

# 教師の情動知能に関する研究動向と展望

教職開発コース 芦田 祐佳

Teachers' Emotional Intelligence: Literature review and future perspective

Yuka ASHIDA

The purpose of this study is to review articles published in English between the years 2000 and 2017 that investigated teachers' emotional intelligence (EI) and to imply the future perspective of study. This paper represented findings in the studies in five parts: (1) predictors of EI and correlations between EI and demographic factors, (2) effects of EI on teachers' stress or burnout, (3) effects of EI on teacher groups, (4) effects of EI on teachers' practices, and (5) teacher education programs to improve EI.

According to the studies, teachers' EI positively related with reduction of stress and burnout among teachers, and several programs efficiently improved teachers' EI. Moreover, it was revealed that teachers' EI correlated positively with both teacher efficacy and practices, but correlations with practices were not strong. However, few studies examined coefficients of practical skills, which might be possible to effect stronger than EI on stress, burnout, and teacher efficacy. Additionally, a few studies explored concepts of EI that teachers characterized in their practices. There may be an increasing need for such studies in the future education, as there is a possibility that teachers' EI is different from the usual EI.

## 目次

### 1 序論

#### A 本稿の目的

#### B 情動知能の基礎理論と尺度

### 2 方法

#### A 対象論文の収集

#### B 対象論文の分類

#### C 本稿の基本的な方針

### 3 本論

#### A 発表年, 研究領域, 校種による論文数

#### B 各研究領域で蓄積されている知見の概観

##### 1 予測要因や統計学的変数との関連

##### 2 ストレス・バーンアウトへの影響

###### a 教師の仕事とストレス

###### b 情動知能による効果

###### c 学校内外でのソーシャルサポートとの関連

##### 3 教員組織への影響

###### a 組織コミットメントとの関連

###### b 校長の情動知能とリーダーシップ

##### 4 教育実践への影響

###### a 教師効力感の促進

###### b 教育実践への影響

###### c 教員志望生のパフォーマンス

#### d 情動知能に関する信念

### 5 教師教育プログラムの開発と効果検証

#### a 現職教育における効果

#### b 養成教育における効果

### 4 考察

### 1 序論

#### A 本稿の目的

情動知能 (emotional intelligence) とは, 情動を理解したり制御したりする, 人間の情動機能にかかわる能力や有能性を示す概念である。Allen et al (2013) によると, 情動知能に関する研究を遡ると, およそ150年前からその源流は見られるという。現在の学術研究のなかで使用されている情動知能は, サロヴェイとメイヤーが1990年に発表した研究 (Salovey & Mayer, 1990) にその端緒がある。その後, 1995年にEQ (Emotional Intelligence Quotient) という言葉を用いて情動的な有能性を示したゴールマンの著書 (Goleman, 1995) をはじめ, 1990年代に情動知能は大きな注目を浴びた。こうした研究史からもわかるように, 情動知能が一つの定式化された概念として研究されてきた

のはここ30年ほどである。しかし、この30年のあいだに、情動的な能力や有能性が生涯に渡って与える影響力の大きさが実証されるようになり、情動知能はますます注目されるようになった。

たとえば、2010年代に入って情動にかかわる能力の高さや有能性が、人の生涯にわたる生活を豊かにする上でいかに重要であるか、またその生活の豊かさによってどれくらいの経済発展が期待できるのかについてまとめられた報告書が主要な国際機関（e.g., OECD, 2015）や、各国のシンクタンク（e.g., EPI: Garcia, 2014）から、数多く提出されている。これらの報告書では、主として子どもの情動にかかわる知見が整理されている。なぜなら、情動にかかわる能力は、幼少期の生育環境や教育環境の影響を受けるからである。その一方で、子どもの情動にかかわる能力をサポートする教師自身の情動知能については、これまでの研究や報告書のなかで十分に知見が整理されているとは言えない。本研究では、教師の情動知能について先行研究で得られている知見を整理し、研究の展望を示す。

## B 情動知能の基礎理論と尺度

はじめて情動知能を体系化したサロヴェイとメイヤーは、情動知能を「情動の認識と同定」「情動の促進と同化」「情動の理解と推論」「情動の制御と管理」の4つの要素からなるとした（e.g., Mayer & Salovey, 1993; Salovey & Mayer, 1990）。サロヴェイとメイヤーによるこの情動知能モデルは、基本的に情動にかかわる能力（ability）にフォーカスしているという特徴がある。そこで、サロヴェイとメイヤーの情動知能モデルに基づいて作成されたMEIS（the Multifactor Emotional Intelligence Scale; Mayer, Salovey, & Caruso, 1999）や、MSCEIT（the Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test, Mayer, Salovey, & Caruso, 2002）という尺度は、情動にかかわる能力的な側面を測るものとして開発されている。

それに対してゴールマンは、サロヴェイとメイヤーの情動知能モデルを踏まえつつも、情動の能力（ability）と関連が深い「楽観性」や「共感性」といったある種の特性（trait）や態度（disposition）を含んだ情動知能モデルを提唱している（Goleman, 1995）。またバーオンも15種類の要素からなるBar-On EQ-iという独自の自己報告尺度を開発しているが、情動にかかわる能力と特性・態度を混合したモデルを基盤としている（Bar-On, 2004; 2006）。ゴールマンやバーオンのモデルは、ビッグ・ファイブ（Big Five）によって捉え

