

How the Emotions of Teachers Influence Their Autonomous Professional Development: The Cognitive Appraisal Style Used by High School Teachers with Different Teaching Goals

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-11-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 木村, 優, Kimura, Yuu メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/8017

授業における感情経験が教師の自律的な専門的発達に及ぼす影響 —異なる授業目標を掲げる高校教師の認知評価様式に着目して—

木村 優^{*1}

本研究は、授業中の感情経験が教師の自律的な専門的発達に及ぼす影響を検討するため、異なる授業目標を掲げる高校教師2名に面接調査を実施した。授業の特定状況に対する認知評価様式から両者の感情経験を比較した結果、生徒の学習意欲喚起を授業目標に掲げる教師は教師-生徒間対話成立可能性で状況評価し、生徒の消極的授業参加行動の生起原因を生徒に帰属していらだちや退屈を経験する傾向が示された。一方、生徒間の学び合う関係形成を授業目標に掲げる教師は生徒間対話成立可能性で状況評価し、生徒の消極的授業参加行動の生起原因を自己に帰属して苦しみや困惑を経験する傾向が示された。ただし、教師2名は生徒の行為から生起する快感情、授業方略の失敗から生起する自己意識感情により実践の省察を行っていたことから、教師はそれぞれ個別の学級生徒の学習と成長に責任を負う自律性を維持しながら、感情経験を手がかりにして専門的発達を遂げると示唆された。

キーワード： 教師の感情, 省察, 自律性, 専門的発達, 認知評価理論, 高等学校

1. 問題と目的

教師は授業における生徒との相互作用から生起する様々な感情(情動: emotion)を手がかりにしながら実践を行い、生徒に対する見方や接し方を変容させたり、授業方略を改善したりしている(都丸・庄司, 2005; 木村, 2010)。したがって、実践過程における教師の感情は、認知や思考、あるいは専門的発達に影響を及ぼす重要経験と指摘されている(e.g., Hargreaves, 2000; Day & Leitch, 2001)。このことから、多くの教育研究者が、実践過程で生起する特定の感情が教師の心理過程や行動に及ぼす影響を検討してきた。

例えば、河村・鈴木・岩井(2004)は、中学校教師104名への質問紙調査から、生徒指導中に教師に不快感¹⁾が生起する具体的場面を同定し、不快感が指導行動に及ぼす影響を検討した。その結果、生徒の態度が反抗的な対決場面、生徒が教師を蔑む軽視場面、教師に不快感が生起し易いと示唆されている。また、複数生徒がいる集団場面、生徒個人との対決場面、教師は不快感を強く経験し、教師の不快感が強いほど指導による介入行動も比例して強くなると示唆されている。

また、都丸・庄司(2005)は中学校教師290名への質問紙調査から、教師が生徒との人間関係で悩みを経験する“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方略として“認知変容”を用い、生徒に対す

る見方や接し方を変容させたことから、悩みの経験が教師の専門的発達の契機となると示唆されている。

このように、実践過程において生起する感情が、教師自身の認知や行動に影響を及ぼすことが先行研究により示されてきた。しかし、先行研究の多くは、感情が教師の認知や行動に及ぼす影響を検討する目的から、教師が特定の感情を経験するであろう“共通状況”を指定し、標本抽出した多数の教師がその状況下でどのような感情を経験したのかを同定する分析手法を採っている。つまり、先行研究では、“共通”とされる状況、正確に言えば“類似状況”で教師個人々に生起する感情がデータの1事例として扱われ、そこでの少数事例は例外として捨棄されてしまう。そのため、教師個人々の主観的経験としての感情が自律的な発達過程に及ぼす影響についての微視的な検討は行われていない。

稲垣(2006)によると、“授業は決められた手続きの履修や、ルーティンワークではなく、教師の持ち味や創造性が生かされる仕事で”(p.171)ある。つまり、授業は教師個人々の責任に基づいた判断、選択によって自律的に構成、再構成される。したがって、教師個人々の自律的な実践過程あるいは専門的発達過程に、感情がいかなる影響を及ぼすのかを検討する必要がある。

また、標本抽出された全ての教師が授業の類似状況で同質の感情を経験するわけではない。感情の“認知評価理論”(Lazarus, 1991)によると、感情は、環境(状況、出来事)との交流を個人が認知評価する過程を通して生起する社会的構成物であり、そこでまず評価基準と

*1 福井大学 (〒910-8507 福井県福井市文京3-9-1)

して参照されるのが状況に対する個人の目標とされる。これは“一次評価”と呼ばれ、状況が個人の目標にどの程度関連するのかを評価する“目標関連性”と、状況が個人の目標達成を促進/妨害するのかを評価する“目標一致性”の2つがある²⁾。さらに、生じた感情の質は、状況を生み出した責任の主体を判断する“責任性”、状況に対する自己の解決能力を評価する“対処能力”、状況が自己の目標に一致するものに変異するか否かを評価する“未来期待”の3次元の“二次評価”によって決定される(Lazarus, 1991)。したがって、教師個々人が授業に掲げる目標³⁾と、その目標に基づいた状況に対する認知評価様式の相違によって、授業の類似状況で異なる感情を経験する可能性がある。例えば、生徒の居眠りが教師の授業目標に不一致な場合(一次評価:目標一致性)、ある教師は、その責任が生徒自身にあると認知評価して怒りを感じ、別の教師は、その責任を自らが提示した教材や課題の問題にあると認知評価して罪悪感を覚えるかもしれない(二次評価:責任性)。

以上を踏まえ、本研究では、同年代、同教科(社会科)、学校規模(生徒数)と生徒の学力水準(大学進学者数)が類似した高校に勤務するが、異なる授業目標を掲げる教師2名に面接調査を実施する。そして、授業中に起こる様々な状況に対する認知評価様式に着目して、彼らが経験する感情とその生起状況、生じた感情に対する主観的な意味づけ方を比較し、その相違点と共通点を分析する。この比較分析から、教師たちがそれぞれ感情を手がかりに実践を改善、洗練していく過程を描出し、教師の専門家としての固有性、自律的な発達過程を明らかにすると共に、教師の感情を研究するための方法論上の課題を示すことを目的に定める。高校・社会科教師を対象としたのは以下の理由による。

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、近年では、高校・社会科の“暗記主義”への反省から、教師と生徒との発話のやりとり、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、現在の高校・社会科の授業では教師-生徒間の発話(相互作用)が多く、授業中に教師が経験する感情も豊か

であると推察され、教師の感情生起状況を明確に把握できると考え、高校・社会科教師を本研究対象とした。

2. 方法

2-1. 研究協力者の選定

本研究の目的に従い、性別、担当教科が社会科で、教職歴、勤務校の特性が類似するが、授業形式の異なる高校教師2名、石川先生と菊地先生に研究協力を依頼した。協力者選定の際に授業形式に着目したのは、協働学習授業における教師の感情経験を分析、検討した木村(2010)により、授業目標が授業方略および形式を規定する1要因と示唆されるためである。教師2名の各情報をTable 1に示す。石川先生は講義形式を中心に、菊地先生は協働学習形式を中心に授業を行っていた。なお、倫理的配慮から本稿における教師と生徒の名前は全て仮名で表記し、教師2名および各学校長にはデータ公表許可を調査前に得ている。

