

コルトハーヘン「8つの問い」を活用した授業改善

—中学校英語教師の授業実践を通して—

関原 賢秀¹・岡崎 浩幸²

Improving Teaching Practices Through “Eight Questions” Recommended by Korthagen

Kenshu SEKIHARA and Hiroyuki OKAZAKI

【摘要】

本研究の目的は、教師が自らの授業力改善のためにどのような省察（リフレクション）を経てどのように変容していくかを明らかにすることである。コルトハーヘンの「ALACTモデル」を基に、特に「本質的諸相への気づき」を促すための「8つの問い」を中心にリフレクションを進める。生徒の学びの事実から、授業者である「私」と生徒である「相手」双方の①したこと、②考えたこと、③感じていたこと、④望んでいたことを中心にリフレクションを行う。そこからより深い気づきと、実際的な行動の変化に結びつけることができることを目指す。研究対象のそれぞれの授業での生徒の学びの様子からリフレクションを試みる。授業者や生徒への聞き取りを中心にして、リフレクションを経験した教員がどのように変容、自らの授業改善に役立っているのかを検証する。

キーワード：コルトハーヘン，ALACTモデル，8つの問い，自己リフレクション

Keywords：Korthagen, ALACT model, Eight Questions, self-reflection

1. 研究の背景と問題の所在

平成29年3月に告示された新学習指導要領の改訂のポイントの1つに、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善がある。新しい時代に求められる資質・能力の育成に向けた授業を日々進めていくために、授業改善と授業研究は欠かせない営みである。その中でも授業研究、とりわけ校内研修の一環として研究授業の実施を中核とした一連の営みを同僚が協働的に運営していくような日本の伝統的な授業研究はLesson Studyとも言われ、教師教育の優れた手法として海外でも注目されている¹。

しかし、授業研究の必要性は理解されながらも、実りのある研究協議が行われているかという疑問が残る。鹿毛(2017)は、授業研究がうまくいかない背景として、授業研究がこなすべき業務としか認識されず、研究授業が自己目的化している「業務化」、

日々の多忙な業務の中で、授業研究の優先順位が低くなる「形骸化」、これとは逆に、特別な仕事として授業研究が意識されるあまり、日常の授業との関連性が希薄化してしまう「非日常化」の3つを挙げている。

また、事後協議会のあり方にも問題が指摘されている。田村(2017)が指摘するように、声高に「もっとこうするべきだ」「こうあるべきだ」と自分の文脈に持ち込んで満足したりする教員が見られたり、参観者の経験からの一方的な助言や講評になりがちである。また、「ではどうすればよかったですか」「代替案を示してください」といった代替案ばかりを求め、そこにある背景が置き去りにされてしまう。授業研究が単発で終わってしまい効果が検証できないままになっていること、授業者ばかりに大きな負担がかかっていることも問題である。

働き方改革²が叫ばれる今日、時間外労働に対して上限が設定され、より一層限りある時間³という資源をいかに有効に活用するかが喫緊の課題となっている⁴。業務の中身の充実と効率化が一層求められて

¹射水市立大門中学校教諭

²富山大学大学院教職実践開発研究科

いる状況の中、これまでの授業検討会のような集団での授業改善と同時に、個人で授業分析を通して授業改善ができる力をつけていく必要がある。本研究では、そのリフレクション（省察）のモデルであるALACT理論をもとに、教師がどのように授業を振り返り、改善を図っていくのかを検証したい。

2. 先行研究

昨今の教師教育はリフレクションを中心に研究が進められてきた。しかし現場の教師は具体的には何を対象にどのように「省察（リフレクション）」を行えばいいのかに関して十分な研究が行われてきたとは言えない。「省察」に関する様々な試行は行われているがまだ断片的で体系化されているとは言えない。

上條(2012)が指摘しているように、リフレクションの能力を身に付けさせるにはどのような具体的な方法があるのか、教師教育レベルの本格的な議論は日本ではまだ限定的である。代わりに、大学では理論を教え、現場では理論をもとに実践を積み重ねていくという伝統的二元論である。この方法が本当に有効なのか。現場ではこの理論を生かしていない例が多くみられる。コルトハーヘンのALACTモデルの提唱によって、ようやく理論と実践をつなぐ試みに光が見え始めたといえる。

2.1. リフレクションとは

リフレクションとは、「省察」「内省」とも訳され、教育の分野のみならず様々な業種・分野で用いられている概念である。この考えを提唱したのがジョン・デューイ⁵であり、リフレクションが学習の過程に必要であることを提唱している(デューイ, 1933)。何か起きたこと、行った行為に対して、それはどのような意味だったのかを考え、意味づけしていくことを繰り返す。これを意図的に、効果的に自分自身に取り入れることができるというのがリフレクションの考え方である。

コルトハーヘン⁶(2017)は、教育者の成長にとって、リフレクションしている教師自身もリフレクションの対象として認識されること⁷が、より重要となっていくと述べている。私たち教師は、授業においてうまくいかなかった、あるいは違和感を覚えた時に、「生徒が悪かった」「自分の力量がなかった」と曖昧な要因を推測するにとどまったり、「どうすれ

ばよかったのだろう」「他にどんな方法があるのだろう」と急いで改善案を求めたい思いに駆られたりするものである。しかし、自己をよく見つめ、強みを自覚し、その背後に潜んでいる感情や望み、あるいは使命等、その中核になる資質を見つめ直すことで、より深い気づきを生み出し、実際的な行動の変化に結びつけることが可能となる。

2.2. コルトハーヘンの「ALACTモデル」

コルトハーヘン(1985)は、学習者の理想的な行為と省察のプロセスを5つの局面に分けた。これはその第1局面から第5局面までの頭文字をとってALACT(アラクト)モデルと呼ばれ、それぞれの局面は以下から成り立っている。

