

自己の感情や行動を統制する力を育成する指導方法の研究

－小学校第2学年の子どもに対する実践事例の検討－

森 彩乃

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻

A Case Study on Teaching Methods to Develop Students' Abilities to Control their Self-Emotion and Behaviors

- Examination of a practice with children in the second grade -

Ayano Mori

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

＜あらまし＞ 本研究では、子どもが人とうまく関係を築けない要因を感情の側面から理解し、子どもの自己の感情や行動を統制する力を養う指導方法を検討した。感情の発達に着目した授業を構想し、小学校第2学年の子どもを対象に、全4時間の道徳の時間の授業実践を行った結果、子どもの行動面に変化がみられた。自己の感情を言語化したり、他者の感情に触れたりする活動を授業に取り入れることの有効性が示唆された。子どもの認知面の変容を促すためには、子どもが自身の成長を実感できるような働きかけや、「何を学んだのか」を実感できる適切な活動設定の必要があると考えられた。

＜キーワード＞ 感情 情動 自己の感情と行動の統制 感情の言語化・受容

1. 問題と目的

文部科学省（2016a）は、小・中・高等学校の暴力行為の発生件数は56,963件で、そのうち、小学校における生徒間暴力が、前年に比べ、約4,000件増加したと発表している。また、小学校においては低学年での増加が著しく、暴力行為の低年齢化は一段と深刻化していると指摘している。

暴力行為の増加要因の1つとして、自分の感情をコントロールすることができない「キレやすい」子どもの増加や、自分の行動をコントロールする力、つまり「自己制御」の力に課題のある子どもの増加が指摘されている（文部科学省 2008, 文部科学省 2011 など）。

加えて、文部科学省（2016b）は、情意や態度等に関わる3つの力を「主体的に学習に取り組む態度も含め学びに向かう力」、「自己の感情や行動を統制する能力」、「自らの思考の過程等を客観的に捉える力」としている。この中で、「自己の感情や行動を統

制する能力」が掲げられているように、自身をコントロールする力の育成が求められているといえる。

では、上述で用いている「感情」とはどのようなものなのか。Goleman（1998）によると、感情を「行動を起こそうとする衝動」とし、怒り、悲しみ、驚き、恐怖、愛情などをあげている。また、感情と似た言葉で、情動という言葉があるが、Goleman（1998）は、情動は感情をもとに「行動に結びつくもの」とし、「理性だけにまかせておくわけにはいかない重大な局面において、情動が前に出て人間の行動を導く」としている。小泉（2014）は、「感情はどちらかと言うと静的な状態を表す概念」であり、「情動は人をつき動かして何らかの状態や行動に駆り立てたり向かわせたりするもの」としている。

これに関わって、大河原（2004）は、個別支援の観点から、子どもが感情や行動をコントロールできないのは、自身の感じた感情（身体）と、それを表現できないこと（認知）との「解離」で、混乱状

態に陥っている状態であるとしている。これは、幼少期からの親子間のコミュニケーションが主な要因であり、周囲との関わりによって問題がさらに増幅してしまうことも指摘している。さらに、大河原(2004)は、「身体と認知の解離」の起こった子どもには、感情の発達段階に即して、親子のコミュニケーションと類似した関わりを行うことで、感情を育て直すことが可能であるとしている。

一方、感情に関わる能力についての研究も進められており、Salovey & Mayer (1990)の情動知能や、Eliasら(1999)の社会性と情動の能力などの研究があげられる。

これらをふまえると、自己の感情や行動の統制には、情動が大きく関わっているといえる。しかし、感情や行動を統制するには、情動知能や社会性と情動の能力のように、自身の感情を理解する力や他者の感情を理解する力も必要となってくると考える。つまり、情動を含めた広義の「感情」を育成することが子どもにとって必要であるといえよう。

筆者は、先行研究における感情に関わる能力との対応を考慮し、感情に関わる能力を、表1のように仮定した。

表1 感情に関わる能力

自己の感情理解	自分の感情がどのような状態なのか理解する力
他者の感情理解	他者の感情を察する力
自己の感情の統制	自分の感情をうまく制御し適切に行動する力
自己の感情表現	相手を察しながら、自分の感情が伝わるような感情表現を行う力

※主に小泉・山田(2011)を参考に筆者作成

現在の日本では心理学的技法を中心とした多くの実践が行われている。これらは、感情交流を目的としたものや、社会性を育てることが目的としたもの、怒りという感情への向き合う方法を学ぶ目的のものなど、多岐にわたっているが、その中でも感情に焦点化したプログラムは徐々に普及しつつある。主なものとして、構成的グループ・エンカウンター、ソーシャル・スキル教育、アンガーマネジメント・プログラム、ストレスマネジメント教育、SEL-8S (Social and Emotional Learning of 8 Abilities at school: 以下SEL-8S) などである。この他にもピア・サポートプログラムなど、子ども同士が支えあう活動も行われている。

これに加え、感情を包括的に扱うことの重要性を考慮し、筆者は具体的なアプローチ方法として、子どもの実態に即したSEL-8S (小泉 2005, 山田 2008)のプログラムを用いることで、自己の感情や行動を統制する力が育まれるのではないかと考える。

