

【原 著】

小学校体育主任研究会における合意形成パターン
課題分析場面に着目して

白石 翔 原 祐一 梶山 周

Patterns of Consensus Building in Research Meetings for Elementary-School Physical Education Teachers:
Focusing on Problem Solving Situations

SHIRAISHI Sho, HARA Yuichi, KAJIYAMA Shu

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

小学校体育主任研究会における合意形成パターン

課題分析場面に着目して

白石 翔※1 原 祐一※2 梶山 周※3

本研究の目的は、小学校の体育研究主任研究会において課題分析をする際に、教師がどのような合意形成パターンを取りながらコミュニケーションしていくのかを明らかにすることである。「コンセンサス」と「アコモデーション」という2つの「合意形成」概念を視点に会話分析した結果、6個の合意形成パターンを抽出することができた。「コンセンサス」をめぐる合意形成では、「単語の共有」、「言い換えによる納得」が抽出され、「アコモデーション」をめぐる合意形成では、「実体験への共感」、「概念をめぐる差異の許容」、「つぶやきの強化」、「視点の転換」が抽出された。これらの概念を合意される内容（「コンセンサス」、「アコモデーション」）を縦軸、話題への参加構造（「単線的」、「複線的」）を横軸にとる合意形成パターン構造に整理した。このことにより、教員研修内の発話がどのようになされているのかを認識する枠組みを提示することができた。

キーワード：合意形成パターン、小学校体育研究主任、コンセンサス、アコモデーション

※1 環太平洋大学体育学部

※2 岡山大学学術研究院教育学域

※3 学校法人耕心学園幼保連携型認定こども園伊万里幼稚園

I 問題の所在と目的

教師の授業力をいかに向上させていくのかについては、体育に関わらず重要な社会課題である。国内では古くから授業研究が行われ、近年諸外国からも「Lesson study」として注目されている（木下，2015；丸山，2015）。

体育の授業研究に関する代表的な研究としては、教師の認識内容や授業研究の機能を検討したものが挙げられる。例えば木原と久保（2015）は、授業研究後の協議会における談話分析を行い、授業者と観察者、指導助言者を比較すると、発言回数にはほとんど違いが見られないものの、集団的な省察をする際に研究者といった異なる立場からの発話が体育授業の考えを問い直す契機になっていることを示す。他方で鈴木（2010）は、小学校教師を対象とする意識調査を行い、横軸が成長のタイプ（「教師としての成長」と「素の自分の成長」）、縦軸が実践者のタイプ（「反省的実践家」と「技術的実践家」）に整理される成長過程を示している。このように、教師の省察経験や他者との出会いの場になることや、意識される内容に変化が生じるといった研究は、授業研究の目的を検討するうえで重要な知見となっている。しかしながら、いずれの研究において

も他者との関係性が重要であることを指摘しているものの、具体的な相互作用過程そのものを十分に検討しているわけではない。「教師の成長」に関する研究を整理する姫野（2002）も「協同」による学習を取り入れた教師教育は、協同場面において参加者が必ず成長（発達）するという考え方に依拠しているものが多く、いかに協同させるかという視点があまり意識されていないと指摘する。

一方で国際的な研究動向を概観すると教師の協同性に関わっては「Learning community」や「Communities of practice」（以下、Cop）をキーワードとする相互作用過程に着目した研究が行われつつある。例えば、Hunuk et al. (2019) は、体育教師の Cop における相互作用パターンについて Bales (1950) の相互作用分析ツールを用いて 1) メンバーの相互作用の変化, 2) メンバーの役割変化, 3) 個人的な相互作用能力の向上といった変化が生じていることを明らかにしている。また、Lee and Tan (2020) は、授業研究における教師の専門的な学習活動を明らかにするためにマイクロレベルの分析から、教師の会話の性質が調べ学習に影響を及ぼすことについて検討している。これらの研究は、実践現場を直接観察することで授業研究という文脈における相互作用過程に着目（Deniz Hunuk et al., 2019）しており、授業研究の形骸化や、主体性や協同性を踏まえた授業研究の再考に有益な知見を提示するものと考えられる。

ところで授業研究がいわゆる「研修」ではなく「研究」である理由としては、教師自らが「問い」を立てることにある（鈴木, 2016）。確かに、授業研究の規模は、全国レベル、都道府県や市町村を単位とする地域レベル、学校毎に行われる校内レベル（高橋, 2006；鈴木, 2016）といった多岐にわたるものの、いずれも「問い」を共有することからしか研究は成立しない。なぜなら授業改善をするためには、教師の間で共有される「問い」がなければ共同実践にはならないからである。鈴木（2010）も授業研究に求める機能が異なることを考慮した上で、研究内容や研究方法の十分な共通理解や合意形成をする必要があると指摘する。限られた時間にそのような合意形成を上手く促すためには、その前提にある「問い」や、それを導くための「課題」を合意形成しておくことが必要となるが、この点について意識した研究や研究会自体が多いとはいえない。

以上のことから本研究は、小学校体育研究主任向けの授業研究会において体育授業の課題を検討する際に、教師がどのような合意形成パターンを取りながらコミュニケーションしていくのかを会話分析によって明らかにし、教師が「問い」や「課題」を合意形成する際に必要な基礎的資料を提示する。

II 研究方法

1 理論的枠組み

「対話」の方略を探ることを射程に入れた合意形成パターンを検討するためには、理論的枠組みが必要である。本研究では、人がある事柄を認識する際には、「対話」が重要であるとする社会構成主義の考え方に立脚する。社会構成主義を唱える研究者として著名な Gergen, K. J and Gergen, M (2018) によれば、私たちが「現実だ」と思っていることのすべてが「社会的に構成されたもの」

