

協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・
行動・動機づけとの関連

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2011-04-28 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/10098/3192

原著〔実践研究〕

協働学習授業における高校教師の感情経験と 認知・行動・動機づけとの関連

—— グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成 ——

木村 優*

本研究の目的は、授業における教師の感情経験と、教職の専門性として説明されてきた認知や行動、さらに動機づけとの関連を検討することであった。高校教師10名に面接調査を実施し、グラウンデッド・セオリー・アプローチによるデータ分析を行った。その結果、《感情の生起》という現象の中心概念が抽出され、(1)教師は生徒の行為と自らが用いる授業方略に対して感情を経験し、(2)状況により教師は異なる感情を混在して経験することが示された。そして、(3)教師が経験する感情の種類、強さ、対象によって、《感情の生起》現象には、心的報酬の即時的獲得、認知の柔軟化・創造性の高まり、悪循環、反省と改善、省察と軌道修正、という5つの過程が見出された。喜びや楽しさなどの快感情は教師の活力・動機づけを高めることで実践の改善に寄与し、さらに授業中では教師の集中を高めることで瞬間的な意識決定と創造的思考の展開を促進していた。一方、いらだちなどの不快感情は教師の身体的消耗や認知能力の低下を導くが、苦しみや悔しさなどの自己意識感情は授業後の反省と授業中の省察に結びつき、教師が実践を改善し、即興的に授業を展開するのを可能にしていた。

キーワード：教師の感情、教職の専門性、心的報酬、省察、グラウンデッド・セオリー・アプローチ

問題と目的

教職の専門性に関する議論は、教師が授業中に行う瞬間的な意思決定 (Shavelson & Stern, 1981)、省察過程 (秋田, 1996)、実践的思考様式の特徴 (佐藤, 1997) など、教師の認知や知的な行動を検討した研究によりこれまで展開してきた。しかし、教職の専門性は教師の認知や行動だけでなく、授業中に生起する様々な感情と共に検討する必要があると指摘されている (e.g., Hargreaves, 2000; 佐藤, 1997)。なぜなら、教職は他者との相互作用に基づいた仕事であるため感情の生起が不可避な職業で (Nias, 1996)、さらに「他者への感情に基づいた専心没頭」(Noddings, 1984)を行うケアリングの専門職であるためである (O'Connor, 2008)。また、感情は個人の選択、認知的判断、行動を導く機能を有するため (Oatley, 1987)、教師の感情もまた認知、行動と密接不可分な関係にあると考えられる。これらの点を鑑みると、教師と生徒の相互作用によって成立する授業では、教師に様々な感情が生起し、その感情が教職の専門性として

説明されてきた教師の認知や行動に関与していると考えられる。そこで本研究では、授業中に教師が経験する感情に焦点を当て、その感情と認知、行動、及び動機づけとの関連を検討する。

生徒との相互作用における教師の感情経験に関して、例えば、小学校・中学校教師94名への面接調査から教師の満足感を検討した Lortie (1975) は、多くの教師が困難な生徒の劇的な成功例、学級全体の成績向上、卒業生の感謝、に喜びや誇りを経験し、これら快感情経験を金銭的報酬や地位向上の報酬以上に重視していたことを明らかにした。この結果から、生徒との相互作用から教師が経験する快感情は教師の仕事への動機づけを高める「心的報酬」と定義づけられている。

一方、Hargreaves (1994)によると、生徒が抱える問題に気づけなかったとき、生徒の声を丁寧に聞けなかったとき、教師は自らのケアリング能力に不信感を抱き、罪悪感を経験し、その罪悪感が仕事への動機づけを減退させると指摘している。ただし Hargreaves

¹ 困難な生徒の劇的な成功例とは、病気や社会的不利益のある生徒、学習障害をもつ生徒、教師に無礼な態度をとり続ける生徒など、個人的な問題を抱える生徒たちがそれぞれの困難を乗り越え、授業や学習に関心を示すことをいう (Lortie, 1975)。

は、罪悪感を経験するからこそ教師は仕事を改善することが可能になると示唆している。また、中学校教師290名への質問紙調査から生徒との人間関係における教師の悩みの経験を検討した都丸・庄司 (2005) は、生徒への抵抗感、指導上の困難感、生徒からの非受容感、生徒との関わり不全感、という教師が悩みを経験する4つの状況を同定した。そして、教師はこれらの状況での悩みへの対処経験を通じて、生徒に対する見方(認知)や接し方(行動)を変容させたと報告している。

これらの先行研究によって、生徒との相互作用から教師が経験する感情は教師自身の認知、行動、動機づけに影響を及ぼすことが示されている。しかし、先行研究では教師が経験する特定の感情を分析、検討する目的から、教師の学校生活全般を研究対象場面としてきた。そのため、授業中の教師の感情経験と認知、行動、動機づけとの関連は詳細に検討されていない。つまり、教師の仕事の中核であり、教職の専門性が最も発揮される授業において、教師がどのような感情を経験し、その感情が授業中の教師の認知、行動、動機づけにどのような影響を及ぼすかを検討する必要がある。また、仕事の改善、生徒に対する見方や接し方の変容を促す罪悪感や悩みが授業中にも教師に生起するのか、そして、それらの感情が授業実践の改善にも即時的に寄与するかを検討することも課題として残されている。

また、これらの先行研究では、感情が教師にとってどのように意味づけられ、教師の認知や行動にどのような影響を及ぼすかを究明するために、多数の教師がある感情を共通して経験する状況を同定してきた。しかし、感情の「認知評価理論」(Lazarus, 1991)によると、状況が個人の目標と関連して初めて感情は生起し、生起した感情の快/不快の質は、状況が個人の目標に一致するか否かの評価によって決定される。つまり、個々人の目標の相違によって同じ状況で異なる感情を経験する可能性があり、教師の感情とその生起状況を分析、検討するには、個々の教師が授業や生徒指導に掲げる目標に配慮しなければならない。

以上の先行研究の課題を踏まえ、本研究では授業中に教師が経験する感情とその生起状況を同定し、感情と認知、行動、動機づけとの関連を検討することを目的とする。そして、授業中に教師が行う瞬間的な意思決定や省察過程、教師の実践的思考様式、授業実践の改善に感情がどのように関わっているかを考究していく。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、生徒主体の協働学習や話し合い形式で授業を行う高校教師を対象に面接調査を実施する。このよ

うな高校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あり、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受動的立場に追い込まれる傾向がある (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、確立するための機会も制限されるとの指摘があった (佐藤, 1996)。高浦 (1997) が高校教師420名 (英語106名, 理科103名, 社会104名, 数学107名)を対象に約10年前に行った「個に応じた指導」実施状況調査では、協働学習を授業に導入していた教師は1割以下で、社会科では1%という最も低い割合を示していた。しかし、現在では協働学習・話し合い形式で授業を行う高校教師は増えつつある (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学習、討論で構成される授業の在り方が検討され、その実践記録も蓄積されている (二谷・和井田, 2007)。このことから、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、授業中の感情経験と感情の生起状況の分析に適していると考えられる。

また、高校・社会科の授業において教師は生徒の現実生活の問題を中心に話をすることが多く、さらに協働学習や話し合い形式になると生徒間の協働を組織し、議論を展開させるために様々な働きかけ生徒に対して行う必要がある。したがって、協働学習や話し合い形式の高校・社会科の授業では教師と生徒の相互作用が多く、複雑になるため、授業中の教師の感情経験と感情の生起状況をより豊かに把握できると考えられる。さらに、協働学習や話し合い形式の授業では生徒の主体的な活動に沿って授業が進行するため、教師は常に生徒の活動に合わせて授業展開を改善することが必要になる。このことから、授業中の教師の感情経験と実践の改善の関連を明確に捉えられると考えられる。

