

## 研究3：校内研究助言者ディスコースのカテゴリー分析試論

センター客員講師・信州大学教育学部講師 村瀬 公胤

### 1. 目的

研究2「校内研究における助言者の発言割合の変化」で示したように、校内研のディスコース分析には内容を考慮した量的・質的分析の双方が必要とされる。この結果をふまえながら、カテゴリー分析の可能性について検討する。

### 2. カテゴリーによる事例分析

前稿では、夏休み前のほうが夏休み後よりも助言者の発言の割合が多いという差異が指摘された。この差異を規定する要素を探るため、カテゴリーを仮に設定して事例の解釈を試みた。そのカテゴリーとは、〈具体論〉〈教材論〉〈教科論〉〈子ども論〉の4つである。校内研の主題は授業なのだが、それをどのレベルで切り取るかによって、この4つのカテゴリーを考えてみたい。

#### 2.1. 〈具体論〉

助言者であるS氏がもっとも重視しているのが、教室の固有性に根ざした校内研、授業研究である。具体的な授業場面や個々の子どもに注目する語りが特徴的で、たとえば次のような語られ方がある。(以下、すべてプロトコル中の子どもの名は仮名である。)

##### プロトコル1

授業ID4・2000年5月25日・T教諭・国語	
S教授	あの、話をね、後ろの女の子なんて言うんだっけ、最初の、大きな女の子。
T教諭	カナエさん。
S教授	ああ、カナエさん。
S教授	カナエさんが話しをして、で、ショックだよって言うふうに聞いて、泣いてたでしょう。
S教授	ね、ショックだってね。
S教授	あの時にね、僕、何がショックなのかっていう感じがしたの。
S教授	多分ね、あ、その前にこの話し合いだけけど、僕は良かったと思っているのです。
S教授	非常に素朴にね。
S教授	というのはいくつ、理由が2つあって。
S教授	1つは、ま、高学年くらいは、友達、5、6年くらいになると、友達っていうのは、そういういろんなストーリーを生きているんだっていう事をやっぱり知っておいた

	方がいいと思うのですよ。
S教授	1人1人。
S教授	見えないけれど、いろんなストーリーの中で生きている。
S教授	分かる、分からないは別問題ですよ。
S教授	だから、男の子にしたら、女の子って不思議だなと思っているくらいでもいい、いいと思うんだけど。
S教授	それはともかく、自分の、同じような感覚で生きていないということ、やっぱり知っておいた方がいいっていうね、それが大前提であって。
S教授	で、そういう意味では良かったなという事と。
S教授	あとはやっぱり、タブーになることかっていうと、時にはやっぱり丁寧に話し合う事が必要だっていう事はやっぱりありますよね。
S教授	そういう、いい加減に話していたんでは無かったので、それはそれで、やっぱり、決して、今日傷にならないというふうに、思いましたね。

ここでは、カナエという子の授業中の姿に即したかたちで、この授業の意味が語られている。

また、助言者以外の教諭も具体的な子どもの姿を語る人が多いのがこの校内研の特徴である。プロトコル1と同じ授業の研究会で、たとえば以下のような語りがある。プロトコル2

授業ID4・2000年5月25日・T教諭・国語	
M教諭	えっと、2年前にお、担任をした子ども達がおりましたので、子ども達がこういう成長したのかなと思いつつながら、あの、見てました。
M教諭	特に、あの、クミさんは、私、持った子でしたので、あの子はやはりしっかりした子でしたけれども、やっぱり友達関係の悩みが、成長が早い分、あ、こういう形で出て来たんだなっていう事を感じました。
M教諭	それと、あのー、ちょっとお聞きしたいことが2つほどあるんですけど。
M教諭	あの、ノートとおっしゃいましたけれども。
M教諭	あの、どういうふうなノートを作っていたらいいのかという事が1つと、えー、それから、えー、私もしその場所に、その、教室の、子どもだったらと思いつつながらちょっと聞いて、あの、参加させて頂いたのですけれども。
M教諭	えー、アスナさんが、あの、ま、自分の悩みを打ち明け

	ましたよね。
M教諭	その時に、えー、同じ、同年代の友達は、分かってもらえないときがあると言いましたね。
M教諭	そうすると、あの一、はっきり、アスナさんの友達、一番仲のいいお友達はドキッとしますよね。
M教諭	その時に、あの、チサトちゃんが涙を流したのですけれども。
M教諭	すごくチサトちゃんの気持ちが、私はとっても、あの、つらかったんですね。
M教諭	私がチサトちゃんの場合だったら、一番クラスの中で仲良くしているお友達に、分かってもらえないときがあるって言われた時のショックは、友達を失うくらいのショックだなあって思ったんです。
M教諭	そうすると、やっぱりチサトちゃんを、どういうふうにあの、T先生が、これから、あの、あの、指導して行かれるのかなというのが1つと、えー、チサトちゃん自身がアスナさんに対して今度は、信頼を寄せたまま、これからも進んでいけるのかなあっていうあたりを、ちょっと、あの、気にしながら、見ておりましたので、その辺をお話して頂ければと思います。