そこで、本研究では、子どもが人とうまく関係を築けない要因を感情の側面から理解し、子どもの自己の感情や行動を統制する力を育成する指導方法の検討を目的とした。具体的には、小学校第2学年の子どもを対象に、感情に関わる先行研究・実践をもとに構成した授業を実践し、その指導方法の検討を行った。

2. 方法

2.1. 被験者

公立小学校2年X組の児童、23名(男子10名、女子13名)を対象とした。

2.2. 時期及び手続き

本研究の授業実践は、平成28年10月1日～10月28日で行った。実践開始直後に質問紙調査を実施し、対象の子どもに応じたプログラムの開発・実践を行った。全4時間のプログラムの開発は、学級担任教諭と協議し、策定し、授業は主に、筆者が実施した。その後、授業実践を分析・考察し、自己の感情や行動を統制する力を育成する指導の検討を行った。

2.3. 質問紙

自己の感情や行動を統制する力の測定にあたって、田中・真井・津田・田中(2011)をもとに作成された小学生版「社会性と情動」尺度を用いた。

質問項目に関して、自己の感情理解、他者の感情理解、自己の感情の統制、自己の感情表現に該当する内容のものを抜粋して使用した。なお、混乱を避けるため、以下の尺度に関する内容に関しては、SEL-8Sにおける能力の表記を用いた。

また、三淵・米山・小泉(2015)の「小学校1・2年生による自己評定は、発達段階から、その信頼性が不十分である」、「小学校1・2年生段階においては、教師評定がますます重要になってくる」という指摘があるため、本実践では、自己評定を子ども自身の「認知面」、教師評定を「行動面」として捉えることとした。

(1) 小学生用SEL-8S 自己評定尺度

質問内容は、全学年共通となっており、「①いつもそうする(4点)」、「②ときどきそうする(3点)」、「③あまりそうしない(2点)」、「④ぜんぜんそうしない(1点)」の4件法で求めた。集計は、実践開始・終了直後の2回にわたって行った。

(2) 小学生用SEL-8S 教師評定尺度

教師評定の評価項目は、(1)の内容と類似したもので、評定は5段階、当てはまる(5点)、どちらかという当てはまる(4点)、どちらともいえない(3点)、どちらかという当てはまらない(2点)、

当てはまらない（1点）で評価した。

なお、実践では評価を担当教諭が実施し、自己評定と同様にSEL-8Sの4つ能力について、実践開始・終了直後の2回にわたって集計を行った。

3. 実践内容

3.1. アセスメント

(1) 配置学級の状況

参与観察では、全体的に決まりを守ろうという意識が浸透しており、互いに注意をし合える環境であった。学級では、「友人を傷つけるような言葉を使わない」というルールが徹底されており、子どもたちが攻撃的な言葉を用いることは滅多にない。

注意される側の子どもに関して、一部の子どもは、遊びなどの場面において、勝ちたいという気持ちが優先して、ルールを守らなかったり、独断で物事を決めたりして、周囲から非難される姿が見受けられた。周囲からの指摘に対し、反射的に大きな声で言い返したり、その場を立ち去ってしまったりなど、謝罪の言葉を言えない場面が見受けられた。

注意する側の子どもに関しては、丁寧に自身の思いを伝える子どもがいる一方で、怒りの感情に任せ、時折、強い口調になってしまう子どももいる。これまでの子ども同士の関係性も相まって、「きつく言われた」、「きつく言っていない」など、揉め事の発端になることもしばしばであった。

このほかにも、感情を認知しづらい子どもも見受けられる。ムツとした表情をしていた子どもが、「自分は怒っていない」と発言するなど、自身がどのような感情を持っているのか捉えづらい子どももいた。

(2) 測定具によるアセスメント

実践開始直後の10月3日に実施した、自己評定及び教師評定の結果を以下に示す。

図1、図2から、子どもは他者への気づき、自己のコントロール、担当教諭は、自己のコントロール、自己への気づきが課題であると感じていることが窺える。しかしながら、統計的に見て、自己評定、教師評定ともに、どの能力が抜け落ちているといった現状はないようであった。

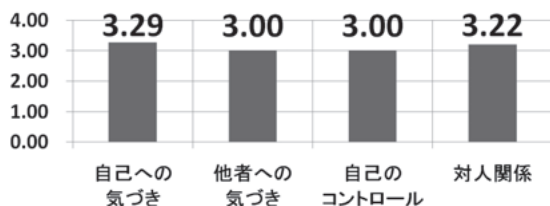


図1 実践前の自己評定の平均値

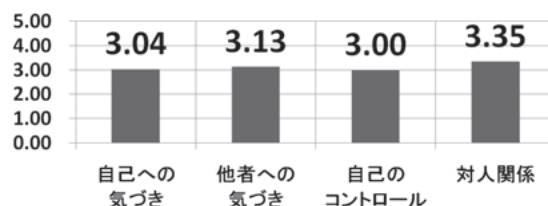


図2 実践前の教師評定の平均値

3.2. 低学年用のプログラムの作成

アセスメントでは、子ども・教師ともに、どの能力が際立って低いという結果は出なかった。また、配置学級の状況等から、低学年ということもあり、自己の感情に対する認識はもちろんのこと、他者に対する感情の認識の不足も考えられた。

