

教育実習生が授業中に経験する感情についての探索的研究

Emotional experience of a student teacher: An exploratory research

松 尾 剛

Go MATSUO

(福岡教育大学教育学部)

萩 原 由 香

Yuka HAGIHARA

(福岡市立金山小学校)

(平成26年9月29日受理)

教育実習生が授業を実践する過程において、感情がどのような影響を及ぼしているのかについて検討を行った。教育実習生1名が中学校において行った教育実習中の3回分の授業について、授業を録画したビデオを視聴しながら振り返りを記述した。その記述内容について、授業中に生じた感情の種類、感情が生じた状況、感情が授業中の行動や認知に与えた影響、についてカテゴリー分析を行った。分析の結果、授業中の様々な状況に反応して、焦りや迷いなどを主とする感情が生じ、また、そのような感情によって適切な教授行為や判断が妨げられていること、また、自分の計画通りに授業が展開しないという状況において、しばしば、あきらめや開き直りといった感情を伴いながら、即興的に授業計画や目標を修正していることなどが示された。

キーワード：教育実習，授業実践，感情

問題と目的

近年、教育実践の過程を理解する枠組みとして、教師や児童・生徒の感情の重要性が指摘されている(e.g., Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014)。例えば、Hosotani & Imai-Matsumura (2011) は、日本の教師を対象としたインタビュー調査によって、子どもと関わっている時の教師には、怒り、悲しみ、嫌悪、恐れ、喜びなどの多様な感情が喚起されていること、また、怒りの感情を抑制することで子どもの話を冷静に聞くことができるようにしていることや、逆に、自分の感情を誇張して子どもに表現することで、学級の士気を高めようとするなど、感情を状況に応じて積極的に制御し、教授方略として運用している事を示している。

このように、感情を切り口として教育実践を理解しようとするアプローチは、いかにして教育実習の質を高め、教育実習生の豊かな学びを実現するか、という問題に対しても重要な知見を提供しようとする。例えば細谷・松村(2012)は、教育実習生を対象とした調査を行っており、実習生でも熟練した教師と同様に抑制や意図的な表出などの方略を用いようとしていることや、その一方で恐れをコントロールできなくなるといったような実習生に特有の経験があることも指摘している。また、教育実習中の感情経験については、教育実習の前後において、授業準備と実施、子どもとの関係、体調の管理、他の実習生との人間関係など、教育実習生は様々な側面に対する不安を抱えているという指摘も多くなされている(e.g., 清水・大濱・熊谷・植木・吉井, 2011; 大野木・宮川, 1996)。このような

ネガティブな感情は、教育実習生にとって実習へのストレスを引き起こす要因となりうる。ただし、このような感情に適応的に対処することができた場合には、自分の教育実践に対する深い省察が促され、その改善を引き起こす強い動機づけが生じうることも示されている(木村, 2010)。このように、教育実習生にとって、児童や生徒と接する中で生じる多様な感情と適応的につきあうことを学ぶことは非常に重要なことであり、また、実習生を指導する教員にとっても、感情という切り口から教育実習生の学びの過程を理解する事は、効果的な援助を行う上での重要な示唆を得ることにつながるものと考ええる。

そこで、本研究では教育実習生が授業の中で、どのような感情経験をしているのかに焦点を当てて、その内実を明らかにしていくことを目的とする。授業との関係において感情を取り扱った研究として、木村(2010)は高校の社会科教師10名へのインタビュー調査を行っており、協働学習授業の実践過程において快感情(喜び、驚き、楽しさ、心地良さ、満足感)が「活力・動機づけの高まり」「認知・思考範囲の拡張」「即興的な授業展開」と関連し、不快感情(いらだち、悲しみ、不安、退屈感、落胆、苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさ)が「授業後の反省」「実践の改善」「授業中の省察」「即興的な授業展開」と関連することを示している。また、松尾(2012)は、授業中に教師に生じる感情と、教師が子どもの発言に対して行う即興的な応答との関連性を検討するため、小学校教員17名を対象とする質問紙調査を行い、緊張次元の覚醒が高く、エネルギー

