

小学校中学年における社会性と情動の 学習(SEL)プログラムの試行

A pilot study of Social and Emotional Learning program for third- and
forth-grade children

香川 雅 博

小 泉 令 三

Masahiro KAGAWA

Reizo KOIZUMI

福岡市立若宮小学校

学校教育講座 (心理学)

福岡教育大学大学院教育学研究科

(平成17年9月30日受理)

児童の学校適応を促進するための社会性と情動の学習(SEL)プログラムの本格的導入に向けて, 1 公立小学校の中学年児童 (3 年生86名, 4 年生83名) を対象にSELプログラムを試行し, その効果の検討および導入における留意点などの情報収集を行った。年度後半の6ヶ月間で, 総合的な学習の時間に, 各学年7つずつのエクササイズ (1 単位時間の学習) を各担任が実施した。その結果, 統制校である1 公立小学校 (3 年生67名, 4 年生85名) との比較により, SELに関する社会的能力の促進や低減防止の可能性が示された。試行版SELプログラム実施後の協議の中で, プログラムを実施した教師全員がプログラムに好意を持ち, その必要性を述べていた。プログラム実施上の留意点として, ①児童の実態に合わせたエクササイズの柔軟な編成, ②実施するエクササイズのねらい, 内容, 展開, 準備物についての事前の打ち合わせの必要性, ③教科, 特別活動, 道徳の時間の中でSELのエクササイズとして位置づけられる時間を増やしていく必要性, ④実生活場面におけるSELの強化やリハーサルの必要性, そして⑤評定において, 児童の自己評定のみではなく教師評定や行動指標などを併用していく必要があることが確認された。

キーワード: 小学生, 社会性, 人間関係, 情動, カリキュラム

問題と目的

子どもたちの学校不適応 (いじめ, 不登校, 暴力など) が問題となり, 社会性や対人関係能力の低下が指摘されるようになって, 学校では心理学の知見をもとにした各種の予防的な教育プログラム (以下, 心理教育プログラムとする) が実施・検討されてきている。実施された心理教育プログラムでは, それぞれその効果が報告されている。例えば, 池谷・葛西(2003)は, 児童に対しピア・サポート・プログラムを実施し, 児童の攻撃性の減少や自尊感情の向上が見られたとしている。また, 後藤・佐藤・佐藤(2000)は, 児童にソーシャルスキル訓練を実施し, 向社会的スキルの向上や

問題行動の低減に加え, 仲間のポジティブな見方の促進が見られたとしている。これらの研究は, トレーニングが必要な特定の対象児に対してだけ実施するのではなく, 学級を単位とした集団にプログラムを実施し, 学校の教育実践の場により取り入れ易い形で, 子ども間の相互作用による効果も期待しながら社会的スキルなどの育成を図ろうとするもの (その他, 藤枝・相川,2001; 金山・後藤・佐藤,2002) であり, 昨今, 盛んに実践されている形態である。このように, 学校の教育実践の場により取り入れやすい形態が追究され, プログラムの効果が報告されている一方で, 学校が抱えている問題の現状をみると, 依然, いじめ・暴力・

不登校などの数値は高く(文部科学省, 2004), 児童生徒の不応行動の改善は十分であるとは言い難い。

研究で効果があつたとされている心理教育プログラムを取り入れるかどうかや, どう取り入れるかは学校側の問題であるので, この点をここで論じることはできない。しかし, これまでに実践され効果があつたとされている各種の心理教育プログラムは, それを実際に学校の教育実践の場に取り入れたときに, 本当にその効果を発揮できるのかといった問題があるのではないかと考える。なぜなら, これまで実践されてきた心理教育プログラムの研究では, 実際に学校で実践が可能な形で取り組まれた例がほとんどないからである。

例えば, 時間数(回数)の問題があげられる。ほとんどの研究では, 1週間に1単位時間程度の授業が実施されていることが多い。時には, 1週間に2単位時間も実施されている研究実践もある。つまり, 短期に集中して実践されていることが多い。しかし, 学習指導要領をもとに編成されている学校のカリキュラムの中に, 実験レベルではなく実際に毎週1単位または2単位時間の授業時間を確保するのは非常に難しいことが予想される。現実にかリキュラムの中に取り込むことができる時間数で実践を行ったときに, どのくらいの効果が得られるのかは検証されていないと言えよう。

また, 心理教育プログラムの研究においてよく指摘される問題点として, 一般化や定着の難しさがあげられている。学校の教育実践の場において, 実際に研究レベルのような授業時間確保が難しいことが予想される中で一般化や定着を図っていくためには, プログラムを長期に渉って継続しながら実施し, その効果を検証していくことが一つの方法となると考えられる。そのためには, 実施規模においても, 学級集団での研究ではなく, 学年単位や学校単位での実践研究が必要となってくるであろう。特に, 最近の小学校では, 毎年, クラス編成を行っているところも多く, 学級集団が1年ごとに変わってしまうため, 一担任教師の取り組みでは限界があるからである。この実施規模の点に関して, 学年単位や学校単位で実践した研究はほとんど見られない。プログラムの一般化を図っていくためには, この実施期間や実施規模を考慮した研究を進める必要があるのではないだろうか。

