

授業コミュニケーション分類の実践的活用 2

——授業コミュニケーション分類を取り入れた授業の実際——

芳賀 明子

帝京短期大学 生活科学科

【抄録】

【問題・目的】 本研究の目的は、教員が自分で自分の指導行動を客観的に把握する方法を見出すこと、及び教員自身による授業改善の方法を明らかにし、提案することである。研究は、教師の指導行動を授業コミュニケーションとして分類し、授業コミュニケーション分類を用いることで、授業者である教師が自分の授業を客観性をもって振り返ると同時に、授業の成果や課題を同僚の教師と共有するという実践を通じた検討を進めた。具体的には、①授業コミュニケーション分類を取り入れた授業案の導入、②授業コミュニケーション分類を取り入れた授業の観察、③授業実践後の教師自身の振り返りと協議会における同僚の発言の収集を行った。

これら、一連の流れを把握する中で、授業コミュニケーション分類を取り入れた授業の有効性が確かめられ、授業改善の手がかりとなるという結論を得られた。

【キーワード】 授業コミュニケーション、授業コミュニケーション分類項目、授業案の作成、授業改善、教員の指導力向上

I. はじめに

これまでに、教授—学習過程に関する研究は、数多く行われている。中でも「授業分析」に関しては、数多くの研究があるが、授業の観察等による資料に基づいて、研究者が分析しているものがほとんどである。

これまでの授業分析の研究の方向は、二つの方向をもっていることがとらえられる。

一つは、授業内の教師と児童生徒の応答を分類しようとするものであり、もう一つは、応答を詳細に記述し質的に検討しようとするものである。

分類を志向する研究は、分類の有効性を結論として持っており、それを授業者の技術向上に役立てることができるという見込みを提示している。しかし、分類が実際に適合しているか否かの検討についての結論は明確とは言えない。授業例を質的に検討する研究は、詳細な授業記録から、さまざまな課題を見出し、その意味を探究しているが、事例という限られた範囲のデータであることに触れ、さらに幅広い検討が必要

であるという見解を述べている。

どちらの方向も、研究として頷けるものであるが、授業者という当事者の視点ではない。

日々授業をしている多くの教師は、「よい授業をしたい」と考えているし、「よい授業をするための手がかりを得たい」と願っている。そのために、専門研究者の視点とは異なる当事者としての研究を、多くの学校では「校内研究」として進めており、その中心となるのは、「研究授業」と呼ばれる実践である。長く日本の教育のよき伝統として行われてきた校内研究・研究授業であるが、指導内容の多様化と教師の多忙さの中で、その意義が見えにくくなっている。そして、「校内研究」は、教育課題の解決を目指した教科・領域を「研究」の対象としており、日常行われる「授業」それ自体への着目はされていない。

これには、進行の早い技術革新と大きく変化する社会状況によって生じる、それまでにはなかった教育課題についての対応に迫られ、新たな課題を校内研究として取り上げざるをえないという背景もある。

しかし、どれほど新たに教育課題が生まれようとも、日々の「授業」は、今のところ児童生徒が社会的に自立していくために必要な知識技能を伝達することであるという学校教育の意味に変化は無い。つまり、常に必要なことは、日々の授業をする当事者が、その授業実践を合理的に構成し結果を分析し、改善する技能である。そして、それは個々の教師＝授業者における省察にとどまるのでは無く、実践を共有できる技能であることが必要である。

こうした考えから、筆者は、授業を授業者自身の実践の意識化と校内研究の参加者の客観性をもった検討の方法の明確化を目指して、校内研究を対象として、研究を進めてきた。この過程で、教師の指導行動をコミュニケーションの観点から分類し、さらにこの分類を用いた実践の改善を探究してきた。(芳賀 2021)

ここでは、授業コミュニケーション分類を用いて実践と実践に取り組んだ教師の反応を取り上げることとする。

- 1 単元名
- 2 本時の目標
- 3 本時の展開

Ⅱ. これまでの学校における授業分析

1. 校内研究における「指導案」

これまで、多くの小中学校における校内研究で用いられてきた「指導案」は、

- ① 指導目標・指導内容
- ② 児童生徒の実態
- ③ 教材分析
- ④ 指導計画
- ⑤ 本時の指導

の5点から構成されてきた。

前記①は学習指導要領に規定されており、この内容は各学校が使用している教科書に網羅されており、教科書は使用されることを前提としているので、これについては、日本中どの小中高校のいずれにおいても、既定の事柄として扱われている。項目②については、児童生徒理解を教科に当てはめて考え、その時点の児童生徒と教科目標・教科内容との適合を図るといった観点で記述されることになっている。項目③につ

