

# 児童生徒の感情的側面に関する教科教育研究の動向と課題

教職開発コース 芦田 祐佳

Students' affective domains in Japanese subject education

Yuka ASHIDA

This study summarized works in the literature about students' affects in learning subjects and indicated implications for future studies. In all, 339 Japanese articles published between 1989 and 2019 were collected and summarized from three points of view: 1) affects toward learning, 2) affects cultivated during learning, and 3) assessing the affective domain in learning. The review revealed the following points. First, few longitudinal studies have been conducted on students' affects in learning. Second, it is unclear how previous studies dealt with affects expressed by students cultivated in learning. Third, there have been few findings published about mutual assessments related to the affective domain in learning.

## 目次

- 1 問題と目的
  - 2 方法
  - 3 文献数の概観
  - 4 文献内容の整理
    - A 教科学習に対する感情的側面
      - 1 学習過程で生じる感情
      - 2 目標・期待・価値
    - B 教科学習を通して育成、理解、表現される感情的側面
      - 1 感情の育成
      - 2 感情の理解
      - 3 感情の表現
    - C 感情的側面の評価
  - 5 考察
- 引用文献

### 1 問題と目的

自他の感情を正確に理解したり、適切に制御したりすることは、人が生涯にわたって心豊かな生活を送るために必要である。こうした感情的な能力を家庭のみならず学校でも育てることが期待されている (OECD, 2015/ 2018)。この感情的な能力を育てるうえで有効とされるのが、社会性と情動の学習 (Social and Emotional Learning: SEL) プログラムである。アメリカでは多数のプログラムが開発され、教育現場で幅広く導入されている (CASEL, 2013)。しかし、児童生徒の

学業成績に苦慮する教師や学校ほどプログラムを導入する余裕がないと考え、その導入に消極的であるという (Brackett & Rivers, 2014)。こうした問題が生じる理由として、アメリカではSELと教科学習が異なる学習活動として枠づけられていることが挙げられる。全米的な教育課程であるCommon Core State Standards (CCSS) を見ても、そこには学習を下支えする感情的な側面について明確な記述がない。アメリカでは児童生徒の感情的側面を育てることが、教育課程の基本的な枠組みに含まれておらず、教科教育に統合されているわけではないと考えられる (OECD, 2015/ 2018)。しかし、近年になって、教師がSELについて学ぶことでCCSSに基づいた教科教育を効果的に実践できるようになること (Ottmar et al., 2015) や、SELをEnglish Language Artsや歴史の授業に取り入れる方法 (Brackett et al., 2012) が提案されており、感情的側面の育成を教科教育と関連づける動きが出てきている。

対して日本では、かねてより教科教育のなかでも児童生徒の感情的側面の育成が意識されてきた。OECDの調査でも、日本の学習指導要領のなかには、児童生徒の感情的側面の育成が明示されていると報告されている (OECD, 2015/ 2018)。しかし、この調査では、どの教科がいかなる感情的側面を育成しようとしているのかについて十分に整理されているわけではない。ひとくちに教科といっても、児童生徒の感情的側面の取り扱いが似ている教科もあれば、それが異なる教科もあると予想される。

例えば、平成29～30年に告示された学習指導要領で

は、「学びに向かう力、人間性等」が学力の3つの柱の一つとして掲げられた。この「学びに向かう力、人間性等」に関わる各教科の目標を概観すると、算数・数学では「数学的活動の楽しさを実感する」や「粘り強く考える」といった教科学習に対する児童生徒の感情に焦点を当てているとわかる。それに対して、社会科では「地域社会に対する誇りと愛情」、理科では「自然を愛する心情」というように、教科の学習を通じて育まれる特定の感情にも着目している。さらに国語科では、「楽しんで読書する」「国語を大切に使う」といった「学びに向かう力、人間性等」に加えて、「共感する」「自分の思いを深める」といった「思考・判断・表現力等」にも児童生徒の感情に関わる要素が盛り込まれている。以上を考慮すると、学習指導要領を概観する限りでも、(A)教科学習に対する感情を扱っている教科と(B)教科学習を通じて育成、理解、表現される感情を扱っている教科があると考えられる。

前者の(A)教科学習に対する感情については、すでに体系的な文献整理が行われている。例えば、Goldin (2014) は数学に対する児童生徒の感情について、Sinatra et al. (2014) は理科に対する児童生徒の感情について、文献を幅広く整理している。しかし、教科別の整理にとどまっておらず、教科横断的な視点からの考察は十分に行われていない。また(B)教科学習を通じて育成、理解、表現される感情についても、音楽聴取から喚起される感情の原理を検討する(中村, 1992)など、教科別の整理は行われている。しかし、どの教科でも十分な整理が行われているとは言えず、複数の教科に共通して見られる特徴や教科間の相違点については考察されていない。教科の独自性を考慮すると、その教科だからこそ喚起され育まれる感情もあると考えられる。ただし、人間の感情は教科によって完全に分離されるわけではない。複数の教科間で児童生徒の感情的側面がいかに育ちうるのかを整理する必要がある。

さらに戦後の教科教育において、児童生徒の感情的側面に顕著な注目が集まったのは、平成元年の学習指導要領とそれに続く平成3年の指導要録の改訂時であろう。これらの改訂では、「関心・意欲・態度」が各教科の観点別評価に含まれることとなり、児童生徒の感情的側面の指導と評価が明確に意識されるようになった。実際には、平成3年の指導要録改訂に先立って、昭和55年の指導要録改訂から「関心・態度」の評価が導入されたが、当時は評価方法の曖昧さもあって、評価の視点として重視されなかったとの報告もあ

る(高木, 2015)。また「関心・意欲・態度」が評価観点の筆頭に位置づいたのは、平成3年の指導要録改訂からであり、より一層の注目が集まったと推察される。したがって、平成元年頃から(C)教科学習における感情的側面の評価についても精力的に研究が行われてきたと予想される。しかし、この(C)の領域についても各教科の研究が蓄積してきた知見が十分に整理されているとは言えない。

以上を踏まえ本研究では、平成元年から令和元年までに日本国内で発表された学術論文と教育雑誌記事を対象に、日本の教科教育研究が(A)教科学習に対する感情的側面について(B)教科学習を通して育成、理解、表現される感情的側面について(C)教科学習における感情的側面の評価について、どのような知見を蓄積してきたのかを整理する。この整理を通じて、教科間に共通する課題や教科独自の研究発展について考察し、日本の教科教育における感情的側面の取り扱いについての展望を示す。

## 2 方法

以上の目的に基づき、本研究では対象文献を国立教育政策研究所が提供する「教育研究論文検索」を用いて収集した。感情を扱う文献は、医療・看護、工学、人文学など多岐に渡っている。同研究所では教育分野の文献を中心に書誌情報を蓄積しているため、教育分野に限った文献収集に役立つと考えた。

