

## 学力保障につながる授業改善をめざして

### － 教員の授業力向上のためのe-Learning －

今年度の「指導の重点」では「個に応じた指導」が求められている。個に応じるための方法の一つとして私たちは日常的に机間指導を行うが、そこではどのようなことが行われれば子どもは学習を深めていくことができるのか、また必要な要素は何なのだろうか。ビデオ取材した机間指導の場面について指導者に話をきいてみると、ひとつの助言や指導・支援の場面に、絶えず「子ども理解」「教材理解」の2つの側面が存在していることが明らかになってきた。

本研究では、これら2つの側面から指導者の視点や意図を整理して編集したビデオ資料を制作した。実際に若い先生たちに視聴していただく中で、短時間でも研修の効果を高める上で編集が重要であることもわかってきた。この点をふまえて、いつでもどこでも効果の高い研修に利用できるe-Learningコンテンツの在り方を提示する。

# 目 次

はじめに .....	1	<b>第3章 ビデオ資料制作の実際</b>	
<b>第1章 e-Learningの可能性</b>		<b>第1節 取材と編集</b>	
<b>第1節 研修のためのe-Learning</b>		(1) 指導者との打ち合わせ, 取材 .....	11
(1) e-Learningにできること .....	1	(2) 編集の概要 .....	12
(2) ビデオ研修のための必要条件 .....	2	<b>第2節 「机間指導」がもつ2つの側面</b>	
<b>第2節 研究の流れ</b>		(1) 「子ども理解」「教材理解」	
(1) 研究の視点 .....	3	に沿った編集 .....	13
(2) 本研究のキーワード .....	5	(2) 子どもは「机間指導」を	
		求めている .....	15
<b>第2章 研究の流れ</b>		<b>第4章 研修を深めるもの</b>	
<b>第1節 「机間指導」からみた授業</b>		<b>第1節 比較視聴から明らかになってきたこと</b>	
(1) なぜ「机間指導」なのか .....	6	(1) 若い先生たちによる比較視聴から .....	17
(2) 机間指導に込められている		(2) 比較視聴から生まれた再編集 .....	18
指導者の「おもい」 .....	8	<b>第2節 今後のために</b>	
<b>第2節 ビデオ資料のコンセプト</b>		(1) 研修の視点から生まれ出るもの .....	19
- 「机間指導」を題材に -		(2) e-Learningの未来 .....	20
(1) 制作の方針		<b>おわりに</b> .....	20
- 比較視聴による検討と再構成 - .....	9		
(2) 資料パッケージの構成 .....	10		
		<b>巻末資料 授業ビデオセットCD版</b>	

---

<研究担当> 中嶋 弘行 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力員> 久保田 潤子 (京都市立六条院小学校教諭)  
林 正和 (京都市立高倉小学校教諭)

## はじめに

IT<sup>(1)</sup>やe-Learning<sup>(2)</sup>という言葉が教育現場にも浸透し、聞き慣れた言葉になってきた。

実際、ネットワークにつながったコンピュータがいよいよ身近になり、家でも学校でも町に出てもどこにでもあるというユビキタスの時代がやってきた。「ポスト2005における文部科学省のIT戦略の基本的な考え方」<sup>(3)</sup>では、「目指すべき方向性」として「ITを活用した学習コミュニティが構成されること」を謳っている。すなわち、電子ネットワーク上で人と人が学習しあえる環境をつくっていくことを促している。こういった背景もあり、京都市では学校への光ファイバ専用線が100%敷設を終え、校内LANも整備されるというように、学校のネットワーク環境が充実してきた。私たち教員が研修のためにもこの環境を利用できる状況がハードウェア的に整ってきている。そして、この中ではイントラネットを利用したe-Learningサイトも運営されてきた。

本研究では、こうしたネットワーク環境を利用した教員研修向けe-Learningコンテンツ<sup>(4)</sup>について、短時間でも効果の高い研修が行えるための条件を考えた。今後ますます増えていく若い先生たちに、コンピュータという道具を使い「気づき」を深めていっていただくためには、どのような工夫がなされていけばよいのだろうか。このことについてさぐってみたい。

昨年度は、コンテンツの組み合わせ方と共に、この加工の在り方について研究を行ってきた。日頃の授業記録であるビデオ資料を視聴しながら研修をすすめるとき、どのような工夫がなされていけば研修は深まるのだろうか。授業記録をそのまま見るとい形に比べ、編集という加工を経たものが研修効果をどう深めるものであるのかをさぐっていこうと考えた。

加工の行われていることが気づきを深め効果の高い研修につながるといえるのなら、いつでもどこでも時間にも空間にも縛られずに提供されるべきe-Learningコンテンツにとって、それは欠かせない要素である。

本年度は「机間指導」を切り口としてコンテンツを制作し、その切り口からみえる要素を加工することで研修はどう変わるかということと比較してみた。そこから研修用コンテンツにとっての編集の在り方を検討し、また、その必要性について整理してみたい。

## 第1章 e-Learningの可能性

### 第1節 研修にとってのe-Learning

#### (1) e-Learningにできること

カリキュラム開発支援センターでは昨年度から奇数月金曜日の夜に「若いフレッシュな先生のための授業交流会」を実施している。この第1回の会(2004年7月1日)に参加した先生たちから終了後に書き残していただいた声の中には次のようなものがあった。

- ・何か少しでも私自身がほっとすることや、こうすればいいのかという「目からウロコ」のような話が聞けたら助かる。
- ・ひとつの事例を聞いて、本当に一人一人様々な思いをもったことを実感し、他の人の言葉や思いを聞くことで共感することができたり、大切なものや考えるべきことが見えそうな気がした。
- ・授業づくりのポイントを教えていただけたらと思います。

勤務終了後の夜間でありながら、授業づくりのために気づきを深めたくて自主的に集まってこられた若い先生たちからの、切実で率直な思いが述べられている。

こういった「思い」をもつとき、私たちは図書館でその課題に合致する本を探しては読んでみたり、先輩の先生たちに意見を請うたりして解決の糸口を求めてきた。そして、また、このような交流会に片道1時間以上もかけて参加しては明日からの取り組みに返していこうとする先生たちもおられる。これらは、日々の学習指導をしていくうえでとても重要な研修である。

私たちは授業改善のためのポイントや子どもたちへの視点などについて、先輩の先生たちから半ば口伝のような形で伝えられ教わってきた経験をもっている。それは授業研究会の中であったり、放課後の職員室であったりした。そういった「伝えられるべきもの」にふれるとき、それが他校の話であれば自校でも招いて聞きたいと願うこともあった。

このような授業改善をするために本やビデオ資料を使うこともある。それらを手に入れるためにはどうしても時間と空間に制約があったり、あるときには必要なときに手に入らず授業が終わってしまってからになったりすることもあった。欲しいときに欲しい資料が手に入ることを、私たちはどれほど望んできたことだろう。

そういう中でe-Learningが登場し、ネットワークにつながったコンピュータを利用して資料を呼び出すことができるしくみが整い始めた。それは、かつてのように、番組表を見て放送開始を待つというものではなく、求める資料をすぐに呼び出す形になる。こういったe-Learningのしくみが整備されていけば、私たちの授業改善のために、より研修が身近なものにできるのではないだろうか。

私たちは授業のために教材研究を行うが、その日常的な一つの形として職員室や教室のコンピュータからネットワークのむこうにある授業資料を探し出す作業を行っている。「今日の授業で子どもへのかかわりの在り方についてこう悩んだ」というようなとき、この教材研究と同じスタイルで授業改善のための資料が取り出せるならば、きっとその解決への糸口を求めることができる。そして、このような方法はe-Learningの学習方法とってよい。

先に述べたような交流会は夜間に行われる。そこに出かけて行って顔を合わせ、仲間の息づかいを感じながら交流を深めるのはとても大切でかけがえのないことではあるが、別な面では時間が合わなかったり大雨にたたられながら出かけたりということもある。e-Learningは一人ででもできることから、直接交流して息づかいを感じられない側面もあるけれど、少しの時間でも利用して教材研究や課題別研修のために使いやすい環境だといえるだろう。

e-Learningの本質は「いつでもどこでも」時間と空間に制約されることなく資料を手に入れ参加できる学習のスタイルにある。これは、学校を離れることなく職員室や教室にいても、必要と感じた時に教材や資料を調べたり手に入れたりして授業準備をしたり教員どうしで指導の在り方について考え合ったりすることができることを意味している。つまり、わずかな時間でも研修に有効に使うことのできるための方法であるといえる。どこにいても明日の授業計画に必要な資料を手に入れたり授業の在り方を考えたりといった、私たち教員の求めに合わせるができる研修の方法として、e-Learningは強い味方になっていくのではないだろうか。このような点からみて、e-Learningというシステムは個別の求めにうまく合わせることのできる研修のために利用していくことができると考えている。では、その、個別の求めに合わせるができるためにはどのような条件が要るのだろうか。

## (2) ビデオ研修のための必要条件

先進学習基盤協議会は「eラーニングの必要条件」として「双方向性」「即時性」「知的資源の共有化」(5)を挙げている。また教材としてのマルチメディアコンテンツの「最低限必要な条件」(6)として「繰り返し学習が可能なこと、到達度を測るためのテスト機能を持つことなど」(7)を挙げている。

本研究ではこのコンテンツの条件にいう「即時性」「知的資源の共有化」そして「繰り返し学習が可能」なビデオ資料を中心にし、「到達度を測るため」のワークシートなどを組み込んだコンテンツを制作していく。

それではここで制作するマルチメディアコンテンツでは、それを構成する一つの要素としてのビデオ資料がどのような条件を満たせばよいのだろうか。

e-Learningにはいくとおりかの形があるが、本稿ではWBT(Web Based Training) (8)向けのコンテンツ制作、とくにビデオコンテンツについて述べていく。このWBTという用向きにはコンピュータネットワークが介在している。本稿ではe-Learningのためのメディアとしてコンピュータネットワークを使いオンラインで配信できることを前提にして、ビデオを使った研修用コンテンツの在り方について考えていきたい。

e-Learning向けのコンテンツは、映像資料を使ったものが多く作られてきている。これらは、マルチメディアを扱うことができるという利点を生かして、日常の学習活動に使うことのできる教材にまとめられている。京都市でも「光京都ネット」(京都市の教育用イントラネット)経由で学校から呼び出すことのできる教材が用意されている。そこでは、さまざまなe-Learningサイトへのリンクや子ども向けの教材、教員向けの資料が用意されていて、それらをコンピュータ上に呼び出すことができる。全国的にもこうしたe-Learningのための設備は数多く作られてきているが、そこで配信されるべきコンテンツにはどのような工夫がなされていけばよいのだろうか。

昨年度の研究では、やはりオンラインで配信できる形にすることを前提として研修用コンテンツを制作していきたいと考えた。そして、その制作にあたってはどのような要素が必要なのかということ整理して、資料への加工の在り方、つまり編集の在り方やパッケージングの方法について検討し提示した。この中では、コンテンツを次のよ

うな要素で構成し、これらをCD-ROMに全て収めるようにした。これらはオンラインでも取り出せるようにハイパーテキストを使ってまとめている。また、学校での視聴環境やオンラインビデオに求められる規格の限界の問題から、ビデオ資料の部分についてはDVDビデオにも収めておき、ビデオデッキを使ってでも視聴できるようにしてみた。

