

# 授業構造化の視点でみる実践的指導力の向上

所属コース 教育実践開発コース

氏名 松下圭介

指導教員 白松 賢 小田正志

## 【概要】

本研究は、授業のねらいを達成するために、筆者の授業構造化による授業実践力の基礎的向上を目指していくものである。実践は、単元構造図と構造的な板書計画の作成に焦点化した。単元構造図は、単元と一単位時間の流れ、評価規準とそれを評価する時期を明記して1枚のシートにまとめることで、授業者が見通しを持って授業に臨むことができるという利点がある。また、板書を構造化することによって、授業のねらいを達成するために必要な知識を児童に習得させることができる。しかし、その板書を見返していくうちに、授業を構造化することは、授業者の意図通りの進行にとらわれ、児童の思考を束縛することもあることに気づくことになった。そこで、児童の多様な思考を生み出すためには、教師による発問が重要であるという結論に至った。

キーワード 授業構造化 授業デザイン 単元構造図 構造的な板書計画 発問

## 1 研究の目的

### (1) なぜ授業を構造化するのか

平成 29 年 3 月公示の『新学習指導要領解説 総則編』（以下、新小学校学習指導要領と表記）で求められている、児童の「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、どのようなことに取り組むべきなのであろうか。文部科学省の新小学校学習指導要領（2017、77 頁）には、以下のように書かれている。「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を考えることは単元や題材など内容や時間のまとまりをどのように構成するかというデザインを考えることに他ならない」では、「授業をデザインする」とはどのような意味を持つのであろうか。澤井（2017、48 頁）は、「これからの教師が求められている指導力とは、子供の学びを軸に授業を設計（デザイン）する力、それを効果的に運営（マネジメント）する力」だと述べている。また、愛媛県教育委員会作成の授業評価システムガイドライン（2007、12 頁）には、「授業構成力」について以下のような記述がある。「ねらいを達成するために有効な、単元・授業の流れを計画したり、学習形態を工夫したりする力、つまり、単元や授業を設計・構築する力である。」つまり、「授業をデザインする」ことは、「授業を構造化する」ことだと捉えた。

授業者にとって、児童の主体的・対話的で深い学びの実現のためにはまず、授業のねらいを達成することが肝要である。そのためには、新小学校学習指導要領で明確化された「何ができるようになるか（育成を目指す資質・能力）（文部科学省，2017）」の習得を保証する授業が必要であると考え、授業を構造化し授業実践力を基礎的に高めていくこととした。そこ

で、本研究では単元における単元構造図の作成と、授業の流れが一目で分かる構造的な板書計画の2点から授業構造化を進めていく。

## (2) 先行研究

授業構造化については、これまでも様々な研究が行われている。特に社会科においては、山口康助の実践が著名である<sup>(註1)</sup>。この背景には、「昭和30年の社会科学習指導要領の第2次改訂で、知識の系統的学習の方向が打ち出され(森分, 1978)」たことにより、「学習のねらいと見通しをはっきりさせ、何を、どのように教えるかを、最も端的に示す方法として、ここに構造的アプローチが考え出されてきた(宮地, 1965)」ことが大きな要因とされている。さらに、大森(1965, 12頁)は、「社会科は内容教科としての性格を持つばかりでなく、究極的には社会に関する総合的認識能力が養われ、りっぱな市民が育成されなければならないが、その社会認識が総合的である以上、そこには構造化がなければならない」と論じている。岩田(2001, 40頁)も「学習内容には構造が不可欠である。」と述べており、授業構造化の必要性が多くの研究者の間で議論されている。さらに、宮地(1965, 2頁)は「この単元で、あるいは、この1時間で、何を、どのように教えるかを、はっきりわかりやすく示す。」ことや「社会の構造的把握の能力を高めることをねらうもの」だと述べている。また、小学校歴史学習において、児童が思考力を身に付けるために、「教師自身がまず、学習展開の『どこで』『何を』考えさせるかをはっきりと打ち出しておかなければならない…内容を構造化すれば、歴史事象の因果関係がはっきりと教師自身に把握され、思考の機会と、思考の内容が必然的に構成されてくる(坂東, 1965)。」といった所論もある。また、山口康助を中心とするグループが主張している構造化運動の特色に、「構造を図化し、構造図として端的にその内容と関連を示そう(宮地, 1965)」としていることがある。つまり、その単元で学習する内容を図示しようとする取組である。

板書の構造化に関しては、「板書構造ということが、関連図を掲げ、指導内容とその展開の仕方を端的に示しているもの(宮地, 1965)」や「板書法とは、教師が黒板を用いて学習展開を示したり、要点をまとめたりして学習効果を高めるための教育技術である(西尾・久保田, 2009)。」といった構造的な板書の必要性が論ぜられている。そこで、筆者は、授業構造化について、単元構造図と構造的な板書計画に関わる先行研究から、以下のように定義づけ、研究を行うこととした。

