

対面授業のビデオ記録を活用した省察

— 経済学大人数アクティブ・ラーニング型授業での実践 —

三田地 真 実*
佐藤 智 彦**
岡田 徹太郎***

〈要 旨〉

本研究¹⁾では、アクティブ・ラーニング型(AL型)の大人数経済学授業(対面:半期15回)の中から、担当教員が「最もうまくいった回(Best:以下、授業(B))」と「最もうまくいかなかった回(Worst:以下、授業(W))」と主観的に評価した授業を対象とした。そのビデオ録画を用いて、1)「マクロな視点」から教員の主観的評価と授業構成との関連、2)「ミクロな視点」から教員の主観的評価と授業内での教員と学生の双方向性との関連、3)教員のファシリテーターとしての振る舞いを省察する上で1)と2)を組み合わせる有用性、を検証した。1)から、授業(B)の授業の構成要素は事前の授業計画(理想型)とほぼ相同であったのに対し、授業(W)の構成にはずれが生じていたことが示された。2)から、授業の逐語記録とビデオ記録をもとに、「コミュニケーションの意図分析フォーム」を用いて教員の教授行動、学生の行動とその意図を抽出し、記憶に基づく省察では気づけない改善点が見いだされた。3)から、ビデオ記録を活用した授業構成と授業場面の詳細な分析は、大人数AL型授業での教員のファシリテーターとしての関わりの省察に有用であると考えられた。今回用いた意図分析フォームは、KorthagenのALACTモデルの第2局面「9つのエリアの問い」との親和性が高く、ビデオ記録と組み合わせることで大人数AL型授業の本質的な諸相への気づきをもたらす有用なツールであると言えた。

*星槎大学大学院教育学研究科・教授

**東京慈恵会医科大学附属病院・准教授

***香川大学経済学部・教授

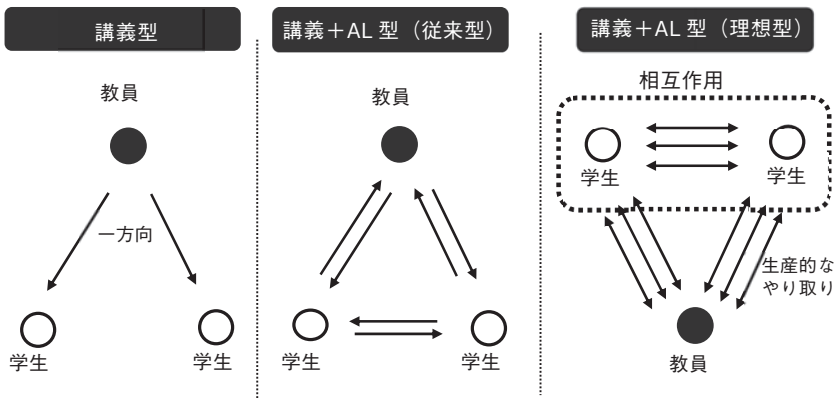
1. 背景と目的

大人数講義型授業（受講生数 200 人以上）への「アクティブ・ラーニング型」（以下、AL 型）の導入は難しいと言われている。溝上（2007）の文献調査によると、高等教育全体における AL 型授業の導入に関する報告で経済学分野が占める割合は 5% である。2021 年 10 月 30 日時点での Scopus（Elsevier 社）による文献検索では、AL 型授業の導入に関する報告の多くはコンピューター・サイエンス（40.8%）、社会科学（40.7%）、エンジニアリング（26.0%）の各領域からのものであり、経済学分野はわずか 1.1% を占めるにすぎない。このように AL 型授業の導入が進んでいない経済学の大人数授業をテーマとして、著者らは AL 型導入前の講義型の実践事例と講義型に AL 型を導入した後の実践事例（講義 + AL 型）を比較し、学生の最終成績と授業に対する積極性での講義 + AL 型授業の優位性を示した（Sato *et al.* 2018、佐藤ほか 2019）。AL 型授業を導入する際に、単に形としてグループワーク（以下、GW）を授業の中に組み入れるだけでなく、「教員が active instructor として学生の反応をよく観察すること、そして大人数授業で担保されにくい『教員と学生の間の生産的なやり取り（productive interchange）』（Skinner 1958）を十分意識して、ファシリテーションの技術を活用して積極的に授業マネジメントを行うことが重要である」ことを示した。