また本研究では「感情」「感情的側面」という言葉を用いているが、これらは人間の心に関わる多様な概念を含意するものである。遠藤(2013)によれば、「感情」は、情動(emotion)、主観的情感(feeling)、気分(mood)、感情(affect)、またそれ以外の心的現象を含み込む広義の概念である。主観的情感は人が主観的に感じ取る心の動きを指し、これに心拍数などの生理現象、表情や声などの行動傾向が複合的に伴った経験を情動(情緒)と呼ぶ(遠藤, 2013)。また、情動(情緒)は比較的強い一過性の反応であり、それを喚起する出来事が明確にある(遠藤, 2013)。それに対して、気分は比較的弱い長時間持続する反応であり、漠然とした理由でも生じるとされる(遠藤, 2013)。さらに感情(affect)は、快・不快の感覚刺激からくる原初的な反応であり、情動的態度(emotional attitude)は、好き嫌いや憎悪・敬愛といった感情面でのスタンスを示すものである(遠藤, 2013)。

以上のように、一般的に感情と呼ばれるもののなか

には多様な概念が含まれている。また、そもそも「感情」には多様な学問的系譜があるため、それを明確に定義することが難しい（遠藤, 2013）。さらに教育分野では、学習に対する意欲や態度と関連づけて、「情意 (affect)」が使用されることもあり (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014), ブルームの目標分類学における「情意的領域 (affective domain)」の訳語としても定着している。くわえて「登場人物の心情」や「自然を愛する心情」のように特定の教科で使用される言葉や、「喜び」「悲しみ」「怒り」「恐怖」「嫌悪」「驚き」といった基本感情、「安心」「不安」といった特定の気分を表す言葉、あるいは「気持ち」など日常表現も使用されていると考えられる。

以上を踏まえ本研究では、教育研究が多様な用語を使用すると仮定し、「感情」「情動」「情緒」「情意」「情感」「心情」「気分」「気持ち」「喜び」「悲しみ」「怒り」「恐怖」「嫌悪」「驚き」「安心」「不安」の16語を用いて文献を収集することとした。なお、本研究では、これらの用語を包括する言葉として「感情」を用い、これに意欲や態度を含んだ言葉として「感情的側面」を使用する。なお、文献内容の整理には元の文献で使用されている言葉を用いる。

以上の用語によって、特定の教科を対象とする平成元年から令和元年までに発表された文献を収集した。この際に(1)教科学習が行われない乳幼児教育・保育、高等教育、家庭教育を扱った文献(2)教師や保護者の感情に焦点を当てた文献(3)日本の教育動向に触れて

いない海外の研究動向を扱った文献は除外した。なお、道徳は平成27年3月の学習指導要領の一部改訂によって特別の教科として位置づけられたが、評価方法が他の教科とは異なることに加え、教科として始めて間もないため、他の教科と同じ遡上で議論できないと判断し、本研究の対象から除外した。

### 3 文献数の概観

以上の手続きによって文献を収集したところ、合計339件の文献が対象となった(同一著者による雑誌連載は、連載のテーマを1単位として集計した)。Table 1には、発表時期別・領域別にみた各教科の文献数を示した。発表時期は、小・中学校学習指導要領の告示に合わせて、第1期(1989~1997年)、第2期(1998~2007年)、第3期(2008~2016年)、第4期(2017~2019年)とした。

まず第1期の文献数を見ると、その他の時期に比べて、(C)感情的側面の評価に焦点を当てた文献が顕著に多い。第1期は「関心・意欲・態度」の評価が導入された頃であり、感情的側面の評価に対する関心の高さがうかがえる。続いて第2期には、算数・数学科、理科、音楽科、図画工作・美術科を中心に、(A)教科学習に対する感情的側面が検討されている。なかでも理科、音楽科、美術科では、学習に対する楽しさや喜びを引き出すための授業づくりが雑誌の特集として検討されており、児童生徒の学習意欲に対する関心の高

Table 1 発表時期別・領域別にみた各教科の文献数

|           | 第1期<br>1989~1997年 |    |    | 第2期<br>1998~2007年 |        |   | 第3期<br>2008~2016年 |            |   | 第4期<br>2017~2019年 |    |   | 合計  |
|-----------|-------------------|----|----|-------------------|--------|---|-------------------|------------|---|-------------------|----|---|-----|
|           | A                 | B  | C  | A                 | B      | C | A                 | B          | C | A                 | B  | C |     |
| 国語        | 3                 | 4  | 5  | 1                 | 2      | 0 | 0                 | 20[S2][C1] | 1 | 3                 | 6  | 1 | 46  |
| 社会・地歴・公民  | 0                 | 3  | 1  | 0                 | 2      | 0 | 0                 | 1          | 2 | 0                 | 3  | 0 | 12  |
| 算数・数学     | 15                | 0  | 5  | 10                | 0      | 1 | 14                | 1          | 0 | 5                 | 0  | 0 | 51  |
| 理科        | 4                 | 1  | 0  | 26[S20]           | 10[S9] | 0 | 4                 | 4[C1]      | 0 | 18[S16]           | 1  | 0 | 68  |
| 生活        | 0                 | 0  | 1  | 0                 | 0      | 1 | 0                 | 0          | 1 | 0                 | 0  | 0 | 3   |
| 音楽        | 9[S9]             | 5  | 2  | 14[S14]           | 4      | 0 | 0                 | 5          | 1 | 0                 | 3  | 0 | 43  |
| 図画工作・美術   | 1                 | 1  | 1  | 8[S6]             | 0      | 0 | 3                 | 1          | 0 | 3                 | 0  | 0 | 18  |
| 家庭        | 1                 | 0  | 4  | 0                 | 3      | 1 | 1                 | 5          | 2 | 0                 | 3  | 0 | 20  |
| 技術        | 0                 | 0  | 3  | 3                 | 0      | 0 | 3                 | 1          | 0 | 0                 | 0  | 0 | 10  |
| 体育        | 2                 | 0  | 0  | 3                 | 1      | 1 | 4                 | 2          | 1 | 3                 | 3  | 0 | 20  |
| 保健        | 0                 | 0  | 0  | 0                 | 2      | 0 | 1                 | 4          | 0 | 0                 | 0  | 0 | 7   |
| 外国語活動・外国語 | 7                 | 0  | 0  | 4                 | 1      | 0 | 12                | 3[C1]      | 0 | 3                 | 1  | 0 | 31  |
| 情報        | 2                 | 1  | 0  | 2                 | 0      | 0 | 4                 | 0          | 0 | 1                 | 0  | 0 | 10  |
| 合計        | 44                | 15 | 22 | 71                | 25     | 4 | 46                | 47         | 8 | 36                | 20 | 1 | 339 |

