

小学校に繋がるエモーショナル・インテリジェンス —保育内容（環境・言葉・人間関係）を通して—

長瀬啓子

(東海学院大学人間関係学部子ども発達学科)

要 約

人は環境の中で育つものであり、集団の中で自己のありようを学び、自己と他者を共に大切にしていくことを学ぶ。乳幼児期から児童期に至る「心の発達」はそれらの基礎となるため、個々の特性を伸ばすことができる体験や経験を積み重ねる環境設定をしていくことが保育者には求められる。

折しも、文部科学省（2019）調査では、いじめ認知件数が過去最多となり、小学校が8割近くを占める中、低学年が多い傾向にあることが明らかになっている。保育所等では非認知能力である「心情・意欲・態度」等が育まれるように工夫を重ね「心」を育てているが、小学校に上がるとその育みが見えてこない状況が存在することを鑑み、非認知能力の1つであるエモーショナル・インテリジェンス（感情知能）に焦点を置き発達を考える。

様々な環境による知覚刺激から得た感情を脳でどのように処理・整理し、行動に表すかを決めるのは人の思考である。感情、思考、行動は独立したものではなく、これらのバランスがとれた心の力を高めることで、自己の情動を正確に知覚しその意味を理解し管理する能力が生まれ、自己肯定感を持ち他者への思いやりが育ち人としての自己実現に至る。個々の子どもの持つ良い側面を感情知能の観点から引き出すことを考え、手本となるリーダーとしての保育者をも育て、集団を育てる日常の積み重ねを、脳科学や社会学、心理学の観点から考察する。

キーワード：五領域、環境・言葉・人間関係、エモーショナル・インテリジェンス、心の発達、人間形成

1. エモーショナル・インテリジェンス

1) 感情と行動

人の心を司る意識や知覚等の心的機能は、脳領野が行う情報処理によって生み出されている。感情は、刺激を受けて感覚を生じさせ、それを通して感じる心の状態であり、喜怒哀楽等の情動の認知は、視床下部や橋延髄の自律神経系中枢から各神経伝達物質を経て、身体の反応を引き起こしている。例えば情動行動は、大きな刺激を脳に検出した場合に、扁桃体等の大脳辺縁系や視床下部、脳幹からの情報が自律神経系を経て、ポジティブやネガティブな情報の強弱により、血圧を上昇させたり、ストレスホルモンを分泌させたり、すくみ行動を生じさせる等、自動的に無意識的に誘発される行動である。

しかしながら、我々の日常生活では、意識的か無意識かに関わらず個人の在りようが行動に現れる場面は多い。それは、喜び、怒り、悲しみ、驚き、共感などの感情を、脳でどのように処理し記憶し、どのような行動に表すかを決めるのは、人の思考だからである。

感情・思考（情・知）と人の行動は独立したものではなく、例えば、他人が転倒した際、滑稽な転倒を視覚刺激され、派手な奇声を聴覚刺激として感知し、笑う、面白い、驚くと言った感情が反応として起こり得るが、反応が生じる際の脳内処理により、個々の行動は異なる。見て見ぬふりをする人、嘲笑しSNSにあげる人等、人の行動は様々である。間髪を入れず「大丈夫？」と言って駆け寄れる人は、日頃の知覚と行動の経験から視覚聴覚刺激を受取り、即座に「大丈夫だろうか？」といった反応を引き出し、「すぐに行かなければ」と即座に決定し、「行く」という行動に移せるのである。

2) 非認知能力の重要性

IQ (Intelligence Quotient) は、知的機能を数値で判断でき、結晶性知能と流動性知能に分けて算出することが可能な認知能力である。対して、非認知能力については、国立教育政策研究所（2017）が、「非認知能力は自分と他者・集団との関係に関する社会的適応及び心身の健康・成長につながる行動や態度、それらを可能ならしめ

る心理的性質」と定義しており、数値で図ることが困難な能力である。

H. Gardner は知能の構造を8つに分類し、対人的知能、内省的知能、言語的知能、空間的知能、身体運動的知能、論理数学的知能、音楽的知能、博物的知能、の知的活動分野で才能を伸ばすことができると多重知能理論(MI)を示している。養育者は子どもへの願いとして、自尊心、自己肯定感、自己効力感、忍耐力、自制心、好奇心、意欲、誠実性、共感性等を十分に発揮し、自分を大切に、他人を大切にできるようにしてほしい、こんな人間に育ててほしいと願うものである。これらを獲得するには、非認知能力である対人的知能や内省的知能を上手に伸ばしていくことが求められる。

A. Bandura は、self-efficacy (自己効力感)を提唱し、自分自身を価値あるものだと信じる感覚や、自己の特定の行動について、成功裏に遂行できるという自信や感覚が重要であると示している。これは、効力予期(自分が臨む行動を取ることができるか)と、結果予期(行動の末に臨む結果を得られるか)に裏付けられるため、後に述べる動機づけも強まるものである。好奇心や創造性も、自分を信じているからこそ、感情を豊かに表現し、驚き、独自の発想をし、試してみることができる。

