

教師教育におけるナラティブと感情－授業中の感情的出来事に関する教師の省察の事例分析－

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2011-03-10 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/10098/3061

教師教育におけるナラティブと感情

－授業中の感情的出来事に関する教師の省察の事例分析－

木 村 優^(*)

(2010年9月30日 受付)

1. 問題と目的

教師の専門的発達 (professional development) に関する議論は、国内外の教師教育分野や教育改革の文脈においてこれまで盛んに行われ (e.g., Hargreaves, 1994; 佐藤, 1997; 稲垣, 2006), その過程は, (1) 教師の専門的知識の熟達化研究, (2) 教師のキャリア形成研究, (3) 教職を通じた教師の心理的発達研究, の3領域で検討されてきた (岸野, 2007)。そして, 教師の専門的発達を特徴づけるのは, 授業における教師の“即興性” (佐藤・岩川・秋田, 1990; Sawyer, 2004; 村瀬, 2006) に象徴される不確実な状況における自由裁量の判断, すなわち“行為の中の省察 (reflection in action)” とそれ自体の実践後の振り返り (reflection on action) という一連の“省察的实践” (Schön, 1983) とされている (秋田, 1996; 佐藤, 1997)。特に, 教師による実践後の振り返りに関する性質や促進要因が, 現職教師の専門的発達と生涯学習支援を目的とした教師教育分野において広く検討されてきた (坂本, 2007)。

先行研究の知見から, 教師による実践の振り返りと専門的発達を促進する方法として以下2点を指摘することができる。第1の方法は, 教師個人による実践の繰り返しと実践記録の蓄積である (稲垣, 2008)。教師は“子どもの教室での居方や学びの中に, 問題, 課題として探究する「私の問い」をみつけ” (秋田, 2000, p.183), 省察を繰り返しながら“授業や学習環境, カリキュラムをデザインし実践” (p.184) し続けている。この連綿と続く実践の省察過程を専門的発達の軌跡として教師個人が描き, 蓄積するのが実践記録である。しかし, 教師の専門的発達において重要になるのは個人による省察過程だけではない。松木 (2009) によると, 教師の実践的知識は言葉に置換可能な形式知と, 言葉に置換しにくい暗黙知で構成され, これらの知は同僚と共に実践を語り合い, 傾聴し合う協働の中で明示化され培われる“物語知”である。つまり, 学校における実践の物語の協働的共有によって, 教師は自らの実践的知識を構成, 再構成することがよ

*福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻

り可能になる。なぜなら、Bruner (2002) が主張するように、“個人がその生の経験をを通して“自己”をたえず捉え直し再構成してゆく自己の意味づけ過程は、自己が自己について語るナラティブの力に依拠している” (p. 146) ためである。したがって、教師個々人の専門的発達を促進する第2の方法は、実践の物語を同僚に語り (to narrate)、同僚の実践を傾聴すること (to listen) と言える (e.g., Little, 1990; Hargreaves, 1994; 秋田, 2000; 稲垣, 2006; 松木, 2009)。

それでは、いかなる実践の物語を同僚に語ることで教師個々人の実践の振り返りと専門的発達が促進されるのだろうか。この論題に関して、物語を構成するのに不可欠な記憶という視点から、教師個々人が実践過程で経験する感情に焦点を絞った語りの重要性が示唆されている (Noddings, 1996)。なぜなら、主観的経験として個人に強く知覚された感情(情動: emotion)は、気分(mood)や感情経験(feeling)となり一定時間持続し、その生起原因となった状況や出来事の意味を増幅して記憶に根づかせる (e.g., Lazarus, 1991; Levenson, 1999)。そのため、個人の自己構成・再構成を導く物語は、記銘、保持された感情的出来事(emotional event)というエピソード記憶の集積により形成されると考えられる。したがって、教師の主観的な感情経験を記憶とその振り返り(想起)という視点から追跡することで、教師個々人の専門的発達過程の一部を面接で捉えることが可能となる。

この点に着目した Day & Leich (2001) は、小学校・中学校教師39名に過去の感情的出来事を想起させる面接調査を行い、感情的出来事を物語ること (to narrate) がいかに教師による実践の振り返りを促し、専門的発達に寄与するのかを分析した。この分析では、教師が憤り、不満、失望、苦しみ、不安などの不快感情を経験した物語が報告され、これらの不快感情が生起した時点では教師に慢性的なストレスや緊張感をもたらしていたという。しかし、先述したように、強い感情を生起させた出来事はエピソード記憶として記銘、保持され易い。ゆえに、教師は強い不快感情を伴ったエピソード記憶を他者に物語ることで過去の自己と対話し、実践を振り返ることが可能となり、その出来事は専門的発達の契機として再評価されると Day & Leich は主張している。

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状況を同定し、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と報告している。この研究では、教師の認知や行動が悩みの経験に対処しながら変容していく過程は捉えられていないが、教師は生徒との人間関係における悩みの経験をエピソード記憶として保持し続け、その記憶を手がかりに実践を振り返り変容あるいは改善させることで、自らの専門的発達を認識すると示唆される。

このように、実践過程における感情経験は教師個人のエピソード記憶の形成に寄与するため、実践の振り返りと改善および専門的発達を促進していると考えられる (木村, 2010; 印刷中)。ただし、先行研究では、教師が実践を振り返り改善していく過程で感情的出来事のエピソード記