時間	○学習内容 ◇学習活動	●指導上の留意点・評価基準・評価方法
導入 10分	○本時の課題をとらえ、見通しをもつ。 <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 20px; margin: 10px auto;"></div>	●前回までの学習を振り返る。 ●既習事項をもとに○○をする能力を高める ●既習事項を想起させる。
展開 30分	 <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 20px; margin: 10px auto;"></div> ○ □□について考える。 ○ □□について話し合う。 ○ □□の仕方をまとめる。 ○ □□の表していることを知る。 ○ □□の問題を解く。	●課題について、個々で考えさせる。 ●既習事項をもとに、取り組み方を説明する。 ●図・表を提示し、考えるための手がかりを与える。 ●活動の手順や操作の仕方を説明する。 ●学習内容に含まれる法則や基準を用いるとよいことに気づかせる。
まとめ 5分	○学習を振り返る <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 20px; margin: 10px auto;"></div>	●学習のまとめをする。 (練習課題やワークシートへの記入などをする。) ●次時の予告をする。

ここに学習課題を「発問」の形で記入する

ここに学習課題を「発問」の形で記入する

Figure 1. 一般的な授業案様式

いては、主として教科書に取り上げられている単元を教材として、その単元を取り上げる意義（学習指導要領に示された目標との関連）や教材が伝える内容、内容を伝達するための手だて、そして目標到達に対する評価等を記述することが多い。項目④は、単元の指導計画とも言い、その単元の指導を行う単位時間に合わせて、各単位時間に指導する内容を記述したものである。そして、項目⑤は、指導計画のうちの1単位時間についての進行を記述するもので、「授業の流れ」と言われることもある。最近の指導案様式では、「児童生徒の活動」が中心軸となっており、児童生徒がどのような活動をするかが記述されており、それに対応して教師の働きかけが記されているものが多い。この項目⑤本時の指導が、進行のメモ的な内容であることも少なくない。

このタイプの「指導案」は、項目②と項目③について多く記述され、項目④は、学習指導要領で示されているそれぞれの教科指導の時間の枠の中で配分されているため、多くは教科書出版社が提供する計画を参考にしている。

まとめると、指導案に記載されている内容は、ほぼ規定事項であるということが言える。

これは、公立の小中学校の校内研究における指導計画の実際であり、国私立学校はこの限りではない。

小中学校における「研究授業」は、この指導案の作成過程と、それに基づいて行われた授業後に、研究協議として、その授業について評価的な協議を行い、時には学校外の研究者や教科の先達とされる教師を招き講評を受ける、という一連の流れが、多く見られる。これは、校内研究の一般的な進め方である。

2. 校内研究・研究授業の課題

これまで述べてきたように、ほぼ授業で行うことは規定化されている。では、評価的な（研究的な）研究協議は、どのように行われるのだろうか。

多くの校内研究は、研究主題を設定している。例えば、「新たな課題を解決する思考力・判断力・表現力の育成」や「主体的に考え、表現する児童の育成」といったその時点で求められている教育課題に即した主題が設定されていることが多い。

こうした主題のもとに、教育方法・内容の改

善を追究するのだが、校内研究は、研究者のような理論的基盤や分析の方法が明確でないという弱点が存在する。その結果、校内研究における協議の困難さが生まれる。校内研究協議会の内容は、ときに経験中心の指導論に終わったり、授業を行った当該教員の指導についての可否になったり、なかなか焦点化できずに終わる例が少なくない。また、主題自体の示す内容が広すぎて検証することが難しいという課題もある。そして、最も大きな課題は、熱心に取り組んでいるにもかかわらず、自己の授業の改善点を明確に自覚できないことにある。

