

## <原著論文>

### 中学校におけるスクールカウンセラーの予防教育への取り組み —SEL (Social and Emotional Learning) の実践と効果—

小高佐友里

(法政大学大学院人文科学研究科)

キーワード：スクールカウンセラー、ユニバーサル予防教育、SEL、中学生、感情知能

KEY WORDS : school counselor, universal prevention education, social and emotional learning, junior high school student, emotional intelligence

#### 抄録

本研究では、感情への理解を深め適切に対処するスキルの獲得を目標とし、中学生を対象としたSELプログラムを実施した。特別活動の授業時間を使用し、全3回の指導案によりプログラムを構成した。プログラムの効果を検討するために、SEL実施前後の感情知能得点の変化について解析を行った結果、性別やクラスによる実践の効果に差はみられず、普段間接的に関わる役割であるスクールカウンセラーでも、同じ指導案を用いた予防教育において教員と同じ程度の役割を果たす可能性が示唆された。また、プログラム実施前に自己評価の低かった生徒は実施後プラスの方向に変化した一方で、高かった生徒はマイナス方向への変化が見られた。このことは、授業を受けて感情への付き合い方に自信をつけた低群と、自分はできていると安易に捉えていた感情への取り組みが、良い意味で慎重になった高群といったように、個々の生徒がそれぞれに授業の内容を受け取り、感情知能の評価に変化をもたらしたと思われる。中間群の生徒にも概ねプラスの変化が見られたことから、本研究におけるSELの実践は、生徒の感情との付き合い方に多くの示唆を与える有効な取り組みであったと考える。

#### 1. 問題と目的

平成7年(1995年)にスクールカウンセラー(以下SCと略す)が初めて公立中学校に配置されてから、20年以上が経過した。その間、SCは全公立中学校への配置が原則となり、養護教諭と共に、学校における子ども達の「こころのケア」を担う存在として認知されるようになった。現在SCは「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」(文部科学省, 2015)により、学校組織の一員として位置づけられるまでに至っている。もともとSCは、いじめや不登校の改善を目標に導入された制度であり、主に不適應に陥っている生徒や保護者への個別の関わりを中心とした役割を担ってきた。一方で、学校に在籍する全ての生徒に対する予防を目的とした関わりをもつことは、年間35週、週当たりの配置時間が8時間程度という限られた勤務体制においては難しく、コンサルテーションや研修を中心に、教職員へのサポートや教育相談体制の整備充実などを通じた、間接的な

関わりが中心とならざるを得なかった(福田, 2016)。このような状況の中、「教育相談体制の強化」「不登校の改善」「問題行動の未然防止、早期発見・対応」等において、調査対象となった96%の学校がSCの有効性を評価し、必要性を感じていると報告している(文部科学省, 2015)。しかし、それでもなお、いじめや不登校といった不適応問題の大幅な改善には至っていないのが現状である。いじめの件数は、学校が事実を確認している発生件数から、本人がどう捉えているかを問う認知件数に変更された平成18年度(2006年)以降、現在に至るまで増え続けている(文部科学省, 2017a)。さらに、平成28年(2016年)度に至っては、全国で32万件以上のいじめが把握され、前年度から4割増と過去最多を記録している(文部科学省, 2017a)。これは、いじめはどの学校にも起こり得るという前提で、「いじめゼロ」から「見逃しゼロ」に方針を転換し、けんかも含め積極的にいじめを捉えるようになったことによるものである(氏岡, 2017)。また、不登校については、平成28年(2016)度に30日以上欠席した児童・生徒数は、小学生で31,151人(前年度27,583人)、中学生で103,247人(前年度98,408人)の合計134,398人(前年度125,991人)となっており、改善は極めて難しい状況にある(文部科学省, 2017b)。このような現状を考えると、問題が起きてから対処するという個別の関わりには限界がある。そこで、子どもたちが課題に直面した際に、適切に対処し乗り越えていく力を育てていくための予防的な取り組みが求められる。今後SCが「チーム学校」の一員として学校システムに関わる立場へ移行していくに伴い、予防的な関わりやプライマリケアの視点から、より早い段階から子どもたちの問題に関わっていく視点が重要となるであろう(福田, 2016)。

SCによる予防教育は、海外では既に広く実践されている。佐々木(2013)は海外の流れを踏まえ、学校における心理教育は、問題を抱える特定の子どもを選び出すのではなく、学校やクラス全体を把握し、将来起こる可能性のある問題を予防すると共に、深刻化を防ぐユニバーサルな視点を持つべきであると指摘している。例えば、子ども達の社会性を育てることで、適応的な学校生活を支えていくためのユニバーサルな方法として、ソーシャル・エモーショナル・ラーニング(Social and Emotional Learning; SEL)が注目されている。SELは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であり、予防教育プログラムの総称である(渡辺, 2015)。SELでは、自己覚知(self-awareness)、自己統制(self-management)、社会的覚知(social-awareness)、関係形成のスキル(relationship skills)、責任ある意志決定(responsible decision-making)の5つのコンピテンスが取り上げられている(CASEL, 2017)。これらのコンピテンスはSELの枠組みを通して、クラスや学校、さらには子ども達を支える家庭や地域との協働の中で育まれることが想定されている。また、近年では、SELによりコンピテンスを高めることで、学業の達成や教師と生徒の関係性向上、および問題行動の減少につながるものがエビデンスをもって示されるようになった(Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg, & Schellinger, 2011)。このことを受け、教育現場へのSELの積極的な導入が広がっている。高い社会性と細やかな感情への気づきを獲得している子どもは、周囲との望ましい関係を適切に構築していくことができる。また、学習面においても、教師や仲間のサポートを有効的に引き出し、効率的に学習に取り組んでいくことができると考えられるため、SELを学校教育に取り入れていく意義は大きいと考える。

このように、注目を集めている SEL は、エビデンスが蓄積され、様々なプログラムが開発されている。その一つとして、イェール大学の Salovey らが設立した感情知能センターでは RULER というプログラムが公開されている (Brackett, Elbertson, & Rivers, 2015)。RULER は自己と他者の感情に気づき (Recognizing)、表出された感情を理解し (Understanding)、感情を正確に分類 (Labeling)、および適切に表現し (Expressing)、効果的に調整する (Regulating) といった 5 つの感情知能 (Emotional Intelligence ; EI) スキルの発達と、学校における学習環境の向上に焦点を当てたプログラムである。日々の生活を通し RULER の要素を用いた練習を重ねていくことで、子ども達に関わる全ての人の感情知能 (EI) を高め、クラス、学校、家庭、および社会における感情との関わりを向上させていくことができる。そのことは、心身の健康、意志決定、学業成績等にポジティブな効果をもたらすであろう (Nathanson, Rivers, Flynn, & Brackett, 2016)。また、RULER で使用される代表的な教材として、ムードミーターがある。ムードミーターでは、エネルギーと心地よさの高低を組み合わせることで、感情を Red (レッド)、Blue (ブルー)、Yellow (イエロー)、Green (グリーン) の 4 つのゾーンに分けて表現することができる (図 1)。

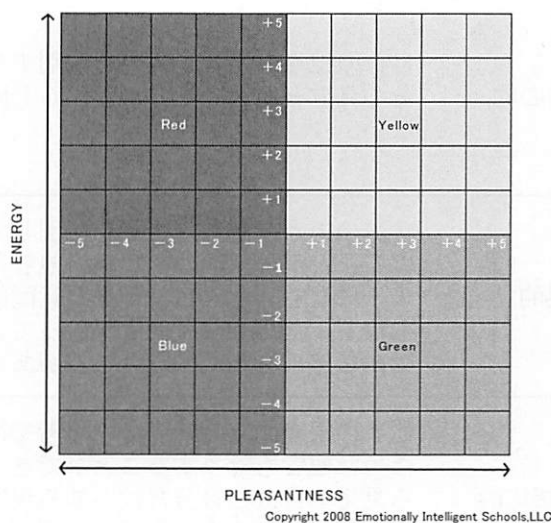


図 1 ムードミーターの例 (Nathanson, Rivers, Flynn, & Brackett, 2016 より引用)

