

## 学校予防教育プログラム“感情の理解と対処の育成”

内田 香奈子\*, 山崎 勝之\*\*

(キーワード：感情教育, 予防教育科学, ユニバーサル予防, 健康・適応, 児童・生徒)

### 1. はじめに

本論文は、山崎・佐々木・内田・勝間・松本 (2011) において提唱された、ユニバーサル予防教育、『『いのちと友情』の学校予防教育』(TOP SELF: Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship) を構成する教育のひとつである、感情の理解と対処の育成を目的とした教育プログラムについて概説する。トップ・セルフでは予防教育をベース(総合)教育とオプション教育に分け、各教育を展開しているが、感情の理解と対処の育成は前者のカテゴリーに位置する。以下より、このプログラムの理論的背景を確認し、各教育目標を設定したい。

### 2. 感情の理解と対処の育成で目指すこと

感情は、私たちが何かを考え、判断し、行動するとき、私たちの予想を超えてそれらに影響を及ぼす可能性が明らかになりつつある。この点については山崎・佐々木・内田・松本・石本(印刷中)に詳しいため、その詳細はそこでの説明にゆずるが、たとえば、Damasio (1994) は、前頭前野腹内側部が損傷を受け、感情機能に障害をもった患者が、レストランでメニューから自分の食べるものを選べないことを確認している。このように、感情は日常生活における判断に重要な役割を持つ。

そして、感情を自らコントロールできることは、健康や適応を高める可能性を持つ。この点については、後に各目標構成について詳述する際、いくつかの研究を紹介する。ここで一例をあげると、Goldman, Kraemer, & Salovey (1996) は、前向き研究 (prospective study) において、134人の学生を対象に調査を実施している。その際、試験期間中を挟む計3時点において、ストレス、身体症状の確認、健康センター訪問頻度、感情尺度を実施している。分析の結果、ストレス(試験等)が増加し、感情の調整ができない個人は、より健康センターを訪問していたことを明らかにしている。

このように、感情は私たちの認知面、行動面に多分に影響を与える。逆に言えば、各自が感情の存在を知り、感情について理解し、その感情をコントロールする術を身につけることが、認知や行動面を適正化し、健康や適応を導く可能性を多分にもっているとも言えよう。

近年では、Greenberg & Watson (2005) に代表される、感情焦点型療法 (emotion-focused therapy) など、感情をターゲットとした臨床的アプローチも行われている。また、予防教育の観点からは、攻撃置換訓練 (aggression replacement training; Goldstein, Glick, & Gibbs, 1998) やうつ病予防教育 (山崎・倉掛・内田・勝間, 2007) など、個別の感情にアプローチするものがいくつか存在する。また、PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) カリキュラム (Greenberg & Kusché, 1993) など、感情を複合的に扱うプログラムも存在し、いずれも効果をあげている。

予防的アプローチを行う場合には、問題が起こる前、かつ発達段階に沿った適切な介入が必要であることが指摘されている (Horn, Pössel, & Hautzinger, 2011)。感情の理解と対処の育成を達成するための教育は、これらのことを踏まえた上で、感情に対し様々な方向からアプローチする教育を目指す。

表1には、感情の理解と対処の育成を目指す予防教育を構築する際の各目標を階層的に示した。これらの目標

\*鳴門教育大学 予防教育科学教育研究センター

\*\*鳴門教育大学 人間形成コース

表1 感情の理解と対処の育成における教育目標と学年進行

構成上位目標	構成中位目標	構成下位目標	操作目標	小3	小4	小5	小6	中1
感情の理解と対処の育成	I. 感情の同定ができる。	1. 自分の感情の同定ができる。	a. 身体的特徴から、自分の感情に気づくことができる。	1*	1	1		
			b. 声や言葉から、自分の感情に気づくことができる。	2	2	2		
			c. 身体的特徴から、他者の感情に気づくことができる。				1	1
			d. 声や言葉から、他者の感情に気づくことができる。					
			e. 自分の感情が発生する原因を探ることができる。	3	3	3		
			f. 自分の感情が発生する原因を探ることができる。					
	II. 感情の理解ができる。	2. 他者の感情の同定ができる。	g. 自分の感情には種類があり、それぞれ意味があることを理解できる。					
			h. 自分の感情には強さがあり、その強さには意味があることを理解できる。	4	4	4		
			i. 他者の感情が発生する原因を探ることができる。				3	3
			j. 他者の感情が発生する原因を探ることができる。				4	4
			k. 他者の感情には種類があり、それぞれ意味があることを理解できる。				2	2
			l. 他者の感情には強さがあり、その強さには意味があることを理解できる。				4	4
	III. 感情への対処(対応)ができる。	3. 自分の感情を理解することができる。	m. 自分の感情への対処方法を把握できる。	5	5	5		
			n. 自分の感情が生じる思考を修正することができる。	6	6	6		
			o. 自分の感情について、様々な対処方略を考案・実行することができる。	7	7	7		
			p. 他者の感情への対応方法の現状を把握できる。	CW**	CW	CW	5	5
			q. 他者の感情が生じる思考を捉え、対応することができる。				6	6
			r. 他者の感情へ対応する、様々な方法を考案・実行することができる。				7	7

\* 数字は第何時目の授業かを示している(1時間に複数の教育要素が含まれる場合もある)。

\*\* CW (Challenge Work) は授業時間外でのホームワークを意味する。

第8時は別途とめの時間を設定している。

各学年で取り扱う感情について  
 3年：怒り感情，4年：落胆感情，5年：3・4年生の感情に正感情(喜び, 安堵)を加える  
 6年：身近な他者感情，中1：身近な他者に加えて、普段かかわることが少ない、またはない他者の感情

を示すエビデンスと、目標間の互いの関わりについて以下より説明したい。

### 3. 上位目標を構成する中位目標

#### (1) 上位目標を構成する3つの中位目標

本プログラムの上位目標である感情の理解と対処の育成は、山崎・佐々木・内田・勝間・松本 (2011) において、「感情を同定し、原因を理解し、問題ある感情を適切に処理し、対処すること」と定義されている。そこで、本プログラムにおける中位目標は、この定義を細分化し、Ⅰ：感情の同定ができる（以下、Ⅰ：感情の同定）、Ⅱ：感情の理解ができる（以下、Ⅱ：感情の理解）、そしてⅢ：感情への対処（対応）ができる（以下、Ⅲ：感情への対処（対応））、の3つから構成したい（図1参照）。「Ⅰ：感情の同定」では、自分や相手が、現在どのような感情を感じているのかを、客観的に特定することができることを目指す。「Ⅱ：感情の理解」では、自分や相手がどのようにしてそのような感情を感じるに至ったのか、その原因や思考を特定し、その要素や強弱について理解することを目指す。そして、最後の「Ⅲ：感情への対処（対応）」では、自分や相手の感情への適切な対処（対応）方法について実践できることを目指す。また、ⅠからⅢを階層的に教育することで、上位目標を達成することを目指す。なお、各目標の説明には自分や他者というキーワードが使用されているが、この点については後述にその説明をゆずりたい。

