

小学校の教職志望学生の授業観察視点

—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」における授業観察を通して—

石 井 康 博*

小学校の教職を志望する学生を対象として、教育実習前後における授業観察視点を比較検討することを目的とした。筆者が担任した2つの異なる学級の算数科授業のVTR記録を用い、教職志望学生35名を対象に授業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)「担任が学級経営上「困難を感じていない学級」および「困難を感じている学級」それぞれにおける授業に対する所感は、1、2回生では事実に視点が置かれた記述の割合が大きく、教育実習を終えた3回生では肯定的な所感および否定的な所感あるいは対案提示と認められる所感の割合が大きいこと。(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、学級経営、学級の荒れ、授業観察、所感

1. はじめに

1-1. 問題

教育現場における解決課題として、学級の荒れが挙げられている(森・青木・淵上、2010)。原因については、子どもを取り巻く状況の変化、教師の指導力に直接結びつく性質のもの、また子どもが問題となる行動を起こすことが影響しているもの等、種々指摘されている(河村、1999; 深谷、2000; 松浦、1999)。

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みに起因するという指摘が少なくない(寺尾、1999; 辻、1999)が、原因は必ずしも一元化できないであろう。というのは、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)。また、小学校、中学校においては校種の違いから、学級における学級担任と授業者それぞれの位置

付けが異なり、子どもにとっては、授業の受け方の様相や1時間毎の授業のもつ意味に相違がある(尾木、1999)。そのため、学級の荒れが起こる様相が様々な関係や状況から起因しているものと考えられる。

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、小学校の場合には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調査の結果、授業をうまく機能

*いしい やすひろ 関西大学文学部初等教育学専修 教授

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と示唆している。

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ろう。ただ、諸関係から授業を通して「荒れ」を捉えるためには複雑で簡単に解決することは難しいであろう。

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。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、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考えられる。三島（2009）は教職志望学生が授業に観察の視点を当てた際、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。教職志望学生によって、授業観察の視点は授業のみならず教師や子どもといった多面にわたっていることといえる。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。

筆者は拙稿（2014）において、教職を志望する学生を対象とした授業観察視点を検討した。

観察対象とした学級（2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った。学生にはVTR記録の観察を通して所感をワークシートに記述してもらった。その結果、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対して、学生の観察視点は授業における「教授方略」および「学習者の実態」に置かれた割合が大きいこと、そして学級の荒れの気づきに結びつく可能性のある所感が認められたこと、がそれぞれ示唆された。

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」・「喧騒の雰囲気」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（岸・澤邊・大久保・野嶋、2010）。これらの先行研究は、授業観察を継続することで、授業内容ははじめ種々の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られるであろう。教育実習の経験を通してはいくつかの実践上の知見を学生が獲得できるととらえてよいであろう。それは、教職志望学生が教育実習を経験することで、授業実践に対する深く多面的に観察すること、そして教師と子どもとの関係からの学級を取り巻く雰囲気を感じ取り記述すること等である。

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、教育実習を経験していない教職志望学生および教育実習をすでに経験した学生それぞれが観察した結果をもとに、教職志望学生の観察視点を比較検討していく。

1-2. 目的

本稿では、小学校教育実習前後の教職志望学生を対象として、異なる2つの学級の観察視点を比較検討する。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」それぞれにおける授業観察を通して自由記述した所見内容をデータとして、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

筆者が経営上困難を感じていない学級（以降A学級と表記する）

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

筆者が経営上困難を感じている学級（以降B学級と表記する）

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つの授業における授業者はA・B学級ともに筆者である。教科はともに算数科である。授業の大まかな展開は表に示し（資料1）、授業の様子をキャプチャー画面（2画面）として資料として記載した（資料2および資料3）。

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」が認められない学級における授業と判断した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方法

2-2-1. 学生の授業観察

授業観察者は教職志望学生1回生および2回生18人そして教育実習を終えた教職志望学生3回生17名であり、1回生・2回生は2012年11月28日に、3回生は2012年にそれぞれ教職に関わる専門科目（科目名：「学校参加とフィールドワークⅡ」（1回生および2回生が受講）「生徒・進路指導論」（3回生が受講））受講時に観察した。A学級、B学級ともに、それぞれ同じ時間（40分間）VTR視聴を通して観察を行った。その際、筆者から「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」に関わる言及はせず、観察を実施した。

