

## 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

The relationship between teachers' emotions  
and discourse strategy use.

松 尾 剛

Go MATSUO

(福岡教育大学教育学部)

(平成23年9月26日受理)

本研究の主な目的は、児童の発言を聞いた際に教師に生じる感情と、授業中に教師が行う児童の発言への応答の仕方、および、事前の授業計画のあり方との関連性について検討を行うことであった。小学校の教員17名を対象に質問紙調査を行った結果、以下の点が示唆された。(1)主として覚醒水準が高い感情と教師の応答の頻度との間に正の相関が見られた。この結果より、覚醒水準の高まりは、特定の児童の発言に焦点化した思考を促すことで、様々な教師の応答の前提となっている可能性が示唆された。(2)児童の発言に対して教師が積極的に介入するような応答と快感情の間に正の相関が見られ、教師が児童の発言を整理するような応答と不快感情の間に正の相関が見られた。(3)事前の授業計画における児童の思考の水準の予測と、敵意という感情の間に負の相関関係が見られたが、その他の項目間に関連性は認められなかった。

キーワード：教室談話, 実践知, 即興性, 感情, 教師認知

### 問題と目的

#### 1. 児童が学び合う授業を支える教師の働きかけ

授業において児童が互いの考えを説明したり、他者の考えを聞くことで、自分の考えを振り返ったり、多様な考え方を学んだりすることは重要な学びの契機である。このような話し合いを通じた学びを実現するために、教師には、児童の発言の関係を整理したり、重要な点に焦点化したりするファシリテーターの役割が求められる。しかし、その役割を十分に果たすことは、必ずしも全ての教師にとって容易なことではない。この問題に関する従来の研究は、協同的な学びの成立過程における教室談話を精緻に検討することで、効果的な教師の働きかけを示してきた。例えば、児童の発言を教師が言い換えて確認する「リヴォイシング (Revoicing)」(e.g., O'Connor & Michaels, 1993) や、児童の発言の曖昧な部分を精緻化させるための質問「リフレクティブ・トス (Reflective Toss)」(e.g., van Zee & Minstrell,

1997) といった談話方略を挙げるができる。これらは共に、教師主導の授業に特有の発問-応答-評価という発話連鎖 (e.g., Mehan, 1979) を変え、児童が自他の考えを振り返ったり、比較、吟味・検討したりするような機会を授業の中に生成しうる。また、教師が意図的に沈黙すること (e.g., Tobin, 1987; van Zee et al., 2001) の重要性や、議論過程の可視化という観点から板書の重要性なども指摘されている (e.g., 松尾・丸野, 2010)。さらに、これらの教師の働きかけが機能する前提として、子どもたちとの日々のやりとりを通じて、各学級におけるやりとりを支えている語用論的な規範 (グラウンド・ルール) を構築してゆくことも教師の重要な役割である (e.g., 松尾・丸野, 2007, 2008, 2009)。

このように、話し合いを通じた学びを実現するために「教師が何をすべきか」という問いに対しては様々な知見が蓄積されてきた。その一方で、上記のような教師の働きかけが「いかにして可能

となっているのか」という問いに対する研究はいまだ十分ではない。上述したファシリテーターとしての教師に求められる働きかけの特徴は、授業の流れの中で児童の発言に対して即興的に応答するという点にある。この即興性という特徴が、多くの教師にとって実践を困難にしており、また、実践技量の育成や継承も困難にしている。そこで本研究では、教師による児童の発言への即興的な応答を支えている心理的過程について検討を行う。