られるようなパーソナリティ特性との重複も見られるため、その情動知能としての独自性が懸念されてきた（遠藤, 2013）。そうしたなかでPetrides & Furnham（2001）は、情動知能に独自の特性を概念化するべきだという立場から、TEIQue（the Trait Emotional Intelligence Questionnaire）という新たな尺度を開発している。またWLEIS（the Wong & Law Emotional Intelligence Scale; Wong & Law, 2002）や、SSREIT（the Schutte Self Report Emotional Intelligence Test; Schutte et al. 1998）などの尺度も開発されており、先行研究でよく使用されている。さらにPerry, Ball, & Stacey（2004）は、一般的な情動知能ではなく、教師が教育現場で求められる情動知能を測定する必要があるという考えのもと、具体的な指導場面を提示し、その場面での反応を選択する課題（RTS: the Reactions to Teaching Situations）を開発している。

このように数多くの尺度が開発されている一方で、遠藤（2013）は、情動知能の概念的妥当性が議論され尽くされないまま、多数の尺度が作られ、使用されている現状を指摘している。情動知能の理論と尺度に関する詳細な議論は、Allen et al（2013）や遠藤（2013）を参照されたいが、情動知能の概念そのものについても検討していく必要がある。

ここで、以上の尺度が作成され発表された時期に着目すると、MEISを除き、いずれも2000年に入ってから発表されているとわかる。このことから、教師の情動知能に関する研究も、2000年以降により一層進展した可能性があると考えられる。

そこで本稿では、2000年から2017年に発表された教師の情動知能に関する調査研究を対象に、教師の情動知能の研究動向と今後の研究展望を示すことを目的とする。

## 2 方法

### A 対象論文の収集

本稿は2000年から2017年に国際学術雑誌で発表された教育学、心理学の調査論文を対象とした。対象論文は、教育学、心理学の学術雑誌のデータベースとして著名なERICとPsycARTICLESを用いて収集された。具体的には、この2つのデータベースから、“emotional intelligence”“(social and) emotional competence”“(social and) emotional skill”の3つのワードに“teacher”を加えて対象論文を検索し、そのなかから実際に教師の情動的な能力や有能性について扱っている論文をピックアップ

ウトした。このとき、文献研究やレビュー論文は対象から除外した。その結果、107本の論文が本稿の対象となった。

## B 対象論文の分類

その後、対象論文が扱っている研究テーマについて分類した。その結果、(1)教師の情動知能を予測する要因や統計学的変数との関連、(2)教師の情動知能が職業ストレスやバーンアウトに及ぼす影響、(3)教師の情動知能が教員組織に及ぼす影響、(4)教師の情動知能が教師の実践や教師効力感に及ぼす影響、(5)教師の情動知能を向上させるためのプログラム開発とその効果、という5つの研究領域に分けることができた。この5つの領域の関連性をFigure 1に示す。

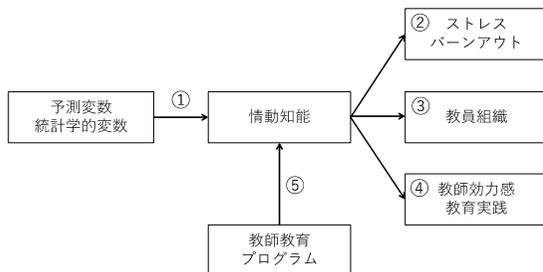


Figure 1 本稿のレビュー構成

## C 本稿の基本的な方針

本稿では、研究動向を概括するために、まずは発表年、研究領域、校種について、発表された論文の本数を確認する。その後、それぞれの研究領域で蓄積された知見を、主要な論文を引用しながら概観する。最後に、考察として今後の研究展望を示す。

## 3 本論

### A 発表年、研究領域、校種による論文数

本稿の対象となった論文について、領域別の論文数を約5年ごとに集計した (Table 1)。その結果、2000年から2005年には、いずれの領域でも論文数が少なく、情動知能に関する研究はまだ本格化していないことがうかがえる。それが2006年から2010年のあいだに論文数がやや増加し、2011年から2017年のあいだには、どの領域でも多くの論文が発表されているということが明らかになった。このことから、教師の情動知能に関する研究はこの6～7年で増加していると言

える。

また、調査の対象となった教師の勤務校種別の論文数を確認したところ (Table 2)、教員志望生と小学校教師を対象とした研究が多いということが示された。

## B 各研究領域で蓄積されている知見の概観

### 1 予測要因や統計学的変数との関連

Adilogullari, Ulucan, & Senel (2014) は、教師の性別や所得、婚姻関係といった種々の統計学的変数と、教師の情動知能との関連について検討している。トルコの小学校・高校の教師340名を対象とした調査の結果、情動知能のどの下位尺度についても、教師の性別、年齢、婚姻関係による有意差はなかった。またこの研究では、小学校教師と高校教師の情動知能の群間差も確認しているが、有意な差は確認されていない。一方、Gutiérrez-Moret, Ibáñez-Martínez, Aguilar-Moya, & Vidal-Infer (2016) が、115名の修士課程に在籍する教員志望生を対象に調査を行ったところ、男子学生よりも女子学生の方が情動知能が高いということが明らかになった。男性教師よりも女性教師の方が、情動知能が高いという結果は、イランの高校英語教師84名を対象とした Naderi Anari (2012) でも得られている。ただし、先述した Adilogullari, Ulucan, & Senel (2014) と同様に、Penrose, Perry, & Ball (2007) では、情動知能に性別差はなかったと報告されており、研究間で一貫した知見が得られていない。

