

ICT を用いた授業実践の改善とオンライン授業研究の方法論の開発 (下)

岡村亮佑 (京都大学大学院教育学研究科・修士課程)

＜概要＞

本報告は、オンライン授業研究の方法論に関する伊丹市教育委員会との共同研究の続報です。今回は、より有効なオンライン授業研究の方法を模索する基礎作業として「オンライン授業カンファレンス」という方法論を提示し、その意義と課題を探りました。「オンライン授業カンファレンス」とは、「授業カンファレンス」という授業研究の方法論に基づきながら、授業観察とその後の研究協議を全てオンライン上で行う取り組みを指します。時間や距離の制約を超えて、様々な立場や専門分野を有する人々が授業研究に参入可能になり、多様な視点からの授業実践の検討が実現できる点に、その長所があります。本報告では、私たちが行った「オンライン授業カンファレンス」の事例や参加者の声を豊富に示しています。この具体的事例の報告が、各地でのオンライン授業研究の取り組みへの一助となることを願っています。

1. はじめに

本共同研究の報告(上)では、2020年9月-2021年3月に実施した共同研究の取り組みを報告してきました。その後、私たちは研究課題(A)「オンライン上では、授業研究をどのように行うことができるのか」に更に焦点を合わせる形で、本共同研究を発展的に継続させました。特に、東京大学名誉教授の稲垣忠彦氏が提唱した授業研究の方法論である「授業カンファレンス」に着想を得て、「オンライン授業カンファレンス」という授業研究の方法論について事例的検討を重ねました¹。そこで、本報告(下)では、2021年4月-7月にかけて行った「オンライン授業カンファレンス」開発の試みを報告し、その意義・利点と課題・欠点を示します。

2. 「授業カンファレンス」とは何か

「授業カンファレンス」とは、授業をビデオで撮影し、授業後に授業者やその同僚、研究者や各分野の専門家が授業実践の事実に基づいて相互に意見を述べる授業の事後検討会のことを指します。多くの場合、「授業カンファレンス」は右のような手順で行われます(図1参照)。このうち、最も重要なのはDの参加者による批評の段階です。教育研究者や指導主事などを招待した校内授業研究の多くは、研究授業→研究協議→研究者・指導者によるコメント(講演)といった形式が取られるのに対し、

- | | |
|---|-------------------|
| A | 授業者(ボランティア)の決定 |
| B | 教材の研究・授業案の作成 |
| C | 授業・ビデオによる記録 |
| D | 参加者による批評 |
| E | 授業者の内的過程のコメント |
| F | プロトコール(授業記録)の作製 |
| G | ビデオとプロトコールによる分析 |
| H | 子どもの評価・アンケート |
| I | 授業者による DGH へのコメント |

図1 「授業カンファレンス」の過程

「授業カンファレンス」は研究者・指導主事を含めた研究協議に最も重点を置きます(後の講演等はいりません)。つまり「授業カンファレンス」とは、①研究者・実践者が共に授業実践の事実への批評を重ね合い、量的な授業分析や印象論では到達できない(授業者の授業観までをも揺さぶるような)授業の深層への理解を目指すこと、②授業研究の参加者に対等性を確保し、研究者や指導主事等の権威的な一家言による実践検討の形骸化を阻止すること、の二点を前提とした授業研究の方法論です。参加者の対等性を前提とした「視点の重ね合わせ」という方法により、授業の事後検討会を単なる感想の言い合いに矮小化させず、紋切り型で形骸化した校内授業研究に陥ることを阻止できる点に「授業カンファレンス」という方法論の意義があります。

¹ 稲垣忠彦氏による「授業カンファレンス」提唱の背景やその意義と課題については、岡村亮佑「稲垣忠彦による『授業カンファレンス』論の成立背景と意義」『関西教育学会研究紀要』第21号、pp.1-14を参照されたい。

その一方で、「授業カンファレンス」には、多様な視点や参加者間の対等性をいかに確保するのか、といった課題もあります。前者について、まず学校現場に研究者や各分野の専門家が頻繁に通うことは難しいという物理的な制約があります。後者については、「授業カンファレンス」の理念を理解していたとしても、実際には、実践者と研究者、もしくは新任教師とベテラン教師のカベを超えることは容易ではないでしょう。

3. 「オンライン授業カンファレンス」の開発

ここでは、上述の稲垣による着想をもとに、私たちが「オンライン授業カンファレンス」という手法をいかに構想したのかを述べます。まず、授業ビデオを用いた事後検討会の利点を確認するために、授業者(増地先生)と研究者(岡村)による二者間でのカンファレンスを継続的に行いました(4-6月)。この取り組みからは、オンライン授業研究が時間・場所の条件を柔軟にすることが再度確認されました。よって、「オンライン授業カンファレンス」は複数の研究者・専門家が物理的制約を超えて一堂

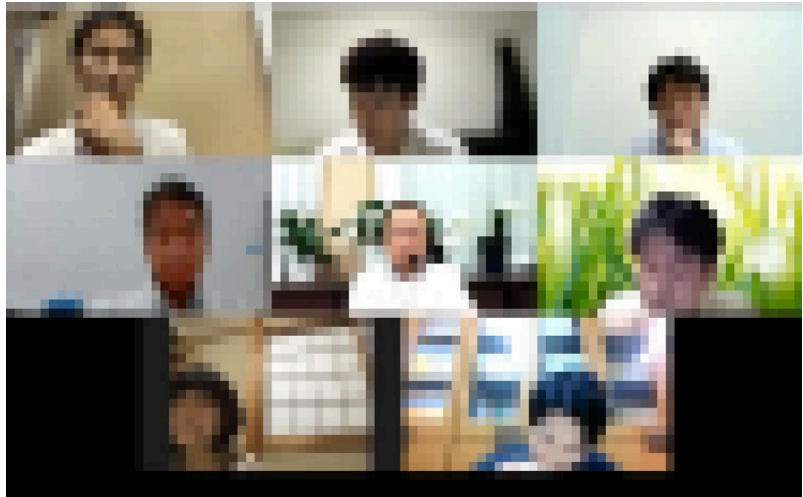


図2 「オンライン授業カンファレンス」の様子

に会することを可能にし、カンファレンスに必要な、多様な視点の確保や参加者間の対等性が保障できるのではないかと期待がもたれました。また、2020年度の共同研究でも指摘されていたように、ICT機器の利点を生かしたカンファレンスになるのではないかと指摘もなされました。その一方で、ビデオによる授業観察の限界をいかに乗り越えることができるのかという問いにも直面しました。