で、そこにいる人たちが、「そうだ」と「合意」されたときに初めて、それは「リアルになる」という認識論が主張されている。

この「合意」とは、「人々の間でコミュニケーションによってある命題が相互承認されている状態、ないしはそうみなすことが適切であるような状態」（深谷・田中，1994，p. 11）のことを指す。そして、この「合意」をめぐって人々が展開するコミュニケーションのことを「合意形成」という（深谷・田中，1994）。この「合意形成」論の背景には、人間が「意味づけ」する生物であるという人間観とコミュニケーションがその不確定性を孕む意味の伝達およびその社会的調整を担うプロセスであるというコミュニケーション観が通底している。このことから、本研究においては、協議中にお互いが（ある命題の）意味を共有していると充分期待できる状態の成立を巡るコミュニケーションを「合意形成」と捉え、その過程を検討していく点に焦点を当てる。また、コミュニケーションと同様に、合意形成にもパターンが見出されることが予想されるため、特徴的な合意形成パターンを抽出することにしたい。ここで使用する合意形成パターンとは、単に言語を媒介とするコミュニケーションを取り扱うことに留めるのではなく文脈に沿った目線や身振り等のふるまいを含める。

さらに、この「合意形成」を2つに区別する Checkland and Scholes (1994) や内山 (2007) が提唱する「コンセンサス」と「アコモデーション」という視点を導入する。「コンセンサス」とは、一般的によく使われるような「モノ」或いは「リアリティ」といった、客観的に見ることのできる知覚（五感）の対象をめぐって、現象を完全に一つに収束する状態、ないしはそうみなすことが適切である状態をめぐって展開されるコミュニケーション過程を指す概念である。一方、「アコモデーション」とは、「コト」或いは「アクチュアリティ」といった「思い」として感じることのできる共通感覚（比喩の理解など）をめぐって相互承認されている状態、ないしはそうみなすことが適切である状態をめぐって展開されるコミュニケーション過程を指す概念である。体育授業中の相互行為を整理する白石・原 (2020) は、教師と子どもとの間で共有される「めあて」をめぐってこの2つの概念が混在していると指摘する。教師が一つに収束するような合意形成を目指そうとする状態だけでなく、ある地点でコンセンサス、アコモデーションいずれかの合意形成を辿るのかを知り、それらを整理することは、教師によるグループ協議の構造を考察することにも繋がることから、分析の視点とする。

2 分析の対象

会話分析の対象は、A 県の小学校教育研究会並びに小学校体育連盟が主催する研究会（2019 年 5 月実施）で行われたグループ協議である。研究会への参加者は、A 県内の市町村支部を代表する 20 代から 40 代の小学校体育科研究主任 22 名と B 大学教育学部に所属する大学 4 年生 6 名、その他にファシリテーター役の A 県内の研究を統括する研究部長 1 名と B 大学の講師 1 名である。ファシリテーターは、協議が円滑に進むように各グループを周って声かけを行うとい

う役割であった。また、大学生は現場学習の一環として同席していたが、特別に役割はなく積極的に発言機会が与えられてはいないため協議を主に進めたのは小学校体育研究主任教師である。

協議の進め方は、研究部長からの趣旨説明と課題分析の方法が説明された後に、グループ別に課題分析が行われた。課題は「どうして体育嫌いが小学校で生まれるのか」で、事前に参考となる資料等の配布はなかった。自己紹介、模造紙への記録者1名を決めた上で、課題に対して思いつく原因や要因を自由に発言しながら協議が進められた。協議の総時間は42分30秒で、17分00秒～24分15秒の間はワールドカフェ方式で他のグループの協議内容を聞き、元のグループに戻って情報共有しながら協議が再開された。

グループは4, 5人ずつの7グループであった。本稿の目的に沿って共同研究者らで協議し、多くの時間が本課題に沿っていると考えられる協議が行われていたと判断できる2つのグループを目的的サンプリングし、そこで行われた会話の詳細な分析を実施した。登場する教師の年齢構成は表1の通りである。

表1 抽出されたグループの年齢構成

	Aグループ	Cグループ
20代		L (大学生)
30代	O・P・Q	H・I・J, M (ファシリテーター)
40代	R (ファシリテーター)	K

3 データの収集と分析の手順

データは、主催者と参加者に対して、個人情報保護並びに研究参加に関するインフォームドコンセントを行い、参加者全員の協力を得た上で、360度撮影可能なビデオカメラ (PIXPRO-SP360 4K) をグループに1台設置し録画した。

分析は、串田ら (2017) の会話分析の手順に沿って実施した。まず、録画データを全てトランスクリプトに書き起こし、協議の文脈に沿って「合意形成」している場面をトライアングレーションのもとデータセッションを行いながら分析者3名 (大学教員2名, 大学院生1名) で録画データと照らし合わせながら抜き出した。この際、「合意形成」している場面を、グループ全員が合意していると看做される内容に関わりはじめた時点から合意するまでのプロセスとした。次に、「合意形成」している場面の合意形成パターンについて議論を重ねながら概念を抽出した。その際には、参加者が直面しうる会話に伴う全ての相互行為 (視線や仕草) 上の課題は何か、その課題がどのようなふるまいによって解決されているのか (串田ら, 2017) にも注意し、録画データと分析内容を往還させた。最後に、抽出した概念を全グループのトランスクリプトと照らし合わせ、いずれかに整理されることを確認した。尚、「合意形成」場面の抽出並びに抽出概念は、調査者らとは別の研究協力者1名 (大学教員) によって確認作業を行なった。結果は、なるべく文脈を切らないようにするため、トランスクリプトを細分化せずに、串田ら (2017) の示す記号法^{注1)}を用いた。

