

「主体的・対話的で深い学び」を保障する授業の具現化

平成30年度 算数科のまとめ①



○ 研究大会実践の解説

3年「かけ算の筆算」

○ 研究大会の成果・課題を踏まえた実践

3年「はしたの大きさを表そう」

実践者 冬野恒史

平成 30 年度 附属函館小学校研究について

平成 30 年度 北海道教育大学附属函館小学校 研究テーマ

「主体的・対話的で深い学び」を保障する授業の具現化
～「学びの文脈」に基づいた各教科等の単元のデザイン～

* 課題設定の理由と研究の経緯 については、「研究のまとめ」を参照して下さい。

1. 「単元のデザイン」とは

単元のデザイン

単元の目標を達成する（≡「資質・能力」の育成を目指す）ために…

- ① 単元の目標を分析し、目指す子供の姿に至るまでの**単元の構想**をする。
- ② ①を子供の**問題解決のストーリー**の視点で**整理**する。
- ③ 学びの文脈を生み出したり、つないだりする**支援**を**具体化**する。

まず前提として、授業づくりを行う時に重視しなくてはならないのが、主体的・対話的で深い学びを通して、単元の目標を確実に達成することです。そのための、「単元のデザイン」は、本校では3つのステップにより行われています。

最初は、単元の目標を分析し、目指す子供の姿に至るまでの単元の構想をします。学習指導要領の内容を確認したり、各教科書会社の教科書を比較したりすることなどを通して、どのような学びを展開すれば、単元の目標が達成できるのかを考えます。その時、単元の終了時における目指す子供の姿から逆算し、どのような過程を経てその姿になるかを構想することも重要です。このようにして、単元の構想をすることが、第1のステップです。

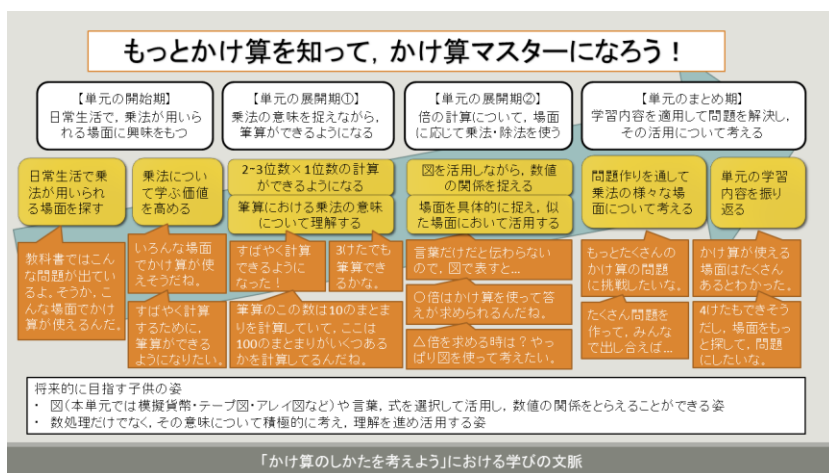
次は、その学習活動の流れを、子供の問題解決のストーリーの視点で、整理します。先述の通り、主体的・対話的で深い学びを通して、資質・能力を獲得・育成していくには、子供が学びたいと思える「問題解決のストーリー」が重要になります。子供の実態をとらえ、単元における問題（課題）を解決することに、必要感や必然性を感じるような単元になるよう整理することが、第2のステップです。

最後に、「学びの文脈」を生み出したり、つないだりするための教師の支援や手立てを具体化します。「学びの文脈」を通して、子供が主体的・対話的で深い学びをしていくには、適切な教師の関わりが重要です。それは時に直接的な関わり（対話や発問など）であったり、間接的な関わり（場の設定や環境整備など）であったりします。また、各教科等の特質や単元のもつ特性、児童の実態などにより、その手立ては多様になり得ると考えています。その手立てについて考え、単元の中で適切な支援ができるよう具体化していくことが、第3のステップです。

2. 単元における資質・能力の育成を支える「学びの文脈」

- ① 教科等の枠組みを踏まえながら、社会の中で活用できる資質・能力（国語力・数学力など）
- ② 教科等を越えた全ての学習の基盤として生まれ活用される資質・能力（言語能力・情報活用能力など）
- ③ 現代的な諸課題に対応できるようになるために必要な資質・能力（安全で安心な社会づくりのために必要な力など）

中央教育審議会答申（中教審 197 号）、p27



これまでの研究で、資質・能力の育成のために「学びの文脈」が重要であることはわかってきました。そして育成を目指す資質・能力については上の3つがあるとされています。

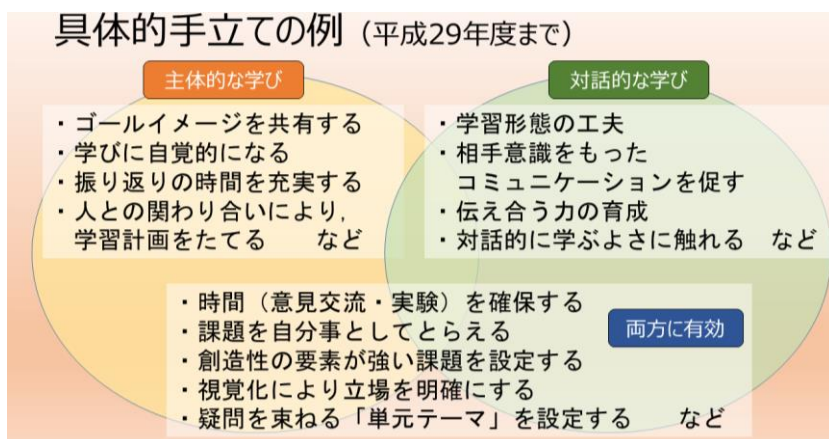
これまで本校では、「学びの文脈」は①の資質・能力の育成に資するものと考えてきました。