## 2. 教師の意思決定過程における感情の機能

授業中の教師の即興的な応答に影響する認知過程として、教師が行う即自的意思決定過程に関する研究がある (e.g., 岡根・吉崎, 1992; 樋口, 1995)。樋口 (1995) は、小学校の国語科授業における予想外応答場面を対象に、教師の発問意図とのズレ (e.g., 吉崎, 1988) という観点から分析を行い、①児童の予想外応答が教師の予想水準以上の場合、教師は「同意・補足」(児童の応答に同意したり、補足および説明を加えたりする) や「継続」(他の児童に対して同じ発問を繰り返す) を行う、②児童の予想外応答が教師の予想水準以下の場合、教師は「継続」や「追及」(その児童、あるいは他の児童に対して、予想外の応答に関連した内容をさらに発問する) を行う、③教師の発問意図と異なる児童の応答に対しては、「発問の言い換え」「修正・否定」(教師が説明、修正あるいは否定する) を行う、などの点を明らかにしている。

このような研究が前提としていたのは、教師があらかじめ計画した流れに沿った形で授業を展開させるために、児童から望ましい発言を引き出していく、という教師主導の授業スタイルであったと推測される。例えば、教師の発問意図とのズレという分析の枠組みが用いられていることなどもこの前提を反映したものであると言えよう。このような授業スタイルを前提とすると、教師の意思決定過程も、授業に先立って教師が授業の流れ(授業の展開や児童から引き出すべき発言など)を明確に定め、授業ではその計画からのズレを常にモニターし、いかにして児童を計画通りに動かしていくか、といった非常に合理的、論理的な認知過程としてモデル化されることになる。従来の研究はこのような合理性を教師の意思決定の前提とし、「感情」を不合理なものとして研究の対象から排除してきた (e.g., 岡根・吉崎, 1992)。一方で、実践の文脈においては、常に言語化可能な論理的思考が有効に機能するわけではなく、また、実際にそのような思考のみが運用されているわけ

でもない。むしろ、異なる思考のモードとして多様なヒューリスティクスを含む「直観」が有効に機能する場合も多く、そのような思考が豊かに営まれていることも指摘されている (e.g., Gigerenzer, 2007)。このような、実践の文脈における即興的で適応的な思考を支えている要因の一つとして、近年、感情の役割が明らかにされてきている (e.g., 海保, 1997)。特に、感情による処理に共通する特徴として、素早く人間に現時点での課題解決のスタンスを準備させて、適切に動かしていく (e.g., 北村・木村, 2006) 点が指摘されている。本研究の目的は、話し合いを通じて児童が学ぶ過程を授業の中に実現することである。従って、前提としている授業のモデルも従来の研究とは異なり、授業の流れの中で生成される児童の発言に対して教師が即興的に応じながら全体での思考を展開していく過程である。このような意思決定過程においては、感情は排除されるべき対象ではなく、むしろ教師の即興的な認知を支える重要な要因だと見なされるべきであろう。実際に、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。

以上より本研究では、児童の発言を聞いた際に教師に生じる感情と、児童の発言に対して教師が行う様々な応答の間にどのような関連性があるのかについて検討を行う。加えて、教師に様々な感情を生起させる要因として、丸野・松尾 (2008) が教師に対して行ったインタビューの結果を踏まえ、授業前の計画段階を教師がいかに行うかという点と、授業中に生じる感情との関連性についても検討を行う。

## 方 法

2011年度1学期の期間に、F県内の小学校教員17名を対象に質問紙調査を行った。この17名の教員は、児童の話し合いをとりいれた授業づくりに関する研究会のメンバー7名と、同様の授業づくりをテーマに校内研究を継続している小学校の教員10名であった。感情の生起に関する認知的評価次元 (e.g., 三谷・唐沢, 2005) の考え方に基づ

けば、教師が持っている授業観や学習感の違いによって、同じ児童の発言に対しても異なる感情が生起すると想定できる。そのため、研究会や校内研修の場を通じて、話し合いを通じた授業のイメージ、意味、価値などを筆者と共有した上で授業を実践している教員を調査対象とすべきと考え、上記の17名を調査対象とした。

