



子どもを大切にし  
 子どもの力を信じ  
 子どもの力を引き出す



# 大阪の授業 STANDARD

## CONTENTS

1. 大阪の授業STANDARDがめざすもの
2. 授業を見直す
3. 子ども主体の授業づくりに取り組む
  - ① 出合う
  - ② 結び付ける
  - ③ 向き合う
  - ④ つなげる
  - ⑤ 振り返る
4. 校内研究の成果を日々の授業に生かす
5. 授業のユニバーサルデザインをめざす
6. 一人一人を大切にす授業



大阪府教育センター  
 平成24年5月

大阪のすべての学校で授業研究の文化をはぐくむ

# 「大阪の授業 **STANDARD**」 発刊にあたって

## — 大阪のすべての学校に授業研究の文化を —

大阪府教育センター所長 藤村 裕爾

平成 19 年度から始まった、小・中学生を対象とした全国学力・学習状況調査において、全国平均を大きく下回るという大阪の極めて深刻な「学力の課題」が明らかにされました。大阪府教育委員会では、この間、学力向上を最重要課題として、学校の取組を支援するための予算的措置、人員配置、数々の研修会の実施、学力向上のための教材や指導資料の配布等の手立てを講じてきました。

各学校の取組が進み、徐々に、改善の傾向が見え始めてきましたが、学校調査の結果からは、朝の学習や読書、放課後の補充学習、ボランティアによる学習支援等、学力向上のための周辺の取組は進展しつつあるものの、「授業研究を伴う校内研修の実施回数」や「様々な考えを引き出したり、思考を深めたりする発問や指導」、「学校の教育目標やその達成に向けた方策について全教職員の間で共有し取組にあたっている」など、学力向上の取組の「本筋」であるべき、学校をあげての授業そのものへの改善の取組が進んでいないという実態が明らかになってきました。

大阪府教育センターでは、こうした課題の解決にむけ、平成 22・23 年度の 2 年間、小・中学校を対象に、各学校が校内研究を活性化させて授業改善を行い、学力向上を図ることを目的として、「パッケージ研修支援」に取り組んできました。平成 22 年度には、238 校（府内の小中学校の 26%）に対して 1203 回、23 年度には 373 校（同 41%）に対して 1978 回の「出前研修」を実施しました。

この度、こうした取組を踏まえて、各学校での授業改善の推進に資することを目的として、パッケージ研修支援や様々な研修で発信してきた「授業づくり」について「大阪の授業スタンダード」としてまとめました。



内容は、小学校の算数を想定した授業づくりですが、授業に対する基本的な考え方は、校種や教科を問わず、共通するものであると思います。

授業づくりのスタンダードとして示した内容をご理解の上、今後の取組に生かしていただくようお願いします。

平成 24 年 5 月

# 1

子どもを大切に、子どもの力を信じ、子どもの力を引き出す授業づくり

## 大阪の授業 STANDARD がめざすもの

子どもたちに、「学ぶ楽しさ」や「学ぶ喜び」、「学ぶ厳しさ」、そして「学ぶ大切さ」を味わわせ、子どもの内側に学びに対する価値意識や、学校の中に学びの文化をはぐくむ授業をつくりたいと考えます。

### 1 子どもを大切にする

教科の系統性を踏まえながら、子どもの発達段階や特性、個々の学力実態や生活実態など、的確な子ども理解のもとに、子どもが安心して学べる授業づくりをすすめる

- 現段階では、何ができて何ができていないかを理解する
- 当該学年までに、何を学んでいて何を学んでいないかを理解する
- 現発達段階では、どのような考え方や理解の仕方をするのか理解する
- 子ども個々の学力実態を理解する
- 子ども個々の生活背景を理解する
- 子どもは、一人一人学び方や分かり方が違うことを踏まえる
- どの子どもも安心して学べる学習集団を育てる



### 2 子どもを信じる

子どもに対する期待を高くもち、どの子どもにも活用する力をはじめとする求められる力をはぐくもうと考える教員の姿勢

- 子どもに身に付けさせたい力を明らかにし、目標設定をする
- 子どもの実態から目標達成のための授業づくりや授業改善に取り組む
- 子どもの様子をよりよく変えるため、どの子どもも目標を達成できる、目標を達成させることができるという強い信念のもと、子どもと向き合う

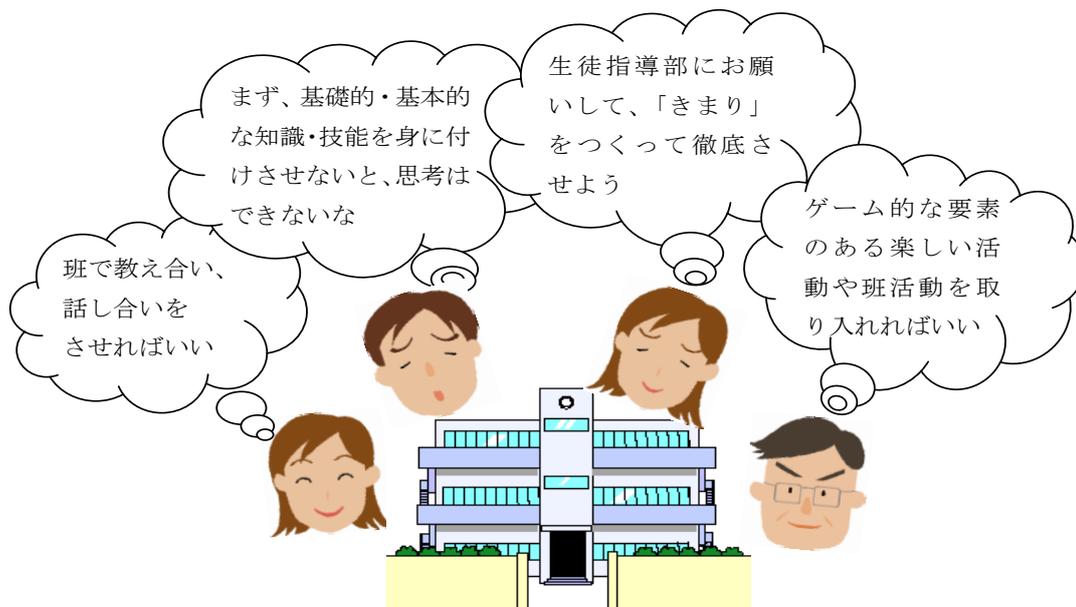
### 3 子どもを信じ出す

子どもが自分の力で課題を解決し新しい知識や技能を獲得したり、意見や考えを交流し合う中で理解の深まりや高まりを得られるような授業の構成

- 達成感、成就感を味わわせるため、子どもが自分の力で新たな知識や技能を獲得できた実感できる授業の構成
- 十分な時間を与えて解決を子どもに委ねる待ちの姿勢
- どの子どもも課題に向き合える適切な支援
- 学習の過程で学び方を学ばせる
- 子どもの考えをつなぎ、教え合い、学び合う学習集団を育てる

今、多くの学校では、「思考力・判断力・表現力の育成」、「言語活動の充実」、「学習意欲をはぐくむ」、「授業規律をはぐくむ」などのテーマで校内研究に取り組まれています。

