

社会性と情動の学習 (SEL) の導入と展開に向けて

Introduction and development of Social and Emotional Learning(SEL)

小 泉 令 三

Reizo KOIZUMI

学校教育講座

(平成16年9月10日受理)

社会性と情動の学習 (SEL) を, 今後日本で実施していく際に必要であると考えられる事項についてまとめた。主な内容は, SELの定義と概念, SELプログラムのめざす人間像とねらい, 教育に関わる日本やアメリカの現状, SELの評価等であり, さらにSELプログラムのカリキュラム構成上のポイントや実際の導入に際しての留意点を示した。

はじめに

「社会性と感情^{*}の教育—教育者のためのガイドライン 39—」(M.J.イライアス・他著, 小泉令三編訳: 1999) が出版されて, 5 年が経過しようとしている。この本は, アメリカにおける社会性育成のための包括的心理教育プログラムの啓発と導入促進を目的とした概論書の翻訳本である。その後, この本の出版から現時点までの間に, 日本での子どもの社会性育成に関する関心はますます高まり, また多くの心理教育プログラムが研究・実践されるようになってきた。こうした状況の中で, これらのある意味で領域限定的な心理教育プログラムを包括する形での教育実践が必要になってきていると考えられる。それこそが, 「社会性と感情の教育・・・」で提唱されている包括的な心理教育プログラムであり, 今まさに機が熟したと言える。

以下の小論は, もともとアメリカの教育事情を背景として書かれている「社会性と感情の教育・・・」の趣旨を, 日本の教育事情に即して

導入・展開していく際の新たな留意事項等を, 関連する内容とともにまとめたものである。言わば, わが国における社会性と情動の学習の今後のカリキュラム開発や具体的な授業実践を行うための基礎的事項をまとめたものである。これにもとづく教育実践面での進展を切望している。

SEL プログラムの概要

1 SEL の定義と概念

SEL (エス・イー・エル) は Social and Emotional Learning の頭文字であり, 「社会性と情動の学習」と訳されている。その意味は, 「子どもや大人が対人関係に関するスキル, 態度, 価値観を発達させる過程」(イライアスら, 1999) であり, 学齢期のみならず生涯続く学習過程である。

ここで注意すべき点は, “対人関係” は相手との相互作用にもとづくものであり, そこには “自己” が不可避的に関わっていることである。 “自己” の関わりのない “対人関係” は存在しない。どのような “自己” なのかによって, “対人関係” は大きく変わってくるのである。そのため, 実は “対人関係” には自己の捉え方, 自己との関わり方が深く関与しており, 必ずといってよいほど自己概念や自尊感情 (セルフエスティーム) が同時に語られることとなる。

また, “対人関係” という言葉が語られるとき, ときには “つき合い上手” や “処世術” の

^{*} emotion の訳は “情動” であるが, 訳書「社会性と感情の教育・・・」の書名では “感情” を用いている。これは, 書名としてのわかりやすさを考慮したものである。本来は, “人を行動に突き動かすもの” という原語のニュアンスを伝えるために, “情動” の訳語を用いるのがふさわしいと考えられる。

ような言葉が連想され、人間関係の表層的な部分がイメージされることがある。そのため、学校において積極的にそうした“対人関係”を取り上げて教育することに消極的な考えをもつ人もいる。しかし、ここで論じようとする“対人関係”とは、決して人間関係の表層的な部分を意味しているのではない。人間は誕生から死にいたるまで、多くの人々との関わりの中で成長し人生を送る。そうした周囲の人々との相互作用が、“社会化”と呼ばれる過程であり、動物としてのヒトが社会的存在としての人間となるプロセスである。こうして、周囲の人々と人間関係の中で、一人ひとりが豊かな自己実現を図ることができるのである。

なお、学校教育においては「生きる力」(中央教育審議会、1996)がキーワードとなっており、SELはまさにこの「生きる力」の育成をめざしている。「生きる力」は具体的には、確かな学力、豊かな人間性、健康・体力を意味しているが、これらは後ほど述べるSELプログラムのめざす人間像の特徴そのものだからである。

さらに目を世界に転じると、世界保健機構(WHO)の提唱するライフスキルもSELの中に包含されている。ライフスキルは、WHO精神保健部局ライフスキルプロジェクトで「日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な心理社会能力」(JKYB研究会ホームページ)とされており、後ほど述べるSELのねらいとする8つの能力の総括的記述と言えるからである。

