

教職志望学生の社会的能力育成プログラム試案 (SEL-8T (trial)) の実践効果

— 学習内容実践化への意識向上と合わせて —

The effects of Social and Emotional Learning of 8 Abilities
for Teachers (trial) on pre-service teacher's social competences
and awareness about the program implementation

山田 洋平

小泉 令三

高松 勝也

Yohei YAMADA

Reizo KOIZUMI

Katsuya TAKAMATSU

(福岡教育大学)

(教職実践講座)

(教職実践講座)

(平成25年9月30日受理)

本研究の目的は、教職志望学生の社会的能力を育成するための学習プログラム試案 (Social and Emotional Learning of 8 Abilities for Teachers (trial) ; 以下, SEL-8T (trial) とする) を実施し、教師に求められる社会的能力と学習内容実践化への意識についての学習効果を検討することであった。教員を志望する大学院生に対して、全5回の学習プログラムを実施したところ、教員に求められる社会的能力の向上は示されなかったが、学習内容実践化への意識向上が示された。

キーワード：社会性と情動の学習, 教職志望学生, 社会的能力, 教員の資質能力

問題と目的

近年、情報化や少子高齢化などによる社会の急激な変化によって、学校教育における諸問題が深刻化・複雑化している。こうした問題に対して、教育現場では学校教育の充実に向けた教育政策が実施されている。中でも、その直接の担い手となる教員の資質能力の向上は、子どもたちの教育の充実を図る上で重要な政策課題となっている (文部科学省, 2013)。

中央教育審議会 (2012) では、教員に求められる資質能力として、(1) 教職に対する責任感, 探求力, 教職生活全体を通じて主体的に学び続ける力, (2) 専門職としての高度な知識・技能, (3) 総合的な人間力の3つを挙げている。つまり、教員には、教職に対する責任感や探求力, そして教職としての専門的な知識・技能とともに、豊かな

人間性や社会性, コミュニケーション力, 同僚とチームで対応する力, 地域や社会の多様な組織等と連携・協働する力といった社会的能力が求められている。

一方、学校教育における諸問題が深刻化・複雑化する中で、教員が抱えるメンタルヘルスにかかわる問題が深刻となっている。文部科学省による調査 (文部科学省, 2012) によると、平成23年度の公立学校教員の病気休職者数は、8,554名であった。その内、精神疾患による病気休職者は5,274名であり、6割以上の病気休職者が精神的なストレスを理由に病気休職をしていることが報告されている。また、教員の精神的なストレスにかかわる問題は、新規大学卒業就職者の離職率の高さからも伺うことができる。新規大学卒業就職者の産業別離職状況 (厚生労働省, 2012) を見ると、3年以内に離職する割合の最も高い業種が「教

Table 1 SEL-8T (trial) 学習プログラムの8つの社会的能力と具体例

基礎的な社会的能力

- ①自己への気づき（自己の対人関係への気づき等）
- ②他者（児童生徒、保護者、同僚教員等）への気づき
- ③自己のコントロール能力（情動の制御と活用等）
- ④対人関係能力（あいさつ、良好な関係の維持等）
- ⑤責任ある意思決定能力（諸条件を考慮して、結果を見通した自己決定の能力等）

応用的な社会的能力

- ⑥生活上の問題防止スキル（健康管理、法令順守等）
- ⑦環境や状況の変化への対処能力（就職時のストレス対処等）
- ⑧積極的・貢献的な奉仕活動（身近な他者への援助等）

育・学習支援業」(48.9%)となっている。さらに、教職員の健康調査委員会(2006)の報告によると、健康に不調を訴える教職員の比率は全職業平均の約3倍とも言われており、教育に携わる業種は他の業種に比べて、多くの精神的なストレスがかかる業種であることが分かる。

では、どのようなストレスが教員を苦しめているのであろうか。教員にとってのストレスは、「繁忙・過密労働」「児童・生徒やその保護者との関係」「職場の人間関係」「教育・指導」に関連した4領域に大きく分類される(石山・坂口, 2009)。