そこで私たちは、複数の研究者や外部の専門家を含んだ「オンライン授業カンファレンス」の意義と課題を探るために、2021年7月15日(木)に6名の参加者を想定したカンファレンスの開催を計画しました。本報告(上)の6ページ図6のようにビデオを配置し、オンライン授業観察をしたうえで、その後の研究協議(カンファレンス)をもオンラインで行うという試みです。各参加者にはZoomを通じた授業観察やZoom録画による観察を時間・場所の制限なく行っていただきました。その後の研究協議にも、授業観察同様Zoomを用いており、研究協議開始時には、「授業カンファレンス」の理念を参加者に共有しました(図2・3参照)。そして、研究協議後一週間以内に、参加者6名に30分程度にインタビューを行い、「オンライン授業カンファレンス」の意義・利点と課題・欠点について振り返っていただきました。

参加者のみなさまにお願いしたいこと	研究協議後に振り返っていただきたいこと
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 授業の事実に基づき、ご自身の視点からのご発言をお願いします <ul style="list-style-type: none"> ・適宜ビデオを参照しながらの協議を行います ・授業者の言動や生徒の変化といった実践の事実 <ul style="list-style-type: none"> →ご自身の視点による事実の解釈 →解釈過程を経た上での実践の事実の評価 ✓ お互いの視点を尊重した参加者対等性のある研究協議をお願いします <ul style="list-style-type: none"> ・本日は、研究協議のまとめの講演等は予定していません ・対等な立場だからこそ、お互いに遠慮のない議論ができればと思います ✓ 協議後、研究協議自体の振り返りをお願いします <ul style="list-style-type: none"> ・本共同研究の目的は「オンライン授業カンファレンス」の可能性を探ることです。本日感じられた効力感・違和感など、率直なコメントをいただけるとうれいです。 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ビデオによる授業観察の利点と欠点について <ul style="list-style-type: none"> ・現地での授業観察と対比して、何が把握でき何が把握できないのか ・「記録を録る」という観点からはいかなる違いがあるのか ・授業外での相互作用も含めてオンラインの限界は何か ✓ 授業カンファレンスという研究協議の手法について <ul style="list-style-type: none"> ・印象論による批評になっていないか、感想の言い合いに陥っていないか ・たとえば、学習指導案やTC記録を用意し検討する授業研究とはどのような違いがあるか(ビデオを適宜参照しながら検討することの意義) ✓ オンライン授業カンファレンスの可能性について <ul style="list-style-type: none"> ・多様な視点や参加者間の対等性は確保されていたか ・カンファレンスが最も深まった瞬間/印象に残った参加者の発言は何か ・今回の研究会における一番の収穫(学び)は何か

図3 カンファレンス参加者への共有事項

う本時のめあてを提示します。そして、 $x^2-10x-75=0$ という二次方程式を①因数分解、②平方完成、③解の公式の三種類の解法それぞれを用いて解くように指示しました。約 10 分の机間指導を経て、先生は三名の生徒を指名し、ホワイトボードに解答を記述させ、先生主導で各解法の解説・復習を行いました(10:45-11:05)。

授業後半、先生はスクールタクトを起動させ、本時に使用するパワーポイントを生徒に配布します。そこには、①因数分解、②平方完成、③解の公式の三種の解法のメリット・デメリットが書き込めるようになっており、最後のページでは、生徒自身が二次方程式のオリジナルな解き方マニュアルをまとめられるようになっていました(図4参照)。生徒はスクールタクトにより他の生徒の考え方を閲覧しつつ、個々のマニュアルを作成する一方、先生はスクールタクトを参照しながら机間指導を行います。授業終了時、表立った授業のまとめが先生から提示されることはされず、自らの二次方程式の解法手順を確立させるため、解き方マニュアルを完成させておくようにとの指示がなされました(11:05-11:35)。

☆「オンライン授業カンファレンス」の事例

それでは、「オンライン授業カンファレンス」の具体的な中身を示しましょう。まず、カンファレンス冒頭では各参加者の自己紹介を行い、各々の立場や専門領域を確認しました。続いて、岡村による研究趣旨の説明、授業カンファレンスの理念の提示を行いました。さらに、授業者である増地先生から本時の振り返りがなされ、カンファレンスの素地を形成いただきました。その後は、実践者 F、実践者 D、実践者 E、研究者 B、研究者 A、研究者 C の順で一巡目のコメントを行い、授業者からの返答コメントを得ました(ここまで一時間程度)。カンファレンス後半では、各参加者が提出した論点を重ね合わせながら、授業理解の深掘りを試みました。本報告では、主としてカンファレンス後半の議論の様子を紹介しましょう(下線は筆者)。

場面 1：めあての設定・掲示への着目に根ざした数学観・授業観の問い直し

実践者 F：増地先生とも話していたのが、この今日のねらいのところ、ねらいのところを二次方程式の解き方を選択するみたいな形になっていて、……今日の「ねらい」は選択なのかなとか、学習指導要領のそのあたりのねらいと考えるとどうなるかなーとか言うのは、ちょっと増地先生とかとも現場で少し話をさせていただきました。

…[中略]…

研究者 B：めあての設定のところが先ほど F 先生の方から話があって、私もちょっと気にはなったのは、めあてがやっぱり先生から提示されているんですね。増地先生自身が今日はこの何をやるよと、どんな問題にどんな方法を選択していったらいいのか考えてみます。で、みんなめあてを書いて例題やってね、めあては「2次方程式を解くことを選択する」と。このめあて自体の議論もあると思うんですけど、気になったのは先生が提示をしている。……私は、これで先生と子どもたちが今日の学習目標を共有してたのかなというのが気になった点です。

