

Well-being & SEL

日本SEL研究会第14回大会

要項・研究発表抄録集

2024 年 3 月 3 日(日)

リアルタイムオンライン開催

日本 SEL 研究会第 14 回大会要項

○大会テーマ：「Well-being と SEL」

WHO によれば、well-being は単に疾病や障害がないことではなく、身体的、精神的、社会的に良好な状態を意味します。社会環境が大きく変化する中で、子どもについても well-being が注目されるようになり、SEL（社会性と情動の学習）の貢献が大いに期待されるところです。本大会ではこの面での現状を共有し、さらに今後の進展をともに考えていきたいと考えています。

○期日：2024 年 3 月 3 日（日） 9:30 受付開始 10:00 開始 17:00 終了（予定）

○会場：オンライン開催

○プログラム（概要）

1. 挨拶：10:00
2. 講演：10:10～12:00

「Well-being と SEL：スポーツ心理学の視点から」

講師 川端 雅人（立教大学スポーツウエルネス学研究科）

コロナ禍では行動が大きく制限されたことにより、多くの人々の心身の健康が損なわれました。この未曾有の事態は、心身を'良い状態（Well-Being）'に保ちながら日々を過ごすために、人との適切な社会的関わり合いがいかに重要であるかを人類が再認識する機会となりました。本講演では哲学的観点に基づく二つの Well-Being の見方をご紹介した上で、Well-Being の維持・促進における SEL（社会性と情動の学習）の役割と重要性について、スポーツ・運動心理学の視点からお話しさせていただきます。（講師より）

司会 松本 有貴（徳島文理大学）

3. 会員総会：12:00～12:30
4. 研究発表：13:15～14:15
5. パネルディスカッション：14:30～16:30

テーマ：「Well-being と SEL」

パネラー：小川 淳子（ベネッセ教育総合研究所）

子どもの Well-being との研究調査（アジアの 8 か国）を中心に

木村 直子（鳴門教育大学）

子どもの Well-being の研究から

千田 伸子（セカンドステップ）

Second Step の実践を中心に教育現場より

松本有貴（徳島文理大学）

SEL の観点からの Well-being 向上の研究をもとに

司 会：小泉 令三（福岡教育大学）

6. 閉会行事：16:30～16:45
7. (オンライン交流会：16:45～17:45)

○参加費：会員 1,000 円，学生非会員 2,000 円，非会員 4,000 円

大会役員

理 事 長	宮 崎 昭
大 会 委 員 長	小 泉 令 三
理事（総務委員会）	石 本 雄 真
理事（総務委員会）	松 本 有 貴

●子どものウェルビーイングを保障する社会を実現する取組

木村直子（鳴門教育大学大学院）

子どものウェルビーイングとは、「子どもが心安らぐ安定した生活環境を持ち、希望や夢への期待をもって生活できる状態」、「子どもが健康で安定した生活を実現できている状態」（木村，2002）を指し、身体面のウェルビーイング、心理面のウェルビーイング、社会的場面でのウェルビーイング、自分の未来を想像する力の4つの下位概念からなる包括的な概念である。子どもを主体に子どもの健康や幸せを捉え直し、子どもの安全と健康の問題の本質と解決の方向性を探索するために、子どものウェルビーイングを規定する諸要因に関する実証研究と、そして子どものウェルビーイングを最善の利益に考える子どもとその家族への支援の実践、研究と実践の往復を支える施策（サービス・制度）の立案・計画など、これまでの取組について報告する。

●ウェルビーイングとレジリエンスの育成について ～アジア8か国で実施した調査結果をもとに考える～

小川 淳子（チャイルド・リサーチ・ネット（CRN）・ベネッセ教育総合研究所）

CRNでは日本を含むアジア8か国の共同研究者とともに、コロナ禍における子どものウェルビーイングの状況と、その実現に必要と考えられるレジリエンスに着目した質問紙調査を2021年8～11月に実施した。5歳児の母親のデータを分析した結果では、8か国共通で子どものウェルビーイングに本人のレジリエンスが強く関連していた。さらに、日本のデータを分析したところ、「家庭（保護者）」と「園（保育者）」のサポートがレジリエンスに関連していることが分かった。

この結果を踏まえて、保育者を対象にレジリエンスを育む実践に関するインタビュー調査を2024年1月に実施した。

本発表ではこれらの結果から、レジリエンスの育成について考える。

●SELの観点からの Well-being 向上の研究をもとに

松本有貴（徳島文理大学）

本発表では、多様なSELのとらえ方や実践を紹介し、SELが目的とするウェルビーイング（身体的にも、心理的にも、社会的にもよい状態）の実現について考える。

まず、SELのエビデンスを先行研究と最新のメタ分析から理解する。53カ国の424研究のメタ分析（2023年）では、SELは、スキル・態度・行動・学校風土と安全・仲間関係・学校機能・学業の向上に貢献すると報告されている。学校風土と安全、学校の機能という環境要因に対するエビデンスは興味深い。次に、SELの様々なとらえ方を概観し、私たち日本ではどうとらえているかを考えたい。また、SELの様々な実践例を紹介して、ウェルビーイングの向上につながるSELから日本のSELについて意見交換したい。

●SELの学校現場への普及と定着 ～セカンドステップの実践から～

千田 伸子（セカンドステップ、大同大学）

「セカンドステップ」は、アメリカシアトルにあるNPO法人「Committee for Children(CFC)」によって開発された教育プログラムで、日本のNPO法人「日本こどものための委員会(cfcj)」が翻訳し、研修を行っている。

衝動的・攻撃的行動を和らげ、社会への適応力を高める方法を系統的に構成しているため、共感力を養いつつ問題解決のスキルを学ぶことができる。

しかし、教育現場での認知は低いのが現状である。そこで、とにかく授業を見て貰い、プログラムの重要性に気づいて貰うことを心がけ、現在は、愛知県東海市内全18校で毎年3校ずつ授業が実践できるようになり、他の市町にも広がりがつつある。