また、教師の情動知能は幼少期の家庭生活とも深く関連することが明らかになっている。Kotaman (2016) は、教師の情動知能と育児スタイルとの関連について検討している。トルコの保育者養成課程に在籍する学生435名を対象に、親の育児スタイルと学生の情動知能についての自己報告を求めた。その結果、ネグレクト傾向の育児を受けた学生は、甘やかされて育った学生や権威的でありつつも信頼のおける育児を受けた学生よりも、情動知能が高いということが明らかになった。この結果から、教師が受けた育児スタイルによって、教師の情動知能の高さが異なることが推察される。

### 2 ストレス・バーンアウトへの影響

a 教師の仕事とストレス 教師の仕事は感情労働であると言われ、教師は仕事のなかでネガティブな気持ちやストレスを感じやすい。日常業務のなかで教師が経験する怒りについて探究した Farouk (2010) は、イギリスの教師52名に対するインタビューによっ

Table 1 発表年代別にみた各研究テーマの論文数

	①予測要因	②ストレス	③教員組織	④教育実践	⑤効果検証	合計
2000年～2005年	1	1	0	2	3	7
2006年～2010年	3	7	1	8	2	21
2011年～2017年	8	16	10	31	14	79
合計	12	24	11	41	19	107

Table 2 研究対象となった教師が勤務する校種別の論文数

教員志望生	現職教師					合計
	幼稚園 保育園	小学校	中学校 高校	その他	不明	
30	10	23	10			
		17		9	5	107
	3					

Note. 「その他」には特別支援学校、語学学校などが含まれる

て、教師が生徒や同僚、保護者との関わりの中で怒りを感じていることを明らかにしている。こうした教師のネガティブ情動の原因は、教職経験や職位によっても異なることが明らかになっている。たとえば、Arizmendi Tejada, Gillings de González, & López Martínez (2016) は、初任のEFL教師5名に対するインタビューを行い初任教師がどのような状況で怒りを経験しているのかについて検討している。その結果、初任教師のなかには、自分の指導力に自信がもてず、常に神経質になっている教師や、担当している生徒から尊敬されていないと感じるときに怒りを感じる教師がいることが明らかになった。また、カナダの小学校・高校の校長6名に対するインタビュー調査を行った Poirel & Yvon (2014) は、同じ学校で働く職員から校長の意思決定について職員全員の前で非難されたときに怒りを感じる校長や、校長が知らないところで物事が悪い方向へ向かっているのではないかと不安を感じる校長がいると報告している。これらの研究から、教師はそれぞれの職務に特有なネガティブな情動を経験していることがわかる。

**b 情動知能による効果** 教師の情動知能は教師がネガティブな情動とうまく付き合い、バーンアウトを抑制する上で重要であるということが明らかになっている。Karakuş (2013) はトルコの小学校教師425名を対象として調査によって、教師の情動知能の高さが教師の不安と抑うつを抑制し、結果としてバーンアウトを低減することを明らかにしている。情動知能の高

さがバーンアウトを抑制する理由には、情動知能の低位要素である情動評価と情動制御がある。情動評価 (emotional appraisal) とは、状況に対する評価によって情動が発動される機能のことを指す (Schmid, Tinti, & Levine, & Testa, 2010)。例えば、状況に対する評価に歪みや偏りがある子どもは、一般的に怒りが喚起されないような場面でも怒りを感じたり (Schultz, Izard, & Bear, 2004)、人の表情から過度にネガティブな情報を読み取り、過剰な不安を感じたりすることがある (Vassilopoulos & Banerjee, 2008) とわかっている。このように、状況に対する適切な評価を下せることが心理的な適応にとって重要であるということが、これまでの研究でも示されてきた。トルコの教育実習生を対象とした Gündüz (2013) の調査でも、情動評価が情動制御よりも不安と抑うつに対してより強い影響力をもつことが明らかになっている。

また、教師の情動評価は、情動制御の方略にも影響を及ぼすことがわかっている。Nizielski, Hallum, Schütz, & Lopes (2013) が、シリアの小・中・高校教師400名を対象に質問紙調査を行ったところ、教師の情動評価がプロアクティブ・コーピング (proactive coping) を促進し、教師のバーンアウトを抑制するということを実証している。プロアクティブ・コーピングとは、将来起こりそうなストレスに対して、自ら環境に働きかけたり、目標志向性を変えたりして、ストレスを制御する方略のことである。従来のコーピング理論がストレッサーを害や脅威とみなし、ストレッ