教師が単元あるいは、一単位時間の学習の見通しをはっきりさせ、何を、どのように教えるかを、単元構造図や構造的な板書計画ではっきりと分かりやすく示すことによって、授業のねらいを達成していくものである。

## 2 研究の方法

研究は、以下の2点に焦点化し進めていく。①単元構造図の作成、②構造的な板書計画の作成である。授業実践から得られた成果や課題を検討する。

### (1) 対象

連携校：愛媛県松山市立Z小学校

学年：第6学年Q組及びP組

期間：201X年6月～201X年12月

教科：社会科（歴史的分野）

### 3 授業構造化における実践改善

#### (1) 「単元構造図」の作成

本研究で活用する単元構造図は、佐藤（2011）の提唱した、授業者が「単元を俯瞰するため」（佐藤，137頁）のツールである。

佐藤は、単元構造図の意味に以下の3点があると述べている。

- ① 学習指導要領及び解説に記載されている内容を把握し、教えるべき内容を整理する。
- ② 指導内容をキーワードでとらえ授業を組み立てる。
- ③ 自身の授業イメージをもとに、効率的、効果的な評価を行うために、観点ごとの評価規準を作成する。  
(佐藤 2011, 125 頁の提案に筆者が加筆)

この単元構造図は、授業者が授業実践を重ねていく中で、どの学習活動でどの観点を評価していくのか、視覚的に捉えやすい。また、学習内容と評価規準、それらを実行するタイミングが一枚のシートで確認でき、指導と評価の一体化を図りやすいという利点から、佐藤の単元構造図を活用することとした。佐藤の提案を基に、愛媛大学の体育専攻の学生が作成した単元構造図を図1に示す。

目標	技能	ボール操作とすばやく場所を移動したりして、ネットをはさんだ攻防を展開することができる。					
	態度	ブレルボールに積極的に取り組むとともに、ルールを守り、分担された役割を果たそうとする。					
	思考	点を取る攻めかたと取らせない守り方が分かり、自己やチームの課題や特徴に応じた作戦を立てることができる。					
		1	2	3	4	5	6
学習課題 (本時の めあて)		ブレルボールを知り、挑戦しよう。	つながるブレル・決まるブレルができるようになるろう。	3段攻撃にチームでチャレンジしよう。	3段攻撃で、強いアタックを打てるようになるろう。	チームに合った練習に取り組み、リーグ戦を楽しもう。	チームに合った練習に取り組み、リーグ戦を楽しもう。
学習の流れ	10分	整列号令・準備運動・体づくり運動		整列号令・体づくり運動			
		めあての確認	2人・3人でブレル	○1人・2人・3人でブレル ○アタックゲーム			
	20分	ブレルボールのルールを確認	めあての確認・前時の振り返り	めあての確認・前時の振り返り			
	30分	試しのゲーム	ブレルボールのルールを再確認	アタックゲーム	アタックゲーム	チーム練習	
	40分		メインゲーム	メインゲーム	メインゲーム	リーグ戦	
45分	まとめ（学習カードの記入・その時間の課題の確認と共有・健康観察）						
評価							
技能	観察(レディネスの確認)		観察	観察			観察
態度	観察		観察		観察		
思考		学習カード		学習カード	学習カード・観察		学習カード

図1 単元構造図「小学校第5学年 プレールボール」(出典:教育実践開発コース 実践報告書 大北悟)

上の図1を見ると、図の上部に単元における評価規準があり、中部に単元の学習の流れ、学習活動によって枠を設け、それぞれの学習活動でどの評価を行うのか図示されている。また、下部にはその一単位時間で評価する観点の評価方法を示している。この単元構造図を基に、連携校での社会科の授業実践で単元構造図を作成した。また、評価の観点は今後の教員生活での有用性を加味して、新小学校学習指導要領に準拠した観点とした。

・授業実践

単元名：世界に歩み出した日本  
教科書：新しい社会 pp.114-127（東京書籍）

[評価規準]

○明治時代，日本は産業の発展や江戸時代に結んだ不平等条約の改正，日清・日露戦争の勝利，科学の発展等によって世界的地位が向上したことを理解できる。（知識・技能）  
○日本の産業の発展によって，人々の民主主義への関心が高まり，それに伴い労働運動や農民運動，女性運動が各地で起こったことを理解できる。（知識・技能）  
○なぜ，明治時代に日本の国際的地位が向上したのか，産業の発展や江戸時代に結んだ不平等条約の改正，日清・日露戦争の勝利，科学の発展等の根拠を挙げながら表現することができる。（思考・判断・表現）  
○明治時代の日本を短い文章で既習事項を生かしながら，自分の言葉で表現しようとしている。（学びに向かう力・人間性等）

