

社会技術研究開発事業
研究開発プログラム「犯罪からの子どもの安全」
平成20年度採択プロジェクト企画調査
終了報告書

プロジェクト企画調査名
「子どもの感情理解・統御能力の測定と訓練」

調査期間 平成20年10月～平成21年3月

研究代表者氏名 箱田 裕司
所属、役職 九州大学 大学院人間環境学研究院 教授

1. プロジェクト企画調査

- (1)研究代表者名 : 箱田 裕司
- (2)プロジェクト企画調査名 : 子どもの感情理解・統御能力の測定と訓練
- (3)企画調査期間 : 平成20年10月～平成21年3月

2. 企画調査構想

子どもを犯罪の被害者、加害者にしないためには、情動的知性すなわちEI（自分や他人の感情を理解し、制御し、感情をポジティブな方向に生かす力）を育てることが必要である。すでに米国を中心として、EI訓練プログラムとして「社会性と情動」の教育プログラム（SEL: Social Emotional Learning）が作られ、効果を挙げてきていると報告されている。

しかし、SELはEI全般の向上プログラムであり、「犯罪からの子どもの安全」に焦点を合わせたものではない。また、その効果を調べる方法が十分に確立していない。

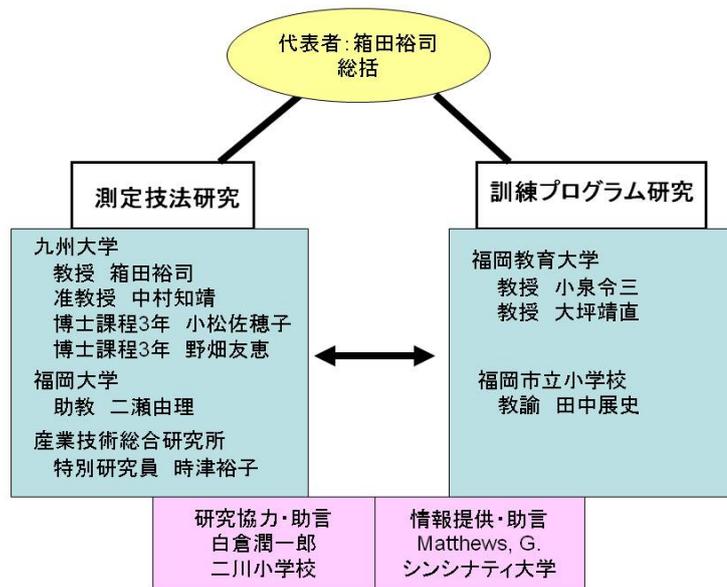
そこで、本企画調査では、次の4点について検討することを目的とした。

- 1) 犯罪からの子どもの安全に関わるEI概念に関する情報の収集
 - ① 少年鑑別所における情報の収集。
 - ② EIに関する国内外の研究情報の収集。
- 2) 犯罪からの子どもの安全に関わるEI検査バッテリーの試作
 - ① 主観的EI質問紙の試作。
 - ② 客観的なEI検査課題（表情認知課題及び感情統御課題）の試作。
 - ③ 小学校の協力を得て小学生（高学年）を対象に①、②から構成されるEI検査バッテリーの予備調査、予備実験を行う。
- 3) 犯罪からの子どもの安全に関わるEI訓練プログラムの試作
 - ① 「犯罪からの子どもの安全」と関係のあるプログラムの新たな試作を行う。
- 4) 研究協力体制および検査、訓練実施体制の構築
 - ① EI測定技術の確立のための研究体制の構築。
 - ② 教育現場と家庭の協力と理解を得てEI訓練を行うための実施体制の構築。
 - ③ EI訓練の効果を調査するための研究協力体制の構築。

3. 企画調査実施体制

(1) 体制

本企画調査チームは、測定技法研究グループと訓練プログラム研究グループに分かれるが、たえず密接に連絡を取りながら調査研究を進めてきた。また、当初の計画にはなかったが、新たに訓練プログラム研究グループが進める研究に現場の教師として、福岡市立小学校の田中展史教諭が実質的に参加した。



(2) メンバー表

① 測定技法研究グループ

氏名	所属	役職	研究項目
箱田裕司	九州大学大学院 人間環境学研究院	教授	全体の統括、客観的課題の試作、予備調査、予備実験の実施
中村知靖	九州大学大学院 人間環境学研究院	准教授	質問紙の試作、データ解析
小松佐穂子	九州大学大学院 人間環境学府	D3	質問紙の試作、客観的課題の試作、予備調査、予備実験の実施
野畑友恵	九州大学大学院 人間環境学府	D3	客観的課題の試作、予備調査、予備実験の実施

二瀬由理	福岡大学工学部	助教	客観的課題実験のプログラム制作
時津 裕子	産業技術総合研究所 人間福祉医工学研究部門	特別研究員	客観的課題実験のプログラム制作

② 訓練プログラム研究グループ

氏名	所属	役職	研究項目
小泉令三	福岡教育大学教育学部	教授	訓練プログラムを計画・立案
大坪靖直	福岡教育大学教育学部	教授	訓練プログラムを計画・立案
山田洋平	広島大学大学院教育学研究科	DC2	訓練プログラムの作成
田中展史	福岡市立小学校	教諭	訓練プログラムの試行

4. 実施内容及び成果

① 測定技法研究グループ

1) 犯罪からの子どもの安全に関わるEI概念に関する情報の収集

少年鑑別所における情報の収集

2008年10月14日、小倉少年鑑別支所を訪問し、少年を非行に走らせた内的原因に関する情報収集を行った。少年鑑別所は非行少年を家庭裁判所の決定に基づき、4～8週間収容し、少年非行の原因を分析（すなわち鑑別）する機関である。医学、心理学、教育学などの専門的知識や技術を活用しながら鑑別を行う。

少年非行は、従来のように生活の困窮によるものよりも、遊びの延長、対人関係上の問題が原因であることが最近の特徴であることが分かった。もちろん、ただ一つの原因からではなく、性格、知能などの資質の問題、家庭環境の問題、交友関係の問題、学校・職場への適応の問題など複数の原因が複雑に絡んでいることが分かった。個人の資質、対人関係という言葉で一括りにされている原因の背景に、情動的知性（EI）があることが考えられる。このことに着目して、鹿児島

少年鑑別所では鹿児島大学と協力して、怒りの制御（anger control）の訓練を行っているとの情報を得た。



図1 小倉少年鑑別支所

今回の聞き取り調査を通じて、**非行とEIとの間に関係**があり、今後、このことに関する調査の必要性があるとの知見を得た。

EIに関する国内外の研究情報の収集

国内外で行われている子どものEI検査に関する研究の情報収集を行った。その結果、国内、国外ともに、成人を対象としたEI検査に関する研究は多くなされていたが、子どもを対象としたEI検査に関する研究はそれほど多くないという現状が明らかとなった。また、子どもを対象としたEI検査のほとんどが、自己評価形式である質問紙を用いた検査であり、客観的な課題による検査は少なかった。現在、開発されている客観的検査は、国外においてMayer、Salovey、Carusoが開発している10歳から18歳を対象とした“MSCEIT-YV-R(Youth version, research edition)”という検査のみであった。しかし、この検査はまだ開発途中であり、一般的に利用されている段階ではなかった。

一方、国内で用いられている子ども用のEI検査は、質問紙を用いた検査が主であり、客観的課題による検査は作られていなかった。現段階で開発検討されている質問紙による検査には、小学生を対象としたものとして、日本教育システム開発協会が市販している小学生用EQテスト(低学年用・高学年用)があり、その他には、中学生を対象とした中学生用J-ESCQ(豊田・桜井, 2007)、高校生を対象とした高校生用J-ESCQ(豊田・酒井, 2008)が研究段階にあった。中学生用J-ESCQ、高校生用J-ESCQによるEI研究の結果、EI概念として“**自己の情動の命名と表現**” “**他者の情動の認識と理解**” “**自己の情動の管理と調整(制御と調節)**” の3つが存在することが明らかになっていた。

以上の情報を踏まえて、子ども用のEI質問紙を確立すること、さらに質問紙に

よる検査だけでなく、客観的課題によるEI検査を研究、開発することの必要性が明らかになった。

2) 犯罪からの子どもの安全に関わるEI質問紙の試作

主観的EI質問紙の問題点と新たな質問紙の試作

これまでに開発された代表的な成人向けのEI質問紙に、EQS(内山・島井・宇津木・大竹, 2001)がある。しかし、このテストに含まれている項目は全部で65項目であり、これらを用いて子どもを対象に実施することは現実的でない。しかも測定しているEI因子もリーダーシップ、自己動機づけなどを含み、あまりに広範なものである。自分や他人の感情を理解し、制御し、感情をポジティブな方向に生かすEI能力とは直接的に関係しないものも含まれている(表1)。

