

幼児期における非認知能力プログラムの近年の動向

教育心理学コース	則 近 千 尋
教育心理学コース	唐 音 啓
教育心理学コース	遠 藤 利 彦

A Review of Non-Cognitive (Socio-emotional) Skills Programs in Early Childhood

Chihiro NORICHIKA, Yinqi TANG and Toshihiko ENDO

The importance of so-called non-cognitive skills, such as being able to get along with friends and being able to engage in something enthusiastically, has been well publicized in early childhood education. While these noncognitive skills have been emphasized in the educational field, the research findings are often limited to theoretical suggestions as to what specific efforts should be made to improve children's non-cognitive skills.

In this paper, we focus on a series of empirical studies of non-cognitive skills programs for preschool children conducted over the last ten years, particularly in kindergartens and nursery schools, and introduce the content of each program and the effects shown in the empirical studies. Ultimately, we aim to provide suggestions for elements of non-cognitive skills education that can be incorporated into kindergarten and nursery schools in Japan.

目 次

1. 問題と目的
 - A. 社会情緒的スキルの要素
 - B. 非認知能力プログラムの歴史
2. 幼児期における非認知能力プログラムの概観
 - A. Preschool PATHSプログラム
 - B. BEST in Classプログラム
 - C. Conscious Disciplineプログラム
 - D. Tools of the Mindプログラム
 - E. Positive Actionプログラム
 - F. Fun FRIENDSプログラム
 - G. The SELF KITプログラム
 - H. マインドフルネスプログラム
3. 考察
4. 今後の展望

1. 問題と目的

経済学者のヘックマンが「非認知能力」(non-cognitive ability)の重要性について言及したことをきっかけに(Heckman & Rubinstein, 2001), 教育分野では非認知能力を伸ばす教育に注目が集まっている。たくさんさんの友だちや先生と過ごす幼稚園・保育園は、子どもにとって非認知能力を学ぶ最も大事な環境のうちの

1つである。文部科学省の幼稚園教育要項(文部科学省, 2017)と、保育所保育指針(厚生労働省, 2017)および幼保連携型認定こども園教育・保育要領(内閣府, 2017)では、幼稚園修了までに育つことが期待される力として、10の項目を挙げている。その中には、健康な心身や思考力などの認知能力に加え、「友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる」といった共同性や「諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。」といった自立心など、非認知的な能力を目指す文言が示されている。非認知能力という言葉自体は明言されていないものの、実質的には非認知能力の育成を重視するものと言える。また、文科省の国立教育政策研究所はH26・27年度に非認知能力に関わるプロジェクト研究(遠藤, 2017)を行っており、日本の幼児教育や保育の文脈でも、非常に関心が高まっている。しかしこのように非認知能力が教育現場で重要視されている一方で、実際に行なっている取り組みがどのように子どもの非認知能力につながっていくのか、はっきりしていないまま進んでいる部分も多い。そこで本稿では、最近10年間に欧米諸国で実施された未就学児を対象とした非認知能力プログラムの効果検証研究のうち、

特に幼稚園・保育園での実施プログラムに焦点を当て、各プログラム内容と実証研究で示された効果を紹介する。最終的に、日本の幼稚園・保育園で取り入れることができる非認知能力教育の要素について示唆を得ることを目指す。本稿では、以下の条件に当てはまるプログラム効果検証研究に絞って取り上げる；(1) 2010-2020年の間に発表された査読付き論文及びそのプログラムの原著論文である、(2)幼稚園・保育園で実践されている、(3)一般的な定型発達児も対象に含むプログラムである、(4)プログラムの効果を量的に測定している。

A. 社会情緒的スキルの要素

非認知能力には多種多様な概念が含まれており、研究によって言及される要素は異なる。非認知能力はもともと経済学で使われていた言葉であり、冒頭の経済学者ヘックマンの言葉とともに「非認知能力」や「非認知スキル」といった言葉が保育・教育業界に広く流通した。しかし経済学の研究で使われる非認知能力とは認知能力以外のものを広く指しており (Heckman et al., 2010)、かなり漠然とした概念である。またパーソナリティのような後天的に学習することができない概念なども含まれており、心理学的視点から厳密に言えば、非認知的「能力」という言葉の使用は必ずしも適切なものとは言えない (遠藤, 2017)。OECDでは人の能力を「認知的能力」と「非認知能力」に分けた上で、後者を社会情緒的スキル Social emotional skills と呼んでいる。本稿でも、非認知能力の具体的な要素として、社会情緒的スキルを中心に取り上げる。

OECD (2015) は社会情緒的スキルを大きく「長期的目標の達成」「他者との協働」「感情を管理する能力」の3つの領域に分けている。「長期的目標の達成」とは、目標に向かって集中して取り組み、最後までやりきる力である。たとえばパズルに熱中して取り組みやりきるには、この目標を達成する力が必要である。この領域には、自己制御や注意の集中、忍耐力、そして意欲、自己効力感などが含まれている。「他者との協働」とは、協調性や共感、社会的スキルが含まれる領域である。友だちを助けるといった向社会的行動もここに含まれる。「感情を管理する能力」とは、ストレスや困難に遭遇したときに自分の感情を適度に落ち着けたり、相手に伝わるように表現したりする力である。感情制御や情動的スキルに加え、OECDでは自尊心や楽観性といった特性も挙げている。1つ注意する点として、長期的目標の達成、他者との協働、感情を

管理する能力はいずれもお互いに繋がっており、切り離せるものではない。例えば友だちとおもちゃの取り合いになった時、怒る気持ちを落ち着けて友達と話し合い、順番におもちゃを使う約束をする、というように3つの領域の非認知能力を使うこともある。これから紹介するプログラムも、どこか1つの領域だけでなく、複数の領域に跨った効果検証が行われていることが多い。

