

社会情緒的能力の発達と環境：小中接続期の縦断調査に基づく検討

Development of social and emotional skills and influence of the environment:
A study based on a longitudinal survey during the elementary
and middle school connection period.

利根川 明子^{*1}・篠原 郁子^{*2}

TONEGAWA Akiko and SHINOHARA Ikuko

Abstract

This study reports the results of a longitudinal survey (NIER, 2024) conducted as part of the National Institute for Educational Policy Research's Project "Study on the development of social and emotional skills and the environmental impacts: From the perspective of the feasibility of use in education and school improvement (FY2020-FY2023)" (Developmental Research Team). In this study, a questionnaire survey was administered to approximately 3,000 students in the sixth grade of elementary school and their parents, classroom teachers, and administrators three times at six-month intervals (in the winter of the sixth grade of elementary school, the summer of the first grade of junior high school, and the winter of the first grade of junior high school). Moreover, the students took the achievement test twice (in the sixth grade of elementary school and the first grade of junior high school).

The analysis results showed the following. First, students' social-emotional skills and academic achievement were relatively stable, with no significant fluctuations during the one year of elementary and middle school connection. Second, no significant relationship was found between social-emotional skills and academic achievement. Third, regarding the influence of the school and home environment in elementary and middle school, the relationship with the classroom teacher and friends, efforts at school events, and the relationship with parents at home were related to students' higher social-emotional skills. Regarding academic achievement, the results showed that in elementary school, involvement in school events and relationships with parents at home were related to high academic achievement; in junior high school, parents' growth mindset was related to high academic achievement. Based on the results of the survey on aspects of students' social-emotional skills and academic achievement and the influence of school and home environments, the implications for future educational design are discussed.

*1 生徒指導・進路指導研究センター 主任研究官

*2 国立教育政策研究所 客員研究員／立命館大学 教授

1. はじめに

人生における成功や幸福、健康や社会適応について、認知能力のみならず、社会情緒的能力が重要な説明因子となることが相次いで報告され、国際的に社会情緒的能力の教育への関心が高まっている。一方、日本においてはこの能力について大規模追跡調査に基づく検討が十分ではなく、発達の様相、学力との関連、学校生活との関連の実態について実証的知見が必要である。本稿では、国立教育政策研究所令和2～5年度プロジェクト研究「社会情緒的（非認知）能力の発達と環境に関する研究：教育と学校改善への活用可能性の視点から」（発達調査チーム）において収集された縦断調査の結果に基づき、小中接続期の日本の児童生徒の社会情緒的能力の発達と環境による影響について検討する。なお、本稿は国立教育政策研究所（2024）による研究報告書の内容に基づき、一部を再構成したものである。詳細については、国立教育政策研究所（2024）を参照されたい。

1.1. 研究の背景

近年、我々人間の持つ能力を大きく「認知能力」という側面と、「社会情緒的能力」という側面で捉えることが多くなっている。この整理の前身に、「認知能力」と「非認知能力」という整理が存在する。2000年にノーベル経済学賞を受賞した経済学者 James Heckman らの研究が代表的なものとしてよく知られているが、就労、就労形態、年収あるいは健康といった人生の幸せや成功を予測するものとして「非認知能力」は大きな注目を集めた。非認知能力という表現は経済学研究の中で、認知能力ではない幅広い人的資本を指すものとして使用されてきた。例えば Heckman (2013 古草訳 2015) は、認知能力を IQ テストや学力検査や OECD 生徒学習到達度調査 (PISA) によるテストなどによって測定されるものと表現しており、非認知能力（原著では非認知的特徴 (non-cognitive characteristics) と表記）については、それらで測定されない身体的・精神的健康や、根気強さ、注意深さ、意欲、自信といった社会的・情緒的な性質 (socio-emotional qualities) を表すと記している。国立教育政策研究所平成27年度プロジェクト研究「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」では、この非認知能力に着目し、概念整理とそこに含まれる具体的な能力についての整理を行っている（国立教育政策研究所、2017）。

国立教育政策研究（2017）における概念整理では、非認知能力の議論においては多分に『非「認知能力」』（広く特性なども含む）と、『「非認知」能力』（あくまで能力と捉えられるもの）が混在している点が指摘されている。その上で認知能力ではない範囲について、「自分と他者・集団との関係に関する社会的適応」及び「心身の健康・成長」につながる行動や態度・そしてまた、それらを可能ならしめる心理的特質を「社会情緒的コンピテンス」と呼び、能力から特性までを幅広く含めて研究知見の整理が行われている（国立教育政策研究所、2017）。社会情緒的コンピテンスに含まれる具体的な内容については、これまで主に心理学の分野、中でも教育心理学や発達心理学において研究が蓄積されている。国立教育政策研究所（2017）では、(1) 測定可能性：実証研究において測定の対象となり検討されている、(2) 個人の社会的適応など何らかのアウトカムを予測することを示す知見が得られている、(3) 生涯における可変性及び教育や環境等による成長可能性を示す知見が得られている、という3点を満たす知見が得られているものについて収集された。社会情緒的コンピテンスは誕生後に時間をかけて獲得、熟達していくため、乳児期から青年期まで幅広く知見を収集した結果、60を超えるコンピテンスが挙げられた。それらを概観すると、社会情緒的コンピテンスには、自分自身の意識や感情に関するもの、他者や集団への理解に関するもの、自分と他者・集

団との間の関係に関するものが含まれている。

1.2. 本研究で着目する社会情緒的能力

社会情緒的コンピテンスには多様な内容が含まれるが、国立教育政策研究所(2017)では、昨今、これらのコンピテンスに対する教育への関心が高まっていることを受け、各コンピテンスの成長や教育の可能性に基づく整理の視点が示されている。社会情緒的コンピテンスに含まれる要素について、個人における習得のしやすさ、状態の変化のしやすさという点に着目して、表層と中層、そして深層が仮定され整理されている(国立教育政策研究所、2017)。表層から深層に向けて可塑性、変化の可能性が低くなる順で示されている。

これまでの研究を概観すると、表層は短期間に容易に習得することが認められやすいが、一方でその効果は短期間であったり、特定場面に限定されたりする。深層は、変化が起こり得ないというものではないが、教育や介入のコストが高い。そこで、教育の対象として最も現実的であり、教育による変化や発達と、その効果の持続性や汎化可能性が高いのは中層に該当する内容であると考えられる。本研究では、本来、能力から特性まで幅広く含む社会情緒的コンピテンスの中でも、中層部分に該当する内容に着目した。具体的には感情知性、セルフコントロール、共感性、向社会的行動等が含まれるが(国立教育政策研究所、2017)、これらは特に、教育環境による影響や可変性が想定されている。本研究ではこれらに対して「社会情緒的能力」の表現を用いて、研究対象とした。

1.3. 研究の目的

先行研究の動向を踏まえ、本研究では日本における知見を得て今後の社会情緒的能力の教育の議論に資する知見を得ることを目的とする。1点目に研究対象として学齢期の中でも小中接続期に着目し、この時期の日本の児童生徒における社会情緒的能力の発達的变化について知見を得ること、2点目にこの時期の社会情緒的能力と学力の関連について検討すること、3点目に社会情緒的能力の状態や発達的变化はどのような環境によって支えられるのか、学校と家庭の双方に注目して知見を得ることである。

