

エピソード記録の重ね合わせの可能性

高林 朋世¹・根津知佳子²・森脇 健夫³

Potentiality for Educational Practices by Superposing Episodic Recordings

Tomoyo TAKABAYASHI・Chikako NEZU and Takeo MORIWAKI

要 旨

本研究は、学校における児童の経年変化を可視化する方法を提示し、その可能性について検討することを目的とする。そこで、継続的な参与観察において様々な現場経験・研究的視点をもった観察者によるエピソード記述を重ね合わせることにより、対象児童の変容と経年的な教科の（また教科を超えた）学びの履歴を可視化する。記録はグラウンデッド・セオリー・アプローチによって分析し、時間・空間を超えて照らし合わされる。この手続きにより、ひとつの解釈に集約されるのではなく、同時に存在する多様な解釈への可能性が開かれる。このようにして明らかになった児童の経験の履歴は、感受・体験を形式化して表現するプロセスの繰り返しが内包され、学びの系統性や多面的な児童像を含んだ立体的なものとして提示される。これは、学習者（児童）の視点から学校文化をとらえなおす可能性をもつものである。

I 問題の所在

1. 問題と目的

教育現場では、担任が毎年変わったり転任があったりするように、教師集団や学校の教育方針、文化などの対象者（児童）をとりまく外的環境は、変動する。加えて、成長のプロセスにある対象者は、さまざまな要因によって変容することなどから、対象者の経験がどのように積み重ねられているかという事は、とらえにくい。そして、数値ではなく質的にその対象者（児童）の成長をとらえようとする、多様な視点をもっているはずの実践者や参与者の視点が、ひとつの見方にしぼられることや主観に偏りすぎることによって、あるひとつの側面のみから解釈してしまうという問題がある。ここには実践者や参与観察者の先入観が含まれており、対象者の表現を読み取る際に、過度にそこに当てはめて解釈してしまうということも起こりうる。

本研究においてこの問題は、ひとりの児童をめぐって、観察者や実践者の間で強烈に共有されたあるひとつのストーリー的理解が、その児童の行動や表現を読み取る際に大きな影響を与えているという形で見いだされる。本研究では、筆者らが継続的な参与観察活動をおこなっているA小学校でおこなわれたある授業と、その授業をめぐっての現場教員と観察者集団による検討会という一連の教育実践の事例に焦点をあてる。そしてそのなかで女子児童Sさんに対するストーリー的理解がどのように表れているのか検証し、そのストーリーを記録に基づいて相対化することの意義と妥当性について、考察する。

A小学校における参与観察活動はX年度から学生と大学教員による5年間にわたる継続的な参与観察

1 三重大学大学院教育学研究科2年
2 三重大学教育学部音楽教育
3 三重大学教育学部学校教育

が継続され、学校行事への参加、教員や学生による授業といった活動もおこなわれている。また学期に1度、小学校側と大学側との合同検討会が開かれ、学生の観察記録をもとに事例の検討、協同の在り方について協議している。この活動は、午前中に授業観察をおこない、午後は大学で教員を交えた検討会をおこなっている。その後、観察者の問題意識や視点に基づいて、エピソード記録（文字化されたエピソードと考察からなる）が作成される。参加メンバーは毎年入れ替わるが、記録が moodle（e-learning システム）上に蓄積されている。記録を残す意味とは、観察視点を相対化し、他の解釈可能性にひらかれていくところにある。それによって、ひとりの人間が見せる様々な姿を事実として捉えることができる。本報告では、上記の活動のなかで積み重ねられたエピソード記録の分析によって学校における児童の経験の履歴をとらえる方法を提示し、その可能性について検討することを目的とする。

2. 研究対象実践の概要

対象となる実践は、4コマ漫画をつくる活動である。帽子をかぶった男性が、砂場に穴を掘り（写真1）、そこに何かか埋まっていた（写真2）、というストーリーで、何が出てくるかは子どもたちの発想で各々の作品をつくるというものであった。



写真1 提示された1コマ目



写真2 提示された2コマ目

BOX 1は、この活動で当時4年生の女子児童Sさんが表現したことと、それをめぐる子どもたちの反応、観察者集団側からこれまでのSさんの様子とともに報告したところ、小学校の教諭がSさんをどのように捉えているかということ話を話したことについての記述である。

BOX 1) X+2年合同検討会について 記録者：K (X+2/06/29)

Sさんの作品は、最後の4コマ目に土の中から蛇がたくさん出てきて、(男性が)泣いているという作品だった(写真3, 4)。他の児童は、宝物が出てくる作品など、ポジティブな作品が多かった。また、授業の中でグループになり、誰の描いた絵が良かったかということで、1つだけ決めて発表するという活動があり、Sさんのグループでは、Hさんの描いた作品が選ばれた。しかし、子ども達はSさんの作品に対して、「Sちゃんのはおもしろいね」とポジティブな感想を出していたという。

(授業を見た大学教員は)Sさんの絵に関して、「Sさんが悩んでいるのかな」と感じたことを伝えた。大学教員は、「Sちゃんのはおもしろい、と子ども達が話し合ったとき、Sちゃんが交わった感じがした、少し前に進みつつある。」という意見も述べた。A小学校の教員からは、「それはある、はっきりと変わった感じだ」と応えた。