Note. A=教科学習に対する感情的側面, B=教科学習を通して育成, 理解, 表現される感情的側面, C=感情的側面の評価  
[S数字]は感情を主題とする雑誌特集に含まれる文献数を示す。[C数字]は社会科との教科横断的な学習を検討した文献数を示す。

さがうかがえる。それに対して第3期には、国語科を中心に、(B)教科学習を通して育成、理解、表現される感情的側面について検討が重ねられている。第3期には学習指導要領のなかで言語活動の充実が示されたこともあり、児童生徒が言葉を通じて自他の感情に向き合うことが目指されたと推察される。そして第4期には、わずか3年という短い期間に、その他の時期の半数に及ぶ数の文献が発表されており、児童生徒の感情的側面に対する関心の高さがうかがえる。

#### 4 文献内容の整理

以下では(A)(B)(C)の領域別に文献内容を整理する。なお、必要に応じて対象文献以外の知見も引用しながら、内容を検討する。

#### A 教科学習に対する感情的側面

##### 1 学習過程で生じる感情

学習過程では、これまで出来なかったことが出来るようになった喜びや、失敗したらどうしようという不安など、多様な感情を経験する。学習過程で生じるポジティブな感情(e.g., 喜び, 楽しさ, 満足感)は、学習行動を促進し、高い学業達成に結びつくことされる(Pekrun et al., 2017)。そのため、多くの教科において、学習の楽しさや喜びを感じられる授業が提案されてきた(e.g., [算数・数学科] 近藤・下村, 2011 [理科] 望月ほか, 2007 [図画工作・美術科] 島田, 2005 [体育科] 和田, 2016)。

一方で、ネガティブな感情(e.g., 怒り, 不安, 落胆)は、学習を阻害する要因として捉えられてきた。例えば、算数・数学科では算数・数学不安(e.g., 塩見・松田, 1991)が、外国語活動・外国語科では外国語不安(e.g., 中村, 2010)が、理科では理科不安(e.g., 塩見・西山, 2000)が、情報科ではコンピュータ不安(e.g., 平田, 1991)が検討されてきた。一般的にこれらの不安は、児童生徒の認知的処理過程を妨害し、学習を阻害すると考えられている([算数・数学科] 児玉, 2017; 塩見・松田, 1991 [理科] 塩見・西山, 2000 [外国語活動・外国語科] 倉八, 1991; 中村, 2010)。しかし、外国語不安が高い群の児童の方がそれが低い群の児童よりも高い興味関心をもっている([外国語活動] 松宮, 2010)など、一部の教科で一貫した結果が得られていない。たしかに、ネガティブな感情には適応的な側面もあり、ある程度の不安は学習の原動力になる

(Pekrun & Perry, 2014)。しかし、好きな教科の学習だからこそ失敗するわけにはいかないというプレッシャーが生じる可能性もあり([英語] 國本, 2006)、不安と学習には双方向の因果が想定される。また、高不安群は低不安群に比べて、回避的な態度(e.g., 間違えないように前の人と同じことを言う)や後ろ向きな態度(e.g., 間違わないように頑張る)をとることも明らかになっており([外国語活動] 松宮, 2012)、こうした態度の長期的な蓄積が学習意欲を低減させる可能性もある。児童生徒の不安が学業に及ぼす影響については、因果関係の双方向性と長期的影響を考慮しながら慎重に解釈する必要がある。しかし、本研究が対象とした研究では、縦断調査は行われていなかった。

またいくつかの研究は、学習中の情意をメタ情意(meta affect)の観点から検討している。メタ情意は、メタ認知に擬えて提起された概念であり、情意についての情意、情意に関する認知についての情意、情意のモニタリングやコントロールのことを指す(Goldin, 2014)。例えば、山野(2015)は、数学学習における生徒の行動観察とインタビューによって、異なる情意の背景に共通したメタ情意がある可能性を示唆した。この指摘は、算数・数学不安や外国語不安のような教科固有の感情が生じる背景に、共通したメタ情意がある可能性をうかがわせるものである。しかし、教科間で共通したメタ情意が生じるかどうかについては、本研究が対象とした文献において十分な実証研究は見られなかった。今後の研究に期待が寄せられる。

##### 2 目標・期待・価値

教科の学習時に感情が生起するメカニズムについても、いくつかの研究が検討を行っている。例えば、中山・土居(2013)は外国語活動において、中山(2002)は技術科の木工製作において、目標志向性が学習中・学習後の感情に及ぼす影響を検討している。どちらの研究でも、マスター目標をもつ児童生徒ほど、学習に楽しさや満足感を感じやすいのに対し、パフォーマンス目標をもつ児童ほど、不安や落胆を感じやすいことが明らかになっている。また、効力期待(自己効力感)が学習に対する児童生徒の感情に影響を及ぼすことも明らかになっており、体育科では上家ほか(2014)が小学3～6年生に対する調査を行い、運動有能感が低い群はそれが高い群に比べて、回避感情(e.g., 途中であきらめたくなる)、劣等感感情(e.g., 失敗が怖くなる)、嫌悪感情(e.g., 自分が嫌になる)が有意に高いことを示した。

しかし、いくら自分の能力に自信があっても学習時に失敗したりつまづいたりすることがある。その場合、必ずしも学習からポジティブな感情が経験できるとは限らない。田中（2015）は、理科学習に対する興味について、感情的興味と価値的興味に大別し、これらの興味と学習方略・行動との関連を検討した。小学5年生から高校1年生までの1998名に対して質問紙調査を行ったところ、思考活性型興味や日常関連型興味といった価値的興味は、学習方略・行動と正の関連があった。これは、理科において深い思考をすることや、学習内容を日常と関連づけて考えることが、理科学習を活性化するうえで重要であることを意味する。すなわち、学習成果に左右されやすい感情に基づくよりも、学習内容に価値を見出す方が良好な学習行動を引き出す可能性があると言える。このことは、他教科でも確認されており、小学校外国語活動で文化を学習する意義を学んだ生徒の方が、それを学ばずに言語だけを学んだ生徒よりも、中学英語に対する学習意欲が高いことが明らかになっている（金、2004）。

ただし、児童生徒が学習内容に価値を見出すことは必ずしも容易とは限らない。吉岡ほか（2015）によると、高校生は成人に比べて科学に対する有用性を感じにくく、原理・式・専門用語の難解さに否定的印象を抱いているという。そのため、理科の有用感や職業的価値よりも理科に対する好き嫌いの方が、理科の到達度に及ぼす影響が大きいのとの報告もある（松浦、2007）。また図画工作・美術科のように、学習に対する好意はあっても学習に対する価値づけに大きな隔たりがある教科もある。飯田（2019）は、国立教育政策研究所が2012年に発表した小学6年生を対象とする調査結果を参照し、児童が図工に好意をもっている一方で、学習しているという実感に乏しいことや、生活との関連が見出させていないことを指摘している。この原因の一つとして、飯田は図工・美術科の学習が題材ごとに分断されやすいことを挙げており、学習や生活の連続性のなかで児童生徒が表現することの意味を感じられるようにカリキュラムを編成する必要があると述べている。

