

アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程

学校教育開発学コース

お茶の水女子大学大学院人間文化研究科

成蹊小学校

秋 田 喜代美

市 川 洋 子

鈴 木 宏 明

The formational process of classroom relationship through action research

Kiyomi AKITA, Yoko ICHIKAWA, Hiroaki SUZUKI

This study is to analyze the formational process of classroom discourse style through action research. The participant observation of one classroom has been continued in a year and a practitioner and two researchers had collaborative conferences by every two months. Three main results were as follows. First, the participation structure was gradually stabilized and each child's role was limited. But the intervention by the teacher could change and improve this structure. The second finding was the importance of the teacher's self-designing after conferences through action research. And the third one was the conference process was the process that teacher re-narrated the child's image. Through these processes, the teacher's framework for that child was changed.

目 次

I 本研究の問題と方法

1 問 題

2 研究方法

II 教室談話の分析

1 談話の内容と構造の分析

2 談話における参加構造

III カンファレンス過程の分析

1 実践者の経験と省察

2 語り直しに見るカンファレンスの意義

IV おわりに

I 本研究の問題と方法

1 問 題

本研究は、学級内の子ども間の関係や個々の子どもの教室でのふるまいのあり方を、教室談話の時期的変化の分析を通して検討することを目的とする。そしてそのために、実践者と研究者が共同研究してカンファレンスを行い介入行動をとるアクションリサーチの手法を用いて、年間を通して同一時間場面の談話がどのように形成変化していくのかを分析することにある。

1) 教室談話の時期的変化

教室談話に関しては、ヴィゴツキーやバフチンの概念を基とする社会文化的アプローチによって、教室での会話が多声的、多層的なものであること、その中で教師は生徒に授業への参加を促したり、活動場面を切りかえるのに様々な方略を使用していること、文化により談話が規定されると同時に、談話のあり方によって一つの文化が生成されていくこと等が明らかになってきている（秋田, 1999; Hicks, 1998; 茂呂, 1998; Wertsch, 1991）。またエスノメソドロジーによる会話研究は、会話の中に様々な権力関係が反映されていることを示し（山田・好井, 1996）、会話のターンの取得や役割に着目することによって会話への参加構造の検討も行っている（金田, 2000; Shults et al., 1982）。それらは、授業における会話が認知的内容のみではなく、様々な対人的関係を反映したものであることを示している。

しかしながら、多くの分析が短期的に会話場面を記述し分析することによって、授業や教室談話の特徴を描出することをねらいとしており、どのようにその談話形態が形成されていくのか、参加構造はいかに変化するのかといった継時的視点からの研究は少ない。それは一つには授業では談話が内容や活動に依存して大きく変化するからである。そこで本研究では、ある学級の教室談話の形成過程を時系列的に分析するという問題意識にたつこ

とから、学習内容に依存することの少ない場面として、「朝の会、帰りの会」という学級活動場面を取り上げる。授業と「お話の時間 (show and tell time)」との違いについて Wertsch (1991) は、教室の外で起こる経験や出来事について言及すること、教室によって準備され共有された経験的背景に基づく経験や知識というよりは、話者が特権的に接近できる経験や知識に関するものであること、教育的活動の必要性によって動機づけられた発話に対する応答ではないことを指摘している。彼の分析では、話し手に対する教師の関わりについて述べられ、話し手の語りのわかりやすさを教師が主に援助していることが示されている。清水 (1998) も、「お話の時間」における分析から、教師が巧みな質問をして公的場、すなわち皆の前で話す話し方を児童に学ばせている様子を示している。しかし日本の教育の文化的特色として「児童たちは自分たちでクラスの話し合いを進めるように促す (Lewis, 1997)」という点を考慮すると、教師が単独で発言者の応答の精緻化を行っているとは考えにくく、子どもたちがどのように自分たちで教師役割を引き継いでいくかを検討する必要がある。そこで本研究では、同一学級での1年間の「朝の会、帰りの会」での児童と教師の会話への参加構造と談話構造を検討することにする。それによって構造の背後に子どもたちの関係性が考えられると推察されるからである。

2) 方法としてのアクションリサーチ

そのための方法として、本研究では教育実践研究としてアクションリサーチの方法を用いる。それは年間にわたりデータを収集する研究では、研究者のみが研究を行うよりも共同生成的研究の方が両者にとって創造的であると考えられるからである。

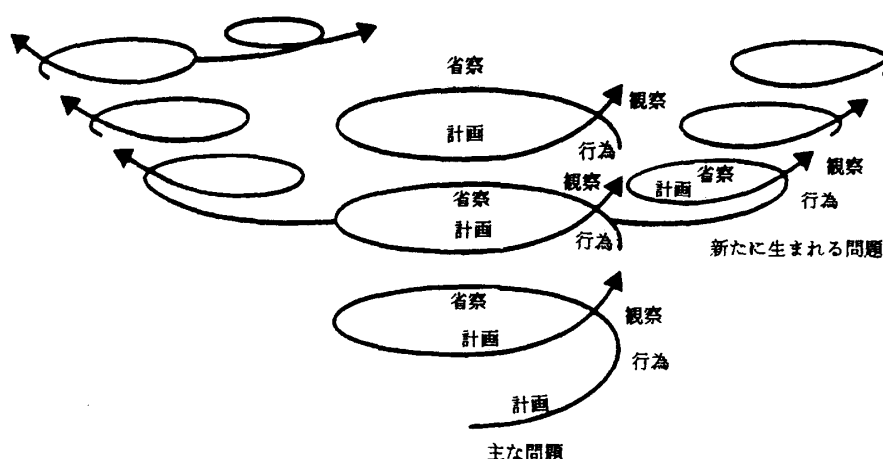
アクションリサーチは、1940年代に、Lewin (1946) によって開発され、その後社会科学の研究手法として産業組織の改善研究等として発展してきた。ただし、客観性、科学性を重んじる実証主義的な心理学研究の中では、現実の場での介入研究はさまざまな要因が関与することもあり、研究として困難な点も多く次第に行われなくなってきた。LeCompte & Preissele (1993) は知へのアプローチの様式として、対象に距離をおく実証的アプローチと活動に参加していく解釈的アプローチ、現実の変革による解放を求める批判的アプローチを挙げている。心理学の主たる研究が第1の実証的アプローチを取ってきたのに対し、実践研究では第2、第3を重視してきた。従来の研究では研究の過程と結果を根本的にわけ、利用可能な研究結果を出すことにに対し責任を負わな

いばかりか研究を利用することもしないのに対し、第3の立場をとるアクションリサーチでは研究過程と結果、さらに問題を解くために結果を利用することが絡み合っている (Greenwood & Lewin, 1998)。McNiff & Whitehead (1996) によれば、エスノグラフィーに代表されるアプローチは「そこで何が起きているのか」を参与しながら記述するものであるのに対し、アクションリサーチは研究に関与するすべての者が「私はそこで何ができるのか」を問うアプローチであるとして、実践の場に関与する中での第2と第3の立場の相違を指摘している。

1960年代以後、教師教育の領域においては、教育実践研究としてアクションリサーチが、専門性の発達を促す手法として検討されてきた。Nofkke (1997) はアクションリサーチの展開が、ある価値による教育理念をもって学校を変えて行く社会変革、社会改革の組織運動として向かう方向性と、教師の専門的成長を支援するための現職教育の方法として発展する方向性の二方向を持ちながら展開してきていることを指摘している。教師によるカリキュラム開発を唱え、そのためには教師自身が自らの実践を省察し研究することによって解放され自律することを主張した Stenhouse (1975) は、アクションリサーチをその手法として明確に打ち出した。その後欧米では、教師の専門性を考える一つの鍵概念として、「研究者としての教師 (teacher as researcher)」が語られ、教師自身が実践や実践活動のつながりを共同して問うていくことを通じて省察すること、反省的実践が専門的成長をもたらすと考えられ、さまざまなプロジェクトが実施されてきている (Bransford et al., 1999; Mckernan, 1991)。

わが国でもアクションリサーチによる教師教育研究は行われ始めているが、研究者が「実践」づくりへ関与するのみで、その結果を実証的に記述し評価することなく、アクションリサーチと唱えられるものも多い。研究として実践の記述を行い発表した研究は少ない (例えば、佐野, 2000)。またそこでは、指導法に関する研究が多いために、あらかじめ立てられた問題や仮説を検討する形式がとられている。

しかし本研究が問題とするように学級内の関係や談話のあり方は時期と共に変化するものであり、教師自身にとって実践の進行と共にどのように課題が現れるのか、また共同でのカンファレンスで何が話されることによってどのように教師が変わるのかを問う必要があると考えられる。しかし、このような観点からの研究はない。本主題だけではなく、図1に示すように、教育実践の場の



と展望をⅣで述べる。

Ⅱ 教室談話の分析

会の大きな流れは、日直の司会により会が運営され、挙手した児童が日直に指名され発言し、その発言に対して教師や他の児童が質問やコメントを行う形式で行なわれた。これは朝の会、帰りの会の両会ともほぼ同じである。そこで両会において何が話され、またどのようにやりとりが変化していったかを分析した。尚、本分析では会の談話およびカンファレンスの文字記録化はデータ収集と平行して行った。ただし最終的にカテゴリー分類を伴う量的分析は年間観察終了後に実施した。したがって、量的分析結果を見ることによって教師が介入し会の談話が変化することはなく、会とカンファレンスの継続の中での変化が本分析結果に反映されているものと考えられる。

分析は、本研究の目的に照らして、1. 談話内容および発言の連鎖という談話全体の構造的変化と、2. 教師と子どもたちの会への参加構造と言う社会的関係の変化の2視点から行う。

1 談話の内容と構造の分析

1) 両会での談話内容と時期変化

年間を通して(53回)、1回の会の中で挙手し自分の経験を語ったのは平均7.3人、また各々の発言に対し教師や他児童が応答的なやりとりを平均4.9回行っていた。1つの話題について発言が連続した時にはそれを1内容とし、内容別に分類し頻度を数えた。その結果は、表1に示す通りである。