写真3 Sさんの描いた3コマ目

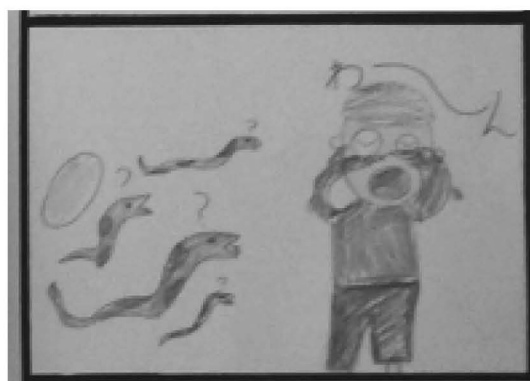


写真4 Sさんの描いた4コマ目

X+2年度のSさんの作品について、教師や観察者集団が「何か悩んでいる」という解釈に至った背景には、Sさん像を把握する「ドミナントストーリー」が存在していたことによる。「ドミナントストーリー」とは、ナラティブ・セラピーで用いられる概念であり、その対象の見方を固定的で支配的なものとする物語理解のことを指す。そのストーリーとは、Sさんと同じ複式学級に属するきょうだい、同級生3人（女子のみ）との関係性のなかで悩んだり迷ったりしているのではないかとというところに焦点が当てられたものであった。これは、Sさんがどんな子どもなのかということを全体として理解しようとする姿勢であると同時に、大人にとって印象的だったSさんの姿を、観察者や実践者の先入観によって、感覚的・経験的に解釈してしまったものである可能性も指摘できる。BOX 2は、BOX 1で提示した検討会で、SさんのきょうだいであるDさんと1年生の時からかかわっているTa教諭が、Sさんとのかかわりのなかで経験的に配慮してきたことや感じてきたことを、Sさんの「蛇が出てきて泣く」という作品と関連させて言葉にしている様子である。

BOX 2) Ta教諭からみたSさん(X+2年度合同検討会)²

Dさんに対するSさんの心配がある。Dさんに個別の指導をするとき、抵抗して泣いたりわめいたりするのが、Sさんに聞こえるので、早く落ち着かせてSさんの心の心配を解消しないといけないと感じていた。Dさんが1年生の1年間、Sさんは私とDさんの間に入ったり、Dさんのケアをする姿があった。Sさんにとっても、Dさんが適応できるかどうか心配だったようだ。Dさんが1年生を終わるとき、Sさんには、“Dちゃんがいろいろできるようになったから、3年生になったら自分を大事にしなさい、お友達ともいろいろしなさい、あとは先生に任せてね”と伝えた。

(略)

Ta教諭は、Dさんの指導をすると同時に、Sさんの気持ちにも寄りそって、配慮している。下線部分からは、Sさんが安心して生活を送るためには、Dさんへの支援に力を入れることが重要だというTa教諭の考え方がわかる。それは、Ta教諭が、Sさんが「私がDを守ってやらないかん」と役割を背負い込んでいると捉えていたからであろう。そのため、Ta教諭は、Dさんへの支援を充分にすることと、Sさんに「先生に任せてね」と言葉をかけることで、Sさんを安心させようとしていた。

また、その後のSさんの表現や行動も、このドミナントストーリーから影響をうける形で理解されていた。X+4年時に、筆者を含む観察者集団がSさんの登場する記録を集め、Sさんの5年間の変容をとらえ小学校教員に報告をした³。

そこでは、「学級でもDさんと一緒に、いつも甘えたくても我慢して過ごして」⁴きていて、きょうだい

いと距離の取り方や関係性でゆれている様子、「(休み時間などはよく話す)みんなが見ている前で何かを話すということや、自分の中で整理して話したり、書いたりするということが苦手なのかもしれない」⁵という戸惑っている様子、「仲間の輪の中にいることに少し抵抗を感じているのではないか」⁶「(思春期の女子同士の問題、学校におけるきょうだいの関係など)悩んでいる」⁷などというクラスメイトとの関係性からの見方に焦点がおかれていた。そして、そのなかで『『自分の世界』にいる』⁸ということをもSさんらしきとしてとらえ、きょうだいやクラスメイトとの関係性の変容とともに、「自分をきちんと持って、集団にかかわって」⁹いくように成長しているという、ストーリー的な流れのことでSさん像を理解していた。図1は、このストーリー理解のもととなった、Sさんの変容を追う軸と記録から取り出した経年変化を表したものである。

項目	2年生 →	3年生 →	4年生 →	5年生 →	6年生 →
弟との関係	守る、間に入る	拒絶する、揺らいでいる	複式解消	見守る	
クラスメイトとの関係	輪に入っていない	浮いている、交じれない	輪の中に入って楽しむ	自分で判断して場を選ぶ	
自分の世界	抑えている	大人びている、閉じこもる	自信のなさ、迷い	自分を持っている、自己表現する	
授業内容への取り組み	スピーチに対する質問	植物の知識を伝える	電気教材への試行錯誤	すみがくでの表現	

図1 Sさんの変容を項目別に表したもの(X+4年度合同検討会に向けた検討資料より)