対人関係能力に関して頻繁に引用されるEQ(情動の知能指数)もSELと深い関わりがあり、SELの基礎となる概念の一つである。その著書「EQ～こころの知能指数」の中で、ダニエル・ゴールマンは、多くの根拠となる記述とともに、SELプログラムで育成をねらっている社会性と情動の能力が、学校やその他の生活上の重要な領域すべてにおいて有効な複雑かつ多面的な能力であることを示している。

2 SELが必要とされる日本の現状

学校が抱える教育問題については、枚挙に暇がない。年間30日以上欠席の不登校児童・生徒については、増加傾向は収まったものの平成15(2003)年度は全国で12万6千人(小学校2万4千人、中学校10万2千人)という数字が報告されている(文部科学省、2004)。少子化の現

状と学校外の適応指導教室の増加(これらへの通所は“登校”とみなされる)を考慮すると、依然として高率であることに違いはない。また、いじめ事件や、授業が成立しない学級・授業崩壊が続いており、さらに2004年6月には、小学6年の女兒が同級生に切られて死亡するという我が国において前代未聞の事件まで発生している。

多くの教師が、こうした問題に対して何らかの対策の必要性を感じつつも、具体的な方策を見出せないままになっているのが実情ではなかろうか。「子どもが変わってしまった」「今までのやり方が通じない」という思いは、かなりの教師に共通している。学校の授業は子どもの日常生活において大きなウェイトを占めており、“教師は授業で勝負”との考えは一般的である。しかし、教師が教科学習の準備を念入りに行ったとしても、教授・学習活動の基本となる学習場面での教師・子ども間の関係や子ども間の人間関係が成立していない限り、学習効果の向上は期待できない(小泉、2005)。

このような人間関係の育成は、日本の学校では従来は主に道徳教育や特別活動で扱われており、また生徒指導でも重視されてきた。しかし、その効果の不十分さは、上で述べた教育諸問題の発生・増加や子どもの現状が物語る通りである。

一方で、人間関係づくりの基本である“あいさつ”や“ことば使い”などは、躰として家庭教育で行うべきであるとの考え方が強い。また、友達との関係は、従来は兄弟姉妹間や遊び友達の間、また近所づき合いなどで自然に身につけてきたものであり、それをSELのように学校で取り上げることに驚きが多い。しかし、今ここに来て、学校教育で正式に人間関係づくりを取り上げるべき時期に来ていると考えられる。

学校教育で取り上げるべきであったのに、それが“欠けていた”という意味で、イライアスら(1999)は、人間関係づくりに関わる教育部分を「欠落部分」と読んでいる。この「欠落部分」に関しての教育は、現状でも一部の教師によって“名人芸”的に実践されてきている。例えば、子どもの社会性と情動を、かなりはっきりとしたスキルのイメージ(例:発表のルールと聞く態度)で捉えて学級経営や授業運営の基礎にしている教師がいる。また、クラブ活動で子どもに一体感にもとづく思いやりと責任感

を育て、それを励ましの言葉や自主的な活動運営などで表現させていたりすることなどがその例である。今の日本の学校教育にとって最も必要なことは、この“名人芸”的教育を一部の教師だけではなく、多くの教師が幅広く展開できるようにすることであると考えられる。

3 アメリカにおける SEL 実践の現状

米国の教育政策や教育制度は日本と異なるが、教育問題は日本同様に大きな社会的関心事の一つである。現在のブッシュ大統領は2002年1月に、The No Child Left Behind Act（落ちこぼれなしの学校法）に署名し、アメリカの小・中学校は、退学や落第がなく、安全で薬物のない健全な学校づくりの強化を迫られている。

もともと米国では、各種の予防教育プログラムが数多く開発され、学校での実践に取り入れられてきている。その例として、薬物乱用防止、エイズ予防、暴力防止、自殺予防、10代の妊娠予防（性教育）などをあげることができる。これらのプログラムは、以前は単に危険性や予防に関する情報提供だけに終わっているものもあったが、最近はその多くが“誘いの断り方”“よく考えて決断する方法”のような社会・心理的要素を取り入れている。しかし、それだけでは十分な効果をあげることができないでいた。

