

家庭、学校、地域社会における 社会情動的スキルの育成

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

池迫浩子 宮本晃司

ベネッセ教育総合研究所(訳)



ベネッセ教育総合研究所

OECD ワーキングペーパーは、OECD またはその加盟国の公式見解を示すものではない。本文書において表明されている意見及び主張は著者個人のものである。

ワーキングペーパーは、著者による暫定的な研究成果や進行中の研究を記述するものであり、OECD が取り組む広範な課題に対する議論を促すために発表される。ワーキングペーパーに対するコメントは、Directorate for Education and Skills, OECD, 2 rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France まで送付いただきたい。

本文書および本文書中のすべての地図は、いかなる領土の地位または主権も、国境帯または国境線の画定も、また、いかなる領土、都市、地域の名称も侵害するものではない。

本シリーズに対するコメントは、edu.contact@oecd.org まで送付いただきたい。

本ワーキングペーパーは、OECD 教育・スキル局長 Andreas Schleicher の許可のもと発表される。

本翻訳版の質及び原文との整合性については訳者が一切の責任を負う。原文と本翻訳との間に何らかの矛盾がある場合には、原文が有効とされる。

原文は、以下のタイトルで OECD により英語版が発表されている。

Fostering Social and Emotional Skills Through Families, Schools and Communities

© 2015 OECD

日本語版

© 2015 ベネッセ教育総合研究所

写真提供：© Shutterstock

要旨

忍耐力、社会性、自尊心といった社会情動的スキルは、個人が 21 世紀の課題に対処し、もたらされる機会から恩恵を受けるのに役立つ。政策立案者、教員、保護者は、こうしたスキルが育つための学習環境を改善することにより、スキルの発達を助けることができる。本ペーパーは、子どもの社会情動的発達を促す可能性のある学習環境についてより深く理解することを目的に、日本のエビデンスを含む国際的なエビデンスを概観するものである。本ペーパーは、介入研究を含む成果を挙げている学習プログラムの根底にある特徴を明らかにしている。エビデンスによると、子どもの社会情動的スキルの促進において、家庭、学校、地域社会が果たす重要な役割があり、複数の学習環境の間の一貫性が確保される必要があることが示されている。エビデンスのほとんどが米国及び英国からのものである一方、本ペーパーは、日本において、様々な社会情動的スキルに関するマイクロデータの収集及び有効活用、そして社会情動的スキルを向上させる介入の効果の評価において、さらなる試みがなされることを提案する。

謝 辞

本ペーパーは、ベネッセ教育総合研究所 (Benesse Educational Research and Development Institute, BERD) の支援を受けて作成されました。新井健一氏、後藤憲子氏、星千枝氏、沓澤糸氏、持田聖子氏、中田麗子氏、真田美恵子氏、高岡純子氏には、貴重なインプットと支援をいただきました。Clemens Noelke (Harvard University)、篠崎武久先生 (早稲田大学)、菅原ますみ先生 (お茶の水女子大学)、高橋雄介先生 (京都大学) には、ペーパーの準備段階において多大な指導及びコメントをいただき、厚くお礼申し上げます。また、荒牧美佐子先生 (目白大学)、北條雅一先生 (新潟大学)、伊藤亜矢子先生 (お茶の水女子大学)、小泉令三先生 (福岡教育大学)、篠原郁子先生 (国立教育政策研究所)、渡辺かよ子先生 (愛知淑徳大学) には、有用な助言をいただき深く感謝いたします。最後に、OECD の同僚、ペーパーの準備段階を通して貴重な提案を授けてくれた María del Carmen Huerta、ペーパーの原稿に対してコメントをくれた石川雅史氏、Katarzyna Kubacka、Elodie Isabel de Oliveira、Mathilde Overduin、そして出版のプロセスにおいて支援してくれた Louise Binns、Lynda Hawe、Marta Rilling に感謝の意を表します。

※所属は2015年4月現在

目次

第1章 はじめに	9
子どもの一生における社会情動的スキルの重要性	9
社会情動的スキルに関する政策及び学習環境	10
本ペーパーの扱う範囲	11
第2章 社会情動的スキル及び学習環境の概念化	12
社会情動的スキル	12
スキルは多面的である	12
スキルは動的なフレームワークにおいて理解するべきである	14
過去のスキルは現在のスキルの重要な決定要因である	15
社会情動的スキルを育む学習環境	16
家庭	17
学校	18
地域社会	18
第3章 重要となる学習環境とは	19
家庭	19
親子関係の強化	19
テレビの視聴	20
親の学校への関わり	21
両親の社会経済的背景及びメンタル・ヘルス	22
学校	24
授業における指導	24
課外活動の活用	26
学校・学級風土の改善	27
地域社会	28
メンタリング・プログラム	28
ボランティア活動の経験	29
野外冒険プログラム	30
第4章 重要なメッセージ	31
実証的エビデンスのまとめ	31
家庭及び学校に対する示唆	38
日本の研究に対する示唆	38
引用文献	40
ANNEX 1: 本ペーパーに含まれる研究の種類	51
ANNEX 2: 学校ベースの介入プログラムによる社会情動的成果	53
ANNEX 3: 日本におけるスキルの測定を含む縦断データ	55
ANNEX 4: 日本において発表されている研究	57

表

表 2.1	スキルを強化するための直接的投資、環境的要因、政策手段（例）	17
表 4.1A	国際的研究の結果のまとめ	34
表 4.1B	日本の研究の結果のまとめ	36

図

図 2.1	認知的スキル、社会情動的スキルのフレームワーク	13
図 2.2	生涯にわたるスキルの発達	14
図 2.3	認知的スキルと社会情動的スキルの動的相互作用	15

コラム

コラム 1.1	日本における社会情動的学習に関わる政策的議論	10
コラム 3.1	母親の就業と子どもの社会情動的スキル	23

概要

教育は、個人の様々なスキルを高めることによって21世紀の課題に対処する大きな可能性を持っている。特に、社会情動的スキルは、健康、市民参加、ウェル・ビーイングといった社会的成果を推進するために重要な役割を果たしうる。子どもには、生まれつき一定の社会情動的能力が備わっているわけではなく、こうしたスキルの一部は変化させることが可能である。政策立案者、教員、保護者は、学習環境を改善することによって、子どもたちのスキル発達を促すことができる。本ペーパーは、子どもの社会情動的発達を促す可能性のある学習環境についてより深く理解することを目的に、日本のエビデンスを含む国際的なエビデンスを概観するものである。

社会情動的スキルは、「(a) 一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、(b) 学校教育またはインフォーマルな学習によって発達させることができ、(c) 個人の一生を通じて社会・経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」と定義することができる。これらのスキルは、目標を達成する力(例：忍耐力、意欲、自己制御、自己効力感)、他者と協働する力(例：社会的スキル、協調性、信頼、共感)、そして情動を制御する力(例：自尊心、自信、内在化・外在化問題行動のリスクの低さ)を含んでいる。

本ペーパーでは、社会情動的スキルの強化を促す可能性のある学習環境をいくつか特定している。第一に、多くの研究が親子間の強い愛着の恩恵を指摘していることから、家庭における学習環境は重要な役割を果たすと考えられる。また、いくつかの研究は、親が社会情動面を育む環境を提供できるかどうかは、親の社会経済的状況や感情状態により影響を受ける可能性があることを示唆している。成果を挙げている幼児プログラムや学校ベースのプログラムは、親が子育てのスキルを高める機会を提供する傾向にある。

第二に、学校は、授業や課外活動を活用することにより、生徒の社会情動的スキルを伸ばすのを助けることができる。授業においては、社会情動的スキルを強化するため特別に設計された一連の授業や、既存の主要科目を通して子どもの社会情動的スキルを強化するよう設計された教授法を取り入れることで、社会情動的スキルが伸びる可能性が示されている。学校はまた、課外活動や、社会や労働市場に参画する実践的経験(例：ボランティア活動、見習い実習制度)を有効に活用することもできる。さらに、学校・学級風土を改善したり、ピア・サポートの手法を効果的に用いたりすることによって、生徒の社会情動的スキルを強化することもできる。

第三に、地域社会は、子どもたちが社会情動的スキルを身につけるための、意欲を引き出すような学習の場を提供するような様々な現実的場面を用意することができる。ボランティア活動や野外プログラムは、適切に設計された場合、子どもの社会情動的スキルを効果的に強化することができることが示されている。

最後に、子どもの社会情動的スキルを高めるよう設計された数多くの成果を挙げているプログラムは、家庭、学校、地域社会を含む複数の学習環境の強化を伴っている。こうしたプログラムは、子どもに強化された学習を経験する機会を与えるだけでなく、大人(例えば両親、教員、メンター)にも適切なトレーニングを受ける機会を与えうる。このような社会情動的発達に対する総合的なアプローチは、(a) 関係者全員によるプログラムの目的の共有、(b) 学習環境すべてにわたる社会情動的学習のアプローチの一貫性、

(c) すべての保護提供者における知識及びスキルの向上を保証するのに役立つと考えられる。

エビデンスのほとんどが米国及び英国のものである一方、国際的研究コミュニティにおいては、介入プログラムの厳格な評価や、様々な集団をカバーする大規模な縦断的データに基づく研究を拡大する努力を継続していくことが有益であると考えられる。本ペーパーは、日本においては、様々な社会情動的スキルに関するマイクロデータの収集及び有効活用、そして社会情動的スキルを向上させる介入の効果の評価において、研究コミュニティによるさらなる試みがなされることを提案する。

第1章 はじめに

子どもには、生まれつき一定の社会情動的能力が備わっているわけではない。社会情動的能力の一部は変化させることが可能であり、政策立案者、教員、保護者は、社会情動的能力が発達するための学習環境の改善において重要な役割を果たしうる。本ペーパーの目的は、子どもの社会情動的能力の発達を促す可能性のある学習環境について、より深く理解することである。本ペーパーの分析は、日本のエビデンスを含む国際的なエビデンスに基づいている。本ペーパーによって、日本のエビデンスが国際的なエビデンスと一貫しているのか、あるいは固有の特徴を持つのかを理解することが可能となる。また、これらのエビデンスが、日本及び他の国々の教育実践及び研究に対し、有用な示唆を提供するとも考えられる。

子どもの一生における社会情動的能力の重要性

今日の社会経済的状況は、子どもたちの将来を左右するような新たな課題をもたらしている。教育を受ける機会は著しく向上しているが、良い教育だけでは就職を保障することはできない。2008年の経済危機に続く失業率の上昇によって、特に若者が影響を受けている。人口の高齢化や環境問題に関する予測が懸念の要因となっている一方で、肥満や市民参加の低下などの問題も増加している。さらに、労働市場や社会的成果における不平等が拡大している。

教育は、個人の様々なスキルを伸ばすことを通して、こうした課題に対処することのできる大きな可能性を有している。認知的スキルは重要であるが、忍耐力、自制心、逆境に打ち克つ力などの社会情動的能力も同じく重要である。社会情動的能力は、健康、市民参加、ウェル・ビーイングなどの社会的成果を推進するために、特に重要な役割を果たすことが研究により示されている(文献のまとめについてはOECD, 2010, 2015参照)。いくつかの有名な社会情動的能力の学習のための介入プログラムについての便益費用分析は、これらのプログラムへの投資が、税収の増加や保健・公的支援・刑事司法に関する公共サービスの費用の低減により、相当な経済的便益をもたらすことを明らかにしている(Belfield et al., 2015)。

よくある誤解は、子どもの能力は向上させる余地がほとんどなく、あらかじめ決まっているというものだが、そんなことはない。子どもたちは、「数学の人」、「創造的な人」、「気配りの人」などとして生まれるわけではない。彼らが活躍するかどうかは、幼児期から青年期にかけて触れる学習環境にかかっている。これは、エビデンスによると、この時期の脳の大きな可塑性、すなわち、学習し、変化し、発達する、非常に大きな脳の働きのためであることが示されている(Knudsen et al., 2006)。スキルはスキルを生む—スキルの早期の積み重ねは、さらなるスキルの発達の基礎となる。

認知的、社会情動的能力は、個々に発達しうる。高い読解力を持つ小さな子どもは、本を読み、さらに読解力を発達させる傾向がある一方、好奇心の強い子どもは、刺激のある経験を引きよせ、さらに好奇心を伸ばす傾向がある。しかし、これらのスキルは、個人がスキルを発達させる過程において、お互いに影響を与え合う可能性もある。例えば、自制心の強い子どもは、読書や、算数の宿題、理科のプロジェクトを終えるのに必要な作業をこなす傾向があり、これにより認知的スキルがさらに強化される。

社会情動的スキルに関する政策及び学習環境

一般的に、OECD加盟国及びパートナー国の政策立案者、教員、雇用者、保護者は、個人が社会情動的スキルを身につける必要性を認識している。親は一般的に、子どもが十分な思いやり、忍耐力、自尊心、創造性を備えているかどうかを気にするようである。企業もまた、従業員に対して、コミュニケーション・スキル、リーダーシップ、創造性などの社会情動的スキルを求めており、しばしばこうしたスキルを向上させるための研修プログラムを提供している。

この点は、国または国に準じる自治体の政策文書において扱われており、こうした文書では、子どもの自主性、責任感、他者と協力する能力を向上させる重要性が強調されている。この強調は、国または自治体のカリキュラムにも反映されており、社会情動的スキルが科目内または科目を超えて扱われている（日本における社会情動的学習に関する政策的議論についてはコラム 1.1 参照）。さらに、ほとんどの国々の学校では、社会情動的スキルを向上させるため様々な課外活動を活用している。多くのOECD加盟国及びパートナー国では、学校が生徒の社会情動的スキルを評価するための一般的なガイドラインがある。多くの学校では、学期末の通知表においてこれらのスキルを評価し、報告している(OECD, 2015)。

コラム 1.1 日本における社会情動的学習に関わる政策的議論

1947年施行(2006年改正)の教育基本法では、教育の目標を横断的スキルを伴う豊かな人格及び市民性の形成として定義している。第一条においては、「教育の目的」を次のように定義している：

教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

さらに、第二条では、こうした目的を達成するための「教育の方針」を定めている(下線は著者によるものであり関連部分を示す)：

教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 四 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

1990年代半ばより、文部科学省は「生きる力」の哲学のもと教育改革を進めてきている。「生きる力」とは、「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」を組み合わせた概念である(文部科学省, 2005)。これを受けて、児童・生徒たちが、横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して自らの力で人生について考えることができるようになるため、「総合的な学習の時間」が小学校から高等学校までのカリキュラムに導入された。

今日では、文部科学省は次期の学習指導要領改訂に向けて取り組んでいる。この流れから、文部科学省は、新しいスキルのフレームワークを作成し、将来の教育の目的、学習指導要領、児童生徒の評価を議論するため、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」を設置した。検討会の議論には、自主性、対人スキル、他者と協働する能力、問題を解決し新しい価値を生み出す能力、学びに向かう力(例：意欲、集中力、持続力)などの将来必要とされる社会情動的スキルを新しいスキルのフレームワークにどのように組み込むことができるかという問いも含まれている。

しかしながら、社会情動的発達を強化するための詳細な手引きを提供している教育システムはあまりない (OECD, 2015)。例えば、国のカリキュラムは、学校において社会情動的スキルをどのように教えることができるのかについて、明確で実践的な指示を必ずしも提供していない。このことは、学校や教員に授業の設計における自由度を与える一方、社会情動的スキルを最も効果的に教える方法について確信のない教員にとっては役に立たないかもしれない。生徒たちが数学や国語などの主要科目で良い成績を上げるような教育を要求され圧倒されている教員にとっては、特に困難であると考えられる。保護者の中にも、意志の力、自尊心、愛他心などを子どもが成人に達する前に高めようと苦心しながらも、「闇の中に残り残されて」いる者がいる。

社会情動的スキルを育成する学習環境を形成する手段は法律やカリキュラムだけではないものの、文献に見られる成果を挙げている実践やエビデンスを基に、教育システムは既存の指針を強化することを検討してもよいだろう。特定の地域、学校区、学校を対象としている取り組みのいくつかは、より良い教授法や指導を必要とする生徒を特定するため、社会情動的スキルについての有用な情報を体系的に収集する方法について、よい例を示している。本ペーパーに説明されるように、すでに数多くの有望な教授法や学習環境が検証可能である。教育関係者と研究者との間でこうした情報が体系的に交換されることにより、これらの実践を他の者が試す機会が生まれ、エビデンスの基盤がより豊かになる可能性がある。各国間あるいは国内においても、子どもの社会情動的発達に最適な学習環境の性質に影響を与えるような、大きな社会文化的な多様性があることから、万能の解決策というものはない。しかし、社会情動的発達を促すような学習環境や介入プログラムに共通する特徴があるかどうかを特定するため、多様な学習環境を幅広く概観するには、今が最適の時である。

本ペーパーの扱う範囲

本ペーパーは、社会情動的発達を促す可能性がある学習環境についてのエビデンスの概観を提供する。本ペーパーは、主に出生から青年期までの期間に焦点を当てる。エビデンスの主要な出所は、比較的因果的推論を行いやすい研究である。したがって、本ペーパーは、可能な限り、実験的デザインによる介入研究に基づくエビデンスに依拠している(研究デザインの説明についてはANNEX 1参照)。ただし、そのようなエビデンスが不足していることから、準実験(例: 事後に特定した統制群の使用)や、学習環境とスキルの測定の時間差を利用した縦断的研究も用いている。本ペーパーは、Gutman and Schoon(2013)、Kautz et al.(2014)、OECD(2015)、Noelke(forthcoming)、Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning(2012)による文献レビューや、Promising Practices Network(2014)のウェブサイトに掲載されている有望なプログラムの評価に大きく依拠している。

日本の研究については、実験的、準実験的、縦断的研究に基づくエビデンスが不足していることから、横断的エビデンスもレビューに含めている。したがって、本ペーパーに示されている日本のエビデンスを解釈する際には注意が必要である。ペーパーに含まれる日本の研究は、主に過去15年の間に発表されたオンラインでアクセス可能なものであり、そのほとんどは、日本の学術出版物のオンライン・データベースであるCiNiiによって特定されたものである。ただしこれは網羅的な文献のレビューではない。

第2章 社会情動的スキル及び学習環境の概念化

本章では、社会情動的スキル及び社会情動的スキルの向上に役立つ学習環境を理解するためのフレームワークを提示する。このフレームワークは、次章において既存のエビデンスを総合する際の基となる。

社会情動的スキル

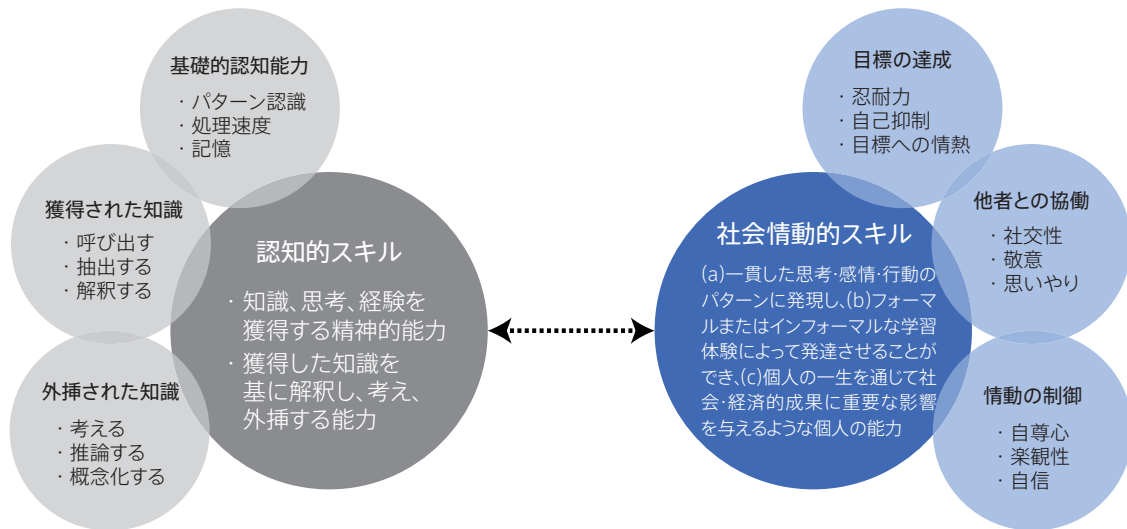
本ペーパーでは、スキルは大まかに「個人のウェル・ビーイングや社会経済的進歩の少なくとも一つの側面において影響を与え（生産性）、意義のある測定が可能であり（測定可能性）、環境の変化や投資により変化させることができる（可鍛性）個々の性質」と定義される。個人は人生の様々な目標を達成するため多様なスキルを必要とする。既存のスキルの測定尺度には、教育や子育ての実践を改善するのに有用な情報を提供するものもある。

我々のフレームワークは、スキルの認知的及び社会情動的な面を取り上げている（図2.1）。ただし、こうしたスキルはお互いに独立しているわけではなく、むしろ発達とともにお互いに作用し融合するものである。

スキルは多面的である

社会情動的スキルは、非認知スキル、ソフトスキル、性格スキルなどとしても知られるが、目標の達成、他者との協働、情動の制御に関わるようなスキルである。したがって、社会情動的スキルは、無数の日常生活の状況において現れる。図2.1は、最も重要な機能のいくつかに基づくスキルの分類を示している。こうしたスキルが、人生のあらゆる段階において重要な役割を果たすことは明らかである。例えば、子どもは他の子どもと遊ぶ際にどのような行動がふさわしいかを教えられる一方、大人は仕事の上でのチーム・プレイのルールを学ぶ必要がある。人は幼児期から目標を追求し（例：ゲームをする、パズルを解く）、これは成人期においてさらに重要となっていく（例：学位や職等を求める）。肯定的・否定的な情動を表し、ストレスや不満を制御する適切な方法を学ぶことは、生涯の探究であり、特に離婚、失業、長期の障がいなどの変化に対処する際に関わってくる。図2.1に示すように、こうした大まかなスキルの分類（目標の追求、他者との協働、情動の制御）には、多くのスキルの下位構成概念が含まれている。