これらの報告を受けてSさんの担任教諭は、「D(Sさんの弟)自身はすごくSを頼っている。(略)6年生になってSちゃんはDくんと距離を置いている。(複式の)5、6年生の関係があまりうまくいなくて、その中でSちゃんは距離を置いて外にいる。彼女は自分の好きな世界にいることは好き、自分の時間を持つ、自分の世界を持つ。」と、学級におけるSさんの様子を、DくんとSさんの関係、5、6年生の児童同士の関係と関連付けて述べている。また5年生時の担任教諭は、「Sはどういうタイミングで話かけたらいかなという判断が難しい」と、Sさんに接するなかで感じてきたことの中から、「悩んでいるSさん」という像にそぐうことを話している。校長先生は、「高学年を育てるということで、課題がだいぶ見えてきた。たとえばDが6年生になったときに、どのようなポジションでどのような力を発揮していくのかというのを考えなければいけないとか。それを低学年の子らがどう見ているとかか。」と話し、どのように実践を組み立てていくかということをも、関係性という面から考慮していた。

以上から、観察者側が子どもたちを関係性のなかでとらえていること、また現場の実践者も児童の関係性という部分に重きを置いて、その人間関係を授業や学校の活動での学びを構成するうえで考慮しているということが浮かび上がった。

これらの例にみられるように、児童をみる際、継続的な参与観察によって蓄積された年度を越えた記録を参照することにより、児童の全体像を把握しようとするができる。しかし一方で、一つの解釈に児童像が引きつけられすぎてしまう側面ももっている。ここでは、観察者の視点と現場の教師たちの視点が重なり、たがいに補充しあうように作用している。これは、問題や課題を共有できているという反面、観察者が内側へとはいりこみすぎて「外側からの視点」¹⁰を失ってしまうということも示唆している。

また、これは同時に、関係性に引きずられた見方からは、児童一人一人が学び、力となっていることが拾われにくくなっているのではないかと疑問も突き付けるものであった。

高林は、X+3年度から参与観察活動に参加している。過去のSさんについての記録を参照するなかで、必ずしもドミナントストーリーの範囲にはあてはまらない、Sさんの姿が記録には記述されていることに気づいた。

X+1年度(3年生次)の理科の授業記録からは、「これ見て?かわいいやろ!〇〇の小さいやつ(オジギソウのようなもの)。一つあげる」「これお茶の実って言うんやよ。おばあちゃんが教えてくれた」¹¹など、

植物の知識を観察者に伝えるSさんの自然な姿が見える。またX+3年度（5年生次）には、自分たちの学校について考える授業において、機能性を重視して校舎の建て替えを主張した6年生のプレゼンテーションに対して、機能性とはちがう視点で「古くてもいいなと思います。たとえば、木が新しかったら黄色いけど、私は茶色でもいいなと思います。」¹²と自分の感じている学校のよさを主張し、そのあとの同級生の意見を誘発していた。

これらのSさんの様子から、筆者らは、自分たちを含めた観察者集団と現場の教員とのあいだで強烈に共有されているSさんについてのドミナントストーリーとは違う見方があるのではないかという可能性を感じるようになった。そこで、X年度～X+4年度まで、積み重ねられている過去の観察者による記録を重ね合わせ、もう一度見直すことで、Sさんが学校において「何を学んでいるか」、Sさんの成長を浮き彫りにすることを試みた。

II 記録の分析

1. 分析方法

積み重ねられた記録の分析をおこなった高林は、対象児童が5年生の4月から参与観察活動に参加しているため、分析対象となる記録は、主に過去の活動参加者によって記述され、このmoodle上に残されたものである。

分析対象記録は、Sさんが属する学級の観察記録のエピソードのすべてである（総エピソード数は213、図2参照）。これらの記録について、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ¹³に基づいた分析を行い、Sさんの成長をとらえるうえでキーとなるカテゴリーを5つ生成した。以下で、分析の際に基づいた手法と分析過程について説明する。

	X年度	X+1年度	X+2年度	X+3年度	合計
学級の記録数	63	97	30	23	213
Sさん登場記録数	18	26	15	4	63

図2 分析対象記録の数

2. グラウンデッド・セオリー・アプローチについて

教育における質的研究の手法として、エスノグラフィ、現象学、グラウンデッド・セオリーがあげられる。S.B.メリアム¹⁴によれば、エスノグラフィとは、「ある集団の行動を構造化する信念や価値観や態度を明らかにし、記述する」という、社会や集団に焦点化されているものである。また現象学は、「ある現象の本質や基本的構造にかかわる」ものであるとされている。そして、グラウンデッド・セオリーについては「実践のある側面に関する領域密着型理論を帰納的に構築するようにデザインされる」、「現実世界に「根ざしている (grounded)」と説明している。また、グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法となる「たえざる比較法」について、以下のように説明している。

類似点と相違点を決定するために、データの一部を他のものと比較することを指す。よく似たデータは、同じ次元のもと一緒にグループ化される。この次元には暫定的に名前がつけられ、そしてそれがカテゴリーとなる。この分析の全体的目標は、データのなかのパターンを探り出すことにある。こうしたパターンは、ひとつのグラウンデッド・セオリーを構築するなかで、それぞれの関係性が整理し直される。

木下（1999）は、質的方法論一般とグラウンデッド・セオリー・アプローチの違いをとして、「データに密着した分析から理論生成を行うわけであるから、データと分析方法の関係は両方向である」¹⁵ということ、「エスノグラフィーやライフヒストリーなどとも異なり、質的方法であっても実践的活用の形をとる検証の対象となるのは当然」¹⁶であることを指摘している。また、「データの解釈は作業的枠組みのなかで行われると理解できる」ため、グラウンデッド・セオリー・アプローチを「誰にでも活用できる研究方法論」として提示している¹⁷。

