

教師教育における授業分析能力の開発に関する基礎的研究

——西米良村立村所小学校における

カリキュラム及び授業研究を素材として——

谷本美彦・原田雅登・吉田 甫
菅 邦男・角屋重樹・山本信也
児玉 修・楠野義顕

A Fundamental Study on Development of Student's Ability of Analysis in Teaching-Learning Activities

—— from the Studies on Curriculum and Class-Work
in Murasho Elementary School in Nishimera ——

Yoshihiko Tanimoto, Masato Harada, Hajime Yoshida,
Kunio Suga, Shigeki Kadoya, Shinya Yamamoto,
Osamu Kodama and Yoshiaki Kusuno

一 はじめに

教育学部は教員養成を主たる目的としている以上、高い専門性をいかに育てるか、それをカリキュラムの中でいかに構造化するか、さらに個々の講義、演習、実習等においていかに具体化するかについて、それぞれの大学、学部の実状に即しながら、もっと論議が深められ、改革の方向が打ち出されねばならない。

しかし、現状では「高い専門性とは何か」ということからして、その捕え方が多岐にわたり、容易に一定の結論に到達しないであろう。

そこで、小・中・高校において具体的に掲げられている教育の目標——学校、学年、学級、各教科等の——や、教師が実際に児童・生徒に関与している教育的事実を、「専門性を高めなければならない教師の活動の主要なものは何か」という観点からみた場合、それらの目標到達の可能性はいわゆる“授業”における教授活動に多くを依存しているし、また教師が児童・生徒に教育的に関与している多くの時間は、“授業”における教授活動に割かれていることがわかる。こうした事実から、少なくとも教育学部における専門教育、特に教職専門教育が「講義」、「演習」、「実習」等を通して、直接責任を負って専門性を高めなければならない能力の主要なものの一つは、各教科指導における教授能力——各教科を貫く普遍的な教授能力のみならず個々の教科特有の教授能力——であるといえることができる。

本学部の教職専門教育に携わる教官有志は、数年来専門度の高い教授能力の育成、言い換えれば「教育学」「心理学」「各教科教育」等の教職専門教育において、授業分析及び授業研究の指導の充実、徹底をはかるべく、内容、方法の改善に取り組んできた。

具体的な改善の方向、方法及びその段階を述べると以下の通りとなる。

1. 「教育学」「心理学」「各教科教育」の講義、演習の中で、それぞれ固有の授業分析の視点や方法に関する理論的教育の充実、徹底をはかる。

2. 典型的な授業例を取り上げて、それぞれの視点や方法に基づく授業分析の指導を行う。ここでいう典型的な授業とは、授業の目標が明確で、児童・生徒の学習意欲を生かした学習過程を組織しながら、目標に到達させているいわゆる“すぐれた”実践ばかりでなく、将来学生が教師になった時遭遇する条件——地域性の差異、学級規模の大小など——を生かしたり、克服したりしている実践を含めて考えている。

したがって、あらかじめ典型的な授業例を収集後または講義・演習で取り上げる前に、教官相互がそれらを規定している教育状況の分析やそれぞれの立場から授業分析を試みるとともに、何を学生に指導すべきかを明らかにする予備的考察が不可欠となる。

3. 分析結果をもとに、それぞれの学生が望ましいと考える授業の仮説を学習指導案レベルに具体化できる能力の育成、場合によってはマイクロティーチング、授業シミュレーションを行わせ、基本的な教授技能能力を育成する。

本研究は、改善の方向・方法の第2段階の前提条件となる前述2の後段部分に相当する。具体的には、上記八名が宮崎県の山間へき地の教育状況を典型的に示している西米良村立村所小学校を昭和58年2月28日に訪問し、教職員の方々と研究会を持った際の報告及びそれをもとに心理学、教科教育の立場から、学生に行わせたい授業分析の視点なり方法を明らかにすることを目的としている。

なお村所小学校で行った研究会のスケジュールは表1の通りである。実施していただいた授業は4教科にわたって各学年各1時間計6時間(表2)であったが、紙数の関係から授業分析及びその指導の観点を明らかにする対象としては、第1学年の算数(単元「0のたしざん」とひきざん」指導者弘田泰規教諭)の授業のみに限定した。

表 1 研 究 ス ケ ジ ュ ー ル

時 間 区 分	研 究 内 容
9.00 10.25 (1・2 校 時)	<ul style="list-style-type: none"> ●教職員との対面式 ●亀澤校長より村所小学校の教育的環境、学校経営方針、教育課程等の講義・説明を受ける。
10.35 11.20 (3校時)	<ul style="list-style-type: none"> ●第2学年から第6学年までの各クラスの授業(算数、社会、図工、理科)を分散して、参観し、一部VTRで授業を収録する。
11.30 12.15 (4校時)	<ul style="list-style-type: none"> ●第1学年算数(単元「0のたしざん」とひきざん」)の集中授業を全員で参観するとともにVTRで授業を収録する。
12.15 13.30 (給食及び 休憩時間)	<ul style="list-style-type: none"> ●西米良村の給食センターで調理された給食を全員で試食させていただく。 ●校内の諸施設を巡回視察し説明を受ける。 ●養護教諭より、村所小学校の体位・体力等の概要について説明を受ける。
13.30 15.30 (5・6 校 時)	<ul style="list-style-type: none"> ●集中授業の授業研究会を授業者(引田泰規教諭)の参加のもとに行う。 ●亀澤校長より、へき地教育全般についての現状と問題点等の講義、説明を受ける。

表 2 3 校 時 授 業 計 画

学年	教科	題材	指導計画	本学習のねらい	児童数	担任名
2	算数	はこづくり	$\frac{3}{4}$	方眼紙にかたい展開図から箱をつくり面の関係を見させる。	男女計 15 12 27	後藤 剛紀
3	社会	村にのこる古いものしらべ	$\frac{4}{6}$	村に残っている古いもの(史跡、記念碑など)を調べることができる。	男女計 13 11 24	郡 勝代
4	図工	はなが～刷り～	$\frac{7}{8}$	●インクのつけ方、パレンの使い方をわからせる。 ●きれいな後始末ができるようにさせる。	男女計 15 15 30	横山 民代
5	算数	5年のまとめ	$\frac{2}{6}$	復習問題を学習することにより、各自の理解を深めると共に計算力を伸ばす。	男女計 11 9 20	浜砂 鉄男
6	理科	電流と磁石	$\frac{3}{10}$	電流の強さを変えないで、磁力を強くするには、導線を多く集めるとよいことを理解する。	男女計 17 14 31	上田 五男

(谷本 美彦)

二 地域の実態に即したカリキュラム構成

この3年余、村所小学校では新しく教育課程を改善実施すべく、全校をあげて取り組んで来た。亀澤校長の言葉を借りれば、「地域・学校の実態や学校の課題をふまえた、個性ある、特色ある学校経営を、地域や学校に根ざした教育を、どのように推進したらよいか」、そのためには教育課程はどうあらねばならないのか、という研究である。

即ち、「もっと具体的な別な言葉で言い表わすなら、『ふるさと教育』『郷土教育』はどのように進めたらよいか。そのための教育課程の編成や実施をどのようにしたらよいか」ということである。

ここでは、西米良村及び村所小学校の実態、そしてそれらをふまえて同小学校のカリキュラムがどのように編成されたか、について述べておきたい。

1. 西米良村及び村所小学校の実態

(1) 西米良村は宮崎市の北西に位置し、東を西都市、西を熊本県に接する山狭の村である。その中心地村所からは、国道219号線を抜けて西都市まで52.7km、宮崎市まで79.3kmの距離である。

総面積271.7km²、そのうち96%は山林・原野である。平担部は極めて少なく、地勢は急峻、一ツ瀬川及びその支流沿いに点在する耕地に至っては、僅か0.4%である。

そうした地に、山林業、農業(含、ゆず・椎茸栽培)、建設業などをなりわいとして、総戸数725戸、2,217人の人が住んでいる。

しかし歴史は古く、同村観光協会のパンフレットには、「本村は古来日向の国に属し、文龜の頃(1901年)菊地氏が入山して米良一円を領し、廃藩置県で八代県となり、明治6年に宮崎県、明治9年に鹿児島県、明治16年に宮崎県に帰属し、明治22年町村制施行により西米良村となる」とある。

菊地氏とは、「約5百年前の文龜元年(1501年)、隈府城主の菊地氏(武運)が北朝の圧迫により

島原高木に逃れるさい嫡子（重為）をひそかに日向米良山中に落ちのびさせ、その後米良一帯を領していた殿様」のことである。

従って、民話や伝説、諸々の文化遺産も多く存在し、村所小学校の「ふるさと教育」の背景をなしている。

なかでも、年末に西米良村の3つの神社で奉納される夜神楽は有名で、村所小学校では「ふるさと教育」の一環としてこれを取り上げ、160名の全児童が舞えるまでに成果をあげている。

(2) 村所は戸数580戸、人口1,800人で、西米良村の中心地である。住民の半数以上が農林業を営み、続いて建設業、サービス業、公務員、その他となっている。

このうち村所小学校のPTA戸数は114戸で、児童総数は160人（男82人、女78人）である。家庭の職業は公務員が29.8%で最も多く、最いで農林業26.3%、会社員12.3%、サービス業7.9%、建設業6.1%などとなっている。

校区は、国道219号線、同265号線沿いにある「板谷、上米良、竹原、宮の瀬、縄瀬、桐田、鶴田無瀬、横野」の9地区からなっている。以前は現校区に尾股小学校・横野小学校・板谷小学校・上米良小学校があったのだが、昭和53、54の両年に相次いで廃校となり、村所小学校に統合されたのである。従って遠隔地の児童も多く、42人の子どもがバス通学である。