中野（2003）によると、『『ファシリテーション』とは、もともと『促進する』『助長する』『（事）容易にする』『楽にする』という意味の英語『ファシリテート』（facilitate）の名詞形である。したがってその機能を担う人、『ファシリテーター』とは『進行促進役』というような意味だが、ただの司会や進行役ではない。さらに、「ファシリテーターは、支援し、促進する。場をつくり、つなぎ、取り持つ。そそのかし、引き出し、待つ。共に在り、問いかけ、まとめる。（中略）個人やグループ全体が、お互いに安心してのびのびと探究できる場を作り、自ら活性化するのを助ける』（中野 2003: iv）役割を持っている。つまり、ファシリテーションは、参加している人にとって“意味ある場づくり”を行うこととも言える（中野・三田地 2013）。

図 1 は、講義型授業と AL 型授業における教員と学生の関係の模式図である。講義型授業では、教員が主導して、学生への一方通行の教授になりがちであるのに対して（図 1 左）、GW 等を取り入れて教員がファシリテ-

ターとして振る舞う AL 型（従来型）授業では、教員－学生間の関係も学生同士の関係も活発になるとされる（図 1 中）。しかし、授業を主導するのはあくまで教員である（よって、図 1 中では教員が“上に”位置している）。先述の一連の研究で著者らが目指す AL 型授業は、教員がファシリテーター（中野・三田地 2016）として学生同士の相互作用（mutual interaction）を下支えしながら、教員－学生間における「生産的なやり取り」をも生み出していく授業である（図 1 右）。



出所：著者作成

図 1 講義型、従来の AL 型、本研究の AL 型の模式図

この AL 型授業を著者らが目指す最大の理由は、単に型通りの GW を行うだけではなく、教員はその場で何が起きていることをしっかり観察するとともにそこまでに至るプロセスを把握した上で「場づくりの技術であるファシリテーション」を駆使することで、学生が深い学びを得られる AL 型授業を実践できると考えているからである。

担当教員にとっては、授業を実施した後に「今日の授業はうまくいった／いかなかった」「それはなぜか」と、自らの実践を振り返り、次の授業に向けて改善の手立てを考えていくことが肝要である。教員が授業を思い出して行う省察は、その手続きとして最も簡易的なものである（白川ほか 2019）。しかし、教員の記憶に頼った省察では、「あの時はこうだったはずだ」などの推測が中心になってしまう可能性があり、授業から

省察までの時間が長くなるほど授業の細部に関する記憶が薄れてしまう。一方、授業時の様子を撮影したビデオ記録を利用することで、こうした問題の大半が回避できるはずである。授業のビデオ記録から、授業における教員—学生間のやり取りが実際にどのように展開していたのかを、具体的かつ客観的に確認することができる。さらに、ビデオ記録には何度でも見返せるという利点がある。大人数授業の担当教員が授業時間内のクラス全体を俯瞰することが難しいことを考えると、こうしたビデオ記録に基づく省察（佐伯ほか 2008）は、大人数授業の省察ではより大きな意味を持つと考えられる。

ビデオ記録を見直す場合にも、ただ視聴するのではなく、「コミュニケーションの意図分析フォーム」²⁾（以下、意図分析フォーム）というフレームを使って、ファシリテーターと参加者の相互作用を詳細に分析するという方法が、ファシリテーターのトレーニングの一つとして提案されている（中野・三田地 2013）。この意図分析フォームには、ファシリテーター（授業場面では教員）の行動とその意図、及び参加者（授業では学生）の行動とその意図を文字化する項目が設けられており、一つ一つの具体的なやり取りをそこに記載していくことで、授業実践時にはわからなかった新たな気づきをもたらされる可能性がある。

第三著者による大人数 AL 型授業（経済学）では、毎回の授業内において教員—学生間のやり取りの機会を複数回設けている（Sato *et al.* 2018、佐藤ら 2019）。著者らはビデオ記録でその様子を振り返り、さらにそれぞれのやり取りにおける教員と学生の行動と意図を前述した意図分析フォームに従って分析することで、この大人数 AL 型授業の詳細な省察が可能になるのではないかと著者らは考えた。この「詳細な省察」には、教員が「プロセス—その場で起きていること—」を見極めて、適切な問いかけ、関りができていたかどうか（中野・三田地 2016: 17）を自ら見直し、授業実践の改善を図るために次の手立てをどのように考えていったのかまでを含める必要があると考えた。授業実践におけるビデオ省察の有用性に関する報告（McConnell *et al.* 2008）や、授業における教員と学生の行動と意図から両者間の双方向性を検証した報告（村井 2019、山本ほか 2016）はそれぞれあるが、それらを組み合わせる大人数 AL 型授業を分析した報告はこれまでにない。