以上から、グラウンデッド・セオリー・アプローチは、質的研究の方法論のなかでも、実践との関連が強く適用しやすいと考える。

本分析では、異なる年度に異なる観察者が残しているエピソード記録を分析対象としている。変数の多いデータから、対象者の成長というプロセスを明らかにするという目的には、比較を繰り返して概念化をおこない、「対象者の体験」というと領域に密着して方向性をさぐるというグラウンデッド・セオリー・アプローチが適していると考え、この手法に基づいて記録の分析を行った。

3. 分析の過程

まず第1段階として、観察者によって書かれたエピソードごと、または内容の変わる段落ごとで区切り、そのエピソード単位でラベリングし、内容に基づいていくつかカテゴリーを抽出し、記録を分類した。第2段階の分析としておこなったのが、抽出されたカテゴリーのなかから、①話し方、聞き方の型

②“読み取る”コミュニケーション ③非言語的なコミュニケーションの特徴 ④材とのかかわり ⑤体験の言語化 の5つのキーカテゴリーにまとめる作業である（図3）。この5つのカテゴリーを生成する際、まずSさんのことが記述されている記録を、第1段階で作成したカテゴリーをもとに年度を超えて照らし合わせた。そうすることで、“言語化”、“非言語”、“表現”というテーマに焦点化されてエピソードが記述されていることに気づいた。特に、X+1、X+2年度には、非言語的なふるまいやコミュニケーションが記述されている記録は全体の半分近くを占める。5つのキーカテゴリーは、これらのテーマが変容していく様子をとらえるものとして生成した。また、ドミナントストーリーにおいて焦点化されていた「関係性」とは別の視点から分析するために、「関係性」に関連するカテゴリーとの比較を繰り返して、選定された。

そして、これらのキー項目とSさんのエピソードの関連図を描いた（図4参照）。図4の①～⑤のカテゴリーは、そのカテゴリーに属するエピソードが多かった年度に配置されている。また点線で囲まれた部分はSさんに関するエピソードを表す。実線でつないでいるところは、機能として一般的に関連が深いと考えられるものである。例えば、「②“読み取る”コミュニケーション」と「③非言語的なコミュニケーションの特徴」は、相手の非言語行為や理解できない言語（ALTの授業など）を読み取ること（②）と、非言語的行為による伝達や表現（③）は互いに補完しあう関係にある。また、点線矢印でつないでいるところは、Sさんの時系列的な変化とSさんのエピソードとカテゴリー間の関係を示している。

関連図を用いてキーカテゴリーとSさんについてのエピソードを整理すると、Sさんの成長を追う際に多くのカテゴリーやエピソードをつないでいる「非言語的なコミュニケーションの特徴」が重要な意味をもつのではないかという視点がうまれた。このカテゴリーに分類されるエピソードは、「表現できない」「言葉にすることが難しい」など、解釈において否定的に作用することが多かった。しかし、記録を改めて時系列的に見直すと、それは日常的に学級のなかでおこなわれ、また学年を経るにしたがって、反射的なものから意図が内包されているものへと変容していることがみえてきた。そこで、変容していく“非言語的なコミュニケーション”を、「感じたことを表現しようとしている瞬間」という視点

エピソード記録の重ね合わせの可能性

教科	内容	カテゴリー	キー項目
遠足	ぎょうだい、クラスメイトとの関係性	クラスの様子/SさんとDさんのかかわり/コミュニケーション	
総合	炭焼きへの消極性	材とのかかわり/児童の体験	④
総合	クラスメイトとの関係性	クラスの様子/コミュニケーション	
理科	植物の知識を生き生きと伝える姿	材とのかかわり/材と言語/児童の体験	
理科(大学教員による電気の授業1)	疑問に思っている言葉にしない様子	材とのかかわり/非言語・身体的コミュニケーションの特徴	③
理科(大学教員による電気の授業1)	疑問に思っている言葉にしない様子	材とのかかわり/非言語・身体的コミュニケーションの特徴	③
理科(大学教員による電気の授業1)	電池のつなぎ方の探索	材とのかかわり/非言語からの学び	③
理科(大学教員による電気の授業2)	授業導入時の自由な発言	コミュニケーション/A小学校の雰囲気	④
理科(大学教員による電気の授業2)	教師や友達の言葉に対する反射的な反応	非言語・身体的コミュニケーションの特徴/A小学校の雰囲気	
理科(大学教員による電気の授業2)	非言語的な活動から学ぶこと	体験中心の学び/非言語からの学び/	③
理科(大学教員による電気の授業2)	知識と結びついた言語化	体験中心の学び/言語化/コミュニケーション	③
理科(大学教員による電気の授業2)	知識と結びついた言語化	言語化/ことばと認識・思考のつながり/教師のかかわり/材と言語	④⑤
理科(大学教員による電気の授業2)	材とのかかわりからの学び	材とのかかわり/非言語からの学び/非言語・身体的コミュニケーションの特徴	④⑤
理科(大学教員による電気の授業2)	教師の言葉に対して動きで反応	非言語・身体的コミュニケーションの特徴/A小学校の雰囲気	④
理科(大学教員による電気の授業3)	独特の発言	コミュニケーション/児童の体験	④⑤
理科(大学教員による電気の授業3)	材とのかかわりと教師の働きかけ	体験中心の学び/材と言語/教師のかかわり	③
理科(大学教員による電気の授業3)	身体表現に戸惑う姿	非言語・身体的コミュニケーションの特徴	
理科(大学教員による電気の授業3)	連想ゲーム形式の発言	非言語・身体的コミュニケーションの特徴/A小学校の雰囲気/教師のかかわり	①③
理科(大学教員による電気の授業3)	非言語的な訴え	非言語・身体的コミュニケーションの特徴/A小学校の雰囲気/教師のかかわり	③④
理科(大学教員による電気の授業4)	友達に支援されながら言語化	言語化/材とのかかわり/非言語・身体的コミュニケーションの特徴/クラスの様子	①④⑤
理科(大学教員による電気の授業4)	自分の言葉	材とのかかわり/材と言語/児童の体験	④⑤
理科(大学教員による電気の授業4)	教師に支援されながら言語化	教師のかかわり/非言語・身体的コミュニケーションの特徴/ことばと認識・思考のつながり	④⑤
理科(大学教員による電気の授業4)	子どもの表現する言葉	児童の感性と大人のかかわり	④⑤