次元の覚醒が低い感情（「抑うつ」「冷静」）が、児童相互のやりとりを促すような教師の働きかけと関連している可能性などを示唆している。授業の中ではしばしば教師の予想や期待とは異なるような多様な子どもの反応が生じ、その結果、経験の豊かな教師であっても絶えず多様な感情が引き起こされている。教師はそのような感情を制御したり、活用したりしながら授業を展開していく。もちろん、しばしば自身の感情に巻き込まれて子どもにうまく対応することができなかったという事態も生じる。特に、授業を実践した経験がない実習生においては、そのように、授業中に生じる感情に巻き込まれてしまい、適切な教授行為ができなくなる、といった事態がより顕著に生じていると想定される。

以上の点を踏まえ、本研究では、教育実習生は授業を実践する過程で、どのような感情を経験しているのか、また、どのような状況がその感情を引き起こす原因となりうるのか、さらに、それらの感情がその後の授業における教授行為にいかなる影響を与えているのか、という点について、授業の振り返りの記述内容の分析によって探索的に検討することを目的とする。

方 法

第2筆者が学部4年時（2013年度）に中学校で行った教育実習の授業を対象として、第1筆者が分析を行った。第2筆者は、教員養成系大学で教育心理学を専門に学んでおり、3年時にも小学校において4週間の教育実習を経験していた。

教育実習の期間は、2013年5月27日～6月7日の2週間であった。その期間に行った7回の国語の授業の中から、ビデオ撮影の許可を得られた3回分の授業（5月29日、5月30日、6月4日）を調査の対象として選択した。3回の授業は1年生（男子14名、女子6名）、と2年生（男子12名、女子12名）、の2つの学級で行われた。

第2筆者が自分の授業をビデオ撮影し、授業後に、撮影したビデオを見ながら振り返りを記述した。振り返りの記述に関しては、第1筆者からの指示により、授業中に感じた事を自由にできるだけ自分の言葉で記述すること、その際、どのような感情が生じたか、また、その原因（できごとや、自分の認知過程）、そして、生じた感情がその後の授業に対して与えた影響、などについて記述すること、といった原則を定めて実施した。また、可能な限り具体的で、授業中の体験を損なわないような振り返りを促すために、振り返りの刺激として用いるビデオについては、教室の後方から全体的様子を撮影した映像と、授業者の頭部に装着して撮影した映像を用いた。このようにして得られた3回分の授業の振り返り（6094字）を分析対象とした。各回の振り返りの記述量は初回の授業が最も多く3387字であった。2回目は1882字、3回目が825字であった。

データ分析の手順は以下の通りであった。まず、振り返りの記述を内容のまとまりごとに分割して、分析の際の基本的な単位とした。例えば、「机間巡視の時、生徒の書いているものを落ち着いて見れなかった。そのため、あてのものをだれにするか迷い、ためらってしまった。また発表を聞きながら、板書をまとめることができなくて、ワタワタしてしまった。そして、余計な付け加えをしてしまった。」という記述の場合、「そのため」「そして」という言葉で結びつけられている文章は、1つの共通したエピソードを表していると考えて、ひとまとまりの記述として判断した。つまり、上記の振り返り例の場合、前半の「机間巡視の時、生徒の書いているものを落ち着いて見れなかった。そのため、あてのものをだれにするか迷い、ためらってしまった。」と後半の「また発表を聞きながら、板書をまとめることができなくて、ワタワタしてしまった。そして、余計な付け加えをしてしまった。」の2つのまとまりを分割した。さらにその中から、自分の感情に関する記述を含むものを抽出し、最終的に71の内容的なまとまりを分析対象として選択した。初回の授業の振り返りからは42、2回目の授業の振り返りからは19、3回目の授業の振り返りからは10のまとまりが選択された。

次に、これらの記述について、以下の3点から、内容を分析するためのカテゴリーを生成した。第1に、【生じた感情】に関する記述（嬉しかった、焦った、など）を抽出した。第2に、それらの感情が生起する原因となった出来事や状況などに関する表現を抽出し、【感情が生じた状況】についてのカテゴリーを生成した。このカテゴリーについては、主に、教師側の要因、生徒の側の要因、その他（教室の環境など）の要因、という観点からの分類を行った。第3に、感情が生じたことによって生じた【行動への影響】に関するカテゴリーを生成した。本研究では、上記の3側面からなるカテゴリーを用いて、授業の振り返りの記述内容を定量的、定性的に分析した。

