補充指導・深化指導を行い、個別指導を進めた点が主眼となっている。

ところで、形成的評価が一斉授業に生かされる場合、一般に達成不十分な児童に対して補充指導を行って目標の達成を図り、それによって全児童を一定の水準にまで達成させることが目指される。この事例は、単に達成不十分な児童の補充指導だけでなく、達成した児童に対する深化指導をも併せ行った事例であり、個人差に応じた指導の趣旨に一層即したものとなっている。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

2 指導の展開

(1) 単元

第6学年 算数 「対称な図形」(15時間取り扱い)

(2) 単元目標と指導計画

形成的評価を進めるには、①目標と評価基準が明確化されていること、②目標を実現していく手だてとして指導計画が組織化されていること、③評価計画が指導計画に組み込まれており、評価が計画的にかつ相互関連的に行われるという条件が必要である。この事例における単元目標及び指導計画を示すと、下記のとおりである。

この指導計画は、目標・内容を精選するとともに指導方法を工夫して、取り扱い総時数の中に評価や補充指導・深化指導が含まれるように、ゆとりのある計画になっている。また、この指導での評価活動としては、毎時間内での挙手・応答の状況、ワークシート等への反応による観察評価のほか第6時及び第13時に形成的テストが計画され、それに続いて補充指導・深化指導が組み込まれている。

ア 単元目標

- (ア) 線対称、点対称な図形の意味と性質が分かる。
- (イ) 線対称、点対称な図形をかいたり、弁別したりすることができる。
- (ウ) 対称という観点から図形を見直し、性質や特徴をとらえることができる。
- (エ) 対称な図形のもつ均整や安定感に関心を持ち、身の回りから見付けて図形の見方を豊かにしようとする。

第1章 一斉授業における指導の工夫

イ 指導計画

月	指導 順路	学習 事項	達 成 目 標	学 習 活 動 例	用語・ 記号	評 価	
						観 点	方法
10	1時	1 線対 称な 図形	① 左右のつり合いがとれた図形は、一直線を折り目として折るとぴったり重なることから、直線の両側の形が合同であることに気付く。 (知理・考え)	(1) 右と左のつり合いがとれた力士を作る方法を考える。 ○左右のつり合いがとれた形は一つの線を中心にすると左と右が同じ形。左右が合同になっている。 ○紙を二つ折りにして片側だけかき、折り重ねたまま切る。 ○切り取った形を開き、左右つり合いのとれた形を観察する。 ○折り目の両側の部分がぴったりと重なり合同な形になっていることをまとめる。		左右のつり合いがとれた形を作り出すことができたか。	観察
	2時		② 線対称な図形、対称の軸の意味が分かり、線対称な図形かどうか弁別するのに折り目の線を予想し、折って確かめることができる。 (知理・技・考え)	(2) 二つに折るとぴったり重なる図形はどれか予想してから形を写し取って切り抜き、折って調べる。 ○重なる図形と重ならない図形を弁別する。 ○線対称な図形の定義と対称軸の意味を知る。 ○切り抜いた線対称な図形に対称軸をかき入れ、学習のまとめをする。	線対 称な 図形 対称 の軸	線対称の意味が分かり弁別することができたか。	ノー ト
	3時		③ 線対称な図形を弁別し、対称の軸を見付け、線対称な図形で	(3) ひし形が線対称な図形か考え、ぴったり重なる折り方を予想する。 ○実際に折って確かめ、		線対称な図形から対称の軸を確実に見付けることができたか。	発表 ノー ト

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

月	指導 順路	学習 事項	達成目標	学習活動例	用語・ 記号	評価	
						観 点	方法
10			は対称の軸が一本以上あることが分かる。 (知理・考え)	対称軸が2本あることに気付く。 ○長方形、円、正方形の対称軸を調べる。 ○線対称な図形では対称の軸が1本以上あることをまとめる。			
	4時		④ 線対称な図形の対応する2点を結ぶ直線は、対称の軸によって垂直に二等分されることが分かり、線対称な図形の対称軸をかくことができる。 (知理・技)	(4) 方眼にかいた線対称な図形を与えて、折り曲げないで線対称な図形かどうか調べる方法を話し合う。 ○対称な軸を予想しその訳を発表する。 ○対応する点と対称の軸との関係を考え実際に確かめる。		線対称な図形の性質が分かったか。	ノート
	5時		⑤ 線対称な図形の半分を基に、残り半分の図形を完成するのに、対称の軸に対して、対応するそれぞれの点を見付けて結べばよいことが分かる。 (知理・技)	(5) 線対称な図形を半分だけかいた図を見て完成する方法を考える。 方眼を用いて対応する点を見付けて完成する。 方眼を用いないで作図する。 ○上の二つを比べて、どちらの場合でも書けるようにまとめる。		線対称な図形の性質を用いて作図すればよいことに気付いたか。	ノート
	6時		⑥ 線対称な図形を身の回りから見付けて、見付けた図形が線対称な図形かどうか調べることができる。 (技・関意)	(6) 日常生活に用いられるものの中から線対称な図形を見付ける。 (折り紙・わら紙・下敷・黒板・漢字・片仮名・アルファベットの文字など) ○見付けたものが線対		身の回りにある図形は線対称なものが多いことに気付いたか。	発表

第1章 一斉授業における指導の工夫

月	指導 順路	学習 事項	達成目標	学習活動例	用語・ 記号	評価	
						観 点	方法
10			評価	称かどうか調べる。 ○線対称な図形の性質についてまとめる。 ○形成的テストをする。			
	7時		補充・深化指導	(1) 線対称な図形の意味や性質についてまとめる。 (2) 線対称な図形の弁別と作図をする。			
	8時	2 点対 称な 図形	⑦ 点対称な図形、対称の中心の意味が分かり、実際に図形を180°回して重なるかどうか調べることができる。 (知理・技)	(1) 風車の形は、右の半分をどのようにすると、左半分にぴったり重なるか考える。 ○図形を写し取って重ね方を調べる。 ○点対称な図形、対称の中心の意味について知る。 ○点対称な図形についてまとめる。	点対 称な 図形 対称の 中心	180°回してぴったり重なる図形を点対称な図形と言うことが分かったか。	発表
	9時		⑧ 操作を通して、平行四辺形が点対称な図形かどうか弁別したり、対称の中心を見付けたりすることができる。 (考え)	(2) 平行四辺形は点対称な図形かどうか調べる。 ○平行四辺形をいろいろ切って対称の中心を見付ける。 ○対称の中心から対応する点までの長さについて調べる。 ○点対称な図形の弁別と対称の中心の見付け方についてまとめる。		点対称な図形を弁別したり、対称の中心を見付けたりすることができたか。	観察
	10時		⑨ 点対称な図形は、対応する点を結ぶ直線が対称の中心を通り、中心によって二	(3) 図形を回さないで、点対称かどうか調べる方法を考える。 ○対応する点、対称の中心を調べる。		点対称な図形の性質が分かったか。	発表 ノート

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

月	指導 順序	学習 事項	達 成 目 標	学 習 活 動 例	用語・ 記号	評 価	
						観 点	方法
10			等分されることが分かり、図形を回さないで点対称な図形かどうか調べることができる。 (知理・考え)	○対応する点を直線で結び、対称の中心との関係についてまとめる。 ○線対称な図形か、点対称な図形か、そうでないかなど弁別させ、学習のまとめをする。			
	11時		⑩ 点対称な図形の半分を基に、残り半分の図形を完成するのに、対称の中心に対して、対応する点を見付け順序よく結べばよいことが分かる。 (知理・技)	(4) 点Oを対称の中心とする点対称な図形になるように残り半分をかく方法について考える。 ○対応する点を見付けて実際にかき、本当に点対称な図形になっているか確かめる。 ○点対称な図形の性質やかき方についてまとめる。		点対称な図形の性質を用いて、正しく作図することができたか。	ノート
	12時		⑪ 線対称、点対称な図形の弁別、対称の軸や中心の見付け方、作図などができる。 (知理・技)	(5) 実際に問題に当たりながら、これまでの学習を確かめたり、まとめたりする。		線対称、点対称という観点から、図形を見たり、かいたりすることができたか。	ノート
	13・14時・15		評価と補充・深化指導	(1) 形成的テストをする。 (2) テスト結果に基づき、各自が目当てをもって学習する。 (3) 線対称な図形や点対称な図形の意味や性質についてまとめる。			

(3) 第13時における形成的評価

ア 形成的テストの作成

第1章 一斉授業における指導の工夫

形式的テストを行うには、まず、単元の達成目標群に即した形式的テストを作成する必要がある。この事例の実践校では、第13時に行った形式的テストを「単元末テスト」と呼んでいるが、そのテストの構成及びそれに基づくテスト問題を示すと、次のとおりである。

〔テストの構成〕

内容区分	問題番号	ね ら い
A(定義)	1 { (1) (2) (3)	線対称, 点対称な図形の定義が分かる。
B(弁別)	2 { (1) (2)	線対称, 点対称な図形を弁別することができる。
	3 { ㊸ ㊹ ㊺ ㊻	線対称な図形の対称の軸や点対称な図形の対称の中心をかき入れることができる。
	7 { ㊸ ㊹ ㊺ ㊻	線対称, 点対称な図形の性質を用いて四角形を弁別することができる。
	8	線対称であり点対称にもなっている図形が弁別できる。
C(作図)	4	線対称, 点対称の図形を作図することができる。
	5	
	6 { (1) (2)	

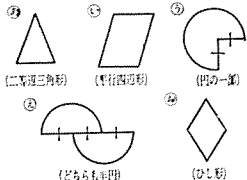
第6時における形式的テストは線対称についての指導が一通り済んだ後に行われた。このテストの作成も、上に述べた単元末テストと同じ手続きで行われた。テスト結果を見ると、図形の弁別、作図とも達成状況は非常によかった。単元末テストの作成において、2の㊸と㊹、3の㊹、4のように単元

単 元 末 テ ス ト 6 年 氏名

6年 氏名

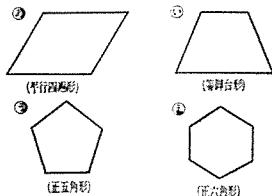
- 1 次の□の中に、あてはまることばをかきなさい。
- (1) ある図形を1つの直線を折り目として2つに折り、折り目の両側の部分がぴったり重なるとき、その図形を□といい、折り目にした直線を□といいます。
- (2) ある図形を、1つの点のまわりに 180° 回転したとき、もとの図形にぴったり重なる図形を□といい、その点を□といいます。
- (3) 線対称な図形では、対応する2点を結ぶ直線是对称の軸に□に交わり、対称の軸によって□されます。

- 2 次の図形を見て、下の問いに記号で答えなさい。



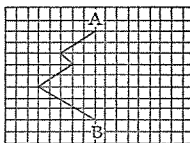
- (1) 線対称な図形をすべて選べなさい。
()
- (2) 点対称な図形をすべて選べなさい。
()

- 3 下の図で、点対称な図形には対称の中心、
線対称な図形には対称の軸を全部かき入れ
なさい。点対称でもあり線対称でもある図
形には対称の中心と対称の軸をかき入れな
さい。



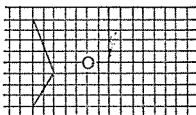
- 4 右の図は、線対称な形の半分を表しています。

直線ABを対称の
軸として残りの半分
をかきなさい。



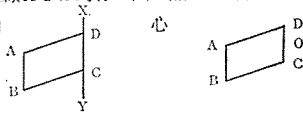
- 5 右の図は、点対称な形の半分を表しています。

・点Oを対称の中心
として残りの半分を
かきなさい。



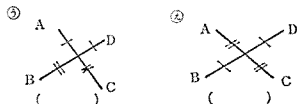
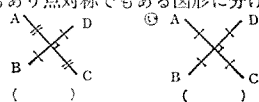
- 6 線対称な図形と点対称な図形をかきなさい。

- (1) 直線XYは対称の軸 (2) 点Oは対称の中心



- 7 下の2本の直線は、四角形の2本の対角線を表したものです。ABCDを結んでできる四角形を線対称な図形、点対称な図形、線対称でもあり点対称でもある図形に分けなさい。
- ②

③



- 8 線対称であり，点対称にもなっている形はどれですか○で囲みなさい。



第1章 一斉授業における指導の工夫

途中のテスト問題とほぼ同一の問題を含めてある。

イ テスト結果の考察

この学級の児童42名に対して本単元の第13時に実施した形成的テストの結果について、小問ごとの正答者数を示すと下表のようになる。これを見ると、学級全体として「図形の定義」を正しく答えた児童はかなり多くなっているが、反面、「図形の弁別」や「作図」においては正答者の少ない小問があり、補充指導の必要ことが分かる。これは、「図形の定義」を覚えて知っていても、そのことが「図形の弁別」や「作図」に的確に活用できない実態を示しているものと考えられる。

内容区分	A (定 義)						B (弁 別)										C (作 図)				
大問番号	1						2	3						7	8	4	5	6			
小 問	(1)		(2)		(3)		(1)	(2)	㊸	㊹	㊺	㊻	㊼	㊽	㊾	㊿	/	/	/	(1)	(2)
正答者数	42	37	42	38	40	40	30	25	39	38	28	32	27	34	34	36	16	40	30	20	33

これを個人別に整理してみると、下表のようになる。これについて見ると、「おおむね達成」の26名と「達成不十分」の7名については補充指導を行い、ねらいの達成を図る必要がある。

達成度 項 目	十 分 達 成 (A)	お お む ね 達 成 (B)		達 成 不 十 分 (C)	
図 形 の 定 義	◎	◎ か ○	◎ か ○	◎ か ○	△
図 形 の 弁 別	◎	◎ か ○	○	△	△
作 図	◎	◎ か ○	△	△	△
人 数	9	19	7	4	3
	9	26		7	

(◎は十分達成, ○はおおむね達成, △は達成不十分)

(4) 補充指導・深化指導

第13時に行った形成的テストの結果に基づいて、「図形の弁別」(第14時)

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

と「作図」（第15時）について補充指導を行った。補充指導を必要としない児童（上掲表のAの児童9名）に対しては、一層的確な理解や応用・発展等を目指すいわゆる深化指導を行うことにした。そして、第14時は補充指導と深化指導を組み合わせで一斉授業の形態で実施し、第15時は同一課題で、A・B・Cのグループごとに異なる学習活動をさせた。

なお、補充指導・深化指導が再学習の形で行われると、児童の学習意欲を減退させるおそれがあるので、指導方法を工夫した。すなわち、第14時では合同な2枚の四角形を与え、児童自身に線対称・点対称な図形を作らせて弁別させ、その過程で定義や性質がおさえられるように配慮した。また、第15時は上述したようにグループ学習を取り入れて進めた。

ア 第14時の指導（図形の弁別）

（ア）本時の達成目標

Aの児童の達成目標……線対称・点対称な図形の弁別が確実にでき、その訳を定義や性質を用いて説明することができる。

Bの児童の達成目標……図形の性質に基づいて、線対称・点対称な図形の弁別が確実にできる。

Cの児童の達成目標……折り曲げたり、裏返したり、回転するなどの操作を通して、線対称・点対称な図形を弁別することができる。さらに、それぞれの操作でもとの図形にぴったり重なることを図形の性質を基にして説明できるようにする。

なお、児童個々のねらいは、次ページの座席表に示してある。この座席表で①・②・③は第13時の形成的テストの結果による児童個々の達成度を示し、その下に示したA・B・Cは、本時において目指す達成目標である。本時のA、B、Cの達成目標は、達成の最低目標を示すものであって、特にB、Cのレベルの児童は、常に先のAやBのレベルを志向

