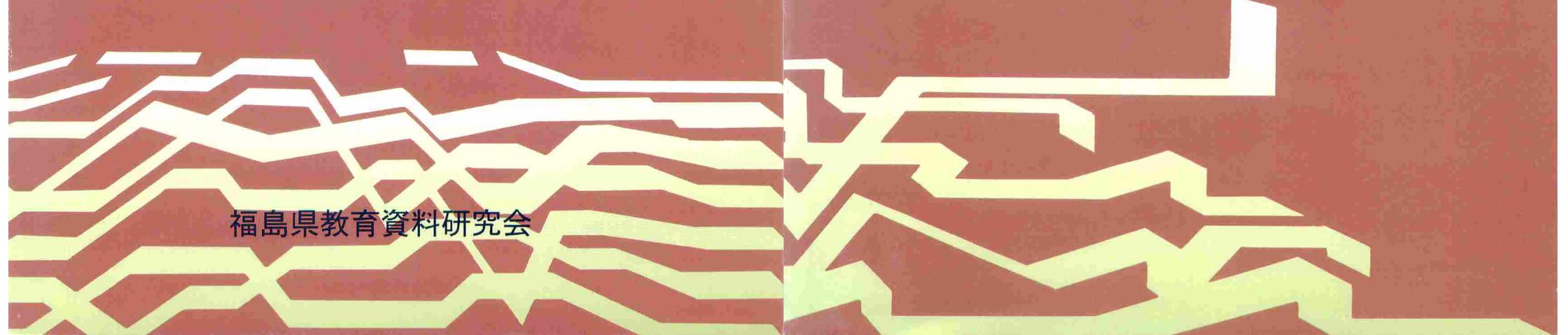


授業改善ハンドブック

「授業の窓」

授業を磨く



福島県教育資料研究会

発刊によせて

本教育資料研究会では、各学校における授業の改善・充実に役立つよう、これまで「授業改善ハンドブック『授業の窓』」を刊行してきました。

「授業を変える」(平成8年度)では、教師として共有したい基本的な指導技術に関することに重きを置き、「授業を創る」(平成9年度)では、何をどのように改善すればよいかという視点から、いずれも多くの実践例を紹介しました。

今年度「授業を磨く」では、先生方が具体的な授業の技術を研修する場として最も重要な校内研修に焦点を当て、個人研修の必要性をはじめ、授業研究の意義や実践的研究の進め方などについてまとめるとともに、授業構想や具体的な授業研究の在り方等についても触れることにしました。

授業の改善・充実のためには、子供の意欲や能力・適正の的確な把握とたゆまぬ教材研究により授業を豊かに構想することが大切ですが、何よりも、継続的な実践によって、その成果が子ども一人一人の変容として見えてくることが大事です。

本書「授業を磨く」が先生方に大いに活用され、授業の改善・充実に少しでも役に立つことができれば幸甚に思います。

平成11年1月

福島県教育資料研究会 会長 安部 哲夫

目 次

◆ 発刊によせて

1 今, なぜ「授業を磨く」なのか	1
(1) 「授業を磨く」の背景	1
(2) 個人研修と校内研修	7
(3) 授業研究の進め方	11
(4) 今, 求められる授業研究	14
(5) 授業を磨く視点	20
(6) [授業を磨くチャレンジの視点]	22
2 授業を構想する力を磨く	23
◇ デザイナーとしての教師	23
◇ 「問い」をもつ	25
① 子どもの実態を的確に把握して授業を磨く	26
② 目標を具体的におさえて授業を磨く	30
③ 授業テーマを明確にして授業を磨く	34
④ 子どもによりそう支援で授業を磨く	38

⑤ 教育メディアの活用で授業を磨く	42
⑥ 総合的な学習を生み出す力を磨く	46
3 校内研修をとおして授業を磨く	52
◇ めざす校内研修	52
◇ 校内研修の現状と問題点	52
◇ 校内研修の進め方	54
⑦ 充実した事前研究で授業を磨く	56
⑧ 子どもの変容把握に努めて授業を磨く	60
⑨ 授業観察の視点を明確にして授業を磨く	64
⑩ 効果的な事後研究で授業を磨く	68
⑪ 授業記録を活かして授業を磨く	72
◇ 実践的研究の進め方	76
◆ あとがき	86
◆ 参考文献・引用文献	87

1 今、なぜ「授業を磨く」なのか

(1) 「授業を磨く」の背景

① 教育改革は授業の改善

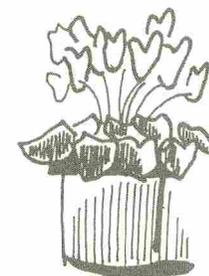
この度の第三次教育改革が進行する中で、中央教育審議会はその第一次答申を平成8年の7月に、平成9年の6月には第二次答申を行いました。答申では「これからの教育は、家庭や学校や地域社会が緊密に連携を図り、『ゆとり』の中で、子どもたちに『生きる力』を育てていくことが重要である」とし、教育内容の厳選や個性を尊重する教育、あるいは総合的な学習の時間などについて具体的な提言をしています。

こうした教育改革の一つの成果として、平成10年12月14日、新しい学習指導要領が告示されたわけですが、私たちは改革の理念や構想をどのように具現していけばよいのでしょうか。

今回の改革は「上意下達」であってはならないと言われています。つまり、各学校、あるいは教師一人一人がこの理念や構想を自分の課題として真剣に受けとめ、自らの発想で教育の内容や方法を考えていかなければならなくなったのです。

従って、これまで以上に研修は重視され、何よりも実践が必要になります。研修によって改革の理念や内容、方法は理解できても、それらが授業に反映され、実際に行われなければ、授業の改善には結びつかないからです。

このように考えると、私たち教師にとって今最も大切なことは、教育改革の直接の担い手である教師一人一人の力量形成であり、改革を実現するために必要な実践力を磨くことであると思います。個人の研修ニーズを満足させ、学校の教育課題に直結し、しかも具体的な実践が生まれるような、そんな「授業を磨く」研修の実現を考えていきたいのです。



② 一人一人を大切に授業を目指して

画一的な一斉の授業から抜け出し、子ども一人一人を大切に授業を目指して研究し、その実践を積み重ねてきているのですが、私たちの授業には、まだ多くの課題もあるようです。

次のような、小学校の授業場面を見かけました。

- ▲ 一人の子どもが発言し、先生が「みなさん、どうですか?」と言うと、子どもたちが声をそろえて「いいです」と言う場面。
- ▲ 子どもの発言を、先生だけが、真剣な表情で、腕を組んで、「うん、うん」と、声を出しながらうなずいて聞いている場面。
- ▲ グループ学習の机間指導の時、先生は理解の早い子どもを先に支援、その子どもを後で意図的に指名する場面。

小さい声で「いいです」と言っていた子どももいました。その時に黙っていた子どももいました。たぶん「よくないです」「わからないです」という子どもの内なる声もあったと思うのですが、その授業ではそれが聞こえませんでした。教師は、日ごろ「わからないことはどんどん質問なさい」「わからないことは恥ずかしいことではないのですよ」と言っているのですが、……………。

ここに、自分が思い描くたった1つの学習内容を、全ての子どもに等しく理解させようとしている教師がいると思うのですが、いかがでしょうか。

子どもの発言に真剣に耳を傾ける教師の姿は美しいとさえ思うのですが、教師が熱心に話を聞いてくれるので、子どもは先生に向かって、先生にだけ話をします。だから、いつのまにか他の子どもたちは、発言している子どもと先生の二人だけのやりとりのように感じて、友だちの話を聞かなくなってしまうのではないのでしょうか。

ここに、自分が思い描くたった1つの学習方法で、授業の流れを制御している教師がいると思うのです。

個別指導の場面では、私たちはどうしても学習速度の遅い子どもから先に指導する傾向が強いです。そのために、理解が正しく早い子どもや作業が早く粗雑な子どもなどの個別指導が後回しになってしまうことがあるようです。



そういう意味では、いわゆる成績がよい子ども、手がかからない子どもを、あえて先に個別指導するというのも大事なことでお考えます。しかし、教師がこの授業を計画通りに進めるため、期待する答え捜しの机間指導をしているとしたら、いずれ子どもたち一人一人の興味や関心はないがしろにされてしまうのではないのでしょうか。

ここに、自分が思い描くたった1つの学習目標に、何人かの子どもをたどり着かせようとして、何人かの子どもを置き去りにしている教師がいると思うのです。

③ 子ども主体の授業を目指して

教えるべき内容、身に付けさせるべき能力などについて、それぞれの教師がしっかりした考えを持つことは極めて大切なことです。それがなくては授業を構想することも、子ども主体の授業案を作ることもできません。しかし、先の事例にも見えるように、時に教師はその考えや計画に固執し、子ども一人一人のためというよりは、教師の描いたレールに乗せることに執着し過ぎることもあるようです。指導案や指導過程は、もともと子どもたちのために考えられ、計画されたものですので、教師の描いたレールに乗せることは子ども一人一人のためになるはずなのですが、推察でしかない実態や刻々と変わる子どもの学習活動を考えれば、計画通りに行かないのが授業だとも言えます。

このように考えると、指導案はできる限り学習の主体者である子ども一人一人に寄り添うように作成されることが第一ですが、実際の授業でもその計画に固執することなく、子ども一人一人の疑問やつまづきなどに柔軟に対応していけるように修正されて完成するものと言えるのではないのでしょうか。

ある小学校の教師は、次のような授業で教師主導を反省したと言います。

4年の「てんびん」の授業です。単元の導入で、子ども一人一人が自作のてんびんを作りました。どの子どもも大変喜んで作り、そのてんびんで物の重さ比べなどを自由にしていました。

先生は、子どもたちのてんびんを見て、不正確（棒の太さ、支点が面など）などところが多いことに気付きました。

つまり、指導要領の内容の「てんびんの支点から等距離に物をつるして棒が水平に釣り合ったとき、物の重さは等しい」ということが気になったわけです。

そこで先生は、新しい（太さの均一な棒、支点を糸でつるすなど）用具を準備し、子どもたちに正確な実験をさせました。

この授業をしていた教師は、正確な実験ができて子どもたちも満足し、自作てんびんから一本の棒へうまくつなげられたと思っていたのですが、ある子どもの小さな声、その言葉が胸にグサッと突き刺さったというのです。

それは……………

「先生、なんで私らのてんびんで調べさせてくれないのですか。」

というものでした。

この先生は、「子どもたちは楽しく学習しているようでも、教師が敷きつ

めたレールの上を走っていただけのことである……………」と述懐しています。「子どもが自ら考え、主体的に判断し、表現したり行動したりすることができる資質や能力の育成を重視する教育へと教育の基調の転換を図らなければならない」と、そう叫ばれて久しくなりました。

私たちは子どもの側に立った授業を模索し、その実践に努めています。しかし、まだ、「知識を教え込む教育」から完全に抜け出せず、なかなか「自ら学び自ら考える教育」への転換が図れないのではないのでしょうか。「授業をどう変えればよいか」「子ども主体の授業をどう創ればよいか」について、わかってはいても、なかなか授業改善に結びつかないのが現状のようです。

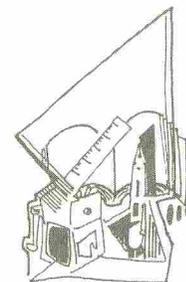
④ わかる授業を目指して

私たちの授業研究が目指していることの1つに「わかる授業」があります。授業構想や教材研究、授業の事前や事後の協議会などは、いずれも子どもたち一人一人に「わかる授業」を実現したいという願いに支えられて行われていると言えるでしょう。私たちは、「わかった」「できた」という子どもたちの表情を思い描きながら授業を構想したり、教材研究をしたりして、授業研究を積み上げているのではないのでしょうか。

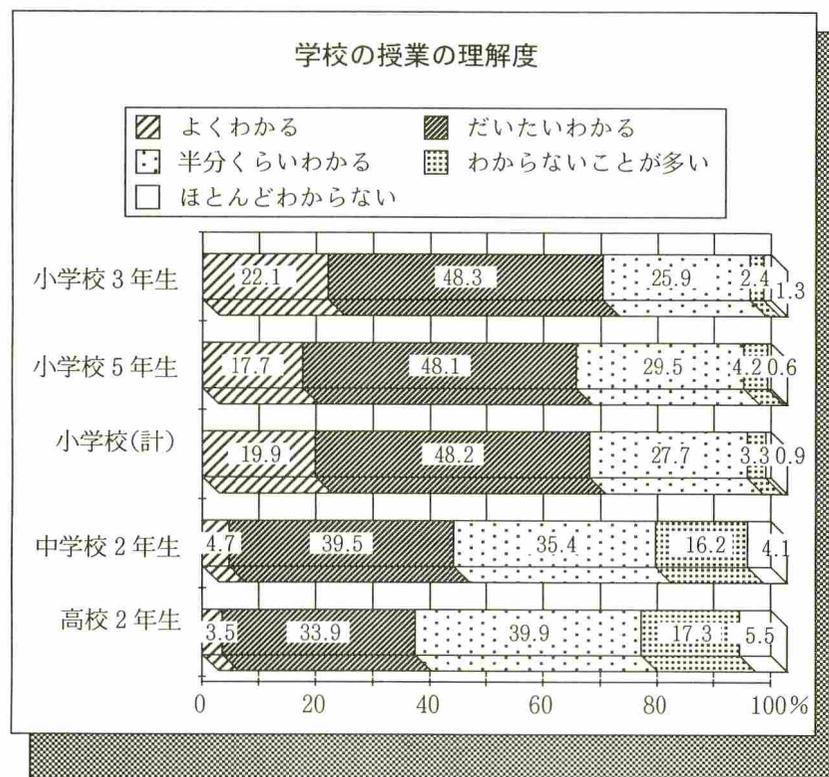
子どもたちが、学校で生活する時間のほとんどは「授業」ですから、「わかる授業」は、子どもたちの学校生活の充実のための要であることは言うまでもありません。

その授業が子どもたちにとって「わからない」あるいは「わかりにくい」ものになっていないかという問いを持つことは、授業改善の大切な姿勢であると思います。

では、その「授業の理解度」の実態はどのようなのでしょうか。



これは、文部省が1998年11月に発表した「授業の理解度」の調査結果です。



小学生の3割、中高生の6割が学校の授業がわからないと思っていることが明らかになりました。

私たちは、子どもたちにとって「楽しい授業」「わかる授業」をめざして懸命に教材研究に取り組み、数多くの研究授業を実践し、研修を深めてきました。しかし、残念なことに多くの子どもたちは「授業がわからない」と感じているのです。そして、同じ調査の中で「授業の内容や学習の仕方が楽しくない」と感じている子どもも多いと指摘されています。

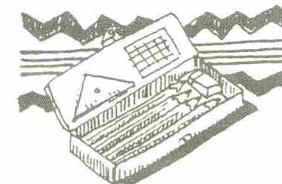
小学校から中、高等学校へと進むにつれて「授業がわからない」と訴える

子どもが増えている原因には、学習内容が次第に難しくなるとともに、子どもたちの自己評価が厳しくなるということがあげられますが、小学校からの「わからない授業」の累積が、ついには中学校・高等学校まで引き継がれていくからだと考えることもできます。

(2) 個人研修と校内研修

① 基盤としての個人研修

私たちの授業を磨く研修には、個人研修をはじめ、校内研修、教育委員会主催の基本研修や教育センターの専門研修などさまざまな研修がありますが、校内における研修は、「個人の研修ニーズや実践」と結び付いて、実践的に行われるという点に特徴があると思います。



教育委員会などの主催による研修は、大勢が一堂に会して講義を聞くという研修スタイルが多くなってしまいますので、どちらかといえば理論的な内容が主となり、実践の部分の研修は個人に委ねられることとなります。

研修を意味のあるものにするには、それぞれが自分の学校と学級と、その子ども一人一人とのかかわりにおいて、具体的に実践しなければならないこと、実践したいこと、実践が可能なことなどをしっかりつかんで、授業改善の思いや願いを確かめながら、具体的に実践することが大事です。

校内研修は、教育委員会などの主催する研修と個人研修の間に位置する研修と考えることができます。校内研修は、学校の教育目標の具現を目指した組織的な取り組みであり、今日的な教育課題を踏まえ、学校や地域、子どもたちの実態を考慮して行われるだけでなく、内容的にも、先の教育委員会などが主催する研修と個人研修との間にあって、研修の内容を具体化したり、時に一般化したりする働きを持っていると言えます。

また、校内研修に対する先生方の意識調査では、次のようなことが挙げら

れています。

- 「校内研修で学びたいこと」～教材研究の方法・教材解釈，指導技術の向上（発問，ノート等），資料文献の収集，指導案の書き方など
- 「校内研修で身に付けたいこと」～発表のさせ方，板書の仕方，資料の作成，ノート指導，個別指導など

この調査結果からもわかるように，先生方は，自分の授業改善に今すぐ役立つ，具体的な研修内容を求めているようです。

このように見てくると，校内研修では，一般的，理論的な研修内容をその学校のものとして具体化していく研修とともに，先生方それぞれのニーズに応じていく研修とを調和させて運営していくことが大切であると考えます。

校内研修の1つとしての授業研究は，その学校の研究主題の解明を目指した共同研究という組織的研究として行われることが多いように思いますが，私たちはその中で，自分の授業を反省したり，授業課題に気付いたり，授業改善のための指導技術を確認したりしています。教師一人一人が，それぞれの授業を見つめる場と機会を組織的研究の中に見つけていると考えることもできます。

ただ，それぞれが授業研究の中で獲得した指導技術や成果は，実際に使って試さなければ，授業改善には結び付きません。

教師一人一人がそれぞれの学級において，研修の成果を継続的に実践することによって，授業は変わり，やがて子どもの変容となって見えてくるものと思います。

私たちのあらゆる研修は，目の前の子どもに成果が見えて，はじめて研修と言えるのではないのでしょうか。

② 個人の研修ニーズ

校内研修，特に授業研究は，個人の研修ニーズに十分応える内容にするともに，実践に結び付く内容にすることが大切です。

校内研修の「要」である授業研究においては，個人がその研修ニーズを満足でき，授業研究の成果として何かが具体的に実践されるということが望まれるわけですが，個人の研修ニーズが学校課題研究に埋没し，その学級にとって緊急かつ切実に実践しなければならないことが後回しになっているということはないでしょうか。

たとえば，「授業を変える（平成8年度発行：福島県教育資料研究会）」の巻末には，次のような「実践的指導力」が示されているのですが，個人の研修ニーズは，その経験年数や当面する課題などによって違ってきます。経験年数の少ない先生は，どうしても今日明日に指導すべき「各教科等の専門知識・理解」に余念がなく，教育内容の構成などには意識が向いていないかもしれません。

また，いじめや不登校など緊急かつ重大な課題を直接に抱えている先生は，今すぐにも「生徒指導の力」を身に付けたいと思うのではないのでしょうか。

一口に実践的指導力と言っても，先生方はそれぞれに違ったニーズを持って校内研修に臨んでいるのだと思います。

【実践的指導力】

- ① 各教科等の専門知識・理解
- ② 児童生徒の成長・発達に関する知識・理解
- ③ 授業の力
- ④ 生徒指導の力
- ⑤ 教育内容の構成員力
(指導計画作成，教育課程編成力)

これまでの学校課題研究と、その課題に基づく授業研究では、学校の実態や地域の実態を調査、分析し、考察を加えると共に、子どもたちの能力、適性などを考慮して研究主題を設定し、その解明に向けて取り組んできました。その際、先に述べたような個人の様々な研修ニーズというものにはあまり目を向けてこなかったきらいがあります。