[単元構造図]

(単元目標)

知識及び技能	①明治時代，日本は産業の発展や江戸時代に結んだ不平等条約の改正，日清・日露戦争の勝利，科学の発展等によって世界的地位が向上したことを理解できる。 ②日本の産業の発展によって，人々の民主主義への関心が高まり，それに伴い労働運動や農民運動，女性運動が各地で起こったことを理解できる。
思考力・判断力・表現力等	①なぜ，明治時代に日本の国際的地位が向上したのか，産業の発展や江戸時代に結んだ不平等条約の改正，日清・日露戦争の勝利，科学の発展等の根拠を挙げながら表現することができる。
学びに向かう力・人間性等	①明治時代の日本を短い文章で既習事項を生かしながら，自分の言葉で表現しようとしている。

	1	2	3	4
5	本時の学習課題を確認する。			
10	欧米諸国と結んだ通商条約が領事裁判権を認め，関税自主権がないという不平等条約だったことを学習する。	2つの戦争について学習する。	日本の国際的地位が向上する契機となった主な出来事を学習する。	産業の発展によって日本の社会や人々の生活が，どのように変化したのか学習する。
15				
20	不平等条約改正のために，陸奥宗光と小村寿太郎が活躍したことを学習する。			
25				
30				
35				
40	① 本時のまとめを行う。			② 明治時代を短い言葉で表現する。
45		①		①

知識及び技能	①ノート・発表	②発表・ノート
思考力・判断力・表現力等	①発表・ノート	
学びに向かう力・人間性等		①観察・発表・ノート

図2 授業実践前 (201X/11/13 作成)

前述のような単元構造図を作成した。単元の導入で、想定していたよりも、学習が早く進んだため、次時の学習活動を前倒しで行うこととした。また、ゼミで現役中学校社会科の先生から「何が構造化されているのか見えづらい。」という指摘もあったため、改良を加えた。それを図3に示す。

	1	2	3	4
5	本時の学習課題を確認する。			
10	欧米諸国と結んだ通商条約が領事裁判権を認め、関税自主権がないという不平等条約だったことを学習する。	・日露戦争では東郷平八郎や秋山兄弟が活躍し、見事勝利をおさめた。 ・講和条約で樺太の南部と満州鉄道の権益、朝鮮を獲得したが、多額の出費や多くの戦死者を出したのにも関わらず賠償金を得られなかったことで国民の不満が高まったことを学習する。	・種ロー葉や夏目漱石等文学の分野で活躍する人物が数多く登場したことを学習する。 ・新渡戸稲造の国連事務局次長就任や八幡製鉄所が建設される等、日本の産業の発展を学習する。 ・これまで学習してきた内容を元に、「なぜ、日本の国際的地位は向上したのだろうか」という学習問題に対する答えを各自考え、全体で発表する。	・産業の発展に伴って、足尾銅山鉱毒事件や米騒動等の民衆運動が数多く起こったことを学習する。 ・人々の民主主義への関心が高まり、選挙権の改正や平塚らいてう、市川房枝に代表される女性の地位向上への動きが活発になったことを学習する。
15	不平等条約改正のために、外務大臣の陸奥宗光と小村寿太郎が活躍し、やっとの思いで長年の悲願を達成したことを学習する。	・日清・日露戦争の勝利によって、韓国併合を行い現地の人々の誇りを傷つけたことを学習する。	産業の発展によって、日本人が洋服を着たり都市部をバス等の交通機関が登場したことを学習する。	②
20	日清戦争の勝利によって台湾と多額の賠償金が得られたことを学習する。	・野口英世や北里柴三郎等、日本人が医学の分野で世界に認められたことを学習する。		
25				明治時代の日本を一言で「○○時代」と各自表現し、全体で意見交流を行う。
30				
35				①
40				
45	本時のまとめを行う。			
			①	
		①		
知識及び技能		①ノート・発表		②発表・ノート
思考力・判断力・表現力等		①発表・ノート		
学びに向かう力・人間性等				①観察・発表・ノート

図3 授業実践中 (201X/11/22 作成)

学習活動を細やかに記述することによって、単元の見通しをスモールステップで持てるようになった。

## (2) 構造的な板書計画の作成

「板書」に関する研究は、これまでも多くの研究者の間で実践されてきている。谷村(1986, 74頁)は、「板書には集団思考の過程が反映される」と述べており、矢ノ浦(2016, 63頁)は自身の著書で、「板書は一時間の学習の流れがひと目で分かるものでなければなりません」と定義づけている。また、有田(2006, 70-71頁)は、「黒板は教師のノートであるので、板書計画を立て、子どもの意見を的確な言葉で書くことで構造的な板書ができる。」と自身の論を展開している。つまり、板書には大きく分けて、次の2つの機能に分けられる。