例えば、レッドゾーンには“怒り”、ブルーゾーンには“悲しみ”、イエローゾーンには“喜び”、グリーンゾーンには“安心感”といった感情が分類されるであろう。ムードミーターを用い、年少の子どもは「“穏やか”はグリーンゾーン」といったように、4つの色で感情を表現する。一方で、学年が上がると「“平和”はグリーンゾーンの+2と-2」といったように、感情を表す言葉と数値によって、ムードミーター上における各ゾーンの位置を表現することができるようになる。また、ムードミーターでは“かけっこに勝って得意気だったのに、友だちにズルをしたと言われて頭にきた”などとエピソードを振り返ることで、ポジティブだった気持ちが、友だちの言葉によってネガティブなものに変化していく様子や、感情の変化と共に感じた身体感覚 (心臓がドキドキした、身体に力が入ったなど) に気づききっかけともなる。さらに、物語や歴史に登場するキャラクターの気持ちを分析することで、出来事によって感情が4つのゾーンを移動していく様子を学ぶこともできる。このよ

うな作業を繰り返すことで、似たような感情を表す言葉でも、微妙なニュアンスの違いがあることを理解し、子ども達は幅広い感情の語彙を獲得していく。こうした教材の活用は、感情という見えない心を可視化し、感情は制御することができるというイメージを子ども達に与えるメリットがある。

SELのプログラムとして、その他にVLF (Voices of Love and Freedom: 現在はVoices Literature & Writing) が挙げられる。VLFは役割取得能力、および社会的視点調整能力の発達研究をベースとして開発されたプログラムである(渡辺, 2015)。役割取得能力とは、「相手の気持ちを推測し、理解する能力」のことであり、後に社会的視点調整能力としてセルマン (Selman,R.L.) によって提唱された概念である。役割取得能力は、対人関係に生じた葛藤の解決や、道徳的判断を行う際の基盤となるものであり、自分と他者の違いを意識し、他者の感情や思考などの内的特性を推論し、それに基づいて自分の役割行動を決定する際に活用される能力である(渡辺, 2011)。役割取得能力には発達段階があり、年齢の変化に伴って、より洗練されたものになっていくことが示されている(表1)。

表1 役割取得能力の発達段階 (Selman,1995)

レベル	役割取得	概要
0 (3-5歳)	自己中心的	自分の視点と他者の視点を区別することは難しい。同じ状況でも、自分の見方と他者の見方が必ずしも同じでないことがあることに気づかない。
1 (6-7歳)	主観的	自分の視点と他者の視点を区別して理解するが、同時に双方を関連づけることができない。また、他者の意図と行動を区別して考えられるようになることから、行動が意図的かそうでないかを考慮するようになる。ただし、「他者が笑っていれば幸せだ」といった表面的な行動から感情を判断するところがある。
2 (8-11歳)	二人称相応的	他者の視点に立って自分の思考や行動について内省することができるため、他者もそうすることができるということがわかる。また、外から見える自分と自分だけが知る現実の自分という2つが存在することを理解し、人の内省を正しく理解するには限界があることを認識できるようになる。
3 (12-14歳)	三人称相互的	自分と他者の視点以外の、第三者的視点を取ることができるようになる。自分と他者の視点や相互作用を第三者の立場から互いに調節し、考慮できるようになる。
4 (15-18歳)	一般化された他者	多様な視点が存在する状況で、自分自身の視点を理解する。人の中にある無意識の世界を理解したり、主観的な視点を捉えるようになり、「言わなくても明らかな」といった深いところで共有された意味を認識する。

渡辺 (2011) を一部改変して作成

VLFでは、授業の冒頭で対人場面における葛藤経験を話し、教師自身がモデルとなることで、子ども達は互いに思いやる環境を想像し、プログラムへの動機づけを高めることができる。また、身近

な体験談を聞くことで、子どもと教師の親近感を高め、信頼関係の構築が可能となる。さらに、絵本を教材として用い一緒に読み進める中で、子どもたちは物語の内容に引き付けられ、その中でワクワクやドキドキを味わい、葛藤したり、驚いたりする活動を通し、相手の視点に立って考える機会を得る。プログラムの最後には、物語の主人公の気持ちを想像しながら手紙を書くという取り組みがあり、こういった作業を通して、読み書き能力の発達だけでなく、人格形成におけるソーシャル・スキルの発達も促すことができる。練習を重ねることで子ども達は自分の気持ちを表現し、感情をうまく調節する力や、友だちとの葛藤を解決する力についても獲得できるように構成されている（渡辺，2013）。教師自身がモデルとなり授業への関心を引きつける導入の仕方は、子ども達に直感的に授業の目的を伝え、目標をもって取り組むための動機づけを高める有効な方法である。また、読み書き能力を向上させる点においても、授業の中で実践する意義は大きいと考える。

このようなアメリカにおける SEL プログラム導入の広がりを受け、我が国でも SEL への関心が高まっている。現在の日本では、分類方法が統一されておらず、観点によって分類の基準は異なるが、学級単位のソーシャル・スキル・トレーニング（Social Skills Training；SST）に関する取り組みは SEL プログラムに該当すると考えられる（小泉，2016）。介入の効果について報告した論文や（原田・渡辺，2011；小林・渡辺，2017）、実践用の指導案が出版されるなど（小泉・山田，2011；渡辺・原田，2015；渡辺・小林，2013）、実践が広がっている。これらにおいては、授業の目標を言語的に教示する「インストラクション」、取り組みのモデルを提示することで理解を深める「モデリング」、実際に練習をする「リハーサル」、実践への肯定的な評価を伝える「フィードバック」、実際の生活でのスキル活用を促す「ホームワーク」といった SST の枠組みに基づいて、指導案が構成されている。例えば、小泉・山田（2011）は、子どもたちの社会的生活に必要なスキルを育むために、SEL－8S（Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the School）学習プログラムを提案している。学年や学校段階を通して、その時々で子どもたちに必要なスキルを選択し、取り組みを重ねていくことで様々な側面から子どもたちの社会的能力を伸ばしていくことができるプログラムとなっている。そのため、学級経営や各種行事、あるいは授業といったように、学校教育全体を通して取り入れていくことができ、幅広い実践が可能である。その他にも「感情を理解するスキル」「感情をコントロールするスキル」など、感情への理解を深めるスキルに焦点を当てた指導案も提案されている（渡辺・原田，2015；渡辺・小林，2013）。子どもたちが練習によってスキルを獲得したとしても、実際に必要な状況下で、適切に表現することができない場面に遭遇することも少なくない。その際、子どもたちの声に耳を傾けると、「わかっていたが、できなかった」と振り返ることも多い。こういった子どもたちは、葛藤により沸き上がった自分自身の感情をうまくコントロールすることができなかったものと考えられるため、知識やスキルの習得に加え、適切な感情との付き合い方を学んでいく必要がある。

このように、子ども達の感情への気づきを促進し、適切なコントロールスキルの獲得を促す予防教育は、安定した他者との関わりや、学習への取り組みをより豊かなものに導いていくものと思われる。そして、今後「チーム学校」の一員として学校教育に携わることが期待される SC は、予防的活動の中心的な役割を担うことになるであろう。そこで、これまでの SC による予防教育実践を概観してみると、SC が教師と連携し、中学生の自尊感情を高めるためのブレーンストーミング法を用

いた心理教育実践（鈴木・川瀬，2013）や、悩みやストレスへの対処法を伝えるプログラム（松岡，2011）、さらには、いじめ・暴力・不登校・自殺へのアプローチとして、アンガーマネジメントを導入した授業（佐藤，2016）などが報告されている。佐藤（2016）では、SCによる教員や保護者への研修に加え、生徒への授業実践を重ねる中で、予防教育への取り組みが浸透し、段階的に授業者を教員に移行するなど、校内での広がりを見せたと報告されている。しかし、いまだSCによる予防教育は報告数が限られていることに加え、客観的なデータを引用して実践の効果を検討した報告は少なく（松岡，2011；鈴木・川瀬，2013）、課題も多い。しかも、先述したSELの枠組みを用い、SCが主体となって取り組んだ実践報告は、わが国では見当たらない状況である。なぜなら、日本の予防教育は、必要性を認めている教師が個人レベルで実践していることが多く、学校総体としての取り組み、系統立てた取り組みには至っていないという現状があるからである（山崎，2013）。また、仮に学校全体を対象とした予防教育を導入しようとした場合、通常は教師と複数の専門家で構成されたチームによる大がかりな取り組みを要するため、SCによる通常勤務内での実施は不可能に近い（荒木・窪田・小田・阿部・白井・安達，2010）。日本の教育事情を考えると、現場で教壇に立つ教師でさえ教科指導とのバランスを取りながら、予防教育に取り組んでいくことが難しい状況の中で、勤務時間の限られたSCが実践していくということは極めて困難であると考えられる。しかし、旧態依然とした状況を考えても、発想を変えることによって、あるいは、「チーム学校」という協働体制を充実させて行く中で可能となる方法もあるのではないかと考える。これらの背景を踏まえ、日本のスクールカウンセリングの枠組みの中で、予防教育は誰によって、どのように実践されるべきであるかという視点をもちながら、仮にSCがその役割を担うとした場合、どのような方法であれば取り組みが可能となるのかという点について検討する必要があるだろう。