憶をいかに活用しているのかは明らかではない。また、教師が実践の物語を同僚に語り、同僚がそれを傾聴する対話の中で、感情に焦点を当てることがいかにして実践の構成・再構成に寄与するのかも定かではない。そこで本研究では、高校・社会科教師1名を対象に1単元の授業観察調査、観察授業後の面接調査を実施し、教師による感情的出来事のエピソード記憶の語りや授業実践の振り返りと改善にいかにかに寄与しているのかを検討する。そして、面接において聞き手としての調査者が感情に焦点を当てた質問を提示することで、語り手としての教師がいかなる振り返りを行うのかを分析する。

なお、教師1名のみを研究対象とした理由は、(1)感情は個人の主観的経験であることから(Lazarus, 1991)、複数名の教師を対象とすると実践過程で経験する感情に教師間の相違が生じ、さらに、その相違を例外例として捨象してしまうことになるため、(2)教師はそれぞれ固有で自律的に専門的発達を遂げていくことから(稲垣, 2006)、教師1名の実践の振り返りと改善過程をより豊かに把握するため、である。また、高校・社会科教師を研究対象とした理由は以下による。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)。したがって、授業における教師-生徒間の発話(相互作用)が多いと推察される高校・社会科教師を研究対象とすることで、授業中に教師が経験する感情とその生起状況をより明確に把握できると考えられる。

2. 方法

(1) 研究協力者

本研究では、首都圏私立中堅中等学校(女子校)に勤務する教職歴40年の男性社会科教師、新川先生(仮名)に研究協力を依頼した。新川先生は前任校(首都圏大学附属中等学校)で20年間、中学校社会科および高校日本史を担当し、写真教材や音声教材を工夫しながら生徒との対話に基づく授業実践を行ってきた。その後8年間、前任校では副校長に就きながら同様に授業を担当し、現職校でも2007年から現在に至るまで3年間、副校長と高校日本史担当教師を兼務している。また、新川先生は2003年頃から一斉講義形式の授業に限界を感じ始め、協働学習・話し合い形式の授業に取り組み始め現在でも継続している。つまり、新川先生は教職に就いてから40年間、授業実践を継続し、さらに、日常的に授業の中で生徒たちと関わりながら自らの実践を改善し続けてきた教師と言える。なお、現職校で新川先生は高校1年生3学級の日本史を担当しており、調査者は女子26名で構成される1学級を以下の手続きで観察し、新川先生への面接を実施した。

（2）調査方法と分析方法

2008年1月下旬から2月初旬にかけて、新川先生の高校1年生・日本史の1単元“第2次世界大戦”の授業3回を観察した（Table 1）。調査者はビデオカメラで授業の様子を撮影しながらフィールドメモを用いて新川先生と生徒の発話、行動を記録した。また、授業で使用されたプリント教材も補助資料として収集した。授業記録の際、調査者は新川先生の表情や姿勢、発話を捉えるだけでなく、新川先生の働きかけに対する生徒の反応、表情、姿勢、発話を捉えるために教室前方に位置した。ただし、グループによる協働学習が始まった際には、調査者は新川先生の動き（グループへの働きかけ）に応じて、教室前方から中央壁側や後方に移動した。以上の観察記録からフィールドノートを作成し、以下に示す観察授業直後の面接で活用した。

Table 1 観察授業の学習課題と展開

学習課題（テーマ）	授業展開および新川先生と生徒の主な活動
授業1（1月27日） 軍部の台頭 （滝川事件・二・二六事件・日独伊三国同盟）	<ol style="list-style-type: none"> (1) 新川先生が【軍部の台頭（国家主義の台頭 二・二六事件 枢軸陣営の形成）】と板書し、浜田さんに羅列した用語を一文にするよう求める。浜田さんがそれに答える。 (2) 青年日本の歌（昭和維新の歌）を新川先生が唄う。新川先生が生徒たちと一緒に唄うよう求めるが、生徒たちは笑うだけで真剣に唄わない。 (3) 生徒4、5名で6グループを作り、各グループ内で順番に教科書を音読する。教科書音読後、配布されたプリント教材の穴埋めと二・二六事件の内容メモ作成をグループによる協働で行う。新川先生は各グループの進捗状況を見て回り、声かけにより生徒の学習課題の遂行や協働を促す。 (4) 穴埋めの答えを6グループで分担して板書する。 (5) 新川先生が答え合わせをしながら解説を行う。その際、新川先生が京大滝川事件や美濃部達吉の天皇機関説の内容に関して生徒に問いかけ、それらの意義を生徒と話し合う。
授業2（2月3日） 第2次世界大戦① （日中戦争～ ヨーロッパ戦線）	<ol style="list-style-type: none"> (1) 新川先生が【第2次世界大戦①（日中戦争 戦時体制の強化 大戦の開始 新体制の樹立）】と板書し、伊達さんに羅列した用語を一文にするよう求める。伊達さんがそれに答える。 (2) 生徒4、5名で6グループを作り、各グループ内で順番に教科書を音読する。教科書音読後、配布されたプリント教材の穴埋めをグループによる協働で行う。新川先生は各グループの進捗状況を見て回り、声かけにより生徒の学習課題の遂行や協働を促す。 (3) 穴埋めの答えを6グループで分担して板書する。 (4) 新川先生が答え合わせをしながら解説を行う。新川先生による盧溝橋事件の説明に複数生徒が関心を示し、事件発端原因に関する議論が行われる。 (5) 新川先生が南京事件とナチスのハーケンクロイツを解説し、多くの生徒が傾聴する。
授業3（2月10日） 第2次世界大戦② （太平洋戦争～終戦）	<ol style="list-style-type: none"> (1) 新川先生が1941年12月7日にハワイで発刊された新聞コピーを生徒に渡し、第2次世界大戦開始時の様子を生徒に説明する。 (2) 生徒4、5名で6グループを作り、各グループ内で順番に教科書を音読する。教科書音読後、配布されたプリント教材の穴埋めをグループによる協働で行う。新川先生は各グループの進捗状況を見て回り、声かけにより生徒の学習課題の遂行や協働を促す。新川先生はプリントの誤字を生徒に指摘される。 (3) 原爆完成を意味する“A baby was born”について、新川先生が生徒に問いかける。生徒3名が意見を述べる。 (4) 穴埋めの答えを6グループで分担して板書する。 (5) 新川先生が日ソ中立条約締結理由を問いかけ、複数生徒が答える。続けて、新川先生は日本の石油輸入国を教科書のグラフから説明し、ハルノートの意義を生徒に問いかける。

