

芦屋大学論叢 第75号
(令和3年7月27日)抜刷

感情の言語化に関する心理学的研究(5)

—心理教育プログラムと感情の言語化—

三 浦 正 樹

感情の言語化に関する心理学的研究(5)

ー心理教育プログラムと感情の言語化ー

三浦正樹

1. はじめに

自分の感情を適切に言葉で表すことは案外難しい。巖¹⁾は最近カウンセリング場面で、自分の気持ちをうまく表現できず、「別に」「むかつく」など短い言葉しか使えない子どもが増えていると指摘している。このような指摘は学校場面にも当てはまる。

『あるとき、教室の中で椅子や机がもの凄い勢いで押し倒されるという出来事があった。その大騒ぎの中心には一人の男の子がいた。どうしてそのような状況になったのかその子どもは説明することもできなかった。ただ目に涙をため、ただ一言「むかつく。うるせえ」と吐き捨てるように言っただけだ。この子どものその一連の行動には、ものすごい感情のエネルギーが流れていたはずで、それを伝える手段を彼はもっていなかった。彼は、サッカーで遊んでいるとき、得意な技をけなされた悔しさや怒りを伝えられず、壊すという攻撃的な行動でしか表現することができなかったのだ。このときに、その悔しさや怒りを伝える「言葉」が彼の中にあっただのなら、机や椅子にあたり散らすこともなく、解決できたかもしれない。』(猪狩²⁾ p.72)

猪狩は感情の言葉を理解し表現する力を育てる心理教育プログラムを実践している小学校教師であるが、暴力行為、いじめ、不登校など生徒指導上の問題が顕在化している学校教育現場においてコミュニケーション能力や「感情の言語化」能力が注目されている。

文科省によるいじめの防止等のための基本的な方針(平成25年)ではいじめの「未然防止の基本は、児童生徒が、心の通じ合うコミュニケーション能力を育み、規律正しい態度で授業や行事に主体的に参加・活躍できるような授業づくりや集団づくりを行う」としている。また学校における「いじめの防止」「早期発見」「いじめに対する措置」のポイントとして、「自他の意見の相違があっても、互いを認め合いながら建設的に調整し、解決していける力や、自分の言動が相手や周りにどのような影響を与えるかを判断して行動できる力など、児童生徒が円滑に他者とコミュニケーションを図る能力を育てる」としている。

暴力行為のない学校づくりについて(文科省、2011)では「暴力行為の増加の要因については、児童生徒の成育、生活環境の変化、児童生徒が経験するストレスの増大、最近の児童生徒の傾向として、感情を抑えられず、考えや気持ちを言葉でうまく伝えたり人の話を聞いたりする能力が低下していること(傍点筆者)」などをあげている。対策の一つとして言語活動の充実をあげ、「学習指導要領改訂の基本方針にも記されている内容である。言語に関する能力は学習活動の基盤となるだけでなく、豊かな心を育む上においても求められているものである。思考力・判断力を生かして状況を把握し、それを言語化することができれば、安易に暴力に訴える必要もなくなってくる」とし、「各教科等における言語活動の充実はもとより、学校生活全体において、言語によって自分の考えを表現し、問題解決に生かすことができる力を育てるよう配慮することが大切である」としている。

筆者³⁾はこれまで感情の言語化について、①感情言語化のメカニズム、②感情言語化による心理的効果、③感情言語化の個人差などの解明を目的として研究してきた。感情の言語化より、自分の感情に気づき、自分の気持ちを整理し、いらいらした気持ちを浄化することが可能になる。感情の言語化により自己コントロー

ル（情動調整）が可能になり、また気持ちを言語で伝えることにより、相手とのコミュニケーションが可能になり、他者とつながることを可能にする。しかし、自分の気持ちと向き合わず、曖昧なままにしておくと、自分自身の心がわからなくなり、ストレスがたまり、他者に怒りを向け、他者との良好な関係が築けなくなる。

文科省の報告書では具体的取組例として、ソーシャルスキル・トレーニングやアンガーマネジメント教育などがあげられている。それらの心理教育プログラムには「感情の言語化」を促すプログラムも多く含まれている。そこで今回の論文では「感情の言語化」の実践例として学校での心理教育プログラムについてみていく。まず、心理教育プログラムについてまとめ、それらの中で感情の言語化はどのように取り扱われているか考察する。次に心理教育プログラムの現状や課題、効果の検証などについてまとめる。最後に「感情の言語化」の観点からプログラムがより実効性を持つためにどのようにすればいいのか提言を行う。

2. SST と SEL

児童生徒の社会性の構築に向けた心理教育プログラムの代表的なものとしてソーシャルスキル・トレーニング（Social Skill Training : SST）がある。渡辺⁴⁾は、対人関係を円滑に営むためのコツや技術といった「スキル」を獲得することがめざされた理由として、価値を心理学領域から扱うことは難しく、むしろ認知や行動をターゲットにした方が、学校教育のカリキュラムに受け入れてもらいやすかったという背景があるかもしれないとしている。さらに、ソーシャルスキルの考え方は、子どもの問題行動の原因をあえて性格のせいとせず、スキルが未熟であると捉え、トレーニングしだいで子どもは変わるという考え方をすることに特徴があり、運動スキルの獲得過程をモデルとして説明できる利点もあった。

