

教師による授業実践の省察過程における感情の役割
：
グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく高
校教師の語りの分析

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2011-04-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 木村, 優 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/3149

II

教師による授業実践の省察過程における感情の役割

グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく高校教師の語りの分析

木村 優

実践者は、不確かな独自の状況の中で驚きや困惑、混乱を経験し、自分が直面している現象について、行動の中で暗黙となっていたそれまでの理解について省察する。そして、実践者は現象の新たな理解と状況の変化をともに生み出すために実験を行う。

行為の中の省察の大半が驚きの経験とつながっている。直感的で無意識的な行為が予測可能な結果しか生み出していないとき、私たちは特にそれについて考えようとしなない。しかし、直感的な行為から驚き、喜び、希望、そして予測しなかった結果が生起するとき、私たちは行為の中で省察することによってそれらに伝えていく。

— Donald A. Schön, 1983 —

1. 問題と目的

(1) 教職の専門性を特徴づける実践的知識と思考様式

教師文化の古典的研究や専門職の実践的認識論に関するこれまでの議論において、教職は医師や看護師のような近代の専門職の実践基盤となる“知識基礎”を部分的にしか確立しておらず、“不確実性”を基盤とした“準専門職(semi-professionals)”と定義されてきた(e.g., Etzioni, 1969; Lortie, 1975)。このことから、1980年代半ば以降、教職の不確実性を克服して専門職化を推進するために、教師の知識や思考に関する研究が盛んに行われるようになった。特に Shulman(1986)が提唱した“授業を想定した教育内容の知識(pedagogical content knowledge)”は教室の文脈、生徒の複数の理解に応じて教師が教育内容の知識を“教授学的推論”に基づいて翻案し、再構成する知識であり、教職の専門性を特徴づける中核的知識と位置づけられた(佐藤, 1997)。また、教室の集約的な観察調査を行った Clandinin(1986)により、教師の実践的知識が経験、価値観、信念に基づく個人的、経験的知識であることが示され、さらに、Shavelson

& Stern(1981)は教師自らに授業中の思考活動を語らせる内観法によって、教師が授業中、3分に1回の頻度で問題解決のための情報処理と意思決定を行っていることを報告している。

一方、Schön(1983)が提唱した“反省的実践家(reflective practitioner)”という新たな専門家像が、教職の不確実性を積極的に捉え直す契機となった。様々な専門職の実践事例を分析した Schön によると、専門家の能力は不確実な状況において無意識に活用している“暗黙知”に基づいた自由裁量の判断、すなわち“行為の中の省察(reflection-in-action)”にあるとし、教師もまた不確実な状況と対話しながらそれに応じた実践的知識を検索、判断し、意思決定を行って実践を行う“反省的実践家”と捉えることができるという。教師の“行為の中の省察”に関して、例えば、初任教师5名と熟練教師5名に他教師が行った授業のビデオ記録をモニタリングさせ、両者のビデオを視聴しながらの語り(発話)の分析から授業実践に対する思考様式を検討した佐藤・岩川・秋田(1990)により、創造的な熟練教師は即興的な思考を展開し、不確実な状況を熟考的、多元的に捉えることが実証されている。つまり、授業において教師は状況と対話する“行為の中の省察”に基づいて教科内容や教育方法の知識といった実践的知識と生徒に関する背景知識とを組み合わせる思考ことができ、例えば、生徒の発言とその意図を的確に推測、理解して、それに即興的に対応しているのである(村瀬, 2006)。また、“反省的実践家”としての専門家の成長・発達には“行為の中の省察”とそれ自体の実践後の振り返り(反省)によって促されていくとされる。つまり、教師は授業中に無意識的に用いている実践的知識(暗黙知)を明示化することによって“行為の中の省察”を深め、“実践的見識”を形成し、専門的成長・発達を遂げて行くのである(佐藤, 1997)。

(2) 教職の専門性における感情の布置

このように、教職の専門性は教師の瞬間的な情報処理や意思決定、実践的知識や創造的、即興的思考、そしてそれらの基盤となる“行為の中の省察”という、授業における教師の認知や思考、知的な行為によって説明されてきた。しかし、知的というだけでは教師の仕事、教職の専門性を説明することはできない。教職の専門性は、教師が授業中に経験する様々な感情を含めて議論、検討する必要が指摘されている(e.g., Hargreaves & Goodson, 2005; Nias, 1996)。教職の専門性を議論する上でなぜ感情に着目する必要があるかと言えば、第一に、教師の仕事、“教えること(teaching)”が社会文化的に感情的な性質を有するためである。教師は学校や教室で多数の生徒と頻繁に相互作用を行い、親密な関係を形成しようと努めている。他者との相互作用や関係性、それらで起こる出来事は感情の生起と不可分である(Averill, 1990)。つまり、教職は“人間関係に基づく専門職(people-based profession)”であり、それゆえに感情的次元を有するのは不可避”(Nias, 1996, p.296)なのである。また、教師は生徒を気遣い、世話し、育み、生徒の学習と成長に責任を負っている。これらは“ケアリングの専門職”としての活動と責任であり、教職を感情的実践とする(Noddings, 1984)。ケアリングは、“ケアするひと”が“ケアされるひと”に専心没頭して愛情を示し、“我-汝”の関係を形成することで成立する活動であり、実際に Nias(1989)が小学校教師 99 名に行った面接調査では、80%以上の教師が“生徒が好き”、“生徒を愛している”と述べ、生徒との個人的関係の形成に努めていたと報告されている。また、ケアリングの関係において、“ケアするひと”は“ケアされるひと”との関係の成立を認識することで喜びや満足感を経験する。ただし、ケアリングが“ケアされるひと”の要求に対する応答的活動であるため、“ケアするひと”にはときに心理的負担が課され、ケアリングの関係の不成立への心配や不安が生起する(Noddings, 1984)。Nias(1999)によると、“多くの教師がケアの文化を教室で生成することに努め、大人の愛情の中で安心感を抱く子どもは学習に集中できるという信念を暗黙のうちに受け入れている”(p.68)という。教職志望の学生でさえ、生徒へのケアリングが教師の重要な活動であり責任であることを既有知識、信念として保持している(Goldstein & Lake, 2000)。つまり、感情性を基礎とするケアリングは教師の意識に内化した“心の中の文化”(Bruner, 1996)であり、教職はその社会的性質、文化的起源から“感情的実践(emotional practice)”

に基づく専門職なのである(Hargreaves, 2000)。

教職の専門性を感情的側面から議論すべき第二の理由は、感情が実践過程における教師自身の認知、思考、動機づけ、行動に関連し、相互に影響を及ぼし合うと考えられるためである。感情の“認知評価理論”(Lazarus, 1991)によると、感情はまず状況や出来事に対する個人の解釈的な判断と認知評価によって生起し、生起した感情の快／不快の質も認知評価の仕方によって決定される。そして、感情は主観的経験として個人に知覚され、思考、注意、集中、意思決定などの認知の諸側面に影響を及ぼし、状況や出来事に対処するための動機づけと適切な“行動傾向”を導く(Levenson, 1999)。なぜなら、感情は人間の進化論的適応という観点から“原型的なできごとや意味に特化した超高速の計算処理装置”(遠藤, 2007, p.7)であり、進行中の思考や行動に強引に割り込み、瞬時に状況や出来事への意識や注意を焦点化して適切な情報処理と意思決定を可能にする“良く練られたスキーマ(best laid scheme)”(Oatley, 1992)として機能するためである。また、主観的経験として個人に強く知覚された感情は一定時間持続し、その生起原因となった状況や出来事の意味を増幅して記憶に根づかせる(e.g., Lazarus, 1991; Levenson, 1999)。

