

## ●優秀賞

# 子どもの「わかった!」を引き出す算数科の授業、初めの第一歩

奈良県御所市立葛小学校 なか お し ん や 中尾真也



## 1 はじめに

「先生、授業の意味がわからなかった（わからなかった）!」

この言葉が、初任者として意気揚々と教員生活を送っていた私に重大な転機を与えてくれることになった。いや、この「ダメ出し」とも言える一言がなければ、教職2年目を迎えた今もなお、私は独りよがりな授業によって子どもたちの学びを奪い続けていたかもしれない。

それまでの私は、教育実習以外に学校現場での授業経験がないにもかかわらず、教科書や教師用指導書を丁寧に検討して教材研究を行うことなく、自らの勝手な教材解釈によって授業に臨んでいた。ただ、授業で使用する学習シートの作成だけは毎日欠かさず行っていたのであるが、その際も、教科書や教師用指導書は参考程度にするだけで、自分が進めたい授業の流れを想定し、子どもに穴埋めさせるような構成でしかなかった。

そんな自分本位で独善的な授業をどのように改善すれば、子どもたちが「わかった!」と言えるのか? 先輩教員にアドバイスをもらいながら取り組むことにした。

「教員は自らが教わったようにしか教えられない」と先輩教員から聞かされたことがあるが、まさに、私は、自らが小学生の頃に教わったことをそのまま目の前の子どもたちに繰り返して

いたのである。

本稿では、このような私の授業の変容を横軸に、そして、子どもの学びの変容を縦軸にとり、「子どもがわかる授業」づくりが教員の本分であり、私のような若手教員にとっては、「奇をてらう授業」よりも、まずは「教科書どおりの授業」ができる力量を身に付けることがその近道であるということの教訓化を試みた。

## 2 「意味のわからん（わからない）」授業

### (1) 授業の実践—第4学年 単元名「小数のかけ算とわり算」 2012年1月31日、2限

授業終了後、Aが私に「今の授業の意味がわからなかった」とつぶやいた。私には、整数と同じ計算なのに、Aがなぜわからないのかがすぐに理解できなかった。そこで、どのようにわからなかったかをAに尋ねたところ、「なんで（なぜ）小数点をずらすことができるんですか?」と質問されたが、私は即答することができなかった。

本時は、図1のように(小数)×(整数)の計算の仕方を考える場面であった。

私は、本単元においては、小数のかけ算でも整数と同様に計算し、小数点の移動によって積を求めるという処理の仕方を理解させるものと考えていた。そのため、実際には授業記録(1)のような指導を行っていた。

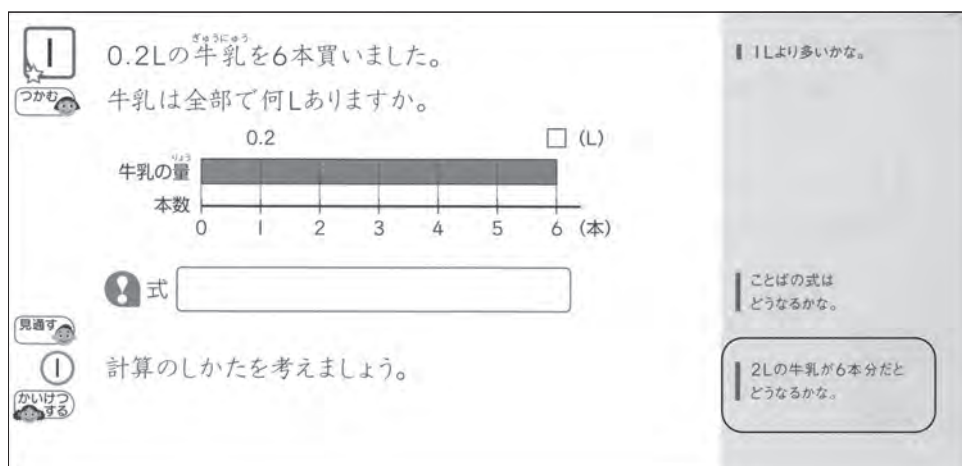


図1 教科書（日本文教出版、4年下p.93）

## 授業記録(1)

筆者：この問題の式はどうなりますか？

A：0.2×6です。

筆者：これまでの考え方を使って①、0.2×6の仕方を考えましょう②。

B：答えは1.2です。

筆者：どうやって③計算するのですか？

B：0.2の小数点を右にずらすと、2×6になり、整数のかけ算になります④。答えは12で、最初にずらした分だけ小数点を左にずらして、答えは1.2になります。

筆者：そうです⑤。

下線部①②「これまでの考え方を使って考えましょう」と教科書の設問1を扱ってはいるが、③「どうやって」と「方法」を尋ねた。これに対して、Bが私の想定していた計算の仕方を答えたことで⑤「そうです」と承認した。この場面、私は、期待していた反応が子どもから返ってきたことで授業がうまく進められたと満足していた。

