

群 教 セ	F02 - 03
	平 17.225集

授業・単元の構想力、実践力を高める 授業研究会の工夫

コーチングと板書を活用した「授業・単元リフレクション」を通して

長期研修員 板橋 均

（研究の概要）

本研究は、教育課程の充実を目指し、一人一人の教師の授業・単元構想力、実践力に着目し、その力を高める方法について示そうとしたものである。授業・単元構想力、実践力をそれぞれ明らかにするとともに、それらの力を高めるために授業実践後に行うコーチングと板書を活用した「授業・単元リフレクション（授業研究会）」の方法とその効果を示したものである。

キーワード 【教育課程 授業研究会 授業改善 リフレクション コーチング】

主題設定の理由

今年度から3カ年間、「教育改革・群馬プロジェクト」として群馬大学と連携した共同研究を行う。本研究は、特色ある教育課程の開発にかかわるもので、テーマは「教育課程の編成・実施・評価にかかわるマネジメントの研究」である。

平成17年度学校教育の指針（群馬県教育委員会）では、「教職員研修の充実」の重点事項には、「各教科担任や各学年担当が共同して教材開発や指導方法の工夫・改善に取り組むこと」「教師同士で互いに授業を参観し合ったり、管理職が助言したりするなど、授業を中心として教師同士が学び合う環境づくりに努めること」が挙げられている。

すなわち、児童生徒が学習内容を確実に身につけることができるように、教師同士の協力的な指導体制を工夫・改善することが求められている。一人の教師の力には限界があるので、教師が互いに力を合わせ、知恵を出し合い、組織として動くことにより、児童生徒理解が深まり、互いに不足している点を補い合ったり、優れている点を学び合ったりすることで、それぞれの力量の伸長が図れると考える。

そこで、新任教務主任研修講座で教育課程の編成・実施・評価における各校の課題を受講者102名に調査した。その結果、授業・単元の質的な向上が課題であることが分かった。

教育課程の充実の中心は、授業や単元の質的な

向上が大切であると考え、質的な向上は授業者である教師一人一人が自覚と責任を持って行わなければならない。

授業や単元の質的な向上を実現するためには、教師一人一人の授業や単元の構想力、実践力を高める必要がある。

そのために、教師が自分の授業を適切に振り返り、授業を改善していくことと、教師同士が互いに学び合いのできる場が必要であると考え、本主題を設定した。

研究のねらい

一人一人の教師の授業や単元の構想力、実践力を高めるために、授業研究会を中心とし、次の2点について明らかにする。

授業や単元の構想力、実践力を高める授業研究会を含めたよりよい授業や単元づくりの過程の明確化

授業研究会における「授業・単元リフレクション」の在り方の明確化

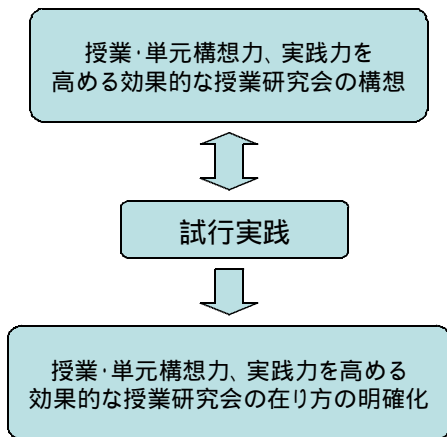
研究の仮説

よりよい授業や単元づくりの過程を構想し、その過程の授業研究会において「授業・単元リフレクション」を計画的・継続的に行うことで、授業や単元の構想力、実践力が高まるであろう。

授業者の深い気付きと授業改善に向けた自発

的な行動を促す、コーチングと板書を効果的に活用した「授業・単元リフレクション(授業研究会)」を計画的・継続的に行うことで、授業や単元の構想力、実践力が高まるであろう。

研究の手順



研究の内容

1 授業・単元の構想力、実践力とは

(1) 授業・単元の構想力

授業・単元の構想力とは、授業・単元を実施するまでに、その授業や単元では、どんな「ねらい」を設定するか、そのためにどんな教材をどのように活用するか等を児童生徒の既習の学習内容や経験をもとに授業における思考の流れを想定しながら授業や単元を組み立てていく力である。

本研究では、よりよい授業や単元づくりの過程を通して、その力が高められると考える。

(2) 授業・単元の実践力

授業・単元の実践力とは、計画した授業や単元をもとに、児童生徒がよりねらいに近づくよう柔軟に授業や単元を運営していく力である。

授業者は、授業を構想する段階で、授業における児童生徒の課題に対する思考や言動をある程度予想することはできる。しかし、児童生徒は事前に予想しきれない様々な特性を持ち、様々な面での異なる児童生徒が授業では予想もできない思考や言動をする。そうした児童生徒の思考や言動を授業や単元の「ねらい」に向けて方向付けをし、授業を児童生徒にとってよりよく再構成し、運営していく力である。

「よりよい授業」とは、児童生徒に深い思考を促すとともに、知識や技術を確実に定着をさせたり、自分の考えを自信をもって発表したりできる

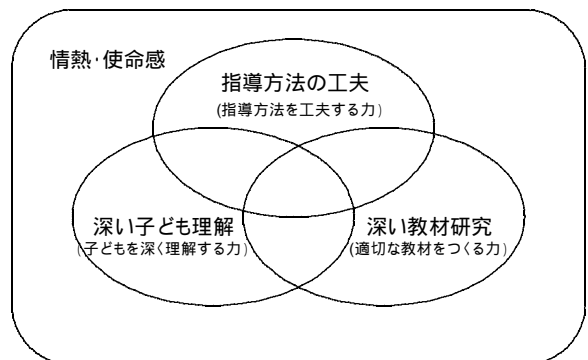
よう計画的・継続的に実施される授業を指す。

本研究では、よりよい授業や単元づくりの過程を通して、その力が高められると考える。特に「授業・単元リフレクション」はその効果が高いと考える。

(3) よりよい授業や単元を構想し、実践する指導者の資質能力

よりよい授業や単元を構想し、実践する指導者の資質能力を研究者の経験をもとに帰納的にまとめると図1のようになると考える。

図1 よりよい授業や単元を構想し、実践する指導者の資質能力



4つの資質能力がより高いレベルでバランスよく関連し合っていくことにより、よりよい授業や単元を構想し、実践することができる。また、構想力の中にも、実践力の中にも、この4つの資質能力が重要な存在であると考えられる。

