

## より深い省察を促す模擬授業検討会のあり方に関する一検討 —F. コルトハーヘンの ALACT モデルを参照して—

### Study on Review Sessions of Mock Lessons to Promote Deeper Reflection: Referring to F. Korthagen's ALACT Model

奥村 好美\* 伊藤 博之\* 松本 伸示\*\*  
OKUMURA Yoshimi ITO Hiroyuki MATSUMOTO Shinji

溝邊 和成\*\* 宮田 佳緒里\*  
MIZOBE Kazushige MIYATA Kaori

本稿は、より深い省察を促す模擬授業検討会のあり方を探究的に模索した事例を分析することで、模擬授業の検討会にコルトハーヘン (Korthagen, F.) の考え方を取り入れる際の新たなあり方を提案し、その意義と課題を整理することを目的とする。事例としては、兵庫教育大学大学院専門職学位課程の学校臨床科学コースの授業科目「授業研究の理論と実践」の2019年度の実践を取り上げる。「授業研究の理論と実践」は、コルトハーヘンの理論やその日本での展開等を学んだ上で、模擬授業検討会を重ねながらより良い模擬授業検討会のあり方を考え、探究していく授業である。分析に際しては、模擬授業及びその検討会や授業科目全体の振り返りを録画したものを文字起こしし、授業の事実から見えてきたものを整理した。

その結果、模擬授業の検討会にコルトハーヘンの考え方を援用する際の意義としては次の2点があげられた。1点目は、大学院生が授業者の視点だけでなく学習者の視点でも授業を見ることができるようになるとともに、授業者の思いや願い等と学習者のそれとが必ずしも一致しない (=ズレがある) ことを実感することを通じて強く意識するようになることである。2点目は、授業の展開や目標との対応を意識することで、授業の展開や目標の実現に関わる気づきにつながりうるズレを見出しやすくなるという点である。一方、課題としては、ズレに気づくだけでは、必ずしも「本質的な諸相への気づき」を伴う省察を導けるわけではないことがあげられる。これに関しては自律的に ALACT モデルを回せるようになることを目指しているということを大学院生と共有しておくことや、模擬授業検討会でズレが見つかった時に、検討会の場面での「今ここ」を活用しながら、ズレが見出された場面を「具体化」し、それに「向き合い」、「一般化」し、「物事の明確化」をすることができるように大学教員が関わること等が重要であると思われた。

キーワード：教師教育, より深い省察, ALACT モデル, 模擬授業

Key words : teacher education, deeper reflection, ALACT model, mock lesson

#### 1. はじめに

本稿は、より深い省察を促す模擬授業検討会のあり方を探究的に模索した事例を分析することで、模擬授業の検討会にコルトハーヘン (Korthagen, F.) の考え方を取り入れる際の新たなあり方を提案し、その意義と課題を整理することを目的とする。

コルトハーヘンの教師教育学は、2010年に武田信子らによってその著作『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)が翻訳出版されたことを皮切りに日本の様々な大学の教師教育の場で参考にされている。リアリスティック・アプローチとは、オランダの現実的な算数・数学教育 (Realistic

Mathematics Education) の考え方を教育実習生の学習や授業の領域に応用して、コルトハーヘンが提唱するものである。それは「生徒の実際的な問題や関心を基盤とする理論的な考察が深まること、新たに遭遇する状況にほぼ瞬時に適用できることの重要性、教育実習生による探究と省察、グループ・ワーク、そして実習生同士がアイディアの交流を行うことを核としている」<sup>1</sup>アプローチである。

このアプローチでは、「省察を促すことの最終的な目標は、教師が ALACT モデルのサイクルを自律的にたどれるようになること」<sup>2</sup>、つまり「教員養成プログラムが終わった後も発達し続ける能力、いわば成長しつ

\*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 准教授

令和2年4月24日受理

\*\*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 教授

づける能力を身につけさせる」<sup>3</sup>ことが目指されている。ここで述べられている ALACT モデルとは、経験による学びの理想的なプロセスをコルトハーヘンが5つの局面に分け、その5局面それぞれの頭文字を取って名付けられたモデルのことである<sup>4</sup>。5つの局面とは、行為 (Action)、行為の振り返り (Looking back on the action)、本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)、行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action)、試み (Trial) である。本稿では、このサイクルの中で「本質的な諸相への気づき」を得られたことをもってより深い省察を得られたと捉えることとする。

コルトハーヘンの考え方を日本の大学における教師教育の場で取り入れている先行研究・先行実践としては、リアリスティック・アプローチが理論と実践をつなぐアプローチであることから、教育実習の事後の振り返り場面<sup>5</sup>や、教育実習のリフレクションを含む「教職実践演習」等<sup>6</sup>でこの考え方を援用しているものがある。また、日本の教育実習はオランダの教育実習とは異なり、多くの場合には限られた期間でしか実施されないことから、講義・演習形式の授業<sup>7</sup>でこの考え方を取り入れているものもある。近年では、模擬授業の検討会の場面<sup>8</sup>でコルトハーヘンの考え方を援用しているものもある<sup>9</sup>。

本稿は、この模擬授業の検討会での取り組みに着目する。模擬授業の検討会でコルトハーヘンの考え方を活かすことができれば、教育実習期間が限られていたとしても実際の授業をもとにより深い省察を繰り返す行いに匹敵する経験を大学院生に保障しうると考えられること、また大学院生が学校現場に出た際に授業研究にも活かしやすくと考えられることがその理由である。実際、学校の校内研修でコルトハーヘンの考え方を参照して取り組んでいる事例もある<sup>10</sup>。以上より、本稿では、先行研究・先行実践に学びながら、より深い省察を促す模擬授業の検討会のあり方を探究的に模索した兵庫教育大学大学院専門職学位課程の学校臨床科学コースの授業科目「授業研究の理論と実践」の2019年度の実践を分析することで<sup>11</sup>、模擬授業の検討会にコルトハーヘンの考え方を取り入れる際の新たなあり方を提案したい。その上で、その意義と課題を整理する。