そのため、いきなり自己の感情の統制や自己の感情表現に関わる授業を実施するのではなく、まずは感情の統制の基盤となる自己の感情理解を軸としてアプローチすることとした。その後、子どもの様子を見ながら、自己の感情の統制や自己の感情表現に関する授業内容を取り扱うことが有効ではないかと考えた。また、授業の中で意見発表や交流により、他者の感情理解に関する力が育まれることが予想されたため、他の能力の授業内容と合わせて指導することとした。

表2は、実践で用いた単元計画及び、プログラムの目標とねらいとする力を示している。なお、授業時数の関係により、自己の感情表現に関するプログラムを実施しなかったため、表2のねらいとする力から自己の感情表現を省略している。プログラム内容は、SEL-8Sやアンガーマネジメント・プログラムを参考にして、子どもの実態に応じ、部分的に内容を変更して取り扱うこととした。

表2 単元計画及びねらいとする力

時	プログラム名	○目標	ねらいとする力		
			自己	他者	統制
1	おこっているわたくし ※SEL-8S	○自分が怒る時、どのように表現しているかについて知る。	◎		
2	うれしいこと・しんばいなこと ※SEL-8S	○場面によって異なる感情を持つことに気づき、自身の気持ちを正しく理解する。	◎	○	
3	怒りの温度計 ※アンガーマネジメント	○自分や友達の怒りには度合いがあることを理解する。	◎	○	
4	100℃を超えた怒りの温度計 ※アンガーマネジメント	○自分の怒りの解決策を考えたり、友達の怒りの解決策を知ったりする。			◎

3.3. 道徳の時間における実践内容

以下では、道徳の時間における全4時間の実践内容を示す。

授業内容は、表2で示したように、自己の感情理

解を中心としたプログラムから始まり、最終的に感情の統制に関わるプログラムを実施した。また、他者の感情理解は、第4時を除いた授業で取り扱った。

実践ごとの結果は、子どもの自由記述や授業の様子をもとに、達成度合いを見ることとした。その際には、筆者が授業の目標に即してループリックを作成した。ループリックは、目標を達成していると思われる記述内容及び発言を予想し、「達成している」、「ほぼ達成している」、「達成していない可能性がある」の3段階に振り分けられるように基準を作成した。それをもとに、筆者と教職大学院に在籍する院生5名の協力を得て、子どもたちの達成度合いを検討した。その後、心理学に関する知見を持つ専門家の意見を交えて、基準や達成度を再検討し、「達成している」、「達成していない可能性がある」の2段階に振り分けた。

3.3.1. 第1時「おこっているわたし」

(1) 実践の概要

子どもを観察していると、自分が怒っているかわからない子どもが見られ、中には「怒ったことがない」と発言する子どももいた。

そのため、第1時は、自分が怒った時の、表情や言葉・身体などの表現の仕方を思い返させ、普段、どのように怒りを表現しているのか気付かせることを目的として実施した。

「おこっているわたし」では、SEL-8Sの「ふっくんボード」とよばれる教材を使用した。「ふっくんボード」は、図3のように眉や目、口などがパーツごとに分かれており、それらを配置することで怒りの表情を表現できるようになっている。

授業では、最初に自分が怒った時の顔を実演させ、一部の子どもの「ふっくんボード」を用いて発表させた(図3)。その後、体の動きや言葉などを交えながら、怒った時にどのように表現をするのかを実演させた。授業の終わりには、プリントに自身の怒っ

た顔を描かせた後、感想を発表させた。

(2) 実践の結果

第1時は、ほとんどの子どもが怒りの表現の特徴を捉えられていた(表3)。絵で描くことに苦戦している子どもが大多数であったが、多くの子どもが図4のような絵を描いた。これらの絵は、一部、漫画のような表現はあるものの、眉や目が吊り上げるなどの一般的な怒り方の特徴を表している。子どもによっては、ムツとした顔や、声を荒げて怒っている様子を表し、普段の子どもの怒っている時の様子と似ていることが多い。中には、怒ると泣いてしまうことから涙を描き加えたり、顔や体が熱くなることを頬の赤みや炎などで表現したりする子どもも見られた。これは、自身が怒った時を的確に捉えられているといえよう。

一方で、怒りの表現を絵で表現することが難しく、子どもによっては、普段の怒り方と絵で大きな差が生じていることもあった。このような場合、写真を撮るなどして、自分の怒った顔を自分で観察させるなどの支援が必要であったと感じた。

また、第1時では、自己の感情理解を目標としていたが、振り返りで周囲の特徴との違いに興味を持った子どもが若干名見られた。

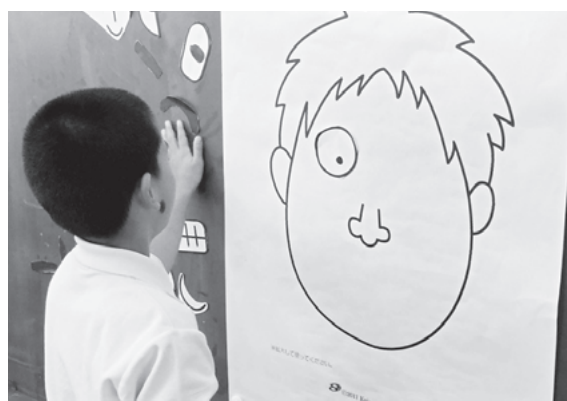


図3 ふっくんボードを使って発表をする子ども

表3 第1時の目標・子どもの描いた絵の考察・授業の達成度合いについて

目標	基準	子どもの描いた絵	度数	割合
自身の怒りの表現をイラストや実演などで表現する	自身や一般的な怒りの表現の特徴を捉えている。	顔が熱くなる。泣く。眉や目が吊り上がる。	20	87.0%
	怒りの表現の特徴をあまり捉えていない可能性がある。	口元が笑っている。その他の表現。	3	13.0%



