

# 授業構想力の比較研究

野崎 武司 ・ 植田 和也 ・ 山岸 知幸 ・ 小方 朋子  
(保健体育) (附属教育実践総合センター) (附属教育実践総合センター) (特別支援教育)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

## Comparative Study on Imaginative Ability to design Lesson Plans

Takeshi Nozaki, Kazuya Ueta, Tomoyuki Yamagishi and Tomoko Ogata

*Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

**要 旨** 教員養成において、学生の授業を構想する力を効果的に高めるための方途を探ることが、本研究の目的である。小学校の国語の詩の教材を用いて授業構想を立てさせる課題から比較分析を試みた。学習内容-方法-子どもの関係性全体をつなぐ実践的知識が、授業構想を導くフレームとして働く。教員養成においてそのフレームの質を高める3つの方途を提案した。

**キーワード** 授業構想力 授業構想のフレーム 実践的知識

### I 緒 言

本稿は、「教育実習生が授業できない」という附属学校教員の声に端を発している。大学では、授業力の育成に向け、指導案を書かせたり、模擬授業を導入したりと、様々な授業改善・カリキュラム改善を進めてきている。しかし、大学の授業も「授業」であるかぎり、子どもの実態に沿わなければ成果をあげることはない。そこで様々な附属教員から、実習生の「授業のできなさ」を聴取したり、実習生から実習体験を聞き取ったり、教育実習の現場に分け入ったりとプリミティブなアプローチを繰り返した。

ある教諭から、授業の学習内容が分かってない、と言われた。たとえば、バレーボールで指導案を書いてくる。「これで何を学ばせたい

の？」と問うと、「バレーボール」ですと答えるという。いわば教材と学習内容の区別がつかない。バレーボールを教材に、ボール操作の基礎技能や戦術的な判断力・思考力を学ばせたい、といった発想ができない。「授業ができない」ことの原初には「授業を構想できない」という問題の相があることにリアルに気づかされた。「授業ができない」ことは、授業展開する力の問題ばかりではない。授業というものを理解し、的確に構想する力が大きな影響を与えていると感じられた。

本研究の目的は、大学生の授業構想力の実情を把握すること、さらに学校現場で活躍するベテラン教諭の授業構想力と比較することで、今後の教員養成の授業とカリキュラムの改善の方途を掴むことにある。

## II 方法

学生の授業力の実情を把握するため、国語の詩を素材として与え、授業構想を作成させる課題を考案した。資料1がその素材である。出典は、斎藤喜博(1963=2006, pp.105-106)である。教師の教材解釈の三つの型(一般的解釈、教師の専門的解釈、学術専門的解釈)について論じている部分であり、子どもの反応を意識した教材の読み(教師の専門的解釈)の大切さを理解させる好例と考えた。

教育実践プレ演習(2年生)、教育実習事前指導(3年生)、教育実習直前指導(4年生)の機会を活用し、大学2年生から126件、3年生から129件、4年生から131件の授業構想を収集した。その中から特徴的なものを選び、計24人に面接(授業構想のプロセスとその背景)を行った。(注1)

加えて、教育学研究科に在籍する二人のベテラン教諭(経歴は後述)に同じ素材をもとに授業構想を行ってもらい、構想のプロセスとその背景を探り、学部生との比較を試みた。

## III 授業構想の概要と背景

### (1) 授業構想事例の概要

まず、いずれの学年の学部生においても、教師の指示や発言を箇条書きに並べただけのものなど、十分練ることなく提出されたものが一定程度あった。学部2年生のものを含めて大半は、子どもの思考の流れの想定をうかがうことができた。

最も多い授業の展開は、音読して登場人物の気持ちを読み取る、気持ちの変化や、二人の気持ちの比較などから解釈を深めて、最後にもう一度音読するというものであった。その変形として、詩の続きを考えさせる、詩の内容をロールプレイで劇化させる、解釈を深めた上で自分の詩を創作させる、などがあった。

