

ポスト・モダン時代における“相互作用的特専門職”としての教職
教師の専門職性におけるケアリングと情動的次元の探究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-05-24 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/10098/5609

ポスト・モダン時代における“相互作用的専門職”としての教職

教師の専門職性におけるケアリングと情動的次元の探究

木村 優

1. 問題と目的

(1) 教師の専門職性を示す言説の歴史的展開

産業主義社会の時代から知識基盤社会(ポスト産業主義社会)の時代に入り、文化がポスト・モダンに移行する過程の中で知のステータスに変化が生じている¹。そして、知のステータスの変化と並行して、“あらゆる職業の専門職化が推進される中で、教職だけが、個人や組織が今日の知識社会で生き残り、成功することが可能な技術や能力を創造するよう期待されてきた”(Hargreaves, 2003, p.9)。Hargreaves & Goodson(2005)によると、教師の専門職性に関するこれまでの議論は幾つかの逆説を含みながら展開し、以下5つの横断的言説がこれまで現れてきたという。

第1は、実証主義を基盤とした“古典的専門職性(classical professionalism)”の言説である。この言説の展開により、教職は医師や弁護士のような近代専門職の実践基盤となる“知識基礎(knowledge-basis)”を部分的にしか確立していない“準専門職(semi-professionals)”と定義された(e.g., Etzioni, 1969; Lortie, 1975)。そのため、この言説が示す教職に不可欠な“不確実性(uncertainty)”を克服し、教師の専門職化を推進するために、教師が実践の中で用いる知識や思考様式、認知過程に焦点を当てた研究が盛んに行われるようになり、例えば、Shulman(1987)が提唱した“授業を想定した教育内容の知識(pedagogical content knowledge)”は、教師の知識が個別具体的な教室の状況に依存した複雑な認知過程の中で現れることを示した。ただし、教師の知識・認知研究の進展により、教師の専門職性を議論する上で知識や思考といった認知的次元が特権化していくことになった。

第2は、“適応的専門職性(flexible professionalism)”の言説で、この言説は教職における協働文化と専門家共同体の発展の必要性を示してきた。この言説の展開により、学校における“同僚性(collegiality)”構築への要請が高まり(e.g., Little, 1990)、教師の専門職性の基礎としてローカルな専門家共同体を形成し、“科学的確実性から状況に埋め込まれた確実性への転換”が図られていった。ただし、このような同僚性文化は強いリーダーシップの元に構築されることが多いため、ときに教育行政機関や学校長などによって“画策された同僚性(contrived collegiality)”として管理強制的に学校、教師に課されることもある(Hargreaves, 1994)。また、過度な同僚性の強調は、より広い共同体から学校を孤立させる“分断された共同体(fragmented community)”に転じる問題を孕んでいた。

第3は、“実践的専門職性(practical professionalism)”の言説である。Clandinin(1986)が示した教師の“個人的実践的知識(personal practical knowledge)”の特徴や、Schön(1983)が提唱した“省察的实践(reflective practice)”の概念が教師研究領域において展開するにつれ、教師の実践的知識や見識、実践過程における即興的な判断や瞬間的な意思決定に威厳と地位が付与されることとなった。この言説の展開により、教師の専門職性を説明してきた高等教育を基盤とした科学的知識は脱構築された。ただし、教師が持つ実践的知識の全てが教育的に有益で、社会的に価値あるものではないことを理解する必要があると共に、実践的知識への過度な価値づけは教師の仕事を教授学的技術や技巧的能力に狭め、教師から教職の道德責任やカリキュラムに関する専門的判断、特に、高等教育の知識を取り除く危険性が指摘されている。

第4は、“拡張した専門職性(extended professionalism)”の言説である。この言説は、教室における教師の“今-ここ”

の瞬間的で短期的な認識と、“卵の殻の構造”(Lortie, 1975)に象徴される孤立状況を、学校や学校を取り巻く社会、あるいは教育研究といったより広い社会的文脈に拡張しアクセス可能にすることを示した。この言説の展開により、教師は教室の出来事を学校の他側面に関連して認識し、同僚との実践比較や社会的に価値ある実践に取り組むことが可能になると示された。ただし、行き過ぎた“拡張した専門職性”は“膨張した専門職性(distended professionalism)”に転じ易く、教師に職域と責任領域の拡大による仕事の負荷と多忙化、精神的緊張をもたらす危険性が指摘できる(e.g., Hargreaves, 1994; 佐藤, 1997)。

第5は、“複雑な専門職性(complex professionalism)”の言説である。知識基盤社会の出現と展開により、学校における生徒の学習内容と学習方略は産業主義社会の時代に比べてより複雑化し、多元化していく。それに伴い、学校や教室において“教師は他の誰よりも学習共同体を構築し、知識社会を創造し、刷新能力、柔軟性を発展させ、経済繁栄をもたらす変化に献身するよう求められ”(Hargreaves, 2003, p.9)、“問題解決型学習”や“協働学習”といった高度な実践を行うよう要請されてきた。高度な実践という意味で、教師は博識で経験を積み、思慮深く専心的で活発な専門家集団としての専門職文化を学校に築く必要があり、結果として教師の仕事における複雑性が増すことになる。

Hargreaves & Goodson(2005)は、以上5つの言説で現れた教師の専門職性の定義や捉え方は、学校教育における教えること(teaching)の側面と、教師の知識や思考といった認知的側面に収斂し、教師が学校や教室の中で経験する専門的生活(professional lives)を十分に探究してはしないと批評した。そして、Hargreaves & Goodsonは、教師の専門職性を議論する上で“教えることの認知的次元と同じくらいケアリングの情動的次元を認め”、教師の経験世界へのさらなる探究を進める必要であり、教職を他者との関わりとそこで生起する情動に媒介された仕事、すなわち“相互作用的専門職性(interactive professionalism)”という言説から捉え直す必要を示している。

(2) 教師の情動の起源：社会的相互作用とケアリングの文化

事実、教師の仕事、教えるという営みは情動に満ち溢れている(Nias, 1999; 木村, 2010)。教師は仕事の様々な局面で愛情、喜び、驚き、楽しさ、興奮、誇り、怒り、いらだち、哀しみ、不安、困惑、罪悪感、悔しさ、苦しみ、失望など様々な情動を経験する。特に、生徒に対する愛情や喜び、授業中の楽しさや興奮は教師の仕事に対する内発的動機づけや活力の源であり、教職を継続する上で不可欠なやりがいを生み出す。一方、生徒に対する怒り、哀しみ、罪悪感、あるいは自らの教科指導上の能力に対する不安や失望の連鎖は、次第に教師の心身の消耗と情動の枯渇を導き、早期退職やバーンアウトの引き金にもなり得る(e.g., Carlyle & Woods, 2002; Hargreaves, 1994, 2000; Lortie, 1975; Nias, 1989)。

教師の仕事に情動が伴うのは、教職が他者との関わりや相互作用に媒介される“人間関係に基づく専門職(people-based profession)”(Nias, 1996)のためと言える。情動の生起には他者との相互作用や関係性が不可欠である(Averill, 1990)。実際に、教師は学校と教室で多数の生徒と頻りに相互作用を行いながら、彼らとの人間関係を形成して実践にあたっているし、職員室や校内研究会において同僚や管理職との協働関係を築きながら学校業務や授業研究に従事している。さらに、教師は目の前にいる生徒たちの学習と成長を支援するために、彼ら／彼女らの親(保護者)あるいは地域の人々と連携をとりながら開かれた学校づくりを行っている(e.g., 浦野・勝野・中田, 2007)。このように、教師は生徒、親、同僚といった他者との相互作用を絶えず行いながら、そこで多様な情動を経験していると言える。加えて、情動は他者との関わりだけでなく社会的出来事や状況に対しても生起する(船津, 2006)。そのため、教育改革や学校改革といった変化の文脈に対しても教師は様々な情動を経験している(e.g., Hargreaves, 2005)。