1点目について、児童期の社会情緒的能力に関するOECDの国際調査(Survey on Social and Emotional Skills: SSSES)では、10歳と15歳の年齢コホートの比較から、多くの社会情緒的能力の状態が、15歳においてより低い数値となることが示されている(OECD、2021)しかし、コホートの比較であることから、発達的变化を検討するには個人を追跡し、時間軸上の変化に関する情報を得る必要がある。特に日本の児童生徒の社会情緒的能力の状態については、大規模な実証研究が極めて少ないことから、国立教育政策研究所(2017)では、1万人規模の調査研究が実施された。その調査では、小学生(4年生・5年生)、中学生(1年生・2年生)、高校生(1年生・2年生)を対象に1回目の調査を行い、1年後、それぞれの児童生徒の学年が一つずつ上がった時点で追跡調査として2回目の調査を実施した。その結果、自己評価を求めた向社会的行動、動機づけ、自尊感情等の調査項目について、小学生が最も高い平均値を示し、中学生、高校生においてはその平均値が低下していた。各学年集団の変化を見ると1年目よりも2年目において得点が伸びる項目もあるのだが、学校種ごとの平均値を見ると小学校と中学校の間の低下が顕著な特徴であった(国立教育政策研究所、2019)。しかし、この調査では小学校から中学校への進学をまたぐ個人の追跡は行っておらず、あくまで異なる年齢コホートの比較による検討であった。

小学校から中学校への進学において、児童生徒には物理的な学校の変化、学習内容の広がりや深

まり、学級担任制から教科担当制への変化、部活動等の学級以外の所属単位の発生など、環境の大きな変化が生じる。子供たちの生活、活動の中心である学校にまつわる環境の変化に加えて、小中接続期は、思春期という心身及び脳神経系の発達上にも顕著な変化が起こる、人生の中でも特徴的な時期である。この時期の社会情緒的能力の発達の变化について検討するために、小学校から中学校にかけての進学前後に児童生徒を追跡した調査が必要であると考えられる。

2点目に、社会情緒的能力は心身の健康や社会適応を支える点で注目されているが、この点について日本の児童生徒に関する知見は十分に得られていない。日本では小中接続期の大きな環境変化に対して困難さを示す生徒は少なくはなく、中学進学後の学校・学級適応、友人関係、学習活動に課題が生じることもある。環境の変化のただなかにおける、社会情緒的能力の状態が、児童生徒の学校生活の状況とどのような関連をもつのかについて知見を得る必要は大きい。殊に、社会情緒的能力の教育についての議論が活発化しているが、そうした教育の意義を考える際、児童生徒の学力と社会情緒的能力が相互にどのように関連し合っているかに関する知見は重要なものとなろう。

3点目に、小中接続期は学校環境の変化が大きいことを鑑み、児童生徒の社会情緒的能力の状態や発達にはどのような環境が促進的、あるいは阻害的に影響しうるのか、環境との関連について知見を得る必要が大きいと考える。特に、学校や学級の特徴との関連についての知見は、今後、社会情緒的能力の教育を検討していく場合に有用となろう。また、多くの先行研究から、学校の環境のみならず、家庭に関する要因も、子供の社会情緒的能力の状態や発達に関連していることが示されている(国立教育政策研究所、2017)。近年の児童生徒に関する大規模調査の設計においては、複数の情報提供者の回答を得て多面的に環境要因に関する検討を行うことが重視されている。本研究においても、児童生徒の保護者から家庭環境について情報を得るとともに、学級担任からクラス単位の、学校管理職から学校単位の環境特徴について情報を得た。本稿では、このうち保護者への調査に基づく分析結果を取り上げる。

1.4. 本研究が着目する力

社会情緒的能力には多くの内容が含まれるが、本研究では、本来、能力から心理的特性まで幅広く含む社会情緒的コンピテンスの中でも、特に、上述の整理で教育環境による可変性が見込まれる「中層」に当たり、また、社会性や感情に関する能力に焦点をあてる。中でも心身の健康や社会的適応への関連、予測力という視点で注目され、かつ、小中接続期の児童生徒への測定方法と特徴について参照可能な研究知見が得られている代表的なものに、感情に関する能力、セルフコントロール、向社会的行動が挙げられる。本研究ではこの三つを小中接続期における重要な社会情緒的能力として取り上げる。

(1) 感情知性

先述の「認知能力」と「非認知能力」という二項対立の構図に類似したものとして、IQとEQがある。非認知能力が注目されるよりも早く、EQは「こころの知能指数」などとして、知的な賢さだけではない、人の賢さを表すもう一つの側面として大きく注目されてきた(Goleman、1995 土屋訳1996)。学術界においては感情知性(Emotional Intelligence)として、膨大な研究が実施されている。感情知性には大きく、自分自身の感情を認識し表現することと、他者の感情を理解すること、そして感情をその時々状況に応じて調整することの力が含まれている(Mayer et al., 2000)。これらは日々の生活の中で、周囲の人と良好な関係を築くことや、個人の幸福感、適応感に大きく関係する

ことが示されており、児童期の生活においても重要な能力であると考えられる。

(2) 向社会的行動

向社会的行動は他者のために自発的に行う行動を指し、これは他者との協働がテーマとなる現代において、重要な概念として注目されている。小中接続期の児童生徒において、人間関係の中心は親や先生など大人との関係から、より同等、対等な相手である友人関係、仲間関係へと移行していく。向社会的行動をとることは、児童生徒が自身の力で形成、維持している友人や仲間関係において重要であるし、新しい環境で人間関係を広げる際にも大きな力となる。一方、向社会的行動には、ただ単純に友人等の相手の感情や経験を推測して理解する、共感するのみならず、それと自分の状態を比較したり、自分自身の感情状態をうまく調整したりすることを経て、自分ではなく相手の利益になる行動をするという複雑な背景が含まれる。思春期前後には、他者と自分の複雑な関係の理解が進み、特に身近な他者に対する向社会的行動が発達する時期でもある。さらに、Eisenberg et al. (2006) は向社会的行動が、児童生徒の友人などとの人間関係のほか、学校適応、心身の健康などの幅広い指標と関連していることを示しており、この時期の重要な指標であると考えられる。

(3) セルフコントロール

セルフコントロールについては、例えば Heckman (2013 古草訳 2015) では自制心としてその重要性が注目され、実際に Moffitt et al. (2011) では幼児期のセルフコントロールが成人期の各種指標の肯定的状態を予測していた。なお、セルフコントロールについては、国内では特に学力研究における関心が高い。しかし、本来セルフコントロールは（ときに気の向かない）学習活動に向けて自分を方向付けるという文脈に限ったものではなく、より幅広い文脈で、自分の行動や感情を、その時々状況、あるいは将来的な目的に向かって調整する力を指す。そこで本研究では、セルフコントロールに着目しつつ、それが小中接続期の児童生徒の学校適応や心身の健康にどのように関連しているのかを問うことを重視し、知見を得ることとしたい。