## 2. 東京学芸大学教職大学院の模擬授業検討会

本稿で取り上げる兵庫教育大学大学院の授業科目「授業研究の理論と実践」で行われた模擬授業検討会は東京学芸大学教職大学院（以下、東京学芸大学）における対話型模擬授業検討会と呼ばれる模擬授業検討会のあり方を参考にして実施されている。そのため、本節では、東京学芸大学における対話型模擬授業検討会の特徴を

整理しておく<sup>12</sup>。

対話型模擬授業検討会は、従来型の模擬授業を「行為志向」であると批判し、「意味志向」のより深い省察を促すことを目指して実施されている。そして、そのために、コルトハーヘンの ALACT モデルに着目している。ALACT モデルについては、先述した通りである。対話型模擬授業検討会の実施にあたっては、コルトハーヘンが第2局面から第3局面へと進むための手がかりとしてあげている9つの問いが活用されている（表1）。

表1 第3局面へ進むための手がかりとなる問い

0. 文脈はどのようなものでしたか？		
Want	1. 教師は何をしたかったのですか？	5. 学習者は何をしたかったのですか？
Do	2. 教師は何をしたのですか？	6. 学習者は何をしたのですか？
Think	3. 教師は何を考えていたのですか？	7. 学習者は何を考えていたのですか？
Feel	4. 教師はどう感じたのですか？	8. 学習者はどう感じたのですか？

(コルトハーヘン (2010) p. 136をもとに加筆修正)

対話型模擬授業検討会は、模擬授業の場合には学習者側が表1の右列を直接言語化して伝えることができることに着目して行われている。そのようにして「学習者役が授業中の自らの頭の働き方や感情の動きを語り、一方授業者役も同様に語って互いに交流し、そこに見られるズレに着目するなどして本質的な問題を浮かびあがらせていけば、より深い省察が容易となるはず」<sup>13</sup>であると考えられている。こうした対話型模擬授業検討会に学びながら、授業科目「授業研究の理論と実践」は実践された。

## 3. 授業科目「授業研究の理論と実践」の概要

本節では、2019年度の「授業研究の理論と実践」の概要を取り上げる。これまでも同科目は開講されていた。ただし、2019年度にコルトハーヘンの ALACT モデルに依拠する内容に刷新された。担当教員は、本論文の共著者である奥村、伊藤、松本、溝邊である。共著者である宮田は、授業担当ではないものの、本授業科目と関連する他の授業科目との連携を図るために毎回聴講し、大学院生への指導に携わった。また、受講生は正式には現職院生3名、学卒院生9名の計12名であった。ただし、模擬授業が始まると現職院生1名、学卒院生1名が聴講で訪れるようになった。2019年度の「授業研究の理論と実践」の流れは表2の通りである。

まず、第1回オリエンテーションにおいて、本授業の概要を示した上で、従来の模擬授業検討会や授業検討会を想起させた。そして、そこで出てきた課題を克服しう

る模擬授業検討会を15回の授業を通して模索していくという見通しを伝えた。

表2 2019年度「授業研究の理論と実践」の流れ

回	内容
1	オリエンテーション
2	文献読み合わせ（コルトハーヘンの教師教育学等）
3	文献読み合わせ（日本での展開）
4	他大学における模擬授業検討会の検討
5	プレ模擬授業検討会体験
6	理論編まとめと検討会の進め方
7-14	模擬授業とその検討会
15	まとめと振り返り

第2回・第3回では、文献の読み合わせを行った。毎回4つの文献を選定し、大学院生には4文献のうち、いずれか1つを担当させた。そして、それぞれが担当する文献を読み、整理してきた内容を共有する場を授業内で設けた。

第2回では、コルトハーヘンの教師教育学についての理解を深めることをねらい、表3の4つの文献を選定した。①②のコルトハーヘンの文献だけでは理解が難しい側面があることを考慮し、コルトハーヘンの理論をわかりやすく解説している③の文献を加えた。また、そもそもコルトハーヘンが想定している教育観や授業観は日本のものと同じであるとは限らないという点への気づきをねらい、④の文献を加えた。

表3 第2回授業での読み合わせ文献

①	コルトハーヘン、F.（編著）、武田信子（監訳）「実習生の個別指導：省察的な教師を輩出するための指導プロセス」『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、2010年、pp.115-150。
②	コルトハーヘン、F.（編著）、武田信子（監訳）「省察を促す具体的な道具と技法」『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、2010年、p.239-271。
③	坂田哲人「リフレクションとは何か」（pp.2-11）山辺恵理子「コルトハーヘンのリフレクションの方法論」（pp.12-27）坂田哲人・中田正弘・村井尚子・矢野博之・山辺恵理子『リフレクション入門』学文社、2019年。
④	リヒテルズ直子「オランダの学校では今」『オランダの個別教育はなぜ成功したのか—イエナプラン教育に学ぶ—』平凡社、2006年、pp.26-56。

第3回では、表4の4つの文献を選定した。①と②は、東京学芸大学の対話型模擬授業検討会に関する文献である。これらの文献を通じて、ALACTモデルの考え方をもとに日本でのどのような模擬授業に関する取り組みがなされているかを大学院生が学ぶことができると考えた。また、それを日本の授業研究の系譜の中に置いてみて、模擬授業や授業研究会で重視されるのは省察だけで良いのか、省察を行おうとする際にどういった留意点があるのか等を大学院生が考えるきっかけとなることをねらい、③や④の文献を加えた。

