

社会性と情動の学習 (SEL) の必要性と課題

— 日本の学校教育における感情学習プログラムの開発・導入に向けて —

山田 洋平

(2008年10月2日受理)

The Needs and Challenges for Introduction of Social and Emotional Learning
into Japanese School Education

Yohei Yamada

Abstract: The purpose of this study is to clarify the needs and the challenges of Social and Emotional Learning (SEL) for introduction into Japanese school education. First, the needs of the social developmental programs focused on emotions were examined through two points. One is the overview about the present conditions of children and the other is the consideration of issues concerning the common social developmental programs in Japan. Second, an outline of SEL was shown. SEL is collective term of the social developmental programs focused on emotions, and those programs are widely implemented in United States. In this study, the contents of the PATHS curriculum, one of the best programs in SEL, were described in detail. Finally, the challenges when the program is introduced into Japan were pointed out from program contents and implementations. Because the study about emotional education have begun to attract attention in Japanese educational world, the SEL studies will become more and more important in future

Key words: Social and Emotional Learning, Emotional Intelligence, PATHS curriculum, social developmental program

キーワード：社会性と情動の学習，情動知能，PATHS カリキュラム，社会性育成プログラム

はじめに

近年、いじめ・不登校などの学校不適應が問題となっている。このような現状に対して様々なアプローチがなされてきた。しかし、多くの成果とともに課題も挙げられており、新たな取組みが求められる。そこで、学校不適應などの問題に対する新しいアプローチとして、社会性と情動の学習 (Social and Emotional Learning; 以下 SEL) を取り上げる。SEL は、社会的コンピテンスと感情コンピテンスの育成をねらいとした教育プログラムであり、多くの効果を上げている。しかし、日本の SEL についての研究は、ほとんど行われておらず、認知度が低い。そこで本稿の目的を、SEL を導入する必要性と開発・導入にあたって

の課題を考察することとする。まず第一節では、感情コンピテンスの育成に焦点を当てる必要性を、子どもの現状と従来の社会性育成プログラムの問題点から明らかにする。次に、第二節ではアメリカで行われている SEL のねらいと、代表的な SEL プログラムについての紹介を行う。それらを踏まえて、第三節では日本で感情を包括的に扱ったプログラムの必要性と、その開発・導入に当たっての課題について考察する。

なお、本稿で使用する「感情」と「情動」の違いについて明らかにしておきたい。北村・木村 (2006) は、感情に関する用語について以下のように定義している。「情動 (emotion)」は、「比較的对象、原因が明確である一時的な強い感情」、「気分 (mood)」は「比較的持続的で、認知の背景にあるような弱い感情状

態」、情動と気分を包括して「感情 (affect)」とそれぞれ定義している。そこで、本稿における「感情」と「情動」は、北村・木村 (2006) の定義に従って使用するものとする。

1. 感情コンピテンスの育成に焦点を当てたプログラムの必要性

(1) 日本における子どもの現状

i) 社会性や対人関係能力の低下

文部科学白書 (2008) によると、平成18年度の小学生のいじめ発生件数は60,897件、不登校児童数は23,825人となり、依然として子どもの学校不適応が重大な問題となっている。学校不適応に関する問題の背景には様々な原因が指摘されている。その一つに核家族化や少子化、テレビゲーム、パソコンなどの普及によって多様な人間関係を構築する機会が減少していることが挙げられ (文部科学省, 2005)、その結果として、子どもの社会性や対人関係能力が低下してきている。

ii) 感情に問題を抱える子どもの増加 キレる子

文部科学白書 (2008) によると、平成18年度小学校内外での児童の暴力行為発生件数は3,803件となった。本年度から、調査内容・方法が見直されたことによる影響もあるが、依然として大きな課題である。さらに、平成16年6月長崎県佐世保市の小学生による女子児童殺害事件などの重大な事件が発生し、暴力行為の増加とともに、犯罪の低年齢化が問題となっている。小倉・田中・中村・野村 (2005) は、このような近年の少年非行の基底には、衝動性があると指摘している。いわゆる「キレる」現象である。小泉 (2006) は、「キレる」を「自分の感情を適切にコントロールできず、しかも一般的な限度をはるかに超えるような強度で攻撃行動をとる状況」と定義している。佐世保市の事件の加害女児は、普段から攻撃衝動の抑制が困難であったため、同級生に「怒ると怖い子」と評価されており (朝日新聞西部本社, 2005)、「キレる子」の典型例と言えよう。

怒らない子・怒れない子

攻撃衝動を示す「キレる子」とは反対に、「怒らない子・怒れない子」も増えている。「怒らない子・怒れない子」は、本来怒ってもよさそうな場面であっても、関係性が崩れる事を過剰に意識し、怒りを表出できない子どものことである (藤岡, 2006)。一見すると、感情のコントロールが出来る子のように見えるが、「怒らない子・怒れない子」は怒っていい場面であっても、怒りを感じなかったり、感情を抑制したりする。その

