

# 対話型授業リフレクションの聴き手である “プロンプタ”の経験と授業を見る目の変容について

大向 勲 / 宮元 博章

## 1 研究目的

自分の授業の「語り」を中心とした対話型授業リフレクションが授業者に有益な気づきを促すことは、数多くの事例研究からも示されているが（たとえば、藤沢市教育文化センターが毎年発行する紀要等を参照）、一方で聴き手である“プロンプタ”の内省やプロンプタ経験を通しての授業を見る目の変容に焦点を当てたような研究（山中，2003；磯上，2006）はこれまでにあまり多くない。大向(2007)などからも、聴き手であるプロンプタにも大きな気づきが得られることが示唆されるが、それらのケースはいずれも、プロンプタの役割を務める時点で既に、その人は授業リフレクションの背景となる思想や理論に慣れ親しんでおり、他者の授業語りに触れることによって、自らの依って立つ基盤を問い直そうとする志向性をもって臨んでいる場合が多いと思われる。

そこで、本研究はプロンプタに焦点を当て、授業リフレクションに初めて参加した（語り手は経験していない）プロンプタが、他者の授業語りを聞く経験を通して授業を見る姿勢や授業観にどのような変容が生じるのかを質的調査により探ることを目的とする。

## 2 研究方法

### 1) 概要

一人の教師に他教師の授業参観とその後の授業リフレクションの聴き手役（プロンプタ）を経験してもらった。まず、授業リフレクションの経験に先立ちインタビューを行い、個人の授業観や授業参観時の視点、授業評価のポイント等について聞き取った。授業参観時には自由にメモをとってもらった。その後、授業リフレクションにプロンプタとして参加してもらい、授業リフレクション終了後に、プロンプタとして気づいたことや感じたことなどについて聞き取りを行った。これを繰り返して繰り返す（2人の教師にのべ3回）中で、プロンプタとしての関わり方に変化があったかどうか、また、授業を見取る視点や内容、授業観等に変化が生じたかどうかを、事後のインタビュー等を通して探った。

### 2) 対象者

小学校教諭 女性 教職経験 34年 （※以下 A 教諭とする）

研究者のうち第1著者とは同僚である。授業リフレクションという言葉についてはこれまでに聞いたことがなく、こうした形での授業研究は今回の研究を通して初めて経験した。

### 3) 調査日

2012年10月1日（1回目授業参観・事前インタビュー）

2012年10月2日（1回目授業リフレクション）

2012年12月18日（2回目授業参観・授業リフレクション）

2013年1月22日（3回目授業参観・授業リフレクション）

2013年3月5日（事後インタビュー）

このうち、2回目と3回目の授業者は同じであった（授業教科は異なる）。

#### 4) 授業リフレクション

本研究では授業リフレクションの手法の一つである「カード構造化法（藤沢版）」（山中・目黒，2002）を用いた。これは「自分の授業を自分のことばで語る」ために開発されたものであり、授業や子どもの見方など自分自身の持つさまざまな枠組みに気づくことを可能にするツールであることから、本研究の主旨により適していると考えたからである。

カード構造化法は、大きくツリー図作成パートと考察パートからなる。ツリー図作成パートでは、授業者は対象となる授業を振り返り、まず授業全体の印象を表すことばを「印象カード」として1枚記す。次に、授業のさまざまな局面を思い出しながら、授業者の視点から見えたこと、考えたこと、感じたこと、気づいたことなどを「関連カード」として1枚に1項目ずつ書き出す（枚数制限なし）、その上で印象カードと関連カードを基に手続きに従って関連カードを意味づける表札としての「ラベル」を産出し、それらをツリー状の構造図にまとめる。

考察パートでは、作成されたツリー図を基に、プロンプタの求めに応じて、授業者が順次説明していく。プロンプタは傾聴しながら、同時にツリー図に授業者の語りの内容を書き込んでいく。最後に、ラベルを関連づけたり、語りの中から生まれた新たなキーワードを確認しながら授業者自身に気づきが生まれることを促す。

この際、プロンプタは原則として相手のことばを否定的に受け止めず、常に肯定的なことばを返すことが求められる。またプロンプタ自身の考えや思いを押し付けたり、自分の望む答えを引き出したりするような操作的な質問や誘導尋問にならないよう留意する。あくまでも「聴き役」に徹するのである。