図4 第1時の子どもが描いた絵



図5 第2時で使用した「気持ちすごろく」シート

表4 第2時の目標・子どもの自由記述・授業の達成度合いについて

目標	基準	具体的な記述例	度数	割合
場面によって異なる感情を持つことに気づき、自身の気持ちを理解する。	自分はどんな場面でどんな気持ちになるのか、気づいている。	「スゴロクをして自分がいつ、どこでいやな気持ち、いい気持ちになるのかがすごくわかりました。」「自分のきもちをつたえられてうれしいです。」	18	90.0%
	場面と感情がつながっていることに気がついていない可能性がある。(活動時に答えられない姿が見受けられる。)		2	10.0%
場面によって異なる感情を持つことに気づき、他者の気持ちを理解する	友人の気持ちに興味を持っている。	「今日の がくしゅうで、人が、どのときどんな気持ちなのかを しれて べんきょうになりました。」「いろいろなこの 気持ちが わかって、このこは こんな気持ちになるんだなあ と わかりました。」	7	35.0%
	自身のことのみ記述をしている。		13	65.0%

3.3.2. 第2時「うれしいこと・しんぱいなこと」

(1) 実践の概要

第1時は怒りという感情に焦点をあてていたが、第2時では嬉しい・楽しい、悲しい・さみしいなどの感情も扱いながら、人は場面によって異なる感情を持つことに気づき、場面と感情を結びつけることを目的として実施した。

「うれしいこと・しんぱいなこと」では、SEL-8Sで用いられる「気持ちすごろく」をもとに、筆者が図5の「気持ちすごろく」シートを作成し、使用した。このすごろくは、従来のすごろくのルールと同じであるが、一つひとつのマスに書かれた事象に対して、自分ならどのような感情を持つか、相手に伝えるという活動を行う。マスに書かれた事象は、子どもが体験したことのあるような内容を配置しており、怒り以外の感情を感じるものを配置している。また、感情を伝える際には、どうしてそのような感情になるのか理由を付け加えさせることで、事象に対し、より深く考えられるようにした。

授業では、初めに、怒り以外の感情を発表させた。それを、気持ちの良い感情とそうでない感情に区分しながら、様々な感情があることに気付かせた。そ

の後、「気持ちすごろく」のルールを説明し、6名ごとのグループに分かれて活動を行った。活動後は、ワークシートに感想を記述させ、互いの感想を発表させる場を設けた。

(2) 実践の結果

多くの子どもが「自身の気持ちを理解する」という目標を達成することができた。しかし、「他者の気持ちを理解する」という目標に達成している子どもは半数に満たない結果となった(表4)。

授業時の観察においては、感情を言葉にすることの楽しさを感じたり、場面と感情に繋がりに気づいたりする子どもが多かった。

一方で、考え込んでしまい、「わからない」という子どもも見られた。また、少数ではあるが、すごろくの活動でもめてしまい、スムーズに活動を進められなかった子どももいた。要因として考えられるのは、「理由と気持ちをセットで言う」というルールが難しかったためであると考えられる。

本来、「気持ちすごろく」は、より多くの場面に対する感情について考えることを目的としているため、難しいと感じられるようなルールは修正を加える必要があると感じた。

表5 第3時の目標・子どもの自由記述・授業の達成度合いについて

目標	基準	具体的な記述例	度数	割合
自分の怒りに度合いがあることを理解する。	事例を怒りの度合いごとに振り分けたり、自分なりの場面を想起したりしている。	「自分がどれだけ おこるかを 忘れてよかったです。ほとんど 100℃だったから ビックリした!」「さいしょは 自分が おこったら、どんだけおこるか わからなかったけど、さいごに ちゃんとどのくらい おこるのか わかりました。」「わたしは あんまり おこったことないけど、おこったら このぐらいになるんだなと 思いました。」	21	100.0%
	事例の振り分けができず、怒りの度合いを理解していない可能性がある。		0	0.0%
友人の怒りに度合いがあることを理解する。	友人の怒りの度合いの特徴を見つけている。	「ともだちは いつ どこで どれだけ おこるかが わかりました。それもつたえてほしいと思います。」「みんなが どんなときにおこるのかを 忘れてよかったです。なぜかというと、おこることは やめよう と思ったからです。」「36℃が わたしは なかったけど、36℃の子が いて びっくりしました。おこったときは このぐらい おこる子も いるんだなあと わかって よかったです。」	11	52.4%
	自身にのみ着目している。		10	47.6%

3.3.3. 第3時「怒りの温度計」

(1) 実践の概要

第3時は、怒りの感情に焦点をあて、自身や他者には怒りの度合いがあること、事象によって怒りの度合いが変わることを理解させるために実施した。

教材は、本田(2002)のアンガーマネジメント・プログラム「怒りの温度計」を、低学年用に修正を加えて使用した。この「怒りの温度計」は、具体的な事象に対し、自身の怒りの感情が高まると、高い温度を示すといったものである。

