

授業研究会活性化を図る一方策 ービジュアル化学習指導案活用時の教員の意識調査からー

A Method to Improve Lesson Study : From Teacher's Awareness Survey in Utilization a Visualized Draft of Lesson Plan

松田 雅代* 溝邊 和成**
MATSUDA Masayo MIZOBE Kazushige

松田, 溝邊は, ラーニングスケッチを応用したビジュアル化指導案を考案し, 教員の体験過程や指導案に対する意識調査を行った(2017)。その結果からは, 使用する言葉を洗練し, 授業の具体的なイメージをもつことに役立ったと感じていた。また, 作成上, 児童の様子を思い浮かべ, 授業をより具体的に把握しようとしていくので, 授業を進めていく拠り所ができた振り返っている。作成以前に抱いていた教員の学習指導案に対する考えにも変容が見られた。

そこで, 教員間で共有する一つの道具としてビジュアル化学習指導案を位置付け, 授業研究会での活用に対する意識調査を行った。その結果, ビジュアル化学習指導案は, 授業を読み解くための共通のツールとすることに成果をみる事ができた。ビジュアル化学習指導案は, 授業者にとっては伝えることに, 参観者にとっては理解することに効果があった。「本時の主張点」に焦点をあて討議会を進めることで, 授業検討会の内容を深めていく一方策とすることができた。

キーワード: 学習指導案, 学習環境, 授業研究会, 教員の意識, ビジュアル化

1. 研究の背景

「学び続ける教員を支えるキャリアシステムの構築(文部科学省, 2015)」においては, 次のように記されている。

「新しい社会の在り方を自ら創造することができる資質能力を子供たちに育むためには, 教員自身が, 習得・活用・探究といった学習過程全体を見直し, 個々の内容事項を指導することによって育まれる思考力, 判断力, 表現力等を自覚的に認識しながら, 子供たちの変化等を踏まえつつ自ら指導方法を不断に見直し, 改善していくことが求められている。

即ち, 教員一人一人が研究を重ね, 工夫して実践することが求められている。

我が国の教育研究においては, 教員同士による授業研究は, 活発に行われてきた^{※1}。最近では, 授業研究を行う際, 学習指導案が作成され, 授業後, 参観者が成果・課題・質問など意見や感想を色別の付箋に書いて出し合う。その後, 研究のテーマや視点に基づいて協議の柱を定め, 指導の工夫についてポスターセッション形式やワークショップ形式などで話し合う形態が見られる。各教員が自分の実践に生かす具体的な取り組みを明確にし, 教員一人一人が研究授業からさまざまな気づきを得られるように取り組んでいると言える。

佐藤(2015)は, 「専門家教育としての授業研究は, 学びのデザインとリフレクションの研究である。授業研究における教師の学びは, 『学びのデザイン』『授業実践』『学びのリフレクション』という3つの活動が循環し続ける学びであり, この循環を継続することによって, 教師は専門家としての成長を遂げている」と述べている。この点からすれば, 授業研究会では, 学びのデザインと

学びのリフレクションの道具立て, すなわち学習指導案が重要になってくると言える。授業を考察するために, 授業者と参観者にとっての共通のツールとしての学習指導案の必要性が求められる。

学習指導案に関する先行研究では, 次のような報告が見られる。

堀(2012, 2013)は, 学習指導案が抱えている課題として, 3点を挙げている。学習指導案に表現される指導目標が顕在的目標に傾きがちで潜在的目標が示しにくいこと, 学習活動における学習者の実態を把握する形になっていないこと, 学習や指導の成果を検証しにくいことである。OPPシートでは, 3点の問題点を克服し, 教師の学習や授業における明確な意図をもって構成され, 授業改善と学習の成果を確認できるところに利点を見出している。

指導案形式に関する研究としては, 山口県教育委員会(2013)が, 「板書型指導案」を日々の授業計画の一つとして提案している。授業の板書計画を中心に, 発問・主眼・指導上の留意点・本時の流れ・評価等を記載し, 授業中の児童生徒の発言や反応, 授業後の反省点などを書き加えていく。一連の過程を経て授業記録となり, 次時に向け修正した板書型指導案の作成につながるとしている。また, 教員間で共有することにより取り組みの成果や課題について協議できるとしている。