しかし、最近になって、その出発を個人の研修ニーズに求める学校課題研究の取り組みが多く为学校で見られるようになりました。それは、教師一人一人がそれぞれの個人研究テーマを掲げて、年間を通して個人として研修を深めていくというものや、学校課題研究の中に個人研修テーマを位置付けて、学校課題の解明とともに個人の研修ニーズも満足させようというものなどで

いずれにしても、校内研修という組織的研究においても、個人の授業に対する思いや願いは大切にすることが大事で、校内研修を次のような視点から考えてみてはどうでしょうか。

1 それぞれの先生方の研修ニーズをしっかりと把握する。

(自分自身の課題を明確につかむ)

できれば、個人研修のテーマを校内研修計画に明記する

2 組織的な校内研修に個人の研修ニーズをしっかりと位置付ける。

(学校の課題と自分の課題との関係をしっかりとつかむ)

できれば、学校の課題と個人の研修テーマとの関係図を作成する。

3 授業研究では、個人の授業課題の解決も目指す。

(学校の課題を解決しながら、自分の課題も解決する)

できれば、事前や事後の研究、授業観察、分析などの分担に個人のテーマを関係付ける。

(3) 授業研究の進め方

「授業を磨く」研修の場としての授業研究の進め方について、次の4点を提案したいと思います。

① 授業研究を、教師の力量形成の場にしよう

授業研究は、学校の教育課題の解決に向けて行われることが多いと思いますが、参加する教師一人一人の力量形成を図るという視点も大事にしたいと考えます。

教師一人一人の研修歴や年齢、課題や研修ニーズなど、教師一人一人のライフステージに即応した授業研究にすることが大切であると考えます。学校の研究主題の解明に向けた研究は、一応の成果が得られたが、教師一人一人の力量形成が十分図れなかったということでは、授業研究の本来の目的を達成したとは言えないと思います。

たとえば、「教材提示の工夫」というテーマを持っている個人が先輩の先生の授業を参観するような場合は、「どんな教材を」「どのように」提示するかに注目します。自分の授業との比較において納得できるものがあればそれを取り入れ、疑問があればその先輩に尋ねるということをします。そうして自分の授業の「教材提示」を改善していくような実践を積み重ねることによって、少なくとも「教材提示」にかかる力量が形成されることになるのだと思います。「教材提示」にかかる自分の実践を部分的に見てもらい、つまり、「導入の15分だけ授業を見てください」といった取り組みは、力量形成に極めて有効だと考えます。

隣接の学級の先生や同じ教科担任の先生に気軽に声をかけて、授業後の板書や子どものノートなどを見ってもらうことなども大切な研修の1つです。



② 授業研究を、実践と理論を結び付ける場にしよう

私たちが参加する研修は、「授業かくあるべし」の講義を聞いたり、協議、演習したりすることが多いものです。そういう意味では、ほとんどの研修が理論や概念、あるいは方向を示しているということになります。

そうした「授業かくあるべし」を実際に行ってみるのが授業研究です。

たとえば、「体験的な活動」を取り入れることが大事だということの基本研修などで学び、その目標やふさわしい内容、効果的な方法などについても理解します。そして、実際にこれを取り入れて実践してみることになるのですが、子どもたちが動かない、動けないといったことがあります。そこに体験的な活動に慣れていない子どもや指示待ちの子どもを見ることがあります。研修したことを自分の学校なり学級なりで実践しようとする場合には、理論を柔軟に解釈したり、実践を可能にする基盤をつくったりすることが必要になることもあります。

授業研究は、思いや願い、そして理論などを目の前の子どもに添うように実現していくという意義があると思うのです。

③ 授業研究を、豊かな人間関係をつくる場にしよう

教師一人一人の研修ニーズが違っているように、それぞれの資質、能力、個性、意欲などにも違いがあります。これが時には組織的研究をまとめにくくしていることもあるのですが、これを多面的な見方、あるいは多様な価値観と考えれば、授業研究を「切磋琢磨」の場とすることができます。

たとえば、問題解決的な学習と基礎・基本の定着をねらった練習的な学習は相容れないということを耳にすることがあります。この2つの考えをそれぞれが対立的に主張して生み出せるものは少ないのでは

ないでしょうか。しかし、目の前の子どものためという一点では双方が納得できる結論が導き出せるように思うのです。こうした協働の授業研究を可能にするのは豊かな人間関係であり、豊かな授業研究が豊かな人間関係を築くと考えることもできます。

④ 授業研究を、学校経営の中心的な場にしよう

これまでの学校課題研究のテーマは、総括的、抽象的、時に総花的とも言われることもありました。最近になって、具体的で、検証可能なものが多くなってきているようです。従って、校内における授業研究では、研究の目標や内容の範囲が限られるということもあるのですが、この解決は同時に学校経営上のさまざまな課題の解決と無関係ではありません。

学校課題研究のテーマは、子どもたちの実態、父母の願い、社会の要請などをもとに設定されていますから、学校の教育目標に直結していると考えることができます。つまり、学校課題研究のテーマの解決は、同時に学校経営上の多くの課題の解決であるとも言えるのです。

たとえば、算数という教科を窓口にした学校課題研究でも、「心豊かな子ども」とか「がんばる子ども」といった学校教育目標は絡んできます。視点を変えれば、むしろ教育目標にあるような子どもの育成をめざして算数の課題研究をしていると考えることもできます。

授業研究の過程では、教材もさることながら子ども一人一人が話題になり、生徒指導の在り方や望ましい学校の生活時間、あるいは放課後や家庭での生活の様子にまで研究が広がっていきます。

つまり、授業研究を核とした学校経営が展開されることになるわけです。



(4) 今、求められる授業研究

① 開かれた授業研究

授業研究は、前にも述べてきたように、教師一人一人の力量形成の場です。それぞれの経験年数や専門とする教科、課題等に応じて、それぞれが実践的指導力を培う場でなければなりません。また、協働の研究をとおして相互に感化し合いながら、豊かな人間関係を築く場でもあると考えます。

このような授業研究の話し合いが「形式的で、なかなか授業改善に結び付かない」と訴える先生の話す耳にすることがあります。それは、たとえば、授業者の反省といくつかの指導助言で終わってしまうとか、授業者と特定の教師とのやり取りに終始しているなど、授業研究の話し合いが抽象的、形式的になりがちで、教師全員が積極的に参加する、活発な授業研究が展開されていないと感じているようです。

この原因としては、いろいろ考えられますが、およそ次のようなことに起因しているのではないかと考えられます。

- ◇ 授業研究のテーマ設定に教師一人一人が十分にかかわっていないのではないか。
- ◇ 授業研究に個人の研修ニーズが反映されていないのではないか。
- ◇ 指導案の作成が授業者に任されているのではないか。
- ◇ 指導案をはじめとする授業構想の理解が十分でないのではないか。
- ◇ 授業研究で明らかにしようとしていることが明確でないのではないか。
- ◇ 授業観察や事後の話し合いの焦点化が図られていないのではないか。

それでは、どのようにして授業研究の活性化を図っていけばよいのでしょうか。それには、授業研究をもっと先生方一人一人に開いていくことが大切だと考えます。授業を磨くために何よりも必要なのは、先生方一人一人の積極的な参加と研修意欲ですから、授業研究はまず、先生方一人一人に開かれていなければならないと考えます。授業研究を開くということは、協働体制を築き、そして、一人一人が研修の主人公として働くことなのだと思います。

※

なお、授業研究は「授業の研究」であり、45分とか50分という1単位時間だけを対象としているものではありません。単元の構想を考えることも授業の研究であり、終末の段階で実施する練習問題の難易度や量を検討することも授業の研究と考えます。



自分の研修や授業を開くために、次のような視点から取り組んではどうでしょうか。

- ◇ 自分の授業についての課題をしっかりとつかみ、求める授業をイメージしましょう。そして授業イメージを話し合ってみましょう。
- ◇ 自分の授業で当面解決すべき課題を具体的につかみ、実践事項を決めましょう。そして実践事項についてお互いに話し合ってみましょう。
- ◇ 課題を明確にして、実際に授業をしてみましょう。そして、できれば、他の先生方に見てもらいましょう。たとえば、導入の段階や終末の段階だけを見てもらうというのも有効です。
- ◇ 実践は一度で終わりにしないで、何度か続けてみましょう。できれば、記録を残して、継続的な研究にしましょう。

このような視点で教師一人一人が授業研究に取り組むことは、それぞれが自分の研修課題を開くことであり、それぞれの授業を見せ合い、批評し合うこと、つまり、授業研究を開くことになると考えます。

② 授業研究の共有化

授業研究を開くということは、授業研究を共有化することでもあります。

たとえば、学校の主題研究の計画に添って授業研究をするような場合、研究主題の受け止め方、授業の構想、授業の計画、教材研究、授業案作成などのほとんどが、その授業者に任されているということはないでしょうか。

これは授業者にとっては、極めて内容の充実した個人研修になり、構想する力や計画する力、実践する力などを磨く絶好の機会であると考えられますが、こうした授業研究には、他者の感想や意見を受け入れにくいという側面もでてきます。そして、結果的には、その構想や計画の主体者である授業者個人が責任を取るということになるので、個人に向けられる授業改善の意見が聞こえてこないという心配もできそうです。

授業研究を共有化するためには、次のような姿勢が大切であると考えます。

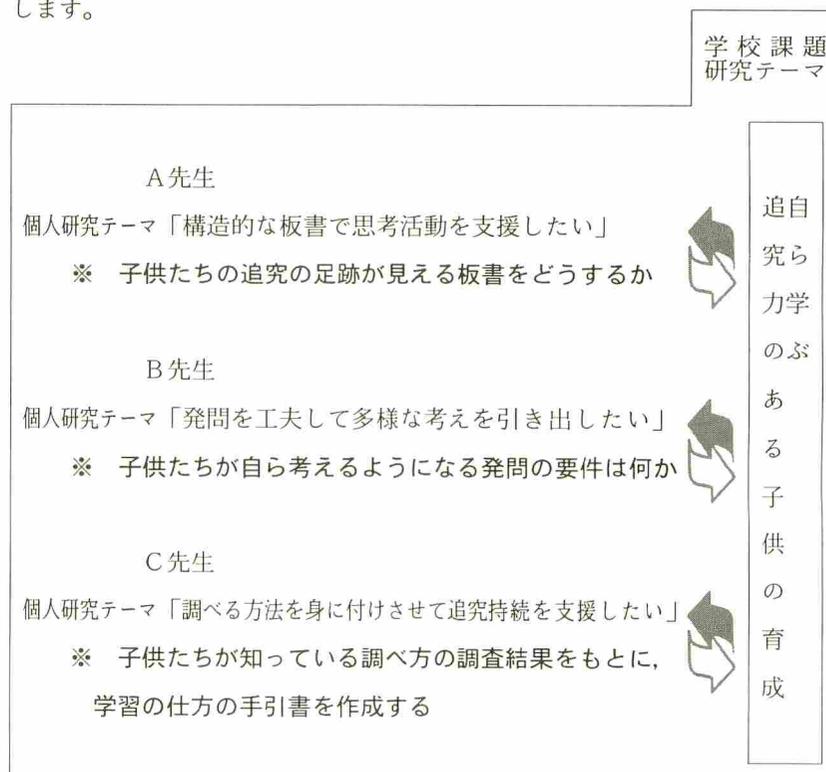
授業構想の☞	共有化	☞ みんなが構想に関わり、研究実践の内容がわかる
授業計画の☞		☞ みんなが計画に関わり、運営推進の方法がわかる
教材研究の☞		☞ 中心的な教材の意味や価値をみんながわかる
授業案の☞		☞ 授業案についてはみんなが責任をもっている
授業実践の☞		☞ みんなの授業だという認識で授業観察に臨む
授業評価の☞		☞ 授業のよしあしをみんなで客観的に評価する
授業成果の☞		☞ みんなで実践すべきことを明らかにする
成果実践の☞		☞ 明らかになったことをみんなで実践する

こうした共有化の姿勢を具体化するのは大変難しいことだと思います。それは、そのための時間や場の確保が困難なためで、授業案を授業者に任せなければならないのは、授業の構想や計画、あるいは授業案などについて協議する十分な時間がないからだとも言えます。

共有化のための（授業研究を開くための）工夫が必要になってきます。

先に、あらゆる研修の基盤には個人研修を置かなければならぬことを述べていますが、授業研究を開くにしても、授業研究を共有化するにしても、教師一人一人が課題意識を持ち、それぞれの研修ニーズを自覚することが大事です。

たとえば、A、B、Cの先生が次のような個人研究テーマを持っていたとします。



こうした先生方の個人研究テーマに対して、学校の課題研究として「自ら学ぶ追動力のある子供の育成」といったテーマが掲げられているとします。このような場合、今、板書を緊急の課題としているA先生にとって「追動力」の課題に直接取り組むことは困難なことかも知れません。

そこで、※印で示したような「接点」を考えてみてはどうでしょうか。これは、学校課題研究テーマの中に個人研究テーマを位置付けることであり、「学校課題研究の個人化」とも言えるでしょう。

このように個人の研修ニーズが、学校としての共通課題に結び付くことで、学校課題解明に向けた授業研究は共有化が図られるものと考えます。

③ 2つの研修目標の整合性

授業研究を共有化するという事は、同時に、先生方それぞれが研修したいと考えていることと、その学校の教育課題解決のために研修しなければならないこととの整合を図ることになります。これは、校内研修が、その基盤としての個人研修を充実させ、先生方一人一人が授業研究に臨むときの目標不安を取り除くことにもなるのです。

これまでの校内研修では共有化を強調した抽象的で大きな課題を掲げていたために、個人の研修ニーズや教職経験差などに十分配慮できなかったという反省があります。私たちは、まず、それぞれのライフステージに応じた研修課題と子どもを目の前にした時の緊急で重要な研修課題を把握することが大事であると考えます。そして、それらの課題を学校課題研究の中にしっかりと位置付けることで、共有化や整合性が図られるものと考えます。

ここで、もう一つ考えておきたいことは、授業研究の成果をもとにした実践の在り方についてです。学校課題研究の成果として、いくつかの実践事項が生み出された場合、その実践についても個人の研修ニーズとの整合性を図ることが大切です。そうすることによって、教師一人一人が主人公として働く研修、個人研修に支えられた共同研究が生み出されるものと考えます。

④ 継続実践のある授業研究

授業研究は、子どもがいない研究機関などにおける研究と本質的な違いがあります。学校における校内研修は、学習して成長し続ける子どもを目の前にした実践的な研究であることに特徴があります。

自分の授業を他の先生に観てもらおうようなとき、どうしてもその1単位時間の授業に範囲を限って研究してしまいがちで、毎時間実践することが難しい、特別な授業になってしまうこともあるのではないのでしょうか。

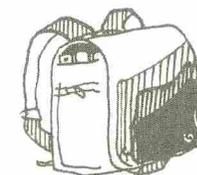
私たちは、こうした特別な授業ではなく、いわゆる「普段着の授業」を大切にしていかなければならないと思います。日常の実践につながるものや継続的な実践が可能なものを重視した授業研究にしていきたいと考えます。

つまり、授業研究では、授業そのものはもちろん、事前、事後の研究も含めて、授業者も参観者も、あるいは指導の役割を担う人も、学ぶ側の人も、その研究授業から実践できるものをつかみ取ることが大事であると考えます。

従って、共有化という視点で考えるならば、授業研究の結果として、具体的に実践していくことが抽出され、実践の内容、方法が明確に打ち出されることが必要になります。

しかも、それらが継続実践され、どのような成果をもたらしたかという評価についても考えなければなりません。そうした授業実践の累積が子どもの変容という評価結果に見えて、はじめて実践的研究なのです。

※「実践的研究の進め方」については、本書巻末にその流れと主な内容を載せておきましたが、基本は、教師一人一人の授業改善の意欲、そして継続的な実践であると思っています。



(5) 授業を磨く視点

「進みつつある教師のみ、人を教える権利あり。」という先人の言葉で、この授業改善ハンドブックのシリーズが始まっていますが、よい授業を積み重ねていくことによって子どもを変えていくことが、今、私たち教師に課せられた最大の課題です。ここに、授業を磨くためのいくつかの視点をまとめてみたいと思います。

〈授業を磨こうとする基本的な構え〉

◇ 学習活動（目標）

子ども一人一人がそのよさや可能性を發揮し、自ら考え主体的に行動できる資質や能力を身に付け、心を豊かにできる学習活動を工夫し、実践してみましよう。

◇ 学習過程（方法）

子ども一人一人の意欲を喚起し、思いや願いを生かした学習活動ができる場や機会を設定し、実践してみましよう。

◇ 教材（内容）

子ども一人一人のよさや可能性を生かし豊かにするという観点に立ち、教材を吟味、選択、開発して、実践してみましよう。

◇ 支援（姿勢）

子ども一人一人を愛情を持って共感的に理解し、支援の在り方を工夫し、実践してみましよう。

〈授業を磨く方法〉

読む：教育関係書籍や資料を読んで学ぶ

聴く：講演・講義など人の話を聴いて学ぶ

観る：研究会や授業参観の授業を観て学ぶ

顧みる：授業を反省し、課題を持つ

講じる：課題解決の手立てを考える

実践する：授業を実践し、継続する

☞ 授業イメージを育てる

☞ 授業課題に気付く

☞ 実践事項を持つ

☞ 継続的な実践をする

各教科、道徳、特別活動それぞれの「授業を磨く視点」を、次のようにまとめてみました。なお、前ページの領域共通の視点については、改めて記述しないことにしました。

① 各教科の授業を磨く視点

- ◇ 指導の目標、内容、方法を子ども一人一人の実態と突き合わせて、目指す授業のイメージを明らかにする。
- ◇ 教材との出会いの場としての導入では、子ども一人一人の興味・関心、意欲の面から、教材の提示を工夫する。
- ◇ 学習過程は、子ども一人一人の学習スタイルに対応できる柔軟なものにする。
- ◇ それぞれの教科にあった学び方を、子ども一人一人が活かし使えるようになるまでしっかり教える。
- ◇ 練習やまとめについては、子ども一人一人が成就感を味わい、学習の定着が図られるように、その内容・方法を工夫する。
- ◇ 継続的な実践をして、記録を残す。

② 道徳の授業を磨く視点

- ◇ 年間35時間の道徳を確実に実施し、ねらいとする価値についての子ども一人一人の道徳的実践力が育つよう、資料内容や学習方法を検討する。
- ◇ 様々な資料から、子ども一人一人の心に響く資料を選択し、ねらいとする価値と子どもの実態とのかかわりで分析する。
- ◇ 子ども一人一人の興味・関心を考慮しながら、役割演技、動作化などの指導法を工夫する。
- ◇ 子ども一人一人が自分の心話すことができる、道徳授業の基盤としての温かい人間関係を築いていく。

③ 特別活動の授業を磨く視点

- ◇ 学級活動、児童・生徒会活動、クラブ活動、学校行事それぞれの

目標・内容・特質と子ども一人一人とを突き合わせて、活動によってどのような能力や態度を育てようとしているのかを明らかにする。

- ◇ 子ども一人一人が異学年集団や地域社会などとかかわる活動、体験的な活動を積極的に取り入れる。
- ◇ 子ども一人一人の問題意識や意欲を大切に、自主的、実践的な活動ができるように支援する。
- ◇ 子ども自らが選択、判断する場を多く設定するとともに、子ども一人一人のよさや可能性が大切にされる集団づくりをする。

(6) [授業を磨くチャレンジの視点]

「授業を磨く」ための具体的な実践の在り方について、次のような11の視点から考えてみました。

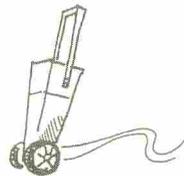
それぞれの視点の考え方や取り上げている事例などを参考にしながら、自分の授業を磨く実践に役立てていただきたいと思います。

