

アバニ、D.D.K.I の学生 2022年10月11日、
インドのムンバイにある学校に展示された
プラネット・ウォリアーズが集めたプラスチック廃棄物から
作られた製品の近くに座り、写真を撮る学校の生徒たち。

ユニセフは、ムンバイ子どもの権利市民協会と協力し、
学校における集団責任推進プログラムに基づいて、
ムンバイの一部の私立学校とインターナショナルスクールに連絡を取り、
教師と生徒との啓発セッションを実施し、
学校でのプラスチック廃棄物管理プログラムを開始するよう奨励しました。
月に一度プラスチック廃棄物を収集し、
それを学校に届けてリサイクルしてもらいます。

クレジット: UNICEF/UN0825943/Singh* (写真等は、 原版 (英語版) を参照してください)

キーメッセージ

ほぼすべての政府は、その教育システムが持続可能な開発目標 (SDG) ターゲット 4.7 で特定された世界市民権と持続可能性開発テーマのほとんどをカバーしていると報告しています。自己申告に依存しない代替モニタリングメカニズムには、2024年にリリース予定のカリキュラムフレームワークとシラバスにおけるグリーンコンテンツに関する新しい指標が含まれます。気候変動の教育とコミュニケーションに関する各国の法律と政策をまとめたもので、グローバル教育モニタリング (GEM) レポートが貢献しています。

50のPEER (Profiles Enhancing Education Reviews) 国のプロフィールを分析したところ、カリキュラムにおいて気候変動を主流にしている国にもかかわらず、特に気候変動教育に焦点を当てた国内法、政策、戦略を持っている国はわずか39%であり、教師研修計画の63%には以下のものが含まれていることが判明した。気候変動に焦点を当てています。対照的に、94%の国は、気候変動コミュニケーションに関連する法律、政策、計画の中で国民の意識について言及しています。

SDG 4 では、生徒がどのように学習するかについて明確な懸念がほとんどなく、なぜ学習が起こるのか、あるいは起こらないのかというストーリーの重要な部分が省略されています。欠けている部分は感情、つまり学習者の感じ方です。

神経画像による証拠は、社会的および感情的な要因とスキルが教室での学習に強く影響することを示す教師の経験と一致しています。従来の教室でもテクノロジー中心の学習環境でも、学習者の感情によって学習が阻害されるのではなく、確実に学習が促進されるようにすることが重要です。残念なことに、学習者が社会的および感情的スキルをどの程度持っているか、またそれらが学校で育成されるかどうか、あるいはどのように育成されるかについて、体系的な国際データはほとんど収集されていません。

第18章



ターゲット 4.7

持続可能な開発と世界 市民権

2030年までに、すべての学習者が持続可能な開発と持続可能なライフスタイル、人権、男女平等、平和と非暴力の文化の促進、地球規模の教育などを通じて、持続可能な開発を促進するために必要な知識とスキルを確実に習得できるようにする。市民権と文化の多様性と持続可能な開発への文化の貢献に対する認識

グローバルインジケーター

4.7.1 - (i) 世界市民権教育および (ii) 持続可能な開発のための教育が以下の分野でどの程度主流化されているか。(a) 国の教育政策。(b) カリキュラム。(c) 教師の教育。(d) 学生の評価

テーマ別指標

4.7.2 - ライフスキルに基づいた HIV およびセクシュアリティ教育を提供する学校の割合

4.7.3 - 人権教育に関する世界計画の枠組みが全国的に実施される範囲（国連総会決議59/113による）

4.7.4 - 世界市民権と持続可能性に関する問題について十分な理解を示している年齢層別（または教育レベル別）の学生の割合

4.7.5 - 環境科学と地球科学の知識に習熟している前期中等教育の最終学年の生徒の割合

4.7.6 - 国の教育政策と教育セクター計画が、国の教育制度において強化する必要がある幅広いスキルをどの程度認識しているか

SDG 簡単に実現できない教育成果の焦点を当てる。測定対象：人権、男女平等、平和と非暴力、世界市民権、文化的多様性と持続可能な開発への文化の貢献。

それにもかかわらず、グローバル指標 4.7.1 は、進捗状況をどのように監視するかという難しい問題に取り組もうとしています。特に、世界市民権をどの程度主流化しているかについて報告するよう各国に求めています。