その中で、近年は、保護者の変化や保護者からのクレームといった保護者との関係によるストレスや、教育観の違いによる同僚との人間関係によるストレスが、離職や病気休職のきっかけとなっていることが報告されている。こうした現状を受けて、学校現場においては、周囲に相談しやすい職場環境づくりやカウンセリング体制の整備など、教員の予防的なメンタルヘルス対策の推進が図られている(文部科学省, 2013)。しかし、保護者や同僚との円滑な人間関係においては、特に、初任者のコミュニケーション力、チームで対応する力など、教員としての基礎的な力の未熟さが指摘されており(中央教育審議会, 2012)、職場環境の改善とともに、教員養成段階にあたる大学在学中における社会的能力育成の必要性が示唆される。

そこで、本研究では将来教員になることを目指す、いわゆる教職志望学生を対象に、教員に求められる社会的能力の育成を目指した取組を行う。

これまでにも、大学生全般を対象としたコミュニケーション力やストレスへの対応を含む社会的能力育成のための取組が実践され、その効果が報告されている(青野, 2010; 後藤・宮城・大坊, 2004; 金山・小野・宮城, 2007; 栗林・中野, 2007; 名城・諸留, 2011; 山崎・三宅・橋本・平・

松田, 2005)。これらの取組では、「挨拶」(金山他, 2007)、「聴き方」(山崎他, 2005)、「断り方」(名城・諸留, 2011)など大学生自身の一般的な社会的能力の育成を目指すものであった。しかし、本研究では教職志望学生を対象にするため、教員に求められる社会的能力の育成を目指す。つまり、対象となる能力は、児童生徒、保護者、同僚教員、地域関係者との関わりで求められる社会的能力となる。そのため、本研究では教職志望学生の教員として求められる社会的能力の育成を目指したプログラムを開発する。プログラムの開発にあたっては、子どもの社会的能力の育成を目的に開発された Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the School (以下、SEL-8S とする) プログラム(小泉, 2011)を参考に作成する。

SEL-8S 学習プログラムとは、総称として Social and Emotional Learning (社会性と情動の学習: 以下、SEL とする) と呼ばれる心理教育プログラム群の一つのプログラムであり、学校における8つの社会的能力の育成を目指している。この8つの社会的能力は、5つの基礎的な社会的能力と3つの応用的な社会的能力からなる。教職志望学生を対象としたプログラムにおいても、この8つの社会的能力の育成を目指す。8つの社会的能力についての具体例は、Table 1 に示す通りである。

以上のことから、本研究では、教職志望学生に対して、社会的能力を育成するための学習プログラム“Social and Emotional Learning of 8 Abilities for Teachers (trial)” (教職志望学生を対象とした社会性と情動の学習(試案), 以下 SEL-8T (trial) とする) を実施し、教師に求められる社会的能力と学習内容実践化への意識についての学習効果を検討することを目的とする。

Table 2 SEL-8T (trial) 学習プログラムの学習ユニットの学習テーマおよび内容

学習ユニット (実施日)	学習テーマ	内容
第1回 (10月4日)	初対面での話し方	教師や保護者に対して、適切な意思伝達や応対ができるように、伝え方や敬語表現を身につける。
第2回 (10月5日)	ストレス・マネジメント	ストレスには善玉と悪玉の2種類があることを知り、「善玉ストレスサー」の特徴を知るとともに、「悪玉ストレスサー」を解消するための有効なストレス対処法について学ぶ。
第3回 (10月12日)	冷静に伝える	怒りが爆発するような場面でも、気持ちを抑えて冷静に状況を判断し、自分の主張が伝えられるように、落ち着く方法や柔軟な考え方を、そして、気持ちを伝えるスキルを身につける。
第4回 (10月19日)	ストップ!いじめ	いじめの具体的場面を取り上げ、被害者や傍観者の立場からいじめを考え、トラブルの解決策を学ぶ。
第5回 (10月25日)	ポジティブに考えよう	「うつ」の症状やその原因について学び、自他の体調や気分の変化に気づいて、適切に対処する方法を学ぶ。