調査に用いた質問紙は以下の3つの側面に関する質問項目から構成した。

(1)児童の発言を聞いた際に生じる感情の頻度

寺崎・岸本・古賀(1992)、城(2008)、木村(2010)を参考に、10種類の感情(興奮、活気、冷静、抑うつ・不安、倦怠、緊張、弛緩、敵意、驚愕、親和)に関する59項目(全力をそそぐ、わくわくした、おちついた、悲しい、など)を作成し、各項目について「授業中に児童の発言をきいている時に、どのくらい感じるか」を5件法(1. 全く感じない、2. あまり感じない、3. 時々感じる、4. よく感じる、5. 非常によく感じる)で回答するように求めた。

(2)児童の発言に対する応答の頻度

児童が話し合いを通じて学ぶ授業の成立過程で有効に機能すると想定される教師の働きかけを、松尾・丸野(2011)を参考に整理した。①応答の種類(復唱、発言の要求、意見や考え方の提示、精緻化の要求、発言の比較・整理、発言への評価など)と、②児童の発言のどの部分への言及(結論、理由)、という2つの側面を組み合わせ、20項目を作成した。各項目について「授業の中でどの程度、それらの行動を行っているか」を5件法(1. 全くしていない、2. あまりしていない、3. 時々している、4. よくしている、5. 非常によくしている)で回答するように求めた。

(3)授業計画のあり方

①教師の教材解釈や発問の準備、②児童の発言の予想、③児童の発言の整理についての計画、といった3つの側面に関する9項目を作成した。各項目について「どの程度、それらの行動を行っているか」を5件法(1. 全くしていない、2. あまりしていない、3. 時々している、4. よくしている、5. 非常によくしている)で回答するように求めた。

結果と考察

(1)各感情の尺度得点および感情間の相関

検討の対象とした各感情に含まれる質問項目の評定平均値を尺度得点とした。この得点の平均値、最大値、最小値、標準偏差、質問項目間のクロンバックの $\alpha$ 係数をTable 1に示した。また、各感情の尺度得点間の相関係数をTable 2に示した。

城(2008)では、3次元尺度において快感情であると仮定された「冷静」「弛緩」「興奮」「活気」の間には $r = .44 \sim .64$ と全て正の相関が認められている。また、不快感情であると仮定された「緊張」「抑うつ」「倦怠」の間にも $r = .44 \sim .64$ という正の相関が認められている。それに対して本研究では、快感情である「冷静」と「活気」の間で $r = .58$ の有意な正の相関が認められたが、その他の感情では先行研究と同程度の相関は認められなかった。また、不快感情に関して、「緊張」と「抑うつ」の間には $r = .63$ の相関が認められ、また、有意ではないものの「緊張」と「倦怠」の間にも $r = .41$ の相関が見られた。このように、本研究の結果は城(2008)の結果とは一部異なっている。この違いについて、先行研究の目的は一般的な感情状態を測定する尺度構成にあり、調査対象者に

Table 1 各感情尺度得点の平均値、最大値、最小値、標準偏差

感情の側面	平均値	最大値	最小値	SD
活気 ( $\alpha=.77$ ) (例:わくわくした, うきうきした, はつらつとした)	3.21	3.78	2.67	0.34
抑うつ ( $\alpha=.83$ ) (例:悲しい, 落ち込んだ, 沈んだ)	2.69	3.67	1.33	0.63
興奮 ( $\alpha=.61$ ) (例:全力を注ぐ, 必死になった, 一生懸命な)	3.50	4.50	2.50	0.50
冷静 ( $\alpha=.61$ ) (例:落ち着いた, 頭が冴えわたった)	2.91	4.50	2.00	0.71
倦怠 ( $\alpha=.72$ ) (例:だるい, 退屈な, つまらない)	2.28	3.40	1.40	0.49
緊張 ( $\alpha=.68$ ) (例:危機で張りつめた, びくびくした, 緊迫した)	3.10	4.25	2.00	0.66
敵意 ( $\alpha=.83$ ) (例:敵意のある, 攻撃的な, 憎らしい)	2.11	3.20	1.20	0.60
驚愕 ( $\alpha=.73$ ) (例:びっくりした, びっくりとした, 驚いた)	2.86	3.60	2.20	0.43
親和 ( $\alpha=.47$ ) (例:いとおいしい, 愛らしい, 恋しい)	2.91	3.40	2.40	0.33
弛緩 ( $\alpha=.56$ ) (例:のんびりした, ゆったりした, のどかな)	2.62	3.40	2.00	0.41

