

小学生における社会性と情動の学習(SEL)プログラムの効果

Effects of a Social and Emotional Learning Program
on Elementary School 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)

(平成18年10月2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、1 公立小学校の低・中・高学年児童を対象にSELプログラムを試行し、その効果検証と実施上の留意点等の情報収集を行った。全学年児童 (636名) に対し、年度当初の 6 ヶ月で各学年 6~9 エクササイズ (6~9 時間の授業) を各担任が実施した。その結果、統制校児童 (708 名) との比較により、児童の行動面における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。また、プログラム実施に関わった教師や児童からは、プログラムの価値や必要性が報告された。プログラム実施における今後の課題としては、SELの時間の増加や般化のための日常生活での強化、打ち合わせ時間の確保、SELに関わる授業技術の向上や知識の共通理解を図るための教員研修の必要性が確認された。

キーワード: SELプログラム, 対人関係能力, 社会性, 小学生, 情動

問題と目的

子どもたちの学校不適応 (いじめ, 不登校, 暴力等) 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・検討されている (例: 藤枝・相川, 2001; 金山・後藤・佐藤, 2002)。ただし, これまで実践されてきた研究では, 1 週間に 1 単位時間程度の授業が特設的に実施されている場合が多く, 時には, 1 週間に 2 単位時間も実施されている実践研究もある。しかし, 学習指導要領をもとに編成されている通常の学校のカリキュラムの中に, 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難しいことが予想される。実際にカ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ものに般化や定着の問題があげられる。

学校の教育実践の場において, 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般化や定着を図っていくためには, プログラムを長期にわたって継続して実施し, その効果を検証していくことが一つの方法になると考えられる。そのためには, 実施規模においても, 単学級での実践ではなく, 学年単位や学校全体での実践研究が必要となってくるであろう。しかし, 実施規模においてこれらの単位で実践した研究は見られない。プログラムの一般化を図っていくためには, 学校の教育実践の場において, 実際に活用できる形で効果検証を行う必要があり, そのためには①学校のカリキュラムへのプログラムの位置づけや, ②学年や学校全体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る。

これらの問題とは別に, 心理教育プログラムに関して一つの問題提起がされている。小泉(2005)によると「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。そして、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、これは自分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（イライアスら，1999）とされている。つまり、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を意味している。

また、SELプログラムは、特別活動や総合的な学習の時間等のほか、教科学習、朝の会・帰りの会、休み時間等教育活動全体の様々な場面での実施が想定され、学校における教育活動の基礎に位置づけることができる。SELプログラムの実施においては、学級にとどまらず、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、1年間を通しての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①学校のカリキュラムへのプログラムの位置づけや、②学年や学校全体という規模での長期的、継続的な取り組みという2つと、小泉（2005）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、このSELプログラムの導入・展開によって、今まで実践され効果があるとされた各種の

プログラムを総括する形で、実際の学校の教育実践の場に取り入れることが可能となり、これによって児童生徒の対人関係能力の育成を図ることが期待できる。これは、小野寺・河村(2003)が、学級単位での実施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性がある」ことや「教科の授業や総合科、および休み時間や単学活等、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、これに十分に答えることができるプログラムになると考えられる。

以上本研究では、小学校中学年を対象に試行されたSELプログラム（香川・小泉，2006）に引き続き、小学校低学年と高学年を含めた全学年においてSELプログラムを導入・実践し、その効果を検証していくことを目的とする。ただし、この段階でも小泉（2005）の提唱するSELプログラム全てを学校のカリキュラムに位置づけた状態で実施することには多少無理があるため、実験校の許す範囲においてカリキュラムに位置づけられたSELプログラム実践がどの程度の効果を示すかを検証することとする。

方法

被験者

実験校は1公立小学校の全児童（1～6年生）636名とその学級担任19名、統制校は3公立小学校の児童（1～6年生）708名とその学級担任24名が参加した。

低・中・高学年用SELプログラムの作成

中学年用のプログラムは、香川・小泉（2006）が試行したプログラムをもとに、授業者である中学年の担任との協議において一部、目標や内容、実施時期の修正を行ったものを用いた。また、低学年と高学年のSELプログラムに関しては、中学年用のプログラムを作成したときと同様の手順で実験者および心理学に携わる学部研究生が、低学年と高学年用の年間カリキュラムの原案を作成した。具体的には、学校側と協議しながら授業実施が可能な時数を算出し、SELのカリキュラム範囲（イライアスら，1999）をもとに、児童の発達段階や学校行事等を考慮しながらプログラム原案を作成した。1単位時間当たりに行う各授業（以後エクササイズと呼ぶ）は、日本SEL研究会（2004）

Table 1 1年生のエクササイズ (5月~11月)