以上の研究では、児童生徒が教科の内容に対して抱く感情的な態度を取り扱っている。それに対して高橋（2015）は、算数に対する態度が学業全般に対する態度に結びつく過程を明らかにしている。算数が苦手な1名の女兒をマイクロエスノグラフィーの手法を用いて小学2～4年生まで追跡したところ、対象児にとって算数は「なんとか頑張れる」ものであり、学年が上

がるにつれて、自分の力で進められない学習は楽しくないといった学業的アイデンティティが生まれていったという。この結果から、ある教科で特定の感情が経験され続けることにより、学業全般に対する態度が形成される可能性が示唆される。しかし、この研究を除いて本研究が対象とした文献では、ある教科で蓄積された感情経験が他の教科の学習や感情にどのように影響を及ぼすのかについて十分に検討されていない。

## B 教科学習を通して育成、理解、表現される感情的側面

### 1 感情の育成

また教科内容の独自性を活かして、児童生徒に特定の感情的側面を涵養しようとしてきた教科もある。例えば、理科では自然を愛する心情の育成が目指されてきた。松本（2019）は、五感を伴った自然体験によって、自然に感動、驚き、疑問、畏怖を抱きながら、自然を愛する心情が育つとした。実際に、高橋・高橋（2010）が10～60代の幅広い年代を対象に、幼少期の自然体験と自然を愛する心情について尋ねる質問紙調査を行ったところ、「日の出や日の入りを見たこと」という自然そのものを楽しんだ自覚的経験が、自然を愛する心情に結びつくことわかった。しかし、自然体験のなかでも、キャンプやハイキングといったレジャー志向の高い体験は、自然を愛する心情とほとんど相関がなく、自然を愛する心情を形成する要因になりにくいと考えられた。また高畑（2013）は、環境教育の視点から、自然環境を守る態度は、自然科学の学問だけでは育ち得ないとした。高畑によると、自然環境を大切にしている態度の涵養には、自然体験を通じて感受性を働かせる美的活動や、自然や資源の世代間継承や地域間の経済格差といった公正性の問題に向き合う必要があるという。そのため、自然環境を大事にする態度には、人文・社会科学や芸術などによる総合的なアプローチが必要であり、教科横断的な学習編成が求められると述べている。

またいくつかの研究は、他者を尊重する態度を育てる教育についても検討している。まず、理科では生命を大切にしている心情を育てることも重視されており、岡・宮本（1994）は、自分の体温と脈拍を継続的に記録し、それを学級内で共有する経験が、仲間の生命に目を向けるきっかけになることを示した。また体育科でも、筒井ほか（2016）が身体接触するタッチフット

ボールを通じて、児童間に感情の共有がもたらされ、相手への共感的な心情の促進や、攻撃的な感情表出の抑制が期待できるとした。これらの研究は共通して、仲間の身体を実感することが仲間の存在を大切に思う気持ちに結びつくことを示唆している。また教科の学習が自尊感情の向上に寄与することも明らかになっている。太田(2014)は、小学3年生の日系移民児童が、日系移民学習を通じて基本的信頼感を獲得し自尊感情を取り戻していく過程を描いている。また川崎ほか(2007)は、「死」を考える保健の授業を行い、この授業が自尊感情が低い生徒たちにとって、いま生きている自分に目を向けさせ、自分の存在価値を実感させるのに効果的であったと報告している。さらに、家庭科でも保育の体験学習が自己理解の促進や自尊感情の向上に結びつくことと報告されている(レビューとして中谷, 2016)。特に、乳幼児だけでなくその保護者と対話する経験が、子どもを見つめる保護者のあたたかな眼差しにふれるきっかけとなり、生徒の自他理解や基本的信頼感の向上に寄与するという(岡本ほか, 2010)。

しかし、特定の感情的側面を涵養することに対して慎重な態度をとる研究も見られる。例えば、綿引(2018)は、日本の家庭科教育では、家族について「重要であること」や家族で「協力すること」が初めから正解としてあり、それを認識することを学習のねらいとしているという。こうした価値伝達的で道徳主義的な傾向は、平成元年告示の学習指導要領から今次の学習指導要領に至るまで根強くあり、家族の背景にある社会の仕組みや構造を分析したり、家族や家庭を取り巻く多様な要因について思考したりする学習には乏しいと指摘する。また国語科でも、特定の感情を育てることについて慎重な態度をとってきた。例えば、熊谷(2006)は、平成16年の文化審議会答申のなかで、国語教育の目標に「情緒力(人の痛みを自分の痛みとして感じる心、美的感性、ものあわれ、懐かしさ、郷土愛、日本の文化・伝統・自然を愛する祖国愛、名誉や恥といった社会的・文化的な価値にかかわる感性・情緒を自らのものとして受けとめ理解できる力)」の育成が示されたことを受け、文学教材を通して特定の感情を児童生徒に押し付けることになっては、態度主義に陥りかねないと指摘する。

## 2 感情の理解

そこで国語科では、文章の論理的把握を前提として、そこに感情や情動の理論を取り入れた学習論が展

開されてきた。八田(2017ab)は、教材による感化を生じないようにするうえで、共感するといった情意的方略を用いるだけでは不十分であるとした。八田によれば、従来の研究は共感的思考と分析的思考の概念的な関連性を十分に問うておらず、読み手に特定の情意的態度を求めかねないという。そこで八田は、読み手の情意と認知を相互にうまく機能させながら読みを深めていく情意的技能が必要であるとした。幸坂(2016)もまた、言語論理学習において、言語の感情的側面と論理的側面を切り離して理解することはできないと指摘する。例えば、ある論理をつくり出した個人や社会が、その論理をどのような思いでつくり出したのかを共感的に推測したり、その論理の妥当性を自分も感情論理に照らし合わせて分析的に読み取っていくことで、言語論理の学習が深まるという。このように、国語科では文章を分析的に読むための方略として、自己の感情的側面を技能として活用することが提案されている。