…[中略]…

研究者 A：数学の授業として見た時に、B 先生がおっしゃったように、そのめあての共有。……[今回の授業は]この解き方を選択するっていう風な、ある種の問題解決方略の選択に関わる……ちょっとメタな授業なんだろうと思うんですね。いわゆる解き方といったものをメタ的に考えていくっていう、そういう授業なんだろうと。……だからひとつのポイントは、増地先生がこの授業のまとめをすれば、どのようにまとめるのかといったことです。直接するかどうかは別にしても、どう想定してるかということはあると思うんです。……だから、それをどれくらいのスパンで考えてたのかということがあると思いますし、あとはねらいに関して言うと、先ほど F 先生もおっしゃっていたように、単元の中での位置づけですね。

…[中略]…

研究者 A：数学の授業として見た時に、一番ポイントなのは、今日の授業で一番メインの動詞は何だったのかっていうふうに考えるわけです。そうすると基本「解く」でしょ、それから先生が説明したから「聞く」、書いた子はちょっと書いてますね。後半は、……内容は数学だけでも、メリットを「読み書く」。だから、これが数学的な学習活動かどうかというのは別問題ですね。そういった動詞に着目してみると、「解く」「書く」「聞く」。で、最後マニュアルを「まとめる」。…そのうち、今日の授業の中で、数学的に意味のある動詞をちゃんとたくさん経験していたか、っていうことが多分ポイントだと思うんですね。

…[中略]…

増地：めあての設定の話が結構出たんですけど、実は授業する中で結構そのめあての設定はさっき B 先生がいったみたいに、僕から提示するんじゃないようにしたいってことは、ずっとこだわってはいたんですよ。でもそれが

パッと見た B 先生に、めあては先生が提示してるねって映ってるって事は、まだまだなんだな一と思ってて。
…[中略]…

増地：で、A 先生が面白い表現をされてて、動詞で見たときにどこに本丸があるんだ、みたいな話されたと思うんですけど、今日の授業の本丸は最後のマニュアル作りのところで、動詞で言うなら「考える」。というところが今日の授業の本丸だったんです。そこまでのその「解く」「書く」「見る」というところは、余談ぐらいかなどと思って、なんなら子どもらの力がちゃんと付いてたら、①②③の解き方ぐらいは、ササッとやってくれるんじゃないかなと思ってたところなんですけど、さっき C 先生が言ったみたいにこぼれている子がいるんですよ、どうしても。そこを拾い上げるために、前で表現せざるを得なかったかな。[後略]

もう一個、指導要領のどこに入るんだっていう話が A 先生からあったと思うんですけど、指導要領の中でいうと計算が終わった段階で、その計算をどう利用するのかというところで、啓林の教科書だったら「まとめよう」という差し込みが入って、たくさん問題がパーと書いてあってあなたならどの計算を選びますか、というところですね。そこをマニュアル作りするっていう、ちょっとランクアップをさせて、自分の言葉で表現するという付加価値をつけてやったつもりなんです。このあと広げたいなと思っているのは、本当にいろんな種類の問題をパーンと出した時に、「あーこれこうだね」「これこれで行くね」「これこれで行くねー」みたいな形に、子どもたちがすぐ解法を見つけれたら達成かなと思って、そういうのがいろんな種類が入っている問題をだしてみようかなと。以上です。

…[中略]…

研究者 B：先ほど、今日の本丸はまとめるところ、マニュアルづくりというお話。まあ多分そこがやりたかったことだったというのは十分伝わってきたと思うんですね。……今日、めあて提示までは 5 分 30 秒です。めあてを提示したのは実はそうなんだけど、本題に入ったのは 22 分なんです。先生がやりたいところに入っていったのに、22 分かかってるんですね。通常のこのメインに入っていくまで。これはやっぱり長かったんだろうと思うんです。[中略]一方で、今日の活動は三つの方法をやった後にマニュアルづくりということだったのだけれども、結構どの方法を選択するかって、やっぱりある程度の練習とかこなしていくものが必要なものでもありますよね。だから、例えば今の段階でそれが良かったのか、もっともっと練習させた後に、でいいのか……。もう一方で、この二次方程式の展開をどう展開してきたかなんだけど、多分教科書は因数分解・平方完成・解の公式という順番に通常なっていますね。これは特殊から一般に行っているパターン。もう因数分解できるなんて少ないのに、因数分解からやっているわけですね。で、その後平方完成や解の公式があるから良さが全くわからない。私は嫌なんですけど。だから私は、一般からいきます。……その後因数分解を持っていく展開を考えたら、因数分解のありがたみっていうのは、すごく子どもたちにはよくわかってくるんですね。[後略]

…[中略]…

研究者 A：あとは、増地先生が大事にされたこの「考える」っていう風な事を、この「考える」って言葉で終わったら違うのではないかなって気がするんですよね。数学的に意味のある思考として……日々のその習慣化すべき思考をどのように捉えていくのかってことだと思うんですね。だから、どちらかという今回は、「解けたか」かどうかじゃなくて、「どう解いているのか」という解き方に注目するという学習の姿勢であるし、一方でマニュアル化していくって時には、アルゴリズム的というか、段取り思考ですね。……だから、結局マニュアル作りということに込めている数学的な意味というか、数学的な思考とは何かっていうふうなことで見た時に、[今日の授業で子どもたちが経験したのは] どういう思考だったかなっていうことはちょっとこう [考えたい]。……それを増地先生自身がどういう風に自覚していたのかということが何か大事なかなという気はするんですね。