実施月	社会的能力	エクササイズ目標
5月	対人関係	友だちと一緒に遊んだり行動をする中で、お互いのことを知ることが楽しく過ごすことになることに気づき、1年間一緒にクラスで過ごす友だちのことを積極的に知ろうとする。
6月	他者への気づき	友だちの名前を正しく覚えることができる。一度名前を覚えてもらっていても忘れていたときは、再度尋ねることができる。
7月	人生の重要事態に対処する能力	子どもに関わる犯罪の危険なケースやその対処法を知って、対処を促すように練習する。
9月	他者への気づき	楽しくゲームをしながら友だちの好きなものにふれ、人の好きなものは自分と違うものがあることに気づいたり、それを受け入れることが友だちとの仲をより親しくしてくれることに気づく。
10月	他者への気づき	自分と同じ趣味や誕生日などの友だちを探し、クラスの友だちのいろいろな情報を集めることができる。
11月	自己への気づき	喜怒哀楽などの感情を表情や身振りで表したり言語化したりすることができる。また自他の感情表現の違いに気づくことができる。

Table 2 2年生のエクササイズ (5月~11月)

実施月	社会的能力	エクササイズ目標
5月	自己への気づき 積極的、貢献的な奉仕活動	新しく出会って自分のことを知ってもらう時、どんな紹介するといいか、自分の特徴を見つめたり、紹介の仕方を考えたりしながら、適度な自己紹介することができる。 他者から援助されたときのうれしい気持ちを理解し、新入生のために自分ができることを考え、実行しようとする気持ちをもつことができる。
6月	積極的、貢献的な奉仕活動	衝動的で攻撃的な行動を統制するための「3段階問題解決過程」を知り、練習する。
7月	他者への気づき	他者が同じ色からイメージするものは、自分と違うことがあることを知る体験を通して、もの感じ方やとらえ方には人によって違いがあることに気づくことができる。
9月	対人関係	友だちに同情したり励ましたりするときのよりよい表現について考え、言い方や接し方を身につける。
10月	他者への気づき	コピーゲームの楽しい体験を通して、自己(身体)表現を楽しみながら、友だちをより親しく感じることができる。
11月	対人関係	友だちと仲良くなるためのルールを友だちと一緒に考えながら作成し、よりよい友だちとの接し方に気づくことができる。

Table 3 3年生のエクササイズ (5月~11月)

実施月	社会的能力	エクササイズ目標
5月	自己への気づき/対人関係 自己への気づき/他者への気づき	自分についてふり返り、自分のよさや特徴に気づくことができる。また自分を紹介するときの基本的なスキルを身につける。 なかまに加わることを拒否された友だちの気持ちを理解し、拒否するのはグループの雰囲気やせいではなく、自分が選択していることを理解する。
6月	自己のコントロール	感情的になってしまう様な場面でのよりよい対処法を知り、身につける。
7月	自己への気づき/他者への気づき	友だちが思う自分のよさを伝え合うことを通して、自分のよさや特徴に気づくとともに、自分に自信をもつ。
9月	他者への気づき/対人関係	よりよい話し合いには、まず他者の意見や考えに耳を傾け、その気持ちや思いを受容し尊重することが大切であることを体験を通して理解する。
10月	対人関係/他者への気づき	グループで楽しく遊ぶためには、各自がまわりの人のことを考えながら関係をつくるのが大切であることに気づく。

Table 4 4年生のエクササイズ (5月~11月)

実施月	社会的能力	エクササイズ目標
5月	他者への気づき	友だちを紹介するという過程を通して、友だちのことを積極的に知ろうとする。
6月	他者への気づき	気持ちと言葉の関連を確認することを通して相手の気持ちを読み取る仕方を身につけ共感能力を高めるとともに、それを伝えることができる。
7月	生活上の問題防止スキル 自己のコントロール	危険な状況に直面したときや目撃したときに、どのように対処したらよいのかをロールプレイしながら、自らの身体を守る力を伸ばす。 自分のストレスの原因とストレス反応に気づき、適切な対処法について考える。
9月	対人関係	友だちにお願いするときの上手な頼み方について知り、身につける。
10月	責任ある意思決定 生活上の問題防止スキル 積極的、貢献的な奉仕活動	不当な要求に対してはっきりと断ることの意味を知るとともに、断り方を身につける。 障害を持つ人の不自由さを知る体験として、ボランティアの気持ちを持つことの意味や大切さに気づく。
11月	対人関係	合い当てに対する上手な尋ね方について知り、聞きたいことを明確にしながら適切な態度で質問ができるようになる。

Table 5 5年生のエクササイズ (5月~11月)

実施月	社会的能力	エクササイズ目標
5月	他者への気づき 対人関係	グループの友だちをクイズで紹介する活動を楽しみながら、新しいクラスの友だちのことにについて知る。 表情やしぐさによる活動や練習を行い、非言語的コミュニケーションの大切さを実感するとともに、スキルを身につける。
6月	自己への気づき 責任ある意思決定	自分の長所や短所、気持ちのもち方などの自分への気づきを増し、よりよい自分づくりのための目標をもつ。 自分の行動に関して様々な選択肢を挙げ、その結果を評価するという意思決定の過程(方法)を理解し身につける。
7月	生活上の問題防止スキル 責任ある意思決定	マナーの善し悪しが生活(社会)に与える影響について考え、マナーの大切さに気づくとともに、自分のマナーをふり返り見直す。 万引きに対する自分自身の意思を明確にもつことの大切さを知り、降りよい断り方を身につける。
9月	自己のコントロール	ストレッサーの影響を軽減することができるようにするために、ストレッサーに対する受け止め方をポジティブに考えるようにする対処法を身につける。
10月	自己のコントロール	動作法の効用を知るとともに、肩の上げ下げによるリラクゼーションを体験し生活に活用できるようにする。
11月	生活上の問題防止スキル	薬物に対する正しい認識を身につけ、誘われても適切に断ることができるスキルを身につける。

