

派遣者番号	R6K23	氏名	老田 望
研究主題 —副主題—	高等学校のホームルーム活動における感情リテラシーを高めるための ソーシャル・エモーショナル・ラーニング (SEL) の実践を通じた考察		
派遣先大学	早稲田大学 教職大学院	指導担当者	小田 郁予
所属	東京都立葛西南高等学校	所属長	関山 勝之

キーワード： 感情リテラシー 心理教育 SEL

要旨： 本研究は、高等学校のホームルーム活動において、生徒の感情リテラシーを育成するためのソーシャル・エモーショナル・ラーニング (SEL) プログラムを実践し、その効果を検証することを目的とした。高校2年生を対象に、①プログラムの目標設定・開発、②「自己への気づき」「他者への気づき」「自己のコントロール」を軸としたプログラムの実施、③授業前後の質問紙調査として実施した中学生用情動知能尺度 (豊田・桜井, 2007) および自由記述の分析、④成果と課題の検討を行った。分析の結果、プログラム前の中学生用情動知能尺度のスコアの低かった生徒は「自己への気づき」「他者への気づき」のスコアがプログラム後に向上した。一方、プログラム前にスコアが高かった生徒は、プログラム後に「自己への気づき」のスコアが低下した。これはプログラムによって自己の感情を認識する難しさを再認識し、自己の課題の明確化が進み「自己への気づき」の深化と考えられる。今後の課題として、①プログラムの継続的な実施と発展、②個別の生徒へのアプローチ、③感情を大切にする学校風土の醸成が求められる。

高等学校のホームルーム活動における感情リテラシーを高めるためのソーシャル・エモーショナル・ラーニング (SEL) の実践を通じた考察

老田 望

1 問題・目的

日本の学校において、いじめ、暴力行為、不登校、中途退学、非行など様々な形で生徒から SOS が発信される。こうした背景から、学校における生徒の心の健康や社会性の育成は重要なテーマとなっている。特に、高校生は青年期特有の発達課題である「アイデンティティの確立」に深く悩み、これまでの経験を再認識したり、理想の自分と現実の自分のギャップに苦しんだり、将来への漠然とした不安や家族・友人関係の摩擦に直面するなど、多くの複雑な感情を抱えている。筆者自身も、生徒の心理的な課題に直面する中で、その重要性を強く実感してきた。

そこで本研究では、高等学校のホームルーム活動を活用し、「感情リテラシー」の育成を目指したプログラムを実施し、その具体的な活動のあり方を示すとともにプログラムが生徒に与えた影響を検証する。

感情リテラシーとは「感情の言葉を理解し、自己表現する力」(猪狩, 2008)であり、生徒指導提要(2022)に示されている「未来を生きぬく力」の育成の基盤となるものである。「未来を生きぬく力」とは「困ったとき、苦しいときに、進んで援助を求めることができる」「自己肯定感を高め、自己を受け入れることができる」「怒りをコントロールすることができる」「偏った認知を柔軟にすることができる」といった態度や能力であり、これらを育成するためには、あいまいで形のない感情に目を向け、感じ取り、理解し、適切に表現できる感情リテラシーが必要となる。

感情に関する心理教育の先行研究の代表例は社会性・感情学習 (Social Emotional Learning: SEL) である。SEL とは、自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性

(対人関係)に関するスキル、態度、価値観を育てる学習である(小泉, 2011)。SEL プログラムは①自己への気づき②他者への気づき③自己のコントロール④対人関係⑤責任ある意思決定の5つの能力の育成を目指しているが、本研究ではホームルーム活動の中で実施可能なプログラムの開発という観点から、まずはこの五つのうち①自己への気づき②他者への気づき③自己のコントロールの三つの能力の育成に焦点を充てる。