表1 EQSを構成する領域、対応因子、下位因子(内山・島井・宇津木・大竹, 2001)

領域		対応因子		下位因子	
自己対応	自己の心の働きについて知り、行動を支え、効果的な行動をとる能力を評価する	a	自己洞察	A	感情察知
		b	自己動機づけ	B	自己効力
		c	自己コントロール	C	粘り
				D	熱意
				E	自己決定
				F	自制心
G	目標追求				
対人対応	他者の感情状態を察知し、その感情に応じて、適切な感情反応を起こす能力	d	共感性	H	喜びの共感
		e	愛他心	I	悩みの共感
				J	配慮
		f	対人コントロール	K	自発的援助
				L	人材活用力
				M	人づきあい
N	協力				
状況対応	自己を取り巻く、あるいは自己と他者を含む集団を取り巻く状況の変化に耐える力。リーダーシップ、また自己対応領域と対人対応領域の各種能力や技量を状況に応じて適切に使い分ける統制力を評価する	g	状況洞察	O	決断
				P	楽天主義
		h	リーダーシップ	Q	気配り
				R	集団指導
				S	危機管理
				T	機転性
i	状況コントロール	U	適応性		

そこで、子どもを対象とした新たなEI質問紙を試作するために、EQSの他に、小学生用EQテストや中学生用J-ESCQなどを参考にして、質問項目の選定を行った。先行研究においてさまざまに定義されているEIの中から、1) 自己の感情の表現、2) 他者の感情の認知、3) 自己の感情のコントロール、4) 自己主張性、5) 共感性、6) 感情の切替法という6つのEI因子を取り上げた。1), 2), 3)のEI因子に関しては、国内外の先行研究において、また中学生を対象とした研究においても明

らかになっているEI因子である。4)の自己主張性は、友達を含めた他者からの嫌な誘いを断るなど、自分の感情を明確に主張できるかについて測定するものであり、**犯罪に巻き込まれるかどうかに関わる重要なEI能力**であると考えられた。5)の共感性に関しては、他者の感情を認知するだけでなく、その感情に自己の感情を同調させる能力であり、対人関係場面に重要な能力であると考えられる。6)の感情の切替法は、失敗したときやイライラしたときに生じる感情をうまく切り替える能力であり、**自己のネガティブな感情のままに犯罪に加わる可能性**に関する能力であると考えられた。

次に、これらのEI因子を測定する質問項目の表現が、小学校の児童にも理解可能な表現であるかを確かめるために、実際に質問紙を実施する小学校の教諭の意見を参考にして、最終的に24項目を質問項目として採用した(表2)。

表2 試作された小学生用EI質問紙の質問項目

質問項目	想定因子
1 あなたは、イライラして友達や家族にあたってしまうことがありますか。	自己の感情のコントロール
2 あなたは、自分の気持ちをうまくおさえる(コントロールする)ことができますか。	自己の感情のコントロール
3 困ったことがおこっても、心をおちつかせることができますか。	自己の感情のコントロール
4 腹がたつことがあっても、その気持ちをなんとかおさえる(コントロールする)ことができますか。	自己の感情のコントロール
5 家族の気持ちがよくわかりますか。	他者の感情の認知
6 話をしている友達の気持ちがわかりますか。	他者の感情の認知
7 まわりにいる人の気持ちがわかりますか。	他者の感情の認知
8 友達の顔を見て、その友達の気持ちがわかりますか。	他者の感情の認知
9 まわりの人の気持ちがわかりますか。	他者の感情の認知
10 自分がうれしいとき、そのときの自分の気持ちがわかりますか。	自己の感情の表現
11 イヤな気持ちになったとき、なぜそんな気持ちになったのか、自分でわかりますか。	自己の感情の表現
12 自分の気持ちを、うまく態度であらわすことができますか。	自己の感情の表現
13 友達からのイヤなさを断ることができますか。	自己主張性
14 イヤな事をたのまれたときに、はっきりと断ることができますか。	自己主張性
15 友達に自分の考えをはっきり伝えることができますか。	自己主張性
16 困っている人を見ると、助けてあげたくなくなりますか。	共感性
17 友達や家族がうれしいとき、自分もうれしくなりますか。	共感性
18 友達がつらそうとき、自分もつらくなりますか。	共感性
19 いやなことがあっても、すぐに気持ちをきりかえることがありますか。	感情の切替法
20 失敗しても「次はなんとかなる」と思いますか。	感情の切替法
21 イライラしたときやおちこんだときに、その気分を変える方法を知っていますか。	感情の切替法
22 イヤな気分のときに、気分をリラックスさせる方法を知っていますか。	感情の切替法
23 物事をよく考えてきめることができる	—
24 自分のできることとできないことがわかっている	—

さらに、**教師が子どものEIをどう評価しているか**を調べるために、1)自己の感情の表現、2)他者の感情の認知、3)自己の感情のコントロール、4)自己主張性、5)共感性、6)感情の切替法という6つのEI因子ごとに、子どもに対する評定(他者評定)を行って

もらった。用いた質問紙を図2に示す。

以下の6つの質問に、どれだけあてはまるかをお答え下さい。					
()年()組()番 (男・女)	できていない		ふつう		できていない
いやな気持ちをうまく切り替えることができる	1	2	3	4	5
自分の気持ちをうまく表現することができる	1	2	3	4	5
周囲にいる人間の気持ちを理解することができる	1	2	3	4	5
自分の気持ちをうまくコントロールすることができる	1	2	3	4	5
周囲の人間に自分の気持ちを主張することができる	1	2	3	4	5
周囲の人間の気持ちに共感することができる	1	2	3	4	5

図2 教師による子どものEI評定質問紙

3) 客観的なEI検査課題（表情認知課題及び表情ストループテスト）の試作

感情を理解する能力を客観的測定するために、まずは表情表出を認知する能力を測定することが必要である。さらに子どもの測定にあたっては、教室や家庭で簡便に測定できるものでなければならない。そこで、これまで我々が実験室で行ってきた実験を集団で机の上で行えるように、表情認知検査を開発した。

さらに、表情写真及び表情語から喚起される感情を制御する能力を測る課題として、表情ストループテストを試作した。

表情認知課題

表情認知能力を測定する表情認知検査は4つの課題から構成されている。

課題1と2は、表情がどのような感情を表出したものか答えるもの（**表情課題**）である。そのうち課題1は一人の人物の様々な表情に対して、課題2は様々な人物の様々な表情に対して回答しなければならないものである（図3参照）。

課題3と4は、いったん登場人物を記憶してもらった後、提示された顔に対してそれがどの人物かを答えるものである（**人物課題**）。課題3は表情が常に同じ写真に対して、課題4は表情が変化した写真に対して回答しなければならない（図4）。

要するに、人物課題の3と4は、人物同一性に関する情報処理を要求するものであり、それに対して、表情課題の1と2は、表情の処理を要求するものである。中でも、課題1は常に同一人物しか現れないので、**表情の処理だけで解答が可能な課**

題である。

• 表情課題: 写真が表している表情は？

課題1: 表情課題(人物無変化)

	よろこび	かなしみ	おどろき	いかり
	よろこび	いかり	おどろき	かなしみ
	いかり	おどろき	よろこび	かなしみ
	おどろき	いかり	よろこび	かなしみ

課題2: 表情課題(人物変化)

	かなしみ	いかり	おどろき	よろこび
	よろこび	いかり	おどろき	かなしみ
	いかり	おどろき	よろこび	かなしみ
	おどろき	よろこび	いかり	かなしみ

人物情報が変化

図3 表情認知課題1と2のサンプル

• 人物課題: 写真の人物は？

課題3: 統制課題

	B	A	D	C
	C	D	B	A
	D	B	A	C
	B	A	D	C

表情情報が統制

課題4: 干渉課題

	D	B	C	A
	C	D	A	B
	A	C	B	D
	D	B	A	C

表情情報が変化

A	B	C	D
			

図4 表情認知課題3と4のサンプル

表情ストループテスト

表情を認知する能力、ならびに表情から喚起される感情を抑制する能力を調べるために、表情ストループテストを作成した。

このテストは次の4つの課題から構成されている。

課題1と2は、左の表情を認知し、それに対応する語を選択する課題（**表情課題**）である。課題2には表情とは矛盾する、表情語がスーパーインポーズされているのに対し、課題1は表情語ではなく×がスーパーインポーズされている（図5参照）。