Note: 生徒名は全て仮名で表記している。

各3回の授業終了直後の約45分間から1時間、新川先生に半構造化面接を実施した。この面接では、まず、当該授業の感想を新川先生に尋ね、実践を振り返っていただいた。次に、“今日の授業で嬉しい、楽しいと感じた場面はありましたか”、“今日の授業でいらいらした、困ったと感じたことはありましたか”など、感情に焦点を当てた質問を提示した。また、面接中には、観察

記録から新川先生が用いた授業方略と、生徒が示した行為の特徴を提示し、それらに対していかなる感情を経験したのかを尋ねた。さらに、新川先生の回答に感情語が現れた際には（例えば，“心配”）、その感情経験の具体的場面を捉えるために発展的質問を行った（例えば，“なぜ心配だったのですか”）。ここでの新川先生と調査者との対話はICレコーダーで記録し、トランスクリプトを作成して分析に使用した。

3回の授業観察終了直後に行った新川先生と調査者による対話のトランスクリプトは、時系列に沿いながら対話内容の切り替わりに応じて区切り、事例としてまとめた。そして、各事例で新川先生が語った内容を検討し、全事例を類似した内容によって分類した。ここで分類された事例から典型例を抽出し、新川先生が授業実践を振り返る過程でいかなる感情的エピソードを語り、そのエピソードを参照することでどのように実践を評価していたのかを解釈的に分析した。

3. 結果と考察

観察授業終了直後の調査者との対話により、新川先生が感情経験を手がかりに授業実践を振り返った発話は、(1) 生徒の学ぶ姿に焦点化した実践の振り返り、(2) 過去の実践経験の想起、(3) 実践の改善案の構想、という異なる内容で構成される3事例に分類された。そこで以下、それぞれの内容で構成される振り返りが行われた3事例のうち典型例を取り上げ、そこでの新川先生の語りを分析、検討していく。

なお、面接での新川先生および調査者の語りを以下で引用する際には「 」で表記した。また、倫理的配慮から、事例中の生徒の名前は全て仮名で表記している。

(1) 生徒の学ぶ姿に焦点化した実践の振り返り

新川先生は3回の授業実践の感想を調査者に語る際、まず「イライラした」、「嬉しかった」など、いらだちや喜びを表す感情語を用いて実践を振り返っていた。そして、調査者がそれらの感情の生起原因を尋ねると、新川先生は生徒の固有名を挙げ、生徒の具体的な学ぶ姿を想起していた。そこで、この典型例として、授業1（数字は観察順序番号）と授業2直後に行った対話の中で、調査者が最初に授業の感想を尋ねた場面を事例として取り上げ、そこでの新川先生の語りを分析する。

授業1の振り返りが行われた事例1（Table 2）では、まず、授業の感想を求めた調査者の質問に対して、新川先生は授業前半部で「歌をやったとき」に生徒たちが「乗らなかった」ことにいらだちを経験し、「それもあって今日は満足してない」と語った（turn 1-2）。そこで、調査者がいらだちの生起原因を確認したところ、新川先生は自らが作成、提示したプリント教材の水準について言及し、前任校での実践と比較しながら教材の水準を高めることに「まだ踏み切れない