図2.1 認知的スキル、社会情動的スキルのフレームワーク



出典：OECD(2015)

我々のフレームワークは、社会情動的スキルを「(a) 一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、(b) 学校教育またはインフォーマルな学習によって発達させることができ、(c) 個人の一生を通じて社会・経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」と定義する。この定義は、状況や文脈を通して一貫している個人の反応のパターンに現れる、構成概念の潜在性を強調している。社会情動的スキルは、環境の変化や投資によって強化することが可能であり、結果的に個人の将来の成果を左右しうる。

本フレームワークは、教育的実践によって育成可能な個人の性質を扱う他の既存のフレームワークと大体において一貫している。特に、5つの基本的なパーソナリティ特性の側面(外向性、協調性、勤勉性、情緒安定性または神経症傾向、経験への開放性)を区別する「ビッグ・ファイブ」分類法を元としている。また、本フレームワークは、他の理論(例：気質、社会的学習理論、ポジティブ心理学、グリット)や既存のフレームワーク(例：CASELのSocial and Emotional Learning Core Competencies)とも概ね一貫している。

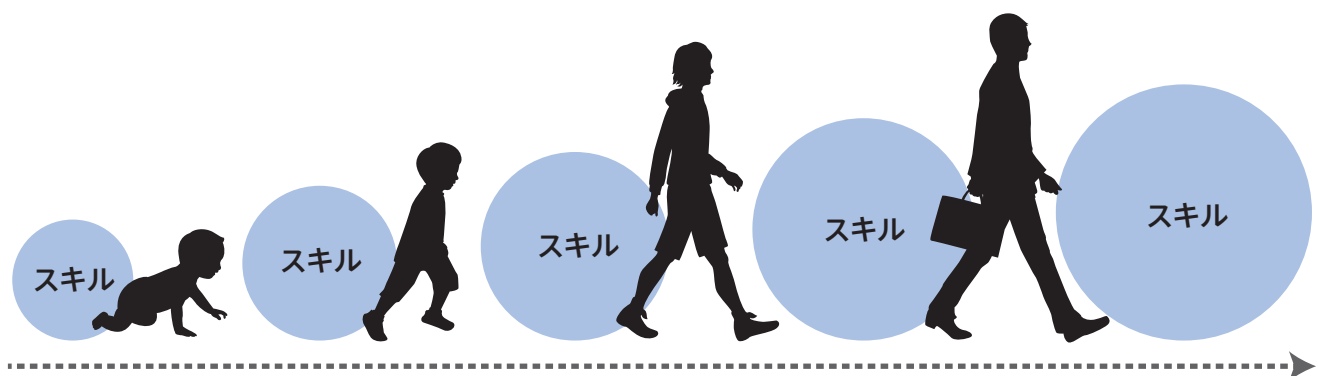
我々のフレームワークでは認知的スキルと社会情動的スキルとを区別しているが、この2つは相互に作用しお互いに影響を与え合うことから、切り離すことはできない。創造性や批判的思考といったスキルは、認知的及び社会情動的側面の両方を融合することによってより理解しやすくなる。創造性は、発散的思考とも呼ばれ、新奇、斬新、奇抜だけでなく、適切で、有用な、目の前の作業に適した内容の創作を伴う(Lubart, 1994)。創造性は、社会情動的スキルと同様、知能の尺度とも関わっていることが明らかになっている。ビッグ・ファイブのフレームワークもまた、こうした複雑なスキルの側面の一部を把握するのに役立つ。例えば、創造的な人は、新しい経験に対してより開放的であり、想像力が豊かであり、あまり勤勉ではなく、より直情的で外交的である傾向がある(Feist, 1998)。一方、批判的思考は、論理的推論や費用対効果分析の法則を用い、戦略的に考え、問題解決のためにこうした法則を新しい状況に対して適用する能力を伴う。このスキルは、情報について考え、新しい文脈において解釈し、既存の知識に基づいて新奇の問題への解決方法を見出す能力に依拠しており、非常に強い認知的な部分を持つ(Halpern, 1998)。しかし、批判的思考は、想像力や独創性など、新しい経験への開放性の側面も含んでいる(John

and Srivastava, 1999)。多くの現実の場面においては、知的、社会的、情動的な要素を含むより複雑なスキルの出現が求められる。したがって、本ペーパーのフレームワークは、日常の場面において相互作用する、スキルの分野の様々な側面の統合と見るべきである。

スキルは動的なフレームワークにおいて理解するべきである

図2.2に示されるとおり、スキルは、過去の学習を基に、時間とともに徐々に発達する。認知的、社会情動的スキルが、人の一生の間に強化されうること示すエビデンスが増えてきている。スキル発達は、遺伝子や環境だけではなく、家庭、学校、地域社会からのインプットによっても影響を受ける。親は、子の発達に影響を与える多くの環境的要因を形成する（居住地域の選択、教育課程、世帯の特性を通じて）ことから、子のスキル形成において重大な責任を負う。文化、政策、制度がスキル形成や学習環境に与える影響も軽視するべきではない。こうした様々な学習の要素は、過程の理解において重要であり、続くセクションにおいて詳細に示される。

図2.2 生涯にわたるスキルの発達

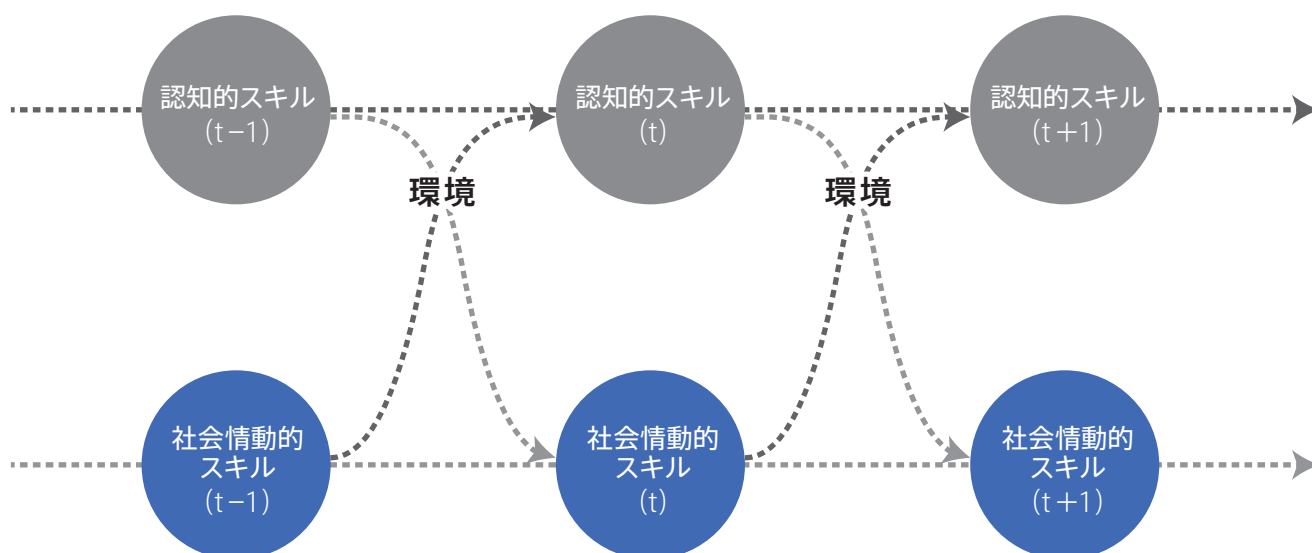


スキル発達の速度は、個人の年齢と現在のスキルの水準に大きく左右される。現在では、スキル発達には敏感期があることが認識されている。子どもの幼児期は、将来のスキル発達の基礎を築くことから、スキルの発達にとって非常に重要である。幼児期介入における投資は、高い水準のスキルや大人になってからの良好な成果を確保することにおいて最大のリターンをもたらす(Kautz et al., 2014)。この時期においては、家庭は非常に重要であり、親子の関わりのパターンは、認知的、社会情動的スキルに大きな影響を与える。しかし、その後の介入も、特に社会情動的スキルについては効果的である(OECD, 2015)。児童期、思春期、青年期には、学校、友人グループ、地域社会がこうしたスキルの形成において重要な影響を及ぼすものとなってくる。さらに、学校から脱落した者に対する代替プログラム(職業トレーニング)も後期のスキル発達において重要であることが見出されている(Kautz et al., 2014)。

過去のスキルは現在のスキルの重要な決定要因である

「スキルはスキルを生む」とは、図2.3に示されるように、個人の持つスキルの水準が高いほど、スキルの獲得が大きいことを示す(Carneiro and Heckman, 2003)。これは、同一のスキルの蓄積の過程にあてはまる。例えば、学校入学時に数学的リテラシーが同級生に比べて比較的高い子どもは、学年末により高い数学的リテラシーを持つ可能性が高い。さらに、あるタイプのスキルが他のスキルの育成を助ける、いわゆる相互生産性についてのエビデンスもある(Cunha and Heckman 2007; Cunha, Heckman and Schennach, 2010)。特に、社会情動的スキルが認知的スキルの発達に役立つことから、高い水準の社会情動的スキルを持つ個人に当てはまる。例えば、非常に計画的で粘り強い子どもは、同じ水準の数学のスキルを持ちながら自制心や粘り強さの水準が低い子どもよりも、数学のスキルを伸ばすことができる可能性が高い。自制心や粘り強さにより、子どもが授業に集中し宿題を毎回こなす可能性が高くなると考えられる。したがって、認知的スキルと社会情動的スキルは密接に関連している。スキルの高い子どもは、知識を向上させるような手段を選択したり、成長のためのさらなる機会(例：課外活動)を求めたりする可能性が高い。

図2.3 認知的スキルと社会情動的スキルの動的相互作用



出典：OECD(2015)

重要なことに、社会情動的スキルの敏感期は、認知的スキルの敏感期と同じではない。あらゆるスキルにおいて早期の投資は有益だが、社会情動的スキルは、認知的スキルに比べ、生涯のうち遅い段階においても変化させることが可能である(Cunha and Heckman, 2007; Cunha, Heckman and Schennach, 2010)。さらに、青年期は社会情動的スキルが特に激しく変化する時期であると見られる。例えば、青年期は、自制心(勤勉性)・友好性(協調性)・情緒安定性の低下と関わっている傾向にある(Soto et al., 2011)。こうした否定的な変化は、特に一部の子どもたちに影響を与えると見られ、こうした否定的影響の一部をどのようにして和らげることができるかを理解するため、さらなる研究が必要である。

社会情動的スキルを育む学習環境

本セクションは、子どもの社会情動的スキルが家庭、学校、地域社会を通して強化されうる様々な方法を説明する。成果を挙げているプログラム（次章において説明）のいくつかは、子どもがそれぞれの学習環境において獲得する社会情動的スキルをさらに強化できるよう、これらの多様な環境が整合性を持つよう設計されている。このことは、ある環境で学習したスキルが時間とともに別の環境において強化されうるというスキルの相補性を示している。

子どもの社会情動的発達、家庭、学校、地域社会を含む様々な状況において生じる。表2.1に例示されるように、それぞれの環境について、いくつもの詳細な要素を区別することができる。それぞれの環境は、子どもの人生における段階によって相対的な重要性は変化するものの、認知的、社会情動的スキルの発達に貢献している。例えば、乳幼児期において家庭が重要であることは明らかだが、子どもが学校に通い、幅広い社会のネットワークと関わり始めるにつれ、学校や地域社会が重要になってくる。

学習環境がスキルに与える影響は、直接的投資、環境的要因、政策手段に分類することができる。これらは、家庭、学校、地域社会がスキルを形成する様々な方法を表している。直接的投資は、意図的かつ明確にスキル発達に影響を与える（例：親の養育活動への関与）。一方、環境的要因は、スキルが発達する環境に対して影響を与えることにより、スキル発達に間接的に影響を与える（例：ある地域の子どもが参加可能な市民・文化活動）。政策手段は、政策投入によって直接的または間接的に操作できる学習環境の要素である（例：認知的、社会情動的スキルを教える手法を提供する教員の研修）。

表2.1は、異なる学習環境において見出される直接的投資、環境的要因、政策手段の例を示している。これらの学習環境は、お互いに切り離されて機能するわけではなく、むしろ常に相互作用しお互いに影響を与え合っている。実際には、環境同士の相互作用のパターン自体がスキル発達と関わっている。例えば、保護者・教員間の会合への出席といった、親の学校への関与は、家庭と学校両方の学習環境を向上させることにより、子どものスキル発達を促進する可能性がある（El Nokali, Bachman and Votruba-Drzal, 2010）。実際、社会情動的スキルを強化するための有望なプログラムの多くは、複数の取り組みを行っている。

表2.1 スキルを強化するための直接的投資、環境的要因、政策手段（例）

	家庭	学校	地域社会
直接的投資	親子のやりとり（例：本を読む、一緒に食事をする、遊ぶ）、養育スタイル、親によるモデリング	正課・課外活動、教員の教育スキル及び知識、教育方法、学級風土、見習い実習制度及び職業訓練	地域社会で提供される活動（例：ボランティア、スポーツ団体）、メンタリング、メディア、ソーシャルネットワーク、友人によるモデリング
環境的要因	家庭の社会経済的資源（例：所得、教育）、親のメンタルヘルス、家庭のストレスや困難な出来事（例：家庭暴力、虐待）、親の学校への関与	学校資源（例：支出、施設）、学校風土及び安全	公共サービス（例：公園、保育施設、公民館）、地域の安全、失業率、所得水準
政策手段	育児休業規定、柔軟な労働形態、保育サービス、学童保育サービス、家庭への補助金交付	教員の募集及び研修	ソーシャルワーカーの研修、文化・スポーツプログラム

多様な社会的文脈における学習は、フォーマル、インフォーマル、ノンフォーマルな学習の価値を示している。フォーマルな学習は、例えば学校教育制度や職場での研修における学習のように、制度化された、カリキュラムに基づく学習及び教育を含む（Werquin, 2010）。インフォーマルな学習は、職場、家庭、または地域社会の文脈で生じる。インフォーマルな学習は、体系化されておらず、（学習者から見ると）意図的ではない（Cedefop, 2008）。この種の学習は、例えば、子どもが遊ぶときに起こる。ノンフォーマルな学習は、フォーマルな学習とインフォーマルな学習の間に位置する。ノンフォーマルな学習は、体系化されておりかつ意図的であるが、管理されておらず、認可や正式な支援を受けていない。一つの例として、特定のソフトウェアの使い方を独学で学ぶことが挙げられる。

家庭

家庭は、特に幼児期の間、子どもの社会情動的発達形成において極めて大きな役割を果たす。これは、この時期に子どもが家庭の環境で過ごす時間が比較的長いことや、脳の可塑性が比較的高いことによると思われる。親子のやりとり（例：本を読む、ゲームをして遊ぶ、一緒に食事をする）は、親子の間に強い感情的な結びつきをもたらし、これが子どもの社会的スキル及び情緒的安定性を形成するのに役立つと考えられる。親の養育効果は、親の愛着が家庭の行事や習慣の一部となった時、さらに強化される。繊細さ、敏感な反応、関与、積極性、体系の提供といった特徴を持つ幼児期の保育は、肯定的な社会情動的適応と関連付けられており、一方、怠慢、厳しさ、よそよそしさ、懲罰、押し付けがましさ、反応によって特徴づけられるものは、様々な種類の不適応と関連づけられている（Shaw, 2014）。家庭の社会経済的資源もまた、高い収入により親が子どものためにより良い学習環境を用意することができる分、重要な役割を果たしうる。したがって、母親の就業は、子どもが幼児期に経験する代替の学習環境の質によって、肯定的または否定的な影響を与えうる。政策手段は、親子関係や社会経済的資源をどのくらい改善できるかによって、子どもの社会情動的発達に間接的な影響を与えうる。

学校

社会情動的スキルが少年期・青年期の間継続して変化するというエビデンスを考慮すると、学校(就学前機関を含む)もまた重要な役割を果たしうる。

学校には、社会情動的スキルを強化する様々な取り組みがある。例えば、社会情動的スキルを強化するよう特別に設計された正課活動がある。また、学校は、主要な学力(例：数学、国語)を伸ばしながら社会情動的スキルを強化するため、既存の正課活動を応用することもできる。さらに、学校は、生徒の社会情動的スキルが強化されるように、学校・学級風土の改善に取り組むこともできる。

課外活動は、生徒の社会情動的スキルを強化するもう一つの重要な手段である。スポーツ、音楽、芸術などの部活動は、子どもたちが別の特定のスキルを学びながら社会情動的発達を促進することができる、強力な手段となる可能性がある。学校によっては、地域の奉仕活動(例：ボランティア活動)の機会を生徒に提供するところもある。これは、一般的にサービス・ラーニング・プログラムと呼ばれる枠組みであり、実社会に対する積極的な参画を促し、地域社会のニーズの理解を深め、地域社会参画の価値に対する理解を深める傾向があるため、有望な手段と考えられている。

多くのOECD加盟国の高等学校には、見習い実習制度(apprenticeship)や職業訓練プログラムがある。こうしたプログラムは、サービス・ラーニング・プログラムと同様、生徒たちが、地域社会にとって有用な具体的成果を伴う仕事を経験するような仕事の世界に参加する機会を提供する。生徒たちは、仕事の充実感や自尊心を得るとともに、他者と協働する価値や粘り強く柔軟であることの重要性を学ぶことができる。

地域社会

地域社会は、子どもたちが実社会における参画の経験を通して社会情動的スキルを学ぶさらなる機会を提供する。地域社会は一般的に、野外プログラム(例：ボーイスカウト)やボランティア活動を含む多様な活動を提供する。また、子どもの「ロール・モデル」となる家族以外のメンターと子どもをマッチングする地域社会ベースのメンタリング・プログラムもある。

第3章 重要となる学習環境とは

本章は、子どもの社会情動的スキルの育成を促進する可能性のある学習環境について、国際的な情報源及び日本の情報源を基に、既存のエビデンスを総括する。第2章に述べたように、社会情動的スキルには、目標を達成する力（例：忍耐力、意欲、自己制御、自己効力感）、他者と協働する力（例：社会的スキル、協調性、信頼、思いやり）、そして情動を制御する力（例：自尊心、自信、内在化・外在化問題行動の不在）を含む。様々な国際的な介入プログラムや大規模縦断的研究は、重要な役割を果たしうる学習環境を特定するのに有用な情報を提供する。日本においてはプログラムの厳格な評価や縦断的研究が不足していることから、同様の推論は限られているが、横断的研究に基づくエビデンスも、国際的なエビデンスとの有用な比較を提供する。

家庭

本を読んだり、ゲームをして遊んだり、一緒に食事をしたりして、常に子どもとかかわることに相当の時間を費やしている親を想像してもらいたい。子どもは、こうした経験から、親の温かさによる一時的な安らぎ以上の恩恵を受けるのだろうか？子どもは、人生に長期的な影響を与えうるような社会情動的発達を経験するのだろうか？本セクションでは、家庭における子どもの社会情動的学習に直接影響を与える要因として、親子関係に焦点を当てる。また、間接的要因として、テレビの視聴、親の学校への関わり、家庭の社会経済的背景及び親のメンタル・ヘルスを取り上げる。

親子関係の強化

国際的なエビデンスは、親の愛着は、社会情動的スキルを発達させるよう設計された実践の重要な構成要素であることを示している。子どもの社会情動的スキルを強化することに成功している多くの米国の幼児介入プログラムは、親子関係を強化するように設計されたアクティビティを活用している。例えば、貧困地区を対象とした大規模な就学前プログラムである **Chicago Child Parent Center (CPC) programme** では、スタッフが定期的に家庭を訪問し、親が子どもと一緒に本を読むことを促進するような様々な遊びを教えている。**Syracuse Family Development Programme (FDRP)** は、若く低所得・低学歴のアフリカ系米国人のひとり親家庭を対象とした大規模なプログラムであるが、やはり毎週の家庭訪問によって家庭での関わり、結束、養育を向上させるため、小児発達トレーナーを配置している。**High/Scope Perry Pre-school Programme** は、貧困家庭を対象とした有名な幼児介入プログラムであるが、親子関係を改善できるよう母親を支援するため、トレーナーが家庭を訪問している。親子関係の改善による効果を全体的な介入効果から切り離すのは難しいものの、これらのプログラムは、学業における意欲の向上 (CPC、High/Scope)、少年犯罪への関与の減少 (CPC、FDRP)、成人してからの経済的安定の向上及び犯罪行為の減少 (High/Scope) に見られるように、子どもの社会情動的発達に対し長期的な影響を与えることが示されている (Kautz et al., 2014)。

大規模縦断データを用いた研究は、より広い地理的範囲や、経済的に不利な立場にある人々に限定されない集団を基にしたエビデンスを提供する。**Early Childhood Longitudinal Study's Birth Cohort (ECLS-B)** のデータを用いた最近の研究は、いつも家族と一緒に歌ったり、遊んだり、本を読んだり、

夕食を食べたりする子どもたちは、感情を理解する能力が高く、共感を表現したり、自己制御を示したり、仲間や大人と肯定的な関係を築いたりする傾向があることを示している (Muñiz et al., 2014)。