- 第1局面 行為
- 第2局面 行為の振り返り
- 第3局面 本質的な諸相への気づき
- 第4局面 行為の選択肢の拡大
- 第5局面 試行

第1局面の「行為」は、具体的な経験を積む局面である。「うまくいかなかった。ここはどうしてこうなったのだろう」と、学びのニーズが生まれてくる局面である。ここから学び手がどう考えたのか。背景や意味等を深く掘り下げていくきっかけとなる局面である。第2局面の「行為の振り返り」は第3段階とともに「内的方面に向かう局面」であり、起こった状況による深い省察が起こることが期待されている。この段階で後述する「8つの問い」を活用して振り返ることにより、自らの思考の癖を知り、授業者のリフレクションを促すことができる。第3局面の「本質的な諸相」とは、自分と相手の間、あるいは自己の内面と行為との間にある不一致や悪循環に向き合い、そこから見出された「違和感の背景にあった物事の本質」「そこにあった大切なこと」などと言える。コルトハーヘン(2001)は、この局面で学習者に自己の経験に向き合わせるには、教育者の受容と共感、誠実さが大切であると指摘している。この気づきを経ることで、もやもやしていたものが印象深い豊かな学びに変容していき、とてもすっきりした気持ちになる。第4局面の「行為の選択肢の拡大」は、第3段階の本質的な気づきを踏まえて、次回はどうしてみたい、どうしてみようという思いをもつ

ようになる、外的方面に向かっていく段階である。プラスの結果を予想しながら、アドバイスや関連する文献、実践例等を自分のものとして受け入れ、改善していくことができるようになる。第5局面の「試行」は、第4局面「行為の選択肢の拡大」から得られた知見をもとに、学習者が新たなアプローチを試みる段階である。その試行が第1段階の「行為」と重なり、新たなALACTモデルの循環が生まれていく(図1)。この循環を繰り返すことで、螺旋的に省察の質も高まっていくのである。

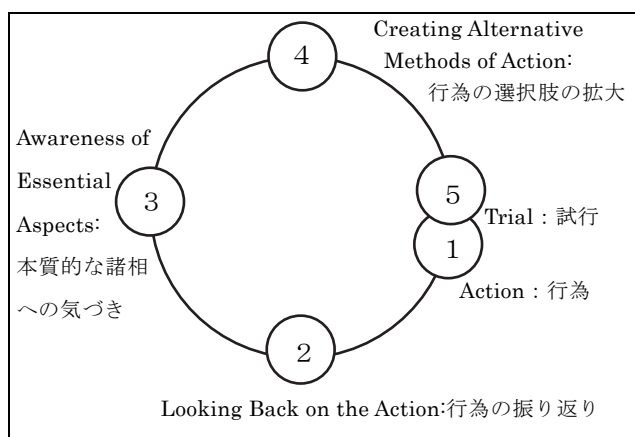


図1 ALACTモデル

コルトハーヘン(2010)によれば、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主的にたどれるようになることである。「自主的」というのは、一人で何もかも解決することを指すのではなく、他の人と共同しながら、客観的に自身の成長をとらえられるようになることである。

我々教師は、第2局面の「行為の振り返り」から、すぐに第4局面に当たる「代替案や選択肢」を求めがちである。その方が早いし、明日からの授業にすぐに使えそうだからである。しかし、それでは深いリフレクションにつながらない。第3局面において「違和感の背景にあった本質は何だったのだろう」と深く考え、話し合い、言葉にしていくことが重要である。

2.3. 振り返りにおける「8つの問い」

以上のような考え方にに基づき、第2段階の「行為の振り返り」から、第3段階の「本質的な諸相への気づき」をより促すため、コルトハーヘンは第2局面「振り返り」において、段階に応じて用いるべき仕掛けとして、以下の「8つの問い」を開発した(表1)。

4つ同様の種類の問いがあり、表の左側は授業者である私を視点とした問いに、右半分は対象者(児童生徒)を視点とした問いになっているのが特徴である。授業を振り返る時、どうしても私たちは「授業者」の立場で考えがちである。ここでは「学ぶ側」、つまり児童生徒の立場を加えてその両方から考えてみることで授業者と学習者とのズレを明確にすることができるよう設計されている。

うまくいかなかったり、違和感を覚えたりした場面において、これらの問いを活用することにより、その時の自分の感情や望みがどのようなものだったのか、相手はどのようなことを感じ、どのようなことを望んでいたのかということを重ね合わせることができる。学習者が1人でリフレクションを行う場合、第2局面「振り返り」において、この「8つの問い」を自分に発しながら行為を振り返ることになる。その時に「うまくいかなかった」「違和感を覚えた」局面はどうしても「自分」を視点にした語りになりがちである。「相手(児童生徒)」を視点とした質問を考えていくことで、誰もが潜在的にもっている「リフレクションの癖」を顕在化⁸させ、払拭することにつながる。

この「8つの問い」は、自ら思いつくままにどの順番から書いていってもよい。書きにくい項目があったり、最後まで空欄だったりすることもある。全てを埋めていく必要はなく、授業を見る目が育っていけば埋まるようになっていく。その時々自分の強み、弱みを知ることが重要である。

「8つの問い」を埋めていく過程でその人の思考の癖が出る。例えば、列が偏る時、たいていは「私」

表1 「8つの問い」

0. どのような文脈だったか	
1. 私(授業者)は何をした?	5. 相手(児童生徒)は何をした?
2. 私は何を考えていた?	6. 相手は何をを考えていた?
3. 私はどう感じていた?	7. 相手はどう感じていた?
4. 私は何を望んでいた?	8. 相手は何を望んでいた?

の側は埋まるが、「相手」の側が埋まらないことが多い。また、ある行だけが埋まらないという時、そこに意識が十分いていないということが考えられる。この「埋まる」「埋まらない」ことへの気づきを通して、その場面の当事者において、あるいは相手について、どのような捉えをしているのかを理解することができる。

2.4. 国内の先行研究と本研究の意義

志村, 石上 (2017) の研究では, ALACT モデルに依拠し, 授業実践, 省察, 本質的な 諸相への気づき, 行為の選択肢の拡大, 授業実践という省察を中核とする循環型のプロセスを繰り返すことで, 小学校初任者の授業力量の向上につながったことを実証的に示した。村上 (2016) の研究は 8 つの問いを活用した省察が, 若手教員の特別な教育的ニーズを必要とする子どもの見取り方に変容をもたらし, それらの子どもを含めた学級全体の指導や支援の充実について, 理解を深めることができたことを示している。

上記のように, 「8 つの問い」を活用した省察は小学校で行われるようになってきているが中等教育に関する研究はまだ少ない。特に, 中高の現職英語教員の省察について「8 つの問い」に依拠した実践と研究はほとんど見当たらない。小中連携が重視される中, このノウハウを共有し, ともに授業改善を図っていくことが重要であると考え。 「8 つの問い」を通じた授業研究は, 中学校の授業実践でも可能なのかを検討することは意義があると考えられる。