方 法

1. 研究方法

本研究では、授業中に教師が経験する感情とその生起状況を検討するため、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。この質的方法により授業中に教師が主観

* 福井大学大学院教育学研究科
〒910-8507 福井県福井市文京3-9-1
u-kimura@u-fukui.ac.jp

的に経験する感情とその生起状況を同定することが可能になると考えた。したがって、分析は面接データに限られるが、面接で一部の質問内容とそれに対する教師の回答には観察により得られた情報が含まれる。

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現するまで、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認知、行動、動機づけ、実践の改善との関連を動的に示すことが可能になると考えた。

2. 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名を理論的にサンプリングし (Table 1), 授業観察と面接調査を実施した。理論的サンプリングでは豊かなデータ収集とカテゴリーの洗練を目的に、Table 1 に示した5つのステップを踏んでいった。なお、本稿では倫理的配慮から、教師の名前は全て仮名で表記している。

まず、和井田 (2008) や二谷・和井田 (2007) から、協働学習・話し合い形式で授業を行う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・話し合い形式で授業を行い、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3年以上、協働学習・話し合い形式で授業を行い、それらの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・話し合い形式の授業経験年数1年の女性教師2名、小松先生と松山先生を選定した。この選定理由は、協働学習・話し合い形式の授業経験の浅い教師は授業中に不快感情を多く経験すると予測し、不快感情経験に関わるカテゴリーを洗練するため、また、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、ステップ3の小松先生は教職歴10年で中堅にさしかかる若い教師、松山先生は教職歴27年でベテラン教師と捉えられる。教職に就いてから最初の数年間、若い教師の多くは教科指導や生徒指導に悩みを抱え、教師としての自己の能力に対する自信が低く、中には早期退職を決断する者もある (Kyriacou & Kunc, 2007)。しかし、生徒との人間関係における悩みへの対処経験や授業実践の積み重ねなど、教師は経験を積むにつれて自信を高めていくとされる (e.g., Hargreaves, 2005; 都丸・庄司, 2005)。教師のバーンアウト傾向を規定する要因を検討した伊藤 (2000) でも、20代・30代の若い教師には教科指導上の悩みを抱える者が多く、それに比べて40代以上のベテラン教師は教科指導上の自己評価が高く、教職に対する「充実感」を感じていたと報告されている。そこで、続くステップでも協働学習・話し合い形式の授業経験の浅い教師を対象としながら、ステップ4では特に快感感情経験に関わるカテゴリーの洗練を目的に教職歴15年以上のベテラン教師、田辺先生と矢崎先生を選定し、ステップ5では特に不快感情経験に関わるカテゴリーの洗練を目的に、教職歴10年未満の若

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。

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。

い教師、織田先生と若平先生を選定した。

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 (説明や生徒への声かけの仕方など) と生徒が示す行為の特徴 (発言の内容、私語、居眠りなど) 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 に示した授業目標、授業方略、感情経験に関する6項目の質問を教師に提示した。また、項目③と⑤の質問中、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。なお、ステップ1で最初に面接を行った菊地先生との対話から質問内容の曖昧さ、追加すべき質問項目が見出されたため、新川先生への面接から項目④の質問内容を修正し、例示を1つ加え、項目⑥も項目④に合わせて質問内容を修正し、例示を2つ加えた。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。

3. 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。それから各切片を構成するプロパティとディメンション²を抽出し、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、各カテゴリーを「現象の構造とプロセスを把握するための枠組み」 (戈木クレイグヒル, 2006) である「パラダイム」の3層、「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、プロパティとディメンションから見たときに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。例えば、先のステップでラベルが不足するカテゴリーに次のステップで新たなラベルが追加され、カテゴリーの再編成やカテゴリー名の修正が行われた。また、

² プロパティとディメンションは、分析を記述レベルから概念レベルに進めるために、切片化したデータにラベル (名前) をつけて現象を構成するカテゴリーの特徴を把握し、さらに複数のカテゴリーを関連づけるものである。プロパティはデータの意味内容を示す視点、ディメンションはその視点から見たときの範囲である (戈木クレイグヒル, 2006)。例えば「お喋りは困ったな」って。困った。あるよね、そういうグループは (菊地先生) というデータでは、「困惑の要因: 生徒の私語」「困惑の強さの程度: 強い (二度の「困った」から)」「不快感情の対象: 生徒の行為」「状況: 協働学習」と捉えられる。括弧内の左がプロパティ、右がディメンションで、本データは「生徒の私語に対する困惑」というラベルがつけられ、(不快感情の生起)カテゴリーに属する。なお、ディメンション・プロパティ・ラベル・カテゴリーは全て概念で、上記の順で抽象度が高くなる (戈木クレイグヒル, 2006)。

しながらも、授業に臨む際には(1)授業前の予測に沿って生徒が活動するよう期待し過ぎないようにする、(2)その予測と期待から生じる授業への気負いを可能な限り抑える、であった。授業進行中には、(3)生徒間の協働探究を促進し得る水準(難し過ぎず、易し過ぎない)の課題・教材を提示する、(4)協働学習場面では生徒の活動を見て回り、活動が停滞しているグループには声をかけ、生徒同士の協働、あるいは個々の生徒の学習意欲を促進する、(5)話し合い場面では生徒の発言を繋げて授業を展開する、(6)授業内容に関する生徒の質問に対しては、「何だと思う?」などと生徒に問い返し、教科の概念や知識の説明を可能な限り生徒に任せる、であった。