◆ 授業を構想する力を磨く

- 📖 ① 子どもの実態を的確に把握して授業を磨く
- 📖 ② 目標を具体的におさえて授業を磨く
- 📖 ③ 授業テーマを明確にして授業を磨く
- 📖 ④ 子どもによりそう支援で授業を磨く
- 📖 ⑤ 教育メディアの活用で授業を磨く
- 📖 ⑥ 総合的な学習を生み出す力を磨く

◆ 校内研修をとおして授業を磨く

- 📖 ⑦ 充実した事前研究で授業を磨く
- 📖 ⑧ 子どもの変容把握に努めて授業を磨く
- 📖 ⑨ 授業観察の視点を明確にして授業を磨く
- 📖 ⑩ 効果的な事後研究で授業を磨く
- 📖 ⑪ 授業記録を活かして授業を磨く



2 授業を構想する力を磨く

◇ デザイナーとしての教師

私たちは、子どもたちをこう育てたい、こう支援したいという思いや願いを持って日々の授業に取り組んでいます。

そのため、いつも「よい授業」への憧れを持ち、自分の授業を少しでも改善しようと「よい授業」の構想に思いを巡らしているのだと思います。

授業を改善するためには、「よい授業」を構想する力を磨くことが大切です。具体的で、明確な構想が、確かな計画や有効な実践を可能にすると考えられるからです。

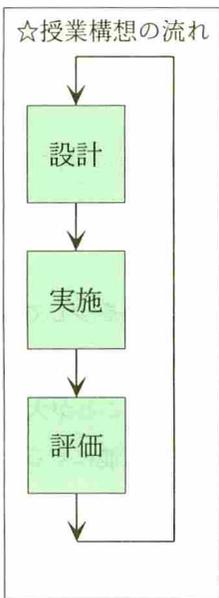
では、授業を構想する力とはどんな力なのでしょうか。

それは、先に述べた私たちの思いや願いを、「目標—子ども—教材」という関係の中で、「最適化」の方向に練り上げていく力であると考えます。

従って、授業を構想する力は、次の3つであると考えられます。

- ① 目標を分析する力（②、③とのかかわりで）
- ② 子どもの実態を把握する力（①、③とのかかわりで）
- ③ 教材を研究する力（①、②とのかかわりで）

ここで大切なのは、最適化を図るということです。教材について、どんなに研究したとしても、それが目標達成にどう生きるのか、あるいは、子どもたちにその教材を主体的に受け止める実態があるのか、といったこととの関係を考慮しないでは、単に知識を広げ、資料を集めるだけの作業になってしまいます。子どもの実態についても、目標や教材とのかかわりでもらえることによって、はじめて実態把握と言えるのだと考えます。



さて、授業を構想するという場合、構想する授業を1単位時間と考えてはいないでしょうか。1単位時間の授業構想も確かに必要ですが、いわゆる本時の授業構想は、単元全体の構想に支えられて生きてくると考えますので、授業構想は単元全体を見通した構想でなければならないのです。

左には、「授業構想」の大きな流れを示しました。

1単位時間を念頭に置いた授業でも設計－実施－評価という流れはあるわけですが、その授業に臨む私たちは、「授業をどうするか」ということの構想に多くの力を注ぐのではないのでしょうか。つまり、1単位時間の構想では、実施者（アクター）としての役割が中心になるということです。板書をどうするか、発問は、机間指導は、というように考えるのは、「よい授業」

をめざす実施者のあるべき姿を求めていることだと思います。

しかし、先の授業構想の流れを、単元全体として考えると、そこには、評価者（エヴァリュエーター）としての役割も見えてきます。単元の目標とのかかわりで単元全体の構想が適切なのかどうか、あるいは、1単位時間内の活動や内容が育てたい能力とどうかかわっているのか、など、評価者としての厳しい視点を持つことになります。

また、単元全体の授業構想では、特に、設計－実施－評価のサイクルを機能させる設計者（デザイナー）としての役割が重要です。これは、教育改革の理念にも見えるような新しい時代を生きるであろう子どもたちに、どのような教育をすべかきというところから立ち上がり、この学校で、この授業で、この子どもたちをどう育てるかというように構想していく役割であると言えます。授業を構想する力を磨くということは、教師のデザイナーとしての力量を磨くことなのだと考えます。

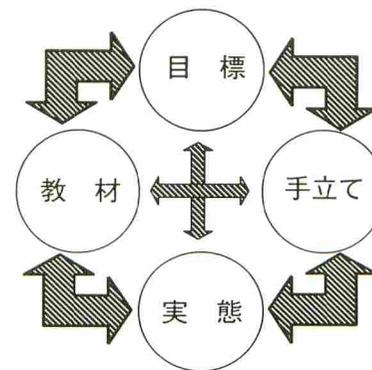
◇ 「問い」をもつ

授業を構想する場合、私たちは、自分の授業実践の反省や他の先生の授業参観から得たもの、教育図書などからイメージできる「よい授業」を目指して、「この内容に関する子どもの実態を把握して授業に臨もう」「この題材では、このように導入すれば、子どもが興味・関心を持つのではないかなど、様々なことを考えます。

しかし、こうした考えのもとにいき実践となると、日ごろから慣れた方法を用いて安易に取り組んでしまうことはないでしょうか。子ども一人一人の実態を把握するために行ってきたアンケート調査なのに、学級全体の傾向としてとらえ、子ども一人一人のための目標や内容として考える資料として生かせないこともあるのではないのでしょうか。

私たちがこれまで実践してきた一つ一つの取り組みについて、もう一度「問い」をもってみる必要があるのではないのでしょうか。「問い」をもつことによって、はじめて授業を構想する力を磨く視点が見え、授業改善にもつながると考えるからです。

なお、授業を構成する要素は、「目標を明確にすること」「子どもの実態をつかむこと」「教材を研究すること」「手立てを考えること」等が考えられます。この構成要素は、右の図に示したように、相互に関連し合います。



それぞれの構成要素を明らかにするには「目標⇒教材⇒目標」「実態⇒目標⇒実態」のよう先に進めたり戻ったりしながら考えることが大切です。このようにして構成要素を明確にすれば、相互の関係が見え、授業構想を豊かにしていくことができます。

以下①～⑥の視点で「授業を構想する力」をより具体的に考えていきたいと思います。

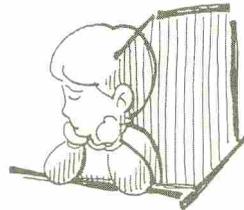
① 子どもの実態を的確に把握して授業を磨く

「なぜ、子どもが動かないのだろうか。」

「どうして、つまづくのだろうか。」

「なぜ、理解できないのだろうか。」……

授業後に、こんなことを感じたことはないでしょうか。その原因の一つとして、実態把握の結果が生かされていないことが考えられます。しっかり実態を把握して授業に臨む必要性を誰もが理解し、実施しているわけですが、その把握した実態をどう分析し、どう生かすかまでしっかり押さえないと授業に生かすことはできないと思います。



では、「どのように実態把握の結果を分析すればよいか」「実態把握の結果をどう授業に生かしたらよいか」について、考えてみましょう。

1. 実態把握の結果の分析のしかた

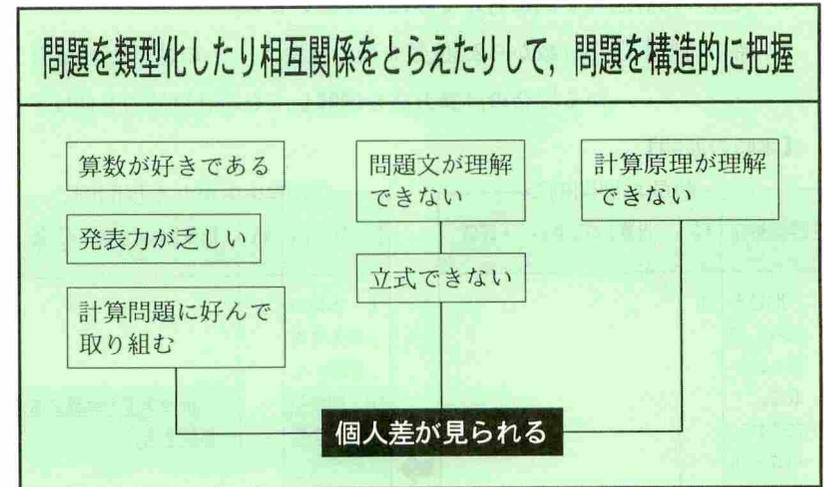
小学校2年・算数【3けたの数のひき算】

- ア. 80%以上の子どもが「算数が好き」とこたえている。
- イ. 計算問題に好んで取り組み、計算力も身に付いてきているが、個人差も出始めている。
- ウ. 問題文を理解できず、立式できない子どももみられる。
- エ. 繰り下がりの計算原理がなかなか理解できない。
- オ. 発表力に乏しい。
- ……

調査の結果、左のような実態が把握できたとしましょう。これらを、どう授業に生かしていけばよいのでしょうか。

それには、まず、洗い出した問題点を類型化し、構造的に把握することで解決のための手立てを明確にすることが必要です。それらが明確になったところで、どう授業展開に生かしていくかを考えることになります。

では、どのように問題点を分析し、手立てを考えていったらよいかについて、前述の実態把握の結果をもとに具体的に考えてみましょう。



【考えられる手立て】

- 個に応じた学習展開を工夫すること
- 学習形態を工夫すること
- 既習事項を生かした授業の展開を工夫すること
- 具体的操作活動を取り入れること
- 一人一人の考えを引き出す工夫をすること

手立てを学習過程に位置付ける

2. 実態把握の結果を生かした授業の展開

では、1で述べた実態把握の結果を授業に生かすとどのような展開になるか実際の指導過程を例に考えてみたいと思います。

【本時の目標】○ 3位数から2,3位数をひく減法で、十の位へだけ繰り下がる場合の計算方法を理解し、その計算能力を伸ばす。

【本時の展開】

一般的な展開例				実態を生かした展開例			
主な学習活動内容	時	指導上の留意点	*評価	主な学習活動内容	時	指導上の留意点	*評価
1. 問題を読み、題意を読み取る。 (1)立式する。 ・327-75 (2)答えの見積もりをする。	5			1. 本時のめあてを把握する。 (1) 前時の学習を想起する。	5	○ 前時までの計算方法を <u>確認する。</u>	
2 327-75の計算の仕方を考える。	10	○ 立式した後、答えがどのくらいになるか見積もりをさせる。ただし、深入りはしない。 ○ 前時の計算と異なることを意識させながら、数カードの図を示して考えさせる。 ○ 十の位へ繰り下がる場合も、十進数の構造を理解していれば、既習の2位数-1位数に帰着して考えればよいことに気づかせる。 * 既習の計算方法をもとに、計算のしかたを考えたか。(ノート)		(2) 本時のめあてを知る。 (3) 見積もりをする。	10	○ 問題を読み、立式したところで、前時の学習と違うところを見つけさせる。 ○ 答えがどのくらいになるか見積もりをさせる。 * 既習事項をもとに、おおよその見当がつけられたか。(発表、ノート)	
3. 計算の仕方をま	15	○ 十の位へ繰り下がる場合も、10のまとまりを1		2 327-75の計算の仕方を考える。 ・ブロック や数カード操作による解決 ・模擬銭操作による解決	15	○ <u>理解できない子どもには、位取りワークシートの上で操作させる。</u> ○ 十の位へ繰り下がる場合も、十進数の構造を理解していれば、既習の2位数-1位数に帰着して考えればよいことに気付かせる。	

一般的な展開例		実態を生かした展開例	
とめる。		・ヒントカードによる解決	* 既習の計算方法をもとに、計算の仕方を考えることができたか。(ノート)
4 練習問題を解く	10	3 計算の仕方をまとめる。 (1) 計算の仕方を発表する。 (2) 操作と対応させ計算の仕方を確認する。	○ 十の位へ繰り下がる場合も、10のまとまりを1と考えれば、十何-1位数に帰着され、原理的には、既習の十の位から一の位へ繰り下がる場合とまったく同じであることをしっかり理解させる。 * 十の位へだけ繰り下がる計算の仕方が理解できたか。(発表、ノート) ○ <u>グループ学習を取り入れ、教え合いながら定着が図れるようにする。</u>
		4 練習問題を解く	15

3 授業に生かす実態把握の視点

実態把握を生かした授業展開を計画するには、次のような視点から実態をみるのが大切です。

(1) どのような内容構成が子どもにとって自然か

◇ 既習事項と本時における基礎学力との関連を図る

(2) どのような指導過程が活動を引きだすか

◇ 体験的・問題解決的な学習の展開を工夫する

◇ 連続性を大切に導入を工夫する

(3) どのような指導方法が適切か

◇ 操作活動などを取り入れた興味・関心を生かした学習活動を工夫する

◇ グループ活動などの学習形態を工夫するなどして一人一人の確かな学びを促す学習活動を工夫する

(4) どのような支援・評価を準備するか

◇ 座席表等を活用して個別指導の工夫をする

実態把握の結果は授業の展開を左右します。目標分析と実態把握の関連を図りながら授業を構想していくことはとても大切です。



② 目標を具体的におさえて授業を磨く

- ・ ゲームをとおして楽しく学習しているが、はたして学習内容が身についているのだろうか？
- ・ 教師の発問に対して、活発に手をあげているが、本当に理解できているのだろうか？

「おか目八目」という言葉があるように、他から授業を見ていると多くの疑問や不安を感じるものです。しかし、これが授業をしている教師にはなかなか自覚できません。こうした疑問や不安を自分の授業の問題として気付き、それに対応していくためには、「目標」の具体的な押さえ方について研修していく必要があります。なぜなら、学習形態も発問も子ども一人一人の目標達成を意図して計画するものだからです。



では、どうすれば目標を具体的に押さえることができるのでしょうか。

1 「教師のねがい」を押さえて目標をつくる。

授業の目標は、1単元の教材を貫いた大きなねがいに支えられていなければなりません。1学期、1年間を通じて子どもたちに何が育ってほしいのかといったこととのかかわりにおいて当面の目標が明確にされなければならないからです。

この「教師のねがい」を明確にするためには、次のような手順を踏むことが大切となります。

教育目標→その教科で育てたい能力の目標 → 単元・本時の目標 → 手立て
→ 教師の願い

小学校5年理科「天気の変化」において「教師のねがい」を押さえて作成された単元の目標です。

単元名: めざせ天気キャスター

「単元の目標」	「教師のねがい」
<p>① 自然現象への関心・意欲・態度 気温・太陽高度・雲・風・降水などの観察に興味を持ち、それらを進んで観測し、学習したことを生かそうとする。</p> <p>② 科学的思考 観測して得た結果や気象情報を基にして、天気の変化の規則性を見つけ、天気の変わり方を予想したり、説明したりすることができる。</p> <p>③ 観察、実験の技能・表現 太陽高度や雲・風・降水などを工夫して観測し、天気の変化と関連づけて記録したりまとめたりすることができる。</p> <p>④ 自然事象についての知識・理解 天気の変化には規則性があり、観測や新聞などから得られた情報を活用すれば、天気の変化は予想できることが分かる。</p>	<p>○ 主体的な問題解決について 「自ら学び、進んで解決しようとする子ども」を育てたい。この力を育てるためには、問題解決的な活動に数多く取り組ませていくことが有効と思われる。そのためには、個々の子どもに解決したいと思う問題を持たせ、また、それを意識的に追究していくことができるよう強く動機づける必要がある。</p> <p>○ 単元や教材について 子どもたちは、自然に直接接する機会が不足しがちである。天気の学習では雲や風・気温など、日常的に気象現象を観察することを通して、それらが相互に関連していることに気付かせる必要がある。また、気象に関する様々な情報が子どもたちのまわりにあふれている。それらを選択し、判断する能力を本単元を通して身につけさせていきたい。</p>

— 「東京都中央区立久松小学校研究紀要」参照 —

この表からは、「自ら学び、進んで解決しようとする子ども」を育てたいという「教師のねがい」をもとに、児童観、教材観、指導観を明確にした単元の目標が読み取れます。さらに、単元の目標と単元名からは子どもたちが「お天気キャスターになろう」というめあてを持って観察や情報収集をしたり、発表に取り組んだりする学習活動もイメージできるのではないのでしょうか。

単元の構想段階だけでなく、本時の構想でも、「教師のねがい」を明確に押さえて目標設定をしたいものです。このことによって、目標が具体的にになり、教材や手立てについても自信を持って構成することができるようになるからです。

2 子ども一人一人が「めあて」を持って取り組める目標を工夫する。

ある学校の6年生に、「わたしは、こんな授業がしてみたい」というテーマで作文を書かせたところ、G子さんは次のようなことを書きました。

わたしは、自己授業がしてみたいです。それは一か月に二、三度、別に一度でもいいです。自分自身で授業がしてみたいと、わたしは望んでいます。(中略)

たとえば、国語についてだとします。いつもみんな同じ物語を勉強しているのではなく、自己授業の時間に図書室に行き、読みたい本などを国語式になおしてしまい、その本の登場人物の気持ちや主題などを読みとり、みんなで発表し合うということです。

こんな自己授業をし、自分自身に質問し、自分自身に答えを書くということをやってみたいと思いました。

そうしたら、もっと楽しい授業が築けると思います。

—図説「小学校教育方法改善講座1」新しい教育を創る教育方法—
—ぎょうせい—

これまで私たちは、私たち教師が到達させたいと願う目標について真剣に考えてきました。ですから、学習指導要領の目標、単元の目標、そして単位の目標というように、目標をより具体的に押さえる努力をしてきました。それは端的に言えば「指導目標をはっきりさせる」ということとなります。こうした努力の結果、私たちは「知識・理解をこのように」「技能・表現の力はこのように」「意欲はこのように」と、目指す子どもの姿、授業のイメージを描けるようになりました。しかし、G子さんの作文から見て取れるように、子ども一人一人が求める授業と私たちが目指してきた授業とは、

そこにかかなりの段差があるような気がするのです。それは子どもにとって、常に目標や内容、方法が「全て教師から与えられるもの」と受け止められてしまうような授業になっていることが多かったからではないでしょうか。

次の2つの事例で考えてみます。

(事例1) 教師：今日の「めあて」を大きな声で
読んでみよう。

今日のめあて：アメリカ合衆国は、世界の大国であることを調べる。



(事例2) 教師：アメリカ合衆国について知っていることを発表してみよう。

今日のめあて：アメリカ合衆国は、世界の大国と言われているが、本当だろうか。(共通課題)

(本時の目標)

- 共通課題「アメリカ合衆国は、世界の大国と言われているが、本当だろうか」について課題意識を持ち、様々な角度から予想し、考えを明確にして自分の課題を設定することができる。

事例1では、たとえ「調べ学習」を取り入れたとしても、「与えられた課題」になってしまうのではないのでしょうか。事例2では、子ども一人一人の課題が本時の目標から離れすぎてしまうことに対する教師の支援が必要となりますが、「教師の指導目標」と「子どもの学習目標」とを付き合わせるような工夫がされています。

最近の心理学の研究成果では、「『自己決定(学習者が学習目標や課題を選択し、決定すること)』『自己効力感(自分は有能であるという感じ)』が内発的動機づけの大きな要因である」と言われています。このことから子ども一人一人が「めあて」を自分で決定できるような目標を設定することは大変重要なことと言えるのではないのでしょうか。