同校は明治9年の創立で100年余の長い歴史を持つが、代々村民の教育に対する熱意は強く、PTA活動も活発で、学校に対する関心も大きいようである。

因みに、同校は僻地校であるが、通塾調査によると、学習塾に通っている児童が34人、書道塾38人、算盤塾2人、音楽道25人、という状況である。また、同村では社会教育活動やスポーツも盛んであるが、特に剣道は昔から盛んで、同校の生徒43人も村の道場に通っている。

(3) ところで、村所小学校の児童の実態であるが、同校の昭和57年度「学校経営案」の中では、次のように述べられている。

本校児童の特性として、一般的には、

長所は、①柔順で素直である。②のびのびとして明るい。③親近感がある。④男女の仲がよい。⑤あいさつをよくする。⑥命ぜられたことはよくする。

短所は、①考えて行動することがたりない。②受動的で積極性に欠ける。③依頼心が強い。④自ら進んで求める深究心に乏しい。⑤表現力が乏しい。⑥体力や気力に欠ける。等があげられる。

これによれば、素直で明るい反面、受け身で自主性に欠ける児童像が浮かびあがってくる。

これは父母の見方も同じらしく、昭和57年12月に実施された同校の「保護者の学校教育に対する意識調査」でも、「引込み勝ち、積極性がない。進んでしない。自主性がない」が41.3%、「根気、根性、ねばりがない。あきやすい。は気、活気がない。」を20%の人が短所としてあげている。

また、「親が期待する人間像」では、76.4%の父母が「何事にもくじけず、最後までやり抜く子」をあげている。

このような児童の実態をふまえて、長所は伸ばし、短所は補うべく、同校は学校の教育目標として、次の4点を掲げている。

1. すすんで学び考える子ども（知育）

2. やさしく思いやりのある子ども（徳育）
3. くじけずがんばり抜く子ども（根性）
4. たくましく元気な子ども（体力）

前述した西米良村の実態、そして当小学校児童の実態をふまえ、「ふるさと教育」を通して以上の4点を合わせ持った子どもを養成していこうというのが、村所小学校の教育計画である。

そのためには、カリキュラム編成はどうあらねばならないのか。以下、同小学校のカリキュラム編成について述べてみたい。

（菅 邦男）

2. 村所小学校のカリキュラム編成

村所小学校のカリキュラムの独自性は、地域の実態に即した「ふるさと（郷土）教育」の実施・充実にあるということができる。

昭和57年度の学校経営案には、研究課題として「豊かな人間性を培う教育の実践～獅子の教育～ふるさと（郷土）の教育」が掲げられ、さらに、昭和56年から昭和61年までの3次6か年に及ぶ「長期総合教育計画」が構想されている。

第1次課題研究（昭和56・57年度）

- 重点課題 豊かな表現力を育てる学習指導～進んで学び考える子ども～

第2次課題研究（昭和58・59年度）

- 重点課題 たくましい体力を育てる学習指導～たくましく元気な子ども～

第3次課題研究（昭和60・61年度）

- 重点課題 礼儀正しい、思いやりの心を育てる指導～やさしく思いやりのある子ども～

これは、すでに述べた同校の教育目標を、長期的な見通しに基づいて層序的に配列し、これに「ふるさと教育」の課題を縦貫させたものである。

亀澤校長は、「ふるさと教育」の陥りやすい傾向を、「学校の教育方針や努力事項には、ふるさと教育の充実が掲げてはあがあるが、掛け声だけに終わって具体化されていない」点に見出され、それを克服するための第1の手だてとして、「学校の力量ががぎになる。全職員の共通理解を深め、全職員が一体となって共通実践していくための、研究態勢・協力態勢がうまくできることである。」と述べられている。先の教育計画は、この共通理解・共通実践の基準・見取図として、画期的なものといえるであろう。

次に、教育計画を一貫する「ふるさと教育」の内容についてみてみたい。「ふるさと教育」は、次の4つの活動から構成されている。

まず、第1は、教科の学習としての活動であり、国語科における民話教材の発掘、社会科における副読本の作成などが、郷土との接点として重視されている。

第2は、導徳教育の一環としての「地域の自然愛護」や「地域への勤労奉仕」などがあげられ、第3には、郷土の素材を盛りこんだ学校行事や児童活動、地域との交流をめざす運動会・学習発表会などが企画されている。

第4は、「創意を生かした」諸種の教育活動であり、とくに、「西米良神楽」の継承と発展を主旨とする「神楽練習」は、週に一度（火曜日、午前10:10～10:35）の「業間活動」から、文化財愛護少年団の活動へと範囲を広げながら、同校の「ふるさと教育」の中軸を成しているといえる。

この「ふるさと教育」は、現在も確実に成果をあげつつあり、そのメリットは、亀澤校長によって、次のように整理されている。

- (1) 地域の身近な素材を扱うことになるので、児童が、学習に対し、興味関心が高く、意欲ややる気を起こし、生き生きとした、活気あふれる学習が展開される。
- (2) 実際の具体的素材を使うので、自然と児童自らの手で、見たり、ふれたり、尋ねたり、考えたり、話し合ったり、記録したりする、教師中心の学習から児童中心の学習になり、自ら学ぶ主体的な学習となる。
- (3) 子ども同志が、さまざまな具体的な体験（体験学習）を重ねることにより、学習する内容がより定着し、学力の向上が保障される。
- (4) 情報収集の学習の過程を通して、いろいろと創意工夫する態度（創造性）や、話し合い活動を通して、みんなが助け合い、協力し合う態度（社会性）が育てられる。
- (5) 自然に対する自然愛護・動植物愛護、郷土や地域に対する愛情（郷土愛・愛郷心）、学校に対する愛校心が育てられる。また、児童が地域や学校に対して、誇りと自信を持つようになる。

このように見てくると、村所小学校の「ふるさと教育」は、学校教育の中に位置づけられているというよりも、むしろ学校教育の根幹を成し、地域での教育活動の基盤を形づくるものといったほうが、ふさわしいように思われる。

同校の地域性は、広範囲に広がる学区の都合上、児童の通学・学習時間や教師の地域活動を幾分とも制限し、土曜日を3時間授業にしなければならない結果を招来してはいるが、それにまさるだけの巨視的・微視的な計画性と、全校職員の協力と結束によって、村所小学校の教育の独自性を生むものになっていると言っても決して言い過ぎではない。

（楠野 義頭）

三 授業の指導計画とその実際

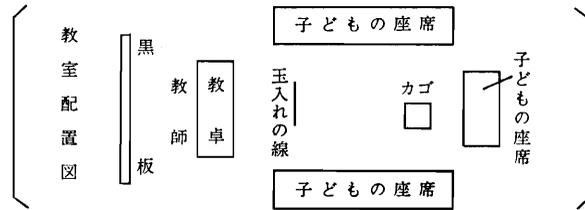
1. 授業の指導計画

- (1) 指導者 弘田 泰規
- (2) 指導日時 昭和58年2月28日 4校時
- (3) 単元名 0のたしざんとひきざん
- (4) 単元目標 0を含むたし算、ひき算のしかたを理解させる。
- (5) 単元指導計画
 - 0を含むたし算（ $3+0$ 、 3 、 $0+2=2$ ） …… 1時間（本時）
 - 0を含むひき算（ $2-2=0$ 、 $2-0=2$ ） …… 1時間
- (6) 本時の目標
 - 0を含むたし算のしかたを理解させる。
- (7) 指導過程

学習内容と学習活動	指導上の留意点	備考
1 本時学習について話し合う。 ● たまいれをする。 ● 表をつくる。	● 玉入れをすることにより、学習に対する意欲を高める。	玉3こ かご
1 かい目と2 かい目に入ったかずをたすと、なんこになるでしょう。		
2 たし算の式を見つける。	● (1 回目の数) + (2 回目の数) = という形に書くことを、はっきりとおさえる。	文字カード
3 たし算のしかたを考える。 $3 + 0 =$ $0 + 2 =$	● おはじきを使って、具体的に考えさせる。	おはじき
4 練習をする。 $2 + 0 =$ $5 + 0 =$ $20 + 0 =$ $0 + 4 =$ $0 + 0 =$	● 個別指導をし、理解のおそい児童を中心に指導をする。 ● 早い児童はドリルを使って徹底させたい。	O.H.P ドリル
5 本時のまとめをする。	● 板書を活用して、まとめをさせる。	

2. 授業記録

- P₁ : 正座 これからさんすうのおべんきょうをはじめます。れい。
- P₂ : (一斉に) おねがいます。
- T₁ : 今、先生は線の上にたっています。何かをしようとしているんですよ。(教卓の前にひかれた線の上に立つ。)
- T₂ : (おじゃみを机の上に出す。)
- T₃ : おじゃみね。
- T₄ : 何のときつかったかな?
- T₅ : 今日ね、みんなにおじいさんやおばあさんになってもらって、玉入れしようかな?
- T₆ : はい。
- T₇ : 3コでいいかな、これだけではだめだな、これを入れるものがなければ……。
 (カゴを取り出して、床の上に置く。)
 ほとんとは、上におくものだが、今日は下でしょう。
- P₃ : (口々に) 知っているもん。言わないもん…。
- P₄ : (一斉に) おじゃみ、やっぱりね。
- P₅ : (口々に) 運どう会の玉入れ。
- P₆ : (一斉に) 1コ, 2コ, 3コ。



T₈ : (玉入れの試投をする。)

T₉ : 入れ, 入れと言ってよ。

T₁₀ : (一投目, カゴに入る。)

T₁₁ : (二投目, カゴに入る。)

T₁₂ : (三投目, カゴに入らず。)