また昨今求められている「教職生活全体を通して学び続ける教員像」を確立するため, ALACT モデルの「8 つの問い」の活用が, 自律的かつ継続的な授業改善に有効かどうかを検証する意義も大きい。

3. 研究の目的と進め方

3.1. 研究の目的

本研究の目的は, 教師が自らの授業力改善のためにリフレクションを経てどのように変容していくかを明らかにすることである。コルトハーヘンの ALACT モデルをもとに, 特に第 3 局面「本質的な諸相への気づき」を促すための「8 つの問い」を活用して省察を促す。それによって教師が何に気づくのか, あるいは授業改善にどのように結びつくのかを明らかにしたい。また, これらの一連の行為を授

業者が行うことが可能性なのかについても証したい。

3.2. 研究課題

これらを明らかにするために, 次の 2 つの研究課題 (Research Question) を設定した。

RQ1

「8 つの問い」をもとにして授業を振り返り, ALACT モデルを機能させることで, どのような気づきや発見があるのか。

RQ2

「8 つの問い」を通して ALACT モデルに沿った授業改善に生かしていくことは可能であるか。

3.3. 研究の進め方

研究課題を明らかにするために, 以下の 2 つの研究を進めたい。

研究 1 では, 研究協力者の授業について「8 つの問い」を活用したリフレクションを試みる。8 つの問いに答えながらのリフレクションを経験した教員がどのように変容し, 自らの授業改善へといかに結びつけていくのかを検証する。

研究 2 では, 筆者が勤務校での自らの授業についてリフレクションを行い, 8 つの問いを通して諸相への気づきを得ることが授業改善につながっていくかどうかを検証する。

4. 研究 1 (研究協力者との実践)

RQ1 で設定した 8 つの問いを用いた授業改善が有効であるかを確かめるため, 筆者が協力者の授業を参観, その後にインタビューを通してリフレクションを行った。

4.1. 研究協力者について

研究協力者 A は, 男性, 教員経験は 16 年である。当時は 3 年生の学級担任であり, 3 学年の全 4 学級の英語を担当していた。当時担当していた学年は, 入学時からの持ち上がりで指導を継続してきた生徒達であった。

4.2. 授業の実際

2019 年 6 月に行われた 3 学年の英語科の授業である。公開授業ではないため, 指導案等の資料は用

意せずに行われた。本時の目標は、生徒自身が継続していることを伝え合うことができることである。言語材料は現在完了形の継続用法である。本時のねらいは、現在完了形を用いて、生徒が継続していることについて対話を行う。相手に興味をもって聞いてもらう、相手に話させることに意識を向けさせることであった。

4.3. 授業後に行ったリフレクション

授業後に研究協力者の空き時間を利用して、研究協力者と筆者とで対話をしながらリフレクションを行った。研究協力者の負担軽減のため、8つの問いについて触れず、協力者が話途中でそれぞれの問いに当てはまる部分を筆者がメモしながら聞いていった。リフレクションは以下のような対話から始まった(表2)。

表2 筆者と協力者との対話(その1)

筆 者：お疲れ様でした。ありがとうございました。今の授業、振り返られてどう思われましたか。
協力者：うーん。形をどういう段階で扱うかが難しいですね。
筆 者：というと？
協力者：完了形は何のためにあるのか。ただ単に継続していること(を表すのではなくて)、(継続していることが)すごいよねとか(という気持ちを表現することが完了形を使う意味である)。
筆 者：あー、大沢野のところですね。現在完了形の文をきっかけにして、対話をつなげていく。
協力者：そうそう。そこです。

ここで、リフレクションの対象となる授業者が気になった部分が決定したことになる。そして、8つの問い「1 私(授業者)は何をしたのか」と「5 相手(生徒)は何をしたのか」も自然に以下のように明確になった。

1. 私(授業者)は何をした？

現在完了の文をきっかけに、対話をつなげる練習を行った。

5. 相手(生徒)は何をした？

隣同士のペアで現在完了形を使って対話練習を行った。

上述の場面は、協力者(T)が、自分の住んでいる町について、生徒(S)とのやりとりをしながらモデルを示した部分である。その時の対話を以下に記す(表3)。

表3 授業記録の一部

T: I have lived in Osawano for six years.
S1: Is Osawano a good city?
T: Yes. For example, do you know "Panda Panda"?
S1: Oh, I know. I like the bread.
S2: Where did you live before?
T: I lived in Yamamuro.
S3: Why did you move to Osawano?
T: I built a house. There is a park near my house and I sometimes go there with my children.
S3: Oh! That's nice.

この対話の部分について、次のように協力者は振り返る(表4)。

表4 筆者と協力者との対話(その2)

協力者： もっとやっぱり好きなことを自分がモデルとしてあげれば、もうちょっと違っていたと思う。前は剣道のことやったから、だから今回は違うやつにしようかなと思って、あまり深く考えずに大沢野のことを喋ったんですけど…。ちょっとやっぱり、うーん、何と言うか。もっと、その、現在完了形という形に、自分のこだわりや思いをのせるような。わかりやすい、ものにしたらいいかな。その、大沢野のことまず言って、質問を何か絞り出させて、で、その後、大沢野のことを語っていった時に、なんとなくその、こう、何で大沢野に住んでいるのかみたいなことを、こう、もうちょっとシェアすることができたと思うんですけど、やっぱりなかなか1文では伝わりづらいかなと。

生徒達は英語での対話を続けていくことは、1年次からの継続的指導によって慣れており、既習事項を用いながら対話を続けていくことはできている。多少応答が難しい場面でも、生徒たちは何とか切り抜けることができた。ここでは、「好きなこと」「こだわり」「分かりやすい」という言葉が出てきている。「8つの問い」の中の、「2 私は何を考えていたのか？」に該当する部分であると考えられる。

