

[論文]

# 遠隔授業における学級活動「話し合い活動」の指導力育成の あり方に関する基礎研究

——授業動画視聴と、気づきの分類作業を手がかりに——

天野 幸輔

名古屋学院大学外国語学部

## 要 旨

遠隔授業において、動画視聴をさせ、学生に2つの課題を与え、取組前およびそれぞれの課題への取組後の合計3回「話し合い活動で大切なことは何か」「教師はどのような役割を果たすべきか」「話し合い活動を通じて子どもにはどのような力がつくか」と問い、その回答を分析した。課題は「話し合い活動の動画視聴時の気づきの記述」と「自分の気づき記述を、21項目の話し合い活動後の教師の振り返り項目に分類する活動」であった。内容ごとのカテゴリー分類による分散分析や字数の変化等の分析から、指導に関する示唆は「視聴する動画の授業の個性と普遍的なよさを区別して伝える」等、経験的な予想を裏付ける範囲のものであった。

キーワード：話し合い活動、学級活動、遠隔授業、動画視聴、指導力育成

## Developing ability to instruct discussion activities through remote classes: Watching a lesson video and classifying reflection comments in a teacher education program

Kohsuke AMANO

Faculty of Foreign Studies  
Nagoya Gakuin University

## 1. 問題の所在

遠隔授業において、教職課程で学ぶ大学生(以下、学生と表記)にいかに関わり合い活動の指導力をつけていくべきだろうか。またその授業にはどのような可能性があるのだろうか。このことが本研究の問いである。

学習指導要領の改訂(2017)で、特別活動、殊に関わり合い活動の重要性が増したことは疑いがない。しかし実践的に試行錯誤を行える学校現場であっても、教師の関わり合い活動の指導力を育成するには様々な問題がある。その中でも、従来の複数の教員が同時に同じ授業を参観して、その内容について協議、検討を行う授業研究のスタイルを想定したとき、時間がかかる点、参加者のスケジュールを調整しなければならない点が特に問題となる。授業は指定された時間割のコマでかつ1時間弱であり、協議も会の意を尽くそうとするほどに長くなる。

関わり合い活動に限らず、教科等の授業の指導力育成にかかわる大学の授業においては、同じようなスタイルで授業の直接参観を、授業動画の視聴に置き換えるなどして実践されている。授業動画の扱いについては要所のみの視聴や、授業者や学級の特徴に関する情報を事前に与えたり、重要な場面を描写する文章の空欄を学生が自分の言葉で補充するワークシートを併用したりするなど、様々な実践上の工夫がなされている。しかし約1時間半の講義時間では、おのずと限界がある。ここに、大学教育における関わり合い活動の指導力育成に関する基礎研究の蓄積の必要性があると言える。

例えば学生は、関わり合い活動の動画をどのような立場で視聴しているのであろうか。関わり合い活動における教師の役割や、その授業を通じて子

どもが身につける資質や能力を、動画の視聴を通じて、学生はどのようなものと感じるのであろうか。このことを明らかにしていくことは、大学での授業において、動画視聴を含む関わり合い活動の指導力育成を図る活動を行ううえで、様々な示唆を与えることだろう。それは例えば、動画視聴時の気づきに関する傾向から、視聴前にどのような視点を与えるべきか、視聴後の授業ではどのような事項を確認したり、強調したりすべきか、などであろう。

ではこのことを「遠隔授業<sup>1</sup>」に特化して問うことには、どのような利点や問題点があるのだろうか。

まず利点は、動画視聴とそれに関わる課題完成にかかる時間の学生にとっての自由度であろう。それは総時間と繰り返しの2つの意味を含む。動画を視聴して気づきを記す授業を想定すると、学生は課題にかかわる教示を受け、動画を視聴しながら気づきを記す。そして振り返りやアンケートに考えを記述すると、約90分の講義は終了となってしまふ。もともと詳細に記述を行う学生や、動画を視聴した効果によって、アンケート等に通常より多くの文字で回答しなくなった学生は、時間内に課題を完了できなくなる。残りを持ち帰りにしても、動画の記憶は薄れてしまふ。その点でオンデマンド方式では、途中で切れることも、好きなところから再度、再生することもできる。教員、学生とも課題完了までの総時間を気にする必要がない。

また対面による講義形式で動画を流すと、刻々と授業画面の状況が変化するので、個々の場面に関する自分の気づきを書き留めきれない場合が必ず出てくる。その点でオンデマンド方式では、必要に応じて画像を止めたり、繰り返したりしながら、気づきを整理した文章として

入力することができる。

このように、これまでの講義形式での授業をどう遠隔授業に翻訳するか、と問うのではなく、積極的に利点を前提とした授業づくりを考えることができる。さらには局地的な災害によって、継続して交通手段の寸断やネット環境の制限が起きることも想定される。オンデマンド方式での授業構想とその実践的な研究の成果の援用が、十分に考えられると言えよう。

