

## B. 校内研究（授業研究会）談話分析試論：助言者の機能

### 研究1：助言者の機能に注目して；国語の授業研究事例から

センター教授 秋田 喜代美

1 問題 教師は、自らの授業経験から学ぶだけではなく、他の授業者の授業を参観したり、語る事例研究により実践知を習得していく（Stigler & Hiebert, 1999; Schulman, 2003 Lewis, 2004）。この意味で校内研修における授業研究会は、教師同士が専門的な知識獲得を行う協働での知識構築の談話過程（knowledge building discourse, Bereiter, 2002）であると考えられる。そしてその際には、教師自身が、学ぶ認識主体（Epistemic Agency）となって関わる事が重要である。秋田・恒吉・村瀬・杉澤（2004）は教師・生徒への質問紙調査から授業研究会のあり方が児童の授業参加に影響を与えること、秋田・市川・鈴木（2001）は、授業研究会の話題内容がアクションリサーチによって変わること等を示した。そこで本研究では授業研究会で何が教師の学びの転機になるのか、助言者が校内研談話でどのような役割を果たすのかを実際の談話分析から検討する事を目的としている。

#### 2 方法

1) 研究対象：茅ヶ崎市立浜之郷小学校。1999年から2002年に実施された授業研究会でアクションリサーチヤーとして関与した佐藤学氏〔以下S氏と表示〕参加の研究会談話全26授業時間のDVD記録と逐語記録。尚、今回の分析対象はそのうちの国語の授業8時間。前期2000年度 4授業、中期2001年度 前期2授業、後期2001年度後期 2授業。1授業あたり、1.5-2時間の授業検討がなされている。

2) 分析枠組：秋田・市川・鈴木（2001）は教師1名と外部研究者2名でのアクションリサーチの過程として、授業ビデオを見ながら行った談話の分析から、「具体例の指摘」「違った視点を示す」「教師の語りを抽象化した語で言い換える」「図と地の転換となる枠組みを提示する」という4つの働きを外部研究者が省察の談話で行うことで教師の物語が語り直され省察と次のデザインが生まれることを、学級内の対人関係についての語りに焦点を当て明らかにした。本研究ではこの1名の教師への助言過程から抽出した分析枠組を、いわゆる授業研究での教科内容談話の分析に使用する。また助言者も研究者本人ではない。ただし分析に当たった筆者も同小学校の授

業研究会に助言者として参加しているため、参加教師や学校の事情、研究会の雰囲気や進行については知己の関係にある。

#### 3 結果と考察

1) 研究会での助言者の発言数 一授業時間の検討には平均1時間半から2時間の時間の会話がなされる。その中での総発言数から各発言者数の発言比率を比較すると、授業者・司会者・同僚教師・校長・助言者の平均発言比率は前期13.1%, 5.8%, 25.7%, 2.5%, 53.0%; 中期18.6%, 4.2%, 29.8%, 0.1%, 47.4%; 後期7.5%, 2.5%, 17.9%, 0%, 72.2%である。

図1にみるように時期による顕著な違いはない。

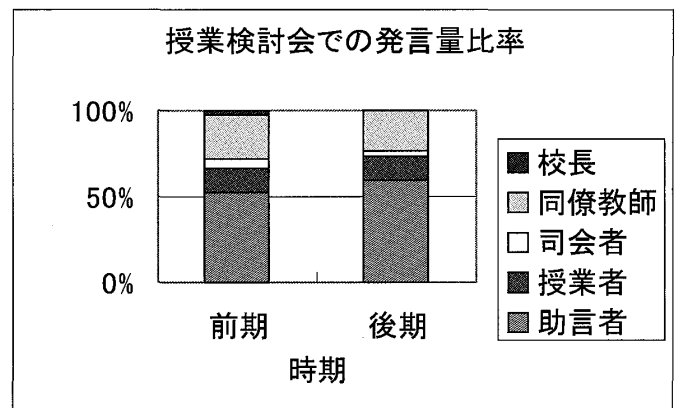


図1 授業検討会での発言量比率

発言教師の異なり数は 前期平均9人（12,12, 6, 6人）、後期 12.5人（11,15,12,12人）である。授業による差は大きい、発言する教師の経験年数は多様であり、全体の教師の半数程度が発言している。そして教師での発言者は毎回固定していない点の一つの特徴である。

