

遠隔授業を活用して学生の授業省察力を高める 教育現場との共同研究に関する報告 —学生のアンケート調査結果から—

福本 義久

<要旨>

本稿は、2020年度四天王寺大学共同研究助成を受け、大学が指定する研究テーマ「遠隔授業における効果的な教育方法」に関して、小学校現場との共同研究により本学学生の授業省察力が向上したことを、アンケート調査の結果から報告するものである。なお、本共同研究に関する量的かつ質的な効果検証並びに、共同研究者である授業提供者の授業改善に関わる成果や課題については、稿を改めて報告する。

キーワード：遠隔授業観察、授業省察力、ALACTモデル、PMメソッド、教員養成

1. はじめに

2020年4月、新型コロナウイルス感染症対策のために、初めての緊急事態宣言が発出された際には、9割超の学校が休校措置に追い込まれた。本学もまた、慣れ親しんだ対面授業から不慣れな遠隔授業への移行が迫られた。全国的にみると、大学生からは、遠隔授業の質への疑問、課題過多に対する不満、友人と会えないための孤立感、など遠隔授業に関する様々な問題点が噴出した。しかし、筆者は、学生がどこに居ても授業にアクセスできるという遠隔授業の利点を生かした教育実践が可能ではないかと考えた。また、筆者は、コロナ禍以前から、教員志望の学生、とりわけ4年生には、教員として学校現場に赴任するまでに、教育実践力を高めるためのプログラムが必要であると考えていた。そこで、筆者は、これらの課題を同時に解決するため、学校現場にWebカメラを設置し、そこで展開する授業をリアルタイムで観察する仕組み（以降、遠隔授業観察と呼ぶ）を構築することにした。

ところで、遠隔授業観察は、インターネット普及率が70%を超えた2005年頃、特に、鳴門教育大学と附属学校において盛んに取り組まれた（藤原ら、2006；川上ら、2005；草原、2006；長島、2006；世羅ら、2004・2005；山森ら、2005）。当時は、大学から遠く離れた学校現場の教室に複数台のビデオカメラやマイクを設置し、インターネットを介してそれらをリモート操作しながら授業を観察し、双方向で会議ができる大がかりなシステムを構築する必要があった（藤原ら、2006）。このシステムを活用した遠隔授業観察では、(1)距離と時間的制約が軽減される、(2)個々の児童・生徒を見ることができる、(3)時系列的に観察できる、(4)記録を取り後で繰り返し分析できる、という4点のメリットがある一方、⊖教室に限られる、⊖直接指導できない、⊖児童・生徒の声を拾いにくい、というデメリットがあった（川上ら、2005）。このシステムを

活用して小学校社会科の遠隔授業観察を行った草原（2006, p.95）によれば、授業構成や指導過程のマクロな把握に適しているが、子どもの小集団活動や相互行為のようなミクロな授業分析には適さないという。

他方、教員養成段階において育成できる授業実践力、例えば、授業を行ったり児童・生徒に対応したりするような力量には限界があり、実際には、赴任した学校現場において一から身に付けることになる。例えば、大阪市教育委員会が示す「教員としての資質の向上に関する指標（教員）」¹⁾の「授業実践」について、着任時（0ステージ）と初任教員期（第1ステージ）とで求める資質を表1に比較したところ、前者は、「理解している」ことを求めているのに対し、後者では、「実践できる」ことをめざしている。つまり、教員養成段階（大学卒業時点）では、授業実践のための基本的な方法や技術について理解していることが求められている（後藤ら、2009, p.40）が、授業実践ができるように職能成長させるのは、着任後の学校現場が担うということの意味している。しかし、授業省察力²⁾と授業実践力とは密接な関係があり（三島, 2008）、教師にとって「みえる」ことは授業改善の基盤である（姫野, 2017, p.13）から、教員養成期において授業省察力の向上を図ることには大きな意義がある（田井ら, 2018, p.41）。

表1 「教員としての資質の向上に関する指標（授業実践）」大阪市教育委員会

| キャリアステージ | | 0ステージ | 第1ステージ |
|----------|------------|---|---|
| | | 着任時 | 初任教員期 |
| 授業実践 | 考え表現する学び | ・子どもの考えを引き出すことの重要性やそれを実現するための方法を <u>理解している。</u> | ・子どもの考えを引き出す発問を工夫した授業を <u>実践することができる。</u> |
| | 話し合う学び | ・子どもが協働的に学習することの意義やそのための適切なスキルについて <u>理解している。</u> | ・子どもが協働的に学習する授業を行うための適切なスキルを身に付け、 <u>授業を実践することができる。</u> |
| | めあてを振り返る学び | ・子どもがめあてを持ち、学びを振り返る意義とそれを実行するための基本的な方法について <u>理解している。</u> | ・子どもがめあてを明確に持ち、めあてを振り返る場面を設定した授業を <u>実践することができる。</u> |

表中の下線は、筆者が付した。

以上から、筆者は、教員養成段階においても育成することが可能な授業実践力として、授業省察力に着目し、学生や筆者自身が学校現場に赴かなくても授業を観察することができる遠隔授業観察を行う共同研究を実施することにした。共同研究では、双方にとってメリットがないと継続することが難しい。そこで、本共同研究（以降、「本研究」と呼ぶ）では、筆者が、授業提供者の授業改善を支援し、その経緯を本学学生が遠隔授業観察することで授業省察力を向上できるようにした。したがって、本研究の目的は、(一)学生の授業省察力を向上すること、(二)授業提供者の授業改善を図ること、の2点である。

本稿では、前者の目的に関して、アンケート調査結果から学生の授業省察力が向上したことについて考察を行うにとどめる。したがって、学生の授業省察力の向上に関する量的かつ質的な効果検証や、授業提供者であるA教諭の授業が本研究によってどのように変容したのか、また、当該クラスの子どもたちは、A教諭の授業の変化を実感していたのかどうか、については、稿を改めて報告する。

2. 共同研究の概要

2.1. 共同研究者

本研究は、表 2 に示すように、N 県 K 市立 S 小学校の K 校長、A 教諭と筆者との共同研究である。S 小学校は、児童数 800 名超、教職員数 60 名の大規模校で、教職経験年数 5 年以下の若手教師の割合が 30%、10 年以下では 50%を超える典型的な「フラスコ型」³⁾年齢構成の小学校である。筆者は、2017 年 4 月から S 小学校の学校運営協議会委員を務めていることから、本研究を提案したところ、若手教師の育成が喫緊の課題であるという K 校長の快諾のもと教職 2 年目の A 教諭を授業提供者として実施した。A 教諭は、2019 年 4 月、S 小学校に初任者として着任し、本研究開始時は、教職 2 年目で、5 年 3 組の学級担任である。

表 2 共同研究者

| 研究者 | 所属機関・役職 | 研究における役割 |
|------|-------------------|-----------|
| 筆者 | 四天王寺大学・准教授 | 本研究の代表者 |
| K 校長 | N 県 K 市立 S 小学校・校長 | 共同研究校の責任者 |
| A 教諭 | N 県 K 市立 S 小学校・教諭 | 授業提供者 |

また、本研究に参加する本学学生は、「教育専門演習Ⅱ（3 年生）」履修者 8 名と「教育専門演習Ⅳ（4 年生）」履修者 10 名の合計 18 名で、表 3 に学生の教育実習実績（3 年生は 2021 年度前期に実施）と進路（4 年生は確定進路、3 年生は希望進路）を示した。

