

子どもの「社会的能力」と「情動調整力」を高める指導

—「生きる力」の一つの軸として—

人文学部教授 徳 永 豊

I. はじめに

小学校1年生などの教室で、児童が学習に集中できず、教員の話が聞けず、授業が成立しないなど学級崩壊(いわゆる「小1プロブレム」)の課題を抱えている学校が多い(橋本, 2012)。この課題に示されているように、近年の子どもに関して、人とかかわる力の低下、自制心や規範意識の希薄化、生活習慣の確立の不十分さが指摘されることが多い(文部科学省, 2010)。これらの力の習得につながる多様な経験や学習の機会のなさが、生活における無気力や学習意欲の低下、友達関係の不安等につながり、さらには不登校、いじめ、学級崩壊などの原因になっている現状がある。

しかしながら、不登校などの学校教育上の課題は、生徒指導上の取り組みとして長年の積み重ねがあるものの、その解決の方向は明らかではない。このような方向が定まらない背景には、子どもを取り巻く社会状況の変化に伴い、課題の特性が変化してきていることがあげられる。

さらに、原因のひとつには、問題が発生してそれを処理する事後対応的な取り組みに終始していることがあげられる。それらの問題が生じないような力を育むことを目的とした「開発的」な取り組みの視点が重要となっている(藤岡, 2010)。

その際には、子どもにとって幼少期から身につけて欲しい力をどのような枠組で見えていくかが大切になるが、そのための明確な視点が無い。近年はキャリア教育として、身につけることが期待される能力の提案があるものの(文部科学省, 2011)、学級崩壊、不登校、いじめなどを防止するための力との視点ではない。

なお、社会的行動に難しさを示す発達障害の子どもに対する指導の知見はこの数年で積み上げられてきている(Prizant et al. 2006)。障害のある子どもの発達支援(長崎 et al. 2009)の方法・内容は、障害のない子どもの社会的能力を伸ばす支援に役に立つものが存在する。

そこで、ここでは子どもに身につけてほしい力として「社会的能力 (social competence/skills)」「情動調整力 (emotional competence/skills)」を紹介しつつ、学校

教育で求められている「社会的能力と情動調整力を高める指導」を検討する。具体的には、イギリスの学校教育における社会性を高める指導を踏まえながら、学校の教育課程やキャリア教育を前提とした社会的能力と情動調整力を高める指導の可能性を考察する。

II. 「社会的能力 (social competence/skills)」「情動調整力 (emotional competence/skills)」とは

2003年にイギリスでは、緑書「すべての子どものために (Every child matters)」(DfES, 2003)が示されて、子どもに対する幅広いサービスの改革が検討され始めた。その目的は、①育ちに危険性のある子どもを一般的なサービスで支援し、深刻にならないように予防すること、②さらにはすべての子どもについてその力を伸ばし、よりよい成果につなげることであった。

そのために、表1に示す5つの達成すべき成果が規定された。子どもの育ちにおいて基本的なことであり、しかしながら現状では、それを掲げないとすべての子どもの育ちが危うくなる可能性が高いことを示すものであった。

表1 5つの達成すべき成果

| |
|---|
| ○健康であること (being healthy) : 心身ともに健康な生活を楽しむこと |
| ○安全であること (staying safe) : 危害や放置から守られること |
| ○生活を楽しみ、成し遂げること (enjoying and achieving) : 生活の様々な場面を楽しみ、大人としての生活に必要なスキルを高めること |
| ○社会に肯定的な貢献をすること (making a positive contribution) : 地域や社会に属し、許されない行動を行わないこと |
| ○経済的安らかさ (achieving economic well-being) : 人生の楽しみを実現することを経済的不利によって妨げられないこと |

1. 心的な安らかさ (psychological well-being)

緑書「すべての子どものために (Every child matters)」(DfES, 2003) が示された背景には、イギリスにおける暴力、喫煙・薬物、非行、性の問題、退学、自殺などの子どもや青年のメンタルヘルスや心的安らかさへの危機があげられる。1990年代に学校教育のカリキュラムに、人格的・社会的・健康教育 (PSHE: Personal, social and health education) が導入された。さらに1999年に市民教育 (Citizenship) が初等教育に導入され、2002年には中等教育のカリキュラムに導入された。これらは、子どもや青年の心的安らかさを高め、社会的能力や情動調整力を高めるための取り組みであった。

