

学位論文【要約】

「情動の共有」による教師の力量と同僚性の形成

広島大学大学院 教育学研究科 博士課程後期
学習開発専攻 カリキュラム開発分野

D095913 稲田 八穂

序章 研究の目的と方法

第一節 問題の所在

第1項 社会的背景

初等教師教育における実践課題として、「教師の力量形成」を第一に挙げる。緩やかな時間と場において形成されてきた力量は、年々形成されにくい状況になってきた。中央教育審議会初等中等教育分科会¹において「教員をめぐる状況は大きく変化しており、教員の資質能力が改めて問い直されている。」と報告されたにもかかわらず、状況は全く改善されていない。中でも「同僚性の希薄化」を重要な課題だと捉える。同僚性が教師の力量形成に大きな役割を果たすと考えるからだ。筆者は同僚の中で多くのことを学び、助けてもらいながら教師として成長してきた。しかし、後輩をそのように育ててきたと胸をはって言えない。敢えて相手の心深く踏み込もうとしてこなかった世代であり、志半ばで挫折する後輩を見送ってきた胸の痛い過去もある。忸怩たる思いが胸の奥底にくすぶり、小学校教師の力量形成に関わっていくことを自分の課題としている。

同僚性が育ちにくい原因の一つとして、教員の人的な配置の問題が考えられる。近年は同僚性が育まれるような正常な年齢構成にはなっておらず、非常にいびつな形である。文部科学省²は、小学校本務教員数が417,151名で昨年度より676名の増加の傾向にあることを発表した。発表によると、小学校の在学者数は6,543,114名（前年度より56,892名減少）学校数は20,601校（前年度より251校減少）である。児童数や学校数が減少しているにもかかわらず、学校内に新規採用者が増えているのだ。

年齢構成については、平成25年度の資料³を参考にする。それによると、「50歳以上」の教員が38%、「30歳未満」の教員が15.3%とどちらも上昇傾向にある。平均年齢は44歳と報告された。27年度については発表されていないが、さらに上昇していることが予測される。年代の二極化が年々顕著になっていることが分かる。38%の50歳以上が退職するこの先数年間は、新規採用が増え続けることとなる。二極化が加速すれば、学校現場にどのような影響がもたらされるか危惧の念を抱かざるを得ない。

大量に増加する満期退職のみならず、離職者が増加していることも先の調査で明らかに

¹文部科学省初等中等教育分科会（第41回）配布資料（2006.7.10）「教員をめぐる現状」より

（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/1265439.htm）

²文部科学省（2015.8.6）「平成27年度学校基本調査（速報値）の公表について」より

（http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/k_detail/1360721.htm）

³文部科学省（2015.1.30）「平成25年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1354719.htm.

されている。小学校では 16,819 名（前回より 13.5%増）が退職し、病気退職者が 629 名（前回より 60%増）であった。そのうち精神疾患によるものが 359 名を占める。文部科学省により、「教育職員の精神疾患による病気休職者数等の推移（平成 16 年度～平成 25 年度）」も公表された。それによると、平成 19 年度以降、5,000 人前後で推移しており、依然として高水準であるという。「精神疾患による休職者の状況（教育職員）」で勤務年数も公表されている。6 月未満が 7.7%，6 月以上 1 年未満が 17.9%，1 年以上 2 年未満が 22.7%で全体の 48.3%を占める。休職者の半数が就職して 2 年未満ということである。平成 26 年 4 月 1 日の状況では、復職が 39.8%，引き続き休職が 41.2%，退職が 19.1%である。新規に休職発令された者の 59.9%が精神疾患患者数で増え続けている。採用や休職状況から、新規採用者の力量形成にとってこの先明るい兆しは望めそうにない。

筆者はかつての大量採用時代のはしりに就職し、1 校に 5 名もの新規採用者がいたが、年代構成はきちんとしていた。活力溢れる 2,30 代、論理的に物事を考えようとする 40 代、職場の人間関係を良好にしようとする 50 代と役割分担ができていた。教師としての生き方は年配教師に、研究する姿勢は中堅教師に学んだ。そして何でも話せる同世代の友がいた。職員室は松崎正治（2012）の提示した協働性も共同性も同僚性も存在した。もちろん当時はそのような言葉で語ることもなく、それが当たり前だった。しかし、現在の職員室はどうであろう。自分から問わない若年教師、敢えて口出しをしない熟年教師、職員室に対話がないことを嘆く教師も多い。事務処理が増えたため子どもを返した後はひたすらパソコンに向かって仕事をする職員室も多いという。放課後子どもと過ごすことも同僚と語ることも叶わなくなっているのが現状だ。個に閉ざされてしまう現状では、職場における教師同僚性は育たず、力量形成は難しい。しかし、人員構成の問題や時間的な余裕を取り戻すだけで力量形成が正常に機能するかというと、それだけでは解決しないと考える。そこに現代の状況に応じた新たな方法を見い出していかなければならない。

第 2 項 新規採用者に立ちはだかる 5 月の壁

社会的背景、今日的な状況から見えたことが実際現実として起きた。勤務校は新規採用教師として 40%の 1 期生を社会に送り出し、不合格だった者も講師として就職している。5 月、卒業生が報告する「先輩ゼミに聞く」会が催され、決して容易ではないが夢に向かって歩み続ける話を真剣に聞く後輩の姿が見られた。ところが終了後本音が出始め、二人のゼミ生が立ちはだかる壁に苦しめられていた。状況は【資料 0-1】のようにまとめられる。（本人の了解を得ており、特定できるような個人情報には配慮している。）

A 教諭は 3 度の病休を取り、近々児童支援として復活する。B 教諭は元気を取り戻し、地域の研究会にも参加して授業力を高めようと意欲的になった。両者の状況を比較するだけで見えてくるものがある。B 教諭は良好な職場環境の中で仕事ができおり、「こんな工夫をしたよ」や「こんなワークシート使わない」など同学年を始め、同僚が常に声を掛け

【資料 0-1 卒業生の状況】

	A教諭	B教諭
勤務地	大都市	故郷
生活	一人暮らし	実家
学校の状況	<ul style="list-style-type: none"> ・町中，住宅街 ・教育熱心な保護者が多い ・若手教員が多い ・中学年担任，学級の児童数 33 名 ・学年 2 学級 ・同学年は研究熱心な若手の男性 ・管理職は理解があり，指導もする ・指導教員は丁寧に指導 ・職員室は仕事場化し，遅くまで残る 	<ul style="list-style-type: none"> ・農村 ・全体的に学校教育に協力的 ・教職員の年齢構成は適正配置 ・低学年担任，学級の児童数 27 名 ・学年 3 学級 ・同学年は 50 代と 30 代の女性 ・管理職は理解があり，指導もする ・指導教員は丁寧に指導 ・職員室は和やかな雰囲気楽しい
問題	学級の子どもたちとの人間関係 保護者とのトラブル	保護者とのトラブル
発端	<p>最初は元気がよく明るいクラスだと思っていた。やる気もあり，何事にも前向きに取り組む姿勢が見えた。自分との人間関係ができはじめたと感じていた。ところが，次第に言うことと行動に差が見え始める。宿題をしない，忘れ物が多い，掃除を熱心になしなどマイナス面が気になり始めた。きちんと取り組むよう指導を入れていくと，だんだん「うざい」と言い始め，言うことを聞かなくなってきた。しまいには担任がそばへ行くと別の方向へ行き，陰で悪口を言い始めた。また，一人の女子へのいじめが激しくなり（前年からあり，不登校気味），その子の不登校が目立つようになってきた。個別の対応で登校への兆しは見え始めている。保護者との関係も悪化し始めた。</p>	<p>子どもたちとの関係は良好で，学級経営も自分なりにできていると実感している。ただ，授業力が身につけていないことが一番の課題であり，それを高めたいと意欲を持っていた。しかし，自分の力のなさを実感することが多く，教師に向いていないのではと悩むことが増えてきた。最初の授業参観で国語の授業をした。後の懇談会では話題にも出なかったが，一人の保護者から放課後電話がかかってきた。</p> <p>「うちの子どもは 1 回しか指名されていない。」をきっかけに，指導力のなさについて 1 時間以上苦情を言われた。子どもは「ちゃんと指された」と保護者に言っただけで受け入れない。他の保護者が同調する様子はないが，その保護者からのささいなクレームはエスカレートしている。</p>

てくれる。保護者からのクレームで大泣きをしたときも全員でその対応を考えてくれたとのことだった。自分の失敗談や苦勞を話してくれるので心が楽になったと語っていた。

A教諭の若手の同学年は研究が忙しく、「聞きたいことは何でも聞いていいよ。でも本などで調べてからにして」と言われたらしい。調べる暇もなく、何より分からないことが分からないのだと涙ながらに話していた。A教諭の場合は、学級内部のことだけに見えにくい。悩みながら一人で取り組んでいたが、ある子どもの持ち物がなくなるという事件で初めて表面化した。連絡を受けたので、管理職に報告して事後処理を相談すること、管理職と一緒に家庭訪問に行くことなどをアドバイスした。保護者は納得してくれたようだが、その後もいろいろな形で問題が現出し、管理職も本格的に指導に乗り出すこととなった。筆者も5月から3度会って話を聞く中で、子どもの見方を変えてみることをアドバイスし続けた。1度目には「子どもたちに目標を持たせて、それができたらみんなで楽しいことを計画しよう」という方法を提案した。2度目に会ったとき「約束したことができなかったから、楽しいこともしません」と言い、子どもたちから「うそつき」と言われたことを語った。「できたかできないかではなく、やっている姿、やろうとする姿から見よう」と声をかけたが、「自分たちが不可能にしていることを分からせないと、これからも同じだと思う」と頑なだった。3度目は、授業中子どもが教室を出ていくなど状況はさらに厳しくなり、本人もストレスで倒れ休職している状態だった。復職しても担任には戻りたくないことを管理職に話し、了解を得ていた。担任を離れることの後ろめたさを感じず、このことから何が学べるかを見定めることをアドバイスしている。

この二つの事例から、教師の力量形成に同僚性の形成が大きく関わっていることが見えてくる。B教諭は自分のつらさを語ることで同僚のサポートを得ることができ、A教諭は自分の中に閉じこめておいたために困難な状況に陥った。A教諭が言えない状況だったのは、学校の人的配置や職場の雰囲気と関わっている。田村修一(2013)はこれを教師の「被援助志向性」の低さの問題だととらえている。「学級経営に苦戦している教師が、本当は管理職や同僚教師に助言や援助を求めたいのに、『教師としての資質や能力に欠けると思われるのではないか』との懸念があれば援助要請は行えません。」(p.49)と述べている。

援助要請が行える教師、援助要請に応えられる教師の資質には何が必要だろうか。それは相手の思いを心から共有できる力ではないかと考える。ダニエル・ゴールマン(1996)の「情動の共有」ができる関係性を提起する。彼は人間に必要な知能EQ(心の知能指数)の中に「他人の気持ちを感じ取る共感能力。集団の中で調和を保ち、協力しあう社会的能力」を挙げ、EQの基本を「情動の自己認識」としている。情動とは人間の心のどのような働きを指すのであろうか。情動について次のように説明している。

「理性だけに任せておくわけにはいかない重大な局面において、情動が前面に出て人間の行動を導く、というわけだ。情動は、それぞれ特定の行動パターンにつながっている。それは、人類が幾多の困難や危機をくぐり抜けて進化してきた歴史の中でサバイバルに有効な情動のレパートリーが神経に深

く刻み込まれ、やがて生得的で自然な心の動きとなった結果なのだ。

人間の本質をとらえるうえで、情動の力を視野に入れない見方は賢明とはいいがたい。人間を「ホモ・サピエンス」すなわち「理性を持った人」と呼ぶこと自体、今日の科学が情動の力をあらためて評価しはじめている現状からすれば、あまり適切とはいえないだろう。」(p.24)

ダニエル・ゴールマンの言う「共感以前の情動を共有する」ことが、同僚性を形成し、教師の力量形成の一役を担うのではないかと考える。

第二節 研究の目的と方法

本研究では、教師の同僚性と力量形成に「情動の共有」が関与すると考え、以下の三つの問題意識に従って研究を進める。

(1) 問題意識① 教師の力量形成における「情動の共有」と同僚性（第一章、第二章）

まず、教師の専門的力量について、鹿毛雅治、秋田喜代美、佐藤学の論考（2006）から「教える専門家から学びの専門家」へ変革していく必要性について考えていく。この専門家像について鹿毛雅治（2006）は、秋田喜代美（1996）の論を引用して「省察（reflection）とはデューイによる反省的思考（reflection thinking）という考え方に起源をもつ概念で、経験の中で生じる問題を解決するための探求を誘うような思考」と説明する。さらに、ショーン（2001）の「行為に埋め込まれたかたちで働く思考である「行為の中の省察」の役割を強調することによって、複雑な状況に対して省察しながら柔軟に対応するような専門家像（反省的実践家：reflective practitioner）を描き出した。」と続ける。

ライフヒストリーの作成や他者によるナラティブを実施し、「行為の中の省察」を通して「情動の共有」が教師の力量と同僚性の形成に重要な役割を果たしていることを関連づける。なぜライフヒストリーや他者とのナラティブという手法を取り入れるか、それはどのような形（自分が語ったこと、他者に誘われて語ったこと）であれ、語られたことに客観的な視点を取り入れて意識化し、そこで明示されたことの意味を問い直すことができるからである。その専門的力量は決して自分一人の力でついたものではなく、同僚によって拓かれ、高められていったものであることが見えてくるはずだ。そこに「情動の共有」が機能すると考えられる。

その上で「情動」のメカニズムを科学的な見地から明らかにする。人間にとって情動はどのような働きをするのか。また、感情や共感と言った人間の心の働きとはどのように違い、関連するのかを脳科学や心理学の分野から考える。「情動の共有」がどのように同僚性を形成し、教師の力量形成に関わるかを科学者の論考から提起していく。

さらに客観性を持たせるため、他の教師に見る「情動の共有」も探っていく。挫折から立ち直ったり、困難を乗り越えたりする教師のインタビューを行い、教師の力量形成に「情動の共有」がいかに関与しているかを明らかにする。教師個人の成長の過程を「情動の共有」という視点でとらえ直す。よい方向に向かわせた「場の力」や「場に導いた人の力」を明ら

かにし、「情動の共有」と関連づける。

(2) 問題意識② 省察における子どもとの「情動の共有」(第三章)

問題意識①においても子どもとの「情動の共有」について触れるが、ここでは具体的な実践を振り返る。過去の実践であるので、ショーン(2001)の言う「行為についての省察」となるだろう。「行為の中の省察」に近づけるよう、その実践を新たに「情動の共有」という視点で語り直していく。秋田喜代美(2006)が引用しているヴァン・マーネンの「省察の3つのレベル〈技術的, 実践的, 批判的〉」の〈実践的省察〉に入ると思われる。「教師として何をめざしているのかをあらためて吟味し, 授業を練り直す」(p.57-58)ことだ。過去の実践の指導で子どもたちとの「情動の共有」がいかになされてきたか, 実践記録を紐解き新たな視点を加えることで, 生きたものとしてとらえ直す。障碍のある子ども, 生活に課題を抱える子どもに焦点を当て, 学習を中核にしてどのように子どもたちと「情動の共有」がなされていったかを省察する。

文部科学省は「情動の科学を教育に応用」することをめざし, 「情動の科学的解明と教育などへの応用に関する調査協力者会議」において, 平成26年に審議のまとめを公開した。しかし, これでは不十分だと考える。なぜなら, この研究会は子どもに情動の心を育てることを目的としているからだ。まとめでは, 調査研究の背景として次の4点を挙げる。

- 「○ 子供の認知力や適応力, 学習力等の機能の発達は, 感情の動きである「情動」が基礎であり, 複雑な背景から起こりえるいじめなどの問題行動についても, 「情動」の発達におけるひずみが極めて重要な因子の一つであると考えられる。
- 近年, 情動反応に関する脳科学等の研究は飛躍的発展を遂げ, 情動の安定化とレジリエンス(ストレスからの回復力)の要請を目標とした教育手法の開発へと応用がすすんでいる。
- 一方, 教育現場では, 学校生活のみならず発達障害や家庭環境など複雑な要因が関係し, 従来の生徒指導の枠組みのみでは対応が困難であり, 科学的根拠による対応の重要性が増している。
- しかし, 子供の成長・発達に関する研究や調査結果があったとしても, 教育現場と情報共有を図るといった取組は少なく, 個々の研究成果が有効に活用されていない。」(審議のまとめ概要)

確かに「情動」研究の必要性に着目している。そして, 関係情報や課題意識を共有するプラットフォームの設置, 自然科学や医学, 心理学との連携の必要性も述べている。ただ, これでは子どもの問題行動への対応として情動の働きの解明を目的としているというに過ぎない。重要なことは子どもだけでなく「情動の共有」を教育現場に取り入れることではないか。そのためには, 教師が職場や学級で「情動の共有」をめざすことが先決であると考えられる。学級においては教師が子どもとの「情動の共有」をすることが第一段階であり, その上に子ども同士, 学級集団の「情動の共有」が成り立つのではないか。教師は子どもにとって「環境」である。教師自らの心向きがそうならない限り, 集団の変容は望めないからだ。実践を新たな視点で捉え直し, 養成教育や初等教育現場に返せるものとして考えていく。

(3) 問題意識③ 研究者としてどのように学校研究に関わっていくか。(第四章)

「情動の共有」による教師の同僚性や力量形成について明らかにした後、研究者として初等教育現場とどう向き合い、教師の力量形成を目指していくのかを提案していく。実践者としての目を忘れず、学校研究の場で「情動の共有」による同僚性を高めながら教師の力量形成に関わっていく方法を模索する。現在、県内の6つの小学校に継続して入っており(5年間という長い学校もある)、ここで「臨床国語教育研究会」(難波博孝主催)の手法を取り入れ、個人の中に眠っているものに気づいてもらう関わりをしている。対話を通して、個人の中にあるものを言葉にし、確かなものへと変容していくことを目指す。実際の授業実践の場で授業者がどのように出来事をとらえ、それに対応しているかを明らかにする。丸野俊一(2008)は教師の実践知について「その特徴を自分なりに説明しようとしても説明しがたい身体化した知であり、日頃は暗黙知として意識の水面下で機能している」(p.71)とし、自分で自分の実践知を対象化して問題点を浮き彫りにすることの難しさを述べている。研究者として関わるというより、伴走者として教師の力量形成に関わっていく。授業者へのインタビュー、授業観察、ビデオ分析、発話分析などを通して、明らかにしていきたい。

また、学校を離れた場で違うアプローチで同僚性を形成し、教師個人の居場所を作り、力量形成に関わっていく方法を明らかにする。いくつかの研究会に所属しているが、中でも「臨床国語教育研究会北九州支部〈ゆいの会〉」の役割を改めて実感し始めている。若年教師の多い研究会であるが、常に学級経営や授業を通した子どもの姿が語られる。彼らのプラットフォーム的な役割を持ち始めた。学校外の研究者の役割もここにあるだろう。実践に迷い、疲れた教師が自分を見直し、取り戻してまた学校に戻っていくきっかけを作る場として機能させていく役割を明らかにしていく。

第一章 教師のライフヒストリーから見えてくるもの

第一節 専門的力量とは何か

教師の専門的力量について、経験から「授業力」と「人間関係力」が何より大切だと考える。この二つは密接に関連して教師の力量を形成していく。教師が授業のプロと言われる所以は「子ども理解」「教材解釈」「単元構想力」など、授業づくりに関する「授業力」を身につけていくからである。また、「人間関係力」とは教師と子ども、同僚、保護者、地域など教育現場におけるあらゆる人との関係作りの力だと考える。経験知の中から見えてきたものについて解明したい。

佐藤学(2015)は、教師が専門家として学び育つこととして、1世紀以上前のジョン・デューイの教師教育の課題を挙げている。

「教師教育の課題は他の専門職(医師や弁護士)の課題と同一であると指摘し、「徒弟制の教育(apprenticeship)」から「実験的方法(laboratory method)」へと改革する筋道を提示していた。「実

験的方法」とは「知性的方法 (intellectual method)」とも称され、「理論と実践の統合」を専門家教育の中心にすることを意味していた。(中略) その後の一世紀余りの研究により、教師の職域は医師や弁護士と比べても「不確実性 (uncertainty)」が強く、実証主義的な科学の知識や技術の「確実性」による教育だけでは不十分であることが指摘されてきた。とは言え、デューイの洞察は卓見であった。」(pp.55-56)

1世紀前から「理論と実践の統合」が提言されていたことに驚かされる。その後、科学の知識や技術の「確実性」だけでは不十分さが指摘されたということは、人を育てる教育の独自性、創造性によるものだろう。「不確実性」について次のように続ける。

「教師たちは、自他の経験から学び (reflection)、実践経験に培われた暗黙知⁴ (tacit knowledge) を総動員し、カンやコツを大切に仕事を行っている。このような経験によって培われた暗黙知やカンやコツによる「不確実性」への対応を高度な技法としての「職人性 (craftsmanship)」と呼び、専門的知識や技術や理論による「専門職性 (professionalism)」と区別して考察しよう。」(p.57)

「暗黙知」がカンやコツとどのように違いがあるのかははっきりとしない。だが、実際の場合にそういったものが働くことがあるのは経験からわかる。取り立てて考えたわけでもないのに、自然と行動していることがあるのだ。なぜそのようなことをしたのか言葉で説明することはできない。

職人性については「技術」や「技能」を超えた職業的能力とし、次のように補足する。

「技術 (technique)」とは知識によって伝えることが可能な技を意味し、「技能 (skill)」とは訓練によって習得することが可能な技を意味している。(中略) 教師の実践は、「技術」以上に複雑で高度なものとみであり、その実践が遂行される文脈は「技術」を確定できるほど均一に統制されてもいないし単純でもない。」(pp.58-59)。「教師の実践における技は「技能」を超えた技であり、授業実践に必要な技能がいくらかは存在するとしても、その技能に習熟したからといって、授業実践が遂行できるわけではない。」(p.59)。

知識によって伝えられる可能な「技術」も訓練によって習得が可能とされる「技能」も教師の職人性でないとすればとして、専門家研究を行ったドナルド・ショーンの「artistry」の概念を挙げる。

「artistry (以下、「高度な技法」と呼ぶ) は、知識で伝えることは困難であり、かつ訓練によって形成されるものでもない。専門家が活用している高度な技法は、優れた先達をモデルとする長期にわたる徒弟的な学び (apprenticeship) によって習得されるものであり、専門家共同体の専門家文化 (professional culture) として形成され、共有され、伝承されている。」(p.60)

デューイが引き合いに出した「徒弟制の教育」とここで言う「徒弟的な学び」とは違うと

⁴ 暗黙知: マイケル・ポランニー(2003)高橋勇夫訳『暗黙知の次元』;「私たちは言葉にするより多くのことを知ることができる。分かり切ったことを言っているようだが、その意味するところを厳密に言うのは容易ではない。例をあげよう。ある人の顔を知っているとき、私たちはその顔を千人、いや百万人の中からでも見分けることができる。しかし、通常、私たちは、どのようにして自分が知っている顔を見分けるのか分からない。こうした認知の多くは言葉に置き換えられないのだ。」(p.18)

考える。ここでは「優れた先達をモデルとする長期にわたる学び」のことを言う。専門家は教えるのではなく、専門家共同体において先達モデルが長期にわたる伝承と模倣によって学ばれていくのだ。それが教師の職人性である。そのことを教師がもっと意識しなければならないのではないか。学んでいることを意識すること、たとえ無意識のうちに学んでいるとしても、その学びが起きていることを意識下に置いておく必要がある。教師の場合は、他の職域の徒弟制のように同じ職場で同じ先達から学んでいくものではなく、場、人、時間が決められた枠の中の学びである。違う状況では違う学びが起きていく。そこに同僚性の形成が大きな役割を果たすと考える。

また、専門職性については、次のように述べている。

「研究者の教育と学びは、学問研究の伝承と新しい知識の創造を目的としているが、専門家の教育と学びは学問研究の知識を活用した省察と判断を目的としている。専門家の省察と判断は、専門的知識と現実との統合、科学的知識と具体的経験の統合にもとづいており、理論と実践の統合によって教育され、学ばれる。従って専門家教育（学び）の本質は、「理論と実践の統合」にある。」(p.61)

現実との統合、具体的経験とは個々の所産によるものが大きい。中核となるケース・メソッドは、「実践研究 (practical research)」「アクションリサーチ」「臨床経験 (clinical experience)」「レッスン・スタディ」によって具体化されてきたことを挙げているが、どのように組織するかについては、洗練された様式にはいたっていないこと、多様な目的とアプローチが共存していることを明らかにしている。

この点について福島尚子 (2013) は、「内外における教職の専門的力量 (専門性) についての研究の進展」で研究動向を次のように述べている。

「1990年代より佐藤学や柳沢昌一が精力的に紹介している、Schön..D.Aの議論は、教育学や心理学といった科学的原理や技術を合理的に適用することを教育実践の中身としていたそれまでの「技術的熟達者 (technical expert)」モデルを脱し、「反省的実践家 (reflective practitioner)」モデルへの転換を促すものであった (佐藤 1993: 柳沢 2007)。反省的 (省察的) 実践家の専門的力量は、技術的熟達者が基礎としていた科学的技術や知識のみならず、「状況と対象とのやりとりを通して既存のフレームを調整・展開し、新しい知を再構成していくプロセス (柳沢 2007:405) としての「省察 (reflection)」や問題状況に応じた判断の基礎となる「実践の見識 (practical wisdom)」にあると述べられた。