以上のように, 学校の教育実践の場で実際に活用できる形でのプログラムの効果検討をしていく

上では, 「学校のカリキュラムへのプログラムの位置づけ」, 「学年や学校単位という規模での長期的, 継続的な取り組み」が実践上のポイントになると考えられる。

これらの問題とは別に, 心理教育プログラムの内容に関しても, 一つ問題提起がされている。小泉(2005)は, 「日本で子どもの社会性の育成に関する関心が高まる中で研究・実践されてきた心理教育プログラムは, 治療における心理療法的手法から発展しているものが多く, それぞれの拠って立つ心理学的理論の影響を受けているため, そのねらいがある意味で領域限定的なものになっている」と指摘し, 「これらのプログラムを包括するような形で教育実践を行っていくことが必要である」と述べている。確かに, これまでに実践され効果があると報告されているプログラムを包括したような形でプログラムが実践されれば, より広い範囲での社会的能力を育成できることが予想され, 児童生徒の不応行動もより改善されていくことが期待できる。そこで, 小泉(2005)は, その解決のための一つの方途として, 米国で成果を上げているSEL(社会性と情動の学習: Social and Emotional Learning, 以下SELと呼ぶ)プログラムの導入とその展開を提唱している。

SELとは, 子どもや大人が対人関係に関するスキル, 態度, 価値観を発達させる過程であり, 学齢期のみならず一生続く学習過程である(小泉, 2005)。SELプログラムでは社会性と情動の能力の育成をねらっているが, これは自己の生活の社会性と情動の様々な側面を理解し, 統制し, 表現する能力のことで, この能力によって学習, 対人関係づくり, 日々の問題解決, 成長や発達に伴う複雑な要求への適応といった生活上の課題にうまく対処できるようになるとされている(ライアスら, 1999)。つまり, これらのプログラムを学校のカリキュラムに取り入れることで, 児童生徒の対人関係の育成を図り, 学校適応や社会的適応を促進していくことが可能となるのである。

このようにSELプログラムは, 現在日本で実践されている各種の心理教育プログラムと基本的な方向性は同じだが, 単一の心理教育プログラムを指すのではなく, それらを包括したようなプログラムとなっている。また, SELプログラムは, 特別活動や総合的な学習の時間などのほか, 教科学習, 朝の会・帰りの会, 休み時間なども指導・支援が実施される場としている(小泉, 2005)。つまり, 教育活動の全体のような場面で実施され, 学校における教育活動の基礎に位置づけられること

小学校中学年における社会性と情動の学習(SEL)プログラムの試行

になるのである。また、SELプログラムは、学級に留まらず、同一学年、隣接学年、学校全体、そして保護者や地域も含んだ大きな規模で取り組む程、その効果も促進されやすいとされている。さらに、プログラムが確立し発展するためには、時間と支援が必要であるとし、年間を通したプログラムの指導を、数年間、継続して実施する必要があるとしている(イライアスら, 1999)。

以上のように、SELプログラムは、学校の教育実践の場で、実際に活用できる形でのプログラムの効果を検討していくためのポイントとしてあげた「学校のカリキュラムへのプログラムの位置づけ」、「学年や学校単位という規模での長期的、継続的な取り組み」という2点と、小泉が問題提起する「各社会的能力のねらいを包括した形での取り組み」のいずれもカバーできるプログラムとなっている。

従って、SELプログラムは、今まで研究として効果が報告されている各種のプログラムを、実際の学校の教育実践の場で取り入れることが可能な形で実践していく際のモデルの一つとして位置づけることができよう。このことは、小野寺・河村(2003)が、学級単位を中心とする対人関係能力育成プログラム研究の動向についてまとめた中で、「対人関係能力のための研究が学校現場に生かされるためには、学校現場で受け入れやすい形でコンサルテーションをする必要がある」とことや「教科の授業や総合科、および休み時間や単学活など、日常の教育活動全般を通し展開されるプログラムの検討が必要である」ことを今後の課題としてあげているが、これに十分に応えることができる心理教育プログラムになるとも考える。

そこで本研究では、小泉(2005)の提唱するSELプログラムの導入実践とその効果検証を目的とすることとした。ここで、SELプログラムの導入に関しては、まだ日本では実践例がほとんどなく、実践上の問題点などがつかめていない。さらに、「SELの取り組みに関しては、初めは小規模の試行プロジェクトを実施することから始め、試行プロジェクトの結果をもとに次の段階のより本格化した取り組みを計画することが大切である」(小泉, 2005)とされていることを踏まえて、まずはSELプログラムの試行版を作成し、その実施と効果検証を行うこととした。その際、SELプログラム実施における留意点などを把握し、SELの本格的導入に向けての調整や計画を行うこととした。

試行版SELプログラムでは、小学校中学年児童を対象としたものを準備し、実施する。また効果

検証においては、試行版SELプログラムを実施する実験校と実施しない統制校を設定し、これらを比較しながら効果を検証することとする。

方法

被験者

福岡市内の2つの公立小学校3、4年生の児童を学校単位で実験群と統制群に分けた。実験校は、3年生3学級(男子49名、女子62名、計111名)、4年生3学級(男子47名、女子44名、計91名)、統制校は、3年生3学級(男子46名、女子38名、計84名)、4年生3学級(男子48名、女子46名、計94名)である。

