

(3) 授業の質的改善のプロセス

A校のA教諭、B校のB教諭の学級において、それぞれ「授業改善ステップ表」と「手立て一覧表」を用いた授業の質的改善に取り組みました（C教諭は学級担任外であるため、実践事例③として実践のみ掲載しています）。

「手立て一覧表」中、【単元に応じて講じる手立て】について、どのようなプロセスを経て授業の質的改善が図られたのかを、時系列で整理しました。「授業改善ステップ表」に挙げていた学期ごとの振り返りを行っています。また、その中間に当たる期間の児童の姿も示しています。ただし、研究委員会が発足した今年度は、研究を重ねる中で「授業改善ステップ表」と「手立て一覧表」を作成していったため、4月は児童の姿のみを挙げています。

【年間を通して講じる手立て】については、各校授業改善のプロセスの後に実践を挙げています。

ア A校の授業改善のプロセス（第3学年）

【単元に応じて講じる手立て】

（成果：○ 課題：●）

| 授業を振り返る際の観点 | | A (学習を見通す) | B (自ら考える) | C (他者と対話する) | D (学習を振り返る) |
|---|------------|---|---|--|----------------|
| 4月 | 児童の姿 | ステップ① | ステップ③ | ステップ① | ステップ① |
| | 取り入れた主な手立て | (Diagonal lines indicating no data) | | | |
| | 成果と課題 | | | | |
| 5・6月の児童の姿  | | ステップ② | ステップ① | ステップ① | ステップ① |
| 7月 (単元名) 詩の世界を音読で表現しよう〈読〉 ・場面の様子や人物の気持ちを思い浮かべながら音読する。 | 取り入れた主な手立て | g、h' | h' | s | v |
| | 成果と課題 | ○教師がモデル作品を提示したことで、児童は単元のゴールを見据えて学習を進めることができた。 ○毎時のめあては、児童の言葉から立てられた。 | ●第一連で教師と共に課題解決の方策を探りながら、作品を読み取ったが、教師と児童全体でのやりとりによる学習場面が多かった。児童による課題解決の場面を増やすために、第一連での学習を基にして、第二連を一人学び、グループ学習という流れでもよかった。グループごとの異なる解釈や表現が出てくると、考えの広がりや深まりが出てくると思われる。 | ○キーワードを与えたことで、理由や根拠についても記述できた。 ●単元の前後で、音読がどう変化したかを客観的に振り返らせることができなかった。録音機器の利用が有効と考えられる。 | |
| | 児童の姿 | ステップ③ | ステップ② | ステップ① | ステップ② |
| 7月後半の児童の姿  | | ステップ② | ステップ① | ステップ② | ステップ① |

| 授業を振り返る際の観点 | | A (学習を見通す) | B (自ら考える) | C (他者と対話する) | D (学習を振り返る) |
|---|----------------|--|---|---|--|
| 9月 (単元名) 夏休みの思い出文集を作ろう〈書〉 ・出来事の中心が伝わるように、段落を組み立てて書く。 | 取り入れた 主な手立て | h'、g | h'、k、m | u | x |
| | 成果と課題 | ○本単元の趣旨を児童に伝えておいたため、児童は見通しを持って事前取材ができていた。 ○学習課題と模範となる作品例を提示したことで、学習のゴールが明確であった。 | ○色分けした付箋を用いて、構成メモを作ったことで、視覚的に構成を捉えやすくさせることができた。 ●推敲を行う際の視点が不明確だった。 | ○ペア対話で、付箋メモを読み合い、よりよい表現について練り合うことができていた。付箋を出来事と感想で色分けしていたことにより、ペア対話がスムーズになった。 | ○習得した知識・技能をカード化、掲示したことで、今後の学習に活用しやすくなった。 ●振り返りの観点を明確に示せば、学んだことの意義や次の学びへの活用も記述できた。 |
| | 児童の姿 | ステップ③ | ステップ② | ステップ③ | ステップ② |
| 10・11月の児童の姿 | | ステップ③ | ステップ② | ステップ②～③ | ステップ② |
| 12月 (単元名) 物語のおすすめポップを作ろう〈読〉 ・起きた出来事を確かめ、物語のあらすじをまとめる。 | 取り入れた 主な手立て | k' | h'、k | r、u | x |
| | 成果と課題 | ○学習課題と模範となる作品例を提示したことで、学習のゴールが明確であった。 ○ポップ作りに向けて並行読書を進めたことで、一貫して意欲を継続できた。 | ○教科書の例を用いてあらすじのまとめ方について考えさせた。その際、目的に合わせてポップに書く内容を吟味させた。 ●並行読書の内容によって、あらすじをまとめる方策を応用できない場合があった。 | ○ペア対話で、並行読書の内容について、あらすじのまとめ方を話し合った。あらすじをまとめることを苦手とする児童の自力解決につながった。 | ○習得した知識・技能をカード化、掲示したことで、今後の学習に活用しやすくなった。 ●掲示物を日常生活の中で活用できる場面を設定するには至らなかった。 |
| | 児童の姿 | ステップ③ | ステップ② | ステップ③ | ステップ② |
| 1・2月の児童の姿 | | ステップ③ | ステップ② | ステップ② | ステップ② |

