

子どもの学ぼうとする意欲を高め、 確かな学力の向上を図るために（2年次）

－わかる喜びと学ぶ楽しさを実感できる授業の在り方－

森 文子（京都市総合教育センター研究課 研究員）

学習意欲が確かな学力の三要素の一つとして位置付けられたのは、平成19年に改訂された学校教育法である。「学習意欲とは何か」「児童の学習意欲を高めるためには」といった問題はそれ以前からいわれており、現在も問い続けられている。

昨年度は、学習意欲のみなもととされる「他者受容感」「有能感」「自己決定感」を育てることができると考えた七つの集団活動を授業に取り入れ、「質の高い学習集団」を育てることを目指した。その結果、子どもたちの主体的に活動する姿を見ることができた。

今年度は、昨年度に取り組んだ「本時の活動の見通し活動」と「伝え合い活動」をもとに、授業の初めと終わりで「学びの確認」「学んだことの確認」を伝え合う場を設定した。この活動を行うことで、一時間の学びに主体的に取り組みや学びについて理解を深め、「わかった」「楽しい」と実感することができるのではないかと考えた。

その結果、見通し・振り返り学習活動を通して、友だちからの助言をもらったり、自らの学びを確認したりすることで、子どもたちが見通しをもち、「わかった」「できた」という実感をもつことができた。

目 次

はじめに 1

第1章 子どもの学ぼうとする意欲を高めるために

第1節 わかる喜びと学ぶ楽しさ

- (1) 授業における「わかる喜び」とは…… 1
- (2) 授業における「学ぶ楽しさ」とは…… 2

第2節 見通し・振り返り学習活動と子どもの学ぼうとする意欲の関係

- (1) 学習指導要領から 4
- (2) 全国学力・学習状況調査の結果から .. 5

第2章 わかる喜びと学ぶ楽しさを実感できる授業を目指して

第1節 見通し・振り返り学習活動とは

- (1) 見通し・振り返り学習活動の位置付け 7
- (2) 見通し・振り返り学習活動運用の視点 8

第2節 見通し・振り返り学習活動の充実 9

第3章 授業実践を通して

第1節 第3学年の授業実践から

- (1) 算数科「たし算とひき算」 13
- (2) 音楽科「せんりつの変化や音色を楽しみながら、えんそうしたりきいたりしよう」 15
- (3) 理科「太陽のうごきと地面のようすをしらべよう」 17

第2節 第5学年の授業実践から

- (1) 算数科「分数」 19
- (2) 外国語活動「Lesson 6 What do you want?」 20
- (3) 国語科「説明のしかたの工夫を見つけ、自分の意見を理由付けを明確にして書こう」 23

第4章 確かな学力の向上を図るために

第1節 研究の成果と課題 25

第2節 今後の取組に向けて 29

おわりに 30

<研究担当> 森 文子 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 京都市立嵯峨野小学校
京都市立梅津小学校

<研究協力員> 田口 千紗 (京都市立嵯峨野小学校教諭)
林 郁美 (京都市立梅津小学校教諭)

はじめに

昨年度は、授業を通して「質の高い学習集団」づくりを目指すことが学習意欲の向上につながることを考え、研究を進めた。友だちとの関わり合いを通して、学習意欲のみなもととされる「他者受容感」「有能感」「自己決定感」を高めることができれば、「質の高い学習集団」に育つと考え、七つの活動を授業に取り入れた。授業実践のアンケート結果や学習の様子から、取り入れたそれぞれの活動を行うことが、学習意欲のみなもととされるおもいの高まりにつながる事が明らかになった。

2年次の研究を行うに当たり、「学ぼうとする意欲」が高まっている姿とはどのような姿であったか、昨年度の子どもたちの様子を振り返った。中でも、印象に残っている姿が二つあった。一つは、算数科の授業で、いつもは課題を把握しにくく、自力解決に取り掛かることにも時間がかっていた子どもが、「本時の活動の見通し活動」を行うことで、すぐに自力で問題に取り組もうとしていた姿である。もう一つは、まとめの後に二人組で学習したことを伝え合う活動を毎時間行うことで、徐々に自信をもって話すことができるようになってきた姿である。前者は課題解決の糸口が「わかった」ので、主体的に課題解決に向かうことができたのではないかと考える。後者は学習内容を確認することで、自分の理解を確かなものにできるということと、わからないことは友だちと相談できるという安心感が自信につながったのではないかと考える。京都市「平成26年度学校教育の重点」の「確かな学力」の項には『「わかる喜びと学ぶ楽しさ」を実感できる」指導の工夫改善を図る旨が記されている(1)。先に述べた二つの姿に、「わかる喜びと学ぶ楽しさ」の具体を見ることができたと考える。

本研究では、この具体について、授業における「見通し活動」「振り返り活動」を通じて考える。見通しを立てたり、学習を振り返ったりする活動(以下、本研究では「見通し・振り返り学習活動」とする)は、現行の学習指導要領の総則に挙げられている(2)。全国学力・学習状況調査の結果や先行研究から、これらの活動を取り入れることで、学習意欲の向上に効果があるといわれている。今年度は、「見通し・振り返り学習活動」に焦点を当て、子どもたちがわかる喜びと学ぶ楽しさを実感できるよう、より確実に、効果的に学習を進めるための方策を、実践を通して検証したい。

(1) 京都市教育委員会『平成26年度学校教育の重点』2014. 3 p. 3

(2) 文部科学省『小学校学習指導要領』2008. 3 p. 16

第1章 子どもの学ぼうとする意欲を高めるために

第1節 わかる喜びと学ぶ楽しさ

(1) 授業における「わかる喜び」とは

子どもが学ぼうとする意欲をもつのはどのようなときなのだろうか。「小学校学習指導要領解説総則編」(以下、「総則編」とする)には、学習意欲の向上について、以下のように記されている。

③[学習意欲]については、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導など個に応じた指導の充実により分かる喜びを実感したり、観察・実験やレポートの作成、論述などの体験的な学習や知識・技能の活用を図る学習活動、職業や自己の将来に関する学習などを通して学ぶ意義を認識したりすることで学習意欲を高めることが求められる。

(〔〕及び下線は筆者による) (3)

「分かる喜び」を実感することが学習意欲を高めることにつながると示されていることから、「わかる喜び」は学習意欲を高める要因の一つとなりうるということがいえる。

では、「わかる」とはどういうことなのか。佐伯は『「わかる」ということは、実は、『わかっていること同士が結びつく』ということにほかならない(4)と述べている。また、森田は「分かる」ということは、学習以前にもっていた知識、つまり既存の知識が前提となり、その知識に学習で得た情報を組み込んで、つじつまが合うように再構成できたときに、『わかった』と本人は感じるのである(5)と述べている。

また、「わかる」ことは、子どもが知的好奇心を満たすことであり、それによって喜びを感じると笠井は述べている(6)。知的好奇心とは新奇な情報が現れたとき、「知りたい」「やってみたい」という気持ちのことである。人間には、受け取る新しい情報と既存の知識にズレが認識されたとき、そのズレを解消するために、新たな知識を獲得したり、新奇な情報と既存の知識とのギャップを埋めるために自らがもつ知識構造を修正したり、それらを再構成したりしようとする学習システムが生まれつき備わっているとされている(7)。つまり、「わかる喜び」は、新奇な情報と既存の知識とのズレを解消しようとする学習システムが働き、ズレが解消されることで生まれる。

では、授業において子どもたちが「わかる喜び」を実感できるようにするために、指導者はどのようなことを意識しなければいけないのだろうか。

まず、子どもたちが本時の課題と既習事項のズレを認識できることが「わかる喜び」に関わる大きな要素だと考える。知的好奇心は新奇な情報と既知の知識のズレが適度なものでないと生まれないとされている。あまり考えなくても答えが導き出せると子どもが感じる課題では、知的好奇心が生まれにくいということである。よって指導者は、子どもたちが課題意識をもつことができるように、これまでにどのような学習をしているのか、またどのくらい定着しているのかを知った上で、既習事項の確認や課題の提示の仕方を考えなければならない。

次に、授業展開を工夫するなどして、課題を解決するプロセスを指導者が教えるのではなく、子どもたちが自分で経験しなければならない。佐伯は「人は経験世界での実践を通して、実践として、すでに知っていることを、あらためて『わかる』のであり、『なっとくする』のです」(8)と述べている。授業は指導内容があって行われるものである。与えられた課題を解決する活動であっても、「これではうまくいかなかったから違う方法で試した」「このような解決方法で行えばうまくいった」と自ら経験をすることで、「わかる」という実感を得ることができる。そして、子どもが経験した学びのプロセスや結果を子ども自身が振り返ることで、プロセスや結果を確認することができ、更にわかる喜びを感じることができるように考える。

このように、子どもたちが「わかる喜び」を実感できるようにするためには、まず、「子どもたちは何がわかっているのか」ということと、新しく獲得しようとしている知識との関係を把握し、子どもたちが課題意識をもつことができるようにすることが大切である。そして、子どもたちが課題解決に取り組む経験をし、その中で経験したプロセスや結果について、振り返ることができるようにすることが大切であると考え。

(2) 授業における「学ぶ楽しさ」とは

次に、授業における「学ぶ楽しさ」とはどのようなものなのかについて考える。櫻井は「学ぶ楽しさ」として、次の三つを挙げている。

1. 学んでいるときに感じる楽しさ
2. 学びの結果として感じる楽しさ
3. 学びにかかわる人によってもたらせる楽しさ (9)

1については、興味・関心によって学んでいる楽しさ、2については、学びの結果として内容が理解できたり、課題が達成できたりして感じる楽しさ、3については、学ぶこと自体やその結果ではなく、学びに関わる人との良好な関係により感じる楽しさだと述べている。

このことと昨年度の研究を踏まえ、子どもたちが「学ぶ楽しさ」を実感できるようにするために、指導者が意識しなければならないことを以下のように考えた。

- ① 知的好奇心をもつことができるようにする
- ② 有能感をもつことができるようにする
- ③ 他者受容感をもつことができるようにする
- ④ 自己決定感をもつことができるようにする

①については、櫻井が1で述べているように、子どもたちが興味・関心をもつことができるようにするということである。そのためには、先に述べたように、本時の課題と既習事項のズレが適度なものになるように、既習事項の確認や課題の提示の仕方を考えなければならない。

②については、櫻井が2で述べているように、学びの結果による楽しさを感じることができるようにするということである。有能感とは「自分はやればできる」「自分はできる」というおもしろさである。つまり、「わかった」を「内容が理解できた」とするならば、「わかる喜び」を実感できるような授業づくりをすることは「学ぶ楽しさ」を実感できることにもつながっているととらえることができる。自分の学びについてどうであったかを確認し、その内容が「わかった」「達成できた」といった肯定的なものであるとき、子どもたちは有能感をもち、学びが楽しいと感じる。肯定的な結果を得ることによる、次の学習に取り組む意欲の高まりは、課題を細分化し、少しずつでも成功体験を持ち続けることができるようにするというスモールステップの原理でもみられる。

では一方で、「わからなかった」「達成できなかった」ということがあれば、楽しさを感じないのかといえば、筆者はそうではないと考える。なぜならば、否定的な結果を受けたとき、「今回はわからなかったけれども、その原因はこれだから、次はこうすればできそうだ」といった次に生かそうとする態度を育てることができれば、有能感にもつながると考える。学びが単に「わからなかった」「達成できなかった」で終わるならば、そのような考えは子どもたちの中には生まれまいだろう。

次に生かす態度を育てるためには、振り返りの場を設定することで、指導者が子どもたちの否定的なおもいに対して助言したり、子どもたちのおもいを交流する活動を通して、次に生かす態度につながる考えを広めたりすることができる。

つまり、肯定的な学びの結果を実感するためにも、否定的な学びの結果を次へのステップに変えていくためにも、授業の中に学びを振り返る活動を取り入れることが必要であるといえる。

③については、櫻井が3で述べているように、学びに関わる人との温かい人間関係によって楽しさを感じることができるようにするということである。他者受容感とは、「まわりの人から受け入れてもらっている」というおもいである。他者受容感をもつことができるようにするためには、温かい学習集団を育てることが必要である。授業では、子どもたちが関わり合うことにより、「わからない」「できない」が解消する経験をすることで、他者受容感をもつことができるのではないかと考える。

④は、自分の考えをもとに試行錯誤し学習を進めることにより「学ぶ楽しさ」を感じるのではないかと考えた。自己決定感とは「自分で進んで決めてやっている」というおもいのことである。人間は主体的に活動することで楽しさを感じる。ただ聞くだけといった受け身の授業では、楽しさは生まれにくいと考えられる。授業において「自分が学んでいる」という意識を子どもたちがもつことができるようにするためには、自ら選択し、決定するといった場面を設定することが大切だと考える。つまり、子どもたちが自分でこのように進めていきたいという見通しをもつことが、主体的に活動を始める一歩であり、楽しさにつながるのではないかと考える。

つまり、知的好奇心や有能感、他者受容感、自己決定感が、学ぶ楽しさを実感するための要因として挙げることができるのではないかと考える。

これらのことから、子どもたちが授業において、わかる喜びと学ぶ楽しさを実感できるようにするために、指導者として取り組むべきことを筆者は以下の三つにまとめた。

- I. 既存の知識を把握し、適度なズレがある学習課題を設定することで、子どもたちが見通しをもって学習に取り組むことができるようにすること
- II. 学んだことを確認できるように、振り返りの活動を取り入れること
- III. 互いに高め合うことのできる温かい学習集団を作ること

まず、Ⅰについてである。先に述べたように、子どもたちが知的好奇心をもつためには、既存の知識と学習課題とのズレが適度なものでなければならない。子どもたちは適度なズレのある課題を与えられたとき、「考えてみたい」「やってみたい」と感じ、自分の解決可能な方法を想起しながら、「このようにしてはどうだろうか」という見通しをもち、課題解決に取り組むことで自己決定感をもつことができる。しかし、実際には指導者が想定していたものよりズレが大きかったり、解決可能な方法がもてない子どもが存在したりすることがある。このとき、子どもたちは見通しをもてず、主体的な課題解決ができない状態になってしまう。つまり、子どもたちが見通しをもつことができるのかどうか、わかる喜びと学ぶ楽しさを実感と大きく関わるということがわかる。よって、指導者は子どもたちが見通しをもつことができているかどうかを確認する必要がある。

また、学習課題が決まれば、指導者は解決方法にはどのようなものがあるのかを想定することができる。指導者側からすれば、子どもたちが学習内容をどのように理解していくのかを想定しておくことで、足りない部分を助言することや子どもたちが納得できる解決方法を取り上げるといった支援が可能になる。子どもたちがわかる喜びと学ぶ楽しさを実感するためには、指導者にも見通しが必要である。

次に、Ⅱについてである。学びの結果やプロセスを確認するためには、振り返りが必要であると考える。また、結果が肯定的であった場合は、「わかった」「達成できた」と実感することができる。否定的な結果であったときは、次に生かす態度を育てることができることについては前に述べたとおりである。

Ⅲについては、学習を支える環境として、他者受容感をもつことができる学習集団を育てることが大切であると考えられる。

以上のことから、学習を進めるに当たって、子どもたちが「解決できそうだ」という見通しをもつことと、一時間の学びを振り返るという二つの活動は、わかる喜びと学ぶ楽しさを実感するための重要な活動であることがわかる。この二つの活動は、学習のスタートとゴールというようにとらえることができるが、振り返りはゴールであると同時に、次への見通しとなることもある。つまり、この二つの活動は切り離してではなく、一対でとらえていくべきであると考えられる。そして、子ども

たちが主体的な学びを行うためには、指導者にも授業の見通しが必要である。

見通し・振り返り学習活動は現行の学習指導要領でも取り上げられている。次節では、学習指導要領からみえる見通し・振り返り学習活動の意義と全国学力・学習状況調査の結果から指導の状況等についてみていく。

第2節 見通し・振り返り学習活動と子どもの学び うとする意欲の関係

(1) 学習指導要領から

現行の学習指導要領では、第1章総則の「第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」にそれまでの内容に加えて、「見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動の重視」として、以下のように追加されている。

(4) 各教科の指導に当たっては、児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるよう工夫すること。(10)

従来、算数科や理科において、見通しや振り返りの記述があったが、ここでは、各教科において、計画的に取り入れるように工夫することが述べられている。このことから、見通し・振り返り学習活動はどの教科においても取り入れることが可能であり、確かな学力の向上のために有効であると考えられているため重視されているのだと推測できる。

総則編では、見通し・振り返り学習活動が新たに追加されるようになった理由を二点挙げている。まず一つめについて、次のように示している。

指導に当たって、児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れ、自主的に学ぶ態度をはぐくむことは、学習意欲の向上に資することから、今回特に規定を新たに追加したものである。(11)

見通し・振り返り学習活動は、自主的に学ぶ態度を育むために計画的に取り入れられ、それは、学習意欲の向上につながるとしている。自主的に学ぶ態度については、従前の学習指導要領の「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」にも「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に工夫すること」(12)と示されていた。しかし、社会の変化が激しくなり、それに対応するために、自主的に学ぶ態度の育成がより重視され、その一つの方法として現行の改訂