また、「怒りの温度計」は、「おこっているわたし」の怒りの感情や、「うれしいこと・しんぱいなこと」の感情と場面を結び付けることと関連している。これまでの子どもの考えを生かしながら展開することで、怒りに関する理解を深めることができるのではと考えた。

授業では、最初にこちらが提示した事象を3段階に振り分けさせる活動を行った。その後、自分はどうのような場面で強い怒りを感じるのか、どの程度なら気にならないのかを発表させた。また、こちらが提示した事象以外にも、自身の経験をもとにして事象を書き出させた。授業の最後は、ワークシートに感想を記述させ、まとめを行った。

(2) 実践の結果

第3時で、自分の怒りの度合いに関しては全ての子どもが、友人の怒りの度合いに関しては約半数の子どもが目標を達成できていた(表5)。

100℃が多かったことに改めて驚きを感じる子どもも多く、中には、100℃を減らしたいという記述をした子どもも数名いた。また、普段からあまり怒らない子どもが、自分の怒る場面や、その度合いがどれぐらいであるのか、理解を示す様子も見受けられた。

他者の感情理解に関しては、前時と比べて記述をする子どもが増えていた。これまで、友人がどんな時にどれだけ怒るのか知らなかった子どもは、授業時に声をあげて驚いたり、口々に意見を述べたりする様子が見受けられた。最も子どもが反応を示したのは、子どもが発表した意見を、図6のように短冊で黒板に貼り付ける場面であった。そのため、他者の感情理解に関する記述を表していない子どもも、何らかの感想を持っていた可能性がある。授業のまとめとして、感想を発表し合い、シェアリングするよりも、このように子どもたちの考えを黒板に記しておくの方が、低学年の子どもにとって有効ではないかと感じた。

これに加え、他者の感情理解に関しては、授業序盤に「友達の意見と自分の意見で、同じところや違うところがあるか探そう」など、声かけをする必要があったと考える。振り返り際には、「友達の答えについて感想はあるか」など触れたりすることも必要であった。また、ワークシートの振り返り欄を「自分についてわかったこと」、「友達についてわかったこと」など、2つの枠組みを設けることで、子どもの理解が深まるのではないかと考える。

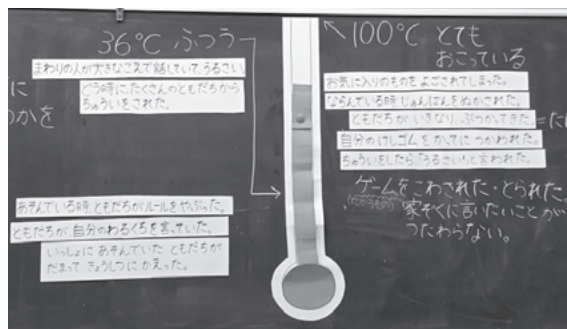


図6 第3時の板書

表6 第4時の目標・子どもの自由記述・授業の達成度合いについて

目標	基準	具体的な記述例	度数	割合
自分の怒りの解決策を考える。	これまでの学習や経験を踏まえ、挑戦できそうな解決策を考えている。	「いかりを抑えて、じぶんの気持ちをやさしくつたえる。」 「あいてとやくそくする。」 「ていねいにあやまる。」	19	90.5%
	自分なりの解決策を考えられていない可能性がある。	「あいてがちよっとわるい。」	2	9.5%

表7 第4時で子どもが考えた最も怒る事象と行動・解決策・授業の振り返りの記述

最も怒る事象と、その時の自分の行動	解決策	振り返り
ずっと大切にしていたゲームをこわされた。やめてと大声で言う。	もしゲームがこわされても、あやまってクリスマスにもらえばいいと言う。しゅうりすればいい。	ぼくのいかりが100℃をこえなくてよかったし、ゲームがどうでもいいからしゅうりすればいいと思う。自分はいもうとにおこらなくてよかったです。
おきに入りのものがよごされたり、こわされたりしたら、だまって家にかえってから、家のかべをたたいたりする。	一回いえにかえって、はんせいしてから、もう一回ともだちのところについて、「ごめんね」と言う。「もういいよ」ってやさしく言う。	できればいつでもどこでもいかりのおんどけいが100℃をこえないで生かつしたり、100℃をこえるときをへらして、今よりもっともつと、やさしい心になってほしいです。
ともだちがいきなり、ぶつかってきた。どっちもごめんねと言う。それでなかなかおり。	それでもだめやったら「やめて」って言う。友だちからいやなことをたくさんゆわれたら、「いややからやめて、いっしょうそんなことしないで」って言うてなかなかおりをする。	ぼうりよくやことばで言うより、「ごめんね。」をはじめに言ったほうがいいし、いやなことがあったらその友だちにはじめに自分の気持ちをつたえたほうがいいんだなと思いました。

3.3.4. 第4時「100℃を超えた温度計」

(1) 実践の概要

これまでの授業で、自身の感情を把握できていたことや、前時の子どもの記述に「100℃を減らしたい」という意見が見られたことから、第4時は、怒りの感情と向き合うためにはどうすればいいかなど、具体的な解決策を考えることを目的として実施した。