2. 私は何を考えていた？

表現しようとする、継続していることへのこだわりを伝えてほしい。

ここまでは授業者である「私」の視点で話が進んでいる。筆者は、「相手」である生徒へ注意を向けたかったため、以下のような質問を行った（表5）。

表5 筆者と協力者との対話（その3）

筆 者：大沢野のモデルがよくなかったなど先生が思われたのは、子供の反応がよくなかったからですか。
協力者：そうそう。やっぱり大沢野という地名に彼らが、大沢野といえど何だろうと、そっちの方に広げた。発想がいつているなど。
筆 者：もっと“lived”のところ、あるいは“for six years”のところに注目させたかった、ということ？
協力者：うーん。でも、ねらいとしていることが生徒に分かりやすく伝わるためには、例えば、(教科書の登場人物の)リカルド君みたいに、“I have loved music for many years.”とか。そう言った方が、音楽好きっていう気持ちの部分にフォーカスしたものが出たんじゃないかなど。

先生と生徒との考えのズレが浮かびあがってきた。協力者の意図しない方向に生徒の発想が行ってしまっていることに対する「不満」のようなものも透けて見えた。これは「3 私は何を感じていたのか？」に該当する。

3. 私はどう感じていた？

あまり継続へのこだわりが現れていないな。生徒に対する「不満」

そこから、指導者に、生徒が継続していることに興味をもって表現してほしいことを伝えたいという気持ちがあることが伝わってくる（表6）。

表6 筆者と協力者との対話（その4）

協力者： 今回も大沢野に住み始めてから、気に入っているんだといったら、まだよかったな。そしたら大沢野のどんなところが好きか聞くだろうし、なぜ住んでいるのかという今に注目したと思う。

ここで、「8つの問い」の「4 私は何を望んでいたのか？」を想定して、次の質問をした（表7）。

表7 筆者と協力者との対話（その5）

筆 者：そこどころが、何で大沢野にしたのという、今日の授業でねらっていたところだったということですか？
協力者：というよりも、ああこの人は大沢野に愛着があるんだなという、こだわりがあるんだなというのを感じてほしかった。
筆 者：そうだとすると、生徒の方から、大沢野が好きなんだねということを書いて欲しかったと？
協力者：それもありますね。時間の流れというか、長さを感じることで、よりその愛着とかこだわりを感じられるという。
協力者：理想的には、そんなに長くしているんだ、よっぽど好きなんだろうな、という聞き手のもっと聞きたいという、でもなかなか難しいな。1文だけでは。

このあたりで、「4 私は何を望んでいた？」が明らかになり、また「7 相手は何を感じていた」にも言及が見られた。

4. 私は何を望んでいたのか？

生徒の愛着、こだわりや思い等を生徒に感じさせ、表現させたかった。

7. 相手はどう感じていた？

これからどうやって会話をつなげていけばいいの
か。「不安」

それを受けて、協力者は解決のための選択肢を考
えていく（表 8）。

表 8 筆者と協力者との対話（その 6）

協力者：
パンダパンダのところとか。あれをもっとちゃ
んとしっかりやろうとすれば、ある程度のスピー
チにして、それから対話をつなげていく方法の方
が、やりやすいというか、確実なんだろうな。

そして話題は、その後の生徒とのモデル対話の内
容に移っていく。授業での記録は以下の通りである。

協力者はあらかじめ“I'm very interested in your
life. Please tell me.”と興味があることを伝えてほ
しいといった上で、男子生徒を指名し、以下のよう
な対話を行った（表 9）。

表 9 授業記録の一部

S: I have lived in Uozu since I was born.
T: I see. Where do you go in Uozu in your free
time?
S: ...
T: Are there any favorite places in Uozu?
S: Mirage Land.
T: Do you often go there?
S: Sometimes.
T: Sometimes... I see.

この部分について、協力者は次のように述べてい
る（表 10）。

表 10 筆者と協力者との対話の一部（その 7）

協力者：
魚津の子にしても、長く住んでいる魚津の中で
自分の好きな場所や有名な場所を伝えて、そのま
とまりの中で、魚津に対する愛着を伝える。最終
的にやりたいのはそういうことなんです。

ここで、自分がやりたかったことは何なのか。「本
質」に近い発言が見えてくる。さらに聞いていく（表

11）。

表 11 筆者と協力者との対話（その 8）

筆 者：あの子の場合、あんまり魚津にこだわり
がないというか。伝えたいというものが
あまり伝わってきませんでしたね。
協力者：とにかく間違えずに、多分モデル、板書
にも書いてある“lived”を単純にそのま
ま使って、まあこだわりはなかったんだ
ろうな。
筆 者：そこに先生がたたみかけるように質問す
るもんだから...
協力者：うーん。不安だったでしょうね。もっと
対話するというか、伝える楽しさを感じ
てほしいんですが、やっぱりこだわりと
いうか、愛着をもてることを伝えな
いと。

太字の部分が、「6 相手は何を考えていたのか？」
「7 相手は何を感じたのか」に該当する。

2. 私は何を考えていた？

対話する楽しさを感じさせたかった。

6. 相手は何を考えていた？

現在完了形の文を使おう。

間違えずに伝えよう。

7. 相手はどう感じていた？

先生は満足していないようだ。これからどうやっ
て会話をつなげていけばいいの。 「不安」

これで 8 つの問いに対する答え全て埋まったこと
になる。全ての項目を列挙すると、以下のようにな
る（表 12）。

表 12 リフレクションをもとに作成した「8つの問い」

1. 私（授業者）は何をした？ 現在完了の文をきっかけに、対話をつなげる練習を行った。	5. 相手（生徒）は何をした？ 隣同士のペアで現在完了形を使って対話練習を行った。
2. 私は何を考えていた？ 表現しようとする、継続していることに興味をもっている。	6. 相手は何をを考えていた？ 現在完了形の文を使おう。 間違えずに伝えよう。
3. 私はどう感じていた？ あまり継続へのこだわりが現れていないな。 不満	7. 相手はどう感じていた？ これからどうやって会話をつなげていけばいいのか。不安
4. 私は何を望んでいた？ 生徒のこだわりや思い等をはっきり伝えさせたかった。 そこに完了形を使う意義がある。	8. 相手は何を望んでいた？ 現在完了形の文を正しく使いたい。間違えずに伝えたい。

そこから、ALACTモデルの「4 取りうる選択肢の拡大」につながっていく発言も出てくる。(表 13)