相川⁵⁾によれば、社会的スキルとは、対人場面において、個人が相手の反応を解釈し、それに応じて対人目標と対人反応を決定し感情を統制したうえで対人反応を実行するまでの循環的な過程であるとしている。あるいはソーシャルスキルとは、対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツを総称したものである。予防的・成長促進的な観点から学級単位の集団 SST も多く実践されており、集団 SST によってスキルの獲得が促進されることも示されている。このように普及してきた SST であるが渡辺によれば、2000年代に入って、SST から「感情に焦点をおいた SST」へ、そして、現在では、SEL（Social Emotional Learning）が着目されつつある。SEL とは、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り、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。5つのコアとなるコンピテンスが SEL プログラムと称するためには必要だとされている。その5つとは自己覚知（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。こうしたコアを取り入れた予防教育プログラムは、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認められるようになった。しかも、人格形成だけでなく、健康面や学力面においても有効性が示されつつある。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。日本では、小泉ら⁶⁾が「社会性と情動の学習」として実践研究を展開しており、その効果の検証が試みられている。小泉らの開発した心理教育プログラム SEL-8 には

児童用と教師用があるのが特徴である。

SST や SEL において感情の言語化を促すプログラムが多数あるが、渡辺・藤野⁷⁾ はとくに感情リテラシーとして感情の言語化を重視している。彼らによれば感情リテラシーとは、「自分だけではなく他者の感情を適切に理解し表現する能力」であり、その能力を伸ばすための一つとして感情ボキャブラリー（語彙）を豊かにすることをあげている。感情ボキャブラリーの豊富化とはまさに感情の言語化そのものであるが、その役割の1つ目は、時間と空間を超えて感情経験を他者に適切に伝達することができるという役割である。自分の経験した感情を伝えることは、他者と関係を築く上で必須である。2つ目は、感情概念を精緻化する役割である。一例として悲しさについて伝えるとき、単に「悲しい」と伝えるのではなく「涙が出そう」「沈む」「胸が締め付けられる」などのように多様な表現があることが示されている（白井・鈴木⁸⁾）。多様な感情表現を知ることによって、微細な心の動きに気づき、また理解を深めることが可能となるのである。このように、SST や SEL の中に感情の言語化に焦点を当てたプログラムが多く含まれているのである。特に渡辺は問題行動の低減や社会性の獲得のために感情リテラシーについて研究を重ねており、感情の言語化が重要視されていることが分かる。

3. アンガーマネジメント

アンガーマネジメントとは、本田・高野⁹⁾ によれば「混沌としたこころの状態を整理し、自分の感情を正しく表現することができるようにするための構造化されたプログラム」とされている。怒りは誰もが感じるごく自然な感情でありその感情自体が精神的健康に悪影響を及ぼすものではないが、持続性や強度、頻度、攻撃性などによって自己にとっても他者にとっても悪影響となりうるため、適切な対処が必要である。アンガーマネジメントの集団プログラムにおいては、(1) ロールプレイなどを通して自分や相手の感情を正しく理解するスキル、(2) 自分が怒りを感じる理由を客観的に観察したり、自分の怒りのパターンを把握するスキル、(3) 怒りの感情へのコーピングスキルが重要視されている。

本田¹⁰⁾ は、包括的スクールカウンセリングの立場からアンガーマネジメントの一連の流れを①啓発教育、②危機介入、③個別対応プログラムの3期に分けて整理している。そして、①では「怒りの理解」「感情の発達」「対立解消スキル」「アサーション」等を学級活動、道徳、教科の時間を通して実践することを、②ではいじめや暴力現場での教師の対応の在り方を、③ではいじめや暴力を繰り返す生徒への怒りのコントロールプログラムや、対立している者同士の対立解消ステップを、それぞれ提唱している。本田・高野⁹⁾ はアンガーマネジメントの進め方として、次のような課程を例示している。

- ・第1課程 気づき：応急処置の方法を学ぶ、気持ちのネーミング、行動パターンの理解
- ・第2課程 知的理解：このままだと、どうなるのか？ なぜ、こういう行動になるのかを振り返って分析
- ・第3課程 感情的な理解：ありのままの自分を受容し、自分のよいところを使って、行動緩和
- ・第4課程 新しい行動パターンの学習：アンガーマネジメントを正當に表現するためのキレにくい考え方や問題解決方法を学ぶ
- ・第5課程 新しい行動パターンの練習：日常のストレスマネジメント、ソーシャルスキルの実践
- ・新しい行動・考え方・感じ方の定着

感情の言語化との関係を見ると、感情の気づき、ラベリング、強度の認知など「怒り」という感情に特化したものであるが、いずれもプログラムが言語化を重視していることが分かる。怒りの理解、ネーミング、