課題3と4は、表情語を認知し、それに対応する表情写真を選択する課題であ

る（文字課題）。課題4は表情語がそれと矛盾する表情写真の上にスーパーインポーズされているのに対して、課題3は表情語が表情を表さない真顔の写真の上にスーパーインポーズされている（図6参照）。

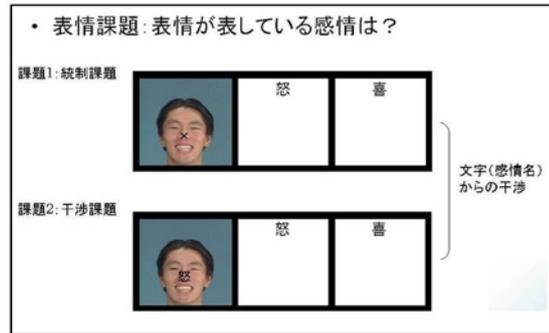


図5 表情ストロープテスト（課題1と2）のサンプル



図6 表情ストロープテスト（課題3と4）のサンプル

表情ストロープテストの課題1と2は言語的な干渉下にある中で表情を認知する能力を測定するものであり、課題3と4は表情写真の干渉下にある中で表情語を認知する能力である。

②訓練プログラム研究グループ

1) EI訓練プログラム (SEL) のねらい

社会性と情動の学習 (Social and Emotional and Learning: SEL) は、「対人関係に関するスキル、態度、価値観を育てる学習」と説明されるもの (小泉, 2005) で、その基礎は自己の捉え方と他者との関わり方にある。青少年のさまざまな問題行動への対応として、アメリカでは1980年代に予防的な取組である教育プログラムの開発と

実践が進んだ。しかし、問題ごとの予防プログラムが学校に導入された結果、互いのプログラムの間の整合性を図る必要性が課題となり、Elias et al. (1997)は共通の枠組みが必要であるとしてこれをSELと呼んでいる（図7参照）。

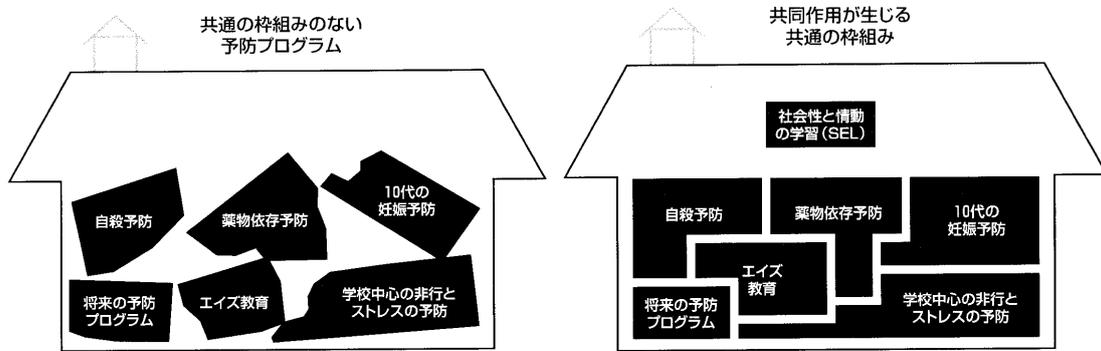


図7 各種予防プログラムの共通の枠組みとしての社会性と情動の学習(SEL)

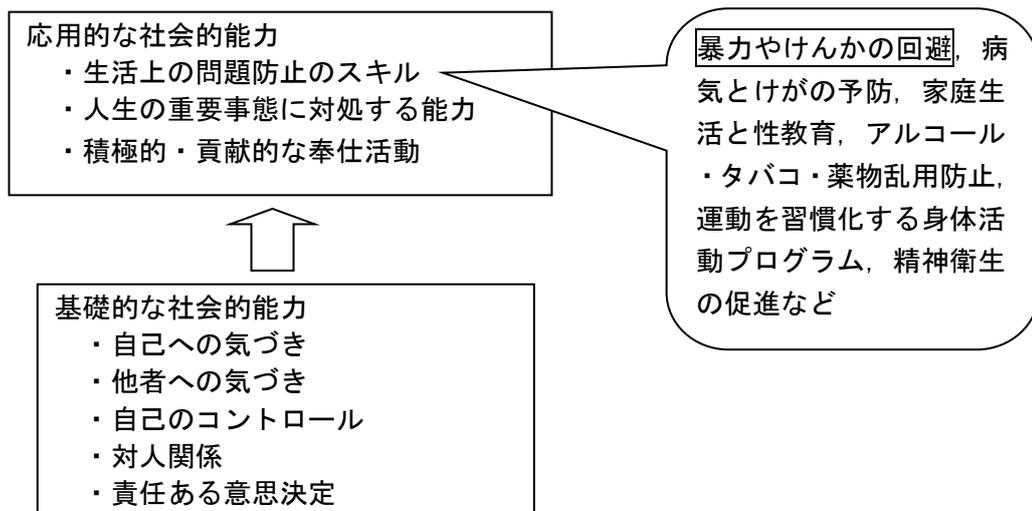


図8 社会性と情動の学習 (SEL) でねらいとする能力

SELでねらいとする能力は大きく基礎的な社会的能力と応用的な社会的能力に分けられ、それらはそれぞれ5つと3つのスキルから構成されている（図8参照）。犯罪から子どもを守るという意味では、この中の応用的な社会的能力の生活上の問題防止のスキルが直接の関わりをもつが、その育成には、基盤となる基礎的な社会的能力を身に着けさせる必要がある。“加害者にも被害者にもならないための教育”の基本的な構成要素といえよう。今回は試行段階であるので、中でも特に関わりが深いと考えられる他者への気づきと自己のコントロールに関連する3つのSEL授業案を試作し、そ

の学習効果を検討することとした。

2) 学習ユニットの試作

小学校高学年対象のSEL授業案として次の3つを試作した。授業案の例を表3に示す。なお、SEL授業案としては日本SEL研究会（2005）があるが、全体のカリキュラム構造が未整備であり、また既存の教育プログラムからの抽出や引用が多いため、今回は新たに作成することとした（本報告書末尾に試作した授業案を示している）。

表3 SEL授業案

SEL授業名	学習テーマ	学習内容
相手はどんな気持ち	他者の感情理解	友だちや周囲の人（家族、教師、地域の人）が、どんな気持ちなのかを理解することの重要性に気づき、さらに表情、話し方、行動などを見て、その気持ちを理解できるようにする。
心の信号機	自己制御	怒りや強い衝動を感じたときに、すぐに行動してしまうことの危険性に気づき、3ステップの対応方法（止まる、考える、実行する）があることを知って、それを実行できるようにする。
ちょっと落ち着いて	自己制御	さまざまな問題状況に出会ったときに、まず落ち着くことの大切さを知り、そのためのスキルを学んで、日常場面で実際に使えるようにする。

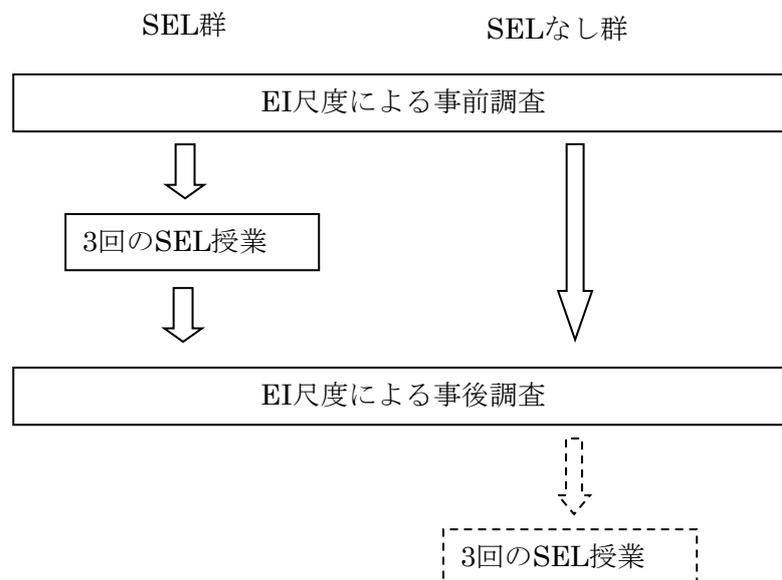


図9 SEL授業と効果測定調査の流れ

3) SEL授業の手続き

3回のSEL授業は、2009年2月に道徳および特別活動の時間を利用して、通常の授業

の一部として実施した。授業者は学級担任で、本研究の研究者の中の現職教員である。EI事前・事後調査も、この現職教員が同じ教示によって全学級で実施した。なお、SELなし群の児童には、教育的配慮から本実験終了後にSELなし群と同一の学習を実施した（全体の流れについては、図9参照）。

