

児童の感情リテラシーは教育しうるか

— 発達のアウトラインと支援のありかた —

渡辺弥生 (法政大学)

Can children's emotional literacy be developed via education?: Developmental outline and support guideline

Yayoi Watanabe (*Hosei University*)

(2016年2月7日受稿, 2016年5月5日受理)

School prevention and intervention programs such as Social Emotional Learning, which includes children's sociability and emotional development, is a universal support system introduced to schools that is designed to prevent various potential crises and problems at school. These guidelines aim not only to support the positive effects of these programs on children and school staff, but also to establish a positive school climate where everyone feels unconstrained. Therefore, these are universal approaches that improve the natural healing powers inherent in the school and the school's immune system itself from preventing all school crises, in the metaphorical sense of the word. However, in order to guarantee actual effectiveness, knowledge pertaining to the development of emotional literacy is an indispensable part of the children's fundamental curriculum. When and in what way will children either learn or be taught how to understand and express one's emotions as well as the emotions of others will become evidence of the guidelines' efficacy. At the same time, there must be a plan in place to assess the practical effectiveness of the methods for the children. This manuscript, under the heading of "well-being," alludes to the importance of emotional literacy for children and anticipates the development of effective education in order to establish and maintain the healthier school climate.

Key words: Childhood, Emotional literacy, prevention, Social and Emotional Learning

'Educating the mind without educating the heart is no education at all.' Aristotle

1. 子どもの危機を「予防」できるか

1970年代から1980年代は、向社会的行動も道徳性研究も隆盛を極めた。わが国もその影響を受け、1990年代前半までは、この研究領域で多くの知見が得られている。しかし、こうした発達研究が重ねられている一方で、時代や社会は変われども一向に子ども達の世界から対人関係における問題や規範が守れない不道徳な問題が消え去らない現実が横たわっている。校内暴

力、非行、いじめ、自殺、不登校、といった問題が発生し、犯人探しの矛先は変わりながらも、平和であるはずの「学校」の存在を足下から揺るがすようなさまざまな問題が照らし出されている。不登校、いじめ、暴力に焦点を当てて、そのデータをみると、児童期の後半から、中学生にかけて問題の数が増大していることが明らかである(渡辺, 2015)。直接学校とはかわらないまでも、子ども達の発達への影響を考えると虐待の問題も深刻である。

もはや「治療」的なアプローチだけでは問題を解決することはできない。学校や社会は、問題を「予防」する取り組みを重視し、迅速に着手する必要がある。具体的には、他者と共存に必要なソーシャルスキルや、感情に翻弄されない感情リテラシー、さらにはよりよく生きて行くための道徳的価値等をしっかりと

Correspondence concerning this article should be sent to: Yayoi Watanabe, Hosei University, 2-17-1 Fujimi, Chiyoda-ku, Tokyo 102-8160, Japan (e-mail: emywata@hosei.ac.jp)

教えていくことが強く求められる。理念以上に実行が強く求められる。

2. 微笑む学校のイメージ

従来、学校は、子ども達の人格陶冶を学校生活全体で育てることを目標にしてきた。ところが、狭義においては、学力に力を注いできた観がある。そのため、自然災害を含めた多くの学校危機に対応する「予防接種」をこまめに打ってこなかった。そのつけからか、学校によってはまさに、さまざまな学校危機を予防する免疫力や回復力をなくしつつある。特に、学力以前に、学力を伸ばすに必要なソーシャルスキルや感情リテラシーが未熟な子ども達も増えており、心身ともに望ましい方向で子どもたちを育てるには、たくさんの対策を講じる必要性が生じてきている（山崎・戸田・渡辺, 2013）。そもそも、「学校」は、これまでも自然災害、自殺、いじめ、事件、不審者侵入など、さまざまな危機に遭遇してきた（Jimerson, Brown, Saeki, Watanabe, Kobayashi, & Hatzichristou, 2013）。そうした背景から、学校の役割は、教育だけではなく子ども達の身の安全を守り、安らげる環境を築き、維持する役割が強まっている。そのため、こうした学校にふりかかる危機事態については、その防止と介入に関する体制作りが火急の課題となっている（野坂・元村・瀧野・内海, 2006）。

一口に学校危機といっても、大きく3つに分類されて考えられてきた（兵庫県立教育研究所心の教育総合センター, 2002; 上地, 2003）。具体的には、個人レベルの危機（不登校、虐待、家庭崩壊、性的被害、家出、自殺企図、病気）、学校レベルの危機（いじめ、学級崩壊、校内暴力、校内事故、薬物乱用、食中毒、病気など）、さらには、地域社会レベルの危機（殺傷事件、自然災害、火災、公害、誘拐・脅迫事件、窃盗暴力事件、IT被害、教師の不祥事など）がある。自然災害など予測が難しく、それ自体を避けることができないものもあるが、少なくとも日頃から、事件や事故につながる要因をできるだけ最小限あるいは排除するために、また起きた場合にも、被害を最小限にとどめる対策が講じられる必要がある。備えあれば憂いなし、である。この「憂いなし」が大事なのである。こうした危機予防のリスクをマネジメントするための予防的介入は、どちらかといえば、これまで個人やクラスワイドで実施するプログラムが主流であった。しかし、このスケールでは十分ではない。学校全体を包括するスクールワイドの予防が導入されるようになりつつある。怒りを抑えるアンガーマネジメントや、いじめに特化した介入（intervention）のみに焦点を当ててのでは不十分なのである。むしろ、子ども達だけではなく学校スタッフすべてを対象に、想定しうるすべての危機を予防（prevention）することが目標とされる

