

教師の実践と専門性開発における情動の役割：
情動の認知・社会的構成主義に基づく教師の情動研
究の概観を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2020-01-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 木村, 優 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/10828

教師の実践と専門性開発における情動の役割

—情動の認知・社会的構成主義に基づく教師の情動研究の概観を通して—

木 村 優*

(2019年9月30日 受付)

本研究では、教師の実践と専門性開発における情動の役割を明らかにするため、情動の認知・社会的構成主義に基づき、授業と児童生徒関係で生じる教師の情動を分析検討した先行研究を概観した。結果、(1) 情動はその生起過程で自己概念への認識を伴うことで教師の専門職としての目標・信念・価値観・アイデンティティの再構築を促す専門職化の推進、(2) 情動がその種類と強さにより教師の実践に多様な影響を及ぼしながら省察的思考と創造的思考の展開を促す認知的実践の駆動、(3) 感情経験の振り返りが教師の実践改善と実践知開発の持続を支える専門性開発の促進、(4) 快感情経験が心的報酬となって教師の職務満足感と自己効力感を高める専門職継続の基盤化、(5) 不快感情経験が教師のストレスやバーンアウトに結びつく脱専門職化の加速、(6) 児童生徒の学習支援と成長発達支援のために教師の情動理解・管理・表出が一体化して機能する情動的实践の発揮、の6つの機能役割をもって教師の実践と専門性開発に寄与していることが明らかとなった。

キーワード：教師の情動・専門性開発・アイデンティティ・省察・情動的实践

1. 本研究の問題と目的

教師には授業をはじめとした教育実践のあらゆる局面で多種多様な情動¹⁾が生じる。なぜなら教師の仕事は、(1) 児童生徒とのかかわりという情動生起に不可欠な「他者との相互作用」を前提とし(Hargreaves & Goodson, 2005)、(2) 児童生徒の成長と自己実現を支え促す中で快不快の豊かな情動が生じやすい「ケアリング」の行為を含み(Noddings, 1984)、(3) 情動が人の認知・

*福井大学教育・人文社会系部門教員養成領域

動機づけ・行動に関連する心理現象の一部であることから (Oatley, 1992)、教師に固有の知識や思考、職務上のやりがいやストレス、授業や児童生徒関係における働きかけに影響を及ぼすと考えられるため、である。教師の仕事は知識や思考を用いる「認知的実践」であるとともに「情動の実践」なのだ (Nias, 1999; Hargreaves, 2000)。

教師の情動研究は、教師研究にかかわる学術領域の中で国際的にも広く推進されてきた分野である。しかし、教師の知識・学習研究のレビューが精力的に進められてきたのに対して (e.g., Munby, Russell & Martin, 2001; 坂本, 2007)、教師の情動研究のレビューは例えば学術誌特集論文10編の総評 (Nias, 1996) や心理学を用いた分類 (Sutton & Wheatley, 2003) に留まっている。すなわち、佐伯 (1986) によるレビュー論文の構造論に鑑みると、これらは、教師の情動研究の歴史的展開である「タテ糸」と他分野との対比である「ヨコ糸」から先行研究を整理分類するものの、そこで導出される知見が、例えば教師の専門職としての生活にいかなる価値があるのかといった「ナナメ糸」から検討されていないのである。すなわち、知識や思考といった認知面で語られてきた教師の実践に情動がいかに関与するのか、情動が教師の学びと育ち、すなわち専門性開発にいかなる意味や機能を有するのか、これらを先行研究から精緻に概観、検討する必要がある。そして、教師の認知的実践に関する研究知見に情動研究の知見を統合していくことが学術研究上の課題となる。

そこで本研究では、教師の実践と専門性開発における情動の役割を明らかにすることを目的とする。この目的を達成するために、国内外でこれまで蓄積されてきた教師の情動研究から、授業と児童生徒関係で教師に生じる情動を分析検討した先行研究群に焦点を絞り、後述する情動の認知・社会的構成主義に基づいてレビューを行う。そして、レビューの結果に基づき、教師の専門性に関する議論の前進、そして教師の実践と専門性開発における情動研究の今後の課題と方法の展望を図る。

2. 研究レビューの方法

2-1. 教師の情動研究の動向と分析範囲

教師の情動研究は Waller (1932) による教師の怒り要因調査を出発点とするが、その後40年間で目立った進展は見られなかった。これは1960年代までに (1) 西洋哲学の理性-情動の二分法があらゆる学問分野と同様に教育研究領域で持続し、情動は非合理性の象徴と見なされ、(2) 主観的経験である情動を客観測定することが難しく、(3) 情動が女性性やフェミニスト哲学に関連し、学術研究で支配的な父権構造から排除されてきた、という3点の理由により研究の俎上に乗りにくかったためと考えられている (Nias, 1996; Noddings, 1996; Zembylas, 2005a)。しかし、60年代に認知科学を背景として情動研究が発展し、欧米では70年代から教師研究分野で教師の情動研究が報告され始め (Lortie, 1975; Nias, 1984; Hargreaves, 1994)、90年代以降に学術誌論文が飛躍的に増加した。日本では90年代半ばから児童心理分野で教師の情動表出に関する論考が見られ

(e.g., 中山, 1997; 塚田, 1997)、2000年代には教育心理学・社会学分野で生徒指導場面や職務上のストレスに関連する教師の不快情動の研究が行われた(伊佐, 2009; 河村・鈴木・岩井, 2004; 落合, 2003)。

以上の研究蓄積と学術研究としての分野化の動向下で、Sutton & Wheatley (2003) が2002年までに欧米で報告された教師の情動研究の整理と展望を初めて試みた。しかし、Sutton & Wheatley は、教師に生じる快／不快情動を先行研究の記述から分類するのみであり、さらに、教師の情動の機能として示唆した心理的・社会的機能は彼らが収集した教師の語りと情動心理学の諸理論を併せただけの仮説に留まっていた。つまり、Sutton & Wheatley によって先行研究が特定の観点(ナナメ糸)によって批判的に概観されたとは言い難く、教師の実践・専門性開発と情動との関連性も未だ不明確なままである。

以上の研究動向を踏まえ、本研究では以下の学術誌を対象に1990年1月から2018年1月までの教師の情動研究の掲載論文を検索・収集した。国際学術誌では教師の情動研究が継続掲載されている Teaching & Teacher Education を主対象とし、その他の欧米学術誌は Web of Science を用いて論文を収集した。日本の研究は CiNii を利用し、「教師」と「情動(感情)」及び情動語(例えば喜び、楽しさ、悩み、ストレス等)や情動にかかわる行動語(賞賛や叱責等)、「生徒指導」や「児童生徒関係」もキーワードに加えて論文を検索した。結果100編を超える論文が収集されたが、各論文内容を精査したところ、研究者や児童生徒や保護者の情動を分析した論文群、教師の情動に言及するのだがその具体的なデータがない論文群があった。そこで、これらの論文群は本研究目的に沿わないと判断し、除外した。