において新たに追加されたのではないかと推測する。主体的に課題解決を行い、学びを生かすためには、見通しと振り返りが必要である。これらの活動を各教科において計画的に取り入れることで、習慣化され、自主的に学ぶ態度が身に付くのではないかと考える。

二つめについては、次のように示されている。

従前から、「日常の事象について見通しをもち筋道を立てて考える力を育てる」(算数)、「見通しをもって観察、実験などを行う」(理科)など児童が学習を行う上で見通しを立てたり、学習したことを振り返ったりする活動を重視しているが、OECDのPISA調査などの各種の学力調査においては、例えば、与えられた課題が科学的に調査可能な問題かどうかを問う出題についての正答率が低いなど必ずしも学習の見通しを立てることなどが十分にできているとは言えない状況が見られた。(13)

つまり、算数科や理科においては、見通し活動や振り返り活動を重視していたが、各種の学力調査から、学習の見通しを立てることなどが十分にできているとはいえない状況であったため、今回新たに追加されたということである。教師主導型の授業では、見通しは指導者から与えられることが多い。子どもたちは、自ら見通しを立てる経験をしなければ、見通しを立てる力は身に付かない。学力調査から明らかになった課題を克服するためには、日々の授業において、子どもたちが自ら見通しを立てる活動や学びを振り返り、次の授業への見通しとする活動を授業の中に計画的に取り入れなければならない。

見通し・振り返り学習活動の具体例としては、次のものが挙げられている。

- ・授業の冒頭に当該授業での学習の見通しを児童に理解させる
 - ・授業の最後に児童が当該授業で学習した内容を振り返る機会を設ける
- (14)

見通し・振り返り学習活動をより効果のあるものにするためには、「見通しをどのように理解させるのか」「何をどのように振り返るようになるのか」ということを検討する必要があると考える。

見通し・振り返り学習活動については、ほかに次のように示されている。

これら(見通し・振り返り学習活動)の指導を通じ、児童の学習意欲が向上するとともに、児童が学習している事項について、事前に見通しを立てたり、事後に振り返ったりすることで学習内容の確実な定着が図られ、思考力・判断力・表現力の育成にも資するものと考えられる。
()は筆者注(15)

つまり、見通し・振り返り学習活動を行うことにより、確かな学力の三要素の一つである「学習意欲」が向上するだけでなく、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力」の育成にもつながると考えられるということである。知識・技能が定着することで「わかった」と実感でき、様々な考え方をを用いて学習に臨むことは、主体的に学ぶことになり、学ぶ楽しさに通じる。これらのことから、見通し・振り返り学習活動の充実は、わかる喜びと学ぶ楽しさの実感につながると考えられる。

（２）全国学力・学習状況調査の結果から

平成25年度の全国学力・学習状況調査から、児童質問紙と学校質問紙に見通し・振り返り学習活動に関する項目が追加された。平成26年度も継続して質問が行われている。平成26年度の質問は以下に示すとおりである。

<児童質問紙>

質問44: 5年生までに受けた授業のはじめに、目標（めあて・ねらい）が示されていたと思いますか

質問45: 5年生までに受けた授業の最後に、学習内容を振り返る活動をよく行っていたと思いますか

<学校質問紙>

質問28: 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、授業の冒頭で目標（めあて・ねらい）を児童に示す活動を計画的に取り入れましたか

質問29: 調査対象学年の児童に対して、前年度までに、授業の最後に、学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れましたか (16)

ここでは、児童質問紙の質問44と学校質問紙の質問28を見通し活動、児童質問紙の質問45と学校質問紙の質問29を振り返り活動に関するものととらえ、質問紙調査と学習意欲との関係、教科の正答率との関係、そして取組状況と現状についてみていく。

右上表1-1は、学校における指導と児童の学習状況・学習意欲などの関係を示したものである。指導方法・学習規律について、取組を行った学校では、学習に対する関心・意欲・態度、学習時間などの項目で肯定的に回答している児童の割合が高い傾向が見られたとされている。

学習に対する関心・意欲・態度においては、見通し活動、振り返り活動ともに「国語の授業で目的に応じて資料を読み、自分の考えを話したり、書いたりする」において相関があると示されてい

表1-1 学校の指導状況と児童の学習意欲等で関連が見られた項目の組み合わせ (17)

指導方法・学習規律に関する項目【学校質問紙】	関連の見られた項目【児童質問紙】
授業の冒頭で目標（めあて・ねらい）を示す活動	<関心・意欲・態度> ・国語の授業で目的に応じて資料を読み、自分の考えを話したり、書いたりする。 <学習時間等> ・学校が休みの日の勉強時間 ・計画を立てて勉強をする。 ・授業の復習をする。
授業の最後に学習したことを振り返る活動	<関心・意欲・態度> ・国語の授業で目的に応じて資料を読み、自分の考えを話したり、書いたりする。 <学習時間等> ・普段の勉強時間 ・学校が休みの日の勉強時間 ・計画を立てて勉強をする。 ・授業の復習をする。

る。また、学習時間などにおいては、「計画を立てて勉強している」「授業の復習をしている」「学校が休みの日の勉強時間」の三つは、見通し活動、振り返り活動のどちらとも相関があると示されている。目的意識もっていることや自分の考えをもち表現すること、休みの日に自分の学習を進めることや自らの学びについて、計画を立てる、復習をするということは自主的に学ぶ態度の一部とみることができると考える。このことから、見通し・振り返り学習活動を計画的に授業に取り入れることにより、自主的な学ぶ態度を育てることにつながるのではないかと考える。

6ページ図1-1は、見通し活動、振り返り活動の指導状況と教科の平均正答率との関係を示したものである。

見通し活動については、取組を「全く行っていない」「あまり行っていない」「どちらかといえば、行った」「よく行った」と回答した順に、国語AとB、算数Aの平均正答率が高くなっていく傾向がみられる。また、振り返り活動も見通し活動と同じように、取組を行ったと回答した学校の方が、国語AとB、算数AとBの全てにおいて平均正答率が高くなっていく傾向がみられる。このことから、見通し・振り返り学習活動をより充実したものにすることができれば、知識や理解の定着や思考力・判断力・表現力の育成についても効果が期待できるのではないかと考える。

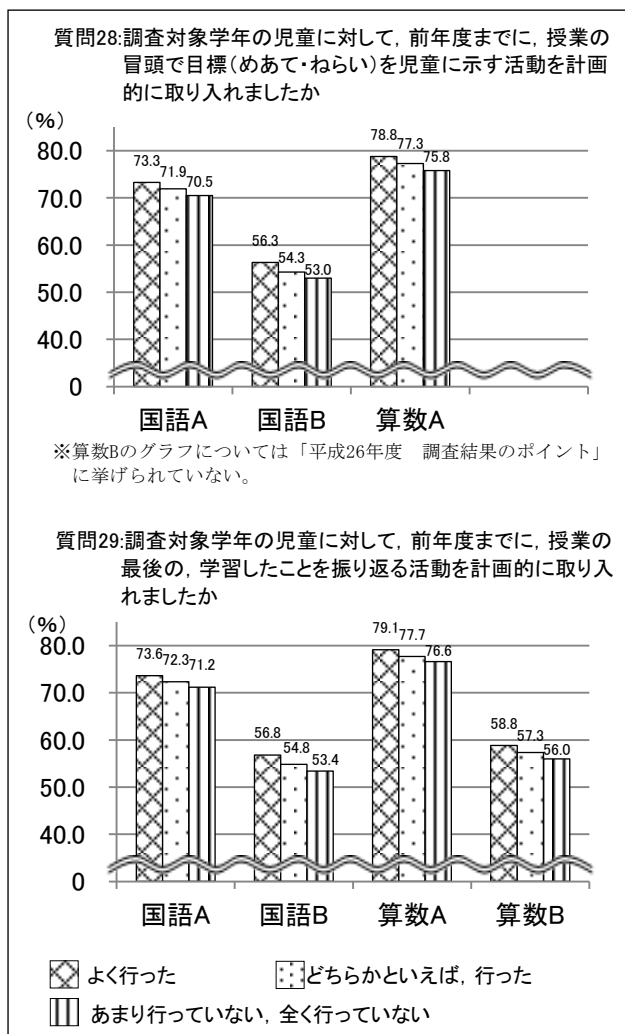


図1-1 見通し活動、振り返り活動と平均正答率との関係(18)

また、表1-2、表1-3は、見通し活動、振り返り活動について、見通し活動、振り返り活動を「よく行った」「どちらかといえば、行った」と回答した学校とそれぞれの活動に対する児童の回答状況の比較を示したものである。

表1-2 授業の冒頭に目標(めあて・ねらい)を示す活動(19)

		「①よく行った」「②どちらかといえば、行った」と回答した学校における児童の回答割合(%)			
		①当てはまる	②どちらかといえば、当てはまる	③どちらかといえば、当てはまらない	④当てはまらない
小学校の回答	①よく行った	54.3(▲0.7)	29.7(▲0.1)	12.3(0.8)	3.6(0.1)
	②どちらかといえば、行った	45.7(▲0.3)	33.2(▲0.4)	16.0(0.8)	5.0(▲0.1)

※ () 内の数値は、25年度の回答割合からの増減を表す。

表1-3 授業の最後に学習したことを振り返る活動(20)

		「①よく行った」「②どちらかといえば、行った」と回答した学校における児童の回答割合(%)			
		①当てはまる	②どちらかといえば、当てはまる	③どちらかといえば、当てはまらない	④当てはまらない
小学校の回答	①よく行った	37.3(▲4.1)	37.2(▲0.2)	19.1(2.7)	6.1(1.4)
	②どちらかといえば、行った	33.1(▲4.2)	37.5(▲0.9)	21.7(3.1)	7.4(1.9)

※ () 内の数値は、25年度の回答割合からの増減を表す。

見通し活動については、「よく行った」とした学校の15.9%、「どちらかといえば、行った」とした学校の21.0%の児童は、「どちらかといえば、当てはまらない」「当てはまらない」という否定的な回答をしている。25年度と比較すると、それぞれ0.9ポイント、0.7ポイント増加している。また、振り返り活動については、「よく行った」とした学校の25.2%、「どちらかといえば、行った」とした学校の29.1%の児童が否定的な回答をしている。25年度と比較すると、それぞれ4.1ポイント、5.0ポイントと増加している。見通し活動、振り返り活動のどちらにおいても、学校が取り入れたと考えていても、そのように受け取っていない児童がいるということがわかる。更に、振り返り活動に対しては、学校が取り入れているつもりでも、25%から30%の児童が「振り返りをしていない」と感じているということが示されている。このことから、指導者は振り返り活動を行っているが、児童が振り返り活動だと認識していないことがわかる。

これらことから、意図的、計画的に見通し・振り返り学習活動を指導者が行わなければいけないという課題が見える。また、授業の中に計画的に位置付けるとともに、見通し・振り返り学習活動の内容も充実させなければいけない。内容が充実すれば、子どもたちが見通し・振り返り学習活動を行ったという実感をもつことができるようになるだろう。そして、子どもたちが実感をもつことができるようになれば、わかる喜びと学ぶ楽しさを実感することができ、繰り返すことで習慣化し、自主的に学ぼうとする態度が育つ。このことが確かな学力の向上につながると考える。

次章では、見通し・振り返り学習活動の計画的な位置づけと内容充実のために必要な視点を述べ、具体的な活動を提案したい。

- (3) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』2008.3 p.20
- (4) 佐伯胖『「わかる」ということの意味[新版]子どもと教育』岩波書店 1995.9 p.153
- (5) 森田和良『「わかったつもり」に自ら気づく科学的な説明活動』学事出版 2004.5 p.26
- (6) 笠井健一「学習意欲をはぐくむ学習指導」『初等教育資料』(No.861)平成22年6月号 2010.6 p.92
- (7) 鹿毛雅治『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学』金子書房 2013.8 pp.196~197
- (8) 前掲(4) p.188
- (9) 櫻井茂男「学ぶ楽しさ」『指導と評価10月号』(706号)日本図書文化協会 2013.10 p.4

- (10)前掲(2) p. 16
 (11)前掲(3) p. 59
 (12)文部科学省『小学校学習指導要領』 1998. 12 p. 5
 (13)前掲(3) p. 59
 (14)前掲(3) p. 59
 (15)前掲(3) p. 59
 (16)国立教育政策研究所『平成26年度 全国学力・学習状況調査 報告書【質問紙調査】』
<http://www.nier.go.jp/14chousakekkahoukoku/report/data/qn.pdf> 2015. 3. 3
 (17)前掲(16)
 (18)国立教育政策研究所『平成26年度 全国学力・学習状況調査 調査結果のポイント』
<http://www.nier.go.jp/14chousakekkahoukoku/hilights.pdf> 2015. 3. 3
 (19)前掲(18)
 (20)前掲(18)

第2章 わかる喜びと学ぶ楽しさを実感できる授業を目指して

第1節 見通し・振り返り学習活動とは

(1) 見通し・振り返り学習活動の位置付け

本研究では、見通し・振り返り学習活動を、4ページで示した小学校学習指導要領解説総則編に挙げられた例をもとに、以下のように定義する。

授業の冒頭に当該授業での学習の見通しを児童がもつことができるようにしたり、授業の最後に児童が当該授業で学習した内容を振り返ったりする活動であり、一連の流れの中で、一対のものとして設定するものである。

また、学習の見通しを児童がもつことができるようにする活動を「見通し活動」、学習した内容を振り返る活動を「振り返り活動」と表記する。

見通し活動と振り返り活動を一対にし、設定することで、子どもたちが課題を把握し、学習に臨む方向性を明らかにして解決に向かい、その過程や結果を確認することで、わかる喜びや学ぶ楽しさを実感することができ、主体的に学ぶ態度を育てることができる考える。

授業における見通し・振り返り学習活動は二つのパターンがあると考えられる。一つは、単元を通したもの、もう一つは、一時間の授業におけるものである。

右上図2-1は、単元の見通し・振り返り学習活動の位置付け、右上図2-2は、一時間の見通し・振り返り学習活動の位置付けを示したものである。

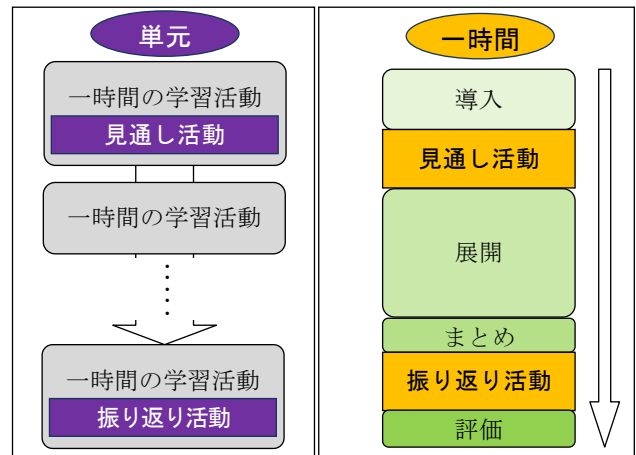


図2-1 単元の見通し・振り返り学習活動の位置付け 図2-2 一時間の見通し・振り返り学習活動の位置付け

まず、単元の見通し・振り返り学習活動について述べる。単元の見通し活動は、単元のはじめに位置付け、単元の振り返り活動は、単元の最終時に位置付け。その後の一時間の学習活動をスモールステップととらえるならば、単元の見通し活動を行うことで、単元を構成する一時間一時間の学習を動機付けることができる。また、単元の振り返り活動を行うことで、単元で身に付いた知識や技能、考え方の定着を確認することができる。更には、各一時間の授業が、単元の目標を達成するために必要な学習であったことを実感することができる考える。

単元の学習内容によっては、単元の見通し活動や振り返り活動を一時間で設定する場合もあれば、単元の見通し活動を初めの学習活動に入る前に、単元の振り返り活動を最後の学習活動のあとに短時間で言う場合もある。前者の場合、単元を見通す活動の中に、一時間の見通し・振り返り学習活動が位置付くと考え、第1時の振り返りが、単元の見通しとなる。後者の場合は、その活動自体が、単元の見通しや振り返りとなる。

次に、一時間の見通し・振り返り学習活動について述べる。図2-2で示したように、一時間の見通し活動は、導入のあとに位置付け、一時間の振り返り活動は、まとめのあとに位置付けた。

一時間の見通し・振り返り学習活動を行うことで、その時間の見通しを立て、学びを進め、その時間に身に付いた学習内容や方法を確認することができ、わかる喜びや学ぶ楽しさを実感できるようになると考える。

また、振り返り活動を行うことで、次時の学習を見通すことができることも考えられる。例えば算数科において、一回繰り上がりの計算を学習した次時に、二回繰り上がりの計算を学習するとき、

前時に学習した繰り上がりの計算方法が定着していれば、二回繰り下がり計算は、解決することができる。このように、前時の学習内容が既習事項となり、次時の課題解決の手がかりになる授業が展開する場合、前時の振り返りの内容が、次時の解決方法の見通しとなるといえる。

