

職能発達に応じた算数の「授業研究」の在り方に関する考察

—組織的な校内授業研究の取り組みの観察を通して—

黒崎東洋郎*

研究の要約

習得と探究を活用でつなぐ学校教育の方向性(学校教育法30条2項)が示され、基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考し・表現する確かな学力が求められている。その進捗状況は全国学力調査で確認され、マスコミ等で結果が成績順に公表されている。こうした成果主義、競争主義の教育現場への導入の流れの中にあつて、授業研究が盛んである。しかしながら、授業研究の目的は、学力向上、指導力向上、授業づくり、カリキュラム開発、学校づくり等、多様である。実に、授業研究の視座は複雑多様で、複眼的で、真に必要な授業研究を俯瞰することができていない。

そこで、本研究では、算数を担当する教師の職能発達に応じた組織的な授業力向上をめざした授業研究にするために、算数の授業研究をケーススタディーにして授業研究の在り方を考察したい

Key-Words : 授業研究 職能発達

1 問題の所在

Stigler (1992) が、日本の授業研究を紹介して以来、欧米で授業研究は脚光を浴びている。特に、THIMM 調査 (1999) のときに、日本とアメリカの数学の違いを次のように紹介して以来、注目を集めているようである。

「アメリカとドイツの授業は、教授が先に行われ、応用がそれに続く。日本の授業は、問題が先に来て、生徒がその問題について考え、彼らが考えた解決方法が共有され、数学的な概念の明確な理解に向かって協働で考える」

Stigler 等の日本の「授業研究」への関心は、「ティーチングギャップ」として報告された通り学習指導法である。氏の関心事は、授業改善のための授業研究と言える。Fernandez.C.は、「日本の教師はカリキュラム開発の目をもって授業していると言っている。これは、日本の教

*岡山大学教育学研究科

師の作成する学習指導案の「指導上の立場」には、「教材観」「児童観」「指導方法」が書かれ、教材観として、学習指導要領に基づき、前学年の指導内容、本単元の指導内容、本単元の学習内容の発展が記述されている。これをもって、カリキュラム開発の目をもって授業をしていると言っているものと推測される。学習指導要領厳守の立場とこれを改善するのとは、授業研究の目的が異なるものと思う。安彦(2009)は、カリキュラム開発の視座が欠如していると指摘している。Lewis.c.c.は、授業研究を教師の職能成長の核としてみている。授業研究によって教師は、①授業のための知識(指導方法)、②授業研究の知識(PDCA サイクル)、③教師の職能成長(同僚性)等に関する能力を育成できることを示唆している。

ゆとり教育が告示(1997)されて以来、学力論争が過熱化し、それまで実施されてこなかった学力調査が公的資金を使って実施され、イギ

リスのリーグテーブルの如く、その結果をマスコミが都道府県別にランク付けて公表している。益々成果主義を求められる学校にあって、学校現場では、学力向上を目指し、「授業研究」を積極的にやらざるを得ない状況が生まれている。

ところが問題は、各学校が行っている算数の授業研究の目的や主体性にある。全国学力調査の算数のB問題が良好で無かったので、B問題の結果をよくしたいので今年は算数科を対象にして授業研究を行うという。当面の課題がB問題の学力向上にあり、Stigler等の授業改善、Fernandez.C.のカリキュラム開発を視座しているものでもない。勿論、Lewis.c.c.考える授業研究を核にした教師の職能発達を視座したものでもない。授業研究を実施する前に、なぜ算数の授業研究を行うのか、その目的を検討すべきである。成果主義に目を奪われると、スクールリーダーによる「学力向上を至上命令として「授業研究」が行われ、人間形成を主眼に置く教育と乖離し、教員も子どもも楽しくない。Stigler等の日本の授業研究を捉える視点が、それぞれ「授業改善」「カリキュラム開発」「教師の職能発達」と異なる。指定研究、自主研究を含めて様々な算数の授業研究が行われている。指定研究の期間が切れ、校長の転勤、研究主任の転勤を機に算数の授業研究は終わりという学校も少なくない現況がある。

そこで、本研究では、Lewis.c.c.の示唆する教師の職能発達を促す授業研究について、算数を担当する教員の職能発達の視座から、算数の授業研究の在り方を考察・検討する。

