

## 科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成24年 5月 15日現在

機関番号：13401

研究種目：研究活動スタート支援

研究期間：2010～2011

課題番号：22830032

研究課題名（和文）授業実践における教師のフロー体験に内在する実践的意義の探究

研究課題名（英文）Enquiry of practical meanings of teachers' flow experiences in teaching

研究代表者

木村 優 (KIMURA YUU)

福井大学・大学院教育学研究科・教授

研究者番号：40589313

研究成果の概要（和文）：本研究の目的は、授業における快情動の経験が教師の実践を具体的にどのように支え、洗練するのに寄与しているのかを明らかにすることであった。得られた知見として、授業におけるフロー体験が教師の即興性や創造性などの専門性発揮及び専門性開発を促す役割を果たしているという、教師の情動的实践に関する重要知見が得られ、教育実践と教職専門性研究双方に有益な示唆を与えることが本研究の意義及び重要性として挙げられる。

研究成果の概要（英文）：This study examined teachers' positive emotional experiences when teaching by using the idea of "flow" in the analytic framework and by examining how teachers show their professionalism and how students react toward the teachers' actions. The following results were found. First, teachers experience marked happiness and enjoyment in classes that challenge them and when their own skill level is evaluated as high; simultaneously, their cognitive potential, activity, and motivation increase. This result showed that the positive emotions and flow experiences that occur while teaching enhance teachers' creative thinking and flexibility of cognition. Moreover, flow experiences enable teachers to maintain a high standard of teaching that includes activities like improvised teaching and collaborative learning with students. These challenges promote the professional development of teachers.

交付決定額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2010年度	1,240,000	372,000	1,612,000
2011年度	1,140,000	342,000	1,482,000
総計	1,380,000	714,000	3,094,000

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育学・教育学

キーワード：教育方法

## 1. 研究開始当初の背景

教職専門性に関する議論は、教師が授業中に行う瞬間的な意思決定(Shavelson & Stern, 1981), 省察過程(秋田, 1996), 実践的思考様式の特徴(佐藤, 1997)など、教師の認知や知的な行動を検討した研究によりこれまで展開してきた。しかし、教職専門性は教師の認知や行動だけでなく、授業中に生起する多種多様な情動と共に検討する必要がある(e.g., Hargreaves & Goodson, 2005; Nias, 1996)。なぜなら教職は、(1)生徒との社会的な相互作用に基づいた仕事で情動生起が不可避な職業(Nias, 1996)であり、(2)“他者への情動に基づいた専心没頭”(Noddings, 1984)を行うケアリング文化にもとづく専門職のためである。つまり、教職には社会文化的に情動の実践の側面がある。

欧米の教育学・教育社会学研究領域における教師の満足感に関する一連の研究は、生徒との相互作用から生起する快情動が教師にとって最も重要な報酬であることを繰り返し示してきた(e.g., Jackson, 1968; Lortie, 1975; Nias, 1989)。一方、生徒との相互作用から生起する不快情動は、教師の仕事への内発的動機づけ、職務満足感、自己効力感を減退させ、早期退職やバーンアウトの引き金となることが多くの研究で指摘されている(e.g., Carlyle & Woods, 2002; Kyriacou & Kunc, 2007; Nias, 1989)。したがって、教師がメンタルヘルスを維持し、仕事への内発的動機づけと自己効力感を高め、専門的発達を持続していくためには、生徒との相互作用から得られる“心的報酬”(Lortie, 1975)、すなわち快情動経験が必要不可欠となる。しかし、先行研究では、快情動が教師の仕事への内発的動機づけや自己効力感を高めると指摘してきたものの、教師が授業中に経験する快情動と認知、行動との関係、あるいは、教師が快情動を強く経験する授業における教師-生徒間の相互作用について精緻な分析、検討を行ってこなかった。

## 2. 研究の目的

以上の研究動向を踏まえ、本研究では、“一つの活動に深く没入している”ので他の何ものも問題とならなくなる状態、その経験それ自体が非常に楽しいので、純粋にそれを行うことに多くの時間や労力を費やすような状態”を意味する心理概念である“フロー理論”(チクセントミハイ, 1990)を分析枠組みに措定し、(1)授業中、教師に生起する喜びや楽しさといった快情動が教師自身の認知、行動、動機づけにどのような影響を及ぼすのか、(2)教師は快情動を強く経験する授業で生徒に対してどのような働きかけを行い、生徒はそれにどのような反応を示すのか、の2点を検