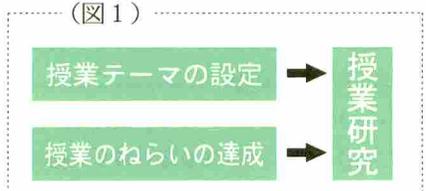
③ 授業テーマを明確にして授業を磨く



授業研究には、授業のねらいの達成という大切な目的のほかに日ごろから解決を迫られている自分の「授業課題の解決」という目的もあります。

ですから、授業研究のための授業案を作成するような場合、私たちは自分の授業を「よい授業」にするためのさまざまな方策を取り入れようとし、結果的に盛り込み過ぎの授業案になっていることもあります。

自分の授業を改善し、磨きをかけるような授業研究にするためには、その授業研究で「明らかにしたいこと」「確かめたいこと」などを絞りこむことが大切です。



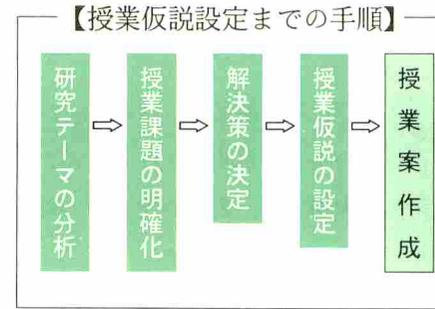
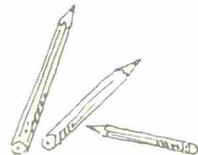
学校の研究テーマを受けて授業研究をする場合でも、研究テーマをより具体的な視点から見直すとともに自分の授業課題とのかかわりを明らかにし、授業テーマを明確にして授業に臨むことが大切です。(図1)

それでは、どのような手順で授業を計画していけばよいのでしょうか。

「授業テーマの明確化から授業仮説の設定」までと「授業テーマを踏まえた授業の構想」について考えてみたいと思います。

1 授業仮説の設定

次の図は、「授業仮説設定までの手順」を表したものです。授業仮説を設定するには、授業課題が明確になっていなければなりません。



授業課題を明確にするためには、研究テーマが含んでいる研究の方向・研究の内容・研究の方法を具体的に吟味することが大切です。では、どのような手順で授業仮説を設定していけばよいのかについて、次の例で考えてみましょう。

【研究テーマ】

算数科の授業に主体的に取り組む児童の育成

＜研究テーマの焦点化＞

- ① 実態把握の工夫
- ② 子どもの思いや願いを大切に学習過程の工夫
- ③ 学習活動を支援するための評価の工夫

☞ 「主体的に授業に取り組む児童の育成」を図るためには、どんな手立てを講じればよいのかを考える。

＜授業課題の明確化＞

体験活動や学習形態の工夫を通し一人一人が主体的に取り組む授業

☞ 「実態把握」と「目標分析」の結果と「焦点化された手立て」から授業の課題を明確にしておく。

＜解決策の決定＞

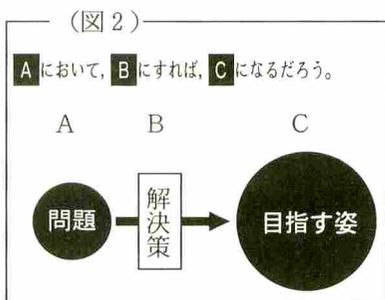
- ＜手立て①＞ 具体的な操作活動の工夫
- ＜手立て②＞ 子どもの思いや願いを大切に学習過程の工夫
- 自力解決の時間の確保
 - グループ活動の導入

☞ 授業課題解決のための手立てを考える。

＜授業仮説の設定＞

はかりの読み方についての理解を深めるために、具体物を使ったり、自力解決の時間やグループ活動で確かめたりする場を設定すれば、一人一人が主体的に取り組む授業が実現できるであろう。

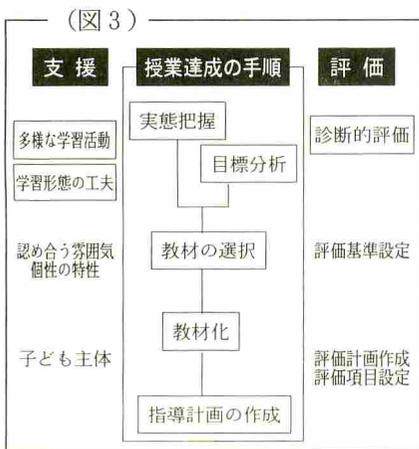
☞ 授業仮説には、課題解決のための手立てが明示されていることが大切です。表現の仕方は、図2で示したとおりです。



2 授業テーマを踏まえた授業の構想

授業仮説が決まれば、それを踏まえて授業を計画することになります。

その場合、課題解決のための手立てをどのように授業場面に取り入れていくかということが重要になります。つまり、それは、授業構成の手順・支援・評価をどのように計画するかということです。(図3)



では、授業構想にあたっての大切な視点を挙げてみたいと思います。

- (1) どのような内容構成にするか
- (2) どのような学習過程にするか
- (3) どのような指導方法にするか
- (4) どのような支援をするか
- (5) 評価をどうするか

右は、このような視点を考慮しながら、作成された授業案です。

〈授業テーマ〉「体験活動や学習形態の工夫を通し、一人一人が主体的に取り組む授業」

【本時の目標】

- はかりの目盛りの正しい読み方と測定値の表し方を理解する。
- はかりの感量、秤量がわかる。
- 秤量4kgのはかりの目盛りの読み方がわかる。
- 複名数、単名数で表すことができる。



【指導過程】

	活動内容 (時間)	教師の支援	評価
課題把握	既習事項確認 (5)	1 既習事項を確認する。 ・1Kg=1000gの関係 ・秤の感量、秤量について	○ はかりの図を提示し、既習事項を確認する。(秤量1Kgのはかりの図) ○ これまでの学習におけるつまづきに対しての手立てをする。
	課題把握 (5)	2 本時のめあてを知る。 課題提示(はかりの図)	○ 秤量4Kgのはかりの図を提示し、知りたいこと・調べたいことを明確にさせる。
自力解決・課題解決	目盛りの読み方を考える (5)	3 はかりの目盛りを読む。	○ 二つの図を比較させ、秤量の違いに気付かせる。 ← 手立て②
	目盛りの読み方を知る (15)	4 はかりの感量、秤量を確認する。 5 ランドセルの重さを読み取る。 手立て①	○ 秤量の違いに気付かせ、感量を考えさせる。 ○ グループごとに準備したはかりの感量、秤量を調べさせる。 ○ 1円玉を使って感量を調べさせる。
自力解決・課題解決	測定値の表し方を知る (10)	6 測定結果を発表する。 7 測定値の表し方を知る。	○ 1目盛り気に付けて正しく読めるようグループで協力しながら進めさせる。 ○ 測定値は、各自プリントに記録させる。単名数表現でも、複名数表現でもよい。どのようにして、測定値を読んだのか発表できるようにまとめさせる。 ○ グループの代表に、測定結果とどのようにして求めたかを発表させる。 ○ 測定値の表現の違いに気付かせる。
	まとめ (5)	8 いろいろなものの重さを測定する。 9 本時のまとめをする。 手立て②	○ はかりの目盛りを正しく読み取ることができたか。(プリント)
応用・発	まとめ (5)	10 次時の予告	○ 複名数、単名数で表すことができたか。(発言、相互評価) ← 手立て①
応用・発	まとめ (5)	10 次時の予告	○ 身回りにもあるものを測定させ、習熟を図る。 ○ 秤量、感量、測定値の表現については、言葉でまとめさせる。(資料で) ○ はかりの目盛りを読む順序については、ノートにまとめさせる。

授業を改善するためには、自分の授業についての課題意識をもつことが大切です。明確な授業仮説を設定し、授業を構想し、実践することにより授業は磨かれると考えます。

④ 子どもによりそう支援で授業を磨く

つまづいている子に、「もう一度やってごらん。」では……？

最近、小学校3年生の算数の授業を参観していてハッとさせられた場面があった。(中略)

ほとんどは正解で、他の子供は、「そうでーす」と呼んでいたが、一人の子供から、思いもよらぬ間違った答えが出てきた。教室に一瞬の沈黙が生まれた。教師はどう対応するのかと、ワクワクして見ていたのであるが、教師の口から出てきたのは、「どうしてそんな答えになったの？もう一度やってごらん」という言葉であった。

私がハットしたのは、教師のそのひとことと、その子がもう一度計算し直すのを待たずに授業が先に進んでしまったことである。直ちに別の子供から正解が出され、「そうでーす」の掛け声で教室には再び活気がよみがえったが、誤答を出したくだんの子は顔色が変わり、心が動揺しているように思えた。そこで近づいてそれとなくのぞきこんでみると、もう一度計算しているどころではなく、思考は停止しているようだった。(後略)

上越教育大学教授 新井郁男「教師のひとこと」
(内外教育(1997.9.2 4851号))

よく分かっていない子がいるのではないかという冷静な判断があれば、「もう一度やってごらん」という前に、「なぜ誤答に至ったのか」を学級全員で考えるなどして、適切な支援ができたと思うのです。

1 子どもによりそう支援の準備

子どもは、それぞれに、よさや可能性を持って学習しています。そうした個の違いに対して、その場での思いつきではなく、できるだけ幅広い予想をするとともに適切な『支援』を準備することが必要だと考えます。



算数の計算問題を解く。まず、遅れがちな子どもの傍らに行く。腰を落とし、顔を近づけて「ここはどうすればいいかな」と問いかけ、一緒に考える。次に簡単な計算はできているが、自信のない子どもの傍らに行く。「いいねえ。あとでみんなに教えてあげてね」と自信をもたせる。「すごいじゃない」と、頭をなで、励ます。

全体を回り、一人一人の解き方を、座席表に書き込み、把握する。そして、それをもとに発表の場で意図的に指名し、話し合いをふくらませる。間違った発表をした子からは、その解き方を説明してもらい、「なるほど、こんな考え方もあるんだね」と大切に扱いみんなで考え確認する。

この事例からは、次のようなことがわかります。

◇子どもの姿が見えるために

子どもたちの温かな「かかわり」を大切にしながら、何をどのように学習しているのかを、「座席表」に記録(つかむ)し、それをよりどころにして子どもによりそう授業を展開しています。「かかわり」を通して、共感的に子どもを理解し支援することによって、今まで見えなかった子どもの姿が見え、個を生かす工夫(示す)がなされているのではないかと思います。

子どもによりそう支援をしていくためには、その裏付けとして子ども一人一人の実態把握が不可欠です。

〈支援に生きる実態把握の視点〉

- 既習事項の習熟の程度
- 学習教材に対する興味や関心
- 学習方法や学習スタイルの特徴
- 学習に関した生活経験
- これまでの学習におけるつまづきとそれに対する手だて など

◇子どもの気持ちを受け入れるために

子どもの発表の内容が、授業の意図に沿わないものであったとしても大切に扱い、結果のみでなく、考え方や過程を重視する(励ます、認める)ことは大切です。また、子どもが答えることができないでいる場合でも、子どもの気持ちやつまづきの内容を類推(感じる)して、それらの疑問や不安に対して直接、具体的に助言することが大切です。



2 子どもの実態をとらえ、よりそう『支援』に心がけた例

〔小学校6年 算数科 単元名：比と比の値〕

◎ねらい ドーム球場の各席の入場者数を、与えられた資料を手がかりに、既習の知識（「比」「割合」）を用いて、計算で求めることができる。

	教師の働きかけ	学習を支援するための視点
課題把握	①東京ドームの絵、図を見せて話し合わせる。 ②問題場面を提示する。	ドームの座席の様子がよく分かるように絵、図を提示する。（座席の様子等）
	野球の試合で満員になると、入場料は全部でいくらになるんだろう。	子どもたちの中から、「何人入るか」「入場料は」等の疑問が出てくることを望むが、出ない場合はこちらから投げかける。 ※「ドームについてどんな疑問がありますか」という問いかけをする。子どもたちから出てくると解決への意欲が高まることにつながる。
自力解決	③問題解決に必要な情報に気付かせるために質問する。 何が分かれば入場料が求められますか。どんな情報が欲しいですか。	各席によって、1人当たりの入場料が異なること。各席に入場できる人数が分かれば総入場料が求められることなどを明確にする。 ※解決に必要な情報を子どもたちから引き出すことで、課題意識を高める。
	④情報を与える。 ○各席の1人当たりの入場料 ○各席の入場者数	(1)入場できる人数は、全部で56000人 (2)バルコニー席と2階席に入場できる人数は19000人 (3)バルコニー席と2階席の人数の比は3:16 (4)1階内野席は、バルコニー席の9倍
自力解決	⑥課題提示 各席の入場人数は、どうしたら求められますか。	この情報をもとに、各席に入場できる人数を求めれば、入場料金が分かるという見通しを持たせたい。
	⑦解決の手順を考えさせる。 各席の入場人数は、どんな順序で求められますか。	情報の分析状況を、求める順番を書かせることで把握する。グループ別の観点とする。 G1…順番が書け、自力で解ける 「小さな教師」でG2、G3の援助へ G2…順番が書け、援助が必要 「ヒントカード」を取りにいっきかけを作る G3…順番が書けず、援助が必要 教師が「ミニ授業」で援助する ※既習事項の確認テスト結果（座席表）を参考に、支援の必要な子どもの動きに注意を払う。
自力解決	⑧机間指導で解決の見通しが立っているか把握する。 ⑨自分自身の解決の見通しがどこまで立っているか立場を明確にさせる。 ⑩自力解決させる。	G3…教師と一緒に考えてここまでできたという成就感や自分の考えが解決のために、一役を担っているという満足感を味わわせたい。
	つまずき 情報 振り返り 発表	

子どもによりそう『支援』を準備するには、

学級の中では、子どもたちが失敗を恐れずに、安心して自分の考え方や方法で



課題を解決し発表できることが大切です。つまり、子ども同士が認め合い、励まし合う雰囲気のある学級づくりをすることが必要なのです。

また、子ども主体の学習にするためには、子ども自身が「どうしたらいいのか」と自ら問いを持つ授業が展開されなければなりません。こうした主体的な問いを持たせることは、教師の大切な支援の1つだと思います。

左記の事例では、『支援』を次のような視点から工夫しています。

○「課題把握」の段階では、

知的好奇心	実態把握に基づき、知的好奇心を高める絵や図を提示する
ゆさぶり	解決のために、何が必要かを考えるためのゆさぶる発問をする
多様な方法	解決するための方法の提示と手順を、個に応じて助言をする

○「自力解決」の段階では、

つまずき	つまずきを尋ねて考えを確かめ、その原因に気づく助言をする
情報	活動状況を判断し、認め励ますとともに取り組む方向を示す
振り返り	見通しや解決方法、結果について正しいか判断を促す
発表	解決の過程のよさを認め、自分の考えを発表する準備へ向ける

子どもの実態をとらえた支援をするために、右のような既習事項の状況を確認し、座席表に記録をして、学習状況に応じた手だてを工夫しています。

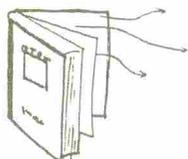
既習事項の確認問題
(学習診断テスト、自作事前テストより)

- ① 女子の人数と男子の人数の比が4:3で、女子の人数が20人のとき、男子の人数は何人でしょう。
- ② 360gの水と、40gのさとうを混ぜてさとう水つくる。さとうの量は、さとう水全体の何%にあたるでしょう。
- ③ $4 \times 5 \div 2$ の計算の仕方
- ④ 全体の $\frac{2}{3}$ を全体 $\times \frac{2}{3}$ と立式できる
- ⑤ 1:2の「2」を全体の $\frac{2}{3}$ と言える
- ⑥ $A:B$ を全体 $\times \frac{A}{(A+B)}$ の立式できる

一人一人の子どもが意欲をもって課題解決に取り組むことが

できるようにするためには、子どもの実態を的確にとらえ、その子によりそう『支援』の方法を準備することで、授業を磨いていけるのではないのでしょうか。

⑤ 教育メディアの活用で授業を磨く

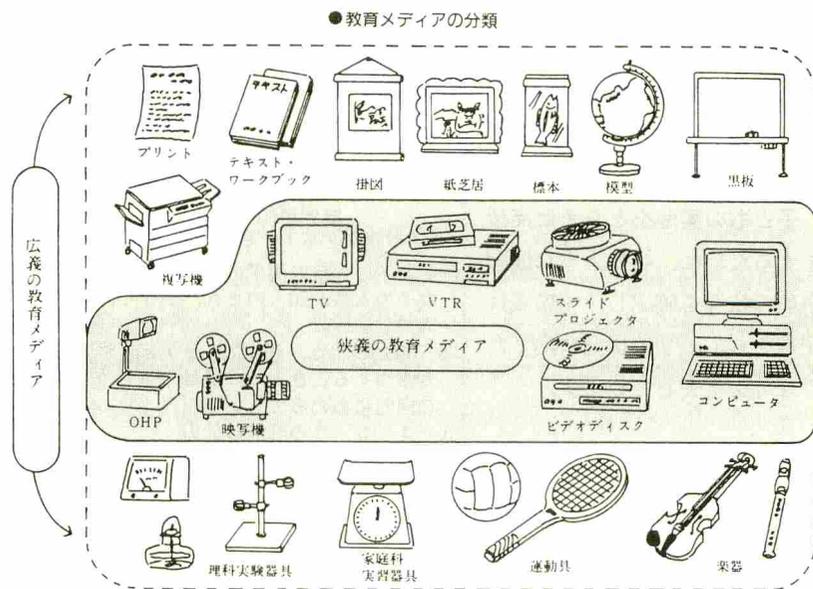


よい授業を創るために必要な教師の力量の1つに教育メディアの活用能力があげられます。

子どもたちの意欲の喚起や追究の持続、あるいは理解を深めるといった視点から適切な教育メディアを選び、それを活用することは「わかる授業・たのしい授業」の条件として欠かすことができないと考えます。

1 教育メディアとは

教育メディアといっても、それらは黒板からコンピュータに至るまで実に様々です。まずはじめに、広義の教育メディアと狭義の教育メディアを考えてみましょう。



私たちが教育メディアと言う場合には、先に示した図表の「狭義の教育メディア」を指していることが多いと思うのですが、広義には、教育のために必要があって用いられるもの全てを指していると言えます。

2 教育メディアの選択

教育メディア活用の最も重要なポイントは、まず、その選択にあると考えます。

たとえば、私たちは、授業の導入段階、つまり問題把握や課題づくりの場面における情報提示の方法に神経を使います。それは、その段階における子どもたちの学習動機や意欲を授業の成否の鍵として重視しているからに他なりません。

次の事例で、教育メディア選択について考えてみましょう。

中学1年の「体育」の授業で、開脚前転や開脚後転などのマット運動を学習するとき、教師は導入の段階で図、写真、演示、ビデオなどにより模範的な開脚前転や開脚後転を指

〔開脚前転〕

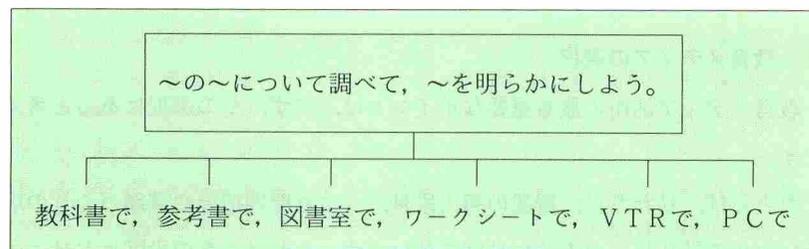
導したいと考えます。このとき、教師はさまざまな教育メディアの中から子どもたちの学習動機を誘発し、意欲を高める最も効果的な教育メディアを選択することになります。



3 教育メディアと学習用具

教育メディアの活用に当たっては、学習の目標や内容と活用する教育メディアの特性との関係を考えることが大切です。これはいわば「最適化」を図るということであり、子ども、教材、教師という関係の中で、目標の効率的実現の最適な可能性を探ることでもあるのです。