## ■ しかし、授業研究の協議で、こんな議論になっていませんか？



## ■ 今、進めていこうとしている授業改革は、

「先生が教え込む授業」から「子どもが学びとる授業」への転換です

- 「思考力、表現力、判断力」、「学習意欲」、「言語活動」、「授業規律」は、「教えて、練習させて、定着させる」授業だけでは達成することはできません。
- それは、これら4つが「子どもの内側にはぐくむ」力だからです。
- このような力は、どのようにしてはぐくめばよいのでしょうか？ その一つの方策として、提案するのが、「先生が教え込む授業」から「子どもが学びとる授業」への転換です。

### 授業の何が問題か

シュライヒャー (PISA調査統括 OECD顧問)

❖ 日本の教育課題は何だと思いますか？  
一人ひとりの生徒が学びへのモチベーションを上げることだ。前より向上したが、他国よりまだ低い。

❖ それを解決する方策は？  
そのためには、授業を先生中心から、生徒中心に変えることだ。

(6月1日 朝日新聞)

### どんな授業をめざすのか

| 教え込み型 | 一見対話スタイル<br>教師主導型 | 子ども主体型           |
|-------|-------------------|------------------|
|       |                   |                  |
| 一方通行  | 一問一答              | 自力解決と交流<br>教師の支援 |

# 2

日々の授業は、「子ども主体の授業」になっていますか？

## 授業を見直す

### 1. 日々の授業は、「子ども主体の授業」になっているのでしょうか？

年間指導計画通りに進めることが最優先され、「今日はここまで進まない」と、ついつい教える側の都合で授業を進めてしまうということはないのでしょうか？

下にあるのは、小学校の算数の2つの授業を「S-T分析」を行ったグラフです。

● Aのグラフを見てみましょう。

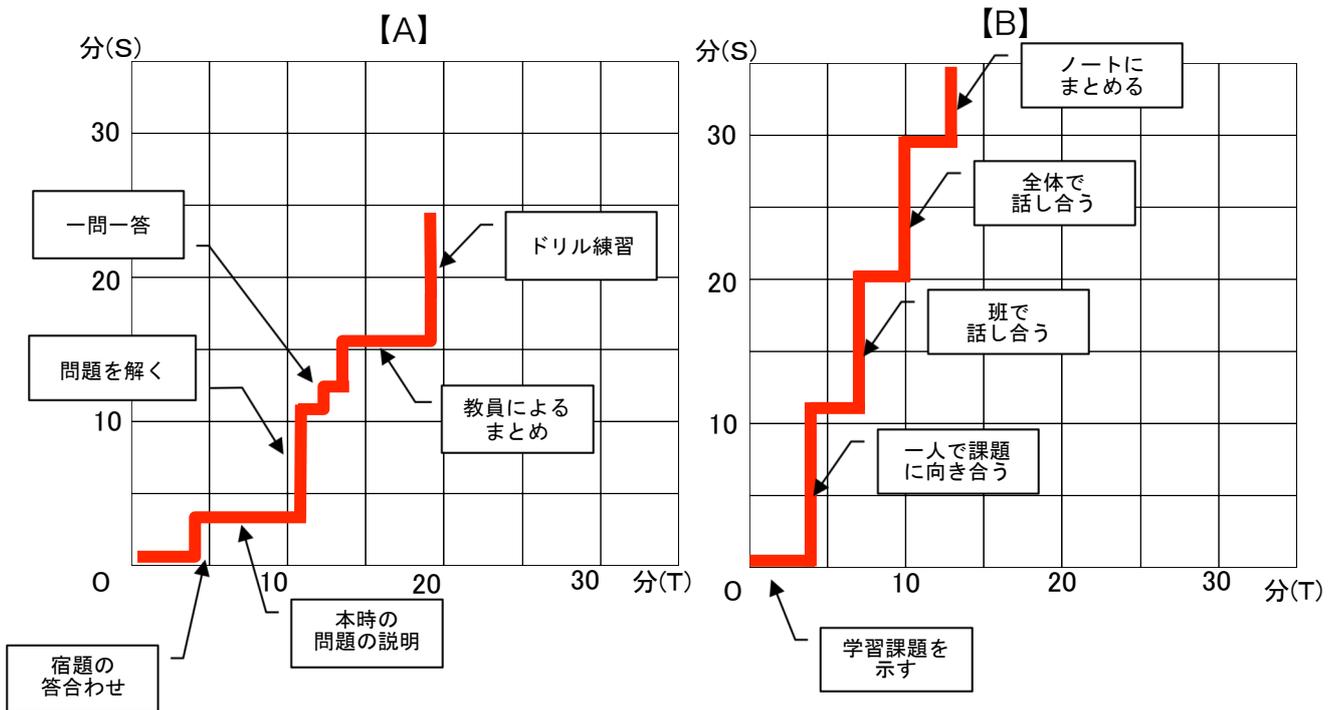
- まずグラフの折れ線が横長であることが分かります。これは、教員の活動時間が長いことを表しています。
- 教員の活動時間が長いということは、その間、子どもは教員の話の聞いたり、板書を写したりと受動的にならざるを得ません。

S-T分析とは、1時間の授業を児童・生徒の活動時間と教員の活動時間という2つのカテゴリーだけで分析し、それぞれの時間を累積の折れ線グラフで示すものです。縦軸は児童・生徒の活動時間を表し、横軸は教員の活動時間を表しています。

● Bのグラフはどうでしょうか。

- グラフの折れ線が縦長になっています。これは児童・生徒の活動時間が長いことを表しています。
- 子どもは考えたり、説明したりと能動的に取り組んでいます。
- しかし、ただ時間を与えて、子どもに任せているだけでは、子ども主体の授業とは言えません。

**S-T分析グラフ** (小学校算数 数と計算の領域 【A】2年【B】4年)



## 2. 子ども主体の授業とは、どのようなものなのでしょうか？

- では、なぜ、このような違いが生まれてくるのでしょうか？
  - Bには、子どもが取り組むべき「学習課題」がありますが、Aにはありません。課題が提示された後には、課題解決のための十分な時間が子どもに与えられています。
  - Aの授業では、教員と生徒の一問一答の繰り返しで授業が展開されています。その後、教員が黒板に本時に学んだことをまとめ、子どもたちはノートに写しています。そして、最後にドリル練習を行い、定着を図ろうとしています。
  - Bの授業では、学習課題が示された後、まず一人で学習課題に向き合う活動があり、次に班の中で各自の考えを発表し、話し合いの活動を行っています。その後、学級全体で考えを練り上げる話し合いを行い、学習をまとめています。
  - 授業の最後は、各自がこの時間に学んだことを、自分の言葉でノートにまとめています。
- ただ時間を与えて、子どもに任せているだけでは授業の目標は達成されません。
  - そこには、深い児童・生徒理解と教科の専門性、人権教育の観点や支援教育の観点から綿密に構成された授業づくりが必要となってくるのです。
  - 子どもたちが、「昨日は教科書の22ページだったから、今日は教科書の23ページだ」という授業から、「今日は何を解決して、何が分かるのだろうか」と楽しみにする授業に、是非、授業を変えていきたいものです。

