

感情表現を育む学習指導・生活指導のために

——小学校における感情日記による調査から——

中村 敏裕・相馬 伸一

(受付 2008年10月17日)

はじめに

本稿の課題は、児童生徒がみずからの感情の変化を振り返る「感情日記」の調査に基づき、児童生徒の感情表現を育む学習指導・生活指導の可能性について考察することである。

本稿が学習指導・生活指導において児童生徒の感情を重視するのは、感情が学習や生活に決定的な影響を与えていると考えられるからである。大正時代の教育改革運動の推進者の一人・木下竹次（1872～1946）は、『学習原論』に「人格修養の門戸としては知情意いずれの方面からはいってもよろしいが、結局は感情の始末に帰すると思う¹」と記した。学習における感情の問題を洞察した木下の視点は、今日においても十分な説得力がある。

実際、学習指導や生活指導の大きな困難のひとつは、児童生徒の感情が定まらないことである。一方には感情が乏しく反応が見えないという事例が多く見られ、他方には感情の起伏の激しさのゆえに学習に集中できないという事例がある。

また、感情は学習との関連以前に、教育の効果を左右する重要なテーマである。感情については、表出したほうがよいのか抑制したほうがよいのかという素朴な論点がある。もちろん、それは時と場合によるだろう。日本社会では、一般的に感情をあからさまに表現しないことが美德であると考えられてきた。しかし、感情表現の抑制は、さまざまな問題を生む。たとえば、自己開示が妨げられるために、人間関係作りが進まないといわれる。また、近年、児童生徒が感情表現を抑制するのは、周囲から「浮く」ことをおそれ、ひたすら周囲に同調することにエネルギーを割いているかに見える実態が報告されている²。そうしてみると、児童生徒たちが生きる場には強いピア・プレッシャー（同調圧力）が働いていると考えられる。

ピア・プレッシャーは、学級がひとつの目標をもって動く場合には目標の達成にはプラスに働くこともある。ピア・プレッシャーに対する感受性は、一面においては協調性や社会性の現れと見なすこともできる。ゆえに、一概に否定することはできない。とはいえ、周囲へ

1 木下竹次『学習原論』中野光編、明治図書出版、1972年、38頁。

2 土井隆義『友だち地獄——『空気を読む』世代のサバイバル』ちくま新書、2008年。

の同調を優先し、感情の表出を抑制することが習慣化することには、さまざまな問題があると考えられる。感情が対象に価値づけする心理的な過程であるならば、感情表出の抑制が習慣化すると、価値判断も抑制されることになると考えられる³。価値判断の抑制が習慣化されれば、建前上、学校教育がどれほど個性重視の原則を掲げても、個性の伸長を望むことはできない。

こうして見ると、現在、児童生徒の間で習慣化していると思われる感情の抑制は協調性や社会性の伸長のためには重要であっても、それを単に優先することには問題があると指摘せざるをえない。児童の感情の理解とそれに基づく指導においては、感情を抑制（統制）させる以前に感情の表出を助力することが課題となるだろう。

そこで本稿では、①児童生徒の感情の理解をめぐる問題（困難）を確認したうえで、②本稿で用いる感情日記の可能性、③感情日記の調査の概略を示し、そこで得られた知見から、④学習指導・生活指導において感情表現を育むための方策を考察する。なお、感情の定義等の原理論的な考察は、最小限にとどめる。

1. 児童生徒の感情の理解と感情日記の可能性

(1) 児童生徒の感情理解という問題

感情をテーマとした研究には多くの困難がともなう。ここでは、とくに児童生徒の感情の理解に関する研究上の問題を4点にわたって確認しておきたい。

第一は、感情一般の理解の困難である。感情は対象に価値づけする心理過程である。それを外部から理解するのは容易ではない。他者の感情は、主として人間の表情等の身体表現および言語表現をとおして理解される。しかし、その理解の妥当性の基準は皆無とはいえないまでも曖昧性を免れない。表情を通じた感情の理解は、ICTの進歩とともに進んでいるように見える。しかし、人間の表情を、四六時中、記録するわけにもいかない。また、感情を自己理解しようとする際、常に自分の表情を確認するわけにはいかない。そこで、言語表現が感情理解の重要な手段であるということになる。しかし、言語表現には大きな個人差がある。児童生徒の場合、一般的には年齢が下がるほど言語をとおした感情表現は困難である。ゆえに、表情にせよ言語表現にせよ、得られる感情の理解の妥当性には一定の留保が必要である。

第二に、感情表現の真正性をめぐる困難がある。言語表現においても、表情等の身体表現においても、人間は真意とは別の感情をある程度は装うことができる。たとえば、周囲から

3 相馬伸一『教育的思考のトレーニング』東信堂、2008年、135頁。

好かれないという意図によって、本当は不愉快でも、そうした言動をとらない場合がある。また、すでに触れたように、日本社会では感情を隠すことが美徳であると考えられる傾向があるといわれる。ゆえに、言語を通じた感情表現をそのまま受けとってよいかについても、一定の留保が必要となる。

第三に、感情の歴史的变化の理解をめぐる困難がある。「子どもの表情が乏しくなった」「子どもの感情が理解できない」「子どもがキレやすくなった」といった言説がよく聞かれる。しかし、これらの言説は過去の子どもの感情表現との比較の上でなされているのではない。ゆえに、「何となくそう思われる」という臆断でないとは言えない。速水俊彦は、ベテラン教師たちを対象に、教師たちが新任時代の児童生徒と近年の児童生徒との間で感情表現に差があるか考えるかを調査した⁴。この結果は、感情表現が乏しく、怒りやすく喜びにくいという現在の児童生徒の感情傾向をうかがわせるものであった。しかし、速見自身も記しているように、ベテラン教師たちの理解もさまざまなバイアスから免れることはできない。

第四に、社会的要因による感情表現の理解が蒙る影響がある。第二次世界大戦後の日本社会に限っても、経済復興期においては今日明日の生活を維持することが人々の関心事であり、高度経済成長期にあっては人並みに「もつこと」が人々の関心事であった。日本人の感情表現は伝統的に繊細であるといわれてきたとはいえ、日本社会の多くの人々にとって感情が重要な関心事となったのは「もつこと」が一段落し「あること」が人々の関心事として浮上してきた時からであるといつてよい。これは教育をはじめとした社会政策ばかりでなく、若者文化にも広く認めることができる⁵。

この点で、森真一や小沢牧子の指摘する「社会の心理（主義）化」という指摘は重要である。小沢牧子は、心理主義を「さまざまな個人的・社会的現象が、基本的に『人の心』のありようから引き起こされるという、心理還元思想を核とするもの⁶」であるとしている。そして、森真一は、「さまざまな社会的現象を個人の心理から理解する傾向や、自己と他者の『心』を大切にしなければならないという価値観、そのために必要な技法の知識が、社会のすみずみに行き渡ってきている」が、「むしろわれわれのほとんどが“自発的に”心理主義を受容し、その重要性を唱えている」という様態を強調した⁷。このような傾向が社会の心理主義化である。

社会の心理主義化のもとでは、心の問題が人々の大きな関心事となる。この点で、小沢が、「少年事件が増えているというより、稀な少年事件についての報道量が増えているという側

4 速水俊彦『他人を見下す若者たち』講談社現代新書、2006年、16～26頁。

5 相馬前掲書、155～158頁。

6 小沢牧子『子どもの＜心の危機＞はほんとうか？』教育開発研究所、2002年、9頁。

7 森真一『自己コントロールの檻』講談社、2000年、15頁。

面を見逃してはならない』⁸と述べているのは重要である。近年の少年の凶悪犯罪の増加に関して『犯罪白書』や『司法統計』の分析などから見ると、「統計の数値は、少年の凶悪犯罪が戦後のピークと比較して、いまだ低い水準を維持している」⁹。私たちが漠然と抱いている「子どもの危機」「心の闇」といった観念は、事実として凶悪な少年犯罪が増えていることによるというよりも、マスメディアによって構成されているという面を考慮する必要がある。少年犯罪は社会の心理主義化のもとでマスメディアの有力な商品なのであり、少年犯罪「報道」の増加は社会の心理主義化を再生産していることを見過すべきではない。

また、近年の教育政策は、児童生徒の実態というよりも社会の心理主義化への対症療法として、学校へのスクールカウンセラーの配置、学校教師のカウンセリング能力の向上等を訴えてきた¹⁰。

こうして見ると、児童生徒の感情の理解という課題に関しては、社会の心理主義化を蒙っている私たち自身の立ち位置の相対化が必要になるであろう。児童生徒の感情の理解が親や教師にとって重要な課題であることは間違いない。しかし、上に記したように、感情は曖昧にしか理解できない。にもかかわらず、些細な感情の表現を過剰に問題にすることは、児童生徒の内面への介入になりかねない。