保護者調査は、SEL群のEIに関する検査の実施直後に開催された、保護者の授業参観日に配布してその場で回答を回収した。

4) SEL授業の効果の測定

前述の、試作した主観的EI質問紙と、客観的EI検査として表情ストループテストをSEL実施後に実施した。また、SEL授業実施後、担任教師による児童のEIについて評価をしてもらった。

また、保護者に対して、「『子どもの安全のための学習』についてのアンケート」と題して、次のような質問項目で調査を行った。(a)～(d)の回答は、「ぜひ～」「少しは～」「あまり～ない」「全く～ない」の形式の4件法で求めた。

- (a) 子どもが加害者にならないように、自分の気持ちをコントロールする学習は必要だと思いますか？
- (b) 子どもが加害者や被害者にならないように、相手の気持ちを理解するための学習は必要だと思いますか？
- (c) ご家庭でも、お子さんが自分の気持ちをコントロールできるようになるために、何かよい方法があれば、取り入れてみたいとお考えですか？
- (d) ご家庭でも、お子さんが相手の気持ちを理解できるようになるために、何かよい方法があれば、取り入れてみたいとお考えですか？
- (e) この「子どもの安全のための学習」について、何かご意見がありましたら、ぜひお願いいたします。

表4 保護者の意見調査の回答結果

質問項目	ぜひ～	少しは～	あまり～ない	全く～ない
(a)	21 (87.5)	3 (12.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
(b)	21 (87.5)	3 (12.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
(c)	19 (79.2)	5 (20.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
(d)	20 (83.3)	4 (16.7)	0 (0.0)	0 (0.0)

人 (%)

5) SEL授業の結果

SEL授業の効果については以下の分析に譲る。ここでは、保護者の意見調査についての

み表4にまとめる。この結果から、保護者がSEL授業の必要性を強く感じていることが分かる。

③両グループ共同

1) 主観的EI質問紙および客観的EI検査の実施結果

主観的EI質問紙と客観的EI検査の関係について検討するために、まずは、大学生を対象として主観的EI質問紙(EQS)と客観的EI検査(表情認知課題)を実施して、両者の関係について検討した。次に、小学校6年生を対象として、子ども用の主観的EI質問紙(測定技法研究グループにおいて試作)と客観的EI検査(表情ストループテスト)を実施し、さらに他者(担任教師)からのEI評価を実施して、それらの関係について検討した。

a) 大学生を対象とした検討：EQSと表情認知課題を用いた検討

女子大学生111名を対象に、客観的EI検査としての表情認知課題と、主観的EI質問紙であるEQS(内山・島井・宇津木・大竹,2001)を実施した。

表情認知課題は、前述したように、課題1から4の4つの課題で構成されており、それぞれ、練習を行った後に本試行を実施した。各課題は、制限時間30秒間に、できるだけ早く正確に課題を実施するという方法で行われた。表情認知課題の成績としては、30秒間内にどれだけ達成したかという達成率と、そのうちどれだけ正答したかという正答率を算出し分析に用いた。

主観的EI質問紙であるEQSは65項目で構成されており、各質問項目に自分がどれだけ当てはまるかを5点尺度で回答した。回答結果から、EQSにおいて定義されているEI領域、対応因子、下位因子のそれぞれの得点を算出した。

表情認知課題とEI因子間の関係について検討するために、表情認知課題の達成率および正答率と、EQSの因子得点間の相関分析(Pearsonの積率相関)を行った。分析の結果、0.3以上の有意な相関係数が得られたのは、課題1の同一人物に対する表情課題の正答率とEQSの対人対応領域に関わるEI因子であり(表5参照)、人物の情報処理が関与している課題2の表情課題、また人物の判断を行う課題3、4については、EI因子との高い相関は見られなかった。

これらの結果から、同じ表情を判断する課題であっても、人物情報の関与がある場合とない場合では、EIとの関連に違いがあり、主として表情の処理が求められる課題1においてその正答率の成績と、EQSの対人対応領域(共感性、愛他心など)との間に関係が見られることが明らかになった。

表5 EQSと表情認知課題との関係

課題1(表情判断の統制課題)の正答率

領域	対応因子	下位因子
自己対応	自己洞察	感情察知 — 自己効力 0.207 *
	自己動機づけ	粘り — 熱意 0.193 *
	自己コントロール	自己決定 — 自制心 — 目標追求 —
対人対応	共感性	喜びの共感 0.326 ** 悩みの共感 0.294 **
	愛他心	配慮 0.197 * 自発的援助 0.353 **
	対人コントロール	人材活用力 0.213 * 人づきあい 0.223 * 協力 0.280 **
状況対応	状況洞察	決断 0.253 ** 楽天主義 — 気配り —
	リーダーシップ	集団指導 0.244 ** 危機管理 0.218 *
	状況コントロール	機転性 0.188 * 適応性 —

課題2(表情判断の干渉課題)の達成率

領域	対応因子	下位因子
自己対応	自己洞察	感情察知 — 自己効力 —
	自己動機づけ	粘り 0.202 * 熱意 —
	自己コントロール	自己決定 — 自制心 — 目標追求 —
対人対応	共感性	喜びの共感 — 悩みの共感 —
	愛他心	配慮 — 自発的援助 —
	対人コントロール	人材活用力 — 人づきあい — 協力 —
状況対応	状況洞察	決断 — 楽天主義 — 気配り —
	リーダーシップ	集団指導 — 危機管理 —
	状況コントロール	機転性 — 適応性 —

下線は、相関係数が0.3以上のもの。“—”は相関係数が有意でなかったものを示す

* $p < .05$, ** $p < .01$

課題2(表情判断の干渉課題)の正答率

領域	対応因子	下位因子	
自己対応	自己洞察	感情察知	-0.230 *
		自己効力	-0.200 *
	自己動機づけ	粘り	—
		熱意	-0.232 *
	自己コントロール	自己決定	—
		自制心	-0.234 *
対人対応	共感性	目標追求	—
		喜びの共感	—
		悩みの共感	—
	愛他心	配慮	—
		自発的援助	—
		人材活用力	—
	対人コントロール	人づきあい	—
		協力	—
		決断	—
状況対応	状況洞察	楽天主義	—
		気配り	—
		集団指導	—
	リーダーシップ	危機管理	—
		機転性	—
		適応性	—

課題4(人物判断の干渉課題)の正答率

領域	対応因子	下位因子	
自己対応	自己洞察	感情察知	—
		自己効力	—
	自己動機づけ	粘り	—
		熱意	—
	自己コントロール	自己決定	—
		自制心	—
対人対応	共感性	目標追求	—
		喜びの共感	—
		悩みの共感	—
	愛他心	配慮	—
		自発的援助	—
		人材活用力	—
	対人コントロール	人づきあい	—
		協力	—
		決断	—
状況対応	状況洞察	楽天主義	—
		気配り	—
		集団指導	—
	リーダーシップ	危機管理	—
		機転性	—
		適応性	0.194 *

b) 児童による検討：子ども用主観的EI質問紙と表情ストループテストを用いた検討

福岡県内の公立A小学校の6年生の児童を対象に、試作した主観的EI質問紙と、客観的EI検査として表情ストループテストを実施した。また、児童らの担任である教師に対しても、質問紙を用いて各児童についてのEI評価を行った。

児童および教師によるEI質問紙の実施とEI因子の検討

A小学校の6年生の児童を対象に、試作した主観的EI質問紙と、客観的EI検査として表情ストループテストを実施した。また、児童らの担任である教師に対しても、質問紙を用いて各児童についてのEI評価を行った。

児童による主観的EI質問紙の回答方法は、「はい」「どちらともいえない」「いいえ」のうち、最も自分に当てはまる回答に丸をつけるという方法であった。「はい」を3点、「どちらともいえない」を2点、「いいえ」を1点として、各児童の回答を得点化し、因子分析を行った結果、3つの因子が抽出された。第一因子は「自己の感情の表現」と「自己主張性」という自分自身の感情に関するEI因子、第二因子は「他者の感情の認知」と「共感性」という他者の感情に関するEI因子、第三因子は「自己の感情のコントロール」と「感情の切替法」という自己の感情の調整に関わるEI因子であった(表6参照)。

