

# 「授業づくり」における教師の意識改革への試み

－アクティブ・ラーニングへの意識の向上を目指して－

脇坂 郁 文 [鹿児島大学教育学系 (教育実践総合センター)]

## Efforts to reform teacher's sense of "class making" - Aiming to raise awareness of active learning -

WAKISAKA Ikufumi

キーワード：アクティブ・ラーニング、社会的相互作用、算数・数学的活動のつなぎ、協働的学習意識の変容

### 1 はじめに

筆者はこれまで、「よりよい算数科授業づくり」(H26 鹿児島大学教育学部教育実践紀要第23巻)の中で、算数科の授業においては、他者との相互作用を通して子ども一人一人の数学的価値をより客観的な数学的価値に高めていくが大切であり、そのためには授業中に表出される子どもの反応を生かして、授業を構築することが重要であることを述べた。

また、「授業力向上を目指した授業改善への考察」(H27 鹿児島大学教育学部教育実践紀要第24巻)の中で、「観の変容」と「言語活動の充実」の2つの視点から、授業力向上を目指す授業づくりについて考察してきた。

「観の変容」においては、授業づくりに係る、「授業観」、「教材観」、「指導観」、「子ども観」などの中でも「子ども観」が他の観に作用する「中核的な観」であると捉え、教師の「子ども観」が変わる授業づくりを行うことが大切であることを述べた。また、「言語活動の充実」においては、言語活動同士を結びつけたり次の新たな言語活動を子ども自身が生み出したりするなど、言語活動のプロセスを子ども自身が創る授業を構成していくことが重要であることを述べた。

これらは、教師がより深く子どもを理解し、子どもの思考に沿った授業を展開する中で、子ども自身が学習課題を設定したり、解決の方法を生み出したりしながら課題解決を目指す、子どもが創造する授業づくりを意図してきたもの

である。そのためには、教師がこれまで以上に子どもの考えに寄り添い、授業中に表出される子どもの反応(実態)を瞬時に捉え、その反応に応じてその場で授業を創っていくことが大切であると考えた。

そこで、本論は、現場の教師の実態を踏まえながら主体的・協働的な学習活動「アクティブ・ラーニング」の視点をもとに、子どもが創造する授業づくりについて述べていくことにする。

### 2 授業づくりへの教師の意識

「よりよい算数科授業づくり」の論文(脇坂 H26)において、子どもすべてが高まる授業づくりには、「授業前」、「授業中」、「授業後」の子どもの実態の中でも、「授業中」における子どもの実態を生かして授業を創っていくことが重要であることを述べた。

そこで、教師は「授業中」に授業を創っているという意識があるのか、また、授業は子どもを生かして創っているという意識があるのかを調査し、「授業づくり」における教師の意識の変容を図ることを試みた。

#### (1) 意識調査の内容と結果

平成27年度中の講習会や研修会の機会に計88名の教員の協力を得て、次のような調査を実施した。

教師一人一人が、日頃、「授業づくりで大切にしていること」を思いつくままに10個程度付箋に記入し、縦軸は「授業前」、「授業中」、「授業後」、横軸は「教師自身が行うこと」、

「子ども自身が行うこと」で区分されている表の当てはまる欄にグループごとに添付してもらった。次の表は、教師88名が「授業づくりで大切にしていること」の上位10個の内容と全体を占める割合である。

＜授業づくりで大切にしていること＞

	大切にしている内容	回答数/88人
1	めあてとまとめについて	64.8%
2	板書について	50.0%
3	教材・教具の開発について	39.8%
4	発問について	38.6%
5	課題提示の工夫について	27.3%
6	子どもの実態把握について	26.1%
7	学習形態の設定について	25.0%
8	興味関心・意欲の喚起について	23.9%
9	指導過程について	23.9%
10	個別指導について	20.5%

教師の大半が、どんな「めあて」を立てればいいのか、「まとめ」は何にしようか、「めあて」と「まとめ」の整合性はどうかなど、授業の始めと終わりの関連について着目しており、子どもが筋道立てて考える授業づくりを目指していることが伺える。また、「教材・教具」、「課題提示」や「板書・発問」、「学習形態」、「指導過程」などを工夫することは、授業づくりには重要であり、これらは「子どもの実態」に応じて想定したり、準備したりするものである。

