

# 質の高い学びを実現する授業づくり

## — マトリクスツールを活用した学びの変容の追跡 —

学習開発分野 (17220912) 岸 田 孝 之

本研究は、「主体的・対話的で深い学び」における協働的な学びの中で、「質の高い学び」を実現する授業づくりについて先行研究をもとに検証した。子どもが自らの学びを他者との相互作用の中で更新していく鍵として、教科特有の「見方・考え方」やメタ認知的活動に焦点を当てた。具体的手立てと学びの過程における子どもの変容を追跡することで、質の高い学びへ引き込む教師の持つべき目が明らかになった。

[キーワード] 見方・考え方, メタ認知的活動, 学びの変容, マトリクスツール

### 1 はじめに

#### (1) 問題の所在と研究の目的

様々な知見や考えの他者と協働的に学ぶことを通して、「質の高い学び」の実現を目指した授業づくりについて検討することを目的とする。しかし昨年度の研究では、子どもの学びの変容の捉えや位置付けが曖昧であった。教職専門実習 I において山形市内 F 小学校 5 年生での事例である。

算数の時間。本時の課題が示され、個人学びの時間に自分の考えをノートに記入した。その後、ペアで学ぶ時間が設けられた。A 児はほぼ個人学びの時間に本時のゴールに等しい考えを導き、まとめていた。一方、ペアの B 児の個人学びで導かれた考えは矛盾のある誤ったものだった。両者とも熱心に自分の考えを相手に伝え、質問し合い議論が展開されていった。しかし、その学びの過程の中で A 児の考えはどんどん B 児の考えへと変容していった。全体学びの場面で A 児は、個人学びの時点での考えではなく、B 児の考えを発表した。

45 分間という狭い時間で区切ってしまえば、A 児の学びは、誤りの考えへと変容したことになる。しかし、この誤りに触れる経験が A 児の対象の捉えを広げ、その先、より豊かな力となって正解にたどり着くことができれば、「質の高い学び」と位置付けることができる。協働的な学びの中で、子どもの学びは右往左往しながら進んでいく。授業が学びを深める鍵として示された各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせ、自己の知見や考えを広げ、新たな知見や考えを獲得し、学びを更新していく場となるよう、子どもに起きる変化や変容を見取っていくことが大切になる。

#### (2) 研究の方法

##### ① 学びの過程の把握

子どもが学びを更新していく姿を見取る目的

で図 1 のマトリクスツールを使用する。マトリクスツールで見取った現状を形成的に評価しながら手立てを講じ、「生きて働く知識や力」の獲得をめざす。授業のねらいと対応させた位置付け、つまり評価の視点でもある。

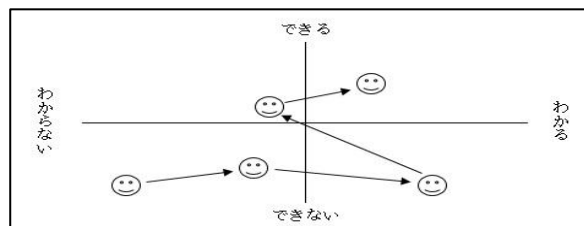


図 1. 学びの様子を見取るマトリクスツール

##### ② 学びの様子の記録

事実に基づいた教師の見取りを「教師の見取った学びの姿」として整理していく。偏った見取りにならないよう、可能な限り授業を公開し第三者の目を入れる、子どもの声を積極的に板書し写真に残す、ノートをから省察するようにする。

### 2 先行研究の検討

#### (1) 質の高い知識とメタ認知の関係

白水 (2016) は、質の高い知識とは、対象が変わっても機能する、「概念や原理」に基づいて構造化されたものであると述べている。そして、その知識を働かせることにより、見通しを持つことができ、さらに自らの認知過程を「メタ認知」しながら適切な行為をとることができるとしている。また三宮 (2008) は、熟達の過程では質の高い知識と自らの学習の状態をモニタリングし、コントロールするメタ認知を働かせることが密接に関係していることを示している。

## (2) メタ認知的活動の他者代行

小学校段階で認知とメタ認知の両者を並行して働かせることは容易ではないため佐藤 (2013) は、メタ認知的活動を第三者に代行してもらい、その過程を徐々に内化させることを示している。小学校段階では、メタ認知を促すような支援を教師や仲間から受けながら、メタ認知能力の素地作りを進めることが重要になる。

## (3) メタ認知的活動への発展

佐藤 (2014) は、自分が取り組んだ課題を、その過程や結果を振り返って、どう考えたのか、何が良く、何がまずかったのか、どう考えたらよかったのかなどを言葉にする「教訓帰納」の大切さを示している。それは、自らの学びを俯瞰する場であり、授業における振り返りに位置づけられる。振り返りを次の時間の学びに生かし、問題解決の一助とするサイクルが意識的に行われるようになれば、代行や教師の敷いたレールからの脱却が実現した姿となっていくと考えられる。

