

1 よりよい授業づくりのために

授業者がよりよい授業づくりを目指すということは、現在行っている授業を改善しようとするということです。授業の改善とは、授業の目標の適切さとその目標を達成するための方法の妥当性を高めることです(太田¹⁾)。授業目標の適切さは、その授業の対象である児童生徒の実態、教育的ニーズに対して言われることです。

このような授業目標の適切さやその方法の妥当性の判断は、何かの特定のテストや一定のチェックリストによって行うものではありません。その授業に関わる人たちの複数の目で検討し、判断するものです。その判断は、ティーム・ティーチングを行っている複数の教師間で行われたり、ときにはその授業の授業研究に加わった人たちを含んでおこなわれたりします。

その判断がよりよく行われるためには、そこに参加する教師のより高い専門性が求められます。筆者(太田²⁾)は、このような授業づくりにかかわる教師の専門性を、次のような5つの力として指摘しました。

(1) 実態把握する力

これは、単に授業者の眼前に展開される事象を観察することに留まりません。まずは、授業目標を設定するために子どもの実態を全般的に知ることから始まります。大まかに授業目標が設定できたならば、次に、授業目標の適切さを高めるためにその目標に関わる事柄についてさらに詳細な実態を調べ知ることです。

この場合に、授業者は、観察した事象の意味を把握すること、またそれぞれの事象と事象との間の関連性を読み取ることが重要です。あることができるのか、できないのかを見る(反応分析的視点)だけでなく、それができるのは、どのような場面や状況で、周りの人のどのようなかわりによってであるのか(条件分析的視点)を把握することです。このような一時期のある場面での事象間の関連をとらえる視点(共時的視点)だけでなく、さらに、時間的な流れの中で、その行動に影響していることはないのかという視点(通時的視点)をもって把握することも必要です。

(2) 記録する力

教師であれば、誰もが実践の記録を書くことはできます。また、実践の質を問わなければ、記録を書かずに自らの実践を振り返ることなく次の実践を行うこともできます。

ここで、取り上げる記録する力は、次の授業をつくりだす力となるような記録を書くことを意味しています。その記録は、子どもの実態を分析し、授業目標を設定し、自らの授業を振り返り、次の授業づくりに生かすことができるような記録です。そのような記録を書くためには、授業者は何を書くか、どう記述するかを常に考え、場合によっては、そのために書き方の訓練をすることも必要です。

記録を書いて、数日後、数ヵ月後、数年後に読み返し分かるような表現はどのようなものか、

そのことを考えることが重要です。まずは、何よりも、事実と感想を書き分けて、記述することを試みることが授業者に求められます。

(3) 目標設定する力

授業は、授業者である教師が目標を達成するように教材を媒介にして児童生徒に働きかけることによって展開するものです。養護学校での授業はチーム・ティーチングによることが多いですから、複数の教師が子どもたちに働きかけるという場合もあります。子どもたちは、教材を介して目標へ向かい学習活動するということになります。

ですから、どのような目標が設定されているかということは、学習者である子どもたちにとっても授業者である教師たちにとっても重要です。そして、その目標設定は教師によって行われるわけですから、教師の目標設定する力が問われることになります。子どもの発達状況、生活経験、障害特性を踏まえ、教育的ニーズを捉え、実態把握したことに基づき、評価できる目標か否かも視野に入れて具体的に目標を記述する力が重要なのです。

(4) 教材化する力

現在、特別支援教育における教師の専門性に関する議論の中で最も欠けているのは、この教材化する力に関するものです。しかし、授業づくりにおいて重要なのはこの力です。この力に関しては、後にあらためて述べましょう。

(5) 具体化する力

ここでの具体化とは、授業の中で子どもたちに働きかける様々なし方とそれに対する子どもたちの応答の確認を指しています。実際にどのように声かけや言葉かけをするのか、教材を提示するのかなど、いわゆる教授行為における具体化のことです。

