

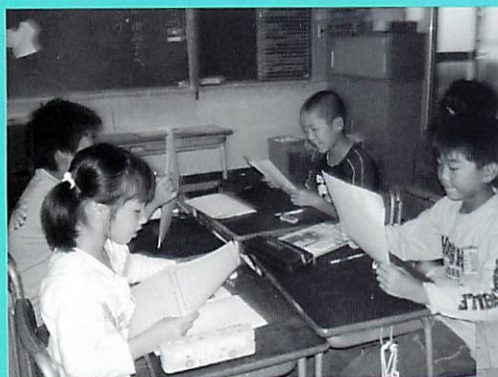
教育は いま

第13号

第2年次

授業評価を生かしたカリキュラムの改善

—「授業リフレクション」による実践を通して—



仙台市教育センター

はじめに

仙台市教育センターでは、教職員の資質・能力の向上を目指して、様々な研修・研究事業を行っています。その中でも、大きな事業である調査研究事業につきましては、一貫して仙台市教育委員会の基本方針や重点施策に基づき、主として教育における今日的課題にかかわるテーマを選び、仙台市立学校における教育活動の改善に具体的に役立つための研究に取り組み、その成果の普及・活用に努めてきたところであります。

今、各学校では、特色ある教育活動を展開し、子どもたちに基礎・基本の確実な定着を図り、「確かな学力」を身に付けさせるための学習指導の工夫・改善が求められています。しかし、日ごろ行われている授業研究を振り返ってみますと、授業のプロセスや指導方法・指導技術の妥当性や効果に目が注がれ、授業の中での「子どもの学び」がどうであったのかということについてはあまり関心が向けられていなかったのではないのでしょうか。この辺りに授業研究が、教師の指導力の向上に十分に結び付かない原因があるのではないかと考えます。「指導と評価の一体化」を目指し、授業の質を高めていくという視点に立つとき、授業の中での「子どもの学びの姿」について語り合い、その中から子どもの学びの方向性やかかわり方を考えていくような授業評価の在り方が、今まさに求められているのではないかと思います。そのような授業評価や実践の蓄積が、カリキュラムの改善に結び付き、特色ある教育活動の展開が可能になるものと考えます。

そこで、今年度は、昨年度の成果を生かし発展させる意図から、「授業評価を生かしたカリキュラムの改善」という研究主題の基に「授業リフレクション」という授業の振り返りによる授業研究の方法を取り入れるとともに、授業評価を生かしたカリキュラム改善の在り方を、主として小・中学校の国語の授業実践を通して探り、その有用性について探ってきました。このような授業評価とカリキュラムの改善とを結び付けた研究実践を蓄積する中で、教師のカリキュラム・マネジメントに関する能力の向上につながる成果を確認することができました。その成果を今年度も研究紀要『教育は いま』として発刊いたしましたので、広く活用していただき、日ごろの授業づくりやカリキュラムの改善に役立てていただければ幸いです。

最後になりましたが、今年度の教育経営調査研究事業にご指導ご協力をいただきました、兵庫教育大学大学院学校教育研究科 佐藤 真先生、藤沢市教育文化センター 目黒 悟先生、慶應義塾大学教職課程センター 鹿毛雅治先生はじめ、委嘱研究員の先生方、そして本事業にご支援くださった多くの方々に、心から感謝申し上げます。

平成18年3月

仙台市教育センター

所長 糟谷 文夫

第2年次

授業評価を生かしたカリキュラムの改善 —「授業リフレクション」による実践を通して—

■要 約

本研究は、本市小・中学校の創意工夫に満ちた特色あるカリキュラムづくりに資することを目的に、「授業リフレクション」による授業評価を生かし、カリキュラムの改善を目指した2年目の実践研究である。

子どもの学びの事実に即した毎時間の授業評価の蓄積から、単元における具体的なカリキュラム改善の進め方と具体例を提案することができた。

本研究は、教師のカリキュラム・マネジメントに関する能力の向上や指導観・教育観の形成につながったものといえる。

■キーワード

□カリキュラムの改善 □授業評価 □カリキュラム評価 □授業リフレクション

平成17年度

授業評価を生かしたカリキュラムの改善 —「授業リフレクション」による実践を通して—

目 次

■はじめに

糟谷 文夫

■研究主題・要約・キーワード

■第1部 わたしたちが目指したこと

- | | | |
|-------------------------------------|-------|---|
| 1 主題設定の理由 | 若狭 友子 | 9 |
| 2 基本的な考え方 | | |
| 3 研究の目的 | | |
| 4 「授業リフレクション」による授業評価を生かしたカリキュラムの改善図 | | |
| 5 研究全体構想図 | | |
| 6 研究経過 | | |

■第2部 カリキュラム改善と「授業リフレクション」 <理論編>

- | | | |
|-------------------------------------|-------|----|
| 第1章 カリキュラム改善のための質的教育評価研究 | 佐藤 真 | 19 |
| 第2章 子どもの学びの事実根ざしたカリキュラムづくりとカリキュラム評価 | 猪股 亮文 | 25 |
| 第3章 教師の成長を促す「授業リフレクション」とプロンプター | 若狭 友子 | 29 |
| 第4章 よりよい授業の創造を目指して | 渡部 カ | 33 |

■第3部 子どもの学びに即した授業の再構築 <実践編>

第1章 授業評価を生かしたカリキュラムの改善 伊藤 美穂 41

ー小学校国語科 第4学年「一つの花」ー

- 1 「授業リフレクション」を振り返って思うこと
- 2 単元指導計画の改善
- 3 具体的な授業評価の場面と修正した内容
- 4 10時間の「授業リフレクション」と私
- 5 実践の成果

第2章 「授業リフレクション」による授業研究 横橋 雄市 60

ー中学校国語科 第2学年「クマに会ったらどうするか」「小さな労働者」ー

- 1 指導観を見つめ直すことになった「授業リフレクション」
- 2 目黒 悟先生による「授業リフレクション」から学んだこと

■第4部 教師の変容

第1章 「授業リフレクション」を支えるプロンプターの経験を通して

- 1 プロンプターを経験して見えてきたこと 熊谷 裕行 71
- 2 プロンプターを経験して変わった自分 鈴木美佐緒 74
- 3 プロンプターとしての経験を校内研究に生かして 又木 潤 76

第2章 「授業リフレクション」を経験した授業者・学校の変化

- 1 授業者の心の葛藤から生まれる教師の成長 若狭 友子 78
- 2 本校における「授業リフレクション」を実践してみたての変化 境野百合子 82

第3章 日々、校内で実践してみたい試みとして

- 1 日々の授業で行えるセルフリフレクション 登嶋 紀行 83
- 2 セルフリフレクションの提案 目黒 悟 88
- 3 集団で行えるフリーカード法による「授業リフレクション」の進め方 若狭 友子 93

■おわりに 自己改革のきっかけに「授業リフレクション」を！ 菊地 修治 96

■引用・参考文献, 教育経営調査研究委員会 98

第1部

わたしたちが目指したこと

- 1 主題設定の理由
 - 2 基本的な考え方
 - 3 研究の目的
 - 4 「授業リフレクション」による授業評価を生かしたカリキュラムの改善図
 - 5 研究全体構想図
 - 6 研究経過
-

第 1 部

わたしたちが目指したこと

1 主題設定の理由

(1) 求められる特色あるカリキュラム

現行の学習指導要領のねらいは、完全学校週5日制の下で、各学校がゆとりの中で特色ある教育を展開し、子どもたちに豊かな人間性や基礎・基本を身に付け、個性を生かし、自ら学び、自ら考えるなどの「生きる力」を育成することにある。

特に強調された「各学校が創意工夫を生かした特色ある教育、特色ある学校づくり」は、教育課程の基準の大綱化・弾力化を図り、各学校が地域や児童生徒の実態を十分に踏まえ、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開し、特色ある学校づくりを進めることとなっている。ここに、特色ある教育、学校づくりを実現していくための「容れもの」としての特色あるカリキュラムづくりの意義がある。しかも、新たに意味付けるべき概念として「学校の自主性・自律性の確立」（中央教育審議会答申）と教育課程基準の大綱化・弾力化が合わさって、特色あるカリキュラムづくりが求められている。

(2) 教師のカリキュラム・マネジメントに関する能力の向上

平成15年10月の中央教育審議会答申では、初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方法について、「校長や教員等が学習指導要領や教育課程についての理解を深め、教育課程の開発や経営（カリキュラム・マネジメント）に関する能力を

養うことが重要である」と述べている。

カリキュラム・マネジメントとは、各教科の単元の教育内容のマネジメント（運営）を含めた、学校全体のトータルなカリキュラムを教育目標の実現に向けて機能させていくことに他ならない。この点では、カリキュラム・マネジメントとは端的には、教育目標の具現化といえる。

そういう意味で、これからの学校教育においては、カリキュラムを学校づくりの中心に置き、学校改革をリードする発想で取り組んでいく必要があると考える。そのためにも、従来の固定観念化した教育課程経営の枠組みから、教育課程の実質を子どもの学習経験に移し、カリキュラムを評価することによって実現されるカリキュラム・マネジメントへの転換が期待される。

教育目標達成のために、教師が主体となり、単元を教科書・教材から子どもの学習経験に移し、授業からカリキュラムを改善する考え方が基盤となるのである。今日、子どもたちの実態に即した教育内容を計画・実施・評価・改善（P-D-C-A）する一連のプロセス（サイクル）から、既存のカリキュラムを評価する（C-A-P-D）のサイクルへの転換を図り、運営していく能力を向上させていくことが極めて重要な課題であると考ええる。

2 基本的な考え方

(1) カリキュラムとは

カリキュラムは、我が国では教育課程とい

う訳語があてられているが、この二つの語はぴったり重なり合うものではない。

教育課程は、「教育課程に関する法制に従い、教育の内容を、児童生徒の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画」とあるように、法制に基づいて作られた教育計画と考えられる。

これに対し、カリキュラムは、イギリスやアメリカなどで定着してきた言葉であるが、その意味内容は、教育活動に先立って作られる教育計画という側面もちろんあるものの、教師がデザインし実施する教育活動を通して、子どもが実際に学んだ事柄を含んでいる。

文部省が経済協力開発機構（OECD）の教育研究革新センター（CERI）と協力して出した「カリキュラム開発に関する国際セミナー」（1974）の報告書によると、スキルベック教授の報告では、カリキュラムの概念は、教育目標、教育内容、教材、教授・学習活動、さらには評価の仕方までを含んだ広い概念であるにとらえている。単に、学習指導要領や教科書を指すものではない。最も広い定義では、カリキュラムとは学習者に与えられた学習経験の総体なのである。

（2）カリキュラムの改善

カリキュラムの改善とは、現在行っているカリキュラムの成果を少しでも上げるために、修正点を見付け、部分的に手を加えることである。それは、カリキュラムの目指すねらい、趣旨を効果的に実施するためのものである。

その際、カリキュラムは「学習経験の総体」ということから、教授・学習過程の現実を離れては開発あるいは改善されないと考える。教授・学習過程は、単に出来上がったカリキュラムを実施に移す場ではなく、カリキュラムがそこで計画され、実施、評価、修正され、

さらに改善されていく場だからである。

カリキュラムを改善するに当たっては、カリキュラム自体を観察し評価する活動、すなわちカリキュラム評価が不可欠である。

これまで、カリキュラム評価は、あらかじめ作られた教育計画の効果の検証や問題点の抽出とその改善を進めるための活動であると考えられてきた。子どもの学習状況とそれにかかわる教育活動についての情報を得るための教育評価とは区別して考える傾向が強かった。これからは、あらかじめ作られた教育計画を価値付ける活動よりも、むしろ教育計画が具体化され、実施され、修正されていく中で子どもが学び、経験している事柄を評価する活動に、より重点を置くことが大切であると考ええる。

教師がカリキュラム改善の主体となり、単元を教科書・教材から子どもの学習経験に移して計画し、そして授業からカリキュラムを改善していくのである。

本研究におけるカリキュラムは、単元レベルでの学習経験の総体を示すものである。子どもの学びの事実に即した一単位時間の授業評価の蓄積（子どもの学びの履歴）を基に、修正・改善したものを具体的に示したカリキュラムの改善である。

（3）授業評価の転換

授業評価とは、授業研究における「教科内容の系統性実証としての授業研究」と「教授・学習過程そのものを研究対象とする授業研究」という二つの側面がある。



学校におけるこれまでの授業評価の中心は、授業のプロセスや指導方法・指導技術の妥当性や効果を中心に議論されることが多かった。すなわち、授業を教授・学習活動から検討することが主で、カリキュラムの構成、実施、検証過程、あるいは教材性の吟味などと結び付けて考えることは少なかった。

また、子どもの学習評価においても測定的な考えのものが多く、テスト結果やアンケートによる集約データ、ノートの記録で評価し、授業中の子どもの学びの姿を中心に語る授業評価は少ない傾向にあった。

今後は、「評価とは解釈である」という立場に立って、授業の中で子どもを見取ったことについて語り合いたいものである。その中から、今後の子どもの学びの方向性と子どもの学びへのかかわり方を考えるという授業評価を志向したい。換言すれば、子どもの学習経験の評価と教師の教授行為の評価とを、より一層関連付けて考えることを大切にしなければならぬと考える。

教師が自分の授業を積極的に語り、参加者全員による「語り合い」によって授業の意味付けとその解釈を実施する授業評価への転換が重要であると考えている。

(4) 授業評価とカリキュラム評価の連関性

1974年の学校に基礎を置くカリキュラム開発（School-Based Curriculum Development：SBCD）の提起以後、「各学校でカリキュラムを創る」という学校の自律性をもった営みが求められるようになり、カリキュラム開発の場を学校と授業に求める研究が強調された。また、「カリキュラム開発の最良の場は、学習者と教師が出会う所である」と述べたスキルベック（Skilbeck, M）の考え方からも、学校に基礎を置くカリキュラム

開発を実現することが強く求められた。

そのためには、日々カリキュラムを評価することによって、教師の授業評価、子どもの学びに基づいた授業評価とのかかわりで、その効果の善しあしを判断すること、教育内容や教材などカリキュラムに関する部分の適否を考えたりすることが不可欠である。

カリキュラムに対する価値判断や修正を行う根拠を産出するために、子どもの学びの事実から出発し、教師と子どものかかわりを基にした授業評価を繰り返しながら、子どもの学びの様相をとらえ、カリキュラムが教室の中で十分に機能しているかどうかを問い直すことが求められるのである。このことが、授業評価とカリキュラム評価の連関性が生まれるゆえんである。

授業評価とカリキュラム評価の連関性により、授業評価は、教材の妥当性、教科内容の特質、レベル、構造的性や順序性、時間配当の妥当性、指導形態等の教育課程の主要な構成要素と結び付くことになるのである。その際、カリキュラム評価は、計画カリキュラム、展開・結果カリキュラム、そして実施カリキュラムの三つの部分を含む全体としてなされることが大切である。

実践家としての教師が、日常的に教師の自律性にかかわる哲学として、授業評価とカリキュラム評価の連関性を目指していくべきだと考える。

(5) 「授業リフレクション」

「授業リフレクション」とは、広義には、自分の授業の振り返りを取り入れた授業研究方法の総称で、教師の経験や内面過程に注目した研究方法である。狭義には、一定の手続きを踏む教師の反省を取り入れた授業研究方法である。

「授業リフレクション」は、授業者の振り返りを促すプロンプターと参観者と共に、自らが経験した授業について立ち止まって振り返ることを通して、自分自身を冷静に見つめ直してみる機会を意識的に設けるものである。教師としての自分と子どもとのかかわりにおいて起きていたことを確かめ、自分の言葉で内面思考を語り、それらを明らかにしていくものである。教師が、授業中に子どもの学びの姿を通して考えること（教師の授業における行為の中の省察：Reflection in Action）を重視するものである。

子どもとのかかわりから自分を切り離して子どもの学びや成長を論じたり、教材や指導方法の是非を論じたりするものではない。実践を振り返ることによって得られた知見を基に進めるものである。

本研究では、「授業リフレクション」による授業評価を、羅生門的アプローチを基に推進することとした。

羅生門的アプローチは、教授・学習過程ではどちらかというと即興を重視し、教材に関しても教授・学習過程の中でその価値を発見することが重視される。また、授業評価に関しても、様々な視点からの記述や事例法などによる「目標にとらわれない評価」である。

教授・学習過程の現実是非常に複雑で、内容が豊富であり、その効果は無限の側面をもっている。

したがって、羅生門的アプローチ



は、カリキュラムの開発（改善）にとって有用な評価情報を提供してくれる可能性をもっていると判断する。このことから、羅生

門的アプローチの着眼は多様性にあり、多様な関心をもつ人々が、一つの実践を多面的に読み解く点に有用性があると考え、研究手法として取り入れたのである。

(6) 授業改善

授業改善は、カリキュラム改善に包含されるものである。日々の実践や単元を通した「授業リフレクション」による授業評価によって、授業改善の視点も見えてくるものと考ええる。

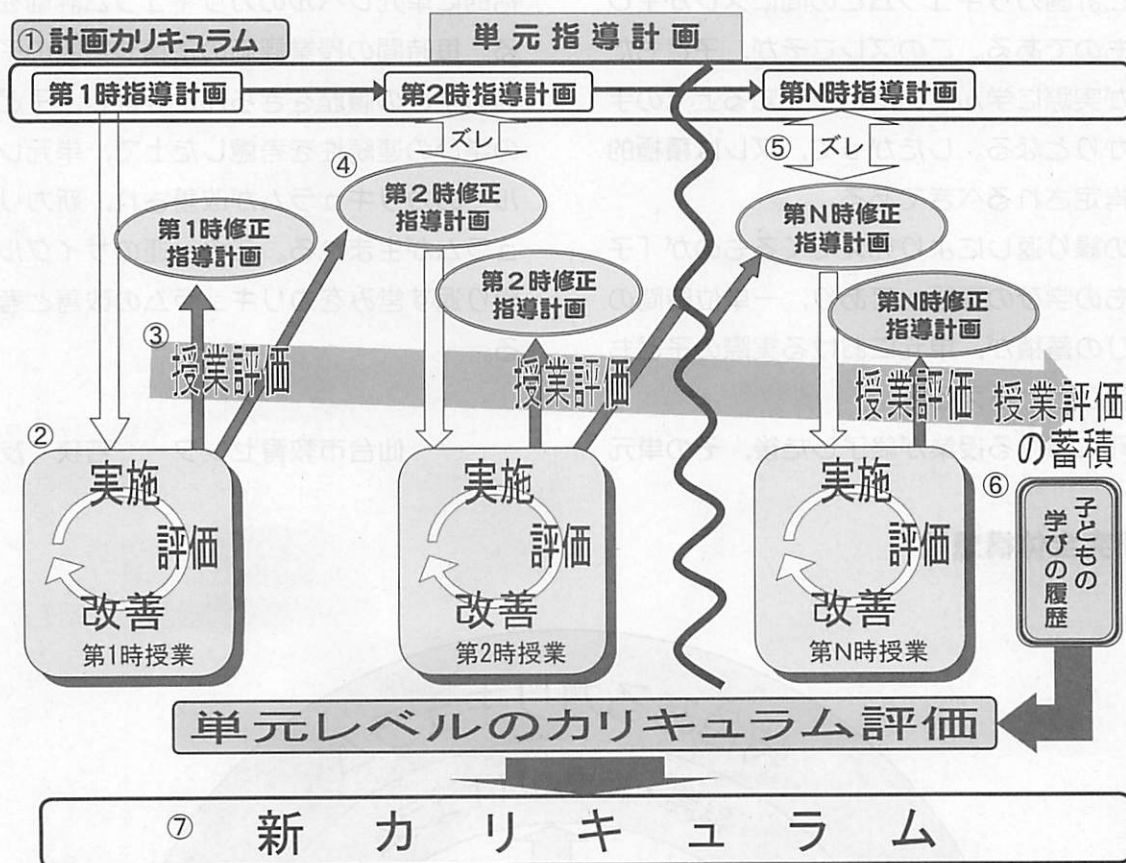
授業は、教師、子ども、文化価値が相互にかかわる関係の場であるが、その中で教師がデザインする際には、「しかけ」づくりとして「ねがい」「目標」「学習者の実態」「教材の研究」「教授方略」「学習環境・条件」の六つの構成要素（藤岡完治「テクニカル・レポート」）が相互に関連付けられ、影響し合うものである。

結果的に、「しかけ」は、「授業リフレクション」による授業評価の実践においても、学びの方向性としての「しかけ」として意味付けられると考えられる。そして、直接授業改善に結び付き、カリキュラム改善に生きて働くと考える。

3 研究の目的

各学校の創意工夫に満ちた特色あるカリキュラムづくりに資するため、国語科の授業実践を通して、「授業リフレクション」を取り入れた授業評価を生かした単元レベルのカリキュラムの改善の進め方を探り、その具体例を提案する。

4 「授業リフレクション」による授業評価を生かしたカリキュラムの改善図



「リフレクションとしての評価を基盤に据えたカリキュラム創造2001」（藤沢市教育文化センター）参考

このモデルは、日々の授業において、教師と子どもたちとのかかわりの中で経験している事実を基につくり出したものである。つまり、計画カリキュラムとその授業で実際に起きていること、学びを評価することの意味、さらにズレなど、一単位時間における授業の営みを評価しながら、次時の指導計画を修正し、再び授業を実施する。その連続性から見てきた「子どもの学びの履歴」を、子どもが単元において実際に学んでいることと押さえ、単元レベルでのカリキュラムの改善を行った。

【上図の説明】

①「計画カリキュラム」とは、実際に授業をするに当たって、あらかじめ授業者が考えた指導計画である。

②一単位時間における授業の営みである。子どもとのかかわりの中で起きている事実から、瞬時に評価を指導に生かし、時に改善しながら授業を展開していく。

③授業終了後、「授業リフレクション」による授業評価をする。自分が無意識にとっていた行為に気づき、瞬時の評価やとっさの指導などの妥当性について、自分の経験した授業を振り返る。このことは、授業者の内省であり、その授業で実現されていた子どもの学びを明らかにすることにつながる。

④授業評価によって明らかとなったその授業での子どもの学びから、本時指導計画の修正となり、同時に次時の指導計画を修正する。

⑤その時間における子どもの学びが明らかに

なれば、ほとんどの場合、結果カリキュラムと計画カリキュラムとの間にズレが生じるものである。このズレこそが、子どもたちが実際に学んでいたことを知る上での手掛かりとなる。したがって、ズレは積極的に肯定されるべきである。

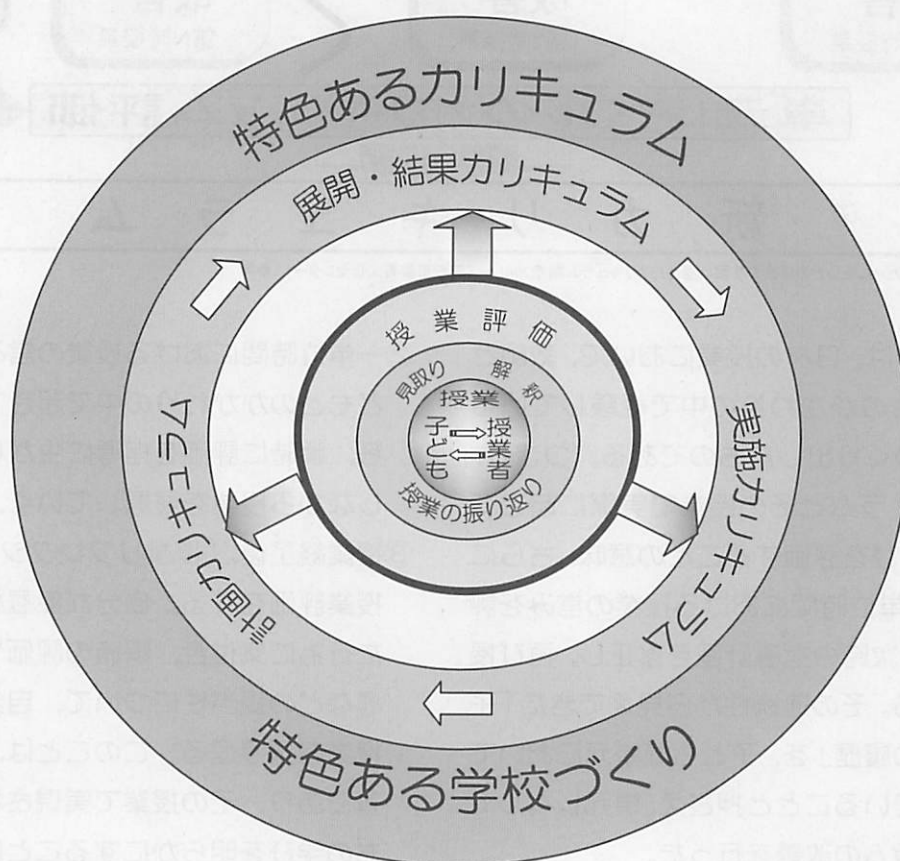
- ⑥この繰り返しにより見えてくるものが「子どもの学びの履歴」であり、一単位時間の学びの蓄積が、単元における実際の子どもの学びととらえる。

- ⑦単元における授業が終了した後、その単元

で実現していた学びを確かめるために、総合的に単元レベルのカリキュラム評価をする。毎時間の授業評価の蓄積や実際の子どもの学びの履歴をきちんと評価し、子どもの学びの連続性を考慮した上で、単元レベルでのカリキュラムが改善され、新カリキュラムが生まれる。この一連のサイクルを繰り返す営みをカリキュラムの改善と考える。

仙台市教育センター 若狭 友子

5 研究全体構想図



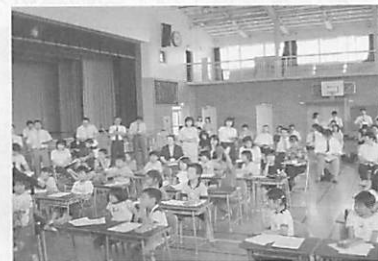
計画カリキュラム：授業構想を計画したカリキュラム

展開カリキュラム：授業として展開されているカリキュラム

結果カリキュラム：授業後の結果として出てくるカリキュラム

実施カリキュラム：単元を通して実施したカリキュラム

6 研究経過

月 日	研 究 内 容	会 場
5月 6日	◆委嘱状交付式，第1回調査研究委員会 ◆講話 佐藤 真 先生 (兵庫教育大学大学院 助教授) 「これからの教師に求められるカリキュラム・マネジメント能力とその具体的方策」	教育センター 
5月23日 5月30日 6月 2日 6月 3日 6月 6日	◆指導案検討会 ◆授業研究及び「授業リフレクション」＜4時間＞ 中学校2年 国語科「クマに会ったらどうするか」① P：登嶋〔P：プロンプター 以下同じ〕 中学校2年 国語科「クマに会ったらどうするか」② P：又木 中学校2年 国語科「クマに会ったらどうするか」③ P：目黒 悟先生（第2回調査研究委員会） 中学校2年 国語科「クマに会ったらどうするか」④ P：登嶋	東仙台中学校 
6月 3日	◆講話 目黒 悟 先生 (藤沢市教育文化センター主任研究員) 「教師の成長を支援する ～リフレクティブな授業研究の理論と実際～」	教育センター 
6月24日	臨時公開講座 ◆授業研究及び「授業リフレクション」 小学校2年 生活科「みんなとあくしゅ町たんけん」 ◆講話 鹿毛 雅治 先生 (慶応義塾大学教職課程センター教授) 「授業リフレクション」と教師の成長 	松陵西小学校  

8月30日	◆第3回調査研究委員会、理論研究、前回実践の分析	教育センター
9月7日 9月9日 9月12日 9月13日 9月14日 9月15日 9月16日 9月21日	◆授業研究及び「授業リフレクション」＜10時間＞ 小学校4年 国語科「一つの花」① P：熊谷 小学校4年 国語科「一つの花」② P：若狭 小学校4年 国語科「一つの花」③ P：猪股 小学校4年 国語科「一つの花」④ P：鈴木 小学校4年 国語科「一つの花」⑤ P：若狭 小学校4年 国語科「一つの花」⑥ P：若狭 小学校4年 国語科「一つの花」⑦ P：鈴木 小学校4年 国語科「一つの花」⑧ ＜セルフリフレクション＞	東宮城野小学校 
9月22日 9月26日	小学校4年 国語科「一つの花」⑨ P：熊谷 小学校4年 国語科「一つの花」⑩ P：若狭	
9月27日 9月28日 10月3日	◆授業研究及び「授業リフレクション」＜3時間＞ 中学校2年 国語科「小さな労働者」① P：若狭 中学校2年 国語科「小さな労働者」② P：登嶋 中学校2年 国語科「小さな労働者」③ P：登嶋	東仙台中学校
10月20日	◆第5回調査研究委員会 「教育は いま」の執筆分担、調査研究発表会の検討	教育センター
12月5日	◆第6回調査研究委員会 調査研究発表会について、「教育は いま」の検討 ◆講話 佐藤 真 先生 「授業リフレクション」による授業評価を基盤にした カリキュラム改善 ―リフレクションと授業評価との 関係性とその意義を踏まえて―	教育センター 
12月27日	第7回調査研究委員会、「教育は いま」の検討・作成 研究発表会の内容 検討 	教育センター 
2月10日	調査研究委員会 研究発表会 	教育センター 

第2部

カリキュラム改善と「授業リフレクション」 ＜理論編＞

第1章 カリキュラム改善のための質的教育評価研究

兵庫教育大学大学院 助教授 佐藤 真

第2章 子どもの学びの事実に根ざしたカリキュラムづくりとカリキュラム評価

仙台市立松森小学校 教 頭 猪股 亮文

第3章 教師の成長を促す「授業リフレクション」とプロンプター

仙台市教育センター 指導主事 若狭 友子

第4章 よりよい授業の創造を目指して

仙台市教育センター 主任指導主事 渡部 力

◇第1章◇

カリキュラム改善のための質的教育評価研究

1 はじめに

—「子どもに不遜な教師」から「子どもに真摯な教師」へ—

昨年の本紀要では、「授業評価とカリキュラム評価の連関性」と題して、「学校に基礎をおくカリキュラム開発 (School-Based Curriculum Development:SBCD)」を、各学校教育現場の教師個人が、その主体性を発揮して実施するための要件について論じた。すなわち、各学校が、自校のカリキュラムに「真に教育的意味を与えて開発する」ためには、カリキュラム評価を重視し、その基盤としての学習評価を基にした授業評価を実施すること。そして、その授業評価の基礎としては、児童生徒一人一人の学びを長期的かつ継続的に確実に捉える質的教育評価を重視することである。

しかし、授業とカリキュラムとの双方の評価活動を連関されることの重要性については理解されたと思われるが、質的教育評価を主とすることについての理解については、未だ若干の誤解も見受けられることから、本稿では特にこの点について論じてみたい。

なお、論じるに当たっては、「授業リフレクション」そのものについては、本紀要において示されている方法や事例を参照することで十分に足ることと判断されることから、その背景や理念、今後のパースペクティブとしてのエスノグラフィー等を中心に論じたい。

それは、現在の我が国の教育が目指して

いる一人一人の児童生徒を大切にした「きめ細かい充実した指導」や「効果のある学校」を可能にするためには、教師の「授業研究観」の転換が必要だからである。

すなわち、これまでの「授業研究観」では、教師の教育方法を狭義の教育技術 (technique) であると考え、工学的な発想によって技術習得を効率的に習得させようとする、マニュアル主義的で児童生徒の学びの事実を見ない「子どもに不遜な教師」を培養する研修システムを授業研究と考えることが多かったからである。しかし、今後は、日々の授業における自らの教育実践を教師自らが対象化し、児童生徒の学びの事実を自己の教育技巧 (art) との関係性において省察することを通して力量形成を図る「子どもに真摯な教師」として自己成長を遂げる研修を授業研究と考えることが必要だからである。