…[中略]…

増地：まあ一つそのマニュアルを作るっていうのは、作る段階で「どの手順で行くか」っていうのを考えるために、今までどうやって解いてきたかっていう、どのパターンをどうやって解いてきたかっていうのを考えると思うんですね。そこが第一歩。次に、それが見えてくれば自分なりのマニュアルを作れる、大多数は作れるようになると思う。その次に、他者のマニュアルを見て、「あれなんで俺は、解の公式二番手なのに、こいつ平方完成を二番手にもってきてるんだろう?」「なんでこいつは平方完成得意なんだ?」っていうことを、例えばパッド使うのであれば、メール機能で「何で二番にこれ持ってきたん?」っていうことが言えるように、それで他者の考えを聞いて「ああそういうことか」っていうのが深まったら、最高にいいシナリオだなと思っています。

…[中略]…

研究者 A：結局は、メタ認知的な部分ですよ。……さっき B 先生のおっしゃったこととつながるんですけど、今回の授業が單元内のどこに位置付けられるのかっていうことは一つあると思っていて、現時点で三つのバリエーションだけを見て、その後たくさん問題を解いていくための入り口の見通しを獲得する授業なのか、あるいは暗黙的にガンガン解いていって、その中でふと振り返ったときにどんな解き方してるかなっていうふうなことをメタ認知させるのかということ、多分違ってくると思うんですよね。

…[中略]…

増地：僕に計算力を積んだ後にここに帰ってくるっていう発想が、その深さが、僕になかったです。シンプルに三つやったから、それをもとに今 A 先生が言われたように、それを基にマニュアル化ができて、マニュアルを基に計算力が上がっていけば理想的かなみたいな、そういう考えでいました。それとそれ違うなっていう考え方がなかったです。[中略] 今話をして、「効率よく解ける」っていうところに [自分は] 重きがあるんだろうなっていう気がしてるんです。

この場面では、研究授業で設定されたためあての記述や、その提示手法に注目することで、授業者が見落としていた学習活動の価値づけや暗黙的に有していた学習観が発掘されています。実践者 F が提示したためあての設定という論点を、研究者 B と研究者 A が拾い上げ、「先生と子どもたちが今日の学習目標を共有していたのか」「今日の授業で一番メインだった動詞は何だったのか」と授業者に問いかけます。そして、授業者は授業づくり段階や授業中における自らの選択・判断を開示しています。研究者 B はそれを受けて、三つの計算手法が有する一般・特殊関係に着目し単元内での本時の位置付けの再考を迫り、さらに、研究者 A は、本時のためあてに潜在していた二つの方向性(慣れていない計算手法への意識的習熟を目指すのか、自動化された計算手続きへのメタ認知を目指すのか)を示しています。以上の議論を経て、授業者は自身の授業の意味や価値をより広い視野で捉えることが可能になり、『『効率よく解ける』』って言うところに[自分は]重きがあるんだろうな』というように、自らの数学観・授業観を問い直しています。

場面 2：一人一台タブレット端末が抱えるジレンマ—具体場面における指導介入の是非の検討—

増地：僕ちょっと C 先生に質問したいんですけど、画面を生徒の表情は画面で映ってたと思うんですけど、画面を見る限り子どもたちは思考してたって言えるんですか……こいつら思考してるんかなって言うのをちょっと知りたいなと思っていて、その辺どうですかね。

…[中略]…

研究者 C：やっぱり先ほどから [他の] 先生方も仰っていたように、少し何をしたらいいのか分からないみたいな感じで、ちょっとこう戸惑ってるような子も見受けられたりとか……結構早い段階でおそらく出来たんだろうなあというか、少し時間を持て余したような子もおられたかなあって言うのはあって。……ただあまり細かい表情まで見えなかったというのも正直な感想ではあるかなと思います。

…[中略]…

研究者 B：正直見えないんですね、表情が。で、声に出たら、楽しそうにしてるとか面白そうにしているとかって感じることでできるんだけど、画面に向かって黙々とやってるのしかわかんない。……で、どちらかというと教室の緊張感のようなものが伝わってきて、要はずっと静かで、反応がなくてニコッとも見えないので、この子どもたちが ICT やりながら、楽しそうにやってるって言う。増地先生はわかってるんやと思うんですよ。見てて、普段の子どもたちとの比較とか、顔色とか何か良い顔とかどうか。こっちらからですね、これは見づらかったですね。[中略] どこでスクールタクト使うべきあったんかなあというの、僕自身もちょっとどうなのかなと思って、考えると今日やっぱり①②③の中でメリットデメリットを考えている時に、あれヒントなしに考えているから、…こっちが見えるようにすると、全体でそれがこうチャットのように流れてて、ああこんな風になってやっているような共有の仕方してると邪魔にならないように参考になりながら……今日どこまでスクールタクトを入れていくのがよかったのかなって言うのを、ちょっと知りたいなというか、みなさんの意見聞きたいなと思ったんですが、増地先生とか皆さんいかがでしょう？

…[中略]…

増地：じゃ僕のまず個人の感想でいきます。今 B 先生におっしゃっていただいたことは結構僕の中でもジレンマの一つなんですよね。iPad が一人一台導入されて、で、まずは使うことから始めないとこちら側のスキルも上がってこないんで、まあいろんな使い方をしてきたんですよ。……だから無理やり研究授業なんかでもズームを使って別室から発表させたりとか、そういう使う習慣のためにやってるんですけど、じゃあ本当に効果的に数学の授業として見たときにこれは本当にこれでやらないかやいけない効果的な授業だったんかって言われたら、結構クエスチョンなどところもあります。

…[中略]…

実践者 D：本日、現地で参観させていただきました。まず①から③までを子どもたちが紙で解いているときに、実は子ども達同士で相談し合っている様子がありました。中でも目を引いたのが、右後ろに座っていた女子生徒です。この子はおそらく、内容をすぐに理解することが苦手な生徒だと思いましたが、やはり「平方完成」を理解することが難しかったようです。①で解を求めているものの、「平方完成」や「解の公式」ではなかなか解を求めることができず、隣の生徒や後ろの生徒に質問するなどのやりとりがありました。このようなやり取りを行いながらも、その生徒はどうしても「平方完成」や「解の公式」では解くことができず、一人で悶々としていました。しかし、彼女は諦めることなく問題に取り組み、主体的に勉強していたと思います。そういった生徒が、教室内の随所に居て、その様子が画面を通すとなかなか伝わっていないのではないかと思います。