討し、授業における快情動の経験が教師の実践を具体的にどのように支え、洗練するのに寄与しているのかを明らかにすることを目的に定めた。

## 3. 研究の方法

本研究では、(1)授業中に教師が主観的に経験する快情動と認知、行動、動機づけとの関連、(2)教師が快情動を経験する授業中の具体的状況の把握、という2側面の分析を行うため、(1)ではフローを捉えるために開発された経験抽出法(Experience Sampling Method, 以下ESM, Csikszentmihalyi & Larson, 1987)による定量的方法を用い、(2)では教師への面接調査と授業観察による定質的方法を主に用いる。これらはそれぞれ独立して実施するのではなく同時に行うマルチメソッドである。そこで、(1)に関してまずフロー理論とその研究手法に関わる基礎研究を行い、授業場면을対象としたESM(教師用ESM質問紙)を開発した。これを踏まえ、開発したESMを教師に実施し、同時に教師への面接調査と授業観察調査による実践研究を行った。なお、実践研究では、中等学校・社会科教師10名程の授業実践を対象に以下3調査・研究を同時に行うフィールドワークを実施した。

(1)教師が授業中に経験する快情動と認知、行動、動機づけとの関連をフロー理論に基づき明らかにするために、基礎研究で開発した教師用ESM質問紙を授業直後(一単元4回)、教師に実施し、データは統計処理、分析する。(2)授業中に教師が快/不快情動を経験する具体的状況を把握するため、教師に半構造化面接を実施する。面接データの分析は、グラウンデッド・セオリー・アプローチ(戈木クレイグヒル, 2006)により、データの切片化からカテゴリー生成まで行った。(3)授業中に教師が快情動を経験する具体的状況とそこでの教師-生徒間の相互作用の特徴を明らかにするため、授業観察調査(各教師:一単元4回)を実施し、事例抽出及び事例の教室談話過程の量的、質的分析を行った。

このように、相互補完的な3調査を実施することで、授業における教師のフロー体験に内在する意味や機能、快情動が実践に果たす役割がはじめて明らかになる。また、質問紙、面接、観察を組み合わせることで、事例抽出やデータ分析の信頼性と妥当性を高め、さらに、事例解釈における間主観性を保証することが可能となる(図1)。

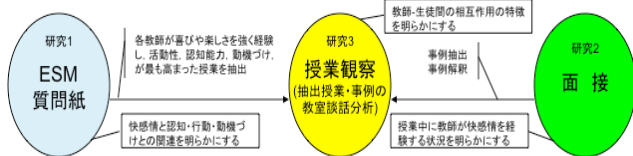
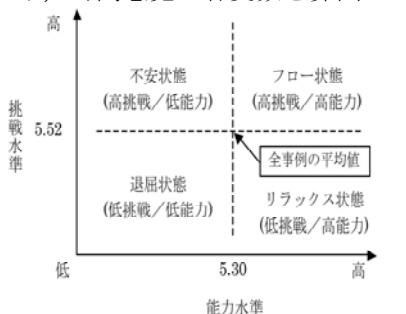


図1 研究1・2・3の方法論的関連図

#### 4. 研究成果

##### (1) フロー状態の授業における教師の経験

ESM計40回分の挑戦水準と能力水準の変数を合計して平均値を算出し、各授業における教師の経験をフロー、リラックス、不安、退屈の4状態に分類してから(図2)、4状態の授業における情動、活動性、認知能力、動機づけ、時間感覚の各変数を算出した(表1)。



挑戦水準(N=40) 最小値=3 最大値=7 平均値=5.52 標準偏差=1.154  
能力水準(N=40) 最小値=4 最大値=7 平均値=5.30 標準偏差=0.939