結果と考察

(1) 授業中に生じた感情の種類と生起頻度

振り返りの記述における【生じた感情】の種類と出現頻度をTable1に示した。全体的な傾向として【焦った】【迷った・ためらった】という感情の記述頻度が高い。ただし、実習の後半になると【落ち着いた】や【満足した】【嬉しい】などの感情に関する記述の割合が高くなる傾向も見られる。

(2) 授業実践過程における感情の生起プロセス

授業中の感情がどのような状況を受けて生じ、また、その感情は授業にどのような影響を与えていたのか、を検討するために、分析対象とした71の記述について、【生じた感情】【感情が生じた状況】【行

Table 1 振り返りに見られた【生じた感情】の種類と出現頻度

感情の種類	5月29日	5月30日	6月4日	合計
緊張した	3 (7.1%)	1 (5.3%)	1 (10.0%)	5 (6.8%)
緊張がとけた	2 (4.8%)	0	0	2 (2.8%)
自信のない	1 (2.4%)	0	0	1 (1.4%)
自信のある	1 (2.4%)	0	0	1 (1.4%)
焦った	8 (19.0%)	6 (31.6%)	0	14 (19.7%)
焦っていない	0	1 (5.3%)	1 (10.0%)	2 (2.8%)
落ち着かない	1 (2.4%)	0	0	1 (1.4%)
落ち着いた	2 (4.8%)	1 (5.3%)	2 (20.0%)	5 (7.0%)
余裕のある	0	1 (5.3%)	0	1 (1.4%)
不安な	4 (9.5%)	1 (5.3%)	0	5 (7.0%)
安心した	1 (2.4%)	0	1	2 (2.8%)
迷った・ためらった	9 (21.4%)	2 (10.5%)	0	11 (15.5%)
心配な	1 (2.4%)	0	0	1 (1.4%)
残念な	0	1 (5.3%)	0	1 (1.4%)
動揺した	0	0	1 (10.0%)	1 (1.4%)
戸惑った	0	1 (5.3%)	0	1 (1.4%)
驚いた	0	1 (5.3%)	0	1 (1.4%)
必死な	1 (2.4%)	0	0	1 (1.4%)
真剣な	1 (2.4%)	0	0	1 (1.4%)
努力している	2 (4.8%)	0	1 (10.0%)	3 (4.2%)
嬉しい	2 (4.8%)	1 (5.3%)	1 (10.0%)	4 (5.6%)
満足した	0	0	2 (20.0%)	2 (2.8%)
違和感がある	0	1 (5.3%)	0	1 (1.4%)
気になる	1 (2.4%)	1 (5.3%)	0	2 (2.8%)
あきらめた	1 (2.4%)	0	0	1 (1.4%)
開き直った	1 (2.4%)	0	0	1 (1.4%)
合計	42	19	10	71

注) () 内の数字は、毎回の授業における感情に関する記述の総度数に対して各感情についての記述の頻度が占める割合を示した。合計欄には全体の総度数に対する割合を示した。

動への影響】がどのように対応づけられていたのか、その関係性を整理した結果を Table2 に示した。実習の前半部分において頻繁に見られた【焦った】【迷った・ためらった】という感情は、授業中の時間配分の難しさ、生徒の発言の理解や応答の難しさ、様々な状況判断の難しさ、というように、あらゆる状況での困難の経験をきっかけとして生起しており、教育実習生が授業を行う過程で経験する感情の核となるものであることが推察できる。また、このような感情は、実習生にとって、その後の説明をわかりにくいものにしてしまったり、生徒の発言を理解する事をより困難にしまったりするなど、主に非適応的な教授行為を引き起こす要因となりうることも示唆されている。

