

教員養成段階における授業内の学習に関する研究： 学生間の談話場面に着目した学習の場の解明

山内，絵美理

<https://hdl.handle.net/2324/7396154>

出版情報：Kyushu University, 2025, 博士（教育学），課程博士
バージョン：
権利関係：



学位論文(課程博士)

教員養成段階における授業内の学習に関する研究
—学生間の談話場面に着目した学習の場の解明—

山内 絵美理
YAMAUCHI Emiri

2025 年度 九州大学大学院人間環境学府
教育システム専攻

教員養成段階における授業内の学習に関する研究
—学生間の談話場面に着目した学習の場の解明—

目次

序章 問題の所在と本研究の目的	3
第1節 問題の所在.....	3
第2節 本研究の目的と意義	5
第3節 本研究の構成	6
第1章 国内の教師教育の学習研究における特徴と課題	10
第1節 先行研究の特徴と課題.....	10
第2節 本研究の視点	15
第3節 本研究における研究課題	18
第2章 調査の対象と方法	20
第1節 調査の目的と概要	20
第2節 分析の視点.....	23
第3節 分析対象事例と対象学生の説明	26
第4節 分析の手順.....	31
第3章 望ましい教師像の規範への応答と再構成の試み	33
第1節 はじめに	33
第2節 授業の概要.....	34
第3節 グループ a:教材に内在する教師像や規範に対する揺らぎと相互作用	36
第4節 グループ b:認識枠組みの揺らぎと実践	42
第5節 小括.....	48
第4章 語りと沈黙を通じた語り手としての位置の調整.....	50
第1節 はじめに	50

第2節 授業の概要.....	51
第3節 理想と現実のあいだで構成されるアイデンティティの模索.....	57
第4節 学生間の相互作用における沈黙の意味.....	63
第5節 小括.....	69
第5章 学生間の衝突を通じた教師としての「ふさわしさ」の交渉と承認の模索.....	72
第1節 はじめに.....	72
第2節 授業の概要.....	72
第3節 経験に裏打ちされた語りと衝突.....	75
第4節 学生 TE の記述にみるディスコースの揺らぎ.....	83
第5節 小括.....	84
終章 本研究の結論と課題.....	87
第1節 本研究で得られた知見.....	87
第2節 本研究の学問的意義および実践的意義.....	89
第3節 今後の課題と展望.....	92
引用・参考文献.....	93
巻末資料.....	100
第3章の補足資料.....	100
第4章の補足資料.....	102
第5章の補足資料.....	108
謝辞.....	112

序章 問題の所在と本研究の目的

第1節 問題の所在

本研究は、教員養成段階（以下、養成段階と表記する）の授業内における学生らの談話場面に着目し、学習の場が学生同士のどのような相互作用によって構成されるのかを明らかにすることを目的とする。

1970年代以降、世界各国で使われるようになった「教師教育」という用語¹は、全体的な人間としての資質・能力を基礎とし、教師自身の生涯にわたる成長と発達のプロセスとは切り離せないという考え方に基づいて誕生した概念である（伊津野 1993）。牧（1986）は、従来、養成教育と現職教育が分離して捉えられていた傾向が強かったと指摘している（牧 1986：212-213）。そのため、OECD（経済協力開発機構）が2019年6月に発表した報告書によると、教師教育を教師の生涯学習として捉え、養成教育から現職教育に至るまで、教師が専門職としてどのように学び続け、知識と技能を獲得していくのかが注目されている。

しかし、養成教育においては、学問の研究・教授の場としての大学と、教師を志す者が身に付けるべき知識・技能を教育する機能としての教員養成をいかにして結びつけるべきかについて、未だ共通の理解がなされていない。特に教育諸科学等の理論に基づいた学習の重要性が議論されるものの、日本の教員養成段階における学習の場がいかなるものか、実際に学生らがどのように学んでいるのかについては、これまで十分に検討されてきたとは言い難い状況にある。

そこで本研究では、養成段階における授業内での学習の場が学生らのどのような相互作用によって構成されるのかを明らかにしたいと考えている。そもそもなぜ養成段階における学習に焦点を当てる必要があるのか、その背景をはじめに確認することが求められる。

第1項 「実践的指導力」を重視する教員養成政策の課題

「実践的指導力」の育成を重視する近年の教員養成政策は、「技術・方法論」の重視へと向かっ

¹ 1970年代以降、「脱学校」論をはじめとする学校批判論や教師批判論が高まりをみせ、こうした批判に呼応して、伝統的で自己完結的な学校システムとそこにおける教師の役割が見直されてきた。そして、変革的で開かれた学校システムと新しい教師の役割が志向されるようになった。さらに、生涯学習の考え方と結びつきながら、教師を成人学習者と捉え、その職業的発達を促すという国際的な「教師教育」の理念が打ち出されてきた（辻野 2012：140-142）。

ている。昨今の教員養成政策において重視される「実践的指導力」²をより明示化したものに「教員育成指標」と「教職課程コアカリキュラム」がある。両者はいずれも、教師の専門性の共通の枠組みを作ることを目的としている。牛渡(2020)は、基準性によって示される「共通性」と、地方自治体、大学、教員の「自主性・多様性」の両立をどう実現させるかという問題があり、両者のバランスをどのようにとるかということを課題として挙げている(牛渡 2020 : 51)。

そして、「教職課程コアカリキュラム」をめぐる議論では、「一般目標」と「到達目標」という形で、卒業時まで身に付けておくべき能力が示されており、「～を理解する」「理解している」という表現で到達されている。つまり学生が卒業時まで修得して身に付けておくべき「実践的能力」を到達目標として示す「学習成果基盤型カリキュラム」であるといえる(牛渡 2022 : 87)。これについて牛渡(2022)は、「大学卒業という出口に『目標(パフォーマンス)』を設定してから教育内容を作成するというコアカリキュラムの考え方に潜む危険性が現れたもの」と指摘している(牛渡 2022 : 89)。また、高谷(2018)は、その結果、教育活動の拘束・画一化につながる危険性や、本来多様なライフコースがあるはずの教師の成長が単線的な成長モデルに基づく単一の成長イメージに固定化される危険性があると指摘している(高谷 2018 : 129)。

この政策動向において「実践的指導力」が評価されている背景として、油布(2013)は、「大学における従来の教員養成の在り方に批判が集まる状況が生じた」と指摘している。また、「社会の変化と『大学での教員養成の非力説』とでもいうような状況があることをまずは何よりも踏まえておかなければならない」とし、大学における教員養成への失望は、「科学的・理論的な知識から経験重視へという流れを生み」、「『実践』『指導力』というような用語が『諸課題に対応できる』イメージを喚起するものとしての役割を果たすようになった」と述べている(油布 2013 : 80)。

このように、養成教育の役割は、学校現場で応用可能な知識や対処療法的な知識を教え、それを学ぶという関係にとどまっており、大学から職場への円滑な移行を目指すことや、単に一般化された教師像や教育現場に順応し、教師の知識や行動様式を順調に獲得していくといった加算的な学習の捉え方が存在する。

第2項 教育学の視座から捉える学習の在り方

一方、大学の教員養成に関する学術的議論の中では、単に学校現場で役立つ知識や技能を習得するのではなく、教育観や教職観を問い直し、自らの経験を相対化する力を育むことの重要性が繰り返し指摘されてきた。石井(2014)は、教育学や教育諸科学等を通じて、「実践的課題の背景にある本質的な論点や問題の構図を探り当てる、そうした教育学的思考」(石井 2014 : 27)を

² 1990年代以降、教員の資質能力の向上が課題としてより一層強調され始め、1997(平成9)年の教育職員養成審議会答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策」では、教員に必要な3つの資質能力の一つとされる「いつの時代にも教員に求められる資質能力」の中に「実践的指導力」が位置付けられている。以降、同答申の示した資質能力を基盤に、教員養成・採用・研修の全体に関わる改革が展開している。

磨くことの重要性を指摘し、また油布(2013)は、「現場における様々な事象を相対化し、社会の中の自分の立ち位置を俯瞰し認識」(油布 2013 : 487)することを強調してきた。すなわち、養成段階において被教育経験によって形成された教育観や教職観を問い直す経験(船寄 2013 : 403)や、複眼的な思考様式(佐久間 2010)を獲得することなどが目指されている³。

さらに 1990 年代以降、教師教育における中核的な概念として省察が位置づけられ、これには単なる実践の技術的改善にとどまらず、実践の目的や前提を問い直すこと、自己理解と自己変容を通じた人間的成長、社会構造に対する批判的な認識をもつこと、また理論と実践の接続という役割が重視され、多角的に展開されている(三品 2024 : 29)。このように教育学、教師教育の領域では、教育諸科学や省察を通じて、教師や学生が教育事象を相対化したり教育観を問い直したりすることを提案してきた。

以上のように、養成段階では、所与の知識や行動様式をそのまま習得していくといった加算的な学習にとどまらず、個人が変容していくことを重視する学習が強調されるとともに、養成段階において教育諸科学を基盤として獲得される複眼的・批判的思考の重要性や、省察を通じて自身の観を問い直す思考の獲得が専門性の核に位置づけられることが確認できる。

第 2 節 本研究の目的と意義

ここまで見てきたように、教員養成政策では、現場で活用可能な知識や技能の習得が重視される一方で、教育学や教師教育の領域では、教育観や教職観を問い直し、批判的思考や省察を通じた学習が強調されてきた。同時に、学生の振り返りや学習の実態を問う研究や提言が蓄積されてきている。

養成段階において授業を通じて学生がいかに変容したのか、学習者の実態を扱う研究としては深見・木原(2004)や姫野(2015)、村井(2015)の研究がある。深見・木原(2004)は、授業内容や方法の工夫によって生じる授業前後での学生の教師像の変容をメタファーによって捉え分析している。姫野(2016)は、教師のライフヒストリーを研究することを主眼に置く授業開発を通じて、学生による教師の成長・発達観の変容を分析している。村井(2015)は、教科教育の授業の中で自己や他者、教師の人生に関するライフストーリーを通じて生じた学生個人の変容を分析している。

以上のような養成段階における学生の学習の実態を扱う先行研究を踏まえると、本研究には

³ その他にも、浜田(2012)は、変化する教育の課題の複雑性や不確実性を踏まえると、『教える内容』と『教える方法』はもとより、『教える対象』である子ども、『教える場』である学校、『教えるシステム』である公教育などについての、学問に基礎づけられた知識や思考様式も不可欠であり、「教員養成は大学でおこなう」という趣旨に、「習得する知識・技術の専門性が高いという意味の他に、既成の知識・技術がどのように成り立っているかを知り、その応用や新開発をいかにおこなうかの方法も習得していることを含んでいる」と述べている(浜田 2012 : 168)。

次のような意義と特徴がある。

第一に、本研究は養成段階における学生らに生起している学習について、学生の変容の前提となる授業中の学生の語りや社会的な関係性に着目して記述しようとするものである。教員養成政策においても学術的議論においても、それぞれが重視する学習観はいずれも一定の意義を有する。しかし、どちらの立場においても、学生の習得や変容といった「結果」に関心が向けられてきた点は共通している。例えば授業前後の意識やメタファーの変化に着目する研究では、学習成果が定量的・定性的に示される一方で、授業中のやりとりの具体的な過程や、学生集団内の関係性の中で意味や現実が形づくられていくプロセスについては、十分に捉えられていない。

したがって、習得や変容という「結果」のみで養成段階における学習について論じるのではなく、本研究では、実際の授業内で教育学的テーマについて学生らがどのように語り、相互に影響を及ぼしながら学びを展開しているのか、そのプロセスを丁寧に描き出すことに特徴がある。

第二に、養成段階における学生の学習が生じる場の特性に焦点化するという点である。そもそも従来の研究は、授業の内容や方法が学生にどのような影響を与えたか、その因果関係を探ることを重視するアプローチがほとんどであった。これらは大学での授業における学生の思考や教育観の変容に関する重要な知見を提供してきた。つまり、これまで養成段階の学生の学習に関する研究の多くは、大学で教員養成に携わる研究者がカリキュラムの開発という実践的な課題のために蓄積されてきたものである。また、ここで明らかになる学習の実態は、授業内容・方法の意義を示すためのリソースとして活用されてきたといえる。それに対して本研究は、大学の養成段階における授業を観察し、そこでの相互作用そのものの社会的文化的な場の特性に焦点を当てる点に特徴がある。

第3節 本研究の構成

上記を踏まえ、本研究は、養成段階における学習の場がどのように構成されているのかを、学生間の語りの相互作用の様子から描きだすことを目的としている。その際、学生の語りの背後にある前提や価値観、また言葉のやりとりによって生じる意味の揺らぎや交渉の過程までも考察の対象とする。この目的を達成するため、次のような研究の構成で進めていく。

第一に、国内の教師教育における学習研究を批判的に検討し、本研究の研究課題と方法を具体化する。具体的には、近年教師教育の学習研究が、他者との相互作用を通じて学習者自身が社会的現実や認識枠組みを構成していく過程に焦点を当ててきた点について整理するとともに、そこでの問題と本研究の課題を提示する(第1章)。そのうえで、本研究が実施する調査の概要と分析対象事例について論じる。本研究では語りの相互作用を個人の属性を一方的に反映したものではなく、相互作用の中で交渉される社会的実践であるという前提に立つことで、その場に合った社会的実践を学生らがどう構成していくかを、より精緻に描き出すことが可能となる。したが

って、ディスコース(Discourse)論を手がかりとした分析の特徴について説明するとともに、フィールドワークにおける観察を通じて得られた学生およびグループの特徴をもとに、具体的な分析対象としてどのような事例をどのように選定したのかを述べる(第2章)。

第二に、授業内で教師の在り方をめぐる学生らの談話場面に着目した事例検討をおこなう(第3章)。ここでは、学生間の相互作用を通じて、どのように考えを表明したり、他者の意見に反応したりしながら教師という存在をめぐる理解を深めていくのか、その過程を明らかにする。

国内においては、先に述べた深見・木原(2004)が教職のイメージを形成するための授業開発を通じて、学生の教師像の変容の可能性を示している。しかし同時に、「反省的実践家としての教師像」が学生にとって容易に定着するわけではないことも明らかにしている。すなわち、授業の過程において揺らぎや葛藤が伴う可能性があると考えられる。3章では教師の在り方をめぐる学生の語りが、どのような相互作用の中で構成されていくのかを、具体的な授業場面の分析を通して描き出すことを目的とする。

第三に、映像教材をめぐる学生同士の語りと相互作用に注目し、教職を志す学生らが、どのように教育の理想と現実を捉え、創造的な教師の実践について語りながら自身の立ち位置を模索しているのか、その過程を描き出す(第4章)。

現代の教育現場では、教師には創造的な授業を構想し、子どもの主体的な学びを支援する能力が求められている。教師の熟達化研究においても、定型的熟達を越えて、暗黙知や直観的判断に基づく適応的熟達・創造的熟達が、専門職としての重要な資質として位置づけられている(波多野 2000 ; 楠見 2012)。一方で、社会構造や教育政策の変化に伴い、教育の制度やカリキュラム、教師と子どもの関係といったあらゆる局面が変容しつつある。その中で、教師には常に理想と現実の両面を見据えた実践が求められるが、実際には、理想的な教師と教育制度上の役割を担う教員のあいだに葛藤が生じることも少なくない。今津(2017)は、「教師」がしばしば理想的・理想的な存在として語られるのに対し、「教員」は学校組織の中での現実的な役割遂行者として語られる傾向があると指摘する(今津 2017 : iii)。また、佐藤(1998)は、「公僕」としての規律と「専門家」としての創造性との矛盾が、教職の困難さと孤立感を生みだすと論じている(佐藤 1998 : 11-12)。

こうした構造において、学校組織の一員としての教師自らの語りは制度的・文化的規範の中で生まれる。例えば、鈴木(2022)は、職員会議における現職教師の語りや沈黙に注目し、学校組織の秩序や文化を再生産する実践の存在を明らかにしている。一方で本研究が対象とする教職志望の学生らは、現職の教師とは異なり、また学校文化や教育制度に完全に組み込まれている存在ではない。だからこそ、学生らにとって授業実践や子どもの学びについて語るという行為は、自身の考え方や立ち位置を模索する実践となる。本章では、学生らの語りに現れる理想的な教育に対する共感や葛藤、さらには沈黙を通じた応答といった揺らぎの瞬間に着目し、学生が教師像や授業論をめぐってどのような意味づけを行っているのかを描き出す。

第四に、価値判断が分かれやすいテーマである体罰に関する談話場面に着目する(第5章)。ここでは、教職を志望する学生らが、価値判断が対立する場において、自身の立場や意味づけを

どのように語り、他者とのやりとりを通じて教師として「ふさわしい」立場を調整・交渉しているのか、そのプロセスを明らかにすることを目的とする。

体罰は、その場の価値判断や文化的な背景、法規範など交錯する社会的なテーマである。そのため、学生らの語りにはそれらが複雑に関わり合うことが予想される。これまでの先行研究では、体罰に対する学生の意識や認識の変化に焦点を当てた調査研究が数多く蓄積されてきた。例えば安田(2000)は、被体罰経験の有無と体罰容認傾向の関連を明らかにし、兄井・永里ら(2014)も同様に、教育学部生の体罰容認傾向に関するデータを示している。また、渡邊(2019)は事例研究を通じて学生の認識の変化を報告し、波多江(2020)は体罰指導に関する教授方略を論じている。これらの研究は、学生の意識変容や指導の有効性を示すという点で重要であるが、いずれも学生同士の語りがどのように社会的実践として構成されていくのか、その相互作用の過程については十分に検討されていない。

養成段階における学生らは、未だ教育法制度上の責任や専門的立場を担っていない。だからこそ、法的には体罰が禁止されていると知りつつも、「場合によっては許容されるのではないか」と模索する語りには、「建前」や「社会的正しさ」への抵抗、あるいは自身の被教育経験に基づく価値観との葛藤が垣間見える。本章では、こうした学生の語りに現れる揺らぎや葛藤のプロセスを丁寧に記述し、価値判断が分かれやすい体罰というテーマに対して学生がどのように語り、他者との相互作用を通じて何を構築しようとしているのかを描き出す。

以上のように本研究は、授業内の他者との相互作用に注目することで、養成段階における学習の場が、どのようなやりとりによって支えられ、どのように形づくられているのかを事例に即して明らかにしようとするものである。そのうえで、本研究で明らかにした現象が教員養成の学習研究および教師教育実践にどのような示唆をもたらすかについて考察し、これまでの議論に新たな視点を加えるとともに、学習者の側から捉えなおす研究の可能性と課題を提示する。

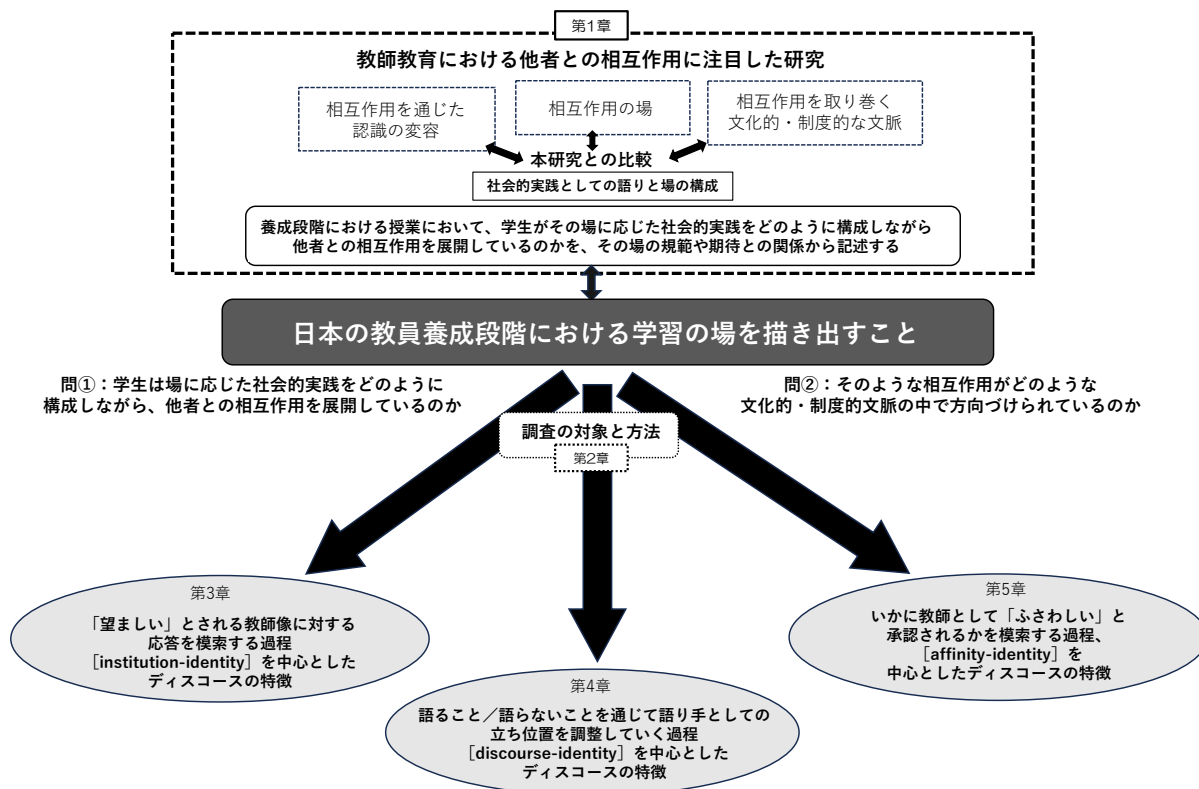


図1 本研究の構成図

第1章 国内の教師教育の学習研究における特徴と課題

近年、教師教育の領域において、校内研修や授業研究、専門職の学習共同体(Professional Learning Community:PLC)など、他者との相互作用を通じた学習へのアプローチは重要な課題として位置づけられている。

そこで本章では、国内の教師教育の学習研究が、他者との相互作用を通じて、学習者が自己理解や社会的現実を構成し、認識を変容させていく過程にどのように焦点を当ててきたかについて論じる。あわせて本研究が、学生間の相互作用に注目し、社会的、文化的、かつ制度的な文脈に埋め込まれた学習の場の動的なプロセスを明らかにするうえで必要とされる研究の視点について述べる。

第1節 先行研究の特徴と課題

近年国内の教師教育において、教師や学生が自己の経験を意味づけることによって学習が生じる様相を明らかにした研究が蓄積されてきた。例えば、自ら構築した教師の経験学習モデルに基づき教師のライフヒストリーを分析した姫野・益子(2015)の研究や、教師の省察内容を解明した秋田ら(1991)の研究、模擬授業をビデオ撮影し、授業者の内面を記述することを試みた佐藤・澤本(1996)の研究などが挙げられる。

養成段階においても、教職を目指す学生が経験からどのような学びを得るのかに関心を寄せた研究がみられる。例えば、英語アクティビティを体験した際の経験学習の内容を明らかにした三野宮(2020)の研究や、教育実習後の迷いの経験を記述し、それを起点に学生に省察的な思考を促した村井(2008)の研究、大学や実習校の経験を連続的に振り返る実践を描き出した玉井ら(2024)や伏木(2009)の研究がある。これらはいずれも、個人が自らの経験を振り返ることを目的とし、自身の認識の枠組みを表出させ、個人の認識の変容を明らかにしたものである。

こうした研究の蓄積において、近年特に注目されているのが他者との相互作用を通じた学習である(島田 2009 : 17)。個人の学習を促進するにあたって、他者とのコミュニケーションや関係性が重要な役割を果たすことが明らかになってきており、他者との相互作用を視野に入れた研究が進展している。坂本・秋田(2008)は、「個人では視点の幅が狭まるため、他者の視点を取り入れることが重要」と述べ、教師は、「授業について語り合うことを通して、他者の視点を取り入れ、自己の授業観などを問い直す」と指摘している(坂本・秋田 2008 : 98-99)。また、秋田(2006)は「授業の場に立ち会い協働で対話することを通して知識を共有するという方法以外には、自覚的な学びは困難である」とも述べている(秋田 2006 : 194-195)。

ただし、養成段階において他者との相互作用に注目した研究は限られており、その詳細な実態は十分に描かれていない。したがって、本節では、養成段階における研究の蓄積の限界を補うために、必要に応じて教師を対象とした研究も参照しながら、学習における他者との相互作用をどのように描き出してきたかを整理する。

第1項 他者との相互作用に注目した先行研究の特徴

以下では、学習の場における他者との相互作用に注目した研究を、主に次の3つの視点から整理する。すなわち、①相互作用を通じた認識の変容、②相互作用の場、③相互作用を取り巻く文化的・制度的文脈、である。

① 相互作用を通じた認識の変容に注目した研究

他者との相互作用に注目した研究の多くは、相互作用が個人の学習や変容に及ぼす影響に関心を寄せたものである。すなわち、他者とのかかわりが、どのように認識や情動の変容を促進するのかが検討されてきた。

例えば、田中(2019)は、教師が同僚や管理職との対話や省察を通じて自身の既存の認識枠組みを再構成していくプロセスに注目し、相互作用が新たな理解の獲得にどのように寄与するのかを変容的学習論(Mezirow 1976)⁴の視座から描いている。また、藤崎・越(2008)は、教師間の協働的な相互作用が現職教師の教育観の変容に与える影響を、ソーシャル・サポートの視点から明らかにしている。さらに、石崎・岡崎(2018)は、対話リフレクションを通して若手教師に気づきを促し、そこでの省察のプロセスをコルトハーヘンのALACTモデルに基づいて分析し、対話リフレクションの効果を示している。

これらの研究はいずれも、相互作用を通じた内省的な変容の認知的側面に注目している。一方で、木村(2011)は、ポスト・モダンの視点から、教職を他者との関係性や情動を含む専門職として理論的に捉えており、相互作用の情動的な次元を重視している点で特徴的である。

養成段階においては、若松・古川(2022)が、実習生同士の相互作用を通じて形成される自己理解や進路意識を量的に分析しており、指導教員や子どもとの関わりだけでなく、他の実習生の存在が自己評価やキャリア選択に与える心理的影響に焦点を当てている。また、川口(2021)は、教育実習の授業後の協議会において、学生同士の相互作用がどのように展開しているのかを分析している。その際、相互作用を通じてどのように自らの授業を振り返り、問題を特定し、代替案

⁴ 変容的学習 (transformative learning theory) に関する研究でよく知られるメジロー

(Mezirow 1976) は、学習を「過去の解釈を用いて、経験を新たに解釈したり、過去の解釈を修正したりすることであり、それを通して人が、未来の行動に導かれていくものである」と説明しており、過去の解釈を参照しながら、自身の経験の意味について新たな、あるいは修正された解釈を作り出すプロセスとして捉えているのが特徴的である (Mezirow 2012 : 12)。

を提案するかという省察的な学習の深まりを分析しており、実習の経験を振り返るプロセスにおける相互作用の重要性を明らかにしている。さらに、教科教育の領域においても、永田ら(2003)は、同級生や大学院生、大学教員といった異質な立場や経験の人々との協働的な相互作用を通じて、学習への影響を明らかにしている。村井(2015)は、養成段階の授業においてライフストーリーを用いた学習活動を展開し、自己のライフストーリーを振り返るだけでなく、同級生のライフストーリーを聞くこと、教師のライフストーリーを読むことを通じて、いかに教科観・教師観を形成していくのかを明らかにしている。

このように、他者との相互作用を通じて個人の認識や、力量が変容するという点においては、学生、教師を問わず一定の共通性がみられる。しかし、他者との相互作用は学習を促進する契機として捉えるだけでなく、さまざまな揺らぎを含む過程として記述する必要がある。これについては、西倉(2017)が村井(2015)の研究に対して批判的に検討を加えている。村井は学生らが「教師のライフストーリーを読む」ことに留まり、語り手と聞き手の関係性がその場で構築されていく過程を省略している点を問題視している。村井の研究が授業者が設定した制度的に構成された学習場面を前提とし、学生の変容を段階的に促す設計となっているのに対し、西倉は、相互作用の場はあらかじめ与えられるものではなく、関係性や混乱、失敗を含んだやりとりの中で生成されていくべきものだと主張している。西倉の関心は、単に個人の学びにとどまらず、他者との相互作用を通じて文化的・制度的背景も視野に入れながら、教師文化の継承や再構築がいかに起こるのかという点にまで広がっている。

② 他者との相互作用の場に注目した研究

次に、他者との相互作用が生起する場そのものに着目した研究がある。ここでは、学習がどのような関係性や空間的・時間的な構造の中で生じているのかが焦点となる。

先述した田中(2019)の研究は、教師の学習を実践や対話の場での相互作用として捉えるだけでなく、場の特性が学習のプロセスに与える影響を明らかにしている。また山内・高谷(2017)や坂本(2021)は、授業研究や授業後の協議会における教師間のコミュニケーションの過程を描き出し、その特徴や要因を考察することで、学習の場そのものを明らかにしている。さらに有井ら(2024)は、授業分析を媒介に日常的に省察を行えていない若手教師と授業研究・カリキュラムの専門性を有する研究者による協働省察の過程を描き出し、その過程の特質について Van Manen が提唱する省察の時間性と様式に着目して分析を試みている。

養成段階においては、先に挙げた川口(2021)は、教育実習後の協議会という相互作用の場における学生の語りを分析しているが、ここでは、観察者と授業者という異なる立場からの学生の発言の構造と内容に注目し、省察的な学習が相互作用によってどのように生じるかを明らかにしている。すなわち、授業者と観察者の関係性が生む意味の構築に注目することで、相互作用の場を描き出している。また、アクティブ・ラーニングへの関心の高まりに伴い、関田・三津村(2015)は、教職課程の授業内での学生の思考を授業の展開に即して記述しようと試みている(関田・三津村 2015 : 188-214)。さらに、渡辺(2019)は、教職大学院における模擬授業後の検討会に注目

し、学生の発言の特徴や変化から、話し合いの場そのものが変容し得ることを示唆している。

これらの研究は、学校、校内研修、授業研究、大学などの具体的な社会的・物理的な場が、教師や学生らによってどのように構成されていくのかに注目して考察している。

③ 他者との相互作用を取り巻く文化的・制度的文脈に注目した研究

さらに、学習が生起する場を支える文化的・制度的文脈に焦点を当てる研究がある。ここでは、相互作用が単なる他者との関係性によって生じたものではなく、特定の文化的・制度的文脈の中で規定されるものであることが強調される。

島田(2004)は、エンゲストロームの拡張的学習理論(Engeström, Y 1999)を用いて、教師チームが既存の教育実践を再構築し、新たなカリキュラムを協働で開発する過程における話し合いと矛盾を乗り越えるための教師の仕事のパターンの転換について分析している。教師の話し合いの中で生じる矛盾の状態が、教師によってどのように意味づけられ、乗り越えられていくか、それらを乗り越える過程を通じて学習がどのように拡張されるかを明らかにしている。西(2018)は正統的周辺参加論(Lave& Wenger 1991)を手がかりに、教育実践をめぐる成員間に生じるコンフリクトが教員の職業的社会化にどのように関わるかを検討し、実践コミュニティへの参加の過程を読み解いている。個人の変容が社会的・文化的次元と不可分であることを示している。両者の研究における矛盾や葛藤は、個人の内面的な感情レベルだけではなく、社会文化的な要因に根差したものであるとして捉えている。しかし、島田(2004)が、組織の変化や再構成の契機として矛盾や揺らぎを扱っているのに対し、西(2018)は、既存の文化や価値観に適応する過程で、職場の人間関係や「どう振る舞うべきか」という役割期待などの関係性の中で生じるものとして扱っている。

養成段階においては、森下ら(2010)が、大学と小学校という異なる制度上の教育的意図が交差する実習の場を分析している。その際、実習生が小学校の教師との相互作用を通じて、実践共同体への参加を深めていく過程を正統的周辺参加論の枠組みから理解しようとしている。ただし、ここでは、矛盾や葛藤について直接的に言及しておらず、文化的・制度的文脈のダイナミズムに迫る議論は限られている。

このように他者との相互作用を取り巻く文化的・制度的文脈に注目した研究は、相互作用が置かれる教育制度やコミュニティの文化や規範、役割などといった部分を含めて相互作用を捉えようとする点で重要な視点を提供している。

第2項 他者との相互作用に注目した先行研究の課題

以上のように、他者との相互作用に注目した研究は、教師教育における学習を理解する上で重要な知見を提供してきた。特に、相互作用を通じて個人の認識が変容する過程や、語りや談話が具体的な社会的文脈の中でいかに生じるかについての理解が進められてきた。さらには、他者との相互作用を取り巻く文化的・制度的文脈に注目した研究では、学習をよりマクロな視点で捉える視座を提供していることが明らかになった。

一方で、こうした研究にはいくつかの課題も残されている。ここでは先行研究の特徴を3つ整理したうえで課題を述べることにする。

第一に、他者との相互作用を学習の契機として捉える研究の多くが、個人の認知的・情動的な変容に焦点を当てる傾向があり、そこでは個人の内面に存在する資質や能力が他者との相互作用によって引き出されるという前提に立っている点である。

例えば、田中(2019)は、教師が他者との対話を通じて自身の認識枠組みを再構成していく様子を描いているが、そのプロセスは主に個人の内面の変容として捉えられている。また、藤崎・越(2008)や石崎・岡崎(2018)も、教師間の対話を通じた教師の認識の変容を分析しているが、いずれも変容の契機が、外部要因や文脈よりも、個人の意識や動機に置かれている。

第二に、他者との相互作用を社会的、文化的文脈の中で意味を構成する過程として捉える社会構成主義(Social Constructionism)⁵的なアプローチにおいて、学習者が意味を自ら構成していくことに重きが置かれるあまり、教師や学生を取り巻く文化的・制度的文脈や、それに伴い生じる揺らぎや葛藤といった側面が十分に捉えられていない点である。

例えば、他者との相互作用を通じた学習の場を描き出す研究では、授業後の協議会や授業分析という協働の場を描き出した坂本(2021)や有井ら(2024)の研究、教育実習後の協議会や教職大学院における模擬授業後の検討会の場を描き出した川口(2021)や渡辺(2019)の研究など、相互作用が生じる社会的・物理的な場の条件に注目し、教師や学生の意味生成にそれがどう影響を及ぼすかを明らかにしている点で重要である。

その一方で、学習が行われる場は、立場(教師と学生、研究者と教師、学校文化に属する教師同士)や役割(発言の可否をコントロールする役割を担っているなど)が、あらかじめ制度的に規定された枠組みの中で構成されていることが多く、こうした制度的文脈⁶が、語りや相互作用にどのようなかたちで影響を及ぼし、それがどのように揺らぎ、再構成されるのかという動的な側面には十分に検討できていない。つまり、学習の場が構成されるものとして扱いながらも、その過程にある交渉や揺らぎ、葛藤といった側面には分析が及んでいないという点で、社会構成主義的な視座にも限界があるといえる。

⁵ ガーゲン(1997)の主著『社会構成主義の理論と実践』では、科学的な営みでも日常的な営みでも、その前提には宗教や哲学から引き継いだ経験論と合理論があることや、すべての社会事象は社会的に作られていく過程にあると論じている(Gergen 2004)。また、広石(2006)は構成主義的な学習観の基本的な特徴を「所与の知識の個人的獲得ではなく、学習者が他者とかかわりのある多様な活動を通して、意味を構成していく社会的行為である」と見立て、学習を「人間が社会的に知を構成していく協働実践」とするガーゲンの社会構成主義の学習観に基づき、社会的・協働的な学びの在り方について論じている。

⁶ 本研究において、制度的文脈の「制度」とは、狭義では教育制度や教育課程(カリキュラム)、教育法規など、制度上の明文化された枠組みを指す。一方で、本研究はそれに加えて、教師、学生や学校や授業など、社会的に役割や規範が定められている場も広義の側面として捉えることにする。

第三に、こうした文化的・制度的文脈を視野に入れ、揺らぎや葛藤に着目した研究も一部にはあるが、その対象は、学校組織や教育実習の場面といったように、同じ学校文化や慣習が共有されていたり、それに適応・参加していく営みに限定されている点である。

これに対して、本研究が対象とする大学の授業内における学生間の相互作用は、制度的にはカリキュラムに位置づけられているものの、学生同士の立場や役割、関係性が明確に定まっておらず、学生同士がそもそも共有された学校文化や慣習を前提としているとは限らない。そのため、やりとりの中で「誰がどのように語るのか」といった関係性や前提さえも、相互作用を通じて構成されていくものであると考えられる。例えば、森下ら(2010)の研究では、大学と小学校という異なる立場に注目し、教育的意図の違いが学生の学びにどのように影響を与えるかが描かれている。しかし、学生の置かれた立場や他者との関係性がどのように現れ、揺らいでいくかといったように相互作用が語りの構成されていく過程そのものには十分に踏み込まれていない。こうした特徴に注目した研究は未だ限られており、相互作用そのものを捉える視点の必要性が高まっている。

第2節 本研究の視点

本研究は、質的研究を通じて、「状況にある特定の文脈の一部という独自性において理解し、そこでの相互作用を理解する試み」として、「そうした場(setting)の特性を理解すること」を主眼に置くものである⁷(S・B メリアム 2004 : 9)。したがって、本研究では養成段階の授業内における他者との語りの相互作用を記述することを目的とする。前節で示した先行研究の課題を克服するためには、養成段階の学習において、学生らの語り方とその背景にある規範、価値観との関係でやりとりされる実践に着目し、その過程を記述する枠組みが必要である。