(4) 学力

OECD (OECD, 2015, 2021) が示すように、認知能力と社会情緒的能力はそれぞれが、それぞれに児童生徒の生活や適応に影響を持っており、特にこれからの変化が大きい社会を生き抜くためには、認知面と社会情緒的側面の双方をバランスよく備えることが重要だと考えられている。学力は、学齢期における重要な達成指標ではあるが、その時々学力は常に発達を遂げている最中であり、児童生徒の活動の中心にあることから、この時期の学校適応や心身の健康とも関連すると考えられる。そこで、本研究では児童生徒を対象に、上記の社会情緒的能力に加え、学力の状態も測定を行い、検討に含めたいと考える。しかしながら、学力研究や上で引用した SSES (OECD, 2021) のように、社会情緒的能力がいかに学力を説明、予測するのかという視点の分析ではなく、社会情緒的能力と学力という双方の能力の状態が互いにどのように関連し合いながら発達するのか、またそれらの発達に対して、この時期の様々な環境の要因がどのように関連・影響しているのかを分析することを目的とする。児童生徒の社会情緒的能力に関する研究において、学力が同時に検討されることは、その必要性に比して実践例が少なく、国内研究においては極めて知見が少ない。小中接続期の児童生徒の社会情緒的能力と学力の両側面の様相について知見を得ることの意義は大きいと考える。

2. 方法

2.1. 調査対象と手続き

2つの調査協力自治体（A地区及びB地区）の公立小・中学校において、(1) 児童生徒を対象とした質問紙調査（以下、児童生徒調査）、(2) 児童生徒の保護者を対象とした質問紙調査（以下、保護者調査）、(3) 児童生徒の学級担任を対象とした質問紙調査（以下、教員調査）、(4) 学校管理職を対象とした質問紙調査（以下、管理職調査）、(5) 児童生徒に対する学力調査を各調査時点において実施した。調査対象は、両自治体を合わせて、公立小学校 52 校（104 学級）、公立中学校 26 校（87 学級）であった。調査対象となった児童生徒並びに保護者数は、第一次調査は計 2,949 名、第二次調査は 2,822 名、第三次調査は 2,821 名であった。

児童生徒、保護者、学級担任、学校管理職に対する質問紙調査は、小学校 6 年生の冬（2022 年 1～2 月：第一次調査、以下 T1）、中学校 1 年生の夏（2022 年 6～7 月：第二次調査、以下 T2）、中学校 1 年生の冬（2023 年 1～2 月：第三次調査、以下 T3）の計 3 回、およそ半年ごとに 1 回、3 時点で調査を実施した。このうち、第二次調査における保護者調査では、本研究における児童生徒のデータ利用にかかる保護者の同意確認のみを実施した。学力調査は、小学校 6 年生時点の冬（2022 年 1～2 月：第一次調査と同時期）と中学校 1 年生の冬（2023 年 1～2 月：第三次調査と同時期）の計 2 回、第一次調査及び第三次調査の実施時期に合わせて実施した。ただし、B 地区における中学校 1 年生時の学力調査のみ、翌 2023 年 4 月（中学校 2 年生の初め）に実施した。

2.2. 調査内容

主な調査内容を表 1 に示す。これらの調査内容について、児童生徒調査と学力テスト、保護者調査、教員調査、管理職調査を実施した。

表 1 主な調査内容

調査内容	主な具体的内容
【スキル】 ：児童生徒が持つ能力	
・ 社会情緒的能力	児童生徒回答：感情知性、セルフコントロール、向社会的行動
・ 学力	国語、算数/数学の学力（学力標準得点：偏差値）
【アウトカム】 ：スキルの状態が影響を及ぼすと想定される、児童生徒の様子	
・ 健やかな学校生活	児童生徒回答：学級適応感、いじめ被害/加害の経験、達成関連感情
・ 心身の健康	児童生徒回答：ウェルビーイング 保護者回答：保護者から見た子供の様子（強さと困難さ）
【環境】 ：スキルの状態や発達に影響を与えられ環境や経験	
・ 家庭の特徴	児童生徒回答：保護者との関係（アタッチメント） 保護者回答：家庭の全体的な情緒的雰囲気、保護者の養育態度、保護者のウェルビーイング、マインドセット、保護者から見た教師との関係、SES（世帯年収、蔵書数）等
・ 学校と学級の特徴	児童生徒回答：学級担任との関係（アタッチメント機能）、学校内で頼ることができる先生・大人の有無、学級担任以外の先生・大人との関係（アタッチメント機能）、友人との関係（アタッチメント機能）、学校行事への取組、部活動への取組 学級担任回答：基本的属性、学級の感情的雰囲気、学級風土、学級担任のウェルビーイング、バーンアウト傾向、校内連携の意識、教職員の関係性、保護者との関係 管理職回答：小中接続の取組、学校危機予防の認知 等

3. 結果

以下、本稿では、A地区とB地区の対象者を合わせたデータに基づく主な分析結果を抜粋して報告する。この他の詳細な分析や、地区ごとの分析結果については、国立教育政策研究所（2024）を参照されたい。

3.1. 社会情緒的能力・学力の発達的变化

はじめに、1点目の目的である、社会情緒的能力と学力の発達的变化について、各指標の時点間相関並びに変化量に基づき検討した。

（1）時点間の安定性

小中接続期における社会情緒的能力や学力の安定性について検討するため、小学校6年生冬、中学校1年生夏、中学校1年生冬の各時点での社会情緒的能力と学力に関する各指標の時点間相関を算出した。具体的には、感情知性、セルフコントロール、向社会的行動、学力のそれぞれについて、3時点間（学力に関しては小学校6年生冬と中学校1年生冬の2時点間のみ）の時点間相関係数を算出した（表2）。

相関係数を効果の大きさを示す量（効果量）として捉えた場合、一般的にはその絶対値が0.5を超えると「効果が大きい」と判断されることが多い。これをふまえると、今回検討したいずれの指標についても、ほぼ全ての時点間において、時点間相関の大きさが「大」となっていることがわかる。このことから、これらの指標が示す能力に関しては、児童生徒間での相対的な能力の高低が時点を超えて比較的安定していることが伺えた。そして、その傾向は、特に学力において強かった。一方で、相関係数の絶対値が1とはなっていないことから、能力の高低が完全に時点間で引き継がれているわけではなく、ある程度、相対的な能力の高低が変動していることも同時に伺えた。

表2 社会情緒的能力と学力に関する得点の時点間相関係数

時点間相関	小学校6年生冬と	小学校6年生冬と	中学校1年生夏と
	中学校1年生夏	中学校1年生冬	中学校1年生冬
感情知性	.65	.58	.69
セルフコントロール	.71	.63	.73
向社会的行動	.61	.52	.61
学力	-	.83	-