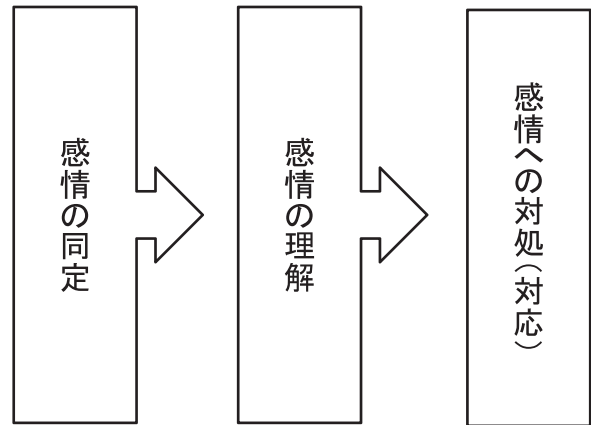


図1 本プログラムの流れ

#### (2) 各中位目標と上位目標との関係

以上のように、本プログラムでは中位目標が3段階に設定された。上位目標の表現内容をそのまま分割した性質の強い中位目標のため、各中位目標と上位目標との関連は説明を待たないだろう。そこで、ここでは以下のことを説明したい。はじめに、中位目標にかかわる感情に関連したモデルや、そのモデルをベースとした予防教育の概要を示す。その上で、上位目標で目指す感情への反応の健全化において、各中位目標が担う側面を説明したい。その際、各中位目標はトップ・セルフのベース総合教育が目指す健康や適応問題の予防に対し、どのように貢献するのかについても併せて記述する。そして、最後に3つの中位目標に階層性をもたせて、扱うことについて触れたい。

##### (a) 中位目標にかかわる過去のモデル

感情をターゲットとした研究領域の中で、人々の感情をコントロールする能力を捉え、扱おうとする分野に情動知能 (emotional intelligence) や感情コンピテンス (emotional competence) といった領域がある。前者の情動知能とは、Salovey & Mayer (1990) によって初めてその用語が用いられ、現在に至るまで多くの研究がなされている。古来より知能 (intelligence) の概念や、知能指数いわゆる IQ (intelligence quotient) を測定する方法が確立されている。情動知能とは、このような知能とは異なり、自分自身をコントロールする能力や、社会的調整能力のことを指す。Mayer & Salovey (1997) は、情動知能を①感情の知覚や表出 (perception appraisal and expression of emotion)、②感情を用いた思考の促進 (emotional facilitation of thinking)、③感情の理解や分析 (understanding and analyzing emotions)、④情緒や知的成長を促進するための内省的感情制御 (reflective regulation of emotions to promote emotional and intellectual growth) という、4つの因子から構成されるものとしている。また、Mayer & Salovey (1997) の他に、たとえば Bar-on (2000) などに代表されるように、情動知能をさらに多側面から捉えようとした研究者もいる。この多面性は、彼が情動知能を「さまざまな非認知的能力、才能およびスキルからなり、環境からの要求および圧力に適切に対応する能力に影響するもの」と定義したことからも伺える。実際、彼は個人内スキル (intrapersonal skills)、対人的スキル (interpersonal skills)、適応スキル (adaptability skills)、ストレスマネジメント (stress management)、一般気分 (general mood) の5

因子を想定している。

情動知能とは別に、感情に関する能力を多側面に捉えようとする概念に、感情コンピテンス (emotional competence) がある。Saarni (1997) によれば、感情コンピテンスは「感情をともなう社会的相互作用における自己効力感の現れ(p.38)」と定義されている。そして、以下の8つのスキルが必要であるとしている。①自分の感情への気づき、②様々な状況や手がかりから、他者の感情を認識する能力、③感情に関して適切な言語を使用する能力、④他者の感情体験へ共感する能力、⑤内的な感情と表出された感情の意味の違いを理解する能力、⑥嫌悪や苦痛といった感情へ適応的に対処する能力、⑦人間関係における感情コミュニケーションの重要性を理解すること、⑧感情自己効力感の能力、である。なお、①～⑧の各表現は、筆者がSaarni (1997, 1999) を参照し、簡潔に提示したものである。そのため、感情コンピテンスの特性上、それぞれのスキルが複数の意味を持つため、そのすべてを表現するには至っていない。より詳細な内容については、各文献を参照されたい。

また、この感情コンピテンス、そして、社会的コンピテンスの概念をベースとして作成された教育プログラムに、社会性と感情の学習 (Social and Emotional Learning; 以下、SEL) がある。SELは約80種のプログラムの総称であり、代表的なプログラムとしては、先述のPATHSカリキュラムなどがあげられる (山田, 2008)。SELが目標とする基礎的な社会的な能力として、自己への気づき (self-awareness)、自己コントロール (self-management)、他者への気づき (social awareness)、対人関係 (relationship skill)、責任ある意思決定 (responsible decision-making) の、5つの目標を掲げている (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; 小泉, 2011)。それでは、これらのモデルは、各中位目標とどのようにかかわっているのだろうか。

#### (b) 中位目標Ⅰ「感情の同定ができる」

まず、中位目標Ⅰと情動知能の概念を比較したい。Mayer & Salovey (1997) が想定している下位概念では、①の「感情の知覚や表出」が、本中位目標と同類の概念と推測される。また、Bar-on (2000) では情動知能を広く捉えているため、その規定が難しいが、下位概念のうち「個人内スキル」には、感情的な自己の気づき (emotional self-awareness) などの要素も含まれている。また、感情コンピテンスと比較した場合、Saarni (1997, 1999) が想定している下位概念では、①の「自分の感情への気づき」や、②の「様々な状況や手がかりから、他者の感情を認識する能力」の一部が同類の概念であると推測される。また、感情コンピテンスの概念をベースとした予防教育プログラムであるSELの目標とも比較すると、「自己への気づき」や「他者への気づき」などがあげられる。