以上より、1970年代以降の教師文化研究図書2編、1990年代以降の国際学術誌・欧米学術誌18編、日本の学術誌10編、大学紀要2編の計32編が検討対象に選定された²⁾。

2-2. 分析枠組みと分析方法

本研究では、情動の認知・社会的構成主義の蓄積知見を先行研究の分析に用い、同知見に基づいて情動現象メカニズム(図1)を作成し、これを分析枠組みに用いた。

情動の認知・社会的構成主義は、情動がその生起過程と制御過程で文化の影響を受け、認知・動機づけ・行動、他者とのコミュニケーションに影響を及ぼす文化的・生体心理的・主観的・社会的現象と考える(e.g., Scherer, 1982; Averill, 1990; Oatley, 1992; Keltner & Haidt, 2001)。つまり、情動現象メカニズムによって先行研究を概観することで、関連分野である情動の認知・社会的構成主義に基づく研究知見が参照可能になるとともに、(1)教職特有の文化が教師の情動生起と制御過程に及ぼす影響、(2)実践中に生じる情動が教師の認知と行動に及ぼす影響、(3)知覚された情動である感情経験が教師の経験世界の意味づけに及ぼす影響、(4)教師の情動表出が生徒とのコミュニケーション過程に及ぼす影響、の4側面から教師の情動の役割を検討可能となる。

分析はまず、上記4側面を基準に先行研究をその目的と知見から分類し、次に分類した研究群

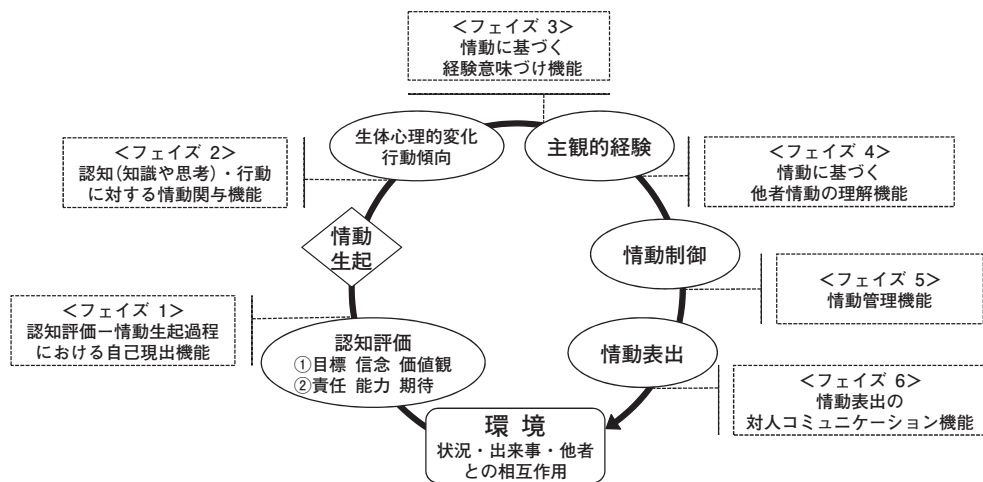


図1 分析枠組みとしての情動現象メカニズム

注 Lazarus (1991) や Scherer (1982) を参考に筆者が作成。情動はまず環境に対する認知評価を通して生じ、ここで環境に関する自己の目標と社会文化の影響を受けて構成される信念や価値観等が基準となる。その後、情動は認知や行動に影響を及ぼしながら、主観的経験として個人に知覚され管理・制御される。そして、情動は環境との相互作用で表出されることで個人と環境との間を循環する。フェイズ1～6は、教師の情動に対する先行研究群の分析段階と射程範囲を示している。

が情動生起から表出に至る過程のどの段階に着目したのかを再検討した。結果、(1)の研究群は認知評価－情動生起と情動制御の2段階に、(3)の研究群は経験の意味づけと他者情動の理解の2段階に分類された。図1にはこの分類結果として、認知評価－情動生起過程での自己現出機能、認知・行動に対する情動関与機能、経験意味づけ機能、他者情動の理解機能、情動管理機能、情動表出の対人コミュニケーション機能、の6機能側面に該当する研究群をフェイズとして示した。これにより、先行研究をその歴史的な展開であるタテ糸と情動の認知・社会的構成主義の知見との対比であるヨコ糸から概観しながら、ナナメ糸である教師の実践と専門性開発の観点から検討することが可能となった。そこで、本研究では図1を基盤として先行研究の概観結果を理論モデルとして示していく。

なお、本稿では先行研究が依拠する社会文化に配慮して各フェイズの議論を進めていく。なぜなら、社会文化的規範が情動生起過程で参照される個人の信念や価値観、情動の快／不快の質決定に影響を及ぼし、特定状況下での個人の情動制御の基準となるためである（遠藤，1996；北山，1998）。ただし、情動の文化差は情動生起と制御過程に顕著であり、生体心理的・主観的変化、行動傾向、情動表出には生物学的に規定された普遍性が存在する（Damasio, 1994; Lazarus, 1991）。そこで本稿では、先行研究の調査国名を明記するとともに、情動生起と情動制御の先行研究を概観する際には研究知見の社会文化的要因についても考察する。

3. 結果と考察

3-1. フェイズ1：認知評価—情動生起過程で現出する教師の自己

情動は個人の環境に対する認知評価を通して生じる。この認知評価は環境に対する「目標関連性」と「目標一致性」、信念・価値観・アイデンティティで構成される「自我関与」の3基準の一次評価に始まり、いずれかの基準に該当すると快／不快情動が生じることになる。次に、情動の種類は環境を生み出した責任主体を評価する「責任性」、環境に対する自己の解決能力を評価する「対処能力」、環境が自己の目標等に一致するものに変異するか否かを評価する「未来期待」の3基準の二次評価で決定される（Lazarus, 1991）。つまり、教師の情動を認知評価—情動生起過程から捉えると、そこで現出する教師の自己に接近可能となる。

この認知評価—情動生起過程から教師の自己概念に接近した研究として、Golby（1996）は教職経歴の類似した米国の小学校教師2名に面接を行い、長期にわたる教職生活で教師に生じる情動の機能を分析している。この研究では、教室における児童とのかかわりから生じる喜びや満足感といった快情動を教師たちが認知することによって、自らの職務上の目標の第一が「子どもを育てること」と認識されるようになっていった結果が導かれた。この結果は、児童生徒関係で生じる快情動の認知が、児童生徒の成長発達支援に責任を負う教師の職務上の目標と教育信念を次第に形成していくことを示唆している。