図3 エピソードの内容から作成されたカテゴリー (X+3年度の例)

に置き換え、エピソードを見直していくと、Sさんが材とかかわって感受し、非言語的な表現で発信している姿をとらえることができた。

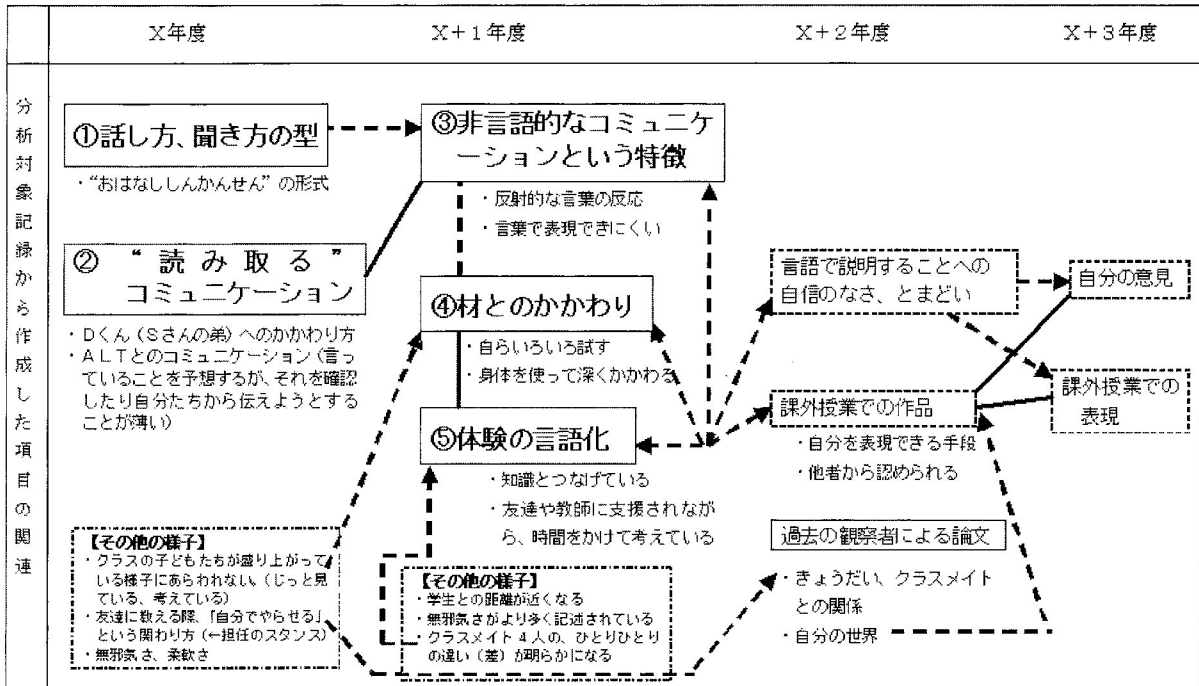


図4 キー項目の関連図

III 結果

1. エピソードが内包していた異なる解釈

新たな分析視点から「感じたことを表現しようとしている瞬間」のエピソードを経年的にみていくと、Sさんが材とかかわって感受し、非言語で発信している姿をとらえることができた。このプロセスの過程としてBOX 1の事例を位置づけると、Sさんが材をもちいて思う存分表現でき、それを友達に認められた場面ともみることができる。

このプロセスの視点からエピソードを見直すと、ドミナントストーリー上では照らし出されなかった異なる側面が照らし出されたり、ドミナントストーリー的な理解には含まれていなかったエピソードが意味をもったりということが起きた。児童が表現しようとして試行錯誤しているプロセスとして、ドミナントストーリーとはちがう、もうひとつのストーリーを読み取ることができる。

以下で、従来のエピソードとそこから新たに照らし出された側面について、表で表したもの(図6、6)をもとに、異なる側面がみえることで描かれる別のストーリーについて、説明する。図5はX年度、図6はX+2年度のものである。

図5の網掛け部分は、エピソードから異なる側面を映し出すことが可能になったものである。たとえば、国語のスピーチでDくんを支援するいくつかのエピソードは、ドミナントストーリーによって理解された「Dくんの姉としてのSさん」という視点から見ると、きょうだいならではの支援の仕方、学校での距離感のとまどい、我慢、ゆれといったキーワードで解釈することができる。しかし、キー項目として取り出した「話し方、聞き方の型」ということに焦点をあてて記録を読み直すと、Sさんがどんなときに発言しているか、また誰に向かって発言しているか、「支援」という言葉だけではすくえない部分が見えてくる。Sさんがスピーチの型を学び、ルールを守って、スピーチをその人のパフォーマンスとしてその場を成り立たせるようになっていく過程ともみることができる。

