

小学校における授業改善に関する研究

—A 小学校の「授業改善アドバイザー制度」に着目して—

A Study on Improving Class Lessons
using the “Advisor System” in “A” Elementary School

伊 藤 早 紀, 山 内 淳 子, 真 宮 美奈子

Saki Ito, Junko Yamauchi, Minako Mamiya

概 要

X 県の私立 A 小学校では、「授業改善アドバイザー制度」による授業改善の取組が2009年度より試行的に開始されている。これは、A 小学校の2名の熟練教師がアドバイザーとして、A 小学校の他の教師の授業を観察し、授業後にアドバイザーと授業者とでリフレクション（振り返り）を行うというものである。年間約300もの授業が対象となる。授業者は、リフレクションを踏まえて次の授業を行い、授業後再びアドバイザーと共にリフレクションを行う。これにより評価・改善のサイクルが循環しながら授業が進められていく。またこの取組では、教員たちが共通に目指す授業改善の方針が、「レスティーチング・モアラーニング（Less Teaching, More Learning）（以下 LTML）」として明示されている。本研究では、この「授業改善アドバイザー制度」の取組の効果・課題について、授業者、アドバイザーへのインタビュー調査を通して明らかにしていった。結果、取組を通して A 小学校の教師らが、LTML の視点から、授業に対する意識、具体的な授業実践、子どもに対する意識を変容させていったことが明らかとなった。一方で、アドバイザーからは、「長期的スパンで本取組の効果を待つ必要性」をはじめとするいくつかの点が課題として語られた。

I 研究の目的

授業改善は、これまでもこれからも教育現場の最重要課題である。授業改善をテーマとした実践研究も毎年多数行われており、小学校の授業改善に関する研究論文に限っても、2008年の1年間だけで約20発表されている（杉能，黒崎 2008；赤井，荒田 2008；半田，豊田 2008；谷本 2008 など）。

X 県の私立 A 小学校では、「授業改善アドバイザー制度」による授業改善の取組が2009年度より試行的に開始されている。これは、A 小学校の

2名の熟練教師がアドバイザーとして、A 小学校の他の教師の授業を観察し、授業後にアドバイザーと授業者とでリフレクション（振り返り）を行うというものである。リフレクションでは、授業の評価と改善への方途について、対話形式で話し合われる。年間約300もの授業が対象となる。授業者はリフレクションを踏まえて次の授業を行い、アドバイザーはその改善に取り組まれた授業を観察し、授業後再び共にリフレクションを行う。これにより評価・改善のサイクルが循環しながら授業が進められていく。またこの取組では、共通に目指されるべき授業改善の方針が、「レス

ティーチング・モアラーニング (Less Teaching, More Learning) (以下 LTML)」として明示されている。LTML とは、「活動による学び」(Learning by doing) という デューイ (John Dewey) の教育思想に由来するもので、学ぶべきものを教師がただ言葉にして語る (ティーチング) のではなく、子ども自身が自ら仲間とともに探究していく活動を通して学んでいくこと (ラーニング) を大切に、教師はそうした学びを誘発・支援・高度化する役割を担っていくというものである (A 小学校長「教育コラム」より)。

佐藤学 (2008) は、「21世紀型の学校」のヴィジョンとして「学びの共同体」という概念を提唱している。それはすなわち、「子どもたちが学び育ち合う場所、教師も専門家として学び育ち合う場所、保護者や市民も学校の教育活動に参加して学び育ち合う場所へと学校を再生するヴィジョン」(佐藤 2008: 46) であるという。そして、このヴィジョンの達成のためには、「教室においては協同する学びの実現、職員室においては教師が授業実践に創意的に挑戦し批評し学び合う同僚性 (collegiality) の構築」(佐藤 2008: 46) が求められるという¹。すなわち、「子どもたちの活動的で協同的で反省的な学びを組織する」(佐藤 2008: 49) ことが重視され、また、教師が「教室の壁を開き、子どもの学びの実現を中心に同僚性を築くこと」(佐藤 2008: 62)、教師同士が対話的なコミュニケーションをもつことが重視されるのである。さらに佐藤学は、「どの学校でも年間 3 回程度の研究授業によって授業の改革を追究しているが、(中略) 1 時間の授業の観察と 2 時間

の事例研究を、校内の教師の間ですくなくとも 100 回程度行わなければ、授業の改革も学びの改革も十全に達成できない」(佐藤 2008: 64) と指摘している。

こうして見てくると、A 小学校の「授業改善アドバイザー制度」による授業改善の取組と、佐藤学の「学びの共同体」づくりとは、「子どもたちの活動的で協同的で反省的な学びの重視」、「子どもの学びの実現を目指した教師の対話的コミュニケーション」「年間を通して日常的に続けられる授業研究」といった点でかなり重なり合うものであるとも言える。そうした意味からも、A 小学校の取組は、極めて注目に値するものであるだろう。

以下、本研究では、X 県 A 小学校において試行的に開始されたこの「授業改善アドバイザー制度」の取組の効果・課題について、主にインタビュー記録を通して明らかにしていく。本研究は、授業改善のための取組の一事例研究として位置づくものである。

Ⅱ 研究の方法

1 調査対象

調査対象は、表 1 に示す A 小学校の教師 7 名である。

表 1 調査対象

教職歴		2009 年 4 月～7 月のインタビュー日までの アドバイザーによる授業観察・ リフレクション回数
授業者 a	8 年	5 回
授業者 b	5 年	5 回
授業者 c	2 年	8 回
授業者 d	26 年	13 回
授業者 e	2 年	11 回
アドバイザー f	16 年	—
アドバイザー g	18 年	—

2 調査期間

2009年7月。

3 調査手続き

表1に示す授業者(a, b, c, d, e)およびア

ドバイザー(f, g)を対象に、個別インタビューを実施した。インタビューは、半構成的面接法で行った。承諾を得てその内容をボイスレコーダにて録音し、後日書き起こした。主なインタビュー項目は、表2の通りである。

表2 主なインタビュー項目

■ 授業者に対して

- ・LTMLの視点から新たに意識するようになったことはありますか？
- ・LTMLを取り入れた授業実践例はありますか？
- ・LTMLの視点から以外で新たに意識するようになったことはありますか？
- ・今回の制度において子どもにはどのような変化が見られましたか？
- ・今回の制度の感想をお聞かせください。
- ・今回の制度の課題がありましたらお聞かせください。

■ アドバイザーに対して

- ・LTMLの定義についてお聞かせください。
- ・LTMLの視点から特に印象に残っている授業実践例はありますか？
- ・今回の制度において子どもにはどのような変化が見られましたか？
- ・今回の制度の感想をお聞かせください。
- ・今回の制度の課題がありましたらお聞かせください。

Ⅲ 研究の結果と考察

1 アドバイザーのLTML観

前述の通り、A小学校の「授業改善アドバイザー制度」で目指される共通の授業改善方針は、「LTML」というものである。この考え方について、アドバイザーである教師(f, g)にインタビューした結果は、表3の通りである。