<発表題目及び研究発表者>

1. 個人の well-being と平和な社会を実現するための Social, Emotional, and Ethical Learning……4
—学校教育における社会性と情動の学習と倫理的価値教育の新たな可能性—
山本 夏希（上智大学大学院総合人間科学研究科教育学専攻）
2. SEL 実装におけるエビデンス活用の実態と今後の可能性……………6
～CASEL・EEF の SEL 実践ガイドの比較分析から～
森 俊郎（養老町立東部中学校/名古屋大学）
山田 洋平（福岡教育大学）
3. 社会性と情動の学習（SEL）の研修とその実践における課題 ……………8
宮崎 昭（環境とところとからだの研究所）
4. 児童期における認知的感情制御方略と抑うつ、自尊感情の関連 ……………10
—SEL の授業を通して—
青木 結那（都留文科大学）
5. 幼児に向けた SEL プログラムの開発……………12
～くまのこプログラムについて～
西田 千寿子（新庄第二小学校）
船渡 圭子（白浜町学童保育）
三谷 安希（みなべ愛之園こども園）

以上

個人のwell-beingと平和な社会を実現するための Social, Emotional, and Ethical Learning —学校教育における社会性と情動の学習と 倫理的価値教育の新たな可能性—

山本夏希
(上智大学・院生)

はじめに

個人の well-being と平和な社会の実現という観点から社会情動的スキルが注目されていく中で、学校教育における社会性と情動の学習と倫理的価値教育の新たなあり方が求められている。本研究では、現代社会の教育の文脈において社会情動的スキルにどのような役割が求められているか、その立ち位置を明らかにするとともに、役割の拡大に伴う倫理の必要性について考察する。そのうえで、新たな社会性と情動の学習、また倫理的価値教育の一例として、社会性と情動と倫理の学習 (Social, Emotional and Ethical Learning: SEE Learning) を概観していく。

1. 社会情動的スキルの立ち位置

well-being が実現された健康で豊かな人生を送るためには、従来の認知能力に加え、自己の感情に気づいて調整することや、肯定的な自己概念や信頼感、対人関係能力といった社会情動的スキルをはじめとする非認知能力が重要だとされる。また、教育の場においても、「コンテンツ・ベース」から「コンピテンシー・ベース」という学力観の変化や、様々な「21世紀型スキル」や OECD の Education2030 プロジェクトなどが提案されるなかで、伝統的な認知スキルに加えて社会情動的スキルが注目を集めるようになっていく。

特に、地球規模の課題を多く抱えるとともに、VUCA、外部のないグローバル化といった言葉で表される現代社会において、社会情動的スキルへの期待は高まる一方である。以前は、社会情動的スキルは個人の人生における成功に関連して語られることが多かった。しかし、AI が台頭するなかで人間固有のスキルとして、社会の多様性が進むなかで異なる価値観や視点を受け入れて他者と共生していくためのスキルとして、さらに地球規模の課題を抱える現代社会のなかで新たな社会や価値を創造するためのスキルというように、社会情動的スキルに期待される役割は拡大してきている。

しかし、社会情動的スキルの実践や研究が進むにつれ、社会情動的スキルの向上は本質的に倫理的・道徳的制約をもたらさず、倫理的に望ましい行動につながることは十分に期待できないことが明らかに

なった。それどころか、社会情動的スキルは自身と他者の心を深く正確に読み解く能力であるため、詐欺や洗脳などに悪用できることも指摘されるようになった。社会情動的スキルへの注目は、スキルの獲得だけでは十分でなく、倫理的価値に関する教育の必要性や重要性を逆説的に浮き彫りにしたのである。

2. SEE Learning とは

このような社会情動的スキルを取り巻く問題を踏まえ、エモリー大学の瞑想科学と慈悲に基づく倫理センター (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics) は、ダライ・ラマ 14 世との協働のもとで SEE Learning を開発した。これは、自己や他者との関わり方やケアする能力を高め、情動の面において健全さを維持できるようにし、幸福につながる行動を促進することを目的とした学習である。主に、K-12 といわれる幼稚園から高等学校での実践を想定して作成されているが、専門的な教育機関を含む様々な教育のレベルにおいても使用することができる。2019 年にローンチされ、アメリカ、インドを中心に、日本も含めた世界各地で実践がはじまっている。

この SEE Learning の特徴は、社会情動的スキルの育成を目指した社会性と情動の学習 (Social and Emotional Learning: SEL) を基盤としながらも、倫理的な側面として、ダライ・ラマ 14 世の「世俗倫理」を組み合わせている点である。「世俗倫理」とは、ある特定の宗教や文化ではなく、慈悲・思いやりの心を中心とした愛・赦し・寛容・忍耐といった人間の普遍的な価値に根差した倫理であり、識別や省察を通して、個人の中に慈悲・思いやりを中心とした心の徳性を培っていくことを目指した行動規範や原理を持たない倫理である。あくまでも人間が共通に持つ心の徳性に注目し、実践を通して倫理を体現化するものとなっている。

SEE Learning では、社会情動的スキルに「世俗倫理」を取り入れることで、社会情動的スキルの獲得とともに倫理的価値に関する教育も射程に入れた学習となっている。そして、それによって社会情動的スキルを道徳的・倫理的に望ましい動機のもと発揮し、多様な他者と共生・協働して平和な社会を築く

市民の育成を目指している。

3. SEE Learning のカリキュラム

SEE Learning のカリキュラムには、(1) Awareness 意識・気づき (2) Compassion 慈悲・思いやり (3) Engagement 関わりの 3 つの局面と、(1) Personal パーソナル (2) Social ソーシャル (3) Systems システムの 3 つの領域がある。そして、この局面と領域からカリキュラムを構成する 9 つの要素がある。

<9 つの構成要素>

1. 注意と自己への気づき
(Attention and Self-Awareness)
2. 自己に対する慈悲・思いやり
(Self-Compassion)
3. 自己制御
(Self-Regulation)
4. 対人意識
(Interpersonal Awareness)
5. 他者に対する慈悲・思いやり
(Compassion for Others)
6. 人間関係能力
(Relationship Skills)
7. 相互依存の認識
(Appreciating Interdependence)
8. 共通の人間性の認識
(Recognizing Common Humanity)
9. 共同体とグローバルな関わり
(Community and Global Engagement)

この 9 つの構成要素をカバーする 7 つのテーマのチャプター (chapter) と最終プロジェクト (a final capstone project) があり、それらをもとに実践が展開されていく。各チャプターは、そのチャプターの主要な内容の概説から始まり、20～40 分の 3～7 つのレッスンが続く。