本実践では、上記2つの観点で授業を見ていくこととした。

- ① 子どもたちの集団思考を反映させ、授業を見える化する。
- ② 教師の思考ツールでもあり、構造化することで、子どもの学びを保証する。

・授業実践

単元名：武士の世の中へ  
教科書：新しい社会 pp.48-57 (東京書籍)

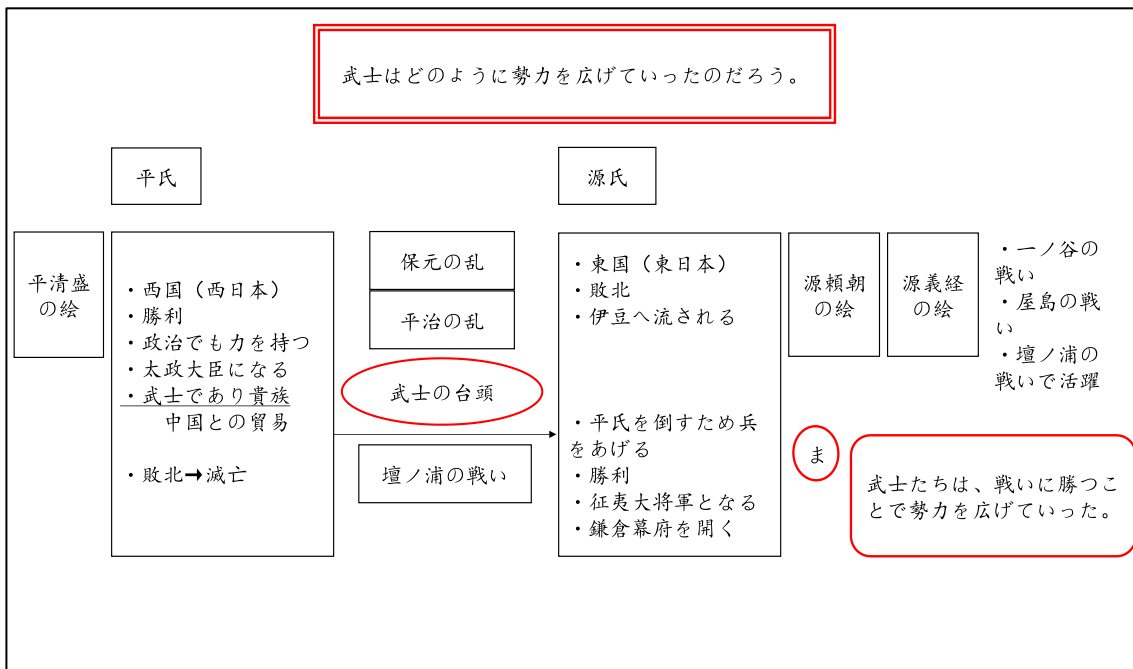


図4 事前の板書計画 Q組 (2/4 時)