しかし、教職が他者との恒常的な相互作用や教育改革による変化の文脈にさらされ続ける社会的職業であることだけが、教師に情動を生起させる要因ではない。教師は学校、そして教室の中で、目の前にいる生徒を気遣い、世話し、育みながら、生徒の学習、成長、自己実現を支える責任を負っている。これらは教職の“公共的使命”(佐藤, 2006)を体現すると同時に“ケアリングの専門職”(Noddings, 1984)としての活動と責任であり、教職を“情動的実践(emotional practice)”(Hargreaves, 1998)とする文化的要因である。NoddingsやMayeroff(1987)によると、ケアリングは他者の成長や自己実現を支える活動であり、“ケアするひと(carer)”が“ケアされるひと(cared-for)”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はじめて成立する。実際に、Nias(1989)が小学校教師149名に行った面

接調査では、80%以上の教師が“生徒を愛している”と述べ、生徒との個人的関係を形成しようと努めていたと報告されており、“ケアリングは教えることの中核にあり、教室や学校における教師の実践の道徳的基盤として意識的に採用されている”(Noddings, 1992)。

また、ケアリングそれ自体が情動を含み伴う活動と言え。Noddings(1984)は、ケアリングに含まれる専心没頭の状態を“Buberの言う愛に似たもの”と表現している。Buber(1979)の言う“愛”とは、瞬間的に生じる情動であると同時に“持続的”で“潜在的”な感情経験である。また、“愛”という情動に関して Fromm(1956)はその基本要素としての“配慮”、“責任”、“尊敬”、“知”の4つの能動的性質を挙げている。“配慮”とは他者を気づかうこと、“責任”とは他者の要求に応じられる、応じる用意があるという自発的行為、“尊敬”とは他者が唯一無二の存在であることを認める能力、“知”とは他者のことを知ること、である。この4つの性質は、NoddingsやMayeroffが述べるケアリングの活動に対応すると言えよう。したがって、Noddingsがケアリングの比喩として用いたBuberの愛、そしてFrommの愛に関する哲学的考察から、ケアリングは“ケアするひと”が“ケアされるひと”に対して抱く愛情を持続的に経験し、それを継続的に示す活動と言うことができる。

そして、ケアリングにおいて、“ケアするひと”が“ケアされるひと”との関係成立を認識し、“ケアリングの充足”が達成されることで喜びや満足感など肯定的な情動が生起することになる。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に、“ケアするひと”には心理的負担が課され、ケアリング関係の不成立やケアリングの失敗に対する心配や不安が恒常的に生起する(Noddings, 1984)。教師もまた、生徒とのケアリングの関係の成立／不成立から喜びや誇り、不安や悩み、罪悪感を経験することが先行研究で示されている(e.g., Acker, 1995; Hargreaves, 1994; Lortie, 1975; Rogers & Webb, 1991)。Nias(1999)によると、“多くの教師がケアリングの文化を教室で構築することに努め、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)と言う。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)。

(3) 本研究の目的

以上より、教師は情動性(emotionality)を基礎とするケアリングの文化的規範に基づき、生徒、親、同僚との相互作用や関係性に埋め込まれた意味を理解、解釈していると考えられる。したがって、Hargreaves & Goodson(2005)が主張した、知識基盤社会とポスト・モダン時代に現れつつある教師の“相互作用の専門職性”を、ケアリングとその情動的次元から読み解く必要がある。そこで本稿では、ケアリングの文化を分析枠組みに指定し、教師の情動研究の展開を概観、批評することで、教師が生徒、同僚、親との相互作用や関係性の中でいかなる情動を経験するのかを検討する。また、教育改革や学校改革がもたらす変化の文脈において、教師はケアリングの文化に基づいていかなる情動的反応を示すのかも検討する。

なお、ここでいう文化とは個人の意識に内化した文化、Bruner(1996)の言う“心の中の文化²⁾”のことである。情動は社会的相互作用や関係性、状況に対する認知評価過程を通して生起するが(Lazarus, 1991)、他者との関わり方、状況や出来事に対する価値づけは個人の意識に内化した文化の構造に依存する。すなわち、文化は個人の意識に内化することで情動生起とその質の決定に影響を及ぼす要素とされる(北山, 1998)。したがって、教師の意識に内化したケアリングの文化に着目することで教職固有の情動経験を本稿で検討すると共に、教師の専門職性に関する議論、言説においてこれまで光が当てられてこなかった“相互作用の専門職性”を意味づける教師のケアリングとそれに伴う情動的次元のレリバンスを描出していく。そして、ケアリングと情動に焦点化した教師研究の展望を拓くと共に、今後、検討すべき課題についても言及する。

2. 生徒とのケアリング関係から生起する情動

教師の満足感に関する一連の研究は、教師にとって最も重要な報酬が金銭的報酬や地位向上報酬ではなく、“心的報酬(psychic reward)”，すなわち喜びや誇りといった肯定的な情動経験であることを繰り返し示してきた(e.g., Jackson, 1968; Lortie, 1975; Kyriacou & Sutcliffe 1979; Nias, 1989)。そして、この“心的報酬”の多くが教室の生活、すな

わち生徒との相互作用と関係性から教師にもたらされることが示されてきた。

例えば、Lortie(1975)は小学校・中学校教師 94 名を対象に面接調査を行い、教師に喜びや誇りを生起させる生徒の言動として、(1)病気や学習障害を抱え、教師に困難と見なされる生徒が授業や学習に専心する“劇的な成功例”、(2)卒業生の感謝の言葉、(3)学級全体の成績の向上、の3つを導出した。Lazarus(1991)によると、喜びは、他者の行動や状況が自らの目標、信念や価値観に関連・一致していると一次評価され、さらにそれらが未来期待に一致することで生起する情動である。つまり、生徒の学習と成長を支える教師の目標に生徒の言動が関連・一致したとき、教師に喜びが生起するのである。また、Lortie が導出した3つの生徒の言動は、教師の生徒に対するケアリングと愛情に対する応答として捉えられる。つまり、生徒が教師に愛情や尊敬を示し、感謝を述べ、学習の楽しさを示すといった“応答性”が現れるとき、教師は生徒にケアされ“報われている”と感じる(Hargreaves, 2000)。そして、このような互恵的なケアリング関係が構築されることで、教師の生徒に対するケアと愛情は持続すると考えられる。

さらに、教師と生徒との互恵的なケアリング関係は授業を通じても現れる。授業は教師と生徒の相互作用と対話によって成立するため、生徒の積極的な授業参加が教室の相互作用を活性化するとき、教師は喜びや満足感だけでなく興奮や熱狂を経験すると報告されている(Jackson, 1968; Nias, 1989)。特に、生徒が教師の予測を超えた学習活動を始めるなど、教師にとって予測不可能な言動が授業の流れを転換する“教育的瞬間”を創造したとき、教師は授業実践の中で興奮を感じるという(Jackson, 1968; Sutton & Wheatley, 2003)。先述した Nias(1989)の調査においても、多くの教師が“子どもと共にいること”、すなわち生徒との相互作用から生起する愛情、喜び、楽しさから“感情的報酬(affective reward)”を得ながら、生徒の学習への支援を通じて自らの教授能力や技術の高まり、専門的発達を感じていたと報告されている。これらの結果から、教師は生徒との相互作用とケアリング関係から生起する快情動から、授業への統制感を経験し自己効力感を高めていくと示唆される。

