

【研究論文】

オンライン授業研究の方法論と課題を探る

——オンライン授業カンファレンスの有効性に関する事例検討——

岡村 亮佑

はじめに

テレワークの普及やデジタル庁の発足(2021年9月)に見られるように、2019年末からのwithコロナ時代の到来は、社会全体のデジタル化やオンライン化を強力に推し進めている。学校現場もその例外ではなく、2019年12月には一人一台端末環境の整備が閣議決定され、2021年3月の調査では「教育用コンピュータ1台当たりの児童生徒数」は1.4人/台となり、前年の4.9人/台から急速に改善している(文部科学省, 2021)。

上の動向に加え各学校現場のレベルにおいては、新型コロナウイルスの影響により対面実施が不可能となった校内研修や公開研究会を、オンラインで行う動きが加速している¹。さらにその実施形態に慣れつつある昨今では、オンライン上で授業研究を行うことのメリットにも注目が集まっている。たとえば、文部科学省の委託を受け先端技術を活用した授業研究システムの構築に取り組む広島県安芸太田町では、子どものグループ活動の中心にカメラ兼マイクである「学瞰レコーダー」を置き、その映像および子どもの記述解答やつぶやきのスクリプト分析を可能にする「学瞰システム」をオンライン上で共有することにより、遠隔での授業研究が実施されている。本事例では、オンライン上での授業研究によって、時空間を超えた人とのつながりが確保され、テクノロジーによることばの外化と記録が可能になったこと、また一人一台ヘッドセットの着用により子どものつぶやきが拾いやすくなったことが、その特長として指摘された(白水ほか, 2021)。ただし同グループによる授業研究の実践は、「知識構成型ジグソー法」を用いた授業の事例に限定されている。

本稿では、それら先行事例に学びつつ、特定の授業方式に依らないオンライン授業研究の方法論と課題を検討する。ここでオンライン授業研究とは、対面実施

された授業に対して、授業者と一部の参加者(実践校の教員等)以外の全参加者が、Web会議ツール等を用いて授業観察や事後検討会などを全てオンライン上で(現地に赴くことなく)行う授業研究のことを指す。

オンライン授業研究の具体的な方法として、本稿ではオンライン授業カンファレンスを提案する。オンライン授業カンファレンスとは、稲垣忠彦が提唱した「授業カンファレンス」(稲垣, 1986)というビデオカメラを用いた授業研究の方法に着想を得て、筆者が構想したものである。オンライン上での授業観察を行う場合、参加者はビデオカメラによって撮影した授業実践の記録(以下、授業ビデオ)を視聴することになる。それならば、オンライン授業研究の1つの前段階として、ビデオカメラを用いた授業研究の展開に着目することには一定の意義があるだろう。なお、中でも本稿がカンファレンスに着目する理由に関しては後述する。

よって本稿では、次の課題に取り組む。まず、1980年代以降のビデオカメラを用いた授業研究の展開の整理から、オンライン授業研究をめぐる論点を析出する。次いで筆者らが試行したオンライン授業カンファレンスの事例を示し、その利点と欠点をカンファレンス参加者の語りから整理する。以上の作業から、オンライン授業研究の方法論と課題を探り、今後の展望を示す。

1. 本研究の背景と研究主題の設定

(1) 授業研究におけるビデオカメラの台頭

授業研究にビデオカメラを活用する試みが一般的となったのは、それが一般に普及し始めた1980年代頃からである。従来主流であった手書きでの観察記録やテープレコーダーによる音声記録の限界を克服する期待から、授業研究へのビデオカメラの導入は自然な成り行きであった。また当時は、教室前方窓側からの

撮影が望ましいなど、撮影方法や授業記録の方法などのノウハウ等も研究の対象とされた(水越,1987)。

ところで、授業研究におけるビデオカメラの使用方法は、その当初から様々である。その研究目的の違いに応じて、授業研究におけるビデオカメラの使用法にも大別して2つのアプローチが存在した。1つ目は、未だ解明されていない教師の実践知や暗黙知を表出させるために、主として研究者が授業を分析するための手がかりとして、授業のVTRを用いる研究である。たとえば、教育工学者の吉崎静夫は、授業の要所での教師の意思決定の特徴や多様性を実証する研究法として、「VTR 中断法」を開発した(吉崎,1983)。また、教師の実践的知識に着目した佐藤学らのグループは、授業場面で作用する教師の知識と思考様式を考察するために、初任教师と熟練教師による授業 VTR のモニタリング比較研究を行なった(佐藤・岩川・秋田,1990)。