教材として用いた「100℃を超えた温度計」は、第3時と同様、本田（2002）のアンガーマネジメント・プログラム「怒りの温度計」がもととなっている。第4時では、解決策を考えることを中心とした内容に変更して、使用した。

授業では、初めに、前時のワークシートから、自分が最も怒る事例を選ばせた。そして、それをどうすれば解決できるか、解決策を考えさせ、第4時のワークシートに記述させた。その後、自分の考えた解決策と感想を発表させ、まとめを行った。

(2) 実践の結果

結果として、自己の感情や行動の統制について大多数の子どもが理解を示したが、振り返りの記述では、難しさを感じた子どもが多かった（表6）。

表7のように、子どもが結論として出した解決策は、一見すると1つの事象にだけ対応できるような広がりがない解決策であることが多かった。筆者は、「深呼吸する」、「大人に助けをもらう」など、相手に

影響を及ぼさないような自分1人で取り組める解決策を期待したが、このような解決策を見出すのは低学年にとって非常に難易度が高いものであった。

しかし、詳しく見ていくと、別の形で代償する、気持ちを伝える、見方を変える、その場を離れるなど、他の場面でも応用できる解決策であった。これは、子どもがこれまでの生活の中で、授業で考えた解決策と類似した行動を取ったことによって、上手くいった経験を持っている可能性が高い。

一方で、自分で考えた解決策を実際には行動できていない子どもも見られた。そのような子どもの考えた解決策は、保護者や担任教諭の言葉が反映されたものが多く、意識はしているが行動できないといった段階であるといえよう。

また、記述を見ていると、「気持ちを伝える」ことを解決策としてあげている子どもが多かった。「気持ちを伝える」という行為は、解決策ではあるものの、自己の感情の統制ではなく、自己の感情表現に関わる内容であった。「気持ちを伝える」という記述が多かった要因は、これまでの授業で筆者が自己の感情の統制と自己の感情表現を混同し、「気持ちを伝えることは大切である」と伝えていたことで、子どもが対人関係に注目していた可能性がある。結果として、目指すべき目標と筆者の指導が交錯し、複雑なものになってしまった。

3.3. 結果と考察

本項目では、全ての授業に出席した子どもの自己評定及び、教師評定の変容の結果を、平均値及び標準偏差の一覧表で示す。なお、評定の内容に関しては、自己への気づき、他者への気づき、自己のコントロールを用いており、対人関係に関しては授業で取り扱っていないことから省略している。

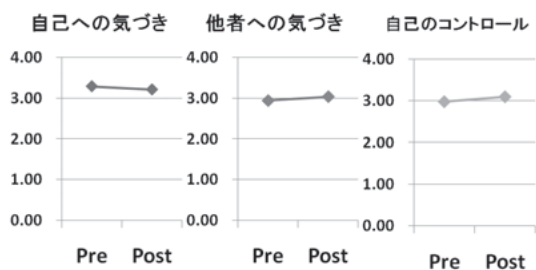


図7 自己評定の平均値の変化

表8 実践後の自己評定の平均値及び標準偏差

	Pre n=17	Post n=17	F 値
自己への気づき	3.29 (0.53)	3.22 (0.56)	0.25 ns
他者への気づき	2.94 (0.53)	3.04 (0.53)	0.60 ns
自己のコントロール	2.98 (0.61)	3.10 (0.59)	0.42 ns

()内は標準偏差. **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$, †: $p < 0.1$

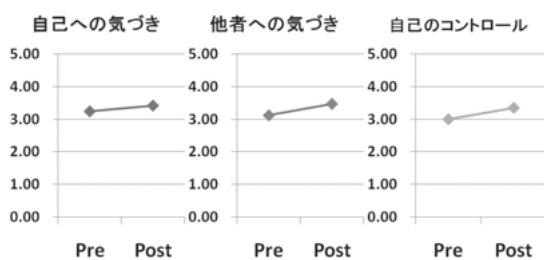


図8 教師評定の平均値の変化

表9 実践後の教師評定の平均値及び標準偏差

	Pre n=17	Post n=17	F 値
自己への気づき	3.24 (0.97)	3.41 (0.71)	3.43 †
他者への気づき	3.12 (0.93)	3.47 (0.72)	3.43 †
自己のコントロール	3.00 (0.94)	3.35 (1.00)	8.73 **

()内は標準偏差. **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$, †: $p < 0.1$

自己評定においては、どの質問項目においても有意差が見られない結果となった(図7, 表8)。自己評定は子どもの認知面であるため、本実践は子どもの認知面に対して、効果が得られなかったといえる。

これに対し、教師評定の平均値は、自己への気づきと、他者への気づき、自己のコントロールで、若干の差はあるものの、全体的に上昇しており、統計的にも有意差が生じている(図8, 表9)。また、3つの能力の中では、自己のコントロールに大きな伸びが見られた。この結果から、本実践は子どもの行動面に効果があったといえる。

このことから、三淵・米山・小泉(2015)らの、低学年児童の自己評定の信頼性の不十分さを考慮するのであれば、行動面における学級全体への指導法は妥当であったと考える。一方で、自己評定では、全ての質問項目において有意差が見られなかった。そのため、子どもの認知面に対しての指導は再考する必要があるであろう。