Table 2 事例1【授業1におけるいらだち、哀しみ、喜びエピソードの振り返り】

turn	発話者	発話内容
1-1	調査者	: それでは、先ほどの授業を振り返って、感想をお聴かせ願えますか。
1-2	新川先生	: 歌をやったときは少イライラしたなあ。あんまり生徒が乗らなかった。それもあって今日は満足してない。
1-3	調査者	: イライラというのは生徒の反応に対してですか？ あのね〜、もっと進むと思ってたんだよね。実は流れがありまして、前は教科書の穴埋めプリントみたいなのを作ってたんですよ。でもそれをやると、彼女らは穴埋めに頼るんですよ。ワークシートに頼るんですよ。で、ワークシートに頼るとやっぱりダメで。僕の理想としてはやっぱりこんなの（穴埋めプリント）要らないですよ。付属でやっていたのは全部まっさらなプリントで、グループで1枚だった。そこに持って行きたいんです。それを今ちょっと試みているんですけど、まだ踏み切れない自分にイライラしました。
— 中略 —		
1-5	調査者	: 先ほどの授業で他にもイライラした、あるいは嬉しかったことなど、何か感情を経験した場面はありましたか？
1-6	新川先生	: <u>グループ始めたとき、一番後ろの方の浜田と話してたでしょ。で、あの子「面倒くさい」って言ってたでしょ。「生きることはいい。でも勉強は面倒くさい」と言ってたでしょ。哀しい感じがしましたね。</u>
1-7	調査者	: ええ、浜田さん、「面倒くさい」と言っていましたね。
1-8	新川先生	: でも、あの子はこの中でもすごい真面目な子だよ。だってこの班が全部、一番、最初にできたもん。だから、中学のときに勉強をきちんと教えてもらってないっていうの。でも、ここに入って来たら高校を卒業したいんですよ。だから、勉強したいわけなんですよ。で、それをやっぱり僕らが高めようと思って。そういう反抗的な生徒が授業中に「先生」って呼んだじゃないですか、それで行くじゃない。そうすると「先生これってどういうことなの？」って聴くんですよ。それはやっぱり嬉しかったです。
1-9	調査者	: 今、お話に出た浜田さんのグループはしっかり課題に取り組んでいたように見えました。その一方で窓側後方のグループは。
1-10	新川先生	: <u>動きが鈍い、あの戸田さんっていう、毛布被ってグタッとしていた。「眉間にしわを寄せて」この子いつもグタッとすの。そういうの見て哀しかったよね。ところが、この子が言うことっていつもいいんだよ。鋭い。だから、この子が乗ってくると・・・今日は乗ってなかったね。</u>
1-11	調査者	: ええ。今日はずっとグッタリしていました。
1-12	新川先生	: 今日のはちょっとオレ、余裕無かった。声かけられなかったんだよ。いつもこの子に声かけるの。そうすると（笑顔で）この子がズバツと鋭いことを言うんだよ。で、この子が言うじゃない。その事をみんなに返して、リヴェイブスっていうの？それをみんなに返して「どう？」って聴くと、そこからガーって話し合いが生まれる。だから次は、気がついたらすぐに声をかけるよう気をつけようと思います。
1-13	調査者	: 戸田さんがこの学級のキーパーソンなんですね。
1-14	新川先生	: <u>（笑顔で）そう、キーパーソン。この子の魅力があるんでしょうね。それから、この子、神谷さんが「先生、先生」ってよく言ってくる子で、それから、町田さんって子は出来る子なんだけれども自分からは言わない。この子、転校して来た子で、だからまだ馴染んでないっていうか。今日もずっと静かでしたよね。それから峰さん、僕によく話し掛けてきましたよね。なぜかっていうと、彼女は一学期に赤点だったの。で、赤点の子には基礎解析の計算問題を出したわけ。それ出来ないっていうの。なぜかって言ったら四捨五入が分かってなかった。日本史以前の問題で、1時間あらゆる数字書いて、この位で四捨五入しろって。で、この子が「勉強を初めてした」って言うんですよ。それで、成績がガーって上がって。</u>

Note: () は筆者の補足, { } は表情や声の調子, 「・・・」は発話の間を示す。また、事例の要点に下線を引いた。

い自分にイライラ」したと語った (turn 1-4)。この一連の語りから、新川先生のいらだちは教材に関心を示さなかった生徒の反応に対してだけでなく、生徒の関心を惹き付けることができなかった自らの教材構成に対して生じたと推察される。この語りを受け、調査者がいらだちを含めた感情に焦点を当てた質問を提示したところ (turn 1-5)、新川先生は「浜田さん」と生徒の固有名を挙げ、彼女がグループでの教科書音読に対して「面倒くさい」と言った場面を挙げ、そこで哀しみを経験したと語った (turn 1-6)。しかし、新川先生は普段の浜田さんの様子から「すごい真面目な子だよ」と述べ、「反抗的な」態度をとっても学習課題に対して素直に質問を投げかけてくることに喜びを経験していた (turn 1-8)。このように、新川先生は浜田さんの態度を「反抗的」と評価して哀しみを経験していたが、同時に、日常の「真面目な」姿を想起していたことから、彼女の性格や行動傾向を一元的、ステレオタイプ化しては捉えていなかったと推察される。

次に、調査者が窓側後方グループの活動について言及すると、新川先生は戸田さんの名前を挙

げ、「グタッと」した態度から哀しみを経験したと語った (turn 1-10)。この哀しみは、授業に「乗ってくると」「鋭い」発言を示すことができる戸田さんを、学習課題に惹き付けることができなかつたために新川先生に生起したと考えられる。そして、この哀しみから、授業1では「余裕が無かつた」ために「声をかけられなかつた」ことを新川先生は反省し、「次は、気がついたらすぐに声をかけられるよう気をつけます」と今後の授業の改善を示唆した (turn 1-12)。最後に、調査者が「戸田さんがこの学級のキーパーソンなんです」と確認すると、新川先生は神谷さん、町田さん、峰さんの生徒3名の固有名を挙げ、それぞれの授業における活動の様子を語った (turn 1-14)。

続けて、授業2直後の面接で調査者が新川先生に授業の感想を尋ねた場面を事例2 (Table 3) として取り上げる。ここでも、新川先生は事例1と同様の語りを示した。