このように、生徒とのケアリング関係は教師に喜びや満足感、興奮や熱狂といった快情動を生起させる主要なソース(起源)と言えるが、それが同時に怒り、不満、罪悪感、失望、困惑、苦しみといった不快情動を教師に生起させることも知られている(木村, 2010)。例えば、小学校・中学校教師 53 名への面接調査から生徒との相互作用における教師の情動経験を検討した Hargreaves(2000)の研究では、生徒による課題遂行拒否、教師の発問に対する故意の無返答、無視や不当な評価に教師は怒りや不満を経験していたと報告されている。また、生徒をケアできない、ケアしていないと感じるとき、教師は不満や怒りよりもむしろ失望や罪悪感を経験する。例えば、Hargreaves(1994)によると、教師が生徒の問題に気づかなかったとき、生徒の声を丁寧に聴かなかったとき、教師は自らのケアリング能力に不信感を抱き、“うつ的な罪悪感(depressive guilt)”を経験する。つまり、学校や教室で生徒が何らかの問題に直面したとき、教師はケアリングの文化的規範に依拠しながらその問題の所在を自らの力量不足から捉えようとする傾向がある。この現象は、一方では、教師が実践を絶え間なく改善し続ける省察的实践に従事していることを示すが、他方では、教師が生徒をケアすればする程、ストレスや情動的負担、枯渇を導き、早期退職やバーンアウトの引き金にもなり得ることを示している(Acker, 1995; Carlyle & Woods, 2002; Chan, 2006; Isenbarger & Zembylas, 2006; Troman, 2000; Kyriacou & Kunc, 2007)。また、後者の現象は、教師とのケアリング関係を維持するために必要とされる生徒側の能力の限界に起因すると考えられる。学校において、教師と生徒の関係は同等ではなく、生徒は教師から“ケアされるひと”であり、教師を“ケアするひと”ではない。そのため、教師のケアリングの対価である心的報酬は慢性的に不足する。そして、生徒をケアするために行う感情管理と感情表出に教師が重荷を感じ始めたら、ケアリングは経済的利益を得るために行う活動ではないにも関わらず、“賃金と引き換えに売られる情動労働”(Hochschild, 2000)に変異する (Goldstein & Lake, 2000; O'Connor, 2008; Kimura, 2010)。Noddings(1984)によると、教師の罪悪感にみられる“自己犠牲的愛他主義”はケアリングの本質ではなく、“ケアリングは他者の利益に役立ち、自己の利益にも役立つものでなくてはならない”という。

したがって、教師個々人もケアリングの専門職として、生徒をケアするだけでなく自己をケアしなくてはならないし(Noddings, 1984, 1992)、生徒に対するケアリングの程度を調整する必要がある(Kimura, 2010)。また、ケアリングに伴う教師個人の情動的負担を軽減するために、生徒の学習と成長に対する責任を同僚間で協働共有する必要も指摘されている(Golby, 1996)。

3. 同僚間の孤立と連帯から生起する情動

教師は教室の中で目の前にいる生徒をケアすることに努めているが、1人の教師が学校にいる全ての生徒をケアするのは物理的に不可能である。また、教師の職域と責任領域が無制限に拡大している現状では(佐藤, 1997), 教師1人で学級生徒全てへのケアリングの責任を果たすのにも限界がある。そのため、教師は生徒をケアするために同僚間で協働しケアし合う必要性が指摘される(Acker, 1995)。しかし、教師のケアリングを充足させる喜びや誇りといった情動の多くが、生徒と共に暮らす教室の生活からもたらされるため、教師は自らの教室に閉じ籠り、教室を“私事化(privatization)”する傾向が指摘されている(e.g., Hargreaves, 1994; Lortie, 1975)。

教師がそれぞれ孤立する個人主義的文化が学校に浸透すると、一人の教師が生徒との閉じた関係性を形成することになる。特に、女性教師の多い小学校で観られるのは“キッチンのような教室(kitchen-like classroom)”であり(Grumet, 1988), その閉ざされた環境の中で教師の生徒に対するケアリングは完結しケアリング(及び教えること)の責任は教師個人に収斂してしまう。教師がそれぞれ孤立した学校では、例えば同僚や学校長が授業を参観することを教師は自らの専門領域への“侵入”とみなし、不満や失望を経験することがある(Golby, 1996)。ただし、このような教師の情動的反応は教師の専門家としての自己防衛でもあり、生徒との親密な関係性を保持するためでもある(Nias, 1996)。

しかし、多くの教師は教室の孤立状況を脱し、同僚間での互惠的な受容関係、所属意識の共有、連帯感、援助を望んでもいる(Hargreaves, 2001a; Troman, 2000)。例えば、教師は同僚や学校長からの賞賛や肯定的評価から喜びや誇りを経験することもあり(Lortie, 1975), Nias(1989)によると、教師はケアリングの専門職として“生徒をケアする”という共通の目的を追求していることから、ケアリングに伴う情動的負担を共有することは可能であると言う。そして、同僚の情動的負担を軽減するために援助できる教師は評価、理解され、また同地位の同僚よりも学校長や先輩教師など、学校で地位の高い同僚からの賞賛は教師に大きな喜びを生起させる。ただし、教職は“誉める文化”ではなく、同僚からの感謝、賞賛、肯定的評価の多くは退職後や産休などの例外的な機会に与えられるとNiasは述べている。Hargreaves(2001a)が行った面接調査では、多くの教師は学校における同僚からの感謝、賞賛、肯定的評価の慢性的不足を補うために、自分と似た教育的信念や価値観を持つ同僚、もしくは学校外の教師仲間との2者間での友情関係を築き、互いに認め合い、援助し合い、切磋琢磨することに快適さを感じていたと言う。この友情関係は教師一人ひとりの孤立を防ぎ、情動的負担の軽減と個々の専門的発達を促進する重要要因である。しかし、2者間の友情関係はある意味で排他的でもあり、教師集団による全体的な協働文化が学校に生成される可能性を縮減し、教師がそれぞれの下位集団に分裂した“バルカン化(balkanization)”した学校文化に発展する危険性がある(Hargreaves, 1994)。

また、Hargreaves(2001a)の調査では、教師は同僚との教育的信念や目標の一致から心地良さを体験するが、同僚間の軋轢や意見の相違を不快情動のソース、つまり、問題として見なす傾向が指摘されている。同僚間の軋轢が起ると、その当事者となった教師は深く傷つき、その傷は永続する可能性があると言う。そこで、教師は同僚との軋轢を可能な限り避けるために、同僚との相互作用を避け、常に一定の距離を保とうとし、たとえ同僚に対して怒りや失望など否定的な情動を経験しても、それらの情動を隠そうと努めると言う。このような同僚観の軋轢と情動の非開示性に関連して、Troman(2000)がある学校の教師20名に対して行った面接調査では、全ての教師が同僚間の信頼関係と援助の重要性を認識していたにも関わらず、同僚、特に学校長の援助が不十分なために不幸を感じていたと報告されている。そして、同僚間の軋轢、特に教師と学校長との軋轢と互惠的な責任の欠如は“信頼性の低い学校(low-trust school)”に見られる顕著な特質であると述べられている。また、中等学校長29名に面接調査を行ったSchmidt(2000)は、教師と学校長の軋轢や不信感は両者の役割と目的の相違、そして権力関係から生じると提起した。学校における教師の主要な役割と目的は生徒に学習内容を教え、生徒をケアすることであり、学校長の主要な役割と目的は学校を運営し、教師を援助、監督することである。この役割と目的の相違、上司と部下という権力関係が両者の“情動誤解(emotional misunderstanding)”(Denzin, 1984)を招き、互惠的な援助と信頼感の欠如から教師に怒りや不満といった不快情動を生起させ易いと言う³。