表6 試作した主観的EI質問紙における各質問項目の因子負荷量

質問項目	因子1	因子2	因子3
イヤな事をたのまれたときに、はっきりと断ることができますか。	0.692	-0.125	0.042
友達からのイヤなさを断ることができますか。	0.654	-0.086	-0.005
自分がうれしいとき、そのときの自分の気持ちが分かりますか。	0.467	0.136	-0.077
まわりの人の気持ちがわかりますか。	0.460	0.165	0.074
友達に自分の考えをはっきり伝えることができますか。	0.459	0.102	0.019
イヤな気持ちになったとき、なぜそんな気持ちになったのか、自分でわかりますか。	0.450	0.016	0.150
自分のできることとできないことがわかっている	0.430	0.137	-0.069
失敗をしても「次はなんとかなる」と思いますか。	0.419	0.162	0.033
友達がつらそうとき、自分もつらくなりますか。	-0.229	0.738	-0.029
まわりにいる人の気持ちがわかりますか。	0.060	0.595	0.112
困っている人を見ると、助けてあげたくありませんか。	0.166	0.532	-0.163
話をしている友達の気持ちがわかりますか。	0.130	0.485	0.076
友達の顔を見て、その友達の気持ちがわかりますか。	0.254	0.471	0.055
友達や家族がうれしいとき、自分もうれしくなりますか。	0.105	0.454	0.013
あなたは、自分の気持ちをうまくおさえる(コントロールする)ことができますか。	-0.064	0.127	0.741
腹がたつことがあっても、その気持ちをなんとかおさえる(コントロールする)ことができますか。	-0.007	0.004	0.739
いやなことがあっても、すぐに気持ちをきりかえることがありますか。	0.137	0.114	0.452
困ったことがあっても、心をおちつかせることができますか。	0.247	-0.150	0.374
あなたは、イライラして友達や家族にあたってしまうことがありますか。	0.049	0.086	-0.689

以上の因子分析の結果抽出された3因子は、先行研究(例えば、豊田・桜井,2007)において明らかにされている3因子と基本的に同じであり、子どものEIの因子構造は、「自

己の感情の表現」「他者の感情の認知」「自己の感情のコントロール」という3因子で構成されていることが明らかとなった。

以上の分析結果から、各因子に負荷量が高い質問項目から5項目の平均得点を児童ごとに算出し、これを児童の主観的な評価によるEI得点とした。

一方、教師が評価する児童のEI得点は、児童のEI質問紙の因子分析結果に基づき、教師が評価した6項目のうち「自己の感情の表現」と「自己主張性」、「他者の感情の認知」と「共感性」、「自己の感情のコントロール」と「感情の切替法」というそれぞれ2つの質問項目の平均得点を算出し、これを教師の評価によるEI得点とした。

客観的EI検査の実施：表情ストループテストによる検討

客観的EI検査として行った表情ストループテストについては、課題1から4それぞれ、まず練習課題を行った後、本試行を実施した。各課題は、制限時間30秒間にできるだけはやく正確に課題を実施するというものであった。成績については、児童ごとに30秒間に達成した課題項目のうち、正答であった項目(=正答数)を集計し分析に用いた。

主観的EI質問紙(児童と教師)と客観的EI検査の相関分析

【児童による主観的EI得点と表情ストループの関係】

まず、児童による主観的なEI質問紙の結果と客観的EI検査が、どの程度関係があるのかを調べるために、児童の主観的な評価によるEI得点と表情ストループテストの課題1から4の正答数との相関分析(Pearsonの積率相関)を行った。その結果、有意な相関が見られたのは、自己の感情の表現に関するEI因子と表情ストループテストの課題1と2であり、表情認知に関わる課題1と2は、児童のEI自己評価と関係があることが分かった(表7参照)。

表7 児童の主観的EI評価と表情ストループテスト間の相関係数

		表情ストループテスト(正答数)			
		課題1	課題2	課題3	課題4
児童の自己評価	自己の感情の表現・自己主張性	0.284 **	0.272 **	0.176	0.129
	他者の感情の認知・共感性	0.047	0.024	0.026	-0.013
	自己の感情のコントロール・感情の切替法	0.189	0.135	0.064	0.033

【教師による主観的EI得点と表情ストループの関係】

次に、教師による児童のEI評価の結果と客観的EI検査の関連について調べるために、教師の評価によるEI得点と表情ストループテストの課題1から4の正答数との相関分析を行った。その結果、教師による子どものEI評価と有意な相関が見られたのは、やはり表情認知に関わる課題2のみであった（表8参照）。

表8 教師によるEI評価と表情ストループテスト間の相関係数

		表情ストループテスト(正答数)			
		課題1	課題2	課題3	課題4
教師 の 評 価	自己の感情の表現・自己主張性	0.155	0.262 **	-0.015	0.054
	他者の感情の認知・共感性	0.052	0.169	0.003	-0.004
	自己の感情のコントロール・感情の切替法	0.011	0.201 *	0.011	0.057

【児童による主観的なEI評価と教師によるEI評価】

児童によって主観的に評価された自分自身のEI能力と、教師によって評価された児童のEI能力がどれほど合致しているものかを調べるために、児童の評価によるEI得点と教師の評価によるEI得点間の相関分析を行った。その結果、有意な相関は見られず、児童による主観的な評価と教師による他者の視点からの評価の間にずれが生じていることが明らかとなった（表9参照）。

表9 児童によるEI評価得点と教師によるEI評価得点の相関係数

		教師の評価(EI質問紙)		
		自己の感情の表現・自己主張性	他者の感情の認知・共感性	自己の感情のコントロール・感情の切替法
児童 の 自 己 評 価	自己の感情の表現・自己主張性	0.170	0.088	0.053
	他者の感情の認知・共感性	0.030	0.153	-0.053
	自己の感情のコントロール・感情の切替法	0.070	-0.003	0.049

c) 主観的EI質問紙および客観的EI検査の実施結果のまとめ

- 1 成人を対象にして、EI質問紙で測られるEI得点と表情認知の成績の関係を調べたところ、表情の処理が求められる課題の正答率の成績と、EQSの対人

対応領域（共感性、愛他心など）との間に関係がみられる。

- 2 児童および教師によるEI質問紙の実施とEI因子の検討を行ったところ、**3因子構造**（第一因子：「**自己の感情の表現**」と「**自己主張性**」という自分自身の感情に関するEI因子、第二因子：「**他者の感情の認知**」と「**共感性**」という他者の感情に関するEI因子、第三因子「**自己の感情のコントロール**」と「**感情の切替法**」という自己の感情の調整に関わるEI因子）である。
- 3 主観的EI質問紙(児童と教師)と客観的EI検査（表情ストループ検査）の相関分析を行ったところ、**表情認知に関わる課題1と2は、児童のEI自己評価と関係がある**。また、教師による児童のEI評価と表情ストループ検査課題の成績の一部に有意な相関がみられた。
- 4 児童による主観的なEI評価と教師によるEI評価との間には明確な関係は認められない。

2) EI訓練プログラムの効果に関する予備的検討

EI訓練プログラム(SEL)の効果を調べるために、SELを実施した児童群(以下、SEL群)を対象に、SELの前後で計2回主観的EI質問紙と客観的EI検査としての表情ストループテストを実施した。また、SELを実施しなかった児童群(以下、SELなし群)に対しても同様にSELを実施した群と同じ時期に計2回、主観的EI質問紙と客観的EI検査を行った。

a) 主観的EI質問紙の分析結果：SEL実施によるEI因子の得点の変化

まず、主観的EI質問紙の結果について、「自己の感情の表現・自己主張性」、「他者の感情の認知・共感性」、「自己の感情のコントロール・感情の切替法」という3つのEI因子の得点が、SEL群とSELなし群それぞれにおいて、1回目と2回目にどのように変化したかを検討した。児童群(2:SEL群・SELなし群)×実施回(2:1回目・2回目)×EI因子(3:自己の感情の表現・他者の感情の認知・自己の感情のコントロール)の3要因の分散分析を行った。

分析の結果、児童群と実施回の交互作用、およびEI因子の主効果が有意であった(順に、 $F(1,95)=8.02, p<.01$; $F(2,190)=43.14, p<.001$)。児童群と実施回の交互作用について下位検定を行った結果、SEL群において、1回目より2回目の方が有意にEI因子の得点が高くなっており、またSELなし群では、有意傾向で2回目の得点が高くなっていた(順に、 $F(1,95)=33.21, p<.001$; $F(1,95)=3.09, p<.10$)。