B. 非認知能力プログラムの歴史

非認知能力介入プログラムの歴史を語る上で欠かせないのがヘッドスタートプログラム (<https://www.acf.hhs.gov/ohs/about/head-start>) である。ヘッドスタートプログラムとは、アメリカの未就学児を持つ貧困家庭を対象とした国家政策事業である。就学前の格差を是正することを目的に実施されており、50年以上前にスタートし、現在も毎年100万人ほどプログラム対象者がいる。実際のサービス内容は地域社会により細かく異なるが、ヘッドスタートプログラム事業は大まかに「健康」、「家族の幸福」、「早期学習」の3つの領域に跨って実施されている (アメリカ合衆国保健福祉省, 2007)。まず「健康」の領域では、子どもたちは栄養価の高い食事を受けたり、発達検査や定期的な健康診断を受けたり、口腔の健康、メンタルヘルスのサポートを受けたりすることができる。「家族の幸福」の領域では、家族の経済的安定のための親の雇用サポートや、子どもが継続して教育を受けるサポートや、安定した親子関係を築けるようなサポートなどを受ける。「早期学習」は、子どもの読み書きおよび社会スキルや感情的な幸福をサポートする領域である。ヘッドスタートプログラムを受ける未就学児は通常教育に加え、特別なカリキュラムや訪問学習を受ける。この「早期学習」の特別カリキュラムとして組み込まれたのが、本稿でも後述する Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) プログラム (Greenberg, Kusché, 1998; Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007) などである。これらのプログラムは、読み書きといった認知的能力と社会スキルなどの非認知能力どちらも伸ばそうとする包括的なプログラムである。ヘッドスタートプログラムのカリキュラムとして大人数対象に長期にわたって実施されてきており、その効果検証研究も数多く実施されている (Kusché, 2020)。

一方、近年では、PATHSのような小学校での生活を意識した認知能力・非認知能力をともに伸ばそうとする包括的なプログラムだけでなく、感情制御などの情緒的スキルに重点的に特化したプログラムなど、

様々な非認知プログラムが開発されてきている。またヘッドスタートプログラム事業の対象者のような困難を抱える子どもだけでなく、一般の子どもも一緒にみんなで受けられるユニバーサルデザインな教育プログラムの開発や効果検証研究が増えてきている (Stefan & Miclea, 2012)。これらのプログラムは比較的新しい分野のため、まだ効果検証研究が十分な数に満たないプログラムも多い。しかしこのような幅広い対象で実施できるプログラムは一般の幼稚園・保育園での非認知教育のヒントとなるだろう。本稿では、既に十分に効果が示されている権威あるプログラムだけでなく、こういったまだ比較的新しいプログラムに焦点を当てて紹介する。

本節では、最近10年間に効果研究が発表されている、幼児を対象とした非認知能力プログラムの概観を行う。はじめに、ヘッドスタート事業で広く実施されてきた包括的なプログラムについて述べる。続いて、臨床研究で得られている知見を幼児教育に応用した社会情緒的スキルに焦点を当てたプログラムを取り上げ、最後に紹介したプログラムと効果が見られた非認知能力を再度整理し、日本の保育園・幼稚園における非認知能力教育の導入について展望を述べる。

2. 幼児期における非認知能力プログラムの概観

A. Preschool PATHS プログラム

PATHS プログラム (Promoting Alternative Thinking Strategies) は、社会情緒的スキルの向上および、攻撃行動や問題行動の減少を目的とした非認知能力プログラムである。ABCD (Affective-Behavioral-Cognitive Dynamic) モデルに基づき、情動、認知、行動が統合されて発達することを重視している。数ある幼児版非認知能力プログラムの中で、ランダム化比較実験による効果研究が最も蓄積されているものであるといっても過言ではない (Kusché, 2020)。ヘッドスタートプログラムにおける就学前の子どもたちを対象とした幼児版 PATHS (Preschool PATHS) は、その効果検証 (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007) が行われて以降、アメリカのみならず、世界各国で幅広く実施されるようになり、国ごとによる効果研究や、文化適応研究も積極的に行われている (Inam, Tariq, and Zaman, 2015)。

幼児版 PATHS は、3 - 6 歳児を対象とし、2 日間 (または 3 日間) の研修期間を経た介入者が、各回 15 - 30 分のレッスンを週に 2 ~ 3 回、全 33 回 - 44 回ほどの力

リキュラムを学級単位で実施する構成となっている。カリキュラムは、(a) 仲間関係の構築と向社会的行動、(b) 情動に関する知識、(c) 自己制御能力、(d) 社会的な問題解決能力、の 4 つの社会情緒的スキルの育成に焦点を当てている (Domitrovich et al., 2007)。それぞれの社会情緒的スキルに関する具体的な活動例を以下に述べたい。

(a) 仲間関係の構築と向社会的行動、(b) 社会的な問題解決能力の向上を目指して、絵本やぬいぐるみ、パペットを使用したレッスンが提供されており、指導案に沿った活動が行われている。(b) 情動に関する知識の育成では、表情や情動が描かれている “Feeling Face” カードや、学んだ情動を視覚的に思い出すことができる “Our Feelings Chart” が用意されている (PATHS PROGRAM, 2020)。さらに、(c) 自己制御能力を育む認知行動的プログラムとして、気持ちを落ち着かせるための “Turtle technic” が導入されており、亀のキャラクターが「止まる」「深呼吸をする」「問題と自分の気持ちを述べる」の 3 ステップを呼びかけるステッカーやポスターが作成されている。介入者は、こうした教材とともに、子どもたち同士のディスカッションやロールプレイング活動を促すことで、社会情緒的スキルの育成を目指す (Kusché, 2020)。

幼児版 PATHS の効果研究は、近年、幅広い国々で行われている傾向にある。Mihic, Novak, Basic & Nix (2016) は、クロアチアの幼児版 PATHS を約 6 ヶ月間導入した 12 園の 3 - 6 歳児 (n=164) において、導入前と比較して、保育者評定による園児の反社会的行動、関係性攻撃行動、問題行動などが有意に減少したと報告している。また、Seyhan, Karabay, Tuncdemir, Greenberg & Domitrovich (2017) は、トルコの 4 - 6 歳児を対象に、幼児版 PATHS 実施群 (n=280) と統制群 (n=280) について、幼児版 PATHS 実施期間の前後の 2 時点において、保育者が評定を行った。なお、幼児版 PATHS の実施期間は 2 ヶ月間であった。その結果、実施群では、子どもたちの仲間関係の構築能力と情動制御能力が向上していたほか、保育者 - 子ども間の関係性が良好になったことが示された。冒頭でも述べたように、幼児版 PATHS は、独立したプログラムとしての効果検証がなされているだけでなく、例えば、アメリカでは、ヘッドスタートプログラム CARES (Classroom-based Approaches and Resources for Emotion and Social skill promotion) の一環としても使用されてきた (Morris, Matterna, Castells, Bangser, Bierman, & Raver, 2014)。その効果について、Morris ら (2014) は、統制学級と比較して、PATHS 実施学級の子どもたちは、