2 教師の自律的な意志決定能力の向上を

—「外圧的統制型の研修」から「内省的成長型の研修」へ—

「リフレクション (reflection)」とは、「反射、反響、影響、熟考、熟慮、沈思」等々の意味を持つ言葉であるが、児童生徒の学びの「反射、反響」を受容し、自らの art の「影響」を思い、さらに「熟考、熟慮、沈思」を重ねることを指すものといえよう。教師の実践的力量を形成するためには、他人の真似事ではなく、常に自らの目

の前の児童生徒の姿を基に、児童生徒の学びの事実を謙虚に受け入れ、日々の改善を心掛けながら、深く考えることは必要不可欠なことといえる。

なぜなら、従来の授業研究は、実践者としての教師本人よりも他者からの指導が多く「外圧的統制型の研修」といえるからである。しかし、実際に研究対象である児童生徒に一回性をもって見た他の教師等が言えることよりも多くのことが当該実践教師の内には蓄積されていると見るべきであろう。当該授業者である教師本人こそが、研究対象である児童生徒個人々人をよりよく知る者であり、また、artとしての教育方法についての瞬時の判断と省察を実施している本人だからである。今後の我が国で、若い教師の大量採用とその研修の在り方を考える場合、「内省的成長型の研修」へと授業研究を早期に改善し、その体制を整えることは急務である。

そもそも授業研究とは、一般的には授業における発問・指示・板書等という教師の狭義の指導や、思考・表情などの変容という児童生徒の学習の姿についての問題点を指摘し、その原因を探って改善策を検討するものである。また、研究授業は、授業観察をもとにして授業を検討することや改善することを目的として、教師が児童生徒を対象として実施する授業そのものを言い、学校内における教師教育とりわけ現職教育として教師の指導方法や指導技術の向上のための研究に資する授業のことである。なお、授業分析とは、授業研究の一方法として、授業の内実を幾つかの要素や過程に分割し、児童生徒の思考や授業の構造を帰納的方法によって解明する授業研究を指すものである。これには、教授・学習過程をコ

ミュニケーション過程として把握し分析したり、社会学的方法によって分析したり、教育工学的な方法によって分析したりするものがある。しかし、現在では、授業評価として、授業を実施する「教師の反省的成長」が求められ、「専門家としての教師」の成長という点が重視されているのである。これは、教師の自由と自律性を保障しながら、教師としての成長過程を援助するモデル開発として進行しているものである。

それは、これまでの授業研究は、技術者訓練モデルとして、教育効果の効率化や評価の合理化によって、教師の資質・能力を特定プログラムや方法に具体化し、ある教材研究の技術や授業の展開過程の技術という、客観的に検証可能なものに限定した様式によって実施されてきたのである。ただし、この技術者訓練モデルによる授業研究では、教育実践を画一化し限定化する方式となってしまう、どの教師も児童生徒が異なっても、誰もが同じ方法によって授業を実施してしまうのである。

すなわち、授業という実践的場面での「教師の選択や判断という複合性や豊かさ」など、教師にとって最も重要な「自律的な意志決定能力」を削いでしまうのである。したがって、現在では、「反省的实践家」としての専門家開発モデルとしての授業研究が求められているのである。

そのためには、授業の事例研究によって、教師自身の成長課題の診断と専門的成長を援助するための「授業の臨床的研究」が必要なのである。前述したような、全ての児童生徒に、同一時間内で、同一教材によって指導し、その教材や学習展開の有効性を、定量的分析によって実証的に研究するという方法は、すべての教師がどのような児童

生徒に対しても適用できるような「児童生徒を統制する指導」を生み出してしまう危険性を内包しているからである。さらに、客観的に提示されるデータは、教師の実践的な知識について何ら語るものではないからである。

重要なことは、授業における狭義の教授技法に関する「定型的な手続き (Knowing How)」よりも、その手続きの背後にあって教師の「手続きを支えているもの (Knowing That)」に注目し、その「続きの意味や根拠を吟味する」ことを大切にしたい授業研究をすることである。そのためにも、一人一人の教師の意図的な指導を生み出す「意志決定過程」を明らかにすることが必要であり、授業評価として一人一人の教師の「意志決定過程」を検討する教師の関わりを詳細に分析することが重要なのである。

このような昨今の「教師の反省的成長」論では、多様な解釈による洞察とともに、教師自身の自己課題の発見と解決という「意志決定能力の形成」がさらに重要とされている。したがって、一人一人の教師が授業に対する自分の解釈を大切にしながらも、それぞれの教師が個々にその教師自身の課題を記録することはもちろん、それに沿った批評をし合いながら評価することが必要である。そして、授業を研究する場に集い、「教師集団としての同僚性」を築き合いながら、教師相互に切磋琢磨し、「児童生徒を中心とした学びの構築を図る」ことが重要なのである。

すなわち、授業研究に集う教師相互に実践交流を進め、授業という「教育実践の複雑さや創造的な部分」について、教師一人一人がその教師ならではの文脈というべき

教師の個性的な経験を記録することが肝要である。授業研究とは、教師の一般的な所定の技術や技能そして態度の習得を目的とするものではなく、それぞれの実践過程における複雑な実践状況の自省による「経験知の発見」と、それによる「創造的な教育実践」が目指されなければならないのである。

3 カリキュラム開発・編成・改善の主体としての教師に

—「研究者の概念・枠組みの重視」から「実践者の視点・行為の重視」へ—

ところで、我が国における教育評価の問題は、児童生徒の学びの改善・促進を援助するはずの評価活動が、児童生徒の発達を制限するものに転化してしまったことといえる。特に、教育評価の客観化に固執したために、人間形成という教育目標との適合性や目指すべき社会モデルとの適合性が考慮されないままに、「評価の教育化」ということについての追求は不問とされることが多かったといえよう。

このような、教育の結果を見ることにあまりにも性急であったことから、教育課程や学習過程の具体において児童生徒がどれだけ変容したのかという関心よりも、教育的効率がどれだけあったのかということに強い関心が示されてしまったといえるのである。その結果、児童生徒の一生が、あたかも教育評価のみによって決まってしまうような錯覚に陥り、学歴社会が形成されることにもなったといえよう。

周知のように、教育評価は、児童生徒だけのものではなく、教師にとってはすべての児童生徒に等しく学力を保障するために、自らの具体的な指導の在り方などを問う手

段として考えられる必要性のあるものである。とりわけ、教育評価は、流動的で連続的な教育活動の一面であり、「評価した結果を指導に生かす」ということが為されてこそ、児童生徒の望ましい健全な成長・発達が可能になるということである。すなわち、児童生徒がどのような資質や能力を、いかなる学びの文脈の中で身に付けてきたのかということを見取り、その状況に応じて指導するという「評価と指導の一体化」を目指した取り組みが実現されなければならないということである。このことから、教師は学習過程における児童生徒個人についての学びの状況を確実に把握する「洞察力と分析力」が必要であり、そのための指導力が問われているのである。

また、教師は、主体性をもってカリキュラム編成を実施する「カリキュラム編成の主体」である。児童生徒の確かな学びを保障し、真に教育的意味を与えるためには、どのような力が、どの程度身に付いたのかということをも明らかにしていくことが必要である。つまり、児童生徒の学びの事実を基にしたカリキュラム評価が十分にできる力量を保持し、それを生かしたカリキュラム更新が、不断に実行できる力量である。教師は、常に具体的な授業における「児童生徒の学びの事実からその内実を把握する」というケーススタディを基礎とした質的教育評価を繰り返す中で、学びの質をより高いものへと変え得るカリキュラム開発を可能にしなければならないのである。

そして、カリキュラム評価とりわけ児童生徒の「学びの履歴としてのカリキュラム開発」研究においては、近年の教育学では特に研究方法としてエスノグラフィーが注目されている。一般に、エスノグラフィー

は民族誌と訳されるが、それは主に文化人類学において、実際に現地に赴いて比較的長期間滞在し、被調査者と生活を共有しながら、集団や組織の文化を観察・記述する方法である。一方、参与観察は、当初、都市における逸脱集団や下層階級など閉鎖的な社会集団の生活を直接記述する方法として登場したが、現在ではエスノメソドロジーなどの影響を受けて、社会内部の日常性を支える文化の特質を解釈・記述する方法として用いられているものである。両者には、歴史的社会的な学問背景に違いこそあるものの、解釈・記述などの方法としては極めて共通した特質が認められるのである。

1970年代以降、英米の教育学とりわけ教育社会学研究においては、フィールドワークに基づく学校文化研究や教師文化研究の必要性が指摘され、我が国でも80年代になって解釈的パラダイムの影響を受けながら、普段何気なく行われている自明な出来事的生活者自身による解釈が試みられるようになってきたのである。ここで言う解釈的パラダイムとは、従来の伝統的教育社会学が方法論的立場として規範的パラダイムをとってきたのに対して、1970年代以降の新しい教育社会学の潮流として台頭してきた方法論である。この解釈的パラダイムの理論的性質は、「解釈的過程としての相互行為」という見方にあり、方法的性質は「解釈的記述」にある。

そして、これまでの「インプット＝アウトプット型」研究は、学校で実際に何が起こっているのか、学校で教育は実際にどのように展開しているのかということが分析されていないとして、学校の内部過程を扱う「スループット分析型」研究の必要性が強調されるようになり、そのための主要な

方法としてエスノグラフィー的な「フィールドワークの重要性」が言われるようになったのである。

すなわち、これまでの量的・統計的研究は、研究対象となっている現象・過程に対して研究者が予め設定した「概念や問題の枠組みを押し付けるもの」、つまり規範的な研究であるとして、その限界も指摘され、現象・過程を生成している実践者の「視点と行為を重視した解釈的アプローチ」の必要性和重要性が言われるようになったのである。

4 複合的で重層的な教育実践を看取る 今後の方法

―「単一データの採用」から「多角的データの採用」へ―

質的研究法であるエスノグラフィーの特徴としては、以下の点があげられる。すなわち、研究の流れが、①問題の選定、②データの収集、③データの分析、④仮説の設定、⑤記述という手順をとり、これを繰り返しながら設定された仮説から「真の仮説＝原理」を探りあてるということである。アメリカの人類学者であるギアーツ（Geertz, C.）が、イギリスの哲学者ライル（Ryle, G.）の表現を借りて民族誌的記述の意義を明らかにした言葉として、「厚い記述」（thick description）がある。この「厚い記述」とは、単なる現象の記録・記述を示しているものではなく、言葉やしぐさなどの様々な手がかりとそれらが織りなす文脈を綿密に描写するとともに、その意味を読みとり解釈を加え、別の出来事や行為の解釈とつぎ合わせ、その対応の中で再解釈するという「絶え間ない解釈と再解釈を繰り返すプロセスをとる」ことをいうもので

ある。そして、それを通してある事象の「意味構造を精査する」ことによって、その本質や本音を捉えようというのである。このように、事象が生起する「その場に身を置き」、「複雑な現実を成り立たせている様々な条件を調べる」ことができる点がエスノグラフィーの特徴である。

しかし、どの技法も独特の短所や制約があることを考え合わせると、質的研究法においては、いくつかの方法を併用してこれらの限界を克服しようとする「トライアングレーション（三角測量）」という方法がある。「トライアングレーション」とは、参与観察法、インタビュー、ドキュメント、生活史などの技法を複数組み合わせることにより、網羅的・総合的・多角的にデータを得ることができるという特徴を持つものである。

なお、参与観察法とは、対象とする社会や集団の中に身をおき、五感を通じた自らの体験を分析や記述の基礎におく調査法を指すものである。そしてインタビューとは、現場で生活する上で必要な情報を聞き出したり教えてもらったり、あるいはアドバイスを受けるという方法を指すものである。またドキュメントとは、記録文字、VTR、音声テープ、映画、写真などの記録によって対象とする社会や集団、または個人の情報を得る方法を指すものである。さらに生活史とは、基本的には個人の生涯を社会的文脈において詳細に記録したものであるが、集団や地域全体の生活の歴史という意味で用いられるものである。

5 おわりに

―「演繹的な研究方法」から「帰納的な研究方法」へ―

社会が急速に変化し、生活世界が多様化している現在においては、今までにないような新しい社会の文脈や視野が現れてきている。したがって、これまでの分析結果を数量化する量的評価だけでは、日常生活において意味のある問題から研究がかけ離れてしまう可能性があり、当たり前のように用いてきた演繹的な研究方法は、研究対象の多様性に十分対応できなくなっているのである。

そして、カリキュラム評価が授業に根ざし、教室に根ざした研究となるためには、授業の事実やそこでの児童生徒の学びの様相を捉えることが、最小限の要件とならなければならないことは言うまでもないことである。また、それが教師や児童生徒にとって「どのような意味」をもち、児童生徒の行動や、教師と児童生徒の関係に「いかなる影響」を及ぼしていくのかなど、「ありのままの姿に迫る」必要があり、そのためには、帰納的な研究方法として、エスノグラフィーのような質的評価法が必要視されてきているのである。このように、今後は、さらにエスノグラフィー等により、学習過程の「具体的事実における価値や意味を検討する」ことにより得られた知見を総合的・全体的に把握し、それをカリキュラム評価に生かしていくことが求められるのである。

兵庫教育大学大学院 助教授 佐藤 真

〔引用・参考文献〕

1. 続有恒『教育学叢書第21巻・教育評価』第一法規, 1968年
2. 梶田徹一「教育評価の科学性 客観性と教育性の問題をめぐって」『教育学研究・第43号』日本教育学会, 1976年, 94~101頁。
3. 浅沼茂・安彦忠彦「教育評価研究とカリキュラム」安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房, 1985年, 153~186頁。
4. 柴田義松・杉山明男・水越敏行・吉本均編『教育実践の研究』図書文化, 1990年。
5. 佐藤郁哉『フィールドワーク ―書を持って街へ出よう―』新曜社, 1992年。
6. 森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報1・教育研究の現在』世織書房, 1992年。
7. 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィー的研究―その研究枠組と若干の実証的考察―」『東京大学大学院教育学研究科紀要・第35巻』東京大学大学院教育学科, 1995年, 32~33頁。
8. 平山満義編『質的研究法による授業研究―教育学, 教育工学, 心理学からのアプローチ―』北大路書房, 1997年。
9. ウヴェ・フリック著, 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳『質的研究入門―〈人間の科学〉のための方法論―』春秋社, 2002年。
10. 佐藤真『「総合的な学習」の実践と新しい評価法』学事出版, 1998年。
11. 佐藤真『「総合的な学習」実践分析と展開の急所』学事出版, 2000年。
12. 佐藤真編著『ポートフォリオ評価による通知表・指導要録の書き方』学事出版, 2001年。
13. 佐藤真編著『基礎からわかるポートフォリオのつくり方・すすめ方』東洋館出版社, 2001年。
14. 佐藤真編著『総合的な学習の評価規準をどうつくるか』学事出版, 2002年。
15. 佐藤真編著『今日から始める絶対評価の基礎・基本』教育開発研究所, 2003年。
16. 佐藤真編著『「総合的な学習」の授業評価法』東洋館出版社, 2003年。
17. 佐藤真編著『「評価資料の作成・活用」を実践から学ぶ』教育開発研究所, 2004年。

◇第2章◇

子どもの学びの事実に根ざしたカリキュラムづくりとカリキュラム評価

◆要点◆

各学校が自らの特色を打ち出すための規制緩和が進展している時代だからこそ、教師には、カリキュラム・デザイナーとして子どもの学びの事実に即しながら、カリキュラムそのものについて吟味し、評価しなければならない責任が求められる。そして、カリキュラムに対する価値判断や修正を行う理由や根拠を産出するために、授業評価の一つの手だてとして授業リフレクションを積極的に取り入れたい。

1 子どもの学びの事実に根ざしたカリキュラムづくりを

現行の学習指導要領について、基本的な理念に誤りはないものの、それを実現するための具体的な手だてに課題があるという指摘がある。そして、そうした指摘を裏付けるかのような現実を目にすることがある。

例えば、学習指導要領の基準性が強調され、授業づくりにおける教師の自律性が求められているにもかかわらず、用意された教科書や指導案を「こなす」ことだけの授業に陥ってしまっていること。自らの授業を、何を基盤に、どう変えればよいか、その展望をもてないでいる教師が多いこと。教師は、自らが想定した学びのプロセスを子どもたちに強要し、授業をこなす、消化することに慣れきってはいないだろうか。また、授業づくりと言え、1時間、1時間の授業をいかにうまくこなすかだけに目が向きがちで、1単元の授業を通して、子どもの学びの事実を基に、子どものどのような姿を目指すのかという視点が欠落することが多かったのではないだろうか。

教師の多くは、自らがカリキュラム・ユーザーであるという認識はもち得ることはでき

ても、自らがカリキュラム・デザイナーであるという認識をもち得ていないと考える。

学習指導要領に示された目標を達成し、その基本的な理念を具現するために、子どもの学びの事実に根ざし、目指す子どもの姿を明確にしたカリキュラムづくりに取り組むことの大切さを改めて確認したい。

2 教師はカリキュラム・デザイナーとしての自覚を

そもそも、「授業」とは、カリキュラムの展開場面であり、実施形態である。教師が、自ら主体的にカリキュラムづくりを行っていれば、自分がつくり展開するカリキュラムが、どの程度有効か、その効果が気になるはずであり、改善すべき点があれば、改善することの必要性を感じるはずである。

しかし、現状はどうだろう。そのようなことを気に掛けず、必要性も感じていない教師が意外と多いのではないだろうか。なぜなら、これまで、多くの教師は、用意された教科書や指導案を使い、1時間、1時間の授業をいかにうまくこなすかだけに目を向けがちで、カリキュラムをつくるという発想そのものが

希薄であったと考えるからである。

各学校が自らの特色を打ち出し、そのための規制緩和が進展している時代だからこそ、教師には自律性が求められ、自らがカリキュラムの設計、展開、評価の当事者であるという認識と自覚が要求される。そして、カリキュラム・デザイナーとして、子どもの学びの事実在即しながら、カリキュラムそのものについて吟味し、評価しなければならない責任も求められると考える。

3 子どもの学びの事実根ざした授業評価を

これまで、授業検討会による「授業評価」で、一つの単位を通して、子どものこういう姿を目指したいと、指導の目的を真剣にとらえてきただろうか。また、指導の目的を踏まえ、子どもの学びの事実を基に、教材の選択や配列、授業時数をどれほど深く吟味してきただろうか。そして、実際の授業における子どもの学びの事実を踏まえ、指導内容の教育的妥当性を検討してきただろうか。

日々の授業に関して、授業者が子どもの学びの事実を基に指導の目的や教材の選択・配列、指導内容、指導方法、授業時数などについて振り返り、1時間の授業評価を積み重ねることにより、結果として、子どもの学びの事実根ざしたカリキュラムが生成されていくものとする。従来、参観者の経験則や一般論から指導方法や指導技術の効果を価値付けていた「授業評価」を、子どもの学びの事実を基にした「授業評価」に変え、その蓄積を図ることにより、子どもの学びの基盤となるカリキュラムを生成していきたいと考える。

4 授業リフレクションの蓄積によるカリキュラム評価を

本研究では、授業者が授業で展開するカリキュラムの成果を少しでも上げるために、授業の中での子どもの学びの事実を基にカリキュラムの修正すべき点を見付け、改善することを、カリキュラム評価と押さえてきた。また、カリキュラム評価は、基本的に「授業」を通して行うものと考え、カリキュラムに対する価値判断や修正を行う理由や根拠を産出するために、授業評価の一つの手だてとして授業リフレクションを取り入れた。また、授業リフレクションをカリキュラム・マネジメント（評価 check—改善 action—計画 plan—実施 do）と呼ばれるプロセスの中の「評価 check」のステップに位置付けた。

そして、次の点から、授業リフレクションの蓄積によるカリキュラム評価の有効性を見出すことができた。

- ・子どもたちの学びの事実を見取り、発言の奥にある内面にまで迫ることができる。これを積み重ねていくことで、子どもの心の成長を重視したカリキュラムへつなげられる。
- ・授業者の新鮮な気付きや思いが整理される。
- ・授業リフレクションを基にしたカリキュラムの修正・改善は、子どもの実態に即したカリキュラムづくりに有効である。
- ・授業者自身がどんな願いやねらいをもって授業に臨んだかを絶えず確認でき、自分の思いを思い出しながら授業を振り返るので、今までよりもはるかに明確にカリキュラムの修正ポイントを見付けられる。また、単元終了を待たずに、カリキュラムの変更点や改善点に気付くことができる。

カリキュラム評価には二つの段階がある。第一段階は、授業リフレクションによる授業

評価及び次時の指導計画の改善である。第二段階は、単元の終末時に行う総括的評価結果と毎時間の授業リフレクションにより蓄積してきた気づきを照合し、単元全体を振り返ることである。カリキュラム評価の第二段階では、例えば、単元目標の実現状況とその原因を探り、自らの単元構想を改善することなどの取組が考えられる。こうした取組の積み重ねにより、子どもの学びの基盤となるカリキュラムが生成されていくものとする。

5 カリキュラム評価に生きる「授業リフレクション」を

授業リフレクションが、カリキュラム評価に生きるためには、授業者のねらいと願いを確認し明確にする必要がある。子どものどんな姿を目指しているのか、全員に培いたいことは何かなどを明確にすることが大切である。

本研究における、実際の授業リフレクションでは、プロンプターが授業者に対して次のような問い掛けを行うことでカリキュラムに対する価値判断を促してきた。

- ・何をねらいとしたのか
- ・何を基に作成したのか
- ・結果はよかったのか、悪かったのか
なぜ、そう判断するのか
その根拠は何か
どうやって把握したのか
- ・当初の計画と違ったところはどこか
どこをどう修正するとよくなると考えたか
なぜ、そう判断するのか

このように、授業リフレクションを行った結果で次のことが分かった。授業の中での子どもの学びの事実を基に、カリキュラム計画

段階では見えにくかった課題にカリキュラム展開段階で気づき、その気づきから解決策を創出できるということである。そして、授業リフレクションをカリキュラム評価に役立てることができるという確かな手ごたえを得た。

教育経営研究長期研修員伊藤教諭（以下伊藤教諭）は、授業リフレクションを通して、授業者としてのねらいや願いを確認し明確にすることの大切さを次のように述べている。

（第3部に伊藤教諭の実践報告記載）

「これまでの自分を振り返ると、幾つかの小さなブロックを積み重ねる感覚で、授業を構成していたことに気付いた。そこには、子どもに何を学ばせたいかという柱が存在していなければならない。自分の授業は、時として、その柱が揺らぎ、ねらいがあいまいなものになってしまっていた。授業者の願いと子どもの思考に沿った学習活動は、授業リフレクションにより結び付けられ、カリキュラムの再構成に反映されていくことを実感した」

6 カリキュラム評価により高まる教師力

授業リフレクションの蓄積によるカリキュラム評価は、カリキュラムをつくった授業者による、カリキュラムの日々の点検とも言える。その意味で、カリキュラム評価は、「カリキュラム・マネジメント力」「授業力」などの「教師力」向上の契機になると考える。

伊藤教諭の実践から、そのことを読み取ることができる。

まず、第1時から第4時の授業リフレクションにおける伊藤教諭の気づきに着目したい。「授業者自身、子どもの学習の姿を把握していない事実が気付いた。また、何のための範読や音読なのか、意味が子どもに伝わっていないことが明らかになった」

「読みを深めることがねらいなのに、グループ活動での学習状況について、子どもが活発に発言しているか否かを重視し、日ごろ発言できない子どもが発言するだけで満足していた」

伊藤教諭が、授業リフレクションを通して子どもの実態把握の不十分さ、学習活動のねらいのあいまいさ、授業の中での子どもの学びの事実の見取りの不十分さなどに気付いていることが分かる。伊藤教諭は、自らの授業を見取る教育的鑑識眼の甘さに気付いたのである。

次に、第5時から第7時の授業リフレクションにおける伊藤教諭の気付きに着目したい。「課題の与え方や中心発問の設定の仕方に原因があるのではないかと気付いた。以前から自分の授業の課題として繰り返し意識化されてきた、ねらいの明確化につながる気付きである」

「子どもの意見が多様化するよう中心発問を修正したにもかかわらず、授業者が本来求めていた意見を無意識的に取り上げていたことに気付いた」

「ゆみ子の幸せや平和の描写の読み取りが不十分だったことや、一つの花に込められた意味を短い言葉で押さえようとさせたことが子どもの思考を妨げた原因だと気付き、深く後悔した」

自らの授業を見取る教育的鑑識眼の甘さに気付いた伊藤教諭が、授業の中で子どもが何を考え、何を学んでいるかを見取ろうと努力していることが読み取れる。そして、第7時は、子どもの思考に沿った活動にしたいという伊藤教諭の思いから、それまでの定型化した授業パターンを改め、第7時と第8時の学習内容を合わせる形にカリキュラムの修正を行っている。伊藤教諭の「授業観」に少しす

つ変化があらわれ始めていることが分かる。

最後に、第8時から第10時の授業リフレクションにおける伊藤教諭の気付きに着目したい。

「読みが深まっている子どもの姿をどうとらえているかを、授業の中での子どもの姿として具体的な言葉で語ることができなかった。教師としての力量不足を痛感した」

「本当の意味で、授業者である自分が授業のねらいを子どもの姿としてイメージできていないと感じた」

伊藤教諭が、授業リフレクションを通して授業のねらいを、子どもの具体的な学びの姿で意味付けて語ることができない自分に気付き始めていることが分かる。伊藤教諭は、自らの教育的批評力の不十分さに気付いたのである。伊藤教諭は、全10時間の授業リフレクション終了後、次のように述べている。

「授業リフレクションによる授業評価は、授業者としての自分を映し出す鏡である。時には、私自身が見ることを避けていた現実も映し出される。授業者としての自分を再発見し容認し、時には否定していく過程そのものが教師としての成長につながると感じた」

授業リフレクションの蓄積によるカリキュラム評価では、「子どもは何を学んだか」という子どもの学びの事実を大切にしながら、授業者と子どもとの関係性が問われる。その結果、授業者は、「教師力」とりわけ「カリキュラム・マネジメント力」「授業力」などが着実にぐくまれていくものとする。例えば、自らの授業を深く見取る教育的鑑識眼、学習活動を教育的に意味付けて説明する教育的批評力、定型化した授業パターンから脱却する意思決定力などの向上が図れるものとする。

◇第3章◇

教師の成長を促す「授業リフレクション」とプロンプター

各学校における授業検討会に、「授業リフレクション」を取り入れることを目的として実践を明示した。特に、「授業リフレクション」を行うに当たっての心構え、プロンプターの在り方や言葉掛け、プロセスシートをご活用いただきたい。

1 授業リフレクションとは

授業リフレクションとは、授業の振り返りを取り入れた授業研究方法の総称である。

授業研究の主体を教師自身と考え、教師が日々の授業を振り返り、自分と子どもとのかわりにおいて起きたことを確かめ、自分の言葉で明らかにしていくことを重視するものである。あらかじめ立てた目標や計画に照らして授業の善しあしを判断したり、目の前の子どもと自分とのかわりにおいて起きていたことから、教師である自分を切り離して子どもの学びや成長を論じたり、教材や指導法の是非を論じたりするものではない。自らが経験した授業について立ち止まって振り返る作業を通して、自分自身を冷静に見つめ直してみる機会を意識的に設けることを大切にしているのである。

本センターで取り組んだ「授業リフレクション」の方法は、リフレクションシートとフリーカード法である。様々なツールや方法が提案されているが、それぞれ開発者によって教師にかかわるスタンスが微妙に異なる。また、それをを用いる人との相性の問題もある。

「リフレクションシート」は、授業者が授業の中で、「何を見て、どのように考え、授業を進めていったのか」などについて、授業者の内面過程を明らかにすることで、実現した授

業の「流れ」を確認し、シートを見返すことで、次時の授業プランを導き出すことが可能となる。また、フリーカード法は、KJ法的手法を用いる。授業の中で参観者が感じたことや気付いたことをカードに記入し共有することで、授業の中で起きていたことから離れずに授業検討をすることができる。どちらも、時系列で授業を振り返り、目の前の子どもと授業者とのかわりが明らかになる。そこから、授業改善につながる手掛かりが見付けられる。

2 授業から学ぶ

授業の中での教師と子どもとの間のずれ（差異）を可能な限り顕在化させることで、目の前で起きていた授業の多様性に気付くとともに、一人一人の子どもに経験されていた学びの事実に接近しようとするものである。こうした営みは、同時に各自の授業の見方・子どもの見方を相対化し、結果として自分自身の授業や子どもを見る枠組み自体を問い直すきっかけにもなるのである。

「授業リフレクション」は、参観者・プロンプター共に、授業から学び、仲間と共に成長できる場でありたい。プロンプターの役割を同僚同士で行えるようになることで、互いに授業を見合い、日常的に授業研究をしなが

ら、力強い実践ができることが望ましい。授業者は、具体的な子どもや教室の出来事に基づいて、授業について自分の言葉で語り、授業者がやってよかったと思える授業検討会であるためには、抽象的な観点からの議論ではなく、事実に基づいた意見交換であるべきである。「教師同士の学び合い」によって互いに実践的指導力を向上させ、子どもに学びがいのある授業を提供する責任があるといえる。

3 参観者に求められていること

授業検討会を「集団による授業の振り返り」の場として、より実のある「学びの場」にしていくためには、参観者全員が授業の中で経験していることを尊重し、そこでの経験を振り返り、自分自身で意味付けをし、その「気持ち」から学ぶということが大切である。

<参観者が心掛けること>

- ・各自がその授業で経験したことを素朴に出し合い、交流し、授業者が「授業の善しあし」と言った意味での評価を受ける場にしないこと（藤岡完治は、「リフレクションは今ここで起こっていることを確かめることだ」と述べている）。
- ・授業の中で起きていたことから離れたコメントはしないこと。
- ・「あの時こうしていればよかったのでは」「あの時こうしていればもっとこうなっていたはずだ」といった、確かめようのないコメントはしないこと。
- ・授業の中に共にいて、授業者と子どものかわりや、授業の場全体で経験したことを語ること。
- ・授業中に起きている予想外の経験を大切に、指導計画との関連性を検討するようにすること。

4 プロンプターの役割（授業者のリフレクションをサポートする）

定義	授業者の振り返りを促す人。 授業者の思いや気持ちを引き出す人。
役割	・ 授業者が自分の授業を振り返り、そこで起こっていたことを自分で確かめることができるように手助けしてあげる役割。 ・ 授業者の内面過程を明確化したり、授業者が一人では気付かなかったことに焦点を当てることによって、授業をとらえる多様な視点を提供する役割。 ・ 抽象的で分かりにくいと感じたことは、その都度、授業者に質問していく役割。
心構え	・ 授業者の語りにじっと耳を傾け、分からない点について質問し、返ってきた言葉に再び耳を傾けるということを繰り返す中で、授業者に経験された授業がどのようなものであったのかを確かめる。受容的態度。相手の言葉を否定的に受け止めず肯定的に言葉を返す。（授業者に寄り添う） ・ プロンプターの見取りは、自分なりの解釈や意味付けをせず、素直に授業者に返して考えてもらう。 ・ プロンプター自身の考えや思いを押しつけたり、自分の望む考えを引き出すような質問や誘導尋問はしない。



