

授業スタイルが学習者の集中度に与える効果に関する 事例的研究

—授業者の発話と集中度の関連を視点とした分析を通して—

石塚 貴希*・西館 茉侑*・福田 陽奈*・藤田 野々花*・
町村 燈*・水落 芳明**

(令和6年1月18日受付；令和6年4月8日受理)

要 旨

本研究では、授業者の発話や授業スタイルが学習者の集中度に与える効果について、授業分析シート及び集中度を視点とした分析を通して事例的に検証した。その結果、児童・生徒主導型へ変容することで、学習者の集中度が高まることが示唆された。加えて、児童・生徒主導型では、集中度が高く維持されることや、教師主導一斉型では、授業者の力量等が集中度に影響を及ぼすこと、また、指名児童返答型では、集中度が他の授業スタイルと比較して低下することなどの特徴が明らかとなった。

KEY WORDS

授業スタイル、学習者の集中度、授業者の発話、対話リフレクション、行動カテゴリー

1 問題の所在

文部科学省(2014)⁽¹⁾は、「団塊世代の教員が大量に退職する影響や、ミドルリーダーとなるべき年齢層の教員が相対的に少ないことなど、学校組織における年齢の不均衡化が見られる」として、今後の学校教育における課題をあげている。また、文部科学省(2022)⁽²⁾は、近年の教員の大量退職・大量採用等を背景に、「従来の学校組織において自然と行われてきた経験豊富な教員から若手教員への知識及び技術等の伝達が困難である」とし、今後増加する若手教員への対応の必要性を述べている。加えて、中央教育審議会(2015)⁽³⁾は、若手教員に向けて「継続的な研修を充実させていくための環境整備を図る」などの早急な対策が必要であることを述べている。

松村(2015)⁽⁴⁾は、新人・若手教員が向上させるべき資質能力として、授業力に焦点をあてる必要性を述べている。また、佐藤(1989)⁽⁵⁾は、若手教員の授業力向上について、「自分自身の授業を自己診断し、改善の道を発見する力が不足している」ことを課題としてあげている。

若手教員が自らの授業を振り返り、授業力を育成する方法として、授業リフレクションがある。坂本(2007)⁽⁶⁾は、リフレクションについて、「“省察 (reflection)” が現職教師の授業力形成の中核として考えられる」とし、教師が自らの授業を省察することの重要性を説いた。このことから、若手教員の指導力向上のためには、授業リフレクションを行うことが有効であり、さらなる教師の力量形成や授業改善につながる事が考えられる。

省察を行う手立てとして、小林ら(2010)⁽⁷⁾は、5つのカテゴリー（感動・指示説明・安心・注意・体）を用いて教師の授業中の発話を調査し、教師の指導力が向上したことを明らかにした。また、小林ら(2007)⁽⁸⁾は、教師の発話内容をカテゴリー化し、そのカテゴリーごとの発話回数から各教師の傾向を比較した。その結果、教師自身が子どもを客観的に見ることができるようになったことを報告している。これらのことから、授業における教師の発話に関する客観的なデータをもとにしたリフレクションは、若手教員の資質能力や授業力の向上につながる事が示唆される。

加えて、桐生ら(2009)⁽⁹⁾は、今ここで行われている子どもを評価できる教師の目の育成が授業力量向上の一つの観点となることを示唆し、授業中の子どもの姿を瞬時に判断し、即時的に対応する教師の力量が、授業力量につながることを述べている。また、教師の資質能力の向上には、具体的な子どもたちの姿の存在が必要であり、授業で子どもたちの学びを見取ったり、理解したりすることを通して、自らの指導を高めることが大切な要素であるとしている(佐藤ら, 2021; 渡邊ら, 2017)⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾。つまり、教師の資質能力の向上には、授業中における教師の発話だけでなく、子どもたちが学ぶ姿を見取り、そこから省察する必要である。

授業中における学習者が学ぶ姿を示すものとして、学習意欲があげられる。学習意欲とは、「学習に対する意欲」

と考えられ、「学びたいという意欲や意志に根ざして積極的に学ぼうと思う気持ちなどの意識的側面」に加え、「無意識的に集中したり頑張っていたりする非意識的側面」も含むとしている(鹿毛, 2013)⁽¹²⁾。榊原ら(2017)⁽¹³⁾は、「学習意欲の高い状態」は「集中度の高い状態」と捉え、アクティブ・ラーニング型授業において集中度の評価による学習意欲の測定を行った。この方法を用いることで、授業における学習者が学ぶ姿を客観的に見取ることが可能であると考えられる。

しかし、若手教員が自らを省察し、授業力を向上させていく視点として、学習者の「集中度」の測定・分析を活用する研究は、管見の限りない。

2 研究の目的

授業者の発話や授業スタイルの変容が、学習者の集中度に与える効果について、授業分析シート及び集中度の関連を視点とした分析を通して事例的に検証する。

3 研究方法

3.1 調査期間

令和5年11月～令和5年12月

3.2 調査対象

新潟県公立小学校3年生24名

新潟県公立小学校教員1名(1年目:新規採用教員)