従って、教師が状況と対話しながら自らの実践的知識を検索し、それを即興的に用いる一連の省察過程において、その状況や出来事から生起する感情が認知と行動に関与し、何らかの影響を及ぼしていると考えられる。また、授業中に教師が主観的経験として強く知覚した感情は、実践過程における重要事象の記憶に寄与すると考えられるため、“行為の中の省察”それ自体の振り返りにおいてそれが生起し参照されると推察される。さらに授業中の感情経験は、中・長期的には教師のライフコースにおけるエピソード記憶を形成して教師個人の物語の一部となり、専門的発達、あるいは専門家としてのアイデンティティや信念の形成・維持にも深く関与していると推察される。

(3) 省察と感情の関係性

Schön(1983)もマサチューセッツ工科大学の教師プロジェクトの事例分析から、教師が行為の中で省察するとき、まず現象に対する“驚きや困惑、混乱”を経験すると述べている。そして、“実践者が実践の中で(in)、実践について(on)省察するとき、—中略— 行為についてある特定の過程をとるよう導く状況への感情について”省察するのであり、“ときには自分が抱いた感情を明示化させることで現象についての新たな理論に到達する”。つまり、実践者の“行為の中の省察の大半が”実践過程で生起する感情と結びついていると示唆するのである。この点について、例えば Day & Leich(2001)は小学校・中学校教師 39 名に過去の感情的出来事を想起させる面接調査を行い、記憶と感情の関連に焦点を当てながら感情的な出来事を物語として書き、語るということがいかに教師の省察を促すかを検討している。Day & Leich は物語分析の結果から、教育改革が導く恒常的な多忙化、生徒の学習の捉え方についての保護者との軋轢、問題を抱える生徒へのケアが十分に果たせないこと、生徒をケアし励ますために生起したネガティブ感情を過度に抑えたり、ポジティブ感情を意図的に表出(perform: 上演)したりすること、という物語の中で教師たちは憤り、不満、無力感、失望、苦しみ、不安、恥を経験し、これらネガティブ感情の経験が教師に慢性的なストレスや緊張を与えていたと報告している。しかし、強いネガティブ感情を伴う出来事は同時に教師の記憶に鮮明に蓄積されるため、その記憶を物語として他者に語ることによって教師は過去の自己と対面し、自らの行為を省察して感情的出来事を再経験することが可能となっており、さらにその出来事を自らの専門的発達を促したものとして再評価していたという。

また、教師が感情経験を振り返ることによって授業や生徒指導に掲げる目標、個人的な信念や価値観が明確化され、それらの維持、変容に結びつく。例えば Golby(1996)は、熟練の小学校教師 2 名に面接調査を行い、教師の感情の生起過程でいかなる目標や信念が評価に用いられるかを分析した。そ

の結果、教師2名は教職生活で一貫して“生徒を教えること(teaching students)”を主要な目標に掲げ、生徒の学習と成長に責任を負うことを信念とし、これらの目標と信念に基づいて生徒との親密な関係性の中で喜びや満足感を経験し、一方、行政官の視察や同僚の授業観察、保護者からの生徒指導方法に対する要求を“教室への侵入”と評価して失望や不満を経験していた。そして、教師2名はこれらの感情経験を振り返ることで自らの目標と信念を明確化、維持し、教職を継続してきたという。また、Zembylas(2004)は小学校教師1名を対象に3年間に渡る集約的な授業観察、面接、日記記録を行い、授業中の教師の感情経験と教科や授業方略に対する信念、価値観との関連を分析している。その分析において、特に教師は授業中の生徒との発話のやりとりから興奮を経験した出来事を肯定的に評価し、その肯定的な評価から教科に対する自らの信念や価値観に気づき、生徒の創造的な発言を引き出した授業方略を価値づけていたと報告されている。従って、教師の肯定的あるいは否定的な認知評価から生起する感情は、教師が教職生活や授業に掲げる目標、個人的な信念や価値観に基づいており、さらにその感情を振り返ることで教師は自らの目標、信念、価値観を知ることができる。

(4) 本研究の目的

このように、Schönや教師の感情に関する幾つかの先行研究から、授業中に生起する感情が教師の反省的実践に深く関与し、省察を促す重要な役割を果たしていることが示唆される。しかし、どのような感情を経験することで教師は生徒の見方や自らの授業実践を変容させる深い省察を行うのかはこれまで詳細な分析、検討はなされていない。また、教師の“行為の中の省察”過程において、感情がどのような実践的知識の検索と実行に寄与するのか、さらに、“行為の中の省察”それ自体を実践後に教師が省察する過程において、感情がいかなる実践的知識の形成や精緻化を導くのかも検討する必要がある。

そこで本研究では、授業中に教師が経験する感情と省察との関連を検討することを目的とする。そして、授業中に教師が半ば無意識的に行っている“行為の中の省察”と、授業後に行われる省察の両過程において感情がどのような役割を果たし、教師の実践的知識や思考様式の展開や変容に結びついていくのかを考究していく。そのために、生徒間の学び合う関係形成を授業目標に掲げ、協働学習や話し合いを授業に取り入れている高校・社会科教師を対象に面接調査を実施する。このような教師を研究対象としたのは以下の理由による。

多くの教育研究者、実践者がこれまで指摘してきたように、高校の授業は講義形式が支配的で、生徒は主体的に活動して自由に意見を述べるには困難な傾向がある(e.g., 二谷・和井田, 2007; 佐藤, 1996)。そのため、生徒は知識社会で必要な学力(主に「思考力・判断力・表現力・人間関係形成力」)を獲得するのも困難で(高木, 2008)、さらに、自己のアイデンティティを他者に表明し、確立していく機会も制限されるとの指摘があった(佐藤, 1996)。しかし、現在では協働学習・話し合いを授業に取り入れる高校教師は増えつつあり(和井田, 2008)、特に社会科では「暗記主義」への反省から、教師—生徒間の対話や生徒間の協働や討論で構成される授業の在り方が検討されている(二谷・和井田, 2007)。従って、従来の講義形式から協働学習・話し合い形式に授業を転換した高校・社会科教師は、生徒間の学び合う関係を形成するという目標への指向性が高く、さらに授業形式の転換は容易ではないため授業中あるいは授業後に省察を繰り返しながら話し合い形式の授業を模索していると考えられ、授業中の教師の感情経験と実践の省察および改善との関連が明確に捉えられると推測し、本研究対象とした。

2. 方法

本研究では、授業中に教師が経験する感情と省察過程との関連を検討するため、授業観察から教師の実践の特徴や生徒が示す行為(授業参加行動)をまず把握した上で、面接により授業中の感情経験を教

師に尋ねる段階的な方法を用いた。この方法により、個々の教師が実際の授業場面で主観的に経験する感情を具体的、明確に導出できると考えた。研究手続きとデータ分析方法にはグラウンデッド・セオリー・アプローチ(grounded theory approach: 以下、GTA, 戈木クレイグヒル, 2006)を用いた。GTA ではデータ収集と分析が交互に行われ、その過程でデータから生成するカテゴリーが洗練されていく(理論的サンプリング)。そして、現象を構成するカテゴリーが十分に出そろい、カテゴリー同士の関連が明らかになった段階で理論的飽和に達し、現象モデルの生成が可能となる。この現象モデルから授業中に教師が経験する感情と省察との関連を動的に示すことが可能になると考えた。

(1) 調査方法

①研究協力者・理論的サンプリング 2008年4月から2009年10月にかけて高校・社会科教師10名を選定し(TABLE 1)、授業観察と面接調査を実施した。教師の選定にあたってはTABLE 1に示した5つのステップの理論的サンプリングを行い、豊かなデータ収集と生成カテゴリーの洗練を交互に行っていた。なお、倫理的配慮から、本稿では教師の名前およびデータに現れる生徒の名前は全て仮名で表記している。