まず、本研究は養成段階における学習研究に談話という視点を持ち込む。談話分析は、主に実際の話し言葉をデータとして用い(鈴木 2007)、ひとまとまりの言葉を意味し、実際に使われたディスコースをその文脈とともに研究する手法である(鈴木 2019 : 168-169)。すなわち「言葉は何かをする」と考えられており、人が言葉を使って自分の利益を守ることを意味するだけではなく、人が自分についての物語やアイデンティティを作るのも言葉によってであるとされる。また、「考えが先にあるそれが言葉になるのではなく、言葉にすることで考えが形成される」のであり、このように言葉が人の心や社会の現実をつくるという考え方が前提にある。

そして、ディスコース(談話)分析とは、「研究対象にアプローチしていく際の一種の態度であり、一枚岩的な一定の方法や手続きが前もって準備されているわけではない」(能智 2015 : 14)とされる。したがって、実際に用いられた談話の言葉を文字通りに理解するのではなく、その文脈を含めて研究することが特徴であり、研究を行う際の一つの態度として柔軟なアプローチが求め

⁷ 質的研究には、エスノグラフィー、ナラティブ分析、参与観察、脱構築、フォーカスグループ・インタビューなどがいくつかの例が挙げられる (S・B メリアム 2004 : 9)。

られる。

初等・中等教育を対象とした談話研究は、教室における談話に注目し、その生成メカニズムや相互交渉過程に注意を払い、教室での教師や生徒の言語行為を捉えることで、教室という社会的、制度的、文化的文脈における学習や発達を明らかにしてきた⁸。

したがって、言葉とその背後にある規範や価値観が、どのように学習の場における相互作用の実践を成り立たせるのかを説明するための視点として、J.P.ジークの「ディスコース(Discourse)」論を参考にする。本研究では、教育内容を単に修得・習得する学生の受動的な側面ではなく、また、授業内容の意図的な構成に関わらず、ジークが提唱したディスコース論を参照することで、学習の場の動的なプロセスを記述することができると考えられる。

言語学の一領域として位置づけられる談話分析(discourse analysis)における「談話(discourse)」は、頭文字を小文字として discourse と表記し、言葉の“内容”に注目することで、ある言葉のやりとりから生成されるまとまりのことを指している。しかし、ジークはこれと区別するために、頭文字を大文字とする「Discourse」を用い、この場合の Discourse は言語の“使用”に着目するという点で異なる(Gee 2011 : 9-10)。ジークは、ディスコースを用いて、どのような見方や価値判断が行われているのか、そこにどのような文化的偏見や社会的イデオロギーが反映されているかを描き出している。

ディスコースは、社会的に存在価値のある集団、あるいは「社会的ネットワーク」の一員としての存在を証明できるような、また社会的に価値ある「役割」(を果たしていること)を明示的・暗示的に示しうるような言語を用い、考え、感じ、信じ、評価し、行為する方法の、社会的に受け入れられているひとまとまりの総体である(Gee 1996 : 131)。

すなわち、ディスコースを言語使用と言葉の背後にある社会集団の一員としての行動様式や信念、アイデンティティの一体となった社会的実践と捉えている。ジーク(2000)は、ここでのアイデンティティを、内面的で個人的な属性としてではなく、特定の文脈において、ある種の人間として認識されることと定義している。私たちは、生まれた時から「日本人」「生徒」などさまざまなアイデンティティにふさわしい価値観や語り方、ふるまいを習得していく⁹。そのため、言葉は社会集団におけ

⁸ 特に、初等・中等教育における教室談話研究は、「教室」における談話の質的分析を中心としており、授業コミュニケーションの分析視点を言語学や社会学、対話論から持ち込み、ヴィゴツキーによる心理学の諸理論を基盤として、社会文化的アプローチによる学習・発達研究、認知研究、授業研究の進展の大きく寄与してきた。それから授業や学習過程の質的研究の一手法としてその一端を担ったが、エスノグラフィーやグラウンデッド・セオリーアプローチなどが研究法として用いられるようになった(藤江・比留間他, 2012)。

⁹ ジークは、第一のディスコース(primary Discourse)と、第二のディスコース(secondary Discourse)を区別している。第一のディスコースとは、家族の中あるいは、親密な他者からなる社会集団や社会的ネットワークにおけるコミュニケーションを通じて、社会的

る価値観や視点と密接に関わり合いながら理解されるべきものであり、言葉を媒介として、社会的文化的に構成される活動や実践、コミュニティの一員としての社会的アイデンティティやその相互関係を明示的に対象化しようとする。これは、ミシェル・フーコーの言説分析の影響を受けており、言葉の背後にある社会集団や社会的ネットワークに存在する価値観や視点を含んでいる点が特徴である (Gee 1992 : 107)。

ジューのディスコース論における第一のディスコースは、初期期の社会化の中で家族や親密な他者から構成される言語的・行動的なネットワークに基づくものであり、第二のディスコースは第一のディスコースの外側に存在し、学校やコミュニティに基づく言語や価値観のネットワークに参加することによって形成される。第二のディスコースは学校を基盤とするディスコースやコミュニティに基づくディスコースへの参加を通じて、新しいアイデンティティを獲得する過程を示している。そして、その後の多様なディスコースへの参加を通して、さまざまな第二のディスコースの一員として新しいアイデンティティを獲得していく。ディスコース論は、マスメディアや公文書のテキストを分析する方法論として用いられることが多いが、教室における教師と生徒の相互作用を読み解き、そこで「望ましい」「期待される」行動や価値を顕在化させる枠組みとしても有用である (當眞 1997)。

前節では、他者との相互作用を取り巻く文化的・制度的文脈に注目した研究に、島田 (2004) や西 (2018) を取り上げた。そこでは、どのように他者との相互作用の場が構成されているのかを個人と他者 (個人) とのやりとりそのものに焦点を当てるだけでなく、文化的・制度的文脈を考慮した分析が行われてきたことを確認した。島田 (2004) や西 (2018) は、教師の葛藤や矛盾の存在自体には注目しており、前者は教師チームが新たな実践を協働的に構築するプロセスを描き、実践の再構築の契機として葛藤を扱っているのに対して、後者は、成員間に生じる葛藤の存在が既存の学校文化や価値観に適応する過程で生まれるものとして描かれていることが特徴的である。一方、両者は揺らぎや葛藤が語りの中でどのようにやりとりされ、どのように意味づけられ交渉されているかといった相互作用のプロセス自体には、十分に踏み込めていない。

これに対して、ジューのディスコース論を踏まえれば、語りの相互作用は単なる協働的な活動の手段としてではなく、また、単に既存の学校文化や価値観に適応する過程でもなく、その場で重視される言語や振る舞い、信念などを身につけ、その「人」が何者であるかを認識されることを目指しながら (= アイデンティティの構築)、あるディスコースに参加していく過程そのものとして捉えられる。以上を踏まえると、ディスコース論は、学習者の語り方を通じて、その場にふさわしい「教師ら

に決定づけられていく考え方や感じ方、行為のしかたのことを指している。それにより、「自分たちが何者であるのか、どんな人びとが私たちと同類であるのか、そして自分たち (または自分たちと同様の人びと) はどのようなことを行い、評価し、信じるのかということについての自明の理解を形成する」ようになる。第二のディスコースとは、学校、職場、官庁、会社、教会などといった『コミュニティ、州、国家』の中に存在する多様な集団における社会化の過程の中で、人びとが参加していくディスコース」である (Gee 1996 : 137)。

しき」や「学習者らしき」といった立ち位置がいかに可能となり、いかに制限されるのか、言い換えれば、文化的、制度的な文脈が方向づける過程そのものに注目する点に理論的特徴がある。

すでに、日本の教育社会学の分野では養成段階における教職の職業的社会化について議論されてきた。その中で、紅林(1997)は、学校での学習過程が一部の生徒にとって、教師役割の取得や教師アイデンティティの形成に寄与していると論じている。また、紅林・川村(1999)は、教員志望の学生は大学以前の学校生活で教師との接触頻度が高く、学級委員などのリーダー的な役割を担っていた場合が多いことも明らかにしている。さらに、太田(2012)は、教職の職業的社会化が必ずしも入職後とは限らないとし、教職の予期的社会化に注目してきた。そこでは、大学の入学前の学校経験において、すでに教師役割が委任され、指導的なふるまいが期待されていたと同時に、学校文化に同化する傾向が関係していることを報告している。このように、養成段階の学生は、これまでの被教育経験から教師の行為や子ども理解について独自の視点を有しているという重要な知見を提供している。

これらの知見を踏まえると、大学の授業における学生の語りの背後にあるアイデンティティや考え方、視点が、実際の授業場面でどう作用するかといった動的なプロセスを解明していく必要がある。学生は養成段階という教育を語る場に身を置きながら、同時に、教育事象の相対化に直面することがある。学生らがその場に応じた社会的実践をつくりあげていく過程において、他者との相互作用が流動的に構成される特徴があると考えられる。

本研究では、ジーの視点を参照することで、授業内で表出した語りだけでなく、言語、信念、アイデンティティが結びついた社会的実践を記述することが可能となる。

第3節 本研究における研究課題

本研究では、教育実習や実践系科目とは異なり、学校現場と異なる文脈にある教育学や教育諸科学を扱う座学の大学の授業の談話場面に着目する。本研究の目的は、ジーのディスコース論を手がかりとして、養成段階における授業において、学生がその場に応じた社会的実践をどのように構成しながら他者との相互作用を展開しているのかを、その場の規範や期待との関係から記述することにより、日本の教員養成段階における学習の場の動的なプロセスを明らかにすることである。この目的を達成するため、本研究では次の2つの課題を軸に進めていくこととする。

- ① 学生は場に応じた社会的実践をどのように構成しながら、他者との相互作用を展開しているのか。
- ② またそのような相互作用がどのような文化的・制度的文脈の中で方向づけられているのか。

文化的・制度的文脈を視野に入れた相互作用に注目したこれまでの研究では、学校ごとのローカルな文化や慣習の適応の過程に焦点を当てるものが中心であった。それに対して、本研究は学校現場とは異なる文脈で行われる、大学の授業における学習に注目するものであり、学校現場のような文化的・制度的枠組みが比較的緩やかな場において、学生が他者との相互作用を通じて、どのような言葉のやりとりや社会的実践をつくりあげていくのかというプロセスを明らかにしようとするものである。言い換えれば、相互作用を通じた個々の心理的・認知的な変容の過程を解明するのではなく、授業内での学生の言語使用や規範、期待といった要素を通じて構成される社会的実践に着目し、学生間の相互作用を記述する点に独自性がある。

ここで、本研究における規範¹⁰や期待とは、養成段階の授業という場において、学生らが共有している、あるいは暗黙的に前提としている行動の枠組みを指している。具体的には、学校や養成教育を取り巻く教育制度上の要請や、教職という専門職への社会的期待、そして授業内での学生の語りを通じてつくりあげられる相互作用の前提なども含まれる。

養成段階の授業において、これらの規範や期待は、学生らの相互作用を通じて交渉、再構成されるものであり、ジューのディスコース論における言語・行為・価値・信念を含んだ社会的実践の枠組みとして捉えることができる。本研究では、そうした側面を動的に描き出すことを目的とする。

本研究では3つの事例を取り上げ、それぞれの事例を分析する。具体的には、第2章では、研究方法および分析手法について具体的な検討をおこなう。養成段階においては、大学教員が授業後の学生の振り返り記述などを手がかりとして、自身の教育実践を相対化しつつ授業内容や方法を改善・開発する実践研究が主流である。しかしながら、学習者側の実態を学生らの社会的実践として描き出す研究は未だ少ないのが現状である。そのため本研究では、学生らが場に応じた社会的実践をどのように構成しながら、他者との相互作用を展開しているか、ジューのディスコース論の具体的な特徴を述べる。

第3章から第5章にかけては、具体的な授業場面における学生同士の談話に着目した事例研究を展開する。分析にあたっては、学生の語りを通じて生成される学生間の相互作用を方向づけるディスコースの特徴を描き出すことを目的とする。したがって、本研究における「相互作用」とは、単なる言葉のやりとりではなく、複数の参加者が場の前提や規範、期待を相互に調整しつつ、ある種の「望ましい」とされる規範や期待をめぐる調整や交渉を行う営みとして捉える。このような相互作用を分析することで、学生らがどのように学習の場を構成しているのかを明らかにする。

¹⁰ 規範とは、「教師は子どものために献身的に働くべきである」といったように主部を成す特定の成員カテゴリーに対し、ある種の活動や義務・権利といった述部が結び付くことを意味している (Sacks H 1989)。

第2章 調査の対象と方法

本章では、まず本研究の調査の概要を説明する(第1節)。次に他者との相互作用を記述する際の視点となるディスコースの具体的な特徴について述べる(第2節)。最後に、具体的な分析対象としてどのような事例をどのように選定したのかを示し(第3節)、実際の分析の手順について説明する(第4節)。

第1節 調査の目的と概要

本研究の研究課題は、①学生はどのように場に応じた社会的実践を構成しながら、他者との相互作用を展開しているのか、②そのような相互作用は、どのような文化的・制度的文脈の中で方向づけられているのかを記述することである。

この研究課題に取り組むうえで、適切に調査対象を選定する必要がある。本研究は大学の授業内容や方法の是非を問うものではなく、学生らがいかにして学習の場を構成しているのかを明らかにすることを目的としている。したがって、本節では教育内容の伝達者としての役割を超えて、学習者が他者との相互作用を通じて学ぶことを支える役割を果たすX教員の授業の特徴と、その調査概要について説明する。

第1項 調査対象である授業の選定理由

本研究では、学校種や教科に共通性のある教職および教育学に関連する専門科目を対象に、グループ内で展開される学生間のディスカッションを調査の対象としている。その際、大学教員Xとその授業を受講する学生に調査協力を得て、2016年から2020年までの間に計8科目でフィールドワークを実施した。授業者であるX教員とは、授業計画に関する会話を重ねており、筆者は授業の内容・方法を把握することに努めてきた。X教員の授業を選定した理由として、以下の3つの特徴が挙げられる。

1. 学習者が疑問や問いを自ら発見し構築できるような問いかけや課題を提示している
2. 多様な他者との関わりを重視し、ディスカッションやグループワークを通じて知識を共に構築する場をあらかじめ設定している
3. 学習者が積極的に参加し、探究心を持って学べるような学習環境を準備している

まず、1について、X教員は大学の多くの授業で見られる一方的な伝達スタイルとは異なり、大集団・小集団授業問わず、学生に思考を促す指導言や課題の工夫を行っている。

例えば、授業内で学生が学術的知見に触れる過程で、「なぜだろうか？」や「この難しい内容をどう理解すべきか(皆さんの力を借りたい)」などと問いかけることで、授業の中では学生が率直な疑問を表現できる場が設けられている。そのため、筆者はフィールドワークを通じて学生が率直に感じたことや考えたこと、理解できなかったことを積極的に出し合い、学生同士で教材やテキストを読み解いていく過程に出会ってきた。このように、X教員は学習者が疑問や問いを持ち、それに対する考えを深めるための問いやディスカッションの機会を用意することを通じて、学習者自ら疑問や問いを発見し学びを構築していく過程を支えている。

次に、2について、X教員の授業では、学生が教職や学校教育に関する自身の考えを相対化し、その基盤にある考え方の妥当性を検討するとともに、学生同士で協働的に知識を構築する方法(学び方)を学ぶことも求められている。授業では、学生が意見を発する際に学年や校種に関係なく参加できるよう工夫されており、学生は繰り返し初対面の学生とディスカッションを行う機会を持っている。また、X教員は事前に準備した内容を一方的に学生に説明するのではなく、ディスカッションを通じて導き出された学生の意見を教育内容に結びつけることによって、教員と学生との関わりを深め、学習者にコミュニティの感覚を促している。これにより、学生は異なる視点や考え方を学べるよう意図的に授業が展開されており、社会的相互作用を重視する本研究の調査対象として適切である。

最後に、3について、X教員は学習者が積極的に参加し、探究心を持って学べるような環境を整えている。例えば、大人数の授業でも学生が受け身で座ることなく、黒板、レジュメ、映像資料、文献資料、ワークシート、グループの記録用紙など、多様な視覚的および言語的情報が取り入れられている。また、ワークシートはポートフォリオ形式になっており、学生は授業中に目にしたことや聴いたこと、疑問に感じたことなどを自由に記録できるようになっている。また、授業内容や教材の配布のタイミングも授業の進行に合わせて調整され、学生が自分の被教育経験や前提となる知識を基に新しい知識を構築できるよう工夫されている。その際、X教員は、権威主義的な役割から離れ、学習コミュニティの一員として学生と互いにインタラクションを行い、学習者の関与を促進する空間を作り出している。フィールドワークを通じて、このような授業が学習者の参加を促進していることを実感している。

以上のように、X教員は、伝達者としての役割を超えて学習者が社会的な相互作用を通じて学ぶことを支援しており、本研究の目的に適した授業形態を持っている。これらの理由から、X教員の授業を調査対象として選定した。

次章以降で取り上げる事例の概要は表1の通りである。

第2項 調査データの収集方法

次に、データの収集方法について説明する。談話分析を行う際には、データの収集(data

表 1 分析対象場面

章	第 3 章	第 4 章	第 5 章
分析対象場面の概要	教職に携わる者の使命と教師の成長 (13 回/全 15 回)	学力観の拡張と授業において求められる教師の専門性(7 回/全 15 回)	教育と暴力・懲戒と体罰／体罰問題からみえる学校組織文化／学校教育における子どもの人権(主に 10 回/全 15 回)
授業科目	4 年制総合大学における教師論を中心テーマとした教育学選択科目(2016 年 9 月 5 日から 8 日の集中講義)	4 年制総合大学教員養成系学部における教育学選択科目(2018 年 12 月 15 日から 2019 年 2 月 3 日の集中講義)	4 年制総合大学教員養成系学部における教職科目「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」に関する科目(2017 年 4 月 19 日から 8 月 2 日)
受講者数	計 7 名(9 月 7 日からは他大学の教員養成系学部の 4 年生 3 名も交流学习として加わった)	計 20 名	約 160 名

collection)と文字化(transcription)が不可欠である。一般的に、談話分析の対象となるデータは、発話計画のない自然談話から得られるものである¹¹。

また、談話を観察する方法には、インタラクションの場に居合わせる場合(参与観察法)と、居合わせない場合(非参与観察法)がある。本研究では、筆者が授業者ではなく、学生同士の談話場面に参加しない「参加しない観察者」(non-participating observer with interaction)として、観察調査を中心に談話データを収集している(橋内 1999: 38)。この方法は、大学のカリキュラムのフォーマルな時間で行われる授業を対象とするため、受講生集団に参加することが困難であるだけでなく、筆者が参与しないことでより自然な観察が可能になると考える。

授業の全体の様子については、フィールドノートおよびビデオカメラで記録をおこなった。また、小グループでの学生らのディスカッションの記録については、授業者との事前打ち合わせでグループの活動がおこなわれることを確認できたため、フィールドノートと IC レコーダーで記録をおこなった。特に、筆者の感覚として違和感が生じたり、気になる「出来事」に遭遇したりした場合には、その場でフィールドノートに記録をとることとした¹²。

学生の発話を IC レコーダーで記録する際には、会話内容が当該授業の成績に一切関係ない

¹¹ 言語を分析するためのデータには、研究者が自らの内省によって言語形式の適不適を判断しながら提出される「内省によって得られるデータ」、母語話者〔協力者〕に尋ねながら、研究上必要な言語形式を巧みに引き出して得られる「母語話者との面談によって得られるデータ」、ある場面を設定した上で、どのような発話が行われるかを引き出すべく協力者に実演してもらう「疑似自然談話から得られたデータ」、自然なインタラクションから得られる「自然談話から得られたデータ」がある (Fraser B 1994)。

¹² 本山 (2004) は、「出来事」を、観察者が現場で得た体験のなかで言語化する価値があると感じられたものであり、体験の言語化は、これまでの自分の認識をあらためて強く裏づける体験や、その反対に覆すような体験に際して引き起こされると説明している。

ことを事前に説明した。もし、学生が IC レコーダーを意識して発言を避ける場合や研究に利用されたくない場合には、録音を中断したり、授業後に発言内容を切り取ったりすることを選択できるように配慮した。

また、IC レコーダーに慣れることができるよう、録音を 1 回限りでなく継続的に行った。その際、ディスカッション時に筆者が一人で録音ボタンを押して回することは授業に影響を与える可能性があるため、グループのディスカッションが始まる前ではなく、授業開始時点で録音を開始することに学生に了承を得た。このように、授業の内容や方法の構成、グループ編成には関与せず、調査協力を得たグループに IC レコーダーを設置した。

さらに、授業を通じて学生がどのように考えているかを理解するため、レポートが提出された際にはそのコピーを取ることにした。一方、授業中の観察で疑問点が生じた場合には、話し手の発言内容や方法を明確にし、必要に応じて補足説明を加えるため、追加のインタビューを実施した。これにより、データの記述をより精緻で正確なものにすることを目指した。

第 2 節 分析の視点

本研究における談話分析では、データと対話をしながら分析の枠組み自体を構築する姿勢が求められる。先に述べたように、本研究では、J.P.ジューの「ディスコース(Discourse)」論を分析の手がかりとした。ジューのディスコース論は、言語を社会的実践として捉え、語りが場や他者との関係性の中で構成されることを前提とするものである。とりわけ重要なのは、言語使用に着目し、特定の談話コミュニティにおいて期待される役割や、その一員として獲得していく新たなアイデンティティを顕在化させるという視点である。

ジューのディスコース論には、以下の 3 つの主要な特徴がある¹³。

第 1 に、言葉そのものを社会的な事象として捉える点である。ディスコースは、特定の社会集団や社会的ネットワークの中で機能しており、人びとがそれを用い、所有し、操作することによって、当該ディスコースの一員として受け入れられ、そこで意味のある社会的役割を果たす。したがって、ディスコースとは、「言語を使い、考え、感じ、信じ、価値判断し、行動する方法」をも含む込む社会的実践である (Gee 1992 : 107)。

第 2 に、ディスコースは規範的な役割を担うため、ある特定の視点や価値観を「擁護」し、他の視点を「排除」といった、ディスコース間の権力関係をもつ。あるディスコースに参加すること

¹³ ジューのディスコース概念の特徴については、Gee, J. P., *An introduction to Discourse Analysis Theory And Method*. 2011, Routledge, および、眞賀千賀子「社会文化的、歴史的営みとしての談話」茂呂雄二編『対話と知 談話の認知科学入門』新曜社、1997 年や、黒谷和志「教室における批判的リテラシーの構成方法—C. ランクシアのディスコース論に着目して—」『教育方法学研究』第 28 巻、2002 年、59-70 頁を参照し整理した。

は、そのディスコースに含まれる行動様式や考え方に沿ったようにふるまうことが求められるということである（黒谷 2002 : 62）。その結果、具体的な場面での語りや行為は、特定のディスコースのもつ価値観や視点を「擁護」する一方で、他のディスコースを周縁化することにもつながる（眞 1997 : 154）。このように、複数のディスコースが場の中で交錯する際には、中心的に機能するディスコースと、周縁化されるディスコースとのあいだにコンフリクト（衝突）が生じ、人びとはその中で立場に制約を受ける場合がある。

第3に、こうしたディスコース間に生じている権力関係は固定的なものではなく、流動的であるという点である。複数のディスコースが併存する場では、人は多様な価値と出会い、自らの社会的立場を見直したり、新たな視点を獲得したりする可能性がある。こうした変化の中で、既存の価値観が相対化され、これまでとは異なる意味づけや実践が生まれることもある（黒谷 2002 : 63）。

このような視点は、授業内で相互作用における学生の語りを単なる意見の表明や伝達としてではなく、特定の場において「望ましい」とされる規範や立場、社会的期待が組み込まれた社会的実践として捉えることを可能にする。

一方で、こうしたディスコースの特徴を参照することで、語りの背後にある規範や期待、またディスコース間の関係性を分析することが可能になるが、どのような者として語っているのかという、語りの担い手の位置づけや交渉の過程を捉えていくが必要になる。

ジューのディスコース論の特徴は、ディスコースが社会的・文化的に規定されたアイデンティティの構築に関与していくという点である。すなわち、ディスコースは常に、言語や行動、評価、信念を通じて、ある社会集団や社会的ネットワークの一員であること、「共通の利害、目標、活動をめぐって互いに結びつく人びと」（Gee 1992 : 107）であることを示すものである。そこで、本研究では、ジューが示すアイデンティティの視点にも注目したい。

教師のアイデンティティは、固定的な属性としてではなく、社会的・文化的文脈の中で他者との関係を通じて構築されるものと捉える立場もある。例えば、Beauchamp & Thomas (2009) は、教師のアイデンティティと社会的・文化的な文脈的要因の影響について述べている。また、Alsup (2006) は、学生が個人的アイデンティティと職業的アイデンティティの間でどのように折り合いをつけながら教師として語っていくのかを分析している。一方で、Lefstein (2008) は、教師教育の現場における語りが制度的枠組みや文化的規範によって規定されることで、「あるべき教師像」や「正しい語り方」が形成され、それが学習者の語りの可能性を制限する危険性を指摘している。これは、個人の内的な特性だけでなく、語りが行われる場の制度的・文化的条件にも言及している。しかし、こうした先行研究の多くは、社会的・文化的・制度的文脈に規定される学習者個人の内省に焦点を当てており、学生同士の相互作用の中で語りがどのように立ち上がり、調整され、相互に影響し合っているのか、その過程にまで踏み込んだ研究は限られている。

ジュー (2000) が示す 4 つのアイデンティティの視点—自然的 (N-Identity)、制度的 (I-Identity)、言説的 (D-Identity)、実践共同体的 (A-Identity)—は本研究における事例を分析するうえで有効な視点となるものである。これらは、学生がある文脈においてある種の人としてどう認識し、どうふるまおうとしているのかを理解するうえで、解釈の足場を提供するものである。

まず、最初の観点である「自然的な観点(nature perspective)または N-アイデンティティ(N-identities)」は、本人の意志ではコントロールできない生物学的、遺伝的など、自然的な属性に根ざしたアイデンティティである。例えば、男性であることや女性であることが挙げられる。さらにジーは、「N-アイデンティティは、それ自体ではアイデンティティとしての力を持たず、制度、ディスコースと対話、あるいは共同体といった力を通じて初めてアイデンティティとしての意味を持つ」と述べており、それらは他の観点でのアイデンティティを構成する力と同じもの」(Gee 2000 : 102)であるという。

次に挙げられるのは、「制度的な観点(institutional perspective)または I-アイデンティティ(I-identities)」は、制度や権威によって定められる役割や地位に自らがどう応答するかによって成り立つアイデンティティのことである。例えば、「教師」「生徒」といった制度的立場があり、それを引き受けるか、距離をとるかなどの応答の仕方がアイデンティティを構成する。すなわち、制度的な立場や役割への応答を通して、その枠組みの中でどうふるまうか／どう語るかによって構築される位置づけを顕在化させることができる。ジーは、この視点には、他者から強制的に与えられることもあれば、本人にとっての「呼びかけ」として形成されることもあると述べている。

3つめは、「言説的な観点(discursive perspective)または D-アイデンティティ(D-Identities)」は、他者との相互作用の中で、他者がその人をどのように扱い、語り、関わるかを通じて、はじめてアイデンティティとして立ち上がるものである(Gee 2000 : 103)。さらに、「D-アイデンティティは、それをどれだけ『引き出す』か、すなわち、それがどれだけ他者によって与えられたものか、またはどれだけ本人の能動的な達成として見なされるかという観点から、能動的に達成されることもあれば、他者との応答によって現れる場合もある(Gee 2000 : 104)。このように、その場での語りやふるまいを通して、どのような人物として現れるかが他者との関係の中で構築されるプロセスを顕在化させる。

最後に挙げるのは、「実践共同体の観点(affinity perspective)または A-アイデンティティ(A-Identities)」である。これは、特定の共同体の一員としての共通の経験によって構築される。アフィニティ・グループとは「特定の実践への忠誠、アクセス、参加を共有する集団」のことである(Gee 2000 : 105)。このようなグループへの参加は、本人が自ら望んで行うものでなければならず、その一員であると感じ、このグループへの参加はその実践や経験を自分のアイデンティティの一部として意味づけることが必要である。さらに、「私は誰かに特定の実践に関与させることはできるかもしれないが、その実践に関わる経験を、自分が『どのような人であるか』を構成するものと見なすように他者を強制することはできない」(Gee 2000 : 106)と述べている。本人の望みと、集団による承認がそろってはじめて構築されるものであり、このように語ることがふさわしい、そうあるべきだとされる言説や価値を共有する共同体の一員であろうとするふるまいや語りを通じて構築される位置づけと捉えることができる。

これらの4つの視点は相互に影響を与え合いながら、ある文脈においてふさわしい語り方を方向づけている。本研究が対象とする授業内のディスカッションにおいて「この立場に属すること」と固定的・属性的に扱うのではなく、語りの中で関係的に立ち現れるプロセスとして、アイデンティテ

ィがどういう語りや関係性の中で立ち上がっていったのかを描きだすことを可能にする。

特に、ジーのアイデンティティの視点は、学生がある種の人として位置づける／位置づけられることが、いかに授業の場に影響されながら形成され交渉されているかを多面的に記述しようとするという点で、本研究のリサーチクエスション②、「相互作用がいかなる文化的・制度的文脈の中で方向づけられているか」を明らかにすることができると考えられる。

以上のように、本研究は学生間の相互作用をこれら4つのいずれかの視点に機械的に分類することを目的とするものではなく、むしろ、学生が複数のアイデンティティを模索し構築しながら、関係性の中で自身の役割や位置づけを生成していく点にこそ注目する。

第3節 分析対象事例と対象学生の説明

第1項 分析対象事例の限定

養成段階における学習の場が学生らのどのような相互作用によって構成されるのか、その様相を明らかにするために、授業内の学生らの談話を分析の素材とする。しかし、談話場面すべてを分析対象とするわけではなく、事例選択の適切性は、研究の目的に大きく依存する。本研究のアプローチは演繹主義的なアプローチとは対照的に、事実の観察を出発点としており、先行研究にはない事例を帰納的に見つけることに独自性がある¹⁴。事例研究は、1つの事例の内在する分析をおこなうものであり、その中で1つの逸脱事例(deviant case)―既存の理論に適合しない事例―を詳細に研究することによって、重大な理論的洞察を得ることができる¹⁵ (アレキサンダー・ジョージ他 2013: 27)。その意味で、本研究は逸脱した事例を通じて新たな視点や仮説を見出し、発見しようとするものである。

まず、授業の観察およびすべての音声記録の文字化を通じて、筆者は授業の中で抱いた違和感や気になる「出来事」を洗い出した。本研究は、学習の場で起こっていることを理論によって決定づけるわけではなく、参与観察を通じて得られた事実と談話分析に関する先行研究との行き来によって、養成段階における学習研究においては未だ参照されてこなかったジーのディスコースの視点を手がかりとするという順序を踏んでいる。

以上を踏まえ、次の2つの条件に基づいて本研究で取り上げる事例を選定する。

まず、「特定の談話コミュニティにおいて規則性のある言語使用が観察される場面」という条件を設定する。まず、談話分析においては、「独立した抽象的法則体系としての言語」ではなく、人々

¹⁴ 帰納主義的（事例中心）アプローチの中でも異例発見法や事例間ギャップ法と呼ばれる（川崎 2010: 25-32）。

¹⁵ また、理論の簡潔性や幅広い適用性を犠牲にしつつ、限定的一般化を積み重ねることで事例をかなり詳細に説明することを優先する。

が特定のコミュニティにおいてどのように言葉を用いながら活動を行っているかに注目し、そこで生じる言語使用のパターン(regularity)を分析の対象とする(當眞 1997: 153-154)。

本研究においても、教職を志す学生らの談話の中に繰り返し現れる語り方や相互作用の特徴に焦点を当てることで、その場において「望ましい」とされる社会的実践がどのように構成されているのかを考察することができる。このような規則性は、必ずしもすべての学生が語るうえで意識的に生じているわけではないが、ある談話コミュニティに属する者にとっては、当該場面における「自然な」語りとして共有されており、それから逸脱する語りが「奇異」に映るような程度の頻度で生起している。したがって、分析の単位も、一連のやりとりや意味のまとまりを持つ発話単位で切り取ることが適切である。このようにして、学生らがどのように既存のディスコースに参加し、あるいは再構成しているのかを記述的に捉えることが可能になる。

次に、本研究では「揺らぎや葛藤が想定されうる場面」に設定する。この条件について、授業内の集団において揺らぎや葛藤が生じるものを対象としているが、研究者側がそこで起こる揺らぎや葛藤に関する詳細な定義を既に有しているわけではない。授業という制度的な場において、学生が一定の秩序に従って活動しようとする際、学生らの語り方には既に身につけている規範や教師として期待される価値判断などが反映されることが予想される。そのため、学生らがある社会的役割や立場をその場において適切なものにしたたり再構成したりする過程において、諸言説や規範を内包するディスコース間の衝突が発生する可能性があると考えられる。

したがって、揺らぎや葛藤が想定されうる場面という条件であるが、例えば「何らかの複数の規範の同時存在によってディスコース間の衝突や緊張が生まれている場面」、「談話に滞り、緊張、修正、衝突などが生じ、スムーズな流れがくずれ」る場面等と表現することができる(當眞 1997: 171)。このような場面は、授業の観察を通じて発見されたものであり、「揺らぎや葛藤が想定されうる場面」を対象にすることで、学生らがその過程をどのようにやりくりしているのかを考察することが可能になる。

第2項 談話場面に参加するグループおよび学生の選定理由

まず、本研究では、教育実習経験の有無や、教員養成を主たる目的とする学部への所属かどうかや専攻している教科といった個人の属性によって対象者をあらかじめ選定したわけではない。

対象学生を選定する際に、教科や実習経験など属性に基づいて選定・分析することは、これまでの研究においてはある種の前提となっていた。例えば「社会科教師を志望する学生の学習」や「教育実習生の学習」のように、あらかじめ想定された属性に即して学習を分析する研究が行われてきた。

これに対して本研究は、そうした学生の属性を基準として選定するのではなく、学生間の相互作用の中で、どのように語りが生成され、学習の場が構成されていくかに焦点を当てている。こうした観点から、グループおよび学生を選定した背景には、学生の語りが、あらかじめ備わった属性や意識によって一方向的に決定されるのではなく、他者との関わりやその場の規範、相互作用

の流れの中で絶えず生成されたり変容していったりするという捉え方がある。

参与観察を通じて、実際のディスカッションでは、教職志望度が高い学生が常に理想的な教師像を語るとは限らず、むしろ教師になることへの迷いや距離感、あるいは教育制度への批判的視点を語る場面も見られた。また、専門とする教科や志望する校種の異なる学生同士であっても、同じ教育的価値を共有したり、ある特定の価値に向かって語りが方向づけられたりする様子が観察された。さらには、教育実習を経験した学年の上の学生が、必ずしも常に談話の主導権を握っているわけではなかった。語りを主導するかどうかは、学年や専攻そのものよりも、その場における相互作用の流れや他者との関係性、語りのテーマへの関与の度合いなどによって構成されていたと考えられる。

次に、各章で分析対象とした談話場面に参加する学生あるいはグループの選定理由について述べる。

①第3章の談話場面に参加する学生あるいはグループの選定理由

第3章では、「省察」や「色眼鏡」「ピグマリオン効果」といった教育学的概念を扱った談話場면을分析の対象とした。この場面において本研究が注目したのは、グループaとグループbの談話場面における学生の立場や語り方、相互作用への関わり方にみられる違いである。

グループaの学生IMはこの授業において正規の履修生ではなく第12回から参加した聴講生であり、他の学生との関わりも比較的希薄であったが、ディスカッションでは自身の教育観や教師像に対する迷いや不安を、学生間の談話の中に持ち込むかたちで語った。このような語りは、その場における学習への意味づけや他者との関係性の構築を促進させる契機となる可能性を示しており、本研究の中心的な関心に強くかかわるものといえる。

また、学生IM以外の正規の履修生2名(学生NIと学生TN)は、参与観察を通して得られた印象として、物事を批判的に捉えようとする態度が日常的に現れており、所与の知識や概念をそのまま受け入れるのではなく、自らの経験や視点に照らして咀嚼して理解しようとする姿勢がみられた。ただし、学生らは疑問をそのまま言葉にして共有するよりも、発言の前に自分の考えを整理し、ある程度結論づけて発言する傾向があり、語りのスタイルとしては慎重で構造化されたものが

表2 第3章の談話場面に参加する学生の基本情報

		学年・志望校種・実習経験の有無	教職志望の有無
a	学生 MK	非教員養成系学部3年・高校（地歴公民） ・実習経験なし	選択肢の一つ
	学生 NA	非教員養成系学部3年・高校（地歴公民） ・実習経験なし	選択肢の一つ
	学生 IM	他大学教員養成系学部4年・小学校・実習経験あり	教職志望者
b	学生 NI	非教員養成系学部3年・高校（地歴公民） ・実習経験なし	選択肢の一つ
	学生 TN	非教員養成系学部3年・高校（地歴公民） ・実習経験なし	選択肢の一つ
	学生 AH	他大学教員養成系学部4年・小学校・実習経験あり	教職志望者

