

高等学校版

授業改善のための 授業分析ガイドブック



平成 20 年 3 月

神奈川県立総合教育センター

はじめに

現行の学習指導要領のねらいである「生きる力」を育成するために、知の側面である「確かな学力」について、教科の授業を中心に身につけさせることが求められていることは周知のとおりです。

本県の県立高等学校で実施されている「高等学校学習状況調査」、「生徒による授業評価」の結果においても、生徒の学習に対する関心や意欲を向上させ、自ら課題を設定して解決する力など、「確かな学力」を育成するためには、授業内容や指導方法について「説明の分かり易さ」や「生徒への接し方」等の工夫・改善を進めることが必要であると述べています。

このように、授業の質の向上を目指した授業改善の取組には、一人ひとりの教師が自らの授業を振り返り、課題を明らかにするための授業分析は必要不可欠なものです。また、授業分析を踏まえた授業改善の取組は、個人として行うことはもちろんですが、学校全体としても組織的に行い、課題やその成果を共有することが大切です。

そこで、当センターでは、平成 18 年度研究事業「授業分析法の開発のための調査」で、授業分析に必要な資料収集の仕方について整理しました。それを受けて、平成 19 年度研究事業では、「授業改善のための授業分析法の開発」に取り組みました。

本ガイドブックは、この 2 年間の研究を基に、授業分析のための資料の収集・整理の方法と授業ビデオ記録等を活用した授業分析法を中心にまとめたものです。高等学校の授業改善の取組の一助として御活用ください。

平成 20 年 3 月

神奈川県立総合教育センター

所 長 田 邊 克 彦

目次

はじめに

目次

本ガイドブックの目的と構成

章 「確かな学力」と授業改善-----	1
1 「生きる力」と「確かな学力」-----	1
2 授業改善に向けて-----	2
3 調査結果から見る授業改善の課題-----	3
資料 平成 18 年度神奈川県立高等学校学習状況調査指導上の改善点----	4
資料 平成 17 年度高等学校教育課程実施状況調査教科・科目別改善点--	5
資料 2003 年 P I S A 調査 -----	6
資料 P I S A 型読解力改善の具体的な方向-----	7
章 授業改善のための授業研究-----	8
1 授業研究の目的-----	8
2 授業研究に向けての取組-----	9
3 授業研究での学習指導案の意義-----	10
資料 学習指導案 形式例 1 (1 単位時間でとらえる学習指導案)-----	11
資料 学習指導案 形式例 2 (単元でとらえる学習指導案)-----	13
章 授業分析に用いる資料の収集-----	16
1 授業分析に用いる資料の種類-----	16
2 授業者による授業評価記録-----	17
3 生徒・参観者による授業評価記録-----	18
4 ビデオ記録-----	19
5 音声記録-----	20
6 参観者による観察記録-----	21
章 授業分析に用いる資料の整理-----	22
1 集団で分析する際の資料の必要性-----	22
2 資料整理での留意点-----	23
3 分析を促進する速記録と逐語記録-----	24

章	授業分析法の種類と特徴-----	25
1	量的な分析と質的な分析-----	25
2	授業分析法の種類-----	26
(1)	教師と生徒の行動分析-----	27
(2)	S - T 授業分析-----	28
(3)	コミュニケーション分析-----	31
(4)	ジェスチャーの表出からみた分析-----	33
(5)	授業改善シートによる分析-----	34
(6)	質問カードによる分析-----	36
(7)	ビデオを用いたリフレクション分析-----	37
(8)	理解を深める発話の質的分析-----	39
(9)	再生刺激法による分析-----	41
(10)	ストップモーション方式による分析-----	42
(11)	V T R 中断法による分析-----	43
(12)	授業カンファレンスによる分析-----	44
(13)	生徒による授業評価を使ったビデオ分析-----	45
(14)	評価カードを使ったビデオ分析-----	47
(15)	付箋紙を使ったビデオ分析-----	50
(16)	分かりやすい説明の要素分析-----	51
章	組織的に取り組む授業研究-----	52
	資料 研究協議での司会者の心構え-----	54
章	より良い授業づくりに向けて-----	55
1	代表的な教授・学習理論-----	55
2	個々の生徒への指導モデル-----	56
3	非言語的行動のチャンネル-----	57
4	授業における説明の要素-----	58
5	授業における説明のスキル-----	59
6	板書と発問-----	60
7	机間指導とノート指導-----	61
	引用・参考文献-----	62

作成関係者

本ガイドブックの目的と構成

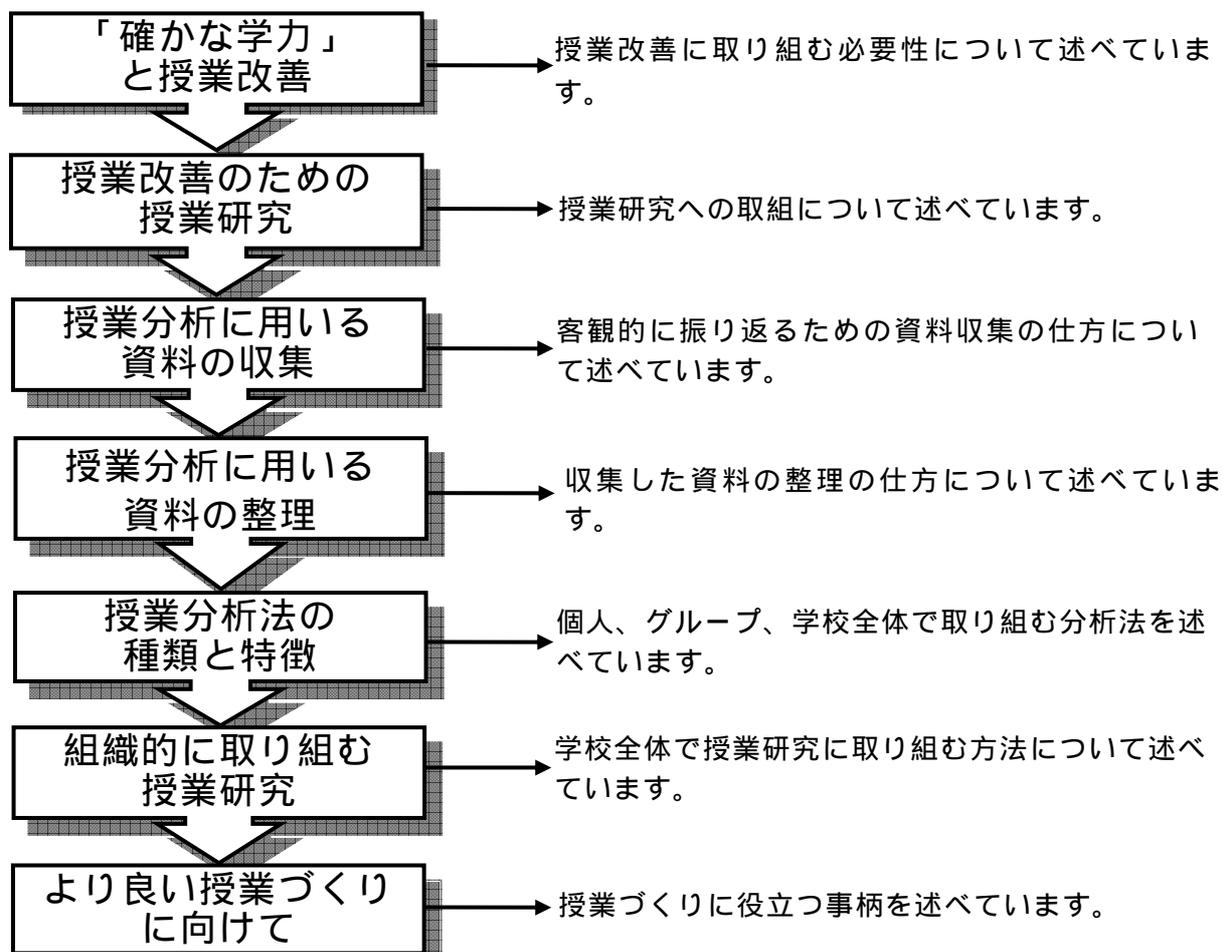
本ガイドブックの目的

教師には生徒の実態を踏まえた「確かな学力」を育成するために、日々取り組んでいる授業を更に良いものにすることが求められています。

本ガイドブックは授業分析の方法を中心に、授業改善にかかわる内容についてまとめ、実践的に取り組めるようにしたものです。

本ガイドブックの構成

本ガイドブックは、授業分析のためのポイントや方法について次のような流れで示しています。



「確かな学力」と授業改善

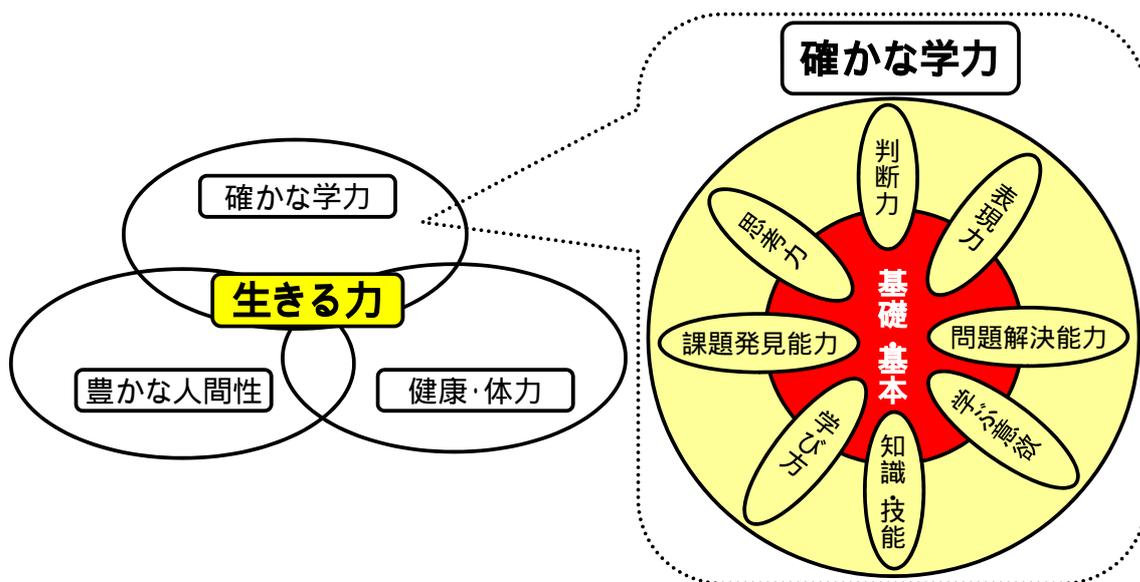
1 「生きる力」と「確かな学力」

各学校では「生きる力」を育成することをねらいとして、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着に努め、個性を生かす教育の充実に向けて様々な活動が展開されています。学校生活の大半を占める授業は「確かな学力」を育成するための大きなものです。

「生きる力」と「確かな学力」の関係を確認しておきましょう。

「生きる力」は変化の激しいこれからの社会を生きる生徒たちに身に付けさせたい「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康と体力」の3つの要素からなる力です。

「確かな学力」は「生きる力」を知の側面からとらえたもので、知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたものです。



「文部科学省 『確かな学力』」より抜粋

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm

2 授業改善に向けて

「確かな学力」は教科等の授業を中心にして身に付けさせることが求められています。

先にも述べましたが学校生活において一日の大半を占めるのは、教師にとっても生徒にとっても授業であることはいうまでもありません。それゆえに指導者である教師は授業にかかわる取組を最も大切にしており、おろそかにしている教師はだれ一人いないはずです。

「確かな学力」を育成するために、授業を生徒の視点に立ってより分かりやすいものにするにはどうすればよいか、授業の質を向上するにはどうすればよいかなどについて、日々行われる授業の展開の仕方や生徒への対応の仕方などで思いを巡らせ取り組んでいます。また、実践された授業で良かった点や改善すべき点を振り返り、その内容を次の授業にいかすようにしています。このような「確かな学力」を育成するための、分かりやすい授業を目指す取組や授業の質の向上を模索する取組を端的に言い表したものが授業改善です。

授業改善の取組は授業者自身が日々一人で行うもの、同じ教科を教えるグループや所属する学年グループでお互いの授業を参観し、参観後に協議を行うもの、教科や学年など小規模のグループの域を越えて学校全体で行うものなどがあります。



個人で取り組む



グループで取り組む



学校全体で取り組む

3 調査結果から見る授業改善の課題

「平成 18 年度 神奈川県立高等学校学習状況調査」、「平成 18 年度 神奈川県立高等学校『生徒による授業評価』」の二つの調査では授業改善の取組について次のように示されています。

平成 18 年度 神奈川県立高等学校学習状況調査の結果より

生徒の学習に対する関心や意欲を向上させ、自ら課題を設定して解決する力を育成するために、授業内容や授業方法を改善していく必要がある。

教科ごとに必要な指導

- ・ 国語：文章の内容を的確に読み取る力、根拠をもとに論理的に表現する力の育成する
- ・ 数学：問題文や式の意味を読み取る力、数学的な考え方に基づく思考する力の育成する
- ・ 英語：英文の内容を整理して読む力、学んだ文法事項や語彙をもとに表現する力を育成する

平成 18 年度 神奈川県立高等学校「生徒による授業評価」の結果より

- ・ 指導方法のうちの「説明の分かり易さ」や「生徒への接し方」等の工夫・改善を進めることで、より一層の「確かな学力」の育成を図る必要がある。
- ・ 観点別評価をとおして、個に応じた指導を進め、自ら学び自ら考える生徒の育成を目指して、さらなる授業の改善を進める必要がある。

調査結果を受けた授業改善への取組について

「確かな学力」の実現に向けて、基礎・基本の確実な定着や思考力・判断力の向上、表現力の育成のために、「生徒主体の授業の工夫」や「わかる授業」を展開する。

具体的には、次のような指導が考えられる。

- ・ グループ学習や調べ学習等を取り入れ、自ら課題を発見し解決する手法を学ぶ体験型の授業
- ・ 文章を書く、発表する、実習を行うなど、一人ひとりが積極的に参加することのできる授業
- ・ 適切な内容や分量等を考慮した宿題を与えるなど、自主的な学習習慣の確立を目指した指導

神奈川県教育委員会「県立高校の平成 18 年度学習状況調査、平成 18 年度生徒による授業評価及び平成 19 年度入学者選抜学力検査について」より抜粋

平成 18 年度 神奈川県立高等学校学習状況調査 指導上の改善点

高等学校学習指導要領（平成 11 年告示）の目標、内容に照らした生徒の学習状況の把握のため、全日制の課程の第 2 学年、各教科 1 クラスで約 5,500 人の生徒を対象に実施した。

国語

国語の学習への関心や意欲を高める指導を充実することが必要である。教員の説明中心の授業形態を改善し、グループ学習等を活用し、話し合い、発表、討論などの言語活動を意図的、計画的に指導に取り入れることなどにより、生徒の自ら学ぶ態度や論理的な思考力を育成し、根拠を示して論理的に表現する力を伸ばすことが必要である。文章の内容について、文脈を踏まえ、叙述に即して的確に読み取る力を育成するような指導の工夫が必要である。文章から読み取った内容をもとに、自らの考えを深め、自分の言葉で表現しようという意欲を喚起し、表現する力を伸ばすような指導の工夫が必要である。すべての領域の学習において、基本的な語や語句等の指導を丁寧に行うとともに、実用的な文章を取り上げるなど、社会人として必要とされる言語能力の基礎を育成する指導を充実することが必要である。読書活動を推進することなどにより、読解力の向上とともに思考の土台となる語彙の充実を図ることが必要である。

数学

問題文を正確に読み取れるようにする指導も必要である。機械的に練習をさせるだけでなく、意味を理解させながら丁寧に行う必要がある。具体的な場面を設定するなど、その有用性を実感できるような体験的な学習指導の工夫が必要である。実生活の中での関連した話題を取り入れるなど、日常的な場面と数学を結び付けるような指導の工夫をする。

外国語（英語）

「聞くこと」については、聞いた英語が生徒にとって「生きた英語」として感じられ、「意味のある言葉」として記憶に残るように指導することや、身近な話題に関するスピーチの内容を適切に把握できるように指導することが必要である。 「読むこと」については、英文の内容を整理して読むように指導すること、前後関係から話の流れを推測しながら読むように指導すること、接続語の前後の意味の關係に気を付けて読むように指導することが必要である。 「書くこと」については、自分の考えを整理して書く基本的なパターンを身に付けさせること、基礎的な語彙や文法事項が身に付くように繰り返して指導すること、学んだ文法事項や語彙を記憶の新しいうちに言わせたり書かせたりするような指導を行うことが必要である。 「表現する能力」の指導に力点を置き、「関心・意欲・態度」を高めながら英語学習への苦手意識を克服させる指導法や教材の工夫が必要である。

神奈川県教育委員会平成 19 年 3 月「神奈川県立高等学校学習状況調査報告書」より抜粋

平成 17 年度 高等学校教育課程実施状況調査 教科・科目別改善点

学習指導要領（平成 11 年告示、平成 15 年入学者より実施）の目標・内容に照らした生徒の学習状況の把握のために、3 年生を対象に、国語、地理歴史、公民、数学、理科、外国語の 6 教科 12 科目について全国約 15 万人の生徒を対象に実施した。

国語

資料から読み取ったことを、筋道立てて表現する意欲や能力の育成
古典の現代的な価値の理解と、古典に親しむ態度や能力の育成

地理歴史

日常生活、我が国の歴史、現代世界の特質に関連付けた指導<世界史>
自ら追究し、理解したことを適切に表現させる指導の充実<日本史>
地域の多様性を踏まえた、現代世界の諸課題の学習の充実<地理>

公民

人間としての在り方へ関心を高め、生き方を探究させる指導の充実<倫理>
基本的な概念を踏まえ、議論や発表などを通して追究を深める学習<政経>

数学

具体例から一般的な関係や性質を導く授業を工夫
解決過程や推論の過程を筋道立てて発表させる活動などの充実

理科

目的意識をもった実験、結果の考察など、科学的な思考を育むための指導の工夫
や探究活動の充実<共通>
図や表などのデータを正しく読み取り、グラフ化、文章化するなど、科学的に解釈し、表現する力の育成<共通>
日常生活や既習の学習内容に結び付けて、基礎的な事項の定着を図る指導の充実
<共通>

外国語

意味をとらえた応答や、情報を整理しながら要点を理解させる指導
様々なトピックを設定し、書く意欲や表現力に応じた指導の工夫

2003年PISA調査

PISA調査

PISA調査とはOECD(経済協力開発機構)加盟諸国の共同作業で、15歳の生徒(日本では義務教育終了段階の高等学校1年生)が、今日の社会が直面する課題に対してどの程度の準備ができていないかを測定するものです。3年ごとにデータを収集する継続的な調査で、2003年調査(平成15年)は「数学的リテラシー」を中心に、2006年(平成18年)は「科学的リテラシー」を中心に出题されました。

2003年PISA調査と結果

2003年PISA調査は「数学的リテラシー」を中心分野にして「読解力」、「科学的リテラシー」、「問題解決能力」の四つの内容について問題が出題されました。わが国の子どもたちの学力は、「数学的リテラシー」、「科学的リテラシー」、「問題解決能力」の得点は、いずれも一位の国とは統計上の差がありませんでした。