ため、周りの子どもから怒らない子と認識され、いじめの標的になりやすく、不登校や引きこもりの原因になることもある。

(2) 社会性と感情コンピテンシ

以上のように、日本の子どもの現状として社会性や対人関係能力の低下と感情に問題を抱える子どもの増加が挙げられているが、これらは密接な関連があると言われている。例えば、紀元前の哲学者であるアリストテレスは、感情を如何に適切に表現するかが、対人コミュニケーションや社会生活における重要な問題である (中村, 1998) ことを指摘していた。こうした見方は現代でも変わっておらず、大対・大竹・松見 (2007) は、「感情が適切に働くこと、特に感情の統制が社会的コンピテンシにつながる」と述べている。また、Greenberg & Kusche (1993) は、特に強い感情が生じるような場面において感情を理解し、読み取り、統制する能力がなければ対人スキルが発揮されないと指摘している。また、感情に問題を抱える子どもの問題について遠藤 (2006) は、アリストテレスの「ニコマコス倫理学 (高田三郎訳)」の言葉を引用して、感情を表出する「時機」(いつどんな文脈で)と「対象」(誰に対して)と「方法」(いかなるやり方で)を取り違えていることであると指摘している。本来、怒りなどのネガティブな感情は、感じること自体が悪いことと思われがちである。しかし、感情そのものは人間が自然に感じるものであり、感情が生まれることは、たとえ「怒り」などのネガティブな感情であっても、自然で健康的なことである。感情は、外敵に対処したり同じ種の仲間と円滑な関係を築き維持したりできるように、迅速で適切な行動がとれるように発達した評価と適応のシステムであるため、たとえば怒りを表現することは、自分に対してやっつけはいけないことを相手に知らせたり相互の距離を保ったりする働きを持っている (中村, 1998)。つまり、感情はその状況を理解し、適切に行動するための手がかりとして使用されている。感情を適切に理解し、「時機」と「対象」と「方法」を間違えないように、上手く感情を統制して、表出することができれば、怒りの表出であっても、マイナスどころかプラスに働き、人間関係が適切に維持される。つまり、社会生活において対人関係能力を発揮するためには、感情の理解や統制、表出に関する能力が先行して重要となる。特に、情動のような強い感情が生じる場合は、感情の理解、統制、表出といった能力がさらに重要となってくる。

感情コンピテンシの定義

このような感情の理解、統制についての能力を示す概念として、感情コンピテンシと情動知能という用語

がある。感情コンピテンスは Saarni (1999) によって、「自分をより個人的で、より適応的で、有能で、自信があるものにするため、変化する環境に対処するために必要な才能及び能力」と定義されている。また、情動知能 (Emotional Intelligence) は、Mayer & Salovey (1999) によって、「情動の意味および複数の情動の間の関係を認識する能力、ならびにこれらの認識に基づいて思考し、問題を解決する能力をいう。情動知能は、情動を覚察する能力、情動 (emotion) から生じる感情 (feeling) を消化する能力、情動からの情報を理解する能力、情動を管理する能力に関与する」と定義されている。二つの概念の違いを、Saarni (1999) は、感情コンピテンスに対して、情動知能の概念には、共感や対人的なものへの注目、道徳性が欠落していると指摘している。そこで本稿では、感情に関する能力として、広義の意味で用いられている感情コンピテンスという言葉を用いることとする。

(3) 従来の社会性育成プログラムの問題点

現在の子どもが抱える問題を改善するために、日本の学校現場では、様々な社会性育成プログラムを実施してきた。代表的な社会性育成プログラムとして、社会的スキル訓練 (小林・相川, 1999; など)、構成的グループエンカウンター (國分, 2000; など)、ライフスキルトレーニング (川畑, 1996; など)、アサーショントレーニング (平木, 1993; など) があり、社会的スキルの向上 (後藤・佐藤・高山, 1998) や自己・他者理解 (久能・岩瀬・野崎, 2006) など多くの効果を上げている。しかし、それらの効果は一時的な効果であり、実生活への一般化や長期的な維持が見込まれにくいこと (金山・佐藤・前田, 2004; 石井, 2006; 佐藤・佐藤・岡安・高山, 2000)、長期的な予防効果について明らかにされていないこと (Greenberg & Kusche, 1993)、仲間関係の改善が必ずしも達成されないこと (佐藤・佐藤・岡安・高山, 2000) などの課題も挙げられている。Greenberg & Kusche (1993) は、これらの課題が生まれる理由として、代表的な従来の介入プログラムに感情の理解や気づきなど感情へのアプローチが欠けていることを指摘している。例えば、構成的グループエンカウンターは、パーソナル・リレーション (感情交流) を主軸に、若干のソーシャル・リレーション (役割関係) を加味したグループ体験の場を提供することで、子どもの人間成長を援助するが (國分, 2000)、感情の扱いについては感情の交流にとどまっており、感情の統制、表出などを体系的に育成するための時間は取られていない。また、社会的スキル訓練では、人間関係に必要なスキルを教えることが訓練の中心であるため、感情の理解や統制を主な目的

として扱っていない。この点に関して國分 (1999) が、社会的スキル訓練の留意点に「不安が強い場合や、怒りなどの攻撃性あるいは憂鬱など、感情の問題を抱えている場合には、その問題の解消が優先される」と述べていることから推察できる。つまり、社会性育成プログラムを実施する前提条件として、子どもの感情状態の安定、感情の問題がないことが求められていたため、感情に関する内容はあまり扱われてこなかった。