2 研究授業と授業研究のちがいは

研究授業と授業研究は、言葉は似通っているけれども両者の目的、機能は本質的に大きな違いがある。安彦(1983)は、[単なる言葉遊び以上の深刻な問題をはらんで]と提言している。考えてみれば、研究授業をする目的として算数の授業をするのと、授業研究の一環とし

て算数の研究授業するのかでは、授業の目的が異なる。

一般に、国や都道府県や市の研究指定校の授業及び附属の研究会で実施される公開授業は、研究授業である。研究授業は一過性である。その研究授業のために、教員は現任校の研究組織体制づくりをし、研究ビジョンの共有化を図り、数量や図形の教材研究をし、自学級において学び合う学習集団づくり等の準備を行う。こうした研究授業への準備があるにも関わらず、一過性であると断言することには少し抵抗がある。しかしながら、多くの学校や教員は、研究授業が終わると、それ以降はサイクリックに研究授業を計画し、実行しない。残念ながら、授業研究すること自体が目的となり、その場限りの授業研究のための研究に終わっているのである。積み重ねてきた研究授業に至るまでの研究の準備性の高さは、中断され、授業実践研究を通して培われてきた教職実践の能力や態度が洗い流されてしまうのである。

これに対して授業研究は、研究授業のための授業と異なる。授業研究の目的は、大局的に授業改革、カリキュラム改革、学校教育改革、教師教育等である。目的は多様であるが、授業研究の本質は、日常的、継続的に実践している授業を観察し合い、気づきを多角的に分析し、検討し合っ、学校や授業者の個別的なデマンドサイトに立って実践的に研究を行う授業である。特に、授業を通した、子どもの人間形成を視座に入れた日常的な営みである。佐藤(1996)は、授業について、下記のように示唆している。

授業といういとなみは、認知的な・技術的な実践と対人間的・社会的な実践と自己内的・倫理的な実践である

これまでの算数科における授業研究では、学び手である児童の発達段階は二の次にされ、教材研究をコアにして、算数科学習指導要領に示された数学的な知識・技能、数学的な考え方等

の習得を目指すものが実に多い。現場教師は、全国学力調査の結果が毎年公表され、算数の学力の達成状況よりも、成績ランクに目を奪われやすい。算数の学力向上を目指して授業研究に組織的に取り組む学校が多いが、こうした学校の多くが数量や図形の概念や原理の認知的形成の活動に特化した授業を展開している。学力向上というよりも算数のランク付けをよくすることが授業研究の目的となっている。児童の自主的、自律的な学び合い、教師の職能成長を発達させる学び合いを、授業研究を基礎にして築き上げることが、単なる認知的領域の形成よりも重要な授業研究のはたらきであると考えられる。

3 授業研究の目的

算数の授業研究の目的を問い直すと、なかなか難しい。第1は、子どもの確かな算数の学力の形成がある。この視座は、佐藤(1996)の示唆する通り、数学的な知識・技能等や数学的な考え方等の認知形成をめざすものである。しかし、算数教育は学び合いを通して他者や社会など対人間関係構築力、人間力を育成することも重要なことである。第2に、学校の教育力、授業力の向上がある。多くの学校が授業研究を行い、大規模校にも関わらず、全職員が組織的に算数の授業研究に取り組んでいる。こうした組織的な授業研究の方法のよさは、多数の教師が高度複眼的な視点で授業デザインし、授業分析・考察することで、より質の高い授業研究を組織的に推進でき、学校の教育力、授業力が向上する点であると指摘できる。しかし、学校全体で取り組む授業研究は、個々の教師の得意分野、教員の職能発達の様相、平素の授業実践を通じた教育実践研究の課題意識を踏まえて、授業研究のビジョンの共有化を図らないと、内実の伴わない形式的な授業研究に流れやすい。小学校教員の資質・能力は総合的であるけれども、教科の専門性に乏しく、職能成長の異なる若手教員、中堅教員、熟年教員から構成されている。授業研究のテーマが共通理解されたとし