さらに、2004年には特別な支援を必要とする子どものメンタルヘルスに配慮するように教員に勧告が示された。また2005年には、学校評価の規準に、生徒の安らかさ (well-being) が含まれるようになった。

安らかさ (well-being) や心的安らかさ (psychological well-being) については、その概念や定義について比較しつつ検討しなければならないが、ここでは、Frederickson and Cline (2009) を参考に挙げる。

この心的安らかさについては、2004年にイギリスの保健省が使用した用語である。学校保健での情動的安らかさ (emotional well-being) の概念や学校における生活指導の社会的情動的安らかさ (social and emotional well-being) を含む概念とされている。心的安らかさとは、安らかさ (well-being) を検討する際のひとつの視点であり主観的体験によるもので、その他に身体的安らかさ (physical well-being) や経済的安らかさ (economical well-being) がある。Martin and Huebner (2007) は、心的な安らかさの多重モデルを提案していて、「肯定的な感情」「否定的な感情」「生活満足度」の次元で検討している。

そして、この心的な安らかさに強いつながりを持つ概念が、「社会的能力 (social competence/skills)」「情動調整力 (emotional competence/skills)」とされている。

2. 「社会的能力 (social competence/skills)」について

社会的能力とは、他者とどのように関係を形成するかの行動によって定義されるものである。社会的能力を規定する概念として、社会的スキルや社会コンピテンスがあるが、それらの定義については、一致した見解は得られていない。

Gresham and Elliott (1993) によると、社会的スキルとは「社会的に受け入れられる行動であり、それによって他者と効果的に相互作用を行い、他者からの否定的な行動を避けることが可能になるもの」とされている。大切な点のひとつは、特定の行動という絶対的な規準があるわけではなく、社会の特性や文化など、置かれている文脈に応じて修正されるものという点である。

社会的コンピテンスとは、「さまざまな対人状況において社会的に是認される方法を用いて効果的な相互交渉を行う能力」である (柴田, 1993)。子どもの社会的コンピテンスは、社会的認知や問題解決、知識や理解を含む幅広い概念であり、社会的コンピテンスに、社会的スキルも含まれると考えられる。

ここではこの社会的スキルと社会的コンピテンスを合わせて、社会的能力 (social competence/skills) として捉えた。対人的な行動が生起するまでには、自己・他者関係の理解、状況の理解を前提として、他者や環境に対して自らの行為を起こす力、他者や環境に変化に応じて自らの行動を調整する力やさまざまな対人スキルが含まれる。この社会的能力には、まさに認知的なレベルと行動的なレベルの両方を含む概念である。

3. 「情動調整力 (emotional competence/skills)」について

情動調整能力とは、自己や他者の情動を理解し、その情動に対して適切な方略 (スキル) を用いて調整する能力である。類似する概念に、情動知能 (emotional intelligence)、情動リテラシー (emotional literacy)、情動コンピテンス (emotional competence) などがあり、概念の整理が求められている。

情動知能 (emotional intelligence) は、Salovey and Mayer (1990) により提案され、Goleman (1995) によって「こころの知能指数」として一般的に知られるようになった。

これらの概念には、①自らの情動を知る、②情動を調整・コントロールする、③自らをやる気にさせる、④他者の情動を知る、⑤関係の在り方を取り扱う、などの要素が含まれ (Goleman, 1995)、社会的能力と重なる要素もある。

「知能」「リテラシー」「コンピテンス」などの概念が使用されているが、「知能」は固定的な印象であり、発達したり変化したりしないイメージが強い、また、「リテラシー：能力・知識」は、読み書き計算に関連する概念であり、形式的な学習によって身につくもので、自然には身につかないイメージがある。「知能」や「リテラシー」よりも、「コンピテンス」の方が、うまく成し遂げるための認知的、感情的、行動的な要素を含む概念であり、学校教育の文脈で適切なものと考えられる (Frederickson and Cline, 2009)。