- ・ 研修用授業記録ビデオ
- ・ 指導者への聞き取り記録ビデオ
- ・ 研修用ワークシート
- ・ 授業用資料(指導計画・指導案)
- ・ 児童用資料・ワークシート

日常の学習指導の在り方について私たちが研修に求めるものは教科指導法であったり子どもへのかかわり方であったりというふうに、きわめて個別なものでもある。この個々の求めに応えることができるためには、そのテーマに絞り込んだ研修資料が「いつでもどこでも」個々の求めに応じて柔軟に提供されることが重要である。この求めに応じられるのがe-Learningという方法だといっていいだろう。そのような求めに応えることのできる研修資料はビデオ記録のような視聴覚に訴えるものであるし、あるいはまた授業に使うための指導案や配布用プリント、児童の学習記録のような授業用資料でもある。これらが「いつでもどこでも」自分の手元に取り出せるというのは大きな利点である。

昨年度の研究では、短時間でも効果の高い研修ができるためにはビデオ資料には編集が必要なのではないかと考えて、取材の時点から研修のための視点に沿った編集作業をしてきた。そのうち、制作活動の中では、短時間でも効果の高い研修ができるためのコンテンツにはどのような要素が組み込まれることが必要かを考えてきた。そして、その中で研修のための視点が絞られていることの重要性が明らかになってきた。このことから、短時間でも効果の高い研修のための条件として、視点を絞ったコンテンツが提供されることが挙げられると考えている。

私たちは研修会で「なにか意見はありませんか」と訊ねられたとき、話を出しにくいと感じた経験をもっている。その「なにか」を求めあぐねていて、切り出された話題と自分の考えていることがどうつながるのか、あるいはそれているの

かわからないといった思いをもつこともある。それは、単に気恥ずかしさの問題があるのではなく、問いかけ自体に問題があるからで、子どもへの発問の在り方としても指摘されるところと同質だろう。

一方で、ちょうど話し合い活動を進めていくためのポイントと同じように「〇〇について考えていることはありませんか」というふうに話し合いのポイントを示されれば意見も出し合いやすく、あるいはかみ合いやすくなる。

江口武は国語科教育における適切な発問づくりとして5つのポイントを示しているが、その中の一つに「何を求めているのか意図のはっきりした質問」(9)が必要であると述べている。発言を促すための工夫の一つとしては発問が漠然としてはいけなことを指摘しているのだが、発言のためには教材と発問から気づきを得て考えを深めなければならない。

ビデオ資料を使った研修においても視聴者に対する働きかけの在り方としては同じような考え方をすべきであろう。つまり、撮りっぱなしの未編集の授業記録を視聴すれば、それに対する視聴後の印象や感想もまた視点が定まらなくてまちまちのものになるだろう。そうすると、「何を学んだのかわからない」という気持ちだけが残ってしまうことになる。研修の中で気づきを深めてもらいたい部分は、それが明確に示されて初めて理解されるのではないだろうか。そのことから、研修の視点が明らかにされて提示されることが研修用ビデオ資料に欠かせないものだと考える。そこで、この「気づきを深めてもらいたい点」つまり研修の視点の組み込みが効果の高い研修のためのビデオ資料に欠かせない条件であるのではないかとこの点から今年度の研究をはじめることにした。

## 第2節 研究の流れ

### (1) 研究の視点

ビデオ資料にどのような工夫がなされれば、より研修は深まるのだろうか。

先に述べたように、研修のために提供されるビデオにとっての必要条件とは、「視点に沿った編集」という加工作業が加えられていることであると考えている。最近のビデオ編集用ハードウェア環境の進化は著しいものがあり、個人のレベルでもさまざまな加工が可能である。テロップを入れたり場面にちょっとした効果を入れたりというこ

とはできるが、そのような「見栄え」にかかわる「飾り」を入れるという意味ではなく、研修の視点に沿った加工がなされることと研修が深まることとはどう関係があるのだろうか。この「研修の視点の組み込み」が実際の研修にどのような効果をもたらすかをさぐっていききたい。

昨年度の研究では、研修用コンテンツの構成を考える一方でビデオ資料については

- ・ 研修が短時間でできること
- ・ 研修の視点が明らかであること

という2点に沿って編集されていることが、研修を短時間でも効果の高いものにするために必要なことではないかと考え、ここに重点をおいて実際に制作を行ってきた。そして、ここに述べた2点に沿って制作したビデオを実際に視聴していただいた結果、提示された視点に沿って「子どもの学習の深まりをみてとることができる」という意見をいただくことができた。このことから、研修のための視点に沿った編集を加えることが研修を深めることができる、といえそうである。

ところで、そうだとすれば、ここで改めて編集がもつ意味を掘り下げてみたい。研修の視点に沿った編集がなされていて初めて研修の効果が高まることがわかれば、その編集を加えることの必要性が確認できることになるだろう。つまり、ビデオ資料が研修に使えるようになるために

は、視点に沿った編集の行われていることが必要だといえることになる。そこで、この視点に沿った編集の加えられたビデオ資料を視聴するとどのような効果が生まれるのかをさぐってみようと考えた。この流れを図1-1に示す。

e-Learningという方法では、「いつでもどこでもひとりでも」というように時間と空間の制約からは解放される。では、研修のためのwwwサイトがネットワーク上に用意されて参加者が登録されれば、次には何が必要になるのだろうか。

中原淳によれば、e-Learningが苦戦を強いられる理由の一つとして「学習者が学習に取り組みはじめてもモチベーションを持続できない」(10)ことを挙げている。ここからは、「モチベーション」(=意欲)が持続しやすいための工夫が必要なが読み取れる。では教員研修用のe-Learningの場合はどうなのだろう。

昨年度の研究で明らかになった到達点の中で、e-Learningのためのコンテンツ制作のポイントとして

- ① 研修のための視点を絞ること
- ② 資料の電子化

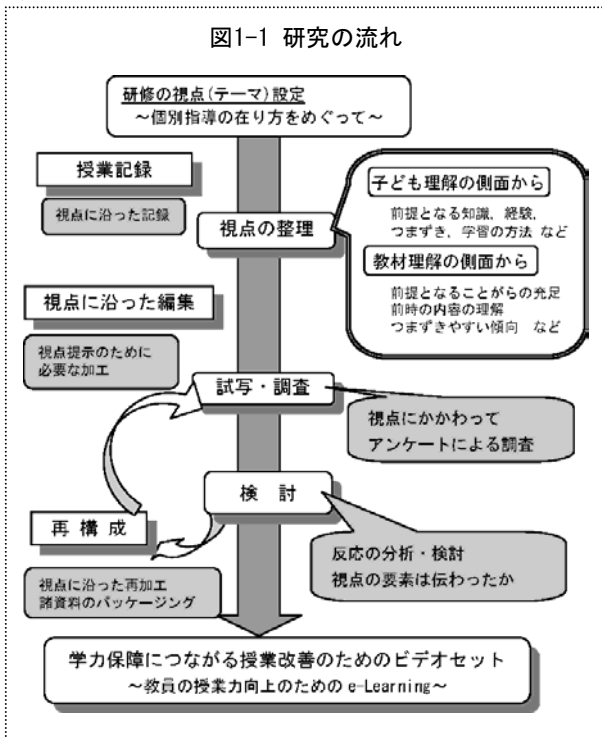
という2点があった。これらのうちの1点目が本研究にかかわる点になる。「研修の視点に沿って編集されていると子どもの学習がその視点に沿ってみてとれる」(11)という到達点からは、その視点が提示されていることが研修課題を理解し「何を深めればよいのか」がわかるという研修効果につながっているといえる。それは、何をすればよいのかがわかるということから、「モチベーション」を持続させるための工夫として必要なことであるといえるだろう。いいかえれば、高い「モチベーション」を視聴者にもたせることは高い研修効果を生むことにつながる。

研修のための視点を絞ったコンテンツが効果の高い研修につながる可能性をもつとすれば、その視点が示されていることで生まれる効果をなんらかの形で調べてみたい。そこで、

- (a) 撮りっぱなしの無編集に近いビデオ資料
- (b) (a)を視点に沿って加工されたビデオ資料

という2種類の動画資料を制作し、これらを実際に若い先生たちに見くらべてもらうことを考えた。こうすると、2つの視聴から得られた成果の比較が

図1-1 研究の流れ



ら、視点を提示する編集のもつ意味とそのもたらす効果が明らかになっていくのではないだろうか。つまり、研修のための視点が提示されているものといないものとを視聴し比較すれば、その提示がもつ効果がみえてくるのではないかと考えた。

こうしたことから、実際のビデオ資料制作にあたっては「子ども理解」「教材理解」の2つの側面から机間指導の場面を切り出し加工してみることにした。そしてこれらを先生たちに視聴していただき、加工のしかたによる受け止め方の違いを比較することにした。

## (2) 本研究のキーワード

今年度の研究では、研修のための視点が提示されることの意味を調べるためにテーマを設定したビデオ資料を制作する。そして、このテーマの伝わり方が加工の有無によりどのように異なるかを比較していく。そこで、この研究の中で扱うテーマやポイントをキーワードとして設定した。これらの点を切り口にして、加工が行われることがもたらす研修への効果を調べていくことにする。

### キーワード1①机間指導

今回制作するビデオ資料のテーマとして、机間指導の場面を設定することにした。日常の授業で誰もが行う指導場面を扱い、そこにはどのような要素があることが求められるのかを明らかにする。

### キーワード② 子ども理解・教材理解

机間指導は日々の学習指導の中でもきわだって個別に子どもとかわる場面である。そこにはどういった要素があって子どもとの話し合いや指導が成り立っているのだろうか。

この机間指導にかかわって、どのようなことを視聴者に示せば研修が深まるのかを理解するための「研修の視点」として、「子ども理解」「教材理解」を設定する。机間指導の内容は小声でやりとりされるものの中にあるが、これら2つの側面が組み込まれたコンテンツとそうでないものとを視聴していただき、授業の提供者が(机間指導にかかわって)授業の中で意図していたことの受け止められ方を比べてみる。こうしてみると、編集によって提示される内容がもたらす研修の深まり方の違いを明らかにできるのではないかと考えている。

また、これを通して、机間指導の中ではこの「子ども理解」と「教材理解」がどのように重要なものであるのかをさぐっていききたい。また、机間指導を受ける子ども達の側からみて、机間指導がどのように受け止められているのかを指導者の子ども理解・教材理解との関連で見つめてみたい。

### キーワード③ 編集の観点

キーワード②に示した2つの視点が視聴者に伝わるためには、実際にビデオ資料にはどのように組み込まれていけばいいのだろうか。昨年度の研究では話し合い活動を理解しやすくするための編集に気を配ったが、今年度の場合は机間指導の中で行われていることの背景を描き出すことが必要だろうと考える。時間を詰めたり飾りを入れたりといった技術的な側面からみた編集ではなく、研修のテーマそのものにかかわって理解を深めるといふ点からみた編集の在り方を検討する。とりわけ、キーワード②にかかわって、子どもとの個別の話し合いの中で指導者が指示したり投げかけたりするものの背景として子ども理解や教材理解がどのように横たわっているのかを調べたい。指導者が「なぜその子どものところに行くのか」「なぜその指導をするのか」ということを考えてみると、そこには「ただなんとなく」ではない明確な目的を見つけることかできるだろう。そのことを明らかにできるためのポイントをビデオ資料に組み込んでいくことを編集の観点とする。