同僚間の軋轢や“情動誤解”は、教師個人を教室の中に孤立させ、さらに学校における同僚観での相互不信を招く危険がある。これらの危険を回避するためには、学校全体、校長を含めた教師集団でケアリングを基盤とした“協働の文化”や“同僚性”の文化を構築することが求められている(Hargreaves, 1994; Little, 1982; Nias, 1989)。先述したHargreaves(2001a)の調査では、教師 53 名中 13 名が協働チームで学校の諸計画を遂行すること、同僚と共に生徒の学習評価尺度を作成すること、同僚の授業を観察し学び合うことなど、学校全体で行う取り組みを快情動のソースとして報告していた。Hargreaves は、これらの“共同作業(joint work)”(Little, 1990)が同僚間に共有された目的を与え、その目的達成が教師に満足感をもたらすと論じている。さらに、教師集団全体で“共同作業”を行う中で、先輩教師が若い教師をエンパワーメントする現象が起り、その結果、同僚間の権力関係が平等化していくと示唆されている。

以上より、学校における同僚性の構築と教師同士による共同作業は、同僚間でいかしにてケアリングの目的を共有し、生徒への学習援助とケアを中心にして協働的に実践にあたるかに依拠している。しかし、教師は生徒を十全にケアするためには、同僚とだけでなく学校を取り巻く地域、そして親(保護者)との協働、信頼関係を築いて行く必要がある。

4. 親とのケアリングの目的相違から生起する情動

教師は学校で生徒をケアし、親は家庭で子どもをケアしている。両者は互いに生徒／子どもをケアしているが、教師が教室にいる全ての生徒をケアし、全ての生徒の学習と成長に責任を負っているのに対し、多くの親は自らの子どもだけをケアし、自らの子どもの学習と成長だけに興味がある。例えば、Kelchtermans(1996)が面接調査を行った小学校女性教師は、ある生徒の母親から“教師としての能力を疑問視され糾弾された”出来事を語り、そこで“深刻な不幸”を経験したと述べていた。自らの教授能力に対して親から懐疑的に見られることは教師を“傷つきやすい(vulnerable)”情動状態にし、教師自身の専門性と人間性に対する自信や自尊心の喪失を招くと Kelchtermans は論じている。また、女性教師の指針となる原理は、“より困難な生徒のために特別の配慮は為され、全ての生徒が最善の学習機会を得る”という学級の生徒集団に対するケアにあった。しかし、母親は子どもの個人的権利を主張することで、女性教師の“平等規範”に対抗したと報告されている。

このように、集団としての生徒に対する教師のケアリングと、個としての子どもに対する親のケアリングとの相違は、両者の目的不一致と軋轢を引き起こし、互いにステレオタイプ化した偏狭な見方をもたらす可能性がある(Hargreaves, 2001b; Klaassen, 2002)。そして親から不信感を抱かれ糾弾され、不条理な要求を突きつけられた教師は、教職を継続できないほどの深い哀しみ、失望、不安を経験する(Lasky, 2000)。また、Hargreaves(2001b)の面接調査では、子どもに家庭の責任(兄弟姉妹の世話など)を負わせる親、自分の都合で子どもに学校を休ませる親、子どもの飲酒や喫煙を辞めさせない親などに対し、教師は“親が子ども／生徒をケアしていない”と見なし、怒り、困惑、不満を経験していた。これらの不快情動が教師に生起することで、親との互惠的な“情動理解”が一層、困難になると示唆されている。したがって、ケアリングの対象と目的の不一致から親が教師に対して不信感を抱くのと同じように、教師も親に対して不信感を抱くことになる。

さらに、Hargreaves(2001b)は、教師と親の相互不信は両者の対話不足により助長されると示唆する。Hargreaves が行った面接調査では、小学校教師よりも中学校教師の方が特に親との対話に問題を抱えていたと報告されている。なぜなら、小学校教師の多くは年度初めの説明会(parents' night)や学校内外のボランティア活動で親と直接対話する機会が多く、そこで親から日々の努力について賞賛、感謝され喜びや幸福感といった快情動を経験していたためであった。一方、中学校教師の多くは、親の学校への関与が乏しいことから直接対話する機会が少なく、電話や手紙といった間接的手段で対話するのが主であった。このような間接的対話は誤解を引き起こし易く、不快情動を教師に生起させ易い。ただし、この現象は小学校教師も中学校教師も同じで、教師は学校づくりに関与しない親に不満を感じ易く、たとえ学校づくりに関与したとしても、電話などの間接的な手段に頼る親にも教師は不満を感じると報告されている。

しかし、親との直接対話の有無に対する教師の情動的反応には、教師の側にある権力が強く作用しているとも考

えられる。例えば、Walker & MacLure(1999)が、教師・親・生徒の3者がそれぞれ参加する学校協議会(consultation)と年度初めの説明会(parents' evening)の対話音声記録を分析した調査では、教師は親との協議を“医者とクライアント”関係に似た統制的な語り口で構成することを好み、両者の権力のバランスはクライアントとしての親に対する専門家としての教師側の有利として見られたと言う。このような現象についてLasky(2000)は、教育の“熟達者”としての規範を教師が保持したとき、教師と親との“対話の壁”が生じると述べている。すなわち、“古典的専門職性”の規範には専門家のクライアントに対する権力の優位性が含意されており、その規範に依拠したとき、親の言動が教師の権力を肯定／否定するかにより教師の情動的反応が左右されると言える。教師の権力が否定され、逆に親の権力が強調されることに教師は不安を感じ、自己を批判から守るために自らの情動を隠そう努める(Hargreaves, 2001b)。

しかしながら一方で、Lasky(2000)の調査では、ある男性教師は親との非効率的な対話に不満を感じながらも、親の考えを理解しようと努める共感的規範を有していたと言う。そこには“強力なケアリングの感覚”が男性教師に潜在しており、彼は諦めることなく、子どもの学習と成長に対して最善を尽くすことに関心を持っていたと報告されている。このような“柔軟で開放的な教師の専門主義の規範”，言い換えればケアリングの文化的規範が教師と親との対話を促進し、互恵的な理解を導くとLaskyは主張した。教師と親との互恵的な“情動理解”を担保し、両者の“強力なパートナーシップ”を構築するためには、“親が教師の仕事の核となるよう、開かれた構えで教師の専門職性を再定義”する必要がある(Hargreaves, 2001b)。つまり、教師と親が互いのケアリングを尊重し、その目的を認め合い協働することによって、親は教師に援助と感謝を与え、教師は勇気づけられると言えよう。