そしてもう一つの大きな特徴は教師間でも全体の発言の2-3割は話しているが、この助言者の語りが半数以上を占めている点である。ただし内容は以下で分析するように、講演会ではない。しかし助言者が、この授業研究会では大きな役割を果たしているといえる。

2) 助言内容の機能 S氏の発言を1ターンを1発話単

位（中断なく一まとまりで話された内容）とし、そこでの機能を秋田・市川・鈴木（2001）の4カテゴリーとそのカテゴリーにはあてはまらないと思われるものを順に出していくK J法的な問題分析の形で、機能の見出しカテゴリーを析出した。複数カテゴリーに重複分類可能な内容はその重複して分類した。そしてS氏の助言機能を検討し、16のカテゴリーを導出した。その結果を整理したものが、表1である。

表1 助言者機能から見た発話内容カテゴリー  
(下線は秋田・市川・鈴木（2001）からのカテゴリー)

カテゴリー	プロトコル例
A印象	この感じはすごいな。／いい経験している。／ちょっと無理がある。
B承認、復唱	うん、不思議だね。／クラスの雰囲気暖かいよね。
C具体場面の指摘	あの子はずっと黙ってたけど手を挙げた。他の声が聞かれなくなった。／さびしかった、うれしかったしか、でてこなかったでしょ。
D場面間のつながりの説明	子どもとパーとやっちゃったので、帰るときになってそれがでてきたわけですね。
E授業者の過去の実践とのつながり	去年から僕Tさんの授業、何がそうさせているのかとオもうんだけど、いい子達だね。
F他教師の類似経験	低学年で書き込みをやっている例は今までなかった？誰か導入みたいなのはやっていませんか？
G他教材や他校事例の紹介	例えば「心臓って本当にハートなんですか」という質問がでて、そのお医者さんはこういったんですよ「その質問すごいい。実はね、本当にハートに見えるところがあるんですって。1番いいのはこういうふうに予想した話じゃないから、経験したことしかわからない言葉がでてくるのね。
H研究会発言者への応答	Nさんの無題っていうのもおもしろいよね。＊＊さんがいわれるとおりでよね。
I違った視点の提示	ドラマは1年に1回でいいっていうの。／理科になってもいいわけ。／授業が先でしぼんだらその時はやめりゃいいんです。／指導案っていうのは作れば作るほど授業がだめになる。／下手な教師は仕掛けで勝負する。楽しい授業はだめなんですよ。子どもをだめにする。／間違っただことしちやいけないと言ふと子どもが追い詰められる。そういうときこと堂々とやった方がいい。
J図と地の転換	招待状を情報の交換みたいに教科書で書いて

	あるけれど、むしろ好意の交換ですよ。／「もう終わるの」みたいなのが一番いい。終わらせないことが重要。／仲はいいし、よく聴いているけれど思考の言語、判断する言語、拒否の言語というものは一切ない。
K <u>抽象化した概念、 語、原理の提示</u>	いい時間が流れているかどうかですよ。／リズムが大事。／教師の仕事はつなぐこととどすこと。／リボイスっていつもいうでしょ。／子どもに与える資料というのはせのびしなきゃ読めないようなものを与えたほうがいいです。
L教材・教科内容の背景知識の提示	文章に沿って気持ちを読むって言うように国語の授業をやるのは問題をはらんでいますよ。／どんな気持ちでしょうは国語の授業で禁句にしていらいの問いかもしい。／レオ・レオニってひねくれものところがあるのね。／文学の文章の基本は気持ちをよみとることではなくて言葉を思い描く、言葉から思い描くことが基本です。
M子ども側からの視点、発達、子どもの特性への言及	外からは何を延々やっているんだという風に見えるけれど子どもには延々の意味があったんだよね。／5、6年くらいは多感だから気にしだすと彼女がいったように不安の中に全部自分がいってしまうような感じになるのね。／男の子と女の子って精神年齢がこんなに違うのかなって。
N経験への肯定的な意味付与、言い換え	ああいうものを持ち込むよね。物を持ち込んでいいときと悪いときがあって実物ならいいんだけど。／動作化やっていいテキストってほとんどないですよ。イメージが全部つぶれるっていうことの方が大きい。
O授業での対応方法への言及	次への移り方がはやすぎる。勝負できていない。／さしたからにはまとうよ。／言葉との接点があればもどってやったほうがいい。／先生が一緒にやるっていう手はあるかもしれないね。
Pカリキュラム、授業構成への言及	野球の解説文章を書いてもらったらおもしろいですよ。／恋文をあつめてくる。／最初の段階で子どもが背伸びしなきゃ読めないようなものを与えた方がいいです。／そうすると子どもが大人になろうとするところへ働きかける。