また、Hargreavesらは、教授の認知的次元 (cognitive dimensions of teaching) のみならず、情動的 (emotional) 次元を重視し、生徒を鎮める (anodyne) だけでなく積極的にケア (care) する教師の関わり方を提起する (Hargreaves & Goodson 1996:21)。(p.109)

教師教育の高度化と専門職化が推進されている現代、なお一層専門的な知識や技術をどのように身につけていくのが課題とされる。「不確実性」は、教育は個別の教師による個別の学級の個別の実践であるからこそ起きるのではないか。他の学級で似たようなことが起きたとしても、外科手術のように固定した手立てがあるわけではない。個々の問題には、教師と子ども、保護者も巻き込み複雑な原因と多様な状況があるからである。

以上のことを受け、本研究では教師の専門的力量を次のように捉える。

- ① 職場における優れた先達モデルの伝承と模倣により、実践経験を積み重ねて確かなものにしていく力
- ② 事例研究による実践の省察と判断を行い、個別の「実践的知識」を総合的な「実践的見解」へ高めていく力
- ③ 情動的次元を重視し、周囲の人間と「情動の共有」による関わりができる力

この考えを基に、本章ではライフヒストリーを紡ぎ、実践経験の積み重ねを省察していく中で、教師の成長と「情動の共有」の関係を明らかにする。また、事例研究を基に、教師の力量形成における「情動の共有」を第二章で、子どもとの「情動の共有」を第三章で明らかにする。第四章では研究の場における「情動の共有」について述べる。

第二節 力量形成にライフヒストリーを紡ぐ意味

ーライフストーリーの語り手の視点からのライフヒストリーー

教師の力量形成に「省察」が必要なことは明らかである。ドナルド・ショーン（2001）は実践家の省察について次のように言う。

「実践家の省察は過剰学習に対する中和剤として役立つ。省察を通して、実践家はある専門分化した実践の反復経験から育った暗黙の理解を明らかにし、批判することができる。そして、経験することになる不確実性や独自性という状況の新たな理解が可能となる。実践者は自分の「実践の中の知」について省察する。また時には、事後の静けさの中で、自分が取り組んだプロジェクトや過ごしてきた状況について思いだし、その事例に対処するために行った理解を探索する。実践者はこれをぶらぶらと思案するムードの中で行うかもしれないし、あるいは将来の場合に備えて熟考して行うかもしれない。」（p.105）

そこで、まず実践を紐解くことにした。実践者として生きてきたその過程を省察することで、どこへ向かおうとしているのかを見つめることにつながるだろう。浜田寿美男（1998）は『「私」の成り立つ場』として次のように言う。

「私もまたこれまで、「私」というものの成り立ちというこの謎の解明を、遠い先の目標として展望し、これがなまかなことで論じえない問題であることを、つくづく思い知らされてきた。直接正面から攻め入ることができるような問題ではないのだ。むしろ「わたし」というもののただなかに「他者」がいかにして食い込んでいるかを、あるいはさきの表現を用いて言えば、「受動」層がいかに厚く「私」を包み、「私」に食い込んでいるのか、その諸相をもろもろの心的現象のなかに見ていく作業を一つずつ積み上げていく以外成算はない。これは言わば「私」の謎の全容を知るべく、その外輪の山々の一角を一つひとつ探る試みであると言ってよい。

生活の中で思いつくまま、出会うまま、こんな山もある、あんな山もあるという、当面はただのカタログ作りに終わるにしても、ともあれひとまとまりの塊をなしていると思われる山々の輪郭を、行き当たったままに描き出す。そういう作業がひとまず必要なのだと思うのである。」（pp.33-34）

ここで、ライフストーリーとライフヒストリーについてはっきりさせておきたい。ライフストーリーは「個人の語る人生物語」、ライフヒストリーは「客観的な出来事を基にした生活史」だと捉えていた。しかし、文化人類学、社会学、歴史学、心理学などそれぞれの領域で様々な定義がなされていることがわかった。本研究ではアイヴァー・グッドソン（2006）の論を基にする。

「ライフストーリーは研究のスタート地点となる。このライフストーリーは、その性格上、すでに人生の経験とは引き離されている。すなわち、それは解釈され、文章に起こされた人生である。ライフストーリーが表すのは現実の経験のごく一部であり、その中から選択されたものについて語っているにすぎない。（中略）現実の経験を「ライフストーリー」へと変えることは、解釈を積み重ねることであるが、「ライフヒストリー」へと転換することは二次的な積み重ねであり、さらなる解釈を加えることである。」（pp.16-17）

また、ウィリアム・ティアニー（2006）はさらに詳しく述べている。

「ライフ・ヒストリーとは、多くの人々にとって、さまざまな意味を持つ表現である。シュワント⁵（Schwandt, 1997）は、これが「個人誌的方法」（p.82）とも呼ばれると指摘している。ワトソンとワトソン＝フランク⁶（Watson & Watson-Franke, 1985）によれば、「ライフ・ヒストリーとは、個人がみずからの人生全体やその一部を、書き言葉や話し言葉で回顧的に説明したものであり、そうした説明は、他者によって引き出されたり促されたりするものである」（p.2）と指摘している。ワトソン⁷（Watson, 1976）は、別のところで、ライフ・ヒストリーの直接的な目的について、「個人が自身の経験について、それを自身が理解している範囲で、きわめて私的な見方に即しながら注釈したもの」（p.97）と論じている。ドラー⁸（Dollard, 1935）は、古典的な文献の中で、ライフ・ヒストリーを「一定の文化的環境における個人の成長を明らかにして、その成長について理論的意味を付与しようとする試み」（p.3）と述べている。個人誌的方法に関して巧みにレビューを行いつつまとめられた一覧表の中でデンジン⁹（Denzin, 1989）は、ライフ・ヒストリーを「インタビューや観察に基づく人生の説明」（p.48）と簡潔に述べている。ハッチとウィズニーフスキー¹⁰（Hatch & Wisniewski, 1995）は、「研究者によってライフ・ヒストリーの社会的、歴史的、政治的、経済的文脈の分析がなされた場合、ライフ・ストーリーはライフ・ヒストリーに変換される」（p.125）と述べている。明らかに、

⁵ Schwandt, T. A. (1997) .*Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks, CA: Sage

⁶ Watson, L.C., & Watson- Franke, M.(1985) *Interpreting life histories*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

⁷ Watson, L.C.(1976) Understanding a life history as a subjective documents : Hermeneutical and phenomenological perspectives.*Ethos*.4(1)

⁸ Dollard, J.(1935).*Criteria for the life history*:With analysis of six notable documents New Haven, CT: Yale University Press

⁹ Denzin, N.K.(1989) *Interpretive biography*. Newbury Park, CA: Sage

¹⁰ Hatch, J.A.,& Wisniewski, R.(1995) Life history and narrative : Questions, issues, and exemplary works. In J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.),*Life history and the narrative* (pp.113-136).Philadelphia: Taylor &Francis

ライフ・ヒストリーの定義は、どのような観点が選ばれるかによって変化する。」(p.201)

グッドソン (2006) は、「ライフストーリーの語り手の視点からのライフヒストリー」として、次のように述べている。

「自らの物語をライフヒストリーの研究プロジェクトの一部として語る時、どんなに「真実」を語ろうとしていたり、あるがままに語ろうとしていても、その人は創造的な活動にかかわっているのである。現実を再現するという非現実的な主張をしようとするのではなく、ライフヒストリアンは、データとして用いている物語によって何ができるのかをただ認識すべきである。すなわち論述によってある解釈を提出し、語り手の物語とそれに対する自分の解釈のいずれについても影響を与えた可能性のあるものをはっきり説明しなければならない。」(p66)

では、どのようにライフヒストリーへアプローチしていけばいいのか。ライフヒストリー・アプローチについて、藤原顕 (2002) は次のように述べている。時間的に長いスパンを扱うライフヒストリー・アプローチでは、インタビューを主たる研究方法とし、その意義も述べている。

「特定の教師における授業実践生成の文脈を記述解釈するために、その授業実践史を捉えることは、教師がどのような実践経験を積み重ねてきたのか、を問うことにつながる。こうした教師個人の実践経験の歴史に焦点化する研究方法は、人文・社会科学の諸分野で見られるライフヒストリー・アプローチと重なる。」(p.48)

「インタビューを通して、教師は実践記録など過去の記録をふまえつつ、質問者＝研究者と対話しながら、授業実践をふり返る。そうしたインタビューを通じた対話の中で、教師は、自らの授業実践経験を意味づけることになる。このような対話を通して共同的に構築される授業実践経験の意味は、教師の実践的知識の一側面を捉えたものとみなせる。」(p.49)

自分のライフヒストリーを研究することが可能であるか。第五節第3項で述べる福岡女学院大学生のインタビューに答えた経験では、語りながら物語を創作しているという感覚を得た。決して偽りを語っているわけではなく、質問で浮かび上がった断片的なライフストーリーをつないで、自分なりの物語を創り出していったのである。ひとりよがりな物語を創作するだけに終わるのではないかと、そのことの意味を自問してみた。研究者の「わたし」が実践者の「わたし」にインタビューすることが果たして可能か、またその成果はどれだけのものなのか。「わたし」が、どれだけ実践者としての「わたし」へ臨床的にアプローチできるのか試みてみたいと考えた。

グッドソン (2006) はライフヒストリーに関連する認識論的、方法論的考察に焦点をあてるとして先の文献で次のように述べている。

「一つめは、ライフヒストリーの語り手—インフォーマント—の視点から、二つめは、ライフヒストリアン—研究者—の視点からである。ストーリーの語り手もしばしばその固有の物語を歴史化することにかかわることが多い。ちょうどライフヒストリアンもまたインフォーマントがその物語を語るのにかかわっているように。したがってこの二つの区別は人工的なものである。にもかかわらず、このテキスト

で組織化と明確化を目的としているために、私たちはそうするのであり、これはたんに形式的な工夫であることを認識している。本章全体を通して、インフォーマントとライフヒストリアンからの引用が用いられる。先に進む前に、私たちのここでの関心は、研究の方法論の文脈における「データ」としてのライフストーリーとライフヒストリーだということを記述しておくのは重要なことである（それゆえに、自己や時間そして記憶といった関連する重要なテーマの議論を十分に行うことはできないだろう）。何をデータとして構成し、何をデータとして認めるかを決めるのは研究者なのである。おそらくこの点はライフストーリーやライフヒストリーの場合、とりわけ顕著である。これは、私たちが人生を理解し、意味づけを企てるのは、私たちの個人的な物語を、自分自身や他者に語り、語り直し、構築することを通してなのだ、という見解を、私たちがもっているからである。別のことばでいうと、個人の語りは、^{ナラティブ}研究のデータとしてと同様に、個人的なデータとしての地位をもっているのである。ラポルト (Rapport 1999,p4 が記しているように、個人の「語りはそれによって個人が実存的にその固有の人生を理解するための手段なのである。」 (Polkinghorne 1988,Bruner 1990 も参照) (p52-53)

ライフストーリーの語り手の視点からのライフヒストリーを紡いでいく。インフォーマントの「わたし」の語りをライフヒストリアンの「わたし」が聴く。ライフヒストリアンの「わたし」は何をデータとするかを決め、二者で「わたし」固有の人生を理解していく。わたしにとってその作業が可能であるか、セルフライフヒストリーを書くという方法が、何をもちあわせてくれるのか挑戦してみることにした。グッドソン (2001) は「しばらく前から私は、教師の生活の研究こそがカリキュラム研究と学校教育研究の中心であると確信するようになった」 (p.25)と述べている。自分の実践の変遷をたどるのに、合致した言葉だと受け止めた。

近年、社会学におけるライフヒストリー研究はライフストーリー研究へと主軸を移行しつつあることも記しておく。桜井厚 (2002) はライフストーリーを重視する立場に「方法論的展開」をしている。客観的事実との間に整合性がなくても、語り手自身の中で矛盾がなければよしとし、客観的な事実よりも「主観的なリアリティ」を語り手の真実として捉えることを重視しようとしている。(pp.18-19)

セルフライフヒストリーアプローチが研究的な手法ではないことははっきりしている。。それを踏まえた上で、取り組んでみることにした。他者によるライフヒストリーは、第五節第1項の笹山によるもので分析が可能である。

第三節 セルフライフストーリーアプローチ

第1項 ライフストーリーの概要

ライフストーリーを紡ぐために、これまでの実践記録、学級通信、学習計画、研究記録授業記録等をもとに振り返ることにした。浜田寿美男 (1998) は「私の」成り立つ場—能動-受動のからみあう場」として次のように述べる。

「思えば、「私」というものの成り立ちは発達心理学研究の最大の謎の一つである。その謎の山の大きさのあまり、誰もがまだその周辺を探索するにとどまっている。いやその謎を解こうとする以前のところで、まずは謎を取り巻く山並みの全容を知ることからはじめる以外にないというのが現状である。

(p.33)

浜田寿美男のいうカタログ作りから始めた作業は、次第にその山々の連なりや通う道を明らかにしていった。行動が過去の人との出会いにつながっていたり、一つの繋がりが別の繋がりにへと広がったりする過程が明らかになった。一人で成長してきたわけではないということはわかっているけれども、改めてそのことを意識しようとはしていなかった。単なるカタログ作りであるが、実践や記録を紐解きながら歩みを客観視することができた。自分が何によって成り立ってきたかを改めて考えることができたと言っていい。研究と、私を取り巻く子ども、同僚、保護者、研究者によって「私」となってきたのである。言葉で言うのは容易く、飾り文句のようになってしまう。それがただの言葉に終わらない意味を見つけることができた。

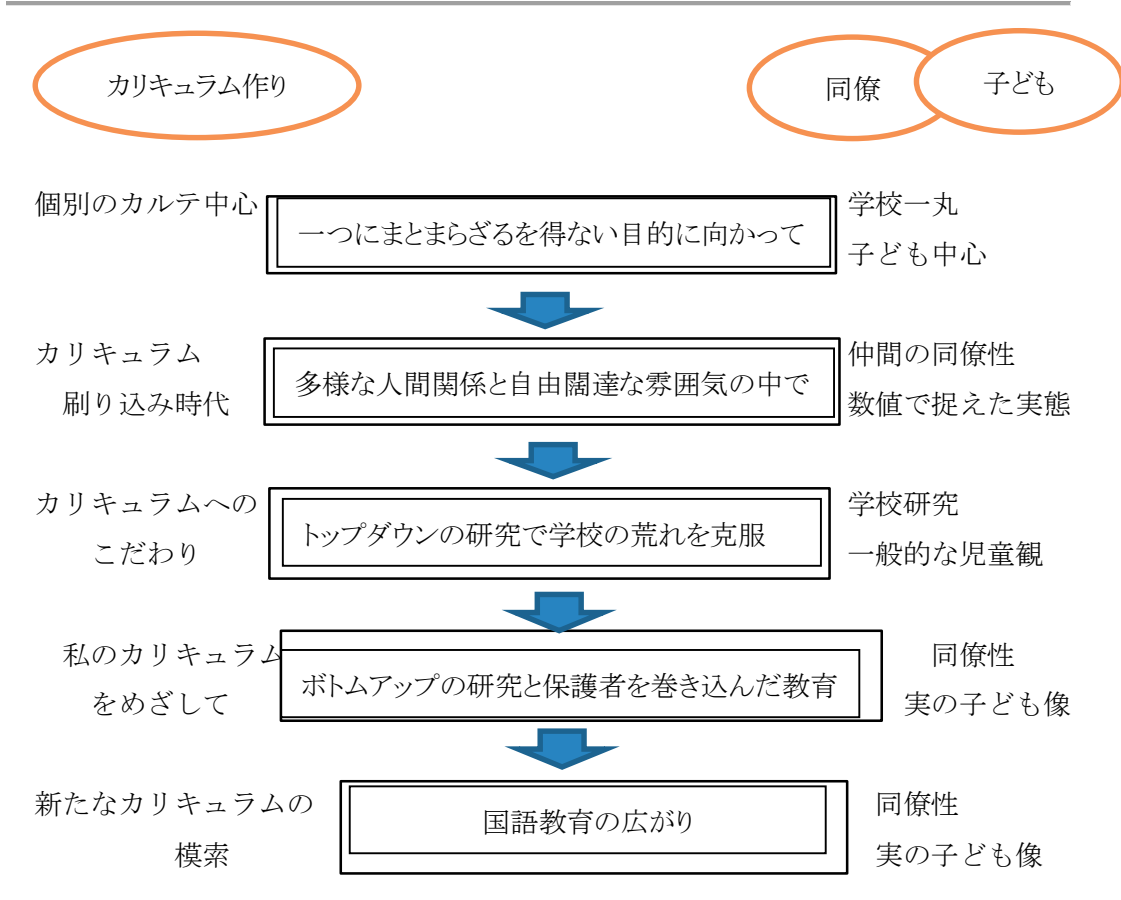
【資料 1-3-2】は教師として成長していく過程を浜田寿美男の言ういくつかの山で分けてみたものである。成長過程は次の 5 つの山に分けられた。面白いことにこれは見直すたびに変化していく。新たな視点でそれぞれの山の関係性が見えてくるからである。

第Ⅰ期	一つにまとまらざるを得ない目的に向かって
第Ⅱ期	多様な人間関係と自由闊達な雰囲気の中で
第Ⅲ期	トップダウンの研究で学校の荒れを克服
第Ⅳ期	ボトムアップの研究と保護者を巻き込んだ教育
第Ⅴ期	国語教育の広がり

【資料 1-3-2 筆者の成長過程における山】

次に、セルフライフストーリーをどのようにまとめていったかを述べる。カタログ的にまとめた山の中でキーワードとなることに焦点を当て深める。モノログでもナラティブでもなく、自己内対話で振り返るのである。ライフヒストリーの研究領域にこのような手法はないが、敢えてこの方法を選んだのは、浜田寿美男（1998）の「「私」の中の他者」という論に目を付けたからである。省察という観点からただ実践を振り返るだけでなく、そこから見えてきたもので語り直すという作業が必要だと考えた。実践の中のキーワードとして見えてきた「カリキュラム作り」についてライフヒストリーを紡いでいく。それは同僚性と子どもの見つけめ方で変容していったことがはっきりし、この二つが教師の力量形成に大きく関わるということが明らかとなった。

【資料 1-3-12 カリキュラム作りに焦点を当てた変容】



カリキュラム作りの力を身に付けてきた過程を追うことで見えてきたものがある。

- ① 個別のカルテを作るという出発点から、子ども一人ひとりを見つめるという基本を学んでいる。 ← 先輩教師の同僚性（「情動の共有」）、子どもを見る目
- ② カリキュラムを作成する技術は先輩教師の熟達モデルから学んでいる。 ← 先輩教師の同僚性（「情動の共有」）、熟達モデル
- ③ 学校研究におけるカリキュラム作成は大学研究者の理論から学んでいる。 ← 研究者による理論、同僚性（「情動の共有」）
- ④ 熟達モデルから、省察を通して個別のカリキュラム作成へと向かう。 ← 子どもとの関係性（「情動の共有」）

ここから、初等教育現場経験のある研究者が関与できることが見えてくる。

- ① 養成教育の場で、熟達モデルの学びを指導できる。
- ② 養成教育の場で、子どもを見る目を育てる。（「情動の共有」の必要性）
- ③ 学校研究の場で、同僚性を形成（「情動の共有」）しながら、研究を進めていける。
- ④ 学校研究の場で、子どもを見つめた（「情動の共有」）授業づくりに関わっていける。

第四節 セルフライフヒストリーアプローチから見えてきた変容

自己内対話によりライフストーリーを語る自分とライフヒストリーに編み直そうとする自分が交錯しながら完成を見たとき、少なからず成果を感じることができた。第一に、人に頼ろうとしないと思っていた自分が、人や社会と関わりの中で自分を築き上げてきたことが見えてきた。第二に、これまで点としてとらえていた自分の生き様が、線として立体として表れてきたことである。前節ではカリキュラム作りに焦点を当て、同僚性と子どもとの関係性を見ようとした。本節では簡単なエピソードを中心に自身の変容を追うこととする。

第1項 子ども観の変容

(1) 同和教育における個と集団

1974年、大学の研究補助の仕事辞め、京都市で小学校教員としての道に進んだ。勤務校は有数の同和推進校で、学級担任を持たない同和専任教師が12学級に8人もいた。新規採用の教師は学級担任にはなれず、当時バタバ方式¹¹という授業体制を取っていた。今のTT授業である。筆者は3年生の音楽と4年生の国語の一部を担当した。後の時間は被差別部落の子どもたちに対応する時間に割かれた。朝登校しない子どもたちを迎え、午後は歯医者に連れて行き（就職試験で落とされる理由となるため）、その後は週3回学習センター、週3回は隣保館に通った。学習センターでは子どもたち一人ひとりの学力に合わせたドリル学習を徹底される。隣保館では差別に負けない子どもを育てるため解放奨学生が行う学習のサポートが待っている。土日は地域の決起集会や学習会に参加し、同和問題について多くの知識を得ることができた。差別に負けない子どもや集団を作るカリキュラムが地域と学校で作られ、一体となって子どもを育てることの大切さも学んだ。

授業では個別のカルテを作成し、一人ひとりの学習を保障していく取り組みが行われた。先のバタバ方式は二人体制の授業なので、先輩の授業に学びながら子ども一人ひとりに対応していくことができる。熟達モデルともいえる先輩教師の指導に学ぶことができた。中学年の音楽を主に、学期に一度ぐらい国語の授業を任せてもらった。京都市の国語研究会に入り、当時はめずらしかった情報学習の学びでライトの手法を学んだ。自分の授業を常に振り返ることも指導してもらった。2年しかいなかったが、ここでは「個に応じた」「一人

¹¹ バタバ方式 京都市立R小学校で取られていた授業方式。1880年代にアメリカのバタバ市の学校で始めら

れた授業方式である。現在のTT方式と同じ授業方法で、授業中二人の教師が指導する。一人は主に全体を指導し、もう一人は授業についていけない子どもの補助をしたり、質問に答えたりする。詳細は京都大学教育学部第二期生有志(2006)『あの頃の若き旅立ち』クリエイツかもがわ第1部「教師への道—学習・生活指導を中心としたバタバ方式土入れと、麦踏と」に。京都府では現在もこの方式を取り入れて指導している学校がある。

ひとりを大切に」という教育の原点を学んだ。その後の教育に対する根本姿勢を作ったと言える。特に学校長のマネジメント力が高く、「差別に負けない子どもを育てる」という一つの目的に向かって学校づくりがなされていた。

(2) 民教研における個と集団づくり

1976年、帰郷し、バスも通っていないような山村の学校でのびのびと勤めることができた。保護者も若い教師を温かく育てる風土があった。読み聞かせはこの時から、退職するまでほとんど毎日継続してきた。職員の同僚性もあり、先輩にいろいろな会に誘われた。日本作文の会、全国生活指導研究会に参加し、個を育てること、学級集団を作ることを学んだ(第117回全国大学国語教育学会愛媛大会にて発表)。班づくりに取り組み、次第に組合活動へのめり込んでいった。学級経営に何の問題も感じていなかった当時は他から支えられていることに気付かず、自分の力を過信している面があることを振り返った。新規採用から10年間勤務し、衝撃を与えられたのは最初の転勤であった。

(3) 技術的実践の取り組み

教師は「子どもに学んだ」という言葉をよく使うが、本当に学んでいるのだろうか。振り返ってみると、その言葉で安易にまとめてしまうことの多さに気付かされる。確かに、子どもたちの言動にはとさせられることがある。そこから、教師は何をどのように学び取ればいいのか。佐伯胖(2003)は次のように述べる。

「教師の「腕」というのは、教師が「身につける」ものではなく、そこにいる子ども、そこでの「できごと」に、教師が完全に「わが身を委ねる」ことができるということだ。「腕」は獲得するのではなく、子どもたちによって劈かれる」(p.35)

子どもの内なる声に耳を傾け、劈かれないと考えた。自分のライフヒストリーアプローチの中からエピソードとして取り上げてみる。(子どもの名前はすべて仮名であり、写真掲載の許可もとっている。)

① 「先生、だれのかかわらんの？」

忘れられない一言である。初めての1年生。子どもたちは、赤ペンが大好きだ。丸付けに追われる筆者の机に集まり、「先生、誰のに丸つけようと。」と聞いてくる。「さあ、誰のかな。」手を休めることなく答えると、顔を覗きこんで言う。「先生、誰のかかわらんの。」はっとして、手が止まってしまった。子どもは、単に「かわらんの」と聞いたただけだ。しかし、筆者は「誰のかかわらないのに、丸をつけているのか」と問われた気がしたのである。こちらを見つめる子どもの目に胸が痛んだ。

それ以来、必ず名前を確認するようになった。しばらくすると、字を見ただけで誰のものかわかるようになってきた。字体や癖、つまずきの傾向も見えてきた。必死に丸つけをして

いたときは、そんなことに気付きもしなかった。子どもたちが誰のかを尋ねても、即座に答えられるようになった。目を丸くして言う。「先生、すごい。どうしてわかるん。」

20年以上前の出来事だが、未だに覚えている。子どもたちに「一人一人を見つめる」という評価の基本を教えられたことを忘れてはならない。教えることに必死で、子どもの姿が見えていなかった自分。今はきちんと見えているのか、声が聴こえているのか、自身に問いかけている。