子どもの行動面が変化した要因として、感情の育ちにもとづいた授業を構成することによって、無意識に感じている自己の感情の言語化したり、他者の感情に触れたりする機会が生まれことがあげられる。

多くの子どもは、自己や他者の感情について「何となく(感覚的に)わかっている」状態で実践が始まっており、それを絵で表したり、言葉にしたりする活動を行っている。この活動を通して、「自分はあんまり〇〇だと思っていたけど、〇〇だったからビックリした」などの記述に見られるように、感覚的に理解していた部分が明確化され、本来の自分の姿を客観的に捉えられるようになったと考える。

また、活動の中で、他者と関わることによって、これまで知らなかった友人の感情に触れ、自分との類似点や相違点に気付くことで、友人のことを理解するきっかけになったのではないかと考える。

自己の感情の統制においても、自己や他者の感情理解と同様に、不明瞭であった部分が明確化されたことが大きい。第4時ではほぼ全員の子どものが、解決策を見出していたように、子どもたちは、生活の中からすでに怒りをコントロールする方法を見出しているが多かった。「解決策」という形で考えを整理したり、共有したりすることによって、子どもはその解消法が適切であることを知ったと考える。また、解決策がわからなかったとしても、友人の意見などから新たな解決策を見出している可能性がある。

しかし、実践では、多くの子どもが目標を達成しており、子どもの認知面の上昇も期待できたはずである。本実践と同様の結果が得られた先行実践で、藤枝・相川(2001)ではこのような不一致が見られた理由として、「担任教師は児童の社会的スキルの肯定的な変化に気づくが、児童自身はそれに気づか

ない」といったことがあげられる。つまり、実践によって刺激を受け、子どもは行動を変容したものの、自身の変化を感じられていなかったといえる。

これを受け、筆者は子どもの認知面における結果が得られなかった要因として、学習内容が即座に普段の生活に生かせるものでなかったこと、子どもが学習内容を生かせたという実感を味わう場面がなかったこと、複数の活動を取り入れたことの3点が要因だと考える。

1点目の学習内容が即座に生活に生かせるものでなかったということに関しては、全4時間の授業内容が影響していたと考える。第1時、第2時、第3時は自己の感情理解や他者の感情理解、第4時では自己の感情の統制を目的とした。この授業内容は、感情を育むためのプロセスを考慮したものであったが、子どもたちからしてみれば、授業内容を思い返すことによって、自分たちが直面する問題、つまり、友人間のトラブルの場面において即座に対応できるものではなかったといえる。

実際に子どもの振り返りの中には、「次は相手に気持ちを伝える練習をしたい」など、次時の課題解決に直結するような、感情表現に関する学習に意欲を示す子どもが見られていた。そのため、本実践において、子ども自身が学習した内容を、すぐにトラブルの解決に生かせる、生かせそうだと実感していた子どもは少なかったのではないかと考える。

2点目の子どもが学習内容を生かせたという実感を味わう場面がなかったことに関しては、授業時数が影響していたと考える。第4時は、怒りの感情が込みあがってきた時など、何かしらの問題の解決に直結する内容であるが、今回は解決策を考えた時点で実践期間を終えた。そのため、解決策を生かす段階まで至っておらず、子ども自身、問題を解決できるようになったという実感を伴っていない可能性があった。

これに関わって、学習内容を生かしている子どもにも気付かせるような、褒めの言葉かけが不足していたことも影響したと考える。本来であれば、学習した内容を関連させながら「自分の〇〇な気持ちがよくわかったね(我慢したね)」や、「相手の〇〇な気持ちがわかったから、〇〇してあげたんだね」など、子どもが無意識のうちに取った行動と授業で学んだことを繋げる働きかけ、いわゆる子どもへのフィードバックを行うことが必要である。しかし、本実践では、このような働きかけの対象が、課題の見られる一部の子どもに限定され、大多数の子どもに行えていなかった現状があった。結果として、多くの子どもの中で学習内容が般化されず、認知面における効果が得られなかったと考える。

3点目は、1時間の授業内で複数の活動を行った

がゆえに、「何を学んだのか」が不明瞭になっていたことである。

第1時は、怒った時の表情だけではなく、言葉や身体の怒りの表現まで目を向けさせていた。第2時は、子どもがこれまで経験した感情を、気持ちの良い感情と、そうでない感情に区分させる活動を設けており、感情と場面を結びつけること以外の活動が組み込まれていた。これらの内容は、1つのプログラムとして構成できるほどの学習内容であるため、目標の達成にそぐわない活動を加えていたといえる。

この影響は、授業の結果からも窺える。内容そのものの難易度が高かった第4時を除くと、第1時・第2時は、目標を達成していない子どもが一部、見受けられた。一方、「怒りの度合い」を見つけさせるための活動のみを行った第3時は、全ての子どもが目標を達成していた。

つまり、学習活動が増えたことで、一部の子どもにとって、「何を学んだのか」が、わかりづらいと感じる授業があった。これは、「何を学んだのか」が不明瞭であったため、好ましい行動が、どのようなものであるか、わからない状態であったともいえる。また、好ましい行動を取ったとしても、自分の行動と授業で学んだことが結びついていないため、変化に気付くことは難しかったのではないかと考える。