ようになりつつある。こうした方向へと大きく舵をきるようになった要因の一つには、アメリカなどの学校心理学の変化による影響も大きい。

アメリカでは、1940年代から1990年代においては、ドラッグ、アルコールといった臨床的な問題の予防教育や健康教育が盛んであった。行政主導のもと薬物乱用防止教育（Drug Abuse Resistance Education: DARE）が警官によって全国的に展開され、スクールワイドの取り組みがはじまった。1994年には、学校での発砲事件やドラッグなどの問題が社会的関心呼び、学校内での行動に関する詳細な罰則を定め、違反に対して例外なく罰を与えるを行ったゼロ・トレランス（Zero Tolerance）の法案化がなされ、1997年には大統領が全米に導入を呼びかけた背景がある。このゼロトレランスは、子ども達を罰することを強調しすぎるきらいがあり、学校という存在が全米において関心事となるきっかけとなった。その後、学力低下の問題が端を発し、2002年には落ちこぼれ防止法（No Child Left Behind）が制定され、「学校」環境そのものへの見直しや学力への関心がさらに強まっているのである（詳細は山崎・戸田・渡辺, 2013）。このようなリスクマネジメントとしての介入は、子ども達の免疫力を高める「予防」として活用されるようになりつつある。特に、学校スタッフのリスクマネジメント力を高めることは、学校スタッフ間の連携や組織作りを活性化し、感情教育の意義を悟り、自らの子ども達への対応にも体罰によらない冷静な態度を形成することに功を奏している。特に、これまでは学校での問題解決に、どのようなことを意識して行動していくかという認知と行動面にばかり配慮がなされていたが、実際には、こうしたことが冷静に首尾よくなされるためには、感情を落ち着いた状態に保つことが肝要である。感情は、記憶や判断、健康や人間関係に影響を与えることから、まずは、学校スタッフ自身が、そして、子ども達が自身の感情を覚知し、他人の気持ちを把握し、感情をマネジメントする感情リテラシーの獲得が求められるのである。

3. 学校危機予防における感情面への注目

さて、こうした学校危機予防への予防教育のフレームワークのもとに、学校全体で共有するソフトウェアとして、社会性と感情の教育が注目されてきている。社会性と情動、社会情動スキルなど呼称はさまざまである（池迫・宮本・ベネッセ教育総合研究所, 2015）。すなわち、こうした学校危機を予防していくためには、予防していくための知識や、実際の行動だけではなく、突然深刻な事態や難しい場面に遭遇しても、決してパニックにならず、落ち着いて問題を解決するための感情のマネジメントが大事である。豊かな知識を備え、品行であっても、感情が不安定であるとその力

や行動力を十分に発揮することができない。自他の気持ちがある程度把握してこそ有益なふるまいかたを選び取ることができると考えられる。つまり、感情リテラシーが重要なのである。これまで、こうした感情面への教育的働きかけは、個人の努力で学び取るしかなかった。しかし、近年、こうした「感情」そのものを教育可能なものとして捉え、支援するプロセスが提唱されるようになった。

感情が知的活動を促進して行くうえでも大きな働きをしていることはPiagetによっても指摘されてきた。また、冒頭で引用したように、すでに紀元前の時代からAristotleが教育を考えるうえで知を重視しながらも、情の部分に言及する言葉を残している。ただし、心理学で大きくスポットライトをあびるようになったのは、1990年代から2000年前半である。Goleman (1995) が日常生活における行動、推論、意思決定に、感情が大きな影響を与えると指摘したことが大きく取り上げられた。Gardner (1993) の多重知能論や、Mayer & Salovey (1997) の感情知能に関する研究からも、感情の多様な側面や構成要素が明らかにされた。さらに、Saarni (2007) は感情コンピテンスの発達の必要性を唱え、これまでの問題解決や道徳教育などとも関連づけられるようになり、一般の人たちの興味を引きつけることとなった。この他、Forgas & Wyland (2006) は、感情がそれまでは理性的な行動を阻害する要因として考えられがちであったが、思考、行動、方法などに肯定的な影響を及ぼす要因と考えられることが指摘された。こうした感情の発達の研究とは別の流れで、向社会的行動を規定する要因としての動機や共感性についてもさまざまな研究が実施されてきた。動機面については意欲と感情面が区別できない理由付けがみられたりしている (Watanabe & Lee, 2016)。なかでも、共感について、Hoffman (1982, 2000) は、年齢とともに認知的な能力の発達に伴い、他者の嫌悪や苦痛に擬似的に反応し自分の苦痛を減らそうと働きかける段階から、しだいに、他人は自分とは違う内的状態をもっていることを理解し、他人の感情を予測し、他人が求める向社会的行動をとることができる段階に変化する発達モデルを提唱している。こうした共感性という心理的変数そのものの研究だけでも大きな蓄積があるが、共感性を認知的側面だけでなく感情的側面を含む多次的に捉えようとしている試みもある (Davis, 1980)。