TABLE 1 研究協力者一覧

ステップ	教師	性別	教職歴	担当教科 (観察授業)	学校	協働学習・話し合い 形式の授業経験年数	選択基準
1	菊地先生	男性	23年	地理	公立高校	4年	協働学習・話し合い形式の授業を 日常的に行う
	新川先生	男性	40年	日本史	私立高校	5年	
2	藤巻先生	男性	19年	現代社会・世界史	公立高校	3年	教職歴15年以上、協働学習・話し 合い形式の授業経験3年以上
	中山先生	男性	18年	日本史	公立高校	3年	
3	小松先生	女性	10年	日本史	公立高校	1年	性別、協働学習・話し合い形式の 授業経験の浅さ
	松山先生	女性	27年	日本史	私立高校	1年	
4	田辺先生	男性	37年	地理	私立高校	1年	教職歴15年以上、協働学習・話し 合い形式の授業経験の浅さ
	矢崎先生	男性	17年	世界史	私立高校	1年	
5	織田先生	男性	9年	日本史	私立高校	1年半	教職歴10年未満、協働学習・話し 合い形式の授業経験の浅さ
	若平先生	男性	3年	政治経済	私立高校	1年半	

Note. 教職歴と協働学習・話し合い形式の授業経験年数は調査時点での記録。

まず、和井田(2008)や二谷・和井田(2007)から、協働学習・話し合い形式を授業に取り入れる高校教師が増え始めたのは2007年前後と考えられる。そこで、ステップ1では2004年から協働学習・話し合い形式の授業を行い、それらの経験を多く積んできた菊地先生と新川先生を選定した。この選定理由は、菊地先生と新川先生は協働学習・話し合い形式の授業経験年数の多さから、そこで経験する感情とその生起状況を豊かに語って頂けると考えたためである。続くステップ2では新たなカテゴリーの生成とステップ1で生成したカテゴリーの洗練を目的に、菊地先生と新川先生に次いで協働学習・話し合いの授業経験を多く積んできた藤巻先生と中山先生を選定した。ここまでの分析から生成、洗練したカテゴリーを基礎とし、ステップ3では協働学習・話し合いの授業経験年数1年の女性教師2名、小松先生と松山先生を選定した。この選定理由の第一は、協働学習・話し合いの授業経験が多い教師に比べて、協働学習・話し合いの授業経験が少なく不慣れな教師は特にそれらの難しさを感じてネガティブ感情を授業中に多く経験すると予測し、ネガティブ感情に関わるカテゴリーを洗練するため、第二は、性別の相違により異なるカテゴリーが生成されるかを検討するためである。次に、教職経験年数の多さ/少なさが授業中の快/不快感情経験に影響を及ぼすと考えられるため(e.g., 伊藤, 2000), 続くステップでも協働学習・話し合いの授業経験の浅い教師を対象としながら、ステップ4では教職歴15年以上の田辺先生と矢崎先生を選定し、ステップ5では教職歴10年未満の織田先生と若平先生を選定し、各ステップでカテゴリーの洗練を目指した。

このように、本研究ではステップ1から5で研究協力者である教師の協働学習・話し合い形式の授業経験年数、性別、教職歴という各属性を拡大し、データ間の比較からカテゴリーを生成、洗練していった。ただし、ステップ3までの分析で現象を構成するカテゴリーが出そろい、ステップ4、5は各カテゴリーを構成するデータの再検討、精緻化が行われる段階であった。

②観察に基づいた面接 授業観察は教師の授業時間割や観察時期の学校業務・学校行事に合わせ、教師によって2回から6回実施し(小松先生2回、菊地先生6回、その他8名の先生方は4回)、ビデオカメラ、ICレコーダー、フィールドメモで記録した。この観察記録から各学級で教師が用いる授業方略と生徒が示す行為の特徴を把握し、それらを面接で活用した。観察終了後、教師に半構造化面接を約1時間実施し、ICレコーダーで記録した。面接ではTABLE 2に示した6項目の質問を教師に提示した。また、項目と質問中、授業観察から把握した具体的な教師の実践や生徒の行為を適宜例示し、それに対してどのような感情を経験するかを尋ねた。

TABLE 2 面接調査における質問項目一覧

項目番号	質問内容
①	先生はどのような目標を持って授業に臨んでいますか。
②	その目標を達成するためにどのような方略を授業で用いていますか。
③	授業中、快感情(例えば喜びや楽しさ)をどのような状況で経験しますか。
④	授業中の快感情経験が先生自身にどのような影響を及ぼしますか。 → 快感情が先生自身の授業中の認知、行動、思考に何か影響を与える感覚はありますか。 + 例えば、喜ばしい生徒の行為から力が湧く、励まされるような感覚はありますか。
⑤	授業中、不快感情(例えばいらだちや哀しみ)をどのような状況で経験しますか。
⑥	授業中の不快感情経験が先生自身にどのような影響を及ぼしますか。 → 不快感情が先生自身の授業中の認知、行動、思考に何か影響を与える感覚はありますか。 + 例えば、授業中に不快感情を経験するとき、疲れる感じはありますか。 また、生徒の状況が見えなくなる、集中力が低下するなどの感覚はありますか。 + 例えば、苦しみや困惑といった感情を経験したとき、授業中に状況を打開する方法を考え、実行しますか。

Note. 質問内容の「→」は調査過程での変更(修正)、「+」は追加(例示)を示す。

なお、ステップ1の前半、菊地先生への面接で質問項目の曖昧さ、追加すべき質問項目が幾つか見出されたため、ステップ1の後半、新川先生からの面接では質問項目の修正、追加を行っている。面接中は教師の回答に応じて発展的な質問を行ったり、質問の順番を変えたりするなど、柔軟に対応した。この面接記録を文字化し、分析に使用した。

(2) 分析手続き

GTAによる面接データの分析は、まずプロトコルデータが示す意味内容に応じて一文もしくは内容ごとにデータを切片化した。それから各切片の内容を適切に表現するラベル(名前)をつけた。次に内容が類似するラベルを統合してカテゴリーを生成し、現象の構造と過程を把握するために各カテゴリーを“状況(条件)”, “行為/相互作用”, “帰結”に分類した。ここまでの作業から、ラベルが極端に少ないカテゴリーや関連が不明瞭な複数のカテゴリーを把握し、データ収集と分析のステップを繰り返すことでカテゴリーの生成と洗練、カテゴリー同士の関連づけを行った。この作業は現象を構成するカテゴリーが出そろい、カテゴリー同士の関連が詳細に把握できる状態(理論的飽和)に近づくまで行った。最後に筆者と大学院生1名でデータとラベルの評定を行い、最終的な評定者間一致率は97.3%で、評定が一致しなかったデータについては評定者間の協議を重ね、分類を決定した。

3. 結果と考察

面接データの分析から、教師が授業中に経験する感情として、喜び、驚き、楽しさ、心地良さ、満足感、いらだち、哀しみ、落胆、不安、退屈感、苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさの14種が抽出された¹⁾。そして、教師が経験する感情はその種類と強さの程度、及び対象によって教師の認知、思考、行動、動機づけに及ぼす影響は異なり、さらに幾つかの感情はそれぞれ特異な省察過程に関連することが示唆された。そこで以下、類似した過程で教師の省察に関連する感情をまとめ、それぞれの特徴について説明する。なお、本稿では生成されたカテゴリーを〈 〉で表記し、面接データの一部を挿入する際には「」で表記した。

(1) 自己意識感情が導く実践的知識の検索・改善・実行

本研究の教師は、生徒の私語、居眠り、教師の説明不傾聴、退屈表明、ふざけなどの〈学習意欲の不顕在・低下〉や、グループ活動の停滞、友人との関わり拒絶、友人の意見の不傾聴などの〈協働の停滞〉にネガティブ感情²⁾を経験していた。また、これらの生徒の行為から自らが用いた授業方略を失敗と判断し、自己の行為にもネガティブ感情を経験していた。そして、生起したネガティブ感情のうち、特に困惑、悔しさ、罪悪感、苦しみという“自己意識感情”(Lewis, 1992)が教師の〈授業後の反省〉と〈授業中の省察〉過程に関連していた。これらの現象の構造と過程の動きを示す概念と、それを表す典型的な語りのプロトコルデータ例を TABLE 3 に示す。