表 3 学生の教育実習と進路（希望）

| 学年 | 学生 | 小学校実習 | 中学校実習 | 確定進路 | 学年 | 学生 | 幼稚園実習 | 小学校実習 | 中学校実習 | 希望進路 |
|----|----|-------|-------|--------|----|----|-------|-------|-------|-------|
| 4 | a | ○ | ○ | 小学校教員 | 3 | k | ○ | ○ | — | 小学校教員 |
| 4 | b | ○ | — | 小学校教員 | 3 | l | — | ○ | △ | 小学校教員 |
| 4 | c | ○ | ○ | 小学校教員 | 3 | m | — | ○ | △ | 小学校教員 |
| 4 | d | ○ | ○ | 小学校教員 | 3 | n | ○ | ○ | — | 小学校教員 |
| 4 | e | ○ | ○ | 小学校教員 | 3 | o | — | ○ | — | 小学校教員 |
| 4 | f | ○ | ○ | 小学校教員 | 3 | p | — | ○ | △ | 小学校教員 |
| 4 | g | ○ | ○ | 小学校教員 | 3 | q | — | ○ | △ | 小学校教員 |
| 4 | h | ○ | ○ | 小学校教員 | 3 | r | — | ○ | △ | 小学校教員 |
| 4 | i | ○ | ○ | 小学校教員 | | | | | | |
| 4 | j | ○ | ○ | 児童福祉施設 | | | | | | |

△は、2021 年度前期実施

2.2. 遠隔授業観察システム

本研究では、授業提供者 A 教諭と学生と筆者の三者を Zoom で結ぶことで遠隔授業観察を行う図 1 のようなシステムを構築した。その際、A 教諭に過大な負担をかけないこと、S 小学校のネットワークを利用しないこと、授業全体を捕捉できること、の 3 点に留意した。A 教諭は、AI 搭載 360 度 Web カメラミーティングオウル⁴⁾と ASUS Expertbook⁵⁾を接続し、au スマートポート⁶⁾を介し

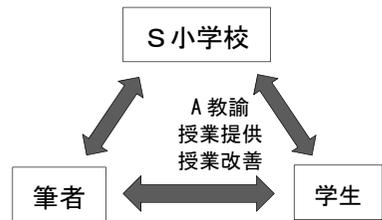


図 1 遠隔授業観察のシステム

て筆者が開く Zoom に参加する。学生は、自宅から Zoom に参加することで、筆者がリアルタイムで行う授業解説を受けながら A 教諭の授業を観察する。その一部始終を Zoom のレコーディング機能により録画し、有料の動画管理サイト Vimeo⁷⁾上で本研究の関係者のみが閲覧できる環境を整えた。A 教諭は、空き時間や放課後にこの動画を視聴することで、自らの授業を振

り返り、筆者が指摘する改善点を把握することができる。学生は、この動画を再度視聴しながら、授業記録を作成したり、省察したりするために活用する。

2.3. 授業省察力

本研究では、図2に示すコルトハーヘン(2010)のALACTモデルに依拠して授業省察力を捉える。先行研究では、学生や若手教員の授業省察については、授業の中で教師が行う「行為について振り返り」(①②)、その後、③の「本質的な諸相への気づき」の段階を経ずに、④「行為の選択肢の拡大」にショートカットしてしまうことにより、表層的な省察に陥ってしまうという問題が指摘されている(上條, 2012, p.184)。つまり、「授業者のこの指導行動はあまり効果がなかった、だから、こうしたらいいのだ。」という短絡的な省察をしてしまうので、結果として、授業改善につながらないという。これを克服するためには、「学習者がその行為をどう受け取っているのか」に気づかせることが有効である(渡辺, 2019, p.96; 渡辺ら, 2017, p.138)。さらに、授業を観察する視点を焦点化することが、学生の授業省察力を高める上で効果があることを示した研究もある(岩城ら, 2014, p.437; 木塚, 2011, p.122; 小野瀬ら, 2020, p.67; 田井ら, 2018, pp.41-42)。

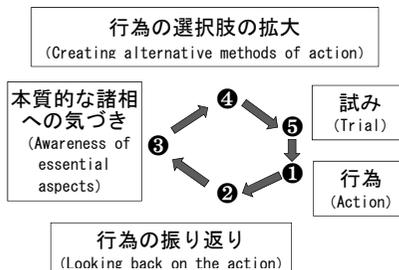


図2 ALACTモデル

そこで、筆者が開発した授業者の指導行動に着目して授業改善を図る枠組みである「PMメソッド」(福本, 2015)に依拠して、学生が授業を観察する際の視点を、表4に示す「P行動」と「M行動」に焦点化することにした。もちろん、教科内容に着目して授業を観察することも必要であるが、学生は、教科内容よりも指導行動に着目して授業を観察する傾向が強く(勘米良, 2016, p.12; 永野ら, 2018, p.64; 徳永, 2009, p.206)、教科内容のような専門的な指導力を向上させるためにも、指導行動に関する指導を充実させる必要がある(永野ら, 2018, p.64)。

表4 「PMメソッド」の指導行動

| 機能 | カテゴリー | | 定義 |
|---------|-----------|--------|--|
| | 上位 | 下位 | |
| P 行動 | 指導的 行動 | コントロール | 教師が時間、場所、形態、方法など授業を進行するための設定を行う行動。 |
| | | 直接的指導 | 教師が児童に向けて説明、演示、指示、板書等を行ったりする行動。 |
| | | 間接的指導 | 教師が児童に発問したり、説明させたり、操作させたりすることを通して指導する行動。 |
| | | 自律的指導 | 教師が与えた課題について児童が個人またはグループで考えたり、話し合ったり、作成したり、実験・観察したりする行動。 |
| M 行動 | 行動 支援的 | 雰囲気 | 児童が学習する環境をつくる行動。 |
| | | 共有 | 児童を学習活動に参加させたり、互いの学習を全体化させたりする行動。 |
| | | 促進 | 児童が学習に向かうように促したり、逆に、たしなめたりする行動。 |
| | | 承認 | 児童の学習意欲や態度、成果などを評価したり、ほめたりする行動。 |

2.4. 共同研究の経過

2020年11月16日(月)から2021年2月24日(水)まで、表5に示した合計14回の遠隔授業観察を実施した。第2・3・4回(11/30,12/2,12/7)は、機材トラブルのため中止し、第6回(12/17)の授業は、筆者が担当する教職科目「算数科教育法Ⅱ」の外部講師招聘授業という位置づけで実施したので、表中では網掛表示して本研究の対象から除外した。それ以外の10回の授業、すなわち、「教育専門演習Ⅱ・Ⅳ」(第1・5・7・8回)と学生の上承を得て実施した課外授業