このような教師の専門的な力量を背景にした上で、次に生活単元学習の授業づくりを考えてみましょう。

2 生活単元学習の授業づくり

「生活単元学習は、児童生徒が生活上の課題処理や問題解決のための一連の目的活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際的・総合的に学習するものである」（文部省³⁾）と考えられています。このように捉えるならば、授業をつくる場合や振り返る場合に次の視点が重要になります。

(1) この子どもたちの現在において、「生活上の課題や問題」は何であるのか。

例えば、4月、新入生にとっては新しい学校がどのようなところかを知ることは、学校生活をしていく上での大きな関心ごとです。これは、「生活上の課題や問題」になります。そして、単元「学校探検」が行われます。

(2) 何(学習内容)を「自立的な生活に必要な事柄」として捉え、学習活動をどのように「实际的・総合的に」設定するのか。

例えば、単元「キャンプをしよう」では、実施の場所や日時など直接にキャンプの計画と実施に関わる事柄が「自立的な生活に必要な事柄」です。実際に計画し、準備し、キャンプすることが「实际的・総合的に」それらの事柄を学習することになります。

(3) 現在の、あるいは将来のこの子どもたちの生活を考え、現在の発達状況をおさえたとき、どのように学習活動することが、「生活上の課題処理や問題解決」になるのか。

例えば、学校祭で模擬店を行う場合を考えてみましょう。店員の係をする子どもは、それぞれ子どもの実態に応じて、金銭の計算をすることもあれば、単にお金の受け渡しをする場合もあります。この場合の実態は、主に金銭の計算を中心としたことになります。その発達の違いを考慮して学習活動が違ってくるといえます。

(4) 生活上の課題処理や問題解決のための「一連の目的活動を組織的に経験する」教材は、どのように配分(指導計画)するか。

これは、生活単元学習の成立にかかわる教材の配分のし方であり、指導計画の立て方です。太田⁴⁾は、「知的障害教育における単元とは、数時間から数十時間の指導計画の上で、計画、準備、実践、反省という展開をするような関連性をもった学習活動を行える学習内容のひとまとまりである」と指摘しました。すなわち、生活上の課題処理や問題解決のための「一連の目的活動を組織的に経験する」教材は、計画、準備、実践、反省という学習活動を展開するように配分(指導計画)されることが必要です。そのように指導計画が立てられることが単元学習ということになります。

よりよい生活単元学習の授業を行うためには、以上の点から、その授業を構想し、繰り返すことが大切です。

3 教材・教具の工夫

「コンビニで買い物をする」という学習活動が中心になった授業が行われることがあります。学習内容は、一連の買い物の行動です。つまり、買い物のスキルの獲得が学習目標となります。店に入り、買い物カゴを手にもつ、買いたい品物を探し、カゴに入れて、レジに持っていく、代金を払い、品物を持ち帰る、というのが一連の買い物のスキルです。

このような授業は、指導計画上、まず(第1次)数時間、教室をコンビニ風に設定した中で行われることが多いものです。この場合、コンビニ風にした教室そのものや商品などが、教材・教具ということになります。そして、ここで一定のスキルが子どもたちに獲得されれば、次に(第2次)実際にコンビニに出かけていきます。この場合には、コンビニやその商品、店員などが教材・教具ということになります。

第1次から第2次へ向けて、学習したスキルの汎化ということから第1次での教材・教具は、できるだけ第2次で出かけていくコンビニのようになっていることが大事だと考えられます。これは、以前から生活単元学習では、教材の現実度として指摘されてきたことです。それは、例えば、買い物ごっこではなく、子どもたちの生活の中で目的を持った買い物として設定されてきています。

生活単元学習では、例えば、単元「学校に宿泊をしよう」で、宿泊した夜と朝の食事を作るた

めの食材を買うということが、よく行われています。この場合には、宿泊した夜と朝の食事を作るための食材を買うという目的のために、それに必要な品物を買うことになります。そこでは、買い物のスキルも含みながら、自分たちが食事で食べるものを作るための食材を買うということになります。