<7 つのチャプター>

- チャプター1 「思いやりのある教室の創造」
 - チャプター2 「レジリエンスの構築」
 - チャプター3 「注意力と自己への気づきの強化」
 - チャプター4 「情動のコントロール」
 - チャプター5 「他者を知り、他者から学ぶ」
 - チャプター6 「自己と他者への慈悲・思いやり」
 - チャプター7 「みんなで力をあわせよう」
- 最終プロジェクト 「より良い世界の構築」

SEE Learning では、上述した 9 つの構成要素を段階的に学んでいく。児童・生徒は自己に対する社会情動的スキルを高めたうえで、他者の気持ちを理解したり、他者とともに生きることを学ぶ。そして、慈悲・思いやりといった心の徳性やそれに基づいた行動とは何であるのか探究、識別していくことで、倫理的に社会情動的スキルを使うことを目指していく。このような学びを繰り返していくことで、最終的には地球規模の課題や平和の実現にもこれらのスキルを応用していくことを目指している。

おわりに—SEE Learning の可能性—

SEE Learning は、社会情動的スキルを身に付けて個人の well-being を高めていくだけでなく、「世俗倫理」を基盤に置いた倫理的価値教育を行なっていくことで、慈悲・思いやりといった心の徳性を培い、平和な世界の実現に向かって責任のある倫理的な行動を促す学習である。これは、社会情動的スキルの役割の拡大に応じているとともに、それによって浮き彫りになった倫理的価値に関する教育の必要性にも応えており、新たな社会性と情動の学習の形になる可能性をもっている。

また、特定の宗教や文化に依拠せず、またそれらを否定せずに、あくまでも皆が共通に持つ心の徳性に注目した「世俗倫理」は、宗教・文化・言語などが異なるアイデンティティを持つ人々が一つの社会に暮らすようになっていくなかで、「グローバル倫理」となることが期待され、新たな倫理的価値に関する教育の一例ともなりうるだろう。

SEE Learning は 2019 年にローンチされたばかりであり、まだ実践が始まったばかりであるが、個人の well-being を高め、平和を実現する包括的な心の教育の一例として、今後注目していくべきであろう。

キーワード：SEE Learning, 「世俗倫理」、社会情動的スキル、社会性と情動の学習、倫理的価値教育

引用文献

- 経済協力開発機構 (OECD) 編, 無藤隆・秋田喜代美訳 (2018)『社会情動的スキル—学びに向かう力』明石書店
- 白井俊 (2020)『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』ミネルヴァ書房
- ダライ・ラマ 14 世著, 三浦順子訳 (2012)『ダライ・ラマ 宗教を超えて 世俗倫理への新たなヴィジョン』サンガ
- Burroughs, Michael D. & Nikolaus J. Barkauskas (2017) “Educating the whole child: social-emotional learning and ethics education” in *Ethics and Education*. 12:2
- Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics (2019a) *The SEE Learning Companion: Social, Emotional, and Ethical Learning: Educating the Heart and Mind*. Emory University
- Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics (2019b) *The SEE Learning Companion: Social, Emotional, and Ethical Learning: Educating the Heart and Mind Early Elementary School Curriculum*. Emory University
- OECD. (2019) *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Concept note*

SEL 実装におけるエビデンス活用の実態と今後の可能性

～CASEL・EEFのSEL実践ガイドの比較分析から～

○森 俊郎

(養老町立東部中学校・名古屋大学)

山田 洋平

(福岡教育大学)

【キーワード】 Social Emotional Learning, エビデンス活用, アンカーポイント植え込み法, 学校研究発展要因, アイオモデル

1. 研究の背景および目的

Social Emotional Learning(SEL)は、英米にて、エビデンスに基づく教育プログラムとして、広く実践されている感情教育プログラムである。日本においても、SEL-8S など、実践プログラムや複数の実践研究が行われるようになってきた。しかし、SEL を実装させるために、産出されたエビデンスがどう次の実践に活用されているのかといった点に着目した研究は乏しく、SEL 実践の効果に差があることが指摘されている(小泉 2016)。

そこで、本研究では、SEL において、エビデンス活用が実装にどう機能しうるのかに着目した。米国の Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning(以下 CASEL)と英国の Educational Endowment Foundation(以下 EEF)のSEL 実践ガイドを対象にして、日本のエビデンス活用モデルを基に SEL プログラムのエビデンス活用の実態を明らかにする。このことで、日本における SEL 実装を高めることの一助を示す。

2. 方法

2.1 分析方法

- ・日本におけるエビデンス活用モデルとなるアンカーポイント植え込み法(以下 AP 法)(小泉 2016)、学校における実践研究の発展要因(木原 2015)から SEL においてエビデンスがどう機能しうるのかについて文献レビューする。

- ・CASEL と EEF の SEL 実践ガイドブックから SEL におけるエビデンス活用の実態を明らかにする。

2.2 実践モデルの先行研究レビュー

2.2.1 AP 法について

AP 法は、教師 - 子ども、単一の学校、中学校ブロック、教育委員会レベルのシステムごとに、SEL 活用のポイントを図示したモデルである。その際、エビデンス活用については、「プロセス評価」と「学校外との連携」の機能を指摘していた。

2.2.2 学校における実践研究の発展要因

木原(2015)は、学校を単位とした実践研究の活用モデルを示した。そして、学校で実践研究を発展させるための4つの要因を明らかにした。4つ

の要因の内、「エビデンスの収集と積極的な活用」要因として、「実践の振り返り」、「エンパワーメント」の機能を示唆していた。

2.2.3 小括

以上からエビデンス活用モデルのレビューから SEL のエビデンス活用として、「プロセス評価」「実践の振り返り」「エンパワーメント」「学校外との連携」の4つが示唆された。では、これらの点について、英米の実践ガイドは、どう示されているのだろうか。以下は、特徴的な内容である。

3. 実践ガイドブックの比較

3.1 CASEL のエビデンス活用

CASEL 実践ガイドブック「Essential Tools from Focus Area」では、第3章「Selecting an Evidence-Based Program」と、第4章「SEL Data Reflection Protocol」において、エビデンス活用について掲載されている。第3章「Selecting an Evidence-Based Program」では、エビデンスが①「生徒と保護者にとって重要であるか」、②「教職員にとって、日常的に実施したり研修を行ったりすることが可能か、有効だと感じているか」、③「地域の目標に合致しているか」④「学校全体でこれまで取り組んできたことと合致するか」という4つの視点で、EBP 選定評価表を提供している。(表1)

表1 CASEL の EBP 選定表

	プログラム	プログラム
1	1 2 3 4	1 2 3 4
...		