問題点は、学生がどの程度の自学、自習を行ったかを把握するのが難しい点であろう。

天野らは、話し合い活動の動画を視聴した後の感想やコメントが、学生と教員では質的に異なることに着想を得て、それらの比較によって学生の3つの特徴を明らかにした<sup>2</sup>。それらは「表面的で印象的な気づき」「話し合い活動に直接関連しない見た目の子どもの様子、ルール、規律」

「学生はこれが正しい話し合いの姿であると学修しようとする」である。そこで本研究では、その偏りを是正するために、後述する、この先行研究と同じ動画を用いて、気づきを書かせた後（課題1）、自分の記した気づきについて振り返りを行う活動（課題2）を行う。本研究は、学生自らが自分の気づきを記した文章を、個々に振り返る活動にどのような教育効果があると考えられるのか、といった点についても、発見・探索を行うパイロットスタディとして位置付けられる。

## 2. 研究の目的

以下のことを目的として、本実践研究は行われた。

### 2.1. 遠隔授業における話し合い活動の指導方法の探究

話し合い活動の動画を視聴した前後、および学生が記した動画視聴時の気づきを分類する活動後に回答した「話し合い活動で大切なこと」「話し合い活動で教師にはどのような役割があるか」「話し合い活動を通じて子どもにはどのような力がつくか」を比較することで、授業方法に関する示唆を得る。

### 2.2. 授業研究

学生を対象とした、学級活動「話し合い活動」の指導力を育成する一般的な授業のあり方や、授業の方法にも援用できる知見を得る。

## 3. 研究の方法

### 3.1. 授業実践日

2つの課題に関するレポートの提出日は、それぞれ2020年6月30日と7月31日であった。教材や動画は、それぞれの日の約3週間前に大学の学生に対する学修支援用ポータルサイトにアップロードされた。その際に履修学生には電子メールが届き、レポート締め切り日までの都合のよい時に取り組めるオンデマンド方式の課題であることが伝えられた。

### 3.2. 調査対象

A県B大学2、3年生37名（受講者44名中、両方のレポートがそろわなかった者、および明らかに動画を視聴せずにレポートを提出した合計7名を除く）である。

### 3.3. 学生が取り組む課題の内容

学生は、以下の2つの課題に取り組む。

#### (1) 課題1

学生は、話し合い活動の動画を視聴しながら、気づいたことを所定の様式にデータ入力する。またその活動の前後に、アンケートへの回答をデータ入力する。

## (2) 課題 2

学生は課題 1 で自分自身が記載し、担当教員によってナンバリング<sup>3</sup>された気づきを記した文章を、分類用資料<sup>4</sup>の表のどこに位置づけられるか考え、所定の様式にデータ入力する。分類活動後にアンケートへの回答をデータ入力する。

### 3.4. 使用動画

本研究の課題 1 で使用した動画は、「DVD で見る小学校の特別活動—東京都八王子市立式分方小学校のとりのくみ」（新宿スタジオ, 2018 年 6 月）の「授業に見る学級活動の進め方」の第 1 巻<sup>5</sup>である。公刊されていることから、再現性の観点から優れていると判断した。

### 3.5. アンケートの質問内容

3 回のアンケートでの共通質問は「話し合い活動で大切なことは何だと思いますか」「話し合い活動で教師はどのような役割を果たすべきだと思いますか」「話し合い活動を通じて子どもにはどのような力がつくと思いますか」である。これらを比較、分析の対象データとする。

### 3.6. 実践前から実践後までの流れと手続き

学生は、担当教員出演の動画および文字データによる課題 1 に関する教示を受ける。学生は、担当教員作成の動画視聴前アンケートへの回答を入力する。学生は、話し合い活動の動画を視聴しながら気づいたことを、画像を適宜、停止して入力する。前述のアンケート同様、本活動のワークシートも担当教員による作成で統一様式である。動画視聴後にアンケートへの回答を入力し、レポートを完成する。学生は、課題 1 をデータで担当教員へ提出する。担当教員は、提出された全員の「動画視聴時の気づき」の内容を確認し、その文章にナンバリングする。担当教員は、ナンバリングした気づきを記した文章データを課題 2 のワークシートに貼り付ける。

担当教員は、個々の学生への励ましの言葉を添えた電子メールに課題 2 のワークシートと分類用資料のデータを添付して学生に送る。学生は、課題 2 に関する教示を、動画と文字で受ける。学生は、課題 2 に取り組み、レポートを完成する。学生は、課題 2 を担当教員へ提出する。担当教員は課題 1 と課題 2 のレポートを分析する。

### 3.7. 課題 2 で使用した分類用資料と分類活動について

分類用資料には「教師の振り返りの例」として、話し合い活動後に授業者が振り返るべき点が 20 項目示されている。そのうち、「事前の活動」に関する項目は、例えば「学級会の前に計画委員会を開いて、適切に議題選定等ができるよう指導している。」など、8 つある。そして「本時の活動」に関する項目は、例えば「友達の意見をしっかりと聞いたり、つなげて発言したりするように指導している。」など、8 つある。さらに「事後の活動」に関する項目は、「合意形成したことをもとに、役割を分担し、全員で協力して、実践できるように指導している。」など、4 つある。これらに「あてはまるものがない」という項目を加えた 21 項目のいずれに、気づきを記した自分の文章が当てはまるか、学生は分類活動を行う。それら 21 項目をまとめたものが表 1 である。