5 プロンプターを行うに当たって

	プロンプターの主な言葉掛けの例
はじめに	・今授業を終えてどんな印象をお持ちですか？どんなところからそう感じていますか？ ・この授業における先生の思いや願いを教えてください。 ・1時間後の子どもの姿（子どもたちをこう育てたい）をどのようにしたいと考えていましたか？ ・今日の授業で一番取り上げたかったことは何ですか？ ・今日の授業で一番工夫した点は何か？ ・授業をしている時の気持ちはどうでしたか？
展開	それでは、時系列で、学習活動の順にたどっていきたいと思います。 ・本時のねらいは〇〇ですが、予定どおりの展開でしたか？ ・〇〇したのは、前時の学習結果から、当初の予定を変更したということですね。 ・〇〇のような子どもたちの反応がありましたが、先生はどのように受け止めていましたか？（予想どおりの反応でしたか？） ・子どもの反応から変えた方がいいなあ（このままでいこう）と思ったことはありますか？ ・先生は〇〇ということを繰り返しお話になりましたが、その意図は何ですか？ ・なぜ、当初のプランを修正したのですか？ ・修正したことは実際やってみてどうでしたか？ ・（やってみてうまくいかなかったと感じたら）今度どうしようと思いますか？ ・説明の後、作業（活動）に移るわけですが、〇〇の例示で十分だと判断した根拠をお聞かせください。または、判断に至った子どもの状況をお聞かせください。 ・机間指導では、どのようなことを見取っていたのですか？ ・子どもはどのくらい理解できていたか（書き終わっていたか）分かりますか？ ・机間指導をしたことによって、その後に予定を変更したことはありますか？ ・グループ活動では、どの程度把握していましたか？
まとめ	・子どもたちの〇〇のような発言や△△のような記述が見られたわけですが、本時のねらいは達成できたとお考えですか？手ごたえの程をお聞かせください。 ・リフレクションをして、自分の授業の印象は変わりましたか？ ・今日のリフレクションから先生自身が気づき、修正したいと思ったことをお話しください。また、次時に指導計画を修正したいと思ったことはありますか？
参観者へ	・（導入の部分で）確認しておきたいことはありませんか？ここはどうだったのかなとか、授業で見取った事実で確認しておきたいことがあったらお出しください。 ・この辺の具体的な子どもの姿を控えている人はいませんか？ ・こんな子どもの動きがあったよとか、先生の動きはこうだったよというようなことはありませんか？

6 授業経験プロセスシートの記入(様式)

当初のPlan	事実(先生)	事実(子ども)	感想
授業者があらかじめ記入しておく	時系列に沿って、授業の中で自分に見えていたこと、自分に経験されていた事実を記入する欄		左の欄に記入した事実に対しての自分の解釈や感想を記入する欄

授業終了後に、その場に立ち会った者が一堂に会し、各自が自分に見えていた子どもの姿や授業者とのかかわり、自分に経験されていた授業の事実を交流する。そこで、この授業経験プロセスシートを記入したものをを用いることによって、振り返りの場では、「事実」の欄を中心に、そこから離れずに発言することができる。

7 リフレクションシートとは

「授業リフレクション」のためのツールである。授業者が「授業中に何を見取って、何を考え、どのように動こうとしていたか」などについて、授業者自身が簡潔に記述できるようにする。授業者の振り返りを支援するのがこのシートの特長である。

①本時の目標			
本時のねがい			
②当初Plan	③See	④修正Plan	⑤Do
授業前に考えていたPlanを記入する欄	授業中に見取ったことを記入する欄	見取ったことを基に、授業中に考え直したことを記入する欄	授業中に実際にやったことを記入する欄

リフレクションシート：藤沢市教育文化センター 2005 参照

8 リフレクションシートの使用法

- (1) 授業者は授業を行う前に①②の欄を記入する。
- (2) 授業者は、授業終了後③④⑤の欄を記入する。
- (3) プロンプター・参観者はシートを見ながら、書かれている言葉を手掛かりに授業者と共に④⑤に追加記入をする。
- (4) 授業者は追加記入の済んだシートを見返して、授業リフレクションを行う前と後での授業に対する印象の違い、次時の授業Plan等確かめる。

9 観の形成

教師は、日々の授業の中で自分がしていることやしてしまったこと、あるいは自分に見えていたことや見えていなかったことを取り出し、自覚化し、再び授業に臨むことが大切である。自分が経験した授業の自覚化こそが、その後の授業に還元される。その繰り返しが、教員としての観(指導観・授業観等)の形成につながっていくのである。

仙台市教育センター 若狭友子

◇第4章◇ **よりよい授業の創造を目指して**

◆要点◆

教えることに性急になり、教えたい内容をそのまま問う授業が多い。子どもが乗ってくる授業は、意見や考えが拮抗する場面、様相や事象などで語る場面がある授業である。教えたいことを学びの必然性に転換するには、教材に働き掛ける子どもの疑問や興味・関心を触発するための問いが必要である。日々の授業で、子どもが経験している事実を丁寧に見取ることで、学びを深める発問が生まれたり計画単元が修正できたりする。

1 授業を見る眼

(1) 参観者が授業を見る

私たちは、授業を観察するとき、何に注目し、授業の中で展開しているどのような状況を見ているのだろうか。観察者自身の意識や経験、こだわりやおかれている立場など、様々な背景を背負った中で授業を観察し、意味付けをしているのではないだろうか。時には、目標の設定や教材解釈、指導の手だてなどについて、担任している（した）学級の子どもをイメージし、代案を立て授業をシミュレーションしながら観察している人もいるかもしれない。授業観察の意味合いからすれば、すばらしく意欲的な観察ということになる。

授業観察をしている教師の着眼ということで一例を挙げて考えてみたい。初任者研修の一貫として行った体育の授業観察における一部を紹介する。観察者による授業記録を基にしながら、授業づくりについて考える研修である。初任者の数は6人。授業記録に当たっては、納得したことや感心したことなどはピンクの短冊、意見や疑問などはベージュの短冊に書いてもらうことにした。経過時間と名前を明記すること以外に条件を付けていない。

授業後に、記録カードを類型化しながら時系列にはりだしてみる。記録は、a教授行為、

b学習活動、c教材解釈、d指導方法にまとめられ、a～dの欄（表1）にそれぞれ挿入した。記録カード全体から、以下の3点が特徴として見えてきた。①教授行為に関する内容が多い（子どもの姿を取り上げた内容が少ない15%）。②指導言語に注目している。③ピンクの短冊を中心に技能に関する内容が多くなっている。これらのことから、初任者は、技能指導における教師の働き掛けやかかわり方に着目していることが分かる。観察後の話合いで、技能指導する際のスキルを身に付けたいという声が聞かれた。知りたいという願いの裏返しとして、教授行為、特に指導言語に着眼した授業観察がされている。

分	5	10	15	20	25	30	35	40	45
a	a ～しようね。～なろうね、等の語り掛け 投げ方のポイント確認（膝曲げ、おなかへ） b 鬼の的が出て「うおー」と声が上がった c ボールの大きさは適当だったか？ d 鬼の絵を的にしている								
b									
c									
d									

表1 記録カードの例

藤澤伸介氏は、佐藤学氏らの「創造的な熟

練教師の実践的な思考様式の特徴 5 点」について、日常の言葉で表現する試みをしている。「①行動しながらその場その場で考えている。②たくさんの情報を取り入れている。③相手の立場に立った考えもしている。④文脈を考慮している。⑤予定にこだわらず臨機応変に対応している。」また、「これは、人間の思考様式に共通して見られるもので、何も教職経験者によってのみ到達可能な思考様式ではない。商店主も、政治家も、企業の経営者も、警察官も、タクシー運転手も、そしてたぶんどの職業でも『反省的实践家』としての素養が求められる部分は存在するであろう。」としている。さらに、「教育の場面となると、5 原則に従った行動は初心者段階ではやりたくてもなかなかうまくいかない。そして、経験を蓄積していくと次第に 5 原則に基づいた教授行動が可能になっていくのだ。」と述べている。

(2) 授業者が授業を見る

本年度、当教育センターに、中村譲さんという長期研修員がいる。体育科研究に取り組んでいるが、彼は、「表現運動で子どもを変えられる」という強い思いをもっている。

実践（この実践は、持ち込み授業として行ったものである）の一部を紹介する。単元は表現運動、対象学年は 5 年生である。単元構成は、子どもたちの学習経験を踏まえ、「リズムダンス」「表現リズム遊び（模倣）」「運動課題」「イメージ課題」の四つの内容を、7 時間で構成している。5 年生にとって、これらの内容には既習のものも含まれているが、実態を踏まえ、あえて取り上げ、計画を立てた。

具体的に、第 5 時の動きづくり「動く～止まる」という運動課題を例に説明することとする。いろいろな動きを身に付けていくために仕組んだ活動である。一連の動きの中に動

きが静止する状態を 3 回取り入れ、場面が変化する状況を設定した。例えば、上を見て静止している人は、次の動きで下を向いて止まり、そこから向きを変えて止まる。ここで 2 回の「動く～止まる」という変化が生まれる。さらにもう一度向きを変えて止まるという運動課題を出した。当初、この学習内容は第 3 時に行う予定であった。単元構想は、イメージしたことを動きで表現できるように、具体的な指示の基に動きづくりをしていく予定であった。しかし、表現運動に対する観念（定型的な踊りとの思い込み）から解放されてきている子どもの動きを見取り、子どもの動きのままに授業を進めることにしたのだ。

中村さんは、第 5 時の授業で、子どもたちが思いのままに動くことに楽しさを覚えてきたと感じた。この学習状況を評価し、本単元で実現させたい子どもの姿に迫ることができると判断したのである。第 6 時を迎えいよいよ「自由に動く」ことの神髄に迫ることにしたのである。心身が十分に解きほぐされるまで、指示の量や教え込む内容を控え目にして授業を進めてきた。単元のねらいである、イメージしたことを様々な動きで表せるように、第 6 時になってようやく「動く～止まる」という具体的な運動課題を提示し、子どもたちが表現し切れていない動きを引き出すことにしたのである。子どもたちには既に羞恥心はなくなり、中村さんの指示に対する反応も早くなっていた。満を持しての指示であった。目の前で、子どもたちの「動く～止まる」活動が展開した。しかし、中村さんには満足のいく内容ではなかった。動きと静止のメリハリがなく、漫然とした動きに映ったのである。「空気を動かすように動いてみよう」と動き掛けるとともに、示範する。動きとしてのひとかたまりの時間を短くし、演じてみたので

ある。中村さんは切り札を切った。子どもたちにとって、ひとかたまりの動きを短い時間（20秒）で、そして、具体的な指示で動くことは初めてのことであった。

この結果、子どもたちの動きは見違えるほどに変化したのである。それまでは、広いスペースを無意識に、緩やかに動いていた動きと異なり、1メートル四方の空間にあってなおかつ動きにキレが生まれたのである。腕の左右への振り、顔の向き、膝の上下、腰の回転など、風を起こすほどの動と静の動きとして変化するのである。子どもが化けた瞬間である。



キレのある動きに変化

中村さんの実践に、指導者の授業を見るポイントとして、二つのことが確認できると考える。

1点目は、子どもの動きを見取りながら授業を展開しているということである。中村さんは、当初の単元計画を変更し、授業を展開している。動きの質を評価するのは、設定した単位時間の目標に照らして行われるわけであるが、目の前に展開している子どもたちの姿を受け止め、無理のない進度で授業を展開したのである。学習中の子どもの動きは、子どもの実態であり、設定した本時目標と比較しながら子どもの現在もっている能力と目標との距離を判断する。教師が日常的に行っている形成的評価である。子どもたちが、表現運動の楽しさの一つであるなり切る楽しさを味わうまで、指導事項を極力少なくし、子

も自身が楽しめる時間を保証している。そして、心身が解放された段階でなり切る楽しさを味わわせるための動きづくりへと学習を進めている。換言するならば、計画した単元計画や本時指導過程をなぞった授業展開にしていけないということである。

2点目は、授業者は、子どもに身に付けさせたい能力を明確にもっているということである。はじめの「動く～止まる」ことについての指示は、学習の進め方（動き方）を示したものであり、動きの質を求めたものではない。「空気を動かす」という投げ掛けは、体を対象化し、緩急織り交ぜるなど工夫した動きの中で自分自身のからだと向き合わなければならない状況を設定したのである。この指導言語は、学習の質が高まることを求めている。子どもたちの動きが、素早い動きと停止に変わり、キレのある動きに質的に転換したのは、偶然ではなく、授業者の教材解釈の深さと巧みな働き掛けによって引き出されたものと考ええる。教材の理解と実現状況に引き込むことのできる働き掛けや投げ掛けは、子どもに実現させたい授業者の願いがあってはじめて生まれる業である。

このように、授業者は、子どもに実現させたい明確な思いや願いをもちながら、授業の中で起きている子どもの学びを読み取ることをしている。授業者の着眼は、子どもの学びの姿をとらえているのである。

2 教師の思いと願いのある授業

授業研究で、「思いや願い」という言葉が使われるようになって久しい。教師の思いや願いは、指導観や子どもへの期待など、指導者の根底にある考え方やとらえ方として使われている。この言葉は、学術用語でないせいか、特定の教科・領域を除いては教育書で目にす

ることは多くない。また、恣意的な理解や解釈によって誤解が生じやすい言葉であるせいも、指導案や研究協議会で多くは使われていなかった。

教師の思いと願いを授業構想との関係で考えてみたい。日ごろ行っている研究授業前の指導案づくり（指導案検討会）とその後の授業検討会（授業評価）を思い浮かべてほしい。例えば、校内で指導案づくりをする場合は、参加した先生方がそれぞれの経験や知識を基に、研究授業へのアイディアを出す。目標の分析や指導方法、教材の構造やワークシートの内容等についてきめ細かに検討していく。授業者から学級の実態を聞きながら、話し合いの中で選択している授業構想の妥当性についても検討する。あるいは、校内研究の視点を盛り込んだ授業構想について議論する場合もある。

授業者は、指摘を受けて修正した指導案あるいは、共有化した指導案を基に研究授業に臨むことになる。必然、授業は、用意された手だてや内容で進んでいく。研究授業の大前提に、選択した手だてを検証する必要があるからである。また、多くの時間をかけた指導案という意気込みもある。さらに、授業検討会では、参観者それぞれが目的的に観察した着眼に基づいて意見が出されていく。

指導案づくりから授業検討会までの一般的な授業研究の様相を示した。ここにはいくつかの課題が潜んでいると考える。大きく二つのことについて取り上げてみたい。

一つは、授業者と授業者を支える同僚性との関係である。事前の指導案づくりで出される同僚の教材解釈や方法等は、授業者自身の経験や力量との関係の中で理解され、教授行為に転化していく。子ども理解とその対応、教材研究や指導方法、校内研究などの理解や

解釈は、指導案検討会で話題になった要点をすべて網羅する結果にはならない。たとえ取り入れたとしても、指導言語一つとっても発言した人の意図と同じにはいかないのである。しかし、授業後の検討会では、「あの場面で、なぜ〇〇しなかったのか。」「あそこは、△△すべきだった。」などの批正的発言がある。集団で作成した指導案を基にした授業であったにもかかわらず、授業者の力量不足を指摘する話し合いになっている場合がある。そもそも授業研究は、子どもにとって分かる授業、楽しい授業、居場所のある授業等の実現を目指して行っているはずである。その視点をはずさない授業検討会でなければならない。

もう一つは、授業検討会（授業評価）の視点である。事前に用意された手だてや活動の効果について検証される傾向に偏りがちである。しかも、単元の目標や本時の目標の到達についての検証が中心になっている。英知を結集した指導案といえども、予定どおりの状況で展開しないのが授業である。なぜなら、授業は目の前にいる子どもに予定外の反応や行動が認められたら、即座の対応が求められるからである。授業は、授業者と子どもとの相互作用で作り出されていくものである。計画した指導案に固執することは、子どもの中に起きている学びを丁寧に見取ることよりも、予定の展開に向かう傾向が強く出る。教育工学的な授業構想は、準備したものを検証することになり、必然授業者の意識は学習のねらいに到達することに向けられていく。

これらの課題を整理して授業研究を推進したいものである。子どもにとっての授業であり、そのためには、教師の力量形成が不可欠であるという構造を明確にした取組が臨まれる。さらに、子どものための授業であるならば、子どもの姿で語る授業評価をしたいもの

である。

図1は、藤岡完治氏による授業設計を行う際の概念図である。

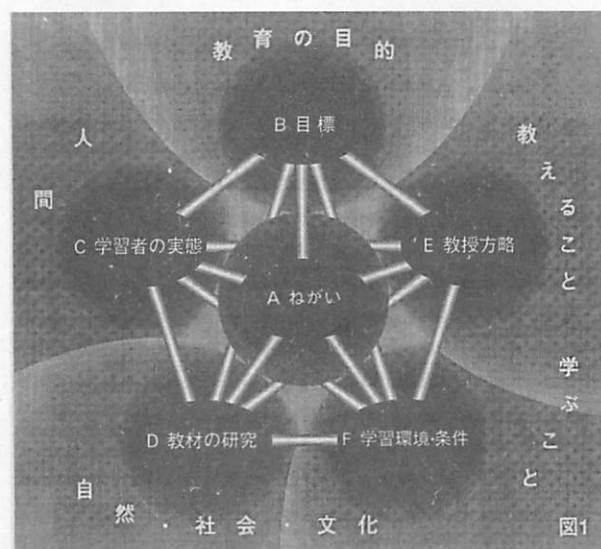


図1 授業を構成する6つの要素 (1992 藤岡完治)

藤岡氏の考える授業設計のとらえ方について、以下に論文を引用する。

「ねがい」「目標」「学習者の実態」「教材の研究」「教授方略」「学習環境・条件」の6つの下位課題が相対的に独立した「サブシステム」を構成しており、授業設計者はそのどこから始め、どこへ行ってもよいといったように、サブシステムの間を自由に行動できる。各々のサブシステムはそれ自体が目標を明確化するとはどういうことか（「目標」）、授業の基本的方針を立てそれを様々な手だてで具体化するとはどういうことか（「教授方略」）等、授業の構成要素とその意味を「経験」できるように構成されている。

この図に託した筆者の願いの第一は、先にも触れたように「目標達成という呪縛」からの解放である。いわゆる「教育工学的」授業設計では、目標分析→教材の選択・作成→学習者の実態把握→評価法の決定という手順をとることが多かった。このような手順をとるとき授業設計者の意識はどうしても目標の実現ということに焦点化してしまいがちである。

第二に、自己の統一的な授業構想を明確に表現する営みであるということである。「明確に」が意味する

のは、教材の背後にある文化を問うこと、学習者の背後に人間を問うこと、教育行為、教育手段の背後に「自己」を問うことである。「統一的に」ということが意味するのは、（略）学問や文化に対する関わりから見いだす自分にとっての意味や、子供が文化材を我がものにしていくことの意味、そのプロセスに援助者として関わることの意味等を全体として表現するということである。（略）

第三に、授業設計は教師自身が事実に出会い、事実によって変革される自己変革の場を「しかけ」として意識的にデザインするということである。授業から教師自身が「学ぶ」ための授業設計ということである。

（略）授業の事実から「問題」が生まれるということ、しかも格闘するに値する教育上の「問題」に出会えるのは、そういう体制が授業者の側に整っているからである。

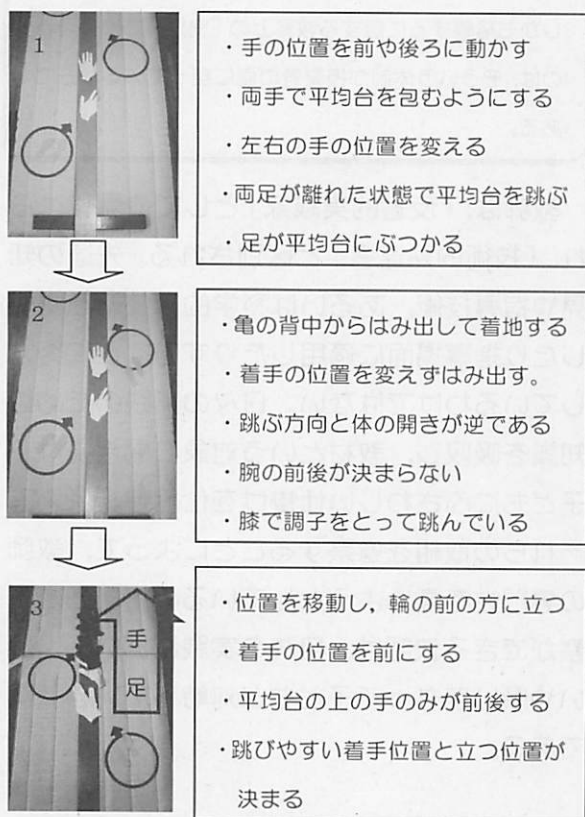
教師は、「反省的実践家」として位置付けられ、「技術的熟達者」と区別される。先達の知見や指導技術、あるいは科学的な技術を駆使したり指導場面に適用したりすることに努力しているわけではない。日々の実践のために知識を吸収し、教材という対象に働き掛け、子どもにふさわしい仕掛けを仕組む。そして、それらの取組を省察することによって、教師の専門性を高めようとしているのである。省察ができる教師は、日々の実践において、思いや願いをもって子どもと対峙している教師である。

3 子どもの学びの質を考える

子どもの学びの質について、小学2年生の跳び箱遊びの実践を基に考える。授業者は、事前の指導案検討会で「技能中心の授業構想」を指摘された。授業者のこだわりは、2年生といえども技能の向上を図ることである。遊びの中に技能が身に付く基本の運動の在り方

について教材研究をしたが、単元構想について迷いがあった。

当日提示された授業構想は、運動のアナログを基に学習課題を設定したものであった。腕指示、逆さ感覚、バランス感覚、踏切や手の突き放しなど、跳び箱運動の技能に関する構成要素が求められる学習の場を用意した。指摘を受けての修正がされたのである。3枚の写真は、当日の運動課題の一つを再現したものである。「一本橋（平均台）で亀（輪）の背中を渡り、底なし沼に落ちないようにしよう：横跳び」というものである。以下に、運動の様相を記録する。



（授業実践時の写真ではない）

授業では、グループごとにそれぞれの場をクリアしていくことになっている。全員が通過するためには、グループの仲間で教え合わなければならない。授業者は、教え合いの中で、跳び箱運動の構成要素を身に付けさせたいと目ろんでいるのである。子どもたちの様

相は、記録に示したとおりである。特に、写真3で示したように、子どもたちは自ら、着手の位置や立つ位置について試行錯誤しながら横跳びに挑戦していた。

学習は、子ども自身が対象に働き掛け、自身の行為を意味付けしたときに認知される活動である。そして、働き掛けの過程や結果を子ども自身の言語で伝え合うことによって、対象を理解できるのである。翻って、横跳びの指導に当たっては、明確な課題の基に主体的な学習が展開できる状況を設定しているが、学習を深める教師の投げ掛けはどうあればよいのであろうか。その答えを見つけるためには、写真2から3の対象に働きかけている子どもの学びが手がかりになると考える。対象への働き掛けを誘発する問いや投げ掛けこそが子どもの内面に学びを成立させる。「底なし沼に落ちないように、自分にふさわしい手や足の位置を見付けてごらん。」ではどうか。

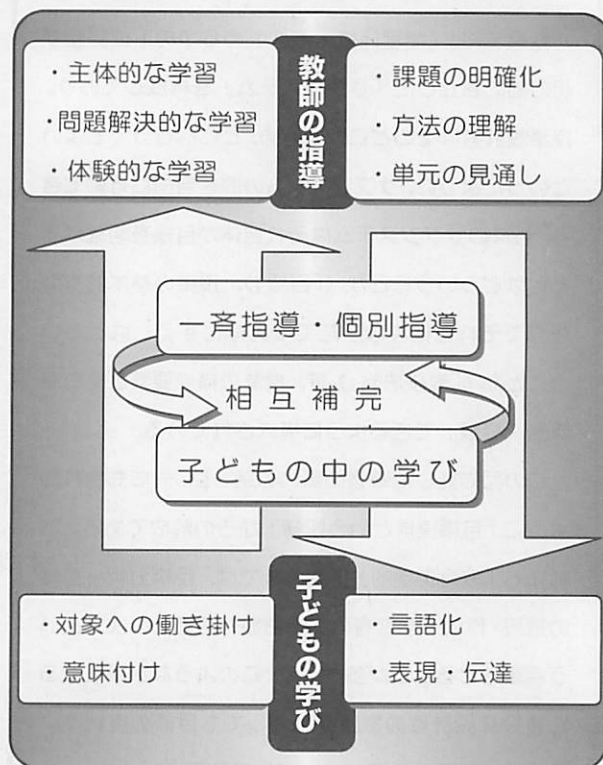


図2 学びの創造（渡部）

仙台市教育センター 渡部 力

第3部

子どもの学びに即した授業の再構築 ＜実践編＞

第1章 授業評価を生かしたカリキュラムの改善

－小学校国語科 第4学年 「一つの花」－

仙台市立東宮城野小学校 教諭 伊藤 美穂

- 1 「授業リフレクション」を振り返って思うこと
- 2 単元指導計画の改善
- 3 具体的な授業評価の場面と修正した内容
- 4 10時間の「授業リフレクション」と私
- 5 実践の成果

第2章 「授業リフレクション」による授業研究

－中学校国語科 第2学年 「クマに会ったらどうするか」

「小さな労働者」－

仙台市立東仙台中学校 教諭 横橋 雄市

- 1 指導観を見つめ直すことになった「授業リフレクション」
 - 2 目黒 悟先生による「授業リフレクション」から学んだこと
-

◇第1章◇ 授業評価を生かしたカリキュラムの改善

「授業リフレクション」を振り返って思うこと

単元を通した授業リフレクションでは、毎回の授業リフレクションで得た気づきを整理した。以下に、私にとって大きな気づきとなった2点を述べる。

1 子どもが具体的にイメージできる活動

授業で大切なことは、子どもが活動をイメージしやすい問いや働き掛けをすることである。この働き掛けは、具体的な授業のねらいがあって初めて可能になると考える。

第6時の授業リフレクションでは、質問やつぶやきが多かったという子どもの姿や、質の違う子どもの意見が混在していたという事実が明らかとなり、私自身の本来の思いや教材解釈が鮮明となった。「子どもの多様な意見を引き出したい」という判断が、逆に授業のねらいをあいまいにしていたということに自らの言葉で気付いていくのである。この気づきを基に、私は、次時の指導案はねらいを明確にすることを目指して修正し、次の授業の機会には、本時の授業内容を「父親の願いを問う」ことを中心発問にしたいと考えた。

授業リフレクションを通して自分自身の内面を省察するということは、ある意味では自己開示の場でもある。子供の学びから、授業のねらいを明確にし切れなかったこと、ねらいを達成させるための発問が吟味されていなかったことの二つの課題を見いだしたことによって、「授業のねらいの明確化」「中心発問の吟味」という授業改善の視点を意識化していった。ねらいと発問、この二点がはっきりしていれば、子どもは学ぶべきことを明確にできる。子どもが具体的にイメージできる活動を用意することを、その後の授業でも常に意識していった。子どもの学びの姿から改めて揺さぶられた、私自身が強く印象付けられた気づきだった。

2 子どもの読みを深めることができる授業

自分の気づきを整理することで、読みを深めることについて二つのことが明らかとなった。

一つは、私自身の読みに対する考え方である。これまで私は、読みを深めることをお互いの意見を交わし合うことだと考えていた。しかし、教室には一人一人考えも経験も違う子どもがいる。自分とは違う意見に戸惑い、時に反発しながらそれを認めていく過程には葛藤も生まれる。その葛藤の中にこそ、読みの深まりが生まれるのだという考え方が自分の中にはなかった。厳密に言えば、頭では理解していたものの、具体的な子どもの姿として描くことがなかったのである。葛藤場面をつくり出すことは、一人一人に揺さぶりをかけることである。学習のねらいに収束させていくためには時間も必要であるし、指導力も求められる。葛藤や揺さぶりなど、いわゆる練り合いの活動を学習の中心として位置付けることで、子どもの読みの深まりが追究できたのではないかと考える。

もう一つは、無自覚に指導言語を選び、子どもに向き合っている自分、いわゆる「無意識の自分」がいることである。授業リフレクションの省察を通して、私は幾度か、子どもを悩ませることへの抵抗感を自分の中に見出した。子どもの戸惑いに直面したとき、「これ以上悩ませてはいけない」という思いが内面に生まれるのである。そのため、混乱が生まれそうになるとそれを避けようとし、子どもに助言を与えたり、教師の解釈を伝えたりしていた。しかし、今回の授業リフレクションは、知的な揺さぶりを与えることも授業者の役割だということを教えてくれた。自分自身の指導観や授業観を見つめ直し、時に転換すること、それが子どもの読みを深めることができる授業への第一歩なのだという気づきにつながっていった。

単元指導計画の改善

	当初の単元指導計画			授業評価を生かした単元指導計画		
目標	○ 戦争中の暮らしや人々の様子に関心をもち、情景や人物の気持ちを進んで読み取ろうとする。 ○ 戦争中、戦争後の場面の情景を押さえ、人物の行動や気持ちを想像しながら読み取る。 ○ 自分の意見や題名についての考え、感想などを文章にまとめる。 ○ 文章にまとめたことを基に自分の意見を発表したり、友達の意見を聞いたりする。			○ 戦争中の暮らしや人々の様子に関心をもち、情景や人物の気持ちを進んで読み取ろうとする。 ○ 戦争中、戦争後の場面の情景を押さえ、人物の行動や気持ちを想像しながら読み取る。 ○ 感想や手紙など、文章にまとめたことを基に自分の意見を発表したり、友達の意見を聞いたりする。		
評価規準	関心・意欲・態度	読むこと	言語についての知識・理解・技能	関心・意欲・態度	読むこと	言語についての知識・理解・技能
	戦争中の様子や人々の思いに関心をもち、情景や人物の気持ちを進んで読み取ろうとしている。	戦争中、戦争後の場面の情景を押さえ、人物の様子や心情を想像しながら読み取っている。	指示語や接続語に着目し、段落や文章のつながりを考えながら内容を読み進めている。	戦争中の様子や人々の思いに関心をもち、情景や人物の気持ちを進んで読み取ろうとしている。	戦争中、戦争後の場面の情景を押さえ、人物の様子や心情を想像しながら読み取っている。	指示語や接続語に着目し、段落や文章のつながりを考えながら内容を読み進めている。
	ねらい	主な学習活動		ねらい	主な学習活動	
1	読むための字を確認しながら全文を通読し、題名について自分なりの感想をもつ。	・題名、作者名を確認する。 ・各自微音読し、読めない字に仮名を振る。 ・教師の範読を聞き、読めない字を確認する。 ・各自全文を通読する。 ・題名についての感想を各自ノートに書く。 ・感想を発表する。		想を全文を通読し、初発の感想を持つ。	・題名、作者名を確認する。 ・教師の範読を聞き、読めない字に仮名を振る。 ・各自全文を通読し、読めない字を確認する。 ・物語の初発の感想を各自ノートに書く。 ・感想を発表する。 ・お互いの感想を聞き合う。	
					子どもの思考に寄り添った学習活動を目指した修正	
2	物語の大まかなあらすじをつかみ、全体を五つの場面に分ける。	・教師の範読を聞く。 ・登場人物を確認する。 ・ワークシートを用いながら物語の大まかなあらすじをつかむ。 ・言葉を手掛かりにしながら全体を五つの場面に分ける。 ・あらすじと場面を確認する。		調べる、難しい語句や大調べる、理解する。	・各自内容を確認しながら全文を通読する。 ・教師が提示した語句の意味を全体で考える。 ・全体で考えても分からなかった語句や自分が知りたい語句をグループで協力しながら辞書で調べる。	
					語句に着目させる工夫を目指した修正	
3	戦争が激しかったところの様子を読み取り、ゆみ子の「一つだけ」を聞く母親の気持ちを考える。	・新出漢字を練習する。 ・課題を確認し、場面を音読する。 ・戦争が激しかったところの様子を表す言葉に線を引き、分けることを発表する。 ・ゆみ子が「一つだけちょうだい」という言葉を覚えたわけを考える。 ・ゆみ子と母親の「一つだけ」の違いを押さえ、ゆみ子の言葉を聞く母親の気持ちを考え、ノートに書く。		授業のねらいの明確化を目指す	・場面を音読し、学習課題を知る。 ・戦争が激しかったところの様子を表す言葉に線を引き、分けることを発表する。 ・写真を基に、食糧不足の状況や当時の戦争の様子を知る。 ・ゆみ子が覚えた「一つだけ」と母親の口癖である「一つだけ」の使われ方に着目し、違いを考えてノートに書く。 ・二つの「一つだけ」について隣同士で意見を交換し合い、発表する。	
4	ゆみ子の将来を心配する両親の思いを読み取る。	・新出漢字を練習する。 ・課題を確認し、場面を音読する。 ・会話文に着目しながら、ゆみ子に対する両親の心配を読み取る。 ・「めちゃくちゃに高い高い」する父親の気持ちを想像しノートに書く。 ・グループで意見を交換し合い、発表する。		ゆみ子の将来を心配する父親の思いを読み取る。	・場面を音読し、学習課題を知る。 ・会話文に着目しながら、ゆみ子に対する両親の心配を読み取る。 ・「めちゃくちゃ」という言葉の意味を確認し、「たくさん」「何度も」などの表現との違いを考える。 ・「めちゃくちゃに高い高い」する父親の気持ちを考えてノートに書く。 ・隣同士で意見を交換し合い、発表する。	
					読みの深まりを意識した学習活動を目指した修正	
					ねらいを達成するための表現に着目させる工夫を目指した修正	