Table 4 授業における教師の《感情の生起》現象：5過程の動きを示す概念とそのプロトコルデータ例

過程	カテゴリー	ラベル	語りのプロトコルデータ例	主なプロパティとディメンション
A	授業方略 【授業・学習への 専心没頭】	適度な水準の課題・教材の提示 【学習への専心没頭】	課題の設定の段階で、絶対に食いつくであろう話にするというふうにはしませんね。 最後の授業であるとき、ほとんどの生徒が文章を見てましたよね。何かしら自分で感じ取るものがあるんだよね。 あの文章でグッと見れるっていうのは、本質的なところをきちんとわかっているんだよね。そういう意味で面白かったっていうのはありますよね。 あの状況を見ると「じゃあ次は」って。そういう、次のエネルギーが蓄えられている。 そういう生徒の様子を見て「じゃあもうちょっと難しくしよう」って思ってますね。(小松先生)	課題の難易度：中 生徒の行為：学習への専心没頭 楽しみの強さの程度：中 快感情(楽しさ)の対象：生徒の行為 活力増進：中 課題の改善を導くもの：生徒の反応の良さ 改善案の具体度：中
	快感情の生起	生徒の学習への専心がもたらす楽しさ 活力の増進		
	活力・動機づけの高まり 実践の改善	生徒に与える課題の改善		
B	授業方略 【生徒間の交流】	声かけによる協働促進 【生徒間の聴き合い】	具体的に言えば「教科書を読む順番を決めてね。一番最初にあなたが読んで、それであなたが読んだら次の人を当ててね」とか、そして「当てられたらちゃんとやろうね」って言うんです。 グループでやると生徒はやっぱり「どこに書いてあるの」とかって周りの友達に聴くんですよ。 一番楽しいと感じるのは、生徒たちがみんなで協力して教科書をちゃんと読んでくれる。 上手くいっているとき、機嫌がよくなるっていうかな、楽しくなるんですけど、授業をやっている教室の上、隅から見るとどうなるかって考えてますね。自分も含めて。今やっていることが正しいのかと。 事前方針で考えていたことを生徒の状況を見てバツと変えることはあります。(新川先生)	声かけによる 高い 協働促進度：(声かけ内容の多さから) 生徒の行為：聴き合い 喜びの強さの程度：強い(「一番」から) 快感情(喜び)の対象：生徒の行為 教室の状況把握度：中 授業展開の即興度：高い(「バツ」から)
	快感情の生起	生徒間の協働に対する喜び		
	認知・思考範囲の拡張 即興的な授業展開	教室の状況把握 授業展開の即興的変更		
C	授業方略 【学習意欲の 不顕在・低下】	期待・気負いの抑制 【授業への集中低下】	生徒に期待したり気負わせないようにしている。テンション下げているでしょ。かなりローテンションですよ、他の教師に比べると。 だから、期待をしたりしている僕の身体から発散するものってあるんだろね。生徒はその期待を感じて授業に身がなかなか入らなくなっちゃうというかな。 あんまり教室の状況をコントロールしようとする気持ちが強くなると、すごく辛くなる。 教室をコントロールしようと思えば思うほど、あんまり授業できなくなる。(菊池先生)	生徒への過度な期待の抑制度：高い 生徒の行為：授業への集中低下 苦みの強さの程度：強い(「すごく」から) 不快感情(苦しみ)の対象：自己の行為 自己活動の悪化度：中
	不快感情の生起	状況把握意欲の強さがもたらす苦しみ 自己活動の悪化		
	実践の悪化			
D	授業方略 【協働の停滞】	適度な水準の教材・課題の提示 【グループ活動の停滞】	課題を投げかけたんだけど、それが難しすぎたりするとそんなに話し合いにならない。 グループで熟っちゃんっているのは、まず課題の内容が分からなくて熟っちゃんっているのがありますね。 そういう課題が不十分で、考えてくれないとか、すぐに終わっちゃったとかは辛いかな。 例えば観てもらった授業では、年号をパーって書いて答えてからグループにしないで、競争の原因がいつからかかっていうのが、どうして「ペーリーから」っていう意識が生徒に入っちゃったのかって思いました。反省しましたね。 そういうときはこちらが出す課題が弱って。資料を持って来て皆で読ませるとかにしないと。(中山先生)	課題の難易度：高過ぎ 生徒の行為：グループ活動の停滞 苦みの強さの程度：中 不快感情(苦しみ)の対象：自己の行為 反省の度合い：中 反省の具体度：高い
	不快感情の生起	生徒に与えた課題・教材の欠陥に対する苦しみ		
	授業後の反省 実践の改善	生徒に与えた課題・教材の改善		
E	授業方略 【協働の停滞】	生徒の発言を繋げる授業展開 【友人の意見不聴】	生徒が発言したときにそれをうまく繋げて、色々と補み込んで行かなくちゃいけないんですけど、それがうまく繋げられないと話し合うことが難しくなるんですね。 だから学習の中でもそれ【生徒間の聴き合い】がうまくいけたらいいと思うんですけど、上手く行かないことがあります。 展開の失敗に対する悔いはよくありますね。「こうすればよかった」って。 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。 だから失敗して悔いと思って、それで授業中に生徒が何を考えているのかわかったら、今言ったように次の展開をすぐに修正しようと思いますよ。 ただ、何が原因で生徒間で聴き合うことが出来なか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、もう少し上手い声かければそういうこと【生徒間で聴き合うことが出来なかったこと】も起きなかったかもしれないって、授業が終わった後に思うんです。(藤巻先生)	生徒の発言連鎖の促進度：低い 生徒の行為：友人の意見不聴 悔しさの強さの程度：中 不快感情(悔しさ)の対象：自己の行為 授業方略への自信度：高い 授業展開の即興度：高い(「すぐに」から)
	不快感情の生起	授業展開失敗に対する悔しさ		
	授業中の省察 即興的な授業展開	新たな授業展開方略の構想 授業展開の即興的変更		
E	授業中の省察	生徒による友人の意見不聴 原因の見極め		
	授業後の反省	声かけ方略の反省		
	授業後の反省			

Note: 過程の欄には、A: 心的報酬の即時獲得、B: 柔軟な認知と創造性の高まり、C: 悪循環、D: 反省と改善、E: 省察と軌道修正、を示した。概念を分かり易く示すため、生徒の行為を現すラベルとカテゴリーは【】で表記した。また、各過程の最後にデータを引用した教師名を()内に示した。プロトコルデータ例の【】は直前の教師の語りからの引用。

なお、協働学習場面では、生徒は4名程でグループを作り、各グループで課題を協働で遂行していた。話し合い場面では、教室の机がコの字型に配置され、生徒はグループで遂行した課題や教師によって提示された課題について学級全体で話し合いを行っていた。

そして、これら〈授業方略〉の成否と生徒が示す反応、あるいは生徒が自発的に示す行為によって教師に快/不快感情が生起し、生起した感情は異なる5つの過程で教師の認知、行動、動機づけ、実践の改善に関連していた。次節から、まず《快感情の生起》とそれが導く過程について説明し、次に《不快感情の生起》とそれが導く過程について説明する。各過程の動きを示すプロトコルデータ例はTable 4に示した。

2.1. 《快感情の生起》現象とその過程

教師が用いる〈授業方略〉のうち、授業に臨む際の“生徒への過度な期待の抑制度”“授業への気負いの抑制度”が高く、授業進行中では生徒に提示する“課題・教材の難易度”が適度に高く、“生徒への説明委託の頻度”が多く、“声かけによる協働・学習意欲促進度”が高ければ、生徒は授業への集中、自発的発言、教師の説明傾聴などの〈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〉に該当する行為を示すことになる。このような状況で、教師たちは生徒の行為もしくは自己の行為に喜び、驚き、楽しさ、心地良さ、満足感を経験していた。そして、生起した快感情は以下2つの過程で教師の認知、行動、動機づけ、実践の改善に関連していた。《快感情の生起》とそれが導く2つの過程に関わる概念のプロトコルデータ例をTable 5に示した。