ても、若手教員に職能成長した中堅教員と同等の質の高い算数の授業研究は期待できないと考える。第3は、Lewis.c.c.の示唆する授業研究に基づく教師の職能成長である。日本の学校現場の教師にはこの授業研究の視座が欠如していると考えられる。教員養成に関わっている実習協力校の教員でさえ欠如している。例えば、教育実習生の行う教壇授業についても、現場教員と同等の授業実践を教育実習生に求めるからである。職能発達の視座に立って、教育実習生の授業の在り方を検討していないと考える。教員養成、教師教育にあつては、子どもを犠牲にしてはならないという使命感、哲学がある。だからといって、教師教育のスタートに立ったばかりの教育実習生に、中堅教員と同じ授業を求めるのは、カリキュラムポリシー視点が欠如している。こうした点も検討して、教師を目指す学生及び教師は、授業研究を通して学び続け、職能成長を自己啓発し続けることが不可欠であると考えられる。

4 教師の職能成長と授業研究

授業は、子どもの学びの深化し発展する様相が、それを支援する教師の成長に伴ってリアリストティックに展開される。こうした授業は、

- ・数学的な知識・技能や数学的な考え方等の認知的・技術的な側面
- ・グループ学習によって他者と関わり合い、学び合うことを通じて人間関係を構築する対人的、社会的な側面
- ・教師の職能発達の側面

の3つがある。そして、これらが複合的に絡み合って展開されるのである。

例えば、鳥取市立M小学校のH教諭(教職経験20年)の第1学年B「量と測定領域」における「長さ比べ」の授業研究を取りあげて省察する。

H教諭は学習指導要領、教科書、児童の実態を検討し、目標を設定し、目標を達成するために最適な教材・学習を選定し、主体的に楽しく学ぶことのできる量と測定に関する算数的活動を工夫する。こうした教材研究における検討は、

認知的・技術的な側面の検討である。次に、H教諭は、下記の教科書のような自分の持っている鉛筆の長さを比べる活動を取りやめ、2人組で比べる活動にしている。

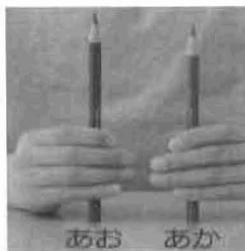


図1 直線状のものの長さの直接比較

なぜ、取りやめたのか。理由は、第1に、他者との関わり、友達同士で、それぞれ長いと思う自分の鉛筆を取り出し、それを比べる方が直接比較する必然性があること。第2に、協働で学び合う方が「端を揃えて比べる」と直接比較の原理が徹底すると指摘している。このアイデアは、認知的・技術的な側面と対人的、社会的な側面を同時達成している。認知的・技術的な側面に特化した教科書通りの展開にしないで、対人的、社会的な側面を付加した授業改善を図っている。一人で直接比較するより、このように協働で直接比較の原理を学ぶ方が、この原理の習得の徹底が図ることができ、下記の紐の長さの直接比較の際に発展的に活用される。

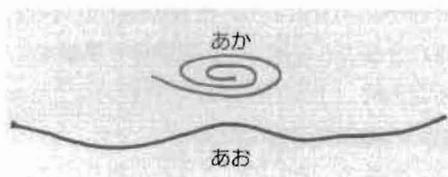


図2 紐の長さを直接比較するための構成的シュチュエーション

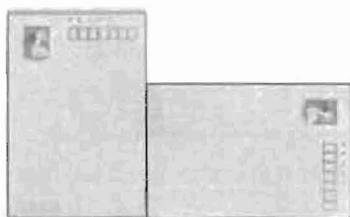
実際の授業研究において、H教諭は紐を色と太さ変えていた。紐の長さの長い短い、色や太さに関係ないので、これらの属性を捨象するためである。紐の長さを直接比較する構成的シュチュエーションも検討され、わざと巻いた状態の紐と少し伸ばした状態の紐を提示した。学び合いによる鉛筆の長さ比べで、端を揃えて直

接比較することが徹底され、この学習経験を下記の通り、ごく自然に活用していった。

- T 赤と青では、どちらの紐が長いですか。
 C 青です。
 C 意見。このままでは比べられません。青の紐と同じように、赤の紐も伸ばしてみないと分かりません
 C 付け足しです。伸ばすといっても、ピンと伸ばさないとダメです。
 C 鉛筆の時のように、端っこをそろえて、ピント伸ばしたら比べられます。どうですか。

第1学年の「長さ比べ」では、鉛筆一紐→葉書の縦と横へと発展していく。葉書は面構成されているので縦と横の長さと言っても長さを認識できない子どもがいる。葉書を指でなぞらせて直線を意識させた後、どちらが長いかを問う。子どもは縦が長いという。どのように調べたら分かるかを問う。