優れた授業構想には、次のような工夫を読み取ることができた。授業を受けている子ども自身の海水浴の前日などの気持ちを聞くなどの経

験と学習をつなぐ導入、気持ちを読み取ることを容易にするために行動に着目させて線を引かせる等の視点の明確化、ふんどしなどの絵や写真のパネルなどの視覚教具の活用、ペアやグループなどの学習形態の工夫などであった。

### (2) 学部学生の事例

学部4年生の授業構想のうち12の完成度の高いものを選び面接を行った。その全員が3年次主免の教育実習を小学校で経験し、うち10人が中学年を担当、国語の授業を行っていた。4人は小学校で詩の授業を経験していた。彼らは「内容の中心を読む」「場面の変化、心情の変化を読む」など学習指導要領の位置づけを配慮していた。面接した4年生のほとんどは、数々のスクールボランティアを経験し、初等の各教科教育法や授業実践論や教職自主サークルなどで、授業構想づくりや模擬授業の体験を積んでいた。特に4年前期から模擬授業の機会が増えたという。授業づくりに関しては、大学の先生に教えてもらう以上に、同じ学年の子に指摘される方が刺激であると述べる。同世代の学生の高い発想力に触れると「がんばらなきゃ」と奮起するという。

ここでは、紙面の都合上、ある学部4年生の事例を紹介したい。授業構想は、資料2である。

#### 事例1 (学部4年生)

**プロフィール**: 22歳、女性、教育学部の4年生。卒論は教育科学の専門に関わる課題に取り組んでいる。3年次主免教育実習で小学校4年生を担当。国語で詩の授業を3時間、図工「立体すごろく(独自教材)」で5時間の授業を行った。公開授業は図工であった。スクールボランティアなど子どもと関わる活動には参加していなかった。また教職自主サークルや授業実践論など、模擬授業を行う授業もあまり選択してこなかった。

**授業づくりの考え方**: 教育実習で初めて授業に取り組んだのは、国語の詩の授業だった。一番最初の指導案は、あまり修正されず、とにかくやってみようということになった。それは大

失敗に終わった。初めての授業、模擬授業の経験もない中での初めての授業、あまりにひどくて、放課後の振り返りでも泣き、帰宅してからも泣いたくらいだった。音読の工夫とは全く違い、「好きな言葉を感じよう」という授業だった。詩の中から好きな言葉を選んで、味わって交流するというものだった。しかし抽象的すぎたのか、子どもの反応が全くなく、ワークシートもほとんど白紙だった。どうしても「わかって欲しい」という気持ちが出て、教師が個々の場面の解釈を一方的に喋ることとなった。教師が熱弁すれば、かえって子どもたちの集中力は切れていく感じだった。実習担当の先生から、教師が主役ではなく、子どもが主役になる授業づくりを指導された。子どもが主役になる活動として、グループで音読を工夫するという方向へ転換。その後、2回の授業は、できるだけ教師の説明を短くし、子どもたちの活動を多くした。見違えるように子どもの反応はよくなり、活発な活動が生まれた（子どもの学習活動をグループに預けるのは心配だった。預けても思うように進まないグループなどありハラハラした。また失敗した授業は時間通りに進んだが、グループ活動では5分以上延長してしまった）。子どもが主体的に取り組める活動を仕組むことが大切だと痛感した。

小学校での教育実習では、図工をしたくて、その専門の先生のクラスに配属されていた。教材は何をやってもいいと言われて、「立体すごろく」の独自教材に取り組んだ。子どもたちは休み時間も取り組んでくれるほどで、充実した体験だった。子どもが活動できる授業が大切だと再認識した。

**「かいついよく」の授業構想**：まず読んでみて、小学校での教育実習経験とつないで考えた。グループ活動を取り入れることは外せない。主人公の気持ち（気持ちの変化）を読み取るというのが、中心の課題だと思った。主人公の立場で考える、主人公に自己投影することを通じて、気持ちを読み取らせ、最後は音読の工夫へ発展させようと考えた。「ふんどし」など情景が思い浮かべにくいところは、視覚教具は