教育システムにおける持続可能な発展のための教育と教育。これは、自己報告メカニズム、国際理解、協力、平和のための教育と人権と基本的自由に関する教育に関するユネスコの 1974 年勧告の実施に関する協議に基づいています。報告は 4 年ごとに行われることになっていますが、データの入手可能性が低く、進捗状況を確認することができません(ボックス 18.1)。

ボックス 18.1:

2015 年以降の進捗: SDG 指標 4.7.1

グローバル指標 4.7.1 は、世界市民権教育と持続可能な開発のための教育が国の教育政策、カリキュラム、教師教育、生徒の評価においてどの程度主流化されているかを監視します。この指標の 4 つの構成要素は、文化的多様性と寛容、男女平等、人権、平和と非暴力、気候変動、環境の持続可能性、人類の生存、および幸福と持続可能な消費と生産。

2017年から2020年の期間を対象とし、その結果が2021年に公表された最後の協議によると、ほとんどすべての報告政府は、自国の教育システムがほとんどのテーマをかなりの範囲でカバーしていると主張している(図18.1)。4つの要素のそれぞれについて、ほとんどの国が0.8を超えるスコアを獲得しました。これは、8つのテーマのうち少なくとも6つがカリキュラム、政策、教師の教育、評価に主流として組み込まれていることを意味します。スコアが0.5未満の国はほとんどなく、少数のテーマのみが主流になったと報告されました。回答と国の収入との間に関連性は見出されなかった。

図 18.1:

ほぼすべての政府は、教育システムが地球市民権と持続可能性開発のテーマのほとんどをカバーしていると報告しています。各国が世界市民権教育と持続可能な開発のための教育をどの程度主流化しているか（分野別、地域別）、2017～2020年



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2023_ig18_1

注:この図は、2017～20年の協議に参加した75か国のうち約60か国のデータを報告しています。出典:UISデータベース。

ユネスコ主導のプロセスは、現代のニーズを反映した新しい文書で1974年の勧告を置き換えることを目的としています。提案された文書には、フォローアップとレビューに関するセクションが初めて含まれており、推奨事項の実施を監視し、ベストプラクティスから学ぶために実行できるアクションに関するガイドランスが提供されます。ただし、推奨事項自体もフォローアップおよびレビューセクションのガイドランスも拘束力はありません。

いずれにせよ、政府による自己申告が情報源であり続けるだろう。この取り決めにより、各国の参加が促進されますが、信頼性と比較可能性が欠如しているため、監視メカニズムとしての価値が低下します。使用される証拠の種類を充実させ、モニタリングとレポートの将来の代替手段を提供するには、専門家の分析に依存した補完的なレポートが必要です。

言及する価値のある例が2つあります。2022年9月にニューヨークで開催された国連変革教育サミットでは、気候変動教育が議論の焦点となった。これにより、潜在的なベンチマーク指標を含め、進捗の尺度を特定するという要求が強まっています。ユネスコが支援する取り組みは、持続可能性、気候変動、環境のテーマがどの程度カバーされているかを測定するために、国のカリキュラムの枠組み、および選択された科学および社会科学科目のシラバスにグリーンコンテンツの優先順位付けと統合に関する指標を導入することを目的としています。初等教育と中等教育。公式文書は約100か国で収集されており、最初の結果は2024年初めに発表される予定です。これらの結果は、これらの文書内で選択されたキーワードの頻度に関する専門家の分析に基づくものとなります。

もう1つの例は、GEM レポートと気候コミュニケーションと教育のモニタリングと評価プロジェクトとのコラボレーションです。これには、気候変動に関する教育とコミュニケーションに関するピアラーニングを支援する法律と政策に関する情報を70か国で収集することが含まれます。これらの国のプロフィールにより、気候変動枠組条約第6条およびパリ協定第12条、気候エンパワメントのための行動、およびSDG ターゲット4.7に関する各国の進捗状況を比較することが可能になります。各国のプロファイルは、気候変動のコミュニケーションと教育の背景を分析します。あらゆるレベルにおける気候変動教育政策とカリキュラム。国民の意識、教育への国民のアクセス、国民の参加を含む気候変動に関するコミュニケーション。そしてモニタリングと評価。

“ 各国は、教育のあらゆるレベルでカリキュラムにおける気候変動の主流化において大きな進歩を遂げています。 ”

