



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

検討会を「深める」とはどういうことであると学生
らは捉えるのか：

「対話型模擬授業検討会」の経験をもとに

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-04-11 キーワード (Ja): キーワード (En): dialogue-based review session, mock lesson, reflection, student' s view 作成者: 渡辺, 貴裕, 矢嶋, 昭雄 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00180016

検討会を「深める」とはどういうことであると学生らは捉えるのか

——「対話型模擬授業検討会」の経験をもとに——

渡辺 貴裕*・矢嶋 昭雄*

教育実践創成講座

(2022年9月26日受理)

1. 問題設定

1. 1 本研究の目的

渡辺(2019)では、教職大学院の学生らが模擬授業と検討会の経験を重ねて、検討会でより深い省察を伴う話し合いができるようになっていく際、話し合いの様相、つまり個々の発言やそのつながり方が、どのように変化していくのかを明らかにしている。

そこでは、学生らが経験を重ねた段階では、検討会での話し合いに、「結論を急がずに自分が学習者として感じたことや考えたことが短く発話され、それが連鎖する」(p.102)という特徴が見られることを指摘している。そして、そうした特徴がどのように省察の深まりにつながるかに関して、「それが発せられていたときにはその意義が(本人にも周りにも)認識されていなかったような、結論を伴わない短い発話が積み重なり、後でそれが結びつけられることによって、より深い省察を導くような問いが浮かびあがる」(p.104)ことを明らかにしている。

ただし、渡辺(2019)の分析は、あくまでも、検討会を録画・録音し、その文字起こしをもとに行ったもの、つまり、話し合いの様相を客観的視点で分析したものである。より深い省察を伴う話し合いやそのために必要なものについて、参加していた学生ら自身がどのように捉えていたかを明らかにするものではない。

けれども、こうした人間の知的な営みの内実を明らかにするためには、外側からの客観的記述だけでなく、内側からの主観的記述を行うことも重要である(諏訪&堀2015)。また、教師教育の観点からも、学生らが一連の取り組みをどのように経験しているかを

当人らの語りによって明らかにすることで、同様の取り組みに今後臨む学生らにとって有益な示唆を引き出せると考えられる。

そこで、本研究では、模擬授業の検討会においてより深い省察を伴う話し合いができるようになっていった学生らが、その経験をどのように捉えているかについて、学生ら自身の語りを分析することで明らかにすることを目的とする。

1. 2 「対話型模擬授業検討会」の概要

渡辺(2019)では、話し合いの様相の変容を見るために、「対話型模擬授業検討会」の形式で行われた模擬授業および検討会を取りあげている。本研究でも同形式のものを取りあげるため、ここで「対話型模擬授業検討会」について、簡単に説明しておく。

「対話型模擬授業検討会」は、「授業実践に関する問いを浮かびあがらせ、授業者役と学習者役とが共に探究する」ことを目的としており、検討会時には「授業者役と学習者役とがそれぞれの立場から授業中に感じたこと、考えたことなどを出し合い対話を行う」ことを特徴としている(渡辺&岩瀬2017, p.138)。一般的な模擬授業(さらには実際の授業)の検討会が、しばしば「評価する-評価される」「助言する-助言される」という関係性のもとで行われるのとは異なる趣旨と進め方をもっている。

この形式の背景には、省察が進むプロセスを説明した、コルトハーヘン(2010)の「ALACTモデル」の考え方がある。ALACTモデルでは、第3局面「本質的な諸相への気づき」に進むうえで、出来事の文脈と共に、授業者側と学習者側のそれぞれについてdo

* 東京学芸大学 教育実践創成講座 (184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1)

(行ったこと), think (考えたこと), feel (感じたこと), want (望んだこと) を問い、起きていたことを具体化して捉えることが手がかりになるとしている。「対話型模擬授業検討会」においても、この枠組みは、話し合いの際のホワイトボードに採用されている。ホワイトボード上に、授業者側・学習者側それぞれの do・think・feel・want という計 8 つのマスを設け、ホワイトボードの筆記を担当する参加者が、検討会で出た内容を適宜割り振って記入しながら、話し合いを進めている (渡辺&岩瀬 2017, 渡辺 2022)。

1. 3 先行研究

「対話型模擬授業検討会」形式の検討会の経験を参加者側がどう捉えているかに目を向けた研究として、園部 (2021) がある。ただし、そこでの焦点は、現職教員院生が「対話型模擬授業検討会」に参加するときを感じる「学習者になること」の難しさの内実を解明することに合わせられている。一方、本研究は、より広く、検討会で話し合いを深めること全般を扱おうとするものである。

2. 方法

2. 1 分析の対象

本研究が対象とするのは、渡辺 (2019) と同じ、「A 大学教職大学院」において「対話型模擬授業検討会」の取り組みを経験した 2016 年度入学の学部卒院生ら (2 年次の当該科目まで履修した 15 名) の事例である。彼らは、1 年次 6 月から 2 年次 5 月までの計 9 日間、教職大学院の授業内で、1 人あたり計 25 回 (うち授業者役としては 3 回) の模擬授業と検討会を経験し、より深い省察を伴う話し合いができるようになっていった (渡辺 2019)。なお、模擬授業と検討会は、複数会場に分かれ、それぞれ 7 ~ 10 名程度の参加者で行われており、彼らはそれを、日ごとにメンバーを替えながら経験してきた。