子どもの発達状況によって、学習目標に違いが出てきますが、教材・教具を通して子どもたちに伝えたいことは、買い物スキルだけに留まりません。「教材は教育目的を達成するための文化的素材の資料的側面を意味するが、これに対して教具はその道具的な側面を意味している」(太田⁵⁾)という視点から、子どもたちに何をどのように伝えるかを考え、資料的側面に何を含みこませるか、どのような道具仕立てにするか、十分に検討することが必要です。

4 授業のイメージワーク

(1) 授業のイメージワークの大切さ

授業のイメージワークとは、「教師がこれから行おうとする授業について、その展開過程にそって自らの頭の中に、教授行為や子どもの学習活動の場面を具体的に思い描き自らと対話すること」(太田⁶⁾)です。

ある養護学校小学部低学年での授業で、ホットケーキをつくっていました。授業者は、大きな調理機の両側に3人ずつ座った子どもたちに調理手順に従って実演しながら説明しています。一つの手順の説明が終ると、子どもたちが学習活動(調理)に移ります。次々と手順どおりにすすめられて、ホットケーキが出来上がり、最後にみんなで食べて食器などを片付けて終るという授業展開です。

小学部低学年の授業でもあり、子どもに活動させずに授業者だけが行うこともありました。例えば、片側の3人に一つのボールが準備され、そこに3人分の小麦粉などの材料が入れていきましたが、そこに牛乳を入れる場合、二つのボールに等分に入れることを子どもに見せようとして、大きさに1杯ずつ交互に入れて同杯入れたことを説明していました。

量の理解に関する子どもたちの実態が示されていないので、参観者には明確には分かりませんが、それぞれのボールに入れた牛乳の量が同じだということを子どもに伝える場合に、大きさに何杯かで比べる前か後かに、二つの透明なカップに入れて直接に比較するような教授行為も必要です。授業を参観して見てきた子どもの実態からは、そのような教授行為がなされないと、おそらく量を比較すること、同じだということは子どもたちには伝わらないと思われました。

授業者の教授行為が学習者である子どもたちにどのように見えるのか、その行為によってどのような学習内容が伝わるのかを、授業の実施前に、授業者は思い描くことが大切です。授業者の教授行為に直面して子どもはどのような意図を持って学習行為を行い、学習活動を進めていくのかをイメージすることが必要です。例示した授業でもそれが行われていれば、また違った教授行為が授業者によって選択されていたかもしれません。

(2) 教材研究と授業のイメージワーク

授業に臨む直前にその授業展開にそってイメージワークすることは、ごく短時間でできます。しかし、有効なイメージワークを行うためには、それ以前に教材研究が必要です。あるとき、イメージワークの話を聞いた教師は、「それまでイメージをしていたがうまくできなかった。教材

研究が不十分だったからということに気づいた」と感想を述べていました。授業のイメージワークについて、例示すると、現職の教師は、次のようなことをしています（太田⁶⁾）。

- A：週案、日案を立てて、予想される子どもの活動、その援助、指導について記録とともにイメージする。
- B：常に教材教具の扱いなどについて、また興味や関心を引き出そうと考え、子どもの顔や態度など思い、イメージワークを行う。

教材研究の段階では、分析的に見てきた事柄を、イメージワークでは総合化することになります。授業展開にそって教授・学習場面をイメージすることで様々なことが見えてきます。

（3）チーム・ティーチングと授業のイメージワーク

養護学校の生活単元学習で、最近では授業者がひとりで行うことはほとんどないようです。いわゆるチーム・ティーチングで行われます。その場合には、イメージワークがひとりの教師の頭の中で行われるというのではなく、チームを組んだ教師間で行われるということになります。実際には、次のようなことが行っています（太田⁵⁾）。

- C：毎時間、中心の授業担当で略案を出し合い、「この運動をしている時には、この生徒とこの生徒はたぶんスムーズに次の種目へ行ける、この子は平均台で補助がいるなあ」と考える
- D：複数担任なので、単元が変わるごとに指導案を検討し、予測される子どもの活動等を担任間で出し合い、よりねらいを達成するにはどうすればよいか改良を加える。