そこで、本研究ではユニバーサな視点に基づいたクラスワイドな取り組みとして、SELを用い、感情との付き合い方を学ぶ授業を実践し、その効果と課題について検討することを目的とする。学校に通う全ての生徒が、それぞれの適応能力を高め、よりよい仲間関係を築き、意欲的に学ぶための環境を整えていくために、SCの立場でできる予防教育について考えていきたい。

## 2. 方法

公立中学校において、2学年の4クラスを対象にSELプログラムを実施した。

### プログラムの概要

**対象者** S市内の公立A中学校に通う2年生4クラス129名（男子68名、女子61名）を対象とした。クラスごとの男女の内訳は以下の通りであった（1組：男子15名／女子17名、2組：男子18名／女子14名、3組：男子18名／女子15名、4組：男子17名／女子15名）。

**実施期間** 2016年11月～1月の3ヶ月間で、主に特別活動の授業時間を用い、クラスごとに行った。

**授業内容** 小泉・山田（2011）、渡辺・小林（2013）、および渡辺・原田（2015）の指導案を参考に、全3回のプログラムで構成した（表2）。「感情を理解する（第1回）」「感情をコントロールする（第2回）」「感情を適切に表現する（第3回）」というテーマの授業を通し、感情についての知識と正しい表現の方法について学ぶ内容であった（表2）。

表2 感情のコントロールに焦点を当てたSELプログラムの流れ

第1回：感情を理解する	
・インストラクション	授業者の中学時代に感情を抑え爆発してしまった体験の語り、感情をコントロールし適切に表現することの大切さを伝える。
・ムードミーターの実践 <sup>※2</sup>	「マジヤバイ」ということばで4つの感情を表現し、どこにカテゴリズされるかを考えさせる。
・グループでの感情語共有	「怒り」「悲しみ」「喜び」「安心感」の4つの感情を表現する言葉をグループで共有する。
第2回：感情をコントロールする	
・クラスでの感情語共有 <sup>※3</sup>	自分の気持ちを伝えるためには、相手と共有できる言葉を持つことが大切であることを確認する。
・モデリング <sup>※4</sup>	「怒り」に挙げられた上位の感情語を使った不適切なやり取りの場面を見せる。
・リハーサル <sup>※5</sup>	自分の気持ちを相手に適切に伝えるためのシナリオを、個人およびグループで作成し練習する。
第3回：感情を適切に表現する	
・モデリングとリハーサル <sup>※6</sup>	全体でクラスのシナリオを発表する。
・フィードバック1	観察者は各グループのよかったところを発表者に伝える。
・フィードバック2 <sup>※7</sup>	自分の気持ちを相手に伝えるために大切なポイントについてまとめ、クラスのルールを作成する。
・ホームワーク	今後のクラス活動におけるルール活用を促す。

注) ※2～※7については付録に内容を示した。

プログラムの導入を検討した際、当該学年において対人関係のトラブル、例えば思ったままの気持ちを相手にぶつけてしまうことで、仲間関係を思うように維持することができなかつたり、気持ちを思うように表現できずに、ストレスを溜め込んでしまつたりしているケースが頻発していた。こういった状況に対し、生徒たちに様々な指導を試みたが、思うような改善がみられない状態が続いていた。そういった中で、教育相談担当教員より、SCの立場から円滑な対人関係の在り方や感情表現について、子どもたちに伝えることはできないだろうかとの依頼を受けた。そこで、SCより自分の気持ちを適切にコントロールし、正しい表現を身に着けていく際に、SELの考え方が有効であることを伝え、プログラム導入の提案を行った。導入に際しては、授業や各種行事に追われ時間がない中で、先生方からは新たな負担が増えるのではないかという不安を訴える声もあった。そこで、指導案はSCが作成すること、また授業についても基本的にはSCが主な授業者として実践することとし、各クラスの担任にはワークをする際のサポート役として同席してもらうことで負担の軽減に努めた。指導案の作成に際しては、SSTの「インストラクション」「モデリング」「リハーサル」「フィードバック」「ホームワーク」の枠組みに沿って流れを構成した。また、授業への導入としてVLFで採用されている授業者の語りに加え、感情への気づきを促す教材としてRULARプログラムのムードミーターを用いた。授業で利用する教材や配布物、指導案については授業の実践と並行し、先生方と意見交換する中で、適宜加筆・修正を行った。3回の授業全体を1つのテーマへの取り組みと考え、各回にお

いて必要な SST の枠組みを適宜用いながら指導案を作成した。なお、指導案の例については付録 1 に示した。

**授業展開** 授業は各クラスの特別活動の時間を中心に、各担任の授業を適宜入れ替えるなどして調整し、それぞれのクラスの進度で行った。また、クラスにより実践の有無に偏りが出ないように、主な授業者は SC とした上で、その時々で担任やその他学年付きの教諭と役割を入れ替えるなどして、全てのクラスで実践することを優先した。指導者の内訳は以下の通りであった（表 3）。なお、2 組の 2 回目については、3 回目を担任が実施する予定となっていたため、途中で役割を交替し、次回授業へのつなぎの時間を設けた。また、4 組については時間割の都合上、3 回の授業日程を組むことができなかったため、2 回目と 3 回目を 1 回分に集約した指導案を作成し、全 2 回の実践となった。

表 3 授業担当者の内訳

	第 1 回		第 2 回		第 3 回	
	主な授業者	サポート役	主な授業者	サポート役	主な授業者	サポート役
1 組	SC	担任	SC	担任	SC	担任
2 組	SC	担任	SC→担任	担任→SC	担任	SC
3 組	SC	担任	SC	担任	担任	教育相談 担当教諭
4 組	教育相談 担当教諭	担任	SC（主な授業者）／音楽専科教諭（サポート役）			

### SEL の評価方法

**手続き** プログラムに参加した生徒に、実践前後に自己評定尺度への回答を求めた。事前テストは第 1 回目の授業の導入として実施し、第 2 回目は 3 月半ばに学年のまとめとして行った。アンケートの実施に際して、成績には一切関係がないこと、得られた回答はデータとして処理されるため個人が特定されることはないこと、回答は強制的ではないことを生徒に伝えた。また、本調査では実践前後の自己評価得点の変化を検討する予定であったため、回答者を特定する必要があった。この点については、本プログラムは配布物を授業終了後に回収し、生徒の記述や反応を集約し、次回の授業で生徒にフィードバックするという手続きを取っており、全ての配布物に記名を求めている。したがって、自己評定尺度（質問紙）についても同様の対応を行った。その際、できるだけ生徒の記述への負担を減らすために、学年やクラス、出席番号などの記入は求めないこととした。また、プログラムの実施については、学校長の許可を得た上でを行い、使用する教材や配布物等についても事前に目を通しただき、教育的にも倫理的にも問題なく取り組むことができる内容であることをご確認いただいた。

**対象者** 解析に用いたデータは事前と事後の両方に回答し、かつすべての項目に回答している生徒のデータを用いた。なお、全て同じ番号に○をつけるなどの回答については、不真面目な回答であるとみなし、分析から除外した。そのため、最終的な分析対象者は 111 名（男子 53 名、女子 58 名）となり、全参加者の 86.05%であった（1 組男子 13 名／女子 16 名、2 組男子 15 名／女子 16 名、3 組男子 14 名／女子 15 名、4 組男子 11 名／女子 13 名）。



## 調査内容

調査は中学生用情動知能尺度として「中学生用 J—WLEIS 尺度(豊田・桜井, 2007)」を用いた(表 4)。質問項目は 16 項目からなり、「非常にあてはまる」から「全くあてはまらない」の 4 段階評定で回答を求めた。次に項目分類を基に、4 因子についてそれぞれの下位尺度項目の合計点を算出した。なお、後の解釈を容易にするために、評定値は高低を入れ替えて集計した。したがって、得点が高いほどポジティブな評価をしていると解釈することができる。

表 4 中学生用 J-WLEIS 尺度 (豊田・桜井, 2007)