前原(2016)は, 上記取り組みに関し, 特徴・誕生の経緯・実際の作成事例・学校現場の状況を考察している。その結果, 指導案作成の負担を軽減するという業務改善以上に, 授業の構成要素を絞り込み, 校種, 学年, 教科を越えて指導方法とその効果を検証するといった, 授業改善の本質に迫る取り組みであると報告している。また,

板書型指導案の目的に、指導技術の共有化を挙げている。指導のノウハウをワンペーパーで共有できるという意味で授業改善の重要なツールであると述べている。

溝邊(2018)の報告では、上述の山口県教育委員会のもと北海道社会科連盟の板書型指導案についてまとめている。

溝邊(2015, 2016a, 2016b)は、子どもの学びと育ちを教員間で共有する一つの道具としてラーニングスケッチを構想し、低学年期においてフィールド活動を重視した指導案の実践・検討を行っている。ラーニングスケッチに関しては、2014年度K市立K小学校(K市パイロットスクール事業)での取り組みを始めとし、2015年度兵庫教育大学附属小学校「実践交流会」(2015.7)やネットひょうご(日本生活科・総合的な学習教育学会兵庫県支部)夏期研修会(2015.8)などで研修を深めてきている。

さらに、Mizobe K.(2017)は、夏期研修会のラーニングスケッチ作成講座に参加した教員に対する意識調査を分析し、その特徴を検討してきている。また、ラーニングスケッチを活用した生活科における実践研究(森川ら2016, 田中ら2017)や総合的な学習の時間における実践報告も行われている(野島ら2017)。

近年の探究の過程を重視した理科の授業研究にも、ラーニングスケッチを応用した指導案が有効であると考えた。その理由として、観察・実験を行う際、その作業環境や子どもの思考が重要な要素になってくるからであり、また、その可視化は、当事者である教員はもちろんのこと、教員間にも共通する指導力の向上に繋がりやすいと考えたからである。

松田, 溝邊(2017a)は、第5・6学年の理科単元において、ラーニングスケッチを応用した指導案(以降、ビジュアル化学習指導案)を作成し、その体験過程や指導案に対する教員の意識調査を行った。

その結果、教員は、絵や図や写真、吹き出しや人のイラストを使った指導案を作成したことが、使用する言葉を洗練し、授業の具体的なイメージをもつことに役立ったと感じていた。また、作成上、児童の様子を思い浮かべ、授業をより具体的に把握しようとしていくので、授業を進めていく拠り所にできたと振り返っている。作成以前に抱いていた教員の学習指導案に対する考えにも変容が見られた。

すなわち、教員はビジュアル化学習指導案の有効性を捉え、指導案を拠り所に授業を進めることの手応えを感じ、指導案に対する意識の変容を自覚していたと考えられる。他教科や他単元に広げることや他校に広げたいことにも言及していた。

一方、授業研究会における学習指導案を活用する例は、一部アイデアとして見られるものの(溝邊編著, 2017a, 松田ら, 2017b), 研究上の検討は見当たらないのが現状である。

2. 目的

以上のような学習指導案に関する研究状況から、授業を読み解くツールとしてのビジュアル化学習指導案を活用した授業研究会において、授業者や参観者の立場である教員の意識を明らかにすることを本研究の目的とした。

3. 方法

3.1 対象・単元・時間数

O市立F小学校第3～6学年において、ビジュアル化指導案を作成した教員8人を対象とした。なお、O市立F小学校では、本指導案の形式に取り組んで3年を経過している。

ビジュアル化学習指導案を作成し、授業を行った単元は下記の8単元である。

- 第3学年 「昆虫の成長と体のつくり (17時間)」
「物と重さ (8時間)」
- 第4学年 「人の体のつくりと運動 (6時間)」
「水の変化 (14時間)」
- 第5学年 「振り子の運動 (9時間)」
「人の誕生 (9時間)」
- 第6学年 「月と太陽 (11時間)」
「てこの規則性 (13時間)」

なお、当該教員は他授業者の授業研究・討議会を経験している。

3.2 質問紙調査と聞き取り調査

質問紙による調査では、研究対象とした指導案の構成要素「指導計画・本時の展開」「本時の主張点」「学習環境案」において、意見交流に対する効果を抽出し、4件法でデータ集積を行い、その正負の傾向をとらえる作業とした。自由記述欄の内容に関しては、同じく構成要素の3項目に分類し、その解釈から内実をとらえる。