これらのことから、見通し・振り返り学習活動には、単元でのもの、一時間でのものがあり、そして、これらがどのように関わっているのかを把握し、意図的、計画的に位置付けることが大切であると考ええる。

(2) 見通し・振り返り学習活動運用の視点

第1章第1節で、見通し・振り返り学習活動を行うことが、わかる喜びと学ぶ楽しさにつながることについて述べた。しかし実際には、指導者がめあてを示しても、子どもたちがめあてをもつことができず、何をするのかわからないまま授業が進み、展開で時間がかかり、まとめが不十分なまま一時間を終えてしまう授業がみられることがある。そこで、見通し活動の段階で、何を見通すのかということを明確にし、指導者と子どもが共有しておくことが大切だと考えた。また、振り返り活動についても同じように、ゴールとしてどのようなことを振り返ることができればよいのかを明確にし、共有できるようにすることが大切だと考えた。

そこで、見通し活動を「これから学ぶことの確認」、振り返り活動を「学んだことの確認」ととらえると、何を見通し、何を振り返るのかについて、以下のことが挙げられると考えた。

<見通し活動>

- どのような姿を目指しているのか（目標）
- 何について学習をするのか（課題・問題）
- △どのような方法で学習を進めるのか（学習方法）

<振り返り活動>

- 目指す姿にどのくらい近づけたのか（目標の達成度）
- 何を学習したのか（学習内容）
- △どのような方法で学習を進めることができたのか（学習方法）

見通し・振り返り学習活動は一对であることから、上に挙げたように、何を見通し、何を振り返るのかについても一对であることが大切であると考ええる。

見通し活動を取り入れるに当たって、当初は、活動の進め方やポイントなどを示していくことが指導者の支援として必要であると考ええる。この活動を積み重ね、習慣化することで、子どもたちが

様々な場面において、見通しをもとうとするようになる考える。

また、学ぶことの確認ができているかどうかを見取ることが大切である。見通しをもつことは、3ページでも述べたように、わかる喜びと学ぶ楽しさを実感することと大きく関わる。

つまり、見通し活動では、導入を受け、先に挙げた視点について、一人一人の子どもがどの程度見通しをもつことができているのかを把握することが大切である。必要に応じて個別支援や全体での再確認を行うことができるようにすることが、その後の活動の意欲につながるからである。

振り返り活動を取り入れるに当たっても、当初は振り返りの方法の例を挙げるという支援が必要であると考ええる。ただ、「振り返りましょう」という声かけだけでは、「楽しかった」「わかった」という情意面のみの振り返りになり、学習内容や学習方法など学んだことの確認ができないことが考えられるからである。

また、振り返り活動を確実に行うことで、「わかった」という実感や次の学習への見通しが生まれることは3ページにも述べたとおりである。筆者は目標の達成についての具体が、本時の学習内容の振り返りと学習方法の振り返りであるととらえた。すなわち前者は、その教科の学習内容に対する自己評価である。後者は、その教科等のもつ特有の思考の過程や教科等を横断しうる学習方法についての学びの振り返りである。そして、それらを含めた目標の達成度を確認する。

ここで例として、算数科第3学年「わり算」の例を挙げる。本時の学習内容は「□をつかったかけ算の式を作り、□に当てはまる数を求めること」で、めあてを「クッキーの分け方を、数図ブロックを用いなくて考えよう」とする。ここで、「わり算の答えを考えると、□を使ったかけ算の式を作り、□に当てはまる数を求めればよいことがわかりました」という振り返りが学習内容に対するものである。学習内容についての振り返りでは、知識が定着したことを確認できるといった点で、有能感をもつことができると考える。

一方、「図をかいて考えていたが、友だちの意見を聞いて九九を使って考えたら、速くできるようになりました」という振り返りが学習方法に対するものである。このほかに、友だちの考えに対する気づきや、「わからないときは、図にかいて考えたり、友だちに質問したりしてもよいことがわかりました」といった他教科でも生きる学び方の

気付きもある。また、「□を使わなくても、わり算ができるようになりたい」といった、次の学習への意欲が表されるものも考えられる。学習方法について振り返ることは、自らの学びの方法を反省したり改善したり、よさを見付けたりするといった点で考えると、自己決定感に結び付き、次時以降への意欲につながると考える。

更に、子どもたちが一時間の授業で「見通し・振り返り学習活動を行った」という実感をもつためには、指導者の働きかけだけではなく、子どもたち自身の活動が伴うものにしなければならない。例えば、自分の考えを言語化し、それをもとに友だちとのやりとりを通して、新たな気付きや思考の整理ができる。こうした活動によって、子どもたちが「主体的に活動した」という実感をもつのではないかと考える。

見通し・振り返り学習活動は、一対で行うことで、振り返り活動で、見通したことと学んだことを比べることができる。つまり、十分な振り返り活動を行うためには、見通し活動を欠かすことはできず、その活動の充実も必要である。また、振り返り活動を行うことで、本時の学びを実感し、次時への見通しをもつことができる。このことから、指導者には、見通し・振り返り学習活動を確実に行うことができるように、計画的な授業設計が必要となる。

第2節 見通し・振り返り学習活動の充実

図2-3は、一時間の学習の流れの中の、見通し・振り返り学習活動の位置付けと、それぞれの活動の内容を示したものである。

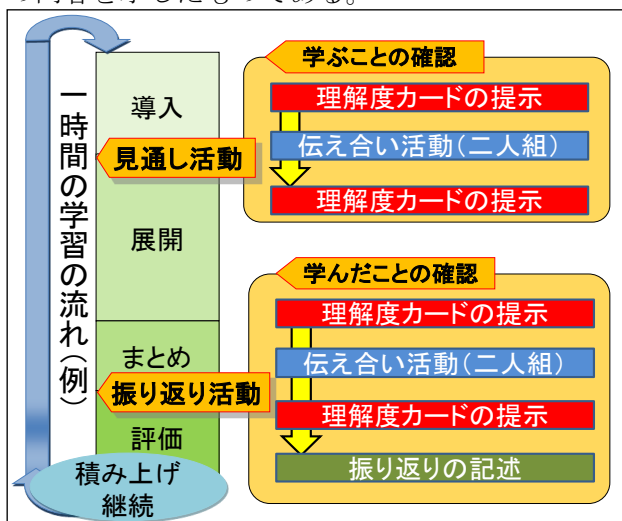


図2-3 本研究で提案する一時間の授業における見通し・振り返り学習活動の位置付けと内容

本節では、意図的・計画的な位置付けをした、見通し・振り返り学習活動の充実に向けた三つの方策について述べる。

○伝え合い活動を取り入れる

見通し・振り返り学習活動については、全国学力・学習状況調査において、「授業のはじめに、目標(めあて・ねらい)が示され」ること、「授業の最後に、学習内容を振り返る活動」という文言で調査が実施されている。この文言から見通し活動の具体的な内容は、授業のはじめに目標(めあて・ねらい)が指導者によって、子どもたちに示されるものと受け取ることができる。しかし、指導者が示すだけでは、全ての子どもが見通しをもつことができないと考える。なぜならば、前項にも挙げたように、見通しには、ただ目標(めあて・ねらい)を知ることではなく、課題意識をもち、既習事項を想起しながら、その目標に向かって自分がどのように取り組むのかといったことも含まれるからである。見通し活動では、指導者は子どもたち全員が「この問題や課題に向かって学習を進めよう」という見通しをもつことができるような工夫をしなければならない。

そこでまず、昨年度の研究で取り組んだ、伝え合い活動を見通し・振り返り学習活動に取り入れることを考えた。昨年度の研究において、振り返り活動で、学んだことについて伝え合うという、二人組の伝え合い活動を取り入れた。伝え合うことで、学習内容を再確認でき「わかった」と実感できたという感想が見られたり、「友だちが自分の意見を聞いたり、考えを認めてくれたりしてくれる」というとおもいが高まったという結果が得られた。今年度は、この伝え合い活動を見通し活動でも取り入れ、一人一人の子どもたちが、自分の考えを声に出し、相手と伝え合うことで、課題に対する意識を高め、主体的に課題解決に取り組もうというおもいをもつことができるのではないかと考えた。また、相手とのやりとりの中で、疑問に思う点やわからないことを少しでも解決できる機会になるのではないかと考えた。

佐藤は、「『見通し・振り返り』も個人的なものばかりではなく、協同的なものも必要となり有効」とし、見通し活動では「当初に個人でもっためあてや目標がさらに確実にになったり、予想や仮説が精緻になったりしたら協同での議論は有効なことである」、振り返り活動では「子供同士による相互評価を活用し、その理由や根拠を話し合うことで、

振り返りは充実する」と述べている (21)。つまり、見通し・振り返り学習活動においても、他者と意見を交流しながら、学びを進めることが効果的であるということである。例えば、見通し活動における協同的な学びとは、友だちとのめあての確認や取り組む問題の結果の予想、学習方法などの交流が考えられる。また、振り返り活動においては、結果や考察、疑問に思ったことの交流、うまくいった経験やうまくいかなかった経験の交流ができる。これらの協同的な学びによって、友だちと共感したり、未知の世界を知ったりすることができ、「この内容はどうだろう」「ほかの方法でやってみよう」というように、学びが広がる可能性が出てくる。伝え合い活動はお互いの意見を伝え合い、質問や確認といったやり取りが行われる。多数とのやりとりではないが、一対一という、発信することが保障された交流が行われることでの効果は期待できると考える。

○理解度カードを活用する

見通し・振り返り学習活動では、理解度カードを使用することにした。図2-4が理解度カードである。

理解度カードは、3, 2, 1の数字の書かれたそれぞれ青、黄、赤のカードで構成されている。このカードを机上に置いて、めあてや課題・問題、解決方法に対する自分の認識の状態を示す。筆者は、理解度カードの基準を表2-1のように設定した。



図2-4 理解度カード

表2-1 理解度カードの基準

カードの数字(色)	見通し活動	振り返り活動
3 (青)	本時のめあてや学習問題がわかり、自分の考えに沿って活動することができる。	めあてを達成し、学習内容を理解できるとともに、学習の中で気付いたことや、活用しようと思うことがある。
2 (黄)	本時のめあてや学習問題がわかる。	めあてを達成することができ、学習内容を理解することができる。
1 (赤)	本時のめあてや学習問題がわからない。	めあての達成も学習内容を理解することもできていない。

見通し活動では、自分で見通しをもって、課題解決に取り組むことができる場合に3を、どのように解決すればよいのか、具体的な方法はもっていないが、本時の課題や問題は分かっている場合に2を、本時の課題や問題がわからない場合に1を示すことにした。振り返り活動では、本時の学習から次の課題を考えたり、一般化を考えたりするなど、

気付きをもったり、活用することが出来そうな場合に3を、本時の目標を達成し、学習内容を理解できている場合に2、できていない場合に1を示すことにした。

このカードを活用し、理解度を示すことで、子どもたちは、見通し・振り返り学習活動において、自己評価をすることができる。到達度評価と自己評価を組み合わせることで、もともと意欲的でない子どもたちの内発的動機付けを高めるとされている (22)。このことから、わかる喜びと学ぶ楽しさを実感できるようにするためには指導者がまず目標に沿った評価基準を設定し、見通し活動で子どもたちと共有すること、そして、振り返り活動で子どもたちがその基準をもって自己評価できるようにすることが重要であるということがわかる。

見通し活動では3ページで述べたように、子どもたちが「やってみたい」と感じるために、課題をつかむことができているか、問題に対する解決方法をもつことができているかどうかを見取らなければならない。子どもたちは、表2-1に示したように理解度カードを、本時の目標や解決すべき課題を把握できていれば2、把握できていなければ1、問題を解決するための手がかりをもっていれば3で示し、自己評価を行う。見通し活動で子どもたちが3を示していれば、この課題に取り組むことができるという意思表示になるので、指導者は支援をすることなく、子どもたちが主体的に授業を進めていくことができると考える。また、この時点で1を出している子どもがいれば、本時の学習で何をすべきかつかめていないことが分かり、指導者は支援に入ることができる。しかし、大半の子どもが1や2を出していれば、自分で取り組むことができないということになり、全体で課題把握をし直さなければいけないことになる。つまり、カードの観察によって、子どもたちの実態を把握することができ、示されたカードに応じた支援を行うことができる。

また、振り返り活動では、「わかった」「達成できた」と実感できるかどうかを見取らなければならない。振り返り活動では、表2-1の理解度カードの基準により、目標は達成できたか、本時の学習内容が理解できているか、本時の学習方法を説明できるかということを子どもたちは自己評価する。理解度カードと振り返りの記述を合わせて見取することで、より実態に合った支援を行うことができる。3を示した子どもについては、その振り返りの記述から、学習したことを価値付け、次に生かそ

うとする意欲を見取ることができる。1を示している子どもには、その原因を聞き取り、そのことに対する声かけを行うことで、次への意欲を引き出すことができると考える。

このように、理解度カードを活用することで、子どもたちが自己評価を行うことができ、指導者はより実態に則した子どもの見取りができる。

理解度カードは、伝え合い活動と併せて活用することで、次に述べる効果が期待できると考える。

一つめは、伝え合う前にカードが示すようにすることで、伝え合う相手の理解状況を知ることができる。相手がどのような状況なのかを知ること、話を聞いた後に質問をするのか、聞き返すのかを判断することができる。自分の意見を伝えるときには、相手に合わせてどのような伝え方をすればよいのかということを考えることができる。

二つめは、理解度カードを伝え合い活動の前と後に示すようにすることで、子どもたちの認識の変化がわかるようになる。伝え合い活動を行うことで、子どもたちの課題や学習内容、学習方法についての気付きが生まれたり、深まったりすると考えられることは先にも述べた。見通し活動では、友だちの意見を聞き、「なるほど、そうすればよいのか」と気付き、見通しをもつことができた場合は数字が2から3に変わったり、わかっていたと思っても友だちに伝えられなかった場合は、2から1に変わったりすることも考えられる。また、振り返り活動では、学習内容がよくわからなかったが、伝え合い活動を通して、わかった場合は1から2へ、友だちの意見を聞いて、「そういうことだったのか」「それならこれもできそうだ」と考えられるようになれば2から3というように数字が変わることも考えられる。この数字の変化を記録することで、自分の学びの振り返りにも生かすことができる。一時間の授業の中で、子どもたちは理解度カードの数字を、見通し活動のはじめと終わり、振り返り活動のはじめと終わりの計4回示す。そこで、事前に、理解度カードの数字の記録方法を子どもたちに示すことにする。図2-5は、理解度カードの数字の書き方を示した板書、図2-6は、理解度カードの数字が書かれたノートである。

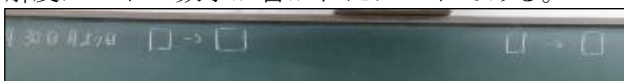


図2-5 理解度カードの数字の書き方を示した板書



図2-6 理解度カードの数字が書かれたノート

ノートに理解度カードの数字を記録する際は、ノートを見開きで使うことを想定し、左右のページ枠外上に「□→□」を授業の初めに書くように指示し、板書にも示した。左ページが見通し活動のはじめと終わり、右ページが振り返り活動の初めとおわりの数字を記入する場所とした。このことにより、一時間の学習を振り返る際に、ノートの記述とともに、理解度カードの数字を見ることができる。ワークシートを使用する際には、数字を書くことができる枠を設けることにした。

このように、見通し・振り返り学習活動のそれぞれにおいて、理解度カードを示し、伝え合い活動を行い、理解度カードを示すという一連の流れを取り入れることで、見通し・振り返り学習活動の充実を図ることを考えた。また、この一連の流れに、名前をつけることで、見通し・振り返り学習活動がそれぞれどのような活動であるかをとらえ、子どもたちが活動に対する親しみをもつことができるのではないかと考えた。また、活動に名前を付けることで、子どもと指導者が共通の認識をもつことができ、指導者が指示を出しやすくなると考えた。

更に、見通し・振り返り学習活動を行う上で、子どもたちが一連の流れについて理解していることが大切だと考えた。図2-7、図2-8は、見通し活動、振り返り活動について、その進め方を子どもたちに示すための掲示物の例である。

今日のめあてと考える手がかり	今日の学習のたしかめとふりかえり
①カードを出す	①カードを出す
③めあても考えの手がかりもつたえられる	③今日の学習がわかり、ほかに気づいたこともつたえることができる
②めあてはつたえられるが、考えの手がかりがわからない	②今日の学習がわかり、友だちにつたえることができる
①めあても考えの手がかりもわからない	①今日の学習がわからない
②立って二人組でつたえ合う	②立って二人組でつたえ合う
③二人とも話しおわったらすわる	③二人とも話しおわったらすわる
④カードを出す	④カードを出す
⑤ノートに書く	⑤ノートに書く
⑥自分で問題をときはじめる	⑥練習問題にとり組む
	⑦ふりかえりをノートに書く

図2-7 見通し活動の進め方を示した掲示物(例) 図2-8 振り返り活動の進め方を示した掲示物(例)