必須だと思った。イメージをしっかりと掴まないで主人公に自己投影はできない。グループでわいわい活動できる授業を目指した。

### （3）ベテラン教諭の事例

学部生の授業構想力との比較するために、教育学研究科の大学院に在学する現職教諭に同じ授業構想の課題に取り組んでもらった。特徴的な二人に面接を行い、授業づくりの考え方を如何に学んできたのか聴取した。

事例2 A小学校教諭（音楽科、教職20年、附属小勤務あり、統合新設小学校に置籍）

**プロフィール**：採用は中学校（音楽）であったが3年を経て小学校へ。小学校では一校の勤務は7年くらい。小学校での音楽専科としての勤務が大半。置籍校で学級担任を2年間担当。はじめての学級担任は楽しかった。子どもがよく見える。多様な面で成長を感じられる。一方、音楽専科としての仕事は、長期的な成長が見える。小学2年生で教えたことが、3・4年で花開き、6年にもなれば、子どもは教師の求めることが言わなくても分かるという感じになる。専科の悦びだと思う。附小フェスタでの全校合唱や、卒業式の歌の指導など、やりがいのある仕事はたくさんある。

**授業づくりの考え方**：授業として大切にしていることはいろいろあるけれども、たとえば音楽だったら「音から感じたことを自分の言葉で表す」こと。そこに至るまで長かった。

初任の頃は、教師の教材研究で「これいいからやってみて！」と教師主導の授業だった。高度なことを教えたいと考えていたと思う。中学校では生徒指導も大切にしたい。頑張っている子を茶化すことは許さない。ピアノを止めて指導する。

小学校に赴任したころ、評価の数値化などが議論される時期だった。「子どもの思いを元に表現の工夫へ！」というようなことが強く言われていた。香小研の夏期研や様々な研究会を通して、子どもの楽曲に対する「思い」をよりよい表現へと導く支援を学んだ。

音を聞いて無意識に身体が動き出すのは、低

学年・中学年。例えば「かくれんぼ」の歌をうたうと、子どもたちは机の下に隠れてしまう。「もういいかい」「まーだだよ」など呼応のある音楽のたのしさ……。今の指導要領では「共通事項」という記載がある。強弱、速度など、音楽の面白さの要素が明記してあり、授業を作りやすくしている。「子犬のビンゴ」を弾くと、子どもたちも走り回る。そこで「なんで？」と問いかける。「なんで？」という発問は何回も使う。「なんで、そんなに走るの？ その理由が聞きたい」。子どもは「はっ？なんでやろう？」と感じて、言葉で表現しようとする思考が生まれる。音楽に対する「子どもの思い」を持たせる前段階として、音楽に身体が感じていることを自覚させる問い、無意識に音楽に反応する子どもたちの身体の有り様に目を向けさせるような問い。

附属小の校内研究授業では、始めは「いい授業を見せよう！」としていたのかもしれない。すごい技の発表をみせるのが授業ではない、と指導されてきた。子どもが迷ったり、悩んだり、もやもやしたり、言い争ったり、それが授業だと。「綺麗なとこ見せてどうするの？」という感じだった。それからの授業は、子どもの主体性を生かす方向となった。例えば、子どもの思いを大切に音楽づくり。子どもたちにグループで創作させていくと、必ず「あれ、困ったぞ！」という場面が出てくる。そこが見せ場である。そこにいたるまで変な方向に行っても、子どもに預ける。行き詰まったところで飛躍するための支援をする。無駄に見える子どもたちの試行錯誤を経て、自分たちで何かを掴むと（こういう音色で吹きたいなど）、徹底的に取り組んで技能も大きく伸びる。これは何度も経験してきたこと。そこで仲間との関わりはとても大切。友達と合わせるという取り組み（呼びかけと応答、速さを合わせる、音色を合わせる、心を合わせるなど）は、「子どもの思い」につながりやすい。「子どもの内側から『やりたい』と思えるところまで高める」、子どもの主体性を生かすとか、子どもの思いを大切にするとかいうのは、こういうことだと思う。