また、上記の検討に加え、藤原(2012)などの考え方を参考に、ナラティブアプローチとしての聞き取り調査を設定し、ビジュアル化学習指導案を活用した授業研究会に対する教員の意識を明らかにする。形式としては、半構造化インタビューを手がけ(川島, 2013), 質問者と会話に近い形式で個別に行いつつ、データを集積した。より詳細な意見を求めたり、追加の質問を行ったりして進められた。調査後の逐語記録の各部分から重要と思われる概念・カテゴリーを生成し、カテゴリー関連図を作成する。

3.3 実施時期

2016年11月に授業者が指導案作成し、実践直後に質問紙調査を行った(松田ら, 2017a)。質問紙調査の「授業検討会での意見交流に役立つ」の項目のみを抽出する。その後の2017年6月に行った聞き取り調査からも同様に、研究授業・討議会に関して抽出する。

4. 結果と考察

4.1 質問紙調査

質問紙調査からは、以下の結果が得られた(表1)。

「授業検討会での意見交流に役立つ」についての「指導計画・本時の展開」は、「とてもそう思う」が3人、「そう思う」が5人、「学習環境案」は、「とてもそう思う」が2人、「そう思う」が6人で、全員が肯定的にとらえていることがわかった。「本時の主張点」は、「とてもそう思う」が3人、「そう思う」が4人と多数が肯定的にとらえているが、「そう思わない」が1人であった。

表1 質問紙調査結果

項目	観点	教員							
		A	B	C	D	E	F	G	H
授業検討会	指導計画・本時の展開	3	3	3	3	4	3	4	4
での意見交	本時の主張点	3	3	2	3	4	4	3	4
流に役立つ	学習環境案	3	3	3	3	3	4	4	4

ただし、4:とてもそう思う 3:そう思う 2:そう思わない 1:とてもそう思わない

質問紙調査の自由記述欄(表2)の「指導計画・本時の展開」からは、教員Eは、吹き出しの効果を捉えている(*1)。「本時の主張点」については、教員A・Bは、授業を見る視点の明確化の必要性や効果をとらえている*2,*3)。「本時の主張点」に「そう思わない」と評価した教員Cは、「本時の学習の目標を主張点で言い回しを変えているだけなのではないかと思った。」と語っていることから、主張点のとらえ方が不十分であり言葉にするのが難しいととらえていると解釈できる(*4)。教員Hは、授業検討会の在り方・進め方に効果があったとしている(*5)。

「学習環境案」については、教員A・Eは効果を言及し(*6,*7)、教員Hは、今後の方向性を提案している(*8)。「指導計画・本時の展開」「本時の主張点」「学習環境案」を合わせて、教員Aは、意欲が表出している(*9)。教員D,F,Gは、「授業検討会での意見交流に役立つ」についての自由記述は見られなかった。

表2 質問紙調査の自由記述

観点	内容	教員
指導計画・本時の展開	吹き出しは、他の人が見ても授業の流れがイメージしやすいと思うので、授業を見る時に役立つ ¹⁾ 。	E
本時の主張点	研究授業をするにあたって、授業者・参観者とも明示された形で共有すべきものだと思う ²⁾ 。	A
	視点がはっきりしていることで、授業を見るときによかったと思う ³⁾ 。	B
	本時の学習の目標を主張点で言い回しを変えているだけなのではないかと思った ⁴⁾ 。	C
	方策と子どもの姿で語る文章が難しかったが、これをみんなで検討するとよいと思う ⁵⁾ 。	H
学習環境案	学習環境も参観者にとっては知りたい情報です。掲示物が(児童にとって)学習の支援者となり、学習の足跡となる ⁶⁾ 。	A
	違う学級でプレ授業を行う時など、だれが見	E

てもイメージしやすく効果的だった⁷⁾。

見取り図を写真に撮って貼るのもよいと思った。パワーポイントでスライドショーのようにするのも面白いと思った⁸⁾。参観者がタブレット必携ができれば。

3観点合わせて
 3点の指導案改善は必要なものと思う。参観者のためでもあるが、何より授業者のためになると思う。それを工夫することで、「どういう授業にしたいか」「子どもたちにどんな力をつけたいか」「そのために何が必要か」を自問する作業だと思う。今後の研究に生かしていきたいと思う⁹⁾。