T₁₃ : ちょっと遠いかな, 誰かにやってもらおうかな。

T₁₄ : ゆうじ君からいこうか。

T₁₅ : ようし。

T₁₆ : ゆうじ君は一つはいったから。

T₁₇ : (別のひとりを指名して) ○○君。

T₁₈ : それでは△△さん。

T₁₉ : 今のはどうかな? 入ったことにしよう。

P₇ : (一斉に) はいるな! はいるな! …。

P₈ : (一斉に歓声を上げる) わあ〜。

P₉ : (一斉に) はいれ, はいれ…。

P₁₀ : (一斉に) わあ〜, はいれ, はいれ。

P₁₁ : (一斉に) わあ〜, はずれた。

P₁₂ : (一斉に) わあ〜, やりたい。

P(ゆうじ)₁₃ : (一投目, カゴに入る。)

P₁₄ : (一斉に) わあ〜。

P(ゆうじ)₁₅ : (二投目, はずれる。)

P₁₆ : (一斉に) わあ〜

P(ゆうじ)₁₇ : (三投目, はずれる。)

P₁₈ : わあ〜。

P₁₉ : (一斉に) 1てん。

P₂₀ : (一斉に挙手) はい, はい…。

P(○○)₂₁ : (第一投 はずれる。)

P₂₂ : (一斉に) わあ〜。

P(○○)₂₃ : (第二投 はずれる。)

P₂₄ : (一斉に) わあ〜あと一かい。

P(○○)₂₅ : (第三投 入る。)

P₂₆ : (一斉に) わあ〜, はい, はい。(一斉に挙手)
ものすごい自信がある! わあ〜。

P(△△)₂₇ : (第一投 一たんカゴに入るが, その後
カゴの外に出る。)

- T₂₀ : よう～し、それじゃ、もしすごく自信のある人にやってもらおう。(××君を指す)
- T₂₁ : なん点?
- T₂₂ : やっぱり自信があったね。
- T₂₃ : それでは今日は、これを2かいつづけてやろうと思います。
- T₂₄ : だれが何てんかわからなくなるのでね、何かいい方法はないですか?
- T₂₅ : そんなふうに、かくとよい?
- T₂₆ : ようし、おはじきでしょう。
- T₂₇ : じゃ～ね、みんな名前が書けないからね、先生は皆んなの名前がかけるように作っておくからね。
- | | | | |
|-----|-----|-----|-----|
| 黑板に | なまえ | 1回目 | 2回目 |
|-----|-----|-----|-----|
- をはる
- T₂₈ : こうしてるんですよ、いい? やすのり君1かい目10てん、2回目100てん。
- T₂₉ : はいるかもしれんよ。
- T₃₀ : よし、こんどは何てん入ったか、点すうをきろくしていくからね、いい?
- T₃₁ : やりたい人いるかな。
- T₃₂ : じゃ1班の人でやっていないのは～。
- P₂₈ : (一斉に) は～い。
- P(△△)₂₉ : (第三投 はずれる。)
- P₃₀ : (一斉に) わあ～。
- P(△△)₃₁ : (第三投 はずれる。)
- P₃₂ : (口々に) わあ～みんな1てんだ。
- P₃₃ : (口々に) わあ～、ほんとうか～。
- P(××)₃₄ : (第一投 入る。)
- P₃₅ : わあ～(拍手)
- P(××)₃₆ : (第二投 はずれる。)
- P₃₇ : あ～あ
- P(××)₃₈ : (第三投 入る。)
- P₃₉ : お～、みて～(一斉に驚く。)
- P₄₀ : (一斉に) 2てん。
- P₄₁ : (一斉に) おはじきを使ったらいいと思います。(子どもはそれぞれ机の中からおはじきを出す。)
- P₄₂ : 一かいめ、二かいめとか…かく…。
- P₄₃ : わあ～なんで? そんなに入るわけないわ～。
- P₄₄ : わあ～、なんで? そんなに玉がないよ。
- P₄₅ : (一斉に) は～い。
- P₄₆ : (一斉に) はい、はい、はい…。

なほちゃん。

T₃₃ : 2班の人。

T₃₄ : はい (まさる君を指名。)

T₃₅ : 3班の人。

T₃₆ : 男の子, じゃ, ひであき君。

T₃₇ : 4班の人。

T₃₈ : じゃ, はい (えりかちゃんを指名。)

T₃₉ : 5班の人

T₄₀ : じゃ, ひろし君。

T₄₁ : 6班の人。

T₄₂ : はい, じゃ, ともかず君。

T₄₃ : はい, じゃ, 1回目。

T₄₄ : ちょっと待ってね。一回目も入らない場合もあるね。一コも入らなかった時はなんて書いたらいいかな。

T₄₅ : ここに約束を決めようかな。

(板書する「一コも入らない 0」)

T₄₆ : ここは入りませんでした。

T₄₇ : レイだったか。

T₄₈ : はい。(2班のまさる君におじゃみを渡す)

P₄₇ : はい。(挙手する)

P₄₈ : はい。(挙手する)

P₄₉ : 男の子がいいよ。

P₅₀ : はい。(挙手する)

P₅₁ : さやかちゃん! えりかちゃんがいい!

P₅₂ : はい。(挙手する)

P₅₃ : ひろし君, ひろし君。

P₅₄ : はい。(挙手する)

P₅₅ : ともかず君, ともかず君。

P₅₆ : (指名された子どもは, 玉入れをするため, 1班の人から順に前に立って並ぶ。)

P₅₇ : がんばりないよ!

P(なほ)₅₈ : (第一投 はずれる。)

P : (一斉に) わあ〜。

P(なほ)₅₉ : (第二投 はずれる。)

P₆₀ : (一斉に) わあ〜。

P(なほ)₆₁ : (第三投 はずれる。)

P₆₂ : (一斉に) わあ〜。一回も入らん

P₆₃ : (一斉に) レイ。(0)

P₆₄ : レイ。

P(まさる)₆₅ : (第一投 はずれる。)

P₆₆ : (一斉に) わあ〜。

P(まさる)₆₇ : (第二投 はずれる。)

T₄₉ : ちょっと遠いかな。(カゴを少し前に置く)

T₅₀ : よし。

T₅₁ : 今の入ったことにしましょうか。

T₅₂ : だいじょうぶ, だいじょうぶ, まだあるから。

T₅₃ : よし。

T₅₄ : ちょっと待ってね。(カゴの位置を前にする)

T₅₅ : ああ, おしかった, こんなこともあるね。

P₆₈ : (一斉に) わあ〜。

P(まさる)₆₉ : (第三投 入る。)

P₇₀ : (口々に) 1てん, 1てん。(拍手)

P(ひであき)₇₁ : (第一投 はずれる。)

P₇₂ : (一斉に) わあ〜。(笑い声)

P(ひであき)₇₃ : (第二投 はずれる。)

P₇₄ : (一斉に) わあ〜, あと1回。

P(ひであき)₇₅ : (第三投 はずれる。)

P₇₆ : (一斉に) わあ〜(拍手) 0てん0てん。

P(えりか)₇₇ : (第一投 入る。)

P₇₈ : (一斉に) わあ〜(拍手)

P(えりか)₇₉ : (第二投 一たんカゴの中に入るが、
カゴの外へ出る。)

P₈₀ : (一斉に) わあ〜。

P₈₁ : (一斉に) はい。

P(えりか)₈₂ : (第三投 はずれる。)

P₈₃ : ああ、おいしい。

P₈₄ : ひろしがんばれよ、

P(ひろし)₈₅ : (第一投 はずれる。)

P(ひろし)₈₆ : (第一投, はずれる。)

P(ひろし)₈₇ : (第三投 はずれる。)

P₈₈ : (一斉に) わあ〜 0てん 0てん。

P₈₉ : (6班)

P(ともかず)₈₉ : (第一投 はいる。)

P₉₀ : (一斉に) わあ〜, かっこいい。

P(ともかず)₉₁ : (第二投 はずれる。)

P₉₂ : ああ おいしい。

P(ともかず)₉₃ : (第三投 はいる。)

P₉₄ : (4班と6班は2てん)

P₉₅ : また1班にもどって。

P(なほ)₉₆ : (第一投 はずれる。)

P₉₇ : (一斉に) ああ〜。

P(なほ)₉₈ : (第三投 はずれる。)

P₉₉ : また, だめだ〜。

P(なほ)₁₀₀ : (第三投 はずれる。)

P(まさる)₁₀₁ : (第一投 はいる。)

T₅₆ : いまのは入ったね。

T₅₇ : 今のは入ったね。

T₅₈ : ああ おいしい。

T₅₉ : はい、さいごだよ。

T₆₀ : ああ、おいしい。

T₆₁ : はい、え～6ね、ここに今したのをかくからね。

T₆₂ : 6班でしたのかな、こうしてはろうかな。(黒板に以下のような紙をはりつける)

なまえ	1回目	2回目

T₆₃ : はい、1班のなまえ。

P₁₀₂ : よし。

P(まさる)₁₀₃ : (第二投 一たん入ったが、その後かごの外に出る。)

P₁₀₄ : ああ～。

P(まさる)₁₀₅ : (第三投 はずれる。)

P₁₀₆ : あ～あ、2てん。(拍手)

P(ひであき)₁₀₇ : (第一投 一たん入ったが、その後カゴの外に出る。)

P₁₀₈ : (一斉に) わあ～。

P(ひであき)₁₀₉ : (第二投 はずれる。)

P₁₁₀ : (一斉に) ああ～ おいしい。

P(ひであき)₁₁₁ : (第三投 はいる。)

P₁₁₂ : (一斉に) よし (拍手) 2てん。

P(えりか)₁₁₃ : (第一投 はずれる。)

P₁₁₄ : (一斉に) わあ～。

P(えりか)₁₁₅ : (第二投 入る。)

P₁₁₆ : (一斉に) わあ～。

P(えりか)₁₁₇ : (第三投 入る。)

P₁₁₈ : (一斉に) わあ～。

P(ひろし)₁₁₉ : (第一投 入る。)