多かった。

このようにグループ a では、各学生の語り方の違いが学生間の相互作用の中でどのように絡み合い、知識の意味づけや教師像の再構成に結びついていくのかを明らかにすることは、教師像をめぐる社会的実践の動的な過程を記述するうえで有効であると判断した。そのため、本場面および学生 IM を含むグループを分析対象として選定した。

続いて、グループ b を取り上げた理由は、とりわけ学生 AH を中心とした語り方にある。学生 AH も学生 IM と同様に第 12 回から聴講生として授業に参加していたが、学生 IM と異なる点は、学生 AH は談話場面の中で積極的に疑問を提示し、その疑問が他のメンバーに波及していった点である。

特に、学生 AH は教育学的な概念に対する理解に困惑し、その中で疑問を持っていた。しかし、この疑問をグループ内で開示し、率直に提示することで、他の学生らにも疑問を出すことへの抵抗を感じさせることなく、学習の場が構成されていた。学生 AH の語りは、一問一答の形式を超え、次々と新たな疑問を生み出すような相互作用を促進していた。すなわち、学生 AH がグループ内で疑問を提示することによって、グループの語りの方向性が決定づけられ、他の学生もそのリズムに乗って疑問を投げかけ、答えを求めるといった実践が繰り返されていた。

このような状況は、学生らが教師像をめぐる社会的実践として模索する過程において、単なる知識の獲得にとどまらず、相互作用を通じて教材に内在する教師像の規範への応答の様子を浮き彫りにしていた。グループ b において、学生 AH はグループの鍵として他の学生らが疑問を持ち、共に考えるという相互作用をけん引していたことから、分析対象として学生 AH を含むグループを選定した。

②第 4 章の談話場面に参加する学生あるいはグループの選定理由

第 4 章では、教師の創造的な授業実践や子ども同士の学び合いを描いた映像教材を起点として行われた談話場면을分析対象とした。この授業回は、学生にとってグループ替え直後の初めてのディスカッションであったが、これまで同じグループになったことのある学生も一部含まれており、緊張感の強い空間ではなかった。映像の途中で感想を共有し合う時間では、映像内の子どもに関する活発なやりとりが交わされていたことから、当該談話場面でも語りにくい空気ではなかったと考えられる。一方で、周囲のグループと比較すると、すべて映像を視聴し終えた後のディスカッションは沈黙の頻度が多く、語りの間合いや語りにおける揺らぎが印象的なグループでもあった。

このような場面の中で、本研究が特に注目したのは学生 NK の語りの様子である。学生 NK は

表 3 第 4 章の談話場面に参加する学生の基本情報

	学年・志望校種・実習経験	教職志望の有無
学生 NK	教員養成系学部 3 年・中高理科・実習経験あり	教職志望者
学生 YE	教員養成系学部 3 年・小学校・実習経験あり	
学生 EN	教員養成系学部 2 年・小学校・実習経験なし	
学生 KS	教員養成系学部 3 年・中高国語・実習経験あり	

中高理科の教員免許の取得を目指す学生である。教育実習の経験もあり、授業全体を通してグループ内で積極的に発言する傾向があったが、この授業回では特に困惑や葛藤を抱える様子が目立った。映像に描かれた小学校の教育実践を、自身の専門教科に即して切実に受け止めながら語る場面があり、言葉に詰まりながらも語ろうとする姿や、沈黙をはさみながら考え込む様子が印象的であった。表情や語りの間合いに現れる揺れは、表層的な語りだけでは捉えきれない内面の葛藤を反映しているように見えたことから、本研究では学生 NK への追加インタビューも実施している。

グループの他の学生の語りとの比較も、学生 NK の語りの特徴を浮き彫りにする。例えば、学生 KS(中高国語免許の取得を予定)は、普段から学校システムや教育制度に対して問題意識が強く、それが他の回の授業でも語りの中に頻繁に現れていた。当該談話場面でも断定的で長めの発言を行う傾向があった。学生 YE(小学校免許の取得を予定)は、映像と同じ校種の小学校での教育実習を経験していたが、発言の際には自信がない様子が見られ、断定しない語り方や言葉にするまでのためらいがしばしば見られた。学生 EN はこのグループで唯一、教育実習未経験であり、当該場面において最初は相槌を中心に比較的控えめな参加をしていた。

初めから、その場における語りやすさが一定程度担保されていたにもかかわらず、ディスカッションに入ると沈黙を含む語りが展開されたという点、そしてその中心にあった学生 NK の語りが葛藤を含んでいたという点において、このグループの相互作用は、学生がいかに関心教師の創造的な授業実践や子ども同士の学び合いの姿を語ろうとするかを探る上で示唆的であると考えた。

以上の理由から、本研究では、学生 NK を含むこのグループの談話場面を、語りを通じて社会的実践を揺らぎを伴いながらどのように構成しているかを考察する素材として選定した。

③第 5 章の談話場面に参加する学生あるいはグループの選定理由

第 5 章では、体罰をテーマとした談話場面を分析対象とした。このテーマは、人権にかかわる教育実践上の価値判断に深く関わる問題であり、学生にとっても個人的経験や信念を問われる側面が大きい。そのため、本研究では、語りがどのように立ち現れ、そしてそれらが学生同士の談話の中でどのように中心—周縁化されるかといったディスコース間の関係性に注目できる場面として、体罰をテーマにした初回の授業場面と学生 KK、IS、TE、OE が所属するグループを選定した。

取り上げる談話場面では、新たに編成されたグループであったが、これまでに他の授業回で複数の学生とディスカッションの経験を積んできており、初対面であっても比較的スムーズに語りが交わされていた。特に、4 年生で教育実習経験のある学生 KK が参加していたことにより、他の 2

表 4 第 5 章の談話場面に参加する学生の基本情報

	学年・志望校種・実習経験	教職志望の有無
学生 KK	教員養成系学部 4 年・中高社会・実習経験あり	教職志望者
学生 IS	教員養成系学部 2 年・中高英語・実習経験なし	選択肢の一つ
学生 TE	教員養成系学部 2 年・中高社会・実習経験なし	教職志望者
学生 OE	教員養成系学部 2 年・小学校・実習経験なし	選択肢の一つ

年生の学生(IS、TE、OE)にとっては、やや学年の違いを意識する構成であったが、学生 KK 自身が受容的な態度でその場に関わっていたことから、緊張感の強い空間にはなっていなかった。実際、学生 TE や OE が場の空気を積極的に温めていたこと、学生 IS も質問には応答する姿勢を持っていたことから、全体として語りやすさは確保されていたといえる。

本研究がこのグループを選定した理由は、個別の学生の主張や語り方というよりも、学生同士でディスコースが衝突し、調整され、時にせめぎ合うという相互作用の過程そのものに焦点を当てることができる点にある。学生 KK は、自身の体罰を容認しない立場を持ちながらも、他の学生の語りに対して否定的に振る舞うことなく、むしろ真逆の意見であっても受容的に語り直そうとする姿勢を保っていた。一方、学生 TE や OE は自身の意見を率直に語りつつ、他者の語りにも真摯に耳を傾け、表情や相槌によって他の学生に対する関心を示す姿勢が見られた。こうしたやりとりの中で、ある語りが次第に中心化され、別の語りが目立たないかたちで周縁化されていくような動きが見られ、それらの関係性を分析するための素材として示唆的な事例であると判断した。

以上のように、第3章から第5章では、学生の学年や教科、教育実習経験の有無、ディスカッション時の態度といった個人の属性を考慮しつつも、各談話場面における語り方や相互作用の特徴に注目し、分析対象の学生／グループを選定した。実際に各場面で観察された語り方や沈黙、相槌の違いは、その場における規範や期待、他者との関係性の相互作用の中で遂行されているものであると捉えられる。

したがって、分析においては、個人の属性に基づいた解釈を目的とするのではなく、どのような相互作用が展開され、ディスコース間でせめぎ合ったり、対抗したりしながら学習の場が構成されていくのかという、語りの社会的実践としての側面に焦点を当てることを重視している。

第4節 分析の手順

本研究は、文化的・制度的な文脈に影響を受けながら、その状況において学生が何をどのように語るのか、に焦点を当てる必要がある。したがって、分析にあたっては、以下の手順を踏んだ。

まず、得られた音声データをそのまま文字化し、言い換えや要約は行わずに、話された内容を正確に文字化したトランスクリプトを作成する。また、自由記述などの書き言葉についても、同様に言い換えや要約をせず、文字化する。

トランスクリプトの作成においては、談話分析のターンテーク(turn taking)を参照した。ターンテークは、話し手と聞き手の相互作用が談話を成立させ、両者が互いに依存し合っていることを意味する(茂呂 1997 : 12-13)。このような相互依存関係の中で、各談話場面のターンテークの特徴を明確にする。したがって、各学生の発話が切り替わるごとに番号を付け、時系列でその展開を記録する。さらに、トランスクリプト作成に際しては、下記の記号を用いることとし、

データ表記において文意が伝わりにくい箇所については、内容が損なわれない範囲で修正を行う¹⁶。

表5 トランスクリプトで用いる記号

@	笑い(@の数はその程度)
(())	補足説明
[]	同時発話(ただし、同時発話が連発しているような場合には、後から起こった同時発話を[[]]で表わす)
↑	直前の音の上昇
&	他の人の発話で、途中中断されてしまった場合
(.)	小休止
...	言い淀み
(秒)	沈黙の秒数

次に、この場で、学生が何をどのように伝えようとしたのかを理解するために、語りが立ち上がる文脈と構成を確認する。本研究では、語りを単なる情報のやりとりのための手段ではなく、特定の場の期待や関係性の中で構成される社会的実践として捉える。そのため、発話の切り替わり、発話の状況や順序、関係性など、実際の語りがどのような文脈の中で生じたのかを記述する。また、語彙の選択や間、応答などにも着目し、その語りがどのように構成されているかを整理した。

最後に、ジーのディスコースの視点から、まずはその場においてどのような規範や期待、文化的・制度的枠組みといった前提がみられるかを明示する。ディスコース論において重要なのは、語りの内容が正しいかどうかではなく、その語りがどのような社会的条件のもとで可能となり、誰が何を語ることを許され、期待されているのかという過程に注目することである。

本事例の分析においても、学生が「どのような立場から語っているのか」を分類することを目的とするのではなく、「語ることを通じてどんな人物として認識されようとしているか」、あるいは「他者との関係の中でどのような位置に立とうとしているのか」という生成的で関係的なプロセスに着目する。ジーのアイデンティティという視点は理論的に整理されており、示唆に富む一方で、具体の場面に即してどのように記述するか、その手順について検討の余地がある。したがって、本研究では、あるアイデンティティは、どのような語りや関係性の中で成立していたのか、そしてそこにどのような模索があったのかを丁寧に記述することを重視する。すなわち、アイデンティティを固定的な属性としてではなく、語りや相互作用を通じてその場にふさわしい人物や立ち位置としてつくりあげられていくものとして捉えることが、本分析の中心的な課題である。

¹⁶ 様々な文字化・記号化の原則が提案されているものの、本研究では主に、DuBois, John. etc. 1991. "Discourse transcription." MS. University of California, Santa Barbara. で提案されている原則を参照している。

第3章 望ましい教師像の規範への応答と再構成の試み

本章では、授業内で教師の在り方をめぐる2つのグループの談話場面に着目し、同一の教材を用いながらも、それぞれ学生がその場に応じた社会的実践をどのように構成しながら他者との相互作用を展開しているのかを明らかにする。

第1節 はじめに

これまでの教員養成の学習研究においては、授業等で学生が教師像や役割を習得しながら変容していく過程や、教育実践を振り返る中での教育観や認識の変化が主に描かれてきた。例えば、三島(2007)は、教育実習生の授業イメージ・教師イメージ・子どもイメージが実習前後で変容した点について報告しており、その結果を踏まえ、教育実習が技術的側面のみならず、さまざまな心理的揺れを経験させ、信念や考えといった自己意識の面にまで影響を与えていると述べている。また、深見・木原(2004)は、教育実習を通して「実践イメージの変容」と、「他者(指導教員、他の教員など)との関わり」との関係構造を明らかにする事例研究を行っており、実習生の教師や授業イメージが精錬されたり、葛藤状態に陥ったり、イメージが統合されたりすることが報告されている。

こうした先行研究が学生の有する教育観等や変容の過程を明らかにしてきた一方で、望ましいとされる教師像に対して学生が違和感や不安を抱きながら、それをどのように言葉にし、他者との相互作用を通じて語りや自身の立場を模索していくかといった揺らぎの実践の詳細に注目した研究は、まだ十分とはいえない。とりわけ、学生間の相互作用のなかで、教師像を一方的に内面化するのではなく、その意味を問い直しながら、アイデンティティが立ち現れていくプロセスを記述していく必要がある。

そこで本章では、学生が授業において出会う制度的な役割や「望ましい」とされる教師像に対してどのように受け止めているのかといった応答の仕方を模索する過程、すなわち[institution-identity]の観点からの模索を中心に描き出す。とりわけ、学生が教師という制度的に期待された存在に対して、ただそれを内面化するのではなく、不安や揺らぎを含む語りを通して、制度的立場を確立していこうとする様子に注目する。

第2節 授業の概要

本章で取り上げる事例は、教師論をテーマとした教育学選択科目(全14回)における第13回授業「教職に携わる者の使命と教師の成長」において実施されたディスカッションで繰り広げられたものである。筆者は、授業全体を観察しつつ、当該授業における学生同士の相互作用の様子を観察・記録した。

この授業では、教師の多面的な役割や教師の発する非意図的メッセージ(J・L・オースティン)としての言動、教師の勢力資源や観、人権感覚、省察的实践者としての専門性などが扱われており、学生はこれらに関する教育学や教師研究の知見を参照しながら、自らの授業観や学習観の問い直しを図っていた。加えて、授業では金森俊朗や新米教師の教育実践、小学校での実際の授業場面などの映像資料も用いられ、知識だけでなく、実践に根差した複数の視点からの学びが構成されていた。

X教員は、この授業の中で学生が知識を受け取るだけでなく、自ら問いを立て、教育という営みに対する批判的・探究的なまなざしをもつことを重視していると学生らに語っている。授業では、教職とはどのような職業か(教職はサービス業なのか等)、教員に求められることは何か(子ども・保護者・地域住民が求めるものとは何か)、学校の主役は誰か(学校の果たす役割と子どもの権利の関係)などといった問いが繰り返し投げかけられ、学生はそれらに対して自らの考えを言語化していくことが求められていた。

第13回の授業では、特に「子ども理解」に関連する8種類の資料(表6)をもとに、学生がそれぞれ担当する資料の内容を説明し合いながら、相互に理解を深めていく形式がとられた。資料には、教師の省察的实践、ものの見方・考え方の枠組み、そして教師のビリーフや学習観が教育実践に与える影響が繰り返し登場し、一貫して「教師は自らの枠組みに自覚的であるべきである」というパラダイム¹⁷が流れていた。この省察的实践のパラダイムは1990年代以降、日本の教員養成に導入され、今日では教員養成カリキュラムの開発にも反映されている(三品 2024: 22)。すなわち、養成段階において学生が「省察的实践家」としての教師像をどのように理解し、再構成していくのかは、授業においても重要な課題として位置づけられている。

また、この授業では、グループディスカッションが協働的な学びとなるよう、X教員は、学習環境にも工夫を凝らしていた。資料を丁寧に読み解く時間を十分に確保したうえで、各学生が特定の資料を担当し、グループ内でその内容を説明し合う活動が取り入れられており、全員が能動的にグループに関われる工夫となっていた。これにより、学生らは資料の解釈を通して他者と知識を交

¹⁷ 曾余田浩史(2006)は、反省(省察)的实践家モデルの「個別具体的な状況との対話を通して、自らの暗黙の前提となっているモノの見方や考え方の枠組み(教育観、生徒観、授業観、人間観、世界観……)を吟味しながら、その状況や出来事の意味を省察し探究していく」といった反省的思考(リフレクション)、つまりダブル・ループ学習としての省察の重要性を指摘している(曾余田 2006: 23)。

流・再構成し、自らの考えを捉え直すことが促されていた。

授業は教室内で実施され、ディスカッションの直前には、前回(第 12 回)の授業で共有された「教師と子どもの関係性」を可視化した図¹⁸が、教室前方の黒板に大きく残されていた。この図には、これまでの授業で扱った教師の意図的・非意図的メッセージや学習集団づくり、子どもの権利などに関するキーワードが付け加えられており、授業全体の学びを総合的に想起できるよう可視化されていた。これは X 教員による場の設計の一環であり、学生が視覚的な情報を得ながら、過去の学びを踏まえてディスカッションを展開できるようにするための意図があったと考えられる。

学生らは、資料の内容に沿いながら、他者との関わりを通して自らの考えを再構成するよう促されており、グループディスカッションにはそのような協働的な実践の文脈が色濃く反映されていた。また、前回から引き続き聴講生も参加しており、受講生と共にディスカッションに加わるのはこの日が 2 回目であった。

本章で取り上げるディスカッションは、この日の授業で最初に行われた活動であり、教室の空気はまだ完全に温まりきっていない状態であった。学生らは、グループごとに身体を向け合って着席し、話しにくさは感じられないものの、表情は真剣で、緊張を含んだ静けさが場を包んでいた。学生同士のやりとりは主に敬語で交わされ、語りの中にも慎重さが見られた。聴講生はやや控えめに発言していたが、X 教員の授業にはこれまでも継続的に参加しており、率直に疑問を他の学生と共有するスタイルには十分に慣れていた様子がうかがえた。

X 教員は、ディスカッション前に「自由に感想を交流してください」と語りつつ、資料に通底する視点があることを学生らに暗示するような指示を行っている。ディスカッション中、X 教員は各グループの周りを歩きながら、評価的な態度ではなく、一学習者としての姿勢を強調するように傾きながら学生の話聞いており、学生の語りを支える環境を整えるファシリテーターとしての役割を果たしていた。

本章では、このディスカッションにおいて展開されたグループ a とグループ b の談話場面に注目し、特に、「教師の学習における他者の役割の重要性」という共通の着地点に至るまでの過程において、どのような語りの相互作用を通じて社会的実践が構成・再構成されていくのかを分析していく。

¹⁸ 第 12 回の授業で聴講生を除く受講生はグループで教師と子どもの関係性を図示する活動を行っており、各グループで描いた絵や図も A4 の冊子の状態で配布されていた。第 13 回の授業で前方黒板に残されていたのは、学生らのアイデアを基にして X 教員がまとめた図である。

表 6 授業で使った文献資料

資料 No.	1:タイトル
	2:出典
	3:授業者が学生に資料から読み取ってもらうことを期待している事柄・要点
8- ①②	1:子どもをみる「まなざし」
	2:森上史朗・大豆生田啓友編(2013)『よくわかる保育原理[第3版]』ミネルヴァ書房、24-27頁。
	3:どのような見方(まなざし／目つき)でみるかによって「みえてくる」子どもの姿は違ってくる
8-③	1:教師と子どもの人間関係:期待に応える子どもたち
	2:中澤潤編(2008)『よくわかる教育心理学』ミネルヴァ書房、140-141頁。
	3:ピグマリオン効果に関する基礎的知識と教師の先入観がもたらす影響
8-④	1:教師のピリーフ:教育って? 子どもって?
	2:中澤潤編(2008)『よくわかる教育心理学』ミネルヴァ書房、196-197頁。
	3:教師のピリーフに関する基礎的知識とその影響や脅迫的なピリーフの危険性
8-⑤	1:学習観のコペルニクス的転換
	2:稲垣佳世子・波多野誼余夫(1989)『人はいかに学ぶか』中央公論新社、176-180頁。
	3:子どもを能動的で有能な存在として見る意義とそのように見た場合に教師がとる教育方法の違い
8-⑥	1:まちがうことを尊重する
	2:稲垣佳世子・波多野誼余夫(1989)『人はいかに学ぶか』中央公論新社、181-185頁。
	3:子どもを本来能動的で有能であると認める教師がとる教育方法の特徴
8-⑦	1:見つめようとする意志
	2:鹿毛雅治(2007)『子どもの姿に学ぶ教師―「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」―』教育出版、77-81頁。
	3:教師は自分のもつ枠組みに当てはめて子どもを理解しようとする傾向があることと、「みつめようとする意志」を持つことの重要性
8-⑧	1:<「そのままの自分で」>
	2:尾木直樹編(2011)『子どもが自立する学校―奇跡を生んだ教育実践の秘密―』青灯社、74-78頁。
	3:子どもはまわりの目にあわせてふるまいをしていることと、教師がそのようにふるまわせている可能性があること

第3節 グループ a:教材に内在する教師像や規範に対する揺らぎと相互作用

本節では、グループ a の談話において、学生らが教材に内在する教師像を望ましいものとして展開される学生間の相互作用の場面を取り上げる。子ども理解の問題を学生それぞれが異なる立場から語り、それを相槌や応答によって支えることで、社会的実践を再構成していく様相を記述する。

第1項「けど」を用いて語られる理想と現実

【抜粋1】は、学生 IM は、資料に内在する教師像への共感を示しつつ、それを自らが体現できるかどうかに対する不安を語っている。

【抜粋1】

番号	学生	発話
1	IM	なんか(.)うーん(.)こういうのがまあ理想のかたち
2	IM	なんか子どものみる視点も(.)大人だけじゃなくて。子どもの見方も大事だとか。子どもたちはやっぱり平等にみてあげないといけないんだっていうことが(.)すごく大事だってことは分かるけど(.)
3	IM	いざ自分が教師になって(.)教える側になったら(.)まあ昨日も先生も言ってたように(.)多分無意識にそれをやる自分が...いるから...
4	IM	いやあなんかこう(.)こういう((文献資料))のを見返さないと(.)忘れそうだなあ↑と思って
5	MK	あー((うなずく))
6	IM	なんか(.)大事なこといっぱい書いてて(.)こういう教師にならないといけないんだってのは(.)すごく分かるけど(.)いざなった時が(.)
7	IM	今は自分が(.)学習者の方やから(.)こういう先生になってほしいって思いもあるし(.)自分もなりたいて思うけど(.)じゃあなった時に(.)本当にこれ出来るかなみたいな...ってのを思いました(.)これを読んで(.)
8	MK	たしかにそう...ですね...

教師が子どもをどうみるかをテーマにした資料内容の確認を終えた後、他大学から聴講生として参加していた学生 IM は、教師の思い込みや認識枠組みを問うことを重視する教師像に対して、控えめに「理想のかたち」(発話 1)と語り始める。そして、「すごく大事だ」(発話 2)と語る一方で、「平等にみてあげないといけない」(発話 2)「こういう教師にならないといけない」(発話 6)や、「自分もなりたいて思う」(発話 7)という語りには、「いざなった時が」(発話 6)、「本当にこれ出来るかなみたいな」(発話 7)といった揺らぎが繰り返し含まれている。すなわち、教師が子どもの視点や立場にたって子どもを理解しようとする理想を維持することの難しさを示しつつも、それを言葉にしていこうとする姿が表れている。

語りの特徴として、学生 IM の「けど」という控えめな言葉や、話の間に表れる言い淀みが挙げられる。教師の省察や「自身の枠組みを問う」とこと類似する概念の獲得やそれに基づく行為を「理想」として語りながらも、理想を維持することの難しさを示すために「けど」を繰り返し用いている。例えば、「分かるけど／いざなった時が」(発話 6)や「なりたいて思うけど／出来るかな」(発話 7)という対比は、理想と現実の間で揺れる心情が、語りの展開や言い淀みに表れており、自己の立ち位置を探りながら話している様子が見えてくる。

この模索の過程は、教師という文化的・制度的に期待される役割を、単に内面化するのではな

く、自身の立ち位置を再検討しながら取り込もうとする動きとして理解できる。また、ここでは、「こういうの見返さないと」(発話 4)や「こういう教師にならないと」(発話 6)、「こういう先生になってほしい」(発話 7)といった語り手の立ち位置が揺れており、「学習者」としての語り方と「教師」としての語り方が交差している点にも注目できる。

さらに、学生 MK のやや納得を示す反応も、学生間の相互作用を方向付けている。最初は「うーん」「いやあ」と曖昧な表現をしていた学生 IM が、学生 MK の反応によって語気を強めていく様子からは、他者との関係性の中で語りが支えられ、展開されていくことが確認できる。教材に描かれた理想的な教師像に共感する一方で、現実の不安や困難を率直に共有することも許容されている空間があったといえる。

ディスコースの視点からみると、学生 IM は、「こういう教師にならないといけないんだってのは、すごくわかるけど」といった形で語りの中に理想と不安を併置させており、「未来の教師」としての自分を想定して語っていることから、まだ制度的に教師ではないが、「これから教師になる存在」としてのアイデンティティを模索している。このとき学生 IM が語る教師像は、教材を通して内面化されたものであり、これは制度的に規定される教師役割に基づくアイデンティティを形成していると捉えることができる。しかし、教師として「こうあるべき」という教師規範を内面化しつつも、それを直ちに引き受けることへのためらいが示されている点で、アイデンティティの揺らぎが可視化されているのである。

この場面では、学生 IM が資料内の理想的な教師像に応答する語りを起点とし、それが他者の反応によって持続されていくことで、複数の語りが結びつき、今この場で共有される「教師とはどのような存在か」というディスコースが立ち上がっていく過程が読み取れる。理想像と現実の不安のあいだでの学生 IM の語りの停滞は、「これから教師になる存在」としての自己の語りの場を開き、他者との相互作用によって社会的実践が生成されていたといえる。

第2項 学生 IM の揺らぎを契機とした学生間の相互作用

続く【抜粋2】は、【抜粋1】における学生 IM の語りを契機として、他の学生らが自らの視点を交えながら語りを展開していく場面である。

【抜粋2】

番号	学生	発話
9	NA	なんかこれって教師だけの話じゃないって思っていて
10	IM	うーん
11	NA	& 普通に生きてく中でも(.)なんか自分の枠組みでしかとらえられないこととか(.)あるんですけど
12	IM	うーん
13	NA	& そういう時に(.)ちょっと違う視点を持って
14	NA	相手↑相手の立場に立つじゃないけど(.)自分の枠組み↑をちょっと置いといて

		(.)相手のことを考えるっていう(.)そういうことを日常的にやってれば(.)その...教師になった時にどうかじゃなくて
15	IM	[あー]なるほど
16	NA	[[や]]っていけるのかなって思って。
17	IM	[うーん]たしかに(3秒)
18	NA	でも子どもだけじゃなくて(.)相手が大人であっても(.)自分の理解の範疇を超える人はいると思うんですけど(.)そういう人に対しても同じような見方が...そうするようにしといたら(.)まあ(.)将来教師じゃなくても(.)そういう見方ができるかなあと思います。
19	IM	たしかに(3秒)
20	MK	その(.)教育の場におけることで(.)自分の理解の範疇を超える相手が同じ大人やった場合は(.)自分の理解の範疇を超える相手として扱えることが多いと思う
21	MK	(.)ですけど(.)でもなんか教育の場だと(.)どうしてもこっちが教授者で相手がそれを受容する人っていう...なんか(.)立場みたいなのが出来ちゃってるじゃないですか↑
22	IM	[うーん]
23	MK	&そこでやっぱり、同等に扱うのが難しいのかなあ(.)自分の判断...の方が正しいって
24	IM	[うーん]
25	MK	[[持ち]]やすいのかな↑って

学生 IM の語りは、できるかわからないという不安を含みつつも、理想的な理想像であると位置づけるものであり、その語りは他の学生らにとっても応答の出発点となっていた。

冒頭で学生 NA は、「なんかこれって教師だけの話じゃないって思ってた」(発話 9)と述べ、教師の在り方に限定されない「人としてのあり方」へと話をひらいていく。学生 NA は「教師」の枠組みで提示されていた問題を、より広い人間関係の文脈に再定義するものであり、それは学生 IM の不安を受け止めつつ、それを日常的な関係性の中で捉え直そうとするものである。このとき、学生 NA は、「普通に」「日常的に」といった語句を繰り返し用いることで、自分の理解の範疇を超える人が子どもであろうと大人であろうと、相手の視点や立場にたって相手を理解しようとすることで、そのような見方を獲得していけるという考察を展開しており、教師の問題の特殊性を相対化しながら、新たな理解の枠組みを提示している。また学生 IM は、その語りに対して肯定的に相槌を打ち、相互作用が保たれるように応じている。

それに対して、学生 MK は、教育の場における立場の非対称性に着目し、教師と子どもの関係性が教える—教えられる関係という特有の立場があることを指摘する。「教育の場」(発話 21)では、「どうしてもこっちが教授者で相手がそれを受容する人」という「立場みたいなもの」が出来てしまっており、「教師」としてのふるまいを日常的な「人」としてのふるまいと「同等に扱うのが難しい」(発話 23)、教職においては「自分の判断...の方が正しい」と思ってしまうという語りには、教

育実践における権威の作用に対する懸念が表れている。すなわち、「こっちが正しいと思いやすい構造」を指摘することで、現実の制度的文脈における教師の立場に対する批判的な視点を取り入れるものとなっている。

この相互作用の特徴は、各学生の語りが単独で完結するのではなく、他の語りへの応答や補完を通じて成り立っており、それぞれの学生が異なる立場から、教師と子どもの関係や他者理解のあり方を語り直している点である。学生 IM の困難さや不安の語りが表出したとしても、それが否定されたり受け流されたりするのではなく、学生 NA が人としてのあり方を起点とした倫理的・日常的な枠組みに置き換え、学生 MK がそこに制度的現実を重ねて語りを戻すという相互作用のなかで、語りの焦点が少しずつ変化しながら共同的に構築されていく。

したがって、ここで構成されているのは、それぞれの学生が自らの視点を持ち寄り、それを相槌や応答によって支え合いながら、相互作用の中で「教師であること」の意味を捉え直していく過程である。学生 IM は、自身の不安や未熟さを自覚したうえで、他者との関わりを通じて新たな視点を模索しようとする学習者、および、これから教師になる存在として、その場に参加している。そして、学生 NA の語りには、専門職としての教師特有のものとして語られていた問題を「日常の人間関係にもある」と、教師という枠組みから別の枠組みに寄せ換えようとする試みがみられる。すなわち、他者との相互作用の中で新たに立ち上がった自己の位置づけが確認できる。一方、学生 MK の語りは、制度的・構造的な教師という存在に意識的であり、またそれを相対化する学習者として参加している。

語りを通じて共有される価値は、制度的な位置づけを超えて、特定の状況で学生らによって構成される実践の場として機能しており、学生らによる制度的な教師役割や立場への応答は、それぞれの価値判断が交錯しながら他者との関係の中で再調整されているといえる。

第3項 教材の規範を越えて教師像が再構成される社会的実践

続く【抜粋3】では、学生 MK が資料を参照しながら、教師自身の枠組みを子ども理解に用いることの危うさについて語っている。

【抜粋3】

番号	学生	発話
26	MK	なんか(.)資料の 8-⑦のところに(.)その(.)自分の枠組みにあてはめて理解することが(.)もちろん子どもにどうこうっていう(.)害もあるし(.)あとは自分の枠組みを強化することにつながってるっていうのを
27	NA	[うん]
28	MK	&なんか(.)「色眼鏡を外して」っていうところの 2 行目くらいに書いてあるんですよ
29	IM	[うん]うん
30	MK	&ってすると(.)普通に考えたら(.)教師っていうのは(.)その...まあ(.)10 年やってるより 20 年やったほうが(.)30 年やったほうが(.)良くなってるってこ

		とになるじゃないですか↑
31	IM	うん(.)うん
32	MK	でも(.)なんか強化されるなら(.)教師を続ければ続けるほど(.)何か外から(.)自分の考えを正さなきゃいけないような経験を与えられても(.)変えれなくなっちゃう
33	IM	[うんうん]うんうん((共感を示す))
34	NA	[[うん]]
35	MK	&ってことは(.)続ければ続けるほど(.)成長できない状態に...持っていかれるんかなーって思ったら(.)なんかこれってめっちゃ怖っ...て思った
36	IM	[@@@]
37	NA	[[うん]]
38	MK	&そういう意味でも(.)やっぱりその(.)さっき「もう一回たまにこれ((文献資料))見直さなあ」っておっしゃってたじゃないですか↑だから(.)その(.)集団として学習する機会が必要なんかなあと思って(.)一人だと(.)その(.)あまり振り返らなくなるので(.)教師...まあ学校内でも(.)まあなんか(.)免許更新みたいな集団の講習でも(.)集団で学び直す機会ってやっぱりいるなあって
39	IM	[うーん]たしかに(.)立場が上に(.)経験を積みば積むほど(.)多分周りも何も言ってくれなくなるから
40	MK	[ああ]それはありますね
41	NA	[[ううん]]

学生 MK は、資料8-⑦に記された「われわれは自分のもつ枠組みに当てはめて子どもを理解しようとする。同時にこのことは自分のもつ枠組みを確認することでもあり、強化することでもある」¹⁹(一部抜粋)という枠組みの強化に関する内容を取り上げながら、教師という立場にある者が、経験を積むことによってかえって自らの認識枠組みに固着してしまう可能性について注目を促している。この語りでは、「普通に考えたら」(発話 30)、「良くなってくるってことになるじゃないですか」といった表現を通じて、自身の感覚や実感に根ざした問題意識が示されており、教師の認識枠組みが「強化されるなら、教師を続ければ続けるほど何か外から自分の考えを正さなきゃいけないような経験を与えられても、変えれなくなっちゃう」(発話 32)可能性があることへの懸念も示されている。この語りにおいて、学生 MK は、教師としての専門性を自明視するのではなく、それらを積極的に相対化し続けようとする姿勢を示していると同時に、制度に支えられた教師の位置

¹⁹ この記述は、教師が子どもを理解する際に、無意識のうちに自身のもつ「色眼鏡」を通して子どもの行動を判断し、その結果としてその枠組みを強化してしまうプロセスを描いている。教師は「悪ガキグループのリーダー格」といったラベルを基に生徒の行動を解釈し、それに応じた対応をとることで、子どもの可能性を制限することにもつながる。また、心理学者ブロフィーの研究を引きながら、教師が「できる子」と「できない子」に対して無意識に異なる対応をとってしまう傾向があることを示し、教育実践におけるバイアスの影響を述べている。

づけに対し、「めっちゃ怖っ」(発話 35)と語りの中で一步引いた距離をとるような態度が顕在化している。

特に、「集団として学習する機会が必要」(発話 38)という語りは、教師が他者との関わりの中で自身の枠組みを継続的に問い直していく必要性を示しており、教師が「教える者」としての固定的な役割にとどまらず、変化し続ける存在であるべきだという考えが前面に出されている。そして、その語りは、個人の内省にとどまらず、共同的な実践の中で自己を再編成していこうとする意志を含んでいる。

このような語りは、学生 IM の共感的な応答や相槌によって支えられている点にも注目できる。学生 IM は、自身の不安を表明した【抜粋 1】の場面から引き続き、学生 MK の語りを受け止める立場にまわっており、その関係性の中で「教師であること」の意味が再構成されていくプロセスが生まれている。

以上の【抜粋 1】から【抜粋 3】のやりとりにおいては、経験を重ねることで成長していく教師像ではなく、変化し続ける学習者としての教師像が語られ、それが他者との関係性のなかで支えられていた。ここでは、特定の誰かが教師的に振る舞うのではなく、語りの場にいる全員が制度や権威によって定められる役割や地位に応答する実践が重視されていた。この過程で見えてくるアイデンティティは、相互作用を通じてその都度生成され、交錯していく関係的なものであったといえる。教師の専門性もまた、そうした相互作用の中で開かれ、再構成されていくものとして語られていたといえる。

第 4 節 グループ b: 認識枠組みの揺らぎと実践

本節では、グループ b の談話において、学生らが教材で重視される言葉や概念をもとに、教師のまなざしや子ども理解の問題を多角的に議論している場面を取り上げ、学生らが構成していく社会的実践を記述する。

第 1 項 「わからなさ」が共有される学生間の相互作用

グループ b の談話において、資料の内容の説明が終わった後、教材と向き合う過程における学生らの語り方に注目すると、学生間で何度も質問や疑問が繰り返し交わされる様子が確認された。以下では、学生らの「わからなさ」がどのように共有されていくのかに焦点を当て、学生らの社会的実践を記述する。

【抜粋 4】

番号	学生	発話
42	AH	1 枚目はあれじゃない(.)色眼鏡じゃなくて純粋にその子自身を自分の目で見る(.)難しいと思うんだけど(.)っていうのと(.)あと何か「見ているようで見て