- (1) IT InformationTechnology(情報技術)の略。情報通信技術からその応用利用場面まで広く使用され、コンピュータやインターネットの進化と広がり、工学的技術から企業経営、人文・社会科学、コミュニケーションまでその応用範囲を広げている技術・手法を総称している。
- (2) e-Learningについて 「e-ラーニング白書」2003/2004年版、平成15年7月p. 2によれば「e」はelectronicの頭文字。コンピュータやネットワークなどの情報技術を使うことで実現する」。特徴としてオンラインで時間と空間を超えて双方向の学習環境が実現することが挙げられる。
- (3) 文部科学省IT戦略本部「ポスト2005における文部科学省のIT戦略の基本的な考え方」平成17年10月 p. 1
- (4) 情報の内容。オンラインで提供される動画・音声・など。
- (5) 先進学習基盤協議会「eラーニングの必要十分条件を知る」『eラーニングが創る近未来教育』2003. 9 p. 11
- (6) 前掲(5) p. 10
- (7) 前掲(5) p. 10
- (8) WBT WWWサーバ上にある教材を取り出して学習を進める方法。e-Learningの一形態。
- (9) 江口武(「国語科授業における発問法」『力をつける発問・板書・ノート』1985. 3pp. 32~40)
- (10) 中原淳「Stanford Onlineのマネジメント」『e-ラーニングが創る未来教育 -最新eラーニング実践事例集』2003. 7 先進学習基盤協議会 p18 オーム社)
- (11) 拙稿「No. 496授業力をつけるためのビデオセットの開発」『研究紀要Vol. 1』京都市総合教育センター 2005. 4 p. 178

## 第2章 研究の流れ

### 第1節「机間指導」からみた授業

#### (1) なぜ「机間指導」なのか

日頃授業研究をしても、なかなか明らかになりにくい部分はどんなところにあるのだろうか。

研究協力員の先生との打ち合わせの中で、この点について話し合う機会をもった。その中では、子どもへの指導場面のうち個別のやりとりがなされている部分はいくら参観していても言葉すら聞こえてこないことから、どんなことが行われているのかわかりにくいという意見がやはり出された。こういったことから、個別の指導の場面に焦点をあててみてはどうだろうと考えた。

机間指導は教壇に立てば誰もがあたりまえに行う極めて日常的な営みであって、どこの学校でも目にすることができるだろう。例えば隣のクラスへ参観に行ったときにも、校内の授業研究会でも、対外的な発表会でも、この机間指導の場面を見ることはできる。そして当然のように、子どもへの個別の指導が行われている。

しかし、この個別指導の場面は実にありふれた場面でありながら、実際にどのようなことが行われているのか、目の前で行われていても明らかになることは少なかったのではないだろうか。おそらくこの指導場面が個別のことであり小さな声で行われていることであるが故に聞き取ることもできない部分であったことが大きな理由として考えられる。

一方で、この個別指導の場面は、日常的に数多く行われているものであることから考えても、授業を成立させ子どもの学習活動を支えていくうえでかなり大きな役割を果たしているといえるだろう。しかし、授業のノウハウに関するような書物をひもといてみても、あまり明らかでない。そこで、この、あまり明らかでなかった部分に焦点を当てて取材してみることにした。

ひとつの授業の中でも、一斉指導を行ったり子どもたちの座席をまわりながら個別の指導を行ったりというように、学習指導の形態にはいくとおりかものがある。このうち子どもたちの座席をまわりながら個別の指導を行うことを、かつては「机間巡視」と呼んでいた。しかし、この「机間」をまわることの目的は子どもに対する監視の眼を注ぐことではない。

大澤克美は「子ども主体の授業を目指す学習指

導の在り方を象徴的に示す」(12)ものとして「支援」という用語を用いている。子ども主体の授業を支えるための学習指導の在り方という点から見たとき、子どもの座席に行く教師の活動は子ども一人に対する適切な支援であり、学習指導にとって大切な場面であるという考えにたったとき、「巡視」という考えは要らない。

こうしたことから子どもの座席に行き指導を行う場면을本論では引用を除き「机間指導」と呼ぶことにする。

そして、この個別の指導の在り方について、ビデオ記録で提供できる資料からどのように研修を深めることができるかを明らかにしたいと思った。

京都市総合教育センターが今年度実施した第1回校内研究サポート講座「校内研究を通して育てたい子どもの姿の共有化」(13)では、「スローガンでなく、育てたい子どもの具体的な姿」(14)として、どんな子どもをめざすのかが問いかけている。

おそらくどこの学校でも校内研究では「めざす子ども像」を目標として掲げるものである。その「子ども像」が生まれる背景には学校の子どもの「いまの姿」が必ず存在する。そして、改善したい点や伸ばしたい点を整理する中で少しずつ共通理解される概念的な言葉として「めざす子ども像」が生まれる。また学習指導案を書くときには学級担任の立場から一人一人の子どもに思いをめぐらしながら児童観を述べる。このときにはどの子にはどんな個別の課題があるのかということを考える。その課題解決のための道筋を考えてみたとき、その子どもに投げかけることを単元の指導内容として指導計画に組み込み、授業の中での実現をめざす。集団として学級をどうするかということと同時に、個別の子どもに合わせた課題づくりとその解決への道しるべが「育てたい子どもの具体的な姿」につながる指導案であり、個別の子どもを具体的に思い浮かべる中でこそ一人一人が大切にされる指導案が生まれることになる。そして、まさに、その「育てたい子どもの具体的な姿」の実現のために、個別のかかわりが重要なのではないか。

奈須正裕は「6歳から12歳の間に学んでほしい、経験してほしいと願うことが教育内容としてまずあるのであり、それをどのように組織するかの実現形態の一つとして、今の教科がある」(15)という。つまり、あるひとつの活動を通じて子どもに



託す願いそのものである教育内容を実現するための営みの形が授業である。奈須によれば「子どもたちが目指すのは活動であって内容ではない。子どもからすれば活動こそが目的であって、内容は活動展開の手段として、あるいは活動に伴って、結果的に学ばれてしまったもの」(16)という。その「結果的に学ばれ」ることのための活動としてどのようなことが用意されるべきかは、子どもの感覚や生活歴、学習歴などのさまざまな背景から考慮されなければならない。このときの考慮がまさにキーワード②に示した「子ども理解」であると考ええる。

また、武田忠は子ども主体の授業を成立させるのに必要なものとして「子どもたちに『問い』をもたせることが、子どもたちが学んでいくうえでいかに大切であるか」(17)という。そして学習活動の中で子どもがどのような「問い」をもつのかを考えるのは指導者の「みとり」であることを指摘しているが、子どもが何を考え取り組んでいこうとしているのかということについて整理し知ってこそ「みとり」は成り立つ。また、子どもの生活環境や家庭環境といった子どもをとりまく社会的要素からも子どもがたてる「問い」は変わることから、指導者としてこうした要素を把握しておくことも必要な「みとり」であろう。これらの要素もまた「子ども理解」の側面としておきたい。

この子どもへの理解のありようは指導に密接にかかわる。子どもをどのように理解し、子どもが取り組もうとする活動の中でどのような教育内容を実現するか。すなわち子どもがどういう意識の中で活動しようとするかということについての理解[子ども理解]が、教育内容についての分析や計画[教材理解]という側面につながるのではなかろうか。

奈須によれば子どもの活動を通じて教育内容の実現をめざす、これが教育の教育として成立する条件である。ここでは子どもが活動をめざし教師が内容をめざすという、あたかも子どもと教師の二人三脚のような授業(学習活動)の中で、「子どもの潜在的求めに関する教師のみとり」(18)を背景にして教育内容が実現する。この「みとり」が成立するためには、その「潜在的求め」がなんでありどう働きかければよいのかということを考える必要がある。その働きかけの中では、子どもがどう考え、どこまで自力で到達できてどうつまづくか、といったことについての教育内容そのものにかかわる理解が必要であろう。

これはつまり教材をどう理解しているかということでもある。教材そのものにかかわっては、私たちは学習指導案の中で「教材観」について必ず述べる。ここでは、教材を通して子どもに育てたい力はなんであるか、教材としての価値をどうみるか、といったことを整理して述べるが、このような教育内容そのものにかかわる理解をキーワード②に示した「教材理解」と考える。

そして、このキーワード②として挙げた「子ども理解・教材理解」の2つの側面が机間指導の中にはどのように現れているのか考え、ビデオ資料として提示したい。

森正義彦は「個別的な学習指導法は、いわばオーダーメイドの援助を提供できるという利点を持っている」(19)という。つまり、少しずつ違いのある子ども一人一人にぴったり合わせた指導ができるよさをもっているという意味であろう。

森正によれば個別指導は「教師と学習者の間には親密な人間的関係が形成され」(20)ることから、「対面的状況それ自体が報酬的な意味あい」(21)をもち「学習を促進する方向に作用する」(22)という。つまり、子どもの学力を向上させる作用をもつことができるという意味で、机間指導は効果が高いといえるだろう。

さらに森正はこういった個別的な学習指導法は「教師の側の『際だって高い資質』を必要とする場合が多い」(23)ともいう。そうだとすると、この個別指導のための研修というものは教師として資質を高めるために重要な研修として位置づけられるべきである。そのように重要なものであれば、よりその内容が伝わり効果の高い研修ができるための資料が必要になってくるのではないか。そのためにも、あまり明らかでなかった部分を明らかにしていけるようなビデオ資料が必要だと考える。

## (2) 机間指導に込められている指導者の「おもい」

机間指導にはいるとき、指導者はどのようなことを考え行動に移すのだろうか。ただ教室内をさまようのではなく、意図をもって子どものところへ行くのだとしたら、それはどのような意図があつてのことだろうか。これを明らかにするために、「机間指導」を構成する要素について考えてみる。そして、その要素の背後にある指導者の「おもい」について整理してみたときに浮かんでくるものをさぐっていききたい。

「一徹国語人」(24)は車内を巡視してきた車掌

さんに「乗換駅を尋ねたとき、わかりやすく教えてもらおう」(25)ことを例に示して、この関係には指導がないことから「車掌型の机間巡視ではあまり効果が上がらない」(26)と述べている。では、机間指導にはどのような要素が含まれるべきなのだろう。