② 「うちら、捨てられたんやろ。」

前任校とは打って変わりマンモス団地の中にある学校で、児童は1500名近くいた。担任決めができず、上席の先生から「あなたがうんといえはすむのよ」と言われて6年生に飛び込んだ。学級減で1クラスの児童数は増えた上に、5年までの担任二人が持ち上がらなかったのだ。1クラスだけ担任が決まらず、筆者に白羽の矢が当たった。（当時は2学年持ち上がることが普通）始業式で、射るような女子の目が印象的だった。2日目から、その女子数名が教室に入らない。運動場をいつまでも散歩している。迎えに行くと、どこまでも逃げた。あきらめたころ教室に入ってきて、大きな声でしゃべり出す。話をしようにもまったくそばに寄りつかない。どうしたらいいのかほとほと手を焼いた。しかし、筆者を見て散歩している姿は、声にならない声だと思った。

前担任から、彼女たちは走ることが得意だと聞き、始業前に走ることにした。ある日、運動場を十数周走った後、リレーをすることになった。もちろん、筆者もメンバーの一員。負けてなるものかと必死で走ったが、貧血で倒れてしまった。保健室で休んでいると、窓から彼女たちの声。「先生、けっこうやるやん。」「負けられんもんね。」対話できたことに、涙がこぼれそうだった。すると、中に入ってきて話し始めた。「うちら、捨てられたんやろ。」自分たちだけ持ち上がりではなかったことに、彼女たちは傷ついていたのだ。説明をしない大人に腹も立てていた。堰を切った思いを聴くだけだった。彼女たちがどんなに前担任を好きで、6年生という学年に希望を抱いていたか。

その後もいろんな問いを投げかけられた。不合理なことに対する目は、筆者より厳しかった。ときには、同和問題を保護者も巻き込んで考えた。何一つ満足な答えができない筆者に、同じ目線で考えることを教えてくれた子どもたちだ。1年しか担任しなかったが、成人式、結婚式、子どもの誕生など今だに連絡が届く。

③ 「リーダーというものになってみたい。」

5年生で転入してきたよしおは、様子が特徴的だったので両親同伴で療育センターの診察を受けた。しばらくして、アスペルガー症候群と診断される。1学期は新しいことにパニックを起こしがちだった。養護教育センター、療育センターの助言を受けながら、よしおに合う方法を模索する。面白くないと教室を出て行くこともあったが、危険なことは徐々に減

り、興味のあることに取り組み始めた。そんなよしおの変化を子どもたちは認めていたに違いない。友達も増えてきた。ただ、最後までやり遂げることが難しく「どうせ、できないんだ。」と、自分に否定的な面を見せることもあった。

2学期、自然教室での仕事分担を決めたときのことだった。よしおが、「ぼくはリーダーというものになったことがないから、いっぺんやってみたい。」と言い出した。よしおにリーダーは無理だろう。その日は全員の希望を聞くだけにとどめ、療育センターの担当医師に相談した。「リーダーという言葉の響きにあこがれているのでしょうか。リーダーになることがどういう結果をもたらすか、予測はできません。判断はつきかねますが経験はさせてやりたい気もします。」との返事に悩んだ。小グループなのでやれるかもしれない。でも、失敗したらと不安がよぎった。はっきり決断できないまま、翌日の話し合いを迎えた。きっと、グループで反対されるだろうと思っていた予測は、あっさりと否定された。「したいのなら、してみたらいい。でも、大変だぞ。」子どもたちの方がずっと大らかによしおを見ていた。信頼できなかった自分を恥じたが、不安な気持ちは残っていた。

心配をよそに、よしおはグループに助けられながら責任を果たす。1学期の社会見学では集団行動ができず、加配の先生と見学した姿がうそのようだった。特に、海賊の冒険や夜の肝試しで本領を発揮した。グループの先頭に立ち、怖がる女子に声をかける姿に思わず拍手をした。女子は大げさに怖がってくれたのだろう。これは、よしおにとって大切な成功体験だったに違いない。母親も、この経験によって成長したと振り返る。子どもたちの信頼がもたらした成果だ。ほんの一例に過ぎないが、教師は日常の様々な場で子ども観を変容させられる。そのことにどのように気づくか、子どもとどのように「情動の共有」ができるかにかかっている。

第2項 授業観の変容

(1) トップダウンの研究の場で

マンモス校に転任して4年目に、筆者自身に大きな分岐点があった。学校の研究主任という立場が与えられたのだ。学校の荒れはピークに達しており、空き教室に入り込み放尿したり火をつけたりするという事件が多発した。新しく赴任した学校長に呼ばれ、「事後処理の生徒指導では解決しない。すぐには効果が現れないかもしれないけれど、子どもの言葉と心を育てよう」と相談された。自分にどれほどのことができるかわからなかったが承諾した。

「あいさつをする」「子どもに声をかける」「コミュニケーション力をつける」など、小さな事から取り組んでいった。2年もしないうちに子どもたちは落ち着きを見せ始めた。教職員が一丸となって取り組んだからだ。その裏には、筆者の提案に「稲田さんが言うことだからやってみよう。」と言ってくれた先輩がいたからでもある。研究授業反対と叫んでいた教師も進んで授業を見せてくれるようになり、職員の輪ができていった。同僚性が育ち始めたのである。その次の年には福岡県の研究大会をすることもできた。振り返ると、大学の研究

者を招き研究を進めていったことも一つの成果だったであろう。当時、研究者が学校に定期的に入り、授業作りについて研究的な立場から指導するという事は、北九州市の公立小学校にはなかった。トップダウンの研究であり、研究者という新しい風に誰もが何も言えなかった時代でもあった。少々の無理は先輩と二人で受け、職員には下ろさなかった。今考えるとおかしな事だが、研究者と研究するという事に慣れていなかったためであり、過渡期だったとも言える。(第117回全国大学国語教育学会愛媛大会にて発表) この研究を機に、研究者の指導を受け「きりかぶの赤ちゃん全授業記録」(1994 実践国語研究別冊)に取り組んだことは前述した。授業は1時間を取り繕うものではなく、普段の授業が大切であることを学んだ。短期に凝縮して力を付けることも効果があるのだ。

この研究者と実践者を交えて、新しい研究会を開いた。実践を理論に結び付け、研究的に実践を進めていくことを学んだ。しかし、先に述べたようにトップダウン的な要素が濃く、息詰まってしまった。理論の前には、個の学びは認められないのである。こうなると予測されたルールの上に個別の学び(ルールから外れてしまうような)は存在しない。そのおかしさを言えずにいた。そのことについて、鶴田清司(2010)は次のように述べる。

「研究者によって権威付けられた理論、外国から導入された理論を信奉して、それをトップダウン的に実践現場に下ろしていこうという考え方である。地域単位の教育研究協議会や学校単位の校内研究などでも見られる手法である。(中略)これは、外部から導入された授業理論が、教師たちの経験から生み出された実践的な言語や見識を「非科学的」なものとして駆逐していったということである。場合によっては、そうしたアカデミックな理論が、授業実践や授業研究を貧しくしていったとも考えられるのである。これもまた、「理論」と「実践」の疎隔と言ってよいだろう。」(p.29)

まさに鶴田清司の言う状態だった。これに異議を感じたメンバーは退会したが、その研究会は現在も継続している。トップダウン的な指導を望む教師もいるのだ。

(2) 「かわいそう」

子どもの変容はある程度予測され、それに向けて実践を重ねていく。しかし、全員をそのルールに乗せることだけがすべてではない。そのことに気付かせてくれたのは次の学校で出会ったLD傾向のたくまだった。

4年生『白いぼうし(あまんきみこ)』の学習をしていたときのことである。ほとんどの子どもが「作品の面白さ・不思議さや、主人公の松井さんの優しさ」について感想を書いているのに(多分に教師の誘導があったと考えられる)、たくまだけは最初から「死」のイメージを持っていた。女の子が消え、小さな野原に白いちょうが飛ぶ最後の場面で「かわいそう」とつぶやいた。それを聞いたともやが、「なんで。」と、厳しい口調で問い返す。たくまを否定するような響きを感じられたので、そのままにはできなかった。その後、次のようなやりとりがあり、教師が予想しなかった学習へと発展する。

教師	どうしてかわいそうだと思ったの。
たくま	消えて、ちょうになったでしょ。
ともや	もともとちょうだったんだから、もとにもどったんだよ。
教師	ちょうだったとは、はっきり書いてないよね。もう少し、たくまさんの気持ちを聞いてみようか。
たくま	『ちいちゃんのかげおくり』ににてたから。
ようこ	そう言えば、あのお話も、最後花畑だったよね。
※	この発言を受け、『ちいちゃんのかげおくり』と比べ読みをすることになった。
ともや	「シャボン玉のはじけるような、小さな小さな声」（『白いぼうし』）というの、なんとなくさびしい感じがする。
※	ともやのこの発言に子どもたちは意外な表情を見せた。このような発言はこれまでなく、ともやがたくまを受け入れた瞬間であった。

否定的だったともやがなぜ、たくまに共感する発言をしたのか。はっきりしたことはわからないが、次のように考えた。

- 反対されるといつもは黙ってしまうたくまが、自分の思いを最後まで言おうとした。
- 自分が考えもしなかったたくまの思いを、「なるほど、そう思ったのか」と受け止めるチャンネルに切り替わったこと。

たくまの発言に、筆者自身もとまどった。どう展開するのか予測もつかないまま、子どもたちの思いを聞くことにした。すると、『ちいちゃんのかげおくり』との比べ読みに発展したのである。個人の思いを述べ合う中に正答などない。ともやの思いにたくまが同調した。これはまさに「情動の共有」である。たくまの思いから広がった学習で、全員が自由に考えを述べた。子どもたちと「読みの自由」について話し合い、これからの学習でも一人一人の感じ方の違いを認めていくことにした。筆者自身の授業観も変容させられたエピソードである。教師は授業をデザインする。しかし、それに固執してはいけない。自分のルールに無理に載せようとする、子どもは必死に教師の答えを探す。予測できない「できごと」から目を逸らさず、そこから新たなものを生み出していくことが大切なのだ。たくまの発言は、わたしにそのことを教えてくれた「できごと」である。

(3) 「信頼すること、つながること」

前述のよしおが6年生になり、1年生と触れ合う場をソーシャルスキルに活用した。下級生に優しいよしおの姿を信頼して、学級の活動に広げたのである。まず信頼することを心がけた。朝自習の読み聞かせ、給食・清掃の手伝い、休み時間の遊び、国語や算数の学習、ミニ集会など、子どもたちの自主的な活動として様々に広がっていく。

よしおは卒業までこの活動をやり遂げた。ペアーを決めていたので、「お兄ちゃん」と慕

ってくれる1年生が可愛かったのだろう。どうすれば伝わるかを考え、工夫する姿も見られた。ここに「情動の共有」が存在すると考えられる。何より驚かされたのは、硬筆を手伝った時のことである。字を書くことが苦手なよしおにとって、この活動は難しいだろうと思われたが、自分なりに秘策を生み出した。手本を下じきにして、書いていく順に番号をつけ、1年生に渡したのである。「自分は字の形を取りにくいから、1年生も困ると思う。だから、どう書けばいいかがわかるようにする。」と、何枚も練習用紙を作った。自分がしてもらえなかったことをここまで人にできるものだろうか。信頼することが学習能力にこのように影響することを改めて考えさせられた。

(4) 発達障がいの子どものかかわり

鯨岡峻(2011)は「発達障害への支援のかたち」として能力面の支援だけではなく、「その子どもの心の面、主体としての育ちの面にも及ばなければならないこと」「その子と共に生きるたちへの支援」(p.15-20)が大切であることを述べている。大切な視座である。

筆者の携帯電話には消すことのできないメールがある。亡くなったゆきおの母親との通信だ。数ヶ月という余命を知り、できるだけのことをしようとした思いが今も伝わってくる。ゆきおは入学前から総合療育センターに通っており、母親も障がいの状況を理解していた。知的な能力の遅れはないが、社会相互性、コミュニケーション能力に問題がある広汎性発達障害との診断だった。さらに、不正構音もある。母親は特に集団生活への適応を心配していた。実態や願いを受け、次のような支援の工夫に取り組んだ。

- ① ゆきおの得意なことを見つけ、楽しい、うれしいという情動を生起させる。
- ② 活動場面において、細やかな手立てを取る。
 - ・子どもの注意を確実に向けた言葉かけ
 - ・見本を示した説明で、一緒にやってみる。
 - ・活動の手順を目に見えるようにする。
- ③ 日常のあらゆる場で、言語の発達支援をする。
 - さまざまな領域を機能連関的にとらえて指導する。
- ④ できないことは明確にその旨を伝え、場面を切り替える。
- ⑤ 保護者との連携を図る。(連絡ノートの作成)

① 学習面のスキル

1学期は音読を生かした言語の獲得、具体物を操作する数の獲得に取り組みなど学びのスタイルを目に見える形で自覚できるようにした。音読が大好きになり、文字や数字に興味を持ち始めたようであった。

2学期からは言語の通級指導を受けながら、不正構音の改善、語音弁別力・聴覚的記憶力の向上を図っていく。音読は継続し、漢字の習得にも力を入れた。体を使って文字を表

いたり、漢字カードで遊んだりすると文字をイメージしやすかったようだ。ノートには薄く書いておいた。算数では少人数学習を主体にして、ゲーム活動をふんだんに取り入れた。学びを楽しむようになり、少人数担当と連携を取ることで、他の支援の必要な子どもにも重点的に指導ができた。写真はカードを使った「たし算ゲーム」である。楽しい活動を通して友達と「情動の共有」の場を積み重ねていくことにつながる。



【写真 1-4-2-1 カードでたし算ゲーム】

② 心理・社会面のスキル

1学期は、友達を作ること、集団生活に慣れることを目当てに人間関係を育てるスキルゲームを取り入れた。一人一人が単純に出会うゲームから、仲間を作りコミュニケーションをするゲームに広げていった。その中で仲良しの友達ができ始めたようであった。

2学期に入り、自分の内面に目を向ける取り組みも始めた。仲良しの友達と楽しそうに遊んでいる中で気持ちが昂ぶり、思わぬ行動に出てしまうことが増えたからである。自分の気持ちを自覚し、コントロールできるようになってほしいと考えた。

③ 内面を育む取り組み

まず、教師に心を開いてほしいとの願いから、毎日一人一人と対話した。子どもたちの安心感は、教師との人間関係が何より大切だと考えたからである。おしゃべりが大好きなゆきおは他の子どもより進んでいろんな話をしてくれた。次に、友達との対話に取り組んだ。ゆきおはたくさんの中では尻込みしてしまう。子どもたちの好きそうな活動の中で一对一の対話の場を作ることにした。他の子どもたちも対話が増えてきた。

内面に目を向けると同時に、自尊感情を高める取り組みも始めた。支援の必要な子どもたちは人一倍傷つきやすく、「どうせ自分はだめなんだ」と思ってしまいがちだ。自分に自信を持ってほしいと、得意なことを伸ばしていくことから始めた。ゆきおは読書が大好きだった。文字がまだ読めない4月、黙って絵本を広げている姿が印象的だった。毎日読み聞かせをする。ゆきおの母親も参加してくれたので、その時間を心待ちにするようになった。読み聞かせた本を借り、家でも母親に読んでもらっていた。自分で

読めるようになると一層読書量が増え、朝のスピーチで読んだ本の紹介をしたり、音読をしたりするようになってきた。

もう一つは図画工作である。絵も工作も実に伸び伸びと表現する。作品展で入賞したこともはげみになったようだ。母親からも、家で「あいうえおさま」のまねを楽しそうにしたことや切り絵を一日中していたことなどを教えてもらった。子どもたちもゆきおの作成したもののよさを認め、表現活動が周囲の理解に有効であることを改めて感じた。

ゆきおは確実に自信を持ち始めた。自分の力でできることを増やし、居場所作りもしていた。攻撃的な子どもがゆきおにちょっかいをかけることを家で話したらしい。母親が「先生に、そっと言っただけようか」と言うと、「あきら君はいつも叱られてるので、かわいそうだから言わなくていい」と答えたそう。相手の気持ちを考えられるようになったと、母親と成長を喜んだ。自分が受け入れてもらっている安心感で、他と「情動の共有」ができるようになっていったのだ。でも、その母親はもういない。2才の時に父親を亡くし、そして今また母親を亡くしたゆきおは、祖母に育てられることとなった。祖母を支えながら、ゆきおの成長をこれからも見続けていきたい。母親に託された思いがあるからだ。

ゆきおの自信がどこから生まれてきたのか。そこに「情動の共有」が存在していたことが見えてくる。死を覚悟しながらも、ゆきおがたくましく生きていけるよう温かい励ましの中で育ててきた母親。一人の人間としてゆきおを認め、失敗しても決して叱らず、どうすればよかったか、前向きに生きることを教えていた。障害を当たり前で受け入れている母親の姿勢が地域にも、子どもたちにも伝わってきた。ある意味気迫のようなものさえ感じられた。ゆきおにとってベースとなる家庭がまずしっかりしていたことが何よりだ。

そんな家族の思いに支えられ、ゆきおがのびのびと学校生活を送っていたことも自信の源だ。ゆきおのそばに常に子どもが数名いた。1年生なりにゆきおは「被援助志向性」を出していたのだ。できないことはできないとはっきり言い、それを助けようとする子どもが周りに集まっていた。そこに「情動の共有」がなされていたことは明らかである。みんなに認められる「情動の共有」の中で、ゆきおの自信が育まれていったと考える。

(4) 臨床国語教育との出会い

福岡教育大学大学院に進学したのは自身の「実践」と「理論」をつなぎたいと考えたからであった。鶴田清司(2010)の言う「「実践」と「理論」の疎隔ではなく、「実践」をベースにして「理論」とつなぐ。実態を大切に「聞くことを基底に据えた音声言語のカリキュラム作り」を研究した。充実した2年間の学生生活であったが、何か満たされないものを感じていた。自分のしていること方向性が見つからないまま、演劇的表現サークルに入ったり、特別支援教育の道を模索したりする日々が続いた。トップダウンの技術的実践でコントロールされていた心を、開放しようとしていたのかもしれない。

そこで出会ったのが難波博孝の主催する「臨床国語教育研究」であった。ここではまず子

どもありきななのである。どんな子どもで、学級や国語の学習でどんな言動をするかが語られる。その子にあわせて理論と結びつけて考えることもできる。まさに目指していた「実践」と「理論」がここにあった。発達心理とも違う、教室における子どもの学びを第一に考えることから始まる。さまざまな文脈の中での子どもの姿を見て、みんなで考えていく。自分の求めていた研究に出合ったのである。トップダウン的な指導は全くない。子どもの実態から学び、子どもに返していく姿勢が貫かれる。若手もベテランも同じ立場で話し、教師一人一人の悩みを出し合うことで、次のステップを踏むことができるようになっていく。「情動の共有」がなされ、学校外の同僚性が育まれている。数年は広島に通い続けたが、北九州でも開いてはという助言をいただき、「臨床国語研究会北九州支部 ゆいの会」を継続している。誇りとしたことは若年教師が多いこと、それを支える中堅の教師もいて自由な研究の雰囲気の中で「情動の共有」がなされていることである。（詳細は後述する。）

第五節 他者によるライフヒストリー

第1項 笹山麻未による文学の授業づくりに視点を当てたライフヒストリー

笹山麻未（2013）は広島大学修士課程で筆者の文学教材の授業に対する教育観について研究した。以下笹山の修士論文から必要な箇所を抜粋する。

(1) 研究の目的

- ① 稲田の教育観を明らかにすることによって、小学校文学教材の授業に対する教師の教育観が形成・変容する要因として考えられるものを一事例として提示する。
- ② 小学校教員を志望する笹山の教育観形成の指針を、稲田の教育観から得ること。それを踏まえ、教員志望者が調査者となり、教師の教育観を明らかにする研究の可能性を示す。

(2) 研究の方法

事例研究として、稲田の教育観を収集・分析し、記述する。量的研究で切り捨てられがちであった個人の暗黙知をできるだけ記述していく。

(3) インタビュー調査から明らかにされた稲田の教育観

① 本・文学への期待

教室で読むという行為はコミュニケーションであり、文学に対する読みを交流することによって新たな発見があったり、深まっていったりと捉えている。そのような個人の読みを共有することが「人間を形づくっていく」と語っている。特に絵本には子どもの心を動かす力があると信じるようになり、実践を重ねるうちに本が与える教育力を信じるようになった。

② 児童の個人の尊重

稲田が児童の一人ひとりの思いや考えを重視し、大切にしていこうとする態度を指している。教室と言う制約された場で可能な範囲で、児童一人ひとりが自分を認めることができる手伝いをしたいと語っている。

③他者からの評価を気にしないスタイル

教育委員会からの優秀教員表彰について、こだわることなく気にしないスタイルである。

④国語教師としての成長を追い求める姿勢

自分の教育実践を嫌な子どもがいるとの思いを持って、自分はそれでいいのかと見つめ直すことが大事だと語っている。

⑤児童起点の発想

教師がうまく授業を進めるため、教師がねらった目標のために児童の発言を期待することはないと断言し、学びは子どもの発想から始まると考えている。

⑥環境との関わりから捉える子ども像

子どものことを語るときは、その子がどのような環境にいる子なのかを語っている。聞き手から尋ねると、その具体的な様子だけでなく環境にも言及している。

⑦子どもの伴走者としての教師像

子どもに対して何かをしてあげる存在ではないとの前提の基、子どもの伴走者になることはできるという教師像を語っている。

(4) 稲田の記録資料に見られる教育観とその要因

指導案分析の観点を11項目で表した。この11の観点を先の7つの教育観カテゴリに位置づけ、位置づけられないものから新たに2つの教育観カテゴリ「国語単元学習の発想」「児童の表現活動の重視」を形成している。

(5) 稲田の教育観の共時的考察

上段	文学教材の授業に関するカテゴリ層	国語単元学習の発想 本・文学への期待 児童の表現活動の重視 児童の個人の尊重 児童起点の発想
中段	国語教師に関するカテゴリ層	国語教師として成長を追い求める姿勢
下段	教師の資質的カテゴリ層	他者からの評価を気にしない 環境との関わりから捉える子ども像 子どもの伴走者としての教師像

【資料 1-5-1 笹山による稲田の教育観を位置づけるカテゴリ分析を稲田が表にした】

笹山は、稲田の教育観カテゴリの相関について、まず共時的考察を行っている。笹山の表した関係図と教育観カテゴリをもとに、【資料 1-5-1 笹山による稲田の教育観を位置づけるカテゴリ分析】を筆者が作成した。笹山は浜本純逸（1997）の提唱する新単元

学習の教育観と結びつけている。浜本純逸は単元学習について次のように述べている。

「単元学習は(1)学習者中心, (2)経験学習, (3)個性を育てる, のいずれもそれをよしとする教育観(教育思想)なくしては実践できないであろう。単元学習の実際を支えるものは一人ひとりの教師の内なる教育観である」(p.29)

笹山はこの浜本の教育観と稲田の教育観カテゴリを次のように一致させている。

- 「(1) 学習者中心」 → 「児童起点の発想」
- 「(2) 経験学習」 → 「児童の表現活動の重視」
- 「(3) 個性を育てる」 → 「児童の個人の尊重」

その上で、稲田の文学教材の授業に関するカテゴリ層は、浜本の提唱する新単元学習に必要な教育観と共通する点が見られるとまとめている。

(6) 稲田の教育観の通時的考察

通時的考察としては「国語教育者成長史」→「国語教育生活史」→「国語教育実践史」へと移り変わっていることを明らかにした。次の考察が見られる。

- ① 「国語教育者成長史」から取り出せる要因が、「国語教育実践史」から取り出せる要因の基盤となっている。
- ② 「国語教育生活史」は「国語教育実践史」に影響を及ぼす。

(7) 稲田にとっての笹山の研究の意義

- ① カテゴリ化してまとめる手法は意義があった。そのカテゴリがどの程度稲田のことに当てはまるかは検証が必要である。
- ② 被調査者であっても、語っている時点でその語りには物語性があることを指摘している。
- ③ 笹山は稲田の語る物語を通して、笹山による物語を構築している。
- ③ 被調査者の教育観を明らかにすることで調査者の学びを得ることができる。
- ④ 成長史から教師だった母親の影響を根底に感じる事ができた。
- ⑤ 人との出会いによって教育観が形成されてきたことを改めて実感した。

第2項 永友あずさによる学級づくりの参与観察から

2006年、永友あずさ(福岡教育大学初等教育教員養成課程国語専攻)が卒論研究として筆者の学級の参与観察に入った。以下その観察記録から必要箇所を抜粋する。

(1) 研究の目的

「温かい学級づくり実践の考察」として、次の4つの条件を仮説とする。

- ① クラスの一員として受け入れられているという安心感を一人一人のこどもがもつことができる。
- ② クラスに一体感がある。
- ③ 穏やかなコミュニケーション風土がつけられている。
- ④ 落ち着いた雰囲気授業が行われている。