- C このように2枚の葉書を重ねると縦の方が長い。



鉛筆と紐の長さ比べの学習経験を上手に生かした子どものごく自然な着想である。教師の職能発達を伺わせるのは、次の発問である。

- T 葉書1枚だけを使って調べるには、どうすればよいですか。お隣と話し合ってみましょう。

この発問は、子どもを危機的場面に立たせ、新たな着想を促す臨機に応じた指導である。初めは、戸惑いをみせるものの、子どもは着想豊かに考え、自分の考えを説明し、学び合いを始めた。

- C 縦と横は並べられないよ
 C 横を切り通って、縦と並べたらいよいよ

C 切り取らなかつたって、このように折って、葉書の縦と横を重ねればいいよ。



C 補完の考えがあります。折らなくても調べられます。こうやって、鉛筆のどこまでの長さなのかを調べれば、どちらが長いかわかります。どうですか。

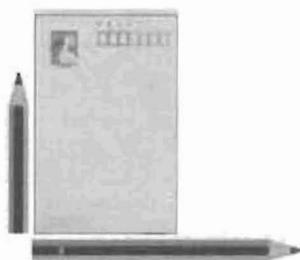


図3 間接比較

葉書を折りたくないという子どもの気持ちが、鉛筆に葉書の縦と横の長さを写しとって間接比較するという一歩進んだアイデアを生み出したのである。

さらに、ノートのマス目を使って、

C 葉書の縦はマス7つ分で、横は5つ分だから縦の方が2つ分長い。

という任意単位による測定に発展的に着想した子どもも現れた。

一般に、B「量と測定」の領域の指導の原理は、下記の図の①→②→③→④の順路で行われる。



図4 量と測定の指導の原理

しかしながら、現実の授業はH教諭の授業のケースのように量と測定の指導の原理通り展開していくことは希である。必要なのは、量と測定の原理を踏まえつつ、子どもの学習状況に応じて臨機に対応して学習指導を行うことであり、それができるのが実践的専門家としての教師である。したがって、教師は数学的な知識・技能や数学的な考え方を形成する認知的活動を中核として授業展開すると共に、教師と子どもや子ども同士の協同的な学び合いの態度の形成や教師自身の授業観、教育観の形成を日常的な授業を通して構築していく営みを行っている。教師の職能成長は、このような授業研究を通じた複合的な展開の中で、自らの授業実践と省察を通して学び、育ち合う中で可能となる。したがって、授業研究の目的を教師の職能発達の視座で見直してみると、教師は授業実践を対象化して検討し、授業実践を通して、専門性を開発したり、高めたりしている。

5 授業研究の省察

岡山大学は教員養成に特化した大学であり、特色あるコアカリキュラムでは、教師の資質・能力として、「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネジメント力」の4つを上げている。とりわけ、学習指導力は、授業研究の中で形成されるべき資質・能力であり、学習指導力を細分化すれば、次の4つの具体的な要素で構成されると示唆している。

- ① 学習状況の把握力
子どものレディネスや学習状況を把握する力
- ② 授業設計力
教科書等を基に学習指導案を作成する力
- ③ 授業実践力
学習指導案に沿いながら子どもの学習状況に応じて授業を実践する力
- ④ 授業の分析・省察力
自他の授業実践を分析し、授業の改善点を発見する力

図4 学習指導力の構成要素

McIntyre (1992) は、「教師力は、他の誰からも与えることはできない、自身で発達させるべきものである」と指摘している。

したがって、学習指導力は、授業実践を積み重ねて長い教職のキャリアによって自然に形成され、発展するというものではない。中堅教師よりも熟年教師の方が必ずよい授業をするとは限らないことから自明である。また、現場の教育実践知の優れた指導教諭や理論知の優れた数学教育の専門家からの教授によって、実践的な学習指導力が身に付くというものではない。

それでは、教師は、どのようにすれば学習指導力を発達させることができるのであろうか。一般に、理論と実践の往還によって成長させることができると言われている。「計画」「実践」「省察」「改善」のサイクリックなPDCAによって、授業研究し、理論と実践を往還させることの大切が指摘され、そのプロセスの中でも、「省察する活動」は、教師の専門性を発達させる中核となる活動である。算数の教育改革、授業改革が叫ばれているが、その当事者は、日々授業実践している教師自身である。当事者が自分の授業を実践を省察し、改善を図ることが、自分自身の算数授業力の職能成長に不可欠なのである。