2. 方法

2-1 プログラムの開発

プログラムの開発にあたり、単元目標を「感情リテラシーを高める」と設定し、下位目標として、SEL が目指す五つの能力のうち感情リテラシーの基盤となる①自己への気づき、②他者への気づき、③自己のコントロールの三つを中心的な要素とした。これにより、自他の感情を認識・理解し、感情を適切に調整する力の育成に重点をおいた。しかし、「気づき」という状態が具体的にどのようなスキルを指すのか同定することが困難であることから、本研究では、SEL プログラムの中でも感情リテラシーを高める試みを行っている、イェール大学エモーショナル・インテリジェンス・センターが実施するルーラー・アプローチ (RULER Approach) を参考にした。RULER は、「自己と他者の感情を認識 (recognizing)」「感情の原因と結果の理解 (understanding)」「多様かつ正確な語彙による感情のラベルづけ (labeling)」「文脈を超えた建設的な感情表現 (expressing)」「感情の効果的な調整 (regulating)」の五つのスキルの頭字語である (Nathanson, Rivers, Fly & Brackett, 2016)。この五つのスキルを活用し、SEL の①自己への気づき、②他者への気づき、

③自己のコントロールの下位目標をより具体的なスキルへと細分化した (Table1)。

2-2 感情リテラシー育成プログラムの内容

プログラムの作成にあたり、まず目標に即した SEL の先行実践プログラムを参照した。そのうえで、対象校の実態を踏まえプログラムを考案した。次に、対象生徒のニーズを探るべく「感情」について、日ごろから感じている疑問などを調査し、その結果をもとにプログラム内容の修正を行った。アンケート結果から見えてきた生徒の「感情学習」における問いやニーズは大きく分けると三つであった。第一に「好きとはどういう感情か」「疲れたとは感情なのか」といったような感情の概念や分類に関する問いである。第二に「イライラ」など感情に対する

対処法についてである。第三に、「感情がなぜ必要か」など感情の役割や仕組みについての疑問である。これらの生徒のニーズに応えることができるようプログラムの修正・変更を行いながら作成した (Table 2)。

Table 1. プログラムの目標

単元目標：感情リテラシーを高める	
下位目標の詳細	
【①自己への気づき】	
①-1	自分の感情を認識する
①-2	自分の感情を理解する
①-3	自分の感情に対する多様かつ正確な語彙による感情の名前をつけることができる
①-4	建設的な感情表現ができる
【②他者への気づき】	
②-1	他者の感情を認識する
②-2	他者の感情を理解する
②-3	他者の感情に対する多様かつ正確な語彙による感情の名前をつけることができる
【③自己のコントロール】	
③-1	感情は強度により行動（結果）が異なることを理解する
③-2	感情の効果的な調整方法を理解する