表 5 共同研究の経過

| 回 | 実施日 | 教科 | 単元・小単元 | 手立て |
|----|-----------|-----|---------------------------------|------------|
| - | 11月9日(月) | - | 【教育専門演習Ⅱ・Ⅳ】遠隔授業観察・「PMメソッド」事前説明 | 事前指導 |
| 1 | 11月16日(月) | 算数科 | 比べ方を考えよう(1)割合と百分率①いちばんうまいのは? | デモンストレーション |
| 2 | 11月30日(月) | 算数科 | 中止(機材トラブル) | |
| 3 | 12月2日(水) | 算数科 | 中止(機材トラブル) | |
| 4 | 12月7日(月) | 算数科 | 中止(機材トラブル) | |
| 5 | 12月14日(月) | 算数科 | 円をくわしく調べよう(2)円周と直径 | デモンストレーション |
| 6 | 12月17日(木) | 算数科 | 【算数科教育法Ⅱ】多角形の内角の和(既習内容の発展的内容) | |
| 7 | 1月22日(金) | 算数科 | 面積の求め方を考えよう(3)いろいろな図形の面積③ひし形の面積 | デモンストレーション |
| 8 | 1月25日(月) | 算数科 | 面積の求め方を考えよう(3)いろいろな図形の面積④公式を見直す | トランスクリプト |
| 9 | 2月1日(月) | 算数科 | 割合をグラフに表そう(2)表やグラフの利用 | トランスクリプト |
| 10 | 2月5日(金) | 算数科 | 数量の関係を式に表そう①本棚の横の長さとの関係 | トランスクリプト |
| 11 | 2月12日(金) | 算数科 | 数量の関係を式に表そう③正方形の数と棒の数の関係 | 省察シート |
| 12 | 2月15日(月) | 算数科 | 柱の形を調べよう(1)角柱と円柱 | 省察シート |
| 13 | 2月19日(金) | 算数科 | 柱の形を調べよう(2)角柱と円柱の展開図①角柱の展開図 | 省察シート |
| 14 | 2月24日(水) | 算数科 | 柱の形を調べよう(2)角柱と円柱の展開図②円柱の展開図 | 最終省察 |

(第9～14回)を対象にした。なお、リアルタイムで参加できない学生は、動画を視聴することにした。

また、表5の右端には、学生の授業省察力を向上するために講じた手立てを示し、以下にその概要を述べる。

まず、本研究前の2020年11月9日(月)、「教育専門演習Ⅱ・Ⅳ(ゼミ)」の授業において、遠隔授業観察を実施することの趣旨や仕組みを学生に説明した上で、筆者の先行研究(福本, 2015)に基づいて「PMメソッド」の基本的な理解を図るための事前指導を行った。

第1・5・7回の遠隔授業観察では、「デモンストレーション」として、筆者が、A教諭の特徴的な指導行動をリアルタイムでとり上げて解説することで、事前指導した内容の実践的な理解を促した。すなわち、第1回は、「P行動」と「M行動」との判別に焦点化し、それぞれの下位カテゴリー8種類の識別を第5回で行い、第7回は、指導行動が子どもたちに「届いているか否か」で「P行動とp行動」「M行動とm行動」⁸⁾を判断できるようにした。

このような手立てを踏まえ、第8回から第10回までは、筆者がリアルタイムで解説した遠隔授業観察の動画を視聴して、授業のビデオ起こしを作成する作業(トランスクリプト)を実施した。その際、学生を6名ずつ3グループ編成して、各回の授業動画を分担させ、指導行動に着目した省察とともに、次回のゼミの冒頭で全体化し、他グループの省察と比較したり、判断が難しい指導行動について検討したりする時間を確保した。トランスクリプト作業では、一人当たり7分間あまりの授業場面のビデオ起こしを通してA教諭の指導行動と子どもの反応に焦点化して授業を捉え直すことになる。さらに、特徴的な場面では、筆者の解説が加わっているため、指導行動の種別はもとより、子どもはその指導行動をどのように受け取っているのかという効果、また、筆者ならどのような指導行動をとるのかという改善策を関連付けることができる。すなわち、上述したALACTモデルで言えば、「①行為→②行為の振り返り→③本質的な諸相への気づき→④行為の選択肢の拡大」という省察が一挙にできるようにした。ここで、筆者は、「③本質的な諸相への気づき」として「子どもが指導行動をどのように受け取っているのか」について複数の見方を丁寧に解説するように心がけた。すでに指摘したように、学生や

若手教員が行う授業省察の死角になりやすい「⑤本質的な諸相への気づき」を経ることで、より深い省察ができるようにするためである。

A 教諭の授業が大きく変容した第 11 回から第 13 回の遠隔授業観察では、筆者は、意図的に詳しい解説を控え、資料 1「省察シート」の作成を学生に課した。これは、学生自身がこれまでの遠隔授業観察でどの程度の授業省察力を獲得したのかを把握するためである。そこで、「省察シート」には、①P 行動と M 行動の比率（全体的な割合で示す）、②効果的な指導行動（場面・指導行動・理由）、③改善すべき指導行動（場面・指導行動・改善策・理由）、④前回と比較した変容（どんな指導行動が変容したか、または、変容させようと努力していたか、あるいは、変容しなかったか）⑤全体的な感想や疑問（教科内容も含む）、という 5 つの視点を設定した。

そして、第 14 回では、筆者は、全く解説を行わず、資料 1 と同様の視点からなる資料 2「最終課題」に取り組みさせた。なお、第 14 回の授業については、筆者の解説を加えた動画を別途作成し、「最終課題」を提出した学生が視聴し、自らの省察と比較できるようにした。

3. アンケート調査から見た学生の授業省察力

学生へのアンケート調査は、第 14 回の遠隔授業観察を実施した 2021 年 2 月 24 日（水）から 2 週間を回答期間として Google Forms で実施した。

本節では、まず、質問別に集計結果を表で示すが、表の左端に質問に対する選択肢を表示し、その右側には、学年別の回答率を上段に、下段には、選択肢アとイを合わせた肯定的回答率、選択肢ウの回答率、選択肢エ・オの否定的回答率を記した。なお、それぞれの回答者数を（ ）内に示した。また、理由を記述する設問については、学年別・選択肢別に理由を整理し、特徴的な箇所筆者が下線を引いて考察を加えた。

3.1. 遠隔授業観察を通して授業省察力が向上したか？

「遠隔授業観察を通して授業省察力が向上したと思いますか？」の結果を表 6 に整理した。この結果からは、3 年生と 4 年生の全員が、遠隔授業観察によって授業省察力が向上したととらえていることがわかる。

表 6 遠隔授業観察を通して授業省察力が向上したと思いますか？

| 選択肢 ア:大いに向上した イ:どちらかと言えば向上した ウ:どちらとも言えない エ:どちらかと言えば低下した オ:かなり低下した | 選択肢 | ア | イ | ウ | エ | オ |
|--|-----|----------|----------|-------|-------|-------|
| | 学年 | | | | | |
| 4 年生 | | 80.0%(8) | 20.0%(2) | 0%(0) | 0%(0) | 0%(0) |
| | | 100%(10) | | 0%(0) | 0%(0) | |
| 3 年生 | | 75.0%(6) | 25.0%(2) | 0%(0) | 0%(0) | 0%(0) |
| | | 100%(8) | | 0%(0) | 0%(0) | |

