

Title	教育における社会情緒的コンピテンスとその批判的考察
Sub Title	Socio-emotional competence in education and its critical considerations
Author	川本, 哲也(Kawamoto, Tetsuya)
Publisher	三田哲學會
Publication year	2023
Jtitle	哲學 (Philosophy). No.150 (2023. 3) ,p.163- 186
JaLC DOI	
Abstract	Non-cognitive skills, which can contribute to human well-being and socioeconomic achievement, have continued to attract attention domestically and internationally in recent years. Non-cognitive skills are a cluster of psychological characteristics and include the Big Five personality traits—extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, and openness—as their core. The present paper calls the non-cognitive skills as the socio-emotional competence and aims to organize its concept from the three perspectives of self-, task-, and other-oriented domains. Next, the present paper summarizes what is known so far about educational interventions to improve social-emotional competence. There has been not so much evidence regarding the effects of the educational interventions to social-emotional competence. The present paper tries to summarize the way of the educational interventions and their effects despite of the limited evidence. Then, this paper discusses their challenges and future prospects. Finally, the pros and cons of improving socio-emotional competence using the educational intervention programs are raised and the points to consider when implementing the educational interventions are discussed.
Notes	特集：教育学特集号 寄稿論文
Genre	Journal Article
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000150-0163">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000150-0163</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

# 教育における社会情緒的コンピテン スとその批判的考察

川 本 哲 也\*

## **Socio-Emotional Competence in Education and its Critical Considerations**

*Tetsuya Kawamoto*

Non-cognitive skills, which can contribute to human well-being and socioeconomic achievement, have continued to attract attention domestically and internationally in recent years. Non-cognitive skills are a cluster of psychological characteristics and include the Big Five personality traits—extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, and openness—as their core. The present paper calls the non-cognitive skills as the socio-emotional competence and aims to organize its concept from the three perspectives of self-, task-, and other-oriented domains. Next, the present paper summarizes what is known so far about educational interventions to improve social-emotional competence. There has been not so much evidence regarding the effects of the educational interventions to social-emotional competence. The present paper tries to summarize the way of the educational interventions and their effects despite of the limited evidence. Then, this paper discusses their challenges and future prospects. Finally, the pros and cons of improving socio-emotional competence using the educational intervention programs are raised and the points to consider when implementing the educational interventions are discussed.

---

\* 国士舘大学

## 緒言

近年、教育・保育の現場において、非認知能力と呼ばれるものが注目を集めている。経済学者である J. J. Heckman は、学力や知能といった認知能力ではない能力を非認知能力として見なし、就業状態や年収、社会的行動や健康などの様々なアウトカムに対する頑健な予測力をもって、非認知能力に注目することの意義を述べた (e.g., Heckman, 2013)。本邦では「非認知能力 (non-cognitive abilities)」という単語がもっぱら市民権を得ているが、元来は非認知スキル (non-cognitive skills) と呼ばれており、経済協力開発機構 (OECD) による報告書においても社会情動的スキル (social and emotional skills) と呼ばれている (OECD, 2015)。

OECD (2015) によれば、「スキル」とは個人のウェルビーイングや社会経済的達成に寄与し (productivity)、測定可能であり (measurability)、変容可能性がある (malleability) という 3 つの特徴を備えた個人の特徴を意味する。この特徴の 3 点目に表されているように、「スキル」という表現は、「能力」という表現と比してよりその変容・習得の可能性を強調しているといえる。一方、非認知 (社会情動的) スキルに関し本邦で初めての網羅的なレビューを行った国立教育政策研究所 (2017) の報告書によれば、非認知スキルと呼ばれているものは能力や特性、信念等の多様なレベルの概念を包含しており、かつ個人を取り巻く環境との相互作用からその機能性を発揮するものであることから、環境への能動的な働きかけの要素を含意する「コンピテンス」という表現を用いるのが妥当であるという。そしてその報告書内では、非認知 (社会情動的) スキルは「社会情緒的コンピテンス」と呼ばれた。本稿ではこの指摘に基づき、以降、社会情緒的コンピテンスという名称を用いることとする。

社会情緒的コンピテンスに相当する概念は、社会学分野において Bowles & Gintis (1976) が初めてその重要性を指摘した。彼らは労働市場での成功の規定因として心理学における態度や動機づけ、パーソナリティに相当す

る概念の働きに着目した。彼らによれば、特に学校での教育は、認知能力ではなく、コミュニケーションスキルをはじめとする非認知的な特性や能力に影響することで、労働市場での成功に寄与しているという。ここで指摘された非認知的な要素の働きは、その後、労働市場だけではなく社会的行動や健康に関する研究においても一貫して支持されている (Farkas, 2003; Heckman et al., 2006)。

教育社会学や教育経済学では、社会情緒的コンピテンスの重要性を支持する論考が重ねられてきているのに対し、そもそもこの概念が具体的に何を指しているのかということについては不透明な状態が続いている (e.g., 森口, 2021)。測定可能性をその要件としながら、測定対象が明確に定義されていないのは大きな問題があるといえる。また、森口 (2021) も指摘しているように、その変容可能性に関する知見もいまだ十分とは言えず、教育場面における社会情緒的コンピテンスに対する教育効果に関しても、実証的知見を根拠に改めて考察する必要がある。加えて、そもそも社会情緒的コンピテンスが含む心理的特徴を教育により変容させることの是非も、それが能力とは言えない要素を含んでいる以上、改めて考える必要があるだろう。本稿では、以上3点について考察することを通じ、教育場面における社会情緒的コンピテンス概念への注目を批判的に検討することを目的とする。