Table 1 研究協力者の情報

	性別	教科	教職歴	勤務校	主な授業形式
石川先生	男性	社会科(世界史)	23年	私立中堅校	講義形式
菊地先生	男性	社会科(地理)	21年	公立中堅校	協働学習形式

2-2. 調査方法と分析方法

(1) 授業観察に基づく面接

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目的から、授業観察によって教師の実践の特徴や生徒が示す行為を把握し、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、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具体的に同定することが可能になると考えた。

2008年2月から5月にかけて、教師2名の授業を4回ずつ観察した。授業はビデオカメラ、ICレコーダー、フィールドメモで記録し、プリント教材も補助資料として収集した。なお、教師2名に対して調査に先立つ面接、2回の予備観察を行い、主な授業形式が異なることを確認した。本観察に基づき、授業観察4回が全て終了した後に半構造化面接を約1時間、教師2名に実施した。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。なお、項目③と⑤の質問中、授業観察から把握

Table 2 面接調査の質問項目

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。
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。

した具体的な教師および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のかを尋ねた。面接中は教師の回答に応じて質問を行う、質問の順番を変えるなど、柔軟な対応を心がけた。この面接記録を文字におこし、分析に使用した。

また、各4回の授業後には、当該授業における生徒の学習到達目標や学習課題、感想、感情経験を尋ね、ここで得られたデータは上述した語りの分析、解釈の参考にした。

(2) データ分析方法

面接データの分析は、グラウンデッド・セオリー・アプローチ(戈木クレイグヒル, 2006)の手法を参考に、データの切片化からカテゴリー生成、カテゴリー間の関連把握までを行った。まず、教師の語りのプロトコル

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、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カテゴリーを生成した。以上の分析で抽出、生成したデータとラベル、カテゴリーを筆者と大学院生1名で評定し、データ解釈の確認、ラベルのカテゴリーへの分類の修正を繰り返し行った。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は評定者間の協議により分類を決定した。

以上の分析に基づき、各教師の語りのプロトコルデータおよびラベル、カテゴリーから、第3者から見て同様の問題を有すると考えられる感情の生起状況を“類似状況”として抽出した。その結果、教室の対話、生徒の授業参加・感情状態、教師の授業準備・授業展

Table 3 教師の(授業目標)、授業実践に臨む際の考え方、(授業方略):概念と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
授業目標	生徒の知的関心の促進	(石川先生) 生徒が教科の理解を深めて、授業に関心をもって取り組むことができるようにすることですね。授業が進まないっていう考え方もありますけど、彼らのせつかくの関心を取り上げていかないと、その関心が育たないと思っています。
		(菊地先生) 直接見えないけれども、知の世界っていうのが奥行き深くあって、非常に面白いんだっていう、そういう知的な関心を、もちろん3年間かけて育てて生きたいっていうのがありますね。それで、日常性を疑うっていうか、日常の当たり前、生徒の自明性をひっぺがすっていうか、そういう知的な関心の現れはあるんじゃないかな。
	生徒の快感情・学習意欲の喚起	(石川先生) だから、どうやって生徒の気分を乗せられるか。こちらの持つて行き方で生徒を集中させることが大事。生徒が発言して、それで正解じゃない場合でも「言っただけよかった」と思えるような気持ちにさせないと。
授業方略	生徒同士の聴き合う・学び合う関係の形成	(菊地先生) 生徒同士を繋いでいく。例え仲のいい同士じゃなくても聴き合う関係を作っていくたい。それが一番の課題。教材が仲立ちになるという発想ですね。ダイレクトに人と人とは関われないので、授業は教材を仲立ちにして子どもたちが繋がって学び合う。そういうことを課題にしていますね。
	沈黙と対話のバランス	(石川先生) 黙々とした授業とか話し合いが生まれる授業とか、その中間を取る、バランスを取るのが大事ですね。
教師主体授業の抑制	教師による概念・知識の説明の抑制	(菊地先生) 説明しようと思えばできちゃうんだよね。例えば概念はこうって、でもそういうのは極力しない。考えながら知識を獲得していく。発想を転換する。
授業方略	イメージトレーニング 説明具体化 問いかけによる学習意欲の促進 問いかけによる緊張緩和 生徒の質問への適切な対応	(石川先生) どういう風風に板書するか、展開していくか、どの手を使うか、頭の中でイメージして、リハーサルっていうか。現代ではこうって置き換えて説明する。そうじゃないと彼らにイメージとして入って来ない。素朴な疑問を出来るだけ生徒の中に出せるように問いかけをして、こう、釣りみたいなものですよ。それと、問いかけすることで生徒の緊張を和らげる。リラックスさせるってこと。ポロっと問いが出たときに適切に捉えて対応できるかどうか。
	適度な水準の教材準備 生徒への期待・授業への気負いの抑制 生徒への説明委託 声かけによる学習意欲の促進 声かけによる協働促進	(菊地先生) 教材はある程度、水準が高くないと(生徒同士が)繋がらないので、そのへんの教材をどう準備するか。子どもに期待はしてないんだよね、信頼はしているけど。信頼はするけど期待しない状態だと気負わずにフラットな状態に入っていく。「へえー、どうしてだと思っ？」って教を投げ出しちゃう。「だから聴いているんじゃないか」って言われながら「じゃあ誰か説明してよ」って言う。あれ、一番いい方法。「何でもたまたまだから、でもそこであえて理由を見つけていくのが楽しいんだよ」とか声かけながら学びに繋げて、お喋りばっかりのグループには関わって行って問いを変えたり、ちょっと介入して子どもたちを繋げていく。

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。

開、の3つの類似状況が抽出され、これらの状況で教師2名が経験する感情を比較、検討した。なお、このデータ分類についても2者間で評定を行った結果、一致率は92.7%であった。評定が一致しなかったデータは2者間の協議により分類を決定した。

3. 結果と考察

3-1. 教師2名の授業目標の共通点と相違点

教師2名は共通した目標と、それぞれで異なる目標の2つを掲げて授業に臨んでいた。そして、それぞれで異なる目標が両者に共通する目標達成を補完する下位目標となっていた。Table 3に、両者の〈授業目標〉、〈授業目標〉から導かれる授業実践に臨む際の考え方としての〈沈黙と対話のバランス〉(石川先生)と〈教師主体授業の抑制〉(菊地先生)、主な〈授業方略〉を示した。なお、本稿ではカテゴリーを〈〉で示し、面接データの一部を挿入する際には「」で表記した。

教師2名が授業に掲げる第1の〈授業目標〉は、生徒の教科内容に対する理解や学習課題に対する「知的な関心」を促進することで、この目標は、教師2名に共通していた。生徒が教科内容に関心を持ち、将来、自立して生きていくための知識や能力を身につけさせようとする目標は、教師一般に共通すると言える(丸野, 2005)。しかし、生徒の知的関心を促進する目標を達成するために、教師2名はそれぞれ異なる第2の(下位の)〈授業目標〉を掲げていた。