方法

調査対象者 A県内の国立大学大学院教育学研究科(教職大学院)に在籍する大学院生17名。そのうち、9名が学習プログラムを受講する実験群、8名が学習プログラムを受講しない統制群となった。

プログラム実施内容および実施方法 実験群に対して全5回の学習ユニットを実施した(Table 2)。各回の学習テーマは、保護者、同僚教員との社会的能力の向上を目指した「初対面での話し方」「冷静に伝える」、教員のメンタルヘルスの改善を目指した「ストレス・マネジメント」「ポジティブに考えよう」、様々な問題解決をめざした「ストップ!いじめ」をそれぞれ取り上げた。

各学習ユニットについては、SEL-8S学習プログラムのフォーマットを用いて、指導案および学習プリントを作成した。指導案には、学習ユニットの目的、授業の流れについて記載した。

1回の授業は80分であり、前半の40～50分では児童生徒に対する指導方法について、後半の30～40分では就職後に学校で児童生徒、保護者、同僚教員等とかわる際の社会的能力について、それぞれ学習した。

授業の前半部分は、小中学校版のSEL-8S学習プログラム(小泉・山田, 2011a; 2011b)の中から該当する学習ユニットの主活動部分について、授業者(第一著者)が教師役となって模擬授業を実施した。実験群の大学院生は、児童生徒役として、模擬授業に参加することによって、SEL-8S学習プログラムの主活動部分の授業の流れを体験的に理解する。その後、実施の意義、実施上の留

意点について伝え、質疑応答の時間を設定した。

授業の後半部分は、就職後に学校で遭遇する可能性のある具体的場面について、ロールプレイ(役割演技)やゲーム、話し合い等を加えたワークショップ形式による学習を行った。

一方、統制群にはSEL-8T (trial) 学習プログラムについての内容を一切伝えなかった。ただし、倫理上の配慮から、研究終了後に実験群と同様の学習プログラムを、統制群にも実施した。

調査内容 (1) 教師の社会的能力尺度(山下・小泉, 2012): 教師が身につけるべき8つの能力(自己への気づき, 他者への気づき, 自己のコントロール, 共感・開放性, アサーション, 積極的・貢献的な奉仕活動, ストレス対応, 自己確立)について尋ねた。全43項目について、「よく当てはまる(4点)」から「当てはまらない(1点)」の4件法で回答を求めた。

(2) 学習内容実践化の意識調査: SEL-8T (trial) 学習プログラムの各学習ユニット(全5回)の内容を児童生徒対象に実施することへの自信(効力感)について尋ねた。例えば、「冷静に伝える」の学習ユニットにおける質問項目は、「私は、気持ちや意見を適切に伝える方法を適切に指導できる」「私は、児童生徒同士のトラブルが起きた時、自分の意思を冷静に伝えるための指導ができる」であった。各学習ユニットに2項目ずつ全10項目について、「よく当てはまる(4点)」から「当てはまらない(1点)」の4件法で回答を求めた。

調査時期 実験群、統制群の全17名に対して、全3回の質問紙調査を実施した。1回目は8月6～10日、2回目は実験群の学習プログラム実施前の10月2～4日、3回目は学習プログラム実