PISA2003年調査の内容と結果

読解力

OECD平均程度まで低下
記述式の問題を苦手と
している

数学的リテラシー

得点の結果は
1位グループである

科学的リテラシー

得点の結果は
1位グループである

問題解決能力

得点の結果は
1位グループである

平成15年7月に、高校1年生約4,700人を対象

その一方で「読解力」の得点については、OECD平均程度まで低下している状況で、自由記述(論述)の問題に無回答が多く課題があることが明らかになりました。この結果は「読解力」の課題が「読む力」にとどまらず、「書く力」や、特に「考える力」と関連していることを示唆しています。

PISA調査の目的と学習指導要領のねらいの関係

PISA調査は、読解の知識や技能を実生活の様々な面で直面する課題においてどの程度活用できるかを評価することを目的としており、学習指導要領がねらいとしている「生きる力」、「確かな学力」と同じ方向性にあります。

文部科学省 平成17年12月「読解力向上プログラム」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/014/005.htm

文部科学省 平成17年12月「読解力向上に関する指導資料」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201.htm

より

P I S A 型読解力改善の具体的な方向

教科国語を中心としつつ、各教科、総合的な学習の時間等を通じて、次のような方向で、改善の取組を行う必要がある。

テキストを理解・評価しながら読む力を高めること

読む力を高めるためには、テキストを肯定的にとらえて理解する(「情報の取り出し」)だけでなく、テキストの内容や筆者の意図などを解釈することが必要である。さらに、そのテキストについて、内容、形式や表現、信頼性や客観性、引用や数値の正確性、論理的な思考の確かさなどを理解・評価したり、自分の知識や経験と関連付けて建設的に批判したりするような読み(クリティカル・リーディング)を充実することも大切である。

特に、授業の中では、何のためにそのテキストを読むのか、読むことによってどういうことを目指すのかといった目的を明確にした指導が必要である。

すなわち、テキストを単に読むだけでなく、考える力と連動した形で読む力を高める取組を進めていくことが重要である。

テキストに基づいて自分の考えを書く力を高めること

読解に当たっては、単に読んで理解するだけでなく、テキストを利用して自分の考えを書くことが求められる。テキストの内容を要約・紹介したり、再構成したり、自分の知識や経験と関連付け意味付けたり、自分の意見を書いたり、論じさせたりするなどの機会を設けることが重要である。

特に「自由記述(論述)」に不慣れな生徒には、授業のまとめのときに、自分の考えを簡潔に書かせるなど日常的な授業の工夫が必要である。そして、こうした活動を踏まえて、自分の考えをA4一枚程度にまとめて表現するなどの活動を重視する必要がある。

すなわち、一方でテキストを読んで理解することによって得られた知識について、実生活や行動と関連付けて書く力を高めるとともに、他方で書いたものをさらに深めることを通じて読む力を高めることが期待される。このように、考える力を中核として、読む力、書く力を総合的に高めていくプロセスを確立することが重要である。

様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実すること

読むことについては、朝の読書の推進を含め、読書活動を更に推進することが求められる。その際、文学的文章だけでなく、新聞や科学雑誌などを含め、幅広い範疇の読み物に親しめるよう、ガイダンスを充実することが重要である。

授業の中で、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実することも求められる。その際、自分の経験や心情を叙述するだけでなく、目的や条件を明確にして自分なりの考えを述べたり、論理的・説明的な文章に対する自分なりの意見を書いたりするなどの機会を意図的に作っていくことも大切である。

また、家庭や地域に対して、読書や読み聞かせ、自分の思いや考えを話したり、書いたりする取組の大切さなどについて周知していくことも求められる。

文部科学省 平成17年12月「読解力向上に関する指導資料」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201.htm より引用

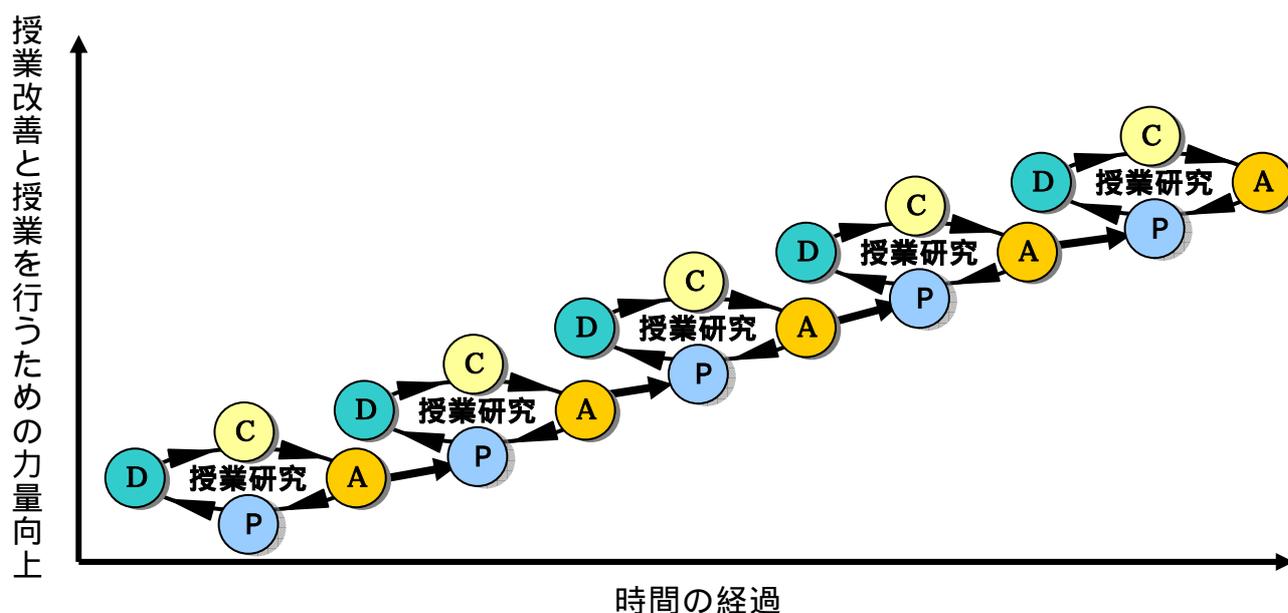
授業改善のための授業研究

1 授業研究の目的

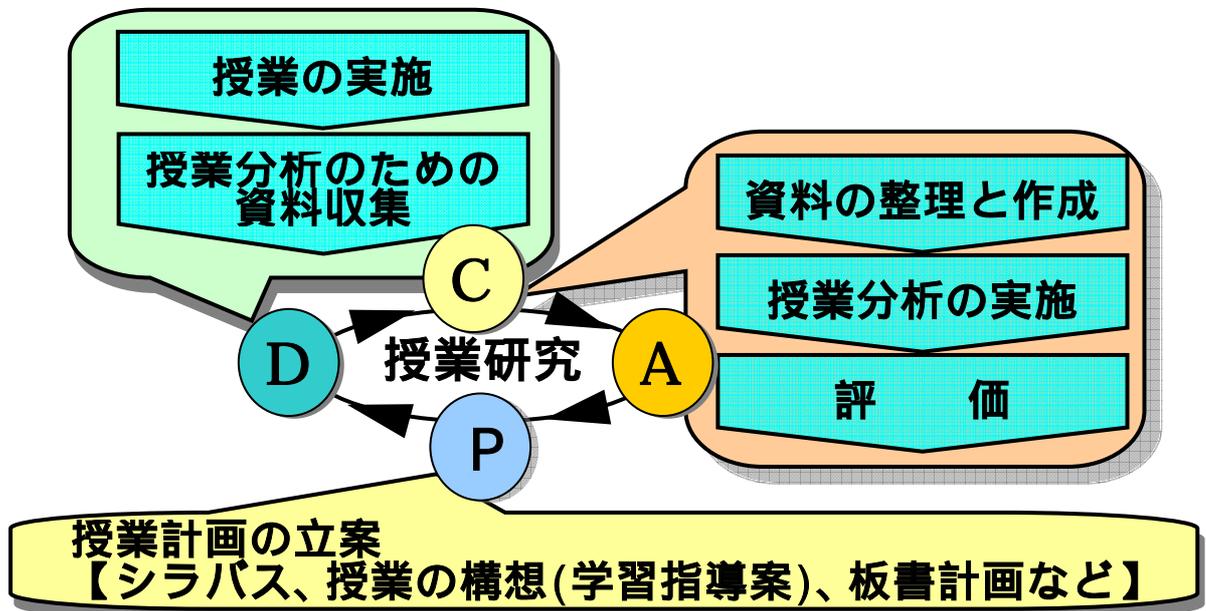
授業研究は、一般に学校で営まれる授業を対象とする研究です。毎日展開されている授業を研究の対象にして、教授・学習過程の分析を行い、特徴や問題点を把握し改善策を検討するものです。このことを通して、「確かな学力」をより身に付けさせるための授業改善へと結び付けるとともに、授業を行うための力量の向上を図ることが目的です。



日々の授業において生徒の実態に応じた「確かな学力」を身に付けさせる授業が実施できたかどうかについて振り返り、次の授業にいかす営みが必要です。そのためには、1単位時間や1単元において、計画（Plan）、実施（Do）、評価（Check）、改善（Action）の一連のサイクルで展開していくことが大切になります。このマネジメントサイクルを繰り返すことは、より効果的な授業改善と授業を行うための力量向上につながります。



2 授業研究に向けての取組



マネジメントサイクルで考えると、計画（P）に相当する段階では、授業を行うためにシラバスに基づき授業の構想（学習指導案）や板書計画などを考えます。

実施（D）に相当する段階では、授業を実施し、授業分析のための資料収集を行います。授業は一過性の面があり、一見しただけではとらえにくいものです。そこで授業の事実をとらえるために、文字化された記録だけでなく、メディアによる記録も収集し、分析の際に事実がはっきりと分かるようにします。

評価（C）に相当する段階が授業分析です。収集した授業記録に基づき、一つひとつの事実の持つ意味を明らかにすることを通して授業における課題を明らかにします。課題を明らかにすることで授業改善が図れるとともに、授業を行うための力量の向上が図れます。したがって授業分析は授業研究において大切な位置を占めることになります。

改善（A）に相当する段階では、成果と課題に基づいて具体的な改善策を考えます。

授業分析とは

二杉孝司(2002)は「授業分析とは、授業の記録にもとづき、授業における一つひとつの事実のもつ意味をあきらかにすることである。」と述べています。

二杉孝司、藤川大祐、上條晴夫編著 2002 『授業分析の基礎技術』より

3 授業研究での学習指導案の意義

教師の日常の業務は多岐にわたるため、毎日すべての授業について綿密に計画された学習指導案を用意することは現実的には不可能なことです。しかし、授業研究を行う際には、授業の計画を明確にするために授業の設計図に当たる学習指導案が必要になります。

特に、グループや学校全体で取り組むときは、授業分析に加わる参加者のためにも必要なものです。

学習指導案は、単元（題材）の目標を達成するために、何を、どのような順序や方法で指導していくかといった学習指導の構想を表現したものです。

実施しようとする授業の構想を練り、書き表すことには次のような意義があります。

授業構想の明確化

頭の中にある構想を学習指導案に書き表すことで、授業の構想をより明確にすることができます。

学習者の理解

学習者である生徒の実態をとらえ直したり、生徒の課題を再認識したりすることで生徒理解を更に深めることができます。

円滑な授業実施

学習指導案があることで、授業を円滑に進めることができます。

授業構想を伝える

授業観察者に対して、あらかじめ授業構想を示すことができます。

授業分析の資料

授業を振り返って、授業改善と授業を行うための力量向上につなげる分析を行うときの資料となります。

学習指導案 形式例 1 (1 単位時間でとらえる学習指導案)

科 () 学習指導案

指導者名

1 実施日 平成 年 月 日 () 校時

2 場 所 第 学年 組教室 (校舎 階)

3 生 徒 第 学年 組 名

4 単元名 「 」

教科・科目によっては、題材名、
主題名とすることがあります。
単元名は学習指導要領・教科書準拠
型でも学習活動準拠型のどちらで
もよい。

5 単元について
単元観

学習指導要領に書かれた「目標」、「内容」、「内容の取扱い」から、ここで取り上げる教育的な意味について具体的に記述します。

生徒観

この単元について、これまでの既習事項やその定着の状況、生徒による授業評価等
を分析し、その状況を具体的に記述します。

指導観

生徒の学習状況を踏まえて、この単元の目標を達成させるための学習展開や指導の
工夫などを具体的に記述します。

6 単元目標

生徒の立場に立って、抽象的な表現ではなく
「何を」「どのように」にするか記述します。

7 単元の指導計画

(1) 単元の時間数 時間扱い

(2) 単元の評価規準

関心・意欲・態度	思考・判断	技能・表現	知識・理解

(3) 評価計画

各時間において重点的に評価する観
点について1つか2つ記述します。

* 評価の観点 : 関心・意欲・態度 : 思考・判断 : 技能・表現 : 知識・理解

時	学習内容	評価規準	評価の観点				評価方法

該当する評価の観点
に 印を付けます。

8 本時の学習

(1) 本時の目標

「6 単元目標」を踏まえて、重点化した本時の具体的な目標やこの時間で生徒に身に付けさせたいことを1～2項目に絞って記述します。

(2) 準備物

提示をしたり、配付したりする資料やワークシート、使用する教材・教具ならびに視聴覚機器を記述します。

(3) 本時の展開

過程	学習活動の流れ	教師の指導	評価方法
導入	<p>本時の展開を詳しく記述します。 学習の活動を明確にするために、予想される生徒の反応も記述します。 流れが一通り書けたならば、本時の目標が達成できるかどうか見直します。 生徒側の視点で記述します。 「考える」、「発表する」、「理解する」、「確認する」、「計画する」、「記録をとる」、「気付く」、「音読する」等</p>	<p>学習活動と連動して、何を使ってどのように指導を行うのかをできるだけ詳しく記述します。 支援が必要な生徒や場面を想定して記述します。</p>	
展開			
まとめ			

(4) 本時の学習評価

の評価規準	
Aと判断する具体的状況	
Bと判断する具体的状況	
Cへのとるべき支援	

(5) この授業を実施する際のポイント

学習指導案 形式例 2 (単元でとらえる学習指導案)

	科 () 学習指導案		指導者名
1 実施日	平成 年 月 日 () 校時		
2 場所	第 学年 組教室 (校舎 階)		
3 生徒	第 学年 組 名		
4 単元名	「 」	教科・科目によっては、題材名、主題名とすることがあります。単元名は学習指導要領・教科書準拠型でも学習活動準拠型のどちらでもよい。	
5 単元について	<p style="text-align: center;">単元観</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 学習指導要領に書かれた「目標」、「内容」、「内容の取扱い」から、ここで取り上げる教育的な意味について具体的に記述します。 </div> <p style="text-align: center;">生徒観</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> この単元について、これまでの既習事項やその定着の状況、生徒による授業評価等を分析し、その状況を具体的に記述します。 </div> <p style="text-align: center;">指導観</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 生徒の学習状況を踏まえて、この単元の目標を達成させるための学習展開や指導の工夫などを具体的に記述します。 </div>		
6 単元目標	生徒の立場に立って、抽象的な表現ではなく「何を」「どのように」にするか記述します。		
7 単元の指導計画			
(1) 単元の時間数	時間扱い		
(2) 単元の評価規準			
関心・意欲・態度	思考・判断	技能・表現	知識・理解

(3) 単元の計画

* 評価の観点 : 関心・意欲・態度 : 思考・判断 : 技能・表現 : 知識・理解

時	評価規準	評価の観点				評価方法	Cと評価した生徒への具体的な手立て

各時間において重点的に評価する観点について1つか2つ記述します。

該当する評価の観点に印を付けます。

授業公開をする部分(本時)は太枠で囲みます。

各時間の目標	主たる学習活動	教師の指導	時
<p>重点化したこの時間の具体的な目標やこの時間で生徒に身に付けさせたいことを1～2項目に絞って記述します。</p>	<p>この時間の展開を見通して単元における学習活動の具体的な流れとして記述します。 学習の活動を明確にするために、予想される生徒の反応も記述します。 生徒側の視点で記述します。 「考える」、「発表する」、「理解する」、「確認する」、「計画する」、「記録をとる」、「気付く」、「音読する」等</p>	<p>学習活動と連動して、何を使ってどのように指導を行うのかをできるだけ詳しく記述します。 支援が必要な生徒や場面を想定して記述します。</p>	
<p>1時間ごとに目標を立てるのが難しい場合は、複数の単位時間をくくりとして書き表します。</p>		<p>複数の単位時間をくくりとする場合の表記です。 例 3・4時間目</p>	3 ・ 4

授業分析に用いる資料の収集

1 授業分析に用いる資料の種類

授業分析をするときに、資料を何も用意せずに、授業場面を思い出すだけでは、主観的な分析の域を越えることはできません。授業分析は授業という事実に基づいて行われるため、授業を振り返ることができる客観的な資料を収集しておく必要があります。授業分析のための資料としては次のものがあります。

■ 授業者による授業評価記録

分析しようとする授業について、あらかじめ設定した観点に基づいて授業者自身が評価を行うものです。また、日々取り組まれている授業においても振り返りを行うことで、その蓄積した記録も大切な資料となります。

■ 生徒・参観者による授業評価記録

授業者自身の自己評価と同様に、観点などに基づいて生徒や授業参観者から評価を受けるものです。生徒には全県の取組として「生徒による授業評価」が全校生徒を対象に年2回以上実施されていますが、それとは別に、分析しようとする授業の資料として生徒の生の意見を集約するために行うものです。

■ ビデオ記録

ビデオレコーダを使って授業を録画するものです。音声とともに教師や生徒の様子を映像で再現できるところに音声記録との明らかな違いがあります。

■ 音声記録

テープレコーダやICレコーダを使って音声を録音するものです。授業全体を録音する場合と、授業者自身の発言内容を詳しく分析するために、授業者がICレコーダを身に付けて録音する場合があります。

■ 参観者による観察記録

授業を参観するときに見聞きしながら直に記録するものです。あらかじめ作成されている用紙に記録します。音声記録やビデオ記録では分からない、授業全体の雰囲気や授業者の問いかけに対する生徒の表情などの非言語活動もとらえることができます。

2 授業者による授業評価記録

授業者自身による授業評価の記録の仕方は二つに大別することができます。

一つ目は日々取り組んでいる授業を継続的に評価するものです。この授業評価の特徴として次のことが挙げられます。

- 個人で取り組む授業改善にいかすことができます。
- 時間をかけずに短時間で取り組むことができます。
- 次の授業にすぐにかすことができます。
- 継続的に取り組むことができます。
- ビデオなどの機器を要しないで取り組むことができます。



もう一つは授業研究の一環として授業を公開し、研究会に臨む際に授業者自身が授業を振り返るために行う授業評価です。思いつくままを書き記すのではなく、あらかじめ決めておいた観点に従って評価を行うものです。この評価の観点は授業参観者の授業評価の観点と関連付けたものを設定するようにします。こうすることで研究会を行う際に同じ観点で協議することがより可能になります。

授業日 / ()年()組 ()校時	
授業の準備、教材の工夫	今日の授業で良かった点
授業の充実	
授業の進め方	
生徒主体の授業の工夫	改善しなければならない点
説明の分かりやすさ	
生徒への接し方	