Table 5 《快感情の生起》とそれに関わる概念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	主なプロパティとディメンション
快感情の生起	消極的生徒の授業参加に対する喜び	消極的な子が、こちらが「とにかくやろうよ」って言ったことで授業に参加してくれることが嬉しいですね。(新川先生)	喜びの強さの程度：中 快感情(喜び)の対象：生徒の行為
	生徒の自発的発言に対する喜び	私が投げかけたことに対して「自分はこういう関心があるんです」みたいに自発的に発言してくれるときはやっぱり嬉しいですね。(松山先生)	喜びの強さの程度：強い(「やっぱり」から) 快感情(喜び)の対象：生徒の行為
	生徒による予想外発言に対する喜び	僕が予想もしないような発言が出て来た時には「あっ、そういう見方もあったか」って、いい意味で驚きますよね。(織田先生)	驚きの強さの程度：中 快感情(驚き)の対象：生徒の行為
	生徒による教師の説明傾聴に対する喜び	私が説明しているときに見ている人が「おははは嬉しいですね」(中山先生)	喜びの強さの程度：弱い(「嬉しいは嬉しい」から) 快感情(喜び)の対象：生徒の行為
	生徒間の意見の交流に対する喜び	やっぱり嬉しいのは「4人で話し合ってください」って言ったとき、生徒たちが真剣に自分の意見を話す。(小松先生)	喜びの強さの程度：強い(「やっぱり」から) 快感情(喜び)の対象：生徒の行為
	円滑な授業展開がもたらす心地良さ	授業の展開が上手くいってるときは気持ちいいですね。(田辺先生)	心地良きの強さの程度：中 快感情(心地良き)の対象：自己の行為
	生徒との協働探究がもたらす楽しさ	子どもと一緒に考えることが一番面白い所ですね。(菊池先生)	楽しみの強さの程度：強い(「一番」から) 快感情(楽しさ)の対象：自己の行為
	生徒間の発言連鎖に対する満足感	生徒の発言を上手く繋げたときは満足感がありますよね。「切り口が見えたな」とか、「この意見に繋がれそうだな」とか。(藤巻先生)	満足感の強さの程度：中 快感情(満足感)の対象：自己の行為
	即興的対応の成功がもたらす心地良さ	「笑顔で」即興的な判断ですね、それが上手くいったときはその瞬間はかなり気持ちいいと思います。(若平先生)	心地良きの強さの程度：強い(「かなり」から) 快感情(心地良き)の対象：自己の行為
	活力の増進	嬉しい、楽しいときは元気が出るかな。ワッって、こう。生徒から元気をもらいますね。(矢崎先生)	活力増進度：高い(「ワッ」から)
活力・動機づけの高まり	授業への動機づけの高まり	やっぱり気持ち乗って来ると授業やる気がグッと出ますよね。(織田先生)	授業への動機づけの高まり度：高い(「グッと」から)
	自信の高まり	時間が無い中でプリントを作ったりするじゃないですか。それを授業でやりきれたときは楽しいし、すごい自分で自信がきますね。(新川先生)	自信の高まり度：高い(「すごい」から)
実践の改善	生徒に与える課題・教材の改善	上手くいったとか、生徒の予想外の発言から嬉しいとか、そういうことから教材の深みが分かって、それが次の授業の課題に繋がりますよね。(若平先生)	課題の改善を導くもの：生徒による予想外発言 改善案の具体度：高い
	授業展開の改善	真剣に学べる子だから、もうちょっと膨らませて、難しく、比較させたりしたらもっと面白かったなって。色々なアイデアが出てくる。(小松先生)	授業展開の改善を導くもの：生徒の学習への専心没頭 改善案の具体度：高い
認知・思考範囲の拡張	授業への集中の高まり	生徒の行動から嬉しいと思ったときは授業に集中している感覚はありますよね。(田辺先生)	集中の高まり度：中
	生徒の状況把握	気持ち乗って、生徒を見て「何か思っているのかな」ってときはヒュって当ててみて、それで生徒が「こう思うんですけど」って言うときはあります。それはやっぱり生徒を見ることによって気づくことができます。(中山先生)	生徒の状況把握度：高い
	授業展開選択数の増加	やっぱり気持ち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。あそこグループが結構いい討論しているとか、それを引き出すにはどうしたらいいか、色々な選択肢が広がる。(新川先生)	授業展開の選択数：多い
教材理解の発展	教材理解の発展	道が開けていくっていうか、「あー、こういうふうに行けばいいんだ」って。「それが教材の一番の醍醐味か」みたいなことがわかる。(菊池先生)	教材理解の発展度：高い
	新たな授業展開方略の発想	例えばその嬉しい生徒の発言から「これをやってみよう、あれをやってみよう」って本当に新しい発想が出てくることはありますよね。(松山先生)	発想した授業展開方略の新奇度：高い(「本当に」から)
	授業展開の即興的変更	そういう瞬間の判断っていうの、面白く授業をやっている、「あー今日はそれでいい」って、すぐに変えちゃう。軌道修正しちゃう。生徒もそういう方が楽しみますよね。与えられた料理だけ順番に持ってきてこれってね。(小松先生)	授業展開の即興度：高い(「すぐに」から) 生徒の授業内容への関心促進度：高い
即興的な授業展開	生徒の発言への即興的対応	集中してるときって僕も生徒も乗って、そこではあんまり僕の方で必要ないっていうか、生徒たちの意見や考えが真っ直ぐの軌道からずれたらちょっと入っていくっていうか、そこで即興的な判断と対応してるんですね。(若平先生)	授業展開の即興度：中 生徒の授業内容への関心促進度：高い

Note: プロトコルデータ例の【】は教師の表情を示す。

(1) 心的報酬の即時的獲得 (Figure 1中A) 生徒が「自発的に発言してくれるとき」、生徒から「予想もしないような発言が出てきたとき」、教師たちは喜びを経験すると共に「次へのエネルギーが貰える」、「元気が出る」、「授業へのやる気がグッと出る」など、授業への活力や動機づけが高まると語った。さらに、教師たちはそのような生徒の反応から自らの〈授業方略〉の成功を見取って楽しさ、心地良さ、満足感を経験すると共に、「自信がつかます」など、教師としての自己効力感が高まることについても語った。これらの語りから、授業中に生徒が示す〈授業・学習への専心没頭〉やく生徒間の交流から生起する快感情、特に喜びが教師の授業への〈活力・動機づけの高まり〉⁶に寄与することが示された。つまり、教師は日常の授業で自らの〈授業目標〉に関連、一致した生徒の行為から即時的に心的報酬を獲得していたと言える。そして、この心的報酬としての快感情経験が授業をより良くしようという意識を教師たちにもたらし、生徒に与える教材・課題や授業展開の改善など、「次の授業」に向けた実践の改善に結びつくことも示された。

(2) 柔軟な認知と創造性の高まり (Figure 1中B) また、教師たちは授業中に快感情を経験すると共に「授業に集中している感覚」を抱き、さらに教室全体の状況や個々の生徒の活動、心情を把握できると語った。また、教師たちは自らの予想を超えた生徒の発言から喜びや驚きを経験すると共に「教材の醍醐味がわかる」など教材理解を発展させ、授業展開の「色々な選択肢が広が」ったり、新たな授業展開方略を発想したりしていた。

したがって、授業中の快感情経験は教師の授業への〈活力・動機づけの高まり〉を導くだけでなく、教師の授業への集中や注意を高めて柔軟な認知を導き、授業展開や教材理解に関する創造的思考を引き出す〈認知・思考範囲の拡張〉をもたらし示された。そして、快感情経験とそれに伴う〈認知・思考範囲の拡張〉により教師の「瞬間の判断」が促進され、「事前方針で考えていた」授業展開を柔軟に「パッと変え」て「軌道修正」を行ったり、生徒の発言を「即興的な判断と対応」でもって繋げながら授業を展開したりする

⁶ このカテゴリーはステップ1で〈活力の増進〉と〈授業への動機づけの高まり〉に分かれていた。ステップ2以降、質問項目④を修正、追加したことで、2カテゴリーを構成するラベルが多く抽出されると共に、これらは同過程を辿ることが示された。ステップ3でもこのことが再確認されたため、2カテゴリーを統合して〈活力・動機づけの高まり〉を生成した。

などの〈即興的な授業展開〉が可能となっていた。

2.2. 《不快感情の生起》現象とその過程

次に、《快感情の生起》の過程とは逆に、教師が授業に臨む際の“生徒への過度な期待の抑制度”“授業への気負いの抑制度”が低く、授業進行中では生徒に提示する“課題・教材の難易度”が低過ぎたり高過ぎたり、あるいは“生徒への説明委託の頻度”が少なく、“声かけによる学習・協働促進度”が低い場合、生徒は私語、居眠り、教師の説明不傾聴、退屈表明、課題不遂行などの〈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〉に該当する行為を示すことがある。ただし、これらの生徒の行為は、教師が用いる〈授業方略〉の成否にかかわらず生起する場合もある。

教師たちはこのような状況で生徒の行為もしくは自己の行為にいらだち、哀しみ、不安、退屈感、落胆、苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさを経験していた。そして、生起した不快感情は以下3つの過程で教師の認知、行動、実践の改善に影響を及ぼしていた。《不快感情の生起》とそれから派生する3つの過程に関わる概念のプロトコルデータ例をTable 6に示した。