以上を踏まえて、本研究では、講義 + AL 型で実施した半期 15 回の大人数経済学授業の中から、担当教員自身の記憶に基づき、授業全体とし

て「最もうまくいった回 (Best: 以下、授業 (B))」と「最もうまくいかなかった回 (Worst: 以下、授業 (W))」と主観的に評価した2つの授業に焦点を当てた。この2つの授業のビデオ記録を用いて、1) 授業構成との関連を「マクロな視点」から検証すること、2) AL型授業としての教員と学生の双方向性との関連を、授業内での教員と学生の具体的なやり取りとその意図を「意図分析フォーム」を用いて整理して「ミクロな視点」から検証すること、3) 教員のファシリテーターとしての振る舞いを省察する上での1)と2)の組み合わせの有用性を検証することの3点を今回の研究目的とした。

2. 方法

2.1 対象とした授業

研究対象は、2018年度A大学経済学部の「経済政策I」科目(計15回、履修登録者225人)の授業(対面)であった(第三著者が授業担当者)。

2.2 手続き1: 授業の録画と授業構成の確認

- 1) 対象科目の全授業を教室の後方にビデオカメラを設置して録画した。この授業の動画記録データを授業の「ビデオ記録」とした。
- 2) 担当教員の主観的评价に基づき、全15回の授業から以下の二つを選定した。これはビデオ記録を見る前の記憶に基づく判断である。
 - ・最もうまくいったと判断した回: 第11回(以下、授業(B))
 - ・最もうまくいかなかったと判断した回: 第5回(以下、授業(W))
- 3) ビデオ記録に基づき、授業(B)と授業(W)の逐語記録を作成した。それを用いて授業の各構成要素の所要時間を算出した。授業前に予定していた時間配分と、ビデオ記録と逐語記録に基づく実際の時間配分を比較した。

2.3 手続き 2：教員の教授行動の意図の分析

- 1) 2.2 で選定した授業（W）の逐語記録から、「意図分析フォーム」（図 2 では授業（W）に基づいて各欄に記入したものの一部を例示した）に、教員と学生とのやり取りに相当する部分（図 2 の① 事実（自分と学生の両方）の欄）を抽出した。なお、図 2 には（0）～（8）の吹き出しの記載があるが、これらはこのフォームを解説するためのものであり、手続き 2 を行うときには用いていない（詳細は 4. 考察と結論を参照）。
- 2) 1) で記述された意図分析フォームに相当する「教員と学生とのやり取り」の場面のビデオ記録を担当教員が見返した。そして、以下の点に留意して意図分析フォームへの記入を進めた。
 - ・教員と学生が授業の中で、実際にどのような行動をしているのか（図 2 の教師側の① 事実（教師の言語・行動）と生徒側の① 事実（学生の言語・行動）に記入する）
 - ・教員の行動（教示行動を含む）がどのような意図に基づいているのか（図 2 の②「教師の自分の意図・感じていたこと」に記入する）
 - ・学生は何を意図し、考え、感じていたのか（図 2 の②「推測された学生の意図」に教員が推測して記入する）
 - ・ここまでの記入を終えて気づいたこと（図 2 の④「気づいたこと」に記入する）

※なお、今回は図 2 の⑤「学生の本当の意図」については、参加学生への確認を実施していないため記入しなかった。
- 3) 記入後の意図分析フォーム、ビデオ記録を教員が見返して、授業全体で気づいた点（授業全体の省察）を新たに書き出した。