最初の50のプロファイルの予備分析からいくつかの重要な発見を引き出すことができます(ユネスコ、2022)。各国は、教育のあらゆるレベルでカリキュラムにおける気候変動の主流化において大きな進歩を遂げており、90%の国が初等中等教育に気候変動を含む法律、政策、または計画を持っています。しかし、気候変動教育に特に焦点を当てた国内法、政策、戦略を持っている国はわずか39%です。エチオピアでは、2020年の国家カリキュラムの枠組みには、横断的な問題として1年生から12年生までのすべての科目に環境と気候変動が含まれており、これは気候変動をカリキュラムに組み込むことに関する2019年のガイドによって裏付けられている。ザンビアでは、2021年の国家気候変動学習戦略で、幼児期から中等教育までの学習および教材に気候変動を組み込むことが約束されています。

気候変動に関する心理社会的または社会的または感情的な学習を初等および中等教育に組み込んでいる国はほとんどありません(焦点18.1)。中国では、初等中等学校における環境教育実施ガイドラインは、感情、態度、価値観を対象としており、学習者が自然を大切にし、生命、さまざまな考え、文化的多様性を尊重できるようにすることを目指しています。エクアドルでは、教育機関のための環境適正実践マニュアルが、学校でのキャンペーン、セミナー、環境活動を促進することにより、認知学習と行動学習の両方の側面を適用しています。より一般的には、各国は気候変動に関連したアクションラーニングに取り組んでいます。ガーナでは、2018年の国家就学前教育カリキュラム枠組みにより、学習者が持続可能な開発を促進する気候変動対策に取り組むことを奨励しています。たとえば、4年生から6年生の科学カリキュラムは、生徒が気候変動の影響を理解し、環境を保護するために責任ある行動を取れるようにすることを目的としています。2019年の環境教育と持続可能な開発のための教育政策におけるナミビアなど、他の国では学校が課外活動を行うことを奨励しています。セントルシアでは、子どもたちは地域の農民、管理人、普及員の支援を受けてガーデニングに取り組んでいます。

一部の国では、グリーンで持続可能な学校への移行を受け入れています。日本は、エネルギーを節約し、二酸化炭素排出量を削減し、環境教育を提供するエコスクールを推進しています。ケニアでは、ユネスコスクールプロジェクトネットワークがグリーンスクールをカバーしています。

要員派遣。たとえば、保育園、小学校、中学校の学習者は、校庭の設計と維持方法、堆肥の作り方を学びます。世界レベルでは、環境教育財団によって 1994 年に開始された国際エコスクール イニシアティブが、現在世界中の 43,000 以上の学校で実施されています。

気候変動に対する能力開発の取り組みが勢いを増しており、教師研修計画の 63% に気候変動への焦点が含まれています。カンボジアでは、教育省が、教師が気候変動などの環境トピックを公式および非公式カリキュラムに組み込むのに役立つモジュールを導入しました。合計すると、71% の国で公務員向けの研修が実施されています。

国民の認識は最も一般的なコミュニケーション手法であり、94% の国が気候変動に関連する法律、政策、または計画の中で国民の認識について言及しています。2021 年、マルタの全国的な啓発キャンペーン #ClimateON は、国民の習慣をより環境に優しく、より豊かなライフスタイルへと移行させることを目的としていました。気候変動計画とプログラムは国民の参加に焦点を当てており、88% の国が法律、政策、計画にそのような要素を盛り込んでおり、86% が若者を対象者として特定しています。ナウルでは、2015年の気候変動適応と防災枠組では、計画と意思決定に若者を参加させることが強調されています。

焦点 18.1: すべての学習は社会的かつ感情的なものである

ターゲット 4.7 を除けば、SDG 4 指標の枠組みは学習の内容に焦点を当てていません。しかし、ターゲット 4.7 の全体的およびテーマ別の指標でさえ、ほぼもっぱら学術内容の知識と認知スキルに関係しています。生徒がどのように学習するかについて明確な関心はほとんどありません。これは、適切な測定機器や比較データが不足していることを部分的に反映しています。しかし、測定の課題は、フレームワークに含まれる一部の認知指標よりも必ずしも大きいわけではありません。さらに、学習の非認知的側面を無視したり、学習を忍耐力など一部のスキルだけに限定したりすると、なぜ学習が行われるのか、あるいは行われないのかという重要な部分が抜け落ちてしまいます。

欠けている部分は感情、つまり学習者の感じ方です。

初期の教育心理学者は、学習は本質的に感情的なものであると信じていました。これは現在、神経科学の進歩により科学的に確立されています (Immordino-Yang et al., 2019)。注意力や記憶力など、学習にとって重要な認知スキルは、感情と強く結びついているか、感情によって導かれます (ルブランとポズナー、