しかし、ビデオから授業記録(1)を起こすことによって、下線部④「整数のかけ算になります」というBの重要な発言を看過していたことに気付いた。つまり、これこそが、本時で大事にすべき「これまでの考え方」であるということだった。しかも、教科書には、「2Lの牛乳が6本

分だとどうなるかな」と整数の場合に帰着させて考える視点が示されていた。

つまり、Bの④の発言に対する場面で私がとるべき指導行動は、まず、「整数のかけ算にするのはどうしてですか」と既習事項を振り所にすることに気づかせることと、「どのように考えると整数のかけ算として計算することができるのですか」と単位小数をもとにして考えるという原理に着目させることであった。

実は、このことは、教科書の次の頁に明示されていた。しかも、図2のように、整数のかけ算として計算するものと、「0.2Lを2dLとして考える」ため、計算の仕方としてアルゴリズム化できない考え方が対比して示されていた。

しかし、小数点の移動による積の処理にしかねらないの私にとって、教科書のこの場面は、「指導する必要のないこと」であった。そのため、この二つの考え方を比べて単位小数をもとにして考えると、整数のかけ算として計算することができるという原理を学ぶ機会を子どもたちから奪ってしまった。

## (2) 「わからん（わからない）」原因

「教員は自らが教わったようにしか教えられない」と先輩教員からヒントを与えてもらった。思えば、このような授業展開をしてしまったのは私自身が計算の仕方としてアルゴリズムだけ

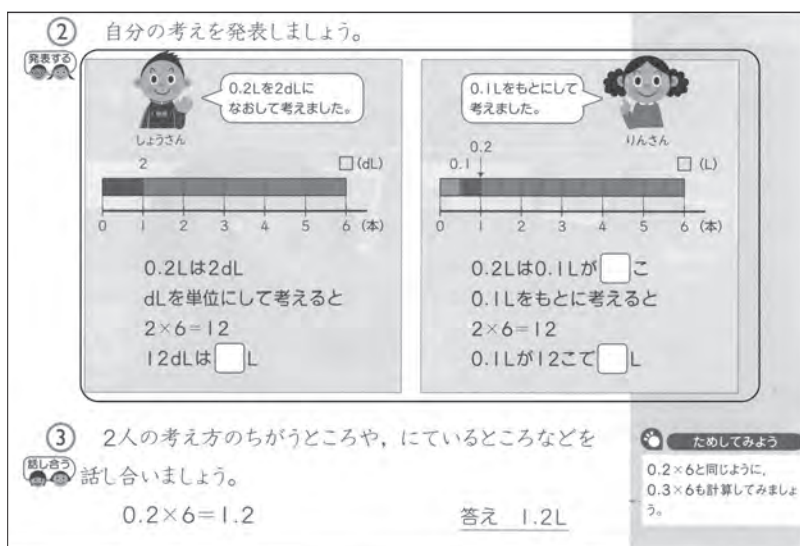


図2 教科書（日本文教出版、4年下p.94）

を教わってきたから、あるいは、私がそこにしか関心をもっていなかったからかもしれない。だから、本時の授業においては、教科書で示された内容を丁寧に解釈することもせず、私自身が教わったであろう計算の方法、アルゴリズムの習得に焦点化した授業を行ってしまったのである。それで、Aのように、「なぜ小数点を移動させることができるのか？」という疑問をもつ子どもから「わかった！」を引き出せなかったのである。いや、A以外の子どもたちもまた、表現こそしないけれど、同様に「わからなかった」はずである。