このことから、**EI訓練 (SEL) の実施は、主観的質問紙によって測定される3つの因子得点を向上させることが明らかになった** (図10参照)。

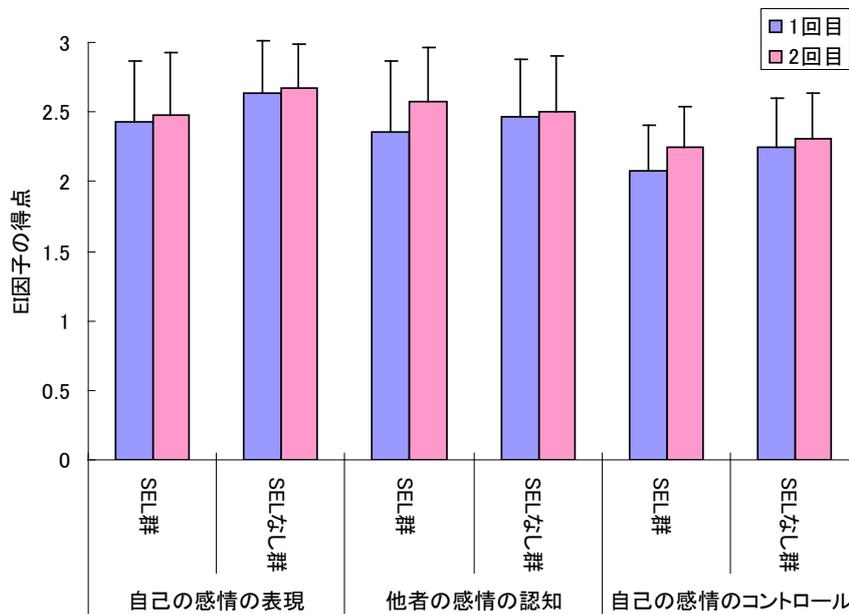


図10 SEL群とSELなし群におけるEI因子の得点の変化

さらに、SEL群、SELなし群それぞれにおいて、1回目と2回目とでEI因子得点が変わる程度を調べるために、EI因子ごとに2回目から1回目の得点を引いた値を用いて分析を行った。児童群(2)×EI因子(3)の2要因分散分析を行った結果、児童群の主効果のみ有意であり($F(1,95)=8.02, p<.01$)、SEL群の方がSELなし群に比べて、EI因子得点の変化量が大きいことが明らかになった(図11参照)。

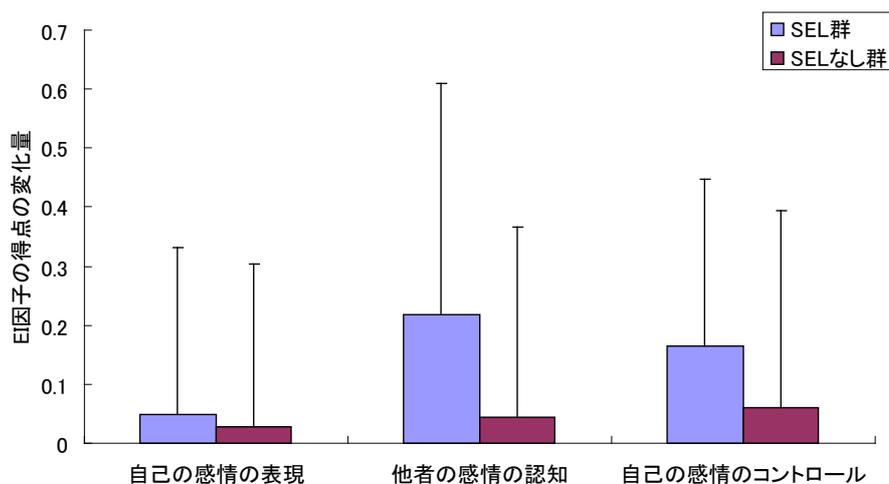


図11 SEL群とSELなし群におけるEI因子得点の変化量

b) 客観的EI検査の分析結果：SEL実施による表情ストループテストの成績の変化

客観的EI検査である表情ストループテストの成績が、SEL群とSELなし群それぞれにおいて、1回目と2回目にどのように変化したかを検討した。児童群(2:SEL群・SELなし群)×実施回(2:1回目・2回目)×課題(4:課題1～4)の3要因の分散分析を行った結果、児童群×実施回×課題の二次の交互作用が有意であった($F(3,255)=3.94, p<.01$)。二次の交互作用について下位検定を行った結果、1回目の実施ではSEL群とSELなし群の間に有意差はなかったが、2回目において課題1,2,4では有意に、課題3では有意傾向で、SELなし群よりもSEL群の方が有意に正答数が多かった(図12参照)。この結果は、SELを実施する前にテストの成績差がなかった両群の間に、SELを実施した後で成績差が生じたことを示している。

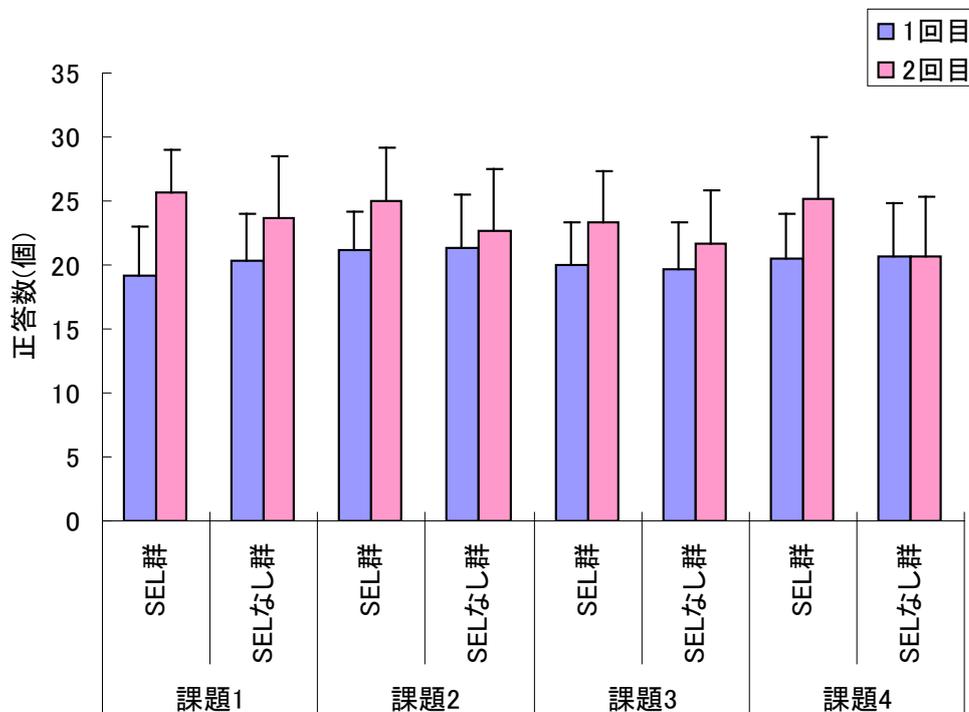


図12 表情ストループテストの成績の変化

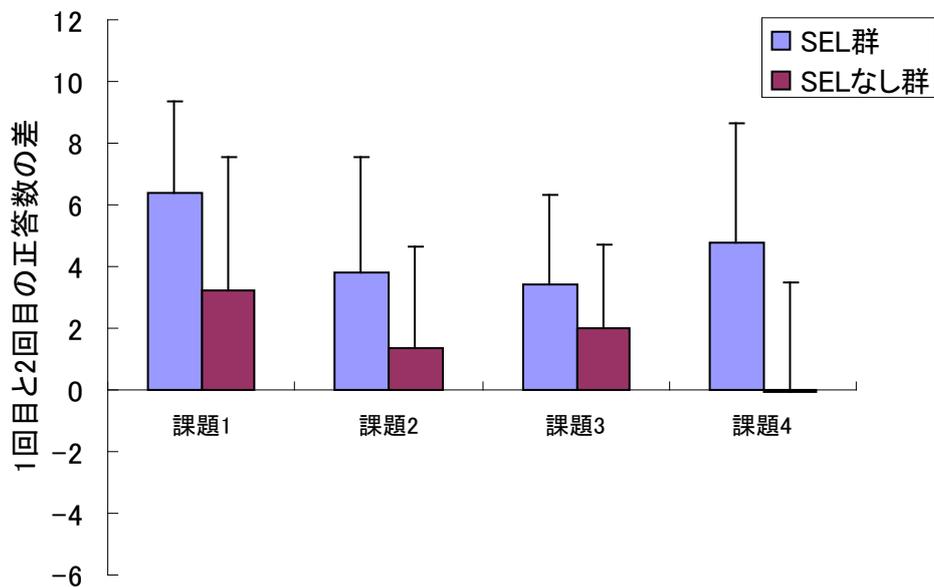


図13 SEL群とSELなし群における表情ストロープテストの成績の変化

また、1回目に比べて2回目にどの程度テスト成績が上昇したか、すなわち学習効果を調べるために、課題1から4のそれぞれにおいて、2回目の正答数から1回目の正答数を引いた値を用いて分析を行った（図13参照）。児童群(2)×課題(4)の2要因分散分析を行った結果、児童群×課題の交互作用が有意であった($F(3,255)=3.94, p<.01$)。交互作用について下位検定を行った結果、課題1、2、4においては有意に、課題3においては有意傾向で、SEL群の学習効果がSELなし群に比べて大きいことが明らかになった。