4つの資質能力は相互に深く関連するため、明確に定義することは難しい。そこで、各資質能力の例を次に示す。

「指導方法の工夫」ができる資質能力とは、授業や単元の目標に向けて児童生徒を主体的に学習に取り組みさせる指導方法を工夫する力を指す。例えば、「自分の授業の優れた点、大切にしたい点を自分で確認できる」「児童生徒の意欲を高める授業の流れを考える」「指導方法のバリエーションを広げて、児童生徒に応じた方法で実施できる」などである。

「深い子ども理解」ができる資質能力とは、児童生徒の興味・関心や思考の特性、流れについて理解する力を指し、「子どもの理解のプロセスに気を配る」「すべての子どもに意見等の発表をさせようとする」「授業後の感想等を次の授業に生かす」などである。

「深い教材研究」ができる資質能力とは、教材を深く理解する、必要に応じて教材を開発する力を指し、「納得のいくまで教材研究をしたいという意欲」「日頃から、教材を集め、ス

トックしている」「子どもの実態にあった教材を開発する」などである。

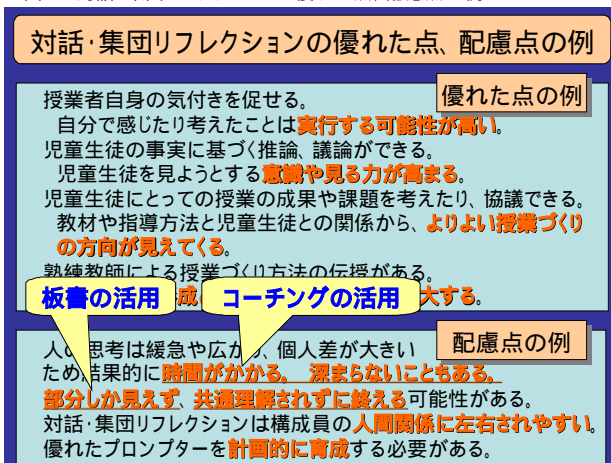
「情熱・使命感」とは、よりよい授業や単元を構想し、実践するための土台となる資質能力で、「教師としての使命感」「授業づくりへの意欲」「児童生徒を成長させたいと願う気持ち」「専門職としての誇り」などを言う。

2 授業・単元づくりにおける効果的な授業研究会の在り方

(1) コーチングと板書を活用した授業・単元リフレクションとは

集団リフレクションについては、神戸大学発達科学部附属明石三校園等において、研究開発の手法として活用され、その有効性が実証されてきた。本研究においては、その研究成果を生かしつつ、研究者自身の経験を交えて、対話リフレクションや集団リフレクションの優れた点や実施上、配慮すべき点の例を図2のようにまとめた。そこで、配慮点の「深まらないこともある」「時間がかかる」の改善策として、授業者自身の主体的な気付きや自発的な行動を促すよう働きかけるコーチングの考え方や技法を活用する。また、「部分しか見えず、共通理解されずに終える可能性がある」の改善策として計画的な板書を活用することとした。

図2 対話・集団リフレクションの優れた点、配慮点の例

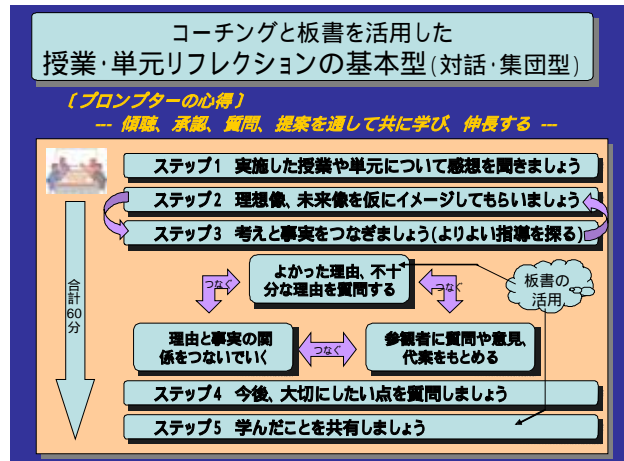


コーチングの考え方や技法を活用するとは、コーチングで大切にしているコーチ（本研究では、「プロンプター」）がクライアント（本研究では、「授業者」）に対して行う「傾聴、承認、質問、提案」の考え方や技法を授業研究会に意図的に取り入れることである。

コーチングを活用することにより、これまで行われてきた対話・集団リフレクション以上に、授業者に深い気付きを促し、改善行動につなげるこ

とができると考える。コーチングと板書を活用した授業研究会の基本的な流れを図3に示す。実施人数は、原則的に10名以下、進行役であるプロンプターがコーチング技法を活用して、授業者や参加者の気付きを促し、自発性を高める授業研究会とする。

図3 コーチングと板書を活用した授業研究会の基本的な流れ



また、計画的な板書を活用するとは、授業研究会のねらいに沿った板書形式の基本形を考案し、授業者や参加者の振り返り、代案、感想などを参加者全員で確認しながらまとめることである。