一方、Aの質問に対して即答することができなかったのも、私自身が小数点の移動という手続きはできても、その原理については理解しないまま教員になっていたという現実があった。上述の先輩教員の言葉には、「だからこそ、教員は自らが日々学び続ける努力をしないとイケない。学ばない教員に学ぶ子どもは不幸になる」という続きがあった。これは、自分が子どもの頃に学習した記憶を拠り所とした授業をするのではなく、正確な教科書解釈を拠り所として丁寧な教科書解釈と子ども理解の上に立った授業を行う努力をしなければならないという意味だと気付かされた。

その気になって教科書や教師用指導書はもとより、様々な文献を当たってみると、この「方法」の指導に関しては、国内での教育課程実施状況調査やPISA調査など国際的な学力調査の結果分析から、算数科に関しては、「計算などの技能の定着については低下傾向は見られないものの、計算の意味を理解することなどに課題が見られ、また、身に付けた知識や技能を生活や学習に活用することが十分でない」といった課題が指摘されていることがわかった。それにもかかわらず、私は旧態依然として自分の記憶にこだわった計算の技能やアルゴリズムの指導に躍起になっていた。

さらに、私自身が、ここで大事に指導すべきことは、計算の原理である「考え方」であり、それを扱っていないことが、子どもの「わからん」を引き起こしていた最大の原因であることもわかった。つまり、Aは、「意味がわからん」と言っており、「計算の方法がわからん」とは言っていなかった。子どもから「わかった！」を引き出すために必要なものは、子どもが教えてくれていた。

### 3 「わかった！」授業

#### (1) 教科書解釈から教材研究へ

計算の原理である「考え方」を大事にし、子どもの「わかった！」を引き出すために、自らが教わった内容から離れ、教科書解釈に努めた。そこで、教科書や教師用指導書、学習指導要領解説編を徹底的に読み込んだところ、本単元では「単位小数をもとにして計算する」という「考え方」が大切であるということを見出した。つまり、単位小数をもとにすることで小数を整数化して考えることができるため、結果として小数点をずらすことができるのである。ここに、Aの疑問への答えはもとより、私が指導すべき内容、子どもたちが算数科の学習において拠り所とすべき「考え方」があった。

さらに、この「考え方」が正しいことを裏付けるために、本校で使用している教科書に加えて他社の教科書を買揃え、さらなる教科書解釈に努めた。

例えば、本校で使用している日本文教出版の教科書では、「小数の乗法は、被乗数の小数が単位小数のいくつ分かに着目し、整数化することによって、既習の整数の乗法と同じように計算し、その結果をもとの単位小数のいくつ分かで見直すことが原則」と明記されており、東京書籍では、「小数×整数の場面では、被乗数が整数のときと同じように考えられる」「小数×整数の乗法では、基本的に小数を整数化して、整数で乗法を行い、その結果を小数の単位で捉えるのが原則」「小数÷整数の除法の場合も被除数の小数を整数化して考え、整数の除法で結果を求めている」と明記されている。また、啓林館は、「整数をかけたり、整数でわったりする計算は、単位の考えにもとづけば、被乗数や被除数が小数になっても、整数のときとまったく同じように処理することができる」「筆算の処理についても整数の場合に準じて考えることができ、その背景には単位の考え方がある」と明記されている。

これで十分な教材研究をすることができたとは考えてはいないが、教科書の意図を丁寧に解釈することを通して「教材研究」の在り方がわかってきたのは確かである。

#### (2) 授業の実際—第4学年 単元名「小数のかけ算とわり算」

本単元の目標は、①0.1や0.01などの単位小数を単位にして小数を整数化して考え、既習の除法と結び付けて考えること、②小数についての理解を深めることである。

「小数の乗法」では、このことを指導するどころか意識もできなかったが、「小数の除法」では、子どもたちに次のような「考え方」を身に付けさせるように計画した。

0.1や0.01などの単位小数をもとにして小数を整数化し、「小数の除法」を既習の「整数の除法」に帰着させて考えることのよさを理解させたいと考えた。このことは、数の相対的な見方ができることを意味しているので、単位を変えれば、そのいくつ分に当たる大きさが、相対的に変わることを理解させることが重要になる。例えば、8という数は、0.1を単位とすると80個分の大きさを意味し、0.01を単位とすれば800個分の大きさを意味するという見方がどの子どもにもできるようにすることだと考えた。