4.2 聞き取り調査

「指導計画・本時の展開」「本時の主張点」「学習環境案」について、個々の効果・有効性などの質問紙調査を受け取った後に、聞き取り調査を行った。

4.2.1 逐語記録のカテゴリ化

聞き取り調査記録を意味内容の理解できる範囲で文章を区切り、概念を付し、各概念の類似性を検討・整理しカテゴリを生成する(表3)。概念は《 》で、カテゴリは【 】で表す。

教員ごとに概念(数)の多い順を示すと、

教員A:《授業理解の促進(2)》《授業の意図焦点化(1)》《視点の明確化の重要性(1)》《視点の共有(1)》

教員B:《授業の意図焦点化(1)》《指導案理解のしやすさ(1)》《次への広がり(1)》《授業理解の促進(1)》《視点の確かさ(1)》

教師C:《子どもの動き把握(2)》《融通性の課題(1)》《自分に活かす方策(1)》《授業者の意図主張(1)》

教師D:《振り返りのポイント(2)》《発問の検討(1)》《指導案理解のしやすさ(1)》

教師E:《内容の変化(2)》《授業の記憶のしやすさ(1)》《授業者の意図主張(1)》《視点の共有(1)》《活性(1)》

教師F:《融通性の課題(1)》《授業者の意図主張(1)》

教師G:《授業者の意図理解(2)》《内容の変化(2)》《指導案理解のしやすさ(1)》《授業の記憶のしやすさ(1)》《視点の確かさ(1)》《意見の言いやすさ(1)》《活性(1)》

教師H:《恒常化への課題(1)》《視点の確かさ(1)》《内容の変化(1)》

であった。

カテゴリごとのそれぞれの教員の意見の数を示すと(()内は意見の数)、【授業者にとっての効果】は、教師A(以下A)(1),B(1),C(1),D(1),E(0),F(1),G(0),H(1)であり、【参観者にとっての効果】は、A(0),B(2),C(1),D(1),E(1),F(0),G(4),H(0)であり、【授業者・参観者が共有することの効果】は、A(3),B(2),C(2),D(0),E(0),F(0),G(1),H(1)であり、【討議会にとっての効果】は、A(1),B(0),C(1),D(2),E(5),F(1),G(4),H(1)であった。

個人により、概念の内容は多岐にわたり、感想のあったカテゴリは様々であり、顕著な傾向は得られなかった。そのなかで、【討議会にとっての効果】については、概念数が多く、7人の教員が感想を語り、意義や重要性をとらえていた。感想のなかった1人の教員は、経験年数の所以であると推察される。

内容を見ていくと、本時の主張点を書くことで、授業者にとっては主張したいことが表現でき(B)、参観者に焦点化した意見を聞くことができる(A)と《授業の意図焦点化》として述べている。吹き出し型の具体的な発問記述は、事前の検討会でも取り上げて検討することができるよさをとらえている《発問の検討》(D)。留意する点として、具体的に授業プロセスを記述することによる《融通性の課題》を自身の課題ととらえ(C)、また、検討会での説明の必要性を言及している(F)。今後の見通しとして《恒常化への課題》として考えていることがわかる(H)。

《授業の意図焦点化》《発問の検討》《融通性の課題》《恒常化への課題》は、【授業者にとっての効果】というカテゴリーを生成した。

一方、【参観者にとっての効果】というカテゴリーは、《指導案理解のしやすさ》《授業の記憶のしやすさ》《自分に活かす方策》《授業者の意図理解》《次への広がり》から生成された。

参観者としての《指導案理解のしやすさ》は、若手教員にとっての指導案を読み解きやすいととらえ(B)、授業のイメージのしやすさ(D)や指導案の見やすさ(G)をとらえている。振り返る時の有効性を《授業の記憶のしやすさ》として挙げている(E, G)。さらに、自分の授業に取り入れることを想定した《自分に活かす方策》の意見が見られた(C)。参観者にとっての見やすさ(G)を授業検討会での経験を踏まえた意見(G)としての《授業者の意図理解》があった。具体的な記載があり《次への広がり》が期待できることが伺える(B)。

