

## 教職大学院における「子どもの発達と感情」の授業と課題

大学院（教育実践高度化専攻）・橋本 巖

### 1. 本授業の位置づけと目的および内容的特色

本授業は、教育学研究科教育実践高度化専攻(教職大学院)の「専攻共通基礎科目(生徒指導及び教育相談に関する領域)」に位置づけられた前期開講の選択科目(2単位)であり、平成28年度の教職大学院設置以来、橋本が単独で担当している。平成30年度の履修登録学生数は5名(教育実践開発コース所属の非現職教員M1)であった。

本授業の目的は、「子どもの情緒発達・社会性の発達心理について生涯発達の視点から学ぶとともに、これらの側面に影響する社会的関係(家族、仲間、教師)や、社会的自立、自己概念・アイデンティティの形成などとの関わりをとりあげ、学校における課題と教育実践・支援について考える」ことである。

授業でとりあげる感情の心理に関しては、適応範囲の誰もが経験する定型的な感情発達が主軸だが、そこには各発達段階(特に児童期・青年期)の課題や非定型的なライフイベントとの関連で、ストレスや対象喪失、虐待、いじめなどネガティブな感情経験とその制御・対処も含む。

また、本授業は、教職大学院設置以前に橋本が大学院で担当していた授業「感情・社会性の発達と支援(発達心理学分野)」と、「子どもの意欲と自己の形成(教育心理学分野)の蓄積を継承している。具体的には、言語獲得以前の発達、幼児期の遊びと想像性や動機づけの関係、学校での体験活動と学びへの動機づけ、メタ認知の働き、学級の間関係と仲間関係の発達、などを組み込んでいる。また、近年再び注目されている「共感性」と深くかかわる愛他性や、生命への畏敬・尊重などの道徳的側面も含めている。以上のように、教育心理学・発達心理学的知見をベースにおいて、主に感情発達の観点から発達と教育の関連を掘り下げるテーマを配置した点に内容的な特色があろう。

到達目標は、主に知識・理解を志向してい

る。つまり、(1)乳幼児、児童、青年各期の感情・社会性発達の課題を理解し、(2)発達の他領域(自己意識、認知、言語)との関連性を説明できることを求め、(3)そのために、授業では「子どもや青年の生活文脈の中で感情をできるだけ具体的に考え、各自の経験を対話的に共有することを通して情緒発達についての理解を深める」ことを支援しようとした。

特に到達目標(3)は、授業での理論的概念の学びと、体験的な記憶の想起の往復という「自己との対話」、並びに教材に登場する他者や一般的他者、他の受講者などの「他者との対話」の双方から学び、自己省察することを目指している。本稿では主に、到達目標(3)に着目し、「自己との対話」すなわち「自己の体験したことと学習内容とのつながりの意識」に注目して受講者の授業評価や感想の分析を試みることにした。

### 2. 授業構成と方法上の工夫

(1)授業構成 15回の授業内容系列は、以下に示す<授業計画(シラバス)>のとおり予定された。最初の数週分は、感情の心理学的理論や発達段階論などの理論的概念を概説するため、筆者が担当する。

授業計画において下線を付したテーマは、関心のある受講者が発表役割を選択した授業回であり、受講者が50分程度、「授業者」的な役割で発表を行う。受講者が選択しなかったテーマも除外はされず、配置をある程度移動して筆者が講義・演習を行った。

#### <授業計画(開講時のシラバスに準拠)>

- 1 導入:情緒・社会性の発達と発達課題(学校教育とのかかわり)
- 2 発達と感情を考える4つの視点:感情コンピテンスとの関連
- 3 乳幼児の生得的能力、愛着と前言語発達
- 4 愛着の生涯発達と、児童虐待
- 5 幼児期の反抗期、自己制御、自己意識的感情

- 6 想像力、遊び、興味・関心の発達
- 7 学校への移行：児童・青年の認知発達と自覚的学び
- 8 体験活動からの学びと意欲 感動経験
- 9 共感性と思いやりの発達
- 10 いのちへの関心・畏敬・生命尊重
- 11 学級の間人間関係：仲間、教師とのかかわり
- 12 思春期・青年期の自己発達
- 13 青年期の仲間・恋愛関係と性的発達
- 14 ストレス対処と自己調整
- 15 まとめ：生きる力としての感情