表1 両会話内容の時期的変化 朝の会・帰りの会¹⁾

発表内容	1学期朝の会			2学期朝の会			3学期朝の会			計
	ポジ	ニュ	ネガ	ポジ	ニュ	ネガ	ポジ	ニュ	ネガ	
授業	2	0	5	0	0	3	0	0	1	11
給食	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
休み時間	17	3	39	2	2	32	0	0	6	101
通学路	1	4	14	1	2	11	0	2	5	40
家	7	2	1	2	1	1	1	2	0	17
連絡	0	2	0	0	8	0	0	2	4	16
計	27	11	61	5	13	47	1	6	16	187

発表内容	1学期帰りの会			2学期帰りの会			3学期帰りの会			計
	ポジ	ニュ	ネガ	ポジ	ニュ	ネガ	ポジ	ニュ	ネガ	
授業	4	0	7	3	0	12	1	0	6	33
給食	25	0	10	8	0	4	0	0	6	53
休み時間	6	0	37	4	0	26	1	0	21	95
通学路	1	0	0	0	0	9	0	0	1	11
家	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
連絡	0	2	0	0	4	0	0	2	0	8
計	37	2	54	15	4	51	2	2	34	201

両会の共通点は、最も割合が高い内容が「休み時間」の出来事であり、しかも「ネガ」(否定的な感情を伴う内

容)、特に友人との諍いについてであった点である。会が、学校での暮らしの中で仲間関係において困ったことを語りあう解決場面として使われているという位置付けが読み取れる。ただし朝の会では、対象学級児童の大半が電車通学という学校の特色もあり、通学路に関する会話が語られるのに対し、帰りの会では給食の話題というように、会直前の出来事を語る点では二つの時間帯に会が設けられたことによる語り内容の違いは見られる。

また時期変化を追うと、学期と共に内容数は減少している。これは、第1に否定的話題の増加により教師側で話す内容を「困ったこと」から「皆に困ったこと」というように制限する提案をしていったという介入や、第2に一人でいくつもの話題を話さない(2話題まで)という談話のルールが学級内で形成されていった点、そして第3に朝の10分程度の限られた時間内では、1話題内容あたりの発言が続き、より長く話せば話題数が必然的に減るという3点の理由による。この傾向は二つの会で同傾向が見られたので、以後の分析では両会をあわせて分析を行う。

第1, 2の点に関して1学期内をさらにカンファレンスごとに4期にわけその内容数を記したものが、図2である。

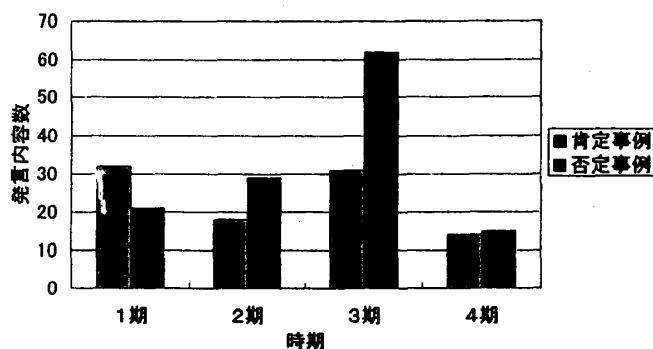


図2 両会における内容数の1学期内変化

1学期内でも第4期に急激に発言数が減ったのは、カンファレンス後に教師が日直の問いかけを変更し、個人間同士の問題を話すのではなく、クラス皆に関わることを話そうとめた点と教室ルールが形成されたことによる。ここからは、教師の介入としての「アクション」に伴い、教室談話が大きく変化すること、教師からの具体的な働きかけの影響を示している。

表2 学期別連鎖発言数・公的発言の変化²⁾

	会の回数	公的発言	連鎖発言	教師発言/連鎖	公的発言/会	連鎖/公的発言
1学期	18	197	817	0.25	10.94	4.14
2学期	22	133	685	0.14	6.04	5.15
3学期	13	57	397	0.17	4.38	6.96

表3 連鎖発言内容の分析³⁾

連鎖発言 内容	情報請求		共感		%単純		%抗議		%補足		%笑い		%評価		%指示		%関係なし		%判別不可		%計		
	生徒	%教師	%																				
1学期	70	8.5	58	7.1	82	10.0	87	10.6	104	12.7	149	18.2	19	2.3	29	3.5	77	9.3	27	3.2	115	14.4	817
2学期	86	12.0	32	4.6	57	8.2	72	10.4	101	14.6	166	23.9	24	3.4	13	1.8	61	8.7	28	4.0	45	7.7	685
3学期	39	9.7	15	3.5	27	6.68	35	8.6	60	14.9	117	29.0	30	7.4	2	0.5	45	11.1	7	1.7	20	6.6	397

2) 談話構造の時期変化

第3点の点について、表2に示すように1話題あたりの発言の連鎖数が増加している。連鎖は長くなるが、1話題あたりの教師の発言数は減っており、子どもたちが公の場で話をつないで会話するようになってきている。1学期当初には、この会が挙手をして発言する場として認識されており、仲間の話を聴きそれについて語りあう場としては認識されていなかった。しかし次第に、教師が仲立ちの援助をしなくても一緒に語りあう場として認識され、自分たちで会話を進められるようになってきていることを示している。

さらにどのように連鎖が行われたのかを発言の機能の面から分析したのが表3である。

いずれの学期でも語られた内容について別の子が補足する、あるいは相手にさらに情報をもとめる割合が高く、発話した子どもに対し教師がさらに情報請求をすることが減少している。それは、子どもがその役割を代わって補足できる、情報を相手にもとめられる、話し手自身が相手にわかるように話せるようになっていくことの3点に関与していると考えられる。特に導入時初期には変化が大きいので第1学期内での4時期における変化を示したのが表4である。

表4 1学期内での教師役割の変化

発言	始発	連鎖	教師	%	連鎖/1始発	参加人数
第1期	24	194	68	35	8.0	3.1
第2期	33	156	42	27	4.7	3.2
第3期	38	199	24	12	5.2	3.2
第4期	10	64	11	17	6.4	4.1

教師の発言比率は1, 2期に比べ3期で減少している。ただし第4期に関しては増加している。これは上記のように教師の介入によって発言が減少したため必然的にもう一度教師がつなが役割を担わざるを得なくなったことを示している。

次にこうした発言連鎖において次の発言ターンをとるためにどのような参入の仕方を行ったのかを分析したのが表5である。表5にみられるように、自ら挙手によ

表5 会への参入の仕方⁴⁾

参入の仕方	要求	%	指示	%	暗黙	%	自発				判別不可	%	計
							生徒	%	教師	%			
1学期	197	19.4	31	3.0	195	19.2	384	37.8	199	19.6	8	0.7	1014
2学期	133	16.3	9	1.1	228	27.9	347	42.4	99	12.1	2	0.2	818
3学期	57	12.6	6	1.3	120	26.4	200	44.0	69	15.1	2	0.4	454

て発言するケースが約半数を占めるが、残りのパターンとして1学期には日直指名による「要求」が多かったのに対し、2, 3学期になると話題に上ったことで話題の人物が必然的に語る「暗黙」や「自発」が増えてきたことが明らかになった。これも会を自ら進めていけるようになっていくことを示している。

以上の分析からは、朝の会、帰りの会において時期とともに1話題について、困ったことを解決するために子どもたちで話を続けていくようになっていったことが学級全体での談話構造の特徴として示唆される。

2 談話における参加構造

次に談話を軸に学級全体の特徴を捉えるのみではなく、個々の子どもたちがどのように参加していたのかという点から談話のありかたを分析する。

1) 参加役割の固定化と性差

表6は、発話する者、発話される対象となる者、発話に対しそれをつなぐ応答者、沈黙者という発言連鎖の中で生じる4役割について、クラスの中で誰がどのような参加の仕方をしていたかを個人別に検討し、人数を示したものである。

表6 語る子・語られる子・第一応答者・沈黙者 (%)⁵⁾

		語る子	語られる子	第一応答者	沈黙者
1学期	男	91.4	100	56.5	4.3
	女	64.3	100	7.1	35.7
2学期	男	87.0	82.7	65.2	13.0
	女	64.3	100	21.4	35.7
3学期	男	69.6	65.3	47.8	26.0
	女	42.9	42.9	14.2	57.1

1度でも学期中にその役割を担った子どもの数を数

え、日直と言う役割以外の場面では1度も語らなかった子を沈黙者とした。

表6からは、第1に、1, 2, 3学期と話題提供をする者が減少していったことが指摘できる。また話題に上る子どもも限定されていき、その結果として沈黙している者が学期と共に増大していった。つまりこの二つの会の場で、最初は皆がいろいろな役割を担っていたのに対し、次第に固定化していったことが示唆される。また第2に、男子と女子の差である。当初から男子の方が語るのは多かったが、語る役割以上に違いが大きいのは、第1応答者である。2学期には多少増加するが女子でその役割を担うのは全体の2割程度であり、応答する子がきわめて限定されていることを示している。特に女子で沈黙者は学期ごとに増加している。

本クラスで年間を通し特に発言の多い女子が2名、赤岩さんと若林さんがいた。(表7参照) 赤岩さんは話題提供者としての発言が多い子であり、肯定的内容の発言の中で同性の級友名をよく挙げる子である。これに対し、若林さんは話題提供者になるだけではなく、男子の会話の第一応答者となることも多かった。また男子から困ったことをした子として挙げられる唯一の女子であった。若林さんは4月から公的場私的場にかかわらず男子と活発に関われる子であった。しかしこのことが、他の女子との距離を生み出し、女子の中で浮いた存在となっていく。そこで教師は彼女が他の女子と休み時間に関われるよう遊びを準備したり教室環境を配慮した。また若林さん自身も、動物占いや流行りの音楽、目新しい文具などの教室外文化を教室内に持ちこみ物を介して友達と