III 結果と考察

1 「コンセンサス」をめぐるコミュニケーション

「コンセンサス」していく合意形成パターンが2つ抽出された。

(1) 単語の共有

【抜粋1 (C) [02:02-02:48]】は、自己紹介を終えて内容についての議論が始まった際のものである。教師Hから「ぼくが(0.5)おった子では(0.5)何か失敗するのがいや」(01)と最初に発話し、教師Iが「うん(.)うん」(02)とすぐに相槌を入れながら、「ぼくも(.)まあ:失敗の積み重ね」(03)と類似の意見を述べる。教師Jは、模造紙に「失敗がいや(1.0)積み重ね(2.0)失敗したくない」(04)と発話しながら記述する。それを聞きながら、教師Hは納得するように「うん」(05)と頷く。記述を終えた教師Jは、「うん(.)ぼくも(1.0)ぼくもといったら悪いな(.)いけんな(0.5)」(06)と一旦は違う意見を言い出そうとするが、「>あ(.)でもぼくも失敗が(.)失敗したくないから<」(06)と発言を急ぐようにこれまでと類似する意見を述べた。しかし、続けて「体育が面白くない人は多いかな:と思います」と、自分の意見とは少し距離をおくように述べる。

【抜粋1 (C) [02:02-02:48]】
 ((教師H・I・Jが自己紹介をする))
 01 H:ぼくが(0.5)おった子では(0.5)何か失敗するのがいや
 02 I:うん(.)うん
 03 I:ぼくも(.)まあ:失敗の積み重ね
 04 J:失敗がいや(1.0)積み重ね(2.0)失敗したくない((書きながら))
 05 H:うん ((頷きながら))
 06 J:うん(.)ぼくも(1.0)ぼくもといったら悪いな(.)いけんな(0.5)>あ(.)でもぼくも失敗が(.)失敗したくないから<体育が面白くない人は多いかな:と思います
 ((違う話題に移る))

教師H, I, Jの「失敗」に関する発話内容は、「するのがいや」、「積み重ね」、「したくないから」と少しずつ異なる。しかしながら、その違いが話題になることはなく、最後の教師Jの発話から読み取れるように、「失敗」という単語そのものに意見が収束している。このようなコミュニケーションは、「失敗」ということに対して行為主体に寄り添うように感じられる「思い」が共有されるというよりは、客観的な視点から結果として捉えられる「失敗」という単語が合意形成(「コンセンサス」)されている。この特徴は、発話者がテンポよく交代しながら、その発話のなかに同じ単語が繰り返されていることである。

日常的に子どもに関わる経験は全ての教師にあるものの、関わっている子どもは異なる。しかし、日常的に用いられる単語がくり返し用いられることで同じ経験であるかのように集約されていく過程がみられた。

(2) 言い換えによる納得

「言い換え」によって「コンセンサス」される合意形成パターンがみられた。

【抜粋2 (C) [03:00-04:16]】は、【抜粋1 (C) [02:02-02:48]】と同じCグループである。途中から参加する教師Kが「結果(.)重視になっている」(01)と発言し、具体的な状況を交えながら「できる子が褒められる」、「子どもたちの意識はそれが強い」(05)と結果重視になる要因を挙げる。すると、しばらく黙って聞いていた教師Jが「褒める他の視点が(.)ないの[かな:]と」(09)と別の視

点から言い換え、それに教師 H, I や大学生 L が納得する。

【抜粋 2 (C) [03:00-04:16]】
((K が自己紹介をする))
01 K: 自分は(0.2)あの(.)やっぱ(.)できる:できないに:: [何て言ったらいいんですかね::結果(.)重視になっ ているから:体育嫌いが生まれんではないかなと思うんですけど:]
02 H: [うんうん]
03 H: うん
04 ((5秒程度沈黙))
05 H: 何か(.)どう話せばいいのかわからないですけど(.)結果重視(.)というのは(0.5)やっぱりできる子が褒 められるじゃないですか(0.5)できる子だけ褒められるっていうのがあって(0.5)やっぱり(.)子どもたち の意識はそれが強いのかなって(0.5)教員によってできなくても褒めようとはするんですけど(.)新しい 動きを生み出したたりだとか工夫を生み出したたりだとかしてくれるのを褒められるんですけど::>でもやっ ぱ結果:<できる子が褒められる(.)っていうのがあるのかな:と思います
06 I: ((うなずく))
07 J: そう考えるとやっぱ褒める他の視点が(.)ないの [かな:と]
08 H: [あ:::]
09 I・L: ((うなずく))
((Jによる説明が続く))

教師 K の「結果(.)重視になっている」(01) や教師 H の「教員によってできなくても褒めようとはするんですけど(.)」(05) という発話は、他の教員を話題に登場させ、教師と子どもとの相互行為を第三者的な視点から話している。そして、教師 J が「褒める他の視点がないの [かな:と」(07) と引き続き、「褒められない」から「褒める視点がない」と要因が言い換えられたことによって意見が収束する。このような合意形成パターンは、教師と子どもの相互行為に対して客観的な視点を取りながら意見が交わされつつ、別の視点から言い換えることで周囲が納得していた。言い換えは、高塚(1999)が指摘するように、「意味の操作」としての「言い換え」であり、別の視点から「相対化」していると捉えられる。当事者視点からのコミュニケーションに比べると、客観的視点の方が「相対化」しやすい。別の視点から意見を「相対化」しすぐに「コンセンサス」を図ることで、短時間内に次の話題に進むことが可能になっていた。