児童生徒の成長発達支援と教師の自己概念及び情動生起との関連については、O'Connor（2008）がオーストラリアの中等学校教師3名に情動を伴う実践の特質を尋ねた面接により検討している。この研究の結果、児童とのかかわりから教師たちに生じる愛情や喜びという快情動が自らに「ケアリングの文化」に基づく信念を気づかせたことが示されている。この結果から、教師は児童生徒関係で生じる快情動の認知から教師文化に内在するケアリングの文化に気づき、児童生徒の成長発達支援を第一の目標と信念とする「ケアリングの専門職」としての教職アイデンティティを構築していくことが示されている。

一方、Zembylas（2004）はより短期的な視点で授業実践中に教師に生じる情動と信念・価値観との関連を検討している。米国の小学校教師1名の授業観察、面接、日記記録の分析から、同教師は科学の授業中に児童の積極的かつ主体的な学びの様子を認知することから生じた興奮や喜びといった快情動を知覚することで、科学教育を推進することに対する自らの信念を明確化し、さらに児童の学びを深めることに成功した自らの指導法を肯定評価して価値づけたという結果が示されている。同様に、木村（2011a）も授業中に教師に生じる情動に着目し、異なる授業目標を掲げる高校教師2名³⁾の情動とその生起原因と認知評価様式を比較検討した。その結果、教師たちは授業中に生じる様々な情動から自らの授業目標を明確化していることが明らかとなり、さらに教室で起こる出来事に対する認知の二次評価の特徴が授業目標の相違によって異なり、生徒の居眠りや話し合いといった類似状況でも異なる情動が生じることが明らかとなっている。これらの知見から、教師は授業実践中に生じる情動の知覚によって、自らの実践の価値を認識すること

でそれぞれ「個性的な実践知」(Clandinin, 1985)と指導法を洗練し、自律的な専門性開発を図っていくことが示唆される。

このように、教師は児童生徒関係で生じる出来事や状況に対する認知評価に基づき生じる情動から、教職生活に対する目標や信念を理解し、児童生徒とのかかわりとそこでの成長発達支援の過程で生じる快情動の知覚からは「ケアリングの専門職」としての教職アイデンティティを構築・再構築していく。また、教師は授業実践中に生じる情動の知覚から、自らの教科教育に対する信念、指導法に関する価値観、教室で起こる出来事への自らの評価傾向とその基準となる教育目標を理解して個性的で自律的な実践を展開していくことが示されている。したがって、教師は教職生活全般の中で自らに生じた情動の知らせを受けて教師としての自己を認識し、自らを見直しながら専門職として絶えず学び続け、成長し続けていくことが可能になると考えられる。

それでは、授業や児童生徒関係で生じた情動は、実践中の教師の生体心理にいかなる影響を及ぼすのだろうか。次節では、情動が教師の認知的実践に及ぼす影響を検討する。

3-2. フェイズ2：情動が教師の認知的実践に及ぼす影響

情動は注意集中や意思決定といった認知過程に影響を及ぼしながら、環境に対処するための適切な行動傾向を導くとされる(Levenson, 1999)。なぜなら、情動は「原型的なできごとや意味に特化した超高速の計算処理装置」(遠藤 2007, p.7)として、進行中の思考や行動に強引に割り込み、瞬時に適切な情報処理と意思決定を可能にする「良く練られたスキーマ」(Oatley, 1992)として機能するためである。

この情動機能に着目した木村(2010a)は、高校教師10名の授業観察と面接から教師の情動と認知・行動との関連を分析した。その結果、(1)喜びや楽しさ等の快情動は教師に柔軟な認知と創造的思考をもたらす、(2)怒りや哀しみ等の強い不快情動が教師の身体的消耗と認知能力低下を引き起こす、(3)困惑や悔しさ等の自己意識情動が教師の授業中の省察に結びついて既存の実践知の検索と実行に寄与する、という情動の種類の相違による教師の認知的実践に情動が及ぼす影響の相違を明らかにしている。

木村(2010a)の第1知見は、快情動が人の心的活力、思考や行動の範囲の拡張に資することを明らかにしたポジティブ心理学の知見に対応している(Fredrickson, 2001)。これに関連してSutton & Wheatley(2003)は、教師が授業中に快情動を感じているときに「フロー」(Csikszentmihalyi, 1990)を体験していると示唆する。この示唆と木村(2010a)の知見に基づき木村(2011b)は、高校教師10名の授業実践を対象に教師のフロー体験を分析検討した。その結果、教師の快情動の強さと認知能力・活動性・授業への没頭感・授業の統制感の各高まりにおける正の相関関係が実証された。また、社会科教師一名がフローを体験した授業の事例分析から、同教師が生徒との金融政策に関する議論の最中に生徒たちが主体的に話し合う様子から快情動を経験したエピソードが示されている。そこで同教師は自らの認知能力を高めながら生徒の学びに対する迅速な状況判

断と省察的思考を展開しており、授業展開を即興的に変化させ、生徒と協働で学習課題を探究し、当該授業に対する強い楽しさの情動を知覚したという。この事例分析の結果からも、授業中のフロー体験が教師の認知や行動に好影響を及ぼし、教師の教育実践の質を高める可能性が指摘できる。

一方、授業中の強い不快情動は教師の実践に悪影響を及ぼすことも木村（2010a）により示されている。この現象に関連して、オランダの小学校34校と高校15校の教師に面接を行って教師の授業中の教授学的能力と情動の関係を分析した Klaasen（2002）は、教師は授業中に怒りや不満を強く経験すると「教授学的知識」を忘却しやすくなることを教師たちの語りから抽出し、不快情動の教師の認知への悪影響を指摘している。また、中学校教師104名への質問紙調査から教師の感情と実践との関係を検討した河村・鈴木・岩井（2004）によると、生徒指導場面で教師に生じる不快感が強いほど生徒への介入行動が強くなり、結果として教師による生徒理解が不十分になる可能性が指摘されている。木村、Klaasen、河村・鈴木・岩井の研究結果を総合すると、不快情動は教師の思考や行動の範囲を狭め、授業実践中には授業を想定した教育内容の知識（Pedagogical Content Knowledge、以下 PCK と表記、Shulman, 1987）に象徴される実践知の検索と実行を阻み、生徒指導場面でも児童生徒理解の観点から負の影響を及ぼしやすいと考えられる。

このように、実践中に教師に生じる情動は、その種類と強さの程度によって教師自身の認知と行動に異なる影響を及ぼすことが明らかとなっている。快情動は教師の創造的思考の展開、省察的思考の展開とそれによる新たな実践知の発想と即興の実行を促進する機能を有する。一方で、強い不快情動はこれら教師の認知的実践を阻害する機能を含んでいるものの、困惑や悔しさといった自己意識情動は、教師による既存の実践知の検索と実行を促進する機能を有しており、快情動とは異なる過程で教師の認知的実践を駆動する引き金となっている可能性が示されている。