Table 6 6年生のエクササイズ (5月~11月)

実施月	社会的能力	エクササイズ目標
5月	積極的、貢献的な奉仕活動 積極的、貢献的な奉仕活動	ボランティアの意味や価値、活動の様子などについて知り、自分たちができる身近なボランティア(チョコボ)について考える。 最上級生の意味や役割について考え、学校や下級生のために自分ができる取り組みを考えながら、進んで貢献していこうとする気持ちをもつ。
6月	対人関係 自己のコントロール	「まほうのリング」ゲームをみんなで心を合わせて達成させ、その喜びを味わうことを通して、友だちを信頼し協力することの大切さを感じ取ることができる。 アクティベーションの効用を知るとともにウォーキングによるアクティベーションを体験し、生活に活用できるようにする。
7月	生活上の問題防止スキル 責任ある意思決定 生活上の問題防止スキル	お酒が体に与える影響や飲酒に関する知識を深め、未成年の飲酒に対する正しい認識を身につける。 飲酒や薬物乱用の誘いに対する自分自身の意思を明確にもつことの大切さを知り、よりよい断り方を身につける。
9月	自己のコントロール	自分で自分がイヤだと感じている部分を認識し、「それも私なのだ」とネガティブにとらえていた部分をポジティブに受け入れることの大切さを理解する。
10月	自己のコントロール	自分の感情が不安定なときにどんな人がどんな風に支えてくれるのかを認識する。また、友だちに対して自分ができる支援をしていこうという気持ちをもつ。
11月	対人関係	非言語的コミュニケーションが有無のゲーム活動を通して、非言語的コミュニケーションの大切さを理解する。

のエクササイズ集，ソーシャルスキルやストレス・マネジメント等の市販されている書籍の活動案を参考にして作成した。また，授業実施時間は低学年は学校裁量の時間を使い，高学年は中学年と同様に総合的な学習の時間で実施した。これらの時間は実験校で位置づけられたものである。各学年で実施したエクササイズをTable 1～Table 6に示す。

SELプログラム実施の手続き

2005年4月初めに実験校に説明。校長の許可を得て，実験者が実験校の全教員に対しSELプログラムの概要，実施内容と方法，実施時期，実施上の留意点，効果測定の内容と方法について説明を行った。実験者が作成した各学年のカリキュラムについては，各学年の教師に児童の実態や2005年度の授業及び行事計画の関連から検討・修正を行ってもらった。実施時期については，SELプログラム自体は2005年5月から2006年3月まで授業を実施することになっているが，効果測定の時期は2005年5月と11月であった。エクササイズは，各担任教師が指導した。

本研究では実験者が実験校の1学級担任であったため，中学年版プログラムの試行(香川・小泉，2006)のように実験者が全授業者に恒常的に関わり，実施手順を確認しながら進めていくことができなかつた。そこで各学年で連絡調整担当者1名を決め，各学年での事前打ち合わせは，この担当者が中心となって行った。

評定尺度

評定尺度には，自己評定とともに他者評定を加えることにした。他者評定は，児童のことをよく見ている担任教師に依頼した。

(1) SEL児童自己評定尺度

SELの社会的能力を測定するために開発されたSEL児童自己評定尺度(宮崎・田中・入慶田本・津田・小泉，2004)を用いた。この尺度は，SELの8つの社会的能力のそれぞれに3項目ずつの計24項目と2項目の虚偽発見尺度を合わせた26項目で構成されている。回答は「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」等の4件法(1～4点)で求めた。

(2) SEL教師評定尺度

各担任に学級内の児童1人1人のSELの社会的能力について，SEL児童自己評定尺度と同じ項目を用いて回答を依頼した。回答は，下位尺度ごとに3項目を総合して各社会的能力が「ほとんどない」「あまりない」「ある」「とてもある」の4件法

(1～4点)で求めた。評定では，児童1人につき8つの評定得点が得られた。評定得点は，点数が大きいほど社会的能力が高いことを示している。

(3) 小学生版QOL尺度

小学生版QOL尺度は，ドイツで開発され，小学生の日常生活場面である家庭と学校における心身の健康度と適応状態を考慮に入れた包括的で簡便な尺度であるKid-KENDL^Rを柴田ら(2003)が翻訳したものである。日本の小学生のQOL尺度として，妥当性と信頼性を検討してある。児童の精神的健康度，家族・学校の満足度，活力度を測定するのに有効であるとされている。もし，SELの社会的能力が高くなれば，よりよい人間関係をつくったり自分の気持ちを上手に統制したりすることもできるようになり，その結果，生活全般の満足度も上がることが予想される。

QOLには，「身体的健康」「情動的Well-being」「自尊感情」「家族」「友だち」「学校生活」の6下位領域があり，それぞれ4項目ずつの計24項目から構成されている。回答は，「この1週間の自分の状態にあてはまるかどうか」を「ぜんぜんなかった」「あまり，なかった」「ときどき，あった」「いつも，あった」の4件法(1～4点)で求めた。評定得点は，逆転項目を処理した状態で点数が大きいほどQOLが高いことを示している。