X+1年度(3年生次)の記録からは、ドミナントストーリーの影響力によって見落とされていた、

記録の中の言葉やふるまいを追っていくと、学習内容に対して向き合いさまざまなことを感じてつぶやいていることがわかる。理科の授業では、「もじもじと」¹⁸ しながらも、「ネックレスのこの首につけるところみたいな感じ」¹⁹ 「キーホルダーの銀のりぼん」²⁰ とゆっくりと言葉を継ぎながら、材質をあらわす言葉にたどり着き、電気を通すものの質感を「カンカンとなるものでもつかないものがあるとわかった」²¹ と、音から感受し、それに合うような自分の言葉で表している。観察者は、このときの様子について、「Sさんが、どんなりぼんだったのか、自分で説明できるように、先生が質問したり、ヒントを出したり、待っていることを感じた」²² というコメントをつけている。

図6は、X+2年度（4年生次）のエピソード記録の考察の変化を表している。BOX1の事例の前後の記録には、Sさんが休み時間にほかの女子がふざけ合っているところに加わらず「私はやらない」と観察者に言う様子²³ が残されていたり、他の子どもたちの教えあいには参加せず、ひとりで算数の問題に取り組む様子²⁴ から関係性に問題があるのではないかと解釈された記録が残されている。しかしX+2年度には、感受したことを表現しようとするときに、友達に支援されたり、また教師の発問に粘り強く答えるかたちで、表現していくという様子がみられたことを考慮すると、この頃のSさんの記録には、ひとりで表現しようとする瞬間に向かっていくことに挑戦する、ひとりで向かい続けることができるようになっている記述をみることができる。

教科	従来のストーリー	キー項目	異なる側面
国語	スピーチに対して自発的に質問	①	スピーチに対して自発的に質問
算数	欠席していた友達に教えあう姿		
朝	盛り上がるクラスの様子のなかに登場しない/発言がない		じっとその場を感じている
国語	Dくんのスピーチの補足	①	
国語	Dくんのスピーチについて(教師だけに事実と違うと伝える)	①	・スピーチというパフォーマンスのルールや、相手の話を聞くということを学んでいる
国語	Dくんのスピーチの補足	①	
国語	自分のスピーチによって間接的にDを支援	①	・担任教諭の方針 ・距離の取り方
国語	教師のSさんへの指導方針		
生活	ALTIに名前を勘違いされ、笑いに変えつつ柔軟に対応		ALTIに名前を勘違いされ、笑いに変えつつ柔軟に対応
生活(ALT)	英語でのつぶやき		英語でのつぶやき
国語	Dのスピーチの中に登場		
国語	Dのスピーチの中に登場		
朝	クラスの見学の盛り上がりにもSさんだけ記述されない		ひとりでほかのことに集中?
国語	Dへのかかわり方	②	
国語	1年生にふざけているところを注意される		
生活	教えあい(教師のスタンスの影響)		教えあい(教師のスタンスの影響)
国語	教師の表情・意図を読み取る		
生活	教師からみた女子どうしの関係性		

図5 キー項目から明らかになったエピソードの異なる側面 (X年度)

教科	従来のストーリー	キー項目	異なる側面
総合	Dをフォローする様子		
休み時間	クラスメイトとの関係性	③⑤	気持ちを表明している
算数	ひとりで問題に取り組む	④	感じたことを何とか表現するすべを一人でじっくり考えている
プール掃除	カエルが「気持ち悪い」	④⑤	
すみがく	作品をめぐって	③④⑤	・自分を思う存分表現する手立て
総合	クラスの代表になることを拒絶	③⑤	
業間休み	Dを支援		
国語(習字)	一方的なコミュニケーション		
国語(習字)	クラスメイトの作品をよく見て評価しあう姿	④⑤	かかわるもの(習字作品)があったから
算数	他者への気配り		
休み時間	クラスメイトとの関係性(仲間に入る)	③④	みんなで共有できるもの(交流会で発表するダンス)の存在
業間休み	自分の世界、友達との距離のとり方	④	没頭している(本の世界)
算数	問題に取り組む姿	④⑤	教師に確認しながら粘り強く問題に挑む
算数	言語化して発表		わかりやすく言語化することに戸惑いながらも最後まで発表する
国語	きょうだいとして注目されることに戸惑い		

図6 キー項目から明らかになったエピソードの異なる側面(X+2年度)

2. 分析から明らかになったSさんのもうひとつのストーリー

記録の分析をおこなうと、Sさんが表現しようとする際に、4年間を通して以下のような段階を追った体験を積んできていることが浮かび上がってきた。

- ①与えられている型に沿って表現すること(2年生)
- ②枠の中で教師や友達に導かれながら自分の意見や考えを表現していくこと(3~4年生)
- ③自分ひとりの力で取り組み続けること(4~6年生)

Sさんは、表現するときに、時間をかけながらも丁寧に自分で考え、試行錯誤行することを続けてきている。この姿勢を貫きながら、また周囲にこの姿勢を見守られながら先に指摘した3つの段階を経てきている。これらを踏まえると、関係性のなかで揺れたり戸惑ったりしているという部分のみではなく、学校という場所で、Sさんが他者に向かって言語をもちいて表現することを学んでいる過程をとらえることができる。