この4つの条件を達成するための教師の働きかけがなされている場面を取り上げて考察していく。この条件以外にも温かい雰囲気の形成につながる場面を取り上げていく。

(2) 観察の実際

- ① 協力者 K市立 K 小学校 2年生 31名（男子 14名，女子 17名）稲田学級
- ② 観察方法 国語の時間における教師の子どもに対する働きかけをビデオ撮影
- ③ 観察期間 2006年4月第5週～7月第4週
- ④ 参与日時 4月26日「ふきのとう」
5月17日「たんぽぽのちえ」
5月24日 読み聞かせとゲーム「はらぺこあおむし」
5月31日「たんぽぽのちえ」
6月14日「スイミー」
6月21日「スイミー」
6月28日 読み聞かせとワークショップ「あいうえおの木」
7月12日「スイミー」
7月19日 読み聞かせ「めっきらもっきらどーんどん」

(3) 総括

① 仮説1について

「俳句選び」の場面で選ばれなかった子どもへの言葉かけ、「お誕生日おめでとうゲーム」「こまったさんのなやみかいけつゲーム」「読み聞かせ後の質問ゲーム」等の活動の有効性に着目する。攻撃的なK児への言葉かけ，発表できなかったO児をK児が助けた場面を取り上げる教師の褒め言葉など，教師の言葉がいかに子どもたちに働きかけるかを検証していた。すべての子どもがクラスの一員として受け入れられているという安心感を持てるようにするために、「友達に対して優しさを発揮できる場づくり」「子ども同士が自然に関われる場づくり」を挙げる。

② 仮説2について

「読み聞かせを通して，同じ場面で笑ったり，悲しくなったりなど，友達と同じ場面で感動をともにすることで一体感が生まれる。「こまったさんゲーム」の場面では「みんなで協力して悩みを持った友達を助けてあげよう」という一体感が生まれていた。一体感のあるクラスをつくるには，「読み聞かせ」等で思いを共有し，一緒に活動場面を作ることが大事である。

③ 仮説3について

子どもが乱暴な言葉を発した時の教師の働きかけの場面では、教師と子ども、子ども同士で丁寧な言葉遣いのコミュニケーションが大切である。乱暴な子どもを叱責するのではなく、「先生はそれとていもいやだと思ふ」など穏やかな言葉かけをしていた。友達同士での思いやりのある注意の仕方に対し、教師は見逃さず「いいね」「すごいね」などと褒めていた。「丁寧な言葉遣いの指導」「教師が感情的にならない」「子ども同士が優しく注意し合える」など、教師が意識的に行うことが大切である。

④ 仮説4について

教師が子どもを待つ姿勢、守らなくてはならない学級のルールをきちんと指導する場面などが大切である。

⑤ 仮説以外の発見

「教師との信頼関係が形成されている」「子ども同士が共感的な信頼関係で結びついている」など共感的な人間関係を作っていく場を教師が意図的に作り出していくことで、自分も友達も認め合うことができていく。

(4) 抽出児Kについて

気に入らないと乱暴な言葉を友達に発していた4月から、最後の1日観察の間の成長を記録する。Kはその時々に応じた筆者の関りや言葉かけにより、少しずつ乱暴な言葉や暴力が減り、学習にも取り組むようになってきた。その成長の足跡を記録していた。

(5) 参与観察の感想

国語科の授業を中心に参与観察を行ってきたが、一日を通して観察をしたいという思いが強くなってきたことがわかる。それは、「温かい学級づくり実践の考察」には、国語科の授業観察だけでは検証できないことに気付いたからである。そのため、最終日は丸一日の参与観察をすることとなった。子どもたちの生活は決して教科では切り取れないことを実感し、生活の流れの中での姿を観察したのである。その結果、教師の言葉かけがいかにかにその次の子どもの姿に影響しているかを関連づけている。講義の中で学んだことを実際の子どもの生活に置き換えて考えようとする力へとつながったと考えられる。

第3項 宮園による教育観についてのインタビュー記録から

2011年夏休み、宮園玲奈（福岡女学院大学4年生）からインタビューの依頼が届いた。筆者の執筆した2本の論文（『教育と医学』NO.628、NO.651）を読み、レポート執筆のためにもっと話を聞きたいということだった。文献だけでなく、遠くまで足を運び質的な資料も取り入れてまとめようとする姿勢に意欲を感じた。

(1) 目的

宮園の研究テーマは「子どもの内面とどう向き合うか」である。そこで、稲田が受けた教育と教師を志したいきさつとの関係を明らかにすることにより、子どもの内面との向き合い方がどのように形成されていくかを検証する。

(2) インタビューの中での宮園の発見したこと、驚き

- ①教師を志望して進学したと予想していたが、そうではなく様々な経緯を経て小学校教師の道へ進んだこと。
- ②45歳で自費で夜間の修士課程に進んだこと。教師として働く中で自分のしてきたことを研究的に振り返ってみたこと。その中で読書指導とコミュニケーションを教育の根本にしてきたこと。就職当時から継続した読み聞かせ。高学年の児童に対しても有効である。
- ③学びに対する姿勢が自分とは違うこと。目的を達成すればそれで終わりだと思っているが、稲田の学びは今を起点にしつつも過去へと回り、未来へ回る大きな円の軌道のようなものである。今までを抱合して未来へつなぐ、永続的な関係である。それは国語教育から特別支援教育の方向へも進んでいることからわかる。
- ④「今の教育」について尋ねると、稲田は「今の子ども」について語った。若いころは子どもは昔も今も変わっていないと思っていたが、現在は「子どもの本質は変わっていない。子どもを取り巻くものの変化があまりに大きく、子どもも変わらざるを得ない部分があるのかもしれない。でも、子どもの芯にあるものを信じて育てていきたい」と語る姿に、常に子どもの内面と向き合おうとする教師の姿を見ることができた。
- ⑤これからの教育について尋ねると、「子どもが自分を作る手助けをしたい」と答えた。「自立と共生」をテーマに、まずアイデンティティを確立させ、他と共生していく力をつけていくことだ。それは自分で考える力、自分の思いや考えを相手に伝える力である。自分を持つことで他を認める共生の力へとつながっていく。
- ⑦中学生の頃自分について考え始めたので、小学生にはまだ無理ではないかと問うと、確かにはっきりと自覚できるのはそうかもしれない。しかし、いきなりそこに到達するわけではなく、行き着くまでの段階を踏んでいくことが大切なのではないか。
小学校でその段階を踏んでいくことが子どもの成長へとつながるのではないかと先を見据えた子どもの育ちを見守ることが大切だと語った。この過程には教師だけでなく周りの大人の力が必要である。教育に携わるのは教師だけと言う狭い考えではなく、社会全体で考えていく必要があるとも。
- ⑧指示と言う言葉を抜きにして子どもに向かえない自分と比較して考えると、子どもに任せられない自分に気付いた。物事の善悪を教えるにはどうすればいいのかという問いに、稲田は「正しいと大人が考える結果が出せるか出せないかに関係

なく、子どもに考えさせることが何より大事なのではないか。確かに大人が教えることはあるだろう。でもそれは頭ごなしの指示ではなく、大人の主張を伝える行為が必要なのではないか。大人の規範ではなく、子どもが考え、会得してこそ身に付いていく。子ども自身の判断力を育てていくことが大切だと答えた。

⑨授業について尋ねた。授業の進め方には大道があり、事前に仕組まれたカリキュラムに沿って進められると考えていたが、ここでも稲田は子どもが主体であると答えた。カリキュラムは作成するけれど、子ども自身が最優先されるテキストだと考えている。同じ教材であっても子どもが変われば感じ方や考え方は違う。それを考えた上での授業づくりが大切である。そういう意味では授業は一通りではないことに気付かされた。

⑩稲田は子どもの内面の育ちを見つめることは、教師が自分自身の内面を見つめること、その子の内面の育ちを見ようとしているのかと自分に問うことだと言う。すなわち自分を見つめ直すことで自分を常に変革させようとしているのだ。子どもの内面と向き合うことは、子どもの内面を見つめようとする自分を見つめ、自分自身を変化させることも厭わない姿勢を持ち続けることだ。

⑪教師は変化を受け入れる柔軟さが求められる。授業内容、方法を変え、自分自身も変える。何のために変えるのか。それはすべて、今自分の前に立つ子ども一人ひとりと向き合い、大切にすることだ。稲田の主張はすべてここに帰結する。だからこそ、稲田は日々学び、自分を変えながら教育に携わっている。こうした教師の作り出すものこそ「これからの教育」であると考えた。

(3) インタビューを終えた宮園のその後

教員免許は取れるけれど、自分は教職の道には進まない、向いていないと思うとインタビュー後の宮園は語っていた。あまりに捉えどころのない、取りとめのない話に教師の道に進むことをためらったのではないかと尋ねたが、最初から民間の職に就こうと考えていたと説明してくれた。その宮園は現在、高校の国語教師をしている。どのような思いから教職を選んだのか、今教師として何を目標にしているのか調査してみたいという思いを持っている。

第六節 ライフヒストリーによって明らかになった「情動の共有」

本節では、第四節と第五節によって明らかとなった共通点と相違点について述べる。山崎準二(2012)は教師のライフコース研究について「ライフコース上の「転機(turning point)」に着目することによって、教職意識や専門的力量的の形成と変容のあり様を把握すること」をまず挙げている(p.22)。その理由について次のように述べている。

「教師の発達、従来の発達観＝「垂直的」発達モデル（中略）ではなく、ライフコース研究からもたらされた発達観＝「水平的、ないしはオルターナティブな（選択的変容型）発達モデル（新たな状況に対応して、何がしかのものを獲得したり喪失したりもしながら、それまでの古い衣＝従来の子ども観や授業観を脱ぎ捨てながら、進みゆくべき新たな方向を選択しつつ非連続的に変容していく型のように描かれるもの、もちろん従来のものが全て一新され捨てられていくことばかりではない発達観）によって解釈されるのが妥当ではないか、ということであった。」（p.23）

従来の子ども観や授業観を脱ぎ捨てながら変容していく姿によって、転機は解釈されるのではない。それぞれが捉えた転機についてまとめてみた。【資料 1-6-1】

【資料 1-6-1 稲田・笹山・宮園による稲田の転機】

	転 機 の 捉 え
稲田による	①熟達モデルのカリキュラムでは計り知れない子どもとの出会い ②学校の荒れをトップダウンの研究の力によって立て直す。 ③大学の研究者による理論と実践の統合 ④自分の生き方を問い直される子どもとの出会い（子どもの居場所づくり、特別支援教育への道）
笹山による	①国語教師としての成長を追い求める姿勢（自分の授業観の変容） ②児童起点の発想（子どもの発想による子どもの学びを追求する） ③環境との関りから子どもの姿を捉えようとする。（個人の尊重） ④伴走者として子どもと歩む姿勢（個性を育てる） ⑤人との出会いによる教育観の形成
宮園による	①学びに対する姿勢（時と場に応じて過去へ未来へと変化し続ける） ②子どもの内面の育ちをみつめる ③カリキュラムは子どもが最優先されるテキストである ④変化を受け入れる柔軟さ（日々学び、自分を変え続ける）

永友あずさによる参与観察は短期間のため転機が捉えにくいと思われる。4つの仮説が認められたことを報告しているが、転機といえる明らかな出来事はない。ただ、永友は日常の中での様子を観察したいと思い、1日の観察を実行した。教科では切り離せない子どもたちの生活の中で発見したものは、「共感的な人間関係作り」を意図的に作り出すことであった。

共通点と相違点について以下のことが考えられる。

〈共通点〉①教師の力量形成

○学びに対する姿勢を持ち続け、教師としての成長を追い求める。

（稲田・笹山・宮園）

○研究授業を通して授業観を変容させる。（稲田・笹山）

○同僚性（人との出会い）の中で教育観を返還させる。（稲田・笹山・宮園）

②子どもとの関係作り

○子どもとの出会いを大切にし、内面の育ちを見つめる。（稲田・宮園）

○子どもの成長を認め、学級の信頼関係を育む。（稲田・笹山・宮園）

〈相違点〉①カリキュラム作りを視野に入れたこと

②研究者との協同研究，実践

③特別支援教育への道

共通点からは、何よりも大切にしていることが同僚や子どもとの信頼関係作りであることがはっきりした。認め合うことによってそれぞれが成長していくことを捉えている。それを秋田喜代美（2010）の言う「情動の実践としての教師の対話」と重ねて考えてみた。

「長い目で相互に認め合う風土が培われることで、安心して授業を開くことができる。（中略）授業者の変化や子ども、学級の変化を同行者として同僚も喜び合い悩み合える。単元の広がりの中で1時間を考えたり1年間のなかで考えられる。だからこそ信頼が生まれ自己開示ができる」（p.19）

これは教師間のことであるが、子どもにもあてはまると考えた。相互に認め合う風土が培われることで、学級は子どもたちの安心できる居場所となる。そこに信頼関係が生まれ、自己開示ができるのだ。「情動的な実践」を目指すことで同僚性を育てていくことはもちろん、子どもたちにとっても温かな学級づくりを目指すことができるのではないかと考えた。「情動」は自分の実践にとって大切なキーワードである。

相違点からは特別支援教育への道が見えてきた。共通点の中にある子どもとの出会いの中で、特に発達障碍の子どもとの出会いが実践に影響を与えていることもはっきりした。決して国語教育から離れたわけではない。だが、この子どもたちを抜きにしての国語教育は考えられないのだ。特別支援教育について知見を得るため、LD学会の主催する「特別支援教育士養成セミナー」（大阪会場）に3年間参加し、特別支援教育士の資格を取得した。当時学級に在籍していた自閉症スペクトラムの子どもについて学んだことが大きい。その中でも特に自閉症支援における「情動共有」に興味を抱いた。なぜなら、発達障碍の子ども自身の問題ではなく、それを受け入れる集団側の課題にしなければならないと考えているからである。串崎真志・田中友梨（2009）は「自閉症支援における情動共有の意義」で次のように述べる。

「自閉症児のコミュニケーションの難しさは、他者と情動共有しにくいために、自己表現がむずかしいだけでなく、その表現を周囲もなかなか理解しがたいという、二重の障壁に起因するのだろう。こうしてコミュニケーションへの動機づけは、自閉症児と周囲の双方において減少してしまう。しかし、

安心できる他者の前では、自閉症児もアタッチメントを示すことから (Sigman & Ungerer,¹²1984) その状態が変化する可能性も十分あると思われる。このような観点から、近年、自閉症児の社会性障害や情動共有を促す介入に、注目が集まっている (黒田,2007 : 吉井・長崎,2002)¹³。

発達障碍の子どもへの支援を考えたとき、この「情動の共有」が何より大切であることに気付かされた。それが温かい学級の風土を培い、すべての子どものよりどころとしての学級づくりにつながると考えた。その姿勢を身に付けた教師は同僚性の形成においても力を発揮できる。学級づくりか同僚性の形成かではない。教師の姿勢として「情動の共有」を大切にしなければならぬ。それが教師の力量形成につながっていくのではないか。

教師の力量形成について山崎準二 (2012) は次のように述べる。

「文脈・状況依存的な力量観では、力量を教授行動上の規則のように要素化され明示化されうるようなものではなく直面する状況を全体として直感的に把握し理解する力として捉え、力量を獲得するとはそのように理解し把握することに深まりが生まれてくるようになることであるとする。(中略)実践者が自ら意味付けを行い、意味内容を創り上げていくようなものである。」 (pp.23-24)

「情動の共有」の視点から自ら実践の意味付けを行い、意味内容を作り上げていきたいと考えた。第二章では「情動の共有」について明らかにし、教師に見る「情動の共有」の実際を取り上げる。第三章では実践における子どもとの「情動の共有」の実際を取り上げていくこととする。

第二章 教師に見る「情動の共有」

第一節 情動とは

第1項 情動のとらえ

情動については、心理学、脳科学、医学、認知科学等で学問的な立場で論争があり、はっきりした定義は得られていない。それは次の論考で明らかである。

① ルック・チオンピ (2005) 『基盤としての情動』学樹書院

「感情や情動の定義をめぐるあらゆる種類のこうした不明瞭さが積み重なった当然の結果と言うべき

¹² Sigman, M., & Ungerer, J.A. (1984). Attachment behaviours in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 14 (3), 231-244

¹³ 黒田吉高 (2007) 自閉症の社会性障害の研究の発展を期待して 障碍者問題研究 34 (4), 241
吉井勘人・長崎勤 (2002) 自閉症児に対する相互的コミュニケーション指導: 共同行為フォーマットと情動共有の成立をめざして 心身障害学研究 (筑波大学心身障害学系), 26, 81-91

だろうか、Kleinginna¹⁴らは1981年に書いた情動の概念についての総説の中で、専門文献中に92もの異なる定義や解釈が見いだされたと述べている。彼らはこの結果に基づいて、主要な特徴によって、情動を11の(かなり重複した)カテゴリーに分類することを提案している。それぞれの特徴は、主観的、感情的、認知的、外部刺激に向けられた、精神生理学的、表現的、適応的、破壊的、制限的、動機的、混合的、とされている。しかし、彼らがたとえば「情動の持つ特異的に感情的な特徴」と呼んでいるものが何なのかということは—この種の論文ではよくあることだが—結局説明されていない。」(p.51)

情動についての論争は、ヴィゴツキー(2006)神谷栄司他訳『最後の手稿 情動の理論』に詳しいが、簡単にまとめてみる。ジェームズ・ランゲ(William James - Carl Lange¹⁵)説とキャノン・バート(Walter Bradford Cannon - Archibald Philip Bard¹⁶)説が比較されている。「悲しいから涙を流すのではなく、涙を流すから悲しいのである」というジェームズと「情動の原因を血管運動神経の状態に求める」ランゲは、身体を原因とする情動理論を展開した。一方、キャノンは「視床が情動反応を調整する中枢である」と提唱し、バートは動物実験でそれを実証している。そして、「情動は視床を中枢とし、大脳皮質の成熟とともに、二重のコントロールを受ける」ことを明らかにした。つまり身体的な現れが欠如しても情動は発生することを提唱した。ヴィゴツキーはジェームズ・ランゲ説の破綻を整理し、キャノン・バード説を受け入れながらも前へ進もうとしている。

学問的に様々な理論があることを受けつつ、本研究に關係するものとして以下の論考を挙げる。これらから情動について明らかにしたい。

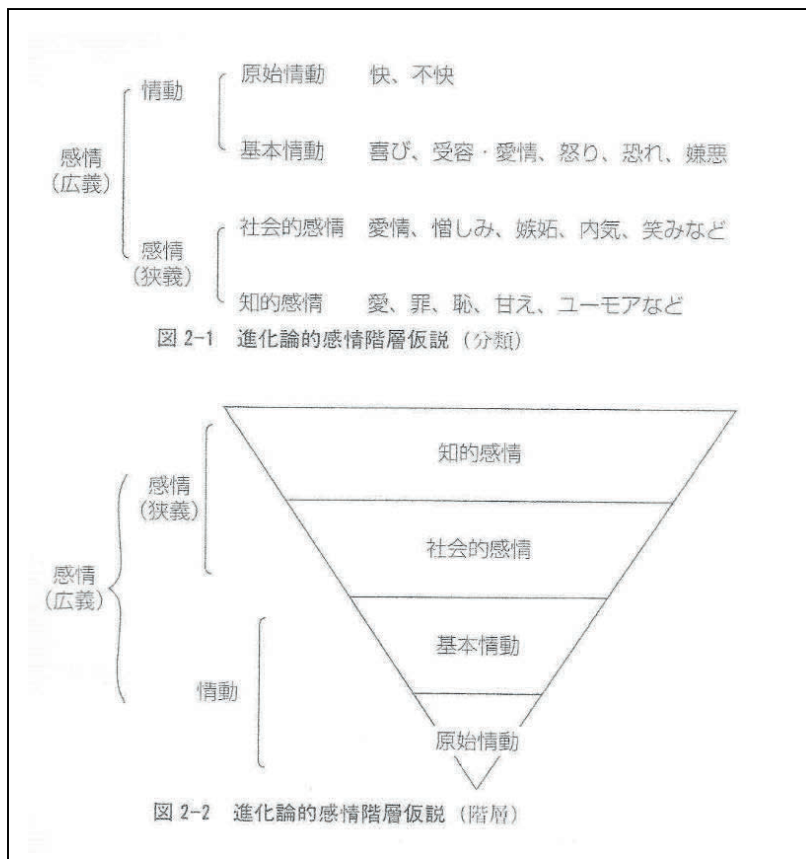
② 福田正治(2006)『感じる情動・学ぶ感情 感情学序説』ナカニシヤ出版

「生物の進化の初期の段階で、原始情動である快・不快が発生し、それが進化と共に、基本情動である、喜び、受容、愛情、怒り、恐れ、嫌悪の五種類の情動に分化し、最終的にこれらを基礎としてヒトに存在する多種多様な感情が生まれてきたと考えた。この仮説では、快・不快は生物の行動の基本である接近行動、および回避行動を維持する機能として発生してきたと説明された。例えば餌を獲得する場合を考えると、まず餌を取ろうとする動因が発生し、それから餌の方に近づく接近行動が起こる。そして餌の獲得に成功したとするならば、結果として快情動が発生したと説明された。われわれは、美味しいものをものを食べれば気分が良くなるという経験から、なんとなく快情動の発生について理解できたという感じになっている。(p.2)

¹⁴ Kleinginna, P.R.; Kleinginna, A. (1981): A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion* 5:345-359

¹⁵ William James - Carl Lange アメリカの心理学者ウィリアム・ジェームズとデンマークの心理学者のカール・ランゲが提唱した情動の形成過程理論。生理学的反応が情動経験(感情の自覚)より先に起きる。つまり、生理的反応に感情が起きるという説である。

¹⁶ Walter Bradford Cannon - Archibald Philip Bard アメリカの生理学者ウォルター・キャノンとフリップ・バードによる情動における視床の役割を強調する中枢神経説。つまり、感情があって生理的反応が起きるという説である。



原始情動である快・不快は生物の生存性によって生じた原始生物の脳に貯えられた判断基準の痕跡であることを指摘した。快・不快情動と意識化された時期は特定することはできないが、身体ホメオスタシスに関連する状態ポテンシャルの動態がこれら情動の発生に深く関与している。快・不快情動が進化の初期に発生してきたことのひとつの傍証は、ヒトの【資料 2-1-1 福田の考える進化論的感情階

層仮説 (分類) (階層) (p.19)】 胎児の情動である。

胎児は母体内である時期がくると、快・不快を胎動で表現できると考えられている。この母体内環境での情動は種類が少なく原始情動の世界であると考えられる。」 (p.11)

③ 須田治(2009)『情動的な人間関係の問題への対応』金子書房

「情動 (emotion) とは、刻々と進む体験の中で喜怒哀楽の色彩を与えてくれるものであり、その働き (機能) は、人間関係を編み上げまた調整するために身体の仕組みに組み入れられている。(中略) 情動は、まず身体的な変化が体に起こったものを基礎としている。認知とは独立して発達した自律神経系や内分泌の変化でできた生理的な「情動状態」 (emotional state) なのである。(中略) 表出は、表情や声の音色など生得的な行動レパトリーが多く、「情動行動」 (emotional behavior) と呼ばれる。かくして情動が発達すると、やがて子どもの心の世界には「情動的体験」 (emotional experience) あるいは「感情」 (feeling) と呼ばれる主観的現象が生み出される。」 (p.iv)

④ 岡ノ谷一夫情動情報プロジェクト (独立行政法人 理化学研究所)

「情動とは、出来事に対して自動的に生起する快不快を伴う心と体の応答で、心拍や拍や発汗、紅潮など生理的な変化を伴う場合もある。対人コミュニケーションには必ず情動が伴い、コミュニケーション

ンの成否には言語情報よりも情動情報の方が大切である場合が多い。

情動の種類 ・基本情動 ヒトと動物で共通な、生得性の高い情動

・派生情動 基本情動が言語（内的・外的）的表出と相互作用して発言する情動。一般に感情と呼ばれるもの

基本情動は動物にもあるが、派生情動は言語の利用後に生じた人間に固有の情動ではないか。」

（HP より引用）

⑤ 二木宏明「情動のメカニズムの探求」 神経回路メカニズム研究グループ

「恐怖，怒り，悲しみ，喜びなどの感情には，その当人しかわからない主観的な側面と，外部から観察可能な側面があります。後者は感情に伴う自律神経系の活動の変化（心拍数の上昇）やその他の身体的変化（顔の表情，筋の緊張の変化），あるいは，感情が生じている時に示す行動を通じて客観的にとらえることができます。したがって，自然科学の対象として感情を取りあげ，動物実験の結果を踏まえて議論を展開しようとする，客観的にとらえることのできる，感情の下位概念である「情動」を研究することになるのです。（中略）ダーウインは，情動の表出がネコ，イヌ，サルを経てヒトにいたるまで共通であることを指摘しており，動物での情動研究を基にしてヒトの感情・情動を論ずる根拠を与えてくれています。また，彼は情動を「非常事態にさらされた生物が，適切に対処し，生存の可能性を増加させるもの」であるととらえています。つまり，情動の生物学的意義は，個体維持と種族保存を達成するためにあるのだという訳です。」（HP より引用）

脳の中で最も古い部分の脳幹（生命維持に関わる）の上に情動を支配する部分が発生し，何百万年後に思考する脳，大脳新皮質が発達した。情動の脳の上に思考する脳が生まれたのである。情動については歴史的に長い間，学問的な論争があったことが明らかとなった。「末梢起源説」と「中枢起源説」は対立する理論だが，外部刺激が情動体験をもたらすということでは一致するようだ。その後情動二要因説がでてきた。脳，生体物質，身体反応のいずれに原因があるのかははっきりしないことも明らかである。