項目
他人の情動の評価と認識
友だちの気持ちや感情を敏感に感じ取ることができる。
友だちの行動を見れば、その友だちが今どんな気持ちなのかがいつもわかる。
何か起こったとき、周りの友だちがどうしてそんな気持ちになっているのかがわかる。
周りの友だちがみんな、今どんな気持ちなのかがいつも観察して気にかけている。
情動の利用
自分はやる気のある人間だ。
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。
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。
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。
自分の情動の調整
私は、自分自身の気持ちをコントロールするのが上手だ。
自分自身の気持ちをうまくコントロールできている。
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。
私は難しい問題が起こったときでも、自分の気持ちを抑えて、きちんと解決できる。
自分の情動の評価と表現
私は今すぐく嬉しいとか辛いとか、自分自身の色々な気持ちをよくわかっている。
私は何か起こったときには、そのときの自分の気持ちがよくわかっている。
私は自分の気分がよい時や、嫌だなど思うときがいつもわかっている。
私は何か起こったときに、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。

注) 質問紙実施の際はランダムに順番を入れ替えて項目を配置した。

## 3. 結果

### 性別およびクラスごとの情動知能 (EI) 得点

性別とクラスを独立変数とし、各尺度の下位尺度得点を従属変数として 2 要因分散分析を行った(表 5)。その結果、「他人の情動の評価と認識」において、性別の主効果のみ有意差が見られ( $F(1,103) = 5.52, p < .05$ )、女子の方が男子よりも得点が高かった。

表5 クラスおよび性別の2要因分散分析（事前テストデータのみ）

		男子				女子				F		
		1組	2組	3組	4組	1組	2組	3組	4組	性別	クラス	交互作用
		N	13	15	14	11	16	14	15			
他人の情動の評価と認識	M	9.54	10.33	11.57	10.82	11.50	11.29	12.27	11.77	5.52 *	1.59	0.33
	SD	3.13	1.74	2.47	2.29	2.42	2.49	2.65	2.22			
情動の利用	M	8.46	10.20	9.79	10.00	10.13	10.00	10.07	10.54	1.78	1.00	0.86
	SD	1.50	1.90	1.82	2.83	2.60	2.24	1.69	2.44			
自分の情動の調整	M	9.69	10.47	10.86	10.82	10.56	10.50	10.33	10.54	0.00	0.29	0.46
	SD	2.87	1.59	2.62	2.25	2.06	1.99	1.92	2.74			
自分の情動の評価と表現	M	12.08	12.20	12.36	12.82	12.69	11.64	12.00	12.31	0.20	0.37	0.37
	SD	2.81	1.42	2.38	2.66	1.99	2.55	2.25	2.16			

\* $p < .05$

性別に有意差が見られたことに加え、クラスによる効果の差を検討するため、以降の解析については性別とクラスごとに行っていくこととする。この際、事後テストから事前テストを引いた変化量（南風原，2011）を各下位尺度で算出し、従属変数として用いた。解釈をしやすいするために、得点の高低を入れ替えたため、すべての下位尺度得点において、プラスの変化量であるほどSEL実践後によるポジティブな変化を示したことになる。

#### SELによる性別およびクラスにおける変化

性別およびクラスを独立変数、各下位尺度の変化量を従属変数とした2要因分散分析を行った（表6）。その結果、すべての下位尺度で有意な差は見られなかった。

表6 クラスおよび性別の2要因分散分析（変化量）

		男子				女子				F		
		1組	2組	3組	4組	1組	2組	3組	4組	性別	クラス	交互作用
		N	13	15	14	11	16	14	15			
他人の情動の評価と認識	M	0.54	1.00	0.00	0.73	0.94	0.86	0.40	0.77	0.21	0.67	0.12
	SD	2.31	1.67	1.93	1.96	1.56	1.88	2.30	1.80			
情動の利用	M	0.62	-0.13	0.43	0.55	0.56	0.07	1.13	-0.08	0.02	0.66	0.39
	SD	2.53	2.80	2.41	2.19	1.66	1.83	2.00	2.37			
自分の情動の調整	M	0.39	0.67	1.43	0.82	0.38	0.14	1.27	0.39	0.69	1.79	0.12
	SD	1.27	1.35	2.06	1.80	1.05	2.03	2.18	1.64			
自分の情動の評価と表現	M	-0.54	0.20	0.36	0.46	0.19	0.64	1.20	0.39	1.38	0.92	0.24
	SD	1.08	1.47	3.06	1.97	1.67	2.22	2.23	2.37			

#### 情動知能（EI）得点による群分けとSEL実施後の変化

生徒の情動知能（EI）の程度によって、各下位尺度におけるSEL実践の効果に違いが見られたか否かを検討するために、事前評価の得点をもとに群分けを行った。事前テストの各情動知能（EI）

得点を平均値±標準偏差を用い、低群、中間群、高群の3群に分け、各下位尺度の変化量を従属変数とした一要因の分散分析を行った(表7)。その結果、「情動の利用」を除く他の下位尺度において、低群の変化量が他の群よりも有意に高かった。また、高群においては、全てのカテゴリーにおいて変化量は他の群よりも低下した。

表7 情動知能(EI)得点における1要因分散分析(変化量)

		低群	中間群	高群	F	多重比較(HSD)
他人の情動の評価と認識	N	16	72	23	13.75	*** 低>中>高
	M	2.13	0.81	-0.83		
	SD	2.36	1.64	1.72		
情動の利用	N	15	82	14	3.23	* 中>高 低≒中 低≒高
	M	0.87	0.55	-1.00		
	SD	2.56	2.31	1.24		
自分の情動の調整	N	22	71	18	3.97	* 低>高 低≒中 中≒高
	M	1.32	0.72	-0.22		
	SD	1.52	1.73	1.96		
自分の情動の評価と表現	N	12	78	21	15.55	*** 低>中>高
	M	2.75	0.40	-1.10		
	SD	2.18	1.87	1.89		

\*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$

#### 4. 考察

性差・クラスによる変化量の違い(SCと教員の取り組みの差に焦点を当てて)

SELの実践に伴い、性別およびクラスにおける変化量に差がなかったことから、特段実践による効果は見られなかった。すなわち、同じ指導案であれば授業者が異なったとしても、性別やクラスによって実践の効果に差は出ないということである。このことにより、日頃間接的に関わる役割であるSCでも、教員と同じ程度の役割を果たすことができる可能性が示唆された。本研究では、SCが指導案の作成や主たる授業者としての役割を担うことで担任の負担を軽減し、全クラスでの実践を目標に授業日程を組んだ。そのため、担任またはSCのみが主たる授業者として第1回から第3回まで授業を継続する実施計画とはなっていない。両者の差を比較検討することのできる実施計画であれば、SCが予防教育を実践する意義について、より詳しく検討することができるかもしれない。しかし、本実践は、授業や行事への取り組み、あるいは生徒指導といった様々な業務を抱え多忙を極める先生方が、プログラム実施のための研修や、指導案作成のために大幅に時間を取られることなく、かつ、全ての生徒にプログラム参加の機会を提供するという点を重視していた。また、心理教育の実践経験のない先生でも、SCとペアを組むことや、学年全体で取り組むことによって、安心して参加することができるに加え、実践を通して得た気づきや実感を、後の学級活動や生徒との関わりに活かしてもらおうきっかけとなればとの思いもあった。今後、「チーム学校」の始動に伴い、SCの常勤化や複数のカウンセラーによる勤務体制が整っていく中で、SC主導の心理教育というのも実現可能となるかもしれない。

## 情動知能（EI）得点による変化量の違い

性別やクラスによって効果に差がないのであれば、プログラムの効果はどこに反映されていたのであろうか。情動知能（EI）の事前評価得点をもとに群分けを行い、SELにおける実践の効果を検討した結果、「情動の利用」を除く他のすべての尺度において、実施前に低群に分類された生徒の変化量が、その他の群の生徒の変化量平均よりもプラスの方向に変化していたことが明らかとなった。一方で、実践前に高群であった生徒の変化量はマイナスの方向に有意に変化しており、実践以前における情動知能（EI）高群と低群が、それぞれ逆方向への変化を示したことで、全体としての変化量が相殺されていた様子が伺えた。この点について、実践前に情動知能（EI）についての自己評価が低かった生徒が、プログラムを体験し感情についての知識を獲得し、対応への自信をつけたことが変化に繋がったのではないかと考える。一方で、もともと自己評価が高かった生徒については、自分はできていると安易に捉えていたものが、様々な知識を得たことで、自らの感情への付き合い方がよい意味で慎重になったのではないかと考えた。中間群においても概ねプラスの変化量を示したことを考慮すると、プログラムの内容は生徒の感情への気づきを促し、他者との関わり方や、感情が動いた際のコントロールの方法を伝えていく際に有効な方法であったと考える。今後は、情動知能（EI）の個人差によって、実践の効果に差が生じることを踏まえた指導案作りや、授業の展開を考える必要があるであろう。

