

一次的援助サービスとしての社会性と情動の学習 (ソーシャル・エモーショナル・ラーニング)

福岡教育大学 小 泉 令 三

すべての子どもを対象にした一次的援助サービスとしての社会性と情動の学習について、わが国における現状として、その必要性やプログラムの大まかな区分、また効果等について概略を述べた後、わが国でプログラムを導入し定着させる上での必要な手順や要となる事項をまとめた。特に、子どもの行動変容をもたらす過程とそれによる子ども・教師間の関係向上に注目し、そのための要因について提言を行った。最後に、今後の課題として、自治体レベルあるいは国レベルで期待される取組について、まとめた。

キーワード：社会性の学習、情動発達、人間関係、学習プログラム、予防的介入

I. はじめに

わが国でも、心理教育的援助サービスにおける一次的援助サービスとして、相当数の学習プログラムが紹介され、あるいは実施されている。本論では、それらを概観したうえで、学校心理士としてどのようにしたら、こうした学習プログラムを導入し、効果のある実践として定着させることができるのかを中心に提言していく。

II. 社会性と情動の学習とは

1. どんな学習なのか

社会性と情動の学習 (ソーシャル・エモーショナル・ラーニング) (Social and Emotional Learning: 以下、SELとする) は、この学習の普及を推奨しているアメリカのCASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: キャセル) という団体によると、「情動 (感情) の理解と管理、他者への思いやりと関心を育むこと、責任ある意思決定、好ましい関係作り、そして困難な状況での効果的な対処のための能力を発達させる過程」(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003) と説明されている。筆者は、わが国の実践の場で理解しやすいように、上記の説明を要約して、「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」(小泉, 2011) と紹介している (注: 本論では、「社会性」とは社会的能力をもとにした社会との関係性という意味で使用する)。

SELは、世界的に見て、特定の学習プログラムを指すのではなく、数多くの学習プログラムの総称として用いられている。わが国ではこの種の学習プログラムは、基盤とする心理学的手法の位置づけ方によっておもに2つのグループに分けることができる。1つは心理学的手法を前面に出して、その名称を冠するもので、構成的グループエンカウンター (国分, 1992)、社会的スキル学習 (国分・小林・相川, 1999)、アサーショントレーニング (平木, 2009)、あるいはストレスマネジメント教育 (竹中, 1997) などである。他方は、これらの手法を含めてより多様な手法で子どもの社会的能力を育てようとする学習プログラムである。

さらに、後者のグループのプログラムは、そのねらいに関して、おもに特定の問題行動等の予防をめざしたものと、より幅広く子どもの社会的能力の育成を図るものとに区分できる。前者の例として、怒りのコントロールをめざすアンガーマネジメント教育 (本田, 2002) や、子どもへの暴力防止を目的としたCAPプログラム (CAPセンター・JAPAN, 2004)、いじめ

などの対立問題対応のピア・メディエーション（池島・竹内，2011）などがある。全般的な社会的能力の育成を目指したものとしては，セカンド・ステップ（NPO法人 日本こどものための委員会，2011），ピア・サポートプログラム（中野・森川・高野・栗原・菱田・春日井，2008），ライフスキル教育（WHO・JKYB研究会，1997），トップセルフ（山崎，2013），サクセスフルセルフ（安藤，2008），SEL-8Sプログラム（小泉，2011）などがあげられる。

文部科学省による生徒指導提要（2010）でも，上記の学習プログラムのいくつかが，教育相談関係で技法として紹介されている。なお，以上の内容やねらいによる区分以外に，学校教育の場で実施するのか，学校外の機関・組織で提供するのかといった実施の場による分類がある。また，予防・開発的に用いるのか，あるいは治療的に利用するのかという機能による分類もある。こうした区分を明確にするために，海外では“学校で実施するユニバーサルな予防的取組”（school-based universal preventive intervention）といった詳しい名称が用いられることもある。

2. なぜSELが必要なのか

SELが必要になってきた背景として，わが国では児童生徒の人間関係に関する社会的能力が低下していることがあげられる。すなわち，社会環境の変化によって，異年齢の子どもが群れて遊ぶ光景は見られなくなり，家の中などでゲーム機を使って一人あるいは少数人数で静かに遊ぶ姿が多くなって久しい（ベネッセ教育総合研究所，1999）。また，地域社会の変容によって，保護者以外の地域住民と日常的に関わる経験が減っているし，さらに利便性や効率化の追求，あるいは人件費の抑制といった要因によって，対面でのやりとりや交渉を経験する機会が減っている。これらの変化は，相互関係を開始したり維持したりする力や，また相互関係の過程で経験する問題状況への対処能力の低下をもたらしていると考えられる。これはまた，他者との関係性だけでなく，それによって形成される自己に関する認知の未熟さももたらしているのではないだろうか。