実際に授業を参観している時にそれまでの経過と目の前の子どもの様子の理解ができる(A)ことや学習環境についての紙面と目の前の子どもの様子が分かる(B)ことから、《授業理解の促進》が行われると述べている。指導案が研究授業や討議会における《視点の明確化の重要性》をもつと言及している(A)。授業者と参観者が《視点の共有》をすることができる主張点の明示の有効性(B)や子どもの思考と授業者が意図するところを明示する有効性(G)や授業者の意図と授業のずれの発見ができる(H)ことのよさをとらえている。《子どもの動き把握》という点において、学習環境案を提示することで子どもの動線が把握しやすい(C)やグループ分けが分かりその後の討議会の話題にできたことを挙げている(C)。

《授業理解の促進》《視点の明確化の重要性》《視点の共有》《子どもの動き把握》は、【授業者・参観者が共有することの効果】とカテゴリー化できる。

《授業者の意図主張》としては、可視化されているこ

とによる授業者の説明に対する有効性(C)や授業や環境の意図を見出すことの効果(E)や主張することの効果(F)を語っている。質問に対する《振り返りのポイント》に互いに役立つことや発問や児童の様子を実際と比べることに有効であったとの意見があった(D)。質問は指導案を見ることで解決でき意見を言うことから始められる《意見の言いやすさ》がある(G)。《視点の確かさ》が討議会でも有効なこと(A)や研究授業中に実際と見比べることで話がつながりやすかった(E)ことを語っている。討議会前に予め分かることの意義(E)や質問が減って討議から始められるよさ(E, G)や多角的な意見が表出されるよさ(G)、また、討議の材料になりやすさ(H)が《内容の変化》によりできたことを経験から述べている。短時間で内容のある検討会ができた(E)ことや授業の見やすさからの討議会の盛り上がり(G)を討議会の《活性》としてとらえている。

《授業者の意図主張》《振り返りのポイント》《意見の言いやすさ》《視点の共有》《内容の変化》《活性》は、【討議会にとっての効果】というカテゴリーを生成した。

なお、教員Cの表1での本時の主張点の評価2は、聞き取り調査では、「授業者としてはこういう思いなんです、というのが、可視化されて出てるので指導案見てもらったらわかると思うんですがと、それはすごい説明がしやすかったです。それは、相手にも伝わったかな、と思います。授業者としてはすごい検討会では、主張ができるそこかなと思います。」と語り、肯定的にとらえていることが分かる。

4.2.2 カテゴリー関連図

概念とカテゴリー関連図は、結果図として図1に示す通りである。以下、各概念及びカテゴリーとそれらの関連性を述べる。

ビジュアル化指導案を作成し授業実施後の討議会に臨んだ授業者にとって、【授業者にとっての効果】を実感している。また、参観者になった時、及び、ビジュアル化学習指導案を手にし、授業に参加するであろう教師と自分を重ね合わせ、【参観者にとっての効果】をとらえている。研究授業の場で、ビジュアル化指導案を共通のツールとして授業を見た時の【授業者・参観者が共有することの効果】が授業者・参観者に有効に働いている。それ故に、ビジュアル化指導案を共通のツールとすることで【討議会にとっての効果】としてとらえることを通して、討議会の内容に広がりや深まりが生じたと感じたと推察する。

5. まとめと今後の課題

事例分析結果からは、教員たちがまず「教員と子ども」のやりとりや学習環境、板書計画に着目して学習指導案を作成した。一連の経過を経て、授業をデザインし、授業の主張点を教員自身が明確にすることができた。教員の語りからは、ビジュアル化指導案は、授業者にとっては伝えることに、参観者にとっては理解することに、効

果があったと受け止めている。

また、「本時の主張点」に焦点をあて討議会を進めることで、授業検討会の内容を深めていく一方策とすることができた。

本研究の目的である、指導案は授業を読み解くための共通のツールとすることに、成果をみることができた。さらに、授業研究会は、授業者と参観者が学習指導案というツールをもとに、活性化できたと言える。

「学び続ける教員として生きる」ことへの前向きな姿

勢が随所に伺われた。情意的な価値を示すと同時に、学びを今後の取り組みに活用するという意味では、より取り組みやすいビジュアル化学習指導案にする必要がある。教員の動きとともに、子どもの動きをどこまで書き込むことができるかや作成におけるパソコン入力スキルや入力を短縮できる開発とともに、教員の提案意見にあったように、指導案や学習環境案を参観者が共有し、タブレット端末などICTを活用した討議会を考えていくことを今後の方向性としている。