した指導を心がけたい。

座席表

[20]			[17]			[7]		
1	○	◎	1	◎	◎	1	◎	◎
2	△		2	○		2	○	
3	△	C	3	○	B	3	◎	A

[16]			[15]			[7]		
1	◎	A	1	◎	◎	1	◎	A
2	◎		2	○		2	◎	
3	◎	A	3	○	B	3	◎	A

[6]			[18]			[21]		
1	◎	◎	1	◎	A	1	△	◎
2	○		2	◎		2	△	
3	◎	A	3	◎	A	3	△	C

[21]			[9]			[9]		
1	◎	◎	1	◎	A	1	◎	◎
2	△		2	◎		2	◎	
3	△	B	3	◎	A	3	○	A

[19]			[1]			[3]		
1	○	◎	1	△	◎	1	◎	◎
2	○		2	△		2	○	
3	△	B	3	△	C	3	△	B

[10]			[16]			[4]		
1	◎	A	1	◎	◎	1	◎	◎
2	◎		2	○		2	◎	
3	◎	A	3	△	B	3	○	A

(注1) [20]は女子20番, [17]は男子17番の児童であることを示す。

(注2) 1は線対称, 点対称な図形の定義が分かる。(図形の定義)

2は線対称, 点対称な図形を弁別することができる。(図形の弁別)

3は線対称, 点対称な図形の作図をすることができる。(作図)

の学習内容を示し, これらについての単元末テストの結果を◎(十分達成)

○(おおむね達成) △(達成不十分)で示している。

(イ) 展 開

上述したように, 授業はB・Cの児童への補充指導とAの児童への深化指導が一体的に扱われ, A・B・Cの児童のそれぞれのねらいに即して, 次のような配慮がなされた。

Cの児童……定義をおさえたり, 操作によって図形を弁別したりする段階で活動させる。

Bの児童……性質をおさえる段階で活動させる。

Aの児童……Bの児童が分からなくなった段階で活動させる。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

ね ら い	学 習 活 動	評 価 と 指 導 上 の 留 意 点
線対称、点対称な図形を作ることができる。 線対称、点対称な図形を弁別することができる。	1 学習課題を提示する。 合同な2枚の四角形を使って、線対称な図形や点対称な図形を作しましょう。 ○ 各自が線対称、点対称な図形を作る。 2 各自の作った図形を発表し、線対称な図形と点対称な図形に分ける。 (1) 作った図形を発表する。 (2) 友達の作ったいろいろな図形を各自弁別する。 (ノートに図形の番号で) (3) 話し合って確かめる。 ○ どのように分けられるか。 ○ 操作によって確かめる。 ○ はられた図形を用いて確かめる。 3 練習問題をする。 (1) 各自がプリントの問題をする。 (2) 答えを確かめる。	○ 長方形を二つに切った図形を4枚与え、線対称、点対称な図形を1組ずつ作らせる。 ○ なるべく隣同士同じ図形を作らないように指示する。 ㊦ 2枚の合同な四角形を組み合わせて線対称、点対称な図形を作ることができたか。 ○ 黑板にはられた図形と各自の作った図形を比べさせる。 ○ 弁別が早くできた児童には、弁別した訳が言えるよう助言する。 ○ 操作を通して定義の確認をさせる。 ○ はられた図形に対称の軸、対称の中心をかかせ、弁別した訳を説明させる。 A 線対称な図形と点対称な図形とが正しく弁別でき、その訳が説明できたか。 B 線対称な図形と点対称な図形とが正しく弁別できたか。 C 話し合いや操作を通して、線対称な図形と点対称な図形とが弁別できたか。(ノート、話し合い) ○ Cの児童には切り抜いた図形を与え操作を通して弁別させる。さらに、ことばで説明できるように導く。 ○ 問1、問2の終わった児童には作図の問題をやらせる。 ○ 問1まで答えを確かめ問2については教師が後で確かめる。 A 問1の弁別ができ、問2の図形に弁別した訳が書き込めたか。

第1章 一斉授業における指導の工夫

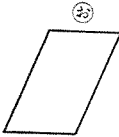
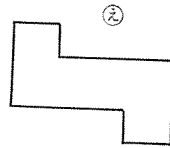
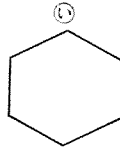
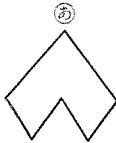
ね ら い	学 習 活 動	評 価 と 指 導 上 の 留 意 点
	4 学習のまとめをし、次時学習の目 当てをもつ。	B 問1の弁別が正しくできたか。 C 問1の図形の操作を通して弁別で きたか。(練習プリント)

以上のように指導を進めた後、授業の終わりに、下記の問題によって
達成状況をとらえた。

練習問題

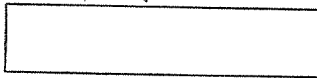
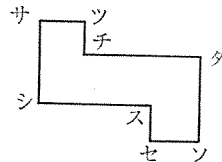
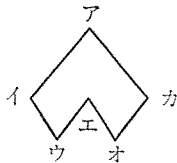
氏名 _____

- 1 下の図形はA, B, Cのどれかに当てはまります。()に記号を入れなさい。



- A 線対称な図形で点対称な図形ではない図形 ()
 B 点対称な図形で線対称な図形ではない図形 ()
 C 線対称な図形でも点対称な図形でもある図形 ()

- 2 上の㉑と㉔をどのようにして弁別したのか、下の図を使って説明しなさい。



第2部 個人差に応じる学習指導の事例

(ウ) 評価結果の考察

練習問題の結果は、次のとおりである。

Aの児童9名中5名は、問2の解答に弁別の条件を的確におさえた記述が見られ、深化の跡があったと考えられる。

Bの児童26名中15名は、問1・2とも正解であり、学習状況も含めて評価すると、うち6名は十分達成と認められ、残り9名はそれに準ずるものと考えられる。また、Bの児童のうち、問1（図形の弁別）は正解であるが、問2（弁別の説明）がやや不十分な児童3名、及び問1・2ともやや不十分な児童1名の計4名もAに準ずるものに含めて考えることができる。

Cの児童7名中2名は、問2の説明は不十分であるが、問1は正解しており、おおむね達成と認めることができる。また、3名は不十分ながら問1・2とも解答しており、Bに準ずるものと考えられる。

これらの結果から見ると、第14時の補充指導・深化指導は一応の成果があったと考えられる。

イ 第15時の指導（作図）

(ア) 目 標

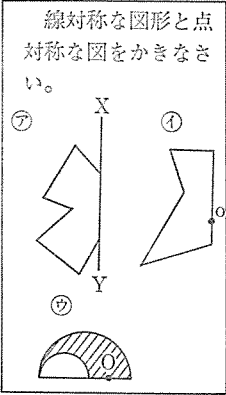
Aの児童……線対称・点対称な図形の作図が正しくでき、作図の仕方を性質を使って説明することができる。

Bの児童……線対称・点対称な図形の作図が正しくできる。

Cの児童……方眼紙を用いて線対称・点対称な図形を作図することができる。さらに、方眼紙なしでも作図できるように、線対称・点対称な図形の性質に目を向けさせていく。

(イ) 展 開

第15時はA・B・Cのグループごとに、次のように学習活動を進めた。

ね ら い	学 習 活 動	評 価 と 指 導 上 の 留 意 点
線対称, 点対称な図形を作図することができる。	1 学習課題を提示する。 線対称な図形と点対称な図をかきなさい。  ○ 各自が線対称, 点対称な図形を作図する。 2 各自の作図の仕方を話し合って確認する。 ○ 操作によって確かめる。(C) ○ 性質を使って確かめる。(A, B) 3 単元末テストの再テストをする。	○ Cの児童には, 方眼紙にかいたプリントを渡して⑦と⑧の図を作図させる。その後トレーシングペーパーを使って図を写し取らせ180°回したり折って重ねたりしてそのかき方でよいことを確かめさせる。さらに, 方眼紙なしでかくにはどうしたらよいかにも目をつけさせる。 ○ Bの児童にはそれぞれの頂点に符号を付けて各々の点に対応する点がどれかはっきりさせ, 本当に性質が成り立っているか調べさせる。 ○ Aの児童には作図の仕方を性質を用いて説明させる。 A 線対称, 点対称な図形の作図が正しくでき, 作図の仕方を性質を使って説明することができたか。 B 線対称, 点対称な図形の作図が正しくできたか。 C 方眼紙を用いて線対称, 点対称な図形を作図することができたか。さらに簡単な図形で方眼紙なしでも作図ができたか。 (プリント, 話し合い) 問題文の読み違いをしないように注意させる。

ウ 再テストの結果の考察

第15時末に, 第13時に実施した形成的テストを再度行ったが, この再テストの結果を個人別達成状況及び問題別達成状況の両面から考察すると,

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

次のとおりである。

(7) 個人別達成状況

第13時のテストの結果と再テストの結果とを比較すると下表のようになり、補充指導の効果があったと考えられる。

なお、この表の達成不十分な2名の児童は、本單元だけでなく算数全般にわたって学習の遅れがちな児童であるので、今後とも継続して特別な配慮が必要である。

	十 分 達 成	おおむね達成	達成 不 十 分
第 13 時 の テ ス ト	9名	26名	7名
再 テ ス ト	24	16	2

(イ) 問題別達成状況

問題にみると下表のとおりで、特に3・6・8の問題の達成が不十分である(※印)。これについては、問題の適否及び指導法の工夫の両面から検討し改善を図る必要がある。

内 容 区 分	問 題 番 号		テスト結果(正答者数)	
			第13時のテスト	再 テ ス ト
A (定 義)	1	(1)	42	42
			37	42
		(2)	42	42
			38	42
		(3)	40	42
			40	41
B (弁 別)	2	(1)	30	41
		(2)	25	37
	3	㉞	39	41
		㉟	38	39
		㊱	28	31※
		㊲	32	40

第1章 一斉授業における指導の工夫

内 容 区 分	問 題 番 号		テスト結果（正答者数）	
			第13時のテスト	再 テ ス ト
B（弁 別）	7	㊶	27	38
		㊷	34	38
		㊸	34	38
		㊹	36	40
	8		16	31※
C（作 図）	4		40	41
	5		30	40
	6		20	31※
			33	34※

3 一般化のための留意点

この事例は単元の途中における評価に基づき補充指導・深化指導が計画的に進められた例で、評価手続きや補充指導・深化指導の進め方が参考になる。ところで、形成的評価に基づく補充指導・深化指導を一般化するためには、次のような点について十分配慮する必要があるだろう。

第1は達成目標と評価基準の明確化ということである。この事例では、目標分析の過程の記述を省略しているが、達成目標と評価基準を明確化することは指導と評価を進めるための必須の条件であるので、目標分析を的確に行い達成目標・評価基準を明確化することが大切である。

第2は評価の観点に応じる評価方法の工夫ということである。この事例は、「対称な図形」の定義・弁別・作図など知識・理解、技能に関するものが主になっており、比較的取り扱いやすかったと考えられるが、これが「数学的な考え方」などの思考力や「関心・態度」など、指導の積み重ねによって徐々に形成されていくものについては、評価は必ずしも容易ではないので、それにふさわしい評価の方法を研究する必要がある。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

第3は補充指導・深化指導において使用する教材・教具及び指導法の工夫ということである。この事例では、補充指導・深化指導が第14時には一体的に扱われ、第15時にはグループ別指導が取り入れられている。しかし、第14時からグループ別指導をすることも可能であったし、あるいは、A・Bの児童に対しては一斉指導ないしグループ別指導を進め、Cの児童に対しては終始個別指導で進めるなどの組み合わせも考えられる。もし、そのように指導を進めたならば、恐らく達成状況も異なったかもしれない。いずれにしても、補充指導・深化指導の方法及び使用する教材・教具については事前に十分検討し工夫する必要がある。

事例4 自己評価を生かした個別指導

1 この事例の特徴

この事例は、児童の自己評価を生かして個別指導を進めた事例である。

自己評価が適切に行われるためには、児童自身が学習目標を明確にもつとともに、何を、どのように評価するのかをよく知っていることが必要である。この事例では、その点に関して、展開に示したように「自己評価カードA」(68ページ参照)に工夫を加え、題材や評価の場、学年に応じた評価の観点・方法を具体的に分かりやすく示し、活用しやすくしている点に特徴がある。

すなわち、第1はねらいが簡単明瞭に示され、自己評価の観点が具体的に示され自己評価しやすくなっていることである。

第2は「感想」欄が設けられ、児童のつぶやきなど情意面の表出がしやすく配慮されていることである。これによって児童理解を深めるとともに、とかく評価が困難である関心・態度、意欲、鑑賞などの評価の手がかりが得られるようになっている。

第1章 一斉授業における指導の工夫

第3は「先生からの手紙」欄が設けられ、教師の応答やアドバイスがなされるようになっていることである。この欄を通して児童と教師との心の交流が図られるとともに、個別指導ができるようになっている。

第4は「自分の評価」に並べて「友だちの評価」「先生の評価」欄が設けられ、多角的に評価できるようになっていることである。これによって、上記の「先生からの手紙」欄の教師の助言とあいまって、自己評価のひずみを修正することができるようになっている。児童による自己評価はともすると偏った評価になりやすく、向上心があり、要求水準の高い児童や劣等感をもっている児童は厳しく自己評価しがちであるのに対して、努力してほしいと思う児童はかえって甘く自己評価しがちであるので、多角的な評価をすることは意義のあることである。

2 指導の展開

(1) 題 材

第4学年 図画工作「わたしの友だち」(素描)(2時間取り扱い)

(2) 目 標

ア自分の目で、対象を深く見つめることができるようにする。

イ変化のある線を使ってかけるようにする。

ウ友達を中心となる部分とその周りの関係を考えてかけるようにする。

エ自分の作品や友達の作品を見て、工夫した表し方や良さを認め合えるようにする。

(3) 指導計画

- 友達の素描(15分ポーズ)……………45分
- 自己評価……………10分
- 話し合い、導入指導……………10分
- 鑑賞活動……………25分

の違いから、自分が努力した点や工夫した点及び表現の変容に気付かせている。

次に、15分ポーズの素描を3回行った後、自他の作品を中心とした鑑賞活動を行っている。また、学習のまとめとして、前ページのような自己評価をさせている。この評価の内容は、素描の学習の総括的な評価とも考えられる。さらに第4学年になって初めての図画工作の時間の題材として、児童自身の自己理解はもちろんであるが、教師にとっては「児童をよく理解する」こともこの自己評価のもつねらいである。この自己評価の結果は、次の指導に生かされている。

この題材では、15分ごとに自分の表現した絵を見るという学習活動がある。これは、児童個々に表現の意欲をもたせる原動力にもなった。また、短時間の素描の後、児童の工夫や表現の好ましい点などについて、各自の自己評価に対応した教師の指導助言は次の表現への意欲付けになった。

以上が授業の概要であるが、次に、Tという児童に焦点を当てて、自己評価カードを活用した個別指導の経過を述べることにする。

(5) 自己評価カードによる個別指導

本時のねらいは、

○友達をよく見てかこう。

○美しい線で、前後の関係や重なりがかけるようにしよう。

ということである。教師は、このねらいを児童によく理解させた後、「優しい気持ちで友達を見ましょ。コンテはしっかり持って、ゆっくりした線でかいてください。」と指示して学習を進めた。

T児は動作が遅く、友達と遊べない、自分の考えがはっきりと言えないなど内向的な児童である。そこで、T児には学習の楽しさを味わわせるとともに、やればできるという自信をもたせるように配慮がなされた。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

<1回目の素描>

T児は教師の励ましを得て、1回目の素描では次のような絵をかいた。

T児はこの絵を友達の髪の毛からかき始めた。

モデルの女兒の髪の毛の様子を、部分的ではあるがよく見ている。しかし、自分では下の評価カードのように、この絵は失敗だったと考えている。髪の毛が上手にかけなかったと言っている。これに対して、教師は髪の毛の様子がよくかけていることを励まししている。(自己評価カードA1)