なお、情動コンピテンスは情動の認知や問題解決、知識や理解を含む幅広い概念で、自らの情動を調整するためのスキルも含まれる。ここでは、このコンピテンスと調整の方略の理解と実行を合わせて、情動調整能力 (emotional competence/skills) として整理した。

4. 「社会的能力」「情動調整力」の発達の基盤について

これらの能力の根底には、自己・他者への気づき、自己・他者の意図や感情への理解、さらには他者視点への理解などがある。社会的な行動そのものは複雑な能力や構造に支えられているものの、その基本的な構造については2歳までには形成されるものである。乳幼児の社会的能力や情動調整力の発達を手がかりに、身につけたい力の要素を整理することが求められる。

Ⅲ. イギリスの学校教育における社会性を高める指導の考え方と実践

ここで取り上げた心的安らかさ (psychological well-being)、さらには社会的能力 (social competence/skills) や情動調整力 (emotional competence/skills) を高める取り組みが、「社会的、情動的及び行動的スキル (Social, emotional and behavioural skills)」のための教育プログラムである。イギリスの学校教育において、子どもの社会性を高めるカリキュラムとして、2005年に導入された。家庭と協力しつつ学級や学校として取り組むものである。このプログラムの名称が「学習における社会的情動的側面 (Social and emotional aspect of learning: SEAL)」であり、初等教育学校用 (DfES, 2005) と中等教育学校用 (DCFS, 2007) のガイドブックが発行されている。

1. SEALに至るまでの経緯

この背景には、子ども・青年のメンタルヘルスや心的安らかさの危機があった。調査によると、子どもや青年の10人にひとりがメンタルヘルスの問題を経験していて、全ての子どもや青年を対象とする効果的な介入 (プログラム) があれば、心理療法等の個別的な支援を必要とする人数を減少させることができる (DfES, 2005) とされている。

また、Weare and Gray (2003) の研究によると、アメリカにおける「情動的社会的な学習 (Social and emotional learning)」の取り組みが教育的社会的成果、学習成果、作業成果、行動改善、集団のまとまり、メンタルヘルスの改善において、大いに効果があることが示された。

このような中で、イギリスでは録書「すべての子ども

ものために (Every Child Matters)」(DfES, 2003) の影響もあって、学校教育として「学習における社会的情動的側面 (Social and emotional aspect of learning: SEAL)」の事業が開始された。

2. SEALについて

「学習における社会的情動的側面 (SEAL)」の導入によって、①教育及び労働における成功 (success)、②生徒の行動の改善、③排除しない学校や社会、④学習の改善、⑤社会の一体化、が期待された。

このプログラムの大枠とその教材は、次のものであった。①7つのテーマ (表2) があり、それに従って集会と学校で活用する教材が準備されている。②学級ごとの年齢に応じた活動のプログラムと教材がある。③テーマごとの家族を含めた活動と教材がある。④教員のレベルアップのための教材がある。⑤個別的な支援が必要な小グループのための教材がある。

表2 SEALの7つのテーマ

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 物事の始まり (New beginning) 2. うまくいくこといかないこと (Getting on and falling out) 3. いじめは駄目 (Say no to bullying) 4. 目標に向かって (Going for goals!) 5. これでOK (Good to be me) 6. 信頼と関係 (Relationships) 7. 変化 (Changes) |
|--|

ここに掲げたテーマは、新学期から約2か月ごとに取り組む活動のまとまりとなっている。

3. 高めたい知識やスキル、理解

そして、このプログラムによって高めたい知識やスキル、理解として、表3に示す「自己理解 (Self-awareness)」「情動調整 (Managing feeling)」「計画・行動 (Motivation)」「共感 (Empathy)」「社会的スキル (Social skills)」のまとまりが示されている。