Table 3 教師の社会的能力尺度の平均得点(M)と標準偏差(SD), および分散分析結果

			1回目	2回目	3回目	群の主効果	時期の主効果	交互作用
						F(1,15)	F(2,30)	F(2,30)
自己への気づき	実験群	M	2.96	2.85	3.07	5.31 *	1.86 n.s.	.14 n.s.
		SD	.25	.28	.31	続<実		
	統制群	M	2.79	2.63	2.79			
		SD	.29	.39	.29			
他者への気づき	実験群	M	2.85	3.00	3.04	.80 n.s.	.40 n.s.	1.33 n.s.
		SD	.36	.54	.43			
	統制群	M	2.88	2.71	2.83			
		SD	.33	.39	.33			
自己のコントロール	実験群	M	3.22	3.22	3.30	2.99 n.s.	.05 n.s.	.80 n.s.
		SD	.27	.35	.48			
	統制群	M	3.00	3.00	2.88			
		SD	.37	.33	.44			
共感・開放性	実験群	M	3.67	3.82	3.96	1.16 n.s.	.74 n.s.	2.07 n.s.
		SD	.22	.32	.11			
	統制群	M	3.79	3.67	3.71			
		SD	.23	.33	.35			
アサーション	実験群	M	2.63	2.63	3.00	.17 n.s.	1.83 n.s.	2.83 n.s.
		SD	.29	.40	.72			
	統制群	M	2.92	2.83	2.83			
		SD	.52	.75	.50			
積極的・貢献的な奉仕活動	実験群	M	3.15	3.11	3.19	.08 n.s.	.11 n.s.	.11 n.s.
		SD	.39	.39	.39			
	統制群	M	3.17	3.21	3.21			
		SD	.33	.41	.33			
ストレス対応	実験群	M	3.22	3.07	3.22	2.01 n.s.	.75 n.s.	.14 n.s.
		SD	.27	.38	.22			
	統制群	M	3.04	3.00	3.08			
		SD	.26	.33	.22			
自己確立	実験群	M	3.70	3.63	3.82	5.92 *	3.06 n.s.	3.72 *
		SD	.19	.19	.32	続<実		2・3回：続<実
	統制群	M	3.67	3.38	3.38			続：1>2・3
		SD	.17	.31	.31			

* $p < .05$

施後の10月25～26日であった。

結果

各尺度の下位尺度項目の加算平均を下位尺度得点とし、下位尺度ごとに群(実験群・統制群)×時期(3回)の2要因による分散分析を行った。各尺度の平均得点と標準偏差、および分散分析結果をTable 3およびTable 4に示す。

結果のうち、有意な交互作用に着目すると、まず、教師の社会的能力尺度の自己確立において、交互作用が有意であった($p < .05$)。下位検定の結果、2回目と3回目において、実験群の得点が統

制群よりも有意に高かった($ps < .05$)。また、統制群において、1回目の得点が2・3回目よりも有意に高かった($ps < .05$)。

次に、学習内容実践化の意識調査の5つの下位尺度の中の4つ(初対面での話し方、ストレス・マネジメント、冷静に伝える、ポジティブに考えよう)において、2回目と3回目における実験群の得点が統制群よりも有意に高かった($ps < .05$)。また、実験群における3回目の得点が1・2回目よりも有意に高かった($ps < .05$)。

有意な交互作用を示した下位尺度得点の推移をFigure 1～5に示す。

Table 4 学習内容実践化の意識調査の平均得点(M)と標準偏差(SD), および分散分析結果

		M	1回目	2回目	3回目	群の主効果	時期の主効果	交互作用
			SD	F(1,15)	F(2,30)	F(2,30)		
初対面での話し方	実験群	M	2.56	2.56	3.22	.05 <i>n.s.</i>	5.50 **	8.01 **
		SD	.64	.64	.48		1・2<3	3回: 続<実
	統制群	M	2.75	2.75	2.69			実: 1・2<3
		SD	.25	.25	.35			
ストレス・マネジメント	実験群	M	2.44	2.44	3.39	11.32 **	17.35 **	7.76 **
		SD	.50	.50	.31	続<実	1・2<3	3回: 続<実
	統制群	M	2.00	2.00	2.19			実: 1・2<3
		SD	.50	.50	.50			
冷静に伝える	実験群	M	2.17	2.17	3.00	.98 <i>n.s.</i>	13.34 **	7.29 **
		SD	.47	.47	.41		1・2<3	3回: 続<実
	統制群	M	2.19	2.19	2.31			実: 1・2<3
		SD	.56	.56	.43			
ストップ! いじめ	実験群	M	2.22	2.22	2.78	6.42 *	11.42 **	.90 <i>n.s.</i>
		SD	.42	.42	.53	続<実	1・2<3	
	統制群	M	1.75	1.75	2.06			
		SD	.50	.50	.53			
ポジティブに考えよう	実験群	M	2.67	2.67	3.56	2.02 <i>n.s.</i>	8.49 **	11.26 **
		SD	.78	.78	.44		1・2<3	3回: 続<実
	統制群	M	2.56	2.56	2.50			実: 1・2<3
		SD	.46	.46	.71			