怒りの程度を怒りの温度計などで表すなど、いずれも感情の言語化と関係が深い演習といえるが、感情の言語化が怒りのコントロールの第一歩として重要であるといえる。

4. アサーション

アサーションとは、「他人の権利を侵害することなく、個人の思考と感情を敵対的でない仕方では表現する行動」のことで、精神的健康と良好な人間関係をもたらし行動である（平木¹¹⁾。平木は、「アサーションというカタカナ語が用いられている理由は、我が国では仮に主張と訳せば自分勝手や我が強いという否定的で誤った印象を与えてしまうからである」としている。平木によるとアサーションは、1950年代のアメリカにて誕生し、様々な理論の影響を受けて発展してきた。当初ウォルピにより、行動療法の一技法として主張訓練法が開発された。主張訓練法は、主として対人関係上の問題を抱えた個人を対象に主張的行動の訓練を行い、それを通して対人不安の除去や適切な社会技能の形成をはかる治療技法として用いられた。1960年代に入り、公民権運動が高まりをみせ、人間が生まれながらにもつ権利としてのアサーション権というのが叫ばれるようになり、注目を浴びるようになった。1970年代に入り、アサーションは更に多くの人に知られるようになり、より効果的・積極的な人間関係の促進に活用されるようになった（平木）。

この様に、行動療法をはじめ認知行動療法、人間性心理学、その他に論理療法のABC理論等の影響を受けてアサーションは発展していった（用松・坂中¹²⁾。現在では、学校教育分野だけではなく、ヒューマン・サービス従事者や、職場の人間関係改善のため、異文化適応、ビジネス分野において、またドメスティック・バイオレンスの加害者プログラムの一環としても用いられている。自己表現には様々な種類があるが、アサーティブ、アグレッシブ（攻撃的）、ノン・アサーティブ（非主張的）という3つの形式に分けることかできる。アグレッシブな自己表現とは、自分の表現は大切にできているか、相手のことは大切にしない攻撃的な自己表現である。支配的で、怒鳴ったり、相手を咎めるような自己表現の他に、一見穏やかにみえる自己表現でも、相手をうまい具合に操作し、自分の自己表現を押し通し、自分に従わせたりする自己表現もアグレッシブな自己表現とみなされる。前者を攻撃的、後者を間接的な攻撃（婉曲）と表す場合もある。ノン・アサーティブな自己表現とは、相手のことを優先し、自分の表現は大切にしない自己表現である。相手に合わせるためや、揉め事を起こさないために自分を抑制し、自己表現をしなかったり、不十分にしか自分の思いを伝えられないものである。アサーティブな自己表現は、アグレッシブでもノン・アサーティブでもない自己表現である。自分の自己表現を大切にしながら、相手のことも大切に自己表現である。アサーティブな自己表現とは、自分の考えや気持ちなどを明確に捉え、それを正直に、相手にわかりやすく伝えてみようとするものである。

感情の言語化との関係についてみると、アサーションはコミュニケーション場面での言語化についてのプログラムと考えることが出来る。平木はアサーションには大きく二つの側面があるとする。一つは「自分の表現」を大切にしようとする側面で、そこにはさらに二つのステップがある。最初のステップは自分の意見や感じを確かめること、自分の気持ちを明確にすることである。平木は、「とりあえず自分を確かめることに集中する時間をとろう。そうすると、曖昧な考えや気持ち、悲しくもあり腹立たしくもありといった両面的な感情や迷い、困惑などがあることがわかるかもしれない」としている。第二のステップは、確かめた思いを自分が持ち合わせている語彙、表現法を使って、なるべく正直に、率直に言語化してみようとするものである。もう一つの側面は「相手の表現」を大切にしようとする側面で、「自分の思いを相手はどう受け止めたかき

ちんと見届け、対応することである。相手にも自分と同じように、相手の思いを確かめ表現するプロセスがある。相手の発言を待ち、聴くことではじめてアサーティブなやり取りは成り立つ」としている。このようにアサーションはコミュニケーションにおける言語化についての重要性を強調するプログラムであると捉えられよう。

5. 認知行動療法

認知行動療法 (Cognitive Behavioral Therapy : CBT) はアーロン・ベック¹³⁾により1960年代初頭に構築された体系的な心理療法である。短期の、現在志向的な心理療法であり、非機能的な思考や行動を修正し、今抱えている問題を解決しようとするものであるとされる。根底にある理論=認知モデルは、すべての心理学的な問題の背景には非機能的な思考が存在し、(したがって)もしある人が自らの思考をより現実的かつ適応的に検討することができるようになれば、その人の感情的な状態や行動の仕方は改善されるだろう、というものである。1977年に最初の効果研究が示されて以来、幅広くその効果が検証され続けている。抑うつをはじめとした精神医学的な諸障害、心理学的な諸問題、医学的な諸問題における心理学的要因などに効果が示されている。

学校教育場面でも、抑うつに対する予防研究の重要性が指摘されていることから、認知行動的な治療技法に基づく予防プログラムが多く行われている。抑うつ予防プログラムは、大きく分けて、全ての対象者を介入対象とするユニバーサルタイプと、うつ病性障害のリスクを持つ、もしくは既にその兆候や症状のある対象者を選抜するターゲットタイプの2つに関して研究がなされてきた。研究では、ユニバーサルタイプの認知行動的介入によって、抑うつ気分の改善、社会的スキルの向上、考え方のクセの改善に加えて、子ども自身が捉える学校適応についても効果があることが確認されている(石川・戸ヶ崎・佐藤・佐藤¹⁴⁾)。また、子どもたちからは、心の問題に対する偏見を克服し正確な知識を得たり、将来困難にぶつかったときのヒントを学んだり、困っている友だちを助けてあげられるような方法を知った、という報告が得られている。石川らが開発した抑うつ予防プログラムの構成は以下のようなものである。

こころの健康チェック (事前査定)

環境調整 ①普段の活動と気持ちを調べてみよう ②助けになる人は誰ですか?