Table 3 事例2【授業2における不安、哀しみ、喜びエピソードの振り返り】

turn	発話者	発話内容
2-1	調査者	: それでは、今日の授業の感想をお願いします。
2-2	新川先生	: なんて言うかな。まずは、今日は内容の量を進めなければいけないということ。それから、知識が出て来ますよ ね。そういう知識の関連をつけたいなって思ってたんですよ。それが今日は・・・量が多いから進むことに偏っ ちゃって、知識の方を関連づけられなかつたかなって。
2-3	調査者	: 確かに、今日のプリントを見ても進む量が多かつたように感じました。
2-4	新川先生	: 今日、始めね、「なんか、こんな授業でいいのかな」って思って結構、心配だったんです。
2-5	調査者	: なぜ心配だったのですか？
2-6	新川先生	: <u>最初はやっぱりこう、「こんな授業でいいのかなあ」と、やっぱり元のやり方に戻っちゃったじゃないですか。生 徒の要求を受け入れて、で、5ページ読ませるでしょ。「本当に読めるのかな」って思ってたわけ。そういう心配 ですね。迷いと心配ですね。それとあと、最初は生徒たちのテンションが高かつたでしょ。リップクリーム塗つた り、お喋りしたり。</u>
2-7	調査者	: ええ、最初は少し騒がしかつたです。先生はどのようなお気持ちだったのですか？
2-8	新川先生	: <u>僕やっぱり、ああいうの嫌いなんだよね。すごい困難。だから、少しイライラしましたよね。それから、最初に今 日、寝ていた子たいてしょ。本田さん。哀しいですよ。あのさ、僕らも眠くなるじゃない。そういう時に「やろ うよ」って声をかけるっていうの、それが必要だと思うんだよね。オレやっぱりね、生徒が悪いんじゃないと思 うんだよね。だって、僕らだって眠くなることあるじゃないですか。そういうとき生徒がお互いに「やろうよ」「起 きなよ」って言えたらいい。あの、2つあるのね。眠いのを克服するっていうのが1つ。</u>
2-9	調査者	: もう1つは？
2-10	新川先生	: <u>それよりもっと大きいのは、「あー、私のことを見ていてくれて、心配してくれている人がいるんだ」と、それ が嬉しいって思って生徒も起きると思うんですよ。そこが何か「学び合う」っていうんですかね、「合う」ってこ とどだと思うんですよ。だからできれば横の浜田さんや中野さんが本田さんに「やろうよ」って言ってあげる状況を 作りたいんですよ。だからもうちょっと余裕があつたら隣の子に「ねえねえ、本田さんを起こしてあげて」って言 おうと思ったんですよ。でも、・・・もう時間がなかつたから隣の子にそう言えなかつた。</u>
2-11	調査者	: なるほど。それではイライラや哀しさだけでなく、嬉しさや楽しさを感じた場面は今日、ありましたか？
2-12	新川先生	: <u>生徒にも色々な気分や感情とか、だるいとかあるんですけど、生徒たちは1時間中そうじゃないんですね。こっち の働きかけ方によって変わるんですよ。例えば、遅れている子たちに「友達に聞いて」って言ったんだよね。それ で、グループをさっと回って戻ってくると友達に聴きながら集中してやっているんですよ。【笑顔で】そこが嬉し かつたですね。あとは具体的に、例えば南京大屠殺っていうのは入れて行かなくちゃダメだなって思っていて、</u>
2-13	調査者	: <u>あの場面では生徒たちが何か言うわけではなかつたのですが、聴いて・・・</u>
2-14	新川先生	: <u>【笑顔で】うん。生徒たち、よく聴いていましたよね。驚かすわけじゃないんだけど、厳粛なものはそこにあると 思うんですね。それに対して生徒が静かに聴いてくれるっていうんですか、それはすごく嬉しいですし、彼女らを 信頼できますね。</u>

事例2において、新川先生はまず、学習内容の進度を進めること、教科の知識の関連づけとい
う、授業2の2つの目標を挙げ、両者のバランスが保てなかつたと振り返ってから (turn 2-2)、
授業内容に関して「心配だった」と語った。そこで、調査者が心配の理由を尋ねると、新川先生
は「元のやり方に戻っちゃった」と述べ、生徒たちの教科書読解能力と教材の水準とのバランス

に「迷いと心配」があったと語った (turn 2-4)。ここで言う「元のやり方」とは、事例1の turn 1-4で示された穴埋め式のプリント教材のことである。また、この発話において、新川先生は授業開始直後の生徒たちの騒がしさについて想起した。このことから、調査者が生徒の騒がしさに対する感情経験を尋ねたところ、新川先生は生徒の騒がしさにいらだちを経験したと語り、さらに、机に伏して寝ていた本田さんを見て哀しみを経験したと語った。この哀しみの経験を振り返りながら、新川先生は生徒の居眠りに対して「生徒が悪いんじゃないと思う」という見解を示し、生徒の居眠りに対処するために他生徒に声をかける方略を示した (turn 2-8)。そして、続く発話にまたがって、新川先生は生徒間のケアについての意義を述べ、本田さんと同じグループの浜田さん、中野さんの名前を挙げて彼女たちに声をかけるべきだったと語った (turn 2-10)。また、調査者が他の感情経験について尋ねたところ、新川先生は「1時間」という授業時間の中で生徒の様子が変化することを述べ、グループによる協働 (turn 2-12)、新川先生の説明に対する生徒たちの傾聴に喜びを経験し、そのような生徒の態度から「彼女らを信頼できますね」と語った (turn 2-14)。

事例1および事例2の解釈的分析から、新川先生は授業中に経験した感情を手がかりにして実践を振り返ることで、生徒理解や教材理解を発展させていたと言える。さらに、調査者が感情に焦点を当てた質問を行ったことで、新川先生は生徒の固有名を挙げ、その生徒が授業で示した行為や反応を具体的に述べ、それらに対する感情経験を語った。そして、新川先生は生徒の行為や反応に対する感情経験から、今後の授業の改善点や生徒に対する信頼感の高まりについて言及した。つまり、感情を手がかりにして実践を振り返ることで、新川先生は生徒の学ぶ姿を具体的に想起し、そこから自らの実践を省み改善する思考を展開していたと言える。

また、事例1において、新川先生はいらだちの経験から前任校での過去の実践を想起し、それを現在の実践と比較しながら教材の水準に内包する問題について語った。この語りから、感情に焦点を当てた実践の振り返りは、教師に過去の実践経験を想起させる可能性が示唆される。そこで、次節では、この現象が明確に見られた事例を検討していく。