本教員は事前のインタビューで、「困ったら仲間がいて、助け合えるのが学級だということを授業の中で伝えていきたい。でも、学級が落ち着かなくなる(「荒れ」てしまう)のが不安。子ども同士の活動を行わせたり、子どもに裁量を与えたりする自信がない」と話し、授業や学級経営への不安や困り感を述べている。

3.3 実施時期と主な実施内容

算数科「円と球」3時間

国語科「モチモチの木」2時間 計5時間

3.4 調査方法

3.4.1 対話リフレクション

授業者及び大学院生で、各授業後に対話リフレクションを行った。本実践では、授業を全5回行い、対話リフレクションを計4回行った。本実践の流れと対話リフレクションの様子を図1に示す。

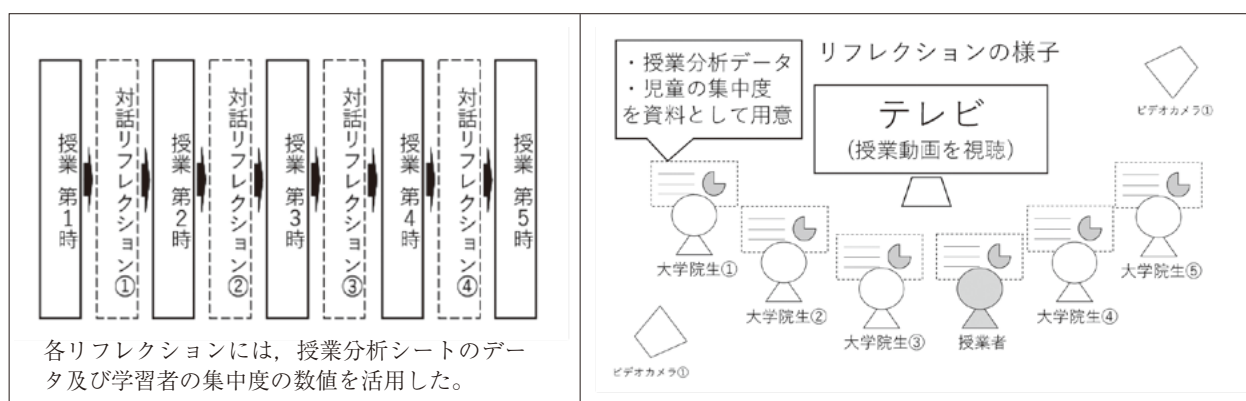


図1 本実践の流れと対話リフレクションの様子

石崎ら(2018)⁽¹⁴⁾は、「対話リフレクションにおいて若手教員に気付きを促すためには、授業で起きた事実を基に対話リフレクションを行うことが大切である」と述べている。このことから、本研究でも、対話リフレクション内において授業動画を流し、授業の具体的場面を想起しながら対話リフレクションを行うこととした。

桐生ら(2009)⁽¹⁵⁾や佐藤ら(2021)⁽¹⁶⁾が報告した通り、対話リフレクションを通して若手教員に「子どもを評価できる教師の目」や「子どもの学びを見取る力」を育成する必要がある、本研究では、授業者に関する視点として発話カテゴリー及び授業スタイルのデータを、学習者に関する視点として集中度の変容を対話リフレクションに活用した。

3. 4. 2 授業分析シートの開発・活用

小林ら(2007)⁽¹⁷⁾、小林ら(2010)⁽¹⁸⁾は、授業者の変容の視点として、発話と授業者の動き等に着目し、カテゴリー分けを行った。本研究では、小林ら(2010)⁽¹⁹⁾の方法を授業分析アプリケーション（以下、授業分析シート）としてタブレット端末に実装し、年々アップデートしてきたものを活用する。この授業分析シートでは、授業者の発話及び行動を7つのカテゴリーに分類できる（表1）。また、授業分析シートでは、授業者の授業スタイルを3つに分類できる（表2）。これらの分析を行うことで、授業内における授業者の発話の種類及び授業スタイルの可視化が可能である。

表1 授業分析シート7つの行動カテゴリー

学習状況の可視化	教授を伴わない学習状況を知らせる発話
交流促し	子どもの相互作用の活性化をねらい直接的に働きかける発話
個別状況の確認	個別の学習状況を確認する発話
活動の指示・教授	活動の指示を出したり、学習内容を教授したりする発話
承認・感動・称賛	子どもの学習や発言を認めたり褒めたり、評価したりする発話
注意	注意する発話
目標・課題の再確認	集団の活動を止め、目標や課題を再確認し、軌道修正をする行為

表2 授業者の授業スタイルの分類及び定義

教師主導一斉型	授業者の説明のみの時間帯
指名児童返答型	授業者が指名した学習者に質問しながら進める時間帯
児童・生徒主導型	学習者による教え合い、自力解決、問題演習、ノートに記入するなどの時間帯