## 社会情緒的コンピテンスとは何か

社会情緒的コンピテンスへの注目が過度に集まる中、具体的にそれが何を含意した概念であるのか、そのコンセンサスは全く得られていない。上述の OECD の報告書によれば、社会情緒的コンピテンスとは長期的な目標の達成、他者との協働、情動の管理の3側面に関する、思考・感情・行動のパターンである。この定義に含まれる、「思考・感情・行動のパターン」というのは、心理学におけるパーソナリティ特性の定義そのものである。

り、社会情緒的コンピテンスが概念的にパーソナリティと大きく重なるものであることがうかがえる。そして「長期的な目標の達成」、「他者との協働」、「情動の管理」の側面とは、パーソナリティモデルとして広く認知されているビッグファイブ (Goldberg, 1993) の誠実性 (conscientiousness)、調和性 (agreeableness) および外向性 (extraversion) の下位次元である社交性 (sociability)、神経症傾向 (neuroticism) にそれぞれ対応するといつてよい。つまり、OECD が定義する社会情緒的コンピテンスの構成要素は、主にビッグファイブのこれらの次元を指し表すものといえるだろう。

誠実性は、セルフコントロールや責任感、計画性、勤勉さ、規律正しさ、規則を守る傾向などの個人差を表す構成概念である (Jackson & Roberts, 2017)。誠実性は、人生における種々の重要なアウトカムを、場合によっては数十年先のものまで有意に予測できることから、社会情緒的コンピテンスとして広く注目を集めている。特に誠実性は、知能や社会経済的地位といった、社会科学において有力な予測因子と見なされていた変数と同程度か、またはそれらの変数より強く、種々のアウトカムと関連を示すことが明らかにされている (Roberts et al., 2007)。

調和性は、他者との良好な関係を維持しようとする動機づけの個人差を反映した概念で、利他性や寛大さ、温和さ、謙虚さ、共感性などが要素として含まれ、良好な人間関係の形成に強く寄与する (Graziano & Tobin, 2017)。いっぽう外向性は、ポジティブ情動や社会的関係における活力、自己主張、決断力のある思考、社会的注目に対する欲求などの個人差を反映したパーソナリティ特性であり、社交性はその一要素として含まれている (Wilt & Revelle, 2017)。調和性や社交性は、他者に対する感謝やパートナーとの関係性における満足感、ボランティア行動やリーダーシップなどのアウトカムと関連することが指摘されている (Ozer & Benet-Martinez, 2006)。

神経症傾向は恐怖や悲しみ、怒り、抑うつ、不安などのネガティブ情動の経験のしやすさや、心理的な苦痛を生じうるできごとに対する敏感さを

含意した構成概念である (Tackett & Lahey, 2017). この傾向が強い者は不安や怒り, 罪悪感, 抑うつなどの情感をより頻繁に経験し, 些細な刺激に対してもそれを脅威と解釈し, 大げさに反応する傾向がある. 神経症傾向の高さは情動管理の不得手を意味するが, 反対に神経症傾向が低いことは情緒的に安定しており, 情動をうまく管理できることと関わるため, 概念の次元軸の向きを反転させて情緒安定性と呼称することもある. 神経症傾向が高いこと (情緒安定性が低いこと) は, 心身の不健康状態を頑健に予測するほか, 種々の社会的関係性における満足度の低さなどと関連することが確認されている (Ozer & Benet-Martinez, 2006).

上述のように, 誠実性, 調和性・社交性, 情緒安定性の 3 側面に関しては, 人生における重要なアウトカムと関わることから, 社会情緒的コンピテンスとして十分な機能性を有しているといえるだろう. しかし, 個人のウェルビーイングや社会経済的達成に寄与しうるコンピテンスはこれだけではない. 例えば自己効力感や自尊心, 自身の能力についての自己概念のような自己意識に関わる要素は, 社会情緒的コンピテンスに含まれる概念としてしばしば指摘されている. これら自己意識に関するコンピテンスは学業成績に対して正の効果をもつことがある程度支持されており, 動機づけを促す重要なコンピテンスとして注目されていて, 介入プログラムの効果も支持されている (Gutman & Schoon, 2013). 他にも, 新奇性のある有用なアイデアの産生に寄与するコンピテンスである創造性は, 社会情緒的コンピテンスとしてしばしば取り上げられる概念である (Gutman & Schoon, 2013). ビッグファイブにおける開放性は, 認知の柔軟性, 美的感覚に対する感受性, 精神性, 新しいものに対する選好などの個人差を反映した概念であるが (Sutin, 2017), 創造性はこの開放性の中に含まれる一つの要素として扱われることが多い. 創造性に限らず, 開放性は芸術的な職業や研究的な職業に対する興味と強く関わるほか, アイデンティティ発達に対し正の影響を示すことが指摘されている (Ozer & Benet-Martínez,

2006). 創造性の変容可能性や介入の効果については、それを支持する研究が存在はしているものの、数が極めて少なく、知見が不足した状態である (Gutman & Schoon, 2013).