発表者への支援と、発表を活かした授業上の工夫は、次の(1)(2)のとおり：

(1) **発表づくりの準備と支援** 受講者が選択したテーマについては、指定文献テキストの分担ではなく、「その日は発表者さんに授業をしてもらう」という言い方で、担当する受講者が選択した回の主テーマについて広く学習して準備するという原則を続けてきた。

発表者は、準備のため、発表予定日の3週間程度前に、筆者と授業時間外に打ち合わせを持つ(「文献相談」と呼ぶ)。これは、発表の枠組(主要な柱立て)をどうするか、シラバスのキーワードと発表者の興味の在処や実践経験に基づいて協議し、押さえるべき複数の文献を紹介(貸与・コピー)する場である。同一テーマの過年度のレジュメ(ppt資料)等を参照させ、キーワード(トピックス)を発表の中でどう関連づけるか、筆者と議論する。結果的に筆者から概論的な解説を受け、それを受けて今度は自分がその内容を深く理解し、自分なりに工夫して「授業」に挑戦することになる。関連する動画資料も紹介し、発表での使い方を検討してもらう。求められれば2度目の打ち合わせにも応じている。

(2) **発表への感想・コメントのメール提出** 受講者が発表を担当した回については、発表者を含む全受講者に対し、感想をその週末までにメールで筆者に提出するよう求めた。感想は自由であるが、授業時間外に授業での学びを省察し、関連する体験の想起・対象化を促して、受講者間での相互開示につなぐため、感想作成のガイダンス資料『感想を書くために“振り返る”という作業とは』を配布している。この資料では、(1)自分を振り返る時間(講義テーマに当てはまる自分をありのままに見つめ、記述する)、(2)授業理解をチェッ

クする機会、(3)授業時間外学習の機会、(4)文章の書き方の練習、(5)発表者としての感想、という5点の指針を授業早期に配付・解説した。

感想・コメントが全員から提出されてから、筆者が感想を一覧形式にまとめ、コメントを付して先に発表者に渡し、次回の授業冒頭に感想・コメントへの回答を行ってもらう。他の受講者も、次回授業開始までに感想一覧を受け取り参照する。以上の手順を計5回実施した。

### 3. 授業評価の方法と観点

(1) 授業評価報告書の要件として「地域社会を核とした教育と研究のつながり」について、本授業でそれを目指す意味と課題が本学部FDWGより問われている。教職大学院においては、地域社会の学校における実践と、大学院での学習内容とのつながりを大学院生自身がどのように意識するかが重要であろう。この考え方を本授業の内容・目的に当てはめて、「教職大学院生が捉えた実践性と感情発達に関する知識との体験的なつながり」を検討することとした。ただし、受講者が全員ストレートマスターであるため、今回は現職教員としての学校教育実践ではなく、教職大学院生としての連携校実習や教育的活動を中心に、大学時代の実習、ボランティア等の活動を含めて、地域における教育実践的活動を広義に捉えることにした。

一方、本報告では、到達目標(3)の説明でも触れたように、「自己の体験したことと学習内容とのつながりの意識」に注目する。例えば共感というテーマについて学んだことが以前見聞したある体験の理解に有用だったと感じること、あるいは逆に、これまでの体験が思い出されて、共感についての知見を実感的に理解する役に立ったと感じられることがある。このように感情発達に関する知識と結びつけられた「体験」は、果たして、学校での実習や何らかの教育的活動の文脈での出来事なのか、それとも、私生活を含む、個人的に感情を喚起された場面なのか、という点が、ひとつの分析の視点となるだろう。

ここで、感情経験や対人関係のような心理学的事象は、学校教育の文脈や教師的な役割を取っている場合以外に生じることも多いこ

と、さらに、自分や身近な人の心理的エピソードの記憶は、いくつもの場所、時期にまたがって直接体験が繰り返されて自伝的記憶や自己概念の一部となり、個別の出来事というより自己の傾向についての認識や、外界に対する信念や知恵が生成されていることもある。