図1は，こうした社会性が土台となって，日常生活での規範意識や規範行動，学校での学習規律，そして自らを価値ある者と捉える自尊心が形成され，さらに

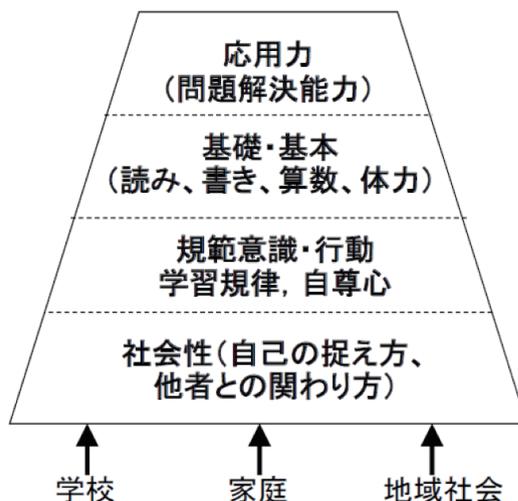


図1 学校適応および学力向上の基礎としての社会性（小泉（2011）を一部改変）

これが学力につながっていくという構造を模式的に表したものである。現在，どの学校でも学力向上が取り組まれているが，この図式で考えると，基礎・基本の定着や応用力の育成には，まずその土台部分をしっかりと築く必要があることになる。さらに，これは学校適応を支える基本構造であるとも考えられる。

実は図1では，こうした学校適応や学力形成の構造を下支えしているのが，学校，家庭，地域社会となっている。しかし，上述のように家庭や地域社会での生活体験の質と量が変化している現状では，学校でこうした実情に対処する必要が出てきているのではないだろうか。すなわち，そのために社会性を育てることができるSELの必要性は高まっていると言える。しかも，程度の差はあれ，どの子にも必要であるということと，個別学習よりもクラス単位での学習がより効果的である（例：よいモデルを身近で見ることができる，相互に実践を促したり賞賛したりできる）という理由で，今後さらに学校での学級単位等でのSELの必要性は高まると予想される。

3. 情動（感情）に注目するのはなぜか

SELは社会性・感情学習とも呼ばれることがあるが，情動と感情はどのように異なるのだろうか。情動とは従来「怒り，恐れ，喜び，悲しみのように一過性に生じる急性の感情」とされ「興奮，快・不快，怒りなどの生物的・動物的水準の感情」と説明されている（山

下, 1986)。日常生活では感情の方が一般的に用いられているが, 感情はどちらかと言うと静的な状態を表す概念なのに対して, 情動は人をつき動かして何らかの状態や行動に駆り立てたり向かわせたりするものという意味で, よりダイナミックで動的なイメージをもつと考えるとよいだろう。行動のための一種のエネルギーと呼ぶことも可能である。

では, SELではなぜ情動に注目しているのだろうか。実は, 子どもの社会的能力を育てるために以前から用いられており, 最も基本的なアプローチである社会的スキル学習には, そもそも他者の感情理解や自らの情動制御, また感情表出のスキルが含まれており, 情動面が扱われている。しかし, 例えばわが国で一般に注目されるようになった「EQ心の知能指数」(ゴールマン, 1996)に見られるように, 1990年代頃から情動が注目されるようになった。これにともなって, 子どもの社会的能力育成をめざす学習プログラムの総称にも, “情動 (emotion)” の文字が入るようになったと考えられる。最近では, 脳科学や神経科学の発展と相まって, 身体との関連づけを深める傾向の中で, 情動への関心がさらに高まりつつあると言える (例: ダマシオ, 2005; 遠藤, 2013)。

本論の最初に紹介したCASELの説明ではSELには「情動の…管理」が含まれているとあった。ここでの管理とは, まず情動を爆発させたり暴走させたりしないことを意味するが, さらにそれだけではなく情動を望ましい状態に維持し, さらに活用するという側面がある。情動は一種のエネルギーと考えられると前述したが, SELはそのエネルギーを爆発させないだけでなく, 適切に制御して, より建設的に利用できるようにするための学習として, 今後ますます重要になると予想される。身近な例としては, 優秀なスポーツ選手に共通した自己鍛錬や克己心は, 情動が有効に機能している状態と考えてよいのではないだろうか。

4. どんな効果があるのか

欧米を中心にした200を超えるSELを用いた研究のメタ分析によると, SELによって社会性と情動のスキル, 自己及び他者への態度, 社会的に好ましい行動, そして学力が向上し, 逆に問題行動や心理的諸問題が改善することが確認されている (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011)。こうした好

ましい効果の背景には, SELによって, 集団の支持的雰囲気醸成や, 教師-子ども間の良好な関係の形成, そして学校環境の改善がもたらされることがあると考えられる (Schaps, Battistich, & Solomon, 2004)。