図2 挑戦/能力水準で規定される授業における教師の経験4状態

表1 4状態の授業における教師の経験の質

	経験の4状態				
	フロー (N=13)	リラックス (N=6)	不安 (N=8)	退屈 (N=13)	
情動	幸福感	4.38 (0.49)	4.17 (0.37)	2.63 (0.99)	3.08 (1.14)
	楽しさ	4.54 (0.63)	4.50 (0.50)	2.75 (0.83)	2.85 (1.23)
	満足感	6.31 (1.32)	4.50 (1.26)	3.63 (1.41)	3.77 (1.62)
活動性	積極性	1.77 (1.19)	1.83 (0.90)	2.13 (0.83)	3.23 (0.97)
	力強さ	4.38 (0.49)	4.33 (0.47)	3.25 (0.83)	3.54 (0.75)
認知能力	活気	4.46 (0.50)	4.33 (0.75)	3.38 (0.48)	3.31 (0.82)
	集中	7.46 (0.63)	7.17 (0.37)	5.63 (1.22)	6.15 (1.17)
動機づけ	明確さ	4.08 (0.73)	3.83 (1.07)	3.00 (0.71)	2.92 (1.21)
	注意	4.31 (0.46)	3.83 (0.69)	2.88 (1.05)	2.92 (0.92)
時間感覚	没頭	4.46 (0.50)	4.00 (0.58)	3.00 (0.71)	3.23 (0.70)
	乗気	4.69 (0.61)	4.50 (0.50)	3.25 (0.66)	3.46 (0.75)
統制感	6.92 (0.83)	6.00 (0.82)	4.75 (1.20)	4.54 (1.99)	
時間感覚の速さ	4.46 (0.63)	4.17 (0.37)	3.00 (1.32)	3.31 (0.91)	

分析の結果、教師の経験がフロー状態と同等された授業(以下“フロー状態の授業”)。他3状態に同等された授業も同様に表記)では、力強さを除いた全ての変数で最も高い値を示し、次いでリラックス状態の授業でも各変数は高い値を示した。一方、不安状態の授業では快情動、活動性、動機づけ、時間感覚の各変数が低い値を示し、退屈状態の授業では教師の孤独感が最も強く、活気、明確さ、統制感の低減がうかがえた。ただし、快情動を含め、その他の経験変数では不安状態の授業よりも退屈状態の授業の方が高い値を示した。この結果は、退屈状態の授業でも教師

が主観的に知覚する挑戦水準と能力水準が平均値よりも低い値ではあるが均衡することで、経験の質がリラックス状態に近づくためと考えられる。

続けて、快感情と活動性、認知能力、動機づけ、時間感覚の各変数の相関関係を記述統計により分析したところ(表2)、幸福感・楽しさの経験変数と活動性、認知能力、動機づけ、時間感覚の経験変数が正の相関を示した( $p < .01$ )。つまり、教師は快感情を強く経験する授業において積極的に力強く生徒に対して働きかけながら、同時に生徒の学習状況を入念に観て分析し、さらに時間経過を忘却するほど自らが授業に専心没頭していたと解釈できる。

表2 快情動と活動性、認知能力、動機づけ、時間感覚との相関係数

	活動性		認知能力		動機づけ		時間感覚			
	積極性	力強さ	活気	集中	明確さ	注意	没頭	乗気	統制感	時間感覚の速さ
幸福感	.683**	.676**	.721**	.724**	.788**	.601**	.794**	.705**	.606**	.840**
楽しさ	.613**	.587**	.721**	.611**	.588**	.486**	.726**	.694**	.622**	.806**

\*\* $p < .01$

以上より、教師が主観的に知覚する授業の挑戦水準と自己の能力水準が相対的に高い値で均衡したとき、教師は快情動を強く経験し、教師の経験はフローに近づくこと示唆される。したがって、教師が自己の能力水準と同等あるいはやや高い挑戦的課題をもって授業に臨むことが、授業中に快情動を強く経験するための1条件と言える。

##### (2) 教師が授業中に快情動を経験する状況

面接データの分析から、教師10名が授業中に経験する快情動として喜び、楽しさ、驚き、心地良さの4種が抽出された。教師は生徒の積極的授業参加行動に該当する行為に快感情を経験し、特に、生徒による説明傾聴に喜びを経験していた。また、主に講義形式で授業を行っていた教師1名を除く9名は、協働学習や話し合い場面での生徒同士の意見の交流、協働による課題遂行に喜びを経験していた。さらに、教師は自らの指示によらない生徒の自発的発言、授業展開や話し合いの展開から見て新たな視点や解釈を示す発言に喜びを、予想外発言に驚きを経験していた。これらの結果は、フロー状態の授業で教師は自らの説明、発問などの働きかけに対する明確なフィードバックを生徒の反応から得て快情動を経験していたことを示唆する。