他にも、一つひとつあげていくと非常に数多くの社会情緒的コンピテンスが存在しており、それを体系的に分類することは非常に難しい。例えば国立教育政策研究所 (2017) のレビューでは、①自分に関する領域、②他者・集団に関する領域、③自己と他者・集団との関係に関する領域の計3領域に社会情緒的コンピテンスを分類した。この分類は混沌とした社会情緒的コンピテンス概念群を比較的分かりやすく分類した点で評価できる。しかし、この分類基準は領域間の重複が大きいことが問題点として指摘できるだろう。例えば他者・集団に関する領域と自己と他者・集団との関係に関する領域では、情動の知覚や情動理解といった情動知能を構成する要素が両方の領域に含まれている。また、自分に関する領域に含まれるビッグファイブは、その中に神経症傾向のような情動制御に関わる要素を含んでいるが、情動の管理という情動制御に近い要素が自己と他者・集団との関係に関する領域に含まれている。このように、国立教育政策研究所 (2017) のレビューにおいて提示された3領域は、互いの弁別性がはっきりとしていない。

そこで本稿では対自的領域、他課題的領域、対他的領域という3つの領域を提示したい。これは概ね OECD (2015) による社会情緒的コンピテンスの3要素 (情動の管理、長期的な目標の達成、他者との協働) にそれぞれ対応しているが、それと完全に同一のものではない。例えば OECD (2015) の報告書においては、目標達成に寄与するコンピテンスとして忍耐力 (perseverance) やセルフコントロール (self-control)、目標への情熱 (passion for goals) といった要素があげられていた。しかし、実際に扱われる課題とは、忍耐力やセルフコントロールのようなもので対処可能なものばかりではなく、例えば創造性のようなコンピテンスによって達成される課題もあ

るだろう。また、情動を適切に管理することだけが対自的に重要なコンピテンスではない。例えば、自尊心や自己効力感といった自己意識は情動の管理と別の概念であるが、ともに対自的な社会情緒的コンピテンスといえるだろう。本稿で提示したい対自的領域、他課題的領域、対他的領域という3領域は、OECDの報告書で示された社会情緒的コンピテンスの要素がもつ不足点を補ったものである。以下、各領域に含まれるであろう、より細かなコンピテンスを概観する。

### 対自的領域

対自的領域には、自身の情動状態の安定性を維持するようなコンピテンスと、自己意識に関わるコンピテンスが含まれる。前者については、情動的な安定性に関わるビッグファイブの神経症傾向(の低さ)や気質としてのネガティブ情動性(の低さ)、自身の情動や思考をエフォートフルに制御するためのエフォートフルコントロールやビッグファイブの誠実性、ポジティブ情動の経験に関わるビッグファイブの外向性が基礎的な特性としてあげられるだろう。

これらの特性に影響され、日常の社会生活の中で具体的な方略やスキルとして現れてきたものが情動制御方略やコーピングであり、両概念ともネガティブな情動状態からの回復と関わる概念である。特に情動制御に関しては、ポジティブな情動制御方略である再評価や問題解決、マインドフルネスといった方略が、神経症傾向と負に相関する一方で、外向性、調和性、誠実性、開放性との間には一貫して弱い正の相関が認められることが、メタ分析の結果から示されている(Barańczuk, 2019)。しかし、このポジティブな情動制御方略と基礎的なパーソナリティ特性であるビッグファイブとの関連性は、弱-中程度の相関に過ぎない。このことは、情動制御方略が基礎的な特性よりも状況・文脈特異的な対処方略であることを示しているといえるだろう。



コーピングは、ストレスの多い状況下で環境または環境に対する自分の反応を調節するための意識的、自発的な努力を指している。問題解決や認知的再構築といったポジティブなコーピングは、外向性や誠実性と正に相関し、神経症傾向との間に負の相関が認められることが、メタ分析の結果から示された (Connor-Smith & Flachsbart, 2007)。また同時に、神経症傾向は願望的思考、引きこもり、その他情動焦点型のコーピングと正の相関が示され、外向性が援助希求と正に相関することが示された。コーピングも情動制御方略と同じく、ビッグファイブのような基礎的な特性と関連しつつも、その相関は中程度以下であり、ストレスフルな状況下という状況・文脈特異的な対処方略であることを示唆している。

自己意識に関わるコンピテンスは、上述のように自己効力感や自尊心、自身の能力についての自己概念といったものを含んでいる。ただし、より基礎的な特性のレベルで見ると、ビッグファイブの誠実性はこれらの要素を含んだコンピテンスと呼ばれる下位因子(ファセット)を含んでおり、誠実性の寄与も想定される場所である。自尊心とは、自分自身を基本的に価値あるものとする感覚であり、自分に価値を置いている程度を表す概念である。ビッグファイブと遺伝的基盤を中程度に共有していることが示されており (Shikishima et al., 2018)、その安定した特性的な特徴がしばしば指摘されている。一方、自己効力感や自身の能力についての自己概念は領域固有のものであり、その点で誠実性(またはそのファセットであるコンピテンス)や自尊心と比べるとより状況・文脈依存的な社会情緒的コンピテンスといえるだろう。

## 対課題的領域

対課題的領域には課題処理や目標達成のために資するコンピテンスが含まれることになる。ビッグファイブの誠実性、またセルフコントロールやグリットのような、課題や目標に対し責任感をもって取り組むことを可能

にするような特性は、対課題領域のコンピテンスとしてあげられる。またビッグファイブの外向性に含まれる活動性のファセットは、目標達成のために努力することと関わる概念である。これらはより基礎的な特性であるが、特定の課題や目標、活動内容に対して生じる動機づけや、進行中の課題に対して生じる行動志向性と感情の質を表すエンゲージメントは、状況・文脈特異的なコンピテンスとしてみなせるだろう。