（2）時点間での変化

小中接続期における社会情緒的能力や学力の時点間での変化について検討するため、小学校6年生冬から中学校1年生冬の得点の変化量のヒストグラム（各指標について中学校1年生冬時点の得点から小学校6年生冬時点の得点の値を減じたもの）（図1）を作成した。

図1の変化量のヒストグラムから、ほとんどの指標において、変化量が0あるいはその近辺の値である児童生徒が全体の多数を占めていた。このことと時点間相関の値を考え合わせると、多くの児童生徒においては、小学校6年生冬から中学校1年生冬にかけて、社会情緒的能力や学力に関する変化はほとんどみられないという様子が浮かび上がってくる。また同時に、変化量のヒストグラ

ムの多くが変化量 0 を中心として左右双方に広がる形状となっており、これらの能力が高くなる方向で変化する児童生徒と、低くなる方向で変化する児童生徒が一定数存在していることも伺えた。

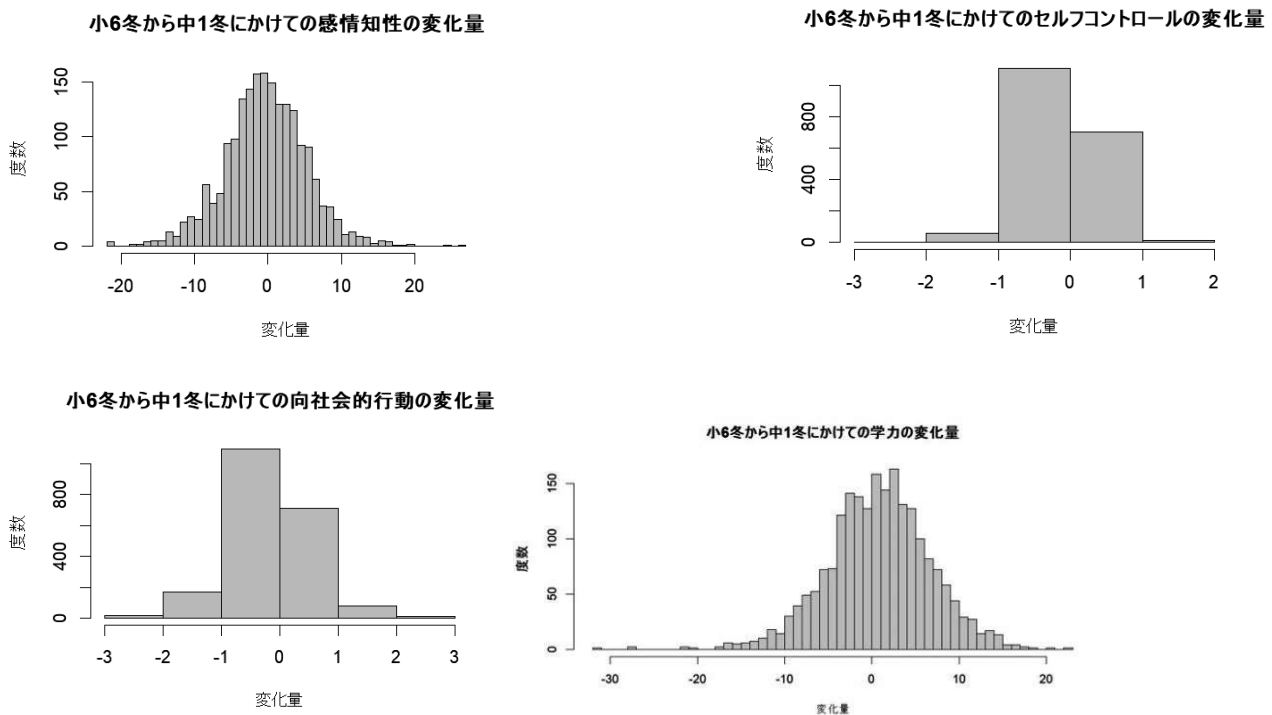


図1 各指標の変化量に関するヒストグラム

3.2. 社会情緒的能力と学力の関係

次に、2点目の目的である、社会情緒的能力と学力の関連について、それらの縦断的な相互関係についても考慮しながら、つまりある能力がほかの能力の変化にどのような影響を与えるのかについても考慮しながら分析を行い、これらの能力間の相互関係についての検討を行った。具体的には、小学校6年生冬、中学校1年生夏、中学校1年生冬の感情知性、セルフコントロール、向社会的行動の得点と、小学校6年生冬、中学校1年生冬の学力の得点に対して交差遅延効果モデルによる分析を行った。

(1) 分析モデル

前述の時点間相関と変化量に関する分析結果より、各能力の高低は時点間である程度安定的に引き継がれていくと考えられるため、前の時点の得点から次の時点の得点の高低がある程度予測できる（自己回帰）一方、各能力の得点の高低には変化の余地も残されているため、その変化の程度を前の時点のほかの能力の得点により予測できることを仮定し、交差遅延モデルによる分析を実施した。交差遅延モデル（cross-lagged model）は、複数回の調査で測定された縦断データを用いて、複数の変数間の相互因果関係を検討する分析モデルである。分析に当たっては、上記のモデルを全ての変数に同時に仮定し、かつ同時点の得点の残差間に相関関係が存在することを仮定するモデル（図2）をデータにあてはめ、自己回帰の大きさを表す係数（自己回帰係数）と交差遅延の大きさを表す係数（交差遅延係数）の推定を行った。

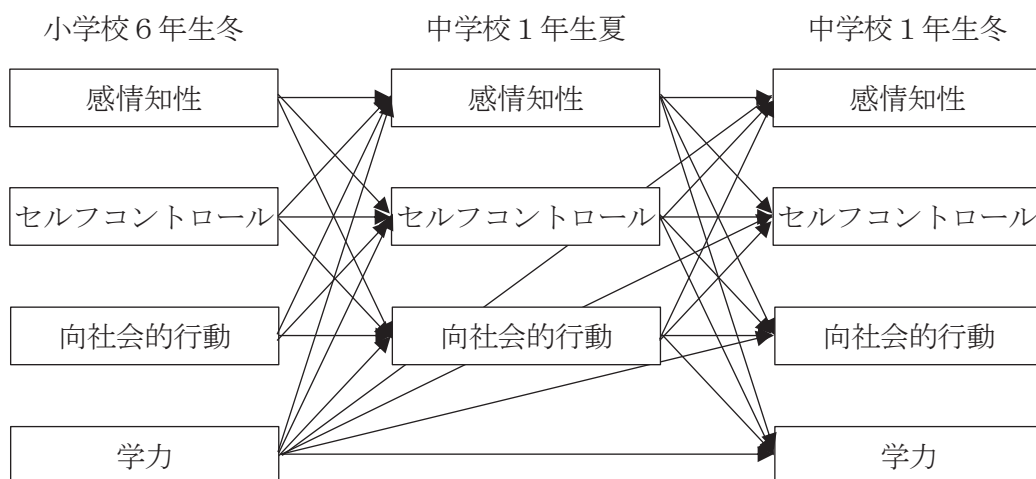


図2 本研究で適用した交差遅延モデル

注) 分析で想定したすべてのパスを表記した。残差間相関の表記は省略した。

(2) 社会情緒的能力と学力の時点間の相互関係

交差遅延モデルによる分析の結果、有意であったパス係数の大きさを表3に示す。また、表3の推定結果を踏まえたモデル図を図3に示す。なお、表3においては、本分析の主眼である自己回帰係数と交差遅延係数についての結果を記載することとし、検定の結果有意水準5%で有意だった係数についてのみ記載することとした。また、結果の解釈に当たっては、効果量としてみたときの相関係数の大きさの基準を参考に、偏回帰係数の絶対値が0.1未満である場合には解釈すべきような効果がないと考え、0.5以上である場合には大きな効果を及ぼしていると判断することとした。各種適合度指標の値は、CFI = 0.97、RMSEA = 0.12、SRMR = 0.03であった。