社会科でも、共感や感情移入といった方略が社会的事象の理解に役立つと考えられてきた。阿部(2017)は、リサイクルの意義を知的に理解するだけでなく、それを心情的に回避する人間心理があることを確認することで、生徒の価値判断が深まると報告している。また原田(2019)は、心の理論の研究や、アウシュヴィッツ強制収容所から生還した人に脱走の方法を説いた少年の逸話を引用しながら、認知的共感だけは適応的な価値判断はできないと指摘する。そして、社会科の学習では、他者の境遇や行為に心を砕く感情的共感と、他者の立場や見方を探究して理解する認知的視点の双方を一体的に成長させることが重要であると指摘している。しかし、本研究で収集された社会科の文献は少なかつた。これは、社会科において児童生徒の感情的側面よりも認知的側面を重視してきた間接的証左であろう。例えば、立木(1997)は、生産者の「工夫や努力」ばかりを強調する社会科教育に対して、「工夫や努力」だけに目を向けていると、社会や経済の仕組みについて十分に理解できなくなるおそれがあると指摘している。そこで小田(2012)のように、まずは共感や感情移入といった情意的視点から入っても、そこで生じた疑問を資料等を使いながら合理的に解決するプロセスを提案する研究も出ている。

一方で、音楽科では、哲学や美学(e.g., 吉野, 2019)、心理学や生理神経学(e.g., 中村, 1994; 齊藤, 1999)の視点から音楽理解の構造について原理的な解明を行ってきた。長島(2014)は、音楽理解には音刺激として

聴き手が直接知覚する楽曲構造の理解と、楽曲構造が象徴する心情や情景の理解の2種類があるという。これはランガー (S. K. Langer) の音楽哲学に基づくものであり、彼女は音楽を感情の隠喩と捉え、音楽が象徴する感情を聴き手が自己の経験から類推することにより理解するとした (吉野, 2019)。また齊藤 (1999) は後者の立場から、音楽の学習過程には(1)音楽を感覚的に聴いたり表現したりする感情的段階: 大脳皮質を経由しない過程(2)音楽について思考したり評価したりする認知的段階: 音刺激が大脳皮質に入り認知的処理を行って大脳辺縁系に至る過程(3)認知的段階によって追究した表現を内面化して高次の感情を体験する知情的段階の3つの段階で進んでいくとした。久保・齊藤 (1997) は、とりわけ学校の音楽教育では認知的段階を含んだ段階が求められるとし、これが感情的段階のみでも済まされる日常の音楽経験とは異なる点であると指摘する。このように、音楽科では多様な学問的立場があるものの、いずれも音楽を自分の経験と関連づけてながら思考する認知的過程を重視していると考えられる。

さらに吉田 (2006) は、児童生徒が自分の経験に引きつけながら音楽を理解することで、音楽を通じた自己理解が促されると論考している。しかし、そうした論考がありつつも、音楽科において児童生徒が自他の感情を共有する過程を詳細に検討した研究は少ない。また国語科では、森 (2017) が「聴く」ことについて、話し手の心情や人となりなどを加味しながら言葉を汲み取る情緒面の涵養が重要であると論じているが、森の論考を除いて仲間の感情理解を中心に挙げた研究は見られない。

### 3 感情の表現

以上のように、国語科、社会科、音楽科では、教材や題材に含まれる感情を理解するために、児童生徒が自己の感情的側面を働かせることに重きを置いてきた。それに加えて国語科や音楽科では、自己の感情を表現する活動についても精力的に研究を行っている。例えば、楠井 (2015) は、豆腐や焼き芋を売り歩くときの「売り声」に着目し、高校生を対象にした授業実践を報告している。楠井は他者に想いを伝えることに躊躇する生徒たちの様子を目の当たりにし、生徒たちに日常生活の中で感じる想いを表現させる活動を行った。まずは、他者に伝えることを意識した「売り声」の音楽的特徴を捉え、その後生徒自身が自分の生活感情をうたにした。生徒のなかには、帰宅時に誰も家に

いない寂しさをうたった者もあり、仲間の前で気持ちを吐き出せた喜びを感じていたという。このことから楠井は、この授業が感情の発散と人間の自立を支援するうえで効果的であったと考察している。

また国語科では、「書く」ことによって自己理解がうながされ、自身の感情世界が広がると指摘されている。例えば、語彙指導は輪郭のない感情や感覚に言葉を与え、新しい認識枠組みを手に入れることに貢献するという (村上, 2019)。また、中村・相馬 (2009) は児童が日常生活のなかで経験する感情を日記に書かせる活動を行い、この活動が自分の曖昧な感情を言葉によって理解したり、自分の感情を表現する言語能力を育成したりするうえで有効であると指摘している。稲田 (2013) もまた、小学6年生を対象に、卒業を前にした作文指導を行い、今の自分を見つめ直したり、将来について考えたりすることで、自己発見や自己認識が促されたと報告している。

### C 感情的側面の評価

先述の通り、日本では平成元年の学習指導要領改訂と、それに続く指導要領改訂によって、「関心・意欲・態度」の評価が決定されたが、これに伴って(1)関心・意欲・態度の概念のあいまいさ(2)関心・意欲・態度を評価する際の評価基準設定の難しさ(3)評価をする際の技術的方法の困難さが概して指摘された (渡部ほか, 1995)。

そのなかで松友 (1994) は、国語科における情意的領域の評価について論考している。松友によると、ブルームの目標分類学では、情意的領域が個人に内在することを前提としており、個人内で蓄積・習得されるものとみなされているという。しかし、松友はこれを批判し、文学作品に対する感情は一時的なものであり、個人内で蓄積・習得されるものではないと指摘する。もしも児童生徒が文学作品を主体的に読み始めたならば、それはその作品を面白く読めるだけの知識や認知が児童生徒に備わったと考えるべきで、情意的領域だけを純粋に取り出して評価することは難しいという。

このことは社会科において情意的学力の測定を検討した坂井 (2013) の指摘にも通ずる。坂井は「奈良県社会科診断テスト」と「平成13年度教育課程実施状況調査」で「関心・意欲・態度」の評価に使用された問題を検討し、これらの問題が「関心・意欲・態度」の評価として妥当ではないと指摘した。例えば、国民の休日について説明を求める問題では、それを正しく説

明できることが、すなわち相応の興味・関心をもって  
いることとみなされているという。しかし、国民の休  
日について正しく説明できるかどうかは、あくまでも  
知識の問題であり、これを「関心・意欲・態度」と読  
み換えることには無理があるという。