本研究では、一連の模擬授業と検討会をすでに終えた 2017 年 7 月 24 日に授業内で行われた、「検討会での話し合いが『深める』とはどういうことか」をテーマにした話し合いの分析を行う。学生らはこの話し合いを、5 名ずつ、A・B・C の 3 グループに分かれて行った。時間はおよそ 40 ~ 50 分で、それぞれのグループで卓上ホワイトボードを取り囲む形で話し合いを進めた。その際のグループごとの録音データおよび卓上ホワイトボードの写真を、本研究では分析のために用いる。なお、筆者ら 2 名は、授業担当者として、

この場に参加していた。ただし、各グループでの話し合いには、ときおり会話に加わる場面はあったものの、基本的には、見守る立場をとっていた。

学生ら自身が検討会の経験をどう捉えているかを明らかにするために学生らの語りを分析するという場合、個別にインタビュー調査を行うという方法も考えられる。本研究では、そうではなく、このテーマをめぐる学生らの小グループでの話し合いを分析する形をとった。それは、一つには、学生らがこのように自分たちの検討会の経験を振り返って話し合うことが、省察の深め方や対話の仕方を意識化するうえで有益な機会として、教職大学院のこの授業内に位置付くものであったためである。また、もう一つには、経験を共にしてきた者同士で話し合うことで、共通の事例が思い起こされて、それに触発されて語りがさらに引き出されることが期待されたためでもある。

なお、対象となる学生らには、研究の趣旨について説明し、研究協力と成果公開への同意を得ている。

2. 2 分析の手法

本研究では、佐藤 (2008) の「質的データ分析」に依拠して話し合いの分析を行った。佐藤 (2008) の手法は、データの縮約と共にオリジナルの文脈への参照を繰り返すところに特徴がある。本研究で対象とする話し合いは、すでに検討会での対話を繰り返してきたメンバーらによるざっくばらんな話し合いということもあり、しばしば、1 つの発話がよく短かったり、共通の体験が前提とされていたりする。そのため、文脈のなかでそれらを捉えることが不可欠となるため、佐藤 (2008) の手法が適していると判断した。

分析に先立ち、A・B・C の 3 つの話し合いの音声データを文字起こしして、トランスクリプトを作成した。その際、相づち (例:「たしかにたしかに」「言ってた言ってた」) や単純な復唱 (例:「ズレか」に対する「ズレ」) は省いた。それぞれのトランスクリプトに関して、話者の交替と意味のまとまりの切れ目をもとに、セグメントに切り分けた。セグメントのうち、テーマと直接関係がないやりとり (話に出た検討会に参加していたかやそのときの模擬授業の内容に関する確認など) の部分と授業担当教員による発話の部分とを除外して、通し番号を振った。通し番号を振ったセグメントの数は、A: 263, B: 239, C: 192 となった。

これらのセグメントに対して、佐藤 (2008) がいう「帰納的アプローチ」でのコーディングを行った。話し合いの文脈を踏まえながら、それぞれのセグメント

が表している内容にコードを付与することを試み(「オープン・コーディング」), さらにそれを, コード同士の関係を考慮しながら, より抽象度が高い少数のコードにまとめていった(「焦点的コーディング」)。その際, コードの類似性をもとにカテゴリーを生成すると共に, カテゴリーを意識しながらコードの割り振りおよび調整をあらためて行った。こうした手順により, コードとカテゴリーを生成し, また, 通し番号を振ったセグメントのすべてにコードを付与した。

3. 結果

3. 1 生成されたカテゴリーとコード

分析の結果, 3つのカテゴリーと15のコードが生成された。どのコードがA~Cのどのグループにおいて見られたかまで含めて示したものが, 表1である。以下, カテゴリーごとに, それらのコードの内容や互いの関係について説明する。なお, その際, カテゴリーは【】, コードは〈〉で括って, いずれもゴシック体で示す。また, 対応するセグメントを載せる際, 冒頭にグループ記号(A・B・C)と通し番号を付け, 上下1行を空けて示す。読んで意味が理解しやすいよう, 文意を損なわない限りにおいて, 文言の調整を行った。()は筆者らによる補足である。学生の個人名が出る場合は, 適宜アルファベットで置き換えた。

3. 2 【「深まる」の意味】

そもそも検討会が「深まる」とはどういうことであると学生らは考えているのかにかかわるのが【「深ま

る」の意味】のカテゴリーであり, 5つのコードが見出された。そのうち, 〈自明視していたものの意識化〉〈意味の追究と抽象化〉〈想像していなかったところへの到達〉の3つが, 深まりそのものを表現したものであり, 〈大学教員からの価値付け〉〈人による「深まり」の捉え方の違い〉の2つが, その周辺にかかわるものとなる。順に見ていく。

〈自明視していたものの意識化〉は, 例えば次のようなものである。

A61 最初のほうって「どうしたらいい」というのをやってたけど, だんだん「どうしてそうするか」「どうしてそうしたのか」, 意味だったり意図だったり思いだったり, になって。意外とこういう行為当たり前やってるよね, みたいなのも見えてくる。

A62 無意識にやってるってこと?