サーから身を守る受動的な態度を前提としてきたのに対し、プロアクティブ・コーピング理論では、環境からの刺激に対して能動的に向き合うことで自分が成長する機会が得られると考える (Greenglass, 2002)。Nizielskiらによれば、適応的な情動評価がバーンアウトを直接的に抑制するのではなく、適応的な情動評価がプロアクティブ・コーピングを媒介として、間接的にバーンアウトを抑制するという。すなわち、教師が自らを取り巻く状況を適切に評価することができれば、ストレスになりそうなことも、自分の成長の機会として受け止め、制御できると考えられる。

これに対して、先述の Arizmendi Tejada, Gillings de González, & López Martínez (2016) では、初任教師は怒りを感じる時に、怒りを助長しそうな生徒とのかかわりを避けることで、怒りを制御していると報告している。初任教師は、ストレスを感じる状況を自らの手で変えることは難しく、できるだけストレスを感じない状況を選択 (状況選択: situation selection) するだけで手一杯なのかもしれない。

**c 学校内外でのソーシャルサポートとの関連** 以上のように、教師の情動知能がバーンアウトに影響することが明らかになっているが、学校内外で教師が受けるソーシャルサポートがこの影響を媒介するということが明らかになっている。Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey (2010) は、イギリスの中学・高校教師123名を対象に、教師の情動制御能力が職業満足感とバーンアウトに及ぼす影響に対して、校長からのサポートの受容感をもつ媒介効果を検証している。この研究の結果、情動制御能力が高い教師は、校長からのサポートの受容感が高く、結果として職業満足感と個人的達成感 (バーンアウトの下位概念の一つ) が高いということが明らかになった。この結果から、教師の情動知能は校長からサポートを受けているという各教師の主観に影響し、間接的に教師の職業満足感とバーンアウトに影響を及ぼすと考えられる。また、Fiorilli, Albanese, Gabola, & Pepe (2017) では、生徒指導場面でネガティブな情動を感じやすい小学校教師は、バーンアウト傾向が高く、その結果、同僚や家族など学校内外からサポートを受けていると感じる程度も低くなるということが明らかになっている。すなわち、仕事のなかでネガティブな情動を制御することが苦手な教師ほど、日常的に周囲から受けているサポートを十分なものであると感じにくい可能性が示唆される。

### 3 教員組織への影響

**a 組織コミットメントとの関連** Naderi Anari (2012) は、イランの高校英語教師84名を対象に、各教員の情動知能と組織へのコミットメントについての自己報告を求め、両者の関連を検討している。その結果、教師の情動知能と組織へのコミットメントの間には弱い相関 ( $r = .36$ ) しか認められなかった。また、情動知能と組織コミットメントの各変数について、教師の年齢や性別による差異も併せて検討しているが、情動知能については、男性教師よりも女性教師の方が高いという結果が得られた一方で、年齢による有意な差は確認されなかった。組織へのコミットメントについては、年齢と性別のいずれについても有意な差はなかった。これらの結果から、教師が組織にコミットする程度については、教師の情動知能による影響はそれほど大きくはない可能性が示唆される。この研究では組織コミットメントに対する年齢差も見られなかったことから、若い教師も、年齢を重ねた教師も自らが組織にコミットしていると思う程度は同じであると思われる。

**b 校長の情動知能とリーダーシップ** このように教員組織へのコミットメントの程度は教師の情動知能や年齢によって大きく変わることがないのに対し、校長の情動知能とリーダーシップが、各教員の職業満足感に影響することが明らかになっている。Taliadorou & Pashiardis (2015) は、キプロスの182名の小学校校長と、その校長のもとで働く合計910名の教師を対象に、校長の情動知能とポリティカル・スキル、また各教員が認識している校長のリーダーシップ行動と教員自身の職業満足感との関連について検討している。校長のポリティカル・スキルは、各教師の心情を理解し、考慮できるかどうかと大きく関連していることから、Taliadorouらは、校長の情動知能とポリティカル・スキルによる「情動的ポリティカル・スキル」という合成変数を作成して分析している。その結果、情動的ポリティカル・スキルが高い校長ほど、各教員は校長のリーダーシップを肯定的に評価し、結果的に各教員の職業満足感も高くなるということが明らかになった。この結果から、情動的に高度な政治的手腕を振るう校長は、各教員の仕事への満足感を引き出すことに成功する可能性が高いと考えられる。

### 4 教育実践への影響

情動知能が校長のリーダーシップ行動と関連するよう、教師の情動知能は教師の実践に対しても影響力

をもつことが明らかになっている。

**a 教師効力感の促進** Penrose, Perry, & Ball (2007) は、オーストラリアの教師211名を対象に、教師特有の情動知能 (RTS: by Perry et al., 2004) と、教師効力感との関連について検討している。この分析の結果、教師の情動知能と教師効力感とのあいだには中程度の有意な正の相関があることが明らかになった。また、情動知能は教師の教職経験、性別、年齢、ならびに職位による影響を統制したときでも、教師効力感に対して有意に影響することが示された。この結果から、情動知能が、教師の個人的な属性とは独立に教師効力感に影響するということがわかる。