2つ目は、主に校内授業研究での事後検討会において、研究者や実践者が授業実践のリフレクションを行う際に授業ビデオを用いるアプローチである。その代表例としては、上述の授業カンファレンスや藤岡信勝の「ストップモーション方式」を挙げることができる。授業カンファレンスとは、授業をビデオで撮影し、それを参照しつつ授業者やその同僚、教育研究者や各分野の専門家(たとえば、臨床心理士や芸術家など)が共同で授業批評を行う試みである(稲垣,1986)。

カンファレンスの目的は、授業の成否を問うことではなく、実践の事実をみとり共有することで、参加者全体の授業を見る目を広げることにある。授業における教師のある行為や子どものある姿を捉え(一回性の重視)、その意味を多様な専門を持つ参加者が自らの視点から解釈する。カンファレンスは、複数の視点から実践の事実を解釈し、授業の深層理解へと達するための事後検討会の方法論である。なお、そのための成立条件として、参加者間(特に研究者と実践者間)の対等性を保障すべきことが強調されている(岡村,2021)。

他方で藤岡は、稲垣のカンファレンスをヒントに、ビデオを再生する際に授業の要所で一時停止(ストップモーション)をかけ、教師の教授行為や子どもの言動の意味を解説・討論するストップモーション方式を提唱した。その利点は、「実証性のメリット」(議論が授業の事実即してなされる)、「生産性のメリット」

(問題を共有し定式化できる)、「平等参加のメリット」(誰でも口出しできる)として整理される(藤岡,1991)。

以上の2つのアプローチのうち、本研究が主題とするのは教師の力量形成を目的とする授業研究であるため、ここでは後者でのビデオカメラの使用に着目する。

(2) 授業ビデオを用いた事後検討会の展開と課題

では、後者のアプローチのうち、カンファレンスに着目するのはなぜか。また、その発展型であるオンライン授業カンファレンスがもたらす意義とはなにか。

稲垣の授業カンファレンスは彼の同僚であった佐藤学や秋田喜代美に引き継がれ、子どもの姿や「学び」のプロセスの理解を重視する授業研究の様式へと組み込まれた。ただしそれは、カリキュラムや「教えること」への視座の軽視を伴うような、事実の表層的な交流に留まる事後検討会をもたらす可能性を一定含んでいた(石井,2014)。また、ビデオを用いたカンファレンス(リフレクション)を盛んに行ってきた保育分野においても、参加者間の対等性や議論の質を保障することへの困難は度々指摘されてきた(田代,1995)。

さらにいえば、藤岡のストップモーション方式をはじめ、上述の稲垣の後継に位置づく諸実践は、彼のカンファレンスが本来有していた多様な視点や専門性の確保という特徴を捨象していた。具体的には、教育研究者の参加はまだしも、稲垣が重視した教育学分野以外の専門家の参加は、現在ではほとんど見られない。

ただ上述の展開において、多様な視点や専門性が欠落したことは、授業カンファレンスが持つ構造的弱点をも示している。つまり、その実施に多少の負担が伴うカンファレンスに研究者や各分野の専門家が毎回参加できるわけではない。よって、授業カンファレンスが求めていた授業の深層理解という意図は背景に退き、表層的で形骸的な事後検討会をもたらすこともあった。

しかしながら、時間的・空間的な制約を脱することができるオンライン上においては、本課題が克服される可能性がある。ここに、オンライン授業カンファレンスは校内授業研究に対する教育研究者や各分野の専門家の参加を促進し、彼らの多様かつ専門的な見識は、結果的に質の高い事後検討会をもたらすのではないかと、という本研究の問いが浮上する。このように、オンライン形態による参加しやすさの利点が十二分に活用さ

れる点に、カンファレンスに着目する意義がある。

以上の論点を踏まえ、オンライン授業カンファレンスの有効性を検証するために、(a) オンライン上での授業観察が実践の事実を捉えられるのか、(b) オンライン授業カンファレンスでは対等性が保障されるのか、(c) 多様な視点や専門性の確保によりカンファレンスでの議論が深まるのか、という3点を確認する必要がある。よって本研究では、オンライン授業カンファレンスを試行し、上の3点を事例的に検討していく。