情動に関する知識、社会的な問題解決能力、および肯定的な社会的行動（友達と協力しあうことや、友達とのいざこざを解決することなど）が有意に向上したと報告している。

B. BEST in Class プログラム

BEST in Class とは、保育者・教師への教育に焦点を当てた介入プログラムである (<https://education.ufl.edu/best-in-class/>)。プログラム教育を受けることによって、子ども—保育者間の関係性と保育者自身の自己効力感を高め、その結果としてクラスの雰囲気や子どもの発達を伸ばす、という想定モデルがある。保育者は全14週間の教育プログラムを受講し、また1週間に1回メンターと面談の時間を設け、ビデオ記録をもとに自分の指導を振り返ったり、今後の指導方針を計画したりする。

プログラム内容も、クラス運営ルールの作り方や、よい褒め方・叱り方など、子どもの規則正しい生活を促すような具体的な保育者・教師の振る舞い方を中心に構成されている。BEST in Class で取り上げられている5つのコンポーネントは以下の通りである。(a)規則、予測、習慣 rules, expectations, and routines: 適切な行動や、こうしたらこうなる、という予測がたてられるルールを、子どもも大人も、共有しているクラスづくりを目指す。(b)行動特化した褒め behavior-specific praise: 保育者が増やしてほしいと思っている行動が、子どもに明確に伝わるように褒める。また状況に左右されない一貫した褒めをする。(c)事前のサポートとアクティブな監修者 precorrection and active supervision: 一般的にエラーが起りやすい状況に入る前などに適切な行動ができるよう事前にサポートする。また保育者がアクティブな監修者として子どもと交流し、何度も繰り返されるエラー状況に対処できるよう子どもを指導する。(d)子どもに対応する機会と指導のペース: 多様な機会に子どもに対応し、適切なペースで指導することで子どもの授業への参加を促す。(e)保育者のフィードバック teacher feedback: 子どもが明確に不適応的な行動をとった時の訂正的フィードバックと、子どもが良い行動だと知っている行動をとった時の指導的フィードバックを行う。また実際のプログラム内容ではこれらの理論的構成に加え、子どもの問題行動に対する保護者の関与を促進するような、保育者—家庭間の交流も含まれている。

ここ10年間のBEST in Classの実証研究として、Sutherland et al. (2018) では保育者185名と、彼らが

担当するクラスのハイリスク児465名（3—5歳）を対象に1年間調査を行い、参加者のうち半数が介入群に割り当てられBEST in Classのプログラムを受けた。その結果、子どもの問題行動・社会的スキル・保育者—子ども間の交流においてプログラムの効果が示されている。また小規模ではあるがVo, Sutherland & Conroy (2012) では、保育者10名にプログラムを施し、彼らが担当するクラスのうち問題行動が多いハイリスク児19名（3—5歳）を対象に質問紙調査を行ったところ、子ども自身の評定による問題行動の減少と、社会的コンピテンス・保育者との関係性の上昇が示されている。Best in Classはもともとハイリスク児への介入に焦点を当てており、効果検証もハイリスク児への効果のみ示されている。

C. Conscious Disciplineプログラム

Conscious Discipline プログラム（以下CD）は、子どもたちの自己制御能力、問題解決能力を始めとする社会情緒的スキルを育むとともに、子どもたちが安心できる学級環境作りを目指した、子どもと保育者の両者に介入する非認知能力プログラムである (Fuhs, 2018)。CDカリキュラムで焦点が当てられている社会情緒的スキルは以下の7つである。①冷静さ（アンガーマネジメント）、②励まし（親切さ、思いやり、向社会的行動）、③アサーティブネス（攻撃性と主張の区別）、④選択（衝動性の制御と目標の達成）、⑤共感（感情制御と他者視点の取得）、⑥ポジティブな意図（他者との協力と問題解決能力）⑦結果（間違いからの学び）に関して、それぞれ単元が構成されている。単元では、例えば、怒ってしまったときの経験を子どもたち同士で話し合ってもらい、感情語が歌詞になっている歌を歌う、落ち着くための深呼吸トレーニングをする、といった活動が含まれており、園生活を送る中で、日常的に実施しやすい内容を想定している。そのため、CDを実施する保育者は継続的な研修や指導の受講が推奨されている。事前研修を4日ほど受けるほか、CD実施中にも月に1度、カリキュラムの認定トレーナーによる30—60分の指導がなされる (Bailey & Rain, 2014)。CDはアメリカを中心に47カ国で広く実践されているながら、その報告は質的なものが多く (e.g., Chavez, 2014; Dapolito, 2016)、大規模な実証研究がなされているとはいえない (Loving Guidance Inc., 2017)。本節では、RCTデザインではないものの、近年実施された実証研究 (Anderson, Weimer & Fuhs, 2020) を取り上げることとする。

Anderson et al. (2020) は、3 - 6 歳児 (n=293) を対象に 5 ヶ月間にわたって CD を実施した。保育者とは異なる評価者によって、実施後の子どもたちの社会情緒的スキル (上述した 7 つ)、実行機能、基礎学力などが評定された。加えて、CD を実施した保育者 (n=45) に、CD カリキュラムに即した授業をどの程度実施できたかの自己評定を求めた (CD カリキュラムの実行到達度)。その結果、CD カリキュラムの実行到達度と子どもたちの社会情緒的スキル、実行機能との間に正の関連が認められた一方で、基礎学力とは関連が見られなかったと報告している。加えて、CD カリキュラムの実行到達度と学級における情緒的なサポートとの間に正の関連が見られている。

D. Tools of the Mind プログラム

数ある社会情緒的スキルの中でも、とりわけ、自己制御能力の育成に注目したプログラムとして、アメリカおよびカナダ、チリを中心に実施されている Tools of the Mind が挙げられるだろう。Tools of the Mind プログラム (以下 Tools) は、Vygotsky (1978) の認知発達に関する理論に基づいて開発された、子どもの遊びの発達を重視したカリキュラムである (Bodrova & Leong, 1996)。これまで、延べ 30000 人以上の子どもたちに実施されてきた。「自分自身の行動の主となること」をねらいとして掲げており、自己制御能力を始めとする社会情緒的スキルの獲得を促すことで、言語や数概念といった認知能力の向上も目指す (Bodrova, & Leong, 2018)。Tools は、効果研究が実施されつつあるが、その知見は一貫していない部分もあり (Solomon et al., 2018)、今後、さらなる実証研究の蓄積が待たれているカリキュラムでもある。