教師の言動・意図		学生の言動・意図	
④ 気付いたこと	② 事実(自分の言動・行動)	① 事実(学生の言動・行動)	③ 推測された学生の意図
62:18 62:33	②教師の自分の意図・感じたこと 田中の期待に沿うのは2枚だった。	① 事実(学生の言動・行動) (5枚目映写) 読み上げる(6枚目映写)「おもしろい、ちゃんと国内総生産の定義を考えるとときに、おもしろい材料を提供してくれるのが、このシートで、(読み上げる)外国人を含むか含まないか、それは重要な問題なんです」	⑤ 学生の本当の意図 (今回は学生本人への確信は実感していない)
63:05	④ 気付いたこと 期待に沿うシートは、連発のに困るくらい深い山があるが普通。それが、ほとんど無かったことに残念と思った。	② 事実(自分の言動・行動) (7枚目映写)「で、多分、田中が期待した課題に一番近いのがこのシートかなーと思います。もうちょっと正確なシートもあってもいいんですけど、いずれにしろ、バツと目に入ってる、えっと、この範囲で説明をできるようになっていてくださいよね、というのがこのシートになるので、一旦、このシートを映し出していきたいと思えます。」	③ 推測された学生の意図 (5) St.は何をしたのか? (意図) (6) St.は何をしたのか? (実際の行動)
64:25	④ 気付いたこと (最後のシートは写したまま) T意図して写している。T意図して写している。シートであり、板書ではない。記授業に役に立つから。	② 事実(自分の言動・行動) 「ちゃんと板書しながら説明をしたいと思えますけれども」 (調教) 板書しながら	③ 推測された学生の意図 (7) St.は何を考えていたのか? (思考) (8) St.は何を感じていたのか? (感情)
68:00 まで	④ 気付いたこと この回の授業はインタラクティブで無い。それが振りを悪い。意味不明の札を呼び...	② 事実(自分の言動・行動) (この辺りは抜いていい。) → 「板書だとノートタイプしておかないと、と言う心理からか?」 それでもだんだん頭が下がっていき様子が見える。最後の方では相当数が撃沈したと思われる。	③ 推測された学生の意図 もう面倒くさ

(0) 文脈

(1) Tは何をしたかったのか? (意図)

(2) Tは何をしたのか? (実際の行動)

(3) Tは何を考えていたのか? (思考)

(4) Tは何を感じていたのか? (思考)

出所：著者作成
注：フォーラム内の説明：T = 教師、St. = 学生、装飾なし文字列 = 動画からの文字起こし部分。下線部分 = 担当教員が動画を見直して加筆した部分。吹き出し部分 = コルトハーヘンの9つのエリア (0) ~ (8) に相当する部分 (実線・教師側、破線・学生側)。

吹き出しは、「Kortheagenの9つのエリアの問い」に相当する箇所を示したものの。

図2 コミュニケーションの意図分析フォーラム (記入例)

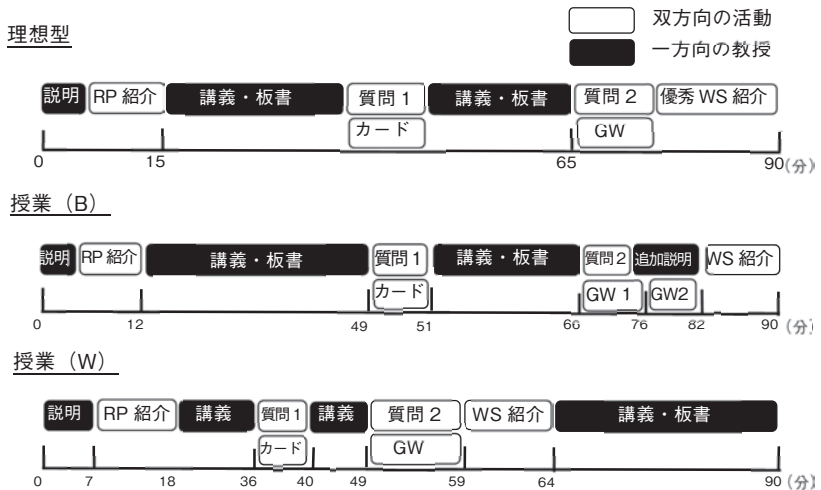
2.4 研究倫理

本研究は、星槎大学研究倫理審査委員会の承認を受けて実施した（2018年4月5日承認：第1801号）。

3. 結果

3.1 教員の主観的評価とビデオ記録に基づく授業構成の比較検証（マクロな視点からの分析）

図3に、1回90分授業の構成要素の時間配分として、授業前に立案していた理想型とする授業（図3上）、授業後に記憶に基づいて最もうまくいったと判断した授業（B）（図3中）、最もうまくいかなかったと判断した授業（W）（図3下）をそれぞれ示した。この結果、授業（B）は理想型とほぼ相同であったが、授業（W）は理想形と構成の上でずれが確認された。