※各感情は寺崎・岸本・古賀(1992)、城(2008)による枠組みを参考に分類した

Table2 各感情尺度得点間の相関係数

	抑うつ	興奮	冷静	倦怠	緊張	敵意	驚愕	親和	弛緩
活気	-.05	.39	.58*	.18	.64**	.37	.45	.63*	.27
			(.11~.83)		(.22~.86)			(.17~.86)	
抑うつ		-.07	-.09	.28	.63**	.17	.49*	-.04	-.09
					(.22~.85)		(.01~.79)		
興奮			.26	-.26	.22	-.34	.28	.38	-.16
冷静				-.09	.25	.13	.08	.23	.10
倦怠					.41	.77**	.18	.13	.49
						(.44~.92)			
緊張						.50*	.76**	.39	.01
						(.00~.80)	(.44~.91)		
敵意							.25	.00	.19
驚愕								.68**	.08
								(.28~.88)	
親和									.39

p<.05, \*\*p<.01, N=17, 有意な相関が見られた組み合わせについてのみ( )内に95%CIを示した。

対してビデオ視聴をさせることなどで特定の覚醒水準を誘発している。それに対して本研究では、授業という具体的な実践の文脈で生じる感情を問題としている。授業の流れの中で教師が「冷静」に情報を処理したり、「活気」をもって児童の話の聞いたりすることは頻繁に生じると考えられるが、「弛緩」した状態になる場面は稀だと推測できる。そのため、同じ快感情であっても「弛緩」とその他の快感情との間には非常に低い相関関係しか示されなかったと考えられる。このことは、教師の感情には授業実践の文脈に特有の構造が存在する可能性を示唆していると言えよう。

## (2)感情と応答との関連性

各感情の尺度得点と児童の発言に対する様々な応答の頻度との相関係数を Table 3 に示した。有意な相関が見られた箇所については95%信頼区間の値を示している。教師の応答に関する項目のうち、「児童の発言に対する教師の言い換え」に関する項目 (4)児童の発言の結論に該当する部分を、他の表現で言い換える／(5)児童の発言の理由に該当する部分を、他の表現で言い換える／(8)児童が自分の考えの理由を述べていないときに、教師が理由を推測して補足する) について、「冷静」「興奮」「活気」「緊張」との間に有意な正の相関がみられた。城 (2008) の3次元感情状態尺度の枠組

みに基づくと、「冷静」「興奮」「活気」は緊張次元の高い感情に区分される。そして、「興奮」「活気」「緊張」はエネルギー次元の高い感情に区分される。これらの感情に共通する覚醒水準の上昇は、その時に聞いている児童の発言に対して教師の思考を焦点化させ、その発言に教師が何らかの介入を行う前提となったのではないかと考えられる。また、快／不快という区分では、「冷静」「興奮」「活気」は快感情とされている。Sedikides (1992) は、ポジティブ感情とネガティブ感情が、異なる注意の方向性を生じさせるというモデルを提案している。このモデルでは、ポジティブ感情は自己評価と自己確信の高揚をもたらすために注意は外界に向けられるが、一方で、ネガティブ感情は自己評価と自己確信の低下を引き起こすために自己に対する注意が高められると考えられている。この考え方に基づくと、児童の発言を聞いた際に、教師に快感情が生じることで、児童の発言を理解できているか否かという自己省察的な思考ではなく、児童の発言に対する解釈や評価、意味づけなど、外界としての児童の発言の正否や妥当性に注意を向けた応答が引き出された可能性が想定できる。