アドバイザーgは、LTMLの基本は、「子どもが意欲をもつこと」とであると言う。そして子どもがひとたび「意欲をもって学びたいと思った」「追究したいという気持ちが持続する」よう、また、「追究させて」あげられるような環境をつくるということに授業者は徹すればよく、あえてあまり口や手を出さないことが大事であると言う。アドバイザーfも同様に、授業者が「精選」された「必要最小限」のこのみを語り、後はむしろ子どもたち自身の主体的・探究的「学習が深まるような環境」づくり、すなわち、「資料の用意」や「情報整理」といったことを行い、「最終的に評価」をしていくような授業が、LTMLの授業であると言う。両者はともに、「子どもが考える時間」をたくさん設けることを重視しており、子どもたちには授業者から提供される「考え

るのに有効で少ない情報」を「活用」しながら、「学びたいと思った」ものを時に「チームで」協力しながら主体的に「追究」していくことが求められる。

その背景には、身体を使った「操作」や体験、「自分が思考したプロセス」といったものを経て獲得した知識でなければ、「実感」の伴った知識として残ることはないという考え方がある。さらに、アドバイザーgの「子どももっともっと考えるちゃんと。・・・本当は本来の能力をもっているところのものを、周りの環境が整い過ぎることによって考えない」という言葉にもうかがわれるように、ティーチングを少なくすることで、子どものラーニングは増すのであり、子どもにはそれを可能にする力が本来備わっているのだという子どもへの信頼があると言えよう。

表3 アドバイザーの「LTML」観

<アドバイザー f>

【LTMLの定義はの問いに対し】

・・・先生が必要最小限の言葉を発していて、・・・子どもたちが学ぶ上で必要なことしか言わない。・・・子どもたちができることは先生は言わない。子どもたち同士で解決できることは言わない。大人が出ないとできないところだけを精選して言うって言うような授業・・・その後（＝授業者が学習目標を短時間で伝えた後）子どもたちが学習をするんだけど、その（探究的）学習が深まるような環境をつくっておく。資料を用意しておく。・・・その時にお互いに学び合っていったり、自分で深めていったりするのための情報整理っていうか声かけをしていく。・・・（そして）最終的に評価をしていくって言うような作業。それ以外のことはすべて余計なおせっかいだっていう。先生が出れば出るほど意欲や学ぶチャンスを奪っているって感じる感じでやっていく授業だと思っています。・・・

<アドバイザー g>

【LTMLの定義はとの問いに対し】

基本はまず子どもが意欲をもつこと。・・・意欲をもって学びたいと思ったら、・・・たくさんの口は出さずに、追究したいという気持ちが持続する（ような）・・・追究させてあげ（られ）るような周りの段取りをつくる、・・・準備をする、っていうことに先生が徹すればいいんだよね。でも、できないと心配になってつい自分が手を出してやってあげてしまう。・・・悩んでもいいし、わからなくてもいいの。・・・わからないなら・・・何がわからないかということ子どもに語らせるような場面をつくってあげればいいんだけど。・・・子どもももっと考えるちゃんと。・・・本当は本来の能力をもっているところのものを、周りの環境が整い過ぎることによって考えないよね。だから、与えないほうがいい。たくさんの情報は。少ない情報のなかで有効なやつ。しかも考えるのに有効な少ない情報を、どう活用するかっていうことを考えさせる場面をつくるのが、LTMLには大事。だけど、一人では難しいって言うこともあるよね。年齢的に。だからこそチームで考える。・・・

【LTMLの視点から特に印象に残っている授業実践例は何かあるかの問いに対し】

・・・望ましいと思う授業としては、・・・教員が1時間という授業のなかであまり語る時間が多くない授業だと考えています。・・・例えば、・・・子どもが考える時間がたくさんある。・・・その考える時間というのは体験であったり、創作活動であったり、それからチームのなかで協力しての話し合いであったりというような場面になるんだけど。そういう意味で印象に残っている授業は、1年生の数（＝算数）でやっていた、・・・例えば1から10の数の数量関係をつかむという授業で、子どもたちが自分からその数についてパネルをいじってみたり、・・・教材教具をいじってみて、（それを通して）これは5なんだとか、これは4なんだということを、理解していたという授業はとてもよかったと思います。・・・どうしてかという、やっぱり先生にこうしなさい、あしなさいって言われて、5とか4とかという数字を理解していったのではなくて、・・・自然の自分たちの操作や体験のなかでこれは5の数字の量なんだと（理解していったから）。・・・

【教え込みすぎる授業は望ましくないということかという問いに対し】

・・・人に教えられたことってその時はわかるけど、後で忘れてしまう。・・・自分でわかったというか、自分で獲得していった知識、・・・獲得するために自分が思考したプロセスがないとやっぱり忘れちゃう。印象に残らない。頭に残らない。そう。やっぱり実感しないから。・・・思考するという過程のなかで操作したり体験したり、あるいはみんなで体験したり・・・知識のつめこみだけで終わるのは望ましくない。

【体験的活動が多いほうがよいのかの問いに対し】

体験的活動が多いほうがいいと思う。いいと思うけれどもそれは質による。ただ何でも体験しなさい、操作しなさいではなくて、やっぱり見通しをもって行くとかあるいは・・・行っていく間に何か疑問を感じるとかねらいを自分がもてるようにするとかって言うようないい体験。質のある体験というのかな、でないとかに意味はない。いわゆる「はいまわる授業」というのは、質のない授業に陥ってしまう（から）。・・・

(=)：筆者の言い換え ()：筆者の補足 ……：略

2 「授業改善アドバイザー制度」の効果

一 授業者の授業に対する意識・授業実践の変容と子どもへの新たな気づき

巻末資料1に、授業・リフレクション例として、「授業者cと授業者dによる5年生の国語の授業3回とそれらに対するリフレクションの内容」を示した。これは、アドバイザーによる授業観察とリフレクションの様子を捉えるため、2009年4月～2009年7月の間に、約10回にわたって授業とそのリフレクションを記録したものの一部である。なお、実際には、リフレクションは対話形式で行われ、アドバイザーから授業者への質問、授業者からアドバイザーへの質問や意見（アイデアの提示など）も多くなされたが、ここでは、その内容を要約して示した。巻末資料1からは、「友達と意見を交換しながら学び合ったりするような場の設定が必要」「説明しなくてもできそうなところは説明しない。普通なら説明してしまうところも意図的に待ってみる」といったLTMLに向けての具体的な改善方策が話し合われていたことがわかる。また、子どもの活動時間の増加など、リフレクション内容を受けて、授業の進め方が改善されていっている様子もうかがわれる。