4. 社会性と感情の発達が学力を押し上げる (Social and Emotional Learning: SEL)

このように、従来重点が当てられてきた「行動」や「認知」だけではなく、「感情」に焦点が当たり、行動や認知重視の流れがいつしか、感情を重視する流れと合流し互いに影響し合うようになった。やが

て、渦となり、そしてここに至って統合されつつある。Handbook of Child Psychology 第5版 (Damon & Eisenberg, 1998) ではじめて社会的・情緒的発達が一つの巻として取り上げられたが、その傾向は、第6版 (Damon & Eisenberg, 2006) にも引き継がれている。さらに、ここで重要なことは、こうした社会性と感情のスキルを身につけていくことが、「学力」を高めるというエビデンスが得られたことである。そもそも、それまで学力重視であった学校の姿勢は、多感な思春期を迎える子ども達が抱えやすい問題への備えがないため、学校に子ども達を引き止める力を発揮できず、居場所さえ提供できずにいた (渡辺, 2015)。こうした状況において、児童期でのソーシャルスキルや感情のコンピテンスの獲得が、学力にも影響するという知見が明らかになりつつあり、学校への導入が強く後押しされる状況となっている。児童期の早い段階で、社会性や感情のスキルが育っていると、日々の教師や友達との交流が豊になり、教育活動が充足する。それが学力とつながっていく。授業の形態も、アクティブ・ラーニングが主になりつつある今、社会性と感情のスキルは内発的動機づけを高め、学習成果と強く関連していることが指摘されているのである (Zins, Weissberg, Wang, & Wallberg, 2004)。

このような状況をメタ的な視点に立ち、これまでの道徳教育の流れや向社会的な行動の育成を統合しようとしている立場に、社会性と感情の学習 (Social and Emotional Learning: SEL) の立場がある。海外でのSELは、1994年に創設されたNPO法人のCASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) によって認められた実践プログラムの総称である。メンタルヘルス、矯正教育、ならびに公衆衛生からそのアイデアを得た予防教育プログラムの総称ともいえる。さまざまな研究者や実践者が、多種多様に開発したプログラムを、ある一定の質的な水準を保証する意図もあって、CASEL (the Collaborative for Social Emotional Learning) は、5つのコアとなるコンピテンスをSELプログラムと称するために必要だと指摘している。5つのコアとは、自己覚知 (長所や短所を理解する: self-awareness)、セルフマネジメント (自己統制: self-management)、社会的覚知 (他者の理解や共感: social-awareness)、関係形成のスキル (協力性や葛藤解決: relationship skills)、さらには、責任のある意思決定 (倫理的で安心のできる選択: responsible decision-making) である。こうしたコアに基づいた予防教育は、子どもの人格形成や危機への免疫力を高めるために欠かせないものとなり、CASELは、こうしたプログラムの実施にかかわる法律を定め、科学的な評価を行い整理する役目を担っている (Durlak, 1995; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Zins, Weissberg, Wang,

& Wallberg, 2004)。

これまでの道徳教育やキャラクターエデュケーション (Character Education) の研究や実践の流れも視野に入れ、統合的な視点を取ろうとしているようにも伺える。すなわち、道徳性であれ、社会性であれ、感情面の教育は、生徒に行動指針を与えるといううえで共通であることを認めようと呼びかけられている。そして、詰まるところ、「より良く (prosocial)」「より善く (moral)」というよりは、むしろ「より健康 (healthy) に」が、包括的に強く願われるようになったと感じられる。時代と文化を超えて、とにかく「社会」に適応するために必要なコンピテンスとしてまとめようという機運が生まれたといえるだろう (Dalton, Wandersman, & Elias, 2007)。わが国では、こうした流れを汲んで、小泉 (2005, 2013)、内田・山崎 (2012)、渡辺 (2011a, 2013)、渡辺・小林 (2013)、渡辺・山本 (2003)、山崎・佐々木・内田 (2013)、などの教育実践が地道に展開されはじめている。こうした予防教育プログラムは、従来、経験則における主観的な有効性に支えられることが多く、統計的に実証されることは少なかった。しかし、アメリカを中心に統計的に有効性が実証されることが強く求められるようになった。すなわち、プログラムの前後でデータを取り、統制グループと比較するといったことや、学校にかかわるデータのすべてとプログラムの導入との関連性を検討するといった研究が実践に伴って実施されるようになったのである。このSELについては、Durlakらの2011年のメタ分析によってその有効性が支持されている。実に200以上の学校を対象に、幼児から高校生まで27万人以上を協力者として実施されている。こうした学校での実践は、学校スタッフによって実施しているが、地域や年齢にかかわらず効果が示された (Hallam, 2009)。CASELのカタログでは、幼児や小学校レベルでのエビデンスが得られた数多くのプログラムが紹介されている。こうしたデータを参考に、各学校は自分の学校で導入するプログラムを選定することとなる。掲載されているプログラムは実際に効果があったかどうかについて厳しく評価され、そのハードルをこえ認められたもののみである。各学校は、こうした成果を参考にどのプログラムを自校に導入するかを決定するわけである。