第2項 情動の定義 —情動と感情から—

前項の情動と同様に，感情についてもはっきりとした定義はない。情動について福田正治（2006）の論を基にしたことを踏まえ，感情についても参考にしたい。なぜなら，彼は発達障害の子どもたちの指導にも力を注いでいるからである。福田正治は感情について次のように述べている。

「さて，問題はこのような社会的操作を伴う社会的知性の発生に対し，情動・感情はどのように働いていったかとうことである。少なくとも類人猿の社会は言語も持たず文字も持たないことは確かである。コミュニケーションは原始的であり身体的表現と発声による識別だけで，明らかに人の能力と異なっ

ている。情動は五種類の基本情動から構成されているが、五種類の情動だけで、これら複雑な社会的知性を操作できない。ここに情動から感情への進化の一段階としての社会的感情を定義しなければならない理由がある。サルからヒトへの進化の過程をたどると、感情は単に基本情動から、ヒトだけに存在する「感情」になったと考えるには無理がある。感情は社会的知性に対応した社会的感情とヒトの知性に対応した知的感情に分けられた。【資料 2-1-1】【資料 2-1-2】(筆者による資料名)、ヒトの感情は基本情動から、社会的感情の獲得を経て知的感情へとつながったと考えるのが妥当である。」(p.19-20)

【資料 2-1-2 進化論的感情階層仮説 (種類) (p.20)】

大 大脳辺縁系に感情をつかさどる部位があり、扁桃核で「快・不快・好悪」の感情が沸き起こり、視床下部で判断・指令し、大脳前頭連合野で経験に基づく判断・複雑な感情の発生へとつながっていくのであろう。

しかし、福田正治(2005)の訳したウィリアム・ジェームズ『情動とは何か』では、情動に関しては二つの考え方があると述べる。一つは、「離れているが独立して情動に影響する特定の中枢が脳の中枢部にある」ことで、もう一つは「既にある運動中枢と感覚中枢の中か、あるいはまだ判明していないが、これと似た別の領域の中で起こるプロセスと情動が対応していると考え」ことである。そしてこの論文では後者の見解が真実に最も近いものであるとし、「感覚中枢や運動中枢における情動“プロセス”が共に固有のものであるのか、あるいはこれらの中枢が既に脳に存在すると考えた上で通常の認知プロセスと情動プロセスが類似しているかどうか問わなければならない」(p.27)と述べている。そして「情動の脳過程が通常感覚性脳過程と類似しているだけでなく、実際にはそういった過程が様々な組み合わせられたものに他ならないことを示す」(p.27)ことを論文の目的としている。このウィリアム・ジェームズの考えは現在「感情の末梢起源説」として一種の誤った仮説として説明されることが多いようだ。しかし、脳科学者の福田正治が心理学者のジェームズのこの論文をなぜ訳したか。それは、感情と身体の関係論を論じる場合、その相互作用は避けて通れないとしているからだ。「感情は脳だけで存在しうるのかという身体と感情の問題について考察する」(p.45)ことの大切さにも着目しているのである。

また、須田治(2009)も次のように述べる。

「筆者は情動が発達するものととらえる。もとより幼い子どもには、からだの生体調節に直結した行動上の対応が必要である。しかし成長した子どもにはその当事者感に耳を傾ける必要が出てくる。彼らは自分の身体風景から感情(情動的体験)を感じることで自立的な主体感を生じ、そこから環境に対応するような意思を示すようになるからである。」(iv)

以上のことから、情動と感情の定義はやはり難しく、似た意味で使われることもあること

が明らかとなった。情動は感情を生起させる短期的な強い心の状態で、感情は持続的な心の状態だと考えられる。つまり、情動によってその後の感情や行動が意義づけられるということなのであろう。ただ、感情がいつも穏やかであるはずもなく、ダニエル・ゴールマン(1998)は、「感情は衝動である」と述べる。

「感情はすべて本質的には行動を起こそうとする衝動であり、進化の過程で私たちの脳に刻みつけられた反射的な行動指針だ。そもそも「情動」(emotion)という言葉の語源は「動くこと」を意味するラテン語の“*motero*”に「分離」を意味する接頭語の“*e-*”がついたものだ。つまり、「情動」という言葉はもともと「行動」に結びつくニュアンスを含んでいる。情動が素直に行動につながらない変則的な表われ方をするのは、広い動物界のなかでも「文明化」されたヒトの大人だけだ。」(pp.27-28)

さらに、「感情のコントロール」では「人間が不安にかられて衝動的な行動にでるのは扁桃核のしわざだが、情動をつかさどる脳のなかには衝動を軌道修正しながらより適切な反応を命じる部分もある。」(p.57)と前頭前野の働きについて述べている。情動と感情がはっきり区別されていない向きもある。はっきりできないという方が適切かもしれない。

福田正治(2006)はその書名を『感じる情動, 学ぶ感情』としている。この一言に尽きるのかもしれない。彼は「進化論的感情階層仮説」を立て、情動と感情を分類した。情動と感情について分かりやすい仮説になっている。ただ、次のような補足をしている。

「これらの議論で誤解のないように言わなければならないのは、分類したすべての情動と感情は独立には存在しないということである。基本情動は原始情動の影響下に置かれ、社会的感情は原始情動と基本情動の支配下に置かれている。愛情や憎しみは、基本情動の喜び、受容・愛情、怒り、恐れ、嫌悪をベースにして現われてくる。知的感情も同様で、社会的感情に支配されていることが多い。そして全体の感情はこれら四つの装置の集合になっている。恐れを例に挙げれば、「恐怖で心臓が凍りつく」という表現が示すように身体の変化と連動していると同時に、何に恐れたかという部分では認知に依存している。これらはすべて脳の中のプロセスに依存しており、無意識的かつ意識的な脳の働きに依っている。」(pp.28-29)

福田正治(2005)は情動の仮説として「身体的変化が興奮している事実の知覚を直接伴い、これらが起こすと同じ変化の感じ *feeling* が情動 *emotion* である」(p.28)と言う。ダニエル・ゴールマン(1998)も「心の一番深いところから発する熱情や願望は人間を動かす根源的な力であり、人間という種の存続を支えてきた力だ。」(p.23)と述べた。

以上の先行研究を踏まえ、本研究では情動を、福田正治(2005)とダニエル・ゴールマンの論を基に定義する。

心の一番深いところから発する原始情動(快・不快)と基本情動(喜び, 受容, 愛情, 怒り, 恐れ, 嫌悪)が人間を動かす根源的な力

第二節 「情動の共有」とは

第1項 学級における「情動の共有」

須田治（2009）は情動が発達するものであるととらえ、「情動が他者とのあいだのやりとりを機能化させるし、他者の心の状態を推測させる働きをも生み出すのである。」（p.vi-vii）と述べる。筆者はそこに「情動の共有」の場を求めることができるのではないかと、「情動の共有」を大切にしたい教育が実践されれば、関係性を作り上げる教師や子どもが育つのではないかと考えた。まず、学級における子どもの「情動の共有」から考えてみる。

同和教育や特別支援教育では「情動の共有」というキーワードに出合う。子どもにおける情動の心身の発達に対する役割について、遠藤利彦（2009）は次のように述べる。

「発達段階の早期段階であればあるほど、情動が心身の種々の発達において担う役割は相対的に大きいといえるのかもしれない。しかし、子どもは発達の進行と共に、ただ情動に身を任せる存在ではなく、自らの情動経験に再帰的に知性や意識を働かせ、正負両面あわせもった両刃の剣としての情動を、より適応的な形で制御し、また活用しうるようになるものと考えられる。」（pp.5-6）

子どもは成長していく上で情動を自らコントロールしながら周囲との関係性を築いていくというのである。さらに、情動が関係性の展開に及ぼす影響として次のように続ける。

「まず、想定される一つの影響過程は、子どもであれ養育者であれ、情動を経験し発動した個人が、そこで相互作用する他者及びバイアス¹⁷をもって知覚・認知し、そしてある特定の行動をとりやすくなるということである。（中略）もう一つ想定しておくべき影響の道筋は、関係性のなかでどちらか一方に、ある情動の表出が見られたときに、それを知覚・認知する側に、ある一定のバイアス¹⁸がもたらされ、結果的にある特定の心的状態や行動が、その情動の発動主体に対して向けられやすくなるということである。」（pp.7-8）

つまり、悲しみや怒りを感じた主体は、自分の過去のエピソードを想起しやすくなり、他者の中にも誤った悲しみや怒りを読み取ってしまうことがあるという。また、他者からの情動に対してはその人物の人格や情動に関する推論を通して、相補的な情動や何らかの行動を起こすというのだ。彼の「子どもが発達とともに、自他の情動の波にただ身を委ねるだけの存在でなくなり、自らの発達をある程度、能動的に、より適応的な方向へ導こうとする。」（p.16）という結論は、「情動の共有」に大きな示唆を売る。

また、中塚善次郎（2003）は「情動・感情の教育」が子どもに早い時期からなされることによって初めて、「人の心を知る心」が育つとともに、人と人とのつながりを確かなものにする」と述べている。「情動」は「自己の心の動き」とし、「感情」は「他者の心の動きを感じる心」と定義している。そして両者は表裏一体性のものであると解く。この両者の定義に

¹⁷ 情動の発動主体における知覚・認知のバイアス: Izard, 1991 ; Magai & McFadden, 1995 ; Tomkins, 1995

¹⁸ 情動の知覚・認知主体におけるバイアス: Malatesta & Wilson, 1988

は必ずしも賛同できない面もあるが、「情動・感情の教育」が早期から行われることには異論を唱えない。

さらに、ワロン（1987）¹⁹の社会における次の二つの効果を取り入れている。

「一つは情動が周囲の他者に伝播して集会的活動を生み出し、人と人との間に「相互参加」と「連帯」を作り出すという側面である。もう一つは情動表現によって「他者の援助」を引き出すことができることである。情動は、外界に直接効果を及ぼすことこそないが、私たちの生きている環境のなかで、欠かすことのできない基盤をなしている。」（p.55）

さらに、彼は「情動の共有」に教師の果たす役割が大きいことも論じている。

「他者へのやさしさや思いやりなどは、知識やソーシャル・スキルとして、子どもの身に付けられることではない。自分の心の動き（感情）を統制できるようになったり、人の心を感じるころ（感情）を養ったりできるようにするには、実際の社会状況での経験が不可欠である。とくに、感情機能である、人の心を感じるころから発するやさしさや思いやりは、そうした感情を他者からもらう経験をしない限り養われてこない。つまり、教師自身の豊かな感情、人の心を感じるころと触れ合っただけで形成されるものである。そういう教師は、子どもと情動を共有できる。」（p.77-78）

学級王国を作るのではなく、一人の人間として情動の心を持つ姿勢を忘れてはならない。その上で、子ども一人一人の情動に耳を傾け、成長を認め、関係性を築いていく教師の力量を高めることが、「情動の伝播」へとつながる。「情動の伝播」を認知科学では「情動伝染」と言うようだ。日本認知学会で村田藍子等²⁰は次のような口頭発表をしている。

「自他間で情動が共有される現象は“情動伝染”と呼ばれ、共感性の基盤であると考えられている。

しかし、従来の研究では他者の情動状態を観察した際の反応を一面的にとらえるものが主流であったため、自他間で互いに影響を与え合うといった双方向的な過程を捉えることができなかった。」

認知科学でも情動が影響を与え合い伝播していくという捉え方をしているということだ。以上の先行研究から見えてきたことを図式化してみる。

子どもたちは学級における他者との関わりを通して、情動経験を積み重ねていく。情動が発達することにより自らの情動をコントロールする力がついてくる。それは他者の情動を理解力が生まれ、自分自身を振り返ることにつながるからであろう。また、情動が起きることにより、他者の援助を引き出すことができる。自他の情動を理解することで、お互いをより良い方向へ導いていこうとする力となってくるのである

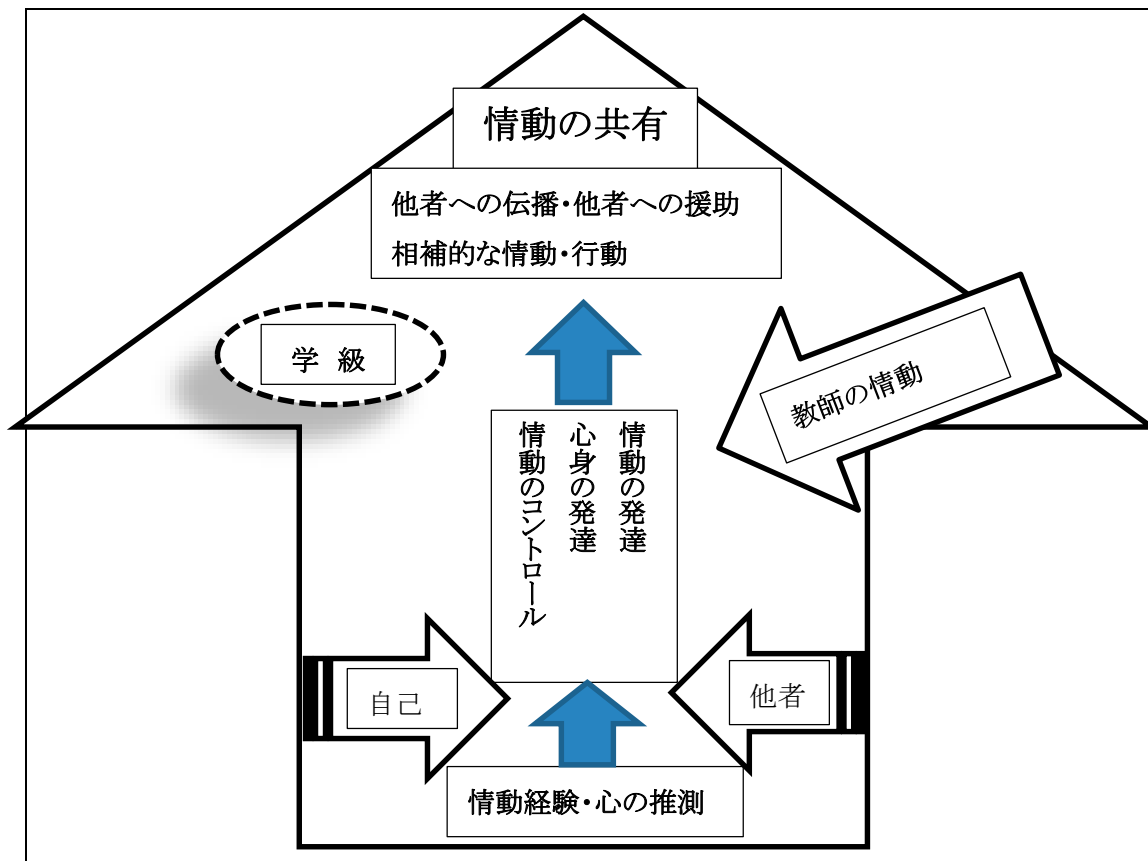
学級集団に教師の情動を通じた関わりが必要なことは言うまでもない。教師の豊かな感情、人の情動を共有する心に触れることで、子どもの情動は発達していく。このようにして情動は他者へと伝播していく。それを「情動の共有」と捉える。

¹⁹ Wallon, H. P. H. (1983) 浜田寿美男訳『身体・自我・社会』ミネルヴァ書房

²⁰ 村田藍子・西田洋司・大家慧・亀田達也 (2015) 「相互作用場面における苦痛の情動伝染」『日本認知学会第32回大会』オーガナイズドセッション「同調、共感、そして社会性をつなぐ」

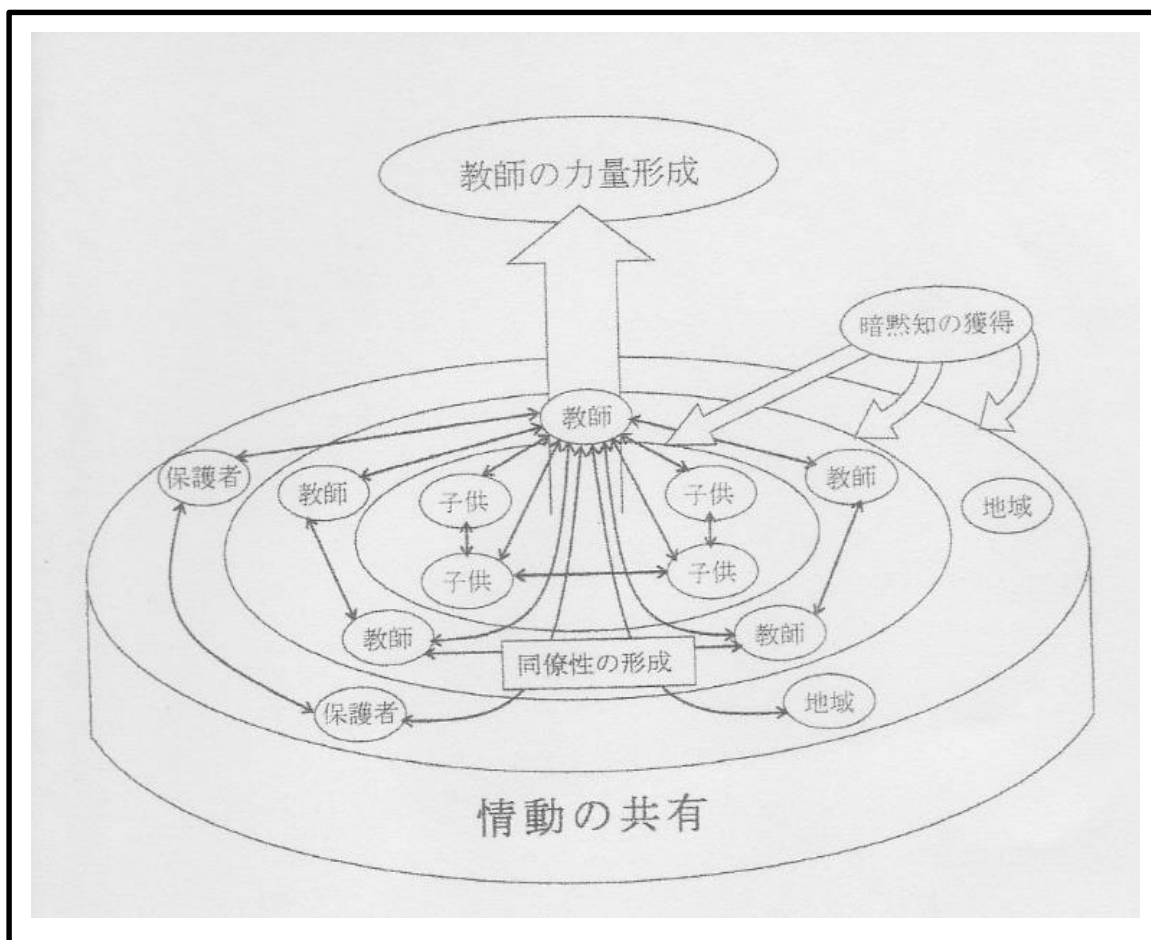
第2項 教師における「情動の共有」

子どもに影響を与える教師の「情動の共有」をどのように捉えるか。アンディ・ハーグリーブス（2015）の論から教師の「情動の共有」について考えることとする。



「子どもたちに対して、(1)認知的な学びと同じくらい情動的な学びを強調し、(2)一時的なチームワークだけでなく集団生活での関係づくりを促し、(3)民族やジェンダーの相違に寛容であり、他文化から学ぼうとする意思や本物の好奇心にあふれ、社会的に排除された集団に対して責任を負う、これら地球市民としての自覚を培う必要がある。またこれらのことは教師たちにとって、公的な専門職としての学びと同様に個人としての成長に関連している。つまり、教師たちは一時的なチームだけでなく長期間継続する集団の中で同僚と働くことによって、そして、異なる文脈や国の中で教える（それゆえに学ぶ）機会を得ることによって、知識経済を乗り越える専門職としての能力を培うこととなる。」（p.8）

【資料 2-2-2 「情動の共有」のサイクル】



ハーグリーブスは「情動の共有」を教師の専門職の能力と捉えている。ハーグリーブスやワロンの論を基にして、子ども、教師の「情動の共有のサイクル」を【資料 2-2-2】のように考えてみた。

まず教師自身の所属する場に「情動の共有」がなくてはならない。その温かさや優しさに触れていない教師が子どもと「情動の共有」をすることは望めないからだ。自分自身が満たされている教師はその経験から子どもの思いに寄り添い、「情動を共有」しようとするベクトルを働かせる。学級で子どもと教師が「情動の共有」を編み出していくことで、情動が周囲の他者に伝播して集合的活動を生み出し、「相互参加」と「連帯」を作り始める。そして、学級全体が「情動の共有」という方向に向かっていくのではないか。

中塚善次郎（1993）は次のようにまとめている。（p.57）

「いま教師に求められているものは、人を科学的分析の対象である物とみなしたり、あるいは、生産に役立つ人材やその能率を測る尺度としての適応能力としてみなす教育ではなく、「人の心を感じる心」、
「人の心の痛みを自分の心の痛みとして感じる人間らしい心」を育てていく教育でなければならない」

第三節 教師の力量形成における「情動の共有」

前節で子どもの「情動の共有」、教師の「情動の共有」について明らかにした。本節では教師の力量形成における「情動の共有」をどのように捉えるのかについて考える。自分は教師として形作られてくる中で、次のような過程をたどった。

- 民教研の活動に参加していた時代
- 研究者の主催するトップダウンの研究会に参加していた時代

どちらか一方だけに傾倒していたわけではない。両方の大切さを分かっていたつもりではあったが、目は時々そちらを向いていたことがはっきりした。

民教研にの活動に参加していた時代はまず、「学級経営」を大切にしていた。これは実際の学校現場で今も論じられることがある。「教科指導よりまず学級経営だ」と声高に授業研究に反対する立場がある。また、「教科指導の中で学級経営はなされるべきだ」と、子どもを自分の敷いたレールに乗せて授業研究をする人たちがいる。もちろん、「学級経営」と「教科指導」の両方を大事に実践している方も多い。

問題はどちらか一方に偏ってしまうことだ。お互いに批判し、自分の実践も相手のしていることも見えなくなってしまう。そのことに気付いたのは、トップダウンの研究会に所属していたときだ。子どもの真実を見ようとしなくなりつつある自分がいた。そこでは、研究者の理論で授業づくりを学び、子どもの先の姿を予測する。ある意味「仮説実証型」の研究であった。先進的な研究と授業づくりをしているという満足感が得られた。周りが見えなくなっていたのかもしれない。そこではレールに乗らない子どものことは語られなかったのだ。

しかし、荒れた学級や特別支援の必要な子どもがいる学級を担当すれば、そうはいかない。子どもたちの姿を見つめながら授業づくりをしていくことが不可欠だ。そこで出会ったのが、「臨床国語教育」である。これを、

- 研究者の主催するボトムアップの研究会

としよう。ここでは、まず子どもの姿が語られ、その上で授業をデザインする。

秋田喜代美（2010）は「情動実践としての教師の対話」として次のように述べる。

「授業のなかでは、教師にも子どもにもさまざまな感情が生じる。長い目で相互に認め合う風土が 培われることで、安心して授業を開くことができる。涙したり、表情が暗くなり口が重くなる教師、自己防衛に走り饒舌に語る教師がいたりする。その感情への共感の心もちが学校の次の一歩を作り出していく。「本当に見せてもらってよかった。こちらも幸せな気分させてもらった」や「先生の授業、本当に変わったと感じた。僕も嬉しかった。前は・・・今日は・・・」と認め合える同僚がいる。1回の授業を問題にするのではなく、その授業者の変化や子ども、学級の変化を共に同行者として同僚も喜び合い悩み合える。単元の広がりの中で1時間を考えたり1年間のなかで考えられる。だからこそ信頼が生まれ自己開示ができる。」(pp.14-19)

「情動の共有」ができるこの「風土」こそが同僚性を育てていく根本ではないか。そして

それは教師の力量形成へとつながっていく。これは校内研究における教師間のことだが、教師がこのような立場に立ったとき、子どもとの信頼が生まれ自己開示ができる学級づくりもできるはずだ。授業づくりだけが同僚性を育み、教師の力量形成に関与するとは思っていない。学校内の日々の関わりも、他との人間関係ももちろん大切である。

しかし、敢えて筆者はこの授業づくり、学校研究の場に情動の共有、同僚性の形成、教師の力量形成の場を求めたい。それが個々の教師の自信を生み、同僚との連帯を育てていくからだ。学校研究に関わっている筆者は、そのような力量形成の場に何度も出合うことができた。

国語を専門とする筆者は、国語教育を中心にした教師の力量形成の研究を目指している。難波博孝（2007）は、なぜ「国語教育」なのかについて次のように述べている。

「「国語教育」が本来もっている、国語科以外の教科・学校場面・そのほかすべての生活場面における国語（日本語）の教育についての実践と考察、という核心「国語教育」関係者やその他の関係者が忘れないようにするために、はっきりと記銘するために「臨床」という言葉をあえて「国語教育」に冠しようと思う。（中略）つまり生きている場面すべてである。」（p.ii-iii）