今年度は、本校において育成を目指す資質・能力の軸を①としながら、その単元で育成を目指す資質・能力

が②や③の資質・能力の育成にどのようにかわり、「学びの文脈」上でどのように表されるかを追究しています。

具体的には、単元の学習終了時や、その教科等を学び進めた時、あるいは将来的な（各教科等の目標に沿った）子供の姿として授業者がイメージし、それに向かう姿が見られようにすることに挑戦しています。そのために、指導案上で「学びの文脈」を図化することで、①の資質・能力の育成はもちろん、②や③の資質・能力とのつながりをとらえることができることを期待しています。

3. 「学びの文脈」を生み、つなげる具体的手立て



今回の研究では、これまでに行われてきた授業づくりにおける具体的な手立てを、各教科等の資質・能力の育成という視点からもう一度見直し、単元の学びをどのようにつないでいるのかを示すことに挑戦しています。これにより、授業にどんな学習活動を盛り込むことで「学びの文脈」を生み、資質・能力を育成することができるかを、より明確に見出すことができると考えました。

「学びの文脈」を”生み出す”ための手立ての多くは、単元や題材を選びません。また、教科等も限定されない（汎用性が高い）ことも多いです。例えば、「気づきを生む資料と出会う」ことや、気づきから「単元テーマ」を設定するなどの手立てです。その多くは教科横断的に活用できると言えます。

そして「学びの文脈」を”つなぐ”ための手立ては、各教科等の特質に応じて行われる（「見方・考え方」を鍛える）学びの場面で多く見られます。例えば、「教師との対話により目標に迫る」「既習との関連を明確にして統合的・発展的に学ぶ」などです。その多くは、より「深い学び」を実現する手立てとして、活用できると言えます。

算数科 研究大会実践の解説

単元名 3年「かけ算の筆算」(倍の計算)

(1) 単元における、資質・能力の育成を支える「学びの文脈」

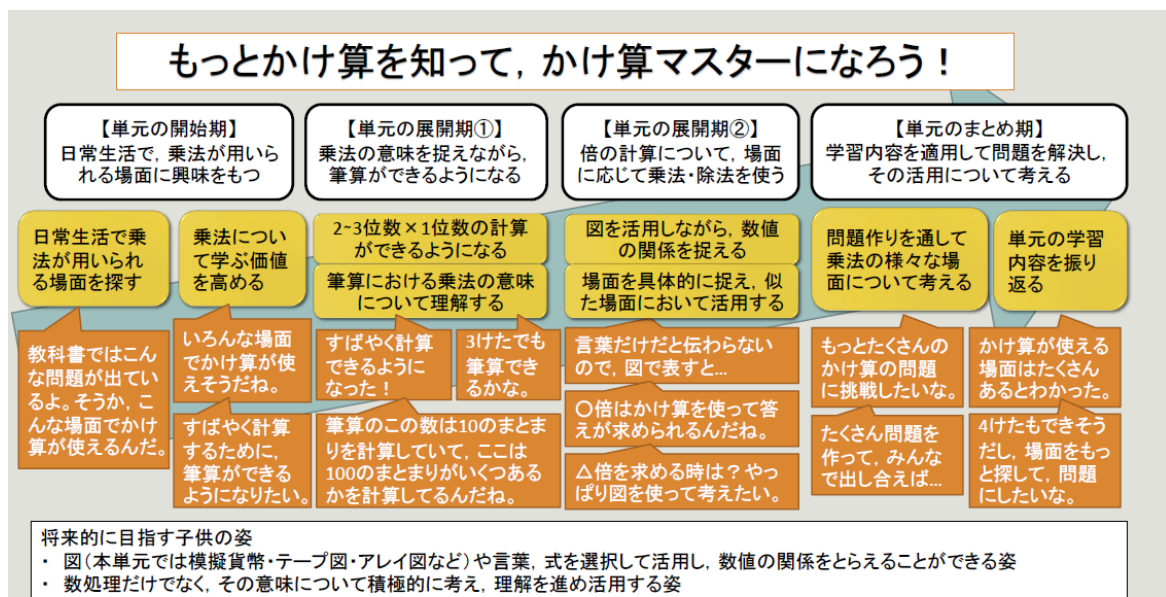
乗法九九については第2学年で学習していますが、本学年ではその後受ける第1単元で九九の見直しをしており、これまで乗法の交換法則、分配法則などを学習してきました。

本単元では、2位数や3位数に1位数をかける乗法の計算について学習します。単元の初めには 20×3 や 300×5 などの計算が10や100を単位として考えることを行いますが、これを統合的な学習と位置づけ、これまでの乗法の学習と結びつけて学びを進めました。また、筆算の仕方についての学習では、手順を学ぶことと合わせて、乗法の意味(1つ分の数 \times いくつ分=全部の数)についての理解を確実にし、分配法を活用して計算の仕方を作り出すことを重視しました。

本単元の学習が繰り返しの計算練習に偏った授業展開にならないよう、単元の導入において乗法を使うよさを実感できる学習活動に取り組みました。さらに乗法への興味の広がりをつかみ、学ぶことが日常生活と対応していることが気付きやすい単元テーマを設定しました。

以上を踏まえ、「学びの文脈」を次の通り構想しました。

	開始期
ア	どんな場面で乗法を使うか再確認し、拡張することで解決できるであろうという学びの期待を高める。
イ	素早く計算するために筆算が有効であることを想起し、学びの価値を高める。
ウ	ゴールイメージとして単元テーマ「もっとかけ算を知って、かけ算マスターになろう!」を共有する。
	展開期
エ	情報の意味をとらえながら、筆算ができるようになる。
オ	(10や100などの)まとまりを意識して、乗法の考え方を拡張する。
カ	倍の計算について、図や言葉式を活用して、場面に応じて乗法・除法を使う。
	まとめ期
キ	問題作りを通して、乗法を用いて解決できる場面を広げる。
ク	単元の学習を振り返り、さらなる拡張(4位数 \times 1位数や2位数 \times 2位数など)を意識する。