表 13 筆者と協力者との対話（その9）

協力者：だから、Today's Goal（学習目標）ももっとダイレクトでもよかったかもしれない。「自分が愛着を持って続けていることを伝えよう」とか。ちょっと極端ですけど。あの最後の場面だけを考えれば、1つの方法だったかなと思いました。根本的には、やることに意味を見出していないというか。
筆者：ただ現在完了形を使って対話をしますよというだけでは...
協力者：うん、あまりに味気ないというか、やらされているだけなので、自分が何に愛着を感じているのかなということを考えさせた上で話させたい。聞き手は、それを受け取って、自分なりの反応を示したり、聞きたいことを聞いたりというのが理想ですけど。今日の時点では、そこまでの深まりはなかったかなと。
筆者：前半は形にこだわっておられたので、後半もそれにひきずられたところもあったかもしれないですね。
協力者：そうですね。

ここで、時間が来て、今回のリフレクションは終了した。

4.4 「8つの問い」を通して解明されたこと

リフレクションの対話から、どのようにして「8つの問い」につなげ、そこから「3 本質的な諸相への気づき」を経て、「4 行為の選択肢の拡大」につなげていく経過を検証してきた。

協力者は「8つの問い」について何も知らない状態でリフレクションを行っている。対話の中で、協力者の発言が「8つの問い」のどこに当てはまるのかを考えたり、意図的に「8つの問い」に関わる質問を投げかけたりした。そのやり方でも、「8つの問い」を使った授業改善は可能であった。

「8つの問い」を使ったリフレクションを通して、私（協力者）と相手（生徒）との考えのズレが明確になった。生徒は、今回のターゲットセンテンスである現在完了形の文を完璧に表現することに主眼を置いている。それに対して、協力者はただ完了形を使うのではなく、こだわりや愛着を伝えてほしい。話題に出すからには、そこに何かの思い入れがあるはずであり、そこをなんとか引き出したいという願いをもっていた。そこで、協力者は行く場所や有名な所など、いろいろ質問をしたが、生徒の答えにあまりこだわりが感じられず、ごちない対話と協力者が感じた。協力者と生徒との間でゴールイメージが異なっていたということである。

そのズレを意識した上で、協力者と話を進めていき、ズレを埋めるためには、協力者が、完了形を使う価値をもっと丁寧に生徒にインストラクションする必要があると感じ、次の2つの案にたどり着いた。1つは、モデル対話の内容をこだわりや愛着が感じられるように改善すること、もう1つは学習課題をより明確に分かりやすくし、さらに教師の願いも現

れるものにしようということである。

4.5. 研究協力者とのリフレクションから解明されたことと今後の課題

研究協力者とのリフレクションを通して以下の感想を得ることができた（表 14）。

表 14 リフレクションを終えての感想

- ・ 8 つの問いを利用して授業について話すことで、自分では気づかないことや思い込みに焦点を当て、新しい気づきを得ることができる。
- ・ 正解でないかも知れないが、生徒がこう思っていたのではないかと、こう願っていたのではないかと心情を想像するだけでも授業観を変えていくことができる。
- ・ なぜそう思ったのかをはっきりさせると、次への課題意識がより明確になり、具体的な代案が出しやすくなる（自分で使えるものになっている）。
- ・ 次はこうしてみようという思いが強くなってきた。
- ・ 授業について話すことが楽しくなってきた。

本実践では、リフレクションの語りから、どのように 8 つの問いに向き合い、それがどのように授業改善につながっていくかを検証した。また、実践 2 では、8 つの問いが ALACT モデルの中でどのように機能していくかを検証した。

研究協力者は中堅教員であり、もとより高い授業技術と強い授業改善への意欲をもっている。これまでも様々な形で授業改善の取り組みがなされてきたはずである。今回は「8 つの問い」をきっかけとしてリフレクションを行うことにより、本質的な諸相への気づきから選択肢の拡大へとつなげていく姿が見られた。生徒の学びの姿を話題にすることはあっても、その背景にある思いや願いにまで思いをはせる経験はこれまであまりなかったようである。教師と生徒、それぞれの思いや願いを重ね合わせることで、これまでにない選択肢や自信をもって使える代替案が現出し、授業改善に生かしていくことができる。

8 つの問いをもとに授業を振り返ることで、自らこれまで気づくことができなかつた、行為の背景にある本質に迫ることは十分に可能である。

課題としては、リフレクションにかかる時間の問題があげられる。今回のリフレクションは一人当たり約 1 時間を要した。ALACT モデルそのものを提示してリフレクションを行ったわけではなかつたため、モデルに関係ない発話も数多く見られたが、とても時間がかかっている。話すこと自体が授業改善への一歩であり、それ自身に価値があると考えられるが、効率よく ALACT モデルを回していく方法の開発を進めていく必要がある。

今回の実践では継続的なリフレクションが時間の関係で困難であったため、「4 行為の選択肢の拡大」までとなり、その後の「5 試行」から再び ALACT モデルに沿って授業改善を進めることができたかまでは検証できなかった。協力者の話では、他クラスでの授業の際に改善を試みたそうである。今後校内研修等、継続的にリフレクションを行うことができる機会があれば、ALACT モデルをもとにどのように授業改善を継続していけるのかを検証していきたい。

5. 研究 2（自己リフレクション）

前項では、研究協力者とのリフレクションを通して、8 つの問いを通したリフレクションが授業改善のために有効なことが解明された。本項では、ALACT モデルに基づいて一人でもリフレクションが可能かどうかを検証するため、筆者が自分自身の授業についてリフレクションを試み、考察を行った。

5.1. 授業の実際

2019 年 7 月に行った、第 1 学年、英語科での授業である。本時の目標は、英語で対話を続けたり質問したりして、もっと相手のことを知ろうというものであった。一般動詞の肯定文、疑問文、否定文を言語材料に、ALT と JTE のモデル対話を参考に、ペアでの対話活動を行った。相手の発話内容に応じて、英語で適切に応答したり考えや気持ちを伝えたりして、相手の新しい面を発見することがねらいである。1 回ペアでの対話活動を行った後、授業者である筆者があらかじめ選んでおいた、うまくいっているペアとうまくいっていないペアを意図的指名し、2 つのペアが全体の前でモデル発表を行った。他の生徒はそれぞれの発表を聞き、対話を続けるためのポイントを確認したのちに、相手を変えて 2 回目の

