

名古屋大学教育学部 2008年度 後期
教育方法学講義I
- 教育方法概論 -
第5回 講義資料 W
担当 柴田好章 (教育方法学・准教授)

授業者にとって大切なことは？ (1) —デザイナーとしての教師—

第1部 目標に準拠した授業の設計・実施・評価の技法

1 授業設計における不可欠な事項

●第1段階

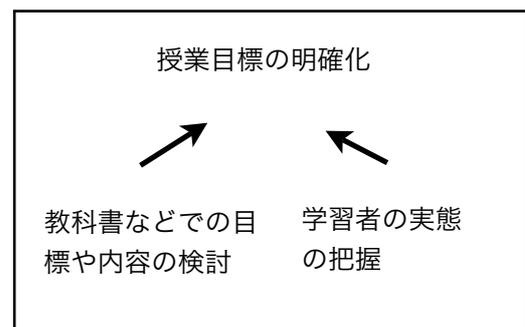
- 1 ねらいとする授業に関わる学習者の実態の把握
- 2 教科書などにおける目標や内容の検討
- 3 授業目標の明確化

●第2段階

- 学習内容の構造化
- 教材研究 (教材開発, 教材解釈)
- 主たる発問、説明、指示の内容の具体化
- 予想される学習者の反応の想起
- 学習者の反応等に応じた計画の複線化
- 授業案の作成 (授業展開の具体化)

●第3段階

- 教材の準備 (ワークシート、プレゼン資料を含む)
- 学習環境の準備 (教室環境、メディア、実習・実験・観察の準備)
- 学習者への事前準備の指示



以上は、大きくは、上から下へと時間の流れとなる。

しかし、必ずしもこの順序を固定化することなく、場合によっては上に戻るなど柔軟に行う。

(設計→見直し→再設計)

課題 下記の例で、学習内容の構造化し、図として表現する。

- 同分母分数の加減算を習得した学習者を対象に、異分母分数の加減算を教える。
- ステップ1 異分母分数の加減算に含まれる、手続きや概念に注意して、学習内容として必要な要素を抽出する。
- ステップ2 抽出した要素どうしの、上位・下位関係や包含関係を考える。
- ステップ3 全体図として表現してみる。
- 難しければ、例で考えてもよい ($2/15 + 1/6 =$)

(例) カレーライスの作り方

—教材構造化法を活用して—

- | | | | |
|-------------|-------------|------------|------------|
| A カレーライスを作る | F お米をとぐ | K 肉を入れる | p タマネギを入れる |
| B カレーをかける | G 煮込む | I 肉を切る | Q タマネギを切る |
| C ライスを盛る | H カレールーを入れる | M にんじんを入れる | R タマネギを洗う |
| D ご飯をたく | I お湯を沸かす | N にんじんを切る | |
| E お米に水をいれる | J 材料を炒める | O にんじんを洗う | |

より上位の目標を上配置

にんじんを入れる

|

上位の目標を達成するための課題を配置

にんじんを洗う

|

上位の目標を達成するための課題を配置

にんじんを切る

(切ってから洗う場合)

洗ってから切る場合は？

2 授業設計における重要な事項

- 授業設計は授業者が主体であるが、学習は学習者が主体である。これは当然のことであるが、この点を見逃すと、授業者の独りよがりの授業に陥る。
- 芸術、体育、道徳などをのぞくと、多くの授業の目標は、知識、理解、技能などになるが、同時に、価値観、信念などの人間形成・人格形成の側面や、関心・意欲・態度などの情意的な側面にも注意を払う必要がある。
- 教材研究には、すでにある教材の意味を解釈して、実際の授業に位置づけていく作業と、ある素材に教育的な意義を見いだして、教材を開発していく作業の両面がある。
- 教材には、教材を教える・学ぶという直接的な側面と、教材で（あるいは教材を通して教える・学ぶという媒介的側面という2重性を有している。
- 概念的な知識、手続き的な知識、技能を有機的に関連させられるように配慮する。
- 実験・観察・実習などの直接体験と、メディア（本、ビデオ、コンピュータなど）を介した間接体験を相補的に位置づける。

<よい教材の条件>

- 見えないものが見える・・・標本、モデル
- 操作できるもの・・・体験、実験、シミュレーション
- 大きいもの
- 長いもの
- 具体と典型
 - 具体的な「もの」でありかつ、何らかの教育的意味を代表した典型であること
- 直観
 - 生き生きとした感性を伴うもの 学びのリアリティ、実感