その理由を、イライアスら(1999)は“共通の枠組み”の欠落にあると説明している。すなわち、各教育プログラムはそれぞれの特徴をもち完成度も高いが、それを組み合わせる“枠組み”がないために、全体として十分に教育効果をあげることができないと考えられている。これは例えば、次のような例で表すことができるのではないだろうか。家の建築にあたって、例えば外壁や内壁の材料、屋根材、床材、階段などそれぞれの建築材料や部品はそろい、またすべて良質である。しかし、それらだけでは家は建たない。土台と構造柱がない限り家は完成しないのである。建築材料・部品が個々の教育プログラムであり、それらを支える土台や構造柱が“共通の枠組み”であって、それが SEL に該当するというわけである。

では具体的な SEL プログラムは、どのようなものであろうか。イライアスら(1999)は20個ほどのプログラムをその連絡先とともに紹介し、また Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning(2003)ではさらに80ほどの

プログラムについて、独自の観点から評価を行っている。これらの中には、さまざまな規模のプログラムが含まれているようであるが、とにかくその数の多さには驚く。これらは例えば「暴力防止セカンド・ステップ」のように暴力防止を軸に作成されていたり、「応答的学級プログラム」のように日本で言う学級経営を主眼としているものなど多様であるが、子どもの対人関係育成を目的の主眼としている点で共通している。米国の SEL プログラムとは、このように数多くの教育プログラムの総称であって、特定の教育プログラムが該当するのではない。

米国ではブッシュ政権の教育方針にも影響されて、SEL プログラムが各地で導入・実践されている。正確な実施地区数は見出せないが、例えば13万人が住むコネチカット州ニューヘブレン市では、子ども達を取り囲むさまざまな問題に対して手を打つべく、教師、研究者、精神衛生の専門家などの委員が集まり、幼稚園から12年生（高校3年生）までをカバーするカリキュラムを作成した。そして、地域をも巻き込んだ SEL を10年以上にわたって実践し、大きな成果をあげている（cf. Weissberg & Greenberg, 1998）。

4 SEL プログラムのめざす人間像

ここで改めて、SEL プログラムのめざす人間像を確認しておきたい。それは、端的に言えば“良き市民”である。具体的には“知識と知性”、“思いやり”、“責任感”のある“健康”な人間の育成である（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003；イライアスら, 1999）。

子ども達が“知識と知性(knowledgeable)”を身につけるためには、学習への準備や動機づけが必要であり、新しい情報を自分の生活に統合できなくてはならない。子ども達が“責任感(responsible)”を持つようになるためには、危機と好機を見分けられる力をもち、自分の関心だけでなく他者の関心を満たすような行為や行動を選ぶように動機づけられる必要がある。また、子ども達が“思いやり(caring)”を持つようになるためには、自分のことばかり考えるのではなく、他者への配慮に感謝できなくてはならない。そして、さらにこれらの特徴とともに人間の日々の生活の基本といえる心身の“健康(healthy)”が促進されることによって、生産的

で社会に貢献できる市民の育成が可能となる。

5 SEL プログラムのねらいとする能力

先にも述べたとおり、SEL はいくつもの教育プログラムの総称であって、単一プログラムの固有名詞ではない。各プログラムによって、ねらいとする能力の区分やまた重点の置き方が若干異なるが、ここでそれらの言わば最小公倍数的な意味合いで、ねらいとする能力を説明する。参考としているのは、イライアス他(1999)と Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning(2003)である。

まず、ねらいとする能力を、“基礎的な社会的能力”と“応用的な社会的能力”の2つに大きく分ける(図1)。前者は“自己への気づき”“他者への気づき”“自己のコントロール”“対人関係”“責任ある意思決定”の5つの社会的能力であり、それらに支えられる形で“生活上の問題防止のスキル”“人生の重要事態に対処する能力”“積極的・貢献的な奉仕活動”の3つの応用的な社会的能力がある。

これらの社会的能力を育むことにより健全な自尊感情が形成され、学校生活への適応が進むと考えられる(蘭, 1992)。それはさらに、将来の生き方を選択し決定していく進路学習の促進をもたらすこととなる(内藤, 1991)。児童生徒の問題行動(例: 麦島, 1990)や、現代青年の進路未決定問題(例: 浦上, 1995)を論じるときには、必ず自己概念や自尊感情が取り上げられる。ここにあげた社会的能力の育成は、そうした自己に関わる概念や感覚の健全な育成を図る具体策と言えよう。