( は授業評価で得た授業改善の視点例)

当初の単元指導計画			授業評価を生かした単元指導計画		
	ねらい	主な学習活動	ねらい	主な学習活動	
5	戦争に行く日 家族の様子を周囲 と対比しながら読 み取る。	- 新出漢字を練習する。 - 課題を確認し、場面を音読する。 - 戦争が一層激しくなった様子を読み取る。 - おにぎりをあげた母親の気持ちを考える。 - 駅での家族の様子を周囲と対比しながら読み取る。 - 父親が戦争に行く人ではないかのように振舞った理由を、選択肢を基に考える。	戦争に行く日 の父親と家族の様子 を周囲と対比しな がら読み取る。	- 場面を音読し、学習課題を知る。 - 戦争が一層激しくなった様子を読み取る。 - 駅での父親と家族の様子を周囲と対比する。 - 対比から分かることをノートに書き、家族の様子や父親の思いを想像する。 - グループで考えを交流し合う。 - 友人の考えを聞き、分かったことをノートにまとめる。	
6	一つの花をゆみ子に渡 て去っていった父親の気持 ちを想像しながら読み取る。	- 新出漢字を練習する。 - 課題を確認し、場面を音読する。 - ゆみ子をあやす母親の気持ちを考える。 - コスモスの花が咲いている場所や様子を読み取る。 - 一つの花を見つめながら去っていった父親の気持ちを想像しノートに書く。 - グループで考えを交流し合い発表する。	別れの場面 で父親が一つ の花に込めた願 いを読み取る。	- 場面を音読し、学習課題を知る。 - 父親の会話文をノートに視写し、気付いたことを発表する。 - 別れの描写に着目しながら父親が一つの花に込めた願いを考え、ノートに書く。 - 根拠を基にグループで考えを交流し合う。 - 友人の考えを聞き、分かったことをノートにまとめる。	中心発問の吟味を目指した修正
7	ゆみ子と母親の十年後 の様子を、戦争中の様子と 対比しながら読み取る。	- 新出漢字を練習する。 - 課題を確認し、場面を音読する。 - 十年後と戦時中の様子を対比し、各自ノートに書く。 - 大切な対比を考え、意見を出し合う。 - 十年後のゆみ子は幸せかどうか考えノートに書く。 - グループで考えを交流し合い、発表する。	ゆみ子と母親の十年後 の様子を、戦争中の様子と 対比しながら読み取る。	- 場面を音読し、学習課題を知る。 - 十年後と戦時中の様子を対比し、各自ノートに書く。 - 大切な対比を各自考え、意見を出し合う。 - 出された対比を基に、十年後のゆみ子は幸せかどうか考え、ノートに書く。 - 根拠を基にグループで考えを交流し合う。 - 友人の考えを聞いて分かったことや考えが変わった点をノートに書く。	
8	題名に込められた意味 について自分なりの考え をもち、意見を交流する。	- 第1時の学習を振り返り、題名についての感想を思い出す。 - 本時の学習内容を知る。 - 範読を聞きながら、コスモスの描写部分に線を引く。 - 題名「一つの花」に込められた意味を考え、ノートに書く。 - グループで考えを交流し合う。 - 友人の意見に共感した部分をノートに書き、発表する。	読み取ったことを生か し、父親から十年後のゆ み子へ宛てた手紙を書く。	- 学習課題を知る。 - 手紙を書く際の観点を知る。 - 父親から十年後のゆみ子へ宛てた手紙を書く。 - 観点をもとにグループで手紙を読み合い、これまで学習した父親の気持ちがよく表れている手紙を選ぶ。 - 教師による手紙の朗読を聞き、良い点について意見を交流し合う。	
9	読み取ったことを生かし、父 親からゆみ子へあてた手紙を書 く。友人の文章を読み、よい点 に気付く。	- 本時の学習内容を知る。 - CDによる範読を聞く。 - 父親からゆみ子へあてた手紙を書く。 - グループで友人の文章を読み、父親の気持ちが分かる手紙や全体に紹介したい手紙を選ぶ。 - 教師による手紙の朗読を聞き、よい点を発表する。	「一つの花」という題名のつけ 方から、題名に込められた意味に ついて自分なりの考えをもつ。	- 学習課題を知る。 - 一つの花が出ている場面を考えながら、全文を通読する。 「一つの花」という題名のつけ方について、思ったことを発表する。 「一つの花」という題名を通して作者は何を伝えたかったのかを想像し、題名に込められた意味についてノートに考えを書く。 - 根拠を基に全体で意見を交流し合う。 - 友人の考えを聞いて分かったことや考えが変わった点をノートに書く。	
10	戦時中の人々の生き 方に関する本を読み、 読書に関心をもち、	- 本時の学習内容を知る。 - 戦時中の人々の生き方に関する本の紹介を聞き、教師の読み聞かせを聞く。 - 戦時中の人々の生き方に関する本を読み、感想を書く。	これまでの学習を振り 返り、新出漢字の読み 方や書き順を確認す る。	- 教科書14・15ページ「まとめの学習」を通して、学習内容や言葉の使い方を振り返る。 - 新出漢字の読み方を確認し、書き順を確認する。 - 漢字ドリルを使って漢字を練習する。	読みの深まりを目的とした学習 活動を目指した修正

具体的な授業評価の場面を修正した内容

《子どもの思考に沿った学習活動に関する改善》

① 第1時 本時の中心的な授業場面

学習活動	主な発問・指示	子どもの反応	授業者の見取り
○ 題名についての感想を各自ノートに書く。	○ 題名についての感想を、ノートに書きましょう。	授業者に当てられると戸惑った様子。「コスモスだったんだ」という意見に「同じです」という答えが連発した。	そんなに難しいことを聞いているとは思わないのに、子どもたちはなぜ戸惑っているのだろう。同じですという答えも多い。

② 授業リフレクションによる授業評価

参観者 先生は題名の方にこだわって子どもに書いてほしいと思ったのですよね。

授業者 題名についてははずせないと思っていました。子どもの思考は中身になっているかと思って、中身についても入れたんですね。

参観者 現実には多くの生徒は、私が見た限りにおいては、題名についての感想でした。先生は題名以外のいわゆる内容、読んだ感想を書いている子を見つけましたか。

授業者 N君という子が内容についてのことを書いていたんですね。コスモスの花だということだと分かったという題名についても書いていたんです。それ以外にたぶん私が、一個書いた人は2個書いていいよといったので、おそらくもう一個。戦争中で物がなくてすごく大変だったということを書いていたんです。私が題名についてと関係があると聞いたのです。そうしたら題名とは関係なかったねと言っていたということがありました。

参観者 その後、先生が離れた後、彼は消えていたんです。隣の子に話しかけて、書き直したんです。どうしてお父さんが戦争に行ったかと。

参観者 最初のところでなぜ聞いたかということ、お母さんは優しいということ、お父さんはどうなったんだろうというのがありますよね。あの子たちは題名がどうのこうのではなくて、内容について書いていたんだと思うんです。一方では、題名について書いている子たちもいたんです。Wさんなんか、読んだ感想と言われればきっと違うことを書いていたと思ったんですよ。でも、題名一つの花だから、コスモスだ！って。2種類のことを答えている子たちがいたので、コスモスの方は同じだ同じだと多くの子たちが言っていて、あのときに、題名と違うことを書いていた人たちはどんなことを思っていたのかなということも思ったんです。

参観者 Aちゃんは書かなかったんだけど、ゆみ子がかわいそうだって言ったんです。何がかわいそうなのって言ったら、食べるものがあまりないからって言っていました。中身に入っていましたね。

授業者 たぶん、だからかな、子どもたちが、書いていたんだけど、当てる戸惑ったような感じに見えていたんですね。さんちょうしているのかなと思ったんですけど。板書でも初めは題名について書いていたんですが、同じですという意見が続いてあせってきたんですね。そこで違う意見を言われて、違うことを言ってくれたと思って書いてしまったんです。お母さん優しいという意見。その部分では、題名についてと自分では言いながら題名とは離れていました。

子どもの学びの姿

うまくいかなかったことへの気づき

授業者の気づき

自分では「題名についての感想」と指示していながら、内容についての感想をいい意見として取り上げていたんだ。だから、子どもたちはどちらなのか分からず戸惑っていた。内容についての感想の方が子どもたちの思考に沿った指示だったに違いない。

③ 授業評価を生かした本時の指導計画改善

	実施した第6時の指導案		改善した第6時の指導案
ねらい	読めない字を確認しながら全文を通読し、題名について自分なりの感想をもつ。	ねらい	全文を通読し、初発の感想をもつ。
主な学習活動	1 題名、作者名を確認する。	主な学習活動	1 題名、作者名を確認する。
	2 各自微音読し、読めない字に仮名を振る。		2 教師の範読を聞き、読めない字に仮名を振る。
	3 教師の範読を聞き、読めない字を確認する。		3 各自全文を通読し、読めない字を確認する。
	4 各自全文を通読する。		4 物語の初発の感想を各自ノートに書く。
	5 題名についての感想を各自ノートに書く。		5 感想を発表する。
	6 感想を発表する。		6 お互いの感想を聞き合う。

④ 児童の思考に沿った学習活動に関する気づきから修正した単元指導計画

	授業評価から得た修正の意図	修正した指導計画
第7時	場面の対比とゆみ子の幸せを結び付けたい。	⇒ 出された対比を基に、十年後のゆみ子は幸せかどうか考え、ノートに書く。
第8時	「手紙を自由に書きなさい」といっても、これまでの学習を振り返ることができない児童にとっては手紙が書きにくい。観点を提示することで書きやすくしたい。	⇒ 手紙を書く際の観点を知る。 ⇒ 観点を基にグループで手紙を読み合い、これまで学習した父親の気持ちがよく表れている手紙を選ぶ。
第8時	今回の授業では、「題名に込められた意味」「父親の手紙」の順で構成していたが、父親の手紙を書くことは読み取りのまとめにもなる。そのあとで題名が象徴するものを考えさせたい。	⇒〔ねらい〕 読み取ったことを生かし、父親から十年後のゆみ子へあてた手紙を書く。
第9時		⇒〔ねらい〕 「一つの花」という題名のつけ方から、題名に込められた意味について自分なりの考えをもつ。

《ねらいを達成するための表現に関する改善》

① 第4時 本時の中心的な授業場面

学習活動	主な発問・指示	子どもの反応	授業者の見取り
○ 父親がめちやくちゃに高い高いするわけや気持ちを読み取る。	○ めちやくちゃに高い高いするお父さんの心の声を想像して、ノートに書きましょう。	・「高い高いしてゆみ子をたくさん喜ばせてあげたい」という意見が多い。 ・S君はノートに書くことができず、「分かりません」と教師に助言を求めてきた。	・父親の複雑な思いに触れている子が少ない。どうして？ ・S君は「めちやくちゃに」で悩んでいるようだ。父親の気持ちと「めちやくちゃに」が繋がっていないのだろうか。

② 授業リフレクションによる授業評価

子どもの学びの姿

フロンター 先生は、子どもたちに向かって何度も『めちやくちゃに』って難しいねっておっしゃってましたね。子どもたちにどうしてほしかったのですか。

授業者 何人かの子が分からないと悩んでいました。S君が「めちやくちゃに」ということを悩んでいることを私自身見取っていました。なので、『めちやくちゃに』って難しいねという言葉子どもたちに向かって連発していたのだと思います。

参観者 「めちやくちゃ」の辞書的な意味は。先生、調べたのですか？

授業者 調べました。「程度のはなはだしさま」と。『何度も』『たくさん』と同じような意味だよ。という私の言葉の裏で、だけど違うんだよ、ということをお伝えしようとしていました。

参観者 「何ども」「たくさん」ということは、ゆみ子を喜ばせたいからだと受け取る子もいますよね。しかし、指導案には「複雑な思いを読み取らせたい」と先生、書いていますよね。なのに、あえて本来の意味で聞かずに、そのように聞いたわけは？

授業者 本当は『何ども』『たくさん』とはどう違いますか？という発問を入れていました。違うんだよ、どう違うのかなというのを聞きたかったのです。ですが、修正指導案ではその発問を消してしまっただけです。前回までのリフレクションで、私の授業は発問のし過ぎだということに気づき、それにとらわれていた面もありました。「めちやくちゃに」と、「何ども」「たくさん」の違いは子どもには伝わっていなかったのですね。

参観者 先生は、違いを伝えることで、子どもの吹き出しの中にどういう言葉で転化されると思いましたか。

授業者 「たくさん」は喜ばせること。「めちやくちゃ」はそれだけではない。苦しさや悲しさが入っている。そういったことが子どもの吹き出しに入ってほしいと思っていました。

参観者 「お父さんがいなくなったらゆみ子が悲しむから、高い高いをしてあげたい」。こう書いた子がいました。その子と、『一つだけ』という口癖が残ったら困るなあ「たくさん喜ばせよう」と書いた子では質が違いますよね。子どもたちのノートを見た方がいいね、先生。ノートを丁寧に洗って。

授業者 はい。語句を押さえたつもりだったのに…押さえてなかったんですね。

参観者 「めちやくちゃにだよ」と助言をしていました。先生も、こだわってはいたんだよね。

うまうまいかなかった原因への気づき

本来もっていた授業者の願い

授業者の気づき

「めちやくちゃ」の意味を押さえさせたつもりだったのに、実際子どもにはしっかり理解されていなかった。時間が足りずに削ってしまった発問も、実は「めちやくちゃ」の意味を押さえるための大事な発問だった。子どもの理解や読みが狭まってしまったのはそのためだったのか。

③ 授業評価を生かした本時の指導計画改善

	実施した第4時の指導案		改善した第4時の指導案
ねらい	ゆみ子の将来を心配する両親の思いを読み取る。	ねらい	ゆみ子の将来を心配する父親の思いを読み取る。
主な学習活動	1 新出漢字を練習する。 2 前時の学習を振り返る。 3 範読を聞き、場面の音読をする。 4 会話文に着目しながら、ゆみ子に対する両親の心配を読み取る。 5 父親がめちゃくちゃに高い高いをした訳や気持ちを考えてノートに書く。 6 グループで意見を交換し合い、発表する。	主な学習活動	1 場面を音読し、学習課題を知る。 2 会話文に着目しながら、ゆみ子に対する両親の心配を読み取る。 3 「めちゃくちゃ」という言葉の意味を確認し、「何度も」「たくさん」などの表現との違いを考える。 4 めちゃくちゃに高い高いする父親の気持ちを考えてノートに書く。 5 グループで意見を交換し合い、発表する。

④ ねらいを達成するための表現に関する気づきから修正した単元指導計画

	授業評価から得た修正の意図	修正した指導計画
第2時	○ 大事な語句については教師が提示し、意味をしっかりと押さえさせたい。 ○ 自分が知りたい語句に着目し、グループで協力して調べる活動を通して、一人一人に語句への興味を持たせたい。	⇒ 教師が提示した語句の意味を全体で考える。 ⇒ 全体で考えても分からなかった語句や自分が知りたい語句をグループで協力しながら辞書で調べる。
第3時	○ 物語のキーワードでもある「一つだけ」について、ゆみ子と母親の使い方の違いを押さえさせたい。	⇒ ゆみ子の「一つだけ」と母親の「一つだけ」の使われ方に着目し、違いを考えてノートに書く。
第5時	○ 「プラットホームのはし」「小さくばんざい」「歌」などの表現を手掛かりに、駅での家族の様子や父親の思いを考えさせたい。	⇒ ゆみ子の家族と周囲の様子との対比から分かることをノートに書き、家族の様子や父親の思いを考える。
第6時	○ 会話文の「ゆみ」「一つだけ」「一」などの表現に着目させたい。 ○ 「にっこり」「何も言わずに」「見つめながら」などの表現を手掛かりにして、父親が花に込めた願いを考えさせたい。	⇒ 父親の会話文をノートに視写し、気付いたことを発表する。 ⇒ 別れの描写に着目しながら父親が一つの花に込めた願いを考え、ノートに書く。

《授業者の願いやねらいの明確化、中心発問に関する改善》

① 第6時 本時の中心的な授業場面

学習活動	主な発問・指示	子どもの反応	授業者の見取り
○ 「一つの花を見つめながら」去って行った父親の気持ちを考える。	○ ゆみ子のにぎっている一つの花を見つめながら、お父さんはどんなことを思っていたのでしょうか。	Rさんから、「先生、お父さんの心の声を書くんですか」という質問が出た。「なんで一つの花を見つめたか書くの?」などという発問に対する子どもたちのつぶやきや聞き返しが多かった。	中心発問がうまく伝わっていないようだ。質問が多いのはどうしてだろう。つぶやきに答える形で「お父さんが思っていること」「心の声」「心の言葉」と説明してみよう。

② 授業リフレクションによる授業評価

子どもの学びの姿

参観者 Rちゃんのつぶやき、T君のつぶやき。参観者からは「確かめや聞き直しが多いなあ」という見取りがたくさんあった。先生は、心の声、心の言葉に直して収束していった。

参観者 (前略) お父さんの思っていることを言語化するのが今日の学習だったのでしょうか。それとも、お父さんの考えをゆみ子に伝えたいというのが学習なののでしょうか。

授業者 …うーん…指導案を書いた時点で、こんなことを書いてほしいなと私自身が考えていたものを読むと、「元気に育っておくれ」「食べ物しか喜ばなかったゆみ子が喜んでくれてうれしいよ」「お父さんは戦争に行くけれどゆみ子は幸せになっておくれ」といった考えを予想していました。あの発問に関しては、1時2時でも同じようなことを発問していたのですが、今回だけ発問の仕方が変わっていました。それで子どもたちが戸惑ったのかもしれません。

参観者 今、先生が読んだ予想には、2種類ありましたよね。一つは「お父さんのゆみ子に対する願い」。もう一つは「お父さんのゆみ子に抱いている気持ち」。願いと気持ちの質は違う。書かせたかったところで二つ質の違うものが入っていたと思うんです。

授業者 それを聞いて思ったのですが、当初のプランでは「お父さんはどんな願いを込めて一つの花をゆみ子に渡したのでしょうか」という発問にしていました。これまでの授業の中で、私の問いに戸惑う子どもたちの様子が何度かあって、ステップの高いことを聞いているのかと思うことがありました。なので、今日の授業では発問を修正し、枠を広げて聞いたつもりでした。でも、私が板書で赤線を引いたのはすべて「父親の願い」。取り上げたのも「父親の願い」でした。

参観者 一つの花を見つめながら…を中心発問にしたのはどうしてですか?

授業者 やっぱりここかなと。ここがこの場面の中心なのかなと思ったからです。

フロントー ここだと思った理由を教えてください。

授業者 倒置法で強調されていたことが理由の一つです。「父親が一つの花を見つめながら去って行ったのはなぜだろう」ということを子どもたちに考えさせたいという強い願いがありました。

フロントー 一つの花を見つめながら去っていったということに気付かせたかったのですね。

授業者 はい。やはりここは願いを問うべきだったんですね。ゆみ子を見ないで花を見つめていたということは、花に願いを託したということなんだなと今は思います。

うまくいかなかった原因への気づき

修正への思い

授業者の気づき

子どもの思考を広げるつもりで「お父さんが思っていたこと」と発問したが、自分が子どもたちに考えてほしかったのは「父親の願い」だった。教師の願いや授業のねらいがあいまいだったために、中心発問もぶれてしまい、子どもたちを戸惑わせてしまった。ねらいをしっかりと定めれば中心発問も芯のあるものになったのだろう。

本来もっていた授業者の願い

③ 授業評価を生かした本時の指導計画改善

実施した第6時の指導案		改善した第6時の指導案	
ねらい	一つの花をゆみ子に渡して去っていった父親の気持ちを想像しながら読み取る。	ねらい	別れの場面で、父親が一つの花に込めた願いを読み取る。
主な学習活動	1 場面を音読する。	主な学習活動	1 場面を音読し、学習課題を知る。
	2 「おにぎりをおやり」といった父親や、あやす母親の気持ちを考える。		2 父親の会話文をノートに視写し、気付いたことを発表する。
	3 父親の会話文を読み、気付いたことを発表する。		3 別れの場面の描写に着目しながら父親が一つの花に込めた願いを考え、ノートに書く。
	4 「何も言わずに」「にっこり」について考える。		4 根拠を基に、グループで考えを交流し合う。
	5 一つの花を見つめながら去っていった父親の気持ちを考え、ノートに書く。		5 友人の考えを聞き、共感したことをノートにまとめる。
	6 全体場で発表し、友達の意見を聞く。		6 全体場で発表する。

④ 授業者の願いやねらいの明確化、中心発問に関する気付きから修正した単元指導計画

	授業評価から得た修正の意図	修正した指導計画
第3時	少ない描写の中から母親の気持ちまでを考えさせたが、根拠が足りない。それよりは、戦争の激しさを子どもたちにしっかり押さえさせたい。	⇒〔ねらい〕 戦争が激しかったころの様子を読み取る。 ⇒〔中心発問〕 ゆみ子の一つだけと母親の一つだけの違いを考える。
第4時	母親と父親の気持ちを並列で考える授業をしたが、単元全体のねらいのためにも、この場面では父親の気持ちを十分に読み取らせたい。	⇒〔ねらい〕 ゆみ子の将来を心配する父親の気持ちを読み取る。 ⇒〔中心発問〕 めちゃくちゃに高い高いする父親の気持ちを考える。
第7時	十年後の様子を戦争中との対比を基に、平和な情景やゆみ子の成長を表す描写に着目させ、十年後のゆみ子の幸せを読み取らせたい。	⇒〔ねらい〕 ゆみ子の十年後の様子を、戦争中の様子と対比しながら読み取る。 ⇒〔中心発問〕 出された対比を基に、十年後のゆみ子は幸せかどうか考える。

《読みを深めるための交流活動に関する気付きから》

① 第9時 本時の中心的な授業場面

主な学習活動	子どもの反応	授業者の見取り
○ グループで友人の文章を読み、父親の気持ちが分かる手紙や全体に紹介したい手紙を選ぶ。 ○ 教師による手紙の朗読を聞き、良い点を発表する。	お互いに書いた手紙を交換し、読み合っている。「これはどういう意味？」などと聞き合っている子どももいる。	熱心に読み合っているな。互いに言葉も交わしている。でも、「友達によかったところを伝えてください」という指示に対しては反応が少ない。

② 授業リフレクションによる授業評価

参観者 先生が何回か学習活動でやってきた中で、読み合う、読んでなるほどと思ったことを出し合う、ということで、今日書いたものを読んでいて、自分の初発の考えに読んで付け足したという内容が書かれているものはありましたか。

授業者 その子が書いたものとは違うことを書いた子がいました。今までこういう活動をしているので、この中には友達の読みが入っています。

参観者 読みを深めると言うことは、先生は、友達の意見を借りても、読みが深まったと考えているのですか。

授業者 そうかっ……（考えている）…それは難しいところで……。友達の読みを聞いて、「そうか！そういう読みがあるなあ」と変革があるならいいと考えています。ただ、そうじゃなかったら、なんとなく書いている子がいないだろうかということは心配していました。でも、これまでの読み合いの中で、分からない子が友達ののを参考に書くという活動がまったく悪かったとは思っていません。

参観者 単語として表記しているだけでなく、事象や因果関係が理解されていて書けているかどうかを検証できないということですね。検証できない事例があると。

授業者 ただ、文章を読んでみると、この子がある程度どのような意図で書いているかは分かってくるかなという思いがしています。

参観者 ということは、先生がその子どもの言葉遣いを先生が理解できているという状況であるということですね。読み手が理解できる状況であれば、いいと判断できるということですね。

授業者 判断していいのではないかなと考えています。単語としてではなく、文章として表現していればよいのだと思います。

参観者 たとえば今日のだと、「お父さんの分も幸せになれよ。命を大事にするんだぞ、死ぬんじゃないぞ」なんていうのはね。まったく自分の言葉だと理解して読んだんですけど。

授業者 そうですね。N君のような。

参観者 先生の学習活動は、仕組んだようにして子どもたちをうまく理解してやっているのかな。

授業者 そうなっていると嬉しいのですが。

子どもの学びの姿

自分自身のとらえに関する気付き

授業者の気付き

自分は読みを深めるということについて、「単語としてではなく、文章として、その子の言葉遣いで書いていればその子のものになっている」ととらえていた。これまで漠然として見えなかったものが見えた。しかし、今日の授業では、お互いの読みを認めることはできても、よさに気付き、自分の読みに生かすところまでは行かなかった。

③ 授業評価を生かした本時の指導計画改善

	実施した第6時の指導案		改善した第6時の指導案
ねらい	読み取ったことを生かし、父親からゆみ子へあてた手紙を書く。	ねらい	読み取ったことを生かし、父親から十年後のゆみ子へあてた手紙を書く。
主な学習活動	1 本時の学習内容を知る。 2 教師による範読を聞く。 3 父親からゆみ子へあてた手紙を書く。	主な学習活動	1 学習課題を知る。 2 手紙を書く際の観点を知る。 3 父親から十年後のゆみ子へあてた手紙を書く。
	4 グループで友人の文章を読み、父親の気持ちが分かる手紙や全体に紹介したい手紙を選ぶ。 5 教師による手紙の朗読を聞き、よい点を発表する。		4 観点を基にグループで手紙を読み合い、これまで学習した父親の気持ちがよく表れている手紙を選ぶ。 5 教師による手紙の朗読を聞き、よい点について意見を交流し合う。

④ 読みを深めるための交流活動に関する気づきから修正した単元指導計画

	授業評価から得た修正の意図	修正した指導計画
第3・4時	段階を踏んだグループ活動、話し合いのめあてが明確なグループ活動を継続的に取り入れていくことで、子ども同士の読みの深まり合いを目指す交流の場を授業の中に設定したい。	⇒ 隣同士で意見を交換し合い、発表する。
第5・6時		⇒ グループで考えを交換し合う。 ⇒ 友人の考えを基に、分かったことをノートにまとめる。
第7時		⇒ グループで考えを交流し合う。 友人の考えを聞いて分かったことや考えが変わった点をノートに書く。
第8時		⇒ 観点を基にグループで手紙を読み合い、これまで学習した父親の気持ちがよく表れている手紙を選ぶ。 ⇒ 教師による手紙の朗読を聞き、よい点について意見を交流し合う。

10時間の「授業リフレクション」と私

第1時の実践 9月 7日(水)

表1 第1時の指導案

ねらい	読めない字を確認しながら全文を通読し、題名について自分なりの感想をもつ。
主な学習活動	・題名、作者名を確認する。 ・読めない字に線を引きながら、各自微音読をする。 ・教師の範読を聞きながら、読めない字を確認する。 ・各自全文を音読する。 ・題名についての初発の感想を各自ノートに書く。 ・感想を発表する。

10時間の最初の授業である。私は、久しぶりの授業に緊張していたが、子どもは落ち着いて学習していた。音読中心の学習で、繰り返しの音読に根気強く取り組んでいる姿が見られた。

リフレクションの前半では、子どもの学習状況を心配する授業者の意識が見られた。しかし、次の活動へ進むときの判断基準が不明確で、参観者への問いに的確に答えることができない。私自身、子どもの学習の姿を把握していない事実気が付いた。また、何のための範読や音読なのか、意味が子どもに伝わっていないことが明らかになり、次時からは子どもに明確に伝えたいと考えた。

題名についての感想をもつ学習活動では、私が取り上げた子どもの意見の中に、内容についての感想が含まれたことが指摘された。第8時で「題名に込められた意味」を考える活動につなげたいという意識が強く、指示が題名にこだわりすぎたのではと考えた。この場面では、自分の指示や発問が子どもの思考に沿っていなかったことへの気付きから、授業のねらいに向けて子どもの思考を促していく活動を吟味していくことを意識した。

第2時の実践 9月 9日(金)

表2 第2時の指導案

ねらい	物語の大まかなあらすじをつかみ、全体を五つの場面に分ける。
主な学習活動	・教師の範読を聞き、登場人物を確認する。 ・ワークシートを用いながら、大まかなあらすじをつかむ。 ・言葉を手掛かりにしながら全体を五つの場面に分ける。 ・あらすじと場面を確認する。
前時から の修正	○ 指示(範読を聞く際のねらいを明確にする)

本時はあらすじや場面をつかませる活動である。ワークシートを使ってあらすじを考える活動に入り、子どもが混乱した。ワークシートの書き方について聞き返しが繰り返された。表面上は冷静に活動を修正していったものの、子どもが何に戸惑っているのか分からず動揺した。グループ活動での内容を、意見を交流し合う活動から相談する活動へと修正し、考えがまとまらない子に対して手掛かりを与えることを優先し、授業を終えた。

リフレクションでは、私自身の「あらすじ」の定義が不明確で、「要約」と混同していた点が明らかになった。また、子どもが考えやすいようにとワークシートに番号を振ったことが子どもの思考をさらに混乱させていた原因だった。第2時であらすじを考える活動自体、適切だったのかということについて、反省的に振り返った。子どもの実態や思考に沿った授業設定、活動構成が強く意識された。

本時で取り入れたグループ活動については、本来私がねらっていた交流活動の場としての機能を修正したことが挙げられた。修正しないで行うためには、その前までの活動の流れがよかったのか、検討するべきだという気付きを得た。

第3時の実践 9月12日（月）

表3 第3時の修正指導案

ねらい	戦争が激しかったころの様子を読み取り、ゆみ子の「一つだけ」を聞く母親の気持ちを想像しながら読み取る。
主な学習活動	・新出漢字を練習し、場面と読みの課題を確認する ・戦争が激しかったころの様子を表す言葉に線を引き、分かることを発表する。 ・ゆみ子が「一つだけちょうだい」という言葉を覚えたわけを考える。 ・ゆみ子と母親の「一つだけ」の違いを押さえ、ゆみ子の言葉を聞く母親の気持ちを考える。
前時までを受けての修正	○ 発問・指示（語句に着目させる指示、ゆみ子が言葉を覚えた理由を確認する発問）

前日のリフレクションを受けて、子どもの思考に沿った構成を心掛けて発問を修正した。母親の気持ちを考えさせる活動では、「しょうがない子ね」という表現に子どもの意見が集中した。他の意見を取り上げようとしても、子どもがなかなかその意見から離れなかった。何が原因だろうと思いつつ、ゆみ子を不びんに思う母親のせつなさを深く読み取らせることができたのかどうか、不安を残しながら授業を終えた。

授業リフレクションでは、表4のように授業者の反応が、「しょうがない子ね」という意見を出した子どもを肯定し、別の意見を否定したようにとらえられていたことに気付いた。自分では気が付かなかった意外な事実には驚いた。また、指導案では行うつもりでいた、「ゆみ子の一つだけと母親の一つだけ」の違いを押さえさせる活動を深めることができなかったことにも気が付いた。その原因として、私自身の意識が時間にとらわれていたことに気付いた。後半になって時間が足りなくなり、急いでしまったのである。時間配分を意識し、「活動に軽重をつけなければ」と自らの授業を振り返った。

