

研究主題

小規模校のよさを生かし、問いを協働で解決する喜びに満ちた授業（2年次） ～学びをつなぐ単元構想図～

田村市立都路小学校 代表 校長 安瀬 一正

1 研究主題設定の理由

(1) 今日的課題から

新学習指導要領では、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童の「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を通して、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開し、児童に生きる力を育むことを目指している。その際、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものとして、

- ・ 各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせ、知識を相互に関連付けてより深く理解すること。
- ・ 問題を見出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。

が求められている。

さらに、これらの教育活動による資質・能力の向上を目指して、各教科の授業を各学校が築き上げていくことが求められている。

(2) これまでの研究成果と課題から

本校の総合的な学習活動の研究実践による主体的に学ぶ意欲に満ちあふれた児童の姿を他教科においても継承することが必要であると考え。自らが問題を見出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学習スタイルを、国語科や算数科においても充実することによって、児童は将来の問題解決につながる学び方を身に付けることができると考える。そこで一昨年、本校の実態を強みとしてとらえ「小規模校のよさを生かし、問いを協働で解決する喜びに満ちた授業」を研究主題として、国語科、算数科、

理科における主体的・協働的に学ぶ問題解決的な学習の展開の実践研究を進めてきた。

その結果、以下の点の工夫により、主体的に学ぶ姿が成果として見られた。

- 問いと学びのつながりを明確にした教科の特性を生かした単元構想
- 授業者が、児童の見方・考え方を具体的に予想しておくことによる学びを的確に捉えた意味付けや価値付け

一方、問いがつながるための既習内容の活用が十分ではなかったり、学習内容が十分に身に付いていない児童もあつたりという課題も挙げられた。これらのことから、児童の深い学びへと導くための問いや授業と連動した家庭学習が重要であることが見いだされた。

(3) 本校の実態から

本校は児童44人の小規模校であり、児童が自分の考えを話しやすく、交流もしやすい。授業者も一人一人にきめ細かな指導が可能である。しかし一方国語や算数では、問題解決的な学習の実践が十分ではない。受動的な学びに終始してしまい、知識を関連付けたり、多様な考えを生かして自らの概念を構築したりすることなどの学びの深まりが十分でない児童も見られた。

以上のことから、小規模校のよさを生かして、友達と協働して問題解決に取り組むことにより、学ぶ楽しさと喜びを味わえたという体験があれば、児童が将来、問題に直面しても自らの力で解決できるよう成長することを期待したい。

そこで、研究教科を国語科、算数科、理科

の3教科とし、各教科での問題解決的な学習を実践し、学びの深まりや広がりを実現するための単元構想図の工夫を中心に、単元をおとした実践的な研究を目指すことにした。

2 研究の目標

本研究の目標は、次の2点である。

(1) 児童一人一人が見方考え方を働かせ、自らの問いを協働しながら追究・解決していく毎時の授業及び単元展開の実現を目指す。

(図1・資料1)

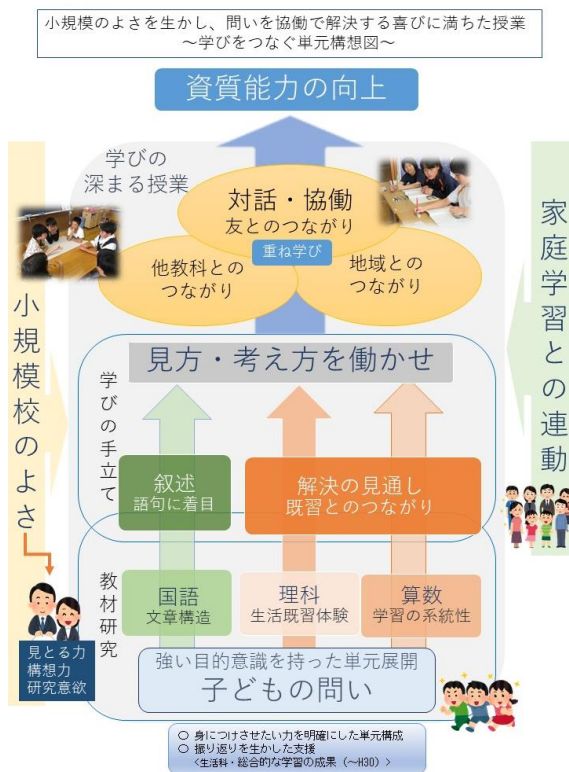


図1 研究構想

(2) 県版家庭学習スタンダードに示されている将来にわたって活用できる学力を身に付けるため、授業と家庭学習を連動させることで、児童の学びがつながり、より深まる授業を構築していく。

3 目指す児童像

「問いを協働で解決できる喜び」は、児童の学びの深まりに沿って、以下の3段階として捉えた。

- ① みんなで学ぶことが楽しい! (主体的)
- ② みんなで解決することができた! (協働・対話)

③ (対話によって個々の) 概念の再構築ができた! (自己内対話・重ね学び)

この学びの深まりを実感した本校の目指す児童の具体的な姿は次の通りである。

自ら問いをもち、仲間とともに協働した問題解決により、自己の学びの成果を実感する喜びを味わう児童

4 研究内容と手立て

(1) 学びをつなぐ単元構想図

児童が主体的かつ協働的に問題解決していくために単元全体を見通して、見方・考え方を働かせた児童の問いや学びの姿を予想し、3教科の特性に応じた問題解決学習展開や本時の問いが次時の授業につながる学習展開を単元構想図に表す。

学びをつなぐ単元構想図は、次の点を重点にして1ペーパーで構成する。

- ① 強い目的意識のある、単元を貫く、または小單元ごとの問いの設定
- ② 問いの焦点化や追究の見通しの可視化
- ③ 次時の学びへつながる家庭学習や他教科との連動

(2) 学びをつなぐ重ね学びの工夫

学びをつなぐ単元構想図による授業では、児童自らが学びを振り返り、関連付け、より深い学びとすることが必要である。この自らの学びの振り返りは、授業の様々な場面で行われる。田村¹⁾は、振り返りを以下の3つの視点で捉えている。

- 学習内容を確認する振り返り
- 学習内容を現在や過去の学習内容と関係付けたり、一般化したりする振り返り
- 学習内容を自らとつなげ自己変容を自覚する振り返り

これを踏まえ、小規模校のよさを生かしたフレキシブルな学習形態により、他者との対話と自己内対話を繰り返しながら学びを振り返る「重ね学び」(資料1)を、次の点を重点として実践する。