先生主導の授業

子ども主体の授業



## 1. 授業に対する認識を変える

- 「思考力・判断力・表現力をはぐくむ授業は難しい」と思っていないですか？
  - ・ 「知識・技能が身に付いていなければ、思考も判断も表現もできない。まず、知識・技能からだ。」と考えていませんか？
  - ・ しかし、知識・技能の定着に終始し、結局、思考力・判断力・表現力をはぐくむ授業に移れないままに終わっている授業も少なくありません。
- 「知識・技能」を身に付けさせることが、  
そのまま活用する力をはぐくむことにつながる授業づくりをめざす
  - ・ そこで、授業に対する認識を変えてみましょう。知識・技能と思考力・判断力・表現力の間には教える優先順位はありません。
  - ・ 知識・技能と思考力・判断力・表現力は、別々の授業で身に付けさせるのではなく、同じ一つの授業の中で、身に付けるものと考えましょう。



## 2. 日常生活の中で、課題を解決するという場面では

- 日常生活の中で、知識や技能を身に付ける過程を考えてみましょう
  - (1) 私たちは、解決を迫られる課題がある場合、まず「こうしたらいいのではないか。」と予想を立てています。そこでは、これまでの経験や既存の知識が拠り所となります。
  - (2) そして、実際に課題の解決や対応を行います。ところが、必ずうまく解決できるとは限りません。
  - (3) うまく解決出来なかったときは、同じような課題を解決した経験のある人に相談するでしょう。そして、その人のアドバイスが納得出来るなら、それに従って再度解決を試みるはずですが。

日常生活の中で、人が課題に出遭ったとき・・・

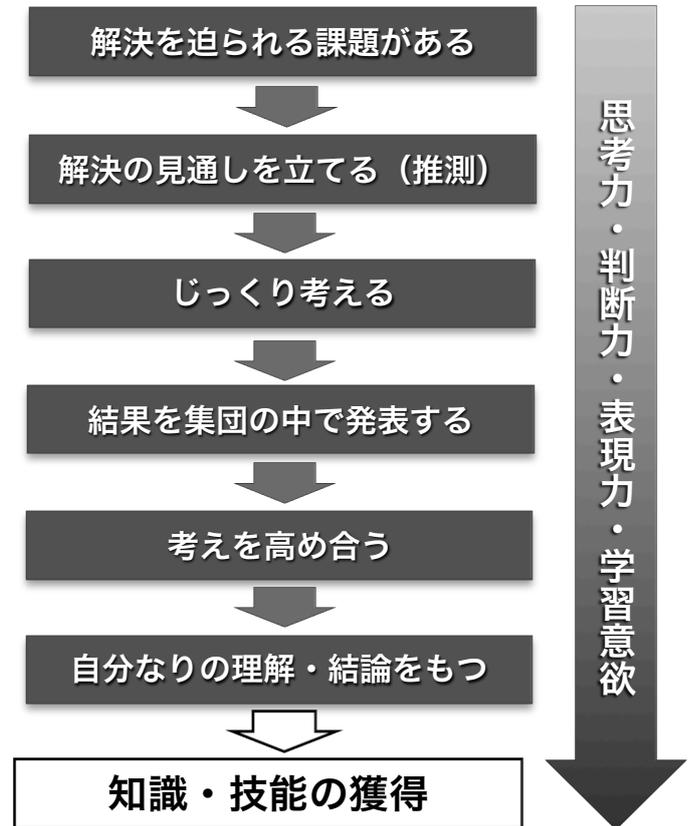


このようなプロセスを経て、みごと解決できた場合、解決に必要な知識や技能が自分のものとなって身に付きます。

### 3. 子どもの思考の流れにそって、学習過程を構成する

日常生活の中で、人が課題に出合ったとき行う一連の営みを、1時間の授業というフレームに当てはめてみると右のようになります。

- 一人での思考と集団での学びを組み合わせ、子どもの能動的な学びが実現されるよう工夫されています。つまり、子どもが主体の授業づくりがなされているのです。
- 子どもは、学習の結果として基礎的・基本的な知識・技能を獲得するとともに、その過程で思考力・判断力・表現力や学習意欲がはぐくまれ、さらに学び方も学ぶことになります。
- しかし、単にこの学習過程を追うだけでは、容易にこれらの学力をバランスよくはぐくむことは出来ません。なぜなら、そこには教科指導、人権教育、支援教育などの観点から、様々な工夫がなされなければならないからです。



その授業づくりのポイントを次の5つの段階にまとめました。

- 1 出合う** 課題を積極的に受け止め、意欲的に向き合う
- 2 結び付ける** 既存・既習の知識・技能と結び付ける
- 3 向き合う** 自分の力を頼りに一人で課題に向き合う
- 4 つなげる** 友だちの考えをつなぎ、考えを深める
- 5 振り返る** 自己の学びを振り返り、自己評価を行う

## ● みなさんの授業では、「学習課題」が明確ですか？

- 「学習課題」とは、教材を本時のねらいが達成できる問いの形に表現したものです。子どもが主体的に取り組む授業をつくるには、この「学習課題」に出合わせる必要があります。
- しかし、学習課題はあくまでも教員が提示したものです。子どもが主体的に取り組む授業を行うには、教員から提示された学習課題を、子どもが受け止めた段階で自分の問題としてとらえられていなければなりません。

## ● 子どもが課題を主体的に受け止めるためには

- そのためには、学習課題そのものに、子どもが自分の問題として受け止められるようないくつかの要素（驚き・不思議さ「エッ、どうして?」、必要感「何とかならないか」・不都合感「これじゃ、ダメだ」）を含んでいることが重要です。
- 本時のねらいを達成させ得るものであることや、教科としての価値を有するものであることはもちろんですが、子どもの情意的側面に刺激を与え、興味や関心・意欲と言った学びへのモチベーションにつながる要素を含んでいることが重要です。



## 《教員の課題設定》



## 提示

驚き  
不思議さ  
必要感  
不都合感

## 《子どもの受け止め》



興味・関心  
意欲

## 課題設定のポイント

- 本時のねらいを達成させ得るものであること
- 教科としての価値を有するものであること
- 系統性や発達段階を踏まえたものであること
- 驚きや不思議さ、必要感、不都合感等、関心・意欲がわく要素を含んでいること
- 多様な考え方ができる課題の設定であること

単に解決方法や考え方、解釈等が複数あるというだけではなく、習熟の程度の違いに応じて、解決方法が用意されていること

- 日常生活に結び付いた身近な素材であること

## 課題提示のポイント

- 本時の目標を明確に示す
- 具体物を用意したりICT機器を活用したりするなど、課題をとらえやすくするとともに、意欲がわく課題提示の工夫がなされている

## ● 解決の糸口をつかませる（見通しをもたせる）

- せっかく適切な課題を設定しているにもかかわらず、子どもが意欲的に向き合えないという状況がよくあります。それは、子どもが解決の糸口をつかめていないからです。



- 何事に取り組むにも、思いつくままに取り組んでみるのでは、なかなか解決には至りません。そこに必要なのが、見通しをもたせるという活動です。

見通しをもたせることにより、「とにかくやってみよう」という「試行錯誤」の活動は、「こうすれば、こうなるのじゃないか」という「試行接近」の活動へと変わります。

- 「どうすればこの学習課題を解決できるだろうか」と考えるとき、その拠り所となるのが、これまでの経験や既に持っている知識、そして既習事項です。新たな課題の解決に臨むとき、下記のようにそれらに結び付けて解決の糸口をつかませます。