そして、自らの感情状態を同定できることは、心身の健康や適応と深い関わりがある。この例を最も分かりやすく説明可能な心理特徴としてあげられるのが、アレキシサイミア (alexithymia) であろう。アレキシサイミアとは、Sifneos (1973) によって提唱された概念で、自らの感情を認識することが難しく、生じた感情へ適切な対応が出来ない心理特徴を表す。そして、アレキシサイミア傾向の高い人は、様々な心身の不適応状態との関連が示されている。

たとえば、Manninen, Therman, Suvisaari, Ebeling, Moilanen, Huttunen, & Joukamaa (2011) は、アレキシサイミア傾向と精神科的症状との関連について、自己評定、他者評定の両方を用いて検討している。その結果、どちらの方法においても、感情の同定困難 (difficulty in identifying feeling) や感情の伝達困難 (difficulty in describing feeling) といったアレキシサイミアを構成する下位因子と、攻撃行動やうつ症状などとの関連が確認されている。また、姉小路・越智 (2005) では、アレキシサイミア傾向と各攻撃性との関連について検討を行っている。その結果、アレキシサイミアのうち、自己の体感や感情を認識し、それを言語化するプロセスの不全をあらわす「体感・感情の認識言語化不全」と、攻撃性の中でも短気、敵意、身体的攻撃との間に正の相関を導いている。また、他の様々な研究においても、アレキシサイミアに代表される感情への反応の不健全さは、摂食障害や心身症などの不適応状態を導きやすいことが確認されている (Taylor, Bagby, & Parker, 1997)。このように、感情の同定は心身の健康や適応と深くかかわりがあり、そのための教育は重要であることが伺える。

#### (c) 中位目標Ⅱ「感情の理解ができる」

次に、感情の理解について概観したい。先にも述べたように、感情を理解することは、自他感情を分析し、多角的に把握できることであると言える。この観点から情動知能の概念と比較すると、Mayer & Salovey (1997) が想定している下位概念では、③の「感情の理解や分析」が、本中位目標と同類の概念であると推測される。また、感情コンピテンスのSaarni (1997, 1999) が想定している下位概念では、②様々な状況や手がかりから、他

者の感情を認識する能力の一部、⑤内的な感情と表出された感情の意味の違いを理解する能力、が本中位目標とほぼ同類の概念であると推測される。また、SELで目標として掲げられているものでは、「自己への気づき」や「他者への気づき」などがあげられるが、Saani (1997, 1999) の②も含め、感情の同定と重複する部分も少なくないことを断っておく。

では、自らの感情を把握できることは、心身の健康にどのように結びつくのであろうか。この点について、自己統制 (self-control) の概念から考えたい。自己統制にかかわる要因としては様々な要因が想定されているが、感情もそのひとつである (Muraven & Baumeister, 2000 のレビュー参照)。山岡・唐沢 (2006) は、自己統制の成功あるいは失敗要因における規定因の検討を幾つかの実験により検討している。その結果、たとえば「遊びたいけれど、明日はテスト」といったように、短期的にはポジティブ (遊んで楽しい) であるが、長期的にはネガティブな結果が予測される (テストが出来ず、成績が下がる) ような事態において、その行動後に自己嫌悪といった長期的ネガティブ感情が多く経験される人は、その行動を統制することはできないが、行動前にそのような感情が予期された場合には、自己統制を促進することが示された。つまり、感情の発生をあらかじめ予測できるなど、感情を多角的に理解するスキルは、その後の自己統制力を高め、結果として、心身の健康を高めることが予測される。

#### (d) 中位目標Ⅲ「感情への対処 (対応) ができる」

そして、中位目標の最終地点には感情の対処 (対応) が設定される。本中位目標と情動知能の概念を比較すると、Mayer & Salovey (1997) が想定している下位概念では、④の「情緒や知的成長を促進するための内省的感情制御」が、本中位目標と同類の概念であると推測される。なお、②の「感情を用いた思考の促進」については、感情そのものへアプローチするというよりは、感情を利用して認知や行動を適正化するものである。より高度な技術ではあるが、本中位目標に、一部の要素が含まれることが伺える。また、感情コンピテンスと比較した場合、Saani (1997, 1999) が想定している下位概念では、③感情に関して適切な言語を使用する能力、④他者の感情体験へ共感する能力、⑥嫌悪や苦痛といった感情へ適応的に対処する能力、⑦人間関係における感情コミュニケーションの重要性を理解することが、ほぼ同類の概念であると推測される。また、SELにおいて目標として掲げられているものでは、「対人関係」の能力などが同類のものになろう。

そして、この感情への対処を考える場合、代表される概念として、情動焦点型コーピング (emotion-focused coping) があげられる。これは、Folkman & Lazarus (1980) に代表されるストレス・コーピングの下位概念であり、ストレスによって生じた感情を調整しようとするコーピングを指す。なお、ストレス・コーピングは「外的・内的要求やそれらの間の葛藤を克服し、耐え、軽減されるために行われる、認知的・行動的努力 (Folkman & Lazarus, 1980; p.223)」と定義され、これまでに多くの研究がなされている (Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003 のレビュー参照)。同時に、様々な構造が提唱されているが、研究の多くは、コーピングを先の情動焦点型コーピングと問題焦点型コーピング (problem-focused coping) に分類している。

ただ、問題焦点型コーピングと比較して、情動焦点型コーピングが心身の健康にどのような影響を及ぼすのかについては、現在混乱している状態である (内田・貴志・山崎, 2011)。問題そのもの、つまりストレスをなんとかしようと試みる問題焦点型コーピングに比べ、情動焦点型コーピングは、方略、年齢、感情、使用状況、他方略との併用如何によって、その影響が異なる可能性がある。そのため、一概にどの方略が適応的で、どの方略が不適応的という結論を出せない状況にある。しかし、自らの感情をコントロール出来ないという恐れは、自らの感情への非機能的なコーピングの使用やストレス反応の高さと正の関連を持つことが示されていることから (金築・増田・及川, 2007)、感情へのコーピング・スキルを獲得し、感情はコントロール不可能ではないと認識させることは、教育上、非常に重要なことであろう。