セルフコントロールは理想や価値、社会的期待などに適うよう、また長期的目標の達成に資するよう、自分自身の行動や思考、情動、欲求などを調節する心的機能を指す。グリットもセルフコントロールと密接に関わる概念であり、長期的な目標や困難な課題に取り組むことを可能にする忍耐力や情熱を反映した個人差変数である。誠実性の下位概念としてセルフコントロールが含まれることはたびたび指摘されているが、近年、誠実性、セルフコントロール、グリット、エフォートフルコントロールの間には強く共有される遺伝的基盤があり、これらを弁別することが極めて難しいことを指摘する論考も存在する (Takahashi et al., 2021)。

動機づけとは、ある目標を達成するために行動を起こし、それを持続し、目標達成へと導く内的な力と定義される。動機づけはその定義から、具体的な目標に依存したものとなるため、掲げられた目標や取り組む課題に特異的なものとなる。古典的には興味・関心等にもとづく動機づけを内発的動機づけと呼び、報酬などの外的要因に基づく動機づけを外発的動機づけと呼んで区別した。近年は、もっぱら自己決定理論 (self-determination theory: Deci & Ryan, 1985) に依拠し、自律性の個人差から動機づけの区別を行うのが主流となっている。自己決定理論に基づくと、内発的動機づけは自律性の程度が高い動機づけとみなされ、その行動は個人の自律的な自己決定の結果として生じると理解される。一方、外発的動機づけは他律的な動機づけとみなされ、その行動は個人が強制、統制された状況下で生じるものと理解される。学習に対する動機づけは、特に教育に関わるコンピ

テンスとして重要な位置を占めるが、それは自律性の高い動機づけが学業達成や学校における適応感などと一貫して正の関連を示し、その一方で自律性の程度が低い他律的な動機づけが学業達成や興味の低さ、および学校での適応感やウェルビーイングの低下と関連するという知見が繰り返し見出されてきたことに起因するだろう (Gutman & Schoon, 2013)。

エンゲージメントとは、進行中の課題に対して生じる行動志向性と感情の質を表す概念である。エンゲージメントには、行動面、感情面、認知面でのエンゲージメントという3つの要素が含まれる。行動的エンゲージメントにはルールや規則の遵守や課題に対する注意、努力や粘り強さをともなう課題への取り組みなどの要素が含まれる。感情的エンゲージメントは教室で生じる子ども達の情動的な反応を指す。認知的エンゲージメントは、課題に対する自己制御、学習における適切な方略利用、困難な課題に挑戦する意欲などが含まれる。各種エンゲージメントの高さは、学業成績と正の相関を示すことや、反社会的行動の予防に影響すること、キャリア形成を促すことなどが示されている (Gutman & Schoon, 2013)。

創造性は新奇性のある有用なアイデアの産生に寄与するコンピテンスであり、オリジナリティと有用性を必要とする課題の解決には欠かすことのできないコンピテンスといえる。創造性は自分自身や他者から知覚される創造性という側面と、パフォーマンスとして表れる創造性という側面があり、両者の間の相関は必ずしも高くない。創造性の高さは学業成績と正の相関を示すことが明らかにされているものの (Mourgues et al., 2016)、それ以外のアウトカムに関しては未検討のところが多いのが現状である。

## 対他的領域

対他的領域には、他者との関係性の構築や維持、またその中での葛藤の解消などに資するコンピテンスが含まれる。ビッグファイブの調和性や、外向性のファセットである社交性、神経症傾向 (の低さ)、そして対人関係

の基盤となるアタッチメントスタイルは、対他的領域の基礎的な特性といえるだろう。アタッチメントとはおもに発達早期に養育者との間で築かれる情緒的な絆を指し、そのアタッチメントにおける安定的な個人差はアタッチメントスタイルと呼ばれる。発達早期に築かれるものでありながら、その働きは生涯にわたってみられ、特に青年期以降のアタッチメントスタイルは見捨てられ不安と親密性の回避と呼ばれる2つの次元からとらえられる (Bartholomew & Horowitz, 1991)。アタッチメントスタイルはパーソナリティ特性と同程度に経時的に安定しており、ビッグファイブと同じように基礎的な特性とみなしうる。

より状況・文脈特異的なコンピテンスとなると、情動の適切な表出や他者情動の理解、情動制御、利他的・向社会的な動機づけやソーシャルスキルといった要素が含まれるだろう。情動表出や他者情動の理解、自身の情動制御は、いわゆる情動知能 (emotional intelligence) としてまとめられるコンピテンスの一群の下位要素である。Mayer & Salovey (1997) によれば、情動知能は感情の知覚・評価・表出、感情による思考の促進、感情の推論・理解、感情の制御・管理 という4つの能力から構成される。情動知能の高さは種々の社会的関係性における満足感の高さと関連が見られることが示されている (Lopes et al., 2003)。

また、他者とのコミュニケーションを含めたやり取りを円滑に進めるスキルとして、ソーシャルスキルは重要な働きをするコンピテンスである。ソーシャルスキルは円滑な対人関係に寄与し、社会性と情動の学習 (social and emotional learning: SEL) による介入の効果検証もなされ、SELによるソーシャルスキルの向上も確認されている。

利他的・向社会的な動機づけは、利他的・向社会的行動に対する動機づけを表す個人差変数である。利他的・向社会的行動は、その行動の対象となる他者や集団が存在するため、対他的領域のコンピテンスとして位置づけられるだろう。学習に対する動機づけと同じく自律性の程度に基づく動

機づけの理解がなされており、自律性の程度が高い利他的・向社会的動機づけを持つことが、実際の利他的・向社会的行動の生起と正に関連することが示されている(山本・上淵, 2021).

