

算数 第3学年 □を使って場면을式に表そう

授業の設計図

元にした物：小学校学習指導要領（平成29年告示）の原文と、国立教育政策研究所の学習評価の参考資料。教科書の本文・問題・挿絵は入れていません（先生が入れる欄）。東京書籍「新編 新しい算数」令和6年度版の年間指導計画に対応する授業案。扱う時期は1月。教科書の固有の問題は転載していない。

この単元で子どもが最後にできるようになること

この単元の到達点は、未知の数量を□として、場面の順序と数量関係を式に表すことにある。未知の数も数量として位置付けると、場面を表す式と答えを求める計算を区別できるという内容を、正しい言葉を覚えるに加えて、操作・図・式の対応を使って説明できる状態を目指す。増えた後の個数が分かる場面で、初めの個数を図と□の式で表す場面で、何を根拠に判断したかを児童自身が示せるようにする。単元末は、見慣れた問題の再現に加えて、条件や表し方を変えた場面で同じ見方が使えるか確かめる。

学習指導要領のどこに書いてあるか（原文）

学習指導要領の項目	原文
〔第3学年〕A数と計算(7)ア(7)	(7) 数量の関係を表す式について理解するとともに、数量を□などを用いて表し、その関係を式に表したり、□などに数を当てはめて調べたりすること。
〔第3学年〕A数と計算(7)イ(7)	(7) 数量の關係に着目し、数量の關係を図や式を用いて簡潔に表したり、式と図を関連付けて式を読んだりすること。

単元の目標

未知の数も数量として位置付けると、場面を表す式と答えを求める計算を区別できることを理解する。未知の数量を□として、場面の順序と数量関係を式に表すことができる。具体物・図・式を使って方法の理由を説明し、自分の説明を確かめ直そうとする。

評価規準（3観点）

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
①未知の数も数量として位置付けると、場面を表す式と答えを求める計算を区別できることを理解し、学習した方法を操作や記述に表している。	①未知の数量を□として、場面の順序と数量関係を式に表す際に、具体物・図・式の対応を根拠として方法を説明している。	①増えた後の個数が分かる場面で、初めの個数を図と□の式で表す活動で、自分の説明を確かめ、友達の見方を使って修正しようとしている。

単元の流れ

東京書籍の年間指導計画による全3時間。各次への配分と本時の位置はAIによる授業案であり、出版社の配当細案の転記ではない。自校の計画と学級の実態で調整する。

次	時	学習活動	評価規準（評価方法）
第1次	1	○既知と未知の数量を整理する。	知①（操作・記述）

次	時	学習活動	評価規準（評価方法）
第2次	2 （第2 時が本 時）	○場面と図を対応させて□の式を作る。 ○増えた後の個数が分かる場面で、初めの個数を図と□の式で表す（本時）。	思①（図と式を結ぶ説明・ノート）
第3次	3	○数を当てはめて関係を確認、逆の計算とつなぐ。	知①（操作・記述）／態①（初めと修正後の説明の比較）