#### (e) 各中位目標を階層的に捉える

このように、発達や教育を視野に入れた感情に関する研究領域や関連の予防教育プログラムにおいても、感情を同定し、理解し、対処するという、本プログラムで想定する各中位目標の要素を含んでいることが分かる。ただし、これらの概念をみると、感情を管理する能力のほか、感情コンピテンスの⑧感情自己効力感や、SELが設定している目標のうち、「責任ある意思決定」などは、幸福感や楽観性といった、パーソナリティの概念と重複するもの、あるいは共感性やストレス・マネジメントなど、トップ・セルフでは別の構成目標プログラムとして取り扱っているものも含まれていることが分かる。また、これまで概観した各感情におけるモデルは、本プロ

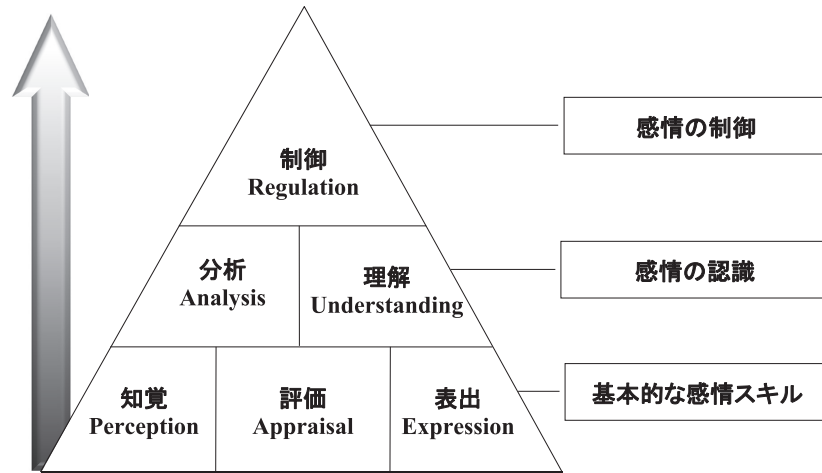


図2 感情の対処過程における階層ピラミッド (Salovey et al. (1999)から改変)

グラムが想定している3つの領域をそれぞれ含んではいるものの、同定し、理解し、対処するという3分類に分かれてはいない。

では、この3領域で本プログラムを捉え、かつ、階層的に捉えることは、感情研究の観点からみると理にかなっていないのだろうか。先に述べた情動性知能について、Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer (1999) は、情動知能の概念の応用的な側面を考えるにあたり、コーピングと関連させた階層モデルを提唱している(図2参照)。まず下段には、3つの基本的な感情スキル (basic emotional skill)、感情の知覚 (perception)、評価 (appraisal)、そして表出 (expression) を設定している。これらは、感情に気づき、言葉にあらわすといった、感情を同定するためのスキルと言い換えることができる。中段には、感情の認識 (emotional knowledge) について、感情の分析 (analysis)、理解 (understanding) が設定されている。これらは、感情を総合的に認識したり、理解することを目的としたスキルである。そして、上段には感情の制御 (emotional regulation) が設定されている。これは感情のコントロールを目指していることから、感情へ対処 (対応) するスキルの獲得を目指すものと捉えることができる。また、このモデルについて Salovey et al. (1999) は、上段は中下段の元に成り立ち、下層の脆弱性は上層に影響し、感情へのコーピング過程を行き詰まらせる可能性を示唆している。これは、それぞれの概念を段階的に追う必要があることも、同時に示唆するものであろう。

ただし、ここで留意すべき点がある。下位層に設定されている感情の表出については、取り扱いが難しい。なぜならば、先行研究では「Ⅰ：感情の同定」に含まれる概念として取り扱われていることが多い。しかし、感情を適切に表出できるスキルとしての感情表出は、「Ⅲ：感情への対処」で取り扱う部分も少なくない。そこで、本プログラムでは「表出された感情を認識する能力」と「感情を適切に表出できる能力」弁別し、前者を「Ⅰ：感情の同定」に、後者を「Ⅲ：感情への対処」に分類することで、概念の弁別を試みたい。

以上を踏まえると、本プログラムにおける上位ならびに中位目標については、先行研究におけるモデルを概観しても、「感情を同定し、原因を理解し、問題ある感情を適切に処理し、対処すること」という定義を分散する形で、Ⅰ：感情の同定ができる、Ⅱ：感情の理解ができる、Ⅲ：感情への対処 (対応) ができる、の3つに設定することが妥当であると考えられる。そして、本プログラムでは、感情へダイレクトにアプローチすることを目的とし、先行研究における概念やアプローチ方法の一部を取り扱うことで、教育効果を高めたい。

このように、各中位目標と上位目標との関係、そして各中位目標が健康や適応とどのような関わりを持つのかについて概観した。次には、さらに下位層の目標について、どのような目標設定を行うことが望ましいのか、検討したい。

#### 4. 中位目標と下位目標

##### (1) 各中位目標を構成する下位目標

トップ・セルフでは、目標を階層的に設定することは先述のとおりであるが、各中位目標の下位にはさらなる目標が設定される。以下に、目標設定を試みたいが、その前に、あえて原点に立ち戻り、本プログラムが、自律性の育成と対人関係性の育成という2つの大目標を抱える意味について考えることから始めたい。

はじめに、本プログラムの大目標の1つである自律性とは、山崎・内田(2010)や山崎他(2011)などにおいて述べられているように、「何かをするとき、自分が自分の意志で動き、自分がその営みそのものを楽しみ、自分で独自のものを創造していく」特徴である。そして、構成要素としては、自己信頼心、他者信頼心、内発的動機づけを据えている。なお、自律性には他者信頼心が含まれているが、これは自分の要求(欲求)を他者が満たしてくれることに由来している。つまり、あくまで自分の欲求を満たしてくれる他者の存在があるという視点をもとにしている特徴である。このようにみると、自律性は自己が主軸となり、形成される概念であることが見て取れよう。そこに、他者信頼心を構成概念の一部に含み、他者との相互作用が関わるとしても、その形成にはあくまで自己が中心となる概念である。

一方の対人関係性は、「他者を好意的にとらえ、また他者から好意的にとらえられているという安定した感覚で、そこから、他者との円滑な相互の作用をもたらす」特徴である。自律性が、他者との円滑な相互作用をもたらすような様々な心的特性(スキル)の形成を保証するものではない一方で、対人関係性はその動機のみに限定されず、他者との円滑な相互の作用をもたらすものである(山崎他, 2011)。このようにみると、対人関係性は、「他者への視点」がベースとなることがわかる。