遠隔授業観察によって学生の授業を見る視点が定まったことが、下線①②をはじめ、同様の回答に表れている。その視点とは、下線③の「P 行動」や「M 行動」など教師の指導行動であり、下線⑤のように「指導行動のひとつひとつに着目」できるようになったり、下線③「ベテラン教員と自分との授業力の差が、その指導行動にある」ことを見出せるようになった。さらに、下線④では、「指導行動そのものが子どもに届いているかどうか」を問題にすべきであることまで見方を広げることがわかる。なお、授業がうまく進まなかった原因を筆者の解説と結び

| 「大いに向上した」理由 | |
|--|--|
| 4年生 | 3年生 |
| <p>■いい授業がどう凄いのかまで考えて見たことがなかったから。すごい授業「へえ、これがすごい授業かぁ」とみていただけだったが、例えば、「ここでそんな切り返しをするのか!」というようなより専門的な視点で授業を見ることができるようになった⑥。</p> <p>■今まで何となく見ていた授業が、見るべき視点を持って見られるようになった⑥から。授業でなにをみたらいいかという見方がわかった。</p> <p>■今までは学習内容や活動方法にばかり注目していたが、本研究を通してベテランの先生と自分との授業力の差は指導行動にあると気付けた⑥から。</p> <p>■(筆者)先生によるリアルタイム解説のおかげで指導行動を理解することができたから。</p> <p>■教員の指導行動という視点をもって、授業を見る癖がついたため。</p> <p>■授業を観察する際の視点を知ることができたからです。</p> | <p>■今までは、授業では教員が何かを話したり、伝えたりすることが大事だと思っていましたが、指導行動が子どもに届くか届かないかの差が大きいことを遠隔授業観察を通して学ぶことができた⑥からです。また、その結果、教員の指導行動だけでなくその指導行動が子どもに届いているかどうかまで視点が広がったと思うからです。</p> <p>■この行動は何行動なのかを理解することができたので、見る視点が定まったから。教師の指導行動ひとつひとつに着目できるようになった。⑥</p> <p>■教師の指導行動ひとつひとつに着目できるようになった。</p> <p>■先生の発言や、それを聞いた子どもの様子まで観察しながら授業を見られるようになったから。</p> <p>■授業を見る視点が定まったためです。また、実際に授業をする上で大切なことが理解できたためです。</p> <p>■遠隔授業観察の授業を(筆者)先生の解説付きで見ることで教員としてどのように子どもに問いかけて授業を作っていけばいいのかが分かったから。また課題が達成できなかった時はどことが原因だったのかまで解説してもらえた⑥から。</p> |
| 「どちらかと言えば向上した」理由 | |
| 4年生 | 3年生 |
| <p>■指導行動が、P (p) か M (m)、どの種類かを少しわかるようになったらです。</p> <p>■もっと、自分自身の力で、省察に挑戦するべきだった⑥から。</p> | <p>■P行動とM行動を意識しながら授業をみることでできていた⑥と思います。自分の分析、見立てが合っているのだろうかと不安に思う場面は少しありました。</p> <p>■P行動M行動に着目することで、見る視点が分かるようになったため。</p> |

付けて考えられた(下線⑥)ことは、コルトハーヘンが指摘する「本質的な諸相」の理解が進んだととらえることができる。

つまり、本研究では、教師の指導行動に焦点化して授業を観察することに加え、その意味や効果について筆者が専門的な見地から解説することが、学生の授業省察力向上に有効であったと言えよう。

3.2. 「子ども主体」の授業と「教師主体」の授業の違いが分かるか？

本研究を始める前、すべての学生が「子ども主体」の授業を行いたいと考えていたし、教職科目の授業でも、そのように学修しているのだが、実際に、どのような授業のことなのかを説明することはできなかった。そこで、『教師主体』の授業と『子ども主体』の授業の違いが説明できますか?と尋ねたところ、表7に示したように、75%以上の学生が、「両者の違いを指導行動で説明することができる」と回答した。

表7 「子ども主体の授業」と「教師主体」の授業の違いがわかりますか？

| 選択肢 | 学年 | 選択肢 | | | | |
|---|-----|----------|----------|-------|-------|-------|
| | | ア | イ | ウ | エ | オ |
| ア:両者の違いを指導行動で説明できる イ:両者の違いが感覚的にわかる ウ:どちらとは言えない エ:両者の違いがあまりわからない オ:両者の違いがわからない | 4年生 | 80.0%(8) | 20.0%(2) | 0%(0) | 0%(0) | 0%(0) |
| | | 100%(10) | | 0%(0) | 0%(0) | |
| | 3年生 | 75.0%(6) | 25.0%(2) | 0%(0) | 0%(0) | 0%(0) |
| | | 100%(8) | | 0%(0) | 0%(0) | |

学生は、授業提供者のA教諭が、「教師主体」の授業から「子ども主体」の授業へと変容していく過程を目の当たりにした。もちろん、どちらの授業についても定まった定義があるわけ

ではないが、学生は、一様に、「教師主導」の授業では、「P 行動」の「コントロール」や「直接的指導」を多用しているのに対し、「子ども主体」の授業では、「P 行動」の「間接的指導」と「M 行動」の「共有」や「承認」を組み合わせた指導行動が頻繁に現れると説明する。これは、筆者の先行研究（2015）でも明らかにしたことであり、学生が、今後、実際に授業を行う立場になった際、リアルタイムで自らの指導行動を分析し、改善するための指標になるだろう。

3.3.A 教諭の授業が変わっていく過程を見て、自分にも授業改善できそうだと思うか？

前項のような視点を獲得した学生が、近い将来、自ら授業を行う際に自己改善できそうかどうかを尋ねたところ、表 8 に示したように、肯定的な回答をしたのは、4 年生で 70%、3 年生は 75%であったが、「できる」と回答したのは、4 年生の 20%にとどまった。

表 8 A 教諭の授業が変わっていく過程を見て、自分にも授業改善できそうだと思うか？

| 選択肢 | 学年 | 選択肢 | | | | |
|---|------|----------|----------|----------|-------|-------|
| | | ア | イ | ウ | エ | オ |
| ア:できる イ:どちらかと言えばできる ウ:どちらとも言えない エ:どちらかと言えばできない オ:できない | 4 年生 | 20.0%(2) | 50.0%(5) | 30.0%(3) | 0%(0) | 0%(0) |
| | | 70.0%(7) | | 30.0%(3) | 0%(0) | |
| | 3 年生 | 0%(0) | 75.0%(6) | 25.0%(2) | 0%(0) | 0%(0) |
| | | 75.0%(6) | | 25.0%(2) | 0%(0) | |

自己改善が「できる」と回答した 4 年生では、下線⑨のように、『子ども主体』の授業を展開するための指導行動のパターンがイメージできる」という。もちろん、下線⑩をはじめ異口同音に述べているように、実際にできるかどうかは別にしても、「A 教諭の指導行動をモデルとしてまねをすることから始め（下線⑪）」、「自らの授業を動画撮影し（下線⑫）」、「指導行動に着目する視点（下線⑬）」に照らし合わせることで自己改善できると考えたのであろう。それは、A 教諭の授業改善が進む経緯を目の当たりにしたことで、「先生の指導行動次第で子どもたちの意欲や姿が変わる（下線⑭）」ということを実感したり、「授業では子どもの発言を繋げていくことやどうすれば子どもが賞賛されたと感じるかが分かった（下線⑮）」りして、「今までよりも『子ども主体』の授業をするためにどのような指導行動、課題設定、事前準備などをすべきか理解できた（下線⑯）」からである。しかも、「教育実習で『子ども主体』の授業の難しさを知った（下線⑰）」からこそその切実な学びであったと言えよう。それで、わずか3か月足らずの短期間で「教師主体」から「子ども主体」の授業に改善できた「A 先生の凄いところは修正力だ（下線⑱）」と実感したのである。