## 既習の知識や経験と結び付けさせるポイント

- 課題に関わって、今、自分に出来ることは何か、出来ないことは何かの区別をしっかりとつかませる
- 課題の解決に関わって、これまで経験したり学習したりした事の中で、何（知識・技能）が使えるのか考えさせる
- 結果がどのようなになるか、どれぐらいになるか、予想や見積もりをさせる
- 一人一人が課題に向かえるよう、方法や結果の予想を交流し、すべての子どもに見通しをもたせる
  - 《見通し》
    - ・ どのような方法で考えるか・何を使って考えるか
    - ・ どのような結果になるか、いくつぐらいになるか
- 取り組むべき学習全体の見通しが持てるように、何をどのような方法で考え、どのような結果が予想されるのかをつかませる

### ● 持てる知識・技能を活用して、全力で考えさせる

- 適切な課題を設定し教材に出合わせ、これまで得た経験や知識に結び付けて見通しをもたせたなら、いよいよ一人で課題に向き合います。
- 子どもが既に持っている経験や知識を結集して課題を解決するこの段階こそが、思考力・判断力・表現力など基礎的・基本的な知識・技能を活用するのに必要な学力をはぐくみます。



### ● 解決する時間を十分に与える

- みなさんの授業では、子どもたちが一人で考える時間を設定していますか。「問題を解く時間は、与えているよ。それとどう違うのかな。」と思われる方も多いと思います。
- 考えるのは、本時の目標を達成するために設定された学習課題の解決の方法についてです。基礎的・基本的な知識や技能を獲得するために考えさせます。
- しかし、ただ漫然と子どもに任せていても、教員の期待するような反応や課題解決の方法は子どもから返ってきません。適切な課題の設定と見通しをしっかりとらせること以外に次のようなポイントがあります。

#### 一人で課題に向き合わせるポイント①（全体指導）

- 一人で課題に向き合う時間は、十分に確保する（授業時間の1/3～1/4が目安）
- 系統性（既習内容）や子どもの実態から予想される子どもの反応や困難を想定し、思考後の展開を組み立てておく
- 何を、どれだけすればいいのかを具体的に提示する
- 一人で課題に向き合う時間は子どもに委ねられた時間であり、新たな発問や指示、ヒント等の追加はしない
  - 子どもが考えている間は、教員は発問や指示、助言等を追加して妨げることなく、じっくり時間を確保する。
- 子どもは一人一人学び方、分かり方が違うという認識で、一人一人の子どもに寄り添い、その思考の実現を支援する
- 一人一人が自信をもって考えを進められるような、机間指導での助言
  - 自信がなく躊躇している子どもには、自信をもって進めてみるよう助言をする
  - 何で困っているのか、どうしたいのか個別に聴き出し、適切な支援を行う
- 解決する時間の個人差に対応する
  - 十分な時間を確保するとともに、取り組ませる内容の質と量を吟味する
  - 課題処理が速い子どもには複数の考え方を要求したり、新たな課題を用意する
- 多様な考えの表現方法を可能にする（文章、絵、図、数式、操作等）

## 一人で課題に向き合わせるポイント②（個に応じた支援）

- 子どもの実態や特性を把握しておく・・・子どもの考え方が予測できる
  - ・ これまでに何を学習してきたのか
  - ・ 現段階で、今の発達段階で、何が出来て何が出来ないのか
  - ・ どのような見方や考え方をするのか
  - ・ どのような認識をもつのか
  - ・ 子ども一人一人の個性をつかんでいるか
- 子どもに委ねるという教員の姿勢・・・子ども個々の自己実現を支援する
  - ・ 考えさせるということは試練を与えるということの認識  
(思考が行き詰ったり、悩んだり、方向転換したり、すべては思考の過程)
  - ・ 誤りの指摘より、まず実行させてみるという姿勢 (誤りにも納得が必要)
- 子どもの実態から思考を助ける学習具（具体物・半具体物・用具・器具）や学習プリント（ワークシート）、ヒントカード等を用意する
  - ・ できれば、学習具は自分に合ったものを選択できるように複数用意しておく
- 思考の過程で子どもの中に生まれる情意面の動きに貴重なものがあるとらえる
  - ・ 解決し、結論にたどり着いた喜び（達成感、成就感）
  - ・ しっかり考えた満足感
  - ・ 見通しに沿って取り組んだが、解決に至らなかった失望感や悔しさ



● みんなで、考えの比較検討を行う

- 子どもたちが自分なりの解決が出来たところで、考えの比較・検討を行います。一人で向き合う段階では、自分の考えを「かく」という活動で表現していきませんが、このつなげる段階では、まず自分の考えを発表し友だちに伝えるという活動を行うので「話す」という活動が重要になってきます。

● 5つぐらいの意見を取り上げる

- 発表させる考えは、比較検討させた結果、本時の目標に到達するように、必要な代表的意見を複数取り上げます。小学校の発達段階では、多くても5つぐらいに留めておきましょう。いろいろな考えが出てきたからといって、すべて取り上げると比較検討が難しくなってきます。発達段階に応じて比較・検討可能な数を取り上げることが大切です。

● 子どもたちが自分の考えを発表した後は、いよいよ比較検討です。  
以下のポイントが重要になってきます

考えを発表させるポイント

- 本時の目標に到達するために必要な代表的な考えや意見を取り上げる
- 多様な考えや意見を大切に取る
  - 取り上げる数は、発達段階に応じて子どもが比較検討可能な数（小学校で5つ程度まで）に留める
- 発表させる考えを一斉に提示する
  - 出来たものから順に提示すると、思考中の子どもはその考えに影響される
- 発表させる順を工夫する
  - 具体的思考 → 抽象的思考へ
  - 日常的な表現 → 教科的な表現へ
  - 具体的表現 → 抽象的表現へ
- 発表の仕方は、最初、型を示して指導する（指導することによって可能となる）
  - 発表の型を示すことで、自分の考えを、自信をもって発表できる
  - 発表は、結果だけでなく根拠や理由を併せて言わせるようにする
  - 発表の型は、国語の指導に併せて行くと円滑な導入が可能となる
  - 「結果は、……となりました。なぜかという、……だからです。」
  - 「私は、……という方法で考えました。すると結果は……となりました。それは、……だからです。」
- 発表に自信がもてない子どもにとっては、小集団（班やグループ）で交流の段階を設定するとよい



## 考えをつなぐ（比較・検討させる）ポイント

- 友だちの発表に注目し、傾聴する雰囲気をつくる
    - ・異なる意見や考えを共感的に受け止める学習集団をはぐくむ
    - ・一人一人の学び方の違いを認め合える学習集団をはぐくむ
    - ・間違いや分からなさを否定的にとらえない学習集団をはぐくむ
    - ・教員は子どもの発表内容を繰り返すのではなく、整理して伝える
  - 「聞く」から「聴く」へ態度をはぐくむ
    - ・話をしている人の方を向いて聴く
    - ・話を最後まで聴く（友だちの話の途中で、その話をさえぎらない）
- ① 友だちの考えと自分の考えをつなぐ指導のポイント
- ・友だちの考えを大切にすることで聴かせる
  - ・友だちの考えの良さを見付けながら聴かせる
  - ・友だちの考えと比べたり関係付けたりしながら聴かせる
  - ・説明の不十分さを補足説明させる（「〇〇さんに付け加えて」）
  - ・自分の言葉で言い替えさせる（「〇〇さんと同じで」）
- ② 友だちの考えと友だちの考えをつなぐ指導のポイント
- ・考えを比較検討させる発問を工夫する