表4 第3時の授業リフレクション記録より

授業者 「しょうがない子ね」という意見の子が多くて、チャイムが鳴ったのにと、焦りがありました。どうして意見が出ないのだろう、私の指示が悪かったのかと思っていました。「しょうがない」以外の意見を探して指名していた部分がありました。

プロンプター 先生の当初の予定では、「かわいそうだな」「こんな時代に生まれてなければ」といったことが出てきてほしかったのですね。

参観者 先生が最初に言った「かわいそうだな」が出てこなかったのは、Rさんが「かわいそうって書いてあるから」と言ったときに、先生が「次のところ見ちゃったのね」と言ったんです。だから、子どもたちは「かわいそう」ではだめなのかなと思ったのかもかもしれません。「しょうがない」が肯定されて、「かわいそう」が否定されたのではないのでしょうか。

授業者 そうか！そんなつもりで言ったのではなかったんです。「先を見てえらいね」と言ったつもりでした。（中略）

参観者 「しょうがない子ね」ってほとんどの子が書いていたけれど、あれは本当に単なる「しょうがない」っていうことだったのでしょか。私なども「本当にあんたって子は…」などという言葉に愛情を込めて使うこともあるので、言い方によって違うような気がします。「しょうがない子ね」という答えの中にある子どもの真意は何だったのでしょかね。（中略）

授業者 書いたことを掘り下げて聞くという考え方は、自分の中にはない考え方でした。たとえば…（考えている）「みんなは『しょうがない子ね』って言っているけど、お母さんはそれをどういう気持ちで言ったのだろう」と掘り下げてみると、子どもの真意が出てきたのかも知れません。



第4時の実践 9月13日(火)

表5 第4時の修正指導案

ねらい	会話文を基に、ゆみ子の将来を心配する両親の思いを読み取る。
主な学習活動	・新出漢字を練習し。場面と読みの課題を確認する。 ・会話文に着目しながら、両親の心配を読み取る。 ・「めちゃくちゃに高い高い」する父親の気持ちを想像し、ノートに書く。 ・グループで考えを交流し合い、全体の場で発表する。
前時までを受けての修正	○ 発問・指示(「喜びなんて」と否定している父親の気持ちを考える発問、ため息の動作化の指示)

今回は父親と母親、両者の思いを考える活動に比重を置いた授業を考えていたが、父親の心情の読み取りに絞り、発問を修正した。子どもの思考の流れに沿った活動を目指したものだ。しかし、「めちゃくちゃに」という言葉を考える活動が短かったことを指摘された。いまだに細かい読みにとらわれる自分を振り返り、「絞り込むことで読みを狭めてしまうのではないかと心配する」傾向に気付いた。グループ活動での状況について、私は、「子どもたちが活発に発言しているかを重視した」「前回あまり発言できなかった子が発言していて満足した」という見取りをしている。その見取りを通して、自分自身の「グループ活動は発表の機会」というとらえに気付かされた。しかし、『読み取る』とは『読みを深める』ことであり、「友達の意見を聞いて認める『交流』と、読みを深めることとは違う」という議論が展開された。議論を通して、自分は「子どもの発表の機会を増やしたい」という意識と、「読みを深めさせたい」という意識を同時にもちながら、後者の意識が薄れていたことに気付いた。読みを深めることをどのようにとらえていたのか、自らの経験の中から具体的なイメージを模索した。

第5時の実践 9月14日(水)

表6 第5時の修正指導案

ねらい	戦争に行く日の父親の様子や気持ちを周囲と対比しながら読み取る。
主な学習活動	・場面と読みの課題を確認する。 ・戦争が一層激しくなってきたことを表す描写に着目し、様子を読み取る。 ・駅での父親の様子を周囲と対比しながら読み取る。 ・戦争に行く人ではないかのようにふるまう父親の気持ちを考え、グループで交流する。
前時までを受けての修正	○ 漢字を別時間に設定 ○ 父親を中心とした対比にし、父親の気持ちを各自ノートに書かせる ○ グループでの意見交流を取り入れる

本時の授業から漢字の学習を別時間に設定した。読み取りを父親の様子や気持ちに絞り、グループで考えを交流させる活動につなげたいと考えた。ねらいを焦点化し、子どもの思考に沿った活動を組み立てたいという思いからの修正だった。しかし、私が考えたほど子どもの思考が流れない。原因は何なのかと思いながら授業を終えた。

授業リフレクションでは、参観者の問い掛けから「父親と周囲の対比が父親の気持ちと結び付いていなかった」「まだ一文一文細かく授業をしている」という事実が浮かび上がった。同時に、時間の軽重の問題だけではなく、課題の与え方や、中心発問の設定の仕方にも原因があるのではないかと気付いた。以前から自分の授業の課題として繰り返し意識化されてきた、「ねらいの明確化」につながる気付きである。グループ活動の中では、「友達の意見を聞いて自分の意見を修正した子どもたちがいた」という参観者の見取りから、「子どもはどういう思考から修正したのか」という点が討議となった。しかし私は、子どもの思考過程を把握することができず苦しんだ。

第6時の実践 9月15日（木）

表7 第6時の修正指導案

ねらい	一つの花をゆみ子に渡して去っていった父親の思いを想像しながら読み取る。
主な学習活動	・学習課題を知り、場面を音読する。 ・「みんなおやりよ」と言った父親の気持ちを考える。 ・父親の会話文から、気付いたことを発表する。 ・「にっこり」「なにもいわずに」に着目し、一つの花を見つめながら去って行った父親の思いを考え、ノートに書く。 ・数名の子どもに思いを板書させ、話し合わせる。
前時までに受けての修正	○ 学習課題を板書で提示 ○ 父親の気持ちが読み取れる会話文や語句への着目（一つだけ、ゆみ、にっこり、何も言わずに、一つの花を見つめながら） ○ 子どもの意見を基にした、子ども同士の意見交流

今回の授業リフレクションには、「フリーカード法」を取り入れた。参観者は、授業を見て気付いたことや授業者に質問したいことをカードに書き、時系列に黒板に貼付する。私はカードを見ながら授業を振り返る。自分の指示や反応、子どもの学びの姿が提示され、記憶が鮮明になった。

「父親の思いを考える活動」では、中心発問に対して子どもの聞き返しが多く、私がそれに応じるように次々と補足をしている。発問の意図は同じなのに、以前の授業と聞き方を変えていたことが明らかになった。また、「父親の願い」と「父親の思い」という質の違う意見に対し、私が「願い」ばかりを取り上げていたという指摘があった。子どもの意見が多様化するよう中心発問を修正したにもかかわらず、私が本来求めていた意見を無意識に取り上げていたことに気付いた。

第7時の実践 9月16日（金）

表8 第7時の修正指導案

ねらい	十年後のゆみ子の成長を読み取りながら、「一つの花」に込められた意味を考える。
主な学習活動	・学習課題を知り、場面を音読する。 ・父親の存在について考える。 ・父親の思いと「一つの花」を結び付け、父親の思いが十年後に生きていることに気付く。 ・ゆみ子の成長を読み取る。 ・「一つの花」に込められた意味を考える。
前時までに受けての修正	○ 当初の指導案第7時と第8時を合わせる（5の場面の対比と一つの花に込められた意味を一つの流れで考える）

子どもの思考に寄り添った活動にしたいという思いから、本時は、第7・第8時の活動を合わせる形に修正した。これまでの授業の集大成として、本時では、『一つの花』は父親の切なる願いの象徴である」ということを読み取らせたかった。そのため、本時で戦時中と戦後の対比のみ扱うことは、子どもの思考に沿わないように思えた。そこで、対比を基に一つの花に込められた意味を考える流れにし、より子どもの思考に沿った授業にしようと本時を修正した。しかし、私自身の思いに反し、中心発問で子どもたちの思考の流れが乱れた。私が考えていた「父親の願い」になかなか結び付けることができず、最後は考えを押し付けるような形で授業を終えた。後悔の念が残った。

授業リフレクションでは、「一つの花に込められた意味」を私が「父親の願い」と定義付けたことが論議となった。私自身の思いが色濃く出た部分であったが、反面、「子どもたちは『父親の願い』をどうとらえていたのか」という点が授業からは見えてこなかったという意見が出された。また、表9のように、ゆみ子の成長だけではなく、ゆみ子の幸せや平和の描写を読み取

らせることが不十分であったこと、さらに「一つの花に込められた意味」を短い言葉で押さえさせようとしたことが子どもの思考を妨げた原因だと気付いた。これらの気付きは私を深く後悔させた。「父親の願い」をもう一度子どもと一緒に考え、子どもも私も納得できる読み取りを目指したいという思いが強く残った。

表9 第7時の授業リフレクション記録より

参観者 「成長した」ということは、ゆみ子がどのように変わったのかを先生はとらえさせたかったのだと思います。どういうゆみ子からどういうゆみ子になったということを、先生としてはとらえさせたかったのですか。

授業者 スキップができる、お料理ができる…でも、それだけではないと今は思います。

参観者 身体だけの成長ではないですね。

参観者 K君は、「しゃべれるということは3歳ぐらだから、ゆみ子は10歳じゃないよ」と言っていました。

授業者 彼はそういうことを言っていたんですね。(中略)

プロンプター 今振り返って先生はどう思いますか。

授業者 肉体的な成長だけではなく、小さなお母さんになっていると言うことはお母さんを支えて生きている姿とか、食べるものもあって幸せに生きていることなども押さえさせたいと考えていました。

参観者 先生が言ったことは、ゆみ子の成長ですか。

授業者 だけではない、平和になった様子も出させようと思っていたのですね。(中略)

参観者 子どもたちがうまく書けなかったのはどうしてかな。先生が言葉を付け足すたびにMさんは意見を変えていた。先生の中では、言葉を付け足すことで子どもたちの姿をどのようにとらえていたのでしょうか。

授業者 子どもの困った様子を見ると、次々と言葉を言ってしまうのですね。自分では支援しているつもりでいたのです。子どもたちを悩ませてはいけないという意識が強いんだと思います。

第8時の実践 9月21日(水)

(個人による授業リフレクション)

表10 第8時の修正指導案

ねらい	十年後のゆみ子の成長や幸せ、平和な様子を読み取りながら、父親が「一つの花」に込めた願いを考える。
主な学習活動	・学習課題を知る。 ・前時までの学習を振り返る。 ・場面を音読する。 ・十年後のゆみ子の生活が分かる描写に着目し、ゆみ子の成長や幸せ、平和な様子を読み取る。 ・父親が「一つの花」に込めた願いを考えノートに書く。 ・全体の場で意見を出し合い、話し合う。
前時までの受けての修正	○ 語句への着目 (ゆみ子の幸せや平和な様子を読み取らせる) ○ 父親が一つの花に込めた願いを自分の言葉で考えノートにまとめさせる

前時の授業リフレクションから、ゆみ子の幸せや平和な様子を読み取り、「父親が一つの花に込めた願い」を考える授業構成を考えた。ゆみ子の幸せや平和を読み取る活動では、子どもたちが活発に発言し、自分の考えを出していった。昨日の授業では十分に引き出すことができなかったゆみ子の幸せや平和の様子を子どもから引き出すことができたという姿に、私も安心して授業を進めていった。

しかし、父親の願いを考える活動に入って、多くの子どもの「それはもう前に書いた」と反応し始めた。初めは何のことを示しているのかが私には分からなかったが、子どもが第6時の活動のことを指していることに気付いた。その時の授業では「父親の思い」という発問をしており、授業リフレクションでは「父親の願い」との質の違いが問われていた。しかし、多くの子どもは同質のものとしてとらえており、「先生はどうして同じことを聞くのだろう」と感じた

ようだった。私と子どもの思考にずれがあったことに気づき、発問を修正した。

この日は個人による授業リフレクションを行った。授業のVTRを見ながら私の働き掛けや子どもの反応を逐語録にし、それに対する私自身の気づきを記入していった。子どもの言動や意見に対する自分の反応を一つ一つ明らかにし、自らの心の動きや、なぜそのような反応をしたのかという理由を考えていった。そうすることで、自分が子どもに求めていたものや、よしとする姿を理解することができた。同時に授業中には気が付かなかった子どもの姿にも気づき、この意見を取り上げていれば授業の流れが変わったのではないかと、といった反省点も浮かび上がってきた。

また、父親の願いを考える活動では、あらかじめ違う発問も用意していたにもかかわらず、子どもが混乱している様子に私も戸惑ってしまい、授業がしばし中断した。このような場面は直視することがつらく、何度もVTRを止めながら作業を続けた。それだけに、自分の授業を謙虚に反省する機会をもてたと考える。「個人による授業リフレクション」では、「集団による授業リフレクション」で得た気づきが活かされていた。これまでの振り返りを通して授業改善の視点が蓄積されたことを改めて確認した。



第9時の実践 9月22日（木）

表 11 第9時の修正指導案

ねらい	これまで学習してきた父親の気持ちを振り返りながら、父親からゆみ子への手紙を書く。
主な学習活動	・学習課題を知る。 ・第2場面と第4場面の父親の気持ちを振り返り、手紙を書く際の観点を知る。 ・教師の範読を聞く。 ・父親からゆみ子への手紙を書く。 ・グループで手紙を読み合う。
前時までに受けての修正	○ 手紙を書く観点の提示（これまで学習した父親の心情を手紙で表現する） ○ CDの範読ではなく、教師の範読へ ○ 手紙を書く時間の十分な確保

本時の授業では、これまで学習した父親の気持ちを手紙に書けるように、第2場面の「めっちゃくちゃに高い高いする父親」と第4場面の「一つの花をゆみ子に渡した父親」の気持ちを書くことを観点とした。前時に学習内容を予告していたこともあり、手紙シートを渡すと多くの子どもがスムーズに書き始めた。「何枚書いてもいいんですか」という子どもの声に「何枚でもいいですよ」と答えながら、意欲的に取り組んでいる様子を実感していた。観点を示した修正の効果もあるのだろうと、手ごたえを感じた。手紙をグループで読み合う活動でも、友達と手紙を交換しながら楽しそうに読む姿が見られた。

授業リフレクションでも、表13のように、これまで学習した父親の気持ちを自分の言葉で表現している子どもの姿が話題となった。手紙を書く活動は、これまでの子どもたちの読解の集結でもあり、単元のねらいの一つである心情の読み取りにせまるためのものである。子どもたちの中に父親の心情に対する読解が蓄積されていたことを嬉しく感じる自分がいた。反面、なかなか書けなかった子どもがいたことの要因として、ノートを参考にする指示が遅れたこと

に参観者の見取りから気付いていった。

読みを深めることについての論議では、「友達の意見を借りただけで『読みが深まった』と言えるのか」という参観者からの問いに答えながら、「単語としてではなく、文章として、その子の言葉遣いで書いていればその子のものになっている」という自らの考え方に気付いていった。その上で、「読みが深まっている子どもの姿を授業者が一体どうとらえているのか」という参観者からの問いに対して、私は答えることができなかった。一般的な表現はできても、授業の中での子どもの姿を具体的な言葉で語ることがなかなかできなかったのである。「読みを深める」ことに対する明確な授業のイメージがもてない未熟な自分にもどかしさを感じた。子ども同士が読みを深め合う授業への強い思いが、残り一時間の授業へと引き継がれていった。

表 12 今のゆみ子への父親からの手紙(抜粋)

- ・ (前略)ゆみ子が小さいとき、お父さんはめちゃくちゃに高い高いしたんだよ。その時のお父さんの気持ちは、喜びを一つももらえなかったらあまりにもかわいそうだ、戦争なんてなくなればいいのに。そう思っていたんだよ。でも、今見ていると喜びをたくさんもらっているね。とてもうれしい。そして今、こんなにコスモスがあるのは、たぶんお父さんが戦争に行く前に、ゆみ子に一つの花をお父さんのかわりに大事にしてくれよって願いながらわたしたんだ。そしたらこんなにコスモスがさいてて、びっくりしました。これから、そこにさいているコスモスを大事にしてくれよ。(後略)
- ・ (前略)父さんはある日、戦争に行くことになったんだ。ゆみ子の口ぐせが始まったとき、父さんは、今、ゆみ子の家のまわりにさいている、一つだけの花をあげたんだ。ゆみ子はきっと父さんの顔、そんざいさえも分からないかもしれない。けど、父さんからゆみ子にあげた一つの花の強さと、その花にこめた父さんの想い、それだけは心に刻んでほしいと思っている。父さんは天国から見守っているからね。

第10時の実践 9月26日(月)

表 13 第10時の修正指導案

ねらい	友人の書いた手紙のよさに気づき、自分の考えを深める。
主な学習活動	・ 学習課題を知る。 ・ 観点をもとにグループで手紙を読み合い、自分にはない点やよい点などに気付く。 ・ 紹介したい手紙を選び、教師による手紙の朗読を聞く。 ・ 朗読を聞いて思ったことをワークシートに書く。 ・ 友人の手紙を読んだり聞いたりして、気付いたことや考えたことを自分の手紙に書き加える。
前時までに受けての修正	○ 読書活動から、友人の手紙を評価する活動へ ○ 友人のよい読みを自分の読みに生かすための読み合いや朗読を聞く活動の設定 ○ ワークシートの活用 ○ グループ活動の設定

当初は読書活動を考えていた第10時の授業だったが、本時は「友人の手紙のよさに気づき、自分の考えを深める」というねらいに修正した。グループで手紙を評価しあう中で、よい読みの例として提示しようと考えていた子どもの手紙を評価する子が現れた。友達のよさに気付いたことをほめ、他にもないかと投げ掛けたところ、他のグループからも声が上がった。手ごたえを感じながら授業を進めた。

授業リフレクションでは、「グループ活動」「手紙に付け足す活動」といった活動や場を設定することで安心してしまう自分自身の傾向に気付いていった。しかし、傾向や課題が分かっているにもかかわらず、それを克服するための視点にこの段階では気付くことができなかった。学びの質を追求しようと思いながら、追求し切れなかった自分自身の力量を知った。同時に、これからの教員生活の中で生かせる自分自身の、授業改善の視点を数多く得ることができた充実感を感じた。

実践の成果

1 授業改善の視点

日々の実践や単元を通した授業リフレクションによって明らかになった私自身の授業改善の視点を整理した。

授業リフレクションの中では、自分自身の口から繰り返し語られる気付きがいくつかあり、気付きの中の言葉がキーワードとして強く印象に残っていった。例えて言えば、「ねらい」「中心発問」「児童の思考」「読みの深まり」「揺さぶり」などであり、私自身の授業改善のキーワードであると言える。

また、授業リフレクションを取り入れた授業評価で得た気付きの中には、繰り返し意識して初めて改善できたものや、課題であることが分かっていても改善できず、単元を通した授業リフレクションの中で初めて授業改善の視点に結び付けることができた気付きもあった。

このように、一度だけの振り返りでは印象だけで終わったかもしれない気付きが、単元を通して継続的に自らの授業を振り返ることによって授業改善へと結び付いたことが今回の大きな成果であった。

以下は気付きを8点にまとめたものであり、単元指導計画の改善に生かすことができたものである。

「私」自身の授業改善の視点

- ・ 授業のねらいの明確化
- ・ 子どもの思考に寄り添った学習活動
- ・ 読みを深めることを目的とした学習活動
- ・ ねらいを達成させるための表現（語句）に着目させる工夫
- ・ 中心発問の吟味
- ・ 子どもの思考を揺さぶる働き掛け
- ・ 学習活動を支える教材解釈
- ・ 子どもの学習の状況の把握

2 授業者としての「私」の再発見

授業リフレクションを通して得た様々な気付きの中には、指導計画には直接表れにくいものが存在していた。私自身の判断の基準や無自覚に避けていること、読むことに対する考え方などであり、普段は意識していない自分に対する気付きである。それらは、授業者としての自分を形成している指導観や、これまでの経験で築き上げてきた国語における授業観に基づくものであると考える。授業リフレクションを通して深く内省する過程で、私は、授業者としての自分自身を再発見することができた。

授業リフレクションによる授業評価は、授業者としての自分を映し出す「鏡」である。プロンプターや参観者が、授業者としての私が生み出した事実をあぶり出してくれるからである。時には、私自身が見ることを避けていた現実も映し出される。それに対して正面から向き合うことは、時に教師としての本質を揺るがすほどの痛みを伴うこともあった。しかし、授業者としての自分を再発見し、容認し、時には否定していく過程そのものが教師としての成長につながるものであり、そこに児童の学びに即した授業改善が実現できると感じた。そしてそれは同時に、よりよい授業を目指すための授業改善の営みなのだろうと考える。

3 今後に向けて

今後は、日々の授業でも授業リフレクションを取り入れた授業評価を行っていききたい。授業リフレクションの長所や本研究で明らかになった自分自身の授業改善の視点を生かし、日常的な授業改善につなげていきたいと考える。

◇第2章◇「授業リフレクション」による授業研究

指導観を見つめ直すことになった「授業リフレクション」

—中学校国語科 第2学年「クマに会ったらどうするか」「小さな労働者」

■ 第一次実践

(1) 授業の設計

① 育成を目指す言語能力

論理的な文章の展開をとらえ、自分の表現に役立てること

② 学習材名

「クマに会ったらどうするか」

③ 指導計画

時	主 な 学 習 活 動
第1時	・全文を通読する。 ・形式段落を確認する。 ・おおよその内容をとらえる。 ・問題提起と質問を基に、書き出しの工夫について考える。
第2時	・前半部分を読み、八つの解決方法の結果についてワークシートにまとめる。 ・大形動物と付き合い上で大切なことを考える。 ・大形動物と付き合い上で大切なことについて、グループで意見を交換する。
第3時	・前半部分の構成を確認する。 ・後半部分を読み、筆者の意見を考える。 ・筆者の意見について、グループで話し合う。 ・説明する文章の構成について理解する。
第4時	・「〇〇したらどうするか」という題材で書いた文章を、グループで読み合う。 ・グループの代表が、文章を発表する。 ・文章構成の工夫について考える。

(2) 授業の展開と授業リフレクションから学んだこと

① 子どもの学びを把握すること

〈第2時の授業の展開〉

ワークシートを使った学習場面である。ワ

ークシートには、「クマにばったり出会ったらどうするか。」という質問に対して、筆者が述べている八つの解決方法をあらかじめ示しておいた。それぞれの結果を学習材から読み取り、まとめていくという学習を設定した。

ワークシートを前にして、子どもたちの学習は遅々として進まない。なかなか書き出せない子、書いては消している子が目に付く。授業前から感じていた校外学習の疲労が、影響しているのかとも考える。しかし、子どもたちは、私の指示に対して、真剣に取り組もうとしている。

時間の経過に従って、作業の進む子どもが現れ始めた。国語の苦手な子の中にも、先に進んでいく子がいる。時間さえかければ、できない学習活動ではないはずだという思いが強くなる。短くまとめている子もいるが、多くの内容を書いて混乱している子が目立つ。スムーズに進まない原因を考える中で、授業は進んでいった。

〈授業リフレクションからの気付き〉

授業後のリフレクションで、私が「キーワードを意識して、簡潔にまとめよう。」という指示を繰り返していたことが、確認された。学習活動を妨げていたのは、書く内容ではなく、結果の書き方だったのではないかという疑問が生まれてきた。全体で確認した後のワークシートが、それを裏付ける。授業前に期待していた内容は、ほとんど押さえられていた。子どもにとって、決して無理な学習活動

ではなかったのである。

では、何が学習活動を、スムーズに進ませなかったのであろうか。ワークシートの「結果」という問いが具体的ではなかったことに、まず気付かされた。しかし、それ以上に、子ども個々の学びを十分に把握できていなかった点に問題があったことが、授業リフレクションの中で浮かび上がってきた。学習の進みに違いが生まれた要因を、子ども個人の問題に求めたことで、本来の原因に気付くことができなかった。多くの子どもたちが戸惑っていたのは、内容ではなく、ワークシートへの記入の仕方だったのである。それを見取ることができていれば、指示を追加して、子どもたちが文章を読み取る機会を、もっと作り出せたはずである。個々の子どもの学びを把握することの重要性を再認識した。

ワークシートで学習を進めていく場合、記入の仕方を具体的に示したい。子どもたちが慣れるまでの日常的な指導も求められる。しかし、それ以上に机間指導の中で、子どもの学びを把握することを重視したい。学習が滞った際の支援の手だてを常に準備し、時には授業を止めて、全体を修正することを想定して、授業に臨むことも必要と考える。

② グループ学習のねらいを明確にすること

〈第2時の授業の展開〉

グループで意見交換を行う場面である。まず、「大形肉食動物と付き合う上で大切なこと」を、個別に読み取らせた。その後、4人グループで意見交換の場を設定した。授業を構想した段階では、自他の読みの相違点や共通点に気付くことができれば十分と考えていた。

4人グループでの意見交換は、スムーズに進んだ。「同じ、同じ。」「そうか。」という声が多数のグループから上がっていた。そこに

は、確かに共通点や相違点が存在していた。

〈授業リフレクションからの気付き〉

参観者の見取りからは、二つの事実が確認された。グループ学習後の発表で、ある子が、自分の意見を言った後に、「あと何だっけ。」とつぶやき、他のメンバーの意見を付け加えていたこと。また、別のグループでは、「話し掛ける」が正解ならば、「面と向かって話す」も正解だという自分なりの読みが出ていたこと。グループの中では、積極的に学習活動が行われていたのである。

しかし、同時に授業リフレクションから浮かび上がってきたのは、グループ学習で、子どもの考えが広まったり深まったりすることはあったのだろうかという疑問である。残念ながら、多くのグループでは、意見を言い合っただけだった。私の中には、グループ学習で、意図的に読みを深めさせようという意識はなかったのである。

グループ学習の形態が、効果的に作用する学習内容との関係を明確にしていくことが大切である。自他の異同に気付き、そこから子どもが考えたこと、読みが変わったことなどを、今後は重視していきたい。グループで話し合ったことによる、読みの深まりを引き出すことが必要なのである。つまり、相違を明らかにするだけなのか、そこから考えを深めるのか、合意を目指すのかなど、ねらいを明確にして、グループ学習を構想していきたいと考える。

③ 読みを深めること

〈第3時の授業の展開〉

文章構成を基に、筆者の意見を読み取る学習活動である。初めに文章構成を確認し、学習場面の音読を行った。個別に筆者の意見を読み取った後、全体場で確認するという学習を設定した。

子どもたちは、発問に従って、筆者の意見をノートに書いていった。文章の着眼点や文章中の言葉の生かし方といった問題も生じたが、ほとんどの子どもたちは、自分なりに読み取ったものを、短いながらも書くことができた。

次の段階として、各自の読みを全体で確認する学習

へと進んだ。私の意識の中では、読みの相違点や共通点に気付



かせたいと、漠然と考えていた。

筆者の文章から読み取ったことを、自分の言葉でまとめている子、筆者の言葉をつないで答えている子、筆者の表現をそのまま抜き出している子など、授業では様々な読みが発表されていった。他の子どもたちは、その中から必要なことをメモし、自分なりにノートをまとめていた。私は、そこで授業を終結させた。

〈授業リフレクションからの気づき〉

授業リフレクションでは、全体の場で、各自が読みを発表した場面に、発言が集中した。プロンプターの問いは、読みの相違点や共通点に気付く中で、子どもたちが経験していたことや私が期待していたことを深く掘り下げた。やりとりを繰り返すことで見えてきたのは、読みを深めることについて、私が潜在的にもっていた意識である。私は、10人の子どもがいれば10人の読みがあり、深まりに差があっても仕方がないと思っていたのである。そのため、個々が達することができた読みでよいと考え、授業の中で読みを深めるこ

とを、強く意識してはいなかったのである。

しかし、子どもたちの希望は、果たしてそうだったのだろうか。もっと分かりたい、読みを深めたいという希望はなかったのだろうか。発表で終わることで、さらに学ぶ機会を与えずに終わってしまったのかもしれない。

それぞれの発表で終わらずに、もう一度考え、読みを広げたり深めたりする学習を行っていきたい。さらには、期待している読みをきちんと確認し、教えることも大切にしていきたいと考える。

■ 第二次実践

(1) 授業の設計

① 育成を目指す言語能力

目的をもって文章を読み、表現を根拠に社会について考えること

② 学習材名

「小さな労働者」

③ 指導計画

時	主 な 学 習 活 動
第1時	- 全文を通読し、印象に残った表現を発表し合う。 - ルイス・ハインについて書かれている事実から、人物像を読み取る。 - 友人の発表を参考にし、自分の読みに付け加えたいことを考える。
第2時	- 子どもたちが働く理由と労働環境を読み取る。 「百聞は一見にしかず」の、この文章における意味を読み取る。 - それぞれの写真について、写真と文章の両面から労働環境をとらえる。
第3時	「写真が放つ強力な力」がどのように書かれているかを読み取る。 - 最後の写真と他の写真についての文章の違いを読み取る。 - ハインが写真にとらえた子どもたちの美しさの理由について、表現を基に考える。

(2) 授業の展開とリフレクションから学んだこと

① 学びのイメージを具体的にもつこと

〈第1時の授業の展開〉

写真家ルイス・ハインについて書かれている事実から、人物像を読み取り、互いの発表を基に読みを広げる学習の場面である。

まず、ハインについて書かれている部分を読ませ、ハインに関するキーワードを確認した。それを基に、各自がハインの人物像をノートに書いていく。机間指導では、キーワードをつなぎ合わせてハインの人物像をとらえている子が多かった。それに混じって、自分の言葉でハインの人物像を書いている子も見られた。私なりに手ごたえを感じながら、発表させていく。「正義感」「勇気」「強い意志」「熱い思い」「未来を守る」など、評価したい言葉が出てきた。私自身も、「本文にはない、いい言葉だね。」とコメントしていたことが、



授業リフレクションの中で確認された。願っていた方向へと、子どもた

ちの思考は進んでいたのである。

その後、発表を聞いてのメモに傍線を引き、自分の読みを広げる学習へと進んだ。子どもたちは、自分の読みの参考にしたい部分に線を引き、発表を行った。授業は、そこで終結を迎えた。

〈授業リフレクションからの気づき〉

その日の授業リフレクションでは、子どもたちが発表したハインの人物像についての、私の取り上げ方に多くの指摘が集まった。プ

ロンプターや参観者とのやりとりの中で浮かび上がってきたのは、私が子どもの学びの姿として、何を期待していたのかということである。私が本当に期待していたのは、子どもたちがハイ



ンの人物像を深く読み取り、自分の言葉で表現することだった。授業リフレクションによって、そのことがはっきりと認識された。しかし、私は、そのことをほとんど意識せずに授業を行っていた。そのため、子どもたち各自が、自分なりにハインの人物像をとらえた段階で授業を終結させてしまったのである。

では、なぜそうなってしまったのだろうか。授業リフレクションを振り返る中で見えてきたのは、学ぶことに対する、私の思い込みである。私の中には、子どもが学ぶということは、子ども一人一人が、自分で何かに気付いていくことだという思いが根深く存在していたのである。ハインの人物像について一人一人が読み取り、友人の発表に触れてさらに考えが深まるような学びは、自然発生的に生じるものだと考えていた。クラスの中には、そういった学びが成立した子どももいたはずである。しかし、そのような内面思考が起こらなかった子どももいたのである。結局、私自身が理想とする学びの姿を、具体的に描いていなかったことが、子どもの学びを中途半端なものにしてしまったのである。

子どもの学びの姿を具体的にイメージすることの重要性は、認識していたつもりであった。しかし、まだまだ十分ではなかった。子どもの学びの姿が具体的に見えるねらいを、自分の中にもつことを肝に銘じていきたい。

② グループで読みを深めさせること

〈第3時の授業の展開〉

ハインが写真にとらえた子どもたちの、美しさの理由について考える場面である。第一次実践の授業リフレクションで得た知見を生かし、子供たちが自分なりの考えをノートに書いた後のグループ活動は、発表に限定した。そこで出た自他の考えの異同を基に、再度一人一人が考えることで、読みを深めることをねらって授業に臨んだ。