以上、児童生徒の感情理解の困難を4点にわたってあげた。今日、社会の心理主義化によって、過剰に子どもの感情が問題視されている。とはいえ、逆に問題がないかのように論ずることも行き過ぎであろう。というのは、児童生徒が問題行動に至るまでには、環境との葛藤のなかで生じた感情に対処できなかったという段階があると考えられるからである。ゆえに、社会の心理主義化の行き過ぎに対しては慎重で冷静な姿勢をとる一方で、子どもが内面の葛藤のなかで自己を見失う前に、自分の感情と向き合うことができるために親や教師には何ができるかを考察することが実践的な課題となる。

(2) 感情日記による調査実施の経緯

児童生徒は、日常の生活のなかで自己の内面に起こる感情、つまり怒りや憎しみ、悲しみ等をどのようにとらえているのだろうか。この問題にはさまざまなアプローチが考えられるが、本稿では、感情を理解する手段として言語表現に注目することとした。具体的には、感情日記による調査を行った。

この調査は、広島市教育委員会による「大学生による学習支援活動」を通じて、中村が2006

8 小沢牧子前掲書、8頁

9 第一東京弁護士会少年法委員会『Q & A 少年非行と少年法』明石書店、1998年、33頁。

10 第15期中央教育審議会第一次答申「二一世紀を展望した我が国の教育の在り方について」、1996年。第16期中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機」、1998年。

年度の約1年間ボランティアとして学習支援活動を行った広島市立小学校の校長および学級担任教諭の了承・協力を得て、5年生の1学級の児童38人を対象に行ったものである。

感情日記によるアンケート調査の実施期間は2007年3月の3日間とし、金曜日・土曜日・日曜日で実施した。平日と休日にした理由は、環境による感情表現の差を調べるためである。たとえば、家庭では感情表現できているが、学校ではあまりできていない、あるいは、その反対のことが起こり得ると考えられる。この調査は、38人の児童を対象に3日間行ったものにすぎず、データは少ない。そのため、担任教諭へのインタビューを行い補った。

感情日記とは、菅野泰蔵が感情を整理する手段として提案しているものである。具体的には、いつ・どこで・何／誰にどのような感情を抱き、どう処理したか、他に考えられる処理の仕方はいくつかの5項目に対して、自分の感情と出来事を率直に書くというものである。また、速水は、中学生および大学生自身の日常的感情の実態について調べるために、感情日誌を用いている。

この調査で行った感情日記によるアンケート調査は、この2つの方法を参考に調査対象を小学校児童に設定し、相馬と中村で考案したものである。

感情については、①ダーウィン等に見られる感情は遺伝であるという仮説、②ジェームズ等に見られる感情は身体的な反応であるという仮説、③感情は思考であるという仮説、④感情は文化であるという仮説がある¹¹。また、感情を生物学的なプロセスと見なす有機モデルや心理学的なプロセスが帯びている意味を重視する相互作用モデルがある¹²。さらに、感情の分類についても、さまざまな見解がある¹³。喜怒哀楽といった限定された区分で感情を理解すべきかという根本的な問題もある。

しかし、小学生児童を対象としたこの調査では、児童の言語能力の発達段階からしても、あまり精緻な分類は意味を持たないと考えられる。ゆえに、この調査では、喜び、怒り、悲しみ、恐い、驚き、感情がわからないの6つを基本として考察することとした。

ところで、この種の調査を小学校児童を対象に行う際には、児童が主体的に楽しくとりくめるような工夫が必要がある。そこで、6種の感情を表す下のような「感情シール」をデザインし、それを貼らせるようにした（オリジナルのシールはカラー）。

11 F. ルロワール・C. アンドレ『感情力』高野優訳、紀伊国屋書店、2005年。

12 A. R. ホックシールド『管理される心 感情が商品になるとき』石川准・室伏亜希訳、世界思想社、2000年。



13 ダーウィン：喜び、驚き、悲しみ、恐怖、嫌悪、怒り

デカルト：驚き、愛、憎しみ、欲望、喜び、悲しみ

中村明：喜・怒・哀・怖・恥・好・厭・昂・安・驚（中村明『感情表現辞典』六興出版、1979年、13頁。）



このうちの「わからない」は、児童が自分の感情をうまく整理できず、明確に区別できない場合を想定して加えたものである。また、感情表現の有無については、感情を表現すれば○シール、そうでなければ×シールを貼ることとしようと考えていた。しかし、○と×では、感情表現することは良いことで、感情表現しないことは悪いことであるという予断を与えてしまうと考え、

感情を表した場合は『芽』 シール
感情を表さなかった場合は『種』 シール

を用いることとした。たとえば、怒りを感じた場合は怒りシールを選択し、物に八つ当たりをしたような場合は感情表現ありとして芽シールを選択させ、態度にも表情にも表さず我慢した場合には感情表現なしとして種シールを選択させることとした。

児童に配布した感情日記の形式は、行の項目を朝、昼、夜とし、列の項目を①感情シール、②出来事、③何／誰に対して、どのように思ったのか、④表出の有無とした。①から④の順序は、児童が自分の感情をなるべく整理しやすいと思われる順序とした。つまり、まず自分の感情をシールで表し、次にその出来事を記入する。そして、その時の自分の気持ちを具体的に考え記入させ、感情表現の有無をシールで表す。こうすることで、普段あまり意識して考えることのない自分の感情について、整理しながら記入できると考えた。

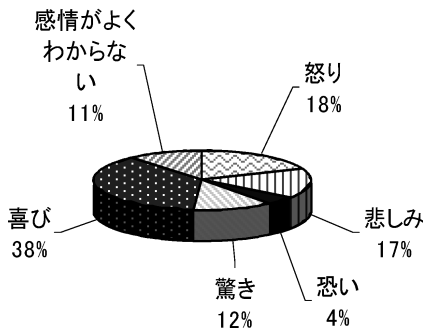
2. 感情日記による調査の結果

(1) 調査結果の概要

ここでは、感情日記による調査の結果の概要を示す。男女の割合は、男子20人(52.6%)、女子18人(47.4%)、合計38人(100%)であった。全体の感情シール及び感情を言葉で表した場合(本稿では感情語と表記する)の割合と、感情表出の有無はグラフ①-1、①-2のとおりである。

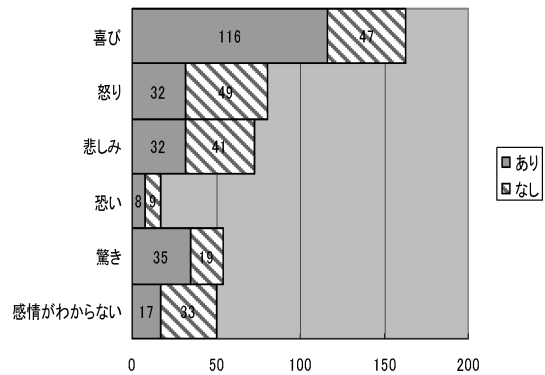
まず、グラフ①-1である。これは、児童が感情日記に貼った3日間の感情シールの数を、割合で表したものである。全体の割合として、一番多いのが喜び(38%)であり、二番目が怒り(18%)、三番目が悲しみ(17%)、四番目が驚き(12%)、五番目が感情がよくわから

感情シールの割合



グラフ①-1

感情シールの感情表現の有無



グラフ①-2

ない（11%）、六番目が恐い（4%）であった。

ここで喜びが一番多くなったのは、ポジティブとみなせる感情が6つのシールのうち喜びしかなかったためであると考えられる。他方、ネガティブとみなせる感情には、怒り、悲しみ、恐いの3種の選択肢がある。つまり、ポジティブとみなされる感情は、すべて喜びに分類されたため、一番頻度が高くなったのではないだろうか。このことについて確認するため、喜びシールが貼られていた記述内容から、感情語を集めると、うれしい69回（41%）、楽しい29回（17%）、おいしい12回（7%）、おもしろい7回（4%）、喜び・すっきり各3回（各2%）、すごい2回（1%）、わくわく・いい気分・感動・しゅーん・くやしい・もによもによ各1回（各1%）、感情語なし35回（20%）となっていた。感情語なしを喜びと判断したとしても、喜びの感情シールが貼られていた記述内容をみると、純粋な喜びは37回（22%）しかないことになる。かりに、使用頻度の高い「うれしい」や「楽しい」といった感情シールを作っていれば、喜びシールが一番多くなっていたとは限らないと考えられる。