例えば、「ITの活用」といった研究主題の場合、何らかの機器を導入した授業の試行は有りうるが、その授業の前提としての教師の授業に対する考え方の深さや技能の有無や熟達の度合いは、協議の外に置かれている。また、新規採用教員の授業を指導する場面や、教育実習生の授業を指導する場面は、授業に関する知識・技能を伝える大切な機会であるが、伝えるべき知識・技能が指導する教師の経験に基づいていることが多く、授業の進め方についての一般的な指摘や児童理解の不足・教材理解不足等の課題の指摘に終わりやすい。

授業実践に関する研究は、研究者や当事者のそれぞれに行われているが、その研究成果を授業実践に生かすことにおいて、両者の隔たりは大きい。そして、授業者としての熟達は個々の教員に任された状態にあり、授業者に必要な知識・技能を授業に合わせて自覚する機会を得られない者もおり、授業における指導力不足といった問題を生んでもいる。

また、物理的に研究を進める時間が得られないという問題もある。例えば、小学校の場合、教師の勤務時間が1日7時間半とすると、そのうち6単位時間（1単位時間45分として）をフルに担当した場合、4.5時間が「授業時間」である。（1週間毎日フルに担当することは少ないが）残りの3時間のうち、約2時間は児童生徒の在校時間であるので生徒指導を行う時間である。計6.5時間、児童生徒の指導を行っていることになる。そして、翌日の授業の準備やさまざまな行事の準備、保護者等との連絡等に、残りの1時間が充てられるということになる。この中で、授業の熟達を目指していかなくてはならない。

どれほど、補助的なスタッフが投入されても、

教科の主たる指導者としての職務の熟達は、専門職として求められるものであり、他のスタッフによって補うことはできない。

校内研究は、このような日常の中で行われている。夏季・冬季等の長期休業のときに研究すればよいと考える学校外の人々もいるかもしれない。しかし、教師の主たる業務が「授業」である限り、授業実践を通して研究することは避けられない。つまり、学期中に研究的な実践をしなくては、検証できないのである。

3. 校内研究における授業と授業分析の課題

授業内容は、学習指導要領に規定されているので、1で述べた「指導案」の5項目中、①指導目標・指導内容、③教材分析、④指導計画の3項目はどの地域のどの小中学校でも記載される内容は、学習指導要領に従ったものである。

つまり、授業において、教師の果たす役割は、項目①を項目②、項目④に従って、児童生徒に伝えることである。しかし、これだけでは、それぞれの児童生徒集団に適合した授業であるか否か不明である。地域や他の条件によって、児童生徒の実態は異なる。個別の実態に応じることが必要である。そこで、項目②児童生徒の実態を分析・検討し、指導の適合を図るのである。この部分は、各地域・各学校の実態によるので、授業者が記述しなくてはならない。そして、「校内研究」において最も中心となるのは、項目⑤本時の指導である。ここでは、その授業によって、児童生徒がその授業で取り上げる内容をどのようにどれだけ獲得したか一獲得させたかを見取ることが、目標である。しかし、この⑤本時の指導の項目は、多くの場合、指導案上では簡略に記されていて、授業を見る目安とであることが多い。つまり、実際の授業の進行は、授業者の思考の中であって、前もって進行を詳しく知ることはできないものとなっている。授業者の思考の中に進行計画はあるとしても、授業者自身が45分間の中で行う自身の行動を具体的に意識できているとは言えないまま、授業を展開している。

この実際の授業の中で行われた指導行動は、授業の目標の達成に大きく関わっているにもかかわらず、これまでいわばブラックボックスのような状態で、個々の教師（授業者）の個性や経験によって行われてきた。

観察者（授業参観者）は、⑤本時の計画といういわば進行表を手掛かりに、研究の目標に適合しているかを考えながら、授業を見取ることになる。授業はいうまでもなく、一回性、即時性のものであり、授業観察者は、それぞれが独自の観点をもって、観察する。観察者は、指導行動を具体的かつ時系列的に把握することは困難であるため、授業後の協議も、それぞれが目にした部分を取り上げられやすくなり、授業全体を通しての課題や解決の方策の共有は困難である。

観察者も授業をする者なのだから、共有可能ではないかという考え方が出されるかもしれないが、例え熟達した教師であっても、授業の流れ全体を把握して、根拠をもって発言することは困難である。