また、教師10名が授業中に心地よさや楽しさを経験する条件として挙げたのが、自らの授業準備・教材研究の充実、即興的対応の成功、円滑な授業展開であった。この結果か

ら、教師が快情動を強く経験しフローを体験する授業では、まず、事前の授業準備、学習課題に関する教材研究を充実させ、授業展開の見通しを立て易くしていたと共に、授業中では事前の準備と教材研究で得た知識を活用することで生徒から示される予想外の発言、質問に対して即興的に対応していたと考えられる。ゆえに、教師は生徒の発言に即興的に対応しながら授業展開を円滑に進めることができたとき、楽しさや心地よさを経験していたと言える。さらに、教師は生徒と協働で学習課題を探究することに楽しさを経験していた。このことから、生徒の発言に即興的に応じながら生徒と共に学習課題に取り組み、自らも新たな知識を獲得していく時が、教師にとって最も楽しい授業の瞬間と推察された。

以上より、授業中、教師に喜びや驚きを生起させ、教師の説明や発問といった働きかけに対する明確なフィードバックとなる生徒の授業参加行動、さらに、教師に心地よさや楽しさをもたらす即興的対応の成功とそれに基づく円滑な授業展開、生徒との協働探究という教師自身の行為が明らかとなった。

(3) フロー状態の授業における教師-生徒間の相互作用の特徴

(A) 明確なフィードバックの存在

ESMの分析結果から、教師10名の全項目変数の合計値が最も高かった授業(フローカリラックス)と最も低かった授業(不安か退屈)を1つずつ抽出し、各授業における教師の働きかけに対する生徒の反応を捉え、教師の働きかけに応じて積極的(授業参加)行動/消極的(授業参加)行動に分類した。

結果、フロー状態の授業では教師の説明、問いかけに対する生徒の説明傾聴、自発的発言、質問、教科の概念・知識の説明といった積極的授業参加行動が多く生起していた。一方、不安・退屈状態の授業では、生徒の沈黙、反発や不満、私語や居眠り、ふざけ・だらけといった問題行動を含めた消極的授業参加行動が多く生起していた。したがって、フロー状態の授業では、教師は生徒の積極的授業参加行動から説明や問いかけといった自らの積極的な働きかけに対する明確なフィードバックを得て、喜びを多く経験していたと言える。ただし、この分析では、教師1名1学級のみがフロー状態の授業と退屈状態の授業において、教師の発問に対する生徒の反応以外で生徒の積極的/消極的行動に有意差が見出されなかった。むしろ、教師による教科の概念・知識の説明、確認、発言指示に対しては、フロー状態の授業よりも退屈状態の授業の方が生徒の積極的授業参加行動が多く生起していた。

(B) フロー体験に伴う教師の即興性・生徒と

の協働探究

教師が授業を楽しみ授業に没頭できるか否か、そして、生徒の積極的授業参加行動を引き出し、それをフィードバックとして認識できるか否かの分水嶺は、生徒の発言や活動に対する教師の即興的対応の成否に依ると考えられた。そして、フロー状態の授業では、教師は生徒の発言や活動に即興的に応じながら授業を展開することが多かったと推察される。

そこで、フロー状態の授業における教師の即興性および教師と生徒による協働探究場面が見られた典型例を事例として、当該授業の談話過程を分析したところ、教師は教科の概念を生徒に説明して教え込むのではなく、生徒たちの発言に即興的に応じながら彼らの意見を繋ぎ、学習課題を探究していった。そして、事例場面における教師の発話数(9)が生徒の発話数(27)に対して少なかったことから、教師は自らが提示した学習課題と発問や説明により、生徒による自発的発言、意見の交流、学び合いを支え促したと推察された。事例面接について教師は「最後の議論のところ、確かあと20分か15分前のところですよ。そこは楽しかったですね」と語り、続けて「嬉しかったのは{笑顔で}議論のところの生徒の発言ですよ。何人かいましたね」と語っていた。したがって、教師は生徒との議論や生徒の自発的発言から楽しさや喜びを経験し、これら快情動の経験に伴って生徒たちの発言に即興的に応じながら協働で学習課題を探究していったと考えられる。特に、生徒の呟きを瞬時に捉え、発言を促した教師の働きかけが見られたことは、快情動の経験に伴って教師の認知範囲が拡張した証左と言えよう。ただし、教師は観察終了後の面接で「僕まだ不安なわけですよ、議論とか討論を組織するのに慣れていないので」と語っていた。この語りから、本事例場面で教師は生徒と協働で学習課題を探究しながら楽しさを経験していたと同時に、生徒たちから次々に示される発言を繋げながら即興的に授業を展開していく中で不安を経験していたと考えられる。