「自分ならできる!」「もっとやってみる」等、自己や取り組みに対して肯定的感情を持ち、意欲的にチャレンジする中で、グリッド(情熱を持ちやり抜く力)を発揮させ、成功体験を積み経験から、さらに自己効力感を得て自信が高まる感覚を味わう。

また、失敗した時、自分の思うようになかった時、自己を客観視できるセルフコントロールやレジリエンス(回復力)等も重要となる。人は社会とのつながり無くしては生活できず、コミュニケーション能力や感情コントロール能力等から、協調性や思いやりを育みながら、原因や課題を的確に判断し行動に移す能力を磨いていく。

非認知能力は数値では表せないものであるが、ある程度可視化できるものに5Qがある。AQ(Adversity Quotient)は逆境指数で、くじけず前進する力、SQ(Social Quotient)は社会的指数で、協調性や共感性、思いやり等、人の気持ちや状況を想像する力、CQ(Creative Quotient)は発想指数で、好奇心、創造力、発想力、PQ(Physical Quotient)はグリッドで、忍耐力や継続力の強さを表し、誠実性、勤勉性、責任感の強さである。

そして、EQ(Emotional Quotient)は、心の知能指数と言われ、自己に自信を持ち感情をコントロールしつつ、

行動の結果や責任を、想像する力である。

これら5Qが高いほど人生への満足度が高いと言われ、「心情・意欲・態度」「知情意」「生きる力」「学びに向かう力・人間性」等の保育・教育に必要な力は、非認知能力が重要な柱であることは明らかである。

3) エモーショナル・インテリジェンスとは

非認知能力の5Qのうち、情緒安定に関わるEQは土台ともなるものでもあり、人生において常に育むべきものである。エモーショナル・インテリジェンス(感情知能)(Emotional Intelligence)はEQで表され、誰もが開発可能な内面的な能力であり、感情認知後、どのように思考し行動するかで、自分らしさを探求できるものである。

J. Heckman は、EQにあたる忍耐力・協調性・計画性を非認知能力と示すとし、「就学前の幼児に対するIQ教育は効果が持続しなかったのに対し、非認知能力は教育によって高まり、その効果は終生続く」と述べている。

乳幼児期には、養育者からの愛情を受けるとともに、それを乳幼児自身が感じ深めることが重要となる。

家族にとって自分は大切な唯一の人間であり、自分は愛されているという自負がある、頑張ることは楽しいし結果が良くても悪くても認められることを知っている、自分はやればできるし、できた時の自分の中での喜びと、身近な大人から得る誇らしき等も知っている。

これらは数値では測れないが、自分自身の価値観として、存在するものである。自分に向けての心は、他者に向けての想像力や誠実性、思いやり等に繋がり、そのような体験を積み重ねることで、生きることの楽しさや意義を実感するとともに自己を成長させていくのである。

このようにEQは、自己の情動を知覚しその意味を理解し管理する能力であり、他者へも対応する能力である。自己に自信を持ち感情をコントロールし、他者の感情への認識が可能となることで、感情と思考のバランスがとれた心の力となり、それを基にした行動は、人間力溢れる魅力となり、人生を楽しめる力となるのである。

2. 子どもの発達と知情意

1) 子どもの発達

発達とは、人の一生に伴う質的な変化過程である。発達には遺伝(気質)と環境が挙げられ、人格形成は生得的特性が強いとされる気質を基に、養育者の人格や養育態度、社会や文化など成育環境の影響等、後天的特性を日々育み形成されるとする、内的要因と外的要因からの相互作用論が論じられている。

近年では、エピジェネティクス（DNA の配列変化ではなく遺伝子発現を制御するシステム。環境により遺伝子の持つ情報の発現が変化）が指摘され、相互に継続的に規定する相互規定的作用モデルが提唱されており、環境は重要視されている。

発達は大きく分けて、個体発生的発達、系統発生的発達、社会文化的発達に分類され、個体発生的発達は、人の一生の心身発達を指し、各ライフステージには、特徴的な心身の変化や環境の変化が生じるとされている。

E. Erikson のライフサイクル論では、8 つの発達課題（心理社会的危機）を示し、乳児期は、自他への基本的信頼感を形成する時期であり、アタッチメントを通して、自己と社会性発達の土台を形成する時期としている。

幼児期前期は、自己意識や自己評価が芽生え始め、恥等も感じつつ自律性へ向かい、幼児期後期は、心的理解の発達が重要視され、好奇心や積極性等の自主性が課題、児童期は、動機付けや社会的承認・有能感が活力となる時期で、勤勉性が課題となる。ここまでの重要な関係者は母親・養育者・家族・学校等であり、その後、人間関係は広がり仲間集団やリーダーシップモデルを作りつつ、青年期のアイデンティティを獲得していくのである。