P₁₂₀ : がんばれ がんばれ。

P(ひろし)₁₂₁ : (第二投 はずれる。)

P(ひろし)₁₂₂ : (第三投 はずれる。)

P(ともかず)₁₂₃ : (第一投 入る)

P : ああ～。(拍手)

P(ともかず)₁₂₄ : (第二投 はずれる。)

P : あ～あ。

P(ともかず)₁₂₅ : (第三投 はずれる。)

P₁₂₆ : (口々に) ぼくやりたいなー、ぼくも。

- T₆₄ : はい。(なほを一番上の欄に記入)
 T₆₅ : 2班は。
 T₆₆ : (まさるを二番目の欄に記入)
 T₆₇ : 3班は。
 T₆₈ : ひであき君, はい。(三番目に記入)
 T₆₉ : (えりかを4番目に記入)
 T₇₀ : (ともかずを5番目に記入)
 T₇₁ : じゃ, こうしよう。(ひろしを6番目に記入)
 T₇₂ : 反対になったね, でもいいね。
 T₇₃ : (それぞれの点数をかき入れる作業に入る。)
 T₇₄ : (なほの欄に, 第1回目0, 第2回目0を記入しながら) こんなこともあるからね。
 T₇₅ : まさる君, まさる君, 1と2。
 T₇₆ : それから, ひであき君。
 T₇₇ : (0と2を記入)
 T₇₈ : それから, えりかさん。
 T₇₉ : おお, いいね。(2と2を記入)
 T₈₀ : ともかず君。
 T₈₁ : (2と1を記入)
 T₈₂ : ひろし君。
 T₈₃ : (0と1を記入)

- P₁₂₇ : なほちゃん。
 P₁₂₈ : まさる君。
 P₁₂₉ : ひであき君。
 P₁₃₀ : えりかちゃん。
 P₁₃₁ : ともかず君。
 P₁₃₂ : ええ～ ああ ちがうよ ひろし君よ。

P₁₃₃ : 0と2。

P₁₃₄ : 2と2。

P₁₃₅ : 2, 1。

P₁₃₆ : 0, 1。

以下のように表を完成させる。

な お	0	0
な ま え	1 回 目	2 回 目
ま さ る	1	2
ひ だ え き	0	2
え り か	2	2
と も か ず	2	1
ひ ろ し	0	1

P₁₃₇ : えりかちゃんトップ, 4班トップ。

T₈₄ : どうしてわかった。

T₈₅ : 8ね。

T₈₆ : じゃ、こんな風にしよう。(1回目と2回目にはいった数をあわせるといくら)とかいた小黒板を黒板の上にかける。

T₈₇ : はい、読んで。

T₈₈ : (「入」をさして)これならったね。

T₈₉ : 1回目と2回目に入った数をあわせるといくらかな、なほさん。

さあ、あわせるにはどんな風にすればいいのかなあ。

T₉₀ : なんとなんをたせばよいのですか。

T₉₁ : はい、どうぞ。(ひとりを指名)

T₉₂ : じゃ、やってもらいます。

あらかじめ「1回目の数+2回目の数=あわせた数」と書き入れた小黒板を黒板の中央部にかける。

T₉₃ : もう一度たしかめてみますよ。

(小黒板をさす。)

T₉₄ : それぞれの班でしてもらいます。今までおべんきょうしたのでは、こんなのがわかるかな。

(まさるの得点, 1, 2をさす。)

T₉₅ : まさる君。

T₉₆ : まさる君、さっきいていたからな。まさる君の場合だったらどんなに計算したらよいのかな。

T₉₇ : はい、どうぞ。

T₉₈ : 式をね。はい、1回目のかずは?

T₉₉ : 2回目のかずは?

T₁₀₀ : これをあわせるといくらになるでしょうか、わ

P₁₃₈ : 2たす2は。

P₁₃₉ : (口々に) 4, 4。

P₁₄₀ : (一斉に) 1回目と2回目に入った数をあわせるといくら。

P₁₄₂ : たす, たす。

P₁₄₃ : (口々に) 1とか2とかたす。

P₁₄₅ : (一斉に) はいそうです。(拍手)

P₁₄₆ : (一斉に) 1回目のかずと2回目の数をあわせた数。

P(まもる)₁₄₇ : はい。

P(まもる)₁₄₈ : 1と2と… 1たす2は…。

P(一斉に)₁₄₉ : 1。

P(一斉に)₁₅₀ : 2。

かる？ これむずかしいだろう。

T₁₀₁：ほんとうに3になるか、おはじきを出して。

T₁₀₂：じゃあね。(おはじきをのせる台をさしながら)
うしろにこんなのがあります。

T₁₀₃：1かい目、2かい目、あわせたらここは何てん
になるかなというのですよ、わかる。

T₁₀₄：できた？

T₁₀₅：(机間巡視をして、個々の子どもを指導する。)

T₁₀₆：はい、ちょっとやってみようかな。

T₁₀₇：はい、1かい目何てん？

T₁₀₈：はい、2かい目。

T₁₀₉：あわせるとなんぼになる？

T₁₁₀：はい、同じようにしていってみましょう。

T₁₁₁：えりかさん、これわかるかな。

T₁₁₂：ともかず君。

T₁₁₃：じゃー、いよいよ次はね、今まで使われなかつた
数字がでてくるね。

T₁₁₄：ひであき君してみようか。

T₁₁₅：ひであき君、ここに何てかいたらいいかな。

T₁₁₆：はい、わかる人。

T₁₁₇：1かい目のかずと、2かい目のかずをあわせると……
わかる？

T₁₁₈：はい、〇〇さん。

T₁₁₉：ここは1コも入らなかったのなら、何もかかなく
くていいんじゃない？

P₁₅₁：(口々に) 3, 3。

P₁₅₂：(口々に) 1かい目…2かい目…あわせたら…
(それぞれの子どもがおはじきを使って計算を始める)

P₁₅₃：(一斉に) 1点。

P₁₅₄：(一斉に) 2てん。

P₁₅₅：(一斉に) 3。

P(えりか)₁₅₆：2たす2は4です。

P₁₅₇：(一斉に) はいそうです。(拍手)

P(ともかず)₁₅₈：2たす1は3です。

P₁₅₉：(一斉に) はいそうです。

P₁₆₀：(口々に) 0, 0…。

P(ひであき)₁₆₁：はい。

P₁₆₂：(口々に) 0たす2は…。

P₁₆₃：(一斉に) はい、はい…。

P₁₆₄：はい、0たす2です。

P₁₆₅：(一斉に) はいそうです。

P₁₆₆：(口々に) でもちゃんと数字がある。算用数字

T₁₂₀：ああそうね。

T₁₂₁：マイナス0とかく？ むずかしいこと知っているね。

T₁₁₂：さあ、(0 + 2 = の式をさしながら) むずかしいぞ、はじめて出てくるんだから。

T₁₂₃：じゃこんなのおはじき使って、これを作ってみようか？

T₁₂₄：どんなふうに使ったらよいか、はい、1かい目…、2かい目…。

T₁₂₅：ゆうじ君もってないのね。(予備のおはじきを出して、ゆうじに手渡す。)

T₁₂₆：1かい目のところになんぼ置いたね。

T₁₂₇：1かい目のところは？

T₁₂₈：2かい目のところは。

T₁₂₉：(小黒板とマグネットでつくった教師用のおはじきをさして) じゃあ、このところでもらおうかな？

T₁₃₀：(教師のおはじきを教卓の前に置きながら) はい、まなみさん。

T₁₃₂：1かい目は0だから。

T₁₃₃：0は1コも入らなかったということだったね。

T₁₃₄：これはおはじきはいりません。2かい目は2コだから、これ(2かい目のおはじきをさす)とあわせるとこれ(あわせた数2コをさす)になる。

T₁₃₅：みんなこんなになったかな？

T₁₃₆：今日は、こんなたしざんをべんきょうします。やり方わかったかな。

があるもん。

P₁₆₇：マイナス0とかく。

P₁₆₈：(口々に) やさしい、やさしい。

P₁₆₉：できた、できた…。

P₁₇₀：(口々に) 先生つくった、つくった。

P₁₇₁：なんもおかん、1かい目のところは。

P₁₇₂：(口々に) 2。

P₁₃₇：(一斉に) はい、はい…。

P₁₇₄：(口々に) ああいいー。

P(まなみ)₁₇₅：(2かい目のところに2コ、あわせて一のところに2コおく。)

P₁₇₆：(一斉に) はいそうです。(拍手)

P₁₇₇：(口々に) 0, 0…。

P₁₇₈：はい。

P₁₇₉：(一斉に) はい。

T₁₃₇: じゃあ、ひろし君やってみようか。

T₁₃₈: どんなふうにかいたらいいのかな？

T₁₃₉: いい？

T₁₄₀: (なほの得点, 0, 0をさしながら) ここ全然入らなかったね, でもいいおべんきょうになるね。こんなこともあるよね。

T₁₄₁: いい？ わかった？ ($0+2=$ をさして) じゃ, こっちむいて, ここが一コも入らなかったの, ここが2コ入った。 $(0+2=2$ と書き入れる。)そして, ここのところが, この数字が ($0+2=2$ と書きながら) こうなるね。

T₁₄₂: じゃあ, このたしざんできるかな。(教卓前で玉入れ行, 第一投入, 第二投入, 第三投はずれる。)

T₁₄₃: ここにおはじきおいて (子どもに計算ができるように, 机の上におはじき台を置くように指示)

T₁₄₄: さあいくぞ2かい目 (第一投 はずれる。)

T₁₄₅: (第二投 はずれる。)

