

教職を志望する学生の授業観察視点の検討

— 担任が「経営上困難を感じていない学級」および「経営上困難を感じている学級」それぞれにおける授業観察を通して —

石井 康 博*

本稿では、教職志望学生の授業観察視点を検討することを目的とした。そのため、筆者が担任した学級の算数科授業 VTR を用い、教職志望学生 18 人を対象に授業 VTR の視聴および視聴後に所感の自由記述を行った。その結果、(1)「担任が学級経営に苦慮を感じない学級」および「担任が学級経営に苦慮する学級」それぞれにおける授業に対する所感は、「学習者の実態」および授業者の「教授方略」に視点が置かれた内容の割合が大きいこと。また、(2) 所感の中には学級の荒れに結び付けられる可能性のある記述内容が認められること。がそれぞれ示唆された。

キーワード：教職志望学生、経営上困難を感じていない学級、経営上困難を感じている学級、授業観察視点

1. 問題の所在

1-1. 問題

学級の荒れ、が教育現場で解決課題として取り上げられている(森・青木・淵上, 2010)。これは教師の指導力に直接結び付き性質のものから、問題となる子どもが影響しての結果等、原因が種々挙げられている(深谷, 2000; 松浦, 1999)。

ただ、原因は必ずしも一元化できない。学級を支えるメンバーは担任教師と子どもたちではあるが、担任・子ども、担任・子どもたち、子ども一人と担任等、様々な関係が生まれているからである(河村, 2004)。いわゆる荒れた学級に関わる実践報告では、担任教師の指導上の責任、あるいは荒れる原因が問題行動を起こす特定の子どもの起因するという指摘が少なくない(寺尾, 1999; 辻, 1999)。

教師の多くの実践の割合が授業で占められている。子どもにとっても学校で過ごす時間の大半は授業であって、学級担任の授業が学校生活

の中心である(小松, 2003)。

学級や学校において荒れに対する対策が講じられているが、授業からの立て直しに可能性を持つといえる(河村, 2004; 小松, 2003)。河村(2004)は学級が少し荒れていても、教科の特性を生かすことや教材の工夫をするといった教材の要素、授業構成と授業展開での教師の工夫という授業の要素、さらに子どもへの適切な対応という学級集団の要素といったこれら3つの要素によって学習集団の状態が改善されるという。また、小松(2003)は全国小学校5年生の子どもに対する意識調査の結果、授業をうまく機能させるためには、子どもに授業の内容を理解させ、学習の意欲を高めることよりも、授業の楽しさや担任の授業の分かりやすさといった、子どもに心理的な満足感を与える要素が重要であることを示唆している。

さらに、学級経営と授業を関係として捉え、授業を見取ること(河村, 2011)、子どもにとって能動的に参加できる授業は子どもにとって

* いい やすひろ 関西大学 文学部初等教育学専修 教授

の分かりやすい授業が要因となっているという解釈を授業から見取ること（小松、2003）、はそれぞれ、学級の荒れと授業の関係を捉える手だてとなりうると思える。

ところで、これまで教職志望の学生による授業観察が検討されてきた。三島（2009）は教職志望学生が授業の何をどう見ているのか、授業観察視点を検討しているが、観察視点には授業・教師・子どもそれぞれのイメージが影響を与えていることを示唆している。高橋・野嶋（1987）は教育実習の事前指導においてマイクロティーチングを実施し、教職志望学生が相互に他者の授業を繰り返し評定することによって授業を観察する視点が洗練されていくことを明らかにしている。岸ら（2010）は授業雰囲気の尺度として「統制的雰囲気」・「自由・積極的雰囲気」・「喧騒的雰囲気」という3因子を抽出し、教職志望学生が授業雰囲気の認知を測る指標となることを確かめている（大久保、2010）。

これらの先行研究は、教職志望学生によって、授業観察の視点の特徴がカテゴリー化できること、また授業観察を継続することで、授業内容をはじめ種々の観察視点が洗練されること、そして授業観察から学級の雰囲気が読み取れることをそれぞれ示唆しているが、これらは教職志望学生が授業観察することを通して得られる実践に関わる研究結果と位置付けてよいであろう。