2 「アコモデーション」をめぐるコミュニケーション

「アコモデーション」していく合意形成パターンが 4 つ抽出された。

(1) 実体験への共感

【抜粋 3 (A) [28:07-29:02]】は、教師 O, P, Q とファシリテーター役である教師 R が参加している状況である。教師 Q が「え::と:(3.0)何か(2.0)適度に楽しみたいのに hhhhhh 適度に(1.0)こう::hh」(04) と言葉と言葉の間に笑いを交えながら自らの学習者としての実体験を話し始める。これに対して、教師 P も「適度が大事なんですよね(.)多分」(05) と笑顔で返答する。教師 Q は「そう hhhh 適度にやりたいのに(.)すごく求められる気がする hhhhh」(06) と笑いを交えて返すと、教師 O も「あ:::」(07) と共感する。その後、しばらくは笑いを重ねた発話が繰り返された (08-15)。

模造紙へ記載する際に教師 P の「<適度にやりたいのに>」(16)、教師 O の「<求められるものが高い>」(17) という発話から、最終的に「適度にやりたいのに求められるものが高い」と集約された。教師と子どもの相互行為を客観的対象として第三者的に観察されているというより、「…のに」(04) や「頑張れ

頑張れ…」(10)等、その場にいる子どもや教師の「思い」、特に子どもの「思い」に寄り添うようにアコモデーションされている。この合意形成パターンの特徴は、教師が自らの体験談に笑いを重ねて発話したのに対して、「…((笑顔))」(05)で応答し、その後も笑いを交えている点にある。

【抜粋3 (A) [28:07-29:02]】
 ((体育嫌いな子にとっては問いかけも指示のように聞こえてしまうことが共有されていた))
 01 P:逆に言えばどうやったらさせられている感がない授業になるかみたいな話しですね
 02 Q:何か:: (3.0)
 03 P:うん
 04 Q:え::と: (3.0)何か (2.0)適度に楽しみたいのに hhhhhh 適度に (1.0)こう::hh
 05 P:適度が大事なんですよ(.)多分((笑顔で))
 06 Q:そう hhhh 適度にやりたいのに(.)すごく求められる気がする hhhhh
 07 O:あ:::
 08 Q:(h)もっと走れとか(.)もっと動けとか(.)こっちは:: (h)こっちの気分でもっと変えて(.)動きたいのに::
 hhhhhhhhhhhhh
 09 O:hhhhhhhhhh
 10 P:頑張れ頑張れとか言われるみたいな ((笑顔で))
 11 Q:(h)それじゃダメじゃろ:みたいな hhhhh 周りの風潮 hhhhhh (h)
 12 O:(h)実体験ですか hhhhhhhh (h)
 13 Q:はい hhhhhhhh
 14 P:生涯スポーツに通じる何かがありましたね((笑顔で))
 15 O:今 (0.5)思いが強かったですね hhhhhhhhhh
 16 P:書いときましょう (2.0) <適度にやりたいのに>
 17 O:<求められるものが高い>(2.0) ((模造紙に書くように促しながら))こちら辺ですよね::

教師 Q は、子どもの頃に自分の思いをわかってくれなかった実体験から教師と子どもの思いの不一致に要因を見出すが、それは同僚をやや批判的に検討することになる。また、教師 P の「頑張れ頑張れとか言われるみたいな ((笑顔で))」(10)という内容がグループで自然と受け止められるためには、実体験であるからこそ笑顔による共感的な応答が必要であったと考えられる。批判的な内容も含めた教師の多様な価値観を出し合う際には、実体験への共感を促す工夫が必要であることが示された。

(2) 概念をめぐる差異の許容

【抜粋4 (A) [28:59-29:50]】は、【抜粋3 (A) [28:07-29:02]】に続く合意形成パターンで、教師 P が「書いときましょう (2.0) <適度にやりたいのに>」(01)と話し合ったことを模造紙に記述するように教師 Q に促す発話から始まる。そして、教師 O も同様に「<求められるものが高い>(2.0) ((模造紙に書くように促しながら))こちら辺ですよね::」(02)と教師 Q に模造紙を指差しながら促す。すると、教師 P は「これこれ(.)ここ?」(03)と何かに気づき、教師 O がすかさず「>ここもここと繋がってますよね<」(04)と言うと「繋がってますよね::」(05)と応答する。それを聞きながら記述していた教師 Q は、「人によって適度さが違う気がする hhhhhh((書きながら))」(07)と発話して周囲の共感を得る (08-09)。教師 Q が続けて「ここがかみ合っていない(.)マッチしてないんですよ (1.0)きっと(.)多分指示と(.)自分の中の適度な感じが hhhhhhhh」(10)と発話すると少し間を空けて、教師 P が「ずれてるんですよ:::こことここがね(.)こことこの(.)ま(.)子供の実態」(12)とまとめるように述べる。