これらの結果は、EI訓練（SEL）を実施すると、表情認知に関わる課題1、2だけでなく、（矛盾した表情にスーパーインポーズされた）表情語の処理が求められる課題3の成績も向上させることが明らかになった。

c) EI訓練プログラムの効果に関する予備的検討のまとめ

- 1 EI訓練（SEL）の実施は、主観的EI質問紙によって測定される3つの因子得点を向上させる。
- 2 EI訓練（SEL）の実施は、客観的EI検査（表情ストロープ課題）の成績も向上させる。

3) 教育現場におけるEI訓練と効果測定のための研究協力体制の構築

本企画調査では、福岡市小学校を中心にして、校長、教諭にEI訓練の重要性を認識していただき、また、訓練を受ける子どもの保護者にも理解していただき、今後の行うプロジェクトの実施に向けての足場作りができた。同小学校において今後、EI訓練を長期間にわたって実施し、その効果を調査する基礎作りができた（図14参照）。

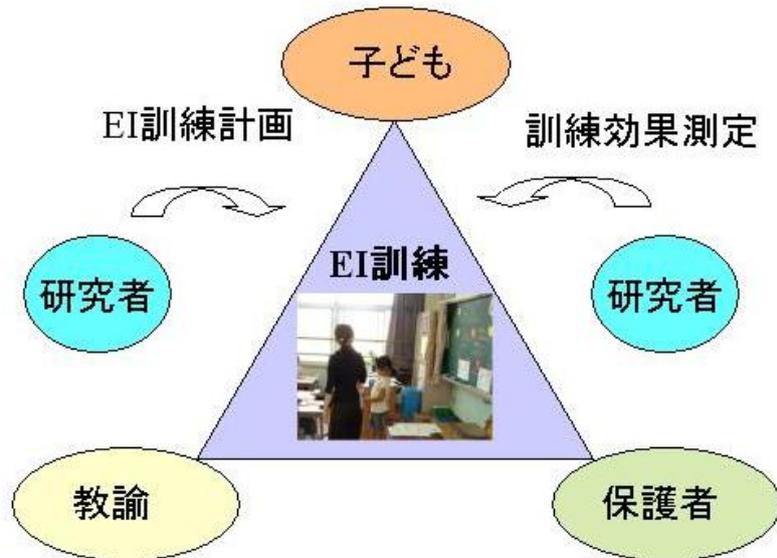


図14 教育現場におけるEI訓練と効果測定のための研究協力体制

5. 解決すべき問題

これまでの検討により、今後解決すべき問題とその対応策が明らかになった。

1) 客観的EI検査にかかわる問題

まず、客観的EI検査に使用した写真がすべて子どもの写真であった。子どものEI能力を測定するには、日常生活でより多く目にし、しかもその表情から感情を読み取る必要性の高い、子どもの顔写真を使用した方が適切であると考えられる。しかし、このことを行うには子どもの顔写真データベースから構築しなければならないため、多額の予算が必要である。このことは今後の課題である。

また、今回は写真から表情を読み取り、感情を理解する能力を測定することのみに調査研究を絞った。しかし、日常生活では表情だけでなく、その場の空気（状況）を読む能力の測定が必要である。このことを可能にするためには課題の工夫が必要である。例えば、感情喚起場面を描いた絵を見せ、描かれた人物の気持ちを推測させる課題が考えられる。

図15はその試作した例である。「この赤ちゃんをどうしてお兄ちゃんが叩いているのか」「赤ちゃんはどんな気持ちか？」などの質問によって、状況を理解する能力を調べることができると考えられる。空気を読む能力、状況理解能力を調べる客観的テストの開発は、今後の検討事項である。

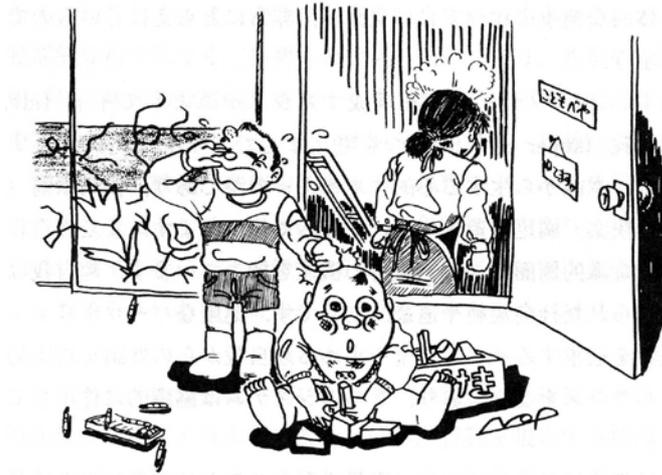


図15 状況を読む力を調べる試み

2) EI訓練プログラムに関わる問題

今回の、SEL (EI訓練プログラム) はわずか3回であり、訓練と呼ぶにはあまりに短かった。今回の企画調査に許された期間の中で、訓練を行うにはこの程度の回数しか確保できなかった。今後、教育委員会の協力を得て、より組織的に教諭、保護者、研究者が強固な協力体制を組み、少なくとも1年間ほど継続的に訓練を行う必要がある。今回の企画調査において、このように短期間であっても、EIの主観的検査や、客観的検査において訓練による向上が見られたということは、長期にわたる訓練によって顕著な効果が得られることを期待させるものである。

3) EI能力の個人差に関する問題

もし、EIに個人差がありそのことが非行と関係があるとすれば、非行少年のEIとそうではない少年とのEIに差が認められると考えられる。EIと非行とが関係があるのかが明らかになれば、本企画調査でEIの向上に貢献するSEL(EI訓練プログラム)によって、非行少年のEIを高め、社会復帰、再犯防止のために役立ち、「犯罪から子どもを守る」ことに役立つと考えられる。

本企画調査で訪問した小倉少年鑑別支所の責任者は本企画調査の意義を認め、プロジェクト研究への協力を約束してくれた。今後は、このプロジェクトをさらに推進する力になることが期待される。

6. 行った活動

1) ミーティング

第1回総合ミーティング 2008年10月18日 福岡リーセントホテル 参加人数7名
企画調査の趣旨、目的、方針、作業分担について話し合った。

第2回総合ミーティング 2009年1月24日 九州大学文学部心理学演習室 参加人数4名

小学生を対象にしたEI訓練を前にして、実施するEI質問紙、客観的EI検査の吟味を行い、また実施するEI訓練に関する検討を行った。

2) 研修会

2009年1月26日 福岡県内公立A小学校において、EI訓練を実施し、その後の、関係する全教諭とともに問題点を検討した。

3) シンポジウム

2009年3月6日 福岡リーセントホテルで開催の日本心理学会認定心理士九州支部シンポジウム「現代社会におけるコミュニケーションの諸問題」において、小泉令三が「学校現場におけるコミュニケーションの問題と克服」と題して、EI訓練について紹介した。参加者約50名。

7. 成果の発信等

8. 引用文献

- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997) Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Association for Supervision and Curriculum Development. イライアスM.J.・ジンズJ.E.・ワイスバーグR.P.・フレイK.・グリーンバーグM.T.・ハynes N.M.・ケスラーR.・シュワーブストーンM.E.・シュライバーT.P. 小泉令三(編訳) (1999) 社会性と感情の教育—教育者のためのガイドライン39— 北大路書房
- 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(4), 114-121.