評定尺度の実施時期と手続き

各尺度は，実験校でのSELプログラム導入前(5月)と11月のプログラム終了約1週間後(11月～12月)に実施した。なお，「SEL児童自己評定尺度」と「小学生版QOL尺度」の児童による自己評定では，3年生以上の児童で実施した。

結果

プログラム実施効果の全体的な傾向をつかむために，SEL児童自己評定尺度とSEL教師評定尺度(Table 7)においては，学年ごとに群(2)×時期(2)×下位尺度(8)の3要因分散分析を，小学生版QOL尺度においては，学年ごとに群(2)×時期(2)×下位尺度(6)の3要因分散分析を行った。その後，学年と下位尺度ごとの具体的な変容をつかむために，3尺度の下位尺度ごとに群(2)×時期(2)の2要因分散分析を行った。いずれの分析においても，プログラム導入の効果を検討するために，群×時期の交互作用に注目した。分析の対象としたのは，2回の調査全てに回答した者の中から，不備のあった者と虚偽発見尺度項目において信憑性が低いと判断された者を除いた残り

の児童である。

SELプログラム導入による全体的な分析

SEL児童自己評定尺度では、3要因分散分析の結果、3・4・5・6年生で群×時期の交互作用は有意でなかった。

一方、SEL教師評定尺度では、3要因分散分析の結果、1・3・4・5年生の4つの学年で群×時期の交互作用が有意であった。また6年生には有意傾向が認められた。下位検定の結果、交互作用が有意であったものは、統制校では得点の有意な変化が見られないのに対し、実験校においてはいずれも実施後(11月)に得点の増加が有意であった。例として1・3・4・5年生の下位尺度合計得点の平均値の変化をFigure 1に示す。

小学生版QOL尺度では、3, 6年生の交互作用が有意であったが、SELとの関連は特に見られなかった。

SELプログラム導入による下位尺度ごとの分析

SEL児童自己評定尺度において交互作用が有意であったのは、4年生の「生活上の問題防止スキル」と6年生の「他者への気づき」だけであり、実施したエクササイズの効果が見られる結果とはならなかった。

SEL教師評定尺度において交互作用が有意または有意傾向であったのは、1年生で7下位尺度、2年生で3下位尺度、3年生で6下位尺度、4年生で5下位尺度、5年生で5下位尺度、6年生で3下位尺度であった(Table 8)。下位検定の結果、交互作用が有意であったものは、実験校において実施後(11月)の得点の増加が有意または有意な傾向を示した。また統制校の実施後(11月)の有意な得点の減少に対して、実験校では、そうした現象は見られなかった。実施したエクササイズとの関連でみると、全学年でのべ36の下位尺度の社会的能力についてエクササイズを実施した(各学年のエクササイズに関連した下位尺度の総数: 1つの下位尺度について2単位時間以上のエクササイズを実施していても1とカウントしたもの)が、その中で、20の下位尺度においてSELエクササイズの効果認められた。

小学生版QOL尺度において交互作用が有意であったものは、3年生の「学校生活」と6年生の「身体的健康」であった。SEL児童自己評定尺度と同様、プログラムの効果が見られる結果とはならなかった。

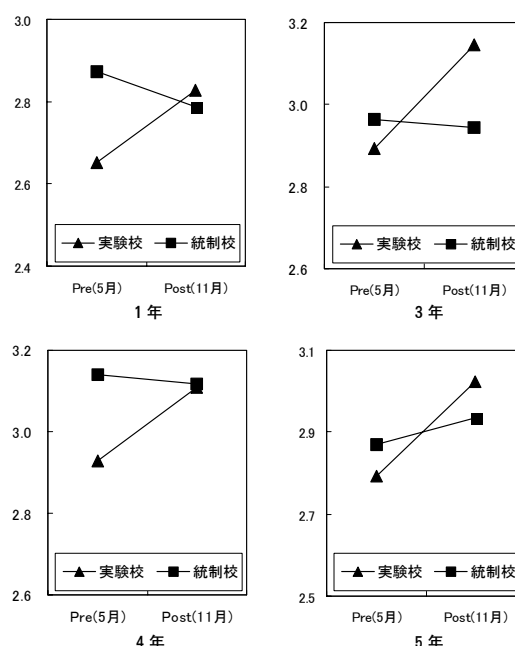


Figure 1 SEL教師評定尺度の下位尺度合計得点の平均値の変化

考 察

本研究の目的は、香川・小泉(2006)が行った中学年用SELプログラムの試行で得られた知見をもとに、新たに小学校低学年用及び高学年用のSELプログラムを作成し、全学年におけるSELプログラムの実践とその効果を検証することであった。

SEL児童自己評定尺度においては、SELプログラムの実施によって、実験校の児童が統制校の児童と比べ、SELに関する社会的能力が高くなったと自己評価するまでには至らなかった。

一方、SEL教師評定尺度の結果では、2年生を除く全ての学年において、SELプログラムの効果が認められた。SELプログラム実施によって、実験校の担任教師は統制校の担任教師に比べ、児童のSELに関する社会的能力が高くなったと評価していた。