注： RP：リアクションペーパー、GW：グループワーク、WS：ワークシート
カード：質問に対する意思表示カード（三色：3.2参照）

出所：著者作成

図3 90分授業の全体構成の比較

その一方で「教員による生産的なやり取りを生み出す行動」である7つの要素（以下の(i)～(vii)：佐藤ら2019)の生起の有無について、授業(B)と授業(W)それぞれについて動画をもとに確認したところ、これらの全ての要素が両方の授業に含まれていた。

- (i) 優秀リアクションペーパー（以下、RP）の選定と紙ベースでの配布
- (ii) 優秀RPの内容の要約（タイトル）の提示
- (iii) 優秀RPの全体への紹介
- (iv) 意思表示カードを使っての理解度チェック
- (v) グループワーク（GW）のやり方の説明
- (vi) 各ワークシート（WS）へのフィードバック
- (vii) 優秀なWSの選定と紹介

さらに、授業(B)、授業(W)の両者において、クラス全体に向けた上記7要素の「生起回数」に大きな違いは見られなかった。

3.2 授業内での教員と学生の具体的なやり取り（ミクロな視点からの分析）

担当教員は、最もうまくいかなかった授業(W)について、図2に示した「意図分析フォーム」を作成し、次のようなことに気づくに至った。

a) グループワークで用いた問いへの気づき

- ・GWの様子を外から見て、この回で準備した問いが十分洗練されたものではなかったと気づいた。

この気づきの根拠は、担当教員が、ビデオ録画を詳細に見直し、「意図分析フォーム」の④「気づいたこと」に「期待に沿うシートは、(通常は)選ぶのに困るくらい沢山あるのが普通。それが、ほとんど無かったことに残念と思った」と記入したことである。

b) 授業設計の事前準備不足への気づき

- ・見返してわかった本授業の悪い点の多くは、双方向性を保つために教員自身がゆとりを持てる事前の時間設計が不十分だったことに由来していた。
- ・例えば、当初の授業設計にないイベントを思い付きで行っても参加学生がだれてしまう。

- ・授業中に何とかなるといふ（教員の）甘えがあり、うまくいかないと余計にコントロールが効かず、終始焦りながら授業を進めている。

c) 学生の示した意思表示カードに対する教員の対応

- ・この回では意思表示カード（3種のカード：青札；理解できた、黄札；だいたい理解できた、赤札；理解できなかった）を用いて、学生の理解度が不十分（半数が黄札）であることを確認したにも関わらず、授業をそのまま継続した。これも b) を感じた原因の一つだと思う。
- ・もし赤札が多く出た場合、授業内容をもう一度説明し直す必要がある。黄札や赤札が出される時にこそ、真にインタラクティブなやり取りが迫られる。それを想起させる授業のビデオ記録を見ることは意味がある。

b) と c) は、a) と同様にビデオ記録を見直して「意図分析フォーム」に記入するプロセスの中で初めて気づいたことであった。

4. 考察と結論

本節では、講義+AL型の大人数授業の担当教員が、自身の記憶に基づいて授業を主観的に評価したものと、授業のビデオ記録を用いたマクロ／ミクロな視点からの分析を組み合わせて授業を省察する意義について考察していく。

4.1 「教員の記憶に基づく授業全体に対する主観的な評価」と「ビデオ録画に基づく分析結果の比較（マクロな視点からの分析）」

担当教員による、自身の記憶に基づく授業の良し悪しに関する主観的な評価は、その「授業構成」、特に時間配分に関連していることが今回の分析から明らかになった（図3）。教員が事前に予定していた「理想型」に沿った授業が行われた場合には、その授業を「うまくいった」と判断し、理想型の時間配分で実践できなかった場合には、その授業を「うまくいかなかった」と判断していた。単に、教員の記憶に基づいて双方の授業の時間配分を振り返ったとしても、こうした結果にたどり着くことはなかったと推測された。ここに、記憶や推論に頼るのではない、ビデオ記録に基づく客観的な省察の重要性（McConnell *et al.* 2008）が示されたと言える。この検証を通して、担当教員（第三著者）の大人数AL型授業の良し悪しの判断の

要素の一つが授業構成であることも明らかになった。

授業 (B) と授業 (W) ではその構成に大きな違いがあった一方で、どちらの授業においても、教員は「生産的なやり取りを生み出すための行動」の7つの要素を入れ込んだ実践をしていた。つまり、どちらの授業にも、大人数 AL 型授業で教員と学生の生産的なやり取りを担保する要素はそろっていたと言えた。