次に、効果を検討する質問紙の実施時期について考察しておく。本来であれば、プログラム実施直後に質問紙を行うべきであったが、授業時間や行事との兼ね合いにより都合がつかず、しばらく間をおいてからの評価となった。したがって、変化がプログラム実施によるものであったのか、授業や学校行事等の経験を通して様々なことを学び、学年相応の心理的発達が進んだものによるのかについて明言することはできない。しかし、実施後、各先生方からいただいた実感として、「暴言や悪口がなくなり安定してきている」とのお話をいただいた。また、生徒の感想からも「相手のことを考えて行動するのは難しかったけど、とても大切なことだと思った」「普段意識していなくても自分はいろんなことを感じ、考えているんだと思った」「自分とは違う人の意見を聴けて、友だちとどう接したら良いか様々な方法を考えることができてよかった」「思ったことをそのまま伝えるということは自分が思っていた以上に相手を傷つけていたことに気づいた」「同じ言葉でも全然違う意味になってしまうことが難しいと思った」など、ポジティブな変化の報告に加え、学んだことでより問題意識が高まった様子が伝わってくる。このことから、本研究におけるSELの実践は、生徒の感情との付き合い方に多くの示唆を与えたものといえるであろう。

## 5. 総合考察

今回はSCがSELの実践に積極的に関わるという取り組みを通して、様々な気づきを得た。前半ではSCが予防教育を実践する意味と課題について言及し、後半でプログラム実施における具体的な取り組みの効果と課題について検討する。

## SCが予防教育を実践する意味と課題

実施においては、担任だけでなく学年付きの先生方（教育相談担当および音楽専科）にもご協力をいただき、様々な人員体制で行った。その結果、クラスや性別による変化は見られなかった。すなわち、指導案が同じであれば、どのクラスでも同じ効果をもたらされる可能性が示唆された。その際、指導案の作成や主たる授業者としての役割をSCが担い、担任のプログラム導入への不安や負担を軽減することで、全てのクラスで複数回に渡り授業を行うことができたことは成果であった。また、指導案の作成や授業実施前後の打ち合わせを通して、各クラスの雰囲気や生徒をどのように育てたいかという担任の思い、実際の声かけや関わりの様子について、細やかに状況を把握することができたことも収穫であった。日常のSC業務では、課題のある生徒や保護者、および担任との関わりが中心となり、ニーズのない学年やクラスに入る機会を得ることは、給食交流以外にはほとんどない。しかし、今回の実践を通して、多くの生徒や担任と交流を深めることができ、授業後の連携の幅が広がった。そういった意味においても、SCが積極的にユニバーサルな視点による予防教育を実践していく意義は大きいと実感した。その際、子ども達の感情への気づきを促し、適応的な表現方法の獲得を支えるSELは有効な実践方法であると考えられる。西山（2017）は「チーム学校」の下で、全ての児童生徒における学校生活の充実に向け、SCが専門性を活かした取り組みを教育実践の中で進めていく必要性について指摘している。今後もSCの立場で取り組むことができる予防教育の在り方について、さらなる実践を積み重ねていきたい。

しかし、一方で課題もあった。今回のような複数回に渡る授業の取り組みは、非常に手間と労力を要する作業であった。指導案の作成については、学年のニーズや生徒に伝えたい視点をSCが事前に聴き取り、心理学に基づく効果的な介入を視野に、基本的な流れを作成した。その上で、先生方からのご意見をいただき、その都度加筆・修正を行った。さらに、授業の進行に応じて生徒の反応を見ながらワークや授業の流れを適宜調整した。そのため、勤務時間を越えての活動や準備に多くの時間を要した。また、授業日程については、SCの勤務日に合わせて授業時間を調整してもらったことに加え、行事との兼ね合いもあり調整は非常に困難であった。こういった点については、「チーム学校」におけるSCの心理教育推進の流れを考慮すると、年間計画を立てる段階で、SCの心理教育の枠をあらかじめ確保しておくなどの配慮が必要であろう。しかし、日本のプログラムは比較的短期間で、特定の学校や学年、少数の学級に適用される場合がほとんどであり、限定的で単発的に実施されている現状に加え、実施時間も総合的な学習の時間、特別活動、道徳など学校側が提供可能な時間が柔軟に設定されるなど、長期に継続して実施するための時間枠を安定して確保することは難しい状況にある（佐々木，2013）。こういった現状を打開するためには、学習指導要領に予防教育が授業として取り入れられるなど、枠を確保することに加え、研修システムの確立が必要であり、今後の課題となるであろう（山崎，2013）。

## プログラム実施における取り組みの効果と課題

今回の取り組みでは「感情への関わり方」にテーマを絞り、全3回に渡って生徒の反応を取り入れながら指導案を作成し、実践を行った。前の授業を振り返り、回収したワークシートへの記述例を

提示すると、生徒から驚きや同意など様々な声が上がっていた様子が印象深い。小林・渡辺（2017）では、感情のコントロールは自己の内面でのプロセスが中心であるため、スキルを遂行していることに周りが気づきにくく、強化されにくい点が指摘されている。この点について、コントロールスキルを強化していく手続きとして、感情への気づきや対処方法など、授業内容を細かく分け、複数の授業で丁寧に扱っていく必要性を述べている。本研究における授業過程は、まさに小林・渡辺（2017）の指摘に合致するものであったと考える。連続して同じテーマに取り組んだことで、授業で学んだ内容を実際の対人場面で試したり、あるいは考えたりする機会を持ち、次の授業で場面や見方を変えて同じテーマに繰り返し取り組むというプロセスを経ることで、個々の生徒の認知に変化をもたらしたといえるだろう。3回の授業のまとめとして、クラスのルール作りを行った際には、生徒から以下のような感想が得られた。「自分の意見ばかりを主張するのではなく、相手のことも認めることが大切だと思った」「今までは自分の気持ちは伝えていなかったけれど、やはり自分の気持ちは伝えていかなければいけないのだなと思った」「自分と相手の意見が違っててもまず話をしっかり聞いて、お互いが嫌な気持ちにならないように工夫しようと思う」「相手とコミュニケーションを取るときに相手の意見を否定しすぎず、認めてから自分の意見を言うようにしたい」「たくさんの方がこの伝え方を出来るようになったら、いいクラスになると思った」「自分には気持ちをしっかり伝えることは難しいと思うので、誰でも頑張ればできる笑顔でやさしくということ意識してコミュニケーションを取っていきたい。慣れてきたら意見が違ってても認めるなどのことを意識したい」「中学生じゃないとできない考え方や小学生の考え方がわかった(視点取得の発達段階への言及)」など、それぞれの生徒が個々の気づきを得た様子が伺える。様々なソーシャル・スキルを獲得するために、毎回テーマを変えて複数回実施するというやり方もあり、効果的な取り組みを実現するためには年間7回以上の実施が有効であるとの報告もある（小泉・山田・箱田・小松，2013）。しかし、1つのテーマにじっくりと取り組む方法を取り入れることで、少ない実施回数でも有効な結果を得ることができると考えた場合、勤務日数に制約のあるSCの立場での実践には有効な視点であると考え。今後は他のテーマについても同じように効果が確認できるのかについて、実践を重ねていきたい。

また、今回の授業では、感情への関わり方や対人葛藤処理について、“発達段階に合った適切な取り組みの知識を伝える”という活動を意識した。そのため、自分の気持ちに向き合い、相手の思いも考慮した上で、客観的に両者の関係を捉えていくという役割取得能力の発達段階で示されるレベル3（三人称相互的）を想定し、小学校から中学校における対人関係や、役割取得能力の発達の变化（Selman, 2003）について言及する場面も設けた。また、レベル4（一般的化された他者）についても、年齢的に十分に組みこめる段階に来ていることを伝え、生徒を積極的に励ました。こういった声かけにより、感情や対人関係は正しく理解し、練習を重ねることで、より適応的なスキルを獲得することができるという点に気づき、意欲的な改善のきっかけを与えることができたのではないかと考える。加えて、授業冒頭で授業者の中学時代の失敗例を体験談として挿入したことで、普段教壇に立つことのないSCとの距離を短時間で縮めた上で、授業に導入することができた点も実践の助けとなった。感情についての学習は、誰でも共通して有する馴染みのある課題であると意識するきっかけを与えた点に加え、学校生活で対人関係の悩みに直面した際には、友人や教師以外の相談者として、SCも選