これらの振り返り項目は、1 単位時間の話し合い活動の授業づくりが十全であったかを振り返る基本的な視点がほぼ網羅されている。学生は、動画視聴時の自分の気づきの一つ一つがどの項目に当てはまるか吟味する。つまり少なくともその回数分は、授業づくりに不可欠な項目に向き合うのである。そのことを通して学生は、自分の気づきの偏りに気づいたり、動画には登場しない授業の背景、準備や授業後の活動へのつ

ながりの重要性やその存在そのものを認識したりすることになるだろう。

表1 分類資料の項目の内容

「事前の活動」に関する項目
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級活動コーナーを作って、学級会の“議題”や“話し合うこと”などを掲示し、すぐに使えるようにしている</li> <li>・計画委員会(司会グループ)を輪番制にしている</li> <li>・学級会の前に計画委員会を開いて、適切に議題選定等ができるよう指導している</li> <li>・司会進行マニュアルを作り、計画委員会で話合いの流れを検討したり、必要に応じて練習したりする時間を確保している</li> <li>・“話し合うこと”は1単位時間かけて話し合う価値のあるものを設定している</li> <li>・議題箱や提案カードを置いて、児童がすぐに提案できるようにしている</li> <li>・学級会の前に、児童が学級会ノートを記入するようにしている</li> <li>・提案理由等に沿って自分の考えが書けているか確認し、必要に応じて個別に指導している</li> </ul>
「本時の活動」に関する項目
<ul style="list-style-type: none"> <li>・“決まっていること”を確認してから、話し合いを始める</li> <li>・司会の児童への助言は、学級全体に向けた助言となるようにしている</li> <li>・話し合いが混乱したときや人権を侵害するような発言があったときは、すぐに指導している</li> <li>・友達の意見をしっかり聞いたり、つなげて発言したりするように指導している</li> <li>・話型を掲示するなど、理由を明確にして自分の意見を発表できるように指導している</li> <li>・“出し合う”“くらべ合う”“まとめる(決める)”話し合いの流れを明確にして指導している</li> <li>・少数の意見も大切にしながら、学級全体の合意形成を図るように助言している</li> <li>・終末の“先生の話”で、例えば三つの点(前回の学級会と比べてよかったこと、次回の学級会に向けての課題、司会グループへのねぎらい)について話し、実践への意欲を高めている</li> </ul>
「事後の活動」に関する項目
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級会コーナーに“学級会で話し合って決まったこと”を掲示している</li> <li>・合意形成したことをもとに、役割を分担し、全員で協力して、実践できるように指導している</li> <li>・帰りの会などで、実践までの係ごとの準備の進捗状況を確認している</li> <li>・実践を振り返り、互いのよさに気付いたり、次の活動に生かしたりすることができるようになっている</li> </ul>
「事前の活動」「本時の活動」「事後の活動」の枠外の項目
<ul style="list-style-type: none"> <li>・あてはまるものがない</li> </ul>

#### 4. 結果

#### 4.1. アンケートに対する記述文字数

動画視聴前(以下、視聴前)、動画視聴後(以下、視聴後)、分類活動後(以下、分類後)に学生が記述したアンケート、「話し合い活動で大切なことは何だと思いますか(以下、大切なこと)」「話し合い活動で教師はどのような役割を果たすべきだと思いますか(以下、教師役割)」「話し合い活動を通じて子どもにはどのような力がつくと思いますか(以下、つく力)」に対する文字数はどのように変化したのだろうか。

表2 視聴前、視聴後、分類後の学生の記述文字数の変化

質問内容	記述時	平均	標準偏差	F値
大切なこと	視聴前	50.38	57.39	
	視聴後	103.68	109.19	$F(2,72)=12.57^{**}$
	分類後	131.54	104.79	
教師役割	視聴前	46.81	42.81	
	視聴後	110.62	101.51	$F(2,72)=18.30^{**}$
	分類後	113.68	79.81	
つく力	視聴前	41.81	45.9	
	視聴後	77.54	72.34	$F(2,72)=14.32^{**}$
	分類後	117.38	94.29	

$+p<.10$   $*p<.05$   $**p<.01$

表2は、質問内容ごとの学生の記述文字数を記述時ごとに示したものである。

まず、質問内容「大切なこと」の文字数について分散分析をおこなった結果、課題1と課題2の効果は有意であった。Holm法を用いた多重比較によると、視聴後の平均と分類後の平均が視聴前の平均よりも有意に大きかった(MSe = 5005.53, \*  $p<.05$ )。しかし視聴後と分類後との平均の差は有意ではなかった。