TABLE 3 自己意識感情が導く省察過程：概念と語りのプロトコルデータ例

カテゴリー	ラベル	語りのプロトコルデータ例
自己意識感情の生起	生徒の私語の多さに対する困惑	<話し合いじゃなくてお喋りになっちゃうとき、菊地先生はどう感じているのですか？>お喋りは困ったな一つ。困った。あるよね、そういうグループは、
授業後の反省	生徒に与えた課題の反省	そういう[お喋り]グループが多すぎるのであれば、課題の水準が低すぎるのでしょ。それが高すぎるか、
実践の改善	生徒に与える課題の改善	そういうふうには課題の水準を考え直していくしかないですね。(菊地先生)
自己意識感情の生起	授業展開失敗に対する悔しさ	授業の展開が上手くいかなかったときはやっぱり悔しいし、反省しますね。
授業後の反省	授業展開の反省	例えば観てもらった授業でいうと、もうずっとあそこを終わらせなくっちゃいけないと思っていたので、人、首相のエピソードじゃないけど、人柄とかに触れずに行っちゃったし、本当は一つひとつの出来事を細かくやろうと思えばたくさん出来るけど年表の通りに行っちゃったのはちょっと反省していますね。
実践の改善	授業展開の改善	プリントに記述することはもともと減らしたりとか、生徒にやってきてもらって授業の中で答えてもらってやりつつ、っていうのが効率よく進むのかなって考えているんだけど、試行錯誤ですね。(中山先生)
自己意識感情の生起	生徒による友人の意見不傾聴に対する苦しみ	完全に友達のことを聞いてない子がいますよね。授業から離れちゃってるんですね。そういうときは、[強い口調で]辛い、ですね。本当に辛いですね。
授業中の省察	生徒の心情・関心の見積もり	まあでも友達のことを聞けない理由は分かるんですね。今この子はこれをやりたくて中断できない理由があつて、たぶんその子は追いつこうとしているんだらうなと思うことがあるので。
即興的な授業展開	生徒への発問方略・授業展開方略の思案	あとは発問をどういうふうにしたらいいかとか、結構、色々なことを考えながらやっているんですね。苦しいとか悔しいとか感じたときは「何が展開するための突破口になるんだらう」って考えますよね。
即興的な授業展開	授業展開の即興的変更	それで、授業中に生徒が何を考えているのかわかれば次の展開を修正しようと思つた。ただ、何が原因だったかわからない場合もあるので、例えばあるクラスでやってみて、次のクラスでもダメなら、これはダメなんだってわかるんですけど。(藤巻先生)
自己意識感情の生起	生徒の退屈表明に対する罪悪感	生徒が退屈そうにしているのを見ると「申し訳ない」、「しまった」って気持ちになりますね。
授業中の省察	生徒の活動促進方略の思案	「しまった」って思つて、「なんとか生徒が動くことをしてやらなきゃ」って考えますよね。
即興的な授業展開	新たな課題の即興的提示	そこで生徒が動くような作業、課題を入れてあげて「はい、ちょっとグループでやってみよう」ってしまつた。(松山先生)

Note. プロトコルデータ例の【】は直前の教師の語りあるいは調査者の質問からの引用、|は表情や声の調子、<>は調査者の質問を示す。各過程の最後にデータを引用した教師名を()内に示した。

まず、授業中の〈自己意識感情の生起〉が教師の〈授業後の反省〉と〈実践の改善〉を導くことが示された。例えば、グループ活動中に生徒たちが話し合いを進めず、「お喋り」に興じてしまうことに菊地先生は困惑を感じていた。この困惑の経験から、菊地先生は生徒の私語が増え、グループ活動が停滞してしまった原因を自らが提示した「課題の水準」に見出し、それを「考え直していくしかない」と語っていた。また、中山先生は「授業の展開に失敗したとき」に悔しさを経験すると語り、その失敗例として観察授業の展開を語った。この授業は“第二次世界大戦の展開”の一単元で、学期末最後の授業であった。そのため、“日中戦争の開始”から“日本の敗戦”まで一気に学習する必要があり、中山先生はこの単元を「終わらせなくっちゃいけないと思つて」、個々の人物の「エピソード」を丁寧に扱わず、「年表通りに」歴史上の出来事や知識を説明して授業を展開していた。このような教師主導の一方的な授業展開をしてしまったことに中山先生は反省し、生徒が主体的に授業に参加できるように授業展開を改善するのを感じていた。そのために、どのようにプリント教材を工夫したり、生徒に発問したりすれば「効率よく進む」かを「試行錯誤」していた。このように、授業中に生起する自己意識感情は、〈授業後の反省〉を通して教師が既に持つ教科内容(教材)の知識や教育方法の知識、技術の問題点を把握するのに寄与し、それらの改善を導くことが示されている。また、この過程は授業後だけでなく授業中にも生起している。

授業中、教師は〈自己意識感情の生起〉を受けて“行為の中の省察”を行い、その生起原因となった状況を見積もり、打開しようと努めていた。例えば、藤巻先生は生徒が「友達の意見を聴いて」おらず「授業から離れ」てしまっていることに苦しみを感じていた。しかし、生徒が「友達の意見を聴け

ない理由」を「その子」なりに「追いつこうとしているんだろう」と藤巻先生は見積もり、半ば肯定的に評価していた。むしろ、藤巻先生は自らの発問方略や授業展開方略に問題点がないか考え、生徒が「友達の意見を聴け」るようになるための「突破口」を模索していた。そして、「授業中に生徒が何を考えているのかわかれば次の展開を修正」と藤巻先生は語った。また、松山先生も「生徒が退屈そうにしているのを見ると」罪悪感を経験し、その罪悪感の経験から「生徒が動く」ことができる方略を考え、即興的に新たな「作業」や「課題」を提示し、グループ活動を始めると語った。このように、〈自己意識感情の生起〉は教師の〈授業中の省察〉も促し、そこで教師は〈自己意識感情の生起〉原因となった状況を分析、把握するために生徒に関する知識、あるいは教育方法の知識を検索し、その状況に適した方法を選択、実行する〈即興的な授業展開〉が可能となっていた。ただし、藤巻先生の語りが示唆するように、「何が原因だったかわからない場合」には〈即興的な授業展開〉は行われなことが示唆される。しかし、そのような場合でも授業中に省察した事柄は〈授業後の反省〉に結びつき、〈実践の改善〉を導くと考えられる。また、藤巻先生は「苦しいときにはパフォーマンスが落ちて来て歯切れが悪くなります」、矢崎先生は「困って『なんとかしなくちゃ』って思いますね。それでちょっと焦り気味になりますね。あんまり焦っちゃうとよくないんですが」と語っており、〈自己意識感情の生起〉が次節で示す〈不快感情の生起〉と同様に教師の身体的消耗や認知能力の低下といった〈実践の悪化〉にも少なからず結びつくことが示されている。

(2) 不快感情が導く実践の悪化と中・長期的な省察と変容過程

一方、授業中、教師に生起したネガティブ感情のうち、特にいらだち、哀しみ、落胆、不安は〈授業後の反省〉と〈授業中の省察〉を導くことは少なく、むしろ〈実践の悪化〉に結びつきやすいことが示された。この現象の構造と過程の動きを示す概念と、それを表す典型的な語りのプロトコルデータ例を TABLE 4 に示す。