授業の詳細は、サイトマップ「実践事例①A校」から見ることができます。

| 授業を振り返る際の観点 | | A (学習を見通す) | B (自ら考える) | C (他者と対話する) | D (学習を振り返る) |
|---|----------------|--|--|--|--|
| 3月 (単元名) 自分で考えた絵文字について、理由が分かるように書こう〈書〉 ・考えたこととその理由を書く。 | 取り入れた 主な手立て | h' | l | r | w |
| | 成果と課題 | ○単元の途中、児童の実態に即して発展的なモデル文を提示したことで、身に付ける力(考えたこととその理由を書く)を意識し文末表現を工夫して書く児童が増えた。 | ○児童に絵文字を考えさせる際は、「あると便利なもの」「よく使うもの」「友達に気付いてほしいもの」という3つの選択肢を与えたことで、多様な考えを引き出すことができた。 | ○書いた文章を推敲させる際、左記の3つの選択肢のうち、同じものを選んだ児童間で互いの文章を見せ合うようにした。それにより、考えとその理由が妥当であるか意見を活発に交流することができた。 | ○「できるようになったこと」「参考になった友達の考え」という視点を与えた上で、学習を振り返らせたことで、自身の変容を具体的に記述する児童が増えた。 ●本単元での学習が、次の学習や日常生活でどのように生かすことができるかという見通しをもたせるには至らなかった。 |
| | 児童の姿 | ステップ③ | ステップ③ | ステップ③ | ステップ② |

【年間を通して講じる手立て】 (成果：○)

a 語彙を豊かにするための取組を日常的かつ継続的に取り入れることで、児童の思考を深めさせたり、活性化させたりする。

日記やスピーチ、授業中の発言等で、児童が用いた語句の中から、他の児童にも広げたい表現についてカード化して拾い上げ、随時、教室の背面に掲示していった(資料1)。



○取組を始めるに際し、「ようす言葉」「せつ明言葉」「気もち言葉」「つなぎ言葉」の4つの分類を児童に意識付けた。それぞれ色分けしてカード化したことで、児童は、貼付されたカードの言葉を自身の文章に取り入れることが、より簡便になった。



資料1 児童による語句集め(教室掲示)

授業改善を振り返って（A校のA教諭）

- 手立ての課題について振り返るときに、再度「手立て一覧表」に戻ることで、次の単元で取り入れるべき手立てが明らかになることが多くありました。
- 学習課題を設定することで学習のゴールや単元で習得すべき力が、教師だけでなく、児童も明確になることが分かりました。児童がイメージしやすい言葉で設定するように心掛けました。
- 学習のまとめはこれまでも書かせてきましたが、本研究を受けて、1 単位時間や単元の終わりに、できるようになったことや分かったこと、その理由や根拠等の視点を与えて振り返らせるように心掛けました。学んだことの意義を実感することができれば、次の学びに生かすことができると分かりました。
- 単元終了後、習得した力をカード化し、随時掲示していきました。これにより、児童は身に付けた力を次の単元でも活用することができました。
- 年間を通して、適切な言葉や未知の言葉をすぐに調べられるように、授業中は、国語辞典を手元に置かせました。調べる習慣を少しずつ身に付けさせることができました。