以上の松友と坂井の指摘に基づく、情意的領域を  
評価しているように見えて、結局はそれと関係の深い  
認知的領域の評価に転化される可能性が示唆される。  
さらに松友(1994)は、情意を特定の行動目標に置き  
換えることについても懸念を示している。例えば、平  
成3年に出された中学校生徒指導要録の付属資料にお  
いて、「関心・意欲・態度」の評価として「(1)国語科  
に対する関心を持ち(2)進んで(3)表現を工夫したり読  
書したりしようとする」が例示されたが、これにつ  
いて松友は(1)から(3)に至る過程が必然ではないと指  
摘する。確かに、国語科に関心をもっていても、  
表現に悩むこともあれば、読書する時間がないときも  
あるだろう。松友は、授業内で児童生徒が一定の行動  
をとるとは限らないとし、情意と行動を安直に結びつ  
けることに異論を唱えた。小山(1993)も国語科の評  
価論のなかで、情意的領域は常に動いていくものであ  
り、どの児童生徒の評価も同じ時期に同じ観点で行  
うことは適当ではないと指摘した。実際に、大友ほか  
(1999)によると、児童が評価されたいと思っている  
情意的側面は児童によって多様であり、教師の評価は  
能力の高い児童が求めている評価と一致しやすいと報  
告している。

以上の研究は、主として学習意欲や動機づけの観点  
から情意的領域の評価を捉えているが、国語科、家庭  
科では教科で固有に育まれる感情的側面の評価にも着  
目してきた。例えば、瀬戸・益地(1990)は、情意的  
領域の捉えが、学習意欲や動機づけに偏重していると  
批判する。そして国語科では、作品に対する感性的な  
受けとめ方や、作品を味わい自分なりに価値づけるこ  
とといった感性的思考力が重要となり、これも情意的  
領域の評価に含まれるとした。この瀬戸・益地の指摘  
は、八田(2017ab)や幸坂(2016)の指摘にも通ずる。  
すなわち、文章の理解や表現を深めるための方略とし  
て感性的な側面を活用するならば、その評価も必要に  
なるということである。家庭科でもまた、学習に対す  
る意欲を高めるだけでなく、子育てに対する態度や子  
どもを思いやる心の育成が目指されてきた。これに対  
して武藤(1993)は、実際の生活では職業や結婚など  
の多様な要因が子育てのあり方を規程するため、いく  
ら家庭科で子育てについて学んだとしても、高校生の

態度や心情は変わりにくく、評価は困難であるとい  
う。物事を理解するための技術として感情を活用する  
場合とは異なり、特定の感情や態度を育てようとする  
場合には、その評価をめぐる慎重な態度がとられて  
きたと考えられる。なお、本研究の対象文献のなかに、  
自然を愛する心情や自他を尊重する態度について評価  
の観点から論考したものは見られなかった。

また感情的側面の評価については、児童生徒による  
自己評価について研究が進められてきた。例えば、国  
語科や算数科では、渡部ほか(1995)が関心・意欲・  
態度の自己評価と学業成績の関連を検討し、家庭科で  
は糸山ほか(2007)が連想法を用いて授業中の児童生  
徒の情意ベクトルの算出を試みている。また尾高ほか  
(1997)は自己評価に加えて「今日、ひたむきに実習  
に取り組んでいた人は誰ですか」とたずねる相互評価  
を技術科の授業において行っている。しかし、この尾  
高らの研究を除いて、相互評価に着目した論考は見ら  
れず、また尾高らの研究でも、この相互評価から生徒  
間でいかなる学びが生じたのかについて、その後の展  
開を詳細に示しているわけではない。教師評価や自己  
評価に比べて、相互評価についての検討は少なく、今  
後の研究が期待される。

## 5 考察

本研究では平成元年から令和元年までに発表された  
文献を対象に、児童生徒の感情的側面が教科教育にお  
いてどのように検討されてきたのかを整理した。

まず(A)の教科学習に対する感情的側面については、  
算数・数学科、外国語活動・外国語科、理科を中心に  
教科固有の不安について検討が重ねられており、学習  
行動や学業成績に及ぼす影響が解明されていた。ま  
た、学習中や学習後に生じる感情について、目標志向  
性や自己効力感の観点から生起メカニズムが検討され  
ていた。しかし、どの教科でも学習に対する感情が学  
習行動や学業成績に及ぼす影響を縦断的に調査しては  
いなかった。そのため一部の教科では、教科固有の不  
安が学業を阻害するのか、それとも学業を促進するの  
かについて、明確に判断することができなかった。教  
科学習に対して児童生徒の抱く感情が学習に及ぼす影  
響を長期的に検討する必要がある。

続いて(B)教科学習を通して育成、理解、表現され  
る感情については、理科において自然を愛する心情  
が、保健体育科や家庭科において自他の存在を尊重す  
る態度の育成などが論考されていたが、これらの心情



を育成することに対して懐疑的な立場をとる文献は見当たらなかった。これは、これらの心情が倫理的に自明であり、育成することの是非を問いくいたためであろう。しかし、家庭や子育てに対する感情のように、多様な感じ方が想定される感情については、その育成をめぐって批判的な検討が加えられていた。また国語科や社会科では、教材や題材を感情的側面から読み取ることについて慎重な態度がとられており、教材や題材の理解が感情的側面に偏重すると、その構造や特徴を十分に理解できないという問題が指摘されていた。

一方で、児童生徒が自己の感情を表現することについては、国語科や音楽科において否定的な論考は少なく、むしろ言葉や音を通じて自己の感情に向き合うことが奨励されていた。しかし、本研究の対象となった文献を見る限り、児童生徒が表現した感情の取り扱いについて理論的・実践的な立場を示した研究は極めて少なかった。本研究の対象となった文献では、児童生徒が生活感情を表出することに自明の価値を見出す研究や、あくまでも児童生徒の感情を表現の題材として位置づける研究が散見された。しかし、学校や家庭で抱いた負の感情のように、それを表現するだけでは済まされないような感情も、教科の学習で取り扱うことが想定されていた。児童生徒に感情を表現させるだけでなく、そこで表現された感情の取り扱いについても、教科独自の立場を明確にする必要がある。

(C) 感情的側面の評価については、第1期(1989年～1997年)を中心に研究知見が蓄積されていた。ここでは、感情的側面は認知的側面との関連が深く、純粋に感情的側面だけを評価しづらいことや、感情的側面の評価を通じて特定の価値の押し付けることになりはしないかという懸念が指摘されていた。また評価方法については、主として教師評価を意識した研究が行われていたが、児童生徒の自己評価に活路を見出す研究も散見された。しかし、相互評価について検討した研究は少なかった。多様な考えをもつ他者とともに社会を切り拓いていくことが求められる今日において、仲間が何に喜び、驚き、反発しているのかを、自己のそれと関連づける視点は必要だろう。

最後に、教科横断的な視点から考察すると、(A)の領域では、メタ情動の作用やアイデンティティの形成など、教科横断的に作用する心理機能の存在が示唆されていた。また(B)の領域でも、自然を保護する態度の育成について、自然科学だけでなく、人文・社会科学や芸術と関連づけることの重要性が指摘されていた。このように、近年では教科横断的な視点から児童生徒の