Table2 感情リテラシー育成プログラム内容

回数	メインプログラム	活動内容	下位目標
1	「推し」について語る	「感情リテラシー」を高め、感情とうまく付き合うためのスキルや知恵を身につけていくことの重要性を理解する。「好きな〇〇」という9つのお題が書かれた「推しボックス」を各自記入後、好きな理由を他者に語る。好きな物について語る前と後で自分の感情にどのような変化があったかを振り返る。「感情」がうまく扱えなかった場面を振り返り、自分自身の課題について把握する。	①-1 ①-2
2	「やばい」の言い換え	「やばい」という時の事例(例:行列を見たときに発する「やばい」など)を提示し、自分はそのような意味でどのような感情を「やばい」と表現しているのかを考える。その後、自分と他者との考えを比較し共通点・相違点を把握し、ネガティブな気持ちにもポジティブな感情も「やばい」と表現することを実感する。自分の感情や他者の感情をキャッチしやすくなるためにも、感情語彙を増やすことの重要性を理解したうえで、「やばい」「すごい」「えぐい」「エモい」〇〇を別の表現で言い換える練習を行う。	①-3 ①-4 ②-3
3	「考え方のクセ」について考える	5つの葛藤するような場面の事例(例:友だちが約束の時間から30分たってもあられもない)を提示し、自分はそのような考え方をするのかをワークシートに記入する。他者と自分の考え方を比較し、共通点・相違点を把握する。デイビッド・D・バーンズの「10種類の認知の歪み」をもとに作成した「自分の考え方のクセを知ろう!」を参考にしながら5つの事例の自分の考え方は10種類の考え方のクセの中に当てはまるのかを検討する。そして、自分の考え方のクセがもたらす「困ること」と「いいこと」をワークシートに記入し、考え方が見方によってはプラスにもマイナスにも働くことを実感する。5つの事例か1時間目にワークシートに記入した自分の感情がうまく扱えなかった場面を振り返り、どのような考え方をすると、どのような感情が起こり、どのような行動につながるかをワークシートに記入していく。考え方のちがいで、沸き起る感情や行動が変わることを理解する。	①-2 ②-2
4	表情・声から感情を読み取る	6人の画像を見せ、「喜び・驚き・怒り・恐れ・悲しみ・妬み」のどの感情の表情かを予想する。顔のどの部分から感情を読み取ったのかを考え、感情が目・口・眉に表現されることを認識する。次にある場面でのセリフ(例「おめでとよ、よかったね」)を聞き取り、どのような感情がこめられているのかを声色やトーンや高さ、早さから感情を読み取る。普段自分や他者が自然と行っている非言語コミュニケーション(表情・声・視線・しぐさなど)がどのような感情表現として伝わる可能性があるのかを話し合いながらワークシートに記入していく。(例 腕組み→えらそう・不満・悩んでる)	②-1 ②-2
5	「怒り」と「ストレス」について考える	「怒り」の感情が沸き起こりそうな3つの事例(例:登下校中、自転車でぶつかった相手が何も言わずに去って行った)の場合、自分の怒りは何度になるか、そのときどのような行動に出るかを考えてワークシートに記入する。他者と自分の怒りの温度の違いを比較する。自分が最近あった怒りの事例もワークシートに書き足し、その時怒りの温度は何度で、どのような行動をしたかも振り返って記入する。「怒り」そのものは悪いものではなく、「怒り」の感情は強度があって、適切な表現の仕方を考えることが重要であることを理解する。自分のストレスサーと日ごろから行っているストレスコーピングを書き出し、他者と情報交換を行う。マインドフルネスやセルフタッチングを紹介し実践。	③-1 ③-2

2-3 実践概要

実習期間は10月～11月の15日間で、高校第2学年(全6クラス)を対象に5時間分の実践を行った。

2-4 効果の検証

1) 行動観察

本プログラム実施中の生徒の様子を観察し、授業中の生徒の行動や発話、活動への参加態度などを中心にフィールドノーツに記録した。

2) 情動知能尺度

プログラム実施前の第1回目の授業前とプログラム実施後の第5回目の授業の後に生徒に豊田・桜井(2007)によって開発された中学生用情動知能尺度(J-WLEIS)を実施した。J-WLEISは16項目4因子であり、因子構造は「他人の情動の評価と認識」「情動の利用」「自分の情動の調整」「自分の情動の評価と表現」である。この4因子のうち「他人の情動の評価と認識」はプログラムの下位目標の「②他者への気づき」、「自分の情動の調整」は「③自己のコントロール」、「自分の情動の評価と表現」は「①自己への気づき」を検討する尺度として適切であると考えた。一方、「情動の利用」に関しては、本研究のプログラムの下位目標には含まれていないものの、探索的にその影響も調べるため、16項目4因子すべてにおいて調査することとした。

3) 自由記述

毎回の授業後に求めた感想欄と、全プログラム終了後に求めた自由記述から参加者の自由な反応からプログラムの効果を検証した。

3. 結果

3-1 実践中の生徒の様子

生徒の様子を観察すると、非常に積極的に、興味を示しながら活動に主体的に参加していた生徒がいる一方で活動に参加せずワークに抵抗感を示す生徒も観察され、その姿は多様であった。プログラムには自己内省を促す活動が含まれていたが、自身の経験を振り返ること自体を負担に感じている生徒も見受けられた。しかしながら、休み時間など授業外の場面で、自発的に自身の感情状態を筆者とすれ違いざまに気軽に報告する生徒も複数見られた。このような様子から、プログラムが一部の生徒にとって自己の感情を認識・表現する契機となっていることが示唆された。

3-2 実践前後の得点比較

対象生徒178名のうち、欠損なくデータを得ることができた132名を分析の対象とし、統計処理にはSPSSを用いて、16項目について4因子を仮定した確認因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行った(Table3)。事前に想定したとおり、「他人の情動の評価と認識」「情動