以上の2点から、最もうまくいかなかった授業 (W) であっても、AL 型授業としての最低限の体裁は保たれていたことが示唆された。では、授業構成以外の要素で、授業 (B) と授業 (W) の違いを生み出しているものはあるのだろうか。それを掘り下げていくためには、それぞれの授業の中で教員と学生の間で行われていた具体的なやり取りに関する、ミクロな視点からの分析が必要であった。次項でその詳細について考察する。

4.2 教員と学生の具体的なやり取りを「意図分析フォーム」から読み解く (ミクロな視点からの分析)

AL 型授業に必要な7つの構成要素がすべて含まれているにも関わらず、「最もうまくいかなかった」と判断した授業 (W) の問題点を見出すために、ビデオ記録と「意図分析フォーム」を組み合わせた省察を行った。この省察方法は、白川ら (2019) が報告した以下の手続きを参考にしたものである。

- (x) 自身の記憶をたどる
- (y) 授業のビデオ記録を短時間で見直す
- (z) 「意図分析フォーム」などのツールを用いて、教員と学生の一つ一つのやり取りまで文字化する

今回の対象授業全体を思い起こして、最もうまくいった授業と最もうまくいかなかった授業を選定した担当教員の主観的評価 (2.2 手続き 1-2) は、自身の記憶をたどるプロセス (x) に相当する。ビデオ記録を用いて「意図分析フォーム」を作成する手続きは、プロセス (z) に相当する。なお、プロセス (y) の省察は今回の対象授業では実施していないが、コロナ禍の影響を受けてオンラインでの授業運営を余儀なくされた、本科目の 2020 年前期授業では、「授業のビデオ録画を短時間で見直す」ことを実践しており、授業改善につながる省察方法としてその有用性が示されている (佐藤ら 2021)。

意図分析フォームを用いた省察から、a) GW で用いた問い、b) 授業設計全体とその事前準備、c) 意思表示カードによる学生の反応に対する教員の対応の在り方、の3点が、自身の記憶だけでは担当教員が気づけなかったポイントとして示された。これらは、該当場面の教員自身と学生の行動のビデオ記録を見て、自身の意図を振り返り、学生の意図を推測してはじめて気づいたものであった。こうして、授業(W)を「最もよくなかった」と担当教員が評価した根拠のもう一つが、授業での受講学生の反応に基づく授業の各構成要素の「質」であることがうかがえた。なお、この分析結果は、次年度以降の同授業の改善点としても活用されている。

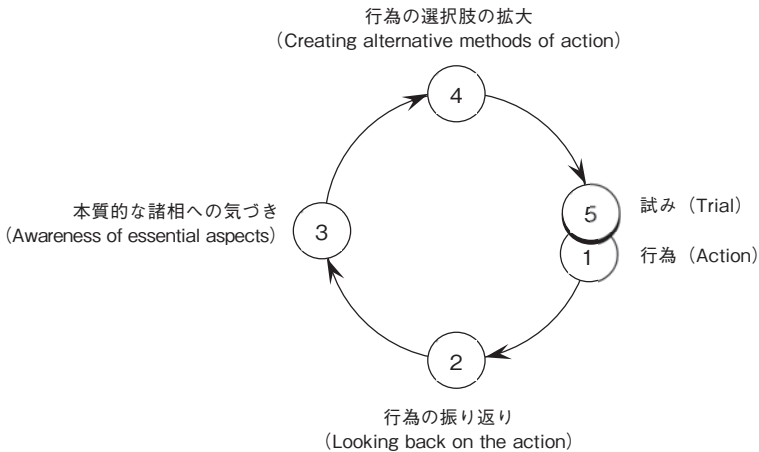
今回用いた「意図分析フォーム」は、ファシリテーターとしてのトレーニングに活用できるものとして提案されたことは前述したが、大人数 AL 型授業を運営する教員にとって、GW のやり方や実際の流れをおおまかに把握しているだけでは不十分である。ファシリテーターとして適切な行動（学生の反応を細かに見て教員としての次の動き方を考えていく）を、授業全体で取れているのかどうかを検証する上で、この意図分析フォームは有用であり、大人数 AL 型授業の担当教員に取り入れてもらいたいトレーニングであると著者らは考える。これまでは、教員自身の省察のために日常的に授業を録画しておくことは容易ではなかった。しかし、2020 年春以降のコロナ禍の影響で、多くの大学が対面からオンラインに切り替えて授業を実施している状況（2021 年 10 月現在）では、授業の録画はむしろ容易になっている。教員—学生間の一つ一つの相互作用という観点から、自身の授業を丁寧に見直し、本質的な省察を試みる機会が増えることが強く望まれる。