7月に実施した授業者へのインタビュー結果からは、巻末資料1に示すような取組を経て、授業者に授業に対する意識・授業実践の変容や、子どもへの新たな気づきが生じたことが明らかとなった。授業者がLTMLの意味を理論的に理解したとしても、それを実際の授業実践で実現していくのは必ずしも容易いことではないだろう。しかしながら、授業者たちのインタビュー回答からは、それぞれが何らかのかたちで具体的実践へとつながり、さらに、それによって子どもの新たな一面を発見したり、子どもの変容を感じ取ったりしていることがうかがわれたのである（表4～12）。以下、授業者のそれぞれの変容について詳しく見ていきたい。

(1) 授業者aの変容

授業者aのインタビュー回答のうち、授業に対する意識・授業実践の変容、子どもの変容への新たな気づきが認められた部分を、表4、5に示す。

授業者aは、最初に抽象的な言葉で多く語らず、むしろ短時間で「インパクトのある教材」や「一言でこれだっていう言葉」を示し、子どもたちが「これやりたい」と興味関心をもったところではじめて、「じゃあ今日これをやります」と言って子どもたち自身の探究活動に入っていくというような授業を、意識的に実践するようになったと語っている。言い換えれば、今回の取組を通して、授業者aは、LTML実現のための方途として、「子どもの興味関心を惹きつけるインパクトのある短時間の導入」を重視するように変容していったと言える。

例えば、国語の授業で、説明文を取り上げる際にも、従来なら、「今日は説明文の場面展開、時間的順序をやるんだよ」と口で言っていたのを、そうした説明を一切やめて、「4枚の写真を用意して」子どもたちに並べ替えてみるよう促し、子どもたちに「どう並べ替えたらいいいんだろう」と興味を抱かせるようにしていると言う。そうすることで、子どもたちは、「え？え？（これどうしたらいいんだろう）」と探究心をかきたてられ、自然と自ら意欲的に学びだすようになっていったとも語っている。

さらに、こうした導入を行うようになったことで、子どもたちのなかから、予想外の発想や提案が次々に生まれてくるようになったとも感じている。ここで、授業者aは、子どもたちのそうした予想外の発想に対応できるよう様々な「引き出し」をもつことの必要性を感じ、それに向けて努力するという次の課題を得ていることがわかる。

ここには授業者aの授業に対する意識・実践の変容と、それによる子どもたちの「ラーニング」の高まり、しかもそれらが相互作用的に高まっている様子がうかがわれる。

表4 授業者aの授業に対する意識・授業実践の変容と子どもへの新たな気づき
—子どもの興味関心を惹きつけるインパクトのある短時間の導入—

<p>【授業の際にLTMLの観点から新たに実践するようになったことは何かあるかの問いに対し】</p> <p>・・・導入・展開・結論・・・っていう流れをいつも頭のなかに描いているんですけども。・・・導入の時に一言でぱっと落とせる（＝子どもに理解してもらえる）教材はないかっていうことを考えています。長くダラダラしゃべらない。または説明しない。しすぎない。実践したり、教材を探したり（しながら）・・・一言でこれだっていう言葉はないかっていうことを探しています。・・・</p> <p>【例えばどういう授業で実践したかの問いに対し】</p> <p>・・・（国語の物語文の最初の授業で）今日何をするかっていう時に、いきなりどーんと絵を与えて、・・・「この絵はいったい何だ、これはどういう状況だ？」っていうふうに（子どもたちに聞いて、その後）、「これを文章から読み解くんだよ」というふうにやったり。または、説明文の（授業の）なかでも、「今日は説明文の場面展開、時間的順序をやるんだよ」というふうに口で言うのでは（子どもたちも）わからなくてダラダラやるので、（そうで）はなくて、4枚の写真を用意して、「ちょっとこれ自分たちで何も教えないからやってみて（順序よく並び替えてみて）」と。・・・（その後）「答えを探るために本を読むよ」というふうにする。・・・</p> <p>【そうすることで子どもたちの反応は変わってきたかという問いに対し】</p> <p>そういうふうに変えたことによって、やっぱり子どもたちが活動する時間が、当然導入が少なくなることによって、長くなるっていう利点があるし、また、そのLTMLの形だから、結局「え？え？（これどうしたらいいんだろう）」「これやるんだ」といって（子どもたちが）自分たちで探していく。本を読んでいこうとする。（授業者のほうから）「どここの何ページ・・・を読みましょう」ということにはならない。・・・</p> <p>【導入はなるべく短くしたほうがよいのかという問いに対し】</p> <p>長いことも大切であるんだけど、導入を一言でいかに自分がまとめられるか、子どもがわかりやすい言葉でぱーんと落とせるか、またはしゃべらずに、・・・インパクトのある教材を与えて、これやりたいって（子どもに思わせてから）、・・・はじめて、「じゃあ今日これをやります」というふうにやってあげる。・・・導入の教材は大切だと思う。・・・</p> <p>【授業の際にLTMLの観点から新たに実践するようになったことはその他にも何かあるかの問いに対し】</p> <p>・・・そういう導入（＝最初に子どもの興味関心を惹きつけるインパクトのある教材を提示するというような導入）をしたがために、子どもたちは予想外の発想をどんどんしてきたり、提案してきたりもしますよね？どーんって提示したから、その時に（教師が）どういう引き出しをもっているか、教師がもっている引き出しによって、あ、これ対応できるけど、これ対応できないとかってならないように、・・・（子どもたち）どういうふうにでてくるのかな、子どもがこうでできた時にこうやるかな、こう出てきた時これを出そうか、（とといったふうに）、子どもの姿を想像しながらやりますけど。でも8割は捨てちゃうっていうかね。・・・</p>	<p>（＝ ）：筆者の言い換え（ ）：筆者の補足 ・・・：略 ■：子どもへの気づきを語っている部分</p>
--	---

表5 授業者aの授業に対する意識・授業実践の変容と子どもへの新たな気づき
—全員が「思考」するための工夫—

<p>【授業の際にLTML以外の観点から新たに実践するようになったことは何かあるかの問いに対し】 その他にやらせていることはね、挙手する子が目立ってしまうっていう傾向にあるじゃないですか？何の教科でも。そこは小さい子（=1,2年生）だから、手を挙げられない。恥ずかしくて挙げられないっていうのもあるので、必ず大事なものは全員ノートに書いてって言って手を挙げさせないんですよ。・・・</p> <p>【子どもたちに挙手させないことにより手を挙げられない子どももノート上に答えることができるということかという問いに対し】 ・・・それにはやってみてこつがあって、○×で答えられるような問題を出してあげるとかね。例えば、「しゃくとり虫は何の木に隠れていますか？」っていうふうに聞くのではなくて、「しゃくとり虫はバラの木に隠れている。○か×か。全員答えないでだまーってノートの端に全員書いてくれる？」って。・・・手を挙げる子が正解を答えると、全員がわかっているようにして前に進むじゃないですか？で、またそれで次の子が、で、また前に進むということは、じゃあ、「あれ？」ってそこで立ち止まった子を拾えないし、その子は考えずに、「まあいっか」で授業が進んでしまうので、そういう時（全員がノートに答える）を必ずつくっています。・・・</p> <p>【そうすることで、今まで挙手できなかった子も自信がついて挙手できるようになるかの問いに対し】 挙手できるようになるし。また、発言しなくてもまあいいや、流されとけば的な考えの子も、「え？○つけるの？はやくやらなきゃ」ってなるので、ボアンともしてられないし、雰囲気もいいですね。みんなが。しゃべれない子もしゃべらないからいいやじゃなくて、○×で意思を示す。・・・</p>	
--	--

