



<研究論文>社会性と情動の学習(SEL)に関する研究 動向と今後の課題

著者	高橋 智子, 庄司 一子
雑誌名	共生教育学研究
巻	6
ページ	77-86
発行年	2019-03-22
URL	http://hdl.handle.net/2241/00155037

社会性と情動の学習(SEL)に関する研究動向と今後の課題

高橋 智子*
庄 司 一 子**

1. はじめに

近年、学校教育において、いじめや不登校、暴力行為の問題は、生徒指導上の大きな課題となっている。文部科学省(2018a)による平成 29 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」によれば、小・中高等学校におけるいじめの認知件数は、414,378 件(前年度 323,143 人)であり、不登校児童数は、144,031 人(前年度 133,683 人)、暴力行為の発生件数は 63,325 件(前年度 59,444 件)と、いずれも前年度より増加傾向にある。このため学校教育においては思いやりの心を持つことや、自分と異なる意見や立場を大切にすること、伝え合う力を育成することを重視した指導の導入が進められている(文部科学省, 2018b)。このような問題に対して、近年問題予防の観点から様々な予防介入が試みられており、社会性と情動の学習(以下、SEL)もその一つである。SEL は多数の心理教育プログラムの総称であり、子どもの実態から教育の必要性にもとづいて作成され、種々のプログラムが実践されており、アメリカを中心に世界各国で実践と研究が展開されている。

そこで本研究では、既述した予防教育の中でも SEL の実践と研究に着目し、どのような概念で扱われ、どのような検討がなされてきたのかについて先行研究の概観、整理する。さらに、今後の SEL プログラムの学校での実践について具体的な示唆を与えられるような SEL に関する、研究の課題や期待される新たな観点を提

示することを目的とする。

2. 社会性と情動の学習に関する理論的検討

社会性と情動の学習は、「子どもや大人が、情動(感情)の学習の理解と管理、積極的な目標設定と達成、他者への思いやりをもちそれを示すこと、好ましい関係づくりと維持、そして責任ある意思決定について、これらができるようになるための知識、態度、スキルを身につけて効果的に利用できる過程」を含んでいると説明されている(collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2012, 小泉, 2016)。Zins(2004)は、明確な指導を通して、社会的および情動的なスキルがモデル化、実践され、さまざまな状況で適用されることによって、若者や大人が日常の行動のレパートリーの一つとして、それらを使うようになる可能性があり、さらに、確かな思いやりや協力的で管理の行き届いた、参加型の積極的な教室・学校の文化、風土、学習環境を確立することができ、生徒の社会的および情動的なスキルを高められると述べている。また、小泉(2011)は「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性(対人関係)に関するスキル、態度、価値観を育てる学習」と説明している。遠藤(2014)は、「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした社会性(対人関係)に関するスキル、態度、価値観を身につける学習」と定義されている。

なお、本論における用語の意味として、小泉(2016)を参照し、社会的能力を「適切な自己・他者・状況認知をもとに、自己の情動と行動をコントロールして、周囲の人々や集団との良好な関係や関わりをもつ力」とする。また、社会

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科博士課程

** 筑波大学人間系

性に関しては「社会的能力をもとにした社会との関係性」とする。情動(emotion)については、「一般的に明確な表情や生理的返還を伴う、喜び、怒り、悲しみ、恐れ、嫌悪、驚きといった一過性の反応」(遠藤, 2014)とされており、和語としては感情に包括されている概念であると考えられる。しかし、SELの文脈では感情と情動を厳密に区別せずに使われることが多いとされている(小泉, 2016)。

SELとは、特定の心理教育プログラム(心理学の考え方や研究成果などを基盤とした学習プログラム)を意味するものではなく、上述したような定義に合致する多くの心理教育プログラムの総称である(小泉, 2011)。SELは、幼児期から高校生までの全ての子どもを主な対象としており、一貫した枠組みの中でプログラムが実施されることを目指している(CASEL, in press; Meyers et al., in press)。欧米では、ここ20年の間にSELに対する関心が急激に高まっており、研究の観点から、現在500以上の評価される様々なタイプのプログラムがあることが報告されている(Durlak et al., 2015)。SELプログラムは、ほとんどのプログラムが学校での実施を前提としており、すべての児童生徒を対象としていることからユニバーサルなプログラムであることが特徴の一つとされる。

