

算数科学習指導案

日 時 2009年10月8日(木)
児 童 6年1組 算数少人数 17名
指導者 渥 美 マ リ

1 単元名 「単位量あたりの大きさ」

2 単元について

量の指導では、これまでに、長さ、かさ、重さ、面積、角など単位のいくつ分で数値化される量について指導した。また、同種の量の割合については、5学年「割合とグラフ」で指導した。

本単元では、これらの既習と前単元「平均」の学習をふまえ、異種の2つの数量の組み合わせによって、導き出される量について扱う。

例えば、公園のこみぐあいや人口密度は、人数と面積から導き出される量であり、速さは、時間と道のりから導き出される量である。このように2つの量に関係する場面で比較したり、測量したりする場合、どちらか一方の量だけでは比べられない。

そこで、異種の2量のいずれかを1時間などの単位にそろえ、もう一方の量で比較するという「単位量あたり」を考えることになる。

単位量あたりの考えは、「1mあたりの代金」など、身の回りのさまざまな場面で用いられている。しかし、これまでは、それを「単位量あたり」という意識ではとらえてこなかった。一見、複雑に見える数量関係だが、身近な具体例を示しながら整理していくと、既習の乗法、除法の場面でも「単位量あたり」の考えが用いられていたことがわかる。図を活用して視覚的に場面をとらえさせるなど、計算処理に偏ることなく、場面理解と数量関係の把握に重点を置いて指導にあたりたい。

3 仮説とのかかわり

(1) 仮説1「基礎・基本(知識・技能、思考力、判断力、表現力など)の明確化・重点化をし、かかわり合い活動を生かした学び方を身につけさせることで、意欲的に学び続ける子どもを育てることができる」

本単元における基礎・基本は、単位量あたりの大きさの意味がわかり、単位量あたりの大きさを表したり、比べたりすることができることである。つまり、異種の2つの量の割合を、単位量あたりの大きさを用いて表したり比べたりすることができることが重要となってくる。特に「速さ」では、時間と道のりの2つの量に関係していることをとらえたうえで、速さを比べるには、時間か道のりのどちらかをそろえる必要があることに気づかせたい。その気づきから、どちらをそろえた方がよいのかを試そうとすることで、「意欲的に学び続ける子ども」を育てることができると思う。

(2) 仮説2「問題解決の指導過程にかかわり合い活動を位置づけることで、意欲的に学び続ける子どもを育てることができる」

本時は、時間と道のりの関係を数直線に表すことから、子どもたちのかかわり合い活動が始まる。自分で考えた数直線をペアや全体で確認するとき自然とかかわりを持ち、全体で学習しているという意識を持たせたい。次に、速さを求めるために立式する時に、かかわり合い活動を位置づけたい。自分で考えた式とペアや周りの友達の考えた式に違いがあった場合、自分の考えを説明することで積極的にかかわり合い、そのことが意欲的に学び続ける子どもを育てることにつながると思う。

(3) 仮説3「かかわり合い活動を評価することで、意欲的に学び続ける子どもを育てることができる」

本時でのかかわり合い活動の評価は、以下の2つに分けられる。1つめとして、ペアや周りの友達とのかかわり合いである。自分の考えを相手にしっかりと伝えようとしているか、また相手の考えをしっかりと聞こうとしているかについて随時評価し、全体でのかかわり合い活動へとつなげていきたい。全体でのかかわり合い活動では、子どもたちが発言をする時間をしっかりと確保することで、意欲的に学び続けると考える。また、子どもたち同士の意見交流をしている際に随時評価したいとも考える。