- ① 様々な対話スタイルによる重ね学び

- ② 振り返りの視点の明確化
- ③ 授業者の問い返しによる価値付け
- 5 授業の実際

(1) 学びをつなぐ単元構想図

児童が「～したい」と主体的に学ぶことができるようにするために必要な強い目的意識のある問いを設定した単元構想図を各教科で作成した。以下に各教科の学びをつなぐ単元展開の工夫と協働した学びの姿を述べる。

① 国語科：単元を貫く問いの複数化へ

国語科は、2年で単元を貫く問いを明確にした音読による「読み」を中心に、さらに3年・4年は、児童の問いに応じて複数の問いを設定する工夫をした。

ア 強い目的意識のある問い：2年「お手紙」

児童は、これまでの学習で動作化をしながら読んできている。それらの学習を思い出し、「楽しかった」「もう一度やりたい!」という思いをもっていた。そこで、「『お手紙』の学習では、音読劇にしてみよう」と提案したところ、児童も「1年生に見せたい!」と目を輝かせた。

音読劇をするという活動の目的と1年生に見せたいという相手意識をもつことで、「音

読劇をするために、どんなふうを読んだらいいかな」という単元を貫く問いが生まれていった。(図2、資料2)

これにより、毎時の教材文の読みにおいて、登場人物の気持ちを叙述や挿絵をもとによく考え、そのことを音読劇で分かりやすく表現しようとした。また、1年担任に「音読劇をするので楽しみにしてください!」と自分たちで伝えに行くなど、主体的な関わりをする様子も見られた。(図3)



図3 音読劇の様子

具体的に想像して読む力を育てるために、各場面ががまくんとかえるくんを入れ替えながら、物語の読みと音読劇を繰り返した。

この途中で、児童に「ばからしいこと、言うなよ」の読み方に違いが見られた。

A:「いやだよ」って言っているのに、言われたから悲しい。

B:お手紙を待っているのが「あきあき」している。待っている時間は悲しいって言ったよ。

A:「ばからしいこと言うなよ」の「ばか」「言うなよ」は、いじけてるときに使うよ。

B:お昼寝しているところを起こされたらいやだよ。

教材文への書き込みをもとに、根拠となる叙述を見つけて考え、互いの考えを聞き合ううちに、「悲しい気持ちから、どんだんいじけている気持ちに変わっていった」と、がまくんの様子や口調を具体的に想像できた。

イ 2段階の問いの設定①と焦点化

: 3年「ちいちゃんのかげおくり」

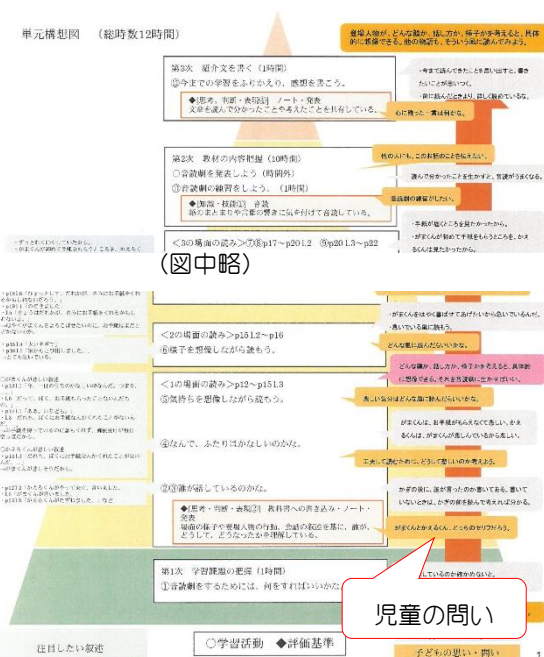


図2 1年「お手紙」単元構想図

まず、生活科の学習で育てたアサガオの花の数に焦点を当て、2枚のアサガオの写真から、これまでに学習してきた10までの数を想起させると、児童は「これなら数えられる」「できる」という思いをもった。その後、10個以上咲くアサガオの写真を提示すると、数が増えたことで「どうしたら数えられるか」という問いが生まれた。これをもとに、「たくさんものの数を簡単に数えられるようにする」を、単元を貫く問いに設定した。学習を進めると、「〇〇も数えてみたい」と身の回りから数えたい対象を見つけ、意欲的に取り組もうとする姿が見られた。

設定した問いを解決するためには、単位時間や単元の中で、児童が見通しをもって学ぶとともに、定着を図るようにすることが大切である。そのため、同じ学び方を繰り返しながら学習するようにした。

1時目は、図の上にブロックを置いて、1対1対応で数えたが、中には1ずつ数えることで「解決できた!」と満足してしまう児童が見られた。そこで10より大きい数では、解決の見通しや数のイメージをもつことができるように、具体物や半具体物を用いた操作を何度も繰り返しながら、図や数、言葉、式へと順に具体から抽象へと対応させていった。

さらに2～4時目では、10のまとまりとばらに並べる操作を黒板で教師と児童が一緒に行った後(図8)、11～20までの数を「10といくつ」の10のまとまりのイメージをもとに、何度も繰り返した。



図8 黒板で児童とともに確認

さらに、図の中から10のまとまりを見つけ

丸で囲む活動も随時入れたことで、児童は徐々に「10といくつ」のイメージが身に付き、10をつくるよさに気付いていった。

イ 他教科と連動した問い：6年「割合の表し方を考えよう」

6年生は、総合的な学習で都路のPR映像作りに取り組んでいる。検討中の編集時間を比に表して考えることで、割合の学習を児童にとって身近なものにしたいと考えた。

単元導入では、担任から作成中の動画は「オープニング・インタビュー1・インタビュー2」の割合を「2:4:6」の時間になるように編集するとよいことを話題にした。すると、児童からは「『:』ってなんだろう?」「:が何か分かれば解決できそうだぞ。」と、算数で解決できそうだという思いが生まれ、単元を貫く問いを「PR映像の構成を2:4:6にするにはどのように分ければいだろう」と設定した。

その後、毎時の「解決したい」という強い学習意欲を児童と共に確認していくことで単元をとおして、学びの目的の解決に向かう主体的な姿が見られた。(図9資料8)

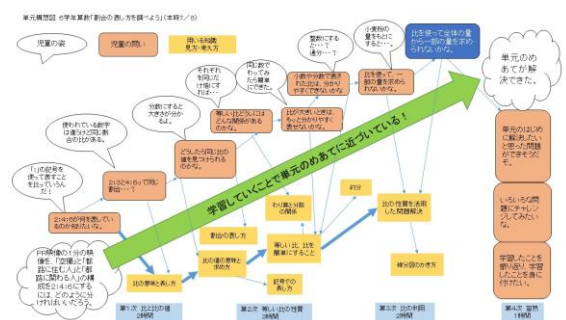


図9 6年算数単元構想図

ウ 学びの道筋が見える児童用単元構想図

6年算数では、教師が単元構想図作成により指導の見通しをもつと同時に、児童も単元を貫く問いの解決に向け、学びの道筋が見えるようにした児童用単元構想図を作成しながら学んでいった。(図10資料9)