素描(1回目)

自己評価カードA1																	
(図画工作)																	
題材 わたしの友だち	4年〇組 〇 〇 〇 〇																
4月16日	自分の考えをだいに表現する																
	<table border="1"> <tr> <td>表た 現い でへ ん き よ く を</td> <td>自 分 の 考 え を</td> <td>ど ち り で も な い</td> <td>現 で き な か つ た</td> <td>あ ま り よ く 表 現 を</td> <td>自 分 の 考 え を</td> <td>ち つ と も 表 現 を</td> <td>自 分 の 考 え を</td> </tr> <tr> <td>+2</td> <td>+1</td> <td>0</td> <td>-1</td> <td>-2</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	表た 現い でへ ん き よ く を	自 分 の 考 え を	ど ち り で も な い	現 で き な か つ た	あ ま り よ く 表 現 を	自 分 の 考 え を	ち つ と も 表 現 を	自 分 の 考 え を	+2	+1	0	-1	-2			
表た 現い でへ ん き よ く を	自 分 の 考 え を	ど ち り で も な い	現 で き な か つ た	あ ま り よ く 表 現 を	自 分 の 考 え を	ち つ と も 表 現 を	自 分 の 考 え を										
+2	+1	0	-1	-2													
自 分 の 評 価	_____ ① _____																
友 だ ち の 評 価	_____ ① _____																
先 生 の 評 価	② _____																
〈感想〉 (心が満足したこと、 つまらなかったこと) はじめてなのでこまかくかき すぎてしまいました。 かみの毛がじょうずにかけな かった。ごんねんだった。																	
〈先生からの手紙〉 細かいところをよく見てかいています。かみの毛のようすがび ったりです。																	

<2回目の素描>

2回目は1回目の自己評価で「感想」に書いたことや、「先生からの手紙」などを考えてかくように指示してスケッチさせた。



T児は2回目には右のような絵をかいた。そしてこの絵についても失敗したと書いている。(自己評価カードA2)

確かに洋服のえりの表現や顔と頭の表現のバランスを見
ると、対象の部分をとらえてはいるが全体が調和的にとらえられていない。

自己評価カードA2													
(図画工作)													
題材 わたしの友だち													
4年〇組 〇 〇 〇 〇													
4 月 16 日	自分の考えをだいじに表現する												
	<table border="1"> <tr> <td>自分の考えを 表現できなかった</td> <td>自分の考えを よく表現できた</td> <td>自分の考えを よく表現できた</td> <td>自分の考えを よく表現できた</td> <td>自分の考えを よく表現できた</td> <td>自分の考えを よく表現できた</td> </tr> <tr> <td>+2</td> <td>+1</td> <td>0</td> <td>-1</td> <td>-2</td> <td></td> </tr> </table>	自分の考えを 表現できなかった	自分の考えを よく表現できた	自分の考えを よく表現できた	自分の考えを よく表現できた	自分の考えを よく表現できた	自分の考えを よく表現できた	+2	+1	0	-1	-2	
自分の考えを 表現できなかった	自分の考えを よく表現できた	自分の考えを よく表現できた	自分の考えを よく表現できた	自分の考えを よく表現できた	自分の考えを よく表現できた								
+2	+1	0	-1	-2									
自分の評価	<table border="1"> <tr> <td>Q</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Q											
Q													
友だちの評価	<table border="1"> <tr> <td>Q</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Q											
Q													
先生の評価	<table border="1"> <tr> <td>Q</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Q											
Q													
(感想) (心が満足したこと、 つまらなかったこと)	きょうは、コンテバステルを 使ってかきました。このコンテ バステルは長しかくのクレヨン です。そして、ぼくはしっぱい したところがあったからざんね なんだ。												
(先生からの手紙) 先生のすきな絵だよ。失敗していないよ。とてもいい目をして いると思う。													

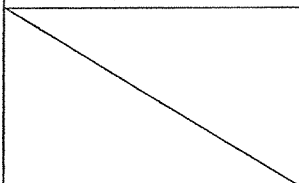
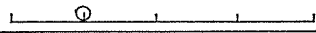
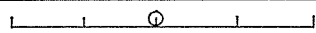
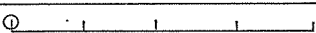
第2部 個人差に応じる学習指導の事例

しかし、表現の全体の雰囲気から、T児が一生懸命取り組んでいることがよく分かる。そして、自分の目でしっかり見ていることが、髪の毛の一本一本の表現に表れている。

<3回目の素描>

引き続いて、「3回目をかきます。特徴をつかんで、のびのびとかいてください。」と指示して、スケッチに入った。

T児は3回目の絵を次ページのようにかいた。

自己評価カード A 3															
(図画工作) 題材 わたしの友だち 4年〇組 ○ ○ ○ ○															
4 月 1 6 日	自分の考えをだいに表現する														
	<table border="0"> <tr> <td>表 現 で き た</td> <td>自 分 の 考 え を よ く 表 現 で き た</td> <td>ど う も な い</td> <td>現 在 で き な か つ た</td> <td>あ ま り よ く 表 現 で き な か つ た</td> <td>自 分 の 考 え を よ く 表 現 で き な か つ た</td> <td>自 分 の 考 え を よ く 表 現 で き な か つ た</td> </tr> <tr> <td>+2</td> <td>+1</td> <td>0</td> <td>-1</td> <td>-2</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	表 現 で き た	自 分 の 考 え を よ く 表 現 で き た	ど う も な い	現 在 で き な か つ た	あ ま り よ く 表 現 で き な か つ た	自 分 の 考 え を よ く 表 現 で き な か つ た	自 分 の 考 え を よ く 表 現 で き な か つ た	+2	+1	0	-1	-2		
	表 現 で き た	自 分 の 考 え を よ く 表 現 で き た	ど う も な い	現 在 で き な か つ た	あ ま り よ く 表 現 で き な か つ た	自 分 の 考 え を よ く 表 現 で き な か つ た	自 分 の 考 え を よ く 表 現 で き な か つ た								
+2	+1	0	-1	-2											
自 分 の 評 価															
友 だ ち の 評 価															
先 生 の 評 価															
〈感想〉 (心が満足したこと、 つまらなかったこと) この絵はだいぶうまくかけ ました。															
〈先生からの手紙〉 よかったね。思いきった絵がかけました。 感想のようにうまくなりましたよ。															

この絵に対するT児の自己評価は前ページ下の自己評価カードA3のとおりであるが、ここで、T児の自己評価は（-1）から（+1）へと上がり、感想でも「だいぶうまくかけました。」と書いている。絵をかいたり物を作ったりすることに全く自信のなかったT児が、自分の考えを大事にして、自分の目で確かめたことをかきながら自信をもってきたことがこれらの評価を通してよく分かる。



素描（3回目）

3 一般化のための留意点

この事例では、自己評価によって児童が次の学習課題を明確にとらえるとともに、学習意欲を高めながら学習を進めていった過程がよく表れている。それは、この学校で「自己評価カード」に工夫を加え、教師がその趣旨に沿って指導を進めたことによると考えられる。すなわち、自己評価が適切に行われるためには、それなりの手だてや努力が必要なのであって、単に自己評価活動を授業の中に組み込めばできるとか、自己評価カードを作成して授業で使用させればよいといったものではない。

この事例から、自己評価が望ましいものとなるための一般的な条件を探してみると、次の三つが考えられる。

第1は、児童が自らの学習目標や評価基準を明確にもって自己評価を行うということである。この学習目標は、児童が自らもつものならなんでもよいというものではなく、究極的には教師の指導目標が児童の学習目標に転化するようになければならないものであろうが、いずれにしても、児童に学習目標や評価基準をどう指導していくかということが大きな課題となろう。

第2は、友達や教師による評価も参考にして自己評価を行うということである。初めにも指摘したように、自己評価はとかく偏った評価になることもあるので、それを未然に防止するとともに、児童がこの自己評価に第三者の

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

評価を生かしながら、学習をより活発にさせることが大切である。

第3は、自己評価が自己の学習の改善に役立つように、指導に生かすことである。この事例では、1回目より2回目、2回目より3回目とT児の素描が向上し、それをT児が自ら認め成就感を味わっていることがよくわかる。

第3節 指導法、教材の工夫

事例5 操作的な活動を取り入れた授業

1 この事例の特徴

操作的な活動とは、具体物や半具体物を用いて、ずらす、回す、裏返す、折る、切る、組み立てる、数える、測る、図や表を作るなどの身体的な活動のことを言っている。具体物や半具体物を操作させることの意義は、手などで操作することによって、触覚、筋肉感覚、視覚などの多くの感覚が使われ、思考を活発にし、学習対象の理解を助けるところにある。すなわち、操作的な活動を学習に取り入れることによって、児童の学習活動が具体化し、行動化することから、学習に対する興味・関心を高めて、自発的な学習活動を促進するとともに、思考がしやすくなり、筋道を立てて考えたり、抽象化したりすることから、諸概念を理解したり、性質や原理を発見したりできるという効果がある。また、操作的な活動は個別に行われることから、学習中の個別の児童の操作の仕方や理解度が具体的に把握でき、個人差に応じた指導も行いやすくなる。

この事例は、高学年の算数指導に操作的な活動を取り入れた事例である。高学年の指導では、低学年の場合のように具体物（又は半具体物）を用いて操作的な活動を行わせる場面は少なくなってくる。しかし、考えの根拠を明確にさせたり、問題解決の見通しを立てさせるために、操作的な活動が有効な働きをする場合が多い。操作的な活動を授業に取り入れることは、低学年ばかりでなく、中・高学年においても必要である。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

この事例では、平行四辺形の面積の求め方を考えさせるに当たって、操作的な活動をさせたり、念頭操作を行わせたりして、多様な児童の考えを出させている。そのうえで、児童相互がそれらの考えを比較検討しながら自分の考えと違うところを指摘したり、疑問を投げかけたり、優れた考え方に気付いたりしている。

また、児童の考えをつぶさに見つめていくと、児童の着眼点、考え方のよるところ、つまづきや誤りの要因などが把握できる。

このように児童の考えを個別にとらえながら、教師がその考えを解釈して具体的な指導の手だてを講じている。多様に考える児童の実態に応じた適切な教師の指導、助言、援助が児童の学習を促し、更に思考を発展させている。このことが、授業の記録からよく分かる。

2 指導の展開

(1) 単元 第5学年 算数「四角形・三角形の面積」(14時間取り扱い)

この単元では、平行四辺形・三角形・台形・ひし形及び簡単な場合についての多角形の求積の仕方を理解させる。求積については、第4学年で長方形・正方形について取り上げられている。単位正方形(1 cm^2 , 1 m^2)のいくつかのつ分として測定することや、「たて」と「横」の2つの長さを測定し、その積を計算すること(間接測定)などの理解を基にして求積公式が導入された。ここではその長方形・正方形の求積の方法を基にして、平行四辺形等の図形の求積方法を考えさせるのである。単に公式を知らせ、覚えさせるのではなく、長方形・正方形に変形したり、長方形・正方形の求積の考え方から類推することによって公式を見付け出させたり、公式のもつ意味をとらえさせたりすることをねらいとしている。

図形に関する学習には、作図、切る、折る、重ねる、つなげるなどの操作活動が不可欠である。同時に求積の学習では、長さを測定したり、単位正方

第1章 一斉授業における指導の工夫

形のいくつ分で測るなどの測定にかかわる操作活動も大切な要素である。さらに、この単元で取り上げる図形のように単位正方形で測ることが困難な場合は、図形を合成したり分解する必要も生じてくる。ところが、念頭操作がある程度可能になるこの学年になると、これらの具体的操作を教師のみがして見せる方法をとったり、教科書の図説だけで済ませるような場合も少なくない。このような指導はややもすると公式の教え込みに陥りやすく、抽象的思考が遅れている児童の理解を十分に得られない危険がある。測定を体験させ、困難さを味わわせ、その克服のために工夫をさせてはじめて公式のもつ意味や、公式に表すことの良さが理解できるのである。

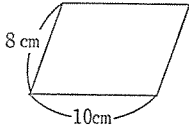
(2) 本時（第1時）の指導

ア 目標

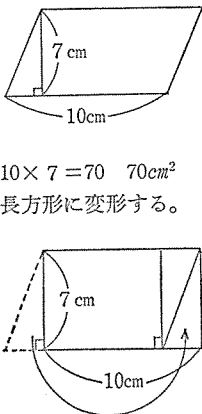
(ア) 平行四辺形の求積の方法を、長方形の求積の方法から類推したり、等積な長方形に変形したりすることによって見付けさせる。

(イ) (平行四辺形の面積) = (底辺) × (高さ) という公式を理解させる。

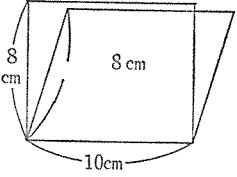
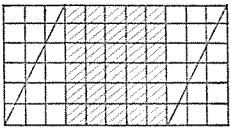
イ 展開案

ねらいと発問	予想される児童の反応	個人差への対応（手だて）
1. 平行四辺形の面積の求め方を自由に考えさせる。 「図の平行四辺形の面積を求めましょう。」（プリント配布）	C₁ となり合った2辺の長さを測る。  $8 \times 10 = 80 \quad 80\text{cm}^2$ C₂ 底辺と高さを測る。	● まず自由に考えさせる。時間を十分にとり、その間に一人一人の児童の反応をよく観察する。（例えば、座席表に記入して整理する） ● C₁のように長方形の求積公式、(たて) × (横) と同じ方法で求められるという類推による誤りが予想される。そこで、本当に正しいかどうかの確かめが、操作的活動等によってできることを明らかにする。

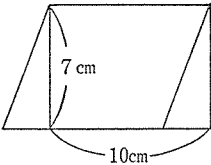
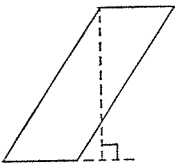
第2部 個人差に応じる学習指導の事例

ねらいと発問	予想される児童の反応	個人差への対応（手だて）
	 10×7=70 70cm² C₃ 長方形に変形する。 7×10=70 70cm²	●C₃のように念頭操作によって既習の長方形に変形して考えようとする者も予想される。またC₂のように何らかの方法で既に平行四辺形の求積公式を学習した者も予想される。C₂でよい訳やC₃のように考えたきっかけ等を上手に説明することを課題として、操作的な活動の必要感をもたせたい。 ●全く手がつかない児童も予想されるので、彼らには方眼紙（うす紙）を与えて、方眼の個数を数えて測り取れないか考えさせる。
2. 求積の仕方を比べさせ、正否を判断させる。「やり方を発表しなさい。どのやり方が正しいか、どのやり方がよいやり方が調べてみましょう。」 「調べたり説明したりするのに、どんなものがあると便利ですか。」	●C₁, C₂, C₃の方法を発表する。 - C₄ C₁は、長方形と違う形なのに、長方形と同じ公式にしたのはおかしいと思います。 - C₅ C₂のやり方の意味が分かりません。 - C₆ C₃のように考えるとC₂のやり方でよいわけが説明できません。 - C₇ 方眼紙（長方形の面積の勉強で使ったもの） - C₈ たて8cm、横10cmの長方形のプリント - C₉ 問題の図のプリント（切り取り用）	●C₄は、なぜ長方形の求積公式が使えないのか明らかにする必要がある。例えば、たて8cm、横10cmの長方形（面積80cm²）と重ね合わせて、確かに面積が異なることを操作的に確かめさせることも一方法であろう。（結果の確かめに操作活動を生かす）（説明の根拠として操作活動を生かす） ●方眼紙や8cm×10cmの長方形、問題図等のプリントを用意しておき、それらを操作して調べるよう助言する。（結果の確かめや、説明の根拠として操作活動を生かす）
「どんなこと	C₁₀ たて8cm、横10cmの長方	●自分のやり方の説明のために操