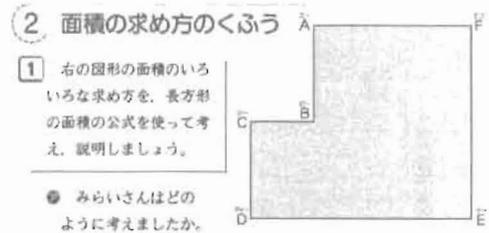
6 算数科における「反省的授業」

「反省的授業」は、ドナルドショーン(1983)の提案に基づく新しい授業改善をめざした授業概念である。どんな状況にも有用な科学的な教育方法や原理を探究するのは「技術的実践授業」である。学校における授業研究は、今でもこうした「技術的授業実践」研究が主流であり、如何に効率よく数量や図形概念や原理を定着させるかに主眼が置かれ、認知的・技術的側面を重視した授業研究が多い。

これとは異なり、「反省的授業」は、実際の学習状況に直面し、子どもの発言や行動に合理的根拠を与える方略が埋め込まれていることを

基本とする。そして、子どもの考えには「理の世界」があり、子どもなりの考えに埋め込まれた「理の世界」を、教師と子どもが相互に経験によって習得した知識、技能や数学的な考え方を総動員して用いて数理的な観点から協働で検討し、数理を学び合い、高め合って、子どもも教師も共に成長することを探究するのが「反省的授業」と言える。

倉敷市立A小学校のK教諭(教職経験2年目)の反省的授業をケースに考察する。第4学年のL字形の面積の授業研究である。



この授業研究の目標は、

- ・「既習の長方形の面積の求積公式を活用して面積を求め、図を使って分かりやすく説明し、伝え合う授業づくりができたか。」

にある。既習の長方形の求積公式を活用して面積を求める認知的・技術的側面に加えて、自他の関わりを重視して説明や伝え合いを重視した人間関係構築の側面も同時達成を目指す授業実践である。

(1) 学び合おうとする場の構成

ア 課題づくり

K教諭は、L字形の図形を示し、学習課題を設定させていく。

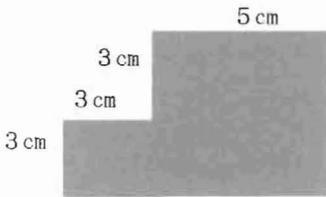
- T 今日はこの図形の面積を求めてもらいます。どこが難しいですか。
- C1 長方形だと面積が求められますが、長方形ではないので難しいです。
- C 同じです。変な形の図形なので、分かりません。
- T どのような工夫したら、面積が求められそうですか。
- C C1さんの言うように、長方形の面積の求め方はわかるので、その図形を長方形にしたら面積が求められるのでは無いかと思います。

「難しい」「分からない」という子どもの声を受容的に受け止め、H教諭は「エア―操作」と称する「L字型の図形を2つの長方形に分ける身体的レトリック」を進んだ児童を指名してデモンストレーションさせた。長方形に変形できるという見通しをもたせた後、本時の課題を設定させた。

課題：長方形の公式を使って面積の求め方を考え、図を使って説明しよう。

イ 机間指導と臨機の指導力

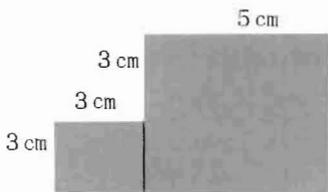
机間指導では、子どもの自力解決する際の子どもの自発的、自律的な発想や着想の理を受容的に理解し、次の段階へのステップアップするように臨機に個別対応して指導・助言していくことが大切である。口で言うのは易しいが、実際は容易ではない。A児の反応は速いけれども誤答である。A児は、周囲の長さを求めており、長さと同面積の概念の差別化ができていないのである。K教諭は、見守るだけで何も指導できないまま終わる。



式 $3 + 3 + 3 + 3 + 5 + 6 + 8 = 23$

A児の考え

「エア―操作」でデモンストレーションをしているにもかかわらず、自力解決では、予想外に多くの児童の反応は遅い。そこで、H教諭は「エア―操作」に振り返らせ、「長方形に直すように」と直接的な指示をする。すると、大半の児童が期待する反応を示す。しかし、B児は長方形に分けるものの、活用すべき既習の長方形の面積公式が未習得の状況であった。