しかし、これらは、あくまでも「授業前」に行う教材研究の一貫であり「授業中」の「子どもの実態」に対応したものではないことが予想される。このことは、あるグループが作成した、縦軸は「授業前」、「授業中」、「授業後」、横軸は「教師自身が行うこと」、「子ども自身が行うこと」で区分されている内容添付の表＜図1＞からも見て取れる。

＜図1 授業づくりで大切にしている内容区分表＞

	教師自身が行うこと	子ども自身が行うこと
授業前	①教材研究 ②実態把握 ③発問計画 ④学習形態	⑤めあて ⑥課題提示 ⑦板書計画 ⑧学習活動
授業中	⑨発問 ⑩板書 ⑪学習問題(めあて)の提示 ⑫指示 ⑬意図的指名 ⑭ベア・グループ活動	⑮子どもの実態 ⑯子どもの反応 ⑰一人一人が高まる
授業後	⑱振り返り ⑲まとめ	⑳評価

## (2) 意識調査の考察と目指す教師の意識

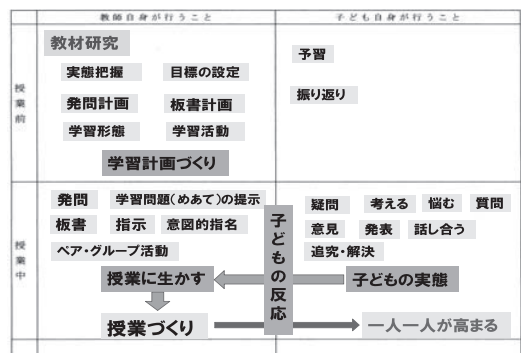
図1において、授業づくりで大切にしている内容が「授業前」に集中していることから、授業づくりは「授業前」に教材研究の形で「教師自身が行う」ものとして考えていることが伺える。また、「子ども自身が行うこと」の内容がほとんど出されていないことから、授業は教師がつくるものであるという意識が強いと考えられる。

これらのことから、子どもの考えや解決の方法をもとに主体的に磨き合い・高め合う協働的な学習活動であるアクティブ・ラーニングの実現が可能なのか疑問を感じる。アクティブ・ラーニングは授業中に表出される子どもの反応に対する授業中における教師の臨機応変な対応により、構成されるものであると考える。

つまり、アクティブ・ラーニングを構築するためには、子ども一人一人が表出する素朴な反応を捉え、それに対応すべく、「授業中」における授業づくりを行うことが重要で、そのためには、「授業中」に「子どもの実態」をできるだけ具体的に把握していくことが大切であると考えられる。

あくまでも教師は「授業前」に学習計画を作成しているに過ぎず、本当の授業づくりは、「授業中」に表出される子どもの考えや反応を自然な形で授業に生かしながら創っていくもので、＜図2＞のような流れで創られるものと考えられる。

＜図2 「授業中」を重視した授業づくり＞



### 3 アクティブ・ラーニングの構築に向けて

#### (1) アクティブ・ラーニングとは

中央審議会「初等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」において、新しい時代に必要となる資質・能力（OECDが提唱するキー・コンピテンシー）の育成を目指して、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（アクティブ・ラーニング）の必要性が謳われている。また、OECDは、キー・コンピテンシーについて、以下のとおり、3つの能力のカテゴリーの視点から培うべき具体的な能力が示されている。

- ① 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力
  - 言語、シンボル、テキストを活用する能力
  - 知識や情報を活用する能力
  - テクノロジーを活用する能力
- ② 多様な集団における人間関係形成能力
  - 他人と円滑に人間関係を構築する能力
  - 協調する能力
  - 利害の対立を御し、解決する能力
- ③ 自立的に行動する能力
  - 大局的に行動する能力
  - 人生設計や個人の計画を作り実行する能力
  - 権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力

<中教審教育課企画特別部会（第15回）配付資料から>

この①②③の3つの能力の関係は「主体的」、「協働的」の視点から、次のように区分することができる。と考える。

「③ 自立的に行動する能力」は「主体的」に関わる能力である。

「② 多様な集団における人間関係形成能力」は「協働的」に関わる能力である。

「① 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力」は、「③自立的に行動する能力と②多様な集団における人間関係形成能力」を支える能力である。