ひとりひとりの子どもの実態をつぶさに追うことによって、子どもと子どもの関係、子どもと教師の関係、子どもと教材の関係についての考察がコメントされている。

ここで見た授業ID4というのは、助言者の発言割合がもっとも少ない(18%)研究会のプロトコルである。上に見たもの以外にも、多くの教師(15名)がこうした具体的な語りをしており、結果的に助言者の発言割合が低くなっていることも考えられる。

## 2.2. <教材論>

子どもたちの姿に加えて、教材に関して話し合われることもある。たとえばつぎのような語りがある。

### プロトコル3

授業ID7・2000年9月21日・N教諭・国語	
S教授	例えば、ぼくは授業のイメージがあるというのは、高見順はね、これ書いたときは、ほとんど自殺を考えてた。
S教授	あの、戦中なんですよ。
S教授	であの一、戦中に、彼の言葉ではせん、戦時下にあって、精神的にもうおかしくなっちゃう。
S教授	戦争に協力でき、気持ちが全然ついていなくて。
S教授	で、そんなときにふっと並べたことを、精神病状態で自殺を考えたときに、ぱっと見ると草が伸びてたっていうんだ。
S教授	彼は、なかの日誌のなかに入ってるんですよ。
S教授	そうするとね、イメージがあるというのは、これだけじゃなくて、これが載っているのを全部5年生だから読ま

	せちゃえ。
S教授	それならそれでね、感じ方が出てくるでしょ。
S教授	で、今言いたかったこと、こういうことなんだけど、この1篇だったら、ぼくはもうとてもじゃないけど、授業したいって全然思わないんだけど、でもその、日誌のなかの、あるんだ、何月何日って、ほんとにもう、やせ細っていてさ、食べ物も食えねえ、要するに精神的におかしくなってるから。
S教授	もう死にたい、死にたい。
S教授	その1年やったときに、「われは草なり」っていきなり登場するんだ。
S教授	これはなんだってことになるよ。
S教授	そういうのを考えさせるのに面白いじゃない。
S教授	子どもの読み方ね。
S教授	一遍聞いてみたいよね。
S教授	というようになったとき、初めてぼくの言う教材なんですよ。

授業の題材になったのは高見順の作品だったが、助言者はその高見順の生涯から説き起こすかたちで、教材の特質を語っている。助言者の持つ広い教養と授業研究の長い経験に基づく教材論は、幅も深さもあり、縦横無尽に語られることになる。こうした語りが多いとき、助言者の発言割合が高くなるのは当然であろう。このID7の授業研は、もっとも助言者の発言割合が高かった研究会である。

## 2.3. <教科論>

上の教材論にも似ているが、より一般性の高い、教科レベルの語りもある。同じくID7の授業研から例を取ってみる。

### プロトコル4

授業ID7・2000年9月21日・N教諭・国語	
S教授	だから何かその、おー、この教材はこう読むべきだ、みたいなものに、アンチョコ本いっぱい書いてあるけど、それに絶対縛られないことが重要なんだね。
S教授	であ、子どもが読む読みの、楽しさを一緒に追求するっていうね、それを断ち切れればいいと思うんですよ。
S教授	そう言うよね、必ず今度は、子どもが勝手に読みするから、誤読もいっぱい。
S教授	大いに結構じゃないですか。
S教授	まずは誤読から。
S教授	明らかな誤読というのはもちろんあるんですよ。
S教授	明らかな誤読。
S教授	これはありました。
S教授	前ね「太郎を眠らせ」次郎の、「太郎の屋根に雪降り積む」「次郎を眠らせ、次郎の屋根に雪降り積む」三好達治

	の『雪』やってさ、あ、ある先生がぼく見てって。
S教授	もうお手上げになっちゃった。
S教授	なぜかという、みんなが、これわら、この情景浮かびますかって、「ハイ」ってみんな手を挙げて、『南極物語』です。
	(笑)
S教授	ちょうど、『南極物語』がさ、あの一、テレビに出てた。
?	タロー、ジロー。
S教授	そう、タロー、ジローだよ。
S教授	で、残されたタローとジローが南極で頑張っています。
	(笑)
S教授	これにはまいったけど。
S教授	これにはまいったけど、先生も立ち往生してやめちゃったから、あ、じゃ、ぼくやるっていうんで、その子たちに、じゃ、今からぼく読むからさ、ちょっと目をきん、つぶって聞いてくれるって、朗読したんですよ。
S教授	3回読んだらね、で一、ど、はいっ、て目を開けて、何が見えるか。
S教授	パーッと何か。
S教授	「これってみなしごじゃない？お父さん、お母さん、いないんじゃない？」鋭い。
S教授	とかね。
S教授	で、太郎は、あの一、これは、え一、太郎、次郎というのは、実はもう死んだかもしれない、ぼくはそんな暗く読んだつもりなのにさ、墓があって、そこずっと雪が積もって、昔、そういう暮らしがあったんじゃないかなと思ってて。
S教授	鋭い。
S教授	全部正解でしょ、こういうの。
S教授	だからそういうふうになくなってきて。
S教授	これはもう明らかに誤読なんだけど。
S教授	でもそれ、それそういうこと以外は、全部やっぱ正解じゃない。
S教授	だからその子の読んでいる子どもの世界というのはやっぱりあることがあるから、それをほんとに、こっちが楽しめるかどうかにかかってるんだよね。
S教授	だから、文学を教師が楽しめるかどうかという問題は、文章がやっぱり読めて、読めてないとやっぱり駄目なんだ、これは。
S教授	世界がね。

