

国語科教育における教師の〈話し合い観〉研究 —TAE 質的研究法による分析を通して—

A Study of Teachers' Views on Discussion in Japanese Language Education : Based on the Analysis of TAE Qualitative Research Method

廣 口 知 世*
HIROGUCHI Tomoyo

1 問題の所在と研究の目的

予測不可能な社会を生き抜くための力として、背景の異なる他者との問題解決や真理追求を目的とする話し合いの力が求められている。日本国語教育学会（2007）が、小・中・高等学校の教員 656 名を対象に行ったアンケート調査では、教師が最も「力を入れて指導する」必要があると回答した指導事項は「話し合い」であり、全指導事項の中で第 1 位であった¹。一方、指導が「うまくいっているか」という設問に対しては、「話し合うこと」が全指導事項の中で最下位であった²。教師は、話し合い学習指導の重要性を自覚しつつも実践的力量的の不足を実感しているといえる³。国語科教育において、話し合い学習指導に関する教師の意識が高まり始めたのは、1998（平成 10）年版『小学校学習指導要領』に「伝え合う力」が標榜されてからである。この学習指導要領に則って小学校教育を受けた子どもは、2024 年現在の 33 歳から 38 歳に該当する。すなわち、34 歳以上の中堅、ベテランといわれる教員の大半が、自身の小学生時代

* 京都ノートルダム女子大学・現代人間学部・講師

¹ 日本国語教育学会（2007）「国語教育に関する教師の意識」設問 2 では、発音・発声、漢字、読むこと（文学的文章）、読むこと（説明的文章）、読書、書くこと（作文）など計 26 項目の指導事項を設定し、「どの程度力を入れて指導する必要があるか」について 4 件法の回答形式をとっている。「話し合い」を選んだ人の割合は、「4 特に力を入れて指導する」の割合が 55.4%、「3 これまでより少し力を入れて指導する」を付加すると 94.6% であり、いずれにしても、他の指導事項を押さえ第 1 位である。「4 特に力を入れて指導する」を選んだ人の割合は、「話し合い」の 55.4% の後に、「聞くこと」が 48%、「話すこと」が 40.2%、「書くこと（作文）」が 40.1%、「読書」が 35.9%、「読むこと（説明文）」が 34% と続く。

² 日本国語教育学会（2007）「国語教育に関する教師の意識」設問 1 では、話すこと、聞くこと、話し合うこと、読むこと（文学的文章）、読むこと（説明的文章）、読書、書くこと（作文）など計 13 項目の指導事項を設定し、指導が「うまくいっているか」について 4 件法の回答形式をとっている。「話し合い」を選んだ人の割合は、「4 うまくいっている」の割合が 1.6%、「3 だいたいうまくいっている」を付加すると 28.4% であり、いずれにしても最下位である。「4 特に力を入れて指導する」を選んだ人の割合は、「話し合うこと」の 1.6% の後に、「話すこと」が 2.1%、「言葉遣い」が 2.4%、「聞くこと」が 3.7% と続く。

³ 日本国語教育学会（2007）「国語教育に関する教師の意識」では、「授業技術・授業力の向上」への関心と設問 2「どの程度力を入れて指導する必要があるか」との関係はほぼ一致し、「話し合い」をはじめ言語活動を指導することと授業技術・授業力の向上が関連していることを明らかにしている。

に話し合いの学習指導を十分に受けていない可能性が高く、話し合い教育難民ともいえる。そのため、教師自身も学習経験がほとんどなく、指導のイメージをもちにくいことが、話し合い学習指導の困難性を引き起こしている（萩中・米田，2016）と考えられる。

しかしながら、鶴田（2012）は、「現象としての授業」を見るのではなく、そこに潜んでいる内面的なものをこそ見る必要があると主張する。そして、教師の「語り」に耳を傾けるナラティブ・アプローチに意義を見いだした。ナラティブ・アプローチでは、相談者自身と聞き手は対等な立場であり、質問および回答を繰り返して問題解決の方法を協力しながら探っていくのである。一方で、教師の「語り」を丁寧に掬い上げていくとともに、その意味を具体的に明らかにしていくことをナラティブ・アプローチの課題として挙げている。ナラティブ・アプローチによって、授業者の話し合いに関する暗黙知を導出するだけでなく、それを形式知にする質的研究が必要であるといえる。

ポランニー（2003）は、すべての認識には暗黙知があり、「注意を向けていないようにみえるいまだ定かならぬ暗示＝含意」こそ重要であるという。国語科教育においては、暗黙知を対象とした研究として、国語科教師の信念研究が蓄積されており（藤原ら，2006；細川，2013）、丸山（2014）はナラティブ・アプローチを採用し、教師の信念により授業実践知が作られることを明らかにしている。そのような中、坂本（2017）は、TAE 質的研究法を選択し、教師の国語科教育への信念（国語科教育観）を解明している。坂本（2017）によると、TAE 質的研究法は、教師の語りについて分析すること、一つひとつの言葉が発せられたコンテキストを保持しつつ分析を進めていくこと、うまく言葉にできないことを言葉にすることという三つの視点を網羅する分析方法として有効である。この点から、話し合い学習指導の重要性を自覚しつつも実践的力量の不十分さを実感している教師の話し合いの暗黙知を形式知にする手法として、TAE 質的研究法は援用可能であると考えた。