		いない」っていうのも実は見てないのと同じだよ(.)見ようとしてないっていう(.)ほおって思いながら
43	NI	なんか資料を通して(.)問題行動って(.)わりと「色眼鏡で見る」っていうのはわかりやすいんです(.)けど良い子って思われてる子って(.)教師は色眼鏡外しにくくないですか↑
44	AH	確かに(.)ですよ(.)ですよ(.)そうですよね(.)いやそうね(.)良い子は良い子で悪いことやってもちよっと今日なんか体調悪いのかなとか(.)調子悪いのかなみたいな
45	NI	@@@@@@@@
46	TN	[確かに]
47	NI	良い子って先生が思いたいから(.)その方が楽というか(.)指導する上で楽というか
48	AH	資料の後ろ((文献資料 8-⑧))側のほうで(.)先生は良い子だと思ってたんだよね。K子を。
49	NI	良い子っていうか何か。
50	AH	[しっかり]した
51	NI	&しっかりした良い子だと思ってたけど(.)だからどんどん任せてたけど(.)K子はそうじゃなかった
52	TN	あんまり(.)しかも先生にそれを何か言うこともできないっていう(.)色眼鏡で見てたっていうのも
53	AH	この話のつながりからいくと(.)何かそういうのがね(.)うーん
54	AH	あれですよ。資料①から⑧までのつながりですよ↑そうですよね
55	NI	うん(.)よくわかんなかったなあ
56	TN	基本大人の価値観とか(.)枠組みで子どもを捉えたら駄目だよとか(.)子ども自身をみないといけないよっていう話(.)資料③④だけちょっとそれがプラスに働いたっていう(.)期待すれば
57	NI	なんか(.)ピグマリオン効果(.)ものの見方を変えようというのが全部ベースにあって(.)
58	AH	なんか((資料))①②はそうですよね(2秒)
59	AH	大人側からみるのか(.)子ども側からみるのか(.)「みる」ってなんだ↑
60	NI	何か((資料))⑤⑥はたぶん子どもを受動的な学びとして見るのか能動的な学び手としてみるのかでやっぱ子どもは変わってくるよっていうのがもう(.)すごいベースにあって
61	NI	((資料))⑦⑧は色眼鏡抜きでみようね(.)みたいな(.)その子自身も見てみよう
62	NI	でもピグマリオン効果((の資料))で子どもを期待するのと(.)期待して接するのとその(.)色眼鏡とかって一緒なんですかね↑
63	TN	あんまり期待しても(.)それはそれでその子(.)さっきもいじめられてた子が期待されすぎてて(.)っていうのもあるから
64	AH	[うん]うんうん
65	TN	&なんか(.)ここでは結構(.)子どもを期待したこと(.)そういう先入観がプラ

		スに働いた例がここ((8-③))で書いてたんですけど(。)マイナスに働くこともあるっていうのがK子さんの実践にあるかなって思いました
66	AH	期待してみるっていうのと(。)色眼鏡はよくないんだよね↑色眼鏡はなるべく外してみようねって話で
67	NI	ピグマリオン効果はいい。これはプラスに働いた例ですよ
68	AH	むっ
69	TN	結果によって言い方が違うみたいな話↑例えば(。)期待しました(。)良い結果が出たらピグマリオン効果で
70	AH	あ(。)なるほどね
71	TN	色眼鏡で見ちゃったから
72	NI	ひょっとしたら成績伸びたからピグマリオン効果って言っても(。)実はその子はしんどいかもしれないしっていうのも
73	AH	[はいはいはい]それはこっち側((教師側))って考えてたってことか
74	NI	ピグマリオン効果ってこっちが思ってるのも何か(。)こっちの枠組みっぽいないう
75	AH	なるほど(。)なるほど
76	TN	そうね
77	AH	ピグマリオン効果(。)なんでしたっけ↑
78	NI	こっちが期待したらいい感じに
79	TN	良い感じに
80	NI	子どもたちもこっちに引っ張られるみたいな
81	TN	なんか(。)引っ張られる(。)期待を持って(。)接し方とかも何かプラスに変わって(。)子どもたちも良くなる
82	NI	でもなんか(。)この子は(。)何か K 子さんの話だったら結構そういうマイナスの意味で(。)期待が働いてるのかなっていう
83	AH	[うん]うんうんうん
84	TN	そうだよ
85	NI	ピグマリオン効果は期待していいこともあるけど
86	NI	でも資料⑤⑥とかって(。)期待ですよ
87	AH	有能な存在って(。)子どもに(。)あれは普通に枠組みじゃなくて(。)枠組みでみずに期待しているっていう感じ↑
88	NI	でもこれはそれこそ有能な存在ってみるのもいいよねって感じで(。)何かマイナスは
89	TN	[マイナス]なことは書いてなかったよね
90	NI	& 受動的な存在ってみるんじゃないって(。)見方を変えると子どもたちも変わっていくよっていう
91	TN	うん
92	AH	そっか
93	AH	色眼鏡はその子を(。)自分の考えた枠にはめてその子を見るっていう(。)期待するのは枠にははめてないってこと↑

94	TN	うん...
95	AH	結果先生はどうあるべきなんだ↑

この談話場面では、学生らが何度もさまざまな資料を行き来しながら、資料の内容に基づき、教師の「色眼鏡」「期待」「枠組み」といった言葉をもとに、教師の子ども理解の問題を語っている。特に、学生間の相互作用の中で疑問や質問を呈する場面に注目したい。

他大学から聴講生として参加していた学生AHは、資料の内容を確認するように「色眼鏡じゃなくて純粋にその子自身を自分の目で見る」(発話 42)、『『見ているようで見ていない』っていうのも実は見てないのと同じ』であり、「見ようとしてない」という内容について、「ほおって思いながら」と感想程度に語っている。

そして学生 NI は、学生 AH の語りに触発され、「色眼鏡」という言葉について、「問題行動って、わりと『色眼鏡でみる』っていうのはわかりやすいんです」(発話 43)、「問題行動を起こす子ども」を教師が色眼鏡でみることにについては例として理解しやすいと、まずは自身の実感を前置きした後、「良い子って思われてる子って、教師は色眼鏡外しにくくないですか」(発話 43)と疑問を提起しながら、一方で教師が「良い子」に対して色眼鏡を外すことは難しいと指摘する。

それに対して、学生 AH や TN が、自身の経験や、教師の期待によって学習効果が上がるピグマリオン効果や教師の色眼鏡の内容、「良い子」という教師の枠組みによって K 子さんが苦しむ事例²⁰を引きながら応答する場面では、「期待」「枠組み」「色眼鏡」などの概念を、具体的事例と結びつけて再解釈しようとする試みがみられる。

例えば、学生 NI は、資料 8-⑧の事例を取り上げながら、「良い子って先生が思いたい」(発話 47)のは、「その方が楽というか」、「指導する上で楽というか」と述べ、他の学生は「良い子」を「しっかりした」、「しっかりした良い子」と具体的な表現に修正しながら、教師は「しっかりした良い子」という色眼鏡を自ら外す判断をしないであろうという状況に焦点を当てていく。学生らは、教材に内在する望ましいとされる子ども理解に対して、「なんかそういうのがね、うーん」(発話 53)、「うん、よくわかんなかったなあ」(発話 55)という語りや、最終的に「みるってなんだ」(発話 59)という新たな疑問から、教材に内在する規範や教師像の批判的検討につながる相互作用が展開している。

さらに、続けて 3 名の学生は一つひとつの言葉を強調し、時折困惑する様子をみせながら、教

²⁰ 学生らが注目する資料 8-⑧には次のような記述があった。K 子は、仲良しグループの女子たちから目の前で悪口を言われたことをきっかけに、担任ではなくスクールカウンセラーの元を訪れた。しかし、面談や聞き取りを重ねる中で、K 子自身がこれまでいじめのリーダーであったことが明らかになり、K 子はその事実を素直に認めた。彼女は自分のことを「好きになれない」と語り、小学校時代から、本来の自分とは異なる“別の自分”を演じながら必死に学校生活を送ってきたこと、それが大きな苦しみであったことを明かした。また、現在の担任と話したがいなかった背景には、彼女が「頭が良く、しっかり者」として見られ、責任のある役割を任されてきたという事情があった。K 子自身は、「やればできるが、できればやりたくない」「人の上に立つような目立つ仕事は自分には向いていない」と感じていた。

育における「期待」や「枠組み」のもつ性質を掘り下げ、その複雑さを意識化する発話が構築されていく。

学生 NI は「期待して接する」とことと「色眼鏡と違って一緒なんですかね」(発話 62)と資料を何度もめくり、そして学生 AH と TN と目を合わせながら、新たな論点を提示するとともに、「ですかね」と他の学生の反応を求めることで、学生間の相互作用を通じて「わからなさ」が共有されていった。学生 TN はピグマリオン効果に関する知見について「子どもを期待したこと、そういう先入観がプラスに働いた例」(発話 65)と、教師の期待を先入観という表現に置き換えていく語りが展開されることで、期待と色眼鏡が同等なものとして扱われている。それを受けて、学生 AH は「期待してみろっていうのと。色眼鏡はよくないんだよね」(発話 66)と応答している。最後に、学生 NI は「ひょっとしたら成績伸びたらピグマリオン効果って言うってても、実はその子はしんどいかもしれないし」(発話 72)と語り、それに続けて「こっち((教師))側って考えてたってことか」(発話 73)、「ピグマリオン効果ってこっち((教師))が思ってるのもなんか、こっちの枠組みっぽいなっていう」(発話 74)というように教師の「期待」を「枠組み」と置き換えることで、教師の期待には子どもにとって良くない側面を生んでしまう可能性を語っている。

特に、発話 86 以降、他の資料 8-⑤や⑥においても、教師が子どもを有能な存在としてみる子ども観については「あれは普通に枠組みじゃなくて枠組みでみずに期待しているっていう感じ」(発話 87)や「受動的な存在ってみるんじゃないくて、見方を変えると子どもたちも変わっていく」(発話 90)と質問と応答を繰り返しながら、断定的な表現は避けながら他者の発言を引用したり、言い換えたりすることで、教師の「期待」と教師のもつ「枠組み」を分別しながら語るようになっていく。そして「色眼鏡はその子を、自分の考えた枠にはめてその子を見るっていう、期待するのは枠にははめてないってこと？」と再度確認を行いながら、教師の期待と教師の枠組みや色眼鏡とを一緒に扱うことに抵抗を示している。

すなわち、学生間の相互作用においては、他者との関係の中で「わからなさ」を共有しながら、教材に内在する規範や知見をそのまま内面化することなく、やりとりを通して新たな理解へと再構成していこうとする過程が確認できる。例えば、学生 NI の「ピグマリオン効果ってこっちの枠組みっぽいな」という語りに象徴されるように、学生らは一方的に知識を受け取るのではなく、他者との相互作用を通じてその意味を模索していた。

また、このような姿は、教師という制度的役割にただ従うのではなく、それがどのように成り立ち、どのような視点に基づいているのかを問い直す動きでもあった。例えば、学生 AH の「色眼鏡はその子を、自分の考えた枠にはめてその子を見るっていう、期待するのは枠にははめてないってこと」(発話 93)という語りにみられるように、教師が「どのようにみるべきか」ではなく「みるとは何か」、教師のまなざしや価値づけのあり方そのものを他者と共に再定義しようとする動きが確認できる。ここでは、制度に与えられた役割にそのまま沿うのではなく、その意味や前提を批判的にとらえ直ししながら、自分たちなりの理解を形づくっていくという実践が表れている。

さらに、「色眼鏡」「期待」「見るとは」といった語を何度も確認し合いながら進めていく相互作用には、単に答えを求めるのではなく、共通の問いを共有し、共に考え続けようとする関係性が表れ

ていた。ここでは、将来の教師という職業的立場よりも、問いを抱く学習者としての立ち位置からの語りが確立されており、資料に即しながら自らの言葉で再構成していく場へと方向づけていると考えられる。

第2項 疑問を起点としたディスコースの再構築

続く【抜粋 5】では、文献資料をもとに「わからなさ」を乗り越えようと、色眼鏡や子どもの見方の難しさについて相互作用が展開していった場面である。

【抜粋 5】

番号	学生	発話
96	AH	自分はこうだって思ってたのがあってるか(.)あってないのかもわからない@@@
97	NI	そう
98	TN	よね
99	NI	他の先生とか(.)何か一緒に見てくれる
100	TN	それか(.)入ってきてもらうか
101	AH	そういうのをやらんと(.)だめってことか
102	AH	子ども(.)そのものを見ようとしても(.)それが
103	NI	[1人]じゃ無理ってことよね
104	AH	&色眼鏡をはずしてその子を見るってなかなか難しい
105	TN	結局想像するしかないですもんね
106	NI	こうじゃないかもしれないとか(.)この子はそうじゃないかもしれないとか(.)そういうふうに考えるしかないんだもんね

直前までの話題で、教師がもつ「枠組み」や「期待」、「色眼鏡」が子どもに与える影響について語り合っており、【抜粋 5】ではその内容を踏まえて、それが可能なかどうか問われている。

学生 AH は「自分はこうだって思ってたのがあってるか、あってないのかもわからない」(発話 96)と、他の学生に笑いかけながら、教師自身の認識の不確かさを語り、他者からの反応を待っている。これを受けて、学生 NI と TN は「そう」「よね」と学生 AH へ応答し、「他の先生とか、何か一緒に見てくれる」(発話 99)と視点を变え、「そういうのをやらんと、だめってことか」(発話 101)と他者との協働の必要性を語っている。さらに、「1人じゃ無理ってことよね」(発話 103)や「結局想像するしかないですもんね」という語りから、教師が一人で子どもを理解することの難しさと、教師の限定的な見方に対する抵抗が表れている。

この場面では、【抜粋 4】のような談話の滞りから一度開放され、個々の教師が自身の色眼鏡を外して子どもを見ることを理想と位置付けながらも、その実現の難しさに対して、現実的な問いかけがなされており、他者との協働や、子ども理解には複数のまなざしが重要であることが共有されていく構成となっている。したがって、学生らは疑問が完全に解消されたわけではないが、学生らは教材に内在する規範を受け入れるための論理を模索する談話を生成していったといえる。

ここでの学生間の相互作用では、教師の子どもの見方をめぐる語りに示されるように、教師が一人で子どもを理解しようとすることの難しさを前提としたうえで、だからこそ他者の存在が必要であるという語りを生成している。学生 AH の語りに対して、学生 NI が「一人じゃ無理ってことよね」と応じるように、語りが入れ替わりながら、教師の専門性に関わる限界と可能性が語られていく。注目すべきは、こうした語りが単なる教師個人の力量不足さの共有ではなく、子ども理解に複数のまなざしをもつことや、他者とともに見ることが教育実践において意味をもつという前提を共に構築している点である。このように、語りは個人の内部で完結するのではなく、他の学生との応答を通じて再解釈され、共有されていった。学生間の相互作用では、「教師であること」という問いに対して、一つの正解を示すのではなく、語りの過程そのものが学生らの探究の場として機能しており、学生らの役割や立場が緩やかに方向づけられていった。

第5節 小括

本章では、教師という制度的な役割や期待に対する語りを通じた応答の実践、すなわち[institution-identity]の観点からの模索を中心に描き出した。また、相互作用の中での立ち位置の形成[discourse-identity]や、揺らぎを許容しあう相互的な関係性[affinity-identity]も重なり合いながら作用しており、他者とのかかわりを通じて再構成する動的なプロセスが確認された。

その結果、両グループに共通していたのは、教材に内在する教師像や専門性の規範がその場で「望ましい」ものとされつつも、それを単に受動的に内面化するのではなく、その場で生じた揺らぎや、「わからなさ」を通じて教師像を再構成していった点である。すなわち、学生らは単なる個人の意見ではなく、将来教師になる存在として、自身が社会的に期待される役割や規範の中に置かれていることを前提にしながら、それにどのように応答し、関わるかを交渉していた。

一方、2つのグループでは、同一の教材を共有しつつも相互作用のなかで異なる語り方が立ち上がっていたことも確認された。

グループ a では、学生 IM が語る理想と現実のギャップや、理想的な教師でありたいが不安であるという揺らぎが語りの起点となっており、そこに他の学生が応答することで、語りの焦点を補完し合うような相互作用が確認された。とりわけ、学生 IM の特徴的な「けど」を用いた語り方に注目すると、自身の立場に対する内省的なまなざしと、教材に表れた教師像への距離感が表れていた。このとき、「理想の教師になりたいと思うけど」と語る場面では、教師としてのアイデンティティが確立されておらず、教師という制度的な役割に対する内面化の試みと、それに対して、未熟な学習者や距離をとろうとする自分としての葛藤が示されていた。また、その語りに対して、学生 NA や MK の語りは、人としての倫理的な在り方や教育の制度的な構造に着目するなど、複数の視点が交錯するなかで、他者との相互作用を受け、教師としてふるまうことが再構成されていた。このプロセスでは、語りの中での立ち位置の模索や、それぞれ異なる語り方で揺らぎを許容する

学生同士の関係性が重なり合いながら立ち上がっていた。

一方、グループbでは、「色眼鏡」「期待」「枠組み」など、教材に内在する言葉の意味をたどるように、学生らは「わからなさ」を共有し、他者の語りに問い返し、資料を往還しながら新たな論点を立ち上げていく相互作用が展開されていた。そこでは、教師に期待されるまなざしや専門性に対する違和感や迷いが共有され、言葉の意味そのものを批判的に問い直す相互作用が展開された。このような相互作用の中で、教師の「期待」や「枠組み」が、子どもにとっては制約になりうるという視点や、「見るとは何か」という根本的な問いが語られた点において、学生らは規範そのものを再解釈する場に参与していた。学生らは規範や役割を一方向に受け入れるのではなく、そこに疑問を反映させながら、語りの中での立ち位置の再構成や、語りを補い合い承認していく関係が折り重なるように立ち現れ、制度的な立場とそれを批判的に内省したり検討したりする立場との間を行き来する語りを通して、教師という存在を模索していた。

こうしたやりとりを通じて、両グループの学生は、教師としてあるべき姿を単に内面化するのではなく、その役割をどう引き受け、語るのかという実践を、他者との関係性の中で模索していた。この過程では、複数のアイデンティティが関係的に重なり合っていた。

また、こうした語りを可能にした背景には、X教員による授業設計の意図がある。第13回授業では、教師が自身の認識枠組みに自覚的になったり省察したりすることの重要性を扱う資料が選定されており、それらの教材に即しつつも距離を取り、そこでの揺らぎや葛藤を言語化することが、社会的に意味づけられていた。さらに、ディスカッション前にX教員が資料に通底する視点があることを暗示しつつも「自由に感想を交流してください」と声をかけることで、問いや答えを与えず、語りの起点となる問いが学生に委ねられていたこと、教室前方の黒板には、これまでの授業を通して構築されてきた「教師と子どもの関係性」の図が可視化されており、学生はその視覚的情報を参照しながら、過去の学びと現在の議論を往還できるような場が構成されていたことなども、語りの流動性を支える要因であった。

以上のように、学生らの語りは、最初から「望ましい」とされる規範や語り方を再現するのではなく、問いを共有しながら語り直すディスコース内の実践として展開していたことが浮き彫りになった。教師という存在を、常に変容しうる学習者として再構成していくプロセスが、他者との関係性の中で実現されていた点に、本章の意義があるといえる。

第4章 語りと沈黙を通じた語り手としての位置の調整

本章では、教師の創造的な授業実践と子ども同士の学び合いの様子が収められた映像教材を起点として展開された談話場面に注目し、学生がその場に応じた社会的実践をどのように構成しながら他者との相互作用を展開しているのかを明らかにする。

第1節 はじめに

教職を志望する学生は、授業の中で教師の実践について自身の考えを語り、他者と共有し、自己の在り方を模索している。その中では、積極的に語るだけでなく、あえて言語化しないという選択をとることもあり、沈黙が意味を持つ場面も少なくない。

近年、教育の場における「沈黙」の意味については、これまでもいくつかの先行研究が蓄積されてきた。沈黙は、思考の時間や慎重な応答として肯定的に捉えられることもあれば、発言を控える、あるいは抑圧されている状態として問題視されることもある（種市 2017 : 100）。また談話分析においては、沈黙の文脈について、沈黙が権力(power)を示している場合があるという。それはつまり、沈黙が「黙らせること」(silencing)の結果でもあり得るという指摘もある(Baker & Ellece 2018 : 212-213)。

鈴木(2015)は、職員会議における教員同士のやりとりの中に沈黙がどのように生起し、組織の秩序や了解の調整に関与しているかを詳細に記述している。この研究は、沈黙を教員の内面や個人の問題に還元するのではなく、むしろ社会的、文化的・制度的な文脈の中で生まれる相互行為としてとらえ、教員という専門職が共有する〈教員コード〉に支えられた秩序維持や再構築の実践として意味づけた点で示唆に富むものである。一方で、本章で取り上げるのは、そうした既に教員という職業的立場にある者による言語的实践ではなく、教職を志望する学生が、現実的制約や理想、他者との関係の中で、沈黙を伴いながら自らの立場を模索していく実践である。すなわち、ここでは「教員コード」のような語りの全体や規範があらかじめ共有されているわけではなく、むしろ語ることや語らないこと自体が、その場の相互作用の中で調整され、立ち上がっていくプロセスとして捉えられる。

本章では、学生らが語る／語らないという選択を通じて自身の立ち位置が調整されていく過程で構成された[discourse-identity]の観点を中心に描き出す。特に創造的な授業実践に関する映像教材をもとに展開された相互作用の中で、学生らが映像教材にある授業に共感しつつも、それをそのまま語ることの難しさに直面し、沈黙やためらいを通して語りを生成していく様子に注目する。

第2節 授業の概要

本章では、学校教育や教師論をテーマとした教育学の選択科目(全15回)のうち、第7回授業「学力観の拡張と授業において求められる教師の専門性」に焦点を当てる。この授業で展開された学生同士の談話記録、および授業後に実施した追加インタビューの内容をもとに、学生の語りと沈黙に注目した分析を行う。

本科目は、現代の学校教育が直面する課題——隠れたカリキュラム、学力観の変容、教育における暴力や暴言、ブラック部活動、教師の成長など——について多角的に理解を深めることを目的としていた。初回ガイダンスにおいて、X教員から「これまで児童・生徒の視点で見てきた学校を、今後は教員や社会、さらには教育学の専門的視点から捉え直す演習にしたい」との説明がなされ、学生が自ら問いを持ち、他者とともに学びを深める姿勢が重視されていた。文献を受講生同士で読み合い、議論を通じて考えを練り上げていくスタイルが一貫しており、「正解を教わる」のではなく、異なる意見に触れながら、自分の言葉で論理的に考えることが求められていた。

そうした授業方針のもと、講義・文献講読・映像視聴・課題演習などの学習形態が取り入れられていた。第1回の授業では互いに学生が専攻している教科や現在の自身の状況など質問し合うグループワークが導入され、リラックスしながら協働する空気づくりが丁寧に積み重ねられていった。教室の机は毎回最初からグループワーク形式に配置されており、学生らは自然な形でディスカッションに移行できる環境にあった。グループ構成は2回に1度程度の頻度で変更されていたが、受講者数が多くなかったため、同じメンバーと再び同じグループになることも多く、校種や学年の違いがあっても緊迫した空気は生まれにくかった。

演習科目としての性格上、授業では隠れたカリキュラム、フレイレの文献など、理解しがたい専門的資料を十分に時間をとって読む時間が多く設けられていた。そのため、グループでは理解できたことを語るよりも、むしろ「わからなかったこと」や「ひっかかった部分」を率直に出し合うことが促されており、「わからなさ」から出発して互いに補い合いながら考えるスタイルを自然と育むことがX教員によって意図されていた。

例えば、行動主義・構成主義といった異なる学習観や、それと関係する授業形態(一斉教授・協同学習・個別学習・習熟度別指導・少人数指導)の特徴や、子どもたちがそこからどのような力を身につけていくのかについて、資料やワークシートをもとにディスカッションを重ねる際、学生間で、被教育経験等の経験から一斉授業に対して否定的な印象が共有される場面もあった。そうした空気を受けて、X教員は「一斉は良くなって、協同が素晴らしいと考えがちだが」と学生らの思い込みを問い直すような語りをを行い、学生の暗黙の価値づけに揺さぶりをかけるなどの働きかけもしばしば見られた。

さらに、グループワークにおいて、X教員が人数の少ないグループに学習者として加わることも

あり、学生の語りに耳を傾けたり意見を交わしたりする姿は、学生らにとって特別な行為ではなく、むしろそうした関わりが日常の授業風景として自然に受け入れられていた。また、学生の意見や問いは、グループワーク内にとどまらず、X 教員によって教室全体に引き取られながら授業の中で再構成されていた。

分析対象場面である第 7 回の授業では、これまでの授業の中で学習してきた行動主義・構成主義など複数の学習観をふまえて、「それぞれの学習観に立った場合の学習のあり方を考えること」「それがこれからどのような授業をつくっていくかを考える際の参考の枠組みになること」「さらには、自分自身の学びを見直すための道具となること」の重要性を X 教員は説明した。そのうえで、具体的な教育実践を多面的に捉える素材として、NHK ETV 特集『輝け二十八の瞳～学び合い 支えあう教室』（2012 年 2 月 5 日放送）が教材として用いられた（表 7・表 8）。

この映像では、小学校の少人数学級における算数の授業が中心に描かれ、子ども同士の学び合いや試行錯誤のプロセスに加えて、教師や子どもたちの葛藤や困難、教師の発問や子どもへの介入の在り方など、授業実践における複雑な姿が映し出されていた。X 教員は映像視聴前に「この実践を理想的なモデルとして提示するわけではない」「どこが優れているかという見方にとどまらず、なぜこうした実践が可能なのか、その成立条件や課題は何かという視点をもって考えてほしい」と語り、映像を“良い実践”として無批判に受け取ることをしないよう、学生に探究的な姿勢を促した。

映像の前半部分のあらすじは次の通りである。

表 7 授業で視聴した映像前半のあらすじ

映像前半
（映像のあらすじ） 映像は、2 学期をむかえたクラスを密着した映像の一部である。 山梨県の自然豊かな小規模な小学校。転勤してきたばかりの先生と、14 人の子どもたち。ふるや先生は、子どもたちが 3 年生になった春、新しくやってきた先生である。8 年前から学び合いに取り組んでいる。3 年生の小さなクラスで、「学び合い」という新しいスタイルの授業がはじまった。 朝、子どもたちが登校する前、黒板に算数の問題が書かれていた。 「重なりあう 6 つの円の中心を貫く赤い線の長さは何センチでしょうか」 与えられた情報は、円の直径は 6 センチだということ。 教室に到着した子どもたちは、支度をしながら黒板を眺める。誰に言われたわけでもないが、算数の問題に取り組む子があらわれた。そして、教室に登校してきた子どもたちが次々にその輪に入っていく、問題に熱中する子どもたちで大賑わいだった。すると、途中でつまづいた子は疑問を仲間につけていた。「わかったの？説明して」。クラスみんなで一つの問題を見つめる。子ども同士が自然と支え合い、学び合う教室になっていった。 子どもへのインタビュー場面では「みんなに聞くから、わかんなかったこともどんどんわかってくる」「答えはわかっているけど、どういうふう考えた？って言われるから、そこが難しい」「教えるのが増えた」

担任のふるや先生が、大切にしているある一つの言葉は「わからない」。どんなわからないもわからないから始まる話し合いをじっと見守る。コミュニケーションの力、考える力を育もうという意図がある。

ある子どもが「何に困っているの?」と言う。「分からない」という子どもの苦しみを受け止めようとしているのである。「ゆうと君のノートだけど、これ見て」と他の子どもに伝え、何人かでノートを見あう。

◆◆

<司会者と佐藤学との対談場面>

司会者:「40年前の教室とは雰囲気が違う」「学び合いを端的に言うとどんな授業でしょう?」

佐藤学:「一人残らず子どもたちが学びに参加できる」「どうしてもこれまでは分からない子たちが落ちこぼれていく」「共有し合い、衝突し合いが大事」

◆◆

2学期始めの算数の授業テーマは「円」。「円ってどんなかたち?」と先生が突然子どもたちに問いかける。すると子どもたちは、「くるくるまわる形」、「四角とか三角とかは角があるけど、円はひとつも角がない」など次々に発言する。そして、子どもたちは先生に促され、身近にある円を探し始め、円とはどんな形か友達と見つけようとする。

算数の教科書に最初には、まず円の定義が書いている。しかし、ふるや先生の授業では最初から教科書を開かない。次に、ある絵を先生が提示し、何も説明せずに、子どもたちが絵から何を学びとっていくかを見守る。「中心」を理解しようとしているのである。円に線を引っ張ったり、鉛筆に紙を結び付けて円を描こうとしたりする子どもたちが現れる。そして「中心」がどんなところにあるのかを見つけて始める。

次に、「中心」「長さ」という言葉をいれて、円とはどういうものかを説明するように指示があった。子どもたちは「中心を外さない」「どこから図っても長さは同じ」と円の性質を話し合い、前の黒板に書きにくる。子どもたちが協力しあって導き出した円の定義が出てきた。その後、教科書で確認する作業をおこなった。計2時間の授業で、円の定義を考えてきた子どもたち。そして、次なる応用問題に挑み、さらに円の性質の理解を深めていった。このように、学び合いという方法が持つ力が発揮された一コマであった。

◆◆

<司会者と佐藤学との対談場面>

司会者:「教科書に書いているものを見つけ出す」「先生に聞くことと友達に聞くことは一緒?」

佐藤学:「教え合いと学び合いは違う」「どうしても教え合いだと、出来ない子たちが待つ子になってしま」「わからない子が、わかる子に『どうしてそうなるの?』と問う」「他者の声を聴くことが学び合いの出発点」「ふるや先生は当初、どうしても子どもたちに教えこんでしまうというジレンマを抱えていた」「何も特殊なことではなく、色んな先生が試行錯誤している」

◆◆

子どもの「わからない」という発言から授業が始まる。しかしそこには大きな壁がある。一斉授業の中でなかなか「わからない」と言えない。一般的な一斉授業では、わかった子が手を挙げ、授業が進む。そのため、わからないことは努力が足りない、恥ずかしいことだと考えるようになるのである。

ふるや先生のクラスでは「わからない」と言うことで、積極的に教室をリードしている子どもがいる。ゆういち君というクラスのムードメーカーである。絵は大好きだが算数は苦手な子どもである。「わからん、教えて」。

しかし、学び合いが始まった1学期の頃は、ゆういち君も「わからない」と言えなかった。

◆◆

<ゆういち君へのインタビューシーン>

「(「わからない」と言うのが恥ずかしかった」

「前は風邪ひいちゃったって嘘ついちゃった」

「先生に怒られると思ったから」

◆◆

「わからない」と言えないことで、最初は輪になじめなかったゆういち君。当時は学校を休みがちで気持ちが沈んでいた。お母さんと先生は何度も連絡ノートで話し合ってきた。

お母さん:「『学び合い』の趣旨が違いませんか?」「出来る子が話し合って、できない子が馬鹿にされる、それが本当の『学び合い』でしょうか?」

ふるや先生:「すべてに参加できるのが学び合い、彼らは今その学び合いを学んでいる」

◆◆

<ふるや先生へのインタビューシーン>

「わからないことは悪いこと?とってくれた」

「(ある日)きれいに正答が書かれている算数の宿題を見て、『この問題ってどうやるの?』と聞いたら何も答えられなかった」

「こうやって、正しい答えをノートに書くことが良いことなんだと思っていく」

「(その時)これから先、彼に残るものは一体何だろうと感じた」

「粘り強く、お母さんに伝えた、『わからないことはいいこと』だと」

◆◆

ある日、宿題をお互いに見せ合う時間で、10の位が0の引き算。繰り下がりの問題だった。ゆういち君は、すすさんに聞く。しかし、すすさんもうまく教えられない。同じグループのかのんさんも答えを間違えていた。繰り下がりはどうしたらいいか、先生もグループに入りながら、一緒に考えるようになった。

ゆういち君に説明しようとして、本当に分かっていないと気付いたすすさんは、他のグループに聞きに行く。実はクラスの大半の子が同じように分かっていなかったのだ。皆の先生役になったとうやくんは、みんなに説明しようとする。ゆういち君の「わからない」のおかげで、ひっ算の仕組みをより深く考えるようになった。

映像は一気に最後まで流されるのではなく、途中でいくつかの場面で意図的に止められ、その都度、学生がその場で率直に感想を言い合ったり、ワークシートにまとめたりする緩やかな時間が設けられた。こうした進行は、映像の実践を学生が外側から評価するのではなく、登場人物の立場や感情に寄り添いながら、自分ごととして捉えることを促す工夫でもあり、学生らは形式ばらない雰囲気の中で、自身の抱く印象を言葉にしていった。

実際、本章で取り上げるグループの学生らは、映像中の子どもの言動に着目しながら、「『わからない』っていう言葉が素直に出るっていうのは、この言葉が教室で共有される環境っていうのは、子ども同士や、その先生との信頼関係が存在するがゆえ、のことでじゃないと」(学生NK)、「普通の教室では『わからない』っていうのは躊躇したりとか、恥ずかしがったりとか、それが『わからない』っていうのが、ちゃんと子どもたちから出るっていうのはすごい素晴らしい環境だな」(学

生 NK)と語られたり、円の定義だけに多くの時間を費やすことに驚きを示しつつ、「その教師自体が子どもたちの可能性を大事にして、待つ余裕があるっていうのは、すごいなっていうのを、思いました」(学生 NK)と実践の価値に感心する語りを展開した²¹。

そうした語りに触発されて、他の学生も、「定義、定義を考えるとところが面白いなと思って、まず自分の捉え方っていうのを子どもたちが、認識するところから始まって」と子どもの事実在即しながら、「この授業の学んでほしいことにとかにもつながっていて。わあ、なんか、どんどん研ぎ澄まされていっている感じがして、すごいなと思いました」(学生 YE)と語りながらも、『わからない』っていうのは、(中略)何か信頼関係があってこそだと思ひ、わからないことは良いことだと思ひ、その空間と環境があるっていうのは、まず大切だなと思ひ」と述べると同時に、「なんか学び合いを『聴きあう関係』っていうのが出てきたんですけど、そこに関しては聴きあえていない場合もあるかなと思ひ。わからないっていう意見表明で終わってしまう時があるのかなと思ひ」(学生 YE)と実践上の課題にも目を向けるような語りが生まれていた。他にも、「学び合いっていう取り組みを保護者に理解してもらえるのに5ヶ月かかったっていうのがびっくりしました」(学生 EN)や、「やっぱり(子どもたちの)笑顔が屈託がない印象が強い」「『わからない』って黒板の下に座り込んだ子がいて、そのときに声かけて寄り添ってあげる子が、1人だけが決まった子がいるんじゃないくて、何人かいて、それも別に何かお約束の、行かなきゃしょうがないっていう感じでもなくっていうのが印象的で」や、「ただ結局、あとはそういう自然に寄り添えてるっていう姿勢というのは多分、そのときも支援の方法っていうか、(教師や子どもたちの中で)何かいろいろ具体的な案がないと(実現しない)」(学生 KS)と、子どもたちのふるまいや教師の試行錯誤に対する驚きや感銘が、ワークシートや口頭で共有された。

続けて学生らが視聴した映像の後半部分のあらすじは次の通りである。

表 8 授業で視聴した映像後半のあらすじ

映像後半
3年生になって一緒に学び始めたシン君。2年生のときには特別支援学級にいた。ふるや先生の希望でみんなと同じ教室で学ぶことになった。大勢での授業についていけるのか、周りからは不安の声があがっていたが、学び合えば、一緒に考えていけるはずだと思ったという。 ある日の授業中、教室に座りこんだシン君。クラスメイトが駆け寄り、なぜ困っているのかをたずねていた。「しんくん、ゆうと君のノートだけど、これ数えてみて?」と一緒に考えようと声をかけていた。 徐々に、子どもたちはシンくんの個性を受け止めるようになり、シン君もそのような雰囲気の中で学習に集中できるようになった。 ◆◆ <家庭でのシン君の様子> 以前は、家で好きな漫画やゲームばかり見ていたシン君は、今は学習する意欲を見せはじめていた。算数、国語の宿題に取り組むシン君は、ふるや先生から出される宿題も全て終わらせるようになった。

²¹ 巻末資料「第4章の補足資料」の①では、映像視聴途中の学生らの談話場面を掲載している。

た。

お母さん：「前までは、答え何？答え何？って」「今は色んな方向から考える力が出てきたのかな」

◆◆

教室で学ぶ意欲を見せ始めたシンくん。ふるや先生は、さらに考える力を高めることができるはずだと期待していた。ある日、算数のテストの間違いを正す時間で、シン君は、算数の得意なとうや君に聞きに行った。

とうや君：「どの問題？」「この問題の説明？」

シン君：「教えてって言っているんだから教えてよ」

とうや君：「説明を？それとも、やり方を？」

シン君：「答えを教えてって言っているの」

とうや君：「答え？」（驚く様子）「やり方じゃなくて？」

答えを知りたがるシン君。とうや君が繰り返し確認する。

シン君：「答えを教えてって言っているの」「教えてって言っているの」

とうや君：「そういうことやなくて」

シン君：「教えて」

黙り込むとうや君。しょうがなく、淡々と答えを教える。「 36×24 の答えは 864」。

シン君はその答えを書き、先生に答えを見せにいったのであった。

ふるや先生：「何だこれは。何だ一体」「こんなこときいて何が勉強になる？」「答えを書いただけじゃないか、やり方がわからないんだろう？」「じゃあなんて聞くんか」「やり直しなさい」