次に、質問内容「教師役割」の文字数について分散分析をおこなった結果、課題1と課題2の効果は有意であった。Holm法を用いた多重比較によると、視聴後の平均と分類後の平均が視聴前の平均よりも有意に大きかった(MSe =

2882.50, \* p<.05)。しかし視聴後と分類後との平均の差は有意ではなかった。

次に、質問内容「つく力」の文字数について分散分析をおこなった結果、課題1と課題2の効果は有意であった。Holm法を用いた多重比較によると、分類後の平均が視聴前と視聴後の平均よりも有意に大きかった(MSe = 3691.72, \* p<.05)。また視聴後の平均が視聴前の平均よりも有意に大きかった。

これらの結果から、3つの質問内容全てで課題に取り組んでいない時に比べて、課題1と2に取り組んだ後の方が記述した文字数が増加したと言え、さらに質問内容「つく力」においては課題1後より課題2に取り組んだ後の方がさらに字数が増えたと言える。

#### 4.2. アンケートに対する記述内容

視聴前、視聴後、分類後に学生が記述したアンケート、「大切なこと」「教師役割」「つく力」に対する記述内容(以下、トピック)はどのように変化したのだろうか。同じ傾向をもつトピックを集めて、カテゴリー化した場合、その変化からはどのようなことが示唆されるのであろうか。

##### (1) 「大切なこと」

この質問内容は、「教師役割」「つく力」とは異なり、教師か子どもか、どちらについて記述するのが不明確である。つまり学生が、話し合い活動で大切と考えることを、どのようなトピックで記すのかだけでなく、教師目線で記述するのか、子ども目線で記述するのかを把握することができると言える。課題1では、学生は話し合い活動の授業の動画を視聴して、アンケートに回答する際にはどのような立場で記載するのだろうか。

学生のトピックを次のように分析した。まず

文末表現と主語の補充によって、「子ども目線」「教師目線」「判別不能」<sup>8</sup>に分ける。次にそれぞれをトピックの共通性から、カテゴリーを抽出する。

学生が子ども目線で記したトピックが、どのようなカテゴリーで推移したかを表3にまとめた。

表3 「話し合い活動で大切なこと」子ども目線の記述(トピック数)

記号	カテゴリー	視聴前	視聴後	分類後	小計
ア	参加(主体的、積極的、自発的等)	14	14	14	42
イ	他者の意見を尊重、理解、受容	14	12	10	36
ウ	発表・発表時の心構えや態度・姿勢	13	12	7	32
エ	聞く態度・姿勢	12	10	12	34
オ	発表・発言に対する反応	1	9	0	10
カ	目的・ルールに従った議事・進行関連	0	9	8	17
キ	司会者関連	0	8	3	11
ク	役割	0	2	2	4
ケ	板書関連	0	2	0	2
コ	事前の打ち合わせ	0	1	0	1
サ	ワークシートへのまとめ	0	1	0	1
シ	問題の解決とその実行	0	0	3	3
	合計	54	80	59	193

※視聴後に記された意味不明の3つを除外した。

$\chi^2$ 検定の結果、トピック数の偏りは有意であった( $\chi^2(22) = 44.80, p<.01$ )。

残差分析によると(表4)、差がプラスに有意であったのは、「オ」(表3のカテゴリーの記号、以下同様)の視聴後、「キ」の視聴後、「シ」の分類後であった。残差がマイナスに有意であったのは、「オ」の分類後、「カ」の視聴前、「キ」の視聴前、「オ」の分類後であった。

これらの結果から、子ども目線で記されたトピックにおいては、「発表や発言に対する反応」「目的・ルールに従った議事・進行関連」「司会者関連」は課題1に取り組んだ効果として、話し合い活動に大切なこととして認識されたようである。同様に「問題の解決とその実行」は課

題2の効果として認識されたようである。

表4 表2の各セルの調整された残差

記号	視聴前	視聴後	分類後
ア	0.874	-1.207	0.439
イ	1.617	-1.096	-0.403
ウ	1.745 +	-0.497	-1.169
エ	1.047	-1.57	0.659
オ	-1.301	3.2 **	-2.155 *
カ	-2.691 **	1.007	1.545
キ	-2.129 *	2.168 *	-0.244
ク	-1.26	0.351	0.852
ケ	-0.886	1.69 +	-0.943
コ	-0.625	1.192	-0.665
サ	-0.625	1.192	-0.665
シ	-1.088	-1.469	2.631 **

+ $p < .10$  \* $p < .05$  \*\* $p < .01$

では、教師目線で記されたトピックはどうか。学生が教師目線で記したトピックが、どのようなカテゴリーで推移したかを表5にまとめた。

表5 「話し合い活動で大切なこと」教師目線での記述(トピック数)