しかし、国語科教育においては、教師の話し合いの暗黙知に着目し、話し合いの見方・考え方を形式知にする研究は、管見の限りなされていない。教師（授業実践者）の話し合いの見方・考え方、すなわち〈話し合い観〉を研究者が共有することで、授業実践における問題解決の方法を協力しながら探っていくことができ、話し合い学習指導の困難さを乗り越えることができるのではなかろうか。

そこで、本研究では、教師の〈話し合い観〉を TAE 質的研究法によって解明することを研究の目的とする。

2 国語科教育における〈話し合い観〉

2. 1 教師の力量形成における「観」の概念

坂本（2017）が、教師の国語科教育への信念を（国語科教育観）と表したように、「信念」と「観」は類似概念として捉えられる傾向がある。

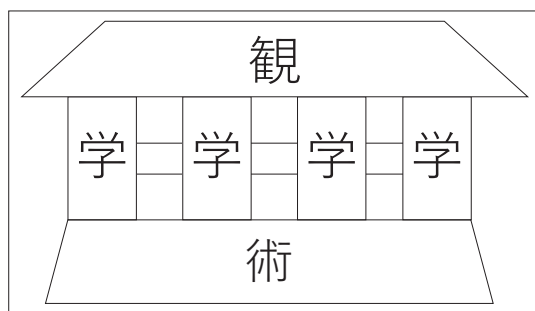


図1 遠山（1976）による「術」「学」「観」の構想

「信念」について、Kagan（1992）は、教師の生徒や学習や教材についての個人的な見方・考え方であると定義している。教師の力量形成から「信念」を捉えた秋田（2000）は、「教師がどのような授業が望ましいと考えているか、という授業観や教材観などの考えを表すもの」としている。木原（2012）は、教師の授業力の構造について、中核に「信念」が位置付き、表層に「技術」があり、両者を「知識」が仲介すると説明する。藤木・木村（1997）は、教師の「信念」は、教育に対する見方・考え方であり、子ども観、教科教材観、教師観から発現するものであると捉え、教師をとりまく文化によって変容すると述べている。これらのことから、特に教師の「信念」は、授業を構成する要素の中核に位置付き、可変性のあるものであるといえる。

一方、「観」について遠山（1976）は、図1のようなイメージを挙げている。「術」は各教科の主として技術に関わるもの、「学」は個々の教科領域に関わるもの、「観」はそれらを総合し、統一し、世界観・人生観・社会観・労働観・職業観などにまで高めるような領域と説明する。森脇（2011）は、「観」を教育観、授業観、児童・生徒観などの多様な観の集合体であって、授業要素に一貫性をあたえるものであると説明している。すなわち、「観」は、教育にかかわる全ての要素の集合体であるといえる。

以上のような「信念」と「観」について、前原（2022）は両者の、共通点、相違点を見出している。共通点は、どちらも可変性を有する⁴という点であるが、「信念」の変容過程を研究したものは稀であると述べる⁵。また、相違点として、その時点の状態や要素を明らかにする場合には「信念」、考え方や見方の変容を促す場合には「観」という概念が用いられることを指摘している。

以上より、教師の力量形成においては、「信念」も「観」も、教師の実践に影響を与える核となる暗黙知であるが、「観」は考え方や見方の変容を促す場合に用いられる概念であることが明らかとなった。

⁴ 前原（2022）は、「信念」の可変性について言及した論文として岡井・梶井（2020）、和田（2020）を挙げている。

⁵ 前原（2022）は、「信念」の変容過程を研究したものとして、和田（2020）を挙げている。

2. 2 国語教育学における「観」研究

井上（2012）は、教師自身の言語観・教育観・国語教育観などの「観」を（ものごとをどう見るか）と説明している。坂本（2017）は、井上（2012）の捉えをふまえ、対話的コミュニケーションの視座から、「教師が『観』に向き合うことなしに、子どもの『観』を育てることはできない」と述べ、自己の「観」に向き合う教師の信念を解明しようとした。「信念」は「観」を下支えする確固たる根源的な概念であるといえる。永田（2007）は、国語科教育における「いい子」の抑圧を緩める自己観⁶について、「いい子」による抑圧の変容の事例を挙げ、考え方や見方の変容を見るものとして「観」を採用している。中村（2020）は、興水実が1941年に刊行した著書『言葉は伸びる』の題意について、「『動力としての国語』観からすれば、児童の心の中に内包された言葉を自覚させ、社会生活や学校教育によって培うことで、日本人としての民族性を備えた人間へと『伸びる』といった含意は明らかである。」と述べている。国語科教育学にとっての力を「動力としての国語」観として捉え、「動力としての国語」をどのように見て、考えるかといった概念が「観」として表されているのである。

そのほかにも、教育観、児童観、教材観、指導観など、「観」研究は枚挙に暇がないが、時代の変化に伴った可変性を有する「ものごとの見方・考え方」を示す概念として、国語教育学における「観」は通底している。

国語科教育における話し合いに着目すると、話し合いに対する見方・考え方は、時代のニーズに伴って変容してきたといえる。自分の考えをもち表現する力が十分に育っていないという子どもの現状を背景に、1998（平成10）年版『小学校学習指導要領』で「伝え合う力」が標榜された。2011年の東日本大震災への対応に関する動きの中では、社会生活に必要な話し合いのスタイルとして合意形成を図る話し合いの重要性が指摘されるようになった（山元, 2022）。2022年から蔓延したCOVID-19の影響により、正しい認識への「真理へと至る対話」から、「合意へと至る対話」に注目が広がった（長田, 2022）。現在は、対話し続けることにこそ意味があるとして「終わらない対話」があるとも指摘されている（長田, 2022）。このように、話し合いの見方・考え方は時代とともに変容し、複合的な研究領域として「話し合い学」（村田, 2017）が登場するほど多様に捉えられており、確固たる根源的な概念が存在するとは言い難い。さらに、話し合いは日常的な言語活動であることから、目の前にいる子どもの実態に応じて、教師の話し合いの見方・考え方は変容するであろう。