石川先生は生徒の授業内容や学習課題への知的関心を促進するためには、「生徒の気分を乗せ」、「こちらの持って行き方で」授業に「集中させることが大事」と考え、自らの働きかけによって生徒の快感情や学習意欲を喚起することを第2の〈授業目標〉に掲げていた。この点に関して、石川先生は授業1(数字は観察順序番号)直後の面接で、「生徒たちがリラックスして、質問が出てきて盛り上がったから楽しいです」と語った。つまり、石川先生は自らの働きかけによって生徒の気分をリラックス状態にし、快感情を喚起することで、生徒は授業内容に関心を抱いて自発的に質問をすることを考えていた。そこで、石川先生は授業中、自らの教科内容の説明に対して生徒が「黙々と」聴くことと共に、生徒との間で対話が生まれることも重視する〈沈黙と対話のバランス〉が必要と考えていた。

これら2つの〈授業目標〉と〈沈黙と対話のバランス〉という授業実践に臨む際の考え方により、石川先生の〈授業方略〉が規定されていた。石川先生は、授

業前に「イメージトレーニング」を行うことで板書の仕方や授業展開などの「リハーサル」をしていた。そして、石川先生は講義形式で授業を行いながら、教科(世界史)の知識を「できるだけ生徒にわかりやすく噛み砕いて説明する」ため、抽象的な歴史的事実を「現代ではこうって置き換えて説明する」ように、生徒の生活経験に根ざした具体的内容に転換する説明方略を用いていた。また、石川先生は問いかけを行うことで「素朴な疑問を生徒の中に出せるように」し、授業に対する「生徒の緊張を和らげ」る方略を用いていた。さらに、石川先生は生徒の知的関心を促進するため、生徒から提示された「問い」を「適切に捉え」、対応するよう努めていた。

菊地先生は、生徒の知的関心を促進するためには、生徒同士で「教材を仲立ちにし」ながら互いの意見を聴き合うことが必要と考え、生徒同士が「繋がって学び合う」関係を形成することを第2の〈授業目標〉に掲げていた。菊地先生は面接で「同じことの表裏の関係だから。仲間との関係が深まり再編されてくれば、それは同時に対象世界が変わって見え自分と関わっているのだという感覚を得ることに繋がっていくのだと思う。だから、そんなに分けて考えているわけではない」と語った。この語りから、菊地先生も第2の〈授業目標〉を第1の〈授業目標〉を補完する下位目標と認識していたと言える。そして、生徒間の聴き合う・学び合う関係を形成する〈授業目標〉に基づき、菊地先生は教科の概念や知識に関する自らの説明を少なくするなど、〈教師主体授業の抑制〉に努めていた。

菊地先生は生徒同士を繋げるために「ある程度、水準が高い教材を授業前に準備し、自らの予測に沿って生徒が活動するように期待するのではなく、生徒を信頼し、気負わずに授業に臨むように心がけていた。そして、菊地先生は協働学習形式で授業を行いながら、「教えを投げ出し」すように教科の概念や知識の説明を生徒に委託し、協働学習場面では、生徒4人ほどで構成されるグループの活動状況を見て回りながら、声かけを行って生徒を「学びに繋げ」たり、生徒同士の協働を促す〈授業方略〉を用いていた。

このように、教師2名は生徒の知的関心を促進する共通の〈授業目標〉を掲げながら、この〈授業目標〉を達成するために、石川先生は自らの積極的な働きかけによって生徒の快感情と学習意欲を喚起することを、菊地先生は生徒間の聴き合う・学び合う関係形成を支

え促すことを第2の〈授業目標〉に据えていた。この相違が、両者の授業実践に臨む際の考え方と〈授業方略〉の相違を導いていた。この結果から、第2の〈授業目標〉の相違により、教師2名の類似状況に対する認知評価様式は異なり、そこでの感情経験に相違が見られる可能性が示唆される。そこで次に、教師2名が授業の類似状況で経験する感情を比較、検討する。

3-2. 授業の類似状況での教師2名の感情経験

面接データの分析から、(1)教室の対話状況、(2)生徒の授業参加行動・感情状態、(3)教師の授業準備・授業展開、の3つの類似状況で教師2名が経験する感情に共通点と相違点が見出された。そこで以下では、先に検討した〈授業目標〉を参照しながら、3つの類似状況に対する教師2名の認知評価様式に着目して両者の感情経験を比較、検討する。

(1) 教室の対話状況における感情経験

教室では、教師と生徒、生徒と生徒が対話を行いながら授業を進行させていく。この教室の対話状況において、教師2名が経験する感情を比較、検討したところ、相違点が見出された。比較のためのデータはTable 4にまとめた。なお、本節に示す各表では、教師2名の感情経験の比較を明確に示すために、(1)各データのカテゴリ名の表記は割愛し、(2)ラベルを「教師と生徒の行為」と「生起する感情」に分けて表記した。

まず、教師—生徒間の対話において、石川先生は自らの説明を生徒が「目をグッと見開いて」傾聴してくれることに喜びを経験していた。この喜びは、石川先生が生徒による説明傾聴を授業内容に対する知的関心の現れと認知するために生起したと考えられる。しかし、「生徒の沈黙が続」き、生徒との「対話がない」と石川先生は退屈感を経験していた。この一見すると矛

盾した2つの感情経験は、授業における生徒の〈沈黙と対話のバランス〉を求める石川先生の授業実践に臨む際の考え方から解釈できる。つまり、石川先生は、生徒の授業内容に対する知的関心の程度を確認するには、生徒の熱心な視線や態度から見て取れる説明傾聴だけでは不十分で、生徒との対話による言語的反応が不可欠と考えていたと言える。また、石川先生は、生徒から自発的に質問が提起されると楽しさを経験し、自らの問いかけに対して生徒が返答すると喜びを経験していた。これらの快感情は、生徒の行為(発語)が石川先生自身との対話を成立させる可能性を有するために生起したと推察される(二次評価「未来期待強い」)。

一方、菊地先生は生徒の知的関心を促進するために、生徒間の聴き合う・学び合う関係形成を〈授業目標〉に掲げていた。この「聴き合う」という行為を生徒に求めていたため、菊地先生も自らの説明を生徒が熱心に傾聴することに喜びを経験していた。しかし、菊地先生は「嬉しいですよ。でも・・・」と述べたように、その喜びは弱く、むしろ自らの説明が多くなることで悔しさを経験していた。これらの感情経験は〈教師主体授業の抑制〉に努める授業実践に臨む際の考え方由来する。つまり、菊地先生は教師(自ら)の説明を生徒間の聴き合い・学び合いによる学習機会を奪う行為と見なしていたと解釈できる。

そこで、菊地先生は、概念や用語の説明を可能な限り生徒に委託する方略を用い、結果、授業では生徒の発言が多く生起することになる。そのため、生徒が「新しい視点とか新しい解釈」を提起すること、「予想しなかったようなレスポンス」を示すなど、新奇性が強く、教室の対話や授業展開を活性化させる可能性を有した生徒の発言に菊地先生は喜びを経験していた。ただし、