表7 赤岩さんと若林さんの発話例

赤岩さんの場合

(仲良しの仲間について語る)
赤岩：きょう、きょうこちゃんとみいちゃんによっちゃんが家にきます
教師：はい、いいですね
(皆を誘う)
赤岩：みいちゃんと一緒に帰ります
数人：イエーイ！
斉藤：だから毎日おどりますって！

若林さんの場合

(男子から指摘を受ける)
小田：三山さんと若林さんに聞きたいんだけど、なんか僕がただいだけなのに、うるさいとか言わないでください
若林：ごめんなさい
(男子に対し苦情をいう)
若林：縦割り給食の返り、田村君が追いかけてもいないのに自分で追いかけたらと思って、けったりずっと待ち伏せをしてとびげりとか言ったりして、あとあそこ前まで自分が水を飲んだやつをぶいーって吐いてきました。
日直：田村君
田村：ごめんなさい
(男子に指摘する)
浜口：浜田山に引っ越します
荒木：おれ、知っている！
若林：おまえんち、引っ越すの？だって今おれんちって言ったから。

つながる役割を担いながら、2学期後半には女子の中に解け込んでいけるようになった。しかしこのことは一方で、若林さんが公的場のみならず私的場でも、男子との対等のコミュニケーションを減らしていく傾向を生み出していった。

Gilligan (1982), Gabriel & Smithson (1990) らは授業と言う公的領域における女子の沈黙を「声の喪失」という表現で指摘した。またGallas (1998) は、低学年児童がパフォーマンスとしてジェンダーにより公的領域で異なるポーズをとる方略をとっていること、女子では公的領域と私的領域でのふるまいのギャップをエスノグラフィーによって示している。この学級でも、女子が次第に公的発言の場で沈黙することが増加しているというこれらの先行研究の知見を支持する傾向を指摘することができる。

2) 発言への割り込み

また表8は、談話中の頻度とどのような形の割り込みが行われたのかを分析したものである。

表8 割り込みにみる教室内関係⁶⁾

	援助	終結	先取	修正	他	合計	%
一時	38	11	3	1	8	61	86
変容	0	4	2	4	0	10	14
合計	38	15	5	5	8	71	100
%	53	21	7	7	11	100	

「割り込み」は語りの場における自分の発話の行使、相手の発話の支配といった権力を手に入れる方略の一つとしてエスノメソドロジーにおいて研究されてきている(山田・好井, 1996)。割り込みは年間を通して71事例(全体の18.5%)観察され、学級内関係性がある程度固まってくるにつれて増加した(1学期8.2%, 2学期23.6%, 3学期41.1%)。これは学級内の力関係が割り込みを生み出している、あるいは割り込みによって力関係がさらに生成されていくことを示唆するものと考えられる。

割り込みが談話の展開に果たす機能から見て、話題の変容が起きた場合(変容割り込み)、一時的に発言が中断された場合(一時割り込み)に大別した。全体としては、変容割り込みよりも一時割り込みが多く、割り込んでもまたもとの話題に戻ることが多く、個人別にみると教師が最も多く割り込んでいた(36%)。変容割り込みの中でも最も多かった児童は、学級での仲間からの信望も厚く授業の学習場面でも内容の理解が早く発言権をとっていく児童 野村君であり、変容割り込み全体の30%を彼が行っていた。

さらにそれぞれを、割り込み者の発言内容（援助、終結、先取、修正、その他）別に分類した。

「援助」は話者の声を語りの場に浸透させたり、具体化させる問いを相手の発言に割り込ませるものであり相手の発言を一時的に中断させる。これは教師や日直といった会の運行者による割り込みが97%を占めていた。この場合、割り込みといっても発言者の話す権利を奪うものではなく発言者の声を教室全体に行き渡らせる為の配慮から、声の大きさ、姿勢の指摘、他の子どもを聞く体制に持ってこようとするものであった。「修正」は発言者の間違いを指摘する割り込みである。割り込み者の声が伝わっていなかった1事例を除く全ての事例で相手の発言権を剥奪していた。割り込み者は教師と野村君、山口君であった。「先取」は話者の言いたいことを先取りして説明してしまう割り込みである。話者奪取した2例は野村君による「割り込み」であり、割り込むことで自分の知識の正確さをアピールするものであった。「終結」はルーチン化したやりとりの先取り反応（たとえば訴えられた時に先に謝ることで非難をさける）をして相手の発言を終結させようとする割り込みである。この割り込みは15事例中4事例が話者の話す権利を奪っていた。その事例を検討すると、4人の児童が他の児童に割り込まれており、他の発言場面でも割り込みをされる率はいずれも20%を超えている。これらの児童はいずれも、カンファレンスにおいて教師から、友人との関係性でつまずきや問題を抱えているとその時に指摘されている子どもたちであった。年間を通して割り込まれるのではなく、教師から仲間となんらかの問題を抱えていると話されている時点で、割り込みが生じていた。例えば、小林君は毎回発表を楽しみにし、この会で数多くの内容を話している子どもであった。話が冗長であることから最初は聞いてもらえていたが、3学期になり他児がより簡潔にわかりやすく話すようになるにつれ、他児からの割り込みが増加していき次第に発言数が減っていった。また岡本君は、特定の子どものとの関係を訴えることでその子から割り込まれることが増えると、発言を割り込む子どもの話題は話さず別の話題を話すというように変わっていった。

この会で発言に対し最も多く割り込まれる田村君は、次に紹介されるように、本学級の中で仲間との関係でトラブルを最も多く訴えられる子どもであった。そのために弁明しようとして必然的に発言することになる。1学期には彼の発言の33%は途中で割り込まれる状況であった。そして表9に示すように、自分が何か相手に訴える前に先取りされることが生じていった。しかし、教師が

表9 割り込みされた田村くんの発話例

（田村くんが小田くんについて困ったことを話そうとした場合）	
日直：田村くん	
田村：今日、えーと、	
小田：ごめんなさい！	
田村：小田くんの、えーと、作ったものをこわしてしまいました、ごめんなさい。	

田村君に関して意図的にアクションをおこし援助していくことにより、2学期、3学期には割り込みがなくなった。また田村君自身も、割り込みされやすい話題（例 自分に対する相手の問題行動の注意「僕に**君が何かをした」）から割り込みされにくい話題（例 友人への問題行動の注意「AさんがBさんになにかをするを見た」）に変えて、会での発言に参加するようになっていった。

以上の分析からは、会での発言中に「割り込み」が生じることによって発言が操作されていくことが明らかになった。その割り込みは学級内の関係性がある程度固定化してくるにつれて増加し、割り込みする者とされる者が学級内で固定化していった。しかし割り込みされる子どもも年間を通してみると割り込みされない工夫（話題変容）をしたり、学級内の友人関係が変化することで割り込みが減ったりすることも起きた。本分析からは、学級内での仲間関係において弱い位置になる子どもは、公的な場で発言をしてもその声は他児により巧妙に操作され声の無力化、消去がなされていく可能性が示唆される。聴きあう学級の重要性が指摘されているが、これは内容を理解するという意味だけではなく、本結果が示唆するように、学級内で対等な関係、弱い子どもの声を保証するという意味ももつものであることが本研究から示唆される。

Ⅲ カンファレンス過程の分析

問題の箇所ですべたように、1では実践者の視点から、2では研究者の分析によってアクションリサーチにおけるカンファレンス過程の分析を通してその意義を考察する。

1 実践者の経験と省察

本稿ではアクションリサーチにおいて、時期と共に実践者が何を課題ととらえ、介入評価していったかという過程とそこから考えられるカンファレンスに対する認識の変化と意義を、実践者自らの第1人称の立場で省察記述する。

1) 時期による教師の経験と省察

＜開始時点でのアクションリサーチへの教師の意識と学級の課題＞

本研究に参加しようと考えたのは、「アクションリサーチ」という研究手法が、すぐに現場に還元できると思ったことと、日常の教育活動を研究対象とすることができると意味があると考えたからである。今までの現場研究では、研究者がデータを集め、研究・分析をし、結果が報告される頃には、そのデータを集めた現場実践は終わっており、現場の教師にとって研究が生かせないまま、次の年度が始まっていることが少なくなかった。前年度にも授業観察による研究を進めており、現場と研究者の合同研究に意味を見出した私は、何とか「いま」に生かせる研究の方法を模索していたこともあって、共同研究を計画した。

99年度に担任することになった2年生は、1年生からの持ち上がりで変わらないが、1年生時の担任から私に担任だけが代わったクラスである。つまり、子どもたち同士の関係は既にできあがっている中に、教師だけが急に入るということになる。私としては、子どものパーソナリティや関係性を見るのに時間がかかり、子どもからすれば前担任と私との違い（教師が運び込む文化の違い）にどう対応していくか。それぞれに葛藤と変化が表れることが予想された。その中で、教師はどのような場を作っていくのか、自分なりに客観的にとらえることのできる機会と考えた。

朝の会、帰りの会をとりあげたのは、研究者からの提案でもあったのだが、「子どもの日常場面の研究をすること」に対する興味からでもある。私が担任に入った過程では、「朝の会や帰りの会なんてやったことないよ。」「日直や当番もなかった。号令係はいたけど。」という状況で、子どもたちが自分たちで組織して話し合いをする経験が皆無だったことが判明した。また、いつも好きなようにしか席を決めていなかったこと、全員で遊ぶことが少なかったこと、男女がバラバラにしかも小さなグループでしか遊んでいないというクラスの課題に気づいた。そこで、「朝の会・帰りの会」の導入当初からの変化が追えることや、子どもの関係性を把握しつつ計画を立てることができるのではないかとということもあり、本研究が始まった。