5. 実践で取り上げられる感情のリテラシーとは

さて、こうしたプログラムで、教育可能なものとして取り上げられている感情リテラシーは具体的にどのようなものを指すのだろうか。感情リテラシーの名称の用いられ方は研究者によってまちまちであり、感情知能、感情知性と呼ばれたりもする。ここでは、授業で教育可能になるスキルに近い意味で、さらには読み書きのリテラシーのような基礎能力の意味合いを込め

る意図から、感情リテラシーの名前を用いることとする。教師や実践家に好まれる言い方として考えられる。Matthews, Zeidner, & Roberts (2002) は、社会や文化を通して学ぶ、また対人関係の理解に必要な能力としてこの呼称が望ましいと指摘している。感情リテラシーの理論的背景について述べるまえに、実際、どのような教育方法でこうした感情リテラシーが教えられているのだろうか。

イェール大学の学長であるSaloveyらがつくった感情知能センターでは、RULERというプログラムが開発されている (Bracket, Elbertson, & Rivers, 2015)。教材として「Mood Meter」が活用されている。これには、横軸を不快から快、縦軸をエネルギーの高低とし、快の程度とエネルギーの程度で感情が4つのゾーンに分けられている。子ども達に、それぞれのゾーンに、たとえば喜怒哀楽の表情がどこに入るかを考えさせたり、楽しい、悲しい、怒ったなどの感情のボキャブラリーとの関連性を問うたりする。一見、目に見えない感情の存在に気づかせ、言葉との結びつきや、感情の特徴を理解し把握させるうえで有効である。

また、「Meta Moment」という教材を使い、感情のマネジメントスキルを教えている。感情に翻弄されないでマネジメントするプロセスをビジュアルなメタファーとして与えることができる。人がある事態に遭遇したときに、身体全体で強く感じる、しかし、それに翻弄されずいったん立ち止まり、自分のヒーローのイメージを思い出し、ロールモデルを目指して問題解決を冷静に行い、目標を達成しようという問題解決のモデルを与える方法を打ち出している。このほか、このプログラムではないが、感情の強度を考えさせるために温度計のメタファーを用いたり、一日の感情の変化を、日常のイベントとポジティブやネガティブの変動をチェックさせて気づかせたりしている。

このようにSELのプログラムでは、子どもたちの興味を引きつけ、好奇心をくすぐるような楽しい教材が開発されている。教材が実際の授業で活用されていることは、授業の観察を通して実感できることではある。しかし、この教材が子どもたちの感情リテラシーをなぜ促すかを説明する理論とは必ずしも関連づけられてはいない。

6. 感情リテラシーの発達理論

このように実践はさまざまな広がりを見せ、世界中で多くのプログラムが実践されつつある。その実践のエビデンスも測定されるようになりつつある。しかし、肝心の子ども達の感情の発達に関する基礎研究が意外に少ない。特に児童期は未開な時期である。教育するためにはカリキュラムが必要不可欠である。いくつくらい年齢で、どのようなことが目標とされるべきなのか、どうすれば育つのかといった感情のリテラ

シーのアウトラインを明確にしていくことが重要である。特に、授業のねらいや展開を考えるときに、感情リテラシーの発達に関するエビデンスに基づくことが必要である。こうしたエビデンスについては数は限られているが、つぎに児童期の感情リテラシーの発達に関連する研究を紹介しよう。

(1) 表情の表出と理解：子どもは、笑っている表情を嬉しい、鼻にしわを寄せた表情を嫌悪、しかめ面を怒りといったように、特定の感情を理解しているものだと考えている理論がある (Denham, 2015; Izard, 1994)。こうした表情の表出は、文化や社会をこえて、普遍的にまた生得的に表出されると考えられ、嬉しい、悲しい、怒り、おそれ、驚き、といった基本感情が、感情理解テストで標準的に用いられたりしている (e.g., Pictures of Facial Affect, Ekman & Friesen, 1976; NimStim set of Facial Expressions, Tottenham, Tanaka, Leon, McCarry, Nurse, Hare, Marcus, Westerlund, Casey, & Nelson, 2009; Amsterdam Dynamic Facial Expression Set, Van Der Schalk, Hawk, Fischer, & Doosje, 2011)。また、この理論を支持している研究者によって、表情の表出と理解の双方を、乳児ですでに獲得している結果が報告されている。