これらに加えて、授業展開において重要な場面は、ゆっくりと丁寧に思い描くこと、また、授業が上手く展開するようにイメージすることが大事です。

5 「授業」から学ぶ

よりよい授業づくりを目指すためには、授業そのものに学ぶことが重要です。その場合に、(田)直接自らの授業を省みる場合と(用)他者の授業を参観して学ぶ場合があります。この二つのやり方は、いずれも直接に授業にかかわって省みるという方法です。さらには、(火)授業記録などから間接的に学ぶという方法もあります。

（1）自分の授業実践から学ぶ

筆者は、自分の行った授業を省みて学ぶ方法、すなわち自己点検型の授業研究法として『五目おむすび法』を提案しています（太田⁷⁾）。

「五目」とは、自分の授業実践を省みる5つの視点を表しています。すなわち、その1は、授業目標です。自ら授業者として、その意図や授業の目標が明確であったか、あるいは目標に向かう子どもの姿を具体的に思い描いていたかなど、目標に関わって問う視点です。その2は、教授行為を問う視点です。その3は、教材・教具への視点です。その4は、子どもの実態把握に関して問う視点です。その5は、学習活動への視点で、子どもがどのような学習活動を行ったかを問うものです。

これらの5つの視点は、互いに関連を持っています。例えば、学習活動は、授業目標を達成するように組織されていたか、実際にどのように教材・教具に関わって、子どもたちは学習活動を展開していたのか、学習活動を促すために教授行為はどのように行われたのか、授業目標や教授行為、教材・教具は、子どもの実態に対して適切であったかなど、それらの関連において授業を省みることが必要です。このように視点を関連させて省みることの重要性を、視点を結ぶこと、即ち、「おむすび」という言葉でここでは表現にしています。

(2) 他者の授業実践から学ぶ

他の教師が行う授業を参観する研修の機会は、教育現場では一般的なものです。しかし、授業を参観する視点が明確でないと、学ぶべきことがつかめないままになってしまいます。その視点は、五目おむすび法の視点です。ただし、他者の授業では、それらの視点に関する情報をまずは授業案から読み取るということが必要です。自分の授業実践を省みる場合は、その情報は授業を構想した自分の頭の中にありますから、それを振り返ることから始められます。しかし、他者の授業実践を参観する場合は、授業案から読み取ることが必要です。

他者の授業を参観し、授業研究会で学ぶ方法を『ロマン・プロセス・アプローチ法』として、筆者は提案(太田¹⁾⁵⁾⁷⁾)し、養護学校や障害児学級の授業研究会で実践し、教育センターなどで研修会を行っています。校内研修会では、授業案を参観までに、数人のグループであらかじめ読み合わせることも可能です。それができると、研修会での話し合いの論点が絞れるなど有効です(太田⁸⁾)。

(3) 授業記録から学ぶ

授業記録から学ぶという場合は、授業の実践あるいは参観のように教師が自分の眼で直接的に授業から学ぶ場合とは異なります。それは、授業の記録者の眼を通して授業を見ることになるからです。すなわち、授業記録からは、まず、他者(記録者)が授業のどこに眼を向けているかを知ることが大切です。それを知ることが、授業を捉える自らの視点を豊かにすることにつながるからです。

< 文 献 >

- 1) 太田正己(1994)「普段着でできる授業研究のすすめ—授業批評入門」, 明治図書
- 2) 太田正己(2005)「授業こそ教師の専門性」, 発達の違いと教育 573 (5), 4-6
- 3) 文部省(2000)「盲学校、聾学校および養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説—各教科、道徳及び特別活動編」, 東洋館出版
- 4) 太田正己(2000a)「自分の授業をつくるために—基礎用語から考える」, 文理閣
- 5) 太田正己(1997)「深みのある授業をつくる—イメージで教え, 事実で省みる障害児教育」, 文理閣
- 6) 太田正己(2004a)「発達障害教育の授業と単元」, 発達の違いと教育563 (7), 42-42
- 7) 太田正己(2004b)「特別支援教育のための授業力を高める方法」, 黎明書房
- 8) 太田正己(2000b)「障害児のための授業づくりの技法—個別の指導計画から授業研究まで」, 黎明書房