

教師による発達課題認識と 生徒指導における専門性の検討

—「気になる」生徒との相互作用の省察事例における距離感の概念を中心に—

教育心理学コース 東 城 朋

Teachers' Profession in Perception of Developmental Tasks and Student Guidance
—An Analysis of Narrative Story by An Experienced Classroom Teacher about
How She Perceives Psychological Distance and Needs through Interactions with A Student—

Tomo TOJO

In this case study, an interview with an experienced junior high school classroom teacher is analyzed, in terms of her reflection (the memories and the insight) of everyday teacher-student interactions. From the qualitative analysis of her stories about anticipation for one male student's manner of interaction, it is suggested that this experienced teacher recognizes and deals with the problematic situation students might psychologically experience, based on two concepts: (1) incoherent emergence of developmental processes, (2) different perceptions of psychological distance as representation of desire for autonomy. The results of this case analysis also imply that these two concepts interactively construct a process in which teachers develop tacit skills including knowledge of student guidance and teacher-student interactions, as promoting students' motivation for self-regulation and healthy psychological development.

目 次

- 序
- I. 問題
 - A. 教職の専門性研究と生徒認知, 生徒指導における省察過程の検討
 - B. 教師による相互作用の省察と生徒の発達
 - C. 子ども, 生徒との相互作用に関する教師の語り
- II. 本研究の目的
- III. 方法
 - A. 調査協力者
 - B. 調査期間
 - C. 面接調査の内容—語りの対象となった生徒
 - D. 分析方法
- IV. 結果と考察
 - A. 担任教師による生徒の発達観の語り
 - B. 担任教師による生徒との距離感の把握
 - C. 距離感に基づく発達課題の認識と介入判断
- V. 総合考察
 - A. 生徒の発達の複線的な理解
 - B. 自律的な距離感の調整と生徒の発達

- C. 発達課題の認識と距離感の把握における教職の専門性
- D. 今後の展望

序

近年, 日本の学校現場では, 保護者への対応問題や, 心理臨床の専門家との協働¹⁾, 予防だけではなく「積極的・開発的」生徒指導の要求²⁾など, 生徒指導実践に際して教師たちが対面する課題が複雑化している。教師のバーンアウト³⁾や精神性疾患⁴⁾など, 精神的な負担の増加も懸念されている。しかしながら, 生徒指導や生徒の発達支援における教職の専門性に関する研究は, 心理臨床的な立場からの評価や位置づけに依るところが大きく⁵⁾, 現場の教師の実践を体系的に整理する試みは十分になされてこなかったことが指摘されている⁶⁾。教師が形成する生徒の発達観や生徒の発達課題の認識は, 親が我が子との相互作用において形成するものとは異なることが予想される。それゆえに教師が生徒指導においてどのような専門性を発揮してい

るのかを明らかにすることは、今後、教室での生徒理解を加味した発達研究や教師教育においても重要な示唆となりうる。

本研究で扱う生徒指導上の問題とは、傷害事件、喫煙などのいわゆる非行や問題行動⁷⁾、不登校やひきこもり⁸⁾等の問題ではなく、教師が日常的に「気になる」と認識する事柄である。「気になる」生徒とは、教師からどのように認識されているのかに着目し、生徒との日常的な相互作用における教師の心の動きと、そこから垣間見える発達課題の認識や指導観を検討することで、教職の専門性について考察することを目的とする。教師との相互作用の積み重ねは、生徒の精神的発達の重要な環境要因であることが推測される。したがって、教師による生徒との相互作用に関する省察から、生徒の精神的発達過程を形作る支援のあり方に、一つの視座を得たい。

I. 問題

A. 教職の専門性研究と生徒認知、生徒指導における省察過程の検討

職業としての教師の活動は、授業実践、生徒指導、保護者との関わり、部活動の指導、各種校務等、様々な業務によって構成されており⁹⁾、それぞれの領域に関する教師の専門性が存在すると考えられる。例えば、授業研究の領域で指摘される教師の専門性には、授業という「行為の中の省察」に基づき、生徒との相互作用過程で発揮される教師の即興性がある¹⁰⁾。また、柔軟な判断を支える実践的知識（暗黙知）を明示化することによって専門性の熟達が促されることが検討されてきた¹¹⁾。

教師の専門性研究が、授業実践の教科教育的側面に焦点化される一方で、木村（2009）¹²⁾は、“知的というだけでは教師の仕事、教職の専門性を説明することはできない”として、授業中の生徒との相互作用が教師の感情経験に与える影響と、その生起過程を明らかにした。感情研究の中であって、木村^{13,14)}は、多くの教師が生徒との関係の形成に積極的に努めており、ケアリングの関係が成立するか否か、その過程における自らの態度の省察によって、教師が経験する喜びや不安の感情、その後の仕事への動機付けにも変化が見られることが報告されている^{15,16)}ことを挙げ、授業内外の生徒との相互作用の時間的、質的な多様さをもって、教職をケアリングの専門職^{17,18)}、“人間関係に基づく専門職（people-based profession）”¹⁹⁾と位置づける

ことで、教師—生徒間の相互作用は、生徒の発達過程に限らず教師自身の専門性やアイデンティティと深く関わりを持つと認識されてきたと指摘する。

国内外の先行研究は、生徒の問題への気づきや、生徒の声を傾聴する力を、教師自身がどう感じ取り省察するか、すなわち生徒認知や相互作用における判断が教職の専門性に深く関わることを示唆してきた。しかしながら、教師による生徒認知や生徒との相互作用の認知は、一つの変数としてストレスやバーンアウト、指導行動等、他の変数との関係性において検討されてきたが^{20,21)}、省察過程の質自体は十分に検討されてこなかった。木村（2009）²²⁾は、「認知評価過程」の概念を用いて感情経験の省察過程を以下のようにまとめている。まず、教師は目標や信念、価値観に基づき生徒との相互作用を評価する。次の段階として、「この認知評価過程で生じた感情を主観的経験として知覚することで、教師は自らの目標、信念、価値観を理解し、教職アイデンティティを構築していく」（傍点筆者）。感情研究が示唆するように、生徒との相互作用が最終的に「主観的経験」として知覚されているために、実際の相互作用に関わる認知や判断過程を研究対象として体系的に扱うのが難しいと言える。ゆえに、授業外での生徒との人間的な相互作用に関する教師の省察過程もまた、教職の専門性として認められながらも、暗黙知もしくは個人的な素質に寄るものと捉えられてきたと考えられる。