IV 考察

1. 解釈の可能性にひらかれているデータ

ドミナントストーリーとは別のストーリーを提示するという、本報告の分析が可能になったことは、分析対象となった積み重ねられたエピソード記録のもつデータの特徴による。

この特徴は、参与観察活動のもつ特徴と関連している。この活動は、通常の参与観察が経ていくフィールド参入の過程とは異なる特徴をもっている。年度ごとに、参与観察にはいるメンバーも入れ替わるが、小学校の教員も転任があり、そのなかで継承されているのは活動の形態と大学と小学校が研究的視点をもって協同していくということである。ここでは新参者は、古参者の検討会での発言内容、現場への入

り方、また蓄積された過去の記録から、A小学校のもつ雰囲気や児童の見方といった観察者集団の文化に影響を受け、同時に自身と現場とのかかわりによって、自分の視点が形成されまた変化していく。また古参者は、新参者の視点によって、古参者が無自覚のうちに見えなくなっている事象に気づかされる。

観察視点や経験がそれぞれちがう観察者達からなる観察者集団でありながら、そのなかで学校や児童の見方が共有され、継承されているということと、新参者の見方によって古参者の見方が問い直されるということの両側面の存在によって、蓄積されていた記録から別の解釈が可能になったということが指摘できる。

例えば、観察者集団のなかには、A小学校を理解するストーリーもまた存在しているといえる。そのために、観察者が違っても、ある場面に焦点化してエピソードを記述している。「少人数」、「小規模」、「自然」といった環境、またそこから付随する「大勢の前で表現することが苦手」といったイメージから、観察者が「学習者が表現する場面」に無自覚のうちに焦点化してエピソードを残している。また、X年度の記録には、Dくんの様子を記述したものがとても多い。この年Dくんの入学にともなって初めてA小学校に特別支援学級ができたこと、Sさんきょうだいが特認校制度を利用して通学していることと関係して、観察視点が焦点化されている。

また、「関係性」を軸にしたストーリーは、観察者たちが、現場で目の当たりにする現場の教師たちのかかわりや児童同士のやりとりにひかれ、記述を続けてきたからこそ描かれるものであるといえる。BOX 2の記録のなかでも、下線部にみられるように観察者が教師のかかわりについて詳細に記述している。これは事実として、A小学校の教育やそこに通う児童や教師たちの魅力である。また、「関係性」をみるということは、参与観察を続けるなかで現場との距離が近くなり自然とそこに存在できるようになった結果、見えてくるものでもある。協同を続けるなかでたどり着く、必然の結果ともいえる。

以上のような現場への入り方によって、参与観察ならではの視点が継承されていることも、分析対象となった記録を解釈可能性のひらかれたデータとしている要因である。教室に入り学習者によりそった立場でエピソード記録という方法をとることによって、言葉を発していないときの子どもの姿も記述されている。さらにエピソードには、教師と児童、また児童どうしが授業で共有している学習内容や、教師が期待し意図しているその児童の育ちが一緒に描かれている。そのために、ひとつのストーリー（例えば「関係性」の変化を追ったもの）だけでなく、異なる見方をする余地が残されている。

2. 分析者の立ち位置

ところでフリックは、参与観察について「調査者がフィールドへと入り込み、メンバーの視点から観察し、しかしまた自分の参与によって観察対象に影響をも与えることである。」²⁵と定義している。また、「批判的な外側からの視点を失い、フィールドで共有されている見方を鵜呑みにしてしまう」²⁶という、「ゴーイング・ネイティヴ」の問題についても指摘している。

参与観察における記録分析を通してそこでの「成長」を記述する際には、ドミナントストーリーを相対化できるような「距離」をとることが必要になる。しかし、客観性のみが重要なのではなく、その場の固有性についてあたっていることがないと、質的に「成長」をとらえることはできない。観察者は入れ替わるが記録が残されていくという活動のプロセスのなかで、上で述べたように活動に入り現場の子どもや教師と関わったり、他の観察者の視点から学ぶなかで、その場の意味づけに重なるかたちで、現象をとらえることに近づくことができる。

本研究において記録の分析をおこなった高林は、同時に現在A小学校において参与観察をおこなっている。その場の一員として現場になじみ、教師の意図や子どもたちの成長を記述するためには、活動で現場に通うなかで学ぶことのほかに、過去の観察者の記録を参照することや、活動年数の長い観察者の

記録や視点から、現象のとらえ方などを学ぶことも多い。A小学校の活動において児童の経験の履歴をとらえる際の分析者の立ち位置の意味とは、距離がとれる過去の記録について、どのような場面に焦点化されているか、量的にも探っていくことが可能であることである。また、分析者であると同時に、参与観察をおこなっているため、場の固有性について敏感に検討することができるというところに意味がある。この立場だからこそ、積み上げられた記録の中から、ドミナントストーリーにかわる視点を見つけ出すことが可能になる。また、そのような作業を経て導き出した視点は、再び現在の参与観察活動における距離の取り方にも影響を与えている。

課題としては、A小学校に観察者としてかかわりながら過去の記録にあたる際、分析者自身の視点や読み取りに無自覚になってしまう可能性があるということである。観察者として現在かかわっている子どもへの思いや寄り添いは、過去の記録を読む際にも影響を与えている。そのことに自覚的にならなければ、多数の観察者による記録であっても、解釈する者のひとつのドミナントストーリーにまとめてしまう結果に陥る。