課題 実験・観察・実習には、どんな意義があるのだろうか？

3 授業の実施

- 授業の実施・・・教授スキル
- 教授スキル・・・授業者の教授行動の技術
 - 行為としてのスキル
 - ・説明、情報提示、発問、指示、指名、評価、板書、期間指導（期間巡視）、など
 - 意思決定のスキル
 - ・状況の認知と判断
- 発問の機能
 - 評価の機能・・・わかっているかどうかをたずねる。
 - 記憶の想起の機能・・・既習事項や経験を思い起こさせる。
 - 思考の喚起の機能・・・考えさせる。
 - 思考の解明の機能・・・考えをより明確化させる。
 - 思考の深化の機能・・・考えを深めさせる。ゆさぶる。
- 発問の例
 1. 江戸時代の農民の暮らしは、どのようなものであつたらうか？
 2. どうして、江戸時代の農民は、一揆を行ったのだらうか？
 3. 江戸時代の農民の立場に立って、寄り合いに出たとしたら、自分はどのような意見を言うだらうか？
- よい発問の条件
 - [直接的に答えを求める場合]
 - ・輪郭がはっきりしている。何を答えればよいのかわかる。
 - ・具体的にイメージしやすい。
 - バスの運転手は、何に気をつけて運転しているか？
 - バスの運転手は、何をみて運転しているか？
 - ・対比。選択肢がある。
 - のどこがよいか → ○○は、xxよりも、どこがよいか？
 - [直接的には答えを求めない場合]
 - ・問いを立てさせる
 - ・余韻を残す
- 意思決定
 - キュー（手がかり）→認知→判断→行動（※実施しながらの評価）

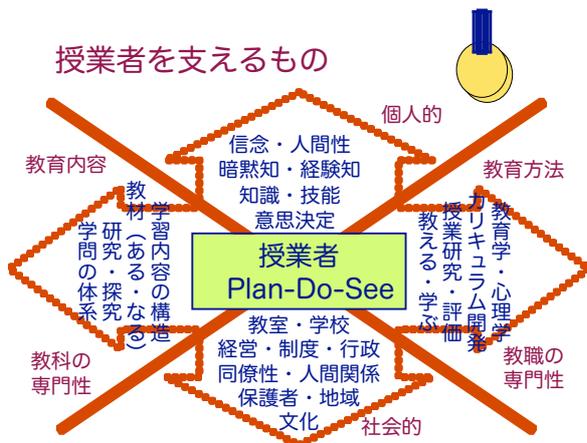
4 授業の評価

- 評価のタイミング 授業の中で、 単元を進めながら（形成的評価）、 単元終了後
- 評価の方法
 - 測定 テスト、ペーパー、パフォーマンス
 - 観察（見取り） 表情、ノート、ポートフォリオ
 - リフレクション（振り返り、反省、省察）
 - 児童・生徒 アンケート、インタビュー

第2部 子どもの協同的な学びを支える教師の役割

1 学ぶ立場から教える立場へ

- 学ぶ立場からみた授業
 - ・肯定的イメージ
 - ・おもしろい、わくわくする、たのしい、うれしい、
 - ・否定的イメージ
 - ・つまらない、たいくつ、ねむい、早く終わって、
 - ・左右する要因
 - ・教師 ・教材（教科、学習内容）
 - ・学び合い ・自分（体調、意欲）
- 教える立場に立ってみると
 - ・理想の授業像をどう実現するか？
 - ・理想は、授業者の思い込みでは？
- 授業者を支えるもの
 - ・授業者の日常：Plan-Do-See



- 授業をつくる第一歩
 - ・授業設計の第1段階の1、2、3
 - 1、教えるべき内容をとらえる
 - 2、子どもの実態をとらえる
 - 3、目標を明確にする
- 授業づくりのよりどころ
 - ・授業をつくる時のよりどころは？
 - ・目標、単元、目的、・・・
 - ・教材、リソース、時間、・・・
 - ・子どもの実態、とらえる目、・・・
 - ・デザインする力、カリキュラム開発・・・
 - ・授業をする「自分」

- 授業をつくる第一歩
 - ・授業設計の第1段階の1、2、3
 - 1、教えるべき内容をとらえる
 - 2、子どもの実態をとらえる
 - 3、目標を明確にする
- 授業の現場は？

「授業はどこで起こっている？」

「学校、教室、」

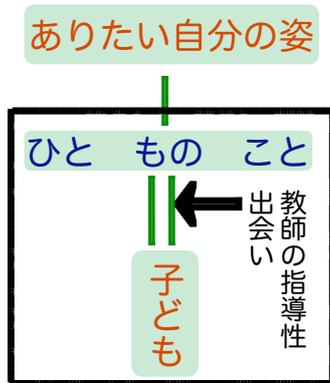
いや、究極的にいえば、
授業の現場は、「子どもの中」
- 教える、学ぶの関係
 - ・「教える」 = 「学ぶ」 ではない。
 - ・学んでなければ教えたことにはならない。
 - ・教えなくても学ぶこともある。