イ B校の授業改善のプロセス（第2学年）

【単元に応じて講じる手立て】

（成果：○ 課題：●）

| 授業を振り返る際の視点 | | A (学習を見通す) | B (自ら考える) | C (他者と対話する) | D (学習を振り返る) |
|---------------|----------------|---------------|--------------|----------------|----------------|
| 4 月 | 児童の姿 | ステップ① | ステップ③ | ステップ① | ステップ① |
| | 取り入れた 主な手立て | | | | |
| | 成果と課題 | | | | |
| 5・6月の 児童の姿 | | ステップ① | ステップ① | ステップ① | ステップ① |

| 授業を振り返る際の観点 | | A (学習を見通す) | B (自ら考える) | C (他者と対話する) | D (学習を振り返る) |
|--|---|---|--|---|---|
| 7月 (単元名) じゅんじょよく書こう〈書〉 ・伝えたいことを順序よく書く。 ・様子を詳しく書く。 | 取り入れた主な手立て | g | h' | r | v |
| | 成果と課題 | ○教科書を基に、児童と共に学習計画を立てた。身に付けるべき力を「伝えたいことを順序よく書く」「様子を詳しく書く」と児童に示したことで、学習のゴールまでの見通しを持たせることができた。 | ○教科書に掲載されている文章の範例のよさについて話し合わせたことで、「はじめに」「それから」などの言葉や、「はじめ」「中」「おわり」の段落構成を用いればよいと気付かせることができた。 | ●文章を書き終えた児童は、相互に読み合っ、誤字脱字がないか確認させた。しかし、指導事項に関わるよさについて伝え合わせることはできなかった。→交流する際の観点を明確に示す。 | ●順序を表す言葉に着目させ、学習を振り返らせたが、その理由は書けなかった。低学年の1学期という発達段階では難しいので、書いている児童の記述を他の児童に紹介し、書きぶりを共有させることが有効と考えられる。 |
| | 児童の姿 | ステップ③ | ステップ③ | ステップ① | ステップ② |
| 7月後半の児童の姿 |  | ステップ② | ステップ② | ステップ① | ステップ② |
| 9月 (単元名) グループ会ぎのたつ人になろう 〈話・聞〉 ・話題に沿って話し合い、考えをまとめる。 | 取り入れた主な手立て | k' | h'、l | s' | w、w' |
| | 成果と課題 | ○児童の実生活に即した言語活動を設定したことで、学習への目的意識や必要性をしっかりと持たせることができた。 ●学習課題に「思考操作」がなかったため、どのようにして学習を進めるかが不明瞭だった。 | ○話し合いの模範となる例と、それとは対照的な例を提示したことで、児童自身が「話し合いのポイント」として3点を挙げることができた。 ○話し合いの順序や話題の選定についても児童に委ねることができた。 | ○グループごとに録音機器を使用したことで、客観的に話し合いを振り返らせることができた。 ●話し合いのめあてを焦点化してグループで伝え合うことができた反面、その内容の妥当性については検討の余地が残った。 | ○「上手に話し合うポイント」を守ることのよさについて記述させた。「◎○△」等の記号で振り返ったときと異なり、学びの意義を実感する言葉や自分の変容を自覚する言葉が見られた。 |
| | 児童の姿 | ステップ② | ステップ③ | ステップ② | ステップ③ |