以上より、授業中、教師は生徒との相互作用から喜びや楽しさを経験し、フローを体験するとき、即興的に生徒の発言に応じながら、生徒と協働で学習課題を探究することがより可能になると示された。つまり、教師の経験がフローもしくはフローに近づく授業の瞬間では、生徒の行為から得られる明確なフィードバックだけではなく、それに応じた教師の働きかけとしての即興性、生徒との協働探究が同時に行われると推察された。

(4) 教師が授業でフローを体験するための条件・方略

教師が授業中にフローを体験するにはいかなる方法が必要とされるのか。この点はパーソナリティ特性の相違(Csikszentmihalyi, 1990)により教師個々人で異なると考えられるが、本研究知見からの示唆として2点が挙げられた。第1に、教師が生徒に対して、学習活動に対するフロー体験を誘発する必要が挙げられる。授業は教師-生徒の相互作用で成立し、本研究で示したように、教師は授業中の生徒の反応に基づき授業方略を成功と評価して快情動を経験していた。したがって、授業において教師は自らの働きかけに対するフィードバックを生徒の学習活動から得るのであり、教師1人の活動だけでフローを体験することは不可能と言える。授業で生徒にフロー体験を誘発する方法として、例えば、ESMを用いてアメリカの若者を対象に学級活動におけるフロー体験を調査したSheroff, Knauth & Makris(2000)によると、テストへの挑戦、グループ活動への参加、課題学習への取り組みといった“能動的”学級活動は生徒に高い水準のフローを誘発することが示唆されている。したがって、教師は生徒の学力水準から見て挑戦的な課題を準備、提示すると共に、課題解決に向けて生徒同士がグループや学級全体で話し合い、意見を交流する探究活動を授業に組み込むことで、生徒と共にフローを体験する可能性が高まる。

第2に、教師は日々の実践における試行錯誤と、そこで生起する様々な情動を手がかりに自らの目標を明確化し、現時の授業の挑戦水準と自ら能力水準を把握する必要が挙げられる。フローを体験するには活動の挑戦水準と自己の能力水準とが均衡するか否かにかかっており、両者の不均衡がもたらす感情への認識が自己能力発達の契機になる。つまり、リラックス、不安、退屈といった情動は、活動に対する挑戦水準と能力水準が不均衡に陥っていることを人に知らせ、その知らせを受けて人は自らの能力に沿った目標を活動に設定し挑戦することが可能となる。木村(2010, 2011)では、教師は授業中に喜びや楽しさだけでなく、いらだちや不安、苦しみや悔しさを体験し、これらの情動を手がかりに授業の反省を行い、授業方略の問題点を把握して実践を改善するための方策を練ることが明らかにされている。この一連の過程で、教師は授業における活動の挑戦水準と自らの能力水準を常に更新、調整すると言えるだろう。このような日々の実践における試行錯誤とそこで生起する多種多様な情動に支えられ、教師は授業中にフローを体験することが可能になると言える。

最後に今後の研究課題として2点が示された。第1に、ESMの大規模調査を実施する必要がある。本研究では、教師の経験がフローと同定された授業で快情動、活動性、認知

能力、動機づけに関する各変数が高い値を示した。この現象が教師一般に見出されるのか、さらに、教職歴、性別、教科、学校種、授業形式という属性の相違によりフロー体験に特徴が見出されるのかを検討する必要がある。第2に、生徒は教師のフロー体験をいかに認知しているのかを分析、検討する必要がある。本研究では、教師の語りと授業事例の分析を行うことで、教師はフロー体験に伴い即興的、創造的に授業を展開すると示唆されたが、教師のフロー体験が生徒に及ぼす影響を捉えきれていない。したがって、教師の授業におけるフロー体験とそれに伴う即興性と創造性が生徒の学習にいかなる影響を及ぼすのかを教室談話過程の分析や生徒への面接、質問紙調査により検討することが課題として残された。