見通し・振り返り学習を授業に取り入れるに当たって、子どもたちにどのような流れで活動を行うのかということを具体的に示すことで、活動のイメージをもつことができるようになると考えた。また、①には、10ページで述べた理解度カードの基準も示した。このことにより、子どもたちが、「3は自分で進むことができる」「2は何をするか(したか)がわかるが自分では進めない」「1は何をするか(したか)がわからない」という基準を意識することができるのではないかと考えた。

○授業プランニングシートを作成する

基本的な一時間の授業の流れを「導入」「展開」「まとめ」「評価」とすれば、見通し活動は「導入」の後に、振り返り活動は「まとめ」のあとに位置付くと考えた。見通し活動は、目標やめあての確認、学習活動に対する準備や方法を交流する活動であり、振り返り活動は、学習活動によって得られる結果や過程について振り返るものと考えられる。3ページでも述べたように、子どもたちがわかる喜びと学ぶ楽しさを実感するためには、授業の中で、見通し・振り返り学習活動を一対にし、確実に位置付けることが重要となる。よって、指導者にも授業展開や目指す子どもの姿の見通しが必要であると同時に、見通し・振り返り学習活動で何を子どもたちにつかむことができるようにするのかを明らかにする必要がある。そこで、本研究では、授業プランニングシートを開発し、使用することにした。

図2-9は、開発した授業プランニングシートである。

授業プランニングシート			
小学校 平成 年 月 日 () 第 校時			
教科等	学年	単元名	時
目標			
めあて			
導入			
見通し (A活動)	3	2	1
学習活動 (展開)			
まとめ			
振り返り (B活動)	3	2	1
板書計画			
準備物:			

図2-9 授業プランニングシート

目標とめあてのほかに、授業の構成を確認しやすいように、導入、学習活動（展開）、まとめを取り上げ、導入の後に見通し活動、まとめの後に振り返り活動を設定した。見通しと振り返りの枠には、10ページで述べた理解度カードの3, 2, 1をどのような基準にするのかを明記できるようにした。

このことにより、「子どもたちが見通しで3を出ることができるようにするためには、導入をどうするか」ということを考えたり、「振り返りで子どもたちがこのことを伝え合うことができれば、理解できていると判断できるのではないか」という姿を明確にしたりすることができる。そして、子どもたちが明確に基準をもつことができるようにするために、実態に合わせた言葉にして、この基準を伝えるようにする。

次に示すのは、プランニングシートを用いて授業を設計する手順の一例である。

- ①本時の目標を記入する
- ②まとめと振り返りの基準を設定する
- ③まとめに向かうための学習課題（めあて）を設定する
- ④学習課題（めあて）を生み出すための、導入を設定する
- ⑤学習活動（展開）を設定する
- ⑥学習活動（展開）に対して、見通しを設定する
- ⑦板書計画、準備物を記入する

学習指導案を作成する際には、指導者の発問や指示、話し合いなどの活動における支援や留意点などを記述する。指導者は全ての時間において、目標を設定し、評価を行っている。日々の授業において、授業の構成をプランニングシートに書き表すことで、目指す子どもの姿やそれに至るまでの活動などを整理することができる考える。見通し・振り返り学習活動を授業に位置付けることは、これまでも行われてきた。そして、教科等は異なるが、指導者は毎日毎時間これを繰り返している。プランニングシートは導入、学習活動（展開）、まとめといった基本的な授業の流れで枠を設けているので、どの教科等についても対応することができる。また、枠を設けることで、学習活動（展開）よりも先に振り返り活動の設定をしたり、学習活動（展開）を設定してから、導入を設定したりするなど、時間の流れにとらわれず、授業のプランニングを行うことができる。そして、一単元分のプランニングシートを作成することで、前後の時間のつながりを意識して、見通し・振り返り学習活動を設定することができる。

プランニングシートを使用し、様々な教科等で見通し活動と振り返り活動を位置付けた授業を繰り返すことで、見通しをもち、振り返りを行うことが習慣化する。つまり、見通し・振り返り学習活動を授業の中に位置付け、繰り返し行い、習慣化することによって、子どもたちがわかる喜びと学ぶ楽しさを実感することを積み上げ、学ぶ意欲の向上を図ることができる考える。

見通し・振り返り学習活動を充実させるためには、単元と一時間という見通し・振り返り学習活動のパターンと位置付けを踏まえ、単元の学習計画を立てることが大切である。また、一時間の授業に、見通し・振り返り学習活動を一対で位置付け、何について見通し、振り返るべきなのかということを指導者と子どもたちが共有しておくことが大切である。これらの視点をもって、友だちとの交流を取り入れることによって、更に充実した見通し・振り返り学習活動が展開されたと考える。このように、見通し・振り返り学習活動において、子どもたちの様子を把握し、適切な支援を行うことで、より充実した見通し・振り返り学習活動を行うことができると考える。次章では、プランニングシートや理解度カードを用いたり、伝え合い活動を取り入れた見通し・振り返り学習活動の実際や、授業の様子について述べる。

(21)佐藤真「各教科等での『見通し・振り返り』学習活動の充実」

『初等教育資料』(No. 912)平成26年4月号 2014. 4 p. 8

(22)撫尾知信「第12章 教育評価」『教育心理学Ⅰ—発達と学習指導の心理学』大村彰道 東京大学出版会 1996. 4 pp. 228～234

第3章 授業実践を通して

本研究では、第3学年(30名)と第5学年(26名)において、実践を行った。

表3-1は、本研究で取り組んだ授業の実践時期、教科等と活動・単元(題材)の一覧である。

表3-1 本研究で取り組んだ授業の実践時期、教科等と活動・単元(題材)名

	第3学年			第5学年		
	算数科	音楽科	理科	算数科	外国語活動	国語科
6月	↕ I			↕ i		
7月	↕ II			↕ ii		
8月						
9月	↕ III	↕ IV				
10月						
11月			↕ V	↕ iv	↕ iii	
12月						↕ v
活動・単元(題材)名	I 「一億までの数」 II 「たし算とひき算」 III 「時間と長さ」 IV 「せんりつの変化や音色を楽しみながら、えんそうしたりきいたりしよう」 V 「太陽のうごきと地面のようすをしらべよう」			i 「小数÷小数」 ii 「同じものに目をつけて」 iii 「Lesson 6 What do you want?」 iv 「分数」 v 「説明のしかたの工夫を見つけ、自分の意見を理由づけを明確にして書こう」		

本実践では、一時間の見通し活動をA活動、一時間の振り返り活動をB活動として計画を立てた。以降、A活動、B活動と表記することにする。

また、算数科については複数の単元で実践を行った。本章では、第3学年は算数科「たし算とひき算」、第5学年は「分数」の実践について述べる。

第1節 第3学年の授業実践から

(1) 算数科「たし算とひき算」(全4時間)

本単元(全4時間)のねらいは、暗算のよさを実感し、(2位数)±(2位数)や100-(2位数)の暗算の仕方を考え、理解することである。

表3-2は、京都市の指導計画を参考に作成した、第3学年「たし算とひき算」の単元計画表である。

表3-2 算数科「たし算とひき算」単元計画表(23)

単元	6 たし算とひき算
目標	・暗算のよさを実感し、日常生活の中で進んで暗算を活用しようとする態度を育てる。 ・数構成に基づく加法や減法の暗算の仕方を考えられるようにする。 ・簡単な加法や減法の計算の答えを暗算で求めることができるようにする。 ・簡単な加法や減法の暗算の仕方を理解できるようにする。
時	学習活動
1	2位数同士の計算の暗算に関心をもち、(2位数)+(2位数)の計算(一の位が繰り上がる場合を含む)を暗算でする方法を考える。
2	十の位が繰り上がる(2位数)+(2位数)の暗算の仕方を考える。
3	(2位数)-(2位数)の暗算(一の位が繰り下がる場合を含む)を計算できるようにする。
4	100-(2位数)の暗算をする。

○単元の見通し・振り返り学習活動

第1時では、まず35+2□の問題について、先生との「計算の速さ比べ」を行い、単元の見通しをもつことができるようにした。その後、本時の問題として、35+27を取り上げ、A活動、B活動を行った。

図3-1は、速さ比べの問題を出題している様子である。「計算の速さ比べ」の問題は、(2位数)+(2位数)で、加数の一の位がない状態で示され、一の位を入れたところで答えの速さを競う。子どもたちは前時まで筆算を学習していたので、筆算と同じように一の位から位を上げていく計算を行う。しかし、頭位から計算を行う暗算に比べると処理は遅くなる。そこで、暗算のよさに気付くことができるようにした。



図3-1 問題を出題する様子

子どもたちは予想していたとおり筆算の手順で計算を行っていた。「なぜ、先生はこんなに(計算が)速いのだろう」と、どのようにすれば速く計算できるのかを知ろうとしていた。

次に示すのは、本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・先生みたいに速く計算ができるようになりたいです。
- ・暗算でたし算ができるなんて知りませんでした。

これらの記述から、「計算の速さ比べ」を行うことで、暗算を習得した姿をイメージすることができ、暗算のよさを実感することができていることがわかる。これらのおもいが、本単元の学習を動機付けるものとなるのではないかと考える。

第4時は、第1時から積み上げてきた知識を活用し、 $100 - (\text{2位数})$ の問題($100 - 43$)を取り上げ、A活動、B活動を行った。

次に示すのは、本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・簡単だけど、最初は難しかったです。
- ・たし算もひき算もできるようになって、うれしいです。

これらの記述から、本単元を通して、学習を積み上げ、自分の成長を実感することができたことがわかる。第1時に、目指す姿を明確にもつことができたため、その姿に向かって見通しをもち学習を進めることができ、このような振り返りの記述が見られたのではないかと考える。

○一時間の見通し・振り返り学習活動

ここでは、第3時と第4時の一時間の見通し・振り返り学習活動とそのつながりについて述べる。

第1時、第2時と加法の暗算について学習したが、第3時から、減法の暗算となる。

一時間の学習の流れは、「課題把握→自力解決→集団解決→適応題」とし、A活動は課題把握のあとに、B活動は集団解決のあとに行った。

第3時と第4時のA活動、B活動における理解度カードの基準は次のように設定した。

<A活動>

- ③ 本時のめあてと取り組む問題がわかり、前時に学習した考えを使って、解法を説明することができる
- ② 本時のめあてと取り組む問題がわかる
- ① 本時のめあてや取り組む問題がわからない

<B活動>

- ③ 集団解決で行った問題の加数もしくは減数の一の位を自分で好きな数字に変えたものの計算の仕方を説明できる
- ② 集団解決で行った問題の計算の仕方を説明できる
- ① 集団解決で行った問題の計算の仕方を説明できない

A活動の基準については、まず、「今日の課題は何か」「今日はどのような問題に取り組むのか」ということがわかっていないと課題解決に向かうことができないと考え、これを2とし、課題がつかめ

ていない状態を1とした。そして、既習事項を活用して本時の課題解決に取り組むことができる姿を3と設定した。

B活動での基準については、本時の問題の説明ができることをめあての達成ととらえて2とし、一般化とまではいえないが、数字を変えたものに取り組むことを活用とみなし、3とした。数値を変えて問題の説明を行うことで、「もう少し大きい数で説明してみよう」といったように、次時の学習につながりをもたせることができるのではないかと考えた。本単元では、答えが2位数の加法、答えが100を超える加法、減法、被減数が100の減法というように、スモールステップになっているので、全4時間とも同じ基準を設定することができた。

第3時では、めあてを確認した後、A活動を行った。1を示していた子どもは見られず、3分の2以上の子どもが3を示していた。

その後、自力解決、集団解決と進み、全体で本時の学習内容を確認した後、B活動を行った。B活動でも、1を示していた子どもは見られず、3分の2以上の子どもが3を示していた。また、これまでうまく説明できな感じていた子どもが、本時の問題について説明できるようになり、相手の子どもから「説明できたのすごいです」と返事をもらい、うれしそうにしている姿が見られた。

次に示すのは、本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・ひき算もたし算と同じように考えればいいです。
- ・暗算を使ってみようと思いました。
- ・もっと大きな数の問題に取り組んでみたいです。
- ・百の位のひき算をやりたいです。

これらの記述から、前時との学習のつながりや暗算のよさに気付いたり、更に本時の学習を発展させたものに取り組みたいというおもいをもったりすることができていることがわかる。

第4時では、子どもたちから、「今日のめあては『百の位のひき算の暗算をしよう』かな」というつぶやきが聞かれた。そして、指導者がその発言を取り上げ、めあてとした。前述した、前時の振り返りにも、「百の位のひき算をやりたい」とあったように、前時の振り返りが本時の課題となった。

めあてを確認した後、A活動を行った。1を示した子どもには、指導者が支援に入り、本時の問題を確認することができていた。A活動の終わりには、3分の2以上の子どもが3を示していた。

その後、自力解決、集団解決と進み、全体で本時の学習内容を確認した後、B活動を行った。

このあとの適応題では、四つの問題について説明をつけてノートに記入するように指示をしたところ、28名が正答であった。そのうち20名が追加した補充問題（3問）についても正答を書くことができていた。

本時の振り返りの記述には、前述したもののほかに、「1000の問題に取り組みたい」と示した子どもが8名見られた。数の拡張を行うことで、本時の学習を活用しようとするおもいをもつことができたのではないかと考える。

(2) 音楽科「せんりつの変化や音色を楽しみながら、えんそうしたりきいたりしよう（せんりつと音色）」（全6時間）

本題材のねらいは、情景を思い浮かべて表現したり、旋律の特徴をとらえて表現を工夫したりすること、楽器の音色の特徴や旋律の変化をとらえ、楽器が表している様子や、音楽全体が表している情景を想像しながら聴くことである。

図3-2は、第3学年「せんりつの変化や音色を楽しみながら、えんそうしたりきいたりしよう」（以下、「せんりつと音色」とする）の題材構造図である。

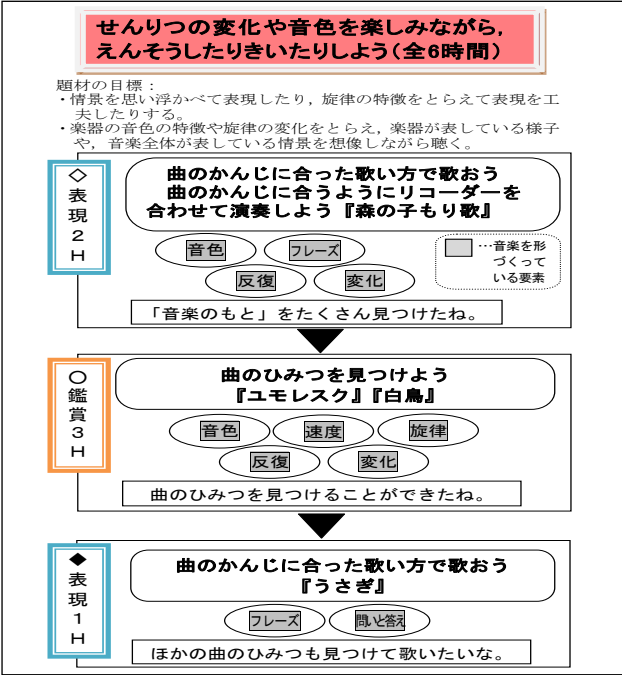


図3-2 音楽科「せんりつと音色」題材構造図

本題材は、表現活動のあと鑑賞活動を行い、最終時に再び表現活動を行う。筆者は題材を通した学習活動として、音楽のもと（音楽を形づくっている要素）の働きを音楽のひみつと位置付け、表現活動や鑑賞活動を通して、ひみつを見つけ、最終時の表現に生かすという展開を設定した。

図3-3は本題材で使用したポートフォリオである。

時	さあスマ はなまる	ふりかえり
1		めあて () 曲名 ()
2		めあて () 曲名 ()

図3-3 音楽科「せんりつと音色」ポートフォリオ（一部）
※さあスマ…A活動 はなまる…B活動

ポートフォリオには毎時の振り返りの横に枠を設け、理解度カードの数字を記録することができるようにした。

○題材の見通し・振り返り学習活動

第1時では、「森の子もり歌」の範唱から、感じたこと、聴き取ったことを交流し、曲の感じに合った歌い方の工夫を見付け、A活動で自分のもつ曲のイメージや工夫について交流し、実際に歌ってみて、見付けた工夫をB活動で交流する展開で学習を進めた。第1時に、工夫を見つける学習を行うことで、本題材では、音楽のものと働きをひみつとし、ひみつを見つけたり、見付けたひみつを意識して表現したりするという活動を行うことを、子どもたちが見通すことができるようにした。

図3-4は、音楽のものを掲示した板書の一部である。先にも述べたように、この題材は「音楽のもと」が歌唱や器楽の工夫、鑑賞の視点の根拠になるため、毎時常掲した。図3-4 音楽のものの掲示

第6時は、A活動、B活動を取り入れ、『うさぎ』の曲について、この題材を通して学習してきたひみつ見つけを行い、歌唱に生かすという学習を行った。

次に示すのは、本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・聞いている感じと答えている感じで歌いたいです。初めの「う」をはっきりと歌いと思います。最後の「みてはねる」をしっかりのぼして歌いたいです。
- ・この曲はやさしいけれど、やさしく歌ったら声が小さくなる時があるから、大きく声を出して、滑らかに歌ったらきれいに歌えると思います。