(=)：筆者の言い換え ()：筆者の補足 ……略 ■：子どもへの気づきを語っている部分

また、授業者aは、表4に示した「導入の工夫」以外にも、表5に示すように、「全員が“思考”するための工夫」についても語っている。「挙手する子が目立ってしまう」なか、「必ず大事なものは全員ノートに書いてって言って手を挙げさせない」と語っている。すなわち「手を挙げて答える子どもだけではなく、子どもたち全員が思考する」ための工夫を新たに意識し実践するようになっていることがわかる。例えば、問題を出す際には、○か×で答えることができるような問題をクラス全員に問い、全員がその課題に意識を集中できるようにし、「思考」していない子どもがいなくなるような空間をつくりだそうとしている。そうすることで、手を挙げた子どもが正解を答えただけで、あたかも全員がわかったものとして授業を進めてしまうことを避けられるのである。「発言しなくてもまあいいや」という子どもが減り、全員が課題に向かって「思考」するようになっていくという子どもの変容も授業者aは感じている。これは、授業者aが「LTML以外の観点から新たに実践するようになったこと」として回答したものであるが、全員に思考を促すこの実践もまた、LTMLと深く関わるものであると思われる。

(2) 授業者bの変容

授業者bのインタビュー回答のうち、授業に対する意識・授業実践の変容、子どもの変容への新たな気づきが認められた部分を、表6,7に示す。

表6 授業者bの授業に対する意識・授業実践の変容と子どもへの新たな気づき
—子ども自身の選択・評価を取り入れる工夫—

【授業の際にLTMLの観点から新たに意識するようになったことは何かあるかの問いに対し】
私は・・・1年生の・・・担当だったし、言葉（＝国語）の担当だったので、レスティーチングには（＝は）1年生にはやっぱり限界があるって思っているの、そこで大きく変えたことは特にありません。（笑）いけないね。こんなんじゃ。ただ、気持ちとしては、・・・LTMLが学年があがる時にできるように、・・・、書写で言葉集めとかをするんだけれども、そういう時にも先生に言われた言葉を書くのではなくて自分で（言葉）を選んで書くとか、自分で選択してやるとかということは意識的にはちょこちょこ入れてます。これぞやっぱりLTMLっていうのはちょっと低学年には難しいので、そこまでしっからはやらなかったのかな・・・。

【そのような実践をするようになると子どもたちの意欲は変わってくるかという問いに対し】
そうだね。例えば、書写で言葉集めをするっていう時に最初のうちは何ていうのかな。出てくる言葉、語彙が少ないっていう・・・のがあったんだけれども、だんだん、お家の人に手伝ってもらう子どもも多かったけれども、後半のほうになってくれば1ページ2ページ言葉集めしてくる子もいるし、・・・そういう意味では自分で探し出すというのができたかなっていう。そうだね。あとは、あれかな。音読発表会とかする時も音読のいいやり方はあんまり教えないで、子どもたちのなかでいいのがあった時に「ちょっと前でやって」って言ってやらせるだけやらせて、「よいところを見つけて真似してみよう」とかそういうのはやると、あー結構子どもでできるんだっていうのは思いました。

（＝ ）：筆者の言い換え（ ）：筆者の補足・・・略：子どもへの気づきを語っている部分

「1年生の担当だった」授業者bは、「レスティーチングは1年生にはやっぱり限界がある」と思い、「大きく変えたことは特にありません」と語っている。しかし、例えば書写の言葉集めの際、授業者に言われた言葉ではなく、子どもたちが自分で選び出した言葉を書くといったことを取り入れるようになったと語っている。そうするなかで、子どもたちのなかに、自分で言葉を探し出すという力が育ってきているという、いわば子どもの変容を授業者bは感じ取っている。また、音読発表会の際にも、望ましい読み方をしている

子どもを前に出し、子どもたちが友達の見方「よいところを見つけて真似」という活動を取り入れるようになったとも語っている。そのなかで、「結構子どももできるんだ」と、新たな子どもの一面を発見するにいたっていることがわかる。授業者bは、LTMLに関わる授業改善として、「子ども自身の選択・評価を取り入れる」といったことを重視するよう変容していき、さらにそのことによって、子どもへの新たな気づきを得ている。

表7 授業者bの授業に対する意識・授業実践の変容
—ねらい・評価の観点の明確化—

【授業の際にLTML以外の観点から新たに実践するようになったことは何かあるかの問いに対し】
・・・今まで・・・1年生で楽しくやっていればいいとか、・・・いっぱいしゃべっていっぱい話してればいいっていうふうに考えてしまっていた部分もあるんだけれども、・・・いつ授業アドバイザーがくるかわからない状況のなかで、やっぱりただワーってやっている授業ではなくて、1時間1時間ねらいとか、あとは最終的にその単元を・・・何で評価するのかっていうのを意識して、特に今学期は授業したかなって思います。・・・

（＝ ）：筆者の言い換え（ ）：筆者の補足・・・略

また、授業者bはその他にも「1時間1時間ねらい」を意識し、「最終的にその単元を・・・何で評価するのか」ということを意識するようになったと語っている（表7）。アドバイザーgの、「ただ何でも体験しなさい、操作しなさいで

はなく、・・・見通しをもって・・・行っていく間に何か疑問を感じるとかねらいを自分がもてるようにするといった質のある体験・・・でないという意味はない」（表3）という言葉の通り、ねらいや評価の観点の明確化は、子どもたち自身の活動が

本当の意味でラーニングになっていくための基盤でもある。

表7は、授業者bが「LTML以外の観点から新たに実践するようになったこと」として回答したものであるが、LTMLと深く関わるものであると思われる。

(3) 授業者cの変容

授業者cのインタビュー回答のうち、授業に対

する意識・授業実践の変容、子どもへの新たな気づきが認められた部分を、表8,9に示す。

授業者cは「いろいろ言う前に一瞬待ってみるという時間をとる」ということを意識的に行うようになったと語っている。そうするなかで、「いい意味でほっといてもいけるかな」と感じることが多くなったと、子どもへの信頼を増しているのうかがわれる。