これらのことから、本研究では、「観」を、時代の変化に伴う可変性を有する「ものごとの見方・考え方」であり、「信念」の上に成り立つ概念であると定義し、話し合いの見方・考え方を〈話し合い観〉と規定する。

⁶ 山口（2022）は、自己観（自己概念）とは、「自分とはいかなる人間なのか」という問いに対する自分なりの答えであると述べている。

3 TAE 質的研究法による教師の〈話し合い観〉の分析

3. 1 TAE 質的研究法とは

TAE (Thinking At the Edge) はユージン・ジェンドリン (2004) が開発した理論構築法であり、「最初はぼんやりとした『からだの感覚』としてだけ浮かんでくるものを、新しい用語 (ターム) を用いてはっきりと表すための系統だった方法」をいう。TAE では、この「最初はぼんやりとした『からだの感覚』」をフェルトセンスと呼び、最重要視する。すなわち、TAE とは、私たちがさまざまなことを経験するときに感じる「うまく言葉にできない感じ」を「言葉にする」方法、暗黙知を形式知にする方法である。そして、この手法で内省することは、TAE 実施者の自信の獲得、自己効力感の向上につながると考えられている。

この TAE を質的研究法として提案したのが得丸 (2010) である。得丸 (2010) は、ジェンドリンの 14 のステップを 3 つのパート (①パートⅠ:全体と中核を把握するパート (ステップ 1～5)、②パートⅡ:「データ理解」に側面を立ち上げ、関係づけるパート (ステップ 6～9)、③パートⅢ:概念システムを構築し、確認するパート (ステップ 10～14)) にまとめ、言語化しがたい体験の意味領域を、体験過程に言語を選ばせながらステップに沿って進む「TAE 質的研究法」として確立した (図 2)。

図 3 は、得丸 (2010) における「他者の体験を対象にする場合」の TAE のイメージ図を論者が改編したものである。まず、TAE では、「人々には、うまく言葉にできないけれど知っている何か、言葉にされたがっている何かがあり、その中には、普遍的なもの (X) がある」と捉える。それが何かを解明するために、語りのデータ (ここではインタビューの録音を文字に起こしたデータ) を、体験された意味をとおして形成されたフェルトセンス (身体内的受容感覚) を照合させて分析する。分析は、「言葉にされたがっている何か」をタームで繰り返し表し、直接照合体を形成していくことで行っていく。この TAE 質的研究法により、教師の〈話し合い観〉を分析する。

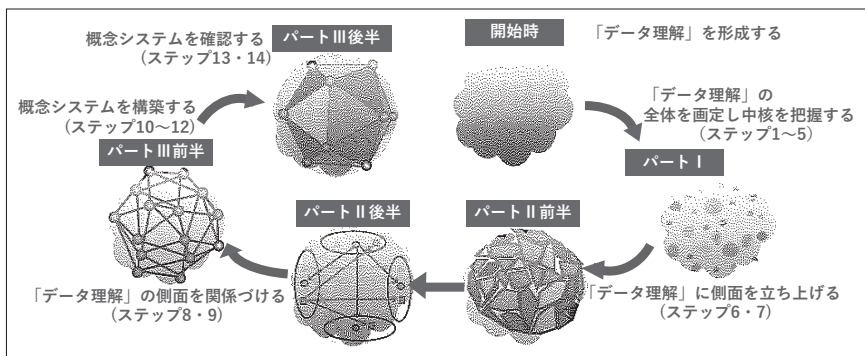


図 2 得丸 (2016) の TAE 質的研究法のイメージ図

(得丸, 2016, p.121 表 10-1 論者による改編)

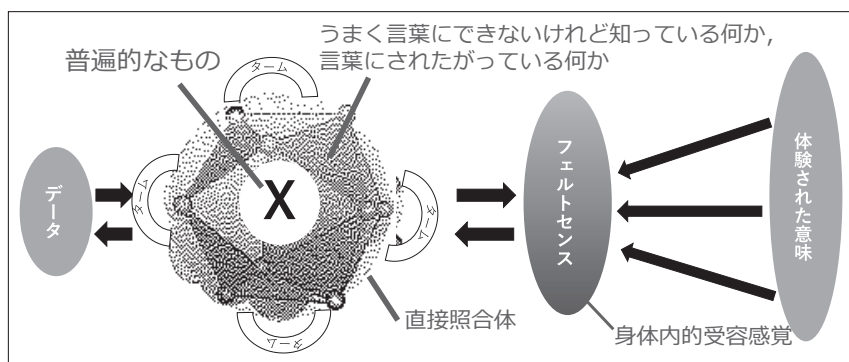


図3 他者の体験を対象にする場合のTAEのイメージ図
(得丸, 2010, p.25 図4 論者による改編)

3. 2 TAE 質的研究法による N 教員の〈話し合い観〉

3. 2. 1 目的

本稿では、教員歴 14 年目の中堅教師が、自身のこれまでの話し合い体験に意味を見出すとともに、〈話し合い観〉を明らかにし、実践者と研究者が共有することを目的とする。最終的な目的は、子どもたちの話し合いの力の育成を指向する授業実践開発であることから、授業実践者である N 教員が話し合いをどのように捉えているかという暗黙知を形式知にし、〈話し合い観〉を共有することが必要である。