A63 (肯定して) …とかも見えてきたこともあるかな。

C23 自分が授業やってみみんなに話してもらってホワイトボード見ると, 授業中は思い付かなかったけど, 「これってどういう意図があってこういうことしたんですか?」みたいなことを言ってもらうことで, 自分がなんでこんな行動してきたのかの深層心理がちょっと掘りさげたかなみたいな, そういうところはあったりしたかなって思う。

表1 検討会の深まりの経験に対する当人らの捉え方のカテゴリーとコード

カテゴリー	コード	A	B	C
【「深まる」の意味】	〈自明視していたものの意識化〉	✓	✓	✓
	〈意味の追究と抽象化〉	✓		✓
	〈想像していなかったところへの到達〉		✓	
	〈大学教員からの価値付け〉		✓	✓
	〈人による「深まり」の捉え方の違い〉	✓	✓	✓
【深まりが生じるメカニズム】	〈素朴な発散と後からのつながり〉	✓	✓	✓
	〈授業者の思いの掘り起こしと「ズレ」〉	✓		✓
	〈「常識」の非共有〉	✓	✓	
	〈共に並び立つ関係〉	✓	✓	✓
【検討会に臨む姿勢】	〈「いいこと」を言おうとしない〉	✓		✓
	〈自身の感覚に敏感になる〉			✓
	〈一人で会話を握らない〉	✓	✓	✓
	〈授業者が思いをもっている〉	✓	✓	
	〈授業者が防御的にならない〉	✓		
	〈俯瞰する〉	✓	✓	✓

このように、特に意識せず当たり前のように行っていたことが、話し合いを通じて授業者本人や他の参加者に見えてきたときに、検討会の深まりを感じると学生らは捉えている。

〈意味の追究と抽象化〉は、次のようなものである。

A2 意味まで追究してるときに、深まっているって感じ。

C126 一般化したら深まった、みたいな風潮ない？授業一般で言われる「考えてから発表する」とか、そういうのはなんであるのかみたいな、そういう話し合いになるとき。問い直していうか、なんでそういうふう考えるのか、みたいな。そういうのを「深まった」と呼ぶことが多い気がする。

C127 「どういう状態が『わかる』状態なのか」とか。抽象的だよな。

このように、具体的な出来事を出発点にしながらも、出来事の意味を掘りさげるなどして抽象化し、他の授業にも通じるような内容になったときに、深まりを感じると学生らは捉えている。

〈想像していなかったところへの到達〉は、次のようなものである。

B1 深まるっていう状態。みんな想像してないところまで行ったとき。

B101 気づきが増えるってさあ、(ホワイトボードを指しながら)ここだよ。

B102 誰も想像しなかったことにたどり着いた、っていうことね。

B103 なんで誰も想像しなかったことにたどり着くんだろ。みんな話してるのに。

このように、参加者がそれぞれ想像していなかったところにまで話が到達することも、学生らはポイントとして捉えている。

〈自明視していたものの意識化〉〈意味の追究と抽象化〉〈想像していなかったところへの到達〉の3つは、相互に結びついていると考えられる。「それにどんな意味があるのか」と問い直すことで、それまで当たり前のように行っていたことを意識化できるし、話し合いを通してそれに気づくことは、自分たちが想像していなかったところへの到達にもなるだろうからである。

ただし、学生らは最初からこうした感覚をもっていたわけではない。検討会を繰り返すなかで得ていったし、というのが深まりかに関して、〈大学教員からの価値付け〉が手がかりになったことが語られている。

B173 最初は、「検討会深まった」みたいな部分で共通認識が得られたのは、先生から「今日のすごかったねえ」みたいな言われて、「たしかにすごかった」(と感じられたとき)。

もっとも、当時それを必ずしも好意的に受け止められたわけではなかったことや、理解できたわけではなかったことも、同時に語られている。

B175 あんまいい気はしなかった。

B176 それ言っちゃうんだ、とも思ったけど。

B177 あと、去年、「今日の授業は深まりましたねー」みたいなのはいいけど、そうじゃなかったときの残念感みたいな。

B178 「おれのは深まらなかった」みたいな。

C79 「いい検討会でしたね〜」って言ってたのがめっちゃ謎だったんだよな。

さらに、その検討会が深まったかどうかの感覚は、必ずしも参加者全員が一致しているわけではないことも語られた。〈人による「深まり」の捉え方の違い〉である。

A1 人によって感じ方違うから、周りが「今日深まった」って言うても、「はて？」ということも…。(「深まる」ってどういうことか) 分かんなかったし、分かんないままやってきたよね。

B166 個人差はあるんじゃない？ 自分の考えてたこととかに引っかかると「あー」ってなるし。私はKの(授業と検討会)は個人的に、私はこういうことされると怖いんだな、こういう問いがくるとめっちゃ怖いんだなみたいなのを体感したから。

C98 今はもう自分なりに「なんか見つければいいんじゃない？」って。

C99 それぞれ違うんだよ。

このように、個人の感覚や問題意識の違いによっ

て、「深まった」と感じる検討会に違いがあることが示された。

3. 3 【深まりが生じるメカニズム】

話し合いの深まりがどのようにして生じるのかのプロセスや条件についての学生らの捉え方にあたるのが、【深まりが生じるメカニズム】の категорияである。このcategoryには4つのコードが見出された。

1つめの〈素朴な発散と後からのつながり〉は、授業者と学習者それぞれの立場からの「授業中に感じたこと、考えたこと」の出し合いが、それを出しているときにはその後どう発展するのかが見えていなくても、後々つながっていくことに触れるものである。

A78 素朴なことがいっぱい出てくると、だんだんそれがつながってくる感じが、あの25分（※検討会の時間）であるのかな、みたいなのは感じた。

A79 なんで素朴なことをいっぱい出したほうがいいのかっていうと…。

A80 点を線にするみたい？

このグループはこれをホワイトボード上で図1のように描いて表した。

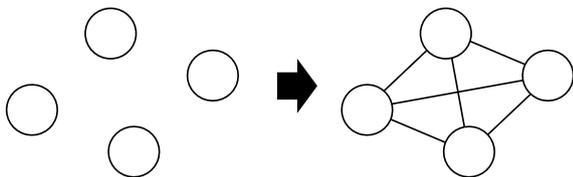


図1 Aグループによるイメージ図①

さらに、これがどのように本質を見出していくことに結びつくかについて、図2を描きながら次のように説明している。

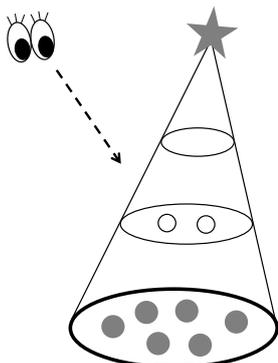


図2 Aグループによるイメージ図②

A85 こうやって何段階かあって、このへん（※底面部分）のがいっぱい出ると、ここ（※中段部分）が見える。ここ（※円錐の先端の星の部分）が本質だとして、ここに行くためには、いろんな場面のいろんなところからの材料が集まると、本質がだんだん見えてくる、みたいなイメージのかな。