これまで、授業をふり返ることの必要性や重要性は指摘されてきた（浅田・生田・藤岡、1998）。それらは担任にとって授業が成立している学級を前提とした授業実践での研究と捉えられる。荒れた学級での授業検討も必要となる。荒れた学級における授業が対象であっても授業観察を通して、教職志望学生による荒れに関わる視点の読み取りが可能性の範囲に入るものと思える。

小松（2003）は「授業がうまく機能しない状況」の具体的な様子を読み解く指標として「授業中立ち歩く」、「授業が始まっても教室に入らない」、「授業中におしゃべりをしたり手紙を回す」、「授業中に先生をこまらせても平気」という特徴的な行動を取り上げている。これらは学級における授業における目に見える顕著な実態

といえる。それでは、「荒れ」が明らかには認められない学級ではどうであろうか。その場合には、さらに表情や言動のもつ性質に視点が置かれることで「荒れ」への気づきが生まれると考える。そこで本稿では、担任が荒れを感じない「経営上困難を感じていない」学級および荒れを感じた「経営上困難を感じる学級」それぞれの学級における授業を教職志望学生が観察した結果をもとに、教職志望学生の観察視点を検討していく。

1-2. 目的

本稿では、小学校教職志望学生が異なる2つの学級、担任（筆者）が「経営上困難を感じていない学級」および「経営上困難を感じている学級」、それぞれの学級における授業を観察することを通して自由記述した内容をもとに、学生の授業観察視点の特徴を検討することを目的とする。

2. 方法

2-1. 観察対象とした学級および授業

2-1-1. 観察対象とした学級

観察対象とした2つの学級は担任（筆者）が経営上困難を感じていない学級および経営上困難を感じている学級であり、以下に示す2学級である。あわせて担任期間を示す。

- 1) 対象学級：東京都内小学校 第5学年（以降A学級と表記する）

筆者が経営上困難を感じていない学級
筆者の担任期間：A学級 2002年4月から2003年3月

- 2) 対象学級：東京都内小学校 第5学年（以降B学級と表記する）

筆者が経営上困難を感じている学級
筆者の担任期間：B学級 2008年4月から2009年3月

2-1-2. 観察対象とした授業

学生の観察対象学級における2つの授業の概要を記述する。

授業者はA・B学級ともに筆者である。教科はともに算数科である。授業の大まかな流れは

表1に記載している。

A・B学級いずれの授業も同僚教員に公開していること、そして、第三者が見て、明らかに「学級の荒れ」と判断できない学級である（深谷（2000）による調査項目（「学級があげている」クラスの子どもの様子を小学校一）のなかの授業に関わる項目、「子どもたちが先生のいうことをきかない」・「授業中、注意されてもおしゃべりをやめない」・「授業中、教室を出たり入ったりする」・「授業が始まって教科書を出さない」・「教室の後方で、寝転んだり坐っている」それぞれには該当しない¹⁾。

2-1-3. 記録方法

授業はA・B学級いずれの学級においても教室後方の一定点よりVTRカメラを固定し撮影した。A学級では教室後方黒板に向かって左端に、B学級では教室後方黒板に向かって右端に設置した。

2-2. 学生の授業観察および記録の方法

2-2-1. 学生の授業観察

1) 授業観察者および実施日時

授業観察者は小学校教職志望学生1回生およ

び2回生の18人であり、2012年11月28日に教職専門科目受講時に実施した。

2) 観察順序および記録方法

A学級、B学級ともに、それぞれ同じ時間（40分間）視聴してもらい、視聴した順序はA学級での授業、B学級での授業の順である。観察後に「所感」をワークシートに記録してもらった。

2-3. 観察の視点

VTR記録から観察できる範囲は限定されていることは視聴上の制約となるが、その切り取られた範囲内でA学級、B学級それぞれに特に筆者からの観察視点の要望や制限を設けなかった。