記号	カテゴリー	視聴前	視聴後	分類後	小計
a	話しやすい環境づくりと態度	4	8	9	21
b	子ども自身に考えさせる	3	2	0	5
c	多くの意見を出させる	2	4	0	6
d	子どもによる進行	1	5	8	14
e	授業のコントロール	1	3	6	10
f	役割	0	5	5	10
g	事前準備・打ち合わせ	0	2	10	12
h	助言の内容とあり方	0	2	8	10
i	振り返り・まとめ、事後指導	0	2	1	3
	合計	11	33	47	91

$\chi^2$ 検定の結果、トピック数の偏りは有意であった ( $\chi^2_{(16)} = 32.39, p < .01$ )。

残差分析によると(表6)によると、残差がプラスに有意であったのは、b(表5のカテゴリ

一の記号、以下同様)の視聴前、gの分類後であった。残差がマイナスに有意であったのは、bの分類後、cの分類後であった。

表6 表5の各セルの調整された残差

記号	視聴前	視聴後	分類後
a	1.116	0.199	-0.919
b	3.381 **	0.179	-2.377 *
c	1.652 +	1.603	-2.619 **
d	-0.617	-0.046	0.447
e	-0.215	-0.437	0.56
f	-1.243	0.958	-0.111
g	-1.379	-1.516	2.357 *
h	-1.243	-1.134	1.902 +
i	-0.653	1.114	-0.646

+ $p < .10$  \* $p < .05$  \*\* $p < .01$

これらの結果から、教師目線で記されたトピックにおいては、課題1を行う前から多かった「子ども自身に考えさせる」が、また「多くの意見を出させる」が、課題2を経ることで少なく(実際は0)なったと言える。また「事前準備・打ち合わせ」は課題2の後には多くなったのである。つまり課題2の効果が明確であったと言える。

ではそもそも全体のトピック数はどうなのだろうか。子ども目線は193、教師目線は92で、学生は話し合い活動で大切なことを記す際に、教師目線より圧倒的に子どもの目線に立っていたと言える。その点を勘案して、各分析結果から考察する必要がある。

## (2) 「教師役割」

学生は、話し合い活動における教師が果たすべき役割をどのようなものと考えていて、それらは課題1と課題2を通じてどのように変化したのであろうか。トピック数とその推移、およびカテゴリーを表7にまとめた。

$\chi^2$ 検定の結果、トピック数の偏りは有意で

あった ( $\chi^2(28) = 64.57, p < .01$ )。

表7 話し合い活動での教師の役割 (トピック数)

記号	カテゴリー	視聴前	視聴後	分類後	小計
い	サポート・手助け	12	4	14	30
ろ	発言できる環境・雰囲気づくり	9	10	10	29
は	助言・意見	6	17	12	35
に	まとめ役	6	6	2	14
ほ	議題・趣旨・流れの説明	6	2	0	8
へ	ヒントを与えて考えさせる	5	15	8	28
と	中立・押しつけない	5	1	8	14
ち	論点の修正	4	12	11	27
り	主体性を保障したコントロールや誘導	4	5	6	15
ぬ	話し合いのルールの徹底	1	4	3	8
る	評価・フィードバックを伝える	0	8	8	16
を	司会者への指導・助言・支援	0	3	2	5
わ	役割を果たさせる	0	3	0	3
か	コーディネート・プロデュース・演出	0	2	1	3
よ	事前準備・打合せ	0	0	8	8
	合計	58	92	93	243

※視聴前に記された意味不明の1つを除外した。

残差分析によると(表8)、残差がプラスに有意であったのは、「い」(表7のカテゴリーの記号、以下同様)の視聴前、「ほ」の視聴前、

表8 表7の各セルの調整された残差

記号	視聴前	視聴後	分類後
い	2.214 *	-2.958 **	1.01
ろ	0.965	-0.4	-0.447
は	-1.009	1.412	-0.524
に	1.717 +	0.397	-1.902 +
ほ	3.45 **	-0.763	-2.265 *
へ	-0.793	1.822 +	-1.123
と	1.071	-2.441 *	1.496
ち	-1.171	0.748	0.28
り	0.262	-0.373	0.142
ぬ	-0.767	0.72	-0.046
る	-2.317 *	1.036	0.999
を	-1.265	1.031	0.08
わ	-0.976	2.233 *	-1.372
か	-0.976	-1.035	0.177
よ	-1.61	-2.245 *	3.653 **

+ $p < .10$     \* $p < .05$     \*\* $p < .01$

「わ」の視聴後、「よ」の分類後であった。残差がマイナスに有意であったのは、「い」の視聴後、「ほ」の分類後、「と」の視聴後、「る」の視聴前、「よ」の視聴後であった。

つまり授業の動画視聴前には「サポート・手助け」「議題・趣旨・流れの説明」が多く、「評価・フィードバックを伝える」が少ない。動画視聴後には、「役割を果たさせる」が多く、「サポート・手助け」「中立・押しつけない」「事前準備・打ち合わせ」が少ない。分類活動後には、それまでにはだれも書かなかった「事前準備・打ち合わせ」が突如、有意な数で現れ、「議題・趣旨・流れの説明」が少なくなった。こうしたことが課題1と課題2の効果と言えそうである。