## まとめ

本稿では社会情緒的コンピテンスを対自的領域, 対課題的領域, 対他的領域の3領域に分類し, その内容を考察した. 国立教育政策研究所(2017)のレビューでは, それを自分に関する領域, 他者・集団に関する領域, 自己と他者・集団との関係に関する領域の3領域に分類したが, 各領域の重複とその弁別性が問題点として指摘された. 本稿の視点は, その弁別性をできるかぎり保ちながら, 社会情緒的コンピテンスの分類・整理を行うことにあった. 対自的領域, 対課題的領域, 対他的領域の3領域は, それぞれがカバーする領域や含まれるコンピテンスに重複がなくなったわけではないものの, 国立教育政策研究所(2017)のものとはより弁別性が高まったといえる.

領域間の重複が見られる点としては, 対自的領域と対課題的領域, 対自的領域と対他的領域の重複が指摘できるだろう. 対自的領域と対課題的領域では, 特にビッグファイブの誠実性や外向性が, 両領域の基礎的特性として位置づけられるように考えられる. 対自的領域と対他的領域では, 神経症傾向(の低さ)という基礎的な特性が両領域において機能を果たすと考えられる. また, 情動制御方略は個人内での情動の管理・調整を行うものであるが, 管理・調整を行う情動そのものが対人関係に起因することは当然起こりうるものであるし, 管理・調整された後の情動が対人関係に何らかの影響を及ぼすことも想定される. ゆえに情動制御は対自的領域と対他的領域の双方に含まれうるコンピテンスといえるだろう.

## 社会情緒的コンピテンスは教育可能か

つづいて本稿では、社会情緒的コンピテンスの教育可能性について考えてみたい。OECD (2015) はスキルの要件の 1 つに変容可能性があることをあげた。それはつまり、社会情緒的コンピテンスが学習成果やその後の社会的アウトカムを予測する予測因子として扱われるだけではなく、社会情緒的コンピテンスそのものが教育の対象として扱われることを意味しているだろう。本邦では、豊かな人間性(自らを律しつつ、他人とともに強調し、他人を思いやる心や感動する心など)をその構成要素として含む、「生きる力」(文部科学省, 2008) と称される能力の向上が学習指導要領に明記され、学校教育現場においてその教育活動が進められている。含まれる概念からも明らかのように、これは社会情緒的コンピテンスが反映する概念とほぼ同一のものといえ、社会情緒的コンピテンスの教育が本邦の教育政策上の関心事となっていることが窺える。

社会情緒的コンピテンスの教育可能性を論じるにあたり、その変容可能性に基づいた深さの次元(国立教育政策研究所, 2017; 森口, 2021) が重要となる。前節において概観したように、社会情緒的コンピテンスは同一領域内にも多様な概念を含んでいる。その際、ビッグファイブや気質のような文脈に依存せず安定的で、変容可能性が低い基礎的な特性は、社会情緒的コンピテンスのうち深層のコンピテンスとして位置づけることができる。一方、ソーシャルスキルや、特定の場におけるルール・規範等に関する知識は、構造化されたトレーニング等で身につけることが比較的容易であり、これは表層の社会情緒的コンピテンスとみなしうる。そして動機づけや自己効力感などの、内容に依存していながらもある程度の安定性も示すようなコンピテンスは、中層の社会情緒的コンピテンスとして位置づけられる。教育可能性を論じる際、ある程度の変容可能性とその教育的効果の波及・般化を考え、中層の社会情緒的コンピテンスをターゲットとすることが推奨されている(国立教育政策研究所, 2017)。

この考えは一見、的を射たものといえる。表層の社会情緒的コンピテンスは確かに教育による変容が強く期待できるかもしれないが、その一方で各コンピテンスが状況・場面・文脈特有の性質が強すぎ、特定の状況下でのコンピテンスの改善・向上が得られたとしても、それがその場限りのものとなってしまえば、結果として教育的介入の意味をなさない。深層の社会情緒的コンピテンスは、仮に変容が生じれば様々な状況・文脈にその効果が波及・般化することが見込まれるが、そもそも教育的介入による変容そのものが非常に難しいため、教育のターゲットになりえない。ゆえに、両者のバランスがちょうどとれる中層の社会情緒的コンピテンスに教育のターゲットを絞るということである。

しかし、この提案はいくつかの問題点を含んでいるといえる。まず、中層の社会情緒的コンピテンスというものは、具体的に何を指すのであろうか。動機づけや自己効力感、自身の能力に対する自己概念などは、その定義に鑑みれば中層の社会情緒的コンピテンスといえるかもしれないが、深層・中層・表層という深さのレベルが相対的な問題である以上、確定的な分類は困難であると考えられる。