表3 逐語記録のカテゴリー化

カテゴリー	概念	聞き取り調査内容	教員
授業者にとっての効果	授業の意図	授業の主張点のところ、それが大きいと思います。授業者としては、何が言いたい、何を問	A
	焦点化	本時の主張点って、一昨年ぐらいから書き出したんですね。本時の主張があることによっ	B
	発問の検討	討議会や事前の話し合いとかも、この発問どう、みたいな話し合いはできたので、最初の問	D
	融通性の課題	臨機応変に、プレをさせてもらった隣のクラスでは、筋肉の意見はでなかったのですが、自分の	C
		実際に授業検討会の時、大きく変わってくることもあるので（例えば、前時で子どもの動き	F
	恒常化への課題	主張点については、いいなあと思います。授業検討会で役立つと思ってるけども、他校では、	H
参観者にとっての効果	指導案理解のしやすさ	私らやっぱり短時間で読み解く力って全然ないので、そうしたときに、ビジュアル化は、私	B
		ちょっとアニメのような感じですよ。イメージはすごくしやすいんじゃないかな。	D
		確かに、参観者にとって見やすいです。	G
	授業の記憶のしやすさ	授業を自分が見に行ったらきつとだいたい知ってるけど、その時あまりわからんと見て	E
		指導案を見て、授業を見てという二重の構えというのが参観者として大きいと思います。	G
	自分に活かす方策	準備物とかは、すごくよくわかったので、次この単元するんやったら、こんな準備物がある	C
		今どういう状態でスタートしてというのが、ビジュアル化されてるので、読んで理解する	G
	授業者の意図理解	実際に指導案が見やすい。見やすいから授業がわかる、こういうことが言いたいんやな、っ	G
		指導計画を見た人も、文字（だけ）で書いた板書よりも、実際こういう風に見えるねんな、	B

授業者・参観者が共有することの効果		参観者にとっても、この授業に至るまでにどういう経過があつて今どういう支援が必要というかが見ていてわかる。	A
	授業理解の促進	こういう支援をしてるから目の前の子どもの学習の様子があるというのが、参観者には伝わると思っています。	A
		あれ見て、おおよそですけど、実験も子どもら何してるのか、見る人も見やすい、どこでどんな実験してる、何使ってるんか、特に発展やったらわからへんというか、メモ取ったりしないといけないので、それはよかったのかなと思います。	B
	視点の明確化の重要性	参観者としてもどこに視点をもって見ればいいのかというのが、授業を見るにしても討議をするうえでも必要なことだと思いました。	A
		視点はどっち（授業者・参観者）に対しても定まると思っています。主張これでいいんかって、去年の授業も最後まで考えました。どっち（授業者・参観者）にとっても有効っていうか、かなと思いました。	B
	視点の確かさ	子どもがこう考えてるからというので、吹き出しが有るじゃないですか。子どもがこう考えたときに、周りの先生とかの意見を見れるというか、主張点に戻ればこれ見てほしいからかというのがわかる。	G
		指導案の検討会の時に思いっきり授業者の意図が出てるからそれとずれてるのは、どこでずれたかとか、ここはその通りになったかとかというのを検討しやすいよさがあるなと思いました。	H
	子どもの動き把握	学習環境案は、こうして動けばいいのかというイメージ、見てる参観者からしたら、子どもをこう集めてる方が分かりやすいかなとか考えやすかったです。	C
		席を変えて同じ意見の子ども同士を固めたかったんですけど、授業検討会の時にこの図のようにと、話ができたのはよかったです。	C
	討議会にとっての効果	授業者の意図主張	（本時の主張点は）授業者としてはこういう思いなんです、というのが、可視化されて出るので、指導案見てもらったらわかると思うんですがという前置きが必ずつくというか、それはすごい説明がしやすかったです。それは、相手にも伝わったかな、と思います。授業者としては検討会では、主張ができるとこかなと思います。よかったですね。
		授業のことも環境のことも意味がある、と振り返って話す時に効果的やなと思いました。	E
		本時の主張など授業討議会にももちろん役立つと思います。	F
		質問があつたら、（互いの）振り返るポイントにはなつたと思います。	D
振り返りのポイント		討議会は授業者としてというより参観者として討議会には役立つんじゃないかなと思います。というのは、授業者にとって役立つのは、私は、事前の方で、あれを書くことで頭の中に入るの、参観者はそのとき初めて見るので、ああいう風にあることが発問とかかいてあると後で振り返って討議会をこうやってこんな反応を実際はこうだったよね、みたいなのをまた比べていけます。	D
意見の言いやすさ		参観者になったら、質問するところが減っていくので、自分の意見を言い易くなると思います。	G
視点の共有		参観者としてもどこに視点をもって見ればいいのかというのが、授業を見るにしても討議をするうえでも必要なことだと思いました。	A
		討議会の時に話しするだけよりも先に参観する先生がそういう視点でみてくれてはつたから、話もつながりやすかったです。	E
		初めてそこで授業者から聞くわけではない感じで討議ができるので分かるんじゃないかなと思います。丁寧にやることですね、細かく。	E
内容の変化		これってどうですか、なぜですかとか、絶対そういう質問から入るじゃないですか。（本校の）討議会も初めはこうじゃなかったけど、ああいうこと（指導案や学習環境案や本時の主張）が、一般化してたり皆に浸透したら、そんなことはつていう部分の（質問には）書いてますよとか、そういう気持ちでとか、まず読んでもらっていいですか、というところからの検討会ができます。	E
	主張に対して、この角度から攻めるというのはどうなんですか、というのも言えますし。参観者になったら、そういうところが言えます。	G	
	授業検討会では、授業者としては絶対に役に立つと思います。自分がやってきて、質問が減つたと思います。流れとかが見たら分かるから。変容はとか今後どうされますか、という質問がよくでると思うんですけど、ここに書いていますと言えます。	G	
	板書もそうですけど、変えたり付け加えたりするとか、実際には使ってなかつたとかは、（授業討議会の）話し合いになるかな。	H	
活性	いい検討会になります。きめ細かくするっていうのが、自分らも慣れていけば、より短時間でぐっと中身のある検討会ができると思います。	E	
	主張点があると授業見やすいので、検討会が盛り上がると思う。	G	