- 日本SEL研究会（2005） 「社会性と情動」の学習－中学年用－ （未刊行）
- 豊田弘司・酒井雅子（2008） 高校生用情動スキルとコンピテンス質問紙尺度の開発 教育実践総合センター研究紀要, 17, 11-14.
- 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.
- 内山喜久雄・島井哲志・宇津木成介・大竹恵子（2001）. EQS 実務教育出版.

■相手はどんな気持ち？

【ねらいとする能力】

・他者への気づき ・対人関係

意義

小学校の高学年になると、人間関係が複雑になり、気持ちを素直に伝えたり表したりすることが困難な場面が増えてくる。そのような場面で、言葉だけではなく、その裏に隠された相手の気持ちを適切に理解することは、相手の気持ちになって行動するための第一歩となる。

目的

相手の気持ちを理解することの重要性に気づく。また、「相手の気持ちを知るヒント」を学び、それを使って相手の気持ちを理解することができるようになる。

○準備

- ・「相手はどんな気持ち？」プリント①、②、③
- ・ハサミ ・表情写真3枚 ・状況のイラスト3枚

○授業概略

①「相手の気持ちを知るヒント」を学ぶ。

＊相手の気持ちを知るヒント…「1.顔（表情） 2.しぐさ 3.声の大きさ 4.周りの様子」

②表情写真を見ながら、気持ちを推測する。

③状況のイラストを見ながら、気持ちを推測する。

④実際に「相手の気持ちを知るヒント」を使って、相手の気持ちを推測するゲームを行う。

○期待される子どもの変化と反応

- ・相手の気持ちを理解するためにヒントとなることを知る。
- ・「相手の気持ちを知るヒント」を使って、相手の気持ちを考えることができる。

○他の学校生活場面や日常生活場面への展開

ケンカになりそうな場面での適用、低学年との交流場面での低学年児童の気持ちの理解など

エクササイズ指導にあたって

これまでに、「しっかり聞こう」や「じょうずな聞き方」を学習してきた。ここでは、直接質問しなくても相手の気持ちが理解できるように、ヒントとなる表情やしぐさなどについて学習する。相手の気持ちを適切に理解できることは、共感性（おもいやり）や向社会的スキル（相手を助けるスキル）の発達に大きな役割を果たす。それらのスキルを身につけるために、ロールプレイや簡単なゲームを取り入れるが、ロールプレイをする際には、児童が経験する場面を学校の実情に合わせて事例として取り入れたい。

なお、相手の気持ちを知るヒントには、目線や声のトーンなども考えられるが、発達段階を考慮して、目線は「表情」、声のトーンは「声の大きさ」に含めることとした。

今回の用いた、状況のイラストは、可能であれば、学校の実態に合わせて写真を使うことをお勧めする。

場面	教師の指示(★)と子どもの反応・行動(△)	留意点
導入	★ 友だちの気持ちが分からなくて困ったことはありますか？ △ ある。	
説明	★ 相手の気持ちを知りたいけど、分からなかったり間違っ理解していたりして失敗したことがあるようです。今日は、人の気持ちを知るために、ヒントとなることを考えながら、「相手の気持ちを知るヒント」を学びます。	
活動 ① 相手の気持ちを知るヒント	★ プリント①を見てください。この少年は、どんな気持ちですか？なぜわかりますか？ △ 悲しい、泣いているから、顔が悲しそう、おもちゃの車が壊れているから…。 ★ そのとおりです。相手の気持ちを知るためにいくつかのヒントがあります。プリント①にまとめておきましょう。(板書) *相手の気持ちを知るヒント ①顔(表情) ②しぐさ ③声の大きさ ④周りの様子	プリント①を配布する。
②声からのヒント	★ 実は、声も大事な気持ちを知るヒントになります。では、何人かの人に前に出てきてもらって、ある気持ちを込めて「おはよう」を言ってもらいます。他の人はどんな気持ちで「おはよう」を言っているか考えてみてください。やってもらえる人はいますか？ △ (数人が教室の前で) 悲しい「おはよう」、怒った「おはよう」、うれしい「おはよう」をやり、他の児童がどんな気持ちかを考える。 ★ それぞれの「おはよう」にはどんな特徴がありますか？ △ 悲しいのは、声が小さい。怒っているのは、大きい。うれしいのは、声が高い。 ★ このように、声の大きさでも気持ちを知ることができます。	
③表情からのヒント	★ 次に、顔から気持ちを予想してみましょう。ここに、表情写真があります。この写真は、どんな気持ちを表していると思いますか？ △ 発表。(多くの意見を引き出す。) 怒っている…。 ★ なぜそう思いましたか？ △ 眉毛のところにしわができているから… (残り2枚も同様に行う。) ★ なるほど。顔には気持ちを表す特徴があるようです。(例えば、うれしい人は目がここにこしている。) また、同じ顔でも違った気持ちだと考える人もいました。	表情写真3枚呈示 留意点：同じ表情でも、複数の捉え方がある。
④しぐさからのヒント	★ しぐさについて考えてみましょう。では2人組になって、立って下さい。1人が俳優、女優となって、悲しい人を演じてください。もう1人は、どんなしぐさをしているか発表してください。どんなしぐさをしていますか？ △ 1人が悲しい人を演じ、もう1人が特徴を発表する。終わったら、役割を交代する。(怒っている人、うれしい人などを演じる)	生徒の実態に 応じて、恥ずかしい、羨ましいなどの感情を加える。
⑤状況からのヒント	★ 次に、プリント②のイラストを見て、その子がどんな気持ちか考えてもらいます。また、なぜそういう気持ちだと思ったのかも書いてください。 △ 発表。 ★ 顔が見えない場合でも、しぐさや、周りの様子からもわかりますね。	プリント②を配布。 1枚ずつ質問を繰り返す。
⑥気持ち当てゲーム	★ 最後に、これらのヒントを使って、どんな気持ちか当てるゲームをしてみましょう。まず、6人グループになってもらいます。ゲームは、プリント③を切って使います。出題者(一人)は、自分のカードの中から一枚カードを引き、その気持ちを演じます。出題者以外の人は、出題者がどんな気持ちなのか考えて、これだと思ふ気持ちのカードをあげてください。一度、先生がやってみます(モデリング)。 △ プリント③をハサミで切り離し、ゲーム開始。全員が出題し終わったら終了。(時間や児童の実態に合わせて、①制限なし、②顔だけで出題などを取り入れる。)	プリント③を配布する。 グループは、実態に合わせて適宜変更。
振り返り	★ 今日は、人の気持ちを理解するときのヒントと、人の気持ちを聞く方法を考えました。このヒントを普段の生活の中でも使ってみてください。また、本当に気持ちを知りたい時は、相手の気持ちを考えながら、質問してみましょう。	留意点：直接質問することの意義にもふれておく。
まとめ	★ 授業の感想を、プリント①に書いて下さい。	

「相手はどんな気持ち？」プリント①

年 組 番 氏名 _____

◆どんな気持ち？



①この少年は、どんな気持ちですか？

②なぜそれがわかりましたか？

◆相手の気持ちを知るヒント

①

②

③

④

◆授業の感想

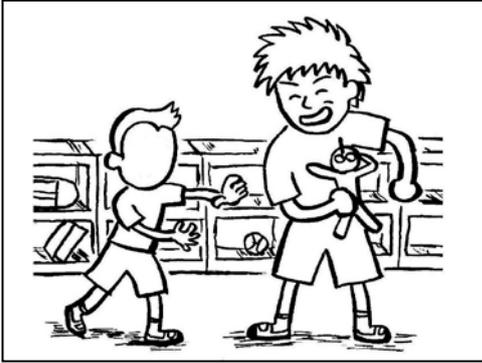
「相手はどんな気持ち？」プリント②

年 組 番 氏名 _____

◆状況からのヒント

イラスト1

どんな気持ちですか？



どうして、その気持ちだとわかりますか？

イラスト2

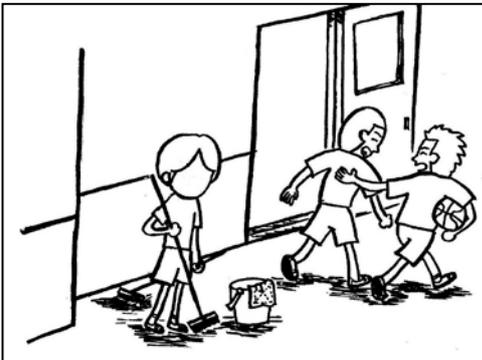
どんな気持ちですか？



どうしてその気持ちだとわかりますか？

イラスト3

どんな気持ちですか？



どうしてその気持ちだとわかりますか？