…[中略]…

実践者 D：先ほど紹介した生徒には続きがあって、おそらく増地先生はスクールタクト上でもその生徒のことが気になられて、直線的に支援に向かわれました。しかし、先生からの支援の前にその生徒は周りの友だちに考え方を質問していました。あの場面では子どもたち同士で、「さらにどう言えば伝わるのか」や、「この相手の子はどういうことを言っているのだろう」というような、目線の近いもの同士の学び合いから学習内容を深められるいい場面だったのではないかと感じました。ICT を活用し、スクールタクトで子ども達の学習状況を把握することができる

ので、単発的に個別の支援に行きやすくなっているのですが、一方でこれまでの授業にあった「子どもたち同士の学び合い」の場によって、我々教員が見られていなかったところで、子どもたちが学びを深め合っていた可能性もあったのではないのでしょうか。そういった活動が、増地先生と困っている生徒との一対一のやりとりで補われていくのは、子ども達にとってプラスになるのかマイナスになるのかと疑問になったので、もしよろしければそういったところもご助言いただけるとありがたいと思って発言させていただきました。

…[中略]…

増地：いいですか。これもよく僕が岡村さんと話をする中で、タテ糸とヨコ糸をどう通すかっていうことだと思うんですね。で、今日 D 先生が今おっしゃったシーンは僕の中にもイメージがあって、タクトでも「こいつ全然進んでねーなー」ということがわかったし、前の発表を聞いてても、ハテナマーク浮かんでるなって感じがしたんで、僕は行ったんですけど、「行く」「行かない」の判断は、タクトみて「分かってない」っていうのは分かっているけど「行かない」、ということもできるように、僕のスキルができるようになってきています。その上で、今日なんで行ったのかというと、このままだと彼女の周りの生徒が彼女にやり方を教えるって事で、その周りの生徒の次の活動、メリット・デメリットを書くという活動が全部遅れてしまって共倒れになってしまうなど思ったから、まず彼女自身を解決しに行こうと思って行ったんです。

ここでは、授業でタブレット端末を使用することにより直面した二つのジレンマが取り上げられています。議論の前半では、「静かで、反応がなくてニコッと見えない」教室の様子を観察していた研究者 B・C から「タブレット端末の使用が、効果的な数学の授業に本当に貢献しているのか」という点が指摘されます。それを受け、現地で授業を観察していた実践者 D は、ビデオによる授業観察では見逃されていた教室内での生徒の学びの姿を指摘します。そして、「スクールタクトによる“机間指導”は、本当に生徒の学びの姿を捉えられているのか」という新たな論点を、具体的な指導場面を提出して授業者に投げかけました。この問いかけにより増地先生は、「分かっているけど『行かない』という授業内での即応的判断を開示することができました。

このように、場面2での議論は、以上の三段階で進んでいたと言えるでしょう。このとき、「学びの姿が見えない」「教室の緊張感が伝わってくる」といった抽象的な指摘から、「ある場面での授業者の介入の是非」(＝スクールタクト導入によるタテ糸強化の是非)といった具体的な議論に発展していること、それがビデオでの授業観察と現地での授業観察における「見え方」の違いに起因した議論であることは注目に値します。

☆事例検討のまとめ

上に示した二つの事例から、2.で示した「授業カンファレンス」の意義を「オンライン授業カンファレンス」にも一定以上見出せることが分かります。それでは、以上に示した「オンライン授業カンファレンス」の事例を各参加者はどのように受け止めたのでしょうか。次に、カンファレンス参加者に行なった事後インタビューでの発言から、「オンライン授業カンファレンス」の意義・利点および課題・欠点をより具体的に探っていきましょう。

5. 「オンライン授業カンファレンス」の意義・利点

意義①：多様な視点や参加者間の対等性の確保に寄与するオンライン形態

「オンライン授業カンファレンス」の第一の意義として挙げられたのが、時間・空間を超えて、授業研究に多様な視点を確保することができるという点です。当日は、他の業務や予定によって、対面参加はまず不可能な参加者がほとんどでした。つまり、「オンライン授業カンファレンス」でなければ、カンファレンスのセッティング自体が不可能であったといえるでしょう。

授業カンファレンスを遠隔で行えるっていうのは、やっぱりこれはすごいことだなぁっていうふうに思います。まあこれまではその場に行ってその時間を共有しながらじゃないと出来なかった事が、可能性がすごく広がってるっていうふうに思います。時間の束縛とか空間の束縛なくして授業を見て一緒に協議ができるっていうのが、一番の収穫なのかなっていうふうにまずは思ったところですね。(研究者 B)

まず一つは、こういうセッティング自体が普段の事後研では、まずできないと思いました。……様々な場所にいらっしゃる方が、一つの授業をリアルタイムに、あるいは映像を見ながら、それぞれの見解を持ち、一同に会してお話をさせていただいたのは、非常に有意義であったと思います。(実践者 D)

そして、オンラインによって多様な視点を確保することは、それによる議論の深まりをもたらしました。その実感を、実践者・研究者のコメントに共通して見出すことができます。特に授業者である増地先生は、場面1で示しためあての提示について、カンファレンスから大きな収穫を得ているといえます。また、その収穫が瑣末な知識や単なるスキルの習得に留まらず、自身の授業観がゆさぶられた経験であったことが分かります。

私が見えないんだけど、中にある教室から見た皆さんは、子どもの動きだったりとか、思考の活性化だったりとか見えてるって言うところの方が面白かったです。……このあたりがオンラインというか、ビデオによる授業参観をしている立場と中にいる人との違いなんだなあというのはまじまじと感じたところでしたね。(研究者 B)

私も「ねらい」について意識して授業を参観しましたが、自分の観点と皆さんの観点が全く違うと思いました。(実践者 D)