日々の授業評価記録用紙 例

[授業者用] 実施日 平成 年 月 日		授業評価シート(授業の振り返りと生徒の学習状況)	
[ねらい、指導上の留意点について] (教科 科目、学習単元(題材))について		授業者氏名 <input type="text"/>	
項目	評価項目	評価状況	
授業の準備、教材の工夫	1 生徒の理解度に応じた教材(資料・プリント)の工夫をした。	4 3 2 1	1
	2 予想される反応を考え、それに対応した手だてを準備した。	4 3 2 1	2
授業の充実	3 基礎的な知識・技能の確実な定着を図れる学習活動を展開し	4 3 2 1	3
	4 生徒の学習意欲を喚起する学習活動を展開した。	4 3 2 1	4
授業の進め方	5 授業の最初に、本時のねらいを示し、授業の最後に本時の内容を確認した。	4 3 2 1	5
	6 学習状況を把握し、理解度に応じた授業の進め方ができた。	4 3 2 1	6
生徒主体の授業の工夫	7 生徒の発言や発表など生徒自らが考えた内容を取り上げた授業ができた。	4 3 2 1	7
	8 生徒一人ひとりが積極的に授業に参加できる場面が用意されていた。	4 3 2 1	8
説明の分かりやすさ	9 自ら考えたり、自ら取り組んだりする主体的な学習活動の場を設定した。	4 3 2 1	9
	10 生徒の理解度に応じた説明や指示をした。	4 3 2 1	10
生徒への接し方	11 端的でポイントを押さえた説明をした。	4 3 2 1	11
	12 学習の流れや関連、ポイントがよく分かる板書をした。	4 3 2 1	12
生徒の学習状況	13 良い点をほめたりして学習意欲の向上につながる対応に取り組んだ。	4 3 2 1	13
	14 机間指導で一人ひとりの学習状況の把握に努めるとともに支援に取り組んだ。	4 3 2 1	14
生徒の学習状況	15 生徒は内容を理解しようとして取り組んでいた。	4 3 2 1	15
	16 生徒は自分自身で考えるようにしていた。	4 3 2 1	16
	17 生徒の取組の様子から内容をおおむね理解したととらえられる。	4 3 2 1	17

[自由記述]
本時の授業の良かった点や改善が望まれる点について

研究授業での評価記録シート 例

3 生徒・参観者による授業評価記録

【生徒用】 実施日 平成 年 月 日

授業評価シート(授業状況と自己学習状況)

年 組 氏名

(教科 科目) : 学習単元(題材) ' ' の授業について聞かせてください。

4(そう思う) 3(ややそう思う) 2(あまり思わない) 1(思わない)

項目	評価	項目	評価状況
授業の進め方	1 今日学習の目標(ねらい)に対する説明があった。	4 3 2 1	1
	2 クラス全体の学習状況に応じて進められる授業だった。	4 3 2 1	2
	3 生徒の発言や発表など生徒自らが考えた内容を取り上げられる授業だった。	4 3 2 1	3
生徒主体の授業の工夫	4 生徒一人ひとりが積極的に参加できる授業だった。	4 3 2 1	4
	5 自ら考えたり、自ら取り組んだりすることができる授業だった。	4 3 2 1	5
	6 理解度に応じた説明や指示があった。	4 3 2 1	6
説明の分かりやすさ	7 随所でポイント押さえた説明があった。	4 3 2 1	7
	8 学習の流れや関連、ポイントがよく分かる板書だった。	4 3 2 1	8
	9 先生が用意した教材・教具は学習に役立った。	4 3 2 1	9
生徒への接し方	10 良い点をほめたりして認めてくれた。	4 3 2 1	10
	11 授業の中で一人ひとりの状況に応じたアドバイスをしてくれた。	4 3 2 1	11
	12 内容を理解しようと取り組んだ。	4 3 2 1	12
自己学習状況	13 自分自身で考えるようにした。	4 3 2 1	13
	14 予習をして授業に臨んでいた。	4 3 2 1	14
	15 復習をして授業に臨んでいた。	4 3 2 1	15

【次の項目について具体的に記入して下さい】
<興味・関心をもったところ>

<難しかったところ>

【自由記述】
授業についての感想や授業に対する要望などを記述する欄として活用してください。

生徒による授業評価記録シート 例

【授業参観者(教職員)用】 実施日 平成 年 月 日

授業評価シート(授業状況と生徒の学習状況)

授業参加者氏名

(教科 科目) : 学習単元(題材) ' ' の授業についてお聞きします。

4(そう思う) 3(ややそう思う) 2(あまり思わない) 1(思わない)

項目	評価	項目	評価状況
授業の準備、教材の工夫	1 生徒の理解度に応じた教材(資料、プリント)の工夫がなされていた。	4 3 2 1	1
	2 予想される反応を考え、それに対応した手当ての準備がみられた。	4 3 2 1	2
	3 基礎的な知識・技能の確実な定着が図られる学習活動がなされていた。	4 3 2 1	3
授業の充実	4 生徒の学習意欲を喚起する学習活動がなされていた。	4 3 2 1	4
	5 授業の最初に、本時のねらいが示され、授業の最後に本時の内容が確認されていた。	4 3 2 1	5
	6 学習状況を把握し、理解度に応じた授業の進め方ができていた。	4 3 2 1	6
授業の進め方	7 生徒の発言や発表など生徒自らが考えた内容を取り上げた授業ができていた。	4 3 2 1	7
	8 生徒一人ひとりが積極的に授業に参加できる場面が設定されていた。	4 3 2 1	8
	9 自ら考えたり、自ら取り組んだりする主体的な学習活動の場が用意されていた。	4 3 2 1	9
説明の分かりやすさ	10 生徒の理解度に応じた説明や指示がなされていた。	4 3 2 1	10
	11 随所でポイント押さえた説明がなされていた。	4 3 2 1	11
	12 学習の流れや関連、ポイントがよく分かる板書がなされていた。	4 3 2 1	12
生徒への接し方	13 良い点をほめたりして学習意欲の向上につながる対応がなされていた。	4 3 2 1	13
	14 机間指導で一人ひとりの学習状況の把握に努めるとともに支援がなされていた。	4 3 2 1	14
	15 生徒は内容を理解しようと取り組んでいた。	4 3 2 1	15
生徒の学習状況	16 生徒は自分自身で考えるようにしていた。	4 3 2 1	16
	17 生徒の取組の様子から内容をおおむね理解したとえられる。	4 3 2 1	17

【自由記述】
本時の授業の良かった点や改善が望まれる点について

参観者の授業評価記録シート 例

授業者による授業評価は、授業に取り組んだ授業者自身のとらえであり、多分にその授業者の主観が入ったものになってしまうことが考えられます。

そこで、より客観性ある資料にするために生徒や参観者による授業評価も必要になってきます。生徒による授業評価は授業研究会の資料として活用するだけではありません。時期を逃さずに生徒の声をいかした授業改善が行えるように、日々の授業において各単位の中で生徒による授業評価を実施し、活用しましょう。

また、参観者は「2 授業者による授業評価記録」で示した評価シートと同じ観点で授業評価を行うようにします。

このほかにも分析法によっては専用の評価カードを用いる場合もあります。

「評価カード」 評価者

授業開始からの経過時間 分頃

授業評価の項目		+	評価	-	評価
授業の進め方	生徒が授業のねらいや内容を確認する場面が用意されている。				
	生徒の学習状況を把握する場面が用意されている。				
	生徒の発言や発表など生徒自らが考えた内容を取り上げる場面が用意されている。				
生徒主体の授業の工夫	生徒一人ひとりが積極的に授業に参加できる場面が用意されている。				
	自ら考えたり、自ら取り組んだりする主体的な学習活動の場面が用意されている。				
説明の分かりやすさ	生徒の理解に応じて再度説明や指示をしたりする場面が用意されている。				
	分かりやすい説明をする工夫がみられる場面が用意されている。				
	学習の流れや関連、ポイントがよく分かる板書が行われている。				
生徒への接し方	良い点をほめたりして学習意欲の向上につながる場面が用意されている。				
	机間指導等で指導支援する場面が用意されている。				

評価コメント

専用の評価カード 例

4 ビデオ記録

ビデオ記録は授業者や生徒の表情や身振りなど非言語的な活動を含めて再現することができるように録音との明らかな違いがあります。授業者にとって、自分の実践を振り返るためには不可欠なものです。また授業を分析するためにも必要なものです。

授業の中で、授業者と生徒がどのような活動をしていたのか、できる限り漏らさずに撮影することが大切です。ビデオ撮影の基本と、撮影するときに配慮する内容は次のとおりです。

授業者を追って撮影する場合は、ビデオカメラを教室の後方に設置し、授業者と黒板を中心に撮影します。【カメラ1】

学習者である生徒を追って撮影する場合は教室の窓側斜め前方から、発言した生徒をクローズアップしながら、生徒の表情を中心に撮影します。【カメラ2】

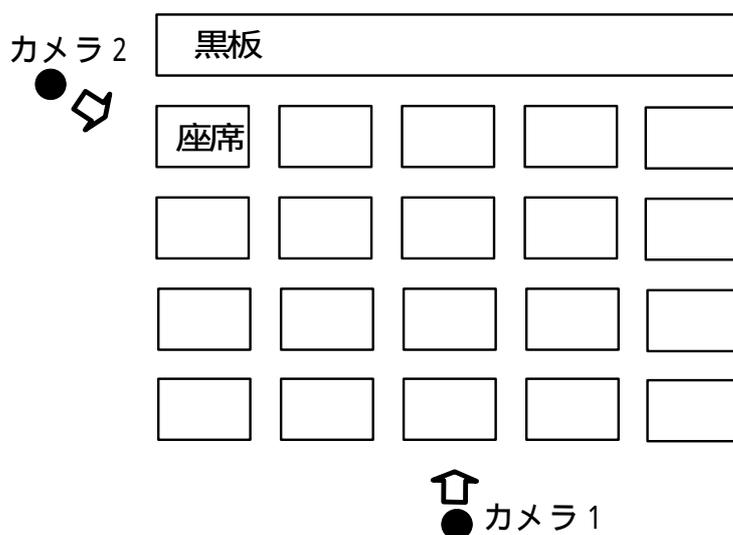
手ぶれを防いで見やすい映像を撮影するために三脚を使用します。

話し手を中心に撮影します。必要に応じて、全体の様子を撮影します。

授業の開始から終了まで、途中で止めずに撮影します。

可能であれば撮影時刻や時間が画面上に表示できる設定で撮影します。

生徒が写る場合の取り扱いについては、了解を得るなど十分な配慮をし、迷惑のかかることのないようにする必要があります。



5 音声記録

ビデオ記録に収録されている音声はビデオカメラに装着されているマイクの指向性の関係もあり、隣の教室の授業者の声を拾ったりするなど、授業以外の音声も多く含まれています。授業者や生徒が発する内容を詳細に聞き取るためには、ビデオ記録に加えて、テープレコーダやICレコーダなど録音専用の装置があるとより効果的です。ビデオ記録からでは聞き取ることができない、授業者の「つぶやき」などを含めて詳細な内容を聞き取るためには、ICレコーダを胸ポケットに入れるなど身に付けて授業を行います。

このように、音声記録を取ることによって、逐語記録を作成する際により正確なものを作成することができます。

授業の中での会話を中心に、できる限り漏らさずに録音するためには次のようなことに配慮する必要があります。

ノイズを防ぐためにレコーダの下にタオルを敷いたりします。

マイク感度の切替えがある場合は、「広い場所で録音するとき」などのモードにします。

録音中、音を検知しない場合に録音停止状態になる機能が付いている場合は使わないようにします。

授業を録音する前に、操作方法を事前に確認したり、消耗品(バッテリー、使用メディアの有無)を確認したりして、失敗しないようにします。

カセットテープレコーダの手入れも大切です。ヘッドクリーナーやヘッドイレーサー(消磁器)で手入れをすることはノイズの軽減に役立ちます。



6 参観者による観察記録

授業中の教師の行動や働きかけの様子、学習者である生徒の行動や反応の様子は「3 生徒・参観者による授業評価記録」で示した授業評価記録シートでは書き表すことはできません。そこで、授業展開の中で参観者が気付いたことを、時間の経過にしたがって、主観を交えずに事実を記録する観察記録が必要となります。

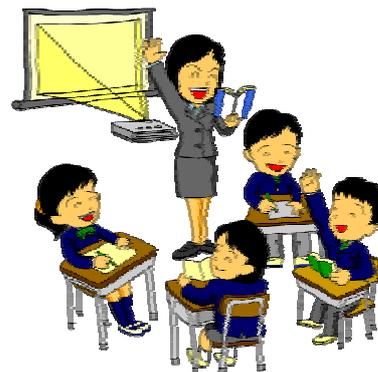
参観者による観察記録の例として、1分刻みに時間を区切った枠を設けた記録用紙と授業者、学習者、備考の欄を設けた観察記録用紙の二つを紹介します。

教科() 科目() ()年()組授業観察記録用紙				
授業者()		観察者()		参観日 平成 年 月 日 校時
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40
41	42	43	44	45
46	47	48	49	50

参観者による観察記録用紙 例

授業観察記録			
教科	生徒	年 組(男子 名、女子 名)	
科目	実施日	平成 年 月 日 第 校時	
	授業者		
	記録者		
単元名			
時間	授業者の行動や働きかけ	学習者の行動や反応	備考(板書など)

参観者による観察記録用紙 例



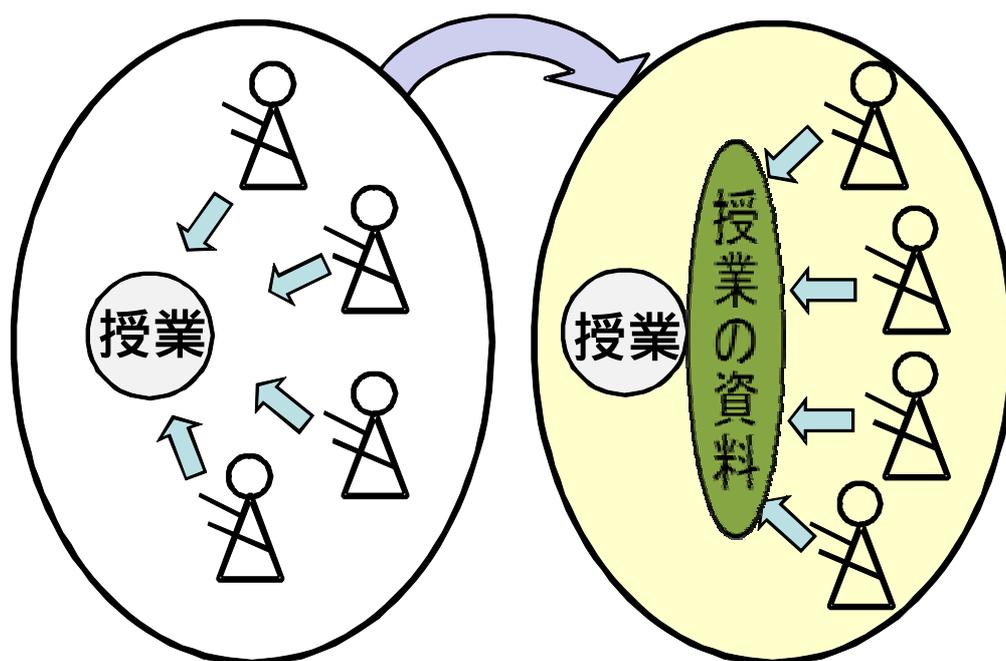
授業分析に用いる資料の整理

1 集団で分析する際の資料の必要性

教科や学年などのグループまたは学校全体で取り組む授業分析では、参観者のそれぞれが持っている経験則にしたがって授業を参観し、授業を分析するだけではよりよい授業分析にはなりません。

経験の浅い教師から経験豊富な教師まで、授業分析に当たる参加者全員がより客観的な授業分析を行うためには、資料に基づいた授業の分析が大切になります。

資料に基づく授業分析を行うためには、学習指導案、授業評価記録の結果など文字化された資料が必要になります。それとともに、文字化された資料では読み取ることができない、授業者や学習者の非言語活動を読み取るために、授業中における授業者や学習者の様子を収録したビデオ記録も用意し、併用しながら分析に臨むことが大切です。



2 資料整理での留意点

授業評価記録

日々取り組まれている授業における授業者の振り返りのデータは時系列に見られるように整理をすることが大切です。

生徒による授業評価のようにデータ数が多いものは、そのままにせず量的なデータは表計算ソフトを使って処理し、数値として表すことでより客観的になります。また、自由記述で書かれた質的なデータもいくつかのカテゴリーに分けて、その内容を読み取ることが大切です。

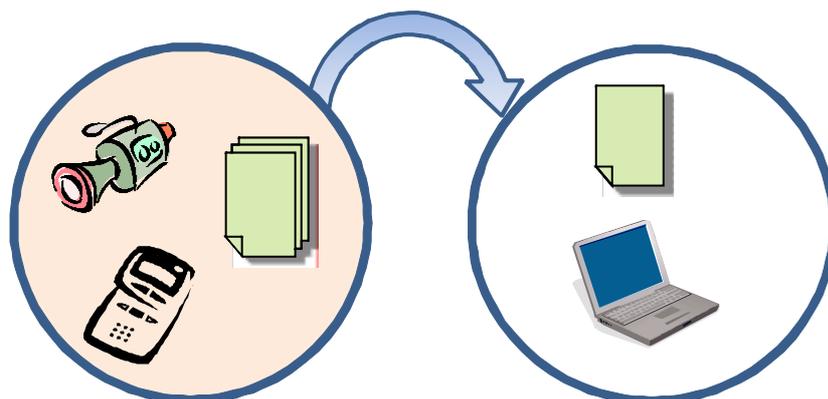
ビデオ記録

ビデオ記録については、記録する媒体としてビデオテープ、SDカード、DVD、ハードディスクがあります。テープに録画する場合でも、映像編集ソフトを使ってコンピュータに取り込むようにします。そうすることで再生したい場面をすぐに再現することが可能になり便利です。

音声記録

音声記録を再生する場合もビデオ記録の再生と同様に、ICレコーダは簡単にコンピュータに取り込めるので、オーディオテープでは操作しづらい頭出しや、聞きたい場面をすぐに再生することが可能になります。

また、ICレコーダに保存されている音声データを複数のコンピュータに取り組むことで、次ページの逐語記録を作成する際にテープ起こしを複数の人で行うことが可能になります。



3 分析を促進する速記録と逐語記録

ビデオ記録の映像や音声記録の音声をすべて記憶にとどめることはなかなかできることではありません。それを補うとともに、分析を促進するものとして、速記録や逐語記録があります。

速記録や逐語記録があることで、教師の働きかけにどんな意味があったのか、深く分析することがより可能となります。

速記録は授業中にすべてを記録して文字化することはできませんが、文字化された記録なしで授業を分析するときとは違い、詳細ではありませんが記憶を補う資料を提供することができます。

逐語記録は授業中の発言内容を一語一語文字化したものです。1単位時間分の逐語記録を作成するには、録画された内容や録音された内容を詳細に聞き取るテープ起こしを行うため、多くの時間を費やします。逐語記録を作成する際は複数の教師で作業を分担し協力することや、討議したい部分だけを取り出して、部分的な逐語記録を作成するなどの工夫が必要になります。

