

平成 26 年度 広域科学教科教育学研究経費
研究報告書

教室での授業不安の検討と「感情の共同体」の創出

プロジェクト代表
東京学芸大学・教育構造論講座
上 淵 寿

はじめに

まず、学習者にとって授業や教室はある意味で「サバイバル」の状況や場所でもある。それと同時に、幸福を経験する状況や場所でもある。しかし、このような主張は、経験論としては語り尽くされた感があるが、本当にそうなのだろうか。実際の教室場面でどのように関係が作り上げられているのかについての実証研究は、ほとんどない。

そこで本プロジェクトでは、まず、子どもの学習場面におけるサバイバルのあり方として、授業での不安を取り上げて、その上で教室内での自然な文脈の中での教師と生徒や、生徒同士の相互作用を検討し、特に生徒の外国語不安とその克服に着目し、授業場面でのフィールドワーク等を通してその様相を明らかにすることを目的とした。また、このような不安への戦略を生徒が行う日々のサバイバルを乗り越えるために、感情の共同体として、教室が機能するための知見を得ることを目的とした。

本研究の実施においては、大芦治さん（千葉大学）、角藤翔太郎さん（鹿沼市教育委員会）、利根川明子さん（東京大学大学院）、松尾 剛先生（福岡教育大学）、無藤隆先生（白梅学園大学）、遠藤利彦先生（東京大学）に大変お世話になった。記して感謝を申しあげたい。

研究 1

目 的

授業は、受講者たちにとって、サバイバルの時間である。すべての受講者とは言わないまでも、ある学習者たちにとって授業は「サバイバル」（藤江・上淵, 2007）な状況である。

例：授業中によくみられる、学習者（受講者）の態度や反応

「あてられたらどうしよう」

「うまく答えられるだろうか」

「難しい問題を出されたが、わからない。」

「できなくてバカにされたら恥ずかしい」 等々、たくさんある。

そのために、授業は、「やり過ぎすため」の授業となってしまう、学習者にとって授業という場や状況では、「不安」はつきものとなる。こうした授業をうまく嫌な思いをせず、なんとか「やり過ぎす」のが、いかに授業を受ける者にとって重要なことか。想像に難くない(Schutz & Pekrun, 2007)。

そこで、本研究では、外国語不安の実例をエスノグラフィーにより、明らかにする。そして、この研究により、研究対象者の「英語で話すことへの不安」(Zeidner & Matthews, 2005)と実際に観察できる行動について考えようと試みた。

方 法

ここでは、外国語（英語）に関するケーススタディを報告する。

- ・ 調査参加者：首都圏のある高校で英語の授業を受ける2年生の生徒。男子。
- ・ 研究期間：X年10月～X年12月。週に3回。英語の授業を観察。平行して、インフォーマルに生徒や教師にインタビューを行った。

結 果

調査参加者について

- ・ ここで取り上げる生徒は、授業でノートに正答を書いたりすることは十分にできる。
- ・ しかし、英語で答えさせようとする、たとえば他の生徒がはやし立てたりすると、露骨に拒否する。
- ・ また、教師が指名してもはぐらかそうとするような様子がみられる。

- 具体的なエピソード 1—会話をしている生徒を指名する場面—
- 斎藤（仮名）：何でおれなんだよ。お前やれよ！
- 山田（仮名）：いや、空気読んで（話すのは）斎藤だろ（少しはにかんだような表情）
- 斎藤：ふざけんなよ！お前マジで！（大きな声で発言。一瞬クラス全体が静まり返る。）
- 具体的なエピソード 2 【授業終了後のインフォーマルインタビュー】
- 斎藤：（足早に教卓の前を通り過ぎる）
- R：発表すればよかったじゃん。
- 斎藤：無理っすよ。でもちゃんとやっていますよ。（一瞬止まり、返答した後、足早に教室を出る。）
- R：大丈夫だよ、次は頼むよ。
- 斎藤：うっす。（振り向かずに歩きながら）

考 察

自尊心の防衛戦略と外国語不安

- このような行動は、外国語を話すことに対する不安によると、一般には解釈できる。
- そして、上記の行動は、この不安を少しでもぬぐい去るための、いわば自尊心防衛行動、防衛戦略として捉えられる(Carver & Scheier, 2014)。

研究 2

問題と目的

研究1でみたように、子どもは学校の中で様々な感情を経験しており、さらにそれへの対処の問題となる。たとえば、外国語のコミュニケーションに不安を感じる子どもが、外国語の授業への積極的な参加を拒んだり、他の活動への参加を教師に示すことで、外国語がうまく話せない自己を露呈することを避けようとする戦略がみられることがある。このような場合、不安を示す子どもに、コミュニケーションへのハードルを下げたことや、教師や周りの仲間が批判的な評価を避けること等の対策が、不安を低減させるために提案されてきた。

しかし、このような個別の問題対策から一步進んで、教室や学校を「感情の共同体」(community of emotions)として、再構築することを考えてもよいのではないだろうか。このような共同体が目指すところは、単純に子どもの感情的な問題が生じないように予防したり、生じた場合に対処するだけではない。感情をオープンに表現し、子どもと教師あるいは子ども同士が互いをケアし、関係性を親密に構成することである。これがひいては、知識伝達だけではない、人格陶冶の礎を築くことができる。このような感情の共同体の構築は、学校教育の中で重要な役割を果たすと考えられる。実際、教室等の共同体が、知識や技巧の修得だけにとどまらず、感情の経験や表出、制御、コミュニケーションについても修得する場となっているという指摘もわずかだがある(Zembylas, 2004)。