次に、グラフ①-2である。このグラフは、3日間で児童が貼った感情シールの感情表出の有無を表している。各感情をみると、喜びは71%（116回）表出され、29%（47回）表出されていない。怒りは40%（32回）表出され、60%（49回）表出されていない。悲しみは44%（32回）表出され、56%（41回）表出されていない。恐いは47%（8回）表出され、53%（9回）表出されていない。驚きは65%（35回）表出され、35%（19回）表出されていない。感情がよくわからないは34%（17回）表出され、66%（33回）表出されていない。ポジティブな感情とみなされる喜びは感情の表出の割合が高いのに対して、ネガティブな感情とみなされる怒り、悲しみ、恐いは表出の割合が低く、感情表出なしが感情表出ありを上回っている。この結果から、子どもたちにとって、ポジティブな感情は表出しやすいが、ネガティブな感情は表出しにくいということが言えそうである。

次に、記述内容における感情語についてみていく。今回、感情日記に6種類の感情シールを用いたのは、あくまで児童が自分の感情をイメージしやすくするためのものであって、この6種類に感情を分けることが目的ではない。そのため、児童が、感情シールでは表すことができなかった自分の感情を、感情日記の記述から、感情語を拾い集めて読み取ることとした。

まず、記述のなかにある感情語を抜きだし分類する。分類の仕方は、ポジティブな感情語、ネガティブな感情語、どちらでもない（ニュートラルな）感情語の3つとした。ここでいうポジティブな感情語、ネガティブな感情語とは、ポジティブな感情とみなされる、またはネガティブな感情とみなされる感情語のことを表す。

感情日記の記述を調べた結果、感情語は全部で42種類にのぼった。

・ポジティブな感情語：11種類

おもしろい、たのしい、うれしい、いい気分、わくわく、喜び、すっきり、癒される、感動、おいしい、良かった

・ネガティブな感情語：23種類

めんどくさい、むかつく、いやだ、いらいら（いらっと）、腹が立つ、こわい、かなしい、つまらない、むかむか、くるしい、たいくつ、楽しくない、さびしい、あきる、すっきりしない、シューン、きもちわるい（キモイ）、抹殺心、キレル（キレまくる）、残念、不安、怒る、うざい

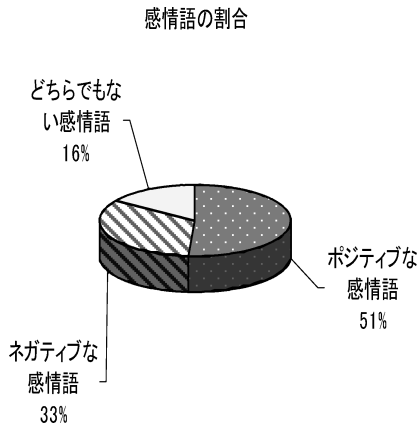
・どちらでもない感情語：8種類

驚いた（びっくり）、わからない（いろいろな気持ち）、モニョモニョした気持ち、モヤモヤ、ひやひや、ドキドキ、くやしい、心配

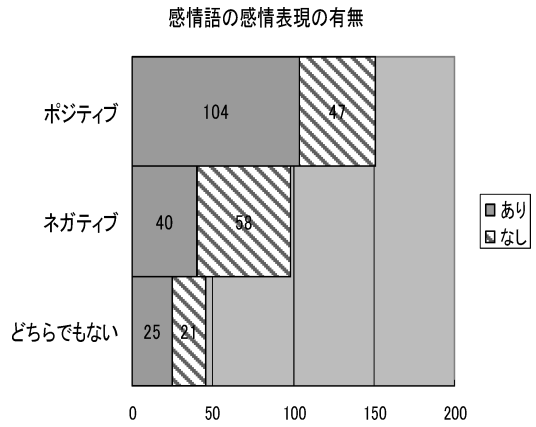
ポジティブな感情語の「おいしい」と「良かった」は、感情語とは言いにくいかもしれないが、ポジティブな感情につながる語であることから、ポジティブな感情語に含むこととした。また、どちらでもない感情語の「くやしい」と「心配」は、文脈によってポジティブともネガティブとも取れそうなので、どちらでもない感情語に分類することとした。

グラフ②-1より、感情語全体に占める割合は、ポジティブな感情語が51%と半数を占め、ネガティブな感情語が33%、どちらでもない感情語が16%となっている。先ほど述べた感情語の種類では、種類が多い順に、ネガティブな感情語、ポジティブな感情語、どちらでもない感情語であったことから、ポジティブな感情語の種類は少ないが、その使用頻度は高いということがわかる。逆に、ネガティブな感情語の種類は多いが、使用頻度はそれほど高くないようである。

次に、グラフ②-2より、感情語の感情表出の有無をみると、ポジティブな感情は、69%（104回）表出され、31%（47回）表出されていない。ネガティブな感情は、41%（40回）表



グラフ②-1

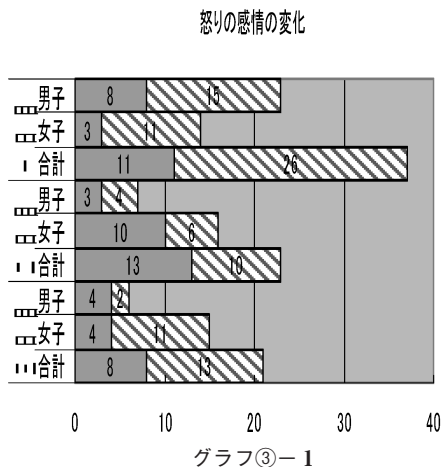


グラフ②-2

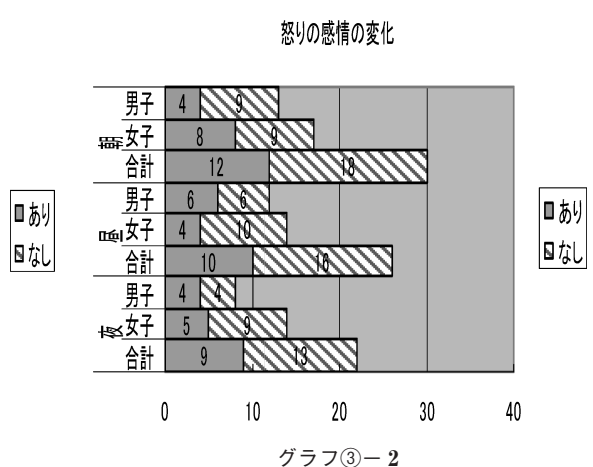
出され、59% (58回) 表出されていない。どちらでもない感情は、54% (25回) 表出され、46% (21回) 表出されていない。この結果から、やはり、ポジティブな感情は表出しやすいが、ネガティブな感情は表出しにくいということが言えそうである。ただし、これらの感情語の表出の有無に関しては、種シールと芽シールで判断したため、感情シールの感情表出の有無なのか、感情語の感情表出の有無なのかは考慮に入れていないことを断っておく。

(2) 6つの感情の表出傾向

次に、1日目から3日目(金曜日から日曜日)までの日にち別で感情表出の有無を表したグラフと、朝・昼・夜の時間別で感情表出の有無を表したグラフを比べながら、結果を見ていく。また、以下に示す感情のグラフは、感情によって度数の差が大きいいためグラフの最大値が異なることを断っておく。



グラフ③-1



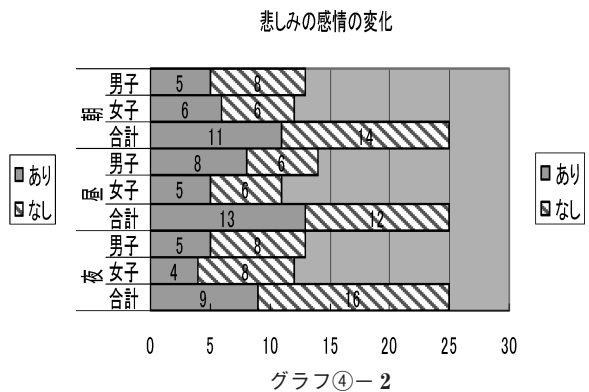
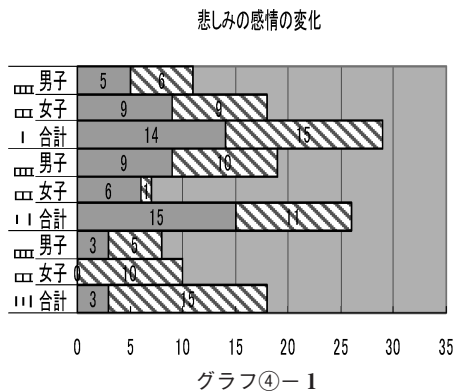
グラフ③-2