それぞれの教師による生徒認知や生徒理解と学級における教師の指導行為の特性を、統一された手順を踏むことによって体系的に検討することを可能にした方法として、教師用 Role Construct Repertory Test（以下、教師用 RCRT）²³⁾がある。教師用 RCRT は、一人ひとりの教師が自分や学級児童生徒を捉える独自の視点を明らかにするために作成された手法であり、「因子分析による統計処理を加え、（中略）教師の視点（モノサシ）全体を見渡して、似たもの同士をまとめたり、関連の深いものをつなげたりして集約化し、構造化する」²⁴⁾。教師用 RCRT は主観的で捉えどころの無い教師の認知を可視化し、担任教師が生徒を認知する次元数における変化の把握を可能にすると言えよう。しかし、具体的な手段として、「ウマが合わない／ウマが合う」「よく分からない／よく分かる」等、複数の指定表現から学級児童生徒を想起し、彼らの特徴を指す表現を教師自身が書き出すという方法を用いるため、因子分析に用いられる教師の評価軸は評定を行ったその日その時間の断片的な生徒認知の表象である。

したがって、各評定期間において質的に異なる認知枠組みが抽出される可能性が高く、同じ教師の認知枠組みの変容を一つの貫いた過程として検討するのには限界がある。教職経験年数の長い教師と新任教師との次元数の比較等は可能であるが²⁵⁾、枠組み自体の質的性質がそれぞれの教師や時期によって異なるため、その省察過程に教職のどのような専門性が隠れているのかという視点は検討されてこなかった。教師用—RCRTは、あくまでも対象となる担任教師と学級に対するコンサルテーションを目的として開発されたものである。そのため、抽出された認知枠組みは最終的に担任教師の個人的な気質や指導のスタイルに依りつつ解釈され、教職特有の生徒認知のあり方や、認知が形成される過程とその専門性に関する一般的な検討に用いるのは難しいのである。

最近では、教師の学級経営や指導行為の変容過程に着目し、生徒認知と教師の意図について検討した研究も増えている^{26,27)}。これらの研究の理論枠組みは、従来の生徒認知研究の視点に加え、教師—生徒関係や生徒間関係の社会的な文脈と、相互行為の変容という視点を含むが、教師の「認知」を断片的に捉えるというアプローチは変わっていない。

Oplatka (2007)²⁸⁾は、小中学校教師による生徒理解について、教職の役割構造における教科指導以外の重要な側面とし、感情理解の過程として記述している。研究対象者は8割が女性教師であった。調査の結果、(1)常に生徒の学習や生活における状況を観察することで、問題状況を敏感に察知し、生徒の声に傾聴し、生徒の感情を理解することを通して、解決の糸口を探る第一レベル、(2)児童生徒の感情、身体、認知的なニーズに応えるために、必要な情報を予防的に収集する第二レベルを通じて、教師たちが生徒との関係性を構築している過程が明らかになったとされる。しかし、教師がどのような省察を行って、これらの段階が進んでいくのか、生徒指導や教育者としての日常の生徒との相互作用に関する省察過程にどのような特性があるのかは明らかでない。

先行研究は、生徒指導や学級運営においても、教師がその職業経験の中で培われる即興性を発揮していることを示唆する。1年間、もしくは数年間を通した多様な生徒との相互作用の過程は、主観的で曖昧な記憶として集合的に蓄積され、その暗黙知に依って教師は日々の判断を行っていると考えられる。本研究は、暗黙知の領域にあった生徒との相互作用に関する省察の過程に着目し、教師がいかにして問題を抱える生徒を

認知し介入の判断を行っているのか、また、その判断過程に見られる教職の専門性は何かという問いに基づき、事例分析による質的な検討を行うものである。

B. 教師による相互作用の省察と生徒の発達

教師—生徒間の相互作用に関する省察には、生徒の発達段階、学校構造によって質的な相違が見られると考えられる。例えば、山口ら (1996)²⁹⁾は、小中高等学校の教師1,292名に対して質問紙調査を実施し、教師たちが生徒との心理的距離を変容させるために重要と認知している事柄の比較を行っている。その結果、中学校の教師は小学校の教師に比べ、教師が「常に笑顔絶やさない」ことの必要性を低く認識していること、また高校の教師に比べて「生徒を呼ぶときに敬称をつける」必要性をより認めていると報告している。また、Hargreaves (2000)³⁰⁾は、小中学校の教員に面接調査を行い、教師と生徒との感情的距離に関して検討を行っている。生徒との相互作用における教師の感情経験を分析した結果、学級担任制である小学校の教室では、生徒とのケアリング関係形成に努める教師の専門家意識、情動性が共に高いことが明らかにされた。しかし中学校では、生徒の発達段階が上がり、互恵的な関係性が保たれ易くなることもあり、教師は生徒と一定の距離を保とうとする専門家意識を持つとされる。したがって、小学校に比べて情動性に乏しく、両者の関係の距離が遠く、感情誤解も生じ易いと指摘される。この原因として、教科担任制をとる中学校では教師—生徒間の相互作用が分断されやすく、小学校に比べて教師—生徒間の距離が物理的、感情的に遠くなり、教師が生徒の問題を理解するのが難しくなることが挙げられている。また、松嶋 (2005)³¹⁾は、特に生徒指導という「授業という単位を超えた活動」に着目し、生徒指導に関わった中学校教師たちの語りを検討し、教師が、生徒に対する(1)集団—個人の視点軸(2)未熟—対等という視点軸という矛盾する視点を持ち、それらが実践において常に揺れ動くものとして語られたと報告している。

これらの研究は、中学校教師にとって生徒との心理的距離や関係性の構築は、ケアし、ケアされるという本質的な関係性と、その表現の仕方、さらには働きかける対象(集団/個人)が絡み合った、複雑な相互作用の産物として認知されていることを示唆している。中学校生活3年間の中でも特に中学校1年生という時期は、発達研究においても思春期、小中学校間の移行期として注目される時期である³²⁾。本研究でも、中学

校 1 年生の学級における教師と生徒の相互作用に着目し生徒の発達段階に関する考察を加え、中学校教師である田中先生の省察過程から、生徒との相互作用における教師の専門性や、教師の発達観、発達課題の認識の側面を検討する。田中先生は調査当時、中学校 1 年生の学級の担任であった。

C. 子ども、生徒との相互作用に関する教師の語り

相互作用に関する省察を教職の専門性との関係性で解釈するにあたり、本研究では教師による語りを検討の対象とする。やまだ (2000)³³⁾は、ある社会文化的な背景を持つ人びとによる語りとは、聞き手との関係の中で、彼らが自らの経験を組織化し意味付けをつくりあげる行為であるとしている。さらに、松嶋 (2005)³⁴⁾は、教育的な活動に携わる人間の語りを、実践における困難の認識を含め、教育行為を意味付け、再形成する役割を果たすものとして布置している。