2. 本研究の方法と実施過程

本研究の遂行にあたっては、兵庫県内の公立中学校および同校のT教諭に協力を得た。なお、同校が当該自治体におけるICT活用の推進校であったこと、またT教諭が同校内でのICTを活用した授業実践の先行者であったことが、共同研究対象の選定理由である。オンライン上での授業研究の様式に慣れるため、まずはT教諭と筆者による2者間でのカンファレンスを複数回試みた(2021年4-6月にかけて7回程度)。実施にあたっては、T教諭が図1左側のように教室内にタブレット端末を配置し、Web会議ツールであるZoomを用いて筆者がリアルタイムで授業を観察・録画した。その後、適宜授業ビデオを参照しながら、同日の任意の時間に2者間での事後検討会(約30分-1時間程度)を行なった。本段階では、同日の授業実践の検討と同時に、授業観察や事後検討会の様式等の改善にも取り組んでいる。その結果、たとえば、本研究においては、白板の情報等よりも子どもの表情や全体の雰囲気を読むことがより重要だと捉え、図1右側のようなカメラアングルを採用した。ただし、固定アングルの①-③では映すことができない重要な情報や板書等は、授業者や現地の観察者がアングル④を用いて、可能な範囲で映し出すこととした。

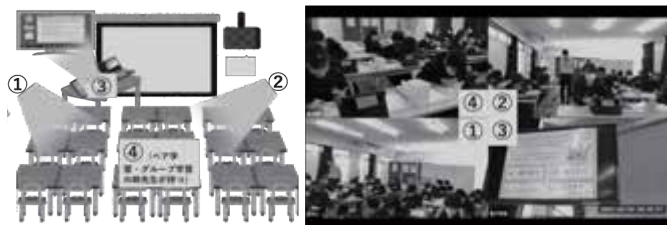


図1 Zoomを用いた授業観察の様子

以上の事前実施を踏まえて、授業者と筆者は2021年7月15日(木)に6名でのオンライン授業カンファレンスを実施した。授業者Tとカンファレンスの司会を務めた筆者以外の参加者は、下記の通りである²⁾。

- ・大学教員A(X大学・准教授)
- ・大学教員B(Y大学・教授)
- ・大学院生C(X大学大学院・修士課程)
- ・指導主事D(当該自治体教育委員会)

上の参加者のうち、大学教員A(教育方法学)、大学教員B(算数・数学教育学)、大学院生C(臨床心理学)が教育研究者や各分野の専門家に該当する。また、中高一種免許(数学)を取得しているなど、各々が数学科に対する教科専門性を一定有する。同様に、授業者T、指導主事Dも数学科の教員である。

事前資料として授業者Tが授業で用いるスライドや座席表を配布した上で、各参加者にはZoomを通じた授業観察(録画含む)を時間・場所の制限なく行っていただいた³⁾。なお、本研究では学習指導案の準備や教材研究段階での検討等は行っていない。授業観察後、上述した授業カンファレンスの理念を参加者に共有した上で、同日の放課後にZoomを用いたオンライン授業カンファレンス(2時間程度)を開催した。加えて、カンファレンス終了後一週間以内に、参加者5名に30分程度の半構造化インタビューを行った。

3. オンライン授業カンファレンスの事例検討

(1) カンファレンスの対象とした授業に関して

カンファレンスの対象とした授業は、中学校三年数学「2次方程式」の単元である。本時は、2次方程式の複数の解法のうち、各解法をどのような順で2次方程式に適用すべきかを生徒が表現する授業である。本時では、授業支援クラウドであるスクールタクトが用いられており、各解法のメリット・デメリットを各生徒

が書き込むためのスライドが、タブレット端末を介してクラス全体で共有されていた。

授業開始時、授業者Tは、「2次方程式を解く方法を選択する」という本時のめあてを提示し、 $x^2-10x-75=0$ を因数分解、平方完成、解の公式の3種類の解法それぞれを用いて解くように指示した。約10分の机間指導を経て、授業者は3名の生徒を指名し、

各々の解答を板書させ、各解法の解説・復習を行った。

授業後半、授業者はタブレット端末を介して先述の本時のスライドを配布した。そこには、因数分解、平方完成、解の公式の3種の解法のメリット・デメリットが書き込めるほか、各生徒が2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た。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、授業者はスクールタクトを参照しながら机間指導を行った。授業終了時、表立った授業のまとめは示されず、自らの2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た。