J. Bowlby は、自己と他者の関係の在り方と心理的発達であるアタッチメント形成は、成人後の対人関係の在り方にも影響するとし、S. Ainsworth は、ストレンジ・シチュエーション法（回避型、安定型、アンビバレント型、無秩序型）で、愛着の発達やタイプを明らかにした。

子どもと養育者の愛着関係の中で形成されるイメージや、自己や他者、両者関係の信頼に基づいた心的表象は、内的作業モデルとして、愛着対象とのアタッチメントに基づき内在化される。これらを拠り所として自尊感情や自己肯定感を育み、社会性の発達が促され、他者との関係の取り方のベースとなるのである。

Buck は、感情表出は他者に対して向けられ、知覚した他者から表出者へ結果がフィードバックされるとして社会的バイオフィードバックを提唱している。

自己意識的感情は社会的感情の1つであり、他者関係において生じる、恥や罪悪感、誇り等の感情が、自己の思考や行動についてのフィードバックとなり自己制御的な機能を持つと言われている。社会的感情を人間形成に有意義なものとして育てることは重要で、乳児が発した感情や気分を、身近な大人がどのように返すかにより、幼児や児童が自分の感情をどう捉え、実際の行動がどのように変化するかを考える必要がある。

自分は愛され認められていると言う実感、心的にモヤモヤする時に温かく抱きしめてくれる存在、行動を起こした際に「すごい！」「よく考えたね」と称賛してくれる言葉、などが情緒の安定に大きく関わる。

乳幼児期のアタッチメント形成から生まれる人を信頼し自分を愛する力が、自己を信じる力や逆境を乗り越える力、自分の感情や衝動をコントロールする力となり、他者への共感や思いやりを育み、個々を構成する認知と行動となり個性として培われるのである。

2) 知情意の発達

感情は、扁桃体、視床下部、体性感覚皮質等が関係しており、誕生まもなくから快-不快の感情があると言われる。その後、認知機能が発達し経験が蓄積される中で、生後6か月頃には喜び、悲しみ、怒り、恐れ、驚き等の基本感情を獲得し、他児の泣き声につられ泣き出したり、舌を出す動作を目の前で見せると同じような顔をする等、共感的な行動も見られる。

前項で述べた E. Erikson の論理を具体的に述べると、1歳前後では、視覚的断崖の実験で明らかである社会的参照の能力が備わり、1歳半前後には、自分が他者から見られている気付きも含め、自分自身に意識が向くようになり、照れ、羨望、共感等の自己意識的感情を表す。

2歳過ぎには、社会的ルールや規則がわかり始め自己の行為を評価できるようになり、失敗には恥や罪悪感、成功には誇り等の自己評価的感情を表す。2歳後半頃には鏡映的自己（他者の目に自分がいかに映じているか）に意識が向くようになり、他者からの評価や反応を得る中で、自己理解を深め自己概念を構築する。そして幼児期に入ると、感情のセルフコントロールが可能となり、他者の立場に立って振舞うことができ、児童期にかけては他者理解がさらに進み、他者が置かれた状況や心理に関しても考えることができるようになる。

このように、子どもは成長と共に、養育者からの躰や、兄弟や仲間との間で遊びや喧嘩等の経験を通じて、社会的スキルを身につけ社会化されていく一方で、自分独自の感じ方や考え方も表現できるようになり、感情体験の結果生じる行動や、感情が喚起した際の制御などの個性化も進む。このような感情特性は、個人の認知的側面と関連し、同一体験をしたとしても、感情体験が生じる頻度が異なることも知られている。

感情（情動）を知覚する能力やコントロールする能力はEQで表され、やる気や自己管理能力、忍耐力、協調性等

の潜在的な力であり、自己や他者の感情や情動を知覚し、コントロールすることで対人コミュニケーション場面における能力を示す。この高さは、ウェルビーイングにつながり、心身の健康に寄与すると言われている。

感情が、様々な行動や体験と関連づけられていることを感情ネットワークモデルというが、例えば、ドングリを見つけた時「わあー！見つけた」と嬉しくなり、明日遠足に行くというだけで「お菓子は何にしようか」「早く明日来い！」と待ち遠しい。これらの喜びの感情には、笑顔や飛び上がる、拍手する等の行動が関連し、これらの体験や行動が活性化することで、判断や記憶の処理が促進し、認知活動に影響を及ぼすと言われている。

人間関係は人と人との結びつきを表す言葉であり、言語的コミュニケーションや非言語的コミュニケーションを場に応じて使用しながら心理的なメッセージを伝えあうが、人と人、社会や集団が、相互に影響を与えながら人間関係を形成・維持するには、非認知スキルや社会情動的スキル、メンタライゼーション (mentalization) が重要な役割を果たす。