ここで、試行版プログラムで小学校中学年を対象とした理由は、次の通りである。中学年児童は遊びや学習に自主性が生まれてくる(佐藤, 2004)ところで、自分で友だちと関わり、友だち関係を形成していくようになるころである。当然、そこでは仲間関係の重要性が高まり、一層のコミュニケーションスキルや問題解決能力などが必要になってくる(松永, 2004)。つまり、小学校中学年の時期が、対人関係を形成していく上ではとても大切な時期であると考えられる。また中学年児童は、質問紙によって自己評定を行う際に、質問項目の内容を自分で理解できる学年であると考えられる。以上のことから、小学校中学年児童を試行版の対象として設定した。

試行版SELプログラムの作成

まず、試行版SELプログラムの説明のまえに、小泉(2005)に従って、若干SELの内容や用語についての補足を加えておく。SELのプログラムで育成する社会的能力は、「自己への気づき」「他者への気づき」「自己のコントロール」「対人関係」「責任ある意思決定」「生活上の問題防止スキル」「人生の重要事態に対処する能力」「積極的、貢献的な奉仕活動」の8つの能力に区分され、前者5つが「基礎的な社会的能力」、後者の3つが「応用的な社会的能力」とされている。これらの8つの能力を学校教育全体でSELの枠組みに入れながら育成していくことになるが、社会的能力を育成する実践上の区分として、「領域A」「領域B」「領域C」の3領域を学校教育の中に設定してある。「領域A」は、SELで育成を図ろうとする8つの能力のいずれかまたはいくつかを、授業の一義的なねらいとする実践をいい、1～2単位時間全てが、ねらいとする能力の育成に当てられるものである。「領域B」は、学習内容とSELプログラムのねらいとの重なりが領域Aほど大きくないが、学習過

程や背景においてSELが取り入れられているものである。学習指導案上では、「指導上の留意点」や「備考」の欄などで記されることとなる。「領域C」は、通常、学習指導案はないが、教育場面や生活場面でSELが実施されているものである。例えば、朝の会や帰りの会、休憩時間などに行われることになる。領域Cは、SELを実践に移してみたり、学習したことを強化したりするので、社会的能力の般化や定着を図る非常に重要な場とされている。

今回の試行版では、これらの3領域全てにおいてSELの介入を進めることには無理があるため、「領域A」の部分での実践を中心に行うこととした。まず、エクササイズ実施が可能な月ごとの時数を算出し、SELのカリキュラム範囲（イライアスら、1999）をもとに、児童の発達段階や1年間の学校行事などを考慮しながら、実験者がSELの年間カリキュラムの原案を作成した。各エクササイズは、日本SEL研究会(2004)のエクササイズ集、およびソーシャルスキルやストレス・マネジメント、グループ・エンカウンター、アサーショントレーニング、ピア・サポートなどの市販されている書籍（例：小林・相川、1999）の活動案を参考にして作成した。領域Aの中には、教科や学級活動などに割り当てられた学習の中に相当するものがあるが、今回は試行段階であるので、実験校で位置づけられた総合的な学習時間の3、4年生各7時間（9月～2月）のみを試行版とした。エクササイズの内容はTable 1、Table 2に示した通りである。

試行版SELプログラムの手続き

2004年8月に実験者が実験校の全教員に対しSELプログラムについての研修会を行い、2学期からSELプログラムの試行版を中学年において実施することを説明した。その後、実験校の3、4年生の担任に、再度SELプログラムの概要や取り

組みの方法について説明を行い、実験者が原案作成したカリキュラムの内容や時数についての確認を行った。月ごとの配当時数に変更はあったが、エクササイズの内容について修正はなく、ほぼ原案通りに進めることで確認された。実施時期は、2004年9月から2005年2月までの6ヶ月間で、3、4年共に7単位時間ずつのエクササイズを総合的な学習の時間で実施した。実験者は、各学年ごとにエクササイズ実施日の約1週間前に担任と打ち合わせを行い、エクササイズのねらいや内容、準備物などについての確認や修正をしたうえで各担任にエクササイズを実施してもらった。

SELプログラムの試行版では、領域Aを中心に実施することにしてしたが、エクササイズでねらった社会的能力の般化や定着を図るために、3、4年生の各担任に対し、できる限りSELの領域Cに当たる学校生活の様々な場面（朝の会、帰りの会、休憩時間など）でのSELの強化、あるいはリハーサルを行うよう要請した。

評定尺度

試行版SELプログラムの効果を確認するために、SEL児童自己評定尺度を用いた。この尺度は、宮崎ら(2004)によってSELプログラムが目標とする8つの社会的能力を測定するために開発されたものである。SELの概念に基づいて項目を作成し、測定を試みた尺度（4段階評定、全45項目、自己記入式）である。最小2乗法による因子分析（プロマックス回転）を行い、因子負荷量の低い項目を削除する手続きを繰り返し、基礎的な社会的能力では3項目ずつの5因子解、応用的な社会的能力では3項目ずつの3因子解を得ている。分析における累積寄与率は40%を超え、説明力も問題のないレベルであり、 α 係数の算出と折半法によって信頼性も確認されている。またPearsonの相関分析では、いずれのSEL下位尺度間においても統計学的に有意な中程度の関連性が見られ、十分な