また、このような理解の上に立って、小数でも加減乗除の四則計算ができるようにすることで、整数と同様の仕組みをもった数として小数を理解させるべく授業に臨んだ。

#### 【授業1】 $1.2 \div 3$ で、小数の除法についての考え方を確認する。2012年2月2日、4限

本時は、(小数)÷(整数)の計算の仕方を考える場面で、「単位小数をもとにして考えると、整数のわり算として計算できる」という考え方にもとづいた指導を行うように努めた。教科書では、図3のように、単位小数をもとにすることで整数化して計算する考え方と、1.2mを120cmとして整数化する考え方と対比して示さ



1. 1.2mのテープを3人で等分します。  
1人分は何mになりますか。

式をかきましょう。

計算のしかたを考えましょう。

1.2mは120cm  
cmを単位にして考えると  
 $120 \div 3 = 40$   
40cmは  m

1.2mを120cmになおして考えました。

1.2mは0.1mが  こ  
0.1をもとに考えると  
 $12 \div 3 = 4$   
0.1が4こで  m

0.1mをもとにして考えました。

2人の考え方のちがうところや、にているところなどを話し合しましょう。

$1.2 \div 3 = 0.4$       答え 0.4m

図3 教科書（日本文教出版、4年下p.97）

れている。しかし、後者の考え方では、計算の仕方としてアルゴリズム化できないことに気付かせる必要がある。さらに、「かけ算のときに使った考え方は使えないかな」というように、小数の乗法と同じ考え方を使えることを示唆する内容が明記されている。

そこで、教科書の内容をもとに「単位小数をもとにする」という「考え方」の指導を次のように行った。

#### 授業記録(2)

筆者：12÷3と1.2÷3の計算を考えましょう。

C：どちらも12÷3で計算します。

筆者：どうしてどちらも同じにするのかな？

C：小数点をずらす<sup>⑥</sup>と整数のわり算として計算できるからです。

#### 授業記録(3)

筆者：では、なぜ小数点をずらすことができるのでしょうか？ どのように考えると、12÷3になるのでしょうか？<sup>⑦</sup>

D：小数点をなくす<sup>⑧</sup>、いいと思います。

筆者：どのように考えますか？

E：あ！ 100は1をもとにすると100やけど（だけど）、10をもとにすると10、100をもとにすると1っていう考え方がなかった？

A：わかった！ 0.1をもとにしたなら1.2は12になるやん（なるよ）！

B：なるほど！ だから12÷3で計算できるけど、最後の4は0.1をもとにして（い）るから、0.1の四つ分で0.4にせなあかんのか！整数にできる意味まで知らんかったわ（知らなかった）。

C：だから、小数点がなくなったように見える<sup>⑨</sup>んや（だ）！

授業記録(2)でのAは、やはり腑に落ちない様子であった。下線部⑥にあるように、小数の乗法の時のような計算の「方法」の説明が行われたからであると思われる。そこで私は、「単位小数をもとにして計算する」という計算の「考

え方」に着目させるため、下線部⑦のように、小数点をずらすことができる理由を問いかけることで、計算の原理に迫らせた。

その結果、A、B、Eの反応が示すように、子どもたちは単位小数をもとに計算することで、小数を整数化することができる理由、つまり、小数点を移動させることができる理由を学んだ。丁寧な教科書解釈を抛り所とした結果ではないだろうか。

また、ここでCに注目すると、**授業記録(2)**では、下線部⑥のように小数点の移動を前提にした計算の仕方を考えていたが、**授業記録(3)**では、単位小数をもとに考えるからこそ下線部⑨「小数点がなくなったように見える」とその原理に着目するように学びが変容したことがわかる。

本時のように、「考え方」を指導することにより、Aは心の底から理解したようで、授業終了時にはとても満足そうで、学習の振り返りにも「算数大好き」と記述するなど自信をもち始めた。

このことから、私は、教科書解釈の重要性を再確認することができた。つまり、子どもは、「なぜ?」と疑問をもって追究するからこそ、「わ

かった!」と深く実感するのであり、その経験の積み重ねが学びとなり、そんな学びを通して自分自身や友達の成長を確認するのだと、教育の原点に触れることができた思いがした。

また、算数科では、ややもすると、下線部⑦⑧のように「小数点をずらす」「小数点をなくす」というような処理の仕方だけが強調されがちである。しかし、その「意味」や「原理」を併せて指導する必要があるということを改めて考えさせられた授業であった。