Tools は 3 - 6 歳児を対象に実施されており、介入期間は 4 ~ 24 ヶ月と幅広い。介入者は、自己制御能力の育成を目的とした遊び活動に関する研修を 3 - 4 日ほど受け、園で実践する。研修で紹介される遊び活動は 40 - 60 ほどに上り、子どもたちの記憶力や注意力を育むような遊び活動も含まれる。本節では、代表的な遊び活動の例として、「プレイプラン (Play Plan)」、「バディリーディング (Buddy Reading)」、「フリーズゲーム (The Freeze Game)」の 3 つを取り上げる (オンライン文献)。「プレイプラン」は文字通り、遊びの計画を立てる活動である。Play は「ごっこ遊び」を指しており、ごっこ遊びに入る前に、自分が何になりたいのか (お菓子屋さんなど)、何をしたいのか (お菓子を売るのか、作るのかなど) といった内容を紙面上に、

絵や文字で自由に自己表現する時間をとる。「プレイプラン」では、当初の計画通りにごっこ遊びを実行することが期待されるほか、他の子どもたちとの相互作用によって、自分の計画を修正したり、一緒に立て直したりすることを学ぶ機能を持つ遊び活動である。「バディリーディング」は、子どもたちがペアになり、「読み手」と「聞き手」に分かれて絵本を楽しむ活動である。読み手と聞き手は、一冊の絵本を読み終えるまで、その役割を交代できないルールとなっている。そのため、役割を切り替えたいという欲求のコントロールが必要となり、自己制御能力の発達に繋がるとされている。「フリーズゲーム」は、音楽に合わせて踊り、音楽が止まった瞬間に、保育者があらかじめ絵で提示したポーズで「フリーズ」する遊びである。音楽が停止したときにそのポーズをとるだけでなく、音楽が流れている間はそのポーズをとらない、といった制御が必要な遊び活動となる。Tools は、こうした数多くの遊び活動を提供することで、子どもたちがどの遊びをするかを主体的に選ぶことができるとし、結果的に子どもたちの自主性の育みにも寄与するとしている (Bodrova & Leong, 2007)。

近年では、カナダを中心に効果研究が盛んに実施されている。Solomon et al. (2018) は、Tools による自己制御能力の向上を検証するとともに、その効果が子どもの言語能力と多動性・不注意傾向によって調整されるかを検討するため、3 - 4 歳児を対象に、Tools 実施群と Playing to Learn (自己制御能力の向上を対象としていない遊びをベースとしたプログラム、以下 PTL) 実施群を設定した。2 つのプログラムはそれぞれ 15 ヶ月間実施され、子どもの自己制御能力および言語能力、多動性・不注意傾向に関する評定は、実施前、実施中、実施後の 3 時点において、保育者、養育者によって行われた。その結果、PTL 実施群と比較して、Tools 実施群では、養育者によって、多動性・不注意傾向の評価が高いと評価された子どものみ、自己制御能力の向上が認められた。一方で、言語能力の違いによる、Tools 実施の効果の差異は見られなかった。続いて、同じくカナダにおける効果研究として、Diamond, Lee, Senften, Lam & Abbott (2019) は、公立の幼稚園児 (平均年齢 5.2 歳) を対象に Tools 実施群 (n=172) と統制群 (n=180) を設定し、8 ヶ月後の自己制御能力、注意制御能力、および読み書き能力を測定したところ、全てにおいて有意に向上したことを報告している。加えて、学級の雰囲気に関連した項目も測定しており、子どもたちが仲間外れにされている状

況が有意に減少したことを明らかにした (Diamond, et al., 2019)。なお, Tools の効果研究のレビューを行った Baron, Evangelou, Malmberg & Melendez-Torres (2017) は, その少なさをゆえに, Tools の効果が頑健に示されていない現状について述べている。冒頭でも述べたように, 今後の効果研究の積み重ねによって, エビデンスに基づくプログラムとしての評価が期待される。

E. Positive Action プログラム

Positive Action プログラム (以下 PA) は, 肯定的な自己概念の形成を目的としており, 社会情緒的スキルや認知能力の向上だけでなく, 身体的健康の維持に結びつく行動の促進および強化を目指した非認知能力プログラムである (Flay, & Allred, 2010)。PA は, 1983 年に発表されて以降, アメリカを中心に, 就学前, 小学校, 中学校, 高校の各学校段階で実施されており, 効果研究や追跡研究も多く蓄積されている (Duncan, et al., 2017)。学級への介入を主とするエビデンスベースプログラムとして, 年齢や学年に応じて, 2,000 以上のレッスンが提供されている。幼児版 PA に関しては, その開発とパイロットスタディの実施が 2014 年であったため (Schmitt et al., 2014), 現時点における効果研究は数えるほどであるものの (e.g., Schmitt et al., 2014; Schmitt et al., 2018), アメリカを中心に幼児版 PA が広く実施されている現状を考慮し, 本節で取り上げることとする。

Schmitt et al. (2014) は, 小学校版 PA を修正した幼児版 PA を作成し, 効果検証を行った。幼児版 PA は, ①思考と行動と情動の関連を知ろう, ②PA について知ろう, ③自分を管理しよう, ④他の人と仲良くしよう, ⑤正直になろう, ⑥継続的に自分を向上させよう, の 6 つの単元で構成されており, パペットや絵本, 音楽などを使用した 10–15 分のスクリプト授業が毎日, 計 10 週間にわたって実施された。幼児版 PA 実施群 (n=80) および統制群 (n=55) が設けられ, 子どもたちの自己制御能力, 社会的行動, 正直さ, 尊敬といった各項目について, 保育者による事前事後評価が行われた。その結果, 幼児版 PA 実施群では, 全ての項目の合計点が統制群よりも高かった。なお, Schmitt et al. (2018) では, 低所得家庭の子どもたちを対象に幼児版 PA 実施群 (n=40), 統制群 (n=35) を設定し, 子どもたちの社会情緒的スキル, 問題行動, 健康状態, 問題解決能力について, 15 週間にわたる幼児版 PA の実施前後で, 保育者と養育者に評価を求めている。その結果, 保育者は, 幼児版 PA 実施群の社会情緒的ス