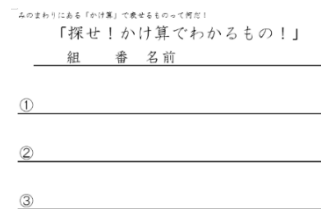
(2) 「学びの文脈」を生み、つなげる具体的手立て

学びの文脈を生み、つなげることができるよう、下記のような3つの手立てを行いました。

手立て① 子供の日常生活の経験（具体的かつ、複雑で混濁した状況）とつなげる。

単元を通し様々なかけ算を使った場面をとらえる事により、乗法の意味について繰り返し考えました。

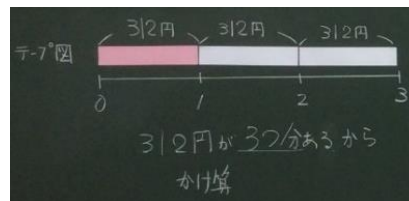
単元の導入において「探せ！かけ算でわかるもの」という学習活動を置き、本単元の学びの価値を実感できるようにしました。さらにここから、「かけ算を使える場面は他にもないか」という興味の広がりをつかみ、単元テーマ「もっとかけ算を知って、かけ算マスターになろう」を設定しました。かけ算の場面について考えることにより、倍の第一用法（〇倍の大きさを求める）、第二用法（〇は△の何倍か）の学習へつなげることができると考えました。これらの学びにより、場面をより具体的にとらえ、乗法の意味について理解し、様々な事象へ活用することができるようになって考えました。



手立て② 教師の「一歩ひいた」発問や発話により、子供の「説明したい！」を生み出す。

倍の計算（〇倍の大きさを求めるためにかけ算を用いること）では、統合的にとらえやすくするため、問題提示や適用問題の場面で、教師が「3倍の時はたまたまかけ算で計算するんだね」、「(授業と同種の問題で) 前の問題と違うけど、同じやり方でいいの？」など、意図的に一歩ひいた発言をしました。

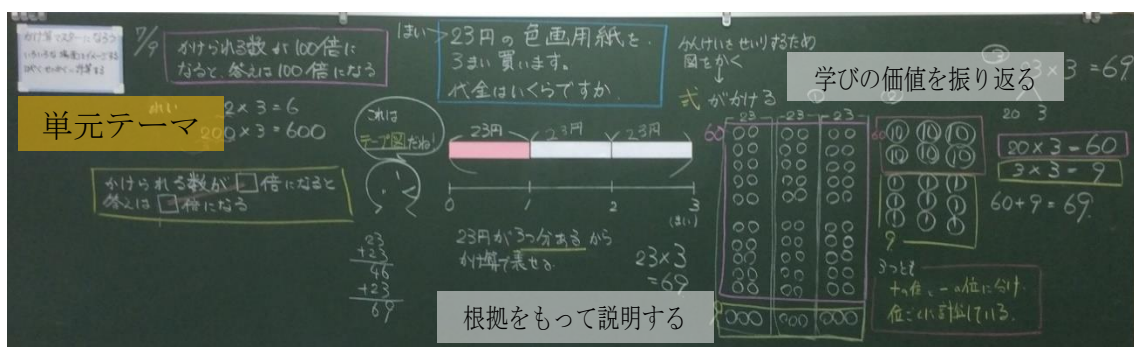
これにより子供が「先生に説明したい」という気持ちを生み出し、「3倍の時だけじゃなくて、〇倍は〇個分ということだから…」「数字は変わったけど、図をかけばほとんど一緒で…」など、具体物や図、式を用いて計算の仕方を表現するようになって考えました。



手立て③ 単元のテーマを基に振り返りを毎時間行い、本時の学びと単元の学びをつなげる。

単元で学んだことの定着を見取るために、振り返りを毎時間行います。子供が学びの連続性をより強く感じることができるよう、授業の導入で単元テーマの確認をし、振り返り場面ではそのことを意識しながら取り組めるようにしました。

単元の開始期では適用問題に取り組むことなどを通して、単元のまとめ期ではさらに学びの内容や学び方について対話することで、学びの価値を自覚し、統合的・発展的な学びを進める原動力となると考えました。



研究大会実践の成果と課題

成果

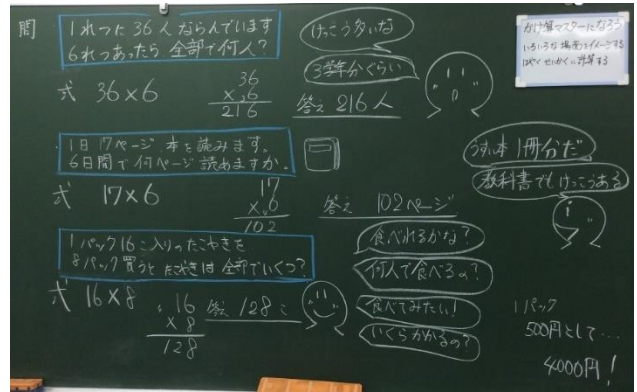
○ 資質・能力の育成を支える「学びの文脈」や、具体的な手立てに関する成果

単元の導入における「探せ！かけ算でわかるもの」という学習活動は、実質的には問題作りの学びとなりました。そのねらいは、子供が作った問題の題材（「つりで釣った魚の数、列に並ぶ子供の人数、塾の宿題プリントの枚数等」）を、数学的に整理したものを問題にすることで、日常生活とのつながりを意識できるようにすることでした。