授業の詳細は、サイトマップ「実践事例②B校」から見るができます。

| 授業を振り返る際の 観点 | | A (学習を見通す) | B (自ら考える) | C (他者と対話する) | D (学習を振り返る) |
|---|----------------|---|--|--|---|
| 10・11月の 児童の姿 | | ステップ③ | ステップ ①～② | ステップ① | ステップ ②～③ |
| 12月 (単元名) 名人をしようかい しよう〈書〉 ・事柄を整理して 書く。 ・読み手に伝わる ように詳しく書 く。 | 取り入れた 主な手立て | g | l | s | w' |
| | 成果と課題 | ○児童と一緒に学 習計画を立てて いったことで、学 習の見通しを持 つことができた。 ●児童に身に付け させるべき力を 明確に示さなか った。学習課題で 提示するべきで あった。 | ○名人と言える根 拠を挙げられな い児童には、相談 相手として、同じ グループの友達、 または違うグル ープの友達のど ちらかを選択さ せた。それによ り、積極的に学 ぶ姿が見られた。 | ○グループで話し 合う際に、「どの ようなところが 名人と言えるの かがよく伝わっ たか」という視点 を持たせたこと で、話し合いの活 性化を図ること ができた。 | ○単元の終わりに、 できるようにな ったこと・分か ったことという視 点を与えて振り 返りをさせたこ とで、身についた 力や変容につい て自覚できてい た。 |
| 児童の姿 | | ステップ② | ステップ② | ステップ② | ステップ② |
| 1・2月の 児童の姿 | | ステップ③ | ステップ② | ステップ② | ステップ③ |
| 3月 (単元名) 「おもちゃ教室」 で分かりやすく説 明しよう〈話・聞〉 ・手順に沿って話 す事柄を順序立 て、聞き手に分 かりやすいよう に工夫して説明 する。 | 取り入れた 主な手立て | h' | p、p' | w | |
| | 成果と課題 | ○説明の仕方につ いて、3段階のパ ターンを児童に 示して違いを考 えさせたことで、 使うべき言葉や、 順序、間の取り方 等のこつに、児童 が自ら気付くこ とができた。 | ○一年生への説明の前 に、中間発表とし て、説明を互いに 聞き合う活動を取 り入れた。それよ り、児童が自ら気 付いたこつを基に 、「上手だと思った ところ」や「アドバ イスしたいところ」 を意欲的に伝え合 う姿が見られた。 ○中間発表で友達 からアドバイスを もらった児童は、 友達と相談しなが ら説明をよりよく 修正することが できた。 | ○一年生に説明を して、「うまくで きたと思ったと ころ」「できるよう になったこと」 「分かったこと」 という視点を与 えた上で、単元の 学習を振り返ら せた。ほとんどの 児童は、気付いた ことについて抽 象的な言葉でな く具体的な言葉 で振り返ること ができていた。 | |
| 児童の姿 | | ステップ③ | ステップ③ | ステップ③ | ステップ③ |

【年間を通して講じる手立て】 (成果：○)

a 語彙を豊かにするための取組を日常的かつ継続的に取り入れることで、児童の思考を深めさせたり、活性化させたりする。

日記やスピーチ、授業中の発言等で、児童が用いた語句の中から、他の児童にも広げたい表現についてカード化して拾い上げ、随時、教室の背面に「ことばの木」として掲示していった（資料 2）。



○カードに児童名を記したことで、自分の用いた言葉も掲示してほしいという思いから、優れた表現に目を向ける児童が増えた。また、貼付されたカードを見ながら、友達が用いた語句を自分の文章に取り入れようとする場面も見られた。



資料 2 児童による語句集め（教室掲示）

授業改善を振り返って（B校のB教諭）

○新しい単元に入るときに、学習のゴールを提示し、そこに至るまでに必要な学びについて児童と共に考え、学習計画を設定するようにしました。学習計画を児童と共に立てることによって、児童が自分たちの学びとして、意欲を持って前のめりに学習に取り組むことを実感しました。

○子供たちに力を付けたいという思いが、ともすると教師主導の学習につながってしまいました。今年度は、言語活動やテーマの設定の際、児童が自己選択する機会を設けるようにしたところ、思いの外、低学年でも適切な選択ができることが分かりました。

○言語活動や学習計画の設定の際は、児童の実態を考慮して、より適切な学びとなるように配慮しました。身に付けさせるべき力について教師と児童が共に意識したことで、学習の途中で、児童の必要感を基に計画を修正するなどの学習過程の工夫も行うことができました。