| 「できる」理由 | |
|--|---|
| 4 年生 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ■自分自身の指導行動の何が問題かが明確になるため。 ■直接的指導で授業をすすめていくのではなく、間接的指導、自律的指導を入れ、子どもの考えを共有したり、促進させたりすることを意識して授業を行おうと思っている^⑨からです。また、子どもが没頭するような課題の出し方やその形態を学ぶことができたからです。 | |
| 「どちらかと言えばできる」理由 | |
| 4 年生 | 3 年生 |
| <ul style="list-style-type: none"> ■A 先生のすごいところは修正力だ^⑱と思います。それが自分にもできるかはわかりませんが、やらなければならないことだと思います。 | <ul style="list-style-type: none"> ■A 先生も突然子ども主体の授業に変わることはできなかったが、徐々に変わっていくのを見て、少しずつ少しずつでもいいから変わっていけると感覚的に思ったから。 |

| | |
|--|---|
| <p>■A先生の授業がなぜ変わったのかをゼミで分析し「具体的な指導行動例」や「指導行動に着目する視点」も教えて頂いた。</p> <p>■実際にやってみないと分からないこともあるが、現時点で「これをしてみよう！」という具体案があり、かつそれらを今後改善していく上で必要な「指導行動に着目する視点」も学べた。なので子ども主体の授業をめざしていけば、いずれは変われると思う。ただ、今回の研究で新たな視点を得たように、まだまだ私が見えない視点はあるので、完全に「できる!」は選べなかった。</p> <p>■客観的に省察する力が身に付いたと思うので、自分の授業を録画して、改善を行えるから。</p> <p>指導行動を意識することで子ども主体の授業に近づくと感じたから。しかし、私自身、まずは基本の授業ができるよう目指す必要があると思うから。</p> <p>■「実現したい」という意志を忘れないことで、改善していけると思うからです。</p> | <p>■先生の指導行動次第で子どもたちの意欲や姿が変わるということを実感したため。子どもの発言やつぶやきを上手くひろうことができるかまだ自信がないため。</p> <p>■自分が教師主体の授業を受けてきたため、その授業とA先生やゼミで学習した子ども主体の授業と比較しながら授業を考えることで実現しやすくなると思う。</p> <p>■教育実習で「子ども主体」の授業の難しさを知ったので、自信があるわけではないが、今は子どもの発言を引き出す声かけなども学んだから。</p> <p>■今までよりも子ども主体の授業をするためにどのような指導行動、課題設定、事前準備などをすべきか理解できたためです。まだできるとは言い切れないですが、より子ども主体の授業をしたいと思いました。</p> <p>■課題の設定で子どもに必然性を持たせられるかが難しいと感じる。しかし実践することによって深めていきたい。授業では子どもの発言を繋げていくことやどうすれば子どもが賞賛されたと感じるかが分かったのでできる行動はやっていきたいと思ったから。</p> |
| 「どちらとも言えない」理由 | |
| 4年生 | 3年生 |
| <p>■A先生のような、子どもとのやりとりを行おうと思うが、実際、自分がうまくできる自信がないからです。授業を見るのと、実際にすることでは全然違うと思うからです。</p> <p>■間接的指導や、子どもの意見を共有することなどの技を真似するところから始め、子ども主体の授業をめざしたいが、実現できるかどうかは正直わからない。</p> <p>■授業を見るのと、実際にすることでは全然違うと思うからです。</p> | <p>■やり方はわかったけど、自分ができるとは限らないから。</p> <p>■特に、「間接的指導」や「共有」が難しそうだったため。</p> |

3.4. 最も重要だと考える指導行動は何か？

「『P 行動』と『M 行動』合わせて8つの指導行動で、最も重要だと考えるものはどれか」を尋ねたところ、前項の理由でも複数名が言及していたように、学生の半分以上が、「M 行動」が重要であるととらえていることが表9からわかる。また、4年生の30%、3年生の50%は、「P 行動」の「間接的指導」が最も重要だと考えている。

表9 最も重要だと考える指導行動はどれですか？

| 選択肢 | | 指導行動 | P 行動 | | | | M 行動 | | | |
|---|-------------------------------|------|-----------|--------|-----------|--------|-----------|--------|-----------|-----------|
| P 行動 | M 行動 | | ア | イ | ウ | エ | オ | カ | キ | ク |
| ア:コントロール イ:直接的指導 ウ:間接的指導 エ:自律的指導 | オ:雰囲気 カ:促進 キ:共有 ク:承認 | 4年生 | 0% (0) | 0% (0) | 30.0% (3) | 0% (0) | 0% (0) | 0% (0) | 50.0% (5) | 20.0% (2) |
| | | 3年生 | 0% (0) | 0% (0) | 50.0% (4) | 0% (0) | 0% (0) | 0% (0) | 50.0% (4) | 0% (0) |
| | | | 30.0% (3) | | | | 70.0% (7) | | | |
| | | | 50.0% (4) | | | | 50.0% (4) | | | |

まず、「間接的指導」が重要であると回答した理由は、2つに大別できる。一つは、子どもに問いかけたり発問したりすることで学習の主導権を子どもに渡す「間接的指導」を行うことで、子どもが考えたり発言したりすることを促すための「しかけ」になるというもの（下線⑱⑲）である。もう一つは、「間接的指導」により「M 行動」の「共有」や「承認」につなげることができるため、「子ども主体」の授業になるという理由である（下線⑳㉑㉒）。

次に、「共有」が重要であると回答した理由からは、3つのキーワード、「子どもの言葉（下線㉓）」、「全体化（下線㉔）」と「聞く姿勢（下線㉕）」が共通している。つまり、「教師

主体」の授業では、「教師の言葉」で教科内容が子どもたちに伝達されるのだが、「子どもの言葉」で発言したり、議論したりするので、自ずと互いに「聞く姿勢」ができる。その結果、子ども同士による教科内容の「全体化」が進むとみている。しかも、「教師が『共有』をすればするほど、子どもをどんどん巻き込む（下線㉘）」ことになり、「子どもたちだけで課題解決に至った（下線㉙）」と思えるような学習になる。ところが、「『共有』は、子どもに届くものと届かないものの違いが分かりやすく、『共有』一つで子どもの考えを深めたり、新たに考えるきっかけになったりする（下線㉚）」ので、前項でも「共有」は難しいと感じている。

さらに、「子どもが腑に落ちる」ような「承認」であれば、「子どもはやる気になって『子ども主体』の授業になる（下線㉛㉜）」と言う。つまり、「なるほど」や「すごい」などという言葉だけでは、子どもは、「承認」されたとは受け取らないため、動機付けにはならず、結果として「教師主体」の授業に留まってしまうと考えている。