授業分析シートを図2に示す。授業分析シートは、授業開始と同時にタイマーをスタートさせ、分析者の時間軸を揃えた後、5分ごとに区切りながらシート上部の「時間あたりの発話」をタップし、カテゴリーごとに発話回数や授業スタイル进行分类・カウントしていく。その結果が、「発話分類グラフ」、「時間あたりの発話数と分類グラフ」、授業スタイルに関する「時間配分のグラフ」に即時的に反映される。授業後には分析者同士で話し合い、分類した結果や数値の照合を行う。本研究においても、授業を参観しながら分析を行い、それをもとにリフレクションを行った。



図2 授業分析シート

3.4.3 学習者の集中度の測定

授業者に対して事前にインタビューを行った際、「(学習者の集中が授業中に途切れてしまった時,)子どもたちに、もう1回集中させる方法っていうのはまだ掴めてないというか、注目させるというか。それが知りたい。」と学習者の集中度に着目した発言があった。集中度は、榊原ら(2017)⁽¹⁹⁾の手法を用いて測定し、リフレクションに活用する。

集中度は、教室前方からの聞き手を中心に撮影した映像データをもとに測定する。映像データの分析者は、本研究の第一筆者を含めた大学院生5名(うち2名は教職経験10年以上の現職教員)である。以下の点を共通認識とし、各学習者の集中度を4段階(4:十分集中している, 3:少し集中している, 2:あまり集中していない, 1:全く集中していない)で評価する。

- ・集中度は、学習者の動作、視線、表情、仕草などの形態情報から総合的に判断する。
- ・評価者間で値がずれた場合、平均値を算出。評価の差が2ポイント以上あった場合は、協議して評価を定める。
- ・集中度は、授業分析シートにおける授業スタイルが変化するごとに測定する。測定するタイミングは、その授業スタイルで授業(活動)していた時間の「中央部分1分間」とした。(例:「教師主導一斉型」が5分間継続していた場合は、2~3分の1分間を抽出し、測定・分析する時間とする。)

本研究が、教員にとって効率よく、自らの授業や学習者を省察できる方法となることを目指して、「中央部分1分間の集中度測定」を行った。このシステムが一般化すれば、省察に時間がかかるとされる若手教員(石崎ら, 2018)⁽²⁰⁾の授業力向上に寄与すると考える。また、学校が複雑化し、教員の業務が多くなっていること(文部科学省, 2022)⁽²¹⁾への改善、つまり働き方改革に繋がると考えられる。

3.5 分析方法 対話リフレクションによる授業分析シート及び集中度の変容に関する分析

授業分析シートにおける授業者の発話カテゴリ及び授業スタイルの変容が、学習者の集中度に与える効果について分析・検証する。

4 結果と考察

4.1 対話リフレクションによる授業分析シート及び集中度の変容に関する分析

授業分析シートで集計・照合した発話カテゴリ及び授業スタイルのデータに加え、学習者の集中度の推移について、第1時から順を追って変容と各リフレクションの要旨を分析・検証する。(表3~表12)

表3 授業分析シート及び学習者の集中度の推移と各対話リフレクションの要旨(第1時)

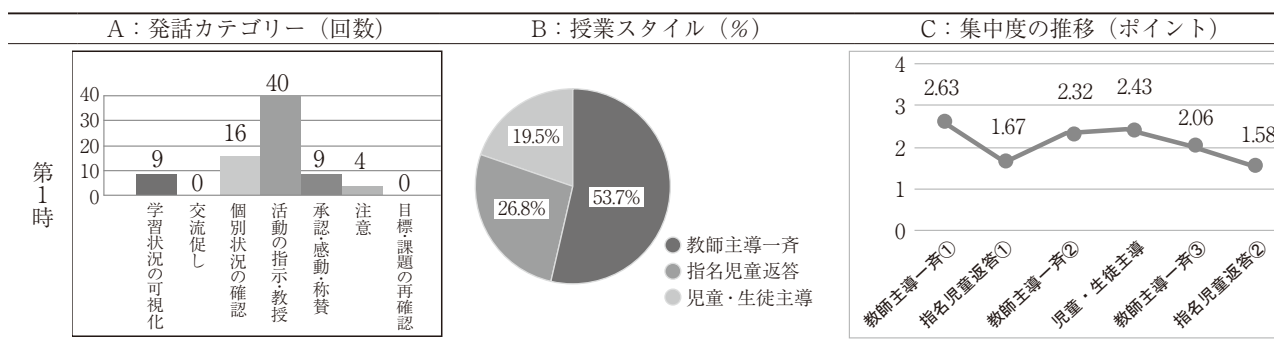


表3のA:「発話カテゴリ」に示したように、第1時は、「活動の指示・教授」が40回と最も多かった。また、B:「授業スタイル」に示したように、「教師主導一斉型」が53.7%と最も高く、次に「指名児童返答型」が26.8%と高かった。このことより、授業者の発話時間の多い授業だった。C:「集中度の推移」において、「教師主導一斉型①」が2.63ポイントと最も高かった。この理由として、授業者が視覚資料(動画)を活用したことで、学習者の集中度が高まったと考えられる。次に集中度が高かったのは、「児童・生徒主導型」で2.43ポイントである。しかし、直後の「教師主導一斉型③」より低下し始め、「指名児童返答型②」まで低下し続けた。これは、授業者の発話が多かったことにより、児童の集中力が最後まで継続しなかったと推察される。この結果を受けて、授業者と大学院生で第1回リフレクションを行った。