親子関係の強化の有益性は、幼児期以降においても重要である。**Seattle Social Development Project (SSDP)**は、シアトルの犯罪率の高い地域の公立小学校を対象としたプログラムであるが、子どもと保護者・教員との間の相互関係に焦点を置く学校における介入が、子どもの自己効力感を強化する可能性があることを示している (Kautz et al., 2014)。さらに、重大な少年犯罪者についての複数の地域における縦断的研究である **Pathways to Desistance (PDP)**は、温かさや毅然さによって特徴づけられる養育スタイルが、少年の責任感、共感、不安、攻撃的行動と関連していることを示している (Steinberg, Blatt-Eisengart and Cauffman, 2006)。

日本の縦断的研究の結果は国際的エビデンスと一貫している。三重、大阪、鳥取で実施された出生コホート研究であるすくすくコホート (ANNEX 3 参照) のデータの分析によると、母親の褒めの行為や褒めに対する態度が幼児の社会的スキルと関連していることが示されている (Shinohara et al., 2010; Shinohara et al., 2011)。この縦断的調査は、母親が子どもに本を読むことや、父親が子育てに関わることが、子どもの応答性と関わっていることも示している (Tanaka et al., 2010)。また、横断的研究も、母親が子どもとのコミュニケーションや接触を強調するような幼児期の養育スタイルが、子どもの高い水準の向社会的行動や、問題行動や多動・不注意のリスクの低さと関連していることを明らかにしている (浜野・内田, 2012; Uchida and Ishida, 2011)。Kanie et al. (2006) は、子どもが認識する親の子どもの勉強や美術館訪問への関わりが、子どもの自尊心と肯定的に相関していることを報告している。

逆に、母親の愛情と保護の不足 (すなわち無関心な養育) と父親の過保護が、子どもの攻撃的な行動や非行を予測することが示されている (Hiramura, 2010)。戸ヶ崎・坂野 (1997) は、積極的拒否によって特徴づけられる母親の否定的な養育態度が、低水準の子どもの社会的スキルと関連しており、特に、家庭や学校において人間関係を維持したり向上させたりする行動と関連していた。Takeuchi et al. (2011) は、応答性が低く過保護である「愛情のない制御」と呼ばれる養育態度が、低い水準の忍耐力、自発性、協調性、そして、高い水準の損害回避性及び自己超越性と関連していることを示している。

テレビの視聴

メディア機器は、社会情動的学習を補完するために利用される場合、親が子どもの社会情動的スキルを育てるための効果的なツールとなりうる。しかし、メディア機器は、親子のやりとりや友人との対人コミュニケーションを伴う活動の代わりに用いられることもある。後者の場合、長時間メディアを視聴する子どもは、社会情動的発達を経験する可能性が低くなる。また、暴力的なメディアの内容による攻撃性の増加など、メディアの内容から生じる否定的な効果もあるかもしれない。本ペーパーでは、未だ最も一般的なメディア機器であるテレビに焦点を当てる。

いくつかの国際的エビデンスは、幼児の長時間のテレビ視聴が、彼らの社会情動的発達と否定的な関係を持つことを示している。英国の **Millennium Cohort Study (MCS)** は、10,000 名以上が参加する全国的出生コホート研究であるが、その分析によると、5歳の時点での1日3時間以上のテレビ視聴が、7歳時点における問題行動のわずかな増加と関わっていることが認められている (Parkes et al., 2013)。米国

の1979 National Longitudinal Study of Youth(NLSY79)から派生したコホート研究であり、1,300人の子どもたちを追跡しているChildren of the National Longitudinal Study of Youth(CNLSY)に基づく研究は、1歳及び3歳の時点でのテレビの視聴時間が、7歳の時点における注意力の問題と関連していることを見出している(Christakis et al., 2004)。

日本におけるエビデンスもまた、幼児期の過度のテレビ視聴が社会情動的発達に与える否定的な効果を示唆している。菅原(2005)は、テレビやビデオに長時間接触している1歳児は、コミュニケーション発達テストにおける点数が低い傾向があったことを報告している。ただし、テストの点数が高かった子どもと低かった子どもとでは、外遊びの時間、親による本の読み聞かせの頻度、母親の養育態度、母親の子どもに対する信頼感、両親の評定する家庭の凝集性といった、他の要因についても差があった。Cheng et al.(2010)は、すくすくコホート(ANNEX 2参照)の縦断データを基に、幼児のテレビ視聴と問題行動の間に正の関係があることを報告している。彼らは、18ヶ月時の毎日のテレビ視聴が、30ヶ月時の問題行動、特に注意欠陥多動性障害や向社会的行動の低さを予測することを見出している。同様に、加納ほか(2007)は、一日4時間以上テレビを見ている36ヶ月の子どもは、テレビの視聴時間が短い子どもに比べ、社会性の発達(例:お菓子やおもちゃを友達や兄弟と分けることができる、年下の子どもの面倒を見たがる、順番を待つことができる)が遅れていることを見出している。

ただし、学齢期の子どもについては、日本における研究の結果は一貫していない。例えば、子どものテレビ視聴時間と攻撃性の水準との間には、肯定的な関係も否定的な関係も示されている(近江・坂元, 2005; 渋谷ほか, 2004)。

子どもの社会情動的スキルが過剰なテレビ視聴行動を引き起こしている可能性もあるため、上述の結果の解釈には注意を要する。例えば、子どもに良い放送プロジェクト(ANNEX 3参照)の縦断データを用いた菅原(2011)の研究は、0歳時に高い「損害回避」傾向(過度の心配、悲観主義、内気、恐れ、疑い深さ、疲れやすさによって特徴付けられる)を示していた6歳児は、テレビの視聴時間が有意に長いことを見出している。この結果は、子どもの気質がテレビの視聴行動に影響を与えている可能性を示している。上述のエビデンスはこうした逆の因果関係を統制していないことから、テレビの視聴による因果効果を結論づけることは困難である。

親の学校への関わり

学校ベースの活動に関わる親は、家庭での子育てにおいても効果を挙げる可能性がより高い。これは、学校向けのプログラムを通して親が子育ての技術を学ぶだけでなく、親が学校と家庭の間で一貫した子どもの学習環境を作り出すことができるようになるためである。

国際的エビデンスは、社会情動的スキルを強化するよう設計された学校ベースのプログラムに親が関わることが重要である可能性を示している。例えば、4Rsプログラムは、生徒が自宅に持ち帰り保護者と一緒に仕上げる「ファミリー・コネクション・アクティビティ」や、学校で開かれる保護者向けのワークショップを含んでいる。このプログラムは、社会的スキルや対人交渉方略を向上させる効果があることが明らかになっている。Second Stepプログラムにおいては、教員が家庭に対して「ホーム・リンク・アクティビティ」を送り、児童生徒が新たなスキルを保護者とともに実践する機会を作っている。Second Stepプロ

グラムは、自己主張、自己制御、社会的スキル、協力的行為、視点取得 (perspective taking) を向上させ、さらに内在化・外在化行動を減少させる効果があることが明らかになっている (Holsen, Smith and Frey, 2008; Schick and Cierpka, 2005; Grossman et al., 1997)。

両親の社会経済的背景及びメンタル・ヘルス

親の収入、職業、教育といった家庭の社会経済的背景もまた、親の応答的で一貫性のある子育てを行う能力や健全な情緒的環境を提供する能力に影響を与える可能性があることから、子どもの社会情動的スキルを間接的に形成すると考えられる。数多くの研究が、家庭の社会経済的地位が子どもの認知的スキルに肯定的な影響を与えることを示しており(レビューについてはNoelke, forthcomingを参照)、最近では、いくつかの研究が、社会経済的地位が子どもの社会情動的スキルにも影響を与えることを示している。例えば、**National Longitudinal Study of Canadian Youth(NLSCY)**に基づく分析によると、児童手当の拡大が、子どもの攻撃性や不安を低減し、運動・社会的発達を向上させる肯定的な効果を持つことが示されている (Milligan and Stabile, 2009, 2011)。**Early Childhood Longitudinal Study's Kindergarten Cohort(ECLS-K)**のパネル・データに基づく研究によると、幼稚園に入園する時点で、家庭の収入により子どもの社会情動的スキル(学習に対するアプローチ、対人スキル、自己制御、外在化・内在化問題行動)に相当な差が見られ、その差は年を追うごとに拡大することが示されている(Fletcher and Wolfe, 2012)。

日本でもまた、家庭の社会経済的地位と子どもの社会情動的スキルの中の肯定的な相関関係を報告する研究がある。例えば、敷島・山下・赤林(2012)は、**日本子どもパネル調査2011(ANNEX 3参照)**の小中学生660人のデータを分析し、家庭の社会経済的背景が、子どもの問題行動や向社会的行動の一部を説明することを明らかにした。著者らは、大学卒の母親を持つ子どもは、大学を卒業していない母親を持つ子どもに比べ、情緒が安定しており、高い自尊心を持ち、高い学校での適応を報告していることを見出した。著者らはまた、収入の高い家庭の子どもは、情緒が安定しており、問題行動のリスクが低く、学校での適応が高いことを観察している。

母親のメンタル・ヘルスもまた、子どもの社会情動的スキルを予測すると見られる。米国における研究は、母親のメンタル・ヘルスが、子どもの認知・社会情動的発達に影響を与えることを示唆している。NICHD(1999)は、憂うつな気分を報告した母親の子どもは、36ヶ月時において、協調性が低く問題が多いと評価されたことを報告している。同様に、Frank and Meara(2009)は、**NLSY79**の縦断データを分析し、母親の抑うつと7～14歳の子の問題行動の間に強い関係を見出した。さらに、臨床研究は、母親の抑うつが改善すると、うつ病の母親を持つ子どもの精神科的症状も軽減されることを示している(Wickramaratne et al., 2011)。

Millennium Cohort Studies(MCS)を用いた研究は、母親の抑うつが、母親の報告する子どもの問題行動(内在的・外在的問題)と強く関連していることを示している(Kiernan and Huerta, 2008)。さらに、この研究は、母親の抑うつが、厳しいしつけの習慣(よく叩いたり怒鳴ったりする)と顕著に関連しており、こうしたしつけの習慣が子どもの問題行動と非常に強く関係していることを見出した。経済的困窮が子どもの問題行動に与える影響の相当の部分が、母親の抑うつによって媒介されており、これは家族ストレス理論の観点と一貫している。

日本の縦断研究からの結果は、国際的な研究の結果と一貫しており、母親のメンタル・ヘルスと子ど

もの社会情動的スキルの間の強い関係を示している。Sugawara et al. (1999) は、川崎プロジェクト (ANNEX 3 参照) のデータを用いて、乳児期の母親の抑うつと乳児の気質の間の有意な関係を報告している。産後初期(出産の5日後)の母親の抑うつは6ヶ月時の注意の持続性と固執性及びフラストレーション・トランスと否定的な相関関係にあり、12カ月時の母親の抑うつは、18ヶ月時の見知らぬ人・場所への恐れと肯定的な相関関係にあった。Cheng et al. (2007) による山梨県における無作為対照化試験を伴う介入研究は、早期の母親の抑うつが、子どもの問題行動のリスクを有意に上昇させることを示している。敷島・山下・赤林 (2012) もまた、日本子どもパネル調査2011 (ANNEX 3 参照) の6～15歳の子どものデータを用い、子どもの問題行動が、いくつかの家庭背景の変数のうち、母親のメンタル・ヘルスとの間に最も強い関係を示したことを報告している。ただし、著者らは、母親のメンタル・ヘルスと子どもの行動的成果の間の関係を解釈する際に注意が必要であるとしている。この関係は、(1) 子どもの問題行動が母親のメンタル・ヘルスに影響を与えている、(2) 遺伝子が母親のメンタル・ヘルスと子どもの問題行動の両方に影響を与えている、(3) 母親のメンタル・ヘルスが母親の質問紙への回答の仕方に影響を与えている、といった理由によるものである可能性がある。

コラム 3.1 母親の就業と子どもの社会情動的スキル

多くの OECD 加盟国が女性の就業を拡大する方法を模索している。特に関心が寄せられているのが、労働市場及び社会政策が、どのようにして出産後の女性を労働市場に呼び戻す助けとなりうるかを明らかにすることである。女性の労働市場参画は、個人及び社会に対し多くの便益をもたらすが、母親の労働市場参画が子どもの社会情動的発達に与える影響に関するエビデンスは一貫していない。Noelke (forthcoming) の北米及び欧州の研究のレビューは、母親の就労は一般的に、子どもの発達に対して否定的な影響も肯定的な影響も持たないことを示している。しかし、不利な社会経済的背景を持つ家庭においては、母親の就労が子どもの認知的、社会情動的発達に与える影響が肯定的なものとなる傾向にある。これに対して、社会経済的に恵まれた家庭においては、母親の就労の影響は否定的なものとなる傾向がある。

国際的エビデンスは、母親の就労の影響が家庭の社会経済的状况によって不均一であることを示している。Lucas-Thompson et al. (2010) は、子どもが3歳になるまでの母親の就労と子どもの学習達成度や問題行動との関係に関する69の研究のメタ分析を提示している。彼らは、効果量は全体的に小さいか有意ではないものの、母親の就労は母子家庭や福祉を受けている家庭の子どもには有益であることを認めている。対照的に、中流の両親が揃った家庭の場合や、子どもが1歳になる前の就労の場合は、否定的な影響が観察された。Gregg et al. (2005) 及び Ruhm (2004) も、子どもが1歳になる前の母親のフルタイムの就労は、社会経済的に恵まれた家庭—典型的には両親が揃い母親の学歴が高い家庭—の子どもの発達に対して否定的な影響を持つことを認めている。同様の結論は、OECD 加盟国5カ国の縦断的データを分析した Huerta et al. (2011) からも得られている。彼らは、子どもが生まれてから6ヶ月以内の母親の賃金労働への復帰が、子どもの成果と否定的な関係を持つことを示している。ただし、この関連は小さく、またすべての国において観察されるわけではなかった。さらに、この否定的な関係は、主に両親が揃った家庭または親の学歴が高い家庭において観察されている。恵まれた背景を持つ子どもは、恵まれていない子どもに比べ、母親が働く場合に失うものが大きいかもしれない。

日本における研究には、母親の就労が子どもの社会情動的スキル発達に肯定的な影響を与える可能性を示すものがある。Sugawara et al. (2006) は、「川崎プロジェクト」(ANNEX 3) の縦断的データを用い、子どもが3歳になる前に仕事に復帰した母親の子どもは、家庭に入った母親の子どもに比べ、外在化問題行動がわずかに「少ない」ことを示している。Kan (2012) は、振り返りによるデータを用い、子どもが中学生の間の母親の就労が、子どもの中学生時代の認知的・社会情動的スキルに与える影響を分析し、フルタイムで就業する母親を持つ息子は学校で喫煙する確率が低かったことを見出している。Sugawara et al. (2006) は、母親の就労が子どもの社会情動的スキルに与える肯定的な影響について、次のような可能な説明を提示している：(1) 母親の就労は母親のメンタル・ヘルスに肯定的に影響を与える可能性があり、これが子どもの問題行動を軽減している。(2) 働く母親の子どもは保育園に通うことにより他の子どもや大人と関わる機会がより多い可能性があり、これが社会的スキルの発達に役立っている。

学校

子どもたちは、学校において体系的な社会情動的学習を体験することにより、社会情動的スキルを伸ばすのだろうか？また、学校における様々な課外活動は、子どもたちの社会情動的スキルにどのような恩恵を与えるのだろうか？オープンで、協力的で、安全な学校の風土は、子どもたちの社会情動的学習の助けになるのだろうか？本セクションでは、学校における社会情動的学習のための活動のうち、授業における指導、課外活動、そして学校・学級風土に関するいくつかの取り組みを取り上げる。

授業における指導

社会情動的スキルを伸ばすために特別に設計された学校ベース（幼児期を含む）のプログラムは数多くある。一般的に、これらのプログラムは、社会情動的スキルに明確に焦点をおいた特定の授業や、社会情動的学習を英語や数学といった主要科目に組み込むための方略を提供している。

- ・社会情動的学習の強化のためにデザインされたレッスン

国際的エビデンスは、そのほとんどが米国のものであるものの、社会情動的な学習を主要科目に組み込んだプログラムの成功例（ANNEX 2）を示している。それぞれのプログラムは、異なる特有の目標や対象とするスキルを有するが、特に子どもの他者と協働する力及び情動を制御する力を伸ばすのに効果的である傾向がある。これらのプログラムは一般的に、生徒たちが学習したことを内部化し、日常生活に応用することができるよう、様々な実践的活動を活用している。

例えば、上述の Second Step プログラムは、就学前から 8 年生までを対象とし、週 1 回行われる年齢別の一連の授業を含んでいる。学年ごとに、学習のためのスキル、共感、情動の制御、問題解決、いじめの予防、薬物乱用予防などの 3 から 5 のユニットがあり、各ユニットにはいくつかの週 1 回のレッスンが含まれている。レッスン例「敬意を持って否定する」においては、生徒はビデオを視聴し、パートナーと組んでの活動、グループ・ディスカッション、ロール・プレイによるスキルの実践に取り組む。別の米国の就学前から小学生までを対象とした学校ベースの予防プログラムである I Can Problem Solve (ICPS) プログラムでは、毎日または一日おきに実施することのできる 15 分から 45 分の構造化されたレッスン（就学前向け 59 レッスン、幼稚園から 2 年生向け 83 レッスン、3 年生から 6 年生向け 77 レッスン）を提供している。前半のレッスンは、自分自身や他者の感情を理解するための語彙の学習を含む「プレ・問題解決スキル」に焦点を置いている。後半のレッスンは、ゲーム、物語、人形劇、イラスト、ロール・プレイを通して対人問題解決スキルを伸ばすことを目指している。教員は生徒に解答を教えるのではなく、自分自身の考えを思いつくよう補助する。無作為対照化試験及び準実験的研究により、このプログラムが子どもの自己制御及び忍耐力を向上させたことが示されている。

日本では、学校実践者が利用することのできるいくつかの社会情動的学習プログラムがあり、そのほとんどが、社会情動的スキルを強化するために特別にデザインされた授業計画を含む。これらのプログラムは比較的短く、教員はこれらのプログラムを「総合的な学習の時間」と呼ばれる正課活動において実施することが多い（コラム 1.1 参照）。日本におけるいくつかの評価研究は、統制群を持たないものの、社会情動的スキルを対象とするプログラムの肯定的な効果を報告している。例えば、安藤（2008）は、学校ベースの予防プログラムである「サクセスフル・セルフ」プログラムが、小学生の衝動性・攻撃性、及び身体的・言語的ないじめや情動問題を含む学校における不適応を低減させる効果があったことを報告している。こ

のプログラムは、肯定的な自己イメージ、対人問題解決法、ストレス・マネジメントについての個人的な省察やグループ・ディスカッションを含んでいる。安藤（2010）はまた、中学生向けの同様のプログラム（「サクセスフル・セルフ2」）が、生徒の勤勉さ、親しみやすさ、抑うつ・不安などの気分状態、社会的スキルを向上させたことを報告している。藤枝・相川（2001）は、小学生を対象とした学級単位の社会的スキル・トレーニングのプログラムを開発し、トレーニング後に児童の対人スキルが向上したことを報告している。このトレーニングは、10のレッスンから成り、各レッスンは、教員による目標とするスキルの指導及び実演、児童によるロール・プレイ及び内省、教員によるフィードバックを含む。渡辺・原田（2007）もまた、教員による指導及び実演、生徒によるロール・プレイ、教員によるフィードバックを伴う高校生を対象とした社会的スキル・トレーニングのプログラムを開発し、トレーニング後、生徒の自尊心及び他者に共感し援助する能力が向上したことを報告している。原田（2014）は、高校生のより大きな集団を対象とした同様の社会的スキル・トレーニングのプログラムを評価し、トレーニング後、生徒の自己主張及び情動制御が向上していたことを見出している。

・社会情動的学習を主要科目に組み込む

国際的エビデンスは、ほぼ米国におけるものではあるものの、社会情動的学習を主要科目の活動に組み込んだプログラムの成功例も提供している。その一つとして、幼稚園から8年生までの情動的リテラシーを促進するべくデザインされた学校ベースのプログラムRULER Approachが挙げられる。このプログラムは、子どもの教育に関わる大人（学校の管理職、教員、補助職員、保護者）を対象とする体系立てられた専門的研修を提供している。このプログラムでは、教員が情動的学習を英語（国語）などの幅広い科目に含めることができる。「Feeling Words カリキュラム」においては、生徒は、情動に関連する語彙を学び、それを学課の教材や現在の出来事に結びつける。この手法は、無作為対照化試験により、適応性スキル（社会的スキル、リーダーシップ、学習スキル）の向上に効果があったことが明らかになっている（Brackett et al., 2012）。Responsive Classroomアプローチは、幼稚園から6年生までを対象とする学級ベースのプログラムだが、朝のミーティング、ルール作り、インタラクティブなモデリング、教員による肯定的な言葉遣いなどを含む、重要な教育実践及び実践的手法を取り入れている。このプログラムは、準実験的研究によると、自己主張、友達との協力及び向社会性の向上や、不安、恐れ、友達への攻撃性の軽減に対して効果があることが明らかにされている（Brock et al., 2008; Rimm-Kaufman and Chiu, 2007）。

日本においては、英語や国語の授業の中での協同学習を進めるプログラムが、生徒の向社会的スキルや対人スキルを向上させる可能性を示す研究がある（池島・福井, 2012; 池島ほか, 2004）。

・ピア・サポート・アプローチ

効果的な介入プログラムから得られた国際的エビデンスは、ピア・サポート・アプローチが社会情動的スキルを向上させるのに効果的である可能性を示している。例えば、Caring School Communityプログラムは、高学年の生徒と低学年の生徒のペアが、学業や娯楽の活動を通して結束を深めるCross-Age Buddies活動を提供している。いくつかの無作為対照化試験や準実験的研究は、プログラムへの参加が子どもの社会的行動を改善し、問題行動や情緒的悩みを減少させたことを示している（例：Solomon et al., 2000）。