社会的スキル教育 ③気持ちを大切に伝えてよう(主張性スキル) ④上手に頼もう(援助を求めるスキル) ⑤気持ちのコントロール ⑥いろいろな解決方法を考えよう(葛藤解決スキル)

認知と感情についての教育 ⑦感情と思考について ⑧別の考え方をしてみよう

こころの健康再確認 (事後査定)

感情の言語化との関連からはコラム法が注目される。コラム法(認知再構成法)は、出来事や、自分の感情、自動思考などを書くことで、自分の考えをわかりやすく整理する方法である。表(コラム)にして書くため、コラム法と呼ばれている。3つのコラムの例である。

状況: 会社で私を残して事務職のみんなが上司と食事会に行った

気分: イライラ(70%)、あせり(65%)、悲しい(80%)

自動思考: (確信度%) 自分は嫌われている。(80%) 仲間はずれにされている。(80%)

このように、自分の気持ちと向かい自己内省をするということはまさに感情の言語化作業を丁寧に行っているということである。コラム法で考え方を整理することは、ネガティブな気分や不適応な行動を引き起こ

す認知を明らかにし自分で修正する可能性を開く。アサーションがコミュニケーション場面での言語化を想定しているのに対し、筆記としての言語化は自分の気持ちを内省し深化させる手段として有効と思われる。

6. 特別支援教育におけるプログラム

ここでは特別支援教育における社会化や情動発達を促進する介入プログラムについて感情の言語化の観点からみてみたい。特別支援における介入プログラムは発達障害を持つ子どもにたいする3次予防的プログラムと捉えることもできよう。

柳澤⁵⁾は、発達段階、相互作用、環境といった要件が包含されている3つの包括的アプローチを取り上げ、それらの概要について述べている。そのうちの一つである SCERTS モデル⁶⁾は、Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent, & Rydell によって提唱された自閉症を始めとする発達障害を対象にしたアプローチの1つである。SCERTS モデルは単なるスキルの獲得をめざすものではなく、学習や他者との関わりの中盤となる社会コミュニケーションと情動を高めることにより、自閉症のある子どもがより上手く周りの大人や子ども達との関係性を築いていくことを重視している。SCERTS モデルには、「社会コミュニケーション (Social Communication)」、「情動調整 (Emotional Regulation)」、「交流型支援 (Transactional Support)」の3つの領域がある。

乳原・石川⁷⁾は ASD の感情調節機能への介入プログラムを紹介している。Exploring Feelings は、アスペルガー症候群の子どもとその保護者を対象とし、不安と怒りの改善を目的とした認知行動療法を用いた介入プログラムである。介入セッションでは、ポジティブ感情の理解、不安あるいは怒りのネガティブ感情の理解、気持ちをコントロールするために使うことのできる方法の探索 (リラックスすることのできる方法や思考、関心のあることなど)、様々な大きさの感情への理解、ソーシャルストーリーの探索、不安あるいは怒りへ対処する方法の検討といった内容を全6回のセッションで行っている。

感情の言語化との関係を見ると「情動調整」の場面で言語化が重視されていることが分かる。例えば、SCERTS モデルの交流型支援では「初期の情動語や高次の情動語を理解し、使用する」ことが目標とされ、目標の達成のために、8つの異なる情動が描かれたエモーショナルホイールを実施。その時パートナーは「・・・のとき欲求不満になります」など言語を添えるモデルを示す。次に「少しいらいらしたら、助けを頼めませう。本当に欲求不満になったときは、休息を頼めませう。」などの適切なセルフトークのモデルを示す。また、異なる程度の恐怖を反映する言語モデルを適切な時に与えたり、自分の情動体験を日記に付け、情動の強さ、その情動が種々の出来事や経験にどのように関係しているかなどについて書き留めるように促すなど、まさに感情の言語化そのものを行っていると言える。

7. 心理教育の現状と課題および効果の検証

7.1 心理教育プログラムの現状と課題

これまで心理教育プログラムについて言語化との関連から見てきた。呼吸法、リラックス法など言語化と直接関係のないプログラムもあるが、総じてどの心理教育にも言語化と関係するプログラムが含まれていることが分かる。本稿では感情の言語化の視点から心理教育プログラムに対して工夫や提言を行うことを目的