それでは、教師によって主観的に知覚された情動としての感情経験は、教師の学習や成長にいかなる影響を及ぼすのだろうか。教師による感情経験の意味づけ機能を次に検討する。

3-3. フェイズ3：感情経験が導く専門職としての経験の意味づけ

3-3-1. 感情経験の振り返りによる専門性開発の促進

主観的経験として知覚された情動は感情経験に変異し、一定時間、心理過程の中で持続することでその生起原因となった状況や出来事の意味を記憶に根づかせる（Damasio, 1994）。この情動の経験意味づけによる記憶定着機能に着目した先行研究によって、教師の実践と専門性開発の基盤となる省察（Schön, 1983）と感情経験との関連性が明らかとなっている。

例えば、英国の小学校・中等教育学校の教師39名に過去の情動的出来事を想起させる面接を行った Day & Leich（2001）では、情動的出来事とその振り返りによって教師に明確化される過去の感情経験は、現在行なっている実践経験との比較検討の対象となることで、その過去の感情経験が教師自らの専門性開発の契機として再評価されていくことを示している。また、都丸・庄

司（2005）が中学校教師290名に行った質問紙調査でも、教師が生徒との人間関係で悩みを経験する状況で「認知変容」という対処方略を用いることが明らかとなり、教師は悩みの経験から生徒に対する見方や接し方を変容させることを示している。

一方、授業の振り返りと感情経験との関連性について、高校教師1名の授業観察と授業後に感情経験を尋ねる面接から検討した木村（2011c）によると、同教師は感情経験に言及しながら授業を振り返ることで、生徒の学ぶ姿について生徒それぞれの固有名を挙げながら具体的に想起し、生徒の特性に合わせた教材や授業方略を構想したという。また、過去の同質感情経験を想起して過去の実践を再評価し、教材や授業方略の特性と教科に対する信念を明確化させていったという。また、Zembylas（2007）は米国の小学校教師4名への面接と実践記録の分析に基づき、感情経験の振り返りが教師の実践知にいかに関与するのかを検討した。その結果、教師は感情経験の振り返りを教科の内容知識や児童理解に関する知識、カリキュラムの知識や授業方略の知識の再構成に結びつけていることを明らかにし、これらの知識は情動的色彩を帯びていることから「情動知」として概念化している。なお、Zembylasによると、教師の情動知はPCKの側面と見なされ、情動知を含む教師の実践知は長期にわたる教職生活の感情経験の振り返りによって開発されると主張されている。

以上の一連の研究結果から、教師の情動を記憶と感情経験の振り返りから追跡することによって、教師の実践が変容し授業が改善されていく過程、教師の実践知の開発過程の一部を捉えることが可能となる。そして、特に強い感情経験は記憶の形成と定着を伴うことから、長期にわたる教師の実践の重要経験の保持に寄与しており、その感情経験の振り返りが教師の持続的な専門性開発を促進すると考えられる。

3-3-2. 心的報酬としての教職継続の基盤

教師の満足感に関する一連の研究は、児童生徒関係における快感情経験が教師にとって最も重要な報酬であると繰り返し示してきた。

例えば、Lortie（1975）は米国の小学校・中学校教師94名への面接から、(1) 病気や学習障害を抱える児童生徒が授業や学習に没頭する劇的な成功例、(2) 卒業生による感謝の言葉、(3) 学級の成績向上、の3点に教師は喜びや誇りを経験し、それら快感情経験を金銭的報酬や地位向上報酬よりも重視することを明らかにした。また、Nias（1989）が米国の小学校の教職歴20年未満の教師99名と教職歴20年以上の教師50名への面接から両者の満足感要因を比較したところ、若い教師も中堅教師も児童生徒関係における愛情や喜びに基づいて授業能力と技術の高まりを感じ、授業への統制感や自己効力感を高めること、ただし、若い教師は中堅教師よりも専門職としての自律性を感じておらず、満足感は比較的低いことを明らかにしている。これらの研究結果から、教師は児童生徒関係における快感情経験を「心的報酬」（Lortie, 1975）と捉えて職務満足感を獲得し、授業への統制感や専門職としての自律性を感得して自己効力感を高めていくことが明らかとなっている。すなわち、快感情経験が教師の専門職継続を支える基盤を築いていくということ

ができる。

ただし、教職歴により満足感の程度に相違も見出されている。この点に関連する知見として、Liu & Ramsey (2008) による米国の Teacher Follow-up Survey の分析がある。Liu & Ramsey が同調査結果から教師の職務満足感を検証したところ、性別・経験年数・地位の相違により教師の職務満足感の程度は異なっており、特に、経験年数の増加に伴って職務満足感が高まることが示唆されている。

それでは、なぜ若い教師の職務満足感は低い傾向を示すのだろうか。英国の新任教师 28 名を対象に教職への期待と教職の継続との関連を分析した Kyriacou & Kunc (2007) は、教職にとどまる新任教師は「生徒の成功を楽しむこと」を重視する一方で、離職を選択する新任教師は「教職への期待を減退させるほどの失望」を児童生徒関係で経験していたことを報告している。つまり、児童生徒関係における強い不快感情経験が教職継続の基盤である心的報酬を減じさせ、新任教師を離職へと導くと示唆される。しかし、これが新任教師に限った現象でないことは、教師ストレスやバーンアウト研究で指摘されてきたことである。

3-3-3. ストレスが導くバーンアウトと脱専門職化

Lortie (1975) と Nias (1989) は教師の不満足感の分析も行い、教師の不満足感の主要因が同僚・保護者・地域にあったことを共通して示していた。同僚・保護者とのかかわりや地域と会合による授業準備時間不足・児童生徒に係わる時間不足・教育資源不足に対する不満や怒りが、教師たちに慢性的ストレスや精神疾患をもたらしていたという。この結果から、児童生徒の成長発達支援に影響を及ぼす「時間と資源の不足」が教師に不快感情経験を生じさせることが示唆される。ただし、教師のストレスや精神疾患を導く不快感情経験は、時間と資源の不足だけから生じるわけではない。

例えば、日本の教師ストレスとバーンアウトに関する一連の研究の中で、伊藤 (2000) が小学校・中学校教師 208 名への質問紙調査から教師のバーンアウト傾向の規定要因を検討し、教師は児童生徒関係や自らの教科指導能力に関してもストレスを感じることを明らかにしている。また、教師の職業ストレスを同定する目的で精神疾患による病気休職者の発生割合が高い地域の小学校・中学校教師 710 名に質問紙を実施した高木・田中 (2003) も、教師は「児童生徒とのパーソナルな関係」を重視するため、児童生徒関係におけるストレスが教師をバーンアウトに導くと示唆している。ただし、これらの研究は質問紙法を採用しているため、教師が悩みや葛藤の経験から教職への意欲を減退させる過程を検討していない。