次に、(9)児童が述べていない新しい意見を教師が示す、という項目と「活気」「倦怠」「敵意」の

Table3 感情と授業中の働きかけの相関係数

	活気	抑うつ	興奮	倦怠	緊張	敵意	驚愕	親和	冷静	弛緩
(1)児童の発言に相槌をうつ	-.06	-.35	.43	-.16	-.40	-.47	-.42	.05	-.08	.31
(2)児童の発言の結論に該当する部分を、同じようにくりかえす	.12	.14	-.05	.23	.16	.22	.09	.00	-.13	.11
(3)児童の発言の理由に該当する部分を、同じようにくりかえす	.31	.24	.30	.14	.39	.26	.17	-.01	.29	.11
(4)児童の発言の結論に該当する部分を、他の表現で言い換える	.45	.09	.57* (.12~.85)	-.44	.30	-.14	.21	.07	.58* (.13~.83)	-.15
(5)児童の発言の理由に該当する部分を、他の表現で言い換える	.35	.06	.63** (.21~.85)	-.23	.31	-.01	.03	-.10	.41	-.04
(6)児童の発言について、よく聞き取れなかった部分を、もう一度述べるように求める	.09	.19	.40	-.14	.27	-.15	.50* (.02~.79)	.33	.12	.20
(7)児童が自分の考えの理由を明確に述べていないときに、理由を示すように求める	.45	.25	.45	-.47	.35	-.11	.28	.06	.37	-.11
(8)児童が自分の考えの理由を述べていないときに、教師が理由を推測して補足する	.73** (.36~.90)	-.08	.43	.29	.54* (.08~.81)	.42	.22	.35	.50* (.02~.79)	.34
(9)児童が述べていない新しい意見を教師が示す	.57* (.11~.83)	-.10	-.22	.57* (.11~.82)	.36	.52* (.03~.81)	-.04	.13	.26	.20
(10)児童の考えと対立する考えを教師が示す	.34	.16	.20	.29	.12	.42	-.05	.06	.21	.10
(11)すでに述べられている意見とは異なる、新しい意見を述べるように児童に要求する	.35	.00	.47	.03	.09	-.25	-.01	.15	.21	-.01
(12)新しい意見を思いつぐための視点や発問を教師が示す	.48	-.13	.53* (.07~.81)	-.08	.20	-.13	-.02	.12	.44	.14
(13)すでに述べられている意見について吟味・検討するための、視点や発問を教師が示す	.20	.11	.21	-.24	-.06	-.10	-.07	-.23	.30	-.04
(14)児童の意見と教材文との間の矛盾や、不一致な点を指摘する	.02	.27	-.15	.28	.06	-.01	-.16	-.37	-.03	-.07
(15)特定の児童の発言について、検討を行うように他の児童に求める	-.20	.64** (.23~.86)	.27	.16	.25	-.23	.31	-.07	-.23	-.04
(16)複数の発言を、結論の共通点にもとづいて比較・整理する	.49	.05	.35	.10	.36	.21	.03	-.09	.51* (.04~.80)	.19
(17)複数の発言を、結論の違いにもとづいて比較・整理する	.39	.09	.25	.11	.33	.22	.17	-.11	.46	.15
(18)複数の発言を、考え方の共通点にもとづいて比較・整理する	.34	.04	.16	.12	.03	.10	-.17	-.34	.36	.08
(19)複数の発言を、考え方の違いにもとづいて比較・整理する	.30	.11	.21	-.08	.14	.10	-.02	-.32	.33	-.06
(20)児童の発言について、評価(正解/不正解、望ましい/望ましくない)を伝える	.23	-.07	.00	.34	.00	-.10	-.11	.34	.32	.49