本研究ではA教諭にカード構造化法のレクチャーを行った後、ツリー図の作成までは第1著者が行い、A教諭は考察の語り－聴きのパートから関わった。それは、ツリー図作成までは手続き上の問題であり、A教諭には「聴き役に徹する」というプロンプタの経験こそが重要だと判断したからである。

### 3 結果と考察

#### 1) 授業参観（1年特別支援学級 国語）・事前インタビュー

<授業の概要及び背景>

本時は校内授業研究会として実施された国語の音読教材であった。在籍児童は2名で、A教諭は交流学級の担任でもある。特別支援学級担任とは普段から連携が図られており、本時の授業内容についても理解した上での授業参観となった。

<事前インタビュー>

A教諭の授業研究に対するイメージや授業を参観する上での観点などをインタビューで聞き取った（約1時間）。それを文字起こししたデータから以下の知見を得た。

○授業研究に対するイメージ

概してポジティブなイメージを持っていると考えられる。それは、若い頃から授業研究に熱心に取り組み、授業公開も厭わず積極的に行ってきたことや、事後研究会などでの同僚からの厳しい指導や意見に対しても前向きに受け止め、次に活かそうとしてきたという語りから想像できる。また、そうした経験から、現在も同僚と

の関係性にも配慮しながら、授業研究や教材研究を積極的に行うことを重視しているのがわかった。

○授業を参観する観点

授業研究や教材研究を大事にしてきた A 教諭にとって、参観者の立場として重視している観点は、授業者の教材解釈や発問（特に初発の）などがあげられた。また「子どもらがどれだけ、授業の中に入っているか・・・」と子どもの側からの観点もあげられ、授業者を見る視点と子どもを見る視点も持っていることがうかがわれた。

2) 1年特別支援学級 国語の授業リフレクション

<ツリー図の作成及び考察>

方法で述べたように A 教諭にカード構造化法の手順や聴き手としての留意点などについて簡単なレクチャーを行った後、ツリー図の作成までは研究者（第 1 著者）が行った。授業リフレクションの背景にある考え方や理論等については最小限の説明にとどめた。