(1) 悪循環 (Figure 1中C) 教師たちは授業前の予測に沿って生徒が活動してくれるよう「もの凄く期待」し、さらに、その予測と期待を持って気負って授業に臨むと実際の生徒の活動に落胆し易く、「すごく疲れる」などと語った。感情心理学研究の知見から、不快感情が、「たとえば悲しみならばひきこもりや抑鬱、怒りならば攻撃性や心臓欠陥の病のように、種々の問題と結びつきやすい」(遠藤, 2007) ことが示されている。このことから、不快感情経験は教師の身体的消耗を引き起こすと考えられる。さらに、教師たちは特にいらだち、悲しみ、不安、落胆を強く経験し、これら“不快感情の対象”が生徒の行為であるほど、「何をやっても『これもダメだ、これもダメだ』ってなる」、「パフォーマンスが落ちて余計な一言を言いかねない」、「生徒を見ていない」などと語った。これらの語りから、不快感情経験は教師の認知や行動に関する能力を減退させ、授業中の教師の集中、パフォーマンスを低下させるなどの〈実践の悪化〉を導くことが示された。

教師に不快感情を導く生徒の〈学習意欲の不顕在・低下〉、〈協働の停滞〉という行為は授業の進行を妨げ、さらにそのような行為を示した生徒自身、あるいは周りで授業に集中している生徒の学習を阻害する可能性があり、教師にとって看過できるものではない。そこで、教師は生徒の〈学習意欲の不顕在・低下〉、〈協働

Table 6 《不快感情の生起》とそれに関わる概念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	主なプロパティとディメンション
不快感情の生起	生徒の学習意欲不顕在に対するいらだち	生徒の「黙い」とか「面倒くさい」とかはそんなに強いイライラじゃない。「こういう場合はこうか」みたいな感じで、結構冷静に。(新川先生)	いらだちの強さの程度：弱い(否定形の使用から) 不快感情(いらだち)の対象：生徒の行為
	生徒の私語に対するいらだち	生徒のお喋り、私語は少しイライラしますよね。(矢崎先生)	いらだちの強さの程度：弱い(「少し」から) 不快感情(いらだち)の対象：生徒の行為
	生徒の居眠りに対する哀しみ	せっかくこの時間、わざわざ学校来て寝ちゃったのって「もったいないなあ」っていう哀しみですかね。(若平先生)	哀しみの強さの程度：中 不快感情(哀しみ)の対象：生徒の行為
	教材研究不十分がもたらす不安	教材研究が十分でない授業の中で手探りでやらなければいけないのでかなり不安は出て来ますよね。(織田先生)	不安の強さの程度：強い(「かなり」から) 不快感情(不安)の対象：自己の行為
	授業展開失敗がもたらす退屈感	生徒が出た違いはその後に取り上げたのですか？>うん。次の授業で取り上げたけど、やってあまり面白くないよね。なんか、遠い昔の話をしたい。(菊地先生)	退屈感の強さの程度：中 不快感情(退屈感)の対象：自己の行為
	生徒による授業内容に無関係な発言がもたらす落胆	「昨日のテレビで」とか、そういうので突然ガッって変えられたりとかすることはたまにありますね。「はあ」とか、落ち込みますね。(小松先生)	落胆の強さの程度：強い(「落ち込み」から) 不快感情(落胆)の対象：生徒の行為
	授業展開失敗がもたらす苦しみ	授業の展開が上手く行かなかったときは苦しいし、反省しますね。(中山先生)	苦しみの強さの程度：中 不快感情(苦しみ)の対象：自己の行為
	生徒間の協働停滞に対する困惑	グループの中で一人で別の世界に入っているとか、そうやって活動が停滞しているっていうのは「困ったな」と感じ。(松山先生)	困惑の強さの程度：中 不快感情(困惑)の対象：生徒の行為
	生徒に与えた課題・教材の欠陥に対する罪悪感	教材の質ですよ。どんな資料が用意できたかとか、どんな切り口で見えたかとか、「これはダメだろう」というのは実際にやってもそうなりますね。生徒の反応でわかりますね。「ごめんね」という感じです。(藤巻先生)	罪悪感の強さの程度：中 不快感情(罪悪感)の対象：自己の行為
	説明過多に対する悔しき	子どもから発言が出て来ないという僕が嫌ってしま。それは本当に後悔します。(田辺先生)	悔しきの強さの程度：強い(「本当に」から) 不快感情(悔しき)の対象：自己の行為
実践の悪化	自己活動の悪化	ネガティブバイラルになりますよね。ぐるぐるぐる回って何をやっても「これもダメだ、これもダメだ」って。イライラしているとか「次はこういうふうにしてこう」っていうのは繋がりにくくなる。(織田先生)	自己活動の悪化度：高い (「何をやっても」から)
	パフォーマンスの低下	ムカッと来たときがあって、その子にだけ意識が集中しちゃうじゃないですか。そうなっちゃうとグッとパフォーマンスが落ちて余計な一言を言いかねない。(松山先生)	パフォーマンス低下率：高い(「グッと」から)
	生徒の状況把握不可	結構、気持ちが不快なときって生徒を見ていないんだと思うんですよ。(小松先生)	生徒の状況把握度：低い
授業後の反省	疲労感の生起	もの凄く期待してわって落ちるとか、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)	疲労感：強い(「すごく」から)
	生徒に与えた課題・教材の反省	やっぱり生徒が協働で学ぶために上手いテーマを設定できなかったんだなって反省しますよ。(矢崎先生)	反省の度合い：中 反省の具体度：高い
	授業展開の反省	授業展開の仕方に失敗したときはひたすら反省ですね。「あー、終わっちゃった」とか「空欄の穴埋めで終わっちゃった」とか、そういうことになりますよね。(若平先生)	反省の度合い：強い(「ひたすら」から) 反省の具体度：高い
実践の改善	説明方略の反省	だから僕が説明し過ぎちゃった授業では、「もっと何で生徒に任せないだろう」とか、反省しますよ。(新川先生)	反省の度合い：中 反省の具体度：高い
	生徒に与える課題・教材の改善	失敗から反省したときは今度はこういう課題を出そうとかしますね。(田辺先生)	反省の活かし方：生徒に与える課題の改善 改善案の具体度：中
	授業展開の改善	考えることは、プリントに記述することほっと減らしたりとか、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。(中山先生)	反省の活かし方：授業展開の改善 改善案の具体度：高い
授業中の省察	割り切り	でも、自分もそういうこと「違う勉強をすること」やった記憶もあるし、大した意味もないかな。だから100%とはいかなくていいのかな・・・ちょっと。(小松先生)	割り切り度：低い(「ちょっと」から)
	生徒の授業参加促進方略の提案	「この子は今、どういう気持ちなんだろう」って考えますね。そして、その子が少しでも授業に参加するにはどんな手だてがいるかって思いますね。(新川先生)	生徒の心情への理解度：中 授業方略への着目度：高い
	生徒の関心の見取り	困ったときはまず生徒の状況を見ますね。「何で関心をもって聞いてくれないだろう」とか。「なんとかなさなくちゃ」って考えます。でも問題の原因が把握できないと次に繋がらないっていう感覚はありますね。(織田先生)	生徒の関心への理解度：低い 授業方略への着目度：中(問題点が不明)
即興的な授業展開	授業展開の省察	あと、進め方の順序で「こういうやり方じゃダメなんだ。こっちなんだ」って気づいたときにはメモをするんです。(中山先生)	授業方略への着目度：高い
	生徒に与えた課題・教材の省察	苦しい気持ちが課題の問題を気づかせてもらう。授業をやっている中で。(小松先生)	授業方略への着目度：高い
	授業展開の即興的変更	感情でいうと、「あー苦しい苦しい苦しい」で、生徒が聴いてくれない。「じゃあ説明をやめてグループにしよう」ってなる。そこですぐに切り替えてしまう。(若平先生)	授業展開の即興度：高い(「すぐに」から)
生徒に与える課題の即興的変更	ダメなときはすぐ「こっちやって」って、それはもう授業やっていると、生徒の反応や活動が鈍かったら、「課題の提示の仕方が悪いんだろな」って思って変えてしまう。(新川先生)	授業展開の即興度：高い(「すぐ」から)	
生徒の発言への即興的対応	だから、上手く行かないって思ったときはある程度、生徒の発言に沿って自由にその場で攻略していくこうとしますね。(藤巻先生)	授業展開の即興度：中(「ある程度」から)	