2022年)。さらに、学習のための認知タスクは常に、社会的および感情的活動に特化した脳の領域を活性化して使用します。それに対するポジティブまたはネガティブな感情を経験せずに認知タスクを実行することは本質的に不可能であり、人々はポジティブな態度を持っている認知タスクの方がより良いパフォーマンスを発揮します。

“

数学に対する不安は一般的であり、その不安の 14% を占めると推定されています。

OECD諸国における数学の成績

”

たとえば、親や教師との社会的関係に関連した感情や、大学に行きたいという文化的目標は、数学の問題を解決しようとする生徒の動機に影響を与えます。

感情はまた、解決策に向かうか解決策から遠ざかる認知ステップを導きます (Immordino-Yang and Fischer, 2010)。たとえば、数学への不安は一般的であり、OECD 諸国における数学の成績のばらつき 14% を占めると推定されています (Chang および Beilock, 2016)。さらに、感情は、スキルや知識を構造化された学校環境から現実世界的意思決定に移す際の判断と行動を導きます (Immordino-Yang and Damasio, 2007)。これは、目標 4.7 が達成しようとしている行動の変化にとって重要です。

学習は感情的なものであるだけでなく、社会的なものでもあります。人間は、単純な種や植物に比べて、固定的な行動が少ないです。あらかじめ決定された遺伝情報の進化による喪失は、社会学習を可能にし、社会学習を必要とする (Deacon, 2011; Rogo, 2003)。逆に、貧困などの社会的および環境的逆境や不利益は、教育に対する悪影響を部分的に説明する神経生物学的な痕跡を残します (Sheridan and McLaughlin, 2016)。遺伝的多様性をコントロールしたとしても、小児期の社会経済的状態は、たとえば神経構造や皮質の厚さに影響を与えます。

教師や教育研究者は、常識、経験、観察的または準実験的研究から、動機や自己効力感などの要素を含め、生徒の感情や態度が学習に影響を与えることを長年知っていました (Pekrun and Linnenbrink-Garcia, 2014)。勉強したいと思っていて、勉強すれば成功できると信じている学習者は、学ぶ可能性が高くなります。対照的に、怒りはせいぜい気を散らすものであり、最悪の場合は学習の障害となります。ただし、これはポジティブな感情とネガティブな感情の関係を意味するものではありません。

そして学習は決定的です。現在の知識に完全に満足している学生は、さらに学習する意欲がない可能性があります。逆に、適度な失望やフラストレーションは、努力の大きな原動力となる可能性があります。

大切なのは、感情をうまくコントロールすることです。メタ分析では、自分の感情を理解し、調整する能力が学業成績の良い予測因子であることが判明した(MacCann et al., 2020)。体系的なレビューでは、学業成績を予測する際には、いくつかの社会的および感情的要因、特に自己規制が知能よりも重要であることが判明しました (Costa, 2019)。しかし、複数の変数を同時に調べた研究はほとんどありません。ブラジルで行われた小規模研究では、流動的な知性、感情的スキル、関係性の性格特性が独立して学習に影響を及ぼした(Castro et al., 2021)。これらの要素を共同で分析した数少ない研究の1つである。感情を多角的に理解することは教育実践にとって重要ですが、測定が難しいということは、恐怖や怒りなどの個別の基本的な感情の学習への影響についての研究証拠がより強力であることを意味します (Eliot and Hirumi, 2019)。

怒り。

教室における感情への懸念は、低所得環境と同様に高所得環境でも同様である(Muwonge, 2018)。アフリカ17カ国にわたる研究の大規模なメタ分析では、社会的および感情的スキルがより良い教育とより高い収入に関連していることが判明した(Ajayi et al., 2022)。

社会的および感情的な学習は、緊急事態において特に関連性があります (ユネスコ, 2019)。緊急事態における教育のための機関間ネットワークは、危機的状況における教育ニーズをサポートするための心理社会的サポートと社会的および感情的学習ツールボックスを開発しました (INEE, 2022)。

学習者の感情は、自分自身や学習内容だけでなく、クラスの仲間、教師、より広範な学校コミュニティとの関係にも関係します。社会学習理論は、学習を可能にするか妨げるかにおいて社会的関係が果たす役割を強調します。