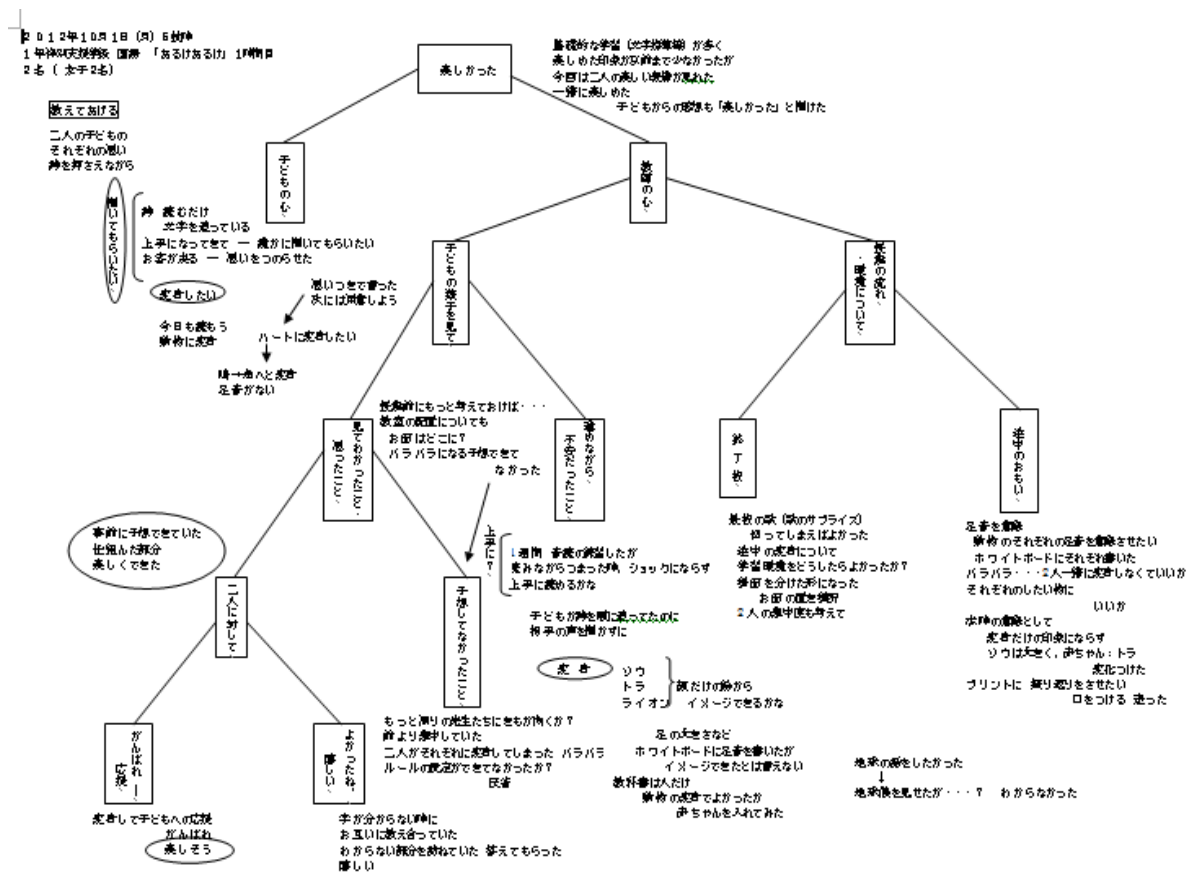


図1 第1回授業リフレクションのツリー図 (考察パート終了後)

考察パートでは、カード構造化法自体が初体験ということもあり、とまどいながらも聴き役に徹するという心を心がけて行っていたようだ。事後の聞き取りから授業者の語りをツリー図に書き込むことに一生懸命になっていたことや、聞いてみたいことがあっても聞いていいのかなど困惑を感じていたことがわかった。また、「授業を見ているので授業者の喜びに共感できる。」とプロンプタも授業を参観した上でリフ

レクシオンを行うことの意義を感じていた。

### 3) 授業参観(4年体育)・授業リフレクシオン

<授業の概要及び背景>

4年生が体育館で行ったなわとびの授業を参観した。在籍児童は21名(特別支援学級在籍児童1名含)、授業者は今年度初めて学級担任を経験した臨時講師であった。この授業は研究授業等の特別なものではなく、日常的に行われている授業であり、実施にあたって指導案の配布や事前の説明は特になく、A教諭はメモをとりながら参観を行った。メモの内容は、時系列に沿って児童の活動と教師の指示・発問・評価を記入したものが主であったが、所々にA教諭自身の疑問や意見も書き込まれていた。