3. 2. 2 方法

(1) データ分析の対象者

分析対象は、大分市内の公立小学校教員である N 教員 1 名である。N 教員は、教職に就いたところから、他者との関わりを積極的にもち、話し合い学習指導の方途を見出すことに意欲的であり、その重要性を自覚していた。しかし、同時に、実践的力量の不十分さを実感していた。このことから、本研究対象として適切であると判断し、研究協力を依頼した。

(2) データ収集法および分析方法

分析データは、話し合いの授業実践を経て、受け持ちの子どもの実態を十分に把握できた時期である 2022 年 12 月 27 日に、半構造化面接により収集した。音声は IC レコーダーで録音し、その後、逐語録にした。N 教員へのインタビュー時間は 1 時間 41 分 40 秒、面接者（論者）の質問の言葉を含めた文字数は、34,150 である。半構造化インタビューの項目は、「話し合いについてどんなイメージをもっていますか」「どんな話し合いの経験がありますか」「どんな話し合いが理想ですか」「話し合いの指導の変化はありますか」「あなたにとって話し合いとはどのようなものですか」といった内容を中心とした。分析方法は、TAE 質的研究法を用いる。

なお、本研究は、京都ノートルダム女子大学研究倫理審査委員会で審査を受け、承認された上で、分析対象者からインフォームド・コンセントを得て、実施した。

3. 2. 3 分析過程

(1) 開始時

パートⅠに入る前の開始時は、「データ理解」の形成のために、語りのデータを読み込み、大切だと思うところに線を引いたり、余白に気付いたことを書き込んだりして、ひたすらデータに触れ、「知っている感じ」＝リサーチクエスチョンが「できてくる」のを待つ。この時点で、言葉にしがたい「こんな感じ」とフェルトセンスが感じられなければ、TAEは適していないといえる。

本研究では、「N先生にとっての話し合いとは何か」ということが、言葉にしがたい「こんな感じ」として立ち上がってきたので、これを、普遍的なもの（X）つまり今回のリサーチクエスチョンとした。

(2) パートⅠ：全体と中核を把握するパート（ステップ1～5）

このパートでは、「データ理解」の全体を画定し、中核を把握するために、語りのデータ全体を短い文として表す。

まず、分析対象となる語りのデータを繰り返し読み込み、その中核を言語化し、語や句を書き留めた。データから重要と思われた25の語を選定した（表1）。そこから、「熱気とウェルカムをもって建築する」というマイセンテンス（中核となる文）を設定した（表2）。

表1 N教員の重要語一覧（ステップ1～5）

熱気、温かさ、独り立ち、建築、窓、窓口、希望、強引さ、あなた、関わりたい思い、解決したい思い、エネルギー、向きになる思い、絶え間なく続く思い、集団の思い、受け入れる心、解決への道、入り口、出入り自由、ウェルカム、来るもの拒まず、思いをもって臨む、ぶれない、個で挑む、尊重される
--

表2 N教員のマイセンテンス（ステップ1～5）

N教員のマイセンテンス	熱気とウェルカムをもって建築する
-------------	------------------

(3) パートⅡ前半：「データ理解」に側面を立ち上げるパート（ステップ6・7）

このパートでは、「データ理解」に側面を立ち上げるために、語りのデータを読み込み、データ全体から類似している事例をまとめ、パターン名をつける。

まず、逐語録を意味のまとまりごとに区分した結果、285のまとまりが得られた。そして、マイセンテンスの「熱気とウェルカムをもって建築する」に関わる事例を分類・整理し、47の事例を取り上げ、8のパターンを抽出した（表3）。

表3 N教員のパターン一覧（ステップ6）

パターン（事例数）	事例の中の重要語句
① 小さなコミュニティで行われるものである（8）	小さな社会、活性化協議会、学校も一部、「あんたがするならなんかしよう」、親と教員で決める、背景が違う人の集まり、社会の縮図、全体より4人・4人よりペアが言いやすい
② 地域の温かい雰囲気の中で育つものである（5）	関わることが多い、密着、寝泊まりして話す、受け入れる体制
③ 自立した者同士で行われるものである（8）	自立している、人間一人ひとりがある、自分たちを確立している、比べない、魅力的、一つのコミュニティ、一人ひとりが自立している、協同的な自立した人たち
④ 相手を受け入れることで成立するものである（3）	自分のことはちゃんと言う、すっきり、折り合い、相手も大切・自分も大切
⑤ 熱さが必要である（9）	地域を活性化させたい、地域を残す、上辺だけではない、話し合う必要性がある、お客さん（傍観者）を増やしたくない、みんなの問題、本気にさせる、出し合いながら選択する
⑥ みんなで願いを実現させる手段である（8）	一つのものをみんなで決めないといけない、建設的は話し合い、解決しよう、話し合いで決める、「こうしたら面白いんじゃない？」、4番バッターばかりいてもだめ、役割、立ち位置、見える世界が広がる、民主主義、練り合う
⑦ 共通の思いや目的をもって行われるものである（3）	目的意識がある、親子行事を親と教員で決める、何かを目的とする、「子どもたちを楽しませたい。地域を楽しませたい」という目的、
⑧ 満足感のあるものである（3）	満足していた、すっきりしている、「自分たちがやったんだ」という満足感、「どうぞ、どうぞ」というのは納得しているとは言わない