本時でできるようになったことや次にどんなことを学びたいかを記録することで、次時にできるようになりたいこと等の新たな問い



図10 6年児童用単元構想図の掲示

を児童自身が考えるようになり、既習から本時、次時へと、問いのつながりや学びの重なりを感じながら学習する様子が見られた。

③ 理科：事象から生まれる新たな疑問を次時の問いへつなぐ：5年「もののとけ方」

理科では、児童が学ぶ目的を明確にして毎時の授業に臨むために、授業終末で生まれる問いを次時に生かすように単元構想に組み込んだ。(図11資料10)

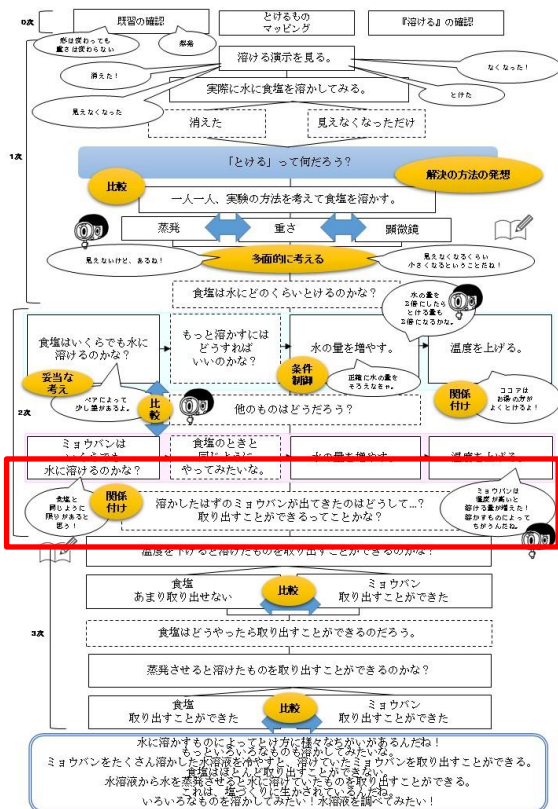


図11 6年理科単元構想図

ミョウバンは低い温度ではあまり溶けないが、高い温度だと溶ける量が一段と増える特

性を持つ。そこで、温度が下がって析出したミョウバンへの驚きから次時につなげることができると考え、温度によるとけ方の実験後も意図的にそのままにしておいた。

次時の実験結果の考察の際、溶かしたはずのミョウバンがビーカーの中に再び現れていることに児童が気付いた。(図11赤枠)

C: 溶けたミョウバンが出てきた!?

C: さっき溶かしたはずなのに!

C: 温度が下がったからかな。

T: 溶けたものって取り出せるってこと?

C: できるかも…。調べたい! (図12)



図12 ミョウバン水の変化に気付く

ミョウバン水の変化に気付いた児童の発言を教師が全体に広げ、「冷やすと溶けたものを取り出すことができるのかな?」と全体の問いができ上がった。この問いをノートに書き、家庭でも解決に向けて考え続ける。そのことによって、次時の導入が端的になり、予想を立てて話し合う場面で十分に時間を使うことができた。

(2) 学びをつなぐ重ね学びの工夫

フレキシブルに学習形態を変え、対話や情報交換を繰り返していく「重ね学び」の実践を以下に述べる。

① 様々な対話による重ね学び

ア 3つの対話スタイル

～3年国語科「ちいちゃんのかげおくり」～
読みを進める中で、「自己の振り返り」「友達との考えの共有」さらに「新しい考えとの

出会い」など学びをつなぐ対話を様々な形態で取り入れた。

(ア) ペアでの対話

児童は、家庭学習により、登場人物の気持ちや様子について把握している。そのため、教師の発問に対してすぐに自分の考えを話すことができる。これを生かして、ペアでの対話では、どの叙述、どのような場面のつながりからそう思ったのか、根拠をはっきりさせて伝えることを指導した。

1の場面のペアでの対話の一例である。

T: ペアになって、ノートやワークシートに何を書いたか見せ合って、分からないことは相手に聞いてみようね。

C: どこにサイドライン引いてきた?

C: ここだよ。(お互いに見せ合う。)

C: ぼくはここに引いてなかった。でも、ここもちいちゃんの気持ちが分かるね。ぼくも付け加えようっと。

C: わたしは、「遊ぶようになる」って言葉から、楽しいってことだと思ったから、そこにサイドラインを引いたよ。

ペアでの対話を毎時間繰り返し行うことで、友達のよい部分を真似て、家庭学習で詳しくメモをしてくる児童が増えていった。

(イ) ペアとグループでの対話

2の場面では、物語の捉え方によって、それぞれの感じ方が違ってくることに気付かせたいと考えた。

ここでは、ペアとグループでの対話を組み合わせた。「ちいちゃんへの手紙」を書き終わった児童から教室後方に集まり、互いの書いたことを伝え合うようにした。

C: ぼくと同じようなこと書いている。

C: 本当だ。「お母さんとお兄ちゃんを奪われた」って同じく書いているね。

C: ちいちゃんがかわいそうだから、「お母さんとかを一緒に探してあげるよ」って書いたよ。

2～4人程度のグループになり、いつもの

ペアとは違う相手と交流をすることで、さら



に深い考えをもつことができた。(図13)

図13 「ちいちゃんへの手紙」を読み合う

(ウ) ノート探検

自分の考えを再構築したり、友達の考え方を参考にして書いたりできるようにするため、全員のノートを見て回る「ノート探検」タイムを設けた。

C: ○○○くん、ぼくと同じか! よかった。

C: わたしと違う考えだ〜。

C: こう書いたんだよ、来て見ていいよ。

(自分のノートを見せに行く。)

他教科、他学年でもノート探検を行っており、抵抗なく友達のノートを見たり、自分のノートを見せたりして考えを伝え合うことができた。

イ 意図的なペアの組み合わせ

～5年理科「もののとけ方」～

意見の違う相手とペアを組んでの実験や、グループ内で異なる温度での実験など、考えの違いやズレが生まれるよう、意図的なペアやグループでの実験を取り入れた。

食塩が溶ける量に限りはあるのかを確かめる実験で予想を立てたところ、限界がある、なしで意見が分かれた。そこで、意図的に考えが違う相手とペアを組んで実験することにした。

C: まだまだ溶けそうだよ!

C: いやいや限界じゃない?

C: ……ということは、限りがあるということかな?