4 単元の目標

- 単位量あたりの大きさの意味がわかり、単位量あたりの大きさを表したり、比べたりすることができる。
- 速さの意味と公式を理解し、これを用いることができる。

5 単元の系統

6 指導計画（全13時間）

学習内容	時数	評価基準
単位量あたりの大きさ	2	<p>関こみぐあいの比べ方や表し方を工夫しようとする。</p> <p>考こみぐあいの比べ方を単位面積あたりや一人あたりの大きさの考えなどを用いて考えたり、説明したりすることができる。</p> <p>表こみぐあいを単位面積あたりや一人あたりの大きさをういて表したり、比べたりすることができる。</p> <p>知こみぐあいの比べ方や表し方がわかる。</p>
人口密度の意味と求め方	1	<p>表人口密度を求めたり比べたりすることができる。</p> <p>知人口密度の意味を知り、表し方や比べ方がわかる。</p>
単位量あたりの大きさを比べられる場面	1	<p>考単位量あたりの考えを用いて、異種の2つの量の割合でとらえられる数量について、比べ方を考えたり、説明したりすることができる。</p> <p>表異種の2つの量の割合でとらえられる数量を、単位量あたりの大きさをういて表したり比べたりすることができる。</p> <p>知異種の2つの量の割合でとらえられる数量の比べ方や表し方がわかる。</p>
単位量あたりの大きさから全体の量を求めること、身の回りから単位量あたりの大きさを表されているものを探す	2	<p>考自動車の走る道のりとガソリンの量についての問題を単位量あたりの大きさの考えを用いて筋道を立てて考えることができる。</p> <p>表単位量あたりの大きさの考えを用いる問題を解決することができる。</p>
速さの意味と求め方	1	<p>考時間と道のりの2つの量が関係している場合について、単位量あたりの考えをもとに速さを数値化する方法を考えたり、説明したりすることができる。</p> <p>表時間と道のりから速さを求めたり、身近な場面で用いたりすることができる。</p> <p>知速さの意味や比べ方がわかる。</p>

時速、分速、秒速の意味と求め方 スピードメーターの表示やkm/hの意味について	2 本時 1 / 2	<input type="checkbox"/> 表 時間と道のりから速さを求めたり、身近な場面で用いたりすることができる。 <input type="checkbox"/> 知 速さは、単位量あたりに進む道のりで表すことを知り、時速、分速、秒速の意味や時間と道のりから速さを求める公式がわかる。
速さと時間から道のりを求めること	1	<input type="checkbox"/> 考 速さと時間から道のりを求め方を考えることができる。 <input type="checkbox"/> 表 速さと時間から道のりを求めることができる。
速さと道のりから時間を求めること	1	<input type="checkbox"/> 考 □を使った式を用いるなどして、速さと道のりからかかる時間の求め方を考えることができる。 <input type="checkbox"/> 表 速さと道のりからかかる時間を求めることができる。
練習	1	
わくわくチャレンジ	1	<input type="checkbox"/> 関 生活の中で速さが用いられている場面を見つけたり、速さを求めたりしようとする。

7 児童の実態

授業に意欲的に取り組もうとする児童が多く見られる。こちらからの発問に対して、すぐに考え、自分の考えや意見を積極的に挙手をしようとする児童が多い。

かかわり合い活動においては、始めに自分で考え、その後でペアや近くの友達と関わっての意見交流をするまでは、とてもスムーズに進むことが多い。

さらに、なかなか自分の考えをもてない友達に対しても、積極的に関わろうとしてくれる児童が数名見られる。

全体交流の時に、なかなか自信が持てなくて、尻込みしてしまう児童が何人か見られる。1つの意見を大切に、みんなでよりよいものとなるように、意見を足しながら、授業を進めていこうとする雰囲気大切にできる児童が多い。

(②の式が出ない場合には、こちらから提示する。)

表現された数字から「どちらが速いか」を考えさせ、なぜ速いのかという理由を明らかにしていくために意見交流をする。
明らかにしていく中で、1時間あたりをそろえた方が比べやすいことに目を向けさせるために、全体での話し合いを行う。