（4）パートⅡ後半：「データ理解」の側面を関連づけるパート（ステップ8・9）

このパートでは、「データ理解」の側面を関連づけ、類似性と差異性を言語化するために、パートⅡ前半で得られたパターンを交差させ、新パターンを生成し、重要語句を抽出する。

まず、パートⅡ前半で得られた8のパターン同士を交差し、56（8×7）の新パターンを抽出した（表4）。つぎに、新パターンの中から17の重要語句を抽出した（表5）。

表4 N教員のパターン交差による新パターン（ステップ8）

	①小さなコミュニティで行われるものである	②地域の温かい雰囲気の中で育つものである	③自立した者同士で行われるものである	④相手を受け入れることで成立するものである	⑤熱さが必要である	⑥みんなで願いを実現させる手段である	⑦共通の思いや目的をもって行われるものである	⑧満足感のあるものである
①小さなコミュニティで行われるものである		理解できるから抵抗がなくなる	自立した者同士の話し合いは有意義である	話し合いは積み木である	自分事の問題だから熱くなる	一人たりとも見捨てない	自分の声が届いて共通の思いや目的が確認できる	自分の声が届いて満足できる
②地域の温かい雰囲気の中で育つものである	話し合いにはアイデンティティが表れる		自己肯定感が自立を促す	相互受容でコミュニティの考えは変容する	話し合った結果が表れると、話し合いに意義や価値が生まれる	話し合いは手作りである	共感があれば加速度的な話し合いができる	満足感を得た話し合いは、その後の話し合いに影響する
③自立した者同士で行われるものである	自立した参加者は心でつながっている	話し言葉は生きてきた道のりの表れである		話し合いはスクラップアンドビルドである	自立した者だからこそ熱くなれる	民主主義にはパワーが必要である	考えが異なるといことが、自立しているということである	考えが深まるから満足できる
④相手を受け入れることで成立するものである	話し合いは相互受容である	話し言葉は生きてきた道のりの表れである	自立は他者と共創できるということである		相手を受け入れることも熱さである	共創する思いが願いを実現させる	共感されることの心が開く	自分の器を均衡にする
⑤熱さが必要である	安心感があるから熱くなれる	話し合いの後にはノーサイドである	話し合いには熱さと冷静さが必要である	願いや目的に背いた炎を燃やす		自分事が話し合いに熱を帯びさせる	熱を帯びた話し合いには価値が生じる	熱を帯びた話し合いには満足感がある
⑥みんなで願いを実現させる手段である	互いの背景の理解が願いの実現につながる	話し合いは経験値に委ねるところが大きい	一人一人の責任と覚悟が必要である	結論には自立した者の思いや願いが入っている	話し合いの過程に自分が出る		話し合いの過程と実現性が大事である	満足感を得て実行に結び付く
⑦共通の思いや目的をもって行われるものである	有志が集まって話し合いのコミュニティがつくられる	問題提起のしやすさが大事である	自力本願で話し合いは成り立つ	衝突が解決への新たな道を拓く	自分事の問題だから熱くなれる	話し合いは山登りと同じである		発言の自由さが話し合いの満足感を与える
⑧満足感のあるものである	声が届くと満足感が得られる	温かい雰囲気での話し合いには満足感が得られる	折り合いがつくと納得感が高まる	相互満足のために話し合う	自分事の話し合いには時間の無駄を感じない	満足感が実現性を増す	発言の自由さが話し合いの満足感を与える	

表5 N教員の重要語一覧（ステップ9）

声、アイデンティティ、民主主義、生きてきた道のり、自己肯定感、納得、パズル、積み木、相手も自分も大切、建設的、自分事、過程、利害、納得解、満足感、実現、共通の思いや目的
--

(5) パートⅢ前半：概念システムを構築するパート（ステップ10～12）

このパートでは、ここまでの分析で重要語として抽出した概念同士のシステムを構築するために、用語関連、用語探索、用語組込の3つの過程を経る。

用語関連を行うにあたっては、まず、表1から表5を把握し、フェルトセンスに合う語句を呼び出しながら気づいたことを書き留め、3つの重要語を選定する必要がある。その重要語には、広い範囲が含まれることが重要である。そのため、複数の語をまとめたものも重要語として認められる。本研究では、N教員の重要語を「A：熱」「B：器」「C：航海」の3つとした。

用語関連では、まず、「…は～である」という形式的に論理的な文に重要語ABCを当てはめ、有意味文を作る。つぎに、有意味文を、形式的に論理的で、かつ、フェルトセンスに合っている文に表現し直す。そして、表現し直された文から、重要語句の選定方法と同様の手順で、3つの新重要語句を選定する。結果、「大きさ」「荒波を乗り越える」「未開の地」の3つが新重要語句となった（表6）。

用語探索では、「A：熱」「B：器」「C：航海」の3つを2語ずつ用語探索させ、その結果、「原動力」「度量」「立て直し」の3つが新重要語句となった（表7）。

また、用語関連と用語探索を行う中で、「航路」「原因追究」「わくわく感」「不安」「乗組員」

の5つが新重要語句として立ち上がった。結果、11の新重要語句を、再度、「N先生にとっての話し合いとは何か」というリサーチクエスションと照合させ、9の新重要語句を選定し（表8）、これらを用いた用語組込を行い、結果文が抽出された（表9）。