SELという言葉が使われ始めたきっかけは、1994年に開催されたFetzer Institute主催の会議がきっかけとなっている(Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2012)。CASELは、幼児教育から高校教育までの重要な一部となる質の高い、根拠に基づく社会性と情動の学習を確立することを目的に1994年に設立されている。CASELと「social and emotional learning(SEL)」という用語の両方が、この会議を機に誕生したということである。この会議は、効果のないプログラムと学校レベルでのプログラム間の調整の欠如についての問題と対応を検討するために実施されており、出席者には、研究者、教育者、さらに様々な形で教育に関わる人々が参加をしていた。それまでアメリカでは、例えば、学校は薬物予防、

暴力予防、性教育、市民教育、道徳教育などの多くの青少年育成プログラムで溢れていたが、SELでは、子どものニーズに対応し、さらにプログラム作成と学校のプログラムとの調整を支援するためのフレームワークが導入されている(Durlak et al., 2015)。この会議を機に同年、エビデンスに基づいたSELの確立を支えていくことを目的としてCASEL(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)が設立されていた(Elias et al., 1997)。CASELは、連邦、州の協力を得ながら、法律の制定等の政策的なことから、質の高いプログラムの開発を目指して、研究、作成、実践および評価、改良を行っている組織である(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2012)。これ以前にも、学校でのSELについても研究や取り組みがされていたが、1994年は、SELプログラムの実施と持続に向けた動きに関して1つの節目となるものであったとされる(小泉, 2016)。SELプログラムでは、教室、学校全体、そして家族や地域の人びとの協力を通じてスクールワイドで実践されるという指針が示されている(Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2012)。また、教育現場でSELを体系的に進めるための枠組みをまとめたものである(Figure 1)。SELは、5つの基本的なコンピテンスが中心にある。具体的な5つのコンピテンスは、自己への気づき(self-awareness)、セルフマネジメント(self-management)、他者への気づき(social awareness)、対人的スキル(Relationship skills)、責任ある決定(Responsible decision-making)である。5つのコンピテンスの外側には、「カリキュラムと指導」「学校風土、教育方針、教育」「家族と地域の協力」と、これらのシステムは「入れ子構造」になっている。これら全てを含めて、スクールワイドとされる。スクールワイドの基礎には、校区規模でのSELがあり、その要素として4つが挙げられている。①SELへの関与とサポートを養成②SELのリソースとニーズを評価③学級、学校全体、および地域のプログラムを確立④SELの測定と継続的改善の