教育者による語りを、専門性の現れとして検討したものに、Day & Leitch (2001)³⁵⁾の感情研究がある。彼らは教師の物語的語りを検討し、小中学校教師が過去の感情的出来事の記憶を語る事が教師の省察を促し、専門職としてのアイデンティティの発達に貢献すると報告している。生徒との相互作用に関する具体的な省察の中で自らの感情を表出、再経験することにより、教師たちは過去の経験を再評価し、専門的発達に結びつけていたという。また、松嶋 (2004)³⁶⁾による更正施設の職員の語り分析からは、男性職員が、非行青年との相互作用から彼らの発達や社会的立場を省察していること、その省察自体が施設職員の職業的な専門性を確認し、再度位置づけし直す行為として成り立っていることがわかる。

面接調査を用いた先行研究の限界として、印象的なイベントや特殊な状況に関して想起される事象が語られており、日常的な相互作用の過程に関する省察を検討しきれないという点が指摘できる。本研究でも紙面の都合上、長期的な語りの分析はできないが、いわゆる非行や問題行動として現れる以前に、日常的な生徒指導上の問題として教師が「気になる」と認知する出来事に焦点を当てる。生徒との日常的な相互作用について省察される内容を検討することによって、日々暗黙的に経験され流されていく判断過程、省察過程が明示化され、“人間関係に基づく専門職 (people-based profession)”³⁷⁾としての教職の側面を明らかにできるであろう。

II. 本研究の目的

本研究は、中学校 1 年生の担任教師が、いかにして「気になる」生徒について語るかを質的に分析することによって、生徒との日常的な相互作用における教師の発達観や発達課題の認識、および、生徒指導や生徒理解における教職の専門性を考察するものである。事例研究であるという限界を意識した上で、本研究の調査協力者の言葉や属性を活かしつつ、事例の記述にはとどまらず、教師の省察過程と、そこに現れる生徒の発達を捉える専門職としての視点を、理論的な位置づけと併せて解釈していくことを試みる。

III. 方法

A. 調査協力者

埼玉県公立 I 中学校で勤務する女性教師、田中先生 (仮名)。調査実施年度の、田中先生の教員歴は 29 年で、I 中学校に赴任してから 4 年目であった。中学校 1 年生の担任を受持つのは 10 回目であり、その年の 1 年生の学級担任の中で 2 番目の年長者であった。専門教科は国語科、部活動は柔道部の顧問であった。

田中先生に事例研究への協力をお願いした理由は、まず、長い教職歴のなかで中学校 1 年生学級の担任経験も豊富であり、生徒との相互作用に関する経験が蓄積されていると考えられるからである。長年の経験からある程度形成されているであろう生徒の発達観や、発達課題の認識としての生徒指導における気づき、判断の振り返りを検討するのに適していると判断した。また、授業中の判断過程のような作業的な行為を含んだ行為の中の省察と、一定期間を通した生徒との相互作用の省察過程を言語化するのには性質が異なることが予測された。そのうえで、田中先生が保護者と生徒に向けた学級通信を、ほぼ毎日発行しており、放課後の HR では生徒に毎日三行日記をつけさせる等、生徒の様子の把握の為に丁寧な取り組みをしており、また、言語化が難しいかもしれないと仰りつつも、調査内容を理解し調査への協力を快諾していただいたこと、専門教科が国語科であることから、日々の曖昧な感覚や思考を長期的に言語化していただくのに適していると判断した。女性であるという点に関しては、児童生徒の発達研究における母親との相互作用との違いを考察し得る点で興味深いと考えた。生徒との相互作用の省察過程を検討するにあたって、事例研究であることの

限界を考慮した上で、田中先生の持つ背景からも教職の専門性やアイデンティティの発達に一つの視座を得られると考える。

B. 調査期間

2008年4月から12月。4-5月は、ラ・ポール形成、および田中先生の学級に関する予備調査としての教室観察をおこなった。6-12月は本調査として田中先生の学級に入り、6月、10月、12月(2回)に1時間から1時間半程度の面接調査を計4回実施した。本研究において分析対象とする面接調査は12月に実施されたものであり、データとして扱うのは語りの中心となった男子生徒サトウ君(仮名)に関する「気になること」の内容として抽出された部分である。

C. 面接調査の内容—語りの対象となった生徒

面接調査の内容は、日常的に「気になる」ことであった。6月10月の面接調査を通して、「気になること」として語られる内容の中で複数名の生徒に焦点があたるようになった。そのため12月の面接調査では、田中先生に「気になる」生徒に関するより具体的な語りをしていただいた。

サトウ君は、12月に実施した二回目の面接調査において田中先生の語りの中心となった男子生徒である。筆者が教室観察を通して感じたサトウ君の印象は、友達とじゃれているときに見せるような慣れや親しさを大人に対しては行動として見せない、一般的な中学校の男子生徒というものであった。授業中に机に伏せてしまうこともしばしばあり、「気になる」ことはあったが、こちらの質問や話しかけにたいしては素直に応える事も多く、優しさも感じられる生徒であり、目立って問題を抱える生徒には見えなかった。

D. 分析方法

インタビューデータの質的分析には、オープンコーディング³⁸⁾を援用した。まず、サトウ君との相互作用に関して「気になる」ことを中心に展開した語りを同定、抽出した。その際、相互作用とは直接関係しない部分(例:サトウ君の家庭の事情)、肯定的なイメージを伴ってストーリーが語られた部分(例:林間学校で係活動を頑張って意外だった話)、他の生徒に関して記述的に語られた部分(例:ナカモトさん(仮名)の性格の描写)等は、分析の対象から外した。次に、田中先生がどのようなことを日常の生徒指導において「気になる」として語っているのかに着目し、オープ

ンコーディングを行った。最後に、それらのコードが属するより抽象度の高いカテゴリーの分類を抽出し、カテゴリー間の関係性を検討することで、語りの中に見られる概念を導出した。

IV. 結果と考察

佐藤君との相互作用に関して「気になる」ことを中心とした内容に該当する担任教師の語りデータを同定し、オープンコーディングによる切片化を行ったところ、分析単位として37個の発話が同定された。さらに、上位カテゴリーを関係する概念ごとにまとめた結果、(1)担任教師が持つ生徒の発達観についての語り(2)生徒との距離感の把握についての語りという2分類が抽出された。そして、これら2つの分類間の関連性を検討することにより、(3)(1)発達観や(2)距離感を考慮した、「気になる」生徒への問題介入に際する判断の過程が示唆される。そこで本章では、まず(1)教師の発達観および(2)距離感の把握に関する語りの分析結果に関して、それぞれ、属するコーディングと上位カテゴリーについて検討し、次に、両者に基づくと思われる介入判断の過程について検討を行う。なお、距離感という言葉は田中先生自身が用いた言葉であり、先行研究における概念とは異なる。具体的な内容については、本章で分析結果を検討していく。文章中では、オープンコーディングによるコードを〈 〉、より抽象度の高い上位カテゴリーを【 】で表記する。面接データの一部を挿入する際には「 」で表記する。