授業では、まず学習部分を音読させ、手がかりとなる表現を簡単に確認した。その後、ハインがとらえた子どもたちは、なぜ美しいのかという問いについて、各自が書く活動に進んでいった。机間指導で見えてきたのは、自分の言葉で書いている子どもと、書き出して止まっている子どもという二極化された姿であった。滞った子どもたちの思考を促すために、何らかの手だてを講じるべきだと思いながら、授業は進んでいった。多くの子どもたちが、少しでもノートに書くことで、安心を得たいという心理がわいてくる。個別指導を繰り返し、やっとある程度の人数が書いていることを確認して、グループ活動へと移行した。

グループ内の発表で、少しでも考えるきっかけを得させたいという思いが増してくる。互いの発表でとどめる予定が、時間があれば質問してもよいという指示まで行ってしまった。発表がうまくできない子も当然のように出てきた。友人の考えを聞くことで、少しでも考えがまとまればよいと思いながら、発表を行わせた。

グループ内の意見から、再度自分の考えをまとめる学習に入った。しかし、最初の考えを書く活動に多くの時間を割いているために、十分な時間が確保できていない。それどころ

か、時間をかけて考えを書かせたために、子どもの思考は、なかなか変化していかない。最初に書いた考えに、メモを付け加えるだけになってしまっている。子どもの考えの広がりや深まりを感じられないまま、授業は終結に向かっていった。

〈授業リフレクションからの気付き〉

授業リフレクションで指摘されたのは、グループで学び、読みを深めるということについての私の認識のあいまいさである。第一次実践でも、グループ学習のねらいの重要性は認識していたのである。それにもかかわらず、第二次実践でも同じ課題が出てきてしまった。グループ活動のねらいを発表に限定して、そこから各自が、考えを広げたり深めたりする学習を意図したが、子どもたちの学びは、そ



のように
は進んで
いかなか
った。互
いの考え
を交流さ
せる中で、
揺さぶら

れなければ考えは変化していかないのである。まず自分の考えがあり、そこに他者の考えが示され、そこからもう一度考えるという状況を、意図的に作ることができずに終わってしまったのである。

グループで学習する中で、子どもが学んでいることを、改めて考えていきたい。自分と同じだな、違うなと思うだけではなく、自他の異同から考えが揺れ動いたり、確かなものになったりするようなグループ活動を展開すべきだったのである。そうした状況があつてこそ、個人の読みは深まるのである。分からないから分かるに変わる、まっすぐではな

い道筋を経験させる学習活動を通して、読みを深めさせていきたいと考える。

(3) 授業を変えることを妨げたもの

第一次実践で得た知見を、第二次実践に生かしていきたいと考えて、授業づくりを進めた。同じ説明文ではあるが、育成を目指す言語能力も目標も学習材も違うため、共通する面は多くはなかった。しかし、ねらいを明確にしてグループ学習を構想することや、読みを深めさせることについては、第二次実践の大きな課題と考えて授業に臨んだ。

私自身の実感としては、第一次実践以上の準備をして授業を迎えたと感じていた。自ら課題として考えていた点についても、変えようという意識をもって授業を行った。授業の中でもある程度の手ごたえを感じる部分もあり、スムーズに授業は流れていった。しかし、授業リフレクションから見えてきたのは、大きな意味で、授業は変わっていないという現実である。私としては変えたつもりものことも、参観者の目には同じように映っていると指摘された。おそらく子どもたちにも同じように経験されていたと考える。

授業リフレクションの様子をVTRで振り返ることで、その原因が明らかになってきた。私を変えたつもりものことで、実際に変わっていたのは、私の小さな動きだけだったのである。私自身が授業のVTRを見れば、「子どもの読みを意図的にまとめた。」「一人の子の考えを他の子にも問い直した。」「読みを深めるための指示をした。」など、第一次実践とは違う面が確かに見えた。しかし、子どもの学びとしては大きく変わってはいない現実があった。

では、何が授業を変えることを妨げたのであろうか。おそらく、私は、表現に即して共

通の読みを押さえていくことよりも、その読みを基に多様な考えをもつことに価値があると感じているのである。その結果、子ども一人一人が自分の力で気付くことだけを重視し、必要な読みをきちんと教えることから目をそらしてしまったのではないかと思う。そのことが、発表や自分で考えをまとめさせることで授業を終えるという形となって表れたのである。子どもの中に、あえて迷いや混乱を起こして読みを深めさせるのではなく、個々の子どもたちが、それぞれ到達した学びの段階に満足してしまったのだと考える。

(4) リフレクションから気付いた授業観

授業リフレクションを経験することで得られた知見は多数ある。その中で最大の成果は、自分自身の授業に対する無意識のこだわり気付いたことである。授業リフレクションを基に、すぐに変えることのできないものが、私の中には確かにあった。文章を読み取っていく際、10人が10人、同じように読み取るべき部分と、個人個人の読みが分かれる部分との境界を、私はあいまいにしていたのである。必要な読みをきちんと教えることを意識せず、一人一人が気付いたことを大事にしていると思い込んでいたのである。この思い込みが、私自身の授業を強く支配していた。授業リフレクションを経験したことで、自分の授業観を見つめ直すきっかけを得たのである。今後、自らの授業観を磨いていくことの必要性を、強く感じた。授業リフレクションから得られたものは、単なる指導方法ではなく、もっと深く大きい、授業に対する考え方そのものであった。

目黒 悟先生による「授業リフレクション」から学んだこと

(1) 授業リフレクションを終えての実感

授業リフレクション直後、精神的な疲労を感じていたというのが、正直な感想である。約100分にわたる、目黒先生をプロンプターに迎えての授業リフレクションは、自分の予想よりも、はるかに厳しいものだった。しかし、終わった後には、不思議といやな気持ちが残らなかった。教材研究の不足や授業者である私には見えていない子どもの学びの姿、授業を進める上での迷いなど、授業者にとってはつらい内容も含まれていたが、終了後に私が感じたのは、素直な疲労だというのが実感であった。

(2) 自分の言葉で語ることの大切さ

後日、授業リフレクションのVTRを仔細に見ていくことで、あの日感じた疲労感の正体が少しずつ見えてきた。

目黒先生をプロンプターに迎えての授業リフレクションは、授業者である私が、授業を終えての印象を語ることでスタートした。その後は、リフレクションシートに私が記述したことを基に、時系列でプロンプターの促しや質問に答えて、授業リフレクションを進めていった。目黒先生から発せられる質問の特徴は、短く繰り返すということである。一例をあげると、「どこから思ったの?」「やりながら思ったの?」「やっているときの気持ちは?」「そういう感じなんだ?」「何か足すことはある?」という言葉が、何度も繰り返される。授業の中の一場面について、質問し、問い返し、念押しし、確認していくのである。

授業で起きていた事実を、授業者ではないプロンプターの文脈で再確認していく作業とも言えよう。そのため、通常の授業検討会であれば、聞かずにすましてしまうような小さな疑問も問うことになる。しつこいほどのスモールステップを積み重ねることで、授業を再確認していくのである。

結果として、授業の中で起きていた事実と、そのとき授業者が考えていたこと、授業リフレクションをしながら考えていることが整理されてくる。自分の授業の姿がよく見えてくるのである。目黒先生の問い掛けの中で、何度も使われているのが、「これってどういうこと?」「分からないから教えて?」といった言葉である。授業者が答えた一つ一つのことを、すべて解

明するための問いである。この問い掛けを繰



り返すことで、矛盾も含めて、授業で起きていたことを、できる限り明確にしようとしているのである。

プロンプターとしての問いがある程度終わった段階で、参観者に対しては、子どもの学びの事実の見取りを求めることになる。参観者に、子どもの学びを見る目を要求しているとも言えよう。参観者が見取った事実の中に、それまで明らかにしてきたこととは違う視点があれば、再びプロンプターからの問い掛けが繰り返されることになる。

この繰り返しの多さこそが、私の疲労感の正体であり、同時に、いやな気持ちにはならなかった原因だと考える。繰り返し問われることは、つらいことではあるが、自分の言葉で授業の事実を語り、子どもの学びを語り、自らの思いを語っていることで安心できた面がある。第三者から指摘されれば不快なことも、自分の言葉で語っていることで、受け入れることが可能になるのである。もちろん、そこにはプロンプターを始めとした参観者の共感的理解が必要なのは言うまでもないことではある。

(3) 自らの授業観を直視することの難しさ

目黒先生とのリフレクションで語られていたのは、大げさに言えば、私の授業観にかか

わる問題である。しかし、授業リフレクションを実際に行っているときには、それは、はっきり意識されてはいなかった。後日、授業リフレクションをVTRで振り返ることで、少しずつはっきりしてきたというのが、正直なところである。

第二次実践を行っていく中で、その思いはさらに明確な形になってきた。自らが何にこだわって授業を行い、そのこだわりの授業にどんな影響を与えていたのかが、大きな実感となってきた今、目黒先生との授業リフレクション記録を見ると、そこには、私の授業観にかかわる問題が、私の言葉で語られていることに気付かされた。自らの授業観を直視することの難しさを、この授業リフレクションを通して学んだのである。

(4) 資料：授業リフレクションの実際(抜粋)

目黒 「もう一回自分で書き直す時間を取ろうか。その方が深まるのでは。」というのはどこにかかわるんだっけ。
横橋 これはですね。さっきの文そのものを抜き書きしているところですね。自分でまず書いてみたものに矢印を。
目黒 自分で書いてみたものって、黒板に2個並べた。
横橋 ああ、その後です。
目黒 矢印をびっと引いて。
横橋 自分なりにもう一回、そこを自分の言葉で書いてみる時間を取った方がいいのかなと思いながら、でもそれは難しいことなのかなという迷いがある。
目黒 迷いがあったんだ。それで。
横橋 で、迷っていたんだけど、そのままいってしまいました。
目黒 なんだ迷っていたんだ。二重にぐりぐりってやってたよね。
横橋 あれはこの時間の中でやってしまおうか。でもやったら、時間のことも気になっていたし、もう一つは、難しいかなっていう。今書いているものが間違いで、別な正解があるかと思い始めると、せっかくある程度のところまでは、読みとして本人たちが読んでいるところから、うまくいかなくなるかなとかいろいろ考えて、考えたけど最後は時間を取ってしまいました。
目黒 そうか、そんな思いでいたんだ。どう、今までのところで、何かある人いるかな。
目黒 結構、見てて、何か妙な展開みたいな感じはしてたね。その板書のとこ、2個書いて、何もう一回やれって言うてるの。言っていないわけ。何あの二重のわっかは。ていうのが、こっちで立っていると、割と何か子どもの気分で聞いていたりするからさ。先生一みみたいな感じがしたんだけど。どうかな、みなさんは。自分自身がその場において、どんな風にこころの展開が経験されているのか話してくれて構わないし、そこにメモをしてあるようなことを基にしゃべってくれても構わないし。(中略)
渡部 8人の発表が終わりました。そこに先生が設定した答に一番近いとか、そこら辺の発表をどういう風に受け止めていたでしょうか。
横橋 私の中では、二つの部分が出てくるのかなと思っていました。一つは、人間の方が入り込んでいるということ。それからもう一つは、言葉としてとても難しいんですが、最後のところの人間と動物が目を見合わせるようになることこそ信頼し合っていると言えるのだということで、その二つのことが出てくるのだと、出てほしいと考えていました。(中略)それでA君、言葉はつたなかったが、きれいなまとまりはしていなかったけど両方言えて、ああよかったなっていうか、その子が自分で書いたことを言えたのがよかったなというのがありました。(中略)
目黒 ちょっと教えてほしいんだけどさあ。子どもたちにやってと言っているのは、筆者の意見を読み取って言って、文章の中から探したり意見の場所を見つけて探し出したり、そのときは筆者の意見じゃん。それで、グループで意見を交換するときの意見というのは、何だろう子どもたちが筆者の意見と思って引っ張り出したことの合わせをしてること。

横橋 それに近いと思う。

目黒 何か瑣末なことかもしれないけど、何か意見尽くしてさあ、意見を交換しているわけじゃないのかなあ、子ども同士がやっているのは。筆者の意見は意見で書いてあって、それを交換しているんで、子ども同士の「意見」の交換じゃないよねえ。それがさあ、筆者の意見について学習していて、先生が今すっきりしたところ、先生の解釈かな、先生が解釈した筆者の意見を言ったことになっているのか、先生の個人的な意見を言っているのか。意見という同じ言葉がいっぱい出てくるからよく分からなくなって聞いているんだけどさあ。どうなってるんだっけ。

横橋 個人としての読みを、最後は自分として言っているつもり。こういうことを結局は言いたいんだろうなと私は読んだんだよということだけで終わっています。

目黒 子どもはそれを聞いてどういう風に受け止めればいいのか。今まで、自分は筆者の意見というのを一生懸命やっていただいけでしょ。先生がこういう読みもあるよって感じで言っているのと、じゃなくて筆者の意見はこういうことが背景にあるんですよと言われて正解を提示されるニュアンスになっちゃうのか、よく分かんないんだけど、どんな風に子どもたちには、自分がそこでした作業とか、先生からの働き掛けなり教示とかがどういう風に経験されるのかなあ。どうなんだろうねえ。先生の個人的な読み取りについて、ああそういう読み方もあるのかというニュアンスなのか。なんだい俺も書いたのに先生が言っている方が正しいんだのか。そうかそれが正解だったのかなのか。答え合わせをしてる場面なのかよく分かんないんだけど、教えて。

横橋 筆者の意見を読んでいくという部分では、子どもたちがやった作業で、ある程度の部分までできていると思っていました。

目黒 子どもはある程度きているんだ。

横橋 筆者が書いてある言葉を使って、ある程度のことは書いていて、筆者が最終的に結論のように述べているところは、多くの子どもたちは、そのところをそのまま書き出した子もいるし、少し自分の言葉に直そうとした子もいるし、何人か、8人話している中にもかなりそれに近い、自分の言葉に近い言い方をした子どももいて、そこまではやってきた。それでいいのかなというのがもちろんあったんですけども、それと同時に還回しな、筆者はすごく最後婉曲な言い方で終わっているの、その婉曲な言い方の分を、そのままもともとは終わるつもりだったんですけども、その婉曲な分を、少し分かりやすく、こういうことなんだよねきっとというのを、自分としてはこういうことを言っていると思うよというのを付け加えたというのが、最後のところですよ。

目黒 どうか、この辺で。分からなかったから聞いたんだけど。(中略)

目黒 なるほど。どうかしら。今質問されたことに對して、誠実に答えてくれている。よくあるのは、あんまりよく覚えていないのに、まことしやかに答える人がいる。覚えていない、記憶が定かじゃないところを答えてくれている。よくあるじゃない、言われていると、よく分からないけど答えてしまう。記憶なかったところで教えてほしいんだけど、あれは、なんで発表しているのか。

横橋 それは、一つは、最初個人で書いて、グループで4人の中で、自分と同じだとか違うとかそういうことを考えて、後書いてなかった子が書き足したりとか、そういうのを小さな中でやって、今度は、そこで考えたことや他の人の意見を聞いてそこが大事なんだとか考えたことを含めて、今度は30何人の中に出させたい。それを聞くことで、自分の考え、4人の班で聞いたこと、他の班で考えたこと他の班でそうじゃないのとなったことを合わせることで、自分の考えがもう一回確認されたり深まったりさせたい。

目黒 自分の中でそういう経験をさせることを期待しているのね。先生はそこでどんなことになるかはっきりしてる。

横橋 それについては、二つのことが出てきてほしいというのがあったけれども、それ以上にこういうのが見たいんだとかそういうところまでは考えていなかった。

目黒 そこに出てきたものを使って、意見をどうにかするとかいう発想はないわけ。

横橋 そうですね。まともは。(中略)

目黒 (中略) さっきも言ったけど、どういう位置付けなのかな。どっかに正しい答があって、答合わせ的な位置付けなのかな。そうじゃなくて、それぞれの子が、自分なりに作品を考えた後に、それもありだし、これもありだね、みんなそれぞれよく読んでるねという位置付けなのかな分りたいんだけど、どういう感じ。

横橋 自分の中では、答合わせという意識はない。ただ、今このことを突き詰めて考えて話していると、今日の筆者の意見を読み取るということについては、筆者の書いてある部分があるわけですから、たくさん違いは出てこない。ああそういうものもあるのか、こういうものもあるのかという風には、なかなかいい。そういう部分なのかなと思う。

目黒 こういうものもある、そういうものもあるのかっていうのを含めて子どもたちに考えてほしかったの。

横橋 説明文の筆者の意見ということからは、どんなにいろんなことを考えていても、筆者が書いてあることに立脚しているわけですから、筆者が書いてあることから多くのことを読み取れたり、あまり多くのことを読み取れなかったりということはあっても、私はこう考えたという小説などの読み取りのような多様性にはならないと思っているので、たくさん人の意見を聞いて確認したり、なるほどなと思えたり、自分が思っていたことや自分が読み取ったことはそんなに違っていない、あるいは結構よく読んでるんじゃないかと、そういう意味での発表で、自分では考えていた。

目黒 そういうことを、あの子たちに味わってもらえればいい。

横橋 はい。

第4部

教師の変容

第1章「授業リフレクション」を支えるプロンプターの経験を通して

1 プロンプターを経験して見えてきたこと

仙台市立東六番丁小学校 教諭 熊谷 裕行

2 プロンプターを経験して変わった自分

仙台市立芦口小学校 教諭 鈴木美佐緒

3 プロンプターとしての経験を校内研究に生かして

仙台市立高砂中学校 教諭 又木 潤

第2章「授業リフレクション」を経験した授業者・学校の変化

1 授業者の心の葛藤から生まれる教師の成長

仙台市教育センター 指導主事 若狭 友子

2 本校における「授業リフレクション」を実践してみてもの変化

仙台市立東仙台中学校 教諭 境野百合子

第3章 日々、校内で実践してみたい試みとして

1 日々の授業で行えるセルフリフレクション

仙台市立東仙台中学校 教諭 登嶋 紀行

2 セルフリフレクションの提案

仙台市立松陵西小学校 教諭 目黒 悟

3 集団で行えるフリーカード法による「授業リフレクション」の進め方

仙台市教育センター 指導主事 若狭 友子

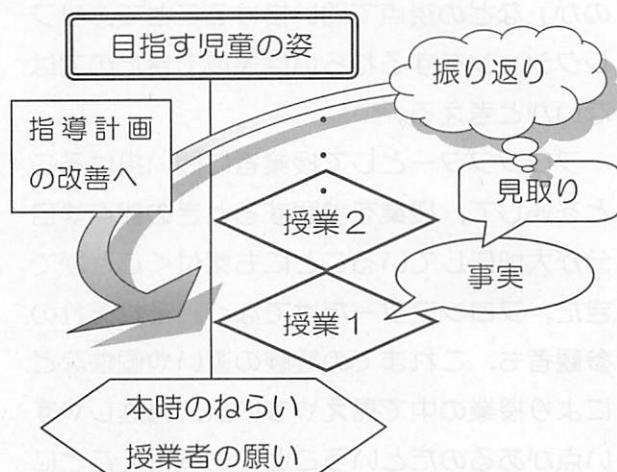
◇第1章◇「授業リフレクション」を支えるプロンプターの経験を通して

プロンプターを経験して見えてきたこと

(1) プロンプターとして心掛けたこと

私たち教師は、今日の前にいる子どもたちを「こんな子に育てたい」「このような力を付けたい」という願いをもって、常に実践に当たっている。どの教科であっても、教師が自分の願いをもって指導することには変わりはない。もちろん1時間の授業だけで目指す児童像が実現できるはずはない。しかし1時間1時間の積み重ねが、結果として子どもたちを育てているのである。つまり、目指す児童像に対して、本時の授業ではどこを目標にして、どんな願いをもって実践を行ったのか、その結果がどうだったのかということを振り返ることが必要である。そのためには、授業中の子どもたちの反応、教師の言葉掛け、また教師の瞬時の判断など、授業で起こった事実を基に振り返ることが大切であると考えた。

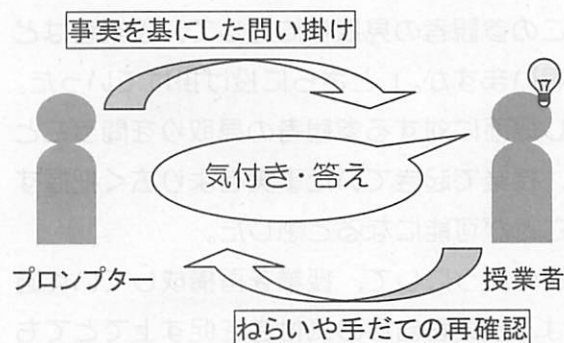
このことから、プロンプターを担当するに当たり、私が最も心掛けたことは、「授業で起きた事実を大切にする」というごく当たり前のことである。



【図1】ねらい、願い、事実を基にした振り返り

(2) 答えはどこにあるかということ

とはいえ、いざプロンプターを担当するとすると、心配なこともあった。例えば、「どんな言葉で授業者に問い掛ければよいのか」「国語が専門でもないのに、私に何が言えるのだろうか」などという不安である。確かに自分の経験は限られたもので、その中から授業者に有益になるようにと考えて促しをしたとしても、授業者自らが有益だと思わなければ、その言葉はあまり意味のないものになる。それならば、最初から「授業者にとって必要な答えは、授業者自身がもっている」という考えに立って、プロンプターを試みることにした。



【図2】事実を基に、気づきを促す

(3) 授業を共に再構成するという意識

授業者がこの授業でこだわっていたことや求めていることを引き出すために、まず、授業者が目指したことを確かめたいと思った。最初に問い掛けたのは、本時のねらいと教師の願いについてである。ねらいや願いが確認できたら、次に、手だてとしての発問やそれ

に対する子どもの反応、教師の見取り、見取ったことに対する教師の働き掛けなどを振り返っていくことで、授業の成果や課題を探っていった。

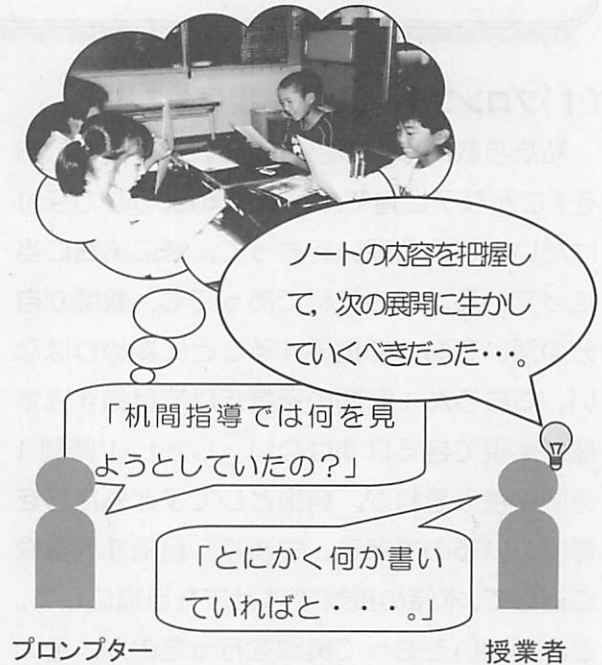
実際のリフレクションでは、「先生は、少し大きな声で読んでくださいと言ったけど、何をねらっていたの。」「机間指導したときは、何について見ていたの。子どものノートに書かれていたことは、先生の期待どおりだったのかな。」などという問い掛けをした。それに対し、授業者は、「あのときは、とにかく書いていけばいいと思っていて、内容まで把握しようとは思っていませんでした。」とか「子どもたちは、思ったよりもしっかり書いていたと思います。」など、授業者としての見取りや自分にとって不足していたことを自ら語ることとなった。

さらに、参観者に対して「この場面の子どもの様子で、何か気付いたことのある方いらっしゃいますか。」と問い掛けた。そして「この参観者の見取りに対して、授業者はどう思いますか。」とさらに投げ掛けていった。同じ場面に対する参観者の見取りを問うことで、授業で起きていた事実をより広く把握することが可能になると感じた。

このようにして、授業を再構成していく過程は、授業者自らの気付きを促す上でとても重要である。また、プロンプターや参観者も、この授業で子どもたちに起きている学びや手だての在り方について新たなとらえや方法に気付くこともできる。そして、次時は「このようなねらいで取り組もう」「今日、押さえが足りなかったところをもう一度子どもたちに投げ掛けてみよう。」という自発的な指導計画の改善も可能となる。

このような授業の振り返りを何度も経験していくことで、「こうしてみたら・・・。」と

言われて動く依存型の教師でなく、自ら考え「次はこうしたい。」という自立した教師の姿へつながると考える。



【図3】授業を再構成し、自らの授業を語る

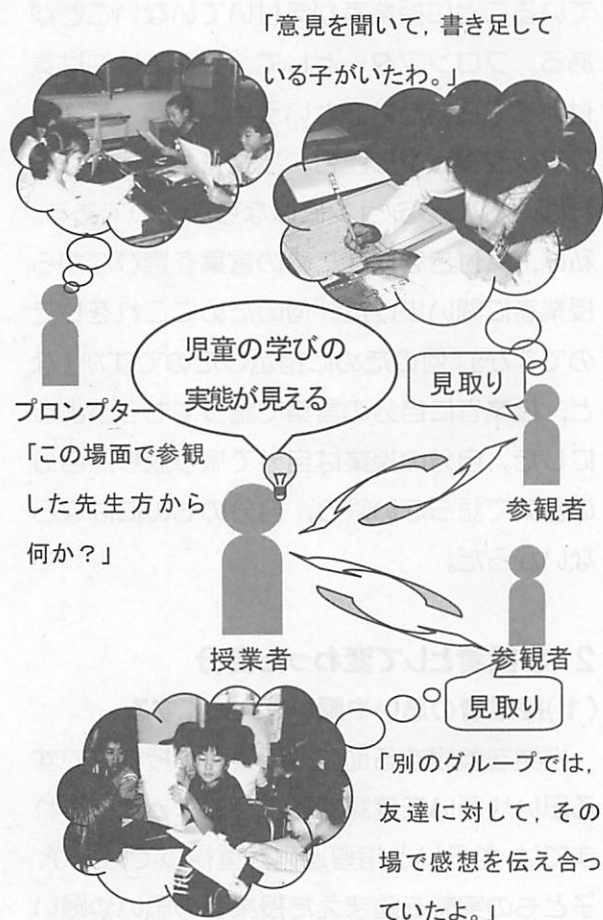
(4)「聞く」ことの大切さ

プロンプターをするに当たり、初め、どのように問い掛ければよいのか不安な面もあった。しかし、「ねらいや願いは何だったのか。」「子どもの何を見取って、どう判断したのか。」「その判断に対する子どもの様子はどうか。」「授業者のねらいどおりだったのか」などの視点で問い掛けることで、リフレクションをするねらいは達成できたのではないかと考える。

プロンプターとして授業者に問い掛けることを通して、授業を参観するときの観点や自分が大切にしていることにも気付くことができた。プロンプターだけでなく、それぞれの参観者も、これまでの経験の違いや個性などにより授業の中で見えやすい点、見逃しやすい点があるのだということにも気付くことになった。それぞれの立場で子どもの様子を見

取り、事実を基に語り合えることもリフレクションのよさであると感じている。

これまで授業の検討会で話される内容を考えると、「授業者としての自評」や「参観者の疑問を解決するための質問」と「それに対する参観者の思い・考え」「指導・助言」が主である。それに対し、リフレクションでは、「授業者の願い」「子どもの様子」など、授業者の発言が中心である。私たちは、これまで授業者に「こうしたらう」と話すことが多かったのではないだろうか。そしてそのことが、依存型の教師を育てることになってしまっているのではないだろうか。「自ら学び、自ら考える子ども」を育成するためにも、授業者の思いを十分に聞き、どうしたらいいのかを授業者自身が考え、自立した教師を目指していく必要があるのではないだろうか。



【図4】多面的な気づきを促す参観者の見取り



(5)「自立」そして「創造」へ

昨年度から調査研究委員会に参加した一人として、リフレクションを通して学んだことを述べてきた。

本研究に携わる以前の自分を振り返ってみると、カリキュラムの作成者であるという意識に欠けていたことを痛感する。子どもの実態を踏まえ、学習指導要領に示された内容を身に付けさせるための手だてと実践した結果の改善を含めて指導計画を立てていくということまで考えてはいなかったのである。授業研究でも、指導技術や指導過程などに目が向きがちであった。今回の研究を通して、私は「子どもたちの学びがどのように進んでいるのか」という視点で授業を見ることの大切さに気付くことができた。

今日、私たち教師には、カリキュラムの作成者、そして実践者としての自立性が求められている。授業で起きた事実を見取り、目指した児童の学びの成否を基に考え、授業を評価していくことが必要である。

自立した教師が育成されれば、それぞれの学校で独自性のある学習活動が、今後さらに増えてくると考えられる。このことにより、社会の変化にも柔軟に対応し、創造力豊かで生きる力にあふれた子どもたちの育成へつながっていくことを願っている。

仙台市立東六番丁小学校 熊谷裕行

プロンプターを経験して変わった自分

1 プロンプターとして心掛けたこと

(1) 教師の発問や見取り方を観察する

授業では、予想もつかないことが度々見られる。指導案どおりにはまず展開しない。このようなときには、目の前の子どもの学びの事実から授業の流れを修正していくことになる。このような状況では、授業者は、指導案にはない指示や発問をする。

プロンプターを経験することで、授業者の瞬時に対応した動きを見逃すまいという思いを強くもつようになった。なぜなら、そこには授業者の心の動きがあるからだ。授業者の発問や指示等の教授行為を、授業評価時に再構築することで、授業者の気付きを促すことになる。授業者の発問や子どもの見取り方などをじっくりと観察するようになった。

(2) 子どものつぶやきに耳を傾ける

プロンプターをするようになり、授業者の発問や手だてとともに子ども一人一人のつぶやきに耳を傾けるようになった。小さい声でぶつぶつ言っている子ども、大切なキーワードをつぶやいている子ども、友達の話を聞きながらうなずいている子ども、首をかしげている子ども、そうした子どもたちに目が向く



よう
にな
った。

(3) ねらい達成の成否と判断を確認する

授業にはねらいがある。そのねらいを達成するために授業はある。ねらい達成の成否、その時期、その根拠等について見取くことを心掛けるようになった。プロンプターとして、授業者に、ねらい達成の成否やその判断となる子どもの姿を語ってもらうようになった。もちろん、私自身、ねらいを達成できる指導過程の吟味、子どもの姿で表す達成状況を明確に設定して授業をするように心掛けている。

(4) 授業者に気付きを促す言葉

授業リフレクションでは、参観者が気付いていることに授業者が気付いていないことがある。プロンプターとして「ここだけには気付いてもらいたい」という思いがあって授業リフレクションに臨む。授業者が気付かなければ、リフレクションにはならないのである。私は、気付きを促すための言葉を選びながら授業者に問い掛けた。「何のためにこれをしたのですか」「何のために指示したのですか」など、授業者に自分の言葉で語ってもらうようにした。自分の授業は自分で振り返り、自分の言葉で語らない限り、自分のものにはならないからだ。

2 参観者として変わった自分

(1) 授業者の思いや願いを大切にする

授業を参観する前に、授業者の授業に対する思いや願いを確認するようになった。これまでは、ねらいと指導過程を重視していたが、子どもの実態を踏まえた授業者の思いや願いを大事にするようになった。

(2)ねらいに迫るための手だてを吟味する

授業のねらいを達成するためには、授業のねらいと子どもの実態との差を埋める手だてが大事になってくる。ねらいを達成するための手だての有効性について吟味しながら授業を参観するようになった。