教師たちは授業の準備、教材研究が不十分な場合に不安を抱えながら授業に臨んでいた。その典型例として、藤巻先生は世界史の観察授業で、ニクソンショックが起きた年を「1973年」と生徒に説明してしまった場面を語った。この場面では、藤巻先生の説明に対して生徒から「73年だったっけ？金-ドル交換停止」との質問が出され、藤巻先生は「えっとね～ 73年だったっけ？71年だったっけ？」と返答したが明確な回答を出せなかった。その直後に他生徒が「先生、調べる！」と言い、正答である「1971年」を藤巻先生に教えたため、藤巻先生はすぐに説明を修正することはできた。この場面について藤巻先生は、事前の準備で生徒に与える「資料を探すことだけに執着し」てしまい、「準備不足」から「これ触れられたら答えられないなっていう不安」があったと語った。そして、まさに不安を感じていた箇所を生徒から質問されたことで「頭の中で聴かれた情報が無くな」ってしまったという。一方、菊地先生は、授業前の準備を充実させたとしても、それによって生徒の活動を予測し、その予測に沿って生徒が活動するよう期待して授業に臨むことがあると語った。しかし、実際にはそのような活動を生徒が行わないことがあるため、期待が高過ぎるとその分、落胆し、「すごく疲れる」と疲労感が生起すると語った。このように、準備不足は教師に不安を生起させる一方で、準備の充実からもたらされる生徒への過度な期待は教師に落胆を生起させてしまいます。そして、これら不快感情が情報の喪失や疲労感の生起といった〈実践の悪化〉を導くことが示された。

TABLE 4 不快感情が導く実践の悪化と省察過程：概念と語りのプロトコルデータ例

カテゴリー	ラベル	語りのプロトコルデータ例
不快感情の生起	教材研究不十分がもたらす不安	やっぱり僕が準備不足っていう不安があるんですよ。例えば最後の授業では劇と資料を深すことだけに執着しちゃったので、ニクソンショックが71年なんだけど73年なんて言っちゃったりね、そういう抑えどころがね、足りないことって結構あるんですよ。
実践の悪化	情報の喪失	これ触れられたら答えられないって不安。「あーまずい」って思って、体制が崩壊したのは71年なんですけど、スミソニアン協定が始まるのは73年だから、どっちだったかって、ちょっと頭の中で聴かれた情報が無くなっちゃって。 (藤巻先生)
不快感情の生起	生徒への期待の高さがもたらす落胆	「できるはずだー！」って思い込んでいくと、気持ちは高ぶっているわけですよ。それで「えー、ダメかよやっぱり」ってガッカリする。
実践の悪化	疲労感の生起	もの凄い期待して「わー、って落ちるとか、ちょっと気持ち入りながら行って落ちるっていうのはすごく疲れる。 (菊地先生)
不快感情の生起	生徒の授業内容に無関係な発言に対する哀しみ	本当にとんちんかんな無関係な発言が出てきたときには逆に哀しくなりますね。
実践の悪化	集中力の低下	哀しいとき、集中がガクンと落ちる感覚はあります。 (織田先生)
不快感情の生起	生徒の沈黙に対するいらだち	決して気が短いわけではないんですけど、生徒がずっと沈黙して発言がでないとき少しイライラするのね。
実践の悪化	生徒への対応の軽薄化	で、もしイライラが募ってそれが長続きしちゃったら冷たい授業になりますよね。僕の対応が淡々となつて。 (田辺先生)
不快感情の生起	生徒の居眠りに対するいらだち	生徒の居眠りに対して感情を表すとしたら、「この野郎、何やってんだ、っていうイライラはありますね、言いませんけど。」
過去の経験の想起	生徒の居眠りに対する	それはね、僕はちょっと考え変わったのね。眠いのはそいつがたるんでいるからとか、授業を受けようとしなないじゃなくて、今の日本の時間の流れの速さ、そういう中で大人だけじゃなくて高校生も疲れていると思うようになったんですよ。
実践の変容	注意の仕方の変化	そこの所を僕自身もそうだから、そこをわかってあげなければ何か怒ってもだめだなって。 (新川先生)
不快感情の生起	生徒の私語に対するいらだち	正直、生徒のお喋りにはイライラはします。けど、今はそんなに強くはないですね。
過去の経験の想起	生徒の私語に対する	いい意味で割り切ようになったのかも。昔だったら生徒のお喋りはすごい目について、そればかりイライラしていた。で、授業が上手く立ち行かなくなるとかあったと思うんですけど。
実践の変容	注意の仕方の変化	あのクラスで何か、「厳しく注意してそこから授業を再開できるか、っていったらちょっと難しいと僕は思うようになってきたんですよ。 (若平先生)

先に示したデータは教師自身の行為に対して生起する不快感情だが、教師は自己の行為だけでなく生徒の行為にも不快感情を経験する。例えば織田先生は生徒の授業内容に「無関係な発言」に哀しみを体験し、田辺先生は「生徒がずっと沈黙して発言が出ないと少しイライラする」と語った。そして、これら哀しみ、いらだちの経験から織田先生は授業への集中が「ガクンと」低下し、田辺先生は生徒への対応が「淡々と」なって「冷たい授業になります」と語った。このように、授業中に生起する不快感情は教師の認知能力の低下、身体的消耗、活動の悪化などの〈実践の悪化〉を導いてしまうため、授業中の深い省察、あるいは授業直後の反省には結びつきにくいことが示された。つまり、教師が授業方略の問題点を即座に把握し、生徒の「無関係な発言」や「沈黙」の意味を瞬間的に理解するのを、いらだち、哀しみ、落胆、不安が妨げる可能性が示唆される。

ただし、矢崎先生は「イライラを感じてそれをそのまま生徒にぶつけちゃいけないから、なにか話し合いをするような方向に持っていきたいですよ。だから少し間をとったりしますよね。『いけないところにはまりつつあるな』と思ったときにはちょっと黙ってみたり、冷静になっていうか、落ち着かせるように自分で配慮するってことはありますね。少し間をとって次の展開をどうするか考えますね」と語っていた。このことから、〈不快感情の生起〉も〈自己意識感情の生起〉と同様に〈授業中の省察〉を導くことがうかがえる。また、教師たちは授業中にいらだちを経験する状況を面接で語った直後、過去の同状況におけるいらだちの経験を想起し、自らの〈実践の変容〉について語った。例えば、新川先生は授業中の生徒の居眠りにいらだちを感じていたが、「僕はちょっと考えが変わった」と述べた。新川先生は、以前には生徒の居眠りを「そいつがたるんでいるからとか、授業を受けようとしなない」と受けとめていたが、「日本の時間の流れの速さ」から「高校生も疲れていると思うようになり」、生徒の居眠りに対する見方や注意の仕方が変容したことを語った。また、若平先生は生徒の私語にいらだちを感じていたが「今はそんなに強くない」と語った。それから、若平先生は「昔だったら生徒のお喋りはすごい目について、そればかりイライラしていた」と想起し、生徒の私語に対する過去の見方と対応の変化を現在の状況に即して語ることで、いらだちの弱さの理由を述べた。

このように、授業中の〈不快感情の生起〉は教師の〈実践の悪化〉を導き、「行為の中の省察」とそれ自体の反省には即座に繋がりにくいものの、いらだちに関してはそれを生起させたのと同じ〈過去の経験の想起〉を教師に導き、中・長期的な過程で〈実践の変容〉を促すことが示された。このよう

な現象が起こるのは、いらだちという不快感情の強さによるものと推察される。つまり、いらだちを強く経験した出来事は教師の記憶に強く定着するため、その記憶は類似した出来事からいらだちを経験すると想起されやすくなると考えられる。その結果、教師は過去の自分と対面して現在の自分を対比的に捉え省察することが可能となり、そこで過去と現在に相違があれば自らの〈実践の変容〉を認識し、教師としての成長・発達を確認していくと推察される。