実験中は、予想が違うために互いに自分の

考えを主張し合う。しかし、目の前の事実から考えられることを積極的に話し合いながら実験する姿が見られた。また、より客観的・多面的に考えて問いの答えを導き出そうと、自分たちの結果だけでなく、違うペアの様子を見に行く姿（ノート探検）も見られた。

② 振り返りの視点の明確化

～6年算数科「割合の表し方を考えよう」～

自己内対話や新たな問いにつながる振り返りの視点として「発見・活用・疑問・変化」を児童に提示した。それらの視点をもとに、授業の終末に学習の振り返りを付箋に記録していった。（図14）



図14 振り返りの視点と児童用単元構想図

その付箋を児童用単元構想図に掲示するとともに、全員分の付箋のコピーを各自のノートに記録として残した。（資料9）それにより、友達がこの学習でどんなことを発見したり疑問に思ったりしたのかを知ることができ、学びを共有する手立てとなった。

③ 授業者の問い返しによる価値付け

～3年国語科「ちいちゃんのかげおくり」～

教師が、できた（分かった）つもりになっている児童を見取り、タイミングを逃さずに問い返しをすることで、児童の考えを価値付け、より深めることが重要である。そこで、授業者は児童が働かせるであろう見方・考え方を常に意識して問い返しができるように努めた。

3の場面では、児童の問いを「深くうなずいたちいちゃんの気持ちを考えよう」と設定

している。「うなずく」という行動についての叙述を根拠にして、ちいちゃんの気持ちを考える姿を価値づけながら、次のように問い返しをした。

T:「深くうなずきました」というところからどんな気持ちが分かりますか？

C: 不安な気持ち。

C:「おうちのとこ」ってちいちゃんがいるけど、きっと本当にいるかは分かってないと思う。

C: きっと、絶対帰ってくると思っていたと思うよ。

T: それはどんなところから分かるの？

C:「お兄ちゃんとお母ちゃんはきっと帰ってくるよ」って書いてあったよ。

教師が、どの叙述から分かるのかを問い返すことで、児童は根拠となる叙述に着目しながら、自分の考えを確認していった。

6 考察

(1) 学びをつなぐ単元構想図

児童の学びをつなぐ単元構想図をもとに、単元をとおした実践により、以下の3点について有効性を見いだした。

① 学びに合わせた単元を貫く問いの設定

日常生活との関連から生まれる問い（1年算数）や音読劇という活動の目的から生まれる問い（2年国語）など、強い目的意識のある単元を貫く問いの設定により、単元をとおして意欲を持って学び続ける姿が見られた。

さらに5年理科や6年算数では、単元を貫く問いにより、毎時終末の児童の問いが次時へとつながることが見いだされた。

また3、4年国語科では、単元を貫く問いは設定が難しかったが、活動と目標に合わせ、段階ごとに複数の貫く問いを設定したり、新たに問いをつくることが有効であった。

これらのことから、単元を貫く問いは学びをつなぐ単元構成に有効であるが、授業者の単元構想や教科書の構成に合わせた設定が必要であると考えられる。

② 終末の問いと家庭学習の連動

前述のとおり中学年以上では、授業の終末に生まれた問いを家庭学習に連動させた。これにより、児童が次時の学習の見通しを持つとともに、分からないことがあっても授業で解決できるため、安心して学びに向かう姿が見られた。また、単元が進むにつれ、児童の思考の深まりが見られるようになった。

このように授業の問いと予習や復習を連動させることにより家庭学習の目的が明確になり、学習内容を活用したり、問いの解決方法を準備したりと児童が自ら追究する問題解決的な学習の定着につながったと考える。

③ カリキュラムマネジメントの重要性

単元構想図を作成した各担任は、その効果として次の点を挙げている。

- 1 ペーパーで単元を構想することは、初めは苦しいが、指導の重点を自分自身が確認して自信を持って授業ができた。
- 子どもの持つ問いや働かせるであろう見方考え方を予想することは、子どもの学びに即応するスキルアップに有効であった。

また、国語科、算数科、理科の教科の特性や学び方をふまえた単元構想図作成により、

- ・ 叙述や挿絵をもとに読みと音読劇を繰り返す姿（2年国語）焦点化した問いにより読みを深める姿（3年国語）他教科や家庭学習との関連により主体的に読む姿（4年国語）
- ・ 他教科や日常生活との関連から児童の意欲を引き出した実践（1年算数）既習事項や操作活動、児童用単元構想図を生かして、新たな問いにつなぐ姿（6年算数）
- ・ 一人一人が事象に密接に関わり、自ら問いを見出し、生活経験や既習内容と関連付けて考える姿（5年理科）（資料1 1）

のように、主体的な学びの姿や学びを活用しようとする姿が見られた。

これらのことから、児童が学んだ知識をつなぎ確かな理解としていくためには、教師が、

授業と既習内容、家庭学習、他教科等を相互に関連付ける単元構想をする「カリキュラムマネジメント」が重要であり、1ペーパーにまとめる単元構想図は有効であると考え。

(2) 学びがつながる振り返りの工夫

本校では、対話によって「概念の再構築」ができていないかを授業者が見取ることにより「深い学び」の姿を具現しようとした。

実践では、実験の予想や結果について考えを主張し合い追究する姿（5年理科）形態を変えた対話により叙述に着目して読みを深める姿（3年国語）振り返りの視点をもとに学びを共有し合う姿（6年算数）など、対話を重ねることで、新たな考えに気づき、更新し、より深く考えようとする児童が増えてきた。

また授業者は、児童が働かせるであろう見方・考え方を具体的にし、児童の学びを的確に見取ることにより、それを価値付けできた。これらの積み重ねが、本校が目指す「問題解決できる喜びを味わう」児童像につながっていくと考える。