計画的な板書を活用することにより、授業研究会全体の協議内容や課題等が明確になり、共通理解に基づく参加者全員による授業改善につながる。板書にまとめることで以下のような効果が得られると考える。

- ・ 単元、年間を通しての自分自身の成長が見える。
- ・ 参加者全員の承認と共通理解が同時にできる。
- ・ 授業内のよかった点、改善すべき点と授業全体の関係が見える。
- ・ 指導者の意欲の継続化につながる。
- ・ 参加者の気付きも促す。

さらに実施した各授業の板書をもとに、単元リフレクションでは、前述の4つの資質能力から、整理・検討することで、今後、どのような点について、改善したり、努力したりすればよいかを資質能力の面から明確になってくると考える。

この取組を継続的に行うことで、授業・単元の構想力、実践力が高まっていくと考える。

(2) 授業研究会を中心としたよりよい授業や単元づくりの過程とは

多くの指導者は授業や単元を児童生徒の思

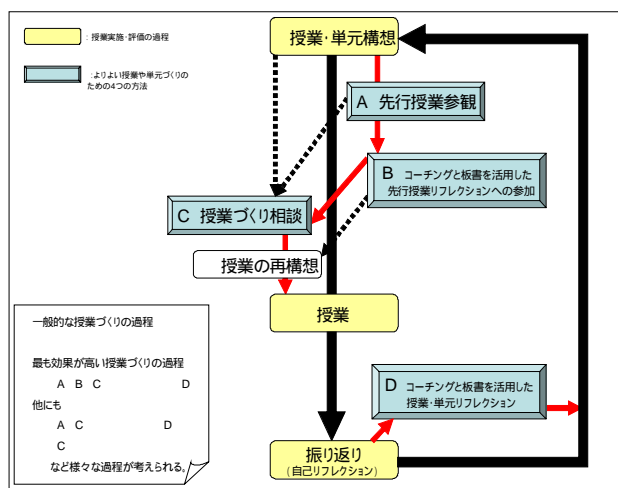
考や反応を予想しながら構想し、授業を実施している。構想した授業と実施した授業は、差異の大小はあるにしても、ほとんどの場合、異なるものである。そこで、授業や単元の改善をすすめるうえで、授業を実施した後に、よかった点、改善すべき点について、自分なりに観点を設けて振り返ることが大切であると考え。実施した授業について振り返る際、観点をもって継続的に振り返ることができれば、より効果的に児童生徒の実態にあった授業づくりができる。

また、一人一人の授業について複数の教員による集団での振り返りを行うことができれば、一人では気付きにくい点についても、複数での意見交換を通すことで、深い気付きにつながり、広い視野から授業をよりよく改善することができる。

そこで、小学校であれば同学年の教員、中学校であれば同教科の教員が同じ単元の授業を時間差をつけて実施する。次に行う教員は先行授業を参考にして自分の授業構想案を修正し、授業を実施する。授業実施後、組織として共通の観点を設けて継続的に振り返る（授業研究会）ことにより、授業改善を行っていくことができると考える。この授業研究会（組織的な振り返り）にコーチングと板書を活用した授業・単元リフレクションを組み込むことにより、よりよい授業や単元を構想し、実践する資質能力を高めることにつながると考える。

また、こうした試みを同学年、同教科の教師が協働で行うことにより、よりよい授業や単元を構想する力、実践する力が組織として高められると考える。それを具体化するために、よりよい授業や単元づくりの過程の案（図4）を考えた。

図4 よりよい授業や単元づくりの過程の案



授業や単元を構想し、実施、評価・改善していく過程としては、「授業・単元の構想」「授業の実施」「振り返り（自己リフレクション）」次の授業構想という一般的な流れが考えられる。

この一般的な流れを生かして、本研究では、図4のように、「授業・単元の構想」「授業の実施」の間に、「A 先行授業の参観」「B 先行授業のリフレクションへの参加」「C 授業づくり相談」を入れることで、教師間の学び合いの過程をつくった。

また、授業後も「振り返り（自己リフレクション）」の後に「D コーチングと板書を活用した授業・単元リフレクション」を入れ、授業者と参観者等による授業についての振り返りを行う。

こうしたA B C Dの4つの方法を授業・単元づくりのサイクルに取り入れて授業・単元づくりをしていくことで、よりよい授業や単元を構想し、実践・改善していく力を高めることができると考える。

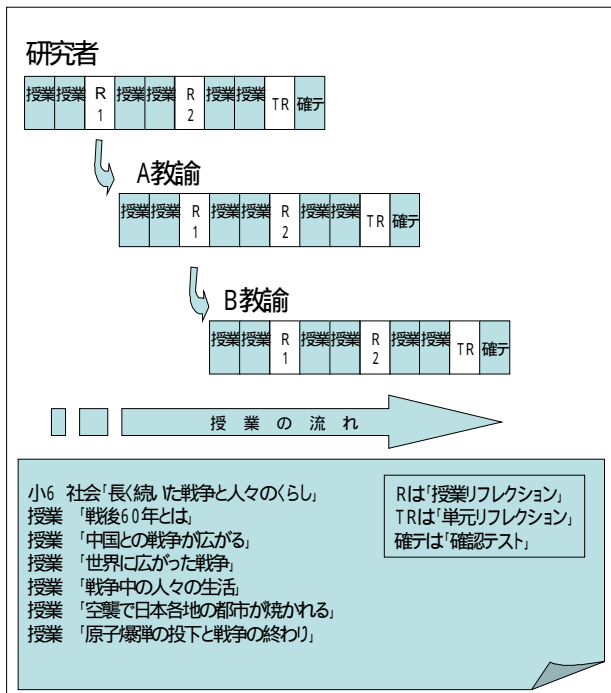
実践の概要及び結果の考察

児童	A 小学校6年生 1組（27名）、2組（27名）3組（28名）計82名、担任3名
題材	社会科 「長く続いた戦争と人々の暮らし」（6時間）
授業実践者	1組 研究者（教職15年目、男、専門教科：社会） 2組担任 A 教諭（教職3年目、女、専門教科：音楽） 3組担任 B 教諭（教職12年目、男、専門教科：国語）