アクションリサーチの過程ではさまざまな内容の検討が行われたが、今回は発表の形式に関わる課題と介入の時系列的変化、その中で問題を抱える子どもとして認識された特定の子どものとの関係の変化の2点に関して省察し記述を行い、その事実を通してアクションリサーチに

関する筆者の変化を述べる。

＜第1期（99年4月～7月）＞

A 当初の「関係性」

（課題）2年生の学級を担任するにあたって、まず子どもたちの関係性がどのようになっているのか2～3日観察をしてから手を打つことにした。始業式の日、自己紹介後「今週は、好きなように座っていいですよ。」と言った。どのように座るかで子どもの関係性がまずはつかめるだろうと考えたからである。好きなようにという、通常右往左往するが、子どもたちはすぐに席を決めて座った。子どもたちは、「いつも（前担任の先生は）こうやって席を決めてたから。」と言う。並び方は、2机で一列の普通の教室配置であり、男女で座っている子はおらず、全員男男か女女で座っており、場所も、男子ばかり、女子ばかりで固まっているところが分かれていた。また教室の場だけではなく、休み時間の遊びでもこの様子が見られ、男女は別れ小人数の遊びグループのメンバーはいつも固定しており、他グループと重なったり混じって遊ぶこともなかった。

（介入）そこで4月12日（月）の週から、2点の具体的介入を始めた。①机の配列を2つ並びの縦列配置から、6人を1まとまりとした（1つ7人の所あり）グループ配置にした。席は、女子が必ずどの班にも2人は入るようにし、男女がまじりあって座るようにくじ引きを作り、それを引いて決める。席替えの期間は、日直が一巡するまでで、だいたい1ヶ月半に1度である。②週3回（月・水・木）ある放課後の自由時間に、2回（月・木）「全員で遊ぶ日」を組み入れた。何をして遊ぶかは、1学期の間は教師が決めていろんな遊びがあることを紹介したが、1学期終わりから係活動が始まった時は、「遊び係」の提案によって行うことにした。

B 「生徒の自主性」のために

（課題）朝の挨拶をしても、子どもは何もせずに座っていた。「みんなは、朝の会とか、日直さんがなにかするとかはなかったの？」と聞くと、「朝の会とかやったことないよ。日直もなかったし。」ということがわかった。最初の観察に要した日数は4日間である。

（介入）①日直活動と給食当番を始めた。日直は、くじ引きによって決まった席の向かい合わせになっている2人が1日を担当し、朝の会・帰りの会の司

会，専科教室での挨拶の号令，給食でのいただきますなどを任せることにした。（後に，日直のスピーチを追加）給食当番も日替わりでグループで給食の配膳の支度をさせることにした。②毎日10分～15分の「読書の時間」を入れた。自分で選んだ好きな本を読む時間で，その他に毎日5～8分ぐらい教師の読み聞かせも入れるようにした。これらの方策のねらいは，できるだけ違うメンバーと関わり合う場を意識的に設け，子どもたちにさまざまな場を通して自分の知らない遊びや世界，表現の方法を知ってもらうことだった。

C 「会の始まり」

（課題）4月16日から観察が始まった。日直が初めてで，どのように会を進めてよいものか，戸惑っていてなかなか進まない。そこで，私はいつも日直の隣に座って適時アドバイスをしながらの会の進行となる。

（介入）そこで司会の言葉をルーティン化して全員に認知させることにした。4月当初は，以下のように設定した。「これから朝の会を始めます。良かったこと・ほめたいことを発表して下さい。」「困ったこと，相談したいことを発表して下さい。」である。

D 会における発表者の変化

（課題）4，5月は発表する子どもの数も非常に少なく，発表に対して2次的に発言をはさむ子もおらず，会自体は静かな進行だった。「良かったこと」では，前担任に比べて給食を絶対に残さないよう厳しくしたこともあり，「給食を食べられて嬉しかった」という内容が多く，次いで「○○ちゃんに遊びに行きます」という内容が多かった。「困ったこと」としては，誰に何を言われた，されたということが多かったが，発言者はまだそう多くはなかった。

子どもの発言の様子などが少しずつ変わってきたのは，5月の運動会が過ぎたあたりからである。だんだん，「困ったこと・相談したいこと」に挙手をして発表する子どもが多くなってきた。発表そのものが増えるのはいいことだと思ったが，内容は個人に対する文句がほとんどで，「今日，○○くんがぶってきました。」「なにもしていないのに，へんなことを言っていました。」というようなことで，できればその場で解決してもらいたい内容だった。

（介入）だが，今までこうした場で，自由に発表する機

会がなかったのだと考え，これも自由な発言をする一つのステップと考えてしばらくそのままにした。

E 「声の出せない子」の参加

（課題）遊びを全体ですることや，遊びのグループが大きくなってきたこともあって，徐々に今まで運動や遊びをしきっていた三山君に対する不満が大きくなって，とうとう5月17日の朝の会で野島君が，「今朝のキックベースで三山君がアウトなのにセーフと言ったり，S君が打ったのがフェールだったのに，フェアと言ったり，よく違うことを言ったりして決めるので，そういうのをやめた方がいいと思います。」というところから，三山君は「してねえよ！」と大声で反駁したが，すぐにまわりから抗議の声があがるようになった。この発言以来，遊びをする時も三山君は周りの友達に配慮したりするようになった。

F いつも話題になる子

（課題）6月の宿泊行事を経てだんだんに新しい関係性に慣れてくると，「いつも話題に出て言われる」子どもが特定されるようになってきた。とくに言われるのは田村君だった。自分から積極的に他者に関わりたがる子なのだが，その関わり方の持ち方が幼く，つい追いかけたり，大声を上げて相手をびっくりさせたり，叩いてしまったりという行動に結びつき，結果として「困ったこと」の対象にされてしまう。本人もわかっているが，コミュニケーションの方法を変えることが彼自身にはできなかった。「困った田村くん」という印象は，1年生の時からあったらしく，なかなか容易にはぬぐいがたいものであった。彼は，朝の会や帰りの会で必ず対象になるだけでなく，授業中にも班のどれからも話しかけられることがなく，徐々に孤立していった。グループで作業をしていても，彼には仕事が与えられずにつまらなそうにしていた。そして，ハンカチや指をしゃぶるなどの退行現象が表出していた。

（介入）こうしたことが観察，カンファレンスではっきりとわかってきたので，このまま同じようなことをしては，ケアの必要な子に有効な援助ができないことがわかってきた。そこで，くじ引きで席を決める時，田村君が班の席の隅にこないように，また，隣に相性の悪い子が並ばないように介入することにした。同様のケアは後述の浅井くんにも行っていた。この経験により，くじ引きに

よる席決めは、子ども同士の関係を多様にするのには効果があったが、物理的にいつも近くにいるということはそれだけ影響も大きく、ケアが必要な子どもには席決め時にくじ引きの結果を壊さない程度に配慮をしていかななくてはならないと、私も理解してきた。

G 会の発表形式の変化

(課題) カンファレンスが3回目になると、肯定的な内容よりも否定的な困った内容が増加している、という傾向が観察者から指摘された。毎日の会でも感じられていたことだったので、「できるだけこれからは、肯定的な内容で話し合いをしたい。」と考えた。

(介入) そこで7月末の席替えから、日直の問いかけ文言を以下のように変更した。

「みんなに」良かったこと・ほめたいことを発表して下さい。

「みんなに」困ったこと・相談したいことを発表して下さい。

また、日直2巡目からは、朝の会の最後に「日直さんの15秒スピーチ」を入れた。会で発表をするのが必ずしも全員ではないので、みんなの前でだれもが発表をする機会を作るためである。そして3巡目からは時間を30秒に延長した。すると、15秒では間が持たないと考えたのか、道具を持ってきてそのことを話題にするという手法を考えたのが新井君だった。新井君はグローブを持ってきたのだが、その後、旅行のお土産・楽器・自分で作った物など、類似した発表が続いた。やっと話し合い場面で子ども同士が学び合う姿も、徐々に出てきた。

<第2期(99年7月～99年10月)>

A 発表形式の変化がもたらしたもの

(課題) 個人攻撃になりかけていた「困ったこと・相談したいこと」を「みんなに」という巻頭語をつけたことで、たしかに個人への話題の集中は少なくなった。だれかが間違えて個人の話題を出すと、「おい、それ『みんなに』じゃないだろ!」と他の子どもが注意し、発言が封じられるということがよくあった。反面、「みんなに」という話題でない場合は、発表ができない。今まで自由にものが言えるようになっていた子どもは、発表することができずに悶々とするのが起こった。中でも毎

日のように発表をしていた児童が、いつも個人に関することや、その場では解決がついたことを蒸し返して発表することが多かったため、発表しようとする、「おまえ、それ『みんなに』じゃないじゃん!」と仲間から指摘され、次第に声を失っていった。

(介入) このままだと「自由な発表の機会を保障する」という当初のねらいが、すっかり逆転してしまうことを感じていたが、今一つ有効な手だてを打てなかった。これは次のカンファレンス時に良い案が浮かんでくるかもしれないとか、観察者から良いアイデアをもらえるかもしれないとか、主体性のない、漫然としたためである。カンファレンスの席上では、やはり子どもたちの発言の変化ということが指摘されたが、それよりも私自身がどのような意図で「朝の会・帰りの会」というものを運営していこうとしているかが、話題の中心になった。このことは、形式的になりつつあった私の「子どもの話し合い」に対する考え方を確かめるのに良い機会になる。小学校では、多くの教室で当たり前のように「朝の会・帰りの会」というものが行われているが、教師がその意図をどのように考えているのかを、常に問うていかななくてはならないということである。こうしたこともあって、日直の発問で「みんなに」という巻頭語をつけるのは、10月5日で終わりにした。