研究の場における「情動の共有」が同僚性を育み、教師の力量形成につながると考え、「臨床国語教育」を通してその実践に関わっていきたいと思っている。実際の授業の場では藤森裕治（2010）²¹の言う「予測不可能事象」が常に起こる。教師はその場でそれに対応しなければならない。教育は特定の場で特定の子どもたちに合わせて行われる。あらかじめ計画されたデザイン性とその場で起きる出来事性の両面で成り立つ。研究会ではデザインはもちろんだが出来事が伸び伸びと語られ、ときには涙することもある。ここにきて自由になった自分を感じた。めざすものは容易くはない。だが、どんな子どものことも自由に語れ、「情動実践」ができるのである。

以上の考えをもとに、挫折から立ち直った教師の「情動の共有」についてインタビューをもとにまとめていく。（第四節から第七節）なお、本研究への協力及び成果の公表については、当該教師に説明の上、承諾を得ているが周囲の人間関係に配慮して省略する。

第八節 まとめ 一場の力、場に導いた人の力

場の力、場に導いた人の力について事例ごとにまとめてみる。そこから「情動の共有」がいかに教師の力量と同僚性の形成に関与するかを確認していく。

²¹ 予測不可能事象：藤森裕治（2009）『国語科授業研究の真相』（p.40）

ある特定の構造や秩序をもった社会的行為が営まれる過程において、主体の予期・予想・期待等の範囲を超えて生じた事実のうち、主体に認知的葛藤をもたらす、当該行為のあり方に対する省察や見直しを促す事象。

【資料 2-8-1 教室という場】

	挫 折	立 ち 直 り
C教諭	<ul style="list-style-type: none"> ○初めての担任が6年生 ・子どもたちは前担任（締め付け）からの解放で無法状態 ・子どもが見えない ・教室に入れない子ども ・子ども同士はばらばら ・学級崩壊 ・教師も教室へ入れない 	<ul style="list-style-type: none"> ○特別支援学級の担任補助 ・子どもたちと「情動の共有」 ○特別支援学校の寮の子どもたちとの交流「情動の共有」 ○挫折したときと同じ6年生を3か月 ・子どもの荒れには直接介入せず ・ひたすら荒れた教室の環境づくり ・不登校の子どもとの関わり ・脳性麻痺の児童との関わり ・社会科で仮説実験授業 ○現在の学級 子どもとの「情動の共有」
D教諭	<ul style="list-style-type: none"> ○5年生担任 ・子どもから信頼 ・子どもが好き ・教師主体の学級づくり ・教師の思いで授業 	<ul style="list-style-type: none"> ○5年生担任 ・子どもから信頼「情動の共有」 ・子どもが好き ・子ども主体の学級づくり ・子どもの発想を生かした授業
E教諭	<ul style="list-style-type: none"> ○5年生担任 ・子どもから信頼（1年間） ・教師主体の学級づくり ・教師の思いで授業 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもから信頼「情動の共有」 ・子どもが好き ・子ども主体の学級づくり ・子どもの発想を生かした授業
F司書	<ul style="list-style-type: none"> ○5年生担任 ・学級集団として成立しない ・子どもから不信感 ・発達障碍の子ども ・トップダウン的な指導 ・学級崩壊（子どもはばらばら） 	<ul style="list-style-type: none"> ○中学校図書館司書 ・図書館に生徒が顔を出す ・本を通して子どもたちへ働きかけ ・発達障碍の子どもとの関わり 「情動の共有」
G教諭	<ul style="list-style-type: none"> ○2年生担任 ・子どもから信頼 ・子どもが好き ・日記指導 ・発達障碍の児童が多い 	

【資料 2-8-2 場に通いた人の力】

	挫 折	立 ち 直 り
C教諭	<ul style="list-style-type: none"> ○同学年からのいじめ ○力になれなかった学校長と筆者 <ul style="list-style-type: none"> ・学校長のマネジメント力不足 ・C教諭を心配し、声をかける 行方不明になったとき探す ○何もできない弱い教師集団 <ul style="list-style-type: none"> ・他の教師の同僚性のなさ 	<ul style="list-style-type: none"> ○最初の講師時代の学校への再就職 <ul style="list-style-type: none"> ・学校長から声をかけられる ○校務員さんとの交流 <ul style="list-style-type: none"> ・環境作りの大切さを教えられる ○特別支援学級の先生との交流 ○仮説実験授業サークル <ul style="list-style-type: none"> ・同じ経験の仲間「情動の共有」 ・ゆるやかな授業づくり ○現在は自分から職員へ働きかけ <ul style="list-style-type: none"> ・講師のまま ・同僚性を育む「情動の共有」 ・一人ぼっちを作らない ・対話の重視，同僚性
D教諭	<ul style="list-style-type: none"> ○授業研究会への不安 <ul style="list-style-type: none"> ・自信のなさ ・大学での学びを否定 ・自分で決定できない 	<ul style="list-style-type: none"> ○授業研究への自信 <ul style="list-style-type: none"> ・E教諭との対話「情動の共有」 ・D教諭の育ちを認める場 ・他の教師との同僚性 ・研究者（筆者）のバックアップ
E教諭	<ul style="list-style-type: none"> ○研究主任という重圧 <ul style="list-style-type: none"> ・方向性の見えない不安 ・誰にも相談できない悩み 	<ul style="list-style-type: none"> ○研究主任としての自信 <ul style="list-style-type: none"> ・D教諭との対話「情動の共有」 ・他の教師からの信頼，同僚性 ・研究者（筆者）のバックアップ
F司書	<ul style="list-style-type: none"> ○ばらばらの職員集団 <ul style="list-style-type: none"> ・学校の荒れ ・目的がない，無気力 ・学校長のマネジメント力不足 ・対話のなさ 	<ul style="list-style-type: none"> ○図書館から職員への働きかけ <ul style="list-style-type: none"> ・提案 ・対話「情動の共有」 ・職員との協働，同僚性
G教諭	<ul style="list-style-type: none"> ○良好な職場 <ul style="list-style-type: none"> ・悩みを相談できる同僚 ・研究に導いてくれる同僚 ・他の教師との対話「情動の共有」 	

困難校に勤務したC教諭，F司書には共通項が多く見える。日々の事象に追われ，子どもたちに目を向けることができなかつたことを二人ともインタビューの中で反省している。

教師がそういう状態だと、当然子どもたちとの信頼関係もなく「情動の共有」もなされない。子ども同士の「情動の共有」も見られず、ばらばらの状態で学級崩壊を起こしてしまった。C教諭もF司書も決して子どもをおろそかにする人たちではない。子どものことを考え、子どもを大切にできる人であったのに、そういう状況になってしまった。本来支え合わなくてはならない同僚が、二人の状況にほとんど関わっていないということは大きな原因であろう。

C教諭の場合は新規採用でありながら、いきなり6年生を担当させたことに、まず問題があると考えられる。学校長がマネジメント力に欠けていたと言わざるを得ない。熟年の男性教師が力で締めていた5年生を、新規採用の教師に持たせたらどうなるかは予測できるはずだ。同学年教師によるC教諭へのいじめは最初表面化しなかったが、すぐに始まっていたようである。学級が荒れ始めても教職員のフォローがないまま、修復もできない状態になった。わずか2か月で学級が崩れてしまい、C教諭は夏休み前に、学校の門もくぐれないほど心を病んでしまった。

F司書は学校全体の荒れを何とか改善しようと職員に働きかけた。しかし、管理職を始め同僚はどうせ無理だと耳を貸さなかった。F司書の場合も管理職のマネジメント力が足りないことが分かる。「そんなことは自分が考えることだから、あなたが口出しをすることではない。」と切り返されたようである。そのような状況で職員との「情動の共有」はほとんどなく、F司書は孤立してしまった。もちろん、同僚性も育まれてはいない。そこで、何とか自分の学級だけでもと立て直しの取り組みを始めたが、子どもの心を置き去りにした締め付けをしてしまう。自分の心が荒れてしまうと、どんな教師でも子どもとの「情動の共有」を望めなくなってしまうことがわかる。発達障碍の子どもに対する指導や保護者への対応もあり、F司書は一人でどうしようもできなくなってしまった。

G教諭も困難校に勤務し、発達障碍の児童が多いにも関わらず学級は良好な信頼関係で結ばれている。問題は起きてもG教諭の前向きな姿勢で解決へと向かう。この違いはどこから来るのか。理由の一つとして、G教諭の目が常に子どもに向いていることが挙げられるだろう。子どもの表面化しない思いを知ろうと、日記指導を継続している。G教諭は何よりも子どもが大好きなのである。子どもに目を向けることができる職場の同僚性も素晴らしい。きっとG教諭一人だけではないはずだ。そういう学校文化が同僚性とともに行き来していると考える。研究を支援してくれる先輩教師や、悩みや日頃の指導を相談しあえる同僚もいる。「情動の共有」に支えられた同僚性だ。

D教諭とE教諭にも共通点が多い。二人とも子どもたちからは信頼されている。D教諭の自信のなさは、新規採用当時に大学での学びを否定されたことにあるだろう。F市の国語研究会は独特な読みを推奨している。大学での学びを頭から否定されたD教諭はどのように授業づくりをすればいいか悩む。授業当日もなかなか学校に出てこれず、ようやく午後から出勤した。E教諭は転勤したばかりで経験したことのない国語科の研究主任を任され、やは

り不安の毎日だった。職場の人間関係は悪くはなかったが、「情動の共有」がある同僚性という感じでもなかった。

「情動の共有」も職場の同僚性もなかったC教諭は、退職していろいろな人に助けられている。まず、最初に講師をした学校の校長に心配されて、補助講師の口を紹介された。次に、ふらっと乗った電車で大学時代の大家さんに出会い、元の下宿に戻っている。この下宿はC教諭の心の拠り所である。この二つの偶然が重なり、C教諭は教職の道を絶たずに現在へと続いている。次の学校の校務員さんとの出会いも大きい。荒れ果てた学級の環境作りを通して、子どもと心をつなごうとする姿勢を学んだ。子どもたちの姿を撮影し、教室に思い出作りとして掲示している。紹介されて入った「仮説実験授業サークル」の存在も見逃せない。授業研究だけを目的とする研究会ではなく、悩みや愚痴を語り合う場を得たと言っていいだろう。参加してみると年配の教師が自分の失敗談を語り、悩む心を軽くしてくれたと語っていた。C教諭の「情動の共有」は同僚の教師以外の場でもなされている。

C教諭とF司書の教育観の変化に、居場所のない子どもたちとの出会いが大きい。C教諭は不登校の子ども、脳性麻痺の子ども、特別支援学校の寮に住んでいる子ども、F司書は図書室にやってくる発達障碍の子どもとの「情動の共有」をしている。居場所のない子どもたちに目を向けることによって、自分の教育観を見直すことができたのだろう。これは山崎準二（2012）の言う以下の力量であると考える。

「教師のライフコース研究」からもたらされる力量観＝文脈・状況依存的な力量観では、力量を、教授行動上の諸規則のように要素化され明示化されうるようなものではなく、直面する状況を全体として直感的に把握し理解する力として捉え、力量を獲得するとはそのように把握し理解することに深まりが生まれてくるようになることであるとする。そしてそのような把握・理解の深まりは、あくまで特定の状況における意味解釈であるからして文脈・状況に依存したものであり、実践者が自ら意味付けを行い、意味内容を創り出していく、いわば「自己生成型」であり、「文脈・状況依存型」の力量なのである。」（p.453）

講師の職のまま、同僚や子どもたちと「情動の共有」をしながら職場の同僚性を育てているC教諭も、教育から離れられない自分を見つめ、学校司書として子どもたちや教職員と「情動の共有」を測ろうとしているF司書も、自分の置かれた状況で、自分で意味付けをし、意味内容を創り出している。まさに「自己生成型」と言えるだろう。

同学年を組んだD教諭とE教諭は年齢も近く、お互いに対話を重ねながら「情動の共有」をしている。微笑ましいぐらい、いつも子どもや教育について語り合っていた。その姿は山崎準二（2012）の言う姿と重なる。

「若い教師たちの実践遂行を支え、大きな影響を与えているのは、日常の教職生活に内在しているインフォーマルな営みであるといった点である。「ゆきづまり」の克服要因をたずねた結果では、「経験豊かな年配教師の励まし」や「年齢の近い若手教員の励まし」などがあげられていた。」（p.431）

二人の姿はまさに日常の教職生活に内在しているインフォーマルな姿である。それはG教

論の成長とも同じである。この営みを大事にすることで「情動の共有」がなされ、同僚性が育まれていくと考える。

「児童・生徒たちとの交流経験から学び、先輩教師のアドバイスに導かれ、同世代の教師たちの人的ネットワークに支えられながら〔若手〕教師たちは発達と力量形成を遂げているのである。」(p.433)

日常の教職生活に内在しているインフォーマルな営みによる「情動の共有」を通して、「情動の伝播」へとつながるだろう。このインフォーマルな営みを大事にしていかなければならない。それは同僚性の形成へ向かっていくと考えるからだ。

インタビューの中で、「今気づいたんですけど」や「今考えたんですけど」、「今分かったんですけど」などの言葉をたくさん聞いた。それはインタビューを通して彼らが自分の実践を省察していることに他ならない。インタビュー後も同様の感想を語ってくれた。これは、インタビューアである筆者と語り手の間に「情動の共有」がなされたことを意味するのではないだろうか。とすれば、日常の中でこのような語りが可能であれば、インフォーマルな営みを作り出していくことになると思う。形式ばらずに、実践を通して行為の中の省察ができれば同僚性も育まれると考える。

第三章 実践における子どもとの「情動の共有」

本章では、筆者自身の実践を「情動の共有」という視点で語りなおす。

倫理的配慮として、本研究への協力及び成果の公表について、対象児童の保護者に説明の上、承諾を得ているが、他の児童との人間関係に配慮して省略する。

第七節 明らかになった子どもとの「情動の共有」

教師は子どもとの情動をどのように共有していけばよいのか。自分の過去の実践からそれを問い直した。もちろん、実践当時は「情動の共有」ということばは使っていない。しかし、「情動の共有」という概念に出会い、自分の実践を省察する中でいかにそのことが教育現場において大切にされるべきか、また自分が目指してきたものがそれであったことに気付かされた。アンディ・ハーグリーブス(2015)は専門職の教師の仕事について次のように述べている。

「第二に、特に中等教育段階で生徒間や同僚間の離散が進み、校内暴力といじめが増えている。²²そのような学校文化の中では、教えと学びの中にあるケアリング、情動、そしてかかわりあうことの意味や役割を明確にしておく必要がある。専門職であるからといって、他者が「私」の実践を見て何を考えているのかを理解せず、「私」や他者の豊かな情動的生活から距離を置いてはいけない。専門職とは、他者の困難に共感する能力をもち、誤りに対して率直であることを意味している。事実、これま

²² 日本におけるいじめの調査結果(文部科学省:2014年10月27日発表)では、「2014年度のいじめ件数は12万2721件と過去最高であったこと、小学校で最多、低学年に増加傾向」と発表している。

での教師の情動研究で明らかになったように、教師の仕事は子どもたちを動機づけ、子どもたちの思いに参与するためのデザインに基づいた情動実践である。」(pp.20-21)

「情動の共有」という概念に出会い、自分の実践を省察する中で、見えてきたことがある。ハーグリーブスの言う「教えと学びの中にあるケアリング、情動、そして関わりあうことの意味」を教師が自覚し、子どもたちと向き合うことが何よりも大切なのである。教師自身が情動的生活を目指すことで、子どもたちを動機づけ、子どもたちの生活に参与していくことができるのだ。「ケアリング」については、難波博孝(2014)の紹介する「ユマニチュードのケアメソッド」²³と重なる考え方だろう。

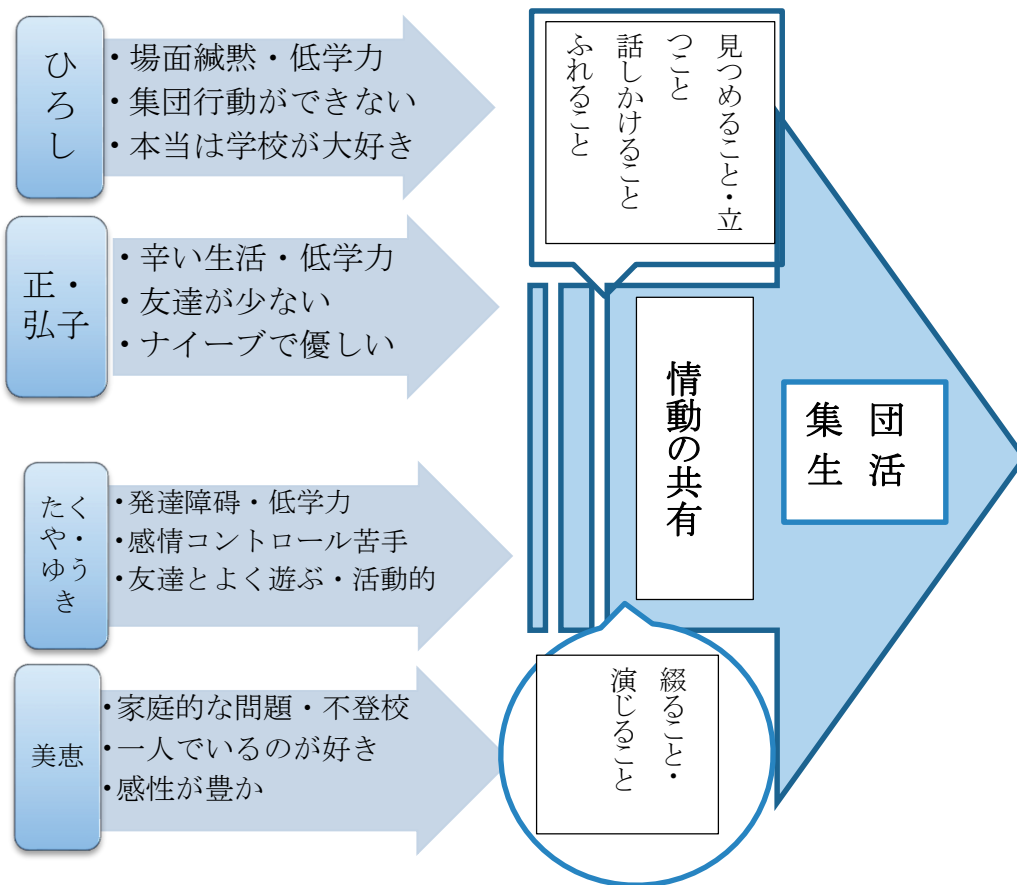
「ケアする人とはなにか」「人とはなにか」という根源的な問いについての哲学的な思索の上に、四つの柱「見つめること・話しかけること・ふれること・立つこと」と、その具体的なケア技術で成り立っている。たとえば話しかける技術では、「認知症が進行している人に話しかけるときには、水平に、正面から、長い時間をかけて、相手の顔から20cmくらいの距離で話しかける。」という具体的な技術が示される。この技術の中に、「人を人として受け入れる」哲学が表現されている。」(pp.16-17)

精神論ではなく、単なるスキルでもなく、この哲学が教育に生かされることがこれから必要とされるだろう。「子どもをみつめましょう」「子どもに話しかけましょう」「子どもによりそいましょう」と観念論では力とならない。それはテキストで学ぶことではないからだ。たとえテキストで学んだとしても、実際場で生きて働くとは思えない。

第4節の「ドラマ・ワークショップ」で学級づくりに悩んでいる50代の男性が、指導者の立ち位置、声のかけ方などを必死に学んでいた。自分の言うことは全く聞かない子どもたちが生き生きと活動する姿を見せたからだ。その上、彼を悩ませていた場面緘黙の女の子が、みんなと一緒に「ヨイショ」と声を出した。もちろん、その場の特殊性や雰囲気があった。それでもあの女の子が声を出したこと(入学して3年間で初めて)が衝撃だったに違いない。彼は前年までの教務を離れ、誰も持ち手がない学年の担任になった。筆者のクラスと同様、発達障碍の子どもが4名いたのである。その状況もあって実際彼は途方に暮れていた。そこにこの出来事である。「目から鱗が落ちた」と、翌日からの姿勢が変わってきたのは言うまでもない。翌年教務に戻ったが、子どもを見つめる目、子どもへの接し方は明らかに変容していた。彼のような出会いがあったら、子どもとの「情動の共有」につながると考える。

筆者の実践においてはどのような学びがあったのか。「見つめること・話しかけること・ふれること・立つこと」などから、「情動の共有」について考えてみる。

²³ ユマニチュード:「チームで取り組む認知症ケアメソッド「ユマニチュード」(2013)医学書院;「フランスで30年の歴史をもつ認知症患者へのケアメソッド。150の実践的ケア技術で構成されている。認知症患者を全人的にケアしようとする倫理的視点がメソッド全体に貫かれている。」(p.909)



実践で省察した子どもたちの状況から、どのように集団生活へ溶け込んでいったかを図式化してみると、いくつかの共通項があることがはっきりした。家庭的な問題や自分の発達に課題を抱えていること、低学力であること、集団生活への溶け込みにくさ、理解されにくいことなどが見えてきた。

そこに横たわる最も大きな課題は、彼らが集団に心を開いてない、開けないということである。自分の心に抱えたものを出せずに、居心地の悪い集団にいる。そこは彼らの居場所にはなっていない。弘子が自分の抱えた辛いことを語るのに半年かかった。「恥ずかしい」と思っていたことが、ちっとも恥ずかしいことではない、むしろ誇らしいことだと自覚できたとき、弘子の胸にどのような思いが湧いたのだろうか。当時の筆者にはそれをきちんと受け止めるだけの情動的な心があったとは言えない。語れないまま、居心地の悪いままの子どもがいたかもしれない。ハーグリーブスの言うように「教師自身の情動的な生活」があつてこそ、子どもと「情動の共有」ができるということを改めて考えさせられた。

やはり「書くこと」と「演じること」が、「情動の共有」に有効な手立てであることもはっきりした。この6つの実践すべてに何らかの書く（綴る）活動を入れている。表面には見えない子どもの心を知ることにも、その子自身の成長にも書く力は有効な力を発揮する。そして、演じること。自分の心にも相手の心にも「情動の共有」ができる手立ての一つになると考える。

第四章 研究の場における教師の「情動の共有」

第一節 教師は力量形成をどのようにとらえているか

第1項 はじめに

筆者は現職についてからの5年間、数校の学校研究に関わってきた（当初から継続の学校もある）。何よりも配慮してきたことは、1時間の授業の関わりに終わらせないことだ。小学校教師時代、1時間だけの講師の関わりでは力がついていかないことを実感してきたからである。そこで、夏休みには学年別に単元構想（授業の多くは2学期に実施されるため）授業前には指導案の作成に関わり、授業後は改めた場で振り返りを行うようにしている。授業者は作り直した指導案を何度も送ってきて、自分の指導力を高めたいという意欲と、決して今の状態に満足していない様子が窺える。授業づくりに意欲を見せる姿は、教科教育法で模擬授業づくりに挑戦している学生の姿を彷彿とさせる。学びに対する前向きな姿にこちらが学ばせられることのほうが多い。

なぜ、そこまで意欲的なのか。ある20代と50代の教師に尋ねてみた。すると、20代の教師は迷わず「それは自分に指導力がついていないからです。このままではいけないと思うから、今学ばなくては。」と答えてくれた。50代の教師は少し迷いながらも、「自分たちは大学でも授業づくりについてあまり学んできていない。あるのは長い間に積み重ねてきた経験だけです。でも、それだけでは今の子どもたちと向き合えない。自分が変わっていかないとだめだと思うからです。」と答えてくれた。この二つの思いには共通点がある。どちらも現状に満足せず、力をつけたいと願っていることである。50代の教師に至っては、あと数年で退職を迎えるのにその意欲を持ち続けている。教師が専門職だと言われる所以なのかもしれない。

教師は力量形成にどのような意識をもっているのだろうか。そこに本研究のテーマである「情動の共有」はどのように関わっているのだろうか。教師の実態調査を基に、教師の力量形成と「情動の共有」について明らかにしていくこととする。

第2項 研究方法

(1) 調査について

本調査では、研究の場における「情動の共有」について、質問紙調査を通して明らかにする。質問項目は秋田喜代美（2006）や石上靖芳（2013）によるものを参考にした。力量形成について4項目、同僚性についての2項目、研究授業について2項目を設定し、そこから見える「情動の共有」について、量的、質的に分析を行った。

(2) 調査の概要

調査は、筆者の関わっているF県の公立小学校6校に依頼した。調査実施に関しては、本研究に生かしたいという趣旨を学校長に説明し、結果報告についても了解を得ている。その後、授業研究会の折に職員に説明し、後日質問用紙を配布してもらった。質問紙の回収は筆者が学校を訪問し、受け取った。回答は無記名とし、性別と年代を記入してもらった。

調査時期は、2016年9月～2017年2月とした。学校内では研究主任が集約してくれたので、96%の回収率であった。全回答数は93名であった。

調査の集計は筆者が行い、情報の取り扱いには注意した。集計後の解答用紙は保管しており、後日責任をもって破棄する予定である。

第3項 調査結果

以下、調査の結果を示す。同様の回答については省略する。

(1) あなたは「教師の力量」とはどうお考えですか

【資料 4-1-1 教師の力量について】

年代	回 答
20代	授業力、指導力、発問の的確さ、子どもの考えを拾い、全体意に伝えていくこと、1時間1時間の授業そのもの、児童理解、学級づくり
30代	指導力、授業力、子どもを見る力、教材を工夫する力、発問力 子ども理解、子どもの思いを共有する力、学級経営力、生徒指導力 職場の人間関係を作る力、子どもの問題に対応できる力 保護者に説明する力
40代	授業力、学習指導力、生徒指導力、学校・学年づくり 学級経営力、子どもに対する深い愛情、問題に適切に対応できる力 使命感、責任感、対人関係能力、リーダー性、後輩を指導する力 学校研究を推進していく力、保護者のクレームに対処できる力
50代 ～	学習指導力、授業構想力、教材開発力、総合的な指導力 子供を観察する目、子供と信頼関係を築いて指導する力、子供に共感する態度、児童理解力 技量、受容力、寛容力、保護者対応力、危機管理能力、地域との関係力 学校主題研究への協力、団結力