ここで、自己と他者というキーワードが導出されつつあるが、この観点は、先述の各感情研究においても見て取れる。たとえば、情動知能の①感情の知覚や表出の下位には、自己の身体的状態、気分、考えから感情を同定できる能力と同列に、他者や外界から感情を同定出来る能力が設定されている。また、SELにおいては、先述のとおり5つの基本的な目標を掲げているが、たとえば「自己への気づき」といったように、自分の感情に気づき、評価する力や「自己コントロール」のように、物事への対処に際し、感情をコントロール出来るようにすることを目標と掲げるものと、「他者への気づき」のように、他者の感情に気づき、理解することで、他者と良好な関係を気づくことを目標として掲げるものがある。

確かに、私たちが日常生活において感情を捉える場合、自己の感情について把握し、コントロールが必要な場合と、他者から自分に向けられた感情に対して、適切に対応するスキルを身につける場合がある。2つの大目標を据える意味は、自己そして他者、それぞれの感情へのコントロール力を身につけることにあると言えるのではないだろうか。

よって、本プログラムの下位目標は、Ⅰ：感情の同定、Ⅱ：感情の理解、Ⅲ：感情への対処(対応)に、自己ならびに他者の視点を加え、以下のように設定したい。つまり、「Ⅰ：感情の同定ができる」の下位目標は「1. 自分の感情の同定ができる」と「2. 他者の感情の同定ができる」、Ⅱ：感情の理解ができる」の下位目標は「3. 自分の感情を理解することができる」と「4. 他者の感情を理解することができる」、そして「Ⅲ：感情への対処(対応)ができる」の下位目標は「5. 自分の感情に対処することができる」と「6. 他者の感情に対応することができる」である。

## (2) 各下位目標と中位目標の関係

では、先に設定された各下位目標について、中位目標との関係性を述べたい。ただし、先の各中位目標の説明箇所においては、自己と他者のうち、自己の感情を同定し、理解し、対処する意義を中心に述べている。よって、ここでは、後者の他者感情を同定し、理解し、対応する意義を中心に考えたい。

### (a) 中位目標Ⅰ・Ⅱの下位目標

#### 中位目標Ⅰの下位目標

1. 自分の感情の同定ができる。
2. 他者の感情の同定ができる。

#### 中位目標Ⅱの下位目標

3. 自分の感情を理解することができる。
4. 他者の感情を理解することができる。

他者の感情を同定し、理解できることは、他者感情に対応するための前提条件である。たとえば、伊藤(1997)は、幼児の向社会的行動において、他者感情の解釈がどのような影響を与えるのかについて実験的な検討を行っている。その結果、他者の適切な感情(ここでは悲しい感情)の推測と向社会的行動が密接に関係することを明らかにしている。また彼女らは、実験中に適切な感情解釈が行えなかった幼児に対しても、他者感情が解釈可能

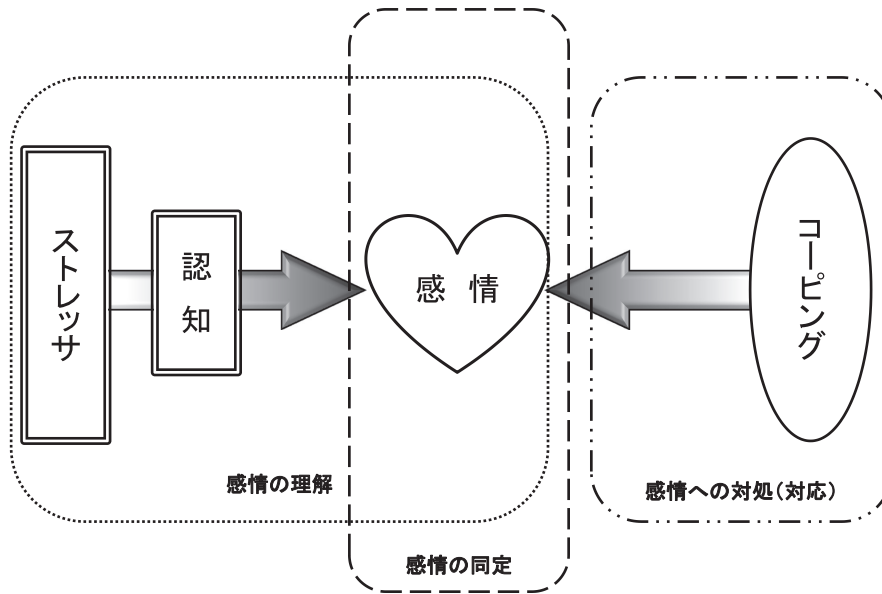


図3 各教育目標の関係

な追加情報を与えると、多くの幼児が向社会的判断を行うことを確認している。

また、後述する教育内容の学年差にもかかわることだが、他者感情の同定や理解のためには、自分の感情を適切に同定し、理解できる能力も非常に重要である。Van Boven & Lowenstein (2003) は、他者の心的状態を推論する際、人は、はじめに自分をその状況下に投影し、心的状態を探った上で、他者の心的状態を推論することを指摘していることから伺える。

(b) 中位目標Ⅲの下位目標

下位目標

- 5. 自分の感情に対処することができる。
- 6. 他者の感情に対応することができる。

そして、他者の感情へ対応できることは、円滑な人間関係を育む上で、重要なスキルとなる。このことを考える上で着目すべき概念のひとつに、ディスプレイ・ルール (display rule) がある。ディスプレイ・ルールとは、たとえば、相手よりテストの点数が良かったときに、相手のきもちを考慮し、嬉しいきもちは表に出さないといったように、相手や社会的状況をわきまえた感情反応をすることである (Ekman & Friesen, 1969; Saarni, 1984)。このような対応が可能となるためには、相手の感情や状況を読み取り、その上で対応する必要がある。つまり、自分は良い点数が取れて嬉しいが、相手の悲しみの感情を考慮し、喜び感情を表に出さないといった対応などである。そして、このディスプレイ・ルールは、発達段階を追うごとに獲得されていくことが、実験の結果からも確認されている (Saarni, 1979)。また、期待はずれのプレゼントをもらったときに、ポジティブな (正の) 感情を表出する子どもは、教師の評価も高く、同級生からも人気が高いといった結果も確認されている (McDowell, O'Neil, & Parke, 2000)。そして、以下は言うまでもないが、他者感情へ適切な対応をするためには、自分の感情をコントロールするスキルを身につけておくことが前提となろう。

