

授業改善に関する研究

- 確かな授業力を目指して -

子供たちの「生きる力」をはぐくむことを目指し、自ら学び、自ら考える力の育成と基礎的・基本的な内容の確実な定着を図るためには、よりよい授業の在り方を常に問い続けなくてはならない。本研究では、「子供たちが主体となる学習」をキーワードに、かかわり合いを単元構想に位置付け、探究的な学習が展開できる単元構想の在り方、子供の見取りを基にした授業分析等の実践例を示し、教科の特性や発達段階をとらえた授業改善の在り方について研究する。

< 検索用キーワード > 小・中学校 授業改善 授業分析 かかわり合い 単元構想
座席表 子供の見取り 子供理解

研究会委員

北名古屋市立鴨田小学校教諭	今田 靖嗣(平成 17, 18, 19 年度)
常滑市立大野小学校教諭	岩田 久徳(平成 17, 18 年度)
豊田市立大林小学校教諭	橋本真紀子(平成 17, 18, 19 年度)
弥富町立弥富中学校教諭	高木 淳(平成 17 年度)
碧南市立東中学校教諭	三宅 光紀(平成 17, 18, 19 年度)
豊川市立南部中学校教諭	城所 匡(平成 17, 18, 19 年度)
総合教育センター経営研究室長(現西尾市立室場小学校長)	岩崎 義高(平成 17 年度主務者)
総合教育センター研究指導主事(現豊橋市立東部中学校教頭)	浅井 英雄(平成 17 年度)
総合教育センター研究指導主事(現岡崎市立細川小学校教頭)	清水 範彦(平成 17, 18 年度)
総合教育センター研究指導主事(現豊田市教育委員会指導主事)	竹本 正子(平成 18 年度)
総合教育センター研究指導主事(現幸田町立幸田小学校教頭)	山口 明則(平成 17, 18 年度)
総合教育センター研究指導主事	吉原 文子(平成 17, 18, 19 年度)
総合教育センター研究指導主事	稲吉 宣夫(平成 19 年度)
総合教育センター研究指導主事	野田紀世子(平成 17 年度)
総合教育センター研究指導主事	河合 康博(平成 17, 18, 19 年度)
総合教育センター研究指導主事	村越 英昭(平成 17, 18, 19 年度)
総合教育センター経営研究室長	横田 佳昭(平成 18, 19 年度主務者)

研究顧問

愛知教育大学准教授 久野 弘幸(平成 17, 18, 19 年度)

1 はじめに

平成 19 年 11 月に、中央教育審議会教育課程部会よりこれまでの審議のまとめが報告された。この報告書の中の「5. 学習指導要領改定の基本的な考え方」では、「改正教育基本法や学校教育法の一部

改正は、『生きる力』を支える『確かな学力』、『豊かな心』、『健やかな体』の調和を重視する」ものであることを示し、「そこで示された教育の基本理念は、現行の学習指導要領が重視している『生きる力』の育成にほかならない」としている。また、学力の重要な要素は、「基礎的・基本的な知識技能の習得、知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、学習意欲、である」とし、現行の学習指導要領の「自ら学び自ら考える力の育成」といった「生きる力」の理念の共有化を一層図るとともに、「社会において自立的に生きる基礎」を培うことを求めている。

次期学習指導要領の目指す方向は、現行の学習指導要領と基本的には同様であるが、変化への対応が日々求められる「知識基盤社会」の時代の中にあって、子供たちの「生きる力」をはぐくむことの必要性や、「生きる力」の内容を共有することがこれまで以上に求められると考えられる。

2 研究の目的

これまでの審議会の報告では、「生きる力」をはぐくむに当たっての重要な要素として、自己に関すること、自己と他者との関係、自己や自然などとの関係、個人と社会との関係、を暫定的なものとして挙げている。また、現行の学習指導要領では、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力」の育成が求められている。また、「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方考えることができるようにすること」などが挙げられている。