(2) カンファレンスの事例

本事例でのカンファレンスの中身を示す。まず、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た後に、授業者Tから本時の振り返りがなされた。その後は、各参加者が順番に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た（ここまで1時間程度）。カンファレンス後半の1時間では、各参加者が提出した論点を重ねあわせながら、授業理解の深掘りを試みた。以下では、主としてカンファレンス後半の議論を抜粋する。特に、事後のインタビューでの発言から、参加者に印象強く残っていると思われる場面として、次の2つを提示する（下線は筆者）。

場面1：めあての掲示と単元内での本時の位置づけ

大学教員B：ちょっと気になったのは、めあてがやはり先生から提示されているんですね。T先生自身が……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いたのかなというのが気になった点です。
… [中略] …

大学教員A：[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。[中略] 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…メリットを「読み書く」。[中略]で、最後マニュアルを「まとめる」。[中略] 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] …

授業者T：実は授業する中で、めあての設定は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」って映ってるということは、まだまだなんだなと思ってて。[中略]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、みたいな話を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」。[中略] 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」って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」「これこれで行うねー」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。

… [中略] …

大学教員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ていうのは十分伝わってきたなと思うんですね。[中略] 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3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、たと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2次方程式の単元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分らない。私は嫌なんですけど。だから私は、一般からいきます。……その後に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分かってくるんですね。
… [中略] …

大学教員A：あとは、T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。[中略] 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、今回の授業が単元内のどこに位置づけられるのかっていうことは 1 つあると思っていて、現時点で 3 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、あるいは暗黙知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] …

授業者 T: 僕に計算力を積んだ後にここに帰ってくるって発想が、そこの深さが、僕になかったです。シンプルに 3 つやったから、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の、そういう考えでいました。A 先生が言われ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」って言うところに [自分は] 重さがあるんだらうなっていう気がしてるんです。

場面 1 では、本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 T が見落としていた単元内での位置づけ方や、彼が暗黙的に有していた学習観が明示化されている。まず、大学教員 B と大学教員 A が「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」「今日の授業でのメインの動詞は何だったのか」と授業者に問う。それを受けて授業者は、授業づくり段階や授業中における自らの判断・選択を開示する。それに対して大学教員 B は、3 つの解法が有する一般・特殊関係に着目し単元内での本時の位置づけの再考を迫り、さらに、大学教員 A は、大学教員 B の発言に触発されて、本時のためあてに潜在していた 2 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）を示している。以上の議論を経て、授業者 T は自身の授業の意味や価値観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] 重さがあるんだらうな」というように、自らの数学観、授業観を問い直している。

場面 2：具体場面における指導介入の是非の検討

授業者 T: 生徒の表情は画面で映ってい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。[後略]

大学院生 C: 少し何をしたらいいのか分からないみたいな感じで、少し戸惑ってる子も見受けられたり

……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。[後略]
大学教員 B: 正直見えませんですね。[後略]

… [中略] …

指導主事 D: 現地で参観していたのですが、因数分解から解の公式までを子どもたちが紙で解いているときに、実は生徒同士で相談があ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……平方完成を理解することが難しかったようです。因数分解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つつも、その生徒はどうしても解くことができず、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] …

指導主事 D: 先ほどの生徒には続きがあって、おそらく T 先生はスクールタクト上で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質問していました。あの場面では生徒同士で、「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あ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たち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あい」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あっていた可能性もあったのではないのでしょうか。

… [中略] …

授業者 T: 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「この生徒は全然進んでないな」ということが分かったし、前の発表を聞いていても、ハテナマークが浮かんでるなと感じたので、僕は行ったんです。だけど、「行く」「行かない」の判断は、タクトみて「理解してない」と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はなってきました。その上で、今日は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が全部遅れてしまつて共倒れになってしまうなと思ったから、まず彼女自身を解決しに行こうと思って行ったんです。

場面 2 では、オンライン上で授業観察をしていた大学教員 B と大学院生 C から、子どもの表情が見えないという点が指摘される。それを受け、現地で授業を観察していた指導主事 D は、オンライン上では見逃された生徒の姿を証言する。そして、「タブレット端末の回

答共有機能によって教師の指導介入が増加し、子ども同士の学びあいの機会を奪っているのではないか」という論点を、具体的な指導場面を提出して授業者に投げかけている。この問いかけにより、T先生は、「分かっているけど『行かない』という選択肢を検討した上で、本時での即応的判断（「共倒れになってしまう」）を開示し、その是非を省みることができている。