3 授業者として変わった自分

(1)目指す子どもの姿を明確にする

以前に比べ、単元を通して育てたい子どもの姿、目指す子どもの姿を明確にしようという思いが強くなった。

目指す子どもの姿を明確にすることによって、単元の目標や本時のねらいについての達成度が把握しやすくなった。

(2)目指す姿に迫るための手だてを考える

単元指導計画の作成に当たっては、目指す子どもの姿と子どもの実態との差を埋めるための手だてを組み込むようになった。手だてはたくさんあるが、その中でも子どもの実態に合った手だてになるように努めている。そのためには、普段から子どものつぶやきや行動を観察し、子ども一人一人の実態を把握しなければならない。

(3)修正しながら授業を展開する

授業の中の子どもの学びの事実を踏まえ、当初計画した指導内容の配列や発問を修正しながら授業を展開するようになった。当初計画したことを子どもに押し付けることが少なくなっている。

子どもの反応を見ながら、発問を修正し、子どもの学びが継続していくような授業を展開していくように留意した。

(4)カリキュラムを考える

作成したカリキュラムが子どもの実態にふさわしい内容であるかどうかということを考えるようになった。適否の判断は、授業中の子どもの表情やつぶやきが中心である。

以前は、一度カリキュラムを作成したら、そのままこなし、時数を修正するくらいで終わっていた。カリキュラムを作成したことで安心し、それを修正することはなかった。しかし、カリキュラムはあくまでも案であり、子どもの実態を踏まえながら修正されていくものである。日常の授業では、瞬時の判断や予定外の対応が求められ、カリキュラムの修正は必然の状況である。

また、子どもが力を発揮するための教科等の関連や単元の配置についても意識するようになった。そうすることで、子どもの学びが相互に関連し、深まったり広まったりしていく姿が見られた。

(5)ねらいの達成を授業の中で確認する

授業のねらい達成の成否を授業の中で確認するようになった。子どもの理解の状況、理解できない子どもの原因を判断しながら授業を展開するようになった。子どもには個人差があるので、できた子どもに対しては、選択コースを準備して、学習を深めるような場面を取り入れ、できない子どもには個別に指導する時間をつくるようにした。子どもの実態に応じ、ねらいが達成できるまでの指導の工夫が必要であることの大切さも実感した。

プロンプターとしての経験を校内研究に生かして

1 はじめに

研究授業自体も中学校の場合は、教科が違いうという「壁」をお互いにつくり、注意深く授業者と生徒とのやりとりを聞き取っていないことが多い。また、検討会では「今日はすばらしい授業を見せていただきありがとうございました」という言葉以外は、授業者に寄り添うことが少ない。つまり、授業後の話し合いが、授業者に還元されない場合が多い。

2 今までの校内授業研究から

研究授業は、その準備に多くの時間が掛かるため、検討会ではその労をねぎらうことが一般的となってしまう。以下によくないパターンを挙げてみる。

(1) 参観者の場合

- ① 中学校では、他教科での実践という意識があり、参観者は検討会の発言に緊張してしまう。
- ② 観察中の意識は、作成した指導計画の実現状況に偏る。
- ③ 記録は、かいつまんで見た感想を書き留める傾向にある。

(2) 授業評価における意見交換

- ① 「こうした方がよかったのではないか」「こうすべきだった」など、授業でうまくいっていないと感じた場面についての主観をぶつける。
- ② 「子どもたちが全体的によく意見を出していた」「学習態度が身に付いている学級だ」など、授業者の内面や求める課題にふさわしくない感想を言う。

- ③ 司会者が自分の判断や解釈で授業者の気持ちを代弁してしまい、授業者自身の声が少なくなってしまう。

(3) 授業者の気持ち

- ① 作成した指導案について、細かな点まで指摘されないように、作成には細心の注意を払って、時間を掛け過ぎてしまう。
- ② 指導案どおりの進め方にこだわり過ぎてしまう。
- ③ 検討会での意見は、厳しい指摘を予想して授業の振り返りというより、反省を述べてしまう。
- ④ 授業評価の時間が早く過ぎることを祈りながら話し合いに参加している。

3 プロンプターの経験を生かして

リフレクションによる検討会の司会（プロンプター）を経験してみると、授業者の思いや願い、授業のねらいを十分に理解できるようになる。授業者の内面を聞き取る経験をして授業をするとき、生徒のいろいろな場面での学びの姿を意識して見取るようになる。その経験がまたプロンプターをするときに、授業者と生徒とのやりとりを今まで以上に注意深く見て授業者へ返してあげるようになる。

プロンプターから見える授業者の変化として、次のような姿が見える。授業中にうまくいったことと、いかなかったことを次の授業に生かそうとする意欲がわいているのが手に取るように分かる。その理由として、事実に基づいた生徒の学びの姿（反応）を細かく教えてもらえるので、授業者は場面ごとの自分の思いを話しながら、いろいろな視点から新

鮮な気付きを得ているからだと考える。

4 本校におけるリフレクションの実際

各学年の2回の授業研究全てでリフレクションを取り入れてみた。参観者や授業者の声を基に、授業リフレクションのよさを考える。

<授業者の感想>

- ・ 授業を振り返ることによって自分自身に問うことができた。
- ・ 検討会では沢山話をすることができた。
- ・ 先生方の相づちが温かいなあと感じて授業に対するモチベーションがあがった。
- ・ 授業を振り返りながら、「こうなってほしい」「こうしてほしい」ということを参観者と話していくうちに「こうすべきであったなあ」という反省点に気付かされた。

<プロンプターを行っての感想>

- ・ 検討会で活発に話し合いができてくるのが実感できてうれしかった。授業者が子どもたちへ働き掛けた時の気持ち（内面）を聞くことを基本に進行していけば、授業者の語りが多くなり、授業者自身で改善点に気付いていった。そのことに驚いた。
- ・ 参観者は授業中に細かく生徒と教師とのやりとりを記録していくので、これまでの事後検討会と違った大変さはあるが、検討会では、参加者全員で授業者を支え、寄り添う会となり、和やかで様々な意見が出る。
- ・ 授業者・参観者ともに授業改善への意欲が向上する。最大の効果は、授業者から「あ、そうだったかもしれないですね。もっと〇〇すれば良かったかなあ」という言葉が自然に出ることである。素晴らしいと感じる状況が生まれる。この雰囲気は是非多くの人に経験してもらいたいと考えている。

5 リフレクションを取り入れていくには

各学校で授業リフレクションを取り入れた授業評価を実践していただきたいと考える。

(1) 授業者へ

授業者には、検討会では本時の授業のねらいと願いや思いを中心に話してもらうことを伝えておく。参観者は生徒全員の学びの姿を見取っているので、そこを聞きながら授業を振り返ることを話しておく。

(2) 参観者へ

参観者には、「〇〇した方がよかったのでは」というような主観的な意見は一切言わないことを話しておく。授業で起きていた事実を基に検討会で話をするため、授業中の子どもの反応を細かくメモし、授業者が語り、気付くことを大切にするように伝える。

(3) プロンプターへ

はじめは、会全体を仕切ることのできる人をお願いしたい。ベテランの先生が尻込みして、若い人に、

「よい経験ができるから」と押し付けることのないようにする。



6 最後に

授業リフレクションを取り入れた授業評価が、参加しているすべての人にとって学びの場となるためには、次のことを目標に据えるのも一方法であると考えます。

教科の専門性を追究することよりも、生徒とのやりとりや、授業者の意図などを確認しながら、「仲間と一緒に検討会をつくり出していく」ことを目標にするということである。話が盛り上がり手軽にできると考える。

仙台市立高砂中学校 又木 潤

◇第2章◇「授業リフレクション」を経験した授業者・学校の変化

授業者の心の葛藤から生まれる教師の成長

1 子どもの学びに寄り添う授業

日々の授業研究は教師にとって切実であり、またその成果が子どもに立ち現れた時の喜びは大きい。授業は子どもの姿で勝負したいものである。個性的な教師や授業も目を引くが、授業中での子どもの成長こそが問われるべきではないだろうか。

10時間の「授業リフレクション」の機会を通して、伊藤教諭は多くのことに気づき、授業に関連する様々なことを意味付けて語った。語りがスムーズなときは、たとえ授業中にハプニングが存在していたとしても授業は進んでいったが、語りが止まってしまったときの授業は、思うように進んでいなかったことに参観者も気付いた。

授業を止めてしまったものはいったい何だったのか。授業中の伊藤教諭には二つの相対する姿が見えてきた。「子どもの様子に反応して動揺したり、疑問に思ったりしたことに対して乗り越えようとしている姿」と「自分自身のこだわりを中心に授業を展開している姿」であった。

第1時にその姿が見えた。伊藤教諭は、第8時に「一つの花」が象徴しているものを考えさせたいという気持ちから、題名「一つの花」についての感想を求めたのである。すなわち、自分自身のこだわりで授業をする後者の姿である。そこに「教師の意図」と「子どもの反応」との間にずれが生じ、伊藤教諭にとって、子どもが思うように発言できなかったことへの疑問と焦りを残す授業となった。

「授業リフレクション」では、その原因や背景が議論された。参観者からは、子どもの学

びの事実が語られた。その中で、「子どもの発言を阻んでいたものは、子どもの思考が、教師の意図までには達していなかったからである」ということが明らかとなった。第1時の授業では、伊藤教諭にとって、教師の意図と子どもの学びの事実との間に「ずれ」が明確化され、子どもの事実に関わり添う授業の重要性を感じるものとなったのである。

同様の気づきから、第7時では、当初の計画を修正し、計画カリキュラムの第7時・第8時の活動を合わせて授業をすることにした。ゆみ子と母親の10年後の様子を戦時中の様子と対比しながら読み取る授業から、10年後のゆみ子の成長を読み取りながら、父親の切なる願いの象徴である「一つの花」に込められた意味を考える授業へ修正したのである。伊藤教諭は、更に子どもたちへの配慮の気持ちから「一つの花」に込められた意味を短い言葉で表すように投げ掛けた。このことは、結果的には要点をまとめて表現することへの難しさにつながり、本時のねらいを達成することができない要因となってしまったが、明らかに子どもの学びに関わり添う授業を意識化した授業であった。

教師が、日常の授業実践による子どもの学びの事実の検討・吟味を通して、教師としての新しい自分を立ち上げていくための努力を意味する自己発見の営みは、きわめて重要なことだといえる。この「自己発見」の中核を構成する営みが「省察」(reflection)であると実感した。「授業リフレクション」は、授業者の人間性の中にある潜在力を引き出すための精神的作用といえる。

2 「教師の願い」のある授業

伊藤教諭は、昨年度担任した子どもたちに対して「1年間ちゃんと授業ができたかな」「子どもたちに力を付けることができたかな」という気持ちを残していた。長期研修員として学校を離れた今年度、4年生になった子どもたちを前にして『神様がくれたリベンジ』という気持ちで授業に臨んだ。

はじめに伊藤教諭は、授業に対する思いを次のように述べている。「一人一人に丁寧な授業ができればいいなあ」「子どもとコミュニケーションをとりながらゆったりと授業ができればいいなあ」「読むことって面白いんだなあと思ってもらえる授業がしたいなあ」などである。この授業に対する思いや子どもに対する純粋な願いが前提となって「一つの花」という単元が構想されたのである。

「子ども理解」と「教師の願い」を中核として、教材解釈を十分に生かしながら単元を構想するという原理は、授業づくりの基本であるが、実は一般的で抽象的な「ねらい」を書き並べただけの授業が多い。本来、授業は、子ども一人一人の具体的な姿を教師がどのように理解し、更には教師が子どもに対してどのような教育的な願いを抱くかという点が中心となって創造されていくべきである。

単元を通して育てたい「子どもの姿」と「教師の願い」をすり合わせていく過程で、授業のねらいが明確化され、指導内容の焦点化が図られる。このことが、伊藤教諭の授業でも、計画カリキュラムの時点では不明瞭であったが、強い願いが根底にあったがゆえ、毎回の修正指導案に表れていった。

伊藤教諭の強い思いを感じたのは第4時である。「ゆみ子の将来を心配する両親の思いを読み取らせる」から「父親の気持ちを中心に読み取らせる」というねらいに修正された。

このことにより、中心発問が吟味され、ねらいや子どもの学びの事実に寄り添った学習活動や発問の構成が整理されていくことになった。また、これまでの文章を丹念に読み、一つずつ丁寧に理解させることを中心に展開してきた伊藤教諭の指導法が、時間不足につながっているという気付きにつながっていった。



3 自分自身の指導観を深く考える

「読みを深める」とは…

伊藤教諭は、「読みを深める」ということにおいて、これまでの教職生活において何ら疑問をもっていなかったようである。今回の「授業リフレクション」を通して「読みを深める」ということを熟慮することになる。そして、指導観について深く考えていくことになるのである。10時間の伊藤教諭の事実をたどることにより、「授業リフレクション」が教師の観の形成につながっていくことを語っていきたい。

第2時、場面のあらすじを考える時間、伊藤教諭は書けない子どもを支援する意味も込め、グループ活動を通して意見交流をさせようと考えた。しかし、子どもたちは活発に話し合うどころか、グループの形態をとりながら、各自あらすじを書くという個人作業で終わってしまった。この時間から「意見を交流させること」「読みを深めること」について、自分を問い直す状況が見えてきた。

第3時、ゆみ子の「一つだけ」を聞く母親

の切ない気持ちを読み取る活動では、大半の子どもが、母はゆみ子を「しょうがない子だ」という思いであることを読み取った。「かわいそうな子だな」「不びんな子だな」という期待した発言は出てこなかったのである。授業リフレクションでは、丁寧に発問を重ねるあまり、読みを深めるための中心発問に時間をかけることが出来ていないことが原因であると考えられた。

第4時に入り、伊藤教諭は、グループ活動は発表の機会だととらえ、話し合いをさせていた。「めちゃくちゃに高い高いする父親の気持ちを読み取る」は、伊藤教諭が一番子どもに理解させたかったことである。しかし、伊藤教諭の中ではグループ活動は、意見を交流するだけの意識にとどまっているため、子どもたちの考えを出しただけで終わっていた。また、「正しい答えはないんだよ」と補足していることも手伝って、それぞれの意見の披露会になってしまったのである。子どもの多様な意見を授業の中で評価する場面も、めあてに即したよい意見を吸い上げていく意識も、伊藤教諭の中にはもともとなかったと語っている。リフレクションでは「グループ活動における学びの質とは何か」「教師の願いは何なのか」が問われ、伊藤教諭は「グループ活動において読みを深めるとはどういうことなのか」ということについて、はじめて深く考えることとなったのである。

学習の場としての学校の最大の特質は、集団である。同じ空間にいて一人一人が別個に学ぶのではなく、集団での話し合い活動を中心に、お互いの考えをもみ合い、練り合うことで、より深い学びを実現したいものである。その際、話し合いに参加している一人一人がしっかりとした意見をもち、共通の話題とするに値する情報をもっていなければ話し合い活動

は形式的なものに終わってしまい、学習は決して深まらない。互いに意見を出し合い、その根拠性や真理を追求することによって、「もみ合い」「練り合い」が成立し、次第にみんなが納得する意見に収束し、相互補完的、集団での充実した相互促進的交流が生まれ、個の一層の深まりや広がりが期待できると考える。

第5時のリフレクションにおいて、再度同じことについての議論となり、「読みを深める」ということを深刻に受け止めざるを得なくなった。本時は、家族に悲しい思いをさせたくない父親の気持ちを読み取ることがねらいである。参観者は、一般的な見送りの様子と自分たち家族の見送りの違いから、話し合いを通してもっと「もみ合い」「練り合い」をしていくことにより、戦時中における人々のどのような気持ちも父親の気持ちとしてつながっていくものと予想していた。しかし、伊藤教諭には、相変わらず考えを出し合い、練り合い、最初の考えと比較させようという考えがないため、「子ども同士でお互いに読みを共有させていくイメージがない」「具体的な子どもの姿も見えない」「組み立ても見えない」とその苦悩ぶりをリフレクションで語ることとなってしまったのである。また、「中心発問を考えていきたい自分、評価もしなくてはいけない自分、グループ活動もやりたい自分が重なって、正直なところリフレクションを終えるころ、教師をやっていく自信がなくなるのではないかとまで語った。

第6時、フリーカード法を取り入れることにより、伊藤教諭は、これまでのリフレクションを振り返り、指示や発問を精選し、中心的な発問を大切にし、その根拠（理由）を問う活動を取り入れるなど、伊藤教諭の挑戦が始まった。しかし、「中心発問の読み取りは十分達成することができたか」という質問には、

依然として悩んでいるようであった。

第7時、授業はねらいを達成することを目標にしているが、毎回ねらいの達成（読み取ること）について問われると、伊藤教諭は困り果てた。「どうしたら子どもの学びの事実を把握できるのだろう」と苦しさを隠しきれない様子であった。リフレクションによって課題が明らかになったり、授業者に見えていない子どもの発言やノートの記述など、参観者からの発言で安心する場面もあったが、毎度繰り返される自分の指導観の解決方法が見つからないираだちがピークを迎えた。

第9時、伊藤教諭は、物語全体のことを振り返らせたいと考え、父親の気持ちを振り返ってゆみ子への手紙を書かせることにした。リフレクションでは、その手紙をグループで読み合い（交流させる）、その後どのようにさせたいのかが、再び論じられた。伊藤教諭の命題「読みを深める」である。伊藤教諭自身から「子どもたち同士で話し合い、納得することに意義がある」と練り合いについて語られ、教師としての成長がうかがえた場面であった。しかし、「子どもの読みを深めるという学びがどのようなものであるのか」については、いまだにイメージできない苦しみをもっていると正直な気持ちが語られた。

いよいよ最後の第10時、伊藤教諭は、当初考えていた読書活動をやめ、「読みを深める」学習の最後の挑戦に出たのである。第9時に書いた戦時中の人々の生き方に関する手紙を使い、友人の考えのよさに気付かせ、自分の考えを深めさせるという願いをもった授業である。伊藤教諭における「読みを深める」とは、友達のよさや考えに気付かせ、気付いたことを、さらに自分の解釈の中に取り入れるである。伊藤教諭の強い思いが感じられた。結果的には、子どもにとって、自分が

書いた文脈は既に一つの流れになっており、友達の考えに共感したりよい点に気付いたとしても、自分の解釈に友だちの考えを取り入れるということは難しく、自分のものとしてまとめるまでには至らなかった。授業構成のイメージと現実とのずれである。

10時間の授業を終えて、伊藤教諭の自らの課題は解決できなかった。しかし、この究極の課題は、自分の授業を丁寧に振り返って一つ一つを自分の言葉で意味付けをした上で気付いた自らの課題であり、授業を重ねるたびに意識された自分の指導観である。「すぐ変えていけること」「自分の中で変えたくても変えられないもの」「改善したいと思っても変えられないもの」があるということを伊藤教諭は強く感じたであろう。このことは、「授業リフレクション」を経験しなくては気付かなかったものである。教師としての本質を揺り動かすほどの痛みを感じながらも、正面から向き合い、自分自身を問い直した成果である。

伊藤教諭は、今後の教職生活においても常に意識し、子どもの学びの質を求め続ける授業の中で、新たな指導観を形成していくであろう。

本研究で取り入れた「授業リフレクション」は、自分の専門領域の技術の適用を実践とみなす従来の枠組みを超えて、経験に基づく暗黙知を活用しながら、実践に対する反省的思考を通して自己の専門的な力量を高めている点が注目になる。教師は「反省的实践家」として教室での経験の創出と反省を基に、自己の専門的な見識と専門的な判断能力を高めていくことになるのである。

教師である自分を成長させる「授業リフレクション」であった。

本校における「授業リフレクション」を実践してみた変化

1 従来型の検討会について

「研究授業→自評→質疑応答→指導助言」という従来型の検討会は、教科内では可能である。しかし、他教科の先生方を交えての検討会を行うことは、日常的に取り組みにくい状況にある。なぜなら、教科の専門性のみに終始し、他教科の先生方が話合いに参加できる雰囲気をつくれない傾向が見られるからである。

2 リフレクションを経験した授業者の変化

物理的に時間設定が難しく、教科部会を開く余裕がない現状ではあるが、校内研究授業を提案するに当たり、指導案検討会や事前授業の参観、授業後のリフレクションを行った。

(1)国語科の先生方の変化

授業中の教師は、質問に応答する生徒や普段活発な生徒に視線を向ける傾向が強い。しかし、リフレクションを経験した教師には、以下の二点の変化が見られた。

一点目は、授業をしていると夢中になり、生徒のつぶやきや表情を見落としてしまうことである。しかし、時系列でリフレクションを行うことによって、次回、同じ場面を他のクラスで実践する時の授業改善に向けた指針（発問の文言を再検討していくこと）をたくさん見付けることができた。

二点目は、授業の中で見落とした生徒の姿（線を引きながら文を読んでいた、メモしながら聞いていたりするそれぞれの学びの姿）を、参観者に教えていただくことができ、授業の展開に対する着眼の違いに気付かされ

た。自分との違いを整理する中で、生徒の学びをとらえる目や耳を研ぎ澄ますことができた。また、発問・指示・説明などの区別をし、しっかり意識して、生徒に投げ掛けることの必要性についても気付くことができた。

(2)プロンプターを経験した先生方の変化

授業の意図や願いを聞き、時系列で働き掛けや生徒の反応を確認していくことを通して、授業者の意図を共感的に理解していく姿勢が身に付いた。

授業者の意図と生徒の反応とのずれを確認することができ、生徒の学びからの視点を大切にしたい授業づくりを心掛けるようになった。

3 リフレクションの有効性と課題

<有効性>

「子どもの学びの姿」に視点を置いて、時系列で話合いを行うことによって、教科の専門性にとらわれずに話し合うことができる。

「子どもの学びの姿」に視点を置いて、授業者の働き掛けの意図を確認していくことを通して、授業者の気付きを促し、よりよい授業への工夫点や改善点を見付けることができる。

<課題>

司会者であるプロンプターの役割を適切に把握し、数多く経験できる場を設定していくこと。

実のあるリフレクションを行うための時間を適切に確保できる校内体制を整えていくこと。

◇第3章◇ 日々、校内で実践してみたい試みとして

日々の授業で行えるセルフリフレクション

1 セルフリフレクションの目的

集団による授業リフレクションを経験した授業者は、気づき、得られた授業改善の視点を日々の授業の実践において意識化し、授業中や授業後の振り返り場面に生かすことができる。授業者自身が自分の思考過程を整理し、子どもの活動や反応等を細かく把握しながら授業を計画、展開していくことができれば、授業者は、子どもの実態に即した授業を創造していくことができる。

2 セルフリフレクションの進め方

授業者が授業中に何を見取って、何を考え、どのように動こうとしていたかということなどを簡潔に振り返ることができるように、リフレクションシートを活用した。授業者自身が、自己の内面を整理することができるのがこのシートの特徴である。

リフレクションシート 月 日 校時数

ねらい（中点連結定理を理解し、適切に用いて論証に生かすことができる。）

実際の授業場面		授業の振り返り場面	
主な発問と働き掛け	授業者の見取り	授業中に判断して修正したこと	振り返りに修正しようと考えたこと
＜導入＞ 1 中点連結定理の確認と本時の課題の確認			
＜展開＞			

＜記入の仕方＞

- ① 事前に、「本時のねらい」と「主な発問と働き掛け」の欄を記入しておく。
- ② 授業を実施する。授業者は、「授業者の見取り」の欄に気になった子どもの姿をメモしていく。
- ③ 授業後に、「授業中に判断して修正したこと」を確認し、欄に記入する。
- ④ 最後に、授業中修正した部分の意味を考え、「振り返り後に修正しようと考えたこと」の欄に記入し、授業改善の視点を明らかにする。

3 私のセルフリフレクションの実際

中学校3年数学の授業において、「三角形と比」の2時間分について、セルフリフレクションを実施した。そこで得られた気づきを基に、授業の改善点について確認した。



第1時の授業においては、子どもたちから予想以上に多様な考え方が示された。授業者は、その中の一つの難しい考えを取り上げることが迷ったが、この考えを生かしたいとの判断から取り上げることにした。しかし、結果として時間が足りない状況になり、次時の授業では、後半の発展課題を変更するなど指導計画を修正しようと考えた。

第2時の授業における論証の部分では、平行四辺形になるための条件を忘れていた子どもが多く、証明に苦労している状況が確認された。このことからレディネスの把握が甘かったことが分かり、次時の授業では、レディネスの確認を十分行うとともに、復習をしてから論証に移ろうと考えた。



4 セルフリフレクションの効果

セルフリフレクションを繰り返すことで授業者は、子どもの学びの姿とねらいの達成状況を常に意識しながら進めるようになった。結果として、計画どおりにパターン化した授業を展開するのではなく、子どもの実態に応じて臨機応変に修正しながら授業を展開していけるようになった。また、授業を修正した理由を自らの言葉で意味付けていくことで、子どもを見取る教育的鑑識眼や瞬時の判断を伴う意思決定力が身に付いていると感じる。

仙台市立東仙台中学校 登嶋 紀行

リフレクションシート (第1時)

11月 19日 3時 55分

本時のねらい 中点連結定理を理解し、適切に用いることができる。

実際の授業場面		授業の振り返り場面		気付き
主な発問と働き掛け	授業者の見取り	授業中に判断して修正したこと	振り返り後に修正しようと考えたこと	
<導入> 1 中点連結定理の確認と本時の課題の確認。	1 全員が一生懸命考えている。5cmと考えているようだ。 ・ Tくんが、5cmと言ってくれた。			
<展開> 2 実際に、図をプリントに書き、実測して確認。 3 台形のEFの長さは、どのようにして求められるか考えよう。 ・ 机間指導。 ・ 発表しよう。	2 関係を見付けるのに上底と下底を小数にして考えた子どもは、苦労している。 3 一つめの考え方は、簡単に見付けられたようだが、他の考え方がまだ出てこない。 ・ グループでの活動が活発になってきた。Oさんがいい考え方に気付いた ・ 台形を三角形にもっていった考え方に取組んでいる子どもが数人いる。活用したい。 ・ Gくんに考え方1 Oさんに考え方2 Kくんに考え方3 Eさんに考え方4を指名しよう。 ・ Fさんの考え方5は、解説が難しいが、取り上げたい。	2 数値がきれいに出ている子どもを何人か見付け、それを例に考えさせよう。 3 他のクラスでは五つの考え方が出たということを言おう。 ・ 説明を整理して、手助けしてあげよう。 ・ 時間がないが、考え方5についても取り上げ、説明しよう。	2 課題を与えるときに、上底と下底の数値を整数としよう。 ・ 発表については、整理して説明することに慣れていない。ちょっと時間をかけて丁寧に見てあげよう。 ・ 最初からこの考えを扱うように計画しよう。	気付き 1 気付き 2
<まとめ> 4 練習問題を解こう。	4 子どもたちにとって時間がなかった。	4 最後の確認問題までいかなかった。	4 この考えを説明するために、最後の確認問題を簡単な問題に変更しよう。	

リフレクションシート（第2時）

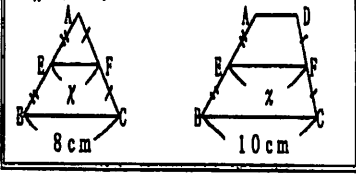
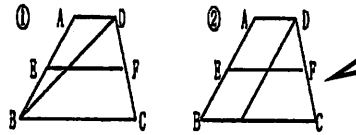
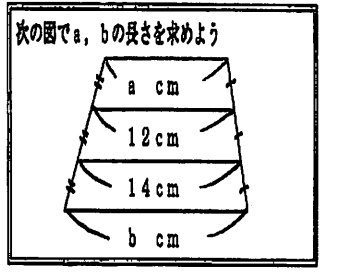
11月 485校時実施

本時のねらい 中点連結定理を図形の論証に生かすことができる。

実際の授業場面		授業の振り返り場面		気付き
主な発問と働き掛け	授業者の見取り	授業中に判断して修正したこと	振り返り後に修正しようと考えたこと	
<導入> 1 前時の台形の性質の確認。	1 ほとんどの子どもがプリントの問題を解けている。			
<展開> 2 四角形の各辺の中点を結ぶと、どんな四角形になるか。実際に描いて確かめよう。 ・発表しよう。	2 全員が意欲的に描いている。 ・ 挙手8人。平行四辺形という答えを期待していたが、Oくんはひし形と答える。ひし形という答えは意外と多い。	2 正確な図を描くように指示。 ・ ひし形は平行四辺形の特別な形ということを確認しよう。		
3 なぜ、平行四辺形になるか考えよう。証明しよう。 ・ 机間指導。 ・ 発表しよう。	3 全員、説明をよく聞いているが、戸惑っている。 ・ ノートにあまり書けていない。 ・ おおよその説明はできるが整理して、順序立てて、説明することができない。 ・ Gくんが証明する。 ・ Kくんが説明する。	3 平行四辺形になるための条件を確認しよう。 ・ 補助線を引くようにヒントを早めに出そう。 ・ 証明を整理して、手助けしよう。	3 平行四辺形になるための条件を事前に確認してから証明に移るべきだった。	気付き 1
4 正方形や、長方形になるときは元の四角形がどんなときだろう。 ・ 発表しよう。	4 いろいろな四角形を考えている。 Hさんが、凹型四角形を考えている。取り上げたい。 ・ Oさんを指名。 Hさんを指名。	4 六つくらいあると、助言する。	・ 整理して順序立てて、証明することをもっと練習させよう。	気付き 2
<まとめ> 5 教科書の練習問題を解こう。	5 4、5人でできている。証明するのに苦労している。	5 まずは口頭で証明するよう指示。	5 口頭での証明を整理して、記述に移す練習をさせよう。	気付き 3

気付きからの授業改善 (第1時)

指導過程 1

段階	学習内容	学習活動	形態	支援及び指導上の留意点	評価とその方法	備考
導入	1. 前時の確認	・ 中点連結定理を確認する	一斉	・ 台形の上底にはあえて、長さを記入しないでおく。 ・ 台形のxの長さを直観で考えさせよう。	気付き1 確認に時間がかかる。 小数が出てしまったことで確認に苦労している子どもがいる。 授業改善点 上底と下底は整数にするように指導を入れるべきだった。	学習プリント(1)
	2. 課題の提示	課題 <中点連結定理は台形でも適用するの?> xを求めよう  <反応例> ・ 10 cmの半分の5 cm など				
展開	3. 課題検証	実際に台形をかき、定規でEFの長さを測定してみよう。上底と下底の長さは図に記入しておこう。 ・ 台形を自由に引き、EFの長さを測定する。 ・ EFが10 cmの半分になっていないことを確認する。 ・ 気が付いたことを発表する。 ・ $(\text{上底} + \text{下底}) \div 2$ であることに気づく。	個別	・ 自由に台形をかき、EFの長さを測定する。 ・ 台形の上底、下底とEFの長さを考えさせる。	気付き2 台形を三角形にして考えている子どもが説明に苦労している。 授業改善点 この考え方を解説する時間を確保しよう。そのために後半の発展課題を変更しよう。	学習プリント(1)
	4. 課題解決	EFの長さはどのようにして求められるのかを考えよう。説明してみよう。 <反応例> 				
まとめ	5. 発表	・ 各組で考えた説明を発表する。(班の代表生徒) ・ 上底の長さ・a 下底の長さ・b として $EF = (a + b) \div 2$ で求められることを理解する。	グループ	・ 状況を見て、ヒントをできるだけ多く出す。 ・ 早くできた者から挙手をさせる。 ・ 状況を見てヒントを与える。(図を一部隠すことで、解答が導きやすくなることを伝える)	・ 線分EFを求めることができたか。(学習プリント・観察) ・ a, bの長さを求めることができたか。(挙手・学習プリント・観察)	学習プリント(2)
	6. 発展課題解決	次の図でa, bの長さを求めよう 				
まとめ	7. 本時のまとめ	・ 自己評価をする。	一斉			