7 成果（○）と課題（●）

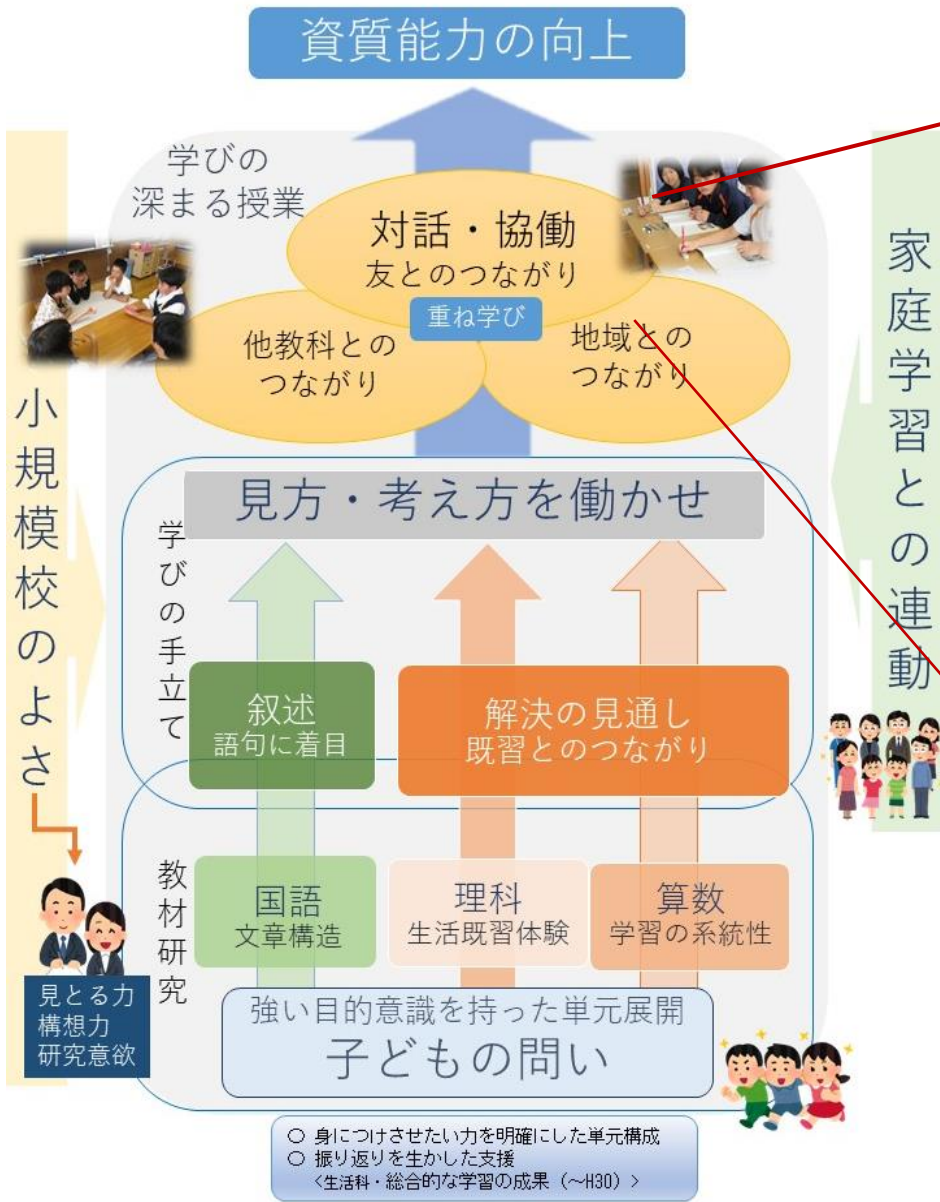
- 単元全体を見通した問いの焦点化や学びのつながりを明確にした単元構想により、主体的な学びの姿を育てることができた。
- 問題解決学習を成立させるには「単元構想に合わせた貫く問いの設定」「終末の問いと家庭学習の連動」「カリキュラムマネジメント」が必要であることを見出した。
- 重ね学びによる対話を繰り返したことで、考えの更新や深まりが見られた。
- 場面を捉えた教師の的確な問い返しや関わりが、充実した対話の実現に必要である。
- 児童の学びを深く、広く発展させるために、カリキュラムマネジメントを生かした単元構想の工夫を継続していきたい。

<主な参考文献>

- 1) 「深い学び」田村学 東洋館 2018
- 2) 「資質・能力と学びの効エズム」
奈須正裕 東洋館 2017

研究構想図

小規模のよさを生かし、問いを協働で解決する喜びに満ちた授業
～学びの姿がつながる単元構想図をもとに～

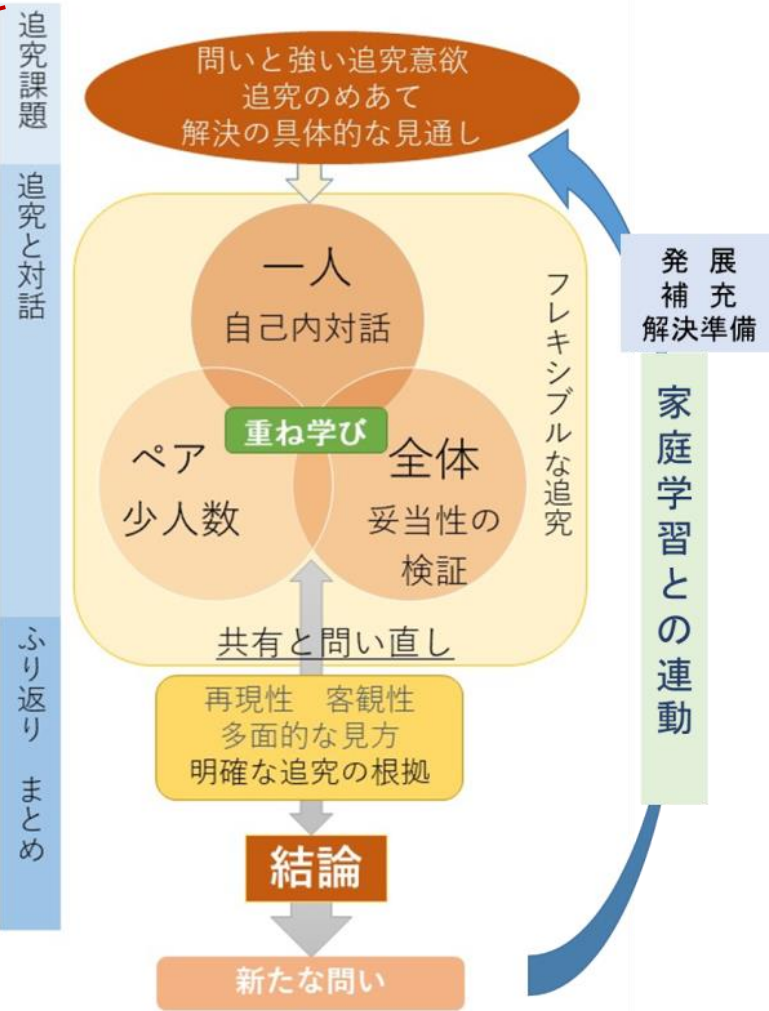


重ね学び

資料 1

単位時間の学びのサイクルと家庭学習の連動

過程と割合



単元構想図 (総時数12時間)

第3次 児童の思い・問い
学習活動を経て分かったこと

⑫ 今までの学習を振り返り、感想を言おう。

◆【思考・判断・表現④】 ノート・発表
文章を読んで分かったことや考えたことを共有している。

第2次 教材の内容把握 (10時間)