子どもたちがそれぞれの予想に従って観察したり、調べたり、実験したりする追究の段階では、どのような教育メディアの活用が考えられるでしょうか。



教育メディアは、子どもたちの追究やつまづきを支援するために教師が活用するという考えられますが、子どもたちが自らの問題解決のためにメディアを活用するという視点も大事にしなければなりません。

問題解決のためのメディアとして教科書しか浮かんでこないようでは、学習用具としてのメディア活用の能力育成が不十分と言えないでしょうか。問題解決のために気軽に図書室に足を向けるためには、日頃の学習において図書室の利用を指導しておくことが必要ですし、コンピュータを利用して問題解決をしようとする子どもには、コンピュータ利用の基本的な学習経験がなければならないと思います。したがって、まず教師は、様々な教育メディアとその特性を理解し、実際に活用してみることが大事で、さらに、そうした研修体験の中から、子どもたちがそれらを学習用具として活用できるような支援を考えていかなければならないと思います。

4 メディア教材化の考え方

教育メディアを教材として生かすには、次のようなことに留意することが大切です。

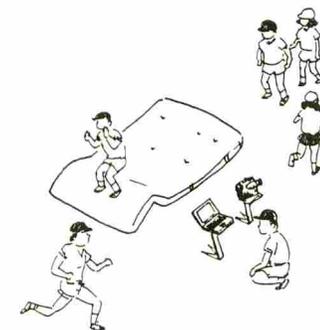
- ① 表示または表現方法として静止画、動画のどちらが適しているか。
- ② 学習効率が、購入費用、労力、再利用性などと比べて満足できるか。

- ③ 数量、使用場所、使いやすさ、利用したい時に使用できるかなどの点で課題はないか。
- ④ 子どもの感覚を十分に刺激し、見やすく、聞きやすく理解を助けることができるか。

それでは次に上記の①から④を満足させる教育メディアの活用例を、先に例示したマット運動の授業で考えてみましょう。

この授業の中で教育メディアとしてVTRを選択した場合、視覚的に自分自身の演技を振り返らせることができるという点では効果的ですが、ビデオカメラが1台しかない学校では学習効率が低下してしまうことが考えられます。それは、授業時間内で撮影できる子どもの数に限りが出てしまうからです。このことから③の数量の点で課題が出てしまいます。

そこで、「遅延ソフト」を用いてこの課題を解決する方法が考えられます。このソフトはビデオカメラで撮った映像をその場で再生でき、さらに再生開始時間を撮影後15秒とか20秒に設定できるソフトです。このソフトを活用するには、右図のようにビデオカメラとコンピュータをマットの脇に設置し、回線で繋がります。その後、コンピュータ側で遅延ソフトを起動させ、ビデオカメラで子どもの演技を撮影します。演技し終えた子どもはコンピュータの所に行き、自分の演技をディスプレイで確認します。この際、必要に応じて教師の支援を受けることもできます。このような授業形態により、授業時間の中で全員の子どもが自分を振り返ることができるため、学習意欲が高まるとともに子どもたちは目標を持って次の演技に備えることができます。

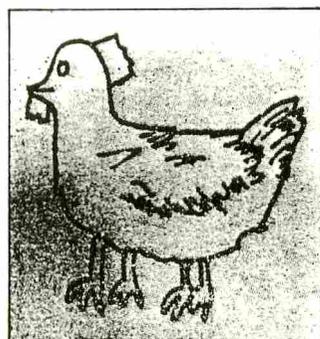


この事例からも分かる通り、私たちには教育メディアの特性を理解しておくことの他に、活用の仕方を工夫する意欲と創造性が求められます。

⑥ 総合的な学習を生みだす力を磨く

「大学生が4本足のニワトリの絵を描いた！」

20年も前の話ですが、当時、ある新聞の社会面に取り上げられた「4本足のニワトリの絵」です。幼稚園児ならぬ「大学生」が4本足のニワトリの絵を描いたということで話題になったのですが、こうした事例はその後も枚挙に暇がありません。



〈大学生が描いたという4本足のニワトリの絵〉
宮脇 理著「感性による教育」p.93より

「デパートで買って来たかぶと虫が死んで動かなくなったのを見て、“ママ、電池とり替えてよ”と言った子どもがいた」

「米はどのようにして生産しているかを聞いたところ“工場で生産している”と答えた」

「雨に濡れた猫を電子レンジで乾かそうとした」等々。

こうした話題に登場した子が、認知障害を持っていたとか特別な生活環境で育ったということもないようです。いわゆる普通の子どもたちであるところに、問題の深刻さを感じさせるものがあると思うのです。

こうした問題に対して、次のような声があります。

・実際に実験をするより正しい結果を暗記した方が効率よく知識を身につけることができる、試行錯誤して自分で考えるより、模範的な解決方法を学び、類似問題で解く練習をした方が要領よく考え方が身につく、といった指導観、学習観が上記のような子どもたちを育てたのだ

・学校で学ぶ知識・理解が子どもたちの実体験・生活経験とかけ離れ過ぎ

ているのではないか

こうしたことが「生きる力」を育てる必要性が叫ばれるようになった背景の1つになっているのだと思います。

1 総合的な学習の時間がめざすもの

総合的な学習は、子どもたちが自らの興味・関心に基づいて主体的に活動する中で知的な気付きや豊かな体験を得ることをめざすものと考えられます。このことを(財)教育調査研究所研究紀要第79号では次のように述べています。

総合的な学習の必要性

- ① 受け身的な学習から、自ら求める学習へ
- ② 知識の並列的・断片的な学習から融合・関連させた統合的な学習へ
- ③ 机上の学習から、実践力・行動力に結びつく体験的な学習の重視へ
- ④ 記憶中心の知識習得から、学び方・学ぶ力の習得へ
- ⑤ 体系づけられた学習中心から、生活課題に対応する学習の展開へ

もちろん、これらはこれまでの指導要領にも示されてきたことです。例えば生活科では、体験そのものを目的として授業が構成され、一人一人の子

どもが自分なりの気付きを大切にする中で「よき生活者として求められる能力や態度を身につける」ことをねらいとして授業が展開されていますし、理科や社会などでは体験的に学ぶことを通して自ら事象にかわり、問題解決的に学習を進める授業が一般的になってきています。公式暗記の典型と見られがちだった算数・数学でも、要領のよさよりも一人一人の子どもが自分なりの方法で解決する場として授業をとらえ直してきています。



しかし、試験に強い学力を求める声はまだ大きく、各教科の指導を子

子どもたちの興味・関心をもとに展開しながらも、結果的には知識理解を得させなければ、という縛りからはなかなか抜け出せなかったのではないのでしょうか。

このように考えると、各学校において総合的な時間を実践しようとする時は、これまでの教科枠や学年枠、時間枠にとらわれない発想や、次に示したような事項に一層配慮していくことが大切になります。

(1) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。

(2) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。

(平成10年版 小学校学習指導要領p.3)

こうした配慮によって、地域の人々に支えられて生きる自分に気付いたり、興味・関心を追究することで新しい自分を発見したりすることをねらいとする授業が可能になるのです。従って、子どもによって活動内容が異なることもあるでしょうし到達レベルが違うこともあるでしょう。当然、教科学習の一部にみられる総括的・数量的な評価はできないことになります。



2 総合的な学習と教科学習とのかかわり

子どもたちが総合的な学習の時間に体験的な学習や問題解決的な学習をするとなると、各教科の学習はどのようなものであればいいのでしょうか。それにかかわって、平成10年版中学校学習指導要領では、教科の指導に関して次のような配慮事項を上げています。

(2) 各教科等の指導に当たっては、体験的な学習や問題解決的な学習を重視するとともに生徒の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。

(6) 各教科等の指導に当たっては、生徒が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や生徒の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、教師の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。

(平成10年版 中学校学習指導要領p.5)

こうしてみると、総合的な学習と教科学習とに求められている方向はずいぶん似ていることが分かります。教科指導においても実体験にできるだけ近い形で学習が進められるようにし、総合的な学習の時間には各教科の学習で獲得した知識・理解を教科枠を越えて活用しながらよりよい生活を創り上げる体験をすることになります。つまり、教科学習と総合的な学習とは相互に支え合って一人一人の子どもが「生きる力」を獲得する場を与えていくものと考えてのがよいと思われます。



3 総合的な学習の方法

総合的な学習の時間は、小学校においては3年生から6年生まで週3時間程度、中学校においては各学年で週2時間から3時間程度実施するわけですが、指導計画の立案に当たっては次のようなことが大切になります。

- 各教科との関連を図り、子どもたちの主体的な学習ができるようにする。
- 教室や学校という学習の場に限らず、家庭や地域社会にまで「空間的な広がり」を視野に入れて計画する。

- グループ学習や異年齢集団による学習など、多様な学習形態を可能にする。
- 年間にわたって継続的に実施することや、ある時期に集中的に実施することなど、活動のねらいや内容、学習形態等に応じ、弾力的に時間を設定し、時間的な広がりとして活用できるようにする。

（（財）教育調査研究所研究紀要第79号 p.16～18 による）

もちろん、総合的な学習の時間は各学校が自校の子どもたちの実態や施設・設備、校区の環境、地域の人材等を踏まえて計画・実施するわけですから、隣の学校が環境教育にウエイトを置いて計画したのに対して自校では国際理解教育にウエイトを置くという違いを生じることがありますし、同じ学年や学級の子であっても異なる内容に取り組むといったことがあります。こうしたことについて、保護者の方々に理解いただくことも大切です。

4 総合的な学習の実践に当たって求められる教師の力量

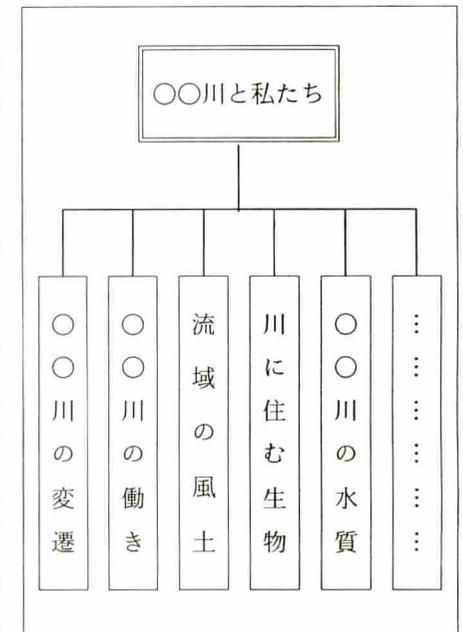
総合的な学習の時間の指導に当たる先生方には幅広い豊かな知識や行動力が求められます。特に、中学校や高等学校の先生方は担当教科をとおして子どもたちを見てきたこれまでの指導観から抜け出すのに苦労するかも知れません。もちろん、小学校の先生方も教科枠にこだわらない指導力が求められます。



これまでも先生方はクラブ活動や選択教科の指導などでは特技を生かして子どもたちの興味・関心に応える指導に心がけてきました。ですから、見方を変えれば、これまで以上に先生方の持ち味を發揮できることになりすし、これまで以上に子どもたちの願いに応える教育課程を組むことができると考えられます。

例えば、中教審答申で例示している環境教育をテーマに「〇〇川と私たち」といった主題を取り上げたとしましょう。子どもたちが「〇〇川と私たち」

ということばから自由に発想して取り組むとなると、図のような内容が個々ばらばらに出されてくると思われます。中には子どもたちの力に余る内容を知りたいと言い出す子もいるかも知れません。水源から海までの流域を踏破するなどという考えも出たりするでしょう。そうすると一人二人の教師だけで指導することはもちろん、地域在住の方々の協力があっても対応できそうもありません。そのような子どもたちの興味・関心を満たすため、時には子どもたちと教師とが一緒に解決策を考えるようなことになるかも知れません。要は、総合的な学習の時間が、子どもたちの学校で獲得する知識・理解と生活経験とが



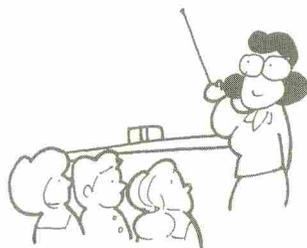
一致し、一人一人の子どもが新しい課題や困難に出合った時に、自分で乗り越える力を身につける場となることです。これまでの創意の時間に取り組んできた内容なども、先生方が内容や計画を決め、子どもたちに役割を与えて実施するだけでなく、「子どもたちの思いや願いを子どもたち自身の手で実現するのを支援する」という立場で再編成するならば、総合的な学習の内容として十分生かされると思います。体験的な学習や問題解決的な学習、学び方や調べ方の学習を子どもたちが主体的に展開していくのを真に支援することに徹することが、総合的な学習を生み出す基本になるのではないのでしょうか。

3 校内研修をとおして授業を磨く

◇ めざす校内研修

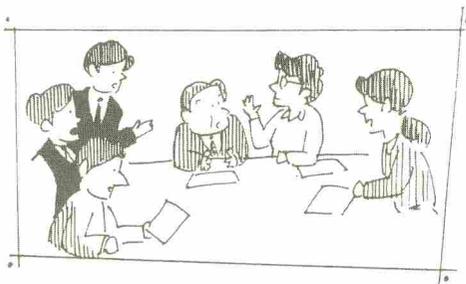
“よい授業”とは、学習する子どもたちにとっての「楽しく分かる授業」だと考えます。

子どもたちが喜んで学習する授業，子どもたちが知的体験を積み成長する授業，そのような授業ができるようになりたいものです。



しかし、個人での研修成果には限界があります。“無くて七癖”という言葉があるように、毎日の授業を繰り返す中で知らず知らずのうちに独自の“癖”が身に付き、独り善がりの授業をするようになってしまう傾向があるようです。この“癖”を自分だけの努力で直すことはなかなか難しいものです。そのように考えると、身近にいる同僚が“思い込み”や“癖”を指摘しあったり、学習している子どもたちの状況を見合ったりすることは、授業を磨く上でとても有効です。

校内研修を積むということは、私たち教師自身の指導力を高め、「授業に磨きをかける」ために不可欠の要件であると考えます。



◇ 校内研修の現状と問題点

それでは、校内研修の現状はどうなっているのでしょうか。福島県教育センター研究紀要(Vol.27)によると、右ページの表のようになります。

ここから表下に示したような問題点が見えてきます。

それでは、校内研修の活性化を図るためにはどうすればよいのでしょうか。

	小学校	中学校	高等学校
校内研修の現状	概ね活発 ※研究指定がある ※研究公開がある ※共同研究に取り組んでいる	あまり活発でない ※研究指定がある学校は意欲的である	対象を絞ったの取り組み ※新任教員、転入教員を対象に行っている
研修のねらい	指導力の向上 共通理解	各教科の取り組み重視 指導力の向上	教員の資質の向上
教師の姿勢 意義 取り組み 研究授業	感じている 概ね積極的 自主的にはやらない	あまり感じていない 消極的 自主的ではない	感じている 概ね積極的 個人に委ねている
校内研修推進上の問題点	研修時間の確保 リーダーの不足 研修に対する意識	研修時間の確保 教科担任制 研修に対する意識	研修時間の確保 教科担任制
校内研究会の現状	あまり活発ではない 発言が少ない	活発ではない 発言が少ない	活発ではない 全職員が集まらない
校内研究(会)のリーダー	研修主任 校長・教頭 教務主任	研修主任 校長・教頭	教務主任

〔県内各地区抽出校調査〕

《表から見た問題点》

- ① 研究指定など、与えられた研修には取り組むという受け身的な姿勢になってはいないか。
- ② 研修が研修主任等に任せっきりになってはいないか。
- ③ 研修に参加する教師が、自分の課題解決の場にしようという意識を持たずに参加してはいないか。
- ④ 研修会が形式的に進められ、各教師が培ってきた教育技術をぶつけ合い、磨き合おうとする協議になっていないのではないか。

◇ 校内研修の進め方

前ページの①～④に示したような問題点は、校内研修を進めるにあたって多くの学校が悩んでいることと考えられます。このような問題を乗り越え、私たち教師一人一人の力量を高める研修にするには、研修が次のような取り組みとなっていることが必要ではないでしょうか。



○ 研修に参加する教師一人一人が自分の果たすべき役割を持っている。

校内における授業研究の場合、分担にしたがって子どもや教師の言動を記録し、事後に報告するということがあります。

その際、単にその役割を担うのみにとどまらず、研修テーマや授業仮説を自分のものとして受け止め、自分の授業とのかかわりも考えながら研修に参加し、協議では積極的に意見を述べていく事が大事です。

○ 研修に参加する教師一人一人が解決しなければならない自分なりの課題を持っている。

各学校とも実情は異なり、それぞれに教育課題を抱え、その解決のために校内研修が行われています。組織の一員として教育課題解決をめざす役割を持つのは当然であり、さらに自分が抱える課題は何なのか、という自己課題を持ち、それを意識して研修にかかわっていく必要があると考えます。

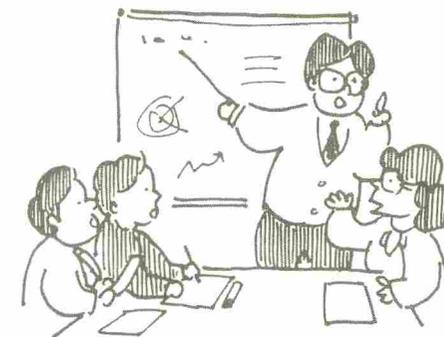
○ 研修の場では、立場や年齢にこだわらずに本音の意見を述べ合うことができるようになっている。

若い先生からベテランの先生まで、校内研修に参加する先生は実に様々です。性別、年齢、経験等の違いを踏まえながらも、先生方一人一人の個性が生かされ、主体的にかかわっていくような研修が望まれます。そのためには、事前や事後の研修において、問題の指摘に気を遣ったり、遠慮したり、また、

批判的な発言を述べるだけでは研修の成果が上がるとは思われません。積極的かつ建設的に研修に参加していく、いわゆる切磋琢磨の姿勢が求められます。

○ 共有化できる研修テーマの設定がなされている。

先生方が研修テーマを自己課題としてとらえることができるようにすることは、研修の成果を高める上で大変有効です。個々の先生方の研修ニーズが必ずしも同一に集約されにくい場合でも、学年会や教科部会などの分科会に分けたり、年齢や経験に応じて研修のグループ化を図るなど、研究推進に機動性と合理性を持たせることが望まれます。



このように考えますと、「校内研修をとおして授業を磨く」ためには、次のような配慮が必要になってきます。

- 事前・事後の研修の充実を図る
- 授業観察の視点を明確にして授業研究に臨む
- 得られたデータから、子どもたちの変容の様子や教師の指導のあり方の改善を図る



以下⑦～⑩の視点で「校内研修をとおして授業を磨く」をより具体的に考えていきたいと思えます。

⑦ 充実した事前研究で授業を磨く

私たちは、子どもがもっと主体的に課題に取り組めるようにしたい、子ども一人一人に応じた支援がしたい、などの思いや願いを実現するために、授業を変えよう、新しい授業を創ろうと努力しています。

そうした努力とその意欲は、個人研修の基本的な態度であると考えます。

1 個人研修としての事前の研究

例えば、授業研究が予定されている場合、当日までに授業に関する自己課題をできるだけ解決したいと考えるのではないのでしょうか。そして、次のようなことに取り組みます。

- 学習指導要領や指導書等で目標や内容を再確認する。
- 文献や資料等で先行研究や実践事例を調べる。
- 同僚の先生方に指導方法や教材等について質問する。
- いくつかの授業で実践し、改善の効果を確かめる。

このような取り組みによって、指導案が子どもの実態によりふさわしいものになったり、個に応じた支援がさらに具体化されたりして、自己課題の具体的な解決策を持って、授業研究に臨むことができます。

