

学位論文【要旨】

「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

1 問題の所在

初等教師教育において「教師の力量形成」を重要な課題と捉える。緩やかな時間と場で培われてきた力量は、年々形成されにくい状況になってきた。中央教育審議会¹においても教員の資質能力について「教員の多忙化と同僚性の希薄化」が問題とされたが、改善はされていない。その要因として教員の人的な配置の問題が挙げられる。年代の二極化、離職・休職者の増加が文部科学省の調査²で明らかになった。休職者の半数が就職して2年未満ということだ。この状況が筆者の現実問題として起きた。昨年の1期生が学級経営の躓きなどで休職を余儀なくされたのである。周囲に助けを求められなかったのは、同僚性の形成が関わっていると予測できた。この状況を田村修一（2013）は教師の「被援助志向性」の低さだと捉えている。

援助要請が行える教師の資質には何が必要であるか。そこに「情動の共有」ができる関係性を提起する。ダニエル・ゴールマン（1996）は人間に必要な知能EQ（心の知能指数）を取り上げ、その基本を「情動の自己認識」としている。「情動の共有」という資質が備われば、同僚性を形成し、教師の力量形成につながることができるのではないかと考える。

2 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、以下の問題意識に従って研究を進める。

(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)

教師の専門的力量について、鹿毛雅治等(2006)の論考から、「教える専門家から学びの専門家」へ変革していく必要性を考える。デューイ(1904)の反省的思考やショーン(2001)の「行為の中の省察」という論の上に、「反省的实践家」が考えられたことについて論考する。

次に、筆者の力量形成過程を、ライフヒストリーや他者からのナラティブによって検討し、その上で「情動」のメカニズムを明らかにする。情動がどのような働きをするのかを脳科学や心理学の分野の論考を基に検討を行う。客観性を得るために他の教師に見る「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調査から、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述べる。

(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)

子どもとの「情動の共有」について具体的な実践を振り返る。「行為の中の省察」に近づくよう、その実践を「情動の共有」という視点で語り直していく。秋田喜代美(2006)が提示する「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)ことである。学級において教師は子どもにとっての「環境」であり、子どもとの「情動の共有」により、子ども同士、学級集団の「情動の共有」が成り立つと考える。実践を新たな視点で捉え直すことで省察を行う。

(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)

力量形成について教師の意識調査を実施し、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する。

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 論文構成(章・節のみ)

序章

第一節 問題の所在

第二節 研究の目的と方法

第三節 研究の意義

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

第二節 力量形成にライフヒストリーを紡ぐ意味

第三節 セルフライフヒストリーアプローチ

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

第五節 他者による筆者のライフヒストリー

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」

第二章 教師に見る「情動の共有」

第一節 情動とは

第二節 「情動の共有」とは

第三節 教師の力量形成における「情動の共有」

第四節 ケース1 子ども、同僚との「情動の共有」で立ち直ったC教諭

第五節 ケース2 研究の場の「情動の共有」で立ち直ったD教諭とE教諭

第六節 ケース3 新たな場で子どもとの「情動の共有」を見つけ出したF司書

第七節 ケース4 研究の場の「情動の共有」で困難を乗り越えるG教諭

第八節 まとめ 場の力、場に導いた人の力

第三章 実践における子どもとの「情動の共有」

第一節 1年生 内なる思いの「情動の共有」

第二節 2年生 生活日記による「情動の共有」

第三節 3年生 書くことを通した「情動の共有」

第四節 3年生 読み聞かせによる「情動の共有」

第五節 4年生 ドラマ・ワークショップによる「情動の共有」

第六節 6年生 過去の自分との「情動の共有」

第七節 明らかになった子どもとの「情動の共有」

第四章 研究の場における「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

第二節 研究者によるサポートのケース分析

第三節 まとめ 研究の場における「情動の共有」

終章 研究の総括と課題

4 論文の概要

4.1 第一章の概要

教師の力量は他の専門職と比べ「不確実性」が強く、「職人性」と「専門職性」によって高められていくこと、専門家共同体において先達モデルの伝承と模倣で学ばれていくことについて論考した。「専門職性」は「省察」と「判断」の能力として成立し、その学びは「理論と実践の統合」によって確かになる。佐藤学(2015)は中核となるケース・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)」