従って、私的な生活場面で生じる感情や対人関係の記憶は、学校教育の実践者という立場で経験されたものでなくとも、当事者(想起者)にとっては、内面にかかわる重要な体験の記憶である。これらは、例えば子ども時代に自分が大人や仲間との関わりの中で感じた感情体験や、以前から関わりのある印象的な他者の思い出かもしれない。それらは、様々な文脈で真実味のある手がかりや参照点として想起され、教師視点(役割)を取って現在関わっている児童生徒に対する理解に活かされるかもしれない。あるいは逆に、現在講義で学んでいる知識が、それまで理解できずにいたクラスの子どもや、過去の自分の行動・心情の思い出に一定の説明を与えてくれたと感じるかもしれない。換言すれば、生涯発達の感情発達の知識に結びつけることのできる「自己(の体験)」とは、「教師役割で児童生徒と関わる自分」に限定されない「多面的な自己」であり、関わってきた「多様な他者」の具体的な記憶ではないかと考えられる。

しかし、授業での学び(知識)と自発的に結びつけられる自己の多面的な体験の中で、とりわけ教育実践者としての自己に関する体験が結びつきやすくなってくることがあれば、そこには、ひとつの専門的熟達化が反映されるとも考えられるのではないだろうか。

(2) 上述のような授業評価・授業研究のねらいに関連して本授業で想定できる潜在的なデータ資源は、①各発表者が発表資料に採用する自身の実践例や体験事例、②各発表(者)への感想・コメントに含まれる体験想起と授業の学びの接点の記述、そして③前期授業終了時点で課した「期末レポート」(記名式、自由記述)での総括的な振り返り質問群への回答、が挙げられる。今回は、本稿では主に③の一部をデータ資料として分析することにした。期末レポートの設問は問1から問4まであり、問1「これまでの体験と授業とのつながり」として、(1) 本授業での学びが実習等での体験理解に役立った例、(2) これまでの体

験が、この授業での学びに役立った例、を質問した(Table1、2に分析結果表示)。問2「児童生徒が本授業の内容を学ぶ機会を設けるならどの内容を取り上げたいか(あるいは、自分自身の学校教育実践に取り入れるとして関心のある内容は何か)」、問3自分が発表しなかったテーマで関心のあるものは何か、問4授業改善のためのアンケート(①本授業の特徴、②自分にとって意味のあったこと、③自分自身の受講の姿勢、④今後改善して欲しいこと、であった。本報告は、主に問1の結果にもとづく。なお、授業の改善点については、年度末に教職大学院全体で実施された「DP対応授業評価(無記名、4件法、教職大学院作成)」に基づいて末尾で触れる。

#### 4. これまでの体験と授業での学びのつながり (Table1 および Table2参照)

(1) 回答数、関心テーマ 期末レポートの問1(1)「本授業での学びが、実習やそれ以外の体験を理解する参考になったことはあるか」および問1(2)「これまでの体験が、この授業での学びに役立ったことはあるか」への自由記述回答を分析した。いずれも5名の回答であり、事例記述の長短はあるが、多くの回答者が複数個回答している。また体験理解に関連付けられた授業テーマの登場回数(事例数)は、問1(1)では、愛着(2)、遊び・興味(1)、学級・仲間関係(3)、恋愛感情(性的マイノリティ)(2)、計8であった。一方、問1(2)では、愛着(2)、遊び(2)、学級・仲間関係(4)、体験活動(1)、恋愛・性的マイノリティ(4)、計13であった。

この結果に対して筆者が多少驚きを感じるのは、本授業では他にも多くのテーマが講義されたにもかかわらず、問1(1)及び(2)のいずれに関しても、報告されたテーマ(キーワード)は、受講者が発表者となったテーマだけであったことである(他の問に関しては、例えば問2(児童生徒に教たい内容)では、「ストレス対処」を挙げた受講者が2名あった程度である)。その理由としては、おそらく、受講者が発表者を務めた授業回は、同時に受講者全員が感想・振り返りの提出を求められた回でもあり、発表者以外にとっても自我関与が深まり、各自の関連体験を想起する「仕掛け」が意図的に設けられていた影響があった