T₁₄₇: (第三投 はずれる。) はいらなかった。

T₁₄₇: さあ今のはどうなるかな？

T₁₄₈: ああこっちが, 最初が2で, こっちが0, 2かい目が入らない場合もあるね。こんなときはどんなふうにしたらいいのかな？

T₁₄₉: ($2+0=$ と板書しながら) こんなときは何コになるのかな？

T₁₅₀: ($2+0=2$ とかく) いい？

T₁₅₁: ($0+2=2$, $2+0=2$ をさしながら) さあ, 0が前にくる時もあれば, うしろにくる時もあるね。

T₁₅₂: 今日のおべんきょうやさしかったかな？

T₁₅₃: (オーバーヘッドに準備した練習問題をさしながら) じゃ, うしろ電気けて, 何か出てくるよ。

P(ひろし)₁₈₀: はい。

P₁₈₁: (一斉に) 0たす1は1。

P₁₈₂: (一斉に) はい。

P₁₈₃: (一斉に) 0たす0は0。

P₁₈₄: (口々に) いいよ。

P₁₈₅: 0。

P₁₈₆: (口々に) ひであき君のはんたい。

P₁₈₇: (口々に) 2たす0は…。

P₁₈₈: (口々に) 2。

P₁₈₉: (口々に) 何がでる？ 何もでてこない？

〔練習問題〕

きみにちょうせん✍

$2 + 0 =$ $9 + 12 =$

$4 + 0 =$ $18 + 0 =$

$5 + 0 =$ $0 + 10 =$

$9 + 2 =$ $0 + 7 =$

$0 + 4 =$ $20 + 0 =$

$10 + 0 =$ $0 + 9 =$

$0 + 0 =$

T₁₅₄ : (きみにちょうせんをさす。)T₁₅₅ : きみにちょうせんするよ。T₁₅₆ : たくさん書いてあるだろう。さあどれかわからんかね。先生がぱっとおさえるからね。T₁₅₇ : ($2 + 0$ をおさえる。)T₁₅₈ : 何たす何は何とって下さい。T₁₅₉ : ($0 + 2 =$ をおさえる。)T₁₆₀ : ($0 + 7 =$ をおさえる。) はい。T₁₆₁ : 今度はむずかしそうなのをやるよ。
($18 + 0 =$ をおさえる。)T₁₆₂ : ($20 + 0 =$ をおさえる。)T₁₆₃ : ($0 + 12 =$ をおさえる。)T₁₆₄ : さあどこからいこうかね。自信のある人からいこうかね。T₁₆₅ : ものすごい自信ある? ものすごい自信のある人からいくよ。はい君にちょうせん。(ひとり指名する)T₁₆₆ : むずかしいのからいくよ。いい?T₁₆₇ : はい ($2 + 0 =$ をおさえる。)T₁₆₈ : じゃ、すぐおとなりさん、はい。P₁₉₀ : (口々に) わあ、いっぱいもんだいがある。さっきより多くなっている…。P₁₉₁ : (一斉に) きみにちょうせん。P₁₉₂ : あっさっきより多いよ。P₁₉₃ : (一斉に) 2。P₁₉₄ : (一斉に) 2 たす 0 は 2。P₁₉₅ : (一斉に) 0 たす 2 は 2。P₁₉₆ : (一斉に) 0 たす 7 は 7。P₁₉₇ : (一斉に) 18 たす 0 は 18。P₁₉₈ : (一斉に) 20 たす 0 は 20。P₁₉₉ : (一斉に) 0 たす 12 は 12。P₂₀₀ : (一斉に挙手して) は〜い。P₂₀₁ : 2 たす 0 は 2。P₂₀₂ : (一斉に) はいそうです。

($4 + 0 =$ をおさえる。)

T₁₆₉: はいおとなりさん, ($9 + 0 =$ をおさえる。)

T₁₇₀: ($0 + 9 =$ をおさえる。) はい。

T₁₇₁: はい, ($10 + 0 =$ をおさえる。)

T₁₇₂: はいこれ ($0 + 0 =$ をおさえる。)

T₁₇₃: えーそーね。(板書の方を見る) あっちを。

T₁₇₄: ちゃんとこっちを見てこたえたよね。

T₁₇₅: はい ($0 + 9 =$ をさす。)

T₁₇₆: ($0 + 10 =$ をさす。)

T₁₇₇: ($0 + 12 =$ をさす。)

T₁₇₈: ($18 + 0 =$ をさす。)

T₁₇₉: ($4 + 0 =$ をさす。)

T₁₈₀: ($0 + 2 =$ をさす。)

T₁₈₁: ($0 + 4 =$ をさす。)

P₂₀₃: 4 たす 0 は 4 です。

P₂₀₄: (一斉に) はいそうです。

P₂₀₅: 5 たす 0 は 0 あっ, 5 です。

P₂₀₆: (一斉に) はいそうです。

P₂₀₇: 0 たす 9 は 9 です。

P₂₀₈: (一斉に) はいそうです。

P₂₀₉: 10 たす 0 は 10 です。

P₂₁₀: (一斉に) はいそうです。

P₂₁₁: 0 たす 0 たす 0 は 0 です。

P₂₁₂: (一斉に) はいそうです。

P₂₁₃: (板書の $0 + 0 =$ をさして) 先生, そこにあるのは二つあるよ。

P₂₁₄: ちがうよ。

P₂₁₅: 0 たす 9 は 9 です。

P₂₁₆: (一斉に) はいそうです。

P₂₁₇: 0 たす 10 は 10 です。

P₂₁₈: (一斉に) はいそうです。

P₂₁₉: 0 たす 12 は 12 です。

P₂₂₀: (一斉に) はいそうです。

P₂₂₁: 18 たす 0 は 18 です。

P₂₂₂: (一斉に) はいそうです。

P₂₂₃: 4 たす 0 は 4 です。

P₂₂₄: (一斉に) はいそうです。

P₂₂₅: 0 たす 2 は 2 です。

P₂₂₆: (一斉に) はいそうです。

P₂₂₇: 0 たす 4 は 4 です。

P₂₂₈: (一斉に) はいそうです。

P₂₂₉: はんたいになったのがある。4 たす 0 と 0 たす 4 は…。

T₁₈₂: いっしょのがあった？

T₁₈₃: はい今日は0が入った計算，たしざんをしました。0たす何ぼという時は…。

T₁₈₄: ($\bigcirc + \underset{\uparrow}{\triangle} = \underset{\uparrow}{\triangle}$ を板書する。)

T₁₈₅: ちょっとむつかしかったね。

T₁₈₆: はいこの時はどこの数字を書いたらいいかというとき、($\underset{\uparrow}{2} + 0 = \underset{\uparrow}{2}$ を書きながら)，ここにでてる数字をかくんだったね。

T₁₈₇: この時は($\underset{\uparrow}{0} + \underset{\uparrow}{2} = \underset{\uparrow}{2}$ を書く) …。

T₁₈₈: おはじきでこうしたら，わかりましたね。

T₁₈₉: 今日のおべんきょうはおわりです。少し時間があるので練習をしよう。

T₁₉₀: 106 ページです。106 ページの下の方②というのがありますね。

T₂₀₀: 一番最初はなんていう問題ですか。

T₂₀₁: はいそこです。教科書でいいです。(書き入れてもよいの意)

T₂₀₂: いいですよ。

T₂₀₃: じゃちょっと持ってきて下さい。

T₂₀₄: (子どもが持ってきた答に一人一人目を通して、点検する。)

T₁₀₅: よし，じゃ少し時間が余ったから，ゲームをしよう。

T₂₀₆: 2回投げてもらおうからね。何てんと何てんたして，何てんになるかを聞くからね。

T₂₀₇: (再び玉入れの準備をする。)

P₂₃₀: (板書をさして) さっきと同じのがあるよ。

P₂₃₁: 0たす2があそこにあるだろう。2たす0があそこにもあったよ。

P₂₃₂: 0はなにもないから，だから残った数字をいえばよい。

P₂₃₄: (口々に) 0たす△たすは…。

P₂₃₅: (口々に) はい。

P₂₃₆: (一斉に) はい。

P₂₃₇: 何ページですか。

P₂₃₈: はい。

P₂₃₉: 2たす0は…。

P₂₄₀: 書いていいんですか。

P₂₄₁: (しばらくの後口々に) はい書きました。先生，書きました。

P₂₄₂: (教師のところへ順次出来たものから持っていく。)

……
3
分
間
……

P₂₄₃: (口々に) はい，やった～。

P₂₄₄: (口々に) したい，したい…。1班はあんた…。

T₂₀₈ : はい, していない人。

T₂₀₉ : さっきしたがね。

T₂₁₀ : 1班ではあなた(さとみを指名), 2班でまだ
やっていない……あなた。(さわこを指名)

T₂₁₁ : さとみさんと, さわこさんをあわせるのよ。
(さわこさんの頭をさして) こっちが1回目,
こっち(さとみさんをさして)が2回目, こう
いうふうにします。

T₂₁₂ : ちょっと速すぎたかな? (カゴを近づける。)

T₂₁₃ : よし, 何たす何になる。

T₂₁₄ : 0たす2は, あわせていくつになりますか。

T₂₁₅ : じゃ次(別のふたりを指名する。)

T₂₁₆ : 0のべんきょうだけど, 0が出てこないかもし
れないね。

T₂₁₇ : よし。

T₂₁₈ : これは何たす何になるかな。(カゴを取りあげ
てみせる。)

T₂₁₉ : たしたら。

T₂₂₀ : じゃ次。(別のふたりをまた指名する。)

P₂₄₅ : (口々に) はい……はい。

P₂₄₆ : さわちゃんがんばれ, がんばれ。

P(さわこ)₂₄₇ : (第1投 はずれる。)

P(さわこ)₂₄₈ : (第2投 はずれる。)

P(さわこ)₂₄₉ : (第3投 はずれる。)

P(さとみ)₂₅₀ : (第1投 はずれる。)

P(さとみ)₂₅₁ : (第2投 入る。)

P(さとみ)₂₅₂ : (第3投 入る。)