A. 担任教師による生徒の発達観の語り

担任教師による生徒の発達観の語りに属するオープンコーディング、上位カテゴリー、カテゴリー生成の根拠とした具体的な語りの例を表1に示す。

担任教師による生徒の発達観に関する語りからは、【自己反省的意識】【内発的な成長への動機】【成長の外的な指標】【成長の自覚と現実/外的指標との齟齬】【自律欲求の理解】の5つの上位カテゴリーが抽出された。上位カテゴリーの関係は、田中先生による、サトウ君との相互作用において「気になる」ことの語りから、次のように解釈できる。

まず、田中先生は、サトウ君にくネガティブ感情のコントロール)や<問題の自覚>が欠如している状態を、彼が問題について先生に語れるかどうかという<言語化の程度>や、先生に対して<問題の自己解決

表 1 担任教師による生徒の発達観, 生徒との距離感に関する語りカテゴリー分類

	【上位カテゴリー】	〈上位カテゴリー〉	語 り デ ー タ
担任教師による生徒の発達観	自己反省的意識	ネガティブ感情のコントロール	小学校からの申し送りで、かっとなるとすぐ手がでてしまったりして(中略)そういうことも何回かあったみたいなんです。
		「問題」の自覚	そのときに彼は「友達とけんかをしないように、ぼくは気をつけています」って言ったんです(中略)「あーなんか小学校のときあったの」ってわざとそういう風に聞いたら
		言語化の程度	かっとなるときって(中略)そのときはもうぶーっとふてくされてだめなんですけども、ちょっと時間経つと、そのときの事をすごく話して反省はするので
		問題の自己解決の見通し	ここで解決できないときは、保護者同士の話になるよって話を(中略)お互いに謝って済むものなのに(中略)どうするって、わざと言ったんです。
	内発的な成長への動機	小中移行の自覚	二者面談をしたときに、中学生になってあなたはもうどこを気をつけて頑張っているのって
		自己成長の自覚	面談の時には、「あーじゃそういうとこ全然ないね、中学校で1回もなかったね」って
	成長の外的な指標	教師側の成長の評価	「我慢してます」って、言ったんで(中略)「あー偉いよね」
	成長の自覚と現実／外的指標との齟齬	問題のポテンシャル	「我慢してるっていうのは、気に入らないこともあるんだ」って言ったら
		理想的な姿と現実の姿のずれ	「(中略)かっとなってケンカにならないように中学校になってから気をつけてます」って(中略)だから、それが出ちゃったのかな
		自分の感覚で「気になる」を判断	何人か気をつけてみていかないといけないっていう子の1人は1人です(中略)自分のクラスに入ってくる子達の情報っていうのは(中略)小学校の申し送りしかないの、それも私が直接聞いた情報ではないので
	自律欲求の理解	自己解決の意図	それがいやだって本人が言ったので(中略)しぶしぶだったんですけど、お互いに謝ったので
		保護者の介入に対する反応	あのときも、すごくやっぱり、親に連絡をされるってことを、一番いやがってたんです

の見通し)を示すかどうかという情報から判断している。つまり、【自己反省的意識】の状態が、田中先生にとってサトウ君との相互作用が「気になる」と認知される要因であると考えられる。また、「中学生になってあなたはもうどこを気をつけて頑張っているの」という問いかけや、「じゃあ中学校で1回もなかったね」という言葉掛けからは、新入生であるサトウ君に対して、〈小中移行の自覚〉や〈自己成長の自覚〉を持つ事を期待し、【内発的な成長への動機】を重視する田中先生の視点を読み取れる。同時に、サトウ君自身による成長の評価に加えて、担任教師、中学校教師である田中先生から見て、彼が【自己反省的意識】を向上させ、【内発的な成長への動機】を持つために努力している状況を、「えらい」と表現し、〈教師側の成長の評価〉を示すことで、サトウ君の目指す姿と【成長の外的な指標】が一致していることを明示するような意図もあると考えられる。

こうした成長に対する二重の評価の背景として、田中先生が生徒の発達の複線的な特徴を理解していることが示唆される。具体的には、「頑張っている」けれ

ども「気に入らない事もある」〈問題のポテンシャル〉が未だ存在すること、また、「カッとなってケンカにならないように気をつけている」が、押さえつけている性質の部分が「出ちゃ」うという、サトウ君の〈理想的な姿と現実の姿のずれ〉へのいらつきに対する理解が、【成長の自覚と現実／外的指標との齟齬】として語られた。そして、この「出ちゃ」うプロセス、すなわち田中先生にとって「気になる」問題行動の表出のプロセスは、上の【自己反省的意識】との関連で解釈できる。サトウ君が他の男子児童ともみ合いのケンカになったエピソードの回想で、「我慢していたところなんだけど、生活が慣れてきて、ちょっとやっぱり気の緩みっていうかね。慣れてくると、そういうところも、緊張感が薄れてくるので、あ、かっとなってやっちゃったな、っていうのもありましたね」という語りがあった。この「気の緩み」は、【内発的な成長の動機】や【成長の外的な指標】をつなぎ止める【自己反省的意識】の薄れであり、それにより【成長の自覚と現実／外的指標との齟齬】というずれが生まれ、問題行動が表出する、という過程が、「出ちゃ」う、と