わが国でも研究が進み, 上述のかんりの側面での効果が確かめられつつある (山崎・戸田・渡辺, 2013) が, 例えば学力との関係などはようやく検討が始まったばかりである (参照: 香川・小泉, 2015)。また, 学級あるいは学年を対象とした研究が多く, 学校全体での取組の効果を確認する研究はまれであり (下田, 2012, 2013), 今後の進展が望まれる。

Ⅲ. 導入と定着について

実証的研究で教育における効果が確認されつつあるSELであるが, 実際にSELプログラムを学校等に導入しようとするとき, 推進要員や実施時間の確保など, 解決しなければならない課題は多い。また, 定着を図るためには, 学校という組織の特徴も考慮しなければならない。これらの課題は海外でも類似している (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone, & Shriver, 1999) が, 一方, わが国特有のものもある。ここではこれらの課題に対処するための手順や留意点について検討し, 学校が組織的にSELに取り組むための提言を行う。

1. 導入の形態

SELプログラムを学校に導入する形態には, おもに教育委員会が主導して学校への導入が行われるトップダウン型 (例: 管轄地域内全校実施, 研究校や実践校の指定) と, 学校単位で導入を決定し取組を開始するボトムアップ型とがある。実は, ボトムアップ型にも管理職主導と, 実践者主導の2種類がある。管理職主導の場合は, 管理職によってコーディネーター的教員 (推進役教員: 後述) の指名や導入スケジュールの計画が進められるため, 比較的円滑に導入が進みやすい。一方, 実践者が主導し, 管理職の理解を得て学校全体の取組へと導く場合には, 試行によって実践の賛同者を得, その成果を校内で共有して, さらに学校全体での組織的な取組となるような道筋を取る必要がある。

実践者としては, 現状がどのタイプ (型) であるのかに留意する必要がある。その上で, それぞれに長短所がある (小泉, 2011) ため, それらを理解したうえ

で導入を進めると効率的である。

2. 管理職のリーダーシップ

学校が組織体である以上、そこでの取組に管理職のリーダーシップは重要な意味をもつ。学校経営におけるSELプログラムの位置づけは、管理職が導入や定着に理解を示すといった程度から、学校経営要綱への明記まで幅がある。後述の各事項のすべてにおいて、学校における最終責任者として、積極的な取組の姿勢が示されれば、進展は速い。

3. コーディネーター的教員 (推進役教員)

SELプログラムを導入し、実践を推進する際には、中心となる教員が必要不可欠である。実証的研究においては、プログラム導入は研究者やその関係者が外部資源としての役割を果たすことが多い (例: 川井・吉田・宮元・山中, 2006)。あるいはスクールカウンセラーによる導入例も報告されている (例: 荒木・窪田・小田・阿部・白井・安達, 2010)。しかし、実際に実践を継続し定着を図るためには、学校内資源としての常勤教員による推進が必要である。

このコーディネーター的教員の役割は、後述のすべての事項を含んでおり、また上述の管理職との意思疎通も重要である。したがって、単にSELプログラムに精通しているとか、あるいは実践の経験を有するだけでなく、マネジメント力が要求される。このため、場合によっては複数の教職員でコーディネーター的教員の役割を担うことも考えられる。すなわち、おもにプログラムの実践に関する担当者として、そのマネジメントに関する担当者といった具合である。この場合、両者の緊密な連携が必要不可欠である。

ここでコーディネーター的教員に求められるような資質能力の向上は、今後ますます重要になると予想される。教職大学院拡充の方針が提言されている (中央教育審議会, 2012) が、実践力をもちつつ、幅広く子どもの学校適応を促進できるスクールリーダーの養成が求められる。

4. SELプログラムの選定

学校等における導入段階では、複数のSELプログラムを十分に吟味した上で選定を行うといった手順は取りにくいことが多い。残念ながら、この段階で専門

の学会での実証的研究成果が検討材料として用いられることも稀である。むしろ身近に実践者がいた、研究発表会で紹介された、あるいはインターネット等での検索によって知ったといった経緯が多いと予想される。

プログラムの選定に際しては、導入の形態に関わらず少なくとも、次のような3つの視点が重要であると考えられる。①プログラムの全体の構造が明確になっているかどうか。つまり、成長を図る社会的能力や学習内容がいくつかの主要な領域や区分に分かれていて、かつそれらが発達段階や子どものニーズに合わせて、順序立てられている必要がある。明確な根拠もないまま学習内容が選定され並べられている状態では、系統だった学習はできない。②評価の観点や評価方法が明確かどうか。教科の学習と同じように、目標と評価方法は表裏の関係にある。何をねらいとし、かつどのようにそれを評価するのが明確でなければ、成果の確認はできない。③実践の成果 (エビデンス) が示されているか。エビデンスすなわち科学的根拠 (参照: 国立教育政策研究所, 2012) にはいくつかのレベルがあるが、個々の学校や地域においては、少なくとも何がしかの成功例あるいは効果を示す検証結果の確認が必要であろう。