第1章 一斉授業における指導の工夫

ねらいと発問	予想される児童の反応	個人差への対応（手だて）
がはっきりしましたか。」	形と重ねてみたら長方形の方がはじめの平行四辺形より大きかったので、C₁のやり方は間違いだと分かりました。  （はみ出した部分を切り取り重ね合わせて比べる） C₁₁ 方眼をあてて面積を測ろうとしました。  中の長方形の部分はすぐに計算で出せるので、両端の三角形を考えると、同じ形の直角三角形なので、二つ重ねると長方形になります。それがC₃のやり方の説明です。 C₁₂ C₁₁の説明と似ているけれど、下の図のようにすると、平行四辺形と同じ面積の長方形ができます。だから、この長方形のたてと横	作させるのだが、他の児童のやり方と比較することも指示する。こうすることによって、自分のやり方を様々な角度から検討することになり、やり方を練り上げる契機としたい。 ●C₁₀は重ね合わせの操作によって、誤りであることを証明しようとするものである。この説明を生かして、正しい方法に修正していくことを考えさせる。 ●この方法は意見の発表を待って、全員にやらせてみたい。 長方形に変形するための補助線に着目させ、合同な直角三角形に気付かせ、確かに長方形に変形できるといふ演繹的説明に導く。（問題を把握したり、解決の見通しを立てたりする際の操作活動） ●C₁₂のように、平行四辺形の求積の測定箇所を見付ける方法を一般的に述べようとする考えも予想される。この方法は、図形外にはみ出した長さ（横の部分）を測る

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

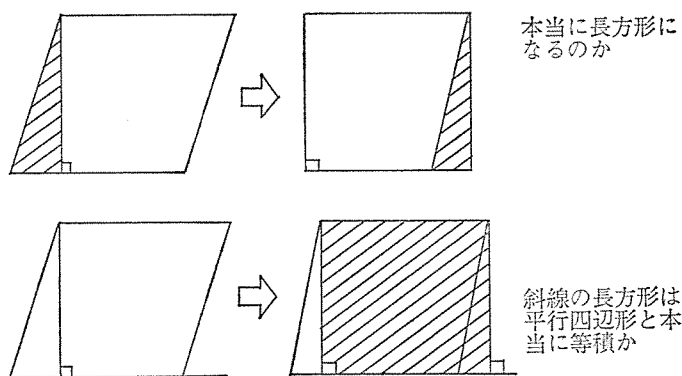
ねらいと発問	予想される児童の反応	個人差への対応（手だて）
	の長さを測って計算すれば面積が求められます。  C₁₃ C₁₂の横の長さは、平行四辺形の横の辺の長さだから、C₂の方法でもいいと思います。	のでよい方法とは言えないが、これは、何回かこの方法でやってみて、次のC₁₃（つまりC₂）と比較することによって理解させる。 ここでC₁₁を根拠にするとわけがはっきりする。
3. 平行四辺形の面積の求め方を、（底辺）×（高さ）の公式でとらえさせる。 「次の図のような平行四辺形の面積を求めましょう。」（プリント配布） 「平行四辺形の面積の公式を考えてみましょう。」	• C₁₂, C₁₃ のような方法でプリントの平行四辺形の面積を求める。 • 平行四辺形の面積の公式を考える。 C₁₄ （たて）×（横）でいいと思います。 C₁₅ C₁と同じような間違いをすると困るからだめです。 C₁₆ C₁₂よりC₂の方が測り方が簡単です。 • （底辺）、（高さ）という用語を教師から教わり、公式の形にまとめる。	• 公式にまとめやすい方法を考えながら面積を求めさせる。長方形や正方形の場合には、測りやすい辺の長さを測定していることに着目させ、どの方法が最も手際がよいかを考えさせる。そのためには、C₁₂とC₁₃の両方の方法で作業させ、実感としてC₁₃の良さを認めさせる。また、与えられた量（底辺、高さ）で表現することの重要性も気付かせる。進んでいる児童には、高さが底辺の延長上に来る場合もこの公式が活用できることも考えさせる。 

ウ 展開について

本時の課題は与えられた平行四辺形の面積を求めることである。面積を測定するには、既習の正方形や長方形の面積に帰着させるとか、単位正方形のようなもので測り取るか、長さを測って計算する方法など多様な方法が考えられる。したがって、児童のやり方にも多様なものが予想される。学習指導に先立って、予想される児童のやり方を的確に把握して、それらをどのようにまとめあげていくかを事前に明らかにしておく必要がある。この事例では、その試みがよく分かる。

平行四辺形の求積に当たって、比較的手際の良い方法として既習の長方形の場合と関係付けながら考える方法がある。その場合、①長方形の公式を使えないか考える、②長方形の公式をつくった方法が使えないか考える、③長方形に形が変えられないか考える、といった着眼点がある。①の場合は、それでよいかどうか②や③によって確かめる必要がある。②は方眼（1辺1cmの正方形）による測定、③は図形の分解・再構成であり、いずれにしても操作的活動が考えを裏付けたり、展開するうえでの重要なポイントになってくる。そこで、課題を与えたら、できるだけ自由に作業をさせ、その作業の様子をきめ細かく観察することによって、既習事項についての児童の理解度や、問題解決の方針などを的確にとらえる。そのうえで、個に応じた指導の手だてを講じるようにする。すなわち、操作活動は観察によって児童の考え方を評価する契機を与えてくれる。C₁のようになり合った2辺を測定して積を求めて満足している児童は①の段階で思考が停滞しているわけであるし、C₂のように未習の公式を用いている場合はその理解の度合いが心配である。そこで、重ね合わせたり、図に操作を加えたりさせて、その作業の様子を評価しながら指導を加えていくことが大切である。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例



また、C₁₀の操作は類推の可否を確かめるためのものである。8 cm×10 cmの長方形は求積の方法が明らかな図形であって、明らかなものとそうでないものを直接比較することによって正誤を判断したのである。小学生の段階から類推によって予測し、操作によって正しさを裏付けたり、誤りを発見したりする経験を十分にさせたいところである。さらに、C₁₁の操作は面積の測定の根本に戻るものである。しかも、この操作によると、平行四辺形を長方形に変形するのに必要な補助線が目に見えてくる。平行四辺形の求積のポイントは、長方形にうまく変形することであるが、そこでつまづいている児童にとってはこの操作をさせることが極めて有効であろう。さらに、平行四辺形を長方形に変形する場合、確かに長方形に等積変形できるという証明が必要であるが、合同な直角三角形が目に見えているので、その説明の助けともなる。この方法は、進んでいる児童にとっても重要である。

3 一般化のための留意点

操作的な活動は極めて効果的な方法であるが、一般に時間がかかるので、あらかじめ指導内容を検討し、必要と考えられる教材や場面を適切に選定す

第1章 一斉授業における指導の工夫

るよう計画しておくことが必要である。また、その際、どのような操作的な活動を用いるかについても十分吟味しておく必要があろう。

次に、児童は興味をもって操作的な活動を行うのであるが、何のための操作かが理解されていないと、単なる作業や遊びに終わってしまいがちである。したがって、学習のねらいを明確にし、課題解決の見通しをもたせたり、結果を予想させたりするなどして目標意識をもたせ、ねらいの達成を目指して、操作を工夫して行うようにさせることが大切である。

ところで、それらの操作的な活動は、速度や正確さにおいて個人差が大きいので、当然、個別指導が必要である。例えば、学習の遅れている児童には、操作の仕方自体の指導が必要であらうし、学習の進んでいる児童には、操作の手順や方法を確認させたり、説明の仕方を考えさせたり、あるいは他の解決方法を工夫させたりするなどの配慮が必要であらう。特に低学年の指導では操作活動になじみ、手際よくできるようにすることも重要なねらいであるので基本的な操作活動については十分留意したい。

また、操作的な活動を通して学習内容の理解ができて、それを要領よくまとめたり、抽象化したり、一般化したりすることは必ずしも容易ではない。そこで、操作の結果の整理の仕方やまとめ方について指導する必要がある。例えば、個々の児童の操作の結果や、小集団で行った操作の結果を文字や式に表現させたり、図や表にまとめさせたりして、それらを全体場で比較検討し、抽象化・一般化を図るというようなことが考えられよう。

一般に操作活動を学習指導に取り入れる場合として次のことが言われている。

- ア 概念、原理、法則などの理解の助けとして用いる場合
- イ 判断や説明の根拠として用いる場合
- ウ 問題を把握したり、解決の見通しを立てたりする場合

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

エ 性質や法則などを発見したり，発展的に考察したりする場合

オ 興味を喚起し，持続しながら知識や技能の習得を図る場合

カ 操作活動そのものが学習内容になっている場合

キ 児童の理解を評価する手段として用いる場合

ここで取り上げた事例においては，主として，ア，イ，ウ，オ，キの場合が現われている。

事例6 学習シート（ワークシート）による指導

1 この事例の特徴

日々の学習指導の反省から，「何もしないで，じっと見ているだけの児童がいる。」，「教師中心の授業になりがちのために，自分の能力を発揮できない児童がいる。」などの声が聞かれる。この事例は，このような反省に立ち，児童が自発的に探求活動に取り組むことを重視して，学習シート（ワークシート）の作成とその指導法の在り方の研究を行い，実践したものであり，次の点に特徴がある。

(1) 児童の実態に即した学習シートが作成されていること。

児童の自発的な探求活動を実現させるために，児童に対する実態調査の結果に基づいて，児童にとって興味や関心がもてるもの，学習する方法が分かるもの，易しい学習から難しい学習へというステップを踏んでいるものという内容の学習シートが作られている。

(2) 児童の学習内容と学習速度を確認し，それに対応する手だてが工夫されていること。

学習シートを用いた学習は，同一のシートを全員に与える場合でも，個別学習の形態になることが多いが，この事例では，教師が一人一人の児童の学

第1章 一斉授業における指導の工夫

習内容と学習速度をチェックし、その結果に応じて、適切な再学習をすることができるよう手順が工夫されている。

2 指導の展開

(1) 単元 第6学年 理科 「てこのはたらき」(14時間取り扱い)

(2) 指導計画

指 導 内 容	時数	学習シートの主な内容
1. 力の大きさと重さ(1)	2	(学習シート№1) ●小さい力で物を動かすには、どうしたらよいか調べよう。
2. 力の大きさと重さ(2)	2	(学習シート№2) ●物の重さと手の力との関係を調べよう。 (選択シート№1) ●ばねはかりを引いて、いろいろな大きさの力を出してみよう。
3. ぼうのかたむき 4. てこのつりあい(1)	2	(学習シート№3) ●てこ実験器でぼうのかたむきを調べよう。 (学習シート№4) ●てこをつりあわせてみよう。
5. てこのつりあい(2)	2	(学習シート№5) ●おもりをつるして、てこをつりあわせるやり方は何通りあるか調べよう。 (選択シート№2, №3, №4) ●てこをつりあわせるやり方は何通りあるか調べよう。
6. てこを利用した道具(1) 7. てこを利用した道具(2)	4	(学習シート№6) …… (本時) ●てこを利用した道具を調べてみよう。 (学習シート№7) …… (本時) ●りんじくのはたらきを調べてみよう。 (選択シート№2, №3, №4)
8. まとめ(評価)	2	(評価シート)

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

(3) この単元の学習シート

単元「てこのはたらき」の学習シートの作成に当たって、児童の実態調査が行われた。その結果から、「力と重さは同じ働きをしている」と考えた児童が60パーセントいたのに対し、「力と重さは同じ働きをしていない」と考えた児童が40パーセントもいることが明らかになった。そこで、学習シートでは、「力と重さは同じ働きをしている」問題が多く取り上げられ、「手の力はおもりの重さにおきかえられる」という発想が育つように工夫された。次に、てこ棒の傾きと重さ・位置について考えさせ、てこのつり合い、てこを利用した道具の問題へというステップが組まれた。また、学習の速い児童に対処して、発展的な探求活動を盛り込んだ選択シートが用意された。次に示す学習シートは、第9、10時に使用するもののうちの一つである。

学習シート (No.7) てこを利用した道具(2)

6年__組__番 氏名_____

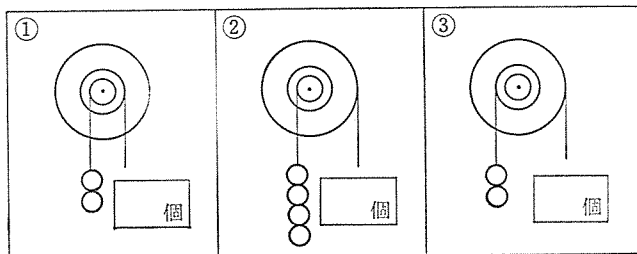
りんじくのはたらきを調べてみよう。

① りんじくでおもりをつりあわせてみよう。

- 実験に使うりんじくの半径はつぎのとおりです。

小の輪…… 3 cm 中の輪…… 6 cm 大の輪…… 12 cm

- (1) つぎの図の右がわに何個のおもりをつるすとつりあいますか。実験してけっかを□の中に書きなさい。



(2) つぎの□の中に数字をいれてけっかをまとめなさい。

① 中の輪の半径は、小の輪の半径の□倍で、

$\frac{1}{\square}$ の数のおもりでつりあう。

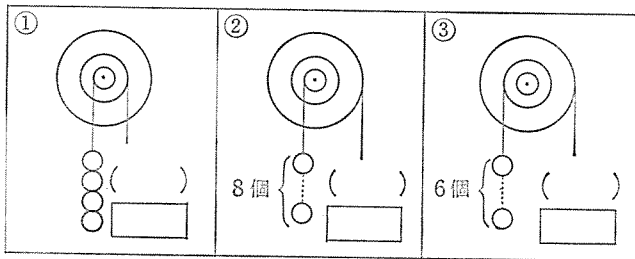
② 大の輪の半径は、小の輪の半径の□倍で、

$\frac{1}{\square}$ の数のおもりでつりあう。

③ 大の輪の半径は、中の輪の半径の□倍で、

$\frac{1}{\square}$ の数のおもりでつりあう。

② つぎの図の右がわに何個のおもりをつるすとつりあいますか。()の中によそうを□の中にけっかを書きなさい。



(4) 学習内容、学習速度などのチェックと対応

一人一人の児童の学習状況についての教師の確認、助言、指示は、主として次の手順で行われた。

ア 学習シートは、授業終了時に学習した最後の箇所へ赤鉛筆で日付を入れて提出させる。

イ 放課後、学習シートのチェックを行い、誤答には赤印をつけて次時に児童が再学習できるように学習方法を指示しておく。

ウ 学習進度及び再学習を要する箇所は学習進度表(88ページ参照)に記録し、学級全体の学習状況が分かるように整理する。

エ 学習シートのチェック及び学習進度表での整理を通して把握した全児童共通の指導事項は、次時に一斉指導の時間を設けて指導する。

オ 再学習をした児童は、学習の記録を前回の記録の横に赤鉛筆で記入し、授業中に再チェックを受ける。

本時は、身の回りにあるてこの原理を利用した道具の仕組みを調べること
(学習シート No. 6) と輪軸の働きにてこの原理を当てはめて考える 学習



第1章 一斉授業における指導の工夫

(学習シート No. 7) である。しかし、学習進度を見ると、学習シート No. 4 へ 3 名、学習シート No. 5 へ 14 名の再学習を必要とする児童がいる。