対話活動を行った。

5.2. 対象となる部分とその文脈

ペアでの対話活動を行った後、うまくいっているペアと対話が停滞している2つのペアを指名し、それぞれ発表させた。机間指導の際、スムーズに対話が進行しているペアと対話が停滞しているペアとが散見されたので、それぞれのペアに、あらかじめ全体の前で発表してもらうことを伝えた上で、発表を行った。結果、うまくいっていない原因はたくさん出てきたのに対し、うまくいっている要因に迫ることができず、次のペアとの対話において学んだことを十分に生かすことができなかった。

5.3. 事後のリフレクションから筆者が作成した「8つの問い」

授業記録を振り返りながら、筆者自身で「8つの問い」を完成させていった(表15)。丸数字は質問に答えた順である。

5.4. 「8つの問い」を通してのリフレクションの深まり

前述の「8つの問い」への答えを埋めていった順

番に着目し、どのようにリフレクションを深めていったのかを考察したい。

まず、筆者が授業中に違和感を感じていた部分(2つのペアを発表させ、違いを考えさせようとした)で、「私は何をしたのか」をまず記入した(表15の①)それに対する生徒の反応として「相手は何をしたのか」も記入した(表15の②)。また、2つのペアを比較して、対話を続け、相手のことをよりよく知ることにつなげていきたいという筆者の思いははっきりしていた。これは、「4 私は何を望んでいた？」(表15の③)に相当すると考え、記入した。次に、うまくいかなかったペアの発表の際の生徒の反応から筆者が感じたこと(「安心」を感じていること)も覚えていたので、「7 相手はどう感じていた？」の部分に記入した(表15の④)。

ここまで記入してきて、私と生徒の間に以下のような考えのズレが生じていることがわかってきた(表16)。

この違和感の背景にあるものは何だったのか。指導者が意図していたうまくいっているペアとうまくいかないペアとの比較からではなく、生徒たちはうまくいかなかったグループと自分たちとを比較して、自分たちに足りなかったものは何であるかを考えて

表15 リフレクションをもとに筆者が作成した「8つの問い」

1 私は何をした？ うまくいったペアとうまくいかなかったペアを指名した。 ①	5 相手は何をした？ 2つのペアの発表を聞いて、うまくいかなかったペアに注目した。 ②
2 私は何を考えていた？ よい例に注目させ、対話が続いていくにはどうすればいいのかを考えさせたい。 ⑥	6 相手は何をを考えていた？ うまくいっていない例を聞いて、私たちと同じだ。みんな同じことで悩んでいたんだという気づき。 ⑦
3 私はどう感じていた？ 生徒が着目した部分が意外だった。意見が出てこないことに対する焦り ⑧	7 相手はどう感じていた？ 他のペアも僕たちと同じようにうまくいかなかった。難しいなと思っていたのは、僕たちだけではなかった。安心 ④
4 私は何を望んでいた？ 比較することで、どうすれば対話が続くのかを考えてほしい。意見を生徒で共有し、対話につなげたい。 ③	8 相手は何を望んでいた？ 他のグループはどうだったのか知りたかった。少しでも安心感をもって対話を続けたい。それが対話の楽しみにつながっていくはずだ。 ⑤

表16 授業者と生徒の考えのズレ

私(筆者)の考え	生徒の反応
・うまくいっているペアと、停滞しているペアとの違いを比較することで、どうすれば対話が続いていくかを考えさせたかった。	・停滞しているペアを聞いて、自分たちと同じようにうまくいかないペアもあったのだという安心感を得た。
2つのペアを比較させたい	発表者と自分たちを比較した

いった。

このズレから、生徒たちが望んでいることが何なのか見えてくる。生徒たちは安心して対話ができる環境を望んでおり、そこには自分たちが行っていることは間違っているのではないのか、他のペアはもっと自信があったり、うまく対話ができているのではないかという不安が常につきまとっているということである。

英語という外国語を用いてのコミュニケーションであるので、そこには当然母国語での対話とは異なる心理的な段差が存在する。また、中学校1年生段階では表現できる英語も限られている。言いたいことはあるのにそれを適切に表現できないジレンマも抱えることになる。その結果、対話は不安定なものとなり、そこから生徒は大きな不安を抱えていると想像できる。教師は間違ってもいい、ごちなくとも対話を続けることに意義があると考え、そのことはことあるごとに生徒に伝えているはずである。しかし、ここから分かるのは、生徒が抱えているストレスは教師が想像する以上のものであり、そこに教師はもっと気を配り、あるいはケアしていく必要があることに気づかされる。

この部分はALACTモデルの「3 本質的な諸相への気づき」に相当すると考えられる。現在まで「8つの問い」のうち4つまで答えてきたのであるが、8つの問いの答えを考えながら、省察も同時に展開されているということである。

「8つの問い」に戻る。上述した部分は「8 相手は何を望んでいた？」の部分に相当する(表の⑤)。残りの問いは3つ、「2 私は何を考えていた?」「3 私は何を感じていた?」「6 相手は何をを考えていた?」である。

「何を考えていた?」の項目は「私」「相手」ともにここまで空欄になっている。筆者は授業の途中で何を考えていたのか、授業に必死でありあまり覚えていないことが多い。こうして問いを見返すと、その時その時の「考え」に注目していないという事実と直面することとなった。「8つの問い」を思考していくうちに、授業の中での筆者の思考の癖が浮き彫りになってきた形である。

思い返すと、筆者はやはりよい例に注目させたかった、そこと比較して、自分たちの対話をよりよくするにはどうすればいいかを考えさせたかったのだろうという考えにたどり着く。これが「2 私は何

を考えていた?」に相当する部分であろうと考えられる(表の⑥)。

逆に生徒はうまくいかなかったペアから学んでいる。うまくいっていないペアの発表を聞いて、生徒は私たちと同じだという安心感を得たり、同じことで悩んでいたのだという気づきや共感が生まれたりする。これが「6 相手は何をを考えていたのか」に対する答えであり、これを考えることによって、生徒の思いに筆者が気づいていく(表の⑦)。この「考え」にも筆者と生徒の間にズレが生じている。

最後まで残った問いが「3 私はどう感じていた?」である。矢野(2019)によれば、この「どう感じたか」の問いは、4つの中でもとりわけ日本人には、あえて言葉にして表現するのが苦手な項目である。「考えたこと」の項目から、その時にどんな気分だったか、どういう感情が自分の中にあっただのから迫るのが有効だという。