わが国の学校では、教育課程編成の制約が強いため、定まった回数の授業から成るパッケージ化されたプログラムの実施は難しいのが実情である。そのため、学校がその実情に合わせて、学習内容や学習時期、そして学習時間 (回数) を設定できるようなプログラムから選定することが多いと予想される。この場合、学校の裁量範囲が広がる分、効果が出にくい場合もある (Humphrey, Lendrum, & Wigelsworth, 2010) ので、この後に続く諸事項は重要な意味をもつ。

5. 学級・学年単位の試行

プログラムの導入にあたっては、全校で一斉に、完成された実施計画に沿って実践を開始するのは難しい。1つあるいは少数の学級か、あるいは1つの学年での試行的実践から始めるのが効果的である。この試行の成果と課題を教職員で確認し共有することができるならば、学校全体のレディネスを高めて、全校での実践へとつなぐことができる。特に、試行的実践に関わった担当者が、何らかの手応えを感じることができると、その後の導入プロセスが円滑に進みやすい。

6. カリキュラムの構成

SELプログラムを本格的に実施しようとする時、学習指導要領にもとづく現行の教育課程のどこにどの程度位置づけるのかは、必ず遭遇する課題である。筆者が関わってきた学校では、特別活動（学級活動、学校行事等）を中心として、一部を総合的な学習の時間に位置づけることが多いようである。総合的な学習の時間の場合、中心となる活動に先立つ事前指導の一部として実施すると効果的である。

次に課題となるのが、どの程度の頻度で学習の機会を設定すべきなのかということである。わが国の状況下で、授業回数についてはまだ十分に検討されているとは言えないが、最低限、年間7～8回程度以上は必要であると考えられる（小泉・山田・箱田・小松, 2013）。これは、一定の効果を得るための臨界点のようなものと考えればよいであろう。これより少ない回

数の実践では、実践の事実はあるとしても明確な効果が期待できないということである。

SELプログラムのカリキュラム構成に際して、次に課題となるのが、どの内容をどんな順序で計画すべきなのかという点である。発達段階と子どもの実態に合わせるというのが大前提であるが、特に「点から線へ」という学習の流れの重要性を強調しておきたい。図2は、この後にも述べる事項も含めて、SELプログラムによって子どもの行動変容がもたらされる過程等を示したものである。

図3は、特にその中の「点から線へ」に関してSEL-8Sプログラムの学習を学校行事と関連づけた実践計画例である。学習者は、なぜこの学習をやるのかという学習の目的を明確にできるとともに、学習への動機づけも高まるであろう。また、指導者にとっても、続く学校行事等は学習内容の強化や般化を図る好機であり、さらに学習成果を確認できる場ともなる。図3では、学校行事等のあとにSELプログラムを実施する計画も含まれているが、先行する経験を踏まえてSELプログラムを実施することにより、学習効果の高まりを期待できることがある。例えば、合唱コンクールでパートリーダーである自分の思い通りに動いてくれない級友がいたとして、逆にその級友の立場に立って自らのリーダーとしての行動を振り返ることにより、他者の視点を取得し、他者理解を深める学習とすることができる。

学校によっては、月ごとに例えばあいさつ、掃除、時間を守るといった生活の重点目標を決めて取組を進めることがある。この場合は、こうした目標との関連づけも可能である。その月が始まる前に、目標を意識させ、目標を達成できるようにSELプログラムの授業を組み込むことによって、学習の流れを工夫できる。

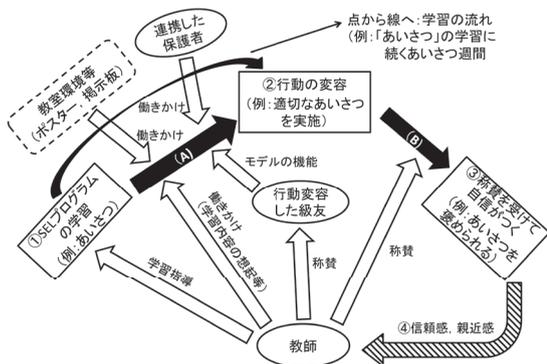


図2 子どもの行動変容の過程とその結果

	学校行事等	SEL-8S プログラム
4月		・最高学年になって ・上手な教え方
5月	体育会	
6月		・他人事じゃない！ シンナー&覚せい剤
7月	健康教育	
9月		・私が進む道
10月	合唱コンクール	・状況に応じたあいさつ ・“私”への思い（他者理解）
11月		
12月		
1月	高校入試開始	→ ストレスマネジメントⅡ
2月		
3月	卒業式	