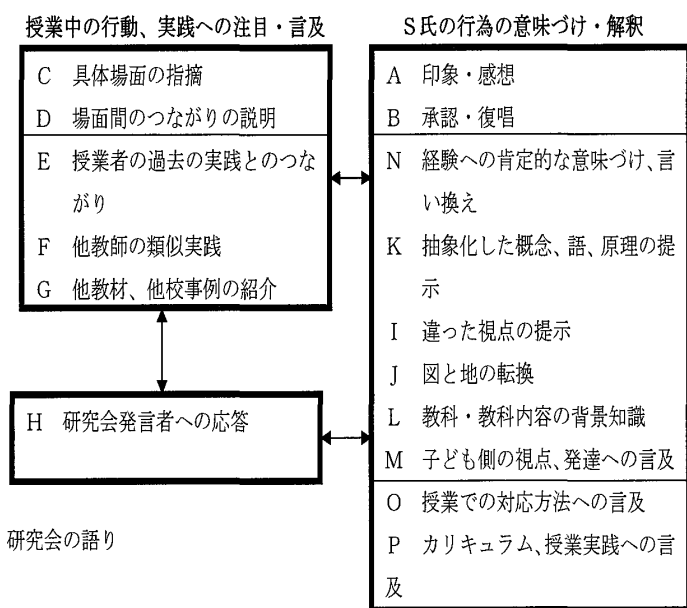
結果として、秋田・市川・鈴木（2001）で見出した「具体的な事例の指摘」（例 子どもたちの呼吸はこう振

幅しているのにA先生の呼吸はこういうふう動いている)、「違った視点」(例 理科になってもいいわけですよ。次々いくのがもったいない、同じことをいったと思っている)、「抽象化した語や概念の提示」(例 リボイスっていつもいでしょう。)、**「図と地の転換」**(例 説明文という呼び方からしておかしいのではないか。段落わけしなきゃならない文章なんてひどい文章ですよ、楽しい授業がいけないのは子どもが子どものままでいるところに働きかけるから。)の4機能が、S氏でも行われていた。特に「**違った視点の提示**」、「**図と地の転換**」が様々な学習内容について行われること、教師の身体や声、子どもの学びの多様性についての「**具体的な事例の指摘**」が多くみられた。

また、表1からも明らかのように、この4カテゴリーだけではなく「**教材内容に関わる背景知識の提供**」(例 ちなみにこの動物園以外にもどの動物園でも学芸員を置いているんですが・・・、レオ・レオニってひねくれものなのね)、「**新たな授業アイデアの提供**」(例 野球の解説の文章をかいてもらったらおもしろいですよ、恋文を集めてくる)、「**子どもの発達視点**」(例 高学年は友達がいろいろなストーリーを生きているのだという事を知っていた方がよい)等のカテゴリーが新たに析出された。

3) 助言間の関連性 2)のカテゴリーにもとづき、S氏の発言内容がどのような形をなしているのかを整理したのが、図1である。

図1 発言内容の構造



S氏の発言の特徴として、具体的な場面の意味づけと根拠・理由がつながった解釈枠組みを提示していることが示唆される。つまり、いまここでの具体的事例を媒介にしながら、教師の行動、学級雰囲気等へラベリング、原理の語りをすることで、参加者教師間の身体化された実践知の習得共有を可能にしていると考えられる。

4) 授業観 いずれの国語の授業も読みに関連する授業であった。S氏のプロトコルから行うある行為への意味づけにおいて、多くの教師が日常もっている授業観と対比的であると筆者が判断した内容のプロトコルをとりあげ、それに見出し語を筆者の方でつけたものが表2である。