表4 第3回授業での読み合わせ文献

①	渡辺貴裕、岩瀬直樹「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』第26号、2017年、pp.136-146。
②	渡辺貴裕「小5社会『身のまわりの情報』『授業づくりの考え方—小学校の模擬授業とリフレクションで学ぶ—』くろしお出版、2019年、pp.113-136。
③	石井英真「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』第23号、2014年、pp.20-29。
④	吉永紀子「授業研究と教師としての発達一観を編み直す学びに向けて」田中耕治編著『戦後日本教育方法論史（上）—カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜—』ミネルヴァ書房、2017年、pp.247-266。

続く第4回では、東京学芸大学の対話型模擬授業検討会の映像を見ながら、同様の取り組みを体験させることで、その良さや留意点を考えられるようにした。第5回では、プレ模擬授業検討会体験を実施した。具体的には、現職院生が行った模擬授業をもとに東京学芸大学の対話型模擬授業検討会と同じような形で検討会を体験的に行った。これにより、学習者の視点をもって模擬授業に臨むことや学習者の視点を活かした検討会を体験し、その良さや留意点を考えられるようにした。

第6回では、これまでの理論編を総括し、ALACTモデルをベースに模擬授業の検討会を行うことの良さや課題を議論し、以後の検討会をどういった形で行うかについて考えた。その結果、表5のような様々な提案が出された。そこで、東京学芸大学の対話型模擬授業検討会のあり方を基本としながら、模擬授業の授業者が試してみたい検討会の形式を選択して毎回実施してみることになった。具体的には、8つの問いメモ（第9、12回）を使い、授業を受ける際の学習者としての自身について記録しておくといった東京学芸大学での取り組みをより発展させようとするものや、教材（第8回）や指導



案（第10回）といった視点を東京学芸大学での取り組みに加えようとするもの等が見られた。なお、表5のうち後半は、模擬授業の授業者を中心に大学院生たちがどういった検討会のあり方が良いかを探究的に改変していったため、全てがこの第6回で決まったわけではない。なお、表5のうち第8回に示されている「教材のあいうえお」とは、授業は教師・学習者・教材の三者によって成り立つという発想で、教材についても合わせて議論できないかという視点から共著者の溝邊から提案されたものである。「あ」が Aim (目的)、「い」が Idea (着想)、「う」が Use (使い方)、「え」が Effect (効果)、「お」が Others (その他) を指す。

表5 模擬授業検討会の工夫

回	検討会の工夫
7	学習者を2グループに分けて議論する、司会も板書する。
8	教師と学習者のズレを教材のあいうえおで整理する。
9	8つの問いメモを使う。
10	指導案とリンクさせて議論する。
11	スタンダードに検討会を行う。
12	8つの問いメモを使い、立ち話で議論する。
13	理論に立ち返って言動する。
14	学習者を2グループに分けて、立ち話で議論する。

最後に第15回でこれまでの総括として、模擬授業とその検討会の振り返りを行うとともに、検討会のあり方についてのディスカッションを行った。

### 3. 授業科目「授業研究の理論と実践」の実際

#### (1) 模擬授業と検討会の流れ

模擬授業と検討会は、先述したように、模擬授業の授業者が取り組んでみたい検討会のあり方を提案し、どういった形で検討会を実施するのが良いかを探究的に考えながら展開されていった。当然、毎回検討会のあり方は異なる。しかしながら、こうしたあり方を繰り返していくうちに、自然に残っていったアレンジが2つ見られた。それは、①時系列を意識して議論・板書することと、②授業の目標を黒板の上部に板書し、それを意識して議論を進めることである（図1参照）。

1つ目については、第10回の模擬授業検討会がきっかけとなっている。この時、指導案を拡大したものを黒板の真ん中に貼り、その両側に時系列で学習者と授業者の欲求、行動、考え、感情が板書された。この時の感想には、「(大学院生A) 指導案を真ん中において事後検を行うことで時系列がとても分かりやすかったと思う。た

だもって活用できる方法があるのではないかとも思った」「(大学院生B) 事後検討会では、指導案とリンクすることによってより授業者が言いやすいし、子ども役も言いやすくなりました」等の意見が複数の大学院生からあげられていた。ただし、時系列を意識することについては、時系列だったからこそその意味があまり実感できなかったという意見や、もっとうまく活用しうるのではという意見も見られた。

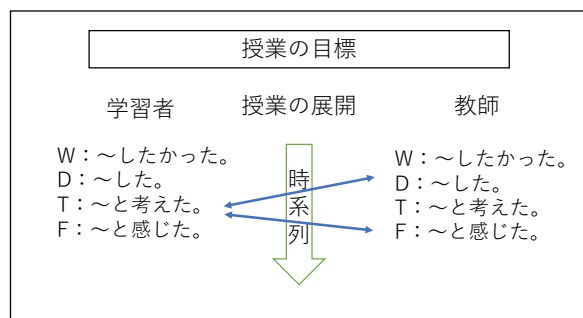


図1 アレンジされた模擬授業検討会の板書例

この第10回をきっかけに、第11回以降も黒板の中央に簡単な授業の展開が時系列で示され、その左右にその時々学習者側と授業者側の欲求(W)、行動(D)、考え(T)、感情(F)が板書されるようになった。ただし、欲求(W)、行動(D)、考え(T)、感情(F)は、常にこの順番で書かれたわけではなく、時系列に沿って混ざり合って書かれていた。こうしたアレンジにより、どの時点でどういったズレが生じているのかが視覚的に分かりやすくなった。そして、それを活かした検討会のより良いあり方が模索されるようになった。

2つ目については、第11回目の模擬授業検討会がきっかけとなっている。この時、時系列を意識して議論が展開されたものの、授業者が授業で目標としていたことが十分に意識されずに検討会が進められ、議論が瑣末な内容に終始してしまっただけではないかとの意見が授業担当教員から出された。これを受けて、第12回目以降の模擬授業検討会では、その授業の目標が黒板の上部に位置付くこととなった。