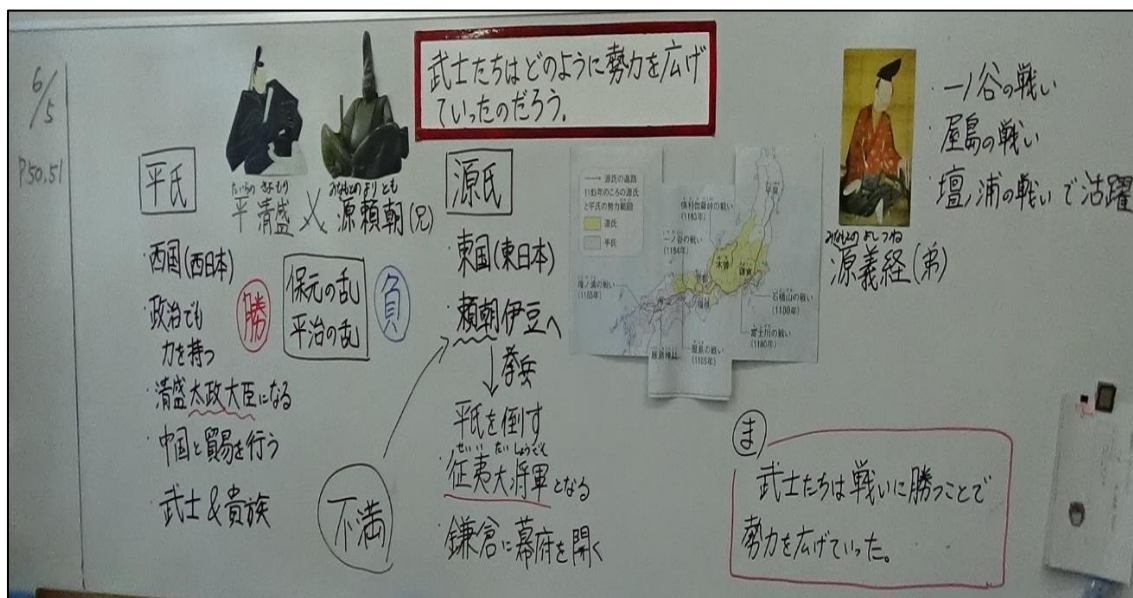


図5 授業後の板書 Q組 (201X/6/5)

図4と図5を比較すると、観点①については、挿絵や地図を活用しながら、平氏側と源氏側に分け、児童にとって視覚的に分かりやすく、集団思考を見える化することができた。観点②についても、学習問題を解決するための知識を板書に整理していき、想定通りにまとめることができた。

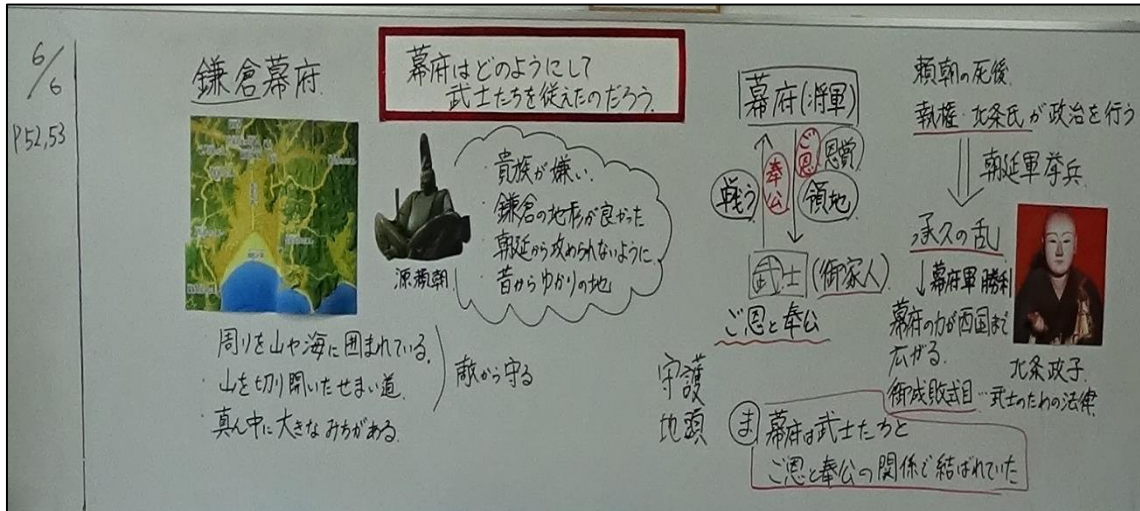


図6 授業後の板書 P 組 (201X/6/6)

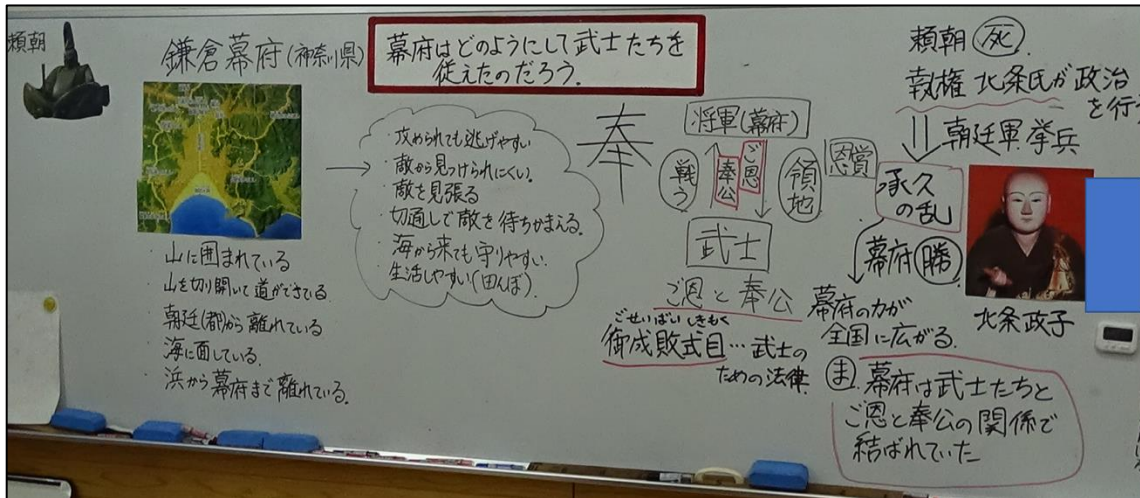


図7 授業後の板書 Q 組 (201X/6/7)