Ⅲ. 当事者による授業分析を可能にする方法の開発

ここまで述べてきたように、現在多くの学校で行われている校内研究における授業の検討、授業後の協議は、授業という中核の部分の記述が大綱的であるため、授業後にどの部分がどのような課題や改善点であるのかについて焦点化した協議になりにくい。授業者自身にとって、自分の指導行動が自覚されていないため、観察者の指摘と指導行動とを結びつけにくい。

「授業」内の授業者の指導行動は、目的が決まっているコミュニケーションであり、教師と児童生徒という限定された役割の中で交わされるコミュニケーションである。これまでの授業に関する研究においても、教師—児童生徒間のやり取りに着目しているものは少なくないが、目的という制約と限定された役割の中でのコミュニケーションという特殊性への注目は多くないと考える。

筆者は、この授業コミュニケーションを授業者が自覚的な授業を行う指標とするとともにと参観者と授業における授業者の行動の意味を共有するものとして用いることを考えた。

そこで、授業内の授業者の行動を授業コミュニケーションとして分類し、授業コミュニケーション分類を記すことで、授業者が自身の指導行動を自覚的に選択し、授業を構成する授業案様式を考案した。（芳賀 2022）

本時の展開 (1年生国語)

指導事項

- 登場人物や出来事を確認し、内容の大体を捉えさせる。
- 場面を3つに分ける。

教師	児童	教師
新規事項の伝達	反応の予測	既習事項の想起
<p>①提示 「おむすびころりん」のお話を読みます。 教科書の86ページを開きましょう。</p> <p>②指示 どんなお話か、誰が出てくるかよく聞いてください。</p> <p>③掲示 今日の学習のめあてです。</p> <p>④閉じられた質問 誰が出てきましたか。</p> <p>⑤閉じられた質問 どんなおはなしでしたか。 ページごとに教えてください。 86・87ページではどんなことが起こりましたか。絵にも注目してみましょう。 88・89ページではどんなことが起こりましたか。 90・91ページではどんなことが起こりましたか。 92・93ページではどんなことが起こりましたか。</p> <p>⑥確認 おじいさんが、ねずみにおむすびをあげたら、お礼に小づちをもらって、おばあさんと幸せに暮らすことができたお話でしたね。</p> <p>⑦とじられた質問 小づちはどれのことでしょうか？自分の教科書の小づちを指さしてみましょう。</p> <p>⑧開かれた質問 この洋服について知っていることはありますか。</p> <p>⑨提示 そうですね、寒いときに着る服です。 綿が入っていてあったかいですよ。</p> <p>⑩提示 この帽子は、頭巾と言って、寒さやほこりを防ぐためにかぶります。このお話の季節は、冬だということが分かります。</p> <p>⑪指示 今度は、先生と一緒に声に出して読みましょう。</p> <p>⑫指示 最後にこのお話をみんなで3つに分けてみましょう。</p> <p>⑬確認 そうですね。何ページですか。</p> <p>⑭閉じられた質問 では、2場面はどこからでしょう。</p> <p>⑮指示 正解です。登場人物に注目すると場面が分かりやすくなります。</p> <p>⑯閉じられた質問 「とうとう」の上に2と書きましょう。</p> <p>⑰確認 では、1場面について、確認しましょう。</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> どんな おはなしか たしかめよう。 </div> <ul style="list-style-type: none"> ・おじいさんとねずみです。 ・おばあさんです。 ・おじいさんがおむすびをころがしたら、穴に落ちたお話です。 ・おじいさんがねずみの声を聞きました。 ・おじいさんが歌に合わせて踊りました。 ・おじいさんが足を滑らせて、穴に落ちた。 ・ねずみが躍った。 ・ねずみがおれいに小づちをあげた。 ・おじいさんとおばあさんが小づちを持って踊った。 ・小づちを振るとお米や小判がたくさん出てきました。 ・おじいさんとおばあさんは、仲良く楽しく暮らしました。 ・おじいさんが手に持っている物です。 ・いなかのおじいちゃんが冬に着ています。 ・どう分ければいいんだろう・・・。 ・「それでも」「まだまだ」とか、かぶを抜く時の様子です。 ・だんだん人が増えていきました。 ・ねずみが出てくる場所があります。 ・90・91ページです。 ・90ページからです。 	<p>⑱開かれた質問 「おおきなかぶ」は、何が変ると場面が変わりましたか。</p> <p>⑲称賛・確認 そうですね、よく覚えていました。登場人物はどうですか。</p> <p>⑳確認・質問 そうですね、人が増えるたびに場面が変わりました。では、おむすびころりんではどうでしょう。</p>