1 実践の概要

6年生の社会科「長く続いた戦争と人々の暮らし（6時間）」の学習において、3人の授業者による試行実践を行った。

(1) 3人の授業者による授業実践の概要



研究者がまず、2時間の先行授業(授業、)を行い、その先行授業をA教諭、B教諭が参観した。授業後2時間分(授業、)のコーチングと板書を活用した授業リフレクションを行った。

コーチングと板書を活用した授業リフレクションでは、授業、でよかった点、気になった点について授業者を中心に、印象的でなく、できるだけ事実にもとづいた振り返りを心掛けた。あいまいな点については、参観者からの質問を受けることで、授業の中での児童の発言や活動の姿から具体的に振り返った。

最後に、次の授業に向けて、大切にしたい点、改善したい点を確認し、約1時間のコーチングと板書を活用した授業リフレクションを終えた。

これを受けて、A教諭が先行授業を参考に授業案を修正して、2時間の授業(授業、)を行った。

A教諭の授業リフレクションでは、研究者がプロンプター(進行役)をつとめ、約1時間ほど行い、授業者を中心に、授業のよかった点、気になった点、先行授業のどこを改善して行ったのか、次の授業に向けて大切にしたい点、改善したい点を質問しながら確認し、板書しながら、まとめた。

同様に、B教諭が2人の先行授業、授業リフレクション、授業づくり相談を参考に授業案を修正し、授業を実施した。授業後、授業リフレクションを行った。

3人の授業者が2時間の時間差をつけながら、6

時間の単元の授業を行った。

6時間の授業を行った後、最後の2時間分(授業、)の授業リフレクションと、単元のリフレクションを行った。単元を振り返る視点として、よりよい授業や単元を構想し、実践する指導者の資質能力の「指導方法の工夫」「深い子ども理解」「深い教材研究」「情熱・使命感」の4つ観点を中心に、単元全体を振り返り、単元として今回の授業はどうであったか、これからの授業をどう作っていったらよいのかを整理し、板書でまとめた。

2 実践と結果の考察

実践の結果と考察はB教諭を中心にA教諭の実践や授業研究会における関わりを含めて行った。

(1) 先行授業参観について

B教諭にとって、A教諭の授業、の参観は研究者の授業を含めて2回目の先行授業の参観になる。研究者の授業リフレクションR2(A教諭、B教諭にとっては先行授業リフレクションになる)で、児童に資料を深く読み取らせるためには、視点をもたせることが大切であるという課題が出た。A教諭は、この課題をふまえ、授業において資料から読み取ってほしい内容に気付くための視点を付箋紙に記入し、資料の読み取りの場面で、児童に提示した。

児童に視点をもたせたことで、読み取りの深さに差はあるもののすべての児童が、資料から大切にしたい内容を読み取ることができた。その結果、グループ内で一人一人が自分の読み取った内容を発表でき、グループ代表による全体での発表でも各代表が自信をもって発表することができた。発表を聞く側の児童も深い資料の読み取りを認める表情や雰囲気であった。

B教諭は先行授業を参観することのよさを次のように記述した。

< B教諭の感想 >
『児童の反応を事前にリサーチできる点が、とても有効だと感じた。子どもの思考の流れを組み立てていく際の参考にさせていただいた。また、資料、発問、板書などどこにスポットをあてていくべきか精選するにも役立つ。』

B教諭は、先行授業を参観することにより、自分自身の授業構想と先行授業の内容や成果を比べ

ることができ、自分自身の授業で教えるべき内容や時間配分などを考え、再構想することができた。同じ資料であっても自分だったら、どの部分に着目して使うか、どの場面で使うか、どのような流れで深く考えさせるかなど、これまで気付かなかった点に気付くことができた。このような気付く力の高まりから授業を再構想する力が高まるものとする。

A教諭は先行授業参観について、次のように記述した。

< A教諭の感想 >
『先行授業参観では、驚きと感動の連続でした。その中で「自分が授業をするなら……」と考えるのにとっても参考になりました。また、知識もふえ、自分の授業改善につながります。』

A教諭の感想からも、先行授業を参観することは、自分自身の授業を再構想する力を高めたり、授業づくりにかかわる知識量を増やしたりできることが優れた点であるとする。

課題となる点は、先行授業を参観するために、授業の組み替えを行う必要があり、学年等で調整しなければならないことである。

(2) 先行授業リフレクションへの参加について

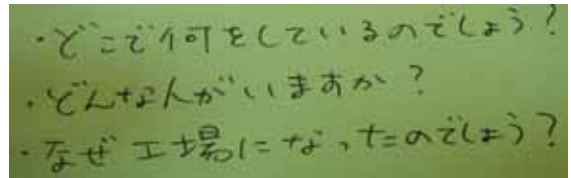
以下の「P」はプロンプター（研究者）、「B」はB教諭、「A」はA教諭とする。

以下のリフレクションは、A教諭の授業「戦争中の人々の暮らし」を写真資料から読み取らせる指導について話し合った場面である。

研究者の授業（A教諭にとっては先行授業）では、写真資料からの読み取りが難しかった児童がいた。以下は、これを受けている。

< A教諭の授業リフレクション(R2)での対話 >
P：「それでは、A先生の授業を参観して気づいたことを出してください。A先生は気になった点をたくさん出してくれましたが、よかったですね。よかった点がたくさんあります。それを教えてください。」(質問1)
B：「今日の授業でおもしろいなと思ったのは、あの緑の付箋紙です。よく、話し合いたいときなど、資料だけを配って、子どもに気付いたことを出させようとしてしまうのですが、気付くための方向付けに、あの緑の付箋紙に書かれた視点があるのがよかった。」