#### (2) 第13回模擬授業検討会の事例

本節では、第13回の模擬授業検討会の具体的事例を取り上げる。第13回を取り上げる理由は、先述したアレンジに大学院生たちが慣れ親しんでいることがあげられる。最後の模擬授業回である第14回としなかった理由は、第14回は2グループに分かれて検討会が実施され、授業者がいない側のグループでの議論に滞りが見られたからである。なお、他の回では、すべて大学院生1人が模擬授業を行っていたが、授業の受講人数の関係

で、第13回のみ2人で1つの模擬授業を行い、途中で入れ替わる形で授業が実施されている。

第13回の模擬授業は、小学校2年生の音楽で、題材は「いい音みつけて」であった。「ゆかいな時計」<sup>14</sup>という教材が用いられ、模擬授業の目標は「楽曲全体を楽しんで聴き、『ゆかいな時計』に出てくる楽器の音色に着目して、曲の変化に気づくことができる」であった。

授業の展開としては、最初に前時で扱ったとされる「ゆかいな時計」という曲に出てくる2つの楽器であるウッドブロックとトライアングルの名前や音の鳴らし方を思い出させる。ウッドブロックは時計の針の音、トライアングルは時計のベルの音であることがおさえられる。本時のめあてである「時計さんになりきろう」の共有が図られる。

この後、曲を「はじめ・中・おわり」に分けて聞く活動に入る。最初に「はじめ」の部分を学習者役全員で聞き、そこで何の楽器が使われていたかと、その時の時計さんの様子について発表する。次に、学習者役一人ひとりが個人持ちの情報端末で「中」と「おわり」を聞き、

それぞれで使われている楽器やその時の時計さんの様子を考える。それを学習者役全体に発表する。

模擬授業自体はここまでで終わった。授業後、模擬授業の授業者から、その後学習者たちはそれぞれ1曲を通したつながりを考えて、最後に1曲を通して時計さんになりきり、それを体で表現して授業が終わる予定であったことが伝えられた。

この回の模擬授業検討会の工夫としては、形式ではなく「理論に立ち返って言動する」ことが提案された。これは、学習者の視点を大切にすること、受容的・共感的な雰囲気を実施すること等をもう一度意識し直そうという提案であった。

この模擬授業の検討会で議論になったことのうち、主な内容を2つ取り上げたい。1つ目は、授業の導入で、「ゆかいな時計」になりきって音楽が聞けるようにと、授業者が手立てとしてウッドブロックが針の音、トライアングルがベルの音であることをおさえたため、実際の音楽の中でそれ以外の楽器が使われていたことに学習者側が戸惑ったことに関わる議論である。模擬授業で