Table3 確認的因子分析の結果

項目	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
【他人の情動の評価と認識】($\alpha=0.85$)				
Q14 何か起こった時、周りの友達がどうしてそんな気持ちになっているのかわかる。	0.747			
Q10 友達の気持ちや感情を敏感に感じ取ることができる。	0.719			
Q6 周りの友達が皆、今どんな気持ちなのかいつも皆を観察して気にかけている。	0.682			
Q2 友達の行動を見れば、その友達が今どんな気持ちなのかいつも分かる。	0.548			
【情動の利用】($\alpha=0.83$)				
Q15 いつも何かする時には自分を励まして、全力でがんばるようにしている。		0.858		
Q11 自分はやる気のある人間だ。		0.725		
Q7 自分は、よくできる、がんばればできる人間だと、いつも自分自身に言い聞かせている		0.59		
Q3 何かするときにはいつも、目標を立てて、それが達成できるように全力で努力する。		0.487		
【自分の情動の調整】($\alpha=0.80$)				
Q8 私は、自分自身の気持ちをコントロールするのが上手だ。			0.722	
Q16 自分自身の気持ちをうまくコントロールできている。			0.699	
Q12 腹が立って、気持ちが高ぶっていても、すぐに落ち着きを取り戻すことができる。			0.699	
Q4 私は、難しい問題が起こった時でも、自分の気持ちを抑えて、きちんと解決できる。			0.485	
【自分の情動の評価と表現】($\alpha=0.76$)				
Q9 私は、何か起こった時には、その時の自分の気持ちがよく分かっている。				0.776
Q5 私は、今すぐうれしいとかつらいとか、自分自身のいろいろな気持ちを良くわかっている。				0.659
Q13 私は、自分の気分が良い時や、嫌だなと思う時がいつも分かっている。				0.567
Q1 私は何が起こった時に、自分がどうしてそんな気持ちになったのか、たいてい理由がわかる。				0.516

の利用」「自分の情動の調整」「自分の情動の評価と表現」の4因子が抽出された。

次に、プログラムの実施前後の変化を検討するため、四つの下位尺度に対して対応のある一元配置分散分析（事前・事後）を実施した。その結果、「他人の情動の評価と認識」「情動の利用」「自分の情動の調整」「自分の情動の評価と表現」のいずれにおいても平均値の変化の差は有意ではなかった（Table4）。

次に、自他の理解や感情について前向きだった生徒とそうでない生徒では、効果の現れ方が異なる可能性があると考え、それぞれの因子ごとの尺度得点の高さに応じて、四分位数を用いて四つの群に分類し、対応のあるt検定を実施した。具体的には、得点が下位25%に該当する生徒を「低群（第1四分位群）」、下位25～50%を「中低群（第2四分位群）」、上位50～75%を「中高群（第3四分位群）」、上位75～100%を「高群（第4四分位群）」とした。低群に関しては、「他人の情動の評価と認識」「情動の利用」「自分の情動の評価と表現」の三つの因子で尺

度得点の平均値が有意に高くなっていることが認められた。一方、「自分の情動の調整」については有意な差は確認されなかった。

高群に関しては、「他人の情動の評価と認識」「情動の利用」「自分の情動の調整」の三つの下位尺度において平均値の変化の差は有意ではなかった。一方、「自分の情動の評価と表現」では平均値の差が有意に低くなっていることが認められた。なお中低群・中高群に関してはいずれも平均値の差は有意ではなかった（Table5）。つまり、低群は自己理解・他者理解が深まったと考えられ、高群はプログラムによって自分に対する見方が厳しくなったと捉えられる。

3-3 自由記述

探索的にプログラムの効果を検討するために、毎回の授業後の記述と全プログラム終了後の記述を内容ごとにカテゴリー化する作業を行った。記述の共通点を基に分析し、分類を決定した。次に、これらのカテゴリーがプログラ

Table4 SEL実施の前後における分散分析の結果

	事前		事後	
	平均値（標準偏差）	平均値（標準偏差）	F値	P値
【他人の情動の評価と認識】	2.886 (0.659)	2.966 (0.746)	2.587	0.110
【情動の利用】	2.458 (0.758)	2.559 (0.811)	2.681	0.104
【自分の情動の調整】	2.676 (0.697)	2.684 (0.826)	0.023	0.881
【自分の情動の評価と表現】	3.212 (0.566)	3.208 (0.678)	0.005	0.943