表1は、複数の SEL プログラムの中から、多様な関係者が、4件法で、自校の実態にあったプログラムを選定することができるようになっている。第4章「SEL Data Reflection Protocol」では、実施した SEL プログラムの評価のためのプロセス表を提供している。このプロセス表は、National School Reform Faculty Harmony Education Center (nsrfharmony.org)の ATLAS Looking at Data Protocol

を SEL 版として応用したものであり、一定の振り返りのプロセス(表 2 5つの step)を例示している。これを用いることで、SEL 推進チームをはじめ、学校関係者がエビデンスを活用する際の留意点を理解することができるになっている。例えば、SEL Data Reflection Protocol として、表 2, 3 では、エビデンスを客観的に理解することと、解釈考えることの違いについて説明している。

表 2 振り返り会議の 5 つの Step

1. データの事実 Facts: Describe the data
2. データの欠損 Omissions: What information is missing in this data?
3. データの解釈 Interpretations: What does the data suggest?
4. 実践への示唆 Implications for Practice
5. 次の一手の明確化 Articulating Next Steps

このほか、振り返りを行うための参考となる教育データアクセス一覧がある。この一覧は、上記ステップの 2~4 において、取り扱う教育データの種類を分かりやすく、まとめたものである。「学校の実態に関するデータ」「生徒の成績に関するデータ」「問題行動・出席に関するデータ」「家庭・地域に関するデータ」の 4 つの領域ごとに示している。

3.2 EEF のエビデンス活用

EEF の実践ガイドブック「IMPROVING SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING IN PRIMARY SCHOOLS」では、導入章と第 6 章にエビデンス活用について掲載されている。導入章では、マクマスター大学による小学校における 400 以上の SEL 研究のサーベイが箇条書きでまとめられている。第 6 章「Plan, Support, and monitor SEL implementation」では、「cycle of implementing change」(図 1)と題して、実践の改善サイクルを促すため「モニタリング」ツールとして活用できるようにしている。その中で、とくにエビデンスの機能する場面として、重要課題(時間不足、トレーニング不足、優先事項の設定)を例示している。

さらに Putting Evidence to Work – A School's Guide to Implementation」というガイドを別途提供している。このガイドでは、「データの優先順位」「目的に応じたデータ活用」「データの弱点の認識」「信頼できるデータの解釈」の 4 つのデータの機能について解説している。例えば、「データの弱点の認識」では、データには一定のバイアスが存在すること等、エビデンス活用の留意点が示されている。

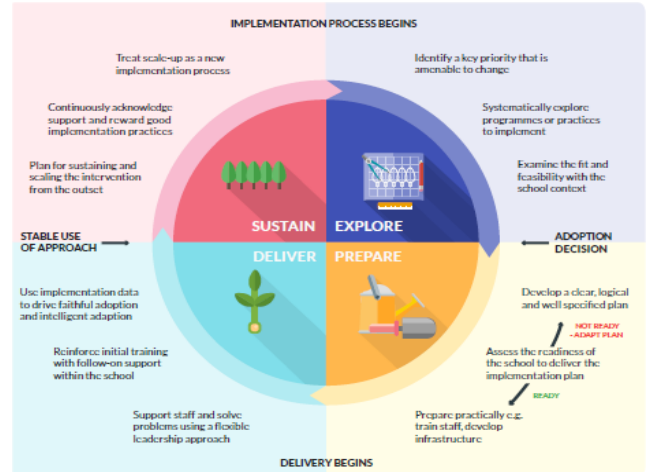


図 1 cycle of implementing change(EEF2019)

3.3 小括

このように CASEL と EEF の SEL 実践ガイドブックをみると、SEL におけるエビデンス活用として、「プロセス」「振り返り」「選定や優先順位付け」が試みられていた。またデータやエビデンスの「留意点」についても同時に示されていた。

4. 考察

本研究では、SEL におけるエビデンス活用の実態について明らかにするため、まず 2 つの先行研究モデルから、エビデンス活用の機能についてレビューした。その結果、「プロセス評価」「実践の振り返り」「エンパワーメント」「学校外との連携」の 4 つが示唆された。CASEL と EEF の実践ガイドからは、エビデンス活用の機能として「プロセス」「振り返り」「選定や優先順位付け」、「留意点」が示唆された。

以上のことから、以下が今後の可能性として考える。

1. エビデンス活用によって、SEL 実装が有効に働いていること。
2. 「プロセス評価」や「エンパワーメント」としてエビデンスの活用なされていたこと。
3. 「学校外との連携」や「選定や優先順位付け」、「留意点」といった点で、エビデンス活用を発展させることで、SEL 実装をより高める可能性があること。例えば、選定表や効果測定尺度といった学校外でも使用できる共通したツールの開発及びエビデンス活用研修がありえる。

主要引用文献

- ・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ーアンカーポイント植え込み法の適用ー教育心理学年報 55 (0), 203-217.

日本SEL研究会第14回大会発表抄録 社会性と情動の学習（SEL）の研修とその実践における課題

○宮崎 昭

(環境とところとからだの研究所)

【目的】

Sugai ら (2004) は、子どもの問題行動に対して罰に基づく介入は攻撃性、破壊行為、不登校、遅刻、中退、精神的健康問題が増加することを指摘して、第1層成長促進的教育、第2層未然防止教育、第3層問題顕在化支援の3層モデルに基づき、一次予防としての学校全体での積極的な行動介入と支援の効果的なシステムを確立する対策が重要だとした。社会性と情動の学習（Social-Emotional Learning; 以下SELと略記）は、この第1層のすべての児童生徒に対する一次予防教育に位置付けられる。