P₂₅₃ : (一斉に) 0たす2。

P₂₅₄ : (一斉に) 2。

P₂₅₅ : (第1投 はずれる。)

P₂₅₆ : (第2投 はずれる。)

P₂₅₇ : (第3投 入る。)

P₂₅₈ : (第1投 はずれる。)

P₂₅₉ : (第2投 はずれる。)

P₃₀₀ : (第3投 はずれる。)

P₃₀₁ : (口々に) 1たす0。ひろし君のはんたい。

P₃₀₂ : (一斉に) 1。

P₃₀₃ : (第1投 はずれる。)

(第2投 はずれる。)

P₃₀₄ : (口々に) はいれ, はいれ…。

P₃₀₅ : (第3投 はずれる。)

P₃₀₆ : (第1投 はずれる。)

P₃₀₇ : (口々に) ああ おしい。

P₃₀₈ : (第2投 入る。)

P₃₀₉ : (第3投 入る。)

T₂₂₁ : はい1かい目, 2かい目。(カゴを取りあげて中を見せる。)

P₃₁₀ : あっ, ひであき君と同じだ。

T₂₂₂ : どうしたらよいか? はい, こちらが1かい目です。こちらが2かい目です。はい。

P₃₁₁ : (一斉に) 0たす2は2。

T₂₂₃ : きょうは0のたしざんをしました。明日はね, ひきざんをします。いっしょうけんめい練習をしている人もいますけど16番のうち10番まで勉強してきて下さい。

P₃₁₂ : 正座。これで4時間目の勉強をおわります。

(谷本 美彦, 児玉 修)

四 授業の分析

1. 教授心理学的観点からの分析

まず授業記録をもとにして, この授業をいくつかの位相に分けてみる。まず第一は, “0”を導入するための玉入れゲームである。この遊びを二度くり返すことによって, 1回目と2回目に入った玉の数をあげることで, “0”が導入される。次の段階は, 玉入れゲームでの得点をもとにして, 各児童の1回目と2回目の得点を書き出すことである。第3段階では, だれが最も多く入れたかを考えさせることによって, 0を含むたし算を設定する。これらの段階は本授業の目標の前段にあたる。次は, 実際に0を含むたし算を実行する第4段階であり, これは授業者により, 明確に児童に指示されている。そして第5段階では, この目標をより定着させるためのドリル訓練を行う。そして最後に, 時間に少し余裕があったため, もう一度玉入れをして復習する段階が挿入されている。これらの過程は, 指導案に示されている流れとほぼ一致している。

各過程を少し詳しくみていくと, まず最初のゲームは本時の導入としては, 非常に成功したと言えるだろう。子ども達はだれもがこのゲームをやりたいと思ったにちがいない。そうした内発的な興味を喚起するだけでなく, この過程ですでにこの授業者の特徴が T₄₄ に示されている。つまり, 授業の鍵概念となる部分については, ほとんど子どもに問いかけ, 彼らから引き出している点である。この特徴は, 他の過程でもくり返し示される。しかしこうした特徴が生かされるためには, 子ども側にそれなりの対応があったことをつけ加えねばならない。教師から問われて, “レイ”と答えたり, おじゃみがかごに入らなかった時子どもが自発的に “0てん” などと言っていることは, すでに子どもが0の概念をある程度理解していたことを反映するものであろう。

次の過程は, 表作成であるが, ここでは取りたてて取りあげるべき点はなさそうである。

第3のたし算の導入の過程においても, 先の特徴がたとえば T₁₁₃ にみられる。あるいは, T₁₁₉のように子どもがすでに持つ概念にゆさぶりをかけるような質問もみられる。しかしそれ以上に重要なことは, この過程が子どもによって開始されていることである。教師が作った表をみて, 直ちに P₁₃₇ のような発言がみられている。授業者はスムーズに次の過程に移行できるわけである。

この過程における難点は, 1つはグループ学習をとったことである。グループ学習に対する明確

な目的なしに開始されたことにより、本時ではグループ内の協同学習ではなく個人学習が行われているにすぎない。もっともこの学習も、課題がやさしかったために一応成功はしている。第2の難点は、第1と関連するが、たし算を行わせる時におはじきを使用させているが、この導入の時期が少しまずいようである。適切に具体物を使おうとすれば、それはグループ学習に入る時に具体物を使って集団で解決すべきではないかと考えられる。しかもグループ学習でかなりの子どもが内的に計算を実行しており、その後で具体物を使わせるといふのは、指導の順序からいけば反対にすべきであろう。

本時の目標は、 T_{136} によって明確にされる。この過程でも、 T_{136} を発言することにより、子どもに解決法を求めている。課題がやさしいため、子どもは教師の発問に十分に対応しているが、目標を提示し次の過程に進む前に目標に対応した確認がやや不足している。それは、次の過程のドリル学習の後で初めて導入されており、どの過程で結論を明示するかは議論の分かれるところであろう。

さて第5のドリル学習も、概念の定着のためには重要であろう。この方法もかなり興味あるところである。用意した問題の型やその系列化等については、なお改善の余地があるかもしれないが、比較的スムーズにおこなわれたといえるだろう。

さて、上述したやや感想的な分析のみでは、教授—学習に係わる問題を科学の対象とするレベルにあげるには、やや不十分であろう。したがって授業過程を客観的に分析していく努力がなされねばならない。そうした努力の一つに、よく用いられている授業分析のテクニックがある。それらの多くは Flanders (1967) の提案したスキーマにもとづいており、Flanders 法あるいは修正 Flanders 法などがよく利用されている。

したがって、本論文においてもそうした方法を適用すべきであるが、本論文では短期間にまとめる必要が生じたため、Flanders が提案しているような細かい分析が不可能となった。ここでは一応 Flanders の相互作用分析で用いられるカテゴリーを利用して、不十分ながら分析を進めてみる。

よく知られているように、Flanders は教師と生徒の発言内容を大きく三つのカテゴリーに分類している。つまり、子どもに間接的な影響を与えるもの、子どもに直接的な影響を与えるもの及び子どもの発言である。間接的影響を与えるものとして Flanders が挙げているものは、たとえば子どもの感情を受け入れる、子どもをほめるまたは励ます、子どもの考えを受け入れたり用いたりする、質問をする等である。直接的影響を与えるものの例としては、講義をする、指示を与える、権威を正当化する等である。子どもの発言としては、子どもが答える、子どもが話をきりだす、沈黙か困惑等である。

これらのカテゴリーに分類された発言を、その生起する順序に従って対を作り、発言の 10×10 マトリックスに整理される。さらに、教師と生徒の発言傾向を知るために7項目に関する発言比を算出するというのが、Flanders 法の基本的手続きである。そうしたマトリックスや発言比を各授業間で比較することにより、各授業の持つ特徴が量的に分析されることになる。

先に述べたように、本研究ではそうした手続をとる時間的余裕がないため、便宜的に教師の発言内容を、大きく間接的に影響を与えるものと直接的効果のあるものとに分類し、これらが各過程でどのように生起するのかを検討した。ただし、本授業でとられた6つの過程のうち、ドリル学習と再ゲームとは分析に不向きなので、特に分析はやらないことにする。

そこで、各過程毎に間接的影響を与える発言数と直接的影響を与える発言数を算出し、各過程毎

表 3 各過程における間接的または直接的影響を与える発言の比率

		ゲ ー ム (1)	表 作 成 (2)	加算の導入 (3)	目 標 提 示 (4)
間	接	74% (37)	36% (4)	77% (36)	82% (9)
直	接	26% (13)	64% (7)	23% (11)	18% (2)

注：（ ）内は発言数

の百分率を求めた。これらの結果が表 3 に示されている。なお上述した理由で、表 3 に関する統計的分析は一切おこなわない。

表 3 から明らかなように、この授業者は子どもに直接教授したり、指示したりする発言は、表作成の過程を除いて極めて少ない。先に感想的に述べたように、子どもから内容を引き出し、それにもとづいて指導を進めていくパターンが明らかに示されている。表作成の段階では、各子どもに得点を聞いているので、直接的発言が多くなるのは仕方のないことである。特に本時の目標からみて重要な第 3 と第 4 の過程で、間接的発言が増えていることからその傾向は明らかである。

繰り返すが、本節では分析すべき事柄を最低限にしたので、そこから得られる結論は平凡なものになってしまった。しかし先に示した詳細な手続きに従って分析を学生に行わせるなら、従来の個々の感想的な授業の見方なり分析なりが、科学的なものになっていくと思われる。

(吉田 甫)

2. 教科教育—算数教育の立場からの分析

[1] はじめに

授業は、教師の意図的あるいは計画的な教授活動において成立すると考えられる。したがって授業のねらいを達成するために、いかなる教授活動を行うかは、授業の構想時、その過程において常に考えられなければならないことである。ここでは、「0 のたしざんを理解させること」をねらいに行われた小学校第一学年の算数科の授業をその過程における教授活動に注目して分析することにする。その結果により、この授業における教授活動の実態をとらえ、さらにこの単元の授業実践について他の可能性を追究することにした。

教授活動とは、その授業のねらいの達成を意図した教師の活動の総体である。ここではそれについての分析を授業記録によって行うことになる。しかし、それは授業の一方的記述にしかすぎないので、それによってすべての教授活動の実態を確認することはできない。したがって、ここでの分析は、必然的に制限された状況の中で行うものである。このような分析の限界をかんがみながら、次の視点により分析を行うことにする。それは、この授業で、そのねらいを達成するため教師はどのような具体的学習活動を児童に指示しているかという視点である。教授活動は、教材との関連を無視しては、分析することができないので、上述の視点により分析を行う前に、この授業の教材である「0 のたしざん」について検討を加えておくことにする。