これは、他所の授業の例をひきながら、文学作品の授業の難しさを語っているところである。直接授業について語るのではなく、例をひいたり比喻で語ったりして、その授業の意味を問い直したり、教師の対応の在り方を吟味したりしている。

## 2.4. <子ども論>

子どもとはどのような存在なのか、どのような特質を持っているのかを考えることで、それぞれの授業のできごとを見直すような語りもある。また同じくID7の授業研で見てみよう。

### プロトコル5

授業ID7・2000年9月21日・N教諭・国語	
S教授	今おっしゃったこと、あの、9月の問題というのはあの重要な問題になる。
S教授	あの一、不登校が出るのは、ほとんど9月中になってるでしょ。
S教授	なぜかということを考えなきゃいけない。
S教授	であの、すごい不安定なんですね。
S教授	9月とか10月にあの、一番不登校が出るパターンは、あの、長期に、病気でちょっと、これはもうアウトっていうパターンが多いんだね。
S教授	で、それはなんでかなと昔から思ってたんだけど、1つはね、あの、9月、1学期終わるでしょ、で、9月になるときに子どもは、「頑張るぞっ！」て来るんだよね、結構。
S教授	1学期、こ、今学期頑張る。
S教授	まあ、親からも言われる面もあるんだけど。
S教授	もちろん休み中のいろんな、不安定なもの、家族なんか特に不安定な、いろいろかぶってくるということもあるだろうし、で、いったんその、お一、無意識にこう作っている関係みたいなのが切れちゃうとね、それも1回作らなきゃいけないという心理もあると思うけども。
S教授	それともう1つはね、やっぱりあの、運動会がよくないんですよ。
S教授	一番いい時期に、運動会でワーワーワーやっちゃうと。
S教授	で、終わったらどっと。
S教授	だからせっかく子どもがもう前向きにやってるのにもう、来る日も来る日も運動会の練習でしょ。
S教授	嫌になっちゃうんですね。
S教授	で、なかには運動の好きな、好きな子もいれば、嫌いな子もいるわけだから、やっぱり運動会というのはあまり、この時期がいいのかどうなのかね、いつも考えてる。
S教授	それと同時にまあ、言いたいことは9月ってのは、やっぱり不安定だということは、非常に重要な要素。
S教授	やっぱり見とかなきゃいけない。
S教授	4月から7月までできてるからと思ってスタートしちゃう駄目で、もう1回4月を、4月から9月を2週間ぐらいで経験するというふうに思ったほうがいい。

これは、他の教諭が授業者の対応が子どもを不安にさ

せたのではないかという問題提起をしたあとを受けての発言である。なぜそのことが問題になるのかということ、助言者の側が視角を変えて説明することにより、授業を見る視点の深さが増すことが期待されている。教材や教科教育の平面とは別に、こうした子ども一般の性質からも、授業が語られているのである。

### 3. 考察と展望

校内研の語り口について、〈具体論〉〈教材論〉〈教科論〉〈子ども論〉という4つのカテゴリーを想定して事例を検討してみた。それをもとに、以下、校内研の分析と解釈の可能性について考察する。

まず、厳密な検証はしていないが、ID4の授業研のようにならかなり早い段階から教員集団の中に〈具体論〉の語りが多いたことが目を引く。すでに述べたように、これは夏休み前の授業研で助言者の発言割合が低い事例なのだが、こうした教員間の〈具体論〉の時間を多く保障していることの表れとして、この時期の割合の低さを解釈することも可能かもしれない。

つぎに、〈教材論〉〈教科論〉〈子ども論〉における助言者の役割の大きさが注目される。これらについて、もちろん教員の側でも語られることは少なくないのだが、助言者の持つ教養と経験の広さと深さは、〈具体論〉以外のこの3つのカテゴリーではとくに効果的に作用するであろう。これらのカテゴリーの語りが中心になった場合には、助言者の発言割合が高くなることがじゅうぶん予想される。また、そうであるとしたら、科目や授業の主題によってこのカテゴリーの語りの多少が変化することもとうぜんである。前稿で見たような授業ごとの振幅の大きさは、こうした点から説明できるかもしれない。

以上、本稿で提起した4つのカテゴリーは、校内研のディスコース構造の分析にある程度の効果が期待される。しかし、実際の作業としては、カテゴリーの認定に関する妥当性の確保など問題も多く残されている。これらの問題を検討しながら、事例の分析を積み上げていく必要があるだろう。