Table5 授業前得点が上位・下位四分位群の授業前後の尺度得点の比較

	第1四分位群				第2四分位群			
	度数	事前	事後	P値	度数	事前	事後	P値
		平均値（標準偏差）	平均値（標準偏差）			平均値（標準偏差）	平均値（標準偏差）	
【他人の情動の評価と認識】	40	2.094 (0.415)	2.369 (0.618)	0.003	50	2.920 (0.118)	2.950 (0.487)	0.654
【情動の利用】	47	1.681 (0.324)	2.069 (0.726)	<0.001	36	2.396 (0.125)	2.472 (0.594)	0.443
【自分の情動の調整】	54	2.005 (0.301)	2.111 (0.596)	0.14	13	2.500 (0)	2.442 (0.744)	0.785
【自分の情動の評価と表現】	37	2.507 (0.253)	2.811 (0.515)	<0.001	46	3.136 (0.126)	3.071 (0.684)	0.532
	第3四分位群				第4四分位群			
	度数	事前	事後	P値	度数	事前	事後	P値
		平均値（標準偏差）	平均値（標準偏差）			平均値（標準偏差）	平均値（標準偏差）	
【他人の情動の評価と認識】	9	3.250 (0)	3.194 (0.818)	0.844	33	3.697 (0.214)	3.652 (0.579)	0.670
【情動の利用】	15	2.750 (0)	2.750 (0.641)	1	34	3.471 (0.398)	3.243 (0.695)	0.061
【自分の情動の調整】	31	2.903 (0.124)	2.879 (0.562)	0.821	34	3.603 (0.296)	3.507 (0.598)	0.349
【自分の情動の評価と表現】	14	3.500 (0.387)	3.411 (0.387)	0.404	35	3.943 (0.107)	3.729 (0.564)	0.029

ムの中心的な下位目標である①自己への気づき②他者への気づき③自己のコントロールとどのように関連しているかをまとめた。生徒のプログラム目標の達成を示唆する内容や生徒がどのような学びを得たのかをまとめ、体系化した (Table6)。

4 考察

4-1 プログラムによる「自己への気づき」

情動知能の下位尺度である「自分の情動の評価と表現」について全体としてプログラム実施前後で有意差は見られなかった。しかし、四分位群ごとの分析の結果、低群ではプログラム実施後に得点が向上し、高群では得点が低下する傾向が見られた。

得点が向上した低群の授業後の感想を見てみると「自分の気持ちを話せて少しすっきりした」「自分の好きなものの話しをするとニコニコになれた」など【感情の変化の認識】が育まれつつある可能性が示唆された。また「色々な気持ちや感情語表現力を身につけることが出来た」「同じ言葉でも人や場面によって違う意味になるからわかりやすい言葉にすることが必要」など【感情語習得の重要性の認識】が示唆されたり、「自分は不安になるような考え方をよくすることがわかった」「基本、無関心が多いが、友人のことになると「イライラ」したり、「心配」したり等の考えが色々出てくる」【認知的習慣の理解】が見られ、「自己への気づき」が深化している可能性が示唆された。これにより、自分の感情がよく分からないと感じていた生徒がプログラムを通して自己の感情や思考パターンを振り返る機会となり自己理解の深化につながったことが推察される。

一方、得点が低下する傾向が見られた高群の感想には、「感情をあまり感じず、自分の感情を感じにくいと思った」「感情を具体的に言葉で表現するのが難しかった」という【自己の課題の発見】に関する記述が見られた。自己評価

では感情を認識・理解・表現できていると考えていたが、プログラムを通じて実際は十分でなかったと気づき、得点が低下した可能性がある。

以上のことから、本プログラムは「自己への気づき」を深める効果を有すると考えられるが、その影響は群によって異なっていた。特に高群の生徒に関しては、プログラムを通じて「自己の課題の発見」に至るものの、その課題にどのように向き合い、解決していくかといった具体的なアプローチや手だてを十分に提供できていない可能性がある。そのため、自己の課題を単に認識するだけでなく、適切に対処し、自己理解をより深めることができるよう、プログラムの内容を充実させることが必要である。