(2) 過去の実践経験の想起

新川先生は授業実践を振り返る過程で、感情経験の語りから過去に同質の感情を経験した出来事の記憶を想起することがあった。そこで、この現象が見られた典型例として、授業2直後の面接で調査者が個別の生徒の行動に関する喜びの経験を尋ねた場面を事例3 (Table 4) として取り上げ、その質問に対する新川先生の語りを分析する。

事例3では、調査者の上記質問に対して、新川先生は生徒の「鋭い」発言に「感心した」と述べ、生徒の予想外発言は「面白い！」と、楽しさを経験すると語った (turn 3-2)。そして、この楽しさの経験に関連して、新川先生は「五・一五事件」を取り上げた今年度の授業実践を想起し、そこで生徒から予想外の質問が提示され楽しさを経験した出来事を語った (turn 3-4)。こ

Table 4 事例3【授業2における楽しさ、驚きエピソードの振り返り】

turn	発話者	発話内容
3-1	調査者	：今日の授業で、個別の生徒の発言や行動に関して嬉しいことはありましたか？
3-2	新川先生	：個別は・・・、あー、誰かが「15番わからない」って言ったんですよ。ああいう発言は鋭いなって。あれは隣組が入るんですよ、15番。あれは教科書に出てないんですよ。僕も気づいてなかったんだけど、そういうのをプリントに入ると「何が入るんだ」って聴いてくるんですよ。やっぱり、ああいう鋭さっていうのは感心しますよね。生徒が、僕が気づかない、予想もしないことを発言したとき、 <u>（笑顔を浮かべながら強い口調で）本当に面白い！「参った」と思いますね。だから「何が入るんだろうね」って生徒たちに言ったことで、生徒はそれを一所懸命調べてましたね。</u>
3-3	調査者	：生徒の予想外の発言は本当に面白いですよな。
3-4	新川先生	： <u>例えば、今年であったのは、一番面白かったのは「五・一五事件」っていいですよな、「五」と「一五」の間に点が入っているじゃないですか。（笑顔で）「この点、何で読まないの？」ってある生徒が言ったんですよ。予想外ですね。びっくりしたね。すごい。</u>
3-5	調査者	：その時はどのように対応したのですか？
3-6	新川先生	：その時はね、僕も気にしてなかったから驚いたんだけど、歴史的な読み方であるじゃないですか。この間やった「二・二六事件」も同じですよな。そういう風に読むんだよってことを伝えながら、そこには何があるかっていうと、歴史的な事件が歴史用語になっていく、その1つの呼ばれ方があるって、それが現代の僕らの読み方とは違って形成されたっていうのがあるんですよ。それが当時のものなんだろうなって生徒たちが思うことで、歴史の理解が深まっていくと思うんです。
3-7	調査者	：そのような鋭い質問を活用して学級全体に広げていくのですね。
3-8	新川先生	：うん。対応は即興的ですね。臨機応変っていうの。予測できないことは多々あるので、おおいに生徒に言わせちゃうんですね。それを繋げるっていうかな。

の語りを受け、調査者が生徒の予想外発言への対応方略を尋ねたところ、新川先生は「歴史的な読み方」を学級全体に広げたという方略を述べ、その結果、歴史学習における生徒たちの「理解の深まり」が達成されるという信念を示した（turn 3-6）。この方略は、turn 3-2で示された「だから『何が入るんだろうね』って生徒たちに言った」授業2の問いかけに対応していたと言える。

次に、授業3直後の面接で、調査者が授業の感想を新川先生に尋ねた場面を検討する。事例3では、新川先生は楽しさという快感情経験から過去の授業における生徒の行為と自らの実践を想起したが、事例4（Table 5）では、新川先生は悔しさという自己意識感情の経験から過去の実践経験を想起した。

Table 5 事例4【授業3における悔しさエピソードの振り返り】

turn	発話者	発話内容
4-1	調査者	：今日の授業を振り返ってどのような感想をお持ちですか？
4-2	新川先生	：今日は7ページあったんで、その分の内容をとにかく生徒が超えるようにしたかった。でも、7ページを進めることを目標にしたことで説明が少し多くなった感じがして、「これでいいのかなあ」って思っています。
4-3	調査者	：先生の説明が多くなると、具体的にどのようなお気持ちになるのでしょうか？
4-4	新川先生	： <u>僕が説明し過ぎたとき、「なんでそんな喋らなきゃいけないかったの」って、後悔ですね。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。</u>
4-5	調査者	：後悔から反省して、次の授業に活かす？
4-6	新川先生	： <u>この間の授業でも、最後の展開にやっぱり失敗したのね。「江戸幕府の成立はいつ成立したのか」っていうのをですね、書かせなかったんですよ、生徒に。オレが説明しちゃった。これがオレの限界だなんて思ったね。「いつか？」って質問をしたんですよ。でも、生徒が答えないからこっちが言っちゃったの。あれはやっぱり1枚B4、5の紙を班に配って書かせるべきだったね。（眉間にしわを寄せて）あれは後悔、失敗した。</u>
4-7	調査者	：悔しい、苦しい、困ったと感じたとき、授業の方法や展開について振り返るきっかけになりますね。
4-8	新川先生	：そうですね。苦しいとか悔しいとか思ったときは反省に繋がりますよ。やっぱりその反省から授業を変えないと思う。だから、もっと生徒に任せるようにしないと。