同じ〈素朴な発散と後からのつながり〉でも、Cグループでは別の比喩をもって語っている。

C168 だから15分くらいなのか。みんなが何か思う時間みたいな。何かしらみんなが感じるようになるために15分、発散しとくみたいな感じ。いろんなところにパッパッパッパッと石みたいなのを置いて。それがあつたらみんな、「たしかにな、たしかにな」って引っかかることができてる。そう思えるようになるのが、発散し切ったあと。

C169 時間が重要なのか。

C170 だいたい15分くらいすると、いろんな視点での感じたことが出てきてるから、何かしら引っかけて、授業に対して何かを感じるようになる。そこがスタート。

C171 そのあとの10分は、みんな感じてることあるから、話しやすい。深まる。

C172 流れが変わる。

こうした〈素朴な発散と後からのつながり〉は、【「深まる」の意味】における〈意味の追究と抽象化〉や〈想像していなかったところへの到達〉につながっていると考えられる。

ただし、こうした〈素朴な発散と後からのつながり〉は、常に成功するとは限らない。発散は行ったもののつながらない、

A175 散らかして終わっちゃった感じ。

になる場合もあることが述べられている。けれども同時に、それでも、持論のぶつけ合いになるような検討会よりは発展可能性があるものとして好意的に受け止められていることが、彼らにとってうまくいかなかった検討会として共通の経験となっている事例（以下の引用部では「社会科のやつ」として言及されている）との対比でもって、語られている。

A187 なんだろう、社会科のやつは散らかせてすらない。

A188 出てないもんね、そもそも。

A189 ただただ一つの何かに固執して、ずっとそれを、ある人と授業者だけがワーっと言って。

A190 価値観のぶつかりあい。

A191 その他の人はみんな傍観者みたいな感じで。でもKのは、いろんな人からいろんなのは出ていて、そこで終わったかんじ。つかみの部分は（出ていた）。そこから整理していけばいけるのかな。そこが（「社会科のやつ」とは）違うのかな。

「散らかして終わ」りになるもののほうが、「散らかせてすらない」く一部メンバーによる「価値観のぶつかりあい」になるものよりもまだ好ましいと受け止められているのである。

2つめの〈授業者の思いの掘り起こしと「ズレ」〉は、まず、授業者の思い（ALACTモデルでいう、授業者のwant）を対話を通して引き出すことにかかわる。

A8 なんかあれだよ、授業者の意図とかだよ。なんでそれをやったのかということにたどりつけると（深まりが生まれる）。

A9 意図の奥にあるもの、みたいなイメージあるんだけど。

A10 意図の奥の思いみたいな。

A11 なんでやったのか、意図のさらに奥みたいな。

A12 そしたら中学校の原体験とつながってたりとか。

さらに、そうやって引き出した授業者の思いを、授業者が実際に行っていたこと（ALACTモデルでいう、授業者のdo）や学習者側に起きていたこと（学習者のdo, think, feel, want）と比べ、そこに存在するズレに気づくことにかかわっている。

A69 頭のなかでのねらいと実際の授業のなかで起きることとかふまってることとかにギャップがあるんだよ。そこが無意識だったりする。無意識にギャップがある。そのことに気づけると、大きいかも。

A70 実際自分はこっちを出してるつもりだけど、受けてる人からすると、なんか違うくない？みたいな。

C119 授業者の思いみたいなものを引き出して…それと学習者の感じたことをうまく比較してるとき（に深まりが生まれる）。

こうした〈授業者の思いの掘り起こしと「ズレ」〉は、特に【「深める」の意味】の〈自明視していたものの意識化〉や〈意味の追究と抽象化〉を可能にすると考えられる。

3つめの〈「常識」の非共有〉は、その教科を専門としている者にとっては当然の知識を共有していないことが、深まりをもたらすうえで役立つことにかかわるものである。

B54 普通に模擬授業するうえで、「そこ聞く？」みたいな質問もあるじゃん。例えば、「そもそもこの文章って誰が書いたの？」レベルの質問。でも、例えば国語の協議会だったらそんなのありえないだろうみたいな質問も、ある種実は学習者サイドに近いから、「いや、それは、……で」って説明しなきゃいけないじゃん、検討会で。

このように、その教科における常識的な知識を共有していないことが、かえって、素朴な質問を可能にし、それが、【「深める」の意味】の〈自明視していたものの意識化〉につながるのだと考えられる。

一方、特にその教科を専門にしているわけでも、小学校の教科内容の場合には、すでに自分にとって自明の知識になっているため、子どもの立場に立つことが難しいことについても語られた。

B223 Oの実践（※小2算数）で「葉っぱを比べる」ってときに、「今まではキャップとかそういうものを基準にして比べてたけど、定規があるんだよ」という流れなんだけど、（自分たちは）もう当たり前で定規を知ってるじゃん。