4-2 プログラムによる「他者への気づき」の深まり

情動知能の下位尺度である「他人の情動の評価と認識」について、全体として有意な変化の差は見られなかった。しかし、四分位群ごとの分析の結果、低群では、プログラム実施後に得点が向上する傾向が見られた。低群の4回目の授業後の感想や全プログラム終了後の自由記述を分析すると「友だちの感情もわかるようになってきたので今後も少しずつ人の表情を確認しつつ話し方などをいろいろ考えようと思った」や「表情や声、態度をだけで判断するのではなく、会話の流れやその背景も考えることが大切」などの記述が見られた。これらの記述は【他者理解の方法の気づき】が生じていることを示している。低群の生徒において「他者への気づき」が深化し、他者の感情を捉えるためのスキルを獲得しはじめている可能性がある。

また、他の群の感想には「気が使える人は人の感情やしぐさをよく観察している」「友達が思っても言えないことは理解して寄り添ってあげたい」という記述が見られ、これらは【観察力と共感の関係性の認識】を示唆している。また「声の抑揚とかが大事」「表情を豊かにす

Table 6 感想のカテゴリー

プログラムの 中心的 下位目標	カテゴリー	記述例
	感情の変化の認識	<ul style="list-style-type: none"> 改めて自分は何が好きで、普段どんな感じで何をなおしたいのか、自分はどうなりたいのか考えることができた。 自分の気持ちを話せて少しすっきりした。 自分の好きなものの話をするとなこニコになれた。 好きなことを人に話すときは楽しくなったり、しっかり聞いてくれると嬉しくなったりする。 いつも自分が思っていることを書いて出すことにより、少し気持ちが楽になることができた。
	自己の課題の発見	<ul style="list-style-type: none"> 自分は感情をコントロールできていると思っていたので、今日の活動で自分の感情と向き合うことができて自分の課題が分かったのがよかった。 よく自分の心配性や考えすぎちゃうことを悩んでいたため、今回の授業で学んだことをしっかり自分の感情でコントロールできるようにしていきたい。 感情をあまり感じず、自分の感情を感じにくいと思った。 感情を具体的に言葉で表現するのが難しかった。
自己への 気づき	感情語習得の 重要性の認識	<ul style="list-style-type: none"> もし感情を上手に言葉に出来たら生きやすいんだなと思った。 同じ言葉でも人や場面によって違う意味になるからわかりやすい言葉にすることが必要だと思った。 そのとき言葉で言い表すことが出来なくて「やばい」といっても後から感情を言えばすっきりすることがわかった。 色々な気持ちや感情語表現力を身につけることが出来た。 やばい、えくいなど万能な単語に頼らず自分の言葉で伝えたい。 つらい時とかあまり表現できないからできるようになりたい。 やばいの言いかえの授業を受けて、最近『やばい』って言わないようにしてる。 やばいを2時間禁止してみたが、あらためて『やばい』に頼りまくっていることを自覚した。
	認知的習慣の理解	<ul style="list-style-type: none"> 今日の授業で自分は相手を最初に気にかけてたり、自分に非があると思うクセがあることが分かった。 ネガティブな方向に勝手に考えを広げてしまうから自分を責めることが多いってことに気づけた。 自分は不安になるような考え方をよくすることがわかった。 基本、無関心が多いが、友人のことになるとうらやましたり、「心配」したり等の考えが色々出てくる。 考え方を変えるのも大事だと思った。ネガティブは悪いことだと思いがちだったけど、いいことや困ることをそれぞれ書き出したらネガティブも悪いことではないんだなと思った。 考え方を変えるだけで結果が180度変わることもあって、何か起こった時は違う考え方もしてみよう。
	他者理解の方法の 気づき	<ul style="list-style-type: none"> 表情や声、態度だけで判断するのではなく、会話の流れやその背景も考えることが大切だと思った。 友だちの感情もわかるようになってきたので今後も少しずつ人の表情を確認しつつ話し方などをいろいろ考えようと思った。
他者への 気づき	観察力と共感の 関係性の認識	<ul style="list-style-type: none"> 人に影響されて起こる感情があることを知り、気を使える人は人の感情やしぐさをよく観察している。 友達か思っても言えないことを理解し、寄り添ってあげたい。 相手の表情やしぐさを見て、自分が行動するタイミングを考えることができた。
	他者との円滑な 感情伝達方法の理解	<ul style="list-style-type: none"> LINEで「やばいね」とか対面で真顔で「やばいね」って言われたとき、やっぱり人って不安になってしまいうから絵文字とか声の抑揚とかが大事になってくると思う。 「やばい」のあとに「すごく似合ってたかわいい」と付け加えるという感じでもし「やばい」を使ってしまったらフォローを入れるようにしたい。 言葉だけでは伝わらないこともあるため、表情を豊かにすることが大切だと思った。 動作や視線でも感情を伝えられるので気をつけることの大切さを学んだ。
	感情の強度の認識	<ul style="list-style-type: none"> 沸点が低いことに気づけて良かった。 感情を℃でとることで、どのくらい怒っているのかを把握しやすくなることが分かった。
自己の コントロール	感情表現の 適正化への意欲	<ul style="list-style-type: none"> 怒りは悪い感情だと思い込んでいたけど決して悪いものではなく、表現方法が問題だと知り驚いた。 自分は比較的ダメな怒りの出し方をしてるので気をつけたいと思った。 感情を適切に表現することで、相手に何が嫌だったかを伝え、問題解決につなげたい。 怒りやストレスを悪いものと捉えず、適切な形で表出する。
	感情の対処法の 理解	<ul style="list-style-type: none"> ストレスの向き合い方は人それぞれで、自分に合った方法を見つけるのも楽しいかなと思った。 自分のストレスになるものを文字に表すことで、何に怒りやすいのかがわかった。 ストレス解消を自分が意外とやっていたことに気づき驚いた。 いつも寝ることくらいしか対処法を知らなかったため、新しく知った方法を実践してみたい。 自分が今まで何気なくやっていたストレスコーピングを思い出せたので意識していこうと思った。 感情的になった際に、まずは間をあけて、自分の機嫌を取る・身体に触れることで安心感を得る。
	感情の利用への 気づき	<ul style="list-style-type: none"> 感情をうまく扱って自分の味方に出来る。 感情とうまく付き合っていくことでもっと楽しく生きていける。 自分はネガティブなのでポジティブな意見を取り入れることが大切。