## 3 「質の高い学び」を実現するための手立て

### (1) 単元構想・学習課題の吟味

何より大事になるのは、子どもたちの「学びたい」という主体性を引き出すことである。そのためには、必要感を持って学びを更新できる学習課題や単元構想を練ることが大事になる。更に、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を存分に働かせる学びの場となるようにする。また、付きたい資質・能力を明確にしたカリキュラム・マネジメントを行うことも求められる。

### (2) メタ認知的活動の場

#### ①他者代行・他者思考

メタ認知的活動を引き出す他者代行の手立てとして、教師から子どもに対する適切な状況での問いかけや指示などの声掛けを行う。また他者の考え方と比較し、自己の考えを広げるねらいで、他者の考え方のプロセスを説明する他者思考の場も手立てとして考えられる。

#### ②振り返りの場

自己の学びを俯瞰させ、学習や思考の仕方を調整・整理し、必要に応じて修正いけるよう、毎時間の学びの振り返りを行う。感想や反省の場ではなく、自己の学びのリフレクションの場として機能するよう、学びの初期の段階では「話型」を示す。

## ③相互評価

相互評価により、自分にはない視点を入れる。相互評価を通して、再度自分の考えを見直すことで、メタ認知的活動を引き出す。

## (3) 形成的評価

学びを更新していく姿を見取り、授業づくりに生かしていくようにする。

## 4 実践

### (1) 追跡する対象

今年度所属校で担任する3年生(男子14名、女子14名)を対象とする。図2のように、抽出児及び学級全体の学びの様子と教師の手立てや評価を追跡し、授業づくりについて検証していく。抽出児①はK君、抽出児②はY君、抽出児③はUさんとし、学級全体の学びの様子はドット付きの楕円でマトリクスツールに示す。

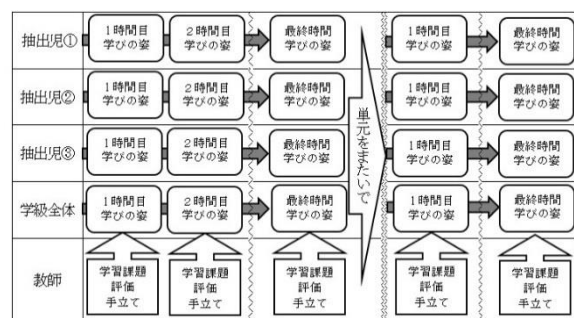


図2. 学びの変容を見取る流れ図

### (2) 抽出児の特徴

K君…能力は高いが他者の考えを吸収したり、自ら意欲的に学びを追究したりする主体性にかける。スイッチが入ると、全体交流などでも的確な指摘や質問をする。

Y君…理科、算数が好きで知識も豊富。総合的な学習の時間など、どんどんアイデアを出し、学びを進める姿がある。熟考しない傾向にあり、自分の考えを深く見つめ直すことが少ない。

Uさん…国語が得意。グループでの対話では、どの教科でもわからなければわからないと仲間と言えるタイプである。様々な視点から広げて考える学び方をするが、その結果悩み、考え過ぎて核心から外れることがある。

### (3) 実践を通した児童の変容

4月の子どもの実態は、知識や経験の乏しさから自らが認知することに処理資源を使い切ってしまう状態であった。そのため授業中の説明などは自分中心で話す状態であり、他者の考えに耳を傾

け、他者の考えを自身の学びに生かすことができなかつた。本実践における結論を先取りすると、実践後の姿は次の通りであった。

K君	「見方・考え方」を働かせて、新たな「見方」を獲得する(自ら)
Y君	「見方・考え方」を十分に働かせることができず、「見方」の更新が起きない
Uさん	「見方・考え方」を働かせて、新たな「見方」を獲得しながら「考え方」も深化させる(自らメタ認知活動を行う)
学級全体	「見方・考え方」を働かせて、「見方」を更新できる(指示・支援の中で)

具体的な学びの変容の過程と教師の手立てについては、以下に詳細を示す。

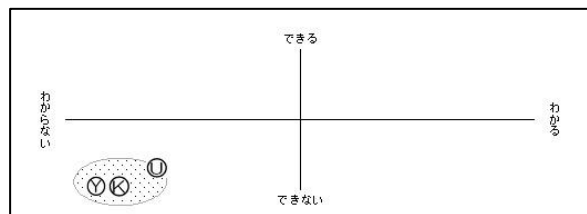
(4)実践 I (9月)