小学生版QOL尺度の結果では、3年生においてQOLが減少するのを抑制するような効果が一部認められたが、他の学年においては、実験校でQOLが増加するような効果は認められなかった。

全体的には、学校のカリキュラムに位置づけた6ヶ月間のSELプログラムの実施によって、児童の自己評価での変化を見るまでには至らなかったが、教師による他者評定、つまり児童の行動面において、ほとんどの学年でSELの効果があつたと評価されたことになる。このように児童の行動面

Table 7 SEL教師評定尺度得点の群・時期ごとの平均値と標準偏差

		1年生		2年生		3年生	
		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
自己への気づき	実験校 (n=107)	2.73 (0.74)	2.86 (0.75)	(n=113) 2.54 (0.75)	2.62 (0.65)	(n=75) 2.98 (0.52)	3.18 (0.76)
	統制校 (n=102)	2.95 (0.60)	2.85 (0.70)	(n=115) 2.88 (0.58)	2.94 (0.61)	(n=85) 2.88 (0.64)	3.01 (0.67)
他者への気づき	実験校 (n=107)	2.61 (0.71)	2.86 (0.65)	(n=113) 2.53 (0.73)	2.60 (0.63)	(n=77) 2.90 (0.66)	3.11 (0.70)
	統制校 (n=102)	2.81 (0.62)	2.78 (0.65)	(n=115) 2.69 (0.76)	2.67 (0.66)	(n=87) 2.95 (0.69)	2.95 (0.69)
自己のコントロール	実験校 (n=107)	2.61 (0.74)	2.81 (0.72)	(n=112) 2.50 (0.77)	2.64 (0.62)	(n=77) 3.07 (0.73)	3.00 (0.75)
	統制校 (n=102)	2.90 (0.69)	2.75 (0.82)	(n=115) 2.84 (0.90)	2.71 (0.80)	(n=78) 2.92 (0.69)	2.81 (0.78)
対人関係	実験校 (n=107)	2.65 (0.64)	2.72 (0.66)	(n=113) 2.61 (0.70)	2.56 (0.65)	(n=77) 2.92 (0.83)	3.05 (0.73)
	統制校 (n=102)	2.75 (0.70)	2.83 (0.62)	(n=115) 2.63 (0.76)	2.74 (0.82)	(n=85) 3.01 (0.62)	2.87 (0.68)
責任ある意思決定	実験校 (n=107)	2.43 (0.73)	2.73 (0.72)	(n=112) 2.47 (0.76)	2.51 (0.68)	(n=77) 2.67 (0.72)	3.05 (0.71)
	統制校 (n=102)	2.78 (0.57)	2.71 (0.58)	(n=115) 2.56 (0.69)	2.55 (0.73)	(n=83) 3.02 (0.62)	2.78 (0.62)
生活上の問題防止スキル	実験校 (n=107)	2.80 (0.74)	2.99 (0.71)	(n=113) 2.74 (0.66)	2.68 (0.58)	(n=78) 2.97 (0.87)	3.42 (0.65)
	統制校 (n=102)	3.06 (0.59)	2.85 (0.66)	(n=115) 3.10 (0.71)	3.22 (0.81)	(n=85) 3.03 (0.56)	3.10 (0.68)
人生の重要事態に対処する能力	実験校 (n=107)	2.71 (0.67)	2.75 (0.63)	(n=113) 2.61 (0.56)	2.67 (0.63)	(n=78) 2.80 (0.83)	3.16 (0.66)
	統制校 (n=102)	2.92 (0.41)	2.70 (0.62)	(n=115) 2.75 (0.64)	2.92 (0.72)	(n=83) 3.01 (0.52)	3.01 (0.57)
積極的、貢献的な奉仕活動	実験校 (n=107)	2.63 (0.72)	2.85 (0.74)	(n=113) 2.69 (0.61)	2.77 (0.56)	(n=77) 2.96 (0.71)	3.16 (0.67)
	統制校 (n=102)	2.79 (0.64)	2.80 (0.71)	(n=115) 2.78 (0.69)	2.80 (0.76)	(n=84) 2.98 (0.58)	2.98 (0.66)