Table 4 教室の対話状況における教師2名の感情経験

教師	ラベル		語りのプロトコルデータ例
	教師と生徒の行為	生起する感情	
石川先生	生徒による説明傾聴	喜び	こちらが一所懸命説明をしていると目をグッと見開いてくるとか、嬉しさを感じますね。
	生徒との対話不成立	退屈感	やっぱり生徒の沈黙が続いて対話がないと面白くない。
	生徒の自発的質問	楽しさ	生徒から自発的に質問が出るとね、楽しいですよ。
	生徒による返答	喜び	私が問いかけたことに対して何人もの子が答えてくれるとかは嬉しい。
	説明方略失敗	悔しさ	今日みたいに例え話が上手くいかなかったときは悔しいですよ。
	曖昧な問いかけ	苦しみ	曖昧な問いかけになってしまうと気持ちとしては苦しいですね。
菊地先生	生徒間の私語	いらだち	もう喋ったり騒いだり、授業中ずつとイライラと思ってました。
	生徒による説明傾聴	喜び	嬉しいは嬉しい。話を聴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・・・
	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。
	生徒による新視点・解釈の提起	喜び	生徒の新しい視点とか新しい解釈とかあると嬉しい。
	生徒による予想外反応	喜び	僕が予想しなかったようなレスポンスがあったりとかは嬉しいですね。
	一人の生徒による発言過多	困惑	それ(一人の生徒の発言過多)は別にイライラはしない。「どうしようかなこの発言は」って絶えず思っているだけ。困るって感じかな。
菊地先生	生徒による私語過多	困惑	お喋りは困ったなあって。困った。あるよね、そういうグループは。
	生徒間の交流	喜び	やっぱり子どもたちが笑顔で教材に関わっている、友達と関わっているというのが一番嬉しいですよ。
	生徒間のケア	喜び	子どもたちは互いにさり気なく優しく、気遣いをしているし、そういうのは嬉しいですね。
	協働の停滞	苦しみ	グループが上手く行っていないの。大泉くんがこっち向いて、二人が離れていて、グループ活動をやらせてたのに、そういうのが辛い。

Note. 教師2名に共通するデータに下線を引いた。

菊地先生は、一人の生徒のみの発言頻度が多いことに困惑していた。ここで菊地先生が困惑を経験したのは、一人の生徒のみの発言頻度の多さに対する二重の認知評価様式に起因すると思われる。つまり、菊地先生は生徒の発言それ自体を知的関心の現れ、すなわち、第1の〈授業目標〉に一致した行為と認知するが、一人の生徒が友人の意見を聴かずに自分勝手に発言を多くすることは、生徒間の聴き合う・学び合う関係の形成を目指す〈授業目標〉に不一致な行為と認知すると考えられる。この2つの〈授業目標〉から見て矛盾した状況が、菊地先生に困惑を生起させたと見えよう。

次に、生徒間の対話に関して、石川先生は生徒同士の私語にいらだちを経験していた。このいらだちは、石川先生が生徒同士の私語を2つの〈授業目標〉に不一致な行為として認知し、さらに、自らの授業内容の説明や板書を妨害する行為(二次評価「責任性:生徒」,「状況対処能力:強い」)と認知するために生起したと考えられる。一方、菊地先生は「たとえ、お喋りであっても生徒同士が繋がってほしい」と面接で語っていた。このことから、菊地先生は生徒間の私語を聴き合う・学び合う関係の萌芽と認識していたと推察される。そのため、菊地先生は、私語によってでも生徒が「友達と関わっている」こと、生徒間で「互いにさり気なく」ケアし合っていることに「一番」の喜びを経験していた。それとは逆に、生徒が友人との関わりを拒絶してグループでの協働学習を停滞させると、菊地先生はその原因を半ば自らが用いた〈授業方略〉の問題に帰属するように認知し(二次評価「責任性:自己」)、苦しみを体験していた。また、菊地先生は、グループによる協

働学習中に生徒間の私語が頻繁に起こることに困惑していた。これは、一人の生徒が発言を多く行うのと類似した現象と考えられる。つまり、菊地先生は生徒間の私語を聴き合う・学び合う関係形成に繋がる行為と認知していたが、生徒間の私語が多過ぎることを生徒の知的関心を促進する〈授業目標〉に不一致な行為と認知していたと考えられる。したがって、一人の生徒のみの発言頻度の多さと同様の過程で、菊地先生は困惑を経験したと解釈できる。

(2) 生徒の授業参加行動・感情状態に対する感情経験

生徒の授業参加行動・感情状態に対する教師2名の感情経験に相違点が見出された。比較のためのデータはTable 5にまとめた。

まず、生徒が授業内容に関心を示し、学習に専心没頭することに教師2名は共通して心地良さを感じていた。これは、教師2名が生徒の授業・学習への専心没頭を、生徒の知的関心を促進する〈授業目標〉に一致した行為と認知するためと考えられる。しかし、学習意欲の不顕在・低下と同定可能な生徒の行為に対して、教師2名は異なる感情を経験していた。

石川先生は生徒の居眠りにいらだちを感じていた。このいらだちは、生徒の私語に対するいらだちと同様の過程で石川先生に生起したと捉えられる。つまり、石川先生は生徒の居眠りを2つの〈授業目標〉に不一致な行為で、さらに、自らの説明や板書を無視する無礼な行為と認知すると解釈できる(二次評価「責任性:生徒」,「状況対処能力:強い」)。また、先述したように、生徒が授業内容に関心を示さず、誰も質問を行わない状況に石川先生は退屈感を経験していた。この退屈感は、

Table 5 生徒の授業参加行動・感情状態に対する教師2名の感情経験

教師	ラベル		語りのプロトコルデータ例
	教師と生徒の行為	生起する感情	
石川先生	授業・学習への専心没頭	心地良さ	かみつき、こう糸を垂らして、生徒たちがぐいついてきたらヨシって感じて気持ち乗るよね。
	生徒の居眠り	いらだち	いつもより寝てしまう子が多いと、ちょっとこういうのが多くなるイラッときますね。
	生徒の気分の明るさ	楽しさ	生徒たちの気分が明るいと思いますよ。
	生徒との気分一致	心地良さ	自分の気分と生徒の気分が噛み合ったときは気持ちいいですね。
	生徒の緊張過多	不満足感	生徒が急に緊張すると「よしっ」という満足感はないね。表面的には変わらないけど、不満足かな。
菊地先生	生徒との気分不一致	退屈感	お互いに波長が噛み合わないとおもしくないですね。
	授業・学習への専心没頭	心地良さ	今日は授業を観てもらわなかったけど、前回、全然だめだった大衆さんと小松さんは授業に集中していたし、飯野さんなんか軽やかで、発言もしたし。今日は気持ちよかったかな。
	生徒の居眠り	哀しみ	<例えば宮崎さんが寝込んでいるときとかは困りますか?>そういうのは哀しいですよ。哀しい。
	生徒による学習への抵抗	楽しさ	<菊地先生の問いかけに生徒が「たまたまだろ」「関係ねえよ」と言って抵抗するときは、どのような気持ちなのか?>それは面白いと思う。それを彼らがどうやって破っていくのかなって感じます。
	生徒の気分の明るさ	喜び	飯野さんは表情明るかったし。(笑って)「みんないい子たちだな」って思いました。
生徒による退屈表明	苦しみ	生徒が授業に退屈を表明すること、これはすごい辛い。本当に。	

石川先生が生徒の学習意欲の低下を生徒との対話不成立を導く行為と認知評価するために生起したと推察される(二次評価“未来期待弱い”)