### (3) 「つく力」

学生は、話し合い活動を通じて子どもにはどのような能力がつくと考えていて、それらは課題1

表9 話し合い活動で子どもにつく力 (トピック数)

記号	カテゴリー	視聴前	視聴後	分類後	小計
A	話す力・伝える力・発表する力	16	29	20	65
B	聞く力・聞いて理解する力・傾聴力	16	18	20	54
C	思考力・判断力・考える力・意見をもつ力	15	28	21	64
D	コミュニケーション能力	14	13	13	40
E	協調性・協力する力・フォロアーズシップ	4	8	11	23
F	他者・少数派(の意見)を尊重する力	3	4	8	15
G	積極性・主体性	3	4	7	14
H	表現力	3	1	5	9
I	問題解決能力・実行力・実践力	2	4	4	10
J	自主性・自発性	2	1	6	9
K	思いやり・人の気持ちを考える力	1	7	2	10
L	責任感・自立心	1	2	4	7
M	リーダーシップ・リーダー性	1	2	2	5
N	自信・自己肯定感	1	1	2	4
O	知識・技能・スキル	1	1	2	4
P	特定の役割(司会者・黒板係)関連	0	7	3	10
	合計	83	130	130	343



と課題2を通じてどのように変化したのである  
うか。トピック数とその推移、およびカテゴリー  
を表9にまとめた。

$\chi^2$ 検定の結果、トピック数の偏りは有意で  
はなかった ( $\chi^2(30) = 27.82, n. s.$ )。

## 5. 考察

### 5.1. 分析結果から

学生がアンケートに費やした文字数からは、  
課題1、課題2とも、初めの時点より増え、「大  
切なこと」「教師役割」「つく力」ともに記述  
したくなる学びや気づきを提供するには十分な  
内容であったと言えよう。「つく力」に限って  
は、課題1後より課題2後の方がさらに字数が  
増えていたが、このことは教師より子どもの方  
が、学生にとってより想起しやすいから、映像  
をより追ってしまうから、より立場が近いから、  
より共感しやすいから、などと言えるのではな  
いだろうか。

そのことは、総トピック数の比較からも支持  
される。総トピック数は、「大切なこと」284(表  
3の合計193と表5の合計91の和)、「教師役  
割」243(表7より)、「つく力」343(表9よ  
り)であり、教師役割よりつく力は有意に多い  
のである ( $\chi^2(2) = 17.429, p < .01$ )。

さらに抽象的な「大切なこと」においても、  
教師目線での記述より、子ども目線での記述の  
方が多かったことも、そのことを裏付けている。

先行研究<sup>9</sup>で学生の傾向として指摘された、気  
づきが表面的である点はどうか。それは  
つまり、使用した動画の特徴的な流れや個性的  
な場面の影響、と理解される部分ということに  
なる。

学生が教師より子どもの立場で視聴している

ことが示唆された。表3では「オ」と「キ」が、  
分散分析でもとに有意であっただけでなく、よ  
く似た特徴的な推移を見せている。より詳しく  
は、子ども目線で記述された「大切なこと」に  
おいて、「発表・発言に対する反応」「司会者  
関連」では、初めの時点ではほぼ0であり、課  
題1後に急に上昇し、課題2後に降下している。  
課題1で動画視聴がある点からも、用いた動画  
ならではの場面の影響の可能性はある。その動  
画の実際として、発表後の他の児童のリアクシ  
ョンの様子と全体を適切にリードする司会者の  
姿が繰り返し記録されているのである<sup>10</sup>。

より大きな枠でも同じようなことが言えるの  
だろうか。例えば動画を視聴することで、話し  
合い活動の授業の時間そのものみに、回答が集  
中するような傾向は認められないだろうか。つ  
まり動画に出てこない、授業前、授業後につ  
いて想起された何らかのことや、発見は記されて  
いるのだろうか。

ここでは分散分析でプラスに有意であった  
表5の「h」と表7の「よ」に着目したい。つま  
り教師目線で大切なことと、教師の役割にお  
いて、「事前準備・打ち合わせ」のカテゴリーに  
おけるトピック数は、初めは0であり、課題1  
後に微増または0のまま、課題2後に大幅に増  
加している。「事後指導」のカテゴリーに至っ  
ては、表5において課題2後のトピック1つの  
みである。こうした動画には出てこない部分へ  
意識を向ける意味で、本研究では課題2を設け  
たが、奏功しなかったことになる。

「つく力」では、有意差が全く認められな  
かった点は、どのように考えられるだろうか。「つ  
く力」では、トピック数が活動ごとに有意に増  
加した。その点と合わせると、文字数は増えて  
いったが、課題後に目新しいカテゴリーの創出