まとめ

1時間あたりをそろえると、速さをわかりやすく比べることができる。

・練習問題

Aの自動車は160kmを2時間で走り、Bの自動車は375kmを5時間で走ります。どちらの自動車の方が速いでしょうか。

次時の予告

●自分と異なる考えや式に対して、しっかりと聞くことができたか。

○どちらかをそろえることで、速さを求めることができるということがわかったか。

○まとめを生かして、評価問題に取り組み、速さを求めることができたか。

●立式の意味を説明することができたか。

(3) 本時の評価

- ・時間と道のりから速さを求めることができたか。
- ・速さは、単位量あたりに進む道のりで表すということがわかったか。

*板書計画

10 / 8
問題

新幹線ひかり号は552kmを3時間で走り、やまびこ号は348kmを2時間で走りました。どちらの新幹線が速いでしょうか。

課題

速さの比べ方を考えよう。

子どもたちの考え

*数直線

ひかり号
やまびこ号

* 1あたり量で立てた式
ひかり号
やまびこ号

* 公倍数
ひかり号
やまびこ号

2つの量をどうやってそろえたのか
・時間でそろえる
・道のりでそろえる

1時間あたりをそろえると速さをわかりやすく比べることができる。

児 童	岩見沢市立東小学校 6 年 1 組	日 時	平成21年10月 8 日 (木)
授業者	渥美 マリ	参観者	2 5 名
単元名	「単位量あたりの大きさ」	記録者	長尾 千鶴子

時 間	子どもの学習活動	教師のかかわり
13 : 25	<ul style="list-style-type: none"> ・ P 7 8 ☆印 2 を音読する。 ○問題文をノートに書く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書 P 7 8 ☆印 2 を見て下さい。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ○問題板書 新幹線ひかり号は 5 5 2 km を 3 時 間で走り、やまびこ号は 3 4 8 km を 2 時間で走りました。どちらの 新幹線が速いでしょうか。 </div>
13 : 30	<ul style="list-style-type: none"> ・ … ・ … ・ 大阪 ・ 仙台 ・ 走った時間 ・ 長さ ・ きより 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ひかり号はどこからどこまで走って いるか知ってる人？ ・ やまびこ号はどこを走っているか知 ってる人？ ○ホワイトボードの地図で説明する。 ・ ひかり号はどこから走ると思う？ ・ 東京から？ ・ 大阪までこんなふうに走ります。 ・ やまびこ号は東京から？ ・ 仙台までこんな感じで走ります。 ○静岡駅でひかり号が通過していく映 像を見せる。 ・ この間なんと 1 5 秒間です。 ・ ひかり号とやまびこ号、どちらが速 いでしょうか。 ・ 何と何を比べたらいいかな？ ・ 時間だけでいい？ ・ 違う言葉で言えるかな？ <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ○板書 時間と長さ (きより) </div>
13 : 35	<ul style="list-style-type: none"> ○課題をノートに書く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 時間ときよりが分かれば分かる？ ・ じゃあ今日の課題です。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ○板書 課題 速さの比べ方を考えよう </div>
13 : 36	<ul style="list-style-type: none"> ○自力解決 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 時間と長さ (きより) この二つの言 葉を手がかりにしてどっちが速いのか 自分の考えをノートに書いて下さい。 ○机間指導

時 間	子どもの活動	教師のかかわり
13 : 41	○グループで話し合い、自分の考えをホワイトボードに書く。	・グループで4人の考えをホワイトボードにすべて書いて下さい。 ○ホワイトボードを班に渡す。 ○机間指導
13 : 50	<p>A それぞれの距離をそれぞれの時間でわって1時間で進む距離が出るのでそれを比べて $\textcircled{\times}$ $348 \div 2 = 174$ $\textcircled{\cup}$ $552 \div 3 = 184$ でひかり号が速い。</p> <p>B $\textcircled{\cup}$ $552 \div 180 = 3.066$ $\textcircled{\times}$ $348 \div 120 = 2.9$ でひかり号の方が速い。</p> <p>C $\textcircled{\cup}$ $552 \div 3 = 184$ $\textcircled{\times}$ $348 \div 2 = 174$ 数の多い方が速いのでひかり号の方が速い。</p> <p>Dの1 $\textcircled{\cup}$ $552 \div 3 = 184$ $\textcircled{\times}$ $348 \div 2 = 174$</p> <p>Dの2 $\textcircled{\cup}$ $552 \div 180 = 3.066$ $\textcircled{\times}$ $348 \div 120 = 2.9$ でひかり号の方が速い。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ C ・ Dの1 ・ Dの2 ・ 距離 ・ 時間でわった距離 ・ 1時間で進む距離 ・ わった答えの多い方が速い。 ・ 1時間を分にすると60分だから3時間は180、2時間は120 ・ $3 \div 552$ と $2 \div 348$ ・ 分からない。 ・ 1kmにかかる時間 	<p>○黒板にホワイトボードを掲示する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ チーム毎に発表して下さい。 ・ 次です。 ・ はい○○さん。 ・ ひかり号。 ・ ここは2つに分かれたんですね。 ・ はい次は○○さんの考えをどうぞ。 ・ 同じような考えがありますね。Aと同じ考えはどれ？ ・ AとCが同じ考え。 ・ Bと同じ考えは？ ・ Aの348ってなんだろう？ ・ 距離を時間でわったんだ。 ・ ○○さん良いことを言ったね。 ・ $348 \div 120$、$552 \div 180$ ・ 180って何？ ・ 分に直したってことね。 ・ 他にもう一つなかった？ <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>○板書する。 $3 \div 552 = 0.00\dots$ $2 \div 348 = 0.00\dots$</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・ これは何を表しているんだろう。 ・ 1時間に走った距離はこっちだね。