抽象的な表現では、どのように比較すればよいのか分からない

具体的な表現で発問する仲間分けは、違いに気付かせる方法

何か気付くことは  
ありませんか？

それぞれの考えを  
見比べて、どんなこ  
とがわかりましたか？



同じところは  
どこですか？

これらの考えを  
2つの仲間に分けて  
みましょう。

### ③ よりよい考えに高め深める指導のポイント

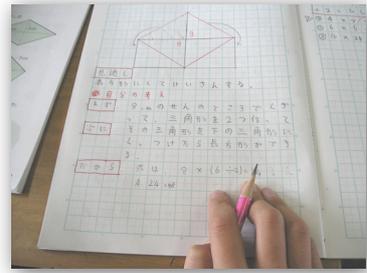
- ・特に算数や数学では、多様な考えを出させた後、明瞭性、簡潔性、一般化や効率性、能率性という教科がめざす観点で考えを比較検討させることが重要
  - × 「いろいろな考え方で答えを求めることができましたね。」
- ・そのための発問は、
  - ・より分かりやすい考えはどれか
  - ・より簡単な方法はどれか
  - ・いつでも使える方法はどれか

## 5

## 振り返る 自己の学びを振り返り、自己評価を行う

- 授業のまとめは、一人一人の分かり方が現れるものである必要があります

- 同じ1時間の学習を終えた後でも、子どもたちは一人一人分かったこと、印象に残ったこと、大切だと感じたことに違いがあります。
- どの子どもが、どのような分かり方をしたのか、どこが分かっていないのか、把握出来ていないと、次時に適切な手だてが打てません。



- まとめは、子どもの表現方法で自由にかかせることが重要です

- 教員の教えたかったことが子どものノートに表れていなかった場合、それは授業づくりのどこかに課題があった、と考えなければなりません。実際、取り組んでみると教員が思っているほど子どもは分かっていないことが分かります。
- 子どもにとって、授業のまとめを自分の表現方法でかくことは、そう簡単なことではありません。発達段階に応じたかかせ方を工夫するとともに、継続して取り組ませ、少しずつ育てていくことが大切です。また、的確にまとめられたものは掲示するなどして、子どもたちによいまとめを示していくことも重要です。

## 学習を振り返るポイント

- 1時間の学習で学んだことを自分の言葉（教科によっては、図や数式も）で表出させる
- 認知面、情意面の両方について表出させるが、単に「おもしろかった」「楽しかった」「難しかった」という感想だけに終わってしまわないように、「分かったことをかきましよう」という具体的に書く内容がイメージできるような指示を行う
- 一人一人の学習の分かり方の違いを振り返りから把握する
  - 教員が意図したねらいから外れたまとめは、指導改善のポイントを示してくれている、と認識する
- 教員が意図したねらいに到達したことを的確に表現できている振り返りは、そのノートやワークシートを教室の後ろに掲示し評価する
  - 「このように書きなさい」ではなく、よいまとめを子どもの中から示す
- 発達段階に応じた工夫を行う
  - 低学年：具体的な内容をお手紙形式で伝える など
- 時間があれば、算数・数学などでは確認問題を行う
  - その日の内に答え合わせをして返却可能な問題数
- 友だちと協力して（比較検討等を通して）導かれた結論が、クラス全体の成果として共有されている
- 友だちの頑張りや励ましを受けとめて、自分も努力しようとする雰囲気をつくる
- 課題の解決に関わって、これまで経験したり学習したりした事の中で、何（知識・技能）が使えるのか考えさせる

## 校内研究の成果を日々の授業に生かす

### 1. 日々の授業に明確で、具体的な目的をもつ

#### ● 日々の授業改善こそ、校内研究の目的

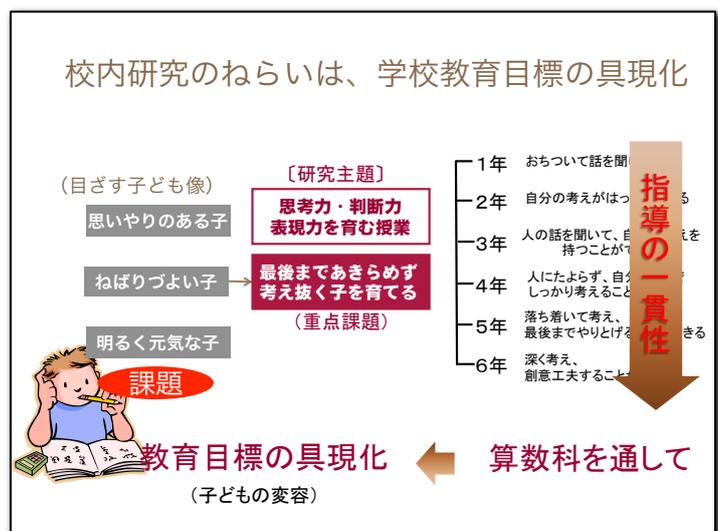
- 「何のための校内研究かわからない」「校内研究の成果がなかなか現れない」ということをよく聞きます。校内研究が、研究授業の1時間だけの取組に終わっていたり、講師の講演を聞くだけの機会に終わっていたりすることはありませんか。



- 大切なことは、校内研究の場が日々の教育活動にあるという認識を全ての指導者がもつことです。その中でも、子どもたちの学校生活の大半を占める「毎日の授業」という場が担う役割はとりわけ大きいと言えます。
- 全ての指導者が、日々の「授業づくり」を校内研究の場と意識して取り組むためには、どのようにすればいいのでしょうか。それは、校内研究の「テーマ」や「仮説」そのものを日々の授業づくりの目的や方針と捉えることです。

#### ● 授業は、「めざす子ども像を実現する場」、「身に付けさせたい力をはぐくむ場」

- 研究授業は、日々の授業での取組により子どもがどのように変容してきたのか、その確認の機会と考えればいいでしょう。
- 日々の授業が、「めざす子ども像を実現する場」、「身に付けさせたい力をはぐくむ場」であるとの共通理解を図るために、校内研修全体会を設けたとしても、先生方が日々の授業づくりに同じ方向を向いて取り組めるかと言えば、それはそう簡単なものではありません。例えば、研究仮説を「考えを説明し、交流する時間の設定」と定めたとしても、具体的にどう取り組めばよいのか、どう指導すれば考えを説明出来るのか、考えを交流できるのか、という壁に突き当たってしまいます。



### 2. 授業づくりの方策にもスコープとシーケンスを

#### ● 学び方や学びの態度をはぐくむために、スコープとシーケンスをつくる

- シーケンスとは順序性のことを言います。発達段階に大きな差がある小学校では、この考え方が特に大切になってきます。どの学年で、どこまで指導すればよいのか。指導の一貫性を確保