すべての学校コミュニティのメンバーに帰属意識を育む包括的な学校風土を促進することは、学習成果の成功に貢献します。安全だと感じる生徒は、より積極的に取り組みます (Côté-Lussier と Fitzpatrick, 2016)。

特に過去 20 年間、学習には感情が重要であるという考えが、神経画像技術の急速な進歩を利用した研究によって裏付けられました。局所的な血流または電気活動の測定により、特定の作業中および特定の刺激に反応して脳のどの部分が活性化されるか、および脳の構造がどのように適応するかが明らかになります (Immordino-Yang および Fischer, 2010)。洗練された映像技術が提供する

脳がどのように機能し、学習するのかについてより明確な見解が得られます (Tan と Amiel, 2019)。脳イメージングは現在、個人の認知因子と非認知因子の神経学的相関関係だけでなく、学校の風土などの環境因子の研究にも使用されています (Hackman et al., 2022)。学習は文字通り脳を変えます。神経科学に基づくこのような洞察は、例えば報酬と罰などの長年の実践を再構成する場合など、教師による実際の教室での使用のためにますますパッケージ化されており(O'Mahony, 2020)、その結果、学習者の態度の重要性についての伝統的な教師の知識に微妙なニュアンスが加えられています。

同時に、神経科学研究の限界も理解する必要があります。批評家らは、教育とビジネスの両方において、あまりにも広範な問題を神経学的レンズを通して見る傾向があると述べている(Horvath, 2022)。神経科学の発見は、教育政策や教育実践の教訓に直接反映されるわけではありません (アスペン研究所, 2019)。

神経科学の研究は成人を対象とする傾向があり、実験室での作業に伴うため、教室への適用は限定される可能性があります。脳画像化は、特定の刺激や課題に反応したさまざまな脳領域の相対的な活性化を説明できますが、実際の行動についてはほとんど明らかにならず、教育への影響を理解するにはかなりの解釈が必要です (Ansari and Lyons, 2016)。

神経科学の支持者たちは、これが決定的な答えを提供するものではなく、新しい教育理論と研究課題の発展に情報を提供するものであると考えています (Immordino-Yang and Gotlieb, 2017)。

さらなる問題は、神経科学的な洞察を教育実践に移すことの複雑さであり、これには教師の既存の知識と関連付けられた慎重に設計された専門能力開発が必要です (Tan and Amiel, 2019)。このようなトレーニングを実施できる専門家はほとんどいません (Elias, 2019)。さらに、教育者と神経科学者は、「脳ベースの学習と互いの学習の両方について、相反する見解や期待を抱いていることが多い」 (Edelenbosch et al., 2015)。

感情の発達を中心とした証拠に基づくアプローチは、感情の認識、理解、ラベル付け、表現、調整というルーラーとして知られています。米国では 20 年近くにわたって適用されており、他の高所得国および中所得国を含む 2,000 以上の学校で採用されています。社会的および感情的な学習をカリキュラムに統合することに加えて、その実施モデルでは、学校指導者、教師、学校職員向けのトレーニング、家族との体系的な関与など、コミュニティ全体のアプローチが採用されています (Brackett et al., 2019)。

社会的および感情的学習の理論 情報教育テクノロジー

社会的および感情的学習に関する上記の議論は、学習テクノロジーにも影響を及ぼします (Howard-Jones et al., 2015) (第4章)。学習プロセスに対する学習者の感情的反応を理解することは、オンライン学習環境では特に重要です (Xianglin et al., 2022)。教育テクノロジーは、感情と認知の間のつながりを利用して、ユーザーのモチベーションを高めることができます。コンピューターゲームの設計者は、学習成果を最適化するためではなく、ゲームが確実にやる気を起こさせる (または中毒性さえある) ように、適切な難易度と挑戦の度合いを見つけようと長い間努めてきました (Parkin, 2017)。モチベーションを超えて、驚きや誇りなどの感情は、ゲームのような教育テクノロジーやその他の教育テクノロジーで意識的に使用されます。

電子教科書などの教材に感情的なデザイン (感情に合わせた色や形の使用など)を組み込むと、学習成果が向上する場合があります。ただし、証拠は全体的にまちまちです (Chang and Chen, 2022)。

“

教育テクノロジーは感情と認知のつながりを利用してユーザーのやる気を引き出すことができます

”