グラフ③-1に関しては、2日目の女子と3日目の男子を除いて、全体を通して感情表出なしが感情表出ありを上回っている。つまり、このクラスの児童は、怒りの感情を抱いても感情表出することが少ないようである。また、怒りの感情の頻度を1日目から見ていくと、怒りの合計は1日目が37回、2日目が23回、3日目が21回と1日目と2日目、3日目の間に大きな差が生じている。これは、学校では怒りを感じる場面が、家庭よりも多いことを表しているのではないのだろうか。そして、グラフ③-2に関しては、2日目と3日目の男子を除いて、全体を通して感情表出なしが感情表出ありを上回っている。グラフ③-1と同様、やはりこのクラスの児童は、日にちや時間に関係なく、怒りの感情は表出しにくいようである。また、怒りの感情の推移を見ると、朝が30回、昼が26回、夜が22回と徐々に減少していることから、このクラスの児童は、朝の時間帯により多く怒りを感じていることがわかる。

最も回数の多い、1日目の怒りの記述内容を見てみると、昼は学校での友達との人間関係、夜は家族との人間関係が多いようである。具体的には、「友達とケンカした。自分がわるいと思って友達のところに行ったら、『べー』とされたのであやまるのをやめた」「みたかったのに…。みたいテレビがあったのにお母さんにねなさいと言われた。(そのかわりビデオをとってもらった。)」などがあつた。

また、最も回数の多い、朝の怒りの記述内容を見てみると、親に叱られた、きょうだいゲンカをした、早起きさせられたなどがある。具体的には、「まんがをよんでいた。まんがをよんでたらさっさとかたづけをしなさいといわれたのではらがたつた。」あるいは、「妹にヒーターの前をとられた。妹にどけろと言ったがどけなくてムカツイタ。」「たたきおこされた。お父さんがたたきおこしていたかった。」などである。このように、朝の記述内容を見ていくと、家族とのやり取りのなかで怒りを感じているようである。

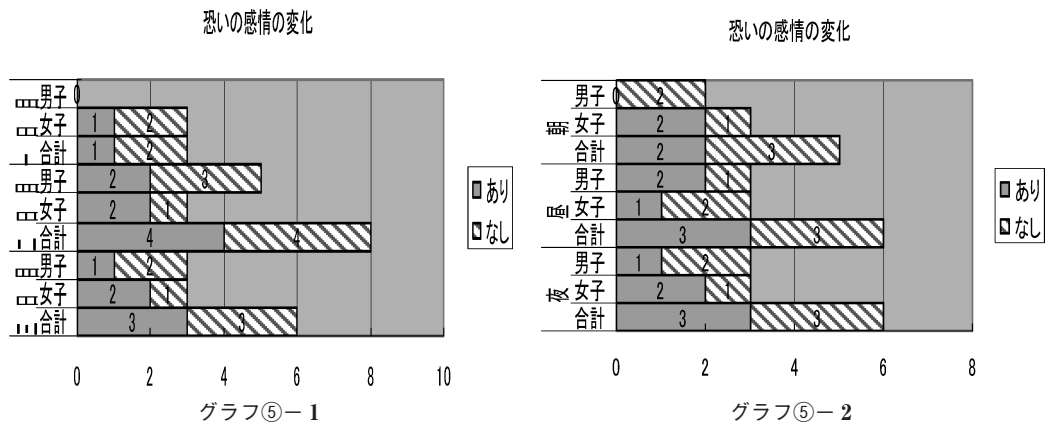
次に、悲しみの感情表出について見ていく。



グラフ④-1より、悲しみも怒りの感情と同様に、1日目の女子と2日目の女子、2日目の合計を除いて、全体を通して感情表出なしが感情表出ありを上回っている。つまり、このクラスの児童は、怒りと同様、悲しみの感情を抱いても感情表出することが少ないようである。また、悲しみの感情の推移を1日目から見ていくと、悲しみシールの合計は1日目が29回、2日目が26回、3日目が18回と徐々に減少している。これも怒りと同様に、学校では悲しみを感じる場面が、家庭よりも多いことを表しているのではないだろうか。

1日目の悲しみの記述を見ていくと、「5年生最後のサッカーがあった。最後で少し悲しかった。でも勝ったり負けたりした。」「友達に前のいやなことを話されて、「話してほしくないのに!」とイライラした。友達と別れるとき、「じゃーね!」とか「バイバーイ!」とかいうのに、いわなかったから、悲しかった。」「Fさん(転校する児童)と中村先生ともうすぐおわかれ。あと数日でもうあんまりあうことができなくなってしまう。」「委員会で、委員会室から出された。Iさんにこんでいいといわれたので、少しかなしかった。」など、学校の友達に関することが多くみられ、友達に関する悲しみはほとんど感情が表出されていなかった。2日目、3日目の悲しみは、「カレーをたべすぎた。カレーをたべすぎてはらがいたくなった。」「はいた。もどしたのでイヤだった。」など食事や、体調が悪いことがみられた。

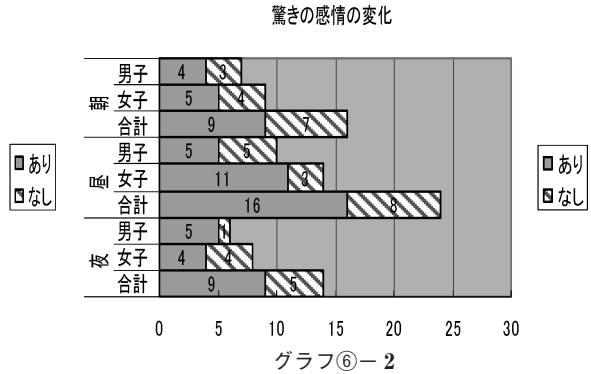
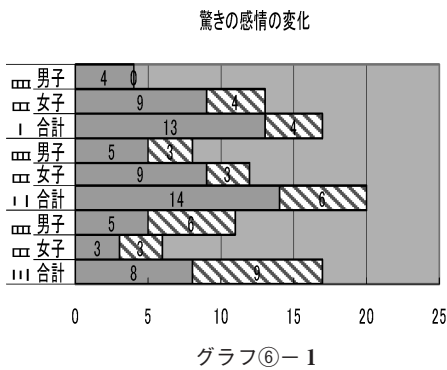
次に恐いの感情について見ていく。



グラフ⑤-1及びグラフ⑤-2より、恐いの感情については、数も少なくあまり大きな差は見られなかった。具体的な記述としては、「ムカツク。キモチワルイ。チョココワイ。知らないおじさんがにらんできた。」「じゅくに行くとき、友達からかい談話を聞かされた。私はそういうのが、すごくこわかった。」「10時まで外に車で出かけていた。夜おそくに、車で外に行くと、くらいし、好きかってする人が多いので、交通事故にならないか、ふあん。こわい。」「本をかえすのをわすれていた。あわててかえしたけどすごくこわかった。」「ニュー

スを見た。スノーモービルであそんでいて雪にまきこまれたときいてこわかった。」などがあつた。速水の研究によれば、教師たちの意見のなかに、「闇の恐さ、死の恐怖をあまり感じなくなった」¹⁴とあるが、本論文の記述を見る限りでは、闇の恐さも、死の恐怖も感じているようである。

次に、驚きの感情を見ていく。



グラフ⑥-1より、驚きの感情は全体を通じて感情表出することが多いようである。驚くということは、何かしらの出来事が起こり、それに対する心理的動揺を表していると考えられることから、感情を隠すことができないのではないだろうか。また、グラフ⑥-2より、児童は昼の時間帯に一番多く驚きを感じていることがわかる。

速水の研究のなかで、教師たちの意見として、「ゲームやテレビを見て体感しているから、よほどでないと思わない」「情報が溢れているので、面白がらない。昔は先生が筋道を立てて話をすると驚いたが、今は既に塾で教えてもらっている」¹⁵とある。たしかに、この調査でも「テレビですごいことをやっていた。家族みんなで『すごい』といった」という児童の記述があり、テレビから知識を得ていることが多いようである。しかし、教師の工夫によって児童の反応はずいぶん変わるものであり、一般化はできないと思われる。

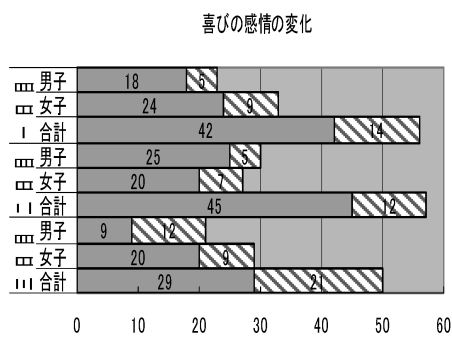
感情日記の驚きの記述をみると、「パソコンルームではっぴょうがあつた。みんなすごかつた。」「おとうととキャッチボールをした。おもつたよりコントロールがよかつた。」「演劇を見た。とてもおもしろかつた。」「体育のサッカーミラクルシュート。すごくよわい「へろへろ」としたボールだったのに相手を通りぬけてボールがゴールに入った。ミラクル。ビックリ。」「昼休けいに大なわをした。私は大なわがいままでできなかつたけどどうまく2回もとべ