(3) 考察

それでは、前掲したオンライン授業カンファレンスの有効性に関する問いを、事後インタビューでの各参加者の語りを踏まえて考察する。上述した3つの観点に即して、順に検討していく。

(a) オンライン上での授業観察に関して

まず、第一の点について注目されるのは、複数の参加者が授業ビデオの再現性や具体提示機能（授業実践のリフレクションを行うための素材を、具体的に用意できること）をメリットとして捉えていることである。

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てたかどうかを再度確認をする作業ができるという点で、非常に優れているなあというふうに思いました。（大学教員B）

ただし一方で、オンライン上のみでの授業観察では、授業の骨組みや概略以上の要素（教授・学習過程や教室の雰囲気、子どもの表情や姿勢、つぶやきや思考プロセス）を読み取ることが難しい点も多々指摘された。

授業のざっくりとした骨組みは分かるんですよ。[中略]でも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ね。（大学教員A）

そして、オンライン上での授業観察の限定性は、参加者による観察記録の質が通常の授業研究とは異なっていることに表れた。大学教員AとBは、教室内での授業観察に比べて観察記録は雑然となり、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記録にほとんど記述されていないと述べている。

現地で観察している時にはもう少し丁寧に書いているような気がしまして、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のですね。（大学教員B）

ここで重要なのは、たとえ子どものつぶやき（スクリプト）や解答が共有されても、その意味を解釈するための表情や雰囲気、過程が画面越しでは分からず、

学びの姿を精緻に捉えられないという次の指摘である。

発話記録を一言一句違わず、その微妙なニュアンスを検討するのが大事なだけれど [中略] [オンライン上の授業観察では] その場での発話、それが「ずれたな」「空気が変わった」「間延びした」[中略] というのは、大きくしか見えない。（大学教員A）

[記述解答は] すごく綺麗なものだけしか表示されないというか [中略] そこまでの思考プロセスはなかなかオンラインでは見れなかった。（大学院生C）

以上、先行事例の示唆とは対照的に、文字記録や映像記録の重ねあわせが必ずしも授業観察の精緻化をもたらすわけではないといえる。現段階では、子どもの発言内容の意図を吟味することや教室内の空気の機微を読み取ることが求められるレベルで、現地参加と同等以上の子ども理解をオンライン上で確保することは難しい。子どもの発話や記述の意味は、教室空間の内部でのみ共有される文脈を廃しては、正確には解釈し難い。

(b) 対等性の保障に関して

第二の点に関しては、複数の研究者が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点、そしてZoom画面上における授業者—批評者の位置関係に可換性があった点から、参加者間の対等性が通常よりも保障されやすかったことが指摘された。

対等性ということかというと、画面のなかの一つになりますからね。[中略] 確かにオンラインで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。（大学教員A）

いつもだったら講演会という形で、一般の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、膝を突きあわせてお話しいただいたところが、非常によかったと思います。（指導主事D）

ただし、次の大学院生Cのコメントが示すように、授業者（実践者）と研究者間、および授業研究に慣れている研究者とそれ以外の研究者間での対等性の保障が困難であることには留意すべきである。この点は、後述する専門家内での参画障壁の差異にも現れている。また、本事例の場合、教員と院生という立場の違いによっても発言のしやすさに違いが生じたともいえる。

A先生とB先生に、僕自身もそうだし、授業者の先生が圧倒されていた。[中略] 僕自身が……臨床以外のカンファレンスに慣れてなかったのもビビってしまった要因なのかなと思って。（大学院生C）

(c) 多様な視点の確保による議論の深化に関して

第三の点に関して、時間的・空間的な制約の撤廃により様々な立場や専門性を持つ参加者が集い、授業研究に多様な視点が確保された点が肯定的に評価された。

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。[中略] 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、各々の見解を持ち、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。(指導主事 D)

オンライン形態による多様な視点や専門性の確保は、それによる議論の深まりをもたらしている。特に次の授業者 T のコメントからは、彼が瑣末な知識やスキルの獲得に留まらない示唆を場面 1 の議論から得ており、それが自身の授業観が揺さぶられた経験であったことが分かる。また他の参加者の語りからも、彼らが場面 1 で学びを得たことがうかがえる。授業者のみならず参加者全体の見る目を広げる授業カンファレンスの目的が、オンライン上でも達成されたといえる。