【抜粋 4 (A) [28:59-29:50]】 01 P:書いときましよう(2.0)〈適度にやりたいのに〉 02 O:〈求められるものが高い〉(2.0) ((模造紙に書くように促しながら))こころ辺ですよね:: 03 P:これこれ(.)ここ? 04 O:〉こころもここと繋がってますよねく 05 P:繋がってますね:: 06 Q: ((模造紙に書いている)) 07 Q:人によって適度さが違う気がする hhhhhhh((書きながら)) 08 O:そうですね 09 P:確かに ((小声で)) 10 Q:ここがかみ合っていない(.)マッチしてないんですよ(1.0)きっと(.)多分指示と(.)自分の中の適度な感じが hhhhhhhhh 11 沈黙(1.0) 12 P:ずれてるんですよね:: こころこころがね(.)こころこの(.)ま(.)子供の実態

この合意形成パターンは、「適度にやりたいのに求められるものが高い」ということが事前に「アコモデーション」された後に、教師と子どもの相互行為に関わる概念間をめぐる発話されている。内山(2007)は、「人が思いをもって行為的に状況に関わるとき、その思いと現実の事実(リアリティ)との差異から新たな思いが湧いて」(内山, 2007, p.203)くと指摘している。どこに記載するかを決める行為に関わって、「アコモデーション」された抽象的な概念に込められた「思い」と、既に記載されている他の言葉(「リアリティ」)との差異から「これこれ(.)ここ?」(03), 「〉こころもここと繋がってますよねく」(04)とそれぞれに湧いてくる新たな思いが発話され、それらが許容されるように進む会話によって「人によって適度さが違う気がする hhhhhhh((書きながら))」(07)ということが「アコモデーション」される合意形成パターンが認められた。内山(2007)は、「集団の集約された『思いのモデル』を通して現実を見る、という『行為』」(内山, 2007, p.204)を学習と捉えるが、ここでは抽象的な概念が「思いのモデル」の機能を果たしている。

(3) つぶやきの強化

【抜粋 5 (A) [27:06-28:01]】は、教師Oが「問い:も(.)ここが((模造紙を指しながら))すごい積み重ねとしてあったら(.)問いかけすらも(.)させられている指示に聞こえる子もいるのではないのかって」(01)という発話し、教師Pが「誘導的な(.)[感じに聞こえる」(02)と共感する。その後、「((5秒程度沈黙))」(04)を経ると、「ふ::::::::ん」(05), 「難しいな::と((小声で))」(06)としばらく小声で呟やくような発話が繰り返される(05-09)。教師Pが最後に「変な話しそもそも運動が嫌いだったら何でもさせられでますよね(.)ここね hhhhhhhhhhhhhhh」と笑いながらまとめる。

教師Oの発話をきっかけに「運動が嫌いな子に対してはそもそも声かけが難しい」(01)ということがつぶやきによって発露し他者によって強化されながら「アコモデーション」する合意形成パターンが認められた。中学校英語授業における生徒のつぶやきの特徴を検討する東篠と吉岡(2010)は、「『つぶやき』は、思考を重ねるうちにひらめき、思わず口にするこことば」であって、「生徒の身構えない自然な発露としての『つぶやき』は、命題の真理に迫り相互の思考を深め、学習内容としての言語や題材理解を促進させられる」(東篠と吉岡,

2010, p.74) と述べる。つぶやきを対象とする学習効果を示唆するような成果は、英語の習得学習に限らず保育や企業研修等でも一定の研究蓄積があり、いずれもつぶやきを本音や思考が深まった状態と捉えられることが多い。本研究においても参加者が互いにつぶやくことが、本音を議論することにつながり、「アコモデーション」をしていく合意形成パターンとして表出していた。

(4) 視点の転換

【抜粋 5 (A) [27:06-28:01]】
 ((他のグループから情報を得てきた教師 O が共有している))
 01 O: 問い: も(.)ここが((模造紙を指しながら))すごい積み重ねとしてあったら(.)問いかけすらも(.)させられている指示に聞こえる子もいるのではないのかって
 02 P: 誘導的な(.)[感じに聞こえる
 03 O: [そうそうそう hhhhhhh((頷く))
 04 ((5秒程度沈黙))
 05 Q: ふ:::ん
 06 O: 難しいな:::と思って((小声で))
 07 Q: うん(.)難しいですよね::: ((小声で)) (1.0)させられている(.)理由が他にあるってことですか? ((小声で))
 08 P: うん: うん:
 09 Q: させられている (1.0)理由が(.)他に(.)あるの ((小声で))
 10 P: 変な話しそもそも運動が嫌いだったら何でもさせられますよね(.)ここね hhhhhhhhhhh
 11 O: そうですね hhhhh
 12 P: ね(.)hhh もう僕は嫌いなんじゃない:::みたいな hhhhhhhhhhh

【抜粋 6 (C) [26:55-07:01]】は、ファシリテーターM が記入されている模造紙を指差しながら「できる子が褒められるとはどういうことか」と聞き、教師H が返答する所から始まる会話である。教師H が「子どもの中で:できたすげ::: (拍手する)) っとなるのが(.)強いのではないかな: と思って、(01) と発話すると、ファシリテーターM は、「それは(.)悪いこと?むしろ(.)先生方は日常的にこういうのをやりましょうね(.)って話ではないですか?」(02)と問い返す。教師H はそれを聞きながら「うん(.)まあそれは:」(03), 「あ:::ん」(04) と段々と納得しながら「できない子がなぜ褒められないか」(07) と独り言のように発話する。教師J も「できない子を褒める」(09) と独り言のように繰り返すと、ファシリテーターM が「そう(.)そこがないから:たぶんいけないんですよ(.)」(10) と述べる。教師H は、最後に「hhhhhhhhhh うん hh なるほど」(11) と強く納得できたことを示す。その後、できない子が褒められない要因が話し合われる。