Table 1 3年生の領域Aエクササイズ（9月～2月）

実施月	社会的能力	エクササイズ目標
9月	他者への気づき	友だちのことをみんなに紹介することで、友だちの新しい発見をする。
10月	自己のコントロール	自分のストレスの原因を知り、よりよい対処法を知る。
11月	対人関係	あいさつの効果や影響を考え、気持ちのよいあいさつをしようとするようになる。
	他者への気づき 対人関係	友だちとの考えのちがいに気づき、相手の気持ちや考えを尊重しながら、よりよく話し合いを進める大切さに気づく。
12月	他者への気づき 対人関係	友だちの頑張りや良さを見つけ、それを認め合うことの上さに気づく。
1月	自己のコントロール	自分がイヤな気分の際にどのように表現しているかを知り、イヤな気持ちを変える方法を体験する。
2月	対人関係/責任ある意思決定	不当な要求に対してははっきりと断る大切さに気づくとともに、上手な断り方を知る。

Table 2 4年生の領域Aエクササイズ（9月～2月）

実施月	社会的能力	エクササイズ目標
9月	自己への気づき 自己のコントロール	感情的になつてしまうような場面でのよりよい対処法を知る。
	対人関係	友だちにお願いをするときの上手な頼み方について知る。
10月	対人関係	不当な要求に対して、はっきりと断ることができるようになる。
11月	対人関係	相手に対する上手な尋ね方について知り、使えるようになる。
12月	自己への気づき	自分のよさや頑張りについて認めてもらい、他者から見られている。自分のことをより
1月	自己のコントロール	呼吸法によるリラクソスの仕方を体験し身につける。
2月	自己のコントロール	イメージ法によるリラクソスの仕方を体験し身につける。

小学校中学年における社会性と情動の学習(SEL)プログラムの試行

Table 3 SEL児童自己評定尺度の項目内容

8つの社会的能力	項目番号	項目内容
「自己への気づき」	(1)	自分の気持ちが変わる
	(2)	自分の気持ちの変化がわかる
	(12)	自分のできることとできないことがわかっていく
「他者への気づき」	(4)	友だちのいいところを見つげることができる
	(8)	友だちの気持ちが変わる
	(13)	友だちが何か上手にできたとき、「じょうずだね」とほめる
「自己へのコントロール」	(3)	いやなことがあっても、やっあたりしない
	(9)	ムカついててもどならない
	(14)	いやなときは、人とケンカにならずに、「いやだ」といえる
「対人関係」	(4)	友だちの気持ちを考えながら話す
	(10)	相手が傷つかないように話す
	(15)	人の話をしっかりと聞き聞く
「責任ある意思決定」	(5)	自分だけ意見がらつても意見をいう
	(11)	ものごとをよく考えて決めることができる
	(16)	係りの仕事をするとき何をどうやったらいいかという
「生活上の問題防止スキル」	(17)	あぶない遊びはしない
	(21)	あぶないところにひとりで行かない
	(24)	知らない人についていかない
	(25)	転校することになってもうまくやっていく
「人生の重要事態に対処する能力」	(18)	わからないことがあるとき、だまっていけないでまわりの人に聞くことができる
	(22)	自分の伝えたいことをわかってもらえるようにきちんと伝えられる
	(26)	人の役に立ちたい
「積極的・貢献的な奉仕活動」	(19)	困っている人を見るとき何とかしてあげたい
	(23)	自分がしてもらいたいことを友だちにもしてあげる

概念的妥当性と因子の妥当性を有していることが示唆されている。

調査紙は、SELの8つの社会的能力項目を各因子とする3項目ずつの計24項目 (Table 3) と2項目のLie scaleを合わせた26項目で構成されている。回答は、質問項目ごとに異なるが「ぜんぜんあてはまらない」「あまりあてはまらない」「ときどきあてはまる」「よくあてはまる」などの4件法 (1～4点) で行った。また、各下位尺度ごとに、3項目の合計得点を下位尺度得点とした。

評定尺度の実施時期と手続き

SEL児童自己評定尺度は、SELプログラムを実施する前 (9月) と、最後のエクササイズを実施して約1週間後 (2月～3月) に、各担任がクラス単位で実施した。なお、2回目の調査をエクササイズ実施後1週間目に設定したのは、獲得した社会的能力の般化や定着には実際に仲間との関わりを通して実践する場や時間が必要だとする藤枝・相川(2001)の見解に従ったものである。

結果

SEL児童自己評定尺度については、2回の調査全てに回答をした者で、不備のあった者とLie scale項目において信憑性が低いと判断された者を除き、実験校3年生3学級 (男子32名, 女子54名, 計86名)、および4年生3学級 (男子40名, 女子43名, 計83名)、統制校3年生3学級 (男子33名, 女子34名, 計67名)、および4年生3学級 (男子42名, 女子43名, 計85名) を分析の対象とした。