Note: プロトコルデータ例の [] は直前の教師の語りからの引用、| は表情、< > は調査者の質問、「・・・」は発話の間を示す。

の停滞)を改善するために授業内容に応じて様々な〈授業方略〉を駆使することになる。しかし、生じた不快感情が教師の身体的消耗や認知能力の低下などの〈実践の悪化〉を導いている場合には教師が用いる〈授業方略〉の精度が落ち、織田先生が「ネガティブスパイラル」と比喻したように、教師が「何をやっても」生徒の行為が改善されない場合がある。その結果、教師は授業中に不快感情を繰り返し経験する悪循環に陥ってしまう可能性が示唆される。

(2) 反省と改善 (Figure 1 中D) 教師が生徒の〈協働の停滞〉や〈学習意欲の不顕在・低下〉から経験する不快感情のうち、特にいらだち、悲しみ、不安、落胆が〈実践の悪化〉を導く一方で、苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさが〈授業後の反省〉を促していた。例えば、教師たちは、グループ活動中に生徒同士で私語を始めたり、課題に協働で取り組まなかったりしたときに苦しみや困惑を経験し、その原因を自らが生徒に与えた「課題の水準」にあると反省していた。また、教師たちは授業内容の説明をし過ぎたり、生徒間の協働を促進するには不適切な水準の課題を提示したり、協働が停滞したグループへの声かけを怠ったりしたとき、自己の行為に苦しみ、罪悪感、悔しさを経験していた。特に、生徒がこれら〈協働の停滞〉を示す状況で不快感情を経験することは、生徒間の聴き合う・学び合う関係形成を〈授業目標〉に掲げる教師の特徴と考えられる。

教師たちはこのような状況で経験する苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさから、生徒に与えた課題・教材や授業展開の仕方、説明や声かけ方略を反省し、その反省を次の〈実践の改善〉に活かしていた。ただし、教師が授業を反省した際、生徒の〈学習意欲の不顕在・低下〉や〈協働の停滞〉への“割り切り度”が中から低い場合に限って〈実践の改善〉が可能となっていた。つまり、そのような生徒の行為が生じたのを生徒側の問題と割り切ってしまうと〈授業後の反省〉は活かされず、教師は〈授業方略〉を改善したり、新たな〈授業方略〉を構想したりするのが困難になると考えられる。

(3) 省察と軌道修正 (Figure 1 中E) 教師は苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさの経験から〈授業後の反省〉と〈実践の改善〉を行うことが示された。しかし、教師は「行為についての省察」から授業を振り返り反省するだけでなく、「行為の中の省察」により授業中に生じる複雑な状況に対処し、瞬間的な判断を行うとの指摘がある(秋田, 1996)。この指摘から、苦しみや困惑などの経験は教師の〈授業後の反省〉だけでなく授業中の省察過程にも関連していると推察される。この推察に基づい

た質問をステップ1の後半から行ったところ、教師たちは生徒の〈学習意欲の不顕在・低下〉や〈協働の停滞〉に苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさを経験した際、生徒の心情や関心、グループ活動が停滞した原因を見積もるなど、まず生徒の状況を把握しようと努めていたことが示された。そして、教師たちはこれらの見積もりから、生徒の授業参加を促進する方略を思案したり、提示した課題・教材や授業展開の問題点を理解したりしていた。この結果から、苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさの経験が〈授業中の省察〉も促すことが示された。

そして、教師たちは〈授業中の省察〉により生徒の心情や関心を理解し、〈授業方略〉の問題点に気づくことで、事前に計画した授業展開や生徒に与える課題を即座に変更したり、「生徒の発言に沿って」授業を展開したりするなどの〈即興的な授業展開〉が可能となっていた。しかし、生徒の心情や関心、〈授業方略〉の問題点を教師が十分に理解できない場合には〈即興的な授業展開〉は行われぬことも示された。ただし、授業中に省察した事柄を教師は〈授業後の反省〉に繋げ、それを〈実践の改善〉に活かすことは可能であった。

以上より、苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさといった不快感情経験が教師の〈授業中の省察〉と瞬間的な意思決定を促進し、〈即興的な授業展開〉を導くことが示された。すなわち、授業中の快/不快感情経験はそれぞれ異なる過程で〈即興的な授業展開〉の実行に寄与し、教師の実践的思考様式の特徴である「即興性」(佐藤, 1997)を導くことが示された。

2.3. 混在した感情

《感情の生起》現象モデルは、教師が生徒もしくは自己の行為に対して感情を経験することを示すと同時に、授業中のある特定の状況では、自己と生徒の行為に対して異なる感情を混在して経験することも示している。このような混在した感情経験は Table 7 に示したプロトコルデータ例から読み取れる。例えば、菊地先生は授業内容の説明をする状況で、生徒が説明を傾聴して

⁷ このカテゴリーはステップ1の前半、菊地先生の面接データからは生成されていない。これは、筆者が「行為の中の省察」と感情との関連を想定しておらず、この点を菊地先生から十分に聴き取れなかったためである。ただし、菊地先生のデータ分析から〈授業後の反省〉が生成されたことで、《不快感情の生起》から〈即興的な授業展開〉を繋ぐプロパティ及びカテゴリーが想定され(理論的比較)、ステップ1の後半、新川先生の面接から質問項目を修正したことで〈授業中の省察〉が生成された。本カテゴリーはステップ3で構成ラベルがほぼ出そろい、ステップ4、5で精緻化された。

Table 7 授業の特定状況における教師の混在した感情経験を示すプロトコルデータ例

状況(場面)	対象行為	感情	語りのプロトコルデータ例	
教師の説明	生徒の行為	説明傾聴	喜び	嬉しいは嬉しい。話を聞いてくれるっていうのは、それはすごく嬉しいですよ。でも・・・。
	教師の行為	説明過多	悔しさ	<説明をし過ぎると悔いが残る?>うん、その通りですね。嬉しいけどやり過ぎるとちょっと。(菊地先生)
協働学習	生徒の行為	協働への抵抗	困惑	やっぱり一番最初の、机をつけるときのあの抵抗は困りますよね。
	教師の行為	声かけによる対応方略	不安	ただね、声をかけて上手く行かなかったら「どうしよう」っていうね、「どういふふうに対応したらいいんだ」っていう不安もあるんですね、やっぱり。(新川先生)
話し合い	生徒の行為	友人の意見不傾聴	苦しみ	完全に友達の見聞を聞いてない子がいますよね。授業が離れちゃってるんですね。そういうときは辛いですよね。本当に辛いですよね。
	教師の行為	声かけ不十分	悔しさ	でも半ば、ちょっとうまく聴くってことに誘導できなかった悔しさもあるんですね。(藤巻先生)
協働学習	生徒の行為	集中欠如	いらだち	やっぱり生徒がグループ活動に集中していないときに少しイライラします。
	教師の行為	課題の提示	苦しみ	ただ、そういう考えてくれないとか、集中してないとかは課題の問題なので、辛いかな。(中山先生)
授業全般	生徒の行為	授業不参加	哀しみ	違う勉強をされてしまうと相当ショックですね。聴くに値しない、やるに値しないって感じで、イライラではない。自分をこう全否定された感じで哀しいですね。
	教師の行為	教材の提示	罪悪感	態度はよくはないけど自分が出した教材にも半々ですね。申し訳ないって気持ちになります。(小松先生)
授業全般	生徒の行為	ふざけ	いらだち	生徒がふざけて遊んでいるのには頭に来ます。「なぜに」ってイライラしますよね。
	教師の行為	授業展開の失敗	苦しみ	でもそのふざけが、自分の授業の展開の仕方によってそういうふうな結果になってしまっている、例えば退屈しちゃっているとかだと苦しいですね。(織田先生)
授業全般	生徒の行為	居眠り	いらだち	居眠りね、机に伏せる、うん、「残念だなあ」って。哀しいですよ。
	教師の行為	課題の提示	罪悪感	でも寝ちゃうのは一方で「僕が出した課題が興味をくすぐってないなあ」っていう、申し訳ない気持ちもあります。(若平先生)