実際は、かけ算のイメージがなかなか問題で表すことが難しく、わり算やひき算の問題を作っている

子供も少なくありませんでした。そのことを子供と共有すると、「かけ算ってどんな場面かイメージできるようにしたい」という思いをもつことができました。これにより、本単元の「学びの文脈」でねらっていた、「乗法の意味について繰り返し考えること」の必要感を高めることができました。

さらに、問題文の状況を考えることは、数量の感覚を意識することにつながります。問題の状況を数学的な視点でとらえ、その結果が妥当であるかを考えることにつながります。その結果、かけ算で求めることができる状況なのかを理解していくことにつながります。これは、数学的な見方・考え方を働かせているといえるでしょう。



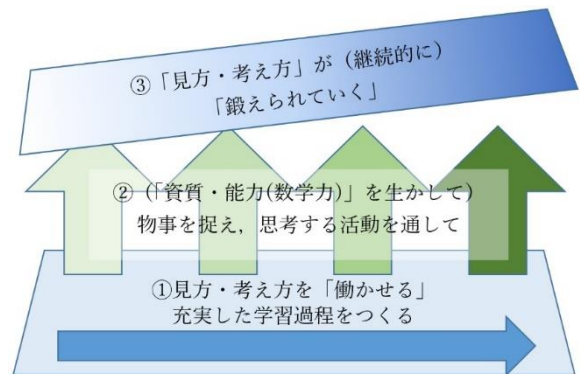
課題

○ 算数科の見方・考え方を「鍛える」授業の在り方（単元全体で「働かせ」、重点的に「鍛える」）

どの場面で、あるいはどんな活動でという限定は難しく、また子供の育ちによりそれが「働かせる」場面なのか、「鍛える」場面なのかは異なってくるだろうと考えます。

ただおおまかに見れば、単元の学び全体で、既得の数学力を働かせて思考する場面を増やすことにより、存分に「見方・考え方」を働かせ、これまで思考・判断・表現の評価の観点として重点的に扱われていた（「研究授業」でよく見るような）場面で「鍛える」ことにつながる人が多いととらえています。

特に、各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を發揮させたり（資質・能力を生かして）、学習の対象となる物事をとらえ思考することにより、各教科等の特質に応じた物事をとらえる視点や考え方（以下「見方・考え方」という。）が鍛えられていくことに留意し、児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。



「鍛えられていく」と「働かせる」（イメージ）

実践提案「根拠を大切にした単元作り」

3年「はしたの大きさを表そう」

(1) 単元における、資質・能力の育成を支える「学びの文脈」

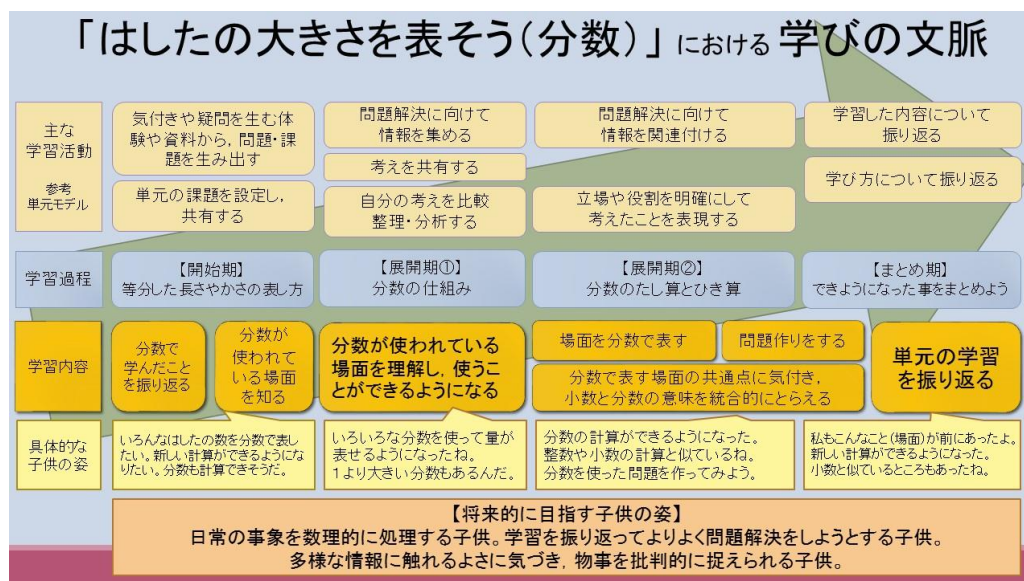
第2学年で $1/2$ や $1/4$ などの簡単な分数について学習しており、分数についての素地的な学習活動を行っています。本単元では、第2学年の学習経験をもとにして、量の大きさを表す分数の意味や表し方を本格的に扱うとともに、分数についても整数と同様に加法及び減法ができることを知り、それらの計算の仕方を考え、計算ができるようにします。

単元全体で目指すゴールイメージを想起できるよう、振り返りを毎時間行います。本時（めあて）、単元の目標（単元テーマ）と照らし合わせ振り返ることで、学びの成果を自ら振り返る経験を積んでいくことを重視します。このことにより、単元を通して「数学的な見方・考え方」を働かせていく学びが展開できるであろうと考えました。

本単元においては「 $3/4$ mともの長さの $3/4$ のちがい」へ着目することで、これまで身につけている「数学的な見方・考え方」を用いて、とらえ思考する活動を行い、「数学的な見方・考え方」を鍛えていけると考えました。