だから、時間をかけて思考力を大切にすれば、学力は上がると思う。

**「かいすいよく」の授業構想**：学習課題は「気持ちに合った強弱や間、速さなどを工夫して読もう」であった。詳述はできないが、シンプルな構成で、「この詩を読むときどの部分を一番強く言いたい？」「その理由は？」といった発問から、登場人物の気持ちの読みとりを深めて、音読の工夫へと誘うものであった。

事例3 B中学校教諭（英語科、教職17年、県の授業力リーダー、小中一貫新設校に置籍）

**プロフィール**：文学部の英文科を卒業。教育実習は母校で楽しく体験できた。教育実習では、生徒の中に入っていくなさいという指導を受けたことを覚えている。教員採用状況の厳しい時代だったので、大学卒業後、企業に就職。しかし教職への思いは断てず、会社に行きながら教員採用試験を受ける。2年間、講師を経験し、正規採用に。今の置籍校では、小中一貫のカリキュラムづくりに主に関わってきた。他にも教育相談の分掌も担ってきた。英語の香中研の大会などなど、多く研究授業の発表をしてきた。県の授業力リーダーにも選ばれた。

**授業づくりの考え方**：初任の頃は、授業が成り立たなかった。学校がどうのこうの、子どもがどうのこうのではなく、とにかく自分の指導力（授業力・生徒指導面、子ども理解とか）が不足していた。「静かにしなさい！」といっても聞かない、ひどい状況だった。周囲の先生たちに教えてもらったり、指導場面を見せてもらったり、試行錯誤の中で学んできた。その当時の教頭先生が英語科だったので、丁寧に指導してもらった。

あの頃、一番学んだのは、生徒との信頼関係の重要性。子どもが、なんでも語ってくれるような関係づくりの大切さ。初任の頃は、自分本位というか、自分からの見方、自分が思い描いた方向に授業を持っていくというか。あの頃も一生懸命、授業研究・教材研究をしていたけれども、空回りしていた。また、子どもの全体が見えていなかった。それが、子どものつぶや

き、「分かん！」の一言が耳に入るようになってきたというか、そうした応答のなかで授業を調整していけるようになった。生徒の動き・つぶやき・反応・間合いをみて、授業を展開できるようになってきた。

その後も、とにかく県内・県外の研究授業や研究会に個人として積極的に参加してきた。また身近に英語の授業に関わる研究仲間もいて、話し合う機会がたくさんある。そうした中、最近、子ども同士の学び合いの大切さを実感してきている。教師に教わるより、子ども同士で学ぶ・掴む方が絶対に効果が大きい。それゆえ、協同学習、ペア学習やグループ学習を必ず取り入れるようにしている。

授業力リーダーとしての公開授業は、日本に来て間もないALTに日本文化を紹介しようという授業だった。まず紹介する日本文化についてブレインストーミング。数々あがってきた中から、これを紹介したいという内容をいくつかピックアップ。ALTにも知りたい日本文化についてアンケート。そこから8つの内容を選び出して、各グループで担当。中三の授業で、既習の文法的な表現例などをわかりやすく提示していた。「分詞を使おう」がテーマになっていたので、その使用例なども提示し、子どもたちが活用できるよう配慮した。

英語でも、問題解決学習が重要になってきている。読み物資料だったら、あるページで課題を作って（例えばこれはなぜ起こったのかなど）、その答えを見つけてまとめるような授業。もちろん、New wordsや文法事項は、事前に押さえての活動。読解力、思考力を身につけさせる授業を大切にしている。子どもが考える手だてとして視覚教材などの活用も大切にしている。できる子ばかりでなく、全員に一役与える。班で発表するときも、子どもたちの中でそれぞれに相応しい役割分担ができるようになってきている。

教師が一方的に教えるより、子どもたちの間で学び合った方が知識として定着しやすい。また自分たちで捉えた問いであれば、積極的に課題解決に向かう。

「かいすいよく」の授業構想：詩の音読のあと、登場人物の確認、情景や人物の気持ちの読み取りへと進む。詩の中での疑問点（ぼくはうれいのかによいことがないのは何故か？など）をあげさせて、班で疑問点の一つを選び、深めていくというグループ学習を構想した。