ることが大切」「動作や視線でも感情を伝えられる」などの記述も見られ【他者との円滑な感情伝達方法の理解】も示唆された。

以上のことから、低群では他者理解に必要な具体的なスキルを理解することで、「他者の感情が以前よりもわかるようになった」という実感を伴ったと考えられる。また、他の群においても非言語コミュニケーションについての理解が深まったことが示唆される。今後、これらの気づきを対人関係スキルに発展させていくためには、他者の感情に気付いたときの適切な声のかけ方や、話の聴き方を学ぶ機会を設けることが重要である。

4-3 プログラムによる「自己のコントロール」の深まり

情動知能の下位尺度である「自分の情動の調整」については、全体においても、群においても有意な変化の差は見られなかった。量的な分析においては有意な変化の差が見られず「自己のコントロール」の達成の可否を論じることが出来ないが、感想を見てみると「感情を℃でとることで、どのくらい怒っているのかを把握しやすくなることが分かった」「沸点が低いことに気づけて良かった」など【感情の強度の認識】が示されていた。また「自分のストレスになるものを文字に表すことで、何に怒りやすいのかがわかった」「感情的になった際に、まずは間をあけて、自分の機嫌を取る・身体に触れることで安心感を得る」など、【感情の対処法の理解】についても示唆された。さらに、対人関係において「感情を適切に表現することで、相手に何が嫌だったかを伝え、問題解決につなげたい」「怒りやストレスを悪いものと捉えず、適切な形で表出する」という記述も見られ【感情表現の適正化への意欲】も示唆された。