③主体的（自立的に行動する能力）	②協働的（人間関係形成能力）
①相互作用（相互作用的に活用する能力）	

つまり、主体的に関する「自立的に行動する能力」と協働的に関する「人間関係形成能力」は、「相互作用的に活用する能力」が高まることで高められる能力である。と考える。

このことから、主体的に関する「自立的に行動する能力」と協働的に関する「人間関係形成能力」を育成するためには、それぞれで培う具体的な能力を明確にしつつ、「相互作用」を通して、「相互作用的に活用する能力」も含めて培う授業づくりを行うことが大切である。と考える。これらの能力が備わった人間は、相互作用ができる人間として育てていくものである。と考える。

#### (2) 算数科におけるアクティブ・ラーニング

筆者は、広島大学附属小学校『研究紀要』第28号（H12）の「課題を構成する力を育てる算数科授業づくりー対象を転化する子ども」の育成をめざしてー」の中で、「相互作用」できる子どもは「対象を転化」できる子どもである。と考える。授業づくりを行った。

この時、「対象を転化」することを「発生した算数的な知識や技能、原理・法則及び数学的な考え方（学習内容）などを自分自身の中で帰納的・類推的に考察したり、演繹的に解決したりしながら他の状態（新たな学習内容）へと変化させていくこと」と捉え、そのためには、他者の考えや解決の方法を自分自身に取り込み、自分や他者の考えや解決の方法の整合性や矛盾性を検討したり吟味したりする「社会的相互作用」が重要であることを述べた。そこで、算数科におけるアクティブ・ラーニングとは「社会的相互作用」を通して「対象を転化する子ども」を育成していくものである。と考える。

#### (3) 小中一貫教育におけるアクティブ・ラーニング

平成27年6月17日、小中一貫校を制度化する改正学校教育法が成立し、平成28年4月から施行される。「義務教育学校」が設置され、教員は原則として小中両方の免許が必要となる。ことが示された。

小中一貫教育は、9年間を通じた教育課

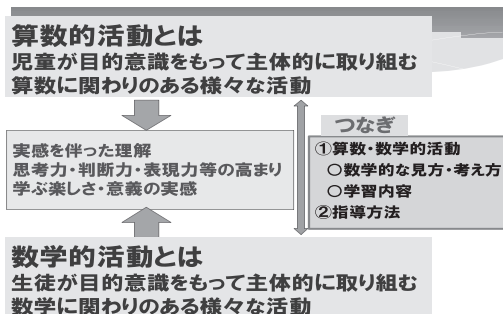
程を編成し、系統的な教育を行うため、学習指導においては、系統的に学習内容を配列していくことと指導方法が一貫するように工夫していくことが必要であると考えられる。算数・数学科においては、算数・数学的活動を系統的に配列していくことと問題解決的な指導を一貫していくことがそれに当たると考える。

#### ア 算数・数学的活動のつながり

算数・(数学)的活動とは、「児童(生徒)が目的意識をもって主体的に取り組む算数(数学)に関わりのある様々な活動」と学習指導要領解説に示されている。また、この活動は、小・中学校とも学習内容の実感を伴った理解を図ることや思考力・判断力・表現力を高めること、学ぶ楽しさや意義を実感させることなどをねらいとしている。そこで、小・中学校で一貫している算数・数学的活動を系統的・スパイラル的に配列していくことは、数学的な見方・考え方(思考力・判断力・表現力)や教科の学習内容をつないでいくことになると考える。