事例4において、調査者による授業の感想を求める質問に対して、新川先生が「説明が少し多

くなった」と述べ、続けて「これでいいのかなあ」と感じていたと語った (turn 4-2)。この語りから、調査者が具体的な感情経験を尋ねたところ、新川先生は、自らの教科の知識や概念に関する説明が多くなることに悔しさを経験し、反省すると語った (turn 4-4)。そして、新川先生は「江戸幕府の成立」を取り上げた過去の実践を想起し、そこで、生徒の意見を待たずに自らが江戸幕府成立時期に関する答えを示してしまい「後悔」した経験を語った。さらにここでは、新川先生は想起した過去の実践で生徒に答えを「書かせるべきだった」と捉え、実践の改善案を思案していた (turn 4-6)。そこで、調査者が、自己意識感情の経験が実践を振り返る契機となるのかを確認したところ、新川先生は調査者の見解に同意し、苦しさ、悔しさという感情経験が実践の反省を促し、その反省が実践の改善に結びつくと語った (turn 4-8)。また、ここで新川先生は「もっと生徒に任せるようにしないと」と語ったことから、教科の知識や概念の説明を可能な限り生徒に委託するよう、授業3の実践を改善することを思案していたと推察される。

このように、新川先生は実践過程で経験した楽しさや悔しさを、その生起原因と共に調査者に語ることで同質の感情を経験した過去の出来事を想起し、そこで自らが行った実践の意義、授業方略の是非、歴史という教科に対する信念を明確化したと考えられる。したがって、感情に焦点化した実践の振り返りは、過去の経験の想起を促進し、教師が自らの実践経験を再評価するのに寄与すると推察される。また、事例4からは、感情経験に基づく実践の振り返りによって、新川先生は自らの実践の問題点を明確化し、その改善案を構想していたことが示されている。そこで次に、感情に焦点化した教師による実践の振り返りが実践の改善を導く過程を詳しく検討する。

(3) 実践の改善案の構想

事例1で、新川先生は生徒の「グタっと」した態度から哀しみを経験し、生徒を学習課題に惹き付ける声かけが出来なかったことを反省して今後の実践を改善しようと努めていた。また、事例4でも、新川先生は教科の知識や概念に関する自らの説明過多に悔しさを経験し、その説明を生徒に委託するよう改善する思考を展開していた。そこで、この現象が典型的に見られた、授業3直後の面接場面を事例5 (Table 6) として取り上げ、新川先生の語りを分析する。

事例5において、調査者が授業中の不快感情経験について尋ねたところ、新川先生は事例1と同様に、提示したプリント教材の内容や水準の問題を挙げ、「自分自身にイライラしました」と語った (turn 5-2)。続く調査者の応答に対して、新川先生は前任校の実践を想起しながら「いつも分からない」と述べたが、「ただ・・・」と逆説の言葉を用いた (turn 5-4)。そこで、調査者が「ただ？」と復唱して続く語りを求めたところ、新川先生はプリント教材の具体的な改善案を思慮していると語った (turn 5-6)。そして、新川先生は年度始めの4月および3学期始めの1月に前任校の「方式」を試行して上手く行かなかった経験を想起しながら、高い水準の教材や学習課題への探究を「この子が出来ないわけじゃないだろう」という信念を示し、それを「追求」し「チャレンジする」という自らの課題を明確化した (turn 5-8)。

このように、新川先生は自らの教材開発能力にいらだちを経験しながら、そのいらだちを「バネにして」(turn 5-8)、実践を改善、再構成しようと努めていた。したがって、実践過程における生徒および自己の行為に対する不快感情、あるいは苦しさや悔しさといった自己意識感情の経験を手がかりに実践を振り返ることで、教師は自らの教科に対する信念や実践の改善案を明確化することがより可能になると推察される。

Table 5 事例5【授業3におけるいらだちエピソードの振り返り】

turn	発話者	発話内容
5-1	調査者	: それでは、今日の生徒の発言や反応を受けて、何か不快な気持ちを感じましたか？ 今日はやっぱりね、生徒は一所懸命やっているんだけど、プリントを埋めるじゃないですか。でもそれ以上に行かないでしょ。そこにやっぱり、自分自身にイライラしましたね。「ただこのシート、プリントを埋めればいいのか」と。「埋めてきやすいのか」と。僕は本当の学び合っているのはね、こんな(プリント)のがなくても、自分たちでやっていけることだと思う。
5-2	新川先生	: 先日も仰っていたことですね。教材、プリントの水準について。
5-3	調査者	: うん。プリントをみんなでやって、その後、附属のようにできるために何をすればいいんだっていうのいつも分からないのね。ただ・・・
5-4	新川先生	: うん。プリントをみんなでやって、その後、附属のようにできるために何をすればいいんだっていうのいつも分からないのね。ただ・・・
5-5	調査者	: ただ？
5-6	新川先生	: 1つは、今考えているのはね、今は項目別になっているんですけど、半分こういうのをやらせて、今日だったら、日米交渉、太平洋戦争、戦局の悪化、国民生活の荒廃・敗戦であるじゃないですか。日米交渉と太平洋戦争はこういう穴埋めでやらせるんですよ。で、半分こっち(右側)に、今度は戦局の悪化っていうのは自分たちでやっごらんと。僕のプリントを見て、今度は自分たちでまとめてみるってのはどうでしょうっていうのを今やろうとしているのね。でも、そうすると今度は進度の問題が出て来ますので。そここのところのジレンマがあってまだ踏み切れないんですよ。
5-7	調査者	: 難しいですね。
5-8	新川先生	: この学校で、4月に来て附属方式でやったら結局ダメだった。そして今度こういうプリントを作った。で、これが定着してくると今度、これを埋めるだけでいだろうってなって来た。それで1月にそれを振り切ろうとして、まささらなやつでやってみた。あれやっぱりダメなのね。附属の子ができたのは奇跡なのかなって思うんだけど、ただ、ここの子が出来ないわけじゃないだろうって。そこを追求する、チャレンジする、それが僕の課題ですね。自分に対するイライラはあるんだけど、そのイライラをバネにして、そしてやってみようかなって。