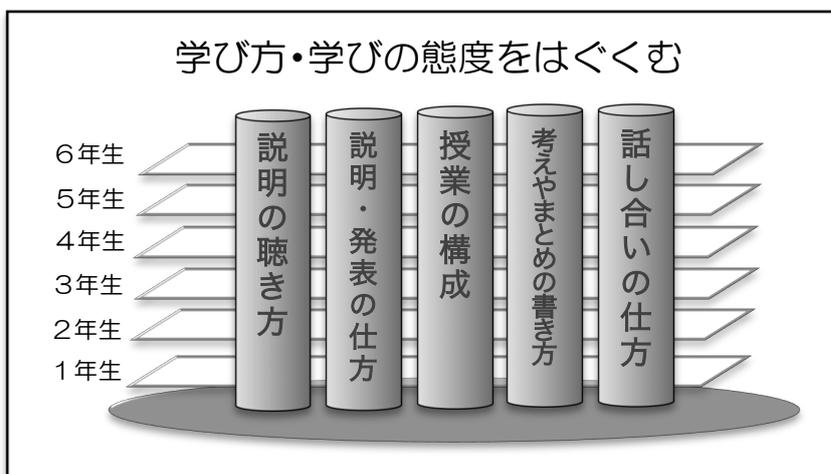
するためにとっても大切です。また、学校がこれを備えることによって、子どもが安心して学べ、先生方もどの学年になればどこまで指導されているのか分かっているのだから、安心して学習指導に取り組めます。

### ● 小学校を例に説明しましょう

- この図で縦に柱のように示された「説明の聴き方」「説明・発表の仕方」「授業構成」「考えやまとめのかき方」「話し合いの仕方」等がスコープに当たります。学校として、この5本の柱について1年生から6年生まで全クラス一貫して指導し、同じ方向で授業づくりに取り組みましょう。

- しかし、1年生と6年生ではあまりにも発達段階が違います。同じ一つの指導では発達段階に応じて適切な指導は出来ません。そこで、この柱を学年ごとに横方向に輪切りにしていきます。

そして、それぞれの学年がどこまで指導するのか、何を指導するのかを明確にし、それが一本の柱につながるように、順序よく並べます。これがシーケンスです。このようにして、学校全体で何についてどの順番で指導していくのかを明確にします。



- 次の表は、聞く（聴く）、書く（かく）、話すという3つのスコープを立てて、学校を挙げて指導に取り組む際に、低学年、中学年、高学年という3段階でシーケンスを組んだものです。発達段階に応じて、何をどこまで指導すればいいのかがよく分かります。

|     | 聞 く  | 書 く   | 話 す  |
|-----|--|---|--|
| 低学年 | <ul style="list-style-type: none"> <li>話をしている人の方を向いて聞く</li> <li>話は最後まで聞く               <ul style="list-style-type: none"> <li>友だちが話す途中で、その話をさえぎらない</li> </ul> </li> <li>友だちの考えを分かるようにする</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>黒板に書いてあることをきっちりと書く</li> <li>したことや分かったことについて自分の感想を書く               <ul style="list-style-type: none"> <li>ノートの書き方の指導                   <ul style="list-style-type: none"> <li>日付を書く</li> <li>しっかりと黒板を写す</li> <li>自分の感想を書く</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>だまって挙手する               <ul style="list-style-type: none"> <li>指名されたら返事をする</li> </ul> </li> <li>大きな声でみんなに向かって話す</li> <li>語尾をはっきりと話す               <ul style="list-style-type: none"> <li>…です ……でした ……と思います</li> </ul> </li> <li>自分の考えや思いを最後まで話す</li> </ul> |
| 中学年 | <ul style="list-style-type: none"> <li>話をしている人の方を向いて聞く</li> <li>話は最後まで聞く               <ul style="list-style-type: none"> <li>友だちが話す途中で、その話をさえぎらない</li> </ul> </li> <li>友だちの考えの良さを見つげながら聞く</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>学習の過程や分かったことを書く               <ul style="list-style-type: none"> <li>ノートの書き方の指導                   <ul style="list-style-type: none"> <li>日付を書く</li> <li>しっかりと黒板を写す</li> <li>学習の過程（学習の内容や方法）を書く</li> <li>自分や友だちの考えを書く</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>だまって挙手する               <ul style="list-style-type: none"> <li>指名されたら返事をする</li> </ul> </li> <li>適切な声でみんなに向かって話す</li> <li>文末まではっきりと話す</li> <li>自分の立場をはっきりさせて話す</li> </ul>   |
| 高学年 | <ul style="list-style-type: none"> <li>話をしている人の方を向いて聞く</li> <li>話は最後まで聞く               <ul style="list-style-type: none"> <li>友だちが話す途中で、その話をさえぎらない</li> </ul> </li> <li>友だちの考えと比べたり関係づけたりしながら聞く</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>友だちの考えや自分の考えの関連を書く</li> <li>自分の考えの変化や、さらにやってみたいことを書く               <ul style="list-style-type: none"> <li>ノートの書き方の指導                   <ul style="list-style-type: none"> <li>日付を書く</li> <li>学習の過程（学習の内容や方法）を書く</li> <li>自分の考えの変化を書く</li> <li>学習して思ったことを書く</li> <li>要点、まとめを書く</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>だまって挙手する               <ul style="list-style-type: none"> <li>指名されたら返事をする</li> </ul> </li> <li>適切な声でみんなに向かって話す</li> <li>文末まではっきりと話す</li> <li>筋道を立てて説明する</li> <li>話し合いの流れを意識して、意見を言う</li> </ul>  |

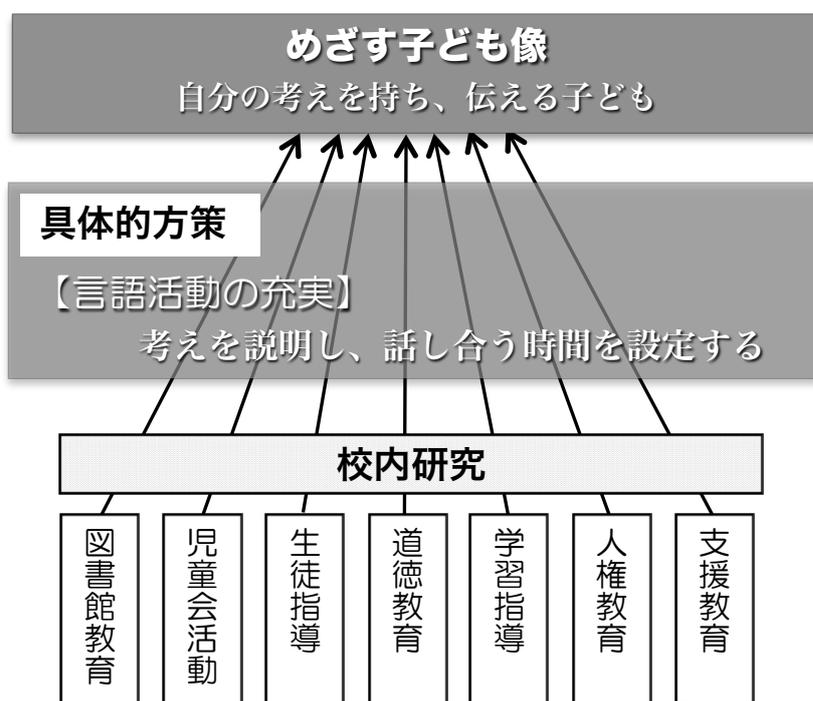
「学校改善のためのガイドライン」（平成20年2月発行）より

### ● 中学校では、どのように考えるのか

- 中学校のように、1年生と3年生の発達段階に大きな違いの見られない校種の場合は、小学校のように細かなシーケンスを設定する必要はないでしょう。その際は、取り組むべき内容（スコープ）を明確にし、それぞれの柱について学校として指導すべき内容を設定するとよいでしょう。
- 学校を挙げて組織的に学び方や学びの態度をはぐくむ取組を行うことで、子ども達は、先生に言われなくても、どのように聴けばよいのか、どのように話せばよいのか、どのように話し合えばよいのか、どのようにノートにかけばよいのかが分かって、すぐに行動に移すことができます。これが、授業規律です。授業規律は、チャイム着席のようにきまりを守らせる校内生活指導ではなく、学び方や学びの態度をはぐくむことにほかなりません。