#### IV 授業構想の比較と解釈

まず、今回ベテランとして取り上げた二人の授業力の高さを考えよう。いずれも香川県のリーダー的存在である。興味深いのは、学校種も教科も異なる二人が、類似した職能成長の軌跡を辿っていることである。それは「教師中心の授業から、子どもの学びと呼応する授業へ、さらに意図的に子どもの主体的な学び合いを組織する授業へ」と要約できるだろう。A小学校教諭は、「子どもの内側から『やりたい』と思えるところまで高める」教育技術を丁寧に語ってくれた。B中学校教諭も、協同学習、ペア学習やグループ学習の有効性を、実体験を通じて語ってくれた。

さて、佐藤（1989, pp.168-185）は、初任教師の抱える課題と成長を記述しながら、専門職としての教師に求められる力として次のような内容を挙げている。①子どもたちと生き生きとした人間的な関係を取り結び、彼らの学習を触発し援助する力、②学問や文化を教育内容として方法的に翻訳し、子どもの学習の課題に再構成して、教材の開発と授業の展開を遂行する力、③多様な学習の方法や筋道を授業の展開で実現する力、④子どもの個性的な自立と社会性の発達を促進する力、⑤自らの授業を反省的に検討し同僚の授業にも学びながら専門的な見識を形成する力、⑥同僚とともに運営に参加して学校全体の専門的な力量を育てる力。こうした考え方は、「教師になるための学びの計画と履歴」（香川大学版「履修カルテ」）を策定する際にも参照したものである。これまで「授業構想力」といった場合、②に関わるものとして考えるのが通念であった。いわゆる学問や文化を教育内容として捉える教科内容学、教育内容を子

どもの学習課題へと再構成する教科教育学，教科に関わる教員養成の授業科目のほとんどは，この二つから構成されている。しかし，ベテラン教師たちの職能成長のエピソードが提起しているものは，実践的な授業構想を実現するためには，この二つの側面では不十分なのではないかという課題である。

二人のベテラン教師のもう一つの共通点は，授業研究の仲間を支えられていることである。A教諭は，附属学校や香小研，B教諭は私的な授業研究仲間との学びについて言及している。佐藤は，様々なところで「職人としての教師／専門職としての教師」の違いを論じ，現場経験の組織化を基盤とする「勘やコツ」と，授業研究による「反省的思考と創造的探究」の重要性を説き（佐藤 2009，pp.14-15），伝達講習的な「技術者訓練モデル」では優れた教師（反省的实践家）は育たない（佐藤 1997，pp.79-106）としてきた。先の二人の職能成長を支えてきたのは，先輩教師に支えられた自らの経験の組織化（職人性）と，様々な授業研究（専門職性）であると解釈できる。

ベテランの二人は共に，初任の頃は教師中心・教師本位の授業であったことを反省点として挙げている。佐藤（1989，p.169）は，「初任教師の場合，授業の中で一対一の対応や全体への対応はできても，子どもたちとの複雑で力動的な対応関係を築く力は弱い」ことを，初任者の抱える大きな課題として描き出していた。いわば，複雑で多様な意味連関の中を生きる子どもたちとの関わりを捨象し，教師一人の論調ばかりを高めて授業に臨んでも，それは機能的なものとして成立はしないことを示唆している。いわば，教科内容学・教科教育学を基盤とした授業構想は，教師中心・教師主体の授業に結びつきやすいことを示唆している。これはある種，教員養成の構造的・普遍的な課題である。その課題を超える可能性として位置づけるのが，実践と省察を柱とした「授業研究」である。二人のベテラン教師たちは，教師中心・教師主体という水準から，様々な経験を自ら組織化して暗黙の「勘やコツ」を構成するとともに，子ど