以上のことから、各中位目標である、感情の同定、理解、そして対処 (対応) の下位目標には、自己または他者への感情を同定、理解、そして対処 (対応) することができるという目標設定が想定される。そして、それらが子どもたちの心身の健康や社会的スキルを獲得する上で、非常に重要であることが確認された。そこで次には、各下位目標を達成するための操作目標について、実際の教育も想定しながら考えたい。なお、図3に示す教育のモデル図を示しながら、本プログラムにおける実際の教育の流れを想定したい。



## 5. 下位目標と操作目標

### (1) 下位目標 1, 2 を構成する操作目標と両目標の関係

#### 操作目標

- a.(c.) 身体的特徴から、自分（他者）の感情に気づくことができる。
- b.(d.) 声や言葉から、自分（他者）の感情に気づくことができる。

※括弧外は下位目標 1 の、括弧内は下位目標 2 の操作目標

下位目標 1 と 2 の、「自分（または他者）の感情の同定ができる」ためには、図 3 の中央に示す感情そのものを知覚するために、客観的な情報を学ぶ必要がある。たとえば、攻撃置換訓練 (Goldstein et al., 1998) では、自分が怒ったとき、身体がどんな状態になるのかについて自己モニタリングをすることで、平常時と怒り感情が生じている際の違いを認識させている。また、Attwood (2004 a, b) は、認知行動療法を利用した怒りや不安をコントロールするためのプログラムの冒頭で、ポジティブ感情状態の自己モニタリングを行った後、怒りや不安感情が生じている際の身体の状態に加え、話し方などの発話状態から、感情を同定する作業を行っている。

このように、感情状態を自分で同定することが出来るようになるためには、身体的な特徴を客観的に捉える作業が必要不可欠であろう。そこで、ここでの操作目標は、身体的特徴や声や言葉から、感情への気づきをターゲットとした目標を設定した。

### (2) 下位目標 3, 4 を構成する操作目標と両目標の関係

#### 操作目標

- e.(i.) 自分（他者）の感情が発生する原因を探ることができる。
- f.(j.) 自分（他者）の感情が発生する思考を探ることができる。
- g.(k.) 自分（他者）の感情には種類があり、それぞれ意味があることを理解できる。
- h.(l.) 自分（他者）の感情には強さがあり、その強さには意味があることを理解できる。

※括弧外は下位目標 3 の、括弧内は下位目標 4 の操作目標

下位目標 3 と 4 の、「自分（または他者）の感情を理解することができる」ためには、図 3 にも示すように、どのようにして自他の感情が発生し、そのとき、自分や相手がどのような考えになっているのかを特定あるいは予測することが必要であろう。

さて、このとき理論的背景として考慮すべき概念に、Lazarus & Folkman (1984) の心理的ストレスモデルがあげられる。彼らのモデルでは、我々の身の回りにある、事物、出来事等、ストレスの原因になりうる可能性のあるすべてのものを潜在的ストレス (stressor) と呼ぶ。そして一次的評価過程において、この潜在的ストレスがストレスフルなものと評価された場合に、初めてその人においてストレス、つまりストレスの原因とされる。そして、このストレスによって生じる感情こそが、今回のターゲットである。つまり、感情の同定は、感情が生じているときの状態を特定することが目的であるが、ここでは、その発生源や思考を捉えるといったように、根本的な対策を行うための自己感情のモニタリング作業や、他者感情の予測作業が必要となる。なお、図 3 は彼らのモデルを元に、各教育目標の関係を示したものであり、Lazarus & Folkman (1984) の心理的ストレスモデルとは異なることを断っておく。

また、自他の感情状態を深く理解するためには、ネガティブ（負）感情やポジティブ（正）感情といったように漠然としたものではなく、より詳細にその感情を捉える作業が必要であろう。つまり、図 3 で言えば、感情を同定した後、感情が発生する背景とともに、感情そのものについて多角的に理解を深める必要がある。

感情には多くの種類があり、各研究者が様々な次元でその構造を捉えようと試みている。たとえば、Larsen & Diener (1992) は感情のモデルとして、誘意性次元 (valence dimension; 快-不快) と賦活あるいは覚醒次元 (active or arousal dimension; 活性化-不活性化) の二次元が想定されることを指摘している。他にも、たとえば Fontaine, Scherer, Roesch, & Ellsworth (2007) が提唱する四次元モデルなど、多くの研究者が感情の種類を多角的に捉えようとしている。感情に関する予防教育プログラムにおいても、たとえば PATHS カリキュラムでは、感情語の語彙を増やすなどの介入により、自他感情へのラベル付けを容易にするための試みを行って

いる。自他の感情を捉える上で、自分や相手の感情がいかなるものであり、それは、他の感情と比較してどのような位置づけにあるのかということ認識させることは、感情への理解を深める上で非常に重要であると考えられる。

さらに、感情への理解を深める上で重要な事柄としてあげられるのは、感情の強度を捉えることであろう。実際、Attwood (2004 a, b) におけるプログラムでは、自分の怒りや不安感情の強度を温度計に見立て、自己モニタリング作業を導入している。また、Pudney & Whitehouse (1996) の怒りのマネージメントを目的としたワークブックでは、怒りを火山に見立て、ストレスと怒りの強度などについて自己モニタリングするシートを作成している。

このようにみると、自他感情の理解を行うためには、感情の発生源やそのときの思考を捉えること、そして感情の種類や強度を理解することが必要であることが伺える。よって、各操作目標はそれぞれこのことに対応した e ~ h (i ~ l) の各目標とした。

### (3) 下位目標 5, 6 を構成する操作目標と両目標の関係

下位目標 5 を構成する操作目標

- m. 自分の感情への対処方法の現状を把握できる。
- n. 自分の感情が生じる思考を修正することができる。
- o. 自分の感情について、様々な対処方略を考案・実行することができる。

下位目標 6 を構成する操作目標

- p. 他者の感情への対応方法の現状を把握できる。
- q. 他者の感情への対応方法の現状を把握できる。
- r. 他者の感情へ対応する、様々な方法を考案・実行することができる。

下位目標 5 と 6 の、「自分（または他者）の感情に対処（または対応）することができる」ためには、自分が自他の感情へどのように対処（対応）していたのかを知り、とらえ方を変え、感情にあわせた様々な対処（対応）方法を獲得していくことが必要であろう。図 3 では右側に位置する。具体的に説明すると、はじめに、自他感情への対処（対応）方法の自己モニタリングを行う必要がある。次に、認知再構成を行い、ネガティブな感情を沈める練習を実施する必要がある。そして、リラクゼーション、感情瞬時ストップ法、アサーショントレーニングなど、ストレス・マネージメントの領域で使用されている感情コントロールのための様々な方法を訓練していくことが重要になる。