上の2枚の写真は、6年生2学級で行った同じ授業内容の板書である。筆者は授業後、①と②のどちらの観点も満たしていると実感し、大いに満足感を得ていた。しかし、後日参加したゼミで、現役中学校社会科の先生から「2学級で問いの答えをまとめとして全て同じにしているのはどういうことなのだろう？」というご指摘を受けた。続けて、「授業の学習課題として提示した問いと授業者が行ったまとめが本当に合っているのか。ましてや、学級が違って児童も違うのに、同じ問いとまとめになるのだろうか。」というご意見もいただいた。授業の2つの見るべきベクトルとして、澤井(2017, 12頁)は、「①指導者である教師を通して授業を見るベクトル ②学習者である子供を通して授業を見るベクトル」の2つがあると述べている。澤井の所論を参考にすると、筆者がこれまでに行ってきた授業は、①の指導者である教師を通して授業を見るベクトルのみであったことに気づかされた。さらに、担当教員からは、「授業を構造化したら、子どもの多様な発想を束縛するデメリットもある。」というご指摘をいただいた。そこで、学習者である児童の思考を大切にしたい授業を行ってみたい、と考えるようになった。

前述の授業は、片上（1995）が言うところの「課題解決型」の授業である。片上は、課題解決型授業の問題点として、次の4つを挙げている。

- ① 学習問題づくりが恣意的である。
- ② 学習課題が一つで、大きすぎる。
- ③ 得させたい知識が個別的で、構造化されていない。
- ④ 事実→学習課題→得させたい知識、が一方通行的である。 （片上, 1995, 55 頁）

「課題解決型」社会科授業は、子どもの主体的な追求を促しているように見えて、実際は子どもに個別的な知識を得させて子どもの追求を完結させてしまうことになる（片上, 1995）。片上の挙げた4つの問題点は、筆者の授業でも当てはまるのではないだろうか。特に④については、筆者が授業を構造化することにより、児童の思考を妨げ、教師主導の授業となっていたのである。また、デューイやヴィゴツキーに代表されるような構成主義の立場で自身の理論を展開されている研究者に佐藤学がいる。佐藤の所論を抜粋して以下に示す。

学習主体の思考が構成する対象の現実性（リアリティ）を追求しえても、学習者の身体が感受する対象の実在性（アクチュアリティ）を追求することはできない。また、現実の学習過程においては、意味と関わりを構成する主体自身が絶えず解体され再構成されているのだが、この主体の編み直しの過程を構成主義の立場は不問に付しがちである。

さらに、その主体の編み直しにおいて体験される時間は、一方向的な均質な量的時間なのではなく、可逆的で循環する質的時間なのだが、この点も、構成主義の理論は解決しているわけではない。（佐藤, 1996, 72 頁）

佐藤はこの難題に対して有効な理論を提唱していないが、筆者は一つの手立てとして「発問」を考えてみたい。ここでは、学習指導案には一般的に学習問題ないし学習課題として位置付けられる発問を「中核発問」（片上, 2013）として考察していく。中核発問を“「なぜ」型発問”が望ましいと強く主張されている森分の所論を引用する。

社会科授業は「なぜ」という問い、「～すればどうなるか」という問いに対する回答として構成されるべきである。「なぜ」と問い、「～すればどうなるか」と問えば、一般化、理論なしには答えていくことはできない。「なぜ」と問い、「～すればどうなるか」と問われれば、既知の法則、理論を用いて、あるいは新たに法則、理論を創造し、あるいはどこかから借用して推論し、原因や結果を探求していかざるをえない。（森分, 1978, 144 頁）

ここに、授業のねらい達成のための示唆を得た。そこで、次時の授業では、中核発問を“「なぜ」型発問”へ変更し、児童個人の思考を可視化させるためにワークシートを用いた授業を展開した。



