

より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会の試み

中井 隆司*・山本 敏久*

Takashi NAKAI*, Toshihisa YAMAMOTO*

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発講座*

School of Professional Development in Education, Nara University of Education*

1. はじめに

教職課程コアカリキュラムが公表（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 2017）されるなど、教員養成に対する大学の責任がより重要視されるようになってきている。この教職課程コアカリキュラムでは、「教科（領域）及び教科の指導法に関する科目」の当該教科の指導方法と授業設計（到達目標）において「模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている」と示されており、これまで以上に模擬授業及び省察の必要性・実効性が問われるようになってきている。

これまでにさまざまな教科・領域で模擬授業や授業検討会での振り返り（省察）が実践されてきた。しかし一方で、渡辺・岩瀬（2017）が「現在の日本の大学における模擬授業の取り組みは、「省察」や「リフレクション」を掲げて行っている場合でさえ、そこでの省察は行為志向の、浅いものにとどまっているものと考えられる。」「参加者らが授業後すぐさま評価や改善点の指摘などを行うやり方では、原理上、各人が元々持っている枠組みを超えた発想は出にくい。」と指摘している。そのうえで、行為志向の従来型の検討会に対して、意味志向の、より深い省察を促す模擬授業の取り組みとして対話型模擬授業検討会を提唱している（表1）。

彼らはコルトハーヘン（武田2010）のALACTモデル（図1）の第3局面である「本質的な諸相への気づき」を鍵に「行為およびそこで起きた出来事の振り返りから一足飛びに『では次はどうすればよいか』（行為の選択肢の拡大）にむかうのではなく、問題を一段掘り下げて『本質的な諸相』を浮かびあがらせる」ことにより省察をより深いものへと導こうとしている。

この第3局面に進むことを促す手がかりとして表2に示した9つの問いを用いている（渡辺・岩瀬2017）。この問いでは、実践の文脈をふまえたうえで、教師と学習者それぞれの側から、その実践にお

表1 従来型検討会と対話型検討会の発想の違い（渡辺・岩瀬2017）

	従来型	対話型
授業時の各メンバーの役割	授業者役は用意してきた計画を効果的に遂行してみせる、学習者役はその良し悪しを評価する	授業者役・学習者役として「今ここ」で生じる出来事を経験する
検討会時の授業者役と学習者役との関係性	授業者役は教わる、学習者役は評価したり助言したりするという非対称な関係	それぞれの立場から感じたことや考えたことを出し合うフラットな関係
気づきの性質	既存の枠組みの中での気づき	既存の枠組みを超えた気づき
学ぶもの	授業の手順や指導技術	授業を行ううえでの考え方

いて、望んだこと、行ったこと、考えたこと、感じたことを浮かびあがらせ、そこに見られるズレに着目することによって、問題を掘り下げることができるようにするものである。

奈良教育大学教職大学院でも、これまで「学校実践省察」の授業を中心に他の演習科目・実習科目と連携しながら院生の省察力向上に向けた継続的な取

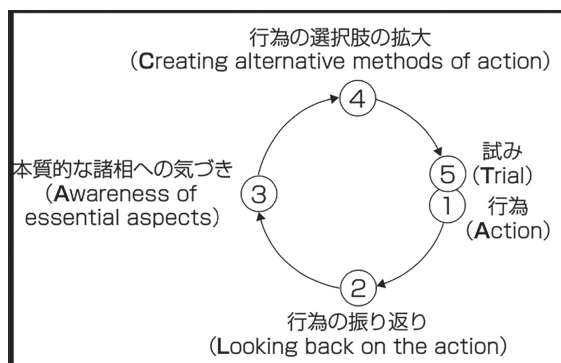


図1 ALACTモデル（コルトハーヘン）（武田2010）

表2 第3局面へと進むための手がかりとなる問い
(渡辺・岩瀬2017)

文脈はどのようなものだったか		
	教師	学習者
Want	教師が何を望んでいたか	学習者が何を望んでいたか
Do	教師が何を行ったか	学習者が何を行ったか
Think	教師が何を考えていたか	学習者が何を考えていたか
Feel	教師が何を感じていたか	学習者が何を感じていたか