も中心・子ども主体の授業を目指す研究仲間とともに，「反省的思考と創造的探究」の中で明示的な授業論を組み上げている。

さて，本稿で最も焦点にするべき課題は，学生の授業構想力である。事例にあげた学生は，初体験のわずか1回の授業で衝撃的な体験をする。それは彼女には悲しい出来事であったが，大きな飛躍を彼女にもたらした。もちろんこの飛躍は彼女の様々な素質に負うところが大きいだろう。しかしその飛躍を支えているのは，子ども中心・子ども主体の目線をもった附属教員である。そこでの実践と省察（授業研究）が彼女を飛躍へと導いている。そもそも教育実習とは，そうした経験（学び）が実現するべき場として構想されている。

彼女のこの経験は，ある知識を加えられたという学習とは位相が異なる。むしろ考え方のパターンのようなものが大きく転換している。かつて野崎（2008，pp.123-125）は，「授業勘」を問題にした。教育実習に臨む者は，だれでもある種の授業を発想する「フレーム」のようなものを持っている。それは自らの幼少期からの体験で築いたものであったり，教員養成の中で習得してきたものであったりするだろう。そうした「フレーム」は，授業を発想しなければならない場面に投げ込まれたとき，はまりどころを見つけるかの如くに実習生を導き，一つの授業イメージを生み出すのである。事例の彼女は，「好きな言葉を感じよう」という子どもたちには抽象的すぎて考えにくい授業を構想したのだった。彼女は，この授業での失敗を，附属教員との省察から，教師が主役・教師中心の授業構想であったことに原因帰属することができた。それ以降，授業を発想する「フレーム」の大きな変化がもたらされている。それは，その後の図画工作の授業実践，また本稿における「かいついよく」の授業構想にまで転移して作用している。

彼女が獲得した新しい「フレーム」は，学習内容－方法－子どもの関係性全体を包括した実践的知識（吉崎 1997，pp.42-50）のようなものであると考えられる。彼女の失敗体験とその省

察は、個々バラバラにつながりのなかった知識（内容や方法など）を結び寄せ、子どもを焦点に、新たなつながりを生み出したと解釈できる。子どもをしっかり想定して授業を構想するという資質能力にとって、こうしたフレームの獲得は必須のものである。

## V まとめ：教員養成への示唆

これまでの考察から教員養成のカリキュラムを振り返るならば、知識偏重の大学教育の問題が浮き彫りになる。教員養成カリキュラムの中で、「子ども主体の授業」という考え方は、知識としては多様に提供されている。しかしそれらを大学生が習得しても、彼らが実際に授業を発想する「フレーム」へと結びつけることは容易ではない。今回の事例の学生は、1回の授業の失敗の衝撃から、授業構想の「フレーム」のダイナミックな転換を実現したのであった。

これまで教員養成は、教科内容に関わる知識に限らず、授業に関わるより高い技術などを知識として提供してきたし、その体系性を整えていくような改善は比較的容易なのかもしれない。しかし重要であるのは、大学生が実際に授業を構想する際の「フレーム」の質を高めることである。この課題に大学教育は何ができるだろうか。

大学教育の内容の基盤に、知識は不可欠である。教員養成の場合、教科内容に関わる知識、方法に関わる知識、子ども理解に関わる知識は欠かせない。しかしそれらを授業構想のための「フレーム」へと鍛え上げるためには、知識と実践をつなぐ方法上の開発が不可欠である。大学の中で可能なアプローチとして下記の方法を仮説的に提示しておこう。

- ① 知識の学習として、授業づくりに関わる職能成長のプロセス（授業を構想する教師の目線で、想定される困難と克服のプロセス・授業づくりのプロセスを描いたものへの実践記録）の読解が重要であること（注2）
- ② 当該学年に相応しい典型教材による授業（的確な子ども理解に基づいた授業の工夫

が顕著に見られるもの）の観察とその分析（学生の主体的な分析＝アクティブラーニングによる知識発見型アプローチ）

- ③ 模擬授業とその省察（授業研究：授業実践力ばかりでなく、適切な授業構想にも焦点を置いたもの）

今回の考察から、上記の視点をもとに、大学の授業開発に取り組みたい。事例の大学生の体験した飛躍（教師が主役から子どもが主役へ）は、教職に就いて以降、必ず直面し克服しなければならない重要なテーマである。いわば、実践的な「子ども理解」を基盤にした「授業構想力」の向上の方策を、教員養成の中にしっかりと組み込んでいく必要がある。それは、授業実践力、省察力（困難に対して、自身の実践を的確に振り返り、改善の道を開く力）ともつながっていくものでなければならない。