「一徹国語人」は机間指導の方法について以下のように例示し、「だれを対象としてどんな内容で机の間を巡るか」(27)と問いかけている。

・注意 ・指導 ・支援 ・評価認定

また、小林賢司・黒澤俊二によれば、「机間巡視は子どもの指導」(28)であるとして、その要素が次のような形に分類整理されている。

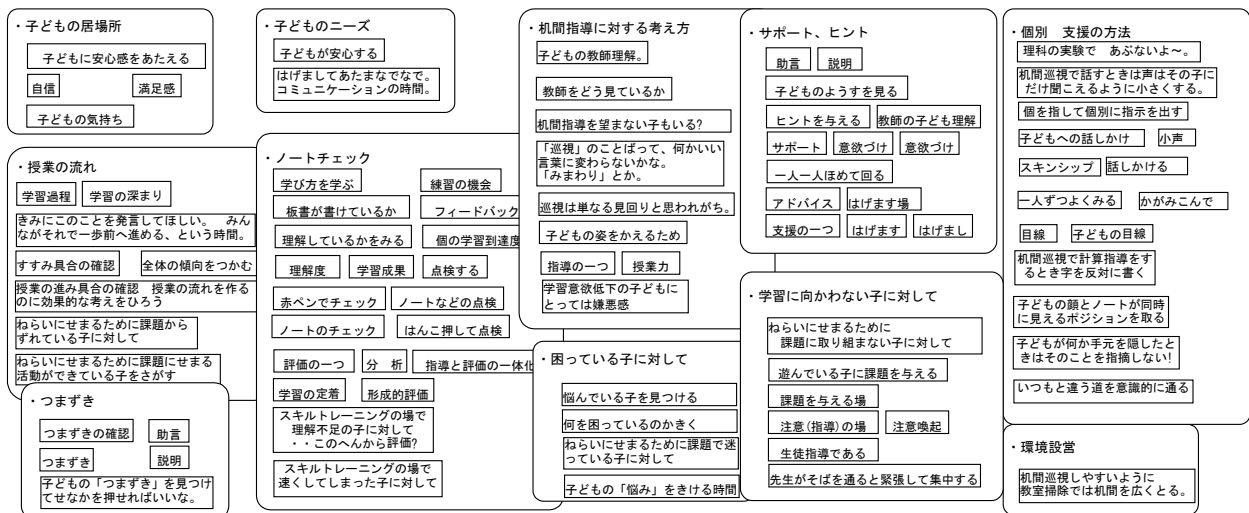
・注視的 ・確認的 ・指導的

これらは子どもへの机間指導の要素を包括的にカテゴリ分けしたものと考えられる。では、これらを構成する要素にはどのようなものがあるのだろうか、もう少し深くさぐってみたくなった。

そこで、「机間指導ではどんなことをするのか」ということを現場の先生たちに問い、その答えを整理してみることにした。先生たちに「机間指導」について思い浮かぶ言葉や事柄をカードに記入していただき、類似する項目ごとに整理して、図2-1のようにおおまかに分けてまとめた。そうすると、学習内容に直接かかわる事柄や子どもへの個別の対応の在り方について述べておられるように感じられるものがたくさん出てきた。

こうしてこれらの要素をカテゴリ分けしてみると、先の一徹国語人や小林・黒澤の示す方法・分

図2-1 「机間指導」を構成する要素



類に重なるものを感じることができる。そして、それは「子どもの指導」つまり子どもの学力を高めるとい教師としての使命感が底に流れているようにみえる。子どもの状態を多くの面から把握しようとしているし、また、学習の進み具合や定着の度合いをみるために手だてをうとうとしていることも、これらのカードからは伝わってくる。このような事柄が組み合わさって机間指導を構成し、子どもの学習を促すものとして日常に行われているのであろう。

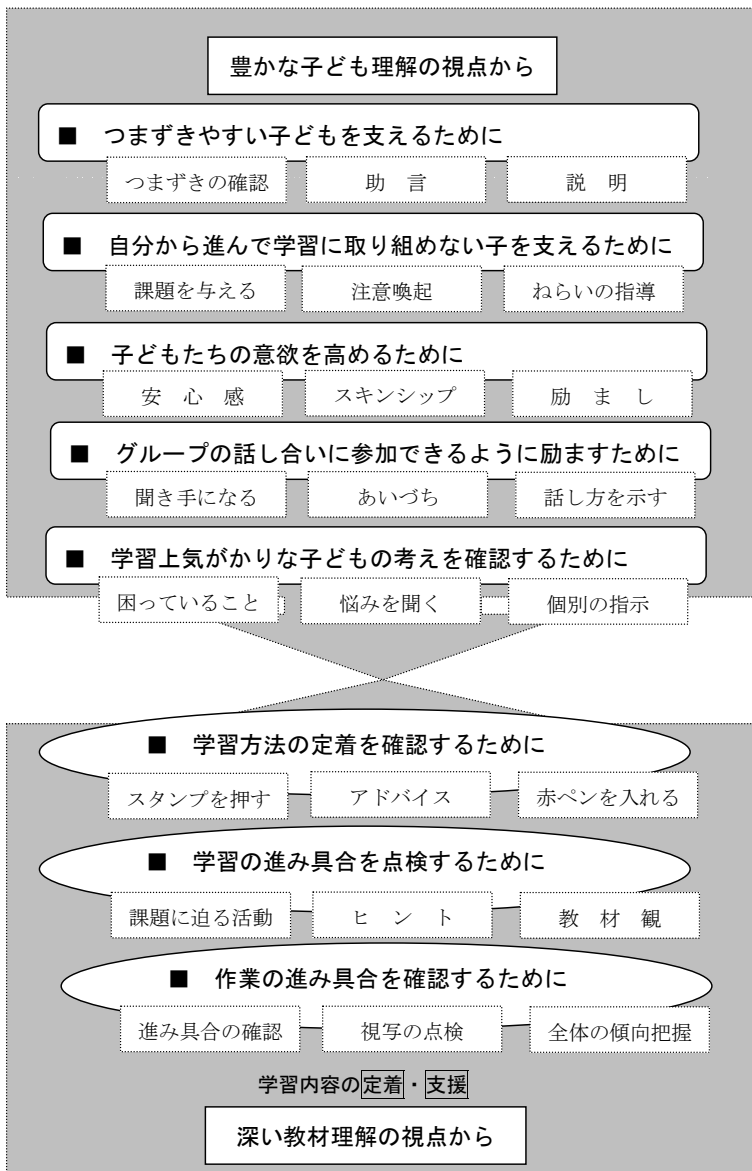
小林・黒澤は、学習中に自ら先生のところへ訊ねに行くことが苦手で「分からないことを表明するのがいやであえて立とうとしなかったということも十分考えられる」(29)子どもへの手だてとして机間巡視を挙げている。子どもの心の中をよくみて適切な手を講じることの必要性をいっているのだが、こうした手だてをうつことは子どもの気持ちや行動への理解なくしては成り立たない。つまり、指導者の子ども理解を背景にしてはじめて個別指導が存在しているということである。

このことは、子ども理解という側面が机間指導には絶えず存在していることを意味しているようにみえる。子どもがどのような状況におかれているかという点から出発したとき、個別に行う指導にはどのような要素があるのだろうか。

そこで、改めて、机間指導を行う要素を目的別に再分類してみた。また、こうして子どもの側から机間指導をながめてみると、教材の側からながめればどうなのかも併せて整理できるのではないかと考えた。

こうして、子ども理解・教材理解という2つの側面から机間指導を構成する要素を再整理すると、図2-2のようになる。

図2-2 子ども理解・教材理解の側面から整理した机間指導の要素



## 第2節 ビデオ資料のコンセプト

－ 「机間指導」を題材に －

### (1)制作の方針- 比較視聴による検討と再構成 -

昨年度の研究では、試作したビデオの検討のために試写を行い、視聴後の感想や意見をきいて改善点として採り入れ、改めて加工・編集したうえで完成版として仕上げた。よい研修資料づくりのためにはこの過程は重要なものと考えて、試作品を視聴していただくことにした。これはビデオから受ける印象がどのようなものであるかをさぐることができるという点で重要な意味をもっていると考えたことに基づいている。そして、実際に先生たちに視聴して見ていただいたところ、改善について提案を受ける点がいくつも出てきた。このことから、「研修のための視点に沿った編

集が行われていることはより研修効果を高めるのではないかと考えた。また、そうであるとすれば、この「研修のための視点に沿った編集」の在り方は、それだけ深く検討されるべきだろう。

机間指導の場面は、授業の一環ではあるが、個別に小声で行われることが多い。このため、実際に授業を参観していても、その指導内容がどんなものであるのか、どんな会話が交わされているのかといった具体的な内容までが明らかになることが少ない。また教室後方から録画した授業記録ビデオを視聴しても、やはり指導者と子どもの細かなやりとりの内容は聞き取れることが少ないし、指導者がどんな「おもい」をもって指導に向かっているのかはあまりわからない。今回行った授業記録では指導者の小声を記録できるように收音の工夫もしてみたところ、言葉のやりとりはある程度記録できていた。しかし、この子どもとのやりとりはどんな理由や必然性があるか生まれているのか、その背景はわからない。机間指導が「指導」であるからには、指導者はただ漫然と子どもの座席へ行っているのではないはずだ。

なぜ、その子どものところへ行くのか。

なぜ、その指導をしに行くのか。

これら2つの事柄は、指導者がどのように子どもを理解しているかという子ども理解の側面、そしてこの時間になぜその子どもにその指導をするのかという教材理解の側面が重なっている。それならば、これらの2つの側面について指導者から意図や理由を聞けば理解できるのではないだろうか。そこで、ある程度明瞭に会話が記録されているビデオ記録を使い、編集作業の中で指導者の「おもい」を重ねて提示できるようにしてみようと考えた。これをキーワード③に示した編集の観点として位置づける。

ところで、研修用に制作されたビデオ資料に「子ども理解・教材理解」の2点からの加工・編集がなされることが、視聴した先生が机間指導を「子ども理解・教材理解」の2点から理解し自らの授業に採り入れるための気づきを生むことができるのだろうか。つまり、制作の側の意図はこの研修の視点に沿った加工・編集によってより確かに伝えることができるのだろうか。この加工・編集がな

されているものとなされていないものとを比較視聴してもらえば、研修の視点として伝えようと意図したことの伝わり方に違いが生まれるかもしれない。この違いが出るとすれば、それはつまり編集の在り方の差に起因するものと考えてよい。したがって、この両者の違いを比較検討すれば、効果の高い研修はどのような点に留意して作られた資料から生まれるのかが明らかになるだろうと考えた。

そこで、研修の視点に沿って編集したビデオ記録を制作し、その記録のもとになった無編集に近い授業記録も用意して、両方を実際に若い先生たちに見くらべていただいてみることにした。

この研修の視点に沿った加工がなされているものを視聴していただいたときに若い先生たちはどのような「気づき」をもたれるのかを検討してみたい。指導者の子ども理解・教材理解を伝えることができるならば、編集の行われることは研修効果を高めるといえるだろう。このことがいえるならば、ここから生まれた課題をもとに再び編集し、より効果の高いビデオ記録として仕上げたい。また、e-Learning向けのコンテンツとしてのパッケージングについても考えていきたい。

## (2) 資料パッケージの構成

昨年度の研究では、「いつでもどこでも、少しの時間でも有効に使って」という見地から使い易い授業資料の構成を考える中で、ビデオ資料と研修/教材用資料のセットという形式が生まれた。実際にはCD-ROMの中に動画資料部と授業用資料部をつくり、ビデオを視聴しながら研修を深めたり資料のファイルを取り出してプリントしたり再編集したりできるようになっていた。

これをもとにして今年度のパッケージングについて再整理してみた。パッケージの在り方について、以下の3つのことが条件として考えられる。

- A. 短時間で視聴できるように編集された動画を使ったコンテンツであること
- B. ビデオを視聴しながら研修を進めることができるための工夫がなされていること
- C. 授業に利用できる資料があること