組を実施してきた(中井・吉村・前田2020、中井・前田・吉村2021)。これらの取組によって主に以下の点を明らかにすることができた。

①省察コメントは、学部卒院生及び現職教員院生ともに、ほとんどは授業者、授業方法、授業内容などに言及した「教授に関する命題」である。

②学部卒院生による思考内容と思考様式は、その大部分は「推論」の下位カテゴリーである観察者の想起した授業や技術の代案を提示する「改善」である。

③メンターである現職教員院生による思考内容と思考様式は、「推論」の下位カテゴリーである「意図」「改善」が大部分を占めている。

④学部卒院生及び現職教員院生の「授業についての教師の知識領域」はその大部分が「教授方法に関する知識」であり、それ以外には「教授内容と教授方法に関する知識」「教授方法と学習者に関する知識」といった複合的知識もあるが、総じて教授方法に関連した知識に基づいている。

⑤省察に用いた実践映像を授業者中心から学習者中心に変更すると、学習者の具体的学習状況に関する情報が増えることで、学部卒院生、現職教員院生ともに1授業の省察コメント数に変化は認められなかったが、省察コメントの文字数が増加した。

⑥学部卒院生及び現職教員院生ともに、教室前方から学習者を中心に収録した映像の中

に小窓で教室後方から授業者を撮影した映像を組み込んだものを観て省察コメントを記入する場合、模擬授業だけでなく教室の後ろから撮影した実習授業でも学習者の具体的状況に関する描写割合が高くなった。

⑦省察に用いた実践映像を授業者中心から学習者中心に変更しても学部卒院生及び現職教員院生の省察コメントの多くは「教授方法に関する知識」に基づいたものであったが、現職教員院生は模擬授業及び実習授業ともに「教材内容・教授方法・生徒に関する知識」の割合が増えた。

しかし、一方で、渡辺・岩瀬(2017)が指摘しているように各人が元々持っている枠組みを超えた発想が出にくいという課題も併せて浮き彫りになった。

そこで本研究では、これまでの取組で得られた成果と課題を基に、1年生の演習科目である「学校実践省察」に対話型模擬授業検討会を取り入れた授業内容・方法についての取組について報告する。このことにより、行為志向ではない意味志向のより深い省察の促進を目指す模擬授業検討会実現に向けた示唆を得られると考えた。

2. 奈良教育大学教職大学院「学校実践省察」の概要

奈良教育大学教職大学院では日頃から教職大学院カリキュラム・フレームワークに基づき、5つの科目群間(図2)で授業内容の連携を行っているが、これらの科目のうち、特に「学校実践省察」「授業力基礎演習」の二つの演習科目及び、「課題探究実習Ⅰ」「課題解決実習Ⅰ」の二つの実習科目(図中の☆印)を連携させ、院生の授業についての省察を核としたプログラムを実施している。図3は連携した4つの