一方で、こうした成果を支持せず、感情の分類は、しだいに獲得されるようになり、生涯発達において言語や文化の影響を受けて変化して行くという理論に立つ研究者もいる。表情は、快と不快といったバレンスと喚起水準、さらには身体的な情報によって解釈されると考える (Carroll & Russell, 1996)。また、表情だけでは難しく、声や文脈、しぐさなども加味されてようやく理解されると指摘されている (Hassin, Aviezer, & Bentin, 2013; Mondloch, 2012)。つまり、子ども達は他の情報の理解なくしては表情を区別することは難しく、表情をかなり幅をもったカテゴリーのもとに理解し、しだいに特定のカテゴリーと結びつけていくとも考えられている。児童期のプロセスを概観すると、表情を連続性のある快、不快といった幅のあるものとして理解するレベルから、特定の感情の言葉と結びつけていくプロセスと想定され、これには時間を要すると考えられる。具体的な年齢を考えると、笑っていると嬉しい、しかめ面が怒り、泣いていると悲しいといった結びつきが2歳から4歳までにかなり理解されるが、ぎくりとした様相と驚きは、6、7歳になりようやく理解ができるようになる。息をのむ顔を恐れと関連づけたり、鼻をおしつぶしたさまを嫌悪と認識したりといった関連性の理解は9歳になっても50~70%といった正解率に留まるという (Widen & Russell, 2002)。Widen (2013) は、表情の理解が、怒りから怒り、嫌悪、悲しみ、恐れと分化していく過程を説明している。他にも、嫌悪の感情については、

児童期の子ども達の正解率は低いことが指摘されている (Nelson & Russell, 2013)。この違いは、単に年齢によるのではなく教育による違いではないかと指摘する研究もあるが (Trauffer, Widen & Russell, 2013)、いまだ、どのようにして感情が分化していくのか、教育などの環境の影響をどのように受けるのかといったことについて十分に解明されていない。

本村 (2015) は、プレゼントをもらえる状況で児童に表情を選択するよう求めた場合に、喜びと驚きを選択する子どもに分かれることや、驚きの表情を選択し、言葉では「うれしい気持ち」と回答する子どもが少なくなかったことを報告している。また友達と意見があわないなどの場面では、低学年では悲しみの表情を選択した人数が多かったが、学年が上がるにつれて悲しみと怒りに分化することや、女子の方が悲しみを選択し、男子が怒りをより多く選択するなどの性差が認められている。感情を表す語彙数がどれだけあるのか、またどのように発達するのかについては、必ずしも学年とともに語彙数が上がるわけではなかった。特に、年齢によって表現の仕方に違いがみられ、低学年では、嬉しいと一言で表現する傾向が高いが、中学年では「あんなに練習したのに6位か」というようにその場面の状況や登場人物の行動に言及する表現の仕方が顕著であった。高学年では、こうした行動・状況に言及し、さらに感情語も使うという違いがみられた。9歳、10歳をピークに表出の仕方が変化している (渡辺, 2011b)。性差は、男子よりも女子のほうが語彙数が多く、男子は「やったー」といった間投詞の表出が顕著に多かった。気持ちを表す言葉はネガティブ表現の感情語が多く出現し、これまでの先行研究の結果を支持する結果であった。その理由として、ネガティブ表現の語彙が多いうえ、ネガティブな言葉は早期から獲得されるものと示唆される (Saeki, Watanabe, & Kido, 2015; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991)。

(2) 感情の強さの認知：感情の強度については、7~30歳を対象に感情の表出や理解を横断的に検討した研究がある (Wintre, Polivy, & Murray, 1990)。Schwartz & Weinberger (1980) は、5つの感情場面 (幸福・悲嘆・怒り・恐怖・愛おしい) で、それぞれの感情をどの程度表出するかを強度 (低度・中度・高度) で回答させ、性差と年齢差を検討している。その結果、感情の感じ方の強度には性差があり、年齢による変動が少ないことが明らかとなった。さらに、Wintre & Vallance (1994) は、子どもを対象に、その感情の強度を温度計のような筒にビーズを入れさせることで、自分の感情の表出の強さを回答させた。4歳では、与えられた状況に応じて様々な感情を表現することはできたが、感情の強さの程度を明確に表現することはできないことが明らかになった。これに対

し7歳ごろは相反する様々な感情を感じることや、その感情の程度を明らかに区別できることが示唆されている。また、女子のほうが男子よりも感情を示す言葉が多かった。本村（2015）は、感情の強度については、1年生がポジティブな感情が喚起される場面で高学年よりも、嬉しいという感情を強く表出しているなどの差は見られたが、学年とともに強度が一定の方向で変化するわけではないことを示唆した。また、喜びは強度が高く認知される一方で悲しみは、低めに認知されるなど、感情のラベリングそのものによるイメージの影響を受けている可能性が認められた（喜びや怒りは、エネルギーが大きく、悲しみはエネルギーが低いなどのイメージの影響）。