これらの条件を満たすためには、どのような資料が制作されていけばよいのだろうか。昨年度の到達点から考えてみる。

まずビデオ資料としては、次のようなことが挙げられる。

- ① 実際に視聴できるビデオ資料があること
- ② 視聴したい部分をくりかえし視聴できるように構成されていること
- ③ 研修のための視点が提示されていること

昨年度の研究では、視点が定まるような編集がなされていることに対して、どこを見ればよいのかが分かるという声をいただいていた。このことから、これらのビデオ資料は、短時間でも効果の高い研修ができるために、その研修のための視点に沿って編集されていることが大切だといえるであろう。

今回制作するものは授業記録ビデオが中心になるが、ここでは「研修の視点」として、机間指導にかかわって「なぜその子どものところに行くのか」「なぜその指導をするのか」という、子ども理解と教材理解の2つの側面からみて編集を加えることにする。そのために、これに指導者の語りや子どもの学習が深まる場面を組み合わせ、机間指導で行われていることの背景を提示できるようにする。その中で、普段の授業参観ではなかなか知ることのできない個別指導の場面にこの2つの側面があることを明らかにする。つまり、この2つを背景にはじめて机間指導は成り立っていくのだということに焦点をあてた編集を行う。

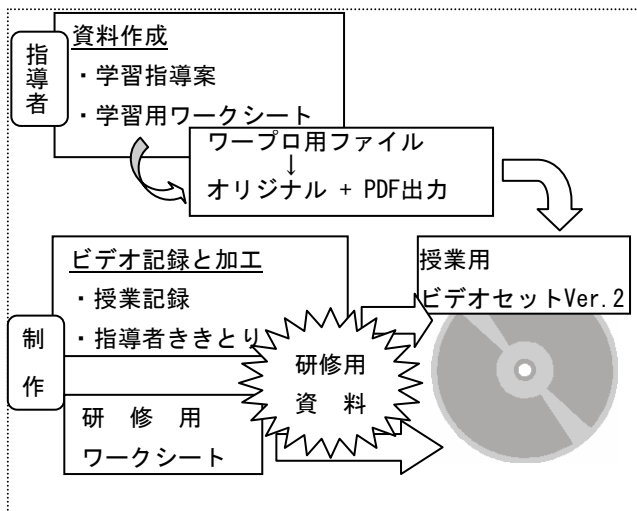
ここまでは映像による資料として視聴し研修できるためのコンテンツであるが、さらに、研修が深まるための工夫が必要であることから

- ④ プリントしたり再編集したりすることができる指導用資料
- ⑤ 児童の学習用ワークシート

といったものもセットしておこうと考えた。こうしておけば、この資料を使って研修を行った後に、資料を学級に合わせて再編集したりそのままプリントしたりして利用することができる。これらの概念をまとめてみると、図2-3のようになる。

また、このコンテンツのうち、動画資料にあたる部分はビデオデッキやコンピュータを使って視聴できるようにする。そのために、ビデオディスクにこれを記録しておく。特定部分をくりかえし視聴したり時間的に離れている部分を呼び出して視聴したりするときの容易さを考えると、メディアとしてはビデオディスクが適当だろう。

図2-3 パッケージの構成を考える



さらに、同じ内容のビデオ資料を将来ネットワーク配信することも考えると、これらの動画資料はコンピュータ上で扱えるものであるのがよい。そして、オンラインでは映像も文書もともにやりとりすることができることから、上述したワークシートなどの文書資料もセットにしてCD-ROMに収めれば、「いつでもどこでも」利用できるコンテンツになると考えた。

- (12) 大澤克美「指導と支援」『社会科教育事典』2001. 8. 30 pp. 220～221
- (13) 校内研究サポート講座講義「学校体制としてより確かな校内研究を進めるために」 2005. 5. 23
- (14) 前掲(13)
- (15) 奈須正裕「総合学習を指導できる教師の力量」1999. 6 p. 19
- (16) 前掲(15) p. 106
- (17) 武田忠「授業を成立させるもの」, 1986. 1 pp. 58～59
- (18) 前掲(15) p. 119
- (19) 森正義彦「学習指導法の心理学」1993. 3 p. 116
- (20) 前掲(19) p. 118
- (21) 前掲(19) p. 118
- (22) 前掲(19) p. 118
- (23) 前掲(19) p. 257
- (24) 光村図書WWWサイト内に掲示されているエッセイによる。  
[http://www.mitsumura-tosho.co.jp/data/kouhoushi/kougo/popup-s/pdf/kouhoushi\\_s5304.pdf](http://www.mitsumura-tosho.co.jp/data/kouhoushi/kougo/popup-s/pdf/kouhoushi_s5304.pdf)
- (25) 前掲(24)
- (26) 前掲(24)
- (27) 前掲(24)
- (28) 小林賢司・黒澤俊二「学習効果を高める机間巡視」『すべての子どもに確かな授業を』1988. 10 pp. 108～109
- (29) 前掲(28) p. 106

## 第3章 ビデオ資料制作の実際

### 第1節 取材と編集

#### (1) 指導者との打ち合わせ、取材

今年度は二人の先生に研究協力員として授業の撮影や指導者用資料・学習資料提供についてお願いすることになった。そこで、5月から6月にかけては取材時期や単元について打ち合わせた。授業撮影については、次のようなことを考えた。今回は特に教科を定めない。夏休みまでの間に行う授業のうち、机間指導の場面が多くある時間を知らせていただき、ビデオ取材する。そして、パッケージ構成の点からみて必要な指導資料も授業に併せて提供していただけるようお願いした。具体的には、学習指導案や学習用ワークシートである。





また、机間指導の場面を「子ども理解」と「教材理解」の2つの側面から整理して研修に提供できるため、これらの側面から指導者に語っていただく機会も作ろうと考えていることも知らせ、協力をお願いした。こうして6月から7月にかけて2校での授業撮影に入ることにする。

指導者が机間指導をはじめるとき、個別の指導場面の中で行われている会話は、単なる雑談ではなく授業を構成する一要素である。そして、個別の指導であることから、指導者のそれぞれの子どもに対する適切な配慮があるはずである。そういったものは、指導者の子ども理解や教材理解のうえに成り立っているものであって、授業中に直接には言葉として現れてこない。それならば、このことについては別な機会を作らなければ知ることにはできないであろう。そのため、指導場面の記録をもとにして、それぞれの場面で「なぜその子どものところに行くのか、なぜその指導をしたのか」という指導者の子ども理解や教材理解を語っていただく機会が必要ではないかと考えた。

このために、多少時間はかかるのだが、授業を記録したビデオ資料から机間指導の場面を一人分ずつ切り分けて整理したものを作ることにした。机間指導の場面ごとに静止画を取り出し、その横に場面から聞き起こした指導内容を並べて書き出しておく。これを授業の流れに沿って一覧表の形にすれば、その時間の机間指導がすべて再現できる。こうして作った一覧表を指導者に届け、その時間の机間指導の中で特に取り上げたいことがどの子にかかわるどんなことであったかを振り返っておいていただく。そして、これらの場面の中か

らいくつかを選び出して、指導者としてのおもいを語っていただいていたはどうだろうと考えた。数多い机間指導の場面にはそれぞれに意味があるけれども、その中にもビデオ資料として提示する際により伝わりやすいものもあるだろうし、指導者からみて特に伝えたいこともあるかもしれない。そういったことから、どの場面を残していくのがよいかを決めるために、こうした一覧表を使うことにした。

図3-1-1 高倉小の机間指導場面分け

	<p>「ひとりでやると難しいからってこと？」 うん。そうや、それが難しい？」 「そうだねえ」 「ガブリスランドなんかあるやんか。そなんんよりもうこうやって集めてやる方が早いのはなんですかね。」 「…なんのことだろう。誰？」</p>	可 不 可
	<p>「単品で買うよりいっぱい買った方が安いやん」 「いっこと言ってるよ」 「いっぱい買った方が安い？」 「そや、いっこと言ってるやん。」 「だからそういうことで、こういう場所つくってっていうのは、ひとつ、いえるやろな。」</p>	可 不 可
	<p>とや？ 「(不明)」 「とれた魚をこまごまもってきて陸に揚げないよだめやんか。陸上に揚げる場所や。で、水入れたら陸に揚げて市場へ船で来て陸に揚げて市場へもっていったらええやろな。」</p>	可 不 可
	<p>「一人一人の講師さんがやるよりみんなでやったほうがいっとなって思っもの、何かない？」 「これ、とか…」 「なして？」 「魚とか、売るとき、講師さん一人一人が売るとしたらほかの講師さんはなんでもやる…(不明)」 「いっぱい魚とか売るときに売やすい…(不明)」 「それ、それか」といいたい。</p>	可 不 可

10月に入ってからお二人の指導者には授業について語る時間を取っていただいてビデオ収録した。この中ではどのような子ども理解や教材理解を背景にして机間指導が行われていたのかを語っていただいている。

こうして別に収録した指導者の「おもい」を、実際の指導場面に重ねる形で編集作業をすることにした。そうすれば、研修の視点として定めた、「子ども理解・教材理解の側面から机間指導をみる」ということができるようになるのではないだろうか。

## (2) 編集の概要

取材に入った授業では、研究協力員の先生が子どものところへ行って話をし、子どもの学習を助ける姿を多く撮ることができた。撮影しながら、先生が「なぜその子どものところへ行くのか」「な

ぜその指導をしに行くのか」という2つのことについて、とても興味がわいた。この2つの面は、取材中にはよく分からない面もあったが、指導者に直接たずねてみれば理解できそうに思えた。それは、指導者の教材理解と子ども理解を背景にして行われているからで、編集の観点にあたる2つの側面に重なるものだと考えている。そこで、この「よく分からない」面が提示できるための編集の在り方を考えた。大まかな編集の流れは次のようになる。

### ①素材から授業の流れを区分し、切り出す

久保田教諭は算数の時間を「課題把握」、「自力解決」、「集団解決」、「適応題」の4つの場面に区分されている。このうち自力解決の場面で机間指導が行われていて、指導者は意図的に子どものところへ行っている。その意図は指導者の子ども理解・教材理解と重なっていることを描き出す必要があるだろう。また、机間指導が行われた結果、集団解決の場面での発表につながることもある。そこでは、どのような指導があったのかということも明らかにできればよい。こうしたことから、特に自力解決の場面と集団解決の場面に重点を置いて切り出しておく。

また、林教諭は社会科の時間を「出会い」、「つかむ」、「調べる」、「まとめる」の4つに区分されている。この区分のうち「出会い」「つかむ」の部分は導入としてひとくくりに考えることができる。

「調べる」の場面は子どもたちが個別に自分の学びをすすめていく時間で、ひとりで考えている子どももいれば近くの子と話し合いながら考えを深める子もいる。この間に机間指導が行われていて、指導者と個別のやりとりが多くみられる。「まとめる」の場面には、「調べる」の中でそれぞれが見つけたり気づいたりしたことが話し合われていて、そこには机間指導で指導者とやりとりされていたことも反映することがあるだろう。この「調べる」場面に行われた指導が「まとめる」場面にどういうつながりかたをしているか、その関係が現れればよい。

### ②机間指導の行われている場面を一覧表にする

机間指導が行われている場面を一つ一つ静止画とテープ起こした文章に切り分け一覧表をつくる。この一覧表を見ながら、どの部分を残して研修用に使っていくか、指導者と打ち合わせる。

### ③指導者へのインタビュー収録

前項で述べたように、机間指導は指導者の子ども理解・教材理解が背景になって行われていることから、その背景を指導者へのインタビューとい

う形で別に収録する。

#### ④指導者の子ども理解・教材理解に沿った編集

③で別収録している指導者の語りは「なぜその子どものところに行くのか」「なぜその指導をするのか」という編集の観点に重なっている。そこで、これを明らかにして視聴者に伝えるための工夫を加える。