(3) 快感情が導く新たな実践的知識の創造・再構成・実験的実行

教師たちは、生徒の授業への集中、教師の説明傾聴、自発的発言、新視点・解釈の提起などの〈授業・学習への専心没頭〉や、友人との意見の交流、友人の意見の傾聴などの〈生徒間の交流〉にポジティブ感情を経験していた。また、これらの生徒の行為を媒介にして自らが用いた授業方略の成功を見取り、自己の行為にもポジティブ感情を経験していた。そして、生起したポジティブ感情のうち、特に喜びと驚きが教師の新たな実践的知識の創造と再構成を導き、さらに新たに創造された実践的知識は、特に楽しさと心地良さの経験により、その実験的な実行を導いていた。これらの現象の構造と過程の動きを示す概念と、それを表す典型的な語りのプロトコルデータ例を TABLE 5 に示す。

まず、喜びや驚きの経験が教師の創造的思考とそれに基づく〈実践の再構成〉を導いていた。例えば、小松先生は生徒が自発的に発言することに喜びを感じていた。この喜びは、生徒が〈授業・学習への専心没頭〉を示すために生起し、同時に「私の方でも深まった」ために生起していた。この“深まり”は、教材や課題に関する小松先生自身の理解の発展を意味すると考えられる。小松先生はこの喜びから生徒の学び、あるいは授業に臨む態度に感心して(驚いて)、生徒に与える新たな教材・課題を発想していた。そして、小松先生は授業展開に新たなアイデアを加え、「もうちょっと膨らませて、もうちょっと難しく」しようとしていた。また、若平先生も自らが「気づかなかった」ことを生徒が教材から見出し、発言することに驚きを感じ、その発言から「授業の進め方に関して新しい発見ができる」と語った。その発見は、教科内容(教材)に関する「既存の知識」からでは見えない「他のところから」の視点を若平先生に導き、「次にも使える」授業展開として組み込まれていた。このように、授業中の快感情の経験は教師に新たな教材・課題の発想や授業展開方略の発想を導く〈創造的思考の展開〉に寄与し、さらに、生徒、教科・教材、教育方法に関して教師が既に持つ知識に新たな知識を加え、〈実践の再構成〉へと結びついていくことが示された。この過程を説明したデータは授業後に行われる〈実践の再構成〉と定義したが、類似した過程は授業中にも生起している。

TABLE 5 快感情が導く省察過程：概念と語りのプロトコルデータ例

カテゴリー	ラベル	語りのプロトコルデータ例
快感情の生起 創造的思考の展開	生徒の自発的発言に対する喜び 新たな教材・課題の発想	自由に生徒の方から色々な課題とか考えを言ってくれる場面がよくあって、それは私の方でも深まったので、嬉しく思う。 私も「ああ、流石だな」って。やる方はやり易いっていうか、「じゃあ次これ持ってこよう」とか「この課題読ませよう」とか、どんどん思うじゃないですか。
実践の再構成	授業展開の再構成	真剣に学べる子たちだから、もうちょっと膨らませて、もうちょっと難しく、比較させたりとかしたら「もっと面白かったな」って。だから色々なアイデアが出てくる。 (小松先生)
快感情の生起 創造的思考の展開	生徒による新視点・解釈の提起に対する驚き 新たな授業展開方略の発見	資料集を読んで「ここにこう書いてあるから私はこう思った」って生徒が言うとき、「僕その資料ちゃんと見ていなかったな、気づかなかったな」とかって、いい意味でドキッとしますね。 そういう、ドキッとするような生徒の発言から自分も授業の進め方に関して新しい発見ができる。
実践の再構成	授業展開の再構成	僕はもう既存の知識があるんで、「こういう見出しだったらここが有名だからこう見ればいいんでしょ」っていうのがあるんですが、なんか「他のところから見ようかな」っていうように、次にも使えるようになってくると思います。 (若平先生)
快感情の生起 創造的思考の展開 認知範囲の拡張 即興的な授業展開	生徒による新視点・解釈の提起がもたらす楽しさ 教材理解の発展 教室全体の状況把握 新たな課題の即興的提示	あと、生徒の方から「なぜなんだろう」って言ってくれたりとか、授業の展開の中で新しい発言、視点をしてくれたときは楽しいかな。 そういう予想外の、感心する発言が出たときは「あー、それは僕も考えてみなかった」って思いますね。そこから教えられることがありますよね。僕自身も気づいてなかった教材の面白さを教えられるなっま、楽しんで、より自分に入り込まないときに教室全体の生徒たちの様子が見えるってことでしょ そういう面白い発言が出て来たときは「じゃあ、みんなで考えてみようか」とか「なんでだろうね」、「どう思う」って聴いたりしますね。 (矢崎先生)
快感情の生起 創造的思考の展開 認知範囲の拡張 即興的な授業展開	円滑な授業展開がもたらす心地良さ 授業展開選択肢の増加 授業への集中の高まり 授業展開の即興的変更	やっぱり生徒にとっていい授業、生徒が学ぶ授業をやりたいじゃないですか、それを愛護しないで、それをやっているときって、「笑顔で」結構快感ですね。それはすごい気分いいですね。 やっぱり気持ちが乗っているときは生徒に任せるとき、次の作戦を考える。「これからどうやるか」って。「あそこのグループが結構いい討論しているな」とか、それを引き出すにはどうしたらいいかな、色々な選択肢が広がる。 やっぱり自分の気持ちが乗っているときってすごい集中するんでしょね。 それで、プリントになっていても、プリントを上からやっていくじゃないですか、その順番でやらせない方がいって判断して、もうプリント刷っちゃっているんだけど、生徒に「ここやったらこっちやっで」って変えちゃう。それはやりますね。 (新川先生)

授業中の快感情の経験、特に楽しさと心地良さは、教師の思考と共に認知にも肯定的な影響を及ぼしていた。例えば、生徒が「授業の展開の中で新しい発言、視点を」提示すると矢崎先生は楽しさを経験し、その発言から「僕自身も気づいてなかった教材の面白さを教えられ」、教材理解を進展させていた。さらに同時に、矢崎先生は楽しさの経験から「教室全体の生徒たちの様子が見える」と語った。この認知能力の高まりと教材理解の発展に基づいて、矢崎先生は生徒に与える新たな課題を発想し、それを実験的、即興的に提示することが可能となり、「みんなで考えてみよう」と言ったり、「なんでだろうね」、「どう思う」と聴いたりして、その課題を生徒と共に探求していくことを語った。また、新川先生は、生徒たちが主体的に授業に参加し、互いの意見を聴き合い、交流しながら教科の知識や概念を獲得していくことを授業目標に掲げ、そのためにグループ活動や学級全体の話し合いを授業展開に組み込んでいた。そして、このような授業を「妥協しないで」行い、「生徒に任せたとき」に生起する心地良さから、新川先生は「次の作戦を考え」、生徒たちがグループの協働から探求した知識を「引き出すにはどうしたらいいか」思案し、授業展開の「色々な選択肢が広がる」と語った。それと同時に、心地良さの経験は新川先生の授業への集中を高めて生徒の活動を把握することを促していた。そして、広がった選択肢から新川先生はその場の生徒の活動に沿った授業展開を見出し、事前に準備したプリント教材の「順序でやらせない方がいい」という判断から授業展開を即興的に変更することが可能となっていた。