○年間を通して、「ことばの木」による語句集めを行いました。意味のまとまりごとの類別を考えさせる機会を定期的に設けることも有効な手立てだと考えました。

A校のA教諭及びB校のB教諭の学級において、上記の流れで授業の質的改善を図りました。研究を重ねる中で、授業改善に不可欠なこととして、次の2点の重要性を実感しました。

1点目は、**受容的な学級集団づくり**です。学級内で、他者の多様な考えを寛容に受け止める雰囲気醸成されていれば、一人一人の児童が過ちを恐れずに、互いの考えを伝え合うことができます。これが、ひいては、学級全体の考えの広がり、深まりにつながると考えます。

2点目は、**質の高い学習課題の設定**です。単元の始めに設定することで、学習のゴールを見据え、見通しを持って学ぶ児童の姿が認められました。また、学習課題の中に、育成を目指す力や具体的な課題解決の方法を示すことで、積極的に課題解決に向かう児童の姿が見られました。学習課題についての考え方や設定の仕方について、佐賀大学教育学部の達富教授から次頁のように教えていただきました。

達富先生「学びどき・教えどき」



単元を見通しながら「主体的・対話的で深い学び」の視点で授業改善を行うに当たり、質の高い学習課題の設定が効果的です。

単元のはじめに単元を通した学習課題を設定することで、児童が見通しを持って学習を進めることができます。この単元で育成を目指す力を明確に示すことにより、児童は常に何を学ぶ単元であるのかを意識することができます。また、学習を振り返る際も自身の学びや変容を自覚することにつながります。

学習活動をどのように進めていくのかという具体的な方法が示されているので、児童が自ら問いを見いだして解決したり、児童同士の協働を通して考えを広げ深めたりすることの手掛かりとなります。教師にとっても単元のゴールを見据えることができるため、計画的な評価を行うことにもなります。

学習課題は、「指導事項」「思考操作」「言語活動」の3つを組み合わせ、次の手順で設定します。

- ①児童に身に付けさせる力を明確にする。 ← 学習指導要領に準拠した指導事項か
- ②ふさわしい言語活動を設定する。 ← 児童が主体的に学ぶことができるか
- ③思考操作を具体的に決定する。 ← 児童がどのように思考を働かせるか

(学習課題の基本的な形式)
「—(A)—について (を)、—(B)—をして、—(C)—する」
 (指導事項) (思考操作) (言語活動)

表 思考行為動詞

| 思考操作(思考行為動詞) | |
|--|--------|
| 収集する | |
| 比較する | 関係づける |
| 選択する | 組み合わせる |
| 順序づける | 多面的に見る |
| 区別する | 一般化する |
| 分類する | 構造化する |
| 評価する | 具体化する |
| 推論する | 抽象化する |
| など | など |
| 共通／相違／順序 考えと理由・事例／全体と中心 原因と結果 中心的と付加的／事実と意見／意見と根拠／全体と部分／具体と抽象 | |



学習課題で「内容課題（指導事項）」と「活動課題（言語活動）」を示しても、実際にどのように考えていけばいいのかが分かりにくい児童に「考えましょう」といくら繰り返しても、学習は深まりません。「考える」とは、具体的にどのようなことなのかを具体的に児童に示すことが大切です。

設定した言語活動が価値ある活動となり、学習課題を解決していく学習とするために、学習課題の中に、思考行為動詞（左表）を取り入れましょう。

※ 次の頁に、学習課題の例を挙げています。

達富先生「学びどき・教えどき」

「ちいちゃんのかげおくり」（光村図書 3 年）の学習課題の例

- (A) 場面のうつりかわりによって かわっていくことについて、
- (B) 「あのとき」と「このとき」のできごとを選んで比べ、
- (C) 「あのとき・このとき 感想」カードに書く。

この単元では、**場面の移り変わり**について学習します。

実際には、「あのとき・このとき 感想」カードを書きます(実物を提示)。

書くときは、「あのとき」と「このとき」の出来事を選んで**比べる**ようにします。