以上のように、感情コンピテンスと社会性が密接に関連していることは、以前から認識されていたにもかかわらず、従来の介入プログラムにおいては、Greenberg & Kusche (1993) が指摘するように、感情コンピテンスの育成には焦点が当てられていなかった。その結果として、社会的スキル訓練などによって獲得したスキルの一般化や長期的な維持が見込まれないなどの課題が生じている。また、「キレる」子や「怒らない子・怒れない子」といった感情に問題を抱える子どもが増加し、新たな問題となっている。このことから、日本の学校教育における課題を根本的に解決する一つの方法として、感情コンピテンスに焦点を当てた新たな教育プログラムを実施すること有効であると考えられる。

2. 社会性と情動の学習 (SEL) と具体的なプログラムの紹介

感情コンピテンスに焦点を当てた教育プログラムは、日本ではあまり知られていない。しかしアメリカでは、SEL という社会的コンピテンスと感情コンピテンス育成のための教育プログラムが、すでに実施されている。そこで本節では、SEL の概要を紹介するとともに、SEL の中で高く評価されている PATHS カリキュラムを取り上げて、その内容や効果について説明する。

(1) 社会性と情動の学習 (SEL)

i) SEL の概要

SEL は、特定のプログラムの名称ではなく、約 80 種のプログラムの総称である。そのため、プログラムの規模も様々で、内容も性教育や薬物防止に特化したプログラムから学校経営のようなプログラムまで幅広いものとなっている。これらのプログラムは、1995 年に設立した CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) という機関によって、全ての SEL が取りまとめられ、評価、改善が行われている。同時に、プログラムの効果や評価などの情報をウェブで公開するなど、SEL の広報活動を行っている (Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2005)。現在、アメリカ

を始め、デンマークやスウェーデン、イスラエル、イギリスなどの学校でもSELが実施されている。

ii) SELのねらい

SELの共通するねらいは、5つの基礎的な社会的能力（「自己への気づき」、「他者への気づき」、「自己コントロール」、「対人関係」、「責任ある意思決定」）とそれらに支えられる形で、3つの応用的な社会的能力（「生活上の問題防止のスキル」、「人生の重要事態に対処する能力」、「積極的・貢献的な奉仕活動」）の2つに分けられる。表1、2で、ねらいの説明を行う（小泉, 2005）。

表1 基本的な社会的能力

ねらいとする能力	説明
自己への気づき	自分の感情に気づき、また自己の能力について現実的で根拠のある評価をする力
他者への気づき	他者の感情を理解し、他者の立場に立つことができるとともに、多様な人がいることを認め、良好な関係をもつことができる力
自己コントロール	物事を適切に処理できるように情動をコントロールし、挫折や失敗を乗り越え、また妥協による一時的な満足にとどまることなく、目標を達成できるように一生懸命取り組む力
対人関係	周囲の人との関係において情動を効果的に処理し、協力的で、必要ならば援助を得られるような健全で価値のある関係を築き、維持する力。ただし、悪い誘いは断り、意見が衝突しても解決策を探ることができるようにする力
責任ある意思決定	関連する全ての要因と、いろいろな選択肢を選んだ場合に予想される結果を十分に考慮し、意思決定を行う。その際に、他者を尊重し、自己の決定については責任をもつ力

表2 応用的な社会的能力

ねらいとする能力	説明
生活上の問題防止の能力	アルコール・タバコ・薬物乱用防止、病気とけがの予防、性教育の成果を含めた健全な家庭生活、身体活動プログラムを取り入れた運動の習慣化、暴力やけんかの回避、精神衛生の促進などに必要な能力
人生の重要事態に対処する能力	中学校・高校進学への対処、緊張緩和や葛藤解消の方法、支援の求め方、家庭内の大きな問題や死別への対処などに関する能力
積極的、貢献的な奉仕活動	ボランティア精神の保持と育成、ボランティア活動への意欲と実践

(2) PATHSカリキュラム

約80種あるSELの中でもCASELの評価が高く、代表的なプログラムとして挙げられるのは、PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) カリ

キュラムである。以下に、PATHSカリキュラムの理論、概要、具体的な内容、効果について、PATHSカリキュラムの解説書 (Kusche & Greenberg, 1994abc) を参考に述べる。

i) PATHSカリキュラムの理論

PATHSカリキュラムでは、ABCDモデル (the Affective- Behavioral- Cognitive- Dynamic (ABCD) theoretical model) が理論的な基礎となっている (Greenberg & Kusche, 1993)。ABCDモデルは、感情・認知・行動が発達の統合をしていくことが、パーソナリティの発達や社会的に機能していくために重要であるとし、特にこの3つの中でも感情は先行して発達し、認知や行動の発達に重要な役割を果たすものとして重点が置かれている (大対・大竹・松見, 2007)。

ii) PATHSカリキュラムの概要

PATHSカリキュラムは、幼稚園から小学6年生を対象とした選択的問題解決カリキュラムである。本来のカリキュラムは、特別支援を必要とする子どものために構成されているため、特別支援を必要とする子どもにも対応できるカリキュラム編成になっている。PATHSカリキュラムのねらいは、自己コントロール、感情理解、自尊感情の構築、人間関係、対人的問題解決スキルの向上の5つである。PATHSカリキュラムのレッスンは全131レッスンからなり、週に3～5日、年間30～45レッスンを3～6年をかけて行うことを基準に設定している (Kusche & Greenberg, 1994a)。