このように、授業中の〈快感情の生起〉は授業中の教師の創造的思考と共に柔軟な認知をもたらし、教師が新たな実践的知識を獲得し、それを即座に実験的に実行する〈即興的な授業展開〉を導くことが示された。ただし、小松先生は『「ああ今日、気持ちいい」とか自分で思っていたけど、授業が終わって『でも待てよ』って、実はあんまり見てなかったりとか、自己中心的な持って行き方ってときがあるって気がしてならないんです」と語り、続けて「そういうときって割と自分の気持ちがハイになっているときで、結構観えてなかったりする。〈中略〉なんか社会って自分で上手く説明したりとか、そういう時間が結構あったりして、観えてないと思うんですよね」と語っていた。この語りから、教師自身の行為のみを対象とした授業中の強過ぎる〈快感情の生起〉は〈授業後の反省〉の対象となりうるということが示唆され、「自己中心的」、言い換えれば“自己陶酔的”な感情経験として教師に捉えられる可能性がうかがえる。

4. 総合考察

本稿では、高校・社会科教師 10 名に対する面接調査から得られたデータに基づき、授業中、教師に生起する感情が実践の省察過程にどのように関連するかを分析、検討した。その結果、授業において教師は自らが掲げる目標に関連、一致する生徒の行為にポジティブ感情を経験し、逆に授業目標に不一致な生徒の行為にネガティブ感情を経験していた。また、これらの生徒の行為や反応から自らが用いた授業方略の成否を判断、評価し、自己の行為にもポジティブ／ネガティブ感情を経験することが示された。そして、教師が授業中に経験する感情の種類によって、それぞれ異なる省察の過程が展開することが示された。そこで、各過程の動きを表す現象モデルを FIGURE 1 に示し、本研究の知見を以下、三点で概観する。

第一に、教師が経験する感情のうち、特に困惑、悔しさ、苦しみ、罪悪感という自己意識感情が授業中の“行為の中の省察”とそれ自体の授業後の反省の過程に関連することが示された。授業後では、教師は自己意識感情の経験から授業中の生徒との相互行為を振り返り、既存の教科内容、教育方法の知識、あるいは生徒の見方や接し方に関する知識の問題点を把握しようと努め、それらの改善を目指す思考を展開していた。授業中では、自己意識感情の生起原因となった状況を打開するため、教師は

既存の実践的知識の検索を行い、打開可能な方法が見つければそれを即興的に適用することが可能となっていた。従って、自己意識感情の経験は、教師が既に持つ実践的知識の検索、実行、改善に寄与することが示唆される。また、本研究の教師はみな、授業目標に不一致な行為を生徒が示す際、生徒の行為に対して不快感情を経験するよりも、生徒もしくは自己の行為に対して自己意識感情を経験する方が多かったと言える。これは、教師たちが困惑や苦しみを体験するきっかけとなった出来事や状況を、生徒の問題から生じたと捉えるよりはむしろ自らの授業方略の失敗や欠陥として捉える傾向があったためと考えられる。Schön(1983)が指摘するように、“技法をもつ教師(artful teachers)は子どもの困難を子どもの欠点としてではなく、自分自身の教授の欠点としてみる”という。このことから、本研究の教師は“反省的实践家”としての教職の専門性と“技法”を兼ね備えていると言えよう。

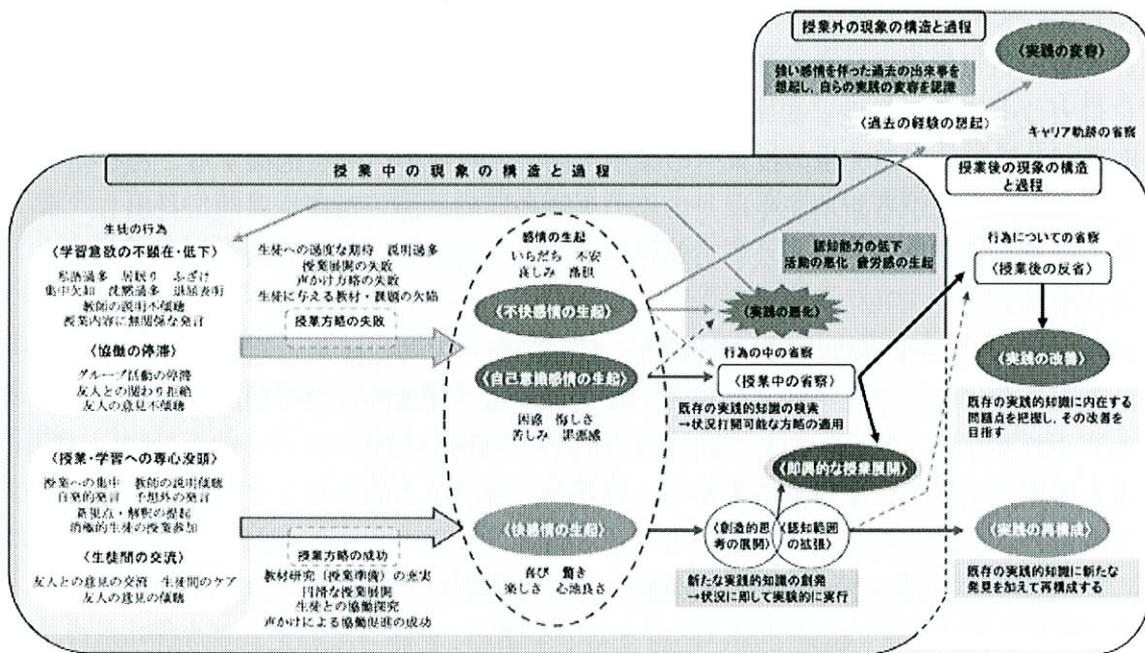


FIGURE 1 授業における教師の感情経験が導く省察過程

Note. <> はカテゴリで、カテゴリを構成する主なラベルを一部要約して明朝体で示した。矢印は現象の過程と各カテゴリの関連を示す。太矢印はカテゴリ同士の関連の明確さを、点線矢印は関連の不明確さを示す。

第二に、いらだち、不安、哀しみ、落胆といった授業中の不快感情の経験は教師の認知能力の低下、活動の悪化、身体的消耗を引き起こすことが示された。そのため、教師が不快感情を経験した状況を分析し、それを打開するための実践的知識を検索、実行するのが困難となっていた。そして、これら不快感情が導く否定的影響から教師の授業方略の精度が落ち、それを受けて生徒は授業目標に不一致な行為を示す可能性があり、教師は繰り返し不快感情を経験する悪循環に陥ることが示唆される。ただし、いらだちの経験から、教師は過去に相同的な感情を経験した出来事の記憶を想起し、その記憶から過去と現在の生徒に対する見方や指導方法を対比して自らの実践の変容や教師としての成長を認識していた。都丸・庄司(2005)も中学校教師 290 名への質問紙調査から、教師は生徒との人間関係上の悩みへの対処経験を通じて、生徒に対する見方や接し方を変容させていくと実証している。従って、授業中の強い不快感情の経験は、瞬間的には教師の認知や行動に悪影響を及ぼしうるものの、その生起原因となった出来事と共に記憶に深く定着するため、中・長期的な省察の過程を教師に導き、教師が自らのキャリア軌跡を振り返って過去の実践を意味づけ直し、教師としての専門的発達・成長を明確に認識するのに寄与していると考えられる。

第三に、授業中の快感情の経験は教師に創造的思考と柔軟な認知をもたらすことが示された。授業後では、教師は快感情の経験から新たな授業方略を発想したり、教材理解を発展させたりして、既存の実践的知識に新たな発見を加えるように実践を再構成していた。授業後でも同様に、教師は快感情の経験から実践を再構成しながら、生徒の活動状況を柔軟な認知でもって分析し、それに適した新たな

な授業方略を実験的に実行し、即興的に授業を展開することが可能となっていた。すなわち、自己意識感情の経験が教師による既存の実践的知識に内在する問題点の改善、及び既存の実践的知識の検索と実行に寄与するのに対し、快感情の経験は教師の実践的知識に新たな知識を加え、再構成し、その実験的で即興的な実行に寄与すると考えられる。このように、快感情の経験は自己意識感情の経験と異なる省察過程と即興性を教師に導くことが示された。