### 注

（注1）今回紙数の都合で紹介できないが、学部2年生、3年生の面接内容も興味深いものであった。魅力的な授業構想を作成したほとんどの学生が、スクールボランティアなどに積極的に参加していた。3年生は、初等の各教科教育法での授業づくり体験や模擬授業との体験、教育実践プレ演習での先輩の教育実習参観などつないで授業構想を行っていた。2年生では、予想以上に魅力的な授業構想が多く見受けられたが、主発問・中心発問など、授業設計の基本に基づくものではない傾向が強かった。

（注2）多様な子どもを想定した授業づくりの方法論として、授業のユニバーサルデザインの考え方に注目したい。特別な支援の必要な子どもまで想定した授業づくりのプロセスには、子どもたちの学び合いを促す多様な手だてが盛り込まれている。

### 参考・引用文献

- ドナルド・ショーン 佐藤学 訳（1983=2001）『専門家の知恵』ゆみる出版  
木原俊行（2004）『授業研究と教師の成長』日本文教出版

- 木原俊行 (2006) 『教師が磨き合う「学校研究」』 ぎょうせい
- 野崎武司 (2002) 「小学校体育における主体的学びの可能性」 植村・伊藤編 『子どものからだと学びをひらく小学校体育の可能性』 美巧社
- 野崎武司 (2005) 「生活科研究の授業履歴と省察(2)」 『香川大学教育実践総合研究』 第11号 pp.29-38
- 野崎武司 (2005) 「ディスコース形成としての『教え-学び』の実践について」 『教科教育学研究』 第23号 pp.27-39
- 野崎武司 (2006) 「『体育の授業者』を育てる授業づくりの試み」 『体育授業研究』 第9巻 pp.11-18
- 野崎武司 (2007) 「教育実践力の養成を目指した大学院共通科目の整備について」 『平成19年度日本教育大学協会研究集会発表概要集』 pp.32-33
- 野崎武司 (2008) 「教育実践力の養成を目指した教員養成学部・大学院のカリキュラム開発に関する基礎的研究」 『日本教育大学協会研究年報』 第26号 pp.119-128
- 斎藤喜博 (1963=2006) 『授業』 国土社
- 斎藤喜博 (1964=2006) 『授業の展開』 国土社
- 佐藤学 (1989) 『教室からの改革』 国土社
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリア』 世織書房
- 佐藤学 (2003) 『教師たちの挑戦』 小学館
- 佐藤学 (2009) 『教師花伝書』 小学館
- 吉崎静夫 (1997) 『デザイナーとしての教師 アクターとしての教師』 金子書房
- 吉崎静夫 (1998) 「一人立ちへの道筋」 浅田匡 他編 『成長する教師』 金子書房



かいすいよく

ねえちゃんが

バスケットに

うきぶくらや

めがねをいれている

ぼくは

うれしいのに

よういすることがない

ばんから

ふんどししてねた

(小三)

学部四年生の授業構想

目標：筆者の海水浴に対する気持ちを理解し、それを手だてに音読の仕方と工夫することが出来る。

留意事項 ☆海水浴、バスケット、浮き輪、ゴーグル、ふんどし等の絵を提示しておく。

☆詩を大きく書いた模造紙を提示しておく。

☆「自分なら」に置き換えられるよう発問する。

一、本時の課題をつかむ

めあて：ぼくになりきって音読の仕方を工夫してみよう

○筆者の気持ちに近づけるよう、自分なら海水浴前にどんな気持ちか問う

二、詩の内容を理解する

①時間を考える

②場所を考える

三、「ぼく」の気持ちを考える

○より深く理解するために、グループで意見交換する。

四、グループに分かれて読み方を工夫する

五、音読する

六、まとめ

○筆者の気持ちと児童の考えを比較し、筆者の気持ちをわかりやすくまとめる。