表2 生徒との距離感の把握についての語りカテゴリー分類

	【上位カテゴリー】	〈オープンコーディング〉	語 り デ ー タ
生徒との距離感の把握	距離感の存在	距離感を測ることが可能であること	距離感はくつついて、まあ離れてはいないっていう気がずっとしたので(中略)声かけなくても大丈夫だなんていう印象
	距離感を把握するスタイル	先生自身の距離の取り方	子どもと(中略)べったりっていうのは、私はあまりそういうタイプの教員ではないので
		若い先生との違い	若い先生は割と(中略)子どもといつも(中略)給食も班に入ってっていうタイプの方もいらっしゃるんですけど
	距離感と関係性の構築	他者との相互作用の持ち方の観察	私、給食も必ず、こっちの席(教卓)に座って(中略)全体を見ながら(中略)なんか観察してるところがあって。(中略)給食の時間なんかも(中略)授業じゃないところで、色々子どもの動きがあるので、見てるんですけど。
		子どもの心理的な他者との境界を尊重する	自分の領分っていうか(中略)誰にも見られたくないような(中略)自分の側面みたいなものがある(中略)そこは入っていけないところ。
	距離に伴う情緒の理解	距離の遠さに伴う不安	時々その距離が、彼なりに不安になるっていうか
		集団内での他の生徒との距離の比較	べったりしている子も中にはいるので
	目に見える行動と心理的な距離感のギャップ	生徒からの距離の確認行動(アクション)	不安になると、何かアクションをおこして、確認する(中略)「担任は僕をどうみてるんだろう」っていう
		意図の無さを理解	ま、意図しないにしても(中略)「先生、出張から帰ってきたのー？」っていうところで、ちょっと確認してみた、自分はっていう。ふふふ。
		距離の広さとアクションの頻繁さ	こっちからいかないにしても、定期的に、多分来てたんじゃないかなって
		自分自身との距離感とアクションの類似	私自身も、あんまりこう、入ってこられるのが(中略)とくいじゃないっていう。わーってうるさいんですけど、これ[自分の周囲を手で囲う仕事]、大事にしたいですね。
		アクションを安直に理解しない	試してるからって入っていくと、離れていっちゃう
	経験による距離感の形成	繰り返しにより無意識のうちに形成される距離感	多分そういうのが少しずつあって、そういう距離感とかそういうのが、自分の中に、意識なくてあるのかな
		距離感の年代的变化	最近是这样の子(境界線がある子)が増えてきたと思います。
	距離感への情緒的対応	距離の遠さに情緒的に反応しない	(ぴっと、こっから入っちゃダメって、何こうあるんですね、下ろす時が。)別にいやな感じではないんですけど(中略)(先生にですか?)多分誰にでもそうだと思います。

いう表現によって語られていると考えられる。そして、これらの複線的な発達や、それゆえの問題行動の表出に気づくために、小学校からの申し送り等に頼らず、田中先生がく自分の感覚で「気になる」を判断することに務めていることがわかる。

また、生徒の発達理解において重要な位置づけを占めるであろうもう一つ概念として、【自律欲求の理解】が抽出された。田中先生の語りからは、先生がサトウ君の〈親の介入への反応〉を観察しており、自らが抱えた問題に関して〈自己解決の意図〉があるのか、どの程度示すのかという問題が、「気になる」ことを認識し何らかの判断を下す上で重要視されていることが示唆される。この【自律欲求】は、生徒との距離感や介入判断と関係性があることが考えられるため、以

下でさらに考察する。

B. 担任教師による生徒との距離感の把握

生徒との距離感の把握についての語りに属するオープンコーディング、上位カテゴリー、カテゴリー生成の根拠とした具体的な語りの例を表2に示す。

生徒との距離感の把握についての語りには、【距離感の存在】【距離感を把握するスタイル】【距離感と関係性の構築】【距離に伴う情緒の理解】【目に見える行動と心理的な距離感のギャップ】【経験による距離感の形成】【距離感への情緒的対応】という7つの上位カテゴリーが抽出された。これら7カテゴリーの関係性は、次のように解釈が可能である。

まず、【距離感の存在】という概念は、距離感の近

さ／遠さが本質的な問題として「気になる」ことを生み出す要因ではないことを示す。「子どもによって、あの、すぐく隣にいてほしい子と、自分の範疇っていうか、バリア張っていて、そこから入ってきてほしくない子と、色んなタイプがあるので、その子に併せた距離感っていうか。それをいつもどっかで気にしながら接してるんだと思うんですね」という語りからも、田中先生にとっては「距離を測ることが可能であること」自体が大切であることがわかる。教師との距離が近く「べったり」な生徒でも、「毎日声かけないと、この子はどっかいつちゃいそう」と思わせる生徒も存在し、その場合には、距離が測りかねず「どっかいつちゃ」うことが「気になる」のだとわかる。

さらに、田中先生の柔軟な距離感が形成された背景には、教職内外における要因が存在することが語りから明らかになる。まず、先生の個人的な感覚として、〈先生自身の距離の取り方〉が他者との相互作用が好ましか好ましくないかという判断に関わる【距離感と関係性の構築】の要因であることが語られている。その上で、〈若い先生との違い〉や〈距離感の年代的变化〉の語り示すような、教職経験における〈経験（繰り返し）で培われる距離感〉の感覚が蓄積されていると考えられる。先生自身の個人的な経験に参照しながら、毎年の教職経験の中で「勘なんですけど」と表現されるような【距離感を把握するスタイル】を形成し、生徒との相互作用の中で〈繰り返しにより無意識のうちに形成される距離感〉として実践化され、確認されていくことで、専門職としての【経験による距離感の形成】が可能となると考えられる。つまり、田中先生の場合、教職外での自らのアイデンティティとのらせん循環的なサイクルの中で、教職における繊細な距離感の把握が可能になっていると考えられる。

また、単なる相互作用の繰り返しが生徒との距離感の把握における暗黙的な知識の蓄積となるには、意識的に継続的な生徒の〈他者との相互作用の持ち方の観察〉、特に、「友達と追っかけてこしてきゃーきゃーやってるんだけど、それとは違う、自分の側面みたいなもの」を理解し生徒の〈他者との心理的な境界を尊重〉するという、日常的で細やかな配慮が存在することが示唆され、【距離感と人間関係の構築】が、田中先生の語りにおいて有機的な関係性をもっていることがわかる。それと同時に、相互作用が断片的で主観的な経験にとどまらず教職内外における距離感形成の循環へと組み込まれるために、【距離感への情緒的反応】が重要な概念であると解釈できる。具体的には、

生徒が「ぴっと、こっから入っちゃダメって、何か（中略）おろす時」、例えばサトウ君の様に「一定の距離が必要」な生徒との関係において、彼らの態度を個人的攻撃として受け取らず、「誰にでもそう」である一貫した個性として捉える田中先生の冷静な態度が見える。日々〈他者との相互作用の持ち方の観察〉を行い、〈他者との心理的な境界を尊重〉することにより、〈距離の遠さに情緒的に反応しない〉、教師としての生徒との【距離感と人間関係の構築】が可能になっていると考えられる。

生徒との距離感の把握に関する語りの中で、最も大きな概念として抽出されたのが、【目に見える行動と心理的な距離感のギャップ】である。この概念は、前述の複線的な発達観と、そこにおける自律欲求の理解とも関係していると考えられる。田中先生は、比較的距離感が遠いサトウ君も、「時々その距離が、彼なりに不安になる」とし、生徒が感じる〈距離の遠さに伴う不安〉を認識している。特に、教師との距離感が近く普段から相互作用も頻繁な生徒を学級内で目にする中で、距離を広くとった関係を維持している生徒も、〈集団内での他の生徒との距離の比較〉によって自分と先生との距離感に不安を感じ、〈距離の確認と不安の解消の為の積極的な働きかけ（“アクション”）〉を起こしてくるという。サトウ君の〈“アクション”〉は、委員の仕事や子細な内容で、会話のきっかけを自ら作り出すような働きかけであり、「定期的に」先生との距離を確認していたのではないかと省察されている。