本研究では、SEL 研修会が学校現場でどのように活かされるのか、教育の3層モデルとの関係においてその実態と課題を検討して今後の提言を行う。

【方法】

<対象研修会>

都道府県単位での教育委員会主催によるSELに関する2回にわたる研修会で、次の構成で行われた。

研修1回目：SELのオンライン講義と演習（5時間）、自校で取り組む実践内容を考えグループ協議する（1時間）

参加者（32名）は3ヶ月後に実践報告書を提出。

研修2回目：4カ月後に対面での研修を実施。実践報告書に基づく実践発表（50分；2件）、SELの講義と演習（60分）、参加者各自の実践報告書についてのグループ協議とまとめ（2時間50分）

<SEL 研修内容>

1回目のオンライン研修の講義と演習（5時間）では、平常時の成長促進教育の必要性（いじめ問題解決戦略）とCASEL（2023a）のCASEL'S SEL FRAMEWORKに含まれる次の内容を取り上げた。自分への気づき（気持ちの見える化、体験の表現など）、他者への気づき（他者の情動、トラブル場面での気づき）、情動・思考・行動の管理（ストレスマネジメント、緊急対処と予防対処、利己的短期的欲求と社会的長期的欲求）、対人関係の問題解決スキル（問題解決シート「落ちつく→ なにがあったの→ どう感じたの→ なにができるかな？ → それをするとどうなるかな？ → どれをやってみる？ → やってみた結果は？」の演習）、責任ある社会的行動の選択（対人関係の基本的構え）、実践の展開（学級、学校、家庭、コミュニティでの展開）。

<実践報告書>

研修会参加者が、それぞれの学校でSELの実践を

して3ヶ月後までに実践報告書を提出した。内訳は、小学校12件、中学校8件、高等学校4件、中等教育学校1件、特別支援学校7件で合計32件であった。

<分析方法>

実践報告書を次の3層4分類に分類集計した。

第1層：成長促進教育

第2層：未然防止教育

第3層：問題顕在化支援（次の2分類に分割）

① 困難課題対応生徒指導

② 特別支援教育

また、研修内容の中で実践に活かされた主な項目2項目を書き出して集計した。

<倫理的配慮>

研修会ならびに実践報告書に関する地域、学校名、報告者等の個人情報情報を削除して匿名化した。また、研修実施教育委員会に研究発表の承諾を得た。

【結果】

<4分類の実践数>

①成長促進教育実践：6件（19%）

②未然防止教育実践：5件（16%）

③困難課題対応生徒指導実践：8件（25%）

④特別支援教育実践：13件（41%）

SEL研修を本来の成長促進教育で実践したのは19%であった。未然防止教育は16%、困難課題対応生徒指導と特別支援教育を合わせた問題顕在化支援は66%であった。研修を受けた教員の三分の二は、成長促進教育より第3層の問題対応に活用していた。

<実践に活かされた主な研修内容>

各実践報告書で実践されたSELの内容項目を2項目想定したが1項目だけの実践もあり、延べ50項目が抽出された。その内訳は図1の通りである。



図1 SEL 研修内容の実践数 (n=50)

自分への気づきと表現（19件）の学習活動は、絵カードを使って気持ちを表現や体調や元気さや痛み

などをスケール評定、イラスト人物の気持ちの表現、怒った場面の気持ちのロールプレイでの表現、「今日一番楽しかったこと」の発表などであった。

情動・思考・行動の管理（12件）の学習活動は、ストレス対処（深呼吸、弛緩法、タイムアウトなど）、イライラの解決方法を一緒に考える、リフレーミング、課題リストから活動を選んで実行する、ライフスキルトレーニング（SOSの出し方）などであった。

問題解決スキル（10件）の学習活動は、問題解決シートの一部分の活用、アサーションであった。

他者への気づき（2件）の学習活動は、友だちへのナイスカード、他者の気持ちを推し量る認知トレーニング（コグトレ）であった。

そのほか、日常への般化が1件、家庭環境の調整が1件あった。

なお、研修内容の項目すべての学習活動を体系的に8回以上行った実践は1件であった。

【考察】

SEL研修後の学校現場で実践結果を教育の3層モデルとの関係において考察する。

<SELの教育実践層における課題>

第1層：成長促進教育

SEL研修を成長促進教育で実践したのは19%と少なく、CASEL(2023b)の効果的な実践の4条件（SAFE：体系的プログラム；Sequenced、活動的学習；Active、焦点化した授業時間；Focused、長期の指導計画；Explicit）を満たした実践は1件であった。受講した教員からは、教育課程の中でSELの指導時間をとることが困難である点が感想として出された。

第2層：未然防止教育

予兆行動の把握をスクリーニングデータで把握している実践は多かった。課題としては、文部科学省(2022)の生徒指導提要に示されている実態把握項目（怪我や体調変化、生活リズム、遅刻・早退・欠席、学習への参加、姿勢の崩れ、集団活動に消極的、成績が急落、身だしなみ、家庭環境など）を継続的に実態把握して変化（改善、停滞、悪化）に対する対策変更にまでつなげる必要がある。

また、校内連携型支援チームによる情報の共有や生徒指導の支援会議を開いている実践は多かった。課題としては、紙媒体記載の情報処理で教員の負担が大きく、必要なタイミングでのオンライン即時共有システムの利用などの改善策が必要である。

第3層：問題顕在化支援 困難課題対応の生徒指導

SEL実践の対象者は、いじめ、不登校、少年非行、児童虐待など特別な指導・援助を必要とする特定の児童生徒であった。

文部科学省(2022)の生徒指導提要では、こうした個別支援にあたって、対象者の困難課題の実態把握をさらにきめ細かく行うことが示されている。

個人の性格や社会性、学習障害・注意欠陥多動性障害・自閉症などの発達障害といった個人的要因、児童虐待・家庭内暴力・家庭内の葛藤・経済的困難などの家庭的要因、友人間での人間関係に関する要

因など、様々な要因が絡んでいる。そうした包括的な実態把握に基づいた個別支援計画に基づくSEL実践が必要である。

校内・郊外連携型支援による対応として、校内の教職員（教員、SC、SSW等）、郊外の教育関係機関、警察、病院、児童相談所、NPO等との連携・協働による課題対応を行った実践がみられた。さらに、郊外の専門家によるコンサルテーションなどの連携も必要と考えられる。