### 【授業2】7.2÷4で、小数の除法の筆算について考える 2012年2月3日、2限

図4のように、小数の除法の筆算においても、「単位小数をもとにする」考え方が明記されており、ここでは小数の除法と整数の除法とを比較している。つまり、「単位小数をもとにする」ことで、既習の整数の除法の筆算に帰着できる」ということを意図している。以前の私ならば、設問2は扱わず、いきなり筆算の指導を行っていたに違いない。

3 7.2Lの牛乳を4人で等分します。  
1人分は何Lですか。

① 式

② 計算のしかたを考えましょう。

③ 自分の考えを発表し、話し合しましょう。

7.2……0.1が  こ  
7.2÷4……0.1が ( ÷ 4) こ  
答え  L

0.1Lをもとに考えました。

しょうさん

図4 教科書（日本文教出版、4年下p.98）

#### 授業記録(4)

筆者：7.2÷4はどのように計算したらいいでしょう？

F：整数の筆算と同じように計算して、わられる数と同じところに小数点を打ったらいいと思います。

筆者：どうして整数と同じように計算できる<sup>⑩</sup>のかな？

A：整数は1をもとにしていて、小数は0.1をもとにしているだけで、それ以外は同じ考え方で計算できるからです。

筆者：では、なぜ小数点をわられる数と同じところに打つのかな？

B：7.2÷4は0.1をもとにして考えると72÷4で、答えは18だけど、それは0.1が18個分という意味だからです。

今回、教科書解釈を大切にしたらこそ、授業記録(4)の下線部<sup>⑩</sup>のように、整数の除法に迫ることのできるような問いを投げかけることができた。

さらに、ここで私は子どもが学ぶということの素晴らしさをも発見することになった。それは、子どもたちは一度「考え方」を身に付けてしまえば、それ以降は、その「考え方」にもとづいて解決することができるということであった。つまり、今回のように初めて出合う小数の除法の筆算においても「単位小数をもとにして考える」という「考え方」をもとに、小数第2位や第3位までの除法について進んで学習に取り組む姿が見られた。

私は、ここに「考え方」を大事に指導することの本質を見つけた。なぜなら、一度「考え方」を理解した子どもは、それを使って新たな場面の学習を自力で行うことができるからである。アルゴリズムなどの「方法」の指導の時は一方的に聞くだけであった子どもの姿が、「考え方」を指導することで積極的に発言し、進んで学ぶという姿に変化した。

私は、第5学年で指導する(小数)÷(小数)で

さえも、このときの子どもたちならば自力で解決できるかもしれないと思った。実際には、扱うことをしなかったが、“もっと知りたい”という子どもの本来の姿を見出すことができた場面であった。

#### 授業記録(5)

J：先生、筆算の途中に小数点はあるんですか？<sup>⑪</sup>

K：小数点はあるんちゃう(じゃない)？ わられる数は、7.2や(だ)し、小数点があるやん(んだし)。

L：小数点はあると思う。わられる数の7.2の小数点をそのまま下ろしたら小数点をつけられるやん(のだから)。

G：でも、もし小数点をつけてしまったら、途中の式が3.2÷4になるから計算できへんで(ないよ)！

A：小数点はいらん(必要ない)と思う。だって初めから0.1をもとにして考えてるやん(んだから)。

筆者：では、これらの意見をもとに、小数点が必要かどうか話し合しましょう。0.1をもとにするという考え方に注意しながら、筆算の途中に注目してもう一度考えましょう。

筆算の指導の際、授業記録(5)には、子どもから下線部<sup>⑪</sup>の質問が出た。正直なところ、この時、私はドキッとした。即答できなかったのである。そこまで教材研究ができていなかった。しかし、そんな私を置き去りにして、子どもたちは議論を始めた。

A、K、L、Gのほかにも、隣同士のペアになって話し合う姿が自然発生的に見られた。

計算のアルゴリズムだけを大事にしてきた私にとって、子どものこのような発想は「想定外」であったため、「筆算の途中に小数点はあるのか、いらないのか？」まで解釈しきれていなかったのである。

$$\begin{array}{r} 18 \\ 4 \overline{) 72} \\ \underline{4} \phantom{0} \\ 32 \\ \underline{32} \\ 0 \end{array}$$