**b 教育実践への影響** また教師の情動知能は、教師の実践に対しても影響を及ぼすことが明らかになっている。たとえば、Poulou (2017) は、情動面・行動面に顕著な困難を抱える子どもとの関わりの難しさを指摘し、こうした子どもに対する教師の認識と教師の情動知能との関連について検討している。ギリシャの保育者92名を対象に、保育者の情動知能と、担当する幼児複数名の社会的スキルおよび情動的な困難についての評価を求めた。その結果、自分は「自己情動の知覚」「自己情動の管理」「情動理解」「他者情動の管理」に長けていると回答した保育者ほど、幼児の情動的な困難をより低く評定していることが明らかになった。また自分は「自己情動の管理」がよくできていると報告した保育者ほど、幼児の多動性をより低く、幼児の仲間関係での困難をより高く推定していることが示された。これらの結果から、自らの情動知能が高いと感じている保育者ほど、幼児の仲間関係の困難をより敏感に感じとりやすく、その一方で幼児の情動的な困難や多動性はあまり問題であると感じない傾向があることが示唆される。教師の情動知能は、子どもの行動に関する教師の注意深さや感じ方と関連すると考えられる。

このように、教師の情動知能は教師の実践にも影響する可能性が示唆される。しかしながら、その影響力はそれほど大きなものではないということが、先行研究のなかで少しずつ明らかになってきている。たとえば、Wahyuddin (2016) は、インドネシアの150名の教師を対象に、教師の情動知能が教師による種々のパフォーマンス (e.g., グループ活動の最適化、動機づけ、道徳的行動) に影響を及ぼすかどうかを検証している。しかし、情動知能とパフォーマンスとのあいだよりも、教育的コンピテンス (教師の指導力や専門性に関連) とパフォーマンスとのあいだの方がより強い

相関があるということが明らかになった。また情動知能のいずれの下位概念についても、パフォーマンスとの相関は微弱であるということが示された。これらのことから、教師の情動知能は教師の実践に対してそれほど大きくは影響しない可能性が示唆される。

また実践への影響を領域別に見ると、教師の情動知能が大きく影響し得る実践領域と、ほとんど影響しない実践領域があるとわかる。たとえば、教育実習生のタブレットPCの使用リテラシーと情動知能との関連について検討したHergüner (2017) では、情動知能の下位概念の一つである「楽観性」についてのみ、PCの使用リテラシーとの間に弱い相関が認められている。その一方で、小学校教師の多文化態度と情動知能の関連を検討したArslan & Yigit, (2016) や、EFL教師の民族的専門性と情動知能との関連を検討したAshraf, Hosseinnia, & Domsy (2017) では、教師の情動知能が高いほど、多様な文化をもつ人々に対する理解も深い傾向があると報告している。これらの結果を踏まえると、前者のPC使用のような領域では教師の情動知能との関連は薄く、それに対して多文化理解のような領域では教師の情動知能との関連が比較的強いと考えられる。すなわち、教師の情動知能は教師の実践のどの側面に対しても影響するというよりも、影響を及ぼしやすい側面と影響しにくい側面があると推察される。

**c 教員志望生のパフォーマンス** 以上の研究は主として現職教師を対象とした研究であるが、教員志望生の大学でのパフォーマンスに対して情動知能が与える影響についても少しずつ検討されている。たとえば、学生の情動知能と問題解決能力とあいだには、一定の相関が確認されている。Deniz (2013) がトルコの教育実習生386名に対して調査したところ、情動知能と問題解決能力の間に、中程度の正の相関があることがわかった。一方で、Yildizbas (2017) は、トルコの教員養成課程を履修している80名の学生を対象に、学生の情動知能とリーダーシップ・スタイルとの関連について調査したが、両者の間にはほとんど相関がないことが示された。また、Hall & West (2011) がアメリカの教育実習生74名を対象に、学生の情動知能と大学での学業成績 (GPA) との関連について検討したところ、両者のあいだには有意な相関は認められなかった。これらの知見に基づくと、教員志望生を対象とした知見でも先述の現職教師を対象とした研究と同様に、情動知能が関連しやすい領域と関連しにくい領域があるのではないかと予想できる。ただし、以上の研