< A教諭が使用した「視点の書かれた付箋紙」 >



P：「しっかり見てほしいポイントをあらかじめ子どもたちに、もたせたのですよね。」(確認1)

A：「そうです。先行授業（研究者の授業）を見て、写真資料の読み取りで意見の出にくいのは、写真のどこを見たらよいか子どもたちが気付けずにいたのかなと思いました。そこで、子どもたちにどこを見てもらいたいかな指導者としての視点を与えておく方がよいと考えました。」

B：「あの付箋紙で視点を持たせていくのは、社会科以外にも使えると思いますね。」(気付き1)

プロンプターがB教諭に、A教諭の授業で気付いたよかったところを問いかけたところ(質問1)、B教諭は、「読み取りの視点の書かれた付箋紙」の有効性を挙げた。そこで、プロンプターが「しっかり見てほしいポイントをあらかじめ子どもたちにあたえたのですよね。」とA教諭にその意図を確認(確認1)した。すると、A教諭の発言を通して、視点を児童に持たせるこの方法は、社会科以外にも使えるものであるというB教諭の新たな気付き(気付き1)につながった。

B教諭は、A教諭の先行授業リフレクション(R2)に参加したことについて、次のような感想を持った。

< B教諭の感想 >
『複数の目から見た意見が出されるため、次の授業者にとってより方向付けになる。授業者の思いや工夫が聞けるため、単元のみならず、授業をつくっていく姿勢など新たな発見があるのがよい。』

B教諭は、先行授業のリフレクションに参加することで、授業者の授業づくりの意図や授業に対して大切にしている点などを聞くことができ、次に行う自分自身の授業で、大切にしたいことを確認したり、授業案の修正をしたりすることで、確実な授業改善につなげることができると考えた。

また、その場の発言の様子から、授業リフレクションは対話形式で進めたため、授業者も参加者も自分の考え方を正確に伝え合えることのよさを十分に感じているようであった。授業者は冷静に児童の姿を思い出し、その取組の様子を確認する

ことができたことと、参観者は、授業者の指導と児童の反応について再確認できたことで、児童の学びの姿を具体的に振り返ることができた。これらを通して、印象的でなく授業の事実や児童の姿からその授業の評価ができる点が授業改善につながっていくと考える。

(3) A教諭の授業リフレクション(R2)の後、B教諭と行った授業づくり相談

B教諭から、A教諭の授業リフレクション(R2)で注目した付箋紙に資料の読み取りの視点をもたせることについて相談を受けた。

児童に、はじめから視点を与えるのではなく、まずは自分の力で考えさせてから、視点を与えたいという相談であった。そこで、はじめに、資料のみを配付し、自分で気づいた点を記述させる。次に、4人グループ内で、一人一人に発表させた後、「どこの班がたくさんが発見ができるかな?」と児童に問いかけることを助言した。次に、教師側から読み取ってほしい内容につながる視点を記入したチェックシート形式の視点カードを配付し、「先生が見てほしいところはすべてクリアしているかな?。先生をこえられたかな?。」と問いかけ、再度児童に考えさせることを助言した。

B教諭は、授業づくり相談について次のような感想を記述した。

< B教諭の感想 >

『先行授業ですでに子どもたちの試行の流れや反応を肌で感じとっているため、悩んでいるポイントでの適切なアドバイスを聞くことができる。また、その分野に明るい人からのアドバイスは新たな資料との出会いにもつながった。強いて課題をあげるなら、その時間の確保である』

B教諭は、実際の授業に即した相談ができるため、授業中どのように子どもたちに考えさせ、どのように活動させたらよいのかなど、焦点化して話し合うことができる点が授業づくり相談のよい点であると記述している。

この相談により、B教諭は、(4)の前半に示したように、児童に深く考えさせる方法や流れを考案し、児童を意欲的に深く学ばせる授業展開ができた。こうした指導方法は、B教諭ばかりでなく、一緒に相談を行った研究者、A教諭にとっても、児童に深く考えさせる指導方法の広がりにつながった。

A教諭は、授業づくり相談について次のような感想を記述した。

< A教諭の感想 >

『相談することで、他の先生の考えを聞けるので、とても助かり、授業づくりの参考になりました。ノートのコピーや資料を見せ合うことで、他の先生がどのように教材研究をし、どのように授業計画を立てているのかなども知ることができ、勉強になりました』

A教諭も、他の教員の考えや教材研究の仕方を聞くことで、細かい授業づくりの方法を知ることができ、自分自身の授業の計画を立て直すのに有効であると記述している。短い時間の相談でも、教材研究が深まり、授業を構想する力を高められることが分かる。

授業づくり相談は、授業の再構想に向け、授業に関わる新たな情報を得たり、資料の活用方法を含めた教材・教具の解釈を深めたりするのに効果がある。

聞きたいこと、わからないことなどを焦点化して相談することで、授業を構想する力を高めたり、教材研究を深めたりする力が高められると考える。

課題となる点は、B教諭の感想の記述にもあるように、いかに授業づくり相談の時間を確保していくかである。

(4) B教諭の授業リフレクション(R2)の様子

B教諭は、授業づくり相談を生かし、授業「戦争中の人々の生活」について考える場面で、写真資料のみを配付し、気づいた内容を児童に記述させ、4人グループで相互に発表させた。次に、資料から読み取ってほしい内容に気付くよう視点を示したヒントカードを机間観察をしながら配付した。はじめから、視点を児童たちに与えるのではなく、一度、子ども自身に考えさせてから、視点を与えた。グループで見つけた内容の交流の後、「先生の期待しているところまで見つけられたかな」と問いかけ、再度考えさせる場面をつくり、子どもたちの資料からの読み取りを深めていった。