また、この深さの視点における議論は、暗黙の前提としてコンピテンスの変容可能性と、そのコンピテンスの般化をトレードオフの関係としてみなしている。しかし、この関係性は社会情緒的コンピテンスに含まれるすべての概念にあてはまるのであろうか。例えば、深層の社会情緒的コンピテンスとして位置づけられるビッグファイブも、5つの特性によって介入効果が大きく異なることが示されており (Roberts et al., 2017)、神経症傾向や外向性では比較的介入の効果が大きいものに対し、調和性や誠実性、開放性は介入効果が小さいようである。このことから、コンピテンスの変容可能性と般化可能性は、単純にトレードオフの関係にはならない可能性が高い。むしろ、コンピテンスごとにその特徴が異なっているといえるだろう。

加えて、中層の社会情緒的コンピテンスがある程度の変容可能性があり、教育的介入によって望ましい方向への変化が起きたとして、その効果の持続可能性はどの程度あるのかという点も考えなければならない。変容可能性が高いということは、教育による変化を促しやすい反面、意図しない環境の変化等でそれが元に戻ってしまうことも容易に生じうることを意味する。変容可能性は教育的介入の効果の持続という観点から見ると、決して都合の良いことばかりではなく、不都合な点も同時に含まれているようである。

これらの問題点に対し明瞭な答えを持ち出せるほど、現時点では社会情緒的コンピテンスの教育に関する十分なエビデンスは無い (Gutman & Schoon, 2013)。社会情緒的コンピテンスの教育可能性に関して最もエビデンスの数が多いのは、SEL の有効性に関することかもしれない。SEL とは、自分自身の感情を理解したうえでそれをうまく管理すること、前向きな目標を設定してそれを達成すること、他者に対する関心や思いやりを示すこと、ポジティブな社会的関係を築いてそれを維持すること、責任感をもって決断を下すこと、対人関係の状況をうまく処理することなどを目的にした学習で、その目的のために必要な知識や態度、スキルなどを習得しようとするものを指す。SEL は学校ベースで行われ、全員参加型のプログラムとしてデザインされる。

SEL を通じて獲得されるコンピテンスとして、自己認識 (self-awareness)、自己管理 (self-management)、社会意識 (social awareness)、対人スキル (relationship skills)、責任ある意思決定 (responsible decision making) という 5 つの SEL コンピテンスが想定されている (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2005)。自己認識とは、自分の感情、関心、価値観、強みなどを正確に認識し、それらに基づいた根拠のある自信を維持することを指す。自己管理とは、ストレスに対処するために感情を調整したり、自身の欲求や衝動をコントロールしたり、課題に対処するために粘り強く



取り組んだり、適切に感情を表出したり、自分の目標に向けて解決のプロセスをモニタリングしたりすることを意味する。社会意識とは、他者の視点に立って物事を考えたり、他者に共感したり、他者との類似点や相違点を認識し、互いを尊重すること、家族・学校・地域社会の資源を活用することなどを表している。対人スキルとは、他者との協働に基づいた健全な関係性の確立と維持や、不適切な同調圧力にしっかりと抵抗することなどが含まれる。責任ある意思決定は、倫理的な基準や安全上の懸念、社会的な規範、他者への尊重、自分の行動がもたらしうる結果などを考慮して、自分で意思決定を行うことや、その意思決定のスキルを学習場面や実社会に応用し、学校や地域社会に貢献することを表す。

SEL プログラムの介入効果を検討したメタ分析によると、介入によって SEL コンピテンスを含む様々な指標が、統計的に有意なレベルで向上することが示された (Durlak et al., 2011)。また、この研究からは SEL プログラムの介入効果に対する調整要因も見出されており、SEL プログラム成功の鍵となる 4 つの重要な要因が提唱された。その 4 つの要因とは、プログラムが順序・秩序だっていること (sequenced)、アクティブラーニングのような活動的な形式をとっていること (active)、コンピテンスを獲得することに焦点化した内容を 1 つ以上含むこと (focused)、獲得するコンピテンスの目標が明示されていること (explicit) であり、それぞれの頭文字から、「SAFE」としてまとめられている。実際に、SAFE の特徴を備えた SEL プログラムでは SEL コンピテンスに対する介入効果が大きいのに対し、SAFE の特徴を備えていないプログラムではほとんど効果が見られない (Durlak et al., 2011)。

また、SEL と同じような介入プログラムとして、サービ斯拉ーニング (service learning) と呼ばれる学校や地域で実施が可能な介入プログラムがある。サービ斯拉ーニングとは、コミュニティサービスと呼ばれるボランティア活動と教室での学習を統合・発展させるアプローチであり、体験学

習の一形態とみなされるものである。学習の中での振り返り (reflection) により、経験を新たな使える形の理解に変容させることが重視される (倉本, 2005)。サービラーニングは、社会情緒的コンピテンスの育成を目標とした数ある介入プログラムの中でも、その効果の大きさについてもっとも期待を持てるプログラムとして指摘されている (Gutman & Schoon, 2013)。実際に、サービラーニングの効果を検証したメタ分析においても、このプログラムを通じ自分自身に対する態度やソーシャルスキル、学習に対する態度など、社会情緒的コンピテンスに関わる側面が有意に向上したことが報告されている (Celio et al., 2011)。