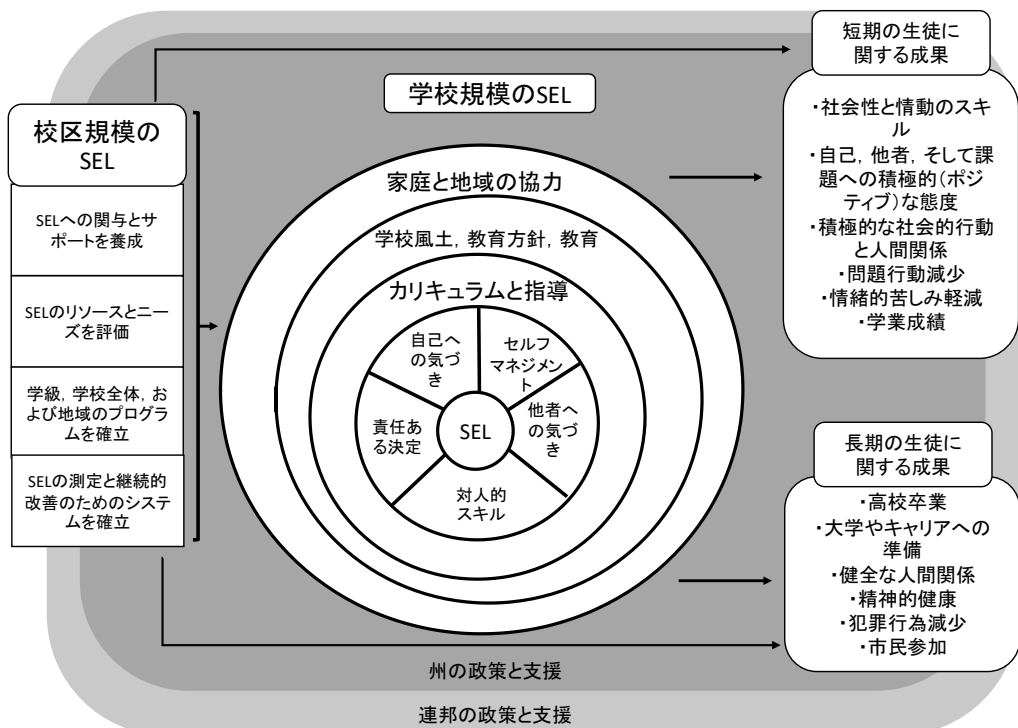


Figure 1 教育現場における SEL の概念モデル (Handbook Social and emotional Learning より作成)

ためのシステムを確立，である。これを支える機関が，上述した CASEL である。地域全体さらに学校全体の SEL の実践によって，直接的・間接的に作用し，児童生徒たちに短期的・長期的な成果が得られるという流れがあることがわかる。短期的な成果としては，社会性と情動のスキルの獲得はもちろんのこと，自己・他者・そして課題への積極的な態度，積極的な社会行動と人間関係等，問題行動の減少，情緒的苦しみの軽減，さらに学業達成が成果とされる。また，長期的な成果としては，高校卒業，大学やキャリアへの準備，健全な人間関係，精神的健康，犯罪行為の減少，市民参加が成果として示されている。こうした SEL を支える基盤として，州，連邦の政策と支援の重要性も強調されている。

この5つのコンピテンスを促進するための効果的な SEL のアプローチは，以下の4つの要素が取り入れられているとされ，その頭文字をとって SAFE と表されている (Durlak et al., 2010,2011)。

- (1) **Sequenced**(連続性): スキル発達を強化するための一連のつながりのある調整された活動セット
- (2) **Active**(活動的): 生徒が新しいスキルを習得することを助ける積極的な学習の形
- (3) **Focused**(焦点化): 個人的，社会的スキルを発達させることを強調する
- (4) **Explicit**(明確化): 特定の社会性と情動スキルをターゲットにしている

現在，アメリカでは 19 の州または郡で SEL が CASEL によって実践されており，SEL の介入は，生徒の自信と自尊心を高め，学校や教育に対する態度を向上させ，彼らの向社会的行動や学業成績を向上させることが報告されている。エビデンスに基づいた，プログラムの選択が求められており，プログラム実施前のアセスメントにおいても十分に考慮されている。特に，成功したプログラムを取り上げ，その成功した要素について特定を進めるための研究も進められている。この要素として，環境的背景の特徴(教

Table1 SELプログラムの5つのコンピテンスとその概要

小泉(2011)		山崎(2013)		渡辺(2015)	
5つのコンピテンス	概要	5つのコンピテンス	概要	5つのコンピテンス	概要
自己への気づき (self-awareness)	自分の感情に気づき、まだ自己の能力について現実的で根拠のある評価をする力	自己への気づき (self-awareness)	自分の感情、興味、価値観、長所を正確にとらえること、基礎のしっかりした自己信頼の感覚を維持すること	自己覚知 (self-awareness)	短所や長所を理解する
自己のコントロール (self-management)	物事を適切に処理できるように情動をコントロールし、挫折や失敗を乗り越え、また妥協による一時的な満足に留まることなく、目標を達成できるように一生懸命取り組む力	自己管理 (self-management)	ストレスに対処し、衝動のコントロールをし、困難に屈せずやり通すために、自分の感情を制御すること、人格面あるいは学業面の目標を設定し、その進行状況をモニターすること、感情を適切に表現すること	セルフマネジメント (self-management)	自己統制
他者への気づき (social awareness)	他者の感情を理解し、他者の立場に立つことができるとともに、多様な人がいることを認め、良好な関係をもつことができる力	他者への気づき (social awareness)	他者の視点をとらえ、他者に共感することができること、個人間とグループ間の類似や相違を認識し尊重すること、家族、学校、地域の資源を認識し、活用すること	社会的知覚 (social awareness)	他者の理解や共感
対人関係 (Relationship skills)	周囲の人との関係において情動を効果的に処理し、協力的で、必要ならば援助を得られるような健全で価値ある関係を築き、維持する力。ただし、悪い誘いは断り、意見が衝突しても解決策を探ることができるようにする力	対人的スキル (Relationship skills)	共同に基づいて健全で互恵的な関係を確立し維持すること、不適切な社会的圧力にたいこうすること、対人てきな衝突を防ぎ、うまく扱い、解決すること、必要なときは援助を求めること	関係形成のスキル (Relationship skills)	協力性や葛藤解決
責任ある意思決定 (Responsible decision-making)	関連する全ての要因と、いろいろな選択肢を選んだ場合に予想される結果を十分に考慮し、意思決定を行う。その際に、他者を尊重し、自己決定については責任をもつ力	責任ある決定 (Responsible decision-making)	倫理基準、安全性、適切な社会基準、他者への尊敬、そして、行動に結果を考え意思決定を行うこと、学業と社会的場面で意思決定スキルを適用すること、学校と地域のウェル・ビーイングに貢献すること	責任のある意思決定 (Responsible decision-making)	倫理的で安心できる選択