学年 3年生 国語

単元 「わすれられないおくりもの」

この単元では、登場人物の心情の変化の読み方を学ぶことをねらいとした。人物の行動や様子の叙述から心情が読み取れるという知識を基に、それらをつなぎ合わせることで心情の変化に迫るという「見方・考え方」を働かせ、中心人物を明らかにしていく単元構想とした。また中心人物の気持ちになりきってあなぐまへ手紙を書くという言語活動を位置付けた。

①1時間目学びの様子



範読後に、最も印象に残ったところを感想としてまとめた。現時点で、どのような視点で物語文を読んでいるかという実態把握をねらう場とした。

1時間目の学びの姿 (K君)

初発の感想では、「心に残った場面はあなぐまが死んでしまった場面です。わけは、森のみんながあなぐまのことがすきだったのに死んでしまったからです。」とまとめている。

1時間目の学びの姿 (Y君)

初発の感想では、「あなぐまが死んだところです。みんなかなしんでいるからです。」とまとめている。

Y君もK君同様に、インパクトの強さもあるが、死という「出来事」に着目していることがわかる。この時点では、両者とも心情には目が向いていないため「わからない、できない」と位置付ける。

1時間目の学びの姿 (Uさん)

初発の感想では、「あなぐまを愛していましたから悲しまないものはいませんでしたと書いてあるのでみんなに愛されているというところが心に残った。」とまとめている。

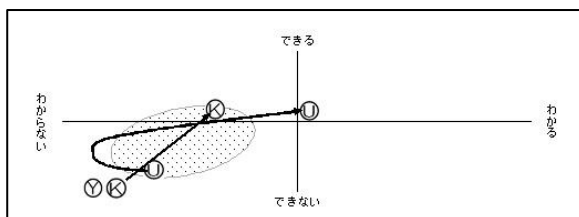
Uさんはこの時点で、人物像に目を向けていることがわかる。まだ心情の変化をはっきりと捉えることはできていないため、「わからない+できない」ではあるが、心の動きに目が向いているという点でK君、Y君よりも「わかる・できる」側に位置付ける。

1時間目の学びの姿 (学級全体)

大半の子どもが「あなぐまが死んだ場面」が心に残ったとまとめている。一方では、「あなぐまの残したやさしさ」や「教え合っているところ」など、登場人物たちの心情変化を読むための根拠になる部分に目が向いている子どもも数名いた。

初発の段階では、まだインパクトの強い「出来事」に注目が集まっているため、人物の心情把握は「わからない、できない」と位置付ける。

②2時間目学びの様子



前時の実態を受け、中心人物を明らかにしていく過程で、根拠となる叙述を基に、理由付けをして心情を捉える「見方」、それらと比べるという「考え方」を働かせることで心情変化に迫る学習課題を設定した。なお中心人物の定義については明示的に指導した。

2時間目の学びの姿 (K君)

中心人物は「あなぐまである。」と自分の考えをまとめた。中心人物の定義に返す教師からの声掛け、また「もぐらである。」という友だちの考えを聞くことで、授業の振り返りの中には「さいしょは、あなぐまと思ったけど、Tさんの話をきくともぐらだと思った。」と書いている。

中心人物という視点、教師の声掛けにより、心情へ注目するという「見方」に気付くことができた。また自分とは考えが違う仲間と対話を重ねる場が、多面的な「見方」へとK君を導くことになった。新たな「見方」を獲得していくことで、比べて捉えるという「考え方」も働き出した姿と捉える。この時点でK君は、心情の変化を辿るための「見方」が獲得でき、その「考え方」もわかり始めている。まだより適切な言葉や表現の吟味が不足しているが、心情変化を捉えることが「わか

り始め、でき始めた」姿と判断し、学びを更新させた姿として位置付ける。

### 2時間目の学びの姿 (Y君)

中心人物を「あなぐまである。」と自分の考えをまとめていた。「もぐらである。」という友だちと対話を重ねていくが、授業の振り返りの中には「知恵やくふうをのこしてくれた、みんなをかえたから、中心人物はあなぐまです。」と書いている。

Y君は、大きな動きのあった人物が中心人物と捉えている。「心情の変化」を「変化」のみを抜き取って解釈しているものと考えられる。つまり心情変化を追うための視点となる中心人物は何かという土台が正しく認知されていない状態である。教師の声掛けや仲間との対話により他者の「見方」に触れる機会を得ても、Y君は自身の「見方」に修正を加えることはしなかった。日々の学びの姿から、Y君は教師の言動を絶対だと認識する傾向にある。そのため、思考の場を奪うことにならないよう仲間との対話の中で気付き方向修正していくことを期待し、教師による他者代行は行わなかった。また国語を好きと感じていないY君には、この学びを追究していく必要感が薄かったようにも感じる。Y君からすれば「わかって、できる」という状態であろう。しかし、「心情の変化」と捉え方は「できていない、わかっていない」姿と判断し、学びが停滞している姿として位置付ける。