<第3期(99年10月～2000年3月)>

B 会における発表形式の再変更

(介入) 99年の10月6日からは、第2期の反省もあって発問を変えて1つにした。すなわち、

気づいたこと、意見を発表して下さい。

というものである。この発問は、年度末まで約半年そのままだった。発問を1つにした理由は、第1に、「朝の会・帰りの会」が話し合いの場としてある程度定着し、導入当時のように「良いこと・困ったこと」といったようなステレオタイプの提起をしなくてもよくなったことである。かえって、この範疇にあてはまらないものが出た場合、どう発言していいのかわかるということが出てきた。また、子どもが使う言葉としても、「良いこと・困ったこと」という言葉よりも、「気づいたこと・意見」という言葉の方が、発達段階に即している、ということもあると考えた。第2に、「みんなに」という巻頭語を付けることのマイナス面を

排除することである。個人的なことも全体へのことも、自由に発言できる場にしたいという当初のねらいを再確認したことになる。

(結果) 発問をシンプルにすることで、最初はかなり介入が必要であった話し合いが、子どもたち同士でコントロールができるようになってきた。2学期の終わりには、学級の中でも発言力のある子どもたちが、教師が言わなくても、不適切な発言だと思えば介入して調整をしたり、みんながわかる言葉で修正を加えたりしていた。こうしたこともあって、3月までは発問を変えることもなく、そのまま会を運営していくようにした。

2) 教師自身のカンファレンスへの対応の変化

99年9月末から翌年3月まで半年の間は、話し合いの発問形式を変更することはなかった。それまでは、カンファレンスを経ることによって形式や子どもへの対応をかなり変えていたのに対し、大きな変化が半年に渡ってなかった1番の理由は、37名の個々の子どもについて個別理解がすすんだために、会の形式を変えることよりも、子ども各々への対応を図ることがより重要だと考えるようになった点である。また、これまでのことが裏打ちとなり、どのように接していくかという考えが定まってきたともいえる。

本校では、子どもの表現力や考える力を養い、担任との結びつきを深めるために日記指導を行っており、日記指導自体が児童理解に直接結びつくことも多くなる。特に2年生は出来事や考えを素直に書くので、会で発表できなくても、文章で豊かに表現できる子もいる。3学期になったあたりでは子どもたちの表現力もつき、日頃の子どもの考えや生活について理解する材料が会以外にできた点が、話し合いの場を重視して子どもに対応していた1学期の頃と違ってきていたとも言えるだろう。

第1学期では、子どもと教師である私との関係性でしか判断できなかったり、子どもの中にも互いの関係性が育っていなかったものが、時期を経て徐々に練られ育ってきたと考えるようになった。これについては、「いろいろ言えて」「受け入れられて」「そういう関係がね」など、カンファレンスでも研究者と私の間にも共有する言葉として表れている。

こうして教師の児童理解が進んだことは、カンファレンスでのビデオを視聴時の会話にも変化を与えている。第1学期や第2学期には、教師は「こうしてみましたがどうでしょう?」「やっぱりうまくいかなかったですね。」等の弱気な発言、自分の実践についての不安を語

る言葉が多かった。しかし第3学期に入ると、「若林と赤岩の間には象徴的にあることですね。」「そんなことね、先生にブチブチ言ってもダメだよと、みんなに分かってもらいたくなって思ったら朝の会で言いなさいって、それで言ったわけです。」など、子どもの関係性や、教師自身の発言の裏側にある思いについても把握し語る状況が多くなった。研究者から、「やっぱり黙っている子がいますよね。」という問題を投げかけられても、それによって形式を変えたり、発言のない子に何とか発言させようということはない。彼等には、別の機会で発表や表現の方法があると考えていたからである。それは、「学級全体でどのような方向性をもって子どもたちを育てていくか」について、教師自身の学級作りのストーリーができつつあったことも確かである。第3学期には、研究者は「黙っている子ども」や、「女子から女子への沈黙」といった問題に焦点をあて、カンファレンスで発言しても、実践者はそのことに気づいていても、「彼等にも別の表現手段がある」「話し合い場面だけでなく、授業や休み時間、給食の時間などにもコミュニケーションをとっているから」という思いを持ち、「話し合い場面」は、子どもの関係性が象徴的に現れる場面ではあるが、それが全てではないと考えるようになってきた。教師が「意図して生活を作っていく場」として会を行っているのだと会を位置付けることがカンファレンスを通じて明確になってきたとも言える。第3学期になってカンファレンスの結果による実践変更が行われなくなったのは、私自身の実践に対する意図が、明確にデザインされつつあったからである。そのためにも、第1学期と2学期の形式変更や、教師自身の子どもとの関係性への気づきは重要であった。何をカンファレンスで得て、実践への取捨選択はどのようにするのかということ、実践者自身が明確にできるようになった時期が第3学期だと考えられる。

3) 教師と子どもの関係性の変化

次に、二人の事例からアクションリサーチによる子ども間の関係性の変化を述べる。

<浅井くんの場合>

浅井君は、1年生の時から気になっている子であった。授業中にふらふらと教室以外の所をさまよっていたり、当時の担任に電話口まで呼ばれて怒られていたりしたシーンを見たことがあったからだ。自分から周りに関わっていくことはなく、いつも一人でボールつきをしていることが多かった。何となくとっつきにくい子どもであった。学習の能力は高く、とくに「詩」

を作る学習では、毎日のように詩を作っては教師に見せに来るほど熱心に取り組んでいた。彼が話し合いで話題になることは、ネガティブなことが多かった。たしかに見ているといきなり大声を出してびっくりさせたりとか、友達が軽くちょっかいを出すと思いきり蹴って泣かせたりということがよくあったのである。パッと見には「困った子」とうつってしまうかもしれない。

しかし浅井君の本当の様子がわかったのは、5月7日の「こみち」(生活科)のビデオで、製作時に、自分からはだれにも助けを求めていること、浅井に声をかける子が一人もいなかったことを見たことだった。他の子は、自分で声をあげるなり、声をかけてもらうなりしていたが、彼はずっと「一人きり」だったということがわかった。カンファレンスで、「本当はだれかに声をかけてもらいたかったのでは…」という問題が指摘され、私は次の席替えで介入を図った。それは、浅井に声を積極的にかけてくれる子どもを隣にするということだった。浅井君は、関わるのが嫌なのではなく、声をかけてもらいたがっているかもしれないと考えたからである。そして、次の席替えによって隣の子が声をかけることで仲良くなり、これが浅井の心を開いたようで、授業中に発表も積極的にするようになった。そしてその後も、3回ぐらい席替えを配慮すると、あとはもうだれと組んでも心配がなくなった。浅井自身の問題と言うよりも、周りが浅井に対してどのように関係性を作っていたら良いのかわからなかったということもあったと考えられる。

<田村くんの場合>

一方で、なかなか関係性がうまくいかなかった例もある。田村君は前述の浅井君とは違って、友達に積極的にかかわっていくタイプの子であるが、関わり方が幼いため、相手が自分の思うような反応をしてくれないとすぐに大声を出したり、ぶったり、追いかけてしまったり、結果的に相手を不愉快させるか、痛い目に合わせて嫌われてしまうことになって、会でもきわめてネガティブな話題で取り上げられることが多かった。彼自身もよく発言はするのだが、それ以上に周りから言われることが多かった。そこで席替え等の配慮を行うのみならず、班の子どもに彼への配慮について話をするので介入をした。

また田村君の得意な場面を作ることの必要性を考え、10月の文化祭では、劇の発表で、学級代表として挨拶をする機会をもうけた。それにより「堂々と発表ができる田村君」ということで仲間の信頼も得たよう

だった。

しかし、この後も悪ふざけにより問題を起こした。しかしそれに対し、班の子どもたちが「もうこんなことしちゃだめだよ。でも、田村君の気持ちはよくわかったよ。とっても悪かったと思っていること、おこられて悲しかったこともわかったよ。きょうから、また楽しく手紙遊びいっしょにやろうね。4班一同。」という内容の手紙を書いてきた。これ以後、田村君が悪ふざけをすることはなくなり、彼を責める子もいなくなった。また、責められそうになると守る子も出てくるようになった。

二人の事例とも教師がクラスの子どもや親と連携をとっていくことにより関係性がかわり、鎧がとれるようにその子どもたちの様子が変わっていった。

4) 教師にとってのアクションリサーチの意味

第1にアクションリサーチでは、カンファレンスを定期的に行うことにより現場がリアルタイムで対応でき、研究そのものが進みながら現場に生かせるというのが最大の利点である。今後の現場研究のひとつのあり方を示唆するものである。なぜなら研究授業を中心とした「イベント指向型」の校内研究や、教科や単元の指導法を検討する「実践研究」が多く、生活する子どもたちの様子を継続的に観察し研究することがなかったからである。

そして第2に継続観察の利点は、研究者も子ども一人ひとりをよく知っていきながら継続観察ができることである。「〇〇ちゃんが今日はこんなことしている。1ヶ月前は違ったのに。」というように、子どもを知りながら、育ちを見守りながら観察をしていくことができるのは、他の方法では難しい。また今回はカンファレンスが小人数であったため、研究会のように特定の人が多く話したり、発言がなく重苦しくなることはなかった。参加人数も大きな要因である。

そして第3に、教師は学級全体をまんべんなく見ているようでありながら、実は「どう動かすか」を中心にしがちなので、自分が見ない子どもの様子は本当は見えていない。ビデオ記録を撮ったものを見返して見ると、教師の気づかないところで、子どもが多くのメッセージやSOSを発していることが明らかになった。前述の浅井や田村の事例などがそれに当てはまる。「見えていないことに気づく」ことが可能になる。もちろん、特定の子のみを追うのではなく、そこから全体としてどのような学びを期待し組み立てるかを明確にする必要がある。