よって、ここでの各操作目標は、これら自己モニタリング、認知再構成、感情コントロール法の習得に対応した m, n, o (p, q, r) の各目標とした。

## 6. 目標の学年差

以上のように、上位目標から中位、下位、そして操作目標と、具体的な教育を導くための段階的な設定がなされた。最後に、教育実施に際し、学年差を規定する要因と、各学年における目標に触れたい。

### (1) 学年差を規定する目標の違い

本プログラムにおいて、学年差を規定する要因は 2 つある。1 つ目は下位目標設定時の基準となった、自分または他者感情へアプローチすること、2 つ目は操作目標設定時に触れた感情の種類である。

まず、1 つ目の自分または他者感情へのアプローチについて考えたい。自分や他者感情については、乳児期ごろから徐々に発達し、理解可能となっていくが（板倉, 2007）、自分あるいは他者、どちらの発達が先なのかという点は、それまでに経験した特定の感情経験に引きずられるなど、推測時の状況に大きく左右される結果もみられ（菊池, 2006）、断言することが難しい。しかし、先にも触れたが、他者感情へのアプローチのためには、自分の感情を適切に同定し、理解し、対処できる能力が重要である。Van Boven & Lowenstein (2003) の指摘にもあるように、他者感情の推論の基準は自分の心的状態にある。よって、はじめに自分の感情にアプローチするスキルを身につけた後、他者感情へアプローチすることが妥当ではないかと考える。

また、2 つ目の感情の種類については、感情の発達に関する知見が様々であるため、どの感情を早期に教育す

べきなのか、ということについては今後の研究が待たれるところではある。しかし、ネガティブ感情とポジティブ感情、どちらの感情へのコントロール力が問われるのかといえば、おそらく前者であることは議論を待たないであろう。

ただ、ネガティブ感情といっても多くの感情が存在する。そこで、本プログラムでは、怒り感情と落胆感情を取り上げ、はじめに、それぞれの感情をコントロールする術を身につけることを目標としたい。なお、この2種類の感情を取り上げた理由については内田・山崎(2007)に詳しいが、Lazarus & Folkman(1984)のストレスモデルにおいて、感情的反応として取り上げられている代表的な2つの感情であることを指摘しておく。また、どちらの感情を早期に介入すべきなのかという点については、怒り感情をその先行としたい。なぜならば、怒り感情は人間の原始感情に代表される感情であり、かつ同定することが比較的容易な感情だと考えられるからである。

また、後者のポジティブ感情についても、後の学年で取り上げることにしたい。近年、ポジティブ感情が心身の健康や適応に与える影響が指摘されていること(山崎, 2006のレビュー参照)に加え、ポジティブな感情への共感的反応は向社会的行動と正に、攻撃性と負に関連していることが確認されているからである(櫻井・葉山・鈴木・倉住・萩原・鈴木・大内・及川, 2011)。ポジティブ感情における発生源や思考、またその性質について理解することは、ポジティブ感情とネガティブ感情との違いを明らかにすることでもある。つまり、両者を比較することで、各感情を同定ならびに理解する際、よりの確な判断が行えることが予測される。

## (2) 各学年の目標

以上のことを踏まえ、以下に各学年における目標を記したい。なお、教材については、発達段階や各感情にあわせた教材を提示し、全ての学年が異なる教材を用いるものとする。

### (a) 小学校第3学年

自分の怒り感情を同定し、理解し、対処することが可能となる知識やスキルを獲得し、日常生活にも活かせることを目標とする。なお、初めて感情について学習する学年、ならびに怒り感情を取り扱うことを鑑み、相手を尊重する姿勢を常に意識させるようにすることが重要である。

### (b) 小学校第4学年

自分の落胆感情を同定し、理解し、対処することが可能となる知識やスキルを獲得し、日常生活で実行できることを目標とする。怒り感情に比べ、表出されにくい感情であるため、3年生での学習を想起させながら、授業を実施することが重要である。

### (c) 小学校第5学年

小学校3,4学年での感情に加え、ポジティブな感情も含めた感情を同定し、理解し、対処することが可能となるスキルを獲得し、日常生活で実行できることを目標とする。なお、5年生より複数の感情を同時に扱っていくため、感情間での比較を行い、各感情が有する意味を常に意識させながら、授業を実施することが必要である。

### (d) 小学校第6学年

身近な他者感情へ対応するため、様々な他者感情を同定し、理解し、対応することが可能となる知識やスキルを獲得し、その結果、人間関係を円滑に自ら導くことが可能となることを目標とする。なお、6年生より他者感情への反応の健全化に移行するため、感情への理解を深めるためにも、常に自他感情の弁別を意識させながら、授業を実施することが重要である。また、複数の感情を同時に扱うため、5年生と同様に各感情が有する意味を常に意識させながら、授業を実施することが必要である。

### (e) 中学校第1学年

中学校では、新しい集団への適応が必要となる。そこで、身近な他者感情に加え、普段かかわることが少ない、またはかかわることがない他者感情へ対応できるようになることを目的とし、様々な他者感情を同定し、理解し、対応することが可能となる知識やスキルを獲得することを目標とする。そして、最終的には自分の感情も相手の感情も尊重し、感情とうまくつきあいながら生活できることを目標とする。

以上のように、感情の理解と対処の育成における階層的な目標設定について、心理学的な基礎研究や既存のプログラムを元に検討した。今後、実際の教育を構築し、実施した後の効果評価結果が待たれる。なぜならば、本目標は実際の予防教育実施後の結果を経て、その教育内容とともにさらに修正改善がなされ、発展していくことが必要だからである。そして、本プログラムやトップ・セルフを構成する他のプログラムの実施が、子どもたちの心身の健康や適応を守る教育の一端を担い、健やかなる成長の一助となることを願うばかりである。