これ対して、Kelchtermans (1996) はベルギーの小学校教師 10 名への面接から教師のヴァルネラビリティ⁴⁾の要因を分析している。その結果、教師たちは児童の成長発達支援の観点から「児童の学習を統制できない」と感じて失望や無力感を経験し、これらの感情経験が専門職としての能力不信やシニシズムをもたらしていたことを示した。つまり、ケアリングの文化を起源とする不快感情経験が教師の満足感や自己効力感を減退させると考えられるのである。

Hargreaves (1994) は、ケアリングの文化が社会的・道徳的な責任を教師に強く要請するために、教師は児童生徒の成長発達支援を不十分に感じると「罪悪感の罠」に陥り、職務意欲を減退しやすくなると指摘する。それでも、多くの教師は悩みや罪悪感を経験しながらも教職を継続していることも事実である。Hargreaves (1994) も、罪悪感は「罪を償いたい」という意識を教師にもたらし個人的な変化を強力に動機づけるとしているし、都丸・庄司 (2005) の研究からも、児童生徒関係における悩みの経験が教師の専門性開発を促す契機になることが示唆されている。したがって、不快感情経験は概して教師の専門性開発に悪影響を及ぼすとは言い難いことも留意しておく必要があり、いかなる不快感情経験が教師にとって肯定的な影響を及ぼすのかも詳細に検証する必要がある。

3-4. フェイズ4：感情経験に基づく児童生徒の情動理解

教師はまた、児童生徒関係における感情経験を手がかりにして児童生徒の情動状態を推測し、共感的に理解しようと努める。この、他者が表出する情動に共感し、その情動の背後にある意図や思考を理解することを「情動理解」という。情動理解は「人が他者の経験の場に入り込み、他者の経験を自らも同じ体験をした者として経験しようとする間主観的過程」(Denzin, 1984, p.137)であって、互いの間の「情動性」の共有を意味するものである。

Hargreaves (2000) によると「教師と子どもの強固で継続的な関係」が教師による児童生徒の情動理解を確かにするが、学校と教室には両者の間に情動的距離を生み出す「情動地勢」が存在するという。情動地勢は、(1) 文化と階級の相違が教師と児童生徒を互いに異質で理解不能にする社会文化的地勢、(2) 教師と児童生徒の目的が食い違い、その相違を解決するメカニズムが存在しない道徳的地勢、(3) 古典的男性モデルで教師の専門性が定義され、教師と児童生徒の距離を遠ざける専門的地勢、(4) 階層的な権力関係が教師－児童生徒間のコミュニケーションを歪める政治的地勢、(5) 学校の構造が教師と児童生徒の相互作用の機会を断片化し形骸化する物理的地勢、の5形態からなる。Hargreavesはこの情動地勢を分析枠組みとし、カナダの小学校・中等学校教師53名への面接から授業と児童生徒関係での教師の感情経験を検討した。結果、小学校ではケアリングの目的に沿って児童との信頼関係構築に努める教師の専門職意識：専門的地勢と、学級担任制による教師－児童の接触頻度の多さ：物理的地勢のために両者の情動的距離が近く情動理解も促進されやすいが、年齢・身体サイズ・教養に大きな差があることで教師に強い権力が付与されるため：政治的地勢、互恵的な情動理解が阻害される可能性もある。中等学校では、生徒と一定の距離を保とうとする教師の専門職意識：専門的地勢と、教師－生徒の相互作用を断片化する教科担任制：物理的地勢のために両者の情動的距離が遠く情動誤解も生じやすいと結論づけられている。

それでは、教師は児童生徒の情動をいかにして理解するのだろうか。この点について Oplatka (2007) はイスラエルの小学校・中等学校教師50名への面接結果から検討したところ、教師によ

る児童生徒の情動理解過程は「注意深さと傾聴」から「探索と先行する配慮」へと段階的に移行することを明らかにしている。教師は第1段階として、児童生徒の状況を常に見取り、話を傾聴することで情動状態を推測し、第2段階として、児童生徒が何らかの問題を抱える前に学校や家庭の生活状況を尋ねて情動状態を診断し、常に気にかけていることを自らの態度で示すのだという。また、情動理解後の教師の対処について、Williams, Cross, Hong, Aultman, Osbon & Schutz (2008) が英国の小学校・中学校教師8名への面接から検討した結果、教師たちは、児童生徒が家庭や学級で経験した哀しみや不安等の不快情動を学級全体で共有したり、家族や命の学習の一環として扱ったりしていた。すなわち、教師は児童生徒の情動を教科指導や学級経営に結びつけようと試みる可能性が示唆されている。

以上より、教師による児童生徒の情動理解は学校と教室で潜在的に働く情動地勢の形態に依拠することが示されており、特に、教師－児童生徒間で「情動誤解」が生じると両者の関係が緊張状態に陥る可能性が見出されている。そこで教師は、思慮深く児童生徒の情動理解を行いながら、児童生徒の情動を個々人の成長発達支援を行うケアリングの文化に基づく実践や、授業における児童生徒の学習支援の基盤となる認知的実践に結びつけると考えられる。

それでは、教師は児童生徒の情動理解を行いながら、自らに生じる情動をいかに管理し表出するのだろうか。この論点を次節で検討していく。

3-5. フェイズ5：教師の情動規則・管理・表出

3-5-1. 教師の情動労働と情動規則

他者とかかわる職業に就く労働者は多かれ少なかれ自らの情動を制御し、職業に適切な情動を提示する「情動労働」⁵⁾ (Hochschild, 1983) に従事するよう求められる。教師もまた、自らの情動を制御しながら児童生徒に対して表出している。

例えば、Winograd (2003) は米国の小学校での自らの職務経験1年間で作成した日記を分析し、教師の情動規則として、(1) 児童に愛情を抱く、(2) 授業に対する熱狂や情熱を提示する、(3) 怒りや哀しみといった「暗い情動」の提示を避ける、(4) 仕事を愛する、(5) ユーモアの感覚を持って児童や自分の失敗を笑い飛ばす、の5規則を導出した⁶⁾。Winogradはこれらの情動規則を学校文化の期待によって形成されたとし、教職を情動労働と結論づけている。一方、Zembylas (2005b) は米国の小学校教師1名(教職歴25年)への面接から教師の情動規則の形成過程を分析した。その結果、教師の情動規則は専門職の文化的規範に対する教師個々人の素朴な捉えを出発点としながら、同僚教師との対話や実践での試行錯誤を通して蓄積してきた感情経験を振り返ることで変容していくことを示している。つまり、教師の情動規則は不変ではなく、また他律的に制御されていない可能性が考えられるのである。

また、教師の情動規則の形成・変容に影響を及ぼすのは専門職の文化だけではないと考えられる。米国のIsenbarger & Zembylas (2006) はケアリングの文化が教師に情動労働を課すと見な