この働きかけが【目に見える行動と心理的な距離感のギャップ】の概念に割り当てられる理由は、田中先生の「試してるからって入っていくと、離れていつちゃう」という語りに現れている。サトウ君の場合のように、〈距離の広さとアクションの頻繁さ〉は表裏の関係を持ち、生徒側が距離感の維持、関係性の確認のために起こす〈“アクション”〉は、あくまで不安の解消の為である可能性を認識している。田中先生が、距離感を近づけようという積極的な変化を望む態度と区別し、〈アクションを安直に理解しない〉慎重さを持つには、先生が個人的に感じる〈自分自身の距離感とアクションの齟齬〉と共に、生徒の〈“アクション”〉における〈意図の無さを理解〉しているからであり、こうした【目に見える行動と心理的な距離感のギャップ】を理解する視点はまた、担任教師が持つ生徒の発達観が形成され、発達課題が認識される過程と関連していると考えられる。

C. 距離感に基づく発達課題の認識と介入判断

田中先生の語りにおいて、生徒の発達課題の認識と生徒との距離感の把握が結びつき、問題介入に際する判断につながっていることを示す内容が見受けられた。ここでは、距離感の把握がどのような過程で発達課題の認識と問題介入に際する判断と関係しているかを検討する。

「すぐく隣にいてほしい子と（中略）そこまでされるのがいやで、こういう距離〔手と手を並行に〕で先生とはいたっていう子もいたりして」という省察から、教師との距離に関して生徒が示す意志の理解と、【自律欲求の理解】が類似していることがわかる。田中先生の言葉は、距離の概念を介して呈示された【自律欲求の理解】を示すものであるとも捉えられる。距離感の概念の背後に、自律欲求の発達に対する見とりが存在すると考えれば、田中先生が「その子にあわせた距離感」を「気にしながら接している」のは、生徒の発達過程に基づいた相互作用の持ち方をしていてということであり、この発達観と距離感に基づいた見とりが、担任教師との距離を保つサトウ君のような生徒の〈距離の遠さに伴う不安〉や〈“アクション”〉の必要性を理解し、受容するのに役立っていると理解できる。特に、「こういう距離で、先生とはいたい」「担任は僕をどう見てるんだろう」（傍点筆者）という、サトウ君の視線を感じ取るような語りからは、親—子関係における独占的な対象関係と異なる、担任教師—学級生徒集団という関係性の中での自律欲求の充足に応える為に、それぞれの生徒の距離感に対応した教師の配慮が存在することが伺える。「やっぱりつきあっていく上で、（中略）それ大事にしてあげないと。（中略）それがわからないと、こうケンカになったり、人間関係が崩れたり、うまくいかない」という語りからもわかるように、こうした配慮は生徒の教師に対する信頼を生み関係性を構築するきっかけを与える予防的介入であり、田中先生の生徒指導において非常に重要であると考えられる。

また、サトウ君は「自分のこの障地に入ってこられること、この距離から、強引にはいってくると、ばーんってなっちゃう」と田中先生が語った部分がある。ここでは、先述の【自己反省的意識】が薄れ、サトウ君の〈問題のポテンシャル〉である「カッとなる」反応が「出ちゃ」う過程が、距離との関係で語られている。サトウ君自身の中で確立されていない距離感、他者から強制されると、感情的な反応や問題行動の表出に繋がると理解されていることがわかる。田中先生

の省察から、「気の緩み」と同様、距離感の侵害も、自分のペースで距離を確認しようとする生徒にとっては【自律欲求】を侵害するものであり、それに対する感情的な反応が、発達過程にある【自己反省的意識】を抑えて表出するという過程が想像される。

田中先生のように、生徒との相互作用において、距離感の概念を問題への介入のきっかけとして認識するためには、【自律欲求】や【自己反省的意識】における生徒の発達の複雑さを理解することが前提となると考えられる。そこで、表1と表2を見比べると、【成長の自覚と現実／外的指標との齟齬】と【目に見える行動と心理的な距離感のギャップ】が類似した概念であることがわかる。前者は生徒の発達状況、後者は相互行為における行為と心理的状態が、必ずしも常に一貫したものではない、という田中先生の認識を示すものがある。このような教師の認識が形成されるにあたって次のような過程が考えられる。第一に、教師に対する行動に見える人懐っこさと裏腹に、実際の心理的な疎遠さを見せるような中学生たちとの相互作用を何年も経験する事で、距離感の形成がなされる。次に、対教師とは異質な生徒—保護者間の相互作用の観察を含め、学校において生徒が表出する自律欲求のあり方に気づき、発達過程の複雑さを理解する教師としての鋭い感性が培われる。その発達観により、生徒の発達は複線的で、一見矛盾するようであったり可逆的な過程を辿ることを理解し、また、新しく出会う生徒たちとの相互作用についても、表面的な生徒の行動や“アクション”に惑わされず、問題のポテンシャルを常に意識した予防的な視点を持ち、問題への介入判断を助けている。つまり、田中先生にとって距離感の概念は、毎年蓄積される相互作用を通じて生徒の発達観の形成に繋がっており、その発達観が、新たな生徒たちが持ち込む多様な距離感への対応と、一人ひとりの生徒との関係形成から発達課題の認識、問題介入までの個別具体的な相互作用の判断に貢献していると考えられる。

V. 総合考察

以上、日常的な相互作用において「気になる」生徒に関して教師が省察した語りの分析から、教職において形成される発達観について、生徒との距離感の概念を中心に検討した。本研究は、教師による、生徒指導上の問題となりうる発達課題の認識と、問題介入の判断における専門性を想定し、「主観的な記憶」³⁹⁾とし

て蓄積された専門的な判断の過程を、教師自身の省察によって明らかにすることを試みた。田中先生によるサトウ君についての語り事例分析から明らかになった内容を、以下 3 点 (A) 生徒の発達の複線的な理解 (B) 自律的な距離感の調整と生徒の発達 (C) 発達課題の認識と距離感の把握における教職の専門性の観点からまとめ、本研究の総合考察を行う。

A. 生徒の発達の複線的な理解

田中先生の語りから抽出された、生徒の発達観と、生徒との距離感の概念いずれにおいても、生徒にとっての現実と理想の齟齬や、生徒が教師に対して示す行動と心理的欲求のずれという、人間の発達と相互作用における複雑さに対する担任教師の丁寧な見とりと受容が示された。この結果は、授業内外において、教師の注意深さ、配慮の予防的な過程が、生徒との関係性構築につながっていくことを示す先行研究⁴⁰⁾と同様の示唆を持つ。さらに、本研究における田中先生による語りの検討は、1 人の学級担任教師の省察に関する事例の解釈という限界を伴うが、事例に沿って解釈可能な範囲から、生徒の発達および相互作用の複雑さに関する省察を伴うことで、教師の配慮や注意深さは、予防や問題介入にとどまらず、生徒の発達を促進する「開発的」な支援⁴¹⁾に繋がる可能性も推測される。特に、田中先生の場合には、距離感の概念が、複線的な発達および相互作用を省察する過程で重要な役割を果たしていると考えられる。