一方、菊地先生は生徒の居眠りに哀しみを感じていた。この哀しみは、グループ活動を積極的に取り入れる菊地先生が生徒の居眠りを友人との関わりを拒絶する行為と認知するために生起し、さらに、生徒の居眠りを是正するのが困難であったために生起したと考えられる(二次評価“状況対処能力弱い”)。ただし、菊地先生は学習意欲の低下を示す生徒の行為に対して、いらだちを経験するとは語らなかった。最も顕著なのは、問いかけに対して生徒が「関係ねーよ」などと言って学習への抵抗を示すことに、菊地先生は楽しさを経験していたことであった。この楽しさは、「それを彼らがどうやって破っていくのかな」との語りが生示すように、菊地先生が生徒の学習に対する抵抗を、授業に関心を示し始めたこと、すなわち、知的関心の現れと認知し、長期的な視点で生徒の成長や自己実現を見通していたために生起したと解釈できる(二次評価“未来期待強い”)

次に、生徒の感情状態に対する教師2名の感情経験について検討する。石川先生は「生徒たちの気分が明るいと」楽しさを経験していた。この楽しさは、石川先生が生徒たちの気分の明るさを、生徒の知的関心を促進する(授業目標)以上に、生徒の快感情を喚起する第2の(授業目標)に一致した行為と認知するために生起したと考えられる(二次評価“責任性:自己”)。さらに、石川先生が生徒の気分の明るさを、教師-生徒間の対話の契機となる生徒からの質問、返答を導くと期待していたためと推察される(二次評価“未来期待強い”)。また、石川先生が「自分の気分と生徒の気分が噛み合ったとき」に心地よさを経験していたのは、生

徒が説明を傾聴し、自発的に質問を提起する状況が生起する可能性が高まるためと推察される(二次評価“未来期待強い”)。逆に、生徒が過度に緊張すると授業への集中が途切れ、質問も出ない可能性が高まるため、石川先生は不満足感を経験し、さらに、生徒と「お互いに波長が噛み合」わないと感じて授業に退屈感を経験していた。これらの感情経験から、生徒が授業に緊張感を抱き始め学習意欲を低下させると、石川先生は生徒に快感情を喚起できない、生徒と対話が成立しなくなると認知していたと考えられる(二次評価“未来期待弱い”)

一方、菊地先生は生徒の気分の明るさに喜びを経験していた。この喜びは、菊地先生が生徒の気分の明るさを授業内容に対する知的関心の現れと認知するために生起したと考えられる。その一方で、生徒が授業に対する退屈感を表明することに菊地先生は苦しみを感じていた。この苦しみは、菊地先生が声かけなどの(授業方略)を用いることで生徒の学習意欲や生徒間の協働を促進する能力と手だてを有しながら、その(授業方略)を適切に用いることが出来なかったために生起したと考えられる(二次評価“責任性:自己”)

(3) 授業準備・授業展開がもたらす感情経験

教師は、授業中に生徒が示す行為を媒介にして自らが用いる(授業方略)の成否を判断していた。つまり、教師2名は生徒だけでなく自己の行為に対しても感情を経験していた。この(授業方略)の成否に関して、特に授業準備と授業展開の仕方の相違が、教師2名の感情経験の相違を導いていた。比較のためのデータはTable 6にまとめた。

まず、石川先生は授業準備の綿密さが授業中に用いる(授業方略)、例えば、授業内容の説明具体化や生徒の問いへの対応の精度を高めると考えていた。そこ

Table 6 授業準備・授業展開に対する教師2名の感情経験

教師	ラベル		語りのプロトコルデータ例
	教師と生徒の行為	生起する感情	
石川先生	イメージ一致	喜び	イメージと同じようなことが授業で生まれたときは嬉しい。
	イメージ不一致	退屈感	前もって想定したイメージとは違うと楽しさを感じることは少ないですね。
	円滑な授業展開	心地良さ	うん、授業の展開が上手く行くど気持ちいい。
	授業展開失敗	悔しさ	この間の授業で、2つ(復習の説明と当該授業の説明)のバランスが悪かったですよね。あの展開の仕方は悔しかったな、やりようはあった。
	即興的対応成功	心地良さ	予想もなかった質問が出てきたときも上手くやりぬけて、そういう授業は気持ち良く終えています。
菊地先生	生徒の活動に対する過度な期待	落胆	「できるはずだー！」って思い込んでいくと、気持ちは高まっているわけですよ。それで「えー、ダメかよやっぱり」ってなる。
	状況統制意識の強さ	苦しみ	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は強くなると、すごく辛くなる。
	適度な水準の教材・課題の準備	心地良さ	深すぎる水準の課題を用意したわけじゃなくて、でもそれで穏やかに時間が過ぎるっていうのは気分がいいですよ。
	円滑な授業展開	心地良さ	上手く授業が展開するとやっぱり気持ちがいい。
	授業展開失敗	悔しさ	授業展開に失敗したときは(顔をゆがめて)「あー、失敗したなー」って悔しい思いで帰ってくる。
	即興的対応成功	心地良さ	瞬間の対応が上手く行くと気持ち良さを感じますよ。そこが教師の専門性を一番問われるところですよ。

で、石川先生は授業でどのような方略を用い、生徒はそれに対してどのような反応を示すのかを授業前に「イメージトレーニング」して予測していた。このイメージに一致した状況(授業展開、生徒の活動)が生じたとき、石川先生は喜びを経験し、逆にイメージに不一致な状況が生じたときに退屈感を経験していた。

一方、菊地先生は授業展開や生徒の活動に対して「厳密な予測はしない」と述べていた。なぜなら、菊地先生は、授業の予測をする生徒に過度な期待をかけると考え、その結果、生徒が期待に沿わない行為を示すと落胆を経験してしまうためであった。また、授業前の生徒に対する期待、授業展開の予測を実現するために「教室の状況をコントロールしようとする」と、菊地先生は生徒間の聴き合う・学び合う関係を形成する(授業目標)と不一致な状況を生み出し、苦しみを経験していた。この苦しきは、菊地先生自らが(教師主体授業の抑制)を放棄することになるために生じたことと解釈できる(二次評価「責任性：自己」)。そこで、菊地先生は、生徒同士が協働学習の中で互いの意見を聴き合い、学び合うことが可能な適度な水準の教材を準備し、授業前には生徒に対する期待、授業への気負いを抑制しようとしていた。この期待、気負いの抑制により、「教材を媒介」とした生徒間の聴き合い・学び合いが始まり、生徒主体の授業が展開すると、菊地先生は第2の(授業目標)の達成から心地良さを経験していた。

次に、教師2名は円滑な授業展開(授業展開の成功)に心地良さを、授業展開の失敗に悔しさを経験していた。特に、教師2名は、授業展開の成否を左右する自らの即興的対応の成功に心地良さを感じていた。生徒から不意な発言や質問が提起される瞬間は教師の働きかけが期待される“教育的瞬間”(Van Manen, 1991)であり、菊地先生の語りにあるように「教師の専門性を一番問われるところ」である。したがって、この瞬間の即興的判断と対応の成否が、教師の感情経験を左右すると考えられる。ただし、教師2名の(授業方略)に鑑みると、授業展開の成功/失敗は、石川先生にとって授業前のイメージとの一致/不一致を意味し、菊地先生にとって生徒の発言や学習状況に合わせて即興的に授業を展開できたか否かを意味していたと思われる。

以上、3つの類似状況における教師2名の感情経験を比較したところ、その相違は、両者の(授業目標)