SEALの7つのテーマ (表2) ごとによって、これらの力 (表3) をどのように組み込みながら活動を計画するか検討することが求められている。

表3 SEALによって身につく知識やスキル、理解 (DfES, 2005)

| | |
|--|--|
| <p>自己理解 (Self-awareness)</p>  | <p>自分自身についての理解である。自分は、どのよう学ぶのか、どのように人に関わるのか、何を考えているのか、何を感じているのか、これらの理解は活動を計画する前提になる。</p> <p>◎自分について知る：いつ、どうすると自分はよりよく学ぶのか知っている。行動の責任を自分で引き受ける。うまくやれるとうれしいし、うまくできないことがあることを知っている。</p> <p>◎自分の感情を理解する：様々な自分の感情が分かるし表せる。感情と考え、行動がつながっていることがわかる。何を感ずるかは自由だが、そのまま振る舞っていけない場合もあることがわかる。</p> |
| <p>情動調整 (Managing feeling)</p>  | <p>情動を調整する場合、情動に気づき、受け止めるために幅広い戦略を活用し、そうすることで学ぶことや行動をコントロールする。不安や怒りを調整し、困難に対して柔軟に対応する。</p> <p>◎情動表現の仕方を調整する：行動する前に、立ち止まり考えられる。自分や他者を傷つけないように、情動を表現できる。他者の感じ方や状況に応じて、自らの情動表現を変更できる。</p> <p>◎情動の感じ方を調整する：場合に合わせて、落ち着くことができる。自らの不安や他者の不快さに応じて行動できる。考え方が変わると感じ方が変わることがわかる。振り返ると感じ方が変わることがわかる。怒りや心配、悲しみに出会うと助けを求めていることを知っている。何がいい気分なのか、どうするとそれが強くなるかを知っている。</p> |
| <p>計画・行動 (Motivation)</p>  | <p>やる気は、子どもを学ぶことに駆り立てる。目標を立て、それに向かって集中し、突き進むことを可能にするのはやる気である。困難な場面であきらめず、自らで解決できる。</p> <p>◎目標設定と実現のための計画：自分のことや他者の状況を考え、目的や目標を設定できる。長期の目標を段階的に下位の目標にして、障壁があれば乗り越える。達成基準を設定し、うまくできたら賞賛できる。</p> <p>◎忍耐力と達成のための柔軟さ：時間がかかった場合に、やるべきことの選択と集中ができる。退屈だったりいらいらしたりしたときの障壁に対応ができる。失敗したり、間違ったり、うまくいかないときに、立ち直る。</p> |
| <p>共感(Empathy)</p>  | <p>共感できることには、他者理解が含まれる。他者の考え、感じ、受け止めを予測し、推測することである。他者の視点から物事を考え、それが正しいのか確認しながら、行動する。</p> <p>◎他者感情の理解：他者の感情を推測し、異なる状況で異なる方法で表現することを知っている。相手の視点にたって、相手を感じているであろうことを推測できる。</p> <p>◎他者尊重と他者支援：他者の考え、感情、信念、価値を敬う。相手が求めれば、相手を支え、手助けを提供する。私の行為が相手に与える影響を良い部分も、悪い部分もわかる。</p> |
| <p>社会的スキル (Social skills)</p>  | <p>子どもは、他者に関わり、グループで役割を果たし、難しさを調整・解決し、他者を支えるために社会的スキルを活用する。</p> <p>◎集団に属すること：学級、学校、地域に属し、意義あることがわかる。権利と責任があり、みんなにも権利と責任があることがわかる。</p> <p>◎友好関係や連携関係：親しく、仲良くできる。けなすことと、その与える影響、やっていけないことがわかる。傷つけず、うまくやれる。</p> <p>◎共同活動：一緒に協力して、グループで物事を成し遂げる。</p> <p>◎葛藤解決：関係者が満足いくように、問題を解決できる。</p> <p>◎自己主張：自らの考えや感情を適切なやり方で表現する。</p> <p>◎よりよい選択：多くのことを考え方向を選択し、物事を解決できる。</p> |

なお、アメリカの学校では、このような取り組みは、社会性と情動の学習 (SEL: Social and emotional learning) とされている。1980年代のアメリカの学校では、暴力、喫煙・薬物、非行、性の問題などさまざまな生徒上の課題を予防する問題に学校教育として取り組むことが求められている現状だった。予防のための教育プログラムが健康増進 (Health promotion) や市民教育