- T【05:52】テーマとしては<板書> 2^0 や、それから 2^{-3} はどんな数であると考えられるだろうか。<板書>これが、当面のテーマです。
- T【06:22】いいですか、これが決まってきて、負の整数での<黒板を示す>指数、何乗というのが決まってきて、そして、計算をどうするか、流れとしてはそういうふうになっていきます。
- T【06:39】今、分かりやすいように2という数字をとりあえず取り上げて、それで話をしました。
- T【06:45】ちょっとね、みんなノートをとるのに、左側、後から書き足す形にしますので、ちょっと見ていてください。スペースの調整の都合もあると思いますので、ちょっと見ていてください。
- T【07:00】<板書を示しながら> 2^1 , 2^2 , 2^3 みんなはこういうのを勉強してきました。
- T【07:29】<板書を示しながら> で、これは、えーっと、右へ進むにあたって2をかける、2をかけるという具合にして計算を進めていくことができます。で、こういう具合にずっと右側の方に続けていくことができます。
- T【07:48】それでは 2^0 とか、それから、 2^{-1} とか、 2^{-2} とか、で、今とりあえず、ここにテーマとしてあげている 2^{-3} とか、ね、これってどういう数字だと考えたらよいか。
- T【08:10】<板書を示しながら> 今、普通 2^1 2を基準にして、2乗、3乗を考えて進めてきました。今度は左に戻るような感じで考えていくと、<板書に矢印を付け加えながら> 2^0 っていくらと考えればいいのか。

授業分析法の種類と特徴

1 量的な分析と質的な分析

授業分析は、授業改善を行うために、学習指導案、速記録、逐語記録、授業評価記録、ビデオ記録、音声記録等を基にして行われます。分析の仕方によって、量的分析と質的分析の二つに分けることができます。

量的分析とは、教授活動や学習活動をいくつかのカテゴリーに分類し、それらのカテゴリーの出現頻度を分析するものです。量的分析ではあらかじめ設定された分析の「ねらい」を基に授業中の事象を分類することから、授業改善に向け客観的な示唆を得ることができ、授業の全体像をつかむことができます。

質的分析とは授業中の授業者と学習者の発言や動作などの記述や記録に基づいて分析が行われます。授業改善へ向けて、より実際的な示唆を得ることができます。

次の表は量的な分析と質的な分析の特徴をまとめたものです。

	量的な分析	質的な分析
特徴	<ul style="list-style-type: none">・ 授業者、学習者の行動項目を設定し、それを数量化（項目別の出現頻度・割合など）する。・ 持続時間、頻度、度数に焦点を当てる。・ 集団全体を焦点化する。・ 統計量に基づくものである。	<ul style="list-style-type: none">・ 授業事象・現象をありのまま記述・描写し、教師の意図や指導の手立てを比較する。・ 発言内容、活動内容のカテゴリー化や順序性に焦点を当てる。・ 個人を焦点化する。・ 記述や記録に基づくものである。



2 授業分析法の種類

授業分析の方法は数多くあります。その中から分析する際にビデオ記録を使って行うものを中心に、個人、グループ、学校全体で取り組める授業の分析法について紹介していきます。

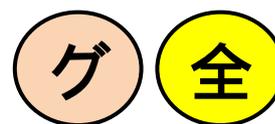
下の表は本ガイドブックに掲載した授業分析法の一覧です。詳細については各ページを御覧ください。

	分 析 法	個人	グループ	全体	詳細内容
量的分析	教師と生徒の行動分析				P.27 へ
	S - T 授業分析				P.28 へ
	コミュニケーション分析				P.31 へ
	ジェスチャーの表出からみた分析				P.33 へ
質的分析	授業改善シートによる分析				P.34 へ
	質問カードによる分析				P.36 へ
	ビデオを用いたリフレクション分析				P.37 へ
	理解を深める発話の質的分析				P.39 へ
	再生刺激法による分析				P.41 へ
	ストップモーション方式による分析				P.42 へ
	V T R 中断法による分析				P.43 へ
	授業カンファレンスによる分析				P.44 へ
	生徒による授業評価を使ったビデオ分析				P.45 へ
	評価カードを使ったビデオ分析				P.47 へ
	付箋紙を使ったビデオ分析				P.50 へ
分かりやすい説明の要素分析				P.51 へ	

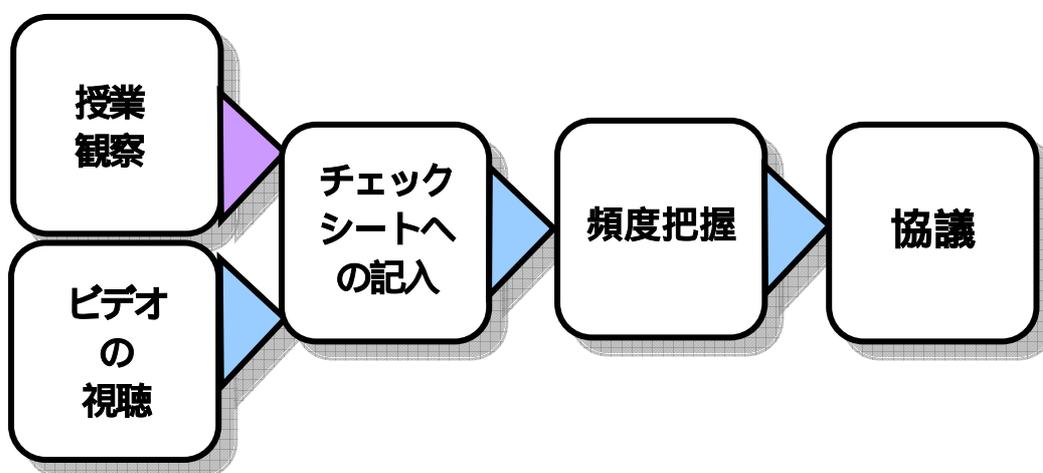
各分析法の詳細のページで示されている **個** は個人で、**グ** はグループで、

全 は全体で取り組めることを示しています。

(1) 教師と生徒の行動分析



評価対象となる場面をあらかじめ設定し、授業観察やビデオの視聴から、チェックシートにある場面の出現状況の頻度を、一定時間（本例示では1分間）ごとに区切って、時間の経過ごとにシートに記入して分析するものです。例示したものは教師の活動場面として「説明」、「指示」、「確認」、「発問」、「板書」、「支援」、「その他」の7つの場面を、生徒の活動場面として「思考」、「発表」、「発問への応答」、「自主的な質問」、「その他」の5つの場面を設定し、授業においてどの活動場面が見られたのかを把握するために記録したものです。



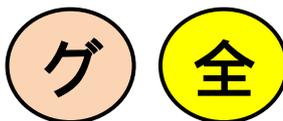
教師と生徒の行動チェックシート

場面\時間経過	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
教師の活動	1 説明場面	//	/	//	/																				
	2 指示場面				/																				
	3 確認場面				/																				
	4 発問場面				/																				
	5 板書場面	/		//	/																				
	6 支援場面						/	/	/	/	/														
	7 その他の場面																								
生徒の活動	1 思考場面				/	/	/	/	/																
	2 発表場面																								
	3 発問への応答場面				/																				
	4 自主的な質問場面																								
	5 その他の場面									/															

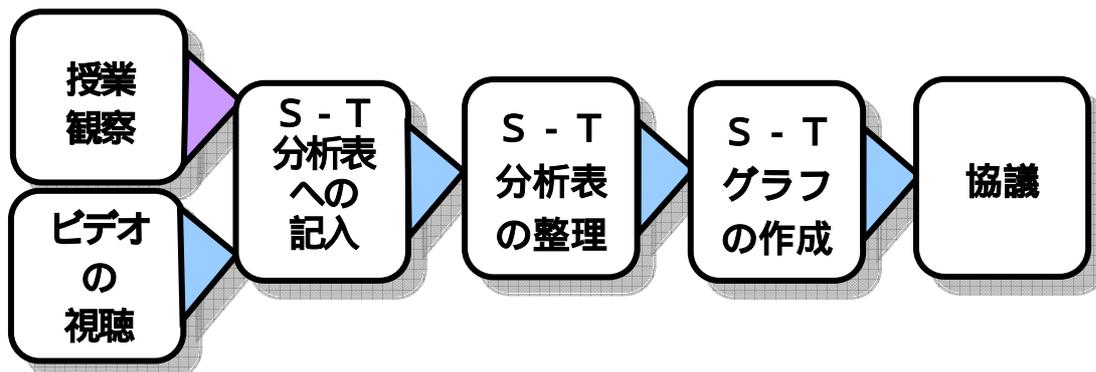
チェックシート 例

記入されたシートにより、観察した授業において、教師の活動と生徒の活動にどのような場面が多く見られたのか、見られなかったのかを客観的に見ることができます。それとともに授業の経過時間に伴って、それぞれの活動場面がどのように推移していくのかも見るすることができます。これらを基に授業の展開について協議をするようにします。

(2) S - T 授業分析



S - T 授業分析は授業中に出現する生徒〔S〕の行動（言語活動、非言語活動）と教師〔T〕の行動（言語活動、非言語活動）の二つのカテゴリーだけに限定して、授業中の生徒と教師との行動関係がどのように現れているかを分析するもので藤田、吉本(1980)が開発したものです。



ステップの詳細

S - T 分析記録表への記入

授業開始から 30 秒間隔で、その授業場面が主に生徒の行動場面か教師の行動場面かを判断し、例示したような S - T 分析記録表を用意し、生徒の行動であれば S、教師の行動であれば T として記録していきます。参観場面で記録するのが難しい場合は

ビデオ記録を視聴して分類する方法も考えられます。

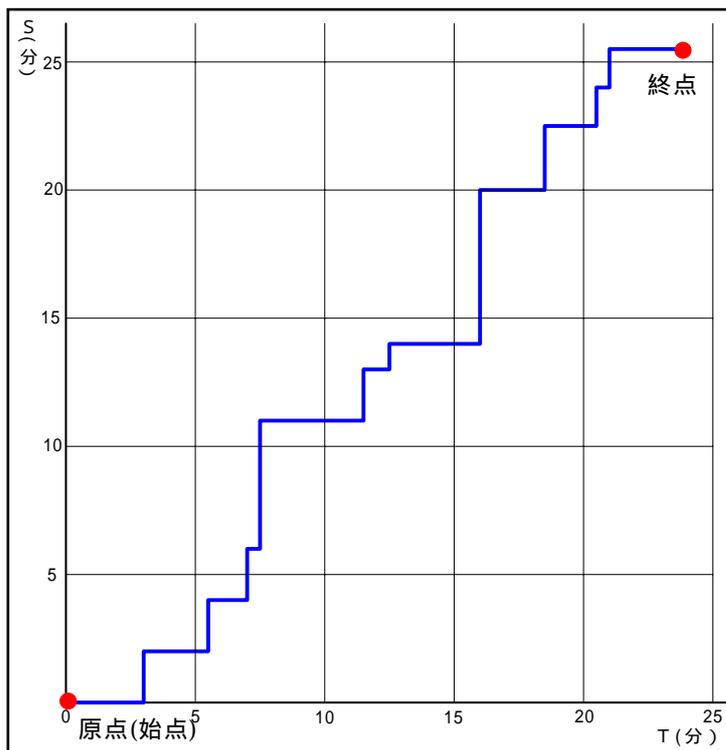
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0:30	1:00	1:30	2:00	2:30	3:00	3:30	4:00	4:30	5:00
0	T	T	T	T	T	T	S	S	S	S
	5:30	6:00	6:30	7:00	7:30	8:00	8:30	9:00	9:30	10:00
1	T	T	T	T	T	S	S	S	S	T
	10:30	11:00	11:30	12:00	12:30	13:00	13:30	14:00	14:30	15:00
2	T	T	S	S	S	S	T	S	S	S
	15:30	16:00	16:30	17:00	17:30	18:00	18:30	19:00	19:30	20:00
3	S	S	S	S	S	S	S	T	T	T
	20:30	21:00	21:30	22:00	22:30	23:00	23:30	24:00	24:30	25:00
4	T	T	T	T	T	S	S	S	S	T
	25:30	26:00	26:30	27:00	27:30	28:00	28:30	29:00	29:30	30:00
5	T	S	S	T	T	T	T	T	T	T
	30:30	31:00	31:30	32:00	32:30	33:00	33:30	34:00	34:30	35:00
6	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	35:30	36:00	36:30	37:00	37:30	38:00	38:30	39:00	39:30	40:00
7	S	S	T	T	T	T	T	S	S	S
	40:30	41:00	41:30	42:00	42:30	43:00	43:30	44:00	44:30	45:00
8	S	S	T	T	T	T	S	S	S	T
	45:30	46:00	46:30	47:00	47:30	48:00	48:30	49:00	49:30	50:00
9	S	S	S	T	T	T	T	T	T	*

S - T 分析記録表

教師の行動場面	
解説、説明、音読、模範演技、教師実験、板書、教材提示、発問、指名、評価	
生徒の行動場面	
思考・表現、発表、実験・実習、演技、作業	



S - T グラフの書き方



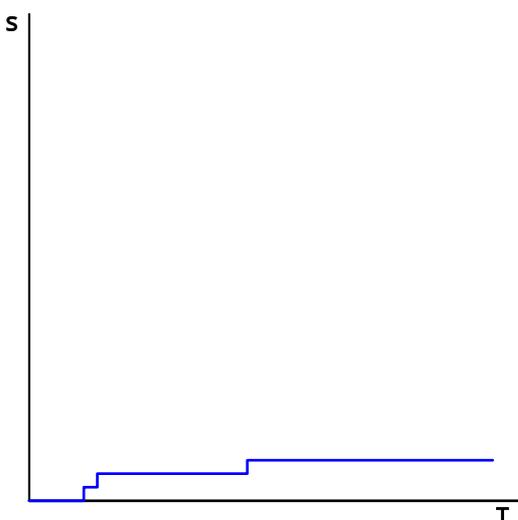
S - T グラフ

S - T グラフは S と T の累積折れ線グラフです。横軸 (T 軸) は教師の行動時間を、縦軸 (S 軸) は生徒の行動時間を表しています。二つの軸が交わる場所 (原点) を出発点として、S - T 分析記録表を見て教師の行動が現れれば横軸 (T 軸) に沿って 1 目盛り進めます。また、生徒の行動が現れれば縦軸 (S 軸) に沿って 1 目盛り進めます。

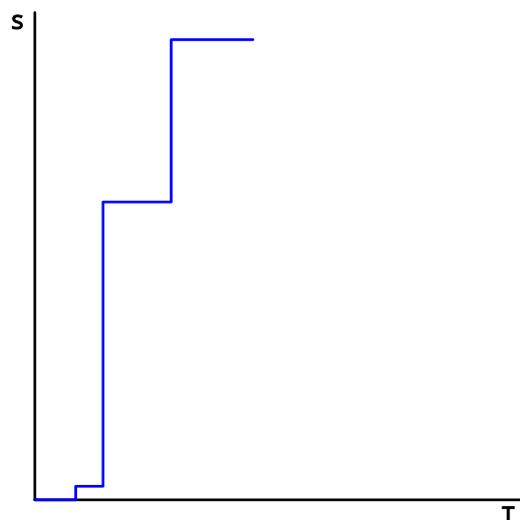
累積の折れ線グラフなので

授業開始からの生徒の行動時間の蓄積と教師の行動時間の蓄積がどの位なのか視覚的に判断することができます。例示に示した授業は教師の行動場面の時間が 25 分弱、生徒の行動時間は 25 分強であったことが分かります。

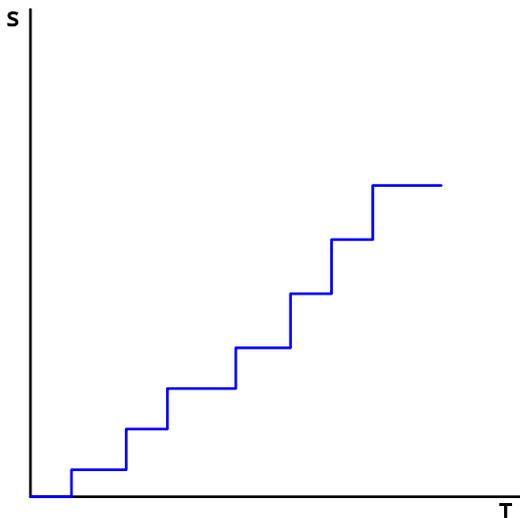
S - T グラフの見方



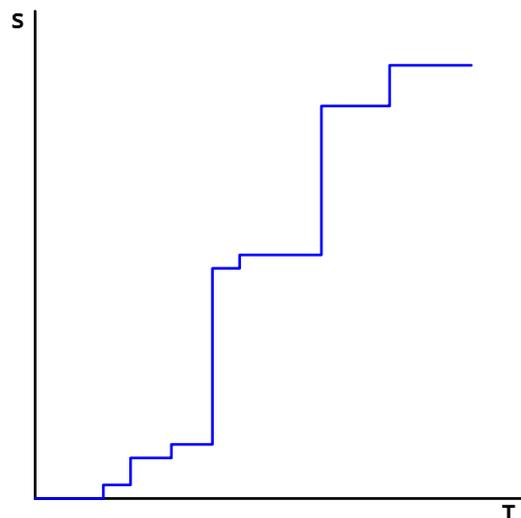
講義型授業に見られるパターン



演習型授業に見られるパターン



対話型授業に見られるパターン



指導型授業に見られるパターン

講義型授業に見られるパターン

横軸（T軸）に平行な線分が多く出現します。教師の行動で授業時間の大部分が占められているものです。高等学校の座学の授業に多く、教師側からの情報伝達が行われる場合が多いパターンです。

演習型授業に見られるパターン

縦軸（S軸）に平行な線分が多く出現します。生徒の行動で授業時間の大部分が占められているものです。生徒による実習、実技が展開される教科に多いパターンです。

対話型授業に見られるパターン

グラフは階段状になります。教師と生徒の対話を主とする授業で見られるパターンです。

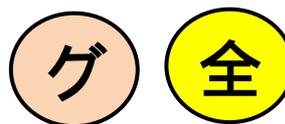
指導型授業に見られるパターン

講義、演習、対話にはっきりと区別できるものではなく、それぞれの型が組み合わされた形で授業の中に現れるパターンです。

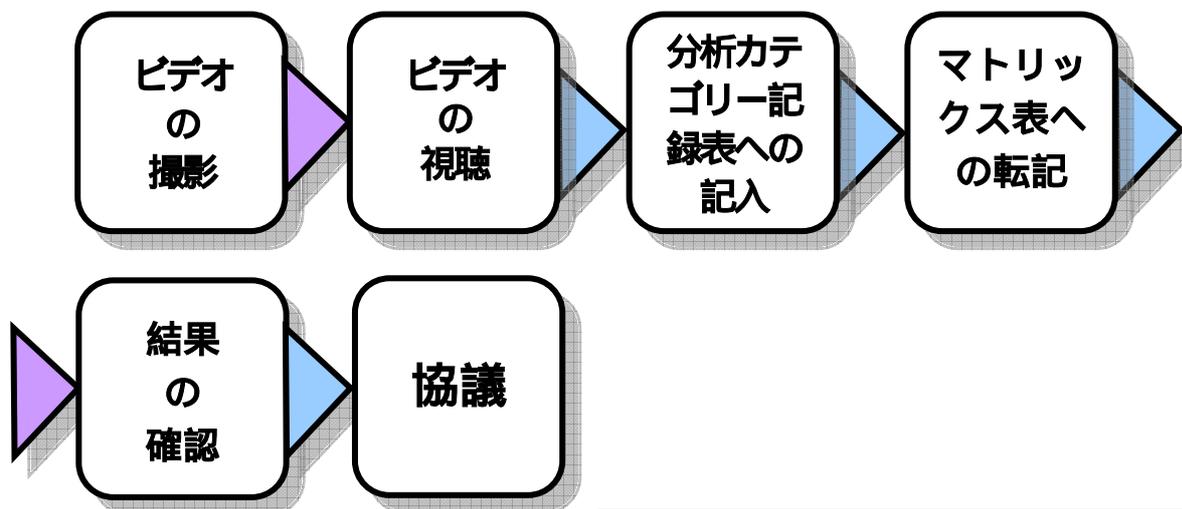
S - T 授業分析を使わなくても授業を参観することで上に掲げたどのパターンであるかは見当が付きますが、この分析法を活用することでより深く教師と生徒の関係を探ることが可能になります。