レッスンの実施形式は、一回のレッスンは20～30分で構成され、4～9人のグループ活動を中心に行う。活動内容は、教訓的導入、ロールプレイング、クラスでの議論、教師やクラスメイトによるモデリング、社会的強化と自己強化、ワークシートを含んでいる。この他に、PATHSカリキュラムを実施する学校では、コントロールシグナルポスター (Control Signal Poster) が教室や廊下に提示され、落ち着くための3ステップの問題解決場面においても活用できるようになっている。また、家庭との連携や家庭での強化を促進するために親への手紙や親へのPATHSハンドブックを定期的に配布するようになっている。PATHSカリキュラムは、「レディネスと自己コントロールのユニット」「感情と関係のユニット」「問題解決のユニット」「補足のユニット」の4つの単元に分かれている。

iii) PATHSカリキュラムの各ユニットの内容

「レディネスと自己コントロールのユニット」は、衝動性や攻撃性のある子どもを対象としており、主に自己コントロールに焦点が当てられている。このユニットで用いられる予防モデルは、認知-行動モデルである。Greenberg & Kusche (1993) は、Kendall

(1985) の言葉を引用して、「適応的な思考のプロセスを教えることで感情や行動の統制ができるようになることを目指したモデルである」と述べている。このユニットでは、認知—行動モデルを用いた自己コントロール訓練を行う。具体的には、落ち着くための3ステップ(①自分自身に「止まれ」と言う②しばらく深呼吸する③問題と感じている事を言う)を学習する。

「感情と関係のユニット」は、感情理解と対人関係の理解に焦点を当てている。このユニットでは、感情の理解や気づきといった感情理解の訓練を行う。そのため、感情について話す能力を高めることや、感情語の語彙を増やすこと、感情のメタ認知的側面の理解を高めることに焦点が当てられている(大対・大竹・松見, 2007)。感情語彙は、幸せ(happy)や怒り(angry)などの基本感情から、嫉妬(jealous)や満足(satisfied)などの高次な感情まで約50種を扱っている。

「問題解決のユニット」では、特に対人場面における認知的方略を教えることを目指した社会—認知モデルを用いている(Greenberg & Kusche, 1993)。このモデルを用いた問題解決スキル訓練がこのユニットで行われる。具体的には、問題解決の形式的な段階を全11ステップ(①止まって落ち着く, ②問題認識, ③感情認識, ④目標設定, ⑤効果的解決法の生成, ⑥解決法のポジティブな結果の評価, ⑦良い解決法の選択, ⑧良い解決法の計画, ⑨考案した計画の実施, ⑩結果の評価, ⑪失敗の結果であれば、他の解決法や計画の実施, 選択的な目標の試行)で学習する。その際、実際に子どもが抱えている問題や葛藤場面を教材として用いることもある。

「補足のユニット」は、各ユニットの補足を行うためのレッスンで構成されており、レッスンごとにねらいは異なっている。

表3 PATHS カリキュラムと各ユニットとの関係

ユニット	ABCDモデルとの関係	PATHSのねらいとの関係
レディネスと自己コントロール	認知—行動 Cognitive—Behavioral	自己コントロール 自尊感情
感情と関係	感情 Affective	自己コントロール 感情理解 自尊感情 人間関係
問題解決	認知(社会—認知) Cognitive(Social—Cognitive)	対人的問題解決スキル 人間関係
補足	レッスンごとに異なる	レッスンごとに異なる

iv) PATHS カリキュラムの効果

Greenberg & Kusche (1993) は、耳が不自由な小学生(1~6年)を対象に約半年間介入を行った。そ

の結果、感情理解や認知的パフォーマンスの高まり、問題解決スキルの改善が示された。また、2年後の追跡調査では、問題解決場面における向社会的な選択的解決法、ポジティブな結果の予想の改善が見られた。

Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma (1995) は、小学1, 2年を対象に1年間の介入(60レッスン)を行った。対象児は、通常学級の子どもに加えて、学習障害、軽度精神遅滞、重度の行動障害など特別支援を必要とする子どもが含まれていた。その結果、介入を行っていないクラスに比べて、感情語彙の改善、基本感情の経験の適切な例の増加、感情理解の改善を示した。また、特別支援が必要な子どもにおいて、他者感情の理解において著しい改善が見られた。さらに、通常学級の子どもにおいて、複雑な感情理解において著しい改善が見られた。

このように、PATHS カリキュラムは問題を抱えていない通常学級の子どもに加えて、学習障害や行動障害など特別支援を必要とするような子どもにおいても、感情面の改善効果を示している。

3. 日本での感情コンピテンスの育成に焦点を当てたプログラムの必要性和課題

(1) 日本での感情を包括的に扱ったプログラムの必要性

i) 日本での実践

アメリカでは、SELのように感情コンピテン스에焦点を当てたプログラムが実施されるようになったが、日本においても近年、ストレスマネジメント教育やアンガーマネジメントプログラムなどの感情コンピテン스에焦点を当てたプログラムが少しずつ行われるようになってきている。

ストレスマネジメント教育とは、ストレスの本質を知り、自己の特性、ストレス耐性を理解し、ストレスの成立を未然に防ぐ手段を習得させることをめざした健康教育である(竹中, 1997)。内容は主に、ストレス内容の把握、ストレス反応の把握、対処法の学習の3つが含まれている。遠藤(2002)の研究では、小学生に腹式呼吸法と筋弛緩法を実施し、ストレス軽減効果が認められている。