以下の授業リフレクションは、B教諭が授業で気になった「授業の流れについて」の場面と「視点を児童にもたせた」場面のリフレクションの様子である。

< B教諭の授業リフレクション(R)での対話 >

～(前略)～

P : 「授業の気になった点は、どこでしたか。」(確認 1)

B : 「前の時間とつながるような流れを意識したのですが、疎開ということ子どもの方からとらえさせようとしたことがよくなかった。疎開については、教師側から状況を説明すれば、子どもも疎開の資料についてとらえやすくなったと思う。ここを先におさえておけば展開がスムーズだったと思う。」(気付き 1)

P : 「先におさえておけば、展開が変わり流れがスムーズになったということですね。先におさえておいて、B先生がこの授業で感じて欲しかったあの3つの言葉(ひもじさ、さびしさ、つらさ)につなげていきかけたのですね。」

B : 「私がこの時間で子どもに感じてもらいたかったのは、食料がないことから来る「ひもじさ」、親と離れなければならない「さびしさ」、本来は勉強をするところを労働をしなくてはならない「つらさ」の3つをとらえさせたかったのです。ここに児童の意識が向かうために、疎開からはさびしさをとらえさせたいと思いました。疎開中のひもじさもあると思うのですが、ここは、配給の資料と合わせて考えさせようと思いました。

～ (中略) ～

P : 「A先生、何か質問はありますか。」

A : 「学習の手引きについても少し説明してください。」

B : 「A先生の付箋紙に記入した視点にあたるものです。」

P : 「A先生の付箋紙を進化させたものですね。」

B : 「今回は、子どもがグループ活動で意見交換をし、他にはないかなと考えきったときに、授業者の期待しているところまで見つけているかなという投げかけをして、出しました。内容はA先生の付箋紙に書いてある内容にさらに付け加えたものです。授業づくり相談で、子どもに一度考えさせてから視点を示す方が効果があるのではないかと考えたからです。」

P : 「はじめから視点を与えるのではなく、子どもたちがまず先に考えてから与えてみることを考えたのですよね。」(確認 2)

B : 「ただ、あのときの指示をもっとズバツとタイミングよく出せばよかったのですが、作業をしながらの指示だったので、作業をとめて指示するべきだったと思います。」(気付き 2)

そうすればもっと効果的だったと思います。」

プロンプターがB教諭に「今日の授業で気になった点はどこでしたか(確認 1)」と問いかけたことにより、B教諭は、教えるべき内容と考えさせるべき内容を児童の実態に応じて適切に分けて授業づくりをすることの大切さに気付いた(気付き 1)。また、「はじめから視点を与えるのではな

く、子どもたちにまず先に考えさせてから与えてみることを考えたのですよね(確認 2)」の問いかけにより、適切な場面での確に指示をする大切さ(気付き 2)に気付いた。B教諭に授業で行ったことの意図を確認する問いかけにより、B教諭の気付きを促すことができた。これは、プロンプターがコーチングにおける気付きを促す質問や確認を活用して、問いかけた効果であると考えられる。

次の授業に生かす改善点に気付くコーチングを活用した授業リフレクションを継続的に実施していくことにより、着実に授業構想力、実践力が高めていくことができると考える。

B教諭は、コーチングと板書を活用した授業リフレクションについての感想を次のように記述した。

< B教諭の感想 >

『整理された板書を見ることで、客観的に自分の授業を振り返ることができる。次の授業へのよい指標となった。』

B教諭の授業リフレクション(R2)の板書



B教諭は、コーチングを活用した授業リフレクションの板書を見ることで、改めて自分自身の行った授業のよかった点、不足していた点、次の授業で大切にしたい点、改善したい点について客観的に振り返ることができた。その振り返りが確実に次の授業の改善につながると考えた。

授業リフレクションで、授業のよかった点、気になった点などについて、具体的な授業の事実を板書にまとめることにより、授業者も参観者も板書を見ながら授業における部分部分と授業全体について同時に振り返ることができる。この振り返りが次の授業づくりに向けて参考になり、自分でつくった目標に向け、よりよい授業をつくろうという意欲につながると感じた。

A教諭は、コーチングと板書を活用した授業リフレクションの感想を次のように記述した。

< A教諭の感想 >

『自分で自分の反省点を見つけ、次の目標を立てることが、本当に役立ちました。自分の授業で大切にしたいこと（私は「子どもに自分の考えを持たせる時間や場面を設定する」だったと思いますが…）つまり自分の課題を単元を通して意識することで、授業力を少しでも高められたかなと思います。先生方に自分の授業のよかったところを言ってもらい、自分では気がつかなかったところに気づくことができました。驚きもあったし、素直にうれしく思いました。また、次の授業もがんばるぞという励みにもなりました。とにかく勉強になりました。』

A教諭は、授業リフレクションを行うことで、自分自身の授業の改善すべき点に自ら気づき、改善に向けた目標を立て、授業を改善していた。また、授業で大切にしたい点を単元を通して明確に持つことができ、それを授業づくりの柱として、授業を構想していた。さらに、自分では気づきにくい点についても、複数での意見交換を通じた気づきがある点、次の授業への意欲につながる点もリフレクションのよい点であるととらえていた。

(5) B教諭の単元リフレクション(TR)の様子

以下の単元リフレクションは、単元を終えて見えてきた「B教諭の考えるよりよい授業像の明確化」の場面である。

< B教諭の単元リフレクション(TR)での対話 >

～ (前略) ～

P : 「今回の実践の中から見えてきたB先生流のよりよい授業とはどんな授業ですか。」(質問1)