こうした努力が当日の授業に生かされれば、事前の研究が授業を磨くことにつながったと言えるのではないのでしょうか。



事前の研究をより充実させるためには、その視点や方法・内容についてもう一度点検してみてもよいでしょうか。道徳の授業の事前研究について考えてみたいと思います。

事前研究の視点	事前研究の方法・内容
<ul style="list-style-type: none"> ・ 道徳教育の意義や道徳の時間の指導について、文献や資料から理解を深めたい 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「初等・中等教育資料*」☞教科調査官提案の理解 ・ 「道徳教育の手引き*」☞意義と基本的事項 ・ 「道徳 生き生きとした授業を創る*」☞授業づくりの要点 ・ 「道徳授業の進め方*」☞道徳の時間の位置付けと展開例 ・ 「道徳教育*」☞課題解決のための様々な指導事例
<ul style="list-style-type: none"> ・ 研究公開や先行研究から自己課題を解決したい 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの実態に応じた道徳指導の実際 ・ 感動と共感で創る授業、よい授業の特質 ・ 授業参観から展開後段の取り扱い方
<ul style="list-style-type: none"> ・ 教材研究や資料分析の方法を学びたい 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「道徳授業の基本構造理論*」☞価値の構造化理論 ・ 「教材研究読本*」☞様々な題材や素材を教材にする視点 ・ 「協議会」☞個人及び共同の資料分析
<ul style="list-style-type: none"> ・ よりよい指導案の書き方を身に付けたい 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの実態にそったねらい ・ 同じ価値項目、同じ資料による先行指導案 ・ 発問構成や構造的板書

※の図書については巻末参照

道徳以外にも、物語文を扱えばその作者の他の作品にも研究を広げるとか、理科の演示実験を事前に何度も試行するとか、跳び箱を跳んではVTRに撮っ

て師範演技を磨くとか、事前の研修・研究は数多く考えられます。

このように、事前の研究を着実に積み重ねていくことは授業を磨いていく上で大切なことです。

2 校内研究における事前研究で授業を磨く取り組み

校内の事前研究を改善し、自己研修に生かしていくことも授業を磨く上で重要です。ここでは、事前研究会を充実したものにしていこうと取り組みとして、模擬授業形式の実践例と、授業案の作成に付箋紙を取り入れた実践例について考えていきたいと思います。

○ 模擬授業形式の実践例

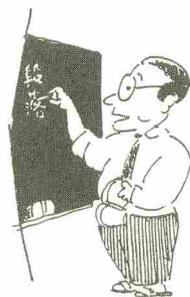
授業を実施する教師本人が、実際の授業場面をそのままに、模擬的に展開しながら具体的な提案をしていきます。

提案者は実際に教室の黒板の前に立ち、子どもの代わりになった聞き手の教師に対して、当日の授業スタイルをとりながら提案していきます。

学習指導案、発問と指名、使用する資料、板書構成とノート指導、子どもの学習活動、机間指導、使用する教育機器など、当日の授業に関する一切のものを、授業の展開に即して予想しながら具体的に提案していきます。

提案を聞いている教師は、自分の抱えている課題が解決されるものになっているのか、また、校内の研究課題が解明されるようなものであるかどうかの視点で、一つ一つの具体的な内容について検討していきます。

また、途中で質問を取り入れるなどの工夫をすると、話し合いがより効果的になったり、深まったりしていきます。



提案が終わった後で、工夫改善した方が良いところがあれば全員で確認し、実際の授業に反映していきます。

○ 授業案の作成に付箋紙を取り入れた実践例

各学校で実施されている事前研究会等での指導案の検討では、単元名、単元設定の理由、単元の目標、指導計画、本時のねらい、研究主題や仮説との関わり、学習過程等きちんとした形式で出来上がっている指導案が多く、変更や訂正をするのがためられることがあります。

そこで、自由に書き換えたり、順番を入れ替えたりすることのできる付箋紙の特徴を生かして、授業者が教材研究をしたり、指導計画を立案したりする段階や、指導過程の原案を作成する段階で、付箋紙を活用していくことが有効であると思われます。

この付箋紙を活用して作成した原案を、事前研究会で検討します。検討の結果、加筆・変更等のある場合には、付箋紙の特質を効果的に利用して、付箋紙に書き加えたり、付箋紙の順番を替えたりして、より検証授業にふさわしい指導案へと工夫・改善していくことが容易にできます。

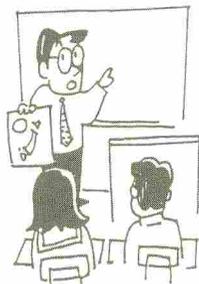
また、コピーすることによって教師全員に配付したり、記録として残しておくこともできます。

このような事前研究の取り組みが日常的に行われれば、校内研究の充実につながり、授業を磨いていくことにもつながると考えます。

段階	学習活動・内容
課題把握	1. 本時の課題を確認する。 学習したことを生かしていろいろな図形の面積を求めよう 各自が求める図形
計画	2. 各自の選択した図形の面積の求め方について見通す。 ・分割の仕方 ・既習図形の面積方法・公式

⑧ 子どもの変容把握に努めて授業を磨く

「日ごろの指導において、子どもたちに考えることの大切さや意欲的に学習することを力説しているにもかかわらず、単元の学習が終わると、どうしてもペーパーテストなどで、知識や技能がどれだけ習得されているかということを重視して評価してしまっているんです。これでは結果として、子どもたちを裏切っているのですね。」



左の文は、ある社会科の先生の述懐です。

ここから、子どもの変容のとらえ方に関して次のような問題に気付くことができます。

- 1 子どもをとらえる時期が、ある学習が終了した段階で行われていたこと
- 2 知識（知っている・覚えている）、技術（できる・できない）のレベルで子どもをとらえていたこと
- 3 子どもをとらえることは、数量化することだという考え方が意識の底にあったこと

では、これらの問題点を解決するためには、どうすればよいのでしょうか。子どもをとらえるには、次のことを念頭において子どもをより深くとらえることが必要と思われます。

- ☞ 学習の進行中の子どもをとらえること
- ☞ 子どものよさや可能性に目をとめてとらえること
- ☞ 子ども一般ではなく、一人一人の子どもをとらえること
- ☞ 1つの調査方法だけで、子どもの全体をとらえたと思わないこと

私たちは、次のような子どもの「自己表現」のあらわれから実態や変容をとらえています。

身振り、発言、操作活動、描画、作文、ワークシート、ノート、自己評価カード、イメージマップによる表現等



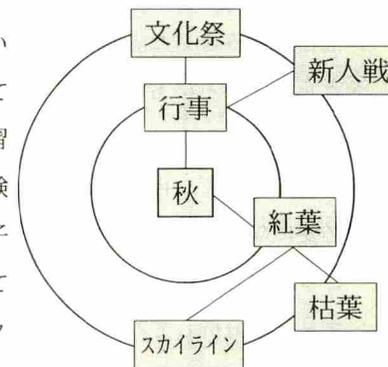
どんな方法にせよ子どもの目の高さで見ることがポイントとなります。なぜならば、同じ事象でも教師の目の高さによって見えたり見えなかったりすることがあるからです。

次に、ペーパーテストではとらえきれない子ども一人一人の変容をとらえることができる「イメージマップ」による事例をとおして考えてみたいと思います。

☆ イメージマップとは？

中心にかかれた事柄について連想するものを内側の円に書きとめ、さらにその言葉から連想するものを外側の円に書いていき連想の流れが分かるように線で結んでいったものです。（円がない場合や、1層で作るときもあります）

イメージ調査では、あることがらについて学習者がもっている知識や経験を含めてより内面的（情意的）なもの、誤解や学習のつまずきの原因となる誤った知識や経験などをとらえることができます。また、子どもが事柄の間の結びつきをどうとらえているかという子どもの思考のネットワークを知るために有効とされています。



⑨ 授業観察の視点を明確にして授業を磨く

次のような経験はありませんか？

- ◎授業研究を参観する際に、どのような視点で授業を観察すればよいのかよく分からなかった。
- ◎常々、導入部分がうまくいかず、どのような手だてを講じればよいのか悩んだ。 …



授業参観は、参観者にとって、授業を磨く研修の貴重な機会です。自分の授業は、客観的に見たり反省したりしにくいものですが、他の先生の授業を参観すると、いろいろな視点から授業を観察することができます。学習者の心理面や活動、授業者の活動や指導技術などを見て学び取る絶好の機会です。

授業を参観するにあたっては、日ごろから考えている自らの課題を意識し、目的を持って臨むことが大切です。

1 授業観察の視点

授業観察の視点は、ちょうど授業者の授業意図の反対側にあるのですが、それがピッタリと一致することが望ましいのだと思います。つまり、授業仮説は、そっくりそのまま観察の視点になるということです。

授業は大まかには下のような視点から観察しますが、中でも①の指導案をどこまで読めるか、読んだ内容と実際の授業との違いにどこまで気付くことができるか、また、自己の授業課題とのかかわりで何が発見できるかということが、授業を観察する視点の基本といえます。

- ①指導案 ②教師の指導活動 ③子どもの学習活動 ④教室環境



2 授業観察の視点を広げる

それでは、具体的な事例から観察の視点を考えてみましょう。

【事例①】

社会科(小学校6年)の「伊能忠敬の地図」について学習する場合、……

A

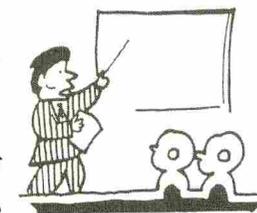
学習活動・内容
1. 本時の学習内容を確認する。 ○本時は「伊能忠敬の地図」についての学習であることを確認する。

B

学習活動・内容
1. 2枚の地図を比較して意見を述べ合う。 ○「伊能忠敬の地図」と「現在の地図」を比較して意見を発表する。

Aは、いきなり「今日は『伊能忠敬の地図』について学習します」と切り出す導入です。この場合は、これで子どもの学習に対する興味や関心、あるいは意欲を高めることは難しいと考えます。

Bの場合は、伊能忠敬の“大日本沿海輿地全図”と現在の地図を提示し、比較させ、子どもから様々な考えを引き出すことができます。子どもたちは、こうした様々な考えを聞き合いながら、次第に自分自身の課題をはっきりと自覚していけるものと思います。



では、この場面でどんな観察の視点が考えられるのでしょうか。

- 学習課題を「伊能忠敬はどのようにして正確な地図を作ることができたのだろうか」とした場合、問題解決的な学習になっているかどうかという視点でとらえることができる。
- 学習課題を上記のものとして「伊能忠敬は、なぜ正確な地図を作ったのだろうか」と二つ提示したとすれば、課題選択型の学習という視点でもとらえることができる。

また、……

- 見にくい地図が提示されたような場合は、教材の提示の仕方という視点で観ることができるし、あるいは、地図をOHPで提示するとすれば、明るさや角度、また、電源が入りっぱなしになっていないかなど細かな視点で観ることもできる。
- 地図を提示してからどの程度子どもたちの思考時間を確保するのか、子どもたちの発言をどのような発問構成で促すのか、子どもたちの発言をどうつなげていくのか。それによっては個を生かすという視点でも観ることができる。
- 教師の資料提示に際しての話し方によって資料が生かされたかどうか、子どもたちの思考が深められたかどうか、あるいは、地図の提示が、子どもたちの資料活用能力や判断力の育成に結びついたか、という視点でも観ることができる。
- 子どもに考えさせる場合、一人で考えさせるのか、グループで話し合わせるのか、あるいはその両方を用いるのかという学習形態の視点で観ることができる。
- 子どもの発言に対して賞賛や励ましを与えて、学習意欲の喚起に結び付けているかどうかという視点で観ることができる。

など、導入場面のみでも観察の視点は枚挙に暇がありません。これが展開の段階から終末の段階ともなれば、さらに観察の視点が増えます。教師の指導活動と子どもの学習活動の双方に目を向け、教師、子どもそれぞれの立場から、多面的に授業を観察することが大切です。

授業研究ともなれば、普段とは違った雰囲気の中で教師も子どもも緊張することがあります。そうした心理面を察するとともに、常に「自分だったら」という視点を忘れずに参観したいものです。



【事例②】

次に指導案全体(次ページ「小学校6年図工」)を見て、どんな視点で授業を観察すればよいのかを考えてみましょう。視点の一部を吹き出しで示しました。

授業観察の視点は、実施する授業によってその数や質あるいは内容が異なります。せっかくの授業参観を無駄にしないためにも、要所についてメモを取り、どうすることがよりよい授業になるかを検討し、自らが抱える課題解決の糸口を見つけ、授業の改善に生かしていくことが大切です。

学習活動・内容	時間	○指導上の留意点 ※評価
1 揺れているおもちゃを見て、動きのおもしろさに関心を持ち、学習のめあてをつかむ。	5	○ 子どもたちの意欲を高めるため、身近な材料でつくった参考作品を提示する。 ○ 参考作品で、揺れる動きのおもしろさを子どもたちに提示してみせる。 ※ 動きのおもしろさに関心を持ち、造形への意欲が高まったか。[関]
2 揺れる動きを試して、おもちゃのアイデアを考える。 ○ ささまざまな揺れる動きを試す。 ○ アイディアスケッチを描く。	30	○ 子どもたちが自由に動きを試すことができるように、実験コーナーに材料を準備しておく。 ○ 子どもたちの活動を観察しながら、思いを聞き取る。 ○ 動きから発想できた子どもたちには、材料からのさらなる発想を促すために、材料コーナーを準備する。 ※ 揺れる仕組みの動きから、楽しいおもちゃのイメージをふくらませることができたか。[発]
3 本時のまとめをする。 ○ 気付いたおもちゃのアイデアを話し合う。 ○ 学習の反省をする。	10	○ 子どもたちが発想したアイデアについて話し合わせ、友達の気付きからも学ばせるようにする。 ※ 進んでおもしろい動きを見つけることができたか。[関]

学習課題は適切に設定されているだろうか。

提示した作品は適切なものだろうか。

作品提示は適切に行われ、子どもたちに興味・関心を抱かせているだろうか。

身近な材料でおもしろい動きをするおもちゃを考えよう。

体験的な活動が主体的な学習に結び付いているだろうか。

“動き”の面白さをうまく引き出すことができただろうか。

教師は子どもによりそって支援をしているだろうか。

子どもたちの動きや表情はどうだろうか。イメージはふくらんだだろうか。

話し合いは活発に行われ、理解は深まっただろうか。

時間配分は子どもたちの活動にとって適切だっただろうか。

これまでの学習活動が、子どもたちの豊かな発想に結び付いているだろうか。

なお、「観察記録の活かし方」については⑩の視点を参考にしてください。

⑩ 効果的な事後研究で授業を磨く

私たちは、基礎学力を子どもたちに身に付けさせるために指導をどう改善したらよいか、生徒指導の機能を生かした授業づくりをどうするかなど、自分の授業に関して課題を持って、日ごろから自己研修に努めています。

こうした自己の授業課題を解決するために、終末の段階で定着の時間を確保したり、活動後に一人一人が発表する場を設定したりして、授業を実践します。

しかし、実際に授業をした後の自己研修は効果的なものになっているでしょうか。

1 自己研修としての事後の研究

道徳の時間に、子どもたちの興味関心を高め、実践力を育てる授業をしたと考え、地域の人物を題材にした自作資料を開発し、奉仕活動に携わる契機になった場面について考えさせる発問を工夫して授業を実施したとします。

その後の事後研究はどのように取り組んでいるのでしょうか。

一般的には、子どもたちの目が真剣だったとか、いつもより意欲的に考え発言していたとか、自分の授業に関する主観的な感想を持ったり、子どもたちの変容や実践意欲をとらえる資料も一面的なものになったりしていることが多いと思われます。



それでは、どのような事後の研究をすれば授業を磨くことにつながるのでしょうか。次のような取り組みが考えられます。

事後研究の方法	事後研究の内容
<ul style="list-style-type: none"> 授業をテープに録音する 授業をビデオで録画する 	<ul style="list-style-type: none"> 指導方法や子どもの活動の様子 説明や発問の口調、自分の癖
<ul style="list-style-type: none"> 他の先生に参観してもらう 	<ul style="list-style-type: none"> 目標、めあて、手だての有効性
<ul style="list-style-type: none"> 板書の写真を撮る 子どものノートを観察する 	<ul style="list-style-type: none"> 学習内容の構造化、視覚化 まとめや定着の上での有効性
<ul style="list-style-type: none"> 感想文を読む 自己評価カードを分析する 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの学習意欲の向上や変容 成就感、達成感

このような取り組みにより、事後研究を深めていくことによって、よい授業にするための改善点がわかり、よい授業への実践意欲もわき、授業を磨いていくことにつながるのではないかと考えます。

2 事後の校内研究で授業を磨く

授業の事後研究は個人で行うのが基本ですが、さらに組織的に取り組んでいけば、一層授業を磨くことにつながっていきます。

ここでは、校内研究を効果的な事後の研究に生かすための視点や具体的な取り組みについて考えていきたいと思います。

① 事後の研究を効果的にするための視点

○ 授業者の自評の工夫

授業場面で自分の意図したことと子どもたちの活動とのズレや予定通り

いかなかった点などの原因を話し合ってもらおうようにします。

○ 参観記録や様々なデータの活用

参観記録や諸データを発表してもらって授業を客観的・科学的にとらえるようにします。その際、授業者の指導や支援のあり方ばかりでなく、子どもたちの活動や変容の姿を中心に提案してもらいます。

○ 研究協議（話し合い）を深める工夫

授業者の自評、参観記録や様々なデータを基にして、授業中での事実を中心に、本時と違った手だてはないか、今後の授業に取り入れられることは何か、改善すべきことは何かなど、お互いに授業の力が磨き合えるように話し合いを深めてもらいます。

○ その後の研究に役立つような指導助言やまとめ

目標の立て方、教材の取り上げ方、学習方法や形態の工夫、評価と今後の改善点など、授業と結びついた指導助言を受けるようにします。更に、課題を焦点化し、その後の取り組みに生かせるようにまとめていきます。

② 一人一人の教師の自己研修に生きる事後研究会

一人一人の自己研修に生きる事後研究会にするためにはどうしたらよいのでしょうか。何よりも、話し合いを活発にし、「ねらい」にそったものにする必要があります。この課題を解決するために考案されたものに、「フリーカード法による事後研究」があります。

○ フリーカード法による事後研究の例

まず名刺大のカードを観察者に配付します。観察者は授業を見ながら、教師の指導や支援、子どもの学習行動、学級の雰囲気など、気づいたことをそのカードに自由に記述します。一枚に一項目ずつ



書くよう事前に確認しておきます。

観察者が記録したカードを集め、類似したカードをまとめます。一番上にはまとめられたカード群を代表するようなものを置きます。ユニークな視点のカードは、無理にグループに入れず独立したカードとして扱います。先入観にとらわれずカードに語

〈カード処理の例〉



らせながら整理し、構造化していきます。相互に関連がある場合には線で結んだり、反対の意見がある場合には矢印で示したり、まとまる場合は線で包んだりして構造的にまとめます。

こういった分類作業は、観察者がグループを作って相談しながら進めていきます。小規模校では、教師全員が参加すればカードの分類作業そのものが授業の事後研究会の一部になります。そして、この構造化図を基礎資料として校内全体で事後研究の話し合いを進めていきます。

これらの作業や話し合いを通して、授業観察の視点を豊かにしていくことができます。他の先生方のさまざまなカードによって気付かされ、観察の視点を磨いていくことができます。観察の視点が高まれば、よりよい授業が実践できる可能性が広がっていきます。