あえて厳しい言葉を投げかけた。しかしこの日、シン君は、とうや君にかけられる言葉をみつけることができなかった。

◆◆

<ふるや先生へのインタビューシーン>

「学び合って厳しいことだと思う」

「わからないことを聞くってことだし」

「そういう態度で今日は彼に向き合った」

「これが4月だったら合格なんだけどね（笑う）」

「人間社会を考えてれば色んな考えを持っている人もいるだろうし、これから日本人だけで何かするってないだろうし、だから今後異質な人間が集まるってことはごく自然のこと」

「考え方の違いや性格の違いもある。それぞれ付き合い方も学んでいかなければならない。例えば見ず知らずの4人が集まった時に、4人が生きる環境を、誰かに与えられるんじゃなくて、自分たちでつくっていく、そういう力かな。そういう生き方になってもらいたいね」

◆◆

毎日の学び合いでコミュニケーションを重ねながら、シン君も学び合う力を高めて欲しい。そして周りの子どもたちにもシンくんを理解し、受け止める力を身に付けて欲しいという意図があった。

学び合いが始まって1年経った。みんなそろって4年生になった。授業が始まる前、子どもたちだけで問題に挑戦している姿があった。

割り算を初めて学ぶ授業の時間。先生が自分の解き方で考えてみようと言った。子どもたちは「意味がわからない」と言葉にするものの、それぞれのアイデアで考え始めた。するとシン君は何かひらめいた様子である。シン君が黒板の前に出てきて挑戦し始めた。黒板にアイデアを書く。

ふるや先生：「やり方を説明して？」

シン君「 $72 \div 3$ はまだわからないから、3 の段をいいます」「 3×14 は 42、 3×15 は 45。 3×20 は 60、 3×24 は 72」

自分なりの方法で解き、発表し、みんなから拍手を受けたのであった。

映像の終了後には、「特に印象に残った場面」や「子どもたちが学び合いを通して獲得していると考えられる学力や学習観」についてさらに考察することが求められ、学生はその内容をワークシートに記述した。学生が記録するワークシートは成績に関わる提出物でもあったが、X 教員からは「自身のありのままの考えや、思考の深まりを表現してほしい」と伝えられており、自身の思考の表出が重視される課題として位置づけられていた。

以下で取り上げる談話場面は、このような授業の場で展開されたものである。他の授業回でも学生間で立ち現れる類似の戸惑いや沈黙は確認されたが、特にこの回の対象グループでは、映像途中で交流した雰囲気と大きく変わり、映像後のディスカッション中の沈黙の時間が長く、またその沈黙に対して学生自身が自覚的であったと考えられる場面である。本章では、こうした沈黙を単なる発話の不在としてではなく、意味ある社会的実践として捉え、それがいかに場の関係性の中で生成されていたのかを検討していく。

第 3 節 理想と現実のあいだで構成されるアイデンティティの模索

第 1 項 「ちゃんと」「たしかに」：メディア・教育制度・実践のディスコースが交差する語り

この場面は、映像を視聴した後のディスカッションの一部であり、映像内で描かれた子ども同士が学び合う授業についての受け止めを共有している。

【抜粋1】

番号	学生	発話
1	KS	ううん (12 秒)
2	NK	えーなんか毎回あんな授業しよるんやろうかって思う(.)
3	EN	@@@@@@
4	NK	&ちゃんと教えてるのかなって思う(.)なんか
5	YE	[なるほど]
6	EN	[[うん]]

7	NK	&教科書とかやらないかんことは全部(.)ちゃんと出来てるのかなって思う(.)大事だけど
8	EN	[た]しかに(.)それは思います
9	KS	これがテレビというメディアを通した番組である以上(.)一側面であることは否めないよね
10	NK	@@@@@@
11	EN	[ううん]
12	KS	まあでも(.)全部算数の授業でしょ
13	EN	たしかに
14	NK	[ああ]たしかに
15	KS	国語どうなってるんやろう(.)社会どうなってるんやろう(.)体育どうすんのって思う
16	NK	[あ]あ
17	YE	[[めちゃ]]めっちゃ気になる
18	NK	どうしようか(.)@@(.)理科どうしようかな((笑))
19	KS	さっき(.)((YE))さんが言ってたような(.)要は根本ができてて(.)自分自身が結局(.)やっぱり自分で解決して自分で筋道立ててっていうことができるんだって確信を持てれば(.)多分そこからどんなまで問題にぶつかっても(.)まずやってみるということができれば(.)その角度も上がっていくと思うんだけど(.)じゃあその速度で(.)例えば学ぶのが高校までやとしたら(.)そこまでに(.)社会に出るまでに間に合うのか(.)結局(.)社会に出てしまえば(.)社会の洗礼を受けるわけですよ
20	NK	ううん (9 秒)

映像の途中で交わされたディスカッションでは、教師の創造的な授業実践や子ども同士のコミュニケーションに対する驚きや肯定的な反応が交わされていたが、学生 KS が腕を組みながら「ううん」(発話 1)と発した後、このグループでは比較的長い沈黙が生じた。

その後、教育実習経験のある学生 NK が「えーなんか毎回あんな授業しよるんやろうかって思う」(発話 2)と、控えめに映像の実践に対する疑問を投げかける。この語りは、制度的現実には、日常的な実践を問うものであり、教材に内在する授業像に対して距離をとる語りでもある。このグループで唯一学年が異なる学生 EN は、それに対し笑いで応答し、場の緊張を和らげながら場をつなごうとする。

続いて学生 NK は「ちゃんと教えてるのかなって思う」(発話 4)と疑問を重ね、さらに「教科書のやらないかんことは全部、ちゃんと出来てるのかなって思う」(発話 7)と続けるが、そこに表れている「ちゃんと」という表現には、教科書や学習指導要領に示された内容を漏れなく教えるべきという、教育制度の枠組みに沿った教師像が滲んでいる。ここでは、教師とは制度的に求められる責務を果たす存在であるという暗黙の規範が共有されており、学生 NK はそれに応答する語りを生成していた。しかし「大事だけど」(発話 7)と付け加えることで、映像の実践そのものを否定しているわけではないことを強調している。

一方、学生 KS は、「まあでも、全部算数の授業でしょ」(発話 12)と、算数だからこそ実現できたと捉えられうる語りから、映像内の算数の授業実践という一側面であることを指摘している。さらに、語気を強め、「国語どうなってるんやろう、社会どうなってるんやろう、体育どうすんのって思う」(発話 15)と授業の時間配分や他の教科との接続といった論点や、「じゃあその速度で、例えば学ぶのが高校までやとしたら、そこまでに、社会に出るまでに間に合うのか」(発話 19)と将来への接続可能性といった複数の論点を一挙に立ち上げていく。学生 KS は制度的な制約に加えて、社会との接続可能性に目を向け、理想的実践と現実との間に横たわるギャップを可視化する語りを展開していた。

このとき、学生 KS は理想を尊重したいという姿勢と、現実とは異なるという視点とを往還しながら、自身の立場を模索していた。「教師とは教科書の内容をちゃんと教えるべき存在だ」などというように、所与の役割や規範で語られるのではなく、制度的な制約、社会的な期待、他者との関わりの中で共有される価値や理想の中で、その都度揺れながら語りを模索していたといえる。また、学生 KS は、「社会に出るまでに間に合うのか」「社会の洗礼を受ける」など、より大きなスパンでの人の成長を見据えた語りを展開するなど、学生 NK とは異なる価値体系が存在しており、学生 NK の視点に寄り添ったり、やや異なる視点を取り入れたりしながら、自らの立場を模索している。

さらに、学生 KS の語りが長くなればなるほど、学生 EN など他の学生は「たしかに」「うん」といった相槌によって応答し、語りの流れを止めないように配慮している点に注目したい。これは、一見受け身であるように見えるが、積極的に自らの意見を述べるのではなく、明確な対立が生まれる主張を避けながら、共感的に場を維持しながら受け止めようとしており、相手の語りを支える重要な実践として機能している。実際に、学生 KS は徐々に語気を強めながら語っており、共感や同調が重視され、暗黙のうちに教育実践の妥当性について語ることが許容される空間がつくられていった。

特に学生 NK の「ちゃんと教えられてるのかなって思う」や「教科書とかやらないかんことは全部ちゃんとできてるのかなって思う」といった「ちゃんと」に端を発する語りが、グループ内の関心の転換点となっており、そこから制度的な規範や教育の限界に向かう語りが次々と続いた。

ここでの相互作用では、主に学生 KS を中心として語りを重ねていき、ときに沈黙したりするやりとりの中で、それぞれがどのように語るか、誰として語るかという立ち位置が少しずつ形づくられている²²。特に、学生 NK の語りは、学習指導要領や教育現場の慣習といった制度的な制約に規定されながら、自身の立ち位置を調整しようとする様子が見られ、教師としてどのように語るかを模索する姿勢が示されていた。一方で学生 KS は、理想と現実のはざままで揺れながらも、自身

²² また学生 NK は追加のインタビューにおいて、当初は学生 KS の語りに対して「理解できなかった」「ハテナだった」と振り返っている。しかしその後、話を聞く中で共感できる部分もあったと述べており、自身の受け止め方に変化があったことがうかがえる。こうしたやりとりから、本稿では、学生 NK の語りにみられた相槌は単なる受動的な応答ではなく、維持しながら受け止めようとする能動的な姿勢の表れであると解釈できる。

の問いを他の学生に投げかけることで周囲からの応答を引き出し、その関係性の中で子どもの未来を見据え責任を持つ教師としての立ち位置を築いていた。このように、[discourse-identity]は、他者との関わりを通して調整されるプロセスとして立ち現れていた。そこには制度的な期待への応答や、他者と承認しあう関係の構築といった他のアイデンティティの側面も重なり合いながら、ディスコースが形づくられていた。

したがって、本場面では、学生が互いの語りに応答しながら、制度的な制約、教育の理想、教職への責任といった内容へ繋ぎ、自らの立場を模索していく社会的実践がかたちづくられていた。

第2項「現実」との接点を探る語り

この場面では、映像内の教育実践に対して共感を示しながらも、それを現実的な教育環境において実現可能かどうかをめぐって慎重な姿勢をとる語りが展開されていた。

【抜粋2】

番号	学生	発話
21	KS	こうやってて(.)じゃあ結局社会に出るまでに間に合うのか(.)求めるべき理想ではあるけど(.)だからそこに対して(.)格差というか(.)ギャップが出てきますよね(.)互いに助け合って学ぶ(.)自分で主体的にはじめて(.)納得いくまで自分で突きつめて(.)確かに理想ではあるけど(.)社会にでてきたときにそういうことを言ってもらえない現実がそこに待ってるわけですよ
22	EN	たしかになんか(.)子どもたちの環境がすごすぎて(.)子どもたち同士の(.)その後のギャップがすごそうですね(.)現実に戻したら
23	YE	[別の]
24	NK	[[中学校]]とか行ったときに(.)ポンて自分だけ出されたときに(.)その子たちは果たしてうまくやっていけるのかってなったときに
25	YE	[ううん] ((強めに相槌))
26	NK	&すごいきつい思いをするんじゃないかなっていうイメージは何となく
27	YE	[ううん](.)たしかにね
28	NK	&マイナス面を考えてしまうと(.)ちょっとシビアになるけど(.)そういうこともちょっと考えてしまった
29	EN	全てを「わからない」って(.)その環境だから言えるのであって(.)もし中学校とかで(.)「わかりません」ってなって「わからない」って言ったときに果たしてみんな同じように接してくれるのか
30	YE	[うん]
31	NK	みんな自分のことで精一杯で(.)逆に白い目で見られてしまうのか(.)環境によっても違うんだろうなっていうのは(.)ちょっとマイナスになりますけど(.)それこそなんか(.)シンくんとかが将来(.)強かったらいいけど(.)それでつらい思いをしたりしたら(.)すごい悲しいなって思う(.)マイナスなことを考えてしまった(.)@@@

32	YE	でも(.)何にでもそれは思うよね
33	NK	[なん]だろう(.)なんて言えればいいだろう
34	YE	&だから(.)その子に(.)なんかそういう空間とかを作り出す力みたいなのが
35	NK	[うん]
36	YE	&そのときに生まれてたら(.)またどんどん広げていけるけど
37	NK	ううん
38	YE	そうじゃなくて(.)そうじゃなかったら(.)厳しいのかな...
39	NK	ていうかあの先生がすごいからさ(.)その先生が変わるだけで全然違うからねクラスとかさ(.)学級経営とかも全然違うから
40	YE	ううん(5秒)
41	KS	あの映像は少人数だったけど(.)じゃああれが果たして都心のど真ん中の学校で大人数学級だったときにできるのかっていう(.)受け入れられるのかどうか
42	NK	うう...ん
43	KS	あのスタイルが通せるのかどうか
44	EN	あの年齢じゃないと無理ですよね(.)若い先生がやっても(.)保護者は
45	YE	ああ...(13秒)
46	NK	ううん(.)なんていえばいいんだろう(.)なんかこれが現実化するなら(.)全国(.)全国っていうかも日本の教育システム自体変えなきゃ(.)うん(.)なんだろう(.)いろんなシステムを変えなきゃ(.)受け入れられないところが多いのかなっていう(.)やっぱ知識重視なところがあるから...
47		なんだろう(.)なんていえばいいんだろう(7秒)

学生 KS は映像内の授業実践について「社会に出るまでに間に合うのか」と繰り返し語り、「理想ではあるけど」としながら、他の学生の反応を待たずに、「そういうことを言ってもらえない現実がそこに待ってるわけですよ」と実習経験あるいはどこかで目にした現場の実情のように語る。ここでは、映像内の授業実践を理想と位置付け、現実の教育制度や学校文化の中で理想的な授業を実現することの難しさを指摘している。この語りには、理想を認めつつも、それが直ちに実現可能ではないことへの視点と、語りの場に現実的な枠組みを持ち込もうとする語りが表れている。

学生 KS の語りを契機に、他の学生らも理想的な授業がその後の教育環境や社会といった別の文脈で継続しうるかどうかにについて語り始める。特に、これまで相槌を打っていた学生 EN は、映像の中で円の定義にたどりつくまで理解が追いついていないことを他の児童に「わからない」と言える状況について、「子どもたちの環境がすごすぎて、子どもたち同士の」(発話 22)と評価する一方で、「現実に戻したら」ギャップがすごそうだと語っている。そして、学生 NK は、「中学校とか行ったときに、ポンて自分だけ出されたときに、その子たちは果たしてうまくやっていけるのか」(発話 24)と、子どもたちが異なる環境に置かれたときに直面しうるギャップを想像し共有している。

こうした語りは、映像内の授業実践がそれとなく「現実」ではなく理想的なものであることを強調しており、単なる授業実践の否定ではなく、授業実践の環境や制度的制約に自覚的であろうと

する姿勢を示しており、現実の状況に即して教師の立場や実践を捉え直そうとする語りとして位置づけられる。また、学生 EN の「この環境だからいえるのであって」(発話 29)という語りは、子どもたちの意見表明の自由さが環境に依存していることを意味しており、学生 NK は、「マイナス面を考えてしまう」「マイナスになりますけど」「マイナスなことを考えてしまった」(発話 31)と自らの語りが後ろ向きであることを自覚しながら、これまでの語りと比べてやや控えめに言語化しようとしていた。

その一方で、学生 YE は「でも何にでもそれは思うよね」(発話 32)と語り、学生 NK の悲観的な方向に傾きかけた語りの流れに対して、それを閉ざさないように応答している。映像内で、誰かに環境を与えられるのではなく、子どもたちが学びの環境を自らつくってほしいという希望を話す教師の姿が描かれていた。学生 YE は、「空間とかを作り出す力」(発話 34)や「広げていける」可能性(発話 36)について言及することで、理想の授業実践が持つ可能性を肯定的に捉え直そうと試みている。この学生 YE の語りは、学生 KS や NK の語りを否定するのではなく、それを受け止めたうえで、語りの方向性を前向きにしていこうとするものであり、場の空気に応答する姿勢として重要な役割を果たしていた。

終盤では、理想と現行の教育制度とを結びつけて語ることへの抵抗と、教育制度の限界を示唆する相互作用へと展開し、個々の教師や学校レベルの問題ではなく、構造的課題にまで言及している。「中学校」「将来」「都心のど真ん中の学校」「保護者」「社会」とより具体的な教育制度や環境を想定して語り直していく学生 KS と EN は、制度的な条件の違いを挙げ、理想の授業の実現可能性に疑問を呈する。「あの先生がすごいからさ」(発話 39)、「あの年齢じゃないと無理ですよ、若い先生がやっても」(発話 44)という学生 NK や EN の語りを通じて、最後まで語ってはいないが、これは、「あの先生がすごいから」実現できた授業実践ではないか、「若い先生がやっても」、あの授業を実現するのは難しいのではないかと、授業の成功を個人の力量に帰属させる語り方が共有されている。その一方で、最終的に学生 NK は「日本の教育システム自体を変えなきゃ」(発話 46)と語り、この場において個々の教師や学校だけでなく、教育制度そのものの変革が必要であるという視点を提示する状況がつくられていった。

この学生間の相互作用は、他者との応答関係の中で生起しており、それぞれの学生が異なる視点から理想と現実を行き来しながら語っている。とりわけ、学生 KS や学生 NK の語りには、他者との相互作用の中で、他の学生によってどのような人物としてみなされるのかを模索する姿勢がみられる。それは、自他の語りや教育制度や社会の枠組みとの関係のなかで交渉されていた。

なかでも、学生 KS は、教育を将来や異なる環境にどう接続するかといった自らの疑問や違和感を持ち込み、それに対する他者の応答を引き出すことで、語りの流れに影響を与えていた。学生 NK は、制度の枠組みを語っていたが、学生 KS の語りとの応答を通じて、語り方を調整する姿勢を示していた。これらの語りは、教師としてどのように語るのか、他の学生によってどのような人物としてみなされるのかといった自身の立ち位置の模索であるといえる。

このように、学生らの語りは、あらかじめ定まった立ち位置から語るのではなく、他者との相互作用を通じて、その場にふさわしい語り方を模索するプロセスとして展開していた。そこでは、制

度的な期待や他者からの承認との関係の中で調整されており、アイデンティティとの交錯の中に位置づけられていた。

第4節 学生間の相互作用における沈黙の意味

本節では、【抜粋 1】、【抜粋 2】の談話場面の語りの間にいくつかみられる沈黙に注目したい。沈黙は、発話をともなわない行為であるため、「非言語コミュニケーション」(nonverbal communication)の一種とされ、言葉によらず何らかの情報を伝達することである(Baker & Ellece, 2018 : 126)。

【抜粋 1】の発話 1 にある沈黙前後の文脈を踏まえると、「すごい」実践として肯定的な評価をしたり、沈黙後の「えーなんか毎回あんな授業しよるんやろうかって思う」などの発話 2 以降から談話の滞りが解消された流れを踏まえると、発話 1 のはじまりの沈黙は、相手の語りが聞こえなかったわけではなく、また何らかの了解の意味でもないことは明確である。また、発話 20 の学生 KS や NK の語りの後の 9 秒の沈黙は、間合い以上の意味を持つと考えられる。

続いて、【抜粋 2】においても、発話 40 や発話 45、発話 47 の比較的長い沈黙が続けて起きている点に注目できる。

沈黙は、話し手と聞き手が共に何も話さないことにより生じるため、誰が行為者であるのかが非常に曖昧であり、多義的な解釈が可能な行為である²³。種市(2017)は、談話の中で話し手個人の意図だけでなく相互行為という視点から沈黙をとらえ直す必要性を指摘している。実際の会話において、「あとに続く行為や状況が前に行われた行為を意味づけることもある」といい、「行為の意味は、相互行為が進む過程で変化しうる」。このように沈黙を「実際のコミュニケーションにより即した解釈をするためには、動的な流れの中で沈黙をとらえる必要がある」と述べている(種市 2017 : 101)。この場で何が行っていたのかは、必ずしも行為が生じる前の行為や状況だけをもとに判断することができない。

したがって、学生らの談話場面における沈黙をより精緻に記述するために、学生 NK に追加のインタビューを実施した。第 7 回のディスカッションにおいて、学生 NK の「ちゃんと教えてるのかな」という素朴な疑問は、グループ内のやりとりにおける転換点となっていた。また、学生 NK が語る際、「なんだろう」や「なんて言えばいいんだろう」など、曖昧に表現を濁す様子がみられた。この語りの揺らぎが、学生 NK が自身の思考の混乱によるものなのか、場の雰囲気や相互作用に

²³ 先行研究において、沈黙は会話の中でさまざまな働きをもつことが明らかにされている。種市(2017)は、言語行為論やポライトネス理論に基づく先行研究が、沈黙を話し手の視点から一義的な意味をもつ行為として論じている傾向があるという課題を挙げ、沈黙は、音声をともなわないために行行為者が誰であるのか、また行為がどのような働きをしているのかについてあいまいであると述べている。

方向づけられ語りを抑制した結果なのか、あるいは語りの意欲そのものの低下によるものなのかは、当該談話場面だけで判断することができない。したがって、学生 NK の授業後の語りを基に、当該談話場面の沈黙について考察する。

第 1 項 学生 NK の語りの立ち位置の調整

まずは、学生 NK が授業中の談話場面を振り返る語りに注目し、理想と現実のはざまで揺らぐ様子をどのように言語化していくのかを検討する。授業後のインタビューにおける学生 NK の語りは、映像教材の視聴と学生間の相互作用を通じて、自らの語りの立ち位置を再構成していくプロセスを如実に表していた。

【A】「ちゃんと教えてるのかな」：学生間の相互作用の契機となる問題提起

筆者(インタビュアー)：「ちゃんと教えてるのかな」って発言してたよね。なんでその話をしようと思ったの

NK： あ、あれはワークシートに書いてたわけじゃないんですけど

筆者： 突発的に思ったんだ

NK： はい。というか、(学生 KS)さんがそのような話をして。たしかにそう言われたらそうだよなあと。思って。できたら理想だなって思ったんですよ。でも現場の声とか実習で先生たちから聞いたりすると。ベテランの先生たちだってカリキュラムきつつきつでやっているのに。苦労しているのに。こんなペーパーの私たちはなおさら難しいんじゃないって

筆者： 理想としてはってことか。現実的には

NK： そうですね。なんか、それこそ授業やる範囲はどんどん増えてっているのに、授業時数をやり繰りしなきゃいけない

授業中に学生 NK が語った「ちゃんと教えてるのかな」という語りは、あらかじめ準備されていたものではなく、その場で学生 KS の語りに触発され生まれた発言であるという。学生 NK は、自身の語りが教育実習での経験や現場の先生の声などの影響を受けたものであることを率直に語っていた。「現場の声とか実習で先生たちから聞いたりすると」、「カリキュラムきつつきつでやっているのに」から「苦労しているのに」といった語りは、映像内の授業実践が理想であるとしながらも、現実との間に強いギャップを感じていることを示している。さらに、「ペーパーの私たち」という表現には、制度的な専門性を帯びた役割に対して、自分自身をまだそこに達していない者として位置づけようとする語りの工夫がうかがえる。

このとき学生 NK の語りには、創造的な授業実践を重視する教師に由来するディスコースと、制度やカリキュラム(教育内容、授業時数の不足など)による現実的な制約に自覚的である教師に由来するディスコースが衝突していた。さらに、筆者が『「ちゃんと教えてるのかな」』って発言して

たよね。なんでその話をしようと思ったの」と尋ねた際の応答では、自らの語りの背景を振り返り、どのように語れば良いのかを模索しながら語っていた様子が見てとれる。これは、インタビュアーの問いかけによって、学生 NK の語りが現実的な制約に直面する教師としての語りへと方向づけられていった面もあることを示唆している。

【B】批判的視点との出会いによる語りの変容

NK: なんか、それこそ前の授業で、最終的に協同学習の方が、実を言うと、私たちのグループはやっぱり協同学習って良いよね、みたいな。

筆者: うん、うんうん

NK: メリットばっかじゃないみたい。なんかすごい良い意味しか、イメージしか持ってなくて、学び合い自体も協同学習なんか、(省略)どこからか多分刷り込まれてるんですよね。

筆者: 協同学習って良いなって。実際にそういう映像を見たじゃない。その後に。結構具体的な感じでイメージしやすかった

NK: あれを見てから、良い面だけじゃないと思ったのは

筆者: そうなんだ。映像を見てから

NK: はい。で、なんかすごい、私たちはあれ見ていいなって。最初は第一印象で思ったんですけど、

筆者: うん、うん、うん

NK: (省略)グループで、あの否定的な目線で見ているらっしゃる方が、わかりますか

筆者: ああわかりました

NK: なんかいつも、なんかちょっと遠くから見るというか。で、なんかすごい良い面、良い面よりも、そっちを気にされるのかなっていつも思うんですけど

筆者: うん

NK: で、そのときに、これを私はなんか全然肯定できないみたいな感じで言われてて。最初はもうハテナだったんですけど、なんか話を聞けば、ここでは成り立つけど、果たして他の教育現場でこれが成り立つのかみたいな話になって

筆者: ああー、なるほど

NK: ああー、なるほどって。私がばって考えたのが、その子たちは学び合いで育ってるじゃないですか。で、分からないって言って、分からないって言えるのは、すごい大事なことだと思うんです。自己主張で

筆者: うんうん

NK: でも、それで分からないって言って、いつも聞いている側の立場の子たちが将来成長したらどうなっちゃうんだらうって考えたりとか。あと、その学び合いで、結局お互いフリーっていうか、オープンな関係であるけど、その子たちは中学校に上がった時に、他の学校の子たちを交えたときに苦労するのは誰なんだろうって考えたら、やっぱりそのギャップとかで苦しむのは、

今までその学び合いの授業を受けてきた子どもたちであってっていうのを、一気にその言葉を聞いて、自分が連想しちゃって。だからちょっと協同学習自体もそう良い面じゃなくて、悪い面も持ってんのかなっていう印象を感じますけど

筆者： はあ

NK： 何でしょう。他の学校が全部それだったら、なくなることもあるのかとか

当初、学生 NK は「協同学習って良いな」「良い意味しか、イメージしか持ってなくて」と以前の授業内で協同学習を肯定的に捉えていたことを語っている。そこでは、構成主義的な学習観や各学習形態の比較を通じて、協同学習の可能性をめぐる議論がなされていたことを振り返っている。

インタビューでの学生 NK の語りでは、映像教材を視聴した直後に「私たちはあれ見ていいなって。最初は第一印象で思った」と語るなど、当初の肯定的な印象が維持されているようにみえるが、その後の展開において大きな変化がみられる。学生 NK は「否定的な目線で見えらっしゃる方」と、学生 KS の授業中での批判的な姿勢を取り上げ、当初はその語りに「ハテナだった」と戸惑いを示している。しかしながら、「話を聞けば」と語るように、学生 KS の語りの背景にある視点や考え方に理解を深めていったことを語っている。そして、学び合いの授業を受けて育った子どもたちが、異なる文化に直面したときに生じるギャップへの懸念を語るなど、教育実践を制度や文脈の異なる環境に接続して捉え直そうとする姿勢がみられる。

このように、授業後の学生 NK の語りは、授業実践に対する意見の変化を示しているだけでなく、他者の視点を取り入れつつ、自らの語り方を調整し再構成しようとする実践として捉えることができる。つまり、当該談話場面においてもインタビュー場面においても学生 NK は学生 KS の発言を理解するにとどまらず、それを自身の語りに取り込むことで、教師としてこの場でどのような語りが可能かといった自身の立ち位置を模索していたのである。

さらに、これらの語りを踏まえると、談話場面における学生 NK の語りの後の沈黙(発話 20)も、単なる語りや理解の停滞ではなく、学生 KS の語りを受け、自身の語りが他の学生によってどのような人物としてみなされるのか、どのような人物として語るか、教師として語ることの立ち位置を再調整しようとする模索の時間だった可能性がある。

他の学生によってどのような人物としてみなされるのか

NK： 授業でフレイレの文献読んだときとか、先生の話聞いてたりとかしてると、教育が子どもたちをもしかしたら押し付けてるかもしれないっていうのは、衝撃的で。自分が教育者になるとして、私は子どもたちを、なんでしょう、どちらかというと認めてあげたいと思ってるのに、私たちが子どもたちの個性だったりとか、可能性を潰してしまうかもしれないって思ったら結構衝撃的でした。グループでも、もしかしたら教育自体が子どもたちの可能性を閉じ込めているんじゃないってなって、先生からの説明でもそういうこと言ってて

筆者： 認めてあげる、子どもたちの可能性を伸ばす、のが理想ってこと

NK： そう、できるんだったら子どもの個性を活かしながら子ども同士が学び合える授業をしたいと思う。でも、なんでしょう、最初「円の定義」を子どもたち自身で見つけてくってというのは、やっていくうえで大事だと思うんですけど。それに時間をかけるのは、あとやっぱその学級ではうまくいっても中学校に進学したときとか社会に出た時にその子が苦労するんじゃないかなって思いました

筆者 なるほどね

また、授業中に扱ったフレイレの『被抑圧者の教育学』における「教育する者とされる者の関係」に関する内容や、それに対する X 教員の解説は、学生 NK に大きな影響を与えていた。教師が「子どものため」を思っている教育行為が、むしろ子どもの可能性を奪ってしまうかもしれないという認識は、学生 NK にとって衝撃的であり、教育実践における自他の関係性を問い直す契機となっていた。それゆえ、学生 NK は、子どもの個性を活かし、子ども同士の学び合いを促す授業を理想として語る一方で、円の定義を子どもたち自身が見つけていくような、学びの主体性を尊重した授業に対しては、それが進学や社会における適応の面で子どもにとって困難を伴うのではないかという葛藤も抱いていた。

このように、学生 NK の語りは、創造的な実践を志向する理想と、制度的制約に基づく現実とを行き来しながら、語りの場に応じて自身の立場が揺らぎつつ構成しているといえる。すなわち、この談話場面における語りは、映像資料や学生同士のやりとりだけによって突発的に生まれたものではなく、それ以前の授業を通して培われた問題意識の積み重ねの中で生じたものでもあり、学生の語りの背後にある授業実践におけるさまざまな役割や価値観が浮き彫りになり、自己の立場を模索していた可能性があったと考えられる。

【c】理想と現実の折り合いを模索する語り

NK： あの映像からも、つい算数の授業って公式に当てはめて考えさせて、解けるようになるまで教師が教えるんじゃないくて。教師はその子どもの様子を見守るっていうか、子ども同士をつなげる役割でありたいと思うし、そっちの方が教師としてのやりがいもあるんだろうなって思う。けど、じゃあそれどう時間を使うの、とか現実的に子どもたちが自分たちで議論して円の定義を追求していくって難しいんじゃないのかなあって。まあでも先生ができるかできないかではないって思考停止の話をしてましたけどね。少し反省はしましたけど。んーわかっているんですけどね。わかっているんですけど難しいなあって

学生 NK は、教師が一方的に教えるのではなく、子どもの様子を見守り、子ども同士をつなげるファシリテーターとしての役割を担いたいと思う一方で、同時に教育制度や現実的制約との折り合いに難しさを抱える様子もみられた。これは、授業中の学生間の相互作用そのものが、制度

的制約に応答する方向へと語りを促していたためであり、学生 NK 自身の語りもその中で形づくられていたと考えられる。

さらに、授業の最後に、X 教員が全体に向けて、映像内の授業実践について「できる／できない」という見方で捉えること自体が既に思考停止に陥っているとコメントしたことに対して、学生 NK は、「わかっているんですけどね」「わかっているんですけど、難しいなあと思って」と応じており、ディスコース間の衝突に折り合いをつけようとする。このように、制度に対して応答する立場や、他の学生との語りを通じて、どのような教師として語っていくか、他の学生からどのような教師としてみなされるのかを模索する過程が明らかになった。教師としての語り方がどうあるべきかがまだ定まっておらず、模索を続ける過程がみえていた。

このように、学生 NK の語りの立ち位置が調整される様相は、学生間の相互作用だけでなく、その後のインタビューでの振り返りでも継続していた。学生 NK の語りは、制度的・文化的枠組みの中で、既存の知識や価値観を再検討し、他者との相互作用を通じて、自身の立ち位置を構築し直そうとする動的な実践であり、どのように語るか、誰として語るのかをその場で模索し続けるプロセスとして浮き彫りになっていた。

第 2 項 学生間の相互作用における沈黙

授業内の当該談話場面における沈黙の意味に注目したい。

まず、【抜粋 1】の冒頭にみられた、学生 KS の「ううん(9 秒)」の直後に続く沈黙は、映像に対する感動の共有から、理想と現実のギャップへの問題提起へと談話が切り替わる転換点となっていた。また、インタビューにおいて学生 NK は、自身の語りがその場の流れで生まれたものであったことを振り返っており、あらかじめ定まった意図に基づくものというより、場の文脈に触発されて思考を整理しながら語りを展開していたことが示唆されている。

このように、沈黙は単なる語りの途切れではなく、自身の語りが他の学生にどのように受け取られるかを慎重に測る時間でもあり、語る／語らないの選択をめぐる社会的実践であったと捉えることができる。さらに、学生 KS が「社会に出るまでに間に合うのか」「社会の洗礼を受ける」といった語りを展開した直後にも沈黙が生じており、それは学生 KS の語りが持つ批判的視点を他の学生がどう受け止めるかを模索する時間だったとも解釈できる。

【抜粋 2】においても、「求めるべき理想ではあるけど」「確かに理想ではあるけど」(発話 21)など理想的な授業実践に共感を寄せつつ、「シンくんとかが将来、強かったらいいけど」(発話 31)や「その子に、なんかそういう空間とかを作り出す力みたいなのが」(発話 34)、「そのときに育まれてたら」(発話 36)と個人の能力に原因を求めたり、「あの映像は少人数だったけど」(発話 41)、「なんかこれが現実化するなら」(発話 46)とそれを現実置き換えることの困難さを語ったりする場面では、語りの合間に、「ううん、なんていえばいいんだろう」(発話 46)や「何だろう、なんていえばいいんだろう」(発話 47)といった言い淀みが繰り返されていた。これらの言い淀みや沈黙は、学生らが理想とされる授業を直接的に批判しないよう注意を払いながらも、現実化の困難さや制

度的な制約への懸念が間接的に表現されており、それでもなお問い続けようとする葛藤の表出である。そのような語りの前後に沈黙が存在しているのである。

さらに、こうした場面では、「強かったらいいけど」や「育まれてたら」「現実化するなら」など「たれば」のロジックが繰り返し用いられており、語りの内容を断定的にせず、可能性として語ろうとする傾向がみられた。これにより、学生らは慎重に語りながら、結果として理想的な実践と現実とのギャップを浮き彫りにさせる談話を生成していったといえる。

また、インタビューで学生 NK が語った「わかっているんですけどね」という言葉にも見られるように、学生らは理想に対する共感と現実への懸念のあいだで揺れ動きながら、その場で自らの立場を模索していた。沈黙はそのプロセスの一部として、言葉にすることができない思考や簡単に言い切ることができない距離感を内包した応答のかたちであったといえる。

このように考えると、【抜粋 1】【抜粋 2】で連続して現れた言い淀みや沈黙は、話者交替の合図であるだけでなく、理想を語ることの困難さそのものを、言葉にならないかたちで表現することで理想と現実の間に一定の距離をとる談話ストラテジー²⁴が構築され、場の中で語りを方向づけていた可能性が高い。例えば、「うん(5秒)」や「なんだろう(7秒)」といった沈黙を含む語りや、学生 NK の語りの後の9秒間の沈黙は、単なる思考の停滞ではなく、教師としての無力感、制度の限界などを反映させたものであり、理想的な教育実践に対して一歩引いた立場から応答する姿勢として現れていた。

このように、談話場面における語りと沈黙を通して、学生らが教育の理想と現実、個人の信念と制度的制約のあいだで揺れ動きながら、語ることそのものを問い続けていた。そしてその過程において、制度や文化的規範の中で、どのような教師として語るのか、他者との相互作用の中でどのような教師としてみなされるのかを模索し続ける姿が浮かび上がる。ここに、沈黙の意味が存在していたのである。

第5節 小括

本章では、学生間の相互作用の中で語る／語らないという選択を通じて、学生自身の立ち位置が調整されていく過程、すなわち[discourse-identity]の観点からの模索を軸に、相互作用の中での制度的枠組みへの応答[institution-identity]や、承認しあう関係性[affinity-identity]との交錯を記述した。

とりわけ注目すべきは、学生間の相互作用において語りと沈黙のあいだで自己のあり方を探っ

²⁴ 談話ストラテジー (discursive strategy) とは、「特定の社会的・心理学的・言語的な目的を達成するために採用される」正確かつ意図的な計画であると定義されている(Reisigl & Wodak 2001 : 44)。

ていた点である。学生らは「何者として語るか」「語らないことによって何を示すか」といった選択を、場の中で相互に調整しながら遂行していた。

分析対象となった談話場面では、映像教材に対する肯定的な評価や驚きを共有しながらも、その理想的な実践が果たして現実の教育制度下で可能なのかという問いが徐々に浮き彫りになっていた。学生 KS の「社会に出るまでに間に合うのか」という語りを契機に、教育制度やカリキュラムとの整合性に対する懸念が広がり、やがて学生 NK による「日本の教育システム自体を変えなきゃ」といった制度に対する批判的な言説にまで展開された。一方、学生 YE は、理想と現実の間で揺れる語りを肯定的に受け止めつつ、なお教育の可能性を信じる方向へ場を媒介するものであり、学生間の多様な立場の交錯を可能にしていた。