** $p<.01$, * $p<.05$

考察

本研究の目的は、教職志望学生の社会的能力を育成するためのSEL-8T (trial) 学習プログラムを実施し、その学習効果を検討することであった。

教員を志望する大学院生に対して、全5回の学習プログラムを実施したところ、教師の社会的能力尺度では、自己確立において交互作用が示された。しかし、学習プログラム実施前の2回目から実験群と統制群の間に得点差がみられ、SEL-8T (trial) 学習プログラムによる効果は認められなかった。このことから、教師の社会的能力尺度における学習プログラムの効果は、いずれも示されなかった。教師の社会的能力尺度の質問項目は、「児童生徒に対して冷静に対応することができる」や「児童生徒のいいところを見つけることができる」というように、児童生徒に対する対応や理解に関する内容が多かった。本学習プログラムでは、授業の後半部分で、教職に就いた後に学校で遭遇する可能性のある保護者、同僚教員と人間関係に関する具体的場面を設定し、それらの解決方法について考える活動を行った。しかし、これらの活動はあくまでも仮想場面であるため、大学院生自身にとっては、教員として必要な社会的能力

が向上したという実感が得られなかったと考えられる。大学院生自身が教員として必要な社会的能力を向上させるためには、各授業で学習した内容を実体験できるような機会を設定することが重要となる。例えば、授業後の宿題によって日常生活での活用を促進し、適切なフィードバックを行うことは有効な方法の一つである。また、教育実習やボランティア活動などに関連づけた実施計画を立案することも効果的であろう。

次に、学習内容実践化の意識調査においては、本研究で扱った5つの学習テーマのうち、「ストップ! いじめ」を除く4つの学習テーマにおいて、学習内容実践化の意識得点が増加し、各学習テーマの実践に対する自信が高まったことが示された。本学習プログラムを受講した大学院生は、授業を通して、各学習テーマの指導方法を理解し、実践に対する一定の自信が得られたと考えられる。各学習テーマの実践に対する自信が高まった要因については、授業の流れを児童生徒役として体験したことにより、本人が学習プログラムを実施する見通しが持てたことによる影響が大きいと考えられる。

一方、「ストップ! いじめ」については、唯一、学習内容実践化の意識調査の中で効果が示されな

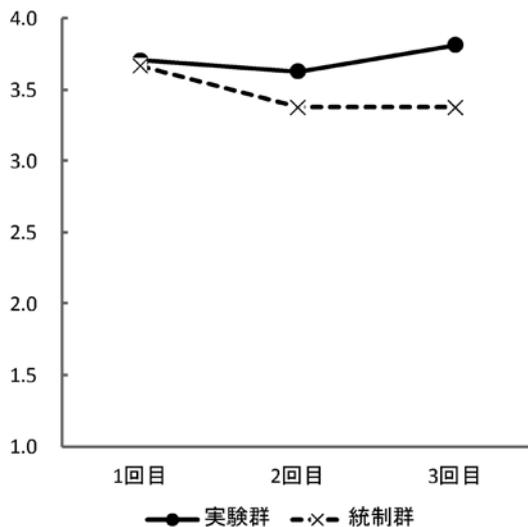


Figure 1 教師の社会的能力尺度における「自己確立」得点の推移

かった。「ストップ!いじめ」得点を見ると、学習プログラム実施前後で上昇しており、本学習プログラムを受けることによって、いじめをテーマにした授業に対する意識は肯定的になりつつあるようである。しかし、「いじめ」という学習テーマは、他の学習テーマに比べると指導の難しい内容である。そのため、1回の授業だけでは明確な自信という程の意識の変化は生まれなかったと考えられる。今後、「いじめ」のような指導の難しい学習テーマを扱う際には、複数回の学習時間を確保するなど学習内容実践化の意識を高めるための改善が必要となる。

以上のことから、本学習プログラムの実施においては、SEL-8S学習プログラムの実践に対する教職志望学生の意識向上が示されたが、教員として求められる社会的能力の向上は示されなかった。