[2] 教材「0 のたしざん」の検討

小学校第一学年の算数科において、この単元以前に、記号「0」は次のような意味づけで導入されている¹⁾。

- (1) 位取り記数法における空位を表すもの
- (2) 空集合を表すもの

(3) 数直線における基点を表すもの

この単元では、それまでとは異なり、それは、自然数と同様、式の構成要素として扱われる。たとえば、「 $0 + 2 = 2$ 」、「 $0 + 0 = 0$ 」などである。それまで加法を表す式（加法表記と呼んでおく）を構成するものは、自然数のみであった。ところが、この単元では式を構成する要素として記号「0」が導入される。このことは、式の構成要素に新しく記号「0」がつけくわえられることである。したがってここでの「0のたしざん」は、上述の意味で加法表記の拡張ととらえることができる。

このことを別の観点でみれば、数0は、この単元ではじめて演算（加法）の対象となるととらえることができる。この単元以前にすでに導入されている自然数の加法、 $a + b$ （ a, b は自然数）は、以下のように集合の概念によって説明することができる。すなわち $|A|=a, |B|=b, A \cap B = \phi$ （ただし、 $|A|$ は集合Aの元の個数を表す）の性質をもつ二つの集合A、Bに対して、A、Bの和集合 $A \cup B$ をつくる操作として加法を定義することができる。この単元以前において加法は、 $A \neq \phi, B \neq \phi$ の場合のみにかぎられていた。しかしこの単元では、 $A = \phi$ あるいは $B = \phi$ の場合も含めて加法が導入されることになる。数0を演算（加法）の対象とすることは、加法の適応される集合の範囲が拡大するという意味で、加法概念の拡張ととらえることができる。

以上から、この単元における「0のたしざん」は、加法表記の拡張、加法概念の拡張としてとらえることができよう。

〔3〕教授活動の分析

この授業における教授活動について全体的な把握をするため、授業過程を分節化することにした。授業記録によれば、以下のような分節化が可能と思われる。

- | | |
|-----|--|
| 場面Ⅰ | お手玉を使って玉入れをすることを知らせ、教師自ら試投を行う場面（ $T_1 \sim T_{12}$ ） |
| 場面Ⅱ | 3人の児童に試投をさせる場面（ $T_{13} \sim T_{22}$ ） |
| 場面Ⅲ | 玉入れゲームの方法と点数の記録方法を説明する場面（ $T_{23} \sim T_{30}$ ） |
| 場面Ⅳ | 6人の児童にゲームをさせる場面（ $T_{31} \sim T_{60}$ ） |
| 場面Ⅴ | 各々の児童の点数を表にかき入れていく場面（ $T_{61} \sim T_{83}$ ） |
| 場面Ⅵ | 各々の児童の得点を計算していく場面、（ $T_{84} \sim T_{141}$ ） |
| 場面Ⅶ | 教師が玉入れを行い、その得点を計算させる場面（ $T_{142} \sim T_{152}$ ） |
| 場面Ⅷ | OHPによって計算練習をさせる場面（ $T_{153} \sim T_{183}$ ） |
| 場面Ⅸ | 0のたしざんの計算のしかたをまとめる場面（ $T_{184} \sim T_{189}$ ） |
| 場面Ⅹ | 教科書の練習問題をさせる場面（ $T_{189} \sim T_{204}$ ） |
| 場面Ⅺ | 残りの時間で玉入れゲームをさせる場面（ $T_{205} \sim T_{223}$ ） |
| 場面Ⅻ | 課題の指示と次時の予告をする場面（ T_{224} ） |

上記の12の場面のなかで、場面Ⅵ以降において、「0のたしざん」が扱われており、この授業のねらいからすれば、場面Ⅵから場面Ⅹがこの授業の本質的部分であると考えられる。そこで、その部分における教授活動を授業記録によりながら以下分析することにする。教授活動を分析する際には、児童の行動も同時に見ていく必要があるので、とくに教師の発言、指示によって促されたと思われる児童の発言あるいは行動は、記号「→」によって示していくこととする。

(1) 場面Ⅵにおける教授活動

- ① 問題「1かい目と2かい目に入ったかずをあわせるといくら」を提示する。(T₈₆)
- ② その問題を読ませる。(T₈₇)→P₁₄₀
- ③ あわせるには、どうすればよいかを問う。(T₈₉)→P_{142, P₁₄₃}
- ④ 指名して言わせる。(T_{90, T₉₁})
- ⑤ ことばの式「1かい目のかず+2かい目のかず=あわせたかず」を提示する。(T₉₂)
- ⑥ ことばの式を読ませる。(T₉₃)→O₁₄₆
- ⑦ まさるの得点の計算のしかたを問う。(T₉₆)→P₁₄₈
- ⑧ 計算のしかたとその答えを言わせる。(T₉₇~T₁₀₀)→P_{149, P_{150, P₁₅₁}}
- ⑨ その答が正しいことをおはじきを使って確かめさせる。(T₁₀₁~T₁₀₉)
- ⑩ えりかの得点の計算式を問い、言わせる。(T_{110, T₁₁₁})→P₁₅₆
- ⑪ ともかずの得点の計算式を問い、言わせる。(T₁₁₂)→P₁₅₈
- ⑫ ひであきの得点の計算のしかたを問う。(T₁₁₅~T₁₁₇)→P_{162, P₁₆₃}
- ⑬ その計算のしかたを言わせる。(T₁₁₈)→P₁₆₄
- ⑭ 記号「0」の必要性を確認して「0+2= 」と板書する。(T₁₁₉~T₁₂₂)
- ⑮ その計算の答えがいくらになるか、おはじきを使って確かめさせる。(T₁₂₃~T₁₃₃)→P₁₆₈~
P₁₇₈
- ⑯ おはじきを使って「レイたすニがニになる」ことを説明する。(T₁₃₄)
- ⑰ 今日は「0のたしざん」を学習することを知らせる。(T₁₃₆)
- ⑱ ひろしの得点の計算式をどうかけばよいかを問う。(T_{137, T₁₃₈})→P₁₈₁
- ⑲ それを確認する。(T₁₃₉)→P₁₈₂
- ⑳ なほの得点の計算式を問う。(T₁₄₀)→P₁₈₃
- ㉑ ひであきの得点の計算式「0+2= 」に「0+2=2」とかき、さらに「0+2=2」と矢印をかき加え、その計算の方法を説明する。(T₁₄₁)

(2) 場面Ⅶにおける教授活動

- ㉒ 教師が玉入れを2回行い、その結果をおはじきを使って表すように指示する。(T₁₄₂~T₁₄₆)
- ㉓ その得点のしかたを問う。(T_{147, T₁₄₈})→P₁₈₇
- ㉔ 「2+0= 」と板書し、その答えを問う (T₁₄₉)→P₁₈₈
- ㉕ 「2+0=2」とかき入れ、「0+2=2」(ひであきの場合)と対比させ、0の位置に2つの場合があることを知らせる。(T_{150, T₁₅₁})

(3) 場面Ⅷにおける教授活動

- ㉖ OHP に写し出された問題を指し示して「何たす何は何」という形式で、一斉にあるいは一人の児童を指名して言わせる。

(4) 場面Ⅸにおける教授活動

- ㉗ 0のたしざんの計算の方法を問う。(T₁₈₃)→P₂₃₂
- ㉘ P₂₃₂の発言を受けて、「0+△=△」を板書する。(T₁₈₃)→P₂₃₄
- ㉙ 「2+0=2」に対して「2+0=2」をかき加えながら、その計算の方法を説明する。(T₁₈₆)→P₂₃₅
- ㉚ 「0+2=2」に対して「0+2=2」をかき加えながら、その計算の方法を説明する。(T₁₈₇)

- ③① おはじきで答えが確かめられることを確認する。(T₁₈₈)
 (5) 場面Xにおける教授活動
 ③② 教科書の練習問題を指示する。(T₁₉₀, T₁₉₁)→P₂₃₈, P₂₃₉
 ③③ 教科書に答えをかきこんでよいことを知らせる。(T₂₀₁)
 ③④ 問題ができた児童から一人一人点検する。(T₂₀₂)

以上のように記述される教師の教授活動のなかで、6人のゲームの得点の計算を行う場面(場面VI)、そのあと教師自身が行った玉入れの得点の計算を行う場面(場面VIII)において、共通する一連の教授活動を確認することができる。それは、得点の計算のしかたを問い、児童にそれを言わせ、それを教師が板書するという一連の教授活動である。そこでは、得点の計算のしかた、あるいはその過程を数式で記述させる学習活動は指示されてはならず、計算のしかた、その過程を口頭で言う学習活動が主になっている。得点の計算が0のたしざんとなる、ひであきの場合、(⑫~⑬)、その計算の過程を表す式「 $0 + 2 = 2$ 」は、教師が板書し⑭、この式が正しいことをおはじきをつかって理解させることがねらわれている。⑮⑯、また、場面VIIIにおいても、板書された「 $0 + 2 =$ 」に対して、その答えが問われている。

この一連の教授活動によってねらわれているところは、0を含むたしざん、たとえば「 $0 + 2$ 」に対して、口頭で「 $=$ 」と言える、あるいは「 2 」とかけることにあると考えられる。場面VIII、場面Xにおける練習は、このことを意図したものであろう。また場面IXにおける計算方法の説明で教師が図示した記号「 $2 + 0 = 2$ 」、さらに変数として「 Δ 」を用いた「 $0 + \Delta = \Delta$ 」の提示は、上述のことを意図したものと考えることができる。

ところで、「 $0 + 2$ 」に対して「 $=$ 」と言える、あるいは「 2 」とかけることは、より複雑な計算の遂行において、基礎的なことからの一つである。したがって、それは上級の学年における計算を理解し実行するための必要な知識であり、それゆえに重要な指導内容である。しかし「0のたしざん」を加法表記の拡張という観点で見ると、与えられた「 $0 + 2$ 」に対して「 2 」とかけるのみならず、計算の過程を記号「0」を用いて「 $0 + 2 = 2$ 」と記述できることも、ここでは重要な指導内容と考えられる。したがって後者のねらいをも含めて「0のたしざん」を理解させようとするれば、計算の過程を口頭で言わせるのみならず、それを記述させることも、この単元の授業における学習活動として考えられなければならない。