し、小学校教師である Isenbarger 自身の実践記録に基づいて教師の情動労働機能を検討した。その結果、哀しみといった不快情動を抑制する情動労働は、児童に対する支援不足を教師に認識させるためにストレスやバーンアウトをもたらし、その一方で、喜びといった快情動を提示する情動労働は、児童の成長発達支援に結びつくことが度々あり、教師の自己肯定感や自尊心、教職継続への意欲を高める機能を有することが示されている。

この一連の研究知見から、教師の情動規則は専門職の文化とケアリングの文化双方を基盤に形成され、その情動規則に基づいて教師は自らの情動を管理し表出することが示されており、ここで取り上げた先行研究では、教職は情動労働と定義されている。しかし、情動労働は、(1) 他者との公的・対面的な接触、(2) 他者への特定情動の喚起、(3) 制度や企業による情動管理の外的制御、の3現象で概念定義されている (Hochschild, 1983)。(1) と (2) の現象は教職に明白としても、(3) の現象は検討余地を残している。教師の情動管理は外的に制御されるものなのだろうか。Zembylas (2005b) の研究が示唆するように、教師は外的あるいは他律的には情動管理を行っていない可能性がある。

3-5-2. 教師の情動管理と情動表出

教師の情動規則と情動管理方法の関係について、日本の小学校教師10名への面接から検討した伊佐 (2009) は、教師は他律的ではなく自律的に情動を管理しており、教科指導や生徒指導の目標を達成するために、児童の学習状況や生活状況に応じた自由裁量の判断で、戦略的に情動を表出することを示している。同様に、Oplatka (2007) がイスラエルの小学校・中学校教師50名への面接から教師の情動管理方法を分析したところ、教師は自らの情動管理を学校からの要請ではなく、児童生徒をケアする際の自由裁量の判断の積み重ねや個人的・道徳的目的に基づいて形成した役割意識でもって行っていることを示している。これらの結果から、自由裁量の余地が多分に見られる教師の情動管理方法は、教師の専門職としての自律性の現れと捉えることができるだろう。ただし Oplatka は、欧米と中東の教師文化の差異から教師の情動管理方法も異なる可能性を示唆していた。

社会文化的差異による教師の情動管理方法の相違について、教師の情動表出様式を分析した英日の研究知見から比較することができる。まず、Farouk (2010) が英国の小学校教師52名への面接から教師の児童に対する怒りの表出を分析した研究では、英国の小学校教師たちの児童に対する怒りは「単純で反射的な表出」が多く、この表出過程は授業の円滑な進行を目標としており、児童の学習支援と成長発達支援に責任を負う教師の信念に由来する、と解釈されている。一方、Kimura (2010) が日本の中学校教師3名への授業観察と面接から教師の情動表出様式を分析した研究では、(1) 生徒の授業参加促進や学習意欲喚起を意図した快情動の誘発と強調、(2) 生徒の積極的授業参加行動に対する無意識の快情動の開示、(3) 生徒の消極的授業参加行動と無礼な態度を止めるためのいらだちや困惑の表出と怒りの抑制、(4) 生徒との互恵的な情動理解と信頼関係構築を意図した怒り等の不快情動の開示、という4つの情動表出様式が見出され、教師たちは

これら4様式を、授業展開や生徒の情動状態に応じて使い分けることが示されている。

このように、特に教師の怒りの表出に関して英日の研究知見に相違が見出されることから、教師の情動表出様式は社会文化により異なると推察される。ただし、比較検討した英日の研究協力者の教師たちの学校種が異なることから、教師の情動表出様式はかわる児童生徒の発達段階によって異なる可能性もある。さらに、Farouk (2010) では授業観察が行われておらず、英国の教師の授業中の情動表出を検証してその様式を実証する必要もある。

以上より、教師は他律的に情動を制御するのではなく、児童生徒の学習支援と成長発達支援のために自由裁量の判断で自らの情動を管理して表出し、情動制御は教師の専門職としての自律性や思慮深さを象徴する現象と捉えられる (Hargreaves & Fullan, 2012)。また、教師の情動表出には、教科指導や生徒指導の目標達成という明確かつ戦略的な意図が含まれると考えられる。次節では、これらの意図を含む教師の情動表出が児童生徒の授業参加行動や学習意欲に及ぼす影響を検討する。

3-6. フェイズ6：教師の情動表出に内在する機能

人の情動表出にはそれを受け取る他者に対して、(1) 同質情動の誘発、(2) 精神状態や意図等の個人情報伝達の伝達、(3) 進行中の相互作用における望ましい行動喚起、という3つの機能が内在するとされる (Keltner & Haidt, 2001)。つまり、情動表出は個人間と集団内のコミュニケーション過程に影響を及ぼす社会的現象として捉えられるのである。

教師も自らの表情や発話を媒介にして情動を児童生徒に対して表出することでコミュニケーションを行い、児童生徒は教師の表情変化に基づいて教師の情動状態を判断する傾向がある (Neil, 1989)。また、教師の快情動表出である微笑みや笑いが児童生徒の情動状態に対して緊張緩和といった肯定的な影響を及ぼし、児童生徒の授業参加や学習課題への没頭を促すことが示唆されている (Rowe, 1974; 青砥, 2007)。

日本の児童心理分野では、教師の情動表出の一部である賞賛と叱責が児童生徒の授業参加と学習意欲に影響を及ぼすと繰り返し指摘されてきた (e.g., 塚田, 1997; 中山, 1997)。ただし、中山・三鍋 (2007) は中学生188名への質問紙調査から、「学級集団場面」と「一対一場面」で教師の注意言葉に対する生徒の受けとめ方が異なることを明らかにしている。中学校3学級で教師の情動表出機能の分析を行った木村 (2010b) でも、教師の情動表出には生徒の積極的授業参加行動を喚起し、消極的授業参加行動を抑制する機能を実装した授業方略であると示されているが、その一方で、児童生徒の特性と、先行状況と表出情動の一致性／不一致性によって、情動表出に含まれる機能の作用程度が異なることが示されている。

したがって教師の情動表出には、児童生徒への情動誘発機能だけでなく、児童生徒の授業参加の促進や学習意欲の喚起を促す機能が内在し、教師はその機能を授業方略の一部として用いていると考えられる。事実、教師が情動表出を行う際には、その場の状況の適切性や児童生徒それぞれ

の情動状態に対する思慮深い洞察を行っている。すなわち、教師の情動表出は、児童生徒への情動理解と教師としての情動規則・情動管理に密接に結びついているのであり、教師の情動理解・管理・表出は一体として機能する情動の実践と考えることができる。