既に記述している内容が問い直され、その後に「できない子が褒められていない」という苦手な児童の気持ちから「アコモデーション」されていく合意形成パターンである。記述された内容が問い直されるような合意形成パターンは、グループ内の教師によって形成されることは少ない。なぜなら、そこに記述されている内容は協議中に合意されてきているからである。一方で、外部からの参加者が会話に介入する際に、既にある内容に対して持論を投げかけたり、否定する意見が述べられたりすると上下関係の中で「コンセンサス」がなされることがあっても「アコモデーション」にはなりにくい。グループ協議の上で合意した内容に対する思いは、本音ではそう簡単に揺るがないことは容易に予想できる。また、仮に「コンセンサス」はなされても、そもそも実際に解決すべ

き要因が一義的で明瞭には存在しない（内山，2007）ため，その要因に対してどうするかを考える際に見方や考え方が錯綜することが考えられる。

【抜粋 6 (C) [26:55-07:01]】
 ((ファンリテーターMに模造紙を指差しながら「できる子が褒められる」とはどういうことかと問われた場面である))
 01 H: 子どもたちの思考として(.)子どもの中で:できたすげ:: ((拍手する)) ってなるのが(.)強いのではないかな: と思って
 02 M: それは(.)悪いこと?むしろ(.)先生方は日常的にこういうのをやりましょうね(.)って話ではないですか? できていること を褒めるみたいな [肯定的なフィードバックを返すって(.)されることですよ(0.2)だとすると問題は:できる人が褒められることではなくて(.)できない子が褒められていないってことでしょ(.)][そうすると:ここに出てくる課題は::さらに違う話になりますよね
 03 H: [うん(.)まあそれは:
 [あ:::::
 04 J: それは(.)この:課題設定と繋がりますかね:上手く課題が設定できな
 きない(.)こちらが::その(.)この
 05 M: 例えば(.)できない子が褒められない(.)その原因は何でしょう(.)みたいな(.)そしてらもっと色々出てくる
 06 H: できない子がなぜ褒められないか
 07 M: 違う視点がたぶんもっと出てくるはず
 08 J: できない子を褒める
 09 M: そう(.)そこがないから:たぶんいけないんですよ(.)ないから(.)どうしようかってなっちゃう
 10 H: hhhhhhhhhh うん hh なるほど
 11 J: できない子を褒めるっていうと:
 12 ((5秒程度沈黙))
 ((その後、できない子が褒められない要因が話し合われながら共有される))

その点，一度合意して記述された内容に対しては，「どういうことか」，「それは悪いことか」と問い返ししながら「アコモデーション」をしていく合意形成パターンが，互いの認識を更に深めるために機能していたことが示された。

IV 総合考察

小学校体育研究主任向けの研究会において，教師がどのような合意形成パターンを用いながら課題分析を行っているのか，「コンセンサス」と「アコモデーション」を分析視点にしながらグループ協議中の会話分析を行ってきた。その結果，「コンセンサス」をめぐっては「単語の共有」，「言い換えによる納得」，「アコモデーション」をめぐっては「実体験への共感」，「概念をめぐり差異の許容」，「つぶやきによる強化」，「視点の転換」という6つの概念が抽出された。これらを「会話への参加構造」という観点（串田，2006）からさらに整理すると，話題への「単線的」な参加構造と「複線的」な参加構造を持っていた。「単線的」な参加構造とは，「ひとりの参加者を話題上の話し手にする参加構造によって，話題を進行させることである」（串田，2006，p.266）。「単語の共有」や「実体験への共感」，「つぶやきによる強化」は，いずれもある教師の発話に対し同調するように話題が進む「単線的」な参加構造がとられる。「単語の共有」では，ある単語を周囲の教師も繰り返すようにグループで強化され，「実体験への共感」では，発話者が笑いを重ねることで共感を先取りするかのようになり，語られる実体験について笑いを交えながら周囲に広げた。さらに，「つぶやきによる強化」では，協議の中盤に本音である「つぶやき」が発話されることから，つぶやかれた内容がグループ内で対立したりすることなく共有された。

一方，「複線的」参加構造とは，話題の端緒として私事語りが開始されるとき，

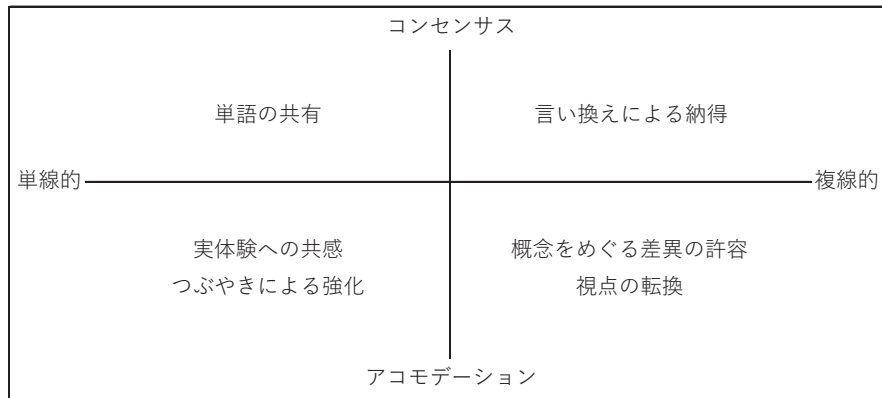
私事語りの先取りを行うことで、聞き手は自分ももう一人の話題上の話し手として参加することを提案し、承認されればその話題は複数の話題上の話し手を持つ話題が形成される(串田, 2006)ことを指す。「言い換えによる納得」や「概念をめぐる差異の許容」、「視点の転換」は、いずれもある教師の発話に対して別の話題が入り込む「複線的」な参加構造がとられていた。「言い換えによる納得」では、話題になっていた内容に対し教師が異なる別の視点から言い換えることで周囲の納得が得られ、「概念をめぐる差異の許容」では、概念をどこに記述するかという模造紙へ記載することがきっかけにそれぞれに湧いてくる思いが発話され、「視点の転換」では、ファシリテーターから問い直されることがきっかけにグループで様々な意見が交わされながら共有された。