キルが統制群よりも低下したと評価した一方で, 養育者は, 幼児版 PA 実施群の社会情緒的スキル, および健康状態の向上を報告した。このように, 幼児版 PA は効果研究が十分になされているとは言い難いものの, PA そのものの規模の大きさを鑑みると, 今後の実証研究の積み重ねが期待できるカリキュラムである。

F. Fun FRIENDS プログラム

Fun FRIENDS プログラムとは, 不安やストレスへの対処法を学び, 困難に負けないレジリエンスや困難に対処できるという自信を伸ばすことを目的とした非認知教育プログラムである。The FRIENDS プログラムは認知行動療法をベースに開発されたプログラムシリーズで, 4–7 歳を対象とした Fun FRIEND プログラムの他にも, 8–11 歳を対象とした FRIENDS for life プログラムや, 12–15 歳を対象とした My Friends Youth プログラムに, さらに 16 歳以上を対象とした Adult Resilience プログラムがあり, 各発達段階に応じたプログラム開発がなされている。Fun FRIEND プログラムは全 12 セッションで, 1 セッションあたり 2–2.5 時間ほどのボリュームである (Anticich, Barrett, Silverman, Lacherez & Gillies, 2013)。プログラム名に入っている FRIENDS は各セッションのテーマの頭文字からきており, F: Feeling (感じること), R: Remember to relax (リラックスできることを覚えておく), I: I can try my best! (ベストを尽くせる!), E: Encourage (勇気を出す), N: Nature (自然に), D: Don't forget to be brave (勇敢であることを忘れないで) となっている。プログラムの特徴としては, まず認知行動療法をベースとしており, 自分の思考を認識しその上で考え方を変容する方法に焦点が置かれていることが挙げられる。Feeling のセッションでは, まず感情による身体感覚を認知して感情と行動がつながっていることを理解し, 感情に対処する方法として, 役に立つ良い行動・考えと役に立たない (むしろ悪化する) 悪い行動・考えがあることを学ぶ。それから, I can try my best! のセッションで, 子どもたちは, 自分の内の考えまたは独り言に気づき, 注意を向けることができるようになるように教わる。そしてその自分の内の考えを, 交通信号になぞらえて, 役立たない“赤い red”考えと, 役に立つ“緑色の green”考えという言葉で分け, 赤い考えを緑の考えに変えられるようにする。また Remember to relax のセッションでは, 不安と関連している身体的感覚 (身体のがかり “body clues”) を識別するワークを行い, 腹式

呼吸（ミルクセーキ“milkshake”呼吸法）や、段階的な筋肉のリラクセス法や視覚化などを含む、リラクセスする方略を教わる。2点目のプログラムの特徴として、自分への自信を高めるワークが数多く取り込まれている点があげられる。自分が困難に対処できる存在であると自信を持つことで、不安・ストレスに対処できる力を育むことを目指している。Encorageのセッションでは、タスクを小ステップに分解し、目標達成を助ける緑色の考えを使って、新しいことへ挑戦することを学ぶ。またNatureのセッションとDon't forget to be braveのセッションでは、目標を達成することを支えてくれる周りの人たちの存在について学んでおり、不安・ストレスへの対処法として、他者に援助を求めることも含めて学ぶ内容となっている点も特徴的である。最後のStay smilingセッションでは、子どもそれぞれがなりたいたい憧れのキャラクターに扮し、お互いにプログラム遂行を褒め合うといったワーク内容になっている。

Fun FRIENDS プログラムはこれまでいくつか効果研究が行われてきている（Pahl & Barrett, 2010; Antich et al., 2013）。Antich et al. (2013) では、4 - 7 歳児488名を対象に調査を行ったところ、統制群と比べFun FRIENDS プログラム介入群の方が、12ヶ月後の保育者評定による社会スキル得点・情動スキル得点が高いことが示されている。また日本においても、Fun FRIENDS プログラムをもとに作成した8 - 9 歳対象の介入プログラムを用いた効果研究が行われている（加藤, 2016）。

G. The SELF KIT プログラム

The SELF KIT プログラムとは、ネガティブ感情に対処できるようになることを目標とした感情制御に特化した介入プログラムである。保育者や養育者のアンケートをもとに子どもが感情制御しにくいネガティブ感情として、悲しみ／落ち込み、分離不安、心身が傷つくことへの恐れ、怒り、罪悪感、恥、妬み、羨みの8つの感情を取り上げ、これらの感情に関する物語などを使って、感情への対処の仕方を学ぶ。幼児・児童どちらにも実施可能なプログラムとして効果検証されている（Opre, Buzgar & Dumulescu, 2013）。各感情は、物語、療法的アクティビティ、文字を使ったゲームなど様々なコンテンツの中で登場する。プログラムで使われるコンテンツは、内在化問題・外在化問題を抱える児童を対象としており、例えば、療法的アクティビティでは、非合理的な信念を持った登場人物を通し

て、自分がネガティブな経験をした時の追体験をし、どうすれば彼らの「不健康な考え」を良い考えに置き換えられるのか、子どもたちに考えさせる。

The SELF KIT プログラムはこれまで定型発達の幼児・児童を対象に実施され、効果検証されている（Opre, Buzgar & Dumulescu, 2013; Opre & Buzgar, 2012）。Opre et al. (2013) では、ルーマニアの4 - 6 歳児223名を3群に分け、介入群には8週間プログラムを実施し、情動会話群ではプログラム介入はしないが保育者—子ども間で、情動、思考、行動について議論してもらった。統制群には特に介入しなかった。さらに各群の保育者も、さらに2条件分け、半分にはREEプログラムの知識も含めた事前研修を行い、もう半分には行わなかった。その結果、研修を受けた介入群の子どもは、研修有無どちらの条件の情動会話群と比べても、養育者評定・保育者評定の社会スキル、情動スキル、行動スキル得点が高いことが示された。プログラムの効果を十分に発揮するには、保育者の事前研修も重要であることを示した研究と言えるだろう。