Figure 2. 授業コミュニケーションを用いた授業事例

この授業案様式によって、授業計画作成の段階から授業実践、授業後の振り返りを、授業者自身が自覚的に行えること、かつ参観者と実践を共有できるものとなることを考えた。そして、これを用いることで、前項で述べた授業者自身の指導行動の無自覚と授業後の協議におけるすれ違いという課題の解決に迫ろうとした。

これまで学校で使用されてきた「指導案」(Figure 1)の考え方・様式を踏襲しながら、そこに授業コミュニケーション分類の観点を記入し、授業を構成すると同時に授業結果を分析・共有することを考えた。

作成された授業案様式を Figure 2 に示す。

IV. 授業コミュニケーション分類を取り入れた授業案による授業実践と検討

1. 研究の方法と対象

(1) 研究の対象

- 1) 東京都公立 A 学校及び B 小学校教員、約 40 名
- 2) 授業コミュニケーション分類を取り入れた授業案とそれに基づいて行われた授業実践

(2) 研究の時期

201X 年 9 月から 202X 年 9 月

(3) 研究の方法

上記小学校において、作成された授業コミュニケーション分類を取り入れた授業案の分析、作成された授業案による授業実践及び授業後の協議会の参与観察、授業のビデオ録画による観察、録画のスクリプトの作成、授業後の教師への質問及び面接調査を行い、それらを分析した。

(4) 授業コミュニケーション分類を取り入れた授業案作成手順の提示

授業者に、授業コミュニケーション分類を取り入れた授業案の作成手順を次の通り提示した。

- 1) 授業者が 1 単位授業時間において、どのような指導行動を行うかを予測して記述する。その際、指導行動の一つ一つに番号を付ける。
- 2) 一つ一つの指導行動を、授業コミュニケーション分類に照らして、あてはまるものを記載する。
- 3) 一つ一つの指導行動に対する学習者（児童）の反応を予測して、記述する。