(3) 入り混じった感情の認知：そのほか、ワクワクするけれど不安といった入り混じった感情の理解についての研究もある。久保（1999）は8歳、10歳、12歳を対象にどの年齢でポジティブな感情とネガティブな感情が入り混じっているということを理解できるのかについて研究を行っている。感情が入り混じる場面を設定し、登場人物の感情をインタビューで回答させたところ、ポジティブとネガティブ感情の両方を言語化し、理由を説明できるのは、おおむね10歳以降であることが明らかとなった。ただし、12歳でも約3分の1しか入り混じった感情を説明できない。さらに、入り混じった感情は一口に言っても、必ずしもポジティブ感情とネガティブ感情の組み合わせだけではなく、実際の場面を考えると、「うれしくて楽しい」といったポジティブ感情を重ねたり、「かなしくてさみしい」といったネガティブ感情を重ねることもある。多くの研究が、ポジティブとネガティブ感情の2つの入り混じったものとして扱っている（久保、2006）。仲（2010）は、年齢が上がるにつれて感情の表出のバリエーションが増えるなどを示唆しており、入り混じった感情を理解し、自分にとって必ずしも利のある状況でなくとも、相手を立てるようにポジティブに捉えている子どもは、ソーシャルスキルも高いことが明らかにされている（Saeki, Watanabe, & Kido, 2015）。性差については、いまだ研究が少ないが、女子が男子よりもポジティブな感情の表出が多いことなどが報告されている（Chaplin & Aldao, 2013; LaFrance, Hecht, & Paluck, 2003; Casey, 1993; Zeman & Shipman, 1996）。日本の児童を対象とした研究では、小学校1年生から中学3年生を対象に、感情リテラシーとして入り混じった気持ちが検討されている（Saeki, Watanabe, & Kido, 2015）。頑張ったのに友達よりも成果が低い場面と頑張らなかったのに友達よりも成果が高かった場面を入り混じった感情を喚起する場面として取り上げ、1番強く抱いた感情と2番目に強く抱いた感情を自由回答で求め、それぞれ気持ちの温度計を用いて強さを表現させた。その結果、

心の中で思った気持ちの表現（ネガティブ、ポジティブ、ニュートラル）を行動や期待に言及した表現、問投詞に分類したところ、4年生以上は入り混じった感情や共感的な表現を低学年よりも多く回答していた。そのほか、女子の方が感情表現が多く、なかでもネガティブな感情表現が男子よりも多かった。表出のしかたは、女子の方が文章で表現する傾向が高いのに対して、男子は問投詞など短い表現が多かった。こうした性差はこれまでの研究を支持するものであった（Chaplin, Cole, & Zahn-Waxler, 2005; Brody, 1997）。

7. 感情をどうアセスメントするか

このように児童期の感情リテラシーの発達研究は少ないながらも、興味深い知見が積み重ねられている。こうした基礎研究から得られた知見をもとに、カリキュラムやプログラムの内容が精緻化されることが期待されるが、他方でこうした、感情リテラシーを適切にアセスメントすることが求められる。教育現場では構造化されていない観察の下で主観的に効果が判断されることが一般的であるが、近年は量的にも質的にも適切なアセスメントで測ることが求められている。従来のこうした心理教育の介入の効果検証は、たいてい自己評定尺度が用いられてきた。教師による他者評定や行動評定も並行して活用されているのは比較的少ない。この背景として、教師の協力や児童生徒の個人情報の問題、さらには、アセスメントに授業時間を割けないなどの問題が付随している。その結果、自己評定尺度に依存した実践研究が少なくない。しかし、自己評定の弱点は、客観的なスキルの向上を把握することが難しく、自己の受け止め方にあるので、学ばば学ばほど実際は行動面で向上しているのにもかかわらず「できていると思っていたが、〇〇を学んで容易でないことに気がついた」など、印象面での気づきが自己評定を下げたりすることが少なくないことである。そのため、他者評定を併用しても、他者は向上していると判断しているのに、本人は低く評価してしまうことが多い。他方、他者は向上していないと捉えているのに本人はできていると判断しているなどのギャップが見出されることもある。そもそも教師同士の一致度は必ずしも高くない。さらには、教育実践を導入する際のクラスごとのベースラインがすでに異なっているなど課題は多い。Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) のように、学校の出席率、提出物の回数など、すべてのデータをデータ分析センターにオンラインで送り、つねに、学校にかかわるデータをフィードバックできるようなシステムも考えられている（Sugai et al., 2000; Sugai & Simonsen, 2012）。ただし、わが国では、こうした大きなシステムを構築するにはいまだ実現に時間がかかりそうである。個人情報等、倫理的な問題も関連し難しいと考えられる。こ

Table 1
Advantages of Zoo U over traditional social and emotional skills assessment methods

	Behavior rating scale	Behavioral observation	Zoo U
Minimal training required	✓		✓
Time-efficient	✓		✓
Produces data about less frequent behaviors	✓		✓
Objected report of behavior		✓	✓
Situational specificity		✓	✓
Reporter/recorder objectivity		✓	✓
Stealth observation	✓		✓
Assigns appropriate weight to behaviors			✓

✓ = applicable; ✓ = somewhat applicable.

うした問題を退け、比較的客観的にエビデンスを測るアセスメントも用いられつつある。ITを活用したゲーム型のアセスメントツールである。個人の主観の混入を退け、データのエンタリーや解釈の時間が削減されるなど多くのメリットが期待される (Table 1)。Craig, DeRosier, & Watanabe (2015) は、日米の小学校4年生を対象に、このゲーム型ツール (Zoo-U) を用いて、社会性と感情のスキルを測定し、いままで先行研究でも支持されてきた日米の文化の違いを報告している。すなわち、協調性の得点は日本の子ども達が高く、説得するなどの行動力はアメリカの子ども達の得点が高かった。こうしたアセスメントの信頼性や妥当性がさらに検証されていけば、短時間で効率よくアセスメントすることができるようになり、別の角度からの情報が得られるであろう。このアセスメントツールにおいては、感情の側面については、共感性と感情の調整能力について測定されている。各スキルについては、5つの場面から構成され、特定の状況や文脈での反応に依存しないように配慮されている。ただし、人種や文化の違いを越えて有効なのかどうかといったさらなる検討がのぞまれている。たとえば、アイコンタクトや感情表現の誇張など、文化人類学的には異なるしぐさや程度が求められていることは広く知られている。こうした場合に、個々の環境に応じて、変容することがどの程度許されているのかといった点についてはいまだ検討されていない。集団によってスキルも柔軟に変える必要があることも子ども達に伝えることが必要であろう。今後、感情の表れとしてのノンバーバルな行動や脳や生理的な最新の研究情報などもあわせた、感情のアセスメントの発展が望まれる。