以上を踏まえ、「学びの文脈」を次の通り構想しました。

ア 分数について、これまで学んだことや分数が使われている場面について振り返る。 イ 既習を生かし、分数も場面を表現したり、計算ができたりすることへの見通しをもつ。 ウ 単元テーマ「もっと分数を使えるようになろう」を設定する。	開始期
エ 分数の仕組みについて理解し、場面を理解して表す。 オ 小数と分数の意味を統合的にとらえ、計算できるようになる。	展開期
カ 学んだことを基に、分数で表せる場面について再考し、広げる。 キ 小数との共通点をとらえ、比較を通して理解を深める。	まとめ期



(2) 「学びの文脈」を生み、つなげる具体的手立て

手立て① 子供の日常生活の経験を数量の関係としてつなげる。

単元を通し様々な分数を使った場面をとらえる事により、分数の意味について繰り返し考える場面を設定します。

単元の導入において単元後半の「分数の計算」の内容について見て、考える活動に取り組むことで、本単元の学びの価値を実感できるようにします。さらにここから、「分数を使う場面ってどんな時だろう」という興味の広がりをつかみ、単元テーマ「もっと分数を使えるようになろう」を設定する。分数を使う場面について考えることは、分数の加法や減法の学習においても重要であると考えました。これらの学びにより、場面をより具体的にとらえ、分数の意味について理解し、様々な事象へ活用することができるようになると思われました。



手立て② 教師の発問や発話により、子供の「説明したい!」を生み出し、理解・表現を高める。

分数の計算では、統合的にとらえやすくするため、問題提示や適用問題の場面で、教師が「分母が10の時はたまたま計算できるんだね」、「(授業と同種の問題で)前の問題と違うけど、同じやり方でいいの?」など、意図的に一歩ひいた発言をします。

これにより子供が「先生に説明したい」という気持ちを生み出し、「分母が10の時だけじゃなくて、分母が同じということは…」「数字は変わったけど、図をかけばほとんど一緒で…」など、具体物や図、式を用いて計算の仕方を表現するようになると思えます。



手立て③ 単元のテーマを基に振り返りを毎時間行い、本時の学びと単元の学びをつなげる。

単元で学んだことの定着を見取るために、振り返りを毎時間行います。子供が学びの連続性をより強く感じることができるよう、授業の導入で単元テーマの確認をし、振り返り場面ではそのことを意識しながら取り組めるようにしました。

単元の開始期では適用問題に取り組むことなどを通して、単元のまとめ期ではさらに学びの内容や学び方について対話することで、学びの価値を自覚し、統合的・発展的な学びを進める原動力となると考えます。



Handwritten notes on a chalkboard explaining the relationship between $\frac{1}{2}$ and $\frac{1}{3}$. The text includes:

- $\frac{1}{2}$ はしたの数(1より小さい数)の表し方を考えよう。~分数を使う
- 2に等しく分ける
- 1mのテープを2等分します。
- 1mの何分の一といはよてしよう。
- $\frac{1}{2}m = (50cm)$
- 1mも2等分した1分の長さを $\frac{1}{2}m$ という長さ
- 1mを2等分した1分の長さを $\frac{1}{2}m$ といふ
- 長さ
- 1mを2等分した1分の長さを $\frac{1}{2}m$ といふ
- 1mの $\frac{1}{2}$ といふ
- 半分(わりあい)
- 3等分した1分を $\frac{1}{3}$ といふ
- Mサイズ の $\frac{1}{3}$ は大きさはちがう
- Lサイズ の $\frac{1}{3}$ は大きさはちがう
- 同じ $\frac{1}{3}$

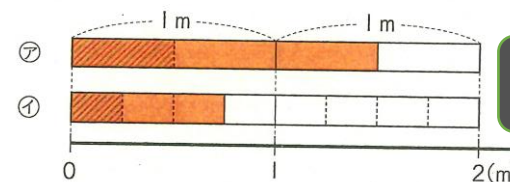
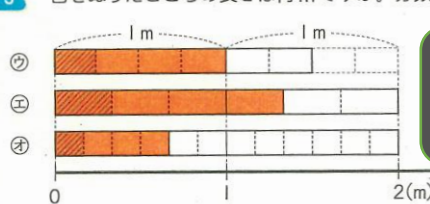
Handwritten notes on a chalkboard explaining the relationship between $\frac{1}{3}$ and $\frac{1}{3}m$. The text includes:

- $\frac{1}{3} < \frac{1}{3}$ と $\frac{1}{3}m$ のちがいは
- $\frac{1}{3}m$ は 1m を 3つに分けた
- 1つ分(長さ)
- $\frac{1}{3}$ は 1m を 3つに分けた
- 1つ分(わりあい)

単元を通して「働かせ」、単元授業で意識して「鍛える」

(3) 本時案 (7/11)