授業の場面を思い返すと、よい場面に注目させたかった(「私は何を考えていたのか」の答えから)のに、生徒の着目する部分が異なっただことは予想外であり、意外であった。どうすれば対話が続いて、相手のことをもっと知ることができるかを考えさせたかったが、生徒からはあまり意見が出なかった。それに対する焦りの気持ちもあったことは事実である(表の⑧)。

これで「8つの問い」全ての項目が埋まったことになる。問いへの答えを考えることにより、ALACTモデルの「3 本質的な諸相への気づき」に迫ることができたと考えられる。

今回のリフレクションをALACTモデルに当てはめると、以下のようになる。

1 行為

- ・ペアでの対話活動を行った後、モデルとして2つのペアを指名し、発表させた。

2 行為の振り返り

- ・よい例から学ばせたかった筆者と、よくなかった例から学んだ生徒の間にズレが生じた。
- ・教師は対話が続けるために、質問をしたり、反応をしたりという言語技術やどんな内容をプラスするかといった内容に目を向けさせたかったのに対し、生徒は発表から自分たちと同じだという安心感を得たり、同じことで悩んでいたのだという気づきや共感を大切にしたいと考えて

いた。

3 本質的な諸相への気づき

- ・生徒の英語使用に対するストレスやジレンマは予想以上に大きく、安心して英語を使える環境作り（事前練習や間違いから学ぶ姿勢）が大切である。
- ・教師は生徒の反応を見ながら、何を求めているのかを見極め、柔軟に反応する必要がある。

この段階を踏まえて、「4 行為の選択肢の拡大」から「5 試行」へと進むことができた。

4 行為の選択肢の拡大

- ・安心して間違える、ぎこちない会話でも受容できる雰囲気作りが根底になければならない。
- ・成功体験だけでなく、失敗から学ぶという発想も取り入れていく。
- ・生徒が何を考えているのかを中心に、授業中の観察力をつけていこう。

5 試行

- ・次回の授業から、生徒の反応や様子により気を配るようになった。

生徒が授業後に書いた振り返りには、以下のようなものがあった（表 17）。この発表場面の後、生徒は 2 回目の対話を行った。生徒はうまく言葉にはできなかったが、RCQ⁹を効果的に使ったり、自分の言ったことを相手が知っているかどうかを確認したりすることで、対話が続いていくことを学びとっていたようである。振り返りでは、1 回目よりも対話が続いた、安心して話せたという感想が多く見られた（表 17）。

表 17 生徒の感想

質問 今日授業でできるようになったこと、感想を書いてください。

- ・相手のことをもっと知ることができたが、対話が続かなかった。
- ・(他のペアも)自分たちと同じだと思って安心した。少し気が楽になった。
- ・2 回目ではRCQをどんどん使った。そうすると対話が続くようになった。
- ・すぐに質問してあげるのは会話を続けるのに大

切だと思いました。

- ・横ペア（異性のペア）は対話が続かなかっただけ、縦ペア（同性のペア）では最後まで続いた。
- ・相手のことが知れて楽しかった。

5.5. リフレクションを終えて

本実践では、自らの授業についてリフレクションを行った。授業記録を見ながら、「8 つの問い」への答えを探していく中で、一人でも自然に授業を振り返り、省察につなげていくことができた。また、どの質問が答えやすいか、答えがなかなか浮かばないかを考えることによって、授業中の思考の癖について考えることにつながっていった。また、授業者と生徒間のズレに注目することで、「本質的な諸相」に迫り、そこから「選択肢の拡大」につなげていくことが可能である。

しかし、ただ「8 つの問い」を考えていくだけでは、本質的な諸相への気づきには至らないだろう。ALACT モデルを初めて試みる際には、それぞれの局面が何を意味するのか、問いに答えることによって何に迫ろうとしているのかを、実践者に丁寧にインストラクションしていく必要がある。

5.6. 自己リフレクションから解明されたこと

本研究では、筆者が「8 つの問い」を中心に自己リフレクションを行い、ALACT モデルを授業改善にどのように生かしていくかを解明した。

研究 1 では、「8 つの問い」に答えていく順番に注目して検討を行った。答えを考えていく順番やその思考経路、回答しにくい質問に注目し、そこに現れてくる授業者の思考の癖を手がかりにして、「3 本質的な諸相への気づき」に迫ることができると解明された。

研究 2 では、私と相手のズレだけではなく、共通した思いに注目することでも ALACT モデルを回していくことが可能であること、また、授業中に「8 つの問い」を意識していくことにより、選択肢の拡大につなげやすくすることも可能であることが解明された。

6. 2 つの研究から解明されたことと教育的示唆

本研究において着目した研究課題（Research Question）それぞれの課題について、解明されたこ

とと、そこから得られる教育的示唆を検討する。

RQ1について、研究1では、協力者とのリフレクションをもとに、「8つの問い」に答えながらのリフレクションを経験した教員がどのように変容し、自らの授業改善に結びつけていくのかを検証した。実践では、協力者の授業とリフレクションの発言内容から、どのように「8つの問い」に向き合い、授業改善に生かしていくかを検証した。発言内容を「8つの問い」に当てはめていくことで、授業者と生徒の考えのズレが明らかになり、その背景にある思いや願いに気づくことにつながった。その思いと授業者の願いが一致していくような、授業改善のための選択肢を発見することが可能になった。研究1において、研究協力者とのリフレクションで、「8つの問い」を用いて授業を振り返ることにより、行為の背景にある本質的な諸相へと迫り、そこから選択肢の拡大につなげていくという、ALACTモデルを機能させることは十分に可能であることが判明した。

これは「教師のしたかったこと」と「児童が感じていたこと」の不一致に気付くことで新たな支援方法の開発に結び付いた村上(2017)の研究と類似した結果となった。「8つの問い」を活用し生徒と授業者の思いのズレに気づくこと、つまり第3局面「本質的な諸相への気づき」に辿りつくことで授業改善に結び付く可能性が中学校英語教師の実践でも認められた。

しかし、授業者がただ「8つの問い」を考えていくだけでは、「本質的な諸相への気づき」には至らない。ALACTモデルを初めて試みる際には、それぞれの局面が何を意味するのか、問いに答えることによって何に迫ろうとしているのかを、実践者に丁寧にインストラクションしていく必要がある。