算数(数学)的活動の意義とねらい、その間をつなぐものを簡略化すると<図3>のようになる。

<図3 算数(数学)的活動の意義・ねらいとつながり>



『学校図書 みんなと学ぶ小学校算数6年「中学校へのかけ橋から」』では、小・中でつないでいく「数学的な見方・考え方」や「学習内容」を次のように示している。

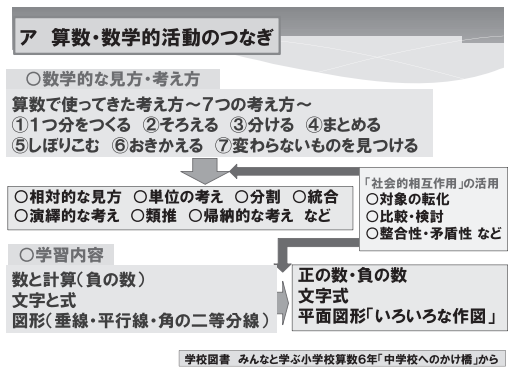
「数学的な見方・考え方」については、

小学校で大切にしてきた考え方を7つ(①一つ分をつくる、②そろえる、③分ける、④まとめる、⑤絞り込む、⑥おきかえる、⑦変わらないものを見つける)に分類し、その見方・考え方を中学校へつなぐこと。

また、「学習内容」については、中学校で学習する負の数や文字式に関することを生活場面から考えさせたり、角の二等分線など小学校の学習活動から導き出せる内容を体験させたりしながら、中学校へつないでいくこと。

このつないでいくものは、「社会的相互作用」(対象の転化、比較・検討、整合性・矛盾性など)を通すことが大切であると考えられる。このことをまとめると<図4>になる。

<図4 数学的な見方・考え方、学習内容のつながり>



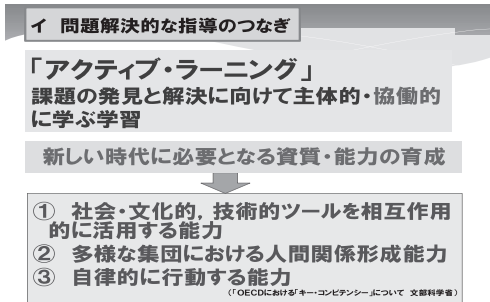
#### イ 問題解決的な指導のつながり

小中一貫教育を推進するに当たっては、算数・数学では『算数・数学的活動(「数学的な見方・考え方」、「学習内容」)』をつなぐことと『問題解決的な指導』をつなぐことが必要であることを述べた。また『算数・数学的活動(「数学的な見方・考え方」、「学習内容」)』をつなぐためには『「社会的相互作用」(対象の転化、比較・検討、整合性・矛盾性など)』が必要であることも述べた。ここでは、「問題解決的な指導」と「アクティブ・ラーニング」について考えていくことにする。

「アクティブ・ラーニング」とは、<

図5＞のように「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」のことで、新しい時代に必要となる資質・能力（キー・コンピテンシー）を育成していくことを目指している。

＜図5 問題解決的な指導のつなぎ＞



また、「問題解決的な学習」については、「小学校学習指導要領総則第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項2 (2)」において「体験的な学習や基礎的・基本的な知識及び技能を活用した問題解決的な学習を重視するとともに、児童の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること」と示されている。

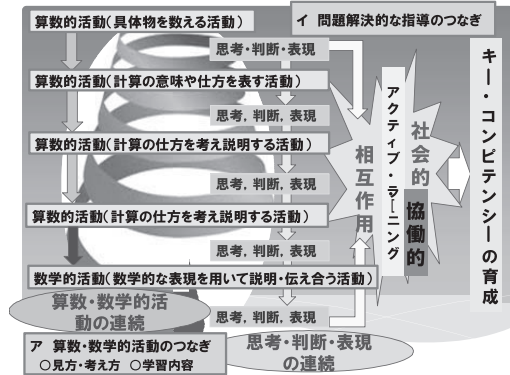
「アクティブ・ラーニング（主体的・協働的な学習）」の意味と「問題解決的な学習（自主的、自発的な学習）」の意味とを比較すると、「アクティブ・ラーニング（主体的・協働的な学習）」には「協働的」が加味されていることが分かる。つまり、これまでの問題解決的な学習をさらに「協働的」視野から捉え直し、「アクティブ・ラーニング」を構築していくことが必要であると考えられる。これまでも、主体的・協働的な学習が行われてきたと考えるが、「新しい時代に必要となる資質・能力の育成」のためには、これまでの「協働的」の概念を、教師は変えていく必要があると考える。

算数・数学科においては、教師が「キー・コンピテンシー（自立的に行動する能力、人間関係形成能力、相互作用的に活

用する能力）」の育成を目指して、算数・数学的活動（数学的な見方・考え方、学習内容）を系統的・スパイラル的に設定し「社会的相互作用」を通して、つないでいくことで「アクティブ・ラーニング」は構築していけるものとする。