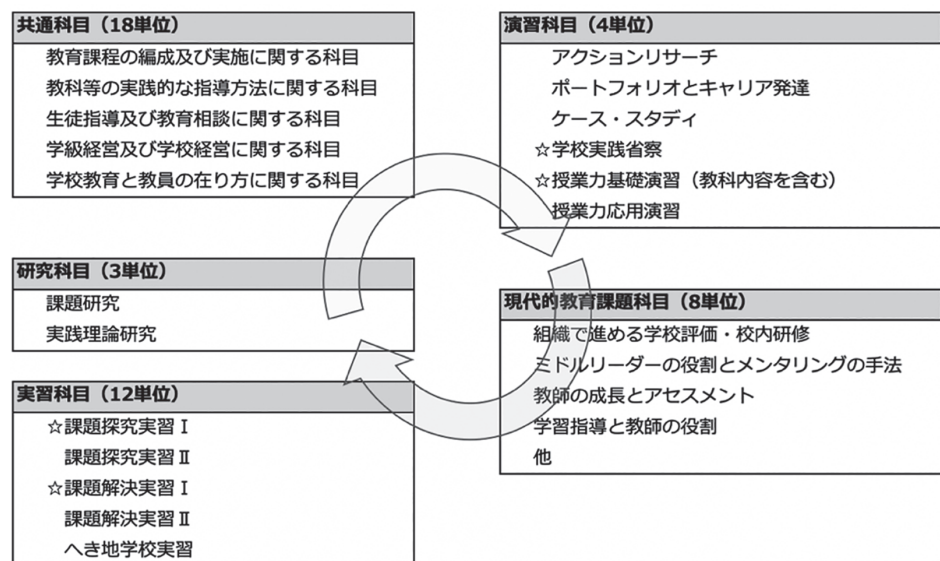


図2 奈良教育大学教職大学院の授業科目（2021年度）

表3 2021年度「学校実践省察」の概要

授業の到達目標	①授業や指導場面を振り返るさまざまな視点と段階について、その違いを説明することができる。		
	②実践中の省察、実践後の省察、自らの省察に対する省察を経て、子どもの学力向上に向けた教師の省察能力の意味を理解することができる。		
	③自らの実践や他者の実践を省察し、実践及び実践力改善のための具体的な示唆を提示することができる。		
授業の概要	本授業は、実践後の検討会及び実践観察などで、反省的实践家として自らの実践や指導場面、さらには同僚教員の指導を振り返ることによって、子どもの学力向上に向けた自らの実践や指導の改善点などに気づくことのできる省察能力（実践中の省察、実践後の省察、省察に対する省察）やメンター教員として同僚への指導助言を行うことのできる省察能力を習得するために必要な授業です。 なお、この授業は、授業力基礎演習と連携するとともに課題探究実習Ⅰ・課題解決実習Ⅰと並行して行います。		
授業計画	回	テーマ	内容
	第1回	省察の意味とその方法	職能成長モデルやA L A C Tモデルを基に、省察の意味やサイクルと視点及びその段階を模擬授業映像などから理解するとともに教師の省察能力や実践力と子どもの学力の関係及び省察能力習得に向けたポイントを理解する。
	第2回		
	第3回	省察に基づく改善策と集団省察	実践事例を題材に、「本質的な諸相への気づき」について、グループでの対話を通して深める。
	第4回		
	第5回	実践力向上・実践改善に向けた省察能力の獲得	授業力基礎演習で実施する模擬授業を題材に、対話型模擬授業検討会を実施し、実践の背景及び実践改善に向けての「検討会での話し合い」の仕方を学ぶ。
	第6回		
	第7回		
	第8回		
	第9回	集団省察による省察力及びメンター省察の妥当性	授業力基礎演習での模擬授業に対する対話型模擬授業検討会及び課題解決実習Ⅰの実践に対する省察コメントについてグループで集団省察し、子どもの学力向上に向けた実践力及び実践改善に必要な省察力及びメンター省察の妥当性について討議を行う。
	第10回		
	第11回	省察を経た自身の課題と展望	課題探究実習Ⅰ・課題解決実習Ⅰ・授業力基礎演習での実践・模擬授業を振り返り、自身の実践力・メンター指導力の課題と改善についてポスターにまとめて発表する。
	第12回		

授業科目の連携スケジュールである。「授業力基礎演習」では、前期に学部卒院生が教員免許状の学校種に応じた授業づくりと学習指導案づくりを改めて学んだ後に模擬授業・振り返りを実施し、自身の授業力についての課題を把握する計画で授業が進められる。「課題探究実習Ⅰ」では、学部卒院生が年間を通じて週1回（午前中）、学校での児童生徒の様子及び授業観察を実施し、各自の研究課題が探究される。「課題解決実習Ⅰ」では、後期に一ヶ月間にわたり学部卒院生が自身の研究課題に基づいた授業実践に取り組み、研究課題の修正・焦点化を行う。そして、「学校実践省察」では、前期に学部卒院生・現職教員院生が授業についての省察の意味と方法を学んだうえで、学部卒院生が課題探究実習Ⅰで観察した事例を持ち寄り、学部卒院生2～3名と現職教員院生1～2名で各学校種別にグループを構成し、各事例について協働で省察を実施する¹⁾。その後、授業力基礎演習で実施された模擬授業の録画映像を題材に