表8 授業者cの授業に対する意識・授業実践の変容と子どもへの新たな気づき
—意識的に「待つ」こと—

【LTMLの観点から新たに意識するようになったことは何かあるかの問いに対し】

・・・いろいろ言う前に一瞬待ってみるっていう時間をとるようになりました。・・・こっちが悪ければ（＝待つという判断が間違っていたのであれば）（後でそう）言えばいいので・・・、書いたりプリントして渡せばいいので・・・、あとでフォロー（すればいいので）・・・まずちょっと自分で投げかけたことを子どもたちが（＝に）落ちるまで待ってみるってような点について、なるべくやっていこうと思って気をつけました。

【子どもたちはそうすることで考えることが多くなったかの問いに対し】

私の目で見えてどうかっていうのはちょっとわからないですけど。・・・あのまあ、ちょっとほっといてもいいかって。いい意味でほっといてもいけるかなって感じることは多くなりました。

（＝ ）：筆者の言い換え（ ）：筆者の補足・・・：略 〇〇：子どもへの気づきを語っている部分

表9 授業者cの授業に対する意識・授業実践の変容と子どもへの新たな気づき
—資料をもとに子どもたち自身が協力しながら探究する活動の導入—

【LTMLの観点からの新たな実践例についての問いに対し】

その時、修学旅行で人手不足だったっていうのもあるんですけども、1回頑張ってみたっていうかやってみたんですけど、言語事項の熟語の組み立てっていう学習をした時に、・・・上の字が下の字を修飾しているとかなんかそういう分類わけがありますよっていう学習なんだけれども、それについては一切教えないで、これがこうでこれがこうでっていう理屈を全く教えないで、「教科書のこのページ、あとはこっちの参考資料、あとは練習プリント、これだけ用意してあるから好きにやりなさい。人同士で教え合っしななければいけないです」って言って、「全員で何点以上取らないと今日は宿題を出します。できれば宿題は出しません」っていうのをちょっとやってみたことがあって。私としては結構冒険したところはあったんですけど。言わないのは怖かったんで。やってみた（ら）・・・まあまあ（子どもたち）そんなに全然できないっていうこともなくて。・・・定着したし。・・・

（＝ ）：筆者の言い換え（ ）：筆者の補足・・・：略 〇〇：子どもへの気づきを語っている部分

授業者cは、さらに、表9に示すような「資料をもとに子どもたち自身が協力しながら探究する活動の導入」といったことを意識的に試みたと語っている。あえて授業者が先に抽象的な説明をすることなく、いきなり参考となる資料を渡して、子どもたち自身に協力しながら課題に取り組ませるといったものである。友達同士で教え合わなければいけないとし、さらには、クラス全員で

基準点以上を取れたら宿題なし！と伝え、子どもたち同士での学び合いを誘発していることがわかる。回答からは、授業者cが「勇気をもって」こうした実践にチャレンジした様子もうかがわれる。そして、こうした実践を通して、授業者cもまた他の授業者と同様、思っていた以上に子どもたちが「できる」ことを感じている。自分たち自身で探究し学んでいける子どもたちの姿を発見

し、自らの授業改善に手ごたえを感じているのが
うかがわれる。

(4) 授業者 d の変容

授業者 d のインタビュー回答のうち、授業に
対する意識・授業実践の変容、子どもの変容への
新たな気づきが認められた部分を、表10、11に示

す。

授業者 d は、一つの教科にとどまらず、他の
教科とコラボレーションしながら、子どもの活動
をより発展させていくということを実践するよう
になったと語っている。「前から意識していた」
ことではあるが、今回の取組を通して、具体的な
実践を「自分のなかで決意した」と語っている。

表10 授業者 d の授業に対する意識・授業実践の変容
—子どもの主体的活動を発展させる教科のコラボレーション—

【授業の際に LTML の観点から新たに意識し、実践するようになったことは何かあるかの問いに対し】
・・・生活科の授業・・・で2年生で・・・マークの秘密みたいなのをやっていたんですけど、・・・その
マークの秘密っていうのはなかなかおもしろい単元だったのね。で、これはただ1つの領域（＝教科）にとど
まらないで、他の領域（＝教科）とコラボレーションして授業展開ができるんじゃないかっていうのをアドバ
イザーからちょっと示唆された・・・（それを受けて、生活科と美術と一緒に）授業を展開させることができ
ただけど・・・授業の展開にこうももっともって発展性を感じちゃって、やってみたらおもしろくて、子
どもたちもすごく楽しんでくれて、だから、これはよかったなと思って。・・・それ（＝教科を跨いだコラボレ
ーション）もね、前から意識していたけど、やっぱりもうちょっと具体的に実践していこうっていうふうには
自分のなかで決意したしね、そういう意味でアドバイザーの役割というか・・・意義は大きいなというふうには
思っている。

(=)：筆者の言い換え ()：筆者の補足 ……：略

表11 授業者 d の子どもの変容への気づき
—思考の過程を説明する難しさ、思考過程における筋道の違いへの子ども自身の気づき—

【子どもたちの変化は何かあるかの問いに対し】
・・・「自分ができちゃったから暇だ」じゃなくて、「あっじゃあ、あそこ行って、自分がどう考えたのか筋道
を伝えてみよう」とか、答えを教えるんじゃないかってどう考えてこれになったのかっていうところを（伝えてみ
ようという子どもが見られるようになった）。・・・この間面白かったのは、どうしても・・・答え言っちゃ
うほうが簡単じゃない？・・・（子どもたちには友達に単なる答えではなく）何でここのか、どうしてこれ
なのかっていうのを説明してあげてほしいんだけど、やっぱりそういうのって難しいじゃない？だか
ら、・・・ある子が言った。「先生説明するのって大変だね」って。「答え教えるのより」（って）。・・・「答
えそこに書いてあるから、教える必要ない・・・でも、どうしてここのかっていうのはやっぱりわかっても
らうには難しい」って。「でも、〇〇ちゃんが説明してくれたらわかった」とかね。「でも、△△に言われた時
にはわからなかった」とか。でも、こっちの子は「△△に教えてもらったらわかった」って言う。そう。だか
ら、何ていうのかな。考える筋道の違いがあるわけじゃない？だから、・・・自分と同じ筋道をたどって考え
ている子の（説明）はわかりやすいだろうし、そうじゃない子（の説明）はやっぱり聞いていまひとつ落ち
ないみたいところがあるんだよね。そうすると、・・・いろんな子の教え方のなかで自分はこの子の言われ
方だったらわかる・・・この次わかんなかった時にじゃあばくは△△のところに行こうとか、私は〇〇のと
ころに行くわとかってそういうのもできてくるしね。で、数（＝算数）の場合は、でもやっぱり□□ちゃんのほ
うに行ったほうがわかりやすいよみたいなこともあるし。社会だったらこっちみたいなものもあるし。・・・そ
ういう・・・（子どもたち同士の）学び合い教え合いっていうのも3カ月ちょっとの間で少しずつやっぱり形
ができてきた・・・それも LTML を私たちがより意識したことによって。それも、・・・みんなが一丸となっ
てそういう意識をもって指導にあたってるっていうのは大きくなって思いますね。