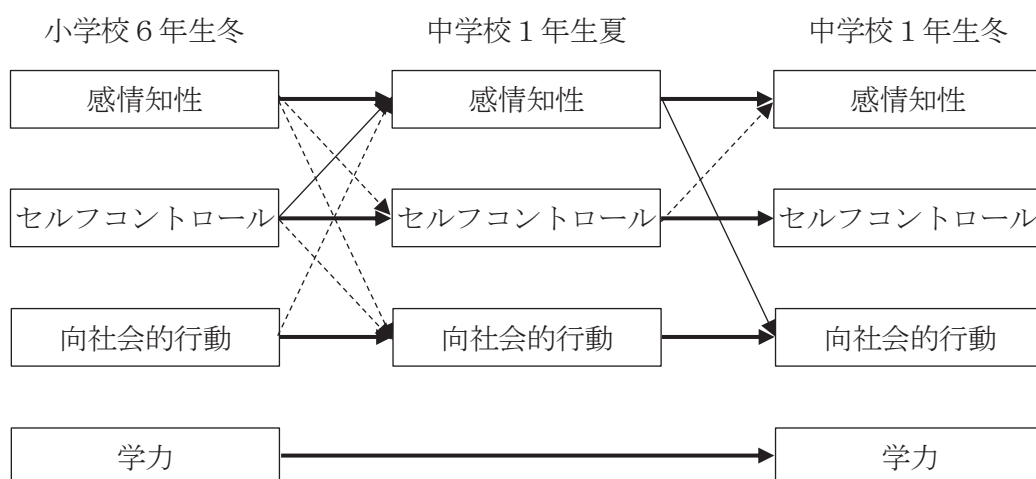


図3 交差遅延モデルによる推定結果

注) パス係数の絶対値が0.1未満の場合は点線、0.5以上の場合には太線で表した。残差間相関の表記は省略した。

交差遅延モデルによる分析の結果(表3・図3)から、全ての自己回帰係数が0.5以上の正の値を示すことが確認された。一方、交差遅延係数の値については、絶対値が0.1以上となったのが、

中学校 1 年生夏の感情知性の得点に対して小学校 6 年生冬のセルフコントロールの得点を与える正の効果 (0.14) と、中学校 1 年生冬の向社会的行動の得点に対して中学校 1 年生夏の感情知性の得点を与える正の効果 (0.16) の 2 点となっていた。自己回帰係数の大きさから、各能力の高低については、時点間相関分析の結果の傾向と同様に、測定時点間である程度の安定性が見られることが確認された。一方、各能力の高低と他の能力の高低との関連については、小学校 6 年生冬時点でのセルフコントロールの能力がより高い児童ほど、中学校 1 年生夏時点での感情知性が高くなる傾向にあること、中学校 1 年生夏時点での感情知性がより高い生徒ほど、中学校 1 年生冬時点での向社会的行動が高くなる傾向にあることが確認された。

表 3 交差遅延モデルによる分析の結果 (有意なパス係数)

	小学校 6 年生冬→ 中学校 1 年生夏			小学校 6 年生冬→ 中学校 1 年生冬		中学校 1 年生夏→ 中学校 1 年生冬	
	感情 知性	セルフ コント ロール	向社 会的 行動	学力	感情 知性	セルフ コント ロール	向社 会的 行動
感情知性	0.54	0.06	0.09	-	0.65	-	0.16
セルフコントロール	0.14	0.68	0.08	-	0.08	0.70	-
向社会的行動	0.08	-	0.54	-	-	-	0.53
学力	-	-	-	0.82	-	-	-

以上のように、本研究では、社会情緒的能力と学力の関連について、社会情緒的能力が後の時点の学力の状態に、あるいは学力が後の時点の社会情緒的能力の状態に何らかの影響を用いることを仮定した分析を実施した (図 2)。その結果 (表 3・図 3) から、社会情緒的能力と学力の間に、統計的に有意な関連を見出すことはできなかった。なお、社会情緒的能力と学力の同時期相関については、国立教育政策研究所 (2024) に詳細を示しているので参照されたい。

3.3. 社会情緒的能力と学力に対する環境の効果

3 点目に、社会情緒的能力と学力に対し、どのような環境要因が影響を与えているのかについて検討するため、児童生徒が個人として経験する学校及び家庭の環境の特徴に着目して分析を行った。本論では、小学校 6 年生冬時点と中学校 1 年生冬時点の社会情緒的能力、学力と各時点の環境要因との関連について検討するため、各時点の感情知性、セルフコントロール、向社会的行動、学力の得点を従属変数とし、環境要因の得点を独立変数とする重回帰分析の結果を報告する。

小学校 6 年生冬時点の環境要因としては、担任、友達のアタッチメント機能 (1 つの下位尺度: 安全基地)、学校行事への取組 (傾倒)、保護者へのアタッチメント (2 つの下位尺度: 回避、不安)、保護者の養育態度 (3 つの下位尺度: 受容的、一貫性がない、統制的)、家庭の情緒的雰囲気 (2 つの下位尺度: ポジティブ、ネガティブ)、保護者のウェルビーイングを取り上げた。中学校 1 年生冬の調査では、中学校以降の学校生活における人間関係や活動の広がりを踏まえ調査項目を追加し、担任、担任以外の先生や大人、友達のアタッチメント機能 (2 つの下位尺度: 安全基地、安全な避難場所)、学校行事と部活動への取組 (傾倒)、保護者へのアタッチメント (2 つの下位尺度: 回避、不安)、保護者の養育態度 (3 つの下位尺度: 受容的、一貫性がない、統制的)、家庭の情緒的雰囲気

気（2つの下位尺度：ポジティブ、ネガティブ）、保護者による教師の信頼性認知、保護者のマインドセットを取り上げた。いずれの分析においても、統制変数として性別、家庭の収入、蔵書数を使用した。

分析に当たっては、偏回帰係数の検定を有意水準 5%で実施することとし、係数間の大きさについて比較することができるように標準化解について報告することとした。また、結果の解釈に当たっては、前項と同様に、偏回帰係数の絶対値が 0.1 未満である場合には解釈すべきような効果がないと考え、0.5 以上である場合には大きな効果を及ぼしていると判断した。