記録から成長をとらえる際には、児童の視点に重きをおくのと同時に、「その子は本当はどうだったのか」ということに関する自分の解釈にとらわれるのではなく、「観察者や実践者はどうとらえていたのか」という視点を通して、児童の経験をとらえることが重要である。

3. エピソード記録を「重ね合わせること」と「つなげること」

グラウンデッド・セオリー・アプローチによってエピソードにラベリングし、比較を繰り返し概念化する過程は、蓄積されているエピソードの特徴、事象の見方、そこに映し出されていないこと、エピソードのよりどころとなっている軸を明らかにし、観察者集団の見方をとらえる作業であった。これらの過程をへることは、積み重ねられた観察記録に依拠し、実践によりそった視点から対象者の変容をとらえることとなる。これにより、ストーリー的理解とは一旦離れながらも、対象者の経験に軸をおく「経験の履歴」を取り出した。

上記の手続きを経て、従来のストーリーから離れて経年的なエピソードを見直すことで、筆者を含む観察者が見落としていた側面がみえてきた。このことによって、エピソードをつないでいく概念を生成した。これが、エピソード記録の「重ね合わせ」の過程である。この手法を用いることにより、違う観察者によるエピソードが概念化され、まとめられる。そのため、多数者のエピソードに登場する一人の児童の姿をつないでいくことが可能になる。

グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いることで、暗黙的にどこかに焦点化したり偏ったりしている実践者や観察者による対象者の捉え方を相対化することができる。事象には、多様な文脈が同時に存在し、そのなかで、経験が積み重ねられていく。データに密着して、対象者の経験が積み重ねられているところのひとつの文脈をおさえることが、記録の解釈や成長の解釈の可能性をひらくことにつながっていくと考える。同時に、小規模校という学校の独自性だけではなく、「感じたことを他者に表現する」ということを実践者たちが伝達し学習者のなかで「学び」となるという、教育という場で普遍的におこなわれていることをも浮き彫りにしている。

注

- 1 筆者のうち、高林はX+4年度から活動に参加している。
- 2 倉田真由美『小規模校における特別支援教育の可能性と課題—特別支援を必要とする児童と、その“きょうだい”の事例から—』、三重大学教育学部平成19年度修士論文、2008、pp.46-47

- 3 X+4年7月合同検討会にて。
- 4 X+1年5月1日、観察者Kによるエピソード記録より
- 5 X+1年12月4日、観察者Hによるエピソード記録より
- 6 X+2年5月14日、観察者Kによるエピソード記録より
- 7 根津知佳子・森脇健夫・南田修司・倉田真由美・日下瑠子・小那覇和歌子・渡邊隆史・時愛新、『小規模特認校におけるアクションリサーチ的試みⅡ』、三重大学教育学部センター紀要、2007、p.23
- 8 X+2年10月7日、観察者Kによるエピソード記録より
- 9 X+4年6月18日、観察者Yによるエピソード記録より
- 10 ウヴェ・フリック著、小田博・山本則子・春日常・宮地尚子訳『質的研究入門—人間の科学のための方法論』、2002、春秋社、p.179
- 11 X+1年6月10日、観察者Mによるエピソード記録より
- 12 X+4年度10月15日、観察者Yによるエピソード記録より
- 13 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生』、1999、弘文堂
- 14 S. B. メリアム著、堀薫夫・久保真人・成島美弥訳、『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー』、2004、ミネルヴァ書房、pp.15-28
- 15 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生』、1999、弘文堂、p.166
- 16 木下 (1999)、p.166
- 17 木下 (1999)、p.167
- 18 X+1年12月4日、観察者Hによるエピソード記録より
- 19 同上
- 20 同上
- 21 X+1年12月4日、観察者Mによるエピソード記録より
- 22 X+1年12月4日、観察者Hによるエピソード記録より
- 23 X+3年5月14日、観察者Kによるエピソード記録より
- 24 X+3年5月21日、観察者Kによるエピソード記録より
- 25 ウヴェ・フリック (2002)、p.176
- 26 ウヴェ・フリック (2002)、pp.179-180

参考文献

- ・S. B. メリアム著、堀薫夫・久保真人・成島美弥訳、『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー』、2004、ミネルヴァ書房
- ・木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生』、1999、弘文堂
- ・倉田真由美『小規模校における特別支援教育の可能性と課題—特別支援を必要とする児童と、その“きょうだい”の事例から—』、修士論文、2008
- ・根津知佳子・森脇健夫・南田修司・倉田真由美・日下瑠子・小那覇和歌子・渡邊隆史・時愛新、三重大学教育学部センター紀要『小規模特認校におけるアクションリサーチ的試みⅡ』、2007
- ・ウヴェ・フリック著、小田博・山本則子・春日常・宮地尚子訳『質的研究入門—人間の科学のための方法論』、2002、春秋社
- ・森脇健夫・根津知佳子・松岡守・松本金矢、『子どもたちの感性と力を可視化する試み.Ⅰ：大学教員による4回の小学校3年生向けの電気の授業を通して』、三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、2007
- ・根津知佳子・森脇健夫・松本金矢・松岡守、『子どもたちの感性と力を可視化する試み.Ⅱ：大学教員による4回の小学校3年生向けの電気の授業を通して』、三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、2007