学びのユニバーサルデザイン的な視点による支援

本時の目標	
<p>・ $3/4m$ と、もとの長さの $3/4$ の違いについて理解する。</p> <p>学習活動 (○) と子供の姿</p> <p>○ 単元テーマと追究すること (課題) を確認する。 今日ではどんな分数の場面かな 分数を使うのはどんな場面?</p> <p>○ 追究することを確かめるための問題を把握する。 色をぬったところからが $3/4m$ になっているテープは、⑦、⑧のどちらですか。 学習の流れを板書 (構造化)</p>  <p>○ 問題解決のための見通しをもつ。 (めあて) $3/4$ って何を表しているのかな? 思考を促す線分図の提示</p>	<p>教師の支援 (☆) と評価 (◇)</p> <p>☆ これまでの成果やこれから学ぶことへの期待を高めるため、単元テーマを確認する。</p> <p>☆ 必要感をもってより主体的に取り組むことができるよう、「課題」にせまるための「問題」を提示する。</p> <p>☆ より理解を深めるために対話的に課題を焦点化し、もともとなる量に注目した発言を促す。</p> <p>☆ 子供が学びの自覚化ができるよう、既習を基に問題解決の仕方を確認する。</p>
<p>○ 分数の意味について振り返る。 $3/4m$ って $1m$ の $3/4$ だから... $3/4$ ってもととなる量の $3/4$ だ</p> <p>○ 友達の考えを見て、どう考えたか比較し理解する。 テープ図の $1m$ ってどこかな ⑦は $2m$ がもともとなっている</p> <p>○ 聞いた内容を基に考えを再構成する。 $3/4m$ は⑧の方だね ⑦だって $3/4$ とは言えるよ 全員参加を促す言葉の整理</p> <p>○ 倍の計算について他の場面について考える。 もともとなる量がとっても大事だね! そうか。分母が 4 の時は気をつけなくちゃね。 分母が 4 の時だけでなく、いつでももともとなる量が大事だよ。 だから例えば、分母が違っていても、もともとなる量が大事。</p>	<p>☆ より主体的に問題解決に向かえるよう、必要に応じてこれまでの学び方を振り返る場を設定する。</p> <p>☆ もともとなる量に注目できるよう、友達の考えを基に、自分の考えを整理するよう促す。</p> <p>☆ <u>子供の「説明したい」を生み出すために、教師の発言や板書を工夫する。</u> 【手立て②】</p>
<p>○ 学んだことを確かめるため適用問題に取り組む。</p> <p>3 色をぬったところの長さは何 m ですか。分数で表しましょう。</p>  <p>○ 単元テーマと本時のめあてを基に、学習を振り返る。 分数で表す時には、もともとなる量が大切。 $3/4$ と $3/4m$ は違う。 テープ図を使って考えると、量がわかりやすかった。 個別対応で理解度を確認 (机間支援)</p>	<p>◇ $3/4m$ と、もとの長さの $3/4$ の長さについて理解している。 評価 1</p> <p>☆ <u>必要感をもって適用問題について考えることにより、分数の意味についての理解を促す。</u> 【手立て①】</p> <p>☆ <u>学びの連続性が実感できるよう、これまでの学びとの比較を通して、何ができるようになったのかを明確にする。</u> 【手立て③】</p> <p>☆ 数理的な手続きの習得に終始しないよう、適用問題から状況を考える場を設定する。</p>

今年度の研究を通して

アクティブ・ラーニングの研究をしていた頃から、「子供が主体的に学ぶ」ことを目指し、教師のかかわりが少なくても、本時の目標の達成に向かうことができる授業を目指してきました。研究大会など公開する授業では、子供達が生き生きと学び、「先生がいなくても進むのでは？」と思われるほどの授業を目指して、授業づくりをしてきました。

その結果、「子供が主体的・対話的に」「単元・本時の目標を達成する」学び、そして子供が自ら学んでいく授業のためには、教師の適切な働きかけが重要であることを痛感することになりました。「子供が育っているから…」というのは、それまでの教師の指導の賜物と言えますし、「子供が勝手に目標に向かって学んでいる」のは、教師が目指すゴールを把握させる（「学びの文脈」をつかめるような）手立てがあったからです。

今年度の研究は、「(2)「学びの文脈」を生み、つなげる具体的手立て」で3つを示しているように、①日常生活の経験との関連、②発問の工夫、③単元テーマと本時のめあてを意識した振り返りを中心に、より主体的・対話的で深い学びの保障を目指してきました。算数科の授業では、①実際にどんな場面で使えるのかの実感が薄い（全国学力・学習状況調査の結果から）、②情報の伝達に特化した教師主導の授業が多い、③子供が単位授業の理解に終始し単元をイメージできていない、などの課題を解決する手立てを探ったものです。（以上を踏まえた算数科の授業モデルを、次のページで紹介しています）

成果

①～③は「(2)「学びの文脈」を生み、つなげる具体的手立て」に対応しています。

① 学びを、生活やその後の学びに生かそうとする、「学びに向かう力」が高まった。

学んでいる内容を客観的にとらえて、拡張していくためには日常生活との比較が大切であることがわかりました。特に単元のまとめ期における振り返りでは、「今まで、はしたの数は小数だけだったけど、長さ以外では分数も使えそうだったと思った」（はしたの数を表そう）、「今回使った図で他の問題にも挑戦したい」（倍の計算）などの意見が見られ、生活や今後の学びに生かしていこうという意欲を見取ることができました。