これらの記述から、曲の情景を思い浮かべ、ひみつを生かして表現しようとしていることがわかる。題材を通して、ひみつに着目したことが、これらの記述につながったと考える。

○一時間の見通し・振り返り学習活動

ここでは、第3時と第4時の一時間の見通し・振り返り学習活動とそのつながりについて述べる。

第3時は『ユモレスク』、第4時は『白鳥』の鑑賞活動を行った。まず、教材曲を聴き、感じたことや気付いたことを交流した後、更に聴き深める前にA活動を、聴き深め、曲の特徴を全体で交流した後にB活動を設定した。

第3時と第4時の理解度カードの基準は次のように設定した。

<A活動>	
3	曲のひみつを二つ以上伝えることができる
2	曲のひみつを一つ伝えることができる
1	曲のひみつを見付けられないわからない
<B活動>	
3	曲のひみつを三つ以上伝えることができる
2	曲のひみつを一つか二つ伝えることができる
1	曲のひみつが見付けられなかった

曲のひみつを見つけることを、題材を通した学習活動として設定したので、理解度カードの基準をひみつの数で設定した。A活動については、全体で気付きの交流を行った後に、自分の気付きを伝え合うことにしたので、ひみつを一つ伝えることを2の基準とした。B活動の基準の設定については、本時の学習を進めるうちに、気付きが増えると考え、2の基準を「一つか二つ」とした。数を基準にすることで、明確な基準となり、第3学年にとっては判断しやすいのではないかと考えた。また、A活動とB活動の基準を「ひみつの数」とすることで、「A活動では一つだったけれど、B活動では二つ伝えることができた」と自分の成長を感じることができる。

第3時は、『ユモレスク』を聴き、気づいたことや感じたことを全体で交流した。その後、この曲のひみつを見つけるというめあてを確認し、A活動を行った。子どもたちは、バイオリンやピアノの音が聴こえたことや同じ旋律が何度も出てきたことなどに気付き、伝え合っていた。

その後、子どもたちが気付いたひみつを取り上げながら鑑賞を繰り返し、バイオリンの音色の特徴や旋律の変化を聴きとることができた。

その後、B活動を行った。次に示すのは、本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・三つの旋律が何度も出てくると、「はじめ1」の旋律が多いことに気付きました。
- ・途中から音が大きくなったり、弱くなったりしました。
- ・バイオリンとピアノの音がしました。速くなったり遅くなったりしました。なめらかな曲でした。

これらの記述から、「旋律」「反復」「変化」「音色」「速度」についてのひみつに気付き、曲の特徴を自分の言葉で表現することができていた。

B活動の終わりに1を示した子どもが4名見られた。1を示した子どもの振り返りには、バイオリンやピアノの音色について記述があったので、本来は2であった。「今日は旋律とかが難しかったので、わかるようになりたいです」といった記述もあったことから、実際は伝えることができて、「難しい」と感じたときには、1を示すことがあるということがわかった。

第4時は、第3時と同じ展開で授業を進めた。気付いたことや感じたことを全体で交流した際には、この曲について、「なめらかな感じ」「ゆっくり」「きれいな音色だった」という意見が出された。

その後、めあてを確認し、A活動を行った。はじめに1を示した子どもが3名見られたが、A活動のおわりには、3名とも2を示していた。1を示した3名中2名は、前時のB活動の終わりに1を示していた。つまり、前時の振り返りで自信がもてないまま、A活動を迎えたと推測できる。しかし、A活動を行ったことで、2となった。このことから、友だちの発言を聞いたり、自分で伝えたりすることにより気付きが生まれ、本時の活動の見通しをもつきっかけにつながったのではないかと考える。

また、A活動の後に再度、気付いたことや感じたことを全体交流する場面を設けたところ、更に「バイオリンの音がピアノの音より大きい」「ユモレスクとは違う音が聴こえた」と意見が出された。A活動を行うことで、自分では「この意見はどうだろうか」と不安に思っていた意見を二人組という形態で伝え合うことができ、友だちに認めてもらうことで、全体の場で発表する自信をもつことができたのではないかと考える。

その後、ひみつを取り上げながら鑑賞を繰り返し、チェロの音色の特徴や旋律の変化に気付くことができた。そして、B活動を行った。前時、B活動後に1を示した子どもが見られたが、本時は見られなかった。前時での活動と同じ流れで行ったことで、基準が浸透したのではないかと推測する。

次に示すのは、本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・ピアノの旋律は一つだったけれど、チェロは三つぐらい旋律が出てきているような気がしました。
- ・ピアノの旋律は同じものが何度も繰り返していました。
- ・チェロの音が大きいとピアノが小さくて、ピアノの音が大きいとチェロの音が小さくなることに気がつきました。

これらの記述から、「音色」「旋律」「反復」などを踏まえたひみつを見つけ、曲の特徴を説明しようとしていることがわかる。また、前時の『ユモレスク』と比較した記述も見られ、前時で行ったA活動、B活動の積み上げが、本時で見られたと考える。

(3) 理科「太陽のうごきと地面のようすをしらべよう」(全11時間)

本単元のねらいは、太陽と地面の様子について、影の位置の変化と太陽の動きとを関係付けたり、日なたと日陰の地面の样子の違いを比較したりする能力を育成するとともに、太陽と地面の様子との関係についての見方や考え方をもちつことができるようにすることである。

図3-5は、第3学年「太陽のうごきと地面のようすをしらべよう」の単元構想図である。

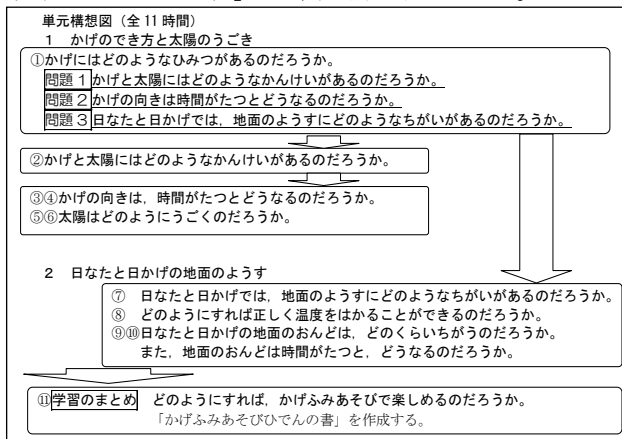


図3-5「太陽のうごきと地面のようすをしらべよう」単元構想図

○単元の見通し・振り返り学習活動

本単元では、第1時を単元を見通す時間、第11時を単元の学習を振り返る時間と位置付けた。よって、それぞれの時間にA活動とB活動が位置付くことになる。ここでは、単元の見通し・振り返り学習活動と一時間の見通し・振り返り学習活動の関連についてみていく。

第1時は子どもが影に対する気付きを得、問題を見いだすことができると考え、影踏み遊びを取り入れた。授業のはじめに、指導者が影踏み遊びを行う旨を伝え、ルールを確認し、A活動を行った。

A活動における理解度カードの基準は、以下のよう設定した。

- ③ ②+影踏み遊びの作戦をもっている
- ② 影踏み遊びのルールがわかる
- ① 何をするのかわからない

事前に、一度影踏み遊びを行っていたためか、A活動の終わりに1を示した子どもは見られず、約3分の2の子どもが3を示していた。影踏み遊びはコートの中で行うことにしていたので、3を示した子どもからは、影に着目し、「影をコートから出す」という作戦が出されていた。

その後、影踏み遊びを行った。

図3-6は、影踏み遊びの様子である。事前に遊んだときとは違う時間帯で行ったため、影の向きが異なっていた。



図3-6 影踏み遊びの様子

このことによって、子どもたちは自然と影の動きに着目していた。また、途中作戦タイムを設定した。日陰に移動して作戦タイムを取ったグループがあり、このことから、日なたと日陰の違いについての気付きが生まれた。

影踏み遊びを終え、教室に戻った子どもたちは影について気付いたことについて意見を出し合った。そして、その中から図3-5の第1時に示されている三つの学習問題を設定した。この学習問題を解決していくことを知ることで、単元を見通すことができた。この後の学習でも、指導者が第1時の影踏み遊びを想起する声かけを行う場面が見られた。どの学習も第1時とつながっていることを意識付けることができていたと考える。

この後、B活動を行った。B活動の理解度カードの基準は次に示した通りである。

- ③ ②+これから調べたいことを伝えることができる
- ② 影踏み遊びを通して、影について気付いたことを伝えることができる
- ① 影について気付いたことを伝えることができない

B活動の終わりに、1を示していた子どもは見られず、約半数の子どもは3を示していた。

次に示すのは、本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・なぜ、曇りの日は影が薄いのか知りたいです。
- ・どうしたら影の向きが変わるのかを調べたいです。
- ・影の向きは時間が経つとどうなるのかを知りたいです。
- ・影がずずしい理由を調べてみたいです。

これらは、本時の振り返りの記述であるが、同時に単元の学習の見通しとなっていることがわかる。これらの記述から、本時の振り返りを行うことで、見通しをもって単元の学習に取り組もうとする意欲をもつことができたと考える。

第11時は学習のまとめ時間として、第1時の影踏み遊びを受け、学習したことを活用する活動として、「かげふみあそびひでんの書」を作成することにした。図3-7は、子どもたちが作成した「かげふみあそびひでんの書」である。午前、正午、午後の影踏み遊びのこつと、振り返りを記述することにした。

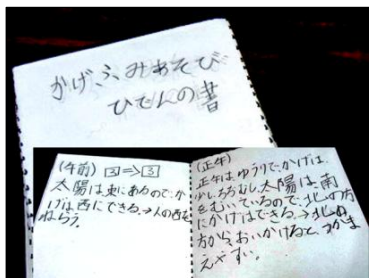


図3-7 かげふみあそびひでんの書

まず、全体で、「晴れている」など影踏み遊びができる条件を確認し、午前のこつを出し合った。子どもたちからは、太陽の向きや影の向きについてのこつが挙げられ、その後、A活動を行った。午前のこつについては全体で確認したので、理解度カードの基準は以下のように設定した。

- | | | |
|---|---|---|
| 3 | 2 | +午前の影踏み遊びのこつを使って、正午や午後の影踏み遊びのこつを伝えることができる |
| 2 | | 午前の影踏み遊びのこつを伝えることができる |
| 1 | | 影踏み遊びのこつがわからない |

A活動の終わりに1を示している子どもは見られず、約半数の子どもたちが2を示していた。2を示していた子どもたちには、指導者が先ほど確認した午前のことから、太陽の向きや影の向きについて着目するよう助言を行った。また、書くことができる子どもには、太陽の向きや影の向き以外のポイントについて書くよう促した。

その後、各自、「ひでんの書」を作成し、B活動を行った。B活動の理解度カードの基準は以下のように設定した。

- | | | |
|---|---|----------------------|
| 3 | 2 | +ほかに気付いたことも伝えることができる |
| 2 | | 影踏み遊びのこつを伝えることができる |
| 1 | | 影踏み遊びのこつを伝えることができない |

B活動の終わりに、1を示していた子どもは見られなかった。3を示した子どもは、「正午は有利で影が少し縮む」と太陽の向きや影の向きだけでなく、影の長さに気づき、こつをまとめることができていた。本時の振り返りは、影踏み遊びで見付けた疑問につながっている。よって、単元の学習の振り返りになりうるととらえることができる。

次に示すのは、本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・これから、影踏み遊びをするときに使えそうです。
- ・影踏み遊びをみんな遊びでするので、これを使ったら楽しそうです。

これらの記述から、学習したことを「ひでんの書」に書きまとめることで、学んだことを活用することができたという実感をもったことがわかる。見通しとしての影踏み遊びと、振り返りとしての「ひでんの書」を一对として行うことによって、自分で問題を見だし、自分で解決したという実感をもつことができた。よって、見通し・振り返り学習活動を単元に位置付けることが、学んだことを生かそうとする態度につながったといえる。

○一時間の見通し・振り返り学習活動

ここでは、第7時の一時間の見通し・振り返り学習活動について述べる。第7時は、日なたと日陰の様子、地面の様子を比べる学習を行う。

理科の学習の進め方として、文部科学省「小学校理科の観察、実験の手引き」に「問題の把握・設定→予想・仮説の設定→検証計画の立案→観察・実験→結果の整理→考察→結論」という形が挙げられている(24)。これを踏まえ、A活動は「予想・仮説の設定」の後に、B活動は「結論」の後に位置付けた。A活動では、全体で予想を交流してから、自分の予想を伝え合うことにした。このことにより、友だちの意見をもとに、自分の考えをもつことができるようになると考えたからである。

第7時の理解度カードの基準は次のように設定した。

<A活動>

- | | | |
|---|---|---------------|
| 3 | 2 | +自分の予想をもっている |
| 2 | | 本時の学習問題がわかる |
| 1 | | 本時の学習問題がわからない |

<B活動>

- | | | |
|---|---|-------------------------------|
| 3 | 2 | +本時の学習の事実や気づきを伝えることができる |
| 2 | | 本時の学習問題と学習問題に対する結論を伝えることができる |
| 1 | | 本時の学習問題と学習問題に対する結論を伝えることができない |

A活動の基準は、10ページ表2-1に示したように、2は学習問題がわかる場合とした。3については、自分の予想をもつことが進んで活動できることだととらえ、設定した。B活動の基準は、本時の学習問題とその結論を伝えられる場合を2とし、更に学習の事実を伝えられる場合を3とした。学習の事実の具体としては、「何を調べたのか」「どのように調べたのか」「結果はどうだったのか」「結果からわかることはどのようなことなのか」が挙げられる。そして、この中に、それぞれに対しての気づきも含めた。

第7時ではまず、第1時に行った影踏み遊びを想起し、本時は日なたと日陰の様子の違いについて調べることを確認した。

学習問題を確認した後、全体で予想を交流したあと、A活動を行った。A活動の終わりに1を示した子どもは1名見られ、3分の2以上の子どもが3を示していた。このことから、多くの子どもたちが予想をもって観察を行うことができたと考える。

A活動が終わったあと、ノートに自分の予想を記述した。その後、観察、結果の整理、考察、結論と進み、全体で本時の学習内容を確認した後、B活動を行った。A活動で1を示していた子どもは2を示していた。B活動の終わりに3を示した子どもは約半数であった。

これまでの時間の中で、B活動において2を示し、板書にあるめあてと学習問題、まとめを見ながら伝え、振り返りに記述している子どもが見られた。そこで本時では、学習内容を理解できているのかを確かめるために、指導者は「日なたは…」「日かげは…」とまとめの書き出しのみを板書し、子どもたちに自分たちでまとめるように指示を出し、振り返りの記述には、B活動で伝え合った内容を書くように伝えた。B活動での振り返りの記述を見ると、そのまま板書を見ながら伝え合っていた子どもも自分の言葉で本時の学習内容をまとめて記述することができていた。

次に示すのは、本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・日なたと日かげを手で調べました。日なたは温かくて、湿っていないところだけど、日かげは冷たくて湿っています。

本時は、日なたと日陰の様子を「手で調べ」たことから、より正確に調べようとする温度計を使った測定が必要となる。次時は、この振り返りを思い起こしながら、温度計の使い方について学習を行った。このことから、本時の振り返り確実に行うことで、次時の課題を生み出すことができることがわかる。

第2節 第5学年の授業実践から

(1) 算数科「分数」(全15時間)

本単元のねらいは、分数についての理解を深めるとともに、異分母の分数の加法及び減法の意味について理解し、それらを用いることができるようにすることである。右上図3-8は京都市の指導計画を参考に作成した、第3学年「たし算とひき算」

の単元構造図である。

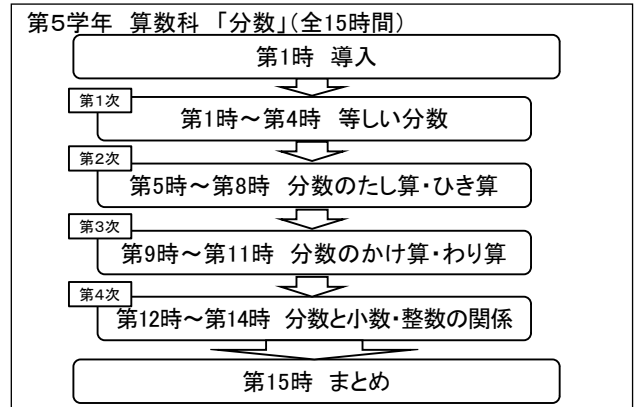


図3-8 算数科「分数」単元構造図 (25)

○単元の見通し・振り返り学習活動

第1時では、分数の表し方や演算などについて学習を見通すことができるように、分数の大きさ比べを設定した。その後、等しい分数の作り方について、A活動、B活動を設定した。