表6 N教員の用語関連結果（ステップ10）

形式的に論理的な文および新重要語句	形式的に論理的で、かつ、フェルトセンスに合っている文
A = B 「熱は器である」	熱は、自分の器の中から生み出される。
B = C 「器は航海である」	器は、航海に出るのに必要な道具である。
C = A 「航海は熱である」	航海は、熱によって切り開かれる。
新重要語句	大きさ、荒波を乗り越える、未開の地

表7 N教員の用語探索結果（ステップ11）

形式的に論理的な文および新重要語句	形式的に論理的で、かつ、フェルトセンスに合っている文
A はもともと B 「熱はもともと器である」	「熱」というのは、外からも中からも動きを与える原動力。その「熱」の大きさは、器の大きさによって変わる。
B はもともと C 「器はもともと航海である」	「器」は形も大きさも重さもデザインもちがう。でも、「航海」に出るときは、一人一人、自分の器を持っていた方がよい。他人の器を借りていては、生死にさまようこともある。
C はもともと A 「航海はもともと熱である」	「航海」という未開の地へ出るには、それに負けない熱が必要である。
新重要語句	原動力、度量、立て直し

表8 N教員の新重要語句一覧（ステップ12前半）

「原動力」「度量」「立て直し」「未開の地」「航路」「原因追究」「わくわく感」「不安」「乗組員」

表9 「N教員にとっての話し合いとは何か」という結果文（ステップ12後半）

④ N先生にとっての話し合いは、「未開の地」へ「乗組員」全員で「わくわく感」をもって出発する航海である。⑤出発前に、「未開の地」への「航路」が「乗組員」全員に共通理解されていると、もし、突然のアクシデントで「航路」から外れても「立て直し」が図れるため「不安」が軽減される。⑥そして、「立て直し」をしようという動きを下支えする「原動力」をもつ「乗組員」によって、「立て直し」が図れる。⑦なぜなら「原動力」は他者から供給されたものではなく、「未開の地」へ行きたいという自発によって火が付き、湧き上がるものだからである。⑧よって、元々の「原動力」があることにより、「乗組員」は「立て直し」の場面对峙したとき、あきらめずに「原因追究」を行い、相手を受け入れ、自分を見直す「度量」が広がり、「航路」に新たな兆しが見える。⑨そうして、「未開の地」に「乗組員」全員で到達することができる。

(6) パートⅢ後半：概念システムを確認するパート（ステップ13・14）

このパートでは、概念システムを確認するために、結果文を一文ずつに分割し、その文のエ

ビデンスとなる語りのデータに該当するパターンを対応させる。

本研究では、表9が結果文となった。これを①～⑥の6文に分割し、パターン（表4）を対応させた（表10）。すると、全ての文にパターンが当てはまり、結果文の確実性が高まった。このことから、「N先生にとっての話し合いとは何か」というリサーチクエスションの答えに濃度があることが示唆できる。

表10 N教員の新重要語句一覧（ステップ12前半）

結果文の分割	対応するパターン
① N先生にとっての話し合いは、「未開の地」へ「乗組員」全員で「わくわく感」をもって出発する航海である。	<ul style="list-style-type: none"> ・自立は他者と共創できるということである（パターン③×④） ・共創する思いが願いを実現させる（パターン⑥×④） ・一人たりとも見捨てない（パターン⑥×①）
② 出発前に、「未開の地」への「航路」が「乗組員」全員に共通理解されていると、もし、突然のアクシデントで「航路」から外れても「立て直し」が図れるため「不安」が軽減される。	<ul style="list-style-type: none"> ・安心感があるから熱くなれる（パターン①×⑤） ・考えが異なるということが、自立しているということである（パターン③×⑦） ・話し合いはスクラップアンドビルドである（パターン④×③） ・衝突が解決への新たな道を拓く（パターン④×⑦） ・話し合い過程と実現性が大事である（パターン⑦×⑥）
③ そして、「立て直し」をしようという動きを下支えする「原動力」をもつ「乗組員」によって、「立て直し」が図れる。	<ul style="list-style-type: none"> ・願いや目的に青い炎を燃やす（パターン④×⑤） ・相手を受け入れることも熱さである（パターン⑤×④）
④ なぜなら「原動力」は他者から供給されたものではなく、「未開の地」へ行きたいという自発によって火が付き、湧き上がるものだからである。	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いには熱さと冷静さが必要である（パターン③×⑤） ・願いや目的に青い炎を燃やす（パターン④×⑤） ・自立した者だからこそ熱くなれる（パターン⑤×③）
⑤ よって、元々の「原動力」があることにより、「乗組員」は「立て直し」の場面对峙したとき、あきらめずに「原因追究」を行い、相手を受け入れ、自分を見直す「度量」が広がり、「航路」に新たな兆しが見える。	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いは相互受容である（パターン①×④） ・相互受容でコミュニティの考えは変容する（パターン④×②） ・願いや目的に青い炎を燃やす（パターン④×⑤） ・話し合った結果が表れると、話し合いに意義や価値が生まれる（パターン⑤×②） ・相手を受け入れることも熱さである（パターン⑤×④） ・自分の器を均衡にする（パターン⑧×④）
⑥ そうして、「未開の地」に「乗組員」全員で到達することができる。	<ul style="list-style-type: none"> 結論には自立した者の思いや願いが入っている（パターン④×⑥） ・一人たりとも見捨てない（パターン⑥×①）