(2) 「教師の力量」はどのようなことについていくと考えますか。

【資料 4-1-2 力量のつき方】

年代	回 答
20代	<p>授業力は教材研究, 学年で単元計画を話し合っ方向性を定める, 先生方の授業を参考にさせていただく, 授業研究会, 同学年で授業づくりをする, 授業に使う資料を共有する, 授業ノートを作る, 自己反省</p> <p>児童理解は現場経験, 先輩の話を聞く, 先輩の指導</p> <p>教育委員会の実施する研修会, 他校の研究発表会</p>
30代	<p>自分から学ぶこと, 指導や研修を受けること, 実践記録を形にして残すこと, 指導案を何度も書き直すこと, 学んだことを次に生かす姿勢, 同僚との切磋琢磨, 丁寧な教材研究を行い, 実践を繰り返す, 他の先生方の授業を見て学ぶ, 同学年での話し合い, 個性の認め合い, 研究主任のリーダーシップ, 授業研究が学校研究を担う, 授業改善の意欲, 新しいことに前向きに取り組もうとする力, 学ぼうとする自分の意欲, いろんな出来事に向き合っ乗り越えていくこと</p>
40代	<p>大学での養成課程で教育原理や教育心理等の教育学を深く学んで教育観をつくるのが大切。現場に出てから身に付いていくのは実践的な力量。実践的な力量の向上は校内研修の充実(校内での学び)とともに校外での自主的な研修, 実践的な経験, 学ぶ姿勢, 先輩からのサポート, 同僚の支え, 児童理解はいろんな子どもとの出会いの中で自分で力をつけていく, 特別支援教育について研修を受ける, 子ども同士の関わり合いを大切にする, 情報を共有化する, 管理職の指導力, リーダーシップによって引っ張られていく</p>
50代 ～	<p>研修と経験, OJT, 学校校外での研修</p> <p>子供の実態(特性)を把握し, 「できる」(達成感)を味あわせてあげる</p> <p>子どもとの出会い, 子どもとともに成長する, 学級の困難を乗り越えていく力, 自分の学びに対する意欲, 成長の過程</p> <p>同僚性, 先輩の指導, 仲間の助け合い, 支え</p> <p>保護者・地域との出会い</p> <p>悩みの共有, 日々の積み上げ, 自己変革の力</p> <p>自分が成長していく喜び, 後輩が育っていく喜び</p>

(3) 自分に力がついたらと感じることはありますか。

○「ある」と答えた具体例

〈20代〉

似た内容の授業で、児童の活動時間を以前より多く確保できた。
授業が思うように進んだ。計画がきちんと立てられた。

子どもが「楽しかった」と言ってくれた。満足していた。子どもたちが生き生きと活動していた。話し合いがスムーズだった。子どもの作品がよくできていた。

先輩から褒められた。協議会、雑談の中で。同僚が真似したいと言ってくれた。

〈30代〉

前と板書が違ふと、自分で思えた。子どもの答えの意味を理解できるようになった。

発問をいつ言えば良いか分かった。

教材や指導書に書かれていることの意味がわかったとき。

机間指導ができるようになってきた。

協議会で褒められた。

子どもたちが進んでいろんなことに取り組むようになった。

なんでも話してくれるようになった。

不登校の子供が学校に来れるようになった。

〈40代〉

参観のときに「分かりやすかった。」と言われるようになった。

見通しを持って取り組みをリードし、成果を挙げることができた。

授業に自信がつき、研究を評価していただいたとき。

子どもたちが、学力テスト等で結果を出せるようになった。

失敗したとき。成功したとき。子どもの伸びが見えたとき。

〈50代〉

子どもや親への対応が個別にできるようになった。

学習中の子どもの変化に対応し、変更できるようになった。

様々な課題に対して選択し、進めていけるようになった。

過酷な状況下でも、何とか乗り越えることができたとき。

(4) 教師の力量形成に「同僚性」が関係すると思いますか。

○「思う」理由

〈20代〉

単元をつくっていく中で、話し合っていくことで力がついていくと思うから。

学年で各教科の進め方を確認したり、学級の出来事を報告することが大切だから。

教師間の関係が密になることで、様々なアドバイスや意見が言いやすくなり、

互いに高めあうことができるから。

〈30代〉

わからないところを教えてもらえる環境かどうかで成長する度合いは違う

同僚教師同士での教え合い・学び合いは、教師の力量を大きく上げると思う

〈40代〉

学ぶ姿勢になる環境は大切だから

学級経営目標を具現化するという同じ目標に向かって一緒に働く仲間なので、同僚性が高いほど、参画意欲も伴って高まると思うから。

知らず知らずのうちに同調しているのではと思う

〈50代〉

目の前の子どもの様子について共有し、話すことができる

共通の目標に向かってみんなで取り組むことで同僚性を高める

お互いに思いやり、支え合う関係があればやる気がおき切磋琢磨し合う関係になる

特に、同学年のチームワークは大事と思う

同僚の考え、姿勢は参考になる

悩みの共有ができる、話せる職場は、それぞれのよさをだしている

弱さを出せる集団は、力にかえることができる。

(5) あなたは今までに教職について悩んだことがありますか。

○あると答えられた方はどのようなことで乗り越えられましたか。

〈20代〉

他の先生への相談

教務主任の先生（1年目）拠点校の先生（1年目）

学年の先生に話を聞いて頂き、助言を頂いたことによって

先輩の先生から助言をいただき、その中で自分ができそうなことを行う

〈30代〉

友達、家族、先輩教員に相談

子どもが成長した姿を見ること（学習面、生活面）

自分でいろいろ試してみる

〈40代〉

まわりの先生が助けてくださった

意地（負けるかという気持ちだけ）

仲間や先輩に相談 関係する書籍で研究 先輩の助け

〈50代〉

子育てに追われている時、自分の子どもの成長を学級の子どもの置き換えて

受け止められるようになった

若い頃、学級経営がうまくいかず、学級が荒れてたとき同学年の先生に助けられた

同僚との日常の何気ない会話

行動してみる→失敗する→改善して行動→失敗→再び改善→子どもの笑顔

(6) あなたは職場の同僚に助けられたと思うことがありますか。

○「ある」と答えた方の具体例

(20代)

保護者対応

いつもです

自分が困っているとき(勉強の進め方やトラブルの解決の仕方が分からないとき)に
相談にのってくださったとき

悩みを打ち明けることにより、ストレスが軽減された

(30代)

夜遅くまで指導していただいたり、休日も一緒に授業を考えてくださった

学年の仕事の多くをやっていただいた

分からないことを教えていただいた

板書を見せていただいた

生徒指導のときや異性の児童への気をつけることを教えていただいた

(40代)

保護者対応

自分がすべき仕事に手が回らなかったときなどにカバーしてもらったとき
学級がうまくいかなかったとき。自分自身が不登校気味になったのですが、
友人のおかげでなんとかその年度できました。

ベテランの先生の声かけ

(50代)

悩みを聞いてもらった。精神的な支えがあった

自分の悩みも打ち明けてくれた

荒れた学級を年度の途中から受け取ったとき、
補助の先生2名と協力しあって乗り越えられたとき。

生徒指導での対応について

仕事の分担。指導のアドバイスをもらう。

(7) あなたにとって研究授業とは何ですか

【資料 4-1-7 自分にとっての研究授業】

年代	回	答
20代		子どもにとって楽しく分かりやすくおもしろい授業にするために、教材を解釈していくこと。 クラスの実態を把握した上で授業を組み立てていくこと。

	<p>児童が分かりやすい授業を考えること</p> <p>教材について理解すること</p> <p>何を目標として考えるか理解すること</p>
30代	<p>自分の授業力を高める機会</p> <p>教材を深く考え、児童の実態をいつも以上に調べ、発問や板書を綿密に考えるもの。教師の力量をあげるもの。</p>
40代	<p>教師の力量を伸ばす機会</p> <p>学び合うために大切なことです。人に見ていただくのが一番、授業力向上につながると思います。</p> <p>終わりが無い道</p>
50代～	<p>子どもにできる喜び、分かる喜び自信をつけられる教師の力量を高めるもの</p> <p>子どもにとって「わかる」「できる」喜びを味あわせるためのスキルアップ</p> <p>子どもがわかる授業を考えるもの</p> <p>自分を鍛える糧</p>

(8) 大学の研究者が授業研究に関わることについてどのように思われますか

【資料 4-1-8 研究者の関わりについて】

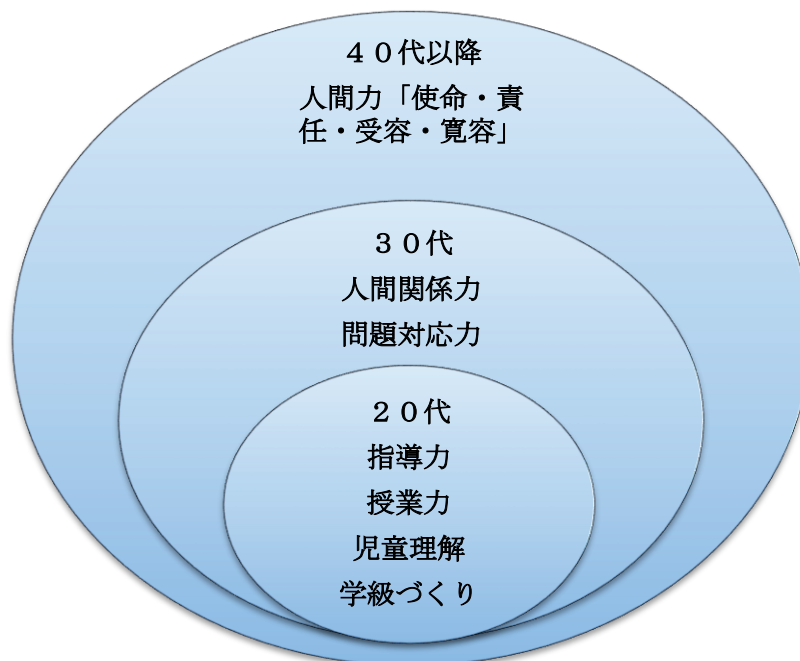
年代	回	答
20代		<p>特に何も思わない。</p> <p>実際に児童の姿を見て教師以外の第三者の考えが教育の発展となるならば良いのではないかと思います。</p> <p>ぜひ研究して頂き、現場をよりよくすることに貢献して頂きたいです。</p> <p>もっとやってみたいけど時間と余欲がなくてできないということもあるので…</p>
30代		<p>新しい考えや視点を教えていただき、幅が広がります。</p> <p>今まで考えなかった方法なので、なかなかうまくいきませんが、研究としては着実に進んでいくと思います。</p> <p>より専門的な助言をして頂けるのでいいと思います。</p>
40代		<p>現場の経験をされている方の話や考えは、すぐくためになります。</p> <p>(その方によります…)</p> <p>私たちより広い視野や別の視点からご指導を頂けることが有り難いです。</p> <p>自分たちの取り組みを価値づけ、意味づけ、方向づけしていただいたときが嬉しいです。今後ともよろしくお願いします。</p> <p>いいと思います。</p>

	教師をしていて、文科省のことなど、世の中のことに疎くなっているので昨日の様な話があると参考になります。
50代～	<p>子どもの発想、思考の捉え方など、自分達の眼だけで気づけないところを指摘していただけるとは、視野を広げることができると思う。</p> <p>失敗すること（うまく授業が流れないこと）から子ども達の思考等が変わっていくことを感じられる人が多くなる研修だといいなと思います。</p> <p>ともすればうまく流れない授業をしないために必死になり、子どもの姿が見えなくなっている現場になることを理解したうえで関わっていただきたい。</p> <p>広い視野からのご指導をいただけるので、とても役立ちます。</p> <p>技術面だけではなく理解面でのバックアップをしていただければ良い</p> <p>無回答</p>

第4項 調査結果の考察

(1) 教師の力量についての意識

どの年代も、授業力、指導力を挙げている。子どもの理解、子どもとの人間関係も重視している。30代では職場の人間関係力が挙げられ、それ以降「リーダー性」「後輩を指導する力」「団結力」など職場での人間関係についての言葉が見えてくる。50代では学校運営に対しての「危機管理能力」が見える。また、40代以降になると、「使命感」「責任感」「受容力」「寛容力」といった本人の人間力ともいえるべきものも見え始める。これらを図式化してみる。



【資料 4-1-9 教師の力量の輪】

教師としての技能から人間としての力量に広がっているのがわかる。学級や職場という場での人間関係作り、それに対応した問題解決力を身に付け、人間として成長していく過程が見えてくる。秋田喜代美（2006）はこれを「総合的な人間力」としている。「教師には、子どもたちの人格形成に関わる者として、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人間関係力、コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていることが求められる。」としている。教師の回答からまさにその成長過程が見えてくる。

(2) 教師の力量は何によって付けられるか

どの年代においても、「授業力」が第一に挙げられている。秋田喜代美（2006）が「教師は授業力で勝負する」と言われるように、この力量が「教育のプロの」のプロたる所以である」と述べるように、教師は誰もそう思っているはずである。授業力の中身も、「子どもの理解力、教材解釈力、単元構想力」など多岐にわたる。校内の授業研究会、学外の研修の場で、自分の実践力、反省力、先輩からのサポートなどによって力量を高めていくとしている。また、「児童理解」にも目が向けられている。もちろん、授業力の中の「児童理解」があるが、それを含めた「児童理解」である。これも教師が大切にしなければならないことである。50代で「悩みの共有」が挙げられているのは、実体験からであろう。

(3) 自分に力がついたら実感したこと

自分に力がついたら実感したことがある教師は 7 割弱である。どの年代も授業における子どもたちの「楽しかった」「生き生きと活動」「進んでいろいろなことに取り組むようになった」などの姿から実感している。子どもの姿が何よりの実感の基であることがわかる。鹿毛雅治（2006）は授業における教師の 3 つの姿を挙げている。（p.47-48）「アクターとしての教師：授業でさまざまなふるまいをし、授業を教育的に意味のあるかたちで円滑に進行しようとする姿」「デザイナーとしての教師：学習者の実態を踏まえつつ、教材研究を通して教える内容を検討すると同時に、教え方を具体的に考える姿」「エパリュエーターとしての教師：教育や学習の営みを解釈するとともに、それを次の活動に生かしていくという評価者（evaluator）としての姿」の 3 つである。回答の中に同様の文言を見つけることができた。この力をつけていくことが必要である。

また、授業研究会後の協議会での評価も要因の一つであった。認められること、褒められることは教師の自信となり、力となっていく。

以下の 3 つについては同僚性というキーワードで共通するので、一緒に考察する。

(4) 力量形成に同僚性は関係するか

(5) 教職について悩んだことはあるか

(6) 同僚に助けられたことがあるか

教師の力量形成に同僚性が関係することを、全員が認めている。どの年代も、同僚の学び合いがいかに大切であるかに言及している。また、9 割の教師が悩んだことがあると答えて

いる。それを乗り越えた力として、どの年代も同僚性によるものだとしている。秋田喜代美（2006）は、同僚性について「同じ職場に所属して働いているというだけではなく、教育についてのビジョン（展望）を共有することです。そしてその学校が求めるビジョンに向かって、ともに探求や構築をし、学び合って専門性を高め合っていくことです。またそこで培う専門的見識とアイデンティティや学び合うことの歴史を共有することだと言えます。」（p.139）と述べている。アンケートに見られる回答はまさにその段階を見せており、20代では授業研究が主であり、年代を重ねるごとに学校が求めるビジョンに向かって、ともに探求や構築をし、学び合って専門性を高め合っていくこと

また、自分のがんばりを認める姿や子どもの姿によって立ち直れたことも力となっている。50代の悩みを出し合えるというのは実体験からであろう。弱さを出し合える集団の良さも挙げられている。これは「情動の共有」につながると思われる。

（7）研究者が学校研究に関わることについて

教師の力量形成に研究者がどのような関わりをすればいいかを教師側からの要望から明らかにしたいと考えた。無答はいくつか見られたが、機能するとの意見が多かった。20代から30代の教員は自身の研究についての専門的な助言を望んでいる。研究の中心となる40代教員は、自分たちの研究を価値付け、意味付け、方向付けを要望している。学校としての研究と言う意識が強くなってきているからであろう。また、50代の失敗から学ぶことで授業観や子ども観が変換していくことを望んでいる。先の「恥の中から」「自分の弱さの中から」と通じるものがある。

研究者が授業の場で起きたことにどれだけ関わられるのか、そこには大きな壁があると考えられる。大切なことは研究者が「当該の授業を越えて、他の授業や他の実践者の営みにも使えるであろう広がりを持たせること、子どもの学びの過程を視野に入れること、子どもと教材の関係について検討を進めること（無藤隆（2008）（p.208）」であると考えられる。その1時間の学びを問題にするのではなく、その前後に有意な関わりをしたい。

第二節 研究者によるサポートのケース分析

難波博孝（2012）は研究者が授業研究に第三者的に入り込む枠組みに、次の3つのプロセスを提示している。（p.107）

- ・〈介入〉・・・・・・・・・・「関係形成」「観察」「記述」「分析」「評価」
- ・〈フィードバック〉・・・・学校や教師に成果を返す等
- ・〈出力〉・・・・・・・・・・研究会や論文にして発表する等

筆者はこの〈介入〉の「関係形成」の段階を特に大事にしたいと考えている。難波博孝は、「「関係形成」の深浅によって、当該の研究者がその教師にとっての「状況」の一部（「他者」）になるか、それとも通りすがりの「他人」になるかが決まっていく。」とし、〈介入〉がうま

くいくと教師に矛盾がおきると言う。仮説構造の組み換え²⁴は難しいかもしれないが、「教師のメタ認知の変換可塑性」を働かせることをサポートしたいと考えている。

第1項 難波博孝による授業づくりのサポート

本項では難波博孝が実際に行った「授業づくりのサポート場面」から「関係形成」に関わる言葉（授業者へのアドバイス）を拾い、考えてみる。

実施日 20**年8月9日 H県公立小学校「授業づくり研究会」

実施方法 難波博孝の授業づくりについてのサポートを録画し、逐語録とし、必要な箇所を取り上げる。（研究会実施日に筆者も参加し、了解を得ている。）

逐語録 これはと思う難波の言葉を拾うことを主とする。教師はA, B, Cで表す。
難波が「情動の共有」をしていると思われる部分には下線を筆者が付けた。

〈プロトコル1〉

A 1 「すがたをかえる大豆」の単元構想を数分間説明する。

難 1 高級すぎてすばらしいけど、大丈夫かって感じはあるけどね。これ、すごいよね。これ、ものすごいですわ。T1先生はイメージあるよね。45分でもものすごく忙しくない？

A 2 忙しいですよ

難 2 忙しいよ。

A 3 はい。忙しいと思います。忙しいと。

難 3 それぞれがすごく意味ある授業だよ。でも、これ見ると、6段目からやったらだめなんかな。

A 4 ああ。もうここまで、前まではやっというて。

難 4 やっというて、6段目をしっかりと。実は中心文ないんで、ここはやっぱり、いろいろ子どもに考えさせたいじゃないですか。あっさりいくともったいないでしょ。せっかく中心文抜いてまとめさせて、みんながこの納豆菌とかコウジカビをまとめたらどうなるかなあという発想から入っていくわけだから、すごくいい授業だと思うし、全部つながってくる授業だから……。（この授業の良さを述べる。）

A 5 無理ですね、はい。

難 5 うん、だからね。僕だったら6段めからやるけど、どうかな、先生のご希望に沿わない？

A 6 前の導入のところで5段落までをざっというて、3, 4, 5を1時間でやると。

難 6 普通の学校だったら3段目で1時間、4段目で1時間でしょ。3, 4, 5を1時間でやると、もう衝撃受けると思うけどね……。

²⁴ 難波博孝(2012)「仮説的な構造」:(1) 教科/学級経営などの知識 (2) 教科/学級経営などのスキル (3) 教科/学級経営などの暗黙知 (4) 教育にまつわる価値観 (5) メタ認知の変換可塑性

〈考察〉

A 教諭が工夫している点、「中心文を抜いた文章から読んでまとめて」という発想の面白さ、目の付け所のよさを十分評価している。その上で時間的に少し無理があることを教師自身に実感させている。6 段目からやってみたらどうかというさりげないアドバイスをしている。教師をやる気にさせる関係性を築いている。

〈プロトコル2〉

B 1 「ウナギのなぞを追って」の単元構想を数分かけて説明する。

難 1 この「ウナギのなぞを追って」を紹介するために要約をしていくっていうことになると思うんやけど、でも、先生の実践はもうちょっと先に行ってるんよね。これ、どう考えても筆者になってると思うねん。筆者になつとるよね。筆者はどう考えてこうかっていうのは書いてないことを補いながら、いわば要約していつてるでしょ。

B 2 (省略) 筆者になりきるといふか、筆者に寄り添いながら……。

難 2 ああ、寄り添うか。ああ、そうか。筆者に寄り添うね。そうだね。

B 3 はい。

難 3 要するに要約の目的がほしいわけよ。子どもたちにそれを意識させたいのね。

(中略)

B 4 例えば、今ふっと思ったんですけど。いいかげんかもしれないですけど……。

難 4 いいよ、いいよ。

B 5 新聞記者になるとしますね。

難 5 うん、仮にね。

B 6 (自分の発想を説明する。)

難 6 イメージ、イメージ。

B 7 (流れを説明する)

難 7 うん。流れが一番いいと思う。

〈考察〉

B 教諭の考えの価値づけがいたるところでなされている。あいづち、感嘆詞が多く、B 教諭は認められているという思いで話していることが窺える。B 教諭の説明は長くても、それを一度も遮ることなく、最後まできちんと聞いている。途中の思い付きでさえ、いいよと待つ姿勢を示している。B 教諭の思いを十分聞いた上で、少しのヒントとなることを伝えているだけだ。B 教諭はあたかも自分で考えたかのように、流暢に語りだす。受け入れてもらっていること、認められること、何よりも価値づけられることが意欲につながると考えた。

〈プロトコル3〉

- B 8 (省略) この書きぶりを参考にするわけではないですよ。
- 難 8 そうそう。
- B 9 それまで(?) 必要性はないですよ。
- 難 9 全然必要ない。
- B 10 これを無視するわけではないので。
- 難 10 そうそう。
- B 11 ハアハア、わかりました。
- 難 11 だって先生の単元目標はどこにあるかと言うと、事実と考察の関係を捉えて読む中で、報告の中心になる事柄について書いてあるんやから、それができればいいわけでしょ。
- B 12 そうですね。わかりました。
- 難 12 あ、そうなん。
- B 13 楽しくできそうな気がしてきました。
- 難 13 ちょっと待ってくれ。そしたら今までの先生の、あんまり楽しくなかったのかな。
- B 14 悩んでたんです。去年楽しくなかった。
- C 1 私も見たんですけど、楽しくないというか。子どもは真面目にやるんだけど、とにかく先生がこれでやりなさいと言ったら、何か苦労しながらそこを書くというそんな感じで。
- B 15 一生懸命はやったんだけど。
- B 16 でも、今までの要約の授業って、面白いっていうか、変な意味での面白さではなくって、なんか、やっぱりみんなシーンとしながら…。何とかしてやっちゃいたいみたいな。
- 難 14 やっちゃいたいよね、そうそう。(中略)で、いろんな活動が全部、結果的に何に向かっているのかというイメージを子どもが持てるようにね。

〈考察〉

この場面で、難波は教師の思考にさりげなく矛盾を起こさせている。それは、今までの自分の授業はどうだったのかということ振り替えさせる〈難波 13〉の発言である。難波が言うのではなく、授業者自らに「自分のこれまでの授業」に気付かせている。要約する授業は楽しくない、そうしてきたから、そうしなくちゃいけないものなのだと。でも、それを変えてみたい、変えていいのだろうか。」という葛藤である。難波は「やっちゃいたいよね。そうそう。」と軽く促している。結局子どもたちに「何に向かっているかをイメージさせること」を何よりも大切にしようと言っている。授業者は自分の中に起きた矛盾を、難波のさりげないアドバイスで解決した。最後に「はい。ありがとうございます。すごく楽しくなりました。」と、自信をもった発言をした。

この「授業づくり研究会」を参与観察して、筆者は大きな示唆を受けた。教師たちは、研究者に「どんな授業づくりをしたらいいのか」という解答を求めがちである。筆者はこれまでの経験から、必死にその答えを探そうとしていた。しかし、それではその「個」としての教師の授業ができたとは言えない。だれにでもいい授業でしかない。「個」の教師の「個」のクラスの授業づくりが必要なのである。そうだとしたら、その答えは、その「個」の教師の中に求めなければならない。研究者はその手助けをするだけなのだ。そのことの意味を考えさせられた。