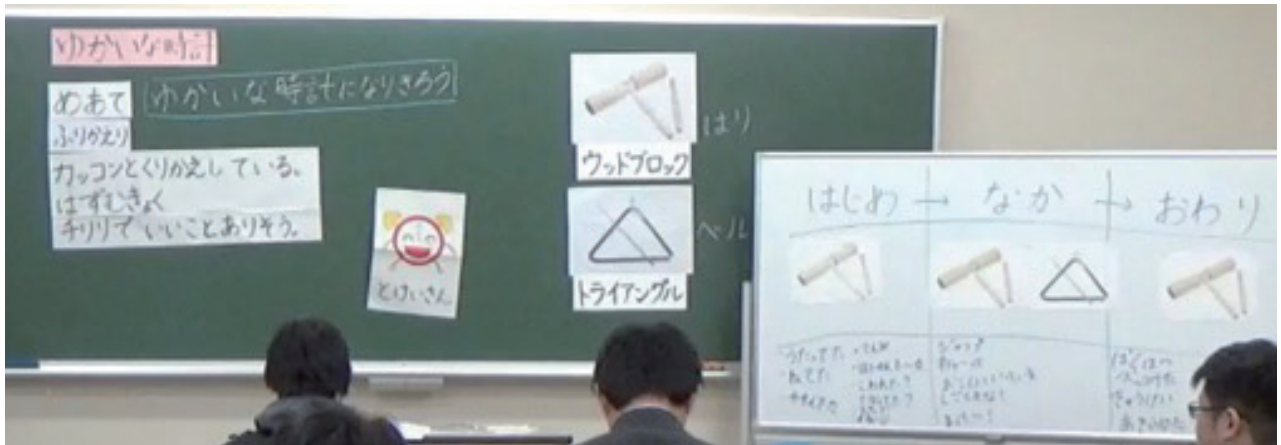


図2 第13回模擬授業の板書

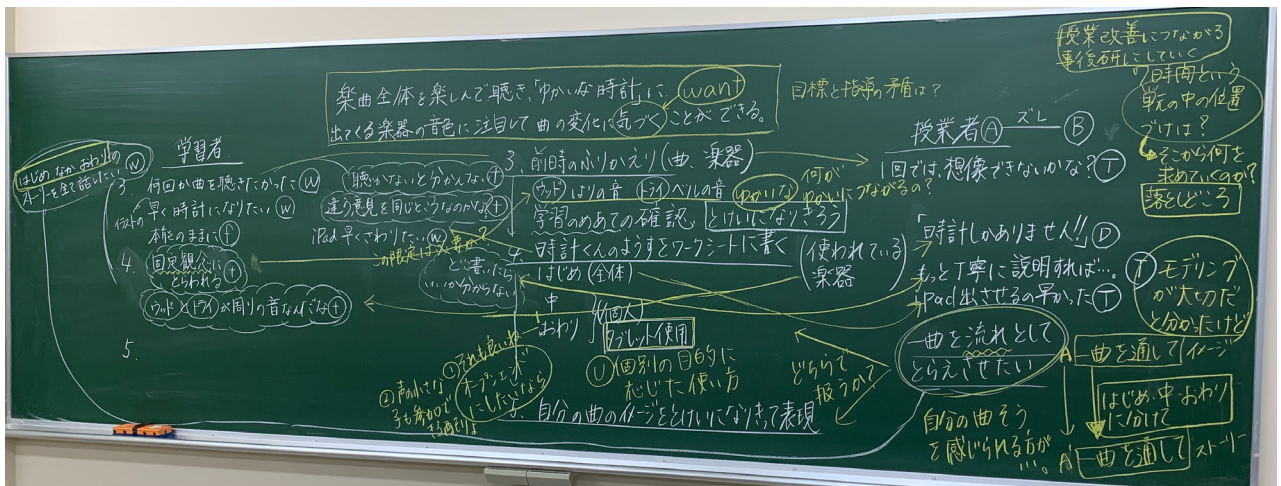


図3 第13回模擬授業検討会の板書

は、学習者役のAが「ウッドブロックとトライアングル以外がある!」と言った時、授業者T1は「時計さんしかないんです!」と答えるやりとりがあった。

この場面に関して、検討会においては、学習者役のCから「それで合ってるの?」という戸惑いを感じたことが出された。また、学習者役のAから自分がウッドブロックとトライアングル以外の音があると発言したことに授業者が「時計さんしかないんです!」と述べたことに対して自分の意見を「もっと扱ってほしい」と感じたことが語られた。一方で、「時計さんしかないんです!」の発言から、学習者役Eのように「それ以外の音は周りの音なんだって思ったのはある」と戸惑いが解消されたという発言もあった。学習者役の発言に対しては、授業者のT1自身、模擬授業中に学習者役のAの発言に動揺したこと、本当は「時計さんの雰囲気を表すような周りの音があるから、その雰囲気を手掛かりにしてもいいよ」と言いたかったけれどもうまく表現できなかったことが語られた。

こうした議論を通じて、授業者の「時計さんになりきって曲を聞いてほしい」という思いと、学習者役の「時計さん以外の音がすることに戸惑い、時計さん以外へ意識が向いてしまう状態」との間にズレが生まれていることを大学院生たちは見出していたといえる。また、授業者の即興的な発言が、学習者側の理解には貢献しても、感情面で負の影響を生み出しており、感情レベルでのズレが生まれていたことも見出していたといえる。これらのズレは、手立てのつもりで行った教授行為であっても学習者の視点で見た時に実際に手立てとなっていない場合があるという気づきや、授業者がとっさに反応する場合、その発言で学習者がどう感じるのかと何を理解するかということを合わせて考える必要があるといった気づきにつながりうると捉えられる。

\*以下、T1、T2は授業者。他は学習者役。( )内は筆者による補足である。

C: 考えたっていうか、ちょっと悩んだところで、最初ウッドブロックは針の音、トライアングルはベルの音って思ってたから、音楽聞いた時にそれ以外の音の方にあまり(意識が)いなくて。それ以外の音は歌ってるとか散歩とか(そういう発言が出たことに対して)それで合ってるの?ってちょっと考えました。

複数: あ〜〜。

C: 固定概念じゃないけど、最初そっちじゃないって思ってしまった。

D: 針の音じゃなかった。

C: でも、それがあったから、ああスキップでもいいんやっていうのがあったけど。

A: (授業の中で)「ウッドブロックとトライアングル以

外がある」って(僕が)言った時、もうちょっと何か(先生に)扱って欲しかった。トライアングルとウッドブロック以外でてるのに、扱って欲しかったなあ。

E: 「時計さんしかいません」って(先生に)言われたから、それ以外の音は周りの音なんだって思ったのはある。

複数: あ〜〜。

T1: そう言われたからウッドブロックとトライアングルに注目したんじゃないって?

E: そう言われたからそれ以外の音は周りを表しているんだなと思った。

F: 鼻歌とか言ってたから、ああ気分なんだこれって思った。雰囲気がいいんやなと思った。

(略)

T1: 最初に時計さんの針の音とベルの音だよって言ったのは、今日のめあてが「時計さんになりきる」ことだったので、この曲の中に時計さんがいるんだよってことをしっかりわからせてあげたかった。その時計さんになりきるんだよ。なりきるための手立てとして、ベルと針だよ。でも、やっぱりAくんに、「ウッドブロック以外の音も聞こえる」って言われた時に、「そうなんですよね」と思って。で、「どうしよう」って思って。時計さんから出る音はウッドブロックとトライアングルなんですよ。本当に伝えたかったのは、Eさんにちょうど言ってもらった、時計さんの雰囲気を表すような周りの音があるから、その雰囲気を手掛かりにしてもいいよってことを言いたかったんですけど、うまいこと言えなくて「時計さんしかありません!」って言った、かなあ。

2つ目は、曲の変化に気づき、1曲を流れとして捉えさせたいと授業者が願う場合に、1曲をすべて聞かせたり、1曲全体の変化を表現させたりした方が良いのか、変化を捉えやすい所で曲を分けて聞かせたり、部分ごとに分けて考えを出させたりした方が良いのかをめぐる議論である。これは授業者側のT1とT2の間でもともと議論となっていた点でもあったという。

模擬授業では、「はじめ・中・おわり」に分けて音楽を聞き、そのそれぞれについて考えが全体で発表された後、一人ひとりが1曲を通してストーリーを考えることが想定されていた。検討会では、学習者役から、最初に「はじめ・中・おわり」と区切って発言が求められたことに対して「自分が頭の中で作ったお話を話したかった。全部」といった意見等が出された。

これを受けて、授業者T1と授業者T2の間で1曲の扱いをめぐる議論となっていたことが授業者T2から述べられる。授業者T2は「ストーリーとしてみたときに全員が(はじめ・中・おわりに分けて)一個ずつ出し