また、より効果的なサービラーニングの実施のためには、以下の4点が重要な要素となる (Gutman & Schoon, 2013)。1点目は、プログラムがカリキュラムに基づいたものとなっていることである。介入に際してはそのカリキュラムに沿った明確な習得目標があり、その目標に対応する活動がプログラムの中に含まれていることが重要である。2点目は、プログラムに従事する子ども達が、自分自身の経験を評価できるような振り返りを伴うことである。具体的には、日誌を使用すること、クラスでディスカッションを行うなどがあげられる。3点目は、プログラムに従事する子ども達に発言の機会や権利を与え、プログラムの計画、意思決定、実施、評価等の過程に参加させることである。4点目は、子ども達が単にボランティア活動をする場を提供するだけでなく、地域社会もプログラムの一部として活動に参加することを保証する必要があることである。この4点を満たすサービラーニングを実施することで、社会情緒的コンピテンスに対する教育的な効果はより大きなものになると考えられている。

以上のことから、社会情緒的コンピテンスを教育することは少なくとも不可能ではなく、構造化され、効果を生む条件を満たしている介入プログラムを実施することで、社会情緒的コンピテンスのいくつかの向上を期待することが可能といえる (Celio et al., 2011; Durlak et al., 2011)。社会情緒的

コンピテンスの変容可能性については、基礎的な特性においてはその可能性が低く、反対に状況特異的なスキルや知識のようなものは変容可能性が高いと考えられていて、教育的介入のターゲットとしてはちょうどその中間的な層に位置するコンピテンス群が適していると指摘されている(国立教育政策研究所, 2017; 森口, 2021)。この論考自体は一理あるものの、基礎的な特性の中でも変容可能性は特性によって大きく異なることや、変容可能性が高いほど変化の持続性に疑問が残ることなどが、問題点として指摘された。大まかな軸として、社会情緒的コンピテンスを深層から表層まで変容可能性の違いから分類することは、方向性として誤っていないだろう。しかし今後は、複数存在する教育的介入のプログラムが、それぞれどのような社会情緒的コンピテンスに対し有効であるのか、または有効でないのかを、より細かく整理していく必要があるだろう。

また併せて、そのプログラムの有効性がプログラムの受け手である子どもの特質によってどのように調整されるかも、検討に値することといえる。プログラムの効果検証において注目されるのは全体としての平均的な効果量であるが、それはあくまでも平均に過ぎず、同一のプログラムからより大きな教育効果を受けるものと、教育効果がほとんど見られないものがあるかもしれない。そのような適性処遇交互作用の観点からの、社会情緒的コンピテンスの教育の可能性の模索は、今後さらに必要になってくる点といえるだろう。

さらに、教育的介入のプログラムにより単一の社会情緒的コンピテンスを向上させることは、それがポジティブなアウトカムに直接的につながるものが想定しづらい。本稿では、社会情緒的コンピテンスに含まれる概念を概観した際に、同一の領域に複数のコンピテンスが含まれることを述べた。これら複数のコンピテンスは、それぞれが独立してアウトカムの生起に寄与する場合もあり得るが、コンピテンス間の相互作用がアウトカムの生起につながることも想定される(Gutman & Schoon, 2013)。ゆえに、単一

のコンピテンスのみに焦点をあてるような介入プログラムは効果的でない可能性があり、コンピテンス間の相互作用を考慮した介入プログラムを考案することも、今後求められる検討事項といえるだろう。

## 教育現場における社会情緒的コンピテンスの教育は是か非か

前節では、社会情緒的コンピテンスに対する教育の効果に関し、現状、有効と考えられているプログラムの存在や、今後検討が必要とされる点について言及した。しかし、そのような議論は社会情緒的コンピテンスに対する教育を行うことを前提とした議論であり、そもそもこのようなコンピテンスを学校教育の場において意図的に行うことが必要であるのかを考える必要があるだろう。前述のように、社会情緒的コンピテンスはその中核に間違いなく基礎的なパーソナリティ特性ないし気質が存在している。そしてそれを核としつつ、より状況・文脈に依存する個人差変数である動機づけやエンゲージメント、自己効力感、自己概念といった概念が布置されているような構造をとっていると考えられる。このような状況・文脈依存的な個人差変数も、広い意味では一人ひとりのパーソナリティを構成する要素であり、社会情緒的コンピテンスに含まれている多くの概念は、そのほとんどがパーソナリティということができものである。

ここで大きな問題になるのが、パーソナリティを特定の方向に変容させることの是非である。学校教育において教育目標となる学力ないし認知能力はあくまでも能力 (ability) であり、能力であるがためそのパフォーマンスを向上させることに異論は生じづらい。一方で、社会情緒的コンピテンスは、確かに能力またはスキルとしての要素が一部含まれているものの、大部分は特性 (trait) と呼べるものであり、そこに能力のような価値の方向性は元来含まれていない。ビッグファイブを例に取れば、誠実性や調和性、神経症傾向 (の低さ) は特に重要な社会情緒的コンピテンスであった。これらパーソナリティ特性とそのアウトカムの間にも極めて単純な線形的関

係性を仮定するのであれば、誠実性が高いほど健康や社会的達成といった側面においてよりポジティブなアウトカムが生じることが予測される。しかし、一部では高すぎる誠実性が学業成績や課題に対するパフォーマンスに対しネガティブな影響をもたらしうることが指摘されており、「過ぎたるは及ばざるがごとし」な効果 (too-much-of-a-good-thing effect) と呼ばれている (Pierce & Aguinis, 2013)。