また、これらの語りの合間に生じた沈黙にも注目する必要があることが確認された。それらは単なる思考の停止や場の空白ではなく、理想と現実のせめぎ合いや語ることへのためらい、制度的な制約への配慮として現れていた。特に「うん」「なんだろう」といった表現の後に続く沈黙は、語らなさそのものが応答である場に組み込まれており、教師としての創造的な授業実践への批判を容易には言語化できない状況を示していた。

このように、語りと沈黙は、所与の教師役割や期待にただ従うのではなく、それらに応答しながら「語る／語らない」の選択を他者との関係の中で調整していくプロセスとして現れていた。

このプロセスは、現実的制約の中で教師としてどうあるべきかという問いに対して、学生がその場でどのような立ち位置で語るかを模索しながら、その都度自身の立場を構成し直していく実践であった。また、そうした語りは、他の学生による共感的な応答や沈黙の共有といった、学習集団内の関係性に支えられるかたちで展開されていた。

本章で記述したような、相互作用における沈黙の生成に注目する視点は、例えば鈴木(2015)が明らかにしたように、教員の職員会議における沈黙が制度的秩序や〈教員コード〉に依拠して構築されていることと共通する部分を持つ。鈴木は、沈黙を個人の内面に還元せず、相互行為の一部として秩序構築に参加する行為と捉えた点で意義があることは先述した通りである。しかし一方で、鈴木が扱うのはすでに特定の学校文化に属する教員集団内のやりとりであり、教員間の沈黙であった。それに対して本章では、教職を目指す学生らが、授業の価値や実践を語ろうとしながらも、沈黙が理想としての授業や現実的制約、学校の文化的な価値観への距離のとり方として表出していた点に違いがある。すなわち、本章の知見は、学生間の相互作用における沈黙を語らないことの合意形成ではなく、語れるようになるまでの学生らの迷いや揺らぎの過程として記述しようとするものである。

したがって、本章におけるアイデンティティの模索は所与のカテゴリーに分類されるようなものではなく、相互作用の中で関係的に立ち現れ、場に応じて流動的に構成されていた。語りと沈黙は、学生が教師であろうとする自己を、その場にふさわしい方法で提示しようとする応答のかたちであり、複数のアイデンティティが重なり合うプロセスとして捉えることができる。

さらに、このような社会的実践は、X 教員による授業設計によって支えられていた。本授業では、映像資料の視聴において「途中で止めて自由に意見を交わす」「さまざまな視点から実践を読

み解く」など、形式ばらない緩やかな語りを誘発する仕掛けが用意されていた。また、学生が自らの迷いや疑問を率直に表現できるよう、語りの正しさではなく、思考の深まりを重視するメッセージが繰り返し発せられていた。このように、学生らの語りや沈黙は偶発的に生じたものではなく、X 教員による映像提示のしかたや問いの投げかけといった仕掛けの中で生まれた、ある種の必然性をもった現象として捉えることができる。

第 5 章 学生間の衝突を通じた教師としての「ふさわしさ」の交渉と承認の模索

本章では、価値判断が分かれやすいテーマである体罰に関する談話場面に着目し、学生がその場に応じた社会的実践をどのように構成しながら他者との相互作用を展開しているのかを明らかにする。

第 1 節 はじめに

体罰というテーマは、法的には禁止されているものの、現場における実態や認識には揺らぎがあり、価値観が鋭く対立しやすいものである。法のことばが実際にはそれほど抑制効果を発揮しておらず、日常のことばで密かに語られる現実の仕組みが教師の体罰を生じさせているということが体罰問題の難点である。つまり、「体罰は指導ではない」という教育言説に対して、一方でやはり「体罰は必要だ」という対抗言説は想像以上に根強い。しかも、この対抗言説は表にはなかなか現れず、体罰教師の処分といった突き詰められた状況になって、その姿を現すという（今津 2019 : 68）。体罰に関する言説は、単に「賛成か反対か」といった立場の表明にとどまらず、しばしば個人の過去の経験、家庭の文化、将来の教師としての役割といった多様な要素を媒介として語られる。したがって、教育現場の内側だけで完結するものではなく、常に文化的・制度的な文脈との関係で意味づけられるものである。

本章では、そうした価値判断が分かれやすい体罰をめぐる学生らの談話に焦点を当て、学生らが教師をどのような語りを通して教師として「ふさわしい」と承認されるかを模索する過程、すなわち[affinity-identity]の観点からの交渉を中心に描き出す。個人の経験や文化に基づく語りがどのように共有され中心化していくのか、また異なる視点の語りが周縁化されていく中で、いかなる語りが集団の中で承認され、参加のあり方として共有されていくのか、ディスコースの権力関係の生成過程に注目する。

第 2 節 授業の概要

本研究では、「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」に関する教職科目（全 15 回）のうち、第 10 回「教育と暴力・懲戒と体罰」の授業における談話場面を取り上げ、学生同士の語りが

どのように展開されているのかを分析の対象とする。

当該授業は、大講義室において 100 名以上の学生を対象に行われていたが、毎回、学生自身の問題意識や考えを表出させる問いが用意され、全体講義とグループディスカッションが組み合わされた構成がとられていた。講義は、法制度や教育政策の知識を一方的に伝えるのではなく、それらが教育の現場でどのような意味を持ち、どのような価値判断と結びついているのかを学生自身が考察する機会として設計されている。将来、教育活動を担う立場になることを見据え、社会構造や教育改革の動向、子どもの人権などのテーマを通して、教育の在り方に多角的な視点から向き合うことが目的とされていた。

第 1 回の授業では、「良い学校とは何か」「学校に対して感じた疑問や理不尽さとは何か」など、学生の経験や価値観を引き出す問いからスタートし、その後、教育の機会均等や教育を受ける権利など制度の基本原則を学びながら、学校が社会において果たす役割について理解を深めていく構成がとられた。さらに、個人の自由と責任による競争、教育における市場原理、教育改革による制度的変容といった社会的背景を映像資料や文献講読を通じて学習し、2 回に 1 度程度の頻度で編成される異なるメンバーとのディスカッションを通じて多様な意見に触れるよう配慮されていた。グループ編成では、何度も同じグループにならないようにランダムに設定されており、志望する校種や教科といった専門性の異なる学生が意見を交わす構成が意図されていた。

こうした授業の流れの中で行われた第 10 回「教育と暴力・懲戒と体罰」の授業では、ディスカッションに先立ち、学生にワークシートが配布され、「平手打ち程度の体罰」について自分はどうか考えるかを個別に記述する時間が与えられた。あえてこの時点では、体罰に関する専門的な資料は配布されず、学生が外部の知識に左右されずに自身の価値観をもとに語ることができるように設計されていた。

設問では、「①『平手打ち程度の体罰』についてどう思いますか」という問いに対して「問題ないと思う」「時と場合によって必要な時もあると思う」「問題だと思う」という 3 つの選択肢から選び、「②もし法律で禁止されていないとしたら『体罰を行うこと』についてどう思いますか？また、どのように考える理由をできる限り詳しく紹介してください」に対して、「体罰の程度に関わらず(どんな体罰でも)問題ないと思う」「時と場合によっては体罰の程度に関わらず必要な時があると思う」「時と場合によっては軽度な体罰は必要な時があると思う」「体罰の程度に関わらず(どんな体罰でも)問題だと思う」という 4 つの選択肢から選び、その理由を書くようになっていた。

学校教育における問題は多岐にわたるが、とりわけ体罰の問題は、法律で禁止されているにもかかわらず、その是非をめぐる価値判断が大きく分かれるトピックのひとつである。教育現場では、体罰を公に議論すること自体がタブー視されてきた歴史もあり(今津 2019: 80)、法的禁止にもかかわらず、なおその正当性を語る文化的言説は根強く残っている。こうした背景のもと、体罰など本音とタテマエが生じやすいテーマは、学生にとっても語りにくく、また価値観の衝突を生みやすい領域となっている²⁵。

²⁵ 体罰を「愛の鞭」といった日常のことばが力をもってくるのも、管理職などを除き、一般の教員には学校教育法の「校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、文部

本授業では、「体罰を問題だと思うか／必要だと思うか」に関する選択と理由の記述が求められ、学生らは自分の立場を整理したうえでグループに入ったため、ディスカッション開始時の教室内には、活気と集中が入り混じった緊張感が漂っていた。

この日の教室はほぼ満席で、学生らは大講義室において、近い距離で向かい合いながらディスカッションを行っていた。担当教員である X 教員は、大人数講義にもかかわらず、グループ間を歩き回りながら学生の語りに耳を傾け、適宜コメントを加えるなど、各グループの動きを丁寧に観察していた。学生らはワークシートだけでなく、個人の授業ポートフォリオにも、自らの考えや他者の意見から気づいたことなどを手書きで記録しており、語りの中で揺れる思考を書きとどめる習慣がうかがえた。

ワークシート記入後、X 教員は「体罰が法律で禁止されていることを教師は理解しているにもかかわらず、なくなるのはなぜか」と学生らに投げかけることで、あらかじめ学生に対して体罰を行使してはならないことが学校教育法第 11 条²⁶で禁止されていることを意識させた。すなわち、この授業を通じて、単なる法的な是非の判断にとどまらず、文化的・社会的背景や体罰を容認する教師の価値観を捉え直すことを見通しており、なくなっていない問題として語ることで、共に学校教育における問題を考えていくことの必要性を示していた。

本章で取り上げる談話場面について、学生らは初回のディスカッションが授業全体の中でひとつの通過点であることを認識しており、今後さらに資料や知見に触れて考えを深めていくことを見越して議論に臨んでいた。X 教員は毎回の授業で、学生に自身の考えを率直に表現させたうえで、専門的な資料や映像へとつなげていく構成を一貫してとっており、今回も学生の語りを起点に次回以降の学習において、体罰に限定せず、「子どもの人権」や「教師と子どもの関係性」などをテーマとしながら、教育的判断や価値観を長期的に揺さぶっていく展開を意図していた。

したがって、本研究において対象とする第 10 回の談話場面は、法制度の理解に基づきながらも、学生らが自らの経験や立場に根ざした語りを通して他者と関わり、相互に影響を与え合いながら、自身の価値観を問い直し、再構成していく過程として位置づけられる。本章では、そうしたプロセスを、学生らが属するディスコースに着目しながら記述することを目的とする。

科学大臣の定めるところにより、児童、生徒及び学生に懲戒を加えることができる」という「体罰禁止」条項における法のことが明確に習得されていないからだと言津は指摘している。また、外面的に学校秩序を保つには体罰が一定の効果を発揮すると認められるなかで、違法だという表面的なタテマエ論と、その奥底では指導法として黙認するホンネ論が使い分けられる論法が、これまで長期間にわたって潜在的に横行してきたと述べている（今津 2019：68）。

²⁶ 学校教育法第 11 条では、「校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、監督庁の定めるところにより、学生、生徒及び児童に懲戒を加えることができる。但し、体罰を加えることはできない」としている（学校教育法（1947）昭和 22 年法律第 26 号 https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317990.htm）。

第3節 経験に裏打ちされた語りと衝突

第1項 家庭や学校の文化的慣習を前提にした価値判断の共有

学生らは既に記入したワークシートを参照しながら、まずは自身の主張とその根拠を順番に紹介する場面である。

【抜粋1】

番号	学生	発話
1	TE	①の平手打ち程度の指導については問題ないと。(.)僕は問題ないと思っています。(.)この理由も実はあって。(.)僕も親からすごい厳しく育てられて。(.)もうビンタとか当たり前だったんですよ。(.)何か悪いことしたら。(.)目をつぶれ。(.)手を後ろに組めっていつて
2	KK	[@@@]
3	OE	[[そうなんだー]]
4	TE	往復ビンタが6発とんでくるんですよ↑そういう教育でもう厳しく育てられて今があるんで。(.)僕は問題ないんじゃないかな。(.)まあ...程度によるとはおもうんですけどね。(.)問題ないかなって
5	TE	②は「時と場合によっては体罰の程度にかかわらず必要な時があると思う」っていうふうになりました。(.)理由が。(.)その教育的な。(.)教育の明確な目的があるのであれば。(.)何か悪いことをしたときに。(.)言葉で何度も何度もやって。(.)でも伝わらなくて。(.)それでも何度も何度も悪いことをするようだったら。(.)もう最終手段として。(.)やっぱもう痛い思いをして。(.)うん。(.)わかってくれないと。(.)あ。(.)もうわからせてあげないと。(.)その子の将来があるので。(.)ただ。(.)もうただの腹いせとかで。(.)感情的なあれになったら。(.)それはもうもちろん駄目だと思うので

体罰が法律で禁止されていることを学生は理解しつつも、「体罰は暴力であり、指導ではない」という言説に対してすぐには受け入れがたい語りを展開されていた。

まず、事前に考えていた「①『平手打ち程度の体罰』についてどう思いますか」について、学生TEは「平手打ち程度の体罰であれば問題はない」ことを主張するとともに、「この理由も実はあって」(発話1)と語気を強めて語ることで注目を集め、自身の主張の根拠を述べている。その際、「親からすごい厳しく育てられて」から始まる一連の語りは、自身の家庭経験に基づいた語りである。ここで、学生TEは、「目をつぶれ」「手を後ろに組め」「往復ビンタが6発とんでくる」など、身体的な動作を具体的に描写することで、家庭でのしつけ²⁷の経験に基づく語りに臨場感をもたせ

²⁷ 社会学小辞典では、しつけは「社会化の一つの形態であり、日常生活における基本的な習慣・態度・行動様式などを、主として子どもに体得させること。その根底には一定の

ながら語っており、体罰を正当化する語りを立ち上げる起点となっていた。「そういう教育でもう厳しく育てられて今があるんで、僕は問題ないんじゃないかな」(発話 4)と現在の自分を体罰経験に結びつけながら語る姿勢には、家庭での教育を肯定的に捉える視点がみられると同時に、「程度によるとは思うんですけどね」といった語りを織り交ぜながら、その語りに含まれる価値判断の曖昧さも垣間見える。

また、「②もし法律で禁止されていないとしたら『体罰を行うこと』についてどう思いますか?」という設問については、「体罰の程度にかかわらず必要な時があると思う」(発話 5)と自身の主張を述べている。その際、「教育的な、教育の明確な目的があるのであれば」といった条件を重ね、「言葉で何度も何度もやって、でも伝わらなくて」という言い回しから、体罰を合理的な最終手段として構成する語りが組み立てられている。ここでは、「最終手段として」「もう分からせてあげないと、その子の将来があるので」という語句が繰り返され、体罰を「子どものため」として正当化する道徳的な枠組みが導入されている点にも注目できる。

語りの終盤で学生 TE は、単なる「ただの腹いせ」や「感情的なあれ」という言い回しを用いて、体罰の乱用や感情的な暴力と自身の語りを区別している。この部分は、自身の語りを一方的な体罰容認に傾倒していると思えないために、どれだけ「子どものため」を思い、その教育に熱意をもって当たったかが重視されており²⁸、バランスをとるために補足した可能性があることが確認できる。

さらに、学生 TE の語りに対して、学生 OE や KK が否定的な反応を示すことなく、笑いや相槌を返していることも重要である。少なくともこの場面においては、体罰容認の語りがただちに排除されることなく共有され得る空間が構築されていたことが読みとれる。

以上のように、個人的な家庭経験に基づく回想や、教育的観点からの意味づけ、将来教師としてふさわしい価値観を模索する姿勢など、複数の視点が取り込まれる中で語りは構成されていた。そこでは、これまでの経験をもとにした語りが、教育者としての自己に接続されるよう調整されており、すでに自らを将来の教師集団の一員として位置づけ、その立場にふさわしい言葉を紡ごうとする姿勢がうかがえる。

【抜粋 2】

番号	学生	発話
6	OE	(2 秒) えっと(.)私は(.)①は「時と場合によっては体罰の程度にかかわらず

価値規範が含まれているが、しつけという場合、力点は行動の形式的な規律面に置かれている」と定義される (濱嶋他 1997: 233)。

²⁸ これは、日本のある時代に広く共有されてきた家庭内の教育やしつけの文化に基づいている。家庭での体罰については肯定論が見られるが、2019 年通常国会での児童福祉法等の法律改正で家庭での「しつけ」の名を借りた体罰は禁止する条項が盛り込まれるに至り、肯定論も揺らぎつつある (今津 2019: 67)。

		必要な時があると思う」(.)で(.)②も「時と場合によっては必要なときもある」にしたんですけど(.) (学生 TE))さんと少し似てて(.)私もすごい厳しい家で(.)あ(.)でもそれはもちろん愛情があってからこそだったんですけど(.)なんか箸の持ち方が悪いと(.)ご飯中にバーンって叩かれて。
7	KK	[えー]
8	TE	[[うわっ]]
9	OE	&なんかね(.)箸がコロコロコロって落ちていくみたいな
10	KK	[ほほほほほほほ] ((驚く様子))
11	IS	[[すげえ]]
12	OE	&とか(.)なんか普通に締め出されて帰ってくんなって言われたり(.)外に出されたりとかは全然あったんで
13	TE	[はあ]↑すごいね(.)それ
14	OE	&なんかそうやって礼儀正しい大人になってほしいからっていう理由で(.)手をはいたりとかだったら(.)そこら辺はセーフなのかな↑ってちょっと思ったので(.)そうしました
15	KK	[え]えー
16	OE	②は(.)はい。 (中略)私キャプテンで(.)誰かがミスしたりすると全部私が悪くてなって(.) ((中略)) 立ててないのにボールが飛んでくるみたいな(.)追いかけるみたいなやつとか((中略)) だから(.)でもなんかそれは普通だと思ってたし(.)親もそれが普通と思ってたから(.)なんか別に今更どうのこの言うことでもないかな

続く【抜粋 2】では、学生 OE が自身の体罰に関する立場を、家庭での経験に基づいて構成している場面である。学生 OE は、先に語られた学生 TE と「少し似てて」「私もすごい厳しい家で」という前置きしたうえで、自身の体験を語り始めている。「箸の持ち方が悪いと、ご飯中にバーンって叩かれて」「締め出された」といった具体的な描写は、場に臨場感と驚きをもたらす語りの構成となっている。

これらの語りには、「あ、でもそれはもちろん愛情があってからこそだったんですけど」(発話 6)と補足され、身体的なしつけに否定的な評価を加えるのではなく、肯定的に意味づけようとする語りの工夫がみられる。

さらに、「礼儀正しい大人になってほしいからっていう理由で」と語ることで、体罰を教育的意図に基づく行為として捉える方向づけがなされている。ここでも、「そこらへんはセーフなのかな」と語尾を曖昧にする姿勢から、自己の判断を相対化しつつも、他の学生とも共有可能な語りとして位置づけようとする過程がうかがえる。

その後の語りでは、発話 16 で高校時代の部活動における教師からの厳しい指導経験が語られる。「なんかそれは普通だと思ってたし」「親もそれが普通と思ってたから」といった表現の繰り返しは、そうした経験が当時の自分にとって日常的あったことを強調しており、体罰的な指導が文化

的に自然に存在していた状況が浮かび上がる。

注目すべきは、学生 OE の語りに対する他の学生 (KK、TE、IS) の反応である。「うわっ」「すごい」「えー」などの驚きや笑いの相槌は、学生 OE の経験に対する反応であると同時に、場に関心をもたらしていた。これらの反応は、学生 OE の語りが他の学生によって受け止められていることを示し、その語りを共有可能なものとして成立させる後押しとなっていた。

このように学生 OE の語りは、一方的な主張や体罰容認ではなく、個人の過去を意味づける過程を含ませながら、他者との応答可能なかたちへと変換する語りとして構成されていた。学生 OE は、ただ経験を語るだけではなく、他の学生の語りや反応を考慮しながら、自分の立場や経験を場に合うかたちで調整し、他者との関係の中で語りを形づくっていた。

さらに、「礼儀正しい大人になってほしいから」「それは普通だと思ってた」といった語りには、家庭での伝統的なしつけ文化²⁹に加え、教育や指導における価値づけの枠組みが内在しており、学生 OE の語りは学生 TE の語りと同なりながらも、異なる具体的経験を通じて場の語りの流れを補完し発展させる役割を果たしていた。

このように、体罰経験や家庭の文化に基づく語りは、単なる個人の回想として語られるのではなく、他者の語りとは結びつき、笑いや驚きの相槌といった応答を通じて場に共有されていった。例えば、学生 TE や OE は、「子どものため」や「礼儀正しい大人に育てるため」といった理由づけのもとで再構成し、聞き手から共感や補足的な応答を得ながら語っていた。このように、ある語り方が説得力を持つものとして相互に承認されていく過程が明らかとなった。

第2項 自己の立ち位置の調整と相互作用の枠を超えた新たな視点

【抜粋 3】で、学生 KK は体罰を容認しない主張を展開するが、その根拠を自身の個別的な経験に求めるのではなく、体罰そのものを子どもがどのように受け止めるかを説明しており、これまでの談話の流れとは異なる文脈が作りだされていく。

²⁹ 日本のしつけの特徴として、①実際の行動という形で外に現れる型や形の習得を重視するものであり、外面ができることで内面は自ずからできあがるという思想があるという点（しつけられる側には型に合わせる努力や同調が何より要求される）、②しつけは言葉によって論理的にイメージされるものではなく、実際の生活の場の中で、経験の積み重ねの中から体で覚え、会得していくという方法がとられていた点、③子どもに対する親以外の者によるしつけが重視されていることが挙げられている（山村 1986：352-353）。また、千葉（2006）は、しつけは、日常生活における基本的な行動様式や習慣を行動のレベルで身につけさせることを意味しており、型として完成した行動パターンを言葉によってではなく経験を通して体得していくものであると同時に、親が責任を持ち中心となって行うという考え方が普遍的なものではないと指摘している（千葉 2006：213-214）。

【抜粋 3】

番号	学生	発話
17	KK	今聞いてたら(.)なんか親の目線からが多いのかなって思ったんですけど(.) 僕はなんか(.)先生(.)教師の立場で(.)これちょっと考えちゃう(.) まず①が絶対問題だと思った。理由も②にちょっと含まれるので(.)②も体罰 の程度に関わらずどんな体罰でも問題だと思う(.) そして、一つはその教師目線なんですけど(.)今2人が言ってくれたように育 てられている環境って絶対子どもによって絶対違うから(.)親から厳しい指導 があって(.)そういうのも慣れてるっていう子もいれば (2秒) 僕とかあの(.)体罰は受けてないんですよ...
18	TE	[ほ]おー
19	KK	&うん(.)あんまり(.)記憶にない(.)まあ多分受けてるのかもしれないけど... あんまり記憶にない(.)まあ環境が違えば(.)体罰を受けたときにその感じ方 って子どもによって絶対違うので
20	IS	ううん
21	TE	[たしかに]
22	KK	叩かれたっていうのが(.)一番印象に残ってしまう子もいれば(.)叩かれたこ とで(.)自分を正そうとしてくれたんでって受け止める子もいれば
23	TE	[うん](.)たしかに
24	OE	[[ううん]]
25	KK	&それぞれだと思うんで(.)だったらやらない方が(.)はい(.)誰にとっても安 全(.)安全っていったらあれですけど(.)これが一番害はないのかなって思っ たので(.)そうしました
26	OE	なるほど...

ここでは、このグループで唯一4年生の学生KKが、学生TEとOEの語りを受けて、自身の立場(教師の視点)からの意見を述べている場面である。

これまでの学生TEやOEの「子どものために」責任を負う教師としての主張に対して、学生KKの「今聞いてたら」や「僕はなんか、先生、教師の立場で」(発話17)という語り出しには、これまでの家庭における体罰経験を中心に語られていた場の流れに対し、教育実践における子ども理解という別の焦点を導入しようとする試みが表れている。

学生KKは、学生TEとOEの語りを「親の目線」とまとめたうえで、自らは「教師の立場」で発言することを明確にしている(発話17)。この対比は、語りの焦点を家庭のしつけから学校教育における指導へと転換させる役割を果たしている。また、「育てられている環境って絶対子どもによって違うから」「親から厳しい指導があって、そういうのも慣れてるっていう子もいれば」(発話17)と述べ、多様な子どもたちの受け止め方に想像力を働かせながら、それが一様ではないことを理由として平手打ち程度の体罰であっても問題だとする主張を展開する。その後の発話25にみられるように、「だったらやらない方が」、「誰にとっても安全」な方法が良いとする主張へとつながっている。これは、場に共有されていた経験に基づく語りに依拠せず、想定される子どもの受け止め

方に応じて語りの正当性を確保しようとする新たな語りの枠組みの導入であり、ディスコースの変容の契機となっている。

また学生 KK の主張は、学生 TE や OE の主張そのものに異論を投げかけたものではない。学生 KK は「今 2 人が言ってくれたように」(発話 17)という言い回しによって、学生 TE や OE のことをそういう指導に「慣れてる」(発話 17)子どもという表現に変換し、発話 19・22 では「そうではない子ども」の存在も議論の射程に入れることを確認している。その際、過度に断定することなく、「安全っていったらあれですけど」「これが一番害はないのかな」とやや控えめに表現することで、その場に調和する語り方を選択している。そのため、これまでの学生 KK の語りに対して、学生 TE や OE、IS も、「たしかに」「うん」「ううん」と小さな相槌を返している。

しかしながら、ここでの談話のリズムが崩れていく状況に着目し、この場でどのようなやりとりが期待されているのかに注目したい。学生 KK が語りを進める中で、2 秒の沈黙があり、他の学生から体罰を受けた経験があるかどうかを問われていないにもかかわらず、「僕とかあの、体罰受けてないんですね...」(発話 17)と言い淀む様子や、「うん、あんまり、記憶にない、まあ多分受けてるのかもしれないけど、あんまり記憶にない」(発話 19)と語りを修正していく姿は特徴的である。これは、体罰経験を語ることで主張の説得力を担保するという言説的な慣習に対して、自らの立場が十分ではないことへの戸惑いがにじむ表現である。それにもかかわらず、「多分受けてるのかもしれないけど」といったような学生 KK の気後れした曖昧な口調での表現は、経験の有無に依拠せず、むしろ子どもの個別性とその多様な感じ方に焦点を当てた語りへと導くことで、自身の立場の正当性を構築しようとしていた。

このように学生自身の主張の正当性を確保しようとするときに、その場においてどのような言説を持ち出すかだけでなく、「誰が」語るのかも重要な要因となっていることが相互作用から確認できる。実際に体罰を受けたことのない自分が未経験ゆえに「体罰を理解していない者」「体罰について説明できない者」とラベリングされることを学生 KK 自身がどこかで感じていた可能性があり、学生間の相互作用において、自身の経験談を語ることが、主張の説得力を高める手段として、場における暗黙的な期待として機能していたことが示唆される。

以上のように、体罰を容認する、容認しないの対立に着目しがちであるが、ディスコースの観点から次のように理解することができる。学生 KK が語りの中で、学生 TE や OE の語りにみられた既存の価値観に単に反論するのではなく、子ども理解に根ざした子どもの人権に配慮する判断を語ることで、教師という立場にふさわしい語り方を選択しようとしていたことを示している。また、「安全」という語り方にためらいもみられ、言語使用における慎重さを示している。すなわち、学生 KK の語りには、自身が子どもだったときの経験よりも、指導における子ども理解の視点が中心に据えられており、「子どもにとってどうか」という倫理的な視点を一貫して保っている。そして、学生 KK は、体罰経験の語りを主軸に据えたそれまでの流れから一線を画し、語りの枠組みを再構成しようとしている。

第3項 ディスコース間の権力関係

【抜粋3】に続き、学生 IS は、学生 KK の語りに相槌を打ち共感を示していたが、学生 TE や OE と同様に、自身が学校で教師から受けた体罰を「普通だと思っていた」と経験に基づいて語っており、「事の重大さを伝えるためには」と体罰を容認する主張を展開した。以下【抜粋4】では、その後順番交代で言葉を発するのではなく、発言したい学生が自由に述べていく一連の談話の流れである。

【抜粋4】

発話	学生	発話
27	KK	やられたら絶対(.)ショックだし(.)絶対(.)絶対やんない方がいいんだよなあ (4秒)
28	TE	親がもう体罰の話になると(.)いつも「体罰いいじゃん」「やられてこいよ」って言われるから
29	KK	[おー]
30	OE	「やられてなんぼだよ」って言われる
31	TE	[な]んか家庭訪問の時とかも(.)「なんかやったら叩いていいんで」って
32	IS	[そうそう]言われてた
33	KK	ああー@@@@
34	OE	「厳しくしてください」って
35	TE	[そう](.)「厳しくしてください」って (2秒)
36	IS	そういうなんか(.)今話が出てきたけど(.)家庭訪問の時とかにそういう話して(.)信頼関係があるんだったら
37	TE	[うんうん](.)体罰受けてキレられたりしたらちょっと(.)言ってることとやってること違うじゃないか↑って思うと思うんですけど(.)やっぱ体罰することで(.)信頼関係って出来ていくんじゃないかな↑
38	OE	うん
39	TE	この先生はちゃんと本気でぶつかってるって考えることもできるのかな

ここでは、学生らがそれぞれ自身の経験や価値観に根ざしながら語りをつなぎ、体罰をめぐる視点が交錯していく談話が展開されている。

学生 KK は「やられたら絶対、ショックだし。絶対、絶対やんない方がいいんだよなあ」(発話27)と、子どもの立場に立った価値判断を明確に述べ、体罰を容認する教師や親の論理に回収されない視点を提示している。すなわち、「子どものため」だからといって学生 KK は教師や親の論理に従い、これまでのやりとりを受け容れていたわけではなく、再度子どもの論理に基づく主張を展開している。ただし、その後の4秒の沈黙は、自己の語りを一旦場に委ね、他者の応答を促す間として機能している。

これに対して、学生 TE の「親がもう体罰の話になると、いつも『体罰いいじゃん』『やられてこい

よ』って言われるから」(発話 28)や学生 OE の「やられてなんぼだよ」(発話 30)、学生 IS の「[そうそう]言われてた」(発話 32)などの語りが続き、親の発言や家庭内の価値観を再現することによって、体罰容認の語りが立て続けに展開していく。また、学生 TE が学生 OE の語りの一部を繰り返すなど(発話 35)、語りに対する理解と承認を示すことで同調的な応答が繰り返されている。これらの語りは、単に「家庭でそうだった」という報告ではなく、親の口調や言葉を模倣的に引用することで、場の共感を喚起し、「親のしつけ」の正当性を再生産する語りとなっている。

さらに、学生 IS が新たに「信頼関係があるんだったら」(発話 36)と発言している点に注目したい。学生 IS の「そういうなんか、今話が出てきたけど」(発話 36)という語りは学生 TE の語りを受けたものであり、親が教師の体罰を容認していたという事実に基づいて、「厳しくしてください」という親の要求があればそれに教師が応えるという談話が生成されている。すなわち、ここでは家庭と学校のつながりにおいて、体罰を容認する家庭の価値観と教師の行為が連動するというディスコースが立ち上がる。学生 IS の「信頼関係があるんだったら」(発話 36)から、学生 TE の「体罰することで信頼関係ができていくんじゃないかな」(発話 37)という主張に転じ、体罰が教師の熱意や誠意の表現として意味づけられていく語りが補強される。

このように、【抜粋 4】において、体罰を容認する語りは、家庭での経験や文化的前提を語ることで説得力を帯び、相互作用の中で正当な語りとして位置づけられていくことが確認できる。その結果、こうした語り方が、学生間で中心的なものとなっていく。一方、学生 KK の「やられたらショック」という子どもの論理を語る学生 KK の語りは、その後のやりとりで言及されず、経験の裏付けを欠いた語りとしてやや周縁化されていく様子が読み取れる。

また、この談話において鍵となるのは、「信頼関係」というレトリックである。それは、学生 KK の重視する子どもの意思や反応とは無関係に、体罰を「信頼」「愛情」「本気」といったポジティブな価値につなげる役割を担っていた。このレトリックによって、教育におけるパターナリズムの正当性が語りの中で再生産されていくのであった。

すなわち、語りの正当性は学生の経験や主張内容そのものだけでなく、どのような文化的言説や社会的枠組みに照らして語られるかによって定まり、特定のディスコースの中心化と周縁化の過程がこのやりとりの中に見いだされる。

こうした枠組みは、学生間の相互作用のみならず、X 教員による語りの働きかけや授業の構成とも関係していた。実際、X 教員はディスカッション後、以下のように学生らに語りかけていた。

体罰の問題ってすごく難しくて、結局表向きは実は駄目だって言わなきゃいけないことはわかっているけど、本音のところでは、「いやいや言えるでしょう」というふうに思ってる人がすごく多い、そこが問題なんです、体罰の問題というのは。

その理由というのを、今は結構いろいろ考えてもらっているんで、ここの理由は多分いっぱい出てくると思います。多分グループを超えて、各グループでどんな意見が出たのかっていうのを集約すると、大体 20 パターンぐらい出てきます。理由がね。それぐらい「やっぱり体罰って必要な時もあるだろう」とか、「そもそも問題ではないのではないか」って考える人には理由があるんだと思

います。そういう理由があるんだけど、何で体罰が問題なのかっていうのを、本音で「体罰は駄目だ」と思えるようにならなければいけない理由があるんです。それを皆でしっかりと来週も考えていきたいと思うので、色んな映像を見てもらったりとか、いろんな立場の人とまたディスカッションしてもらって考えていきたいと思います。

ただそのときに、まずここで言ってる体罰ってそもそも何かというのが必要ですね。なので資料を見てください。懲戒と体罰の区別についてはその前提を確認しておきたいと思います。

このように X 教員は、今後の授業で何を考えるのかという見通しを提示した上で、懲戒と体罰の違いについて、その基本的な定義や具体的な事例を概説していた。以降の授業では、体罰に関する法規や事例を扱った映像教材を用いて、体罰を行う教師とどんな理由があっても体罰を行わない教師の教育観・子ども観の違いについて考察する活動や、教師と子どもの関係性を図示するワークが行われた。さらに、直接的に体罰を扱う内容にとどまらず、金森俊朗の映像教材を通して、教師と子どもの関係性や子どもの人権といったテーマへと内容が展開されていった。

第 4 節 学生 TE の記述にみるディスコースの揺らぎ

【抜粋 4】における学生 TE の語りには、自身の親による身体的なしつけを受け入れ可能なものとして位置づけようとする様子がみられた。これは、学生自身の過去の経験と強く結びついたある種の文化的に共有されたディスコースを場に再生産しようとする語りの営みとして理解できる。すなわち、家庭の中で身につけてきた「厳しさ＝愛情」という価値観や、しつけにおける身体性を当然視する語り方や信念が、ここでの相互作用に持ち込まれていた。

しかし、当該談話場面における語りは単なる経験の再現にとどまらなかった。それは第 10 回から 12 回の授業を通して、学生 TE の語りに少しずつ揺らぎや変化が生まれていったことからもうかがえる。特に、第 11 と 12 回の授業では、体罰の定義や体罰禁止の理念、子どもの人権や金森俊朗の教育実践など、子どもを一人の人間として尊重する教育観と出会っていく。こうした新たなディスコースとの接触が、これまで暗黙に共有されてきた枠組みに揺らぎをもたらし、語りのスタイルや内容に変化を促した。

この揺らぎは、授業後に学生 TE が記した以下の振り返りからも確認できる。

体罰の問題を考えるうえで、人権の思想がかかわってくるという考え方が、人物(原文ママ)には無かったことに気づき、自分の知っている知識や考え方だけでは、教育の目指すべきところまで到達することは難しい。体罰に関しては、難しく、厳しく育てられたからこそ今の自分がいることを考えると、体罰がよくないということは分かっているとしても、自分の中にある本心とは

真逆のことをレポート³⁰で論じているので、どちらも自分の考え方ではあるものの、自分の本当の考え方とは何か、ということ強く感じるようになった。

学生 TE の「どちらも自分の考え方であるものの、自分の本当の考え方とは何か」という記述には、家庭での経験を通して形成された価値観を一旦立ち止まって見直し、授業での学びやディスカッションを通して、人権的な観点や他者の視点を取り入れながら、教師としてのあり方を再構成しようとする姿勢が読み取れる。そして、こうしたやりとりを通じて、当該談話場面におけるディスコースの中心—周縁の関係性もまた、固定された力関係ではなく、他者との応答を通じて再交渉される過程であることが明らかになっていった。

第5節 小括

本章では、授業内の体罰をめぐる学生らの語りが、その場において教師にふさわしい語り方として承認されていく過程、すなわち[affinity-identity]の観点からの交渉に焦点を当てて記述してきた。とりわけ、体罰を「指導」や「教育」という枠組みに位置づけて語るディスコースが、相互作用の中で中心化していく過程に注目した。その特徴として、体罰を自己の経験や家庭の文化と結びつけた学生らの語りが、「子どものため」「信頼関係」などのレトリックを用いながら共有され承認されていく一方、制度的・倫理的な視点からの語りは、語りの場の中心からやや距離を置かれる傾向がみられた。