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、めあてに持って行く動機づけのところがまあ一番引っかかっているんですけど。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ので。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。そこは今回一つ、学びの収穫ももらったなど。(授業者 T)

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。(指導主事 D)

なんでその 2 次方程式を解く 3 つの方法を学んでいるのかっていう [ことを] ……ここまで真の授業者の方々は丁寧に考えられるんだな、というところがすごく印象に残って。(大学院生 C)

別の観点からは、場面 2 における指導主事 D のコメントに表れているような、オンライン参加者と現地参加者の「見え」の違いへの着目がなされた。また以上に加えて、次のコメントからは、カンファレンスが研究者から実践者への一方向的なやり取りではなく、研究者にとっても実りある場であったことがうかがえる。

それぞれの先生方の授業の見方とか……すごく [印象に] 残ってます。一つは D 先生が子どもにこだわっていたところで……授業が見えたなと思ったし、[もう一つは] B 先生が……授業の組み立てのことを……かなり具体的に、かつ、T 先生がやるうとしていた筋に沿っての提案だったので、すごいなと思いました。(大学教員 A)

教室から授業を見た皆さんが [私が見えなかった] 子どもの動きだったりとか思考の活性化だったりとかを見えていると言ったところが面白かったです。D 先生とか、T 先生がおっしゃったことが、なんか面白いなっていうふうに思いましたね。[中略] 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。(大学教員 B)

他方で、臨床心理学を専門とする大学院生 C からは、次のようなコメントも寄せられている。

自分の専門とダイレクトにつながるような部分は絶対に言っておこうと思って、[ただそれに対して] 授業に関しても色々疑問とか、こうした方がいいんじゃないかっていうのはあったんですけど……そこは引いてしまったっていう。専門か専門じゃないかっていうところかなと思います。(大学院生 C)

このコメントからは、オンライン授業カンファレンスの 2 つの課題が示唆される。第一に、教育研究者や各分野の専門家において、授業研究に精通した専門家とそうではない専門家によって、カンファレンスへの参画障壁が異なるという点である。そして後者の場合、自身の専門的知見を提供することと、その知見を授業実践を分析する際の眼鏡として活用し授業批評を提供することには乖離が見られるという点である。第二に、オンライン形態において教材の是非や教師の教授行為といった視点を超えることの難しさについてである。この点は、大学教員 A や B が主導した場面 1 に本事例のクライマックスが位置づいたこととも関連する。上述したように、教室の雰囲気や子どもの姿の把握が困難なオンライン授業カンファレンスにおいては、(本事例で言えば) 臨床心理学の専門家の強みが十分に発揮されなかった可能性がある。この点は、第一に示したような専門分野の違いによる参画障壁の違いに加えて、発言内容の意図の吟味を求めるような深い子ども理解には不向きなオンライン形態の本質的な弱点によるものであると推察される。子ども理解や学習論といった視座からの検討が困難であるオンライン授業カンファレンスでは、無意識的に子ども不在(教師の教授行為の検討のみが主題となる)授業研究を招く危惧がある。

4. おわりに

最後に、本研究の成果を基にして、オンライン授業カンファレンスに今後期待される役割を描いてみよう。まず、本研究が示した知見は表 1 のように集約できる。

表 1 のまとめは、「オンライン授業カンファレンス

表 1 オンライン授業カンファレンスの利点と欠点

	利点	欠点
観点 (a)	<ul style="list-style-type: none"> ● ビデオを繰り返し視聴できる ● リフレクションを行うための素材を具体的に用意できる 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教授学習過程や教室の雰囲気、子どもの姿が把握しにくい ● 観察記録の貧弱化
観点 (b)	<ul style="list-style-type: none"> ● 複数の研究者が場を共有することによって、一研究者による明確なリードが生じにくい ● 参加者の位置関係に可換性があり対等性が保障されやすい 	<ul style="list-style-type: none"> ● 授業者（実践者）と研究者間や、授業研究に慣れている研究者とそれ以外の研究者（専門家）間での対等性の保障は未だ困難である
観点 (c)	<ul style="list-style-type: none"> ● オンライン形態で多様な視点や専門性を確保することで、教授行為や教材に関する質の高い事後検討会が実施され、授業者やその他の参加者双方の力量形成につながる 	<ul style="list-style-type: none"> ● 授業研究に慣れていない専門家においては、専門的知見を活かした授業批評が困難 ● 子ども理解や学習論を専門とする参加者はその見識を十分に発揮できない可能性が高い