図3-9は、分数の大きさ比べをしている様子である。既習事項である、同分母の分数、異分母で同分子の分数、そして、本単元で学習することになる異分母異分子について順に大きさ比べを行った。子どもたちは分母が同じ分数を比べる問題に対しては、大小を判断することができていた。異分母同分子の分数についても、具体的な場面を思い浮かべ、大小を判断することができていた。しかし、異分母異分子の分数が出てきたときに、「分母が同じでないから簡単には大きさを比べることができない」と気付いていた。そこで、本単元のめあてを「分母の違う分数同士の大小や計算について学習しよう」とした。分数の大きさ比べを行うことで、分母の違う分数をどのように扱えばよいのかという課題意識をもつことができたことから、この活動によって既習事項から本単元のめあてへとつながることができたことがわかる。

最終時である第15時は練習問題に取り組むことで、単元の振り返りとした。練習問題に取り組む前に、本単元で学習したことを振り返った。子どもたちからは、約分や通分、異分母分数の加減などが出され、指導者が板書にまとめた。これを見た子どもから、「たくさん取り組んだ」というつぶやきが聞かれた。これまでの14時間の学びを簡単にはあるが、振り返ることで、自分の成長を実感できたのではないかと考える。

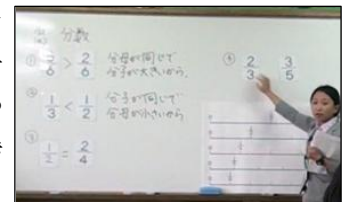


図3-9 大きさ比べの様子

また、通分の学習が終わったあとに再度、第1時で比べた異分母異分子の問題について示したときには、子どもたちが「すごい」「わかった」とつぶやいていた。以前わからなかったことが、学習を進めたことにより、わかるようになったという経験をし、振り返ることで、子どもたちが自分の成長を実感できたと考える。

○一時間の見通し・振り返り学習活動

ここでは、第12時と第13時の一時間の見通し・振り返り学習活動とそのつながりについて述べる。

第12時は、整数の除法の結果を分数で表すことを、第13時は、分数を小数で表すことを学習する。

一時間の学習の流れは、「課題把握→自力解決→集団解決→適応題」とし、A活動は課題把握のあとに、B活動は集団解決のあとに行った。

第12時と第13時の理解度カードの基準は次のように設定した。

<A活動>

- 3 本時のめあてと取り組む問題がわかり、問題に対する考えの手がかりをもっている
- 2 本時のめあてと取り組む問題がわかる
- 1 本時のめあてや取り組む問題がわからない

<B活動>

- 3 本時の学習の事実をもとに、他の場合や使えそうなことを伝えることができる
- 2 本時の学習の事実を伝えることができる
- 1 本時の学習の事実を伝えることができない

A活動については、第3学年の算数科の基準と同じである。B活動では、めあて、問題、解決方法、答えを含めて「学習の事実」と表した。3の設定については、「他の場合や使えそうなことを伝えることができる」とした。第3学年の実践では、数値を変えて説明することを取り入れたが、伝えることが限定され、ほかの気付きについて交流できなくなると考えたためである。

第12時では、めあてを確認した後、A活動を行った。A活動の終わりに1を示した子どもは3名見られた。3を示した子どもは、A活動で、自分のノート見せながら、既習事項を使うことを伝えていた。

その後、自力解決、集団解決と進み、全体で本時の学習内容を確認した後、B活動を行った。B活動後を行う際には、ほかのわり算、例えば $10 \div 7$ で説明ができるという場合は3でよいことを示した。

A活動で1を示し、B活動で3を示した子どもは、次のような振り返りを記述していた。

- ・最後の式でわかったのでよかったです。
- ・うまく説明できるようになったのでよかったです。

B活動において、ほかの数値でも説明できたことで、説明できた、わかったと実感できたことがわかる。この積み重ねが、学んだことを活用しようとする意欲につながるのではないかと考える。

ほかにも、以下のような本時のB活動における振り返りの記述が見られた。

- ・わる数とわられる数が分母、分子の数になるということがわかったので、これからはそれを使ってできたらいいと思います。

この記述から、本時の学習を次時以降に生かそうとする意欲を見取ることができた。

第13時では、めあてを確認した後、A活動を行った。前時のノートや既習事項を活用しようとする姿は見られたが、カードを見ると、多くの子どもが2を示していた。そこで、再度全体場で前時の振り返りを行うと「わかった」という声が聞かれた。カードを見取り、適切な支援を行うことで、子どもたちは、解決の見通しをもつことができた。

その後、自力解決、集団解決と進み、全体で本時の学習内容を確認した後、B活動を行った。本時も、ほかの分数で説明できる場合は3であることを伝えた。ここでも、「説明できるようになった」とB活動で振り返りを記述している子どもが見られた。

次に示すのは、本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・前回の学習がヒントになりました。
- ・前に学習したことを使ったから、分数を小数に表すことができることがわかりました。これからも前の学習を使いたいです。
- ・問題を解くことができてよかったです。いろんな説明ができるようになりたいです。

これらの記述から、前時との学習のつながりや次時への意欲を見取ることができる。前時の学習が本時の見通しにつながることを、本時の振り返りによって確認している。このように、A活動、B活動を一対にし、確実にを行うことを続けることで、子どもたちが学びのサイクルを実感し、主体的な学びにつながるのではないかと考える。

(2) 外国語活動「Lesson 6 What do you want?」 (全5時間)

本単元のねらいは、積極的にアルファベットの大文字を読んだり、欲しいものを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむことや身の回りのアルファベットの大文字で表現されているものがあることに気付くことである。

次ページ表3-3は、京都市の指導計画を参考に作成した、第5学年「Lesson 6 What do you want?」

の単元計画表である。指導は担任と研究員がチームティーチングで行った。

表3-3 外国語活動「Lesson 6 What do you want?」単元計画表 (26)

単元	Hi, friends! 1 Lesson 6 What do you want? 「アルファベット辞典をつくらう」 (京都市サブテキスト ICT 教材 “Hello, friends!” STEP 2- Unit 1 参照)	
目標	・積極的にアルファベットの大文字を読んだり、欲しいものを尋ねたり答えたりしようとする。 ・アルファベットの文字とその読み方とを一致させ、欲しいものを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。 ・身の回りのアルファベットの大きな文字で表現されているものがあることに気付く。	
評価 指標	・コミュニケーションへの 関心・意欲・態度	・進んでアルファベットの大きな文字を読んだり、欲しいものを尋ねたり答えたりしている。
	・外国語への慣れ親しむ	・アルファベットの大きな文字とその読み方とを一致させている。 ・欲しいものを尋ねたり答えたりしている。
評価 指標	・言語や文化に関する気付き	・身の回りにはアルファベットの大きな文字で表現されているものがあることに気付いている。
	【主な表現】 What do you want? The “A” card, please. アルファベットの大きな文字 A-Z, twenty one, ... thirty	
時	目標と主な活動	
1	○身の回りには様々なところにアルファベットの大きな文字が使われていることに気付くとともに、アルファベットの大きな文字とその読み方を知る。 ・Let’s Play 1 ・Let’s Chant1 ・キーワードゲーム ・パズゲーム	
2	○アルファベットの大きな文字とその読み方とを一致させ、アルファベットの大きな文字の形や音、数の表現に慣れ親しむ。 ・Let’s Chant 1 ・Let’s Play 2 ・ビンゴゲーム ・Let’s Listen	
3	○アルファベットの大きな文字とその読み方とを一致させるとともに、欲しいものを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。 ・集中力ゲーム ・Let’s Chant 2 ・Go Fish Game ・大きなアルファベットパズルマッチングゲーム	
4	○身の回りにアルファベットの大きな文字で表されているものがあることに気付く、積極的にアルファベットについて尋ねたり答えたりしようとする。 ・Let’s Chant2 ・Activity ・アルファベット辞典作り	
5	○アルファベット辞典について工夫して紹介しようとする。 ・Let’s Chant1 ・Let’s Chant2 ・アルファベット辞典の紹介	

第1時から第3時まででは、アルファベットの大きな文字に慣れ親しむための様々な活動を行う。第4時はアルファベット辞典のページを作成する。ここでも、アルファベットの大きな文字を集めるためのやりとりを行い、ページを紹介するための発表の工夫を考える。第5時では、作成したアルファベット辞典のページをクイズ形式でやりとりしながら紹介する活動を設定した。

図3-10は、本実践で使用したポートフォリオの一部である。このポートフォリオには、めあての欄にA活動における理解度カードの数字を、振り返りの欄にB活動における理解度カードの数字を記入できるようにした。

Hi, friends! 1 Lesson 6 “What do you want?”		
アルファベット辞典をつくらう  Name ()		
時間	めあて	Your Impressions
1	アルファベットの大きな文字の形や読み方を知ろう。	
		Teacher’s comment
2	アルファベット大きな文字の形や音、数の表現になれ親しもう。	
		Teacher’s comment
	友だちや自分の欲しいア	

図3-10 外国語活動「Lesson 6 What do you want?」ポートフォリオ (一部)

○単元の見通し・振り返り学習活動

第1時は、第5時に行うアルファベット辞典のページ紹介の様子を示すために、指導者によるデモンストレーションを行い、その後、本時の活動に入ることにした。

図3-11は、デモンストレーションの様子である。このデモンストレーションでは、T1が文字の書かれた画用紙を提示し、「D, E, S, K.



図3-11 指導者によるデモンストレーションの様子
かけ、T2が「Hint, please.」とたずね、T1がヒントを出し、T2が答えるという流れを紹介した。

その後、A活動では、いま知っている身の回りのアルファベットの大きな文字について確認し、いくつかのゲームや活動を行ったあと、アルファベットの大きな文字について、本時で気付いたことについてB活動で振り返ることにした。本時のB活動の振り返りに「これからの辞典作りをがんばっていき」という記述が見られたことから、単元の見通しをもつことができたことがわかる。

第5時は、第1時に示したアルファベット辞典のページ紹介を行った。

まず、全体で発表の進め方を確認し、「工夫して紹介する」ことの「工夫」とはどうすることかについて話し合った。教室に掲示されている話し方や聞き方の掲示物などを参考に、子どもたちは「問かけのように」「大きな声ではっきりと」など具体の姿を挙げていた。

その後、A活動を行った。理解度カードの基準は以下のように設定した。

発表に際して、

3	複数の工夫を行うことができる
2	一つ工夫をすることができる
1	工夫ができない

A活動で1を示した子どもはなく、子どもたちは、挙げられた工夫を思い浮かべながら、自分はこのことを工夫しようと決め、伝え合っていた。

A活動の後、紹介を行った。図3-12は子どもたちがクイズを出題する様子である。

どのグループも自分たちの作ったページについて、役割を決め、発表ややりとりを行うことができていた。



図3-12 クイズを出題する様子

発表後、B活動を行った。理解度カードの基準は以下のように設定した。

発表を行って、

- | | |
|---|------------------|
| 3 | 2+ほかの工夫もできた |
| 2 | 自分の設定した工夫ができた |
| 1 | 自分の設定した工夫ができなかった |

B活動の終わりに1を示した子どもは1名見られ、3を示した子どもは半数以下であった。3が半数以下であったのは、A活動で自分の工夫を一つ設定した子どもも、複数設定した子どもも、それらが達成できれば2としていたからだと考えられる。

また、1を示した子どもはA活動で「大きな声で発表すること」を工夫に挙げていた。指導者の見取りとしては、発表することができていたととらえていたが、B活動では、できなかったと振り返っていた。指導者は、子どもの示す理解度カードは自己評価であり、指導者の評価とは異なるということを理解しておかなければいけない。

次に示すのは、本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・初めはアルファベットが全く読めなかったけれど、今日すごく成長したと思いました。めあても達成できてよかったです。
- ・はきはきと言えなかったのが、次の外国語活動の時間に言う機会があったらはきはきと言いたいです。

これらの記述から、本時の振り返りを通して、単元での学びを実感していることや、できなかったことを振り返ることで、今後の外国語活動への意欲をもつことができていくことがわかる。子どもたちが単元のはじめに目指す姿をはっきりとモチ、単元の学びを振り返ることで、達成感をもつことができたり、学びのコントロールができたりし、次への学びに対して意欲をもつことができたと考えられる。

〇一時間の見通し・振り返り学習活動

ここでは、第2時と第3時の一時間の見通し・振り返り学習活動について述べる。

第2時は、アルファベットの大文字の形や音、数の表現に慣れ親しむことを、第3時はアルファベットの大文字の読みと欲しいものを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむことをめあてとし、複数の活動を設定した。

A活動はめあてと本時の学習の流れを確認した後、B活動はすべての活動を終えたあとに行った。

第2時と第3時の理解度カードの基準は次のように設定した。

<A活動>

- | | |
|---|-------------------|
| 3 | 自分のめあてを複数もつことができる |
| 2 | 自分のめあてを一つもつことができる |
| 1 | 自分のめあてがわからない |

<B活動>

- | | |
|---|---------------------|
| 3 | 2+ほかのことにも気づき、達成できた |
| 2 | 自分のめあてが達成できた（内容と理由） |
| 1 | 自分のめあてが達成できなかった（理由） |

図3-13は、めあてを確認した後、学習の流れを確認している様子である。A活動については、示された学習活動から、自分のめあてを設定し、B活動については、設定しためあてに対して、達成できたかどうかを振り返った。



図3-13 学習の流れの確認

外国語活動は、外国語に対する興味・関心を高めたり、慣れ親しむことや、気づきを意識したりすることを目標としている。よって、わかる喜びよりも、学ぶ楽しさに重点を置くべきであると考えた。学ぶ楽しさの実感のために、子どもたちが主体的に活動できるよう、何を行うのかを伝え、子どもたちが目的意識をもち、活動に取り組むことができるようにすることが必要であると考えた。そして、A活動の3の基準については、複数のめあてをもつことができるということは、複数の活動で主体的に活動できると考え、設定した。そして、B活動の3の基準は、活動の中での気づきを含めた。

第2時では、めあてと学習の流れを確認した後、A活動を行った。A活動のはじめに1を示した子どもは9名見られ、その中で、A活動の終わりに2を示した子どもは5名、3を示した子どもは1名であった。また、はじめに2を示し、終わりに3を示した子どもは、5名であった。つまり、10名の子どもたちは、A活動を通して、自分のめあてをもつことや、複数のめあてをもつことができるようになったということである。このことから、A活動において、友だちのめあてを聞く中で、活動の見通しをもつことができたためではないかと考える。

その後、ビンゴゲームなどの活動を行い、B活動を行った。B活動の終わりに1を示していた子どもは見られず、3分の2以上の子どもが3を示していた。

次に示すのは、A活動の後に1を示していた3名の子どもの本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・全部わかってうれしいです。どんどん覚えたいです。
- ・アルファベット見つけ、ビンゴゲームなどで、少しアルファベットに慣れました。
- ・ビンゴゲームをしたり、線で結んで覚えたりするのが楽しかったです。

第3時も同じ流れで学習を進めた。学習の流れを前時よりも具体的な説明を加え、伝えることにした。その後のA活動では、第2時のA活動で1を示していた3名の子どもたちのうち、1名ははじめも終わりも2を示していた。2名は、はじめに1を、終わりに2を示していた。全体で見ても、A活動の終わりに1を示していた子どもは見られなかった。このことから、学習の流れを提示し、目標を立てるという活動に慣れ、A活動に対して見通しをもつことができるようになったのではないかと推測する。

A活動のあと、「アルファベット聞き取りゲーム」「Go Fish Game」などの活動を行い、B活動を行った。B活動の終わりに1を示している子どもは見られず、3を示していた子どもは16名であった。

次に示すのは、前述した第2時のA活動の終わりに1を示していた3名の子どもの本時（第3時）のB活動における振り返りの記述の一部である

- ・聞き取りゲームで英語がわかりました。
- ・たずねたり答えたりするところであつとつまったりしたけれど、たずねたり答えたりできてよかったです。
- ・新しい言葉を覚えたので、忘れないようにしたいです。

前時の振り返りと比べると、どの活動でどのようなことを学習したのかが明確になってきていることがわかる。このことから、一時間の学習を見通し、自分のめあてをもって学習に取り組むことができるようにすることで、具体的な表現で振り返りができるようになったのではないかと考える。

次に示すのは、前述した3名の子どもたちのA活動やB活動を行って、「よかった」と感じたことに対する実践後のアンケートの自由記述の一部である。

- ・友だちと話し合ってたからよかったです。
- ・友だちの考えがわかったこと、自分と比べられたことです。
- ・自分の力になったことです。

これらの記述から、A活動やB活動を行うことで、伝え合った相手のめあてや達成状況を知ることができ、自分の学習に役立ったと感じていることがわかる。

（3）国語科「説明のしかたの工夫を見つけ、自分の意見を理由付けを明確にして書こう」（全8時間）

本単元は「読むこと」と「書くこと」を合わせた単元である。読むことのねらいは、筆者が伝えたいことを考えながら読み、論の進め方や図表などの活用について感想を交流し、自分の考えを広げたり深めたりすることができるようになることである。