この方法で、その後の授業に取り入れていくこと、改善しなければならないことが確認されれば、授業を磨くことにつながっていくと考えられます。

以上のように、自己研修としての事後の研究に意欲的に取り組むと同時に校内研究を自己研修に生かせるように改善していくことが、授業を磨く上でキーポイントになるものと考えます。

⑪ 授業記録を活かして授業を磨く

自分の授業を振り返ってみると……

自分の授業をビデオで見てみた。権威者のように立っている私。おさなりの机間指導、冷たい指示。これでは子供たちは、読もうとする意欲がわくはずがなかった。その後、校長先生や先輩の先生方に授業を見ていただいた。やはり、同じことを指摘された。

その時、Tちゃんの話がでた。「すごくいい読み取りをしているのに、手を挙げないけど、Tちゃんってどんな子?」「どんな子って言われても…」

私は、返す言葉がなかった。なぜなら、Tちゃんのことを、よく知らなかったからである。(後略)

〈初等教育資料 1996・7 より〉

私たち教師は、子どもにとって「よい授業」ができるようにと、自分の授業を振り返ります。授業を反省するための観察記録は、すなおに受け止め、真摯に反省し、自分の授業に対する理解を深めるために活かすことが大切です。

授業前の構想を十分に行い

入念に計画をチェックしたとしても、思い通りの授業ができないことが多いものです。全てが計画通り進んだように思える場合でも、あとから授業計画を見てみると教師の計画優先の授業で、子どもの活動に応じた柔軟な授業になっていなかったことに気付くこともあります。

自分がこの授業を計画し、実践して、「なぜ、発言しない?」「なぜ、意欲的でない?」などと振り返り、指導案を修正加筆するとともに、資料や展開を組み替えてよりよいものに仕上げていくことが、授業を磨く第一のポイントではないでしょうか。

授業記録を、「とる」ものから「読み取る」もの、そして「活かす」ものへと広げてこそよい授業づくりを可能にします。そうすることで、私たちの授業研究や日々の授業も、長期的な観点から見ると、何らかの形で、磨きのかかった実践へ質的变化を生み出すものになると思うのです。

ここでは、授業改善へ向けた授業記録を活かす視点を考えてみます。

授業記録を活かすために

授業記録は、テープレコーダ、ビデオ、記録者の筆記などで行うことが多いと思います。その記録を活かすには、教師の発問や板書、教材提示などについて、それらが「よかった」「悪かった」だけで終わるのではなく、それらに、どの子がどのように反応したか、つまり一人一人の子どもにどう働いたかという事実を、子ども、教師、教材とのかかわりでもとらえる必要があるでしょう。例えば、板書の良し悪しについても、どこの、どういう板書で、子どもの思考にどのような効果があったのかを検査します。それが、指導が適切かどうかを明らかにすることになるのです。



① 会話の記録から、発問や指示の内容と表現の的確さを磨く

◇子どもから発言を引き出すには…

授業研究の後に、子どもが発言しないことに対する不満が頭をもたげることはありませんか。

会話の授業記録からは、教師一人が話をする事の多さ、子どもが発言する内容を持っていない発問をしているなど、様々な自分の授業の問題点に気付くことができます。

ある授業記録からは、右のような改善の視点が生まれました。

《「考えなさい」だけでは考えられない》
◎「平行四辺形の2組の対辺はそれぞれ等しい」ことの証明

教師：この証明を考えなさい。
生徒：(どうしたらいいんだろう…)
教師：できた人は手を挙げなさい。
生徒：(分からないな…)
教師：しっかり考えなさい。
生徒：……

思考を促すためには、内容(何を)と方法(どのように)を明確に示さなければなりません。

この場合、「考える」ことは何をすることか、また「考える」手がかりを教える必要があります。そのため、「対辺が等しい」→「どうすれば辺の長さが等しいと言えるか」→「三角形の合同を使えばできる」と思考を進めるようにしたい。

- ① 辺が等しいことに関連する既習の学習事項を想起する。
- ② 作図して視覚化(記号、色分け)する。
- ③ 補助線を引き、2つの三角形をつくる。など

次のような授業場面を見ることがあります。

『発問に対して、数名が手を挙げました。直ちに指名して、予測した答えの中で、最もよいと考えていた答えのみを取り上げて授業を進めていました。』
この場面では、観察記録をもとに次のような視点からの反省が必要です。

- 発問の意図は、全員に理解されているか。
- 発問に対して十分に考える時間が確保されているか。
- 挙手していない子どもを支援するゆとりをもっていたか。

◇教師の話し方は…

〈教師〉「わかりましたか。～わかりましたね」
〈子ども〉「わかりましたか」と言われたら、「ハイ、わかりました」、「わかりましたね」と念を押されたら、「うん」とうなずかなきゃ悪いでしょ。

よい会話の記録からは、教師の話し方の癖や繰り返し、意味不明な発言などが分かります。記録を活かし、子どもの学習活動を活発にする『話し方』を考えましょう。

『話し方』を考えてみませんか。

- 「読める人?」「できる人?」
★限定しまいがちで、置いてきぼりのさびしさを生む。
→「読みたい人」「やってみたい人」
☆「読んでみようかな」という気持ちを持たせる。
- 「何を聞いていたの?」
★子どもをなじる結果にもなりかねない。
→「君に聞いて欲しかったんだけどねえ」
☆教師の言い方はどうだったのかなど、自分に返して考えたい。
- 「手を挙げていない人に言ってもらおうかな」
★「いじわるだなあ」という雰囲気が学級に漂う。
挙手していない子どもにはいろいろな訳がある。
→「〇〇さんならどう思いますか」
☆言いやすい雰囲気づくりに努める。

② 板書の記録から、次に目指す授業のイメージづくり

◇板書は、授業の流れが分かるように

板書予想図を書いて授業にのぞんだり、授業後の板書を写真に撮っておいたりすることは、板書技術を高める上で効果的です。

板書の内容は、授業のポイントが書いてあります。子どものつぶやき、自由な発言を、教師が板書の中に整理して、いつ・だれが・どんな考えを・どのようにして、さらに変化し発展しながら、次のどんな問題を生んでいるかなど、その一面の板書で1時間の授業の流れが分かるようにします。

板書記録の継続は、子どもの学習を深める板書の技術向上と、次時の具体

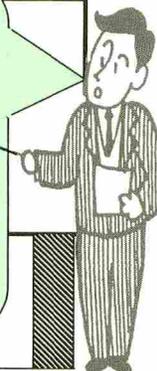
的な板書計画や授業に対する目標を明確に描くことに役立つと考えます。

◇整然とした板書へ

教師の文字が整然としていて美しい文字、くせない素直な文字、楷書で丁寧な文字。子どもの気持ちの中で「私もあのように書きたいな」と感じるような板書にしたいものです。

整然とした板書は、

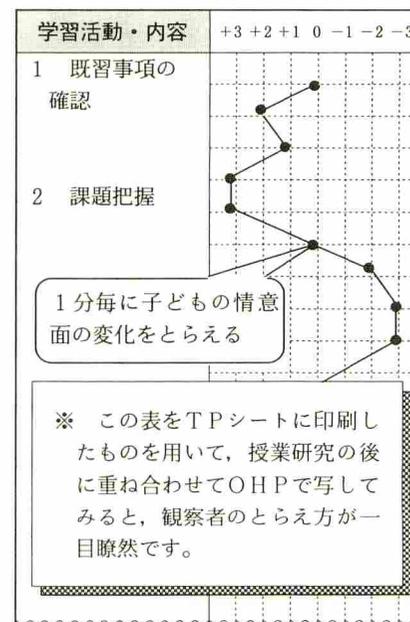
- ①引きつけるような絵や図式を挿入している。
- ②簡単で分かりやすい。
- ③学習のポイントをおさえ計画的である。
- ④文字は、丁寧に正しい。大きめではっきりとして後ろの子でも見える。
※写させるだけ、すぐ消してしまう板書では、学習効果は期待できません。



③ 観察記録表の工夫から、授業への意欲をとらえ活かす

子どもの授業への関心・意欲・態度などをとらえようとする観察記録表があります。

1分毎に記録したラインの左右への広がり、子どもの授業への参加度を、記録者の主観によってとらえています。観察者は、「この方法なら、子どもは活動的になる」とか「この発言は、子どもをとまどわせている」などを記録しています。この情意面の変化を、授業者は、自分の指導を振り返る視点にできると考えます。観察者によって、ラインは一致したり、正反対の場合がありますが、とらえ方を話し合うことで、観察者の授業を見る目を磨くことにつながります。



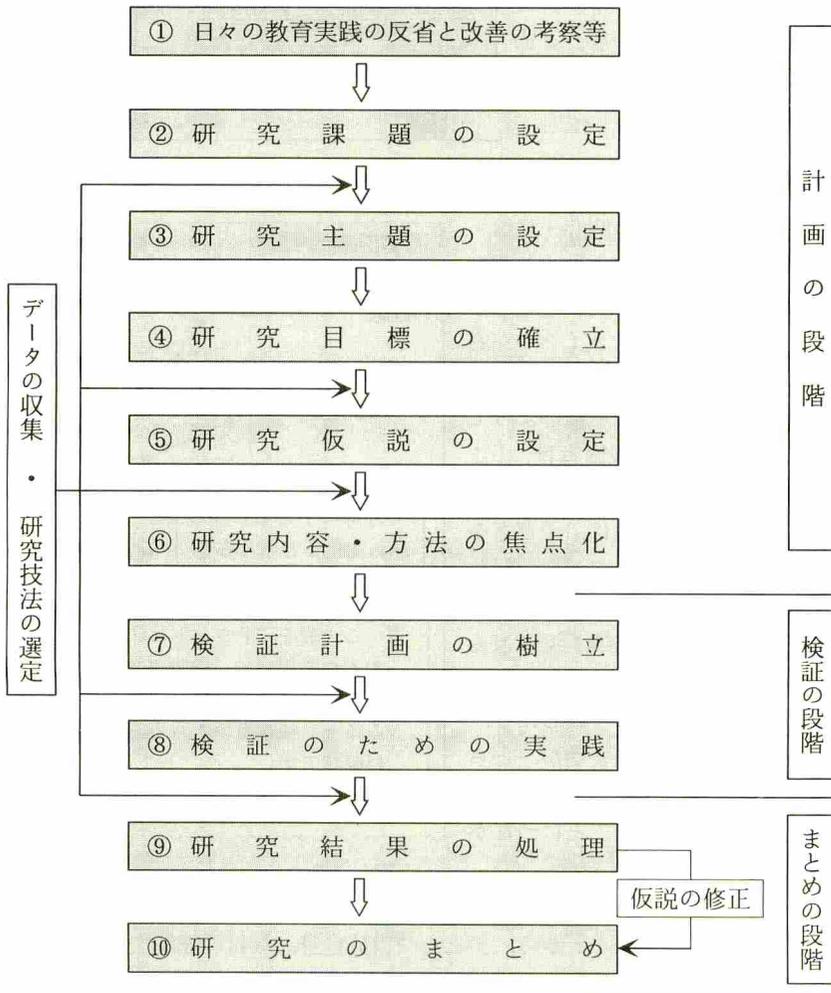
授業記録を活かすことから、子どもや自分自身、教材の理解を深めて、子どもにとって「より分かりやすい」授業に磨いていきたいものです。

◇ 実践的研究の進め方

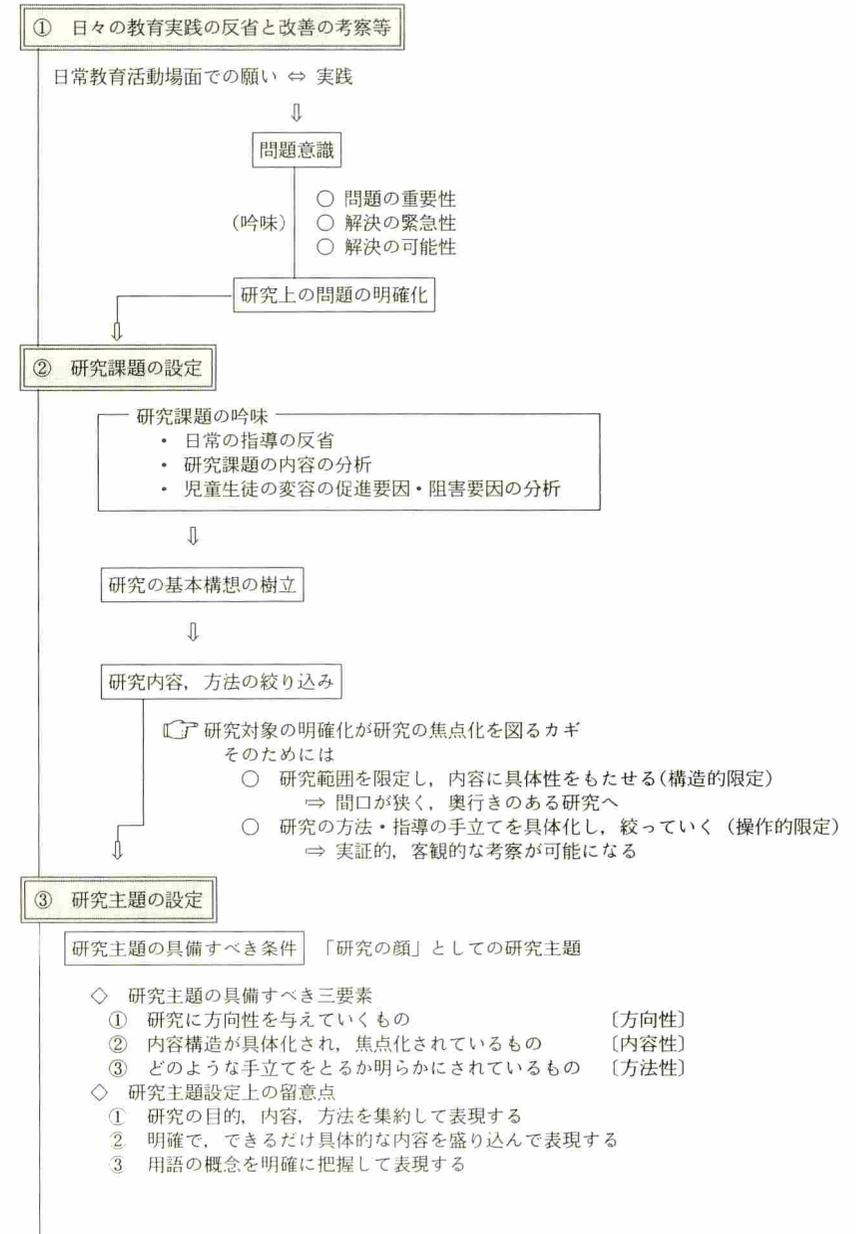
「授業を磨く」ために最も有効な研修は「実践的研究」であると考えます。それは、「実践的研究」が目の前の子ども一人一人の実態や教師それぞれの授業課題から出発し、研究と実践の繰り返しの中で、研修、研究の成果が子どもに具現されていくことを目指すものだからです。個人研修としての授業研究でも、学校課題研究としての授業研究でも、「実践的研究」を基本的な手法として活用していきたいと考えます。

ここに「実践的研究の一般的過程」を、次ページからは「実践的研究の進め方」について載せましたので、授業を磨く「授業研究」に役立てていただきたいと思います。

1 実践的研究の一般的過程



2 実践的研究の進め方



- ④ 研究主題文は、一口で読みとおせる位の文が望ましい（25字程度）
 - ⑤ 研究主題と副題とで表現する場合
 - 主題 ～ 研究の目的や研究対象を理論的、構造的に把握した内容を主体に構成
 - 副題 ～ 研究の具体的手立ての構想を主体に構成
 - ※ 指導の手立てを主題に、願いを副題として表現することもある
- （研究主題表現の例）
- 例-1 「学習指導において、基礎・基本の定着と個性の伸長を図る指導はどうあればよいか」 ・ テーマが大きすぎる ・ なにをどこまで明らかにするか不明確
- ↓
- 例-2 「基礎学力を身につけさせる算数指導はどうすればよいか」
 ・ 研究方法が不明確 ・ 「基礎学力」という研究の窓口が広すぎ研究の方向性がイメージ化しにくい
- ↓
- 例-3 「自作スモールステップテストの活用によって、計算力を身に付けさせる指導」

例-4 「計算力を身に付けさせる指導」
 - 自作スモールステップテストの活用を通して -

④ 研究目標の確立

研究目的 ⇔ 研究目標

☞ 研究目的に迫るための観点や具体的方向性を明示したもの

◇ 研究目標設定上の留意点

- ① 研究対象の分野・領域を限定し焦点化して、研究目標を明確にする
- ② 研究の目的（めざす姿）、内容（対象の分野・領域）、方法（手立て）が盛り込まれていること



研究の内容と方法の構想

☞ 研究目標達成に向けて、具体的にどのような内容、方法で実践していくか

⑤ 研究仮説（見通し）の設定

〔研究仮説（見通し）の意義〕 ☞ 「研究の羅針盤」としての研究仮説（見通し）
 「仮説とは平易に言えば研究の見通しである。人がなんらかの研究を思い立つとき、その結果について何の見通しも持っていないということはありえない」
 〔教育研究法〕宗像誠也

実践的研究の過程 ⇔ 問題解決の過程

問題解決 ☞ 解決の見通しを持ちながら実践

研究仮説（見通し）の役割

- ① 研究の内容・方法及び特徴の明確化
- ② 研究の手立ての構想の具体化
- ③ 検証計画の内容・方向の示唆
- ④ 研究評価の判断の具体化

研究仮説（見通し）設定上の留意点

- ① 綿密な実態分析・教材分析のもとに設定
- ② 合理的・論理的に設定
- ③ できるだけ簡単な用語でわかりやすく設定
- ④ 今までの研究を一步進める研究となるように心掛けて

研究仮説（見通し）の表現

〔実践的研究の一般的表現〕

『 ○○ において、○○ をすれば、○○ になるであろう。』

- A : 場・内容の限定（研究対象）
- B : 投入条件（研究の方法・手立て）
 ☞ 研究のポイント～具体的に述べる
- C : 期待される結果（変容への願い・子ども像）

〔研究仮説（見通し）表現の例〕

『確かな読みの力を育てるための音読・朗読の指導』

- 文学的教材における「表現」と「理解」の関連を通して -

（仮説例-1）

音読に関する基礎的な技能を身につけさせるとともに、理解したことを音読によって表現したり、表現することによって文章の理解を深めたりする相互作用のある学習活動を工夫していけば、確かな読みの力がつくであろう。

（仮説例-2）

音読・朗読の指導において次の手立てをとれば、確かな読みの力がつくであろう。

- 音読に関する基礎的な技能を身につけさせる。
- 理解したことを音読によって表現したり、表現することによって文章の理解を深めたりする相互作用のある学習を工夫する。

⑥ 研究内容・方法の焦点化

〔研究内容・方法の焦点化例〕 ←

- ① 音読に関する具体的な指導目標の設定の仕方の追究
- ② 音読を生かした指導計画・指導過程の在り方についての実践研究
- ③ 音読の基礎的な技能を身につけさせるための指導方法の追究
- ④ 表現と理解を有機的に結び付ける指導方法についての研究実践
- ⑤ 自己評価の在り方についての研究実践

⑦ 検証計画の樹立

『検証』とは、仮説の有効性を調べること

☞ 改善策として取り上げた研究の手立てが有効なものであったかどうか

☞ 確かな検証を可能にするデータ収集と検証方法の選定が必要

教育研究 = 実践によって検証

- ・ 条件のコントロールが難しい
 - ・ 効果の測定が難しい
 - ・ 客観的なデータが得にくい
 - ・ 同一条件での繰り返しができない
- ） 児童生徒の変容⇒仮説を立証するデータ
 変容⇒事後調査に対応する事前調査
 ☞ 効果的な検証の計画・実施