### 2時間目の学びの姿 (Uさん)

中心人物は「もぐら」と自分の考えをまとめた。その理由を「あなぐまと仲良しで、でもあなぐまが死んじゃってすごくかなしんだから。」としている。考えを交流した仲間には、心情が変化していく過程を根拠に、「全員が中心人物だ。」と主張するH君が含まれていた。Uさんは、H君の根拠に揺れ動いていたが、ノートに戻り、中心人物の定義を確認することで、H君の答えには最終的には賛同しなかった。授業の振り返りには「全員だと考えている友だちの考えを聞いて少しなやましました。でも一番変わったのはもぐらです。」と書いている。

Uさんは、中心人物という視点で、本文の叙述を根拠にして心情を捉える「見方」を働かせている。この時点ではまだ、心情が読み取れる叙述をつなげながら、心情が変化していく過程を読むという「考え方」は働いておらず、「点」で心情を捉えている状態である。そんな中、「点」での心情を「線」としての変化で捉えたH君との対話が入った。心情を比べて捉えるという「考え方」が示されたこと、H君の結論に目が向き正解を意識したことで、Uさんは揺れ動くことになった。しかしUさんは、ノートを見返し中心人物の定義に立ち

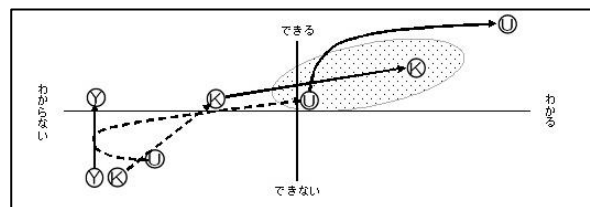
返り、H君は中心人物そのものの内容知が未獲得であることに気付いた。それは、自らの学びにモニタリングとコントロールを行った場面であると考える。H君との対話の中で、中心人物そのものの内容知を見失いかけたことから、「わからない」の方向に動くが、ノートを確認することで方向修正を加えることができた。心情の「見方」を働かせながら、変化を捉える「考え方」をし始めた状態である。「わかって、できる」方向へ学びを更新した姿として位置付ける。

### 2時間目の学びの姿 (学級全体)

3名が「あなぐま」、1名(H君)が「全員」と答えている。「もぐら」と答えた24名の理由の中には、かなしい気持ちからうれしい気持ちに変わったなど、心情が変化していく過程に目を向けたものもあった。

「あなぐま」「全員」と答えた4名のうち、Y君以外は、教師の声掛け、仲間との対話が作用し、中心人物の視点で、心情を捉える「見方」を働かせ始めた。また「もぐら」と答えた24名は、心情を捉える「見方」を働かせ、その変化していく過程を読むという「考え方」を働かせていると判断する。中心人物の視点で、心情の変化を捉えることが「できてきて、わかってきている」姿へ学びを更新させた状態として位置付ける。

### ③ 3～6時間目学びの様子



中心人物の心情変化をより深く捉えるため、「おくりもの」についてさぐっていった。別の視点から心情変化を捉えることをねらう場とした。心情変化を捉える「見方・考え方」の更新を期待し、子どもたちの考えの深まりを板書によって可視化すること、個・3人・全体・個という展開で対話・交流をすることとして授業を進めた。

### 3～6時間目の学びの姿 (K君)

おくりものに対して「今(あなぐまの死の後)でも使えるおくりもの」、「一回しかもらえないもの」、「よい生活ができるようになった(したもの)」、「たがいに繋がっていった(つなげていったもの)」と言葉にしていった。最終的にK君はもぐらの心情の変化を「あなぐまのことばかりしか考えられないほど悲しんだ。でものこしてくれたおくりもので、ずっと幸せになることができた。」とまとめた。

K君は、叙述を根拠に「おくりもの」に迫る「見

方」を働かせている。板書や仲間との対話が、「おくりもの」の捉えと、中心人物の心情をつなぐ「考え方」を働かせることに作用している。K君は、「おくりもの」という別視点からせまることで、心情の変化をより洗練された言葉で表現できる姿へ変容した。新たな視点から迫ることがより深く「わかる」につながり、心情変化を捉えることが「できる」姿へ学びを更新させた状態として位置付ける。

### 3～6時間目の学びの姿 (Y君)

Y君は、おくりものに対して最初「あなぐまが教えてくれたもの」と考えた。対話の中で「一回しかもらえないもの」という仲間の考えによさを感じ、自らの考えに取り入れていた。その後も「いろんなことをおしえてくれてうれしかった」「たがいに助け合うものになっている」と仲間の考えを使って言葉にしていた。最終的にY君はもぐらの心情の変化を「悲しかったけど、(おくりものによって) 幸せや豊かさで悲しみが消えて行った。」とまとめた。