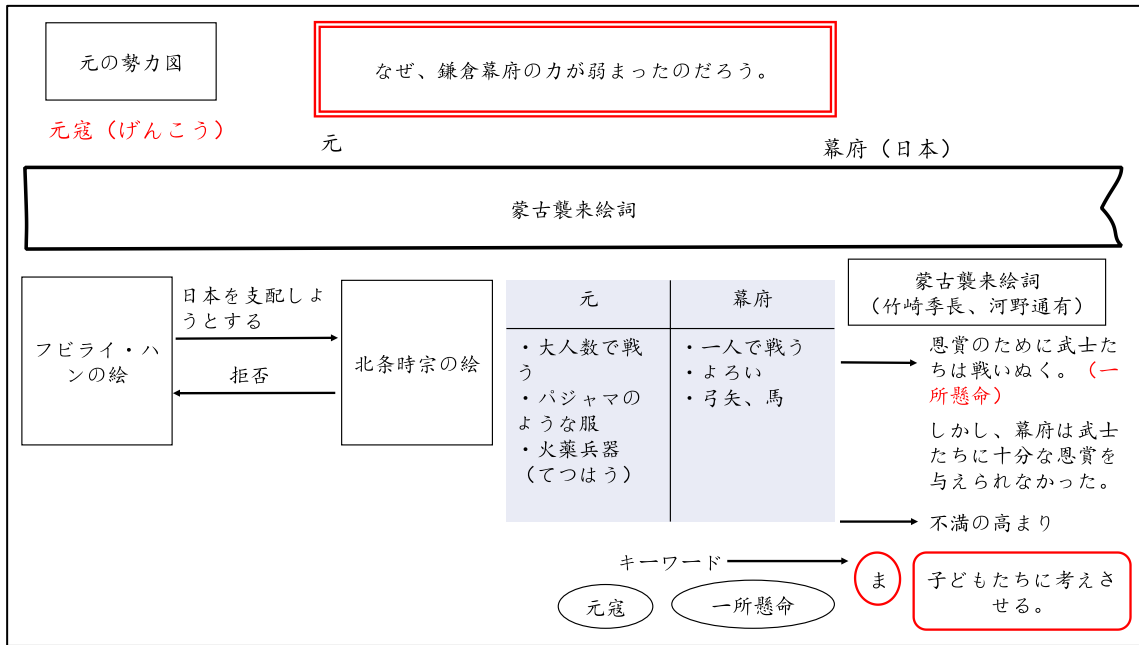


図8 事前の板書計画Q組(4/4時)

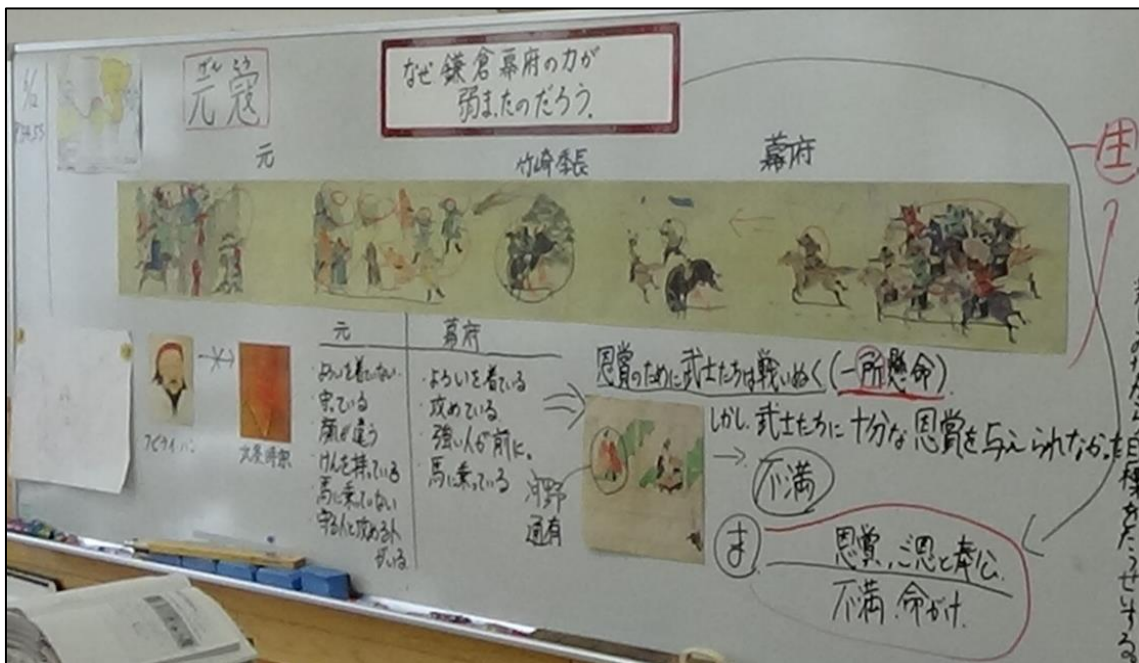


図9 授業後の板書Q組

中核発問を“「なぜ」型発問”に設定し、まとめの段階で教師が提示したキーワードを用いて、児童一人一人の中核発問に対する答えを記入させた。そのことによって、それまでの鎌倉幕府と武士(御家人)の御恩と奉公という関係が元寇により崩れ、幕府に対する不信感が高まり、幕府に与する武士(御家人)が減り、幕府の力が弱まったという流れを児童に捉えさせることができた。児童のまとめた答えをいくつか抜粋する。