\*p<.05, \*\*p<.01, N=17, 有意な相関が見られた組み合わせについてのみに( )内に95%CIを示した。

間に正に有意な正の相関が見られた。「活気」「倦怠」は緊張次元の低い感情に区分されている。つまり、教師は児童の発言を聞いてはいるのだが、その発言は教師にとって課題とすべき発言として焦点化されず、その発言に何らかの介入を行うのではなく、教師が自らの考えを説明するという応答につながったと推測できる。また、「敵意」については3次元感情尺度に含まれていない感情であるが、個々の項目の内容から推測すると、児童の発言を聞いた際に、それが自分の意図する水準に達していないといったことから苛立ちや怒りが生じている状態を示している。このような感情状態では、自他の状況をモニターするための認知的な資源が減少するものと考えられる。その結果、児童の発言を引き出すための手立てを新たに考えたり、児童が考える間を取ったりするといった応答ではなく、教師が事前の教材解釈について自ら説明を行うという、より認知的な負荷の少ない応答が選択されたものと推測される。それに対して、(12)新しい意見を思いつくための視点や発問を教師が示す、という働きかけは「興奮」との間に有意な正の相関が認められた。「興奮」は2種類の覚醒水準が共に高い状態である。そのため、児童の発言に対して焦点化された思考が教師に生起され、その児童に介入して新しい考えを引き出そうとする応答につながった可能性が考えられる。

最後に、児童が相互にやりとりすることを促す教師の働きかけ(15)特定の児童の発言について、検討を行うように他の児童に求める、(16)複数の発言を、結論の共通点にもとづいて比較・整理すると、「抑うつ」「冷静」の間に有意な正の相関が見られた。これらの感情は共に、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とされている。すなわち、特定の児童の発言に焦点化された思考は生じているが、エネルギー次元が低いことで特定の発言に対して教師が過剰にこだわることなく、他の児童にその発言の吟味や検討を任せたり、これまでの発言との関係性の中で考えたり、といった程よい距離感を取った応答が可能な状態になっているのではないかと推測される。

### (3)授業計画と感情との関連性

Table 4に、各感情の尺度得点と授業計画のあり方に関する各項目の評定値との相関係数を示した。有意な相関が見られた箇所については95%信頼区間の値を示した。教師の授業計画に関する項目のうち「(7)授業であつかう問いや課題に対して、現在の学級の子どもたちが、どのような考え方をするかを予測しておく」と「敵意」の間のみで有

意な負の相関( $r = -.52$ )が見られた。教師が深く、多様に教材を解釈することは重要である。ただし、それだけでは児童の現状と大きく乖離した一方的な要求を突き付けることにもなりかねない。また、自分の要求する水準を満たすことができない児童に対する「敵意」を感じる原因にもなりうる。しかし、事前に児童の思考の水準を予測しておくことで、教師が望む水準の意見が児童から出ないという状況が不意の事態ではなくなり、今、自分が実際に相手にしている児童に何をどこまで学ばせることが可能か、もしくは、その児童を目標まで高めるためには何をすれば良いのか、などといった計画が可能になったり、また授業の流れの中でも柔軟な思考の切り替えが可能になったりするのではないかと考えられる。そして、その結果として「敵意」という感情を制御できるようになるのではないかと考えられる。

### まとめ

本研究では、教師が授業の中で児童の発言に対して行う即興的な応答に関して、認知的な情報処理だけでなく、感情がその行為に影響しているという想定のもとに、両者の関係性を検討した。また、授業の計画段階の特徴と授業中の感情の生起との関連性についても検討を行った。授業中の感情と教師の応答との関連性については、「冷静」という感情が、教師が児童の発言を言い換えたりする直接的な介入だけでなく、児童の発言の関係性を整理するような距離を取った働きかけとも関連していた。授業において児童の発言に適切な注意を向けつつも、自身の感情に過剰に巻き込まれてしまわないという状態であることが、様々な教師の働きかけを支えている重要な要因の一つであると言えよう。また、全体に概ね共通して何らかの覚醒水準が高い感情と教師の応答の関連性が見られている。覚醒の水準の高まりは、特定の児童の発言に焦点化した思考を促し、その後の何らかの教師の応答の前提となっている可能性が考えられる。さらに、そのような状況で、快感情に区分される感情が生じている場合には、教師が児童の発言を言い換えるなど、積極的に介入するような応答につながることが示されたのに対して、「抑うつ」という不快感情は教師が児童の発言を整理するような応答につながることが示された。