〔効果的な検証計画を立てるために〕

- ① 検証の対象と期間を設定する
検証授業は少なくとも単元全体を通しての計画が必要
- ② 検証の観点を明確にする
研究仮説を具体化して「授業仮説」を設定する
- ③ 検証場面・方法を明確にする
どの場面で、どのような方法を用いて検証するのかを検討する
- ④ 多角的、多面的にデータを収集する
データは、その周辺にあるものが後の分析で大切になってくる
- ⑤ できるだけ条件を整える
他の条件はできるだけ平常の実践に合わせ、仮説の条件を入れる
- ⑥ 集団と個を同時にとらえる
集団全体とともに、個人を抽出して、深く総合的にその変容をみつめる

〔検証計画の例〕

研究仮説	検証の観点	検証場面・検証の方法	処理・解釈の方法
・・・自分から働きかけることができるであろう	みんなで遊んでいる活動場面で、自分を取り組んできたことを見直させることが、自分から働きかけをさせる上で有効であったか	○ 抽出児を中心に録画する ○ 児童が作ったものを使ってみんなで遊んでいる場면을観察する ○ 1時間全体を通して抽出児の行動及び表情を記録する ○ 活動が終わった段階で、自己評価カードを用い活動を振り返らせる	○ 観察や録画の結果を分析する ○ 見通しにかかわる部分の逐語記録をそのまま表記する ○ 表にまとめる

〔検証の方法〕

検証  児童生徒の変容の事実をとらえる

《変容を探る観点》

◇ 関心・意欲・態度 ◇ 思考力・判断力 ◇ 技能・表現 ◇ 知識・理解

- ① 『関心・意欲・態度』の検証の方法
評定尺度法なども加味した質問紙調査法や、チェックリストなどを用いた観察法などによる場合が多い。
(留意点)
 - ・ 学習活動の流れに沿って、関心・意欲・態度の現れをとらえる
 - ・ 学習の過程に即して評価の観点を明確にしておく
 - ・ 自己評価等を取り入れ、その子なりのよさをとらえる
 - ・ 一時的な変化ではなく、長期にわたって観察し、過去の学習状況との比較や恒常的な現れに着目してとらえる
- ② 『思考力・判断力』の検証の方法
観察法、作品法、論文体テスト、問題解決テストなどにより検証する場合が多い。
(留意点)
 - ・ 学習の過程に沿ってとらえていく
 - ・ 一人一人の活動を具体的にとらえて検証する
 - ・ 自己評価を取り入れるなどして、児童生徒の内面にまで目を向けて検証する

③ 『技能・表現』の検証の方法

各教科の特性や内容を踏まえた具体的な基準を設け、作業場面や実験・観察場面、作品の成果、発表場面、レポート作成場面などにより検証する場合が多い。
(留意点)

- ・ 結果のみを評価するのではなく、その結果に至る過程を見取って検証する
 - ・ 自己評価や相互評価も大切にする
- ④ 『知識・理解』の検証の方法
客観テスト、観察法、問答法、レポート法などにより検証する場合が多い。
(留意点)
- ・ 知識・理解の結果のみをとらえるのではなく、理解の仕方や方法、深さなどもとらえることが大切
 - ・ 各方法とも一長一短があるので、検証に当たっては、それぞれの方法の特徴や限界を理解して行うことが大切

◆ 客観テスト

事前・事後テストを実施し、両者の間にどのような差が認められるかを検証する。

客観的に検証できるが、複雑で高度な理解力を検証することは難しい。

〈得点を検証に活用する場合〉

- ・ テスト実施前後の平均点の差をt検定によって有意差があるかどうかを調べる
- ・ 両者の得点分布とヒストグラムを比較して調べる
- ・ 各設問に対する前後の正答率を折れ線グラフなどで表して比較する
- ・ S-P表を作成して検証に生かす etc.

⑧ 検証のための実践

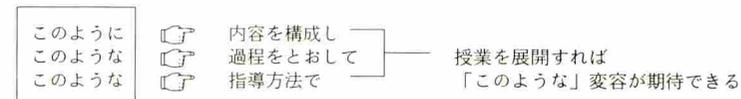
〔検証を目的とした授業の計画〕

《仮説検証の授業のプロセス》



(1) 指導案作成に当たって

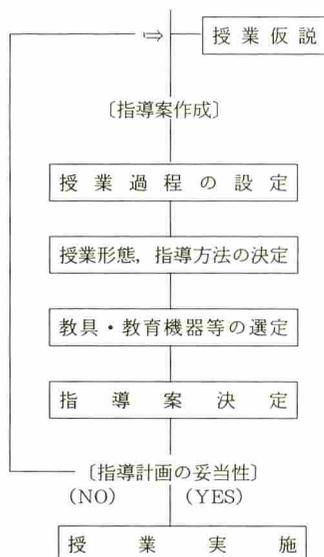
- 授業仮説に基づく指導案の作成
この学習目標を達成させるために



(※ 仮説の中身)

- 授業の効果をとらえる方法を工夫して指導案を作成
授業の実施  仮説の検証が目的
授業のプロセスのそれぞれの場で、具体的なデータが収集されるように計画

《指導案作成の一般的プロセス》



(2) 学習指導案の一般的な形式・書き方

【指導案の形式】 ☞ 研究の方向性・重点の置き方、教科等の特質等により異なる。要は、最適と思われる形式を工夫すること。

○ (研究主題)

① 単元(題材・主題)名

表現 ・ 「○○しよう」～ 児童生徒の追究の方向性を示す表現
 ・ 「分数のかけ算」～ 指導内容のまとめりとして端的に表現

② 単元(題材・主題)設定の理由 ※「単元の概観」「単元の考察」「単元によせる願い」etc....

☞ 研究の内容を単元でどのように具体化したかが分かるような記述に心がける

【教材観】

【児童・生徒観】

【指導観】

③ 単元の目標

☞ 評価の各観点を踏まえて目標を設定する
 ☞ 自己表現を目指す指導目標とするため、児童生徒の側に立った表現にした

④ 本時のねらいと仮説とのかかわり

☞ 本時の指導の中で、研究主題、仮説の内容や意図をどのような形で展開していくのか、期待される検証結果がどのように現れるのかを明記する
 ・ 目標に即して手立て等を具体化しておく
 ・ 児童生徒の反応、変容などが予想できるまで具体化しておく

⑤ 指導計画

☞ 指導計画は目標を最も効果的、効率的に達成させるためのアウトライン(どのような教材を用いて、どのような活動を通して、どのような力を獲得させていくのが明確になるように計画する)

☞ 単元を通して研究するという視点から、指導計画を充実したい(単元の目標、指導内容、児童生徒の実態をもとに～教材の展開、学習活動・学習形態、個別指導、時間数の配分、評価計画などを明らかにする)

⑥ 本時の目標

☞ 児童生徒の側に立った表現、単元の目標や評価の観点との関連を図って記述

☞ 表現の例 ○ 達成目標としての表現
 『～という活動をとおして、～することができる』
 ○ 向上目標・体験目標としての表現
 『～ようにする』『～課題意識を高めることができる』

⑦ 学習過程(※指導過程、学習の流れetc.)

☞ 形式は、授業(研究)のねらいに応じて工夫
 ・ 教科等の特質、単元の構想を踏まえ、学習過程、学習内容・活動、児童生徒の反応、支援及び指導上の留意点、時間、評価の観点などの項を設けて作成する
 ・ 授業仮説の検証方法などを位置付けておく

(3) その他

- ① 客観的な結論を得るために ☞ 検証授業は複数回実施する
 ☞ 単元を通しての研究となるようにする
- ② その他 ☞ 特別な学習環境、学習集団、教授方式、学習場所、学習機器など

⑨ 研究結果の処理

【研究仮説との対比視点】

- ① 仮説-検証の流れを明確にする視点
 ② 合理的・論理的な視点
 ③ 成果と課題を簡単にわかりやすくまとめる視点

(1) データの類型

【研究主題設定のための基礎調査】

ねらい ○ 問題領域の発見 ○ 一般的傾向の把握 ○ 他資料との比較分析
 方法 * 質問紙法 * 観察法 * 教育検査

【研究計画立案のための調査】

ねらい ○ 仮説設定や研究計画作成のための資料
 ○ 主題の範囲内での実態把握
 ○ 主題解明の前提調査
 方法 * 質問紙法 * 観察法 * 面接法 * ソシオメトリー
 * 尺度法 * 教育検査

【仮説-検証のための調査】

ねらい ○ 児童生徒の変容を直接検証するための資料
 ○ 事前・事後の対応を見る資料
 ○ さらに焦点化された範囲(単元等)の診断
 方法 * 教育検査 * 観察法 * 質問紙法 * 面接法
 * 尺度法 * ソシオメトリー

(2) データ収集の要件

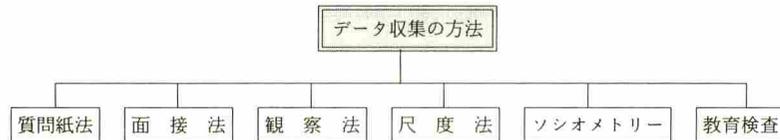
① データ収集の基本的要件 (5W1H)

① why	何のために行うのか。	調査目的の明確化
② what	何を調べるのか。	調査目標、対象の明確化
③ who	だれが行うのか。	調査主体の明確化
④ when	いつ調べるのか。	調査時期の明確化
⑤ where	どの場面で調べるのか。	調査場所・場面の明確化
⑥ how	どのようにして調べるのか。	調査方法の明確化

② 実施上の留意事項

- 調査の必要性、可能性、信頼性を検討しておく
- 調査の内容・項目はできるだけ少なくする
- 調査の対象者に、調査の目的等を十分理解してもらう
- 調査計画を立て、最も適した時期を選んで実施する

(3) データ収集の方法



① 質問紙法 ☞ 質問紙調査によってデータを得る方法



【自由記述法】☞ 意見や態度を個別的・具体的にとらえるため、ある問題について、自分の考え、判断したありのままを回答させる方法

(例) あなたは、どんな運動が好きですか。その理由も書きなさい。

【多肢選択法】☞ あらかじめ用意しておいたいくつかの選択肢の中から自分の意見に最も近いものを選んで回答させる方法

(例) 次の教科の中で好きな教科はどれですか。あてはまるものを全て○で囲みなさい。
国語 社会 数学 理科 音楽 美術 保健体育 技術・家庭 英語

【諾否法】☞ 設問に対して賛否・諾否・好悪等の形で回答を求め、その人の意見や気持ち、意志等をとらえようとする場合に用いる方法

(例) ○○について、あなたはどのように考えていますか。賛成、反対のいずれかを○で囲みなさい。
〔 賛成 反対 〕

【順位法】☞ 設問に対して可能な回答を準備し、一定の性質や見地に従って順位付け、配列させる方法

(例) あなたは、どの教科が好きですか。好きな順に番号を付けなさい。
() 国語 () 社会 () 数学 () 理科 ……

【組み合わせ法】☞ 調査対象になっている項目を2つ1組にして選択肢(一対比較法)を作り、それを選択させる方法

(例) あなたが家で勉強するとき、最も多いのは次の組み合わせのうちどれですか。
「まず一通り読む」 「まず一通り読む」 「まず一通り読む」 「まず一通り読む」
「読めなかった漢字を調べる」 「意味調べをする」 「大意をつかむ」 「大切だと思うところ抜き出す」

② 面接法 ☞ 面接してインタビュー等により、見たり聞いたりして資料を得る方法

他の方法に比べ、疑問とする点を直接聴取することができ効果的であるが、時間や労力がかかるという難点がある。

③ 観察法 ☞ 直接対象を観察してその実態をとらえ、それを記録・整理して、それをもとにして結論を導き出そうとする方法

例えば、授業研究において実際の授業を観察し、指導過程や学習活動の状況を観察し、分析して、そこからデータを得ようとするのはこの方法に属する。

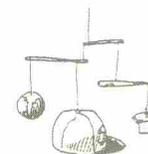
④ 評定尺度法 ☞ 回答に「よい」「ふつう」「もうすこし」などの評定尺度を設け、回答者の感情や意志などの程度に近いものを選ばせる方法

⑤ ソシオメトリー ☞ 集団内における人間関係の相互作用を分析・測定する方法

⑩ 研究のまとめ

◎ 簡潔にまとめ、成果を明らかにするとともに、実践事項を抽出する

- | | |
|-------------------|--|
| ① 研究主題名 | ⑤ 研究の実際と考察 |
| ② 主題設定の理由 (研究の趣旨) | どんな経過をたどって研究を進めてきたのかについて述べ、その実践結果についての考察を加える。 |
| ・ 研究の動機とねらい | ○ 検証構想 (検証内容・方法の計画等) |
| ・ 問題点 | ・ 検証までの準備 (資料の収集を含む) |
| ・ 原因 | ・ 検証の観点 (授業仮説の検証の観点) |
| ③ 研究仮説 (研究の見通し) | ・ 検証授業計画 (仮説検証の指導過程等) |
| ・ 仮説にかかわる概念規定 | 「何のために、何をいつ、どこで、どのくらい、どのように計画したのか」について、仮説とのかかわりから述べる。 |
| ・ 仮説のための理論 | ⑥ 研究の成果と課題 |
| ④ 研究計画 | ○ 成果をまとめる |
| ・ 研究方法 | 「何をどうすることによって、どのように有効であったか」について、研究主題や研究仮説とのかかわりから端的に述べる。 |
| ・ 研究対象 | ○ 今後の課題をまとめる |
| ・ 研究組織 | 研究の内容・方法を反省し、研究主題及び研究仮説とのかかわりから、今後の見とおしについて述べる。 |
| ・ 研究日程 など | ※ 参考文献、引用文献 |



あ と が き

本書「授業を磨く」の原稿執筆に追われていた昨年(平成)の12月14日、文部省は新しい学習指導要領を告示しました。

21世紀をたくましく生き、未来を創造する子どもの育成をめざした第三次教育改革が一つの形に結実したと言えるでしょう。

「ゆとり」、「生きる力」、「形式的な平等の重視から個性の尊重へ」などのスローガンのもと、具体的には「教科内容の厳選」、「総合的な学習の時間の創設」などを具現すべく新しい教育課程の構想が各学校ごとに急ピッチで進められることとなりますが、ここで、中央教育審議会第二次答申の第1章にあった「不易と流行」を思い起こしてみたいのです。

— (前略) — 我々は、一人一人の能力・適性に応じた教育の必要性について訴えるとともに、個性尊重という基本的な理念を掲げてきた。そして、その中で、社会の変化への確に対応した教育を進めていくことの重要性も指摘した。しかし、教育においては、「時代の変化とともに変えていく必要があるもの」(流行)とともに、「時代を超えて価値のあるもの」(不易)があるということを忘れてはならない。

私たちは、新しい時代に向けて、多くのことを積極的に変えていかなければなりません。しかし、一方では、「授業を変える」という意欲、「授業を創る」という努力、そして「授業を磨く」という実践を、時代を超えて価値のあるものとして頑なに守り育てていかなければならないと思うのです。

21世紀の教育に向けた第一歩が踏み出されようとしているわけですが、どんなに理念や計画が優れていても、それが子どもたち一人一人に具現されなければ、「絵に描いた餅」に過ぎません。目の前の子どもから出発した私たちの研修は、目の前の子どもの成長に還元されて、はじめて研修と言えるのではないのでしょうか。

〈参考文献・引用文献〉

図 書 名	著 者 名	出 版 社 名
小学校学習指導要領 (平成元年本)	文部省	大蔵省印刷局
“ (平成10年本)	“	“
中学校学習指導要領 (平成元年本)	文部省	大蔵省印刷局
“ (平成10年本)	“	“
道徳教育の手引		
「心にひびき、心をたがやす道徳教育」	福島県教育庁義務教育課	
初等教育資料 No.681, No.689	文部省小学校課・幼稚園課編集	東洋館出版
中等教育資料 No.688, No.719	文部省中学校課・高等学校編集	大日本図書
シリーズ「学校改善とスクールリーダー⑧」	中留 武昭 編	東洋館出版社
先生方のニーズに応える「校内研究のすすめ方」	福島県教育資料研究会編	福島県教育資料研究会
授業研究21 No.411 (1994. 5)		明治図書
「学習の自立化」を図る教師の支援	愛媛県新居浜市立惣開小学校	
子どもが「困った」と思った時が出発点	戸井和彦	
学校における教育研究のすすめ方	群馬県教育研究所連盟	東洋館出版社
校内研究のすすめ方	福岡県教育研究所編	第一法規
小学校教育方法改善講座4	可部 佐助 編著	ぎょうせい
小学校教育方法改善講座6	芦葉 浪久 編著	ぎょうせい
授業技術講座3	東 洋・中島章夫 編	ぎょうせい
新学力観のための評価と指導		
「評価で子どもを育てる」 I巻	藤岡完治・北 俊夫 編	ぎょうせい
「評価で授業を変える」 II巻	“	“
教育のみらい 学校のゆくえ	下村 哲夫	教育出版
(財)教育研究所 研究紀要 第78号		財団法人 教育研究所
(財)教育研究所 研究紀要 第79号		財団法人 教育研究所
感性による教育	宮脇 理	国土社
授業研究の新しい展望	水越敏行 監修、梶田毅一 編著	明治図書
学校運営研究別冊 No.460		
「“生きる力”を育てる総合的な学習の構想」		明治図書
小学校 総合的な学習ガイドブック	児島邦宏・山極 隆・安齋省一編	教育出版
中学校 総合的な学習ガイドブック	児島邦宏・山極 隆・安齋省一編	教育出版
新教育課程「総合的な学習の時間」の構想		明治図書
授業研究の課題と実践	佐々木昭	教育開発研究所
道徳教育の基本構造理論	金井 肇	明治図書
道徳「生き生きとした授業を創る」	新宮弘識	国土社
道徳授業の進め方	全国道徳授業実践研究会	東洋館出版
教材研究読本		教育開発研究所

図 書 名	著 者 名	出 版 社 名
道徳教育 No.458, No.469, No.479		明治図書
教育科学「社会科教育」(1998, 12月号)		明治図書
図説「小学校教育方法改善講座1」		
新しい教育を創る教育方法		ぎょうせい
新教員研修読本		教育開発研究所
授業記録のとり方活かし方	次山信男・小林宏己 編著	東洋館出版社
研究報告第193号		
「新しい学級経営ハンドブック」	姫路市立教育研究所	
研究報告第183号		
「授業の改善を目指して」	八代市教育研究所	
研究報告第150号		
「学ぶ力を育てる学習指導の改善を 求めて」	釧路教育研究センター	
イメージマップ・学習マップ活用ハンドブック	新潟県立教育センター	
授業の充実を図る指導と評価シリーズNo.9	青森県教育センター	
社会科実践報告「生徒一人ひとりが 意欲的に取り組む社会科学習指導」	喜多方市立第三中学校(山口浩教諭)	
平成9年度教育研究法講座 研究報告書	福島県教育センター	

執筆・編集委員

安部哲夫	佐久間俊彦
藤田克彦	齋藤文和
堀川利夫	矢吹哲三
渡部和俊	菅家昌人
佐藤悟	馬目俊一
渡邊健順	荒普一

挿絵・イラスト 森山 敦

印刷 平成11年2月

発行日 平成11年2月

発行所 ☎ 960-0101

福島市瀬上町字五月田16番地

福島県教育資料研究会

(福島県教育センター内)

☎ (024) 553-3141

発行責任者 安部哲夫

印刷所 (株) アート印刷

☎ 960-8044

福島市早稲町8-26

☎ (024) 523-4475