（1）小学校 6 年生冬時点における環境要因の効果

小学校 6 年生冬時点の感情知性、セルフコントロール、向社会的行動、学力の得点を従属変数とした重回帰分析の結果を表 4 に示す。

表 4 から、感情知性に対しては、担任や友達のアタッチメント機能、学校行事への取組が有意で効果のある正の影響を与えている一方、保護者へのアタッチメントが有意で効果のある負の影響を与えていることが確認された。すなわち、小学校 6 年生冬の時点で担任及び友達のアタッチメント機能（安全基地）の得点が高い児童ほど、また、学校行事により熱心に取り組んでいる児童ほど、同時点の感情知性が高くなる傾向にあった。

ここで、安全基地とは、「その先生が見守ってくれると、むずかしいことでもがんばろうと思う」とか「その友人がいると安心して、いろいろなことに挑戦できる」などといった質問項目で測定され、担任あるいは友人が、児童生徒本人にとって、何か活動や挑戦に向き合うときに応援してくれる、支えてくれると感じられる存在であるのかを表すものである。この分析結果から、学級の担任、あるいは友人を、自分にとって心の支えになる、心のエネルギーをくれる存在であると認識している児童ほど、感情知性がより高い状態にあることが示唆される。一方で、保護者へのアタッチメント尺度のうち、回避得点は、「心の奥深いところにあることを、おうちの人には話す気がしない」といった質問項目で測定される。また、不安得点は「おうちの人は、自分をあまり好きではないかもしれない、と心配だ」といった質問項目で測定される。回避得点が低い方が、また、不安得点が低い方が、保護者との間のアタッチメント関係が安定していることを指す。得点の高さが意味する内容が、上記の担任、友人の場合と反対になることに注意されたい。この点を踏まえて保護者とのアタッチメントと感情知性の関連に関する分析結果を見てみると、標準偏回帰係数が負の値となっており、小学校 6 年生冬時点における保護者への回避や不安が低いほど、感情知性の得点が高いという関連が見いだされている。

次に、セルフコントロールに対しては、学校行事への取組がセルフコントロールに対して有意で効果のある正の影響を与えている一方、保護者へのアタッチメントの不安及び回避得点の高さが、有意で効果のある負の影響を与えていた。すなわち、小学校 6 年生冬の時点で学校行事により熱心に取り組んでいる児童ほど、また、保護者への回避や不安が低い児童ほど、セルフコントロールの得点が高くなる傾向にあることが確認された。

向社会的行動に対しては、友達のアタッチメント機能と学校行事への取組が有意で効果のある正の影響を与えている一方、保護者へのアタッチメントの回避得点が有意で効果のある負の影響を与えていた。すなわち、小学校 6 年生冬の時点で友達とよりよい関係性を築けている児童ほど、学校行事により熱心に取り組んでいる児童ほど、向社会的行動の得点が高くなる傾向にあること、また、保護者への回避が低い児童ほど、向社会的行動の得点が高くなる傾向にあることが確認された。

学力に対しては、学校行事への取組が学力に対して有意で効果のある正の影響を与えている一方、保護者へのアタッチメントの不安得点が有意で効果のある負の影響を与えていた。すなわち、小学校6年生冬の時点で学校行事により熱心に取り組んでいる児童ほど、また、保護者への不安が低い児童ほど、同時点の学力が高くなる傾向にあることが確認された。

表4 小学校6年生冬時点の重回帰分析の結果

変数	感情知性			セルフコントロール			向社会的行動			学力		
	β	SE	p	β	SE	p	β	SE	p	β	SE	p
性別	-0.07	0.02	0.00	0.06	0.02	0.01	0.09	0.02	0.00	0.06	0.02	0.03
収入	0.01	0.02	0.60	0.02	0.03	0.42	-0.03	0.02	0.21	0.15	0.03	0.00
蔵書数	0.00	0.02	0.99	0.01	0.03	0.64	0.01	0.02	0.59	0.17	0.03	0.00
担任のアタッチメント機能												
安全基地	0.11	0.02	0.00	0.02	0.03	0.45	0.04	0.03	0.14	-0.02	0.03	0.46
友達のアタッチメント機能												
安全基地	0.29	0.03	0.00	0.04	0.03	0.15	0.34	0.03	0.00	-0.01	0.03	0.62
学校行事への取組 (傾倒)	0.19	0.03	0.00	0.22	0.03	0.00	0.20	0.03	0.00	0.13	0.03	0.00
保護者へのアタッチメント												
回避	-0.26	0.02	0.00	-0.20	0.03	0.00	-0.12	0.02	0.00	0.07	0.03	0.02
不安	-0.12	0.02	0.00	-0.17	0.03	0.00	0.05	0.02	0.05	-0.12	0.03	0.00
保護者の養育態度												
受容的	0.01	0.02	0.76	0.07	0.03	0.02	0.04	0.02	0.14	0.04	0.03	0.18
一貫性がない	-0.02	0.02	0.36	-0.03	0.03	0.17	0.02	0.02	0.28	-0.05	0.03	0.06
統制的	-0.02	0.02	0.41	-0.08	0.03	0.01	0.01	0.02	0.84	0.03	0.03	0.24
家庭の情緒的雰囲気												
ポジティブ	-0.05	0.03	0.06	-0.05	0.03	0.08	0.03	0.03	0.22	-0.01	0.03	0.81
ネガティブ	-0.01	0.02	0.81	-0.05	0.03	0.08	0.01	0.02	0.73	-0.02	0.03	0.46
保護者のウェルビーイング	0.05	0.02	0.02	-0.01	0.03	0.61	0.01	0.02	0.63	0.01	0.03	0.64

注) β : 標準偏回帰係数、SE: 標準誤差、p: p値、太字: $|\beta| \geq 0.1$

(2) 中学校1年生冬時点における環境要因の効果

中学校1年生冬時点の重回帰分析の結果を表5に示す。

表5から、感情知性に対しては、担任や友達のアタッチメント機能(安全基地)、学校行事への取組が有意で効果のある正の影響を与えている一方、保護者へのアタッチメントが有意で効果のある負の影響を与えていることが確認された。すなわち、小学校6年生冬時点の結果と同様に、中学校1年生冬の時点で、担任及び友達のアタッチメント機能(安全基地)の得点が高い生徒ほど、また、学校行事により熱心に取り組んでいる生徒ほど、同時点の感情知性が高くなる傾向にあった。

次に、セルフコントロールに対しては、担任のアタッチメント機能(安全基地)、学校行事への取組がセルフコントロールに対して有意で効果のある正の影響を与えている一方、保護者へのアタッチメントの不安及び回避得点の高さが、有意で効果のある負の影響を与えていた。すなわち、中学校1年生冬の時点で友達のアタッチメント機能(安全基地)の得点が高い生徒ほど、学校行事によ

り熱心に取り組んでいる生徒ほど、同時点のセルフコントロールが高くなる傾向にあった。また、保護者への回避や不安が低い生徒ほど、セルフコントロールの得点が高くなる傾向にあることが確認された。