2-4. 分析方法

2-4-1. ワークシートの分析方法

ワークシートは学生による自由記述であるため質的分析にあたると思った（ウヴェ・フリック，2002）。そのため設定するカテゴリーによる分類を行い、記述の特徴を検討していく。数量は記述のデータ数を対象とし、記述された内容は観察された視点（どこに視点が当てられたものか）および観察対象の視点が観察者によってどういった所感として表現されているのか（観

表1 本稿で用いた授業VTRの概要

学級・学年	A学級・第5学年	B学級・第5学年
教科・単元	算数科・「図形の面積」	算数科・「割合」
授業展開と概要（・）	<p>前時のふり返りと本時の確認</p> <ul style="list-style-type: none"> ・正方形および長方形の面積ではなく、本時では平行四辺形の面積を求めることを知る。 ・平行四辺形の面積を求める方法を考えることが本時の目標であることを確認する。 <p>個人で解決方法を考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・操作活動を通して、平行四辺形面積の求め方を個々で考える <p>グループ内での個々の考えを発表し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・4人で一つのグループとなり、平行四辺形の面積も求め方を発表する。 <p>全体に個の考えを発表し、考えの共通点および、相違点を知る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・仲間の求積方法の共通点・相違点を発表から知る。 	<p>具体物を提示し、「全体」・「部分」を特定し、「部分」の大きさを分数で表す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ピザおよびカステラの絵を提示し、食べた「部分」を分数で表す。 <p>数値をもとにして割合を分数で示す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・サッカーPKのシュート数を分母とし、ゴールした数を分子とし、割合を分数で示す。 ・数直線で示した数量関係をもとにして、「部分」を示す部分に色を塗り、「全体」どの程度が「部分」にあたるのか、推測する。 <p>割合に関するいくつかの課題を解く</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートに示された割合の課題を解く。

表2 分類された教職志望学生の授業観察視点と記述例

カテゴリー		記述例		
カテゴリー (藤岡、2002)	カテゴリー分類の ための観察視点例	所感		事実
		「肯定」	「否定」あるいは「対案」	
目標	・授業の趣旨	・最初に前の学年で学んだ図形の求め方をおさらいし、平行四辺形の求め方を多面的な見方から求めてみようという趣旨の授業だった。	(該当する例を認めず)	(該当する例を認めず)
学習者の実態	・助けあっている ・手遊び ・手を挙げる	・全体として、協力して授業をつくっていく姿勢がみれた。助けあっている様子など。	・ほぼ全員(画面に写っている)が前を向いているが、後ろにいる子が、ずっと手遊びをしている。この子は授業に入っていない。	・手を挙げる人が決まっている。
教材の研究	・割合 ・分数の意味 ・平行四辺形	・割合は、“全体の数がシュートの数”というように、さらっと出てくる子もいれば、苦手で出てきにくい子もいると思うから、この授業のように細かく聞いてあげれば、定着しそうであると思った。	・こうやって(2/5分数で)答えた子がいるとすると、外れた分のゴール? <u>分数の意味</u> が合わない。	・平行四辺形という理解しづらい図形
教授方略	・グループで説明 ・発問 ・机間指導	・グループで説明させたあとに、みんなの前でさらに発表することで、よりみんなの理解が深まる。先生が言うより、児童が言うことがポイントと感じた。	・「どれだけ食べたでしょう」という発問はこれだけでは難しいと思う。→もっと具体的に伝えるべき。例えば「分数を使っているいろんな表し方をしてみよう」などと言って教師が例を挙げてもよいだろう。	・先生はメモをとりながら机間指導していた。
学習環境・条件	・掲示物 ・空間 ・大人が多い	・この教室は黒板の上に掲示物が少ないから黒板に集中できそう。	・大人が多すぎて威圧感を感じる→空間を狭く感じる。	・大人が多い。