| 「間接的指導」の理由 | |
|---|---|
| 4年生 | 3年生 |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ 間接的な指導を通して行うことができる。 ■ 子どもに考えさせたり、発言させたりすることが大切^㉞だと思うから。 ■ 子ども主体の授業にする上で欠かせない、第1段階のしかけ^㉞だと思うからです。 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 間接的指導をすることで、子どもから発言が増え、そこから共有や承認に広がっていく^㉞と考えているため。 ■ 最も子どもたちに考えさせることができ、子どもたちが主体的に学習できる指導行動である^㉞と感じているから。 ■ 間接的指導では、授業の主導権は子どもにある^㉞から。 ■ 間接的指導を行うことで、共有や承認にもつながり、子ども主体の授業となっていく^㉞ため。 |
| 「共有」の理由 | |
| 4年生 | 3年生 |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ 共有があることで、子どもの言葉で授業が進む^㉞と思うから。 ■ 子どもたちの意見を拾ってほかの子どもたちに広げて全体化する^㉞ことがいかに大切なのか分かったから。 ■ 子どもたちが思わず議論する授業をしたい。議論をするには、子ども同士が互いの意見に興味をもって聞く姿勢がないとできないと思う。それを育むのが共有^㉞だと考えるから。 ■ 共有をすればするほど、1人の子どもだけでなく、周りにいる子どもをどんどん巻き込んでいく^㉞ことができるため。 ■ 先生が教えこむということではなく、子どもの考えを共有し、課題へと向かわせ、子どもたち自らが解決へと導けたと思えるようにするため^㉞には、共有が大切だと思うからです。 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 同じような意見でも、子どもによって伝え方は様々^㉞で、子どもたちに様々な意見を聞かせたり言わせたりすることで理解が整い、深められると思うから。 ■ 子どもたちの考えや意見を共有することで、授業が全体化^㉞し、子ども主体の授業につながると考えるから。 ■ 共有は子どもに届くものと届かないものの違いが分かりやすく、共有一つで子どもの考えを深めたり、新たに考えるきっかけになったりする^㉞ためです。 ■ 教員が教えるのではなく、子どもからでた意見を共有し、取り上げることでその子どもは考えたことを活かしてくれると感じられ、周りの子どもも友達がどんな大事なことを言ったのか聞こうと思う^㉞から。 |
| 「承認」の理由 | |
| 4年生 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ 承認をすることによって、子どもがやる気になり、結果的に子ども主体に繋がる^㉞と思うから。 ■ 子どもが腑に落ちる承認^㉞でないと、意味がないと気づいたから。 | |

3.5. 遠隔授業観察は有意義だったか？

遠隔授業観察は、80%の4年生とすべての3年生が「とても有意義だった」と回答し、4年生の20%は「有意義だった」を選択したことが、表10からわかる。

表 10 遠隔授業観察は有意義でしたか？

| 選択肢 ア:とても有意義だった イ:有意義だった ウ:どちらとも言えない エ:あまり意義がなかった オ:全く意義がなかった | 選択肢 | ア | イ | ウ | エ | オ |
|--|-----|----------|----------|-------|-------|-------|
| | 学年 | | | | | |
| | 4年生 | 80.0%(8) | 20.0%(2) | 0%(0) | 0%(0) | 0%(0) |
| | 3年生 | 100%(8) | 0%(0) | 0%(0) | 0%(0) | 0%(0) |
| | | 100%(10) | | 0%(0) | | 0%(0) |
| | | 100%(8) | | 0%(0) | | 0%(0) |
| | | 100%(8) | | 0%(0) | | 0%(0) |

その理由を学年別、選択肢別に整理したところ、第一に、省察の視点が定まったことを自覚したもの(ア、イ、ウ)、第二に、指導行動を理解することができたもの(イ、ウ、エ、オ)、第三に、授業観が変容したというもの(イ、ウ、エ)、第四に、遠隔授業観察ならではの意義を見出したもの(イ、ウ)、第五に、授業づくりの枠組みができたもの(イ)、に大別できる。もちろん、重複する理由もあるが、いずれも本研究の目的に合致した成果を挙げていると言えよう。

他方、本学のカリキュラムにかかわる課題、すなわち、「教科教育法」の在り方(イ)や継続的な授業観察の必要性(イ、ウ、エ)が明らかになった。前者は、「模擬授業」を偏重する「教科教育法」の授業に対して、後者は、現職教員を外部講師として招聘することへの問題提起として受け取る必要があろう。この指摘をどのように具現化するかは、熟慮しなければならないが、例えば、筆者が担当する既存科目では、「初等算数科教育法(必修)」と「初等算数科教育演習(選択)」とを連動させ、本研究のような遠隔授業観察システムを導入することで「授業省察」により授業を観察する視点を獲得させた上で、「模擬授業」により実践化させることが可能になるかもしれない。あるいは、4年生の後期に「(仮称)授業実践演習」なる科目を創設して、本研究のように授業省察力を高めた上で、学校現場に輩出するようなカリキュラムの創設を検討する意義があるだろう。

| 「とても有意義だった」理由 | |
|---|--|
| 4年生 | 3年生 |
| <p>ア 短期間でも先生が変われば子どもも変わるという証拠付きのものを見ることができたから。先生はコントロールしがちだと改めて気づいたからです。</p> <p>イ 自分が今までした授業について、見せていただいた授業から学べる量の量が増えた。</p> <p>ウ 指導行動に着目するという、授業を見る・作る上での新たな視点を得たから。</p> <p>エ 今までにない学びだった。やっぱり教室の臨場感があり、リアル。</p> <p>オ P と M に着目して授業を見たことがなかったから、非常に勉強になったから。また、4月から働く前に学ぶことができたから。</p> <p>イ 授業を見る時、する時のどちらとも、指導行動を意識すること、また、A先生のみるみるうちに成長していく様子がうかがえたため。</p> <p>ウ (筆者)先生がどのように授業を観察されているのか、をリアルタイム解説の授業と一緒に視聴しながら知ることができたからです。</p> <p>オ 実際の授業を見て、(筆者)先生の解説から指導行動を学ぶことができたからです。また、A先生が果敢に挑戦されたことで、子どもたちの不規則発言が少なくなった様子を実際に見て学ぶことができたからです。</p> | <p>ア A先生の授業を(筆者)先生が実況解説してくれることで直感的にその指導行動、課題設定の有効性、子どものノリ具合が分かるのは、他のどんな教育法の授業、ただし、(筆者)先生は除く、より信憑性があったから。</p> <p>イ 授業を続けて参観することで、授業や子どもたち、先生の変化を見ることができたため。また、どのようにアプローチしたら良いのか知ることができたため。</p> <p>ウ コロナの状況下で、このような形で授業研究が行えてよかった。指導行動がわかったので、自分なりに活用していきたいと思えます。</p> <p>エ 他のゼミや普通の学生生活では見ることができない多くの授業を見ることができたことに加え、同じ先生の授業を見せていただくことで先生の指導行動の変化も見ることができたから。</p> <p>イ 授業のイメージが感覚的な理解ではなく、より具体的に理解できるようになったから。また、指導行動はもちろん、教科内容のことまで学ぶことができたから。</p> <p>ウ 授業が変われば子どもたちが授業を受ける姿勢が変わり、さらに意欲も見られ、それを約3ヶ月間で変化が分かり、いかに授業改善が大切なのかを実感することができたため。</p> <p>オ 今まで小学校で授業を見せてもらっていたときは、正直視点が定まっていなかったが、この授業研究を通して視点が定まり、自分自身が今後</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| | どのような授業をすべきか理解できたためです。現場に出るまであと一年ある時期に授業研究をさせていただけで、とても勉強になりました。 |
| 「有意義だった」理由 | |
| 4年生 | |
| ■今後の授業の作り方の枠組みを決めることができたから。 | |

3.6. 【4年生限定】学校現場に出る直前（4年の冬学期）に、遠隔授業観察を行ったことは効果があるか？

前項の可能性を探るため、4年生限定で「学校現場に出る直前（4年の冬学期）に、遠隔授業観察を行ったことが、4月からのあなたにとって効果があると思いますか？」と尋ねたところ、表11のように、90%(9名)の4年生が「大いに効果がある」と回答した。その理由に下線を引いて示したように、いずれも、1か月余りで学校現場に赴任し、自らが授業を行う立場になるという切実感を読み取ることができる。ただ、「どちらかと言えば効果がある」を選択した1名は、「教育実習の前にしたらいいのではないか」という理由であったが、この学生は、児童福祉施設への就職が決まっていたからであろう。