また、別の見込みのあるピア・サポート・アプローチとして、生徒が大人の指導者の監督のもとメディ

エーター(仲介者)となる経験を通して対立を解消する方法を学ぶ、ピア・メディエーションがある。ピア・メディエーションの要素を持つ米国のResolving Conflict Creatively Program(RCCP)と呼ばれるプログラムは、2つの大規模な無作為対照化試験により、交渉の戦略を向上させ、問題行動を減少させる肯定的な効果を持つことが示されている(Aber, Brown and Jones, 2003; Aber et al., 1998)。

日本では、滝(2004, 2009)が、「Japanese Peer Support Program」を開発しているが、高学年の生徒が低学年の生徒の世話をする異学年交流を通して生徒の自己効力感を高めることを目的としている。このプログラムは、低学年の生徒にロール・モデルを提供すると同時に、高学年の生徒に自己有用感を与えると期待される。こうした異学年交流は、生徒の社会性の強化に効果があることが明らかにされている(国立教育政策研究所, 2008)。また、ピア・メディエーションは、いじめの問題の解決や生徒の向社会的性の育成に効果を持つ可能性のあるツールとして、近年教育実践者に紹介されている。青木ほか(2013)は、ピア・メディエーションのトレーニング・プログラムが、小学生の自己効力感を高め、特にもともとの自己効力感の水準が低い者に対して効果的であると報告している。しかし、池島ほか(2005)は、同様のピア・メディエーションのトレーニングが、小学生の対人スキルに対して有意な効果を持たなかったことを報告している。

課外活動の活用

課外活動は、子どもたちの社会情動的スキルを強化する有効な学習の機会を提供すると期待されている。日本では、学習指導要領において、ホームルーム活動、児童・生徒会活動、部活動、学校行事などの特別活動に対して学校が確保すべき最低限の時間が規定されている。また、学校外での体験を提供するサービス・ラーニング・プログラムや、見習い実習プログラムも、社会情動的スキルを伸ばすのに有効であることが国際的なエビデンスにより示されている。

・部活動及び放課後プログラム

国際的研究は一般的に、課外活動が社会情動的スキルを強化するのに役立つことを示している。子どもや青年の個人的・社会的スキルを強化することを目指した放課後プログラムに関するメタ分析によると、参加者は統制群に比べ、自己認識(例：自尊心、自己概念、自己効力感)、学校との結びつき、肯定的な社会的行動、学習達成度を有意に上昇させており、問題行動を有意に減少させていることを示している(Durlak, Weissberg & Pachan, 2010)。この分析は、特に「順序立った、活動的な、集中的な、明確な(sequenced, active, focused, and explicit : SAFE)」プログラムが効果的であることを示している。学校内外における課外活動に関する別のメタ分析は、舞台芸術や向社会的活動への参加が、アイデンティティや自尊心と強い関係を持つことを示している(Lewis, 2004)。

Covay and Carbonaro(2010)による米国における研究は、音楽のレッスン、ダンスのレッスン、舞台芸術活動、芸術のレッスン、スポーツ、放課後のクラブに参加する小学生は、こうした活動に参加していない者に比べ、より高い注意力、秩序、柔軟性、課題に対する粘り強さ、学習における自主性、学習に対する意欲を見せることを示している。また、ドイツの大規模縦断調査であるGerman Socio-Economic Panelに基づく研究は、音楽のトレーニングを受ける青年は、より勤勉であり、解放的、野心的である傾向があることを示している(Hille and Schupp, 2015)。また、演劇やダンスなどの舞台芸術活動が、自尊心、

自己制御、忍耐力、社会的スキル、情動制御、共感などの社会情動的スキルを強化する可能性を示す研究もある(研究のレビューについては Winner, Goldstein and Vincent-Lancrin, 2013を参照)。

日本では、横断的研究により、部活動への参加が高い水準の社会情動的スキルと関係していることが示されている。例えば、山本・荒木・神野(2010)は、部活動に参加している高校生は、目標の達成、意見の表明、他者との協働と関係する社会情動的スキルが高いことを明らかにしている。また、青木(2005)は、高校生の運動部への参加と彼らの社会的スキルの水準の間に肯定的な関係を見出している。

・サービス・ラーニング・プログラム

米国では、サービス・ラーニングは、意義のある地域奉仕に、フォーマルな教育カリキュラム及び自らの奉仕体験に対して参加者が省察を行う時間を組み合わせた活動である。Melchior (1999) は、Learn and Serveプログラムと呼ばれる米国の17の中学校・高等学校におけるサービス・ラーニング・プログラムを評価し、サービス・ラーニングに参加した生徒は、文化的多様性の受容、奉仕におけるリーダーシップ、市民的態度、ボランティア行動を向上させ、危険行為(過去6ヶ月以内に逮捕されたことがある、妊娠した/妊娠させたことがある)を減少させていた。Celio, Durlak and Dymnicki (2011) による62の各国の研究のメタ分析は、サービス・ラーニング・プログラムに参加する生徒が、統制群に比べ、自分自身に対する態度、学校及び学習に対する態度、市民参加、社会的スキル、学力といった5つの分野において有意な向上を見せていることを示している。Conway, Amel and Gerwein (2009) による別のメタ分析は、サービス・ラーニングが、自己評価、他者と関わるスキル、個人レベルの責任ある市民性など、個人的・社会的・市民的成果において、小さくはあるものの肯定的な効果を持つことを示している。

・見習い実習制度 (apprenticeship) 及び職業訓練

Kautz et al.(2014)は、一般高校にキャリア開発を組み込むことが、労働市場における長期的な恩恵をもたらすことを指摘している。例えば、生徒をキャリア指向の活動に参加させる米国のCareer Academiesは、おそらく非認知的スキルを向上させることにより、男性の参加者の収入及び雇用に対し、肯定的かつ持続的な効果を与えている。職場ベースの学習と授業での学習を行う欧州の見習い実習プログラムもまた、賃金及びその上昇に対して効果を持つことが明らかになっている。スイスの縦断研究であるTransitions from Education to Employment(TREE)の分析は、職場ベースの教育に参加した若者は、職業学校に通った者に比べ、より協調的で、より情緒が安定していることを示している(Bolli and Hof, 2014)。日本における関連するエビデンスは特定できていない。

学校・学級風土の改善

国際的エビデンスは、社会情動的学習を促進するために肯定的な学校・学級風土を推進するプログラムの成功例を数多く提供している。例えば、Open Circle Programme(OCP)は、「関係作りとコミュニケーション・スキル」、「情動の理解と制御」、「問題解決」を扱った34の体系化されたレッスンから成り、子どもが安心して重要な問題を話し合える環境を提供するような学校・学級風土を作り出すことを目指している。このプログラムは、大小のグループ・ディスカッション、ロール・プレイ、コミュニティ作りといった活動を含み、高度にインタラクティブな風土を生み出すことが期待されている。また、上述のRULER Approachは、肯定的な情動サポートを強化したり(例：学級でのやりとりに温かさや敬意を作り出す)、

否定的な風土を低減したり(例：学級でのやりとりにおいて敵意を低減させる)、教員の気配り(例：教員が生徒の情動的・学業的ニーズに応える度合い)を向上させたり、生徒の観点に対する教員の関心(例：学級における活動に児童生徒の視点を含める度合い)を高めたりすることによって学級風土を改善するよう設計されている。

日本においては、いくつかの研究が、学級風土と児童生徒の社会情動的スキルとの関係を見出している。ただし、この関係は、児童生徒自身が自分の学級の風土を測定していることに起因する可能性もある。宇田川・下田(2013)は、小学生の自己主張と学級環境に対する満足度の間に肯定的な相関を見出している。高橋・川島・吉川(2010)は、学級に対する満足度が高い小学生は、社会的スキルの水準が高い傾向があり、学級のほかの児童の社会的スキルの水準にも影響を与えている可能性があることを見出している。小松・飛田(2008)は、肯定的な学級風土を感じている小学生は、社会的スキルの自己評価が高い傾向にあることを報告している。

地域社会

地域社会は、子どもたちに対してインフォーマル、ノンフォーマルな学習の機会を提供する。特に、地域社会の提供するいくつかのプログラムは、子どもたちの社会情動的スキルに直接的な影響を与える要因となりうる。本セクションでは、こうしたプログラムのうち、メンタリング・プログラム、ボランティア活動の機会、野外冒険プログラムを取り上げる。

メンタリング・プログラム

メンタリングは若者の社会情動的スキルを強化するための効果的な方法となりうる。DuBois et al.(2011)による青少年に対するメンタリング・プログラムに関する研究のメタ分析では、メンタリングプログラムは、若者の行動面、社会情動面、学力面での成果を向上させることができると結論づけている。彼らは、メンタリングが促進と予防の両方の目的に役立ちうると見ている。

米国では、リスクを抱える若者を対象とした地域社会ベースのメンタリング・プログラムが数多く実施されている。Big Brothers Big Sisters of America(BBBSA)は、10～16歳の弱い立場にある子どもたちを対象とする有名なメンタリングプログラムであり、ボランティアの大人が1年間にわたって定期的子どもと会って活動を共有する。BBBSAの評価によると、このプログラムは、様々な反社会的な行動(叩く、盗む、器物を壊す、授業をさぼる等)を減少させることが示されている(Tierney, Grossman and Resch, 2000)。

地域ベースのメンタリング・プログラムの成功を受けて、多くの学校ベースのメンタリング・プログラムが米国において導入されている。典型的な学校ベースのメンタリング・プログラムでは、ボランティアのメンターと参加校の生徒が一对一ベースでマッチングされ、学期中に学校における様々な活動に参加しながら一緒に過ごす(Wheeler, Keller and DuBois, 2010)。Wheeler, Keller and DuBois(2010)は、学校ベースのメンタリング・プログラムに関する3つの無作為対照化試験をレビューし、学校ベースのメンタリング・プログラムが、学校に関連する非行、長期欠席、無断欠席に対し、小さいが有意な効果を持つと結論づけている。さらに、Herrera et al.(2007)による学校ベースのBBBSAプログラムの効果に関する

る分析は、より望ましい効果が得られるのは、高校生ではなく大人がメンターとなった場合や、メンターが適切な支援を受けていると報告する場合、そして学校が適切な資源や活動場所を提供する場合であることを示している。

日本では、メンタリング・プログラムは未だ広く認識されていないが、この分野の限られた研究は、肯定的な効果を示唆している。広島市は、2004年から小中学生を対象としたメンタリング・プログラムを実施しており、参加者、メンター、参加者の親に対するアンケートにより、参加者の情動的成熟、学習習慣、自己制御行動、他者との関係が向上したことが示されている(Watanabe et al., 2012)。メンターは、市によって養成されたボランティアであり、児童生徒は誰でも無料でプログラムに参加することができる。このプログラムは、原則1年間行われ、その間にメンターとメンティーは、毎週2時間、それぞれの家や公民館などの場所で会う。メンタリングは学校外で行われるが、プログラムは学校とのパートナーシップのもとに実施されている。例えば、学校は保護者に対しプログラムを薦めており、メンターと児童生徒の最初のマッチングは、教員の同席のもと学校で行われることが多い(渡辺, 2008)。日本におけるもう一つのメンタリングを含む介入プログラムは、ボランティアの若者が不登校の子どもを支援する「メンタル・フレンド」プログラムである。このプログラムは、厚生労働省の支援のもと地方自治体によって実施されている。実証的評価は行われていないものの、いくつかの質的研究は、プログラムの肯定的な効果を示している。例えば、メンタル・フレンドプログラムの担当者に対する調査によると、プログラムに参加した子どもは、より外交的、意欲的になり、より積極的に他者と関わるようになったことが示されている(栗田, 2014)。なお、日本BBS連盟は保護観察を受けている少年のためのメンタリング・プログラムを運営しているが、評価研究は特定されていない。

ボランティア活動の経験

国際的研究は、サービス・ラーニングよりも影響は小さいものの、地域でのボランティア活動が若者の社会情動的スキルに与える肯定的な影響を示唆している(Gutman and Schoon, 2013)。いくつかの研究は、子どもの時にボランティア活動を経験した者は、大人になってから高い向社会性を示すことを示唆している。Canada Survey of Giving, Volunteering and Participating(CSGVP)と呼ばれる調査によると、青年期に宗教的団体において活動したり、青年団体に所属していたり、ボランティア活動をしたりは、成人になってから慈善寄付をしたりボランティア活動をしたりする傾向が高いことが示されている(Hall et al., 2009)。同様に、米国の成人を対象とした研究では、青年期にボランティア活動を始めた成人は、ボランティア活動を行わなかった者に比べ、大人になってからボランティア活動を行う確率が2倍であることが示されている(Toppe, Kirsch and Michel, 2001)。

日本では、いくつかの成人を対象とする研究により、ボランティア体験が社会的スキルを高める可能性が示されている(水野・加藤, 2007; 馬場・島・大宅, 2006)。

野外冒険プログラム

国際的研究は一般的に、冒険プログラムが社会情動的スキルを伸ばすのに有益であることを明らかにしている。メタ分析によると、統制の所在* (Hans et al., 2000)、非行の低減 (Wilson and Lipsey, 2000)、自己効力感、観察された行動、パーソナリティ、自尊心または自己概念 (Gillis and Speelman, 2008) に対する冒険プログラムの影響が示されている。Wilson and Lipsey (2000) は、比較的激しい活動または治療的効果を含むプログラムが、非行的行動の低減に特に効果的であると報告している。

日本でも、いくつかの研究が、野外プログラムが社会情動的スキルに与える肯定的な影響の可能性を示している。例えば、片岡ほか(2011)は、ガールスカウトへの参加が高校生及び中学生の女子の自尊心を高める可能性を示している。また、国立青少年教育振興機構(2010)は、子どもの中の地域・野外活動と青年期・成人期の社会情動的スキルの間の関係の可能性を報告している。彼らは、11,000人の高校生及び5,000人の成人の子ども時代の体験に対する回答を分析し、子ども時代の自然体験、友達との遊び、地域活動への参加を報告した者は、新しい経験に対して開放的であり、高い規範意識を持ち、高い対人スキルを持つ傾向があることを見出している。

さらに、短期の野外活動が子どもの社会情動的スキルに与える影響の可能性も示唆されている。例えば、安波ほか(2006)は、6日間の自然学校プログラムに参加した小学生が、自己判断、リーダーシップ、対人スキルなどのスキルを概ね伸ばしていたことを報告している。彼らはまた、野外調理などのいくつかの任意の活動が特に効果的である一方、レクリエーション活動などのいくつかの活動は効果が劣ることを報告している。中川ほか(2005)は、15日間のキャンププログラムに参加した少年が、自己判断能力や自然への関心を高めており、3日間のキャンププログラムの参加者は外向性や協調性を高めたことを報告している。伊原ほか(2004)は、冒険プログラムに参加した少年が、一般的自己効力感を高めたことを報告している。

*統制の所在 (Locus of control) は、Rotter (1990) により「自分の行動の強化や結果が、自分自身の行動や個人的特質によって左右されると考える度合い」と定義されている。

第4章 重要なメッセージ

本章では、主な結果を概観するとともに、家庭、学校、日本の研究コミュニティに対する示唆を提示し、本ペーパーを総括する。

実証的エビデンスのまとめ

本ペーパーでは、子どもの目標を達成する力（例：忍耐力、意欲、自己制御、自己効力感）、他者と協働する力（例：社会的スキル、協調性、信頼、共感）、そして情動を制御する力（例：自尊心、自信、内在化・外在化問題行動のリスクの低さ）の強化を促す可能性のある学習環境の特徴をいくつか特定している。表4.1A、4.1Bには、本ペーパーで論じた実証的エビデンスをまとめている。

家庭は、温かく習慣的な親子のかかわりを通して、子どもの社会情動的発達を促進することができる。

多くの研究が、親子間の強い愛着が子どもの社会情動的発達に与える効果を示している。いくつかの成果を挙げているプログラムは、本を読む、一緒に食事をする、一緒に遊ぶ、美術館に一緒に行く、などの家庭における習慣的な活動を含んでいる。こうした習慣は、子どもに温かく安全な環境の感覚を与えると同時に、大人と密接に関わりコミュニケーションをとる機会を提供する。また、いくつかの研究は、親が社会情動面を育む環境を提供できるかどうかは、親の社会経済的状況や感情状態により影響を受ける可能性があることを示唆している。成果を挙げている幼児プログラムは、親が子育てのスキルを高めるための研修会を提供するものが多い。また、多くの成果を挙げている学校ベースのプログラムも、親を巻き込み、親が学校と家庭との間で一貫した学習環境を作り上げる方法を学ぶ機会を提供している。日本における研究の結果は、国際的なエビデンスの結果と一貫している。

学校は、青少年の社会情動的発達を促す幅広い正課・課外活動を用いることができる。

質の高い学校ベースの社会情動的学習プログラムは、目標を達成し、他者と協働し、情動を制御する能力を子どもたちが獲得するのに役立つ可能性がある。こうしたプログラムは、(a) シナリオやロール・プレイを使った授業など、社会情動的スキルを強化するため特別に設計された一連の授業、(b) 協働型問題解決の導入など、既存の主要科目を通して子どもの社会情動的スキルを強化するよう設計された教授法、のいずれかまたは両方を活用する傾向にある。日本の学校では社会情動的学習のためのカリキュラムの開発や実施に対し時間や資源を確保することが難しいことから、(b) の手法は特に重要であると考えられる。成果を挙げている社会情動的学習プログラムは、非常にインタラクティブであり、積極的、反省的、実践的、意図的、経験的である傾向にある。

学校はまた、課外活動や、社会や労働市場に参画する実践的経験(例：ボランティア活動、見習い実習制度)を有効に活用することもできる。さらに学校は、学校・学級風土を改善したり、ピア・サポートの手法を効果的に用いたりすることによって、生徒の社会情動的スキルを強化することもできる。

地域社会は、子どもが実践的経験を通して社会情動的スキルを学ぶ機会を提供することにより、家庭や学校の試みを補うことができる。

教育の重要な目標の一つは、子どもたちが責任感のある活動的な市民となれるよう、彼らの能力、態度、価値観を発達させることである。こうしたスキルを学ぶのに最適なのは、おそらく地域社会そのものであると思われる。地域社会では、様々な現実的場面が、子どもたちが社会情動的スキルを身につけるための、意欲を引き出すような学習の場を提供している。ボランティア活動や野外プログラムは、適切に設計された場合、子どもの社会情動的スキルを効果的に強化することができることが示されている。成果を挙げている実践は、(a) 相互関係、信頼、共感の感覚を引き起こすため、メンターと子どもとの間の集中したやりとりを重視し、(b) 子どもたちが現実的な問題に適切に対処できるよう体験学習を用い、(c) 子どもの責任感を高める傾向がある。日本における結果は、やはり国際的エビデンスの結果と一貫している。

子どもの社会情動的スキルを対象とした成果を挙げているプログラムの多くが、学習環境の一貫性の重要性を重視している。

当然のことだが、子どもの社会情動的スキルを高めるよう設計された数多くの成果を挙げているプログラムは、家庭、学校、地域社会を含む複数の学習環境の強化を伴っている(例：親が家庭における活動を改善するための指導を受ける、地域の資源が学校のプログラムの一部として活用される)。こうしたプログラムは、子どもに強化された学習を経験する機会を与えるだけでなく、大人(例えば両親、教員、メンター)にも適切なトレーニングを受ける機会を与えうる。このような社会情動的発達に対する総合的なアプローチは、(a) 関係者全員によるプログラムの目的の共有、(b) 学習環境すべてにわたる社会情動的学習のアプローチの一貫性、(c) すべての保護提供者における知識及びスキルの向上を保証するのに役立つと考えられる。

社会情動的学習は、不利な立場にいる子どもたちだけでなく、他のグループの子どもにとっても有用である。

数多くの成果を挙げている介入プログラムは、低所得、低学歴、ひとり親の家庭を含む、不利な立場にいる人々を対象に社会情動的スキルを強化するよう設計されている。しかし、社会情動的学習が他の人口集団にとっても有益であることを示すエビデンスもある。

社会情動的学習は幼児だけでなく青年にとっても有用である。

一部の社会情動的スキルは、幼児期から早期青年期にかけて変化させることが可能である。数多くの介入プログラムが、学齢期の子どもや青年の社会情動的スキルや行動上の成果を強化することに成功している。年齢集団によって個人のニーズは異なることから、成果を挙げているプログラムは、年齢に応じた手法や内容を提供する傾向にある。