(Citizenship) として行われていた。

これらの問題行動を予防し、事態に柔軟に対応できる力を高めることが求められ、社会性と情動の学習 (SEL: social and emotional learning) のプログラムがまとまりをもつようになり、1990年代の半ばに、「情動的知能」や「多重知能」の出版を契機に取り組みが拡大した (Zin and Elias, 2006)。

SELとは、「情動を認識・調整し、問題を効果的に解決し、他者と肯定的な関係を形成する」力を高める学習であり、この力はすべての子どもに必要なものであり、この力を効果的に高めることで、暴力、喫煙・薬物、非行、性の問題、退学、自殺さまざまな生徒上の課題を予防するとされている（小泉，2010や小泉，2011）。

IV. 我が国の生徒指導等に対する示唆として

ここまで、「社会的能力」「情動調整力」という視点で、子どものコミュニケーション能力を含む対人行動の力を検討し、イギリスにおけるSEAL、アメリカのSELの取り組みを紹介してきた。

これらの視点から、我が国の学校教育における子どもの社会性を高める指導、特に生徒指導、進路指導、キャリア教育の動向を踏まえながら、何が参考になるのだろうか。我が国における今後の「社会性を高める指導」の課題を考察する。

1. 「生きる力」に求められる能力

子どもの人とかかわる力の低下、生活における無気力や学習意欲の低下等についての指摘は最近に始まったものではない。

このような状況を解決するために「知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す。」として、中央教育審議会は、平成8年7月19日に「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について —子供に[生きる力]と[ゆとり]を一」の第一次答申を示した。そこでは、「こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を[生きる力]と称する」としている。

さらに、中央教育審議会は、平成10年6月30日に「新しい時代を拓く心を育てるために 一次世代を育てる心を失う危機—」の答申を示した。これは中央教育審議会

が平成9年8月に文部大臣から「幼児期からの心の教育の在り方について」の諮問を受けてまとめた報告書である。

このように生きる力の核となる豊かな人間性にかかわる「人にかかわる力」「他者を思いやる心」「コミュニケーション能力」は重視されていたものの、その後の「ゆとり教育」議論に伴い、子どもの育ちにおいて何を重視するかが曖昧となってしまった。

他方、OECDは、「知識基盤社会」の時代を担う子どもたちに必要な能力を、「主要能力（キー・コンピテンシー）」として定義づけ（国立教育政策研究所，2012）、次の3つの広域カテゴリー「異質な集団で交流する」「自律的に活動する」「相互作用的に道具を用いる」にキー・コンピテンシーを分類した（表4）。

このように、これからの時代をよりよく生きるために必要な力をどのように考え、求められる学習の機会をどう提供していくのか、その基本的な考え方を整理することが必要となっている。このキー・コンピテンシーには、ここで取り上げた「社会的能力」「情動調整力」が重要な要素として含まれている。

2. 学習するための学び

ここで紹介したイギリスのSEALの取り組みの目的の一つとして、効果的な学習を促すことがあげられた。子どもが学ぶことの基本に、「社会的能力」や「情動調整力」が必要となっている。これらの力が効果的に身につかないことが、効果的な学びを形成できない理由と考えられている。学力向上の基本として、社会的能力や情動調整力を確かなものとする指導である。

ここで取り上げている「社会的能力」や「情動調整力」は、すべての子どもの学習の基盤であり、学習を成り立たせる基本としての力である。さらに、これらの力は国語や数学など教科の力を労働や生活場面に活用していくために必要な力でもある。

表4 キー・コンピテンシーにおける3つの広域カテゴリー

「異質な集団で交流する」：多元的社会の多様性に対応することが求められ、思いやりが重要になる。「他者とい関係を作る能力」「他者と協力する能力」「チームで働く能力」「争いを処理し、解決する能力」が含まれる。

「自律的に活動する」：複雑な社会で自分の同一性を確かなものとして、目標を設定し、権利を行使して責任を取ることが求められる。ここには、「大きな枠組の中で活動する能力」「人生の計画や個人的事業を計画し実行する能力」「自らの権利、利害、限界や要望を表明する能力」が含まれる。