は校内授業研究に対する教育研究者や各分野の専門家の参加を促進し、彼らの多様かつ専門的な見識は、結果的に質の高い事後検討会をもたらすのではないかとこの本研究の問いに対し、相反する回答を与える。確かに時間的・空間的な制約の撤廃は研究者や専門家の参画障壁を下げる一方で、現場に赴くことでしか理解しえない教室の雰囲気や子どもの姿を欠いたカンファレンスの有効性には疑問符が浮かぶ。本稿で示したオンライン授業カンファレンスの特性を理解し、その特性が活かされる特定の目的に即してカンファレンスを実施することが、現段階では望ましいといえよう。

具体例をあげよう。第一に、教員養成段階や初任期での模擬授業における使用である。本事例の場面1のように、教師の教材解釈や教授行為の妥当性を検討する上で、教育研究者や各分野の専門家の大局的な視点は、授業者が有している暗黙の前提や価値観を問い直す契機となりうる。よって、そもそもその場に学習者がいないような、「教えること」の事例研究としてオンライン授業カンファレンスを用いる意義はあるだろう。

第二に、授業研究アーカイブとしての使用である。松田（2019）が紹介するように、近年ドイツでは授業研究に関するデジタルアーカイブが続々と設立されており、教育研究や教師教育に用いられている。それらの先進例に学びながら、公開研究会における授業公開時など、特定の研究授業や事後検討会の様子を保存・蓄積し、教育研究や校内研修活動に活かしていく取り組みの有効性も、今後は考慮されるべきだろう。

以上のような観点から、授業観察と事後検討会の単なるオンライン化に留まらないオンライン授業研究の具体的方策を模索することが、今後の課題である。

註

- 1 たとえば、新潟大学附属新潟小学校の公開授業研究会 GATA-KEN では、授業動画の事前配布・視聴と Zoom による研究協議のリアルタイム配信により、一般参加者が学校を訪問することなく公開研が実施されている。
- 2 当日のカンファレンスには他に2名の実践者（共同研究校校長、当該自治体教育委員）が参加しているが、両者は研究対象外であるため、本稿からは省いた。
- 3 指導主事 D は現地では授業観察を行なっている。

参考文献

石井英真（2014）「授業研究を問い直す」日本教育方法学会編『教育方法 43』図書文化社、36-48。
 稲垣忠彦（1986）『授業を変えるために』国土社。
 岡村亮佑（2021）「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、1-14。
 佐伯胖、刑部育子、菊宿俊文（2018）『ビデオによるリフレクション入門』東京大学出版会。
 佐藤学、岩川直樹、秋田喜代美（1990）「教師の実践的思考様式に関する研究(1)」『東京大学教育学部紀要』第 30 巻、177-198。
 白水始、飯窪真也、齊藤萌木、三宅なほみ（2021）『協調が生む学びの多様性』第 11 集、東京大学高大接続研究開発センター高大接続連携部門 CoREF ユニット。
 田代和美（1995）「保育カンファレンスの機能についての一考察」『日本保育学会大会研究論文集』第 48 号、14-15。
 新潟大学附属新潟小学校初等教育研究会 HP [https://www.fuzoku-niigata.jp/]2022 年 2 月 26 日確認。
 藤岡信勝（1991）『ストップモーション方式による授業研究の方法』学事出版。
 松田充（2019）「ドイツにおける授業研究アーカイブの設立とその動向」『教育学研究紀要』第 65 巻、49-54。
 水越敏行（1987）『授業研究の方法論』明治図書。
 文部科学省（2021）「令和 2 年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果」[https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/mext_01635.html]2022 年 2 月 26 日確認。
 吉崎静夫（1983）「授業実施過程における教師の意思決定」『日本教育工学雑誌』8(2)、61-70。

謝辞

本研究は、京都大学 GAP 臨時プログラム「ポスト・コロナの初等中等教育における ICT 活用に関する研修プログラム開発と具体的提言」（2020 年度 代表 西岡加名恵）の一環として行った。また T 教諭をはじめ多くの方々に支援いただいた。記して感謝申し上げる。

（修士課程）

受理 2021 年 2 月 26 日