択肢の一つであることを伝えることもできたのではないかと考える。

最後にアセスメントについて言及する。今回は生徒の自己評定によってプログラムの効果を評定した。また、事後評価の時期がプログラム終了直後ではなく、しばらく時間を置いてからの評価となったため、得られた結果が全てプログラムの実施による効果であると明言することはできない。加えて、自己評定では評価への主観的な歪みや個人差が生じる問題があり、他の客観的な視点を導入する必要性も指摘されている（渡辺，2015）。例えば、子どもの行動（生徒指導上の問題や保健室の利用状況など）や教育成果（出席・参加日数、問題行動数、学習状況、学力など）についてのデータがあると、教育実践上の評価の妥当性が高まると考えられる（小泉，2014；小泉，2016）。今後はアセスメント方法についても、複数の視点から継続して変化を見ていくことが可能な評価システムの導入も必要であると考ええる。

## 謝辞

本実践を行うにあたりお忙しい中、生徒たちの成長のためにと、快く引き受けてくださった、校長先生ならびに学年の先生方、そして授業の実施にあたって率直なご意見や細やかなご配慮をいただきました、教育相談担当教諭の堀 美弥先生に心より感謝申し上げます。また、ワークの構成や論文の執筆に当たっては法政大学の渡辺弥生先生にご意見をいただきました。ありがとうございました。

## 引用文献

- 荒木史代・窪田由紀・小田真二・阿部悦子・白井祐浩・安達都耶子（2010）. 学校全体を対象とした心理教育導入・実践過程—ある小学校での「対人スキルアップ・プログラム」の実践の検討から—心理臨床学研究, 28, 172-183.
- Bracket, M. A. Elbertson, N. A, & Rivers, S. E (2015). Applying theory to the development of approaches to SEL. In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E, Wissberg, R. P. & Gullotta, T. P(Eds.), *Handbook of social and emotional learning*. New York: Guilford Press, pp20-32.
- CASEL (2017). *Social and emotional learning(SEL) competencies*. Retrived from <https://casel.org/wp-content/uploads/2017/01/competencies.pdf/> (2017年2月28日)
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., & 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.
- 福田義明 (2016). これからの展開—チェンジエージェントとしてのスクールカウンセラー— 子どもの心と学校臨床, 15, 33-42.
- 南風原朝和 (2011). 準実験と単一事例実験 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦（編著） 心理学研究法入門—調査・実験から実践まで— 東京大学出版会, pp123-152.
- 原田恵理子・渡辺弥生 (2011). 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, 44, 81-91.

- 小林朋子・渡辺弥生 (2017). ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について 教育心理学研究, 65, 295-304.
- 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, 7, 25-35.
- 小泉令三 (2016). 社会性と情動の学習 (SEL) の実施と持続に向けて—アンカーポイント植え込み法の適用— 教育心理学年報, 55, 203-217.
- 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 ③ 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方 中学校編 ミネルヴァ書房
- 小泉令三・山田洋平・箱田裕司・小松佐穂子 (2013). 心理教育プログラムの実施回数による学習効果差の検討—小中学校における SEL-8S 学習プログラムの実践を通して— 日本教育心理学会第 55 回総会発表論文集, 342.
- 松岡靖子 (2011). 心理教育プログラムが中学生の相談要求および相談室イメージに及ぼす影響—ある公立中学校の 3 年生を対象とした実践から— 学校心理学研究, 11, 3-13.
- 文部科学省 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申).  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf) (2017 年 2 月 28 日)
- 文部科学省 (2017a). いじめの防止等のための基本的な方針  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/05/1304156\\_02\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/04/05/1304156_02_2.pdf) (2017 年 2 月 28 日)
- 文部科学省 (2017b). 平成 28 年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」(速報値) について  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/10/\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/26/1397646\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/10/_icsFiles/afieldfile/2017/10/26/1397646_001.pdf) (2017 年 2 月 28 日)
- Nathanson, L, Rivers, S. E., Flynn, L. M, & Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent school with RULER. *Emotion Review*, 8, 1-6.
- 西山久子 (2017). 「チーム学校」における多職種の協働—アメリカにおけるスクール・カウンセリングからの示唆— 生徒指導学研究, 16, 24-31.
- 佐々木 恵 (2013). 第 13 章 世界と日本の予防教育の共通性と異質性 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. 389-414.
- 佐藤恵子 (2016). アンガーマネジメント授業の導入と実践—いじめ・暴力・不登校・自殺へのアプローチ— 子どもの心と学校臨床, 15, 112-120.
- Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York, NY : Russell Sage Foundation.



- 鈴木美樹江・川瀬正裕 (2013). 中学生に対する自尊感情を高めることを主眼とした心理教育実践—  
スクールカウンセラーと教師の連携を通して— 小児保健研究, 5, 699-705.
- 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 (奈良  
教育大学), 16, 13-17.
- 氏岡真弓 (2017). 視点 指導の「内実」向上を 朝日新聞 10月27日 朝刊
- 渡辺弥生 (編) (2001). VLFによる思いやり育成プログラム 図書文化
- 渡辺弥生 (2011). 絵本で育てる思いやり—発達理論に基づいた教育実践— 野間教育研究所紀要  
第49集 野間教育研究所
- 渡辺弥生 (2013). 第3章 アメリカ・カナダの予防教育 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. 71-138.
- 渡辺弥生 (2015). 健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育—免疫力を高めるソーシ  
ャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング— 教育心理学年報,  
54, 126-141.
- 渡辺弥生・原田恵理子 (編著) (2015). 中学生・高校生のためのソーシャルスキル・トレーニング  
—スマホ時代に必要な人間関係の技術— 明治図書
- 渡辺弥生・小林朋子 (編) (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
- 山崎勝之 (2013). 第14章 日本の予防教育の課題と展望、そして世界的視野で見た今後の予防教育  
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. 415-428.

付録1 指導案の例

第2回：感情をコントロールする

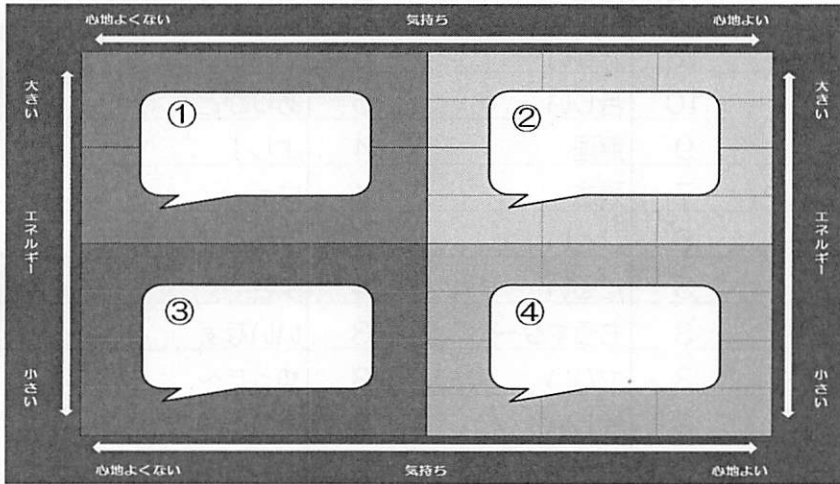
<授業のねらい>

自分の気持ちに気づき適切に表現し、調整していくことは、円滑な仲間関係の維持や、安定した学習への取り組みにつながり、子どもたちの学校適応を高めていくことができるだろう。感情には喜び、悲しみ、不安など様々なものがあるが、本授業では、葛藤の原因になりやすい「怒り」に焦点を当て、感情をコントロールするスキルを身に付けることを目的とする。自分に合った感情のコントロール方法を知り、練習して使えるようになると、嫌な気持ちになった際にも適切な対処ができるようになると考える。「感情はぶつけるものではなく適切に伝えるもの」であるということを生徒に理解させたい。