SEL児童自己評定尺度の結果

下位尺度得点の分析 Table4は、各下位尺度得

Table4 SEL児童自己評定尺度の下位尺度得点および総合得点とSD

		3年生		4年生	
		Pre	Post	Pre	Post
自己への気づき	実験校	9.89(1.74)	9.74(1.74)	9.59(1.73)	10.26(1.83)
	統制校	9.32(1.89)	9.38(2.01)	9.45(1.91)	9.41(1.94)
他者への気づき	実験校	9.54(1.80)	9.78(1.80)	9.78(1.68)	10.00(2.05)
	統制校	9.25(1.73)	8.89(1.93)	9.04(1.77)	9.14(1.74)
自己のコントロール	実験校	8.82(2.11)	8.74(2.24)	8.67(1.76)	8.68(1.98)
	統制校	8.65(1.96)	7.98(2.17)	8.23(2.11)	7.90(1.96)
対人関係	実験校	9.92(1.83)	10.07(1.86)	9.76(2.05)	9.68(1.81)
	統制校	9.50(1.85)	9.10(1.83)	9.11(1.73)	8.45(1.72)
責任ある意思決定	実験校	9.08(1.91)	9.33(1.76)	8.90(2.12)	9.13(1.93)
	統制校	8.90(1.97)	8.62(2.26)	8.28(1.92)	8.28(1.80)
生活上の問題防止スキル	実験校	11.07(1.46)	11.40(1.22)	11.08(1.60)	11.14(1.43)
	統制校	11.23(1.37)	10.97(1.56)	10.61(1.73)	10.59(1.70)
人生の重要事態に対処する能力	実験校	9.33(1.84)	9.58(1.84)	9.41(2.10)	9.78(1.90)
	統制校	8.87(2.22)	8.74(2.27)	8.78(1.84)	8.87(1.84)
積極的・貢献的な奉仕活動	実験校	9.53(1.97)	9.92(1.92)	9.60(1.99)	9.68(2.06)
	統制校	9.46(1.88)	9.15(2.07)	8.86(2.21)	8.70(1.95)
総合得点	実験校	78.39(9.79)	80.26(9.45)	77.22(10.57)	78.83(10.03)
	統制校	75.44(10.43)	72.89(12.06)	72.67(10.98)	71.52(10.07)

点 (3～12点) およびSELの総合得点 (24～96点) の平均値とSDを示したものである。評定得点は、点数が大きい程、それぞれの社会的能力が高いことを示すようにした。分析は、学年と下位尺度ごとに、群 (2: 実験校・統制校) × 時期 (2: 実験前・実験後) の2要因分散分析を行った (Table5)。以下、SELプログラム導入の効果を検討するために、交互作用に注目する。

3年生では、「他者への気づき」、「自己のコントロール」、「対人関係」、「責任ある意思決定」の社会的能力において、群×時期の交互作用に有意傾向が見られた。また、「生活上の問題防止スキル」と「積極的・貢献的な奉仕活動」の社会的能力においては、群×時期の交互作用が有意であった。交互作用が有意または有意な傾向を示したものは、いずれも実施前 (9月) には差が認められなかったが、実施後の調査 (3月) において、実験校が統制校に比べ有意に高かったり、その傾向を示したりした。「自己への気づき」と「人生の重要事態に対処する能力」においては、有意な主効果や交互作用は見られなかった。3年生で実施したエクササイズ (Table 1) との関連で見ると、実施したエクササイズでねらっていた4つの社会的能力 (他者への気づき・自己のコントロール・対人関係・責任ある意思決定) 全ての領域で交互作用に有意傾向が見られ、いずれも、実験校が統制校より有意に高くなる傾向を示したことになる。

4年生では、「自己への気づき」、「対人関係」の社会的能力においてのみ群×時期の交互作用が有意であった。あとの6つの社会的能力においては有意な交互作用は認められなかった。有意な交互作用が見られたものは、いずれも実験後 (3月) において、実験校が統制校に比べ有意に高かった。実施したエクササイズ (Table 2) との関連で見

Table5 SEL児童自己評定尺度得点の分散分析結果 (F値(df))

	主効果		交互作用
	群	時期	
3年生			
自己への気づき	4.01(1,178)*	0.07(1,178)	0.47(1,178)
他者への気づき	6.85(1,175)**	0.12(1,175)	3.43(1,175)*
自己のコントロール	2.81(1,182)+	5.57(1,182)**	3.29(1,182)+
対人関係	8.69(1,179)***	0.69(1,179)	3.71(1,179)+
責任ある意志決定	2.87(1,172)+	0.01(1,172)	2.89(1,172)+
生活上の問題防止スキル	0.53(1,180)	0.08(1,180)	8.10(1,180)***
人生の重要事態に対処する能力	6.12(1,179)*	0.15(1,179)	1.52(1,179)
積極的, 貢献的な奉仕活動	2.59(1,176)	0.76(1,176)	5.58(1,176)*
総合	11.19(1,151)***	0.22(1,151)	9.37(1,151)***
4年生			
自己への気づき	4.21(1,178)*	4.77(1,178)*	6.19(1,178)*
他者への気づき	10.82(1,177)***	1.56(1,177)	0.21(1,177)
自己のコントロール	5.67(1,175)*	1.15(1,175)	1.33(1,175)
対人関係	14.52(1,174)***	8.40(1,174)***	5.09(1,174)*
責任ある意志決定	8.15(1,176)***	0.63(1,176)	0.63(1,176)
生活上の問題防止スキル	0.25(1,177)*	0.05(1,177)	0.19(1,177)
人生の重要事態に対処する能力	8.97(1,177)***	2.52(1,177)	0.96(1,177)
積極的, 貢献的な奉仕活動	9.30(1,177)***	0.10(1,177)	0.88(1,177)
総合	15.88(1,166)***	0.13(1,166)	4.65(1,166)*