4つめの〈共に並び立つ関係〉については、その裏返しとしての対立関係に陥った場合の難しさが主に語られている。例えば、以下では、一人が、授業者としてつらかった検討会のときのことを話しており、それに対して別の一人が、そこでの対立図式の存在を指摘している。

A238 責められてる感があったんだよ。問い詰められてる感。「だから、何がしたいの？」みたいなのを問い詰められてる感があった。

A244 あれは、授業者対学習者みたいな形になってた。フラットじゃない。

〈共に並び立つ関係〉を実現することの難しさは、授業者と学習者役の間で生じるだけでなく、学習者側の側に授業者と同じ教科の人が集まったときにも、その教科の人と異なる教科の人との間で生じやすいことが述べられている。

B15 同じ科目の人はあまりしゃべらないほうがいいのかなって思い始めてる。

B16 どうしても教科の話に寄っちゃうんだよね。

B17 国語（同士のとき）もそうだよな。

B18 専門家の話になりがち。

B19 自分の意見言いたくなっちゃう。

B20 それはそれで大事な意見だから別にいいと思うけど。

B21 でも本質からずれて、行為の価値の意味付けみたいな部分にはなりにくくなっちゃうたり。他の科目の人が聞いてて、そこから深められない。

B22 そうだね、そこは触れられない域になっちゃう。

3. 4 【検討会に臨む姿勢】

【検討会に臨む姿勢】のカテゴリーは、参加者が検討会にどのように臨むことで検討会が深まると学生らが捉えているかにかかわるものである。6つのコードが存在する。

1つめの、〈「いいこと」を言おうとしない〉は、

C5 「いいこと言おう」みたいな時期もある。それじゃダメなんだよね。

C6 思ったことありのまま、みたいな。

といった形で現れている。

『「いいこと」を言う』とは、まず、下記のように、深めようとねらうあまり、感じたことを素朴に出せなくなっている状態を指す場合がある。

A14 深めようと思って深めてないんだよね。ねらって言うのと深まんない？

A15 ねらって言うのだめだよな。逆にね。

A16 M1の、中間の部分とか、そういうことあったよね。

A17 「いいこと言おう」みたいな。

A18 深まんない。

A19 けっこう素朴な感じたこととかがきっかけになって、「ああそうそう」って。

A20 あんまり考えずにポロッと言ったことがきっかけになったりとか。

また、下記のように、同じ教科の人の存在を意識して、教科や教科教育の専門的な知見を語ることにとらわれてしまっている状態を指す場合もある。

A36（同じ教科の者同士だと）それっぽいことちゃんと言わなきゃというプレッシャーあるし。

A37 たしかに、社会科のことをもっとちゃんと言わなきゃ、みたいな。

A38 でもやっぱり自分より専門性高い人が多いから、嫌になっちゃう、みたいな。

A39 他教科他校種だとけっこう気軽に感じたままを言える、みたいなところある。

〈「いいこと」を言おうとしない〉は、【深まりが生じるメカニズム】の〈素朴な発散と後からのつながり〉と〈共に並び立つ関係〉に特に結びついていると考えられる。

2つめの、〈自身の感覚に敏感になる〉は、〈「いいこと」を言おうとしない〉の前提にもなるものである。感じたことを素朴に出そうにも、そもそも感じていなければ出せないからである。

C140 最初の頃は、これどう思ったとか、何も感じない、みたいなのがあって。授業見ても、何も感じない。アンテナ張ってなかっただけなのか分かんないけど。「どう思った？」（と聞かれても）、「授業受けた」（としか言えない）みたいな。

C145 学習者として、何かを思わないと始まらない。「率直に」も何も。

ただし、〈自身の感覚に敏感になる〉は、検討会における他の参加者の発言に触発されてできるようになっていったことも、同時に語られている。

C146 検討会やりましようってなって、話し出す人ってだいたい決まってるじゃん。そのときに私は特に何も思ってたかったりして。（けれども）言われて「たしかに」ってなったから。

C150 前まで、悪い…悪い意味じゃないかもしれ

ないけど、「素直」だった。授業、そのまま受け止めてた。「アンテナ張ってなかった」は個人的にしっくりきた表現だった。

C151 見る視点も分かんなかったんだよね。「受けてた」って感じだけだね。こういうところに気付いて言えればいいんだ、みたいな。みんなから学んだ感じ。

この〈自身の感覚に敏感になる〉は、【深まりが生じるメカニズム】の〈素朴な発散と後からのつながり〉に特に結びついていると考えられる。

3つめの〈一人で会話を握らない〉は、まず、一人でずっとしゃべり続けられない、ということを表すものである。

B11 (自分も) 言いたがりではある。でも最近、静観しようとは思ってる。黙ってたほうが面白い。

B14 言いたいことは言ってるんだけど、私が言いすぎてここでその話終わらせちゃうよりも、ちょっと黙って、みんなに(しゃべってもらって)。

さらにこれは、会話の流れを自分一人でコントロールしようとしなないということも表している。

A145 誰の発言がどうくるかによってまったく変わるよね。

A146 どうやって話し合ってるかな。「この話こっちにもっていこう」とかって思ってるかな。

A147 思っていない。

A148 それやったら、完全に集団討論だよな。「こっちにもっていこう」みたいな。

〈一人で会話を握らない〉は、【深まりが生じるメカニズム】の〈素朴な発散と後からのつながり〉と〈共に並び立つ関係〉に特に結びついていると考えられる。

4つめの〈授業者が思いをもっている〉は、授業者が模擬授業に臨む段階から求められるものである。ここでの「思い」とは、「こういうことを学習者に学ばせたい」といったものだけでなく、「この授業でこういうことに挑戦したい」「ここが気になる」といったものも含む。例えば、次のようなやりとりに表れている。