4. 総合考察と今後の研究課題

本研究では、教師の実践と専門性開発における情動の役割を明らかにするため、情動の認知・社会的構成主義に基づき、授業と児童生徒関係で生じる教師の情動を分析検討した先行研究を概観した。その結果を、情動の認知・社会的構成主義に基づく図1：情動現象メカニズムを基盤として図2に整理した。図2の中心に示した「情動」に接する円には、教師の情動にかかわる文化的現象（自己）、生体心理的現象（対処）、主観的現象（記憶、動機・意欲、理解）、社会的現象（制御、表出）を示した。それらに続く7つのセクター内には、図1に対応するフェイズを示した上で（動機・意欲は2セクターに分割）、先行研究の概観結果に基づき、情動を伴うことで各現象が教師の実践に及ぼす影響を教師の専門職性や経験世界に係わる鍵概念で示し、そこでの情動の主な機能を下部に記した。また、フェイズ1、3-（3）～6では、教師の情動に結びつく各現象が「専門職の文化」と「ケアリングの文化」双方の影響を色濃く受けることから、その意味をアーク内に示した。最後に外周には、情動が教師の実践と専門性開発に寄与する機能役割を概念化したものを明示した。

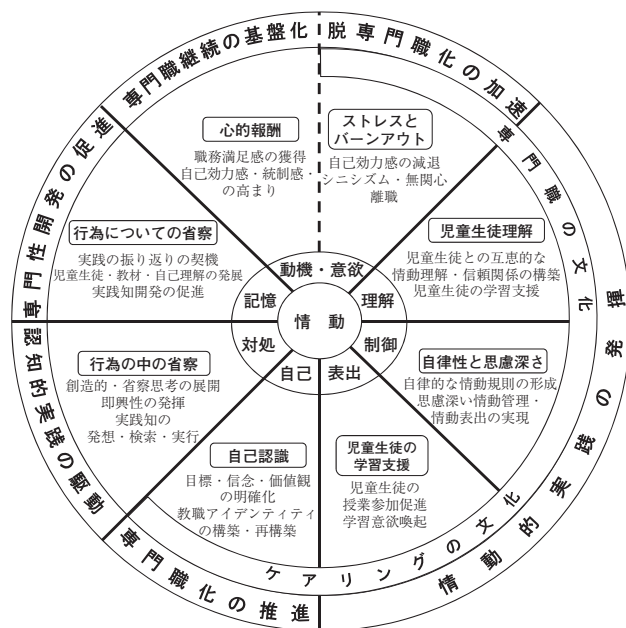


図2 教師の実践と専門性開発における情動の機能役割

以上より、教師の実践と専門性開発において、情動とは教師の自己認識、行為の中の省察、行為についての省察、心的報酬、ストレスとバーンアウト、児童生徒理解、自律性と思慮深さ、児童生徒の学習支援に関与する現象であり、以下に挙げる6つの機能役割を有していることが明らかになった。

1. 自己と文化に結びつく情動は教師の専門職としての目標・信念・価値観・アイデンティティの再構築を絶えず促す「専門職化の推進」に寄与する。
2. 実践中に生じる情動はその種類と強さによって教師の認知と行動に多様な影響を及ぼしながら、省察的思考や創造的思考の展開を促して授業の即興的な改善や新たな実践知の発想に結びつく「認知的実践の駆動」の引き金となる。
3. 感情経験は教師による実践の振り返りを促し、感情経験に基づく実践の振り返りが教師による生徒理解、教材理解、自己理解を深化させることで、実践の改善とPCKをはじめとした実践知開発の持続を支える「専門性開発の推進」に資する。
4. 教師は快感情経験から授業や児童生徒関係に対する自己効力感、職務満足感、教科指導・生徒指導能力への自信を高める「専門職継続の基盤化」の資源としての心的報酬を得る。
5. 不快感情経験がストレスやバーンアウトの温床となり、教師の教職継続への意欲や自己効力感を減退させて離職やシニシズムをもたらす「脱専門職化の加速」を導く。
6. 教師は児童生徒との信頼関係構築に資する情動理解、教師の自律性と思慮深さに基づく情動管理、児童生徒の学習意欲喚起に資する情動表出が一体化して機能する「情動実践の発揮」により、児童生徒の学習支援と成長発達支援にあたる。

このように、情動は教師の知識・技術の学びや生涯にわたる学びを駆動する役割を担っていることが明らかとなった。また、教師は児童生徒への情動理解、自らに生じた情動の知らせを解釈し制御する情動管理、児童生徒への思慮深い情動表出によって児童生徒の学びと育ちを支える情動実践に従事していることも明らかとなった。教師は実践と専門性開発という連綿とした過程の中で、情動を手がかりにして授業をデザインし、児童生徒とかかわり、児童生徒とともに自らも専門職として成長発達していくのである。

最後に今後の研究課題と方法の展望について述べる。今後、教師の実践と専門性開発の内実をより深く探究するためには、教師の認知的実践と情動実践を統合的に分析する研究が教師研究、教師文化研究、教師教育研究、授業研究といった各分野で求められる。例えば、感情経験の振り返りに基づいて教師の実践がいかに改善されているのか、教師の情動が児童生徒による情動理解過程にいかなる影響を及ぼすのか、教師の情動管理・表出様式は社会文化、学校種、熟達度によっていかに異なるのか、これらの論題の追究が今後の研究課題に挙げられる。また研究方法上の課題として、個人差や文化差の影響を色濃く受ける情動の捉えがたさにも関わらず(Zembylas,

2005a)、多くの先行研究は単一の研究方法のみで教師の情動や感情経験を捉えていた。これでは、教師の情動や感情経験を構成する一面あるいは一点を捉えたに過ぎず、その捉えた情動や感情経験が教師にとって真正のものであるか否かは判断し難い。今後の教師の情動研究では、教師の内省、教師への面接調査や質問紙調査、教師の教育実践の観察調査を併用するマルチメソッドを用いる必要がある。そうすることで、認知・情動・動機・行動が一体化した教師の専門職としての経験世界により一層アプローチすることが可能になり、そこで情動がいかにして教師の実践を支え、専門性開発を促しているのかについてさらなる知見を得ることが可能になる。

注

- 1) 心理学研究では、瞬間的に生じる強い情動は「情動 emotion」、持続的で比較的弱い情動は「気分 mood」、人が主観的に知覚した情動は「感情経験 feeling」と用語が定義されている（藤永，2013）。本稿ではこの定義に従って情動 emotion と感情 feeling を分けて表記する。訳語も同様である。
- 2) ここでは、教師の情動に関する分析実証データが存在しない論考については検討対象としてカウントしていない。
- 3) 生徒の授業内容や学習課題への知的関心を促進するために、一方の教師は自らの働きかけによって生徒の快感情や学習意欲を喚起することを目標に掲げ、他方の教師は生徒同士が繋がって学び合う関係を形成することを目標に掲げていたという。
- 4) Kelchtermans（1996）は、教師のヴァルネラビリティを「教えることに付随する無力感、フラストレーション、失望、幻滅感、罪悪感、怒り、恐怖を含んだ情動」と定義している。
- 5) Emotional Labor は「感情労働」と邦訳されることが多く、そこから Emotional Rule も「感情規則」という邦訳が当てられるが、本稿では注1に示す「情動 emotion」と「感情 feeling」の定義と訳分に従い、それぞれ「情動労働」「情動規則」と表記する。
- 6) 情動規則の（1）は児童と信頼関係を築くため、（2）は教師自身と児童の教科への関心を高めるため、（3）は反抗的な児童に関わる際に冷静さを保つため、（4）は教職アイデンティティを強固にするため、（5）は児童の注意を引きつけるため、とされている。