+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table6 SELの8つの社会的能力間の相関係数

	自己への 気づき	他者への 気づき	自己のコン トロール	対人関係	責任ある 意志決定	生活上の 問題防止 スキル	人生の重要 事態に対処 する能力
他者への気づき	.40***						
自己のコントロール	.28***	.29***					
対人関係	.46***	.63***	.46***				
責任ある意志決定	.48***	.52***	.34***	.51***			
生活上の問題防止スキル	.39***	.30***	.41***	.43***	.33***		
人生の重要事態に対処する能力	.50***	.49***	.36***	.53***	.61***	.28***	
積極的, 貢献的な奉仕活動	.44***	.57***	.43***	.65***	.53***	.41***	.53***

*** $p < .001$

ると、エクササイズでねらった3つの社会的能力については、「自己への気づき」と「対人関係」で交互作用が有意であり、いずれも実験後（3月）において実験校が統制校に比べ有意に高かったことになる。「自己のコントロール」は有意ではなかった。

総合得点の分析 SELの8つの社会的能力に関しては、それぞれに独立性はあるものの、3つの「応用的な社会的能力」は、5つの「基礎的な社会的能力」の上に成り立っているとされ、8つの社会的能力は相互に関連していることが予想される。そこで、SELの8つの社会的能力を総合して、分析を行ってみることにした。まず、SELの8つの社会的能力間での相関を算出したところ(Table 6)、全ての社会的能力間で有意な相関関係があることが確認された。

次に、8つの下位尺度得点を合計してSELの総合得点を算出し、不備のある児童のデータを除いて、群(2)×時期(2)の2要因分散分析を行った。その結果、3、4年生共に群×時期の有意な交互作用が見られた(Table 5)。下位検定の結果、3年生では、実験前（9月）において統制校より実験校が高い傾向が見られ、実験後（3月）において統制校より実験校が有意に高かった。4年生では、実験校において実験前から実験後にかけて有意傾向の上昇が見られた。なお、実験前、実験後共に、実験校が統制校に比べ有意に高くなっていた (Figure)。

試行版SELプログラムで確認された実践における留意点など

実験校における試行版SELプログラム実施後（3月）に、実験者と3、4学年の担任教師6名で感想を含め、気づいたこと、問題点、改善点などについての協議を行った。

特に実施していく上での大きな問題点は出されなかった。協議の中で出された意見などは、次の5点にまとめられる。①教師全員が、実施したプログラムは大変価値があると感じ、今後継続して実施することを望んでいた。②各エクササイズでは、児童が生き生きと活動するものが多く、好評であった。③社会的能力を習得する上で、全学級において同じねらいに立ち、同じ内容を、同じ方法で進めるための事前の打ち合わせの時間が取っており、共通理解を図ることができた。しかし、エクササイズの内容によっては2単位時間かかってしまったものもあり、事前の打ち合わせでの確認が不十分であったことがあった。④実施したエクササイズの内容を、生活場面でふり返らせることで、子どもたちが自ら社会的能力を使おうとする姿が見られた。⑤試行版のカリキュラムでは、総合的な学習の時間に、月に1回ないし2回程度のエクササイズ(Table 1, Table 2 参照)しか実施できなかったが、教科や特別活動などにおける領域Aを把握してカリキュラムに位置づけ、SELとしての時間を増やすことが必要である。これらは、領域Bについても同様のことが言える。

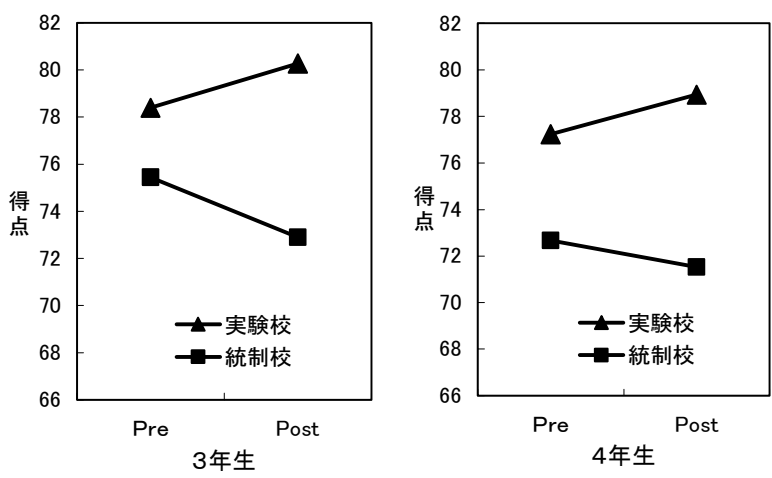


Figure SEL 児童自己評定尺度 (総合) の平均得点の変化

考察

本研究の目的は、試行版SELプログラムの実施による効果検証を行うことと、SELプログラムの本格的導入に向けて、実施上の様々な情報を集め、留意点、問題点、改善点を把握することであった。まずは、試行版SELプログラムの効果測定に関して考察する。