としているが、その前にここではまず心理教育自体の現状と課題、効果の検証についてまとめておく。

山下・窪田¹⁸⁾ は我が国の学校臨床における心理教育の現状と課題についてまとめているが、まず心理教育自体の課題として技法の混在について指摘している。各種の心理教育プログラムの名前 (SST、SEL など)、プログラムの構造、目的、背景理論が混在しており、現場に混乱を招いている。ほぼ同じようなエッセンスを持った内容の演習 (たとえば感情のラベリング、気持ちの温度計など) が異なったプログラムの枠組みの中で実施されているために、プログラム名が変わっても同じ演習を繰り返してしまうことになる。逆にそれぞれのプログラムが演習内容を独自に編集しているため、重要な演習がもれてしまう可能性もある。山下・窪田は各種心理教育プログラムの内容分析や体系化を行う必要があるとしている。彼らはまた心理教育を現場で導入・実施する上での時間的、 人的、資源的な課題や、教育の機会に関する課題を指摘している。①時間的課題としては、時間的ゆとりがないことに加え、心理教育を学校時間のどこに位置づけるのかといった問題もある。②人的課題としては、誰が心理教育プログラムを実施するのか、専門家とどう連携するのかということがある。③資源的課題としては、実施のために必要な資料の不足をあげている。④教育の機会に関する課題として、研修不足をあげている。また、⑤ニーズの把握およびプログラム選択に関する課題をあげている。さらに、⑥般化に関する課題がある。子どもたちが心理教育で得たものを実生活の中で生かしていく工夫をしていく必要があるが、実際には効果はその学習時のみに限られていて、実生活の中でたとえばトラブルになりそうなときにアサーションのスキルを応用しトラブルを回避できるかということ、なかなかうまく使えないというのが実情ではないだろうか。おそらく心理教育の効果が一時的なものにとどまらず、実生活の中に般化され持続していくようになるか否かが、心理教育普及にとって最も重要な課題であろう。

このように心理教育プログラムに対しては単発的、短期的、一過性という批判があるが、これに関し、杉本ら¹⁹⁾ は、大学生を対象に回想法を用いた調査を実施し、大学生個人がさまざまな心理教育をそれまでにどのくらい受ける機会があったのか、またそれらの心理教育の有効性をどう認知しているのかを検討することにより心理教育の現状と課題を分析している。その結果、心理教育の種類により学校段階で受けてきた頻度には差があり、受講頻度が高いほど有効度が高いことが明らかになった。しかし、各心理教育の有効度について、1 サンプルの t 検定 を用いて理論的中間点 (2.5) との比較を行った結果では「いのちの教育」「人権教育」の有効度が理論的中間点より有意に高かったのに対し、「ピアサポート」「ストレス・マネジメント法」「怒り・衝動のコントロール」「自己主張トレーニング」「対人関係の問題解決法」「自尊感情教育」「ソーシャルスキル・トレーニング」の有効度は理論的中間点より有意に低かったことが報告されている。

松本ら²⁰⁾ は SEL が継続した実践の取り組みになるために、あるいは欧米の一部の国・地域やオーストラリアのように国全体で継続的に実践されるためにはどうすればいいのだろうか、という問題意識から心理教育について研究を行っている。彼らの研究では、可能な時間数や必要性に応じて学級・学校が選択できる3つのレベルを想定している。具体的には、プログラムの実施時間や内容、および、実施者の準備と実践の労力を総合的に考え、レベル 1 (情報提供)、レベル 2 (朝の会や帰りの会で行う短い心理プログラム)、レベル 3 (授業時間を 10 回くらい使う心理プログラム) を設定している。そしていずれのレベルにも共通する環境的要因の整備を目指すとしている。心理教育プログラムの実践においてはまだまだ課題が多いが、今後松本らのようなより包括的なアプローチが必要になってくると思われる。

7.2 心理教育プログラムの効果の検証

心理教育プログラムを実践し、その効果を検証した研究はいくつかある。鈴木・川瀬²¹⁾ は、スクールカウンセラーが中学教諭と連携し生徒に対して自尊感情を高めることを主眼とした心理教育を実践し、その効

果検証を行っている。

鴛渕ら²²⁾は、中高生を対象として2年間にわたり総合的心理教育プログラムの実践的研究を行っている。初年度は、生徒集団を対象とした生徒の解決能力を育てる総合的な心理教育プログラムを開発することを目指して検討を行い、2年目の実践において多くの生徒が実感した変化としてあげていた具体的なスキルの獲得・定着を目指した。4月の実践では、緊張感、疲労感、安心感、クラスの親密感すべての項目において1%水準で有意であった。9月の実践でも疲労感、安心感、焦燥感の項目において1%水準で有意であり、緊張感の項目においても5%水準で有意であった。心理教育実施後には、すべての項目において状態の改善がみられ、授業を通して生徒達の不安感、焦燥感が軽減されたと考えられた。また学校適応感についても、心理教育プログラム実施前後でどのような変化があったかについて検討し、学校適応感尺度得点がプログラム実施前に比べ実施後の方が有意に高かったと報告している。

以上のように心理教育を学校で実践しその効果を検証した研究はいくつかあるが、いずれにおいても方法論はしっかりしており、その有効性は確認されているといえる。ただし、それらはあくまでも心理学的あるいは統計的な観点からのものであり、次のような点についても考慮しておく必要がある。