(小泉, 2015 ; 山崎, 2013 ; 渡辺, 2015 より作成)

室、学校の風土、教師の指導、家庭または地域の協力体制)と5つのコンピテンスの要素に焦点化することが挙げられている。また、対象とした子どもの年齢、発達の考慮についても要素として重要であるとされている。このような、アメリカでのエビデンスに基づいた効果的なプログラムの実践、調査、研究の現状を鑑みると、日本においても、同様の流れが加速していくことが予測される。

3. 日本におけるSELの研究と実施

わが国では、小泉(2005, 2013)、田中・小泉(2007)、内田・山崎(2012)、渡辺・小林(2013)、木村(2018)などの実践が展開されている。

まず、日本ではSELの根幹となる5つのコンピテンスがどのように説明されているかについてTable 1に提示する。5つのコンピテンスについての日本語訳については、Table 1で示したとおり、研究者によって若干の違いがみられることがわかる(小泉, 2011 ; 山崎, 2013 ; 渡辺, 2015)。さらに、日本におけるSELプログラムの分類については、研究者によって共通す

る部分が多いが、一部で違いも見られる(Table 2)。次に、先行研究を参考に、日本で実施されているプログラムについて分類を記載した(Table 2)。小泉(2011)、山崎・戸田・渡辺(2013)では、プログラムの取り上げ方の観点は違うものの、共通するプログラムが多く取り上げられている。しかし、小泉(2016)は、Ikeshako & Miyamoto (2015)が、職業訓練などもSELに含んで捉えていることについては議論の余地があることを示している。日本において、以前から研究と実践がされてきた、ソーシャル・スキル・トレーニングやピア・サポート・トレーニング、構成的グループエンカウンター等のプログラムは、SELにプログラムに包括されると考えられる。このようなプログラムは、予防教育プログラムとして位置づけることができる(山崎・戸田・渡辺, 2013)。

実践においては、小泉(2011)は、8つの社会的能力の育成を目指した特定の学習プログラムを、SEL-8S(Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the School)「学校における8つの社会的能力育成のための社会性と情動の学習」

を、日本の教育事情に合わせて開発している。この学習プログラムでは、8つの社会的能力を5つの基礎的社会的能力と3つの応用的社会的能力に分け育成を図っている。

前者の5つの基礎的社会的とは、上述したSELの5つのコンピテンスを同様であり、汎用的で日常のさまざまな場面で必要な能力である。後者は基礎的社会的能力を基にしたもので、より複合的で応用的な3つの能力となっている。現在、わが国で実施されている心理教育プログラムの大部分が、これに該当すると考えられる(山崎, 2013)。

また、「生活の問題防止のスキル」にある、アルコールやタバコ、薬物乱用防止などは、保健にかかわる学習内容と重なる部分があり、教育課程に位置付けて一貫した学習プログラムを目指し整理されている。SELの学習プログラムを実践し、以下のような研究が報告されている。

香川・小泉(2007)は、小学校1校の低・中・高学年の全児童(636名)を対象に、SELプログラムを試行し、その効果検証と実施上の留意点等の情報収集を行っている。その結果、統制校児童との比較により、児童の行動面におけるSELに関する社会的能力の促進や低減防止の可能性が示されている。また、香川・小泉(2014)