次に、教育改革という外的な変化の文脈において教師に生起する情動を検討する。

5. 教育改革による変化の文脈から生起する情動

学校、カリキュラム、授業の変容を企図する教育改革は教師を改革の主体(agent)として位置づける。したがって、種々の教育改革は教師の仕事の質と量、双方に対して変容をせまる(Hargreaves, 2005)。特に、1980年代半ば以降、新自由主義的な政策を基盤とした教育改革が進行した国々では、教師の職域と責任領域が無制限に拡大する現象が見られ、教師は改革の多大な圧力や革新要請に応えるよう期待されながら恒常的な多忙化に直面した(佐藤, 2000)。学校運営に関わる仕事の増加、新しい教授法を習得するための課題の増加などによる多忙化は、教師がより創造的に働くための授業準備時間や、同僚と語らい、くつろぐための余暇時間を切り崩した。このような多忙化による時間不足に対して多くの教師は不満を感じている(Hargreaves, 1994)。ただし、その不満の内実を精査すると、準備時間や余暇時間不足よりも、改革実行のために生徒と教室で過ごす時間が削られることに教師は強い不満を感じると考えられる。例えば、Veen, Slegers, & Ven(2005)が面接調査を行った中等学校男性教師は、改革により新たに導入されたポートフォリオ評価法の実践に当初は熱狂して取り組んでいた。なぜなら、彼はポートフォリオを、これまで行ってきた自らの実践の問題点を改善し、生徒の学習を変容させるものとして肯定的に評価し、期待していたためであった。しかし、ポートフォリオの実践が膨大な作業時間を要し、生徒と教室で共に過ごす時間を次第に侵食するにつれて、彼の初期の熱狂は衰え、不満や不安を経験するようになったと報告されている。このように、改革実行による仕事の多忙化は、教師が生徒とのケアリング関係を維持するために必要な時間を切り崩す可能性がある。その結果、生徒との関わりから得られる教師の心的報酬は縮減し、それに対する不満や不安が教師に生起する(Little, 1996)。

新自由主義的な教育改革が進行する国々では、教師の仕事の多忙化に伴って説明責任(accountability)の要求が増した。説明責任の要求に対する教師の情動的反応は、1992年からイングランドで行われたOFSTED(Office for Standards in Education: 教育基準監査局)の査察制度⁴に顕著に見られる。Jeffrey & Woods(1996)は、OFSTEDの査察を受けた小学校の観察調査と教師に対する面接調査を行い、教師がOFSTEDの査察を通して経験した混乱や不安、ポジティブ感情の排斥、罪悪感を描出している。Jeffrey & Woodsによると、OFSTEDの明確な規範のなさ、非現実性、方向性のなさに教師たちは混乱していたと言う。そして、規範の矛盾と査察の曖昧さがもたらす混乱が教師たちにアノミー(価値の喪失)の感覚を引き起こし、恐怖や不安を経験したと報告されている。また、査察中には、教師が授業を活発化するために普段扱っているユーモアとストラテジーの減少が見られ、その結果、“教室のくつろいだ時間”が

減少し、生徒への学習援助が困難になったと言う。

このように、教師を援助するためではなく評価するための査察は、教師の実践の可視性を過度に高め、専門家としての自律性と自由裁量を制限することになる。そして、過度な可視性は教師に恐怖と不安を生起させ、生徒をケアすることで教師が授業中に経験する快情動と、それに基づく教授ストラテジーを排斥するという結果を導く。ただし、教師の教授技術向上の助け、生徒の学習改善を目的として明確に定義する“教室レベルの改革”は教師に喜び、満足感、安心感を生起させるとの報告もある(Hargreaves, 1998; Schmidt & Datnow, 2005)。したがって、教師は教育改革がもたらす変化に対して、目の前にいる生徒の学習と成長、教師自身と生徒とのケアリング関係にとって有益か否かを、情動を伴って評価・判断すると言える(Hargreaves, 1998)。

ただし、カナダのオンタリオ州の小学校・中学校教師 50 名を対象に面接調査を実施した Hargreaves(2005)は、教育改革に対する教師の情動的反応はキャリアステージ、世代によって異なることを明らかにしている。この調査では、新任教師は変化に対して適応的で熱狂的であるが、教職の不確実性と雇用状況の悪化(在職任期制)に不安を感じ、折衷的で冷静な性格を有していた。つまり、種々の不安が折衷主義(pragmatism)に結びつくと、新任教師はシニジズムに陥り早期退職の兆候を示し易い。また、退職間近の教師の中には改革による変化から新たな発見を見出して喜びを感じたり、変化を肯定的に受けとめながら後進の育成に力を注いだりする者もいるが、身体的消耗と“繰り返される変化シンドローム(repetitive change syndrome)”による疲労感から変化に対して抵抗的で懐疑的な反応を示すことが多かった。一方で、中堅教師は適度に熱狂的でありながら教師として成長しつつある自信と自己効力感に溢れ、変化に対して開かれていた。Hargreaves は以上の結果から、教育改革政策の持続には、変化に対する教師のキャリアステージや世代による情動的反応の相違に基づき、異年齢教師グループでの世代を超えた知恵と経験からの意識的で協働的な学習が必要と結論づけた。

また、教師は教育改革がもたらす変化に対して経験する情動から、教師としての自己理解とアイデンティティを構築・再構築していくことが先行研究で示されている(e.g., Kelchtermans, 2005; Lasky, 2005; Reio, 2005; Veen, Slegers, & Ven, 2005; Darby, 2008)。例えば Darby(2008)は、総合制中等学校への教育改革が行われた学校の教師 39 名に面接調査を実施し、教育改革が教師の専門家としての自己理解を喚起し次第に再構築されていく過程を描出した。Darby によると、教師たちは改革による学校と授業実践の変化に対し、当初は恐怖や疎外感を感じていたが、改革指導員や大学研究者からの支援を受け、さらに、生徒の学力や教師自身の実践が改善されるにつれて自尊心が増し、将来的な期待に喜びを感じていったと言う。つまり、教育改革がもたらす変化は教師にとって不可避であるため、教育改革は教師に否定的な情動を生起させ易く、教師が既に確立した自己やアイデンティティの変容を迫る。しかし、教育改革が適切な援助と支援を教師に与え、特に、生徒に有益な効果をもたらすことで教師は肯定的な情動的反応を示し自己を再評価し、アイデンティティを再構築させていくと指摘されている。

一方で、教育改革が学校の管理主義と教師の説明責任を増すシステムの構築に移行すると、教師は精神的緊張の増大や改革実行に資する支援欠如から否定的な情動を経験し、教師のアイデンティティは危機に陥る可能性が指摘されている(Jeffrey & Woods, 1996; Kelchtermans, 2005; Lasky, 2005; Veen, Slegers, & Ven, 2005)。Jeffrey & Woods(1996)は、このような教育改革に対する教師の情動的反応を“脱専門職化”の例証として理解するのが妥当であると論じている。技術主義への傾倒、仕事のルーティン化と分類化、官僚的な仕事の負荷、授業の省察やストレス発散のための時間欠如、統制による自律性の弱体化、これら教育改革が導く教師の仕事の質と量の変容には、教師を“専門家から技術者”へと“脱専門職化”していく過程が潜在している。そして、絶え間ない改革によって“脱専門職化”が進展シアノミーの感覚が生起すると、教師は十分に生徒たちをケアできないこと、すなわち、ケアリングの価値や規範を守れないことに罪悪感を抱くことになる。

6. 総括的考察

知識基盤社会の出現と展開、そして、ポスト・モダン時代の到来によって知の文化的ヘゲモニーが変遷するのに対応して、教師の専門職性に関する近年の議論において“相互作用的专业職性”という言説が現れつつある。教師の専門職性に関するこれまでの言説が“教えること(teaching)”の認知的次元のみに関心を払ってきたのに対し、“相互作

用的専門職性”の言説は“教えること”と表裏一体の関係にあるケアリングとそれに伴う情動的次元に光を当て、認知的次元と共に教師の専門職性を再構築するものと捉えられた。しかし、“相互作用の専門職性”という新たな言説が知識基盤社会とポスト・モダン時代においていかに展開しつつあるのか、そして、教師の専門的生活(professional lives)をどのように再定義するのかが明らかにされていなかった。そこで本稿では、教師の“相互作用の専門職性”の言説を解明し、教師の専門職性に関する議論を前進させることを目的に定め、分析枠組みとしてケアリングの文化を指定することによって欧米で蓄積されてきた教師の情動研究を概観した。そして、(1)教師が生徒、同僚、保護者との関係性、教育改革によってもたらされる変化の文脈でいかなる情動を経験するのか、(2)情動が教師の専門的生活においてどのような意味を持つのか、の2点を検討した。その結果、ポスト・モダン時代における“相互作用の専門職”としての教職について、生徒へのケアを中核とした教師の専門職性を示す以下4点の知見が得られた。