V. 倫理的配慮

研究者が、当該学校教員全員に対して研究の目的を説明し、理解と協力を願うとともに、管理職の許可を得て実施した。個別に回答を得たり

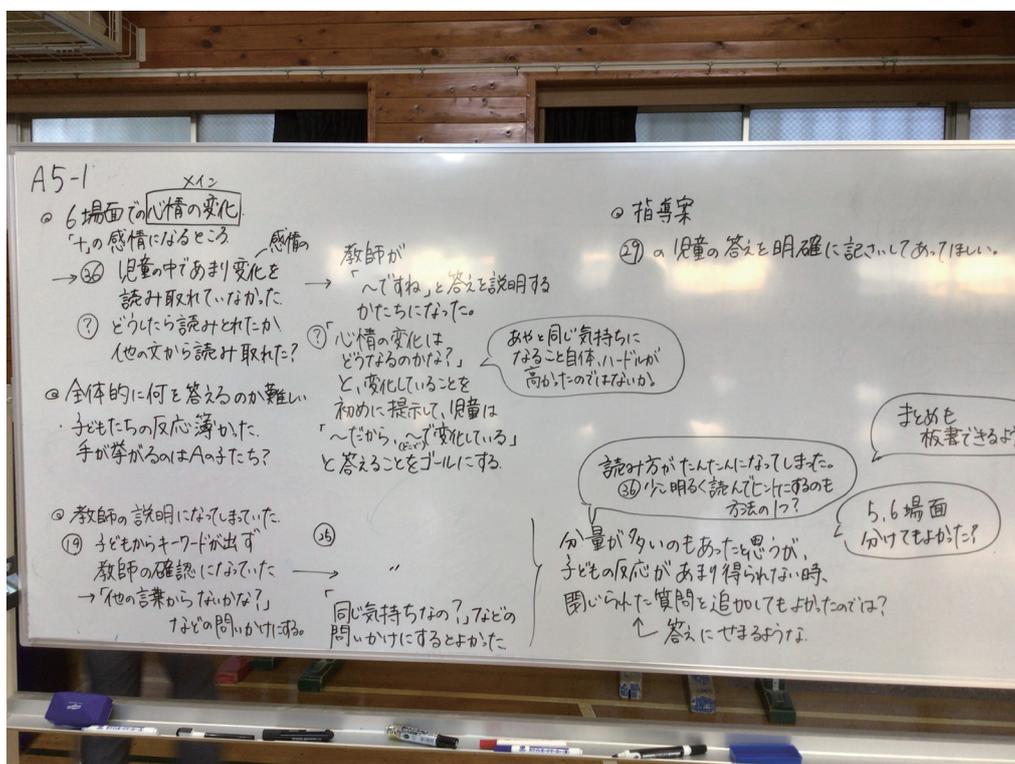


Figure 3.

面接を行ったりした教員は、更に個別に同意を得た教員である。

VI. 授業コミュニケーション分類を取り入れて作成された授業案による授業実践

1. 授業コミュニケーション分類を取り入れた授業案で行われた授業後の研究協議会における変化

Figure 3 に、研究協議の中で出された意見を板書した写真を示す。協議は、指導行動に付された番号と授業コミュニケーション分類を挙げて、その指導行動の有効性や学習者の実際の反応と予測との違いあるいは一致の理由、表現の伝わ

りやすさなどについて発言されるようになり、協議の方向性が明確になるとともに活発な議論が交わされるようになった。

一過性・即時性のものであった授業を、授業者も参観者も指導行動を振り返る手掛かりとしての授業コミュニケーション分類を取り入れた授業案を持つことにより、授業者自身は授業案を作成した際に考えた指導行動について、児童に明確に伝わったのか、その言動は的確・適切であったかを振り返って語ることができ、参観者は授業案に照らして観察したことをメモ等に残し、前後の関係を考えながら考えを述べるようになっていた。そのため、課題の発見や改善の方向が共有されやすいものとなった。

Table 1. 授業者の気づき

項目	回答数	気づきの例
指示・質問の的確さ、精選	21	○明確な指示が一つあれば子供たちはきちんと自分で考えて行動できる。 ○指示が多く発問が精選されていないため、児童も理解していない様子が見られた。
既存の経験や知識の想起	21	○子どもの既存の知識・スキルと新規の知識の獲得の関係を意識するようになった。 ○同じ教科だけでなく、他の教科で学んだことを想起させ、思考をつなげることができるような授業をつくりたい。
教師の言葉の選択・精選	15	○自分はいくつ余計なことをしゃべり過ぎる。言葉での説明だけで済ませようとしてくどくなってしまふ。(改善したいです…) ○前もって何を言うべきか考える、準備しておくことの大切さを感じた(精選することの難しさを感じた)。 ○事前にねらいや伝えたいことをはっきりさせておくことで、言い換えや繰り返しを減らし児童の思考を混乱させないようにしようとするようになった。
資料提示・視覚的な提示の適切さ	13	○言葉や文章に出てくる物の意味を、子どもたちがどのくらいわかっているのか。写真や実物を提示して確認する授業を見させてもらい、国語で出てくる言葉をどのくらい理解しているのか考え授業をした。 ○視覚的にとらえやすいからと言って、何でも掲示物を張ったり、写真を使ったりすることは、すべて子供の理解につながるというわけではない。
情報量の適切さ・情報提示の仕方	12	○45分の授業の中で覚えさせたいことは何か、そのための情報量や提示の仕方は適切か、意識して確認するようになった。 ○子供たちの思考に沿って、必要なタイミングで情報を与えることにより、知的欲求も高まり、より深く考えていくということが、授業を参観してわかった。 ○ムダな動き(思考を妨げ)をしない。→何度も板書の掲示物を取り替えたり、うろろする、言い換えることをすると、子どもたちの思考が止まってしまう場面を見て、教師の行動の精選すべきだと学んだ。
未知の事柄という理解	10	○知らないことには興味がわかず、面白くない。また知らないと考えられない。 ○知らないことはわからない、関心が持てないということをいつも意識して(特に自分が大人で教師であることから知っているだろうと思ってしまいがちなので)授業をする。
教材分析・授業案の重要さ	7	○どの学年も動作化や視覚化をつかった教材を取り入れており、いかに興味をもつことが重要かを感じた。またそのための指導案ということも実感を持って理解できた。 ○子どもの実態(反応・動き・思考・既習の知識)を踏まえた教材研究が何より大切と思ってやってきたが、まだまだ甘いと感じた…。
児童の実態把握・児童理解	15	○いくら教材分析ができていても、こどもの実態を把握していないと机上の理論になってしまうだけである。 ○教師側が児童の実態をどれだけ把握して、どんな反応、思考をするかをつかめていれば、どんな学習でも達成できると感じた。 ○授業者目線の答えや反応が必ずしも正解と考えず、児童の反応をできるだけ幅広く予想して流れを考えることで、学習によって身に着けるべき事項もより明確にすることができると考えた。
その他	29	○ここまでは知っているだろうという教師の思い込みを反省した。 ○学ぶ立場で黒板やホワイトボードに目を配り大きさや与える数、提示の準備や順番をあらかじめ何通りか考えてから授業を組み立てようとするようになった。「(児童の思考に即した流れにするため) ○教師の自己満足の授業でなく、またわかっている児童だけで展開するのではなく、児童が何につまずいているのか、何を理解しているのかを捉えることで精選されると思った。(自分が授業をして特に思いました) ○今までの授業は、児童が何を知っているか、何がわからないかを把握しないまま考えさせていたことに気付くことができた、