においては、公立小学校の全児童を対象にSEL-8Sプログラムを他の学習と関連づけて実施している。その結果、社会的能力の教師の評定では、ほとんどの学年で統制校と比較し実践校では有意な得点上昇または傾向が示されている。

中学生を対象とした介入実践では、井本・小泉(2015)が中学1年生を対象にSEL-8Sプログラムを導入、試行的に実践を行っている。また、教師にたいしても体験型の研修を実施している。生徒の自己評定では、社会的能力と規範意識の低群に有意な社会的な能力と規範意識の向上が示されている。藤原(2018)は、小学5年生(182名)を対象にレジリエンスを高めるためのSEL-8Sプログラムの有効性を検討している。社会的能力とレジリエンスには、高い相関が示され、社会的能力を高めることがレジリエンスを高めることにつながることを示唆されている。さらにプログラム実施後に、社会的能力中群に比べて低群のレジリエンスと社会的能力の伸びが確認されている。

これまでのSELプログラムの実践は、多くが小学生を対象としており、中学生、高校生を対象とした実践の報告は少数である。さらに、小・中・高のように一貫した実践に関する報告はな

Table2 日本におけるSELプログラムの分類の例

小泉(2011)	山崎・戸田・渡辺(2013)	Ikesako & Miyamoto(2015)
心理学的手法を中心とした実践	独立した教育名をもつ予防教育	授業における指導
・構成的グループエンカウンター	・ソーシャル・スキル・トレーニング	・社会情動的スキルを明確に焦点化した授業
・社会的スキル教育	・構成的グループ・エンカウンター	・主要教科に組み込む
・アサーション・トレーニング	・ピア・サポート	・ピア・サポート・アプローチ
・ストレス・マネジメント	・トップ・セルフ	
	・サクセスフル・セルフ	課題活動の活用
心理学的技法等を複合的に用いて特定の目的の達成を目指す実践	スクールワイドの枠組みに関する介入	・部活動及び放課後プログラム
・ピア・サポートプログラム	・スクールワイド型ポジティブ行動介入および	・サービスマネジメントプログラム
・セカンド・ステッププログラム	・社会性と感情の学習(社会・感情学習)	
・ライフスキル教育	・セカンドステップ	地域社会
・SEL-8Sプログラム(ただし、SELは複合的な取組を包括であるため、特定の学習や教育プログラムに限定したものではない)	その他の予防教育	・メンタリング・プログラム
	・ライフスキル教育	・ボランティア活動
	・ストレス・マネジメント教育	・野外冒険プログラム

(小泉(2011), 山崎・戸田・渡辺(2013), Ikesako & Miyamoto(2015)より作成)

く、中学校区での小中一貫したプログラムの実践に関する報告は、木村(2018)の1件のみである。木村(2018)は、いじめ・不登校問題解消に向け、小学1年から中学3年の9年間を見通した系統立てたSEL-8Sプログラムの学習内容を作成し、小学4・6年生と中学2年生にプログラムを試行している。小中学生ともに、いじめ事態を発見したときには、注意したり助けたり教師に伝えることでいじめを解決できると思えるようになったことが報告されている。その際に、中学校区で実施するにあたり、推進組織を作り、校務支援システムの回覧機能を活用した推進者同士の情報の共有や連絡調整を実施できたことや小中学校合同のプログラムの公開授業や研修会を開催することができたことを成果として示している。

このように先行研究から、日本においては短期的な成果としてプログラムの効果が少しずつではあるが示されるようになってきている。

4. 日本の学校教育とSEL実践の可能性と今後の課題

SELは、子どもたちの社会的・情動的・認知能力を促進し、学習や発達に影響を与えるという文脈や環境状況を強化することを目指す、様々な教育アプローチと同様に位置しているといえる(Brown & Higgins, 2012)。アメリカの教育政策の一つとして「21世紀型スキル」があり、日本でも国立教育政策研究所が21世紀型能力として2013年に整理し、発表をしている。この報告書をもとに、次期の学習指導要領では、育成すべき資質・能力として検討されている。特に、教科等を横断する汎用的なスキル(コンピテンシー)等に関わるものでは、問題解決、理論的思考、コミュニケーション、意欲、メタ認知(自己調整や内省、批判的思考等を可能にするもの)があげられている。