H. マインドフルネスプログラム

マインドフルネスとは、今ここでの経験に、評価や判断を加えることなく能動的な注意を向けること（Kabat-Zinn, 2003）であり、瞑想や呼吸法を用いて、自分の思考・身体的感覚を把握し、それを受け入れることを目指す心理療法である（杉浦, 2008）。近年、新たな心理療法として着目されている。

Viglas (2018) では、3 - 6 歳児を対象に、マインドフルネスを用いた幼児教育プログラムの効果研究を行っている。マインドフルネスプログラムは、1回30分程度で全18回を、6週間で行った。プログラム内容は、呼吸法を実践し自分の“内側internal”の感覚に集中する回（例えば「目を閉じて、自分の呼吸を感じて」）や、自分の“外側external”で鳴るベルの音に集中して耳を傾ける回（例えば「ベルの音が完全に消えたら手を上げて」）など、バランスよく内側・外側に集中して意識を向けるよう構成した。Viglas (2018) では、3つの公立校附属園の8クラスに通う参加者のうち、4クラスを介入群（116名）としてマインドフルネスプログラムを実施し、残りの4クラスを統制群（103名）として特にプログラムはせず、介入群との比較に用いた。その結果、統制群と比べプログラム介入群の方が、プログラム介入後の注意のコントロールと衝動性が低かったことが示された。

3. 考察

本稿では、近年、幼稚園・保育園単位で実施された非認知能力プログラムの内容およびその効果研究の概観を行った。本節では、各プログラムの介入対象、対象となった社会情緒的スキル、実施内容の3つの観点より、概観したプログラムを整理し、考察を行う。

はじめに、本稿で概観したプログラムは、子どもおよび保育者への介入を対象としたものであった。そのうち、ほとんどが子どもを対象としており、保育者介入プログラムは、BEST in Class プログラム、および子どもと保育者の両者への介入に力を入れている Conscious Discipline プログラムの二つであった。どちらも、学級全体の雰囲気や子どもの発達に与える影響を重視しており、学級が予測可能な場であり、子どもが安心できるような環境をつくることを強調するものである。そうした環境下に置かれてこそ、子どもたちひとりひとりの社会情緒的スキルを育成する土台ができている。そのため、保育者介入プログラムでは、保育者—子ども間の関係性や、保育者自身の自己効力感などに焦点が当てられているほか、トレーナーによる指導や、自身が実施した授業を振り返る機会が設けられている (Sutherland et al., 2018; Bailey & Rain, 2014)。子どもへの介入プログラムに関しても、保育者への研修期間やフォローアップ体制は整っており、保育者にかかる負担や、保育者自身の指導モチベーションが考慮されているといえよう。幼児期における非認知能力プログラムは、外部トレーナー等による介入ではなく、保育者による実施が求められるため、その研修やサポートが必要不可欠であると考えられる。

続いて、概観したプログラムについて、それぞれ、社会情緒的スキルのどの領域に焦点を当てているかを整理したい。本稿の冒頭でも述べたように、非認知能力の社会情緒的スキル側面は、OECD (2015) に基づくと、大きく「長期的目標の達成」、「他者との協働」、「感情を管理する能力」の3つの領域に分けられる。まず、「長期的目標の達成」に焦点を当てたものとしては、Tools of the Mind プログラムと Conscious Discipline プログラム、マインドフルネスプログラムが挙げられ、いずれも自己制御や注意制御能力の育成に重きを置いている。また、「感情を管理する能力」領域に含まれる社会情緒的スキルの向上を目指しているものとして、Positive Action プログラム、Fun FRIENDS プログラム、The SELF KIT プログラムが挙げられる。Positive Action プログラムや Fun FRIENDS プログラム

は、肯定的な自己概念の育成に加えて、不安やストレスの対処法を身につけることを目的としている。The SELF KIT プログラムは感情制御スキルを身につけることを主としたカリキュラム構成となっている。

なお、PATHS プログラムは、対象としている4つのスキルが、「長期的目標の達成」「他者との協働」「感情を管理する能力」のすべての領域に跨っていた。「他者との協働」領域に主眼を置いたプログラムは見られなかったものの、概観したプログラムのほとんどは、子ども同士のディスカッションやロールプレイングといった「他者との協働」領域の社会情緒的スキルを促進する活動を含む。全体として、「長期的目標の達成」および「感情を管理する能力」領域における社会情緒的スキルの育成を目指したプログラムが多く見られた。ここまで、OECD (2015) に基づき、「長期的目標の達成」、「他者との協働」、「感情を管理する能力」の枠組みを用いて、概観したプログラムを整理した。OECD (2020) では、社会情緒的スキルの新たな枠組みを提案しており、「目標達成能力 (Task performance)」、「感情制御 (Emotion regulation)」、「協働 (Collaboration)」、「開放性 (Open-mindedness)」、「他者との関わり (Engage with others)」、「複合的な能力 (Compound skills)」の6つの領域を示している。その中には、好奇心や主張する力など、OECD (2015) では述べられていなかった新たな要素も含まれており、非認知能力プログラムでは、こうした要素も取り入れられていくと考える。

最後に、それぞれのプログラムの実施内容について考察したい。ごっこ遊びの計画を立てるといった、日常の遊びを工夫した遊び方の提供を主としている Tools of the Mind プログラム (Bodrova & Leong, 1996) といったプログラムもあるものの、概観したプログラムの大半は、カリキュラムに基づいた絵本やぬいぐるみ、パペット、ポスター、音楽、動画といった教材の使用が推奨されている。加えて、各単元の進め方が記載されているスクリプトが提供されており、保育者はそうした教材に則った活動を行う。並びに、前述したように、子どもたち同士のディスカッションやロールプレイングを促進させる活動が頻繁に実施されている。いくつかのプログラムで類似して見られた内容として、PATHS や The SELF KIT プログラムで実施されていた、感情を学ぶ活動が挙げられる (Opre et al., 2013; Kusché, 2020)。表情や感情語が記載されているカードや、感情語が歌詞になっている歌といった教材を通して、自身が経験した感情を名付けたり、ネガ