2. 授業コミュニケーション分類を取り入れた授業案を用いて行った授業研究後の教師の気づき

授業コミュニケーション分類を取り入れた授業案を用いた授業研究を行った校内研究の後に、振り返りを記述してもらった。

記述された例を挙げる。

「自分はいくつ余計なことをしゃべり過ぎる。言葉での説明だけで済ませようとしてくなくなってしまう。改善したいです...。」

「1点目は指示、質問の精選です。こちらとしては、「覚えていてもらいたい」と思ってあれもこれもと欲張ってしまうが、児童の記憶の量には限界があること、ポイントを絞った指示、質問の方がスムーズに入っていくということを1・2年生の授業から学びました。」

この例では、自らの授業のどこに課題があったのかという気づきが記されている。教師自身が、自らの指導行動を客観的に見直していることが把握される。

すべての記述をKJ法で分類したものをTable 1に示す。ここからも、授業コミュニケーション分類という観点をもつことによって、分析的に授業を振り返り、改善の視点を持ったことが把握される。

Ⅶ. まとめ

この研究を始めるきっかけは、筆者は、学校で出会った子どもたちからの「先生のいっていることが分からない」という訴えに出会ったことである。「言っていることが分からない」という訴えは、教師が伝えていることが通じていないということである。つまり、教師と児童生徒の間のコミュニケーションがうまくいっていないということだと考えた。

児童の在校時間の6割を占める授業で、このような思いをもつ児童生徒が存在することは、学習内容の獲得や学校適応に問題が生じている可能性が高い。

授業はコミュニケーションであることの認識を持つことが必要だということ、そして、授業内のコミュニケーションは目的と役割が規定されている中での特殊なコミュニケーションであること、そして、その理解に立った指導行動の明確化が必要であることの3点を課題として、研究を進めてきた。

授業は、児童生徒という学習者と教師という教授者と教科書等の教材によって構成されている。このうち、児童生徒については「児童生徒理解」という概念が、教材については「教材研究・教材分析」という概念が、そしてこの二つを結ぶものとして「指導計画」という概念があり、それぞれについての研究も多くある。また、これらは教員養成の過程で学ぶ科目の中に含まれているし、学校においても研修が行われている。

しかし、それでも「授業改善」「指導力不足」が指摘され続け、改善の手だてが明確になっていない。そして、子どもたちの中に生じている「先生のいっていることが分からない」という混乱した思考を整理することもできていない。

筆者は、これまでの指導の論理の中に、教師と児童生徒間のコミュニケーションが双方向であることへの理解が不足しているのではないかと考える。特に「授業は教師の側が圧倒的に情報を持っていて、それを未熟な児童生徒に伝える場」という思考では、一方的なコミュニケーションに陥るだろう。例え、片方が圧倒的に情報量に勝っているとしても、学びの関係は双方向であり、「やりとり」「応答」の適切さによって指導の効果が増すことは、さまざまな研究で指摘されている。