2-2-2. 記録方法

観察の順序は1回生および2回生、そして3回生いずれもA学級での授業、B学級での授業の順とした。観察後に授業の「所感」をワークシートに自由に記述してもらった。

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考えた（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

表1 分類された教職志望学生の授業観察視点と記述例（石井、2014より引用）

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	
		「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)
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。
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。
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、児童が言うって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「分数を使っていろいろ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。
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 <u>掲示物</u> 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→ <u>空間</u> を狭く感じる。

れた一まとまりの表現であると同等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、その記述内容を筆者は実践者としての分類することとなるため、授業を多面的に構成要素として提示した藤岡（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たため、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。なお、本稿では同一のカテゴリーで分類された教職志望学生の授業観察視点と記述例の結果をもととし、教育実習を終えた3回生の記述の分類を試

みた（石井、2014）。

さらに、学生がワークシートに記録した記述は大きく「所感」および「事実」大きく2つに分類した。「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、授業観察視点の対象に限られた内容を「事実」として区分した。さらに「所感」を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（表1）。

3. 結果と考察

3-1. 授業観察視点における「肯定」あるいは「否定」・「対案」および「事実」

授業観察視点における「肯定」あるいは「否定」・「対案」および「事実」の記述数および全記述数に対する割合を1回生および2回生の結

表2 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（一部は（石井、2014）を引用）

カテゴリー (藤岡、2002)	所 感				事 実		合 計	
	「肯定」		「否定」あるいは「対案」					
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%)
	A 0(0%)	B 0(0%)	A 1(0.6%)	B 0(0%)	A 0(0%)	B 0(0%)	A 1(0.6%)	B 0(0%)
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%)
	A 36(20.8%)	B 20(15.2%)	A 3(1.7%)	B 10(7.6%)	A 29(16.8%)	B 21(16.0%)	A 68(39.3%)	B 51(38.9%)
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%)
	A 0(0%)	B 1(0.7%)	A 0(0%)	B 2(1.5%)	A 2(1.1%)	B 1(0.7%)	A 2(1.1%)	B 4(3.0%)
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%)
	A 32(18.5%)	B 30(22.9%)	A 27(15.6%)	B 15(11.5%)	A 36(20.8%)	B 22(16.8%)	A 95(54.9%)	B 67(51.1%)
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%)
	A 3(1.7%)	B 2(1.5%)	A 3(1.7%)	B 2(1.5%)	A 1(0.6%)	B 5(3.8%)	A 7(4.0%)	B 9(6.9%)
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%)
	A 71(41.0%)	B 53(40.4%)	A 34(19.6%)	B 29(22.1%)	A 68(39.3%)	B 49(37.4%)	A 173(100%)	B 131(100%)

（表中のAはA学級、BはB学級を示す。各項目の上段は1・2回生の数値であり、下段は教育実習を終えた3回生の数値である。）

果は上段に、教育実習を終えた3回生の結果は下段にして表に示した（表2）。統計検定を実施していないため有意差は示すことはできないが、割合の上での特徴として以下の事項が認められた。

まず、観察視点ごとの割合では、1・2回生では、「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。3回生では「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54.9%、51.1%であった。「学習者の実態」カテゴリーの割合はA学級の授業・B学級の授業でそれぞれ39.3%、38.9%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」に向けられている割合が大きいいえる。

観察視点カテゴリー「教授方略」と「学習者の実態」それぞれの内訳において、1・2回生では「事実」の記述が割合の上で3回生を上回っていた。3回生では「肯定」の記述が割合の上で1・2回生を上回っていた。また、「教授方略」における「否定」あるいは「対案」においては3回生の記述が割合の上で1・2回生を上回っていた。

これらのことから、観察者が教職志望であることから、授業者の「教授方略」および「学習者の実態」に視点が向けられたといえる。1・2回生は、板書や発問、学習者の発表といった授業の中の事実に視点が向けられたといえる。それに対し3回生は「学習者の実態」においては肯定的な視点によって観察し、「教授方略」にお

いては肯定的および否定的な視点によって観察しさらに対案の提示が生じていると言える。3回生は教育実習後の観察であったことから、実習において子どもや授業実践に対して、対案を提案する視点が養われたと推察できる。