1回目ということもあり、授業分析シートや集中度のデータの見方について説明を行った。その中で集中度の高い時間帯（「教師主導一斉型①」、「児童・生徒主導型」）と低い時間帯（「指名児童返答型①・②」）について確認をした。「児童・生徒主導型」について、授業者から以下の発言があった（表4）。

表4 第1回対話リフレクションにおける、授業者及び大学院生の発話プロトコル(1)

発話内容	
院生	（「児童・生徒主導型」についての動画を見ながら） 子どもたち、とてもよい表情をしながら授業受けていますね。ぜひこれからもこういう場面を作ってもらったら、「よし！」って一生懸命やってくれるんじゃないかなって思うんです。いかがですか。
授業者	ま、こういう（「児童・生徒主導型」の）場面、多く作ってあげたいです。①
院生	でも、ちょっと不安ですか。
授業者	不安というか、作れたら作りたと思います。②

表4の下線①「ま、こういう場面、多く作ってあげたいです。」という発話は、授業者が学習者の「よい表情」を動画で確認し、今後も「児童・生徒主導型」の場면을継続しようと思った発言である。下線②「不安というか、作れたら作りたと思います。」という発話は、不安を感じながらも前向きに取り組もうとする授業者の姿が見て取れた。

その後のリフレクションでは、「児童・生徒主導型」の授業者の役割について検討した。また、「児童・生徒主導型」の活動に入る前の説明をより丁寧にすることを確認した。

次に、「指名児童返答型①・②」が低水準である理由について、授業者から以下の発言があった（表5）。

表5 第1回対話リフレクションにおける、授業者及び大学院生の発話プロトコル(2)

発話内容	
（授業者がAさんの列を列指名している映像を見て）	
院生	Aさんを指名した意図ってありますか。
授業者	自分の主観というか、答えてくれるっていう願い。Aさんに活躍してほしいっていう思いだけです。③
院生	指名するのは列ごとが多いですか。
授業者	列ごと（の指名）が多いです。④
院生	そうすると、Aさんの列を指名しているところを見ていた周りの子どもはどうですか。
授業者	周りの子どもたちはもう、今何をしているのかわからない状態がずっと続いて、集中力が落ちてしまっている感じ です。⑤

Aさん：第1時の集中度平均1.1ポイント。教卓の前の席。課題への集中が続かないことが多い。

表5の下線③～⑤は、「学習者への指名」についての発言である。下線③「Aさんに活躍してほしいっていう思いだけ」や下線④「列ごとが多い」という発話から、授業者は授業展開に意図の無い指名や列指名をこれまでの授業でも行っていたことがわかる。下線⑤「集中力が落ちてしまっている」の発言から、授業者の指名が発表する列以外の集中度を低下させている可能性があることについて、授業者自身が気付いている様子が見られる。この姿は、授業者が自らの授業を省察するために、集中度という「学習者を見る視点」を活用している場面であると言える。このような授業者の姿は、第2時以降のリフレクションでも見られた。

その後のリフレクションでは、めあてに向かい努力する学習者を指名したり、発表された意見を復唱し全体で共有したりするなど、指名に関わる方法や技術について確認・検討した。

次に、第2時の授業及びリフレクションについて、検証していく。

表6 授業分析シート及び学習者の集中度の推移と各対話リフレクションの要旨（第2時）

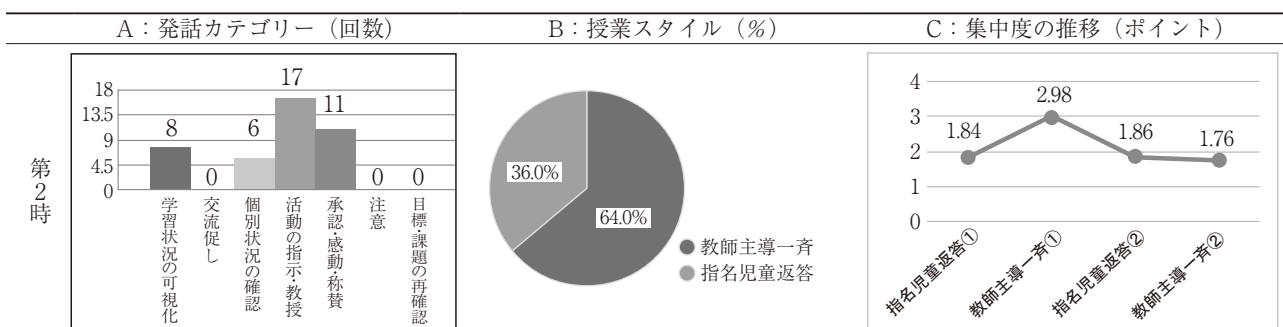


表6のA:「発話カテゴリー」に示した通り、「活動の指示・教授」の回数が最も多かったが、第1時より減少し17回となった。B:「授業スタイル」に示した通り、第2時は、「教師主導一斉型」が64.0%、「指名児童返答型」が36.0%であり、「児童・生徒主導型」の時間帯が無い授業となった。C:「集中度の推移」において、最も高かったのは「教師主導一斉型①」の2.98ポイントであり、第1時と同様に、視覚資料を使用した場面であった。また、第1時に引き続き中盤(「教師主導一斉①」の直後)から低下し始め、その後低水準で推移した。