究はいずれも研究対象が教員志望生であるというだけで、教職科目でのパフォーマンスに特化した知見ではないことに留意する必要がある。

**d 情動知能に関する信念** ここまでで取り上げた研究は、教師の情動知能を既存の概念枠組みと尺度によって捉えている。しかし、学術的に定義される情動知能とは異なり、教師が日常の実践のなかで独自に形成している情動知能の概念があるのではないかと予想される。Perry, Lennie, & Humphrey (2008) は、情動知能の概念が、これまで研究者によって教育現場にトップダウンに持ち込まれてきたことを批判し、教育現場の文脈で教師自身が重視している情動知能たるものを捉える必要があると指摘している。そしてこの問題意識に基づき、教師が情動知能とはどのようなものであると考えているのかを、イギリスの小学校1校でのインタビュー調査によって捉えている。その結果、対象学校では、情動的に有能な教師を「自他の情動を理解し、うまく表出することができる教師」であると考える教師が多く、また一部では、「生徒の気持ちに敏感に反応し、生徒が安心安全な気持ちで過ごせる快適な環境を整えることができる」教師を情動的に有能な教師であると答える教師もいることが示された。後者の回答は、単に教師個人の情動的な機能について言及したのではなく、教室での教育実践に関連づけたものであるという点で興味深い。また、さらに注目すべきは、教師の普段の振る舞いから児童も教師の情動知能を感じとっていることがこの研究では示されている。たとえば、教師が情動知能を発揮する姿について、児童のなかには「先生は私たちが友達と喧嘩したと知ったら、声のトーンを低くする。先生はきっと全員の性格を知っている。」と答える子もいたという。教育現場では、教師と子どもが情動知能とはどのようなものなのかについてそれぞれ経験的に理解していることがわかる。また語りの内容からは、教師が一般的な情動知能を超えて、教育活動に関連づけた情動知能を意識していることがうかがえる。

## 5 教師教育プログラムの開発と効果検証

以上の先行研究から、教師の情動知能は教師として働く上で重要な要素であることがわかる。そこで、以下の研究をはじめ、教師の情動知能を高めるための教師教育プログラムの開発とその効果検証が進んでいる。

**a 現職教育における効果** Castillo, Fernández-Berocal, & Brackett (2013) は、SEL (Social and Emotion-

al Learning) の効果検証の8割がアメリカで行われたものであることにふれ、アメリカ以外の国での効果検証が必要であると指摘している。そこで、The RULER というSELプログラムの効果を、スペインの教師を対象に検証している。The RULERは、サロヴェイとメイヤーの情動知能モデルに基づき、「情動認識」「情動理解」「情動ラベリング」「情動表出」「情動制御」の5つのスキルを中心にデザインされたプログラムである。このプログラムでは、(1)教師が日々の指導のなかで情動を示しながら、やりとりする方法、(2)子どもの気持ちや考えを妥当化・促進する方法、(3)情動をうまく活用する方法が提供される。プログラムの詳細は特設のウェブサイトでも紹介されているが、このプログラムは教師の情動知能だけではなく、子どもの情動知能も高められるように意図してデザインされているという特徴がある。Castilloらは、スペインの公立学校の教師47名を対象に、24名を実験群、23名を統制群とした効果検証を行い、その結果、プログラム実施前には実験群と統制群で有意な平均値差がなかった「仕事へのエンゲージメント」「生徒とのインタラクション」「バーンアウト」のいずれについても、プログラム実施後には実験群の方が統制群よりも有意に高いことを明らかにしている。

The RULERのように、教師の情動知能だけでなく、子どもの情動知能をも促進できるようにつくられたプログラムは他にも存在し、たとえばPerez-Escoda, Filella, Alegre, & Bisquerra (2012) は、情動知能の理論と活用を取り入れた複数のアクティビティーを週に1回、9ヶ月間(合計30回)かけて行うプログラムの効果を検証している。このプログラムの効果を、教師、生徒、学校風土の3つの側面から検証したところ、いずれの側面においてもプログラムによる有効性が確認されている。この研究で興味深いのは、学校全体を巻き込んだプログラムでは、学校風土が改善され、教師のストレスも緩和されるという結果が示されていることである。Dolev & Leshem (2016) でも、職員全員でプログラムに参加したことにより、同僚同士の結びつきが活性化し、個人的な効果だけでなく、グループでの効果を実感する声があがっているという。これらの知見から、学校全体で情動知能を高めるプログラムに取り組むことが、プログラムの効果を最大化するのではないかと考えられる。

以上のように、多様なプログラムが開発され、その効果が検証されているなか、特筆すべきは今回対象とした研究の多くが、プログラムによる短期的な効果の

みを捉えていることである。フォローアップ調査を行っている研究は、Karimzadeh, Salehi Embi, Nasiri, & Shojaee (2014) くらいであり、それぞれのプログラムによる効果がどれくらいのあいだ持続するののかについてはよくわかっていない。

**b 養成教育における効果** また以上で取り上げた研究は、いずれも現職教員を対象としたプログラムであったが、近年では、教員志望生が自他の情動的側面について学ぶ機会が教員養成課程において限られていることを問題視する声も挙がっている。たとえば、Kasler, Hen, & Nov (2013) は、イスラエルの教育学部生76名（実験群50名、統制群26名）を対象に、教育現場で求められる情動知能を向上させる約30時間のプログラムを実施している。このプログラムでは、情動知能の基本的な理論を学ぶとともに、情動知能の下位概念のそれぞれについて学生間で考えを共有するセッションが組まれている。実験群と統制群の情動知能と対人反応性指標（the Interpersonal Reactivity Index: IRI）の各得点を、プログラムの実施前後で比較したところ、「視点取得」「情動制御」「情動活用」の増加量が、統制群よりも実験群で有意に多いということが明らかになった。この結果から、教員志望生を対象とした養成プログラムについても、学生の情動知能の向上に対して一定の効果があると考えられる。またこの研究で興味深いのは、プログラム実施前後のいずれにおいても、実験群の方が統制群よりも「視点取得」と「情動活用」の得点が有意に低かったことである。この研究で検証しているプログラムは、研究対象となった大学の教育学部で開講されている選択科目の一つであり、実験群の学生は自らこのプログラムを選択して履修していた。そのため、実験群の学生の情動知能がプログラムの前後ともに統制群の学生よりも低かったということは、自らの情動知能に自信のない学生が、このプログラムを履修していた可能性がある。この研究から、情動知能に自信がない学生に対して、教員養成課程のなかで自他の情動に向き合う機会が提供されることの意義をうかがい知ることができる。