○音読劇を発表しよう (時間外)

⑪ 音読劇の練習をしよう。(1時間)

◆【知識・技能①】 音読
語のまとまりや言葉の響きに気を付けて音読している。

<3の場面の読み>⑦⑧p17~p20.1.2 ⑨p20.1.3~p22
⑩ p23

⑩ どうして、長いこと待っていたのかな。

⑨ 何があったからふたりはしあわせになったのかな。
(本時)

◆【思考・判断・表現③】 ノート・発表
場面の様子を基に、表情・口調・様子、行動の理由を具体的に想像している。

⑧ 「ばからしいこというなよ。」はおこってる？悲しんでる？

⑦ まどからのぞくかえるくんは、どんなことを考えているのかな。

<2の場面の読み>p15.1.2~p16

⑥ 様子を想像しながら読もう。

<1の場面の読み>p12~p15.1.3

⑤ 気持ちを想像しながら読もう。

④ なんて、ふたりはかなしいのかな。

②③ 誰が話しているのかな。

◆【思考・判断・表現②】 教科書への書き込み・ノート・発表
場面の様子や登場人物の行動、会話の叙述を基に、誰が、どうして、どうなったかを理解している。

第1次 学習課題の把握 (1時間)

① 音読劇をどうやって読むか考えてみよう。

単元をつらぬく問い

登場人物が、どんな顔か、話し方か、様子を考えると、具体的に想像できる。他の物語も、そういう風に読んでみよう。

・今まで読んできたことを思い出すと、書きたいことが思いつく。
・前に読んだときより、詳しく読めているな。
心に残った一言は何かな。

他の人にも、このお話のことを伝えたい。
読んで分かったことを生かすと、音読がうまくなる。
音読劇の練習がしたい。

・手紙が届くところを見たかったから。
・がまくんが初めて手紙をもらうところを、かえるくんは見たかったから。
4日間幸せな気持ちは続いたのかな。

がまくんは、手紙が届くから、親友がいるから幸せ。かえるくんは、がまくんが幸せだから幸せ。
どうして2人も幸せな気持ちになったんだろう。

いろんな考え方があがる。
がまくんのセリフは、どんな風に読んだらいいかな。
かえるくんは、かたつむりくんがくるのがまききれなくて、あせっているんだな。焦っているように読もう。

かえるくんはなんで3回もまどからのぞいたんだろう。
・がまくんをよやく喜ばせてあげたいから急いでいるんだ。
・急いでいる風に読もう。
どんな風に読んだらいいかな。

どんな顔か、話し方か、様子を考えると、具体的に想像できる。それを音読劇に生かせばいい。
悲しい気持ちはどんな風に読んだらいいかな。

がまくんは、お手紙がもらえなくて悲しい。かえるくんは、がまくんが悲しんでいるから悲しい。
工夫して読むために、どうして悲しいのか考えよう。

かぎの後に、誰が言ったのか書いてある。書いていないときは、かぎの前を読んで考えれば分かる。
がまくんとかえるくん、どっちのセリフだろう。

・誰が話しているのか確かめないと。
・どんな風に読むか考えないと。
1年生に音読劇をしたい。どんな風に読んだらいいかな。

・ずっとわくわくしていたから。
・がまくんが初めて手紙をもらうところを、かえるくんは見たかったから。
・がまくんは、手紙が来たらすぐ読みたかったから。
・一緒に手紙を待っていることが楽しかったから。

○がまくん
・p21.2 「だって、ぼくが、きみにお手紙出したんだもの。」
・1.9 「親友」
・p22.1 「きみの親友、かえる」
・1.14 「とてもいいお手紙だ。」
→かえるくんという親友がいるから。お手紙が届くから。
○かえるくん
・p22.2 「ああ。」
・1.4 「とてもいいお手紙だ。」
→がまくんが喜んでくれたから。

○怒ったように読む
・p17.3 「お昼ねをしていました。」
・1.8 「いやだよ。」
・1.10 「あきあきしたよ」
・p19.10 「今までだれもお手紙をくれなかったんだぜ。きょうだって同じだろうよ。」
○悲しいように読む
・p18.9 「ぼくにお手紙をくれる人なんて、いるとは思えないよ。」
・p13.1 「今、一日のうちのかなしい時なんだ。つまり、お手紙をまつ時間なんだ。」

・p17.6 「きみ、おきてさ、お手紙が来るのを、もうちょっとまってみたいと思うな。」
・3回も窓からのぞいている。
・p18.5 「ひょっとして、だれかが、きみにお手紙をくれるかもしれないだろう。」
・p19.11 「のぞきました」
・1.5 「きょうはだれかが、きみにお手紙をくれるかもしれないよ。」
→はやくがまくんをよやくほせたいのに、お手紙はまだとどかないのか。