7月15日に限定して言うと、僕の中で大事にしてきたつもりなのが結構砕かれたっていうか、めあてに持っていく動機付けのところがまあ一番引っかかってるんですけど。そこは、今日明日変わるスキルの部分じゃないで、授業づくりの根幹の部分なんで。だけど、一教師として次 B 先生が見たときに、「ああ、だいたいめあてへの持って行き方が変わったよ」って絶対言わしてやるっていう感じですね。そこは今回は一つ、学びの収穫をもらったなと。次どこを学ばなきゃいけないっていう、灯台っていう、光照らしてもらったなっていう。(増地)

では、参加者間の対等性は確保されていたのでしょうか。この点については、①複数の研究者が現場を共有することで、一研究者による明確なリードが生じにくかったこと、②Zoom 画面上における授業者—批評者の位置関係に等価性があったことに着目する必要があります。特に後者に関しては、オンライン上でのカンファレンスによって、参加者の権力関係が平準化された可能性があります。外部者を招いた通常の校内授業研究と今回のカンファレンスの試みを対比した実践者 D の発言からは、研究者の知見によって研究授業を裁断するのではなく、最初に授業の事実があり、複数参加者による「視点の重ね合わせ」がなされたカンファレンスであったことがうかがえます。しかしながら、研究者 C の発言に現れているように、特に授業者とその他の参加者、そして参加者間の年齢や経験差によって多少の気兼ねが生じていたことも事実といえます。

対等性ということであると、画面のなかの一つになりますからね。……普通対面だったらポジション的によほど気をつけないと、ひな壇の上に置かれたりしますよね、指導助言者がね。それで役割が固定化しちゃうんですよね。……でもそれに対して、確かにこういう風なオンラインで Zoom を用いれば、全部フラットな感じで見えるから、参加者間の対等性といったものが担保しやすい構造はあるかもしれないと思いますね。(研究者 A)

いつもだったら講演会という形で、一般的なお話や学識的なお話をさせていただくことが多いと思うのですが、本日はそれぞれが思われたことを、目の前の具体例に沿ったお考えで交流できました。この会は、膝を突き合わせてお話しただいたところが、非常によかったと思います。(実践者 D)

授業者の先生がちょっと責められているような雰囲気もなくもなかったのかなあ、というのがあって。……少し対等性というか、ちょっとそれぞれ立場に上下があったのかなっていうのは印象としてありました。(研究者 C)

この点については、場面2における実践者 D の発言と、それに対する以下の振り返りが示唆的です。

開始直後はやはり気兼ねしてしまいました。「ここでこんな発言をしていいものか」と思うところがありました。しかし、あの時から³、……自分の中で話しやすくなったと思います。そこからは差というものを考えずに、対等というのは失礼ですが、そういう感覚でお話をさせていただくことができました。そこから問題点とは、参加者自身の考え方や価値観が影響するのではないかと思います。(実践者 D)

さて、以上の振り返りから、実践者 D は当初研究者 C や研究者 B とは異なった視点を有していたものの、研究者に気兼ねして十分なコメントが出来ていなかったことがわかります。しかし、カンファレンス後半におい

³ これは、各参加者による一巡目のコメントが終わり、ファシリテーターによる中間まとめがなされたタイミング(20時頃)を示している。

では、(ある種研究者陣とは対立する)視点を提供し、さらにそれによって場面2が深まっています。そして、以下のコメントのように、実践者 D の発言を研究者 A や研究者 B も印象深い出来事として記憶しています。

D 先生のように、現地で子どもの姿見てっていう風な、ああいう感じで話したいなっていうふうにごく思ったんですね。やっぱり現地で見てた人がいるっていうのはすごく大きくて、さらにそれに対して「あの時……先生がこれ入るはどうやったのかな？」みたいな「議論がカンファレンスに」あったじゃないですか。あれはすごく大事などころで、「いやいやでも自分は、それも分かった上でこう入ったんだよ」みたいに増地先生が返答をする。こういった議論がなされていくと、授業理解が深まっていくなという気はしますね。(研究者 A)

私が見えないんだけど、教室から授業を見た皆さんは子どもの動きだったりとか思考の活性化だったりとか見えてるって言ったところが面白かったです。それが D 先生とか、増地先生がおっしゃってたところが、なんか面白くないというふうに思いましたね。……当然その現場に我々がいても、見えていることがあったり見えてない事っていうのが、それぞれの先生の中に当然あって、だからそういうものを突き合わせながら授業研究やるから面白いですよ。見えてる人と見えてない人がいて、自分が見えていないことが見えている人がいたりとかすることが授業研って面白くて……これが印象に残ったことですね。(研究者 B)

このように、研究者・実践者双方の視点が重なり合うことで、具体的で意義深い実践検討が本カンファレンスで成立していること、参加者間の対等性という条件がその瞬間を演出したことが分かります。一方で、同条件が不成立であった瞬間や状況を振り返り、カンファレンスの更なる環境整備を検討する必要もあるでしょう。

意義②: ICT 活用の利点を活かした「オンライン授業カンファレンス」のメリット

続いて、ICT を活用することによる「オンライン授業カンファレンス」のメリット(可能性)を検討しましょう。第一に、授業ビデオを繰り返し視聴することで、授業理解を深めることができたとの指摘が複数なされました。

把握できることは何かというと、私は二回というか一回半ぐらい録画を見せていただきました。その理由は、時間記録してなかったなっていうのがあったので、どういう時間でこう授業が動いてるかっていうのを把握し直すのが一点と先生の発言がちょっと聞こえてなかったところがあって、それをもう一回聴き直すこともあったので、繰り返しちょっと聞き取りにくかったことなんか聞いているので、そういうリピートして授業を見ることができるとか、自分の観察していることが本当にあったかどうかを再度確認をするというような作業ができるという点で、非常に優れているなあとというふうに思いました。(研究者 B)

普通の事後研究では授業で感じたことを自らの手書きの記録で残したものを活用したり、事前にいただいている指導案をもとにしたり、授業中に覚えた記憶でお話したりしかできないところですが、そういったデータであれば抽象的な内容になってしまうことがあります。しかし、今回は本事後研究会の直前までに何度も映像を見返せる、データも見られる、といったところから、より具体的なお話がたくさん出たのではないかと思います。