および授業実践に臨む際の考え方に基づく認知評価様式の相違に起因することが示された。特に、教師2名がそれぞれ掲げる第2の(授業目標)が、両者の感情経験を規定していたと推察される。石川先生は、生徒が学習課題に関心を示し、授業内容を十分に理解するには、生徒に快感情を喚起することが必要と考え、生徒の学習意欲と気分の明るさが頭在化する(沈黙と対話のバランス)のとれた実践を目指していた。一方、菊地先生は生徒の知的関心を促進し、生徒が「日常」から「当たり前」と思っている知識の「自明性」を剥奪するために、生徒同士が互いの意見を聴き合い、主体的に学び合う関係を形成することが不可欠と考え、(教師主体授業の抑制)に基づいた実践を目指していた。このように、教師2名の学習観や授業観が(授業目標)に体现されており、それらの相違が3つの類似状況に対する両者の認知評価様式と感情経験の相違を生み出していたと考えられる。

それでは、感情経験に対する意味づけ方も教師2名に相違点が見出されるのだろうか。次節ではこの点を検討する。

3-3. 教師2名の感情経験に対する意味づけ方

面接データから、感情生起後の過程を分析、検討したところ、教師2名は共通して授業中に経験した感情の種類に応じ、(実践の改善)および(即興的な授業展開)を行っていた。Table 7には、授業において教師2名に感情が生じた後の各カテゴリーの関連と過程を現すデータを示した。

(1) (快感情の生起)後の過程

A. 心的報酬の即時的獲得 まず、石川先生は、自らの授業内容や学習課題に関する説明を生徒が熱心に聴くこと、菊地先生は、生徒が授業内容に関する新たな視点や解釈を提起することに喜びを経験していた。そして、両者共にこの喜びに伴い「元気になる」、(気合いが入る)と語り、石川先生は自らの説明方略を「考え直し」、菊地先生は、生徒が提示した新たな視点や解釈を「どう意味づけて繋げていくか」と思案していた。つまり、(快感情の生起)から教師2名は授業への(活力・動機づけの高まり)を感じ、教職継続や授業実践への専心没頭の基盤となる“心的報酬(psychic reward)”(Lortie, 1975)を即時的に獲得しながら、(実践の改善)に結びつけていたと言える。

B. 認知の柔軟化 また、石川先生は授業中に心地良さを経験すると、生徒も同じ感情状態にあると理解、解

Table 7 教師2名に共通する感情生起後の認知、思考過程

過程	カテゴリー	ラベル	語りのプロトコルデータ例
A	活力・動機づけの高まり ↓ 実践の改善(再構成)	活力の増進	そういうの(熱心に話を聴く生徒を見ると嬉しい)元気になりますよ。気合いが入る、「よしっ!」って。(石川先生) そういう[生徒が新しい視点や解釈を示す]のは励まされますね。元気になりますよ。(菊地先生)
		説明方略の発展 生徒の発言への対応方法の思索	だから、もっと生徒にわかりやすく噛み砕いて説明できるように考え直していくんです。(石川先生) そういう視点や解釈をどう意味づけで繋げていって考えるようになりますよね。(菊地先生)
B	認知・思考範囲の拡張 ↓ 即興的な授業展開	生徒の感情理解の発展 教材理解の発展	この気持ち、まあ気持ちの問題なんですけど、自分が授業していて気持ちが良ければ生徒も気持ちよくなって感じるように思えるんです。(石川先生) 道が開けていくっていうか、「あー、こういうふうにはやればいんだ」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。(菊地先生)
		授業展開の柔軟な改編 即興的な授業展開	それで生徒の気持ちかわかれば、その都度、授業の順番を変えたりする。こういう柔軟性が大事ですね。(石川先生) 逆にこっちが授業の展開の仕方をもたらえるっていうかな。そのもらったやり方で授業を進めていく。(菊地先生)
C	実践の悪化	問いかけ精度の悪化 疲労感の生起	生徒の喋りか弱くはずっとイライラした状態になっちゃって、いい問いかけができなくなるとかありますね。(石川先生) もの思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とかいうのはすごく疲れる。(菊地先生)
D	過去の経験の想起 ↓ 実践の変容	過去のいらだち経験の想起 過去のいらだち経験の想起	若いときは「うるせー」「ふざけん」なんてイライラしながら言ってたんだけど。(石川先生) イライラっていうのは今はないんだけど。2年生の教室で南って子があれ授業中に菊地先生の前でおしごりを食べた」をやったとき、プチって切れそうになった。(菊地先生)
		生徒に対する感情理解の変容 感情経験の変容	でも、だんだん年齢を重ねる度に彼らの気持ちも理解できるようになっちゃって。(石川先生) でも今は困ることの方が多い。イライラはないかな。そういうときでも「どうやって対処しようかな」って絶えず思っている。困っているときは嫌な感情じゃないでしょ。(菊地先生)
E	授業後の反省 ↓ 実践の改善	説明方略の反省 生徒に与えた課題・教材の反省	ただ、この(問)授業2)はもっと上手く例えられたらなーと思いましたが。(石川先生) そういう喋りばかりの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。(菊地先生)
		説明方略の改善 生徒に与えた課題・教材の改善	だから、今度はもうちょっと上手く説明できるようになって思いました。(石川先生) そういうふう、課題の水準を考え直していくしかないですね。(菊地先生)

Note. プロトコルデータ例の最後の(X)内にデータを引用した教師名を表記した。矢印はカテゴリーの関連と動きを示す。各過程の動きを、A: 心的報酬の即時的獲得, B: 認知の柔軟化, C: 実践の悪化, D: 経験の想起, E: 反省と改善、と示した。感情経験に関するデータが先のTableと重複するため、ここでは割愛した。

釈し、それらに基づいて即興的に「授業の順番を変え」と語った。つまり、心地よさの経験に伴って生徒を共感的に見て理解する“感情理解”(Denzin, 1984)が石川先生に促され、この感情理解が生徒の発言や行動に対する「柔軟」な対応を導くと推察される。教師が生徒の感情を理解、解釈することは、その瞬間、生徒の状況を入念に見ていることを意味する。もちろん、熱心に見える生徒が実は退屈している場合もあり、教師は感情理解の失敗、すなわち感情誤解から生徒の学習を誤った方向に導く可能性がある(Hargreaves, 2000)。しかし、この状況認知の入念さが教師の思考の固着を防ぎ、即興的な授業展開や創造的思考の展開を可能にすると考えられる。

一方、菊地先生は、生徒による新たな視点・解釈の提示から喜びを経験するに伴い、「道が開けていく」という感覚を抱き、自らの教材理解を発展させていた。つまり、生徒による新たな視点・解釈の提起とそれか

ら生起する喜びによって、菊地先生の教材に対する創造的思考が展開し始めたと言える。そして、この創造的思考に基づき、菊地先生は生徒から「もらったやり方で授業を進めていく」ことが可能となっていた。したがって、教師2名にとって授業中の〈快感情の生起〉は〈認知・思考範囲の拡張〉を促し、〈即興的な授業展開〉を支えるものとして認識されていたと言える。

(2) 〈不快感情の生起〉後の過程

C. 実践の悪化 授業中の〈不快感情の生起〉、特にいらだちの経験は教師2名に〈実践の悪化〉を導いていた。例えば、石川先生は生徒の私語にいらだちを経験すると「いい問いかけができなくなる」と語り、菊地先生は、授業前の期待に沿った行動を生徒が示さないと落胆し、疲労感を覚えると語った。