(3) コミュニケーション分析



フランダースの授業分析といわれ量的分析の代表的なものです。1970年代にフランダース(Flanders)によって考案された分析法です。授業の流れを、3秒ごとに区切り教師と生徒の発言を表の分析カテゴリーで分類して授業の雰囲気をはっきりさせるものです。



マトリックス表作成の詳細

授業の流れを3秒ごとに区切り、分析カテゴリーの1～10のどれに属するのかが判断をします。直接の授業観察では判断が難しいので、授業のビデオ記録を視聴し、カテゴリーを判断する人とそれを記録する人の組を作って分類するようにします。

教師の発言	間接的影響	1 感情を受け入れること
		2 ほめたり、勇気付けること
	直接的影響	3 アイディアを受け入れたり、利用すること
		4 発問すること
生徒の発言	5 講義すること	
	6 図示すること	
	7 批判したり、正当化すること	
	8 生徒の発言 応答	
	9 生徒の発言 自発性	
	10 沈黙あるいは混乱	

分析のためのカテゴリー

分\秒	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30	33	36	39	42	45	48	51	54	57	60
0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	8	8	5	5	5
1	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	8	8	8	2	2	4	4	4
2	4	8	8	8	8	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3	6	6	6	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	9	9	9	9	2	2	2	3	3	3	3
5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6																				
7																				

分析カテゴリー記録表 例

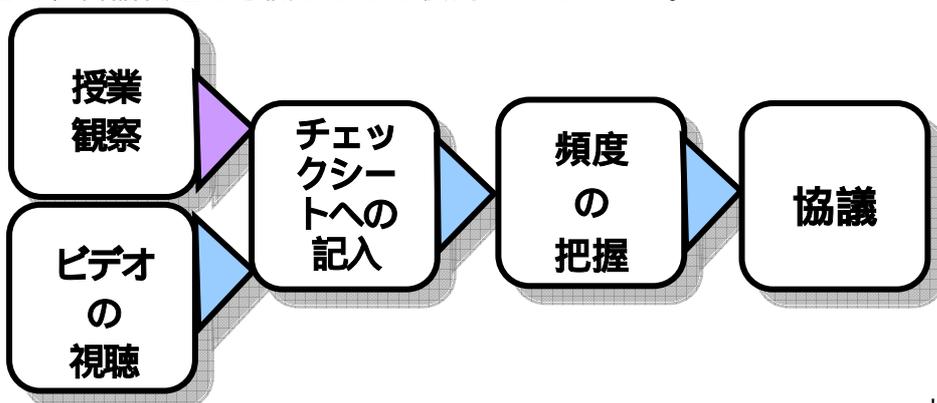
3秒ごとに分析カテゴリーを記録すると、分析カテゴリー記録表のように最初の1分間は 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 4 4 4 4 4 8 8 5 5

(4) ジェスチャーの表出からみた分析

グ

全

非言語的行動（ノンバーバル）とは、言葉に付随して、あるいは言葉に先立って表出される身体の動きによるメッセージです。非言語活動の一つであるジェスチャーの表出を調べることで授業におけるジェスチャーの効果を分析するものです。なお、ジェスチャーは他の人に何かを伝えるためにする身振り、手振りのことで、言語伝達を意識しながら使用するものです。



ジェスチャー動作のカテゴリー		表出時刻									
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
模倣動作	人や物の動きや形を模倣する										
指示動作	眼前にある物あるいは人を指す										
様態動作	人や物のようすを表す										
数字動作	数を示したり、数えたりする										
強調動作	語句や文節を強めたり、聞き手に同意や確認を求めたりする										
実演・資料説明動作	実物・資料の提示やそれらを使った説明をする										
黒板説明動作	板書の一部を指し示す										
その他の動作											

チェックシート 例

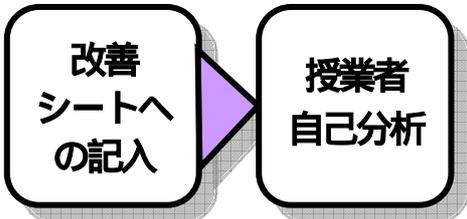
A 模倣動作	表出時間	分項
B 指示動作	表出した場面での具体的な内容を書き留めます	
C 形態動作		
D 数字動作		
E 強調動作		
F 実演・資料説明動作		
G 黒板指示動作		

表出場面確認カード 例

授業の中で教師がどんなジェスチャーを示しているのか調査するために、河野(2005)が作成した「ジェスチャーの分類基準」を参考に、左に示すような頻度を把握するチェックシートを用意します。このシートを使って授業観察やビデオ記録を視聴し、出現頻度の高いジェスチャーを洗い

出し、授業者の特徴を分析していくものです。また、特徴的なジェスチャーについては、チェックシートとは別のカードに具体的な表出場面を書き、その部分についてビデオ記録を再生して協議をすることもできます。

(5) 授業改善シートによる分析 個



授業者が自分一人で自分の授業を振り返り、授業を分析するものです。授業改善シートを用意します。あらかじめ設定した観点に基づき、自分自身の振り返りや生徒のノート、提出物、作品などから自己評価

するとともに、「今日の授業で良かった点」、「改善しなければならない点」について思いつくまま書き込みます。

この分析は授業を担当している学級ごとに各単元・題材で実施し、毎回継続して取り組み、授業の取組に対する様子を把握することが大切になります。

自分自身による振り返りは授業者の主観による面があり、客観性が問われることがあります。そこで、途中で必要に応じて同じ教科の教師同士や同学年所属の教師など、第三者を交えた授業分析を組み合わせて行います。

授業改善シートは学級ごと、単元・題材ごとに行います。

授業改善シート 単元・題材名() ()年()組

授業日	授業の準備、教材の工夫	授業の充実	授業の進め方	生徒主体の授業の工夫	説明の分かりやすさ	生徒への授け方	今日の授業で良かった点	改善しなければならない点
1	/							
2	/							
3	/							
4	/							
5	/							
6	/							
7	/							
8	/							
9	/							
10	/							
11	/							
12	/							
13	/							
14	/							
15	/							

各観点

観点項目でできている観点について具体的に記入します。

観点項目でできなかった観点に基づき具体的に記入します。

各観点に従って実施した授業を振り返り、できている観点は、できなかった観点は×を付けます。

授業の準備、教材の工夫	生徒の理解度に応じた教材(資料・プリント)の工夫をした。 予想される反応を考へ、それに対応した手だてを準備した。
授業の充実	基礎的な知識・技能の確実な定着が図れる学習活動を展開した。 生徒の学習意欲を喚起する学習活動を展開した。
授業の進め方	授業の最初に、本時のねらいを示し、授業の最後に本時の内容を確認した。 学習状況を把握し、理解度に応じた授業の進め方ができた。 生徒の発言や発表など生徒自らが考えた内容を取り上げた授業ができた。

生徒主体の授業の工夫	生徒一人ひとりが積極的に授業に参加できる場面が用意されていた。 自ら考えたり、自ら取り組んだりする主体的な学習活動の場を設定した。
説明の分かりやすさ	生徒の理解度に応じた説明や指示をした。 端的でポイントを押さえた説明をした。 学習の流れや関連、ポイントがよく分かる板書をした。
生徒への授け方	良い点をほめたりして学習意欲の向上につながる対応に取り組んだ。 机間指導で一人ひとりの学習状況の把握に努めるとともに支援に取り組んだ。

全体的な傾向を把握する手立て

授業終了後シートに記入した観点ごとの自己評価や「今日の授業で良かった点」、「改善しなければならない点」から、どこに課題があるかをより把握しやすくするための方法として次のようなものも考えられます。

授業時間ごとに書き込んだシートを切り離して一枚一枚のカード（個票）にします。そのカードに書かれた「今日の授業で良かった点」、「改善しなければならない点」に着目して、同じような状況が書かれたカード（個票）ごとに分類してまとめるようにします。このようにすることでシート（一覧表）ではつかみにくい傾向や課題をつかみやすくなります。

授業改善シート		授業改善シート	
授業日 / ()年()組()校時	今日の授業で良かった点	授業日 / ()年()組()校時	今日の授業で良かった点
授業の準備、教材の工夫		授業の準備、教材の工夫	
授業の充実		授業の充実	
授業の進め方		授業の進め方	
生徒主体の授業の工夫	改善しなければならぬ点	生徒主体の授業の工夫	改善しなければならぬ点
説明の分かりやすさ		説明の分かりやすさ	
生徒への接し方		生徒への接し方	

観点項目に基づいて良かった点を具体的に記入します。

観点項目に基づいて改善しなければならぬ点を具体的に記入します。

各観点に従って実施した授業を振り返り、できている観点は、できなかった観点は×を付けます。

授業の準備、教材の工夫	今日の授業で良かった点
授業の充実	
授業の進め方	
生徒主体の授業の工夫	改善しなければならぬ点
説明の分かりやすさ	
生徒への接し方	

授業の準備、教材の工夫	今日の授業で良かった点
授業の充実	
授業の進め方	
生徒主体の授業の工夫	改善しなければならぬ点
説明の分かりやすさ	
生徒への接し方	

授業の準備、教材の工夫	今日の授業で良かった点
授業の充実	
授業の進め方	
生徒主体の授業の工夫	改善しなければならぬ点
説明の分かりやすさ	
生徒への接し方	

授業の準備、教材の工夫	今日の授業で良かった点
授業の充実	
授業の進め方	
生徒主体の授業の工夫	改善しなければならぬ点
説明の分かりやすさ	
生徒への接し方	

カード（個票）

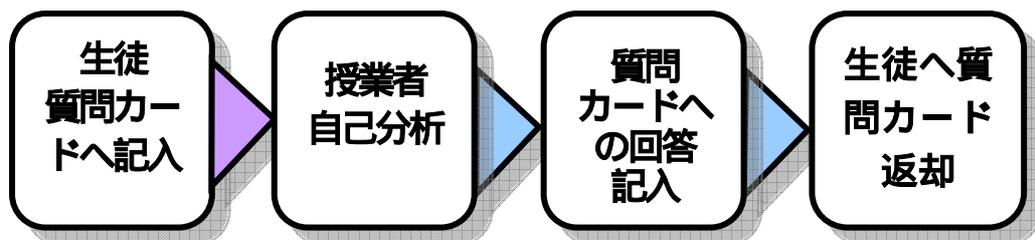


シート（一覧表）

(6) 質問カードによる分析

個

生徒に授業終了後、授業で理解できなかったところやより理解するための質問、授業に取り組む上での要望や意見などを質問カードに書かせ、それを把握しながら自分の授業を分析するものです。



大切なことは、質問カードに書かれた内容に対する答えはすぐ生徒に返すことです。この取組は一回で終わりにするのではなく、繰り返し取り組むことで教師と生徒の信頼関係がより構築され、質問カードに書かれた内容から生徒の状況をより把握することができます。

生徒への質問・要望・意見に答えるためには、自分自身が担当する授業について真剣に振り返ることなしにはできるものではありません。このような取組をすることで自然と授業改善につながっていきます。

個人的な質問・要望・意見ではなく、多くの生徒が質問カードに書いた内容に対して、次の授業でたとえば「前回の授業では 〇〇 のところの説明が分からなかったという意見が質問カードに多く書かれていたので、授業を進める前にもう一度説明します。」という具合に取り扱います。教師にとってはこのことが授業改善につながることにあります。

授業日	月 日	校時		
年 組	出席番号	番	氏名	
質問・要望・意見			先生より	

質問カード 例



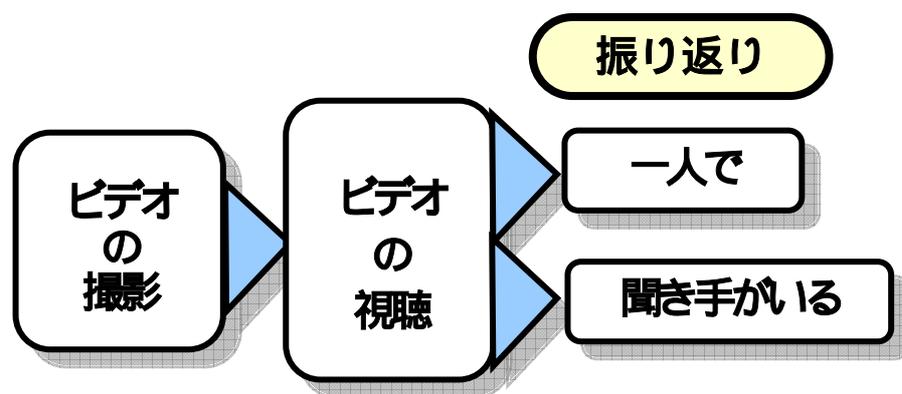
(7) ビデオを用いたリフレクション分析

個

グ

教師は毎日の授業実践の中で生徒の学習活動を観察し評価しています。しかしながら、授業における授業者自身のありのままの姿や行動を、自分自身が観察し評価することはあまりないのではないのでしょうか。

そこで、ビデオレコーダを用意し、自分が実践した授業を録画し、授業後に授業者自身がビデオを視聴しながら授業の各場面について振り返り、授業改善につなげる分析法です。



振り返りの仕方は、授業者である教師が一人だけで行うものの他に、聞き手がいて授業者に質問をすることで、感想や授業の意図などを引き出すといった振り返りをする方法もあります。

ビデオによるリフレクション分析は、次のような特徴を持っており、授業改善にも、授業を行うための力量向上にも意味のあるものです。

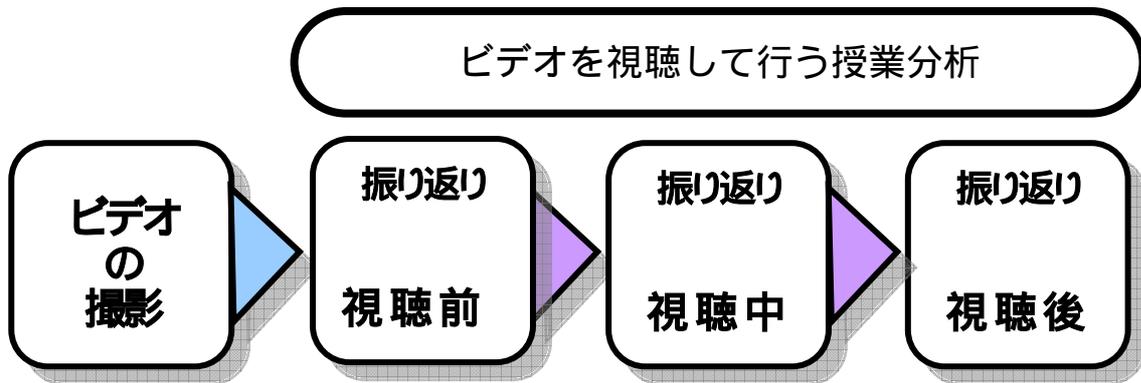
ビデオによるリフレクション分析の特徴

自分自身では気付いていない、意識していない自分のしぐさや言葉の癖を把握することができます。

映像に映し出される自分の授業を見ることは、より客観的な振り返りになり、自分自身が気付いていない指導の仕方などを把握することができます。

授業場面における心理状態といった、他者には分かりにくい情報を収集することができます。

聞き手がいる場合の取組について



振り返り 視聴前

授業者は、聞き手に自分の授業の印象や生徒の授業への取組の具体的な姿、授業者と生徒のかかわり等を振り返って、自分の授業について話します。

聞き手は、授業者が堅苦しい雰囲気では話さず、気軽に話をするのできる雰囲気づくりに努めるようにします。

振り返り 視聴中

聞き手がビデオの再生、一時停止の操作をします。授業者が話に専念できるようにします。

授業者は、ビデオを視聴しながら、感じたこと、気付いたことを話します。

聞き手は、授業者の話が長くなる場合は、ビデオを一時停止にします。話が終わったら、一時停止した場面から再生します。

振り返り 視聴後

授業者は、ビデオを見る前と後で自分の授業の印象や生徒の授業への取組の具体的な姿、授業者と生徒のかかわりに何か違いがあるのか等について、思いつくまま話します。

聞き手は、最後に次時に向けてどのような取組をしたいのかを確認するようにします。



(8) 理解を深める発話の質的分析

個

グ

討論などの授業において、生徒の発言内容を取り上げ、生徒自身の考えをより明確にしたり、理解を深めたりするためには、授業のどの場面でどのような働きかけをすれば良かったのかを分析するものです。



分析にはバーコピッツとギブス(Berkowits & Gibbs)が開発し、高垣(2005)が我が国の教授学習場面に適用するように改変した発話の質的分析カテゴリーを用います。

特に授業における生徒の発言内容から、生徒の思考をゆさぶる発話を取り上げるために、発話の質的分析カテゴリーの一つである操作的発話をよりどころにして分析します。

授業場面のどこで、操作的な発話のカテゴリーが出現するのかをビデオを視聴して洗い出します。その際に逐語記録があると効果的です。

洗い出された場面について教師の生徒への働きかけをどのようにしたらよいか、その場면을ビデオで再視聴しながら協議していくものです。

カテゴリー		分類基準
1 表象的発話	a 課題の提示	話し合いのテーマや論点を提示する。
	b フィードバックの要請	提示された課題や発話内容に対して、コメントを求める。
	c 正当化の要請	主張内容に対して、正当化する理由を求める。
	d 主張	自分の意見や解釈を提示する。
	e 言い換え	自己の主張や他者の主張と、同じ内容を繰り返して述べる。
2 操作的発話	a 拡張	自己の主張や他者の主張に、別の内容を付け加えて述べる。
	b 矛盾	他者の主張の矛盾点を、根拠を明らかにしながら指摘する。
	c 比較的批判	自己の主張が他者の示した主張と相容れない理由を述べながら、反論する。
	d 精緻化	自己の主張や他者の主張に、新たな根拠を付け加えて説明し直す。
	e 統合	自己の主張や他者の主張を理解し、共通基盤の観点から説明し直す。

発話の質的分析カテゴリー (2005 高垣より作成)

操作的発話のカテゴリー		表出時刻			
拡張	自己の主張や他者の主張に、別の内容を付け加えて述べる				
矛盾	他者の主張の矛盾点を、根拠を明らかにしながら指摘する				
比較的批判	自己の主張が他者の示した主張と相容れない理由を述べながら反論する				
精緻化	自己の主張や他者の主張に、新たな根拠を付け加えて説明し直す				
統合	自己の主張や他者の主張を理解し、共通基盤の観点から説明し直す				