人は、愛着対象である養育者との関係性の中で、感情調整やメンタライゼーション能力を発達させ、他者を理解する心の理論は、感情を自由に表現できる環境の中で、さらに深く複雑な感情を得ていくと言われる。その後、同年齢の仲間や異年齢の子どもとの人間関係を構築しつつ、社会的生活を通して、円滑な人間関係のパターンや自己に合わない体験を回避するパターンを形成していくと言われる。これらのパターンは、さらに経験を積み、修正しつつ発達し、自分独自の感情処理や社会性のみでなく、個々の人間性をも作っていくのである。

3) 保育内容 (環境・言葉・人間関係)

人間形成の基礎は乳幼児期に培われる。養育者という存在は、子どもが必要とする時にいつも存在する温かく癒される空間であると同時に、探索活動を起こすための安全基地として機能し、子どもの発達を促し支えていく。

情緒的に結びつきの有るアタッチメントを通して、養育者のみならず他者でも自分のことを受け入れてくれる、自分が求めれば守って助けてもらえる、愛してもらえるという、主観的確信と自他への基本的信頼感の基となる内的作業モデルを構成していく。子どもは、養育者との関係の中のみではなく、多様な他者からなる社会的ネットワークの中で育ち、生涯、様々な他者との関係性の中から経験し、個人固有の人間関係のやり方として自己に内在するモデルを無意識に活用しているのである。

A. Maslow は、欲求階層理論において、人は自己実現に向かって成長をし続けると示し、欲求の5段階を示し、自己実現の上に自己超越を考え6段階も示した。また、P. Alderfer は、マズローモデルを修正し、存在欲求、関係欲求、成長欲求の ERG モデルとした。L. Vygotsky は、発達の最近接領域 (ZPD) を示し、言語は外言から発達し、個人内に内在化されることで内言になると考え、内言による個人内対話が思考そのものとし、自己中心的言語は、外言から内言に移行期に出現する言語と定義した。

このように、幼少期における養育者との関係の在り方は、子どもの発達にとり重要な役割をしており、意欲や挑戦する心を育み、自分の思いを言葉に出し共感してもらうことで、さらに言葉を発し、他人からのフィードバックを得ながら、自己内で消化し思考を深めている。

A. Bandura は、自己効力感の形成要因の一つとして、モデリング (観察学習) を挙げている。これは他者観察と模倣による社会的学習であり、効力予期や結果予期を得て、自己効力感が得られるとされる。自己効力感形成に最も効果的なものは、自分自身で行動を決定し、成功・達成に導いた制御体験である。目標達成のために必要な行動を効果的に実行できる「じぶんはできる！」という個人が持つ確信は、人間形成にとり大切である。

乳幼児期から「○○ちゃん大好きだよ」「とても大切に思っているよ」等、子どもに伝わる言葉と抱っこや手を握るなどスキンシップを行い、心を通わせることが EQ を高めていく。「私は愛されている」「私は大切なんだ！」等、子どもが心の底から感じる事が重用である。失敗したとしてもそこには安心感があり認められていることが、人に対する信頼感の基礎となり、自分を信じ自己決定し、主体的に行動できることに繋がるのである。

3. 社会集団と行動

1) 学習指導要領と生徒指導

2020年からの新たな学習指導要領は、学力の3要素として、幼児の場合は「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性 (主体性・多様性・協働性)」が挙がっており、保育面では生活や遊びの中でこれらをどのように育てていくかが重要となる。

教育基本法 (2006年改正) は、幅広い知識や教養を身につけること、真理を求める態度および豊かな情操や道徳心の育成、健やかな身体を養うこと、勤労を重んじ、伝統と文化を重んじること等が述べられ、学校教育法 (2007年改正) は、日本国憲法および新教育基本法の理

念を受けて、学校に副校長、主幹教諭、指導教諭の職を置くことができると改正された。

生徒指導の概念は、1965年に「生徒指導の手びき」、2010年に「生徒指導提要」が出され明確となり、生徒指導には、「一人一人の児童生徒の個性の伸長を図りながら、社会的な資質や能力・態度を育成し、将来において社会的に自己実現ができるような資質・態度を形成していくための指導・援助であり、個々の児童生徒の自己指導能力の育成を目指す」とあり、日々の教育活動においては、児童生徒に自己存在感を与えること、共感的な人間関係を育成すること、自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助することを、目標として示された。

今回の学習指導要領改訂では、小学校は2020年度から、中学校は2021年度から新しい学習指導要領に基づく教育が行われ、「生きて働く知識・技能の習得」、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」、「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」が、資質・能力として挙げられている。

「子どもを育てる」「児童が自分の特徴に気づき、良いところを伸ばし、自己肯定感を持ちながら、日々の学校生活を送ることができるようにする」という目標に向かい、教科ごとの枠を超え、教科教育、道徳・特別活動、生徒指導・キャリア教育を統合するとされている。