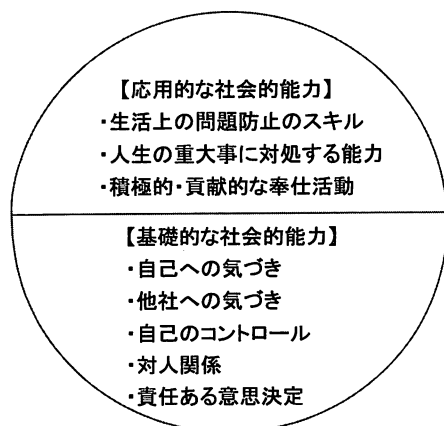


図1 SEL プログラムのねらいとする能力

以下に、8つの社会的能力の説明を行う。

<基礎的な社会的能力>

- a. 自己への気づき
自分の感情に気づき、また自己の能力について現実的で根拠のある評価をする力
- b. 他者への気づき
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
- c. 自己のコントロール
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とどまることなく、目標を達成できるように一生懸命取り組む力
- d. 対人関係
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のある関係を築き、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
- e. 責任ある意思決定
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、自己の決定については責任をもつ力

<応用的な社会的能力>

- f. 生活上の問題防止のスキル
アルコール・タバコ・薬物乱用防止、病気とけがの予防、性教育の成果を含めた健全な家庭生活、身体活動プログラムを取り入れた運動の習慣化、暴力やけんかの回避、精神衛生の促進などに必要なスキル
- g. 人生の重要事態に対処する能力
中学校・高校進学への対処、緊張緩和や葛藤解消の方法、支援の求め方(サポート源の知識、アクセス方法)、家族内の大きな問題(例: 両親の離婚や別居)や死別への対処などに関するスキル
- h. 積極的・貢献的な奉仕活動
ボランティア精神の保持と育成、ボランティア活動(学級内、異学年間、地域社会での活動)への意欲と実践

6 発達段階に即した SEL プログラム実践の重要性

人間の教育では、発達段階を考慮しない働き

かけはいかなる教育効果も期待できない。教科の学習にしろ、日常的なしつけの話にしろ、発達段階に合わせたねらいと内容と方法を見捨てずには、健全で効果的な教育は成立しない。

SELにおいても、子どもの発達段階への考慮が明確になされている(イライアスら, 1999)。基本となる考えはエリクソンの生涯発達理論であり、ライフサイクルにおける8つの段階(乳児期, 幼児初期, 幼児後期, 児童期, 青年期, 成人初期, 成人期, 老年期)ごとに、固有の心理社会的課題と危機の存在を想定している。

学校教育におけるSELは、このうち幼稚園から高校までの発達段階に合わせて、学習目標、学習内容、そして学習方法を適切に選択して実施することが必要である。SELの学習目標と学習内容については、わが国ではまだまだカリキュラム開発の余地が残っているのが現状である。学習方法については、日本の学校でも全般的に体験的な学習方法が採用されることが多くなってきており、そうした傾向はSELにおいてもより重視しなければならない。

7 SELプログラムの評価

教育実践の場でも、もともと経営学の概念であるPDS(計画, 実行, 評価)サイクルやさらにPDCA(計画, 実行, 評価, 改善)サイクルの用語が用いられている。学校教育が目的的行为である以上、計画に始まり、実行、そして評価へと進む過程が重視されるのは当然である。

しかし、教育における評価は意外と実践が進んでいないという印象を受ける。例えばようやく最近になって、「指導に生かす評価を充実させることが重要である」(教育課程審議会, 2000)という当然の事項が、いわゆる「指導と評価の一体化」として注目されたりするからである。従来から、「成績・通知表をつける」という言葉に代表される最終成果としての学習成績の評価(総括的评价)にのみ関心が払われていたためであろう。

教科学習についてこのような状況であるから、ましてやSELが関わる対人関係や自己の捉え方のような内容については、当然のことながら評価方法が十分に整備されているとはいえない。米国でもこの傾向はあるようで、イライアスら(1999)でも評価に一つの章が当てられ、その冒頭で「評価法は(プログラム)開始時点から決定しておかねばならない」と明記さ