参 考 文 献

- 1) 数学教育学研究会編：算数教育の理論と実践，聖文社，昭和55年。
- 2) 橋本純次他著；さんすう1ねん，啓林館，昭和54年。

(山本 信也)

五 授業分析能力開発のための具体的視点

1. はじめに

本章は、前章の授業分析(教授心理学の立場からの分析と教科教育—算数教育—の立場からの分析)の結果をもとにして、学生の授業分析能力を開発していくための具体的な視点を明らかにすることが目的である。この目的を達成するために、次のような順序で考察を行うことにした。

- (1) 教授心理学および教科教育—算数教育—の各立場での授業分析の視点

- (2) 各立場で抽出された授業分析視点の整理
- (3) 授業分析視点からの具体的視点の抽出
- (4) 学生の授業分析能力開発のための具体的視点

2. 教授心理学および教科教育—算数教育—の各立場での授業分析の視点

(2—A) 教授心理学の立場での授業分析の視点

前章の、四 授業の分析、1. 教授心理学の立場からの分析で明らかにされた分析方法は、次のものであった。授業中における教師および学習者の活動関係、特に、学習者の活動に対する教師の発言内容（直接的影響と間接的影響との2つのカテゴリー）を授業の展開系列に即して計量的に分析を行った。この分析は、授業中における学習者の活動に対する教師の提示情報の制御度合を調べたものであるといえる。したがって、授業分析に用いられた視点としては、授業中における学習活動に対する教師の提示情報の機能であるといえる・・・㉑。

(2—B) 教科教育—算数教育—の立場での授業分析の視点

前章の、四 授業の分析、2. 教科教育—算数教育—の立場からの分析で明らかにされた分析方法は、以下のものであった。授業は、意図的かつ計画的な教授活動により成り立つと規定した。そして、この教授活動は学習者に教授目標を完全習得させることを目的として具体化されると規定した。授業におけるこの目的を達成するために、まず、教授目標を教材の系統性と学習者の学習状態という2つの側面から検討を行った。次に、教授目標から下位目標への変換のしかたや下位目標の系列化について検討を行った。そして、授業中における下位目標にもとづく教師の提示情報の効果について検討した。したがって、授業分析に用いられた視点としては、教授目標の設定のしかた、教授目標から下位目標への変換のしかた、下位目標の系列化、および教師の提示情報の効果、であるといえる・・・㉒。

3. 各立場で抽出された授業分析視点の整理

教授心理学および教科教育—算数教育—の各立場での授業分析視点は、㉑と㉒であった。ここでは、これらの視点の関係について考える。

㉑は、授業中における教師の提示情報の機能という視点である。これに対して、㉒は、教授目標の設定のしかた、教授目標から下位目標への変換のしかた、下位目標の系列化、および教師の提示情報の効果、という4つの視点である。㉑、㉒に共通すると考えられる視点は、授業中における教師の提示情報の機能あるいは効果である。この視点は、授業中における教師の情報提示活動としてまとめることができる・・・㉓。㉒に固有な視点は、教授目標の設定のしかた、教授目標から下位目標への変換のしかた、下位目標の系列化、という3つである・・・㉔。これら3つの視点は、学習者に教授目標を完全習得させるという目的のもとに抽出されたものである。したがって、これらの視点は、上述の分析目的に依存するといえる。このように、授業分析の視点は、分析目的により異なると考えられる¹⁾。例えば、授業中における学習者の変容過程を調べることを分析目的とした場合、分析視点は授業中における学習者の学習状態の変化過程になる。上述したことから明らかにように、授業分析を行う場合には、その分析目的を明確にすることが必要となる・・・㉕。

4. 授業分析視点からの具体的視点の抽出

本項では、前項で得られた㉑、㉒、㉓、の視点をもとに、更に具体的な授業分析の視点を抽出していく。

授業分析を行うためには、その分析目的を明確にする必要がある(③より)・・・(1)。そこで、学習者に教授目標を完全習得させるための授業であったか否かということ进行分析することを目的とした。

この目的のもとでは、教授目標の設定のしかた、教授目標から下位目標への変換のしかた、下位目標の系列化、および授業中における教師の情報提示活動が、それぞれ分析対象となる(②,①より)。教授目標は、次のようにして設定されると考えられる⁹⁾。まず、教師は、学習者に習得させたい知識、技能、態度を、以前までの学習者の学習状態にもとづいて教授目標として設定する。次に、設定した教授目標を分析し、いくつかの下位目標に分解する。そして、これらの下位目標の間に整合性を保証するような順序を決定する。更に、これら系列化された下位目標をもとに、教師は教材や発問内容を選択したり、それらの提示方法を決定する。上述してきたことから、次の4つが授業分析の具体的視点として抽出できる。教授目標が以前までの学習者の学習状態にもとづいて設定されていたか否か・・・(2)。教授目標と必要かつ十分な関係で下位目標が設定されていたか否か・・・(3)。下位目標間において整合的關係で系列化されていたか否か・・・(4)。教材や発問の選択のしかたおよびそれらの提示方法は妥当であったか否か・・・(5)。

授業中における教師の情報提示活動は、次のようにして進展していくと考えられる⁹⁾。教師は、決定された下位目標にもとづき、学習者に情報を伝送する。教師の伝送情報に対し、学習者はその処理活動を行う。学習者の情報処理状態(反応)を教師は計測し、次に伝送する情報を制御したり変更したりする。このような、情報の伝送—処理—制御・変更というフィードバック制御システムの繰り返しにより教師の情報提示活動は進展していく。上述のことから、次のことが授業分析の具体的視点として抽出できる。教師の情報提示活動が学習者の処理状態に基づいていたか否か・・・(6)。

学習者に教授目標を完全習得させるための授業であったか否かということ进行分析することが授業分析の目的であった。したがって、この点についても調べておく必要がある。よって、学習者が教授目標に到達していたか否かということが授業分析の具体的視点として抽出できる・・・(7)。

5. 学生の授業分析能力開発のための具体的視点

本項では、前項で述べた授業分析のための具体的視点を学生に習得させることを考える。前項で述べた視点は、学習者に教授目標を完全習得させるための授業であったか否かということ进行分析目的とし、この目的のもとに抽出された。それらは次の6つであった。

- (1) 教授目標が学習者の以前までの学習状態にもとづいて設定されていたか否か。
- (2) 教授目標と必要かつ十分な関係で下位目標が設定されていたか否か
- (3) 下位目標間において整合的關係で系列化がされていたか否か
- (4) 下位目標にもとづいた教材や発問内容の選択のしかたおよびそれらの提示方法は妥当であったか否か
- (5) 教師の情報提示活動は、学習者の情報処理状態にもとづいていたか否か
- (6) 学習者が教授目標に到達していたか否か

これら6つの具体的視点は、学習者に教授目標を完全習得させるという目的のもとに抽出された。この目的は、教授を構成し、実施するすべての教師に共通するものである。したがって、上述の6つの視点はすべての授業に共通する一般的なものであると考えることができる。

6つの視点を学生に習得させるためには、実際の授業観察あるいはVTR視聴による授業観察

をさせるとともに、それらの授業を上述の視点で分析させることが必要である。これらの分析視点をを用いることにより、授業においてどういう側面が不足していたために学習者が教授目標に到達しなかったかということを学生に発見させることが必要である。また、これらの分析視点は、上述の分析目的のもとでのみ有効であるということを多数の授業を分析させることにより発見させることが必要である。

主要参考文献

- 1) 西之園晴夫, 授業の過程, 第一法規, 1981, pp. 175~179.
- 2) 拙稿, 理科の授業分析——2つの授業を例として——, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制・研究紀要, 第10号, 1982, pp. 55~66.
- 3) 文献 2)

(角屋 重樹)

六 おわりに——研究の反省と展望——

教育学部における教職専門教育の改善, 具体的には各教科指導における教授能力の質的向上——専門性を高めなければならない教職の資質の中核——をめざし, 教職専門教育に携わる教官が共同で研究を進めている例は, 全国的にみても数少ない。しかも教員養成教育の中核である教職専門教育に携わっていながら, ともしれば個々の研究分野にのみ埋没しがちな学部全体の雰囲気と現実の中で, 心理学の教官と各教科教育担当の教官を中心とした共同研究が成立し, その成果を公刊するまでに至ったことは一定の評価がなされてよいと思う。

しかし前述の研究結果は, 短期間にまとめなければならない時間的制約から, 教官相互の意見交換や討論が十分になされないままにまとめられたため, 執筆者個々の分析が不十分であったり, 執筆者間の整合性を欠く面もみられる。さらに, 授業の総体を明らかにするためには, 教育方法や学級集団の側面からの分析は不可欠であり, 今後心理学及び各教科教育の立場からの授業分析の視点をさらに明確にまた詳細に分析するとともに, 教育方法学の立場からも分析を加え, 学生への指導の視点をさらに多角的に, また明確なものにしてゆきたい。

最後に, 多忙な時期にもかかわらず本研究に全面的に協力していただいた村所小学校教職員の方々, 特に村所小学校関係資料のみならず西米良地域全体さらにはへき地教育関係の詳細な資料を準備され, 懇切丁寧な講義, 説明をしていただいた亀澤壘幸校長, また集中授業を実施して下さった弘田泰規教諭に心からお礼申し上げます。

〈付記〉 本研究は昭和 57 年度「大学教育教育方法等改善経費」の交付を受け, その研究の一部としてなされたものである。

(谷本 美彦)

(1983年4月30日 受理)