第1に、教師の満足感に関する一連の研究が示し続けてきたことは、教師は喜びや誇り、興奮や楽しさといった快情動の多くを、学校や教室における生徒との相互作用から経験し、その快情動を心的報酬として意味づけることで仕事への内発的動機づけや教師としての自己効力感を高めながら教職を継続し専門的発達を遂げていくということであった。この現象は言うまでもなく、教師の実践とその中核に位置する目的が、目の前にいる生徒の学習や成長、自己実現を支え促すケアリングにあるためであった。すなわち、教師は生徒との相互作用において自らのケアに対する応答を生徒が示したときに快情動を経験し、“ケアリングの充足”(Noddings, 1984)を感得すると言えよう。

一方、生徒との相互作用は教師に怒りや不満といった不快情動、罪悪感や苦しみといった自己意識情動も生起させるソースであった。この現象は、教師のケアに対する応答や返報を生徒が常に示すわけではないため、すなわち、教師-生徒間におけるケアリング関係の非対称性に起因することが示唆された。したがって、“教師にとっては、対等でない関係について分析し熟考することが最も必要”となる(Noddings, 1992, p.195)。ただし、教師の実践はまぎれもなく生徒との相互作用を中核としているからこそ、教師-生徒間に豊かな情動性が現れ、両者の互恵的な情動理解とそれに基づくケアリング関係の構築が促されると考えられる。

第2に、教師は同僚との相互作用や関係性から快情動よりも不快情動を経験しやすい可能性が示唆された。特に、教師は同僚や学校長による授業参観を“侵入”と見なし不満や失望を経験することが示された。このような現象が起こるのは、教師の生徒に対するケアリングの返報(心的報酬)の多くが教室における生徒との関係性の中で現れることから、教師が自らの教室に閉じこもり教室を私事化してしまう閉じた個人主義に陥る可能性があるためと推察された。また、この現象は、教師の仕事が排他性と独占性を特徴とする“古典的専門職性”の言説でこれまで定義されてきた文化歴史的要因を背景とすると思われる。しかし、教室の孤立状況は生徒に対する学習とケアの責任を教師個人に収斂する問題を孕んでいた。そのため、教師は教室の孤立状況を脱し同僚との協働関係を築くよう求められ、同僚関係が受容的で連帯的であり互恵的な援助に満たされていると教師は喜びや誇りを経験し、生徒へのケアを協働的に共有することが可能になることが示唆された。

しかし、教職は“誉める文化”でないことから、教師は自分と似た教育的信念や価値観を持つ同僚との2者間に閉じた心地よい関係性を構築する傾向もあり、同僚関係における軋轢を可能限り回避して互いの専門領域を侵食しないよう努める可能性も示唆されていた。このような現象は、教師個々人のケアリングの目的が学校において協働共有されていないため、すなわち、生徒をケアするということを学校のヴィジョンの中核として位置づけられないために生起すると考えられる。ただし、Nias(1989)が主張したように、教師個々人のケアの目的は同僚間で共通していると考えられ、それを学校の中で共有することは可能であると考えられる。そのためには、教師が同僚間の軋轢を避けようと自らの情動を隠し抑圧し無関心になるのではなく、同僚との軋轢や情動誤解を言わば信頼関係や情動理解を築くために必要な短期瞬間的な現象と捉え、長期的視点でもって自らの情動を開示し合う必要が指摘できる。この情動の開示による他者理解の進展、そして信頼関係の構築は、教師-生徒間で見られる現象でもある(木村, 2009; Kimura, 2010)。

第3に、教師と親との関係性には、生徒/子どもへのケアに対する目的相違という特質があり、それぞれの目的が互いに相容れないものとして認識されてしまうと、両者に不満や失望、怒りや困惑が生起することが示された。教師にとっては、ケアの目的と対象は個人としての生徒と集団としての生徒の成長と学習支援にあり、その両義性

あるいは矛盾性に対する親からの不信感や不条理な要求、さらに生徒をケアしていない親の存在が不快情動を生起させる。また、教師の“古典的専門職性”の規範による権力の優位性が親との関係において現れると、両者の間に“対話の壁”が生じることも示された。このように、教師と親それぞれのケアリングの目的相違によって生起する不快情動の連鎖は、文化と階級の相違により教師と親を互いに異質で理解できない関係にする“社会文化的地勢”が両者の間に存在するためと考えられる(Hargreaves, 2000)。

しかし、教師が“古典的専門職性”の規範で打ち立てられてきた自らの権力の優位性を破棄し、“生徒をケアする”という大目的に沿って親との対話を継続することで、両者の情動誤解が緩和され互恵的な協働関係が築かれる可能性も示唆された。したがって、教師は親との関係性において軋轢を感じたとき、その軋轢要因を親の問題に帰属するようなステレオタイプ化した見方をするのではなく、まずは自らの仕事の目的が何であるか、そしてその目的を達成するために親といかに協働していくのかを思案していく必要があるだろう。

第4に、教師が種々の教育改革に対して抱く強い不満や不安といった情動を経験し、ときに混乱やアノミーといった感覚を抱くのは、教育改革による学校や授業の変化が“心的報酬”源である生徒との相互作用機会を切り崩す多忙化の進行や、教師の専門職性の中核である自律性と自由裁量を制限する説明責任の増大をもたらすときであった。一方、生徒の学習と成長に有益な効果をもたらすに改革に、教師は喜びや満足感といった快情動を経験することも示された。これらの結果から、まず、教師は教育改革がもたらす変化を目の前にいる生徒の成長にとって有益か否か、そして、生徒をケアするために支援的か否かという、生徒へのケアに対する責任に基づいて評価、判断することが示された。つまり、教師は教育改革に対して“生徒へのケア”というフィルターを通して情動的に反応する(Hargreaves, 1998)。これは、“レスポンシビリティ(責任)は、アカウントビリティ(説明責任)よりも広く、深く、曖昧であり、対人関係におけるコミットメント(専心)をより正確に表す”ためと推察される(Noddings, 1992, p.129)。そして、教育改革による変化が生徒の学習改善に寄与するならば、教師は既存の教育方法やカリキュラムデザイン方法、あるいは自らの個人的信念や価値観などを脱構築し、教職専門職としてのアイデンティティを再構築していくと示唆された。

ただし、教師個人々のキャリアステージによって教育改革に対する情動的反応は異なることも示唆された。教育改革がもたらす変化に対して、初任教师は熱狂的でありながら不安を感じ易く、退職間近の教師の中には挑戦的である者もいるが、“繰り返される変化シンドローム”を抱える者は抵抗的で懐疑的な傾向をもつことが示された。その一方で、中堅教師は両者の長所を併せ持つことが多く、改革の“主体”として機能することが示された。この結果は、教育改革による変化を評価、判断する教師のケアの目的が、キャリアステージによってその性質を異にすること、あるいは、教職経験の蓄積により変容していくことを示唆する。すなわち、教師の“相互作用の専門職性”は、生徒または同僚、親との相互作用と関係性の中で発達、変容していく力動的な性格を有すると考えられる。