そして第4に、教師の視点以外から子どもを見る目が教師に育つ点である。研究者だけでなく、幼稚園や親か

ら見た子どもということも、視点を広げるために重要である。

また本研究を通して得たアクションリサーチの問題点は、第1に「カンファレンスの話し合いがすべてではない」ことである。カンファレンスではさまざまな指摘がなされ、それが多くの場合、的を得ている。だが、それに動揺して子どもへの対応を何回も変えていくことは好ましくない。最初はカンファレンスを頼ったり、問題点を見つけたりすることも大事だが、現場が主体性をもって研究をすすめるという観点から、最後まで頼ると教師にとっても子どもにとっても、実りある研究にはなりにくい。アクションリサーチが、外部から与えられたものではなく、現場から作り出す研究であることから、教師が主体性をもって研究者と関わることに意味があるのである。

また第2に、カンファレンスで出た課題すべてを解決しようとししないことの大切さである。本研究では、Ⅱの分析に記されているように、3学期に女子が女子同士でネガティブな意見を話し合いで交換することが極端に少なくなった。だが女子に声をあげさせ、女子同士の意見交換を高めて行くにはどうしたらいいか、教師に具体的な方策が見つからなかった。だが一方で男子としか遊べなかった若林さんが、今は女子ともコミュニケーションを上手にとれるようになった。「問題」として無理やりに解決する方法をとらないこと、問題であっても対応が不十分になることは行わないという判断もまた重要である。アクションリサーチやカンファレンスで全てを解決できるわけではない。アクションリサーチで教師にとって嬉しいのは子どもが育ったという実感と自分に力がついたという感触を得ることである。

2 語り直しにみるカンファレンスの意義

1では教師の視点からカンファレンスをとらえたが、研究者の分析によりカンファレンスの意義を検討する。

1) 児童に対する認識の変容という視点

記録された5回のカンファレンスでは、朝の会帰りの会や授業の様子をビデオで見ながら、学習環境（例えば机の配置）や学習に用いる道具の問題、指導法、教師の行動、子どもの行動について話し合いが行なわれた。今回は、カンファレンスで話し合われた内容の中でも、学級内関係性が大きく変化した3人の児童、浅井、田村、若林についてのカンファレンスにおける談話分析を行なった。この3児童を分析対象にした理由は、第一に、前節の談話分析や教師の省察においても浮かび上がって

きた3人であること、第二に、カンファレンスへの教師の省察で、3児童に対して考えていくことで学級内関係性に対する認識が深まったというコメントがあり、カンファレンスにおける教師の言動や子どもに対する認識、関わりにも何らかの変化がみられると予想されたからである。

教師の子どもに対する認識の変化を追った研究として、近藤（1995）は、教師の子どもに対する認知枠組みを測定するRCRTという手法を開発し、教師の子どもに対する捉えの変化を検討している。この手法は、教師に、うまが合う子合わない子などを挙げていってもらい、その子どもをイメージしている形容詞の対を抽出し、その形容詞対に対して全児童を評定し、それを因子分析することによって、教師が子どもを見るとき軸を取出そうとするものであり、このRCRTの結果をもとに話し合うことや、フォーカシングを行なうことを通して、教師の子どもを捉える認知枠組みが変容し、子どもたちの適応感にも変化が生じたことが示されている。つまり、教師の子どもを捉える枠組みは変容可能であり、その変容が子どもに対する教師の関わりの変容を導き、子どもたちにも変化が現われると考えられる。

そこで、教師の子どもに対する関わりに影響を与えると考えられる教師の子どもを捉える枠組みが変容していくプロセスを、本研究では、少人数の児童に絞り、その子どもに対する教師の語りを分析することにより検討することを本分析の第一目的とする。カンファレンスでの語りに着目する理由は、語ること、物語るとは、「2つ以上の出来事を結びつけて筋立てる行為（やまだ、2000）」であり、教師は教室内外での出来事や子どもの行動を語るが、それは事実をそのまま語っているというよりも、その子どもに対する教師の捉えによって、その子の言動が取捨選択され物語として語られると考えるからである。したがって、教師の子どもへの捉えが変化することは、その子について語り直しが生まれることであると考えられる。そこで、カンファレンスの談話での同一児に対する教師の語り直し過程を分析することにより、子どもに対する捉え、イメージがどのように変容していったかを検討する。

また、教師の子どもに対する語り直しのプロセスに研究者はどのように関わっているのだろうか。子どもと長時間を一緒に過ごすのは教師であり、その子の家庭環境から、食べ物の好き嫌い、友人関係など、その子の歴史を最もよく知っているのも教師である。しかし蘭・古城（1996）が示すように、教師も、子どもに対して持った第一印象をもとに情報を取捨選択するようなステレオタ

イプ的認知を行いやすい。また、1クラス30人から40人を詳細に見ていくのは物理的に難しい。そこに、カンファレンスで外部者（研究者）が入る1つの意義がある。外部者はその子の歴史を知っているわけではなく、本研究では週1回の観察にとどまってはいるが、外部者からのその子の見え方、研究者の情報の切り取り方を教師に呈示していくことによって、教師の子どもに対するイメージを鮮明化したり、新たなイメージを作り出すことにつながっていくことが予想される。したがって、カンファレンスにおける研究者の役割について検討することが本分析の第二の目的である。

また、教師の子どもの捉えが変化することが教師の子どもへの関わりを変容させることにつながる。したがってカンファレンスで話し合われた3人の児童に対する教師の認識の変容と実践との間に関連がみられることが予想される。その関連を検討することが第三の目的である。

2) 子どもについての語り直し過程の分析

カンファレンスにおける教師と研究者の談話から、教師が子どもを語り直すプロセスを、事例から考える（表10参照）。

表10では浅井くんに関する教師の最初の発話から、教師は浅井くんに対するイメージを表出し、そのイメージをより具体的に2つの例を続けて語る。それをうけ、研究者は、教師が挙げた具体例の一つに対して違った視点からの例を提示している。それに対し教師は、研究者から提示された違った視点からの上記の例に対する類似例を語ることで、これまでの語りの中でイメージされていた浅井くんでは無意識的にしかあがってこなかった姿を再認識し、新しいイメージを浅井くんに付加している。そして教師は、再びそれに類似した例を語り、新たなイメージを自分の中の浅井君像に付加しながら、もう一度、最初のイメージをより詳細に語り直してイメージの深化が生じている。また研究者は、教師によって行なわれたイメージの深化を受けて、違った視点からの例も提示している。

カンファレンスの談話過程からこのようにして個々の子どもの事例を選び分析すると、教師と研究者は、ある子どもに対するイメージや行動の特徴をお互い語りながら、共同で子どもに対する理解を深め、子どもに対するイメージを語り直していることが明らかになった。

教師の語りに注目し、語り直しの過程をみると、基本的に4段階がみられた。まず、教師はその子どもに対する1)「イメージの表出」を行なう。そしてそのイメージ

について、研究者との語りの中でイメージを強化する事例や違った視点からの具体例を語り合っていく中で、これまで彼について感じていたイメージを再認識したり、その子について気付いていなかった様子や見てはいたが自分の語りにおけるイメージでは含めることが出来ていなかった姿を確認する。そしてその確認を語る段階が、2)「イメージの付加」である。そして、様々な具体例から共通性を取りだしたり、これまでの自分のイメージと違う視点からの事例を統合するように、その子に対して語り直すことで、3)「イメージの深化」が生じていた。そしてまた「イメージの深化」が「イメージの表出」になり、2) 3) が繰り返される。そのようなプロセスの中で教師と研究者のイメージのずれが調整され、4)「イメージの共有」が生じていった。このようにカンファレンスでは子どもについて語り直しの過程が生まれ、この過程を通して教師の子どもに対する捉えが変容すると考えられる。

3) カンファレンスにおける研究者の役割

上記では教師の子どもに対する語り直しのプロセスを、1) イメージの表出、2) イメージの付加、3) イメージの深化、4) イメージの共有の4段階に分類したが、その過程において、研究者はどのような役割を果たしていたのだろうか。

① イメージの表出からイメージの付加へ

イメージの付加でも、教師が持っているイメージをさらに鮮明化、具体化するイメージを付加される場合、つまり教師が最初のイメージと同様のイメージを付加する場合と、浅井くんの例にみるように、最初に教師が持っていた子どもに対するイメージには含まれていなかった姿を付加する場合とがある。

同様のイメージを付加する場合、表11の若林さんの事例でもみられるように、教師の子どもに対するイメージを膨らますような具体的な場面を提示したり、教師が挙げていた具体例をまとめて抽象化することによって、教師のイメージを鮮明化し、強化していた。

また、教師が持っていたイメージとは異なるイメージを付加する場合、研究者は、教師がイメージした子どもの特徴が示された違う場面を語ることによって、つまり「違う視点からの例を呈示」することによって、教師の子どもに対する新しいイメージを付加することにつながっていった。