そこで、本研究では、子供の「主体的な学習」と、人・もの・こととの「かかわり合い」をキーワードにした授業づくり（単元構想）と、子供の変容の分析の二点から授業改善の在り方を探り、授業の質的向上を目指した実践的な研究に取り組む。平素の教師の営みを、子供をとらえ（Research）、授業を設計し（Plan）、授業を実施し（Do）、授業実施後に分析・評価（Check）をし、それを基に改善策（Action）を打ち出すという「R - P D C A」といった一連の流れを基本として考える。そして、子供たちにとって「分かる・楽しい」授業を成立させるためには、どのような視点から授業や子供をとらえ、学習を組み立て、実践・分析し、どのように改善を図ることが適切であるかを見極める。さらに、授業実践では、子供の背後にいる教師のどのような考え方や営みが、かかわりやかかわり合いを強めたり、深めたりすることに有効に働き、子供の主体的な学習を成立させる要件となるかを明らかにする。

3 研究の方法及び仮説

本研究では、かかわりとかかわり合いを資料1のように定義し、目指す授業展開の基本的な在り方を、次の資料2の3点とした。

【資料1 かかわりとかかわり合い】

かかわりとは、「人・もの・こと」に対しての一方向の働き掛け かかわり合いとは、言葉を使った集団学びの場であり、双方向の情報・意見交換により、 課題や問題等が解決されたり、新たな考えや方法等が導き出されたりする思考深化の場
--

授業研究の対象を小学校2教科（理科・図画工作）及び中学校2教科（社会・数学）とし、子供が主体的にかかわり合える授業を構想するため、研究協力委員及び所員との共同研究を行う。授業実践では、資料2にあるような目指す授業展開の基本的な在り方を基に、単元構想や手だて等の検討を加え、授業実施後の記録等の分析を行い、授業改善に生かす。また、大学の先生を顧問に据え、より専門的見地からの指導をいただく中で研究の推進を図る。

本研究が言語表現を中心にしたかかわり合いの授業に焦点を当てた理由は、子供たちが各課題に対して、今もっている力をフルに活用して、本気で・本

【資料2 目指す授業展開の基本的な在り方】

子供の主体的な学びが保障される授業展開
子供が仲間とかかわり合える授業展開
基礎的・基本的な内容が確実に定着する授業展開

音で語り合う学習の場を積むことにより、他者の考えや意見を真摯に受け止め、その存在までも再認識することができる考えたからである。かかわり合いの学習場面において、子供たちが主体となって仲間と意見や考えをぶつけ合い、問題や課題を解決できる分かる授業・楽しい授業を目指しているのである。

このような子供が主体となるかかわり合いの学習の価値を洗い出してみると、資料3のような学びや育ちが期待させる価値ある学習の場となることが分かる。

【資料3 かかわり合う場での学習の価値】

- ・自らの思考・判断を他者と切磋琢磨する場
- ・他者の考えや意見を真摯に受け止める場
- ・学習内容の共有化・課題が解決される場
- ・新たな追究・表現方法等を認識する場
- ・個性を生かし、伸ばす場
- ・有用感、有能感、肯定感、存在感等をはぐくむ場
- ・コミュニケーション能力を向上させる場
- ・社会性を育成する場
- ・豊かな人間関係の形成の場

こうした子供たちが本気で、本音で語り合う学習の場であるかかわり合いを教師が意図的に仕組むことで、子供たちは主体的に考えを述べ合い、集団学習や集団思考の大切さを実感していく。このかかわり合いの場では、子供たちの課題が解決されるばかりではなく、新たな課題解決の道筋や方法等も習得できる。そして、人とかかわり合える力やコミュニケーション能力の育成、集団生活者としての豊かな人間関係も形成

されると考える。子供たちが主体的にかかわり合う学習の場は、学校だからこそできる子供の学び合いの場なのである。

そこで、次のような研究仮説を設定し、授業改善に取り組んだ。

- 研究仮説 -

子供に自分の考えや追究方法をもたせ、教師が意図的にかかわり合いを仕組むことで、子供は主体的に考えを述べ合い、その中で共に学ぶ意義を見だし、意欲的な追究をするだろう。