途中の小数点



$$\begin{array}{r} 18 \leftarrow 0.1 \times 18 \\ 4 \overline{) 72} \\ \underline{4} \phantom{0} \leftarrow 4 \times 1 = 0.1 \text{ が } 40 \text{ 個} \\ 32 \leftarrow 7.2 - 4 = 3.2 = 0.1 \text{ が } 32 \\ \underline{32} \\ 0 \leftarrow 0.8 \times 4 = 3.2 = 0.1 \text{ が } 32 \end{array}$$

#### 授業記録(6)

- B：小数点はいらん（必要ない）と思う。理由は、0.1をもとにすると、 $72 \div 4$ になるけど、これは0.1が72個あるという意味やもん（だから）。
- F：そっか。じゃあ途中の4は0.1が四つで、32は、0.1が32個あるという意味か。
- A：違う。途中の4は0.1が40個あるってことで、0が隠れてるってこと。

私はホッとした。授業記録(6)のように、子どもたちは、筆算の途中に小数点が必要である理由を解決できたからである。それと同時に、教科書解釈や教材研究の奥深さはもとより、もっともっと子ども理解にも努めなければならないと痛感させられた場面であった。

本時は、子どもたちが「単位小数をもとにする」という「考え方」を身に付けているからこそ、筆算の途中に小数点が必要か否かの話し合いが成立した。言わば、偶然生まれた学びの場面であった。今後も私自身の至らなさが原因でこのような場面に度々遭遇することになるかもしれない。そのときには、確かな教材研究をもとに、子どもから提起される「なぜ？」に対応できるようにしておかなければならないということを肝に銘じた。

#### (3) 先生、わかった！

「わからん」授業を行っていた頃の子どもの反応や授業態度については決して好ましいものではなかった。逆に、反応があいまいであったり、時には反応がなかったりする場面も見られた。授業態度に関しては、話を聞かずに手遊びをしていたり、ワークシートに落書きをしていたりもしていた。また、振り返りを記入する際も、「思いついたから」というようなものであった(図5)。

しかし、教科書解釈によって子どもの「わかった！」を引き出せるようになってからは、子どもの様子が一転した。授業記録(3)～(6)のように子どもたちが積極的に授業に参加し、発言回数も増えた。

また、発言内容についても「方法」の説明ばかりではなく、なぜそのようにすることができるのかという「考え方」の説明をする子どもが増えた。つまり、「考え方」を大切にする子どもが増えたのである。また、子どもは授業の振り返りに学んだ「考え方」を書けるようにもなった(図6)。

子どもは、このような経験を積み重ねることで、「ぼく、算数好きになってきた」や「私、勉強わかるようになってきた」等の成長を自覚すると同時に、自己実現を目指すようにもなるのだ。だから、授業にも積極的に参加するようになり、最終的にはワークシートの表面だけでは足りずに裏面にまで自分の考え方やわかった



算数学習シートNo.6 S. 12 広さを表そう 2011年 1月19日(木)

ゴール ○ 1mは何cmか考える。  
○ たてと横の長さの単位の違う長方形の面積を求めることができる。

1mは何cmだろうか？  
☆予想: 1mは、1000 cmだと思います。  
なぜなら、思いましたから。

☆結果: ①1mの正方形のたて・横には、1cmの正方形がそれぞれいくつ並びますか。  
たて...100こ  
よこ...100こ  
②1mは、何cmですか。  
10000cm<sup>2</sup>

たて80cm、横2mの長方形のテーブルの面積はいくらでしょう。  
式:  $80 \times 20 = 1600$   
答え: 1600cm<sup>2</sup>  
考え方を言葉で表そう  
2mをcmにかえて  
かけ算をやる。

まとめ  
1m=1000  
面積では長さの単位をそろえて  
計算する。

今日使うアイテム  
☐ かけ算  
☐ cm  
☐ m  
☐

今日のゴールにたどりつけたか？  
レベル  
たて・横の長さの単位をそろえて、かけ算をやる。  
4  
3  
2  
1

今日の学習を振り返って  
□ しっかり学習しましたか？  
□ はつちかひましたか？  
□ 友達と話し合いましたか？  
□ 先生に質問しましたか？

図5 「わからなかった」時のワークシート

算数学習シートNo. S. 13 小数のかけ算とわり算のしかたを考えよう 2012年 月 日( )

ゴール ○ 小数のわり算のしくみを考える。  
○

☆12mのテープを3人で等分します。 ☆1.2mのテープを3人で等分します。  
 $12 \div 3 = 4$   $1.2 \div 3 = 0.4$   
答 4m 答 0.4m