2) 小学校に繋がる保育

文部科学省(2019)の調査では、いじめの認知件数は前年度比12万9,555件増の54万3,933件で過去最多を更新し、小・中・高校・特別支援学校のうち、小学校が8割近くを占め、学年別では低学年が多い。また、いじめ防止対策推進法第28条に規定する重大事態の発生件数は602件であることを明らかにした。

さらに、小・中・高校における暴力行為の発生件数は、7万2,940件で、小学校が3万6,536人となり、4年前から3倍以上に増えている。

2013年施行のいじめ防止対策推進法は、2011年の大津市中学校のいじめ自殺事件がきっかけとなり議員立法により国会で成立したものである。いじめは、いじめを受けた児童等の教育を受ける権利を著しく侵害すること、その心身の健全な成長および人格の形成に重大な影響を与えること、その生命または身体に重大な危険を生じさせるおそれがあることが示された。

国は、いじめ防止対策を総合的に策定し実施する責務があり、地方公共団体は、国と協力しつつ地域の状況に応じて策定・実施することを明らかにし、校長・教員は、

いじめを行った児童に、教育上必要があると認めた場合、懲戒を加えることができる。学校の基本的施策として、道徳教育、相談体制、インターネットでのいじめ対策、啓発活動等の予防策、複数の教職員や心理・福祉の専門家等で構成される組織を置く等の、早期対応や対処が整備されているものの、昨今では教員間同士のいじめや暴力も見られ、教員の質の低下が懸念されている。

教育現場に生じるいじめや不登校、非行、学業不振、学習性無力感等の問題の背景は、個人要因と環境要因の2つに大きく分けることができる。

双方の個人要因としては、個々のパーソナリティ特徴によるものや障害等によるものが挙げられる。例えば、社会的行動障害は、行動や感情を状況に応じて制御できない状態であり、意欲の低下、情動や対人関係の障害、依存的行動等も見られる。遂行機能障害は、目的のある一連の行動について、自発的に活動できない、途中でやめることができない、自己の行動を制御できない等で起こる様々な困難が見られる前頭前野の障害により生じる。

環境要因としては、学校や学級の問題、教師の不適切な指導や不安定さ、教師と生徒関係、子ども同士の関係等が挙げられる。また、学校環境だけでなく、家庭環境における虐待や貧困、親の養育態度等も、子どもの問題に関係している可能性がある。このように、問題状況については、様々な要因があり一義的ではないため、多面的包括的な視点で事実を確認していくことが必要である。

不登校については、教育機会確保法(2017)により、従来の無理な復学支援ではなく、休養すること、フリースクールや教育支援センター、適応指導教室、不登校特別校等、学校以外の多様な学習活動を認める等、不登校支援の方向性は変化しているが、子どもが何故不登校になっているのかをあらゆる面から背景にある課題を解決していくことが求められる。

例えば、友人との関係がうまくいかず不登校になった子どもへの援助では、子どもの気持ちや思いを理解しコミュニケーションの取り方について検討するが、同時に学級の雰囲気や友人の行動等についても検討することは重要である。また、いじめ問題では、いじめの加害者と被害者のみではなく、いじめをはやし立てて盛り上げようとする観衆やいじめを見て見ぬふりをする傍観者に働きかけていく。

その際、物理的・心理的に被害者である子どもを必ず守る視点に立ち、包括的に要因をアセスメント、インターベンションしなければならないことは言うまでも無い。

2) いじめによる心理的ダメージ

J. Watson が S-R 理論 (刺激と反応) を示し、その後、E. Tolman らが刺激と反応との関係として S-O-R 理論を提唱し、反応には思考や認知等も重要とした。

無条件刺激 (US) が無条件反応 (UR) を引き起こす生得的なものが、条件刺激 (CS) が US に先立ち提示されることが繰り返されることにより、CS のみで UR が引き起こされるようになる。例えば、学校に登校する度にいじめを受け続けた結果、いじめの有無に関わらず登校しようとするだけで、過剰な不安や恐怖を抱く。これはいじめにより起こった不安や恐怖という反応が、本来不安や恐怖の対象ではない登校と結びついてしまったレスポネン条件付けが考えられる。

また、登校することに過剰な不安や恐怖を感じている児童が部屋に引きこもることで不安や恐怖が除去された場合、不安や恐怖の嫌悪刺激が除去されたこととなり、部屋への回避行動を強化 (負の強化) する悪循環となるオペラント条件付けも考えられる。強化は行動の出現率を増やし、弱体化は行動の出現率を減少させ、報酬は正の強化となり、罰は正の弱体化となる。嫌悪条件付けは、不適切な行動に対して出現率を低下させる目的で嫌悪事象を呈示するが、恐怖条件付けは刺激の後に電気ショック等を繰り返すことで、恐怖反応が同じ刺激に対しても起こるようになることである。