(6) 授業後の考察

学習指導の進展に伴い、こつこつと記録を積み上げてきた学習進度表を見ると、児童の学習の姿が浮き彫りにされる。反面、学習シートの工夫による学習指導の在り方について、新しい課題が見いだされる。

ア A 児、B 児は、1 枚の学習シート当たり再学習が 1 ないし 2 箇所で順調に学習を進められた児童である。したがって、学習の速度も速く、選択シートも No. 3, No. 4 へと発展学習を進め、評価シートの正答率も高い。しかし、C 児の学習速度の軌跡は、A, B 児に劣らぬものでありながら、単元末の評価に表れた正答率は非常に低いことに驚かされる。C 児は、他の児童と競争することに夢中で、十分理解していないのに先へ先へと進んでいたことが分かる。このような児童とは、学習シートを見ながら話し合い、口答による理解度のチェックをすべきであったと考えられる。

イ D 児は、知能偏差値が 28 で、理解力が低く、自主的な学習はあまりできないと思われた児童である。しかし、今回のシート学習では、他の児童とおしゃべりをしたり、ふざけたりすることも少なく、再学習でも熱心に実験に取り組んでいた。評価シートの正答率 92% は、今までのテストと比較すると高い数値である。次の理科の時間が待ち遠しいというほど興味をもって取り組んでいた。D 児はシート学習により、より大きな学習効果を上げたと考えられる。

ウ E 児は、第 3, 4 時を欠席して学習の遅れが心配された児童である。しかし、学習シート No. 4 の再学習の時点から着実に実験に取り組むようになり、選択シートまでには至らなかったが、自分の力を出しきった

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

《学習進捗表》

学習シート 児童名	1	2	選択1	3	4	5	選択2	6	7	選択2	選択3	選択4	評価	
	力の大 きさと 重さ	力の大 きさと 重さ	力の大 きさと 重さ	力の大 きさと 重さ	ぼうの かたむ き	てこの つりあ い(1)	てこの つりあ い(2)	てこの つりあ い(3)	てこを利 用した 道具(1)	てこを利 用した 道具(2)	てこの つりあ い(3)	三角板 のつり あい	変形板 のつり あい	評 価 (正答率)
A	■ ②		■ ④			■ ⑥	■ ⑧		■ ⑩		■ ⑫		■ ⑭	(100)
B	■ ②		■ ④		■ ⑤	■ ⑧		■ ⑩		■ ⑫		■ ⑭	(92)	
C	■ ②		■ ④		■ ⑥	■ ⑧		■ ⑩		■ ⑫		■ ⑭	(42)	
D	■ ②		■ ④		■ ⑥	■ ⑧		■ ⑩		■ ⑫		■ ⑭	(92)	
E	■ ②		■ ④		■ ⑥	■ ⑧		■ ⑩		■ ⑫		■ ⑭	(70)	
F	■ ②	■ ④			■ ⑥	■ ⑦		■ ⑩	■ ⑫			■ ⑭	(62)	
G	■ ②	■ ④			■ ⑥	■ ⑧	■ ⑩		■ ⑫			■ ⑭	(62)	
H	■ ②	■ ④			■ ⑥	■ ⑧	■ ⑩		■ ⑫			■ ⑭	(50)	
再学習 計	2 6	2 7	1 1	2 1	5 7	4 0		4 2	2 1				平均 (74)	
最終 進捗									3	1 3	1 3	8		

1. ■印は教師のチェックを受け、再学習した箇所を示す。
2. ○中の数字は、授業時数を示す。

第1章 一斉授業における指導の工夫

学習ができたように思われる。一方、F児は、第7時終了時点で早退した児童である。第6時までの学習状況に比較して、第9、10時での再学習の数が多すぎる。学習ペースを乱してしまったのではないかと思われる。欠席した児童に対しては、学習ペースを安定させる個別指導が必要であった。

エ G児、H児は、最初の段階での再学習の時から特別に個別指導を多くしてきた児童である。G児は第5、6時に、H児は第3、4時に学習の速度をぐんと上げて頑張ったが、再学習を要する箇所が多く、やり直しをして以来、内容が難しくなってきたこともあって、学習への取り組み方が個別指導を待つ姿勢になってしまった。第11、12時の学習は、最終段階ということもあって、つい「教えてしまう指導」になってしまったのは良くなかったと反省される。

3 一般化のための留意点

(1) 児童の発達段階を考慮した学習シートを作成する。

児童の実態は、発達段階や個々の児童により興味や関心、学習態度、学習技能などかなりの違いが見られる。学習シート作成に当たっては、このような学年又は学級の実態の違いを十分考慮して、指導内容のどこまでを、何段階のステップに刻んで作成することがよいか十分検討する必要がある。

(2) 教科や単元の特性を生かした学習シートを作成する。

学習シートによる指導は、指導内容を段階的にステップを組んで児童に学習課題として与え、やり直しと新しい挑戦が繰り返される学習展開を通して、児童を目標に到達させていくところに特色がある。それには、教科や単元の目標分析を綿密に行い、指導内容の系統性をとらえた学習シートを作成する必要がある。

(3) 学校の実情を考慮した教材・教具の開発に努める。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

学習シートによる指導は、学習シートに即応する教材・教具が不可欠となってくる。しかも、その教材・教具は、一人一人の児童もしくは少人数グループに一組ずつ配布するものであるので、学習シートの開発と並行して、学校の設備・備品の実情を考慮した教材・教具の開発が必要になってくる。

(4) 児童の学習内容と学習進捗をチェックする方法を工夫する。

学習シートによる指導では、一人一人の児童の学習内容と学習進捗をどのような方法で、どれだけ確実にとらえるかによって、個人差に応じた指導の手だてが異なってくる。この事例では、学習進捗表を中心にチェックを行っているが、今後、いろいろな方法が工夫できるであろう。

事例7 教師の発問の工夫

1 この事例の特徴

この事例は、第2学年の社会の指導における教師の発問の工夫についてまとめたものである。児童の個人差を十分考慮した教師の発問が見られ、児童が生き生きと学習に参加しており、教師の一言一言が一人一人の児童の学習を成立させるために重要な働きをしていることを示している事例である。

この事例の主な特徴を具体的に示すと次のとおりである。

(1) 児童の個性や能力に応じ、どの児童をも認め、励ます温かい発言がなされている。

この学級の児童は、それぞれ違った個性や能力をもっている。こうした個人差を教師が十分把握し、児童一人一人に応じた教師の発言がなされ、その一言一言に児童を認め、伸ばそうとする温かい気持ちが表れている。教師のこうした気持ちや、具体的発言によって、児童は教師を信頼しきっており、自分の思ったこと、考えたことを自由に発言している。

(2) 児童の主体的追求を大切にした教師の発言が多い。

この授業の記録を見ると、児童の主体的追求を大切にしているということがよく分かる。その第一は、教師の発言量が児童の発言量と比べて非常に少ないということである。教師が一方的に進める授業においては、一般的に教師の発言量が多くなる。できるだけ、教師が意図したねらいを早く達成したために、どうしても説明的授業になってしまうのである。しかし、この授業では児童が主体的に考え追求しており、教師はそれを援助するために最低限必要な発言だけにとどめているので、教師の発言量が非常に少ない。

第二に、教師の発言の多くが児童の主体的追求を助けるものであるということである。この発言を吟味してみると、命令、指示、意見などの種類の発言はほとんど見当たらず、児童の発言の足りないところを補う助言や、一人一人の児童の発言や活動を認めたり、ほめたりする承認、激励などの発言が多い。こうした教師の発言が児童の学習を活発にし、児童の主体的追求を助けるものになっている。

(3) 児童の自由な発想や思考が促進されるような教師の発言がなされている。

児童は、それぞれに発想や思考のパターンをもっており、必ずしも一律ではない。この授業における教師の発言は、一人一人の児童の発想や思考を大切にするとともに、それらの拡大を援助するような発言になっている。

思いもよらない児童の発想や思考を教師が認め、それを大切にすることにより、児童は教師を信頼して自分で思い付いたり考えたことを自由に発表し、拡大しながらのびのびと学習している。教師の発言が、児童の自由な発想や思考に与える影響が大きいことを、この授業からうかがい知ることができる。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

2 指導の展開

- (1) 単元 第2学年 社会 「ゆうびんのしごとをする人たち」(9時間
取り扱い)

- (2) 目標 郵便物の集配に携わっている人々は、郵便物を確実に、早く届けるよう努力し、工夫していることに気付かせる。

ア郵便物は、わたしたちの毎日の暮らしと深いつながりがある。

イ郵便の仕事をしている人々は、それぞれ仕事を分担し、協力し合っている。

ウ郵便物の集配をしている人々は、郵便物を確実に、早く届けることを考えて仕事をしている。

- (3) 指導計画

ゆうびんあつめ……………1時間

ポストしらべ……………4時間(本時は2/4)

ゆうびんのたび……………2時間

ゆうびんごっこ……………2時間

- (4) 本時の学習

アねらい 観察してきたことを基に、ポストがいろいろと工夫されていることに気付かせる。

イ展 開

ね ら い	主な学習内容と学習活動	指導上の留意点
○ポストを観察してきて、分かったことをまとめる。	1. ポストを観察してきて、感じたことや、分かったことを話し合う。 ○ポストの色が赤い。 ○投函口が二つある。 ○投函口の上にひさしが付いて	○前時に近くポストを観察してきたが、その結果を視点を決めず児童が感じたまま、分かったままを自由に発表させる。

第1章 一斉授業における指導の工夫

ね ら い	主な学習内容と学習活動	指導上の留意点
	いる。 ○東京都と他府県の表示がしてある。 ○横に収集時刻表が書いてある。 ○かぎがかかっているか。	○ポストの色、形、表示、マーク、投函口など、すべてにわたって発表させるようにする。
○郵便物が確実に、しかも早く届くようポストが工夫されていることに気付かせる。	2. ポストにどんな工夫や配慮がしてあるか話し合い、表にまとめる。 ○ポストが赤いのはどうしてか。 ○投函口が二つあるのはどうしてか。 ○投函口にひさしが付いているのはどうしてか。 ○ポストにかぎがしまっているのはどうしてか。 ○集める時刻が決まっているのはどうしてか。	○教師が「なぜか」と問いかけるのではなく、児童が事実認識を深めていく過程で、自分たちで追究していくようにさせる。 ○ここでは、「確実に」とか、「早く」とかいう言葉が出てこなくとも、無理をせず次の学習に任せる。
○ポストの内部についての学習意欲をもたせる。	3. ポストについてもっと調べたいことを話し合う。 ○ポストの中はどうなっているか。 ○集めに来る自動車は時刻どおりに来るか。	○まとめた表を見ながら、ポストの内部に児童の関心を向けるようにさせる。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

ウ授業の記録

教 師 の 発 言	児 童 の 発 言, 活 動
T ₁ 前の社会の時間にポストを見てきたね。今日は、それで分かったことを発表してもらいましょう。	C ₁ 先生。何でもいいんですか。
T ₂ 何でもいいから、自分で感じたこと、分かったことを言いましょう。	C ₂ はあい（ほとんど全員）
T ₃ D君	C ₃ (D) ポストは赤くぬってあった。
	C ₄ 真っ赤だった。
	C ₅ (O) 水色のポストもあるよ。
	C ₆ そんな色のポストなんかないよ。ポストはみんな赤だ。
T ₄ ふつうのポストは赤だけれども、O君の言うような色のポストもあるんだよ。	C ₇ ぼく見たことあるもの。
でも、今日は、見てきたポストについて話し合おう。	C ₈ 先生、水色のポストってどこにあるんですか。
T ₅ 水色のポストは、この勉強が終わったら、学習しよう。	C ₉ どうして、色のちがうポストがあるのかな。
T ₆ 他に分かったことはないですか。	C ₁₀ ポストには、郵便を入れる口がありました。
	C ₁₁ それはあたりまえだ。ポストだもの。
T ₇ そのあたりまえのことでいいんだよ。自分で見て分かったことだったら何でも発表してください。	C ₁₂ それじゃ、たくさんある。
	C ₁₃ はあい（半数ほどの児童が手を挙げる）
T ₈ Tさん	C ₁₄ (T) 郵便物を入れる口が二つありました。そして、その下に「東京都内」ともう一つ書いてありました。
	C ₁₅ 「他府県」と言うんだって。
T ₉ そう、よく見てきたね。口は、一つでもいいと思うけどね。	C ₁₆ 二つあったほうが便利だと思います。
	C ₁₇ 手紙がたくさん入る。

第1章 一斉授業における指導の工夫

教 師 の 発 言	児 童 の 発 言, 活 動
T ₁₀ では、なぜ、口が二つあるんだろうね。	C ₁₈ おかしいよ、口が二つでも入るのは同じだよ。
T ₁₁ いいことに気が付いたね。東京都内と他の府県と分けて口があるのと関係がありそうだね。	C ₁₉ 東京と、ほかと分けているんだから、それの方が便利だと思います。
T ₁₂ なるほど、郵便局で分けなくてもすむわけだね。随分考えているんだな。	C ₂₀ 先生、ポストで分けて入れれば郵便局で分ける必要がありません。
T ₁₃ そのほかに、分かったことはありますか。	C ₂₁ そうだ、その方が早く分けられる。
T ₁₄ Kさん	C ₂₂ 郵便局の人は、随分りこうだな。
	C ₂₃ 行先によって、口が違うんだ。
	C ₂₄ (K) はい。
	C ₂₅ (K) 郵便を集めに来る時間が書いてありました。
	C ₂₆ 平日は5回で、休日は2回。
	C ₂₇ 平日って何ですか。
	C ₂₈ 平日って、普通の日だよ。
	C ₂₉ 日曜も休みがないのかな。
	C ₃₀ 先生、かぎがかかっていました。
T ₁₅ どこに？	C ₃₁ ポストの横です。
T ₁₆ そう。	C ₃₂ 口のところに、屋根が付いている。
	C ₃₃ 屋根？
	C ₃₄ 屋根じゃない。ひさしでしょう。
T ₁₇ そうだね。ひさしだよ。どうして、こんなものが付いているのかな。	C ₃₅ (S) 太陽で、手紙がやけ ないよう、ひよけだと思っています。
	(どっと笑い声)
T ₁₈ 笑ってはいけないな。S君は、自分で考えて、思った通りに言ったのだから。	C ₃₆ これは、雨が中に入らないようにするためだと思います。
T ₁₉ 先生もそう思うよ。S君分かった？	C ₃₇ (S) はい。
	C ₃₈ 先生、郵便局のマークが付いていました。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

教 師 の 発 言	児 童 の 発 言, 活 動
T ₂₀ それはね。ポストって書いてあるんだよ。	C ₃₉ 英語で何か書いてあった。

(後 略)

(5) 授業後の考察

ア 一人一人の児童の自由な発言を促す教師の発言

導入時に、教師は、話し合いの視点を特に設けず、T₂「何でも いい かな、自分で感じたこと、分かったことを言いましょう」と発言している。ポストを見てきて感じたこと、分かったことの内容は、児童一人一人によってそれぞれ違いがあり、その違いがあることを話し合いの前提として教師が認め、自分の感じたこと、分かったことを自由に発表しなさいという教師の発言は、一人一人の児童に安心感を与え、発表の意欲を高め、この授業を活発なものにする一因となっている。また、T₇で、「そのあたりまえのことでいいんだよ。自分で見て分かったことだったら、何でも発表してください。」の発言によって、児童は、C₁₂「それじゃ、たくさんある。」と意欲を高め、多くの児童が挙手をしている。