「相互作用的に道具を用いる」：最新技術を活用し、自分の目的に応じて道具を活用し、外界と活発な対話をする事が求められる。ここには、「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力」「知識や情報を相互作用的に用いる能力」「技術を相互作用的に用いる能力」が含まれる。

3. 人間関係を形成する基礎となる力

このような対人関係を形成する力に関して、学校教育として重視する傾向は、キャリア教育の推進としても示されている。

1) キャリア教育として

平成11年12月の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」で、キャリア教育（望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身につけさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育）を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要があることが指摘された。それ以降、キャリア教育に関する様々な施策が展開されている。

キャリア教育で身につけたい力として、①人間関係形成能力（自他の理解能力とコミュニケーション能力）、②情報活用能力（情報収集・探索能力と職業理解能力）、③将来設計能力（役割把握・認識能力と計画実行能力）、④意志決定能力（選択能力と課題解決能力）と整理されて取り組みが進められている。

ここでの人間関係形成能力などにおいても「社会的能力」や「情動調整力」は大切な要素として含まれる。

2) 自立活動として

また学校教育では、平成19年度より制度的にも特別支援教育が展開されている。この背景には、対人関係や他者の感情理解に難しさのある自閉症スペクトラム障害を含む発達障害のある子どもへの対応が喫緊の課題として指摘されている。特別支援教育の指導領域に「自立活動」があり、平成21年の特別支援学校学習指導要領改訂では、「人間関係の形成」が新たな区分として追加されている。この指導内容には、「社会的能力」や「情動調整力」の要素が含まれている。ちなみに、「人間関係の形成」の指導内容として、①他者とのかかわりの基礎、②他者の意図や感情の理解、③自己の理解と行動の調整、④集団への参加の基礎、と整理されている。

このように支援が必要な子どもを含めて、すべての子どもに、「社会的能力」と「情動調整力」を高める指導が求められるのが現状である。

4. つけたい力をどうみるか

人との関わりや自他の感情への気づき、また情動の調整の力などについて、どのような構造で、具体的にどのような行動としてみていくのが課題となっている。

イギリスのSEALや我が国のキャリア教育など、核となる力には「社会的能力」「情動調整力」が共通のものとして含まれる。SEALにおける高めたい知識やスキル、理解の要素と「社会的能力」「情動調整力」との関係については、図1にそれを示した。

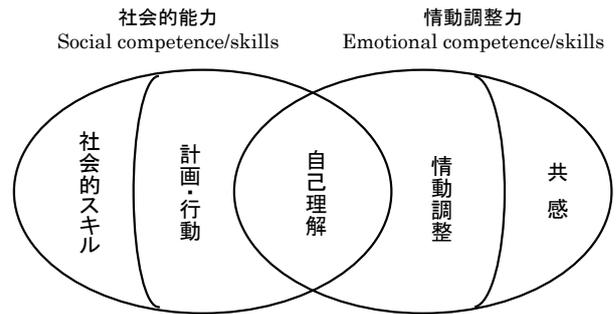


図1 社会的能力・情動調整力とSEALの力

学校教育としてこれらの力をつけていく指導に取り組んでいくためには、指導のマネジメントサイクルを整理する必要がある。それは、子どもの実態把握、目標設定、指導展開、評価である。前提としては、子どもが身につけている力をどのように評価するのか、つまり実態把握が基本となる。

国語や算数の教科の指導においては、その指導内容をどのように指導するのか、系列と配列で整理し、学びの順序性が考慮されている。同じような視点で、人と関わる能力や情動の調整力についても、系列と配列で求められる行動を整理していくが必要になる。乳幼児の発達を踏まえながら、必要な経験や体験、求められる行動を整理することが重要である。

V. おわりに

近年の子どもに関して、人とかかわる力の低下、自制心や規範意識の希薄化、生活習慣の確立の不十分さが指摘されることが多い（文部科学省、2010等）。生徒指導上の問題が生じないような力を育むことを目的とした「開発的」な取り組みの視点が重要となっている（藤岡、2010等）にもかかわらず、子どもが幼少期から身につけて欲しい力をどのような枠組で見ていくかが曖昧である。