時 間	子どもの活動	教師のかかわり
14 : 01	<ul style="list-style-type: none"> ・ 時速 ・ 車のハンドル 車に付いている ・ A ・ 遅い時は時間÷距離 速いと0.00… <p>○ノートに自分の考えを書く。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1 kmにかかる時間 ・ どちらの方がより分かりやすいか。 ・ 時速ってなんだろう？ ・ 車のハンドルの所に付いている。 ・ それはどっちで表されているんだろう。Aと時間÷距離とどっちが分かりやすいと思う？ ・ 距離÷時間 ・ 課題は速さの比べ方を考えようなので、 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;"> <p>○板書する。 まとめ 速さを比べるには</p> </div>
14 : 04	<ul style="list-style-type: none"> ・ 距離÷時間をすれば良い。 ・ 1時間に進んだ距離が分かる。 ・ わった答えの大きい方が速い。 ・ 1時間とは限らないから1分間の時もある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 速さを比べるには ・ 付け足しはありませんか。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;"> <p>○板書する。 きより÷時間をして1時間に進んだきよりがわかる。(1分間、1秒間) 答えの大きい方が速い。</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・ いつも1時間とは限らないので1分の時もあるし1秒間の時もある。 ・ では最後に練習問題をします。
14 : 09	○問題を解く。	○問題文を配る。
14 : 10	<ul style="list-style-type: none"> ・ $160 \div 2$ ・ $160 \div 120$ ・ $375 \div 5$ ・ $375 \div 300$ ・ 80 ・ 80 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Aの方の式を答えて下さい。 ・ 他の式をたててくれた人は？ ・ Bの方の式は？ ・ Aの答えは？ ・ どっちが速い？ ・ 80つまりAですね。 <p>○ホワイトボードを裏返してスピードメーターを見せる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 次の時間は車に付いているスピードメーターについて勉強します

分科会名	司会者	記録者	日時
6 学年部会 (岩見沢東小)	札幌日新小 宮崎 英子 先生	札幌明園小 小野寺 範子	平成 2 1 年 1 0 月 8 日 (木) 1 5 時 0 0 分 ~ 1 6 時 2 0 分

○ = 司会者 ◎ = 発表者 □ = 授業者 ● = 一般参会者 △ = 助言者

○ 開会宣言・運営の紹介・分科会進行について説明

◎ 授業構築について（授業協力者）

空知支部の研究主題「豊かなかかわりから、意欲的に学び続ける子どもの育成」を目指して、“かかわり合い活動”に重点を置いた授業作りを行ってきた（紀要 P.17 ~ 19 参照）。

本時について

2つの量の関係を比べる場合、どちらかにそろえれば良い点については既習事項である。本時の場面は、時間か道のりをそろえると比較ができるが、時速（1時間あたりの道のり）の考え方に偏りがちになる。しかし、1kmあたりの時間を求めて比較する考え方についても交流することで、子どもたちのかかわりを深めることがねらいである。

□ 子どもたちの体調が万全ではなかった。いつも積極的にかかわり合いの中心になる子どももいたのだが、思っていたよりも自由な発言が見られなかった点が残念。「発問」についての課題等、皆さんから色々な意見を聞くことで、今後もっとより良い授業を展開し、子どもたちに返していきたい。