図3 SEL-8Sプログラムの学校行事等への関連づけの例（中学3年生）

7. 取組の体制（組織作り）

導入を終えて定着に至る段階では、それを学校全体での取組とするために、何らかの組織作りが必要である。これは、必ずしも何か新たな校務分掌を設定するという意味ではない。既存の分掌や組織でもよいので、担当を明確にして、継続的な取組となるようにすることを意味する。これまでの著者の実践支援の経験からは、具体的には特別活動、生徒指導、人権教育、校内研究などの例をあげることができる。

一旦、組織的な取組が始まれば、あとは実践を重ねながら、よりよい位置づけを探って、取組の継承に向けての手筈も整える必要がある。つまり、公立学校の場合、人事異動による教員の転出入は避けられない。そのため、先のコーディネーター的教員の引き継ぎも考慮しながら、組織的対応に滞りがないように、その学校での在籍期間の長短を考慮して、複数の教員で担当するような工夫をしている学校もある。

8. 教職員研修

学校全体での取組を進めるには、校内研修は必要不可欠である。研修内容としては、子どもの実態把握方法、導入しようとするSELプログラムの内容と特徴、導入計画、指導方法、評価方法などがある。

校内研修のスケジュールや進め方は、先に述べた導入の形態、すなわちトップダウン型か、ボトムアップ型の管理職主導か、あるいはボトムアップ型の実践者主導かによって異なる。特にボトムアップ型の実践者主導においては、実践に向けての理解者を増やしつつ、校内研修の開催自体について、管理職等の理解を得て研修計画全体へのSEL研修会の位置づけを求める段階から始まる。コーディネーター的教員のリーダーシップとマネジメント力が求められる場面の一つである。

なお、SELプログラムが一旦導入された後、定着における重要な課題は、教職員の異動への対応である。新規採用者も合わせて、新しい教職員を意識した研修の在り方に工夫が必要となる。表1は、実践が定着している学校での年間の校内研修を例示したものである。この学校では9月に保護者参観でSELプログラムの授業を見せる計画になっているため、転入教員や新採用教員は否が応でも実践の習熟への動機づけが高めら

表1 定着期における校内研修の例

時期	内容
4月	年間指導計画の説明と確認(職員会議等)
5月	コーディネーター的教員によるモデル授業公開(おもに新任教員, 新採用教員対象)
8月	校内研修会(夏休み前の実践の振り返り, 夏休み以後の実践の計画修正等)
9月	保護者参観で全学級がSELプログラム実施
11月	校内授業研修会(授業参観と事後研修会)
2月	年間のまとめと次年度の計画

れる。8月の夏季休業中の校内研修は、それを意識した研修内容となっている。各学校でも、実情に合わせて、定着を意識した研修会の組み方が必要になる。日本の学校は研修内容が多様で、かつ新たに研修すべき事項も増えているので、時間の確保が困難になりつつあるかもしれない。しかし、SELを子どもの学校適応の根幹をなす部分(図1)の学習とするなら、その重要性を十分に理解して校内研修を計画し、実施する必要がある。

9. 環境づくり

「ひと・もの・こと」という言葉で表現されるように、子どもを取り巻く環境は人的環境、物的環境、体験の機会といった区分が可能である。学校での人的環境とは指導者である教師と級友が大きな割合を占める(図2参照)。教師による指導と称賛が、子どもの行動変容に重要なのは言うまでもない。指導方法としては、SELの学習内容を想起させたり、適用を促したりすることが有効である。そして、級友の力も大きい。特にSELプログラムの学習では、学級内ですでに好ましい行動や社会的能力が身につけていたり、あるいは新たに行動が変容したりして、モデルとなるような級友がいることによって、他の子どもの行動変容が促進されやすい。この点が、一次的援助サービスとして、SELプログラムの学習を学級単位で実施する利点の一つである。1対1の個別指導では、こうした級友のモデル提示による学習効果の促進は期待できない。

物的環境としては、学習で使用した教材や学習内容を示したポスターを教室内に掲示したり、さらに学年の掲示板等に学習内容等をまとめたコーナーを設置したりすることによって、学習効果を高めることが期待できる(図2参照)。日々の学校生活を送るなかで、学習内容を想起したり記憶するのに、こうした物的環境の整備は重要な役割を果たしている。小学校で、廊下の掲示板に、開き窓形式のSELコーナーが設置してあり、子どもが互いにクイズ形式で学習内容を思い出すことができるようにしてある例を見たことがある。また、中学校で、同じ学年のどの学級にも同じポスターが掲示してあれば、生徒本人は言うまでもなく、教科担任の教師自身も指導がしやすく、生徒にとって行動変容に向けてのより効果的な環境となる。このように、発達段階に合わせた工夫が望まれる。