からと推測される。今後、受講者の関心の在り方とその拡大についてさらに検討したい。

## (2) 体験事例のカテゴリー分類について

Table 1 と Table 2 で報告された体験事例については、以下の3つの観点に基づいてカテゴリー化した。

観点1「報告者が体験事例に出会った文脈」：①教職大学院等での学校における実習、②学校外での指導・保育支援ボランティア活動等、③文脈不特定(私生活を含む)。

観点2「テーマと一致する体験をした人物」。問(1)では、報告者が学んだ概念を適用して理解しようとする対象者。問(2)では、授業での学びの適切事例として想起された体験の主体者(行為者、当事者)。

Table 1 質問1-(1) 報告事例の分布

「本授業での学びが実習等での体験理解に役立った」

		体験理解の対象者(テーマと一致する体験をした人物)			計
		自己	他者	他者(自己)	
報告者が事例を体験した文脈	院実習	0	3	2	5
	学校外指導	0	1	1(1)	2(1)
	不特定・私生活	1	0	0	1
計		1	4	3(1)	8(1)

Table 2 質問1-(2) 報告事例の分布

「これまでの体験が授業での学びに役立った」

		想起された体験の主体者(テーマと一致する体験をした人物)			計
		自己	他者	他者(自己)	
報告者が事例を体験した文脈	院実習	0	0	0	0
	学校外指導	0	0	2(2)	2(2)
	不特定・私生活	8(7)	2(1)	1(1)	11(9)
計		8(7)	2(1)	3(3)	13(11)

なお観点2では、人物は①自己(報告者自

身)か、②他者(観察・交流した相手)か、あるいは、③他者とその人との関わりについて意識していた自己か(「他者(自己)」と表記)、とに分けた。

ここで「②他者」とは、報告者が意識したテーマが、観察(あるいは交流)した他者に生じている体験であると判断される場合であり、現在支援対象の子どもでも、自分の子ども時代の周囲の人でもよい。また「③他者(自己)」とは、学んでいる概念の事例としてふさわしいのは他者の方だが、当時その他者とかかわった自己の戸惑い、悩み、反省などの気づき(省察)が明朗に記述されている場合である。つまり他者か自己かではなく、ある他者の行為やかかわりが自己に及び、その相互関係への意識が報告されている場合である。

観点3「その体験事例が生じた時期」。教職大学院入学後の現在か、それ以前(大学、高校、中学、小学校、幼児期等)か(表中では、大学院以前の事例は()で表記。内数である)。

## (3) テーマと体験の結びつきに関する結果と考察

Table 1 より、問1(1)に関しては、報告された体験の文脈としては、大学院での連携校実習など、指導・支援の場で、「現在」観察することのある「他者(子ども)」の行動や感情の理解に対して、授業での学びが役立ったと認識されている。Table 1 の「院実習-他者」には、例えば、児童生徒の学級での仲間関係行動(チャムグループの特徴的な行動等)が観察されている。しかし、その他者(子ども)に実習生として関わる「自己」の意識(感情や行動)について授業で学んだ心理学的概念が明確に関係づけられているとは判断できにくかった。しかし、「院実習-他者(自己)」の該当例では、実習校で実習生に「くっついてくる児童」の理解(愛着と虐待)や、「髪型、服装等が中性的に見える児童」の理解(性別違和か)について、それぞれの事例で戸惑いや、実習校教員への問いかけなどが報告され、授業での学びにもとづいて見方を反省したこと等が示された例もあった。なお問1(1)において、「不特定文脈-自己」の体験理解に授業での学びが役立ったと報告された1例は自己の「恋愛」(アイデンティティのための恋愛)に関してであった。