気付きからの授業改善（第2時）

指導過程 2

段階	学習内容	学習活動	形態	支援及び指導上の留意点	評価とその方法	備考
導入	1. 前時の確認	・前時の学習内容を確認する				
	2. 課題の提示	課題 ＜四角形の各辺の中点を結ぶとどんな四角形になるの＞ ＜反応例＞ ・平行四辺形、台形、四角形など	個別	・自由に四角形をかかせ、各辺の中点を結ばせる。 ・必ず平行四辺形になること ・必ず平行四辺形になる不 させる。		・学習プリント(2) ・定規
展開	3. 課題検証	なぜ平行四辺形になるのかを考えよう。 ＜反応例＞ 対角線を引いて考えると ①2組の対辺がそれぞれ等しくなるから ②1組の対辺が平行でその長さが等しいから ③2組の対辺がそれぞれ平行になるから その他 ・各班の考えを発表する。(班の代表生徒)	個別 グループ	・ヒントを与える。 ・平行四辺形になるための条件を想起させる。 ・自他の考えを参考にさせながら、思考を深めさせる。		・協力して問題解決に取り組んだか。(学習プリント・観察)
	4. 発展課題	正方形や長方形になるのは、どのようなときか考えよう。 ＜反応例＞ 4つの辺の長さが等しいとき ・各班の考えを発表する。(班の代表生徒)	グループ	・ヒントとして正方形、長方形の特徴を確認しながら考えさせる。		
	5. 課題解決	・教科書の練習問題を解く ・解答を発表する	個別			
まとめ	6. 本時のまとめ	自己評価カードを記入する。	一斉	・自己評価カードの感想の欄までしっかり書かせる		・自己評価カード

気付き1
平行四辺形になるための条件が分かっていない子どもが多い。事前の確認が甘かった。

授業改善点
レディネスの確認と平行四辺形になるための条件を復習してから論証に移ろう。

気付き2、気付き3
おおよその説明はできるが、整理して、順序立てて説明することに苦労している。

授業改善点
自分の考えを整理して発表することを单元全体で時間を掛けて指導していこう。

セルフリフレクションの提案

1 セルフリフレクションとは

セルフリフレクションとは、授業後に、授業者自身が自らの授業の在り方（教授方法の適否、子どもの実態や教材のとらえ方、子どもへの対応等）を授業のねらいが達成されたかという視点で振り返り、よりよい授業の構築を目指すものである。

セルフリフレクションの一番の特徴は、批評や助言などの他人からの評価による授業の意味付けを避け、授業者自身が授業中の子どもの姿から授業を評価することで、授業改善の方策を自ら意味付けしていくことにあると考える。

2 セルフリフレクションに当たって

今回、セルフリフレクションに取り組むに当たり、次のものを準備した。

①単元の授業デザイン図 【資料1】

これは、京都大教授の藤岡完治氏が提唱した授業のデザインを行う際の概念図である。授業を行う授業者の考えを記したもので、簡略化した学習指導案でも構わない。

②1時間毎の指導過程 【資料2】

授業の流れに沿った発問や指示のねらいを明示し、セルフリフレクションの際に、授業中に見取り考えたことや修正した点、新たに得た気付き等を書き込む欄を設けたシートである。

3 セルフリフレクションの実践

①実践の概要

現在担任する5年生の学級(35名在籍)を対象に、4時間の保健の授業を実施し、授業後に授業者単独によるセルフリフレクションに取り組んだ。

〔実施した授業の一覧〕

単元名 「心の健康」	
実施日	ね ら い
12/15	心は、様々な生活経験を通して年齢と共に発達することを理解する。
12/19	心と体は密接な関係にあり、深く影響し合っていることを理解する。
12/20	不安や悩みにはいろいろな対処法があり、自分に合った仕方に対処できることを理解する。
12/22	不安や悩みをもった時の気分転換の方法を体験し、自分に合った方法を考えることができる。

②リフレクションの際のポイント

・時系列で授業を思い起こす

授業の流れに沿い、具体的な子どもの姿を思い起こしながら、見取った子どもの姿を「見取り」の欄に書き込んでいく。それを基に、授業に修正を加えた点があれば、「修正」の欄に書き込む。

・ねらい達成に向けた手立ての確認

発問や指示・助言、板書や学習シートの内容や構成、一斉・個別・ペア・グループなどの学習形態等について、また、授業者の考えた手立ての効果について、子どもの姿から判断し、そこから得た気付きを欄に書き加えていく。

*慣れないうちは、時系列に思い起こすこ

とが難しく、計画どおりに進められなかったことや予想外だったことが中心になりがちである。その際にも、そうだったと考えられる原因について、具体的な子どもの姿から振り返り意味付けしていくことが大切になる。

4 リフレクションを通してセルフリフレクションを学ぶ

昨年度、数回経験した集団によるリフレクションをベースに、今回4度のセルフリフレクションに取り組んだ。子どもの姿から自分の授業を振り返り、授業を評価するという経験は、授業を振り返る視点を再意識させるものであった。

①具体的な子どもの姿をイメージして授業を考える

普通の授業実践において、常に具体的な子どもの姿を念頭に置き、授業を考えるようになった。「この授業（あるいは単元）では、子どもをこんなふうに育てたい。そのためには、この力を身に付けさせたい」というように、漠然としたイメージで授業をとらえていた以前の自分との違いが明らかである。

②授業のねらいを意識する

具体的な子どもの姿を目標にすることで、1時間1時間の授業のねらいが明確になり、その達成に向けた授業の進め方を強く意識するようになった。そのため、予想外の子どもの反応があったとしても授業の軸に大きなぶれが見られなくなってきた。

③カリキュラムづくりが身近なものに

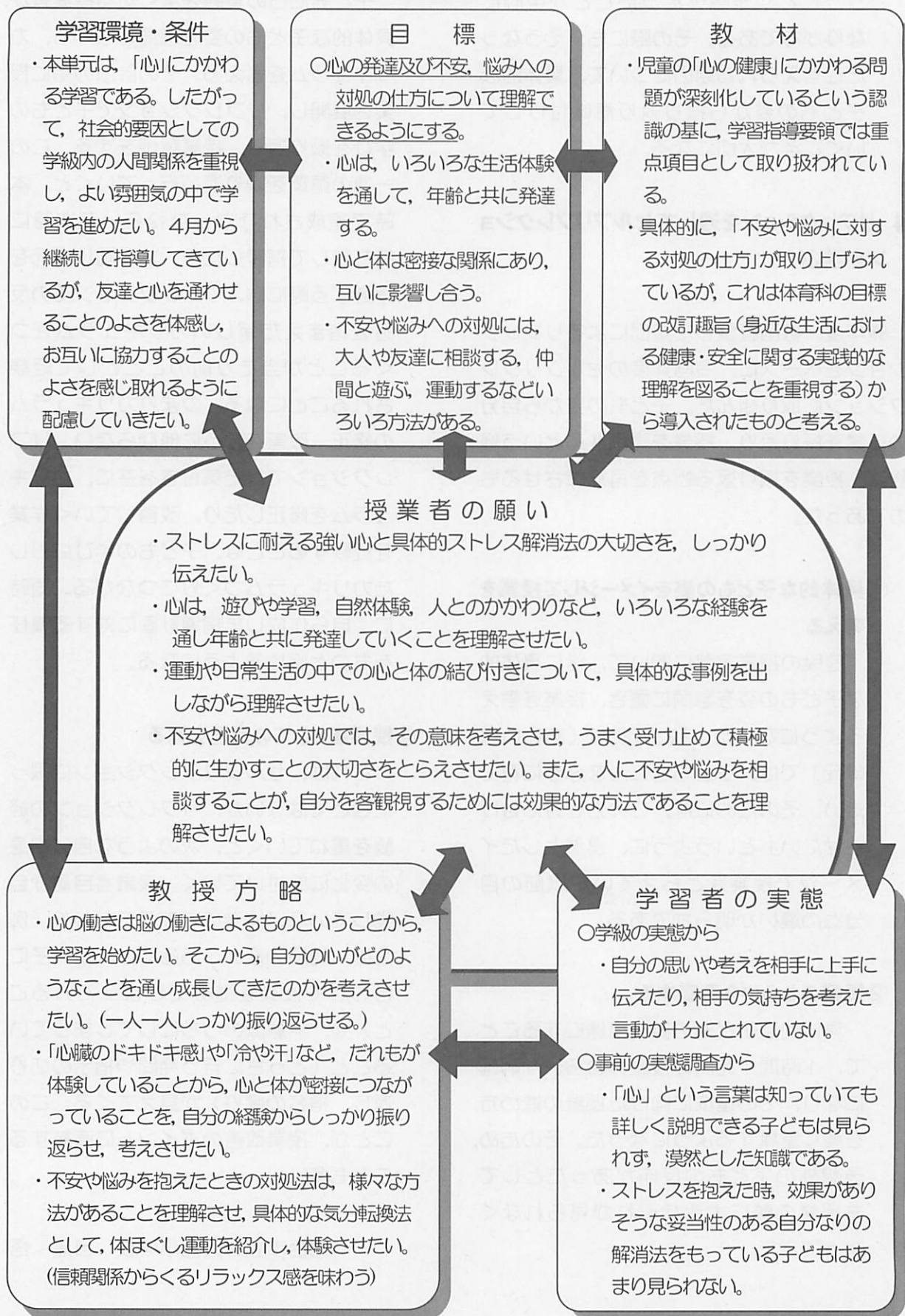
子どもたちの実態をよく知る授業者が、具体的な子どもの姿を想像しながら、カリキュラムを考える。その計画の基に授業を展開し、リフレクションで子どもの学びを振り返り、授業評価をする。この一連の循環を繰り返し行っていくと、本時で達成されなかったねらいを次時に持ち越して指導したり、次に同じ単元を指導する際には、リフレクションでの反省を踏まえた新しいカリキュラムをつくるのが当たり前のこととして経験されることになる。つまりカリキュラムの修正、改善を行うに他ならない。リフレクションで得た気づきを基に、カリキュラムを修正したり、改善していく作業を経験することは、子どもの学びに即したカリキュラムづくりにつながる。同時に、自ら作成した指導計画に対する責任をもつと感ずるようになる。

④授業者としての自己を知る

これは、セルフリフレクションに限ったことではないが、リフレクションの経験を重ねていくと、次のような自分自身の変化に気付いていく。授業者自身が自覚していない授業に対するこだわり（例えば、理解の遅い、あるいは、速い子に合わせて授業を進めてしまっていること）や、無意識のうちにしまっていること（とっさに行う発問や指示の切り返し、指名の偏り）が見えてくる。このことが、授業改善のポイントに直結することも多い。

仙台市立松陵西小学校 目黒 悟

【資料1】 第5学年保健「心の健康」授業デザイン



【資料2】 第3時のセルフリフレクション後(書き込み後)の指導過程

第3時の指導

(1) ねらい ・不安や悩みにはいろいろな対処法があり、自分に合った仕方に対処できることを理解する。

(2) 指導過程

ねらい	中心となる発問	見取り	修正	気付き
前時の指導に触れた上で、本時の課題をとらえさせる。	今日の課題 不安や悩みは、どうすればいいのだろう	・子どもたち全体の表情から、これからの学習に対する期待感を感じる。		
アンケート結果を見て考えたことを発表し、悩みは、だれもがもつものであることをつかませる。	アンケート結果を見て、考えたことを発表しよう ◇自分で考える ◇発表させる	・アンケートの結果を真剣に見ているな。 ・予想よりたくさんの子が答えを書いている。(机間指導から) ・だれもが悩みをもち、いろいろな悩みがたくさんある、という意見が多い。	・少し時間をあげよう。	
不安や悩みは、心を成長させることも押さえる	不安や悩みは、みんなにとって必要あるのかな	・ほとんどの子が、必要なものと答える。 ・「君「いろいろな経験が心を育てる」と発言。	・1時間目の学習からつながる発言なので、取り上げて再度確認しよう。	！ <u>子どもの発言を上手に取り上げなかった</u> この発言を次の発問につなげ、「心が成長するような解消法を考えよう」と投げ掛ければよかった。
不安や悩みの対処法を考えさせる。	不安・悩み解消法を考え、発表しよう ◇自分で考える	・書けない子が多いな。なぜだ。指示が漠然としていたか。	・これから小学生のうちに生じてきそうな悩みについて考え、それに適した対処法を考えよう、と助言。	
自分に合った対処法を考えさせる。	自分に合った不安・悩み解消法を見つけよう ◇発表させる	・書く時間を確保しよう。 ・発表の時間がない。	・発表はカット。	
学習を振り返らせ、自分が悩みをもったときの対処法を考えさせる。	今日の学習で①分かったこと、②心の学習を通して考えたこと、思ったことを書こう	・授業後、学習シートから「八つ当たり」のような悩みの解消として不適切な記述が見られた。	・次時の導入で、「心の成長につながるか」という視点で、考えさせよう。	

【資料3】

単元指導計画の再構成

当初の単元指導計画			セルフリフレクション後の単元指導計画		
目標			目標		
○ 体の成長と同様に、心も発達しており、心と体が密接な関係にあることを理解し、健康を維持するためには心の健康を考えることが大切であることが分かる。 ○ 心の成長に伴って生じる不安や悩みは、適切な処理の仕方があることを理解し、自分の生活に役立てる。			○ 体の成長と同様に、心も発達しており、心と体が密接な関係にあることを理解し、健康を維持するためには心の健康を考えることが大切であることが分かる。 ○ 心の成長に伴って生じる不安や悩みは、適切な処理の仕方があることを理解し、自分の生活に役立てる。		
ねらい	主な学習活動		ねらい	主な学習活動	
1 心は様々な生活体験を通して、年齢と共に発達することを理解させ、心を豊かにする生活の在り方、実践への意欲をもたせる。	・心について関心を向け、心がどんな動きをしているのか、考える。 ・幼い頃と今の自分を比較し、心の成長をとらえる。 ・何が心の成長に影響を与えたのか考える。 ・自分に合った心を成長させる取組を考える。		1 心は様々な生活体験を通して、年齢と共に発達することを理解させ、心を豊かにする生活の在り方、実践への意欲をもたせる。	・心は脳の働きであることを知り、どんな動きをしているのかを考える。 ・児童の思考に沿った比較 ・何が心の成長に影響を与えたのか考え、発表する。 ・友達の考えを参考にしながら、自分に合った取組を考え、発表する。	
2 心と体は密接な関係にあり、互いに深く影響し合っていることを理解する。	・体験を基に、運動後の体の変化について考える。 ・心と体がつながっている事例を探し、発表する。 ・感情が体に与える影響について話し、発表する。 ・養護教諭から、心と体のつながりについて話を聞く。 ・本時の感想を書く。		2 心と体は密接な関係にあり、互いに深く影響し合っていることを理解する。	・体験を基に、運動後の体の変化について考える。 ・心と体がつながっている事例を探し、発表する。 ・感情が体に与える影響について話し、発表する。 ・養護教諭から、心と体のつながりについて話を聞く。 ・本時の感想を書く。	
3 不安や悩みにはいろいろな対処法があり、自分に合った仕方に対処できることを理解する。	・事前アンケートの結果から、悩みはだれもがもち、心と体のつながりについて話し、発表する。 ・不安や悩みの対処法を話し、発表する。 ・自分に合った対処法を見つける。 ・本時の感想を書く。		3 心の成長のために不安や悩みは必要なことに気づき、自分に合った対処法を理解する。	・事前アンケートの結果から、悩みはだれもがもち、心の成長のために必要なことを理解する。 ・自分の心を成長させる不安や悩みの対処法を考える。 ・本時の感想を書き、発表する。	
4 不安や悩みをもった時の気分転換の方法を体験し、自分に合った方法を考える。	・静的な動き中心の体ほぐしの運動に取り組む。 ①腹式呼吸 ②2人で行うリラクゼーション ③円形触れ合いコミュニケーション ・本時と心の健康の学習を振り返り、感想を書く。		4 不安や悩みをもった時の気分転換の方法を体験し、自分に合った方法を考える。	・静的な動き中心の体ほぐしの運動に取り組む。 ①腹式呼吸 ②2人で行うリラクゼーション ③円形触れ合いコミュニケーション ・本時と心の健康の学習を振り返り、感想を書く。	

授業のねらいの明確化を目標とした修正

運動の数は少なめにし、じっくり取り組ませよう

実際に運動させた上で、精神的影響による動機との違いを考えさせてもおもしろいだろう

養護教諭の話は、専門的過ぎたり、細かすぎたりと子どもの関心が授業のねらいから外れてしまう

児童の思考に沿った授業構成に修正

集団で行えるフリーカード法による「授業リフレクション」の進め方

学校における授業検討会のサイズは様々である。学校全体で行う比較的大きなサイズの検討会にも有意義に対応できるフリーカード法による「授業リフレクション」を行った。手順や進め方、そして実際を紹介する。各学校が授業検討会に取り入れ、独自のスタイルを築くことの参考にしていただきたい。

1 フリーカード法とは

川喜田二郎氏によって考案されたKJ法を基に、授業研究の方法として大阪大学の水越研究室が開発したものである。これは、研究授業の場で、参観者が授業の中で感じたことや気付いたことなどを記入したカードを持ち寄り、集団で「テーマ別」あるいは「時系列」に整理することで、授業の中で起きていたことから離れずに、互いの視点の多様性、授業における焦点化した部分などを明らかにするのに役立つ方法である。

2 フリーカード法の手順

◆事前に用意するもの ○付せん紙 ○台紙（ピクニックシート使用） ○フェルトペン

◆カードの記入

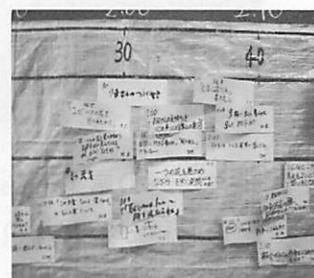
授業を参観しながら、見たこと・気になったことをその都度、一枚一項目でカード（付せん紙）に記入する。その際、記入時刻と記入者が特定できるようにイニシャルをカードの端に記入する。

◆カードの整理

- ①模造紙の横の軸に5分あるいは10分間隔で時間の区切りを設け、もう一方の軸に「授業の内容」「子どもの学習活動」「教師の活動」「教材・学習環境」等の項目を設ける。参加者の人数が多い場合は、いくつかのグループに分かれて作業ができるようにするとよい。

【台紙】

	5	10	15	20分～
授業の内容				
子どもの学習活動				
教師の活動				
教材・学習環境				



- ②記入済みのカードを持ち寄り、台紙上の各項目に振り分ける。
- ③1枚1枚カードに書かれている内容を確認め、内容の類似したものを集めて島を作る。
- ④出来上がった島にそれぞれ合った見出し（名前）を付ける。＜具体的にイメージできるような言葉や単文で表現する。＞
- ⑤グループ内のメンバーで意見を交換し、授業がどのように見えていたのか、どのあたりに議論が集中していたかなど、結果を授業者に返す。グループが複数ある場合は、全体の場でグループごとに発表を行ってもよい。

3 フリーカード法の実際

伊藤教諭の第6時で実践した。実際は、多人数の参観者でなかったことから(7名)、記入済みのカードを台紙に各自はり付けることにした。参観者それぞれの見方・感じたことが一堂に開示されたところから、プロンプターの進行によって授業を振り返った。

各自が記入したカードを持ち寄り、台紙上で整理してみると、「子どもの反応をメインに見ていた」「教師の発問や教授に気を付けていた」など、自分が注目していたことが一目瞭然である。また、参観者同士の見方・感じ方の共通性、あるいは多様性に触れることがおもしろい。カードを基に、互いの授業の見方・感じ方の違いや共通点の気付きについて活発に意見交換が行われた。

授業者は、参観者が子どもの発言や反応に対する見取りを語ることを通して、授業者が気付いていなかった新たな子どもの学びを把握し、指導の手ごたえを感じることもとなった。



また、授業者の活動及び意図の確認に対する質問が数多く出された。授業

者自身の言葉で語ることによって、内面的思考過程が整理され、意味付けをしていく中で、参観者も授業に学ぶことができた。

プロンプターは進行役という意味合いが強く、参観者が提示した自分のカードを基に、素直に授業者の考えや思いを問い直し、気付きを引き出した。伊藤教諭は、これまでのリフレクションを振り返り、指示や発問を精選し、中心発問の吟味を目指した修正に気付い

ていった。

4 フリーカード法の有効性

藤岡完治は「こうした方がいいとかあしたの方がよいとかじゃなくて、要するにこの授業で何が実際に起きていたのか、それを基にして起こったことを研究するのがこの方法の良さだ。こういうことが起こった。子どもはこういうことを言った。こういう動きがあった。だから次の授業はどうしたらよいのだろう。というところにみんなが立つのだ」と述べている。

自分ならと言っても、自分でやっていない訳だから本質的に無理があるし、そもそも展開されている状況は二度と生まれない。授業の中で起きたことをはっきりさせて授業者に返すことで、本質的な授業研究が可能となるのである。

フリーカード法の有効性は次の点にある。集団で授業検討を行うとき、授業の見方や子どもの見方など、それぞれが互いの視点の多様性に気付き、授業の中で焦点を当てていた部分を明らかにするのに特に効果を発揮する。さらに授業者も参観者も自分では意識していなかったことに気付き、授業改善の手掛かりを得ることが大きな特徴といえる。

今、目の前で起きていたことから離れずにみんなで授業を検討することができたならば、授業研究が「仲間と共に成長する場」につながると考える。研究のための授業研究ではなく、目の前の子どもの成長のための授業研究でありたい。

こうした授業実践を通した同僚性の構築が校内研究の充実に、そして校内研究の充実が教師集団の協働性の追求へと広がっていくものと考ええる。

仙台市教育センター 若狭友子

授業記録の取り方



授業研究

授業記録の取り方

- 参観者の目で、授業者の働き掛けや子どもの反応等、授業中の事実を時系列に記録する。

授業記録用紙

授業者の働き掛け

子どもの反応・表情

授業記録用紙 No. _____

授業者 (働き掛け)	子ども (言動・様子・表情)
1. 授業の目的を説明する。	子どもは興味がある。
2. 授業の進め方を説明する。	子どもは興味がある。
3. 授業の進め方を説明する。	子どもは興味がある。
4. 授業の進め方を説明する。	子どもは興味がある。
5. 授業の進め方を説明する。	子どもは興味がある。
6. 授業の進め方を説明する。	子どもは興味がある。
7. 授業の進め方を説明する。	子どもは興味がある。
8. 授業の進め方を説明する。	子どもは興味がある。
9. 授業の進め方を説明する。	子どもは興味がある。
10. 授業の進め方を説明する。	子どもは興味がある。

時刻を記録する

活動時間を記録

参観者の記号(リフレクションで確認したい事柄)

机間指導中の授業者の働き掛け

子どもの名前と発言内容

「授業リフレクション」の進め方

- 参観者の記録と授業者の記憶から授業を再構成する。
- 事実を丁寧に取り上げ、授業者の内面に迫りながら願いやねらいなどを整理していく。



授業の振り返り

おわりに

自己改革のきっかけに「授業リフレクション」を！

1 理論と実践を通して

研究2年目の今年度は、1年次の「授業リフレクション」の手ごたえを基に、二つのことに取り組んだ。一つは「授業リフレクション」を取り入れた授業評価を生かしカリキュラム改善の具体例を提案することである。伊藤研究員が、4年国語科「一つの花」の10時間をリフレクションし、改善例をまとめることができた。二つ目は、校内の授業検討会に「授業リフレクション」を取り入れ有効性やプロンプターの在り方を明らかにすることである。こちらは調査研究委員が自校の先生方の協力をいただきながら検証に努めた。2年目になる調査研究委員は、自らプロンプターを経験することで在り方を探った。

本研究を支える理論研究も充実した。兵庫教育大学佐藤真先生の2回の講話、藤沢市教育文化センター目黒悟先生によるプロンプター実演と講話、慶應義塾大学鹿毛雅治先生のリフレクションの実際と講話である。カリキュラム論、教師論、授業リフレクション等の研究の第一人者の方々からたくさんのことを学ばせていただいた。

2 自己改革と授業改革

本調査研究委員会は、「自己改革を目指す仙台市の教師サポートプロジェクト」として位置付けられている。教師の自己改革は「授業改革」抜きに語れない。子どもの学びと育ちの保障も「授業」抜きには語れない。第3章には、横橋研究員が自己の授業観に突き当たったこと、伊藤研究員が自分なりの指導計画

(授業)改善をつかんだことが述べられている。「授業リフレクション」を取り入れた授業評価が、自己改革を促すための有効な方法であることが分かる。

3 目黒先生のリフレクションに学ぶこと

大半の学校で行われている授業検討会は、「自評→質問→討議→指導助言」的パターンで進み、どちらかといえば参観者の主観での物言いがほとんどだった。

いみじくも6月3日に目黒悟先生をお迎えして「授業リフレクションの実際」を研修した時に、その違いを鋭くつく場面があった。

参観者が自身の思い込んでいる枠組みやイメージから意見を述べた時、目黒先生は次のような切り返しをされた。「(意見を言った)先生にこうだったらいいなと思うことについて質問したいの?」「あの(意見を言った)先生は(横橋)先生の授業に意見があるんだね。けど、(横橋)先生の授業だから、あの先生の意見は今は気にしないでいいんだよ。」「まず授業の確認をする。一通り振り返った後に議論をすればいい。」

まずは、参観者は言いたい放題の気持ちを押さえること、授業を受けている一人として授業を共有することが、「授業リフレクション」の要件であることを教えている。

4 諸先生の講話から

前述のように、今年度はたくさんの先生方から教えをいただいた。以下に「授業と授業リフレクション」を考える際の参考になると

思われることを挙げる。

目黒先生である。「子どものところでどんなふうを経験されたかで解釈したい。」「授業にはいろいろな組立てがある。子どもにとってどんな学びがあるかが大事。」「授業を組み立てるときの授業者としての願いは自分だけのものである。願いは授業づくりの軸であり、振り返りまで一貫するものである。願いがいまいでは振り返りもできない。」「教師側の必要を子どもの必然にどう変えるか。それを実現するのが授業者。どんな子になって欲しい、どんなことを学んで欲しいという願いが実践を突き動かすもの。授業は子どもの必然にどう火を付けるかである。子どもはどんな授業にも付き合ってくれている。」

次に鹿毛先生である。「教師には、行為者・設計者・評価者の三つの姿がある。」「実践者としての自分がデザインにした授業案を、評価者としての自分がリデザインしながら進むのが授業」「評価とは、その子の具体的な事実で語れるか否かである。」「見る眼・聴く耳・語る口」「教師の力量の根っ子にあるものは、一人一人の教師のセンスや持ち味である。教師の予想しない反応を子どもがした教育的瞬間に即座に反応できるのがプロとしての教師のセンスであり力量である。教師はセンスを磨く機会をもったほうがよい。学び続けることが教師のセンスを磨く。」「リフレクションとは立ち止まって振り返ること。大切にしたい心構えは、自分の言葉で表現する。子どもの具体的な姿を通して語る。授業者の願いや意図を共感的に理解することの三点。」

そして、本紀要にもご寄稿いただいている佐藤真先生。12月5日の講義でアイスナーの教育評価観が「子どもの学びの質の意味付け」への転機となり、「教育的鑑識眼」と「教育的批評」を提起し、そこに「授業リフレク

ション」の意味付けがあることを話された。

5 「授業リフレクション」を広めたい

師走に教育センターで授業評価についてのアンケートを市内の小中学校全校対象に実施した。本稿に関係するいくつかを紹介する。

1-1 校内研究の一環として行っている研究授業後に授業評価のための話し合いを行っていますか。(小123校・中63校)

2-1 貴校では授業評価の話し合いに「授業リフレクション」を取り入れていますか。

	小学校	中学校
取り入れている	12%	6%
時々取り入れている	6	6
一度取り入れた	6	10
取り入れていない	76	78

2-2 2-1で「取り入れていない」と答えた学校では「授業リフレクション」を取り入れようと思っていますか。(小94校・中49校)

	小学校	中学校
思っている	10%	18%
少し思っている	47	43
あまり思わない	30	29
思わない	13	10

「授業リフレクション」が問い掛けていることは、「一人一人の子どもの学びと育ちの追究」であり、「子どもを中心にした学校づくり・授業づくり」である。中教審で審議している内容を読むと、「質の高い教師」という文言が随所に出てくるが、「授業」を中心に据えた経営改善は不可欠である。そのためにも、前述の基礎理論と「授業リフレクションの実際」を学ぶ機会をもつことが出来れば、市内全体に広がるきっかけになると思われる。

終わりに、本委員会へお力添えをいただいた前出の先生方のご指導と調査研究委員の所属校の校長先生方のご高配、委員のご努力に心から感謝を申し上げます。

仙台市立松陵西小学校 菊地 修治

◆引用・参考文献

- ・佐藤 真編著 「総合的な学習」の授業評価法 東洋館出版社 2003 年
- ・教育実践臨床研究 授業の中で起きていることを確かめる (鹿毛雅治 リフレクションシートの開発思想, 江原・目黒・磯上 リフレクションシートの使用法) 藤沢市教育文化センター2003 年
- ・教育実践臨床研究 見えることからの授業の再構築 (山中伸一 リフレクションとしての評価を基盤に据えたカリキュラム創造) 藤沢市教育文化センター 2001 年
- ・教育実践臨床研究 自分の授業に学ぶ (鹿毛雅治 リフレクションを支えるプロンプター, コラム リフレクションシートとは) 藤沢市教育文化センター 2005 年
- ・学校教育とコンピュータ 藤沢市教育文化センター 1992 年
- ・文部省『カリキュラム開発の課題 (カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書)』大蔵省印刷局 1975 年
- ・安彦忠彦著 カリキュラム開発で進める学校改革 明治図書 2003 年
- ・奈須正裕編集「学力向上・学習評価」研修 教育開発研究所 2004 年
- ・工藤文三編集 学力を育てる 教師力の向上 教育開発研究所 2005 年
- ・田中統治編集 カリキュラム評価の考え方・進め方 教育開発研究所 2005 年
- ・中留武昭・田村知子著 カリキュラムマネジメントが学校を変える 学事版 2004 年
- ・堀井啓幸・黒羽正見編集 教師の学び合いが生まれる校内研修 教育開発研究所 2005 年
- ・浅田 匡・生田孝至・藤岡完治編著 成長する教師 金子書房 2004 年
- ・藤澤伸介著「反省的实践家」としての教師の学習指導力の形成過程 風間書房 2004 年

◆委嘱研究員

- 兵庫教育大学大学院 助教授 佐藤 真
 仙台市立松陵西小学校 校長 菊地 修治
 <委員長>
 仙台市立松森小学校 教頭 猪股 亮文
 <副委員長>
 仙台市立東六番丁小学校教諭 熊谷 裕行
 仙台市立芦口小学校 教諭 鈴木美佐緒
 仙台市立松陵西小学校 教諭 目黒 悟
 仙台市立東仙台中学校 教諭 登嶋 紀行
 仙台市立高砂中学校 教諭 又木 潤

◆長期研修員

- 仙台市立東宮城野小学校教諭 伊藤 美穂
 仙台市立東仙台中学校 教諭 横橋 雄市

◆仙台市教育センター

- | | |
|--------|-------|
| 主任指導主事 | 渡部 力 |
| 指導主事 | 篠原 洋治 |
| 指導主事 | 佐藤 郷美 |
| 指導主事 | 千田 博史 |
| 指導主事 | 若狭 友子 |

※人事交流(4月~10月)

- | | |
|----------|------|
| 仙台大学 助教授 | 長見 真 |
|----------|------|



教育研究紀要

教育は いま

第13号

発行日 平成18年3月31日

編集・発行 仙台市教育センター

所長 糟谷 文夫

所在地 〒983-0825

仙台市宮城野区鶴ヶ谷北一丁目19番1号

TEL 022-251-7440~3

FAX 022-251-7486

Web ページ <http://www.sendai-c.ed.jp>

e-mail info@sendai-c.ed.jp

Sendai City
Education
Center