対象的に、授業が自分の計画通りに進められている状況は【満足した】【安心した】といった感情を実習生に生起していた。また、教師の側の要因だけではな

く、生徒の側の要因としての、授業に対する積極的な参加という状況は、実習生に【自信のある】【嬉しい】といった感情を生起していた。単に計画どおりに進行して安心しているという以上に、生徒の反応からは、実習生が授業に対する効力感を得ていることがわかる。また、【焦った】【迷った・ためらった】などの感情と異なる点として、このような、どちらかと言えばポジティブな感情については、その後の教授行為への影響がほとんど記述されていなかった。

実習生の授業中の経験に特徴的な点として、授業が事前の計画通りに進まず、即座に、授業計画や目標の変更を行わざるをえない状況に立たされるということがある。このような、ある種の即興的な授業計画の変更に関連する感情として記述されていたのが【あきらめた】【開き直った】というものであった。例えば、「長引きそうだったので、もう次回に回そう、次回、一か

Table 2 各感情が生じた状況および行動への影響の関連性

生じた感情	感情が生じた状況	行動への影響
緊張	・生徒：まじめ ・その他：自己紹介／指導教員の存在	・緊張を解こうとする ・固い雰囲気を出す ・反応の良い子しか見ない ・視点が定まらない
緊張がとけた	・教師：生徒たちとやりとり ・その他：指導教員の不在	
自信のない	・教師：言うつもりない事を口走る／その場で補足しようとする	・言いよどみ ・語尾が小さくなる ・身振りが大きくなる
自信のある	・生徒：反応の良さ	
焦った	・教師：準備不足（機材操作，教材理解など）／板書の難しさ／授業の進め方を迷う／発言を広げることができない／曖昧な指示や説明／時間配分の失敗 ・生徒：活動への取りかかりの悪さ／内容を理解できていない様子	・口のかわき，口が回らない ・黒板を見ながら指示 ・授業の進め方を迷う ・板書を何度も書き直す ・早口になる ・授業の目標を下げて落ち着こうとする
焦っていない	・教師：過去の授業の反省を思い出し，生かす／授業計画や目標の修正	
落ち着かない	・その他：机間巡視	・生徒の考えを理解できない ・誰を指名すべきか迷う
落ち着いた	・教師：授業への慣れ ・その他：準備時間の余裕	
余裕のある		・色々な音が耳に入ってくる
不安な	・教師：発言を聞き取る事ができない ・生徒：反応の乏しさ／教師の予想と異なる考え	・曖昧な指示 ・教師が答えを言ってしまう ・説明の語尾が小さくなる
安心した	・教師：授業を時間内に終える	
迷った・ためらった	・教師：状況に応じた判断（授業を中断して生徒を注意するか否か，教室を歩くか否か，授業の進め方）／発言を聞き取る事ができない／発言をまとめるタイミング／時間配分の失敗／机間巡視／生徒の考えを理解できない／発言をうまく板書できない ・その他：指導教員の不在／教室の時計のずれ	・範読の読み間違いが増えた ・範読を早めてしまう ・説明の語尾が小さくなる ・生徒が書いている考えを理解できない ・時計を見る回数の増加
心配な	・生徒：集中力が途切れそう ・その他：となりのクラスの声	
残念な	・教師：発言にうまく応答できない	
動揺した	・教師：言葉遣いの癖が出てしまう	
戸惑った	・教師：発言にうまく応答できない	
驚いた	・教師：生徒の能力に対する予想と現実のズレ	
必死な	・教師：過去の失敗を思い出す／自分をなんとか落ち着かせようとする	
真剣な	・その他：戦争の話題	
努力している	・教師：実習の目標設定／授業のポイントを想定／生徒から反応を引き出そうとする	・形だけで十分にできていない ・落ち着いた口調で話すことができた

ら説明しなとおそうとあきらめて，よし，次，またちゃんと説明しようと思うことで，終わることができた。」
「もうできるところまででいい，今度ちゃんと指示出しからしなとおそうと開き直り，余計な説明をするよりはいいと思い，作業を切り上げた。」といったもの

であった。これらの記述に共通して見られる特徴として，余計な説明をするよりも次回きちんと説明しなおした方がよい，といった何らかの具体的な解決策や，無理をして詰め込むよりも確実に学習させることが大切，といった学習に対する実習生の信念などが見られ