この結果を受けて、第2回リフレクションを行った。「児童・生徒主導型」の時間帯を作らなかった意図について、授業者は以下のように述べていた(表7)。

表7 第2回対話リフレクションにおける、授業者及び大学院生の発話プロトコル

発話内容	
院生	児童・生徒主導型の時間について、正直な気持ちを教えてください。
授業者	遊びになってしまわないか不安です。あと、過去の初任者研修の中で、「教師主導を進めて、問題の量をこなさせる授業の型」を学びました。協働や教え合う考え方が違ったので、正直迷っていました。⑥
院生	私たちと一緒に取り組んでみませんか。
授業者	「困ったときには助け合う仲間がいる」という気持ちは伝えていきたいと思うし、楽しい授業を、その授業を通して自己有用感を高めたいと(教員に)採用されてからずっと思っています。⑦
院生	じゃあ、次の時間から、挑戦してみましょう。
授業者	お願いします。

表7の下線⑥「協働や教え合う考え方が違ったので、正直迷っていました。」の発話から、第1回リフレクションでの不安は、過去に受けた研修の影響であったことが明らかとなった。その後、授業者は、下線⑦「『困ったときには助け合う仲間がいる』という気持ちは、伝えていきたいと思うし、楽しい授業を、その授業を通して自己有用感を高めたい」という、教師に採用されてから持っている気持ちを思い返し、「児童・生徒主導型」の時間を増やそうと決意する姿が見られた。

次に、第3時の授業及びリフレクションについて、分析・検証していく(表8)。

表8 授業分析シート及び学習者の集中度の推移と各対話リフレクションの要旨(第3時)

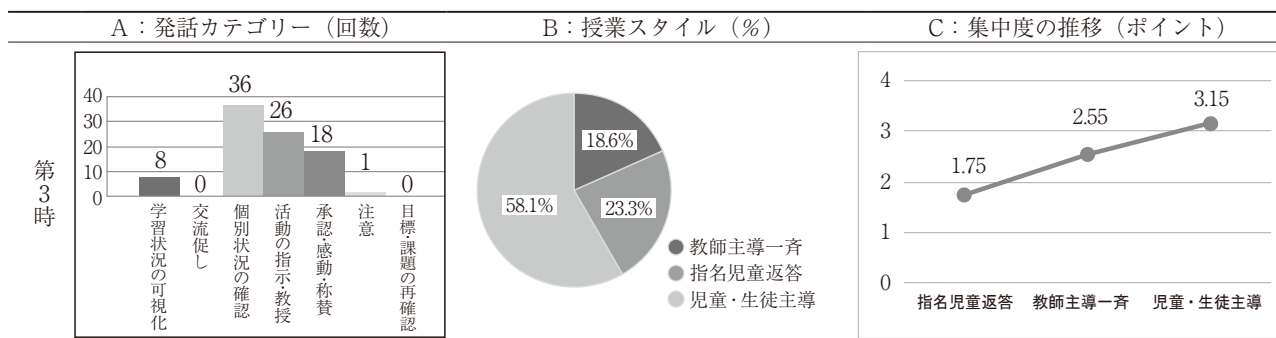


表8のB:「授業スタイル」に示した通り、第3時は「児童・生徒主導型」が58.1%を占める授業となった。前時まで多かった「教師主導一斉型」は、18.6%と最も低い割合であった。A:「発話カテゴリー」に示した通り、「個別状況の確認」が前時の6回から36回と増加し、「承認・感動・称賛」の回数も18回と増加した。「個別状況の確認」が増えた背景を分析すると、これまでは「各児童を教卓に呼び、丸つけをする方法」から、本時は「机間巡視をしながら声がけを行う方法」へと、授業者の個別支援の方法が変化した。また、「活動の指示・教授」については、回数自体は前時よりも増加したが、本時は「児童・生徒主導型」の活動前に8割以上(合計26回のうち22回)が集中して発話された。これまでの「1時間を通して、教師が満遍なく教授する授業」から、「活動前にルールや注意点等を集中して教授する授業」へ変化した。この傾向は、第3時以降も継続された。C:「集中度の推移」を見ると、学習者の集中度は一度も低下することなく上昇した。特に、「児童・生徒主導型」の3.15ポイントは、これまでの中で最も高い数値であった。これらの変化を受けて、第2回のリフレクションから授業者の発話や授業スタイルが変容し、学習者の集中度が高まったことが示唆される。この結果から、第3回リフレクションを行った(表9)。