以上より、教師は“相互作用の専門職”として、生徒の学習と成長、自己実現を支えるケアリングの文化的規範と責任に基づいて、生徒、同僚、保護者との関係性、教育改革の効果を肯定的／否定的に評価し、そこで生起する情動に伴って実践にあたっていることが示された。したがって、教職は教師個人の知識や思考といった認知的次元のみでその専門性を捉えることはできず、ケアリングの文化と他者との関係性、そこで生起する情動的次元を加え、“相互作用の専門職”として再構築する必要がある。

最後に、本研究の知見からの示唆と今後の教師研究に資する課題として、以下3点を挙げる。

第1に、本研究では、教師の専門職性に関する議論の中でこれまで十分に検討されてこなかった生徒、同僚、親との社会的相互作用と関係性、および教育改革がもたらす変化に対する教師の情動的反応を総括的に考察した。そして、これらの相互作用と関係性、学校を取り巻く状況変化において、教師は生徒へのケアとそれに伴う情動に導かれ実践に臨んでいることが示された。この知見は、近年、新自由主義的な教育改革が進行する国々で活発に議論されている教職専門性基準(teacher professional standard)策定に寄与すると思われる。知識基盤社会とポスト・モダン時代を迎えた現在、教職専門性基準策定の動向は教師の知識や思考様式を探究した研究知見に立脚して展開してきた。しかし、教師の専門職性は知識や思考、あるいは能力といった認知的次元だけでなく、他者へのケア、関心、関わりとそれらに伴う情動的次元を加えて再定義する必要がある。なお、本稿では、教師の専門職性においてケア

や情動が知識・能力や認知より上位に布置するわけではないが、下位に布置するものでもないことを主張しておく。両者は教師の実践、専門職性において密接不可分であり、互恵的に影響を及ぼし合っている。したがって、教師の専門職性に関する今後の議論においては、教師の知識・能力とケア、あるいは認知と情動それぞれの互恵関係をより明確化する必要がある、その重要性は近年の教師の感情研究で繰り返し示し続けられている(e.g., Hargreaves, 2000; Oplatka, 2007; 木村, 2010; Kimura, 2010)。

第2に、本研究では、同僚関係から教師に生起する情動を検討し、教師は生徒をケアするという共通の目的に沿うことで同僚との協働関係を構築することがより可能になると示された。この知見は、我が国において明治期から連続と続く授業研究会(稲垣・佐藤, 1996)、さらには米国などで展開しつつある Lesson Study(秋田・ルイス, 2008)の在り方に示唆を与える。すなわち、学校における同僚性や協働文化構築に寄与する授業研究会や Lesson Study では、実践者の授業方略や技術の成否について議論するよりも前に、まず、教師たちがケアする共通対象である生徒の学習過程や生活状況を中心に据え、生徒がどのように教科や社会生活上の知識や概念を学び、他者といかに関わっているのかを中核として議論を始める必要が指摘できる。このような議論を展開するためには、授業研究会や Lesson Study に先立つ授業参観において、参観教師は生徒の学習状況や活動の様子をつぶさに観て、生徒の活動や発言の背後にある意図など“見えないもの”を読み取る必要が指摘できる(秋田, 2000)。

そして、生徒の学習を中心軸に据えながら教育方法や技術へと同心円的に展開する研究会を実施することにより、そこに参加する教師たちは共通するケアリングの目的を相互認識しながら、ケアリングの目的達成に向けた接近方法と視点が教師間で類似することもあれば異なることを理解することになるだろう。この類似性と相違性が教師それぞれの専門家としての自律性を現すものであり(稲垣, 2006)、生徒へのケアを学校ビジョンの中核と位置づけながら、教師個人個人の自律性を基盤として変化し刷新し続ける“動的モザイク(moving mosaic)”(Hargreaves, 1994)構造の同僚性構築の素地になると考えられる。ただし、ケアリングを学校改革や授業改革のビジョンの中核に据えた学校において、いかなる過程で教師間の同僚性が構築され、学校の研究体制が形成されるのかは定かではない。この点を探究することが、教師の同僚性研究の今後の課題と考えられる。

第3に、上記の示唆と課題は教師と親との関係性にも対応する。近年、学校と教師への説明責任要請の高まりに伴って“評価の時代”(中田, 2007)が到来する中、我が国においては学校自己評価と外部評価を統合する“開かれた学校づくり”とそれを実現するための“三者協議会”(教師、生徒、親が主に授業、生徒指導、学校生活に内在する問題について話し合う場)や“学校フォーラム”の実践が展開している。特に、三者協議会の実践では、学校にいる全ての生徒の教育権を保証し、全ての生徒の成長と学習を支え促すことが目的の中心に据えられており(浦野・中田・勝野, 2007)、この目的が、教師の生徒に対するケアリングの目的と対応することは明白である。ただし、三者協議会の実践では、生徒・親の意見や要望を話し合いの場やアンケートにより教師が把握するといった事例が多く、特に話し合いの場では生徒からの校則の適用範囲の是非や改善要求、教師個人個人の授業方略の問題について議論されることが多いように思われる。

もちろん、これらの議題は生徒が当事者として学校運営に関わるという点で意義あるものである。しかし、本研究の知見から、三者協議会においてまず議論すべきことは、教師と親が生徒／子どもを“ケアするひと”として、互いにいかなる責任を有しているのか、生徒集団と子ども個人を対象としたケアリングの目的および対象に関する両者の相違をいかに理解し尊重しながら、それらの差異をどのように縮減していくのか、という議題である。この議題に基づく三者協議会により、生徒は教師と親のケアリングの目的を知り、自らが“ケアされるひと”としていかなる責任を有し、教師と親、あるいは友人との互恵的な情動理解とそれに基づく関係性を学校の中で構築していく必要性を理解することが可能になると推察される。したがって、“三者”間のケアリング関係を構築することが協議会の本質であり、教師には生徒・親との相互作用とケアリング関係構築をビジョンに据えた協議会の運営と調整が求められる。

以上、本研究ではケアリングの文化的視座から教師の“相互作用の専門職性”の言説について探究し、教師の実践と専門職性が知識や思考といった個人的、認知的次元と共に、学校を取り巻く人々や状況変化との間、すなわち、社会的相互作用に媒介された関係性的、情動的次元により媒介され構築されることが示された。PISA や TIMMS と

いった国際学力調査の言わばセンセーショナルな結果を受けて、生徒には知識基盤社会で生き残るための知識と能力を獲得することが求められる中、Noddings(1992)は“ケアすることとケアされることは根本的な人間のニーズである”との観点から、ケアリングの倫理とその本質を現す“関係性”，“対話”，“情動”といった概念でもって、知識基盤社会において生徒が学ぶべき6つの対象世界へのケア：(1)自己へのケア，(2)身近な他者へのケア，(3)見知らぬ人へのケア，(4)動物や植物へのケア，(5)人工世界へのケア，(6)理念へのケア，を提起した。このように、生徒に求められる学習とその対象が変遷する過程と相似して、教師の実践と専門職性もまた知性的で認知的次元を超えて、ケアリングを基盤とした情動的で関係性的次元により再定義される。

¹ Lyotard(1986)によると、モノの生産と流通を中心に社会が構成された産業主義の時代において、“知は主張な生産力”であった。しかし、ポスト産業主義の時代では、情報機械の多様化、情報科学のヘゲモニー(権力の保有、または主導権の拡大)により、知は多量の情報への翻訳可能性の有無によってその価値が依拠し、さらに、知は売られるために生産、商品化され、“貨幣と同じネットワークによって流通する”(知の商品化と貨幣化の問題に関してはFreire(1970)、Irich(1970)を参照)。さらに、知の商品化は経済のグローバリゼーションを導き、近代国家ナショナリズムあるいはモメント(権力の物理量)の安定性を解体し脅かす。