向社会的行動に対しては、友達のアタッチメント機能（安全基地）と部活動への取組、学校行事への取組が有意で効果のある正の影響を与えていた。すなわち、中学校1年生冬の時点で友達とよりよい関係性を築けている生徒ほど、また、部活動や学校行事により熱心に取り組んでいる生徒ほど、向社会的行動の得点が高くなる傾向にあることが確認された。

学力に対しては、保護者のマインドセットが学力に対して有意で効果のある正の影響を与えていた。ここで、マインドセットとは、「子どもががんばれば、子どもが望むような進路・将来に進むことができると思う」という項目によって測定された、保護者が子供に対して向ける意識である。すなわち、中学校1年生冬の時点で保護者がより成長的なマインドセットをもつ生徒ほど、中学校1年生冬時点の学力が高くなる傾向にあることが確認された。

表5 中学校1年生冬時点の重回帰分析の結果

変数	感情知性			セルフコントロール			向社会的行動			学力		
	β	SE	p	β	SE	p	β	SE	p	β	SE	p
性別	-0.08	0.03	0.00	0.08	0.03	0.01	0.12	0.03	0.00	0.03	0.03	0.30
収入	0.02	0.03	0.37	0.04	0.03	0.26	-0.02	0.03	0.43	0.20	0.03	0.00
蔵書数	0.06	0.03	0.03	0.02	0.03	0.64	0.02	0.03	0.40	0.20	0.03	0.00
担任のアタッチメント機能												
安全基地	0.13	0.04	0.00	0.10	0.05	0.04	-0.01	0.04	0.71	-0.02	0.05	0.65
安全な避難場所	0.00	0.04	0.97	-0.01	0.05	0.79	-0.07	0.04	0.05	-0.02	0.05	0.71
担任以外のアタッチメント機能												
安全基地	-0.03	0.04	0.48	0.04	0.04	0.37	0.09	0.04	0.01	0.02	0.04	0.60
安全な避難場所	0.05	0.04	0.15	0.03	0.04	0.56	0.03	0.03	0.32	-0.09	0.04	0.04
友達のアタッチメント機能												
安全基地	0.23	0.04	0.00	-0.02	0.05	0.72	0.28	0.04	0.00	0.04	0.05	0.42
安全な避難場所	0.08	0.04	0.03	-0.05	0.04	0.27	0.08	0.03	0.02	-0.02	0.04	0.57
部活動への取組（傾倒）	0.05	0.03	0.11	0.02	0.04	0.66	0.13	0.03	0.00	0.05	0.04	0.17
学校行事への取組（傾倒）	0.19	0.03	0.00	0.24	0.04	0.00	0.16	0.03	0.00	0.09	0.04	0.03
保護者へのアタッチメント												
回避	-0.20	0.03	0.00	-0.21	0.04	0.00	0.00	0.03	0.88	-0.01	0.04	0.79
不安	-0.13	0.03	0.00	-0.12	0.03	0.00	0.01	0.03	0.63	-0.08	0.03	0.01
保護者の養育態度												
受容的	-0.02	0.03	0.58	0.09	0.03	0.01	-0.03	0.03	0.26	0.03	0.03	0.40
一貫性がない	-0.01	0.03	0.60	-0.07	0.03	0.03	-0.04	0.03	0.14	-0.02	0.03	0.47
統制的	0.03	0.03	0.36	-0.06	0.03	0.08	-0.04	0.03	0.10	0.01	0.03	0.71
家庭の情緒的雰囲気												
ポジティブ	-0.02	0.03	0.50	-0.07	0.04	0.05	0.08	0.03	0.01	-0.03	0.04	0.46
ネガティブ	-0.07	0.03	0.03	0.03	0.03	0.32	0.03	0.03	0.34	-0.09	0.03	0.01
保護者のウェルビーイング	-0.01	0.03	0.78	-0.02	0.04	0.49	-0.02	0.03	0.39	-0.04	0.03	0.29
保護者による教師の信頼性認知	-0.01	0.03	0.76	-0.01	0.04	0.82	0.02	0.03	0.58	0.02	0.04	0.60
保護者のマインドセット	0.00	0.03	0.94	-0.01	0.03	0.69	0.00	0.03	0.99	0.15	0.03	0.00

注) β : 標準偏回帰係数、SE: 標準誤差、p: p値、太字: $|\beta| \geq 0.1$

4. 総括と考察

ここでは総合考察として、1点目に小中接続期の児童生徒の発達を捉える視点や研究の方法について、2点目に児童生徒の社会情緒的能力と学力を育む環境設計に向けた考察を示す。

4.1. 小中接続期における社会情緒的能力・学力の発達の变化について

本稿ではまず、社会情緒的能力と学力について、調査を行った小中接続期の3時点において安定しているのかを確認した。中学校進学による変化を予想していたものの、3時点の時点間相関分析から、例えば小学校6年生冬時点で感情知性が高い児童は、中学校進学後の夏も冬も感情知性が高い状態にあることが多く、反対に小学校6年生冬時点で感情知性が低い児童は、中学校進学後の夏も冬も感情知性が低い状態にあることが多いという様相が明らかとなった。小学校から中学校に進学しても、また、中学校生活を一年間経験した後でも、集団内における社会情緒的能力と学力の状態の大小関係はそれほど変化しないことが示唆された。ただし、調査時点間の各スキルの得点の差分の分析から、小中接続期において、三つの社会情緒的能力と学力のそれぞれについて、得点が伸びた児童生徒と、下降した児童生徒がそれぞれ存在することも確認された。集団全体として大きな発達の变化を検出する結果ではなかったが、一方で、上昇した者と下降した者が一定数存在しており、どういった児童生徒において上昇、あるいは下降といった変化が起こりやすいのかを探る分析も今後、必要である。

続いて、交差遅延効果モデルを用いた分析から、小学校6年生冬時点の感情知性が中学校1年生夏時点の感情知性を予測するといった、1つ前の時点の同一の能力から次の時点の同一の能力への自己回帰効果が、いずれの力についても確認された。また、こうした自己回帰効果に比べると効果は小さいものの、小学校6年生冬時点のセルフコントロールは中学校1年生夏時点の感情知性を、中学校1年生夏時点の感情知性は中学校1年生冬時点の向社会的行動を予測するなど、異なる社会情緒的能力間での時点間効果も確認された。さらに、小学校6年生時点の学力は中学校1年生時点の学力を予測する傾向が確認された。つまり、小学校6年生時点の社会情緒的能力は中学校1年生時点の社会情緒的能力を予測していた。同様に、小学校6年生時点の学力は中学校1年生時点の学力を予測していた。これらの結果より、小学校で育まれてきた社会情緒的能力及び学力は、それぞれ、中学校進学後における社会情緒的能力と学力にも確かにつながっていき、健康で適応的な中学校生活を支えるものになっていると示唆される。ただし、社会情緒的能力が後の学力に与える影響、及び、その逆の影響は検出されなかった。これらの結果について、本研究で測定対象となった社会情緒的能力及び学力の指標が持つ特徴である可能性もあるが、児童生徒の中にそれぞれの力が育まれている実態と、それぞれの力を育む環境や教育的営為を検討する必要性を示唆するものであると考えられる。また、本稿で詳述はできなかったが、本研究を通して各調査時点の社会情緒的能力及び学力は、それぞれが、児童生徒の健やかな学校生活やウェルビーイングを支えていることも確認されている（国立教育政策研究所，2024）。