表4.1.1.A 国際的研究の結果のまとめ

分野	目標の達成	他者との協働	情動の制御
社会情動的スキルの例	忍耐力、意欲、自己制御、注意、自己効力感、統制の所在	社会的スキル、向社会性、協調性、寛容性、共感	自尊心、自信、内在化・外在化問題行動
養育の直接的役割			
a. 家庭の行事・習慣を通じた親子関係の強化	評価済みのプログラム CPC*, FDRP*, High/Scope*, SSDP 継続研究 NLSY (*) [CAN]; ECLS-B*, PDP**	評価済みのプログラム CPC*, FDRP (*) 継続研究 ECLS-B*, EHS*, PDP**	評価済みのプログラム JSS* [JAM]; ABC (*) ; CPC*; FDRP (*) ; NFP*; High/Scope* 継続研究 ECLS-B*; PDP**; EHS*
家庭に関する直接的要因			
a. テレビの視聴時間及び内容	—	—	継続研究 MCS* [GBR]; CNLSY; Huesmann et al. (2003)
b. 親の学校への関わり	評価済みのプログラム Second Step [DEU]; Al' s Pals (*) ; CPC*, High/Scope*, IY; SSDP	評価済みのプログラム Second Step [DEU, USA]; 4Rs; Al's Pals*; CSC; CPC*; IY; Peace Works*, PEF*, RCCP, RULER; SDM/PS; TGV	評価済みのプログラム Second Step [DEU, NOR, USA]; 4Rs; Al' s Pals*; CSC; CPC*; High/Scope*; IY; MMH; Peace Works*; PATHS*; PAs; RCCP; SDM/PS; Tools of Mind*
c. 家庭の社会経済的背景	—	介入研究 NLSY (*) [CAN] 継続研究 ECLS-K	介入研究 NLSY (*) [CAN] U ECLS-K; MCS* [GBR]
d. 母親のメンタル・ヘルス	—	—	継続研究 MCS* [GBR]; NLSY; NICHD (1999) 介入研究 STAR*D-Child study
授業における指導の直接的な役割			
a. 社会情動的スキルを対象とする特別なレッスン	評価済みのプログラム Second Step [DEU]; Competent Kids; CPC*, ICPS (*) ; IY	評価済みのプログラム Second Step [DEU, USA]; 4Rs; CSC; Competent Kids; IY; ICPS; MMH; OCP; PATHS*; Peace Works; RCCP; SDM/PS; TGV メタ分析 Payton et al. (2008) [INT]; Durlak et al. (2011) [INT]	評価済みのプログラム Second Step [DEU, NOR, USA]; 4Rs; CSC; ICPS; IY; MindUP; OCP; PEF*; PATHS*; Peace Works*; PA; RCCP; SDM/PS; Tools of Mind* メタ分析 Payton et al. (2008) [INT]; Durlak et al. (2011) [INT]
b. 社会情動的学習を主要科目に組み込む	評価済みのプログラム Second Step [DEU]; Mindset; Al's Pals (*) ; High/Scope*; ICPS; IY; RC; Tools of Mind*; RC	評価済みのプログラム Second Step [DEU, USA]; 4Rs; Al's Pals (*) ; CSC; High/Scope*; ICPS; IY; MMH; OCP; PATHS*; Peace Works*; RC; RCCP; RULER; SDM/PS; TGV	評価済みのプログラム Second Step [DEU, NOR, USA]; 4Rs; Al's Pals (*) ; CSC; High/Scope*; ICPS; IY; MindUP; OCP; PA; Peace Works*; PATHS*; RC; RCCP; SDM/PS; Tools of Mind*
学校			

分野	目標の達成	他者との協働	情動の制御
c. ピア・サポート・アプローチ	—	評価済みのプログラム 4Rs (peer mediation) ; CSC; RCCP (peer mediation)	評価済みのプログラム 4Rs (peer mediation) ; CSC
課外活動の直接的役割			
a. 部活動及び他の放課後プログラム	縦断研究 ECLS-K	メタ分析 Durlak, Weissberg & Pachan (2010)	メタ分析 Lewis (2004) [INT]; Durlak, Weissberg & Pachan (2010)
b. サービス・ラーニング・プログラム	評価済みのプログラム Learn and Serve メタ分析 Celio, Durlak & Dymnicki (2011) [INT]; Conway, Amel & Gerwein (2009)	評価済みのプログラム Learn and Serve メタ分析 Celio, Durlak & Dymnicki (2011) [INT]	メタ分析 Celio, Durlak & Dymnicki (2011) [INT]
c. 見習い実習制度及び職業訓練	—	縦断研究 TREE** [CHE]	縦断研究 TREE** [CHE]
学校・学級風土の間接的役割			
a. 学校・学級風土	評価済みのプログラム IY; OCP; RC; SSDP	評価済みのプログラム 4Rs; CSC; IY; OCP; Peace Works*; PATHS*; RC; RCCP; RULER	評価済みのプログラム 4Rs; CSC; IY; OCP; MindUP; Peace Works*; PA; PATHS*; RC; RCCP; RULER; Tools of Mind*
メンタリング及び実践的経験の直接的役割			
a. メンタリング	評価済みのプログラム BB/BSA メタ分析 DuBois et al. (2011) ; Wheeler, Keller & DuBois (2010) [INT]	評価済みのプログラム BB/BSA メタ分析 DuBois et al. (2002, 2011) ; Wheeler, Keller & DuBois (2010) [INT]	評価済みのプログラム BB/BSA メタ分析 DuBois et al. (2002, 2011)
b. ボランティア活動	—	縦断研究 CSGVP [CAN]	—
c. 野外冒険プログラム	メタ分析 Hans (2000) [AUS, USA]; Wilson and Lipsey (2000) [INT]; Gillis & Speelman (2008) **	メタ分析 Wilson and Lipsey (2000) [INT]; Gillis and Speelman (2008) **	メタ分析 Wilson and Lipsey (2000) [INT]; Gillis and Speelman (2008) **

学校

注：* 幼児期、(*) 幼児期及び少年期、** 青年期及び成人期

米国以外の国のデータを用いた研究については、国名を大括弧内に示している。[INT] は複数の国の研究を扱うメタ分析を指す。

ABC: Abecedarian Programme; BB/BSA: Big Brothers/Big Sisters of America; CSC: Caring School Community; CPC: Chicago Child-Parent Center; ECLS-K: Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten cohort; EHS: National Early Head Start Research and Evaluation Project including EHS Father Study's Project ; FDRP: Syracuse Family Development Research Program; ICPS: I Can Problem Solve; JSS: IY: Incredible Years®; Jamaican Supplemental Study; MCS: Millennium Cohort Study; MMH: Michigan Model for Health; NLSY: National Longitudinal Survey of Children and Youth; NLSY: National Longitudinal Survey of Youth; OCP: Open Circle Program; PA: Positive Action; PATHS: Promoting Alternative Thinking Strategies; PDP: Pathways to Desistance Project; RCCP: Resolving Conflict Creatively Program; RC: Responsive Classroom; RULER: RULER Approach; SDM/PS: Social Decision Making/Problem Solving SSDP: Seattle Social Development Project; TGV: Too Good for Violence; TREE: Transitions from Education to Employment

表4.1B 日本の研究の結果のまとめ

分野	目標の達成	他者との協働	情動の制御
社会情動的スキルの例	忍耐、意欲、自己制御、注意、自己効力感、統制の所在	社会的スキル、向社会性、協調性、寛容性、共感	自尊心、自信、内在化・外在化問題行動
養育の直接的役割			
	横断研究 Takeuchi et al. (2011)	縦断研究 すくすくコホート* 横断研究 浜野・内田 (2012)* 秋光・村松 (2011) Ishii et al. (2011) Takeuchi et al. (2011) 戸ヶ崎・坂野 (1997)	評価済みのプログラム Fujiwara et al. (2011)* 横断研究 Kame et al. (2006) Hiramura et al. (2010) 国立青少年教育振興機構 (2010) 浜野・内田 (2012)*
a. 家庭の行事・習慣を通じた親子関係の強化			
家庭に関する間接的要因			
a. テレビの視聴時間及び内容	—	縦断研究 子どもに良い放送プロジェクト 横断研究 角谷・無藤 (2010) 加納ほか (2007)	縦断研究 すくすくコホート*
b. 親の学校への関わり			
c. 家庭の社会的背景	—	横断研究 日本子どもパネル調査	横断研究 日本子どもパネル調査
d. 母親のメンタル・ヘルス	縦断研究 川崎プロジェクト*	評価済みのプログラム Cheng et al. (2007)* 縦断研究 日本子どもパネル調査 Ishii et al. (2011)	評価済みのプログラム Cheng et al. (2007)* 縦断研究 川崎プロジェクト* 日本子どもパネル調査
授業における指導の直接的な役割			
	評価済みのプログラム (統制群なし) サクセスフル・セルフ1・2	評価済みのプログラム 小松・飛田 (2009) 藤枝・相川 (2001) 評価済みのプログラム (統制群なし) 原田 (2014) 牧野 (2011) 江村・岡安 (2003) サクセスフル・セルフ1・2	評価済みのプログラム (統制群なし) 川井ほか (2006) 江村・岡安 (2003) サクセスフル・セルフ1・2
a. 社会情動的スキルを対象とする特別なレッスン			
b. 社会情動的学習を主要科目に組み込む	—	評価済みのプログラム (統制群なし) 池島・福井 (2012) 池島ほか (2004)	—

分野	目標の達成	他者との協働	情動の制御
学校	c. ピア・サポート・アプローチ	評価済みのプログラム Japanese Peer Support Program	—
	課外活動の直接的役割		
	a. 部活動及び他の放課後プログラム	横断研究 青木 (2005)	—
	b. サービス・ラーニング・プログラム	—	—
学校・学級風土の間接的役割	c. 見習い実習制度及び職業訓練	—	—
	学校・学級風土の間接的役割		
	a. 学校・学級風土	横断研究 高橋・川島・吉川 (2010) 評価済みのプログラム 小松・飛田 (2009) 藤枝・相川 (2001)	横断研究 宇田川・下田 (2013)
学校・学級風土の間接的役割			
地域社会	a. メンタリング	評価済みのプログラム (統制群なし) 栗田 (2014)	評価済みのプログラム (統制群なし) 栗田 (2014)
	b. ボランティア活動	評価済みのプログラム (統制群なし) 馬場・島・大宅 (2006)	横断研究 水野・加藤 (2007)
	c. 野外冒険プログラム	評価済みのプログラム (統制群なし) 片岡ほか (2011) 安波ほか (2006) 中川ほか (2005) 伊原ほか (2004)	縦断研究 国立青少年教育振興機構 (2010)

注：* 幼児期、(*) 幼児期及び少年期、** 青年期及び成人期

家庭及び学校に対する示唆

本ペーパーに提示されているエビデンスは、網羅的なものではないものの、保護者や教員が、子どもの社会情動的発達に対する自らのアプローチについて考えるのに役立つような示唆を提供している。重要なメッセージは次のようにまとめられる：

- **子どもの社会情動的スキルを発達させる活動の導入に関心を持つ学校**にとっては、インタラクティブ、積極的、反省的、実践的、意図的、経験的な学習形態を考慮することが役に立つと考えられる。これは、必ずしもカリキュラムの大幅な改革や新しい社会情動的学習の授業の導入を伴うわけではない。成果を挙げているプログラムのいくつかは、既存のカリキュラムの活動に、創造的なアプローチ(例：グループで数学の問題を解く、生徒が自由に意見を发表或したり、特定の考え、モデル、理論に挑んだりできるように学級の風土を改善する)を導入していた。課外活動もまた、カリキュラムにおけるアプローチの効果を強化する代替的または補助的な方法となりうる。
- **すでに社会情動的学習を実施している学校**にとっては、(a) 教員が学習過程を導く十分なスキルを備えているか、(b) 保護者は当該プログラムについて十分に情報を得ており、社会情動面を育む環境を家庭において提供することができるか、(c) 学校、家庭、地域社会の学習環境が概ね一貫しているかどうか、という点について再確認することが役に立つであろう。また、他の成果を挙げているプログラムから学べることがないかどうかについて再確認することも可能である。
- **子どもの社会情動的スキルをさらに伸ばすことに関心のある保護者**にとっては、子どもの自立に配慮するとともに、親子間の関係を強化することが役に立つであろう。子どもと一緒に本を読む、食事をする等の家庭の行事や習慣が、子どもの社会情動的スキルや認知的スキルを促進する助けとなる可能性がある。
- **保護者**は、子どもが地域の活動に参加し、地域社会から学ぶことを促すことを検討してもいいだろう。地域社会は、ボランティアや野外プログラム等を通して、他者とのコミュニケーションの取り方や、現実の場面での対処の仕方、自分自身の生活を管理するための責任の取り方を子どもたちが学べる魅力的な環境を提供する。
- **教員及び保護者**が、子どもの社会情動的スキルを育てるため、協力し合い、活動や進展を定期的にお互いに報告し合うことも役に立つであろう。学校ベースの試みの成功は、家庭で起こる社会情動的発達にかかっているともいえる。家庭での子育ての実践は、保護者が子どもの学校での行動や学習活動について十分に情報を持っている場合、さらに効果を持つ可能性がある。適切に設計された学校ベースのトレーニング・プログラムは、こうした総合的なアプローチを確立している。

日本の研究に対する示唆

社会情動的スキルについての既存のエビデンスの一部は強力であり、親や教員が継続中の実践を改善するのに有用な知見を提供する。しかし、そのほとんどは、米国のプログラムやマイクロデータに基づくものであり、日本を含む他の国からのエビデンスは不足している。国際的研究コミュニティにおいては、介入プログラムの厳格な評価や、様々な集団をカバーする大規模な縦断的データに基づく研究を拡大する努

力を継続していくことも有益であろう。日本における数や範囲の限られたエビデンスを鑑みた時、日本の今後の研究に対する示唆とは何だろうか。本ペーパーは、次のような分野においてさらなる試みがなされることを提案する：

様々な社会情動的スキルに関するマイクロデータの収集及び有効活用

日本においては、社会情動的スキルの発達経路を明らかにするようなマイクロデータや実証的エビデンスが依然として不足しているようである。社会情動的スキルは社会・経済的成果の重要な予測因子であるにも関わらず、日本におけるマイクロデータの大部分は生徒の学力だけを追跡している。社会情動的スキルを測定している研究においても、多くの研究は測定誤差やバイアスのある測定尺度を使用している。社会情動的スキルの測定のさらなる精緻化及び研究への活用を検討することは有用であろう。さらに、縦断的データは、学習環境のスキルに対する影響や、スキルの長期的成果に対する影響を理解するのに役立つと考えられる。

社会情動的スキルを向上させる介入の効果の評価

学校や地域の団体は、子どもの社会情動的スキルを向上させることを目標としたプログラムを導入しつつある。本ペーパーでは多くの有望な学校ベース及び地域ベースのプログラムを特定したが、こうしたプログラムは、必ずしも質の高い評価のスキームが伴うわけではない。正確な評価（例：無作為対照化試験）がなされるよう特別に設計された介入プログラムは、教育政策・実践に対して極めて有用な情報を提供する。適切なデータ収集と分析をプログラム設計に組み込んだ介入の拡大が望まれる。

引用文献

- Aber, J.L. et al. (1998), “Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context”, *Development and Psychopathology*, Vol. 10, pp.187-213.
- Aber, J.L., J.L. Brown and S.M. Jones (2003), “Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention”, *Developmental Psychology*, Vol. 39, pp. 324-348.
- 秋光恵子・村松好子(2011), “父親の関わりが児童期の社会性に及ぼす影響”, *兵庫教育大学研究紀要*, Vol. 38, pp. 51-61.
- 安藤美華代(2010), “中学生の情緒的および行動上の問題を予防する心理教育的プログラム：“サクセスフル・セルフ2”のアウトカム評価研究”, *岡山大学大学院教育学研究科研究集録*, Vol. 144, pp. 27-37.
- Ando, J. et al. (2006), “The Tokyo Twin Cohort Project: Overview and initial findings”, *Twin Research and Human Genetics*, Vol. 9/6, pp. 817-826.
- 安藤美華代(2008), “小学生の情緒的および行動上の問題を予防するための心理教育的アプローチ”, *岡山大学教育実践総合センター紀要*, Vol. 8/1, pp. 89-98.
- Anne, T. et al. (2012), “Center-based child extended care: Implications for young children’s development in a five-year follow-up”, *Sociology Mind*, Vol. 2/4, pp. 435-440.
- Anne, T. et al. (2010), “Interaction Rating Scale (IRS) as an evidence-based practical index of children’s social skills and parenting”, *Journal of Epidemiology*, Vol. 20, pp. 419-426.
- 安梅勅江ほか(2007), “子どもの社会能力評価「かわり指標」の妥当性と信頼性”, *日本保健福祉学会誌*, Vol. 14/1, pp. 23-31.
- 安梅勅江・呉裁喜(2000), “夜間保育の子どもへの影響に関する研究”, *日本保健福祉学会誌*, Vol. 7/1, pp. 7-18.
- 青木邦男(2005), “高校運動部員の社会的スキルとそれに関連する要因”, *国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要*, Vol. 5, pp. 25-34.
- 青木多寿子ほか(2013), “小学生を対象としたコンパクトな対立解消プログラムの効果：自己効力感と学校適応感の観点から”, *広島大学大学院教育学研究科紀要：第一部学習開発関連領域*, Vol. 62, pp. 1-7.
- 青木多寿子ほか(2007), “両親の養育態度、生活体験が小学生の社会的スキル、生活充実感に及ぼす影響”, *広島大学大学院教育学研究科紀要：第一部学習開発関連領域*, Vol. 56, pp. 21-28.
- 荒木恵理・岡村泰斗・濱谷弘志(2007), “冒険キャンプにおけるふりかえり活動が参加者の学習効果に及ぼす影響”, *野外教育研究*, Vol. 11/1, pp. 37-50.

- 馬場由美子・島かおり・大宅顕一郎(2006), “学生のボランティア活動と社会的スキルの変化に関する一考察(佐賀短期大学)”, 永原学園西九州大学・佐賀短期大学紀要, Vol. 36, pp. 155-162.
- Belfield, C. et al.(2015), *The Economic Value of Social and Emotional Learning*, Center for Benefit-Cost Studies in Education, Teachers College, Columbia University.
- ベネッセコーポレーション(2014), 第1回幼児期の家庭教育調査・縦断調査(3歳児～4歳児), http://berd.benesse.jp/up_images/textarea/research3684_paper.pdf (accessed on 10 January 2015).
- Bolli, T. and S. Hof(2014), “The impact of apprenticeship training on personality traits: an instrumental variable approach”, *KOF Working Papers No. 350*.
- Brackett, M.A. et al.(2012), “Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum”, *Learning and Individual Differences*, Vol. 22, pp. 218-224.
- Brock, L.L. et al.(2008), “Children’s perceptions of the social environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the Responsive Classroom approach”, *Journal of School Psychology*, Vol. 46, pp. 129-149.
- Carneiro, P.M. and J.J. Heckman(2003), “Human capital policy”, in *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?*, J.J. Heckman and A.B. Krueger(eds.), MIT Press, Cambridge, MA.
- Celio, C.I., J. Durlak and A. Dymnicki(2011), “A meta-analysis of the impact of service-learning on students”, *Journal of Experiential Education*, Vol. 34/2, pp. 164-181.
- Cheng, S. et al.(2010), “Comparison of factors contributing to developmental attainment of children between 9 and 18 months”, *Journal of Epidemiology*, Vol. 10/Supplement II, pp. S452-S458.
- Cheng, S. et al.(2010), “Early television exposure and children’s behavioral and social outcomes at age 30 months”, *Journal of Epidemiology*, Vol. 20/Supplement II, pp. S482-S489.
- Cheng, S. et al.(2009), “Contribution of parenting factors to the developmental attainment of 9-month-old infants: results from the Japan Children’s Study”, *Journal of Epidemiology*, Vol. 19/16, pp. 319-327.
- Cheng, S. et al.(2007), “The effectiveness of early intervention and the factors related to child behavioural problems at age 2: A randomized controlled trial”, *Early Human Development*, Vol. 83/10, pp. 683-691.
- Christakis, D.A. et al.(2004), “Early television exposure and subsequent attentional problems in children”, *Pediatrics*, Vol. 113/4, pp. 708-713.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning(2012), *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs - Preschool and Elementary School Edition*, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Chicago, IL.

- Covay, E. and W. Carbonaro(2010), “After the bell: Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement”, *Sociology of Education*, Vol. 83/1, pp. 20-45.
- Cunha, F. and J.J. Heckman(2008), “Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation”, *Journal of Human Resources*, Vol. 43, pp. 738-782.
- Cunha, F. and J.J. Heckman(2007), “The technology of skill formation”, *American Economic Review*, Vol. 97/2, pp. 31-47.
- Dee, T.S. and M.R. West(2011), “The non-cognitive returns to class size”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 33/1, pp. 23-46.
- Durlak, J.A., R.P. Weissberg and M. Pachan(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*, Vol. 45, pp. 294-309.
- El Nokali, N.E., H.J. Bachman and E. Votruba-Drzal(2010), “Parent involvement and children’s academic and social development in elementary school”, *Child Development*, Vol. 81/3, pp. 988-1005.
- 江村理奈・岡安孝弘(2003), “中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究”, *教育心理学研究*, Vol. 51/3, pp. 339-350.
- Feist, G.J.(1998), “A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity”, *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 2/4, pp. 290-309.
- Fletcher, J. and B. Wolfe(2012), “The importance of family income in the formation and evolution of non-cognitive skills in childhood”, *Centre for Economic Policy Research Discussion Paper Series*, Vol. 665.
- Frank, R.G. and E. Meara(2009), “The Effect of Maternal Depression and Substance Abuse on Child Human Capital Development”, *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*, Vol. No. 15314.
- 藤枝静暁・相川充(2001), “小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討”, *教育心理学研究*, Vol. 49/3, pp. 371-381.
- Fujiwara, T., N. Kato and M.R. Sanders(2011), “Effectiveness of group Positive Parenting Program(Triple P) in changing child behavior, parenting style, and parental adjustment: An intervention study in Japan”, *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 20/6, pp. 804-813.
- Gillis, H.L. and E. Speelman(2008), “Are challenge(ropes) courses an effective tool? A meta-analysis”, *Journal of Experiential Education*, Vol. 31/2, pp. 111-135.
- Gregg, P. et al.(2005), “The effects of a mother’s return to work decision on child development in the UK”, *The Economic Journal*, Vol. 115/501, pp. F48-F80.