これらの結果が示唆するように、必ずしも教師は児童の発言に対して不快な感情を持ってはいけないということではない。生じている感情の快／不快に関係なく、それらの感情は授業を実践して

Table4 感情と授業計画の相関係数

	活気	抑うつ	興奮	倦怠	緊張	敵意	驚愕	親和	冷静	弛緩
(1)授業で示す問いや課題を考えておく	.06	-.33	.45	-.38	-.41	-.39	-.44	-.08	.36	.17
(2)どのような発問を行い、どのような結論を導くか、対応関係を明確にしておく	.14	.02	.40	-.32	-.09	-.14	-.18	-.20	.31	-.11
(3)授業のめあてと、それに対する結論(まとめ)の対応関係を明確にしておく	.25	-.34	.37	-.22	-.23	-.26	-.34	-.13	.37	.17
(4)授業であつかう問いや課題に対する、回答の可能性をできるだけ多く考えておく	.41	.20	.27	.16	.34	.19	-.10	-.26	.19	.11
(5)授業であつかう問いや課題に対して、現在の学級の子どもの状態では、どの程度の範囲や水準の回答が可能であるかを予測しておく	-.01	.16	.48	-.03	.02	-.37	.03	.00	-.04	.27
(6)授業であつかう問いや課題について、児童が考えつかないような意見や解釈を考えておく	.43	.20	.46	-.13	.25	-.10	.20	.01	.08	.07
(7)授業であつかう問いや課題に対して、現在の学級の子どもたちが、どのような考え方をするかを予測しておく	.10	.24	.37	-.42	-.03	-.52*	.15	-.04	-.05	-.19
(8)児童の発言をどのように整理するか、計画をしておく	.27	.25	.34	.00	.25	-.16	.19	.27	.38	-.02
(9)児童の発言をもとにして授業を展開させるための、発問を計画しておく	.01	.37	.24	-.03	.03	-.28	-.09	-.14	-.01	.22

\*p<.05, \*\*p<.01, N=17, 有意な相関が見られた組み合わせについてのみに( )内に95%CIを示した。

いる教師自身の状態についての豊かな情報を含んでいる。例えば、教師が快感情状態にある場合、ともすれば過剰に児童の発言に介入しすぎている可能性があるかもしれない。逆に、不快感情状態であっても、そのことで児童の発言を程よい距離感を持って聞くことができているかもしれない。このように、様々な感情が担う多様な意味を理解することは、認知的な側面とは異なる視点で教師が自己モニターを積極的に働かせ、授業中の児童への関わり方を調整することにつながるのではないかと考えられる。

授業計画と授業中の教師の感情については、想定していたような有意な相関関係は認められなかった。ただし、教師の授業計画に関する項目の複数は「活気」「興奮」などの感情と $r = .40$ 以上の相関係数を示していた。これらの感情は、教師が児童の発言を積極的に解釈したり、言い換えたりするような応答とも有意な相関を示していた。すなわち、事前の教材解釈を深く、広く、また、多様な視点から行うことで、児童の発言を聞く際の教師の感情状態が、より課題にコミットしたポジティブなものになり、結果として積極的な介入が促されるという過程も想定できよう。

本研究では調査対象者が少なく、因子分析などの手法を用いて検討するための前提を満たすことができなかった。また、相関係数の信頼区間についても非常に範囲の広い結果しか得られなかった。このような点について、調査対象者の数を増やしてさらなる検討を行うことが今後の課題である。また、本研究の目的は教師が授業中に感じている感情について検討することであった。しかし、今回の調査方法では、教師が授業中に経験した感情を忘れており、または、望ましい教師像に合わせてネガティブな感情を報告しない、などといった様々なバイアスが想定される。そのため、実際に教師が経験している感情を十分に検討できていない可能性がある。授業計画と感情との関係性についても、今回の調査方法では因果関係について明確に言及することは不可能である。この点を改善する方法として、事前に教師に授業計画を言語化してもらった上で授業を参観し、その直後に教師と一緒に授業の録画を視聴しながら、その時々感情状態を教師に語ってもらうなどの工夫が考えられる。このような精緻な調査を行っていく上で、本研究から得られた知見は、研究者にとって有益な視点を提供しうるものと言えよう。