今後の課題として、教員として求められる社会的能力の向上に向けたプログラムの改善が挙げられる。本研究では、約3週間に5回という短期間でのプログラム実施となったが、小泉・山田・箱田・小松(2013)の研究では、小中学生対象のSEL-8S学習プログラム実践において、1年間に7回程度の実施により、安定した学習効果が確認されている。本研究のように、大学院生を対象とした実践においても、学習効果を得るために必要な最低実施回数があると考えられる。そのため、適切な実施回数や実施期間について検討していく必要がある。

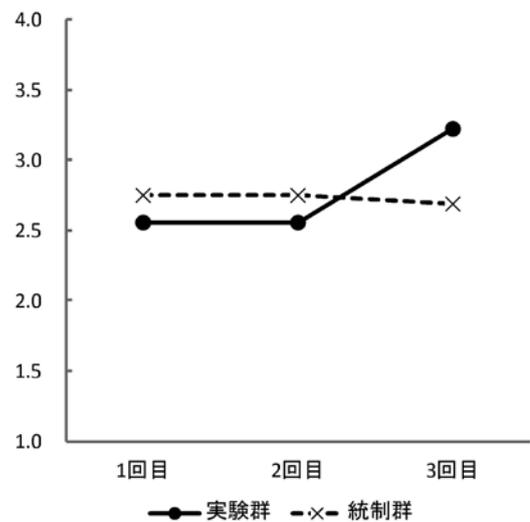


Figure 2 学習内容実践化の意識調査における「初対面での話し方」得点の推移

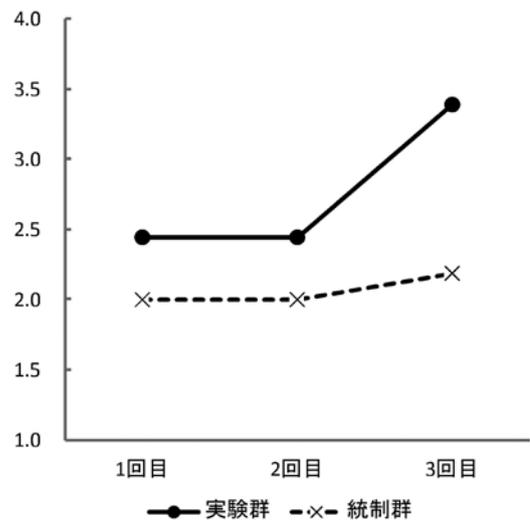


Figure 3 学習内容実践化の意識調査における「ストレス・マネジメント」得点の推移

また、本研究では Table 1 に示す社会的能力の具体例に従って、5つの基礎的な社会的能力の育成に焦点を絞った実施計画を立案した。しかし、本研究で扱わなかった応用的な社会的能力も重要な能力である。そのため、8つの社会的能力の育成を目指した包括的な実践による効果を検討したい。さらに、Table 1 では、各能力の具体例を示したのみであり、より詳細な規定が必要である。それによって、学習テーマがより適切なものになると考えられる。