反応学習には、反応に対する結果が重要な役割を果たしており、例えば、自分の行動で電気ショックが回避できず、どう反応しても結果を変えられない場合、自分の行動と結果の非関係性を学習し無力感に陥る学習性無力感となる場合がある。同じ刺激を繰り返すと徐々に反応が弱まる馴化や、新たな刺激を加えて反応が再開する脱馴化があり、学習が成立すると、条件刺激の類似度で同じような反応が生じる般化や、特定刺激にのみ反応し、類似刺激には反応しなくなる弁別も見られる。

また、強い刺激を繰り返し受けると、神経症のような異常行動が生じることや、弱化学子 (罰等) は、逃避や攻撃等の望ましくない行動を招くこともある。

M. Seligman の学習性無力感をいじめの観点から考えると、自身の行動 (抵抗・仕返・訴え等) と、結果 (いじめは無くならない・余計にひどくなる等) のように、あらゆる行動が正の弱体化 (罰) を受けたことになり、行動の動機付けが失われ低下したとも推察できる。また、馴化や般化、弁別の観点からは、反応自体が鈍くなり、本来の自己を失くし、神経症発症等も起こりえる。

S. Lazarus は、刺激に対する脅威と対処 (コーピング) の可能性により、感情の質や強さが決定するとし、他者から無視される状況が脅威であり、その状況にどう対処したらよいかわからない場合、否定的な感情が生じ、ストレス状態になりやすいとしている。

人の刺激と反応は上記であるが、いじめに関しては、受け手の質や強さの問題ではないことを再度示しておく。

刺激に対する嫌悪や恐怖といった反応は、弱い刺激であったとしても逃走行動に移せない場合もあり、逃げ場がなく無力となり、取り返しのつかない大きなダメージを伴うことがある。他者から見れば軽いストレスに見える事柄でも、本人にとっては心を病むような重要な事柄であり自己という尊厳を失くしてしまう、そういう危機的状況にあると解釈すべきで、いじめ予防から介入する必要がある。

2) 群集心理といじめの構造

群集心理には、集団規範、斉一性の圧力 (同調圧力)、集団極性化 (リスクシフト、コーシャスシフト)、グループシンク (集団的浅慮)、集団凝集性、社会的手抜き、傍観者効果等が挙げられる。

例えば、社会心理学実験でアイヒマン実験 (Milgram 実験) がある。これは閉鎖環境下で、権威者から目の前の実験室に居る人の体に電流を流す指示を受けた場合に被験者はどのような反応をするかを見る実験で、62.5% が最大のボルト数まで電流を上げた。また、P. Zimbardo のスタンフォード監獄実験では、刑務所の作りを真似た実験室で看守役と囚人役に分け演じさせると、時間経過につれて、看守役は看守らしく囚人役は囚人らしくなり、暴力等が始まった実験がある。

小学校の学級など集団生活初期の成員は、異なる態度を持ち入学してくるが、次第に各自が態度を調整し最終的には、クラスカラーと言われるような一致した態度を保持することが多い。

集団規範は、斉一性の圧力を感じることから生まれることが多く、私的受容による同調 (多数者の意見を正しい意見として同調) と、公的受容による同調 (多数者の意見に違和感をもったまま、表面的に行動だけで同調) などが見られる。集団意思決定の観点からは、コーシャスシフト (安全な意見に偏り慎重な決定) も見られるが、リスクシフト (危険な意見に偏ること) に傾くなど、非常に偏った決定を集団が下す集団極性化現象がある。グループシンクは、社会的地位が高く態度が類似する成員が、自らの価値観を過度に正当化し、異論の排除等、

短絡的な決定をすることであり、特に集団内の同調圧が高い場合に起こりやすい。

集団凝集性が高いことは必ずしも良いことではなく、集団内部に生まれる心理的圧力があり、多様な意見が容認されにくいことがある。特に現代の子ども達は、集団と外れないように自己規制するなど、周りの意見に流される場合が非常に多くみられることも重要な観点である。

また人は、暗黙のパーソナリティ理論として、血液型や容姿と性格の関連性、ステレオタイプ等、他者のパーソナリティに対して何らかの信念や思い込みを持っていることがある。他者の特性や外見等の断片的な情報から相手に対する全体的な印象形成を行う場合もあり、先入観に基づいて自分の都合の良い情報のみを集め「やっぱりそうだった」と先入観を強める確証バイアスも見られる。

いじめは、特定の対象者に対し危害や不快感を与える、意図的かつ反復的な攻撃行動であり、身体的攻撃、言語的攻撃、社会的攻撃に分類され、被害者、加害者、観衆、傍観者の4層構造で成り立つ。いじめを見て見ぬふりをしてしまう傍観者の存在が指摘されており、多数の他者が存在することで、単独時には行う援助介入行動が抑制される傍観者効果などが懸念される。