14 速水敏彦上掲書、24頁。

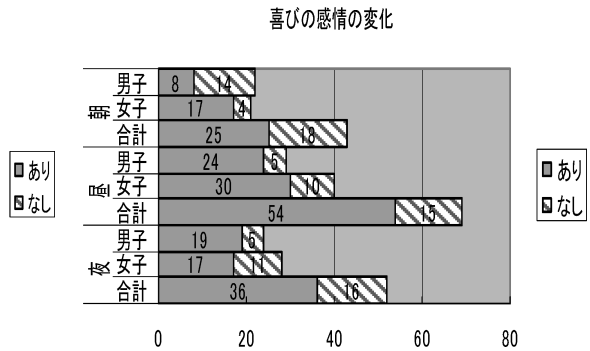
15 前掲書、25頁。

た。」などがあり、驚きとともに、喜びを感じていることが多くみられた。

次に、その喜びの感情についてみていく。



グラフ⑦-1



グラフ⑦-2

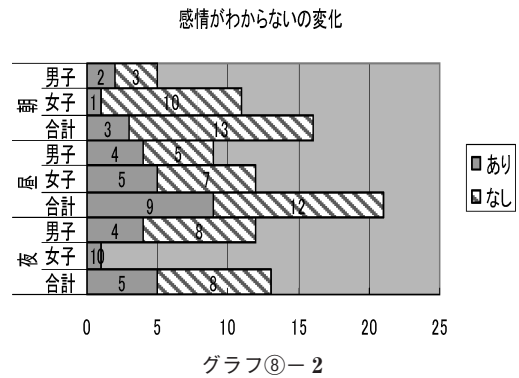
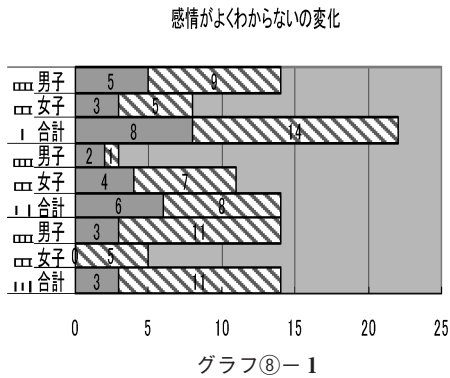
喜びに関しては、3日間を通して感情表出ありが感情表出なしを上回っている。やはり、ポジティブな感情とみなせる喜びは、他の感情に比べ表出しやすいようである。また、喜びの感情は3日間を通して、同じ程度の頻度で感じられている。つまり、喜びの感情には、学校や家庭といった環境は、あまり関係がないようである。

次に、グラフ⑦-2をみると、昼の時間帯に一番喜びを感じていることがわかる。その理由としては、やはり昼の時間帯が一番活発に活動するからではないだろうか。そして、朝は喜びが少ないようである。怒りの感情では、怒りが朝に多かったことから、このクラスの児童は、朝はあまり気分が良くないと理解される。

喜びの記述を見てみると、「昼休みに、クラスみんなで大なわをした。長く続いたり、みんなで遊んで楽しかった。」「朝食が菓子パンだった。おいしかったし、うれしかった。」「アニメを見た。すごくおもしろいアニメがあった。」など遊びや、食事、テレビに関することが多くみられた。やはり、児童にとってテレビは身近な存在のようである。

グラフ⑧-1より、感情がわからないの頻度を1日目から順番にみていくと、1日目が22回、2日目が14回、3日目が14回と1日目に多く感じていることがわかる。これは、学校での出来事が、喜び、怒り、悲しみ、恐れ、驚きなどの感情と照らし合わせて、はっきりと表すことができないためではないだろうか。

感情がわからないの記述をみると、「はじめて二重とびができた。うれしい気持ちよりおどろく気持ちのほうが強くてどっちかわからない。」「給食のたまごカレーライスにたまごが入ってなかった。給食とう番に、1つでもいいからたまごを入れてもらいたかった。」「体育の時間にサッカーをした。サッカーでは、パスや相手のボールを取ることができたけど、



シュートがきまらなくてスッキリしなかった。」とあるように、複数の感情を感じたときに、整理しきれず、このシールを使用したようである。つまり、自分が今どのような感情を抱いているのか全くわかっていないのではなく、ある程度どのような感情なのかはわかっているが、はっきりと断定することができないようである。もちろん、感情をはっきりと断定することは困難である。

(3) 男女による感情表出の差異

次に、男女による感情表出の差を見ていく。感情表出の男女差を見るために、感情シールの数と感情語の数を一人ひとり集計し、順位をつけて表したものが、次ページの表である。なお表①で最上位の記述内容は図①、表②で最下位の記述内容は図②のとおりである。

ここでは、感情シールの数と感情語の数を合わせたものを「感情数」とする。この感情数の最高は女子で42回（図①）、最低は男子で8回（図②）であった。つまり、3日間の中で感情をシールや記述として、最も表した児童と、最も表さなかった児童の差は、約5倍ということになる。2人の感情数の違いは、図①と図②の記述内容をみても明らかである。

さらに、男女の感情数の合計は733回で、平均は1人あたり19.3回であった。男女別にみると、男子の感情数は337回で平均は16.9回であったのに対して、女子の感情数は396回で平均は22.0回であった。そして、平均以上と平均以下の男女の割合をみると、平均以上では、男子が6人で32%、女子が13人で68%となっている。一方、平均以下では、男子が14人で74%（14人）、女子が5人で26%となっている。ここから女子の方が男子よりも感情表出の頻度が高いことが読みとれる。

では、感情数を感情語の数と、感情シールの数に分けて見ていくとどうだろうか。







グラフ⑨-1およびグラフ⑨-2より、やはり女子の方が、男子より感情語や感情シールで自分の感情を表出していることがわかる。とくに、感情語のグラフでは、男女の記述量の

表① 平均点以上

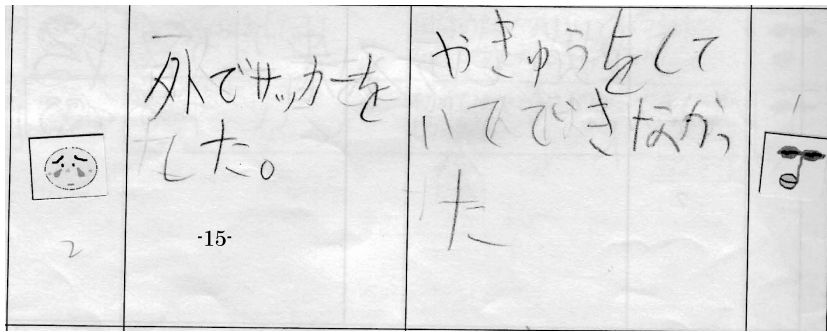
順位	性別	感情数(感情語)
1	女子	42 (22)
2	女子	33 (12)
3	男子	29 (9)
4	女子	26 (12)
5	女子	24 (6)
5	男子	24 (5)
7	女子	23 (12)
7	女子	23 (9)
9	男子	21 (7)
9	女子	21 (10)
9	女子	21 (8)
9	女子	21 (9)
9	男子	21 (8)
14	男子	20 (8)
14	男子	20 (6)
14	女子	20 (2)
14	女子	20 (11)
14	女子	20 (10)
14	女子	20 (9)

表② 平均点以下

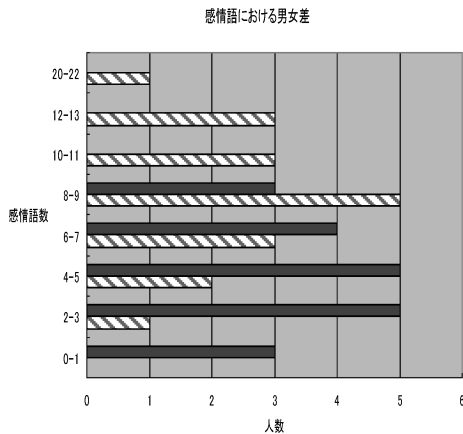
順位	性別	感情数(感情語)
20	男子	19 (4)
20	男子	19 (1)
20	男子	19 (7)
20	男子	19 (5)
20	女子	19 (8)
20	女子	19 (7)
26	男子	18 (5)
27	男子	17 (6)
27	女子	17 (7)
29	男子	14 (4)
29	女子	14 (5)
31	男子	13 (2)
31	男子	13 (3)
31	女子	13 (4)
34	男子	12 (2)
34	男子	12 (1)
36	男子	11 (2)
37	男子	8 (2)
37	男子	8 (0)

	昼ごはんを食う前	よく分からないからぶんおなかをすいて元気がなくなった。わたしは、わけがわからなくなっていた。	
	車を見に行った。	最近、お父さんは車を見に行く。お父さんに聞いたら車を買うことになった。ためてビックリした。	
	歯医者に行った。	今日いつものことをすると思った。ちがうそうちが変わっていたのでビックリした。	