Table 2 各感情が生起した状況および行動への影響の関連性（前ページの続き）

生起した感情	感情が生起した状況	行動への影響
嬉しい	・生徒：教師の期待した反応／話をちゃんと聞いている／ 一生懸命にやっている／活発な話し合い	
満足した	・教師：計画通りの授業展開	
違和感がある	・教師：適切な表現が思い浮かばない	・違和感のある表現を使い続ける
気になる	・教師：板書の字が汚い	・読み方を工夫する
あきらめた	・教師：時間配分の失敗／授業計画や目標の修正	・長引きそうな授業を途中で終わらせることができた
開き直った	・教師：時間配分の失敗／授業計画や目標の修正	・余計な説明はせずに次回にまわそうと判断し、切り上げる

るという点がある。すなわち、授業が必ずしも自分の思い通りには展開しないという状況は、経験の浅い教育実習生にはつきものであると考えられるが、そのような状況において、混乱のために何もできなくなってしまうのではなく、今の自分に可能な方法の中で最善と思える方針を見つけ、現在の自分と授業の状況との間になんとか折り合いをつけていくような営みが成立していく過程で生じているのが、【あきらめた】【開き直った】という感情ではないかと考えられる。言葉の表面的な表現からは、あまり良くない印象をうけるが、経験の内実としては、実習生に取ってのある種の適応的な感情として評価することもできるのではないだろうか。

まとめ

本研究では、授業において生起する感情とその影響という切り口から、教育実習生の授業中の経験を理解することを試みた。教育実習生における授業中の感情にまつわる経験は、教職経験を積んだ教師のような意図的で積極的な感情の運用や調整という側面よりも、授業中のあらゆる状況の中で生じる多様な感情に巻き込まれていく、という性質のものであったと推測される。しかし、そのような中でも、【あきらめた】【開き直った】というような感情を伴いつつ、実習生なりに、うまく展開しない状況となんとか折り合いをつけながら適応しようとしている姿が示されたことは、本研究の知見の興味深い点だと考える。

上述したような、教育実習生の授業実践における感情の影響を踏まえるならば、教育実習を通じた豊かな学びのために、事前に学生に対して我々が提供可能な足場づくりとして、指導案作成などに加えて、模擬授業のように、実際の授業を想定した経験の場を提供することの重要性が示唆される。模擬授業は仮想的な場面ではあるが、学生は自らの授業計画にそって、発問や板書を行い、子ども役の学生から様々な反応を受けることで、自分で思っていた以上に、説明が伝わらないことや、子どもの発言に対する的確な応答ができない事、また、時間の配分が難しいことなどを経験する

ことができる。そして、同時に、実習生が経験する感情の中心的な側面である焦りや迷いを経験することもできる。教育実習を経験する以前の多くの学生にとっては、授業の中で生じる様々な感情を適応的に制御していかななくてはならないということ自体も重要な気づきであろう。さらに、模擬授業の後に他の学生と共に、今回の振り返りの記述のような形で模擬授業における経験を語り合うことなどによって、感情をモニターし、適切に距離を取るための方略や態度の獲得を促す、といった学びの可能性も想定できるのではないだろうか。

教育実習生に限らず、一般の教員が日常的に行っている授業反省会などの場においても、教師に関する話題としては、授業計画や発問の適切さなどが議論の中心であり、今回のように感情を切り口として授業実践を語るという機会は思いのほか少ないのではないだろうか。子どもに知識を深く学ばせる（Sawyer,2006）ために、教師には、子どもが知識を積極的に活用し、また、互いの知識を批判的に吟味するような活動が埋め込まれた対話をファシリテートすることが求められる。そのような営みの中では、教師の事前の計画どおりに授業の内容を説明し、発問によって知識を確認し、期待する意見を引き出ししていくというよりも、子どもの発言を丁寧に聴き、それらに即興的に応じながら協同での思考を展開していくといったように、必ずしも自分の予想通りにはいかない状況に身をゆだねてみるといった関わりが重要となる。従って、経験を積んだ教員であっても、予想外の状況に対して、焦りや不安を感じながら授業を展開している可能性は十分に想定でき、教育実習生と同様に、感情を調整するための方略を学ぶ重要性を指摘できるのではないだろうか。