B. 自律的な距離感の調整と生徒の発達

本研究の結果は、生徒の距離感と自律欲求に対する教師の認識が、省察過程において結びつく事で、教師による注意深い生徒認知が、生徒の精神的発達に対する開発的な支援に繋がる可能性を示唆する。ベテラン教師であり、日常的に注意深く生徒の様子を観察している田中先生の事例を扱ったことで、長年の経験の蓄積が反映された省察が明らかになった。ここで言う、教師の省察における距離感と自律欲求の結びつきとは、一人ひとりの生徒が生育環境の中で発達させてきた距離感を理解し、教師に対する快適な距離感を、自分で調整させるというゆだねの判断を指す。サトウ君の例からわかるように、田中先生は、生徒が快適な距離感を探り、維持する過程には、一見矛盾するような行動や不安が付随することを理解している。そして、日々の相互作用の中で、こうした判断が可能となるのは、田中先生が発達の複雑さを理解しているからだ

と解釈できる。その上で、自らが抱える矛盾や感情の揺れを自己調整し、自己反省的意識をもって対人経験を積み重ねていける関係性を、教師—生徒間の相互作用の中で提供していると考えられる。以下で、理論的な考察を行うが、教師の中に、距離感の概念が培われていることによって、常に変動し、修正されるものとしての「自己」の捉え方が、生徒の精神的発達と社会性の発達の支援となることが推察される。

また、田中先生による個人的な距離感の経験に関する省察が、教職経験や生徒の理解に活かされていることが、専門的な視点が培われる過程において重要であったことが示唆される。生徒に対しても、具体的に言語化の程度などの目安を用い、自己反省的意識のあり方を把握していたように、田中先生は、自分自身でも個人的な経験的知識を振り返り、生徒との相互作用に活かしていることがわかる。田中先生の主観的で個人的な感覚が、教職の専門的な知識に取り込まれ再出力されることで、思春期や小中移行といった、大きな変化のまっただ中にある中学生 1 年生⁴²⁾の複雑な心理的状态や、学級生徒たちが示す距離感の多様性への対応が可能になるのではないだろうか。田中先生の中で、省察の視点が暗黙的に形成された過程が、語りによって表現されたと考えられる。

C. 発達課題の認識と距離感の把握における教職の専門性

距離感の概念を活かした、生徒との相互作用に関する田中先生の省察が、教職の専門的な知識として解釈できる一つの理由は、その距離感が、親ではなく、教師に対して示してくる自律欲求の理解と関係しているからである。中学生の距離感と自律欲求の概念は、母子関係における分離欲求にも類似するように思われる。分離欲求と相互作用の関係性について、日本では、土居 (1961, 1971)^{43,44)}が「甘え」の概念を用いて、日本人の心理や発達、特に自己のあり方や社会化について「甘え」という視点から鋭く捉え考察している。「甘え」の心理とは、「相手との一体感を求める感情」であり、「人間存在に本来つきものの分離の事実を否定し、分離の痛みを止揚すること」と定義され、対象への依存と分離独立の葛藤、その苦しみを一次的に解消しようとする心の動きを内包しているとされる⁴⁵⁾。「甘え」の成立には、甘えられる側にある人間が、甘える立場の人間の意図を察し、それを受容することが条件であるとされており⁴⁶⁾、「甘え」の関係性自体は、本質的に相互作用の過程を指すと考えられる。本研究

の事例に置き換えると、子ども（＝サトウ君）による対象（＝教師）への依存と分離独立の葛藤を解消する心の動きが、“アクション”として現れており、その「甘え」を教師が理解し、感受する過程が示されたとして解釈できる。

一方で、本研究の結果は、教師による「甘え」の認識と感受、統制の過程が、母親による「甘え」の受容とは異質なものであることを示唆している。土居は、「甘え」の本質は幼児的なものであり、その原型は幼児と母親の分離独立の関係性にあるとする。生まれたばかりの乳児には「甘えている」という表現は適さず、ある程度精神が発達した子どもが母親を求めるときに使われる表現であることを指摘しており⁴⁷⁾、「甘え」という相互作用の概念が、発達のあり方を同時に包含し、人間の精神的健康や健全な自己の発達に関わる根底的な法則において重要な役割を果たすことを示唆している。教師が抱く生徒の発達観や距離感は、母親を求め、その欲求が母親による受容で満たされるような、親密で充足的な「甘え」の相互作用ではなく、自律性や自我の発達しつつある中学生に対して、より広い社会的関係において他者への依存と自律の均衡を自己調整する機会を提供するような役割をもつと本事例からは考えられる。

土居はまた、「甘え」をむき出しにした「わがまま」と「気まま」という表現を対置し、「気まま」は人間が自己の求めるものを志向するという「快樂志向的」な性質を示す一方で、「わがまま」とは一線を画することから、自己（主体）と他者（対象）の距離を示す言葉として解釈できると指摘する。本研究では、「気になる」という文脈で田中先生の省察過程を検討したことで、自己と他者の距離を調整しつつ揺れ動く、サトウ君という生徒の「甘え」的な相互作用過程の発達を反省的に捉える視点が明らかになったと考えられる。さらに、集団への埋没や従属でも、「わがまま」でもなく、自己の独立を保持するという微妙な感覚は、所属と分離の間で起こる「甘え」の心理と深く関係があるとされ、「自分がある」「自分がない」という日本語独特の表現にみられるように、日本文化において、「自分」とは、一人称の自己＝「わたし」とは異なる「反省的に捉えられた自己の意識」、対象との関係（特に集団）調整における自己の自覚を指すことを指摘している⁴⁸⁾。田中先生にとって「気になる」サトウ君についての語りにも、集団と自己の利害が絡み合う学級内で、彼の自己反省的意識の状態を観察する、教師の視点が現れていた。