3. 2. 4 考察

TAE 質的研究法による N 教員の＜話し合い観＞の分析を通し、N 教員の＜話し合い観＞の核となる考えを整理する。

(1) 自立した大人の受容的な態度

TAE 質的研究法のパート I で設定した N 教員のマイセンテンスは「熱気とウェルカムをもって建築する」であった。N 教員の語りの中で「熱い」という言葉は計 7 回出現する。N 教員は、過疎化の進む地域の小規模校で講師をしていたときの活性化協議会⁷を想起し、年配の方々が自分を確立しており、自立していたと語った。その経験からも、話し合いへの熱気は、自立した者によってもたらされるという考えを持っていた。この「自立」という言葉は、語りの中に計 13 回出現している。

また、マイセンテンスの中には、「歓迎する／迎え入れる」を語意とする「ウェルカム」という言葉も出現した。語りでは、「受け入れる」という言葉に近い。N 教員が講師を務めた全校児童 30 人未満という小規模校では、上学年と下学年が相互補助的な関係にある小さな社会が成立していたという。トラブルが起きても自分たちで話し合って解決し、納得する様相を目の当たりにして、「この地域あってこそ、この子どもたち」と合点がいったという。その地域には地域自体に受け入れ体制があり、受容的に話し合う態度が子どもに転移していったのかもしれないと捉えていた。

これらのことから、N 教員の〈話し合い観〉は、自立した年長者による話し合いとの出会いから形成されていったといえる。理想とする話し合いの様相があり、教室では子どもたちによる具現化をめざしていると考えられる。

(2) 全員で出発し、到着する

結果文④⑤の中で重要なのは、「『乗組員』全員」である。N 教員は語りの中で、「みんなができる」ということが目標であると、自身の指導観を語った。そこには、自身が小学生のときの担任や前任校での高学年との関わりによる喜びが潜んでいる。また、話し合いの話題に関しては、「お客さんを増やしたくないから、みんなの問題として考えられるようなのがいい」と語った。ここでいう「お客さん」というのは、ただその場にいるだけで話し合いの役割や機能を果たしていない参加者のことをいう。N 教員は、子どもが話し合い学習の中で「お客さん」状態になる原因の一つとして、問題がみんなの問題として共有されないことを挙げる。ここから、N 教員の〈話し合い観〉にある参加者像は「結果はどうなるかわからないが、問題をみんなの問題として解決しよう」という原動力と度量を持した者であるという捉えが考察できる。

(3) 航路

結果文⑥の中で重要なのは、「航路」である。N 教員は、子ども相互の関わりで学びが醸成することを大切にしている。しかし、語りの中では「(話し合うことを) 押さえつけ、教えつけてるんじゃないかな」と自評した。子どもたちに対して、「これ言えればいいじゃん。」「どう思ってるの?」「あんな、言いない。」と個別に行った声かけは教師が「言わせ」ようにしたもの

⁷ 活性化協議会とは、一般には中小企業の活性化を支援する公的機関をいうが、N 教員の語りの中では、小学校講師をしていた地域の人々が、地域の存続について自主的に集まり、話し合う場のことを指す。学校も地域の一部であることから、N 教員が務めていた小学校の教員も参加していた。

で、横暴であったという。そして、授業や話し合いに何かしら型があれば楽しめ、納得できると語った。N 教員にとって、授業や話し合いの型は、横暴な指導を忌避する手段の一つである。型を持していないために、暗中模索状態、すなわち、航路が不明になったとき、子どもへの個別指導や発言の促しが強化し、「押さえつけ、教えつけ」型の話し合いの授業に陥る傾向がある。型は教師にとって、一種の安心材料といえるが、子どもにも同じことがいえよう。型を教え込んでも無意味との苦言もあるが、話し合いの型は、子ども自身にとっても、問題解決に辿り着くための一種の安心材料となろう。

(4) 原動力

結果文⑨の中で重要なのは、「原動力」である。N 教員は、話し合いを「みんなの願いをかなえる手段」「民主主義の根幹」とであると語る。また、現在の世界の様々な争いを憂い、民主主義や話し合いの重要性を実感していた。さらに、話し合いの基盤には、必要性が重要であり、相互協同的に問題解決しようという原動力が沸くだけでなく、「相手も大事、自分も大事」という敬意、加えて、練り合い、折り合いをつける方法が必要であると考えている。すなわち、原動力は必要条件ではあるが、十分条件ではない。ただ、根幹に絶対的なものとして位置付くものと捉えている。

(5) 受け入れ

結果文⑩の中で重要なのは、「受け入れ」である。前述のように、N 教員の〈話し合い観〉には、講師時代に出会った年長者の話し合い像がある。語りの中では、「『この人は話が長いから。』って言って、『ああ、長い。』じゃなくて、その人も受け入れてちゃんと話をして成り立っているっていう。なんか面白かったですよ。」と述べた。すなわち、N 教員は、話し合いには間主観性が必要であると捉えている。話す内容に先立ち、そもそも相手をそのまま受け入れ、間主観的に相手を理解する態度が重要なのである。

3. 3 結論

N 教員の〈話し合い観〉には、理想的な話し合い像として自立した大人の受容的な態度がある。さらに、重要語として、「全員で出発し、到着する」「航路」「原動力」「受け入れ」を取り出し、具体化した。しかし、〈話し合い観〉には、自身の小学校時代から現在に至るまでの話し合いの経験や見聞が重層的に根付いているため、その〈観〉を今回の TAE で全て解明できたとは言い難い。