これらをふまえ、学習内容に関しては、自己や他者の感情理解などを学習した後に、それらを他者に伝える練習、つまり感情表現に関わる内容を加えることで生活に生かしやすい工夫を加える必要があったといえる。

学習内容を生かせたという実感に関しては、日頃の指導と学習した内容を関連させながら、継続的にフィードバックを行うことによって、成長したという子どもの実感が伴うのではないかと考える。

そして、複数の活動を取り入れたことに関しては、「何を学んだのか」を実感できるように、活動をシンプルなものにする必要がある。これにより、子どもが、自身の変化に気付くようになると考える。

4. 成果と課題

本研究の成果として、文献研究や実践の学びを通して、子どもがうまく関係を築けない要因を感情の側面から理解することができた。そして、感情に関わる先行研究や先行実践をもとに授業を実践し、幼少期からの感情の発達をもとにした個別のアプローチを行うことで、自己の感情や行動を統制する力を高めるための指導方法を検討することができた。

授業においては、無意識に感じている自己の感情を言語化したり、他者の感情に触れたりさせることによって、子どもの行動が変化し、結果、自己の感情や行動を統制する力の育成に繋がるとわかった。

また、子どもの認知面に変化を及ぼすためには、生活に生かせるような学習内容の設定、子どもが自身の成長を実感できるような働きかけ、「何を学んだのか」を実感できる活動設定が必要であると考えられた。

授業外の個別の関わりにおいては、感情の言語化や感情の受容など、幼少期からの感情の発達にもとづいたアプローチを行うことで、自分自身のことだけでなく他者にも目を向けるようになり、それが自己の感情の統制に繋がることがわかった。

今後の課題として、以下3点があげられる。

1点目は、怒り以外の感情の取り扱いに関することである。本実践は、怒りの感情に特化したプログラムを実施した。感情について学習する際には、怒り以外の感情についても丁寧に取り扱う必要があるため、喜び・悲しみなどをはじめとした、他の感情に関するプログラムを組み込んでいく必要がある。

2点目に、他学年でのプログラムの実施に関することがあげられる。本研究は第2学年の子どもを対象として実践を行ったが、実践内容の中には、低学年の子どもにとって取り組みやすいものや、少し難易度が高かったものがあった。今回の結果をふまえ、他学年での実施の際は、発達段階や学級の実態に応じたプログラムの開発が必要である。

3点目は、年間を通したプログラムの実施に関することである。本研究は、全4時間の授業を4週間という短期間で実践したが、本来、感情は長い時間をかけて育まれるものである。そのため、実施者は、学級全体で実施するプログラムや、個別の支援に関する年間指導計画を事前に整え、長期的な展望を持って指導を行う必要がある。

本研究では、自己の感情や行動を統制する力を育成する指導方法の検討を通して、様々な知見を得ることができた。しかし、実践では、感情という内面的な内容を取り扱っているにも関わらず、子どもの内面である認知面での育ちが見られないという課題が残るものとなった。今後は、子どもが自身の成長を実感できるような働きかけや、適切なプログラムの構成に留意し、子どもの認知面での育ちを促していきたい。また、課題としてあげた3点に取り組んでいくためにも、継続して研究を行い、子どもたちの感情を育んでいきたいと考える。

6. 謝辞

本研究にあたり、奈良教育大学教職大学院の粕谷貴志先生をはじめ、先生方には丁寧なご指導いただいたこと、心より感謝申し上げます。また、実践研究をさせていただきました実践協力校の校長先生をはじめ教職員の皆さま、児童のみなさんに心より御礼申し上げます。

参考・引用文献

- Daniel, Goleman, 土屋 諒子 (訳) (1998) EQ EMOTIONAL INTELLIGENS こころの知能指数. 講談社
- Elias, M. J, 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
- 藤枝静暁, 相川充 (2001) 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討. 教育心理学研究, Vol.49, pp.371- 381
- 本田恵子 (2002) キレやすい子の理解と対応 学校でのアンガーマネジメント・プログラム. ほんの森出版
- 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, Vol.54, pp.113-121
- 小泉令三 (2014) 一次的援助サービスとしての社会性と情動の学習 (ソーシャル・エモーショナル・ラーニング). 日本学校心理士会年報, Vol.7, pp.25-35
- 小泉令三, 山田洋平 (2011) 子どもの人間関係能力を育てるSEL-8S. ミネルヴァ書房
- 三淵剛, 米山祥平, 小泉令三 (2015) 社会的能力自己評定の個人差及び自己評定と教師評定との関係. 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, Vol.5, pp.1-6
- 文部科学省 (2008) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (中央教育審議会答申)
- 文部科学省 (2011) 生徒指導提要. pp.42-56
- 文部科学省 (2016a) 平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(速報値) について
- 文部科学省 (2016b) 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ (案)
- 大河原美以 (2004) 怒りをコントロールできない子の理解と援助 教師と親のかかわり. 金子書房
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. Vol.9, pp.185-211
- 田中芳幸, 真井晃子, 津田彰, 田中早 (2011) 小学生版「社会性と情動」尺度の開発. 子どもの健康科学, Vol.11 (2), pp.17-30
- 山田洋平 (2008) 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－. 広島大学大学院教育学研究科紀要, Vol.57, pp.145-154