いくつかのプロトコルの中で、研究者が実践者とどのように「関係形成」を作りながら〈介入〉していけばいいのか、いくつかの項目が浮かび上がってきた。

- ① 思いを引き受ける
- ② 思いを認め、共有する。
- ③ 思いのよさを伝える。
- ④ さりげなく矛盾を起こさせる。気付かせる。
- ⑤ 後押しするよという安心感を持たせる
- ⑥ 変革ができたことを評価する。

この6つの手立てを参考にして筆者の学校研究の介入に生かしたいと考える。

第2項 新井英靖による参与観察後のサポート

新井英靖(2015)は国語科の研究者ではない。インクルーシブ教育の研究者である。筆者は科学研究費補助金「インクルーシブ授業方法の国際比較研究・2013-2015年度・研究代表・湯浅恭正」で研究を共にしている。新井英靖は国語科授業の参与観察をよく行っている。インクルーシブの視点から授業を見ることは、これからどの教科の授業研究にも大切な課題であると考え、新井英靖の参与観察に同行した。

実施 20**年某月某日 I 県公立小学校「校内研究会」

実施方法 協議会を録画し、新井英靖の話の中から必要な個所を取り上げる。(筆者も参加し、研究会の了解を得ている。)

逐語録 これはと思う新井の言葉を拾うことを主とする(下線部分は筆者が重要だと捉えた個所。)教師はDで表す。

- 1 読みを深めるってどういうことなんだろうっていうのを、認識力を育てるとか、あるいはその認識力を使って考えるというようなところで話をしてみたいと思います。
- 2 ヴィゴツキーの考えを整理した図を提示して)一番大事なことは何かって言うと、その人の持っている価値観とか感情的側面に訴えかけないとなかなか。「ここにこう

書いてあるよね、だからこういうふうに読めるよね。」という形式的理解から進めるだけでは、本当の意味でその人の読むことにつながらない。

- 3 「クエを何で殺さなかったのか」って言ったときに、「クエはかわいいから」という言葉が出てきた。あれはその子なりの感情がそこにあるわけですよね。物語はこういうふうに言っていたという形式的な理解と、「でも目の前でクエがいたらかわいいから殺せないよ」という思考がその子なりに形成されていくような、そんな感じ方、考え方をしていくことが大事だということなんです。
- 4 形式的理解が苦手な、学習上の困難の大きい子どもたちには、ある程度その読みを助ける意味でも、分かりやすく読ませる方法論っていうのは大事だと思うんですね。今日も出てたように、教室を海に見立ててみて、これが水面だよねとかやっていた、ああいう動作化であったり、クエを殺すときにはこんな表情してたのにならなくて笑ったんだよとか、身体や表情を使って子どもたちにその海の世界と言うかなり抽象的なレベルの世界を理解させるための手立てをいくつも用意しておくということは大事なことなんだろうと思います。
- 5 続いて必要になってくるのはその意味のつながりを理解するっていうようなところなんです。授業の連続の中で、クエに対する思いはこんな風に広がっていたと。連続的な流れの中で形成されてくるものがそこには必ずあるはずだということで、その部分をいかに拾えるかというのが次なる課題になるんだと思います。「こうつながってくるから、やっぱりクエはお父さんじゃないよね」というのは先生の読み方になっちゃうわけですね。その子なりの読み方にするためには、形式的な確認はしたほうがいいんですけど、3番目に「あなたのクエに対する思いは何」っていうのと重ね合わせてやる作業が大事なんだということです。今日の授業で言えばクエを単に殺す、殺さないっていうような形式的なディベートしてるわけじゃなくて、殺すって思うこの感情、価値のレベルをうまく引き出してあげて、殺さないって言う人は何でって、お父さんやられちゃんだよっていいながらも、でも僕はこんな思いなんだっというあたりを引き取ってあげて、それを絡め合わせて。殺すのか殺さないかの結論を出す話ではなく、そこに感情レベルのものを重ね合わせて初めて、読み、表現というものにつながるんだと思います。

〈考察〉

ここで、新井英靖は文学作品の読みに対して重要な提言をしている。国語科においても「一人一人の読み」は大事にされるが、「形式的理解」をした上での読みであることが多い。だから、「読み誤りは正して」という発想が生まれることにつながる。新井英靖も形式的理解を否定はしていないが、それを第一義には捉えていない。価値観、感情的側面に訴えかける読みの重要性を主張している。抽象的レベルの理解が苦手な子どもには、動作化（身体や

表情を使って) などの手立てが大切であると言っているが、それは教師が正しいと思う理解をさせるためではなく、その子の持った感情に働きかけていく読みを大切にして思考を形成していくことを重視しているのである。これはまさに「情動の共有」であると考える。

新井英靖 (2015) は次のように述べている。

「このように、インクルーシブ授業は、授業の内容が「わからない」でいる子どもに対して、感覚的・身体的な「反応」も含めて参加と捉え、他者の感じ方と接続することにより、「わかる」という実感を広げていく実践といえる。このように考えると、インクルーシブ授業は、学習困難を言語や認知・行動的側面から捉え、「視覚化」や「動作化」を主軸とした推奨しているユニバーサルデザインの改革とは異なる性質の実践であると考える。(中略)

ただし、話し合い活動を用意すれば学習困難児も授業に参加できるといったユートピア的な実践論の構築ではなく、子どもの「しぐさ」や「つぶやき」といった反応を拾い上げ、他の子どもの学習と「つなぐ」というように、インクルーシブ授業では教師の「指導性」を発揮する授業づくりが不可欠である。」(p. 34)

教師の「指導性」の捉え方を変えていかねばならない。子どもの「しぐさ」や「つぶやき」といった反応を拾い上げ、他の子どもの学習と「つなぐ」ことを教師の「指導性」と捉えている。新井英靖はインクルーシブ授業研究会 (2015) で、「意見の違いがあるということを前提にして、むしろ「人との差異」を称賛し、自らの認識を常に変化させていくことを子どもたちに求めていく国語の授業こそ、多様な読みへといざなう授業となるのではないかと考える。そして、こうした力が子どもたちの内面で他者と分離することにつながるのであれば、そうした授業は単なる国語の力にとどまらない生活全般を支える「精神発達」に大きく貢献するものとなるだろう。」と述べた。

これは「国語学習」が「国語科学習」を越える視点だと考える。第一章第四節で述べた筆者の「ひとつの花」の実践と重なる。一人の子どもが感情から「かわいそう」と発した言葉を他の子どもたちの学びとつなぎ、前年に学んだ教材を再読するという読みを展開することができた。その中で、学習困難性を抱えた子どもの思いを共有する学びが生まれた。教師の「指導性」とは、正しいと思う読みにつないでいくことではなく、子ども一人一人の価値観や感情的側面を大事にして、他の子どもの学びとつないでいくことだと意識しておくことが大切なのである。教師が他の子どもの情動と「つなぐ」ところに「情動の共有」は生まれてくる。

第三節 研究の場における「情動の共有」

二人のケース分析を終えて、研究者として教師の実践研究にどのように関わるかということが見えてきた。そこにはやはり「情動の共有」が大切である。

難波博孝の「授業づくりの関わり」からは、決して研究者の理論を教師が実践することを促すものではないということを考えさせられた。研究者にはもちろん研究に対する理論が

あるはずである。しかし、それを受けてただ実践すればいいというものではない。教師に対するアンケート調査で教師自身も「自分の実践に新たな視点からの発想がほしい」としながらも「自分たちの取り組みを価値付け、意味付け、方向付けしてほしい」という思いが本質であろう。難波博孝のサポートはまさにそれを実践したものであった。

新井英靖の「授業後の関わり」からは、授業づくりをしていく教師の指導性をどのように捉えるかという視点について示唆を与えられた。この視点で教師の授業づくりに関わることができれば、教師は子どもの学びを見る力がつき、自分の実践に自信を持って取り組むことができるようになるであろう。

筆者は参与観察後、授業者に次のようなフィードバックを学校研究の場に返すようにしている。資料を掲載することについては、当時の学校長、本人に了解を得ている。

【資料 4-2-1 授業後のフィードバック】

授業日 20**年某月某日

授業者 F 県H小学校 D 教諭

授業学級 F 県H小学校 5 年生 35 名（男子 17 名，女子 18 名）

《筆者よりD教諭に》

D先生お疲れさまでした。授業参観させていただき、多くのことを学びました。有難うございました。その学びについて、協議会でお話しさせていただいたことを基に、次のようにまとめてみました。D先生やH小学校のこれからの研究に活かしていただければ幸いです。

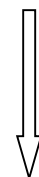
《D先生の授業から学ぶこと》

単元名	自分の考えを明確にし、自分の考えをもとう 自分の知識や経験と関係づけて、身近な例に置きかえながら読み、考えよう
題名	「ゆるやかにつながるインターネット」

(1) 学習指導案から

- ① 単元の構え（めあて）に無理がない。
教材で学んだことが、子ども自身の生活に生きる学びになっている。
- ② どんな力をつけたいのか教師自身の視点が定まっている。
 - ・ 事実と感想，意見の関係を押さえる
 - ・ 筆者の考えに対する自分の考えを明確にする
 - ・ 文章構成の効果を考える
 - ・ 友達の考えを自分の考えに生かす

- ③ 学習過程が明確で、言語活動がはっきりしている。
 - ・ 読み通しの目をつくり、自分の予見を書く。 → 何を読んでいくのか
 - ・ 読み確かめの視点をつくり、それにそって読む。 → どう読んでいくのか
 - ・ 筆者の考えを理解し、自分の考えをもつ。 → 読んだ後、何をするのか
 - ・ 書いたものを紹介し合う。 → 書いた後、どうするのか
- ④ 基礎的・基本的な力をつけていく学びになっている。
 - ・ 題名を読む・冒頭を読む
 - ・ 文章構成を読む・文末を読む
 - ・ 接続詞を読む・段落と段落をつなげて読む
 - ・ 自分の経験とつなげて読む
- ⑤ 学習過程における手立ての工夫に無理がない。
- ⑥ 交流活動を通して、子どもの学びを確かなものにしていくと同時に協同的な学級風土を育てている。



読み方のスキルが
身に付いていく

(2) 本時の授業から

- ① 学びたい点
 - 学びに向かう子どもたちの姿
 - お互いを認め合うコミュニケーション文化が育っている
 - 児童の実態を考慮した活動
 - 「強いつながり」の全体確認から「ゆるやかなつながり」の自力解決
 - 「対比」を取り立てて指導 → 読み方を教える
 - 小さな交流活動が自然にできている
 - 文章に書かれていないことを読み取る
 - 「数が多い・多様」 → 「数が少ない・一様」
 - 子どもの言葉を視覚化
 - つながり方は人によって違うことをしっかり理解させている
 - 具体例を挙げて
 - 理由が違う（論理的な思考へつなぐ）
 - 「ふーん」の大切さ
 - 情動の共有が自然に行われている
- ② ここを工夫しては
 - めあての確認
 - なぜ「強いつながり」と「弱いつながり」を読み深めるのか考え方を提示する
 - 「強いつながり」のときに何にサイドラインを引くのか示す
 - 「人」「つながり方」

○文章に焦点化して立ち返る

「強いつながり」という言葉はどこにあるのか

接続詞の役割

「このようなつながり」→その前の文章に説明がされている

「その人」

○マップから出したものを子どもの手で黒板に貼らせても

○「つながり」を全体で確認した後、自分に置き換えて考えさせる

子どもの言葉でつながりを → その観点がこれからの考える力に

○最後のグループ学習はそれぞれが作ったものを比べてみて交流

○本時のまとめはつながりを分けてみて思ったことを交流

(3) これからの研究に

- ① 子どもの生活から出発する
- ② 子どもの能力を見極め年間指導計画に単元を
系統的・螺旋的に
- ③ 子どもたちに必要な能力を育成できる言語活動を
- ④ その言語活動を遂行するための具体的な能力を
- ⑤ 子どもが自分の学びを作っていく姿勢を
- ⑥ 協同の学びの中で自分の学びを確かなものに
- ⑦ 実の場の設定
- ⑧ 学んだことが子どもの生活に

とはいえ、授業は生きものです。予測不可能な出来事に対応した授業を大切に考えてください。

難波博孝（2012）は研究者が授業研究に関わることについて、次のように述べる。

「教師が「命がけの飛躍」で授業を研究者に開示しているのに対し、研究者は同じような「命がけの飛躍」で〈介入〉〈フィードバック〉〈出力〉していない、できない、あるいは矛盾を激化するだけになってしまうような研究世界のシステムになっていることをここまで明らかにしてきた。これは、研究者側の問題である。

逆に言えば、国語教育研究者の業績が、どれだけ教育現場に起こる矛盾について取り上げ、考え、乗り越える理論を打ち立て、また理論に基づいた実践提案を行い、それを学会などで鍛え上げ、一定の承認を得られたかで決まるとしたら、国語教育研究者も「命がけの飛躍」で教員と向き合うだろう。今のままでは、アンフェアなトレードである。」(p.111)

自分にどれだけのことができるのか、確定要素はない。【資料 4-2-1】のような取り組みだけでは不十分であると思う。しかし、研究の場における「情動の共有」という姿勢を持ち続け、授業研究に臨みたいと考える。

本研究を終えるにあたって、当初設定した目的が達成できたかどうかという観点で、研究の総括と今後の課題について述べる。

第一節 研究の総括

1 問題意識①に関して

教師の力量形成における「情動の共有」と同僚性について(第一章, 第二章)

教師の専門的力とは何か、教師が「情動の共有」を通してどのように同僚性を形成し、専門的力をつけていくのかを明らかにした。

社会的背景や実際の教師に起きた具体的な要因から、教師の力量と同僚性の形成に「情動の共有」の果たす役割について推察することができた。

そこで、まず教師の専門的力とは何かを明らかにした。教師は「学びの専門家」として変革していかなければならないこと、専門的力を形成していく重要性が見えてきた。教師の専門的力とは「職人性」と「専門職性」に分けて考えられる。

「職人性」とは自他の経験、実践経験によって培われた暗黙知、カンやコツといったもので、これは「不確実性」が強い。専門家共同体における先達モデルを長期にわたって伝承と模倣を重ねることによって付けられていく力でもある。ここに「情動の共有」による同僚性の働きが関わると考えられる。

「専門職性」とは専門的な知識と理論を基盤とする省察と判断の能力である。専門的知識は技術や理論によって伝えることができるが、教師の実践は技術以上に複雑であり、技能を超えた技でもある。そこに「理論の実践と統合」が必要となってくる。専門的な知識と現実の具体的な実践の統合が必要である。それは個人的な実践的知識を超えて、実践的見解に高められなければならない。「省察と判断」の教育が重要である。この「省察と判断」の過程に情動的次元を重視し、周囲の人間と「情動の共有」という関わりを通して成長していくことが重要であることが見えてきた。

そこで具体的な事例を通して確かめた。まず、筆者のライフヒストリーから、どのように教師として成長してきたかを明らかにした。研究に目覚め、トップダウンの理論に基づいた研究を学び、それだけではないことに気づき新たな方向に向かった成長過程が明らかとなった。省察を通して、常に「カリキュラムづくり」に取り組んでいたこと、それが同僚性と子どもの見つ

め方で変容していたことがはっきりした。これが教師の力量形成に大きく関わる事が明らかとなった。また、筆者の実践についての3名の研究による傍証も行った。これらの研究を通して、同僚性、子どもとの関係作りに「情動の共有」がベースとして必要であることを論じた。

次に、順調な教職生活ではなく多様な困難に出合い立ち直ろうとしてきた教師のインタビューを基に事例研究をした。いかに「情動の共有」が同僚性を形成し、教師の力量を高めていったかが明らかになった。新規採用1年目にして退職し、その後学外の同僚に助けられ、子どもとの「情動の共有」に努めようと再帰を果たしたC教諭の事例。授業研究に自分の限界を感じて退職を決意していたが、新たな同学年と苦手な研究授業の場で自信を取り戻したD教諭とそれを支えたE教諭の事例。同僚や子どもとの「情動の共有」ができず、自分の人格破壊につながると感じて退職したが、好きな司書の仕事を通して新たに子どもや教師との関わりを求めようとしているF司書の事例。若年教師でありながら困難な学級で研究を通して自分の力を付けようとしているG教諭の事例。どの事例も教師受難な時代にありながら、たくましく道を見つけようとしている。その思いの根底に「情動の共有」があることがはっきりした。「場の力」「場に導いた人の力」という視点で教師の力量形成に「情動の共有」が重要な役割を果たすことを論じた。それぞれに状況は違ったものの、場における「情動の共有」がいかに関与していたかが明らかとなった。それは、ハーグリーブス(2015)の言う「教師たちは一時的なチームだけでなく、長期間継続する集団の中で同僚と働くことによって(中略)専門職としての能力を培う(p.8)」ことと重なる。自他の実践から明らかにすることができたと言える。

2 問題意識②に関して

省察における子どもとの情動の共有(第三章)

教師は何よりも教育の中で学び、成長する。自分の実践を捉えなおすことを通して、子どもとの「情動の共有」がいかに教師の力量を形成するかを明らかにした。

筆者の実践を基に、省察と判断を行い、個別の実践的知識から実践的な見解へと高めていくこととした。

情動とは何か、また「情動の共有」とはどのようなことなのかを脳科学や心理学の面から研究を深めていった。原始情動の起源とその上に形成された大脳皮質による思考、また、感情、共感などの関係も学問的に明らかにした。その上で「情動の共有」がいかに教師の力量形成に大きな役割を果たすかについて、研究を深めていくことができた。

学問的に明らかにした上で、「情動の共有」という視点で実践を語り直した。ケース・メソッドである。知的障がい場面緘黙という症状をもつひろしが教師の「情動の共有」により心を拓いた事例、生活日記を通して表面には現れない正の苦しさを共有する事例、いくつもの困難を抱えながらも書くことによって「情動の共有」を他へと拓いていった弘子の事例、「排泄」に問題を抱えるたくやが読み聞かせにより「情動の共有」をした事例、ドラマ・ワークショップによる「情動の共有」を通してた

くやが学級で受け入れられていった事例, 家庭的に恵まれない美恵が自分の過去と向き合うことで学級の友達と「情動の共有」をした事例を取り上げた。これらの事例を通して教師はどのように子どもとの「情動の共有」に向かっていけばいいかを論じることができた。

さらに、「情動の共有」には「ケアリング」の心が必要なことも見えてきた。ハーグリーブス(2015)は、「よい教師たちはケアリングを基調とした思いやりのある関係を子どもたちともち、子どもたちが情動的に学びに取り組むときに教へと学びが成功すると理解している。」(p.101)と述べる。難波博孝(2014)の述べる「ユマニチュードのケア・メソッド」と重なることもはっきりした。これからの教育に必要な視点である。

3 問題意識③に関して

研究者としてどのように学校研究に関わっていくか(第四章)

研究者として初等教育現場とどのように向き合い、「情動の共有」を通して教師の力量と同僚性の形成に関わっていくかを明らかにした。

本研究では独自の「同僚性」の定義を行った上で、研究の場における「情動の共有」を基盤にした学び合いの中で同僚性が育まれていくことを論じた。

まず、「情動の共有」でどのように教師の同僚性を育てていけばいいのかを論じた。秋田喜代美(2000)のアンケート調査を参考に、筆者も研究に携わっている6校の教員にアンケートを実施した。教師は、力量形成や同僚性についてどのように考えているのかが明らかになった。教師はやはり同僚性を重視しており、それは日々の関わり、授業研究の場でいっそう深められていくことを実感している。そこに研究者が関与できる余地があると考えた。

そこで、国語研究者の難波博孝と特別支援教育研究者の新井英靖による学校研究への関わりを、筆者が参与し分析した。手法に違いはあるものの、授業者への「情動の共有」は言葉の端々に見られた。また、子どもへの視座も同様のものが見られた。大切なことは教科の目的や手法ではなく、授業者本人へのまなざしと関わり、子ども観である。これからの学校研究への関わりの方をまとめた。これを受けて筆者の実践も省察した。参与観察の指導後の関わりを取り上げ、研究の場における「情動の共有」の重要性を論じた。

第二節 今後の課題

本研究において残された課題を次にあげる。実践を重ねながらこれらの課題を明らかにしていきたいと考える。

- ① 学校研究の場で「情動の共有」に根差した研究の重要性を語り、職員集団の同僚性や教師の力量形成に信念を持って関わっていく。
- ② 授業研究の場で子どもとの「情動の共有」の視点で授業づくりをしていくことを、実際の授業場面で研究的に明らかにし、それを省察、判断していく。

- ③ 研究の過程で明らかになった「ケアリング」について研究を深め、実践の場で活かしていけるように学会などで提案する。
- ④ 養成教育の場において、「情動の共有」の重要性を筆者の実践経験を教材として理解する学びを作り出す。また、学生が実際の学校現場と関わり学ぶ場を増やしていく取り組みを広げていく。

6 引用・参考文献

- アイヴァー・F. グッドソン(2001)藤井泰, 山田浩之編訳『教師のライフヒストリー―「実践」から「生活」の研究へー』晃洋書房(p.25)
- アイヴァー・グッドソン, バット・サイクス(2006)高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢訳『ライフヒストリーの教育学 実践から方法論まで』昭和堂
- アンディ・ハーグリーブス(2015)木村優・篠原岳司・秋田喜代美監訳『知識社会の学校と教師』金子書房(p.101)
- ダニエル・ゴールマン(1998)土屋京子訳『EQ―こころの知能指数』講談社(p.24)
- ドナルド・ショーン(2001)佐藤学, 秋田喜代美訳『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』ゆるみ出版(p.105)
- ワロンH(1987)浜田寿美男(訳編)『身体・自我・社会』ミネルヴァ書房
- 秋田喜代美(1996)「教師教育における『省察』概念の展開」森田尚人他編『教育と市場』世羅書房
- 秋田喜代美(2006)「同僚とともに学校を創る」秋田喜代美・佐藤学編著『新しい時代の教職入門』有斐閣アルマ(pp.130-147)
- 秋田喜代美(2010)「学校を変えていく教師の対話と同僚性」秋田喜代美編集『教師の言葉とコミュニケーション』教育開発研究所
- 石田真理子(2011)「教育リーダーシップにおける「同僚性」の理論とその実践的意義」東北大学大学院教育学研究科研究年報第60集第1号(pp.419-436)
- 遠藤利彦(2009)「情動は人間関係の発達にどうかかわるのか」『情動的な人間関係の問題への対応』金子書房
- 鹿毛雅治(2006)「授業から学ぶ」秋田喜代美・佐藤学編著『新しい時代の教職入門』有斐閣アルマ(p.50)
- 清重胎一・中塚善次郎(1993)「情動・感情の教育 ―同和教育における意義―」鳴門教育大学学校教育研究センター紀要 7(pp.53-58)鳴門教育大学
- 串崎真志・田中友梨(2009)「自閉症支援における情動共有の意義」関西大学人権問題研究紀要 第58号
- 鯨岡峻(2011)『子どもは育てられて育つ』慶応義塾大学出版会
- グループ・ディダクティカ(2012)『教師になること、教師であり続けること 困難の中の希望』勁草書房
- 笹山麻未(2013)「小学校文学教材の授業に対する教師の教育観についての研究―稲田八穂の事例研究の視点から―」広島大学大学院教育学研究科学習科学専攻カリキュラム開発専修博士課程前期 修士論文
- 佐藤学(2010)『教育の方法』左右社(pp.178-179)
- 佐藤学(2015)『専門家として教師を育てる』岩波書店(pp.55-56,57,58-59,60,61)

- 須田治 (2009) 『情動的な人間関係の問題への対応』 金子書房 (p.vi)
- 田村修一 (2013) 「教師の成長－教師の援助ニーズを把握する－」『よくわかる学校心理学』ミネルヴァ書房 (pp.54-55)
- 永友あずさ (2006) 「温かい人間関係づくりを目指した学級経営の研究－国語の授業実践(小学校2年生)の継続的観察を手がかりに－」福岡教育大学初等教育教員養成課程人文社会コース国語専攻卒業研究
- 難波博孝 (2002) 国語科教育研究における「授業研究」はどう行われまたどこに向かうべきか－学会誌の中での授業研究のありようとこれからの方向性－」国語教育研究 45 号広島大学教育学部光葉会 (pp.52-67)
- 難波博孝 (2012) 「第3節 異なる共同体に属するはずの「研究者」ができることは何か」国語科教育 71 (pp.107-11)
- 全国大学国語教育学会
- 浜田寿美男 (1998) 『私のなかの他者』金子書房 (pp.33-34)
- 福島尚子 (2013) 「教職の専門職性の再検討という課題 1980 年代以降の研究動向を中心に」東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢第 33 号 (pp.105-113)
- 福田正治 (2005) 「情動とは何か ウィリアム・ジェームス」富山医科薬科大学研究紀要 第 33 号 (pp.27-45)
- 福田正治 (2003) 『感情を知る』ナカニシヤ出版
- 福田正治 (2006) 『感じる情動・学ぶ感情』ナカニシヤ出版 (p.2, p.11, p.19)
- 山崎準二 (2009) 『教師の発達と力量形成－続教師のライフコース研究－』創風社 (p.55)
- 山崎準二 (2012) 「現職教育と授業研究」日本教育方法学会編『日本の授業研究』学文社 (pp.135-145)
- Dewey, J. (1904), "The relationship of theory to practice in education" *The Third Yearbook of the National Society for the Study of Education Policy Analysis Archives*, 13(42)16-17, 20