また、ビッグファイブのようなパーソナリティ特性は、その適応的な価値が環境によって変わることもありうる。例えば神経症傾向の高さは、安全性の高い好ましい環境下では不適応的になるが、非常に危険な環境に身を置いているときは、その敏感な特徴が適応的になる。このような環境による適応的な価値の変動は、基礎的なパーソナリティ特性全般に想定しうるものであり、特定の方向にパーソナリティのレベルを変化させることは、場合によっては不適応的なアウトカムにつながる可能性もあるだろう。このような、過剰なパーソナリティのレベルが有する不適応性は、社会情緒的コンピテンスの教育に対し疑問を生じさせる。社会情緒的コンピテンスを向上させることは、意図せずネガティブなアウトカムにつながってしまったり、環境が変わることで不適応的になってしまったりする可能性をはらんでいるといえる。

しかし、社会情緒的コンピテンスの教育を行うべきでないのかというと、一概にそうとは言えないだろう。現に社会情緒的コンピテンスは種々のアウトカムと関連レベルで関連することが示されており (e.g., Ozer & Benet-Martínez, 2006)、一部のコンピテンスでは学力の発達に対する寄与も指摘されていることから、社会情緒的コンピテンス自体の教育を否定することはできない。そこで気をつけるべき点として、以下の点を指摘したい。まず、社会情緒的コンピテンスの介入のターゲットとして、ビッグファイブのような状況・文脈に依存しない基礎的な特性を置くことは避けるべきであるだろう。上述のように、ビッグファイブは環境が変わること

でその適応的な価値が変動しうる。状況・文脈に依存するコンピテンスであれば、環境が変わってもそのコンピテンスの役割が果たせなくなるのみで問題は生じづらいだろうが、基礎的な特性の場合、予期せぬ問題が生じうるということが指摘できる。

また上述のように、社会情緒的コンピテンスに含まれる概念の多くはパーソナリティであり、一人ひとりの個性を反映したものである。介入に際しては、そのプログラムを受けるものの意向が優先されることは当然である。介入の必要性が無い状態のものに、教育という目的であえて介入を行うことは厳に慎む必要があるだろう。介入の実施前に、対象となる子ども達がどのような社会情緒的コンピテンスの低さから、具体的にどのような困難を抱えているのかをしっかりと把握したうえで、対象者の人権に配慮をした介入を行うことが必要といえる。

### 参 考 文 献

- Barańczuk, U. (2019). The five factor model of personality and emotion regulation: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 139, 217–227.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226–244.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34, 164–181.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and*

- emotional learning (SEL) programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 1080–1107.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541–562.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26–34.
- Graziano, W. G., & M. Tobin, R. (2017). Agreeableness and the five factor model. In T. A. Widiger (Ed), *The Oxford handbook of the five factor model* (pp. 105–132). Oxford University Press
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. Institute of Education, University of London.
- Heckman, J. J. (2013). *Giving kids a fair chance*. The MIT Press.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24, 411–482.
- Jackson, J. J., & Roberts, B. W. (2017). Conscientiousness. In T. A. Widiger (Ed), *The Oxford handbook of the five factor model* (pp. 133–148). Oxford University Press.

- 国立教育政策研究所 (2017). 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書. 国立教育政策研究所.
- 倉本哲男 (2005). サービス・ラーニング (Service-Learning) の授業構成因子に関する研究: 「リフレクション」 (Reflection) との関係性に着目して. *教育方法学研究*, 30, 59–70.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641–658.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York, NY: Basic Books.
- 文部科学省 (2008). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申). 中央教育審議会答申, 平成 20 年 1 月 7 日
- 森口佑介 (2021). 子どもの発達格差: 将来を左右する要因は何か. PHP 研究所.
- Mourgues, C., Tan, M., Hein, S., Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2016). Using creativity to predict future academic performance: An application of Aurora's five subtests for creativity. *Learning and Individual Differences*, 51, 378–386.
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- Ozer, D. J., & Benet-Martínez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57, 401–421.
- Pierce, J. R., & Aguinis, H. (2013). The too-much-of-a-good-thing effect in management. *Journal of Management*, 39, 313–338.
- Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. R. (2007).



- The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 313–345.
- Roberts, B. W., Luo, J., Briley, D. A., Chow, P. I., Su, R., & Hill, P. L. (2017). A systematic review of personality trait change through intervention. *Psychological Bulletin*, 143, 117–141.
- Shikishima, C., Hiraishi, K., Takahashi, Y., Yamagata, S., Yamaguchi, S., & Ando, J. (2018). Genetic and environmental etiology of stability and changes in self-esteem linked to personality: A Japanese twin study. *Personality and Individual Differences*, 121, 140–146.
- Sutin, A. R. (2017). Openness. In T. A. Widiger (Ed), *The Oxford handbook of the five factor model* (pp. 83–104). Oxford University Press.
- Tackett, J. L., & Lahey, B. B. (2017). Neuroticism. In T. A. Widiger (Ed), *The Oxford handbook of the five factor model* (pp. 39–56). Oxford University Press.
- Takahashi, Y., Zheng, A., Yamagata, S., & Ando, J. (2021). Genetic and environmental architecture of conscientiousness in adolescence. *Scientific Reports*, 11, 3205.
- Wilt, J., & Revelle, W. (2017). Extraversion. In T. A. Widiger (Ed), *The Oxford handbook of the five factor model* (pp. 57–82). Oxford University Press.
- 山本琢俣・上淵 寿 (2021). 向社会的行動の対象による向社会的動機づけの差異—青年期初期の子どもの対象に. *パーソナリティ研究*, 30, 86–96.