操作的発話の表出時刻記録用紙 例

高垣は前ページにある「発話の質的分析カテゴリー」にある表象的発話を教師が生徒に対して何回言っても生徒の理解は深まらなと指摘しています。

その上で、もう一方のカテゴリーである操作的発話の「拡張」と「矛盾」に該当する生徒の発話を逃さないようにし、「なぜそのように思ったのか」といった質問をして思考を深める発問へと発展させ、生徒の学習を促すことが大切であると述べています。

下の表は3年生国語表現で「ゴミは有料化すべきだ」というテーマで行われたディベートの逐語記録の一部分で、ディベート終了後に学習を深めるために取り上げたらよいと思われる操作的発話の「拡張」と「矛盾」の具体例を示したものです。

C 肯 う～ん、わたしたちはゴミを有料化すべきだと思います。今は、私たちは普通に暮らしているけれども、子、孫の代になったときに、本当にその子たちの暮らしに、影響や支障が出るかもしれません。それを防ぐために、何らかの処置をしなければいけないと思います。私たちは今までゴミ問題にあまり関心がなかったように、私たちの周りも関心がないと思います。でも、もう関心がないでは済まされなと思います。

< 途中省略 >

C 否 今まで関心がなかったと言いましたが、そういう人たちにゴミを有料化して関心が高まりますか。【拡張】

C 肯 はい。

C 肯 分別とか、少しでもゴミを減らさなきゃ、ゴミ袋代がかかるとか、そういうお金の問題になると日本人は動くと思うので、はい、関心は高まると思います。【拡張】

C 否 ゴミ袋代を払うことによって逆にポイ捨てなどゴミ箱以外の所にゴミを捨てるということが、起こるのではないですか。【矛盾】

< 途中省略 >

C 否 私たちはゴミの有料化はすべきではないと思います。なぜなら、ゴミの有料化はゴミを減らすためにできた制度ですが、それによってポイ捨てなどの問題が出てきてしまう恐れがあると思います。また、コンビニや駅などのゴミ箱にゴミを捨てている人が増えると思うからです。【矛盾】

< 途中省略 >

C 否 ゴミを有料化しても、ゴミの量は減らなと思うし、結局は、あの、一人ひとりが何かちゃんと考えていかなきゃ、いくことが大切だと思いました。だから、ゴミ袋を買うという方法でお金を取るのは良くないと思いました。【拡張】

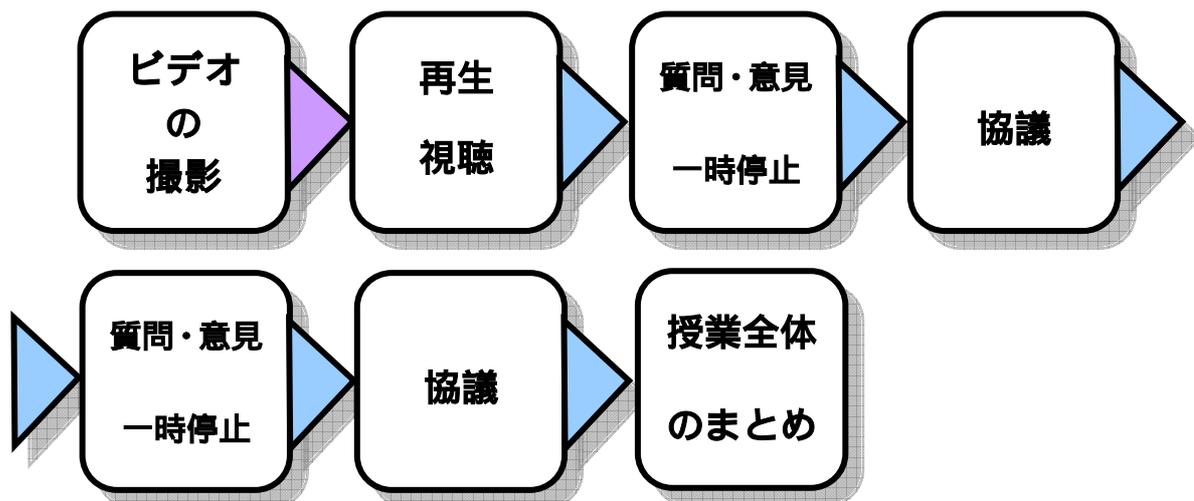
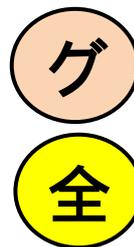
< 途中省略 >

C 肯 ゴミを有料化することは、そのゴミになる物は買わないとか、分別するとか、そういう一人ひとりの意識が高まることにもつながるし、深刻化しているゴミ問題に対する関心も深まることにつながると思います。お金を払うことで、負担がかかるというのがあったんですけど、それはやっぱりゴミを有料化しななきゃいけないという状況にしたのは自分たちだと思うので、やっぱり、私たちがお金を払うというメリットがあったとしても、やっぱり、この先の地球環境にとっては大きなメリットがあると思うので、それは仕方ないことだと思います。【矛盾】

* 「肯」は肯定側の意見、「否」は否定側の意見

(10) ストップモーション方式による分析

授業観察をした参観者の評価記録や観察記録だけをよりどころにして協議するのではなく、ビデオに収録された事実を視聴し、授業の進行をたどり直しながら、ビデオ記録を途中で一時停止(ストップモーション)して、その都度協議をしていく分析方法で、藤岡信勝が開発したものです。



ステップの詳細

話し合いの前提となることから(授業以前の経緯、授業の意図等)を授業者が簡潔に説明します。また、学習指導案、ワークシート、参考資料等も配付します。

授業のビデオを再生し、授業分析の参加者全員で視聴します。

ビデオで再生されている授業場面について、検討したい部分がある時にビデオを一時停止し、協議をします。

必要に応じて 及び を繰り返します。

授業全体についての協議を行います。

ストップモーション方式は、授業分析の方法としては次のような特徴を持っています。

ストップモーション方式の特徴

検討したい場面でビデオをストップすることから、問題の共有化や授業の事実在即した協議をすることができます。

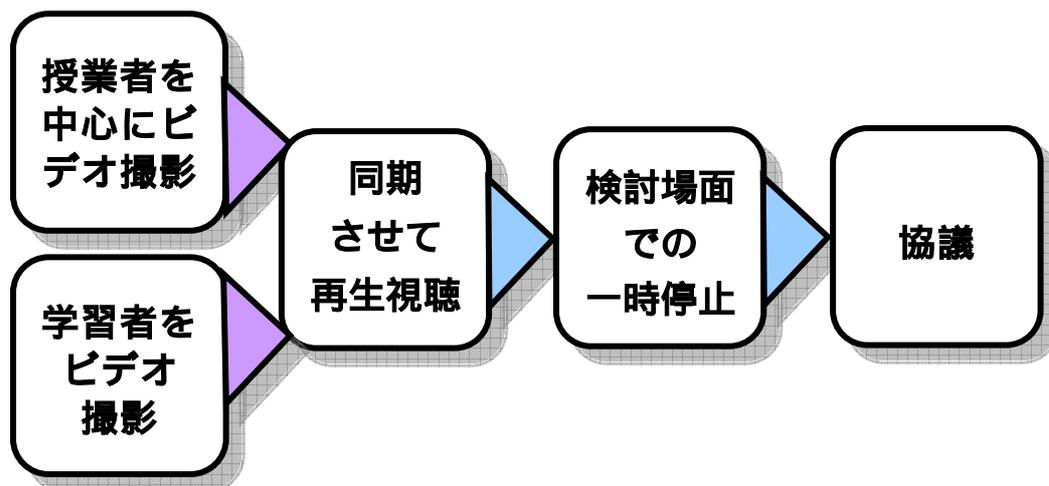
検討したい場面でビデオをストップして、その場で協議をすることから分析に時間がかかります。

(11) V T R 中断法による分析

グ

全

「(10)ストップモーション方式による分析」と同様に討議をしたい場面でビデオを一時停止して行う分析法です。授業分析の参加者に「もしあなたがこの授業者だったらどのようにするか」というように教授行動の意志決定を求め、お互いの授業観を基に協議する分析で、吉崎(1997)が開発したものです。



ステップの詳細

授業を教室の二箇所から撮影します。一箇所は教室の後方から授業者と黒板を中心に撮影します。もう一箇所は、教室の窓側斜め前方から発言した生徒をクローズアップしながら、全体の生徒の表情を中心に撮影します。

ビデオ撮影した授業の中から検討したい場面を授業者がいくつか選びます。選ぶ場面は、授業目標を達成するポイントとなる場面で、しかも生徒の想定される反応と実際の反応との間にずれが見られたものを基準とします。

授業者と授業分析の参加者が一緒になって、二箇所から撮影したビデオ記録を時間的に一致させて視聴します。そして、授業者が選んだポイントとなる授業場面でビデオを一時停止させます。

授業者が、「その場面をどのように認知していたのか」、「その時、計画を変更する必要を感じていたのだろうか」、「どのような代替策(手立て)を考えていたのか」、「どのような理由で、その代替策を選択したのか」などについて説明をします。

参加者は「自分が授業者だったら、どのようにするか」といった意見を述べ、参加者全員で代替策について話し合い、互いの授業観を基に協議します。

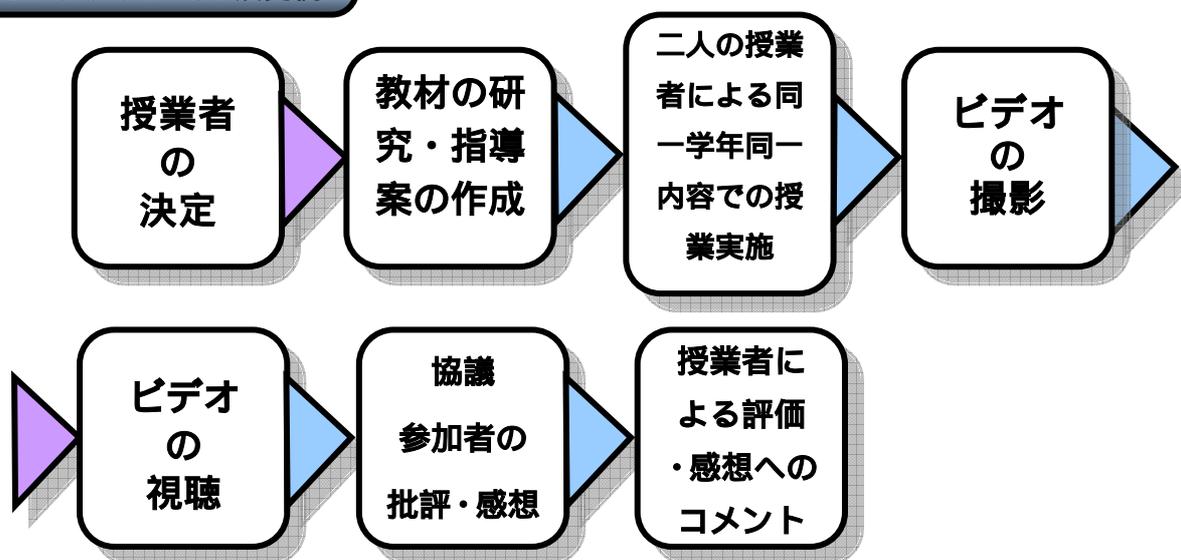
(12) 授業カンファレンスによる分析

本来カンファレンスとは、医師が病院で臨床の事例に基づき、集団的に診断と治療法を検討し専門的力を高めるものです。「授業カンファレンス」は授業者自身の実践を見直すことで授業改善を具体的に支援し、授業を行うための力を高めることを目的として、1980年代はじめより稲垣忠彦や佐藤学らによって推進されてきた分析法です。

グ

全

カンファレンスの展開例



カンファレンスに取り組む際の注意事項

教材の選択や学習指導案は、それぞれの授業者の判断で進めることを基本とします。

二人の授業のどちらが優れているかを評価するものではないことを押さえて取り組みます。

授業分析の参加者はそれぞれの授業に対する批評だけでなく、自分ならこの場面ではこうする、というような考え方を述べるようにします。

授業者だけでなく、参加者は自分とは異なる見方・考え方、問題のとらえ方を学び、自分の授業観、教材観を見直す機会になるようにします。

参加者全員が授業を観察しているときは、ビデオを最初から視聴するのではなく、検討したい場面で再現するようにして、ビデオを視聴する時間の短縮を図ります。短縮された時間は協議にまわす工夫をします。

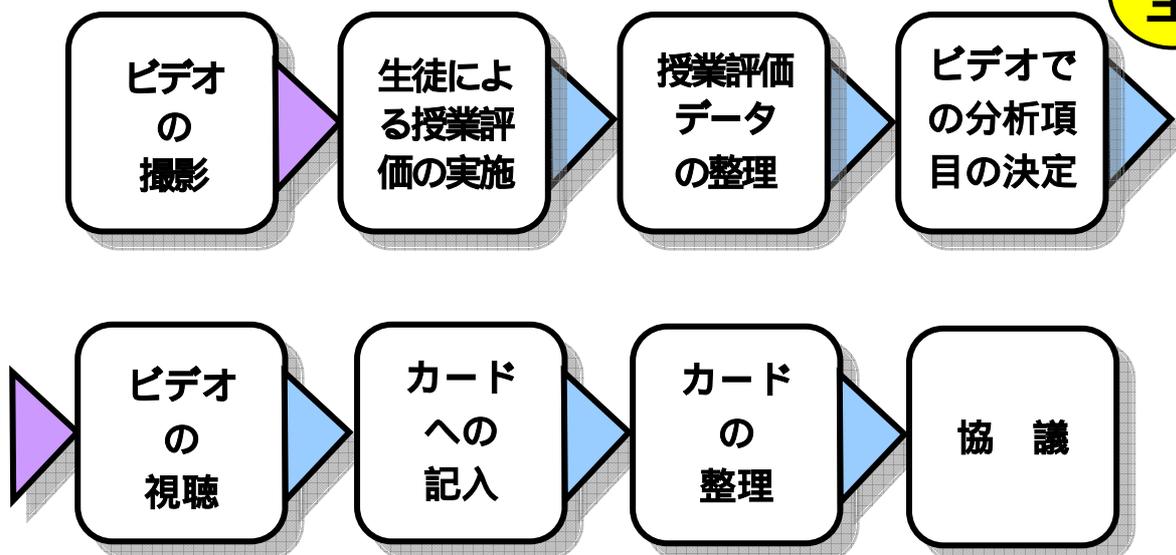
ビデオの視聴だけでなく、授業評価記録や観察記録も分析の資料として活用するようにします。

(13) 生徒による授業評価を使ったビデオ分析

授業終了後に生徒が行った授業評価の結果から高い評価を得た項目は、どの場面で、どのようなことが行われていたのかを、また低い評価となった項目については、どの場面をどのようにしたら改善されるのかをビデオを視聴しカードを活用して協議する分析法です。

グ

全



ステップの詳細

生徒による授業評価を実施し、整理と確認をします。

生徒による授業評価のデータを整理し、全体的な傾向を確認します。ビデオで分析する項目を、生徒による授業評価項目から高い評価を得た項目と低い評価となった項目から、それぞれ一つか二つに絞り込みます。

記入カードを用意します。

記入カードはビデオで分析する項目ごとに色を分けるようにして準備します。

評価者 _____ 授業開始から経過時間 _____ 分頃 この場面で
高い評価用
高い評価につながったと思う。

評価者 _____ 授業開始から経過時間 _____ 分頃 この場面は自分だったら
低い評価用
する。

ビデオを視聴しながらカードに次の観点でコメントを記入します。

高い評価項目につながった場面はどこで、どのようなことが行われていたのかを記入します。

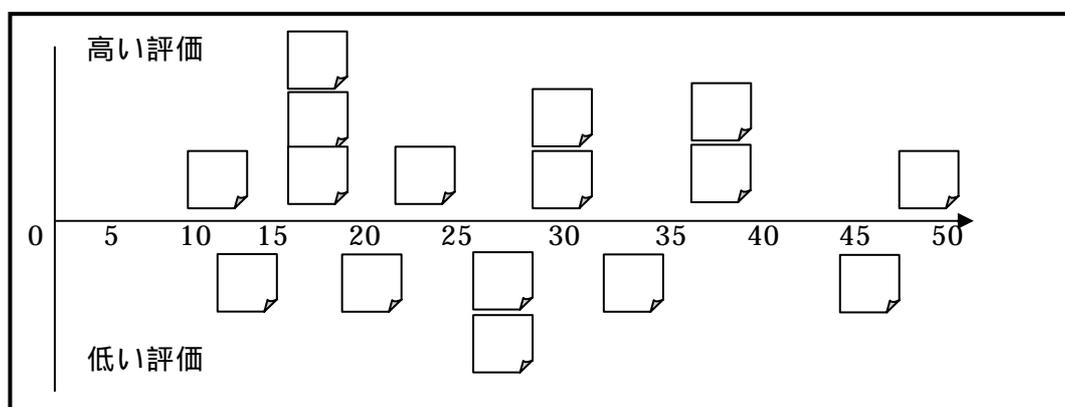
低い評価項目を改善するために自分だったらどのようにするのかを記入します。
カードには1枚、1項目で記入します。

逐語記録を用意することができれば詳細な発話の内容をつかむことができます。

全体でカードを整理します。

記入したカードを集めます。

カードを模造紙に授業展開の順序(時系列)に並べ、類似した内容のカードは一緒にします。



全体で協議(分析)をします。

カードに書かれた内容を検討しながら授業を分析します。

参加者は「自分が授業者だったら、どのようにするのか」といったコメントをし、
参加者全員で代替策について話し合い、互いの授業観を基に協議します。

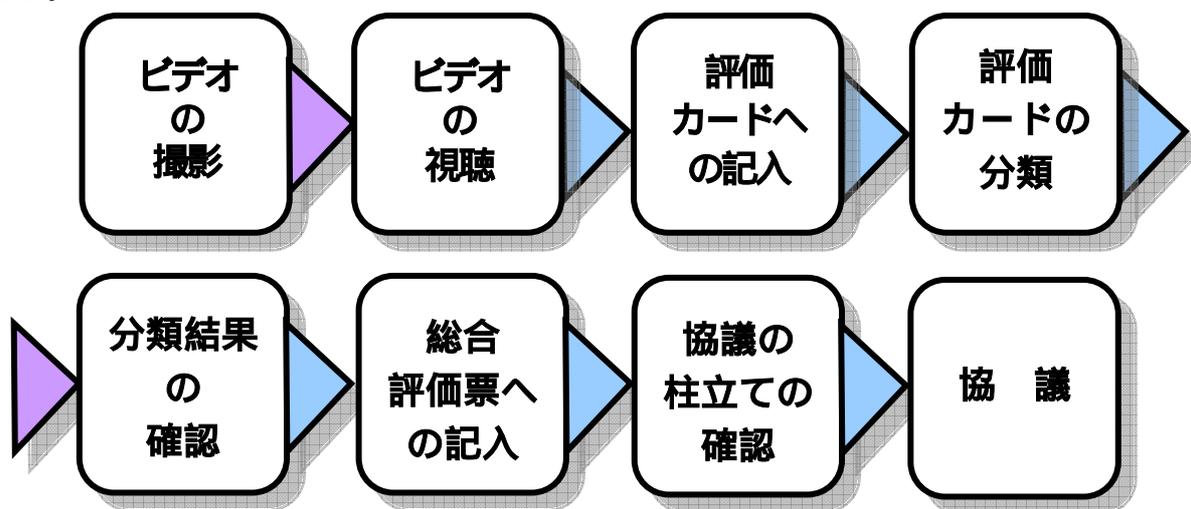
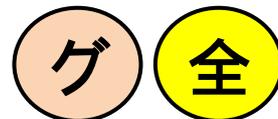
グループや全校で取り組む授業分析はワークショップ型のものを多く紹介しています。ワークショップとはどういうことか確認しておきましょう。