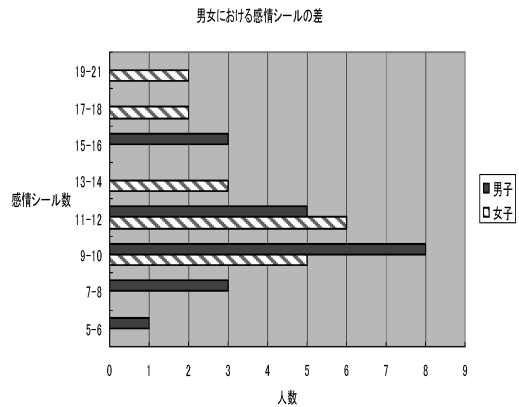
図①



図②



グラフ⑨-1



グラフ⑨-2

違いがはっきりと出ている。これは、男子よりも女子の方が、感情を言語化して記述できるということを表してもいるようである。

ここにジェンダーによる差異が現れているのは間違いないだろう。本稿の感情日記の調査対象である小学校5年生の児童であれば、十分にジェンダー意識を持っていると思われる。チヨドロウによれば、男子は母親からの精神的な分離が強く要求される傾向にあるが、女子は、母親と同姓であるがゆえに母親と親密な関係を維持し続けることができるゆえに、「男の子に、他者との共感の能力や親密さの感情というものを抑制させることにもなる」¹⁶という。逆に女子は、「母親との断絶がないため、他者との連続性や共感能力を男の子よりも身につけやすい」¹⁷という。さらに、女子が感情語をより多く記述している点については、ホック

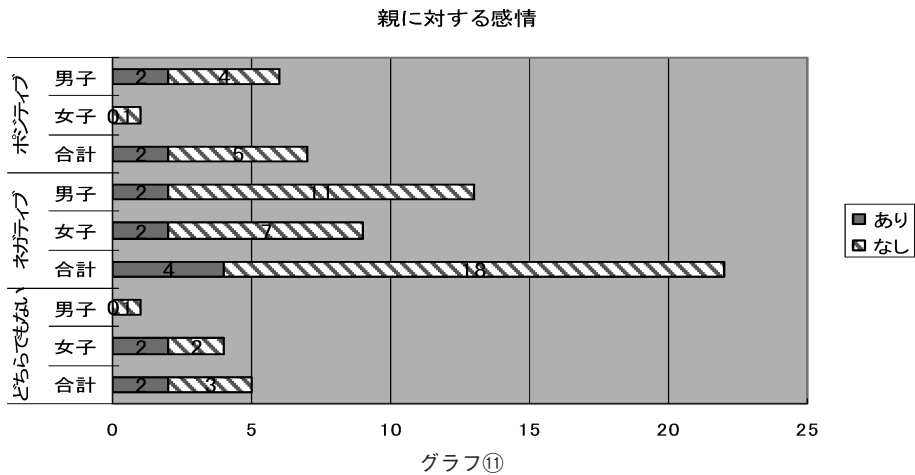
16 伊藤公雄・牟田和恵『ジェンダーで学ぶ社会学』世界思想社、1998年、22頁。

17 前掲書、23頁。

シールドは、「男性より多くの女性が、感情作業を意味する言葉を自然にを使って自分の感情を記述している」¹⁸としている。

(4) 感情を表出する対象

次に、感情の対象による感情表出の違いを見ていく。対象は、自分、親、きょうだい、友達、教師、他人、事物の7つに分類したが、自分に対する感情と教師に対する感情は、回数が少ないため、グラフは載せていない。ちなみに、自分に対する感情は、ポジティブな感情が1回、ネガティブな感情が6回（表出あり2回、なし4回）、どちらでもない感情が3回（表出あり1回、なし2回）であった。また、教師に対する感情はネガティブな感情が1回（表出なし1回）であった。これは、調査期間が金曜日から日曜日ということで、教師と接する機会が1日しかなかったためであると思われる。では、残りの6つの対象について見ていく。

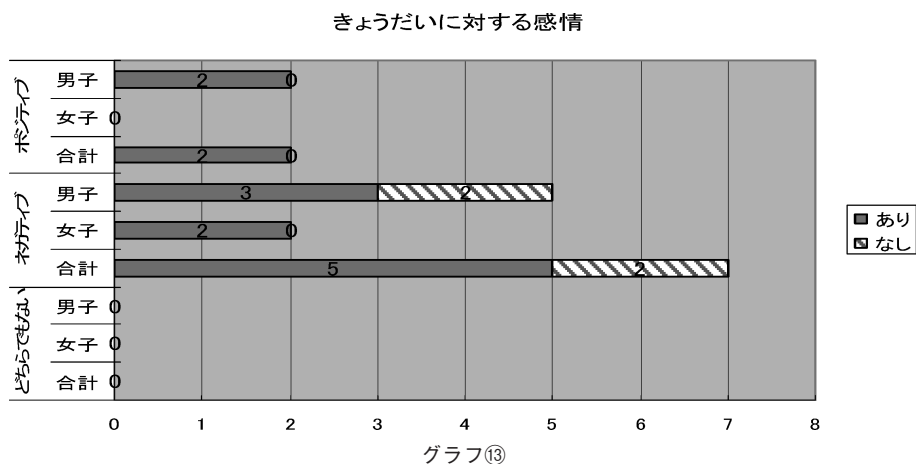


親に対する感情をみると、ポジティブな感情が7回、どちらでもない感情が5回であるのに対して、ネガティブな感情は22回と、他の感情よりも多いようである。また、このクラスの児童は、親に対してはあまり感情を表出していないようである。特にネガティブな感情に関して言えば、男子では13回中2回（15%）しか表出しておらず、女子は9回中2回（22%）しか表出していない。

ネガティブな感情について具体的な記述を見てみると、感情を表出した記述を見てみると

18 ホックシールド前掲訳書、190頁。

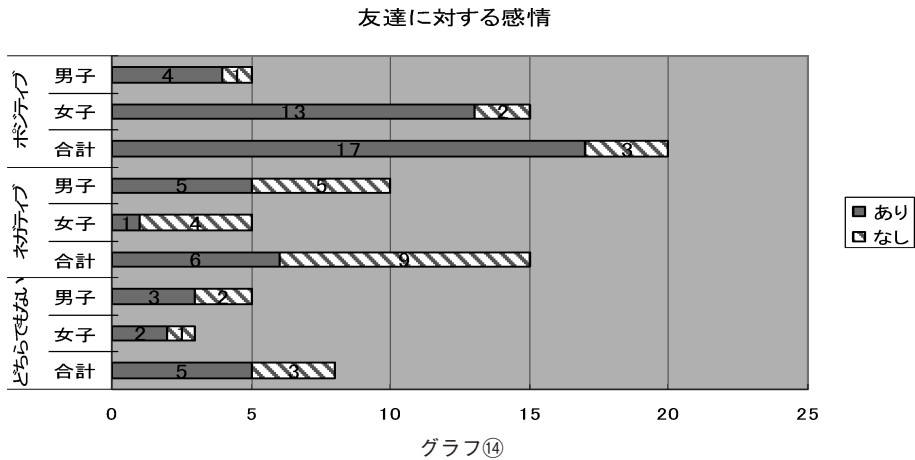
「ゲームきんし！！母からゲームきんしを言われキレまくる」「見たいテレビがあったのに「ねなさい」といわれた。「見たい」と言っておこったのに聞いてくれなかった。」などがあった。逆に感情の表出がないものには、男子では、「お母さんに言われてゴミ出しをした。めんどくさかった。なぜ弟はやらないのかと思った。」「ねぼうした。お母さんにむりやりおこされてむかついた。」など、母に対するネガティブな感情がみられたが、父に対するネガティブな感情はみられなかった。女子では、「お父さんが私の好きなテレビにしてくれなくて、いやだった。」「朝食のしたくをしているのに、お父さんが先に食べ始めた。なんで待ってくれないのかと思って、いやだった。」「テレビを見た。もっと見ていたかったのに、母にテレビを消されて、いやだった。」など、母よりも父に対するネガティブな感情が多くみられた。ネガティブな感情の対象が、男子は母、女子は父という点に関しては、ジェンダーが関係しているのだろう。これらの記述より、このクラスの児童は、自分が嫌だと思っていることでも、感情は表出せずに、親の言うことに従う傾向があるといえそうである。次に、きょうだいに対する感情を見ていく。



きょうだいに対する感情をみると、ネガティブな感情を7回中5回(71%)も表出している。また、ネガティブな感情について具体的な記述をみてみると、感情の表出があるものには、「妹とケンカした。バカにされたのではらが立ったので、たたいた。」「わたしがテレビを見ていた。テレビを見てたら、弟がきょうに宿題をやりはじめるからテレビをけされてむかついた。」「妹にヒーターをとられた。妹にどけると言ったがどけなくてムカツイタ」などがあった。逆に、感情の表出がなかったものには、「のどがいたくて朝食が食べれなかった。好きな物が出て食べたかったのに食べれなくて、妹がうまそうに食べているのではらが立つ