B : 「よりよいとは、自分の授業ということですか」

P : 「そうです。こういう授業が理想というか、今回の実践から見えてきたものはありますか。」

B : 「むずかしいですね。普段から授業をよりよくしていこうと思っていることなのですが、子どもが活躍する姿、一生懸命な姿がたくさん見られる授業(気づき1)ですかね。今回の実践は、時間をかけて授業づくりをしてきたので、そのことをたくさん考えてきました。」

P : 「活躍するとは、具体的にいうとどんなことですか。」(質問2)

B : 「子どもが一生懸命に悩み、考えることですね。」(気づき2)

P : 「子どもが一生懸命悩み、考える授業。いいですね。子どもが活躍する授業を目指してこれからもがんばっていきましょう。」

(質問1)」の問いかけから、B教諭は、「子どもが活躍する姿が見られる授業(気づき1)」と答えた。さらに、プロンプターの「活躍するとは具体的にいうとどんなことですか(質問2)」の問いかけで、B教諭は、「子どもが一生懸命に悩み、考える授業です(気づき2)」と答えた。

コーチングを活用した問いかけを適切に繰り返すことにより、B教諭がいままで漠然と考えていた「よりよい授業像」というものが、具体的な子どもの姿として表現され、明確になった。

また、リフレクション終了後の話の中で、B教諭は、「プロンプターに質問されることで、自分があいまいにしていたことに気付いた。そして、自分の考えを再度、確認する作業をすることで、より明確な自分の考えがもてるようになって感じた。」と話した。

コーチングと板書を活用した単元リフレクションについてB教諭は、次のような感想を記述した。

< B教諭の感想 >

『整理された板書を見ることで、客観的に自分の授業や単元の実践を振り返ることができる。今後の社会科及び、その他の教科においても大事にしていきたいことが発見できる。(気づき1)』

『いつの間にか授業づくり全般についても考えていた。それは、他の先生のすべてのリフレクションについても振り返り、みんなでつくりあげてきた実感から生まれたものだと思う。(気づき2)』

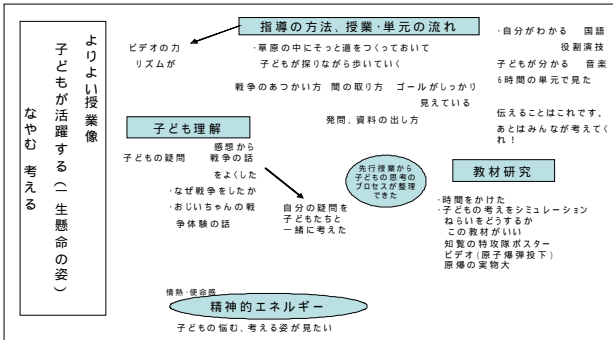
B教諭は、プロンプター(研究者)がまとめた板書(下記資料参照)を見ることで、授業及び単元についても客観的に振り返ることができ、社会科をはじめ、他の教科でも大切にすべき事柄についても気付いた(気づき1)。

B教諭の単元リフレクションの板書



プロンプターの「B先生流のよりよい授業とは

上記の板書の記述の主なもの(4つの観点からの単元の振り返り)



これは、単元リフレクションにおいて、「指導方法の工夫」「深い子ども理解」「深い教材研究」「情熱・使命感」の前述の4つの観点を中心に振り返り、まとめていったことで、効果的に単元を振り返ることができたと考える。また、B教諭の感想の後半で、他の先生のリフレクションすべてに参加することで、みんなで授業をつくりあげてきた実感を持ったと記述している。これは、コーチングを活用して、3人の授業者のよさをそれぞれが引き出し、高め合ってきたため、授業者をはじめ参加者に多くの気付きがあり、授業や単元づくりへの意欲付けにもなったと考える。

また、継続的に板書を活用することで、次の単元や他の教科の実践時にも応用できる指導法などの発見にもつながった。記憶の中だけでなく、記録に残すことで、リフレクションの効果さらに高めることができると考える。

こうした過程を組織として繰り返し行うことで、授業や単元を構想する力、実践する力が高まると考える。

(6) 単元終了後の児童の感想

A教諭、B教諭の行った12時間の授業では、研究者が先行授業で活用した教材とほぼ同じ教材を用いた。しかし、研究者が参観したA教諭、B教諭の授業は、研究者の授業を各自の学級の児童の実態に合わせて、大幅に改善されていた。そのため、授業に取り組む児童の姿勢や発言の内容、授業後の感想等に学習内容を深く考え、理解した様子が見られた。

6時間の単元を終えた後、児童82名に学習についての感想を記述してもらった。それぞれの児童が自分なりの考えを自分なりの表現で記述した。その書かれた内容の面から代表的な一人の児童の感想を次に示す。

< 代表的な児童の感想 >
 『この勉強について私が思うことは、この紙に書ききれ

ないほどの、すべて言葉にできないほどの思いです。まず、率直に感じたことは、もう二度と戦争を起こしてはならない。もう戦争で多くの人々の大切な大切な命をうばってはいけない。そう思いました。

私は6時間目の授業で聞いた、さとうきび畑の歌。今までに聞いたことはありませんが、こんなにこの曲を聞いて、涙が出そうになったことはありません。この曲を作った人の見た風景、感じたことが、胸にたくさんあふれてきます。本当に心のおくまで響く曲です。

原子爆弾によって尊い命を失ったたくさんの人たち。特攻隊という部隊に入らされ、片道の燃料しか入っていない飛行機に乗って自決した人たち。この学習を終えた今だからこそ、この多くの命を奪っていった戦争が許せません。だからこそ、これからの世界をもっともっと平和で誰もが幸せになれる、そんな世界にしていかなければならないのだなあと感じました。