傍観者を生むメカニズムには、多元的無知（本当は助けなくても良いのではないか）、評価懸念（本当に助けられるか）、責任の分散（見て見ぬふりは自分だけではない）の3要因があると言われており、いじめにおいてもこれらの心理から援助行動が抑制され、いじめの傍観による助長が起きていることも1つとして考えられる。

K. Lewin は、場の理論を提唱し、同じ人物でも環境が変われば行動が変わる、同じ環境でも人物が変われば行動が変わるとしている。子どもの個々の性格とは関係なく、場の力により、いじめの傍観者が生まれる等、集団や社会行動、所属する環境から考えることも重要である。

4. 保育者・教育者の質

1) 集団を育てる

児童期の仲間関係は、身体的・心理的・社会的に類似した集団で構成され、相互理解や親密性、安定性、信頼感のもとに成り立ち、その後の知識や技能、対人関係や社会性の獲得に影響するものである。この集団に今後も所属したいと思うほど集団凝集性が高いと判断されるが、自己の所属集団を内集団、所属していない集団を外集団として、内集団バイアス（内集団を高く評価すること）が起きやすい。内集団と外集団にカテゴリー化されるこ

とで集団間葛藤が生じ、外集団成員から内集団成員に攻撃が加えられることで、直接攻撃を加えられていない者も怒りを感じる等、集団成員としての情動が生じ、集団間葛藤を生み出す偏見や敵意の元にもなる。

W. James は、人には主我（主体としての自己）と客我（客体としての自己）があり、社会的自己、精神的自己、物質的自己の内、社会的自己は他者から受ける認識により形作られる自己であると示している。特に児童期には、他人から見てどうなのかという発達過程にあり、周りの目を気にし、一人でいることを恐れ、どこに行くにもグループで行動することが多い。グループ間の対立がいつの間にか特定の個人への攻撃となり、いじめにつながる場合がある。

個人や集団成員の態度、意見、行動が、他者や集団からの影響により変化するプロセスを社会的影響と言い、社会的促進、社会的抑制がある。社会的促進は、簡単な課題や習熟課題に生じやすく他者の存在により課題遂行が高まる現象で、社会的抑制は、困難な課題や未習熟課題に生じやすく他者の存在により課題遂行が抑制される現象である。

先も述べたように、援助行動が抑制される理論として傍観者効果が挙げられる。これは「本当は助けなくても良いのではないか」「自分は本当に助けられるのだろうか」といった状況の不確定さと共に、多数の傍観者の存在により責任が分散されることが要因とされる。援助行動の規定要因には、援助者の特性、被援助者の特性、社会的規範等があり、規範意識には、道徳、倫理、法律等の社会の決まりを遵守しようとする意識や観念が存在する。

L. Kohlberg は、道徳性について、人々が共有する理性的で感情的な価値観としており、他者の感情状態を共感的に認知できる発達段階や能力が必要としている。

対人認知は社会的認知の1つであり、他者に関する情報を元に性格や意図を、評価側面、感情側面、行動側面から判断し行動を予測している。集団が形成されたその組織の中で、他者をどのように見ることができ、自己をどのように主体的に発揮させていくのかは、児童という時期にはたいへん難しいものであることは間違いない。

学校や保育者が「これはいじめである」「人間として良くない」と、状況や価値観の不確定さを取り除くことで、援助行動を促すことができる。傍観者に具体的な学習をさせ行動させることで、他の傍観者についても緊急性の確信を作り出すことができる。集団内で、自ら考え行動できるように、集団意識を高めることは重要となる。

2) 心を育てる

ある目標を達成したいという欲求が動機であり、その欲求を充足させるため物事をやろうとする気持ちが動機付けで、その結果生じるものが行動である。

社会的動機には、飢えや渇きなどの生理的動因に基づく動機とは異なり、達成動機(目標設定し達成を目指す)や、親和動機(他者関係重視で調和を目指す)等がある。集団内では個人の求めと共に、集団内での目標や調和を考えていく必要があり、これらの動機をどのような指導により、個々の心に動機付けしていくかが、保育者や教育者に求められる。

帰属(原因帰属)は、周囲で起きる出来事や自己の失敗や成功の原因を何に求めるかであり、内的帰属と外的帰属に分けられる。内的帰属は、自己の能力や努力により、報酬を得たり罰を避けたりできる感覚で、統制感やコントロール感が強く達成動機も高い。外的帰属は、環境や状況、運などの外的要因で起こる感覚で、統制感が弱く達成動機も低い。

J. Guilford は、収束的思考と拡散的思考を示し、解答が複数存在する情報から考えを巡らせ、新たな考えや創造を導く、想像させる教育が必要であるとしている。

これらから考えられることは、多くの情報を知覚し考え想像してみると言う力であり、周りで起こる事象をどのように捉え、行動できるかと言う力である。

ピグマリオン効果でも知られるように、教師の期待により児童・生徒の学習が上昇することが実証されており、これは肯定的であれ否定的であれ、教師の期待に一致する方向へ近づいていくと言われている。これは、保育者が手本となつてとか、倫理観・判断力をもって等の言葉に相当するものと考えられる。