た。」などがあった。これらの記述から、このクラスの児童は自分よりも年齢の低い弟や妹に対して感情をよく表出するようである。このことは、児童にとってきょうだい自分の感情を素直に出せる相手であることを示している。

次に、友達に対する記述を見ていく。

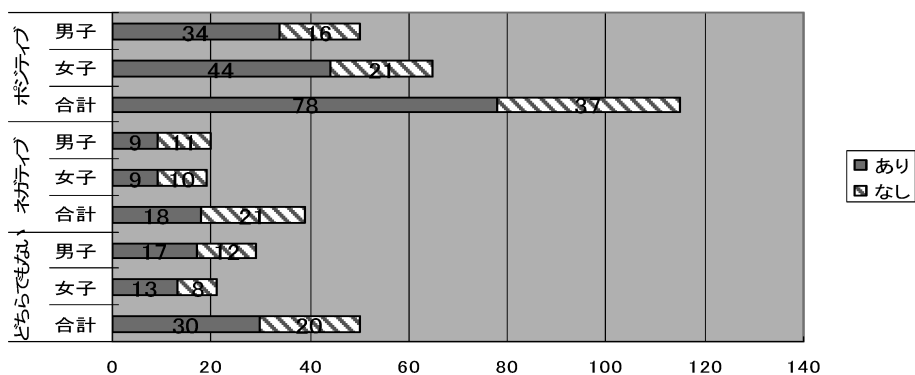


友達に対する感情をみると、ポジティブな感情は20回中17回（85%）表出しているが、ネガティブな感情は15回中6回（40%）しか表出していない。友達に対しては、ポジティブな感情は出しやすいが、ネガティブな感情は出しにくいようである。

友達に対する記述をみてみると、ポジティブな感情で表出があるものには、「教室で当番をしていたら、同じ当番ではない友達が手伝ってくれた。すごくうれしかったし、おかげで当番がすぐ終わった。」「友だちといっしょにお店へ行った。おそろいのえんぴつがかえてうれしかった。」などがあった。逆に、ポジティブな感情で表出がなかったものには、「遊んだ。今日、友達とあそんでいろんな物がみれたからよかった。」「夕がたに友達が重いにもつをもって帰ってきてくれた。にもつは重かったのに、友達がもって帰ってきてくれてうれしかったけど、お礼が言えなかった。」などがあった。

ネガティブな感情で表出があるものには、「友達が学校を休んだ。きのうまで、元気だった友達が、きょうに休んで、びっくりしたし、かなしかった。」「ムカツクことを言われた。今日、最後のサッカー（体育）で友達が「オレはサッカーをやるしかくがない」と言っていたらがたった。」などがあった。逆に、ネガティブな感情で、表出がなかったものには、「みんなしゃべっていてきてくれない　しゃべってみんなきてくれないのでまっさつ心がわいた」「友達の家に行って遊んだ。あまりに友達がうるさくて、わたしはいらいらして「うる

物事に対する感情



グラフ⑮

さい」と思った。」などがあつた。では、物事に対する感情はどうだろう。

物事に対する感情とは、自分、親、きょうだい、教師、友達、他人以外の対象に対して抱いた感情である。グラフ⑮からわかるようにポジティブな感情が多く、感情の表出もされている。ここでの対象は、スポーツ、テレビ、食事などが多くみられた。

物事に対する記述をしてみると、ポジティブな感情で表出のあるものには、「朝食が菓子パンだった。おいしかったし、うれしかった。」「アニメをみた。すごくおもしろいアニメがあつた。」「昼休けいに大なわをした。あまり、とく意ではない大なわで連続してとべたのでとてもうれしかった。」などがあつた。逆に、ポジティブな感情で表出がなかつたものには、「テレビを見ていてかندوق。テレビのドラマを見てるとかندوقした。」「10じから「花より男子」を見た。さいしゅうかいでさみしいけどたのしかった!」「朝食にパンが出た。朝食に好きなパンが出てうれしかった。」などがあつた。

少し変わったものでは、「びっくりしたニュースがあつた。ほりえもんが2年6ヶ月のじっけいはんけつになってびっくりした。」「ゆめをみていた。いいゆめだったのですっきりした。」などがあつた。

物事に対する感情では、食事といった同じ内容でも、感情を表出するかしないかは、個人で違うようである。ただ、全体としては、やはりポジティブな感情は表出が多く、ネガティブな感情は表出が少ない傾向にあるようである。

(5) 調査結果の概括

以上、感情日記による調査の概略を示した。この調査の制約を留保した上で得られた知見は、およそ次の9点に集約されよう。

- ① ポジティブな感情は表出しやすいが、ネガティブな感情は表出しにくい。

- ②朝の時間帯により多く怒りを感じる傾向がある。
- ③喜びは他の感情に比べ表出しやすく、学校や家庭といった環境もあまり関係していない。
- ④学校生活では感情を理解できないような出来事に出会う経験が多い。
- ⑤女子の方が男子よりも感情表出の頻度が高い。
- ⑥親に対してネガティブな感情を抱きがちな半面、あまり表出しない。
- ⑦きょうだい、とくに年齢の低い弟や妹に対してネガティブな感情を表出する傾向がある。
- ⑧友達に対しては、ポジティブな感情は出しやすいが、ネガティブな感情は出しにくい。
- ⑨物事に対する感情を表出するかしないかは個人差がある。

3. 感情表現を育むために

本稿の暫定的な結論として、感情日記による調査から、児童生徒の感情表現を育むために学習指導・生活指導においてどのような方策がありうるかについて、①生活習慣の改善、②体験を通した児童生徒の関係作り、③言語能力の育成の3点に集約して考察しておきたい。

(1) 生活習慣の改善

生活習慣と感情表現には密接な関係がある。2005年10月の文部科学省の「情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会」の提言でも、「子どものこころの健全な発達のためには基本的な生活リズムの獲得や食育が重要である」とされている。

本稿における感情日記による調査からも、児童の生活と感情表現の関連をうかがうことができた。たとえば、朝寝坊をして朝食を食べることができなかった子、夜更かしをしたために翌朝9時半に起きてしまった子、1日中ゲームばかりしている子などが見受けられたが、感情表出が乏しく、感情が表出されても怒りに偏る傾向が見られた。調査を行った学級の傾向としても、怒りの感情が朝に集中していた。朝に怒りが集中していた背景としては、いわゆる「早寝早起き朝ごはん」のリズムができていないことと関係していると思われる。

感情日記のなかには、見たいテレビを録画してもらうことで、きちんと寝ている児童がいた。しかし、ゲームを長時間させてしまうことで、夜更かしにつながっている児童もいた。児童の生活習慣は親の生活習慣に従属していると考えても差し支えない。感情日記から得られる知見は、児童に生活のリズムを獲得させる意義を保護者に理解させる上でも重要である。

これとともに学校側のとりくみも求められる。東京都品川区の小学校では、朝、登校後の15分間、「いきいきタイム」と呼ばれる遊びの時間を設けている。この学校の「校長は、『子どもの目覚めが悪いことに気づいて、目覚めを促すために外に出て遊びをさせた。その結果、朝ごはんを食べてくるだけでなく、10時前就寝も多くなり、学力も高まった』と話してい

る」¹⁹という。学校側の工夫によって、児童が自然と生活習慣を確立していった事例は他にも報告されている。

さらに、感情日記の記述から、個別的な生活指導も可能となる。今回の調査では、会話が全てゲームの話という女子がいた。感情日記における感情数の順位では29位と、女子では下から2番目であった。しかし、最下位の女子は調査の際に風邪で学校を休んだため全体の記述量が少ないことから、この女子（以下、A）が女子のなかで一番感情数が少ないといえる。

Aの9つの記述のうち3つがゲームに関することであった。記述内容をみると、1日目（金曜）の夜に「ポケモンゲームしんか!! ヨーギラスからサナギラスへしんかしてとってもうれしい」とある。そして、2日目（土曜）の朝には、「もう少し!! サナギラスがもう少しでバンギラスに進化する」とある。このことから、Aの日常に占めるゲームの割合の高さがわかる。また、「みんなしゃべっていてきてくれない しゃべっていてみんなきいてくれないのでまっさつ心がわいた」（下線、引用者）に見られるように、ゲームの用語が用いられている。

担任教諭へのインタビューでは、Aは感情表現が苦手であると見られていた。感情日記でも、怒りに関する記述が多く、その原因のほとんどがゲームとケンカである。感情の表出が見られることは否定的な兆候ではないだろう。しかし、それが他者に理解可能なかたちで言語化されないと、次の課題である感情の自己理解や感情の統制は困難である。