また、表11の若林さん、田村くんの例では、研究者は「地と図の転換」とも言える方法で教師の子どもに対するイメージに新たなものを付加することにつながって

表10 第1回カンファレンスの浅井くんに関する談話プロトコル

プロトコル	分析カテゴリー
(浅井くんに対してどう捉えているのか)	
<p>教師：(略) やっぱ精神的になんか解放されてないものを感じるんですよね、僕はね、で、<u>彼がにこにこにこってするのはなんか給食に行く時に僕と手をつないでこんななって歩いている時とか、</u>すごくね、<u>にこにこにことした顔をするんですよ、</u>なんだけど、<u>友達といたときに、</u>なんかその表情があんまりでないなと思って</p>	<p>(イメージ表出) (具体例1) (具体例2)</p>
<p>研究者：昨日ね、帰りに一番で帰りの支度をしてましたよね、で、まだ会終わってないよっていうのに、<u>嬉しそうに玄関に行く時の、あ、この子ほんとうにこんな笑いなんだ、</u>って思えるほど<u>嬉しそうな顔して行って、</u>この子にとって緊張から今、解放される時なのかな (略)</p>	<p>【違った視点からの具体化】</p>
<p>教師：あと、あの、あの先生がいらっしゃったとき、増田先生が、あの、<u>彼のこと、</u>あの、1年生のお手紙書いているとき誉めてました、そしたらとっても嬉しそうな顔してましたね</p>	<p>(イメージ付加)</p>
<p>教師：(略) 工藤直子さんて言う人が書いた詩を書いてあげて、それみんなで読んだあとに、同じようなの自分でつくってみると楽しいよっていったら、彼は一人で15個も作りましたよ、で、<u>毎日違うのを書いたら、先生見てって持ってきて、僕はそ中でよかったのを一つ取り上げて、</u>あのプリント配って読んでやったら非常に喜んでましたね、だから、なんかそういう、<u>彼の中にある緊張感</u>というか、<u>うん、友達とかつくるときの、</u>なんか壁みたいなのがね、あるような気がするの、それがとればなってるって思っているんですけどね、</p>	<p>(イメージ付加) (イメージ深化)</p>
<p>研究者：昨日も思ってたんです、あの共同、まるめるとい帽子があったじゃないですか、で、みんな出来た子からテープをはるじゃないですか、周りの子がはってたら、彼はちゃんとできていないんだけど、みんなが貼りにいくので、自分もテープを持ってきて、貼っているわけ、あれ、これで出来上がってないなって思って、(略) <u>廊下なんかで見ていると、</u>なにになにちゃんやってよーとか言いながら、できなくても要領のいい子はそれで出来上がっていくのに、<u>彼はいつ友達に援助を頼むかなって見てたけど最後まで、結局、誰かにここ押さえてって言えないんですよ、</u>で、みんな周りと同じ位置にいて、こんなことをやっているんだけどできない、で最後になって先生が来て、やっぱりなんかやっているでしょ、でやっているときは先生の方を見てやっているわけじゃなくて、ちょっと斜めにすわって、でも見ているじゃないですか、ねー、援助がね、いつ言えるかなって、ずっと隅でみていたんだけど、うまく関係がつかれないタイプの子なんだな、って思いながら</p>	<p>【具体化】 【違った視点からの具体化】</p>
<p>教師：そうですね、だから私に何か出す時でもね、そういうことがあるんですよ、たとえば、お母さん宛になんかの調査紙を配ってそれをいついつまでに出して下さいってこり、家庭に連絡して、すぐ書くんです、お母さん、ところが彼が私に出すのが、<u>タイミングがなかなかつけられないんですよ、</u>みんな普通に朝、ポンポンポンと提出箱みたいのところに出しているのに出せないんですよ、<u>忘れた頃になって、</u>のそのそそのって来て、先生、これ、どうすんのって持ってきて、あーあずかるよって言って預かっていうふうなかんじなんです、(略)</p>	<p>(イメージ付加)</p>
<p>研究者：なんか、昨日ね、たまたま見てて、あれー、彼できているのかと、もう貼っているなと思ったら、違うし、助けてって、いつ言えるかなっていったら、言えなかったし</p>	<p>【具体化】</p>
<p>教師：そう、で、<u>田村君みたいに、出来るなら出来ないなりに泣くとかわめくとか、自己表示をする子もいるんだけど、</u>彼はなんかそういう表示の仕方はしない</p>	<p>(イメージ深化)</p>
<p>研究者：そうですね、「できないー」とかみんなに言えばそれだけでもね (略)</p>	<p>【具体化】</p>

表11 カンファレンスの若林さん、田村くんに関する談話プロトコル

プロトコル	分析カテゴリー
(若林さんの事例)	
第1回カンファレンス	
(野村君に自分の帽子を巻いてもらっている脇で、若林さんはちがうことをしている様子をビデオでみながら)	
教 師：ああいうところね、他の女の子、真似してもらいたいなって思うの (略)	(イメージ表出)
研究者：人を使えて、	【具体化】
鈴 木：男の子使うのうまいの	(イメージ付加)
研究者：でも女の子からは浮いているんですよ	【地と図の転換】
鈴 木：女の子からは、てめえ、ばかとか言うから浮いているんですよ	(イメージ付加)
第2回目カンファレンス	
教 師：(若林さんは) 私からみると普通の子なんですけどね	(イメージ表出)
第4回目のカンファレンスから	
教 師：ああいうときにまあ、いま、先生もおっしゃられていたけれども、若林は、まだこの時は私が仕切っているっていう気持ちがあるんでしょうね、多分、今度やらせてあげます、もし大人だったらやらしてあげますっていったらかなりカチンときますよね (笑)	(イメージ付加)
研究者：ねーなんかそのへんのね、応対がこの子、下手っていうか (略)	【抽象化】
教 師：やってないんだけど、そういうちょっと、人の機微に疎いところっていうか、なんか、こう、逆なでしちゃうようなところがある	(イメージ深化)
研究者：一つ、一つのコミュニケーションを見ていると、この子の返し方はちょっと確かに女の子文化にはない、男の子ならいいんだけど、別に	【具体化】
(田村くんの事例)	
教 師：・・・田村くんはだれも助けてくれないで、ああやって首を突っ込んで	(イメージ表出)
研究者：本当に助け合える関係って大事ですよ、見ているとね	【地と図の転換】

る。具体的には、田村くんの場合は、「田村くんは誰も助けてくれない」と田村くんが図として語られているのに対し、研究者は「本当に助け合える関係って大事」と助けることをしない周囲の子どもたちを図として語っている。また若林さんの例では、教師は「(若林さんは) 男の子使うのうまいの」と男の子を図として若林さんを捉えているのに対し、研究者は「でも女の子からは浮いている」と女の子を図として若林さんを語っている。

このように、違う視点からの例を呈示したり、地と図の転換をはかる語りを挿入していくことで、教師がその子に対する新たなイメージを付加していくことにつながっていったと考えられる。

② イメージの付加からイメージの深化へ

表10の例では、イメージの付加からイメージの深化へつながっていくが、表11の例では、イメージの付加にとどまっている。

浅井くんの例では、付加されたイメージに対して教師がそのイメージを鮮明化することをし、また研究者も同様の具体例を挙げたり、ビデオでその様子を見ることによって、教師がイメージを深化させ、語り直す場面がみられた。

反対に、若林さんの例では、イメージの付加に対して、鮮明化されず、また具体例もあげられていない。しかし、カンファレンスの回を重ねるにつれて、若林さんに対して付加されたイメージの具体例を教師は実践の場でつかんだり、ビデオで見ていくなかで、語り直されていく。第2回目のカンファレンスでは、教師は、若林さんに対してイメージの付加(他の人からみると変わっている)はあるものの、付加された新しいイメージと自分が持っていたもとのイメージが統合されていない様子が伺える。ところが、第4回目のカンファレンスでは第1回目で付加されたイメージ(女の子から浮いてい

る、言葉づかいが荒い)について、具体的な例を新たに付加している。そして最終的には、付加されてきたイメージを統合し、深化させていた(人の機微に疎い)。

第1回目から第4回目のカンファレンスを通してみると、最初は若林さんに対するイメージの付加にとどまっているがカンファレンスを重ねるごとに、女子から浮いている場面の具体例を教師は実践の場で収集したり、ビデオで確認することにより、語り直しが生まれイメージの深化が生じていた。

ここから、イメージの付加からイメージ深化が生じる条件としては、付加されたイメージについて具体的な例を教師が回想しやすいこと、あるいは回想できなくてもビデオなどで確認することが指摘できることである。反対に、付加されたイメージに対し、教師や研究者がその子の具体的な様子を語ったりビデオなどを通して確認できない時には指摘に対するイメージの深化は起きにくいことが予想される。

したがって、ここでの研究者の役割は、教師の中で付加されたイメージに、どれだけ教師が納得するような生き生きした具体例を指摘できるか、またはビデオで呈示できるかにかかっていると考えられる。

4) カンファレンスとアクションの関連

これまでのカンファレンスの様子と前節の実践者の経験と省察から、カンファレンスと実践のつながりを図3に示した。

1, 2学期では、カンファレンスで教師や研究者が実践の様子を語ったり、ビデオでその様子を見たりする中

で、子どもに対する捉えに相違点や共通点が生じ、それを話し合い、教師の語り直しということでそのズレが調整され、問題が再構造化され、対処法を考え、教師は実践の中でその対処法を行なってみるという流れであった(図3の実線矢印)。前節でも述べられているように「1, 2学期はカンファレンスの結果によって対応を変えたことで子どもが大きく変化したことに驚き、カンファレンスを頼ってしまった」という教師の言葉や、1学期での教師の経験と省察(田村くん・浅井くんに対する観察・省察・計画介入)からも、カンファレンスでの話し合いでだされたことが、直接実践につながったことは明かである。

しかし、カンファレンスを続けるなかで、教師は「第3学期になってカンファレンスの結果による実践変更が行われなくなったのは、私自身の実践に対する意図が、明確にデザインされつつあったからではないだろうか。そのためにも、第1期と2期の形式変更や、私自身の関係性への気づきは重要だった。それなくして第3期はないとも言えるだろう。何をカンファレンスで得て、実践への取捨選択はどのようにするのかということを、実践者自身が明確にできるようになった時期が第3期ではないだろうか」「カンファレンスがすべてではない」と述べている。つまり図3の点線矢印の部分が示しているように、1, 2期での子どもへの語り直しや話し合いを経て、教師は関係性の気づきや実践に対する意図を明確化していったと考えられる。カンファレンスを積むことで、カンファレンスで話し合われたことをそのまま当てはめる形で実践を行うことから、教師がカンファレンスの内容を再度吟味して実践へ返していくことができるようになっていったと考えられる。従来、アクションリサーチや授業検討会でカンファレンスの重要性は指摘されてきたが、本分析結果は、教師がカンファレンスでの会話内容をそのまま適用するのではなく、さらにそれをもう一度吟味できていくことが、教師が実践をつくりだしていく上での自律性や専門性において重要であることを指摘するものである。