「ワークショップ」とはもともとは「仕事場」「工房」「作業場」など、共同で何かを作る場所を意味していました。しかし最近では問題解決やトレーニングの手法、学びと創造の手法として、この言葉が使われています。

参加者が自ら参加・体験し、グループの相互作用の中で何かを学び合ったり創り出したりする、双方向的な学びと創造のスタイルをとるものです。

(14) 評価カードを使ったビデオ分析

授業のビデオを再生し、評価カード(授業評価の項目)を用いて授業を評価します。その評価カードを参加者全員で分類し、確認した後に「自分が授業者だったら、どのようにするか」などを協議するものです。



ステップの詳細

資料から授業の概要をつかみます。

学習指導案、ワークシート、使用する教科書、参考資料等に目を通して、授業の概要をつかみます。

ビデオを視聴しながら「評価カード」に評価コメントを記入します。

「評価カード」		評価者	<input type="text"/>
授業開始からの経過時間		分	<input type="text"/>
授業評価の項目		+評価 -評価	
授業の進め方	生徒が授業のねらいや内容を確認する場面が用意されている。		
	生徒の学習状況を把握する場面が用意されている。		
生徒主体の授業の工夫	生徒の発言や発表など生徒自らが考 上げる場面が用意されている。		
	生徒一人ひとりが積極的に授業に参 用いされている。		
説明の分 かりやす さ	自ら考えたり、自ら取り組んだりす 活動の場面が用意されている。		
	生徒の理解に応じて再度説明や指示をし たりする場面が用意されている。		
生徒への 接し方	分かりやすい説明をする工夫がみられ る場面が用意されている。		
	学習の流れや関連、ポイントがよく分 かる板書が行われている。		
生徒への 接し方	良い点をほめたりして学習意欲の向上 につながる場面が用意されている。		
評価コメント		<input type="text"/>	

ビデオを視聴しながら、「評価カード」に授業者の指導に関して、肯定的な評価(+評価)や否定的な評価(-評価)を感じたら評価カードごとに授業評価の項目の該当するところに 印を付け、評価コメント欄に批評を書きます。

肯定的あるいは否定的な評価を感じた時間を記入しますが、特定の時間にかかわらない評価の場合は、空欄にします。評価カードはできるだけ数多く書くようにします。

同じ行為が繰り返され、同じ評価コメントとなる場合は、新たな評価カードは作成しません。

「評価カード」を使って分析します。

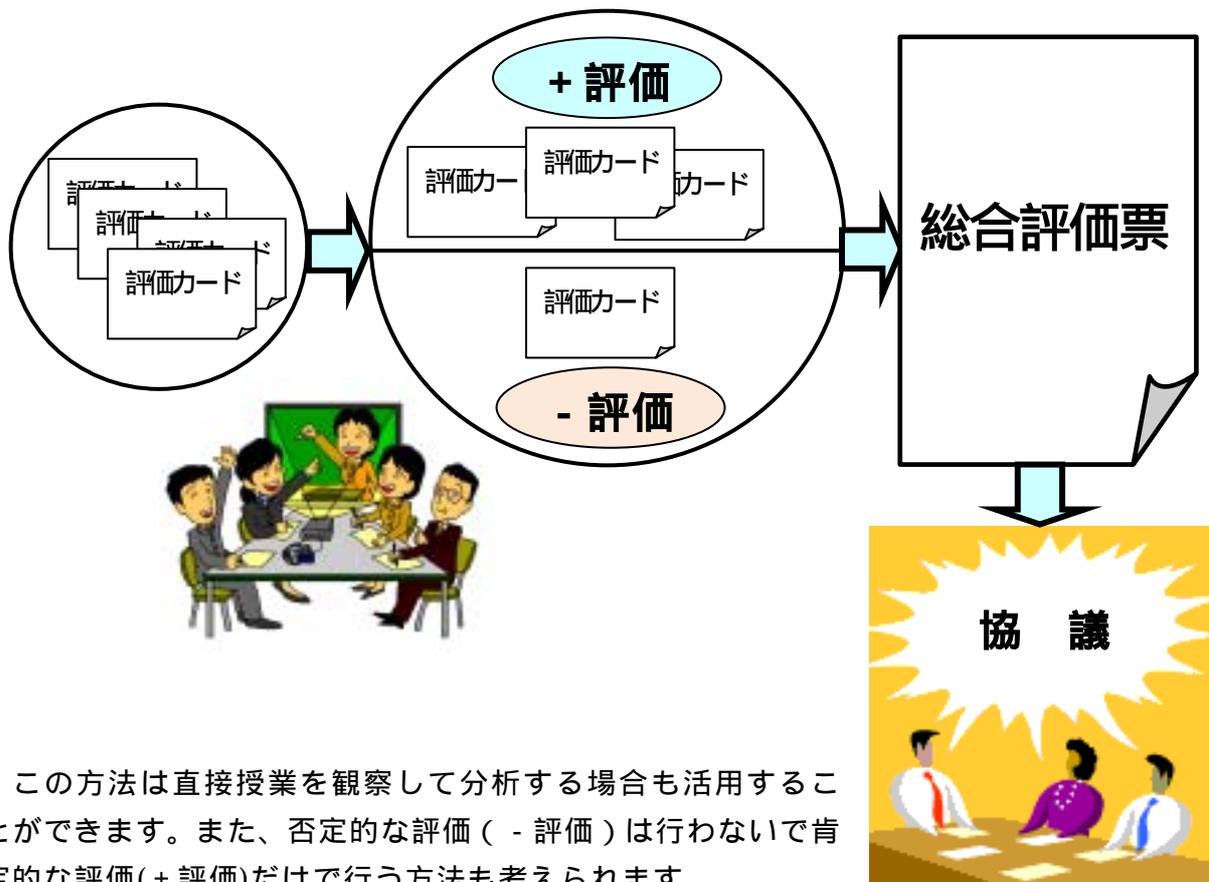
記入した「評価カード」を評価項目の番号に従い、肯定的な評価（+評価）、否定的な評価（-評価）ごとに、ビデオ視聴した全員分について分類し、そこから分かることをまとめます。分析したことについて全員で確認します。

「総合評価票」に記入します。（P.49 参照）

分析した結果から、各自が「総合評価票」を使って総合的な評価を行います。その後、評価票に基づいて評価者各自が報告し、評価の全体像を把握します。

全体で協議します。

評価の全体像から、協議の柱を立て、授業改善に向けた話し合いを行います。



この方法は直接授業を観察して分析する場合も活用することができます。また、否定的な評価（-評価）は行わないで肯定的な評価（+評価）だけで行う方法も考えられます。

この分析法は小倉(2004)を参考にしたものです。

授業評価の項目

1 授業の進め方

生徒が授業のねらいや内容を確認する場面が用意されている。

生徒の学習状況を把握する場面が用意されている。

生徒の発言や発表など生徒自らが考えた内容を取り上げる場面が用意されている。

2 生徒主体の授業の工夫

生徒一人ひとりが積極的に授業に参加できる場面が用意されている。

自ら考えたり、自ら取り組んだりする主体的な学習活動の場面が用意されている。

3 説明の分かりやすさ

生徒の理解に応じて再度説明や指示をしたりする場面が用意されている。

分かりやすい説明をする工夫がみられる場面が用意されている。

学習の流れや関連、ポイントがよく分かる板書が行われている。

4 生徒への接し方

良い点をほめたりして学習意欲の向上につながる場面が用意されている。

机間指導等で指導支援する場面が用意されている。

これを基にして「評価カード」が作られています。

授業評価の項目の例

総合評価票

評価者

評価1：この授業を下の表の4つの評価項目で総合的に評価してください。

「特に評価できるは4」、「評価できるは3」、「やや評価できるは2」、

「評価できないは1」の4段階の尺度とします。4段階で最も適切と思われる番号を で囲んでください。

1 授業の進め方はどうか	4	3	2	1
2 生徒主体の授業の工夫はどうか	4	3	2	1
3 説明の分かりやすさはどうか	4	3	2	1
4 生徒への接し方はどうか	4	3	2	1

評価2：ビデオ視聴から、この授業で良かった点を具体的に書いてください。

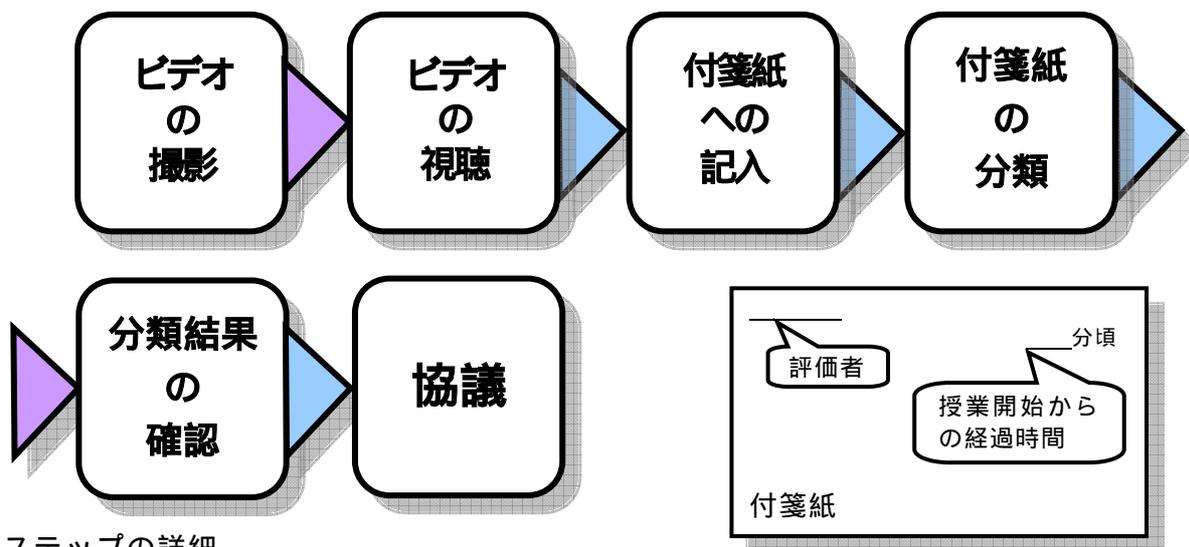
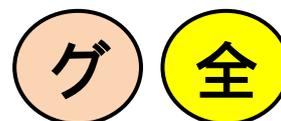
評価3：ビデオ視聴から、改善が望まれる点を具体的に書いてください。

評価4：ビデオ視聴から、この授業に関する全体的な印象を書いてください。

総合評価票の例

(15) 付箋紙を使ったビデオ分析

市販の大型の付箋紙を使ったもので、評価の観点は設定されていません。分析する参加者が気付いた点を自由に付箋紙に記述し、その付箋紙を整理して分析をするものです。



ステップの詳細

付箋紙を授業観察者一人当たり 20 枚程度用意します。

付箋紙の色を 2 種類用意して書く内容を区別し、付箋紙の整理を効率的に行うようにします。

ビデオを視聴しながら付箋紙にコメントを記入します。

授業者の教授行動、生徒の学習行動、授業の雰囲気などについて、気付いた点を自由にどんどん書いていきます。付箋紙には 1 枚、1 項目で記入します。

付箋紙を整理します。

付箋紙を集め、模造紙に授業展開の順序(時系列)に並べ、類似した内容の付箋紙は一緒にします。

全体で協議(分析)をします。

付箋紙を並べることにより、「導入」、「展開」、「まとめ」といった展開のかかわりの中で検討しながら授業を分析することができます。

時間	評価	
	良かった点	改善すべき点
分 5		
10		
20		
30		
40		

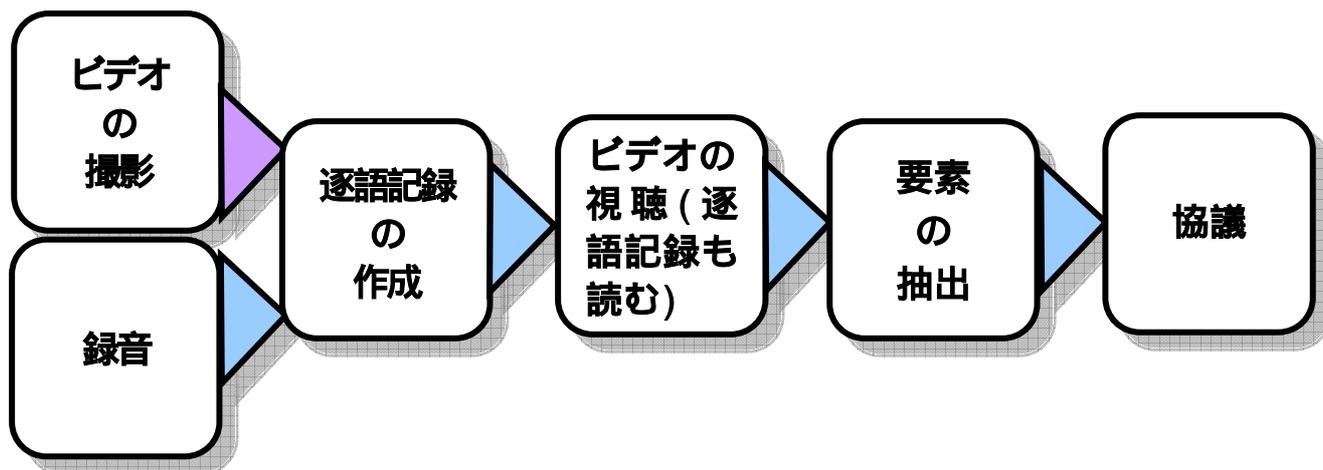
この方法は直接授業観察をして分析する場合も活用することができます。

(16) 分かりやすい説明の要素分析

グ

全

河野(2005)は説明の要素として「位置(空間関係)」、「時間関係」、「因果関係」、「相関関係」、「理論関係」、「階層関係」、「全体部分関係」、「要点と細部関係」、「要点と事例関係」の9種類の関係があるとしています。これを基にして説明を分かりやすくする要素が授業のどの場面にあったのか、またはあったら良かったのかを分析するものです。



ステップ詳細

逐語記録を作成するために、授業者はICレコーダを身に付けて録音します。

逐語記録を作成するには多くの時間を費やすので、一人で作成するのではなく分担してテープ起こしをします。

ビデオの視聴では該当する場面で一時停止して確認するようにします。

下の表は理科(生物)『生命の連続性「遺伝」』の要素事例です。

位置(空間関係)	オーストリアという国があります。昔は非常に大きな国だった。東ヨーロッパの大部分を支配していたんですね。その中のチェコスロバキアという国がありますね。メンデルはその国の...
時間関係	遺伝の研究というのは、解明が始まって140年ぐらいしか経っていない。歴史の中での140年というといつ最近みたいだね。
因果関係	植物は比較的自家受精がたやすくできるので、純系を得ることができるんですが、動物だとなかなかね。
要点と細部関係	生物にはいろんな形質がありますけど、その形質のうち、たった一つだけに着目して調べようというわけです。
要点と事例関係	遺伝の研究で人間を対象にするのは難しいですよ。エンドウ豆これを材料にしたわけです。豆というのはね、一年草ですからね、一年後には種が採れる。そういうものを材料にしました。

組織的に取り組む授業研究

これからの学校は、一人ひとりの教師が個々に持ち味を発揮して職務に励むだけでなく、教師が連携し組織的に課題に当たることがより求められています。

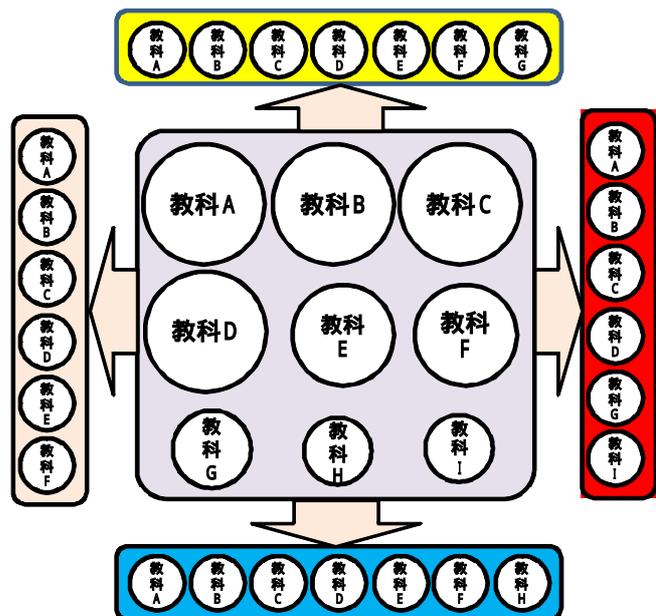
授業研究においても、授業者が一人で指導案を考えて研究授業を行い、事後の研究会でも集中して質問を受け答えたり、通り一遍の褒め言葉や感想に終始したりするようであれば形骸化していると言えます。授業改善のための授業研究が、授業者にも参観者にも意義あるものとなるようにする必要があります。

そこで、ここでは学校全体で組織的に取り組む授業研究について述べます。

授業研究グループの編成

教科のことについて話し合う会として教科会が教科ごとに組織されています。教科会で授業研究に取り組むこともできますが、芸術教科など担当する教師が少ない場合は、教科独自の教科会自体を設定することができないこともあります。また、同教科の教師のみであるとマンネリ化する傾向がみられる場合もあります。

そこで同教科の教師だけで授業研究のグループを構成するのではなく、いろいろな教科の教師でグループを編成すれば、担当する教師が少ない教科も組織的な授業研究に参加することが可能となります。さらにそれぞれの教師には、担当する教科にはない指導技術などを他教科の教師から学ぶというメリットが生まれます。このように既存の組織ではない、新しい組織をつくる必要があります。



異教科でのグループ構成

事前研究

組織的に取り組む授業研究で大切なのが事前研究です。事前研究を次のように行うことにより組織的な取組になります。

指導案など研究授業にかかわる内容については、一人ひとりの教師が自分だったらこのように授業を行う、というようにグループ全員で知恵を出し合って共同で検討します。このような検討を行えば研究授業は授業者一人がつくったものではなく、グループ全員で作り上げた共有のものになります。さらにこうした取組をすることで、そのクラスの状態や個々の生徒の様子、教材の内容等を十分理解した状態で研究授業に参加することにもなり、授業を分析するための資料をより得やすくなります。

事中研究

ここでは授業を分析するための資料を参加者が分担して収集します。具体的には観察記録、ビデオ記録、音声記録などを収集します。

研究授業を実施する際はできるだけ多くの教師が参加できるように工夫します。教師の行動や働きかけの様子、学習者である生徒の行動や反応などの記録が多く取れるように、対象の学級だけが授業を行うなどして多くの教師が参観できるような配慮をします。