ティブな感情について子どもたち同士で話し合ったりするなど、具体的な方法はプログラムによって様々であった。また、不安や怒りといったネガティブな感情を落ち着ける方法としての呼吸法の実践も、PATHSやFun FRIENDSプログラムで取り入れられている(Pahl & Barrett, 2010; Kusché, 2020)。教材として、キャラクターが呼吸法の仕方を教示しているポスターや、リラックスする際の筋肉を視覚化した動画の使用などが見られた。このように、各プログラムでは独自に、子どもたちの注意や興味をひくような魅力的な学習教材やスクリプトを作成している一方で、活動内容に関しては、共通点が見られる部分も多い。

ここまで、各プログラムの介入対象、対象となった社会情緒的スキル、実施内容について述べた。本稿で概観したプログラムは全て、量的な研究がなされているものの、その多くはアメリカを中心に実施されている。大規模な文化適応研究が行われているのはPATHSのみであり(Inam, Tariq, and Zaman, 2015)、欧米で得られた知見を、文化圏が異なる日本に応用するにあたっては慎重な検討が必要になるだろう。その理由として、ひとつに、教育要領・保育方針の違いが挙げられる。例えば、無藤・古賀(2016)が述べているように、日本の幼児教育では欧米に比べて、子どもたちの「意欲」、「興味・関心」を伸ばすような関わりや活動は重視されてきたものの、「粘り強さ」や「挑戦する気持ち」などの育成は注目をされてこなかった。幼児期に身に付いてほしいとされる社会情緒的スキルの領域や要素は、国によって、文化圏によってもさまざまであろう。また、土地建物や職員配置といった、幼児教育の基本的なシステムも大きく異なる。OECD(2015)の調査によると、3-6歳児クラスにおける保育者1人あたりの子どもの数は、北欧諸国は7人ほど、韓国やメキシコは25人ほどと、その基準範囲は広い。日本では、4-6歳児クラスにおける保育者1人あたりの子どもの数は30人であり、保育者にかかっている負担が大きい可能性は否定できないだろう。非認知能力プログラムは、各プログラムの概観でも記述した通り、研修を受けた保育者によって実施されることがほとんどであるため、保育者の負担を考慮することが必須である。このように、日本国内において、欧米で行われてきた非認知能力プログラムの導入や効果検証を行う際には、想定し得る問題を整理し、実施可能性の検討を試みるということが重要であると考えられる。

4. 今後の展望

日本における幼児期の非認知能力プログラムの導入に際して、検討がなされるべき課題について述べたい。はじめに、保育者自身が、社会情緒的スキルをどのようなものとして捉えているのか、といった実態調査が必須であると考えられる。本稿の冒頭で触れたように、文部科学省の幼稚園教育要項(文部科学省, 2017)、保育所保育指針(厚生労働省, 2017)および幼保連携型認定こども園教育・保育要領(内閣府, 2017)に記述されている内容は、実質的には社会情緒的スキルの育成を目指すものといえる。一方で、近年、注目をあびてはいるものの「非認知能力」や「社会情緒的スキル」といったことばが、実際にどれほど保育者に浸透しており、具体的にどのような能力・スキルとして捉えられ、どのような場面で子どもたちに求められてきたか、などに関する実情は不明瞭なままであるといえよう。

加えて、これまで、保育場面で何気なく行われてきた、子どもたちの社会情緒的スキルを伸ばすような活動を振り返る作業が必要になると考える。保育者は、日々の保育場面で無意識的に行われていた活動のうち、社会情緒的スキルを高めていたと想定できるさまざまな活動を、「非認知能力」や「社会情緒的スキル」の観点から整理することによって、子どもたちの社会情緒的スキルを、より意識的に育むことが期待される。そして、もちろん、こうした取り組みには、保育者ひとりひとりの「非認知能力」、「社会情緒的スキル」に対する関心や理解が必要になるだろう。こうした実態調査、および考察で述べたような想定し得る問題を踏まえて、非認知能力プログラムをどのようにして、日本で実施可能な形に調整していくかの精緻な検討が今後の課題と考える。

引用文献

- Anderson, K. L., Weimer, M., & Fuhs, M. W. (2020). Teacher fidelity to Conscious Discipline and children's executive function skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 14-25.
- Anticich, S. A., Barrett, P. M., Silverman, W., Lacherez, P., & Gillies, R. (2013). The prevention of childhood anxiety and promotion of resilience among preschool-aged children: A universal school based trial. *Advances in school mental health promotion*, 6, 93-121.
- Bailey, B. A., & Rain, J. S. (2014). *Loving Guidance, Inc. Final Report Conscious Discipline Research Study Research Findings*.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind