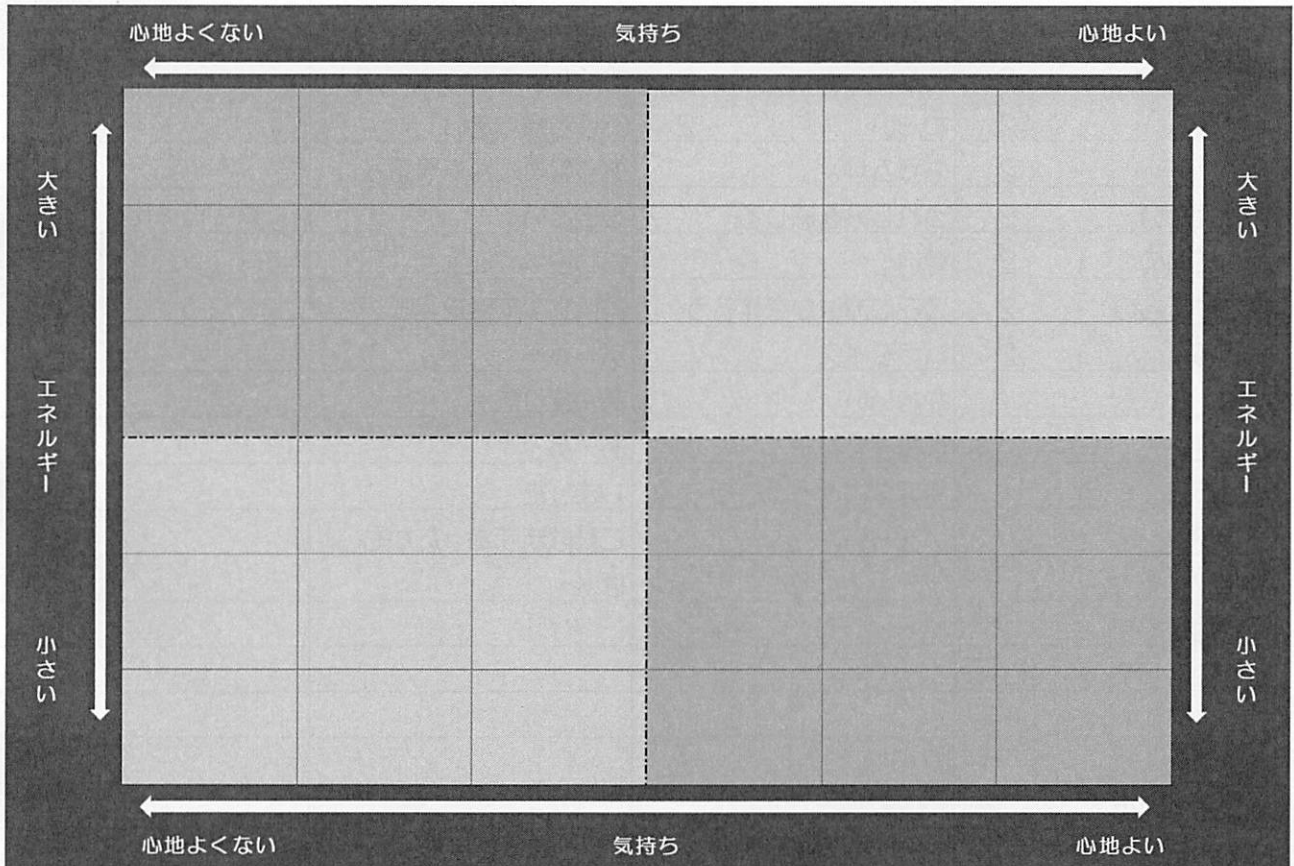
	学習活動	指導上の留意点
導入 (15分)	<p><b>【インストラクション】</b></p> <p>■第1回授業の振り返りと、授業者の体験談の続きを話す。</p> <p>友達との関係維持に疲れ、本音を言わなくなった中学時代の体験談の続きを話す。周りに合わせて自分の気持ちを抑えていた結果、ある日些細なことがきっかけで感情が爆発してしまう。なぜこのようなことが起こってしまったのか、理由を考えるためのヒントが第1回授業の取り組みの内容にあることを示唆。普段から自分の気持ちを伝えることの大切さを伝え、本授業において自分の気持ちに気づき、正しく表現するための方法について考えていくことを示す。</p> <p>■ムードミーターに記述された感情を表す言葉をクラス全体で共有する(5分)。 生徒は「怒り」「喜び」「悲しみ」「安心感」のそれぞれの感情に記述された言葉を見ながら、気づいたことや感じたことを発表し、意見交換する。</p> <p>&lt;反応例&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・エネルギーの大きい感情(「怒り」や「喜び」)は表現されやすい(記述数が多い)。</li> <li>・「喜び」や「安心感」を示す言葉は共有しやすいポジティブな表現が多い。</li> <li>・「怒り」を表す言葉はキツイことばが多く、表現も多岐に渡り周囲と共有しにくい。</li> <li>・「悲しみ」を表す言葉の中には、苦しい、だるいなどの身体症状を表す言葉が入っている(=体と心は繋がっている)。</li> </ul>	<p>○誰にでも悩みや葛藤をもつことがあるが、その感情にどのように対処するかということの大切さに気づかせる。</p> <p>○授業者が自分たちと同じ悩みや葛藤を経験してきたことに親近感をもち、自分自身も乗り越えていく課題であることとして、主体的に授業に取り組んでいくための動機づけを高める。</p> <p>○感情を表現しやすい言葉(付録3の内容)を配布する。</p> <p>○同じ感情を表す言葉でも、人によって表現の仕方はさまざまであることを伝える。</p> <p>○「怒り」や「悲しみ」の感情を持つことは自然なことであり、自分の気持ちを表現することは悪いことではないことを説明する。問題となるのはその表現の仕方であることを指摘する。感情のままに表現してしまうと、本当に自分が言いたいことが伝わらなくなってしまふことに気づかせる。</p>
展開 (30分)	<p><b>【モデリング】【リハーサル】</b></p> <p>■モデリングを通して不適切な伝え方の例を提示する(5分)。</p> <p>学校生活で起こりうる葛藤場面示し、教員とSCで悪いやり取りのモデルを示す(付録4参照)。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>①やり取りがエスカレートすることを示し、中断する。</li> <li>②授業者はモデルのやり方ではAさんが悪いことになってしまうことを指摘する。いつもBさんの分まで掃除をしており、手伝って欲しいと思っている気持ちが伝わらずにとっても残念であることを伝える。</li> <li>③Aさんは何と云えば、本当に言いたい自分の気持ちをBさんに伝えることができるのかについて生徒に考えさせる。</li> </ol> <p>■一人でシナリオを作成する(5分)。</p> <p>授業者はアサーションの考え方をワークシートに沿って説明する。 生徒はまず一人でシナリオを考える。</p> <p>■グループでシナリオを作成する(20分)。</p> <p>個々のシナリオをグループで共有し、話し合いを通してグループのシナリオを作成する。</p>	<p>○感じた怒りをそのまま相手にぶつけるのは、相手の怒りを誘ってしまい、関係を悪くするだけでなく、自分も傷ついていしまうことに気づかせる。</p> <p>○ワークシート(付録5)を配布する。</p> <p>○アサーションの考えに基づいて、「自分の伝えたいことを相手にきちんと伝える」という視点を持ちながらシナリオを作成するよう伝える。</p> <p>○数学の授業で組んでいる4人グループで行う。</p> <p>○自分が我慢したり諦めるのではなく、「きちんとやってほしい」という気持ちを相手に伝える表現について考えていく視点を繰り返し伝える。</p>
まとめ (5分)	<p><b>【フィードバック】【ホームワーク】</b></p> <p>■本授業の振り返りと次回の授業の予告をする。</p> <p>授業者は、日常の場面においても自分の気持ちを相手に伝わる言葉で表現する練習をしてみよう生徒に促す。</p> <p>次回の授業ではシナリオを発表し、クラス全体で共有することを予告する。</p>	<p>○授業内で取り組んだプリントを提出させ、生徒の活動の様子を確認する。</p> <p>○次回授業で使用するクラスのシナリオを作成する。</p>