察視点に対する所感)を分類のための基準とした。

1つのデータ区分は特定の観察視点が認められた一まとまりの表現であると同定できた記述をカウントした。

2-4-2. 学生の記録した記述の分類方法

データは教職志望学生による授業観察記述だが、その記述内容を実践者としての筆者が分類することとなるため、分類のためのカテゴリーは藤岡(1994)が適合できると判断した。藤岡(1994)は授業デザインのための6つの構成要素を提示している。そのうち、授業観察からは「授業者のねがい」は推測できないと判断し、記

述の分類カテゴリーを「目標」、「学習者の実態」、「教材の研究」、「教授方略」、「学習環境・条件」、の5つとした。

3. 結果と考察

3-1. 授業に対する「肯定」あるいは「批判」・「対案」提示の結果

学生がワークシートに記録した記述は大きく「所感」と「事実」に大きく2つに分類できた。「所感」は学生が授業観察視点の対象に対して所感が加えられている内容であり、「事実」は授業観察視点の対象に限られた内容である。さらに先行研究より「所感」は授業者に肯定的な内容記述である内容(「肯定」)および否定的な内容

（「否定」）あるいは対案が加えられた内容（「対案」）という2つに分類した（三島、2009）。

全ての記述数は、A学級での授業観察では118、B学級での授業観察では101となり、合計219であった。

結果数値を表に示した（表3）。

そのうち、全体の割合のなかでA学級の授業・B学級の授業とともに「事実」の割合が59.3%・54.4%と大きく、次に「所感」のなかの「肯定」がA学級では30.5%、B学級では30.7%と続いている。

観察視点ごとの割合では、「教授方略」カテゴリーの割合が大きくA学級の授業・B学級の授業でそれぞれ49.2%、52.5%であった。次に「学習者の実態」カテゴリーの割合がA学級の授業・B学級の授業でそれぞれ44.9%、33.7%であった。

観察視点カテゴリーおよび「所感」内訳の重なる項目のうち、「教授方略」カテゴリーのなかの「事実」がA学級の授業・B学級の授業でそれぞれ31.3%、31.7%で、「学習者の実態」カテゴリーのなかの「事実」がA学級の授業・B学級の授業でそれぞれ、24.7%、20.8%であった。

これらのことから、学生の授業観察視点はA・B学級ともに授業者の「教授方略」と「学習者

の実態」に向けられ、さらに「事実」を記述している傾向が大きいといえる。観察が教職志望であることから、授業者の教授方略を肯定的に受け止めていること、また板書や発問、学習者の発表といった授業の中の実事に視点が向けられたといえる。また、学級の荒れが目に見える形で顕著に判断できない場合には、授業に対しては肯定的な所感を持ち、特に学級の荒れた学級の授業と受け止めてはいない所感であると認められる。

A・B学級における所感割合の相違として「教材の研究」カテゴリーが挙げられる。統計検定をしていないため有意な差ではないが、A学級の授業・B学級の授業でそれぞれ0.8%、10.9%という割合が示された。B学級での授業は単元が「割合」であった。A学級授業での「面積」に比べて、学生には「割合」が子どもの理解にとって難しい教材であって、子どもへの提示には教材の研究が必要であると受け止められ、学生の視点が教材に置かれ、そこから所感が生まれたと考えられる。