## 引用文献

- Gigerenzer, G. (2007). *Gut Feelings: The Intelligence of the Unconscious*. New York: Viking. (ギーゲレンツァー, G. 小松淳子 (訳) (2010). なぜ直観の方が上手くいくのか? 「無意識の知性」が決めている インターシフト)
- 樋口直宏 (1995). 授業中の予想外応答場面における教師の意思決定: 教師の予想水準に対する児童の応答と対応行動との関係 日本教育工学雑誌, 18, 103-111.
- 城佳子 (2009). 3次元感情状態尺度の作成 人間科学研究, 30, 57-66.
- 海保裕之 (編) (1997). 「温かい認知」の心理学 金子書房
- 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.
- 北村英哉・木村晴 (編) (2006). 感情研究の新展開 ナカニシヤ出版
- 丸野俊一・松尾剛 (2008). 対話を通じた教師の対話と学習 秋田喜代美・キャサリン・ルイス (編) 授業の研究教師の学習 レッスンスタディーへのいざない 明石書店 pp.68-97.
- 松尾剛・丸野俊一 (2007). 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか: 話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて 教育心理学研究, 55, 93-105.
- 松尾剛・丸野俊一 (2008). 主体的に考え、学び合う授業実践の体験を通して、子どもはグラウンド・ルールの意味についてどのような認識の変化を示すか 教育心理学研究, 56, 104-115.
- 松尾剛・丸野俊一 (2009). 学び合う授業を支える談話ルールをいかに共有するか 心理学評論, 52, 245-264.
- 松尾剛・丸野俊一 (2010). 熟練教師は児童の発言をいかに聴いているか 福岡教育大学紀要, 59, 71-78.
- 松尾剛・丸野俊一・山本俊輔 (2011). 日常の授業実践を通じて児童の批判的思考はいかに育まれるか 福岡教育大学紀要, 60, 91-102.
- 三谷信広・唐沢かおり (2005). 感情の生起における認知的評価次元の検討 - 実証的統合を通して - 心理学研究, 76, 26-34.
- O'Connor, M.C., & Michaels, S. (1993). Aligning academic task and participation



- status through revoicing : Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24, 318-335.
- 岡根裕之・吉崎静夫 (1992). 授業設計・実施過程における教師の意思決定に関する研究—即時的意思決定カテゴリーと背景カテゴリーの観点から— *日本教育工学雑誌*, 16, 171-184.
- Sedikides, C. (1992). Mood as a determinant of attentional focus.-*Cognition & Emotion*, 6, 129-148.
- 寺崎正治・岸本 陽一・古賀 愛人 (1992). 多面的感情状態尺度の作成 *心理学研究*, 62, 350-356.
- Tobin, K. (1987). The role of wait time in higher cognitive level learning. *Review of Educational Research*, 57, 69-95.
- van Zee, E., & Minstrell, J. (1997). Using questioning to guide student thinking. *Journal of the Learning Sciences*, 6, 227-269.
- van Zee, E., Iwasyk, M., Kurose, A., Simpson, D., & Wild, J. (2001). Student and teacher questioning during conversations about science. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 159-190.
- 吉崎静夫 (1988). 授業における教師の意思決定モデルの開発 *日本教育工学雑誌*, 12, 51-59.

#### 付 記

本研究は、平成21年度～平成23年度 科学研究費補助金(若手研究(B)), 学び合う授業作りを支える教師の即興性の育成を図る協同研究プログラムの開発(課題番号:21730522) 研究代表:松尾剛の援助を受けて行った。なお、本研究の一部を日本教育心理学会第53回総会において発表した。