ちゃうと、その人の流れじゃなくなる」「でも1回もこの曲を（1曲通して）聞かずにこの授業に入ることに違和感はないですか？」といった発言から、本時の授業の最初に1曲通して聞いた方が良く感じていたこと、授業プロセスでも学習者が1曲を通したストーリーを語る方が良く考えていたことがわかる。ただし、授業前にT1と議論をしたことで、「流れとして捉えるためには変化していることがわからないといけない」ということに納得し、今回のように最初は曲を分けて変化を捉えようとしたという。

このT1の引っ掛かりについて、学習者役からは「分けたから変化が見えるようになったよね」「最初に分かれてよかったと思った」「前回聞いてたらいい」といった発言がなされていた。このことから、学習者役には1曲を通してストーリーを言いたいという思いはあっても、分けて聞くことには違和感等はなく「楽曲全体を楽しんで聴き、『ゆかいな時計』に出てくる楽器の音色に着目して、曲の変化に気づくことができる」という目標にむしろせまった授業となっていたことが示唆された。

こうした議論を通じて、授業者T2の「（1曲を通してストーリーを考えさせるために）1授業の中で最初に1曲を聞き、1曲のストーリーを学習者に考え、語ってほしい」という思いと、学習者役の「前時に聞いていけば最初に1曲を通して聞けなくても違和感はなく、曲が分かれていることで変化がわかりやすかった」という思いとの間にズレが生まれていることを大学院生たちは見出していたといえる。これらのズレは、教師の願いに沿った授業を行うことが、音楽の授業としての目標の達成につながるとは限らないという気づきや、全てを1つの授業内で行おうとするのではなく前の授業とつなげる等長期的な視点で授業をいかに構想していくのかといった気づきにつながりうると思える。ただし、検討会ではその後、ズレを深める方向ではなく、T1とT2の思いを折衷していかに授業を作ることができるかという方向に議論が展開していた。

\*以下、T1、T2は授業者。他は学習者役。（ ）内は筆者による補足である。

T2：私はこの授業をする前にT1とこの授業について色々話してて、ここ（2人の間）で既にズレがあったところがあった。どうしていこうって考える時間もなくて、いいやこれでいこうってやったところをちゃんと（みんなに）言われてるから、そうだよなあっていう感じ。例えば、Aくんの「流れで言いたい」という意見とか、私はすごいそうだと思ってて。でも（はじめ・中・おわりごとにモデルをイメージするという）モデリングをすることもすごい大切だっていうのも、確かに！って思ったから、そっちにしたんですけど。

そう、だからどうしたらよかったのかなってというのは私は最後まで悩んだまま今日まで来てしまった。そういう所が何箇所かあります。

D：1曲の流れとして捉えさせたいって思ってるのに「はじめ・中・おわり」って分けたのはなぜ？

T2：流れとして捉えるためには変化していることがわからないといけない。だから分ける。

D：あそこでやったのは、分けたから変化が見えるようになったよね。

複数：うなずく。

D：むしろT2さんがやりたいことは達成されたんじゃないん？あの板書を通して。

T2：あっそうなんですけど。ストーリーとしてみたときに全員が（はじめ・中・おわりに分けて）一個ずつ出しちゃうと、その人の流れじゃなくなる。

D：T1さんが（授業の）最後に1曲の流れとして捉えさせたいということだったけど、この流れっていうのはどう考えたらいいの？いっぱい前に（板書に）意見があるけど。

T1：色々（意見は）あるけど自分の中でのイメージ。最初に言ってたのと変わってもいいので、自分なりの時計さんのストーリーみたいなのを頭に入れて聞く。そうすることで、最後の体で表現するときに、終わったあとすぐ体で表現してごらんっていうのは難しいと思ったので、その手立てにもなると思って。1曲自分の中の時計さんを頭の中でイメージして時間があれば体でやってみようかっていう流れにしたらいかなあって。

（略）

F：最初に（1曲）通して聞いてちゃうとわかんない人はわかんない。最初に（曲が）分かれてよかったと思った。

（略）

T2：でも1回もこの曲を（1曲通して）聞かずにこの授業に入ることに違和感はないですか？

F：前回聞いてたらいい。

T2：前回聞いてたらいいやってなります？

F：うん。

T2：覚えてないかなって思ってた。

G：給食の時間に流せばいい（笑）

以上のように授業者と学習者の双方の視点から授業の事実をつかみ直すことで、「本質的な諸相への気づき」につながりうるズレを見出す議論が展開されていたといえる。どちらの議論でも、教師の働きかけや学習者の様子が、授業の展開の中に位置付けられている。また2つ目の議論では、授業の目標と照らして議論が行われている。①時系列を意識して議論・板書することと、②授

業の目標を黒板の上部に板書し、それを意識して議論をすることによって、授業の展開や目標の実現に関わる気づきがなされる可能性が示されたといえよう。ただし、検討会においては、議論で出てきたズレを深めるのとは異なる方向へ議論が展開していた。大学院生たちは「なぜこうしたズレが生じたか」を深めるのではなく、「こうしたズレを解消するためにはどうしたらよかったのか」という問いを持っていたように思われる。まさに「本質的な諸相への気づき」を促す絶好の好機であったにも関わらず、担当教員側から適切な指導が行えなかったのは残念なことであった。

### (3) 第15回まとめと振り返りでの議論

本節では、第15回のまとめと振り返りの議論を取りあげる。第15回では最初に、模擬授業をした大学院生に、自身の模擬授業を振り返った際の「気づき」や自身が工夫した検討会のあり方に関する感想を出させた。その後、検討会の持ち方について議論が行われた。