個別の指導場面をみてみると、ビデオテープには指導者と子どもの会話が記録されていて、指導内容についてはそれなりにある程度どのようなものであるのかを理解することができる。

取材させていただいた算数「だれでしょう」の学習では、机間指導が「自力解決」の場面の後半部分にあてられており、この中で行われている会話はある程度収録できた。また、社会科「水産業のさかんな舞鶴港」でも、港湾施設の役割についての気づきを促すための会話がある程度収録できた。

これらを視聴していると、どのような会話がなされているかを知ることができる。その会話は雑談ではなく、子どもたちの学習をすすめていくためになくてはならないものであるはずだ。その会話はどんなことを背景にして行われているのか。机間を黙ってまわる場面や、ある子のところで長く話し合いが続く場面からは、「なぜこの子どものところへ行くのか」、「なぜその指導をするのか」という2つのことが教材理解と子ども理解の2側面に密接にかかわっていることを伝えたい。つまり、指導者は漫然と話しに行っているのではなく、その子どもの学習をすすめるために話しに行っているのだから、なぜその指導を行っているのかという指導の背景が存在している。その背景を知るためには、指導者自身の子ども観・教材観が描かれればよいのではないかと考えた。

どの場面を残していくかを検討するために一覧表を制作したが、ここでは、子どもとのやりとりがかなりはっきりとみえてきている。実は、取材依頼をしたときに先生たちからは心配の声も出てきていて、それは「子どものところに行ってあれこれ指導している姿が出てくるのは子どもができない、わからないというのをクローズアップすることになるのではないか」ということだった。しかし、場面を切り出し一覧表とセットにして届けたビデオを見ていただいたときの感想は、お二人とも「大丈夫、安心した」ということだけで、はじめの心配の声は聞かれなかった。それは、おそ

らく、子どもへの指導の在り方というか姿勢というか、それが子どもと対立するような形のものではなく、子どもに寄り添って

図3-1-2 机間指導の意味を語る



いっしょに学習を進めていこうとする指導者自身の姿、そして子どもたちが「指導」の中で学習にいっしょうけんめい向き合おうとする姿がみえてきたからだろう。実際に映像を見ている、その指導の様子には、子どもと共に歩もうという指導者の気持ちが伝わってくる気がする。

こうした過程を経て、比較視聴のためのビデオ資料を仕上げ、実際に若い先生たちに見ていただくことにする。

## 第2節 「机間指導」がもつ2つの側面

### (1) 「子ども理解」「教材理解」に沿った編集

指導者が机間をまわるときには、ただ漫然と机の間に歩いて入っていくのではなく、後ろからそっと見て全体の学習状況を把握するためであったり、教材へのつまづきがどの子に起きるかを予測して助言に行くためであったりといった明確な目的に裏付けられているということが、指導者自身の発言からも明らかになっている。つまり、個別の子ども理解と机間に入っていくこととはセットになっている。そこからわかることは、子どもの必要とする指導がなんであるかが教材研究の中であらかじめ予測・整理されているということだろう。

指導者が実際に考えておられることを訊いてみた。

久保田教諭が算数の時間に行う机間指導は、前半と後半に分けて考えられており、それぞれに異なった目的があると述べておられる。

「個別指導をするときは、指導者はできるだけ早く全員が課題把握できているかをみる。できていれば鉛筆が動くなりなにか表情が変わったりしている。まずそれを見る。全体をとらえるために後ろから見る。これが自力解決の時間の前半部分にあたる。やはり算数でつまづく子というのは発表をすごく嫌がる。でも算数の発表の中で自信をつけてほしい、集団解決の場で自信をもって臨んで

ほしい。そのために自力解決の時間の後半はこちらがその時間がんばって欲しい子に焦点を当てて声かけをする。」

このように、机間指導には、苦手意識をもっている子どもに自信をつけさせるというねらいがあるという。だからといって励ましてすぐに発表というわけにはいかない。

「集団解決に自信を持って臨めるように、『ここがいいね』とか、『こんなふうに』といった助言をする。よくわからないときなんかは『どんなふうに考えたの』と。集団解決での発表にあたって、『こんなふうに発表してくれるか』というように、無理やり指名するのではなくて、子どもたちの意志に任せているので、『じゃ、発表してくれますか』と持ちかける。発表するという答えが返ってきたら、じゃ、やろうと。無理、という返事が返ってきたら、この次にね、ということになる。発表する代わりに、『途中で友だちの意見に付け足しとかあったらやってね』と、子どもたちの意志で前に出て発表するというふうに。無理やりやって、もしつまずいてしまったらとしたら、それは自信を持たすためにやった行為が逆になる。恥ずかしいという思いが強くて、もし間違ったらどうしようとか友だちの前で恥ずかしいとかそういう迷いがあるから、そういう迷いを吹っ切れるようにと心がけている。」

また、林教諭は専科で社会科の授業をされている。社会科の時間に行う机間指導の意味を次のように述べておられる。

「学習の終わりの時点では、みんなで高まるという目的があって、その目的のために一人一人の活躍が必要。誰か一人だけなのではなくて、いろんな活躍がある。単純な見方から広まることもあるし、広い考えを持っている子もある。いろんなのを出さないと授業は深まらないし、一人一人が活躍できるように前もって一人一人に安心感を与えておくとか、誰でも出ていくことができるための準備を支える。いろんな子どもが話し合いの場に出てきてくれないと、いい話し合いにならない。先生当ててくれた、自分のいいたいことわかってるやん、ってとらえてくれるようにしておけば子どもにとっても満足感になる。授業全体を作るコーディネータとしてもうまくいく。そうやって子どもを引っ張り上げる。」

久保田教諭と林教諭の話には共通点がある。それは「誰かに任せて投げやりになってしまうただ教室にいるだけの子どもがいてはならない、一人

一人が学習に参加して自分を伸ばす、そのことがよいクラスをつくる」という学級運営の理念である。つまり、一人一人の子どもがきちんと学習をやりとげるために指導者として責任をもつという姿勢であって、こうした姿勢が机間指導の中にも反映されていくことになるのだろう。

高倉小学校  
での一場面の  
例を挙げよう。

「水産業のさかんな舞鶴市の学習で、ある子どもは漁港に給油施設のある意味について、座席に

やってこられた先生の話の黙ってうなずきながら聞いていた。カメラ越しには、どこか迷っているようにもみえる。先生が座席を去った後、鉛筆を持ってノートに何か書き、「まとめ」の時間には自分の書いていることを発表することができた。林教諭によれば、この子どもは「自分から進んで何かをするタイプではないが、大変理解が深くてじっくりとものを考えるタイプである」という。だから「先生から『これでいいよ』という安心感を与えてやることで(発表に)出て行けるだろうなと考える」のだということだった。

また、六条院小学校の例も挙げてみよう。ある子の机間指導にかなり長時間が割かれていた。論理的なものごとを考える「だれでしょう」の単元で、戸惑いながら表を書き、先生に促されて集団解決の場面で自分の考えを発表した。途中で詰まってしまう友だちに助けられて無事解決することができたのだが、久保田教諭はこの子どもの算数嫌いを変えるのは「いまだ」と考えたのだという。この単元の学習をきっかけに、少なくとも算数が「好きとまではいえなくても嫌いではない」と言うようになったそうだ。

このように「いま」を生かして子どもを変える「みとり」は、日頃の子どもも理解とともに、この教材でなら子どもに合うという判断を的確にする教材理解の側面があってこそ生まれるものだ。それぞれの机間指導の場面には、子どもへのあたたかなまなざしを感じることができた。いかに言えば、このことが授業場面で直接子どもたちに語られることなく授業の背景となって机間指導を行う指導者のおもいや願いそのものである。

図3-1-3 アドバイスの一場面





## (2) 子どもは「机間指導」を求めている

ところで、私たちが日々欠かさずあたりまえに行っている机間指導は、子どもの側からはどのようにとらえられているのだろうか。学習中に指導者が子どものそばに寄っていくということは、子どもの進捗状況を確認めるといった授業運営の面からだけ意味のあることではないのかもしれない。

子どもの側からみて、机間指導に先生がやってくるということはどのように受け止められ、あるいは受け入れられているのだろうか。もし、指導者の「おもしろい」と指導を受ける子どもの「おもしろい」に重なりあい響きあうところがあるのならば、子どもは学習意欲を高め、より学習に参加して自らを高めていくよう努力することができるだろう。

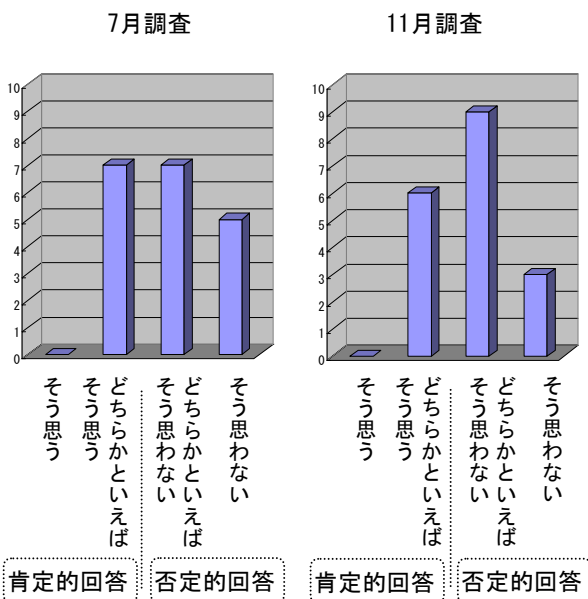
そこで、子どもたちが机間指導をどのように受け止めているのか、質問紙を使って調べた。六条院小学校で7月と11月の二度にわたって同じ内容での質問を試みた。この質問紙には8項目の質問を用意した。回答には「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」の4つの選択肢を設け、ひとつを選ぶようにした。そして、前者2つを肯定的回答、後者2つを否定的回答として分類してみた。

まず、課題解決にあたり、子どもが自分でやろうとしているのかどうかをみてみよう(図3-2-1)。

指導者から課題が出された後しばらくは自力解決の時間が用意されている。この時間にはひとりでやろうとする気をもっている子が半数を超えている。

図3-2-1

[1] ひとりで問題を解いているとき、先生にたずねたい



では、実際に先生がまわってこられて話してもらおう、指導を受けるという場面はどのように受け止められているのだろうか(図3-2-2)。

ヒントを出してもらえて自分の学習が前に進むことを子どもたちは強く感じている。

これら2回にわたる子どもへの調査について、指導者に感想を求めてみた。

「いい方にと考えると自立している。あまり頼らずに自力でやろうとしているし。そばに寄っていても身構える感じはないし、『あ、来たなあ』って感じ。私との関係がうまくいっている、なんて〜(笑)。いや、関係が悪くなっているとは思えない。全体的には回っていることが役に立っているなあ。」