8. 今後の展開

本稿では、学校危機予防というマクロな視点から、感情の側面を育てる教育実践が取り上げられていることに言及し、いくつかの実践例を紹介した。またこうした実践を有益なものにさらに発展させるために、発達心理学研究における感情研究の必要性を唱え、いく

つかの知見について概観した。しかし、いまだ研究が十分でないことや、感情の発達をアセスメントする手段や活用もこれからの展開が待たれる状況にある。実践においても、感情の理解や表出、マネジメントといったリテラシーを学ぶうえで、よりクオリティの高い実践が開発されることが望まれる。今後、エモーション・スタディーズが、マクロからマイクロへ、マイクロからマクロへと双方向の視点を視野に入れて、子ども達の人格形成のうえでさらに貢献する成果を蓄積していくことが期待される。

引用文献

- Bracket, M. A., Elbertson, N. A., & Rivers, S. E. (2015). Applying theory to development of approaches to SEL. In A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning*. New York: Guilford Press. pp. 20-32.
- Brody, L. R. (1997). *Gender, emotion, and the family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carroll, J. M., & Russell, J. A. (1996). Do facial expressions signal specific emotions? Judging emotion from the face in context. *Journal of Personality and Social Psychology*, **70**, 205-218.
- Casey, R. J. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-report and understanding. *Developmental Psychology*, **29**, 119-129.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, **139**, 735-765. doi: 10.1037/a0030737
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, **5**, 80-88.
- Craig, A. B., DeRosier, M. E., & Watanabe, Y. (2015). Differences between Japanese and U.S. children's performance on "Zoo U": A game-based social skills assessment. *Games for Health Journal*, **4**,

- 285-294. doi: 10.1089/g4h.2014.0075
- Dalton, J. H., Wandersman, A., & Elias, M. J. (2007). *Community psychology: Linking individuals and communities*. 2nd ed. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Damon, W., & Eisenberg, N. (Eds.) (1998). *Handbook of child psychology. Volume 3 Social, Emotional, and Personality Development*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Damon, W., & Eisenberg, N. (Eds.) (2006). *Handbook of child psychology. Volume 3 Social, Emotional, and Personality Development*. Six Edition Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, **10**, 85.
- Denham, S. A. (2015). Assessment of SEL in Educational Contexts. In A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning*. New York: Guilford Press. pp. 285-300.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. M. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, **62**, 1352-1366.
- Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention on programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, **82**, 405-432.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1976). Measuring and facial movement. *Environmental Psychology and Nonverbal Behavior*, **1**, 56-75.
- Forgas, J. P., & Wyland, C. L. (2006) Affective intelligence: Understanding the role of affect in everyday social behavior. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. New York: Psychology Press. pp. 77-99.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) program: Promoting positive behavior, effective learning, and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, **35**, 313-330.
- Hassin, R. R., Aviezer, H., & Bentin, S. (2013). Inherently ambiguous: Facial expressions of emotions in context. *Emotion Review*, **5**, 60-65.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press. pp. 281-313.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- 兵庫県立教育研究所心の教育総合センター (2002). 学校における心の危機実践ハンドブック 兵庫県立教育研究所
- 池迫浩子・宮本晃司・ベネッセ教育総合研究所 (訳) (2015). 家庭、学校、地域社会における社会情動のスキルの育成——国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆—— (OECD Fostering social and emotional skills through families, schools, and communities)
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, **115**, 288-299.
- Jimerson, S. R., Brown, J., Saeki, E., Watanabe, Y., Kobayashi, T., & Hatzichristou, C. (2013). Natural disasters. In S. E. Brock, & S. R. Jimerson (Eds.), *Best practice in school crisis prevention and intervention*, 2nd ed. Bethesda, MD: National Association School Psychologists.
- 久保ゆかり (1999). 児童における入り混じった感情の理解とその発達 東洋大学児童相談研究, **18**, 33-43.
- 久保ゆかり (2006). 幼児期における感情表出についての認識の発達: 5歳から6歳の変化 東洋大学社会学部紀要, **44**, 89-105.
- 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**, 113-121.
- 小泉令三 (2013). 日本における社会性と情動の学習 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編著) 世界の学校予防教育——心身の健康と適応を守る各国の取り組み—— 金子書房. pp. 337-342.
- LaFrance, M., Hecht, M. A., & Paluck, E. L. (2003). The contingent smile: A meta-analysis of sex difference in smiling. *Psychological Bulletin*, **129**, 305-334.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books. pp. 3-31.
- Mondloch, C. J. (2012). Sad or fearful? The influence of body posture on adults' and children's perception of facial displays of emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, **111**, 180-196.
- 本村祐里佳 (2015). 児童期における感情リテラシーの発達と共感性の関連 法政大学人文科学研究科修士論文 (未公開).
- 仲 真紀子 (2010). 子どもによるポジティブ、ネガティブな気持ちの表現——安全、非安全な状況にかかわる感情語の使用—— 発達心理学研究, **21**, 365-374.