B117 授業者のwantがあって、「このwantがあったけどこうなっちゃった」というのがないと、「これ大切にしてたけど、なんでこうなっちゃったんだろ」みたいなことになれない。「なんでしたの？」で(授業者の返答が)「なんでしたんだろ」になると、終わりになる。

B118 何かを試そう、っていう場である必要ってこと？

B119 (肯定して) チャレンジっていうか。

「思いをもっている」状態は、次のように、自分の行動の理由を自分以外の何かに求める状態との対比で捉えられている。1年次後期以降は、実習先で自分が担当する授業と結びつけて模擬授業を行うため、授業者による理由付けに実習校の事情が出てきやすいということをおまえてのやりとりである。

B124 仕方ないんだけど、「うちの学校だとこうしてるんだよね」みたいな。

B125 環境のせいにするパターンね。

B126 「うちの指導教諭の…」みたいな。仕方ないんだけど、(授業者に)それを言われると、こっちも(何も言いにくくなる)。

B127 それを取っ払える(はずなのにね)、模擬(授業)だから。

このように、〈授業者が思いをもっている〉は、「授業者が、他の何かのせいにせずに、自身の思いと向き合っている」という側面をもっている。

なお、その際、〈授業者の思いの掘り起こしと「ズレ」〉に現れていたように、授業者の思いは対話を通して掘り起こしていくものでもあるため、必ずしも、授業者自身が意識できているかがすべてではない。とはいえ、授業者が果たす役割も大きい。このことも、以下のやりとりで指摘されている。

A202 授業者が(自身の)モヤモヤをわかっているかわかってないかに(話し合いを深められるかどうかを)頼っちゃったら違うんじゃない？

A203 なるほどね。話し合いじゃないもんね。

A204 授業者ありきになっちゃう。

A205 (けれども)より深まりやすいかにくいかはある。

A206 授業者がモヤモヤを捉えられてるか。

A207 頼っちゃ駄目だけど、深まるかには大きく左右する。

〈授業者が思いをもっている〉は、【深まりが生じるメカニズム】の〈授業者の思いの掘り起こしと「ズレ」〉に特に結びついていると考えられる。

5つめの〈授業者が防衛的にならない〉は、検討会の最中における授業者の姿勢にかかわるものである。以下の部分は、Gが授業者だったときの検討会にふれながらのやりとりである。なお、A168はGの発話である。

- A167 私が感じたのは、G自身が、授業者として、責められるのを防ごうみたいな意識が働いてるように感じた。防御…。
- A168 (あのときは) めちゃくちゃ語ってる方々がいて怖かった。
- A169 (A167を受けて) それはたしかにあった気がする。
- A170 それがあったから、ツッコみようがないなって思ったし、これ深めようがないじゃん、みたいな感じにもなったかも。
- A171 授業者がフラットでいることって大事。客観でいる。

〈授業者が防衛的にならない〉は、【深まりが生じるメカニズム】の〈共に並び立つ関係〉に特に結びついていると考えられる。

6つめの〈俯瞰する〉は、渦中にある状態で深まりを意識することは難しいため、何らかの方法で全体を見渡したり突き放して眺めたりすることの必要にかかわるものである。

- C11 「これ深まったわ」とか検討会の最中には思わなくね? いくら深まってても。最後に俯瞰するとき、みたいな感じ。

その際、手助けになるものとしては、まず、ホワイトボードがある。

- C20 俯瞰してるんだよね。
- C21 最後、ホワイトボードばっと見て、赤(のマーカー)とかでグルグルグル、みたいになるときあるじゃん。「やっぱここ重要だね」みたいに。全体を見たとき。

- A106 それか、ホワイトボード見ながら考えてるとき。1回全部出たものをもとに。
- A107 それは最中でも? ホワイトボードを俯瞰。

- A108 最中はある見れてないかも。
- A109 そうだね、余裕がない。
- A110 終わった後。

こうしたやりとりからは、ホワイトボードが、話し合いで出ていた内容を振り返り、全体を眺めるための道具として役立っていることがうかがえる。

また、模擬授業と検討会の様子はすべてビデオ録画されており、学生らはレポートの作成のためにしばしばそれを見返す。そのように時間を置いてビデオを見返すことも、俯瞰のための道具として役立っている。

- A102 検討会を見直して「あーこれはこういうことだったのか」みたいなこともあるよね。その場では分かんないんだけど、ビデオ見ると。
- A103 むしろ振り返りのときのほうが学んでる感あるよね。

授業者の立場にいるときは特に、以下のやりとりに現れているように、話し合いの深まりを意識することが難しい。

- A113 特に授業者自身のときは分からない。勝手に好き放題言えてるときのほうが、いい感じだったかも。
- A114 クールダウンできないのかな、最中は。
- A115 (授業者は) 当事者であり続けたいといけなから。
- A116 授業者として、検討会深めるような発言しなきゃみたいな、プレッシャーがあるよね。
- A117 授業者として、材料ちゃんと提供しなきゃ、みたいな。

そのため、自身の授業の検討会のビデオを見返すことが有益であると学生らは捉えている。

〈俯瞰する〉は、【深まりが生じるメカニズム】の〈素朴な発散と後からのつながり〉と〈授業者の思いの掘り起こしと「ズレ」〉に特に結びついていると考えられる。

4. 総合考察

以上、模擬授業の検討会においてより深い省察を伴う話し合いができるようになっていった学生らが、その経験をどのように捉えているかについて、学生ら自身の語りをもとに分析してきた。学生らの捉え方は、