授業中の感情を議論の対象とすることで、教育実習生や教員の振り返りを効果的にするための手だてとしては、今回の研究で用いた授業者視点から撮影した映像は有効であったと考える。本調査の対象でもあった第2筆者に対して、教育実習生の立場からの感想を記述するように求めたところ、その一部において「耳に装着するカメラで自分の授業を見たら、自分が授業を

している気分になって、もう一度、頭の中で授業をしながら、あー、あの時、この発問がだめだったんだ。とかこの時、どうしていいか分からなくなったなー。今だったらどうしていいかな。などと考えることができたような気がします。(中略)今回は、授業中の感情を中心に記述したので、ビデオを客観的に見るというよりは、ビデオの中の自分になりきってビデオを見ていました。だから余計、生徒への申し訳なさとかは見終わった後に感じたような気がします。」と振り返っていた。特に、授業の振り返りの切り口として、授業者の感情経験を扱いたいと考えた場合に、第3者の立場からの客観的な振り返りではなく、授業者の立場からあたかも授業を追体験するような振り返りを促すことが重要であると考えた。そのような点で、本研究において用いた1人称視点の映像の有効性を示唆する感想だと言える。その他にも、Table2には【緊張】の結果、反応の良い子しか見る事ができなくなった、という結果が示されている。視線の幅広い配分は、授業において生徒の状況を把握するために重要な技術だと考えられる。実際に、今回の調査対象者が、自分の視線の配分について振り返りの中で言及していたように、授業中の視線などは、1人称視点からの映像を用いることで、明確に可視化される側面であろうと考えられる。

本研究では、授業後に実施した振り返りの記述を対象として、実習生の感情経験の内実を分析するというアプローチを用いた。

このような方法には、本人が言語化することが困難な側面は、分析の対象になりにくいという欠点がある。特に今回は教育実習生が対象であったため、授業をすることに認知的な資源や注意が多く配分され、自分の授業中の経験を適切にモニターし、言語化することは困難だったのではないかと考えられる。具体的には、授業をうまく展開できなかつたり、生徒の反応をうまく引き出すことができなかったり、といったネガティブな側面は振り返りの中で多く記述されていたが、一方で、ポジティブな側面についての記述が少なかった。もちろん、教育実習生にとって、成功経験を強く感じられるような授業ができることは稀であるために、そのような記述の分量になったという解釈も可能である。が、また別の解釈としては、授業がうまく展開しない状況では、否応なしにそこで立ち止まって、考え直すことが求められる。その結果、授業者が自分をモニターせざるを得なくなる。それに対して、授業が順調に展開している状況では、そのような立ち止ま

りは生じにくいために、自分の状況をモニターする事も少なくなり、結果としてポジティブな側面に関する記述が少なくなっていたという考察もできる。仮に後者の事態が生じていたのであれば、今後の研究の改善点の一つとして、実習生が多様な観点から自分の経験を振り返ることを促すための、何らかの手だてが必要であろう。例えば、心拍数などの生理的指標などを組み合わせながら、授業中の感情の動きをオンラインで把握し、その部分について重点的に振り返りを求めるといったような方法を用いて、より良質のデータを収集していくことが重要となるだろう。

引用文献

- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1039-1048.
- 細谷里香・松村京子 (2012). 児童と関わる時の教育実習生の情動能力：優れた教師との比較 発達心理学研究, 23, 331-342.
- 木村優 (2010). 協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連：グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成 教育心理学研究, 58, 464-479.
- 松尾剛 (2012). 授業実践過程における教師の感情と児童への応答との関連 福岡教育大学紀要, 61, 67-75.
- 大野木裕明・宮川充司 (1996). 教育実習不安の構造と変化 教育心理学研究, 44, 454-462.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge.
- Sawyer, R. K. (Ed.). (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.
- 清水秀夫・大濱孝子・熊谷崇久・植本文貴・吉井健人 (2011). 教育実習生がもつ本実習中の不安に関する考察 群馬大学教育実践研究, 28, 301-308.

付 記

本研究は、平成24年度～平成26年度 科学研究費補助金（若手研究（B））、授業談話過程における教師の感情の機能性の検討（課題番号：24730539）の援助を受けて行った。