同じグループで学部卒院生と現職教員院生が協働で省察を実施する³⁾。後期は、学部卒院生が一ヶ月にわたる課題解決実習Ⅰで実施した実践の中から典型授業を録画し、前期と同様、各グループで省察を実施する。そして、2回にわたる省察でそれぞれが書き込んだ省察コメントの有効性について検討会が開かれ、そこでの意見を基に学んだ内容をポスターとして発表する²⁾。

本研究の対象である対話型模擬授業検討会は2021年度授業計画の第5回～第8回に試行的に実践された（表3）。

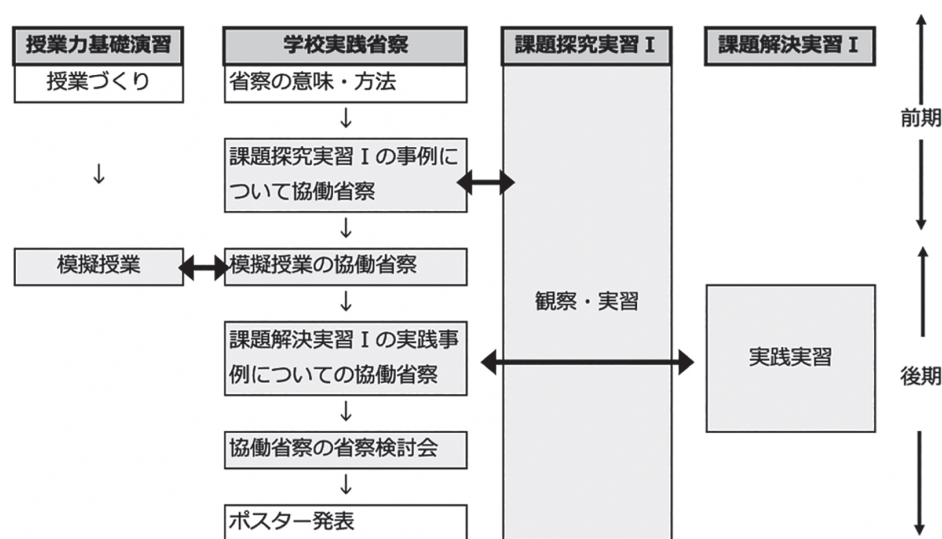


図3 授業内容の連携及びスケジュール

表4 検討会での討論の視点

文脈はどのようなものだったのか		
教師	ズレは？	学習者
教師は何を望んでいたか		学習者は何を望んでいたか
教師が何を行ったか		学習者が何を行ったか
教師が何を考えていたか		学習者が何を考えていたか
教師が何を感じていたか		学習者が何を感じていたか
実践改善に向けて		

3. 新しい取組の成果と課題

対話型模擬授業討論会の取組は1日で1教室につき最大4つの模擬授業と検討会を実施した。学部卒院生（19名）及び現職教員院生（4名）を6つの教室に分けて、模擬授業45分（小学校での実習実施者は45分、中学校・高等学校での実習実施者は50分）、検討会30分という形式で学部卒院生19名全員が模擬授業を実施した。各教室の学部卒院生は交代で模擬授業者役と学習者役を担い、現職教員院生は模擬授業では学習者役として、検討会では予め決められた学部卒院生のメンター教員として学部卒院生を支援した。受講生は第3回・4回目の授業で実践事例を題材に「本質的な諸相への気付き」について検討会での討論の視点（表4）に基づいてグループで討論を実施し、その意味と進め方については理解している（表3）。