【「深まる」の意味】【深まりが生じるメカニズム】【検討会に臨む姿勢】の3つのカテゴリーに分けて見ることができる。これらはいわば3つの層をなしている。すでに見てきた、それぞれに含まれるコードと、層を超えたそれらの結びつきを図示したのが、図3である。

【「深まる」の意味】および【深まりが生じるメカニズム】に含まれるコードの内容は、「対話型模擬授業検討会」に関して、その形式の本来の趣旨として述べられてきた内容や、外側からの客観的分析によって明らかにされてきた内容と、特に異なるものではない。例えば、〈素朴な発散と後からのつながり〉は、渡辺(2019)における「結論を伴わない短い発話が積み重なり、後でそれが結びつけられる」と同等である。けれども、これを学生らが多様なイメージでもって捉えていること(図1・図2や、「パッパッパッパッと石みたいなのを置いて」といった比喻)が明らかになったのは、興味深い点である。

一方、【検討会に臨む姿勢】では、検討会にどう臨むことが必要になると学生らが捉えているかが浮かびあがっている。〈「いいこと」を言おうとしない〉をはじめとした、内側からの感覚に基づいた内容は、実際に検討会に参加している学生らだからこそ語りうるものであろう。これらは、本研究の成果として貴重であり、今後、こうした検討会に参加する者にとって手引きになるものである。

ただし、だからといって、【検討会に臨む姿勢】で示された内容を、今後、検討会の参加者に対して「ルール」として課せよといった単純な話にはならない。それは一つには、あくまでもこれらの内容は、今回取りあげた学生たちがたどり着いた一つの例

なのであり、別のアプローチで深めていく可能性も存在するからである。また、もう一つには、彼ら自身、本稿で取りあげた語りに表れているように、うまくいかなかった経験を通して、つまり、試行錯誤によってこれらを身につけてきたからである。

したがって、これらの内容は、むしろ、検討会参加者が自らの姿勢やふるまいを見つめたり考え直したりする際の手がかりとして、つまり、彼らなりの試行錯誤を活性化し充実させるための手がかりとして、役立つべきものである。

また、もちろん、検討会を開く者(大学教員や学校・教育委員会などの研修担当者)にとっても、これらの内容は、振り返りの手がかりになる。つまり、検討会を進めるにあたって、「参加者に『いいこと』を言わせようとしてしまっていないか」、「率直に出し合う前提として、参加者がそもそも自分が感じたり考えたりすることに敏感になれるよう促しているか」といったことを自ら問うのである。

最後に、今後の課題を2点挙げておく。

1つめは、模擬授業ならではの困難と可能性にかかわるものである。本研究で示された15のコードは、〈自身の感覚に敏感になる〉には模擬授業の学習者役としての側面があるものの、基本的にはいずれも、模擬授業の場合にとどまらず、実際の授業の検討会にも通用しそうな内容になっている。けれども、一方で、模擬授業ならではの困難や可能性もあるはずである。

実際、本稿で出てきたB223「(自分たちは)もう当たり前前に定規を知ってるじゃん」の発言には、すでに内容を習得している者がまだ習得していない子ども役として思考し、授業に参加することの難しさが表れている。けれども、これは同時に、だからこそ模擬授業

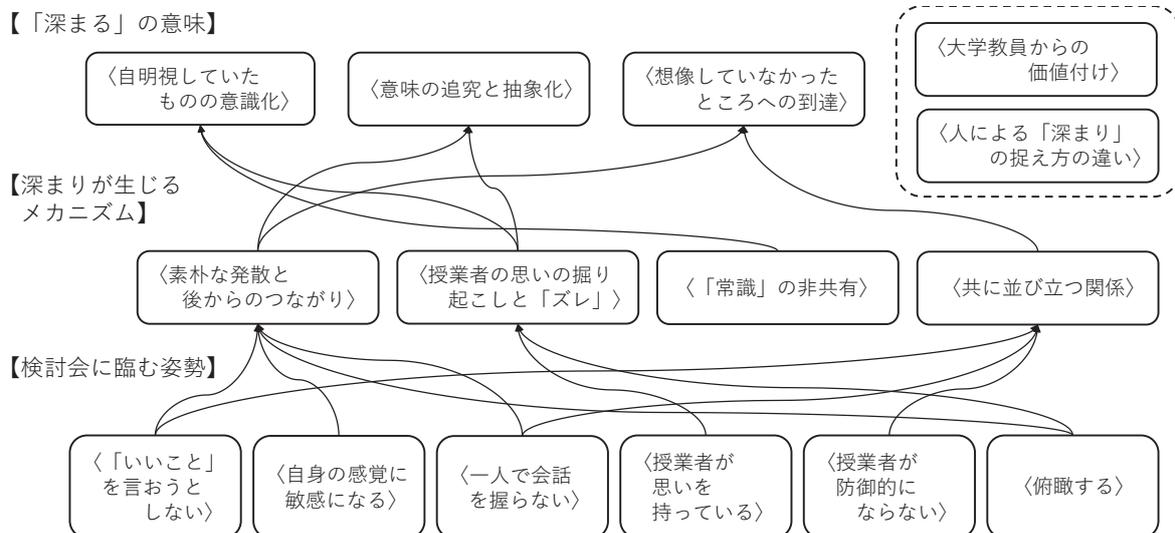


図3 学生らはどのように検討会の深まりを捉えているか

とその検討会を通して、子どもがどう考えるかに参加者らが意識的になって共に探っていくことができるという、模擬授業ならではの意義を表すものでもある。また、B127「それを取っ払える(はずなのにね)、模擬(授業)だから」の場合も、現実的制約をひとまず置いておいて授業者が実践を試せることにより、より純粋に授業者の思いの掘り起こしができるといふ、模擬授業がもつ可能性を示している。