これまで述べてきたことは、＜図6＞のようにまとめられる。

＜図6 算数・数学科におけるアクティブ・ラーニング＞



#### 4 教師の意識改革への取組

##### (1) 「協働的」の意味

「きょうどう」を表す漢字は様々あるが、広辞苑（岩波書店発行）によると、「共同」は2人以上の者が力を合わせることで、「協同」はともに心と力をあわせ、助けあって仕事をする、「共働」は互いに働きかけること（相互作用の意）、そして、「協働」は協力して働くこと、と示されている。

筆者は、教育活動における「協働的」には「協働」と「共働」の両方の意味が含まれていると考える。なぜならば、教育には自己を認知し統制しながら、よりよい自己実現に向かって学び続ける、社会に貢献できる人間を育成するねらいがある。それらは、学級、学校、家庭、地域など、他者と「協働」（協力して働く）する環境のもとで育まれ、他者との「共働」（互いに働きかける）を通して高められていくものであると考えるからである。

学校教育で「協働」といえば、「ペア」や「グループ」など、学習形態をイメージするが、「協働的学習」は、活動を共にし、お互いの考え



を出し合い、納得できるところやできないところを明らかにしたり様々な意見を集約したりしながら、お互いの考えを深めたり掘げたり、新たな見方・考え方・感じ方を身に付けていく学習であると考えている。

「協働的学習」には、他者に対してねらいに迫る質問や意見交換、説得と納得の繰り返し等、より客観的で社会的な知識等を創り出していくための社会的相互作用を通すことが重要であると考えている。

## (2) 教師の意識改革のために

### ア 子どもの意識を大切に授業

授業での子どもによる社会的相互作用は、教師の役割が重要であると考えている。教師は子どもたちの考えや解決の方法を的確に捉え、子どもたち同士で論議が深まるような授業を行わなければならないと考える。そのためには、教師は、授業中に、ありのままの子どもの姿を捉え、本心から表出する子どもの考えや解決の方法をもとに、どのようにして子ども同士で論議を深めさせていくことに心がける必要がある。つまり、授業中における真の子どもの実態把握に努めるとともに、知識を与えず論議の方向付けに徹する教師の姿勢が大切になる。

そこで、授業中に表出する子どもの考えや反応を生かす社会的相互作用を通した「アクティブ・ラーニング」への教師の意識改革について研修会や講習会の機会に〈図7〉を示し、どう思うか考えてもらった。

### ＜図7 こんな授業をどう思いますか＞

#### こんな授業をどう思いますか？

- ① レディネスを揃える
- ② これまでとの違いを問う
- ③ どんな方法で解決できそうか問う
- ④ 学習問題（めあて）とまとめを気にしすぎている
- ⑤ クラスの全員が本時の目標に到達した。

子ども一人一人が変容する授業をしていますか

「① レディネスを揃える」は、子どもの

真の実力に反して教師が知識を与え、無理に高めているのではないかという気づきを促したものである。

「② これまでとの違いを問う」と「③ どんな方法で解決できそうか問う」は、反応を示す子どもは学力のある子どもではないか。学力のある子どもの意見で学習が進められていないかという気づきを促したものである。

「④ 学習問題（めあて）とまとめを気にしすぎている」は、学習問題（めあて）が真に子どもが解決したい、明らかにしたいと感じているものであれば、教師がねらいとしているまとめに自然に到達するのではないかという気づきを促したものである。

「⑤ クラスの全員が本時の目標に到達した」は、学級には初めから本時の目標に到達している子どもがいるのではないか。また、理解の遅い子どもは、教師に到達させられたのではないかという気づきを促したものである。

これらを考えていくことで、授業が子どもの考えや反応を生かしたものではなく、教材研究を行った教師の立場が前面に表れていることに気づくことができると考える。

### イ 小中のつながりを意識した授業

小中一貫教育における小・中をつなぐ算数・数学の教材として〈図8〉を示した。

これは、抽象的な数学への移行として、小学校でも形式的に処理して考える必要性をあげたもので、分数同士のわり算を図等を用いて視覚的に考えるよりは、数操作により簡単に、そして、既習内容を用いて子どもの論理で授業を展開するものである。