3-2. 学生の記述した「所感」の内容

ここで、記述の中から、筆者が判断して学級の荒れに関連させて検討すべき「所感」と判断できる記述を取り上げ、学生の所感に対して、

表3 教職志望学生の授業観察視点に対する記述数および割合

カテゴリー (藤岡、2002)	所感				事実		合計	
	「肯定」		「否定」あるいは「対案」		A	B	A	B
目標	A 1 (0.8%)	B 1 (0.9%)	A 0 (0%)	B 0 (0%)	A 0 (0%)	B 0 (0%)	A 1 (0.8%)	B 1 (0.9%)
学習者の 実態	A 18 (15.3%)	B 9 (8.9%)	A 6 (5.1%)	B 4 (4.0%)	A 29 (24.7%)	B 21 (20.8%)	A 53 (44.9%)	B 34 (33.7%)
教材の研 究	A 0 (0%)	B 9 (8.9%)	A 0 (0%)	B 2 (1.9%)	A 1 (0.8%)	B 0 (0%)	A 1 (0.8%)	B 11 (10.9%)
教授方略	A 16 (13.6%)	B 12 (11.9%)	A 5 (4.2%)	B 9 (8.9%)	A 37 (31.3%)	B 32 (31.7%)	A 58 (49.2%)	B 53 (52.5%)
学習環 境・条件	A 1 (0.8%)	B 0 (0%)	A 1 (0.8%)	B 0 (0%)	A 3 (2.5%)	B 2 (1.9%)	A 5 (4.2%)	B 2 (1.9%)
合計	A 36 (30.5%)	B 31 (30.7%)	A 12 (10.1%)	B 15 (14.8%)	A 70 (59.3%)	B 55 (54.4%)	A 118 (100%)	B 101 (100%)

（表中のAはA学級、BはB学級を示す。）

授業者（筆者）の解釈を加え、学生の観察視点を考察していく。

B学級における授業に対する所感に以下の記述が示された（→以降は筆者の解釈）。

- ・「字が小さい」
→授業者は学級での授業運営に自信を失っていた。
- ・「ピザに見えず、子どもの笑いをとる。」
→授業者には子どもたちの笑いは明らかに嘲笑と受け止められる。
- ・「終わりのチャイムが鳴ると、やはり集中がされる子がいる。」
→授業を参観している大人が教室に入り込んでいれば授業は成立していたが、授業が終了となれば授業を受ける子どもの意識は低減される。
- ・「課題に取り組み始めると、隣や後ろと相談し合う様子がうかがえる。また、キョロキョロする子どももいる。先生は、キョロキョロする子どもや困っている様子にある子どもに気付いてあげることが大切だと思う。」
- ・「先生が板書している時は、子ども達の集中が緩む。」
→大人が教室に入り込んでいても、普段（荒れている状況）の子どもの様子が表れている。
- ・「先生が子ども達を引っ張って授業に入り込ませている。」
→荒れを押さえるために、どうしても教師主導型の授業にならざるを得ない。
- ・「ほぼ全員（画面に写っている）が前を向いているが、後ろにいる子が、ずっと手遊びをしている。この子は授業に入っていない。」
- ・「後ろの席の子は授業に集中しづらいのだからか？」
→学級の荒れは授業態度に関係している。

このように、授業中における学生の所感のなかには学級の荒れと関連をもつものがいくつか見られた。さらに、学生からのこれらの所感が学級の荒れに対する気づきとなって所感と学級の荒れとが結びつけられるものとする。

しかし、授業観察時に担任（筆者）から学級の荒れの示唆が無い場合には、学生の観察視点は教授方略に置かれる傾向があることが所感から確認されている。授業者（筆者）が学級の荒れとの関係を示唆することで、授業における荒れの気づきに結びつく場合がある。

ここで取り上げた所感は授業の雰囲気と重なると考えられる。

大久保ら（2010）は教職志望学生がどのように授業の雰囲気を認知しているか検討している。教職志望学生が現職教員のように自らの授業実践を基準として授業雰囲気の評定を行ってはいないが、一般学生のように自身の価値観によって評定しているわけではなく、一般学生よりは現職教員に近い授業の捉え方をしていると示唆している。

学級の雰囲気に焦点が当てられた所感を取り上げるとは、学生自らが学級の荒れに結び付けられる可能性をもつものと考えられる。

学生の所感には子どもの質問内容に対する所感が示されている。

- ・「（授業者の）質問の「どうでしょうか？」という問いに対して「何がどうなのでしょうですか？」という質問があり、投げかける場合には主語、述語など、どの生徒にもわかるような問いかけをしなければならないんだと感じた。」（下線は筆者）