3-2. 全記述数における「肯定」あるいは「否定」・「対案」および「事実」

全ての記述数は、1・2回生においては、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。3回生においては、A学級での授業観察では173、B学級での授業観察では131となり、合計304であった。

結果数値の合計を表に示した(表3・表4・表5)。

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。

表3は所感の分類別にA学級とB学級における記述数を集計したものである。 χ^2 検定の結果、1・2回生、および教育実習を終えた3回生ともに人数の偏りは認められなかった($\chi^2(2) = 1.194$, ns・ $\chi^2(2) = 0.298$, ns)(表3)。

表4はA学級における所感を「肯定」、「否定」あるいは「対案」および「事実」の分類別に記述数を集計したものである。 χ^2 検定の結果、人数の偏りは有意であった($\chi^2(2) = 12.034$, $p < .01$)(表4)。また、表5はB学級における所感を「肯定」、「否定」あるいは「対案」および「事実」の分類別に記述数を集計したものである。 χ^2 検定の結果、人数の偏りは有意であった($\chi^2(2) = 6.797$, $p < .05$)(表5)。

これらの結果より、1・2回生、実習を終えた3回生ともに、「肯定」、「否定」あるいは「対案」、そして「事実」の所感に関しては記述数の点においてA・B学級におけるそれぞれの授業に対して偏りが無いといえる。

表3 A学級・B学級に対する所感記述数

		所 感		「事実」
		「肯定」	「否定」あるいは「対案」	
1回生・2回生	A学級	36	12	70
	B学級	31	15	55
教育実習を終えた3回生	A学級	71	34	68
	B学級	53	29	49

表4 A学級における1・2回生・教育実習を終えた3回生に対する所感記述数

		所 感		「事実」
		「肯定」	「否定」あるいは「対案」	
A学級	1・2回生	36	12 ▼*	70 △**
	教育実習を終えた3回生	71	34 △*	68 ▼**

△は残差分析の結果、有意に多いことを、▼は残差分析の結果、は有意に少ないことを示している(* $p < .05$ ** $p < .01$)。

表5 B学級における1・2回生・教育実習を終えた3回生に対する所感記述数

		所 感		「事実」
		「肯定」	「否定」あるいは「対案」	
B学級	1・2回生	31	15	55 △*
	教育実習を終えた3回生	53	29	49 ▼*

△は残差分析の結果、有意に多いことを、▼は残差分析の結果、は有意に少ないことを示している(* $p < .05$)。

1・2回生はA・B学級の観察においてともに授業における「事実」に視点が置かれていることが確認された。

3回生は教育実習後の観察であったことから、実習において授業実践に対して、否定的な見方ができ対案を提案する視点が養われたとも推察できる。担任が経営上困難を感じていない学級において、「否定」あるいは「対案」の所感が多く、経営上困難を感じている学級における授業に対して、「否定」あるいは「対案」の所感が多いとはいえないことから、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、特に学級の荒れた学級の授業とは受け止めずに観察していたと考えられる。

3-3. 学生の記述した「所感」の内容

記述の中から、学生が学級の荒れに気づく可能性のある所感と判断できる記述を取り上げ、学生の所感に対して、授業者（筆者）の考察を加え、学生の観察視点を検討していく。その際、A・B学級ともに視点が重なる内容を取り上げる。

A学級 「私語が少なく静かである。」

B学級 「子どもたちは、静かにおとなしく授業を受けていて、落ち着いた良いクラスであると感じた。」

授業が静かであるという所感であるが、教室に人がいることで静かになる状況が生まれているのか、または普段から静かであるのか、静かさのもつ意味を考えたい。

A学級 「先生が話しているとき、ずっと手をうごかしている子がいる。」

B学級 「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。」

子どもが授業を受けている姿勢や内面的な気持ちが生徒の態度に影響を与えている場面と捉えられる。授業の内容に関しての態度なのか、

担任に対する気持ちに関わる態度であるのか、こういった要因が子どもの態度に影響を与えているか、考えたい。

A学級 「先生がすごく話す。」

B学級 「先生が話しすぎる授業だと子どもたちがたいくつして、ボーっとしてしまう子も出てくるので、子どもたちが積極的に考え、発表できる流れが必要だと思いました。」

担任が子どもとのコミュニケーションの中で話すことに楽しさを感じて授業実践が行われているのか。あるいは話すことで教師主導型の授業にせざるを得ない展開を担任が意図しているのか、担任の授業展開の見られる思いや意図を検討することで、学級の普段の雰囲気が推測できる可能性があると考ええる。