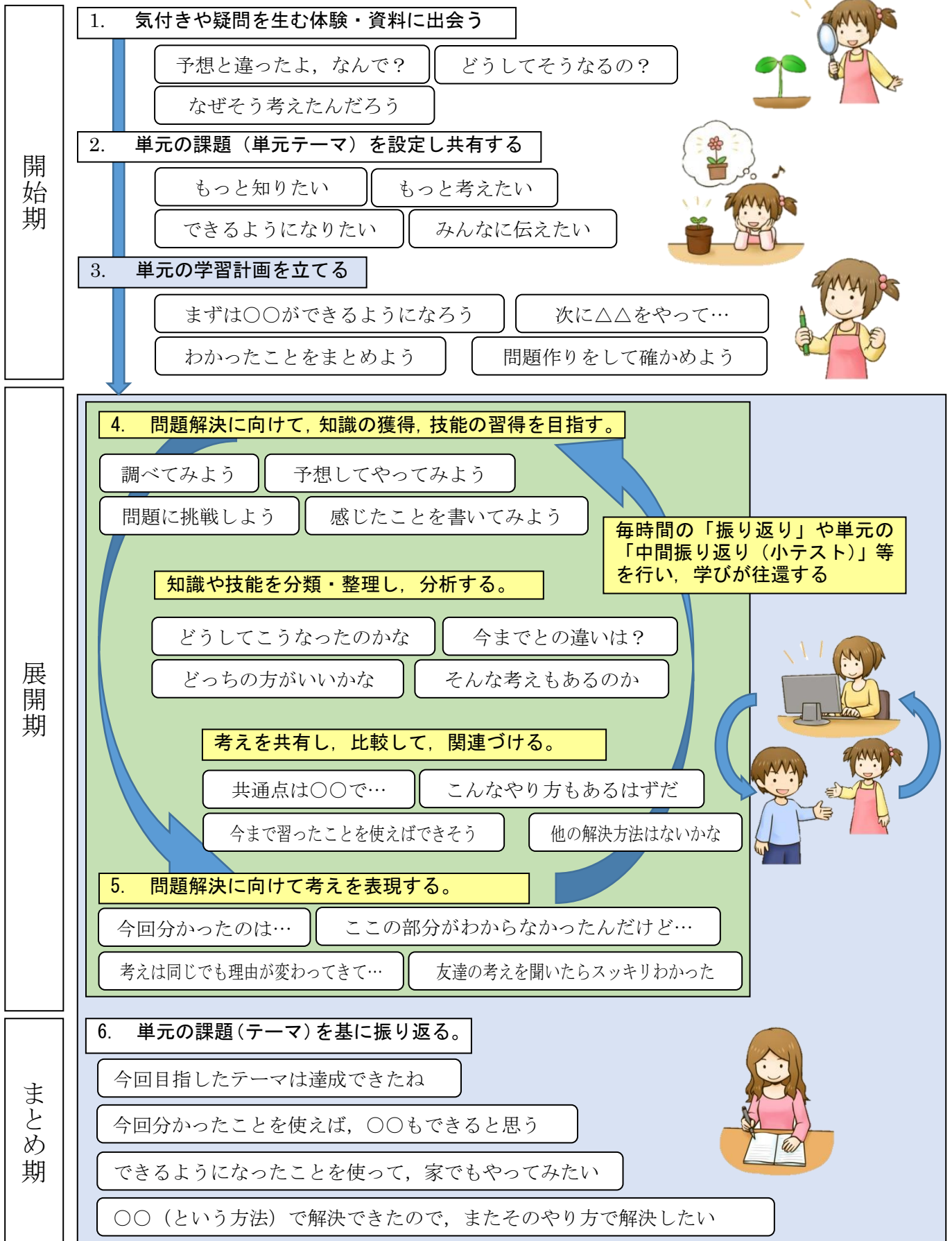
② より子供が発表しやすい環境になった。

子供が表現するにあたって、「間違ってもいい」「合っているか不安」というバリアを取り除くためには、教師がその手本を示すというのは簡単で、とても効果的であることがわかりました。特に、法則性を見付ける内容の授業においては（例 倍の計算第三用法ではわり算を使う）では、「へー、偶然そうなるんだ」「たまたまそうなることもあるんだね」などの声かけにより、子供は説明する必要感をもち、説明するためにこれまでの学びを整理して、何とか表現しようとし、必死に伝えようとした言葉は、他の子供達も一生懸命聞こうとします。

③ 子供が学びの連続性を意識しやすくなった。

①にも関わる内容ですが、子供は単元内でのつながりが見えると、次は単元同士のつながりを意識するようになります。そのために、単元テーマを毎時間意識した振り返りをする事や、これまでの学習を俯瞰して語る時間の積み重ねが効果的であるということがわかってきました。

算数科における「主体的・対話的で深い学び」のための単元（授業づくり）モデル



課題

これまでの算数科のまとめでも取り上げた内容ですが、授業作りについては、単元のどの資質・能力にスポットを当てた授業なのかにより、手立てが変わってくるということの重要性が実感できました。

例えば、振り返りの仕方についても以下のように多様なものがあり、万能の授業の型を1つに絞るとするのは困難です。

振り返りの方法 メリット・デメリット	教師が説明する	適用問題に取り組む	感想や理解度などを◎・○・△で表す *1
メリット	短時間でできる。教科書や板書が基本なので、家庭学習などに活かしやすい。	知識・技能の評価が明確にできる。	短時間でできる。自己評価を次の学習に生かすことができる。蓄積し評価に生かすことができる。
デメリット	受動的で、主体的な学びになりにくい。理解の度合いが評価できない。	その問題以外の課題が見出しにくい。思考力や表現力の見取りが難しい。	毎回準備・評価・蓄積するのが大変。感覚的な反省になりやすく内容の確認には工夫が必要。
何に依存するか	教師の説明力、表現力、対話力	子供の学習内容の理解度、問題の難易度	子供のメタ認知能力 自己評価への慣れ