ここで筆者が下線を加えた部分の子どもからの質問は筆者には棘のある質問に感じ取られた。

野嶋（2012）は音声言語からは言語情報以外に多くの情報（話し手の意図・真意・感情など）が発信されていることから、従来のプロトコル分析と並行して、音声分析、特にパラ言語情報に着目していく必要があると指摘している。

前述で指摘した、子どもの笑いやここで示した質問に付随するパラ言語の検討から子どもの笑いや質問がもつ特徴を吟味することが可能となる。そして、これらの先行研究は、授業観察から学級の荒れを見取る可能性を示唆するものである。

4. おわりに

本稿では、担任（筆者）が「経営上困難を感

じている学級」における授業であっても、明らかに荒れと判断できる事実が観察されない場合には、学生は「学習者の実態」あるいは「教授方略」といった言わば授業スキルの側面に観察視点が置かれることが示唆された。

これまで「荒れ」を防ぐ研究や実践が行われてきた。子どものアンケートによって実践がある。これらの先行研究では子ども行ったアンケートを基に分析し、その結果から学級の状況把握が実践されている(河村、2004)。それだけでは不十分である(朝日新聞、2010)という指摘もある。

今後の課題として、将来教職を志望する学生が授業の様子からの所感また気づきを吟味することで学級の荒れを見取る可能性を探っていきたい。

参考文献

- 朝日新聞(2010)本音教えて心理テスト(2010年10月10日朝刊)
- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治(1998)成長する教師 教師学への誘い 金子書房
- 藤岡完治(1994)看護教員のための授業設計ワークブック 医学書院
- 深谷昌志(2000)徹底解剖「学級の荒れ」学文社
- 河村茂雄(2004)授業スキル小学校編 学級集団に応じる授業の構成と展開 図書文化社
- 河村茂雄(2011)崩壊・教育力の低下を防ぐ学級経営の進め方 教育と医学 慶應義塾大学出版会 59(7): 656-663
- 岸俊行・澤邊 潤・大久保 智生・野嶋 栄一郎(2010)学生・教師を対象とした異なる学級における授業雰囲気の検討—授業雰囲気尺度の作成と授業雰囲気の第三者評価の試み— 日本教育工学会論文誌 日本教育工学会 34(1): 45-54
- 小松郁夫(2003)小学校における学級の機能変容と再生過程に関する総合的研究(科学研究費 基盤研究B(2)、平成12-14年度 最終報告書 研究代表者:小松郁夫)
- 松浦善満(1999)「学級崩壊」とは一教員調査から見えるもの— 教育と医学 慶應義塾大学出版会 47(10): 780-786
- 三島知剛(2009)教職志望学生の授業観察視点の検討—

- 授業・教師・子どもイメージとの関連による検討—日本教育工学会論文誌 日本教育工学会 33(1): 103-110
- 森敏昭・青木多寿子・淵上克義(2010)よくわかる学校教育心理学 ミネルヴァ書房
- 野嶋栄一郎(2012)持続可能(sustainable)な教育実践システムを有する学校の研究 教育工学における教育実践研究 ミネルヴァ書房: 96-120
- 大久保智生・澤邊潤・岸俊行・有馬道久・野嶋栄一郎(2010)教職志望学生を対象とした異なる学級における授業雰囲気の検討 香川大学教育実践総合研究 21: 117-124
- 高橋哲郎・野嶋栄一郎(1987)教育実習事前プログラムの開発とマイクロティーチングの改善に関する研究 日本教育工学雑誌 日本教育工学会 11: 57-70
- 寺尾慎一(1999)学級崩壊の実態—それは指導力の崩壊ではないのか— 教育と医学 慶應義塾大学出版会 47(10): 787-794
- 辻秀志(1999)現場から見た学級崩壊 教育と医学 慶應義塾大学出版会 47(10): 795-801
- ウヴェ・フリック(訳:小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子)(2002)質的研究入門(人間の科学)のための方法論 春秋社

注

- 1) 深谷昌志(2000)徹底解剖「学級の荒れ」学文社 p.109