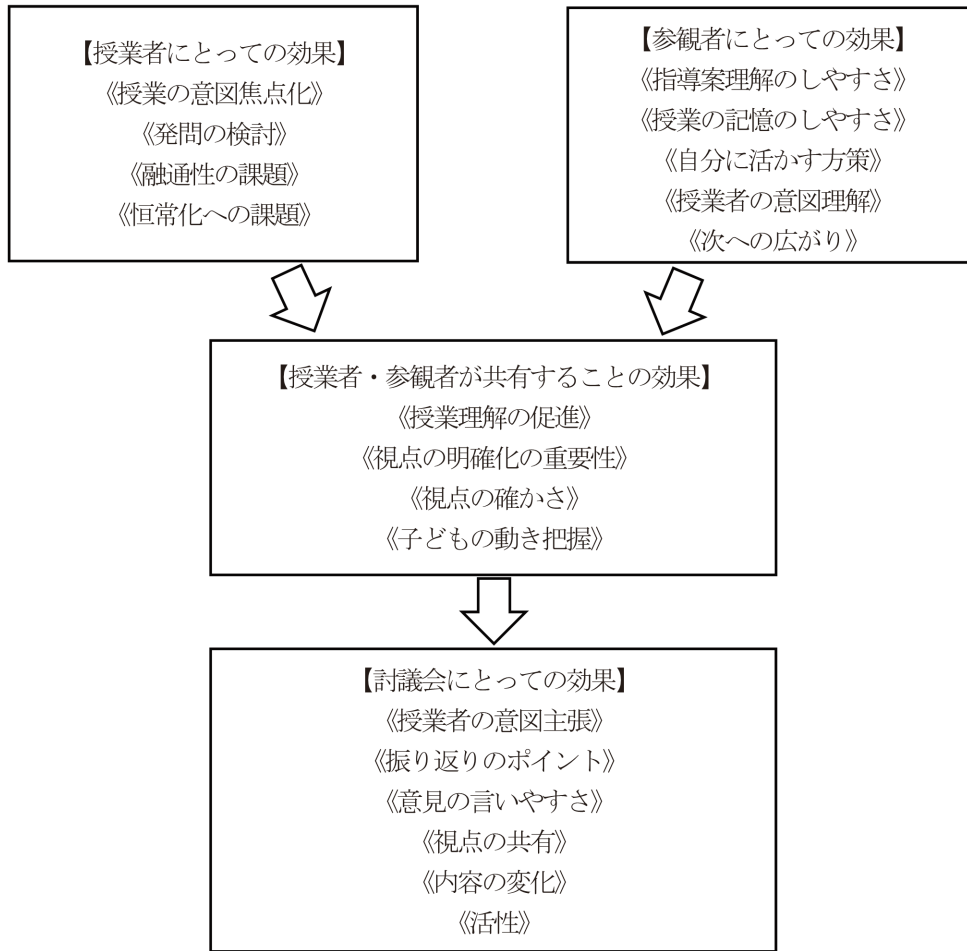


図1 ツールとしてのビジュアル化学習指導案の効果（カテゴリー関連図）

註

- 日本の授業研究については、以下の文献が詳しい。
日本教育方法学会編（2009）「日本の授業研究」（上・下）学文社

引用文献

藤原顕（2012）教師の語り—ナラティブとライフストーリー—，秋田喜代美，藤江康彦編：はじめての質的研究法，pp343-344，東京図書

堀哲夫（2012）OPPAによる学習指導案と教材研究の改善に関する研究，日本理科教育学会全国大会論文集，62，p.266

堀哲夫（2013）教育評価の本質を問う一枚ポートフォリオ評価OPPA一枚の用紙の可能性，pp129-142，東洋館出版社

川島大輔（2013）インタビューの概念，やまだようこ，麻生武，サトウタツヤ，能智正博，秋田喜代美，矢守克也編：質的心理学ハンドブック，pp.298-305，新曜社

前原隆志（2016）板書型指導案に関する一考察，山口大

学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，62，pp.11-20

松田雅代，溝邊和成（2017a）ビジュアル化学習指導案作成に見られる教師の意識，兵庫教育大学学校教育学研究，30，pp119-126

松田雅代，溝邊和成（2017b）ビジュアル化指導案作成に見られる教師の意識—ラーニングスケッチの応用を通して—，日本理科教育学会全国大会論文集67，p.172

溝邊和成（2015）「ESDからGAPを志向する生活科・総合的学習の指導力向上をめざして～動的学びを支援する授業デザイン・ツール：ラーニングスケッチを考える～」，日本生活科・総合的な学習教育学会全国大会

溝邊和成（2016a）動的学びを支援する活動可視化型学習指導案「ラーニングスケッチ」の進化，第25回日本生活科・総合的学習教育学会全国大会発表要旨集，p.237

溝邊和成（2016b）「動的学びを支援する活動可視型学習指導案の構想」日本理科教育学会全国大会論文集66，p.354