- Grossman, D.C. et al. (1997), “Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial”, *Journal of American Medical Association*, Vol. 277, pp. 1605-1611.
- Gutman, L.M. and I. Schoon (2013), *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People: Literature Review*, Institute of Education, University of London, London.
- Hall, M. et al. (2009), *Caring Canadians, Involved Canadians: Highlights from the 2007 Canada Survey of Giving, Volunteering and Participating*, Statistics Canada, Ottawa.
- Halpern, D.F. (1998), “Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring”, *American Psychologist*, Vol. 53/4, pp. 449-455.
- 浜野隆・内田伸子 (2012), “幼児期における読み書き能力の獲得過程とその環境要因の影響に関する国際比較研究”, *お茶の水女子大学人間発達教育研究センター年報*, Vol. 4, pp. 13-41.
- Hans, T. (2000), “A meta-analysis of the effects of adventure programming on locus of control”, *Journal of Contemporary Psychotherapy*, Vol. 30/1, pp. 33-60.
- 原田正文 (2006), 子育ての変貌と次世代育成支援：兵庫レポートにみる子育て現場と子ども虐待予防, 名古屋大学出版会, 名古屋.
- 原田恵理子 (2014), “学年全体を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果の検討”, *東京情報大学研究論集*, Vol. 17, pp. 1-11.
- 服部祥子・原田正文 (1991), 乳幼児の心身発達と環境：大阪レポートと精神医学的視点, 名古屋大学出版会, 名古屋.
- Herrera, C. et al. (2007), *Making a Difference in Schools: The Big Brothers Big Sisters School-based Mentoring Impact Study*, Public/Private Ventures, Philadelphia, PA.
- Hille, A. and J. Schupp (2015), “How learning a musical instrument affects the development of skills”, *Economics of Education Review*, Vol. 44, pp. 56-82.
- Hiramura, H. et al. (2010), “Understanding externalizing behavior from children’s personality and parenting characteristics”, *Psychiatry Research*, Vol. 175/1-2, pp. 142-147.
- Holsen, I., B.H. Smith and K.S. Frey (2008), “Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools”, *School Psychology International*, Vol. 29, pp. 71-88.
- 堀川綾子・柴山謙二 (2014), “児童の不安低減と自尊感情向上に対する学級規模の心理教育プログラムの効果について”, *熊本大学教育学部紀要*, Vol. 63, pp. 133-140.
- Huerta, M.C. et al. (2013), “Fathers’ leave, fathers’ involvement and child development: Are they related? Evidence from four OECD countries”, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 140, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dlw9w6czq-en>.

- 伊原久美子ほか(2004), “冒険教育プログラムが小中学生の一般性セルフエフィカシーに及ぼす影響”, *野外教育研究*, Vol. 7/2, pp. 13-22.
- 池島徳大・福井淳也(2012), “ピア・サポートを活かした協同学習”, *奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」*, Vol. 4, pp. 55-60.
- 池島徳大ほか(2005), “人間関係形成能力を高める対立解消プログラムの学級への導入とその展開”, *教育実践総合センター研究紀要*, Vol. 14, pp. 133-139.
- 池島徳大ほか(2004), “人間関係形成能力を高めるクラスワイド・ピアサポートプログラムの試行的導入とその効果”, *教育実践総合センター研究紀要*, Vol. 13, pp. 127-136.
- Ishii, Y. et al. (2011), “Maternal stress, parenting factors, experiences in day care, and developmental outcomes in 5-year-old children in day care in Japan”, *Japanese Journal of Human Sciences of Health-Social Services*, Vol. 18/1, pp. 148-159.
- John, O.P. and S. Srivastava(1999), “The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives”, *Handbook of Personality: Theory and Research*, L.A. Pervin and O.P. John(eds.), 2nd ed. Guilford Press, New York, NY, pp. 102-139.
- Jones, S.M., J.L. Brown and J.L. Aber(2011), “Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research”, *Child Development*, Vol. 82, pp. 533-554.
- Kan, M.(2012), “Effects of maternal employment on adolescent behavior and academic outcomes: Evidence from Japanese micro data”, *Center for Intergenerational Studies (CIS) Discussion Paper Series*, Vol. 541.
- Kanie, N., K. Iwasaki and K. Makino (2006), “Effects of parent’s academic background and child’s gender on educational resources in the family: in relation to child’s perception of family atmosphere and self-esteem”, *The 21st Century College of Education (COE) Program Studies of Human Development from Birth to Death Research Monograph: Studies of Human Development*, Ochanomizu University, Tokyo, pp. 105-108.
- 加納亜紀ほか(2007), “3歳児におけるテレビ・ビデオ視聴時間と発達との関連”, *日本小児科学会雑誌*, Vol. 111/3, pp. 454-461.
- 片岡麻里ほか(2011), “ガールスカウト経験が中・高生女子の自己肯定感に与える影響”, *日本教育心理学会総会発表論文集*, Vol. 53, pp. 547.
- Kautz, T., et al.(2014), “Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success”, *OECD Education Working Papers*, No. 110, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.

- 川井栄治ほか(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*, Vol. 54/1, pp. 112-123.
- 慶應義塾大学パネルデータ設計・解析センター(2008), *日本子どもパネル調査の概要*, <http://www.pdrc.keio.ac.jp/open/post.html> (accessed on 10 January 2015).
- Kiernan, K.E. and M.C. Huerta(2008), “Economic deprivation, maternal depression, parenting and children’s cognitive and emotional development in early childhood”, *The British Journal of Sociology*, Vol. 59/4, pp. 783-806.
- 黄川田美玲ほか(2006), “保育園を利用する4歳児の発達への複合的な関連要因に関する研究: 母親のストレスに焦点をあてて”, *日本保健福祉学会誌*, Vol. 12/2, pp. 15-24.
- 国立教育政策研究所(2008), *「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」: 「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に*, 国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 東京.
- 国立青少年教育振興機構(2010), *「子どもの体験活動の実態に関する調査研究」報告書*, 国立青少年教育振興機構, 東京.
- 小松はる佳・飛田操(2009), “児童におけるグループ体験エクササイズの効果: 自己意識・学級環境評価, 社会的スキルの自己評価から”, *福島大学総合教育研究センター紀要*, Vol. 7, pp. 85-92.
- 小松はる佳・飛田操(2008), “児童の自己意識と学級環境の評価が社会的スキルの発現に及ぼす影響”, *福島大学総合教育研究センター紀要*, Vol. 5, pp. 9-16.
- 栗田明子(2014), “メンタルフレンドの活動内容とその効果に関する考察: 児童相談所への実態調査と事例研究”, *帝京短期大学紀要*, Vol. 18, pp. 175-183.
- Lewis, C.P.(2004), *The Relation between Extracurricular Activities with Academic and Social Competencies in School Age Children: A Meta-Analysis*. Texas A&M University.
- Lian, T. et al.(2011), “Predictors of working mother’s parenting practices in infancy on the competences of vocabulary and communication of two-year-old children”, *Japanese Journal of Human Sciences of Health-Social Services*, Vol. 18/1, pp. 94.
- Lubart, T.I.(1994), *Creativity in Thinking and Problem Solving*, ed. R.J. Sternberg, San Diego, CA: Academic Press, San Diego, CA.
- Lucas-Thompson, R.G., W.A. Goldberg and J. Prause(2010), “Maternal work early in the lives of children and its distal associations with achievement and behavior problems: A meta-analysis”, *Psychological Bulletin*, Vol. 136/6, pp. 915-942.
- 牧野 幸志(2011), “中学生を対象としたコミュニケーション・スキル訓練の開発: コミュニケーション・スキル訓練が自己評価に与える影響”, *経営情報研究: 摂南大学経営情報学部論集*, Vol. 18/2, pp. 107-118.

- Melchior, A. et al. (1999), *Summary Report: National Evaluation of Learn and Serve America*, Brandeis University, Waltham, MA.
- MEXT(2005), *FY2004 White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology*, MEXT, Tokyo.
- 水野邦夫・加藤登志郎(2007), “ボランティア活動への参加は個人の心理的成長に寄与するか? : ボランティア活動経験とパーソナリティ特性、社会的スキル、充実感、ボランティア活動観の関連性からみた一考察”, *聖泉論叢*, Vol. 15, pp. 141-156.
- Milligan, K. and M. Stabile (2011), “Do child tax benefits affect the well-being of children? Evidence from Canadian child benefit expansions”, *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 3/3, pp. 175-205.
- Milligan, K. and M. Stabile(2009), “Child benefits, maternal employment, and children’s health: Evidence from Canadian child benefit expansions”, *American Economic Review*, Vol. 99/2, pp. 128-32.
- 耳塚寛明・王杰・垂見裕子(2012), “青少年期から成人期への移行についての追跡的研究”, *お茶の水女子大学人間発達教育研究センター年報*, Vol. 4, pp. 59-61.
- Muñiz, E.I., E.J. Silver and R.E.K. Stein(2014), “Family routines and social-emotional school readiness among preschool-age children”, *Journal of developmental and behavioral pediatrics*, Vol. 35/2, pp. 93-99.
- 中川ももほか(2005), “長期・短期キャンプが小中学生の生きる力に及ぼす効果”, *野外教育研究*, Vol. 8/2, pp. 31-43.
- NHK Broadcasting, Culture Research Institute(2010), *Television and Japanese Children: A Longitudinal Study from Zero to Twelve - Interim Report from Zero to Five*, NHK Broadcasting, Culture Research Institute, Tokyo.
- NICHHD(1999), “Chronicity of maternal depressive symptoms, maternal sensitivity, and child functioning at 36 months”, *Developmental Psychology*, Vol. 35, pp. 1297-1310.
- Noelke, C.(forthcoming), *The Effects of Learning Contexts on Skills*, OECD Publishing, Paris.
- 野崎華世(2013), “乳幼児期における母親の就業が子どもの成長に与える影響”, in *働き方と幸福感のダイナミズム*, 樋口美雄ほか(編), 慶応義塾大学出版会, 東京, pp. 103-120.
- OECD(2015), *Skills for Social Progress: the Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- OECD(2010), *Improving Health and Social Cohesion through Education*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086319-en>.
- OECD(2006), *Are Students Ready for a Technology-Rich World?: What PISA Studies Tell Us*, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf.

- 近江玲・坂元章(2005), “テレビ接触が子どもの認知能力、情報活用の実践力、攻撃性、向社会性に与える影響：小学生を対象とした2波パネル研究”, in 「子どもに良い放送」プロジェクト第2回調査報告書, NHK放送文化研究所, 東京, pp. 60-69.
- Parkes, A. et al. (2013), “Do television and electronic games predict children's psychosocial adjustment? Longitudinal research using the UK Millennium Cohort Study”, *Archives of Disease in Childhood*.
- Promising Practices Network (2014), *Programs that Work*, Promising Practices Network, <http://www.promisingpractices.net/programs.asp> (accessed on 10 January 2015).
- Rimm-Kaufman, S.E. and Y.I. Chiu (2007), “Promoting social and academic competence in the classroom : An intervention study examining the contribution of the Responsive Classroom approach”, *Psychology in the Schools*, Vol. 44, pp. 397-413.
- Rotter, J.B. (1990), “Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable”, *American Psychologist*, Vol. 45/4, pp. 489-493.
- Ruhm, C.J. (2004), “Parental employment and child cognitive development”, *Journal of Human Resources*, Vol. XXXIX/1, pp. 155-192.
- Shaw, D.S. (2014), “Parenting programs and their impact on the social and emotional development of young children, 2nd ed.”, *Encyclopedia on Early Childhood Development*, <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/654/parenting-programs-and-their-impact-on-the-social-and-emotional-development-of-young-children.pdf> (accessed on 10 January 2015).
- 渋谷明子ほか(2004) “メディア暴力への接触・接触環境が攻撃性に及ぼす長期的影響：小学生へのパネル調査”, *日本社会心理学会第45回大会発表論文集*, pp. 248.
- Schick, A. and M. Cierpka (2005), “Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools”, *Applied and Preventive Psychology*, Vol. 11, pp. 157-165.
- 敷島千鶴・山下絢・赤林英夫(2012), “子どもの社会性・適応感と家庭背景”, in *親子関係と家計行動のダイナミズム*, 樋口美雄ほか(編), 慶応義塾大学出版会, 東京, pp. 25.
- Shinohara, R. et al. (2011), “Does a mother's praise foster her child's social competence?”, *Japanese Journal of Human Sciences of Health-Social Services*, Vol. 18/1, pp. 125-134.
- Shinohara, R. et al. (2010), “The trajectory of children's social competence from 18 months to 30 months of age and their mother's attitude towards the praise”, *Journal of Epidemiology*, Vol. 20/Supplement II, pp. S441-S446.
- Solomon, D. et al. (2000), “A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project”, *Social Psychology of Education*, Vol. 4, pp. 3-51.

- Soto, C.J. et al. (2011), “Age differences in personality traits from 10 to 65 : Big-Five domains and facets in a large cross-sectional sample”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 100, pp. 330-348.
- Steinberg, L., I. Blatt-Eisengart and E. Cauffman (2006), “Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes : A replication in a sample of serious juvenile offenders”, *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 16, pp. 47-58.
- 菅原ますみ (2011), “メディア利用時間と子どものパーソナリティ要因との関連”, in 『子どもに良い放送プロジェクト』第7・8回フォローアップ調査結果報告, NHK放送文化研究所, 東京, pp. 51-55.
- 菅原ますみ (2010), 発達移行期の不適応行動に関する発達精神病理学的研究: マルチコーホートの追跡から: 科学研究費補助金研究成果報告書.
- 菅原ますみ (2005), “乳児期の心身の発達とメディア接触”, in 『子どもに良い放送プロジェクト』フォローアップ調査 第2回調査報告書, NHK放送文化研究所, 東京, pp. 34-49.
- Sugawara, M. et al. (2006), “A longitudinal study of relationships between maternal employment and child problem behaviours”, *The 21st Century COE Program Studies of Human Development from Birth to Death Research Monograph: Studies of Human Development*, Ochanomizu University, Tokyo, pp. 45-50.
- 菅原ますみほか (2005), “乳児期の発達と映像メディア接触: 影響性に関する因果推定の可能性を探って”, *ベビーサイエンス*, Vol. 5, pp. 46-53.
- Sugawara, M. et al. (1999), “Longitudinal relationship between maternal depression and infant temperament in a Japanese population”, *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 55/7, pp. 869-880.
- 角谷詩織・無藤隆 (2010), “児童期にドラマ、お笑いのバラエティ、トーク番組、音楽番組をよく見ることが思春期の子どもの社会的・心理的不適応に及ぼす縦断的影響”, *上越教育大学研究紀要*, Vol. 29, pp. 101-112.
- 高橋宗・川島祐二・吉川栄子 (2010), “学級集団とソーシャルスキルに関する一考察(1)”, *聖泉論叢*, Vol. 18, pp. 1-13.
- Takahashi, Y., B.W. Roberts and T. Hoshino (2012), “Conscientiousness mediates the relation between perceived parental socialisation and self-rated health”, *Psychology & Health*, Vol. 27/9, pp. 1048-1061.
- Takeuchi, M.S. et al. (2011), “The relationship of temperament and character dimensions to perceived parenting styles in childhood: A study of a Japanese university student population”, *The Open Family Studies Journal*, Vol. 4, pp. 9-14.
- 滝充 (2009), 改訂新版ピア・サポートではじめる学校づくり小学校編, 金子書房, 東京.
- 滝充 (2004), 改訂新版ピア・サポートではじめる学校づくり中学校編, 金子書房, 東京.

- Tanaka, E. et al.(2010), “Implications of social competence development among eighteen month toddlers”, *日本保健福祉学会誌*, Vol. 16/1, pp. 57-66.
- Tierney, J.P., J.B. Grossman and N.L. Resch(2000), *Making a Difference: An Impact Study of Big Brothers Big Sisters*, Public/Private Ventures, Philadelphia, PA.
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二(1997), “母親の養育態度が小学生の社会的スキルと学校適応におよぼす影響：積極的拒否型の養育態度の観点から”, *教育心理学研究*, Vol. 45/2, pp. 173-182.
- Toppe, C.M., A.D. Kirsch and J. Michel(2001), *Giving and Volunteering in the United States: Findings from a National Survey*, INDEPENDENT SECTOR, Washington, DC.
- Uchida, N. and Y. Ishida(2011), “What counts the most for early literacy acquisition?: Japanese data from the cross-cultural literacy survey of GCOE project”, *Proceedings: Science of Human Development for Restructuring the “Gap Widening Society”*, Vol. 13, pp. 37-44.
- 宇田川翔太・下田芳幸(2013), “小学生における学級風土認知とアサーションとの関連”, *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*, Vol. 7, pp. 15-20.
- 上野永子・三宅由佳・桂田恵美子(2009), “母親の就業に関する意識及び養育態度と子どもの社会的スキルの関連について”, *日本教育心理学会総会発表論文集*, Vol. 51, pp. 314.
- 渡辺かよ子(2008), *広島市青少年メンター制度とメンタリング運動*, 日本生涯教育学会,
<http://ejiten.javea.or.jp/content.php?c=TWpBeU9ERXdNUT09>(accessed on 10 January 2015).
- Watanabe, K. et al.(2012), “Triangular evaluation of eclectic mentoring program: A case of Hiroshima, Japan”, *IVth International Conference of Community Psychology*, Universidad de Barcelona, Barcelona, pp. 301.
- 渡辺弥生・原田恵理子(2007), “高校生における小集団でのソーシャルスキルトレーニングがソーシャルスキルおよび自尊心に及ぼす影響”, *法政大学文学部紀要*, Vol. 55, pp. 59-72.
- Wheeler, M.E., T.E. Keller and D.L. DuBois(2010), “Review of three recent randomized trials of school-based mentoring: Making sense of mixed findings”, *Social Policy Report*, Vol. 24/3.
- Wickramaratne, P. et al.(2011), “Children of depressed mothers 1 year after remission of maternal depression: findings from the STAR*D-Child study”, *American Journal of Psychiatry*, Vol. 168/6, pp. 593-602.
- Wilson, S.J. and M.W. Lipsey(2000), “Wilderness challenge programs for delinquent youth: A meta-analysis of outcome evaluations”, *Evaluation and Program Planning*, Vol. 23, pp. 1-12.
- Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin(2013), *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris,
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>.

- 山縣然太郎・JCSグループ(2009), 計画型研究開発「日本における子どもの認知・行動発達に影響を与える要因の解明」平成16年度～平成20年度研究成果報告書, 科学技術振興機構, 東京.
- 山本浩二・荒木祥一・神野 賢治(2010), “学校部活動への関わりと社会性獲得との関連性に関する実証的研究”, 津山工業高等専門学校紀要, Vol. 52, pp. 95-100.
- 安波雄三ほか(2006), “兵庫県自然学校におけるプログラムタイプが参加児童の自然体験効果に及ぼす影響”, 野外教育研究, Vol. 9/2, pp. 31-43.