Y君に「わからない」という気持ちが芽生えてきているであろうことも、仲間の考えをそのまま自分の考えにしていく姿からうかがえる。「見方・考え方」は働いていない。中心人物は何かという土台が確実に認知されないまま授業が進んでいったことで、後の学びに大きな負の影響を与えている場面である。形としては「できる」状態ではあるが、「わかる」という変容は見られない姿として、マトリクスツールに位置付ける。一斉指導の中でY君の表出された姿からのみの評価となり、教師として足場を掛けることができなかつたという大きな反省が残った。

### 3～6時間目学びの姿 (Uさん)

おくりものに対して「いつまでも大切なことを教えてもらった」、「たくさんのいいことがあった」、「いつまでもそばに居るような気にさせる」、「みんなにも広がった」と中心人物にとって時間の経過とともに見方が変わってきていることに気付いていった。その過程を経て、最終的には「やりきれないほど悲しい気持ちがおくりものによってかんしゃの気持ちへ(変わった)」と、根拠となる文を示しながらまとめた。

Uさんは、グループ交流や全体交流の中で、仲間の考えと自分の考えを聞き比べながら、「おくりもの」に対する捉えを、塗り替えていった。次第に、心情が読み取れる「点」を「線」としてつなげて心情の変化をたどることができた。心情変化を捉える「見方・考え方」を働かせた学びになっている。2時間目のH君と対話がきっかけになり、多面的に考える学び方の獲得につながった。「考え方」を働かせていく過程で、「見方」が更新され、

さらに更新した「見方」を働かせることが、「考え方」を強化させている。様々なアプローチによって心情変化を捉えることが「できて、より深くわかった」姿へ学びを更新した状態として位置付ける。

### 3～6時間目の学びの姿 (学級全体)

全体交流を通して、おくりものに対して、「思い出」から「幸せになるもの」へ、さらには「幸せで豊かになるもの」で「みんなをつなげたもの」という捉えへ深まっていた。中心人物の心情の変化を、本文中の叙述をたよりにしながら明らかにしていくことができた。

全体交流の場で、子どもたちの言葉につながり、精選されていった。子どもの考えや気付きを可能な限りそのまま板書したことが、思考の手助けとなったように感じる。また全体交流後には、再度それぞれが個でまとめるようにした。全体交流で深まった見方を自分の言葉に落とし込んでまとめている姿が見られたため、学級全体としても「わかる、できる」の方への変容として位置付ける。

### (5)実践Ⅱ(11月)

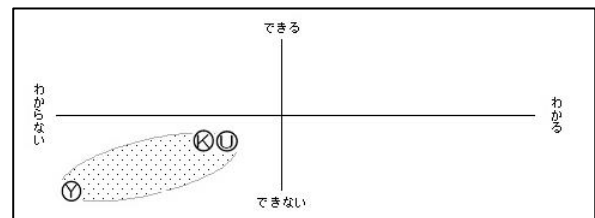
学年 3年生 国語

単元 「モチモチの木」

「わすれられないおくりもの」の学習から約2カ月後、物語教材「モチモチの木」を学習した際のK君とY君とUさんの学びの姿を追跡した。

前単元でのY君の学びの姿を受け、より必要感ある学びの場とすること、単元間で学びをつなげるねらいから、中心人物の視点で心情の変化を捉える「見方・考え方」を働かせる場とすることを意識した単元構想とした。自分の見つけた物語のおもしろさを紹介文にすること、さらに見つけたおもしろさが伝わるような題名をつけることを言語活動に位置付け、実践した。

### ①1時間目学びの様子



範読後、心情の移り変わりに注目して、「中心人物(豆太)らしさが伝わってきておもしろい」と感じる場所を初発の感想としてまとめた。

### 1時間目の学びの姿 (K君)

単元の初発の段階で、主人公豆太の医者を呼びに行くことはできたが、じさまが元気になるとまた元の弱虫な姿に戻ってしまうところにおもしろさを感じ、ノートに

まとめている。

### 1時間目の学びの姿 (Uさん)

Uさんは初発の段階で「勇気がないと行けないことをやっつけてくれたのに、またじさまをおこすところがおもしろい」とK君と同様の部分に目を向けまとめている。

初発の時点でK君、Uさんともに様子の変化を取り上げているところから、前単元で学んだ中心人物という「見方」を働かせて読んでいこうとしていることがわかる。まだ自分の感じているおもしろさを適切に表現するまでの言葉の吟味には至っていない。K君、Uさんは、感覚的には心情の変化が「わかって」いるが、言葉にして表現するまでは「できていない」状態として位置付ける。