SEL児童自己評定尺度の8つの能力ごとの結果から、実験校の3年生では、エクササイズでねらった4つの社会的能力（他者への気づき、自己のコントロール、対人関係、責任ある意思決定）全てにおいて、傾向差ではあったが得点の上昇が見られた。また、実験校の4年生ではエクササイズでねらった社会的能力の「自己のコントロール」を除いて得点の有意な上昇が見られた。また、SEL児童自己評定尺度（総合）を分析した結果、統制校では変化が見られなかったりあるいは有意な下降が見られたのに対し、実験校においては3、4年生共に傾向差ではあったが得点の上昇が認められた。

これらの結果は、従来研究されてきた社会的スキル訓練（例：金山・後藤・佐藤，2000；藤枝・相川，2001）やピア・サポート（例：池谷・葛西，2003）、ストレスマネジメント（例：三浦・上里，2001）などでの研究成果と類似するものである。すなわち今回の試行版SELプログラムと規模的にほぼ同程度と考えられるプログラム実践で得られた結果と同じような成果を示していた。これらのことから、中学年対象に実施された試行版SELプログラムの導入は、いくつかのSELの社会的能力の促進や低減防止の可能性を示したといえる。さらに、従来の研究では授業頻度が高く、1週間に約1回程度の授業実践が行われているものが多いのに対し、試行版SELプログラムでは、1ヶ月に1～2回程度の授業実践でありながら、今回の結果を得ることができた。今後の長期に渉る本格的なSELプログラム導入の効果を示唆するものと考えられる。

測定した社会的能力の中で、4年生の「自己へのコントロール」において、有意な上昇や上昇傾向が見られなかったが、この理由としては、実施したエクササイズの内容や実施時期との関連が考えられる。4年生では、「自己コントロール」として、心身のリラクスの方法を習得することに重点が置かれており、実施時期も1、2月に集中していた（Table 2 参照）。そのために、習得したスキルなどを活かす場面がほとんどなく、児童が感情をコントロールできたという実感がもてなかった

可能性が考えられる。このことに関して、米国でSELプログラムを促進しているイライアスM.J.らは、本当に効果が現れるには2～3年はかかる（イライアスら，1999）と言っているように、試行版プログラムで1つの社会的能力のエクササイズを1、2回実施した程度で、本当にその効果が表れるのかということに関しては、先ほどの成果を含めて、現時点での断定的な結論は出せないであろう。さらに、より長期に渉る継続した実践とそれに伴う効果検証が必要となってくるであろう。ただし、SELプログラムがこの試行版においてある程度の効果が期待できるという可能性を示したことから、今後もSELプログラムを学校のカリキュラムに継続して取り入れ、実施していくことは意味があり、価値があると考えられる。

特に、SELプログラムが、学校のカリキュラムの中に位置づけられて実施されることの意味は大きいであろう。これは、従来の研究では実施されている授業の回数や期間が短期に集中して行われること（例：金山・後藤・佐藤，2000）が多く、学校の教育実践の場で同様な条件下での実施が難しいと考えられるからである。実際に学校のカリキュラムの中に位置づけて、授業が可能な時数の中で実践し、効果を検証していったような研究実践は、ほとんど見あたらない（小野寺・河村，2003）。この点でもSELプログラムの今後の継続した実践と効果検証は、その成果や課題を学校の教育実践の場に反映させることが可能な、非常に価値ある研究につながっていくものと考えられる。また、今回の試行版は対象が中学年であったが、SELプログラムは低・高学年を含む学校全体における取り組みが効果を促進する重要な要素ともなっているため、低学年や高学年においても同様の能力の促進や低減防止効果が見られるのかを検証する必要があると考えられる。

続いて、実施上の留意点などに関する協議の結果でまとめられた意見が5点あったが、SELプログラムを実施していく上で、これらは、いずれも有益であると考えられる。

プログラムに関する意見①、および児童の取り組みの様子に関する意見②からは、試行版SELプログラムは教師にとって非常に価値があるものとしてとらえられ、今後、全体での導入や継続が望まれていることが分かった。教師のプログラム実施後の感想には、「子どもたちが生き生きしていた」「意欲的に活動していた」「積極的な姿が印象的だった」「実施後ちょっと考えてから行うような姿が増えた」「エクササイズの時間を楽しみにして

いた」「子どもを叱ることが減った」など、子どもの変容に関するものが多かった。これは、SELプログラムのエクササイズを行うことにより、児童のポジティブな変容が観察されるようになり、実践に結びつく社会的能力を児童に育成できると教師が感じることができたからだと考える。この点に関して、まずはSELプログラムが教育上価値のあるプログラムであると認識されたことは、今後の導入・展開に当たって大変意義があったと言える。

事前打ち合わせに関する意見③からは、エクササイズ実施前の打ち合わせにおいて、実施のねらい、内容、方法、準備物などの確認や共通理解の必要性が確認された。この打ち合わせをしっかり実施しておかないと、教師の理解、方法などに差が出てしまい、ねらいも違ったものになってくる可能性がある指摘する意見が多く出された。このことは、イライアスら(1999)による社会性と情動の教育のためのガイドラインにも、実施基準をはっきりとさせて計画通りに進めることの大切さが示されている。この事前の打ち合わせをどのくらいしっかり行えるかが、社会的能力育成における学級間差を減らすことにつながり、能力の定着や維持を促進するものとなることが考えられる。これらの打ち合わせに関連して、今回の試行版では実験者がコーディネーター役となって教師との事前の打ち合わせや調整等を行うことで、大きな問題もなくスムーズに実践することができた。今後SELプログラムを実施するに当たっては、イライアスら(1999)のガイドラインが示すとおり、促進を図るコーディネーター的な役割を果たす人物が必要であろう。