本時の案

本時の目標：未知の数量を□として、場面の順序と数量関係を式に表すことができる。

段階	学習活動（○主な発問） ・予想される児童の反応	指導上の留意点（◎評価）
導入 （ 分）	○増えた後の個数が分かる場面で、初めの個数を図と□の式で表す。 ○「何を求めるのか、今分かっていることは何かを、図や実物で示しましょう」 【めあて】未知の数量を□として、場面の順序と数量関係を式に表す。 〈予想される児童の反応〉 ・前に学んだ方法を使おうとする。 ・何を図に表せばよいか迷い、実物や操作で確かめようとする。	・問題の数値や実物は自校の教材と実測から選ぶ。教科書固有の問題文はこの資料に含めない。 ・図に初め・変化・後のラベルを付け、□を置く場所を指さす。 ・答えの予想と根拠を分けて記録し、正誤を先に告げない。
展開 （ 分）	○自分の方法を操作・図・式で表し、使った部分を対応させる。 ○「答えを求める計算しか書かず場面の式と混同するという考えは、どこを確かめればよいですか」 ○「あなたの説明の、図と式がつながる所を示してください」 ○友達の方法と比べ、同じところと違うところを記録する。 〈予想される児童の反応〉 ・未知の数も数量として位置付けると、場面を表す式と答えを求める計算を区別できることを、操作や図と対応させて説明する。 ・最初の方法では確かめていない部分を見付け、友達の図と比べて説明を直す。	・答えを求める計算しか書かず場面の式と混同する場合は、答えを教えず、図に初め・変化・後のラベルを付け、□を置く場所を指さす。 ・考えが書けない児童には、操作した箇所に印を付けてもらい、教師が短い言葉を添えてから本人に説明を戻す。 ・説明できた児童には、条件を変えても方法が使えるかを問い、成立する範囲を確かめさせる。 ・発表は正答の順ではなく、未知の数量を□として、場面の順序と数量関係を式に表すための根拠が比較できるものを選ぶ。 ◎思① 未知の数量を□として、場面の順序と数量関係を式に表すことを、図や操作と式の対応から説明している。（説明の記述・発言）
まとめ （ 分）	○初めの考えに戻り、どこを確かめ直したかを記録する。 【まとめ】未知の数も数量として位置付けると、場面を表す式と答えを求める計算を区別できる。 ○自分の説明に根拠を付け足し、別の場面で確かめたいことを書く。 〈予想される児童の反応〉 ・自分の図のどこを根拠にしたかを示して説明する。 ・最初の考えから変えた部分を記録する。	・まとめの文をそのまま写すだけにせず、自分の図のどこが根拠かを示させる。 ・誤答から修正した過程も記録する。発言回数や挙手の多さで態度を判断しない。 ◎態①（振り返りと説明の修正過程）

板書の構造

上段：めあて「未知の数量を□として、場面の順序と数量関係を式に表す」。

左：増えた後の個数が分かる場面で、初めの個数を図と□の式で表す場面の図。既知の量と求める量を区別して示す。

中央：児童の操作・図・式を対応させ、根拠となった部分を同じ印で結ぶ。

右：「答えを求める計算しか書かず場面の式と混同する」という考えと、確かめ直した結果を比較する。

下段：まとめ「未知の数も数量として位置付けると、場面を表す式と答えを求める計算を区別できる」。初めの考えから何を直したかを記す。

つまづきやすい所と手当て

考えられる誤りは「答えを求める計算しか書かず場面の式と混同する」である。誤りが出たら、まず児童の図と操作を見て、用語が理解できていないのか、量や形の対応が取れていないのかを分ける。図に初め・変化・後のラベルを付け、□を置く場所を指さすという手立てを使い、教師の説明を聞いた直後の復唱ではなく、児童が自分で同じ対応を示せるか確かめる。書くことが難しい場合は、操作を撮影して順に説明するか、指さしに短い語を添える。理解が進んだ児童には、未知の数も数量として位置付けると、場面を表す式と答えを求める計算を区別できるという見方が使える条件を説明してもらう。学級の実態や誤りの人数は未調査なので、この予測を実測の児童観として記載しない。

プリントの案

図・操作・式を結ぶ記録

増えた後の個数が分かる場面で、初めの個数を図と□の式で表すための記録用紙。上に課題と予想、中央に操作の図と対応する式、下に根拠「未知の数も数量として位置付けると、場面を表す式と答えを求める計算を区別できる」を自分の言葉で記す欄を設ける。教科書固有の問題文と数値は載せない。

考えを直した記録

最初の考え、確かめた操作、直した説明を並べる。「答えを求める計算しか書かず場面の式と混同する」に関わる誤りを教師が決めつけず、児童自身が何を確かめたかを示せる構成にする。

出典：小学校学習指導要領（平成29年告示）算数（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm）／東京書籍 年間指導計画作成資料（単元・時期・配当時数）（https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/shou/sansu/data/sansu_keikaku_saian_3.docx）／国立教育政策研究所 学習評価に関する参考資料 小学校算数（評価の観点と方法）（https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r020326_pri_sansu.pdf）
AIが作成した授業案です。授業での検証は未実施です。自校の教材・年間計画・学級の実態に合わせて確認してください。



Threads「三重でAI使うなら」(@mie_ai_katsuyo)
https://www.threads.com/@mie_ai_katsuyo

LINEオープンチャット
みえ先生ラボ