イ 学習の方向付けをする教師の発言

児童が、自分の感じたこと、考えたことを自由に発言しているが、教師が児童に対し、学習の方向を間違わせないように援助している発言がある。C₅の「水色のポストもあるよ。」の児童の発言を認めながらも、T₄で、「でも今日は、見てきたポストについて話し合おう。」「水色のポストは、この勉強が終わったら学習しよう。」と発言し、観察のまとめという本時のねらいを明確にするとともに、その発展として、水色のポストの学習を今後行うことを示している。この教師の発言によって、一人一人の児童

は、課題意識をしっかりともち、あわせて、学習意欲をもったと思われる。

ウ 一人一人の児童の発言を認め、ほめて、児童の意欲を高める教師の
発言

この教師の発言には、児童の発言や活動を認めよう、良い点はほめようとするところが数多く見られる。T₉「そう、よく見てきたね。」、T₁₁「いいことに気が付いたね。」などがその例である。児童は、教師のこうした発言や姿勢によって教師を信頼し、学習意欲を高める。また、C₃₅の「太陽で、手紙がやけないよう、ひよけだと思います。」の児童の発言に対し、多くの児童が笑ったが、T₁₈「笑ってはいけないな。」と指導し、さらに、C₃₆の「これは、雨が入らないようにするためだと思っています。」を受け、T₁₉「先生もそう思うよ。S君分かった？」と、正しい内容をS君に指導している。

こうした教師の発言から、一人一人の児童の学習の成立を目指して、教師が努力していることがうかがえる。

エ 児童の思考が発展するような教師の発言

授業においては、一人一人の児童の思考が深まり発展していくことが必要であり、この授業では、教師がそうした児童の思考が深まり発展していくような発言をしている。例えば、T₉「口は、一つでもいいと思うけどね。」とか、T₁₀「では、なぜ、口が二つあるんだろうね。」とか、T₁₁「東京都内と他の府県と分けて口があるのと関係がありそうだね。」、T₁₇「そうだね。ひさしだよ。どうして、こんなものが付いているのかな。」などがそれである。こうした教師の発言により、一人一人の児童は自分なりに構想し、思考を深めていくことと思われる。

しかし、その反面、教えるべきことは、はっきりと教えていることにも気が付く。T₁₁「なるほど、郵便局で分けなくてもすむわけだね。随分考

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

えているんだな。』、T₁₇「そうだね。ひさしだよ。』、T₂₀「それはね、ポストって書いてあるんだよ。』のように、児童が考えても分からないことについては、明快に指導している。

3 一般化のための留意点

授業における児童との直接的な接点である教師の発言は、個人差に応じた指導を進めていくうえで極めて重要な役割を果たす。日々の指導に役立たせるためには、特に、次のような点に留意することが必要である。

(1) 前提としての教師と児童の信頼関係

教師の発言によって、児童一人一人の情緒を安定し、意欲を高め、主体的追求を図り、そして、人間性を豊かにさせるようにするためには、その前提として教師と児童の信頼関係が確立していなければならない。教師が発言をどのように工夫し配慮してみても、教師と各児童との間に、もし、不信感があるとすれば、教師の発言の効果は上がらない。毎日の学校生活の中で、教師が本当に児童の健やかな成長を願い、それぞれの児童に対して温かい心で接していれば、たとえ厳しい言動があっても、児童は教師を心底から信頼する。どんなに言葉を飾ってみても、児童は教師の心を敏感に見抜くものである。教師と児童との信頼関係を日々の学校生活の中でしっかりと確立しておくようにしたい。

(2) 児童一人一人を認め、励ます発言

教師の発言には、命令・指示、質問、助言、説明、確認、賞賛・叱正、意見など、様々の発言があり、それぞれに意味をもっている。したがって、どの種類の発言が良いかを一概に言うことはできないが、これらの発言をするときに注意したいのは、教師の発言が一人一人の児童を認め、励ますものでなければならないということである。教師の発言は、児童の学習の成立、そして、健全な成長のためにあるものであるから、児童の学習意欲をそぐよう

第1章 一斉授業における指導の工夫

なものになってはならない。教師の不用意な発言が、児童を傷つけ、存在や主張を無視して児童の意欲を失わせてしまうことがある。日々の授業において、自分の発言が児童を認め、ほめ、励まし、そして、意欲付けているものになっているかどうかを反省、吟味して、発言の質を高めるようにすることが大切である。

第4節 学習形態・コース選択の工夫

この章の第1節にも触れたように、一斉授業という大枠の中において児童の個人差、個性に応じる工夫をするという試みの一つの類別として、指導ないし学習の形態を変えるもの、あるいは、学習課題やコースをいくつか用意してそのいずれかのグループによって学習させるものが考えられる。ここでは、そのような授業の進め方についての事例を挙げよう。

事例8 助け合い活動による「グループ学習」

1 この事例の特徴

この事例では、クラス全員による全体学習、児童一人一人による個別学習、小集団によるグループ学習という三つの学習形態が組み合わされて行われているが、その中で最も重視されている学習形態が「グループ学習」である。そして、この場合、それぞれのグループは異質な児童の集団であって、児童相互に助け合うことが期待され、そのようなグループにおける思考によって課題解決がより効果的になされることが期待されている。また、グループの中で積極的に活動することによる成就感や満足感を満たすことも期待されている。

2 指導の展開

- (1) 単元 第2学年 理科 「とかしてみよう」(4時間取り扱い)
- (2) 目標

第1章 一斉授業における指導の工夫

石けんを速く溶かすためには、細かく砕いたり、かき混ぜたり、湯に入れたり、湯の量を多くした方がよいことに気付かせる。

(3) 指導計画

目 標	時	学習内容及び活動	備 考
○氷砂糖を水に入れると、溶けて元の形が見えなくなり無色透明な水溶液になることに気付く。 ○物を水に入れて、しばらく置くと、そのものの形が見えなくなり溶けてしまう物と底に沈んで時間がたっても溶けない物があることに気付く。	2	I 水に溶ける物と溶けない物。 1. 氷砂糖を水中につるし、溶ける様子を調べる。 2. 食塩をガーゼに包んで水に入れ、溶ける様子を調べる。 3. 砂糖、粉ジュース、小麦粉なども溶かしてみる。	○氷砂糖を水中につるす際、氷砂糖は溶けるにつれて、形が変わっていくので、輪ゴムでしばるよりは、変化の見えるネットでつり下げた方がよい。
○石けんを速く溶かすためには、細かく砕いたり、かき混ぜたり、湯に入れたり、湯の量を多くしたりした方がよいことに気付く。 ○シャボン玉遊びをすることにより、玉のでき方や泡の立ち方などは、液の濃さに関係があることに気付く。	2	II 物を速く溶かす。 4. 石けんを水に速く溶かす方法を考え、確かめてみる。 5. 水と湯とで石けんの溶ける速さを調べる。 6. 石けんを溶かして、シャボン玉をつくる。	

(4) 展 開 (3/4時)

ね ら い	学習内容及び活動	指導上の留意点	課題への対応
	1. 本時の学習の目当てを知る。 石けんをもっと速く	○前時の学習からの発展 児童の発表により、	≪全体学習≫ ○目当てや課題をしっかりとつ

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

ね ら い	学習内容及び活動	指導上の留意点	課題への対応
一人一人が石けんを速く溶かす方法を予想することができる。	溶かせないだろうか。 2. 石けんを速く溶かす方法を考える。 ① 一人一人で考える。 ●石けんを細かくしたら… ●水を入れてかきまぜたら… ●お湯に溶かしたら… ●石けんを少なくしたら… ●水の量を多くしたら… ●水の量を少なくしたら… ② グループで、各自の考えを出して話し合う。 ●水の量は少ない時よりも多い時の方が速く溶けるよ。 ●水の量を同じにしないと… ●石けんを少なくしたら速く溶けると言えるかな。 ●石けんの量も同じにしたら…… ③ 他のグループの	本時の学習のねらいを確認する。 ○個人ごとに「学習カード」に記入させる。 ○一つの考えだけでなく、いく通りも考えさせる。 ○グループの友達の考えを聞いて、表を補足させる。 ○グループ学習のルールを守らせながら、お互いの意見を出させる。 ○児童相互の話し合いによる高め合いによって、思考を深め確かなものにする。 ○他のグループの考え	かませる。 《個別学習》 ○机間巡視をして書けないでいる児童にヒントを与える。 《グループ学習》 ○極端な間違いについては、お互いの意見で納得した上で訂正させたりする。 ○グループを巡視して一人一人の発想や考えが生かされるよう適切な助言をする。 《全体学習》

第1章 一斉授業における指導の工夫

ね ら い	学習内容及び活動	指導上の留意点	課題への対応
どの方法が速く溶けるか、調べることができる。 水温により溶ける速さに違いがあることに気付く。調べたことを記録する。	考えを聞いたり、他のグループへ意見を述べたりする。 3. どの方法が速く溶けるか、実験をする。 ① 水を使って調べる。 - 石けんのかたまりを溶かす。 ゆっくり溶ける。 - 細かくした石けんを溶かす。 少し速く溶ける。 - 棒でかき混ぜる。 ずっと速く溶ける。 ② 湯を使って調べる。 ○どの方法よりも速く溶ける。 ③ 気付いたことをカードに記入させる。	を聞いて、表を補足する。 ○実験はグループ4人で分担し、助け合い協力し合って調べさせる。 ○水の量を一定にするとか、石けんの量を一定にするとかの条件は、児童の実験の様子を見てそろえさせる。 ○湯の取り扱いについて間違いのないように気を付けさせる。	《グループ学習》 ○机間巡視により、正しく安全な実験方法を指導する。 ○カード記入がうまくできない児童には、書けない理由を調べ、グループや教師が助言を与えたり話し合ったりして助ける。 必要に応じ

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

ね ら い	学習内容及び活動	指導上の留意点	課題への対応
自分と同じ考えや違った考えのあることに気付く。	4. 調べて分かったこと、気付いたことについて話し合い、まとめる。 ○細かくすると、少し速く溶ける。 ○かき混ぜると、速く溶ける。 ○湯に入れると、もっと速く溶ける。 細かい粒の石けんを、湯を使ってかき混ぜながら溶かす方法が一番速い。 5. 次時の予告を知る。 石けんを溶かしてシャボン玉をつくらう。	○無理にまとめさせようとしないで、児童一人一人の気付いたことを定着させ、それを基に、友達の考えを受け入れるような指導をする。 ○児童の発表により、次時の学習への意欲を高める。	て、グループの協力を得て再実験させる。 《全体学習》

上表の展開では、まず、全体学習及び個別学習によって学習課題のねらいの把握、学習課題への意欲の喚起、学習活動の仕方などが確かめられ、次にグループに分かれての学習が行われる。（なお、グループに分かれての学習において、必要に応じて個別学習が行われる。）そして、最後に、また、全体学習によって学習活動のまとめや反省が行われる。

このように、一般的には、グループ学習は全体学習によって支援され、個

第1章 一斉授業における指導の工夫

別学習によって補足されていると考えられる。すなわち、1単位時間の指導の展開で児童は最初に全体学習によって本時の学習のねらいを理解し、続いて個別指導を含んだ「グループ学習」を行い、さらに、全体学習によって「他のグループの考え」を聞いたり、「調べて分かったこと、気付いたこと」について話し合ったりすることによってまとめを行っている。

言うまでもなく、学習活動の中心はグループによる活動であり、理科室内で実験テーブルごとに分かれて実験を行い、「学習のルール」を守りながら話し合いによって思考を深めている。1単位時間の学習の中で、グループによる学習活動の占める割合は極めて高いものである。教師は児童がグループごとに学習する間机間巡視を行い、実験の安全性に注意を払いながら学習活動を管理している。

この事例でのグループ編成は次のように行われた。①男児と女児の混合、②初めに各グループのリーダーを推薦で選び、入りたい者1名、リーダーが推薦する者1名、教師が推薦する者1名の計4名とした。この時、教師はなるべく上位、中位、下位の児童がどのグループにも入るように配慮している。

また、グループ内での「助け合い学習」が活発に行われるように、次のような「学習のルール」が決められている。①司会者の進行により、順序よく話す。②間違っていてもしけないで、最後まで聞く。③いつもあまり自分の考えを言えない子、しゃべらない子から先に発言するようにする。④友達の考えが自分の考えと、どこが同じでどこが違うか考えながら聞く。⑤意見を言う時や発表する時は、自分の考え方ややり方が友達に分かるように話す。⑥自分の考えがもてない子、分からない子にはみんなで教えてあげるようにする。

このような学習の約束を守らせることによって、グループ学習における集

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

団による思考の効果が期待できるようになっている。すなわち、児童個々の思考は、個人思考のレベルにおいてもある程度は根拠のある思考になっているが、集団による思考においてはより客観的、論理的なものでなくてはならず、筋道の通った説明ができなくてはならない。したがってグループ学習においては、友達に納得してもらえる説明を余儀なくされる。集団思考の中で「自分の考え方」と「友達の考え方」を対比させることによって、一つの考え方に矛盾、不合理、論理の飛躍などがあれば意見や質問が出てくる。これらは児童相互の「助け合い活動」であり、個々の児童の考え方の修正、確認、拡充などが行われることによって、一人一人の児童の思考を高めることができる。

(4) 実践の結果と考察

指導に当たった教師は次の3点に留意している。

ア 学習内容が児童中心となって、主体的に活動できるように。

イ 児童一人一人が、自ら考え、試して、記録するという学習が行われるように。

ウ 児童の個人差・個性に応じた学習活動が十分になされるように。

その結果、本時のねらいに対する児童の達成状況を見ると、児童が記述した「学習カード」や児童が発表した「まとめ」の内容からして、十分ねらいを達成し得たと判断できる。児童の「学習カード」の記入例を示すと、次のとおりである。

学習カード № () 年 組 ○ ○ ○ ○		
☆^{しゅう}学習のめあて 石けんをもっとはやくとかすには、どうしたらよいだろう。 はやくとかすとかしかたを考がえてから、じっけんをする。		
☆わたしの考え じっけん（たしかめてみよう）		
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px; vertical-align: top;"> △水をいっぱい入れてかきまぜるとよい。 ○石けんをこまかく切ってから入れるとはやくとける。（石けんのりょうは同じ） ○おゆに入れると、はやくとける。（水のりょうは同じ） </td> <td style="width: 50%; padding: 5px; vertical-align: top;"> 水のりょうが多いとはやくとける。 ○はやくとけた。 ○はやくとけた。 </td> </tr> </table>	△水をいっぱい入れてかきまぜるとよい。 ○石けんをこまかく切ってから入れるとはやくとける。（石けんのりょうは同じ） ○おゆに入れると、はやくとける。（水のりょうは同じ）	水のりょうが多いとはやくとける。 ○はやくとけた。 ○はやくとけた。
△水をいっぱい入れてかきまぜるとよい。 ○石けんをこまかく切ってから入れるとはやくとける。（石けんのりょうは同じ） ○おゆに入れると、はやくとける。（水のりょうは同じ）	水のりょうが多いとはやくとける。 ○はやくとけた。 ○はやくとけた。	
☆グループの考え じっけん（たしかめてみよう）		
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px; vertical-align: top;"> ○水をよくかきまぜると、はやくとける。 ×水のりょうを少なくすると、はやくとける。（まちがっている。水のりょうの多いほうがはやくとける。 △石けんのりょうを少なくすると、はやくとける。（石けんのりょうがちがうので、はやはくらべられない。石けんのりょうを同じにする。） </td> <td style="width: 50%; padding: 5px; vertical-align: top;"> ○50回と100回では、100回かきまぜたときははやくとけた。 ○石けんのりょうを耳かきいっぱいだけ入れたらのはやくとけた。 </td> </tr> </table>	○水をよくかきまぜると、はやくとける。 ×水のりょうを少なくすると、はやくとける。（まちがっている。水のりょうの多いほうがはやくとける。 △石けんのりょうを少なくすると、はやくとける。（石けんのりょうがちがうので、はやはくらべられない。石けんのりょうを同じにする。）	○50回と100回では、100回かきまぜたときははやくとけた。 ○石けんのりょうを耳かきいっぱいだけ入れたらのはやくとけた。
○水をよくかきまぜると、はやくとける。 ×水のりょうを少なくすると、はやくとける。（まちがっている。水のりょうの多いほうがはやくとける。 △石けんのりょうを少なくすると、はやくとける。（石けんのりょうがちがうので、はやはくらべられない。石けんのりょうを同じにする。）	○50回と100回では、100回かきまぜたときははやくとけた。 ○石けんのりょうを耳かきいっぱいだけ入れたらのはやくとけた。	
☆わかったこと。 水のりょうや石けんのりょうを同じにしてから、はやくとけるとけかたをしらべる。水のりょうや石けんのりょうが同じとき、①よくかきまぜるとはやくとける。②せっけんがこまかいほどはやくとける。③水よりもおゆのほうがはやくとける。		
☆ふしぎに思ったこと。 もっとしらべたいこと。 さとうやインスタントコーヒーで、はやくとけるかどうかしらべてみたい。		