4 研究の内容

(1) 子供をとらえ (Research), 授業を設計 (Plan) する

子供の主体的な学習を構想するためには、まず教材を模索・選定する際の出発点となる子供をとらえること、言い換えれば子供の見取りが重要である。教師は、資料4にあるとらえる場やとらえる手だてを用いて、子供のよさを見取るとともに、学習を通して育てほしい姿や身に付けてほしい力を明確にすることが大切である。見取りで大切なことは、教師が目の前の子供に対して、先入観をもたず、子供のありのままをとらえたり、累積された見取りをつないでとらえ直したりすることである。

【資料4 とらえる場や手だて】

とらえる場

- ・教師に見える部分
授業での表情や発言・行動、行事、給食、遊び、清掃、部活動、朝・帰りの会 等
- ・教師に見えにくい部分
家族とのかかわり、家庭・地域での様子 等

とらえる手だて

- 学習記録、日記・作文、観察、子供との対話、家族や前担任からの聞き取り 等

子供の見取りは、日ごろの生活や学習場面の姿の集積であり、資料4のようなとらえる場を位置付け、とらえる手だてを講じる必要がある。

この見取りを基に、授業立案の段階では、学習指導要領の目標、内容との関連を図りながら、学習内容を精選する。そこでは、身に付けさせたい力を明確にし、各教科の年間指導計画や評価規準、指導と評価の計画等を作成する。

また、教材の吟味に当たっては、資料5のような点に留意する。そして、資料6の単元構想上の留意点を参考にし

ながら、導入時の教材との出会わせを工夫し、実感を伴った気付きがもてる単元構想を考え、授業実践に取り組むことである。

(2) 授業を実施 (Do) し、分析・評価 (Check) をする

子供たちが主体的に学習を展開するためには、何よりも教材との出会いの場において、疑問や問題意識、解き明かしたいといった必要性や目的意識などが探究意欲とともにはぐくまれるように工夫することが大切である。導入時での留意点を考慮し、資料7にあるような子供たちがかわり合うための授業の要件に従い、各教科で教材を吟味した後、授業を構想・実施した。

そして、授業研究においては、各報告書にあるように授業記録を分析し、教師のしゃべり方の癖や出るタイミング、切り返した内容などを振り返るとともに、手だてや支援の有効性等を検証し、これまでの指導方法を見直す努力を重ねた結果、かわり合いの授業場面における教師の支え方や出方を資料8のように整理することができた。

しかし、先にも触れたが、子供たちが主体となる追究活動やかわり合いが成立するためには、教師の努力や工夫以上に、教材そのものもつ力が大きなウエートを占めているように感じる。

【資料5 教材の有効性の吟味】

- ・願う子供の姿を具現することが可能か
- ・日常生活や既習内容と関連し、子供の興味・関心を喚起するか
- ・子供の個性的な追究活動が複線型となるか
- ・追究活動が継続し、新たな課題が連続的に発生するか
- ・適度な困難さ(教育的価値)があり、学習後には達成感・充実感が得られるか

【資料6 単元構想上の留意点】

- 一人学び(一人調べ)の時間を保障する
- 追究活動を強める支援や手だてを明確に位置付ける
- 学びの状況を予測・見通し、気付きや考えを子供の言葉で記述する
- 追究状況をとらえ、かわり合いのタイミングを計画する
- 「教えること」と「考えさせること」を区別する
- 「教科書中心」から、子供の学びである「追究状況・追究内容中心」の考えに転換する
- 子供の追究状況により、構想を柔軟に見直し、変更していく

【資料7 子供がかわり合う授業のための要件】

- ・人間関係を考慮した座席配置やグループ編成
- ・自分の考えをもたせるための時間の保障
- ・追究内容を肯定的に称賛、朱記での励まし
- ・考えを比較しやすい板書の工夫
- ・具体物を用いた説明活動
- ・共感・対立・ずれが明確になる教師の言葉掛け