上述したように、SELの成果としてアメリカの報告から考えると、日本の学習指導要領でも目指される育成すべき資質・能力を養成することができる可能性を持ったプログラムであると考えられる。しかし、渡辺(2015)は、学校教育

の教科の授業時間は、各教科教育のなみなみならぬ伝統が横たわっており、そうした伝統の中に新しい息吹を吹き込むことは予想以上に難しいと述べている。

さらに、アメリカやイギリスで取り組まれている就学前から高校までの一貫したカリキュラムについても、日本の就学前の制度や、小学校と中学校の義務教育課程と高等学校を接続していくことにも、多くの課題が想定される。これまで、わが国でのSME, SST, SGEなどの多くの心理教育プログラムの実践、研究がなされ、論文も蓄積されてきている。近年では、マインドフルネスなども、学校現場で心理教育プログラムとして導入されはじめている。マインドフルネスとは、「現在に注意を向け、価値判断せずに瞬間、瞬間の経験を明らかにしてゆくことによって得られる意識」のこととされる(春木・石川・河野・松田, 2008)。マインドフルネスは、言語という主観的フィルターを通すことで現実と乖離した認知が生じそれにとらわれることで心身の苦痛が持続されるとの観点が示され、仏教思想にもとづく心身観や瞑想法等の身体的体験を用いたマインドフルネスストレス低減法Mindfulness Based Stress Reduction(MBSR)が、心理臨床においても第三の認知行動療法として導入されている(鍛冶, 2018)。こうした心理臨床における注目を背景に、学校教育場面でも実践が導入されており、自己に注意を向けることがコンピテンスの一つである自己への気づきやセルフコントロールを高める効果が期待されることから、マインドフルネスに関する実践プログラムもSELプログラムの一つであるといえる。

このように、心理学的知見を基に、これまで多くのプログラムの実践がなされてきたが、多くのプログラムは他のプログラムから切り離され、部分的に流行として学校に導入され、寄せ集めのような状態になっていることも指摘されている(Shriver & Weissberg, 1996)。わが国においても、各種の心理教育プログラムの名前は、プログラム構造、目的、背景理論による命名が混在していることで、現場に混乱を招くことが

危惧されている(山下・窪田, 2017)。プログラムの名前, 目的が同じプログラムで実施されているにもかかわらず, 異なったプログラムの枠組みで実施されているため, プログラム選択肢が限定されるといった問題も指摘されている。

こうした心理教育プログラムの大きな目的は, 不登校, いじめ問題の解決など, 学校適応上の問題を解決していきたいという大枠で共通しているにもかかわらず, それぞれのプログラムが独立し実施されていること, さらに短期的な効果の測定のみになっていることが大きな課題であると考えられる。

さらに, これまで学校教育で実施されてきた, 予防教育プログラムは, 従来, 経験則における主観的な有効性に支えられることが多く, 統計的に実証されることは少なかったが, しだいにアメリカを中心に統計的に有効性が実証されることが求められるようになってきていることを指摘している(渡辺, 2015)。

実際の導入段階での課題は, アセスメントの工夫, エビデンスの立証, 社会や文化の影響の考慮, さらに, 持続的実施のための学校システムの構築(組織体制づくり, 教員研修, カリキュラム編成など), 地域・家庭との連携などである(渡辺, 2015 ; 小泉, 2016)。

アセスメントも実施においても, 他の心理教育プログラムの実践研究(ピア・サポート実践)においてもアセスメント自体を実施し報告されているものが少数であることが報告されている(江角, 2018)。また, 渡辺(2015)は, エビデンスとの関連を指摘した上で, 自己評定による質問紙法のみをアセスメントとすることに対する個人差問題を指摘している。しかし, わが国では現状として, 個人情報等, 倫理的な問題も関連し, 詳細なアセスメントをすることが難しい現状であると述べている。一方, アメリカでは, CASEL のホームページには, SEL を実施している地域のバックグラウンドが掲載されており, アセスメントにはそうした地域の特徴も考慮され, プログラムの効果の要因を検討する際の一因として重要視されていることがわかる。しかし, プログラムの効果を最大限に引き出すため