また、このグループ学習における児童相互の助け合いによって、実験操作が順調に行われたと思われる。すなわち、実験の段階で、同じ作業を手分けして共同で行うことから、実験操作が不得手な児童、実験操作が器用な児童、早合点して失敗しがちな児童等々、個々の児童の持つ長短を補い合うこ

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

とで、実験の技能や態度を育てることができたと判断される。

3 一般化のための留意点

日常の学習指導のうえで最も大切なことは、学習についていけない児童を作らず、児童一人一人の主体性を生かす学習指導ができることである。そのためには、なるべく児童を小さなグループに分けて、相互の「助け合い」によるグループ学習を取り入れることが一つの効果的な方法であると考えられる。しかしながら、グループ学習では、児童一人一人が相互に他を尊重し、認め合うような不断の指導がなくては失敗し、かえって弊害が生じる危険性すら含まれている。一步間違えれば、仲間同士の優越感や劣等感を植え付けかねない。また、グループ間の誤った競争心によって、グループ内の遅れがちな児童を疎外したりして、これが「いじめっ子」「いじめられっ子」の原因となる場合も考えられるので、安易なグループ学習は厳に慎まなければならない。グループ学習という学習形態に関して、一般的な留意点を挙げれば次のようなものがある。

(1) 他を知ろうとする態度を養う。また、自己の意見や感想を十分に表現できない友達の意図を積極的にくみ取ろうとする態度を養う。

(2) 異質の考えを尊重させる。二つの考え方が対立した時、児童たちは他の考え方に対して批判的・攻撃的であることが多い。このような場合には、否定的な見方をする前に、まず、相手の立場を肯定しようとする姿勢をもたせることが必要である。また、異質の考えは、ほとんどの場合、同質の考え方のものとは発想を異にしているため、たとえ少数であってもそれを尊重し相違点を明確にさせることが、自他ともに伸びることになることを認識させる。

(3) 児童一人一人に責任を持たせる。そのために、リーダーになる児童を固定せず輪番制にしたり、時には、意図的に低位の児童に話し合いの司会をさせ、個々の意見の違いを考えさせたり話し合いの様子を発表させたりす

る。これによって、仲間同士の生きる喜びや満足感を味わわせる。

(4) 変容の過程を的確にとらえる。個々の児童の考えがグループ学習の過程を経て全体学習の場に出てきた時、学習課題に照らして望ましい方向に変容しているならば個が深まったと考え、同時に、それをグループ学習の成果と考えがちである。しかし、変容の過程を詳しく分析すれば、ただ単に、他の考えへの追従や同調であるに過ぎない場合がある。したがって、教師の側からグループとしての統一した結論を要求し、異質の考えを消去してしまうような働きかけをすることは厳に避けなければならない。個人の学習の機会などを利用して自分の考えを記録させ、また、グループの話し合いを記録させたり録音させたりすることによって個が変容していく過程を的確にとらえ、時として適切な修正を加えてやる必要がある。

事例9 自学自習を目指す「一人学習」

1 この事例の特徴

この事例は、いわゆる自学自習をねらった「個別学習」の事例である。ここでは、あくまでも、学習に対する児童の主体的な取り組みを問うもので、児童一人一人が学習課題を明確にとらえ、それへの意欲をもち、学習の仕方を決めて、自分の力で自主的に課題に取り組むことが期待されている。それと同時に、児童は自分のペースに合わせて学習することができるようになっている。自分がよく分かったと考える箇所や問題は早く済ませ、自分がよく分からなかったと考える箇所や問題には時間を十分に取って挑戦することができるように工夫されている。この点が最大の特徴である。

2 指導の展開

- (1) 単元名 第6学年 社会「天下の統一」(12時間取り扱い)

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

(2) 単元の目標

ア 信長、秀吉の全国統一の様子や鉄砲、キリスト教の伝来が与えた影響について理解させる。

イ 家康の開いた江戸幕府の仕組みや政策を理解させる。

ウ 年表やその他の資料を活用し、歴史的な流れをとらえたり、個々の社会的事象の歴史的背景を考えたりできるようにする。

(3) 展開計画

ねらい(時数)	学習活動と内容	指導上の留意点	備考
戦国大名は、全国統一を目指して互いに争ったことを分からせる。 (2)	1. 年表を見て戦国の世の特色などについて考えたことを発表する。 2. 武士の世の中の動きについて話を聞き、全体の動きをつかむ。 ●天下の統一を目指した大名 ●百年あまりも続いた戦国の世		●学習の手引 [0] ●学習の手引 [1]
戦国の世は、信長によって天下統一の基礎固めが行われ、秀吉によって天下統一がなしとげられ、家康は江戸幕府の基礎を固めたことをつかませる。(6)	3. 各自がそれぞれの課題を選択し、調査活動をする。 ○Aコース ●鉄砲の伝来と長篠の合戦について調べる。 ●秀吉の検地、刀狩りをまとめる。 ●信長、秀吉、家	3. A, B, Cという三つのコースを設定し、各自の興味、関心に基づいて、好きな学習課題を選択させるようにする。	●学習の手引 [2]~[4] ↑

第1章 一斉授業における指導の工夫

ねらい(時数)	学習活動と内容	指導上の留意点	備考
	康の業績についての講義を受ける。 ○Bコース ●鉄砲の伝来と長篠の合戦について調べる。 ●秀吉の検地、刀狩りをまとめる。 ●家康の大名に対する取りしまり、江戸幕府の政治(どちらかを選択)。 ○Cコース ●郷土の歴史を調べる。 ●郷土史研究家の話を聞く。 ●調べたことをノートにまとめる。		＜一人学習＞
キリスト教の伝来は、我が国の社会や文化に大きな影響を与えたことに気付かせる。(1)	4. 信長、秀吉、家康とキリスト教について調べる。 ●キリスト教とヨーロッパ文化。 ●キリシタンの増加。	●コース別の学習が終了したら、学習活動の4から6までを共通学習課題として各自が学習するようにしたい。	●学習の手引 [5]
家康は、大名や農民をきびしく統制したことをつかませる。(1)	5. 郷土とつながりの深い家康の一生をまとめる。	●ここまでは全員が通過できるように配慮する。	●学習の手引 [6]
イラスト伝記を	6. 信長、秀吉、家康		●学習の手

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

ねらい(時数)	学習活動と内容	指導上の留意点	備考
作ることにより、 信長、秀吉、家康 に対する認識を深 めさせる。 (2)	のイラスト伝記「ミ スター○○」をつく る。		引 8 ↓

(4) 自学学習教材

「一人学習」が成立するためには、なにより、児童一人一人に自学学習が可能な教材(「学習パッケージ」とか、「学習の手引」とか、「モジュール教材」などと呼ばれる。)が手渡されなければならない。一人一人の児童はこのような「自学学習教材」を手にして、自分で学習計画を立て、自分で学習を進め、自分で学習を反省するということになる。(児童が教師に対していつでも相談できることは言うまでもない。)

この事例における「学習の手引」は、次に示すとおりである。

—— 学習の手引 6年社会 「天下の統一」 ——

この「手引」の目標

- ① 物語でも有名な“戦国時代”とは、どのような時代であったのか調べる。
- ② 鉄砲とキリスト教の伝来は、当時の日本にどのような影響を与えたのか考える。
- ③ 織田信長・豊臣秀吉・徳川家康の業績をまとめる。

①

1475	1527	1542	1543	1549	1575	1582	1588	1602	1603	1616	1639
A城○院で きる	お大 誕生	家康 誕生	鉄砲 伝わる	キリスト教伝 わる	長篠の戦	秀吉 核地	秀吉 刀狩り	お大 没	江戸幕府開 く	家康 没	鎖国の完成

・信長も秀吉も家康も、私たちの郷土が生んだ人物です。もっともみちな郷土の歴史と
だぶらせながら、彼らの業績を中心に、彼らの生きた時代を学習しましょう。興味のある
人は、A町の歴史にまで発展させてみましょう。

② 武士の世の中での動きについての説明を聞き、全体の動きをつかみましょう。(説明)

第1章 一斉授業における指導の工夫

(ここからの学習はA, B, Cの3コースから自分で選択して学習しましょう).....					
Aコース	Bコース	カード	教科書	その他	Cコース
② 鉄砲の伝来と長篠の合戦について調べましょう。 ③ 秀吉の検地・刀狩りをまとめましょう。 ☆鉄砲伝来後の影響・キリスト教の広まった理由・検地と刀狩りについて口答で報告しましょう。		学1 資2 資3	P. 62 P. 72 P. 73 P. 79	VTR1 「鉄砲 伝来」	② 社会科のオープン・タイムとして、いくつかの資料などを手がかりにこの時代の郷土の歴史を調べてみましょう。 ◎ お大の一生 A城と〇〇院 〇〇氏の歴史など VTR4 「お大の方」 VTR5 「〇〇とりで」 資料3 長篠の合戦 5 シナリオ「お大の方」 6 シナリオ「〇〇とりで」 7 シナリオ「〇〇城」 8 桶狭間の合戦 9 おもたかの井戸 10 A城 ③ 郷土史研究家〇〇先生のお話を聞きましょう。(ボランティア) ④ 調べたことをレポートにまとめましょう。 ☆先生に提出してみてもらいましょう。
④ 信長・秀吉・家康の業績についての講義を受けましょう。 〔講義時間：3時目と6時目とどちらかを選択〕	④ (どちらかを選ぶ) ・家康の大名に対する取りしまり ・江戸幕府の政治(農民のくらしと身分制度)	学2 資4 学3	P. 80 P. 83 P. 84 P. 88	VTR2 VTR3	
				カード	教科書
⑤ 信長・秀吉・家康とキリスト教について調べましょう。 ⑥ 郷土とのつながりの深い家康の一生をまとめてみましょう。 ⑦ ☆チェックテストを先生に提出してみてもらいましょう。 ——こまでは全員通過するようがんばりましょう。 ⑧ 信長・秀吉・家康のイラスト伝記「ミスター〇〇」を作ってパーティションにはりましょう。				学2 学3	P. 80 P. 88
					VTR2「大名の国がえ」 VTR3「五人組」 VTR3「閉ざされた国」

(5) 学習の過程

「学習の手引」で分かるように、この事例では、まず⑤番と⑦番の学習活動をクラス全員で行っている。すなわち、“郷土が生んだ”戦国末期の3人の英雄について教師の説明を聞きながら、時代の全体の動きをとらえること

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

から始まる。次に、児童一人一人が、A、B、Cの3コースから自分に適している学習コースを選んで学習する。AコースとBコースは、④番の学習課題は違うものの、②番と③番は同じ課題である。Cコースは郷土史に中心を置いたコースである。これらの学習コースによって学習した後、⑤⑥⑦と⑧という共通学習課題を各自が学習することになっている。

この事例は、途中に、学習コースの選択ということが挿入されていて、少し複雑であるが、児童は一人一人、原則として独力で、これらの学習課題を学習していく。そして、このような独力で学習活動を支えるために、教科書のほかに、いろいろな「学習材料」、例えば、「学習カード」、「資料カード」、「VTR」が用意されている。児童一人一人はこれらの「学習材料」を用いながら、自分のペースによって学習していく。したがって、教室の中には、あちらこちらに学習材料が置いてあり、児童はあちらこちらに置いてある机に向かって学習している。教師の話を聞いたりVTRを見たりするのは教室以外の部屋であり、学習活動は教室を越えて展開されている。

また、1校時45分という単位時間では不都合であり、この事例では2校時連続という時間帯が取られている。

教師は児童の学習の相談役であり、時代の全体的な展望を与えるための「説明」以外は、個別指導に徹している。

3 一般化のための留意点

まず第1に、この事例からも分かるように、「一人学習」を成立させるためには、自学自習を可能にする「教材」の作成が不可欠である。この事例の教材については、「学習カード」、「資料カード」、「ヒント・カード」、さらに、「VTR」、「コンセプト・フィルム」、「スライド」など組み合わせて作成されている。このような教材を作成することは、かなり労力を要する仕事であり、適切な市販教材がない場合には教師が教材を自作しなければならない

いことも生じる。この点、努力を要することである。

また、学習環境についても、一人学習にふさわしい形に作り変える必要が出てくる。教室ばかりでなく、教室以外の場の活用も考えなければならない。

さらに、児童の学習活動が一斉指導の場合とは大きく異なり、一人一人の児童が自分の学習課題に取り組むのであるから、学習活動が児童に大幅に任されることになる。したがって、①責任をもって学習に取り組むこと、②他人の学習の邪魔をしないこと、③使ったものは元に戻すことなどといった新しい学習の規律が必要になってくる。そのため、新しい学習の規律を守るといような学習の仕方の指導も、当然、必要になってくる。

また、特に、「一人学習」ができていく児童についての特別な配慮が不可欠である。学習態度がよくない児童、いわゆる学習が遅れがちで自学ができにくい児童、学習意欲が低い児童などへの特別な配慮なしには、「一人学習」は成立しない。

事例10 興味・関心を生かした「課題別学習」

1 この事例の特徴

この事例は、児童の生活している地域の特徴に素材を取った、社会の「課題別学習」の実践例である。児童に学習させたい内容あるいはテーマは共通であっても、児童一人一人がそのことに関してかなり異なった興味・関心を示すものであるということから、児童が気付いたサブ・テーマとか、児童が考えた「調べてみたいこと」とかをそれぞれ追求させることによって、児童のもつ興味・関心の個人差に対応してやりたいとする試みである。そして、そのような児童の興味・関心を生かすことによって、より高い学習意欲を期

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

待するものである。

2 指導の展開

(1) 単元名 第3学年 社会「人々のくらしと田や畑のしごと」(15時間取り扱い)

(2) 単元の目標

ア 町の農業生産は地形や気候などと深い関係があることに気付かせる。

イ 農産物の販売先や肥料などの購入先、生産の工夫などを理解させ、他地域との結び付きについて考えさせる。

ウ 地図やその他の資料から、農産物の分布の様子などを読み取らせる。

(3) 展開計画

ねらい(時数)	学習活動と内容	指導上の留意点	備考
○町の主要な農産物として米・茶・いちごがあることに気付かせる。(1) 米・茶・いちごの生産は、地形や気候などと深い関係があり、昔からいろいろと作る工夫がなされていることを分らせる。(5)	1. ○町で生産されている農産物にはどんなものがあるかを調べる。 ●主な農産物 2. 米・茶・いちごの生産と地形や気候などとの関係を調べる。 ●田畑の分布と地形 ●主な農産物と気候 3. 米・茶・いちごなどを生産していくうえでの仕事の工夫について調べる。	●自分たちの町の主な農産物を知り、それらについて調べていこうとする意欲を高めるようにしたい。 ●ここから、米・茶・いちごの三つのグループを編成し、各自の興味・関心に基づいて好きな課題を選択させ、追求させていくようにする。	(全体学習) ↑ (課題別学習)