感情的側面が検討され始めている。しかし、いずれも研究数は少なく、実証研究も乏しいのが現状である。また、教科間で共通して機能する感情的側面や相互関連的に育まれる感情的側面があるのならば、(C)の領域で検討されていた感情的側面の評価は、教科別の観点別評価にとどまるものなのかという疑問が生じる。人間の感情は多様な角度から生まれ、その人なりに形づくられる。本研究が対象とした文献では検討されていなかったが、個人内評価のあり方についても精力的に検討する必要がある。

ただし、本研究は特定の資料検索によって対象文献を収集したため、日本国内で発表されている文献を余すことなく整理できたわけではない。今後は本研究の整理をもとにしながら、より広い文献整理のもと、考察を補強していく必要がある。また、本研究では教科教育研究に限って文献を整理したが、児童生徒は特別活動や道徳などでも感情を働かせながら学んでいる。今後はこれらの学習活動との関連も考慮しながら児童生徒の感情的側面の教育について総合的に議論する必要がある。

## 引用文献

- 阿部哲久(2017) 対立をこえるための公民科授業の構想：哲学の自然主義的転回をふまえた公民科授業への「感情」の導入。中等教育研究紀要, 63, 29-37.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368-388). Routledge: New York, NY.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22 (2), 218-224.
- CASEL. (2013). *The 2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning programs— preschool and Elementary School Edition*.
- 遠藤利彦(2013) 「情の理」論：情動の合理性をめぐる心理学的考究。東京大学出版会。
- 八田幸恵(2017a) 読みの学力を構造化する(2)：アメリカの思考指導および理解方略研究に学ぶ。教育科学国語教育, 59(7), 110-113.
- 八田幸恵(2017b) 読みの学力を構造化する(3)：読みの学力モデル試案を提案する。教育科学国語教育, 59(8), 110-113.
- 原田智仁(2019) 社会科で思考と感情(エンパシー)をどう育てるか。社会科教育, 56(4)~(10), すべて106-107.
- 平田賢一(1991) 高校生のコンピュータ不安を予測する要因。日本教育工学雑誌, 15, 125-135.
- 飯田真人(2019) 図画工作・美術と学びに向かう力。教育フォーラム, 64, 77-86.

- 福田八穂 (2013) 人間関係を育む学級経営と国語科授業づくり: 「情動的実践」をめざして. 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部 (学習開発関連領域), 62, 109-116.
- 糸山景大・平林佳子・後藤ヨシ子 (2007) 連想法を用いた情意的側面からの授業評価: 高校家庭科の授業の評価. 長崎大学教育学部紀要 教科教育学, 47, 97-107.
- 上家 卓・中道莉央・神林 勲・石澤伸弘・森田 憲輝・奥田知靖・高橋正年・山形昇平・岩田 悟・朝倉 潤・溝口仁志・橋山 聡・秋月 茜・福岡亮佑・松野修造・中島寿宏・志手典之・新開谷央 (2014) 小学生における体育授業への苦手意識に関する研究: 運動有能感に着目して. 北海道教育大学紀要教育科学編, 64 (2), 101-109.
- 川崎夫佐子・原卓也・松本洋輔・渡部かなえ (2007) いのちの教育とライフスキルを取り入れた健康教育プログラム. 教育実践研究, 8, 1-10.
- 金瑠淑 (2004) 小学校英会話カリキュラムが卒業生の情意的側面に及ぼす影響: 「異文化併用型」と「英語重視型」の比較事例分析. カリキュラム研究, 13, 75-89.
- 久保信男・齊藤忠彦 (1997) 脳生理学からの音楽科教育の再考: 認知的処理回路と感情的処理回路の認識. 信州大学教育学部紀要, 91, 11-22.
- 熊谷義隆 (2006) 言語の教育と情緒力—学習指導要領国語科と文化審議会答申の間で. 山形短期大学紀要, 38, 45-57.
- 國本和恵 (2006) 「英語への好感度」が小学4・5年生の英語学習動機づけに及ぼす影響. JASTEC Bulletin, 25, 75-87.
- 楠井晴子 (2015) 高校生を対象とした芸術科音楽授業における自己の「生活」を基盤としたうたづくりの方法とその意義. 未来教育研究所紀要, 3, 205-214.
- Goldin, G. A. (2014). Perspectives on emotion in mathematical engagement, learning, and problem solving. In R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education*, Routledge, New York, NY, pp. 391-414.
- 児玉誉也 (2017) 中学校数学において生徒の不安を生じさせる要因. 上越数学教育研究, 32, 43-50.
- 近藤 裕・下村岳人 (2012) 子どもが見いだし説明する過程を重視した算数・数学の授業. 奈良教育大学紀要人文・社会科学, 61 (1), 135-150.
- 幸坂健太郎 (2016) 国語科で指導される言語論理の感情的側面の検討: 「感情論理」(L.チオンピ)の理論を援用して. 語学文学, 55, 33-45.
- 小山恵美子 (1993) 情意的「意欲」論序説: 国語学力論として. 学芸国語教育研究, 11, 48-57.
- 倉八順子 (1991) 外国語学習における情意要因についての考察. 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要, 33, 17-25.
- 松宮奈賀子 (2012) 小学校外国語活動における児童の「不安」に関する課題と支援のあり方. 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部 (学習開発関連領域), 61, 107-114.
- 松本一郎 (2019) 理科における「自然を愛する心情」についての一考察: 日本の自然環境に寄り添い, 持続可能な社会の構築に向けての試金石として. 理科の教育, 68(2), 13-17.
- 松友一雄 (1994) 国語科における「情意的領域」の内実. 広島大学論叢 国語教育学, 2, 78-87.
- 松浦拓也 (2007) 理科の到達度に影響する情意的要因に関する考察: 小・中学生の比較を中心にして. 広島大学大学院教育学研究科紀要第二部 (文化教育開発関連領域), 55, 21-25.
- 望月俊男・鳩野逸生・橘 早苗・藤本雅司・神山真一・山本智一 (2007) 児童の実験対象を撮影したビデオクリップによる観察が学習活動の情意的側面に与える効果. 科学教育研究, 31 (2), 114-125.
- 森美智代 (2017) 聞く力を育てる学習過程と授業づくりのポイント: コミュニケーションの言語化されない部分に着目した聞く力の育成(聞く力を育てる学習過程と授業づくり). 教育科学国語教育, 59 (7), 36-39.
- 村上呂里 (2019) 量と質を充実させる語彙指導のために: 思考語彙・心情語彙・地域語. 月刊国語教育研究, 567, 4-9.
- 武藤八恵子 (1993) 保育学習における情意目標の構造化. 福島大学教育学部論集 教育・心理部門, 54, 19-36.
- 中村 均 (1992) 認知と感情ないし情動との関係についての試論: 音楽に対する反応の考察から. 駒澤大学教育学研究論集, 8, 5-70.
- 中村敏裕・相馬伸一 (2009) 感情表現を育む学習指導・生活指導のために: 小学校における感情日記による調査から. 広島大修論集, 49 (2), 97-122.
- 中村嘉宏 (2010) 外国語不安と協働言語学習. 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 14 (2), 57-72.
- 中谷奈津子 (2016) 親性準備性にむけた「保育体験」における効果: 文献レビューからみる小・中・高家庭科教育. 大阪府立大学紀要 (人文・社会科学), 64, 37-49.
- 中山 晃・土居香央理 (2013) 小学校外国語活動における児童の不安に関するモデル構築の試み. 教育研究, 55, 303-316.
- 中山勘次郎 (2002) 製作学習における達成目標と達成感情との関連. 上越教育大学研究紀要, 21 (2), 605-616.
- 長島真人 (2014) 音楽によって育まれる生きる力: 音楽科教育の本質と可能性を問直す. 学校教育, 1165, 6-13.
- OECD (2015) *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. 無藤 隆・秋田喜代美 監訳 (2018) 社会情動的スキル: 学びに向かう力. 明石書店.
- 小田浩平 (2012) 情意的立場から合理的立場への「視点」の転換による概念の獲得: 小学校第3学年「地域の特産物」を事例にして. 社会系教科教育学研究, 24, 11-20.
- 尾高広昭・寺田千鶴・江馬 諭 (1997) 技術教育における情意面評価に関する基礎的研究. 岐阜大学教科教育学研究, 5, 65-73.
- 太田満 (2014) 日系移民学習における自尊感情と文化理解の意義: 小学校3年「多文化社会に生きるわたしたち」の開発単元を通して. 国際理解教育, 20, 24-33.
- 大友 智・國仲秀樹・高田俊也・加藤寛司・山本貞美 (1999) 情意的領域に関する評価の視点と児童の特性との関係の検討: 特に, 運動に対する愛好的態度と運動技能水準に関して. 鳴門教育大学研究紀要, 14, 17-27.
- 岡 正人・宮本典子 (1994) 理科教育の現状と課題. 和歌山大学教育学部教育実践研究センター紀要, 4, 13-17.
- 岡本真澄・岡本正子・鈴木真由子・稲葉ゆかり・入交享子・西山慶子 (2009) 高校生の自尊感情を高め, 豊かな人間性をはぐくむ保育学習プログラムの開発: 学校教育を基点とした次世代育成支援の在り方を探る. 研究助成論文集 (明治安田こころの健康財団), 45, 39-48.