くれることに「嬉しい」と語ったが、続けて「でも…」と逆説の言葉を用いた。そこで筆者が「説明をし過ぎると悔いが残る?」と尋ねたところ、菊地先生は「その通りですね。嬉しいけどやり過ぎるとちょっと」と語った。つまり、自ら(教師)が説明する状況で、菊地先生は生徒による説明傾聴に喜びを経験すると共に、自身の説明が多くなると悔しさを混在して経験するのである。他教師のデータは全て《不快感情の生起》に関するものであるが、彼らも授業中の特定の状況で生徒と自己、双方の行為に対して異なる不快感情を混在して経験していたことが示されている。

また、菊地先生は、生徒が問いかけに対して「関係ねーよ」などと言って学習への抵抗を示すことに「それは面白いと思う」と楽しさを経験すると語った。本研究のデータから、このような生徒の行為は菊地先生に困惑や苦しみを導くと推察される。しかし、菊地先生は続けて「それを彼らがどうやって破っていくのかなって感じがですね」と語ったことから、生徒が授業に参加すること、学習に没頭することに抵抗するのを、生徒の成長という長期的視点から楽しみな行為と捉えていたと推察される。したがって、菊地先生は生徒の学習への抵抗に苦しみや困惑を経験するが、それらの感情よりも強く楽しさを経験すると考えられる。

また、喜びや哀しみは瞬間的に生起し消失する感情であるが、楽しさや心地良さ、苦しみや悔しさは喜びなどと比較すると持続的な感情である(北村, 2006)。このことから、授業中、教師は持続的な感情を経験しながら瞬間的に生起する感情を混在して経験すると推察

される。例えば Table 5 のデータを参照すると、教師たちは、話し合い場面で生徒と協働で課題を探究することに楽しさを強く経験していた。この協働探究の際、生徒が教師にとって予想外の発言を行い、新たな視点や解釈を提示し、生徒間で意見の交流が活発になされれば、教師は楽しさを持続的に経験しながら、瞬間的に喜びを混在して経験していた可能性がある。

総合考察

本研究では、生徒間の学び合う関係形成を授業目標に掲げる高校教師10名に面接調査を実施し、授業中に教師が経験する感情とその生起状況、及び感情と認知、行動、動機づけとの関連を分析した。そして、教職の専門性として説明されてきた授業中の教師の意思決定、省察過程、実践的思考様式、さらに実践の改善に感情がどのような役割を担っているかを検討した。その結果、以下の知見が得られた。

第1に、プロトコルデータの分析から、教師は生徒の行為に対して感情を経験するだけでなく、自らが用いた授業方略の成否という、自己の行為に対しても感情を経験することが示された。また、感情の生起過程において、教師は授業中に生じた状況(生徒が示した行為、自己が用いた授業方略の成否)を自らが授業に掲げる目標に基づいて評価・判断しており、この評価・判断によって教師が主観的に経験する感情の快/不快の質が決定されると示唆された。

第2に、教師は授業中の特定状況で異なる感情を混在して経験することが示された。これは以下3つのい

ずれかの理由によると推察された。(1)教師は生徒の行為に対して感情を経験しながら、生徒の行為を媒介にして自らが用いる授業方略の成否を判断するため、(2)教師が授業に掲げる目標に不一致な行為を生徒が示しても、生徒の成長という長期的視点からそのような行為を肯定的に評価することがあるため、(3)教師が経験する感情の種類による持続時間の相違のため、である。これらの理由から、教師は混在した感情を経験することで、生徒が授業中に示す様々な行為を「生徒の日常的な学ぶ姿」としてステレオタイプ化した一元的あるいは一時的な見方で評価、判断するのではなく、自らの実践の在り方との関連や生徒の変容可能性など、多元的あるいは長期的な見方で評価、判断することが可能となる。このような評価、判断によって、教師は実践を洗練、省察、改善する機会を得ると考えられる。

そして、分析から生成された現象モデルにより、教師が授業中に経験する快／不快の様々な感情は、心的報酬の即時的獲得、柔軟な認知と創造性の高まり、悪循環、反省と改善、省察と軌道修正、という5つの過程で教師自身の認知、行動、動機づけ、実践の改善に関連することが示された。

教師は、自らが授業に掲げる目標に一致する生徒の行為に喜び、驚き、楽しさ、心地良さ、満足感を体験し、これら快感情経験が教師の授業への活力と動機づけを高め、実践をより良く改善していこうとする意識をもたらしていた。Lortie (1975)の研究では、教師が喜びや誇りを体験する事例として学級全体の成績の向上や卒業生の感謝という授業外の出来事が主に挙げられ、授業中では教師に困難と見なされた生徒が授業や学習に関心を示す「劇的な成功例」のみが挙げられていた。本研究の教師も「消極的」と見なす生徒、あるいは個人的問題を抱える生徒の授業参加に喜びを経験していたが、それ以上に日常の授業で生徒が示す行為、例えば自発的な発言、授業に集中する態度に喜びを経験し、さらに生徒間で意見を交流して議論が活発に展開すること、生徒と共に課題を探究することなどに楽しさや心地よさを体験していた。この結果から、教師は授業中に生徒が示す様々な行為から即時的に、そして多くの心的報酬を獲得していると考えられる。

また、教師は快感情経験に伴って授業への集中を高め、生徒と自分自身を含めた教室全体の状況、あるいは個々の生徒の心情を把握したり、教材理解を発展させて新たな授業展開の方略を発想したりすることが示された。このことから、授業中の快感情経験は教師に柔軟な認知と創造的思考をもたらすと考えられる。そ

して、教師はこの柔軟な認知と創造的思考に基づいて即興的に授業を展開し、例えば、生徒の発言や反応の意味を授業内容に結びつけて理解、解釈し、それらに即興的に対応しながら授業を展開したり、ときに授業前に立てた計画と異なる授業展開を新たに創造し、それを柔軟に実行したりすることが可能になる。

一方、教師は、自らが授業に掲げる目標に不一致な生徒の行為に不快感情を経験し、特にいらだち、哀しみ、落胆が教師の身体的消耗、活動の悪化、生徒の状況が見えなくなるなどの認知能力の低下を引き起こすことが示された。さらに、この不快感情経験がもたらす身体、行動、認知への否定的影響から教師の授業方略の精度も低下し、その結果、生徒は教師の授業目標に不一致な行為を示し続け、教師は授業中に不快感情を繰り返し経験してしまう悪循環に陥る可能性が示唆された。ただし、教師が経験する不快感情のうち、苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさが授業後の反省と授業中の省察過程に関連しており、授業後では次の授業に向けた実践の改善案の構想を、授業中では快感情が導く過程と同様に、即興的に授業を展開することを可能にしていた。このような現象が起こるのは、苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさが「自己意識感情」であるためと思われる。Lewis (1992)によると、半ば無意識的に生起する喜び、怒り、哀しみに比べて、苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさが「内省」を必要とする自己意識的で複雑な感情とされる。この自己意識感情の生起過程で行われる「内省」が、教師の「反省的实践」(佐藤, 1997)を支えているといえよう。したがって、教師が授業を深く反省、省察し、実践の問題点に気づきそれを改善していくためには、授業に掲げる目標に不一致な行為を生徒が示した際、その原因を生徒の問題ではなく自らが用いた授業方略の問題と捉え、そこで生起する自己意識感情を実践の改善に寄与するものと意味づけ、活用することが有用であると考えられる。