○ 討議の柱は

・「かかわり合い」を生むための教材化や教師のかかわりはどうあるべきか
・子どもが目的をもって主体的に取り組む算数的活動はどうあるべきか
として、話し合いを進めていきたいと思う。

● 空知支部の研究の仮説2（紀要 P.19）、授業を構成する3つのかかわり合いの活動のうち1・2点目について。1つ目「課題把握を支えるかかわり合いの活動」場面では、対象（問題場面）とのかかわりが重要であると考えられる。日常的な場面が問題に出ることは、算数の有用感につながると思う。（新幹線の）映像や地図などの教具は、視覚的に子どもと対象をつなげる上でとても有効的であった。しかしながら、子どもたちの問題にグッと向かう姿勢がどこかで切れてしまったのはどうしてだったのかを考えると、提示する順番が少し違えば良かったのではないかと考えた。まず映像を見せることで新幹線を知り、その速さを感じさせ、地図を見せてから問題に入っていくことで、子どもの解きたいという気持ちをもっと高めることができたのではないか。2つ目は、「問題解決を支えるかかわり合いの活動」について、既習とのかかわりとして捉えると、演算決定能力を高めるためには、図や数直線が子どもにイメージをもたせるためにとても有効なものであることはよく言われているが、本時は数直線が出てこなかった。今までどのくらい数直線を使ってきたのか。視覚的にわかっていくという点でも、数直線はとても重要だと感じているが、なぜ数直線が出てこなかったのかについてお聞きしたい。

○ まず、「教材との出会わせ方」について他に意見はあるか。

● （新幹線の）映像はどれだけ速いのだろうと期待したが、意外とゆっくりに見え、あまり速いと感じなかった。映像の内容に工夫が必要であった。

○ = 司会者 ◎ = 発表者 □ = 授業者 ● = 一般参会者 △ = 助言者

- 新幹線は教科書問題のままであるが、身近な「スーパーカムイ」や「スーパーおおぞら」のように、スピードが出る他の乗り物を用いるなど、もっと問題に子どもたちが食いつくような工夫ができたのではないか。
- 提示の仕方や教科書の問題をそのまま用いた理由などあるか。
- 提示の順番をどうするか最後まで悩んでいたが、今日は何をするのかという課題把握のため問題を先に提示したかった。教科書の問題の数字には意味があると思い、基本に立ち返ることを大切にして教科書問題を選んだ。また、本単元で数直線を扱ってきた時に、しっくり落ちる子どもがいなかった。数直線を用いて考え、立式につながるような活用の指導が上手くできなかった。良い指導方法があれば教えて欲しい。
- 子どもたちが自力解決をするアイテムとしての数直線がなかなか出てこなかった。子どもたちに「1あたり」の意識が薄いのかなと思った。数直線は問題の理解につながると思う。皆さんに数直線の指導方法や活用実践についてお聞きしたい。
- 数直線は使いやすい場面と使いづらい場面があると思う。どの場面でも用いるのではなく、教師が用いる場面を選択する必要がある。
- まず数直線に書き込ませるところから始めると良いと思う。
- 式を立てる上で、数の関係性を捉えるために数直線を自分で描くことは、とても有効であると考え。数直線を自分のものにして相手に説明するような子どもの姿を目標にしている。
- 数直線のこれからの発展性を考えると、縦で見たり、横で見たり、比例的な関係も学習することができる。
- 求め方を考えた子どもに「どうして？」と問うと、「だからさ、」と数直線を描いて説明を始めた。教師や子ども同士のかかわり合いの中で、数直線を用いた説明を子ども自身から引き出すという方法もある。
- △ 先生方が数直線をどのように捉えているか。本当に先生方が、数直線が良いものだ、わかりやすいものだと思えて子どもたちに指導しているのか。自分が使ってみて、わかりやすさがわかっていないと、なかなか子どもたちにその良さを伝えることができないのではないか。式は一番すっきりしているが、それだけでは上手く説明しきれないけれども、数直線を使うとすっきりとイメージ化、共通化ができる。つまり“かかわり合い活動”に図や数直線を用いることで共通化を図ることができる。相手に説明する時に、どの子にもわかるような手立ての一つが数直線だということがすっとんと落ちれば、数直線が子どもたちにとってもっと使いやすいものになるのではないか。
- 教え込むのではなく、子どもが数直線を使ったからわかったと感じて初めて使えるようになると思う。数直線の良さを実感できるような教師や子ども同士のかかわり合い方が大切である。
- 「 $3 \div 5$ 5 2」と立式したが、消したという子どもがいた。計算した時に「0.00…」となり、『なんか変だからやめた。』という安易な判断の基、「 5 5 2 \div 3」に変えて答えを求めたとも捉えられる。しかし、数直線を描くことで、1あたりを求めるのだという根拠の基に立式することができる。この場合、後者の方が立式の質が高いことがわかる。
- 自分の考えやどのように答えを導いてきたのかが相手に伝わり、相手にもわかることが大切である。それを表現する一手段として、数直線がある。