また、アンガーマネジメントプログラムは、怒りの感情を適切に統制できるようになることを目的とする訓練プログラムである(小倉・田中・中村・野村, 2005)。小学校での実施は管見の限りみられなかったが、渡辺(2003)は、中学校においてアンガーマネジメントを行い、相手の感情に対する関心の高まりと自

己の怒りの感情に対する理解の深化があったとしている。

この他に、日本でのSEL実践として、アメリカのCommittee for Childrenによって開発されたセカンドステップという暴力防止を目的としたプログラムの実践がある。このプログラムは、攻撃性を減少させ社会適応能力を促進させる為の総合的な防止プログラムであり(馬場, 2004), CASELから高い評価を受けている。日本では、日本こどものための委員会が幼稚園を中心に実践を行っている。馬場(2004)は、児童養護施設の子ども(幼児年長～小学6年生)を対象にセカンドステップを実施し、向社会的行動において改善が見られたと報告している。

また、香川・小泉(2006a; 2006b)は、日本版SELを自らで開発し実施している。香川・小泉(2006a)は、日本版SELを小学生の中学年(3, 4年生)に6ヶ月間で7単位時間実施している。その結果、4年生の実験群の実施前後において、自己への気づき、他者への気づき、対人関係、責任ある意思決定の有意差が見られた。また、3年生の実験群の実施前後において、他者への気づき、自己のコントロール、対人関係、責任ある意志決定の有意傾向が見られた。さらに、香川・小泉(2006b)の研究では、小学生の高学年(5, 6年生)に6ヶ月間日本版SELを実施した。その結果、教師による評定で群×時期の交互作用が5年生で有意であり、6年生で有意傾向が見られ、行動面でのSELの効果が認められた。

ii) 感情を包括的に扱ったSELの必要性

このように、感情コンピテンスに焦点を当てたプログラムが日本でも行われるようになってきている。しかし、ストレスマネジメント教育は、ストレスの対処といった感情の統制に焦点を置いており、特に感情の表出には焦点を置いていない。また、アンガーマネジメントプログラムとセカンドステップは、怒りという感情に特化したプログラムとなっている。そのため、攻撃性や衝動性のある「キレる子」を対象とした内容となっている。さらに、香川・小泉(2006a)の日本版SELで実施されたエクササイズは、従来の介入プログラムで使われたエクササイズを用いているため、PATHSカリキュラムのように感情を包括的に扱った内容にはなっていない。

ストレスマネジメント教育やアンガーマネジメントプログラムのように、感情コンピテンスに焦点を当てたプログラムはいくつか挙げられるものの、日本で感情を包括的に扱ったプログラムはない。しかし、様々な感情に問題を抱える子どもに対応するためには、感情を包括的に扱った予防的な介入プログラムが必要と

なる。このようなプログラムが学校教育において導入されることで、現在の「キレる」問題から社会性低下に関わる問題など多くの問題にとって、効果的な改善が期待される。

(2) 日本で感情を包括的に扱ったプログラムの開発・導入における課題

前項では、日本において感情を包括的に扱ったプログラムの必要性を述べてきた。そこで本項では、実際に日本において感情を包括的に扱ったプログラムを開発・導入する際に課題となることについて考察する。日本において感情を包括的に扱ったプログラムはないため、アメリカで包括的に感情を扱っているPATHSカリキュラムを参考に開発する必要がある。PATHSカリキュラムを選択する理由は、PATHSカリキュラムの理論的研究と実践研究が十分になされているからである。

PATHSカリキュラムを参考にした新たなプログラムの開発と導入において課題と考えられることとしてプログラムの内容に関する課題と実施上の課題について考察する。

i) プログラムの内容の課題

Saarni(1999)は、「感情コンピテンスは文化的文脈と解けないほど絡み合っている」と述べ、感情が文化の影響を強く受けることを指摘している。Kusche & Greenberg(1994a)は、PATHSカリキュラムを開発する際に通文化的なプログラムになるように試みた。感情は文化によって異なるため、万国共通のプログラムを開発することは不可能であると述べている。PATHSカリキュラムは、アメリカの文化に合った内容に開発されているため、日本での導入に当たっては、PATHSカリキュラムを感情の文化的特徴を考慮した内容に変える必要がある。そこで、本項ではレッスンを日本文化に適した内容に変更する必要がある問題の中から、感情を扱ったレッスンの核となる、感情語彙の問題と感情の表出・解読に関する問題の2点を取り上げて改善点を述べる。

感情語彙

感情語彙についてSaarni(1999)は、ある文化においては感情を帯びた反応は、単純な語彙を使うのに対し、他の文化では、様々な表現を使って語られることがあると指摘している。例えば、日本では、「悲しい」と「寂しい」は区別して用いられるが、PATHSカリキュラムにおいては、「sad」として扱われている。このような場合、感情語彙について単純比較はできなくなるため、感情語彙については、PATHSカリキュラムで用いた感情語彙をそのまま使用するのではなく、日本の文化に合ったものを選択する必要がある。選択

する日本の感情語彙については、Yoshida, Kinase, Kurokawa, & Yashiro (1970) が684語の日本語の感情を35種類に分類しており、感情の選択の際には参考になる。しかし、分類された35種類の中には複雑な感情も含まれている。子どもにとって複雑な感情を経験することは少ないため、感情が複雑になればなるほど理解が困難になる。PATHSカリキュラムでは、複雑な感情の理解については、理解できなくても深入りせず、子どもの発達に応じて学習することを奨励している。そのため、PATHSカリキュラムを参考に日本に合ったプログラムを開発する際には、どの感情語彙を学習させるかについて慎重に検討することが今後の課題となる。