		4年生		5年生		6年生	
		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
自己への気づき	実験校 (n=94)	3.09 (0.62)	3.02 (0.56)	(n=109) 2.79 (0.85)	3.06 (0.69)	(n=71) 2.91 (0.62)	2.87 (0.69)
	統制校 (n=67)	3.01 (0.68)	2.83 (0.58)	(n=93) 2.81 (0.52)	2.92 (0.62)	(n=78) 2.98 (0.43)	3.03 (0.58)
他者への気づき	実験校 (n=95)	2.90 (0.46)	3.14 (0.54)	(n=99) 2.78 (0.80)	3.07 (0.65)	(n=71) 2.73 (0.60)	2.70 (0.63)
	統制校 (n=67)	3.01 (0.65)	2.97 (0.62)	(n=92) 2.81 (0.69)	2.96 (0.68)	(n=79) 2.94 (0.54)	2.84 (0.55)
自己のコントロール	実験校 (n=95)	2.86 (0.59)	3.06 (0.61)	(n=106) 2.65 (0.76)	3.00 (0.70)	(n=71) 2.69 (0.76)	2.70 (0.73)
	統制校 (n=67)	2.92 (0.73)	2.95 (0.67)	(n=93) 2.75 (0.59)	2.88 (0.56)	(n=71) 2.67 (0.61)	2.80 (0.60)
対人関係	実験校 (n=93)	2.89 (0.57)	3.01 (0.53)	(n=106) 2.74 (0.61)	3.00 (0.68)	(n=71) 2.85 (0.61)	2.74 (0.54)
	統制校 (n=63)	3.15 (0.56)	2.98 (0.63)	(n=92) 2.89 (0.49)	2.84 (0.55)	(n=78) 2.82 (0.54)	2.84 (0.60)
責任ある意思決定	実験校 (n=95)	2.85 (0.54)	3.08 (0.67)	(n=106) 2.69 (0.80)	2.94 (0.79)	(n=70) 2.55 (0.78)	2.64 (0.77)
	統制校 (n=66)	3.10 (0.78)	3.10 (0.63)	(n=92) 2.84 (0.60)	2.91 (0.58)	(n=76) 2.76 (0.64)	2.72 (0.71)
生活上の問題防止スキル	実験校 (n=95)	2.98 (0.51)	3.25 (0.64)	(n=106) 3.11 (0.78)	3.13 (0.75)	(n=69) 2.47 (0.71)	2.59 (0.62)
	統制校 (n=66)	3.34 (0.61)	3.30 (0.65)	(n=94) 3.08 (0.47)	3.13 (0.55)	(n=79) 3.27 (0.55)	3.10 (0.62)
人生の重要事態に対処する能力	実験校 (n=92)	2.98 (0.59)	3.19 (0.61)	(n=105) 2.68 (0.65)	2.93 (0.62)	(n=67) 2.28 (0.51)	2.49 (0.58)
	統制校 (n=65)	3.30 (0.70)	3.12 (0.62)	(n=92) 2.90 (0.46)	2.97 (0.48)	(n=77) 2.93 (0.54)	2.88 (0.64)
積極的、貢献的な奉仕活動	実験校 (n=96)	2.77 (0.69)	2.92 (0.64)	(n=106) 2.87 (0.73)	3.08 (0.67)	(n=69) 2.50 (0.79)	2.75 (0.78)
	統制校 (n=65)	3.10 (0.65)	3.20 (0.80)	(n=94) 2.91 (0.55)	2.93 (0.54)	(n=78) 2.92 (0.54)	2.80 (0.68)

において評価が見られたことは大変意義があると考えられる。なぜなら、SELは児童の社会性に関する能力、いわゆる対人関係能力を育てていこうとするものであるが、これらを育てる以上、他者からの評価は非常に重要である。教師による他者評定において、これらの結果が出ていたことは、SELプログラムの効果があったと見ることができると言えよう。

しかし、別の見方をすると、実験者効果によると考えることもできる。これは本研究と同様の結果が示された藤枝・相川(2001)で解釈された内容と同じである。確かに実験者効果が見られた可能性も否定できないが、仮にそうであったとしても、実験校の教師は統制校の教師に比べ、児童の

社会的能力の向上を意識していると考えられる。教師がSELによる社会的能力の向上をどれだけ意識できるかが、SEL実践の動機づけには重要である。さらに、これが日常生活での多くの強化につながり、般化促進のために極めて必要な条件となることが考えられる。SELプログラム導入の初期段階においては、教師の動機づけにつながっていると考えれば重要な意味をもつ。今後、さらに継続した長期的な取り組みとその効果検証が望まれるところである。

本研究で教師と児童の評定に違いが見られた別の理由として、担任教師は児童の社会的スキルの肯定的な変化に気づきやすいが、児童自身はそれに気づかない可能性(藤枝・相川, 2001)が挙げ

Table 8 SEL教師評定尺度得点の2要因分散分析結果(F値とdf)