(実践者 D)

また、本カンファレンスではビデオに基づく実践は行わなかったものの、増地先生と岡村による二者間でのカンファレンスの際には、ビデオに基づく実践検討が有効に機能していました。そこでは、カンファレンスの参加者が限られていた分不足していた授業実践の具体像を、互いが同じシーンを再度視聴することで、実践の事実に基づく検討が可能となりました。本事例のように、必要のない場合は無理に行う必要はありませんが、特定のシーンでの実践の事実や雰囲気に参加者間で鮮明に共有するための手段として、カンファレンス中に授業ビデオを共に視聴することには、確かな意義があるでしょう。

さらには、教室内に参与観察者は存在しないことによって、被授業者である子どもの負担が軽減される点や、子どもの視線を気にすることなく授業を記録できる点もメリットとして挙げられています。

その場にいるだけでやっぱり雰囲気って変わってしまうし……記録を取るときとか結構その人の目を気にしてしまうっていうか、生徒の目というか、「あの人なんで、なにをメモしてるんだろう」とか思っているだろうなと思いつつながらメモを取ることが多くて、それによって生徒でちょっと縮こまっちゃう子がいたりとかするのかなっていうのがあったんですけど、オンラインだと僕の姿が見えないから、結構僕がその場にいなくて、記録がとりやすいというか……人の目を気にせず夢中でできたっていうのは、オンラインならではのメリットのかなあというのもありましたね。(研究者 C)

この点は、外部者による授業観察によって現実の教育場面が妨げられている可能性があるという、従来の授業研究の当たり前を問い直す視点を含んでいる点において、重要な指摘でしょう。つまり、将来的な授業

記録技術の進歩によっては、特定のクラス・授業に介入せざるをえなかった従来の授業研究から、最小限の介入に留める授業研究へと変化していく可能性があります。この点に関し、今後の技術的な議論(先生や子どもへの負担の少ない授業記録はいかにして可能か)、そして倫理的な議論(暗黙的に授業の記録を行うことは、どの程度倫理的に妥当と言えるのか)が待望されます。

6. 「オンライン授業カンファレンス」の課題・欠点

課題①：ビデオによる授業観察の限界

ここからは、「オンライン授業カンファレンス」の課題・欠点を検討していきましょう。第一に、ビデオによる授業観察の限界として、子どもの姿(発言・表情・姿勢など)や学びの様子を十分に捉えられないことがあります。

授業のざっくりとした骨組みはわかるんですよ。[中略]でもやはり授業の外側からは見れても、結局どう経験されているかとか、ざっくり授業は見えても子どもたちの学びが実は何か見えない感じがするんですよ。ざっくり大枠としての授業と、データとして残った学習の部分は見えるんだけど……授業と学習が見えても、教授・学習過程が見えないというか、一番見たいところに迫りきれないなというのはやはりありますね。(研究者 A)

教室・授業のその教室の持つ雰囲気っていうのはやっぱり把握しづらかったな一っていうのと、……現地で授業を見るときには、その子どもの反応っていうのを書いている記述、そして発言、子どもの表情、姿勢。……そういうものがちょっと見づらいついていうか、把握しづらかったなあというのが一番だと思うんです。(研究者 B)

やっぱりどうしても生徒の表情っていうのとかっていうのは、推測でしか見れなかったりとか、みんな下向いてたりして。[中略]僕のところ僕の手元にきた資料っていうのは、全部まとまりのある、生徒たちの結果の部分がこう送られてきて、そこまでのその思考プロセスっていうか、ぐちゃぐちゃした部分をみるのも大事なのかなっていうか、……そこはなかなかオンラインで見れなかったなあというのはちょっと残念なところがあったかなと思います。[中略]やっぱり参加したからこそ得られる空気感であるとか肌感みたいなものをあまり体験できなかったなあっていうか……授業の空気感とか先生の熱量みたいなのが、肌を通して伝わってこなかったっていうのが多少欠点のかなあっていうのは思っていました。(研究者 C)

そして、子どもの姿が捉えられないことは、参加者による授業記録の質が通常の授業研究とは変化していることにも通じています。つまり、教室内での授業観察に比べて授業記録は雑然となり、子どもの発言や動き、そしてその場の雰囲気に関する記述が授業記録にほとんど記述されていないといえます。

いつも授業をナマで観察するときは、教師の働きかけと子どもの受け答えみたいなものとか、板書の配置図とかもいつもはメモを取るんですけど、どうもやはりこの形だと、きっちりと授業記録を手元で構造化してとる、という感じにならないと思います。だから、全体の枠組みはパワーポイントでなんとなく分かるし、その上で指導言などを補助的に取ったりしますけども、でも授業記録として手元で自分で手を動かしてとるのは、最小限にとどまってくるかなという気はしますね。[中略]普段ものすごい細かく解像度を高めて記録しているから、逆に今回は解像度を落としてしまおうっていうか、最初から「ざっくりとしかこれ見れないな」っていうモードで記録しました。だから、授業ノートはとってません。(研究者 A)

もう少し丁寧に現地で観察している時には書いているような気がしまして、今見てみると結構雑なので、今回の方が雑な記録になっていると思います。子どもの動きとか子どもの様子とかが書けてないんですね。(研究者 B)

以上の報告から、「オンライン授業カンファレンス」特有の観察・記録形態がさらに模索されるべきことが示されています。この時、子どもの姿を可能な限り伝達することを目指す方向性(ex:子どもにイヤホンマイクをつけてもらう、グループワークの中心にカメラを置き、学習活動を捉える等)と、あえて精緻な授業記録を目指さず、授業の大枠を捉えることを目的とする方向性(ex:できる範囲のカメラワーク、無理に子どもの発言を残さない)の両者が考えられます。特に、いかなる工夫を凝らしても実際の教室内での授業観察とは“誤差”の生じるオンライン上での授業観察では、送られてきたデータを元にした授業分析が現地での授業体験・授業批評とは異なること、データの収集に終始する前者の立場が唯一解ではないことを自覚する必要があります。