#### 4 考察

本稿では、2000年以降に心理学分野と教育学分野で発表された国際学術論文をもとに、教師の情動知能に関する研究動向と展望を示すことが目的であった。以下に、研究動向の概観を踏まえ、今後の研究展望を示す。

第一に、教師の情動知能が低いことで教師にもたらされる問題を、教師個人の情動知能の問題に矮小化せず、教師を取り巻く環境とともに理解する必要がある。本稿で取り上げた研究では、教師の情動知能の低さは、自他の職業満足感を低下させ、バーンアウトを助長するということが明らかになっていった。しかし、教師の情動知能を高める教師教育プログラムの効果検証では、教師個人の情動知能を高めるだけでなく、学校全体で情動知能を向上させるプログラムの重要性が示唆されていた。こうした知見に基づくならば、教師個人の情動知能の問題として捉えられてきた種々の問題は、周りにいる他の教師のサポートによって回避できる可能性があると考えられる。しかし本稿が扱った研究は、いずれも教師に対して実際に与えられているサポートの程度ではなく、サポートを受けているという教師の主観的な程度に着目している。そのため、実際のサポートの程度よりも、サポートを受けているという教師の主観的な程度の方が、教師の情動知能と職業満足感・バーンアウトとの関連に対してより強い影響力をもつかどうかについてはよくわかっていない。教師の情動知能よりも、教師に対して実際に提供されているサポートの程度の方が、より強く教師の職業満足感やバーンアウトに影響するのであれば、教師のメンタルヘルスよりも教師の職場環境について議論を活発にせねばならない。今後は、教師に対して実際に行われているサポートの程度を含んだ分析が求められる。

第二に、教師の指導力量を考慮した検討が必要であると考えられる。本稿で扱った研究では、教師の職業満足感やバーンアウト、また教師効力感に対し、教師の情動知能が与える影響を捉えてきた。しかし、教師のバーンアウトや教師効力感の低下が、実際に教育実践がうまくいっていないために生じている可能性については十分に考慮されていない。本稿で先行知見を整理したところ、教師の情動知能が教師の教育実践を左右する可能性はわずかであると推察された。教育実践に対してわずかにしか影響を及ぼさない情動知能よりも、指導技術や知識をより高い水準で獲得する方が、教育実践が改善され、職業満足感や教師効力感が促進される可能性も高くなるのではないだろうか。したがって、教師の情動知能が教師の職業満足感やバーンアウト、教師効力感に対してどれくらいの影響力をもつのかについては、教育実践の実態と合わせて検討する必要があると考えられる。そうした検討を行うことで、情動知能が単独にどれくらいの影響力をもつのか

について精緻に捉えることができると思われる。

第三に、教師が教育現場で求められる特有の情動知能の特徴を把握することが今後の研究でも求められる。本稿が取り上げた研究のなかには、大人一般に求められる情動知能ではなく、教育実践のなかで求められる教師特有の情動知能があると指摘し、その具体的な内容を質的に明らかにしていた。先行研究のなかには、Perry, Ball, & Stacey (2004) のように、実際の教育現場で教師に求められる情動知能を捉える試みもあり、少しずつ教師に特有の情動知能を捉える指標の開発が進みつつある。しかし、本稿で取り上げた研究のほとんどが、従来の情動知能尺度を用いた調査を行っており、Perryらによって開発された指標は実用化に至っていないという現状がうかがえる。教育実践のなかで求められる情動知能は、日常生活のなかで必要となる情動知能に比べて、より高度で特異なものである可能性もある。教師に特有の情動知能を捉える研究が今後ますます求められる。

ただし、本稿では教師の情動知能に焦点を当てた研究を対象としたため、情動知能を構成する下位概念のそれぞれについて蓄積されてきた研究知見については十分に整理できていない。本稿で指摘した今後の研究展望は、すでにそれぞれの下位分野のなかで克服されているかもしれない。情動知能の下位概念にも目を向けた知見の整理が今後は求められる。

## 引用文献

(\*はレビューの対象論文を示す)