事後研究

収集した資料を整理し授業を分析します。分析は本ガイドブックに示した授業分析法を参考にしながら学校の実情に合わせて行います。

授業分析を行う際の配慮事項として次のことに留意します。

授業者が自らの授業を振り返り、反省を述べることに終始しないようにします。

事実を基にして行い、思い込みや感情的な批評は行わないようにします。

まとめとしてPDCAサイクルに基づき、次の授業に向けての課題や改善すべき点などを明確にして、次へのステップは何かを確認し合うようにします。

司会者に当たる人は、問題を整理し、協議の視点に沿って進行するよう工夫します。

生徒の表現する事実に基づく分析

教師と生徒のやりとりが活発に行われている授業の場合には逐語記録を作成するなどして生徒一人ひとりに現われた現象を分析していくことが大切です。

生徒による授業評価について本ガイドブックでは授業評価用紙という紙ベースの形式で紹介しています。それ以外の方法としては授業後に直接生徒にインタビューをしたり、事後研究に生徒を参加させ、授業に対する評価を直接聞く方法もあります。

研究協議での司会者の心構え

研究協議会の進行で最も重要な役割が司会者です。司会者は授業改善のための研究協議であることを積極的に出席者に意識付けます。それとともに、「協議の柱」に沿って問題点を整理するよう進行を工夫します。

司会者の会の進行におけるポイント

あらかじめ会の進行の仕方や時間配分について検討しましょう。

参加者全員の発言を引き出すように、和やかで話しやすい場の雰囲気になるように心掛けましょう。

授業者に集中して一問一答の受け答えをさせたり、ほめ言葉や感想に終始することのないようにしましょう。

発言者の偏りや長時間の発言がないようにしましょう。

発言された意見が閉ざされたものではなく、次の発言につながるようにしましょう。

建設的で事実に基づく率直な意見の交換になるようにしましょう。

協議のねらいに沿った進行となるようにします。ねらいから外れるようであれば軌道修正をしましょう。

助言者がいる場合は助言の時間を確保できるよう、当日は臨機応変な進行に心掛けましょう。

司会者が気付かないところを手助けするために、補助者を付けて会の進行がうまく運ぶようにしましょう。



より良い授業づくりに向けて

1 代表的な教授・学習理論

教育実践に大きな影響を与えてきた学習理論の代表的なものとして、行動主義、認知構成主義、社会構成主義の三つがあります。

それぞれの学習理論は

行動主義は授業内容をそのまま学習者が受動する考え方です。

認知構成主義は学習者の主体的活動を重視する考え方です。

社会構成主義は学習の知識獲得過程において他者との関係を重視する考え方です。

それぞれの学習理論の特徴を「学習」、「教授」、「教師の役割」、「仲間の役割」、「生徒の役割」の五つのカテゴリーで丸野(2005)が表したものが下の表です。

	行動主義的考え方	認知的構成主義考え方	社会的構成主義考え方
学習とは	事実・スキル・概念の獲得	積極的攻勢と先行知識の再構成	社会的に定義されている知識・価値の共同構成
	訓練・実践を通して生じる	既存知識に新しい知識を結合する多様な機会や過程をとおして生じる	社会的に構成されている機会を経て生じる
	個人の頭のなかで生じる	他者や環境との相互作用をとおして生じる	他者や環境との相互作用をとおして生じる
	浅い処理や手続き的なものを含む	深い処理を含む	重層的な内容、手続き(学習のしかた)解釈(どんな意味や価値があるか)の処理を含む
教授とは	情報を伝達する	より完全な理解に向けての思考をうながしたり、誘導する	生徒と一緒に知識を構成する
			学習についての取り組み方のレパートリーを拡大する
教師の役割とは	一人の大人として予め想定されている	多くの熟達した技能をもった人	多くの熟達した技能をもった人
	主要な知識の源	ある知識の源(生徒・材料・環境とともに機能する)	ある知識の源(生徒・材料・環境とともに機能する)
	管理者/指導者	促進者/誘導する人	促進者/誘導する人/一緒に参加する人
	時間通りの課題完成を励ます	意味のある考えや材料や他者と相互作用するための機会をつくり出す	意味のある考えや材料や他者と相互作用するための機会を生徒と一緒に構成する
	誤った答えを正す	考えや誤った概念に耳を傾ける	知識について異なる解釈を共同構成する:社会的に構成されている概念に耳を傾ける
仲間の役割とは	通常は考慮されない	必ずしも考慮されないが、考えを刺激したり、質問したりする	通常は、知識構成過程の一部を担う
			集団での間主観的立場で知識の定義に貢献する
生徒の役割とは	情報を受動的に取り入れる	心の中で積極的に構成する	他者や自己と一緒にになって積極的に共同構成する
	作業する人	生み(創り)だす人、構成する人	生み(創り)だす人、共同構成する人
	積極的に聞く人、指示に従う人	積極的に考える人、説明する人、質問する人	積極的に考える人、説明する人、解釈する人、質問する人
	時間通りに作業を完了させる	理解する、質問する、説明する	理解する、質問する、説明する、共同構成する、社会的文脈を考える

2 個々の生徒への指導モデル

個人指導教師の必修要因としてレPPER (Lepper) らは次の七つを挙げ、それぞれの要因の英語の頭文字をとって INSPIRE モデルとしています。並木(2005)は、このモデルについて一斉授業の中においても個々の生徒への指導のモデルとして役立つとして次のように述べています。

Intelligent (知的に優れている) I

教科の内容について詳しく知っていて、難しい概念も具体的な出来事から生徒に類推させて教えることができる。

Nurturant (養育的姿勢) N

生徒との個人的なつながりを大切に、温かい心配りがあり、共感したり、生徒の力を信じて疑わない姿勢を持っている。

Socratic (ソクラテス的対応) S

教え込む方法をとらず、質問を繰り返して、生徒からできるだけ多くのものを引き出そうとする。答えを与えてしまうのではなく、自分で正答を引き出すように導く。また、誤りを生産的な誤りと受け取り、否定的に扱わず、正答に転じる契機とする。

Progressive (計画性を生む構造) P

次に与える課題の選定、誤答や誤解に対する対処などを決定するための計画性と、しっかりした構造に基づく次の手段を豊富に所有している。

Indirect (あくまで間接的に) I

生徒に対して徹底して非直接的に対応する。ほめる場合は、問題解決の過程をほめるにとどめ、生徒自身を直接ほめることを差し控える。

Reflective (生徒の深い思索をめざす) R

問題解決に直接結びつく手順や方略にとどまらず、その基盤にある一般原理にまで考えが及ぶことを重視する。しかもこれを直接教え込むことはしない。

Encouraging (励まし) E

生徒を動機づける方略は 自信を持たせる。 挑戦させる。 好奇心を持たせる。 生徒自身によるコントロールを育てる。 文脈化する。たとえば抽象的な問題を日常的な文脈に関連させて生徒の関心を高める。

3 非言語的行動のチャンネル

授業において、生徒は授業者である教師が発する言葉だけで学習内容を理解するのではなく、教師が表出する動作などの言葉以外の行動も含まれています。言葉に付随した身体の動きや、言葉に先だって表出される身体の動きによるメッセージを非言語的行動といいます。

河野(2005)はナップ(Knapp)が考えた非言語行動のチャンネルを教室内の教師と生徒のコミュニケーション場面にあてはめて、次の表のように整理しています。

チャンネル	具 体 例
環境的要因	教室の広さ、採光、温度、騒音、彩色など
近接学	教師と生徒の物理的距離など
動作学	教師と生徒の姿勢、ジェスチャー、表情など
接触行動	教師と生徒の身体的接触、たとえば、教師が生徒と握手したり、肩に手を触れたりする。
身体的特徴	身長、体型など
副言語	声の大きさ、速さ、リズム、調子など
加工品	服装、装飾品など

教室における非言語行動のチャンネル

コミュニケーション場面における非言語行動のチャンネルを理解するとともに、このことを意識した授業を展開することが大切になります。

身体的特徴、加工品のチャンネルについて、もう少し詳しく述べることにします。

身体的特徴は身長が高い、低いなど、その教師の身体的特徴を持ち味として授業の中にいかすということです。

加工品は授業を教えるのにふさわしいTPO(時と場所、場合にあった方法)に気を配ることで、となく忘れがちなことで、精神的な面で影響を与えるので、おろそかにしないことが大切です。



4 授業における説明の要素

実習・実験など生徒自身が主体的に取り組む活動が中心となる実技の授業であっても、教師の説明が全くなされないという授業はありません。説明は授業を進めるに当たって必要不可欠なものであり、しかも授業において大切な部分です。

説明の主な要素をラッグとブラウン(Wragg & Brown)は、「鍵概念」、「構造と目的」、「先制攻撃」、「声とジェスチャー」の四つを挙げています。それについて河野(2005)は要約すると次のように述べています。

鍵概念

授業には生徒にぜひとも理解をしてもらいたい「鍵」となる内容があります。このことが明確になっていないと、授業は単なるおしゃべりになってしまいます。そこで、授業を考えるときに、この授業の鍵となる内容をはっきりさせる必要があります。

構造と目的

授業の中で生徒に提示される鍵概念は、バラバラに存在するのではなく、お互いに関連を持っています。生徒がより説明内容を理解できるように話す「順番」をきちんと整理します。また、何のために説明するのか、説明の「目的」をはっきりとさせておく必要があります。

先制攻撃

生徒に授業に積極的に参加しようとする姿勢を作るために、指導過程において生徒がびっくりするような仕掛けや、なるほどと納得するものを用意します。このようにして授業に積極的に参加してみようとする「構え」を作ることが大切です。

声とジェスチャー

声は生徒に聞き取れる大きな声だけではなく、授業の鍵となる部分では話し方に抑揚を付けたり、話す間合いや話すスピードを適宜変化させ単調にならないにすることも大切です。また、話術の上手な人は、話の中で「ジェスチャー」をうまく使っています。教師が生徒に語りかけるとき、言葉だけでなく言葉に付随したり、言葉に先立って出る身振り、手振りなど体の動きを巧みに使いこなすようにする必要があります。

5 授業における説明のスキル

授業における説明は学習内容がよく分かるように述べることです。説明のスキルを持ち合わせることで、授業者である教師の説明する内容を、生徒が確実に理解できるようになることが大切です。

説明のスキルを成り立たせるもの

短く簡単な言い回しで述べます。

意識的に身振り、手振りなど非言語的な活動を取り入れます。

大切な部分がはっきりと分かるように教材、教具の提示方法を工夫します。

話す速さや間合いの取り方が単調ではなく変化を持たせます。



生徒に教師の説明に耳を傾けさせる工夫

話す内容は生徒の理解度に合うものにします。

はっきりと聞き取れ、学習のねらいに沿った説明にします。

生徒に理解させたい、考えさせたい部分を明確にします。

日常生活に関連するエピソードを取り上げるようにします。

説明内容を構成するための基本的な手立て

教材研究を通して

説明の柱立てを決めます。

中心となる説明内容の部分がどこなのかを明確にします。

補助的な説明事項を決めます。

説明内容の中心となる部分に導くための補助的な説明事項を整理します。

説明の構造を作ります。

説明の中心となる部分と補助的な事項との関連から、生徒がより説明内容を理解できるように話す順番を決めます。

6 板書と発問

板書について

コンピュータ、プロジェクタなどの情報機器の活用で授業のありようも変化していますが、黒板は「簡単に書いて消すことができる」、「生徒の理解度に応じた対応ができる」など利便性に富んでいるため、授業で使われる頻度は高いものがあります。板書の効果と板書の配慮事項に次のようなものがあります。

生徒にとっての板書効果

自分のノートがまとめやすくなります。
学習内容の要点が分かります。
授業の流れが分かりやすくなります。
思考がしやすくなります。



板書をする際の配慮事項

授業の流れが分かるように書くために板書計画を立てるようにします。
色チョークの使い方や文字の大きさに注意し、見やすい表記にします。
チョークで書くだけでなくカードや掲示物も併用するようにします。

発問について

「生徒への接し方の工夫」や「生徒主体の授業の工夫」と関連して生徒への効果的な発問を行うための配慮事項は次のようなものがあります。

発問をする際の配慮事項

音声、表情、動作に気を付けながら問いかけます。
生徒の考えを引き出すためには「はい」、「いいえ」ですべて答えられるような閉ざされた発問ばかりにならないようにします。
発問が正しく理解されているかを確認します。
間違いを気にさせないよう、受容的、共感的な受け止め方をします。
クラス全体の学習状況をみた発問や、個々の生徒の実態に合わせた発問にします。
なるべく多くの生徒に答えさせるようにします。
発問したら生徒に考えさせるための時間を十分にとるようにします。

7 机間指導とノート指導

机間指導について

机間指導はかつて机間巡視と呼ばれたこともあります。授業に取り組んでいるその場において、一人ひとりの取組の状況を把握し、必要に応じて助言を行う個に応じた指導です。また、あらかじめ設定した評価規準に基づいて評価を行うことで、生徒の理解の状況や授業の進捗状況を把握し、授業を改善する手がかりも得ることができます。教壇から降りて机間指導を積極的に行いましょう。

机間指導をする際の配慮事項

漠然と回るのではなく、明確な意図・目的を持って行います。

特定の生徒を集中して見るのではなく、全員を見て回ります。

つまづいている生徒には時間をかけて指導・助言します。

生徒の考えの良さや努力している点を見付け、励ましの言葉かけをします。

生徒の様子への把握は知識・技能面だけでなく、関心や意欲などの情意面にも目を向けるようにします。

ノート指導について

ノートは学習の足跡です。後でノートを見たときに学習内容や自分の取組を振り返ることができるように授業の中で指導します。ワークシートやプリントを用いる場合も同様のことが言えます。



ノート指導をする際の配慮事項

板書事項をただ単に写すだけでなく、板書されてなくても大切と思うことを書き留めるようにさせます。

自分の考えや他者の考えを書き留めるようにさせます。

机間指導の中でノートの取り方についても指導します。

ノートを集める場合はコメントを添えるなどして返すようにします。

引用・参考文献

引用文献

- 神奈川県教育委員会 2007 「平成 18 年度 神奈川県立高等学校学習状況調査報告書」
- 神奈川県教育委員会 2007 「県立高校の平成 18 年度学習状況調査、平成 18 年度生徒による授業評価及び 19 年度入学者選抜学力検査について」
- 国立教育政策研究所 2007 「(平成 17 年度)高等学校教育課程実施状況調査結果のポイント」http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/index.htm(平成 20 年 2 月)
- 文部科学省 「確かな学力」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm(平成 20 年 2 月)
- 文部科学省 2005 「読解力向上に関する指導資料」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201.htm(平成 20 年 2 月)
- 河野義章 2005 「授業を実施する」(高垣マユミ編著『授業デザインの最前線』北大路書房) pp.106-108 pp.110-113
- 高垣マユミ編著 2005 『授業デザインの最前線 理論と実践をつなぐ知のコラボレーション』p.8 北大路書房
- 並木 博 2005 「授業を理解する」(高垣マユミ編著『授業デザインの最前線』北大路書房) pp.60-61
- 藤田廣一 吉本英夫 慶應義塾大学 香川大学附属高松中学校 1980 「日常的に活用できる教師教育のための授業分析 (S T 授業分析)」 pp.10-13 p.23 pp.36-37
- 二杉孝司、藤川大祐、上條晴夫編著 2002 『授業分析の基礎技術』 p.14 学事出版
- 丸野俊一 2005 「授業の効果を上げる」(高垣マユミ編著『授業デザインの最前線』北大路書房) p.131
- 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』 pp.137-146 金子書房

参考文献

- 愛知県総合教育センター 2004 「授業の手引き (高等学校地理歴史科・公民科) 平成 15 年度版」
- 岩手県立総合教育センター 2007 「校内授業研究の進め方ガイドブック (試案)」
- 神奈川県立総合教育センター 2005 「校内研修ハンドブック」

- 高知県教育センター 2005 「校内研修サポートブック」
- 広島県教育委員会 2003 「授業改善のための校内研修ハンドブック」
- 藤沢市教育文化センター 2004 「自分のことばで実践を語る 教育実践家の共同」
- 名古屋大学・東海市教育委員会教育実践問題支援プロジェクト編 2004 『授業記録による授業改革のプロセス』黎明書房
- 文部科学省 2005 「読解力向上に関する指導資料」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201.htm(平成 20 年 2 月)
- 文部科学省 2005 「読解力向上プログラム」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/014/005.htm
 (平成 20 年 2 月)
- 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校 編 2007 『「読解力」とは何か Part 』三省堂
- 東 洋、中島章夫監修 1988 『授業技術講座 2 授業を改善する』ぎょうせい
- 東 洋、中島章夫監修 1988 『授業技術講座 3 教師の実践的能力と授業技術』ぎょうせい
- 稲垣忠彦、佐藤学 1996 『子どもと教育 授業研究入門』岩波書店
- 小倉康 2004 「わが国と諸外国における理科授業のビデオ分析とその教師教育への活用効果の研究 IEA/TIMSS-R 授業ビデオ研究との協調」
- 坂元 昂編著 1990 『教職課程講座第 4 巻 教育の方法と技術 授業の効果を高める技術』ぎょうせい
- 清水 広 2007 「授業分析法の開発のための調査」(神奈川県立総合教育センター『研究集録』第 26 集)
- 千々布敏弥 2005 『日本の教師再生戦略』教育出版
- 奈須正裕 2006 『学力が身に付く授業の技 1 教師という仕事と授業技術』ぎょうせい
- 日比 裕、的場正美編著 1999 『授業分析の方法と課題』黎明書房
- 二杉孝司、藤川大祐、上條晴夫編著 2002 『授業分析の基礎技術』学事出版
- 森敏昭、秋田喜代美 2000 『重要用語 300 の基礎知識 19 教育評価』明治図書
- 守屋 淳編著 2006 『学力が身に付く授業の技 2 子どもとともに育つ技』ぎょうせい
- 吉崎静夫 1995 「年会論文集 19 ビデオを利用した教師の授業力量の形成」 日本科学教育学会
- 吉田佳恵 2005 「評価者間の比較による授業評価システム」(神奈川県立総合教育センター『研究集録』第 24 集)

高等学校版「授業改善のための授業分析ガイドブック」の作成関係者

< 助言者 >

所 属	職 名	氏 名	備 考
鎌倉女子大学 児童学部	教 授	高垣 マユミ	平成 18,19 年度

< 調査研究協力員 >

所 属	職 名	氏 名	備 考
県立神奈川総合高等学校	教 諭	石橋 篤	平成 19 年度
県立湘南台高等学校	教 諭	長島 和子	平成 19 年度
県立逗子高等学校	教 諭	浅井 祐一	平成 19 年度
県立相模大野高等学校	教 諭	國松 稔之	平成 19 年度
県立大和西高等学校	総括教諭	臼井 勇	平成 19 年度

< 神奈川県立総合教育センター >

所 属	職 名	氏 名	備 考
カリキュラム支援課	研修指導主事	清水 広	平成 18,19 年度
〃	〃	竹久保 明弘	平成 19 年度
〃	〃	三堀 仁	平成 18 年度
〃	教育指導専門員	勝田 光男	平成 19 年度
〃	〃	吉村 健二	平成 18 年度

高等学校版 授業改善のための授業分析ガイドブック

発行 平成 20 年 3 月

発行者 田邊 克彦

発行所 神奈川県立総合教育センター

〒251-0871 藤沢市善行 7 - 1 - 1

電話 (0466)81-1659 (カリキュラム支援課 直通)

ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

再生紙を利用しています。



神奈川県立総合教育センター

カリキュラムセンター（善行庁舎） 教育相談センター（亀井野庁舎）

〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1

〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4

TEL (0466)81-0188

TEL (0466)81-8521

FAX (0466)84-2040

FAX (0466)83-4500

ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>