表9 第3回対話リフレクションにおける、授業者及び大学院生の発話プロトコル

発話内容	
院生	今日の授業はどうでしたか。
授業者	(集中度の数値を見て) 第1時と第2時では、後半に(集中度が)落ちたのに、今回は上がっていてびっくりです。特にBさんが上がっていて驚きました。教えてくれたCさんのおかげかな。⑧
院生	私たちから、授業後にCさんに「今日の授業どうでしたか」と聞きました。そうしたら、「今までで一番楽しかった。班の子に教えることができたのがうれしかった」と言っていました。
授業者	嬉しいです。Cさんのことは気になっていました。次からも挑戦します。よろしくお願いします。⑨

Bさん：前時までの集中度1.2ポイント。課題への集中が続かないことが多い。本時2.0ポイント。

Cさん：前時までの集中度3.2ポイント。授業前半は集中度が高いが、後半に低下する傾向。本時3.7ポイント。

表9の下線⑧「今回は上がっていてびっくりです。特にBさんが上がっていて驚きました。教えてくれたCさんのおかげかな。」という発話から、各学習者の集中度が上昇し、授業者が喜んでいる様子が見られた。下線⑨「嬉しいです。Cさんのことは気になっていました。次からも挑戦します。」からは、Cさんが班活動での教え合いを「楽しかった」と話したことを知り、今後も「児童・生徒主導型」の時間に挑戦したいという授業者の思いが見られた。

その後のリフレクションでは、「課題を解けた」学習者を褒めることに加え、「授業のめあてに向かい学び合っている姿」を「可視化」したり「称賛」したりすることの大切さなど、「児童・生徒主導型」の時間帯への授業者の役割やノウハウについて確認をした。次に、第4時の授業及びリフレクションについて、分析・検証する(表10)。

表10 授業分析シート及び学習者の集中度の推移と各対話リフレクションの要旨(第4時)

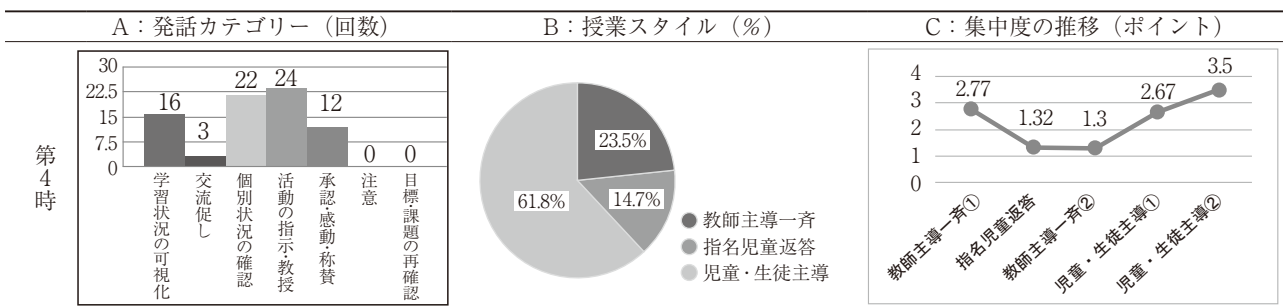


表10のA:「発話カテゴリ」に示した通り、「学習状況の可視化」が16回となった。授業動画を分析すると、「児童・生徒主導型」の時間帯に、授業者が児童の「個別状況の確認」をした内容を、全体へ「可視化」する場面が多く見られた。B:「授業スタイル」は、第3時から引き続き、「児童・生徒主導型」の割合が多く、61.8%であった。C:「集中度の推移」に示した通り、授業後半に「児童・生徒主導型①」・「児童・生徒主導型②」と立て続けに学習者主導の課題を設定した。その結果、最高値は「児童・生徒主導型②」の、3.5ポイントであり、学習者の集中度が最後まで維持された。しかし、「指名児童返答型」「教師主導一斉②」の時間帯に集中度が大きく低下している。この場面について、授業者の振り返りを表11に示す。

表11 第4回対話リフレクションにおける、授業者及び大学院生の発話プロトコル

発話内容	
院生	(集中度の資料だけ見せて)
授業者	中盤に集中度が大きく下がった理由ってわかりますか？ アニメのキャラクターですよ。わかりやすかったんですけど、意外とピンときていなかった。⑩ (授業中見ていたら、)すぐに気が付きました。あ、例えに失敗したな、子どもの集中度が落ちちゃったなって。(この集中度測定を知り)授業中にすぐ気になっちゃうんですね、「あ、集中してない」とか「いい顔しているな」とか。⑪
院生	すごいですね。
授業者	すごくないです。(今までが何も見えてなかったんで、)ほんの少しです。
院生	(動画を見せながら)
授業者	ここからは活動がすごくよかったです。(集中度が)伸びていきました。 でも、インストラクションをうまくやれば、もっと上がったんじゃないかって反省しています。⑫
院生	今回の活動で意識したことはありますか。
授業者	前回の授業で、自由に子どもたちを交流させたんですけど、今回は、「前回と違う人」ってあえて変えてみました。その方が、しっかり交流してくれるかなと思って。子どもたちの動き、いいですよ。Cさんも楽しんでます。⑬
院生	こういう(協働している)場面の方が褒めることができそうですよね。