(=)：筆者の言い換え ()：筆者の補足 ……：略 ■：子どもへの気づきを語っている部分

また、授業者dは、LTMLを意識して働きかけるなかで、子どもたちのなかに教え合い、学び合う姿が見られるようになってきたと感じている。さらに注目されるのは、友達に答えを教えるよりも、答えにたどりついた過程を説明することのほうが難しいこと、また、「考える筋道には違いがある」こと、すなわち、答えにいたるまでの思考過程、学び方といったものはそれぞれ異なることを、子どもたち自身が感じ取るようになって

きたと語られている点である。ここには、この取組を通した子どもたちの変容と、それへの授業者dの気づきが読み取れる。

(5) 授業者eの変容

授業者eのインタビュー回答のうち、授業に対する意識・授業実践の変容、子どもの変容への新たな気づきが認められた部分を、表12に示す。

表12 授業者eにおける授業に対する意識・授業実践の変容と子どもへの新たな気づき
—授業者の言葉を減らし子どもの発想にかける試み—

【授業の際にLTMLの観点から新たに実践するようになったことは何かあるかの問いに対し】
はじめは、結構自分が教えたいことをしゃべってしまうことが多かったんですけど、(1年生の算数の)一番初めの授業をする時に、(アドバイザーの)g先生にアドバイスいただいたのが、1, 2, 3, 4, 5の仲間づくりをしようっていうやつで。いろんなものを用意して、それぞれの机があったんですけど、1の国の王様、2の国の王様、3の国の王様、4の国の王様、5の国の王様のところに仲間をつくってあげようっていうのをやったんです。で、「1」のところは数が1だから、個数が1個じゃないですか。「2」のところは2本ずつっていうふうに子どもに初めてやらせたんです。・・・皆それぞれ各個人が置きたいものを置くので、その子は(=ある子は)いちご1個置いて、他の子もいちご1個置いたりするから、1じゃなくて3とか5とか、1じゃないじゃん、みたいな感じになっちゃうんですね。・・・活動をやらせた後に、(子どもたちを)1回集めて、○○先生に(兵隊さん役になってもらって)、「じゃあその国の兵隊さんにちょっとチェックしてもらおう」っていうふうに言って、チェックしてもらって、「これじゃあ全然だめだ」っていうふうに言ってもらったんです。そしたら、子どもが塊でわかる(=「5」のテーブルに、もしいちご5個の塊が複数あったら、それぞれの塊をなるべく離して置く)かなっていうふうに思ったら、それぞれの種類を全部一種類ずつに置き換えた(=「5」のテーブルに、もしいちご5個の塊が複数あったら、1つの塊だけ残して後は取り除いた)んです。・・・私たち何も言っていなかったんですけど、子どもたちなりに考えて。・・・子どもたちのなかでそれぞれ相談して、「違うよ。これは返すんだよ」って言いながら。(教師は)何も言っていないのに、自分たちでこうやるんだなって。・・・一番LTMLに近かったかなっていうふうに思います。・・・a(組)でやった時は、初めはこう物を置かせるだけで、○○先生といっしょにチェックしようねって感じでやったんですけど。・・・リフレクションの時に(アドバイザーの)g先生から一緒に確認するんじゃなくて、「違うって一言だけ言えば子どもは勝手に考えてやるから、それでやってみよう」っていうふうに言われて、やったら本当にやっていたので、すごいって思って感心しました。

(=) : 筆者の言い換え () : 筆者の補足 …… : 略 ■ : 子どもへの気づきを語っている部分

授業者eは、はじめは「自分が教えたいことをしゃべってしまうことが多かった」と語っている。しかし、アドバイザーからの助言を受けて、1年生の算数の授業において、「1」のテーブルには物を1つ置き、「2」のテーブルには物を2つ置くといった活動を通して、数の概念を学ばせるといった実践を試みたと言っている。最初にa組で行った授業では、子どもがテーブルに物を置き終わった後、教師が子どもと共におかしいところはないか確認するという方法をとったが、次にb組で行った同様の授業では、リフレクションでの「一言違うと言えば子どもたちは自分たち

で考えてやる」というアドバイザーからの助言を受けて、実際にそのようにすると、子どもたちは本当に「子どもたちなりに考えて」友達同士で話し合いながら、予想した以上の行動をとったと言う。授業者eは、あえて自分が消極的なことで、子どもの発想、学ぶ力が引き出されていくのを実感し、子どもへの新たな気づきを得ていると言えよう。

3 「授業改善アドバイザー制度」の課題

インタビューの結果、5名の授業者からは「授業改善アドバイザー制度」に対する否定的意見や

課題といったものは、全く聞かれなかった。むしろ「視野が広がった」(授業者 a, b), 「自己研鑽になる」(授業者 a), 「客観的に見られるのはありがたい」(授業者 a), 「刺激になる」(授業者 b), 「気を引き締めてできた」(授業者 b), 「熟練の先生の意見を聞ける機会」(授業者 b), 「とても心強い」(授業者 c) 「客観的に見ている人の目があると、自己満足に陥らず、反省が非常に科学

的にできる」(授業者 d), 「自分の勉強になる」(授業者 e), 「子どもにとってよかった」(授業者 e), リフレクションについても「とても聞きやすい雰囲気。相談もしやすい」(授業者 a), といった肯定的意見が多く聞かれた。

しかし、アドバイザーへのインタビューでは、表13に示すような課題が指摘された。

表13 アドバイザーから見た「授業改善アドバイザー制度」の課題

<アドバイザー f>

【「授業改善アドバイザー制度」の課題はという問いに対し】

課題は、どちらかというところ、トッパダウン的な、・・・上から、こういうアドバイザーを今年はつくります。・・・こういう方向性、LTML っていうことでやっていきたいと思います・・・なので、上からの変化を求められる・・・だから、みんなが求めている変化っていうものと一致しているかどうかはわからない・・・人が変わる時っていうのは、・・・今の状態に不満をもっていたり、課題をもっていたりする時じゃないと変わらない。今のままでうまくいっていると思う人が変わるということは難しいんだよね。だから、・・・課題意識をもたせるということ(が)、・・・ちょっと難しい。・・・どの方法がいいか悪いかなんていうことじゃなくて、とりあえずこの学校ではそういうところを目指しようっていうところで、変わってもらえない・・・必要性を感じていない人に本当に納得してもらおうっていうのは難しい。・・・(LTML は) 技術の問題ではなく・・・考え方の問題。・・・子どもたちは・・・目標設定をしっかりやって、その学ぶ場が用意されていて、きちんと評価すれば、自分たちで学ぼうかって信じてあげないとできない。教えなければやらないっていうふうに通っちゃうと成立しないんですよ。だから、教えてちゃんとやりたいなっている先生にはきついかもしれない。