や極端な数のカテゴリ一間の移動がなかったことになる。

## 5.2. 授業への具体的な示唆

### (1) 授業動画視聴時の視点の明確化

授業の動画を視聴する際には、事前に「教師の視線で」「教師の動きや発言を中心の視聴を」などと視点を与える必要がある。本研究では、教師目線でのトピックや、教師の役割を記したトピックが少なかった理由が、どこにあるのかは突き止められない。しかし教職という学生にとって未知の役割を担うとすれば、まずは教師の動きや発言に注目し、それらをより適切かつ詳細に記述していく訓練は必要であろう。

より一般的な授業にもあてはまるなら、通常の授業や今回のような授業動画を学生に視聴させる際に、動画中の教師に注目させること、さらにはそれを文章化させる訓練が、前段階として必要だろう。文章化する目的で視聴させることで、学生の観察力は向上するだろう。

### (2) 利用する動画の個性と普遍的なよさを区別すること

学生は表面的な部分に目がいきがちであるが、さらに、授業の動画を正しい姿として理解する傾向も重なると、特に指導力の育成については問題であろう。教員があらかじめ動画をよく視聴しておき、個性的な部分と普遍的な部分にわけて内容を把握した上で、授業で利用すべきであろう。無論、どこの部分が個性的か、普遍的か自体も学生に伝える必要がある。その際には、一時停止や繰り返し再生など、動画のよさを存分に発揮したい。

遠隔ではない、より一般的な授業への応用を想定する。授業動画を用いる講義では、その授業の個性がどこにあるか、という点まで確認して使用することであろう。授業が創造的なもので

あり、さらには教師その人が、自分の個性を生かす場であることさえも気づいていない学生が多いのではないだろうか。例えば、大部分の学生が苦手とする学習指導案づくりにおいて、他人のものを写しているのでは最も創造的な部分を放棄して、作業に陥っているとして、それらを結びつけて指導できるかもしれない。

### (3) 授業前後の重要性についての伝達

授業前と授業後に、授業につながる大切な準備や活動が存在することに、ほとんどの学生が気づいていない。課題2の資料「教師の振り返りの例」には、多くの項目が授業前と授業後に割かれているにもかかわらず、この結果である。どちらが効果的かはわからないが、話し合い活動1時間分の授業の準備や話し合い活動後の決まったことを実行していく指導については、動画や分類活動の前か後かで、教員の指導やガイドのもと、きちんと学修する時間をとるべきだろう。

より授業一般としては、授業動画を視聴する講義において、特定の場面について「よい」「よくない」といった感想や印象に終わるのではなく、学生にその場面が現象化している背景やこれまでの教師・児童関係、教師・生徒関係を想像させることであろう。また授業終了後に児童生徒の学びが、学級での生活にどう生かされそうか、問題場面がどのような意味をもちそうかなどを考えさせることであろう。

### (4) 話し合い活動で身につく資質・能力の明確化

つく力に関しては、課題1も課題2もカテゴリごとトピックの散らばりに変化はなかった。記述しているトピック数は課題ごとに順調に増加したことからすると、学生は書きたくなって、実際たくさん書いたが、内容は初めの段階から代り映えがしない、ということになる。学習指導要領を参考にするなどして、記述する

言葉のレベルと、動画を視聴しながらどのような資質や能力が、どの場面で育成されたと考えられるか、教員によるなんらかの解説が必要かもしれない。

一般的な授業への示唆としては、動画の授業で児童生徒の身につくと考えられる資質や能力とはどのようなものが考えられるのか、まずは学生自身に考えさせる時間が必要ということだろう。学習指導要領中の言葉を使って表現できる学生は、そもそも少ないかも知れない。その場合は教師が、学生の表現に言葉を与えていく、つまり学習指導要領の言葉や術後と置き換えてみせる指導があれば、自分の言葉として使いこなせるようになるだろう。

### 5.3. 本研究の今後の課題

前述のように本研究を通じて、授業への具体的な示唆として経験的にもほぼ妥当な知見を、学生が記した3つのアンケートに対する3回の記述の文字数、内容のカテゴリー化、およびトピック数の推移という実証性のあるデータを再現性を担保した動画をもとに提示できた。

遠隔授業に関する先行研究がそもそも限られる中、学生に対する話し合い活動の動画視聴による指導力育成となると手探りと言える。自学自習を中心とする遠隔授業ではあっても、学生が関心をもって取り組み、指導力育成にも直結する授業の実現に向けて、基礎的なデータの収集と分析の積み重ねが必要と言える。そこからさらにデータの分析方法やカテゴリー化のより妥当なあり方など、さまざまな知見が抽出されるだろう。本研究をパイロットスタディとして、より多くの学生や、例えば教育実習後の学生の記述と比較するなど、データ分析と知見の精度をより高めていきたい。

### 謝辞

本研究は日本特別活動学会重点課題研究プロジェクト A (通称：未来研) の研究メンバーにご検討いただき、たくさんの示唆および助言を賜りました。特に代表である山田真紀氏 (椋山女学園大学)、また矢野正氏 (奈良学園大学) には、研究デザイン、データ分析、論文化にあたっての提案など、貴重な助言を賜りました。ここに記して感謝の意を表します。