土居は、「気」は人間の感情面、判断、意志もしくは意識の働きを総合的に指すとし、「気の動態を観察すれば、精神活動に内在する原則が何であるかを言いあてることができるように思われる」という^{49,50)}。教師が、個々の生徒および自らの精神活動を鋭く感受し、距離感の概念を用いて「甘え」とその葛藤を認知する暗黙的な省察過程には、血縁関係を越えた社会集団において、他者との関係性と「自分」（土居）を構築する力の発達を支援する、教職の専門性が存在するのではないだろうか。「甘え」の世界は否定的に捉えられることが多く、「甘え」を精神病理の視点から分析した土居の理論に対する批判もある⁵¹⁻⁵³⁾。しかし、土居は「人間は、何ものかに所属するという経験を持たない限り、人間らしく存在できない（中略）甘えるということを経験しなければ、自分を持つことができない、といってもよいだろう」と述べる。「甘え」の経験が、自己の発達を支えるという立場からも、本研究の結果は、親とは異質な相互作用により、教師が「甘え」を感受し対応することを、発達支援におけるケアリングの専門職^{54,55)}が果たす役割として理解し、検討する必要性を、改めて示唆したといえる。

D. 今後の展望

本研究は、1人の女性教員による、1人の男子生徒に関する語りを分析対象とした、限定的な事例研究であった。今後は男性教員とのジェンダーの比較や生徒の個人差を含め、より多くの事例に関して、個人的要因、学校種等の変数による違いを検討し、母子分離の理論や距離感の枠組みに関して検討を重ね、生徒との相互作用とその省察に関する教職の専門性の輪郭を明確にしていくことが必要となる。また、教職の専門性としての省察過程における、時期的な変容や、保護者との距離感の捉え方の違いを明らかにするため、仮説検証的なアプローチも考案していく必要があるが、同時に、常に質的な検討を行う事が望ましいであろう。また、教師によるケアは、生徒の精神的安定を通じて、学習支援にも繋がると認識されており⁵⁶⁾、生徒指導、生徒理解と学習支援の過程を相互連関的に検討することも必要である。同時に、親密さを協調する距離感とは異なる、複線的な発達観を背景とした距離感の概念が、教師のストレスやバーンアウトといった、教職に伴う精神的負担をいかに軽減しうるのかも、検討する意義があるであろう。

（指導教員 秋田喜代美教授）

注・引用文献

- 1) 石隈利紀『学校心理学：教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠信書房，2007
- 2) 八並光俊・國分康孝『新生徒指導ガイド：開発・予防・解決的な教育モデルによる発達援助』図書文化社，2008
- 3) 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 第51巻 pp.165-174
- 4) 保坂亨『学校を欠席する子どもたち：長期欠席・不登校から学校教育を考える』学事出版，2008
- 5) 松嶋 2005 教師は生徒指導をいかに体験するか？：中学校教師の生徒指導をめぐる物語 質的心理学研究 第4巻 pp.165-185
- 6) 石隈，前掲書（2007）
- 7) 村瀬孝雄『中学生のこころとからだ：思春期の危機をさぐる』岩波書店，1996
- 8) 保坂，前掲書（2008）
- 9) 藤田英典・由布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹 1995 教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究：その研究枠組みと若干の実証的考察 東京大学教育学部紀要 第35巻 29-66
- 10) 村瀬公胤『教師の即興性と実践的知識 秋田喜代美（編著）授業研究と談話分析』放送大学教育振興会，2006 pp.187-198
- 11) 佐藤学『教師というアポリア：反省的实践へ』世織書房，1997
- 12) 木村優 2009 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），第3号，p.264
- 13) ibid
- 14) 木村優 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（印刷中）第58巻，第4号
- 15) Noddings, N. "Caring : A feminine approach to ethics" Berkeley University of California Press, 1984
- 16) Nias, J. "Primary teacher talking : a study of teaching as work. London" Routledge, 1989
- 17) Noddings, 前掲書（1984）
- 18) O'Connor, K. E. 2008 "You choose to care" : Teachers, emotions and professional identity. Teaching and Teacher Education, 24, 117-126.
- 19) Nias, J. 1996 Thinking about feeling : The emotions in teaching. Cambridge Journal of Education, 26, p. 296
- 20) 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 第48巻 pp.12-20
- 21) 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 第53巻 pp.467-478
- 22) 木村，前掲論文（2009）p.265
- 23) 近藤邦夫『教師と生徒の関係作り：学校の臨床心理学』東京大学出版会，1994
- 24) 同上『子どもと教師のもつれ：教育相談から』岩波書店，1995
- 25) ibid
- 26) 蘭千尋・高橋知己・越良子 2005 学級担任による学級集団の認識と指導方略 千葉大学教育学部研究紀要 第53巻 pp.181-186
- 27) 樽木晴夫・石隈利紀 2006 文化祭での学級劇における中学生の小集団の体験の効果：小集団の発展，分業的協力，担任教師の援助介入に焦点をあてて 教育心理学研究
- 28) 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
- 29) 山口正二・岡田一郎・桑田直樹・須々田慶一・平田里子 1996 生徒と教師の心理的距離の変容認知に関する研究：教師の視点より 日本教育心理学会第38回発表論文集 p.319
- 30) Hargreaves, A. 2000 Mixed emotions : teachers' perceptions of their interactions with students. Teaching and Teacher Education, 16, 811-826
- 31) 松嶋，前掲論文（2005）p.167
- 32) 都筑学『小学校から中学校への学校移行と時間的展望：縦断的調査にもとづく検討』ナカニシヤ出版，2008
- 33) やまだようこ『人生を物語る』ミネルヴァ書房，2000
- 34) 松嶋，前掲論文（2005）
- 35) Day, C., & Leitch, R. 2001 Teachers' and teacher educators' lives : the role of emotion. Teaching and Teacher Education, 17, 403-415
- 36) 松嶋秀明 2004 非行少年の「問題」はいかに語られるか：ある更生保護施設職員の語りの事例検討 発達心理学研究 第14巻 pp.1-11
- 37) Nias, 前掲論文（1996）p.296
- 38) 佐藤郁哉『質的データ分析法』新曜社，2008
- 39) 木村，前掲論文（2009）p.265
- 40) Oplatka, 前掲論文（2007）
- 41) 八並・國分，前掲書（2008）
- 42) 都筑，前掲書（2008）
- 43) 土居健朗『精神医学と精神分析』金子書房，1961
- 44) 同上『甘えの構造』弘文堂，1971
- 45) 土居，前掲書（1971）
- 46) ibid p.112
- 47) ibid
- 48) ibid p.202
- 49) ibid p.142
- 50) 「あたま」や「はら」「顔」と異なり，気という言葉の日本語の用法は「こころ」の用法に近いとされる
- 51) 西園 1968 甘え理論（土居）をめぐる精神分析研究 第14巻 pp.11-13
- 52) 小此木 1968 甘え理論（土居）をめぐる精神分析研究 第14巻 pp.14-19
- 53) 木村『人と人との間』弘文堂，1972
- 54) Noddings, 前掲書（1984）
- 55) O'Connor, 前掲論文（2008）
- 56) Nias, J. "Primary teaching as a culture of care. In Prosser, J. (Ed). School culture" Paul Chapman Publishing Ltd., 1999, pp. 66-81.