第1章 一斉授業における指導の工夫

ねらい（時数）	学習活動と内容	指導上の留意点	備 考
生産者が組合を作り，購入，販売を通じた他地域との結び付きのうえで合理化等の工夫をしていることをつかませる。 （5） 調べたことをまとめさせ，発表の方法を身に付けさせる。 （4） ＜本時1／4＞	4. 農産物の出荷の様子や生産を通じた他地域とのつながりについて調べる。 ● 農協の働き ● 肥料などの購入先と生産物の販売先 5. 課題ごとに調べたことをまとめ，発表する。	● 学習活動の2，3，4については，選択した課題ごとに自由に観察や調査などをさせ，追求させるようにしたい。 ● それぞれのグループごとに調べたことをまとめさせるようにする。まとめる際には，みんなに分かりやすい方法を工夫させるようにしたい。	↓ （グループ学習・全体学習）

（4）本時の展開

ア 一人一人が調べてきたことをみんなに分かりやすくまとめ，発表のための計画を立てる。

イ 学習過程

ね ら い	学 習 活 動 と 内 容	指 導 上 の 留 意 点
目当てを把握する。 観察したり，調べたりしたことをお互いに確認する。 何を，どのように発表するかを考える。	1. 本時の目当てをつかむ ● グループごとのまとめ ● 発表のための計画 2. グループごとに，自分が観察した事実や聞いてきたことを出し合って話し合う。 ● 観察した内容 ● 聞き取りの内容 3. 自分たちが調べたことのうち，何をみんなに知らせたらよいかを話し合い，発表すること	● 事実をよく見，正しい調査ができているかという視点で話し合わせるようにしたい。 ● みんなに分かりやすいようなまとめ方や発表の方法はどうしたらよいか

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

ね ら い	学 習 活 動 と 内 容	指 導 上 の 留 意 点
次時の計画を立てる。	をまとめる。 ●発表内容のまとめ ●発表方法 4. 発表について話し合い、計画を立てる。	を十分話し合わせるようにしたい。 ●発表のための用意に手落ちがないかを確認させる。

この事例では、単元のねらいを達成するために、地域で生産される米、茶、いちごを学習課題とするが、そのうちのいずれかを児童に選択させている。すなわち、最初の1単位時間の授業（導入）で全体学習を行って、単元のねらいや単元を学ぶ意義などについて触れた後、これら三つの学習課題を示し児童に選択させ三つのグループを編成している。

この三つのグループは、それぞれ選択した課題について約10時間にわたって「調べ学習」をした。家庭や地域社会での聞き取り、農業協同組合の見学、実際に田や畑に出かけての観察調査など児童は活発に活動した。単元の最後では、これら聞き取りや見学や調査などの結果のまとめをグループごとに行い、続いて学級全体で発表し合った。

上に掲げる単位時間の学習過程は、学級全体での発表の前の「グループごとのまとめ」の段階の計画である。どのグループもこの計画に従ってまとめの活動を行い、教師はグループごとの指導に当たった。

3 一般化のための留意点

児童一人一人のもつ興味や関心を生かした学習指導を計画し実践することは、学習意欲を高めるばかりでなく自ら課題を追求する力を養うことができる。しかし、一つの単元に複数の学習コースを用意することは容易ではない。そのような学習コースを準備することのできる教材の有無を確かめ、次に、児童が自分たちで追求できるように教材を配置しなければならない。例

えば、調べるべき事項の範囲、資料を得る方法、それに要する時間、資料の検討の仕方など教師としてあらかじめ見通しておくべきことを整理しておく必要がある。

さらに、学習目標を十分吟味し児童がコース別に異なった課題学習をしても、同じ目標が達成できるように工夫しなければならない。この場合の学習目標は、個別的、具体的な知識や理解というよりも、より高次の原理や概念あるいは追求の仕方の獲得ということになると考えられる。このような学習目標の吟味なしには、課題別（コース別）学習は成立しない。

事例11 「学習スタイル」を考慮した「コース別学習」

1 この事例の特徴

この事例は、いわゆる「学習スタイル」を考慮した授業の在り方について、かなり組織的に研究された例であると言える。ここでは、「学習スタイル」として、(1)実践的学習傾向、(2)内言的学習傾向、(3)観察的学習傾向、(4)無特色的学習傾向の四つのスタイルを取り出し、このような学習スタイルを考慮して学習指導を工夫することによって、児童一人一人の学習の成立を図ることがねらわれている。すなわち、児童のもつ「学習適性」とそれに応じた「処遇」をからみ合わせるという考え方の研究例である。

2 指導の展開

(1) 「学習スタイル」の識別

学級の児童一人一人について、諸種のテストの実施結果や教師の観察結果に基づき学習スタイルを識別する。この事例では、「学習スタイル」として、次の四つを区別している。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

学習場面に現れる各スタイルの傾向性

要素 \ 学習スタイル	実践的学習傾向	内言的学習傾向	観察的学習傾向	無特色的学習傾向
発言の量と質	- 多い - 思いつきの - 質問多し - 拡散的	- 傾向性なし - 的を得ている	- やや少なく - 主観的	少ない
学習の好み	実験, 体験を中心とするものを好む	- 傾向性なし, どちらにも意欲的 - 文章題を好む	教師主導型, 説明型学習を好む, 静的ドリルの学習を好む	- 説明的学習 - ドリルの学習
作業の速度と内容	- 作業量が多い - が雑	作業量やや多くの確, ポイントをとらえている	作業量多いがやや冗漫	作業量, 極端に多い場合と少ない場合がある
期待目標の挑戦度	高い	やや高い	低い	低い
家庭学習量	やや多い	多い	最も多い	少ない
学習形態の好み	個人	少人数 (2～3人)	少人数 (4～6人)	少人数 (4～6人)
誤りの繰返し	よくある	ほとんどない	少ない	よくある
話の聞き方	- 聞きもらしがある - 興味的な聞き方	要点をとらえて聞く	正確に聞きとる	聞き流しやすい
マイペース学習	非常に好む	好む	普通	やや好む

(2) 学習コースの設定

次に, 学習スタイルを考慮した学習コースを設定する。この事例では, 次の四つのコースが設けられた。

- ア 作りながら考えるコース (実践的学習傾向)
- イ 頭の中で考えるコース (内言的学習傾向)
- ウ よく見て考えるコース (観察的学習傾向)

<単元の構成>

小単元名	配時	形態	単元の主な流れ
	課外		
No.1 No.2 A いろいろな立体 立体の学習計画	2	④	
No.3 B 柱体の展開図 No.4 柱体の性質	4	④ ⑦ ④ ⑦	
No.5 C すい体の展開図 No.6 すい体の性質	4	④ ⑦ ④ ⑦	

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

エ ゆっくり考えるコース（無特色的学習傾向）

ここで、それぞれの学習スタイルの児童に、最もふさわしいと考えられた学習コースによる学習を組み合わせることによって、学習効率を高めることが考えられている。

(3) 単元の構成

この事例は、第6学年の算数の「いろいろな立体」についての学習であるが、単元全体はA、B、Cの三つの小単元に分けられ、それぞれの小単位について「学習スタイル」が識別され、識別された学習スタイルに対応した四つの学習コースが設けられている。

(4) 小単位Bについての学習スタイル別コースプラン

次のページに掲げた学習スタイル別コースプランについて簡単な説明を加えると、小単位B「角柱・円柱」では、児童はそれぞれの学習スタイルに対応した四つのコースに分かれて学習する。

例えば、「実践的学習傾向」と分類した児童には、一般に、一人でこつこつと実験や操作によって学習することを得意としていて、いろいろな方向に思考することができるが、学習がやや粗雑で誤りも犯しやすい傾向が見られるので、立体の学習の場合操作から入り、そこから概念の学習に入っていくように学習活動が計画されている。すなわち、「まず展開図を作ることから入ることにより、学習活動に興味を持ち、構造的認識に至ることができる」ように考えられたコース（作りながら考えるコース）を学習するようになっている。他の三つの学習スタイルについても、それぞれに対応したコースが計画されている。その概略は、次のとおりである。

<頭の中で考えるコース>（内言的学習傾向）

操作したり一つ一つ教えなくとも頭の中で立体を想起できる児童も少なくない。そのような児童はややもすると、操作しているといっても自分の頭の

第1章 一斉授業における指導の工夫

中だけで考えていたり、あるいは単純な操作に興味を失う場合もある。そこで、このコースでは、回り道を避け、自分の頭の中にある立体概念を明確にしたうえで、確かめに展開図作りを用いている。

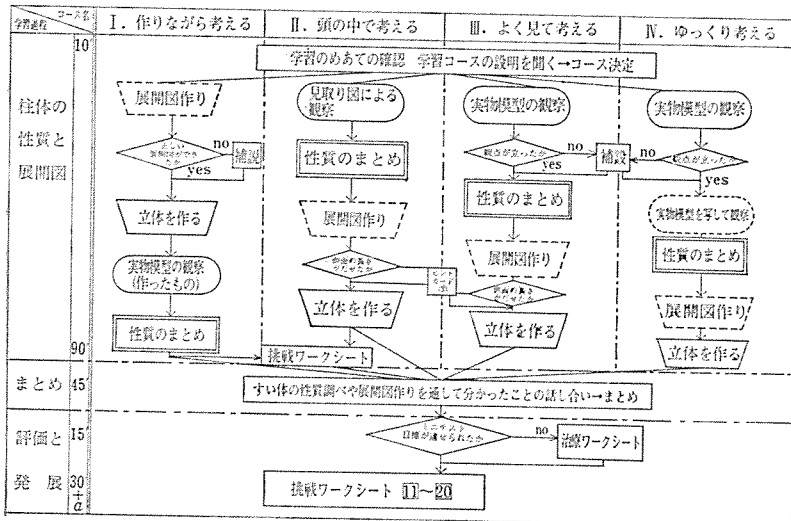
<よく見て考えるコース> (観察的学習傾向)

何となく分かっている、実際に実物を目の前にして、教えたり、写し取ったりしないと確信がもてない児童もいる。そんなタイプの児童のために十分に模型を準備し、観察が可能になるよう準備したコースである。

<ゆっくり考えるコース> (無特色的学習傾向)

このコースは自分の思考手段がはっきりしなかったり、観点が自分で決まにくい児童のためのものである。既習を振り返ったり教師の助言を受けたりしながら、細かいステップを追って学習を進める。

この小単元の具体的学習には、4時間が充てられている。学習の初めに学習コースの決定が行われ、続いて四つのコースに分かれて学習していく(第



第2部 個人差に応じる学習指導の事例

1・2時、90分)。この間は、教師はそれぞれのグループの間を机間巡視し個別指導に徹底する。第3時(次の45分)は、学級全員による「まとめ」であり話し合いの場となる。その後、「ミニテスト」と呼ばれる形成的な評価がなされ、その結果、学習のねらいを達成したと認められた児童は「挑戦ワークシート」に挑み、達成できていないと認められた児童に対しては「治療ワークシート」による補充指導が加えられることになっている。

3 一般化のための留意点

この事例で最も重要な「学習スタイル」の識別ということが必ずしも容易ではなく、現状としては今後の研究に待たなければならない点が多い。また、児童一人一人の「学習スタイル」が識別されたとしても、それに対応する学習プログラムを組むことにもかなりの問題点が含まれている。したがって、この事例のような試みを一般化するためには、今後かなりの研究が行われなければならない。

しかし、もし児童のもつこのような「学習スタイル」が有効に識別されるようになれば、そして、それに応じた「学習コース」の有効性が検証されるならば、個に応じる学習指導は更に進展するものと考えられるので、この領域についての今後の研究が望まれる。

第2章 教育機器の活用による指導の改善

第1節 教育機器の活用による学習指導

1 教育機器活用の基本的な考え方

授業において教師の働きかけの効率を高め、一人一人の児童の学習成果を高めることを目的に開発されたのが各種の教育機器である。児童一人一人に「分かる授業」を行うためには、一般に、

- 指導目標を明確にする。
- 授業に先立ち児童の達成度を明らかにする。
- 児童の学習の仕方の特徴を明確にする。
- 児童一人一人に適した授業の計画を立てる。
- その計画に沿って授業を進め、節目節目で達成度評価を実施する。
- 達成不十分なところを補充する。

などの条件を満たすことが必要であろう。

教育機器は、これら教師の作業や児童に対する働きかけを援助し、その効果を高めるためのものである。したがって、教育機器の活用とは、ただ単に形式的に教育機器を盛り込んだ授業を実施することではなく、授業の計画—実施—評価の過程の中で、児童の学習活動を円滑に進めるための働きを高めることである。授業において児童からのフィードバックの回路の確保、あるいは、児童の興味・関心や進度の差に即応した学習の個別化などを援助し、強化するのが教育機器の活用に際して期待される役割である。

第2部 個人差に応じた学習指導の事例

このような点から、教師には、周囲にある様々な教育機器に対する理解を深め、一人一人の児童の学習の成果を高めるためにそれらをどのように活用するかの工夫が試みられるべきであろう。

2 教育機器の種類と特性

では、教育機器にはどのような種類があるのか。個人差に応じる学習指導に適した教育機器といっても、個々の機器の使い方や授業の展開過程への位置付け方によって、その特性は変わってくるので、厳密に固定することは難しい。その中で、近年、比較的活用されるようになった教育機器として、ここでは、映写機器としてOHP（オーバーヘッドプロジェクター）、反応測定機器として反応分析装置、訓練機器として個別学習機器を取り上げ、その特性について簡単に触れておくことにする。

ア 映写機器（OHP）

情報の一斉提示に適した教育機器であるが、その活用の仕方によっては、個人差に応じる指導に用いることが可能である。例えば、児童の活動場面で児童個人又はグループで作成したトランスペアレンシー（TP）を提示し、学級の中で話し合うなど、工夫によって個々の児童の学習に対応する教育機器として、様々な生かし方がある。

イ 反応測定機器（反応分析装置）

ある程度授業経験を重ねていくと、児童の実態を挙手や表情、つぶやき等によって十分把握できるという“過信”が生まれることがないとは言えない。しかし、人間の認識には、主観的な思い込みがあることや、目や耳からの情報は消えてしまうことがあることも認めないわけにはいかない。反応分析装置は、それらの点を補い、個々の児童の学習活動を記録し、授業過程を適切にとらえるうえですぐれた教育機器である。それは、必要な時に児童一人一人の学習の状態をとらえることを可能にしており、個人差に応じる学習指導

を進めるうえで極めて重要な役割を果たすものと考えられる。

ウ 訓練機器（個別学習機器）

文字通り学習の個別化を目指した教育機器である。学習の過程が易から難にプログラム化され、児童それぞれの達成度によってフィードバックや反復練習が可能になるなど、様々な学習内容や学習過程が用意されている。教育機器の経済性やソフトウェアの開発の遅れなどから、広範な普及を見るまでには至っていないが、児童の個別学習を援助する教育機器として、今後の普及が予想されている。

エ その他

このほかに、マイクロコンピュータなど様々な情報処理機器も挙げられる。これらについては社会における急速な普及は目をみはるものがあり、学校教育においてもそれらを活用した研究実践例が見られるようになってきた。ただ、ハードウェア面に比べソフトウェアの面の開発はまだ十分に成果を上げる段階にまでは至っていないのが現状であると言わざるを得ない。ソフトウェアの面において、今後の研究実践の積み重ねが期待されるところである。