書くことのねらいは、目的や意図に応じて収集した事柄を、全体を見通して整理するとともに、引用したり図表やグラフを用いたりするなど、書き方を工夫して自分の考えを伝えることができるようにすることである。

図3-14は、第5学年「説明のしかたの工夫を見つけ、自分の意見を理由付けを明確にして書こう」の単元構想図である。

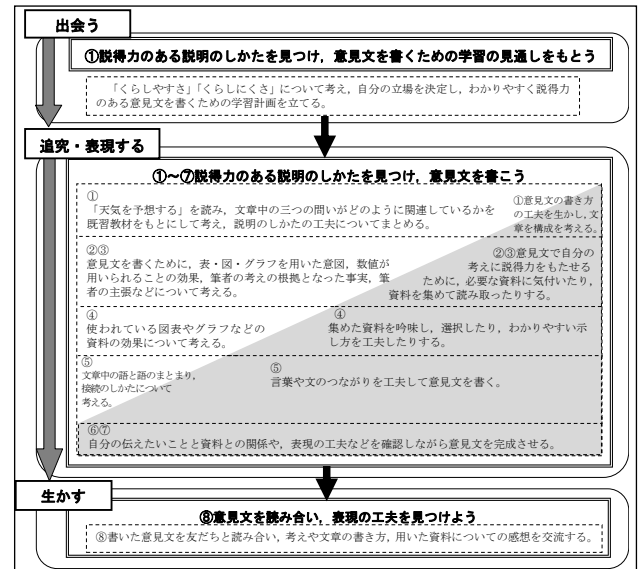


図3-14 「説明のしかたの工夫を見つけ、自分の意見を理由付けを明確にして書こう」単元構想図

第1時は「読むこと」がほとんどを占めるが、第7時に向かって、「書くこと」が増えていく。

図3-15は、本実践で使用したポートフォリオの一部である。

5	4	3	2	1	
「天気予想する」から説明文の工夫を学ぶ					
					学習計画
					「くらしやすさ」「くらしにくさ」について自分の考えをもち、学習の見通しをもとう。
					「天気予想する」を読み、説明の工夫を見つけ、自分の意見文に生かそう。
					書いた意見文を友だちと読み合い、考えや文章の書き方、用いた資料についての感想を交流する。
					振り返り

図3-15 国語科「説明のしかたの工夫を見つけ、自分の意見を理由付けを明確にして書こう」のポートフォリオ（一部） チャレンジ→A活動、レベルアップ→B活動

このポートフォリオに、毎時のめあてとA活動、B活動での理解度カードの数字、学習の振り返りを記録できるようにし、1枚のポートフォリオで単元の学習を振り返ることができるようにした。

○単元の見通し・振り返り学習活動

まず、本単元の学習に入る前に、「私たちが、今

くらししている社会は、くらしやすいか、くらしにくいのか」について、自分の立場を決定し、その根拠に対して、友だちから意見をもらった。

第1時では、友だちからもらった意見に対して、説得力をもった意見文を書くことができるようになるために、学習をすすめることを確認し、学習計画を示した。子どもたちは、前半は教材文から説得力のある意見文の工夫を読み取り、後半は学んだことを生かして、意見文を書くということを知った。

学習計画を知ったあと、既習教材から説明の工夫を考える前に、A活動を行った。A活動では、「意見文を書く」という本単元の学習を進めるに当たって、第1時の時点での自分の状態を確認できるようにしようと考え、理解度カードの基準を以下のように設定した。

- | | |
|---|---------------------------|
| 3 | 2+説得力のある意見文を書くための工夫をもっている |
| 2 | 他者に対する意見を述べるができる |
| 1 | 他者に対する意見が思い浮かばない |

友だちからもらった意見に対して、何らか意見を述べる事が出来る場合を2、すでに工夫をもつことができている場合を3とした。A活動後は、半数以上の子どもたちが2を示していた。

A活動のあと、既習の説明文や説明の工夫について振り返り、本単元で読み進める説明文『天気を予想する』を読み、その構成と工夫についてとらえた。

そして、B活動を行った。『天気を予想する』から説明文の工夫を学ぶという視点から、B活動の理解度カードの基準は以下のように設定した。

- | | |
|---|-------------------------|
| 3 | 2+自分の説明で使えるような工夫を見付けた |
| 2 | 『天気を予想する』にある説明の工夫がわかった |
| 1 | 『天気を予想する』にある説明の工夫がわからない |

次に示すのは、本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・「また」や「それでは」のつなぎ言葉を使ったらいいと思いました。
- ・出てきた「問い」と「答え」を使っていきたいです。

これらの振り返りの記述は、本時の後半の活動である「天気を予想する」から読み取った工夫について書かれているが、同時に、単元の見通しをもつために行ったA活動の3の基準「説得力のある意見文を書くための工夫」にも対応していることがわかる。つまり、一時間の振り返りが、単元の見通し活動でもった課題の振り返りの一部となっているととらえることができる。

最終時では、完成した意見文を読み合い、互いの工夫に気づき、感想を交流することで、単元の振り返りを行うこととした。

本時のめあてと学習の流れとこれまでの学習を振り返ったあと、A活動を行った。意見文を読み合うという活動に対して、理解度カードの基準は以下のように設定した。

- | | |
|---|-----------------------------|
| 3 | 2+友だちの意見文を読む視点をもっている |
| 2 | めあてと本時の活動(友だちと意見文を読み合う)がわかる |
| 1 | めあてや本時の活動がわからない |

A活動の終わりに1を示した子どもは見られなかった。その後、読み合いを行い、よかったところをノートに記録し、記録をもとに工夫について全体で交流した。

その後、B活動を行った。B活動での理解度カードの基準は以下のように設定した。

- | | |
|---|---------------------------------|
| 3 | 2+友だちの意見文が更に説得力をもつように助言することができた |
| 2 | 友だちの工夫を見付けることができた |
| 1 | 友だちの工夫がわからなかった |

B活動の終わりに1を示した子どもは見られなかった。このことから、子どもたちは、友だちの工夫に気付くことができていることがわかる。

次に示すのは、本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・友だちの工夫を何個も見つけることができたし、少し似ているところもあった。
- ・今までの勉強を使って、説明したり、感想を言ったりできたのでよかったです。
- ・はじめは書けないと思っていた意見文が書けたのでよかったです。
- ・次書くときは、〇〇さんが「自分の考えも書いたほうがいい」と言ってくれたので、書きたいです。

これらの記述から、これまでの学習の積み上げが、説明文を書くことや読むことに生かされていることを実感していることがわかる。そして、この単元の学びが、「できた」「次はこうしたい」というおもしろいを生み、次への意欲につながっていることも読み取ることができる。

〇一時間の見通し・振り返り学習活動

ここでは、第4時と第7時の一時間の見通し・振り返り学習活動について述べる。

第4時では、「読むこと」を中心とし、『天気を予想する』で使われている資料を吟味する。

第4時の理解度カードの基準は、次ページのよう設定した。

<A活動>

- ③ ②+四つの資料が効果的かどうか、自分の意見をもつことができる
- ② めあてと本時の活動（四つの資料が効果的かどうかを考えること）がわかる
- ① めあてや本時の活動がわからない

<B活動>

- ③ ②+自分の資料の吟味ができた
- ② 資料を吟味する視点がわかった
- ① 資料を吟味する視点がわからない

第4時は、前時に学習した資料を使う効果を振り返った。そして、本時は、四つの資料について、その効果を吟味することを確認し、A活動を行った。

A活動の終わりに1を示している子どもは見られなかったが、約3分の2が2を示していた。

A活動後、使われている図表やグラフなどの資料の効果について個人で考え、グループで意見を交流した。その後、グループの意見を全体場で交流し、資料の吟味を行った後、B活動を行った。

B活動の終わりに1を示している子どもは見られなかったが、約3分の2が2を示していた。

次に示すのは、本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・表やグラフを見て、このままでいいか、もうちょっと付け加えたらいいかを考えられたのでよかったです。
- ・自分の資料も吟味できたのでよかったです。

これらのことから、説明文の吟味を通して、自分の説明文を吟味する方法をつかみ、自分の説明文に生かそうとしていることがわかる。

第7時では、「書くこと」を中心とし、自分の伝えたいことと資料との関係や、表現の効果などを確かめながら意見文を完成させる。

第4時までは「読むこと」を中心としていたが、第5時以降は、「書くこと」が中心になる。そこで、第7時でも理解度カードの基準を、「書くこと」に沿ったものになるよう、次のように設定した。

<A活動>

- ③ ②+意見文を書くための視点をもっている
- ② めあてと本時の活動（意見文を完成させること）がわかる
- ① めあてや本時の活動がわからない

<B活動>

- ③ ②+今後、意見文を書くときに気を付けることを挙げることができる
- ② 説明を工夫した意見文を書くことができた
- ① 説明を工夫した意見文を書くことができなかった

第7時は、本時のめあてを確認した後、前時までに学習した、資料の効果や吟味する視点などを振り返り、A活動を行った。

A活動の終わりに1を示していた子どもは3名見られ、約半数の子どもたちが2を示していた。

その後、子どもたちは、指導者や友だちに助言を求めながら、意見文の完成を目指した。

授業の最後に、B活動を行った。次に示すのは、本時のB活動における振り返りの記述の一部である。

- ・うまく今までの学習したことを使って、意見文が書けたのでよかったです。
- ・どのグラフを使ったら説得させられるかを考えて、意見文を書きました。

A活動で1を示していた3名のうち、2名はA活動のはじめも終わりも2を示していた。書く活動の中で、助言を求めながら、意見文を書くことができたためだと考える。

これらのことから、既習事項を活用して、意見文を書いたという実感をもつことができていることがわかる。

第4時と第7時では、それぞれ学習内容に合わせて、理解度カードの基準設定を行ったことで、子どもたちが見通しをもって学習に取り組み、一時間の学びを振り返ることができたと考える。

(23) 京都市教育委員会『京都市立小学校教育課程指導計画 算数科』2011.4

(24) 文部科学省『小学校理科の観察、実験の手引き』

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2012/01/12/1304649_1_1.pdf 2015.3.3

(25) 前掲 (23)

(26) 京都市教育委員会『京都市指導計画を基にした京都市外国語活動指導案集（平成24年度版）』2012.7

第4章 確かな学力の向上を図るために

本章では、実践授業の様子や実践後の児童アンケート、研究協力員の先生の感想をもとに、研究の成果と課題について述べ、若干の提言を行う。

第1節 研究の成果と課題

次ページ図4-1、図4-2は第3学年、第5学年におけるアンケート「あなたは、A活動を行うことで、見通しをもって1時間の学習に取り組むことができましたか。」についての結果である。

A活動を行うことで、見通しをもって1時間の学習に取り組むことができたことについて「見通しをもって取り組むことができた」「どちらかといえ

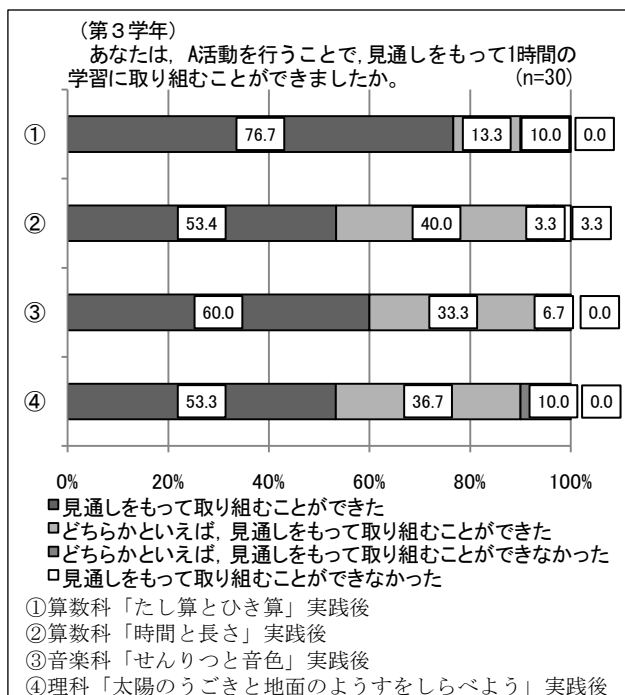


図4-1 第3学年におけるA活動についてのアンケート結果

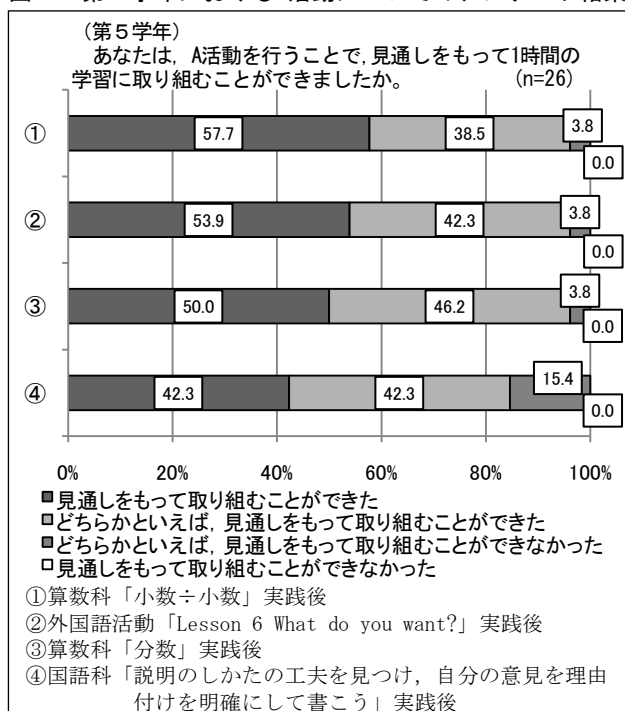


図4-2 第5学年におけるA活動についてのアンケート結果

ば、見通しをもって取り組むことができた」と肯定的に回答した子どもは、第3学年で、90.0%、93.4%、93.3%、90.0%、第5学年で、96.2%、96.2%、84.6%であった。このことから、8割以上の子どもたちが見通しをもつことができていたということがわかる。

右上図4-3、図4-4は第3学年、第5学年におけるアンケート「あなたは、B活動を行うことで、その日の学習について『わかった』『できた』と思うことができましたか。」についての結果である。

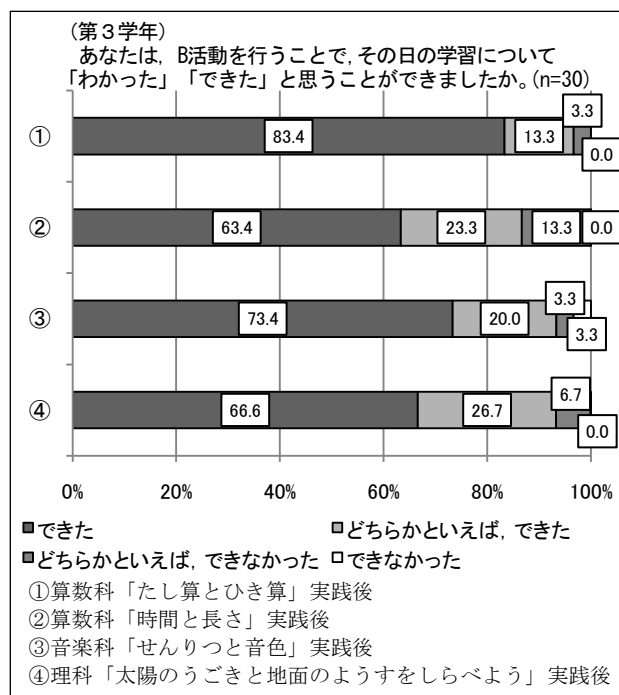


図4-3 第3学年におけるB活動についてのアンケート結果

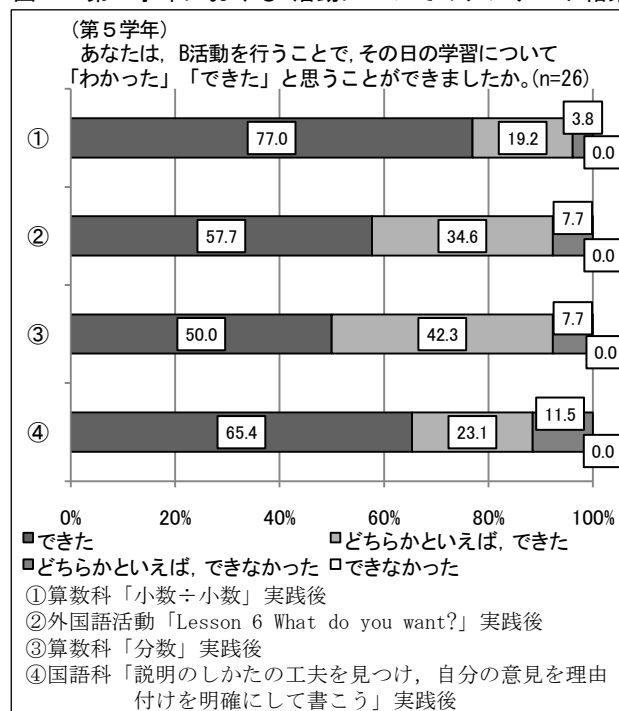


図4-4 第5学年におけるB活動についてのアンケート結果

B活動を行うことで、その日の学習について「わかった」「できた」と思うことができましたかについて「できた」「どちらかといえば、できた」と肯定的に回答した子どもは、第3学年で、96.7%、86.7%、93.4%、93.3%、第5学年で、96.2%、92.3%、92.3%、88.5%であった。このことから、B活動を行うことで、ほぼ9割以上の子どもたちが「わかった」「できた」と実感することができていたということがわかる。