れている。

現時点での日本でのSEL実践を念頭に置くとき、イライアスら(1999)に例示されている「第3予防モデル」の4つの段階(p.179)は、一つのモデルになると考えられる。以下に若干の説明を加えて引用する。

第1段階：目標と望ましい結果を明確にする

授業や指導の担当者に関する評価で、対象者(学習者)、目的、目標(ゴール)がどの程度、明確になっているかを調べる。

第2段階：プログラム実施中に何がなされたかを評価する

学習内容、学習時期(時間)、学習方法についての評価である。学習者と指導者の両方が評価に関わる。

第3段階：プログラムの結果、すぐに得られた効果を評価する

学習直後の成果についての評価である。例えば、学習したスキルの要点をどれくらいの子どもが理解したか、どれくらいの子どもが役割演技で目標としたレベルまでスキル習得ができていたかといった内容である。学習によっては、特定の子どもたちが主なターゲットとなることがあり、その場合にはその子どもたちを中心に評価することもあるであろう。

第4段階：プログラムの本質的な効果を評価する

これは、第1段階で設定した目標(ゴール)に照らして、どの程度学習成果が得られたかを評価するものである。いわば、中長期の成果の評価と言える。

評価法としては、以上の4つのそれぞれの段階で適切な方法を用いなければならない。一般的には、検査(測定尺度)、質問紙、観察、学習者の感想、具体的な行動やその結果(例：成績)などである。また評価者は、子ども本人、他の子ども、教師、保護者、地域社会の住民などが考えられる。多面的な指標が、計画的かつ系統的に用いられる必要がある。

なお、子どもの自己報告による評価法として、測定尺度は回答の得点化によって個人間差異や各人の時間変化を確認しやすいという利点をもつ。これについて、SELがねらいとしている8つの能力を個別に測定できる質問紙はまだ作成されていない。もしこれが開発されるならば、上記評価の第4段階(中長期の成果の評価)での利用価値は非常に高いと考えられる。

SEL プログラムの導入

8 従来の心理教育プログラムと SEL プログラムの相違点

現在学校では、消極的な生徒指導、すなわち問題行動が発生した後の対応（事実確認、保護者面談、関係機関との連携など）や治療的な関わり（教育相談、医療・教育機関の紹介など）だけでは有効な取り組みであるとは言えなくなっている。これは、問題行動数が増加し、対症療法的な指導だけでは学級担任や学校内の担当者の手が回らず、多忙感と疲労感が増加するだけとなっている現状があるためである。

むしろ、積極的な生徒指導、すなわち問題行動の発生を未然に防ごうとする予防的な指導や、さらには子どもをより好ましい状態へと導く開発的な支援こそが教育本来の在り方であるとの考えが強くなり、そちらに少しずつ力点が置かれ始めている。その結果、社会的スキル教育や、構成的グループエンカウンター、ストレス・マネジメント教育等の心理教育プログラムといわれるものが注目され始め、実践が進められてきている。

これらのプログラムは、基本的な方向性は SEL と合致するものの、現状においては大きな相違点が2つある。1点目は、これらのプログラムのねらいが SEL でねらいとする8つの能力（5節参照）すべてをカバーしていないことである。書籍として紹介されている心理教育プログラムの中では、社会的スキル教育（例：國

分・小林・相川，1999），構成的グループエンカウンター（例：國分・國分・岡田，1997），ストレス・マネジメント（例：竹中，1997），アサーショントレーニング（例：平木，1993）のように、治療における心理療法的手法から発展しているものが多い。そのために、それぞれの拠って立つ心理学的理論の影響を受けており、そこに何がしかの偏りがあることは否定できない。また CAP（子どもへの暴力防止プログラム）（例：クーパー，1995）は、暴力防止ということでかなり特化されている。ライフスキル教育（例：川畑・JKYB 研究会，1996）は、わが国では保健学習領域での導入が中心であるために、そちらに重点が置かれた展開になっているようである。さらに、ピア・サポート（例：滝，2000）なども含め全般的に、「応用的な社会的能力」の3つの能力（5節）はあまり注目されていない。

SEL と日本で実践されている心理教育プログラムとの第2の相違点は、カリキュラム上の位置づけである。これまでの心理教育プログラムのほとんどは、特別活動か総合的な学習の一部に位置づけられていることが多い。あるいは場合によっては、道徳・人権教育の一部として実施されていることがあるかもしれない。しかし、学校教育のその他の部分として特に時間数の多い教科指導や、また生徒指導との関連づけは少ない。さらに特殊教育や進路指導との関わりは、ほとんど考慮されていないことが多いと考えられる（図2a参照）。