## 3. さらに効果を生むためには —Simpleな教育課程の編成を—

- さらに効果を生むためには、日々の授業づくり（学習指導）だけでなく、学校の全教育活動に目を向ける必要があります。大切なことは、教育課程が目的に向かってシンプルなものになっているかということです。
- どの学校でも「学校教育計画」が立てられていると思います。そこには、それぞれの教育活動を担う校務分掌の目標や内容、年間計画等がまとめられています。
- 目標はどのように設定されているのでしょうか。もちろん、各教育活動固有の目標というものがありますが、目的は一つの子ども像の実現をめざすことであるという位置付けが大切です。そして、実現するための方策もやはり同じであることが大切です。学校の全教育活動が同じ一つの目的に向かって、同じ具体的方策で取組を進めたとき、その効果は最大になります。
- 教育活動それぞれの取組を散らばらせてしまわない、一つの目標に束ねられたシンプルで分かりやすい教育課程の編成を考えましょう。



## 授業のユニバーサルデザインをめざして

### 1. ユニバーサルデザインとは

- 「ユニバーサルデザインの考え方は、アメリカのノースカロライナ州立大学のロナウド・メイス博士により 1980 年代に提唱されたものです。
- 「高齢者や身体障害者という特定の人に限定せず、できる限りすべての人が利用可能であるように配慮しながら製品・建物・環境をデザインすることであり、デザインの変更や特別仕様のデザインが必要なものであってはならない」と定義されています。
- さらに、1990 年代メイス博士らは、ユニバーサルデザインの 7 原則を提唱しました。



否定ではなく、肯定的な呼びかけ

#### 《原則 1》 公平な使用への配慮

どのような人でも公平に使えるものであること

#### 《原則 2》 使用における柔軟性の確保

多様な使い手や使用環境に対応でき、使う上での自由度が高いこと

#### 《原則 3》 簡単で明解な使用法の追求

製品の使い方が明解で、誰にでも積極的にすぐ理解できること

#### 《原則 4》 あらゆる知覚による情報への配慮

必要な情報が、環境や使い手をめぐる能力に関わらず、きちんと伝わること

#### 《原則 5》 事故の防止と誤作動への受容

事故や危険につながりにくく、安全であり、万一の事故に対する対策を持つこと

#### 《原則 6》 身体的負担の軽減

からだに負担を感じないで自由、快適に使えること

#### 《原則 7》 使いやすい大きさ・広さと条件の確保

使い手の体格や姿勢、使用状況にかかわらず、使いやすい大きさと広がり確保できること

### 2. 授業におけるユニバーサルデザイン

#### ■ 授業におけるユニバーサルデザインとは

- 教科教育と特別支援教育の融合をめざすものであり、「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、すべての子どもが、楽しく『分かる・できる』ことをめざし、教科における工夫や、さまざまな子どもへの配慮、個に特化した配慮を駆使して行う、通常学級における授業のデザイン」であるとしています。（国立特別支援教育総合研究所発達障害研究情報センター長・廣瀬由美子

— 週刊教育資料 平成 24 年 3 月 5 日号掲載 —

#### ■ ユニバーサルデザインに基づいた授業では、次のような工夫がなされます。

##### ① 教室・学習環境の整備

- ❖ 黒板の周りから不必要な掲示物を取り除き、黒板に注目しやすいようにする
- ❖ マークや色チョークなどを効果的に使用し、文字の大きさ、行間に配慮する

##### ② 授業構成の工夫

- ❖ 1 時間の授業の流れを予告し、見通しがもちやすい導入を行う



すっきりした黒板周り

- ❖ 「何を」、「どんな順番で」、「どう取り組んでいくのか」を具体的に伝える
- ❖ 授業の型・学習形態を一定にする

### ③ 指示・説明・発問の工夫

- ❖ 指示は、抽象語を少なくし、具体的に分かりやすく伝える
- ❖ 「1つめは・・・」、「2つめは・・・」等、単文で行動する順番をつけて話をする
- ❖ 否定ではなく、肯定的な表現を使う



ノートのマス目と同じ小黒板が使われている

### ④ 複数教材の用意

- ❖ 簡単な言葉で、気が付きやすい場所に掲示する
- ❖ イラストや写真、視覚教材、プロジェクター等、視覚的アイテムを活用する

### ⑤ 認め合う学習集団づくり

- ❖ できたことをタイムリーかつ適切に評価する
- ❖ 助言するときは、具体的に肯定的な表現を用いる
- ❖ 注意するときは、その場で短く、具体的に行う

## ■ ユニバーサルデザインに基づく授業づくりは、すべての子どもにとって、「分かる・できる」授業をめざします。

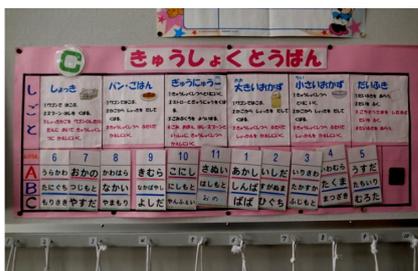
- 学習におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れることは、大阪府が進めている「ともに学び、ともに育つ」教育を進めていく上で、非常に重要な意味を持ちます。

- 授業内容を少なくしたり、課題の難易度を下げることで、すべての子どもがわかりやすい授業をつくるということではなく、指導法や環境要因を調整することにより、すべての子どもにとって、学びやすくする授業づくりです。これによりすべての子どもたちが自信を持ち、自己肯定感を高めることができます。



- 特別な配慮をするということだけではなく、これまで、教科教育で様々な工夫してきた構造的な板書やねらいに導く発問、教室環境の整備などを生かすことが重要でです。

支援を必要とする子どもへの配慮は、すべての子どもにとってより良い効果をもたらす



「誰が」「何を」  
わかりやすい当番表



「あと、何が残っている？」  
わかりやすい日直の仕事

## 一人一人を大切に作る授業

### 1. 学習集団を育てる

#### ● 互いを尊重し、信頼で結ばれた成長し合う学習集団をつくる

- 授業は、様々な生活背景のある子どもたちをていねいにつなぎ、集団の中で多様な個性が輝き合うものでなければなりません。お互いを尊重しながら信頼で結ばれた、成長し合える学習集団の中でこそ、一人一人の子どもに確かな生きる力を育むことができます
- そのためには、教室が、子どもたちにとって「安心して学べる」場となっていることがとても大切です。不安や困り感があるのに、  
必要の支援がなされていないと、子どもたちは自分の意見や考えを自由に  
出し合いながら学びを進めていくことができません。