第3層：問題顕在化支援；特別支援教育

文部科学省(2018)特別支援学校教育要領・学習指導要領解説では、ひとりひとりの特別な教育ニーズに応じて発達の基盤を培う個別の指導計画を作成して行う自立活動の支援が必要とされている。そのためには、児童生徒の客観的な実態把握と共に、本人の学習上・生活上のニーズと保護者や学習集団における教員や他の生徒のニーズの違いを調整・合意した指導目標の設定が必要である。その上で指導課題の整理、指導内容を設定する手続きが必要である。

【提言】

子どもの問題行動に対する第3層の問題顕在化支援の対策を求めるニーズが高い。しかし、いじめなどの問題が背景にある場合には第1層の学級全体の風土を改善する成長促進教育が必要である。また、発達障害等の特性がある場合も、本人の特別支援ニーズへの対応だけでなく第1層の学級での共生教育が重要となる。また、家庭での虐待や社会的な貧困などの背景がある場合には、子どもの成長を支援する家庭やコミュニティの環境を整える必要がある。CASEL(2023a)のCASEL'S SEL FRAMEWORKに示された内容と環境の整備が求められる。

中央教育審議会(2023)による「次期教育振興基本計画について（答申）」が2023年3月に出され、2026年に見込まれる学習指導要領の改訂作業が令和6年度より本格化するとみられる。今後、SELを学習指導要領に位置づけるとともに、家庭や地域との連携を深めることが重要と考えられる。

【参考文献】

- Sugai, G., Horner, R. H., & Gresham, F. M. (2002). Behaviorally Effective School Environments. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches (pp. 315–350). National Association of School Psychologists.
- CASEL (2023a) CASEL'S SEL FRAMEWORK. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>. (2023/10/18 検索)
- CASEL (2023b) SEL in the Classroom: Evidence-Based Programs. <https://casel.org/systemic-implementation/sel-in-the-classroom/#evidence> 2024/1/28 検索
- 文部科学省 (2022) 生徒指導提要.
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）.
- 中央教育審議会 (2023) 次期教育振興基本計画について（答申）（中教審第241号）

児童期における認知的感情制御方略と抑うつ、自尊感情の関連 ーSELの授業を通してー

青木結那

(都留文科大学)

目的

近年、児童のうつ症状の報告やいじめ認知件数、不登校児童の増加など(国立成育医療センター, 2023; 文部科学省, 2019)子どもたちのメンタルヘルスは深刻な社会課題になりつつある。このような状況が続けばスクールカウンセラーなど「ケアの受け皿」が不足し続け、子どもが必要なケアを受けられなくなることが考えられる。そこで子どもたちを深刻な症状に陥らせない、予防的な対策が必要だと考えられる。近年、適応的な認知的感情制御方略の使用が抑うつ症状と負の相関を持っていることや(Garnefski et al., 2001)、自尊感情を増加させることが注目されている(Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz, Cabello, & Fernández-Berrocal, 2016)。しかし、感情制御に関する研究は成人を対象とした研究が多く、児童期を対象とした研究に限ると、国内で行われているものはさらに稀である。

そこで本研究は、認知的感情制御方略に関するSELの授業がどの程度、適応的な認知的感情制御方略の使用や抑うつの現象、自尊感情の増加に効果を持つのかを検討することを目的とする。認知的感情制御方略は複数あると考えられているが、今回は項目の関係上、再評価(個人の成長という観点から出来事にポジティブな意味付けを加えるという考え)と反すう(ネガティブな出来事に関連する感情や思考について考えること)(上淵, 2021)に着目する。

方法

調査時期・調査対象者 2022年9月に小学4年生30名に感情に関するSELの授業を2度行い、介入前後に質問紙調査を実施した(有効回答数18名)。

授業内容

対象となる児童たちは生起した感情を素直に表現し伝えることができる一方で、素直さが時にはトラブルの原因となってしまうこともあったため、感情やそのコントロールについて学ぶことを目的とした。

1回目の授業は「感情について知ること」を目的とし、導入のアクティビティとして「感情すごろく」を行った。授業実施前に前年度、対象の学級担任をしていた先生から対象児童は、様々なことに対して「めんどくさい」「疲れた」と言ってしまうという課題を教えていただき授業に感情のラベリングについて学ぶ時間を組み込んだ。また補足として、ネガティブ感情も必要な感情ということを伝えた。展開部

分においては、2つの具体的な事例を、もし自分が経験したらどのような感情になるか、その感情はどのくらい強いかを児童個人で考え、その後学級全体で共有し、同じ出来事であっても感じ方は人それぞれであることを学び、相手のことを想像してコミュニケーションをとることが大切ということを伝えた。

2回目の授業の冒頭では、前回の振り返りを行った。1回目の授業をスクールカウンセラーの先生に見学していただいたため、そのアドバイスを生かして感情の可視化に重点を置きながら前時の振り返りを行った。展開部分ではABC理論に照らし合わせて、どのように感情が発生するかを伝えた。ABC理論とは、「起きた出来事自体(Activating Events)は全く一緒でもそれをどう捉えるか(Beliefs)によって、結果(Consequences)は変わってくる」(リカレント counselor, 2023)と説明できる。次に岬・丹治(2021)の「考え方チェックシート」を用いて、捉え方には気分を良くして、落ち着いていられる「葉の考え」と気分が悪くなり、暴力的になったり動けなくなったりする「毒の考え」があることを、先ほどの事例に当てはめながら紹介した。その後、当時の体育の学習内容で身近に起こっていたトラブルを事例として葉・毒の考えについて議論した。その後、変えられない出来事があった際には良い感情や良い行動ができるように葉の考え方を使って受け止め方を変えようとまとめを行った。学級担任の先生からも受け止め方を変えて感情をコントロールすることができない児童が多いことを事前に伺っていたため、2回目の授業ではこの部分を丁寧に扱った。

調査内容 1)認知的感情制御方略尺度: 反すう、再評価の二つの感情制御方略を測定するために、村山 et al.(2017)が作成した小学校高学年・中学生用情動調整尺度(ERS-EM)を使用した。本研究では項目数の関係上、「認知的再評価」と「反すう」の項目を用いた。2)自尊感情尺度 自尊感情を測定するために、須崎・兄井(2013)によって妥当性、信頼性が確かめられている自尊感情尺度を使用した。3)抑うつ尺度 並川 et al.(2011)が作成した「Birlson Depression Self-Rating Scale for Children(DSRs-C)」の短縮版を用いて抑うつを測定した。4)正誤問題 既存の尺度に加えて授業の効果や児童の理解度を測るために感情に関する正誤問題を準備した。問題の内容はネガティブ感情の受容、感情への向き合い方、他者理解、感情の調整の4項目である。