### 1時間目の学びの姿 (Y君)

Y君は初発の段階で「はなちょうちんを垂らす主人公」におもしろさを感じ、ノートへまとめていた。Y君は「鼻水垂らしている」と喜びながらこの表現を選んでいた。

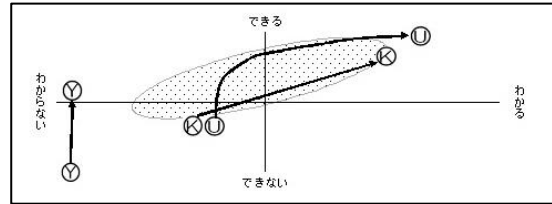
Y君は、人物の滑稽な姿そのものにおもしろさを感じている。「心情の移り変わりに注目して」という部分が抜け落ち、単におもしろさを取り上げている状態である。中心人物という「見方」で物語を捉えることが「わかっていない、できていない」状態として位置付ける。

### 1時間目の学びの姿 (学級全体)

初発のおもしろさのまとめでは、心情の変化に目をむけた子どもが13名、特徴的な心情に目を向けた子どもが14名であった。

心情変化に目を向けた13名のうち8名は、K君、Uさんのように物語全体を捉え、大きな出来事を通した心情変化に着目している。つまりは中心人物という視点を生かして、心情の変化を捉えていると言える。残りの5名は、中心人物の昼と夜とでの様子の違いに目を向けている。心情の変化へ着目している点では同様であるが、心情を変化させた出来事にまでは現時点で目が向けられていない。前者は、物語をAという心情がBという心情になっていく過程も含めた「線」で捉えている。一方後者は、Aという心情がBという心情になったという「点」と「点」での捉えになっている。また特徴的な心情に目を向けた14名のうち9名は、中心人物の行動から見える「勇気」に着目していた。Y君も含めた5名は、「毎晩しょうべんに起こす」など、人物の滑稽な姿そのものにおもしろさを感じていた。以上より現時点では、程度のばらつきはあるが「わからない、できない」状態として位置付ける。

### ② 3・4時間目学びの様子



中心人物という「見方」を生かして、見つけた心情同士を比較して関連付ける「考え方」を働かせながら、言葉を捉え直し具体化する学びの場とした。比較・関連付けを支援するシートで可視化すること、付箋による仲間との相互評価を取り入れることを、「見方」の更新と「考え方」の深化の手立てとした。

### 3・4時間目の学びの姿 (K君)

本文の表現にささりながら、おもしろさを感じた部分に「弱虫」「弱気」という言葉をあて、中心人物の人物像を明らかにしていった。新たに見つけたおもしろさも、「弱虫」「弱気」とつながる部分だった。また、仲間との交流では、K君の考えに同意する付箋が多く集まった。K君は自分がおもしろいと感じた中心人物の性格を初発の感想からぶれることなく追究していった。

K君は、仲間との交流により、はっきりしなかった感覚的な気づきが言語化されていった。「見方」の更新に付箋による仲間からのコメントが作用したものと考えられる。また付箋が、自らの考えを俯瞰させる、メタ認知的活動を引き出した。心情同士を比較して関連付ける「考え方」を働かせながら、「見方」を更新した姿は、「わかって、できる」へ変容した状態として位置付ける。

### 3・4時間目の学びの姿 (Y君)

Y君は新たに、「ほっぺたが落ちこちる」という叙述から「おいしいそうに食べている様子」が伝わり、「えらそうな」心情を感じるとまとめた。また「じさまにとびついた」という叙述から「こわくてびくびくしている様子」が伝わり、「おくびょう」な心情を感じるとまとめた。交流では、Y君の考えに対しても同意の付箋が多かった。また仲間に対しても積極的に付箋にコメント書き交流している。

Y君は、本文の叙述を根拠に心情を捉える「見方」が働き出している。しかし、中心人物という視点で見えていないため、心情の変化を明らかにする「考え方」が働いていない。ここで心情に着目できたのは、仲間への積極的な付箋でのコメントにより、様々な見方を経験できたからではないかと考える。前単元から大きな変化である。叙述を根拠に心情を捉える「見方」が「できる」変容ではあるが、心情の変化を捉える「考え方」は「できない」姿として位置付ける。

### 3・4時間目の学びの姿 (Uさん)

根拠となる叙述を探しながら、自分が感じている「弱気→強気→弱気」の心情の移り変わりのおもしろさを言葉にしていっていった。見つけてことを関連付ける際も、仲間のコメントノートに並べ見直す姿もあった。交流でも、Uさんには同意するコメントが寄せられた。仲間の考えに対しても、率直に感じたことや気付きをコメントしていった。