式 $3 \times 3 + 8 = 48$

B児の考え

ウ 誤答を取り上げて学び合う

技術的実践論に基づく授業研究では、効率性を求める余り、正答を取り上げて教え込みやすい。こうした授業と異なり、K教諭の学び合い学習は、効率はよくないが、A児の反応を取り上げることから始まる。

T Aさんの考えに質問がありますか

C 面積を求めるのに、なぜ、周りの長さを求めたのですか。

A ……

C (L字型の面を手でなぞって、発言する) 面積は、このように図形の中が詰まっている広さです。周りの長さとは違います。だから、Aさんは面積を求めていません。

A 分かりました。

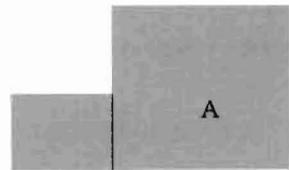
A児は、この段階でやっとなんと量としての「面積」と「長さ」の違いが理解できた。しかし、面積の求め方の着想には至っていない。

次に、K教諭は正答のB児を取りあげた。

T この図を使って説明してください。

C 縦に線を引くと長方形になります。

式は $3 \times 3 = 9$ 、 $5 \times 6 = 30$ 、あわせて 39 で、面積は 39 cm^2 です



C どうして長方形に分けたのですか

C 長方形の(縦の長さ) × (横の長さ) で面積は求められからです。

C Aの面積を求める式は、 $5 \times 6 = 30$ となっています。長方形の面積の公式は、(縦) × (横) なのではないですか。

C そうですね。(6 × 5 と修正)

長方形の面積の公式は、言葉以上に、本質的な面積の求積の原理解について、「縦 ×

横」と「縦の長さ×横の長さ」の差異がある。ところが、この考えについては、これ以上の学び合いは進まないまま、次の補完する考えが取りあげられていく。

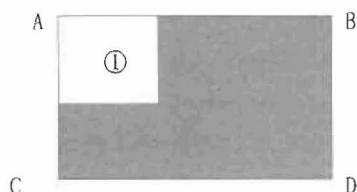
- C 大きい長方形 ABCD の面積を出して、それから①の正方形の面積を引きます。

$$\text{大きい長方形} \cdot \cdot \cdot 6 \times 8 = 48$$

$$\text{正方形} \cdot \cdot \cdot \cdot \cdot 3 \times 3 = 9$$

$$\text{だから、} 48 - 9 = 39$$

答え、面積は 39 cm^2 です



- C どうして大きい長方形を考えたのですか
 C このままでは、面積が求められないから大きい長方形にすれば、付け足した①の正方形の面積を引けば簡単に求められます。
 C 分けてたす方が簡単です。
 C 僕には、このやり方の方が簡単です。

「分けてたす考え」と「全体から引く考え」のどちらが簡潔な考えかを質的に学び合う学習には至らなかったが、多様なアプローチの仕方があるという気づきを K 教諭は引き出し、2つの考えがあることをまとめて、1度 45 分の授業を終えた。

7 算数の授業の省察会

(1) 子どものものの見方・考え方

一般に、授業研究で同僚の教師に授業批判されることを日本の教師好まない。しかしながら Korthagen (2010) は、教師の職能成長には学校現場の臨床的経験の省察が不可欠であるといっている。授業を省察することで、まず、子どもなりの考えに埋め込まれた「理の世界」を分析的に、明確に理解し、この期の子どもの数量や図形の見方・考え方を捉えることができるからである。例えば、K 教諭は、授業の自評の中でやっとなんと、量としての「長さ」と「面積」で

は違うという指導助言の意味が分かりました。

と省察している。授業設計の段階では、長さや面積の差別化をする指導の重要性を表層的に捉えてしまい、この授業を通して初めて、その重要性に気付いたことを指摘している。単元の冒頭の長方形の面積指導において、教科書では周りの面積が同じでも、面積は異なる指導を行うようになっている。ところが、図形の面に着目させ、面積を比較させることばかりに目を奪われ、辺に着目して周りの長さが同じならば、面積も同じという「子どもの理」の存在が視座になかったのである。