RQ2について、研究2では、ALACTモデルに基づいて一人でもリフレクションを経て授業改善につなげていくことができるかどうかを検証するため、筆者が自分自身の授業についてリフレクションを試み、考察を行った。実践では、「8つの問い」への答えを埋めていった順番に着目して、どのようにリフレクションを深めていったのかを考察した。「8つの問い」への答えを探していく中で、一人でも授業者と子供の考えのズレが明らかになり、ALACTモデルにおける「4 行為の選択肢の拡大」「5 試行」の段階につなげていくこと

が解明された。

これはALACTモデルに依拠し、授業実践、省察、本質的な諸相への気づき、行為の選択肢の拡大、授業実践という省察を中核とする循環型のプロセスを繰り返すことで、小学校初任者教師の授業力量向上に結び付いた志村、石上(2017)の研究と同じ結果となった。このことは、小学校で行われてきている「8つの問い」を中心とする授業改善の手法が、中学校の現場でも有効であることを示唆している。

「8つの問い」への答えを埋めていく順番や答えやすさ、答えにくさ等から、授業者の思考の癖が明らかになる。答えにくい問いには、その部分に意識が十分いていないということである。この「埋まる」「埋まらない」ことへの気づきを通して、その場面の当事者において、あるいは相手(生徒)について、どのような捉えをしているのかを理解することができる。また、授業者と生徒間のズレに注目することで、「本質的な諸相」に迫り、そこから「4 行為の選択肢の拡大」、すなわち授業改善につなげていくことが可能であることが明らかになった。

「8つの問い」は、授業で起こった子供の事実をもとに、その時の私(指導者)と相手(子供)の解釈の合致や相違を明らかにすることにより、授業改善を図っていく1つの手段である。授業改善の方法は多くがあるが、その1つとして位置づけることができると思う。

7. 今後の課題

本研究で残った課題として、次の2点を指摘したい。

1つ目は、リフレクションに時間がかかる問題である。多忙を極める現在の状況の中、このような形での研修がどこまで広がっていくのか。もっと効率よく進めていく方法やシステムを考えていかなければならない。

省察は自己を見つめる時間であるので、ある程度時間がかかるのは止むを得ないとも言える。キャリアステージに応じて、どのようなリフレクションが望ましいのか、どんな支援の方法があるのか、さらに研究が必要である。

また、研究1は、英語科教員同士のリフレクションの検討のみであったが、これが他教科の先生との

リフレクションが可能か、他教科や領域、部活動指導等にも活用できるかどうかといった汎用性についてのさらなる検証が必要である。また、経験の少ない若手教員や教員を志望する学生にも有効かどうか検証の必要がある¹⁰。

2つ目には、ALACTモデルや「8つの問い」の理論をある程度理解しないと、効果的なリフレクションにつながらないという問題である。「本質的な諸相への気づき」へ至る段階は、抽象度が高く、もやもやした気持ちになりがちである。そこで具体的な代替案や、はっきりした答えを求めてしまうことにつながってしまう。校内研修、あるいは自己研修の中にどのように組み込めるか、カリキュラム・デザインをどのようにしていけばいいのか、さらなる研究の必要がある。

【注】

- 1 秋田(2017)によれば、世界授業研究学会(World Association of Lesson Studies)に参加し、何らかの形でレッスンスタディに取り組んでいる国はすでに50カ国を超えている。
- 2 厚生労働省 HP (働き方改革の実現に向けて) (<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000148322.html>)
- 3 文部科学省 (公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン) (https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/03/08/1412993_2_1.pdf)
- 4 平成29年度文部科学省委託研究「公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究」によると、教諭の平日の勤務時間は11時間以上で、小学校教諭の34%、中学校教諭の58%が過労死ラインに該当するという報告がある。
- 5 John Dewey, 1859-1952
- 6 Fred Korthagen(1949-)ユトレヒト大学名誉教授。教師および教師教育者の専門性開発、教師教育学を専門分野とし、多数の著作が複数の言語に翻訳されている。
- 7 メタ・リフレクションと呼ばれることもある。
- 8 この顕在部分と潜在部分等の対照的な構造をコルトハーヘンは冰山モデルを使って説明している。顕在部分とはその当事者の行為、していることを表し、潜在部分は当事者が考えていたこと、

どうしてそうしようと思ったのか、その時何を考えていたのかといった内面部分である。その奥には、当事者の感じていることのレベルが横たわり、その底には望みや欲求のレベル、つまり何を望んでいたのかが潜んでいるとしている。

9 Reaction, Comment, Question の3つの頭文字であり、対話を続けていく時に用いるテクニックである。

10 ALACTモデルは、もともと教育実習生の学びの理想モデルとして提唱されたものであり、教員養成課程で活用されてきているものである。事例でも、教育実習での学生へのリフレクションの場面が多く使われている。

謝辞

本研究は研究協力者の先生の全面的な協力を得て行うことができました。本研究にかかわってくださった方々に心より感謝申し上げます。

【引用参考文献】

- Fred A.J. Korthagen 編著、武田信子監訳(2012)「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
- John Dewey, 植田清次訳(1950)「思考の方法」春秋社
- 上條晴夫.(2012). 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, 36, 179-192.
- Korthagen (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), pp.387-405
- Korthagen, F.A.J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 9(3), 317-326
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 鹿毛雅治, 藤本和久編著(2017)「授業研究を創る」教育出版
- 志村卓史, 石上靖芳 (2017). 初任者教師の省察を基軸とした授業力量形成過程の研究: 小学校国語科

- の単元開発と実践の取り組みを通して. 静岡大学
教育学部研究報告. 教科教育学篇静岡大学大学院
教育学領域 編, (48), 103-114.
- 田村学 (2017). 「カリキュラム・マネジメント入門」
東洋館出版社
- 学び続ける教育者のための協会 (REFLECT) 編
(2019). 「リフレクション入門」学文社
- 村上聡恵. (2017). 若手教員の授業づくりを支える
コンサルテーションの実践: ユニバーサルデザイ
ンの視点を取り入れた授業をめざして. 東京学芸
大学教職大学院年報, 5, 83-94.
- 矢野博之 (2019). 「8つの「問い」を活用したリフレ
クション」『リフレクション入門』学文社, pp.46-
53

(2020年10月20日受付)

(2020年12月8日受理)