・p15.14 「たいそぎで」
・p16.1 「家からとび出しました。」
→とても急いでいる。

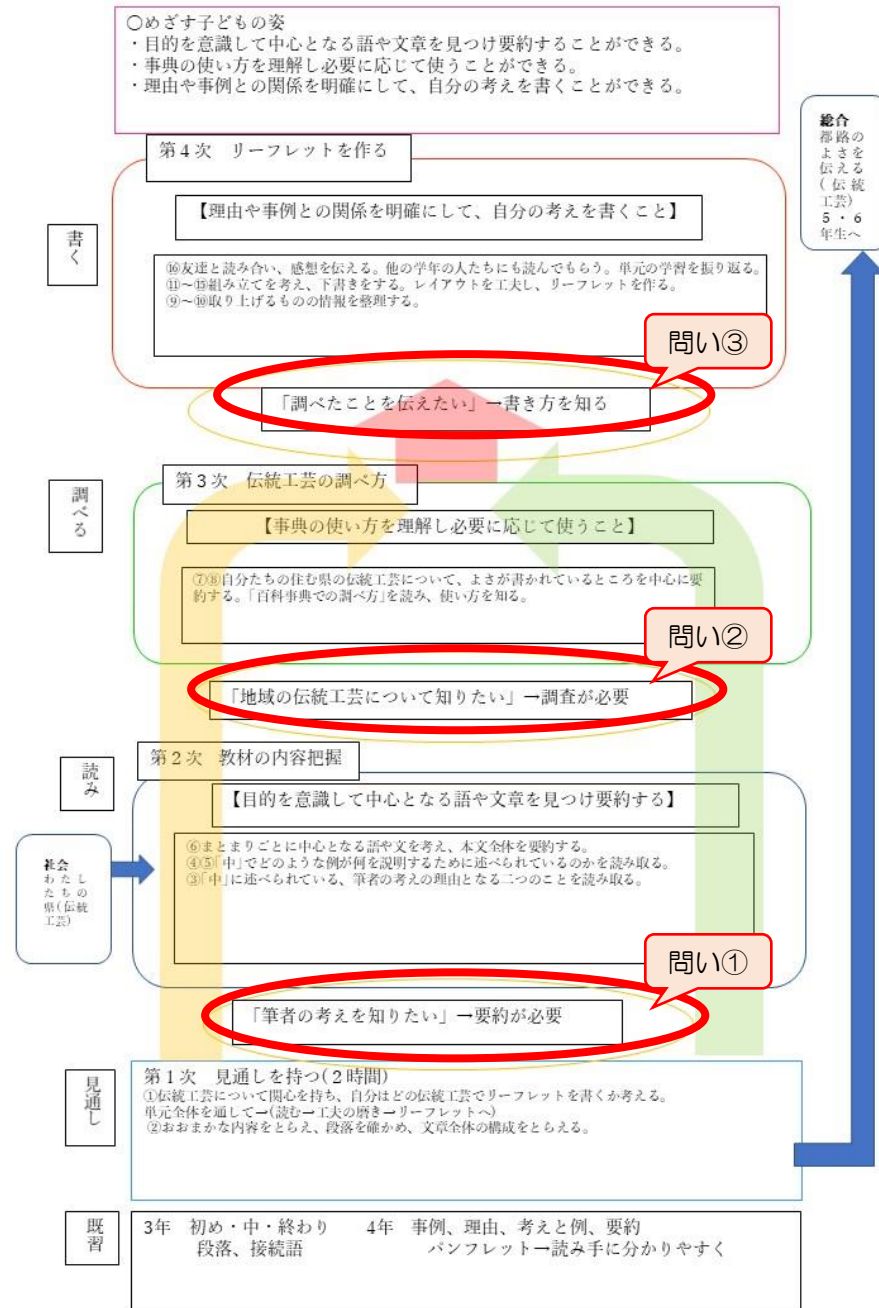
○がまくんが悲しい叙述
・p13.1 「今、一日のうちのかなしい時なんだ。つまり、……」
・1.6 「だって、ぼく、お手紙もらったことないんだもの。」
・p14.1 「ああ、いちども。」
・1.3 「だれも、ぼくにお手紙なんかくれたことがないんだ。……」
→お手紙を待っているのに誰もくねず、郵便受けが毎日空っぽだから。

○かえるくんが悲しい叙述
・p14.3 「だれも、ぼくにお手紙なんかくれたことがないんだ。……」
→がまくんが悲しそうだから。

・p12.2 「かえるくんがやって来て、言いました。」
・1.6 「がまくんが言いました。」
・p13.5 「かえるくんがたずねました。」など

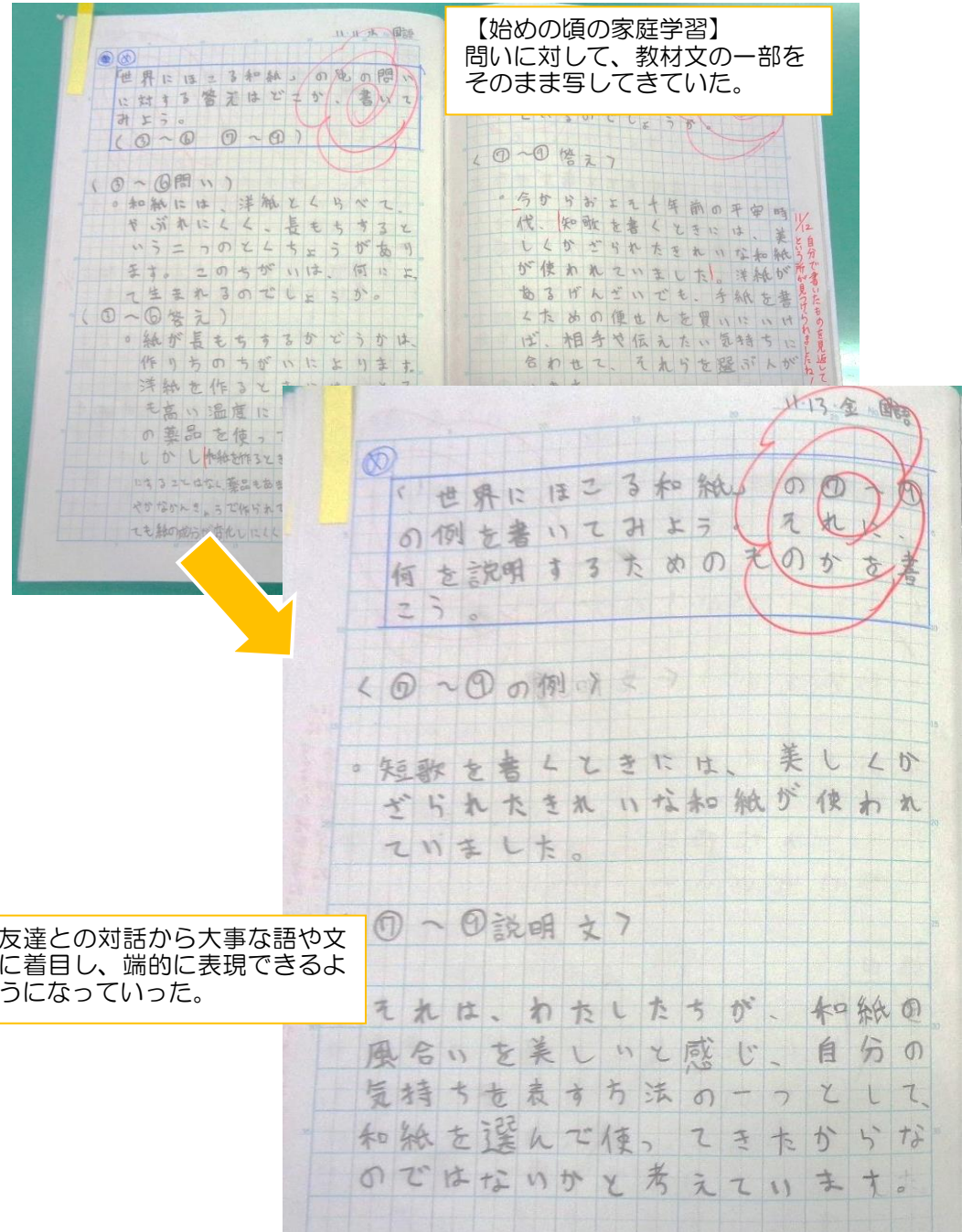
資料5

4年国語「世界にほこる和紙」単元構想図



4年国語 Sさんの家庭学習の変容

資料6





最初小麦粉を1とみるとら言葉がだててこなかったが、すぐにたせようといいた。 1部を1とみると工が求めらるけど、全体を求めるときにはどうすればいいのかが疑問に思いました。