	主効果		交互作用
	群	時期	群×時期
1年生			
自己への気づき	1.32 (1, 207)	0.12 (1, 207)	5.82 (1, 207) *
他者への気づき	0.48 (1, 207)	6.02 (1, 207) *	9.63 (1, 207) ***
自己のコントロール	1.52 (1, 207)	0.25 (1, 207)	12.53 (1, 207) ***
対人関係	1.87 (1, 207)	2.23 (1, 207)	0.01 (1, 207)
責任ある意志決定	4.86 (1, 207) *	5.12 (1, 207) *	12.66 (1, 207) ***
生活上の問題防止スキル	0.59 (1, 207)	0.09 (1, 207)	18.34 (1, 207) ***
人生の重要事態に対処する能力	1.33 (1, 207)	3.50 (1, 207) +	8.45 (1, 207) ***
積極的, 貢献的な奉仕活動	0.43 (1, 207)	4.83 (1, 207) *	4.02 (1, 207) *
2年生			
自己への気づき	18.72 (1, 226)	3.35 (1, 226)	0.11 (1, 226)
他者への気づき	2.12 (1, 226)	0.21 (1, 226)	1.02 (1, 226)
自己のコントロール	4.74 (1, 225) *	0.00 (1, 225)	7.68 (1, 225) **
対人関係	1.26 (1, 226)	0.44 (1, 226)	3.44 (1, 226) +
責任ある意志決定	0.59 (1, 225)	0.15 (1, 225)	0.34 (1, 225)
生活上の問題防止スキル	31.16 (1, 226) ***	0.43 (1, 226)	4.06 (1, 226) *
人生の重要事態に対処する能力	7.21 (1, 226) **	5.50 (1, 226) *	1.45 (1, 226)
積極的, 貢献的な奉仕活動	0.75 (1, 226)	1.31 (1, 226)	0.33 (1, 226)
3年生			
自己への気づき	2.42 (1, 158)	9.28 (1, 158) ***	0.42 (1, 158)
他者への気づき	0.38 (1, 162)	3.93 (1, 162) *	3.93 (1, 162) *
自己のコントロール	2.84 (1, 162) +	2.42 (1, 162)	0.04 (1, 162)
対人関係	0.22 (1, 160)	0.00 (1, 160)	5.33 (1, 160) *
責任ある意志決定	0.19 (1, 158)	1.39 (1, 158)	28.91 (1, 158) ***
生活上の問題防止スキル	1.92 (1, 161)	18.23 (1, 161) ***	9.66 (1, 161) ***
人生の重要事態に対処する能力	0.09 (1, 159)	7.10 (1, 159) **	7.10 (1, 159) **
積極的, 貢献的な奉仕活動	0.69 (1, 159)	4.40 (1, 159) *	4.40 (1, 159) *
4年生			
自己への気づき	2.65 (1, 159)	5.38 (1, 159) *	0.91 (1, 159)
他者への気づき	0.20 (1, 160)	3.92 (1, 160) *	8.30 (1, 160) ***
自己のコントロール	0.06 (1, 160)	3.99 (1, 160) *	2.18 (1, 160)
対人関係	2.13 (1, 154)	0.36 (1, 154)	9.77 (1, 154) ***
責任ある意志決定	2.33 (1, 159)	4.43 (1, 159) *	4.43 (1, 159) *
生活上の問題防止スキル	5.95 (1, 159) *	4.78 (1, 159) *	9.62 (1, 159) ***
人生の重要事態に対処する能力	1.96 (1, 155)	0.04 (1, 155)	13.50 (1, 155) ***
積極的, 貢献的な奉仕活動	11.45 (1, 159) ***	3.27 (1, 159) +	0.21 (1, 159)
5年生			
自己への気づき	0.51 (1, 200)	13.18 (1, 200) ***	2.37 (1, 200)
他者への気づき	0.18 (1, 189)	16.72 (1, 189) ***	1.50 (1, 189)
自己のコントロール	0.01 (1, 197)	19.821 (1, 197) ***	4.18 (1, 197) *
対人関係	0.00 (1, 196)	5.98 (1, 196) *	11.93 (1, 196) ***
責任ある意志決定	0.45 (1, 196)	9.19 (1, 196) ***	3.09 (1, 196) +
生活上の問題防止スキル	0.01 (1, 198)	0.60 (1, 198)	0.13 (1, 198)
人生の重要事態に対処する能力	3.62 (1, 195) +	13.53 (1, 195) ***	3.80 (1, 195) +
積極的, 貢献的な奉仕活動	0.50 (1, 198)	6.04 (1, 198) *	4.00 (1, 198) *
6年生			
自己への気づき	1.85 (1, 147)	0.01 (1, 147)	1.175 (1, 147)
他者への気づき	4.44 (1, 148) *	2.15 (1, 148)	0.68 (1, 148)
自己のコントロール	0.18 (1, 146)	2.00 (1, 146)	1.29 (1, 146)
対人関係	0.13 (1, 147)	0.81 (1, 147)	2.04 (1, 147)
責任ある意志決定	1.74 (1, 144)	0.17 (1, 144)	1.27 (1, 144)
生活上の問題防止スキル	50.15 (1, 146) ***	0.39 (1, 146)	9.13 (1, 146) ***
人生の重要事態に対処する能力	36.08 (1, 142) ***	3.40 (1, 142) +	9.39 (1, 142) ***
積極的, 貢献的な奉仕活動	5.41 (1, 145) *	1.21 (1, 145)	9.29 (1, 145) ***

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

られる。

また、SELとQOLとの関連であるが、小学生版QOL尺度の結果からあまり効果が見られなかったのは、SEL児童自己評定において変化が見られなかったことと関係しているのかもしれない。SEL児童自己評定尺度で、児童は自分の社会的能力の向上を感じていないため、QOLのような学校生活への満足度等は表れにくい可能性が考えられる。今後の検討課題の一つである。

本研究は、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）プログラムを本格的に導入・展開していくための前段的な試みである。本研究の準備段階となった中学年用SELプログラムの試行（香川・小泉，2006）の結果も踏まえ、SELプログラム導入の成果と課題を以下のように考察する。