課題②：学習指導案検討の省略による弊害

また、学習指導案の事前検討などを省略したことにより、授業者がどのような授業を目指していたのかという視点を参加者間で共有できていなかったのではないかと、という点が改善点として提示されました。

僕はやっぱり学習指導案を拡大したものや何らかの記録がある方が、事実在即して話はしやすいと思いますね。

(研究者 A)

授業者が何を意図してどこを見て欲しくて、どういう工夫のところとか、授業研究として何を研究テーマとして主張したいのかっていうのが、最初スライドはあるので授業の中身はわかるんだけど、何を自分はテーマとしてこの授業で提案をしていってるのかっていう、提案性みたいなものがわからないので、[中略] やっぱり何を意図して、どう授業計画してどこ工夫しているのかっていうところの説明が……カンファレンスの最初にもう少し喋っていただいていると、それに関わったことがもう少し出てくるかなっていうふうに思います。(研究者 B)

本来の授業の構図というか、どのような先生がどういうふうに 50 分組み立てられていたのかっていうのがわかっていた方が、もしかしたら議論するときまた違った視点があったのかなあと思ったりしました。(研究者 C)

この論点は、カンファレンスに対する授業者の証言にも通底しています。授業者は、七者よりも二者間(予備的に行なっていた授業者一岡村間)でのカンファレンスに、授業改善への期待を寄せていました。これは、七者の間で授業者のジレンマが共有されていなかったことにより、議論の方向性と授業者の関心が重なっていない場面も存在したことを示唆しています。

僕と岡村先生で二者でやったり、三者だったり、この間みたいに七者でやったりしましたが、やっぱり七者でやることのほうが、みんなの意見っていうのが七種類出てくるので、方向がまとまていくのが難しく、さっき岡村さんが言ったそれぞれの意見を感想みたいに言っちゃうってことになりがちなんだなというふうなことは思いました。だから、自分の授業力向上に直結するところだけを取り出すのであれば、二者でやった時の方が一番直結してるなっていう感じがしています。で、このカンファレンスってやり方は僕はすごくいい方法だなあと思っています。だからこそ、じゃあ目的に応じて授業者が授業力を高めたいときは二者であったり、それからもっと幅・見識を広げたいという時には前回みたいに色々な先生方と交わることによって、見識を広げるって言う。用途に合わせて、参加者数を変えることができれば、もう一歩進むなって。(増地)

二者の時っていうのは結構何度も僕と岡村先生と一緒にこうしゃべりながら授業を作っている感じがするんで、僕が一番ジレンマを抱えているところを岡村先生は知ってるんですよ。多分感覚的にわかっている。だから、岡村先生が授業を見るときに、その僕がジレンマを抱えている観点で見られる。(増地)

ここでは、学習指導案を準備・共有することにより緻密な検討を目指すべきか、授業研究の敷居を下げその機会拡充を図るべきか、「オンライン授業カンファレンス」の特性を考慮して再検討する必要があるでしょう。

課題③：ファシリテーター/現地参加者の重要性に対する更なる検討

最後に、今後検討すべき点として、①ファシリテーターの重要性、②現地参加者の重要性という二つの論点が指摘されました。以下のコメントに見られるように、カンファレンスのファシリテーターにはいかなる技量が求められるのか、ということは一つの重要な論点となります。また、本事例においても、子どもの姿や教室の雰囲気をつまみ取れないオンライン上の参加者に代わり、教室内観察者からのナマの証言が重要な役割を果たしていました。「オンライン授業カンファレンス」といっても、授業者をはじめとして、現地参加をする人々は一定以上必要でしょう。彼/彼女らの視点を提供することによって、オンラインの参加者が把握できない子どもの姿や教室の雰囲気をカンファレンスの参加者全体に共有することが重要でしょう。

授業カンファレンスをより活性化するためのその司会であったりするような立場の人、ファシリテーターというんですか、ファシリテーターの役割みたいなものが知恵となって言語化されてくると、いろんな方がこういう手法で授業研究会ができてくると、今はなんかその大々的に何とか研究会とか打ってでないと、授業を見たりとかすることができないけども、仕事を終わって……ちょっと夜自宅にいながら、こうやってカンファレンスしていくことによって、授業力が向上していく材料というか、手法になりうるなっていう風に思いました。(研究者 B)

7. おわりに

本報告の目的は、「オンライン授業カンファレンス」という授業研究の方法論について事例的検討を重ね、その意義・利点および課題・欠点を明らかにすることでした。本報告で示した事例からは、「授業カンファレンス」の理念や方法論を応用した「オンライン授業カンファレンス」の有効性を垣間見ることができます。そして、本報告で示した「オンライン授業カンファレンス」の意義と課題は以下のようにまとめられるでしょう。しかしながら、これらは「オンライン授業カンファレンス」をめぐる主要な論点を提示したのみに留まっています。今後、更なる実践の蓄積と検討によって、その理念や方法論を錬磨していく必要があるでしょう。

意義・利点

- ✓ 時間・空間の物理的制約を超えて参加可能であり、授業研究に多様な視点を確保できる契機となる
- ✓ ①多様な視点を確保することで、一研究者による明確なリードが生じにくいこと、②Zoom 画面上における授業者—批評者の位置関係に等価性があることなど、参加者間の対等性が保障されやすい
- ✓ 授業ビデオの繰り返し視聴、ビデオを元にした実践検討が容易になる
- ✓ 教室内に参与観察者が存在しないことによって、被授業者である子どもの負担が軽減される

課題・欠点

- ✓ 子どもの姿(発言・表情・姿勢など)や学びの様子を十分に捉えられない
→ 「オンライン授業カンファレンス」特有の観察・記録形態を模索する必要がある
現地参加者の視点から、オンライン参加者が把握できない授業の姿を補完する必要がある
- ✓ (学習指導案等の不在により)授業者の意図を参加者間で共有できていない
- ✓ カンファレンスのファシリテーターに求められる技量を解明する必要がある

(2021 年 10 月 20 日入稿)