<ツリー図の作成及び考察>

前回同様ツリー図作成までは第1著者が代行した。

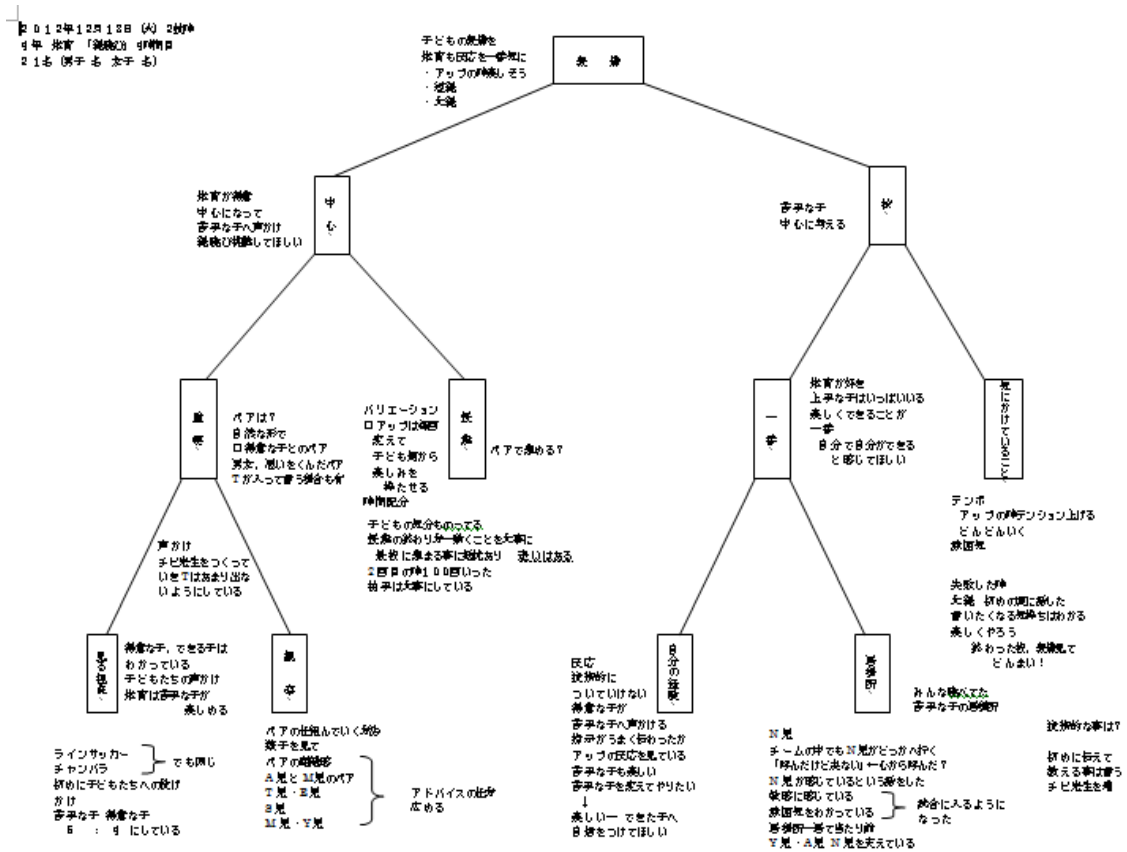


図2 第2回授業リフレクシオンのツリー図(考察パート終了後)

指導案もなく授業の見通しをもたない状態でいきなり授業を見たこと、また前回と異なり今回はほとんど接点のない児童と経験年数の浅い授業者とのリフレクシオンだったことで相違点が見られた(前回交流学級の担任として子どもも熟知しており、また普段から連携の図られている授業者とのリフレクシオンだった)。

まず、「プロンプタは聴き役に徹する」という原則に従うことに配慮しつつも、A教諭のメモにも記されていたいくつかの疑問や意見を授業者に尋ねていたことである。例えば「今日の1時間の中でここが重要ってところは?」と尋ねているが、これはA教

論が本時のねらいが何かわからずに授業参観をしていたため、そこを確認したかった  
 思いがあるからであろう。また「今日のペアってというのは先生の方から指示があっ  
 けど・・・?」「最後で授業の評価は？」と尋ねたことは A 教諭なりの授業観（授業に  
 ついての持論）があるが故の質問だと考えられる。しかしながら、一方で、聴き役に  
 徹することで、語られた授業者の思いに感激するという経験もできたトリフレクシ  
 ョン後の感想で述べていたことが印象的だった。

#### 4) 授業参観 (4年 算数)・授業リフレクション

##### <授業の概要及び背景>

前回(3回目)の授業者の要望もあって今回も4年の普段の授業の様子を参観した。  
 新学習システムによりクラスの児童を半分に分けて10名により行われた授業で、今  
 回も指導案はなく、A 教諭はメモを取りながら参観した。