本研究における全学年での実施の結果、教師による他者評定において、ほとんどの学年でSELプログラムの効果が見られた。つまり、実施したSELプログラムは、児童の行動面に変化をもたらしたのである。また、試行版（香川・小泉，2006）では、児童の自己評定においても若干の効果が認められた。児童の自己評定において効果が認められなかった本研究と比較すると、事前の打ち合わせの確保や般化のための日常生活での強化等をしっかり行えば、その効果が表れるかもしれない。さらに、SELプログラムやエクササイズに対する各担任教師や児童の感想には、SELプログラムやエクササイズが価値あるものとして捉えられているものが多く見られた。例えば、調査後に授業者に対して採ったアンケートでは、18名全員がSELプログラムは子どもを育てる上で「価値がある」と答え、「現代の子どもたちには必要なエクササイズだと思う」「これからも続け、児童が6年間で社会性の基礎になるものを身に付けられたらいいと思う」「今の子どもたちには社会的なスキル等の学習は必要だと感じる。教育計画に位置づけて学校全体で取り組むことはとても必要だと思う」等のSELプログラムの価値や必要性を感じている記述が多く見られた。また、児童の学習後のふり返りシートにも「いい勉強になりました」「この学習で私の前向き度が30%は伸びたと思う」「これから活かしていこうと思います」等エクササイズが自分の為になった、またはエクササイズで学んだことを日常の生活に活かしていきたいというエクササイズの効果を表す記述が多く見られた。

これらのことから、6ヶ月間（月に1～2単位時間）に涉って学校のカリキュラムに位置づけた

SELプログラムは、教師や児童にとって価値のあるプログラムになっていたと言えるであろう。

ここで、プログラム導入・実践において問題点や留意点等の情報収集をしたことをもとに、今後の課題を次の5点にまとめる。

1つ目は、SELプログラムの授業時間数を増やして実践する必要があるということである。方法としては2通り考えられる。一つは今回のようなエクササイズの時間数を増やす方法である。少なくとも隔週1回の実践が望まれる。もう一つは通常の教科学習の時間内で、対人関係能力を育むことのできる場面や活動を意識的に増やしたり、教育課程外の時間を活用するという方法である。

2つ目は、般化のための取り組みに対する教師の共通理解を進める必要があるということである。般化を進めるためには、学校の日常生活でのSELの強化が必要であるが、ここで大切になるのが、担任教師が個人のレベルではなく、学年または学校全体で教科学習の時間や、朝の会・帰りの会などに、どんな強化が行えそうかということや常時確認したり話し合ったりして共通した理解にしておくことである。これをもとに多くの教師が多くの日常生活でSELを実践することによって、児童の行動の般化を図っていくのである。

3つ目は、事前の打ち合わせの時間を確保する必要性があるということである。できればコーディネーター役の教員と共に事前打ち合わせをすることが望ましいが、本研究のように無理な場合もある。従って、少なくとも授業者だけでの打ち合わせの時間を確保し、エクササイズのねらいや内容、方法、そして強化できそうな場面を確認し合いながらプログラムを展開していくことは、欠かせない条件の一つとなると考えられる。

4つ目は、授業をより効果的にするための教員研修が必要であるということである。例えば、児童をロールプレイに真剣に取り組ませることができなかったために効果が薄れたと感じた授業者があった。ロールプレイのさせ方等の教員の授業技術向上や知識の共通理解のための研修の場を設けることも、SELの効果を上げるために必要となるであろう。この点においては、イライアスら（1999）や小泉（2005）も、教師が効果的にSELの指導を実施できるようにしていくための教員研修の機会を設け、SEL指導に関する技術の向上や知識・留意点等の共通理解を進めていくことが必要になると述べている。

5つ目は、効果の測定の方法に改善を加える必要があるということである。本研究では、教師に

よる他者評定までしか調査ができなかった。今後は、何かの行動指標による変化も見えていくことや教師以外の他者（例えば保護者）からの評定を加えること、あるいは児童の自己評定において個人差を検討すること等、もう少し多面的に分析をしていくことが必要であろう。

本研究は、小泉（2005）の提唱するSELプログラムを実践し、行動面における効果やSELプログラムの価値についてある程度実証することができた点、また、SELプログラム実施上の留意点・改善点等様々な情報を集めることができた点、さらにこのプログラムを学校のカリキュラムに位置づけた状態で実施・検証しようとしてきた点で大変意義深いものであった。米国でSELプログラムを促進しているM.J.イライアスは、SELの本当の効果が表れるには2～3年はかかると述べている。今後は、本研究で集められた情報をもとに改善を加えながら、長期的な展望をもってSELプログラムの本格的実施に向けて取り組んでいく必要がある。

引用文献

- イライアスM.J.ら，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
- 香川雅博・小泉令三 2006 小学校中学年における社会性と情動(SEL)の学習プログラムの試行 福岡教育大学紀要，55(4)，147-156
- 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附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
- 宮崎晃子・田中芳幸・入慶田早・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
- 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（未公刊）
- 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－学級単位の取り組みを中心に－ カウンセリング研究 36，272 -281
- 柴田玲子・根本芳子・松崎くみ子・田中大介・川口毅・神田晃・古荘純一・奥山真紀子・飯倉洋治 2003 日本におけるKid-KINDL^R Questionnaire（小学生版QOL尺度）の検討 日本小児科学会雑誌 107，1514-1520

謝辞・付記

本研究の実施にあたっては、黒崎麻子氏ならびに日本SEL研究会の方々の御協力を得ました。記して感謝致します。また、本研究の一部は、平成17年度科学研究費補助金（基盤C，17530479，代表 小泉令三）の助成を受けました。