今日の学習で砂糖を求めるとき小麦粉の重さを1とみれば、砂糖の量が分かる事を知た。

比の一部の量を1とみるでもとめられることがわかった。

分教を通分をして最小公倍数で約分したりするということわかった。 **発見**

何を1とみるかは公約数でると、求めらえるけど3つの場合どうすれば"511の" **疑問**に思いました。

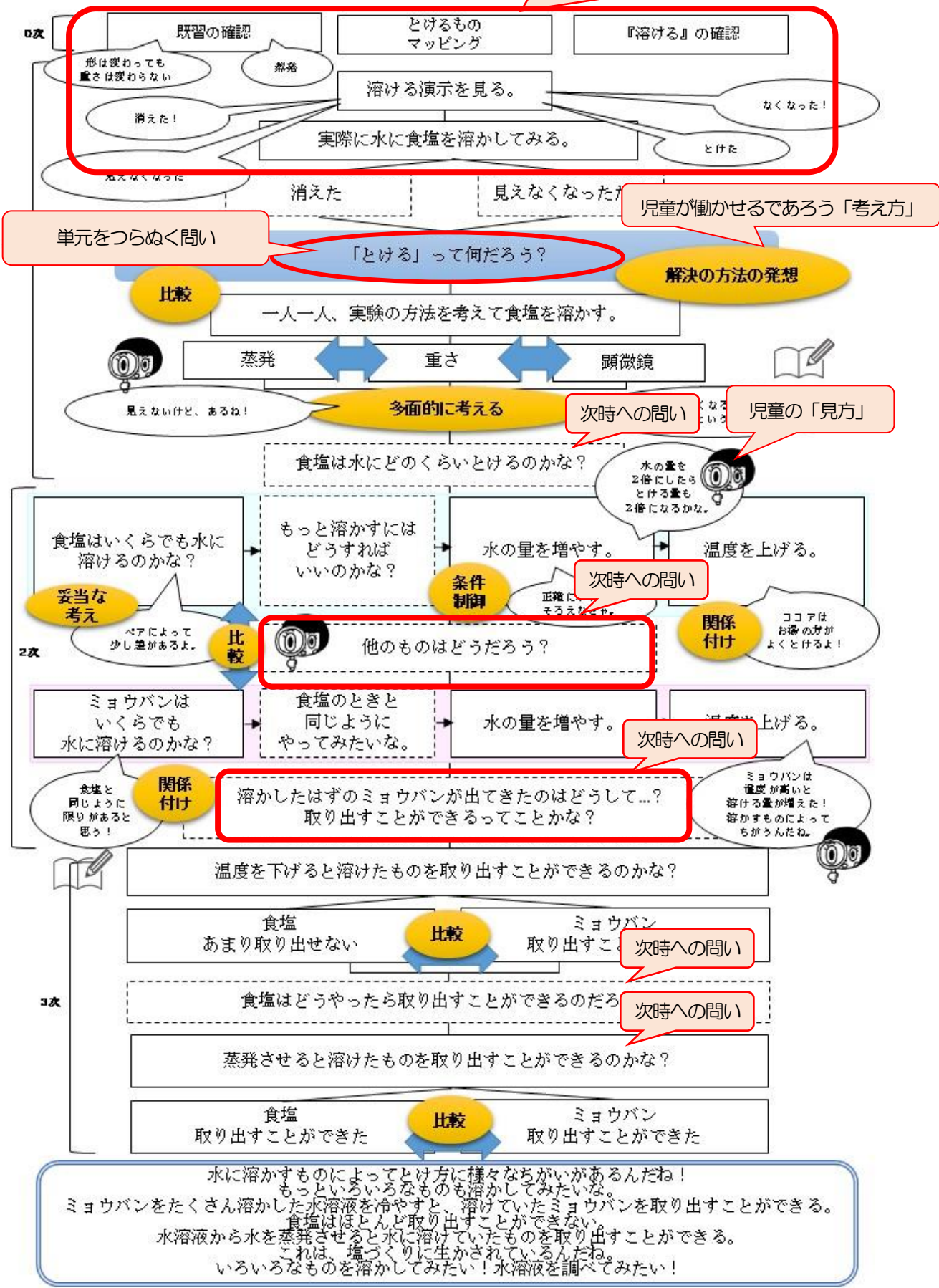
分教のたいをたせは、最小公倍数をたせ **発見**

何を1とみるを使ってどんな問題も簡単に問きた。 **活用**

小教のPR映像が分がなくなつたから、1:11:11とたせたいです

小教は0.1とたせると分がたさいいなることは、いさてとめられる。

自由な試行により単元を貫く問いを設定する単元導入



対話による振り返りの変容 <5年理科>

○ 1児の理科日記の変容

5月28日	メダカの卵は卵の中でメダカの体ができるとことが分かった。
6月10日	ぼくは(種子の発芽には、土、水、日光、空気の)全て必要だと思う。種子が発芽するのが楽しみだ。
8月31日	めしべに花粉がつかないと実がならないことが分かった。スイカの種が白いものは受粉していないからだと思った。
12月14日	ミョウバンは、ゴツゴツした感じが出てきたけど、食塩はツブツブした感じが出てきて、何がちがうのかと思った。 出てきたミョウバンは、 <u>ぼくたちのところは白色だったけど、他のところは少しちがう色をしていたので、不思議に思った。</u> (中略) <u>もっとミョウバンの実験をして、ミョウバンのことを知りたいです。</u>

5月の理科日記では、本時のまとめを繰り返すだけの「～が分かった。」という日記が多かったが、単元を追うごとに学習したことと関係付けた考えが見られるようになっていった。

12月には、自分たちの実験結果だけではなく、他のグループの実験結果と比較して見つけた違いを記述している。また、共通性・多様性の見方を働かせ「もっとミョウバンの性質を知りたい。」と、主体的に学んでいこうとする姿が見られた。

○ 実験結果の記述の変容

5/5 結果

(A)

変える条件	変えぬ条件			結果
土	水	日光	食塩	8
あり	どっちも	多量	多量	
なし	少く	少く	少く	

始めは、結果のみの記述が多かったが、次第に他の班の実験結果なども書き加えるようになった。

1/24 結果

100 mL → 6 は い

150 mL → 8 は い

他の班

100 mL → 6 は い × 2 (自分の体入体)

5 は い × 3

平均 ↓ (100 mL)

$$(式) (6 + 6 + 6 + 5 + 5 + 5) \div 6 = 5.5$$

答え、5.5 は い