これまでの合意形成研究の多くは、利害関係者による話題への「複線的」な参加構造が想定され、その在り方等が検討されてきた。しかしながら、課題分析を行うグループ協議中の教師の「合意形成」においては、「単線的」な参加構造による合意形成パターンの事例も存在していた。このことは、具体的な教師の経験は異なっているものの、ある事象を同じような経験や意味づけによって認識していることが考えられる。だからこそ授業研究では、「複線的」な参加構造による合意形成パターンに見られた、「言い換え」や「概念をめぐる差異」、また「視点の転換」という話題の文脈とは異なる視点からの発話を意識的に増やしていくことも大切となる。そのためには、話題の内容とは異なる発話が許容される雰囲気、或いは探求的な雰囲気をもっているかがそれを支える条件となる。朝倉・清水(2012)は、小学校長期研修者を対象に体育授業に対する教師の認識変容過程を検討し、認識変容の契機に特定の事柄について深く吟味することやその時間的な余裕を挙げているが、長期研修を受ける教師の多くは探求的な姿勢を既に持ち合わせ、同じような他者との関わりがあることが予想される。限られた時間で多様な他者が参加する授業研究会だからこそ、深く吟味できるよう協議をデザインすることが重要となることが本研究によって示された。

V まとめ

以上のことから、認識される内容が「コンセンサス」か「アコモデーション」を縦軸に、話題への参加構造が「単線的」か「複線的」を横軸に位置づける合意形成パターンの枠組みを提示することができる(図1)。

図1 課題分析場面における合意形成パターンの枠組み



「合意形成」をめぐる2つの概念は、「合意」される内容の違いを含むため、抽出概念が必ず本研究と同様の箇所位置づくものではない。しかしながら、正解のない課題を認識する上で今どちらの「合意形成」が図られているのか把握する視点は重要であると考え。そもそも、「コンセンサス」というような客観的に見ることのできる知覚（五感）の対象をめぐる現象の「モノ」或いは「リアリティ」の側面を完全に一つに収束させたいだけなのであれば、あえて少人数のグループ協議で意見をたくさん交わす必要はない。木原・久保（2015）も協議会での協議から意味ある問い直しや知識の獲得等の学習が成立するか否かは、教師の体育授業についての信念などの内的要因によって様ではないと述べている。そうであれば、課題に沿って内的で潜在的なこともある「思い」を相互承認する「アコモデーション」がなされているか、そのうえでの「コンセンサス」がなされているか。或いは、その際に話題への参加構造が「単線的」になっているか「複線的」になっているのかというように、どのような合意形成パターンを経るのかを把握して協議を捉える視点は一つの重要な指標となる。

授業研究で何より問われるのは当事者としての教師の主体性であり、教師自身による問いに始まり答えを探求すること（大後戸，2021）である。本研究の成果は、対象としての客観的な「モノ」を取り扱うのではなく、一人称（当事者）的思いとして感じられる「コト」の世界（内山，2007）を扱う立場から、授業研究における協同的に問いを形成するような課題分析の場面で各自が抱えている思いの相互承認が成されているか否かを捉えたり、それらを促進させたりすることに役立てることができる。また、教師が何を学んだかというこれまでの研究成果に対して、如何にして相互に学び合うことが可能になるのかについて合意形成パターンという側面から一つの基礎的な資料を提示することができた。こうした資料を基に授業研究をデザイン、ファシリテートしていくことが教師の協議経験そのものを意味づけ、より良い授業実践に繋がっていくと考えられる。今後、これらの知見を基に実践的な研究を積み重ねていくことが課題として残された。