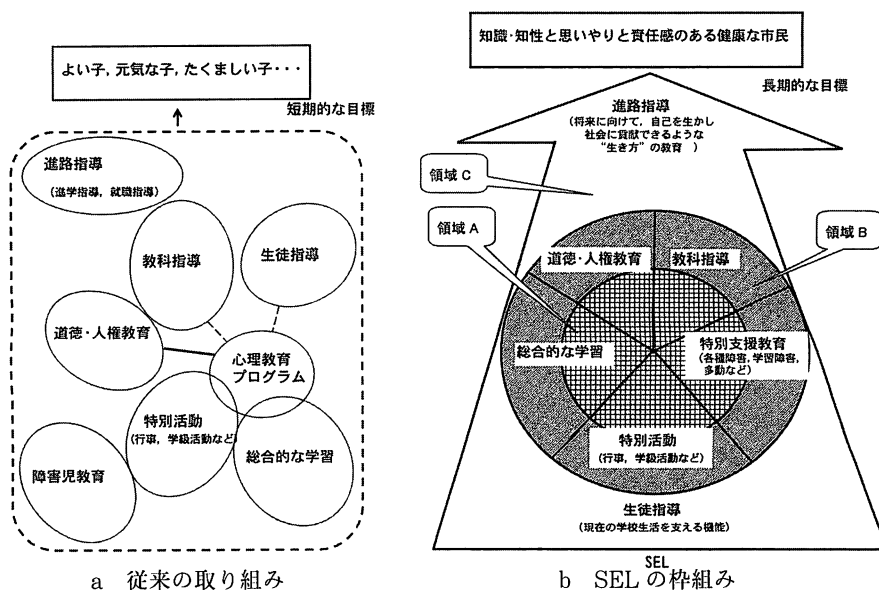


図2 現在の心理教育プログラムとSELのカリキュラム上の位置づけの違い

9 学校教育における SEL プログラムの位置づけ

SEL は、3 節で述べたように、学校教育の“共通の枠組み”として位置づけられるときにその本来の機能を発揮できる。そこで、“共通の枠組み”となるよう、日本の学校教育の特質を踏まえつつ、ここに SEL プログラムの位置づけを説明したい。

まず、学校教育全体が SEL の枠組みに入れられることになる（図 2b）。そして、実践上の区分として領域 A、領域 B、領域 C の 3 つを設定する。

領域 A とは、SEL で育成を図ろうとする 8 つの能力のいずれかまたはいくつかを授業の一義的なねらいとする実践である。現在、我が国で心理教育プログラムとして実施されている授業の大部分が、この形式に該当する。カリキュラム上は、特別活動や総合的な学習の時間への割り振りが多いと考えられる。しかし、SEL ではそれだけにとどまらず、各教科等を含めて幅広い範囲で展開することになる。例えば「生活上の問題防止のスキル」であれば、保健に関わる学習内容として教科としての保健体育に位置づけられるものがある。また、「他者への気づき」は、道徳の「相手のことを思いやり、親切にする」といった価値と強い関わりをもつ。さらに、SEL の基礎的な社会的能力としてあげられている 5 つの能力は、どれも自己の捉え方と対人関係に関わるものであり、これらは我が国での今後の進展が予想される特別支援教育の個別教育計画（IEP）、すなわち子ども個人に合わせた教育計画で、主要な教育内容の一つとなることが多い。要は、カリキュラム上の特定部分に偏ることなく、該当する教科・領域等をすべて視野に入れるということである。

次に領域 B は、学習内容と SEL プログラムのねらいとの重なりが領域 A ほど大きくないが、学習の過程や背景において SEL が取り入れられているものである。SEL が学習の土台となっているという表現の方が適切かもしれない。例えば、授業中の発言や聞く態度などのコミュニケーション能力は「対人関係」に関わり、総合的な学習での個別の問題解決における取り組みは「自己のコントロール」を育成する好機であろう。

以上の領域 A と領域 B の違いは、学習指導案において明確である。すなわち、領域 A で

は、学習指導のねらいが SEL のめざす能力となっている。それに対して、領域 B では学習指導案の「指導上の留意点」や「備考」の欄で SEL に言及されることとなる。