○  
考え方がいっぱいあります。  
整数は1が12こあるとみて3で等分すると  
小数も同じで0.4が12こあるとみて3で等分する。  
答えは0.4です。

○  
 $0.15 \div 5 = 0.03$   
0.01を15と考えると  
15なので  
 $15 \div 5 = 3$ とみて  
この3は0.01が3こなので、  
答えは0.03です。

今日使うアイテム  
☐  
☐  
☐  
☐  
☐  
☐

今日のゴールにたどりつけたか？  
レベル  
たて・横の長さの単位をそろえて、かけ算をやる。  
1 2 3 4  
小数のわり算の  
考え方がいかに  
こと  
Good!  
今日の学習を振り返って  
□ しっかり学習しましたか？  
□ はつちかひましたか？  
□ 友達と話し合いましたか？  
□ 先生に質問しましたか？


図6 「わかった」時のワークシート

☆12mと1.2mのちがいは？

12mは1パネル1cmになって1.2mは1パネル0.1cmになる。

160÷8の計算は、0.1をもとにして考えると16.0÷8=2と計算できます。  
この2は、0.1が2こ分なので答えは0.2になります。

これは「ちがい」



0.1のパネル  
4つできる  
3等分に分ける  
から式にしている  
数字が全部つながる。

1パネルを0.1で考える所が  
少しちがう  
けっしよだと思ひます。小数点がついて  
いるから17パネルのちがう

パネルを4つにくぎる所がいっしょだと思ひ。

小数は0.1をもとに考える。  
教科書は1をもちに考える

0.2と5かい。

図7 裏面にまで記入されたワークシート

ことを記入したり、授業終了後も互いの考えについて話し合ったりする姿が見られるようになった（図7）。

#### 4 おわりに

「意味がわからなかった」という子どものつぶやきから、「教員の原点」を学ぶことができた。それと同時に、それまで自分自身の至らなさのため、子どもたちに迷惑をかけ、学びを奪ってきたという自責の思いが重くのしかかってきた。なぜなら私が、指導すべき「考え方」をわかっておらず、自分が習ってきたことや思い込みのままに子どもたちに対して独りよがりな授業を行っていたからである。

本実践で子どもが「わからん」授業は、私の教科書解釈の浅さは起因となり、教材研究の甘さ、単元の目標、さらには、算数科の本質を掘り下げることができなかったことすべてを

明らかにすることになった。このことは、教員としての「真のスタート」であったと言える。

毎年4月になれば、私と同じように意気揚々と初任者教員が学校現場に立つことになるが、それは、制度や履歴上のことであり、教員として「真のスタート」を切ることができるかどうかは、どのように子どもたちと向き合うかにかかっていると胸を張って言える。

だからこそ、私と同じような悩みを抱えている若手教員や、今後大量採用される初任者教員に伝えたい。「私たち若手教員にとっては、丁寧な教科書解釈にもとづいた“教科書どおりの授業”こそが“わかる授業”づくりの第一歩である」と。

それでも私たちは、教科書から離れて奇をてらった授業をしたいという思いに駆られる。しかしそれは、果たして子どもの「わかった！」を引き出すためのものだろうか？ 教科書から

離れた授業を行って自己満足に浸っているのは「自分」であって「子ども」ではない。

この教訓は、算数科のみならず、他教科・領域に関しても同じである。

本稿の筆を納めるに当たって、目の前にいる子どもが、今、何を学ぶべきなのか、何を学びたがっているのかを的確にとらえ、これからの指導を行っていこうと決意を新たにしている。

すべては子どもたちの学びのために。

#### 〈引用・参考文献〉

『小学算数4年下 教師用指導書 朱書編』（日本文教出版）pp.107-120

『小学算数4年下 教師用指導書 研究編』（日本文教出版）pp.158-181

『新しい算数4下 教師用指導書 指導編』（東京書籍）pp.94-109

『新しい算数4下 教師用指導書 研究編』（東京書籍）pp.100-115

『わくわく算数4下 指導書 第2部 詳説』（啓林館）pp.39-49

『わくわく算数4下 指導書 第2部 詳説 別冊1 指導資料集』（啓林館）pp.67-74

『小学校学習指導要領解説 算数』