### 付記

本研究は、JSPS 科研費「18K02373 基盤研究 C (一般) 未来志向型コンピテンシーを育てる特別活動：話し合い活動を中心に」の援助を受けている。

### 注

- (1) 本稿で述べる遠隔授業は、いわゆる「オンデマンド方式」を想定している。つまり学生が、教員が事前で作成した講義動画や教材、課題をダウンロードし、定められた講義時間等で自学、自習するスタイルである。その点で、文部科学省(2018)「遠隔教育の推進に向けた施策方針」で示した「遠隔システムを活用した同時双方向型で行う教育」とは異なる。
- (2) 天野幸輔ら(2018)「学級活動“話し合い活動”の動画視聴を通じた教師の気づきについての研究—小学校教師と教職課程履修学生の視点の違いに注目して—」日本特別活動学会第27回年次大会自由研究発表
- (3) 次の課題2では、学生は自分の記した気づきを分類する。そのためのナンバリングである。課題1の教示にはそこには言及されない。そのこともあり、学生は重文や複文といった長い文章で気づきを記載することがある。分類の都合上、一つの文章に2つ以上のトピックが含まれないように、教員が必要に応じて適切に分割した上で、ナンバリングする必要がある。
- (4) 文部科学省/国立教育政策研究所教育課程研究センター(2019)特別活動指導資料みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編), 70頁(詳しく後述される)
- (5) この動画中の授業の具体的な内容については、天

野幸輔・山田真紀 (2020) 学級活動「話し合い活動」の動画視聴を通した教師の気づきについての研究—「話し合い活動」熟達者と初心者と比較するプロトコル分析の試み—, 椋山女学園大学教育学部紀要, 13, pp. 59-71 に詳しい。

- (6) 学生が、授業実践後の振り返り項目に向き合うこととそのものを目的としている。したがって本研究では学生が、「自分が記した気づきの文章をどれだけ妥当に分類したか」といったことは問題としない。
- (7) 学生が記述した文章について①文末表現の確認, ②主語の補充, によって教師目線で書かれた文章か, 子ども目線で書かれた文章かを判断した。例えば①「意見をよく聞くこと」「意見をよく聞かせること」②「(児童が)話している人の方を見ること」「(教師が)話している人の方を見るように指示すること」
- (8) 判別不能に分類されたのは2名の記述による4つであった。例えば「たくさんの意見を聞く」「まとめしぼりこみ」などである。
- (9) 天野幸輔ら (2018) 「学級活動“話し合い活動”の動画視聴を通した教師の気づきについての研究—小学校教師と教職課程履修学生の観念の違いに注目して—」日本特別活動学会第27回年次大会自由研究発表
- (10) だれかが発表するごとに, 周囲の児童たちは「あー」「おー」などと声を上げたり, 仲間の発表内容を聞いて「わかった」と声を上げながら挙手したりする姿が, 動画には繰り返し記録されている。また司会の児童は, 全体の流れを把握した上で, 議事進行を的確に進める。担任に助けを求めるような表情をうかべる部分もあるが, 概して2年生のレベルをはるかに超えていると言っている姿が記録されている。

## 参考文献

- 天野幸輔・山田真紀 2020, 「学級活動「話し合い活動」の動画視聴を通した教師の気づきについての研究—「話し合い活動」熟達者と初心者と比較するプロトコル分析の試み—, 『椋山女学園大学教育学部紀要』13, pp. 59-71
- 荒巻保彦・赤坂真二 2017, 「自治的集団への高まりを促進する教師の指導行動—主体性・共同体感覚の変容から—, 『上越教育大学教職大学院研究紀要』4, pp. 1-11
- 文部科学省/国立教育政策研究所教育課程研究センター (2019) 特別活動指導資料みんなで, よりよい学級・学校生活をつくる特別活動 (小学校編)
- 尾島卓 2017, 「特別活動を主題とした小学校校内研修の成果と課題—学級「話し合い活動」に取り組んだ事例を手がかりに—, 『岡山大学大学院教育学研究科研究収録』164, pp. 9-17
- 杉本憲子 2013, 「子どもの表現および話し合いの深化を促す教師の指導のあり方に関する考察」, 『茨城大学教育学部紀要 (教育科学)』62, pp. 447-457
- 上田敏文ら 2016, 「大学間授業研究の有効性に関する研究—保育者養成校教員の指導法の際に着目して—, 名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』26, pp. 10-12
- 山田真紀・清水克博 2019, 「小学校における学級活動「話し合い活動」の合意形成プロセスに関する実証的研究: 逐語録を用いた授業分析の方法を援用して」, 『日本特別活動学会紀要』27, pp. 39-48
- 山岡正典ら 2018, 「「特別活動」の実践的指導力育成の取り組みについての検討—教員養成学部における「特別活動論」の授業実践を通して—, 『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』40, pp. 167-177