##### <ツリー図の作成及び考察>

今回もツリー図作成までは第1著者が代行した。

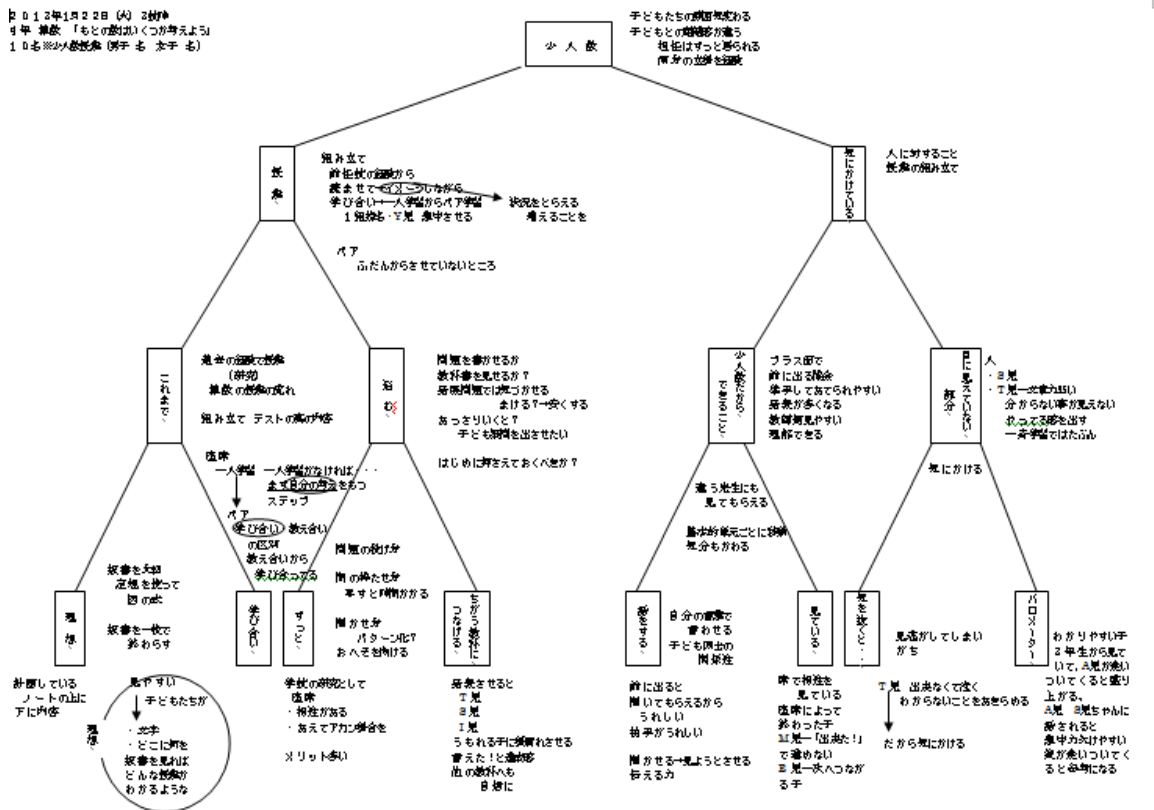


図3 第3回授業リフレクションのツリー図(考察パート終了後)

3 回目のリフレクションであり、前回聴き役に徹することで授業者の思いにふれ感  
 激する経験もあったからか、今回は授業者の語りに対して共感的な発話や、授業者の  
 語ることを復唱するリボイスが多く、聴くことを楽しんでいるようにも見受けられ  
 た。また、算数ということで授業のねらいが比較的わかりやすく、A 教諭にとっても  
 指導案がなくても全体の見通しを持って授業を参観できたのではないだろうか。

そのことが、授業者の語りを聴く上でも、余裕のある姿勢につながったのかもしれない。

さらに今回特筆すべきこととして、A教諭が自発的に興味深い行為をしたことが挙げられる。それは、授業者が関連カードを記入している間に、自分でも1時間の授業を思い出して印象カードや関連カードに該当することばを自分のノートに書き記していたことである。そしてA教諭は、その場で授業者の書いた関連カードの内容と自分が書いた事項を見比べて「授業者は子どもの事を中心に書いているのに対し、自分は教材の中身のことばかりに終始している」ことを見出したそうである（リフレクション後の聞き取りから）。事前にそうした気づきをもって臨んでいたことは研究者らにとっても想定外であったが、A教諭が授業を見る見方について積極的に探究し、自問自答しようとしている姿勢がうかがわれた。表1に授業者が記した印象カード、関連カードとA教諭が記した関連カードを並記する。

表1 第3回目の授業リフレクションの際に、授業者とプロンプタ(A教諭)のそれぞれが記した関連カード

	授業者	A教諭
印象カード	少人数	問い・机間巡視
関連カード	板書	もとの数
	ペア	イメージ
	一人学習	もどる
	座席	図式
	読む	ペア
	聞かせ方	立式
	問題の投げ方	言葉
	間	説明
	発表	生活
	前に出て	まけてもらう
	自分の言葉	ねだん
	説明	安い
	相性	□を使う
	終わった子	式をまとめる
	イメージ	
S児		
T児		
A児		