以上より、高校・社会科教師 10 名の語りの分析によって生成された現象モデルから、教師が授業中に経験する感情の種類によって異なる省察過程が展開することが示された。この現象モデルは、本研究で対象とした高校・社会科教師に適合するモデルで、特に生徒間の意見の交流、友人の意見不傾聴といった生徒の行為から感情を経験することは、生徒間の学び合う・聴き合う関係の形成を授業目標に掲げる教師の固有性と捉えられる。しかし、Schön(1983)の“反省的实践家”に関する議論に鑑みれば、感情が生じた後の省察過程については本研究の教師に限らず、反省的实践に従事している多くの教師、あるいは専門家に共通して見られる現象と推察される。

最後に本研究の限界と課題を述べる。本研究では生徒間の学び合う・聴き合う関係形成を授業目標に掲げる高校・社会科教師 10 名を理論的にサンプリングし、彼らの語りから授業における教師の感情経験と省察の関連を捉えた。しかし、理論的サンプリングを行ったとはいえ 10 名という事例数では本研究のモデルを一般化するには限界がある。そこで、モデルの再現性を保証するために事例数を増やすことは必須課題であり、さらにモデルの適用範囲を拡げるために本研究の教師と同様の目標を授業に掲げる他教科の高校教師を研究対象とすることも求められる。また、教師が授業に掲げる目標の相違によって用いられる授業形式や授業方略、そして生徒が授業中に示す行為も異なると考えられる。そこで今後の研究では、教師の多様な授業目標に即して授業中の感情経験を分析、検討することが課題となる。

発展的課題として、授業中の感情経験から教師の実践の変容、専門的発達過程を探求していくことが挙げられる。本研究の教師は、いらだちの経験を語ることで過去の経験を想起し、その想起した出来事から自らの実践の変容について語っていた。従って、強い不快感情の経験は教師のエピソード記憶の形成に寄与することが示唆され、さらに、その記憶の振り返りが教師の専門的発達やプロフェッショナル・アイデンティティの形成に深く関与していると考えられる。また、本研究では明確な関連は見出されなかったが、不快感情だけでなく自己意識感情や快感情もその強さの程度によっては教師の記憶に深く定着し、教師がキャリアを積むにつれて自らの軌跡を振り返り、成長を確認していく物語を構成するのに重要な役割を果たしている考えることもできる。これらのことから、本研究の協力者である教師に対して調査時点から半年、あるいは一年後に本研究で導出した授業中の感情経験と感情の生起状況を再度尋ねる面接調査を実施し、二時点間もしくは複数時点間での感情経験を比較し、さらに変化があればそれを引き起こした出来事を検討すること、これらを今後の研究課題としたい。この研究により、教師の感情と中・長期的な省察過程および専門的発達の軌跡を描出することが可能となるだろう。

註

- 感情名の判断では、可能な限り教師の語りに現れた感情語をラベルに適用した。ただし、類似した感情語、感情語として曖昧な言葉は Lazarus(1991)を参考に統合、変換した。例えば、「嬉しい」は喜び、「面白い」は楽しさ、「びっくりする」、「感心する」は驚き、「気持ちがいい、乗る」は心地良さ、「面白くない」は退屈感、「がっかり」は落胆、「辛い」は苦しみ、「申し訳ない」、「ごめんねって感じ」は罪悪感とした。

- 2) 本稿では、感情の快／不快あるいは肯定的／否定的の双極性次元を表す用語であるヴェイレンス(valence:感情価, 誘因価)に基づき、いらだち, 哀しみ, 落胆, 不安, 退屈感, 苦しみ, 困惑, 罪悪感, 悔しさ, を統合して“ネガティブ感情”と表記する。同様に、喜び, 驚き, 楽しさ, 心地良さ, 満足感, を統合して“ポジティブ感情”と表記する。これは、感情の専門用語(term)と本研究で定義した概念名を区別し、それらの混同を避けるためである。

引用文献

- Averill, J. R. 1990 Emotions in relation to systems of behavior. In Stein, N. L., Leventhal, B., & Trabasso, T. (Ed). *Psychological and biological approaches to emotion*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Pp.385-404.
- Bruner, J. S. 1996 *The culture of education*. Boston: Harvard University Press. (岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子(編) 2004 教育という文化 岩波書店)
- Clandinin, D. 1986 *Classroom practice: Teacher images in action*. Lewes: Falmer Press.
- Day, C., & Leitch, R. 2001 Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415.
- 遠藤利彦 2007 感情の機能を探る 藤田和生(編) 感情科学 (pp.3-34) 京都大学学術出版会
- Etzioni, A. 1969 *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press.
- Golby, M. 1996 Teachers' emotions: an illustrated discussion. *Cambridge Journal of Education*, 26, 423-434.
- Goldstein, L. S., & Lake, V. E. 2000 "Love, love, and more love for children": exploring preservice teachers' understanding of caring. *Teaching and Teacher Education*, 16, 861-872.
- Hargreaves, A. 2000 Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. 2005 Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In Goodson, I., & Hargreaves, A. (Ed). *Teachers' professional lives*. London: RoutledgeFalmer. Pp.1-27.
- 伊藤美奈子 2000 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究—経験年数・教育観タイプに注目して— 教育心理学研究, 48, 12-20.
- Lazarus, R. S. 1991 *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Levenson, R. W. 1999 The intrapersonal function of emotion. *Cognition and Emotion*, 13, 481-504.
- Lewis, M. 1992 *Shame: The exposed self*. New York: Free Press.
- Lortie, D. C. 1975 *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 村瀬公胤 2006 教師の即興性と実践的知識 秋田喜代美(編著) 授業研究と談話分析 (pp.187-198) 放送大学教育振興会
- Nias, J. 1989 *Primary teacher talking: a study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nias, J. 1996 Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- Nias, J. 1999 Primary teaching as a culture of care. In Prosser, J. (Ed). *School culture*. London: Paul Chapman Publishing Ltd. Pp.66-81.
- 二谷貞夫・和井田清司 2007 中等社会科の理論と実践 学文社
- Noddings, N. 1984 *Caring: A feminine approach to ethics*. Berkeley: University of California Press.
- Oatley, K. 1992 *Best laid schemes: Psychology of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

- 戈木クレイグヒル滋子 2006 グラウンデッド・セオリー・アプローチ—理論を生み出すまで 新曜社
- 佐藤 学 1996 カリキュラムの批評—公共性の再構築へ 世織書房
- 佐藤 学 1997 教師というアポリア—反省的実践へ 世織書房
- 佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美 1990 教師の実践的思考様式に関する研究 (1): 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較検討を中心に 東京大学教育学部紀要, **30**, 177-198.
- Schön, D. A. 1983 *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.
- Shavelson, R., & Stern, P. 1981 Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, **51**, 455-498.
- Shulman, L. 1987 Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, **57**, 1-22.
- 高木展郎 2008 これからの授業のあり方を考える 月刊高校教育, **41**, (pp.24-27) 学事出版
- 都丸けい子・庄司一子 2005 生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究 教育心理学研究, **53**, 467-478.
- 和井田節子 2008 高校まなびの広場 月刊高校教育, **41**, (pp.32-35) 学事出版
- Zembylas, M. 2004 The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, **20**, 185-201.

謝辞

本研究のために授業観察と面接調査に快諾頂き、授業中の感情経験、特に不快感情について真挚に、率直に語って下さった10名の先生方に感謝申し上げます。また、先生方がそれぞれ勤務する学校の校長先生、同僚の先生方、学校職員の方々、そして各学級生徒の皆様のご協力に厚くお礼申し上げます。本論文の執筆にあたり、ご指導、ご助言を頂きました東京大学の秋田喜代美教授、ならびに初稿の執筆からご助言を頂きました研究室の皆様にも感謝申し上げます。