実際の対話型模擬授業検討会での参加者の発言内容から、どのように検討会が進められたのか、さらにはどのような省察内容であったのかについて事例的にみてみよう。

事例として取り上げるのは、2021年8月31日（火）に実施した全19名の学部卒院生が実施した模擬授業に対する対話型模擬授業検討会のうち、小学校5年生・算数で単元は「ならした大きさであらわそう」の模擬授業とその検討会である。このグループは授業者を含めて学部卒院生3名と現職教員院生1名の計4名であった。

模擬授業では、まず授業者役A（学部卒院生）が、

B:教師は何を望んでいるか。
A:「何を望んでいるか」は、まず、「ならす」ってことのイメージを一番にもって欲しいなところですね。「ならす」イメージをしっかりもってもらいたい。そして、平均の意味と求め方。合計÷個数を理解して欲しい。
A:で、「実際に行ったこと」は、まあ、「ならす」っていうイメージをもたせるために、生活経験とかとかからめようとした。
A:多分、野球とか、サッカーとかしてる子がいてくれたら、運動場で「ならす」ってつながったかと思うんですが。
C:うん
A:そっから多分ぱつと、出てきてくれる子もいると思うんですけど。普段「ならす」って生活で使いますか？スポーツとか以外やったら。
B:そうやねえ。
C:兄弟とかやったら、土とかじゃないけど、兄弟の中でお菓子をわけるとってのはまたちょっと違うか？
A:あー。
C:①「分ける」やから違うか。「ならす」ってどうなんやろなー。お菓子は「分ける」って感じで、「分ける」とはちょっと違うね。
D:A あー。
A:どうですかね。
C:「分ける」ねえー。
A:「ならす」。
D:②「ならす」って中々聞かれないかも。
C:そうねえ。
A:たしかに。
C:③「分ける」とはちょっと違うんかなあ。
B:僕が見た先生は、算数的に「ならす」ってなんや？みたいになんて言ってたような気がする。
C:うんうん。
B:みんなちゃんと共通意識がもてました。そのひとりで。
D:あー。
C:算数的に「ならす」？
B:そうそう。算数的に「ならす」ってことを、みんな、どうやって考える？って、僕が実習の時に見た先生は言ってた。そしたら、平均と近い意味っていうか、平均という捉え方ができて…。導入をもっとしっかりやりました。「ならす」の。
A:あー。
B:やっぱり。自分で水槽持ってきて、仕切りを作って、違う量の水入れて
C:A:うん
B:っていう導入のことがもちろんあって、
A:すげえ
B:そう。「ならす」っていう導入にめっちゃ時間費やしましたね。
A:へえー、
B:④良いところかもしれん。ここは。
A:なるほど。
C:Aさん、テレビ使って動画みたいにしてたけど
A:はい。

考えてもらいたいこととして「ならす」という言葉のイメージを想起させることから始まり、その意味を「でこぼこをなくして平らにしたり、物の数や大きさを等しく揃えること」と押さえ、電子黒板を用いて教科書の例題を視覚的に説明した。その上で、

C:今言ってみたんだけど、実際にそういうものを使おう！ってのはなかったん？

A:使いたいなあーとは思ったんですけど、ちょっと準備が。

C:準備ができてたら、してた？

A:できたらしたいな！と思って。でも、実際手軽に、ぱっとすぐできるものはないかな。…水槽ですよ。水槽導入…。できたらやりたいです。

D:あー。これが「ならす」やでみたいな感じで(伝えていく)