感情の表出・解読

PATHSカリキュラムでは、感情の解読や表出を学習するために、ある感情を示す顔の表情を描いた「感情の顔」というカードを用いる。「感情の顔」の他にも、使われる絵や写真はアメリカ人をサンプルにしており、日本人の表現とは異なっている。顔の表情は、基本感情(驚き、恐怖、嫌悪、怒り、幸福、悲しみ)においては、文化を越えて共通であることが定説となっている(Ekman & Friesen, 1975)。一方で、表示規則による文化の違いが示されている(Ekman & Friesen, 1975)。表示規則とは、社会的場面に応じて感情を表す表情を管理したり部分的に修正を施す規則のことである(三浦, 2000)。他者が存在する状況において、アメリカ人に比べて日本人の顔の表情に不愉快な気持ちが表れないように覆い隠す表示規則がある。日本では、平静さを装うことが美德とされてきたという文化的歴史があり(大坊・高橋・磯・橋本, 2001)、ネガティブな感情を隠す文化的特異性がある。

感情の表出による文化差と同時に、感情を読み取る際にも文化差がみられる。それは、解読規則と呼ばれている。解読規則は、表出者の真の情動状態を推測するために適応する規則であり(中村, 1991)、表示規則と表裏一体の関係にある。Matsumoto & Ekman (1989) は、日本人は感情を表さない反面、感情の読解において感情表出の程度を割り引いてみると論じている(中村, 2000)。

このように、日本人の特徴には、感情の表出においてネガティブな感情を覆い隠す表示規則と感情の解読において感情表出の程度を割り引いてみるという解読規則がある。また、悲しい時に見せる「日本人の微笑」は、日本独特の表情である(小泉, 1975)。このように感情の表出・解読においても文化の差は明らかである。これらを考慮して、感情を表す絵や写真などプログラムで使用する教材を日本に合ったものに変える必

要がある。

以上のように本項では、感情語彙と感情の表出・解読について考察した。しかし、この他にも、感情が喚起される状況、感情のコントロールや感情調整方略など文化による差異があると考えられるため、日本に適した感情プログラムの開発に当たっては、感情の文化差を考慮して取り組む必要がある。

ii) 実施上の課題

次に実施上の課題について考察する。実施時間の確保と実践の主体者の課題についてそれぞれ指摘する。

実践時間の確保

香川・小泉(2006a)は、従来の介入では実際に学校で実践可能な形で取り組んだ例がほとんどないと指摘している。これまでの研究は、エクササイズの効果測定のために週に1~2単位時間の授業を総合的な学習の時間や学級活動などの時間を使って数回実施することが多かった。しかし、学習指導要領をもとにカリキュラムを編成している学校において、SELを実施するために、毎週1単位または2単位時間の授業時間を確保するのは非常に難しいことが予想される。香川・小泉(2006a)は、SELを強化やリハーサルの機会を増やし、継続して行うための時間をより多く確保することがSELの実施後の問題点として挙げている。実際に学校で実践可能な形で取り組めるような位置づけを考える必要がある(香川・小泉, 2006a)。例えば、PATHSカリキュラムを実践する場合、週に3~5回の活動が求められている。この時間を確保するためには、各教科のねらいとSELのねらいを照らし合わせながら、各教科にレッスンを組み込むことも考えられるだろう。では、どの教科にプログラムを組み込むことができるか、学習指導要領の内容を見ながら考察する。

[学級活動]

従来の介入で使われた授業時間は、主に学級活動の時間であった。学級活動の時間は、「学級や学校における生活上の諸問題の解決」、「望ましい人間関係の育成」、「心身ともに健康で安全な生活態度の形成」など学級経営に寄与する活動が多いため、社会性の育成を目的とした活動を実施する時間として適していると考えられる。

[総合的な学習の時間]

「総合的な学習の時間」を使用した実践研究も見られる(濱田・大野木, 2005)。総合的な学習の時間は、「生きる力」を育成するための科目であり、幅広い授業展開が可能である。「生きる力」の中には、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性を培うことが含まれて

いるため、この時間をプログラムの実施時間に当てることは可能である。実際に、香川・小泉（2006b）は、SELを総合的な学習の時間を使用して実施している。総合的な学習の時間は、各学校において全体計画を作成し、創意工夫を生かした学習活動を行うことが求められている。そのため、この時間に活動することができれば、学校全体での取り組みとなり、かなりの効果が期待できる。

[生活科]

低学年においては、生活科での実践も可能となる。生活科の内容のうち、「ア 健康で安全な生活」、「イ 身近な人との接し方」、「ウ 公共の意識とマナー」、「コ 基本的な生活習慣や生活技能」の内容は、PATHSカリキュラムのねらいと共通する部分である。

[道徳]

社会性育成を目的とした活動を行う授業時間として適しているのは、道徳の時間であろう。道徳の時間の内容には、「1 主として自分自身に関すること」、「2 主として他の人とかかわりに関すること」、「4 主として集団や社会とかかわりに関すること」などの項目が含まれている。この内容は、自己理解、他者理解、人間関係などをねらいとしているプログラムの実施は可能である。これまでの介入でも比較的多く使用されており、小林（1998）は中学生を対象にEQ（情動知能）に基づく道徳指導を行っている。その中で小林（1998）は、「EQ 概念の根幹をなる情動の領域に視点を置いた道徳の時間の指導は、主として道徳的心情の育成を目指した道徳の時間で扱われている」と述べ、EQに関する授業を道徳の時間に実施することの妥当性を説明している。