【資料8 かわり合いにおける教師の支え方や出方】

- ・第一発言者の選定、登場のさせ方
- ・第一発言者にかかわる子の登場のさせ方・タイミング
- ・子供の考えを語り切らせるための支援や出方
- ・揺さぶりをかける教師の出方
- ・つぶやきをとらえた教師の支え方や出方
- ・考えやずれ、違いを明確にする教師の出方
- ・子供相互のかわり合いをとらえた教師の出方
- ・具体的な活動に戻す教師の出方

(3) 授業の改善策 (Action) を打ち出すために

これまでの研究から、教師自身が「こういう子供に育てほしい」、「こういう授業がしたい」といった明確な目標や確固たる信念が必要であるということを感じた。こうした目指す子供像や理想とする授業像が揺らいでいるようでは、授業の改善策も場当たりの一過性のその場しのぎのものになってしまうと考える。また、子供が主体となる授業を成立させるためには、その土台となる学級が学び合い高め合う集団という意識をもっていなくてはならない。学級内の人間関係が互いに協働・協力し、必要に応じて支援・援助する仲間という意識をはぐくむことこそが、授業改善を支える基礎であると考え。授業づくりは、人間関係づくりであり、一人一人の違いやその時々の子供の変化を確かに見取り、受け入れられる教師でなくては、子供にとって有用な改善策も見いだせないとする。

5 研究のまとめと課題

かかわり合える集団の育成には、日々の営みにおいて、教師の共感的・受容的な態度や信頼関係のある学級経営が不可欠であることは言うまでもない。また、「話す・聞く」、「書く」ことの習慣化と子供の見取りを、日々の営みの中で計画的・意図的に積み上げていかななくては、かかわり合いに深みが生まれない。

かかわり合いの場が生きるためには、子供たちを日常的に鍛え、学級が学習集団であるという意識を醸成していかななくてはならない。そのため、日常的に子供たちの「話す・聞く」という力を鍛える点を、授業実践を基に整理したところ資料9のようになった。これがすべてではないことは承知しているが、こうした子供の「話す・聞く」といったコミュニケーション能力は、系統的・継続的な指導により身に付くことであり、

【資料9 日常的に「話す・聞く」を鍛える視点】

教科の授業だけでは限界があるので、すべての教育活動を通して早急に取り組むべき課題でもある。

- ・ 思いを込めて話し言葉で語る
- ・ 考えの根拠をはっきりさせながら語る
- ・ 経験や既知の知識とつないで語る
- ・ 仲間の発言に共感したり、反発したりしながら語る
- ・ 具体的な活動・物を取り入れたり、動作化したりしながら語る
- ・ 話し手の目を見て、うなずいたり首をかしげたりしながら聞く

また、本研究での授業改善は、単元を基本とした振り返りの長期型のR - P D C A

であった。しかし、実際の授業は、45分単位で行われるので、小刻で日常化されたR - P D C Aの実践を積み、効果的な教師の営みの在り方を明らかにする必要がある。

6 おわりに

本研究では、子供の見取りと授業分析力を生かし、「子供が主体となる単元構想」と「かかわり合い」を中心に授業改善に努めてきた。授業を組み立てる際の留意点やかかわり合いの価値等を明らかにすることはできた。

しかし、授業という一瞬の場面を直視すると、目の前の子供の反応や発言から、学習内容の定着度や理解度を瞬時に見取り、子供の学習状況に応じた授業改善を即座に行わなくてはならないのが実際の場面である。今後、これまで以上に、教師の効果的・効率的な指導が望まれる時代を迎えようとしている。私たちは、効果的・効率的という言葉に惑わされず、学習の主体者は子供であり、子供の学習の深化・発展を常に願い、日々の授業を謙虚に振り返るとともに、指導と評価の一体化に努め、子供たちにとっての「分かる・楽しい」授業を追い求めなくてはならないのではないだろうか。