「ひと・もの・こと」の「こと」にあたる体験の機会については、先に述べた「点から線へ」のように、学習の流れを意図的・計画的に設定することによって、効果的に行動変容の機会の場を設けることができる（図3参照）。

10. 家庭との連携

学校での指導だけでなく、家庭との連携も視野に入れると効果的な取組になる（図2参照）。これは、上述の環境づくりの「ひと」に該当する。年齢が低い時期ほど、家庭環境の影響は大きいので、この視点は重要である。

具体的には、まずは学校からの連絡や発信が中心になる。学校全体でSELプログラムを実施することが決まった段階で、保護者全員に学校通信等で知らせる必要がある。また、学級単位でもその必要があるだろう。そして、保護者参観の機会を利用してSELプログラムの授業を見せ、具体的な学習に触れてもらうのも効果的である（表1を参照）。

周知の次の段階は、学校との連携への協力依頼である。例えば、学校で学習したスキル（例：あいさつ）を示すポスターを家でも貼る、家庭でもその行動が表出できるように声掛けをする、あるいは学校で1週間取り組んだ行動の記録（例：暴言を吐いたり暴力をふるわない）について、コメントを返すといったことへの依頼があげられる。中学生になると家族からのこうした関わりは難しいので、発達段階に合わせて、例えば家族の間で話題にするだけでも子どもの行動変容にとっては有効な環境となる。

教師集団には一般に大きな年齢幅があるので、保護者の視点に気づかなかつたり、保護者の立場が理解しにくい年代の教師が含まれていることがある。そうした場合は、保護者への協力依頼に学級間で違いが出ないように共通理解を図り、依頼文書などを共通化する必要がある。子どもの行動変容がもたらされるように、できるだけ整った環境が、多くの場面で、かつどの子にも提供されるようにすることが肝要である。

11. 評価の工夫

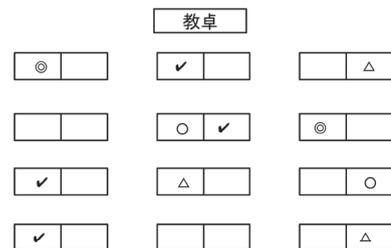
評価の観点と方法は、事前に決めておく必要がある。SELプログラムを実施するねらいと、その評価方法は表裏一体の関係にあるからである（Elias & Maurice

1999）。

評価方法を大別すると、子ども自身による自己評価、教師あるいは級友による他者評価、そして実際の行動である。具体的には、自己評価には尺度やチェックリストが用いられ、他者評価には各々の子どもについて教師が何段階かで評定したり、あるいは子どもに「〇〇してくれる人は誰ですか？」と指名させたりする方法がある。実際の行動としては、生徒指導上の問題行動や、あるいは保健室の利用者数などを用いることができる。これらは、重大なものだけでなく、担任教師や担当の教師が当初想定していない時間や労力を要したものとといった基準で記録するのが現実的である。なぜなら、これらの基準が、教師が「学校が何となく落ち着いてきた。」「子どもがしっかりとした学校生活を送っている。」といった印象と直結しているからである。

評価は、SELプログラムの実施目的以外に、実践の記録を蓄積する意味でも重要である。例えば、学校が荒れた状態から回復した経緯について、当時の関係者の記憶や伝承だけに頼ることなく、どういう取組が具体的にどのような成果をもたらしたのかを明確な記録をもとに伝えることができる。これはまた、例えば人事異動で新しく赴任した教師が、落ち着いた現状に甘んじて、定着していたSELプログラムの実践を疎かにし、再び学級や学年、さらには学校の秩序が失われる事態に陥る危険性を避けるための方策としても有効である。

なお、SELプログラムの個々の授業に際しては、より個別の評価が望まれる。図4は、学級内の机の配置を模したものである。子どもの座席表を用意して、今から学習する内容（例：あいさつの仕方）について、教師の視点で日々の子どもの行動をもとに、5段階の



これから学習する内容について
 ◎=十分身につけている ○=少し身につけている 空欄=どちらとも言えない
 △=あまり身につけていない ✓=全く身につけていない

図4 授業に際しての個別の評価

評定を行っておく。これを念頭に授業を行うと、「✓」印や「△」印の子どもに重点的に注意を向けることができ、また「◎」印の子どもは代表のモデルの候補にしやすい。何よりも、個々の子どもをより丁寧に指導する具体的な方法として有効である。ティームティーチングや教師対象の授業参観でも、有益な資料であると考えられる。