4. 総括的考察

本研究では、高校・社会科教師1名を対象とした授業観察と面接調査から得られた事例の解釈的分析により、教師が授業中に経験した感情を手がかりに実践を振り返ることで、いかなるエピソード記憶が想起され、そして、その振り返りがどのような過程を経て実践の改善に結びつくのかを検討した。その結果、教師は感情経験に基づいて授業実践を振り返ることで、(1) 生徒の固有名を挙げながら彼ら／彼女らの学ぶ姿を具体的に想起し、そこから生徒理解や教材理解を進展させること、(2) 過去に同質の感情を経験した出来事を想起し、過去の実践を再評価すると共に、自らの授業方略の特質や教科に対する信念を明確化させること、(3) 上記2点の感情的出来事のエピソード記憶の振り返りとそれが導く生徒理解、教材理解、自己理解に基づいて、実践を改善、再構成するための省察的思考を展開すること、の3点が示された。

これら本研究知見を踏まえ、教師の専門的発達を促進する方法として重視されてきた同僚との実践の物語の語り合い、聴き合いの相互補完的な2側面について、以下を指摘することができる。

まず、実践過程における主観的な感情経験は、教師個人それぞれの専門的発達を促進する契機となった重要事象の記憶の記録、保持に寄与していると推察される。このことから、教師が実践過程で遭遇した感情的出来事のエピソード記憶を同僚に対して明確に語ることによって、具体的な生徒の学ぶ姿に基づいて実践を省みることがより可能となり、さらに、過去の実践を再評価して自らの専門的発達の軌跡を明確化することが可能になると言える。また、聴き手としての同僚は、語り手による実践の物語を傾聴するだけにとどまらず、語り手に対して実践の物語に内包する具体的な感情的出来事を尋ねる必要が示唆される。それにより、語り手の実践の振り返りを促進することが可能となると共に、自らも同質の感情的出来事を想起し、“暗黙知”の領域にある自らの専門性あるいは専門的発達の契機となった実践を明らかにすることが可能になると考えられる。このように、感情に焦点化した実践の物語の語りと傾聴には、教師個人の実践の絶え間ない改善と再構成、生涯に渡る専門的発達を促進する可能性が含まれていると言える。

最後に、本研究の限界と課題を述べる。まず、本研究では教師1名を対象にした1単元3回の授業観察に基づく面接調査から、感情を手がかりとした実践の振り返りについて分析し、その内容的特質について一定の知見を導出するに至った。しかし、教師1名のみデータでは本研究知見を一般化することはできず、その再現性を保証する必要がある。したがって、対象教師数を増やした分析を行うことが今後の課題として残されている。また、本研究では連続した授業3回それぞれを教師に振り返っていただき、そこでの感情経験の語りから教師自身の生徒理解、教材理解、自己理解が深まることが示唆された。しかし、本研究で捉えたのは1回毎の授業を対象とした教師の短期的実践の振り返りとそこでの感情経験であり、教師の中・長期的な授業実践、キャリア、ライフコースにおける感情経験ではない。つまり、教師個人が教職に就いてから中堅・熟練教師に至るまでの過程で、いかなる感情的出来事のエピソード記憶が専門的発達の契機として認識されるのかを検討する必要がある。

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.
- 秋田喜代美 (2000) 子どもをはぐくむ授業づくりー知の創造へー 岩波書店.
- Bruner, J. S. (2002) *La Fabbrica Delle Storie*. Roma: Guis, Laterza & Figli S. p. a. (岡本夏木・吉村啓子・添田久美子 (訳) 2007 ストーリーの心理学ー法・文学・生をむすぶー ミネルヴァ書房).
- Day, C., & Leitch, R. (2001) Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing teacher, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

- 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.
- 木村 優 (2010) 教師による授業実践の省察過程における感情の役割—グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく高校教師の語りの分析—, 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻紀要：教師教育研究, 3, 263-277.
- 木村 優 (印刷中) 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.
- 岸野麻衣 (2007) 教師としての専門性の向上過程の語られ方—小学校教師のライフ・ストーリーの聞き取り調査から—, 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻紀要：教師教育研究, 1, 109-119.
- Lazarus, R. S. (1991) *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Levenson, R. W. (1999) The intrapersonal function of emotion. *Cognition and Emotion*, 13, 481-504.
- Little, W. L. (1990) The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 87, 84-102.
- 松木健一 (2009) 福井市至民中学校の学校改革を点から線に—福井市教育委員会「福井市中学校教育研究協議会」の試み—, 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻紀要：教師教育研究, 2, 33-41.
- 村瀬公胤 (2006) 教師の即興性と実践的知識 秋田喜代美 (編) 授業研究と談話分析 (pp.187-198) 放送大学教育振興会.
- 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. (1996) Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26, 435-447.
- 坂本篤司 (2007) 現職教師は授業経験から如何に学ぶか, 教育心理学研究, 55, 584-596.
- 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・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究 (1) : 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較検討を中心に, 東京大学教育学部紀要, 30, 177-198.
- Sawyer, R. K. (2004) Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33, 12-20.
- 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—反省的实践家は行為しながら考える ゆみる出版).
- 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.

謝辞

本研究の授業観察と面接調査に快諾いただき、授業中の感情経験を真摯に語ってくださった新川先生に厚く御礼申し上げます。また、授業観察のために調査者が学級に参与することを快く歓迎してくださった生徒の皆様にも心より感謝申し上げます。