### ＜図8 抽象的に考える（数操作）＞

算数の世界から数学の世界へ  
～抽象的に考える～（数操作）

$3/7 \div 2/5$  の計算をしましょう。

分数に分数をかける計算は、分母どうし、分子どうしをかけて計算します。

分数を分数でわる計算は、わる数の逆数をかけて計算します。

分数を分数でわる計算は、分母どうし、分子どうしをわって計算します。

$3/7 \div 2/5$  の計算を分母どうし、分子どうしをわって計算しましょう。

<図 10 「協働的学習」を展開する導入>

協働力(社会的相互作用)が高まる授業(導入)	
1/2Lと1/3Lのジュースがあります。合わせると何Lになりますか。	1/2Lと1/3Lのジュースがあります。合わせると何Lになりますか。
T 分かっていることは、何ですか。 たずねていることは何ですか。	T 式はどうなりますか。
C <input type="text"/>	C <input type="text"/>
T 式は、どうなりますか。	T じゃ、求めてください。
C <input type="text"/>	C <input type="text"/>
T 今までと違うところはどこですか。	T 何Lになりましたか。
C <input type="text"/>	C <input type="text"/>
T 今日のめあては何にしますか。	T 一体、何Lなんだろうね。
C <input type="text"/>	C <input type="text"/>
T どんな方法でやりますか。	T これを使って求めてみよう。
C <input type="text"/>	C <input type="text"/>

左側の例示は、<図 7>の『こんな授業はどう思いますか』の「レディネスを揃える」、「これまでの違いを問う」、「どんな方法で解決できそうかを問う」が含まれているものである。ここでの教師の問いに答える子どもは能力の高い子どもであり、この授業は、能力の高い子どもの考えで進められていくことが予想される。

一方、右側の例示は、すべての子どもの考えを生かし、すべての子どもが関わり合いながら、授業が創られていくことが予想される。<図 11>は子どもの素朴な反応を示したものである。

<図 11 1/2 L + 1/3 L の子どもの素朴な反応>

子どもの姿、3つのパターンの例	
1/2Lと1/3Lのジュースがあります。合わせると何Lになりますか。	
① 正解である	➡ 5/6L
② 解答したが違っている	➡ 2/5L
③ 分からない	<学習問題> 2/5Lと5/6Lのどちらだろうか？

学級には、初めから正解する子どももいるし、素直に分母と分子をたす子どももいる。当然、異分母分数のたし算は初めてなので分からない子どももいる。これらの子どもたちがすべて、確かな問題意識をもって学習に取り組む必要がある。

「分からない」と言っていた子どもが、これまでのたし算の考え方で結果を出した2/5 Lを「簡単に計算できる」と思ったり、

分数同士のかけ算は、分母同士、分子同士をかけて計算してきている子どもたちは、分数同士のわり算も分母同士、分子同士をわって計算しようとするのは当然である。残念なことに、分数同士のわり算は、「逆数をかける」かけ算の考えでまとめてしまう。しかし、子どもの論理(分母同士、分子同士をわって計算する)で追究させていくことは可能で、既習内容である同値分数の考え(同じ大きさの分数づくり)を生かしながら子どもたち同士で論じ合い<図 9>のように解決していくことができる。

<図 9 分数同士のわり算の数操作>

3/7 ÷ 2/5 <わり算として数操作で考える>
① 分母の7を5でわるためにどうするか？ <分数の大きさは変えず数字だけ変える方法> 3/7 = 3×5/7×5
② 分子の3を2でわるためにどうするか？ <分数の大きさは変えず数字だけ変える方法> 3/7 = 3×5×2/7×5×2
3/7 ÷ 2/5 = (3×5×2/7×5×2) ÷ 2/5 = 3×5/7×2 = 3/7 × 5/2 (逆数をかける)

「分数のわり算も分数のかけ算と同じように分母同士、分子同士計算できるのではないか」という学習問題(めあて)を設定し、追究することで、追究過程において次々に新たに解決しなければならない課題が発生する。この課題の連続は、算数的活動の連続であり、子ども同士で、ねらいに迫る質問や意見交換、説得と納得の繰り返しが行われ、「協働的学習」が展開されるものであると考える。