表11 遠隔授業観察は4月から効果があるか？

| 選択肢 | 選択肢 | ア | イ | ウ | エ | オ |
|--|-----|----------|----------|-------|-------|-------|
| ア:大いに効果がある イ:どちらかと言えば効果がある ウ:どちらとは言えない エ:どちらかと言えば効果がない オ:全く効果がない | 4年生 | 90.0%(9) | 10.0%(1) | 0%(0) | 0%(0) | 0%(0) |
| | | 100%(10) | | 0%(0) | | 0%(0) |

| 「大いに効果がある」理由 | |
|---|--|
| ■「子ども主体」の授業のイメージを濃くもったまま、4月を迎えることができるから。 ■直前だからこそ、色々な知識が入ってきた。自分も4月からこんな感じにするのかという具体的なイメージができた。今思えば年単位でやっても大いに効果の得られるものだと感じる。 ■こんな授業をしたい！自分の努力次第でこんなに変わるとことを知ることができた。努力の方法を知ることができた。 ■教育実習で、担任の先生と同じやり方をしても授業がうまくいかなかった理由が指導行動にあったと気付けたから。 ■あのまま現場に出ているら、それまでと同様に他人のやり方だけを真似て、なぜ上手くいかないのか分からずにいると思う。具体的な指導行動がわかったから。 ■これからたくさんの授業を見させて頂く機会が増えると思うので、学生のうちに、見るべき視点で考えることができ良かった。 ■比較的年齢に近い先生の授業、授業に対する熱い思いを拝見できたことや、指導行動について知れたことで、授業の見方・考え方がかなり変わったため。 ■これまで定まった視点はもたずに授業を観察していたと気付くことができたからです。分かったつもりであった曖昧な感覚を、より客観的に自分の中で噛み砕き理解し直すことができました。 ■いきなり4月からは45分の授業をする前に、A先生の授業をみせていただくことで、実際のイメージをもつことができ、その際にP行動、M行動を意識することの大切さを学ぶことができたからです。 | |
| 「どちらかと言えば効果がある」理由 | |
| ■教育実習前でもいいのかなと。 | |

4. おわりに

本稿では、遠隔授業観察を通して、学生が自らの授業省察力が向上したと実感していることについて、アンケート調査の結果から検討したところ、以下に述べる要因が明らかになった。

第一に、教師の指導行動に焦点化して授業を観察することに加え、その意味や効果について筆者が専門的な見地から解説することが、学生の授業省察力向上に有効であった。

学生は、「PM メソッド」という教師の指導行動を分類する枠組みに依拠して授業を観察する視点を内面化し、中には、授業の特徴を指導行動で説明できるという学生も現れた。それは、筆者が段階を踏んで指導行動の意味や判別の仕方、改善策について解説を加えたことにより理解が深まったからであろう。つまり、教員養成期においては、観察の視点を焦点化することに加え、コルトハーヘンの ALACT モデルに沿った専門的な見地からの解説を組み合わせることが、授業省察力の向上には有効であると言える。

第二に、若手教員の授業を継続的に観察することが、学生の高い動機付けになった。

本研究では、学生と年齢の近い教職 2 年目の A 教諭の授業を約 3 ヶ月間にわたって継続的に観察することができたので、学生は、A 教諭に自分自身を重ね合わせて遠隔授業観察に臨むことができた。さらに、A 教諭が短期間のうちに大きく授業改善を遂げた経緯を観察できことから、学生が教員になった際には、自分にも A 教諭と同じようにすれば授業改善ができそうだという強い期待や意欲を抱いたのであろう。教員養成期においては、学校現場の中堅やベテラン教員を招聘して学生に実践を紹介してもらう機会が多いが、むしろ、学生と年齢の近い若手教員に学ぶべきことの意義を示唆している。

第三に、理論と実践を結び付ける学びが学生の理解を促進した。

学生は、「子ども主体」の授業が求められることは、知識として知っていても、実際にどのような授業なのかを実践的に理解しているわけではない。したがって、子どもがたくさん発言していることやその裏返しの教師の発話が少ないこと、あるいは、ペアやグループでの活動場面があること、などと捉えている学生が圧倒的に多い。しかし、本研究では、約 8 割の学生が、「子ども主体」と「教師主体」の授業の違いを指導行動から説明できるようになったという。つまり、本研究で学生が獲得した授業省察力は、自身が実際に授業を行う際、「今、直接的指導が続いているから、ここで間接的指導を入れて、共有や承認を組み合わせよう。」というような自己改善、すなわち、「行為の後の省察」ではなく「行為の中の省察」を支える指標になるであろう。

以上、学生のアンケート調査に基づいて、本研究が学生の授業省察力を向上させることができた要因についての考察を述べた。しかし、学生が「PM メソッド」に基づいてどの程度正確に授業を観察することができたのかという量的な評価に加え、「省察シート」や「最終課題」の記述からの質的な評価も整えた上で、本研究の効果を検証する必要がある。また、授業提供者である A 教諭の授業が、本研究によってどのように変容したのか、また、当該クラスの子どもたちは、A 教諭の授業の変化を実感していたのかどうか、さらに、これらのことを踏まえた教員養成プログラムの提案についても、稿を改めて報告したい。

注

1) <http://www.ocec.jp/center/index.cfm/43,0,284.html> (2021 年 7 月 18 日所在確認)

2) 授業省察力については、授業を見る力、授業分析力、授業解釈力、授業観察視点など様々な言葉が使用されているが、明確な定義はない(三島, 2008, p.341)。

3) 20 代 30 代教員が増加する一方、ベテラン教員の割合が低下することによる若年化した年齢構成のこと

を言う。

- 4) 2020 年度四天王寺大学共同研究の助成により購入した。360°カメラ、マイク、スピーカーが一体型となった会議用カメラで、搭載した AI が話者を自動でフォーカスした画面とパノラマ画面とを同時に投影することができる。
- 5)・6) S 小学校のネットワークを利用せず、インターネットに接続するために、2020 年度四天王寺大学共同研究の助成により購入した。
- 7) 2020 年度四天王寺大学共同研究の助成により購入した。授業動画の流出・拡散を防止するため、セキュリティ機能が高い Vimeo を活用した。
- 8) 「P 行動」においては「教師の指導性」が発揮されていたり「授業を主体的に進行」できていたりすると認められる場合を(large)P 行動、そうでない場合を(small)p 行動と判断する。また、「M 行動」においては、「公平性」や「親和性」が認められる場合を(large)M 行動、「偏向性」あるいは「緊張感」が認められる場合を(small)m 行動と判断する (福本, 2015)。