5) アクションリサーチにおけるカンファレンスの意義

カンファレンスについて、今回は特に教師の子ども理解の変容を、教

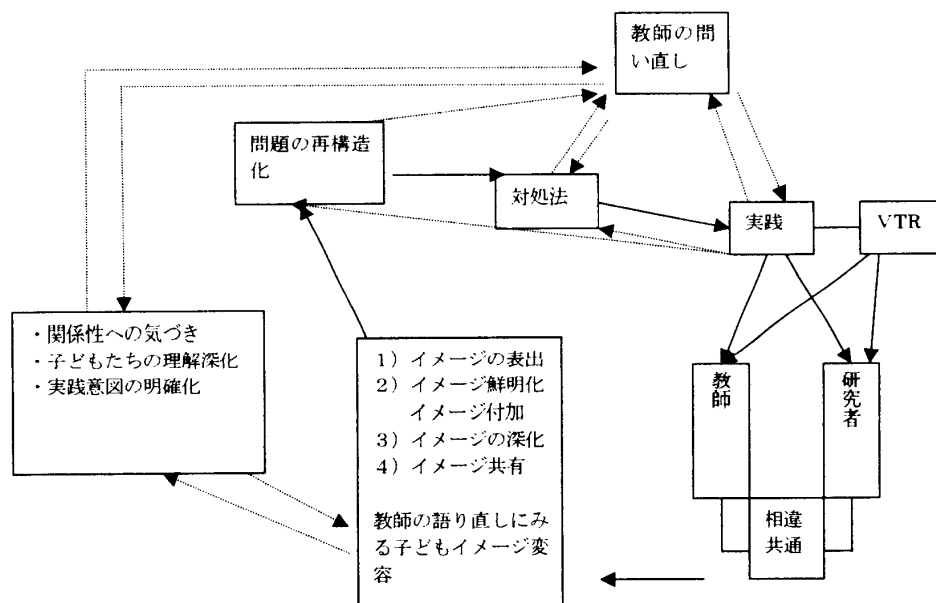


図3 アクションリサーチにおけるカンファレンスと教師の思考、実践との関連

師の語り直しという行為から検討してきた。カンファレンスの意義としては、子どもを語り直すことを通して、子どもに対する理解が深まり、それに伴って、問題の構造に変化が生じる。そして実践における対処法も変化していくことが本結果から第一に示唆される。また、話し合いを重ねていく中で、教師自身が自分自身について考えたり、子どもの見方が変わってきたことを他児にも適用したり、意義を問い直したり、問いを発するようになったりと教師自身も変化していくことが第二の意義として指摘できる。したがって、アクションリサーチにおけるカンファレンスは、問題を見つけ解決していく場であると同時に、教師自身が問いを生成する能力、子どもに対する多角的な見方を深めていく場であると考えられる。

Ⅳ おわりに

本論では、年間の教室談話の変化と変化を生み出す背景としての関係性に対する教師の認識と介入をアクションリサーチによってとらえ、その過程を分析した。この方法によって参加役割の固定化、割り込みに見るように力関係の固定化と行為のアクションによるその変化の可能性が明らかになった。

また学級内での時系列的な変化記述とカンファレンスに対する教師自らの省察を通して明らかになったように、共同での談話のみではなく、さらにそれを教師自らが吟味しデザインする過程の重要性が明らかになった。近年教師による学び合う同僚性や談話コミュニティの形成が言われるが(Putnum & Borko, 2000)、本研究はそれだけではなくその後における個々の教師の判断過程の重要性を示唆するものである。今回の分析では、カンファレンスにおける道具の役割、記録としてビデオを用いたことがどのように思考を支援したかは検討していないが、道具の分析もまたこれからの現職教育を支援するシステムを考える上での重要な課題であると考えられる(Lampert & Ball, 1996)。またカンファレンス過程においても、図3は、子どもに対する捉え方の変化に焦点をあて作成したものであり、指導法や学習環境について話された内容をもとに考える場合はまた違ったモデル化が必要になると考えられる。

そして今回は教師側からのアクションリサーチの意義を主に述べてきたが、実際には外部研究者もまた、カンファレンスにより、教師の捉え方やその子の背負っている歴史、家庭生活などを知ることで、次の観察における子どもの見方、観察の視点が変容している点も多々ある。本研究は、アクションリサーチへの一つの試みであ

る。今後このような事例が積み重なっていくことによって、実践作りの当該参加者だけではなく、教師の専門性にとって意義あるアクションリサーチやカンファレンスの持ち方への提言が可能になっていくと考えられる。

(付記)

1年間にわたり本研究に協力してくれた成蹊小学校の児童の皆さんに謝意を示したい。Ⅰ、Ⅱは其々秋田・市川、市川・秋田が、Ⅲの1は鈴木、2は市川が第1著者となっている。

注

- 1) 発表内容は、児童が発言した内容がどの時間帯(授業時間・給食時間・休み時間・通学時間・家での時間)に属するかで分類を行なった。ただし連絡とは、係からの連絡を示す。また内容が嬉しいことであった場合はポジ、困ったことであった場合はネガ、どちらでもない場合はニュと分類した。
- 2) 公的発言とは日直によって指名された児童の発言。連鎖発言とは、公的発言に対して応答した児童たちの発言。
- 3) 連鎖発言の内容は公的発言に対して質問などを通して情報を引き出そうとしている場合を「情報請求」、一緒に感情を示しているのを「共感」、はい、いいえなどと応答した場合を「単純」、不満を申し立てた場合を「抗議」、補う説明を行なった場合を「補足」、茶化して笑いを引き起こすような応答をした場合を「笑い」、評価した場合を「評価」、指示を与える応答をした場合を「指示」、関係ない応答をした場合を「関係なし」、とした。
- 4) 会への参入の仕方としては、自分から手を挙げて発表した場合を「要求」、日直によって発言を促された場合を「指名」、公的発言に名前が挙げられたことで発言した場合を「暗黙」、それ以外で自分から進んで発言を行なった場合を「自発」と分類した。
- 5) 数字は男子23名中、女子14人中でのパーセンテージである。また語る子とは会の中で公的発言した児童、語られた子とはその発言の中に名前があがってきた児童、応答者とは公的発言に対して第一に回答した児童、沈黙者とは公的発言も第一回答もしなかった児童である。
- 6) 「援助」とは公的発言者の発言を助ける割り込み、「修正」とは発言者の間違いを指摘する割り込み、「先取」とは発言者の言いたいことを先に説明してしまう割り込み、「終結」とはルーチン化されたやり取りを用いて発言者の話を終わらせようとする割り込みである。

<引用文献>

秋田喜代美 1999 談話 日本児童研究所(編) 児童心理学の

- 進歩1998年版. 金子書房
- 蘭千尋 古城和敬 1996 教師と教育集団の心理. 誠信書房
- Bransford, J.D., Brown, A. & Cocking, R. (Eds.) 1999 How people learn : Brain, Mind, Experience, and school. Washington : National Academy press.
- Gabriel, S.L. & Smithson, I. 1990 Gender in the classroom : Power and pedagogy. Urbana : University of Illinois Press.
- Gallas, K. 1998 "Something I can be anything": Power, gender and identity in a primary classroom. New York : Teachers College Press.
- Gilligan, C., Lyons, N. & Hanmer, T. (Eds.) 1990 Making connections : the relational worlds of adolescent girls at Emma Willard schools. Cambridge; Harvard University Press.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. 1998 Introduction to action research : Social research for social change. Thousand Oaks : SAGE
- Hicks, D.1998. Closing reflections on mathematical talk and mathematics teaching. In Lampert, M. & Blunk, M. (Eds.) Talking mathematics in school : Studies of teaching and learning. Cambridge : Cambridge University Press. pp241-252.
- 金田裕子 2000 教室の参加構造に関する研究の展開 教育学研究, 67(2), 201-208
- 近藤邦夫 1995 子どもと教師のもつれ. 岩波書店
- Lampert, M. & Ball, D. 1998 Teaching, Mutlimedeia, and mathematics. : Investigations of real practice. NY : Teachers College Press.
- Le Compte, M.D. & Preissle, J. 1993 Ethnography and qualitative design in educational research, 2nd ed. NY : Academic Press.
- Lewin, K. 1946 Action research and minority problems. Journal of social issues, 2, 34-46.
- Lewis, C. 1995 Educating hearts and minds : Reflections on Japanese preschool and elementary education. Cambridge University Press
- McKernan, J. 1991 Curriculum action research. 2nd Ed. London : Kogan.
- McNiff, J. 1988. Action research : Principles and practice. NY : Routledge.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 1996 You and your action research project. NY : Routledge.
- 茂呂雄二(編) 1999 対話と知 新曜社
- Noffke, S. 1997 Professional, personal and political dimensions of action research. Review of research in education. Vol.22, 305-343.
- Putnum, R. & Borko, H. 2000 What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? Educational Researcher, 29(1), 4-15.
- 佐野正之(編) 2000 アクションリサーチのすすめー新しい英語授業研究 大修館書店
- Shultz., Florio S. & Erickson, F. 1982 "Where's the floor? : Aspects of the cultural organization of social relationship in communication at home and in school". In Gilmore, P. & Glatthorn A., (Eds.) Children in and out of school. DC : Center for Applied Linguistics. pp.88-123
- 清水由紀 1998 学校文化への適応ー入学直後の教師と子どもの談話からー 日本教育心理学会第40回総会論文集 p 264
- Stenhouse, L. 1975 An introduction to curriculum research and Condan : Heinemann Educational.
- Wertsch, J. 1991 Voices of mind: A socio-cultural approach to mediated action. Cambridge: Harvard University press. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳代子(訳) 1995 心の声ー媒介された行為への社会文化的アプローチ. 福村書店
- 山田富秋 好井裕明 1996 排除と差別のエスノメソドロジー. 新曜社
- やまだようこ(編) 2000 人生を物語る? 生成のライフヒストリー. ミネルヴァ書房