そこで、ここでは子どもが身につけたい力として「社会的能力」「情動調整力」を紹介しつつ、学校教育で求められている「社会的能力と情動調整力を高める指導」を検討した。イギリス等の学校教育における社会性を高める指導を踏まえながら、①「生きる力」に求められる能力、②学習するための学び、③人間関係を形成する基礎となる力、④つけたい力をどうみるか、について考察した。

本研究の課題としては、「社会的能力」「情動調整力」について、その概念を検討するとともに、イギリスのSEALとして具体的な取り組みを整理することとその効果や成果をまとめることがある。

今後の方向としては、「社会的能力」「情動調整力」に含まれる行動を乳幼児の社会性の発達を踏まえて整理し、子どもの学習目標や内容を提案することが必要となっている。

引用・参考文献

Department for Education and Skills (2003) Every child matters, London: DfES

Department for Education and Skills (2005) Primary National Strategy, Excellence and Enjoyment: social and emotional aspect of learning, Guidance. DfES 1378-2005G

Department for Children, Schools and Families (2007) Social and emotional aspects of learning for secondary schools. Nottingham: DCSF Publications.

藤岡秀樹 (2010) 学校心理学から見た教育相談・生徒指導－予防的・開発的視点に焦点を当てて 教育実践研究紀要 10 183-192

Frederickson, N. and Cline, T. (2009) Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook. Second edition. Buckingham: Open University Press.

Goleman, D. P. (1995). Emotional Intelligence: Bantam Books, New York. 土屋京子訳 (1996) EQ～こころの知能指数 講談社

Gresham, Frank M.& Elliott, Stephen N. (1993) Social Skills Intervention Guide: Systematic Approaches to Social Skills Training. Special Services in the Schools; Vol. 8(1).

橋本創一 (2012) 小1プロブレムと学校適応 教育と医学 706 4-10

小泉令三 (2010) 教育の場での情動的知能を育てる試み 社会性と情動の学習 (SEL) の実践 教育と医学 688号 91-99

小泉令三 (2011) 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の導入と実践 ミネルヴァ書房

国立教育政策研究所 (2012) キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究. http://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03-shogai-lnk1.html (2012年4月13日閲覧)

Martin, K. M. & Huebner, E. S. (2007) Peer

victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44 (2) 199-208.

松下佳代 (2011) 〈新しい能力〉による教育の変容—DeSeCo キー・コンピテンシーとPISA リテラシーの検討 日本労働研究雑誌 614号 39-49 <http://www.jil.go.jp/institute/zassi/backnumber/2011/09/pdf/039-049.pdf> (2012年4月13日閲覧)

文部科学省 (2010) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について (報告) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議

文部科学省 (2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申) 中央教育審議会

長崎勤・中村晋・吉井勘人・若井広太郎 (2009) 自閉症児のための社会性発達支援プログラム—意図と情動の共有による共同行為 日本文化科学社

OECD (2005) The definition and selection of key competencies: Executive summary. OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (2012年4月13日閲覧)

Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C., and Rydell, P. J. (2006) THE SCERTSR Model: Volume I Assessment. Baltimore, MD: Brookes Publishing. 長崎勤・吉田仰希・仲野真史訳 (2010) SCERTSモデル：自閉症スペクトラム障害の子どもたちのための包括的教育アプローチ 1巻 日本文化科学社

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

柴田利男 (1993) 幼児における社会的コンピテンスの諸測定間の相互関連性と個人差 発達心理学研究 4 (1) 60-68

Weare, K. and Gray, G. (2003) What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and well-being? Research Report No 456. http://www.cornwallhealthyschools.org/documents/RR456_what_works.pdf (2012年5月8日閲覧)

Zins, J.E. & Elias, M.J. (2006) Social and emotional learning, National Association of School Psychologists. <http://casel.org/publications/social-and-emotional-learning/> (2012年5月8日閲覧)