これらの図から、最も肯定的な回答を行った割

合を比べてみると、A活動よりも、B活動のほうが高い傾向が見られる。このことから、見通し活動を充実させ、見通しをもつことができた実感することができれば、振り返り活動で、「わかった」「できた」と実感できる割合が増えるのではないかと考える。そのためにも、子どもたちが見通しをもつことができるようにしなければならない。

次に、単元の見通し・振り返り学習活動について振り返る。実践の様子から、単元の見通し活動を行うことで、子どもたちは、単元全体を通した見通しをもつことができ、目的意識をもって一時間の学習に取り組むことができていた。また、単元の振り返り活動において、見通しに対して、できるようになったことや、更に取り組みたいことについて振り返ることができていた。

一方で、位置付けについて、難しさを感じたことがあった。例えば、算数科「分数」であれば、分数の大きさ比べを行うことで、異分母分数について考えていこうという意欲は見られた。しかし、分数の乗除は、通分を使わないので、大きさ比べとのつながりは見られない。つまり、単元の構成によっては、小単元での見通しをもつというように、見通し活動の位置を、必ず第1時にではなく、弾力的に運用することが必要であると考え。同じように、単元の見通し・振り返り学習活動を一時間で行うのか、一時間の一部で行うのかということも、単元の学習内容に合わせて考えなければいけない。

また、一時間の見通し・振り返り学習活動については、B活動における振り返りの記述に、「はじめは書けないと思っていた意見文が書けたのでよかったです」とはじめと今を比較したものがみられたことから、A活動とB活動を一対で行うことにより、授業前半でできなかったことが、授業の終わりには「できるようになった」と実感できるようになることがわかった。また、A活動とB活動を繰り返すことで、本時の振り返りから、次時の学習を見通すことができ、本時と次時の見通し・振り返り学習活動のつながりを見ることができた。A活動、B活動を一対にし、継続して取り組むことで、子どもたちが自主的に学びを進めることができるようになるのではないかと考える。

本研究では、五つの教科等の授業について実践を行った。本研究では算数科の授業実践が両学年3単元と最も多く、一つめの実践を終えるころには、子どもたちはA活動、B活動を自然な流れとして受け入れていた。他教科等で実践を行った当初は、

「算数科で行っていたA活動、B活動を行う」という意識であったが、それぞれの実践が終わるころにはどの教科等においても二分間程度でA活動、B活動を行うことができていた。見通し・振り返り学習活動には多くの時間をかけることができないため、短時間でより充実した活動になるよう、活動のルールを確認したり、内容を明確にして、示したりすることが必要だと考える。

今回、見通し・振り返り学習活動の充実に向けた三つの方策を取り入れた。次に、その三つの方策についての成果と課題について述べる。

○伝え合い活動を取り入れる

これまでの実践の様子や、アンケートの自由記述から、子どもたちは、二人組で伝え合うことで、わからないことがはっきりすることや、自分と違った意見を知ることができるという点を評価していた。ここで挙げられている「わからないこと」はめあて、本時の学習内容、解決方法などが考えられる。友だちの意見を参考にして見通しをもつことができたというところと、声に出して伝え合うことで、わからないことがはっきりし、見通しをもつことができたというところが、子どもたちの記述から、どちらにも効果があったと考える。

また、子どもたちがB活動を行うことで、「わかった」「できた」と実感していることは、アンケートの結果や振り返りの記述から明らかである。友だちの意見を参考にしたことや、友だちに伝えることで理解が深まったことから、伝え合い活動は「わかった」「できた」を実感するために有効であったと考える。

更に、事後アンケートでは、「みんなの考えが聞けたり、話したりできるようになった」「自分の考えを言えるようになった」という自由記述が見られた。伝え合い活動を取り入れたことに関して、研究協力員の先生は以下のように述べている。

- ・伝え合い活動を行うことで、話すことに慣れてきた子どもの様子が見られた
- ・相手に話すことによって、「全体場で発言しようかな」と思う子どもが見られた
- ・一時間の授業の中で、発言する機会が保障されており、実際に話すことが子どもの自信につながった

これらのことから、見通し・振り返り学習活動の中に伝え合い活動を取り入れ、継続して取り組んできた成果として、子どもたちが説明することに慣れてきたのではないかと考える。

一方で課題としては、「教えてもらった」「教えてあげた」という記述が見られたことである。伝え合い活動を継続して取り組む中で、「わかりやすく伝えること」や「相手の言いたいことをはっきりさせるような返事をする」も学びの一つであることを指導者が子どもたちに伝え、子どもの意識を「教えてもらった」「教えてあげた」から、「気付いた」「気付かされた」という意識に移すことができるようにしたい。そうすることで、3を示した子どもが1を示した子どもから学んだと感ずることができるからである。

また、「A活動やB活動で『できなかった』『もっとしかった』と感じたこと」について、子どもたちの自由記述では、半数以上の子どもが「言いたいことがうまく言えなかった」「もっと詳しく説明すればよかった」「うまく質問することができなかった」といった反省点を挙げていた。実践授業では、指導者が「相手が話したら返事をしよう」「相手の意見に対して質問をしてみよう」と声をかけ、意見の交流ができるようにしたが、一人が見通しや振り返りを伝えた後、その意見を反復し、相手に返す子どもが多かった。質問については、子どもたちは意識して、何か質問できないかと考えていたが、難しかったようである。

このことについては、伝え合いのやりとりがうまくできている二人組を紹介することで具体を示したり、「板書のキーワードを使って話してみよう」といった手がかりを示したりすることが支援の一つとなるのではないかと考える。伝え合い活動は繰り返すことで慣れていくので、これらの支援を行いながら継続的に取り組んでいくことが大切であると考えている。

○理解度カードを活用する

子どもたちのアンケートにおける自由記述の中や振り返りの記述の中に、「友だちは3で自分は1だったけれど、友だちが教えてくれた」「はじめは1だったけれど2になってよかった」というように数字を挙げた記述が見られた。数字を示すことで、自分の状態を認識し、伝え合い活動や学習を進めていく上でどのように変わったのかということについて、意識できていたと考える。また、数字が大きくなることで「よかった」と感じている子どもがみられたことから、数値化し比較することで「できるようになった」と実感することができたのではないかと考える。指導者の側からみると、研究協力員の先生も筆者も、カードが示されてい

ることで、子どもたちの状態が視覚で把握することができた。

一方で、子どもたちが示す数字が必ずしも基準と一致しているわけではないことも、繰り返し実践を行うことでわかった。子どもによってはできていると3を示していても、伝えている内容は十分でないこともあった。しかし、このことについては更に継続し、たくさんの友だちと交流していく中で気付きが生まれ、カードと実際の差が少なくなっていくのではないかと筆者は考える。

理解度カードの基準については、8ページに示した内容を見通したり、振り返ったりできるように、単元を通して、同じパターンでできる場合と、教科等や単元の内容にあわせて、途中でもう一度基準を設定しなければいけない場合があった。

同じ基準のときは、子どもたちは慣れていく様子が見られ、当初は1を示していても、授業を進めていく中で1を示す子どもは減少する傾向が見られた。研究協力員の先生からは、理科において、A活動で予想を立て、B活動で結果を振り返り、気付きを出すということをパターン化することで、学習に臨む態度が定着してきていることを聞いた。

一方で、単元の途中で基準が変わるときは、1を示す子どもが増える傾向がみられた。国語科であれば、「読むこと」と「書くこと」に変わったときに、指導者が基準を伝えても、子どもたちが「もう一度基準を教えてほしい」とたずねる様子が見られた。

これらのことから、基準をできるだけパターン化し、子どもたちに定着するようにしつつも、特に設定した基準が変わるときには、学習内容に沿った基準で、子どもたちに明示するように心がけなければならない。

○授業プランニングシートを作成する

授業プランニングシートについて、研究協力員の先生は以下のような感想を挙げていた。

- ・単元の流れや単元のゴールを常に意識することができ、指導がぶれない
- ・一時間の学習の流れを一枚に収めることができ、見やすい

これらの感想から、プランニングシートが開発時の意図に沿ったものとなっていたことがわかる。このプランニングシートは見通し、振り返りの内容を明確にしつつも、効率的に授業案を作ることができるようにと考え、開発した。項目ごとに書きこんでいくので、短時間で単元のすべての時間

の授業案を作成することができ、前後の時間のつながりを意識しながら授業案を考えることができた。2時間続きの授業の場合や新規の知識を学ぶ授業のときは、どこにA活動とB活動を設定すべきかを、プランニングシートに書き表しながら考えることができた。本研究において、見通し・振り返り学習活動を単元や毎時に設定したが、単元を見通す活動や振り返る活動をどこで行うのか、それは、一時間の見通し・振り返り活動と同じになるのか、違うのかということも考慮しなければいけない事項であった。単元の構造図や構想図、単元計画とこのプランニングシートを併せて見ることで、単元や一時間の授業の流れを整理し、イメージをもつことができるので、今後、授業案作成のツールとして活用されることを期待する。

第2節 今後の取組に向けて

◆「わかった」「できた」が実感できる場面を

先にも述べたように、A活動で1を示す子どもはいないと想定していた。しかし、本実践では何度か1を示している子どもが見られた。もし、めあてを示すのみで、理解度カードを使わず、子どもがめあてを理解しているととらえ、授業を進めていたならば、1を示した子どもは授業のはじめから最後までわからないまま一時間を過ごしていたであろう。本研究のA活動、B活動では、理解度カードを示し、見通し・振り返り学習活動を行うことで、指導者によるカードの見取りと、友だちとのやりとりによる友だちの助言という二つの確認を行う。このことにより、本実践では、授業のはじめに「わからない」と思っている子どもを支援することができたと考える。個に対する支援を充実させるためには、個に対する見取りが必要である。このようにカードなど視覚的なツールなどを用いて、子どもの状態を把握するのは有効であると考ええる。

振り返り活動について、指導者と子どもの意識の差が見られたことは前述した。今回の実践では、伝え合い活動や理解度カードを示すという子どもの具体的な活動を設定しており、それを振り返りと位置付けていることも子どもたちは理解していた。このように、具体的な活動を示し、実際に経験することで、子どもたちが「振り返り活動を行っているという意識」をもつことができるのだと考える。

◆主体的に活動できる場面を

主体的に活動するためには、見通し、振り返り

を自分で行うことが必要である。自分で立てた仮説や目標に向かって活動を行い、それぞれの活動がどうであったか振り返り、次に生かすというサイクルが、主体的な学びの在り方であると筆者は考える。めあてを子ども自身の目標にするためには、子どもによる主体的な関わりが必要であると考ええる。理科では、A活動を繰り返すことで、自分の予想について伝え合うことができるようになり、予想をもって取り組む態度が定着したと研究協力員の先生から聞いた。本時の課題やめあてを言葉に表し、見通しをもつことができたということは、課題やめあてを自分のものとして理解することができたことととらえることができる。単元の第1時に行った、影踏み遊びや、分数の大きさ比べといった導入も、単元の学習内容を子どもたちが自分たちの課題としてとらえることができるようにするための支援である。主体的な学びを行う上で、問題をいつも指導者が与えるのではなく、課題から子どもたちが問題を見いだし、解決していく活動を大切にしていきたい。

また、主体的な学びを進めるためには、本時の学習内容の定着と同時に、学び方についての気づきを確認することも大切である。授業の最後には指導者が学習のまとめを行うのではなく、子どもが自分でまとめることができるようになることが学習内容の定着につながると考える。そして、学び方についての振り返りを記述することで、ノートに子ども自身の学んだことの確認の記述が残ることになる。このような活動を繰り返すことで、まとめで知識・理解の見取りを、振り返りの記述によって関心・意欲・態度の学習評価を行うことができるようになるのではないかと考える。

本実践では、授業プランニングシートを作成する際に理解度カードの基準の設定を行った。このことにより、指導者が、子どもたちにどのような見通しをもってほしいのか、どのようなことを振り返ってほしいのかという具体の姿を考えた。実践で使用したプランニングシートは研究協力員の先生と子どもの様子を思い浮かべながら、「ここはわかってほしい」「この説明はできるようになってほしい」という子どもの姿を出し合い、2や3の基準を設定した。その際には、課題の設定を考えたり、学習内容を確認したりして、子どもの実態に応じたものを作成した。この基準を、指導者だけがもつのではなく、子どもに示すことで、子どもたちの自己評価の基準を設定できることになる。本実践では、単元を通してほぼ同じような基

準を採用していたため、このような経験を重ねることで、単元終盤には振り返り活動で、指示を出さなくても、何を伝え合ったらよいのかがわかっている様子であった。つまり、基準さえわかっているように、子どもたちは自己評価を行うことができるということである。今後、主体的な学びを進めていくためには、このように指導者が振り返りの視点や自己評価の基準を明らかにし、子どもたちと共有できるようにすることや、振り返り方法がある程度決めておき、指導者の指示ではなく、子どもたち自身が振り返り活動を行うことができるように習慣化していくことが必要だと考える。

以上、「わかった」「できた」が実感できる場面と主体的に活動する場面を増やすことについて述べてきた。「わかった」「できた」を増やすことと、子どもたちが主体的に活動できるようにすることの指導者による支援のバランスは、多すぎれば主体性がなくなり、少なければ「わかった」と実感できる機会が減ることも考えられる。本研究で提案した伝え合い活動のような友だちとの関わりによる支援は、「わかった」「できた」を実感できることと「主体的に活動する」ことを両立するための一つのヒントとなると考える。学び合いの形態は様々であるが、本研究が授業実践において、一つの事例として役に立てばうれしい。

子どもの記述の中に、印象に残ったものがあった。それは、第3学年音楽科の実践後の「みんなの意見やアドバイスがあると、みんな歌が上手になる」という子どもの記述である。A活動、B活動で、音楽のひみつに着目できるようになった子どもたちは、音楽のひみつを共有し、交流することで、高め合っていた。

ここには、学習意欲のみなもととして重要視した三つの要素がこの記述に含まれていると考える。「上手になる」は「有能感」つまりできるようになるというおもいをもつことである。意見やアドバイスを取り入れ、改善に生かしていくのは「自己決定感」をもっているからである。そして、それらを支えるのが、「みんな」つまり「他者受容感」である。学級の仲間を受け入れてもらっているというおもいがあり、それぞれが自分の課題をもつ中で達成するために自己決定し、有能感をもつことができたからこそ、このような記述がみられたのだと考える。子どもたちが温かな集団の中で、主体的に学びを進められるよう支えていくことの大切さを改めて感じた。

おわりに

学習指導法の研究を行うに当たって、当初どのような研究を進めていけばよいのか迷っていた。ある指導法はAさんに行ったら、大変効果があったとする。同じことをBさんに行ったらどうだろうか。また、その指導法を若手の指導者が行ったらどうだろうか。ベテランの指導者が行ったらどうだろうか。どの教員が、どの子どもに対しても有効だという指導法は存在するのだろうかと考えた。その話をすると、ある人が「でもいい先生はどこにいても、どんな子どもがいても力を発揮されている」と言っていた。確かにそうだと思います。それならば、そのスキルは何なのか、それは伝承可能なかを考えた。そして、二つのことに気付いた。

一つは人間という生き物の思考を分析している心理学の手法は有効であるということである。それは、人間の考え方の根本を科学的に示そうとしているからである。学習意欲のみなもとの「他者受容感」「有能感」「自己決定感」、そして、「知的好奇心」について調べていくと、全ての人間に共通するものであることを実感することが多々あった。本実践については、心理学の理論を参考にした。よって、どの子どもでも、見通し・振り返り学習活動を行うことで、わかる喜びと学ぶ楽しさを実感できると考えている。

もう一つは、素晴らしい指導をする指導者は、多くのスキルを身に付けており、環境や子どもに合ったものを適用することができるということである。様々な指導法は、全てにおいて有効ではないかもしれないが、ある環境、ある状態の子どもにとっては有効であるということは、事例によって示されている。そして、指導がうまくいかないと判断したときは、今行っている方法をやめ、ほかの方法を適用する。このことを繰り返すことで、指導者の指導技術は向上していくものだと考える。子どもの見立てと様々な指導のマッチングにより、より高い精度で効果を生み出すことができる。今後とも、学習指導法は研究され多くの有効な手法が提示されるだろう。有効に取り入れることができるよう自己研鑽に励みたい。

最後に、本研究の趣旨を理解し、実践授業に取り組んでくださった京都市立嵯峨野小学校と京都市立梅津小学校の研究協力員の先生方いつも温かく迎えてくださった教職員の方々に感謝の意を表したい。そして、両校の子どもたちのさらなる活躍を心から期待したい。