### ☆感情について理解しよう☆

#### 1. ムードミーターに分類してみよう!



#### 2. 感情を表す言葉を集めよう!



付録3 クラスの感情語の例

感情を表現しやすいことば（1組の例）

①怒り	人数	②喜び	人数	③悲しみ	人数	④安心感	人数
ウザい	23	やったー!	19	辛い	9	よかった	15
ふざけんな	15	うれしい	19	最悪	8	ふうー(ため息)	5
はあー!? <sup>怒りマーク</sup>	10	最高	18	悲しい	5	やさしい	3
何なの? <sup>怒りマーク</sup>	8	楽しい	10	苦しい	5	ありがとう	3
最低	6	HAPPY	9	無理	4	よし!	3
最悪だ	5	(よ)っしゃ~	7	残念	4	はあ~	3
サイテー	5	ワンダフォー	6	ひどい	4	ほっとする	2
ファッ!?	5	イエーイ	3	だるい	4	よき	
ムカつく	5	ヤッタネ!!	3	もうヤダー	3	いいなあ	
バカ	4	さすが	3	ヤバい	3	やった~	
痛い	4	いいねえ	3	悔しい	2		
死ぬ	3	やばい	3	キモイ	2		
だまれ	3	ツラミ	2	めざとい	2		
おこだよ	2	よしっ	2	うそでしょ	2		
爆ぜろ	2	あざす	2	うわー	2		
うせろ	2	ありがとう	2	ちくしょう	2		
じゃま	2	わーい	2	おうち帰りたい			
臭い	2	もうムリ		もうむりしんでやるう			
ありえない	2	うれしきを感じる		しつこい			
何してんの	2	尊い		こわ…			
ふざけてんの	2	ここにおはかを作ろう		鳥肌立ってきた			
舌打ち	2	パラダイス		あーうー			
辛い		かわいい		あんまりだあ			
ハルス		興奮するわー		あーあ			
げきおこ		勝てばよかるうのだー		しまった			
ブンブン		いえーい		これはまずかったかも			
マルフォイ		フー!!		はあ~			
それ地震です。							
は~なんし?							
しつこい							
腹立つわ~							
何言ってんの							
うるさい							
おい!!							
やめろよ							
くそ							
ばかこのー							

## 付録4 モデリングの例

(怒りを表現するクラスの感情語のうち、上位4語を使用してシナリオを作成)

### <清掃場面>

AさんとBさんは同じ清掃場所の担当です。Aさんはいつもすみずみまで掃除をしていますが、Bさんはウロウロしたり、ぼーっとしていたり、誰かにちょっかいを出したりと掃除に取り組まない日が最近続いています。そのため、いつもAさんがBさんの分まで掃除をしている状況です。Aさんは掃除が終わってからBさんが「あー掃除ってめんどくさいなあ」と言っているのを耳にしました。

#### 1回目

Bさん：「あー掃除ってめんどくさいなあ。」

Aさん：「はぁ？何なの？マジうざい。ふざけんな！！」

Bさん：「(何も言わずに聞いている)」

★Bさんの気持ちを確認する。Aさんの言葉を受けて感じた気持ちと頭に浮かんだ言葉をインタビューする。2回目はその言葉を実際にAさんに返す様子を再現する。

#### 2回目

Bさん：「あー掃除ってめんどくさいなあ。」

Aさん：「はぁ？何なの？マジうざい。ふざけんな！！」

Bさん：「はぁ～何だよお前！ムカツク！！」

Aさん「お前ってなんだよ！」

…AさんとBさんでけんかになる様子を再現

★やり取りがエスカレートすることを示した上で、やり取りを中断させる。

★Aさんは一生懸命やっているのに、Aさんが悪いようなやり取りになっている。これではAさんの“Bさんに掃除をしてもらいたい”、“Bさんの分までいつもがんばってやっているのに残念”という気持ちが伝わっていないということを伝える。

★その上で、「Aさんは何と言えばBさんに伝えたい気持ちが伝わるだろうか？」と生徒に投げかける。アサーション(平木, 2009)の考え方を紹介し、枠組みを示した上で、シナリオの作成を指示。

☆自分の気持ち表し方を練習してみよう☆  
～自分と相手の気持ちを大切にしたい正しい自己表現を学ぶ～

清掃場面

AさんとBさんは同じ清掃場所の担当です。Aさんはいつもすみずみまで掃除をしています。Bさんは最近ウロウロしたり、ぼーっとしていたり、誰かにちょっかいを出したりと掃除に取り組まない日が続いています。そのため、いつもAさんがBさんの分まで掃除をしている状況です。清掃終了後、AさんはBさんが「あ～掃除ってめんどくさいなあ」と言っているのを耳にしました。

<活動の流れ>

① シナリオを作成する。

★ポイント1：問題として取り上げたい相手の行動を伝える。

(誰が見てもわかることに注目し伝える)

★ポイント2：状況や相手の言動に対する自分の感情に気づき、相手の気持ちに共感する。

(自分の気持ちを相手にわかってもらえるように伝え、相手を非難しない)

★ポイント3：変えてもらいたい相手の言動を具体的に言う。

(命令ではなく提案。絶対と押し切らず、相手の気持ちを伺う余地を残しておく)

★ポイント4：伝えた結果起こる相手の反応を予想しておく。

「イエス」→

「ノー」→

※ポイント1～4は状況に応じて省略可

**シナリオ**

B:「あ～掃除ってめんどくさいなあ」

A

B

A

B

☆第3回：コミュニケーションためのルールを作ろう☆

～相手に自分の気持ちを伝える・相手の気持ちを受け取る～

清掃場面

AさんとBさんは同じ清掃場所の担当です。Aさんはいつもすみずみまで掃除をしています。Bさんは最近ウロウロしたり、ぼーっとしていたり、誰かにちょっかいを出したりと掃除に取り組まない日が続いています。そのため、いつもAさんがBさんの分まで掃除をしている状況です。清掃終了後、AさんはBさんが「あ～掃除ってめんどくさいなあ」と言っているのを耳にしました。

<クラスのシナリオ>

B:「あ～掃除ってめんどくさいなあ。」

A:「そうだよね～。確かにめんどくさいよね～。」

→相手の気持ちに共感している(ポイント2)

でもさ、Bさんがやってくれないと私一人で大変なんだよね。

→Bさんが掃除をしていないので(ポイント1)、私が大変だということを伝える(ポイント2)

できれば一緒にやってくれとうれしいな。」

→命令ではなく提案をしている(ポイント3)

B:「掃除なんてしていいことあるの?」

→相手の話を聞こうとする姿勢を示している

A:「汚いままだと嫌だし、学校がきれいだ気持ちいいじゃん。一緒に頑張ろうよ。」

→自分の気持ちを伝えている(ポイント2)。一緒に頑張ろうと掃除に誘っている(ポイント3)

こういった発言を“きれいごと”“いい子ぶっている”と思う生徒もいるかもしれませんが、しかし、発達の観点から捉えると、自分の利益だけではなく、周りや学校のことと考えて行動できるようになることは、高い役割取得の段階に移行していることを示しています。こういった点に目を向けることができるようになったことは、個人やクラスとしての成長につながる喜ばしいことであることを伝え、積極的に励ましていきたいと思えます。このような考え方ができる生徒が増えることで、仲間関係や学級活動はより成熟したものとなると考えています。

B:「なるほど…。わかった。じゃあちゃんと掃除するよ。塵ひとつ残らず掃除してやる～!!(笑)」

→相手の話を受け入れる姿勢を示している

## 付録7 クラスのルール作りの例

クラスのシナリオを代表の生徒に演じてもらい、他の生徒は観察者としてモデルを観察するように促した。モデルのよかった点について自分の考えを記入させ、その上で、グループでの意見交換を行った。次に、グループごとにモデルのよかった点についての評価を発表させた。挙げられた内容を基に感情を適切にコントロールし、相手との良好なコミュニケーションを取る上で必要なポイントについて、クラス全体で意見交換を行い、①から④のクラスのルールを設定した（生徒の記入例を参照）。

### 良好なコミュニケーションを取るときのポイントは何だろう？

#### 【自分の考え】

- ・相手の気持ちを理解しつつ、自分の気持ちを伝えて相手にも理解してもらうこと

#### 【みんなの考え】

- ・相手にうまく伝えるように、やさしく話す。
- ・自分の気持ちばかりを押しつけない。
- ・相手の意見の意図を考へながら、自分の意見をわかりやすく伝える
- ・相手の気持ちも聞き入れていく。

- ① 相手の話を聞く
- ② 自分の気持ちも  
+ ことばを、<sup>選ぶ</sup>伝える  
⇒ 相手に伝わりやすい
- ③ 笑顔でやさしく
- ④ 意見が違っても認める

### ★授業の感想★

④のルールでもあったように意見が違ふことはたくさんあると思います。だから、本当に相手のことを理解することは大切だと思っています。また、自分の気持ちを伝えるときにことばの選が方を気をつけたいと思います。相手も自分も良い気持ちで解決できたらいいです。