には, アセスメントが非常に重要であり, 学校でのプログラムの実施前のアセスメントをどのように行っていくかは, 大きな課題であると考えられる。また, エビデンスの立証についても, 課題の一つとして学習指導要領によって, 学習内容や学習時間等に関する教育課程上の規制があるため, 実施方法(内容, 回数, 時間など)を厳しく定めた SEL プログラムを実施し効果を検証しても, 日本の学校ではその導入が難しいことが指摘されている(小泉, 2016)。

さらに, プロセスの評価については, 具体的に SEL プログラムの構成理論とその構造および実施手続きについて, 準備段階, 実施段階, 持続段階まで記述を行い, 測定も実施状況(学習回数や研修)と子どもの変容の両方を丁寧に記録する必要性について指摘されている(香川・小泉, 2016)。これは, アセスメントの工夫についても関連することである。加えて, 香川・小泉(2015)が述べているように, 実施したプログラムの効果は, そのプログラム内容のみの効果ではなく, 導入段階からの過程を踏まえた実施プログラムの効果として捉えていく必要があると考えられる。持続的実施のための学校システムの構築(組織体制づくり, 教員研修, カリキュラム編成など)については, 既存のシステムを使い, その効率や変更・改善をすることによって課題の改善につながると考えられる。SEL プログラムの導入のみのための研修やシステム構築ではなく, 教師の自身の仕事の効率化, さらに指導能力の向上に関わることとして, 捉え直していく必要があるのではないだろうか。

これまでの学校現場における心理教育プログラムの実践研究は, ある特定の目的をターゲットにした一つのプログラムを, いかに効果的に実施するかに主眼が置かれてきたように考えられる。そのため, 多くの実践研究が, 継続的なプログラムの実施や長期的な効果の測定などを, 同様の課題として挙げている。そこから, 日本の学校教育において, 特定のターゲットのみを目的とした心理教育プログラムの導入は, 行き詰まりを見せているように思われる。こうした状況を改善する方法の一つとして, SEL プロ

グラムのように、対象のアセスメントに基づき、様々なプログラムの中から必要なものを選択、決定し実施していくという、共通の枠組みを持つことは、非常に重要であると考えられる。さらに、学校内で実施される、多様なプログラムの調整という視点を持つことも必要ではないだろうか。

加えて、子どもたちが心理教育プログラムから学んだことを日常的に実践する場である、地域・家庭との連携についても、重要な課題であると考えられる。こうした点については、ほとんど研究がなされていない現状がある。だが、日本の義務教育段階の学校システムにおいては、地域・家庭と連携するためのさまざまな体制は既に構築されている。こうした既存のシステムを活用し、地域や家庭に理解と協力を求めていくことは可能であると考えられる。

本稿では、SELの理論と枠組みについて整理し、さらに、日本の学校教育における実践と課題について論じてきた。心理教育プログラムの開発、導入が進んでいるアメリカにおいて、CASELが創設され、様々な心理教育プログラムが一つの枠組みのもとで展開されはじめていくという先行的な取り組みから、学ぶべきことが多くあると考えられる。ただし、アメリカと日本の学校教育の制度や、社会・文化的な背景の違いを、十分に考慮した上で実践を検討する必要があるだろう。さらに、学校を中心とした持続的で、目的が明確化されたSELプログラムの実施と評価、さらにフィードバックと改善という一連の流れを、今後も詳細に調査・報告し、研究を蓄積していくことが望まれる。

[引用文献]

- Association for Supervision and Curriculum Development. (イライアス M.J.他 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)
- Brown, P. H., Corrigan, M. W., & Higgins D'Alessandro, A. (Eds.). (2012). *Handbook of prosocial education (Vols.1 & 2)*. New York: Rowman & Littlefield.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2012). (2013) CASEL guide: Effective social emotional learning programs—Preschool and elementary school edition. Chicago: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2018). History <<https://casel.org/history/>> (2019年1月20日).
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis. *Child Development, 82*, 405-432.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology 45*, 294-309.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, Virginia, USA.*
- 遠藤利彦 (2014). 感情 山下晴彦(編) 大塚雄作・齋木潤・中村知靖 心理学辞典[新版] 誠信書房 pp.286-326
- 江角周子 (2018). 中学校におけるピア・サポート実践に関する研究—一人の話を聴くということを中心に— 筑波大学大学院博士論文.
- 藤原佑一 (2018). 不登校予防のための児童のレジリエンス向上—SEL—8S による社会的能力の向上を通して— 福岡教育大学大学院教職実践専攻, 8, 89-96.
- 春木豊・石川利江・河野梨香・松田与理子 (2008). 「マインドフルネスに基づくストレス低減プログラム」の健康心理学への応用 健康心理学研究, 21, 57-67.