<アドバイザー g>

【「授業改善アドバイザー制度」の課題はという問いに対し】

・・・やっぱりその人なりの授業観とか指導観があると・・・それが邪魔をするんだよね。自分のやり方を捨てられないっていう。だからそこについては、僕たち自身は押し付けるつもりはないけれども、1 回自分のやり方なり考え方全部ゼロにしてごらんっていうのはある。その勇気をもてる人がやっぱり早めに LTML に取り組んでいけるし、そのスタートに立てるっていうかね、・・・子どもはこういうふうにしてあげないとできないと思い込んでいる・・・あなたが手を出しているからできないように見えるだけだよっていうことが、自分自身で認識されない時もあるんだよね。・・・指導している側からすると、こういうふうにはアドバイスすれば子どもはできるようになりますから(とやりたい)。でもそのイメージで、体験していかないと浮かんてこない。でやっぱり・・・子どもは・・・すごい能力をもっているんだと。それを引き出すか引き出さなかっていう違いなんだろうと思うし、引き出す前に先生たちがイライラしてやめてしまったりとか、我慢できなくなるとめてしまったりとか。で、引き出す時にはね、ちょっとくらいかわいそうな時もあるの。できなくて本人が泣いたりだとか、でも・・・そこを1 歩踏み込まないと、本当の学びの力についてはこない。・・・悩んだり、悲しくなったり、っていうことを乗り越えさせるような LTML。・・・そういう意識にみんながなればいいと思うんだけどね。もう1 つの課題っていうのは、・・・やっぱり今やっている試行的なものが目の前の数値のテストの結果としてでてくるかって言われると・・・すぐには結びついてこないよね。今の1 年生が入学して6 年間くらいやってけば、これが中高あたりで発揮される力なんだよね。基本的には。

(=) : 筆者の言い換え () : 筆者の補足 …… : 略

アドバイザー g は、今回の取組の課題として、授業者にはそれぞれその人なりの授業観や子ども観があり、それらが LTML を目指す際の邪魔になることがあると語っている。アドバイザー g は、「1 回自分の考え方、やり方をゼロにしてほ

しい」と言う。特に、「子どもはこういうふうにしてあげないとできない」という思い込みを捨て、「子どもはすごい能力をもっている」「自分たちで学ぶ」と信ずることを、ふたりのアドバイザーは共通して、授業者に対し強く望んでいる。

さらに、アドバイザーgは、子どもの力を引き出そうとする時には、子どもが悩んだり悲しんだりして、見ていてかわいそうでいられなくなる時もあるが、授業者は「そこを1歩踏み込み」子ども自身に「乗り越えさせ」なくてはならないと語り、授業者が皆そのような意識になっていくことを望んでいる。

また、アドバイザーfは、今回の改善への取組を、「トップダウン的」なものにせず、授業者自身が課題意識をもち、本当の意味でのLTMLの必要性を感じながら、主体的に改善に取り組んでいけるようなものにしていくことが課題であるとも語っている。

さらに、アドバイザーgは、今回の取組がすぐに目の前の数値の結果としてでてくるわけではなく、長期的スパンで今回の取組の効果を待つ必要性についても指摘している。

Ⅳ 総合考察

今回、「小学校における授業改善の試み」をテーマに、X県A小学校の「授業改善アドバイザー制度」の取組に考察をくわえてきた。

2009年4月の取組開始から約3カ月半後に実施したインタビューの回答からは、この取組を通してA小学校の教師が、授業に対する意識、具体的な授業実践、子どもに対する意識を変容させていったことが明らかとなった。授業者aは「子どもの興味関心を惹きつけるインパクトのある短時間の導入」「全員が“思考”するための工夫」、授業者bは「子ども自身の選択・評価を取り入れる工夫」「ねらい・評価の観点の明確化」、授業者cは「意識的に“待つ”こと」「資料をもとに子どもたち自身が探究する活動の導入」、授業者dは「子どもの主体的活動を発展させる教科のコラボレーション」、授業者eは「授業者の言葉を減らし子どもの発想にける試み」を意識し、具体的な授業実践へとつなげていた。さらに授業者たちは、そうした授業実践のなかで、「結構子どももできるんだな」という言葉に象徴されるように、子どもたちがこれまで思っていた以上の力をもっていることを実感したり、子どもたちのなかにいわゆるラーニングの力が育ってきている手ごたえを実感したりしていた。

さらに、授業者からは、「授業改善アドバイザー制度」の課題は挙げられず、むしろ、肯定的意見が多く語られていた。その回答からは、アドバイザーによる授業観察とそのリフレクションが、子どもたちのラーニングの実現のために教師たちが学び育ち合う場となっていることがうかがわれた。一方で、アドバイザーからは、「授業者がそれぞれにもつ授業観、子ども観を一度すっかり捨ててLTMLに向かってもらう難しさ」、「子どもが悩みもがいていても、子どもの力を信じて、安易に手を差し伸べずに耐えてもらう難しさ」、「授業者自身が課題意識をもち、本当の意味でLTMLの必要性を感じながら、主体的に改善に取り組んでもらう難しさ」、さらに、「長期的スパンで本取組の効果を待つ必要性」などが課題として語られていた。しかしながら、授業者のインタビュー回答を見る時、アドバイザーが課題としてとらえているものは、既に解決に向かって進み始めているようにも思われる。授業者たちは、わずか3カ月半の取組のなかで、LTMLの意味を理解し、その実現のためそれぞれが授業において具体的な工夫を試み、それを通して子どもへの意識までも変容させていった。

しかし、この取組は、アドバイザーとなる教員が、他の教員の授業観察に行くための時間をどう確保していくのかといった根本的な課題を抱えていると言えるだろう。アドバイザー制度が無理なく機能するためには、アドバイザーとなる教員がその職務に専念できるような、ゆとりある教員採用が必要である。それを可能にするような日本の教員採用制度の検討も望まれる。

X県A小学校の「授業改善アドバイザー制度」の取組はまだ始まったばかりである。本当の意味での成果は、アドバイザーが指摘する通り、長い時間的スパンで見えていくことも必要であろう。しかしながら、本研究を通して、この取組が小学校の授業改善に対してもつ可能性、有効性を示すことができたのではないかと考える。