4 結語

本研究では、教師（授業実践者）と研究者による共同研究を標榜し、学習指導の困難さが指摘されている話し合いに着眼し、N 教員の〈話し合い観〉を TAE 質的研究法によって解明することを目的とした。TAE 質的研究法を援用したことで、N 教員の〈話し合い観〉の重要語か

ら、「自立した大人の受容的な態度」「全員で出発し、到着する」「原動力」「受け入れ」を取り出したが、これらは話し合いの方法知ではなく、話し合いに向かう態度である。すなわち、N 教員の〈話し合い観〉では、話し合いに取り組む態度が最重要視されていることが明らかとなった。また、語りの中で、N 教員は、インタビューを受けることで自身の話し合いへの考えや授業観、指導観が浮かび上がってきたと述べている。このように、N 教員は内省的だからこそ、自信を獲得し、自己効力感が向上することが期待され、ひいては授業改善も望めるであろう。一方で、「航路」が取り出された。これは、授業や話し合いの型を獲得したいという方法論に対する熱望である。

今後は、N 教員の〈話し合い観〉が具体的な授業実践にどのように投影されているのかを明らかにし、〈話し合い観〉に暗在する学習者像を具現化するための授業方法を開発していきたい。

引用文献

- 秋田喜代美（2000）「教師の信念」日本教育工学会編『教育工学辞典』p.194
- 井上尚美（2012）『論理的思考を鍛える国語科授業方略【小学校編】』溪水社
- 岡井鴻介・梶井芳明（2020）「教師の指導に関する信念についての研究の概観と展望」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』72 号、129-139
- 長田友紀（2022）「Ⅱ 話すこと・聞くことの学習指導に関する研究の成果と展望 2 話すこと・聞くことの学習内容・方法に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』64-71
- 木原俊行（2012）「第 2 章 授業研究と教師の成長」『授業研究と教育工学』ミネルヴァ書房、30-60
- 興水実（1941）『言葉は伸びる（新版）』厚生閣
- 坂本喜代子（2017）『対話的コミュニケーションが生まれる教室』溪水社
- 得丸さと子（2010）『ステップ式質的研究法 TAE の理論と応用』海鳴社
- 得丸智子（2016）「10 章 TAE の理論と実際」末武康弘・諸富祥彦・得丸智子・村里忠之編著『「主観性を科学化する」質的研究法入門 TAE を中心に』金子書房、112-131
- 鶴田清司（2012）「第 4 章 実践的力量形成の様々な取り組み 第 1 節 実践的力量形成の問題に関する基本的視座－力量形成の過程と場に着目して－」『国語科教育』第 71 集、139-143
- 遠山啓（1976）「序列主義の克服」（「序列主義の克服をめざして」『教育』1972 年 6 月号初出）
- 永田麻詠（2007）「学習指導要領国語編における「自己」観の考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部第 56 号、137 - 144
- 中村敦雄（2020）『国語科教育における能力主義の成立過程－興水実と近代化の精神、1931-1977-』溪水社
- 日本国語教育学会（2007）「国語教育に関する教師の意識」国語教育全国大会第 70 回記念 アンケート調査研究報告書
- 萩中奈穂美・米田猛（2016）「合意形成を図る話し合いの指導に関する実践的研究－必要な能力を内包した教材開発とその活用を中心に－」『人間発達科学部紀要』第 11 巻 1 号、39-55
- 藤木和巳・木村捨雄（1997）「教師の信念の変容過程に関する研究」『日本科学教育学会』年間論文集 21、305-306
- 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治（2006）『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ－遠藤瑛子実践の事例研究－』溪水社

- 細川太輔（2013）『国語科教師の学び合いによる実践的力量形成の研究－協働学習的アクションリサーチの提案－』 ひつじ書房
- 前原裕樹（2022）『『観』の変容を促す実践研究の概観－教育要請過程における対話的カリキュラムの開発に向けて－』『三重大学教職大学院論集』第4号, 67-73
- 丸山範高（2014）『教師の学習を見据えた国語科授業実践知研究－経験に学ぶ国語科教師達の実践事例からのアプローチ－』 溪水社
- 森脇健夫（2011）「第2章 授業研究方法論の系譜と今後の展望」『授業づくりと学びの創造』 学士社, p.40
- 文部省（1998）『小学校学習指導要領』
- 村田和代（2017）『シリーズ話し合い学をつくる1：市民参加の話し合いを考える』 ひつじ書房
- 山口裕幸（2022）「第136回 社会心理学的視点で社会と組織の活力の源泉を考える 7－労働生産性向上の視点から（後半）－」オージス総, <https://www.ogis-ri.co.jp/column/kr/426.html>
- 山元悦子（2022）「Ⅱ 話すこと・聞くことの学習指導に関する研究の成果と展望 序 話すこと・聞くことの学習指導に関する研究の概観と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』51-55
- 和田あずさ（2020）「英語音声指導に関する教師の信念と授業実践の変容過程－熟達教師の省察的語りに焦点をあてて－」小学校英語教育学会『小学校英語教育学会誌』20巻1号, 336-350
- Kagan, Dona M（1992）“*Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers*”, Review of Educational Research, vol.62, no.2, 129-169
- ポランニー・マイケル（2003）高橋勇夫訳『暗黙知の次元』ちくま書房
- ユージン・ジェンドリン（2004）*TAE Steps*, The Folio, 19, 1

謝辞 本研究の実施にご理解、ご協力をくださったN教員の所属長、N教員に、心より感謝申し上げます。

付記 本研究は、2022年度京都ノートルダム女子大学研究助成金の助成を受けて実施した。