なお、社会情緒的能力の発達の变化について、OECD（2021）のSSES調査では、15歳コホートは10歳コホートよりも多くの社会情緒的スキルのスコアが低いことが報告されている。本調査は1年間の追跡データにとどまり、発達の变化を捉えるには十分と言いがたいのだが、個人の追跡データに基づく発達の軌跡を探求することで、コホートの平均値比較に基づき描かれる発達の様相とは異なる可能性がある実態に迫ることができる。国立教育政策研究所では、現在、本調査サンプルの追

跡調査を継続しており、今後、より長期的な発達的变化について分析していくことが課題である。

4.2. 社会情緒的能力・学力を育む環境設計に向けて

次に、児童生徒の社会情緒的能力や学力がどのような環境によって育まれるかを検討すべく、児童生徒本人が回答する学校や家庭の特徴による影響についての分析結果を振り返る。小学校6年生時点と、中学校1年生時点のそれぞれの学校環境について、学級担任や友人との肯定的な関係を経験することが社会情緒的能力の発達に重要であり、特に友人関係が大きな影響を持つことが示された。本研究では学級担任や友人との関係の指標として、アタッチメント機能の一つである「安全基地」に着目した。先生、あるいは友人が見守ってくれると難しいことでも頑張ろうと思う、といったような質問項目に表れるように、挑戦や学習に取り組むときに学級担任や友人が心理的支援を送ってくれる存在になっているかどうかを測定した。児童期は特に学習活動やその他、多様な活動への挑戦が盛んになる発達の時期であり、「安全基地」となる他者の存在がより重要になるという指摘がある（Kerns & Brumariu, 2016）。本結果より社会情緒的能力の育成においては小・中学校に共通して、学校には自分を支えてくれる、頼りにできる先生や友人が確かにいる、という感覚を児童生徒が持てるように支えていくことが、効果的であると示唆された。さらに、学校環境に関して、学校行事への積極的な参加が、社会情緒的能力の高さに影響することが見いだされた。学校行事の実施自体ではなく、その行事に児童生徒が主体的に夢中になる経験が重要であることを示す結果として注目される。一方、家庭環境については、保護者との安定したアタッチメント関係が感情知性やセルフコントロールの発達を支える要因となることが確認された。小中接続期、特に中学校への進学は大きなライフイベントであり、児童生徒にとっては不安が高まりやすく、大きな挑戦に挑む時期である。このときに、保護者との関係が安心を感じられ、支援的であると信じられることが、児童生徒の社会情緒的能力の状態に重要な意味を持つことが示唆された。

学力については、小学校6年生冬時点では学校行事への傾倒、保護者との安定したアタッチメント関係を持っていること、中学校冬時点では保護者が子供の進路に対して抱くマインドセットが肯定的な影響を持つことが明らかとなった。一方、本稿で十分に示すことはできなかったが、学力を促進する要因に関する調査地域による差異も見いだされている。また、社会情緒的能力に主眼をおいた調査設計のため、学力に関する背景要因を十分に調査できていないという限界もあった。このため今回得られた結果は限定的ではあるが、社会情緒的能力と学力は児童生徒本人が体験している人間関係や学校生活から一定の影響を受けていることを示す結果は、児童生徒の双方の能力の発達を促す環境設計の際に留意すべき点を示す意義を持つと考える。

4.3. 児童生徒の健やかな学校生活と心身の健康に向けて：社会情緒的能力の「価値」

以上本稿では、小中接続期における社会情緒的能力と学力の双方に着目し、それらの発達的变化と、学校及び家庭の環境の特徴による影響について検討した。小学校から中学校への進学においては、学校や学級の特徴、授業の方法や内容の変化に加え、人間関係にも変化が大きい。こうした物理的、社会的環境の変化の中で、中学進学後に「中1ギャップ」と表現されるような困難さを経験する生徒の存在も旧来、指摘されている点である。小中接続期における児童生徒の姿について、学力のみならず社会情緒的能力も含めて追跡調査を実施し、児童生徒の発達的变化を検討した点は本研究の大きな意義であると考えられる。特に、この時期の国内における大規模、かつ縦断的調査データは限られており、日本の児童生徒に関する発達の軌跡の実態を明らかにするとともに、学校環境に

よる影響を検討していくことは、今後の教育設計において更なる重要性を持つと考える。殊に、学力の向上のみならず、社会情緒的能力の発達を視野に入れることで、小中接続期に学校環境に取り入れるべき、あるいは、大切に維持していくべき要素や活動が浮かび上がってくる。本稿では詳述できなかったが、学級単位の特徴や、学校単位での取組の特徴（小中接続のための取組や学校組織の特徴など）が児童生徒の発達に及ぼす影響についても分析を行っており、それらについては本プロジェクト研究全体の結果報告書（国立教育政策研究所、2024）を参照されたい。研究チームとしては、より詳細な分析について今後も検討を続けていくとともに、これらの知見が小中接続期にある児童生徒への理解を深め、児童生徒の健やかな学校生活と健康を促す学校や教育のデザインへとつながっていくことを期待したい。

<謝辞> 本調査に御協力を頂いた両地域の教育委員会、小学校、中学校の先生方、保護者の皆様、そして児童生徒の皆さんに、ここに記して感謝申し上げます。

引用文献

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). *Prosocial behavior*. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646–718). New York: John Wiley.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam. (ゴールマン, D. 土屋 京子 (訳) (1996). EQ—こころの知能指数— 講談社)
- Heckman, J.J. (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge, MA: MIT Press. (ヘックマン, J.J. 古草 秀子 (訳) (2015). 幼児教育の経済学 東洋経済新報社)
- Kerns, A. K. & Brumariu, L. E. (2016). Attachment in middle childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp.295–316). New York, NY, US: Guilford Press.
- 国立教育政策研究所 (2017). 平成 27 年度プロジェクト研究報告書 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調査報告書 国立教育政策研究所
- 国立教育政策研究所 (2019). 平成 30 年度プロジェクト研究報告書 質問紙調査結果に見る我が国児童生徒の意欲・態度等に関する調査研究に関する調査研究報告書 国立教育政策研究所
- 国立教育政策研究所 (2024). 令和 2～5 年度プロジェクト研究報告書「社会情緒的（非認知）能力の発達と環境に関する研究：教育と学校改善への活用可能性の視点から」発達調査チーム研究報告書 国立教育政策研究所
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd ed., pp. 396–422). Cambridge University Press.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108 (7), 2693–2698.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264226159-en> (経済協力開発機構 (OECD) (編著) ベネッセ教育総合研究所 (企画・制作) 無藤 隆・秋田 喜代美 (監訳) (2018). 社会情動的スキル——学びに向かう力—— 明石書店)
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.