巻末資料1 授業者c・dによる5年生の国語の授業の概要とリフレクション内容

日	授業の概要	リフレクション内容
平成21年4月16日	<p><場所></p> <ul style="list-style-type: none"> ・教室 <p><授業のねらい></p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書にのっている詩「うぐいす」(武鹿悦子)の内容に関心をもつ。 ・表現技法(擬音語・擬態語・擬人法・比喩表現・七五調・連・倒置法・体言止め)について既に学んできたことを思い出し、詩を鑑賞する視点を得る。 <p><授業の流れ></p> <ol style="list-style-type: none"> ① 各自で詩「うぐいす」を読む。全員で詩「うぐいす」を読む。 ② この詩では様々な表現技法が使われていること、また、「五感」を通して感じられたものが表現されていることを授業者が子どもに伝える。 ③ 去年習った表現技法の歌(「擬音語・擬態語・擬人法」、反復プクプク比喩表現、リズムがいいのは七・五調、まとまりできたね連連、ひっくり返して倒置法、体言止めでビシッときめる)を皆で歌う。 ④ 表現技法の意味を授業者が問い子どもが答える。 ⑤ 「五感」の意味を授業者が問い子どもが答える。 ⑥ 「うぐいす」の詩ではどの部分に表現技法や五感が見とめられるか、詩のなかから抜き出す問題(ワークシート)を子どもが解く。 <p><教材></p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書「ひろがる言葉 小学国語 5上」(教育出版) ・授業者が作成したワークシート 	<p><LTMLの視点から></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達と意見を交換しながら学び合ったりするような場の設定が必要。 ・表現技法や五感の意味を授業者が聞いて、それにひたすら手を挙げて指名された子どもが答えるというような1対1対応が多かった。 ・できるだけ先生が語らないというのを目指していくほうがよい。 ・同じ効果が得られるのであれば、できれば解説は少なくしたほうがよい。 ・削れるところはどこかを探すといったやり方で、教材研究をしたほうがよい。 ・解説は子どもがわからなくなったところで行ったほうが、子どもたちが聞く気になる。(必要感のある解説になる。) ・ちょっと待つ、ためをつくることも大事。 ・子どもが思考する時間をたくさんにしたい。 ・ねらいは授業者同士でしっかり共有することが必要。 <p><その他の視点から></p> <ul style="list-style-type: none"> ・TT(チーム・ティーチング)の方法として、c先生(2年目)の育ちを支えるという意味で、d先生(26年目)は(足りないところは後で補充するようにして)、c先生に任せるところは任せてもいい。
平成21年6月15日	<p><場所></p> <ul style="list-style-type: none"> ・6年の2教室 ・オープンスペース <p><授業のねらい></p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書にのっている説明文「まんがの方法」から、まんが特有の7つの方法(7つのキーワード)の意味を説明している部分と、7つの方法の役割を説明している部分を抜き出し、説明文の全体像を把握する。 <p><授業の流れ></p> <ol style="list-style-type: none"> ① まんが特有の7つの表現方法(7つのキーワード)(コマ・フキダシ・直接手書きの文字・人物の描き方(人物の表情)・物語の進行の仕方(省略表現)・背景・ナレーター)について、「7つのキーワード」「各キーワードの説明部分」「各表現方法の役割に関する説明」を、文中から抜き出してワークシートの表を完成させようと、授業者は子どもたちに伝える。好きな場所でやってよい、友達と話し合ってもよいと伝える。表が完成したら、それぞれの箇所を抜き出した理由を説明できるようにしておく伝える。 ② 子どもたちは活動を始める。 ③ 途中で答えを貼り出すが、答えが合っているからよいというわけではなく、理由が説明できるようにす 	<p><LTMLの視点から></p> <ul style="list-style-type: none"> ・説明しなくてもできそうなところは説明しない。普通なら説明してしまうところも意図的に待ってみる。 ・授業者に聞くのではなく、子どもたち同士で解決していくよう促す。授業者はそのための手伝いをする存在。授業者が教えなくても子どもたち同士で教え合える状況設定をする。 ・いい活動を行っているグループを他のグループに広げていくことがあまり見られない。 ・授業者が説明することと、子どもたちに伝わっているということはイコールではないという事を意識しておく。 ・「いろんな考えがあつていいんだよ」ということを繰り返し伝えることで、子どもは自分の答えに自信がもてる。 ・教科のねらいと、みんなで高まっていくという学習集団としての目標は、そのどちらもぜひ語り続けてほしい。 ・授業者は、子ども同士の学び合いの途中で

	<p>るよう伝える。</p> <p>④ 最後に全員でオープンスペースに集まり、指名された2人の子どもがそれぞれの箇所を抜き出した理由を発表する。</p> <p>＜教材＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書「ひろがる言葉 小学国語 5上」（教育出版） ・授業者が作成したワークシート ・授業者が作成したワークシートの解答 	<p>個別評価をしてはいけない。（あなたはできていると言われたら、それで子どもの思考は終わってしまう。）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもがわからなくなった時に安易に授業者が説明してしまうと、子どもは息詰まった時にそれ以上前に進まなくなってしまう。
平成21年7月13日	<p>＜場所＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・6年の2教室 ・オープンスペース <p>＜授業のねらい＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・五感を用いて感じたことを表現しながら季節の詩をつくることを目指して、そのための素材集めをする。 <p>＜授業の流れ＞</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 「五感」とは何か、皆で復習する。 ② 「夏」「味覚」すいかがおいしい」といった例を黒板に示しながら、次に行う活動の説明を授業者がする。 ③ 子どもは各自、例にならって、好きな季節（春夏秋冬）を選び、その季節に合った五感を考え、それを通して感じられることをノートに書く。 ④ 子どもは選んだ季節ごとグループにわかれ、どのようなことを書いたのかグループ内で相互に発表し合う。 (オープンスペースと2教室を使って) <p>＜教材＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なし 	<p>＜LTMLの視点から＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子ども同士で教え合う活動も大切。 <p>＜その他の視点から＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・春夏秋冬のテーマそのものが広すぎる。 (夏といえばスイカ。という意見を出させ、スイカから五感を考えたほうが考えやすい。) ・机間巡視の有効性をもう一度考えたほうがいい(子どものつまづきを発見する・できたら認めてあげて、次に書くものへの自信をつけさせる・つまづくとわかっている子どもからまわる・1周15秒くらい、3回はまわれるなど)。

＜註＞

- 1 佐藤学は、これら2つに加え、「保護者や市民が授業実践に参加して授業者と協同する『学習参加』の取り組み」を挙げている。

＜引用・参考文献＞

- ・佐藤学 2008「学校再生の哲学」田中智志編著『グローバルな学びへー協同と刷新の教育ー』東信堂。
- ・赤井利行・荒田優子 2008「考える力を育成する校内研究のすすめ方：算数科授業研究を通して『日本数学教育学会誌』90(4) 50-57.
- ・杉能道明・黒崎東洋郎 2008「帰納的・演繹的に考え、説明する力を育てる指導：5年「三角形・四角形の角」の学習を中心に」『日本数学教育学会誌』90(10) 22-31.
- ・谷本寛文 2008「論理的な思考力・表現力を磨く説明的文章の授業改革：説明的文章の学習における言語活動に着目して」『全

国大学国語教育学会発表要旨集』115 29-30.

- ・半田千鶴子・豊田充崇 2008「『伝え合う力』を育成するための国語科授業改善事例の報告：教育的ケアリングの視点からのアプローチ」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』18 151-159.

【付記】

本論文は、平成21年度大学評価・学位授与機構提出論文に、加筆・修正を行ったものである。