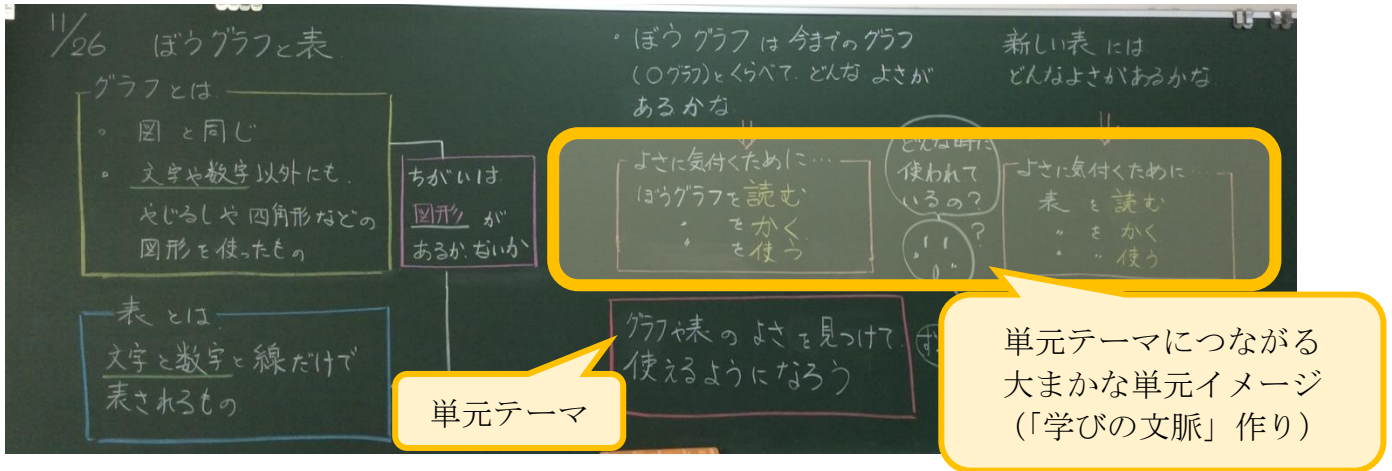
まとめの文章を書く *2	感想（算数作文）を書く	教師や子供同士で対話する	問題作りをする
言葉として手元に残る。（程度により）理解度や課題がつかみやすい。	理解度や課題がつかみやすい。表現力の向上に期待できる。	教師が必要な子供の実態を把握できる。表現することにより知識を整理する。	学習内容の理解が深まる。問題の傾向などをつかめる。算数の言葉を獲得できる。
（程度により）あまり思考が伴わない。時間がかかる。作文力に依存する。	時間がかかる。作文力に依存する。めあてを明確にしないと、感想だけになる。	ノートなどに残らない。全員の表現を見取ることが難しい。	単元レベルで行うので時間がかかる。評価に時間や手間が多くかかる
子供の学習内容の理解度、表現力	子供の学習内容の理解度、表現力、めあてとの関連	親和的な学習集団、表現力、めあてとの関連	子供の課題についての理解度、問題への慣れ、教師の適切な見取り

*1 振り返りカードなどアナライザー（記録・分析ができるもの）を活用するなど *2 教科書を写す、板書全文を写す、穴埋め、自由記述などの方法がある

より具体的にいえば、知識・技能の習得を重視した授業では、習得したものが実際に使えるかを確認することが重要ですし、思考力・判断力・表現力等の育成を目指す授業では、他の場面で適用できるかを見取ることが求められます。それらが授業のまとめ期に、子供の姿として表れるようにするためには、本時のめあてや発問に工夫が必要になります。

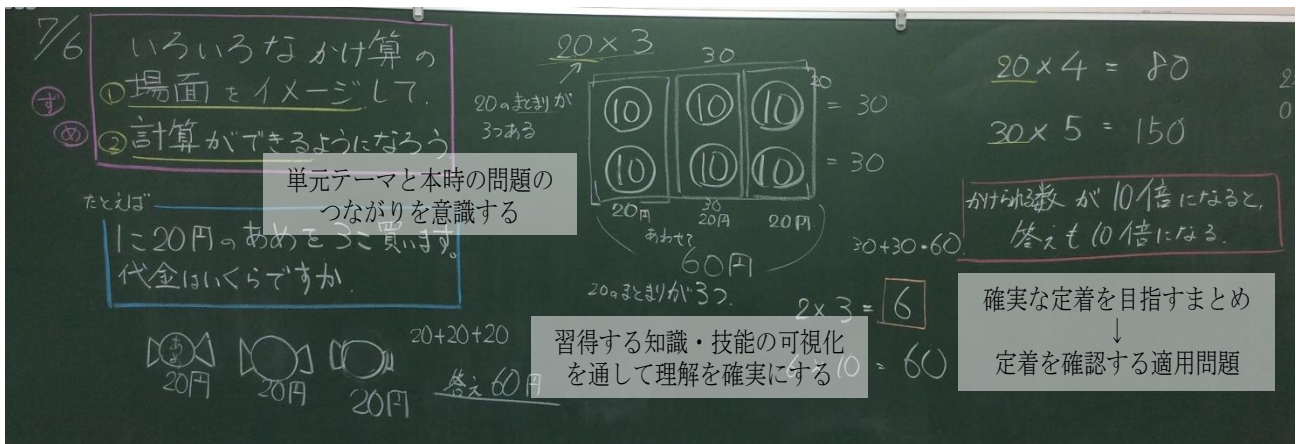
実践を踏まえての展望

① 「数学的な見方・考え方」を意識した単元レベルの授業作り



今年度は算数科における単元（授業づくり）モデルを作成しましたが、今後はより「数学的な見方・考え方」を働かせ、鍛える授業を具現化していける授業づくりを探っていきたいと考えます。そのためには単元の目標を今まで以上に意識し、単元計画を吟味する必要があります。

② 育成を目指す資質・能力ごとの単元授業モデルの作成



上の板書は単元 2 時間目の、知識・技能の習得を目指した授業のものです。いわゆる研究授業で行われるような「数学的な考え方」の授業の板書とは大きく違うことがわかります。例えば、めあてが最初に書かれている、子供の考え方があまり書かれていない、比較の活動が少ない、振り返りが焦点化されている等です。

単元の開始期から展開期前半にかけては、このような授業で進むことが多くなり、展開期後半からまとめ期にかけては、板書に限らず子供の活動も大きく変わっていきます。

単元全体の学びの過程をとらえると、算数科においてもそれほど大きなちがいがあられるわけではありません。資質・能力（知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性など）のフィルターで授業をとらえると共通点が多いこともわかってきました。

今後は、算数科で主体的・対話的で深い学びを保障できる授業のモデルを、資質・能力の視点で作ることができるとも思われます。