- Ikesako, H., & Miyamoto, K. (2015). Fostering Social and emotional skills through families, schools and communities: Summary of international evidence implication for Japan's educational practices and research. *OECD Education Working Papers, No.121, Paris: OECD Publishing*. (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のスキルの育成—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)
- 井本泰子・小泉令三 (2015). 生徒の社会的能力を育成する心理教育プログラム「SEL-8S」の効果的活用—プログラム導入気における中学校1学年での試行と若手教員の変容— 福岡教育大学大学院教職実践専攻, *5*, 15-22.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*.
- 香川雅博・小泉令三 (2007). 小学生における社会性と情動の学習(SEL)プログラムの効果 福岡教育大学紀要, *56*, 63-71.
- 香川尚代・小泉令三 (2014). 児童を対象とした社会的能力の向上と学習への取組促進の効果—SEL-8S—を活用して— 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, *550*.
- 木村敏久 (2018). いじめ・不登校問題解消に向けた「北九州子どもつながりプログラム」の効果的な実践—中学校区における小中一貫した指導を通して— 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, *8*, 121-128.
- 小泉令三 (2011). 子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S1—社会性と情動の学習(SEL-8S)の導入と実践 ミネルバ書房
- 小泉令三 (2016). 社会性と情動の学習(SEL)の実施と持続に向けて—アンカーポイント植え込み方の適応— 教育心理学年報, *55*, 203-216.
- 鍛冶美幸(2018). 認知行動療法における身体性をめぐる—考察— 京都大学大学院教育学研究科紀要, *64*, 291-302.
- 文部科学省 (2018a). 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」結果について <www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/10/_icsFiles/afieldfile/2017/10/26/1397646_001.pdf>(2019年1月20日).
- 文部科学省 (2018b). 「言語力育成協力者会議資料5 言語力の育成方策について(報告書案)【修正案・反映版】」文部科学省 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shoutou/036/shiryo/attach/1399817.htm>(2019年1月25日).
- Shriver, T P., & Weissberg, R. P. (1996). No new wars! *Education Week*, *15*(34), 33, 37.
- 渡辺弥生 (2015). 健全な学校風土をめざすユニバーサルな学校予防教育—免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング— 教育心理学年報, *54*, 126-141.
- 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.
- 山下陽平・窪田由紀 (2017). 我が国の学校臨床における心理教育の現状と課題—学校への本格的導入に向けての促進要因・阻害要因の検討— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, *64*, 51-61.
- 山崎勝之 (2013). 日本の予防教育の課題, そして今後の期待と発展 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生(編著) 世界の学校予防教育—心身の健康と適応を守る各国の取り組み (pp.337-342) 金子書房
- 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生(編著) (2013). 世界の学校予防教育—心身の健康と適応を守る各国の取り組み 金子書房
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY, US: Teachers College Press.

A Review of Social and Emotional Learning

Tomoko TAKAHASHI

Ichiko SHOJI

In recent years, bullying is a serious problem in schools. For this reason, school education has carried out the guidance which emphasizes the consideration and respect for others, different opinions, and perspectives, and focuses on the cultivation of communication competency. The purpose of this study is to review the studies on Social and Emotional Learning (SEL) .

The articles were reviewed from the three perspectives: (1) descriptions of SEL concepts, (2) SEL situations in USA including introduction and implementation of SEL program and article review on its effects, and (3) research and implementation of SEL in Japan. The result shows the necessity of assessment of the actual condition before SEL implementations and measurement of effectiveness. Furthermore, the result indicates the necessity of consideration of the SEL procedure which adapts to the school education in Japan.

From this study, the future need and effect of the SEL program in Japanese education system, which is currently attracting attention in the SEL program, is considered.