ここで改めて図2を見てみると、通常は「②行動の変容」があって初めて教師は称賛を行い、矢印(B)を経て子どもは自信がつく。これに対してSELでは、まず「①SELプログラムの学習」を他の学習や学校行事と関連づけて実施し(“点から線へ”)、学習後は教室環境の整備や直接の働きかけ、あるいは行動変容した級友の称賛、そして保護者との連携等によって、この「②行動の変容」が生じるように促す(矢印(A))。その後の称賛による経過(矢印(B))はSELなしの場合と同じであるが、子どもにとっては称賛をうける“原因”部分(SELプログラム学習)でも教師の指導を受けているため、教師への「④信頼感、親近感」は増すと考えられる。こうした、子ども-教師関係の好転は、それに続くSELや教科の学習に良い影響を与えることになる。

IV. 今後の方向性

1. 自治体レベルでの取組

これまで、SELプログラムを学校に導入し、定着させるために必要な手順や要となる事項を述べてきた。SELプログラムの必要性が、子どもの生活体験の質と量の変化によるのであれば、その影響に対抗し不足分を補償するだけの影響力をもった取組が必要となる。そのための視点として、時間軸と空間軸の2点をあげる。

時間軸とは、子どもの成長にともなう環境の変化に関する視点で、具体的には保幼・小や小・中の連携等があげられる。それぞれの発達段階での取組を適切につないでいくことによって、子どもの社会性や情動に関する発達を効果的に促進していくことが可能となる。義務教育段階まではすべての子どもへの公的な関わりが可能であるという利点を生かして、教育関係機関等との連携を進める必要がある。

空間軸とは、子どもを取巻く環境の広がりに関する視点で、学校と学校外の生活の場の連携があげられる。

まず、先にあげた家庭との連携がこれに該当する。また、何らかの理由で保護者から離れて児童福祉施設(児童養護施設、児童自立支援施設など)に入所している子どもにとっては、これらの施設が家庭の役割を果たしているため、こうした施設との連携が重要である。

時間軸と空間軸のどちらにおいても、学校を含めて複数の機関や関係者の連携が求められるので、それらをまとめて一つのまとまり、すなわちシステムとして捉える必要がある。そうしたシステムを構築し、機能させるには、自治体レベルでの取組が求められる。すなわち自治体として、中学校ブロック単位で、時間軸と空間軸の両方におけるSELプログラム実践を推進することが望まれる。

こうすることによって、学力向上のための学習環境づくり(例:好ましい教師・子ども関係や級友関係)や、学校不適応問題(例:不登校、いじめ、非行、“中1ギャップ”)の減少、そして特別支援教育の推進(例:感情理解や情動コントロールの向上、障害理解の促進)などを着実に進めることができる。自治体としては、これらの取組におけるSELプログラムの効果の確認によって、従来充てていた費用(増員分の人件費など)とSELプログラム実施に必要な費用との比較によって、費用対効果が検証できる。

地域住民にとっても、地域の小中学校がSELプログラムによって教育機能を高め、家庭と学校との連携が進むのであれば、学校への信頼感や親近度が高まる。いわゆる“おらが学校”として、学校がアンカーポイント(個人と環境との相互交流を促進する機能をもつもの)としての機能を果たし始める(小泉, 2002)。こうして、家庭のみならず地域社会も学校との連携が進み出すとさらに学校の教育活動が向上するという好循環が生じると期待される。

2. 国レベルでの取組

現状では、SELプログラムを実施する際、教育課程のどこに位置づけるのかが大きな課題の一つである。今後は、文部科学省が定める学習指導要領に、SELプログラム実施のための時間数を確保するか、あるいは学校裁量で学習内容を設定できる一定の自由な時間枠を設けることをぜひ期待したい。

若者人口の減少の一方で、グローバル化が進んでい

るが、社会を支えるのは“知識・知性と思いやりと責任感のある健康な市民”である。こうした市民の育成に、学校教育の果たす役割は大きい。しかし、教育現場では学習が成立しない授業崩壊や学級崩壊、そして学校不適応問題の克服だけでなく、貧困対策（子どもの貧困対策の推進に関する法律、平成25年6月）なども必要になってきている。教育の質を高めるための有力な取組として、UNESCO等の世界的機関でもSELプログラムの実施が推奨されている (Elias, 2003)。アメリカでは、冒頭で紹介したCASELが、国の政策レベルで科学的根拠のあるSELプログラムの導入と実践が進むようにロビー活動を行い、実際にそのための法的整備が実現している。教育事情や教育制度は国によって異なるが、SELの必要性は世界共通であり、わが国においても、今後、国レベルでの取組が望まれる。