最後に領域 C は、通常、学習指導案はないがその教育場面あるいは生活場面で SEL が実施されるものである。これは、学校生活における教育課程外のすべての生活が該当する。例えば、朝の会や帰りの会、当番の活動、また休憩時間や放課後の時間などである。こうした時間は、指導案のようなものはないが、だからといって SEL の教育効果が低いとは言えない。むしろ、領域 A や領域 B での SEL を実践に移して見る場であったり、その実践を教師が賞賛してさらに定着を図る場であって、非常に重要である。

領域 A、領域 B、領域 C は、この順で SEL の導入・進展の過程と一致することが多い。すなわち、まず領域 A の学習で、SEL で育成を図る能力をねらいとした授業が始まる。次に領域 B、すなわち教育課程内の他の学習でも SEL が位置づけられ、子どもの社会性と情動が高められるとともに学習の深化や充実が進む。最後にその他の学校生活場面である領域 C で、SEL が展開されることとなる。

実は、SEL を“名人芸”的に実践している教師がいるということを 2 節で述べた。こうした教師は、教育課程内外を問わず、子どもの学校生活のあらゆる場面で、自己の捉え方と他者との関わり方を教育している。当の教師本人には意識されていないことがあるが、領域 A、領域 B、領域 C のすべてで SEL を実践しているのである。

それから、図 2b の中で「生徒指導」と「進路指導」は、領域 C にのみ該当するのではない。この 2 つは、子どもの生活の現在を中心にしたものか、それとも将来に向けたものかという違いはあるが、領域 A、領域 B、領域 C のすべて、すなわち学校生活全体に関わる。教科指導等を含めた全体が SEL の枠組みに位置づけられて実践が進むとき、知識・知性、思いやり、責任感のある健康な市民が育成されていくのである。

10 SEL プログラム導入プロセス

実際の SEL プログラムの導入に当たっては、まず子どもの実態の分析と把握が必要である。どのような指導でもここから出発することが求められているが、教師間の理解や捉え方は意

外と一致していないことがある。その点で注意が必要かもしれない。

次に、そうした子どもたちをどのように育てたいのかという目標の設定が不可欠である。各学校の教育目標がそれに相当するが、概して短期的な目標であることが多い(図2a)。むしろ、卒業して何年後(小学校でも8年後)には成人になるのであるから、そのときの姿を長期ゴールとしてイメージする方が現実的である(図2b)。そうした将来のゴールに向けて短期目標を設定し、今後の教育を構成していくのである。

ゴールが定まったならば、領域Aから導入を進めることになる。その際、具体的にどのようなカリキュラムを構成するのかという点については、現在、日本で実施されている各種心理教育プログラムを参考にすることができる。子どもの実態と目標に合わせて、適切なエクササイズや学習内容を選定し、あるいはそれらに若干の修正を施して実施することができる。日本では、教育課程、学級単位での学習、そして1単位学習時間の長さなどが全国でほぼ統一されているため、実は各種心理教育プログラムの学習内容や学習方法にはかなり類似した部分が多いという傾向がある。それらの中から、適宜選択してカリキュラムを構成すればよい。1時間1時間の授業展開については、日ごろの授業研究の手法をそのまま適用できる。

実は、この後、領域Bさらに領域Cと進められるかどうか、SEL実践成功のカギとなる。この2つの領域が教育実践に含まれないなら、これまで説明してきた学校教育の枠組みとしてのSELは成立しないからである。領域Bについては、既存の各種教育計画の見直しや修正が不可避である。さらに、領域Cについては教師自身のSELに関する取組みの姿勢が大きく影響することとなる。

11 日本におけるこれからのSEL実践

最後に、現時点での課題や方向性をいくつか述べておきたい。まず、さしあたってはSEL実践の一つのモデルを提示する必要がある。これまで説明してきたのは、カリキュラム開発や具体的な授業案作りを行うためのものであり、それを踏まえた長期の実践例はまだ報告されていない。3節で見たように、米国ではすでに数多くのプログラムが実践されており、SELはそれらの総称となっている。日本では、まず