参考・引用文献

- 1) 朝倉雅史・清水紀宏(2012) 体育授業に対する教師の認識変容過程：小学校教師の長期研修を事例として．筑波大学体育科学系紀要，35：165-181.
- 2) Bales,R.F.(1950)Interaction process analysis:a method for the study of smallgroups. Addison Wesley:Oxford,England.
- 3) Checkland,P and Scholes,J.,妹尾賢一郎監訳,木嶋恭一・平野雅章・根来龍之訳(1994) ソフト・システムズ方法論．有斐閣：東京.
- 4) 深谷昌弘・田中茂範(1994) 合意学の構図．井上達夫ほか編著,カオスの時代の合意学．創文社：東京,pp.5-49.
- 5) 深澤清治(2015) 教科の教育は今どのような課題に直面しているか．日本教科教育学会編著,今なぜ,教科教育なのか：教科の本質を踏まえた授業づくり．文溪堂：東京,pp.7-16.
- 6) Gergen,K.J.and Gergen,M.,伊藤守監訳(2019) 現実はいつも対話から生まれる．ディスカヴァー・トゥエンティティワン：東京.
- 7) 姫野完治(2002) 協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望：教師の成長に関する研究動向から．大阪大学教育学年報,7：47-60.
- 8) 池野範男(2015) 教科教育学に関わる学問とはどのようなものか．日本教科教育学会編著,今なぜ,教科教育なのか：教科の本質を踏まえた授業づくり．文溪堂：東京,pp.99-102.
- 9) Hunuk,D.,Tannehill,D and Ince,M.L.(2019)Interaction patterns of physical education teachers in a professional learning community. Physical Education and Sport Pedagogy.,24(3):301-317.
- 10) Jefferson,G.(1985) On the interactional unpacking of a 'gloss' . Language in Society. 14:435-466.
- 11) 木原成一郎・久保研二(2015) 小学校体育授業に関する教師の学習過程：研究授業後の協議会における談話分析を中心に．体育学研究,60:685-699.
- 12) 木下博義(2015) 教科教育の研究はどのように実践をかえるのか．日本教科教育学会編著,今なぜ,教科教育なのか：教科の本質を踏まえた授業づくり．文溪堂：東京,pp.107-112.
- 13) 串田秀也(2006) 相互行為秩序と会話分析：「話し手」と「共-成員性」をめぐる参加の組織化．世界思想社：東京.
- 14) 串田秀也・平本毅・林誠(2017) 会話分析入門．勁草書房：東京.
- 15) Lee,L.H.J and Tan,S.C.(2020)Teacher learning in Lesson Study:Affordances,disturbances,contradictions,and implications.Teaching and Education.,89:1-15.
- 16) 丸山真司(2015) これからの教科教育学にはどのような課題があるのか．日本教科教育学会編著,今なぜ,教科教育なのか：教科の本質を踏まえた授業づくり．文溪堂：東京,pp.113-118.
- 17) 大後戸一樹(2021) 授業研究のこれからの研究課題．体育科教育学会編著,体育科教育学ハンドブック．大修館書店：東京,pp.94-99.

- 18) 白石翔・原祐一 (2020) 体育授業における合意形成をめぐる相互行為：アコモデーションとコンセンサスの相違から．日本教科教育学会誌，42(4)：51-62.
- 19) 鈴木聡 (2010) 小学校教師の成長における体育科授業研究の機能に関する研究：体育科授業研究に参加する小学校教師の意識調査を手がかりとして．体育科教育学研究，26(2)：1-16.
- 20) 鈴木聡 (2016) 小学校教師が体育授業研究に求める機能：教職歴に伴う変容．体育科教育学研究，32(2)：35-40.
- 21) 高橋昭彦 (2006) 算数科における授業研究の類型とそれぞれの実態に関する考察：ある民間研究団体による授業研究会参加者に対する調査を通して．日本数学教育学会誌，88(8)：2-14.
- 22) 高塚成信 (1999) コミュニケーション方略としての「言い換え」：その指導内容と方法に関する基礎的研究．岡山大学教育学部研究収録，110：1-12.
- 23) 東條弘子・吉岡順子 (2010) 中学校oral introductionの実践：内容理解を促す生徒による「つぶやき」の特徴．関東甲信越英語教育学会研究紀要，24：73-84.
- 24) 内山研一 (2007) 現場の学としてのアクションリサーチ：ソフトシステム方法論の日本的再構築．白桃書房.

注 1) トランスクリプト記号一覧.

[この記号をつけた複数行の発話が重なり始めた位置.
(数字)	沈黙の秒数.
(.)	ごく短い沈黙．およそ 0.1 秒程度.
文字::	直前の音が延びている．「:」の数が多いほど長く延びている.
文字?	尻上がりの抑揚.
文字&	尻下がりの抑揚.
hhh	息を吐く音．hの数が多いほど長い．笑いの場合もある.
文(h)文(h)	笑いながら発話している.
<文字>	ゆっくりと発話されている.
>文字<	速く発話されている.
((文字))	データについての様々な説明.
太字	分析において注目する発話部分.

Patterns of Consensus Building in Research Meetings for Elementary-School Physical Education Teachers: Focusing on Problem Solving Situations

SHIRAIISHI Sho*1, HARA Yuichi*2, KAJIYAMA Shu*3

The purpose of this study is to elucidate the kinds of patterns of consensus

building employed by teachers in communication during analysis of issues in physical education classes conducted in research meetings for elementary-school physical education teachers. Grounded in the perspective of social constructivism, which holds that people's understandings are determined by consensus achieved through dialogue, conversational analysis was conducted regarding group discussions conducted during research meetings for elementary-school physical education teachers, employing as analytical perspectives the two consensus-building concepts of consensus and accommodation. From the results of analysis, six concepts could be identified from teachers' patterns of consensus building. Patterns of communication identified with regard to consensus were sharing of terminology and assent through rephrasing, while patterns of communication identified with regard to accommodation were sharing of real-world experiences with humor, tolerance of differences regarding abstract concepts, emphasis by grumbling, and diversion of perspectives through rephrasing questions. Furthermore, these concepts were plotted in four quadrants along two axes, with the results of agreement (consensus, accommodation) on the vertical axis and the structures of participation in dialogue (unilinear, multilinear) on the horizontal axis. This suggested possibilities for use in facilitation of groupwork in teacher training.

Keywords: patterns of consensus, elementary-school physical education research chief teacher, consensus, accommodation

*1 The Faculty of Physical Education, Kantaiheiyou University

*2 Graduate School of Education, Okayama University

*3 Imari Kindergarten