D. 経験の想起 ただし、石川先生はいらだちの経験を語った後、菊地先生はいらだちの経験について筆者に尋ねられた際、過去の生徒との相互作用の中でいらだ

ちを経験した出来事を想起し、現在の生徒理解の仕方
や感情経験に関する変化、すなわち〈実践の変容〉に
ついて述べた。このことから、いらだちという不快感
情はその生起原因となった出来事と共に教師の記憶に
記録、保持されると推察される。そして、教師がその
出来事を同質の感情経験の語りから想起し、現在の実
践と結びつけ比較することで、自らの専門的発達過程
を認識するのが可能になると考えられる。

(3) 〈自己意識感情の生起〉後の過程

E. 反省と改善 〈不快感情の生起〉が教師2名の〈実
践の悪化〉と〈実践の変容〉に結びつくのに対し、〈自
己意識感情の生起〉が〈授業後の反省〉を促し、〈実践
の改善〉に結びついていた。例えば、石川先生は、例
え話による授業内容の説明がうまく生徒に届かなか
ったと感じたときに悔しさを経験し、その悔しさから自
らの説明方略を反省して「今度は上手く説明できるよ
うに」とその改善案を考えていた。また、菊地先生は
グループ活動中の生徒の私語に困惑を感じながら、生
徒の私語が起った原因を、自らが提示した課題の水
準にあると反省していた。そして、生徒に提示する課
題を「考え直していくしかない」と思案していた。こ
のことから、教師2名共に、授業中に経験する悔しさ
や困惑といった自己意識感情から自らの実践を反省し、
その反省を次の授業に活かしていたことが示された。

以上より、授業における感情生起後の5つの過程は
教師2名に共通していたと言える。ただし、両者の感
情経験に対する意味づけ方にそれぞれ特徴が見られる。
石川先生は〈快感情の生起〉と〈不快感情の生起〉か
ら生徒の感情理解の進展、変容について語った。この
語りは、石川先生の第2の〈授業目標〉と整合性が高
いように思われる。つまり、石川先生は、生徒の授業
内容や学習課題に対する知的関心を促進するために快
感情を喚起することが必要と考えていたため、授業中
の生徒の感情状態に常に敏感であったと考えられる。
一方、菊地先生は生徒間の聴き合う・学び合う関係を
形成する第2の〈授業目標〉に対応するように、〈快
感情の生起〉と〈自己意識感情の生起〉から実践を振
り返り、生徒同士の協働学習や話し合いを促すための
対応法、課題・教材の改善に努めていた。このように、
教師2名は授業中の感情経験からそれぞれの〈授業目
標〉に沿った実践の反省と改善を行っていたと言える。

4. 総合考察

本研究では、授業の類似状況における教師間の感情

経験の相違を比較し、教師の専門家としての固有性と
自律的な発達過程を描出することを目的とした。そこ
で、異なる授業目標を掲げる高校教師2名を対象に授
業中の感情経験を尋ねる面接調査を実施した。その結
果、(1)教室の対話、(2)生徒の授業参加行動・感情状態、
(3)教師の授業準備・授業展開、という3つの類似状況
に対する両者の感情経験に相違が見られ、それぞれの
認知評価様式の特徴も踏まえて以下3点が見出された。

第1に、教師—生徒間の対話および生徒間の対話と
いう教室の対話状況において、石川先生は生徒の沈黙
と同程度に発言を重視し、教師—生徒間対話の成立を
求めている。一方、菊地先生は生徒の発言よりも聴く
という行為を重視し、生徒間対話の成立を求めている。
この授業目標あるいは生徒に対する願いや期待の相違
が、両者の認知評価様式に相違を生み、それが生徒の
私語や発言に対する感情経験の相違を導いていた。

第2に、生徒の授業参加行動と感情状態に対して、
石川先生は教師—生徒間対話の成立可能性の観点で、
菊地先生は生徒間の聴き合う関係の成立可能性の観
点で認知評価していた。また、授業目標に不一致な生
徒の消極的授業参加行動に対して、石川先生はその責
任主体を生徒に帰属していらだちや退屈を経験し、菊
地先生はその責任主体を自己に帰属して苦しみや困惑
を経験する傾向が示された。この感情経験の相違は、
両者の授業目標に規定された講義中心の授業形式(石
川先生)と協働学習中心の授業形式(菊地先生)の相違に
対応(起因)すると推察される。

第3に、授業準備に関して、石川先生は事前に生徒
の活動や授業展開を予測し、菊地先生は事前の予測を
最小限にとどめることで、生徒が教師(菊地先生)の期
待に沿って活動するよう期待するのを可能な限り抑制
しようと努めていた。この相違により、両者は授業準
備に関して異なる感情を経験していた。さらに、教師
2名共に授業準備の仕方、授業に臨む際の考え方が授
業展開の成否に関与していた。これらが両者で異なる
ために、授業展開の成否と即興的対応の成功に対して
一見すると共通のように思われる感情経験において質
的な相違を生じさせていた。

以上の結果から、授業における教師2名の感情経験
の相違は、両者が授業に掲げる目標とそれに規定され
た方略、認知評価様式の相違に起因することが示され
た。生徒の授業内容や学習課題に対する知的関心を促
進するために、生徒に快感情を喚起することが不可欠

と考えるか、生徒間の聴き合う・学び合う関係を形成することが不可欠と考えるか、この異なる学習観・授業観が教師2名の授業目標に体现され、類似状況における両者の認知評価様式と感情経験の相違を導いていた。これらの相違は、教師2名が勤務する学校文化、学級生徒の特性といった社会文化的状況を背景としながら、各教職経験や個人的信念に基づくと推察される。

このように、教師2名はそれぞれ異なる授業目標と個人的信念から導かれる授業観や学習観を有し、授業の類似状況で異なる感情を経験していた。ただし、教師2名が自己意識感情や快感情の経験から即興的な授業展開を行い、実践を省察、改善していく共通性も示された。教師の“実践的な知見や見識は、一人ひとりの教師の教室で生成され”(佐藤, 1997, p.103)るのであり、この自律的な実践は、教職の専門性の中核に位置している(稲垣, 2006)。本研究では、教師はそれぞれ主観的経験としての感情を手がかりにしながら、個別の学級生徒に必要な教材や課題、説明や発問方略を自らの責任に基づいて自律的に取捨選択していることが確認された。つまり、教師は一人ひとり固有な専門家であり、授業で固有の感情を経験しながら実践を省察、改善することで自律的に専門的発達を遂げていくと言える。

また、教師2名は、授業中の不快感情経験から実践が悪化する感覚を抱きながら、面接において不快感情を経験した過去の出来事を想起し自らの実践の変容を認識していた。榊(2006)が論じるように、強い感情を伴った出来事はそうでない出来事に比べて記憶という記憶の処理が促進され、鮮明な記憶が形成、保持され易いと考えられている。したがって、教師は不快感情を経験した出来事を想起することで、その出来事を自らの専門的発達の軌跡を跡づける物語として再評価することが可能となる。そして、教師は教職専門職としてのアイデンティティを構築・再構築し、個人的信念や価値観を明確に認識すると考えられる(Zembylas, 2004)。したがって、教師個々人の自律的な専門的発達は、授業中の主観的な感情経験を手がかりにした実践の省察と改善、再構成により保証され、促進されると言える。