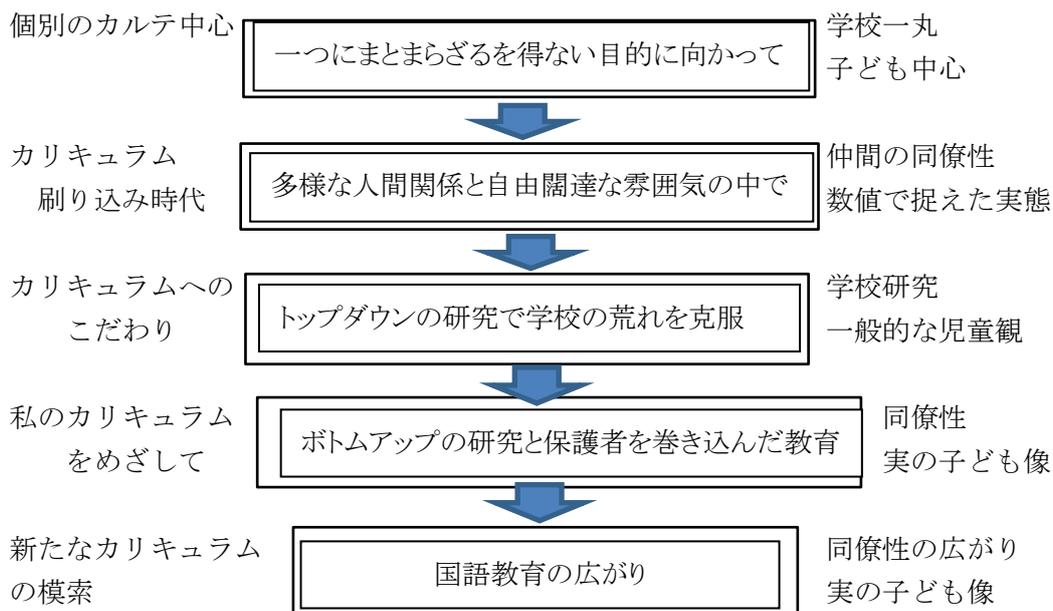
「レッスン・スタディ」によって具体化されてきたことを挙げた。また、研究動向について福島尚子（2013）は、ハーグリーブス（2015）の論を基に、「教授の認知的次元(cognitive dimensions of teaching)のみならず、情動的(emotional)次元を重視すること」の重要性について言及している。この情動的次元を重視したいと考えた。

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

ショーン(2001)の言う省察「事後の静けさの中で、自分が取り組んできた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。」を行うために、実践を自己内対話で振り返る。ライフヒストリー研究にこのような手法はないが、敢えて取り組んだのは、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。自己のライフヒストリーの省察を通して、自分が常に「カリキュラムづくり」に取り組んでいたこと、それは同僚性と子どもの見つけ方で変容していったことがはっきりし、この二つは教師の力量形成に大きく関わることが明らかとなった。図1はカリキュラム作りに焦点を当てた筆者の変容である。

【図1 ライフヒストリーによって明らかになった変容】



また、筆者の実践についての以下の3名の研究による傍証も行った。

- 1 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
- 2 永友あずさによる学級づくりの参与観察から
- 3 宮園による教育観についてのインタビュー記録から

手法もテーマも違ったが、「情動の共有」「同僚性」「教師の力量形成」についていくつかの共通項が見えた。ライフヒストリーの研究を通して、同僚性、子どもとの関係作りに「情動の共有」がベースとしてあることがはっきりした。

4.2 第二章の概要

情動については、心理学、脳科学、医学、認知科学等の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。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。「末梢起源説」と「中枢起源説」は対立する理論だが、その後情動二要因説が出てきた。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。

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）と述べる。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）と述べる。

以上の先行研究を踏まえ、本研究では情動を、この二人の論を基に次のように定義した。

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

「情動の共有」については、須田治（2009）の「情動が発達する」という論を基に、ワロン（1987）の社会における次の二つの効果「情動が周囲の他者に伝播して集合的活動を生み出す」「情動表現によって「他者の援助」を引き出す」に着目した。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する力が自分自身を振り返ることにつながるからである。ハーグリーブス（2015）は「情動的な学びを強調し、集団生活での関係づくりを促す」ことを教師の専門職としての能力と捉えている。「情動の共有」を次のように定義づける。