## 5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計7件)

- ① 木村 優、授業における感情経験が教師の自律的な専門的発達に及ぼす影響—異なる授業目標を掲げる高校教師の認知評価様式に着目して—、教師学研究、査読有、第10号、2011、11～23頁。
- ② 木村 優、授業における高校教師のフロー体験に内在する実践的意義、教育方法学研究、査読有、第36巻、2011、25～37頁。  
[http://ci.nii.ac.jp/els/110008750076.pdf?id=ART0009824599&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order\\_no=&ppv\\_type=0&lang\\_sw=&no=1339647310&cp=](http://ci.nii.ac.jp/els/110008750076.pdf?id=ART0009824599&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1339647310&cp=)
- ③ 木村 優、ポスト・モダン時代における“相互作用の専門職”としての教職—教師の専門職性におけるケアリングと情動的次元の探究—、教師教育研究(福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻 紀要)、査読無、第4号、2011、115～129頁。  
<http://hdl.handle.net/10098/5609>
- ④ 木村 優、教師教育におけるナラティブと感情—授業中の感情的出来事に関する高校教師の省察の事例分析—、福井大学教育地域科学部紀要 2011、査読無、第1号、2011、197～209頁。  
<http://hdl.handle.net/10098/3061>
- ⑤ KIMURA Yuu, Expressing emotions in teaching: Inducement, suppression, and disclosure as caring profession”, Educational Studies in Japan: International Yearbook, 査読有, No.5, 2011, pp.63-78.  
[http://ci.nii.ac.jp/els/110008440459.pdf?id=ART0009681648&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order\\_no=&ppv\\_type=0&lan](http://ci.nii.ac.jp/els/110008440459.pdf?id=ART0009681648&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lan)

g\_sw=&no=1339647635&cp=

- ⑥ 木村 優、教師による授業実践の省察過程における感情の役割 —グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく高校教師の語りの分析—、教師教育研究（福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻 紀要）、査読無、第3号、2010、263～277頁。  
<http://hdl.handle.net/10098/3149>
- ⑦ 木村 優、教師の感情表出を受けて生徒が示す授業参加行動 —中学校 3 学級の授業事例を対象として—、教師学研究、査読有、第8・9号、2010、1～13頁。

〔学会発表〕（計4件）

- ① KIMURA Yuu, Flow in Teaching: How Do Positive Emotions Influence Teachers Professionalism and Professional Development, *The World Association of Lesson Studies International Conference (WALS)*, Japan, Tokyo. 2011年11月27日（査読有・口頭発表）
- ② 木村 優、教師の省察的実践における情動の物語 —授業中の情動的出来事に対する高校教師の語りの事例分析—、日本教育方法学会第47回大会、発表要旨73頁、秋田大学. 2011年10月2日（査読無・口頭発表）
- ③ 木村 優、岸野麻衣、松木健一、長期にわたる実践を書くことによる教師の専門性の発達 —(3) 重層的省察による実践の編み直し—、日本教育心理学会第53回総会、発表要旨523頁、北海道立道民活動センターかでる2・7. 2011年7月26日（査読無・ポスター発表）
- ④ 木村 優、異なる授業目標を掲げる高校教師2名の感情経験の比較 —類似状況に対する認知評価様式に着目して—、日本教育心理学会第52回総会、早稲田大学. 2010年8月27日（査読無・口頭発表）

〔図書〕（計2件）

- ① 木村 優、教師の語りが生み出す教室の開かれた関係 —教師の自己開示—、秋田喜代美（編）教師の言葉とコミュニケーション、教育開発研究所、2010、96～101頁。
- ② 木村 優、挑戦的課題が方向づける思考 —探求するコミュニティづくり—、秋田喜代美（編）教師の言葉とコミュニケーション、教育開発研究所、2010、110～114頁。

〔産業財産権〕

○出願状況（計0件）

○取得状況（計0件）

〔その他〕

特記事項なし

## 6. 研究組織

### (1) 研究代表者

木村 優 (KIMURA YUU)

福井大学・大学院教育学研究科・准教授

研究者番号：40589313