引用文献

- 青砥弘幸 2007「教室ユーモア」研究の枠組みに関する考察、『広島大学大学院教育学研究科紀要』, 56, 119-128.
- Averill, J. R. 1982 *Anger and aggression: An essay on emotion*, New York: Springer-Verlag.
- Clandinin, D. J. 1985 Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15 (4), 361-385.
- Csikszentmihalyi, M. 1990 *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Damasio, A. R. 1994 *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putman
- Day, C., & Leitch, R. 2001 Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415.
- Denzin, N. K. 1984 *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 遠藤利彦 1996 情動の生物学的基礎を問う 土田昭司・竹村和久（編）『感情と行動・認知・生理』, pp.1-27, 誠信書

房.

遠藤利彦 2007 感情の機能を探る 藤田和生 (編)『感情科学』, pp.3-34, 京都大学学術出版会.

Farouk, S. 2010 Primary school teachers' restricted and elaborated anger. *Cambridge Journal of Education*, 40, 353-368.

Fredrickson, B. L. 2001 The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.

藤永 保 2013『最新 心理学辞典』, 平凡社.

Golby, M. 1996 Teachers' emotions: an illustrated discussion. *Cambridge Journal of Education*, 26, 423-434.

Hargreaves, A. 1994 *Changing teacher, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. 1998 The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.

Hargreaves, A. 2000 Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.

Hargreaves, A., & Fullan, M. 2012 *Professional capital: Transforming teaching in every school*. London: Routledge.

Hargreaves, A., & Goodson, I. 2005 Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In Goodson, I., & Hargreaves, A. (Ed). *Teachers' professional lives*. (pp.1-27) London: Routledge.

Hochschild, A.R. 1983 *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.

伊佐夏美 2009 教師ストラテジーとしての感情労働, 『教育社会学研究』, 84, 125-144.

Isenbarger, L., & Zembylas, M. 2006 The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120-134.

伊藤美奈子 2000 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究: 経験年数・教育観タイプに注目して, 『教育心理学研究』, 48, 12-20.

河村夏代・鈴木啓嗣・岩井圭司 2004 教師に生ずる感情と指導の関係についての研究: 中学校教師を対象として, 『教育心理学研究』, 52, pp.1-11.

Kelchtermans, G. 1996 Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26, 307-323.

Keltner, D., & Haidt, J. 2001 Social functions of emotions at multiple levels of analysis. *Cognition and Emotion*, 13, 505-522.

北山忍 1998『自己と感情: 文化心理学による問いかけ』, 共立出版株式会社.

Kimura, Y. 2010 Expressing emotions in teaching: Inducement, suppression, and disclosure as caring profession. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 5, 63-78.

木村優 2010a 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.

木村優 2010b 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』, 第8・9号, 1-13.

木村優 2011a 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』, 第10号, 11-23.

木村優 2011b 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』, 36, 25-37.

木村優 2011c 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』, 1, 197-209.

- Klaasen, C. A. 2002 Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, 18, 151-158.
- Kyriacou, C., & Kunc, R. 2007 Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246-1257.
- Lazarus, R. S. 1991 *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Levenson, R. W. 1999 The intrapersonal function of emotion. *Cognition and Emotion*, 13, 481-504.
- Liu, X. S., & Ramsy, J. 2008 Teachers' job satisfaction: Analysis of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173-1184.
- Lortie, D. C. 1975 *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. 2001 Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*, Washington, DC: American Educational Research Association, pp.877-904.
- 中山勘次郎 1997 しかられてやる気がでる子・ほめられてやる気がでる子, 『児童心理』, 51, 101-108.
- 中山勘次郎・三鍋由貴恵 2007 教師の「注意言葉」に対する中学生の受けとめ方, 『上越教育大学研究紀要』26, 367-379.
- Neil, S. 1989 The effect of facial expression and posture on children's reported responses to teacher nonverbal communication. *British Educational Research Journal*, 15, 195-204.
- Nias, J. 1989 *Primary teacher talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nias, J. 1996 Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- Nias, J. 1999 Primary teaching as a culture of care. In Prosser, J. (Ed). *School culture*. (pp.66-81) London: Paul Chapman Publishing.
- Noddings, N. 1984 *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. 1996 Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26, 435-447.
- Oatley, K. 1992. *Best laid schemes: Psychology of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 落合美貴子 2003 教師のバーンアウト研究の展望, 『教育心理学研究』, 51, 351-364.
- O'Connor, K. E. 2008 "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- 大淵憲一 2005 感情と人間関係の制御 畑山俊輝 (編)『感情心理学パースペクティブ』(pp.2-10) 北大路書房.
- Oplatka, I. 2007 Managing emotion in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed role elements. *Teachers College Record*, 109, 1374-1400.
- Rowe, M. B. 1974 Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control: Part one-wait-time. *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 81-94.
- 佐伯胖 1986『認知科学の方法』, 東京大学出版.
- 坂本篤司 2007 現職教師は授業経験から如何に学ぶか, 『教育心理学研究』, 55, 584-596.
- Scherer, K. R. 1982 Emotion as process: Function, origin and regulation. *Social Science Information*, 21, 555-570.
- Schön, D. A. 1983 *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.
- Shulman, L. 1987 Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. 2003 Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- 高木亮・田中宏二 2003 教師の職業ストレスに関する研究: 教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に, 『教育心理学研究』, 51, 165-174.

- 都丸けい子・庄司一子 2005 生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究, 『教育心理学研究』, 53, 467-478.
- 塚田紘一 1997 しかっても好かれる先生・ほめても嫌われる先生, 『児童心理』, 51, 130-136.
- Waller, W. 1932 *The sociology of teaching*. New York: John Wiley and Sons.
- Winograd, K. 2003 The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105, 1641-1673.
- Williams, M., Cross, D., Hong, J., Aultman, L., Osbon, J. & Schutz, P 2008 "There are no emotions in math": How teacher approach emotions in the classroom. *Teachers College Record*, 110, 1574-1610.
- Zembylas, M. 2004 The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20, 185-201.
- Zembylas, M. 2005a *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Zembylas, M. 2005b Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.
- Zembylas, M. 2007 Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 355-367.