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が生まれ、情動が他者へ伝播し、相補的な情動、集合的活動を生み出す。

この定義を基に、「情動の共有」が教師の力量形成にどのように関わるのかを、以下の事例研究で明らかにした。直接面談のインタビューをもとに逐語記録を起し、必要な対話を取り上げ考察していった。

（どの教師にも研究の趣旨を説明し、研究成果として報告することの承認を得ている。）

- 1 新規採用1年目にして退職し、その後学外と同僚に助けられ、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。
- 2 授業研究に自分の限界を感じて退職を決意していたが、新たな同学年に恵まれ自分の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。
- 3 同僚や子どもとの「情動の共有」が叶わず、自分の人格破壊を感じて退職したが、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。
- 4 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。

この4例から、教師受難な時代にありながら、たくましく自身の道を見つけようとしている姿が明らかとなった。その思いの根底に教師や子どもへの「情動の共有」があることもはっきりした。「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。筆者のインタビューに答えながら、どの教師も「今気付いたのですが」「今考えていたのですが」「今分かったんですが」という言葉を口にした。これは山崎準二（2012）の言う「実践者が自ら意味付けを行い、意味内容を創り出していき、いわば「自己生成型」の力量」形成に筆者が関わったことだと言える。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り、「情動の共有」が生まれることもこの事例研究を通して明らかになった。

4.3 第三章の概要

子どもとの「情動の共有」を明らかにするために、過去の実践記録を「情動の共有」という視点で語り直した。

(保護者には研究の趣旨を説明し、成果の報告についての了承を得ている。)

- 1 知的障碍で場面緘黙の症状をもつひろしが教師との「情動の共有」により心を拓いた実践
- 2 生活日記を通して表面には現れない正の苦しさを教師が共有した実践。
- 3 書くことによって自分自身と周囲へ「情動の共有」をしていった実践
- 4 「排泄」に問題を抱えるたくやが読み聞かせで他の児童と「情動の共有」をしていった実践
- 5 ドラマ・ワークショップによる「情動の共有」でたくやが学級で受け入れられていった実践
- 6 自分の過去と向き合うことで学級の友達と「情動の共有」ができるようになった実践

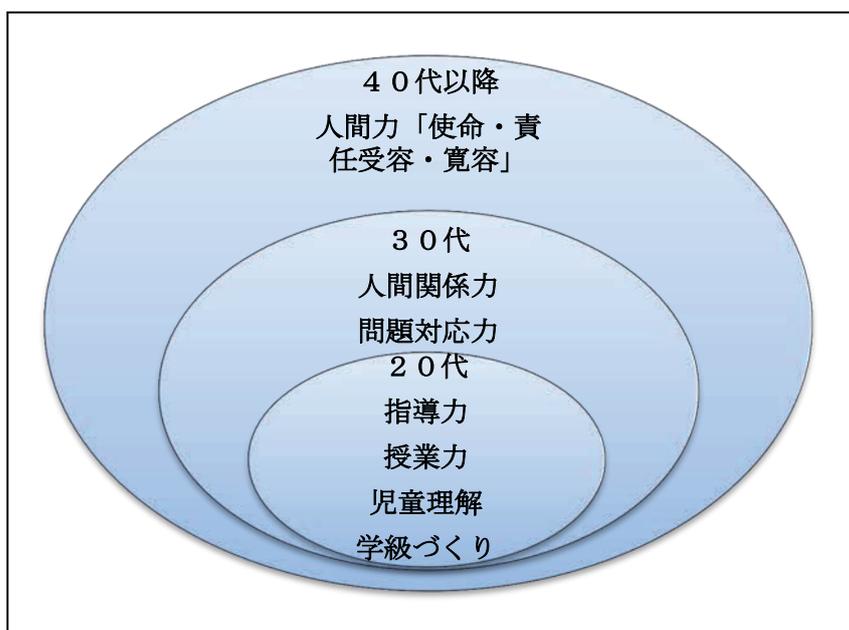
これらのケース・メソッドを通して教師はどのように子どもとの「情動の共有」に向かっていたか論じることができた。ハーグリーブス(2015)は「他者が「私」の実践を見て何を考えているのかを理解せず、「私」や他者の豊かな情動的生活から距離を置いてはいけない。」と述べる。さらに、「教師の仕事は子どもたちを動機づけ、子どもたちの思いに関与するためのデザインに基づいた情動の実践である。」と教師の仕事を定義した。教えと学びの中にあるケアリング、情動、そして関わりあうことの意味を教師が自覚し、子どもたちと向き合うことが教師の力量形成に何よりも大切であることを明らかにすることができた。