## 5) 事後インタビュー

計3回の授業リフレクションの経験を通じての気づき、変化などをインタビューで聞き取った。

これまで授業研究に参加する際には、その授業のねらい、主要発問、教材解釈などがある程度認識した上で臨むことを前提としていたA教諭にとって、今回のように事前に何の情報もなく参観し、事後の振り返りに関わることには戸惑いがあったようである。何もわからない状態、指導案がない状態で授業を見ることは「はじめて」で、「見通しのないまま見るのは新鮮だと言えば新鮮だが・・・私としては授業を参観するのなら前もって持っておきたい」と言い、そうした状態で語りを聴くのは授業者に対して「申し訳ない状態」だと述べている。

しかし、聴くことに徹することで授業者が「聴いてもらってよかった」と満足感を表したことに安堵も感じており、本研究で実施したカード構造化法という手法に対しては振り返りのツールとして魅力を感じたようである。

## 4 総合考察

通常、授業者は授業中に目の前の「子ども・子どもたち」を見るのに比べ、参観者は授業の構成、発問などに目が向く。普段の授業であればあるほど、授業者は暗黙のうちにそれを行っている。一方、参観者が指導案もなしに授業に臨めばプランに即して見ることができないので、注意の対象はまず授業者に、そしてその授業者がどのような授業をつくろうとしているのかに向きがちだろう。それはある意味で当たり前のことなのかもしれない。本研究において、まずこのことを再認識できたことが大きい。

本研究は聴き手であるプロンプタの内省やプロンプタ経験を通しての授業を見る視点や姿勢に変容があるかどうかを探ることを目的とした。結果としては、3回のプロンプタ経験を通してA教諭にそうした変容が確かにあったと認めるには至らなかった。しかし、A教諭は授業者の思いと参観者の見えとの相違を授業リフレクションによって気づかされた。このこと自体に大きな意味がある。

A教諭は教職経験34年のベテラン教師であり、これまでに授業研究も熱心に取り組んできた。ベテラン教師にありがちな、「授業研究とはこうあるべき」といった権威を振りかざすことなく、粛々と日々の授業に子どもに丁寧に向き合っておられる方である。その教師が、「こういう見方をしたのははじめてだった」と述べた。さらに、期せずして、プロンプタ自身も関連カードを書くという試みを通して授業者との相違がより明確に浮き彫りにされ、プロンプタの気づきがより促進される可能性も示された。

また、「聴き手に徹する」ことの是非についても重要な示唆が得られた。そもそもカード構造化法におけるプロンプタの役割は「気づき」の促進者であり、今回のようなプロンプタがベテラン教師で授業者が若手教師という組み合わせで行われるリフレクションであれば、若手教師が暗黙の中で行っている「教育的判断」をキャリアのある立場から明示知として伝えることの大切さも、A教諭のとまどいの中から確認することができた。

## 5 おわりに

教師の同僚性について議論されるようになって久しい。しかしその改善策を模索する間にも新たな教育的課題が山積しているのが現場の実情である。目の前の子どもを大事にしたい、日々の授業を大切にしたいという当たり前のしかしとても難しいことを、覚悟して進めていくためには、やはり同僚性の構築が不可欠である。日々の授業を同僚と語る授業リフレクションが今後も現場に普及できるよう、今回得られた示唆をもとに今後も研究を進めていきたい。

## 6 引用文献

- 磯上 恵 2006 プロンプターになるということ—カード構造化法におけるプロンプター入門 『教育実践臨床研究・授業者の振り返りを支援する—プロンプターのかかわり—』藤沢市教育文化センター紀要, 123-130.
- 大向 勲 2007 教師の「見える力」の形成過程～授業リフレクションを通して探る～ 兵庫教育大学大学院平成18年度修士論文
- 山中伸一 2003 カード構造化法におけるプロンプターの経験 『教育実践臨床研究・授業の中で起きていることを確かめる』藤沢市教育文化センター紀要, 137-145
- 山中伸一・目黒悟 2002 カード構造化法の手順 『教育実践臨床研究・学びに立ち会う—授業研究の新しいパラダイム』藤沢市教育文化センター紀要, 83-92.