既に、長方形の面積の公式（たて×よこ）を知っている子どもの中にも、長さを表していると思い込み、「周りの長さを比べるとどうですか」「同じですね、そうすると面積は？」と問うと「面積も同じ」という児童もいる。面積と長さは異なる量であるという概念碎きの指導が必要なのである。

(2) 学び合いによる指導力の成長

L 字形の面積指導では、長方形の面積の公式を活用して多様な考え方を引き出し、それを確認させればよいという認知的、技術的側面を重視した授業では、Lewis.c.c.の示唆する授業研究に基づく教師の職能成長は期待できない。授業は、教師と子どもが相互に経験によって習得した知識、技能や学問的な考え方を総動員して教理的な観点から協働で検討し、数理を学び合い、高め合って、子どもも教師も共に成長することを探究する創造的な活動である。

K 教諭は誤答から取りあげ、面積と長さは異なることを学び直すことから始めている。個に応じた指導の一端を垣間見ることができる。次に、L 字形を黒板に提示し、これを用いて 2 つ

の長方形に分ける考えや補完して大きい長方形をつくり、後で引く考えを、身体的レトリックを使って視覚に訴えて説明させている。自分が構成した考えを他者に分かりやすく伝えているのである。これにより、「どうして、長方形に分けたのか」という質問、「公式の用い方が違う」という異論が生まれ、子ども同士が相互に既習の学びを総動員して数理的な観点から協働で分析、検討し、数理を学び合い、高め合って共に成長する創造的な探究活動を展開していると考える。

8 職能成長を促進する授業研究の課題

(1) 画一的な授業研究に終始

今では、授業研究において、授業の省察会を実施することが一般化され、研究テーマに即してKJ法により、授業観察者の意見を広く求め、ワークショップを通して省察するなど、授業の省察の質も高くなってきている。複数の学級を有する学校においては、同じ学習指導案で授業実践し、組織的に授業研究に取り込んでいる。一見、組織的な授業研究に見えるけれども、学級の実態も、指導者も異なるので同じ学習指導案に基づく画一的な授業展開に終わりやすい。K教諭の場合、L字形を3つの長方形に分ける考えを取りあげたケースを同学年の先生の授業で見たが、1時間の授業時間の中に収まらなると判断して、取りあげることが止まっている。取りあげると時間不足から、自分の考えを説明し、伝え合う数学的表現活動が希薄になり兼ねないので、これは適切な授業改善である。

(2) 職能成長に応じた授業研究の欠如

学校の教育力、授業力、学力の向上を目指して多くの学校が組織的に算数の授業研究に取り組んでいる。学校教員は、若手教員、中堅教員、熟年教員と人員の多少はあっても幅広いキャリアをもつ教員で構成されている。学校の授業研究のテーマへの具体的な取り組みは児童の発達段階や算数の指導内容

の系統が重視され、教員の職能成長の段階は検討されていない。若手教員はキャリア不足から子どもの思考の流れ、誤答分析、指導の系統に基づく学び直し指導に関する教育実践知が中堅教員、熟年教員のレベルに達成していない状況にある。一般に、職能成長の視座から若手教員は1時間の授業経営ができ、中堅教員は単元や学年を見据えや授業経営、熟年はカリキュラムを見据えた授業経営ができる学習指導力が求められている。授業は、「教材」「子ども」「教師」「環境」の4要素が相互につながりあって成立するといわれているが、授業構成するのは教師である。教師のはたらき・機能は重みがあり、職能成長の度合いに依存している。若手教員、中堅教員、熟年教員と直線状に職能成長するとは限らないが、Lewis.c.c.の示唆する授業研究に基づく教師の職能成長の意図実現にむけて、キャリア発達を分析・検討した授業研究の在り方を検討することが喫緊の課題である。

<参考・引用文献>

- (1) 安彦忠彦「現代授業研究の批判と展望」、明治図書、1983。
- (2) 日本教育方法学会「日本の授業研究」、学文社、2009。
- (3) 稲垣忠彦、佐藤学、「授業研究入門」、岩波書店、2001。
- (4) ドナルドショーン著、佐藤学、秋田喜代美訳「専門家の知恵」、ゆみる出版、2012。
- (5) Hマイヤー著、原田伸之訳、「授業方法・技術と実践理念」北大路書房、2004。

(平成25年9月27日受理)