以上、本研究の知見は、教師の専門的発達を促し支援する教師教育分野のカリキュラムデザインに寄与すると考えられる。例えば、教師が自らの実践で経験した感情、あるいは感情的な出来事(emotional event)を他者(同僚、教職志望の学生、教育研究者など)に語る

機会を保証する。この語りから、教師は実践をより具体的に深く省察し、実践を改善、変容することが可能になる。さらに、感情経験に基づいた同僚間の実践の語り合いが、学校における同僚性や実践共同体(Little, 1990)、自律的な専門的文化(佐藤, 1997)の構築に寄与する可能性もある。

また、本研究では、異なる授業目標を掲げる教師2名が、授業の類似状況で異なる感情を経験することを示した。したがって、教師の感情を研究対象とする質問紙による大規模調査、あるいは面接調査を行う場合には、教師個々人の目標に即した対象選定、感情経験の分析が不可欠であろう。具体的には、対象教師に授業目標や主な授業形式、方略を尋ねる質問項目が必要となる。さらに、授業目標に即した教師の分類および感情経験の分析が必須となる。

最後に本研究の限界と課題を述べる。まず、本研究では、授業目標とそれに基づく認知評価様式に着目して高校教師2名が授業中に経験する感情とその生起状況の相違点を分析し、感情が教師個々人の実践の改善、変容および専門的発達に結びつくことを示した。しかし、授業中の感情経験は教師個々人の授業目標だけでなく、教職歴によって異なることも示唆されている(e.g., Nias, 1989)。そこで、初任教师と中堅・ベテラン教師の授業における感情経験を比較し、後者の感情経験に対する意味づけ方の特徴を分析して教師の専門的発達における感情の意義をより詳細に明らかにする必要がある。

また、本研究では、授業における教師の感情経験を分析するために、教科担任制である高校の教師を研究対象に選定した。しかし、学級担任制を中心とする小学校では授業における教科指導と学級経営および生徒指導が不可分で、教師の感情経験も教科指導に専念することが可能な高校教師とは異なることが予想される。したがって、小学校教師の授業における感情経験を分析し、学校種による感情経験の相違を検討する必要がある。この分析、検討の際にも、教師個々人の授業目標に配慮する必要がある。

注

- 1) 河村ら(2004)は不快感を“無力感、腹立ち、悔しさ、悲しみ、憂鬱”を包括する感情と定義している。これらの感情は快/不快の次元から捉えれば確かに不快だが、質的には異なる。例えば“怒り(腹立ち)”

は自己の目標を阻害する要因が起り、それに対処可能な能力を保持する際に生起し易く、一方、“哀しみ(悲しみ)”はそれに対処不可能な際に生起し易い(Lazarus, 1991)。

- 2) “目標関連性”と“目標一致性”に加えて、状況が個人的な信念や価値観から見て整合性があるか否かを評価する“自我関与”も一次評価で用いられることもある(Lazarus, 1991)。
- 3) 本稿では、教師が授業実践という社会文化的営みの中で、生徒の学習や成長、活動に対して抱く中・長期的な願いや期待を表す用語として“授業目標”や“授業に掲げる目標”を用いた。なお、授業1時限という限定短期的な営みにおいて教師が生徒の学習に対して設定する目標については、“生徒の学習到達目標”と表記し、この点を各4回の観察授業の面接で教師に尋ねた。
- 4) 生徒の気分の明るさに石川先生は楽しさを、菊地先生は喜びを感じると語った。本研究では、これらを類似した感情経験と捉えた。収集データから、両者が用いた感情語の相違理由を示すことは困難であるが、仮説として、楽しさという感情は挑戦的課題に取り組む際に生起することが多いと考えられ、石川先生は、“生徒の気分の明るさ→生徒との対話成立→対話に基づく授業展開の難しさ”という過程で楽しさを経験したと考えられる。一方、菊地先生は協働学習形式で授業を行っていたため、“生徒の気分の明るさ→生徒間の交流・協働→第2の〈授業目標〉の達成”という過程で喜びを経験したと考えることができる。また、二次評価の責任性の観点から捉えると、生徒の気分の明るさを導いた主体を石川先生は“自己”と認知評価して楽しさを経験し、菊池先生は“生徒”と認知評価して喜びを経験したとも推察される。

引用文献

- Day, C., & Leitch, R. 2001 Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415.
- Denzin, N. K. 1984 *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. 2000 Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.

稲垣忠彦 2006 教師教育の創造—信濃教育会教育研究所五年間の歩み— 評論社、東京。

河村夏代・鈴木啓嗣・岩井圭司 2004 教師に生ずる感情と指導の関係についての研究—中学校教師を対象として—, *教育心理学研究*, 52, pp.1-11.

木村 優 2010 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—, *教育心理学研究*, 58, pp.464-479.

Lazarus, R. S. 1991 *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Little, W. L. 1990 The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 87, 84-102.

Lortie, D. C. 1975 *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The 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レクション— (pp.123-157) 北大路書房、京都。

Nias, J. 1989 *Primary teacher talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.

二谷貞夫・和井田清司 2007 中等社会科の理論と実践 学文社、東京。

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、東京。

榊 美知子 2006 感情と記憶 北村英哉・木村晴(編) 感情研究の新展開 (pp.93-111) ナカニシヤ出版、京都。

佐藤 学 1997 教師というアポリア—反省的实践へ— 世織書房、神奈川。

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, pp.467-478.

Van Manen, M. 1991 Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting, *Journal of Curriculum Studies*, 23, 507-536.

Zembylas, M. 2004 The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher.

Teaching and Teacher Education, 20, 185-201.

謝辞

本研究にご協力いただき、授業中の感情経験を率直に語って下さった2名の先生に心より感謝申し上げます。また、2名の先生がそれぞれ勤務する高等学校の

校長先生、全ての先生、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。論文執筆にあたり、ご指導、ご助言をいただきました東京大学の秋田喜代美教授、関西大学の藤江康彦准教授、ならびに秋田研究室の皆様にも感謝申し上げます。

How the Emotions of Teachers Influence Their Autonomous Professional Development: The Cognitive Appraisal Style Used by High School Teachers with Different Teaching Goals

Yuu Kimura (Fukui University)

This study used interviews with two teachers, based on observations of their classes, to explore how the emotions of teachers influence their autonomous professional development. One teacher aimed at creating mutual learning relationships among students, and the other teacher aimed at activating students' motivation for learning. The findings are discussed in what follows.

The styles of cognitive appraisal used by these teachers in specific situations were examined and their emotional experiences were compared. The first teacher experienced irritation, which was interpreted as a response to the students' negative participation in the class, whereas the second teacher evaluated his performance from the perspective of generating relevant conversations among students, whereas the second teacher based such evaluations on eliciting appropriate interactions between teacher and students. However, the second teacher experienced distress and embarrassment, which were attributed to his own performance.

However, both teachers reflected on their experiences and improved their teaching by increasing their consciousness of the negative emotions emerging from failures in their teaching strategies as well as the positive emotions elicited by the behaviour of students.

These results suggest that teachers should reflect on their practice and develop professionally by maintaining autonomous responsibility for their own learning as well as for the growth of their students by attending to subjective emotional experiences.

Keywords : emotions in teaching, reflection, autonomy, professional development, cognitive appraisal theory, high school