①川野²³⁾は心理教育に対する教師の意識として、平均値としてデータをまとめてしまうことへの抵抗感、効果が心理教育のみの変化なのか、発達的变化の影響や人間関係の変化の影響があるのではないかと、効果がどの程度持続するのか、などについて疑問を持っているという。確かに、日々生徒と接するのは教師であり、カウンセラーなど心理教育の実施者は、その時だけのかかわりというのがほとんどであろう。心理教育を実施する際には教師とどのように連携していくかが課題となる。

②同じく川野は心理教育プログラムが高リスク層に効いているかどうかを検討する必要があると指摘している。統計的に有意差がでたとしてもそれはあくまでも平均値の差である。効果が届いているのは低リスク層だけかもしれない。川野は(自殺予防プログラムの開発者であるが)、不登校群や非行群など高リスク群にも心理教育の効果が行き届いているか注目する必要があるとしている。

③先述の鴛渕らは心理教育の実践において自由記述の内容を検討している。自由記述の結果から、生徒は授業を通して、これまで意識していなかった気持ちやその多様性について気づいたことが示唆されている。しかし、記述結果から、自由な発言が促された「授業形式への戸惑い」や正解のないテーマを扱っている内容の「難しさ」を感じている生徒も少なからずいたことが確認された。心理教育プログラムは、正解のある教科指導とは異なり、それぞれ個人の感じ方が尊重され、自由な発言が保証される演習である。鴛渕らはそのような場に戸惑いを感じ、また集団の中で自己を表現することに困難を抱いた生徒が居たのではないかと推測している。感情の言語化の視点から考えると、内面を扱い表現する活動を授業として実施する際には、生徒の戸惑いや抵抗感にどのように対処するかが課題になると思われる。

④心理教育プログラムのそもそもの目的はいじめや不登校、暴力行為などの予防であった。心理教育の効果の検証はもちろん大事であるが、それだけで終わりではない。実際文科省の統計で実際に学校での問題が減っているかという点、残念ながらそうではない。心理教育の効果はこれから表れてくるかもしれないが、心理教育だけが解決のための唯一の方法ではない。つまり心理教育以外の様々な対策も必要であり、最終的な目的は不登校やいじめ、暴力行為そのものの減少であるということをおぼろげに忘れてはならない。

8. 「感情の言語化」の視点からの工夫・提言

8.1 理論的側面から

前節では問題点として様々なプログラムの混在が指摘されたが、ここで新たなプログラムを提言するというのは本論の趣旨ではない。それは屋上屋を重ねるようなものである。そうではなく、ここでは感情の言語化の視点から、「実施の際にはこのように工夫したらいいのではないか」「心理教育プログラムについてこのように考えたら実効性が上がるのではないか」といったような提言を行うのが趣旨である。これまで見てきたように各プログラムには「感情の言語化」が多く含まれている。この視点から見るだけでも心理教育プログラムが理解しやすくなり、実効性も上げることが出来るようになる。

周知のように言語発達について最も核となる理論を提供しているのはヴィゴツキーである。言語にはコミュニケーションの手段としての機能（外言）、自己コントロールとしての機能、思考の手段としての機能（内言）がある。塩田・青柳²⁴⁾はヴィゴツキーの言語理論とりわけ「内言」に注目し、なかなか自分の思いや感情がことばで表現できない子に対する教育実践を報告している（p.136）。

教師：ぼくは、どうして友達とけんかをしちゃうんだろう。A：わかんない。

教師：なんでわかんないの。A：知らない。（ちょっと考えて）Tくんが先にやってくる。

教師：なんでTくんはやってくるんだろう。A：知らない。

教師：今度Tくんがやってきたら、どうしよう。A：知らない。やり返す？・・・やり返す！

教師：どうしてやり返すの。A：ん？やられたら、頭に来るからだよ！！だって、先生もやり返したくなるでしょ。

教師：なるよ。先生だってやり返したくなるよ。でも、我慢するよ。A：だから、今日、我慢したじゃない。

教師：先生はAくんをえらいと思うよ。だって、Aくんはちゃんと我慢ができたから。それは自分の気持ちをコントロールすることが出来たということだよ。

これはまさに筆者が強調する「感情の言語化」による自己コントロールである。心理教育プログラムを行わなくても日常の教育実践の中で「感情の言語化」は遍く行われている。なぜその心理教育プログラムが必要なのか、その理論的背景とくに「感情の言語化」の重要性を認識することにより、プログラムはより有効になる。あるいは必ずしもプログラムに頼らなくても、教師が「感情の言語化」の重要性を意識すれば、社会性や社会的スキルは日ごろの実践で培われていくと言えるのである。

ヴィゴツキーの理論をもとにプログラムそのものに対して具体的提言をすればどのようなことが考えられるだろうか。言語化が出来ない子どもがいた場合、様々なレベルがあると思われる。内言そのものが未発達なのか、伝える言葉が未発達なのか、あるいは伝えることに抵抗感があるのか.....その子が言語化のどのレベルに困難を抱えているのかを調べることにより、より丁寧な指導が考えられる。