倫理的配慮 参加の有無は個人で自由に選択でき、回答者の不利益には決してならないこと、収集されたデータは学術目的にのみ使用され、無記名で統計処理されることを伝えた。

分析方法 各下位尺度の前後を比較するために対応のある t 検定を行い、正誤問題についてはカイ二乗検定を行って正当者の割合の変化を調べた。

結果

t 検定については、反すう、再評価、抑うつでは介入前後に有意な差が見られなかったが、自尊感情得点は介入前 ($M=22.222$, $SD=5.117$) から介入後 ($M=23.667$, $SD=5.029$) に有意に増加した ($t(17)=-2.817$, $p=.012$)。正誤問題の正当割合の変化をカイ二乗検定で分析した結果、①ネガティブ感情の受容「イライラや悲しいなどのネガティブな感情は不必要だ」の項目のみが介入前後で有意傾向の差が見られた ($\chi^2(1)=4.636$, $p<.10$)。

考察

本研究は、通常学級に通う児童への感情制御に関する SEL の効果を明らかにすることを目的に行った。仮説 1: 介入後は介入前と比較して有意に再評価の使用傾向と自尊感情得点が高くなり、反対に反すうの使用傾向と抑うつ得点は低くなる、仮説 2: 介入後は感情理解に関する正誤問題の正答率が有意に上昇する、と仮説を設定した。これら二つの仮説に従い、得られた結果から考察を加えていく。

まず各下位尺度の介入前後の変化は、予想に反して反すう、再評価、抑うつ尺度においては差が見られず、有意な差が見られたのは、自尊感情得点のみであった。よって仮説 1 は自尊感情得点が高まるという点のみ支持された。

再評価はスキルであるため、2 回の授業だけではスキルを実生活に応用できるまで身に付けられなかったことが考えられる。再評価などの適応的な感情制御方略を身につけるには授業の回数がさらに必要だろう。今回の授業では再評価方略を主に扱い、反すうについては言及しなかった。再評価と反すうは正の効果が認められているため (Garnefski et al., 2001; 榊原, 2015)、再評価の使用傾向が高くなるのが反すうを減少させるわけではない。そのため不適応な方略と一般的に考えられる反すうの使用傾向を減らすためには異なるアプローチが必要なことが考えられる。

仮説 2 については一部支持された。「イライラや悲しいなどのネガティブな感情は不必要だ」の項目のみが介入前後において有意傾向の差が見られた。この結果から、小学 4 年生の時点において、ネガティブな感情を受容することの重要性を学ぶ機会には意義があることが示唆された。ネガティブ感情の受容はストレスに対する否定的感情 (negative affect) や抑うつ症状のレベルが低くなることが報告されている (Ford, Lam, John, & Mauss, 2018; Shallcross, Troy, Boland, & Mauss, 2010)。そのためネガティブ感情の受容について学ぶ機会を児童に提供することによっ

て児童の心理的な健康につながることを示唆される。またこの項目の正答者の割合が増えたことは自尊感情が介入前後で有意に増加したことと関連した可能性がある。

「同じ場面や出来事を経験した人は全員、同じ気持ちになったり同じ感じがしたりする」の項目については、介入前の正答者の割合が低く、介入後もその割合が変化しなかった。ピアジェの発達理論では 7-11, 12 歳頃が具体的操作期にあたり、脱中心化が進み (柴田, 2010, as cited in 河村・武蔵, 2019)、他者の視点を持つようになっていく。よって、小学 4 年生の段階では他者の感情理解について発達が進んでいる過程であるため単発の授業で他者の感情理解は進みにくいことが示唆される。そのため丁寧で複数回に渡って授業を展開していく必要性が考えられる。以上のことから、SEL を通して感情について学ぶ機会を児童に提供することの重要性が示唆された。

キーワード：認知的感情制御方略、再評価、反すう、抑うつ、自尊感情、SEL

引用文献（一部）

- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Analysis of emotion regulation in Spanish adolescents: Validation of the Emotion Regulation Questionnaire. *Frontiers in psychology*, 6, 1959.
- 村山恭朗・伊藤大幸・高柳伸哉・上宮愛・中島俊思・片桐正敏・辻井正次 (2017). 小学校高学年児童および中学生における情動調整方略と抑うつ・攻撃性との関連. *教育心理学研究*, 65(1), 64-76.
- 並川努・谷伊織・脇田貴文・熊谷龍一・中根愛・野口裕之・辻井正次 (2011). 研究と報告 Birlson 自己記入式抑うつ評価尺度 (DSRS-C) 短縮版の作成. *精神医学*, 53(5), 489-496.
- 榊原良太 (2015). 認知的感情制御方略の使用傾向及び精神的健康との関連—日本語版 Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) の作成及びネガティブ感情強度への着目を通して—. *感情心理学研究*, 23(1), 46-58.
- 須崎康臣・兄井彰 (2013). 小学生と中学生を対象にした Rosenberg における自尊感情尺度の妥当性、信頼性及び因子構造の検討.
- 上淵寿 (2021). 情動制御とは何か 上淵寿・平林秀美 (編著) 情動制御の発達心理学 (pp.1, 10-14) ミネルヴァ書房 京都府

幼児に向けた SEL プログラムの開発 ～くまのこプログラムについて～

西田千寿子

(新庄第二小学校)

舩渡圭子

(白浜町学童保育)

三谷 安希

(みなべ愛之園こども園)

はじめに

2022年度、京都大学医学研究科細川陸也氏の「社会情動スキルの発達を促すプログラム開発と大規模介入研究による効果検証」のために、子ども園、幼稚園の年中児クラスに試験的介入プログラムをおこなうこととなった。海外のプログラムを使い介入した結果、自制心と協調性に有意な結果を得ることができた。今回はさらにその結果を踏まえ、幼稚園教諭、保育士からの聞き取り、反省を集約し

、発達段階に適応したプログラムを開発した経緯について発表する。

背景

小1プロブレムや学校不適応に関する研究は、感情をコントロールする能力、他者と協力する能力、目標を達成する能力など、社会性と情動のスキルにますます焦点が当てられてきている。社会性と情動の学習 (SEL) は、社会性と情動のスキルを育成するための1つのアプローチである。しかし、特に日本を含むアジア諸国では、幼児を対象としたSELの予防的介入は少ない。