まず、【抜粋1】と【抜粋2】においては、自身の経験談を語ることで主張の説得力を高めようとする語りが繰り返されていた。このとき学生らが語っていたのは、単なる過去の経験ではなく、その経験を教師という立場から語るにはどのような枠組みや語り方がふさわしいのかを模索する実践でもあった。体罰をめぐる語りでは、動作描写を交えた臨場感ある語りや、「自分も厳しく育てられた」といった語りの入り口が複数の学生によって繰り返されることで、特定の語り方がその場において受け入れられるものとして形づくられていた。そこでは、家庭での育ちに根ざした要素に加え、教師を目指す立場から「教育」や「指導」といった枠組みを用いる姿勢も立ち現れていた。また、他の学生の語りに共感を示しながら、自らの語りを展開するという応答関係を通じて、その語り方が集団の中で承認され、参加しやすい雰囲気醸成されていったといえる。他方、【抜粋3】の学生 KK の語りには、自身の曖昧な被教育経験の記憶を手がかりにしながらも、その語りを他者の経験と対比させながら、「子どもによって感じ方が違う」と子どもの感じ方の違いに着目し、「だったらやらない方が安全」という判断を提示する姿勢が見られた。これは、単に自身の経験に

³⁰ 全 15 回の授業後のレポート課題の一つに、「体罰や教育上の暴言の問題がなぜ問題なのかについて授業の内容も踏まえて、論理的に説明しなさい」というテーマが出題されていた。

依拠するのではなく、未来の教師として子どもの多様性に配慮した語り方を選択しようとする実践であり、どのように語れば集団の中でふさわしい教師像に近づけるかを探る試みであった。

このように、学生 KK の語りは、経験の再生産ではなく、未来の教師という社会的役割にふさわしい語り方を試みる実践として現れていた。それは、経験に依存しない語り方であったがゆえに、他の経験的な語りが中心化していく場において、十分な共感や承認を得られず、その語りが周縁的に位置づけられていく過程がみられた。集団の語りの背景には、「子どものために」という価値に照らして、自身が教師としてふさわしい共同体の一員でありうるのかを他者との相互作用の中で確かめようとする様子を読みとれる。こうして発言の確かさを十分に担保できないまま、【抜粋 4】へと進行していくこととなった。

【抜粋 4】では、家庭訪問や保護者の語りに基づいて、「信頼関係」や「本気で向き合う」といった言葉が用いられ、体罰の正当性が経験に裏打ちされた語りとして場に共有されていく様子が描かれていた。学生同士が語りを重ね合いながら、共感の相槌を交わし合い、語りへの賛同や連帯を表明する相互作用が展開されていた。その結果、子どもの意思や受け止め方に着目した学生 KK の語りは、共有される語り方から逸脱するものとして、中心的なディスコースから距離を取らざるを得ない位置に置かれていった。

こうした学生間の相互作用を通して明らかになったのは、学生らの語りが、単なる個人の経験や意見の表明にとどまらず、特定の語り方が集団において「教師らしさ」として承認されていく過程の中で、どのような語り方がふさわしいものとして位置づけられていくのかが構築されていたという点である。とくに、【抜粋 4】で展開されたやりとりは、特定の語り方が中心として受け入れられる一方で、異なる視点の語りがかたりにくくなっていくような構造も孕んでおり、教師という集団の中での承認のあり方とその背後にある力関係の揺らぎを示していた。

このような語りや中心—周縁の権力関係の生起には、X 教員が意図した自分の言葉で語るという授業設計の影響が及んでいたと考えられる。特に、資料を配布せずに学生らが自己の経験や価値判断を起点にして語るように促されていたことで、経験に基づく語りに説得力を与える一方で、制度的・抽象的視点の語りが語りにくくなる状況が生まれていたともいえる。X 教員はこの状況を見越しつつ、すぐに議論を収束させることなく、次回以降の授業内容(子どもの人権や教師と子どもの関係性)との出会いによって、学生の考えを揺さぶっていく設計をとっていた。X 教員の授業構成や問いの投げかけは、学生らの語りを表出させるだけでなく、学生間の相互作用における語りの枠組みや言説形成にも少なからず影響を与えていたと考えられる。

また、全ての授業を終えた際の振り返りにおいて、学生 TE が体罰に関して「どちらも自分の考えだが、本当の考え方とは何か」と記述を残しているように、支配的なディスコースに揺らぎが生じ、語りが変容していく兆しが見られた。これは、ディスコースの中心—周縁の関係が固定されたものではなく、他者や教育内容との出会いによって再構成されうるものであることを示している

³¹。

³¹ 巻末資料「第 5 章の補足資料」の振り返り記述では、それぞれ学生らが新たなディスコースに出会っていく様子がみられる。

このことから言えるのは、体罰は「子どものために」必要というディスコースそのものにやりとりを一方的に規定する力があつたのではないということである。むしろ、学生らのやりとりが葛藤的なものとなり、さらに学生 KK が語っていた子どもの論理をめぐるディスコースが回避・排除されていく文脈のなかで、被体罰経験者が用いた「子どものため」という言説が、結果的に体罰をめぐる相互作用において適切な枠組みとして位置づけられたのである。

以上のように、本章で取り上げた事例は、体罰という価値判断が分かれやすいテーマをめぐる、どのような語りが教師としてふさわしいものとして承認されていくのかというプロセスを含んだ、集団への参与や周縁化の実践として記述することができた。そこでは、個人的な経験に基づく語りや、制度的・職業的な役割を担う語り、教師集団に適した語り方を模索する動きなどが複雑に交錯しており、学生らは他者との関係の中でその都度自身の立場を模索しながら語っていたのである。

さらに、本章の分析が示しているのは、こうした「経験に基づく語りが説得的である」といった一見よくある現象が、どのような文化的、制度的枠組みの中で承認される／されにくいものとして形成されているのかという過程そのものである。そこでは、複数のアイデンティティが場に応じて重なりながら、語りを通して教師集団の一員としてふるまおうとする自己を構築しつつ、同時にそれを問い直していく実践が描き出されていた。

したがって、学生らが単に既存の価値観を再生産するだけでなく、他者や教育実践との出会いを通じて語りを揺らがせ、アイデンティティを再構築していく過程にも注目した点は、養成教育における学習の場を、ディスコースとアイデンティティ構築の観点から捉え直す試みとして重要な意義を持つと考えられる。

終章 本研究の結論と課題

本研究では、大学の教員養成段階における授業内の学生同士のディスカッションを対象に、学生がどのように場に応じた社会的実践を構成しながら、他者との相互作用を展開しているのか、そしてそのような相互作用がいかなる文化的・制度的前提や期待のもとで構成され、方向づけられているのかを明らかにすることを中心的な課題としてきた。本事例の分析をもとに、総合的に考察する。

第1節 本研究で得られた知見

本研究では、学生らがどのように場に応じた社会的実践を構成しながら、相互作用を展開しているのかを、ジューのディスコース論を手がかりとして記述してきた。その際、本研究では、学生らの語りの構成や相互作用を、静的な分類ではなく、関係性の中で動的に生成されるプロセスとして捉えることを試みた。第3章から第5章を通じて明らかになったのは、教員養成段階の授業における学生間の相互作用が、単なる意見の表明や交換にとどまらず、学習者、教師としての価値判断や役割、他者との関係性をめぐる交渉を通じて「教師らしさ」を模索する学習のコミュニティとして構成されていた点である。

この模索する過程を、第3章では教師という制度的立場や役割に、どう応答しようとしていたのか[institution-identity]の観点を中心に、第4章で教師の創造的な実践や子どもの学びに応答する学生間の相互作用の中で、「語ること／語らないこと」を通じて、どのような立ち位置になっていくのか[discourse-identity]の観点を中心に、第5章では、教育問題をめぐる特定の語り方が共有・承認される過程を通じて、集団内で誰とどのような関係を結ぼうとしていたのか、教職を目指す集団内でどのような語りやふさわしいとされ、そこにどのように参与しようとしたのか[affinity-identity]の観点を中心に描き出した。

第1項 第3章から得られたこと

第3章では、学生が教師として社会的に期待される役割を受けとめながらも、揺らぎや不安を契機として自らの立ち位置を模索していく語りの実践を、制度的立場への応答と再構築[institution-identity]の観点を軸に描いた。その過程では、制度的な期待に応答しようとする語りや、個人的な揺らぎや相互作用を通じて再構成されていく様子が明らかになった。

グループaでは、理想と現実のギャップに揺れる学生IMの語りを起点に、他の学生らが応答し合い、葛藤や不安を言語化するプロセスを共有することで、「教師になるとはどういうことか」を

相互に模索する実践が展開され再構成されていた。グループ b では、教材に内在する「期待」や「枠組み」「色眼鏡」などの概念の意味を問い直しながら、「わからなさ」の共有を通じて批判的に理解を再構成していく過程が確認され、学生らは問いを交わしながら既存の教師像や教育観を相対化し、探究的な集団としてのアイデンティティを形成していた。

第 2 項 第 4 章から得られたこと

第 4 章では、学生らの語りと沈黙をめぐる実践に注目し、学生がその場で語ること／語らないことを選択することを通して、他者との関係で自己が立ち上がっていく過程[discourse-identity]の観点を中心に描いた。特に、教師の創造的な授業実践や子ども同士の学び合いを収めた映像教材を起点として、理想的な授業実践と現実的制約とのあいだで、言い淀みや沈黙が生じたりするなどしてディスコースが形成されていた。

そこでは、学生らは映像内の教育的価値を積極的に承認しつつも、制度的制約や教育現場の困難さを語り、現実とのギャップを可視化させることを通じて、学生間の相互作用を方向付ける文化的・制度的文脈が浮き彫りになった。特に、沈黙という行為は単なる発話の空白ではなく、語らないことそのものが、理想的な授業実践への距離の取り方として意味を持っていた可能性がある。このように、学生 KS の語りにつづく沈黙や、学生 NK の教育制度への批判的な視点は、語らないことを通じて、教師や授業という役割に応答していく過程や、学生間で承認し合う関係性など複数のアイデンティティが重なり合いながらディスコースが生成されていた。

こうした語りの実践は、学生は一方的的に役割を内面化したり理想像を語ったりするだけでなく、制度や構造に対する批判的な視点を含みこみながら、教師としての在り方を相互作用の中で交渉し、模索する営みであるといえる。

第 3 項 第 5 章から得られたこと

第 5 章では、体罰という価値判断が分かれるテーマをめぐるディスカッションにおいて、特定の語りが説得力のあるものとして承認され中心化される一方、他の語りが周縁化されていく様子が構築されていく過程[affinity-identity]の観点を中心に描き出した。学生は、自らの語りが集団の中で「教師としてふさわしいもの」として認められるよう、語り方を調整し、経験や価値観を再構成していた。

例えば、「子どものため」と結びついた体験談はその場で承認されやすい一方で、制度的・倫理的な視点(学生 KK など)からの語りは共感を得にくく、語りづらさが伴っていた。こうした語りの承認は、単なる意見交換ではなく、自身の語りが集団内でどう位置づけられるかという力関係の問題として立ち現れていた。すなわち、「どのように語れば教師らしいとされるのか」という規範が、相互作用の中で構成されていたのである。

ただし、こうした関係性は一方的なものではなく、相互作用を通じて揺らぎや変容の余地も

見られた。学生間の相互作用の中で支配的な語り方に対する違和感や距離感が語られたり、学生 TE の振り返りでは、ディスコースが変容していく兆しも確認された。

このように、本章の事例は、個人的経験、教師の制度的な役割や立ち位置、そして教師としての立ち位置をめぐる語りが交錯し、学生らは他者との相互作用を通じて語り方を試行錯誤していたのである。

第4項 総括

本研究は、教員養成における多様なディスコースの存在を明らかにすることを目的としたのではなく、ディスコースという視点を手がかりとして、教職を志望する学生の語りがいかに立ち上がり、その場でどのように意味を持ちうるかという関係的で構成的な相互作用そのものを記述することを試みた。これは、学生間の相互作用を通じて、何らかの確固たる知識や考えが、学生らによって社会的に構成されるという一面的な理解には収まらない。むしろ、学習者が有する個人的な経験や知識、文化的・制度的枠組みに規定されながら、動的に生成されるものであった。一方、規定されるだけでなく、学生が「誰として」、「どのように」語るかが模索され、複数のアイデンティティが重なり合い、ディスコース間の権力関係や承認の過程も浮き彫りになった。

加えて、本研究が対象とした養成段階の学生は、大学における学習者としての立場を担いつつ、同時に学校文化や教師文化に移行していく存在でもある。このような立場にあるからこそ、文化的・制度的な規範を一方向的に内面化するのではなく、それに対する揺らぎや葛藤が生じやすく、どのように語るかを模索する余地が保障された場であったといえる。

したがって、本研究が明らかにしたのは、学習の場において学生の語りがあらかじめ決まった個人の属性や意識に基づいて構成されるのではなく、関係性の中で再構成される実践であるという点である。こうした語りの実践は、養成段階における学習のコミュニティ内で構築されるものとして理解される必要がある。したがって、このような視座は、教員養成における学習の場の複雑性を記述する新たな視座を提供するものである。

第2節 本研究の学問的意義および実践的意義

本研究が明らかにした養成段階の授業内における学生間の相互作用の分析は、ディスコース論において重要とされる言葉を通じた社会的実践の観点から、養成段階の学習の場をどう理解するかを明確にするものであった。ここでは、研究の知見に基づき、本研究の学問的および実践的な意義を明らかにする。

第1項 学問的意義

第一に、本研究は、養成段階の授業における学生の語りを、単なる意見表明や知識の定着を表すものではなく、社会集団の一員としての価値判断や信念、アイデンティティと結びついた社会的実践として捉え、その場が構成されていく過程を記述することを通して、語りがいかに文化的・制度的な前提や関係性の中で構成され、方向づけられるのかを具体的に明らかにした。この点において、従来の研究では学生の語りや記述を個人の内面の変容の「結果」として扱う傾向があるが、それとは異なり、学生が語りを通して誰として語るか／語れるのか、どのように語るのかを模索するプロセスに注目し、そこで生じる揺らぎや葛藤を伴う相互作用といった「過程」を重視して記述を試みた点に意義がある。

特に、理想の教師像や授業像、体罰といったテーマに対して、学生らが「わからなさ」や立ち位置の曖昧さを共有し、語りが一つの結論や一方向的な価値観に収束するのではなく、様々な価値や視点が用いられたり、他者との関係性の中で展開したりしていく様子は、学習をディスコース間の衝突や調整、アイデンティティの構築として捉え直す視座を提供するものである。

第二に、本研究は大学における授業内の学習の場を、単なる大学の授業の演習や知識伝達の場としてではなく、専門職としての教師の自己形成が進む学習コミュニティとして捉え、その中で生じるディスコースの交錯や権力関係に着目した点に意義がある。本研究で描き出された学生の語りは、知識や技能の定着にとどまらず、ある語りが「ふさわしい」と承認されたり、別の語りが周縁化されたりするような関係性の中で構成されていた。そこでは、制度的期待や規範に対する応答、個人的経験との折り合い、そして他者との承認をめぐるやりとりが交錯し、学生自身がどのような人としてその集団に参加しようとするのかを語りながら模索していた。

とりわけ、本研究で対象とした授業は、一見すると大学の一般的な授業のように映るが、そこで扱われた教育内容の特性に加えて、学生らが教師にふさわしい者として語り、応答したり、距離をとったりしながら、自己の立場を調整していくという場の特性や相互作用の権力関係が存在していた。こうした相互作用を通して構成される学習の場は、大学における授業分析という範疇を超えて、専門職として求められる価値観や役割に応答しながら、他者との関係の中で自らの立場やふるまいを再構成していく場の追究といえる。したがって、本研究は教員養成という文脈における学習の場を明らかにしたという点において、教師教育における学習を捉え直す学術的視座を提示するものである。

さらに、第三に、本研究は、研究対象を教科や志望校種、実習経験の有無などの属性によってあらかじめ限定せず(第2章参照)、語りがその場の関係性や相互作用の中でいかに構築されるかを記述する方法論的立場を採用した点に意義をもつ。近年の実証的な学習研究が、特定の属性に着目して、その学習の実態を記述する研究が多くみられる中で、本研究は、個人の属性に還元しない語りの権力関係に注目し、その社会的・文化的条件を描き出すことを通じて、方法論的

な貢献をも果たしている³²。

こうした方法的態度は、個人の属性が影響しないという立場を採るものではなく、むしろ属性以上に、その場における関係性や語りがいかに相互に形づくられていくかを重視する立場である。例えば「この教科を専攻している学生がいるからこのような相互作用が生まれた」「中学校教員を志望している学生だからこのような語りになった」といった属性に基づく説明も一定の意義をもつが、本研究ではそれに還元するのではなく、語りが生成される場の力関係や相互作用の中で、何がどのように語られ／語られなかったのかに注目する視点を採っている。このように、対象学生の属性による限定をあえて行わないことは、それらを描き出すための方法論的な貢献をも果たしているといえる。

第2項 実践的意義

本研究は、養成段階において学生が他者との相互作用の中で語りをいかに構成し、揺らぎや葛藤を含みながら教師らしさを模索していく場を描き出した点で、以下のような実践的意義を有する。

第一に、授業における学生の揺らぎや葛藤が出発点となる学びに光を当てた点である。本研究では、学生の語りが、理想の教師像の内面化や知識の定着ではなく、制度的枠組みや文化的な価値観に対する揺らぎや違和感から出発していたことが明らかになった。これは、従来の「あるべき教師像」に向かう学習とは異なり、学生自身が揺らぎや葛藤を語ることから学びが始まるという実践の在り方に着目したものであり、学習の場においてそうした語りの生成が可能となる環境整備の必要性を示している。

第二に、「教師らしさ」の語りが一元的に定まるものではなく、他者との相互作用を通じて再構成される営みであることを明らかにした点である。例えば第5章で、学生は、自身の立場や語り方を、他者との関わりを通じて模索・調整しており、そこでは「子どものため」や「信頼関係」といった自明に見える言説が、特定の語りを正当化するレトリックとして機能していた。その過程を可視化することは、学生が自らの語りを問い直し、背景にある文化的・制度的前提を意識化していくうえで重要であり、教師としての省察的な思考様式や批判的態度の獲得にもつながる。

第三に、こうした語りの実践が、教員養成教育における場の設計や評価と密接に関わることを

³² 近年の教員養成の学習研究においては、特定の専門教科ごとの学びや教育実習生の学習経験を明らかにする実証的知見が蓄積されている。例えば、村井（2024）は、省察に関する教科別研究の傾向を整理し、保健体育科など省察が比較的受容されている領域では、教員養成での教科教育法の模擬授業や教育実習を対象に、リフレクションシート等の学生の記述をもとに分析を行う研究が多いことを指摘している。これに対して本研究では、研究者自身が授業という実際のフィールドに入り、学生の語りや相互作用をその場で観察する中で、立ち現れてくる違和感や問いを起点として、分析の視点を立ち上げていった。

示した点である。第 3 章から 5 章で描かれたように、教材にある教師像や授業像を重要なものと理解したり、学生らが「体罰は問題である」と知識として理解したりするうえで、異なる立場や経験をもつ学生との相互作用によって、その理解が揺らいだり葛藤を引き起こしたり、再構成されたりしていく場面が見られた。このような語りの生成は、授業者の問いかけや教材の構成といった授業設計の工夫や授業者の有する学習観によって促されており、学生が葛藤を抱えながら語ることができる場を確保することの重要性を示している。

第 3 節 今後の課題と展望

本研究は、養成段階における授業の一場面を対象とし、学生間の相互作用が他者との関係の中でどのように構成され、模索されていくのかを描き出した。しかし、こうした一授業内のディスカッションの記述のみでは、教師としての成長や専門性の発達とのつながりを探るうえで、本研究が果たしうる役割は限定的である。以下では、今後の研究の課題を二点に整理する。

第一に、本研究において授業内で学生がどのように語るのかの分析に力点を置いたが、学生の専門性、これまでの学習経験、家庭等を背景にした文化的価値観など、個人的な背景がどのように語りの方や内容に影響を及ぼしているのかについては十分に検討できていない。例えば、第 5 章では体罰をめぐるディスコースにおいて、ある学生が「子どものため」という言説を自己の経験と結びつけて語る場面があった。このような事例は、語りが個人的経験と制度的・文化的文脈との交差の中で構成されていることを示している。今後は、ライフストーリー研究³³や参与観察などを通じて、学生個人の経験と授業における社会的実践の接点を精緻に描き出す必要がある。

第二に、学生の語りや立ち位置の模索が、その後の教育実習や教職生活の中でどのように受け継がれ、変化していくのかを追う視点が求められる。本研究では、授業のとある側面における学生間の相互作用を明らかにしたが、そこで立ち現れたディスコースがその後の教育実習や現職段階にどのように持続・変容していくのかまでは追えていない。すなわち、学生が語りの中で模索した立ち位置や「教師らしさ」が、教育のより実践的な場面においてどのように展開されるのか、その連続的な変化を描くことが課題として残されている。今後は、こうした語りの関係性や学習者がいかにその場で他者と関わりながら学びを形成していくのかを理論的に整理し、教師教育の学習の場における語りがどのような制度的制約や文化的価値観、立場を支え、あるいは周縁化しているのか、その側面に注目することが求められる。

³³ ライフストーリー (life story) は、インタビューの人生のリアリティの実存性と人生における出来事、あるいは、インタビューとインタビューアとの対話的な過程を捉えるための研究法であり、主には個人の主観的観点から経験の意味づけや人生の様相について考えるものである (木戸 2019: 23)。

引用・参考文献

- 秋田喜代美 (1998). 「談話」 日本児童研究所編『児童心理学の進歩』, 金子書房, 53-77.
- 秋田喜代美 (2006). 「教師の力量形成」 21 世紀 COE プログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター『日本の教育と基礎学力—危機の構図と改革への展望』, 明石書店, 191-208.
- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹 (1991). 「教師の授業に関する実践的知識の成長：熟練教師と初任教師の比較検討」『発達心理学研究』, 2(2), 88-98.
- Alsup, J. (2006). *Teacher Identity Discourses Negotiating Personal and Professional Spaces. Routledge.*
- 安藤知子 (2005). 『教師の葛藤対処様式に関する研究』, 多賀出版.
- 兄井彰・永里健・竹内奏太・長嶺健・須崎康臣 (2014). 「将来教員を志望する大学生の体罰に関する意識調査」『福岡教育大学紀要』, 63, 95-101.
- 有井優太・星瑞希・松村一太郎・木塚誉貴 (2024). 「単元レベルの授業分析を介した若手教師と研究者の協働省察：省察における時間性と様式に焦点をあてて」, 『新潟大学教育学部研究紀要人文・社会科学編』, 16(2), 53-64.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- 千葉聡子 (2006). 「家族によるしつけを困難にしている要因」 広田照幸編著『第3巻 子育て・しつけ』, 日本図書センター, pp.211-226.
- DuBois, E. J. (1991). Discourse transcription. *Santa Barbara: MS. University of California.*
- Engeström Y. (1999). (山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登記) 「拡張による学習—活動理論からのアプローチ」 新曜社.
- Fraser, B. (1994). Pragmatic research: Methodological issues. In R. E. Asher (Ed.), *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press.
- Freire, P. (2018). (三砂ちづる訳) 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房.
- 藤江康彦・比留間太白・伊藤崇・河野麻沙美・當眞千賀子・松尾剛 (2012). 「教室談話研究の現在と展望」『日本教育心理学会総会発表論文集』, 920-921.
- 藤崎直子・越良子 (2008). 「教師間の協働関係における相互作用と教師の教育観との関連：ソーシャル・サポートの観点からの検討」『学校教育研究』, 23, 144-158.
- 深見俊崇・木原俊行 (2004). 「メタファー法による教職科目の授業評価—教職科目『教職の意義等に関する科目』の可能性の検討—」『日本教育工学会論文誌』, 28, 185-188.
- 深見俊崇・木原俊行 (2004). 「他者との関わりによる教育実習生の実践イメージの変容」『日本教育工学会論文誌』, 28(1), 69-78.
- 船寄俊雄 (2013). 「戦前・戦後の連続と断絶の視点から見た『大学における教員養成』教育学研究」『教育学研究』, 80, 402-412.
- 船寄俊雄 (2014). 『教員養成・教師論』, 日本図書センター.
- 伏木久始 (2009). 「地域の学校での職場体験と大学での演習を連携させる授業の教育効果」『日本教師教育学会年報』, 18, 108-116.

- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gee, J. P. (1992). The Social Mind: Language, Ideology, and Social Practice. *Bergin & Garvey*.
- Gee, J. P. (2011). An Introduction to Discourse Analysis Theory and Method. *Routledge*.
- Gee, J. P. (1996). Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses. *The Falmer Press*.
- George, A. L., & Bennett, A. (2013) (泉川泰博訳)『社会科学のケース・スタディ 理論形成のための定性的手法』, 勁草書房.
- Gergen, K. J. (2004) (永田素彦・深尾誠訳) 社会構成主義の理論と実践. ナカニシヤ出版.
- Gergen, K. J. (2004). 『あなたへの社会構成主義』, ナカニシヤ出版.
- 濱嶋朗・竹内郁郎・石川晃弘編(1997).『社会学小辞典 (新版)』, 有斐閣.
- 浜田博文 (2012).「教職への学び (1)」岩田康之・高野和子『教職論』, 学文社, 159-168.
- 橋内武 (1999).『ディスコース 談話の織り成す世界』, くろしお出版.
- 波多江俊介 (2020).「教職課程における学生らの体罰認識の現状とその改善指導の方法に関する考察」『熊本学園大学教職課程年報』, 3, 3-14.
- 波多野誼余夫 (2000).「適応的熟達化の理論をめざして」『日本教育心理学会総会発表論文集』, 42, 31.
- 早田幸政 (2020).『教員養成教育の質保証への提言』, ミネルヴァ書房.
- 姫野完治 (2013).『学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフヒストリー』, 大阪大学出版会.
- 姫野完治 (2016).「恩師のライフヒストリー研究を主軸にした教職科目の開発」『日本教育工学会論文誌』, 39, 9-12.
- 姫野完治・益子典文.(2015).「教師の経験学習を構成する要因のモデル化」『日本教育工学会論文誌』, 39(3), 139-152.
- 広石英記 (2006).「ワークショップの学び論：社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義」『教育方法学研究』, 31, 1-11.
- 市川昭午 (2015).『教職研修の理論と構造』 教育開発研究所.
- 伊津野朋弘 (1993).「教師教育」安彦忠彦編著『現代学校教育大事典 (第2巻)』, ぎょうせい.
- 今津孝次郎 (2017).「新版 変動社会の教師教育」『名古屋大学出版会』.
- 今津孝次郎 (2019).『いじめ・虐待・体罰をその一言で語らない 教育のことばを問い直す』, 新曜社.
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫 (1989).『人はいかに学ぶか』, 中央公論新社.
- 石井英真 (2014).「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』, 23, 20-29.
- 石黒広昭 (2004).『社会文化的アプローチの実際』, 北大路書房.
- 石崎素・岡崎浩幸 (2018).「若手教員の授業力向上を目指す対話リフレクションに関する事例的研究」『富山大学人間発達科学部紀要』, 13, 75-93.
- 岩田康之 (2022).『「大学における教員養成」の日本的構造—「教育学部」をめぐる布置関係の展開』, 学文社.
- Jarvis, P. (2020) (渡邊洋子・犬塚典子訳)『成人教育・生涯学習ハンドブック』, 明石書店.
- 鹿毛雅治 (2007).『子どもの姿に学ぶ教師—「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」—』, 教育出版.
- 神田靖子・高木佐和子 (2013).『ディスコースにおける「らしさ」の表象』, 大阪公立大学

- 共同出版会.
- 川口諒 (2021). 「教育実習生による省察的な相互作用に関する事例研究：授業後の協議会における発言に着目して」『体育学研究』, 66, 51-60.
- 川崎剛 (2010). 『社会科学系のための「優秀論文」作成術』, 勁草書房.
- 木戸彩恵 (2019). 『『過程×実存性』—モデル構成』サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真美, 『質的研究法マッピング』新曜社, 10-49.
- 木村優 (2011). 「ポスト・モダン時代における“相互作用の専門職”としての教職 教師の専門職性におけるケアリングと情動的次元の探究」『教師教育研究』, 4, 115-129.
- Korthagen, F. A. J., Lunenberg, M., & den Hollander, J. (2017). 『専門職としての教師教育者』. 玉川大学出版部.
- 久富善之 (2008). 『教師の専門性とアイデンティティ』, 勁草書房.
- 久富善之・長谷川裕・福島裕敏 (2018). 『教師の責任と教職倫理 経年調査にみる教員文化の変容』, 勁草書房.
- 紅林伸幸 (1997). 「正統的周辺参加理論の教育社会学的一展開」『滋賀大学教育学部紀要 I : 教育科学』, 47, 37-52.
- 紅林伸幸・川村光 (1999). 「大学生の教職志望と教師化に関する調査研究 (1)」『滋賀大学教育学部紀要 I : 教育科学』, 49, 23-38.
- 黒谷和志 (2002). 「教室における批判的リテラシーの構成方法—C. ランクシアのディスコース論に着目して—」『教育方法学研究』, 28, 59-70.
- 楠見孝 (2012). 「実践知の獲得—熟達化のメカニズム」金井壽宏・楠見孝『実践知エキスパートの知性』, 有斐閣, 33-57.
- 教育職員養成審議会 (1997 年 7 月 1 日). 「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (教育職員養成審議会・第 1 次答申)」. 文部科学省 参照先:
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm
- Lave, J., & Wenger, E. (1993) (野村一夫・柴田武男訳) 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』, 産業図書.
- Lefstein, A. (2008). Changing classroom practice through the English National Literacy Strategy: A micro-interactional perspective. *American Educational Research Journal*, 45(3), 701-737.
- 牧昌見 (1986). 「教員研修」日本教育社会学会『新教育社会学辞典』, 東洋館出版社.
- Mezirow, J. (2012) (金澤睦・三輪健二訳) 『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』鳳書房.
- 三島知剛 (2007). 「教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容」『日本教育工学会論文誌』, 31(1), 107-114.
- 三品陽平 (2024). 「D. ショーンの省察的実践者論と日本の教師教育研究におけるその導入」山崎準二・高野和子・浜田博文編著『『省察』を問い直す—教員養成の理論と実践の検討 (pp.7-24). 学文社.
- 三品陽平 (2024). 「日本の教員養成研究における省察概念隆盛の展開とその諸要因」山崎準二・高野和子・浜田博文, 『『省察』を問い直す—教員養成の理論と実践の検討』, 学文社, 25-42.
- 文部科学省 (1947). 学校教育法 (昭和 22 年 3 月 29 日法律第 26 号) .
 参照先: https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317990.htm.

- 森上史朗・大豆生田啓友 (2013). 『よくわかる保育原理 [第3版]』, ミネルヴァ書房.
- 森下覚・尾出由佳・岡崎ちひろ・有元典文 (2010). 「教育実習における学習はどのように構成されているのか—教育的デザインと実践の保持のデザインとのダイナミクス—」『教育心理学研究』, 58, 69-79.
- 茂呂雄二 (1997). 「談話の認知科学への招待」茂呂雄二『対話と知 談話の認知科学入門』. 新曜社, 1-17.
- 茂呂雄二・小高京子 (1993). 「日本語談話研究の現状と展望」『研究報告集』, 14, 245-280.
- 本山方子 (2004). 「現場から問題を生成する—〈出来事〉との遭遇から始まる自己・現場・学問との対話」無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ『質的心理学—創造的に活用するコツ』, 新曜社, 84-89.
- 村井尚子 (2008). 「実習における教育的契機への反省的記述—反省的な幼稚園教員養成のための一方策」『日本教師教育学会年報』, 17, 138-146.
- 村井大介 (2015). 教員養成におけるライフストーリーの応用可能性 社会科教師を志望する学生の教科観と教師観の形成. 日本教師教育学会年報(24), 154-164.
- 中澤潤 (2008). 『よくわかる教育心理学』, ミネルヴァ書房.
- 名嶋義直 (2018). 『批判的談話研究をはじめ』, ひつじ書房.
- 永田智子・鈴木真理子・中原淳・西森年寿・笠井俊信 (2004). 「家庭科教員養成のための新しい授業の試みとその検討: CSCL 環境下での多様な社会的相互交流」『日本教育工学雑誌』, 27, 201-204.
- 西倉実季 (2017). 「教員養成におけるライフストーリーを聞くことの意義—語り手との相互作用に注目して—」『和歌山大学教育学部紀要 人文科学』, 67, 113-120.
- 西徳宏 (2018). 「教員の職業的社会的な過程で成員間に生じるコンフリクトに関する分析」『教育社会学研究』, 102, 217-237.
- 能智正博 (2015). 「質的研究におけるナラティブとディスコース」鈴木聡志・大橋靖史・能智正博, 『ディスコースの心理学—質的研究の新たな可能性のために』, ミネルヴァ書房, 3-23.
- 野村康. (2017). 社会科学の考え方 認識論、リサーチ・デザイン、手法. 名古屋大学出版会.
- OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. *OECD Publishing*.
- 尾木直樹 (2011). 『子どもが自立する学校—奇跡を生んだ教育実践の秘密—』, 青灯社.
- 太田拓紀 (2012). 「教職における予期的社会的過程としての学校経験」『教育社会学研究』, 90, 169-190.
- 大谷尚 (2019). 『質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで』, 名古屋大学出版会.
- Paul Baker・Sibonile Ellece(2018) (澤田治美・澤田治・澤田淳訳) 『談話分析キータム事典』, 開拓社.
- Prasad, P. (2018) (箕浦康子訳). 『質的研究のための理論入門』, ナカニシヤ出版.
- Rapley, T. (2018) (大橋靖史・中坪太一郎・綾城初穂訳) 『会話分析・ディスコース分析・ドキュメント分析』, 新曜社.
- Reisigl Wodak, R. M., &. (2001). Discourse and discrimination: Rhetoric of racism and antisemitism. *Routledge*.
- Sacks H. (1989) (北澤裕・西阪仰訳). 「会話データの利用法」『日常性の解剖学』 マルジュ

- 社, 93-173.
- 坂本篤史 (2021). 「教師の経験と学習 授業研究事後協議会の談話分析と教職経験の関連から」 秋田喜代美・藤江康彦『これからの教師研究～20の事例にみる教師研究方法論～』, 東京図書, 233-244.
- 坂本篤史・秋田喜代美 (2008). 「授業研究協議会での教師の学習」 秋田喜代美・キャサリン・ルイス『授業の研究 教師の学習』, 明石書店, 98-113.
- 佐久間亜紀 (2010). 「1990年代以降の教員養成カリキュラムの変容—市場化と再統制下—」『教育社会学研究』, 86, 97-112.
- 三野宮春子 (2020). 「リフレクションの留意点：学生の経験学習サイクル活用を支援するために」『大東文化大学英米文学論叢』, 51, 23-36.
- 佐藤学 (1998). 「現代社会のなかの教師」 佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典『教師像の再構築』, 岩波書店, 3-22.
- 佐藤博・澤本和子 (1996). 「教師教育のための self-reflective method の開発」『日本教師教育学会年報』, 5, 129-139.
- S・B メリアム (2004) (堀・久保・成島訳)『質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ』, ミネルヴァ書房.
- Schön, D. A. (2007) (柳沢昌一・三輪建二訳)『省察的実践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』, 鳳書房.
- 関田一彦・三津村正和 (2015). 「意味のある学習を意識した授業デザイン」 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター『ディープ・アクティブラーニングへの誘い』, 勁草書房, 188-214.
- 島田希 (2004). 「協働的カリキュラム開発への活動理論的アプローチ—教師チームにおける拡張的学習の発達のワークリサーチ—」『教育科学セミナー』, 35, 13-23.
- 島田希 (2009). 「教師の学習と成長に関する研究動向と課題：教師の知識研究の観点から」『信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 教育実践研究』, 10, 11-20.
- 曾余田浩史 (2006). 「専門職（プロフェッション）としての教師」 曾余田浩史・岡東壽隆『新・ティーチング・プロフェッション』, 明治図書.
- 鈴木雅博 (2015). 教員コードによる職員会議の秩序構築：解釈的アプローチによる相互行為分析. 日本教育経営学会紀要, 57, 64-78.
- 鈴木雅博 (2022). 『学校組織の解剖学 実践のなかの制度と文化』, 勁草書房.
- 鈴木聡志 (2007). 『会話分析・ディスコース分析—ことばのおりなす世界を読み解く』 新曜社.
- 鈴木聡志 (2019). 「ディスコース分析」 サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実『質的研究法マッピング』, 新曜社, 168-173.
- 高谷哲也 (2018). 「教員の免許・養成・研修制度改革の進展」 日本教育経営学会編『現代教育改革と教育経営』, 学文社, 121-133.
- 玉井慎也・星裕・小野亮祐 (2024). 「教員志望学生の教育実習事後における省察内容の事例研究：『現状分析シート』に記された省察語の計量テキスト分析」『北海道教育大学紀要』, 76, 93-108.
- 田中里佳 (2019). 『教師の実践的知識の発達：変容的学習として分析する』, 学文社.
- 種市瑛 (2017). 「沈黙による行為の遂行：語用実践行為の視点から」『異文化コミュニケーション論集』, 15, 93-104.