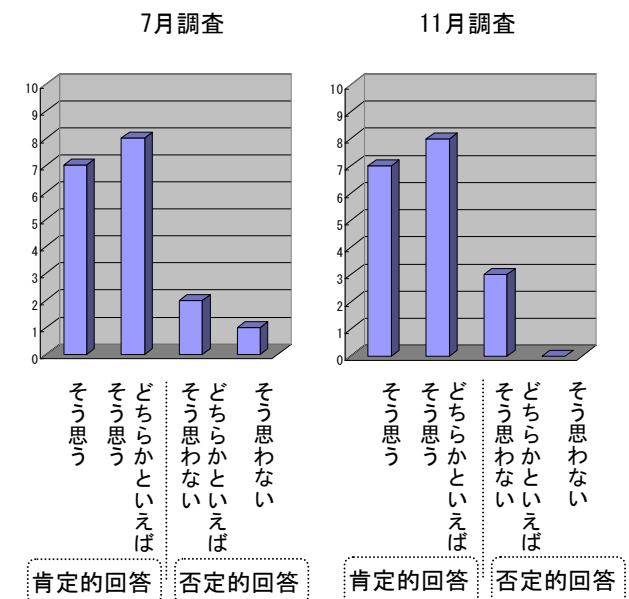
つまり、自力解決をまさに自力でしようとする気持ちがある一方で、先生がまわってきてくれるのを自分にとって助けになるものとして受け入れている、「頼り切ってはいないけど期待している」ような、なるべく自分の力で学習を進めようとしているが、ときには机間指導を期待している姿勢を感じるということであった。先生が個別の学習を支援しようとしているのを子どもが感じ取っていて、この両者の関係を背景にして指導が成立しているのではないかと感じさせられた。

こうして調査票を集計する中でかなり明らかになってきたことが2つある。それは

- ・子どもは学習を自立して進めたいと思っている
- ・けれども指導に来てくれる先生を「困ったときに頼れる存在」として期待している

図3-2-2

[2] ヒントがもらえて、ひとりで問題をといていける



ということであった。6年生という時期は思春期を迎え自立心が強くなる時期であり、夏休みを過ぎると一段とその傾向は強くなる。筆者もまた、6年生を担当したときにはこの時期の心の変化をよく感じたものだが、そのような時期に子どもは心の中では座席にやってきてあれこれ指導していく教師をどう受け止めているのだろうかという思いもあった。

指導者との精神的な関係を背景に、子どもたちの気持ちは形成される。この子どもたちの回答は、六条院小学校での指導者と子どもとの関係の在り方を示しているといえるのではないだろうか。そうだとすると、改めて、指導者の子どもへの接し方が机間指導を成立させ子どもを学習を深めていくための大きなポイントになるように思われる。黒澤・小林によれば『今、子どもは先生の出を待っている』と的確に見抜けることが、机間巡視の効果を高めることになる(30)という。指導者の視点に立ち返っていうならば、子どもが困ったときに必要な助言を得られるためには、個別の子どもについての的確な理解と教材理解が土台となるということであろう。

今回の質問紙調査は対象児童数が20人であることから、この子どもたちへの意識調査が全市的に一般化できるものとは考えないけれども、ここでの指導者が行っている机間指導が子どもたちには肯定的に受け止められているということはかなり明らかだろう。その背景には子どもと指導者の関係があり、子どもを理解しようとする指導者の姿勢が反映しているように思える。

それにしても、子どもは机間指導を求めているのだろうか。

子どもが机間指導をどのように受け止め、求めているかということについて小嶋忠行による調査がある(31)。この調査では、小学校4年・6年、中学2年の3つの学年にわたって子どもたちの学習意欲を情意的要素と認知的要素の面から分析されていて、その中に子どもの望む教授(学習支援)方法について分析している。

小嶋は、授業中行き詰まったときに「先生に机の間をまわって一人一人にヒントを与えたり必要な説明をしてくれるのをどのくらいしてほしいと思いますか」という設問を出している。

この回答への分析の中でとりわけ注目すべきこととして、「あまりやる気がない」と自己評価している子どもがむしろ机間指導を強く望んでいるのではないかという点が挙げられる。子どもが自己

の情意的側面を自己評価したものを分類した表3-2-1によれば、「やる気があると思っている」H群、「やる気が乏しいと思っている」L群に分けてみたとき、望む指導法として机間巡視を挙げている割合はL群の子どもたちの方にむしろ多い。つまり、自分はやる気が乏しいと思っている一方で、先生に対して自分にあつた指導を求めているように感じる。

表3-2-1 「子どもの求める学習支援の方法」(32)

希望		少ない		→		多い	
小学4年	H群	学習補充	机間巡視	練習確保	学び合い	説明要求	
	L群	学習補充	練習確保	学び合い	説明要求	机間巡視	
小学6年	H群	学習補充	机間巡視	練習確保	学び合い	説明要求	
	L群	学習補充	練習確保	学び合い	机間巡視	説明要求	
中学2年	H群	学習補充	学び合い	練習確保	机間巡視	説明要求	
	L群	学習補充	練習確保	学び合い	机間巡視	説明要求	

この調査によれば、中学2年生ですら望む学習支援の在り方としてその上位に机間指導を挙げていることが目を引く。小嶋はこのことを「子どもの心の奥には『自分に対して直接はたらきかける学習支援がほしい』という気持ちがあることを私たちは理解しておく必要があるといえそうである」(33)と指摘している。このことを知っておくことは、子どもが自分の学習にとって必要だと考えているものがどこにあるかを深く理解するという、子ども理解の観点からみてきわめて重要で欠かせないことになるのではないか。

久保田教諭によれば、六条院小学校では9月以降の算数テストの得点が平均にして20点以上も上がっているという。実際にその分布表を見せていただいたが、全員がテスト通過率を上げている。また子どもたちにも書いてもらっているという教科への意欲をみても今まで「大嫌い」だった子が、いまは「大嫌いはもう脱して、少なくとも好きでなくても嫌いじゃない」というように変化している。

机間指導をひとつの要素として学習指導をみてみたとき、子どもへの個別の指導は学力を伸ばしていく点から大きな力になっているといえそうである。

(30) 前掲(28) pp. 108~109

(31) 小嶋忠行「No. 475子どもの学習意欲を引き出す多様な学習指導・学習活動の在り方」『研究紀要vol. 1』永松記念教育センター 2003. 3 pp. 124~136

(32) 前掲(31) p. 136

(33) 前掲(31) p. 136

## 第4章 研修を深めるもの

### 第1節 比較視聴から明らかになってきたこと

#### (1) 若い先生たちによる比較視聴から

授業ビデオ記録の編集作業では、研修の視点に沿って加工を行ってきた。キーワード③に示したとおり、今回の授業ビデオ制作では、机間指導がどのような意図に裏付けられて行われているかを示すことが編集の観点である。加工の行われているものは、はたしてこの意図を伝えることができるだろうか。そして、この観点に沿った理解を広く生み出すことができるだろうか。

指導者の行動には、ただ黙って行っているものもあり、そこにはどのような意味があるのかは指導者から語られない限りははっきりと分からない。研修としてその行動や子どもとのかかわりの姿から想像を巡らしたり状況を把握したりすることは必要ではあっても、目の前に繰り広げられていることは、そこから把握したつもりになっていることと本当に重なっているのだろうか。その視覚的に理解していることについて深めていくための手だてもまた必要である。

ひとつの場面を視覚から把握したとき、その意味するところ(指導者のおもい)が把握とずれているかどうかを知ることができれば、研修は効果の高いものになる。

そこで、この編集過程で生まれる加工後のビデオ記録とその加工前のものを使い、実際に若い先生たちに視聴していただく機会をもつことにし、「フレッシュせんせい授業交流会」の場をお借りして実現した。ここでは、次のような場面提示の機会を2回設定して、それぞれの視聴後に生まれる気づきをワークシートに箇条書きで記録していただくという形にした。

そして、参加していただいた先生たちに、次のような手順でそれぞれの授業記録を視聴した後の感想や印象を記録していただき、その2つの場面の視聴からはどのようなことが理解されたのかを調べることにした。

#### ①ビデオ視聴(指導場面を提示のみするもの)

ビデオを見ながらメモを取る

さらに2分程度のまとめ

#### ②ビデオ視聴(机間指導の背景にある指導者の子ども

観・教材観を組み込んだもの)

さらに3分程度のまとめ

①を視聴しながら取られたメモの内容は次のようであった。

- 要素にかかわるもの
  - \* 考えを言葉で説明するような発問
  - \* まとめ方や書き方の支援
  - \* 声かけ
  - \* 『うん、うん』『なるほど』『え?』あいづちを打つ
  - \* ひたすら下向いて書く児童には『うん、うん』とうなずき安心させるように。
  - \* なるほど、それでいい、そうそう、わかりました、すごいなど、肯定的な言葉。
  - \* ヒントになる声かけ(すべては言わない、考えさせる)
- 状況にかかわるもの
  - \* 短い、簡潔な人、そうでない人がいる
  - \* 無言の時もある
  - \* あまり話しかけずに見回る。
  - \* 解答の筋道は教える。
  - \* 支援、学習が少ししんどい子には「考える時間」まで支援
  - \* 一つ一つ丁寧にさえる
  - \* アドバイスの仕方・支援の仕方、それぞれ違う。
  - \* できあがった児童には『つけたしなどしてね!』ステップアップしたことを求めている。
  - \* 子どもがどう考えているのかを知るために問いかける。
  - \* 全員まわったのか?意図を持ってまわっているのか?
  - \* 子どもの斜め後ろに立ってみている。(正面ではない)
- 意味にかかわるもの
  - \* 子どもが手を止める→思考が立ち止まるときに声をかける、一緒に考える。一緒にする。一緒に学習する。確かめる。
  - \* 「そうだね」とほめる。→発表を促す声をかける。すべてを手助けしてしまわず、「自分の力でやった!」感をもたせるようにしている。
  - \* 気を散らさないように後ろから見る
  - \* 何を書こうとしているのか尋ねる。
  - \* 後はうなずいて聞く。
  - \* 一言いって、あまり余計なことは言わない。
  - \* なぜあの子(ボードで説明)を指名したのか?
- 自身の学習指導と重ねられているもの
  - \* すべてを子どもにやらせなければならぬと思いつぎすぎあまり、一人の子につききりになってしまつて机間巡視をしている間に全体を把握できないことがよくあるが、まずは全体の様子を見ることが大切であることに気づきました。

これらは、それぞれに気づかれたことを率直に書かれていて、ビデオ資料の制作中には気がついていなかったこともある。こんなにも多くのことが書かれていて、それらは主に指導者の行動の記録であったり、会話をそのまま拾ってその意味を考えようとされているものであったりする。そして、指導者の行動がなぜ行われているのか、なぜその指導が行われ、なぜその子どもとところで指導が行われているのかといったことについてそれぞれにさぐろうとされている姿が浮かび上がる。けれども、指導者の意図に焦点を絞ったものは少ない。

次に、②を視聴しながら、気づきを記入していただいたところ、次のような事柄が多く記入されていて、指導者の意図に沿った理解の深まりがみられた。

- ・自力解決の時間を前半と後半に分けて机間指導のしかたを変えることの意味について。
- ・子どものようすを概観してみると支援の要る子が分かる。
- ・自力解決の喜びをサポートするための机間指導である。
- ・集団解決にむかい、自信をもたせる。迷いを吹っ切れるように。
- ・自力解決の時間の後半は、特にじっくりかわりたいたい子のために使う。集団解決の時間に発表させたりするが、無理はしない。今の子ども状況や到達点から判断して、意志をそがないように気をつけて「できるかもしれない」「友だちが助けてくれる」という気持ちをもてるように。