あらかゆる教育活動を通じて、学習集団を育てます

### 2. 子どもたちが安心して学べる授業とは

#### ● すべての子どもが主体となる授業

一人一人の子どもが、授業の中で自分の考えを発表し、深めたり高めたりして自分に自信がもてる機会を設けることが大切です。

#### ● 子どもたちが主体的に参加できる授業の形態

子どもたちにとって、多様な意見を発表しやすい授業展開で、子どもたちが互いに学び合い、関わり合えるようにペア学習やグループ学習など授業形態の工夫が求められます。

#### ● 子どもたちの多様な意見を引き出す発問

多様な答えが出る発問や子どもたち自身の考えや意見を述べることにつながる発問、子どもたちの身近な生活とつながる発問等が大切です。

#### ● すべての子どもたちにとって授業が安心できる学びの場であるための土台として

お互いの意見や考えを大切にし、傾聴する雰囲気や、「わからない」と言えたり間違っても笑われたりすることがない雰囲気等が、お互いを受け止める、認め合う、尊重し合う学習集団につながります。

#### ● 子どもをつなぐ授業づくり

授業の中で、お互いのよさに気付いたり、知らなかった一面を知ったり、それぞれの子どもたちのもちあじが発揮できる等の授業の積み上げが、子どもたちをつないでいきます。

## 授業における集団づくりチェックポイント 33

授業中に取り組める集団づくりのポイントをまとめてみました。

OSAKA 人権教育 ABC Part 3 平成 21 年 3 月 一部改訂)

| 課題                | エリア                              | No. | チェックポイント   | A | B | C |
|-------------------|----------------------------------|-----|--|---|---|---|
| A<br>安心できる場の保障    | 疑問や不安を言える                        | 1   | 授業の中で「わからない」と言える雰囲気がある。  |   |   |   |
|                   |                                  | 2   | 疑問に思うことをすぐに尋ねられる場・機会を設定している。   |   |   |   |
|                   |                                  | 3   | 多様な意見や考え方（発言）を大切に上げている。  |   |   |   |
|                   | だれをも尊重                           | 4   | だれの発言もが尊重されている。  |   |   |   |
|                   |                                  | 5   | 友達の発表に注目しようとする雰囲気がある。  |   |   |   |
|                   |                                  | 6   | 授業内ですべての児童生徒たちが発言できる機会をつくっている。   |   |   |   |
|                   |                                  | 7   | 発表はみんなの方を向いて行われ、発表を聞く時、発表者の方を見るなど、傾聴の雰囲気がある。                                 |   |   |   |
| B<br>課題のある子どもを焦点化 | 課題                               | 8   | 集団の課題を授業者は配慮しているか。   |   |   |   |
|                   | 授業展開                             | 9   | 気になる子どもが輝く（活躍できる）場面がある。  |   |   |   |
|                   |                                  | 10  | 気になる子どもが、まわりの子どもとの関わりの中で、肯定的に評価され、エンパワーできる場面がある。                             |   |   |   |
|                   |                                  | 11  | 課題を達成できていない子どもに対して、適切な支援がある。   |   |   |   |
|                   |                                  | 12  | 一人一人の子どもが授業に主体的に参加できる内容である。  |   |   |   |
| 13                | 一人一人の子どもにとって達成できるゴールとなっている。      |     |  |   |   |   |
| C<br>学び合いのある授業展開  | 相互の高まり認め合い                       | 14  | 友達の意見に関連付けて自分の意見を発表するよう、支援している。  |   |   |   |
|                   |                                  | 15  | 多様な意見が出される授業展開を工夫している。   |   |   |   |
|                   |                                  | 16  | 友達の意見に対して相互に評価させるよう、工夫している。  |   |   |   |
|                   |                                  | 17  | お互いの努力や成長を評価させる機会をつくっている。  |   |   |   |
|                   | 協力共に生きる仲間としての関わり                 | 18  | 友達と協力して導かれた結論が、集団の成果として共有されている。  |   |   |   |
|                   |                                  | 19  | つまづいている友達に対して、教え合いや励ましなど温かい雰囲気がある。   |   |   |   |
|                   |                                  | 20  | 授業の中で児童生徒が協力する場面を設定している。   |   |   |   |
|                   |                                  | 21  | 協力する友達を徐々に増やし、様々な友達や男女間の協力が進むようにしている。  |   |   |   |
| D<br>教員の姿勢・授業形態   | 授業の設定と指導の統一                      | 22  | 友達を決め付けず、できない・やらない理由を知ろうとし、自分たちの課題として受け止め、本当にためになる（優しい・厳しい）関わりをしようとする雰囲気がある。 |   |   |   |
|                   |                                  | 23  | 授業展開において課題のある子ども（学習に意欲的に取り組めない、仲間との関係に課題がある等）に対する支援の在り方が明確である。               |   |   |   |
|                   |                                  | 24  | どの子にどんな学びがあるのか事前に検討している。   |   |   |   |
|                   |                                  | 25  | 子どもの活動や発言・気付きを肯定的に評価する姿勢がある  |   |   |   |
|                   |                                  | 26  | 自分たちで主体的に取り組める課題を設定している。   |   |   |   |
|                   |                                  | 27  | 発表・交流・質問・振り返りの場を設定している。  |   |   |   |
|                   |                                  | 28  | 学年等で、授業の手法や発問等について一致させて進めている。  |   |   |   |
|                   |                                  | 29  | 一斉授業の中でも、ペア学習やグループ学習等を取り入れている。   |   |   |   |
|                   |                                  | 30  | 授業内容によって机の配置を工夫している。   |   |   |   |
|                   |                                  | 31  | 意欲関心を高める工夫（学習環境としての教室の掲示物等）をしている。  |   |   |   |
|                   |                                  | 32  | 発表が苦手な子どもが意見を表明できる場（つうしん、掲示）がある。   |   |   |   |
| 33                | ユニバーサルデザインを取り入れた授業展開や授業環境になっている。 |     |  |   |   |   |

— おわりに 「授業改善」の取組を通して、学校力向上を図る —

- 日々の授業改善の努力こそ学力向上の本筋であり、授業改善を通して、子どもたちの力をはぐくむ学校づくりをすすめていきたいと考えます。
- そのための貴重な示唆が「スクールバスモデル」です。
- これは、学校が備えるべき8つの要素を「スクールバス」のイメージでとらえ、教職員集団の強力なエンジンと学校運営のハンドルさばきをスクールバスの中心とし、生徒指導と学習指導はバスを導いていく前輪、校種間連携と家庭連携は下支えする後輪、学校環境・学校文化は、バスの内装と外装と考えました。
- このスクールバスが走っていく道はけっして平坦ではないでしょうが、8つの要素をうまく連携させて、少々の悪路であっても力強く乗り越えていく学校の姿を思い描きました。

「子どもの笑顔が生まれる学校改善のためのガイドライン」(平成20年2月)より  
 児童生徒の学力実態や生活実態、学校の教育活動や地域の実態等を調査研究し、学力向上に真に効果のある学校の備えるべき条件を明らかにするとともに、学校の抱える種々の教育課題の解決に寄与することを目的として、「力のある学校研究会」(代表 志水宏吉 大阪大学大学院教授)が、1年間にわたる調査に基づいてまとめたものである。