4.3 授業省察のフレームとしての「意図分析フォーム」の活用： Korthagen の ALACT モデルに関連させて

今回は、授業構成というマクロな視点からの分析に加えて、実際の教員と学生との一つひとつのやり取りというミクロな視点からの分析を併せた形で授業省察を行った。その際に、単なる文字起こしではなく、「意図分析フォーム」というフレームを用いた。白川ら（2019）は、教師養成のために Korthagen が提唱している ALACT モデル（Korthagen 2001 = 2010: 54）

（図 4）の第 2 局面「行為の振り返り」で用いられる「9 つのエリアの問い」（表 1）（Korthagen 2001 = 2010: 136）と、この意図分析フォームの関連性を指摘している。ALACT モデルとは、1. 行為（Action）— 2. 行為の

振り返り (Looking back on the action) - 3. 本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects) - 4. 行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action) - 5. 試み (Trial) の5項目の原語の頭文字を取ったものである。これは、「コルブによる循環的な学習モデルを教育の世界に適用した」ものと言われている (村上・向井 2019: 3)。「9つのエリア」は原著では“9 areas”と表記されているが、国内の文献では、このうちの「問い(0)文脈」が省かれた形で、「8つの窓」(例えば、村井 2019) または「8つの質問」(例えば、山本ほか 2016)と訳されているものが多い。授業の省察では、「問い(0)文脈」、つまり具体的な授業場面を取り上げて行うことが重要であるため、本稿では原著に倣い「9つのエリア(あるいは問い)」とした。Korthagen (2001=2010) は、この「問い」を教師が自らに問うことによって、その次の第3局面の「本質的な諸相への気づき」がもたらされるとする。



出典：Korthagen 2001=2010: 54

図4 省察の理想的なプロセスを説明するALACTモデル

表1 ALACT モデルにおける第2局面で有効な具体化のための質問
「9つのエリアと問い」

0. 文脈はどのようなものでしたか？	
1. あなたは何をしたかったのですか？	5. 生徒たちは何をしましたか？
2. あなたは何をしたのですか？	6. 生徒たちは何をしましたか？
3. あなたは何を考えていたのですか？	7. 生徒たちは何を考えていたのですか？
4. あなたはどう感じたのですか？	8. 生徒たちは何を感じていたのですか？

出典：Korthagen 2001=2010: 136

Korthagen が紹介している事例 (Korthagen 2001 = 2010: 53-5) では、教師と生徒のやり取りを逸話書きのスタイルで示し、その中で9つの問いに照らして省察を行っている。この逸話書きは今回使用した「意図分析フォーム」にそのまま当てはめることが可能であり、図2内には(0)～(8)の吹き出しとしてKorthagenのこの「9つの問い」を示してある。例えば、問い(2)「あなたは何をしましたか？」は、このフォームでは「事実(自分の言語・行動)」に対応する。このように、同フォームでは、9つのエリアの問いが時系列で明確に示されており、単なる逸話書きとは異なり、9つの各問いに対する自身の回答が項目毎に示されている。そのため、教師の行動と生徒・学生の行動の相互作用も可視化しやすく、後から文字情報として見直す際に役立つという利点がこのフォームにはある。ビデオ記録による省察におけるALACTモデルの活用については、医学教育における一対一のコミュニケーションである、模擬患者と医学生のやり取りを対象にした報告(Hulsman *et al.* 2009)に示されているが、今回のような大人数授業への活用に関する報告はこれまでになく、今後の検討が必要であろう。

今回の一連の手続きから、漠然と記憶に基づいた省察を行うのではなく、ビデオ記録にある実際の授業でのやり取りに基づき意図分析フォームを用いて授業を省察することは、大人数AL型クラスでの次のAL型授業への改善の手立てを発見することにつながる実践だということが示唆された。さらに、「意図分析フォーム」を用いることは、大人数AL型授業でのファシリテーターとしての細やかなプロセスを見直す上で有用であることも示唆された。以上から、今回のように大人数AL型授業の詳細な省察を行うことは、この授業の「本質的な諸相への気づき」をもたらすと考えられた。