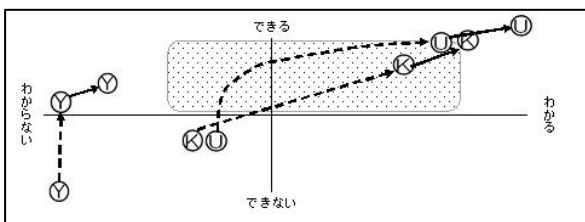
中心人物という「見方」、心情同士を比較して関連付ける「考え方」が働かせているため、心情をつながりある「線」でたどることができている。また仲間からのコメントが自分の捉えを俯瞰させる手立てとなっている。メタ認知的活動を行う姿と言える。「見方」を生かし、関連付ける「考え方」を働かせ、さらに自らの学びを俯瞰しながら「見方」を強化していく姿は「わかって、できる」へ大きく変容した状態として位置付ける。

### 3・4時間目の学びの姿 (学級全体)

新たに見つけた中心人物らしさに対して、仲間とコメントし合いながら、自分では気付かなかった視点からも心情を捉えていった。叙述の見方に幅が出て行った。意識的に中心人物という教科固有の見方・考え方を働かせている子どもは全体の2割程度であり、多くは心情把握にとどまっている状態であった。

心情を捉える視点に広がりが出たことは、相互評価が個々の学びに作用したものと捉えられる。一方で、多くの子どもが心情の移り変わりに目が向けられずにいるという実態もある。心情の「点」同士の捉えを、「線」での捉えにしていく手立てが必要状態と考える。この時点では、心情変化の把握ができてはきているが、つながりがわかっていない学びの姿として位置付ける。

### ③5～8時間目学びの様子



比較・関連付けを支援するシートをもとにして、紹介文を作成していく。またその紹介文に題(見出し)をつけた。本時までの学びの積み上げを再構成し、より深い読みを獲得する場をねらった。その後、6年生から下書きにコメント評価をもらい、完成に向かった。それは、自分の学びにメタ認知活動を引き起こす他者代行の手立てとなる。

### 5～8時間目の学びの姿 (K君)

K君が紹介文につけた題名は「やっぱりいつもと同じだね」だった。6年生から戻ってきたコメントに「時系

列でまとめた紹介文の方がいいのではないかとあった。しかしK君はコメントを見ながら、疑問を抱いていた。振り返りには、「物語の場面の順番にならべるというところがわかりづらかった。」とまとめていた。

今まで学んできたことを、題名につなげることができている。自分の中で「見方・考え方」を働かせてきた学びが深い理解に導いた姿である。ねらいや目的が自分の中で明確であるため、外れた視点からのコメント評価に対しては、疑問視する姿を示したものと考える。K君は、より確かなものへ、自らの力で「わかって、できる」へ変容した状態として位置付ける。

### 5～8時間目の学びの姿 (Y君)

Y君が紹介文につけた題名は「ピンチ豆太」だった。この題名は紹介文にするために見つけた「こわくてびくびくしている」という部分から導いたものだった。6年生からは、豆太らしさが伝わってくる紹介文になっているという肯定的なコメントが戻ってきた。題名に関してコメントはなかった。Y君は、自分の紹介文はよくできていると認識した。単元最後の振り返りでは「だんだんやっていくうちにわかってきました。」とまとめていた。

Y君の学びは、「点」で捉えてきた中心人物の心情を、移り変わりに着目した「線」で捉えることに至らなかった。Y君は、叙述から心情を捉えることができているため、Y君にコメントをする際はその「点」だけを見れば、ぶれた指摘にはならない。仲間からのコメントが心情の移り変わりに触れるものではなかったからであり、交流がY君に作用しなかった事例である。中心人物の定義の確実な獲得ができていないことが最後まで響いている。しかしながらY君は、前単元「わすれられないおくりもの」で獲得しきれなかった、心情の読み方をこの単元で習得し、最終的に紹介文にまとめることができた。Y君の学びの姿は、形にすることはできたが、中心人物という視点を働かせて読んでいない状態であると捉える。そのため「できる」へ足を踏み入れてはいるが、「わからない」状態と位置付ける。

### 5～8時間目の学びの姿 (Uさん)

Uさんが紹介文につけた題名は「ブルブル豆太」だった。題名を決める際も3つの候補を見ながら、隣の席の仲間に、自分はどんなところにおもしろさを感じているのか説明しながら、よりふさわしい題名になるようにアドバイスを求めている。6年生からは、心の変化が分かるようにまとめている、題名と紹介文とのつながりもあるなど賞賛のコメントが返ってきた。自分の学びにさらに自信をつけているのが、「最初自分の書いたやつをみんなや6年生に見せて、どんどんパワーアップできてうれしかった。」という単元末の振り返りからうかがえる。