これらのように、授業中における学生の所感のなかには学級の荒れに関連して検討することの可能性をもつ内容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考ええる。

しかし、授業観察時に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確認されている。反対に、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も考えられる。

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価を行っていないが、一般学生のように自身の価値観によって評価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ことが、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。

4. おわりに

本稿では教育実習を終えた学生の観察視点は、担任が荒れを感じない「経営上困難を感じていない」学級において、否定的な所感そして担任の授業実践に対しての対案が多く提示された結果となった。この事項は筆者の予想とははずれるものである。

これまでプロトコルによる授業記録を主なデータとした授業研究が進められてきた。VTRによって記録された授業記録の視聴を通して学級の荒れを感じ取るためには授業者と学級の子どもの関係の読み取りを音声記録からどう手がかりを見つめるのか、その方法が必要となろう。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。VTRによる授業記録に含まれる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は子どもの笑いや質問がもつ特徴を検討することが可能となりうる。

今後、学級の荒れを教職志望の学生が感じ取ることにVTR視聴が利用された場合、どのように視聴するのか、さらに荒れの兆候にどのように観察視点をあてていくのかが課題として挙げられる。

注

- 1) 深谷（2000）による調査項目（「学級があられている」クラスの子どもの様子－小学校－）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

参考文献

- 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

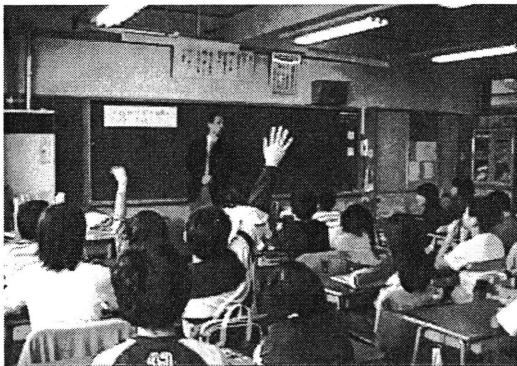
- 深谷昌志（2000）徹底解剖「学級の荒れ」 学文社
 石井康博（2014）教職を志望する学生の授業観察視点の検討－担任が「経営上困難を感じていない学級」および「経営上困難を感じている学級」それぞれにおける授業観察を通して－ 関西大学 学校教育学論集 第4号：47-53
 河村茂雄（1999）学級崩壊に学ぶ－崩壊のメカニズムを絶つ教師の知識と技術－ 誠信書房
 河村茂雄（2004）授業スキル小学校編 学級集団に応じる授業の構成と展開 図書文化社
 河村茂雄（2011）崩壊・教育力の低下を防ぐ学級経営の進め方 教育と医学 慶応義塾大学出版会 59（7）：656-663
 岸俊行・澤邊潤・大久保智生・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定の試み－ 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てくるもの－ 教育と医学 慶応義塾大学出版会 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
 尾木直樹（1999）「学級崩壊」をどうみるか（NHKブックス〔862〕）日本放送出版協会
 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 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 47（10）：787-794
 辻秀志（1999）現場から見た学級崩壊 教育と医学 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

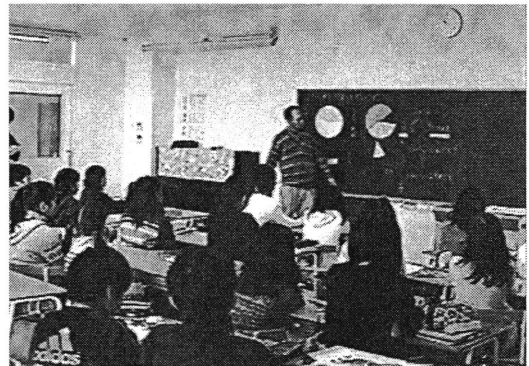
資料1 本稿で用いた授業VTRの概要

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、相違点を考える。</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</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」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。



資料2

担任（筆者）が経営上「困難を感じていない学級」
 （A学級）における授業の様子



資料3

担任（筆者）が経営上「困難を感じている学級」（B
 学級）における授業の様子