学習の社会的な性質により、学習者が遭遇する主な困難の1つは、他の人と対面する場合とは異なり、コンピューターの反応とその理由を予測して理解するのに苦労する可能性があることです (Immordino-Yang および Singh, 2011)。コンピュータープログラムの目標と動機を透明にすれば、フラストレーションが軽減され、学習者と教育テクノロジーの間の「社会的関係が改善される可能性がある。

教育テクノロジーは、学習者の感情を積極的に認識して監視を試みることができます (Gottardo, 2018; Wang et al., 2014)。これ

は、インテリジェントに適応し、たとえば適切なフィードバックを与えるのに役立ちます (Grawemeyer et al., 2017)。学習者の感情を判定する初期の試みは、心拍数、血圧、脳活動などの生物物理学的変数の侵入測定 (Shen et al., 2009)、または姿勢感知椅子などのデバイスに基づいていました。エンゲージメントや退屈を測定する最近の試みでは、視線検出などの他のツールが使用されています (Jaques et al., 2014; Grawemeyer et al., 2017)。

初期の取り組みは、教育テクノロジーに対するポジティブな感情的反応を引き出すことに向けられていましたが、現在では、ネガティブで曖昧な感情が生徒の学習にプラスの影響を与える可能性があることが認識されています。たとえば、教師の失望は、ボディランゲージや口調を通じて表現または伝えられ、重要な教育的機能を果たす可能性があります (Dobrosovstnova and Hannibal, 2020)。

社会的および感情的な学習のモニタリング 意図と結果が欠如している

非認知的、社会的、感情的な内容の教育パターンに関する体系的なデータは国を超えて存在しません。

ただし、一部の調査や評価には、社会的および感情的な学習、または学習に関する社会的および感情的な状態に関する教師または生徒の報告が含まれています。

152か国の教育使命やビジョン ステートメント、政策文書、カリキュラムに含まれる幅広いスキルについてマッピング演習が実施されました。その結果、最も一般的に言及される4つのスキルは創造性、コミュニケーション、問題解決、批判的思考であることがわかりました。それぞれ45~61か国が言及しました (Roth et al., 2017)。感情の制御などの感情的なスキルはあまり出現しませんでした。ペルーの教育政策では、学習者が「自分自身の身体的および感情的な健康のために自尊心と自律性」を示す必要があるとされています。韓国の2015年改訂国家カリキュラムには、身に付けるべきスキルとして自己管理能力と美的感情能力が含まれています。全体として、76%の国の政策文書には幅広いスキルが含まれていますが、国のカリキュラムには半数未満が含まれています。

個人の社会的および感情的学習を評価するための最も野心的な大規模かつ国家を超えた取り組みは、OECDの社会的および感情的スキルに関する調査です。その主なデータ収集は2019年に10都市で行われました: ボゴタ (コロンビア)、大邱 (韓国)、ヘルシンキ (フィンランド)、ヒューストン (米国)、イスタンブール (トルキエ)、マニサレス (コロンビア)、モスクワ (ロシア連邦)、オタワ (カナダ)、シントラ (ポルトガル)、蘇州 (中国)。この調査では、「ビッグ5」の性格領域のそれぞれについて3つのスキル (開放性、誠実さ、外向性、同調性、神経症傾向)に加えて、自己効力感と達成意欲という2つの追加スキルを評価しました (OECD, 2021)。