まず、模擬授業の振り返りについてである。結論からいうと、「本質的な諸相への気づき」に該当すると考えられるような「気づき」は大学院生から発言されなかった。授業をもっとこうすれば良かったというような側面のみ言及して振り返りは語られた。例えば、前節で取り上げた模擬授業を行った大学院生の授業者T2は、「授業については、私は思ったことができなかったというのでもあって、経験だなと思ったので頑張りたいと思いました」という抽象的な振り返りを述べている。T1は第15回の授業を欠席していた。

「本質的な諸相への気づき」が語られなかった理由を大学院生たちにたずねると、「(大学院生A)ズレはズレてたと思うんですけど、多分その後がなくて、ズレが見つかった！で終わったから多分そうなるのかなあ」といった意見や、「(大学院生G)後半になればなるほど、学習者と授業者のズレというよりは、目標と学習者のズレを重視するようになってきたのかなとは思った。そこから授業を改善する代替案を考えるようになってるなあとは感じて、議論の中心が目標とかねらいに対して学習者はどうだったかになってた」といった、そもそも授業者と学習者の間のズレが事実に基づいて十分に議論されなかったのではないかという意見が出された。

このことから、大学院生たちの中では、何らかの「ズレに気がつく」ことがある種のゴールと考えられていたこと、またそこから一足飛びにどう改善したら良いのかといった思考に陥っていたことがわかる。ただし、大学院生たちは、ズレを見つけることで、自身の想定とは異なる思いや考え、感情を学習者が持っていたことには気づいている。だからこそ、「このままではいけない」「どうしたらよかったのか」と改善へと意識を向けてい

たようである。しかしながら、これでは、ALACTモデルの肝となる第3局面が抜けてしまう。つまり、ズレを見出すだけでは、必ずしも「本質的な諸相への気づき」へと至らないことがわかる。

この要因としては、一つには、理論編で十分に「本質的な諸相への気づき」の重要性や、気づきに至るためのプロセスを大学院生に伝えられていなかったことが考えられる。気づきに至るためのプロセスとしては、コルトハーヘンがALACTモデルの第2局面における援助としてあげている「受容」「共感」「誠実さ」「具体性」や、第3局面における援助としてあげている「向き合わせ」、「一般化」「今この経験の活用」「物事の明確化の援助」が参考になると思われる<sup>15</sup>。このうち、「受容」「共感」「誠実さ」については、大学院生たちはあたたかい雰囲気の中で多くのズレを見出すことを実現できていたと思われる。むしろ、検討会の場面での「今ここ」を活用しながら、ズレが見出された場面を「具体化」し、それに「向き合い」、「一般化」し、「物事の明確化」をすることが今後は求められるといえよう。もう一つの要因としては、担当教員側としては、これだけズレが議論されていたのだから多くの気づきがあったらうと考えてしまい、議論に介入せずに検討会を大学院生に委ねてしまっていたことが要因として考えられる。気づきに至るプロセスを意識した働きかけが担当教員側に求められるといえよう。

次に、検討会の持ち方についてである。この授業で自然に残っていった2つのアレンジである①時系列を意識して議論・板書することと、②授業の目標を黒板の上部に板書し、それを意識して議論を進めることを中心に議論が行われた。この議論は、「本質的な諸相への気づき」の重要性を確認した上で行われた。1つ目の時系列を意識することに関しては、時系列を板書したからといって必ずしも議論を時系列で行う必要はないものの、時系列を意識した話を行うことは重要であろうという意見が出された。例えば、「(大学院生F)個人的には、時系列を書いておいて、思いが強いところから(話し合いを)やるのがいいのかなって思います。なんでかっていうと、そこにズレが生まれるんだけれども、そのズレが生まれる原因はその前にあることも結構多くて。まあそうじゃないこともあるんですけど。それを考えると1つの時間軸は置いておいたほうが後でどこでズレたのか、ここがまずくてズレたのかなっていう気づきみたいなものが見えるんじゃないかなって思った」といった意見が出された。その一方で、難しさとして、授業者がその授業を通じてずっと「明瞭な指示だとか発問ができない」ことで学習者にうまく伝わらず、ズレが出ているような場合に、時系列に沿って局所的な話を繰り返すだけで授業者が「本質的な諸相への気づき」に至れるの



だろうかという指摘が大学院生 D からなされた。

2つ目の目標を黒板上部に板書することについては、目標に照らした気づきの可能性が生まれる一方で、次の2つの留意点が出された。1つは、目標を示すことで、それが授業者の want とすり替えられてしまい、本当に授業者がやりたかったことが出にくくなってしまわないかというものである。例えば、「(目標は教師の願いを) 反映しているけれども、そのものではない」「必ず後半から目標が書かれていたんだけど、そうじゃなくって授業者は結局何がしたかったんっていう核になる部分をもっと掘り下げて欲しかった」のような発言が大学院生 F から出された。

もう1つは、最初に目標が示されることでそれに捉われた議論になってしまうのではないかというものである。これについては、例えば、「(大学院生 H) 最初に授業者の思いをバーンと出すことによって、逆に学習者の意見がもっと自由にいくくなるかなと思って」、「(大学院生 D) 要するに結局、願いが先にあったらみんな結局その願いにつながるような発想をしなきゃいけないっていうバイアスが無意識にかかってんじゃないか」といった発言がなされた。これは、先述した目標にとられることで、授業者と学習者の間のズレが事実に基づいて十分に議論されなかったのではないかという意見と関わっている。

以上より、模擬授業検討会でズレが見つかったとしても、そこから自動的に「本質的な諸相への気づき」を伴う省察が導かれるわけではなく、したがって教員側からの適切な働きかけが必要であることがわかった。また、時系列や目標を意識することで授業の展開や目標の実現に関わる気づきにつながりうるズレを見出しやすくなる一方で、それが時系列順に話さなくてはならないといった話し合いの仕方を縛ることのないようにすることや、目標のみに捉われないようにすること等の留意点が表示された。