他者からのコメント評価を熟考しながら、Uさ

んは常に「見方」を更新しながら学びを積み上げてきた。多面的に見た上で、自らの考えに戻ることが、「厚みのある学び」になっている。題名を決める際の仲間との対話の場で、Uさんは自らの学びを俯瞰する、メタ認知的活動を行っている。更に注目すべきは、教師側から準備され仲間と交流を行ったのではなく、Uさん自身が必要感を持って交流を行ったことである。この単元での学びが、Uさんの主体性をかきたてるものとして作用している。また単元全体の振り返りからは、Uさんが自己の学びの成長を認識していることがうかがえる。自らの学びをモニタリングする力が育っていることがわかる。Uさんの学びの姿は、中心人物という見方・考え方を働かせながら駆使し、さらには自らの学びにメタ認知的活動を行うところまで高まっている点から、前時よりさらに「わかって、できる」へ変容した状態として位置付ける。

#### 5～8時間目の学びの姿（学級全体）

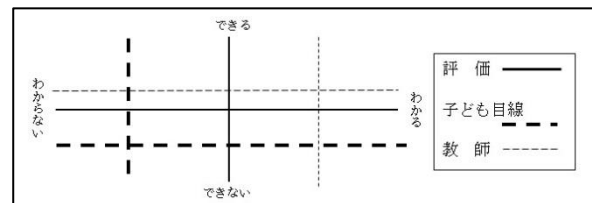
見つけた心情を見直しながら、心情の移り変わりをたどり、自らが感じているおもしろさを言葉にしていく姿が見られた。タイトル付けの際も、いくつかの候補を作り、仲間との交流を経ながら検討し選択していた。しかし学級の中で相互評価では、なかなか考えに広がりや深まり、またはエラーに気が付くコメントを寄せ合うには至らなかった。6年生に評価をお願いすることになった時、何を希望してほしいか教師から問うと、「心情の移り変わりをたどれているか」「タイトルと紹介文にズレはないか」という視点が子どもたちからあがってきた。6年生から戻ってきたコメントを見ながら、自分の捉えを見直し、更新するなどして最後まで主体的に紹介文作りを行っていった。

学級での相互評価に限界が出たことに関しては、教師が子どもたちの考えを取り上げ、メタ認知的活動を促す他者代行の手立てを講じる場面であったように感じる。6年生から評価を受ける際の視点を自分たちで出せる姿は、それぞれが自分事として学びを進めていることの表れである。成長したいという気持ちが個々に存在し、さらには自分たちの現段階での困り感を認識しているからこそこの姿である。中心人物という見方・考え方を働かせて学ぶ姿は「わかる、できる」状態として位置付けることができる。

#### 5 おわりに

学びの過程で、教科の特質に応じた「見方・考え方」を働かせ、メタ認知的活動を行いながら学ぶ姿が見られ、個々に変容が生じる質の高い学びを実現することができた。また今回は、「学びの様

子を見取るマトリクスツール」であったが、使い方に2つの新たな可能性を感じることができた。1つは、教師の目としての活用である。教師が子ども個々の文脈を加味することで、マトリクスの軸は上下左右に動かすことが可能であり、実際に本実践において筆者自身も無意識的に行っていたものと振り返る。子どもの様子や実態をねらいと照らし合わせながら、どのタイミングでどの程度の足場を掛けるか見極めるものになっていた。Y君に対する足場掛けや支援の有無の理由はここにあった。もう1つは、子ども目線での活用である。学ぶ意欲に直結する部分であるため大事にしたい点である。今どんな思いで学びを進めているのかを見取る大事な視点となる。ただし気を付けたいのは、良い意味でも悪い意味でも子ども自身の認知と実態にはずれがあることだ。そう考えると一例ではあるが、以下のように重なり合ったマトリクスツールが見出せる。



目の前で起きている子どもの学びの姿をどう位置付けて見取り、質の高い学びへ導いていくかは、評価、教師の目、子どもの目線の3つのバランスが大事になる。このように様々な視点から学びを見取る目を肥やしていくことが、子どもを質の高い学びへ引き込むことにつながっていく。

#### 主な引用文献

- 三宮真智子 (2008) 『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』, 北大路書房
- 佐藤浩一 (2013) 『学習の支援と教育評価 - 理論と実践の協働 - 』, 北大路書房
- 佐藤浩一 (2014) 『学習支援のツボ 認知心理学者が教室で考えたこと』, 北大路書房
- 白水始 (2016) 『そもそも資質・能力とは何でしょうか?』, 国立教育政策研究所 (編) 『資質・能力 [理論編]』, 東洋館出版社, p. 36.

*Designing Lessons to Create Quality Learning : Following Up the Transformation of Learning that utilized a Matrix Tool*  
Takayuki KISHIDA