- Nelson, N. L., & Russell, J. A. (2013). Universality revisited. *Emotion Review*, **5**, 8-15.
- 野坂祐子・元村直靖・瀧野揚三・内海千種 (2006). 米国ロサンゼルス市LAUSDにおける学校危機管理の取り組み 大阪教育大学紀要第IV部門, **5**, 151-161.
- Saarni, C. (2007). The development of emotional competence: Pathways for helping children to become emotionally intelligent. In R. Baron, J. G. Maree, & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, CT: Praeger. pp. 15-35.
- Saeki, E., Watanabe, Y., & Kido, M. (2015). Developmental and gender trends in emotional literacy and interpersonal competence among Japanese children. *The International Journal of Emotional Education*, **7**, 15-35.
- Schwartz, G. E., & Weinberger, D. A. (1980). Patterns of emotional responses to affective situations: Relations among happiness, sadness, anger, fear, depression, and anxiety. *Motivation and Emotion*, **4**, 175-191.
- Sugai, G. & Simonsen, B. (2012). *Positive behavioral interventions and supports: History Defining features, and misconceptions*. Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions & Supports. Retrieved from http://www.pbis.org/common/cms/files/pbisresources/PBIS_revisited_June19r_2012.pdf (July, 8, 2016)
- Trauffer, N. M., Widen, S. C., & Russell, J. A. (2013). Education and the attribution of emotion to facial expressions. *Psychological Topics*, **22**, 237-247.
- Tottenham, N., Tanaka, J. W., Leon, A. C., McCarry, T., Nurse, M., Hare, T. A., Marcus, D. J., Westerland, A., Casey, B. J., & Nelson, C. (2009). The NimStim set of facial expressions: Judgments from untrained research participants. *Psychiatry Research*, **168**, 242-249. doi: S0165-1781(08)00148-0
- 内田香奈子・山崎勝之 (2012). 学校予防教育プログラム“感情の理解と対処の育成” 鳴門教育大学研究紀要, **27**, 154-167.
- 上地安昭 (2003). 教師のための学校危機対応実践マニュアル 金子書房
- Van Der Schalk, J., Hawk, S. T., Fischer, A. H., & Doosje, B. (2011). Moving faces, looking places: Validation of the Amsterdam Dynamic Facial Expression Set (ADFES). *Emotion*, **11**, 907-920. doi: 10.1037/a0023853
- 渡辺弥生 (編著) (2011a). 子どもの感情表現ワークブック 明石書店
- 渡辺弥生 (2011b). 子どもの10歳の壁とは何か? ——乗り越えるための発達心理学—— 光文社
- 渡辺弥生 (2013). ソーシャルスキルトレーニング. 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編著) 世界の学校予防教育——心身の健康と適応を守る各国の取り組み—— 金子書房. pp. 281-287.
- 渡辺弥生 (2015). 中1ギャップを乗り越える方法——わが子をいじめ・不登校から守る育て方—— 宝島社
- 渡辺弥生・小林朋子 (編著) (2013). 10代を育てるソーシャルスキル教育 [改訂版] ——感情の理解やコントロールに焦点を当てて—— 北樹出版
- Watanabe, Y., & Lee, K. (2016). Children's motives for admitting to prosocial behavior. *Frontiers in Psychology: Developmental Psychology*, **7**, 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00220
- 渡辺弥生・山本弘一 (2003). 中学校における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果——中学校および適応指導教室での実践—— カウンセリング研究, **36**, 195-205.
- Widen, S. C. (2013). Children's interpretation of facial expressions: The long path from valence-based to specific discrete categories. *Emotion Review*, **5**(1), 72-77. doi: 10.1177/1754073912451492
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2002). Gender and Preschoolers' perception of emotion. *Merrill-Palmer Quarterly*, **48**, 248-262.
- Wintre, M., Polivy, J., & Murray, M. A. (1990). Self-predictions of emotional response patterns: Age, sex, and situational determinants. *Child Development*, **61**, 1124-1133.
- Wintre, M., & Vallance, D. (1994). A development sequence in the comprehension of emotions: intensity, multiple emotions, and valence. *Developmental Psychology*, **30**, 509-514.
- 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編著) (2013). 世界の学校予防教育——心身の健康と適応を守る各国の取り組み—— 金子書房
- 山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子 (2013). トップ・セルフ「いのちと友情」の学校予防教育——教育方法の特徴—— 鳴門教育大学学校教育研究紀要, **27**, 23-30.
- Zeman, J., & Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: Reasons and methods. *Developmental Psychology*, **32**, 842-849. doi: 10.1037/00121649.32.5.842
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. L., & Wallberg, H. J. (Eds.) (2004). *Building school success through social and emotional learning: Implications for practice and research*. New York: Teachers College Press.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.