表11の下線⑩「アニメのキャラクターですよ。」という発話にある通り、集中度が「指名児童返答型」から低下した要因として、課題の具体例として授業者が伝えた授業内容とあまり関連のない「アニメキャラクターの提示」により児童たちが盛り上がり、学習課題への意識が薄れてしまったと推察される。下線⑪「授業中にすぐ気になっちゃうんですよ、『あ、集中してない』とか『いい顔しているな』とか。」という発話からは、授業者が授業中の「学習者を見る視点」を、リフレクションでの省察を通して学んでいった可能性が示唆された。

加えて、下線⑫「インストラクションをうまくやれば、もっと上がったんじゃないか」や下線⑬「今回は、『前回と違う人』ってあえて変えてみました」という発言から、授業者が自らの授業を省察し、今後に向けてよりよく改善しようとする姿が見られた。最後に第5時の授業について、分析・検証する(表12)。

表12 授業分析シート及び学習者の集中度の推移と各対話リフレクションの要旨(第5時)

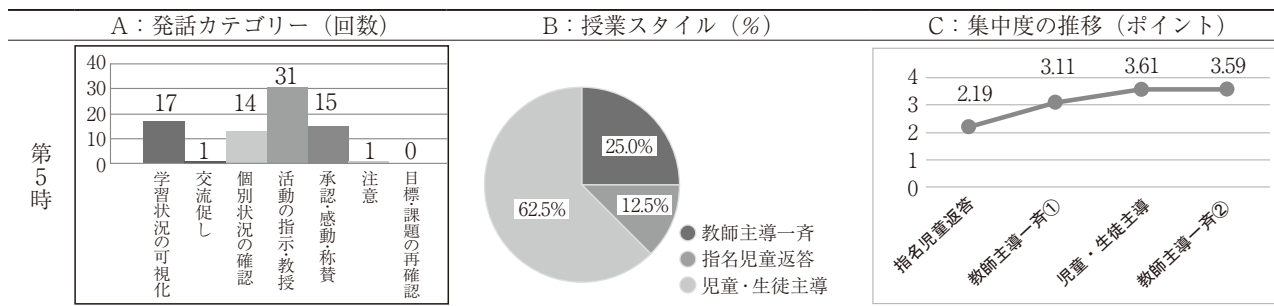


表12のA:「発話カテゴリー」に示した通り、前時から回数に大きな変容はなかった。しかし、「学習状況の可視化」や「個別状況の確認」、「承認・感動・称賛」の大部分は、「児童・生徒主導型」の時間帯に発話されており、学習者の目標に向かう姿が全体へ「可視化」されたり、「称賛」されたりする場面が多く見られる授業となった。B:「授業スタイル」は、第3時から継続して、「児童・生徒主導型」の割合が高く、62.5%であった。C:「集中度の推移」からは、後半の「教師主導一斉型②」まで、学習者の集中度が高水準で継続したことが見て取れる。最も高かったのは、「児童・生徒主導型」の3.61ポイントであり、次に高かったのは「教師主導一斉型②」で3.59ポイントとなった。「教師主導一斉型②」では、児童の手を止めさせて話をしたり、活躍した児童を褒めながら話をしたりしたことで、前時より高い値となったことが推察される。また、これまで低かった「指名児童返答型」が2.19ポイントと、初めて2ポイント以上となった。この場面を分析すると、列指名や意図の無い指名は行わなかったことに加え、個別指名もしなかった。前時の振り返りに答えた児童を適宜褒め、学習者の意見をうまく引き出しながら授業を展開したことで集中度が高まったと推察される。第5時では、これまでの授業と比較して、授業スタイル及び集中度が最も高い値であった。

これらの結果より、第5時では、授業分析シート及び学習者の集中度を活用した各リフレクションを通して、授業者が各授業スタイルにおける授業力や指導力を向上させ、学習者の集中度により多くの効果をもたらした可能性が示唆される。

5 結論

授業分析シートにおける授業者の発話カテゴリー及び授業スタイルの変容が、学習者の集中度に与える効果について分析・検証を行った。結果として、以下3点が明らかとなった。

1点目として、「授業スタイル」が「児童・生徒主導型」の割合が高い授業に変容することで、学習者の集中度が高まることが明らかとなった。つまり、学習者同士教え合ったり、学び合ったりする活動が、学習意欲を高めることが示唆された。

2点目として、学習者の「集中度の推移」を各リフレクションに活用したことで、授業者が自らの授業をより客観的に省察し、今後の授業を改善していこうとする姿が見られるようになった。また、これらの省察が、教員の各授業スタイルにおける指導力向上や授業力向上に効果があったと推察できる。

3点目として、授業スタイルごとに学習者の集中度に特徴があることが明らかとなった。「児童・生徒主導型」では、集中度が高く維持され、「教師主導一斉型」では視覚教材などの授業準備やICT機器、加えて授業者の力量等が集中力向上に影響を及ぼすことが示唆された。また、「指名児童返答型」では、集中度が他の授業スタイルと比較して低くなる可能性が見られた。