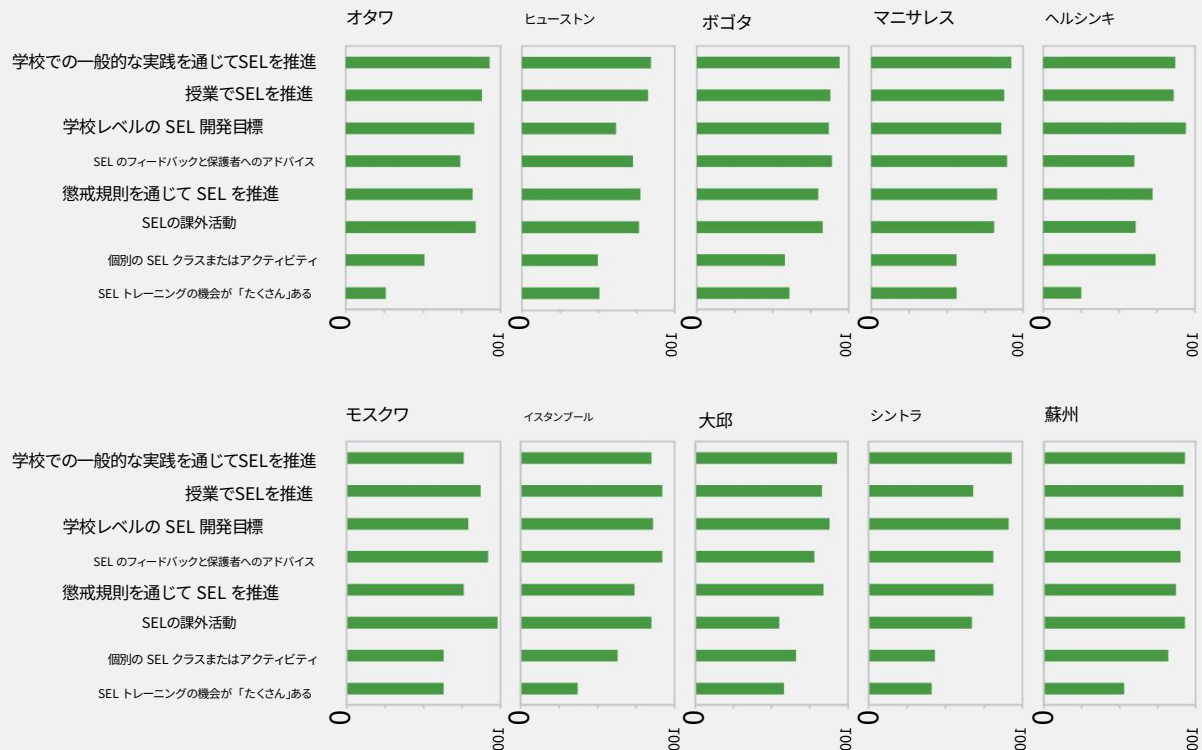
この研究では10歳と15歳が評価された。それは、思春期における社会的および感情的スキルの低下を明らかにしました。発達要因と学校要因の両方が役割を果たしている可能性があります。

この調査では、感情コントロールにおける男女差は10歳では最小限であったが、15歳までに男女差がかなり拡大したことも判明した。男子は若いグループと同レベルの感情コントロールを経験していたが、女子は15歳時点で感情コントロールがはるかに低かった。多くの場合、これは精神的な幸福度の低下につながります。したがって、中等学校の教師は苦痛の兆候を特定する上で重要な役割を果たし続けており、生徒をサポートするためのトレーニングが必要です。

図 18.2.社会的および

び感情的な学習の発達を促進することは一般的な習慣です

自分の学校で社会的・感情的学習 (SEL)が促進されていると報告し、勤務前および勤務中の研修で子どもたちのSELスキルを伸ばす訓練を受けてきたことに「かなり」または「非常に」同意した教師の割合 (一部の都市)、2019年



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2023_ig18_2

出典: OECD (2021)。

この調査では、スキルの評価に加えて、社会的および感情的な学習の発達が研修や学校でどの程度制度化されているかに関する教師からの自己報告情報も収集しました(図18.2)。ヘルシンキとオタワでは約4分の1のみがそのような研修の機会を経験したことがあるが、ほとんどの都市で教師の約半数が強く同意した。教師の約10人中9人が、一般診療で社会的および感情的な学習を促進していると報告しました。社会的および感情的な学習に特化したクラスまたは活動を行っているとは報告した教師は43%(シントラ)～82%(蘇州)でした。

「」でカバーされているものよりもわずかに幅広いスキルセット
社会的および感情的な学習に関する調査は、2021年国際プログラムのデータ収集に含まれました
学生の評価は2022年に延期される予定だった

新型コロナウイルス感染症のパンデミックの影響であり、その結果はまだ出ていない。一般的な社会的および感情的特性に関する状況アンケートのモジュールには、感情のコントロールを含む「生徒の信念、態度、感情、行動」に関する一連の項目が含まれています (Bertling and Alegre, 2019)。

結論として、神経画像から得られた証拠は、社会的および感情的な要因とスキルが教室での学習に強く影響することを示す教師の経験と一致しています。
これは、学習者の感情が学習を阻害するのではなく、確実に学習に貢献することが、テクノロジー中心の学習環境と同様に従来の教室でも重要であることを意味します。残念なことに、学習者がどのような社会的および感情的スキルを持っているか、またそれらが学校で育成されるかどうか、あるいはどのように育成されるかについて、体系的な国際データはほとんど収集されていません。