①個人内での言語化 感情の気づき 感情ラベリング 感情強度の認知 感情言語の豊富化 感情言語の精緻化自己内対話 内省の深化

②言語による調整 情動調整 自己コントロール

③個人間での言語化 感情表現表現 非言語も含めての表出 書き言葉による感情の表出 アサーション 関係の持続 相談の仕方 悩みの伝え方 ナラティブ表現 語りの仕方

このようなチェックリストが有効なのではないだろうか。

また筆者³⁾は脳科学との接点から感情の言語化についてみてきた。この点からもプログラムに対して提言が可能である。脳科学との接点に関してはすでに大河原や本田も指摘している。大河原²⁵⁾は教育臨床の現場で生じている問題から導きだされている仮説を脳科学研究の土俵で語ることを可能にするコンテキストを構成することが必要であることを論じたうえで、大平²⁶⁾の二重経路説に基づき、「感情制御の発達不全」の治療援助モデルの妥当性を再検討し、情動脳研究の枠組みから心理療法の意味するところを明らかにしようとしている。アンガーマネジメントの第一人者である本田²⁷⁾は、認知構造（情報処理過程）をガードナーのMI理論における8種類の知能の働きに即して説明し、それらを大きく左脳機能、右脳機能に対応させて考えている。子どもには感情の言語化が、上手くできる人、出来ない人がある。出来ない人のための心理教育プログラムであろうが、感情の言語化を個人差の観点からみる必要もあろう。その際、脳科学の知見に基づいて個人差を理解する必要がある。具体的には感情制御に重要な役割を果たしている前頭前野優位タイプか、前頭葉未発達タイプか、左脳優位タイプか右脳優位タイプか（単なる優位性だけでなく左右半球の交流の程度も考慮する必要があるが）などの個人差が考えられる。このようなタイプの同定も必要なのではないか。そのための測定尺度の開発も求められるが、これも今後の課題である。

8.2 実践上の工夫

ここでは心理教育プログラムを学校で実施する際、感情の言語化の視点から見た実践上の工夫について述べる。

①心理教育を実施する時間がないという点については、「言語活動の充実」という視点から提言したい。中教審答申（H20）において取り上げられた「言語活動の充実」では各教科等の学習において、児童生徒が、めざす力を身に付けるために言葉を用いて主体的に学習活動に取り組むようにすることが求められている。言語に関する能力は、学習活動の基盤となるものであり、さらには、論理的思考、コミュニケーション感性・情緒の基盤でもあり、豊かな心を育む上でも、言語に関する能力を高めていくことが求められている。つまり各教科でも言語活動の充実により、社会的スキルやコミュニケーション力を高めることが出来るのである。

②時間がないという点についてはもう一点、授業だけでなく宿題として心理教育的なものを与えることを提言したい。授業内では内面を表現することに対して抵抗感を感じる生徒が多いことが報告されている。また、昨今の風潮ではキャラを演じたり、あるいはじっくりと自己と対話するといった自己内省の時間も少ないのではと危惧される。自己と向き合うために感情の言語化という視点から認知行動療法で用いられるコラム法的な課題を用いるといいのではないだろうか。本稿で紹介したようなものもあるが、学校場面に即した出来事を設定してもよいだろう。

③教員研修が不足しているという指摘に対しては研修内容に「感情の言語化」的視点を取り入れることを提言したい。秋田県総合教育センター²⁸⁾は感情制御に関する問題行動の仮想事例を作成し、仮想事例を基にアセスメントを行う研修を実施している。その研修では『適切な言葉で表現できていないとすれば、感情を適切な言葉で表現するように支援者が場面ごとに抱いているであろう感情を言葉にして伝えるなどの手立てが考えられます。発達の段階によっては、場に合った表現方法を学び直すことも考えられます。（中略）言葉づかいの指導、励ますなどの指導のみならず、感情制御に着目することで、問題行動の背景を考慮した対応が検討され手立てが導き出されることが期待できます』との見方が示されている（p.66）。心理教育プログラムそのものではないが、研修の際このような「言語化」に力点を置いた研修は役立つと思われる。教師の日ごろからの児童・生徒とのやり取りを見直すきっかけになり、それは心理教育プログラムと同等ある

いはそれ以上に社会スキル向上に資することになるだろう。

④門原²⁹⁾は、アンガーマネジメント教育を児童生徒に対して行う際の工夫や配慮を述べた上で、次のように述べている。『子どもに感情教育をしようとするとき、一番大切なのは教師自身の豊かな感情や表現力と言えるかもしれない。ある教師は教室内での自分の怒りを休憩時間に同僚話して吐き出し、再び元気を取り戻して教室に向かって行った。またある教師は自分自身の怒りに対処することが出来、以前より子どもとうまくかかわれるようになった。』(p. 80)そして門原自身も心理教育プログラムの授業を通しての感想に「先生のにこにこ笑顔が一番良かった」というのがあり、その言葉が門原自身の「魔法の言葉」になっていると述べている。概ね教師というのは教えることに夢中になり、教えている内容自体が自分自身にも当てはまることを忘れがちである。子どもに言語化を促しながら、大人自身も心理教育プログラムを我がこととしてとらえることが出来れば、より真剣に心理教育に取り組むことが出来るだろう。