- \*Adilogullari, I., Ulucan, H., & Senel, E. (2014). Analysis of the relationship between the emotional intelligence and professional burnout levels of teachers. *Educational Research and Reviews*, 9, 1-8.
- Allen, V, MacCann, C., Matthewa, G., & Roberts, R. D.(2014). Emotional intelligence in education: From pop to emerging science. In R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education*, pp. 162-182. New York, NY: Routledge.
- \*Arslan, S., & Yigit, M. F. (2016). Investigation of the Impact of Emotional Intelligence Efficacy on Teachers' Multicultural Attitudes. *Journal of Education and Practice*, 7, 147-157.
- \*Arizmendi Tejada, S., Gillings de González, B. S., & López Martínez, C. (2016). How Novice EFL Teachers Regulate Their Negative Emotions. *How*, 23, 31-48.
- \*Ashraf, H., Hosseinnia, M., & Domsy, J. GH. (2017). EFL teachers' commitment to professional ethics and their emotional intelligence: A relationship study. *Cogent Education*, 4, 1-9.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and psychometric properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, *supl*, 13-25.
- \*Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion- regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417.
- \*Castillo,R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of the Ruler Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 263-272.
- \*Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among chinese prospective and in-service teachers in hong kong. *Educational Psychology*, 28, 397-408.
- \*Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *International Journal of Emotional Education*, 8, 75-94.
- \*Deniz, S. (2013). The Relationship between Emotional Intelligence and Problem Solving Skills in Prospective Teachers. *Educational Research and Reviews*, 8, 2339-2345.
- 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：東京大学出版会。
- \*Farouk, S. (2010). Primary school teachers' restricted and elaborated anger. *Cambridge Journal of Education*, 40, 353-368.
- \*Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 127-138.
- Garcia, E. (2014). The need to address noncognitive skills in the education policy agenda. *EPI Briefing Paper*, 386.
- Goldring, E., Cravens, X., Porter, A., Murphy, J., & Elliott, S. (2015). The convergent and divergent validity of the vanderbilt assessment of leadership in education (VAL-ED): Instructional leadership and emotional intelligence. *Journal of Educational Administration*, 53, 177-196.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Greenglass, E. (2002). Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges* (pp. 37-62). London: Oxford University Press.
- \*Gündüz, B. (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*, 10, 1048-1056.
- \*Gutiérrez-Moret, M., Ibáñez-Martínez, R., Aguilar-Moya, R., & Vidal-Infer, A. (2016). Assessment of emotional intelligence in a sample of prospective secondary education teachers. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 123-134.
- \*Hall, P. C., & West, J. H. (2011). Potential Predictors of Student Teaching Performance: Considering Emotional Intelligence. *Issues in Educational Research*, 21, 145-161.
- \*Hergüner, S. (2017). Prospective EFL teachers' emotional intelligence and tablet computer use and literacy. *The Turkish Online Journal of*

- Educational Technology*, 16, 56-64.
- \*Karakuş, M. (2013). Emotional intelligence and negative feelings: A gender specific moderated mediation model. *Educational Studies*, 39(1), 68-82.
- \*Karimzadeh, M., Salehi, H., Embi, M. A., Nasiri, M., & Shojaee, M. (2014). Teaching Efficacy in the Classroom: Skill Based Training for Teachers' Empowerment. *English Language Teaching*, 7, 106-115.
- \*Kasler, J., Hen, M., & Nov, D. S. (2013). Building Emotional Competence in Educators. *International Journal of Higher Education*, 2, 31-41.
- \*Kotaman, H. (2016). Turkish prospective early childhood teachers' emotional intelligence level and its relationship to their parents' parenting styles. *Teacher Development*, 20(1), 106-122.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- \*Naderi Anari, N. (2012). Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24, 256-269.
- \*Nizielski, S., Hallum, S., Schütz, A., & Lopes, P. N. (2013). A note on emotion appraisal and burnout: The mediating role of antecedent-focused coping strategies. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(3), 363-369.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD publishing.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- \*Perry, C., Ball, I., & Stacey, E. (2004). Emotional intelligence and teaching situations: Development of a new measure. *Issues In Educational Research*, 14, 29-43.
- \*Perry, L., Lennie, C., & Humphrey, N. (2008). Emotional literacy in the primary classroom: Teacher perceptions and practices. *Education 3-13*, 36, 27-37.
- \*Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional Intelligence and Teacher Self Efficacy: The Contribution of Teacher Status and Length of Experience. *Issues in Educational Research*, 17, 107-126.
- \*Perez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Developing the Emotional Competence of Teachers and Pupils in School Contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 1183-1208.
- \*Poirel, E., & Yvon, F. (2014). School principals' emotional coping process. *Canadian Journal of Education*, 37, 1-23.
- \*Poulou, M. S. (2017). The relation of teachers' emotional intelligence and students' social skills to students' emotional and behavioral difficulties: A study of preschool teachers' perceptions. *Early Education and Development*, 28, 996-1010.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schmidt, S., Tinti, C., Levine, L. J., & Testa, S. (2010). Appraisals, emotions and emotion regulation: An integrative approach. *Motivation and Emotion*, 34, 63-72.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371-387.
- \*Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53, 642-666.
- Vassilopoulos, S. P., & Banerjee, R. (2008). Interpretations and judgments regarding positive and negative social scenarios in childhood social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 870-876.
- \*Wahyuddin, W. (2016). The Relationship between of Teacher Competence, Emotional Intelligence and Teacher Performance Madrasah Tsanawiyah at District of Serang Banten. *Higher Education Studies*, 6, 128-135.
- \*Yildizbas, F. (2017). The Relationship between Teacher Candidates' Emotional Intelligence Level, Leadership Styles and Their Academic Success. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 215-231.

(指導教員 秋田喜代美 教授)