以上をまとめると、授業分析シート及び集中度を測定したデータに基づく対話リフレクションにより、授業者の発話内容や授業スタイルが変容し、学習者の集中力を向上させられることが示唆された。

6 課題

本研究では、調査対象が教員1名であったことや、調査授業や期間が短かったことなどから、本研究で明らかとなったことを一般化するためには、多数の対象人数で調査したり、長期的に検証したりすることが求められる。

また、「指名児童返答型」において、学習者の集中度が低くなる可能性を述べた。これは本実践における意図の無い指名や列指名が、発表者以外の集中度低下に影響したと推察される。一方で、第5時では個別指名を行わない方法で、集中度が高まった。つまり、指名の方法や発表後の称賛、発表内容の全体への周知など、様々な指名場面によって集中度への影響が変わってくる可能性がある。今後、指名前後の学習者の集中度を測定・比較したり、それを多様な指名方法で試験したりするなど、より多角的な分析や検証が必要である。

これらの点については、今後の課題として検討していきたい。

引用及び参考文献

- (1) 文部科学省：「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（中間まとめ）」、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1363424.htm.2014, (2024.1.8 閲覧).
- (2) 文部科学省：「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」、
https://www.mext.go.jp/content/20220901-mxt_kyoikujinzai01-000023812_1.pdf.2022, (2024.1.8 閲覧).
- (3) 中央教育審議会：「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」、
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf.2015, (2024.1.8 閲覧).
- (4) 松村祐汰：「新人・若手教員の授業力向上を目指した実証的研究:新人教員とベテラン教員の授業比較を通して」, 教師教育研究, Vol.11, pp.269-279, 岐阜大学教育学部, 2015.
- (5) 佐藤学：「教室からの改革」, 国土社, 1989.
- (6) 坂本篤史：「現場教師は授業経験から如何に学ぶか」, 教育心理学研究, Vol.55, pp.584-596, 日本教育心理学会, 2007.
- (7) 小林克樹・古屋達朗・竹内智光・柴田卓也・若月利春・中村健志・松風幸恵・水落芳明：「教師の協働がもたらす効果に関する臨床的研究—特別支援を必要とする学級における授業成立までの過程分析—」, 臨床教科教育学会誌, Vol.10(1), pp.29-37, 臨床教科教育学会, 2010.
- (8) 小林千鶴・西川純：「子ども同士の学び合いを促す教師に関する研究」, 臨床教科教育学会誌, Vol.7(1), pp.17-54, 臨床教科教育学会, 2007.
- (9) 桐生徹・久保田善彦・水落芳明・西川純：「学校現場における授業研究での理科授業検討会の研究」, 理科教育学研究, Vol.49(3), pp.33-43, 日本理科教育学会, 2009.
- (10) 佐藤吉史・桐生徹・大島崇行：「小学校における校内授業研究の研究主題と理科授業検討会の関連」, 理科教育学研究, Vol.62(1), pp.261-273, 日本理科教育学会, 2021.
- (11) 渡邊和志：「教師の授業スタイルと子どもの学習の好みの比較による授業改善の試み」, 大分大学教育学部研究紀要, Vol.38(2), pp.79-92, 大分大学教育学部, 2017.
- (12) 鹿毛雅治：「学習意欲の理論—動機づけの教育心理学—」, pp.2-34, 金子書房, 2013.
- (13) 榎原範久・松澤健彦・水落芳明・八代一浩・水越一貴：「タブレット型端末を利用した同期型CSCLによる思考の可視化がディベートに参加する聞き手の学習意欲に与える効果に関する研究」, 科学教育研究, Vol.41(2), pp.85-95, 日本科学教育学会, 2017.
- (14) 石崎素・岡崎浩幸：「若手教員の授業力向上を目指す対話的リフレクションに関する事例的研究」, 富山大学人間発達科学部紀要, Vol.13(1), pp.75-93, 富山大学人間発達科学部, 2018.
- (15) 前掲(9).
- (16) 前掲(10).
- (17) 前掲(7).
- (18) 前掲(8).
- (19) 前掲(13).
- (20) 前掲(14).
- (21) 前掲(1).
- (22) 前掲(13).

A Case Study on the Effect of Teaching Style on Learner Concentration

—Through analysis from the perspective of the relationship between instructors' utterances and concentration level—

Takaki ISHIZUKA* · Mayu NISHIDATE* · Haruna FUKUDA* · Nonoka FUJITA* ·
Tomo MACHIMURA* · Yoshiaki MIZUOCHI**

ABSTRACT

In this study, we investigated the effects of instructor's utterances and class style on learners' concentration level through a lesson analysis sheet and analysis from the perspective of concentration level. The results suggested that changing the teaching style to be child-led and student-led improves the concentration of learners. In addition, depending on the class style, the concentration level is maintained at a high level in the child/student-led type, the teacher's ability etc. affects concentration in the teacher-led simultaneous type, and the concentration level is lower in the designated child response type. It became clear that there are characteristics such as lower concentration levels compared to other teaching styles.