D. Goleman は、リーダーに必要な EQ の 4 つの要素は、「自分の感情を知る・自分の感情をコントロールする・相手の感情を知る・相手の感情に合わせる」ことだと指摘している。集団を健全に運営するためにはリーダーの存在が必要であり、優れたリーダーシップを発揮するには、集団目標の達成を願い邁進する態度と共に、成員同士が健全な対人関係を築けるように、人の心理にも働きかけることのできる指導者であることが重要となる。

リーダー理論としては、三隅二不二の PM 理論(目標達成機能・集団維持機能)や、R. House の環境的要因と部下の個人特性で考えたパス=ゴール理論(指示型、支援型、参加型、達成指向型)、E. Fiedler の条件即応モデル(LPC モデル)など多数にあり、集団の条件や状況によ

りリーダーシップの効果が異なり生産性も変わる。

また、リーダーシップの発揮方法には、オーセンティック型、サーバント型、トランスフォーメーション型、トランザクショナル型、状況の特性に適した行動選択を重視するコンティンジェンシー・アプローチやマネジリアル・グリッド等、多数提唱されている。

EQ(心の知能指数)は、乳幼児期から生活や遊びを通して育てていくものであるが、保育者や教育者が子どもの発達状況に応じながら、1つ1つの課題を達成できるように導いていくことが重要である。

幼児期や児童期は、集団の中での自己のありようを学ぶ時期でもある。幼児期初期は、相互交渉がない並行遊びが中心であるが、年齢が上がるにつれて他児と相互交渉をして同じように遊ぶ連合遊びが増え、幼児期後半には共通の目標を持って遊ぶ協働遊びが増えてくる。

このような遊びの中から今までの身近な大人とのやり取り以外の他者や他児との関係性や、お互いの自己主張や我慢、折り合いを経験し、個々のパーソナリティを作っていくのである。向社会的行動である思いやりが見られる子どももあり、これらの行動は、外的報酬を期待することなく、自発的および意図的になされる行為であることに意味がある。

人生に必要な協調性や思いやりを示すことを学習する場合、1人のみが我慢をしたり自己主張を失くして集団に迎合するのではないことを、これらの経験を得た際に、次へのステップとしての動機付けにし、さらに想像力や表現力を逞しくしていかなければならない。

自己に自信を持ち、感情をコントロールし、行動の結果や責任を想像する力等を育もうとするならば、保育者は、子どもの気持ちを共感的に理解し、その内側から捉え、共有しようとするのが大切となる。

集団の良さを引き出すのは、その場である環境であり、人的環境である他児との関係であり、手本となるリーダーとしての保育者である。個々と集団の様子を観察し、その場、その環境に応じたリーダーシップを発揮する必要がある。子どもにとっての EQ の芽生えとともに、保育者や教育者が備えるべき能力として EQ の向上が必要である。これは、単なる心理学や感情学のみではなく、社会学を取り入れた背景を見る力や想像する力、包括する力、そして行動できる力である。

引用文献：

厚生労働省(2018)「保育所保育指針解説」ぎょうせい.

文部科学省(2018)「幼稚園教育要領解説」ぎょうせい.

文部科学省 (2019)「2018 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」

文部科学省 (2009)「子どもの徳育の充実に向けた在り方について (平成 21 年報告) ～子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」子どもの徳育に関する懇談会

文部科学省 (2017)「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課題に関する調査 (速報値) について」初等中等教育局児童生徒課

J. Ciarrochi, J. Forgas, P. Mayer, 中里浩明ら訳 (2005)「エモーショナル・インテリジェンス：日常生活における情動的知能の科学的研究」ナカニシヤ出版

D. Goleman, 土屋京子訳 (1998)「EQ こころの知能指数」講談社

J. Heckman, 古草秀子訳 (2015)「幼児教育の経済学」東洋経済新報社

ハーバード・ビジネス・レビュー編集部(2019)「マインドフルネス EI：エモーショナル・インテリジェンス・シリーズ」ダイヤモンド社

遠藤利彦総括研究員 (2017)「非認知的 (社会情動的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究報告書」国立教育政策研究所

遠藤利彦(1998)「関係性と子どもの社会情動的発達」教育心理学年報, 37

池迫浩子・宮本晃司(2015)「家庭・学校・地域社会における社会情動的スキルの育成～国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆」ベネッセ教育総合研究所

岩立京子(2002)「わが国の最近 1 年間における教育心理学の研究動向と展望～乳幼児期の社会情動的発達研究の動向」教育心理学年報, 41-43

Emotional Intelligence and Preparation
for Elementary School
- Its Role in Environment, Language,
and Human Relations in Early
Childhood Education

NAGASE Keiko