表2 S氏の授業観を示すプロトコル

( ) は対立する授業観

**\* 挙手不要。授業に挙手した子をあてるだけではだめ。(←授業は挙手・指名によって)**

「座ったままの関係っていいですよ。」「手を挙げなくていいんだよ、答えていく形が。いったんもどらないと完全におちこぼれていっちゃう。」「挙手してた子だけあてたらだめだよ。手挙げる子だけで作るとそこだけで終わってしまう。」「手を挙げない子にあてるのは勝負なのです。だから応えられないと思ったときにあててはだめで、あてたからにはまたなければいけない」「挙手するとき、たえずよくみておかなきゃ。」

**\* 机のない授業 (←授業は机での座学で)**

「机もとっばらっちゃったらい。子どもが考えている思考の深さと先生が受け止めていることの距離を感じてしまっている。先生も一緒に彼らのところに居たら、もう少し安定感ができた。」

**\* 大きな声、早いテンポにしない (←大きく元気な声が良い)**

「声の大きさもよかった。無理のない声。あれより大きくする必要ない。」  
「大人がハイになると子どもは輪をかけてハイになる。そうすると必ず子どもが一部にかぎられてくる。取り残される子ども、飲むのがはやいやつがいと飲めないとか、酔えないのと同じですね。ハイにしない。テンポをこちらもゆっくりする。」

**\* 楽しい授業はだめ (←授業は楽しいものでなければならぬ)**

「楽しい授業はだめなんです。子どもをだめにする。」  
「楽しい授業をすると子どもはだめになります。学ぶことは必ずしも楽しいことじゃないです。楽しいことからえられるのはわりと表面的なことで終わることが多い。一方では楽しみながら同時に楽しい授業をしないことをどこかでやらなければならない。」「子どもを子どもらしくあつかうのではなく子どもが大人になろうとするところに働きかける」

**\* 指導案をつくと授業はだめになる (←指導案が大切)**

「指導案っていうのはつくればつくるほど授業がだめになります」「指導案っていうのは直感でやればいい」「子どもと一緒に作ればいいのだから」

**\* 教師の段どりや山場はワンパターン授業をつくる (←授業の段取り、山場が大切)**

「教師の段取りっていうのは必要なんだけどその段取りが子どもの必然性に沿っていなかった。なぜ段取りをしたがるかという後で劇的にしたいという教師のスケベ根性がある。それを捨てろと。」「山場をむこうへもっていこうとする。今が山場にならなきゃ先も山場になりません」「ドラマがワンパターン、教師だけがわかっていて子どもは一生懸命教師のあとをついていって終わってこういうことしたかったのかとわかる」

**\* 早めに引くのがよい (←授業で堪能させる)**

「早めに引く方がいい。もう先生おわるのみみたいなのが一番いい。大体やりすぎちゃう。それやるからもう終わったって何も残っていない。だから終わらせないというのが重要。もっとやりたい、自分でやんなという。」

**\* 教師の仕事はつなぎと戻し (←教師はリードすることが大切)**

「教師の仕事はつなぐ仕事。子どもと子ども、子どもと文章をつなぐ」  
「教師は何か前へ前へと引っ張ろうとするんだけど戻すのもすごく大切」「戻して仕切らなおしていく」

**\* 文学の授業で気持ちをきいてはならない (←文学は気持ちを聞く授業)**

「小1, 2年生の国語の授業の時に解釈とか気持ちを読み取らせるとかって確認するんだけど、その前に文章を丁寧に言葉に触れていく。」「文章に沿って気持ちを讀むっていうふうに国語の授業をやられるのはやっぱり

問題をはらんでいると思うんですね。」

「どんな気持ちでしょうっていうのは、むしろ国語の授業で禁句にしていぐらいの問いかもしれない」「なぜ扱ってはいけないかという心臓みたいなものなんですよ。心臓ってふれると死んじゃうんです」「聞いてもいいときは準備が全部整っているとき。要素がありありとうかんでくるから」「文学の文章の基本は気持ちを読み取るのではなくて、言葉を思い描く、言葉から思い描くことが基本です」「きもちをきいていもうのが子どもにとってきつい。国語をむずかしくしている」「本当によむことが好きになる方が大事、」