→子どもの中で、何が学ばれつつあるのか。
このレベルで「教える」と「学ぶ」をとらえる必要

2 学習の基盤としての関心

- 関心とは？
 - ・『自分にとって、どうでもいい』
ではすまされない
- 関心の深まり=追究の意欲
 - ・関心の芽生え ・関心がある、生まれる
 - ・関心の意識化 ・関心が強まる、変わる
 - ・持続・拡大 ・関心を引き出す、育てる
- 子どもの願いを育てる
 - ・子どもの願いにもとづく授業
 - ・子どもの願い
 - ・思いつき
 - ↓
 - ・切実性 <対象に正対>
 - ・困難な壁を乗り越えてでも
実現したい強い願い
- 外への関心から生き方への関心へ
 - ・素朴な願い ・・・したい
 - ・強い願い ・・・せずにはいられない

- 成長のために価値ある願い
 - <教師> 追究することに、この子の成長があるはずだ
 - <本人> 自分が高まりたい



- 「個性の尊重」による「個性の軽視」
 - ・ 「みんなちがって、みんないい」 って、簡単に言っているの？
 - ・ みんな違ったら困ることはないか？
 - ・ 違って困らないのは、利害の対立、葛藤がないから
 - 関係の希薄化
 - ・ 以前はおとなの知恵のようなものか
 - ・ ぶつかりあって、傷つけあって、その先に、分かりあって、・・・、いろいろあって、・・・
 - 成長する

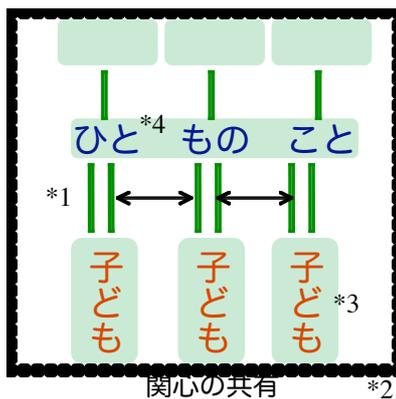
4 分化と総合

- 学習の未来性
 - ・ 現在の経験を未来へ：自己への関心
 - ・ 未来に開かれた学び
 - ・ 過去の経験を近い未来へ：想像

- 分化とは
 - ・ 近代的なシステムとしての学校の特質
 - ・ いつ、どこで、なんのために、なにを、どうするか
 - ・ 制御可能な要因を操作し、最適化を

3 関心の共有が生じる場としての授業

- 学習者どうしのかかわり合い
 - ・ コミュニケーション
- 授業のもつ意味 = 関心の共有 (図3)



- 総合を取り戻そうとする動き
 - ・ 総合学習、総合的な学習の時間、
 - ・ 個を育てる
 - ・ 教育以外でも
 - ・ ベルトコンベアをなくした工場
 - ・ 総合診療科をもうけた病院
- 個々の活動に関わりを持たせる
 - ・ 生徒指導の基盤としての教科指導
 - ・ 教科指導の基盤としての生徒指導
 - ・ 「総合」と教科
 - ※ 分化した「総合」という見方もできる
 - ・ 分化したものを、別の軸で再統合
 - ・ 情報、環境、人権、生き方・キャリア
- 普段の人間の行動や思考は総合的
 - ・ そもそも関連がある
 - ・ 認知と情意
 - ・ こころ、からだ
 - ・ では、意識しなくて、一つに専心すればよいのか？
 - いや、傾向性の意識 (近代化、合理化、分化の方向性)

- 教師の指導性
 - *1 コーディネート *2 デザイン
 - *3 関心の共有者 *4 関心の対象

- 総合の働きとしての関心
 - ・ 関心の芽生えは、丸ごと対象と関わろうとすること
 - ・ 後に、意識化、言語化、によって、分化色、形、匂い、・・・
 - ・ "もの"と"もの"、"もの"と"こと"、"ひと"と"ひと"をつなぐ働き
- 作られた場としての授業の限界
 - ・ 自分の生活と結びついた本当の問いとは？
 - ・ どこまでいっても、疑似は疑似
 - ・ 授業の本質は虚構
 - ・ 生きること、ぎりぎりどこまで迫れるか
- 事例
 - ・ ナス作りの大変さ
 - ・ 32度のビニールハウス
 - ・ こんなところで作業しているなんて「すごいなー」
 - ・ なすのためにがんばっていると思いましたが
- 授業の可能性の追究
 - ・ 子どもの発達の可能性
 - ・ 授業の可能性
- 教育研究における授業分析の使命
 - ・ 授業の意義の教育的発見
 - ・ ここに学ぶことの意味がある
 - ・ ここに授業の人間形成機能がある