- 溝邊和成編著 (2017) 「深い学び」につながる授業アイデア64 ～思考スキルで子どもの主体性を引き出す～, 東洋館出版社, 121-124
- Mizobe K. (2017), Research on the Development of Learning Sketch (teaching plan) for Elementary School in Japan, International Scientific Events, 8th International Conference, Bulgaria
- 溝邊和成 (2018), 小中学校学習指導案の表記に関する工夫: 板書型学習指導案に着目して, 兵庫教育大学研究紀要 第52巻, pp.125-133
- 文部科学省 (2016) 中央教育審議会教育課程部会企画特別部会資料
- 文部科学省 (2015) 中央教育審議会答申; これからの学校教育を担う教員の資質・能力の向上について
- 森川茂樹・溝邊和成・田中吾子 (2016) 子どもと教師が主体的に気付きにせまる授業の工夫～「ラーニングスケッチ」の活用～, 第25回日本生活科・総合的学習教育学会全国大会発表要旨集, p.238
- 野島崇志・溝邊和成 (2017): 地域素材を生かしたアクティブラーニングを支援するプランニングと授業展開, 日本生活科・総合的な学習教育学会全国大会
- 大阪市立古市小学校 (2016) 「全国小学校理科研究大会大阪大会学習指導案集」
- 佐藤学 (2015): 専門家として教師を育てるー教師教育改革のグランドデザイン, pp91-115, 岩波書店
- 田中吾子・溝邊和成 (2017): 小学校第1学年生活科授業におけるタブレット端末を用いたラーニングスケッチの試み, 日本生活科・総合的な学習教育学会全国大会
- 山口県教育委員会 (2013) 板書型指導案, Web ページ

謝辞

本研究を進めるにあたり, 調査の実施にご快諾をいただき協力いただいた大阪市立F小学校の校長先生をはじめ, 先生方, 児童の皆さんに心から感謝を申し上げます。