ANNEX 1. 本ペーパーに含まれる研究の種類

研究デザインにはいくつかの分類方法があるが、ここでは本ペーパーに関連する4つの主な研究デザイン—実験的デザイン、横断的デザイン、縦断的デザイン、事例研究デザイン—を挙げる。

実験的デザイン

実験的研究においては、調査者は被験者を介入群と統制群とに無作為に振り分けることにより仮説を実証する。無作為割当ては、介入群に振り分けられる確率がすべての被験者において等しいことを保証することから、介入群と統制群の間には実験条件以外の条件における差異がないと仮定することができる。この仮定により、もし2つの群の間に差異がある場合は、それが実験の介入により引き起こされたものであると結論づけることができる。

米国においては、実験的デザインは教育的介入プログラムの評価に広く使われている。たとえば、1960年代のHigh/Scope Perry Preschool Studyでは、123人の3歳から4歳の子どもたちを質の高い就学前プログラムを受けるプログラム群と、就学前プログラムを受けない統制群とに無作為に振り分けている。1980年代のTennessee's Student/Teacher Achievement Ratio (STAR)においては、11,571人の子どもたちとその教員を、幼稚園に入園した時点で小規模学級と大規模学級との無作為に振り分け、小学3年生まで同じコースに在籍させている。

しかし、実際の状況においては、必ずしも被験者を無作為にグループ分けすることができるわけではない。例えば、教育的介入の提供を操作することについて倫理的な問題が予想される。

準実験的デザインは、実験的デザインと同様の形態をとるが、被験者は介入群と統制群とに無作為に振り分けられない。例えば、Syracuse Family Development Research Programでは、無作為割当ては用いず、幼児プログラムに参加した子どもたちを他の地域の「同じような」子どもたちと比較している。

横断的デザイン

横断的デザインの研究は一般的に、一時点の調査によって特徴づけられる。横断的デザインの研究は、変数間の関係を調べるため、ほぼ同時期に収集されたデータを分析する。

横断的デザインを用いた研究に因果関係を調べようとするものは多いが、横断的デザインでは因果関係を確実に示すことができないため、研究の解釈には注意が必要である。第一に、このデザインの研究は変数の関係を示すのみであり、因果関係の方向を明確にすることができない。例えば、母親の養育態度と子どもの社会情動的スキルの間に相関関係が示されたとしても、必ずしも母親の養育態度が与える影響を示すわけではない。子どもの行動が母親の態度に影響を与えている可能性もある。第二に、擬似相関または欠落変数バイアスの問題がある。例えば、母親の養育態度と子どもの社会情動的スキルの間に相関関係が示されたとしても、実際にはどちらの変数も家庭の社会経済的状況の影響を受けており、そのために相関しているという可能性がある。

縦断的デザイン

縦断的デザインの研究は、同一の集団の繰り返しの観察を伴う。縦断的デザインの研究は、潜在的な因果関係の推定を可能とする。代表的な例には、米国のNational Longitudinal Survey of Youth 1979 (NLYS79)、英国のMillennium Cohort Study (MCS)がある。

縦断的デザインにおいて問題となるのが、参加者の脱落である。縦断的研究では、何らかの理由により参加者が脱落することがあるが、脱落した者と継続して参加している者の間に差異がある可能性がある。脱落率が大きい場合は、残された集団は代表的な標本とはいえず、研究結果の信頼性も低くなる。

事例研究デザイン

事例研究は、同時期の事象（「事例」）を実際の文脈において調査する。事例研究デザインは一般的に、主要な研究課題が「なぜ」や「どのように」という問いであり、当該事象の広範かつ詳細な記述が必要となる場合に用いられる。事例研究はしばしば小規模であり、その研究結果はより大きな集団に応用することはできない。しかし、事例研究は、複雑な事象に対する説明を提供しうる。

ANNEX 2. 学校ベースの介入プログラムによる社会情動的成果

プログラム名	対象年齢	評価研究において報告されている社会情動的成果		
		目標の達成	他者との協働	情動の制御
4Rs (Reading, Writing, Respect, and Resolution)	Pre K to Grade 8	—	社会的能力、敵意のある帰属バイアス	抑うつ、攻撃的対人戦略、攻撃
AI' s Pals	Pre K to Grade 3	自己制御	対人問題解決の向社会的な方法、向社会的スキル	対処行動 (サポート模索・手段的対処行動、表出・攻撃)、反社会的・攻撃的行動、感情の表現
Caring School Community (CSC)	K to Grade 6	—	学級での対人行動、社会問題解決スキル、対人感受性・他者の必要への配慮・手段-目的思考、向社会的解消方略、協力的・友好的で役に立つ行動、民主主義的な価値への傾倒	社会的不安の軽減
I Can Problem Solve	Pre K to Grade 5	自己制御・短気 (行動適応)	対人問題解決能力、社会的能力、向社会的行動	攻撃的行動、情動性、支配-攻撃 (行動適応)
Incredible Years Training Series	Pre K to Grade 2	—	社会的スキル	情動的自己制御、問題行動の減少 (例: 不従順、攻撃的行動)
Michigan Model for Health	K to Grade 6	—	対人コミュニケーション・スキル	社会情動的健康スキル
MindUP	Pre K to Grade 8	—	—	楽観性、肯定的な感情
Open Circle	K to Grade 5	—	社会的スキル	内在化問題行動、外在化問題行動
Peaceworks: Peacemaking Skills for Little Kids	Pre K to Grade 2	—	社会的自立、肯定的な相互関係の質、社会的協力	内在化・外在化問題行動
Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)	Pre K to Grade 8	—	社会的スキル、社会的問題解決スキル	引きこもり、抑うつの症状、怒りのバイアス、攻撃性、外在化行動、情動に関する知識、情動を認識する力
Positive Action	Pre K to Grade 12	—	—	暴力、否定的行動
Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)	Pre K to Grade 8	—	対人交渉方略	攻撃/暴力、敵意のある帰属バイアス、攻撃的対人交渉方略
Responsive Classroom	K to Grade 6	自己主張	友人に対して向社会的、友人に対して非社会的、友人から仲間はずれにされる	不安-恐怖、友人に対して攻撃的
RULER Approach	K to Grade 8	注意及び学習困難、リーダーシップ、学習スキル	社会的スキル	—
Second Step	Pre K to Grade 8	自己制御、自己主張	社会的スキル、協力、視点取得	内在化問題、攻撃的行動、外在化問題
Social Decision Making/Problem Solving Program	K to Grade 8	—	社会的問題解決、向社会的行動	—

プログラム名	対象年齢	評価研究において報告されている社会情動的成果		
		目標の達成	他者との協働	情動の制御
Too Good for Violence	K to Grade 8	—	個人的・社会的スキル、向社会的行動	—
Tools of the Mind	Pre K to K	—	—	問題行動

出典：Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012)

ANNEX 3. 日本におけるスキルの測定を含む縦断データ

調査	開始年	募集時のサンプル	開始時の年齢	開始時の回答率	デザイン
幼児期から 小学1年生の 家庭教育調査・ 縦断調査	2012	年少児から小学1年生の子どもの持つ全 国の母親5,016名が2012年実施の横断 調査に参加。うち1,460名が縦断調査へ の参加に同意。	3-7歳	35.8% (14,000名中 5,016名)	本縦断調査は、子どもの学びの様子、小学校入学後に振り返って幼児 期に身につけておくと思うこと、親のかかわりや意識など、幼 児期から小学校入学期における家庭教育と子どもの育ちとの関連を とらえることを目的に、ベネッセ教育総合研究所により実施されて いる。年に1回自記式アンケートを郵送し、子どもの生活時間、子どもの学 習準備、幼児期の振り返り、母親のかかわり、母親の教育観、父親の 役割分担、園・小学校の満足度、読み聞かせなどについて調査してい る (ベネッセコーポレーション, 2014)。
日本子ども パネル調査	2010 (JHPS) 2011 (KHPS)	JHPS コホート: 日本家計パネル調査 (JHPS) に参加する家庭の子ども457名 KHPS コホート: 日本家計パネル調査 (KHPS) に参加する家庭の子ども657名	6-15歳	48.4% (JHPS) ; 59.5% (KHPS)	本調査は、慶應義塾大学によって実施されている家計パネル調査の付 帯調査として、各家庭の子育ての状況、子ども自身の学習状況を調 べることを目的に開始された。家計調査に参加する家庭のうち、小学 生または中学生の子どものいる家庭に対して質問紙調査が行われてい る。質問紙は、認知的スキル及び社会情動的スキル両方の測定を含ん でいる (慶應義塾大学パネルデータ設計・解析センター, 2008)。
すくすくコホート	2004	2004年8月から2006年4月の間に3つ の離れた県 (三重、鳥取、大阪) で生ま れた465人の新生児	4ヶ月	未確認	この出生コホート研究は、子どもの肉体的・心理情動的発達に影響を 与える要因を調べることを目的に開始された。ベースラインの質問紙 調査は、子どもが生後4ヶ月の時に実施され、フォローアップ調査が 定期的に実施されている (山縣・JCS グループ, 2009)。発達の成果 の測定には、Interaction Rating Scale (IRS) によって測定される社 会的スキルが含まれている (安梅ほか, 2007)。IRS は、子どもの社 会的スキルを5つの下位尺度、(1) autonomy, (2) responsiveness, (3) empathy, (4) motor regulation, (5) emotional self-regulation によって測定する。評価は、被験者の他人とのやりとりの観察に基づ く。IRS と SDQ の間には高い相関関係が報告されている (Anne et al., 2010)。
青少年期から成人期 への移行についての 追跡的研究	2003	関東地方及び東北地方からの 4つのコホート(小学3年生、 小学6年生、中学3年生、高校3年生) 各1,700から2,700名	8-9、11-12、 14-15、17- 18 歳	未確認	本コホート調査は、青少年の学力・能力、アスピレーション、進路・ 職業生活についての統計的ポートレートを把握するために開始され た。調査は3年ごとに行われ、児童生徒の学力評価、児童生徒・保護者・ 教員のための質問紙、高校卒業生の職業選択についての調査が行われ ている (耳塚・王・垂見, 2012)。
子どもに良い放送 プロジェクト	2002	開始時の主要コホートは、 2002年2月から7月の間に川崎市で 生まれた子ども1,368名	出生前	未確認	本縦断コホート調査は、子どものメディア利用の原因と結果の関係を 調べるため、NHK放送文化研究所によって開始された。このプロ ジェクトは、毎年調査を行い、子どものメディア利用、家庭環境、子 どもの日常生活、子どものメディア利用についての親の考え、子ども のメディア利用についての親の管理、親自身のメディア利用、子ども の精神的・肉体的発達、親の職業などの社会経済的指標の関係を分析 するレポートをいくつかが発表している (NHK Broadcasting, Culture Research Institute, 2010)。

調査	開始年	募集時のサンプル	開始時の年齢	開始時の回答率	デザイン
子どもに良い養育環境プロジェクト	2002	2002年10月から2003年3月の間に川崎市で生まれた子ども643名	出生前	未確認	本調査は、子どもの不適応行動に関係する環境的要因を推測することを目的とする。本調査は、すべての参加家庭に対し毎年質問紙調査を実施するとともに、一部の家庭に対して観察調査を実施している(菅原, 2010)。
夜間保育の子どもへの影響に関する研究	1998	0歳から2歳の子どもの3,370名とその親	0～2歳	未確認	本研究は、長時間の保育が子どもの発達に与える影響を検証するため開始された。保育園の特徴、養育環境、子どもの性質、子どもの発達に関する情報を収集するため、基準年から1年、3年、5年後に質問紙調査が行われた(安梅・呉, 2000)。
保育コホート	1998	全国の認可保育園の乳児1,242名、その親及び保育者	1歳	71.5%	本研究は、子どもの発達及び生活の質に関連する要因を調べることが目的とする。全国のすべての認可保育園及び夜間保育センターがこの研究に参加した。1歳の子どもの持つ保護者に家庭環境について尋ね、保育者は、施設にいるそれぞれの子どもへの発達を評価した。追跡調査は毎年行われた(Anme et al., 2012)。
慶應義塾双生児研究グループ	1998	東京周辺の住民台帳をもとに特定された、東京及び近隣の都市に住む双子及び三つ子1,040組	14～30歳	17% (およそ6,000組中1,000組)	本研究は、青年期及び早期成人期の人間の様々な心理的特性について行動的遺伝研究を行うために開始された。変数には、パーソナリティ、精神医学、メンタル・ヘルス、社会性、認知、肉体的特性など、幅広い人間の行動的・心理的特性が含まれている。子育ての環境は、子ども及び親が振り返って評価する養育スタイル、家族の結束、子ども時代の親子のコミュニケーションなど、いくつかの角度から測定されている(Ando et al., 2006)
川崎プロジェクト	1984	1984年から1986年の間に川崎市のある妊産婦クリニックを利用した妊婦1,329名	出生前	未確認	この長期的縦断研究は、当初子どもの行動的発達と母親の特徴の関係を調べるために開始された。子どもたちは、5日、1ヶ月、6ヶ月、18ヶ月、5歳、8歳、10歳、14歳、18歳の時に評価されている(Sugawara et al., 2006; Sugawara et al., 1999)。
大阪レポート	1980	1980年に大阪府のある市で生まれた子ども全員(約2,000名)	4ヶ月	83%	本コホート研究は、子どもの精神的・肉体的発達及び家庭環境との関係を調べるため、小児科医によって開始された。子どもが4ヶ月、7ヶ月、11ヶ月、18ヶ月、42ヶ月、6歳から7歳の時に質問紙調査が行われた。いくつかの年には、健康診断も行われた。質問紙には、子どもの発達、母親の健康、親子の関係、その他の環境的要因に関する質問が含まれていた(服部・原田, 1991)。2003年には同様の研究が兵庫県において開始された(原田, 2006)。

ANNEX 4. 日本において発表されている研究

親子関係の強化

著者	学習環境の尺度	スキルの尺度	研究対象	研究デザイン	主要な結果
浜野・内田 (2012)	親のしつけスタイル(共有型、強制型、自己犠牲型)	SDQによって測定された向社会性、不適応傾向	3～5歳児2,734名及びその保護者1,780名	横断的デザイン	共有型しつけスタイルは向社会性の発達と強い関係があった。また、共有型しつけスタイルは不適応傾向(行為、多動)との負の関連が見られた。強制的なしつけスタイルは、弱い関連だが、向社会性と不適応傾向のどちらにも関連が見られた。
Takahashi et al. (2012)	子が認識する両親の責任の社会化	NEO-Five Factor Inventory 日本版によって測定された勤勉性	18～70歳の成人1,485名: オンラインサーベイによる調査	回顧的調査を用いた縦断的デザイン	認識された青少年期の両親の「責任の社会化」は、成人の時の勤勉性と関係している。
秋光・村松 (2011)	父親の育児への関わり(父親・母親・子どもそれぞれが42項目の質問紙に回答)、母親の養育態度	戸ヶ崎・坂野 (1997) の学校における社会的スキル尺度により測定された社会性	公立小学校4年生349名とその両親	横断的デザイン	子どもの社会性に対して直接的な影響が検出されたのは、父親関与に対する子どもの認知と、母親の肯定的な養育態度であった。父親自身の子どもの関わりの認知は、子どもの認知と母親の養育態度を媒介して、子どもの社会性の発達に間接的な影響を及ぼしていることが示された。
Tong et al. (2011)	13項目からなる尺度によって測定された養育行動	保育専門家による語彙発達、コミュニケーション能力の評価	1歳の時に保育所に入所した398名: 1歳時及び2歳時にデータ収集(夜間保育の子どもへの影響に関する研究)	縦断的デザイン	母親が子どもと歌を歌ったり子どもと遊んだりすることは、子どもの1年後の語彙発達に有益である。逆に、子どもを罰することは子どもの語彙発達を遅らせる可能性がある。子どもと遊ぶことは、子どものコミュニケーション能力にも関わっており、母親の育児に対する自信も子どものコミュニケーション発達に関わっている。
Shinohara et al. (2011)	母親による褒め	「かかわり指標 (IRS)」により測定された社会的能力	194組の母子: 子どもが18ヶ月時・30ヶ月時に測定(すくすくコホート)	縦断的デザイン	母親の褒めに関わる行動は、子どもの18ヶ月時から30ヶ月時にわたっての社会的能力の軌道に関係している。
Uchida and Ishida (2011)	親のしつけスタイル(共有型、強制型、自己犠牲型)	個別面接で測定した読み書き能力・語彙能力	3～5歳児2,734名、小学1年生の時に追跡調査を実施	横断的デザイン及び縦断的デザイン	就学前の子どもの語彙スコアは、「共有型」のしつけスタイルと肯定的な関係があり、「強制型」のしつけスタイルとは否定的な関係がある。
Takeuchi et al. (2011)	Parental Bonding Instrument (PBI) により測定された、16歳までの養育スタイルの認識(養護/過保護)	Temperament and Character Inventory (TCI) により測定された気質及び性格	26歳未満の大学生836名(男性113名、女性787名)	振り返りによる縦断的デザイン	パス解析によると、認識された養育スタイル(高い「養護」と低い「過保護」)は、低い「損害回避」及び高い「固執」と関係しており、高い「自己志向」、高い「協調」、及び低い「自己超越」と直接関係している。

著者	学習環境の尺度	スキルの尺度	研究対象	研究デザイン	主要な結果
Fujiwara et al. (2011)	Parenting Scale (PS) によって測定された養育行動、Depression-Anxiety-Stress Scale (DASS) によって測定された親の精神状態、Parenting Experience Survey によって測定された子育てに対する自己評価	問題行動(SDQ)	川崎市の3歳児を持つ母親115名	準実験的デザイン	家庭への子育て支援介入 Group Positive Parenting Program (Triple P) の結果、介入グループの子どもの問題行動が減少した。また、介入グループでは、PSのすべての下位尺度、DASSの抑うつ下位尺度及び合計得点、PESにおける子育ての困難さの認識が有意に減少した。
Cheng et al. (2010)	母親による認知的刺激	発達	284名の子ども、9ヶ月時・18ヶ月時に測定(すくすくコホート)	縦断的デザイン	9ヶ月時の母親からの刺激は、9ヶ月時及び18ヶ月時の発達と関係していた。環境による刺激は9ヶ月時及び18ヶ月時の発達とは有意な関係を持たなかった。
Shinohara et al. (2010)	褒めに対する母親の態度	「かわり指標(IRS)」により測定された社会的能力	日本の2都市からの176名の子どもとその両親。子どもが4ヶ月時・9ヶ月時・18ヶ月時に測定(すくすくコホート)	縦断的デザイン	子どもの性別、家庭タイプ、兄弟、母親と父親の年齢、母親と父親の仕事、母親と父親の学歴、家庭の収入を統制した結果、子どもが4ヶ月時・9ヶ月時の親の「褒め」の重要性に対する継続的な態度は、18ヶ月時の子どもが高い社会的能力と関係している。
Tanaka et al. (2010)	育児環境指標(ICCE)により測定された養育行動	「かわり指標(IRS)」により測定された「応答性」	18ヶ月の子ども172名及びその保護者(すくすくコホート)	横断的デザイン	子どもの応答性と、「子どもに本を読み聞かせる機会」及び「配偶者の育児協力の機会」との有意な関連がみられた。
Hiramura et al. (2010)	Parental Bonding Instrument (PBI) により測定された養育スタイルの認識(養護/過保護)	Temperament and Character Inventory (TCI) により測定された気質及び性格	26歳未満の大学生836名(男性113名、女性787名)	振り返りによる縦断的デザイン	パス解析によると、認識された養育スタイル(高い「養護」と低い「過保護」)は、低い「損害回避」及び高い「固執」と関係しており、高い「自己志向」、高い「協調」、及び低い「自己超越」と直接関係している。
Cheng et al. (2009)	認知的刺激協力的な子育て	発達	子ども270名(すくすくコホート)	縦断的デザイン	子どもが9ヶ月時の母親からの認知的刺激及び4ヶ月時の協力的な子育ては、9ヶ月時の子どもの発達と関係している。
青木ほか (2007)	両親の養育態度(過保護、拒否的態度)、生活体験(ペットの飼育体験、ボランティア活動、自然体験)	社会的スキル(関係参加行動、関係維持行動、関係向上行動)	小学5・6年生182名	横断的デザイン	女子についてのみ、父親の過保護が関係性向上行動と肯定的な関係を示し、母親の拒否的養育態度が関係維持行動と否定的な関係を示していた。男子については、社会的スキルと養育態度の間に関係は認められなかった。一方、男子・女子ともに、生活体験は社会的スキルと関連していた。

著者	学習環境の尺度	スキルの尺度	研究対象	研究デザイン	主要な結果
Kamie et al. (2006)	認識された家庭の雰囲気	自尊心	小学3年生1,118名、 小学6年生1,194名、 中学3年生1,057名 (青少年期から成人期への 移行についての追跡的研 究2003)	横断的デザイン	認識された家庭の雰囲気は、子どもの自尊心 と肯定的な関係をもち、家庭の雰囲気の認識 は、両親が子どもに毎日勉強するように言っ たと否定的な関係にあり、両親が子どもを勉 強を手伝うことや両親が子どもを博物館に連 れて行くことと肯定的な関係がある。
戸ヶ崎・坂野 (1997)	母親の養育態度 (積極的拒否傾向)	家庭における 社会的スキル、学校に おける社会的スキル	小学4～6年生524名	横断的デザイン	母親の子育てに対する態度は、その子ども 家庭での社会的スキルに関係しており、家庭 での社会的スキルは、学校での社会的スキル に関係している。母親の積極的拒否的な養育 態度は、児童の家庭での社会的スキルのうち 関係維持行動や関係向上行動と関連がある。

テレビの視聴

著者	学習環境の尺度	スキルの尺度	研究対象	研究デザイン	主要な結果
菅原 (2011)	0歳時及び6歳時のテレビ視聴時間	就学前の子ども用の the preschool version of the Temperament and Character Inventoryにより測定された0歳時及び6歳時の気質	約1,000名の子ども：0歳時より毎年調査	縦断的デザイン 重回帰分析交差時差遅れ分析	重回帰分析の結果、クロニンジャー7因子モデルの特性のうち「損害回避」が高い子どもの視聴時間が有意に高いことが見られた。ただし、0歳時のデータと6歳時のデータを比較した交差時差遅れ分析により、テレビ視聴時間が損害回避傾向に影響を与えてはならず、損害回避傾向を持つ子どもがテレビにより多く接触する傾向があることがわかった。
Cheng et al. (2010)	テレビ視聴時間	SDQにより測定された行動的・情動的成果	母子316組：子どもが9ヶ月時、18ヶ月時、30ヶ月時に調査(すくすくコホート)	縦断的デザイン	18ヶ月時のテレビ視聴は、30ヶ月時の多動性注意欠陥及び向社会的行動と関係している。
角谷・無藤 (2010)	テレビにおけるドラマ、お笑いのバラエティ、トーク番組、歌・音楽番組の視聴	ルール違反傾向及び不安傾向	首都圏から無作為抽出された小学5年生1,006名 2001年2月～2004年2月の間、毎年1回の調査を実施	縦断的デザイン	テレビにおけるドラマ、お笑いのバラエティ、トーク番組、歌・音楽番組の視聴が、長期的に子どもの社会的・心理的不適応を高める可能性が見出された。児童期後期におけるこうした番組の視聴は、特に中学生になってからのルール違反傾向や不安傾向を高める要因として機能する可能性が示唆された。
加納ほか (2007)	テレビ視聴時間	社会性発達	36ヶ月児1,180名	横断的デザイン	長時間のテレビ視聴は社会性発達の遅れと関係している。
菅原 (2005)	0歳時及び1歳時のメディアとの接触時間	1歳時点の言語・非言語コミュニケーション行動(マッカーサー乳幼児言語発達質問紙により測定)、全般的な発達(デンバー式発達スクリーニング検査のプレスクリーニング用質問紙により測定)	1,150名の子ども：0歳時と1歳時に測定(子どもに良い放送プロジェクト)	縦断的デザイン	言語的・非言語的コミュニケーション発達が遅れている1歳児はテレビ・ビデオとの接触時間が多い。ただし、外遊びの時間、絵本読みの頻度を統制した場合、テレビ視聴時間と言語発達の関係は有意ではなくなる。全体的発達については、メディア接触との関係はほとんど見られない。
菅原ほか (2005)	0～2歳のテレビ視聴時間	コミュニケーション発達	子ども1,023名、0歳児より測定	縦断的デザイン	長時間のテレビ視聴はコミュニケーション発達テストにおける低得点と関係している。
近江・坂元 (2005)	テレビの視聴時間	認知能力テスト調査における点数自己記入式質問紙調査による情報活用の実践力、攻撃性、向社会性(小学5年生・中学2年生のみ)	平成15年の調査と平成16年の調査の両方に回答した、小学2年生98名、小学5年生91名、中学2年生59名	縦断的デザイン	テレビ視聴時間の認知能力に対する有意な効果は検出されなかった。小学校5年生において、1時点目にテレビに長時間接した者ほど、2時点目の攻撃性が低くなってきていることを見出している。