- Ottmar, E. R., Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., & Berry, R. Q. (2015). Mathematical knowledge for teaching, standards-based mathematics teaching practices, and student achievement in the context of the responsive classroom approach. *American Educational Research Journal*, 52 (4), 787-821.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88, 1653-1670.
- Pekrun, R. & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education*, Routledge, New York, NY, pp. 120-141.
- 齊藤忠彦 (1999) 情動のメカニズムを生かした音楽の学習過程. 信州大学教育学部紀要, 98, 1-10.
- 坂井誠亮 (2013) 情意的学力の評価テスト問題開発に関する一考察. 北海道教育大学紀要, 教育科学編, 63 (2), 41-48.
- 瀬戸 仁・益地憲一 (1990) 国語科情意評価試論, 信州大学教育学部紀要, 68, 288-280.
- 島田 毅 (2005) 「だんだんコリントゲーム」教育美術, 66 (4), 23-29.
- Sinarra, G. M., Broughton, S. H., & Lombardi, D. (2014) Emotions in science education. In R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education*, Routledge, New York, NY, pp. 415-436.
- 塩見邦雄・松田寛彦 (1991) 小学生における「算数不安」の研究: Suinn算数不安検査を基にして. 兵庫教育大学研究紀要第1分冊(学校教育・幼児教育・障害児教育) 11, 1-17.
- 塩見邦雄・西山義則 (2000) 小学生の理科不安傾向についての研究: 創造的態度及び自然体験との関連を中心にして. 学校教育学研究, 12, 46-52.
- 高橋 等 (2015) 或る小学生のもつ算数に関するアイデンティティ: 情意的要素を中心としたアイデンティティの連関性と学習観の転換. 日本数学教育学会誌, 97 (12), 4-15.
- 高橋多美子・高橋敏之 (2010) 幼少期における自然体験と自然科学への関心・自然に対する心情との関連性. 理科教育学研究, 50 (3), 117-125.
- 高畑祐人 (2013) 環境教育の倫理的な方向づけの基礎としての「自然の感情的価値」. 名城大学教職センター紀要, 10, 37-57.
- 高木展郎 (2015) 指導要録の改訂と学習評価の変遷. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/111/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/08/19/1360907\\_8.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2015/08/19/1360907_8.pdf)
- 田中英津子 (2015) 理科に対する興味の分類: 意味理解方略と学習行動との関連に着目して. 教育心理学研究, 63 (1), 23-36.
- 立木 徹 (1997) 経済現象についての小学生の心情的理解: 商品の生産・貿易を中心として. シオン短期大学研究紀要, 37, 1-12.
- 筒井茂喜・日高正博・後藤幸弘 (2016) 身体接触を伴う運動「タッチフットボール」の教育的効果: 小学校5年生児童を対象として. 日本教科教育学会誌, 39 (2), 91-102.
- 和田 成 (2016) できる喜びを実感させたい! 楽しい体育にしよう!: 全国トップクラス・茨城県の取り組みに学ぶ. 教育ジャーナル, 55 (1), 16-26.
- 渡部玲二郎・杉原一昭・丹羽洋子・藤生英行 (1995) 児童の教科学習における情意領域の評価尺度に関する研究: 国語・算数における関心・意欲・態度の評価. 筑波大学心理学研究, 17, 89-97.
- 綿引伴子 (2018) 家族学習の課題. 日本家庭科教育学会誌, 61 (1), 3-11.
- 山野天士 (2015) 数学授業における中学生の情意の変容について: メタ情意を視点として. 上越数学教育研究, 30, 23-32.
- 吉野秀文 (2006) 子どもの音楽理解の育成を目指す音楽学習の一考察: 認知, 感情研究の成果を踏まえて. 群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編, 41, 15-26.
- 吉野秀幸 (2019) 音楽を学ぶ意味とは何か (中) 音楽経験の内実を探る. 大阪教育大学紀要, 67, 279-293.
- 吉岡亮衛・藤田剛志・カイザー シュテファン・小松幸廣 (2015) 日独の高校生や成人は科学と科学技術をどのように認識しているか. 科学教育研究, 39 (2), 94-103.

(指導教員 秋田喜代美教授)