**\* せりふだけ読んではだめ (←気持ちを込めてせりふを読む)**

「音読の問題でトがきのところだけ気持ちをいれる、せりふだけ気持ちをいれてよむというのがあるよね。あれはやっぱりぜんぜんだめ。気持ちをこめた表現っていうのは存外伝わらないんです。せりふ以外のところがきちんと読めるかどうかっていうのが大切」  
「よく討論とかやらせるのは愚の骨頂」「それぞれがそれぞれのイメージをずっと積み上げていくのね」

**\* 動作化はイメージをつぶす (←動作化すればイメージができる)**

「動作化やっていいテキストってないですよ。どんどん動作化する。短絡的すぎる。動作化することによってイメージが全部つぶれていることの方が大きい」

**\* 何度もテキストと出会う授業 (←一度読めばよい)**

「普通は最初に読んであとはわーって話し合って最後に読むでしょう。途中でもっと音読をいれないと。」「1時間の授業の中で何回文章と出会えるかっていうこと」

**\* 「あなたはどう思ったの」と訊くのはだめ (←その子の考えをきくことが大切)**

「わかりませんでおしまいになると切れちゃう。なぜそうなるかという誰々ちゃんどう思うときかれたら、自分が何を考えているだろうと思ったらわからなくなる。それからぬけだすには「いま何とか聞いたよね。それ聞いてどう思ったの」とか「ここにこう書いてあるよね」とか媒介させていく。自分の中から何かが出てきていってるんじゃないくて、何かをみて感じるとか、誰々の意見を聞いて感じておもうとか」

**\* 子どもの意見を理解することから自由になる (←**

### 意見は何でも理解しなければならない)

「子どもの意見を理解しなきゃいけないと思ってるでしょ。それから自由にならないと。」「理解には二つある。アンダースタンディングとアプリシエーション。子どもが何を言っているかを理解しようとするのは頭の理解。ぼくなんかはつきりわからないとおもっちゃう。でも面白いことっているなど、すごいことっているなどという感じはわかる。それがアプリシエーションです。理解の仕方一つにしようとするからずれちゃう。それは不可能だよ。他人の頭なんだから。」「おもしろいってきけばいい」

表2から読み取れることは、授業概念、読みに関する既成の概念と異なる意味づけ、デザイン原理、学習概念を語ることによって、教師の知識にゆさぶりや行為の再吟味を与える役割を果たしているのがS氏の語りであると考えられる。

以上1)から4)の分析から言えることは、S氏がこれらの多様な機能によって、一つの授業を多層的に読む視点を助言者は教師たちに具体的に提供していると考えられる点である。まだ本分析は筆者1名で行ったものであり、今後本カテゴリーの客観性の吟味を始め、さらに詳細な分析が必要である。また本分析では助言者の機能にとどまっているが、今後さらに助言者視点が教師たちにどのように取り込まれ使用されるか、その縦断的検討が必要であると考えられる。

付記：本研究は2006年3月の日本発達心理学会で、秋田・村瀬の共同研究として発表した「授業研究会談話の分析：助言者の機能に注目して」の原稿に加筆修正を加えたものである。

謝辞 本研究分析のためにデータの提供等でご協力賜りました茅ヶ崎市立浜之郷小学校の谷井校長先生始め教職員の皆様と、筆者が研究対象者として分析することを快諾いただきました同僚の佐藤学さんに感謝御礼申し上げます。

### <引用文献>

秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏昭 2001 アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程 東京大学教育学研究科紀要,40,151-169.

秋田喜代美・恒吉僚子・村瀬公胤・杉澤武俊 2004 授業研究に対する教師の認識：アクションリサーチの効果と授業研究の満足度規定因に注目して 日本教育心理学会第46回総会発表論文集,55.

Bereiter,C. 2002 *Education and mind in the knowledge age*. NJ:Larwence Erlbaum Associates:

Lewis,C. 2004 *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Research for better Schools. Inc.

S Stigler,J.,& Hiebert,J. 1999 *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York :The Free Press:湊三郎(訳) 2002 日本の算数数学教育に学べ：米国が注目するjugyo kenkyuu. 教育出版.

Shulman,L. 2003 *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.