[国語]

国語の時間の目標では、「国語を適切に表現し正確に理解する能力の育成」、「伝え合う力を高める」、「思考力や想像力及び言語感覚を養う」などがある。これらは、自らの感情の適切な表現や伝え方といったPATHSカリキュラムのねらいに含まれる部分もあり、工夫次第では取り入れることはできる。

[体育]

体育の時間において、5・6学年の保健領域の「(2) 心の健康」では、不安や悩みなどの対処の仕方を教える領域となっている。この領域を使って、PATHSカリキュラムの子どもが学校生活の中で遭遇する問題の解決法を学習する内容のレッスンを教えることが可能であろう。

[授業時間以外]

授業時間以外の実践として、朝の会や帰りの会の時間をういた10～15分程度のミニワークの活動がある

（濱田・大野木，2005）。香川・小泉（2006b）も、総合的な学習の時間での実施に加えて、朝の会や帰りの会、休憩時間などでプログラムの強化を行うように働きかけていた。

このように各教科の内容には、PATHSカリキュラムのレッスンでねらいとする内容が含まれている。道徳や学級活動などの時間だけでプログラムを実施しようとすると、時間の確保が困難になる。そのため、特定の教科に偏ることなく柔軟にプログラムを組み込んでいくことができれば、香川・小泉（2006a）が指摘するように、強化やリハーサルを含めた時間の確保が可能になるであろう。また、朝の会や帰りの会でのミニワークによる活動も、時間確保のために考えられる方法であろう。さらに、週に1単位時間の実施と朝の会や帰りの会を使ったミニワークとの併用なども考えられる。ミニワークを行うに当たっては、レッスンを10～15分程度のレッスンに変える必要がある。

今回は、感情コンピテンスに焦点を当てたレッスンが、各教科に組み込める可能性を示唆するにとどまっている。しかし、今後の課題として、PATHSカリキュラムを基に感情を包括的に扱えるようなレッスンを作り、それらのレッスンがどの教科のどの単元に組み込むことができるかを考え、感情を包括的に扱った体系的なプログラムを開発していくことが必要となる。

実践の主体者

この他にも実施上の課題がある。これまでの介入は実験レベルであるので、介入の主体が研究者側であった。しかし、実際の学校での実践のためには、子どもに接することの多い教師や親に移行していく必要があると指摘されている（佐藤・佐藤・岡安・高山，2000）。また、香川・小泉（2006a）は、エクササイズ実施前において、実施のねらい、内容、方法、準備物などの確認や共通意識の必要性があることを指摘した。

社会性の育成は、授業時間だけで指導されるのではなく、学校生活を通して指導がなされるべきである。そのため、介入の主体を研究者から教師に移行していくことが必要となり、教師がプログラムについての理解と共通意識を持っておく必要がある。さらに、プログラムのねらいが学校だけでなく、家庭でも理解され実施されることができれば、子どもたちがプログラムに触れる機会は増え、効果の維持や強化が促進される。

4. まとめ

最近では、社会適応における感情の機能が重要視されるようになったことから、感情へアプローチする予

防的介入プログラムが開発されるようになり (大対・大竹・松見, 2007), アンガーマネジメントやセカンドステップなどの感情コンピテンスに焦点を当てたプログラムに関する研究が少しずつ行なわれてきている。文部科学省も平成18年度から, 暴力行為, いじめ, 不登校の問題解決のために, 子どもの情動やこころの発達等に関する科学的解明と教育等へ応用を目的とした研究を実施している (文部科学省, 2007)。SELは, こうした時代の流れにのった注目される感情学習プログラムである。本稿では, 日本で感情コンピテンスに焦点を当てたプログラムの必要性を考察した。子どもの心の発達過程を踏まえた教育活動は, 今後ますます重要なものとなっていく。社会性の育成にとって感情コンピテンスに焦点を当てたプログラムは感情の問題を抱える子どもの減少と社会性育成プログラムの課題の改善につながる新たな介入といえるのではないだろうか。しかし, 文化の異なるアメリカのプログラムを参考にすることで生じる感情の問題や学校教育に導入する際の実施時間確保の問題など課題は多い。この分野の研究は少ないため, 実証と改善を繰り返しながら効果的な介入プログラムとなっていくことが期待される。