だが、このような感情と教育に関わる問題は比較的少なく、特に教室の共同体としてのあり方にまで踏み込んだ実証研究は、極めて少ない。そこで本研究では、教室内での自然な文脈の中での教師と子どもの相互作用を検討する。特に授業場面に関するフィールドワーク、特に子どもの不安に関わる現象の調査を行い、それを通して「感情の共同体」の創出のための手がかりを得ることを目的とする。

なお、本研究は、理論的かつ試行的な研究であるため、研究1を異なる角度から再検討することによって、新たな知見を得ることを試みた。

方 法

研究1と同様。

結 果

研究1では、不安が先にあり、それによって防衛的な戦略が発動するという見方をとったが、不安はア prioriに存在するのか？それとは異なる視点もあることを示したい。

すなわち、多様な戦略があるからこそ、そこに「不安」という概念を私たちは見出したり、形成したりする。最初から不安があるのではないのかもしれない。普段とは異なる授業独特の関係の戸惑いから抵抗、そして不安へというプロセスが存在するのではないだろうか。

ゆえに、「多様な自己防衛的戦略」が考えられるかもしれない。多様な自己防衛的戦略とは、上述のように、他者との安定的な距離や関係の維持を崩す状況になった時の戸惑いや、それに対する抵抗と捉えられないか。そのような戦略行動が多数重なる時、私たちや生徒自身はそれを「外国語不安」として認識するのではないか。

ゆえに、始めから不安があるのではないのかもしれないのだ。その感情の中核にこの生徒の守るべき「自己」や「自尊感情」を構築するのではないだろうか(Harre & Van Langenhove, 1999)。

ある日常生活から別の日常へ

学校生活，特に授業時の「独特の生活スタイル」は，それ自体がもう子どもにとっては，1つの日常である。しかし，子どもにとって「唯一の日常」ではない。したがって，この問題を考える際には，社会的状況の日常性との連続性を再考する必要があるのではないか。

(仮想例)

- A: 「I want to new bycicle!」
- B: [Oh, me_too!]
- A: 「なんか英語でしゃべってて俺たち かつこよくね？」
- B: 「うん，ちょいイケてるよな」

このように考えれば，多様な関係性における多様な日常をなるべくつなぐことが必要になっていくのではないだろうか。たとえば，下記のような例がある。

- 授業には，感情の多様な社会的相互作用が溢れている。
- このように，感情は個人の問題として片付けられないことも多い。
- 授業では多様な学習者同士あるいは教師と学習者との社会的相互作用がみられる (Hagenauer & Hascher, 2010)。

感情の共同体(emotional community)

これらの社会的相互作用を通じて形成される教室の雰囲気や構造は，いわば共同体としての教室を固めていくのに大きな影響をもつと考えられる。

このようにして成立した学級集団は「感情の共同体」と呼ぶことができるだろう。

既にこれに近い概念は提出されている。たとえば，Relational Zone (Goldstein, 1999) は，発達最近接領域のように，他者との感情とのやりとりを通じて，共に成長していける領域として，主張されている。これを拡張して，共同体へとつなげられないだろうか。こうして，感情の共同体への転換を図ることが，大きな鍵となる可能性がある。

この「感情の共同体」を構築していくことが，教師にとっては重要な営為となっていると考えられる。

それは，次のような理由からである。すなわち，「学校は，子どもたちが

幸せになるためにある」(Noddings, 2003)。学業等はその一部であり，単なる手段にすぎない。だが，残念なことに，このことは，ほとんど理解されていない。

しかし，その一方で共同体概念は，下記のような多くの検討の余地が有る。

- 共同体内の構造, 関係とその変容のあり方
- 共同体間の相互作用の問題
- みんなが共同体にいなればいけないのか?
等々

これらの解決が今後の教授学習の発展には必要ではないだろうか。

引用文献

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18, 293-299.

藤江康彦・上淵 寿 (2007). 子どもの自己学習力の発達と支援 酒井朗・青木紀久代・菅原ますみ (編著) お茶の水女子大学 21 世紀 COE プログラム 誕生から死までの人間発達科学シリーズ第 3 巻 漂流する子ども－発達危機の理解と支援 金子書房 pp.121-142.

Goldstein, L.S. (1999). The relational zone : The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36, 647-673.

Hagenauer, G., & Hascher, T. (2010). Learning Enjoyment in Early Adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 16(6), 495-516.

Harré, R., & van Langenhove, L. (eds), (1999). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Malden: Blackwell

Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.

Pekrun, K, & Schutz, P. A. (2007), Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education, In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp, 303-321). San Diego: Academic Press.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluating anxiety: Current theory and research. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation*(pp.141-163). New York: Guilford Press.

Zembylas, M. (2004). Emotion metaphors and emotional labor in science teaching. *Science Education* 88, 301-324.

関連する研究業績

上淵寿・利根川明子・松尾剛・角藤翔太郎・無藤隆・遠藤利彦 (2014). シンポジウム
感情的実践—溢れ出す感情と教育はどのように向き合うべきか— 日本教育心理学会第
56回総会発表論文集, 22-23.

Uebuchi, H., Yamada, K., Sakai, A., Saito, M., Ito, E., Uebuchi, M., & Tonegawa, A.
(2014). How does the implicit internal working model measured by Go/No-Go
Association Task have effects on social information processing? Poster presented at
28th International Congress of Applied Psychology at Paris, France.