以上のことから、今回のプログラムにおいては、感情の調節に必要なスキルの理解は示唆されたものの、実際に「自己のコントロール」に

必要なスキルを十分に習得できたとは言い難い。感情のコントロールは難易度が高く、スキルの定着には時間がかかることが要因の一つとして考えられる。本プログラムでは「自己のコントロール」は1時間のみに限定して実施したため、長期的な視点で継続的なトレーニングを行う必要があると考えられる。

4-4 今後の課題と展望

第一に、プログラムの継続的な取組への拡張である。「自己への気づき」「他者への気づき」「自己のコントロール」の3つを高めるためにはプログラムが全5時間では少ない。SELは、10分でも繰り返し継続的に「コツコツ」活動を行うことが力になる(山田, 2020)。例えば、今回毎時間導入で行った今の気分を顔文字で表すというワークは、SHRや教科の授業の最初や授業の最後の振り返りなどに行うことで継続的に自分の感情に目を向けることができる。またプログラムで行った感情のコントロールのためのマインドフルネスやセルフタッチングも継続的に日常の活動の中に組み込むことができる。

第二に、個別の生徒へのアプローチである。実践中、プログラムに興味を示さず、活動への参加が難しい生徒がいた。動機づけの部分でSELプログラムを取り組むことの意義が見出せなかったり、日頃の体調や気分の問題で無気力であったり、様々な要因が考えられる。課題を抱えている生徒に対して、少人数でSELを実施できる場を作ったり、保健室やSCと連携してSELを実施し自分の感情を感じ取る場を設けたりすることなど、アプローチする方法を様々な方面から模索していく必要がある。

第三に、感情を大切にせる学校風土の醸成である。プログラム内で感情について学ぶだけでは、生徒の感情リテラシーは十分に育たない。学校全体が日常的に感情を大切にする文化をもつことが不可欠である。特に、日頃から感情

を意識したり言語化したりする経験が少ない生徒にとって、プログラム内で「今の気持ちは？」と問われても、自分の感情を思い出せなかったり、表面的な回答にとどまったりすることがある。さらに、プログラムでは「感情を大切にしよう」と学んでも、学校生活の他の場面で感情をないがしろにされたり、感情に蓋をすることを求められたりすれば、生徒にとって矛盾を感じる体験となり、学びが実感を伴わない空虚なものになってしまう。そのため、教科教育や特別活動をはじめ、学校生活のあらゆる場面で感情に焦点を当てた教育活動が求められる。特に、生徒が人間関係のトラブルや対立、悩みを抱えた際にも、感情を尊重した生徒指導が学校全体で展開されることが必要である。

また、生徒だけでなく、教員同士の関係性においても感情を大切にすることを醸成することが不可欠である。教員自身が自分の感情を尊重される経験をもつことで、SELプログラムでの学びと日常生活のつながりを意識し、教科指導や生徒指導や学級経営に活かすことができる。

このように、学校全体で「自分の感情を話してもよい」という風土を築き、普段の会話の中で教員やクラスメイトが「どんな気持ちだった？」と問い掛け合い、聴き合う関係作りは、感情を安心して表現できる環境につながる。このSELプログラムが一部の教室、学校の実践にとどまらず、教育現場全体に広がり、感情を大切にすることを文化が根付くことは、誰もが自己の存在を尊重されていると実感できる社会の実現につながると思う。

5 参考文献

- 猪刈恵美子. (2008). 感情リテラシープログラムで対人関係能力を高める. 学校教育相談研究所編, 学校教育相談 (pp 4-15). ほんの森出版
- 小泉令三. (2011). 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の導入と実践 (子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S1).

ミネルヴァ書房

- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER. *Emotion Review*, 8, 305-310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- 豊田弘司・桜井裕子. (2007). 中学生用情動知能尺度の開発. 教育実践総合センター研究紀要, 16, 13-17
- 山田洋平. (2020). 対人関係と感情コントロールのスキルを育てる 中学生のためのSELコミュニケーションワーク. 明治図書出版
- 瀧澤悠・松本有貴. (2022). SEL プログラムを学校に導入する. 渡辺弥生・小泉令三編, ソーシャル・エモーショナル・ラーニング (SEL) 非認知能力を育てる教育フレームワーク (pp62-80). 福村出版