4.4 第四章の概要

これまで、教師間の「情動の共有」、子どもとの「情動の共有」が教師の力量形成に関わっていることを明らかにしてきた。本章ではインフォーマルな場ではない、研究の場における「情動の共有」が同僚性の形成に深く関わっていることについて論じた。第二章の教師に見る「情動の共有」で、学び合いの中で同僚性が育まれていくことが明らかになったからである。

ただ、石田真理子(2011)が述べるように「同僚性」についての明確な定義ははっきりしない。佐藤学(2010)は「同僚性」の構築が学校改革の中心的なテーマだと述べているが、ここにもはっきりした「同僚性」についての定義はない。そこで、教師は力量形成をどのように捉えているのかを明らかにしたいと考え、筆者が参与観察をしている6つの学校で質問紙調査を行った。同じ自治体ではないので、ある程度普遍性もあると思われた。その中で、年代によって力量形成の捉え方に差があることがはっきりした。

20代の教師は「授業力」「学級づくり」を第一に考えている。年齢を重ねていくうちに、それだけではない「人間としての力」に目を向けるようになっていく。技術だけではなくことに目覚め始めていることが明らかである。どのように関係を作っていくのか、また他を受け入れる人間的な度量の深さにも目を向けられるようになってくる。これはまさに教師の力量形成の表れである。同時に、同僚性を意識していく過程であるともいえる。「教師の力量形成に同僚性が関係すると思うか」



【図2教師の捉えた力量の輪】

の問いには、100%が関係すると捉えているにも関わらず、力量についての捉えは年代によって違うという結果を得た。若手教師が同僚に助けを求められない原因はここにも見える。30代以降の教師が感じている「情動の共有」について、教師自身が意識することの重要性がはっきりした。

その後、研究者によるサポートのケース分析を行った。参与観察の場で研究者が教師の力量と同僚性の形成に関わることができるのではないかと考えたからである。国語教育者の難波博孝と授業づくりサポートと特別支援教育者の新井英靖の授業後のサポート分析を試みた。難波(2015)のサポートからは「関係形成」をしながら(介入)していく以下の手立てが明らかとなった。この手立てにより研究者だけでなく、同僚との「関係形成」ができると考える。

- 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。

新井英靖の参与観察からは、差異を認め、他の思いとつないでいく教師の指導性が明らかとなった。子ども一人一人の価値観や感情的側面に働きかけていくことができる国語科の教育にこそ可能であることもはっきりした。まさに「情動の共有」である。それを育てていこうとする教師集団に同僚性は生まれ、教師の力量は形成される。筆者のフィードバックの方法についても提案した。

4.5 課題

本研究において残された課題について述べる。

- ① 学校研究の在り方について考えが深められなかった点。→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 授業研究の関わりについて深められなかった点。→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 「情動の共有」ができる具体的な場について深められなかった点。→研究の過程で明らかになった「ケアリング」についてさらに研究を深め、実際の場で活かしていく方法を提案する。
- ④ 養成教育の場における取り組みが考えられなかった点。→筆者の具体的な実践を教材化して学生の学びに活かす。また、「情動の共有」を実体験できるようなインターシップの場を提案する。

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『教師のライフストーリー—「実践」から「生活」の研究へ—』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『ライフストーリーの教育学 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・感情の教育ー同和教育における意義ー」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ー稲田八穂の事例研究の視点からー」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)「教師の成長ー教師の援助ニーズを把握するー」『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ー国語の授業実践(小学校2年生)の継続的観察を手がかりにー」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ー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ー」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・ジェームズ」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ー続教師のライフコース研究ー』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*