引用文献

- 安藤美華代 2008 心の健康教室“サクセスフル・セルフ”実践プラン—小学生の問題行動・いじめを予防する！— 明治図書出版
- 荒木史代・窪田由紀・小田真二・阿部悦子・白井祐浩・安達都耶子 2010 学校全体を対象とした心理教育の導入・実践過程—ある小学校での「対人スキルアップ・プログラム」の実践の検討から心理臨床学研究 28, 172-183.
- ベネッセ教育総合研究所 1999 子どもたちの遊びモノグラフ・小学生ナウ 19-1.
- CAPセンター・JAPAN (編) 2004 CAPへの招待—すべての子どもに「安心・自信・自由」の権利を— 解放出版社
- 中央教育審議会 2012 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (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: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Damasio, Antonio R.(著) 2005 感じる脳 (田中三彦 訳) ダイアモンド社
- 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.
- Elias, M.,J. 2003 *Academic and social-emotional learning*. IAE (International Academy of Education, IBE (International Bureau of Education, UNESCO Educational Practice Series-11.
- 遠藤利彦 2013 「情の理」論—情動の合理性をめぐる心理学的考究— 東京大学出版会
- Goleman, Daniel (著) 1996 EQこころの知能指数 (土屋京子 訳) 講談社
- 平木典子 2009 アサーション・トレーニング—さわやかな〈自己表現〉のために— 日本・精神技術研究所
- 本田恵子 2002 キレやすい子の理解と対応—学校でのアンガーマネージメント・プログラム—ほんの森出版
- Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. 2010 Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: National evaluation (No. RB049). Retrieved from <https://www.education.gov.uk/publications//eOrderingDownload/DFERB049.pdf>
- 池島徳大 (監修・著)・竹内和雄 2011 ピア・サポートによるトラブル・けんか解決法!—指導用ビデオと指導案ですぐできるピア・メディエーションとクラスづくり—ほんの森出版
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, 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
- 香川尚代・小泉令三 2015 小学校でのSEL-8Sプログラムの導入による社会的能力の向上と学習定着の効果 日本学校心理士会年報, 7, 000-000.
- 川井栄治・吉田寿夫・宮元博章・山中一英 2006 セルフ・エスティームの低下を防ぐための授業の効果に関する研究—ネガティブな事象に対する自己否定的な認知への反駁の促進—教育心理学研究, 54, 112-123.
- 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 2011 子どもの人間関係能力を育てるSEL-8S 1 —社会性と情動の学習〈SEL-8S〉の導入と実践— ミネルヴァ書房
- 小泉令三・山田洋平・箱田裕司・小松佐穂子 2013 心理教育プログラムの実施回数による学習効果差の検討—小中学校におけるSEL-8S学習プログラムの実践を通して— 日本教育心理学会第55回総会発表論文集, 342.
- 国分康孝(編) 1992 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 国分康孝(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変わる—小学校楽しく身につく学級生活の基礎・基本— 図書文化社
- 国立教育政策研究所(編) 2012 教育研究とエビデンス—国際的動向と日本の現状と課題— 明石書店
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 中野武房・森川澄男・高野利雄・栗原慎二・菱田準子・春日井敏之(編著) 2008 ピア・サポート実践ガイドブック—Q & Aによるピア・サポートプログラムのすべて— ほんの森出版
- NPO法人 日本こどものための委員会 2011 10年のあゆみ—創立10周年記念誌—
- Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. 2004 Community in school as key to student growth: Findings from the Child Development Project. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 189-205). New York: Teachers College Press.
- 下田芳幸 2012 中学校を対象とした予防的心理教育研究の実践動向：ストレスマネジメント教育と集団社会スキルトレーニングに焦点を当てて 教育実践研究(富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要), 6, 41-51.
- 下田芳幸 2013 小学生を対象とした予防的心理教育研究の実践動向：ストレスマネジメント教育と集団社会的スキルトレーニングに焦点を当てて 教育実践研究(富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要), 7, 71-84.
- 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
- WHO(編)・JKYB研究会(訳) 1997 WHOライフスキル教育プログラム 大修館書店
- 山崎勝之 2013 トップ・セルフ 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生(編著) 世界の学校予防教育 第8章 独立した教育名をもつ日本の予防教育 金子書房 pp.297-304.
- 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生(編著) 2013 世界の学校予防教育 金子書房
- 山下勲 1986 情緒 小林利宣(編) 教育・臨床心理学辞典〔増補版〕 北大路書房

Social and Emotional Learning as a Primary Preventive Intervention

Reizo KOIZUMI (*Fukuoka University of Education*)

Social and emotional learning (SEL) is essential for all children as a preventive intervention in schools. The SEL programs in Japan were roughly classified based on their aims and contents. After explaining the reported effects of those programs in research, key issues and necessary procedures to implement those programs in Japanese schools were discussed. In particular, the author proposed some factors that would enhance the process to produce changes in children's behaviors and teacher-student relationships. Finally, expectations for application of such programs in local and national governments were discussed.

Keywords : social learning, emotional development, interpersonal relationships, educational programs, preventive intervention