1事例をもって論ずることはできないが、Aの場合、ゲーム漬けになることで夜更かしや生活習慣の乱れが出ている傾向は指摘できる。これは、家庭での親とのコミュニケーションの不足、読書時間が少ないことによる言語能力の発達の遅れにつながり、感情表現の向上を阻害するとも考えられる。

この意味で、感情日記は、児童生徒の生活習慣を感情の動きとの関連でとらえることができるとともに、児童生徒自身が自己の感情を理解するためにも、すぐれた手段といえよう。

(2) 体験をととした児童生徒の関係作り

近年、小学校をはじめとした学校教育においては、学校問題の続出とその誇張的な問題化のもとで、児童生徒の人間関係作りの重要性が訴えられてきた。そこでの基調は、葛藤を許容するのではなく予防することにあり、さまざまな個性を認め合うこと、つまり寛容な態度の育成にある。寛容 (tolerance) はラテン語の動詞 *tolero* に由来するが、その意味は「我慢する」である。

こうして見ると、学校教育における人間関係作りは、暗黙のうちに感情表出を抑制するこ

19 高階玲治「学校でできる望ましい基本的生活習慣の形成」、明石要一『生活習慣の改善と子ども力の育成』教育開発研究所、2007年、33頁。

とにつながっている。児童生徒の日常にピア・プレッシャーが働いている上に、さらに感情の抑制を教えられるとすれば、感情のはけ口が失われてしまう。

もっとも、小学校低学年においては、いかに感情を抑制し集団生活に適応させていくかが課題である。児童に感情を自由に表出させるだけでは、学級の学習規律を維持するのは困難であろう。

しかし、高学年に入ると、児童が感情を表出するのをためらっているように見える場面が明らかに増えてくる。この変化の過程に何があるのかは本稿の課題を越えているが、この局面において感情表現を育むことが課題となることは確かだろう。そのために、とくに重要なのは体験活動であろう。総合的な学習の時間や特別活動などで、児童生徒が共通の目標をもって一つのコトにとりくむことは、関心の方向が著しくヒトに偏っていると思われる児童生徒たちから感情を引き出すきっかけになる。とくに、体験活動が新鮮で意外性のあるものであれば、その効果は大きい。

それとともに、日常的な教師のとりのくみも重要である。教科書を用いた通常の授業であっても、教師の説明や発問で、児童生徒の反応は変わる。授業のなかで児童生徒が驚きをみせるような場面を作ることで、小さな体験をさせるのが教師の役割であろう。また、感情の表出は自己開示と同じように返報性があることが知られている。教師が積極的に感情を表出していくことで、児童生徒の感情も表出されるものである。

(3) 言語能力を育む

感情の理解は表情や言語をとおしてなされている。しかし、言語で表現されないから感情がないとはいえない。今回の感情日記の調査では、感情日記における感情語の表記が0回の男児（以下、Bと略記）がいた。Bの感情日記は、「2まいもテスト先生が残るといったのでやった」「朝おきたらねぼけていてタンスにぶつかった」「けいドロしてたおっさんに、なにしとんといわれてそのうちにつかまえられた」とあるように、いずれも出来事しか記述されておらず、感情に関する記述はなかった。しかし、感情シールによって感情は示されていた。ただ、自己の感情を言葉で表すことはできなかったようである。

児童生徒の社会的能力の発達という点からは、自己の感情を言語で伝えることができるようになることは重要な課題である。すでに触れたAとBの感情日記には句読点が正しく用いられておらず、国語力に若干の問題がある。感情を言語で表現できなければ、自己の感情を理解することも周囲からの理解を得ることも困難である。言語能力を育むことは、児童生徒が感情を自己理解し、周囲に効果的に伝えていくためには不可欠である。

感情表出という観点から言語能力を育むための課題として、ここでは①コミュニケーションの多様化・活性化、②国語、とくに読書の教育の充実、③感情日記の活用をあげておきたい。

コミュニケーションの多様化・活性化が感情表現を豊かにすることは多言を要さないだろう。感情の相互作用モデルによれば、「泣くことが何の『サインである』のかということは、母親との相互行為の過程に影響され」²⁰、つまり、自分が泣いているときに、他者から「怒っているのだね」と言われれば、これが怒りかと理解し、「悲しいのだね」と言われれば、これが悲しみかと理解するということである。感情の定義がコミュニケーションを図るなかでなされるとすれば、コミュニケーションの多様化と活性化は不可欠である。

これと関連して、国語、とくに読書の教育が重要である。日常の教育活動における読書の推進によって、語彙が増加することはもとより、「様々な物語を聞いたり読んだりすることによって、幅広い仮想体験ができ」、「登場人物への感情移入は他者理解につながり、不安、恐怖、怒りなどの感情を安全に味わうことができる。」²¹

また、国語の授業における音読は感情表現を豊かにする有効な方法のひとつである。登場人物の心情を考えながら音読させると、児童によって登場人物の心情の理解が違うため、読み方にも違いが出てくる。そこで登場人物の心情の理解をめぐる議論が行われる。その際、児童一人ひとりの多様な理解のあり方を認めたり、恥ずかしがらずに感情を込めて読むことを認め合うように促すことで、自然に感情表現できる学級作りも可能になるのではないだろうか。演劇が感情表現を育む有効な手段であることは広く認められているが、日常的な国語の授業でも、教師の工夫によって感情表現を育むことができるだろう。

そして、本稿でとりあげた感情日記は、それ自体が感情表現を育む有効な手段である。落合良行は、小学校5年生の児童は、「その日にあった事柄を書く『日誌』から、感じたことと思ったことを書く『日記』へ変化する」²²時期であるとしている。さらに、「五年生の子どもは、周りの大人が思っているより、内省力を使って考えていることが多く、言語で表現しないのも、「『考えているけどいわない』のが、内省だからである」²³という。ゆえに、この時期の児童が自分の感情と向き合うために格好の相手となるのが日記であるという。本稿でとりあげた感情日記は、シールを用いることで、児童が楽しみながら自己の感情の理解を試みることができる。また、すでに触れたように、教師や親の側からすれば、感情日記からは児童生徒の生活習慣の歪みや家庭や学校でのさまざまな問題をどのように受けとめているのかをうかがうことができる。

20 ホックシールド前掲訳書、242頁。

21 「『これからの図書館の在り方検討協力者会議』これまでの議論の概要」、2006年、2頁。

22 落合良行『小学五年生の心理 自由なナンバー2』、大日本図書株式会社、2000年、23頁。

23 前掲書、同頁。

むすびにかえて

感情が教育の課題であるのは否定できないとしても、教育の対象であるのか、教育の対象であるべきなのかは、議論の分かれるところだろう。感情が意図的に表出されるのではない限り、人間の意図的な行為としての教育や学習の対象とはなり得ないとも思われる。「このように感じるべきである」というのは、「このように考えるべきである」というよりもはるかに暴力的である。それは人間の内面への介入にほかならない。ゆえに、感情日記に一定の有用性が認められるとしても、それをとおした学習や生活の指導が感情の「矯正」などに陥らないように留意する必要があるだろう。

この意味で、坂元忠芳が、感情教育とは「ゆっくりと自己の感情を対象にして、自己教育を行っていくことだと思っていた」²⁴と記しているのは示唆的である。感情教育は、教養小説(Bildungsroman)のテーマでもあり異名でもあった。感情という課題を教育においてとりあげるときに可能なのは、感情を対象とした自己教育が木下竹二のいう「感情の始末」に向かって徐々に進むように援助することであろう。

24 坂元忠芳『情動と感情の教育学』大月書店、2000年、13頁。

Summary

To Promote the Exhibition of Emotion in Classroom Activities

— Through an Investigation on the Emotion Records at Public Elementary School —

Toshihiro NAKAMURA and Shin'ichi SOHMA

The purpose of this paper is to consider the means to promote the exhibition of pupils' emotion in classroom activities.

Nakamura investigated the emotion records by pupils at public elementary school in Hiroshima. Although the sample is not enough, the investigation suggests the following points:

Negative emotions (i.e. anger, sadness) are less exhibited than positive emotion (i.e. joy).

Anger tends to be more exhibited in the morning.

Female pupils tend to more exhibit their emotion than male pupils.

Negative emotions against their parents tend to be suppressed.

Negative emotions against younger sisters and brothers are often exhibited.

These points show that pupils' emotion is not enough exhibited. To promote the exhibition of pupils' emotion in classroom activities, this paper proposes the improvement of pupils' life-style, the activation of pupils' relationship and the promotion of language ability. Emotion record is seen as an effective means not only for pupils to reflect their emotion but also for teachers and parents to understand pupils' emotion.