○ = 司会者 ◎ = 発表者 □ = 授業者 ● = 一般参会者 △ = 助言者

- 子どもたちの「かかわり合い」について。
- ◎ 「かかわり合い」には様々な型がある。小交流の中で意見をまとめて一番良いものにしていくという型もあるが、今回はグループの考えとして1つにまとめたくなかった。練り合いの形にはならないが、一人一人の考えを同じホワイトボードに書き集めることが目的で、さらに質問したり反応したりという交流までは求めていなかった。本時では複数の式（例：分速・時速・1 kmあたりの時間を求める式・公倍数など）が出てくることが、たくさんの式を残すことがねらいであり、それが全体の交流につながると考えたからである。
- 本時の教科書の問題場面では、複数の式を出すには難しいのではないかな。
- 渥美先生の願いとしては、あえて「1 kmあたりの時間」を求めることで、本当に「1時間あたりの道のり」を求める方が良いのだということ子どもたちに印象付けたかったのだと思う。さらに他に意見はないだろうか。
- 1 kmあたりの時間を求める「 $3 \div 552$ 」の答えは、単純に数字が大きい方が良いという場面ではなく、数字が小さい方が良い（速い）という答えの読み取り方が難しい所である。答えをきちんと出して比較すべきだったのではないかな。「0.00」まで書いて、なぜその先の答えを書かなかったのか。
- △ 「 $3 \div 552$ （1 kmあたりの時間）」で、答えを出さずに「0.00」で終わるのか、計算させるのか、先生方ならどうするか。
- 子どもに計算させる。
- 計算機（電卓）を使う。
- 黒板にみんなで一緒にやる。
- △ 今挙げたような色々な方法があると思う。授業の中で計算をさせる時間的な余裕がなければ、私は計算機を使って良いと思っている。そうすることで、答えとして出てきた数字を見ながら話し合えるような「かかわり合い」ができたのではないかなという気がした。
- 混めば混むほど1人あたりの面積は小さくなるという、1 km²あたりの人数との矛盾につまづく「人口密度」での既習がここで生きてくる場面だと思う。
- 本時のまとめのように「1時間あたりの道のり（道のり÷時間）」で求めると良いということが、子どもたちは本当に理解できていたのか気になる。
- 1時間の中で子どもたちがどのような力をつけたのかが大切。まとめは簡略化する方が良いと思う。
- △ 子どもたちがよく考えていた。考えているからこそ、思考が止まっていたのだと思う。しかし「1あたり量」で考える意識が少し低かった。課題提示後、すぐ自力解決に入ったが、もう少し課題とかかわる必要があったと思う。例えば「予測＝何を求めるのか、そしてどのように求めるのか（方法）」という子どもの課題意識を大事にしないと、自分の考えを持って、次の「かかわり合い」のステージに子どもたちが上がれないと思う。
- △ 「緊張の鐘の音 子ども顔が引き締まり 渥美先生の笑顔で始まる算数の授業。」とても良い雰囲気であった。ある子どもが「どうして180でわるの？」という声をあげていたが、このようなかかわりは私たちが目指すものである。お互いの考えを交流し合う、わからないことを聞き合う、伝え合うのだということをお互いに大事にするという姿を見せていただいた。かかわったことを子どもがメモして残し、あとから教師がこのようなかかわりがあったのかと振り返られるようにすると、さらに良いだろう。