また、教師が実践の改善を絶えず行っていくことを専門的発達過程と考え、多くの若い教師が授業で経験する悩み(困惑)や苦しきは彼らの専門的発達を促進する重要経験と捉えられ、熟練教師にとっても、自己意識感情の経験が生涯に渡る持続的な専門的発達を導くと考えられる。このことから、本研究の知見は、教師の生涯に渡る学習と成長を支援し、専門的発達を促す教師教育分野に寄与するものと考えられる。例えば、教師が授業中に経験した感情(特に自己意識感情)を他者(同僚、教員志望の学生、教育研究者など)に語ることで丁寧振り返り、自らの意識に顕在化して実践を変容、

改善していく機会を保証する、このような教師教育の方法あるいはカリキュラムを構築できるだろう。

最後に本研究の限界と課題を述べる。第1に、本研究では教師への面接調査から得られたデータに基づき、授業中に教師が主観的に経験する感情とその生起状況を分析、検討した。しかし、本研究で捉えたのはあくまで授業を対象とした教師の回顧的な(振り返りの)感情経験であり、授業進行中に教師に生起する感情ではない。このような授業進行中の教師の感情を捉えるためには、生理学的指標(心拍速度、皮膚電位反応、脳波など)や行動・認知指標(表情・姿勢などの変化)による測定方法が考えられる(木村・樺, 2006)。しかし、前者の方法では測定機器を教師の身体につける必要があることから、実践研究で実施するには教師に負担をかけることとなり、生徒にも日常と異なる授業と学習を強いてしまう倫理的問題が生じる可能性がある。さらに生理学的指標は感情の快／不快を客観的に推測するのに適しているが、感情は社会文化的に生起する個人の主観的経験であるため、そのみで個人(教師)に生起する様々な感情を定義することは難しい(船橋, 2007)。一方、後者の方法では、教師に生起する感情を「表出」の観点から観察により捉えることとなり実践研究に適しており、さらに面接では把握しづらいであろう、教師にとって無意識的、無自覚的に生起する感情も測定することが可能であると思われる。ただし、感情表出は意識的な制御が可能であるため(大淵, 2005)、教師が表情や姿勢を媒介にして感情を表出したとしても、それが本当に教師に生起した感情であるかを客観的に判断するのは難しい。したがって、授業進行中の教師の感情を可能な限り正確に捉えるには、授業観察から教師が表出する感情を測定し、その測定結果を面接によって引き出す教師の自己報告(語り)と照合する必要がある。

第2に、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、彼らの語りから教師の《感情の生起》現象モデルとその5つの過程を捉えた。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。そこで今後は、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もちろん必須であり、さらにモデルの適用範囲を広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、本研究の教師と異なる学校種、授業目標に掲げる教師では異なる現象モデルが生成される可能性がある。特に、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。そのため、異なる目標を授業に掲げる教師間では、授業中に経験する感情とその生起状況も異なると推察される。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して現象モデルを生成すると共に、その結果を本研究の結果と比較して、異なる授業目標に掲げる教師間の感情経験の相違点を検討することが課題となる。

発展的な課題として、授業における教師の快感情経験に焦点を絞った研究を行うことが挙げられる。先行研究では教師の罪悪感や悩みといった不快感情経験の性質や機能がよく究明され、本研究でも授業中のいらだちや不安などの経験が教師の実践を悪化させ、苦しみや困惑などの経験が授業後の反省と授業中の省察、実践の改善に寄与することが示された。その一方で、喜びや楽しさなど快感情経験が教師の授業への活力と動機づけを高めて実践の改善に結びつくと共に、授業中の柔軟な認知と創造的思考を教師に導くことが新たに示された。つまり、快感情経験は教師の実践、専門家としての発達過程に肯定的な影響を及ぼしていると考えられる。しかし、本研究では授業における教師の感情経験の現象モデル生成を目的としたため、快感情経験に関する詳細な検討は行えなかった。そこで、教師が快感情を経験する授業では、教師と生徒はどのような相互作用を行っているか、そして教師は授業中の快感情経験をどのように意味づけ、専門的発達に結びつけていくのかを検討することを今後の課題としたい。

引用文献

- 秋田喜代美 (1996). 教師教育における「省察」概念の展開 森田尚人・藤田英典・黒崎 勲・片桐芳雄・佐藤 学(編) 教育と市場 (pp.451-467) 世織書房
- 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
- 船橋新太郎 (2007). 感情の神経科学 藤田和生(編) 感情科学 (pp. 85-110) 京都大学学術出版会
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teacher, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes

- ages : Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- 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.
- (Ito, M. (2000). Burnout among teachers : Teaching experience and type of teacher. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 48, 12-20.)
- 木村 晴・榎 美知子 (2006). 感情の研究法 北村英哉・木村 晴(編) 感情研究の新展開 (pp.43-64) ナカニシヤ出版
- 北村英哉 (2006). 感情研究の新たな意義 北村英哉・木村 晴(編) 感情研究の新展開 (pp.3-19) ナカニシヤ出版
- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246-1257.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York : Oxford University Press.
- Lewis, M. (1992). *Shame : The exposed self*. New York : Free Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher : A sociological study*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- 丸野俊一 (2005). 授業の効果を上げる 高垣マユミ(編) 授業デザインの最前線—理論と実践をつなぐ知のコラボレーション—(pp.123-157) 北大路書房
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling : The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- 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, CA : University of California Press.
- Oatley, K. (1987). *Cognitive science and the understanding of emotion*. London : Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care" : Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- 大淵憲一 (2005). 感情と人間関係の制御 畑山俊輝(編) 感情心理学パースペクティブ (pp.2-10) 北大路書房
- 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
- Shavelson, R., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- 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, 24-27.
- 高浦勝義 (1997). 教室の中の高校教育改革 菊池栄治(編) 高校教育改革の総合的研究 (pp.111-129) 多賀出版
- 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. (Tomaru, K., & Shoji, I. (2005). Middle-school teachers' troubled feelings about their relations with their students : Modification of teachers' concerns. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 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

謝 辞

本研究にご協力頂き、授業中の感情経験を語って下さった10名の先生に心より感謝申し上げます。また、10名の先生がそれぞれ勤務する学校の校長先生、全ての先生、学校職員、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、ならびに研究室の皆様にも心より感謝申し上げます。

(2009.1.15 受稿, '10.4.21 受理)

How Do Emotions of High School Teachers in Collaborative Learning Classes Relate to Their Professionalism ? A Grounded-Theory Based Phenomenon Model

YUU KIMURA (UNIVERSITY OF FUKUI) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2010, 58, 464-479

In the present study, 10 high school teachers were interviewed in order to examine how emotions experienced by those teachers when teaching relate to the cognitions, actions, and motivations that underlie their professionalism. The data were analyzed using the grounded theory approach. The phenomenon of emerging emotions was described. The teachers' emotions emerged from a complex mechanism involving their teaching strategies and their students' behavior, resulting in mixed emotions that depended on the situation. In the phenomenon model that was generated, 5 patterns were identified : immediate achievement of psychic rewards, emergence of flexible cognitions and creative thoughts, negative feedback loops, reflections following teaching that led to improvements, and reflections during teaching and changing paths. Those patterns were based on the kind, strength, and objects of the teachers' emotions. Positive emotions heightened teachers' energy, motivation, and concentration, and promoted improvements in their practice, immediate decision-making, and creative thinking. Negative emotions reduced the teachers' physical and cognitive potential. However, self-conscious emotions promoted reflection both during and following teaching, and enabled the teachers to improve their practice and enrich their classes through improvisation.

Key Words : emotions when teaching, teachers' professionalism, psychic rewards, grounded theory approach, high school teachers