【引用文献】

- 朝日新聞西部本社 2005 11歳の衝動—佐世保同級生殺害事件— 雲母書房
- 馬場寧子 2004 きれる子を失くす為に—アメリカのプログラム・セカンドステップの実践— 明星大学通信制大学院紀要, 4, 57-65.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (Eds.) 2001 *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Philadelphia Psychology Press. (チャロキー J.・フォーガス J. P.・メイヤー J. D. 中里浩明・島井哲志・大竹恵子・池見陽 (訳) 2005 エモーショナル・インテリジェンス—日常生活における情動知能の科学的研究— ナカニシヤ出版)
- 大坊郁夫・高橋直樹・磯友輝子・橋本幸子 2001 顔面表情の表出と解説における社会的スキルの役割 電子情報通信学会技術研究報告, 101, 17-22.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. 1975 *Unmasking the face*. Prentice-hall. (エクマン P.・フリーゼン W. V. 工藤力 (訳編) 1987 表情分析入門 誠信書房)
- Elias, M. J., et al. 1997 *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. The Association for Supervision and Curriculum Development. (イライアス M. J. 他 小泉令三 (編訳) 1999 社会性と感情の教育—教育者のためのガイドライン39— 北大路書房)
- 遠藤俊郎 2002 小学生に対するストレスマネジメント教育の効果に関する研究 山梨大学教育人間科学部紀要, 3(2), 51-61
- 藤岡孝志 2006 怒らない子・怒れない子にどうかかわるか 児童心理, 60, 1196-1200 金子書房
- Goleman D. 1995 *Emotional intelligence*. New York: Bantam. (ゴールマン D. 土屋京子 (訳) 1996 EQ—心の知能指数— 講談社)
- 後藤吉道・佐藤正二・高山巖 1998 児童に対す集団社会的スキル指導の効果 日本行動療法学会第24回大会発表論文集, 80-81.
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. 1993 *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. Seattle: University of Washington Press.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. 1995 Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- 濱田典子・大野木裕明 2005 小・中学校におけるソーシャル・スキル・トレーニング実践の現状と課題 福井大学教育実践研究, 30, 163-172.
- 石井佑可子 2006 社会的スキル研究の現況と課題—「メタ・ソーシャルスキル」概念の構築へ向けて— 京都大学大学院教育学研究科紀要, 52, 347-359.
- 香川雅博・小泉令三 2006a 小学校中学年における社会性と情動の学習 (SEL) プログラムの試行 福岡教育大学紀要, 55(4), 147-156.
- 香川雅博・小泉令三 2006b 小学生における社会性と情動の学習プログラムの効果(2) —高学年対象のSEL (Social and Emotional Learning) の実施— 日本教育心理学会第48回総会発表論文集, 122.
- 金山元春・佐藤正二・前田健一 2004 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題— カウンセリング研究, 37, 270-279.
- 小林武治 1998 中学校道徳の時間における「EQ 概念に基づく新しい道徳の時間の指導」に関する研究 教育学研究紀要, 44(2), 376-381.
- 小池正春 2004 アメリカの教育改革の中で—メリーランド州プリンス・ジョーンズ群の取り組み— 早稲田教育評論, 18, 133-150.
- 小泉令三 2005 社会性と情動の学習 (SEL) の導入と展開に向けて 福岡教育大学紀要, 54(4), 113-121.
- 小泉令三 2006 自尊心とストレス耐性育成に向けた社

- 会性と情動の学習 (SEL) の実際 現代のエスプリ, 469, 114-124 至文堂
- 國分康孝 (監修) 小林正幸・相川充 (編) 1999 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる (小学校) -楽しく身につく学級生活の基礎・基本- 図書文化
- 國分康孝 (編著) 2000 続構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. 1994a *PATHS: Instructor's manual*. South Deerfield: Channing Bete Company.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. 1994b *PATHS: The turtle unit*. South Deerfield: Channing Bete Company.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. 1994c *PATHS: Curriculum manual volume 1-5*. South Deerfield: Channing Bete Company.
- 久能弘道・岩瀬大地・野崎徹 2006 大学生が小学校で行う構成的グループ・エンカウターの効果 北海道教育大学紀要・教育科学編, 57(1), 67-81.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. 1990 Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. 1999 Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- 三浦彩美 2000 映画における日本人と欧米人の表情表出 国際文化学, 3, 49-68.
- 文部科学省 2005 情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会-報告書- 文部科学省 2005年10月 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/05032201/003.pdf> (2006年10月26日)
- 文部科学省 2008 平成19年度版文部科学白書 文部科学省 2008年
- <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/006.pdf> (2008年9月22日)
- 中村真 1991 情動コミュニケーションにおける表示・解読規則-概念的検討と日米比較調査- 大阪大学人間科学部紀要, 17, 115-145.
- 中村真 1998 対人コミュニケーションにおける文化差と普遍性-表情と感情の心理学的研究の視点から- 異文化コミュニケーション研究, 11, 33-52.
- 中村真 2000 表情と感情のコミュニケーション-表示規則と感情表出のモデル- 心理学評論, 43(2), 307-317.
- 小倉菜穂子・田中廣司・中村修・野村俊明 2005 少年非行とアンガーマネジメント 千葉大学教育実践研究, 12, 9-12.
- 大村香奈子・大竹恵子・松見淳子 2007 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究, 55, 135-151.
- Saarni, C. 1999 *The development of emotional competence*. The Guilford Press. (サーニ C. 佐藤香 (監訳) 2005 感情コンピテンスの発達 ナカニシヤ出版)
- 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山巖 2000 子どもの社会的スキル訓練-現況と課題- 宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学, 3, 81-105.
- 竹中晃二 (編著) 1997 子どものためのストレス・マネジメント教育-対症療法から予防措置への転換- 北大路書房
- 渡辺淳一 2003 中学校におけるアンガーマネジメントの試み 岡山教育センター研究紀要
- Yoshida, M., Kinase, R., Kurokawa, J., & Yashiro, S. 1970 Multi-dimensional scaling of emotion. *Japanese Psychological Research*, 12(2), 45-61.
- (主任指導教員 神山貴弥)