## 引用文献

- 姉小路園生・越智啓太 (2005). アレキシサイミア傾向と攻撃性の関連 パーソナリティ研究, 14, 127-129.
- Attwood, T. (2004a). *Exploring feelings: Cognitive behavior therapy to manage anger*. Arlington, TX: Future Horizons.
- (辻井正次 (監訳)・東海明子 (訳) (2008a). ワークブックアトウッド博士の〈感情を見つけにいこう〉(1) 怒りのコントロール 明石書店)
- Attwood, T. (2004b). *Exploring feelings: Cognitive behavior therapy to manage anxiety*. Arlington, TX: Future Horizons.
- (辻井正次 (監訳)・東海明子 (訳) (2008b). ワークブックアトウッド博士の〈感情を見つけにいこう〉(2) 不安のコントロール 明石書店)
- Bar-on, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace*. (pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes'error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
- (田中三彦 (訳) (2000). 生存する脳: 心と脳と身体の神秘 講談社)
- 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. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Fontaine, J. R. J., Scherer, K. R., Roesch, E. B., & Ellsworth, P. C. (2007). The world of emotions is not two-dimensional. *Psychological Science*, 18, 1050-1057.
- Goldman, S. L., Kraemer, D., & Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 115-128.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth (rev. ed.)*. Champaign, IL: Research Press.
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Greenberg, L. S., & Watson, J. C. (2005). *Emotion-focused therapy for depression*. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Horn, A. B., Pössel, P., & Hautzinger, M. (2011). Promoting adaptive emotion regulation and coping in adolescence: A school-based programme. *Journal of Health Psychology*, 16, 258-273.
- 板倉昭二 (2007). 乳幼児における感情の発達 藤田和生 (編) 感情科学 (pp.113-141). 京都大学学術出版会
- 伊藤順子 (1997). 幼児の向社会的行動における他者の感情解釈の役割 発達心理学研究, 8, 111-120.
- 金築 優・増田智美・及川昌典 (2007). 感情への恐れ, 対処方略及びストレス反応の関連 日本心理学会第71回大会発表論文集, 309.
- 菊池哲平 (2006). 幼児における状況手がかりからの自己情動と他者情動の理解 教育心理学研究, 54, 90-

100.

- 小泉令三 (2011). 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の導入と実践 ミネルヴァ書房
- Larsen, R. J., & Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model of emotion. In M. S. Clark, M. S. Clark (Eds.), *Emotion* (pp. 25–59). Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Manninen, M., Therman, S., Suvisaari, J., Ebeling, H., Moilanen, I., Huttunen, M., & Joukamaa, M. (2011). Alexithymia is common among adolescents with severe disruptive behavior. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 199, 506–509.
- McDowell, D. J., O’Neil, R., & Parke, R. D. (2000). Display rule application in a disappointing situation and children’s emotional reactivity: Relations with social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 306–324.
- Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle?. *Psychological Bulletin*, 126, 247–259.
- Pudney, W., & Whitehouse, E. (1996). A volcano in my tummy: Helping children to handle anger. Gabriola Island, BC: New Society Publishers. (藤田恵津子 (訳)) (2006). ワークブック おこりんぼうさんとつきあう25の方法 –「怒りのマネジメント」による子どもの理解と対応 明石書店
- Saarni, C. (1979). Children’s understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15, 424–429.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children’s attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504–1513.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. (pp. 35–66). New York: Basic Books.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York: Guilford Press. (佐藤香 (監訳) (2005). 感情コンピテンスの発達 ナカニシヤ出版)
- 櫻井茂男・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・萩原俊彦・鈴木みゆき・大内晶子・及川千都子 (2011). 他者のポジティブ感情への共感的反応と向社会的行動, 攻撃行動との関係 心理学研究, 82, 123–131.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp.141–164). New York: Oxford University press.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 9, 185–211.
- Sifneos, P. E. (1973). The prevalence of ‘alexithymic’ characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22, 255–262.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 216–269.
- Taylor, G. L., Bagby, R. M., & Parker, J. D. A. (1997). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge: Cambridge University Press. (福西勇夫・秋元倫子 (訳) (1998). アレキシサイミア 星和書店)
- 内田香奈子・山崎勝之 (2007). 大学生用感情コーピング尺度の作成ならびに信頼性, 妥当性の検討 パーソナリティ研究, 16, 100–109.
- 内田香奈子・貴志知恵子・山崎勝之 (2011). 高校生の感情表出によるストレス・コーピングが抑うつに及ぼす影響 学校保健研究, 53, 127–134.
- Van Boven, L., & Loewenstein, G. (2003). Social projection of transient drive states. *Personality and So-*

*cial Psychology Bulletin*, 29, 1159–1168.

山田洋平 (2008). 社会性と情動の学習 (SEL) の必要性と課題 —日本の学校教育における感情学習プログラムの開発・導入に向けて— 広島大学大学院教育学研究科紀要, 57, 145–154.

山岡洋・唐沢かおり (2006). 遅延コストジレンマ事態での自己統制規定因の検討 —感情予期と制御資源の役割— 心理学研究, 77, 10–18.

山崎勝之 (2006). ポジティブ感情の役割 —その現象と機序— パーソナリティ研究, 14, 305–321.

山崎勝之・倉掛正弘・内田香奈子・勝間理沙 (2007). うつ病予防教育 —小学校から始めるメンタルヘルス・プログラム— 東山書房

山崎勝之・内田香奈子 (2010). 学校における予防教育科学の展開 鳴門教育大学研究紀要, 25, 13–30.

山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子・勝間理沙・松本有貴 (2011). 予防教育科学におけるベース総合教育とオプショナル教育 鳴門教育大学研究紀要, 26, 1–19.

山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子・松本有貴・石本雄真 (印刷中). 学校予防教育の革新 —なぜ、これまでの教育が通用しないのか— 鳴門教育大学学校教育研究紀要

# School-based Prevention Education for Development of Understanding and Regulating Emotions

UCHIDA Kanako\* and YAMASAKI Katsuyuki\*.\*\*

(Keywords: emotional education, the science of preventive education, universal prevention, health/adjustment, school children)

Yamasaki, Sasaki, Uchida, Katsuma, and Matsumoto (2011) developed a universal prevention education named “TOP SELF (Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship).” This article focused on an educational program for development of understanding and regulating emotions that belongs to the programs in TOP SELF, constructing the structure of hierarchical purposes. Moreover, scientific bases were provided for the validity of those hierarchical purposes. First, after emotional functions were presented using the data and theories in studies of brain science and psychology, the structure of hierarchical purposes was elucidated with some models on emotions and prior concepts regarding emotions such as emotional intelligence and emotional competence. Next, we revealed how each hierarchical purpose was valid in terms of prior scientific theories and data. Finally, differences in purposes between grades are clarified taking into account kinds of emotions and concrete methods.

---

\*Center for Education and Reserch on the Science of Preventive Education, Naruto University of Education

\*\*Department of Human Development, Naruto University of Education