C:うんうんうんうん。

D:それじゃ、学習者とのズレが出てない？

A:はい。書いてもらって。

D:⑥「ならす」のイメージがもてなかった。「ならす」のイメージがもてなかった、で大丈夫ですか。

C:うん

B:せやな

A:次に感じたことについてですね。

B:感じたこと

D:感じたこと。⑥「ならす」って何やろう？みたいな。

C:⑦なんか、「分ける」って感じになったかなあ。

D:A:はい

A:ああ、なるほどね。

D:あー、確かに。

C:うん。ジュースを分けるみたいな感じ

A:あー。

D:それってあれですかね。例えば、パックジュースをみんなで分けるのと、元々こう分けられてるのが合わさって、ていう。

C:⑧なるほど。そうやな、そこやな、そうやなあ。

A:あー。

D:意味分かる？

C:400ml入のパックを分けるのと、じゃなくて、最初に出してた、その量があって、一人ずつの。それを「合やす」からの「分ける」やんな。

D:はい。

A:あーなるほどなるほど。

D:⑨「ならす」と「分ける」ってそういうことなんかああって

C:うん。

C:⑩「ならす」と「分ける」がちょっと、混同しちゃったかな。だから、たまごの問題が難しくな、何個で分けるんですか？ってなっちゃった。

A:あー、そういうことか。なるほど。

C:え、どうやろ、どう？

D:⑪「ならす」と「分ける」が混同みたいやな。

C:⑫そう。違いがわからなくなった。

本日の「めあて：どのコップも同じ量になるようにならす方法を考えよう」を板書・確認し、教科書の例題に各自で取り組ませた。一人の学習者役院生に考えたことを発表させ、それを題材に電子黒板で動画を用いて図解した。その後、「あわせて」「分ける」を用いた「ならす」の考え方も図解するなどしながら、学習者役院生に「ならす」のイメージをもたせようとしていた。最後に、これまでの学習をもとに「ならす」＝「平均」という考え方を説明し、「平均」を用いた練習問題と答え合わせの後、「いくつかの

数量を等しい大きさにならしたものをそれらの平均という」「平均＝合計÷個数」というまとめを板書・説明して模擬授業は終了した。

検討会では、学習者役学部卒院生Dが板書係兼ファシリテーターとして、「検討会での討論の視点(表4)」の枠組みを活用しながら討論が進められた^{4,5)}。

最初に、教師と学習者間にズレが生じているのか、生じているとすれば、それはどこなのかについて、「教師が何を望んでいたのか」「学習者が何を望んでいたのか」の視点から討論が始まった。

授業者役Aが「教師として望んでいたこと」を説明した後、学習者役現職教員Cの『「分ける」やから違うか、『ならす』ってどんなやろなー』(下線部①)という問いかけが始まった。授業者の「分ける」と「ならす」の言葉の使い方と学習の順番の違いへの違和感(下線部②③)にくわえ、学習者として授業中に自分が「考えた/感じた」ことを各自が出し合うことで、両者が分離量と連続量で「分ける」と「ならす」のイメージが異なることにより、一層混同しイメージの共有ができなくなっていく過程とこのズレこそがこの授業の本質的な諸相であることに気づいていく過程が読み取れる(下線部④～⑫)。

そして、この「ならす」についての授業者と学習者のズレが「感じたこと」「考えていたこと」の段階にまで及び、その後の「あわせる」「分ける」という言葉の意味に対する混乱に繋がっていったことが参加者の間で語られている。そのうえで、この後の話し合いでは、「ならす」「あわせる」「分ける」の意味を学習者に具体的にイメージさせる教材や授業方法について意見が交わされた。

これらの討論の内容はコルトハーヘンのALACTモデルで考えると「本質的な諸相への気づき」に基づく「行為の選択肢の拡大」に至ってはいないだろうか。教師の「ならす」という用語に対する意味解釈とイメージの曖昧さが学習者の認識との間でズレを生じさせ、さらには、「あわせる」「分ける」と「ならす」の関係性でそのズレがより大きいものへとなっていった過程がよく読み取れる。この模擬授業改善に向けた本質的な諸相がここにあったことを参加者は討議を通して共有できている。

これまで実践されてきた模擬授業後の討論会や実践映像に対する省察では、その発言や書き込まれた省察コメントの多くは、参加者や観察者の想起した教師の話し方、教材の使い方、授業の進め方といった授業、教材、教授技術に対する指摘・意図・代案といった行為志向の省察が多かった。くわえて、それらの省察は「教授方法に関する知識」に基づくものが大半であった。これらの省察で得られた具体的示唆自体は授業者にとって授業改善に向けた有益な情報ではあるが、授業そのものを考え直したり、授

業の背景にある深い教材の読み取りには繋がらなかった。その意味において、この対話型模擬授業検討会が参加者により深い省察を促進させるきっかけになったのではないかと考える。