4.4 結論

大人数クラスでのアクティブ・ラーニング型授業の中核である「教員－学生間の生産的なやり取り」を生み出すためには、教員の教授行動とその意図を振り返ることが重要である。この振り返りを具体的な授業改善につなげていくには、教員の記憶に基づくだけでなく、授業のビデオ記録などの客観的な記録を活用した授業場面の緻密な分析が有効である。

今回用いた、ファシリテーターのトレーニングに用いることが提案されている「意図分析フォーム」は、KorthagenのALACTモデルの第2局面の「9つのエリアの問い」との親和性が高く、ビデオ記録と組み合わせることで、大人数AL型授業の本質的な諸相への気づきをもたらす有用なツールであると言えた。

注

- 1) 本論文は、第32回大学教育研究フォーラム（2020年3月18、19日：オンライン開催）での口頭発表「大人数経済学アクティブ・ラーニング型授業における教員の教授行動とその意図の分析」の内容に加筆・修正をしたものである。本研究は星槎大学共同研究（2019年度、研究課題番号：6）の一部として実施されたものである。
- 2) この意図分析フォームは、元々コミュニケーションに困難さのある子どもの指導のために開発されたものを参考にしている。（中野・三田地 2013: 110）

参考文献

- Hulsman, R. L., Harmsen, A. B., and Fabriek, M., 2009, “Reflective Teaching of Medical Communication Skills with DiViDu: Assessing the Level of Student Reflection on Recorded Consultations with Simulated Patients”, *Patient Education and Counseling*, 74(2): 142-9.
- Korthagen, F. A. J., 2001, *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publisher. (=2010、武田信子監訳、今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子訳、『教師教育学－理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社。)
- McConnell, T. J., Lundeberg, M. A., Koehler, M. J., Urban-Lurain, M., Zhang, T., Mikeska, J., Parker, J., Zhang, M., and Eberhardt, J., 2008, “Video-Based Teacher Reflection: What is The Real Effect on Reflections of Inservice

- Teachers?”, *2008 International Conference of the Association of Science Teacher Educators*.
- 溝上慎一、2007、「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』7: 269-87。
- 村井尚子、2019、「省察による保育観の問い直し－ALACT モデルを用いた教育実習のリフレクションを通して－」『京都女子大学発達教育学部紀要』15: 69-80。
- 村井忠幸・向井大喜、2019、「『深い学び』を実現するための探究学習とは(2)」『京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』1: 1-10。
- 中野民夫、2003、『ファシリテーション革命－参加型場づくりの技法－』岩波書店。
- 中野民夫(監修)・三田地真実、2013、『ファシリテーター行動指南書－意味ある場づくりのために－』ナカニシヤ出版。
- 中野民夫・三田地真実(編著)、2016、『ファシリテーションで大学が変わる－大学編－』ナカニシヤ出版。
- 佐伯胖・荊部育子・荊宿俊文、2018、『ビデオによるリフレクション入門－実践の多義創発性を開く－』東京大学出版会。
- Sato, T., Mitachi, M., and Okada, T., 2018, “Implementation of Active Learning Strategies in a Large-Enrollment Economics Class at a University”, *The Proceedings of 2018 7th IIAI-AAI Congress*, 438-41.
- 佐藤智彦・三田地真実・岡田徹太郎、2019、「大学経済学専門科目の『大人数講義型授業』における『アクティブ・ラーニング型授業』導入効果の検証」『京都大学高等教育研究』25: 1-12。
- 佐藤智彦・三田地真実・岡田徹太郎、2021、「大学経済学専門科目における『大人数アクティブ・ラーニング型授業』のオンライン化－ビデオ記録に基づく省察の授業改善効果－」『京都大学高等教育研究』27: 80-83。
- 白川はるひ・三田地真実・中村公子・村木桂子・高橋佳子、2019、「教員のファシリテーション力向上を目指した授業省察方法の検討」『第25回大学教育研究フォーラム抄録』(個人研究口頭発表)。
- Skinner, B. F., 1958, “Teaching Machines,” *Science*, 128: 969-77.
- 山本一成・中山美佐・濱谷佳奈・小野寺香・村井尚子・坂田哲人、2016、「教員養成課程におけるリアリスティック・アプローチを導入した授業実践」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』6: 187-98。

謝辞

本研究の実施にあたり、ビデオ録画にご協力いただいた香川大学の職員の皆様には謝意を表す。そして、本研究の分析にあたり、貴重な助言をいただいた白川はるひ氏(戸板女子短期大学)に深謝する。