・武士たちは命をかけて戦ったのに、幕府は十分な恩賞を与えられなかったから、武士たちも不満をもつようになって幕府と武士のご恩と奉公の関係が崩れていったから、鎌倉幕府

の力が弱まっていった。

・元寇で、武士が恩賞がもらえず、ご恩と奉公の関係がくずれたため、武士たちは不満をもち、鎌倉幕府の力が弱まった。

・元寇が起これ、武士たちは命懸けで戦ったにも関わらず、十分なほうびを与えられなかったことによって、御恩と奉公の関係がくずれ幕府に味方する武士が少なくなった。

(下線: 筆者加筆)

### (3) 成果と課題

単元構造図は、単元の見通しを持った教師によるスモールステップな教授を可能とする。つまり、単元を俯瞰した視点と一単位時間の学習や評価を計画的に組織化することが可能となる。これは、単元の流れ図や単元計画、本時の指導等と比較して、一目で確認することができるという点で、有用性がある。また、構造的な板書計画は、授業のねらいを達成するための資源となる知識を板書に集団思考の過程として整理することができる。「何ができるようになるか(育成を目指す資質・能力)」の習得を保証する筆者の授業実践力の向上という面で、成果が得られた。社会科授業構造化は、教師が自己の責任において授業内容を選択し組織するところから始まる(森分, 1978)。授業者が単元あるいは一単位時間における授業後の児童の姿を思い浮かべながら、授業を構造化していくことが肝要である。

一方、単元構造図は、深い教材研究の上に成り立つものであるため、作成に多大な時間を要する。しかし、本研究で明らかになったように、授業者の思考を継次的に整理するという面で、作成する意義がある。板書計画は、授業を構造化することにより、子どもの多様な発想を束縛してしまうというデメリットが起こりうる。子どもの自由な発想、主体的な思考の発展を尊重しながら、それを統制していく根拠は、そうしなければ事象・出来事の科学的な理解・説明ができないからである(森分, 1978)。つまり、教師による授業のねらい、「何ができるようになるか(育成を目指す資質・能力)」を明確に設定しておきさえすれば、そこに至る児童の思考の過程は多様性があって良い。単元の学習内容が、構造化された知識として提示されれば、学習内容の定着性・応用度が高まる(岩田, 2009)という所論があるように、授業者による問いと児童の答えから得られる知識を積み重ねていくことで、授業のねらいを達成していくことができる。

今後は、さらに発問に焦点化し、本実践で示唆を得た「なぜ」型の中核発問だけでなく、児童の深い学びへとつながるような補助発問の精選に取り組んでいく。

### 註

(1) 山口の実践は、(山口康助編、『社会科指導内容の構造化』, 1963, 新光閣)や(小沢栄一・山口康助編、『歴史学習の構造的展開』, 1964, 新光閣)などがある。

### 引用文献

有田和正(2006). 教材開発で授業はどう変わるか 明治図書 70-71.

岩田一彦(2001). 社会科固有の授業理論 30の提言 明治図書 40.

愛媛県教育委員会(2007). 小学校・中学校 授業評価システムガイドライン 教育課程指導資料, 20, 12.

- 大森照夫(1965). 社会科の創造的構造化と構造化への期待 社会科教育研究, 20, 9-18.
- 片上宗二(1995). オープンエンド化による社会科授業の創造 明治図書 52-57.
- 片上宗二(2013). 社会科教師のための「言語力」研究—社会科授業の充実・発展をめざして— 風間書房 80.
- 佐藤学(1996). 教育方法学 岩波書店 72.
- 佐藤豊(2011). 楽しい体育理論の授業をつくろう 大修館書店 121-140.
- 澤井陽介(2017). 授業の見方～主体的・対話的で深い学びの授業改善～ 東洋館出版社 48.
- 谷村潤太(1986). 板書による社会科授業の自己判断 社会科研究, 34, 72-83.
- 西尾三津子・久保田賢一(2009). 子どもの能動的な学習を促すメディアとしての板書技術—ボリビア国への技術移転を通して— 教育メディア研究, 15, 65-81
- 坂東昭(1965). 小学校における思考力をどのように育てるか—6年生の日本歴史の指導を通しての考察—, 社会科教育研究, 21, 30-39.
- 宮地忠雄(1965). 社会科学習の構造化 社会科教育研究, 20, 2-9.
- 森分孝治(1978). 社会科授業構成の理論と方法 明治図書 140.
- 文部科学省(2017). 小学校学習指導要領 総則編 77.
- 矢ノ浦勝之(2016). 秋田県民式 アクティブ・ラーニング 教師の技 11 小学館 63.