教室に貼ってある約1万人の顔写真。この14倍もの命を無駄にせず、これからの世界を私たちが変えていかなければいけないんだとも感じました。

この6時間で学んできたものは、私の心に深い印象を与えてくれました。とともに、世界に深い深いきずあとを残していったことを私は一生忘れません。そして、クラスのみんも忘れないと思います。

この授業では、私たちにとても大切に忘れてはいけないものを与えてくれたような気がします。命というものがこんなに、こんなにかけがえのないものだということ。いま、こうして平和に過ごしていることがこんなに大切なものだと今まで気がつきませんでした。

これから私は、このかけがえのない命を大切に大切にしていきたいと思います。いや、大切にしていきたいと思います。

この児童の感想から、「戦争を二度と起こしてはいけない」「みんなが平和で幸せになれる世界にしていこう」「命を大切にしていこう」ということが、深く心に刻まれたと考える。

この児童を含めた全員の感想を読むと、大切なものをたくさん学んだと記述している。特に、「戦争は二度と起こしてはいけない」「命を大切にしよう」ということを全員の子どもたちが記述していた。

A教諭、B教諭の行った授業は、いずれも児童が意欲的に取り組み、深く考え、自分の考えを発表、発言する授業であった。そのため、学習内容が児童の心に深く響いたものと考えられる。実施された授業と児童の授業に取り組む姿からも、3人の教師が気付いたことを共有し、授業を改善しながら学び合い、その結果として授業・単元構想力、実践力を高めてきたと考える。その成果が児童の授業における姿や感想の内容として表現された。

(7) 実践を終えてのA教諭、B教諭の感想

A教諭、B教諭は、今回の授業・単元リフレクションを含む授業実践について、次のように感想を記述した。

< A教諭の感想 >

「本当にこの6時間は充実していました。正直つらいときもありましたが、みんなでよい授業をつくるうとがんばって勉強できたことに本当に感謝しています。他の先生方もがんばっているから、自分もがんばるぞという気持ちになれました。先の方と授業についてたくさん話げできたこと、授業後の子どもの感想や授業中の子どもの姿にも励まされました。

< B教諭の感想 >

「お互いに高め合うことのすばらしさを再確認しました。それが子どもに生きていくのですから、これほどすばらしいことはないですね。新しいことに出会ったときの目の輝き、課題につきあつたときの真剣に悩む姿、自分の意見を言いたくてたまらない衝動といった子どもたちの本気の姿を引き出したいという気持ちがよりよい授業づくりへの熱意につながつたと感じます。また、本気の授業づくりに没頭したいです。

A教諭、B教諭の感想から、授業や単元の構想力、実践力を高めるためには、教師の学び合いがいかに大切であるかが読み取れる。

今回の実践では、「先行授業参観」「先行授業のリフレクションへの参加」「授業づくり相談」「授業・単元リフレクション」の4つの方法いずれの場面でも、授業者が互いに学び合い、高め合う場となるように心掛けた。特に「コーチングと板書を活用した授業・単元リフレクション」は、自分の授業を適切に振り返り、授業を改善していく学びの場として効果があった。そのため、互いに学びあう中で、よりよい授業や単元を構想し、実践していくための多くのアイデアや新しい指導の方法などを体得できた。

授業研究会を中心とした授業を改善する過程は、多くの教科や領域で幅広く実践できると考える。また、この取組を計画的に継続的に行うことができれば、授業・単元構想力、実践力は確実に高まっていくと考える。

研究の成果と課題

1 研究の成果

コーチングと板書を活用した授業・単元リフレクションを行ったことは、教師が自分の授業

を適切に振り返り、授業を改善していくことができ、同時に組織としての協働性を高め、教師同士がお互いに学び合いのできる授業研究会としても効果的であると考えます。

よりよい授業・単元づくりに向けた4つの方法「先行授業参観」「先行授業リフレクションへの参加」「授業づくり相談」「授業・単元リフレクション」を考え、試行実践した結果、4つの方法を連続的に実施することで、授業改善、充実に効果があったと考える。

2 今後の課題

今回の実践を通して、以下のような課題があげられる。今後、教育現場で実践を通して、課題解決に向けて研究を深めていきたい。

授業・単元構想力、実践力を高める授業・単元づくりを活用した方法の修正及び改善

開発した方法を校内研修に位置づけるための組織運営の考え方や方法

授業・単元構想力、実践力を高める授業・単元づくりを活用した実践で高まった力を教育課程全体の改善・充実につなげていくための考え方や手だての開発

< 研究実践協力者 >

- ・吉田 真一 教諭 (前橋市立宮城小学校)
- ・山崎 力 教諭 (前橋市立宮城小学校)
- ・伊藤多江子 教諭 (前橋市立宮城小学校)
- ・清水 静子 教諭 (藤岡市立美土里小学校)
- ・松島 隆 教諭 (太田市立旭中学校)
- ・福田 守宏 教諭 (館林市立第四中学校)
- ・大澤 好則 教諭 (館林市立第四中学校)
- ・高橋 徹 教諭 (渋川市立赤城南中学校)

< 参考文献 >

- ・平成14年度 『研究開発実施報告書』神戸大学発達科学部附属幼稚園・小学校・中学校(2002)
 - ・藤岡完治著 『関わることへの意志』国土社(1999)
 - ・鈴木義幸 著 『コーチングが人を活かす』ディスカヴァー(2000)
 - ・伊東明 著 『実践コーチング・マニュアル』ダイヤモンド社(2002)
 - ・有田和正 著 『有田和正の授業力アップ入門』明治図書(2005)
 - ・伊藤功一 著 『教師がかわる 授業がかわる校内研修』国土社(1990)
- (担当指導主事 関口 満)