実際の生活場面での振り返りに関する意見④からは、実践における強化やリハーサルをなるべく多く、また継続して行うことの重要性が確認された。小泉(2005)がSELプログラムの領域Cにおける実践の重要性を説いているが、今回は、それを支持する意見が教師側から出されたこととなる。今後SELプログラムを導入していく上では、特に強調しなければならない部分であろう。しかし、領域Cにおいては、共通の指導・活動案のようなものがなく、また実施したことや内容を正確に把握することも実際には困難が生じ、効果との関連を見いだすことは、非常に難しいと考えられる。社会的能力の般化や定着の促進に強く結びつくと考えられるこの領域CとSELプログラムの効果の因果関係をどう検証していくかは今後の課題ともなった。

SELの時間数増加に関する意見⑤からは、領域Aや領域Bにおいて、教科や特別活動、道徳などでSELのエクササイズとして位置づけられるものを把握していき、SELの時間を増やしていくことの必要性があげられた。これは、より多くの時間をSELの社会的能力を育成する時間として位置づけられかどうか、その般化や定着の促進へとつながるからである。

このほかに効果測定においては、特に問題もなくスムーズに行われた。ただし、児童の記述に際して若干記入漏れが目立ちデータの欠損値が増えていたため、手続き上で記述の際の見直しの必要性も確認された。また、今回の試行版SELプログラムの効果測定は、自己報告による「児童自己評定」のみで行っているが、ソーシャルスキルなどの研究では、その効果測定に際し自己による評定のみではなく、他者による評定も必要であることが指摘されている(和田, 2003)。SELの能力が社会性に関する能力であり、よりよい人間関係を築くための能力である以上、他者による評定も当然必要になると考えられる。SELの8つの能力が高まっていくのであれば、それが他者からの観察可能な形として表れるはずである。これらのことから、SELの効果測定には、自己評定のほかに、他者による評定、さらには認知による評定だけではなく、何らかの観察可能な行動指標でその効果を見ていく必要があることが確認された。

以上の試行版SELプログラム実施で確認された内容を、今後のSELプログラムの導入・展開において活かしていくことが大切である。SELプログラムは学校教育全体に関わってくるため、学校側とよく協議しながら、教師側に負担がかからないよう段階を追って実施を進めるなどの工夫をし、SELプログラムの効果をさらに検証していく必要がある。

引用文献

- イライアスM.J.ら(著), 小泉令三(編訳) 1999 社会性と感情の教育—教育者のためのガイドライン39— 北大路書房
- 藤枝静暁・相川充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子 2000 児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究, 26, 15-23.
- 池谷貴彦・葛西真記子 2003 児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究—ピア・サポ

- ート・プログラムの実践を通してー カウンセリング研究, **36**, 206-220.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 2000 児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, **26**, 83-95.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 2002 孤独感が高い児童に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 宮崎大学教育文化部付属教育実践研究指導センター研究紀要, **9**, 1-10.
- 小泉令三 2005 社会性と情動の学習 (SEL) の導入と展開に向けて 福岡教育大学紀要, **54**(4), 113-121.
- 小泉令三 (訳編) 2005 教科学習および社会性と情動の学習 モーリス・J・イライアス (著) IAE, IBE, UNESCO 教育実践シリーズ第11号(2003) 福岡教育大学紀要, **54**(4), 99-111.
- 國分康孝 (監修) 小林正幸・相川 充 (編) 1999 ソーシャルスキル教育で子どもがかわる 小学校 図書文化
- 松永あけみ 2004 児童心理ー社会性を育てるー **58**(2), 154-159.
- 三浦正江・上里一郎 2003 中学校におけるストレスマネジメントプログラムの実施と効果の検討 行動療法研究 **29**, 49-59.
- 宮崎晃子・田中芳幸・入慶田本早・津田彰・小泉令三 2004 社会性と情動 (SEL) 尺度の開発 子どもの心・体と環境を考える会学術大会紀要 (日本子ども健康科学研究会), 53.
- 文部科学省 2004 平成16年度学校基本調査速報 日本SEL研究会 (編) 2004 「社会性と情動」の教育プログラム 小学校 (中学年) 編 (未公開)
- 小野寺正己・河村茂雄 2003 学校における対人関係能力育成プログラム研究の動向ー学級単位の取り組みを中心にー カウンセリング研究, **36**, 272-281.
- 佐藤一子 2004 児童心理ー社会性を育てるー **58**(2), 166-171.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山巖 1993 攻撃的な幼児に対する社会的スキル訓練ーコーチング法の使用と訓練の般化性ー 行動療法研究, **19**, 13-27
- 和田 実 2003 社会的スキルとノンバーバルスキルの自己認知と心理的適応との関係 カウンセリング研究, **36**, 246-256.