以上、本稿では学校における心理教育プログラムについてその現状や課題をまとめ、感情の言語化という視点から社会スキル向上のための工夫や提言を行った。次の課題としては言語化の観点からそれぞれの心理教育プログラムについてチェックするようなチェックリストの作成を考えている。また言語化の個人差を見る測定尺度の開発も考えられる。両課題は感情の言語化理論から見ると共通部分が多いかもしれない。

参考文献

- 1) 巖谷奈々, 2001, 感じない子ども 心ころを扱えない大人, 集英社.
- 2) 猪狩恵美子, 2009, 感情リテラシープログラム—対人関係を円滑にする『児童心理』第 63 巻第 7 号, pp.71-75.
- 3) 三浦正樹, 2018, 感情の言語化についての心理学的考察(4) —神経心理学の視点から—, 芦屋大学論叢第 69 号, pp.77-88.
- 4) 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 第 54 巻, pp.126-141.
- 5) 相川充, 2000, 人づきあいの技術 —社会的スキルの心理学—, サイエンス社.
- 6) 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, 第 55 巻, pp.203-217.
- 7) 渡辺弥生・藤野沙織, 2016, 児童の感情リテラシーの発達: 感情表現に焦点を当てて, 法政大学文学部紀要 73 巻, pp. 83-97.
- 8) 白井真理子・鈴木直人, 2016, 6 種類の悲しみ喚起場面における 悲しみの特徴および時間的变化, 感情心理学研究, 第 23 巻 第 2 号, pp.59-67.
- 9) 本田恵子・高野光司, 2009, ネガティブな感情を正しく表現するために 心ころの科学148 巻, pp.44-50.
- 10) 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.
- 11) 平木典子, 2008, アサーションとは何か『児童心理』第 62 巻, 第 7 号, pp.2-10.
- 12) 用松敏子・坂中正義, 2004, 日本におけるアサーション研究に関する展望 福岡教育大学紀要第 53 号, 第 4 分冊, pp.219-226.
- 13) ジュディス・S・ベック, 2015, 伊藤絵美・神村栄一・藤澤大介(訳), 認知行動療法実践ガイド: 基礎から応用まで, 第 2 版, 星和書店.
- 14) 石川 信一・戸ヶ崎泰子・佐藤正二・佐藤容子, 2010, 中学生に対する学校ベースの抑うつ予防プログラムの開発とその効果の予備的検討, 行動医学研究 15 巻 2 号, pp.69-79.
- 15) 柳澤亜希子, 2015, 自閉症のある幼児への包括的アプローチ, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 第 42 巻, pp.1-11.

- 16) バリー・M. プリザント・エミリー ルービン・エミー・C. ローレント, 2012, SCERTS モデル –自閉症スペクトラム障害の子どもたちのための包括的教育アプローチ (2巻) プログラムの計画と介入, 日本文化科学社.
- 17) 乳原彩香・石川信一, 2016, 自閉スペクトラム症を抱える子どもの感情調節機能についての研究展望, 心理臨床科学6(1), pp.77-87.
- 18) 山下陽平・窪田由紀, 2017, 我が国の学校臨床における心理教育の現状と課題: 学校への本格的導入に向けての促進要因・阻害要因の検討, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学(64), pp.51-61.
- 19) 杉本希映・青山郁子・飯田順子・遠藤寛子, 2017, 小学校・中学校・高校で受けてきた心理教育の頻度および有効度の認知 –いじめに関する心理教育の影響に着目して–, カウンセリング研究 50 巻, 3.4号, pp.143-151.
- 20) 松本有貴, 2019, 学校心理教育の効果を高める環境づくり –子どもとつながる学校心理教育–, 日本教育心理学会第 61 回総会発表論文集, pp.132-133.
- 21) 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–, 小児保健研究第 72 巻, 第 5 号, pp.699-705.
- 22) 鴛渕るわ・堤亜美・松丸未来・石橋太加志・下山晴彦, 2011, 中高生を対象とした総合的心理教育プログラムの実践的研究, 東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース紀要 34 巻, pp.116-124.
- 23) 川野健治, 2021, 心理予防教育における公認心理師の役割, 日本発達心理学会第 32 回プレカンファレンス.
- 24) 塩田裕子・青柳宏, 2009, 内言の充実と心の成長 (その一), 宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要 第 32 号, pp.135-142.
- 25) 大河原美以, 2011, 教育臨床の課題と脳科学研究の接点(2) –感情制御の発達と母子の愛着システム不全–, 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I 62, pp.215-229.
- 26) 大平英樹(編), 2010, 感情心理学・入門, 有斐閣.
- 27) 本田恵子, 2006, 脳科学を活かした授業をつくる –子どもが生き生きと学ぶために–, みくに出版.
- 28) 秋田県総合教育センター, 2020, 感情制御に関する問題行動への対応における留意点の整理, 秋田県総合教育センター令和元年度研究紀要 51 集, pp.58-93.
- 29) 門原眞佐子, 2009, アンガーマネジメント教育 –進める上での工夫や配慮『児童心理』第 63 巻, 第 7 号, pp.76-81.