これらの事柄は、前章で述べた指導者の子ども理解・教材理解から生まれる机間指導に対する姿勢そのものと重なっている。こうして、この視点が組み込まれたビデオの視聴記録を最初のものを読みくらべてみると、指導者の意図、つまり、なぜその子どものところに行こうとしているのか、なぜその指導をしようとしているのか、ということについての「気づき」が視聴した先生たちに深まっていることがよくわかる。つまり、この指導者の考えと動きは、まさにその指導者の子ども理解と教材理解をもとになされているということがビデオ資料から理解されたといえそうだ。

このことから、研修の視点を組み込んで授業記録を提示されたとき、視覚的に理解できる事柄だけではない背景にあたるもの（ここでは子ども理解・教材理解にあたるもの）があたかも目の前に現れるように理解されることがわかる。それだけ研修は効果の高いものになることができると考えられる。

## （２）比較視聴から生まれた再編集

「どの部分を理解すればいいのか」という気づきのポイントである視点が提示されたとき、視聴者にとっては研修の深まる思いがより大きくなることが明らかになった。

そうであれば、やはり研修のために意図的に絞

り込んだ素材を提供することが重要であるといえる。そこで、視聴していただいた先生たちの感想や意見を参考にし、先の視聴研修で使った素材に改めて手を入れたり新たなナレーションを入れたりするという再編集の過程に移る。ここでは、ビデオセットのビデオ資料部を仕上げていくにあたり、さらに研修を深めるための手だてを考えた。机間指導と子どもの学習が進んでいくこととの関係を示すという観点から、机間指導後の子どもの様子を描こうと思った。

「新任教員のための手引き 授業と教材」(34)では、学力差に応じた学習指導が必要だとして、個別指導の必要性を述べているが、一方で今回取材した算数の集団解決にあたる部分の重要性もまた述べている。それは「学力差に対応する指導は固定化するべきではなく、・・・(中略)・・・学級の全員が同じスタートラインにたつて学習を始められるようにすることが大切」であって、「学力差別の学習で劣等感や学習意欲の喪失感を持たせてはならない」ということであった。

つまり、この算数の授業について述べるなら、「集団解決」の場面で発表するという意味が、子どもにとっていままで苦手意識の強かった算数への自信につながる確かなステップとして存在するということであろう。「自力解決」の場面で机間指導を示し、解説を加えて子どもが理解を深めていくようすを読みとったり、指導者がなぜその子どものところに行くのかを明らかにしたりする工夫は重ねた。しかし、それでもなお、この授業記録は自力解決の場面だけでは完結しない。自力解決の場面で行われた机間指導をきっかけにして、算数への自信を一步前に進めて確かなものにすることができたことを伝えるのも研修には大切な要素だと考え、集団解決の場での子どもの様子を提示していくことにした。

これは、社会科の授業についても、同じことがいえる。机間指導の場面で静かに指導者の話を聞き考えていた子が、全体の話し合いの中でその指導からつかんだことをひとこと話す場面もまた、この子どもにとっての自信につながるものであったといえる。それは、子どもの発言が「じっくり考えるタイプの子に安心感を与える」という指導者の子ども理解から行われた机間指導を背景にしていることが示されて初めて明らかになった。

こうして、机間指導とその後の発表との関係から子どもにとって確かな力を生み出す可能性を示す部分を追加して、ビデオ資料を仕上げていった。

## 第2節 今後のために

### (1) 研修の視点から生まれ出るもの

昨年度に引き続き、今年度も研修の視点を絞って提示するビデオ資料を制作してきた。そして、今年度の研修資料制作の中では、この研修のための視点を提示すること - つまり制作の側が気づいてほしい点を明確にもち示すための仕掛けをこらし、気づきを促すこと - が研修をどのように深めることができるかについて、実際に若い先生たちに見くらべていただく機会をもった。

「フレッシュせんせい授業交流会」では2種類のビデオ資料を提示した。その前半部ではただ授業の中での机間指導を映し出していたが、後半部では机間指導の時間になされている事柄のうち、指導の背景にあたるものを伝えるように編集したものであった。

今回提示したビデオ記録視聴に要する時間は

指導場面の提示のみ	10分
指導の背景を組み込んだもの	7分

というわずかなものであり、むしろ視点を提示しながら視聴するものの方が短いものであった。ところが、前者を視聴しながらなされているメモには、たくさんのことが書かれてはいるものの、どう理解しようかという迷いのようなものがみられる。一方で、この後者7分の視聴から得られた「気づき」には、指導者が「なぜその子どものところに行くのか」「なぜその指導をしにその子どものところに行くのか」という、机間指導の本質への理解が現れている。この点に集中してメモがなされていることは、どこを見るべきだったのかということにたいする理解が生まれているからだろう。

そういったことからすると、研修の視点を絞り込んで提示すれば、短時間でも効果の高い研修が可能になるといっていいだろう。それほど、編集というもののもつ力は重要であることを、このビデオ資料制作では改めて感じさせられた。

また、このような「本質」への気づきは、明日の授業に生かそうという意欲を呼び覚ますものになるものでもあるだろう。子どもの学習を深めていくためにはどんなことに気をつけていることが必要なのか、という授業の「ツボ」ともいうべきものが得られるのだから。

ここで、「フレッシュせんせい授業交流会」で

若い先生たちが書き残されている感想をいくつか引用してみよう。

- ・意図を持って机間巡視、指導なさっていましたが、その意図の内容の濃さに驚きました。だれの、どのような、どういう力を伸ばすのかも考えて回ってらっしゃるのだと思いました。また、発表には、“自信をもたせる”という考え方、なるほどと思いました。
- ・子どもたちの動きを知るため、きちんとした授業準備、目的を持っていることが分かった。そのための授業の流れを知るために、ほぼ無言でクラスを見回っていたことを知ったときは、とても勉強になった。
- ・本当に目からウロコという感じでした。今まで、全体がうまく進むように、課題を抱えた児童がいかにスムーズにわかるかということに集中していましたが、それからさらに進んで苦手意識を持っている児童に自信を持ってもらうという、精神的な部分に温かくかかわられている姿勢を学ばされました。

この日に視聴していただいた算数の授業記録では、指導者のいわれるように「他の教科は得意だけれども算数は嫌いだ」という意識を強くもっている子に対する個別の指導場面が大きなウエイトをもっていたが、それは偶然そうであったのではない。

子どもの気持ちや立場を理解し、寄り添って、「この時間の教材でならこの教科に対する意識を変えることができる」という考えが底に流れていたからである。その子どもに対する指導者の支援のまなざしを感じることができたからこそ、上のような感想が生まれたのであろう。

指導者が子どもをどのように理解しているかということ、すなわち**子ども理解**と教材から子どもをみたときに「いまがチャンスだ」と判断できる**教材理解**という2つのキーワードを側面として授業が構成されている。研修としてこのことに対する気づきをもてたとき、明日からの授業に反映していくものが生まれるのではないだろうか。

こうして机間指導を子ども理解と教材理解の2つの側面からみたとき、はじめて机間指導はなんのために行われるのかということが理解できる。制作する立場からいえば、そこに研修用資料の完成があり、そこでこそ明日の授業に生かしていける「気づき」が生みだされる。

## (2) e-Learningの未来

ビデオ資料はその性格上子どもの顔や声が出てくるといふ、いわゆる「個人情報」にまつわる諸問題が出てくる。このことは昨年度も課題になったことではあるが、幸い指導者からも子どもたちからも了解が得られた中で撮影・取材を行うことができた。研修用に制作された資料とはいえ、インターネットが著しく普及している現在はこの問題については個人情報保護の観点から軽視できない。しかし、一方で、インターネットからは区切られた狭い範囲のネットワーク内だけでの配信を考えれば、研修用のビデオ資料が限りなくどこからも読み出されるということはない。幸い、京都市の光京都ネットにはインターネットから隔離されたネットワークがあり、このネットワーク内だけに配信を限定することもできそうである。こうしたイントラネット内であれば、今回制作してきたような電子化した資料が実際にネットワーク上に現れることができる日はそう遠くない。現在求められている、細分化した課題に沿った研修資料 - 動画資料だけでなく授業のための指導案やワークシートなど - が職員室でも教室でも取り出せ利用できるようになれば、これらは日々の授業改善のための力になることだろう。

教育職員養成審議会は、その答申で研修機会の提供に関して「個々の教員のニーズに応じた多様な内容・方法の研修機会」を「幅広く提供する」ことを提案している。また、「教育センターを活用して教員自らが研修を企画し、自主的に参加することが可能となる環境整備を行うなどの支援を行う」(34)とも述べて、研修の機会が提供されることの重要性を力説している。ここからは、「いつでもどこでも」研修の機会が広く厚く提供されるべきであるという考え方が読み取れる。このような研修の機会を身近にするという点からみても、職員室に居ながらにして資料を取り出せるような環境は、より一層整備されていくべきだろうと考える。そのための方策として、e-Learningの導入は欠かせないものになるのではないだろうか。

(34) 初任者研修関係資料「新任教員のための手引き 授業と教材」～教材の正しい理解と活用のために～ 3訂版 財団法人 図書教材研究センター CD版

(35) 「教育職員養成審議会答申」文部省、1999.12  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/yousei/toushin/991201j.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/991201j.htm)

## おわりに

ある休日、新聞をながめていると民間の会社がe-Learningのサイト運営者を募集する広告を出していた。家庭にもサーバを置いてくださいというような時代がやってきているということだろう。それくらいe-Learningは普及しようとしているが、常にこの「場」では提供できるコンテンツの質そのものが問われ、コンテンツをめぐるe-Learningらしさ～双方向の特性を生かしたユーザと運営者のリアルタイムのやりとりによる研修～の実現が問われている。それは、「交流から研修にはずみがつく」側面である。e-Learningによる研修といえども、人と人とのつながりの中でヒントを与えられたり励まされたりしながら、私たちは気づきを深めていくものである。この点に留意していえば、画面と向かい合う中にも、先生たちの交流の「場」が組み込まれるような工夫がこらされていくべきだろう。

子どもが自立して生きていくことができるための教育が実現するためには子ども一人一人の正確な把握と教材研究が欠かせない。今回はそのための研修のありようを提示できればと思った。

本論中で述べたように、机間指導は日常のありふれた指導場面でありながら、その内容や質的な側面についてはあまり明らかではなかった。その指導が個別なものである分だけ、実は子どもがより学習をすすめていくために重要な役割を担っているものだといえよう。

子どもたちの意識を問うてみても、どうやら心の中では机間指導を求めていそうだということがわかってきた。それは、自分にとって教員が自分を理解し高めてくれる存在だと感じているからかもしれない。

第1章では若い先生が授業づくりについて「目からウロコのような話が聞きたい」という感想が寄せられていることを紹介したが、実際にビデオを視聴していただいた後、まさに「目からウロコの思いだった」という感想をいただくことができた。それは同じ方からの感想ではないかもしれないが、研修の視点を絞り提示するということの重要性がわかる気がして、制作にあたったものとしてはとても嬉しいことであった。末筆ながら、今回の研究に協力いただいたフレッシュせんせいみなさんに深く感謝し、林正和先生と久保田潤子先生に厚くお礼を申し上げたい。どうもありがとうございました。