SELの最初のモデルを示し、その具体的な姿を例示する必要があるのである。

課題の第2点目として、保護者や地域社会との関わりの中で、学校の役割を明確に意識しておく必要性である。日本の学校は閉鎖的であると言われて久しい。そうした現状の中で、保護者や地域社会住民一人ひとりにとって学校が意義ある存在(アンカーポイント)となり、学校を通して地域社会との交流が進むことが望ましい。そのためには、学校はその本来の使命である子どもの教育を通して、家庭や地域社会に貢献することが必要である(小泉, 2002)。SELはまさにそのために有効なのである。子どもの社会性と情動のスキルの真の向上には保護者との連携が不可欠であるが、SELの進展につれてこの連携が可能になるし、保護者との連携がさらにSELを推進するということに良い循環が生まれることを期待できる。

第3の課題は、科学的根拠にもとづくSEL実践の推進である。イライアスら(1999)でもこの点が強調されている。長期的な実践によってしか明確な成果は証明できないが、評価方法を工夫すれば、途中段階や短期目標に照らして成果を確認できる。そこに科学的手法を用いて評価を実施し、後続のSEL実践がより進展するような配慮が必要である。

以上、本論で述べてきたことは今後、付加修正によってさらに洗練される必要があることは言うまでもない。特に、SEL実践に基づく知見の蓄積は、SEL実践の普及に不可欠であり、今後の展開を強く願っている。

引用文献

- 蘭 千壽 1992 セルフ・エスティームの形成と学校の影響 遠藤辰雄・井上祥治・蘭 千壽(編)セルフ・エスティームの心理学—自己価値の深求— ナカニシヤ出版
- 中央教育審議会 1996 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning 2003 *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based Social and Emotional Learning(SEL) programs.* Chicago, IL: Author.
- クーパーS.J.(著) 森田ゆり(監訳) 砂川 真澄(訳) 1995 「ノー」をいえる子ども

- に-CAP/子どもが暴力から自分を守るための教育プログラム 童話館出版.
- イライアス M.J.・ジンズ J.E.・ワイスバーク R.P.・フレイ K.・グリーンバーク M.T.・ハynes N.M.・ケスラー R.・シュワーブストン 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.
- ゴールマン D.(著) 土屋京子 (訳) 1996 EQ ～こころの知能指数 講談社.
- 平木典子 1993 アサーション・トレーニング 日本・精神技術研究所.
- 川畑徹朗・JKYB 研究会 (編) 1996 健康教育とライフスキル学習—理論と方法 明治図書出版.
- 小泉令三 2002 学校・家庭・地域社会連携のための教育心理学的アプローチ—アンカーポイントとしての学校の位置づけ— 教育心理学研究, **50**, 237-245.
- 小泉令三 (訳編) 2005 教科学習および社会性と情動の学習 モーリス・J・イライアス (著) IAE, IBE, UNESCO 教育実践シリーズ 第 11 号 (2003) 福岡教育大学紀要, **54** (4), 99-111.
- 國分康孝 (監修) 小林正幸・相川充 (編) 1999 ソーシャルスキル教育で子どもがかわる 小学校 図書文化.
- 國分康孝 (監修) 國分久子・岡田弘 (編) 1997 エンカウンターで学級が変わる (小学校編, Part 2) 図書文化.
- 教育課程審議会 2000 児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について (答申).
- 文部科学省 2004 平成 16 年度学校基本調査速報.
- 麦島文夫 1990 非行の原因 東京大学出版会
- 内藤勇次 (編著) 1991 生き方の教育としての学校進路指導—生徒指導をふまえた実践と理論— 北大路書房
- 竹中晃二 (編著) 1997 子どものためのストレス・マネジメント教育—対症療法から予防措置への転換 北大路書房.
- 滝 充 (編) 2000 ピア・サポートではじめる学校づくり 中学校編 「総合的な学習の時間」を活かす生徒指導カリキュラム 金子書房.
- 浦上昌則 1995 女子短期大学生の進路選択に対する自己効力と職業不決断—Taylor & Betz(1983)の追試的検討— 進路指導研究 — **16**, 40-45
- Weissberg, R.P., & Greenberg, M.T. 1998 School and community competence-enhancement and prevention programs. In W.Damon(Series Ed.) & I.E.Sigel & K.A.Renninger (Vol. Eds.). *Handbook of child psychology: Vol 4. Child psychology in practice (5th ed.)*. New York: John Wiley & Sons. Pp. 877-954.