家庭の社会経済的背景

著者	学習環境の尺度	スキルの尺度	研究対象	研究デザイン	主要な結果
敷島・山下・赤林 (2012)	世帯年収、両親の学歴、 両親の就業についての両 親による報告	SDQにより測定された社 会性、KINDL®により測 定された適応感 (Quality of Life)	小学生または中学生のい る親660名及びその子ど もたち (日本子どもパネ ル調査2011)	横断的デザイン	世帯収入は、子どもの社会性のうち、情緒的 不安定さ及び仲間関係のもてなさと有意な負 の関係を持つ。また、世帯収入は、両親の学歴・ 就業・年齢をコントロールしてもなお、子ど もの適応感の低位次元のほぼすべてと有意な 正の関係を持つ (家族の低位次元のみ負の関 係)。

母親のメンタルヘルス

著者	学習環境の尺度	スキルの尺度	研究対象	研究デザイン	主要な結果
敷島・山下・赤林 (2012)	両親のメンタルヘルス	社会性 (SDQ) により測定、適応感 (KINDL) により測定	小学生または中学生のいる親660名及びその子どもたち (日本子どもパネル調査2011)	横断的デザイン	母親のメンタルヘルスは子どもの社会性のほぼすべての次元 (情緒的不安定さ、問題行為、多動・不注意、仲間関係) のもとで、4次元の合計である問題行動) について有意な関係が見られる。父親のメンタルヘルスは多動・不注意についてのみ関係が見られる。一方、母親のメンタルヘルスと適応感のスコアの間には有意な関係はほとんど見られない。
Ishii et al. (2011)	母親のストレスのタイプ、養育態度及びサポート、保育の利用	保育専門職の評価による社会性発達 (生活技術、対人技術)、言語発達 (コミュニケーション、理解)、運動発達 (微細運動、粗大運動)	保育所に通う5歳児370名 (夜間保育の子どもへの影響に関する研究)	横断的デザイン	出産直後の母親のストレスは、子どもを罰する行為や子どもの保育機関での不適応と有意な関係していた。調査時点の母親のストレスは、本の読み聞かせ、買い物、遊びなどの子どもとのふれあいの欠如や子どもの保育機関での不適応に有意に関係していた。
Cheng et al. (2007)	母子の関係	Child Behavior Checklist (CBCL) により測定された問題行動	母子85組、4ヶ月時と10ヶ月時に調査	縦断的デザイン	10ヶ月時の不安定な母親と乳児の関係及び4ヶ月時の母親の抑うつは、Child Behavior Checklistにおける高得点のリスクを高めている。
Sugawara et al. (2006)	母親の生活不満足	10歳児の問題行動: Child Behavior Checklist (CBCL) によって測定された外在化問題	269組の母子 (川崎プロジェクト)	横断的デザイン	重回帰分析によると、母親の生活不満足は、子どもを外在化問題と有意に関係していることが示されている。
黄川田ほか (2006)	母親のストレス (妊娠中、出産直後、現在)	母親及び保育専門職の評価による発達 (社会性発達、言語発達、運動発達)、社会適応、問題行動	4歳児419名	横断的デザイン	出産直後のストレスが高かった母親の子どもは、母親のストレスが高くなかった子どもに比べ、粗大運動発達と保育園への適応においてリスク群に入りやすい。ただし、その他の発達の領域や問題行動においては両者の差は小さい。また、母親の妊娠中または現在のストレスが高い場合も、母親のストレスが高くない群と比べ子どもの発達等に差は見られない。
Sugawara et al. (1999)	母親の抑うつ	気質: 6ヶ月時にはRevised Infant Temperament Questionnaire (RITQ)、18ヶ月時にはToddler Temperament Scale (TTS) により測定	産婦人科に通院する女性1,329名: 子どもは6ヶ月時・18ヶ月時に調査、母親は出産の5日後と12ヶ月後に調査 (川崎プロジェクト)	縦断的デザイン	出産後の母親の抑うつは、子どもの気質に関係しているといえる。日本語版RITQ及びTTSの気質の5次元のうち、「周期の規則性」及び「注意の持続と固執性」は、出産後の抑うつと双方の関係が見られた。また、出産直後 (5日後) の母親の抑うつは、早期乳児期 (5ヶ月) の「フラストレーション・トランクス」と否定的な相関関係があり、後期 (12ヶ月後) の母親の抑うつは、後期乳児期 (18ヶ月) の「見知らぬ人・場所への恐れ」と肯定的な関係が見られた。

母親の就労

著者	学習環境の尺度	スキルの尺度	研究対象	研究デザイン	主要な結果
野崎 (2013)	子どもが0～3歳の間の母親の就労	学力テストの成績、親から見た問題行動及び向社会性 (SDQにより測定)、子どもの適応感 (KINDL®により測定)	日本子どもパネル調査 2011及び2012に参加する子ども1,044名 (小学生及び中学生)	回顧的調査を用いた縦断的デザイン	乳幼児期の母親の就労は、子どもの成績と有意に負の相関があった。しかし、この負の相関は、学年が上がると減少し、中学校では見られなくなった。問題行動、向社会性、適応感については、乳幼児期の母親の就労との相関は見られなかった。
Kan (2012)	中学3年生時の母親の就労	問題行動、学力	23～40歳の成人による思春期についての想起 (働き方とライフスタイルの変化に関する全国調査、第1・2波)	回顧的調査を用いた縦断的デザイン	就業している母親を持つ子は、授業をさばる確率や、学校で喫煙する確率が高いが、操作変数法を用いた分析によると、フルタイムで就業する母親を持つ息子は、学校で喫煙する確率が低かった。
上野・三宅・桂田 (2009)	母親の働く理由、母親の就業に関する満足感、母親の養育態度	社会的スキル：保育士が「幼児社会性発達検査」を用いて測定 (自立性、愛他性、協調性、責任性、忍耐力の5領域)	働く母親を持つ保育園児 56名	横断的デザイン	母親の働く理由を①経済的理由、②働くのが好きだからの二群に分けた結果、②働くのが好きだからという理由を選んだ母親の子どもの方が、愛他性・協調性が有意に高かった。また、母親の就業満足度は、自立性、愛他性、忍耐力と正の相関があった。母親の態度と子どもの社会的スキルとの相関は見られなかった。
Sugawara et al. (2006)	子どもが3歳になるまでの母親の就労	問題行動 (外在化問題)：- 6ヶ月、18ヶ月、5歳時に Emergence of Externalizing Problem Behavior Check List (EPPBCL) により測定 - 8歳、10歳時に Child Behavior Check List (CBCL) により測定	1,260組の母子：子どもが6ヶ月、18ヶ月、5歳、8歳、10歳の時点で測定 (川崎プロジェクト)	縦断的デザイン	子どもが3歳になる前に母親が働き始めた場合、子どもが生後18ヶ月及び5歳の時には、子どもの外在化問題が有意に少なかった。0歳から8歳までのデータにおいて、出産によって退職することなくフルタイムで働いていた母親の子どもは、出産のために一旦退職して再就職した母親の子どもに比べて、問題行動が少ない。
Sugawara et al. (2006)	母親の生活不満足	10歳児の問題行動：Child Behavior Check List (CBCL) によって測定された外在化問題	269組の母子 (川崎プロジェクト)	横断的デザイン	重回帰分析によると、母親の生活不満足は、子どもの外在化問題と有意に関係していることが示されている。
服部・原田 (1991)	母親の就労	認知的・心理情緒的発達	大阪のある市で1980年に生まれたすべての子ども約2,000名 (大阪リポート)：4ヶ月、7ヶ月、11ヶ月、1歳半、3歳半、6歳の時に健診	縦断的デザイン	母親の就労と子どもの身体的・認知的・心理情緒的発達との相関は認められない。

授業における指導

著者	学習環境の尺度	スキルの尺度	研究対象	研究デザイン	主要な結果
原田 (2014)	2ヶ月間のソーシャルスキルトレーニング	自己評定によるソーシャルスキル(関係開始、解読、主張性、感情統制、関係維持、記号化)、自尊心、共感的感情反応	高校1年生320名	準実験的デザイン(統制群なし)	測定されたスキルのうち、ソーシャルスキルの解読、主張性、感情統制がトレーニング後有意に上昇していた。
堀川・柴山 (2014)	認知行動療法理論に基づく心理教育プログラム(全6回、各1時間)	不安、自尊感情	小学4年生27名	準実験的デザイン(統制群なし) プログラム実施1週間前、1週間後、1ヵ月半後にアンケートを実施して比較	心理教育プログラムは、全体的に自尊感情の向上及び不安の低減に効果的であることが認められ、その効果は1ヵ月半後も持続していた。プログラムは特に、自尊感情の低い者、不安の高い者に対し有効であった。
池島・福井 (2012)	英語の授業におけるピア・サポートプログラムを用いたペア学習	学校環境適応感尺度「アセス」によって測定された対人的適応(「友人サポート」)、「向社会的スキル」、「非侵害的關係」	中学校2年生35名	準実験的デザイン(統制群なし)	ペア学習実施後には、生徒同士の関係性が深まり、向社会的スキルが上昇していた。一方、「非侵害的關係」は低下しており、ペアになった生徒同士の学力差が大きい場合に人間関係に影響する可能性が示された。
安藤 (2010)	心理教育的プログラム「サクセスフル・セルフ2」2種類	いじめ等の問題行動、学校社会への適応、自己コントロール、問題行動を行う友達の数、問題行動の誘いを断る自己効力感、社会性、気分状態(POMS短縮版)	中学2年生143名	準実験的デザイン(統制群なし)	両群とも、介入後「いじめ」、「いじめをする友達」の減少、「まじめな学校生活態度」、「円滑な友達関係」、「活気」の増加が見られた。さらに、一つの群では「社会性」、「気分状態」の向上も見られた。
牧野 (2011)	コミュニケーション・スキル訓練プログラム	コミュニケーション・スキル、自己評価(自己効力感、自尊感情)	中学生6名	準実験的デザイン(統制群なし)	訓練の結果、コミュニケーション・スキルにおいて促進効果がみられた。しかし、自己効力感、自尊感情に変化はみられなかった。
小松・飛田 (2009)	グループ体験エクササイズ2種類、学級環境評価(援助的雰囲気、肯定的仲間環境、規律的環境、迷惑的雰囲気)	自己意識(自己肯定、学業意欲、自己否定、社会的気遣い、社会的疎外)、社会的スキルの自己評価(基本的集団参加スキル、積極的関係スキル、自己主張スキル)	小学4年生85名	準実験的デザイン分散分析・重回帰分析	自己意識の変化については、実験群・統制群間での差はなかった。エクササイズIを行った学級では、学級環境評価が高まり、社会的スキルの自己評価も上昇していた。一方、エクササイズIIを行った学級及び統制群では、学級環境評価や社会的スキルの自己評価の有意な上昇は見られなかった。学級環境評価の「援助的雰囲気」の評価が高くなった児童は、社会的スキルの自己評価のうち「基本的集団参加スキル」、「積極的関係スキル」の評価も高くなっていた。

著者	学習環境の尺度	スキルの尺度	研究対象	研究デザイン	主要な結果
安藤 (2008)	心理教育的プログラム 「サクセスフル・セルフ」	情緒的及び行動上の問題、いじめの加害・被害経験、学校社会への適応、問題行動を行う友達の影響、衝動性・攻撃性、問題行動の誘いを断る自己効力感	小学4年生51名	準実験的デザイン (統制群なし)	男女とも、「衝動性・攻撃性」、「いじめ」、「身体的いじめ加害」、「仲間はずれ加害」、「言語的いじめ被害」、「無視被害」、「仲間はずれ被害」、「夜遊び」、「落ち込み」、「泣く・泣きたい」、「不眠」において、有意な減少が見られた。
渡辺・原田 (2007)	ソーシャルスキル トレーニング	ソーシャルスキル、自尊心	高校3年生29名	準実験的デザイン	トレーニング後、実験群のソーシャルスキルが上昇していた。また、自尊心については、実践群・統制群のどちらも得点平均値は低下したが、実践群は統制群より自尊感情の低下が抑えられていた。
川井ほか (2006)	児童に他者の自己否定的な認知に対して反駁をさせる学級単位のトレーニング・プログラム	自己効力感、セルフ・エスティーム	小学5、6年生120名	準実験的デザイン	実験群の児童の方が、統制群の児童よりも、自己否定的な認知パターンを否定する方向の信念を抱くようになっていくとともに、自己効力感とセルフ・エスティームが高まっていることが示された。
池島ほか (2004)	国語の時間に行われるピア・サポートプログラム	ソーシャルスキル [「配慮のスキル」及び「かかわりのスキル」]	小学5年生32名	準実験的デザイン (統制群なし)	プログラム実施後、「配慮のスキル」、「かかわりのスキル」とも有意な増加が見られた。
江村・岡安 (2003)	集団社会的スキル教育 (半年間に総合的学習の時間を利用して8セッションを実施)	社会的スキル、主観的適応状態(ストレス反応、学校ストレスサー、ソーシャルサポート、孤独感、不登校傾向)	中学1年生133名	準実験的デザイン (統制群なし)	介入前の社会的スキルが低く介入後に上昇した生徒は、孤独感が減少し、友人サポートが上昇していた。一方、介入前の社会的スキルが中程度で介入後に下降した生徒は、不機嫌・怒りが上昇していた。
藤枝・相川 (2001)	学級単位の社会的スキル訓練 (Classwide Social Skills Training: CSST) 1回45分計10回	社会的スキルの児童自己評定(攻撃性、向社会的性、社会的スキルの教師評定(攻撃性、向社会的性、引っ込み思案)、5つの目標スキルの児童自己評定)	小学4年生2学級63名	準実験的デザイン	各学級の社会的スキルの程度の低い児童各10名を比較した結果、社会的スキルの児童自己評定においてCSSTの効果は見られなかった。一方、目標スキルのうち「じょうずなあなたのみ」及び「あなたたかいかいことわり方」において、実験群の方が統制群に比べ有意に上昇していた。社会的スキルの教師評定では、3因子すべてにおいてCSSTの効果は認められた。学級全体を比較した場合にも類似の結果が得られた。

課外活動

著者	学習環境の尺度	スキルの尺度	研究対象	研究デザイン	主要な結果
山本・荒木・神野 (2010)	部活動への参加	社会性、学校行事や 学業への意欲	高校生782名	横断的デザイン	社会性とクラブ活動への参加の間には有意な 関係が見られた。さらに、クラブ活動に参加 している者は、参加していない者に比べ、学 校行事や学業に対してより意欲的であった。
青木 (2005)	運動部活動参加	社会的スキル、有能感	高校生2,709名	横断的デザイン	部所属別性別に主効果が認められ、運動部所 属群は無所属群及び文化部所属群よりも有意 に高い社会的スキルの得点を示していた。 また、男性は女性よりも有意に高い社会的ス キルを示した。さらに、有能感と学校適応感 は社会的スキルと有意な相関関係を示してい た。

学校・学級風土の改善

著者	学習環境の尺度	スキルの尺度	研究対象	研究デザイン	主要な結果
宇田川・下田 (2013)	学級風土認知	アサーション (「アグレッシブ (攻撃的)」、「ノンアサーティブ (非主張的)」、「アサーティブ (さわやかな自己主張的)」)	小学5年生 152名及び 小学6年生 166名	横断的デザイン	アサーティブに関しては、男女ともに共通して、学級満足とやや弱いあるいは中程度の正の相関が、学級不和と弱い負の相関があり、学級の雰囲気を感じて居心地よく感じている場合、アサーティブの程度が高くなることを示された。さらに、女子については、学級関与、生徒不和、学級満足、自己開示、学習志向、規律がそれぞれ弱い負の、それぞれ有意な相関が見られた。アグレッシブ及びノンアサーティブについては学級風土とほとんど相関は見られなかった。
高橋・川島・吉川 (2010)	学級集団への満足感 (Q-Uアンケートにより測定)	ソーシャルスキル	小学4年生 44名	縦断的デザイン	学級への満足度が高い児童はソーシャルスキルを高く保持しており、他のソーシャルスキルが低い児童に対してモデル的な影響を与えていくことが示唆された。
小松・飛田 (2008)	学級環境評価 (援助的雰囲気、肯定的仲間環境、規律的環境、迷惑的雰囲気)	社会的スキルの自己評価 (基本的集団参加スキル、積極的関係スキル、自己主張スキル)	小学3年生 184名	横断的デザイン	学級環境評価のうち「援助的雰囲気」を高く評価している児童は、社会的スキルの自己評価のすべての下位尺度において自己評価が高かった。また、「肯定的仲間環境」を高く評価している児童は、「積極的関係スキル」と「自己主張スキル」において、「規律的環境」を高く評価している児童は、「基本的集団参加スキル」において、それぞれ自己評価が高かった。

ボランティア活動の経験

著者	学習環境の尺度	スキルの尺度	研究対象	研究デザイン	主要な結果
水野・加藤 (2007)	ボランティア活動	パーソナリティ特性 (Y-G性格検査の社会的外向性及び支配性)、社会的スキル(KiSS-18により測定)	大学生167名	横断的デザイン	ボランティア活動の経験がある者は、ボランティア活動をしたくない者よりも社会的外向性、支配性、コミュニケーション能力が有意に高かった。ただし、ボランティア活動を希望する者も、希望しない者に比べて社会的外向性及びコミュニケーション能力が有意に高かったことから、社会的外向性やコミュニケーション能力が高い者ほどボランティア活動に従事する傾向があることが示されている。
馬場・島・大宅 (2006)	「障がい児夏休み教室」でのボランティア活動	社会的スキル (特に援助のスキル)	「障がい児夏休み教室」に参加した大学生・一般会人38名	準実験的デザイン (統制群なし)	ボランティア活動後には、社会的スキルの自己評価が向上していた。

野外冒険プログラム

著者	学習環境の尺度	スキルの尺度	研究対象	研究デザイン	主要な結果
国立青少年教育振興機構 (2010)	子どもの頃の地域における体験(自然体験、動植物とのかかわり、友だちとの遊び、地域活動、家族行事、家事手伝い)	「体験の力」(自尊感情、共感性、意欲・関心、規範意識、人間関係能力、職業意識、文化的作法・教養)	高校2年生 2,844名、20代～60代の成人 5,000名	回顧的調査を用いた縦断的デザイン	成人及び高校生による過去の体験の自己報告の分析によると、「体験の力」は、小学校低学年の「友だちとの遊び」「動植物とのかかわり」、及び小学校高学年から中学生までの「地域活動」「家族行事」「家事手伝い」と関係している。
荒木・岡村・濱谷 (2007)	6日間の冒険キャンプにおけるふりかえりを促す活動	リーダーシップ、対人関係スキル、自己成長に対する態度	大学生14名	準実験的デザイン キャンプ実習前、 キャンプ実習後、 キャンプ実習2ヶ月後に測定	キャンプ実施前に比べ、実験群のリーダーシップの点数が、キャンプ実施2ヵ月後に有意に増加しており、一方統制群には変化は見られなかった。
安波ほか (2006)	自然学校(5泊6日)におけるプログラムタイプ (「生活体験・環境学習活動」、「野外炊事活動」、「創作活動」、「地域学習活動」、「レクリエーション活動」、「アウトドア・スポーツ活動」、「選択活動」)	自然体験効果(「自己判断力」、「自己成長性」、「リーダーシップ」、「対人関係スキル」、「自然への感性」) (自然体験効果測定尺度により測定)	小学校14校の5年生 1,126名	準実験的デザイン (統制群なし)	参加児童の自然体験効果は、自然学校終了後有意に向上し、1ヶ月後まで維持された。特に、「野外炊事活動」をメインプログラムとして実施した小学校では、自己判断力やリーダーシップが、実施しなかった自然学校よりも自然学校終了後有意に高くなった。また、「選択プログラム」を実施した小学校では、対人関係スキルや自然への感性が実施しなかった小学校よりも自然学校終了後有意に高くなり1ヶ月後まで維持される傾向があった。一方、「レクリエーション活動」については、実施しなかった小学校の方が実施した小学校よりも自然体験効果が自然学校終了後有意に高かった。
中川ほか (2005)	14泊15日の長期キャンプと2泊3日の短期キャンプ	生きる力 (IKR 評定用紙によりz測定)	小学4年生から 中学3年生 54名	準実験的デザイン (統制群なし) キャンプ前、 キャンプ後、キャンプ1ヶ月後に調査を行い、長期 キャンプ参加者と短期 キャンプ参加者を比較	長期キャンプでは、生きる力の下位尺度「視野の広さ・判断力」及び「自然への関心」がキャンプ後に向上し、1ヵ月後まで維持されていた。短期キャンプでは、「明朗性」にキャンプ終了後のみ、「交友関係・協調性」にキャンプ終了1ヵ月後にのみ有意な向上が認められた。
伊原ほか (2004)	冒険教育プログラム	一般性セルフエフィカシー	小学4年生から 中学3年生 17名	準実験的デザイン (統制群なし)	冒険教育プログラムを通して参加者の一般性セルフエフィカシーはプログラム前と比較してプログラム1ヶ月後に有意に向上していた。

Directorate for Education and Skills
Centre for Educational Research and Innovation (CERI)

Education and Social Progress
www.oecd.org/edu/ceri/educationandsocialprogress.htm