ウ 「協働的学習」を生み出す導入の工夫

授業づくりへの意識を変えるためには、これまでと違う視点で授業を振り返る必要があると考える。そこで、同じ学習課題で2つの導入例を比較することで、授業中の子ども一人一人が表出する素朴な反応を捉え、臨機応変に対応しながら「協働的学習」の展開が可能なる導入について考えていった。2つの導入例は<図 10>の通りである。

正解を出している  $5/6$  L に「なぜそんな数になるのか」と疑問をもったりしながら、「 $2/5$  L と  $5/6$  L のどっちだろうか」と強い関心をもって、結果に期待しながら解決に取り組むのである。

ここで、解決するために効果的な学習具（面積図等）を教師が子どもに与え、子どもたちは学習具を操作しながら、 $2/5$  L は  $1/2$  L よりも少ないことに気づき考えを修正したり、確かに  $5/6$  L になる明確な理由を見つけたり、「主体的・協働的」に「相互作用」しながら学習に取り組むことができると考える。

## 5 教師の意識の変容

先に述べた基本的な考え方をもとに、講習会や研修会の機会に教師の授業づくりに対する意識の変容を図ってきた。教師に、講習会や研修会の終了後に「授業づくりで大切にしたいこと」（講習会や研修会前は「授業づくりで大切にしていること」で調査：結果は1章）について調査した。その結果は次のとおりである。

### ＜授業づくりで大切にしたいこと＞

	大切にしている内容	回答数/88人
1	子どもの実態把握について	52.8%
2	教具・教材の工夫について	31.8%
3	授業中の子どもの反応把握について	29.5%
4	子どもの多様な考え・思考の深まりについて	26.1%
5	すべての子どもの高まり（変容）について	20.5%
6	発問の工夫について	19.3%
7	協働的な学びについて	18.2%
8	子どもの疑問・困り感・意見について	17.0%
9	子どもの反応への臨機応変的対応について	17.0%
10	子ども一人一人の評価について	13.6%

講習会や研修会前の調査＜授業づくりで大切にしていること＞では、「めあてやまとめ」、「板書」、「発問」等、教師の学習計画づくりへの意識が多く見られたが、講習会や研修会後の調査「授業づくりで大切にしたいこと」では、「子どもの実態把握」、「授業中の子どもの反応」、「子どもの考えの深まり」等、子ども側の視点での回答が多く見られ、子どもの意識を大切にしたいという教師の気持ちが表れている。また、「協働的な学び」を大切にしたいと

回答していることから、子ども一人一人の思いや考えを大切にして、子ども同士で考えを深めたり掘げたりする学び合いのある授業づくりへの意識が高まったものと考えられる。

## 6 おわりに

教師にとって、教材研究を綿密にし、学習計画を立てていくことは使命であると考えられる。学習計画はあくまで教師の計画であり、そこに想定外の子どもの素朴な考えを取り込み「授業中」に授業づくりを行うことで「アクティブ・ラーニング」の授業が構築されていくものであると考える。もし、教師が予想した子どもの考えをもとに、初めから「ペア活動」や「グループ活動」を指導過程に位置づけ、単なる話し合いをさせている授業では、「アクティブ・ラーニング」とは言えないと考える。

授業中の子どもの反応をもとに学習形態やグループ編成が決まったり、子どもの自然な動きでグループが構成されたりしながら、社会的相互作用が行われる授業が「アクティブ・ラーニング」の授業であると考えられる。

### 【参考・引用文献】

「よりよい算数科授業づくり」（鹿児島大学教育学部実践研究紀要 第23巻 H26）  
 「授業力向上を目指した授業改善への考察」（鹿児島大学教育学部実践研究紀要 第24巻 H27）  
 「初等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（央教育審議会 第15回配付資料）  
 「課題を構成する力を育てる算数科授業づくりー対象を転化する子どもの育成をめざしてー」  
 広島大学附属小学校『研究紀要』第28号（H12）  
 「小学校学習指導要領」（文部科学省 H20.8）  
 『みんなと学ぶ小学校算数6年「中学校へのかけ橋」』（学校図書株式会社 H26）