学びが双方向であること、すなわち授業をコミュニケーションとしてとらえたとき、そのコミュニケーションがどのような意味を持って行われているのかを教師が自覚できることが必要である。そして、教師が、授業をコミュニケーションとしてとらえて、授業実践をする経験を持たなければ、児童生徒の「先生の言っていることが分からない」という訴えへの答えとはならない。

今回の一連の研究で、授業コミュニケーションを分類し、その分類を用いた授業実践を検討することができた。

今回、筆者が作成した授業コミュニケーションを活用した授業案様式は、教師が授業内で自身がどのような言動をすることが適切なのかを考える手がかりになったと考える。

この方法で授業実践をした教師の多くは、自身の授業における言動の見直しが的確になり、整然とした授業構成を考えるようになったと答え、授業案中に記載された予測と観察された実

際の様子から授業コミュニケーションの適否を把握することもできたとも述べている。

この授業案様式と授業コミュニケーション分類を用いることで、教師は、①指導行動の意味を明確にして、授業構成ができる ②授業構成に従って、正確に実践できる ③実践後、指導の振り返りが具体的にできる ④課題に気づき改善することができる。

これは、授業におけるPDCAを可能にするということである。他者の観察や省察ではなく、自身で論理的に指導の改善を目指すことが可能になる。また、授業案が詳細に書かれていることで、参観者も参観した授業を、授業者の意図と児童生徒の反応を照らし合わせて観察することが可能になり、協議が焦点化されるようになっている。つまり、授業の評価を共有しやすくなったと言える。

今回の研究では、児童生徒の授業への反応について児童生徒自身への調査を行うことはできなかったが、今後、映像資料等の活用によって、教師の予測と児童の反応の適合をより詳細に検討していくことが必要である。

また、ここまでの研究では、指導内容の伝達という業務的カテゴリーについての検討に終わっているが、今後は教育におけるコミュニケーションの人間的な側面である社会情緒的カテゴリーの検討も進める必要があると考えている。これは、たびたび問題となっている教師による心無い言動の防止につながるものであると考えている。

授業こそが、教師の中心となる活動である。授業コミュニケーションが意識されることは、教師の専門性の向上に直結すると考える。

【文献】

- 1) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について 中央教育審議会答申 平成27年
- 2) 医療コミュニケーション研究会(2009) 医療コミュニケーション実証研究への多面的アプローチ - 篠原出版新社
- 3) DEBRA L. ROTER & JUDITH A. HALL
監訳：石川ひろの / 武田裕子(2007) 患者と医師のコミュニケーション 篠原出版新社
- 4) 岩脇陽子・滝下幸栄(2007) 臨床場面にお

ける看護師のコミュニケーション技術の特徴 - 行動コーディングシステムを用いた分析 - 日本看護学教育学会誌 16(3) pp1 - 11

- 5) 芳賀明子(2021) 教師の授業コミュニケーションの分類 - 小学校教員の授業におけるコミュニケーションの分析と検討 - 帝京短期大学紀要 №22 pp175 - 182
- 6) 芳賀明子(2022) 授業コミュニケーション分類の実践的活用 - 授業コミュニケーション分類に基づいた授業改善 - 帝京短期大学紀要 №23 pp99 - 110

Practical use of class communication classification 2

Actual lessons using the Class Communication Classification

Akiko HAGA

Department of Living Science, Teikyo Junior College

【abstract】

【Purpose】 The purpose of this study is to find a method for teachers to objectively grasp their teaching behavior by themselves, and to clarify and propose a method for teaching improvement by teachers themselves. In this study, the teaching behavior of teachers was classified as class communication, and by using the class communication classification, the teacher as a teacher looked back on his / her own class objectively, and at the same time, shared the results and issues of the class with his / her fellow teachers. Specifically, (i) introduction of class class plan incorporating the class communication classification, (ii) observation of the class incorporating the class communication classification, (iii) reflection of the teacher himself / herself after the class practice and collection of the remarks of his / her colleagues at the conference were carried out.

Understanding this series of processes has confirmed the effectiveness of classes that incorporate the Class Communication Classification.

As a result, it was concluded that this method was useful for the improvement of teaching.

【Key words】 Class Communication, Class Communication Categories, Preparation of Class Plans, Class Improvement, Improvement of Teaching Ability of Teachers