#### 4. おわりに

本稿では、コルトハーヘンの ALACT モデルを参照して、より深い省察を促す模擬授業検討会のあり方を探究的に模索した授業科目「授業研究の理論と実践」の2019年度の実践を分析することで、模擬授業の検討会にコルトハーヘンの考え方を取り入れる際の新たなあり方を提案し、その意義と課題を整理することを目的としていた。

その結果、新たなあり方として、①時系列を意識して議論・板書することと、②授業の目標を黒板の上部に板書し、それを意識して議論を進めるというアレンジを加えたあり方を提案した。その意義としては、次の2点があげられる。1点目は、大学院生が授業者の視点だけで

なく学習者の視点でも授業を見ることができるようになるとともに、授業者の思いや願い等と学習者のそれとが必ずしも一致しない(=ズレがある)ことを実感することを通じて強く意識するようになることである。検討会を繰り返すに連れて、大学院生たちは自然に学習者の視点で授業の事実を語っており、ズレを見つけることで、自身の想定とは異なる思いや考え、感情を学習者が持っていたことには気づけていた。2点目は、授業の展開や目標との対応を意識することで、1点目であげた授業者と学習者の間での思いや願い等のズレだけでなく、授業の展開や目標の実現に関わる気づきにつながりうるズレを見出しやすくなった点である。

一方、課題としては、ズレに気づくだけでは、必ずしも「本質的な諸相への気づき」を伴う省察を導けるわけではないことがわかったことがあげられる。これに関しては「本質的な諸相への気づき」の重要性や、気づきに至るためのプロセスを大学院生と共有しておくことや、模擬授業検討会でズレが見つかった時に、検討会の場面での「今ここ」を活用しながら、ズレが見出された場面を「具体化」し、それに「向き合い」、「一般化」し、「物事の明確化」をすることができるように担当教員が関わること等が重要であると思われる。

今後は、他の授業科目とも連携しながら、ズレをもとに「本質的な諸相への気づき」に至るプロセスを重視した取り組みを実施したい。また、今回の授業では、学習者と授業者の間のズレや、授業の展開や目標の実現に関わる気づきにつながりうるズレに焦点が当たっており、授業者の「願い」と「行為」のズレ等の授業者の中でのズレや、授業者が立てた目標自体の問い直し等は十分に位置付けられていなかった。これらの点も意識して取り組みを進めていきたい。

- 1 コルトハーヘン、F.(編著)、武田信子(監訳)『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリティック・アプローチ』学文社、2010年(原著は2001年)、p.3。
- 2 同上書、p.116。
- 3 同上。
- 4 同上書、pp.53-55。
- 5 佐竹靖、小柳和喜雄、森本弘一、赤沢早人、市橋由彬、山本浩大、竹村景生「リフレクションを組み込んだ教育実習プログラムの開発—教育実習生の授業に関する知識変容に与えるリフレクションの効果に着目して—」『次世代教員養成センター研究紀要』(第5号、2019年、pp.197-205)。
- 6 村井尚子「エピソード記述と教育的契機の記述による教育実習へのリフレクション」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第5巻、2015年、pp.185-194; 山本一成、中山美佐、濱谷佳奈、小野寺香、村井尚子、坂田哲人「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』『大阪松蔭女子大学研究紀要』第6巻、2016年、pp.187-198；中山美佐、山本一成、濱谷佳奈、村井尚子、小野寺香、坂田哲人「リアリスティック・アプローチを用いた教職実践演習についての研究」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第7巻、2017年、pp.165-176；村井尚子「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』第15号、2019年。
- 7 小野寺香、村井尚子、中山美佐、濱谷佳奈、山本一成、坂田哲人「教員養成課程におけるリアリスティック・アプローチ導入の理念と意義」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第6巻、2016年、pp.81-89；上條晴夫「教師教育におけるリフレクション養成の具体的技法の開発研究—F・コルトハーヘンの『省察モデル』を中心に—」『東北福祉大学研究紀要』第36巻、2012年、pp.179-192。
- 8 渡辺貴裕、岩瀬直樹「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』第26巻、2017年、pp.136-146。
- 9 その他の先行研究・先行実践として、教師が自らの「在り方」を問い直すことができる教員養成のあり方を探った先行研究（荒木寿友「教員養成におけるリフレクション—自身の『在り方』をも探究できる教師の育成に向けて—」『立命館教職教育研究』第2巻、2015年、pp.5-14）や、自己の核となる資質の振り返りを行い、自己の行動や目標を創ることができる学生への実践上のアプローチの視座を得ることを目指した先行研究（茂野賢治「教員養成段階における教師教育の展望—コルトハーヘンの『コア・リフレクション』に焦点を当てて—」『立命館教職教育研究』第4巻、2017年、pp.51-59）、さらに省察を中核とした理論と実践の往還を具体化する教職大学院のプログラムを探求した先行研究（若木常佳、村田育也「教職大学院における理論と実践の往還を具体化するプログラムの実証的研究」『日本教師教育学会年報』第26巻、2017年、pp.112-122）もある。
- 10 二宮衆一、小谷祐二郎、中山和幸、中西大、久保文人、西原有香莉「省察を促す授業研究のあり方についての実践的研究」『和歌山大学教職大学院紀要：学校教育実践研究』（第3巻、2019年、pp.81-89）。
- 11 本研究に関わる授業中の動画や写真の撮影、及び文字起こしのデータや写真、受講生の感想の論文への掲載については、個人情報への配慮等を説明した上で、受講生から承諾を得ている。
- 12 渡辺、岩瀬、前掲論文。
- 13 同上論文、p.138。
- 14 教科書『小学音楽 音楽のおくりもの2』（教育出版、2019年度版）を参照。
- 15 コルトハーヘン、F.（編著）、前掲書（pp.128-141）を参照。