一方、Table 2 に示すように、問1(2)の形

で設問すると、報告される事例は、大学院入学前の「過去」に、学校かどうか定かでない私生活を含む文脈での、「自己」に生じた体験を想起することによって、授業での学びに役立てることができた例、という認識がより多くなると推測される。端的に言って、幼児・児童・思春期の自分の行動が、講義の概念の「ピンとくる例」として想起された場合が多いと思われる。

Table2では、教職大学院での実習の文脈での他者も自己も体験事例として報告されていない。ただし、Table2の「学校外指導－他者（自己）」に該当する2事例は、異なる受講者が、それぞれ大学の学部時代に、子どもに野外活動体験等を提供する団体で継続的・意欲的にスタッフとして活動していた中で、参加した子どもが遊びや体験活動から得るものの意味について省察した経験が述べられていた。

ここから、大学院での実習でなくとも、地域での教育実践活動に深く関与すれば、その記憶が授業での学びと結びつき、感情に関する知識を深めることに貢献する可能性があると考えられるのではないだろうか。

「教職大学院生が捉えた実践性と感情発達に関する知識との体験的なつながり」を、受講者の想起の自由記述から探ってみた結果、今後継続検討すべき気になる点が2つある。1つは、自分が子どもとして教育を受けていた立場や親子関係の中で教師や大人に対して体験したであろう感情の想起・報告が殆ど確認されなかったことである。これは、想起されれば児童生徒理解における共感的省察にとって極めて有効と期待されるだけに、その理由の解明と、いわば「他者理解の過程で自己と向き合う」ような想起の支援・配慮方法を探る必要があろう。

もう一つは、Table1および2にほぼ共通して、大学院での実習等の文脈における実習生・指導者としての自己の感情体験等の記述が乏しかったことである。これは1つには講義内容に、それに直接接触れるテーマ設定がなかったためかもしれない。この内容を取り上げることができれば、受講者にとって最も関心の深い（ニーズの高い）知識となる可能性もあり、授業開発を検討したい。しかし、別の理由として、本授業はM1の前期開講でもあり、受講者の側に実習校での実践活動にお

いて児童生徒との深いコミュニケーションや、実践活動を一定期間やり遂げる中で印象に残った達成感（効力感）のあるエピソードがまだ蓄積されていないか、対象化・開示できるほど体験の省察が進んでいないという可能性がある。この解釈がもし妥当であるならば、①M1後期やM2の時点で、授業での学び（感情発達に関する知識）と、実践との体験的つながりを縦断的に調べた場合を検討することも興味深い。また、②専門的な熟達化としては、現職としての経験を積んだ教員において、どのような体験的つながりや子どもの適切事例が想起されるかも検討に値するだろう。その意味では、受講者に現職教員が含まれることが叶うならば、非現職院生との対話による効果も期待でき、より望ましいと言えよう。

#### （4）終わりに：DP対応授業評価からの考察

以上から、本授業での学びが、これまでの体験や実践文脈での体験とつながり、実践性を感じられる授業であった点は一定確認できたと考える。しかし、教職大学院で平成30年度終盤に実施されたDP対応授業評価アンケート（DPの主観的達成度を1～4で評定）の結果、本授業は、①知識・理解(2.8)、②技能(2.0)、③思考・判断・表現(2.4)、④関心・意欲・態度(3.6)となった。関心・意欲・態度は、受講者らの課題意識と使命感を反映し比較的高いが、学校経営や教育実践に関する高度な知識、技能、広い見識からの対応判断力の達成については、厳しい自己評価となった。

1つの解釈として、感情・社会性の心理発達に関する本授業が、自己関与的な学びの機会を提供することにより、問題への関心・意欲等は喚起できたが、しかし、その生活者としての自己関連的な学び(知識、事例と多様性への気づき等)を、もう一つの視点である学校で働く教師として見たときに、子どもへの教育的関わり方や授業実践とどのように結びつけることができるか、実感(確信)をもって自分なりの見方・取り組み方の方針などを思い浮かべさせるところまでは到達できていなかったということかと考えられる。感情・社会性の発達研究と実践は、非認知的スキルの育成とも直結し極めて重要だが、学校教育との関連を強く意識したトピックを模索するなど、授業改善に今後さらに努めたい。