4. おわりに

対話型模擬授業検討会を導入した「学校実践省察」の授業内容・方法の新しい取組について参加者の討論内容からその成果の一端をみてきた。勿論、筆者が参加者の討論内容を解釈しているので、そこには解釈者の読み取り方が大きく左右している。

しかし、「本質的な諸相への気づき」を経た「行為の選択肢の拡大」は、これまでの行為志向の検討会では語られなかった教師役や学習者役として自ら感じたこと、考えたことから授業改善に向けた本質的な諸相がどこにあるのかを共有する意味志向であることに意味があると考ええる。

このことは、教職課程コアカリキュラムで示された「模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている」についても同じことが言えよう。数多くの教員養成系大学・学部で模擬授業と検討会が実施されるようになってきているが、模擬授業後の検討会で目先の授業改善や授業方法改善に留まらない、実施された授業の枠組みを超えて授業や教材を考え直すことが「学び続ける教師」であることに気づかせてくれるのではないだろうか。石井（2013）がこれまでの「技術的熟達者」と「反省的实践家」の2項対立図式を超えて提唱している「『学問する』教師」も同じ方向性だと考える。

一方で、この対話型模擬授業検討会はその討論内容と解釈する担当教員の質が問われる。今回の取組では事前に討論の視点の理解と討論の進め方の学習を実施した上で、6教室中3教室にメンター教員として現職教員院生が加わり、2名の授業担当教員（教師教育）が各教室を巡回しながら討論内容の確認を行うことで、質の確保に努めている。大人数の学部教職科目でこの討論内容と解釈する担当教員の質をどのように確保していくのかは大きな課題である。ただ、これまでの多くの検討会で実施されてきた授業検討会後の参加者へのアンケートを数量的に集計したり、ある決められたカテゴリーに基づいて模擬授業を分析するだけでは決して得られない受講者の授業に対する新しい気づきがそこにあることも事実である。

最後に、討論内容を解釈することは非常に難しいことであるが、その解釈にこそ、教師教育研究者・実践者の実践に基づいた知識が問われているのではないだろうか。

註

- 1) 2020・2021年度は新型コロナウイルスの影響で前期に実施する課題探求実習Ⅰが中止になったため、過去の実践映像をTeamsを用いたオンライン省察に変更して実施した。
- 2) 奈良教育大学教職大学院「学校実践省察」での概要については、既に中井他（2020）が公表しているものを再掲している。
- 3) 2020・2021年度は新しい試みとして、この内容に実際の模擬授業と模擬授業後の対話型模擬授業検討会を導入している。
- 4) 対話型模擬授業検討会に参加した院生には、検討会での発言内容の使用について書面で承諾を得た。
- 5) 対話型模擬授業検討会での院生の発言は、内容を理解しやすいように一部語句を修正した。

参考文献

- 石井英真（2013）教師の専門職像をどう構想するかー技術的熟達者と省察的实践家の二項対立図式を超えてー。京都大学大学院教育学研究科「教育方法の探究」16:9-16.
- コルトハーヘン,F.A.J.編著:武田信子監訳（2010）教師教育学ー理論と実践をつなぐアリスティック・アプローチ.学文社.<Korthagen, F. A. J. et al. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates>
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017）教職課程コアカリキュラム。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm.
（2021年12月28日閲覧）
- 中井隆司・前田康二・吉村雅仁（2021）学習者を中心に撮影した授業映像が教職大学院生の省察に及ぼす影響についてー演習と実習を連携させた教職大学院プログラムの実践を通してー。奈良教育大学次世代教員養成センター紀要7:29-36..
- 中井隆司・吉村雅仁・前田康二（2020）教職大学院生の省察力とその背景となる実践的知識の特徴と課題に関する事例的研究ー授業についての省察を核に演習と実習を連携させた教職大学院プログラムの実践を通してー。奈良教育大学次世代教員養成センター紀要6:43-51.
- 渡辺貴裕・岩瀬直樹（2017）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26:136-146.