² Bruner(1996)は、“文化と個人の相互作用が、個人の思想に1つの共同体の鑄型を与え、かつ生活、思考、感情についてのいかなる文化的様式にも予想を超えた豊かさを賦与する”(p.17)と述べている。つまり、ある出来事や状況に対する個人の“意味解釈”は、“文化のもつ規範的信条とされるものに対する判断に絶えずさらされている”(p.18)。

³ 役割と目的の相違による問題は教室現場から異動した学校長にとって深刻である。このような学校長は、異動の際の準備不足や行政機関による曖昧な通告、学校長としての役割に関する明確な定義が無いことに不満やストレスを感じるが、特に、生徒たちとの相互作用機会が制限されることに不安や孤独感を経験する(Schmidt, 2000)。つまり、学校長は学校を維持、経営する役割を担うために、生徒たちをケアし親密な関係性を築くことが困難となる。

⁴ OFSTEDの査察制度は教育権限の中央集権化を企図した手段であると同時に、学校選択制の拡大を促すための学校(および授業)の可視化装置として機能していた(Whitty, 2002)。なお、OFSTEDでは、全ての公立学校に4年から6年のサイクルで査察官チームを送り込み、査察官チームはOFSTEDが定めた監査基準に基づいて学校と教師を評価する。OFSTEDの規範は、表向きは学校と教師の問題解決と援助にあったが、その実態は“失敗した学校(failing school)”と“落第教師(failing teacher)”の排除にあった。また、査察官チームは一般人を多く含んで構成されたため、査察官の授業評価や観察眼に関する力量不足と曖昧さが査察を受けた多くの教師から指摘されている(坂本, 2000)。

引用文献

- Acker, S. (1995) Carry on caring: The work of womenteachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 21-36.
- 秋田喜代美 (2000) 子どもをはぐくむ授業づくり—知の創造へ— 岩波書店.
- 秋田喜代美・キャサリン・ルイス (2008) 授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない— 明石書店.
- 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*. New York: 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)
- Buber, M. (1979) *Ich und Du, Zwiesprach*. (植田重雄(訳) 1979 我と汝・対話 岩波書店)
- Carlyle & Woods (2002) *Emotions of teacher stress*. London: Trentham Books Ltd.
- Chan, D. W. (2006) Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Clandinin, D. (1986) *Classroom practice: Teacher images in action*. Lewes: Falmer Press.
- Darby, A. (2008) Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172.
- 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.
- Etzioni, A. (1969) *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press.

- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin. (小沢有作・楠原 彰・柿沼秀雄・伊藤 周 (訳) 1979 被抑圧者の教育学 亜紀書房).
- Fromm, E. (1956) *The art of loving*. New York: Harper Collins Publishers. (鈴木 晶 (訳) 1991 愛するということ 紀伊国屋書店).
- 船津 衛 (2006) 感情社会学の展開 北樹出版
- 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.
- Grumet, M. (1988) *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing teacher, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998) The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Hargreaves, A. (2000) Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2001a) The emotional geographies of teachers' relations with colleague. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527.
- Hargreaves, A. (2001b) Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103, 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2005) Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional response to education. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2005) Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In Goodson, I., & Hargreaves, A. (Ed). *Teachers' professional lives*. (pp.1-27) London: RoutledgeFalmer.
- Hochschild, A.R. (1983) *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press. (石川 准・室伏亜希 (訳) 2000 管理された心 —感情が商品になるとき— 世界思想社)
- Illich, I. D. (1970) *Deschooling society*. New York: Harper and Row. (東 洋・小澤周二 (訳) 1977 脱学校の社会 東京創元社)
- 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.
- 稲垣忠彦・佐藤学 (1996) 授業研究入門 岩波書店.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006) The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120-134.
- Jackson, P. W. (1968) *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996) Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26, 325-343.
- Kelchtermans, G. (1996) Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26, 307-323.
- Kelchtermans, G. (2005) Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- 木村 優 (2009) 中学校教師が生徒に対して行う自己開示, 教育学研究, 76, pp.33-43.
- 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.
- Kimura, Y. (2010) Expressing emotions in teaching: Inducement, suppression, and disclosure as caring profession. *Educational Studies in Lapan: International Yearbook*, 5, 63-78.
- 北山 忍 (1998) 自己と感情—文化心理学による問いかけ— 共立出版株式会社.
- Klaasen, C. A. (2002) Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, 18, 151-158.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979) Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89-96.

- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007) Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246-1257.
- Lasky, S. (2000) The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860.
- Lasky, S. (2005) A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency, and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lazarus, R. S. (1991) *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Little, W. L. (1982) Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19, 325-340.
- Little, W. L. (1990) The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 87, 84-102.
- Little, W. L. (1996) The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26, 345-359.
- Lortie, D. C. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lyotard, J. F. (1979) *La condition postmoderne par*. Paris: Minuit. (小林康夫 (訳) 1986 ポスト・モダンの条件—知・社会・言語ゲーム—, 水声社).
- 中田安彦 (2007) 「評価の時代」にどう立ち向かうか 浦野東洋一・勝野正章・中田康彦 (2007) 開かれた学校づくりと学校評価, pp.19-44, 学事出版.
- 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*. (pp.66-81). London: Paul Chapman Publishing.
- Noddings, N. (1984) *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press. (立山善康・清水重樹・新茂之・林 泰成・宮崎宏志 (訳) 1997 ケアリング—倫理と道徳の教育—女性の観点から—, 晃洋書房).
- Noddings, N. (1992) *The challenge to care in schools*. New York: Teachers' College Press. (佐藤 学 (監訳) 2007 学校におけるケアの挑戦—もう一つの教育を求めて— ゆみる出版).
- Noddings, N. (1996) Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26, 435-447.
- O'Connor, K. E. (2008) "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- Oplatka, I. (2007) Managing emotion in teaching: toward an understanding of emotion displays and caring as non prescribed role elements. *Teachers college record*, 109, 1374-1400.
- Reio Jr, T. G. (2005) Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary, *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Rogers, D., & Webb, J. (1991) The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 21, 985-993.
- 坂本真由美 (2000) イギリスの学校評価における教職員団体の役割. 九州大学大学院教育学研究要,第3号(通巻第46集),pp.151-162.
- 佐藤 学 (1997) 教師というアポリア—反省的实践へ— 世織書房.
- 佐藤 学 (2000) 「学び」から逃走する子どもたち 岩波書店.
- 佐藤 学 (2006) 教育改革と教師の未来 (秋田喜代美・佐藤学 (編著) 新しい時代の教職入門 (pp.221-236)有斐閣アルマ)
- Schmidt, M. (2000) Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, 16, 827-842.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005) Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 949-965.
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc. (佐藤学・秋田喜代美

(訳) 2001 専門家の知恵-反省的実践家は行為しながら考える ゆみる出版).

Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003) Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.

Troman, G. (2000) Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Education*, 21, 331-353.

浦野東洋一・勝野正章・中田康彦 (2007) 開かれた学校づくりと学校評価 学事出版.

Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P. (2005) One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.

Walker, B., & MacLure, M. (1999) Secondary school parents' evenings: A qualitative study. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, School of Education and Professional Development.
<http://www.uea.ac.uk/care/research/parents.html>

Whitty, G. (2002) *Making sense of education policy*. London: Paul Chapman Publishing Ltd. (堀尾輝久・久富善之(監訳) 2004 教育改革の社会学-市場, 公教育, シティズンシップ 東京大学出版会)