引用・参考文献

- 藤原伸彦・松田和典・余郷裕次・長島真人・草原和博・山森直人・菊地章 (2006) 「遠隔授業観察システム活用の類型、ノウハウ、システム改良に向けての提案」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』 3,pp.95-100.
- 福本義久 (2015) 「構成主義を志向した授業改善を図る枠組みの実践的研究:PM 式指導類型による「PM メソッド」の提唱」『四天王寺大学紀要』 60,pp.301-322.
- 後藤康志・西原康行 (2009) 「授業ビデオのアノテーションによる授業認知のリフレクションによる教育実習の改善」新潟医療福祉大学『新潟医療福祉学会誌』 9(2),pp.39-47.
- 姫野完治 (2017) 「教師の視線に焦点を当てた授業リフレクションの試行と評価」『日本教育工学会論文誌』 40,pp.13-16.
- 岩城京佑・三橋功一 (2014) 「教育実習事前指導における算数授業観察時の大学生の気付きの分析」『北海道教育大学紀要』 65(1),pp.437-448.
- 勘米良祐太 (2016) 「いわゆる「国語科教育法」の模擬授業における省察の実態」『浜松学院大学教職センター紀要』 5,pp.1-14.
- 上條晴夫 (2012) 「教師教育におけるリフレクション養成の具体的技法の開発研究: F・コルトハーヘンの「省察モデル」を中心に」『東北福祉大学研究紀要』 36,pp.179-192.
- 川上綾子・田村隆宏・余郷裕次・佐藤勝幸・世羅博昭 (2005) 「遠隔授業観察システムを活用した授業開発のための提案:大学院の授業を中心に」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』 2,pp.17-23.
- 木塚雅貴 (2011) 「授業観察とその省察を中心とする教員養成の方法に関する研究:省察能力の育成に着目して」『日本教師教育学会年報』 20,pp.122-134.
- F.コルトハーヘン・武田信子訳 (2010) 『教師教育学:理論と実践をつなぐリアリティ・アプローチ』学文社.
- 草原和博 (2006) 「社会科授業実践の基盤となる授業分析力と教材解釈力の育成:遠隔授業観察システムを活用した演習の一事例」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』 3,pp.79-88.
- 三島知剛 (2008) 「教育実習生の実習前後の授業観察力の変容: 授業・教師・子どもイメージの関連による検」『教育心理学研究』 56(3),pp.341-352.
- 永野翔大・田代智紀・寺田進志 (2018) 「体育分野における同一種目の模擬授業に対する「省察」の観点: ハンドボールを事例に」『東海学園大学教育研究紀要』 4,pp.59-66.

- 長島真人（2006）「遠隔授業観察システムを活用した大学授業の改善に関する実践的研究:臨床的な指導力の育成をめざした音楽授業の研究を通して」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』3,pp.67-78.
- 小野瀬倫也・佐藤寛之（2020）「教授・学習プロセスマップを用いた理科授業デザイン支援の研究:教員志望学生による学習指導案の省察の分析を通して」日本理科教育学会『理科教育学研究』61(1),pp.67-81.
- 世羅博昭・曾根直人・松田和典・今倉康宏・石村雅雄（2004）「ネットワークを用いた授業観察システムの開発」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』1,pp.37-41.
- 世羅博昭・菊地章・松田和典・曾根直人（2005）「遠隔授業観察システムの構築」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』2,pp.1-6.
- 田井健太郎・河合史菜・元嶋菜美香・久保田もか・高橋浩二・宮良俊行（2018）「教員養成課程における模擬授業の省察に関する研究」『長崎国際大学論叢』18,pp.31-46.
- 徳永隆治（2009）「模擬授業による体育授業づくりの意識形成に関する事例的研究」『安田女子大学紀要』37, pp.197-207.
- 渡辺貴裕（2019）「協働的でより深い省察を伴う授業検討会に向けての話し合いの様相の変容:教職大学院における模擬授業検討会の取り組みの事例を手がかりに」『日本教師教育学会年報』28,pp.96-106.
- 渡辺貴裕・岩瀬直樹（2017）「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』26,pp.136-146.
- 山森直人・菊地章・藤原伸彦・草原和博・山木朝彦・鳥井葉子（2005）「学部教育の立場から見た遠隔授業観察システムの利用可能性」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』2,pp.7-16.

謝辞

本研究は、2020年度四天王寺大学共同研究の助成を受けたものである。

共同研究者のN県K市立S小学校のK校長先生並びにA教諭に感謝の意を表する。

遠隔授業観察「省察シート」

氏名：

| 回 | 月/日(曜) | 教科 | 単元・小単元・問題 動画URL (URLの上で「Ctrl」を押しながら クリックすると動画に飛びます) | 「指導行動」に焦点化して以下の視点から省察する ①P行動とM行動の比率(回数に関係なく全体的な印象としてどちらが多く感じたか) ②効果的な指導行動(場面・指導行動・理由) ※複数ある場合は改行してわかるように表記する ③改善すべき指導行動(場面・指導行動・改善策・理由) ※複数ある場合は同上のとおり ④前回と比較した変容(どんな指導行動が変容したか、または、変容させようと努力していたか、あるいは、変容しなかったか) ⑤全体的な感想や疑問(教科内容も含む) |
|----|---------|----|---|--|
| 11 | 2/5(金) | 算数 | 数量の関係を式に表そう ①本棚の横の長さと同側の長さの関係 https://vimeo.com/508706486/515f822b0c | ① ② ③ ④ ⑤ |
| 12 | 2/12(金) | 算数 | 数量の関係を式に表そう ③正方形の数と棒の数の関係 https://vimeo.com/511427319/2a7b15d316 | ① ② ③ ④ ⑤ |
| 13 | 2/15(月) | 算数 | 柱の形を調べよう (1)角柱と円柱 https://vimeo.com/512387868/5d2b48b004 | ① ② ③ ④ ⑤ |

資料2 最終課題

遠隔授業観察最終回 (2/24) 課題

氏名：

これまで10回に渡って実施してきた遠隔授業研究の成果を確認するため、本時の授業について福本は一切解説しません。そこで、新子先生の指導行動に着目して授業を視察し、【1】効果的な指導行動とその理由(事実)、【2】改善すべき指導行動と改善策、【3】本時の授業の診断(PM類型)とその根拠、【4】本時の授業全体に関する感想や疑問等(教科内容に関することも含む)、【5】10回の遠隔授業研究で学んだこと、について簡潔にまとめてください。

なお、【1】【2】については、「〇分△秒～□分◇秒：子どもの発言を承認して共有する場面」などと取り上げる場面を特定し、「承認」「共有」などの指導行動の種別を明示してください。また、取り上げたい場面が複数ある場合は、記入欄を追加してください。枚数制限はありません。

それぞれ「→」から書き始め、必要に応じて改行してください。

【1】効果的な指導行動とその理由(事実) ※「P」か「M」であると判断した指導行動
 〈場面〉
 →
 〈指導行動〉
 →
 〈理由〉なぜ効果的だと判断したのかを、感覚的ではなく事実を取り上げて述べること
 →

【2】改善すべき指導行動と改善策とその理由 ※「p」か「m」であると判断した指導行動
 〈場面〉
 →
 〈指導行動〉
 →
 〈改善策〉どうすれば「P」「M」に改善できると考えるか？
 →
 〈理由〉なぜそのような改善策をとるのか？
 →

【3】本時の授業の診断(PM類型)とその根拠
 〈診断〉下表の該当する類型に○

| | |
|----------|----------|
| P m型 [] | P M型 [] |
| p m型 [] | p M型 [] |

〈根拠〉診断した根拠
 →

【4】本時の授業全体に関する感想や疑問等(教科内容に関することも含む)
 →

【5】遠隔授業研究で学んだこと(「前は○○だったけど、今は、●●になった。」というように、以前と今とを比較して具体的に書きましょう。複数ある場合は、①②…などと表記してください。)
 →