こうした模擬授業ならではの困難と可能性を学生らがどのように捉え、どう乗り越えたり発揮させたりしようとしているのかについては、本研究では十分に明らかにすることができなかった。

2つめは、大学ではなく学校で、あるいは、模擬授業ではなく実際の授業で、というように、検討会の場面を拡大した場合にどうなるかということである。

「対話型模擬授業検討会」の形式は、ここ数年の間に実践上さらなる広がり発展を見せており、学校で現職教員が校内研修の一環としてこれに取り組む例や、実際の授業の検討会を「対話型模擬授業検討会」の発想を活かして行う例も出てきている。そうしたところでは、参加者らは検討会をどのように経験し、何に苦勞したり何を得たりしているのか。また、それらに関して、本研究で得られた知見がどこまで通用しどこは異なるのか。これらはまだ明らかになっていない。

以上2点に取り組むことを、今後の課題とする。

文献

- コルトハーヘン, フレット著, 武田信子監訳 (2010)『教師教育学』学文社。
- 佐藤郁哉 (2008)『質的データ分析法』新曜社。
- 諏訪正樹&堀浩一 (2015)『一人称研究のすすめ —知能研究の新しい潮流—』近代科学社。
- 園部友里恵 (2021)「何が現職教員学生を「学習者になること」から妨げるのか」『質的心理学研究』20 (special), pp.82-89。
- 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, pp.136-146。
- 渡辺貴裕 (2019)「協働的でより深い省察を伴う授業検討会に向けての話し合いの様相の変容 —教職大学院における模擬授業検討会の取り組みの事例を手がかりに—」『日本教師教育学会年報』28, pp.96-106。
- 渡辺貴裕 (2022)「学習者の視点に立った省察を行える教師を育てる —「対話型模擬授業検討会」の取り組みを手がかりに—」日本社会科教育学会編『教科専門性をはぐくむ教師教育』東信堂, pp.46-62。

検討会を「深める」とはどういうことであると学生らは捉えるのか

——「対話型模擬授業検討会」の経験をもとに——

What do the Students Think of “Deepening” Review Sessions? :

Based on Experiences of “Dialogue-based Review Sessions of Mock Lessons”

渡辺 貴裕*・矢嶋 昭雄*

Watanabe Takahiro and Yajima Akio

教育実践創成講座

Abstract

Research has already been conducted on how utterances and their connections change as students of graduate school of teacher education learn to have conversations with deeper reflection after repeated practices of “dialogue-based review sessions of mock lessons”. However, what the students themselves think of the experiences has not been investigated. This study aims to reveal their own view by analyzing the recordings of small-group discussions on “deepening” which the students have after repeated practices of review sessions.

As a result of qualitative data analysis, 3 categories and 15 codes were generated. The category “meaning of ‘deepening’” has 5 codes: “awareness of what is taken for granted”, “inquiry of meaning and abstraction”, “reaching unexpected places”, “evaluation from professors”, and “differences in view of ‘deepening’”. The category “mechanism of deepening” has 4 codes: “a lot of casual remarks combined later”, “unearthing teacher’s wants and the gaps”, “not sharing common knowledge”, and “horizontal relationships”. The category “stance toward review sessions” has 6 codes: “not trying to make ‘clever’ remarks”, “being sensitive to what you feel and think”, “not dominating a conversation”, “a teacher having wants”, “a teacher not being defensive”, and “having bird’s-eye view”.

What are shown in “meaning of ‘deepening’ ” and “mechanism of deepening” overlap with pre-existing analyses of review sessions from an objective perspective. On the other hand, the codes and examples in “stance toward review sessions” articulate students’ subjective sense, which is newly shown in this study.

Keywords: dialogue-based review session, mock lesson, reflection, student’s view

Advanced Studies on Transforming Educational Practice, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要 旨

「対話型模擬授業検討会」の経験を繰り返すことで教職大学院の学生らがより深い省察を伴う話し合いがで

* Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

きるようになっていく際、個々の発言とそのつながり方がどのように変化するかについては、すでに研究が行われてきた。けれども、学生本人らがそこでの経験をどのように捉えているのかについては明らかにされてきていない。本研究は、検討会の経験を経た学生らが「深まり」について小グループで話し合った際の記録を分析することで、学生らの捉え方を明らかにしようとするものである。

質的データ分析を行った結果、3つのカテゴリーと15のコードが見出された。【「深まる」の意味】のカテゴリーには、〈自明視していたものの意識化〉〈意味の追究と抽象化〉〈想像していなかったところへの到達〉〈大学教員からの価値付け〉〈人による「深まり」の捉え方の違い〉の5つ、【深まりが生じるメカニズム】には、〈素朴な発散と後からのつながり〉〈授業者の思いの掘り起こしと「ズレ」〉〈「常識」の非共有〉〈共に並び立つ関係〉の4つ、【検討会に臨む姿勢】には、〈「いいこと」を言おうとしない〉〈自身の感覚に敏感になる〉〈一人で会話を握らない〉〈授業者が思いをもっている〉〈授業者が防御的にならない〉〈俯瞰する〉の6つが含まれる。

【「深まる」の意味】および【深まりが生じるメカニズム】における内容は、検討会への客観的分析が明らかにしてきたことと合致している。一方、【検討会に臨む姿勢】における内容には、これまで明らかにされてこなかった、学生ら自身もつ感覚が示されている。

キーワード: 対話型検討会, 模擬授業, 省察, 学生による捉え方