- curriculum: A randomized trial. *Early childhood research quarterly*, 23(3), 299-313.
- Baron, A., Evangelou, M., Malmberg, L. E., & Melendez-Torres, G. J. (2017). The Tools of the Mind curriculum for improving self-regulation in early childhood: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-77.
- 池迫浩子・宮本晃司 (2015). 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の研究に対する示唆. OECD, ベネッセ総合研究所.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The head start REDI program. *Child development*, 79, 1802-1817.
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and cognition*, 14, 698-718.
- Blair, C., McKinnon, R. D., & Daneri, M. P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 52-61.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2018). Tools of the mind: A Vygotskian early childhood curriculum. In *International handbook of early childhood education* (pp. 1095-1111). Springer, Dordrecht.
- Chavez, A. (2014). The Effects of the Implementation of the Conscious Discipline Program on Social Emotional Learning in an Early Childhood Classroom.
- Dapolito, A. F. (2016). Implementation of self-regulation and conflict resolution strategies through conscious discipline in an early childhood classroom.
- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A., & Abbott, D. (2019). Randomized control trial of Tools of the Mind: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PloS one*, 14(9), e0222447.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool 'PATHS' curriculum. *The journal of primary prevention*, 28, 67-91.
- Duncan, R., Washburn, I. J., Lewis, K. M., Bavarian, N., DuBois, D. L., Acock, A. C., ... & Flay, B. R. (2017). Can universal SEL programs benefit universally? Effects of the positive action program on multiple trajectories of social-emotional and misconduct behaviors. *Prevention science*, 18(2), 214-224.
- 遠藤利彦 (2017). 非認知的 (社会情動的) 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. Retrieved from https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-2-141_a.pdf#search=%E5%9B%BD%E7%AB%8B%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%A0%94%E7%A9%B6%E6%89%80+%E9%9D%9E%E8%AA%8D%E7%9F%A5 (09/24, 2020).
- Flay, B. R., & Allred, C. G. (2010). The positive action program: Improving academics, behavior, and character by teaching comprehensive skills for successful learning and living. In *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 471-501). Springer, Dordrecht.
- Fuhs, M. (2018). *Preschool Promise Child Assessment Technical Report 2017-2018*. Dayton, OH: University of Dayton.
- Greenberg, M. T. & Kusché, C. A. (1998). Preventive interventions for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of deaf studies and deaf education*, 3, 49-63.
- U.S. Department of Health & Human Services Office of head start. 2020.
- Heckman, J. J. & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *The american economic review*, 91, 145-149.
- Hiroko Ikesako & Koji Miyamoto (2015a). Fostering social and emotional skills through families, schools and communities IS 121.
- Hiroko Ikesako & Koji Miyamoto (2015b). Fostering social and emotional skills through families, schools and communities IS 121.
- Inam, A., Tariq, P. N., & Zaman, S. (2015). Cultural adaptation of preschool PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) curriculum for Pakistani children. *International Journal of Psychology*, 50(3), 232-239.
- Loving Guidance Inc. (2017). *Conscious Discipline Company Fact Sheet [Fact sheet]*. Retrieved from https://issuu.com/consciousdiscipline1/docs/cd_factsheet_digital (09/24, 2020).
- 加藤澄江 (2016). Effectiveness of school-based cognitive-behavioural intervention for anxiety in 8- and 9-year-olds: a controlled trial of the Fun FRIENDS program in Japan.
- 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針. 厚生労働省ホームページ. Retrieved from <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujoudoukateikyoku/0000160000.pdf> (09/24, 2020).
- Kusché, C. A. (2020). The PATHS curriculum: Thirty-five years and counting. In *Social Skills Across the Life Span* (pp. 201-219). Academic Press.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-palmer quarterly* (1982), 46, 255-279.
- Mihic, J., Novak, M., Basic, J., & Nix, R. L. (2016). Promoting social and emotional competencies among young children in Croatia with preschool PATHS.
- 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要綱. 文部科学省ホームページ. Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/you.pdf (09/23, 2020).
- Morris, P., Matterna, S., Castells, N., Bangser, M., Bierman, K., & Raver, C. C. (2014). Impact findings from the Head Start CARES demonstration: National evaluation of three approaches to improving preschoolers' social and emotional competence. Available at SSRN 2477974.
- 無藤隆・古賀松香. (2016). 社会情動的スキルを育む「保育内容人間関係」乳幼児期から小学校へつなぐ非認知能力とは. 北大路書房.
- 内閣府 (2017). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領告示文. 内閣府ホームページ. Retrieved from <https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/kokujibun.pdf> (09/24, 2020).
- OECD (2020). *Social-emotional skills*. OECD Library. Retrieved from <https://www.oecdilibrary.org/content/component/1536626f-en> (09/24, 2020).

- Opre, A. & Buzgar, R.(2012). The efficacy of SELF KIT program in developing socioemotional competencies of kindergarten children. *Procedia-social and behavioral sciences*, 33, 964-968.
- Opre, A., Buzgar, R., & Dumulescu, D. (2013). Empirical support for self kit: A rational emotive education program. *Journal of evidence-based psychotherapies*, 13, 557.
- Pahl, K. M. & Barrett, P. M. (2007). The development of social-emotional competence in preschool-aged children: An introduction to the fun FRIENDS program. *Australian journal of guidance and counselling*, 17, 81.
- PATHS PROGRAM (2020). PATHSR Preschool/Kindergarten Classroom Implementation Package. Retrieved from <https://pathsprogram.com/preschool-kindergarten> (09/24, 2020).
- Samuelson, M. & Carmody (2007). Mindfulness-based stress reduction in massachusetts correctional facilities. *The prison journal (philadelphia, pa.)*, 87, 254.
- Schmitt, S. A., Flay, B. R., & Lewis, K. (2014). A pilot evaluation of the Positive Action prekindergarten lessons. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1978-1991.
- Schmitt, S. A., Lewis, K. M., Duncan, R. J., Korucu, I., & Napoli, A. R. (2018). The effects of positive action on preschoolers' social-emotional competence and health behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 141-151.
- Seyhan, G. B., Karabay, S. O., Tuncdemir, T. B., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. (2017). The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher-children relationships and children's social competence in Turkey. *International Journal of Psychology: Journal International de Psychologie*, 54(1), 61-69.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Boise, C. E., Moen, A. L., Lester, H., Edwards, C. P., Schumacher, R., & Cheng, K. (2019). Supporting pre-school children with developmental concerns: Effects of the getting ready intervention on school-based social competencies and relationships. *Early childhood research quarterly*, 48, 303-316.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Kupzyk, K. A., Clarke, B. L., & Kim, E. M. (2014). Efficacy of the getting ready intervention and the role of parental depression. *Early education and development*, 25, 746-769.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P., & Marvin, C. A. (2011). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy: The getting ready intervention. *Journal of school psychology*, 49, 361-383.
- Sheridan, S. M., Marvin, C. A., Knoche, L. L., & Edwards, C. P. (2008). Getting ready: Promoting school readiness through a relationship-based partnership model. *Early childhood services: An interdisciplinary journal of effectiveness*, 2, 149-172.
- Solomon, T., Plamondon, A., O'Hara, A., Finch, H., Goco, G., Chaban, P., ... & Tannock, R. (2018). A cluster randomized-controlled trial of the impact of the Tools of the Mind curriculum on self-regulation in Canadian preschoolers. *Frontiers in psychology*, 8, 2366.
- Ştefan, C. A. & Miclea, M. (2012). Classroom effects of a hybrid universal and indicated prevention program for preschool children: A comparative analysis based on social and emotional competence screening. *Early education & development*, 23, 393-426.
- 杉浦義典 (2008). マインドフルネスにみる情動制御と心理的治療の研究の新しい方向性. *感情心理学研究*, 16(2), 167-177.
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G., & Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early childhood research quarterly*, 42, 31-43.
- Viglas, M. & Perlman, M. (2018). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of child and family studies*, 27, 1150-1161.
- Vo, A. K., Sutherland, K. S., & Conroy, M. A. (2012). Best in class: A classroom-based model for ameliorating problem behavior in early childhood settings. *Psychology in the schools*, 49, 402-415.

(指導教員 遠藤利彦教授)