近隣の小学校では、感情のコントロールができず友だちとのトラブルが多かったり、社会性や関係性の基盤が弱いため適応できずに自分勝手な行動をとったりする子が多くなり、学級がうまくまとまらない低学年の事例も多い。

学校現場では、若年教職員が増え、異動期間も短くなり学校風土や学級風土の伝承が受け継がれにくくなってきている。

そこで、学校不適応を防ぎ、児童の学校での生活を快適にするためには幼児のSELが必要だと考えた。

経緯

2022年度、和歌山県の2つの幼稚園と子ども園の5クラスを対象とした試験的介入プログラムを実施した。オーストラリアで開発された介入プログラムの効果検証をおこなったところ、その結果、自制心

と協調性が伸び、回を重ねるごとに変わっていく園児をみつめてきた指導者にとっても喜びは大きかった。しかし、1セッションが60分かかり、10時間もある海外のプログラムは、現場の指導者にとっては負担も大きかった。

介入プログラムの後は、介入するときに感じた課題や、保育士や教諭からの聞き取り指導者にインタビューを行い、改善点や反省点を丁寧に聞き取った。そのふりかえりと幼児がつけておかなければならない発達課題、社会的な背景などを鑑みた結果、子どもたちに必要な力を取り入れるには、新しいプログラムが必要という見解となった。また、指導者が継続的に行えるように「くまのこプログラム」を開発するに至った。

特徴

就学前の児童を対象とした「くまのこプログラム」の特徴として、①楽しい活動であること②時間的な配慮 (45分8回) をすること③体を動かす運動を取り入れること④SELの5つの領域を取り入れること⑤園や学級の風土づくりをすること⑥地域社会・環境・文化に配慮する内容にすること⑦コンパッションをとまなう行動を取り入れること⑧家庭でできる課題の提示をあげることができる。実践者である教員が、日頃から困難に思っていることや「こんなプログラムだったら活用しやすい」という願いに重点を置いている。さらに、保護者との関りも重点に置きプログラを開発した。



Fig. 1 くまのこ表紙

内容

プログラムは45分間を8セッションおこなう。45分の中には、体幹やバランスを高めるための運動や微細運動なども取り入れ、パペットや絵本、ロールプレイなどを取り入れた活動を行う。

SELの5つの領域を、幼児用に目標設定を表し、すべての領域を取り入れられるようにする。

Table 1 幼児におけるSELの目標設定

	5つの領域と幼児における目標設定
①	自己認知 自分の感情に気づく
②	自己管理 自己コントロール、呼吸法、筋弛緩法
③	他者理解 友だちの気持ちに気づく
④	対人関係スキル あいさつ、共感、仲良くなるスキル
⑤	問題解決スキル モデリング、サポートネットワーク

Table 2 プログラム内容とSEL5つの領域

	セッションごとのテーマとねらい	領域
1	どんなきもち？ いろいろな感情があることを知る。 感情のラベリングをする。	①
2	わたしのきもち、あなたのきもち 自分の気持ちと相手の気持ちに気づく。 共感スキルを身につける。	①②③
3	からだのサイン 体のサインを見つける。 体のサインから自分や相手の気持ちに気づく	①②
4	リラックスしよう 体のサインが出たらどうするか考える リラックスの方法を知る。	②⑤
5	いろいろなかんがえ 「とまれ」の考えと「すすめ」の考えがあることを知る。	①②③
6	かんがえをへんしんさせよう 「とまれ」の考えを「すすめ」の考えに変えていく。	②④⑤
7	こんなふうになりたいな すてきな人をみつける。 すてきな人のまねをする。	①②⑤
8	たすけてくれるひとをみつけよう 助けてくれる人はだれかをみつける。 サポートネットをみつける。	④⑤

家庭や地域へのかかわりも深まるように、セッションごとに「ファミリータイム」という課題を出している。子どもたちにはその日に学んだことを練習してもらうことになり、保護者にはどんな活動をしてきたのかがわかりやすくなる。あいさつや感謝の言葉をいうなどの簡単な課題ができれば、セッションごとのノートに色を塗ってもらうようにすると、保護者も子どもも喜んでくれる家庭が多かった。



Fig. 2 くまのこ活動の様子

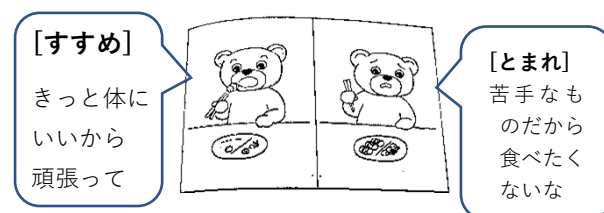


Fig. 3 くまのこテキスト

状況

令和5年度の2学期から田辺市の私立S幼稚園の年中児の3クラスが取り組んでくれた。2学期後半からは白浜町の公立のT子ども園年中児2クラスも取り組み始めた。公立のT子ども園では、同じ町内子ども園からの参観者を受け入れ、最初は見学者も少なかったがだんだん多くなり、セッションの終了後も簡単な振り返りの会が行われ、たくさんの質問も出るようになっていく。他の町からの見学者もあり、来年度に向けて取り入れようとしている。

園児は「くまのこプログラム」をすることで、他の児童へのかかわりの改善もみられた。特に他の児童への言葉かけが変わったことでトラブルを回避することができるようになったと振り返りで報告があった。また、教室で共通言語ができたため、学級風土が培われた。

一番の変容は指導者たちであるように感じている。今までトラブルがあった後の対応だけになっていたが、児童の気持ちに寄り添えるようになり、児童への言葉かけもかわっていった。

展望

年中園児から始めることの良さが分かったので、小学校の低学年から高学年に向けてのプログラムの開発も手掛けていきたい。

「くまのこプログラム」をすることで、子どもたちの園での生活も変容するが、指導者の変容も大きい。園の学級担任が独自で園児にプログラムを展開できるように、プログラムができる担任の育成をしていきたい。

学級担任の多忙さに即した、もっと時間をかけずにできるようなサポート教材の開発をしていきたい。