- 當眞千賀子 (1997). 「社会文化的、歴史的営みとしての談話」 茂呂雄二『対話と知 談話の認知科学入門』, 新曜社, 151-174.
- 辻野けんま (2012). 「新たな教職専門性の確立と教師教育の創造性」 山崎準二・榊原禎宏・辻野けんま『「考える教師」—省察、創造、実践する教師—』, 学文社, 138-152.
- 牛渡淳 (2020). 「教師教育改革の現状と課題」 早田幸政『教員養成教育の質保証への提言—養成・採用・研修の一体改革への取組み—』, ミネルヴァ書房, 46-63.
- 牛渡淳 (2022). 「文科省による『教職課程コアカリキュラム』作成の経緯とその課題」 牛渡淳・牛渡亮編著『教師教育におけるスタンダード政策の再検討—社会的構成、多様性、自主性の視点から』, 東信堂, 77-103 : 113-128.
- 若松養亮・古川真実 (2022). 「教育実習による教職志望の変化と実習生間の相互作用の関連—教員養成学部生の場合—」『滋賀大学教育実践研究論集』, 4, 115-122.
- 渡辺貴裕 (2019). 「協働的でより深い省察を伴う授業検討会に向けての話し合いの様相の変容」『日本教師教育学会年報』, 28, 96-106.
- 渡邊幸雄 (2019). 「本学教職課程履修学生の意識及びその変化：「生徒・進路指導論」の体罰関連の授業を素材として」『東北工業大学教職研究紀要』, 17-26.
- 安田勉 (2000). 「体罰体験とその意識：大学生の意識調査から」『青森県立保健大学紀要』, 1(2), 151-162.
- 山村賢明(1986). 「しつけ」 日本教育社会学会『新教育社会学辞典』, 東洋館出版社.
- 山内絵美理・高谷哲也(2017). 「共感的な対話を通じた授業実践の問い直しの可能性に関する一考察—ある公立小学校における授業研究を対象とした事例分析から—」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』, 26, 195-206.
- 八ツ塚一郎 (2019). 「質的研究の広がり可能性」 サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真美『質的研究法マッピング』, 新曜社.
- 油布佐和子 (2009). 『第 15 巻 教師という仕事』, 日本図書センター.
- 油布佐和子 (2013). 「教師教育改革の課題：「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割」『教育学研究』, 80 (4), 478-490.

卷末資料

巻末資料

巻末資料には、本論で分析対象とはしなかったが、研究全体の文脈を理解する上で有益と考えられる談話記録(分析対象場面の前後のやりとり)およびインタビュー記録や記述を掲載する。これらの資料は、学生らの語りの背景にある認識の変化や、相互作用の流れを補足的に捉えることを可能にするものである。

第3章の補足資料

3章で分析対象としたaグループの談話は、授業内の語り全体の一部に基づいて構成しており、分析対象外のやりとりも含まれている。そこで、補足資料としてaグループの該当場面【抜粋3】に続いた談話記録をここに掲載する。なお、bグループについては、3章の分析において談話の全体をすでに扱っているため、補足資料の掲載は省略する。

学生	発話
IM	学校の先生って子どもと関わってる方が楽しいし(.)そっちの方が自分の学びになるって思う先生の方が多分多いから(.)勉強する機会って時間の無駄(.)って思っちゃうんじゃないかな…と思って。わざわざ研修とか免許更新とか色々組まれてるけど仕方ないからかみたいな@@ やらなきゃいけないから行く人が多いそうだなって私は(.)
MK	@@@
NA	うん
IM	勉強しないといけないなって(.)思います
NA	@@@
	(12秒)
MK	昨日からずっと思ってたのが、その(.)資料番号忘れましたけど(.)能動的な学習者として見ないことで(.)どんどん(.)
IM	うんうん
MK	でまあ(.)生徒がなんか自分の思ったことと違うことを言った場合に(.)それをちゃんと拾ってあげないかんみたいな内容だったんですけど(.)なんか教師が教えないかんことって(.)学ぶべき内容と(.)
IM	うん
MK	学び方っていうか学ぶ(.)ことの二つがあるんじゃないかなと思ってて
IM	うんうん
MK	なんか(.)両立めっちゃむずいなって私は思うんですよ(.)特に時間的制約があって
IM	うん
MK	何か(.)学ぶ内容が(.)優先され…るべき…なんでしょうけど(.)でもなんかずっと自

	分が隣にいてあげれるわけじゃないんで(.)学ぶことを教えないと(.)
IM	&うーん
MK	生涯学習に繋がらないじゃないですか↑だからこの2つめっちゃ…なんか…矛盾する ときもあるな(.)って思ったのもあるし
NA	うんうん
IM	[たしかに](7秒)
MK	そういう意味で昨日見たやつで(.)生徒とか児童との人間関係を築いて(.)先生が悲 しむのが嫌だからやらないみたいなコメントをした子が…多分いたと…思うんですよ
NA	うーん
MK	で(.)なんかそれ有効な方法だなんて思う一方で、それでいいのかってちょっと思って、
NA	うーん
IM	[うーん]
MK	それってその先生との人間関係が(.)その子の正しい行動の理由になってるわけで (.)じゃあその子が2年先3年先自分の気に入らない人と付き合っていかなきゃいけ ないときに(.)どうするのって感じで
IM	[うーん]うんうん
MK	[ってなったら]やっぱり(.)学ぶべき内容を教えるだけじゃ駄目だなおもって
NA	[うん]うん(6秒)
IM	たしかに(7秒) なんか新しい学習指導要領でも(.)結構アクティブラーニングで何を学ぶかよりもどう やって勉強していくかってことを(.)教えなきゃいけないってことをすごい言われるよう になって(.)すごく大事だなんて思う反面(.)それってどうすればできるのかもよくわか らないし(.)何を学ばせるかってのは結構明確
MK	あー
IM	こういう知識を与えれば(.)教えればいいってのがわかりやすいけど(.)どのように学 ぶかっていうのは(.)多分先生によっても違うし(.)ただ先生たちもすごい戸惑うから (.)今までの授業内容になるし…そういうことってあんまりこう教えられなかったから (.)そういうふうにならなくて(.)ってなるとやっぱりその時間が(.)短い中で教えな きゃいけないことも教えないといけないし(.)教え…勉強…学び方も教えなきゃいけ ないってなると(.)こう…それこそさっき矛盾してるって言ったように(.)どっちにウエ イトを置くかで(.)クラスによってだいぶ差が出ちゃいそう…というか(.)テストでは(.)そ の…知識を教えたクラスの方が多分成績出るから(.)このクラスの学力上がってるから (.)あなたの教え方は良くないんじゃないって言われるけど(.)すごい長い期間で見たら (.)実はその学び方を一生懸命教えた先生の成果も出るかもしれないけど(.)学校 現場って結構学力テストで1年間の中で(.)その先生の教え方が良かったか悪かった かみたいなのを評価しちゃってるところがあるから(.)せっかくそういう教え方も努力し てる先生がいても(.)駄目って言われ…ちやいそだな
MK	[うん]うん
IM	多分そのこういう教育がいいみたいな意識って
NA	うん
IM	絶対その新任の方が高いじゃないですか↑
MK	うん
IM	でも(.)さっきおっしゃったように学び方の方は評価がしづらくて
NA	うん
IM	とすると上から「いやそうじゃなくてね」っていう指導が入った(.)その先生は評価もさ れないし(.)その学び方を教えていく方が(.)その…学ぶ内容だけ教えてる先生よりも しんどいですし

NA	うーん
MK	いいこと何一つないなってなって挫折しちゃうっていうことが絶対めっちゃめっちゃ起きてますよね↑
NA	うーん
MK	もう結構新任の先生とか(.)特に大学の中で(.)自分はこういう教育はしたくない(.)こういう教育がすごくしたいっていう…多分良いイメージを持って理想とかあって(.)いざ学校現場に入ったら(.)それをさせてもらえない状況だったりとか(.)それがまあ評価されないことだったとかってなると(.)なんかもう最悪教師をやめるとか(.)もうなんかそっちの中の知識を教える方が評価もされるし(.)上の先生方から褒めてもらえるじゃないけど(.)というふうにせっかくいい考えじゃないけど(.)大事な考えを持ってるのに(.)寄せられちゃう…なんか教師も友達と一緒に色んな柔軟な考えを持ってる子は(.)すごい…すごいことなのに(.)それをなんか…なんて言うんだろう…それを授業の中では「ちょっとなんとか君(.)その考えはみんなを混乱させるから」みたいな感じで@@@
MK	[@@@]
IM	結構バツサリと
NA	あー
IM	排除されることが多いと思うんだけど多分教師も一緒に(.)いろんな柔軟な考えを持ってた方がいいはずなのに
NA	うん
IM	〇〇先生(.)ちょっと他の先生と
MK	@@@
IM	考えがそぐわないとやりづらいからみたいな感じでこう悪い状況が生まれそう
NA	@@@
MK	そうですね
MK	ドラマとかでもありますもんねそういうの
NA	うん(9 秒)
MK	生徒を評価するだけでなく教師を評価する大事なところですね
NA	うん

第 4 章の補足資料

4 章で分析対象とした第 7 回の授業では、映像が一気に最後まで流されるのではなく、途中の場面で意図的に止められ、その都度、学生がその場で率直に感想を言い合ったりワークシートにまとめたりする緩やかな時間が設けられた。

以下は、映像の前半まで視聴した後、学生らが映像内の教師の創造的な実践や子ども同士の学び合いについて各々語り始める場面である。

① 第 7 回映像視聴途中の談話場面の補足

学生	発話
NK	「わからない」という言葉が素直に出るっていうのは(.)この言葉が教室で共有される環境っていうのは(.)子ども同士(.)その先生との信頼関係が存在するがゆえ(.)のことでないと

YE	[うん]
NK	普通の教室では「わからない」っていうのは躊躇したりとか恥ずかしがったりとか(.)それが「わからない」っていうのが(.)ちゃんと子どもたちから出るっていうのは(.)すごい…素晴らしい環境だな
YE	@@@
NK	子どもたちが試行錯誤してるじゃないですか↑
EN	うん(.)うん
NK	円の定義だったりとか(.)それを 2 時間かけてって(.)円の定義に関して(.)言ってたんですよ
EN	うん
YE	そうだね
NK	多分普通の授業だったら円のページ 1 頁分だから(.)その(.)それに 2 時間かけるっていうのは、なかなか結構先生たちとしては痛いところで(.)だけど、その教師自体が子どもたちの可能性を大事にして(.)待つ余裕があるっていうのは(.)すごいなっていうのを(.)思いました
EN	@@@
YE	うん
YE	わー今さっき言ったのなんだったっけ↑
NK	待つ余裕↑
YE	あ、その 2 時間かけるっていうのは(.)やっぱそれだけ何か円だったら円に対しての見方みたいなのが(.)たくさん得られるから(.)もしかしたら次にも繋げやすかったりして
NK	うーんうんうん
EN	うん
YE	ただ一時間で扱うときよりも(.)その関連度みたいなのがもしかしたら(.)なんか高まって、結局、同じぐらいになるのかもしれないとか、思いました。
KS	[うーん]
YE	可能性として(.)で(.)えっと自分は最初に円ってどんな形↑って聞いたり(.)なんか定義↑
NK	うーん
YE	定義を考えるとところが面白いなと思って(.)まず何か自分の捉え方っていうのを子どもたちがこう(.)認識するところから始まっていて、で(4 秒)
NK	[うん]
YE	後から何か共通することとか(.)なんか…うーん(.)ビデオでは女の子が大切な事を言ってるかなって言ってるのが、なんか。
NK	うーん
EN	うん(.)うん
YE	なんか核心っていうか(.)この授業の学んでほしいこととかにもつながってて(.)わあなんか(.)自分(.)どんどん研ぎ澄まされて行ってる感じがして、
NK	[うーん]
EN	[うんうん]
NK	なるほど
YE	すごいなと思いました(.)で(.)わからないっていうのは(.)さっき((学生NK))ちゃんが言ってくれたみたいに何か信頼関係があってこそだと思うし(.)わからないことはいいことだって思う(.)その(.)空間↑空間と環境があるっていうのは(.)まず大切だなと思って
EN	[うん]うん

YE	なんか(.)学び合いを「聴きあう関係」っていうのが出てきたんですけど(.)そこに関しては聴きあえていない場合もあるかなと思って(.)それはなんでかっていうと(.)わからないっていう意見表明で終わってしまう時があるのかなと思って
NK	[あー]
YE	意見表明で終わってしまう時があるのかなって思って(.)だから(.)どこが分からないのかみたいなの(.)わからないの具体化みたいなのができると(.)できると…できるとっていうか(.)なんか(.)なんか(.)その部分がなんか…明確になったらもっと面白いなって思ったし(.)あ(.)でもさっきの授業の中でも(.)自分がどこがわからなかったのかっていうのが(.)具体化して言ってたから(.)多分何かわかったときに気づいたりするから(.)できてたりもすんだろうけど
EN	うーんうん
YE	その順序は関係なしに(.)できて言ったりもするかもしれないけど(.)わからないの具体化が結局できていくっていうのもなんか大切なかなっていう思いました
EN	はい(.)学び合いっていう取り組みを保護者に理解してもらえるのに5か月かかったってのがびっくりしました(.)大変だなと思いました(.)以上です@@@
全員	@@@
	(12秒)
KS	いやもうずっと通して(.)集中して見てた(.)子どもたちなんですけど(.)やっぱり笑顔が屈託がない印象が強い
YE	[うん]うんうん
KS	それは別に単に少人数だからみたいなのもあるんでしょうけど(.)ちょっと前半の方なんですけど(.)「わからない」ってなんか黒板の下に座り込んだ子がいて(.)そのときに声かけて寄り添ってあげる子が(.)一人だけが決まった子がいるんじゃないって(.)やっぱり何人かいて(.)それも別になんか…お約束の(.)なんか連れ合って(.)行かなきゃ(.)しゃあないわなって感じに見せるわけでもなく
YE	[うん]うんうん
KS	っていうのが印象的で(.)一番冒頭にナレーションであつたんですけど(.)自然にやっぱり支えあって当たり前(.)まあ果たして(.)例えばあれが30人学級の中ではまずない光景だろうなって思って
NK	[ふふ]
KS	ただ結局(.)あとはそういう自然に寄り添ってるっていう姿勢というのは多分(.)そのときも支援の方法っていうか(.)なんか色々具体的な案がないと(.)例えばお決まりのセリフを(.)例えばこう考えてるけど(.)どこがわかんないのかって、アプローチの仕方が具体的っていうのが(.)多分話しかけ方そのものが
NK	うーん

② 学生 NK のインタビューの補足

以下は、授業後に学生 NK を対象とした第4章の談話場面に関わるインタビュー内容である。

	インタビュー内容
筆者	記録シートに書いていることもでもいいし、また新たに話してて出てくればそれを振り返ってもらってもいいです。率直に
NK	あ、この話、学習観の話はは一つてなりました
筆者	学習観。これどうだった？
NK	これはもう本当に1つずつ(補足:一斉学習、個別学習、協同学習)、自分たちの経験とかを踏まえて、そのグループもなかなか結構、4人だったんですけど、話し合いが進むグループだったんで。

筆者	うんうん
NK	これはこうなんじゃない、みたいな感じで。
筆者	これって、自分たちの経験以外で語ることってありました？
NK	少人数と習熟度別学習が、正直言ってお互いなんかみんなよくわかんないって感じ。これって何がいいところあるんだろうねみたいな。全然、結局なんか同じような考察になって。あくまでなんか想像で考えるっていうのが、多分。
筆者	なるほど
NK	私もすごい腑に落ちなかったっていうか。これじゃいけないなって思って。まあ一番近いのはやっぱり父なので。少人数指導と習熟度別学習は何が違うの？っていう話をして。その夜話をして。一応今単身赴任なんですけど、電話で。すごいごめんみたいな感じで、少人数指導自体があんまりピンと来なくて、分けるんだったら一緒じゃないかっていう感じだったんですけど。そこで話があったのは、少人数指導で何が、一番メリットかって、現場の教師からすると、結局習熟度が偏ってないわけで、できるクラスとできないクラスがあるじゃないですか。習熟度って。できないクラスであっても、先生は 1 人なんだっていう話で。だからできない子たちが、みんなできないところが一緒かって言うと、できないところは別々なわけで。だから、1 人の教員に対しての負担だったりとか、いくら少人数でも大変だったっていう話して、それが緩和されるのが少人数指導なんじゃないかってなって。なるほどって思った。腑に落ちた
筆者	あ、じゃあこの 2 つ(習熟度別学習と少人数指導)以外は、普通にじっくりきたっていう感じで？
NK	いえ、協同学習の方が。なんか、それこそ前の授業で、協同学習の方が、実を言うと、私たちのグループはやっぱり協同学習っていいよね、みたいな。メリットばっかじゃないみたい。なんかすごい良い意味しか、イメージしか持ってなくて、学び合い自体も協同学習なんか、やっぱりここが一番なんか最後に来ると良いイメージがあって。どこからか多分刷り込まれてるんですよ。
筆者	協同学習って良いなって。実際に映像を見たじゃない。その後に。結構具体的な感じでイメージしやすかった
NK	はい。あれを見てから、良い面だけじゃないと思ったのは
筆者	そうなんだ。映像を見てから
NK	はい。で、なんかすごい、私たちはあれ見ていいなって、最初は第一印象で思ったんですけど
筆者	うん、うん、うん
NK	えっと、グループが前後ろの班と混合になったじゃないですか。で、グループで、あの否定的な目線で見えていらっしゃる方が、わかりますか？
筆者	ああ、分かりました
NK	なんかいつも、なんかちょっと遠くから見るといいか、良い面、で、なんかすごい良い面、良い面よりも、そっちを気にされるのかなっていつも思うんですけど。
筆者	うん
NK	で、彼が、そのときにこれを私はなんか、全然肯定できないみたいな感じで言われて。最初はもうハテナだったんですけど、なんか話を聞けば、ここで成り立つけど、果たして他の教育現場でこれが成り立つのかみたいな話になって。
筆者	あーなるほど
NK	ああー、なるほどって。私がばって考えたのが、その子たちは学び合いで育ってるじゃないですか。
筆者	うんうん
NK	で、分からないって言って、分からないって言えるのは、すごい大事なことだと思うんです。自己主張で

筆者	うんうん
NK	でも、それで分からないって言って、いつも聞いている側の立場の子たちが将来成長したらどうなっちゃうんだろうって考えたりとか。あと、その学び合いで、結局お互いフリーっていうか、オープンな関係であるけど、その子たちは、中学校に上がった時に、他の学校の子たちを交えたときに苦労するのは誰なんだろうって考えたら、やっぱりそのギャップとかで苦しむのは、今までその学び合いの授業を受けてきた子どもたちであってっていうのを、一気にその言葉を聞いて、自分が連想しちゃって。だからちょっと協同学習自体も良い面じゃなくて、悪い面も持ってるのかなって印象を感じますけど。
筆者	はあ
NK	何でしょう。他の学校が全部それだったら、なくなることもあるのかとか
筆者	あ、じゃあ結構話してる中で、自分が想像している教育現場とは？例えば彼が想像している教育現場と、なんか違うなあみたいなきもするんですね。
NK	結構あります。なんかすごい理論を重視される方と。なんか話し合いをして思ったのが、そうですね。なんか、数値がやっぱり理系の方は数値だったりとか、そのなんでしょう。成果っていうか、それが目に見えて分かる必要があるんじゃないかっていう会話をしたんですけど。なんか私は結構別にそんなにこだわらなくて、子どもたちの実態で、その教師が感じたことを、子どもたちに試行錯誤しながらやっていくのが教育なのかなって思ったんですけど、
筆者	うーんうんうん
NK	そこはなんか、色々皆さん考え方が違うんだなっていう感じがしました
筆者	なるほど。これは結構、最初協同学習で、めっちゃ良いもんだなって思ったら、結構、かなりガラッと変わったっていうか
NK	変わりました
筆者	先生が最後に、これが表の端っこ、最後にあるからって良い方法ってことじゃないですよみたいなこと
NK	ちょっとギクッて
筆者	ギクッて
NK	あらって感じで。なんか先生が最後に、これ、これが端っこにあるからっていいじゃないですよみたいな、ちょっとそういうふうなあらって感じだ。これとこれ解決していいんか一斉授業がすごい、あれなんですよ。うわーって書きやすい。ここから書き始めるみたいなのところも多かったって感じ。めっちゃすごい
筆者	じゃあ、話戻って。映像を見た後に NK さんが、「ちゃんと教えてるのかな」って発言してたよね。なんでその話をしようと思ったの
NK	あ、あれはワークシートに書いてたわけじゃないんですけど
筆者	突発的に思ったんだ
NK	はい。というか、(学生 KS)さんがそのような話をして。たしかにそう言われたらそうだよなあと思って。できたら理想だなって思ったんですよ。でも現場の声とか実習で先生たちから聞いたりすると。ベテランの先生たちだってカリキュラムきつつきつつやってるのに。苦労しているのに。こんなペーペーの私たちはなおさら難しいんじゃないって
筆者	理想としてはってことか。現実的には
NK	そうですね。なんか、それこそ授業やる範囲はどんどん増えてっているのに、授業時数をやり繰りしなきゃいけない
筆者	カリキュラム的に結構無理なんじゃないかみたいなことを。最初に話し始めたもんね
NK	それこそあれですよ。協同学習の学び合いの。確かに難しいかなって。でもその後でなんか、それは無理って言うてる時点で何か良くないみたいなのはあとから見ただ
筆者	あれ、どう結局受け止めたの？

NK	それはもう努力しかないのかなって
筆者	ああ、ね
NK	できるんだったら、できる…ああでもなんでしょう。でも最初思いました。なんか普通に円の、それこそあれですよ。円の定義を自分たちで見つけるっていう。それは確かにやっていく上ではすごい大事だと思うんですけど、それに時間をかけてたら結構難しいみたいな感じで話したと思うんですよ
筆者	なんか面白いなと思ったのが、その結構、そのああいう映像をパッと見たときに、まあなんだろう。良いものとして見ることもある
NK	なんかそれこそ何か授業をやる範囲はどんどん増えていってるのに、授業数はなんか30何時間でどんとあるじゃないですか それで外国語とかも入ってきますし
筆者	うん、うん、うん。現実的に考えてる
NK	でも、授業全体を通して一番印象に残ったことでもあるし、授業でフレイレの文献読んだときとか、先生の話を聞いてたりとかしていると、教育が子どもたちを、もしかしたら押しつけてるかもしれないっていうのは、衝撃的で。自分が教育者になるとして、私は子どもたちを、なんでしょう、どちらかというと認めてあげたいって思ってるのに、私たちが子どもたちの個性だったりとか、可能性を潰してしまうかもしれないって思ったら、結構衝撃的でした。グループでも、もしかしたら教育自体が子どもたちの可能性を閉じ込めているんじゃないってなって、先生からの説明でもそういうこと言ってて
筆者	認めてあげる、子どもたちの可能性を伸ばす、のが理想ってこと
NK	そう、できるんだったら子どもの個性を活かしながら子ども同士が学び合える授業をしたいと思う。でも、なんでしょう、最初「円の定義」を子どもたち自身で見つけてくっていうのは、やっていくうえで大事だと思うんですけど。それに時間をかけるのは、あとやっぱその学級ではうまくいっても中学校に進学したときとか社会に出た時にその子が苦労するんじゃないかなって思いました
筆者	なるほどね
NK	あの映像からも、つい算数の授業って公式に当てはめて考えさせて、解けるようになるまで教師が教えるじゃなくて。教師はその子どもの様子を見守るっていうか、子ども同士をつなげる役割でありたいと思うし、そっちの方が教師としてのやりがいもあるんだろうなって思う。けど、じゃあそれどう時間を使うの、とか現実的に子どもたちが自分たちで議論して円の定理を追求していくって難しいんじゃないのかなあって。まあでも先生ができるかできないかではないって思考停止の話をしてましたけど。少し反省はしましたけど。んーわかっているんですけどね。わかっているんですけど難しいなあと思って
筆者	うんうん
NK	それで自分の中であれ、私が目指している教育者って何なんだろうってすごい思いました。でも学校系とか、教育学の勉強に関しては、結構自分の中でイメージを持ったりとか考えやすいものが多いので、自分で吸収しようっていうのがすごい。
筆者	ええ
NK	講義とかディスカッションの中では、まあ結構、主にディスカッションとかの中で、自分の意見とか考えが、こう違うなって思いながら進んでいったとかっていうのはあった。全く話が違ふとかじゃなくて、考え方が違うっていうので、その流れに乗っかれなかったっていう時は、そんなになかった、そんなにないです。なんかいい意味で、自分と違う意見を言われたとしても、すごい良い意味で、あ、こういう考え方もあるんだっていうのは、すごい吸収しやすかった。やっぱり価値観とかも、やっぱりそれぞれ皆さん違いますし、あなたはこういう視点を持ってたんだっていうのを、私はそれを得ることで、ああ、そういう見方もあるんだって思って、すごい楽しいっていうか、気になるなあって

	うのはすごいある感じだったんで。
筆者	うんうん
NK	なんかやっぱり映像をパッと見た時には、なんかいい悪いとかで判断を、してしまいがちなところもあるけど、なんかこの場面だけでは判断ができないよねっていうのは…はい。ただ単に自分が主体となったときに、私は多分その映像を他人事として見るんじゃないくて、だから入り込んじゃうっていうか、なんか、じゃあ、自分がこの立場に置かれたら、どんな感じになるんだろうって。

第 5 章の補足資料

第 5 章で分析対象とした第 10 回以降の授業では、体罰に関する法規や事例を扱った映像教材を用いて、体罰を行う教師と行わない教師の教育観・子ども観の違いについて考察する活動や、教師と子どもの関係性を図示するワークが行われた。さらに、直接的に体罰を扱う内容にとどまらず、金森俊朗の映像教材を通して、教師と子どもの関係性や子どもの人権といったテーマへと内容が展開されていった。

巻末資料では、第 12 回に実施された金森俊朗の実践が収められた映像の視聴後、学生らがその実践に対して感想を述べるとともに、改めて教師と子どもの関係性について語られた場面の一部を掲載する。また、学生が第 10 回から第 12 回までの一連の授業を経て、どのような変容や気づきを得たのかを示す参考資料として、授業後に回収されたワークシート上の自由記述を掲載する。

① 第 12 回談話場面の補足

学生	発話
IS	障害を持った人が教室に来て話をしているときに(.)その生徒が話を聞いてるときの表情が印象に残りました(.)あとみんなの前で自分の弱さを出して(.)生徒たちが泣いてしまった部分も印象に残りました(.) 子どもの内面の複雑さで言えば(.)何か優しすぎる(.)生徒が…優しすぎるので(.)何かちょっと怒られたりしただけで(.)悩んだり深く傷ついてしまうということと(.)可能性を秘めた存在で言えば(.)何か直接子供に伝えたいことを言わなくても(.)何か(.)授業で伝えたいことを感じ取ったり(.)学ぶことができるのかなと思いました
TE	自分が印象に残った部分は(.)音楽の授業で怒られた子とか(.)親にお前は努力しないって言われた女の子が泣き出すシーンだったんですけど(.)小学生だからっていつて(.)何もわかってないっていうわけじゃなくて(.)自分のことをわかってて(.)なんか…それをみんなになかなか認められてもらえない↑っていうのも(.)そういう考え方が大人と変わらない(.)ところがあって(.)自己認識してる分(.)それをどう表現していいかわからないっていう複雑さも備えつつ(.)何だろう(.)子どもだけでも(.)大人にどんどんステップアップしつつ…あるっていう可能性↑も感じました
OE	私も印象に残った場面は(.)2 人も言った(.)自分の弱いところをクラスみんなにさらけ出すときに(.)その子たちは泣いてしまったけど(.)その周りの皆がそれを真剣に聞いて(.)またそれから自分の弱いところもさらけ出す…場面と(.)もう一つは一番最

	初に歴史館で怒られてる友達を心配して(.)また戻ってくる子たちの姿も印象に残ったんですけど(.)金森先生が目指してる人間の土台を作るって言ってた(.)自分も他人も愛するっていうことを(.)子どもであってもできるし(.)うーん(.)それができているクラス(.)その最初から(.)できてるわけじゃなくて(.)だんだん(.)2 年間かけてできているなというのは感じました
KK	実習行ったときに(.)小学生ってちっちゃいことで(.)からかいあったりとかして(.)しょうがないことで喧嘩したりとか(.)が多いなっていうぐらいだったんですけど(.)このクラスは自然と何か拍手が大きく出たりとか(.)友達のことを思って自分が涙したりとか(.)なんか上辺だけじゃなくて(.)本当に心ができてる子どもたちが多いな(.)っていう印象(.)で(.)周りから認めてもらいたい気持ちとか(.)それこそ褒めてもらいたいとかもない(.)自分が努力してるけど何か純粋な心を持ってたんだけど(.)それがいろんな複雑な感じになったりとかしてるから
TE	金森学級のさ(.)子どもさ賢すぎない↑(12 秒)
KK	A(体罰を容認する教師)と B(どんな理由があっても体罰に頼らない教師)の子どもの捉え方の違いや教師と子どもの関係性
OE	本当にさっき言ってた(.)なんか(.)子どもあつての自分(.)みたいなのと、こういう関係も見えてしまう
IS	こうじゃなくて、ある程度何か(.)
OE	それが B でしょう
TE	うん
KK	矢印で言っちゃうとね(.)そうなるよね(.)
OE	図で考えたら(.)A が先生が上にいて(.)みんな下にいる
KK	うんうん
IS	B が下から(.)
KK	おおー
TE	うーん(4 秒)
OE	確かに何か持ち上げてるっていうか(.)子どもの成長とか(.)
TE	僕持ち上げてるってよりは(.)みんな横一線みたいな(.)
KK	ああ(.)たしかに
TE	もう区別しないで(.)一緒みたいな(.)
IS	同じ↑
TE	支えてるって言っても(.)それはそれでまたちょっと区別があるから(.)みたいな感じで(.)なんか…横一線みたいな@@@かな↑みたいな
OE	どのような存在か↑
KK	断然 B いいじゃないですか(.)断然(.)わかってるけど多分難しいね
IS	うーん
KK	絶対怒るし
TE	うん
KK	金森学級(.)でも(.)結構完成(.)完成してるんじゃないですか(.)あそこまで持っていくのが(.)めっちゃ難し…い
TE	うん
KK	ただそれが難しいから(.)体罰がなくなるから(.)B が良いってわかっているけど(.)持って行き方が難しいから(.)というか、そのあたりの指導(.)教育を考えることができない(.)から結局(.)最初に戻るけど
TE	なるほど

② 第10回～12回の授業後の振り返り記述に関する補足

学生TEの振り返り記述

本講義を通して、理解が深まったこととしては、まず第一に子どもは可能性を持っている存在であり、大人の都合ではなく、子どもの立場に立って、そして、子どもの人権を教師が大人として侵害してはならないということだ。そして、考えが変化したこととしては、「体罰に関する考え方」である。私は、体罰は教育の手段として認められてもおかしくないと考えていたが、人権の考え方を取り入れることで、体罰は自分の教育のつまずきへの裏返しなのではないかと考えた。

・私は、厳しい教育を家で受けてきた。三者面談の時には、母親の口から先生に「遠慮なく叩いてください」ということを言っており、親や子どもの信頼があれば、体罰をしてしまうのは、教育的な意味があればよいのではないかと思っていた。しかし、授業の中で、あるグループが発言していた「自分が体罰を受けたからといって、それを根拠に同じことをするのはおかしい。自分は受けたという事実は、自分のことであり、それぞれの子どもにとってすれば、その経験は子どもにとっては関係ない」という考え方が自分の経験を重視しすぎていることに気付いた。

・体罰の問題を考えるうえで、人権の思想がかかわってくるという考え方が、人物(原文ママ)には無かったことに気づき、自分の知っている知識や考え方だけでは、教育の目指すべきところまで到達することは難しい。体罰に関しては、難しく、厳しく育てられたからこそ今の自分がいることを考えると、体罰がよくないということは分かっているとしても、自分の中にある本心とは真逆のことをレポートで論じているので、どちらも自分の考え方ではあるものの、自分の本当の考え方とは何か、ということを感じることができるようになった。

学生OEの振り返り記述

・本講義を通して最も考えが変化したことは、体罰についてである。私は、講義で体罰について考えるまでは、どちらかといえば体罰容認派であった。しかし、実際に体罰に頼らず、子どもを認め、ひとりひとりと向き合い、コミュニケーションによって指導する人がいることを自分の眼で見たことで、自分は子どもの対等な関係にしようとしていないのではないかと考えた。体罰に決して頼ることなく、子どもを自分が変えるのではなく、子どもから学び、自分が変わるという姿勢で言葉と気持ちでしっかり伝えることができる指導者、教育者になりたいという考えに変わったのである。また、学校が社会に果たす役割について、多面的に考えたことで、学校や教師がどうあるのがいいのかという点で理解が深まったが、これに関しては、今後さらに模索し深める必要があると考える。

・体罰問題でのグループ活動において、自分とは異なる「子どもによって育ってきた環境が違うため、体罰への感じ方、捉え方も違うのではないか」という考え方に触れたことで、体罰は場合によっては必要かという問いについて、体罰という方法ではなく、言葉にして伝えるコミュニケーションの中で伝えるという方法を模索した方がいいのではないかと捉え方ができるようになり、自身の考え方の幅が広がっただけでなく、ポジティブな考え(どちらにも良い方法になげられるよう)になった。子どもの立場に立ったり、状況を客観的に見ることができれば、その人は体罰に頼らないのだと思う。

・体罰という恐怖によってではなく、自分を肯定的に認めてもらうという経験を通すことで、人を認められる人材が育つと考えると、認め合う中で感受性などを持つ子どもを育てるということが、教育の良いサイクルを生み出すと考えることができる。これが教育の追究につながる。

学生KKの振り返り記述

・本講義では、学校の役割や体罰に関することについて受講した。特に体罰に関しては、法律で禁止されているからしてはいけないという考えを持っていた。しかし、法律で禁止されていることに加えて、子どもも人権を持っており、体罰を加えることはその人権を侵害することになるのだという考えが身についた。教師はそれぞれの子どもたちの命を預かる立場でもある。子どもを子どもとして認識するのではなく、ひとりの人間だという意識を持ち、接することが全ての教育の根幹にあると思われる。このことは常に忘れてはならないことである。

・授業の中で甲子園常連校の監督の話があった。そのDVDを見るまでは、甲子園に何度も来るくらいだから、相当のスパルタ指導なのだろうと思っていた。しかし、実際は練習中に怒鳴り声が聞こえてくるのではなく、子ども達にどうしてこの練習をするのか、どのような工夫をすれば良くなるかというアドバイスに徹した指導をされていた。そうすることで、生徒の自主性、主体性を伸ばすことができ、成長をより促すことができるという考えに非常に感銘を受けた。

学生ISの振り返り記述

・体罰と懲戒は異なる。
・体罰で育ってきたからといって指導として通用はしない！人によって受け取り方が異なる。
・子どもに対して、何かをしてあげようという一見優しさに思えるような考えが、過保護になったり、強制する大人がいないと子どもは駄目という考えにつながったりするのだと思う。この考え方が、体罰や暴言に繋がると考える。また子どもの権利について、自分なりの考えがまとまっていないと感じたので熟考したい。

謝辞

本論文の執筆にあたり、多くの方々よりご指導とご支援を賜りました。ここに心より感謝申し上げます。

まず、本論文のご指導を賜りました指導教員の田上哲先生には、博士後期課程から入学した私を温かく迎えてくださり、研究の核が何かを問い続ける姿勢や、フィールドに入ったときの研究者としての感覚を大切にすることの重要性など、示唆に富むご助言をいただきました。

副指導教員である元兼正浩先生、江口潔先生には、本論文の執筆以前より、研究の進捗を見守っていただき、指導委員会においても、論文の構成や研究課題、意義に至るまで熱心なご指導をいただきました。どのような状況でも常に丁寧で深い助言と温かな励ましをくださったことは、大きな支えとなりました。

教育方法学研究室の先輩方や院生の皆様にも、日々の対話や率直なご意見を通して多くの気づきをいただきました。研究を継続するうえでの大きな支えとなり、皆様のおかげでいくつもの壁を乗り越えることができました。

さらに、鹿児島大学大学院修士課程時代の指導教員である高谷哲也先生をはじめ、教育学専修の先生方には、遠くからも変わらぬ励ましの言葉をいただいております。心より感謝申し上げます。

加えて、教師教育に関係するさまざまな研究コミュニティにおいて、本研究に対する貴重なご質問やご意見を多数いただきました。いただいた示唆は、研究を深める大きな糧となりました。

本研究における観察調査およびインタビュー調査にご協力いただいた X 教員と多くの学生の皆様にも、深く御礼申し上げます。皆様のご協力なくして、本論文をまとめ上げることはできませんでした。深く御礼申し上げます。

最後に、ご指導、ご支援くださいましたすべての皆様に、改めて心より感謝申し上げます。本論文が、教師教育に携わる研究者の皆様、そして教職を志望する学生および教師にとって、少しでもお役に立てることを願っております。そして今後も、本論文で明らかになった課題に真摯に取り組む、教員養成および教師教育の発展に尽力してまいります。

2025 年 8 月 山内絵美理