その他、効果測定における課題として追跡調査

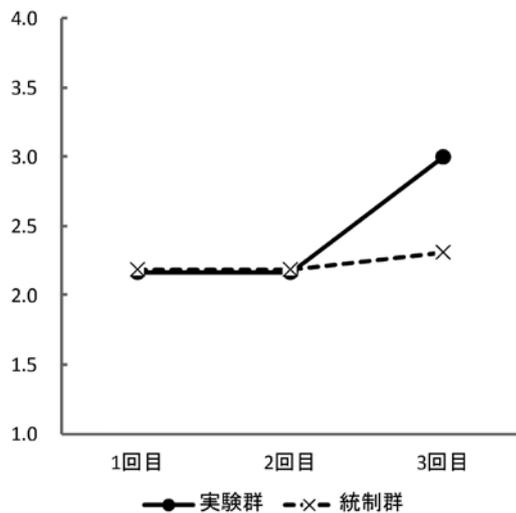


Figure 4 学習内容実践化の意識調査における「冷静に伝える」得点の推移

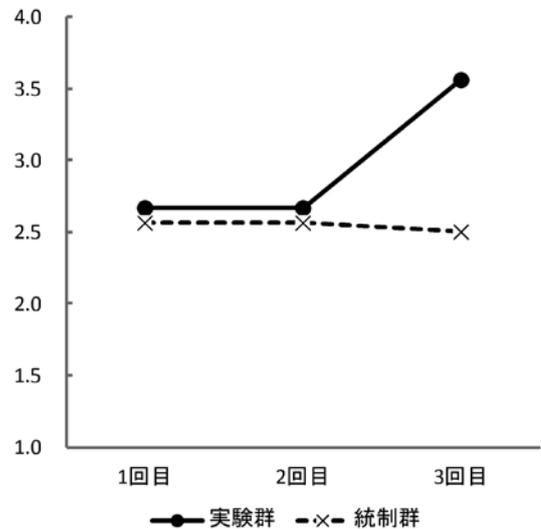


Figure 5 学習内容実践化の意識調査における「ポジティブに考えよう」得点の推移

の必要性を述べる。本研究では3回目の質問紙調査がプログラム実施直後であった。しかし、学習効果の定着や般化を検討するためには、学習プログラム実施後から一定期間経過した後の追跡調査による検討を行う必要があり、今後の課題となる。

引用文献

青野明子 (2010). 大学生を対象としたコミュニケーションスキルトレーニング—カウンセリング技法教育による対人関係能力向上への取り組み— 近畿大学臨床心理センター紀要, 3, 61-84.

中央教育審議会 (2012). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申) <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf> (2013年9月25日)

後藤学・宮城速水・大坊郁夫 (2004). 社会的スキル・トレーニングの効果性に関する検討—得点変化のパターンに見る参加者クラスタリングの試み— 電子情報通信学会技術研究報告, 104(198), 7-12.

石山陽子・坂口守男 (2009). 教員の職場内メンタルヘルスに関する報告 (I) —離職・病気休職者からの聞きとり調査をもとに— 大阪教育大学紀要第Ⅲ部門, 57(2), 59-68.

金山元春・小野昌彦・宮城洋平 (2007). 教職課程に在籍する大学生に対する社会的スキル訓練教育実践総合センター研究紀要 (奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター), 16, 139-144.

厚生労働省 (2012). 新規大学卒業就職者の産業別離職状況 <<http://www.mhlw.go.jp/topics/2010/01/tp0127-2/dl/24-18.pdf>> (2013年9月25日)

小泉令三 (2011). 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の導入と実践 ミネルヴァ書房

小泉令三・山田洋平 (2011a). 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方—小学校編— ミネルヴァ書房

小泉令三・山田洋平 (2011b). 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方—中学校編— ミネルヴァ書房

小泉令三・山田洋平・箱田裕司・小松佐穂子 (2013). 心理教育プログラムの実施回数による学習効果差の検討—小中学校におけるSEL-8S学習プログラムの実践を通して— 日本教育心理学会第55回総会発表論文集, 342.

栗林克匡・中野星 (2007). 大学生における社会的スキル・トレーニングの成果と評価 北星学園大学社会福祉学部北星論集, 44, 15-26.

教職員の健康調査委員会 (2006). 教職員の健康調査 労働科学研究所

文部科学省 (2012). 平成23年度公立学校教職

員の人事行政状況調査 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1329089.htm>
(2013年9月25日)

文部科学省(2013). 平成24年度文部科学白書
日経印刷

名城健二・諸留華英(2011). 大学生に対する
SST(ソーシャル・スキルズ・トレーニング)
の効果について 沖縄大学人文学部紀要, 13,
65-72.

山崎理央・三宅幹子・橋本優花里・平伸二・松田
文子(2005). 大学生へのピア・サポート訓練
による自尊感情や自己開示, 社会的スキルへ
の効果の検討 福山大学人間文化学部紀要, 5,
19-29.

山下健・小泉令三(2012). 教師が身につけるべ
き教職能力における社会的能力の自己評価 教
育実践研究(福岡教育大学教育学部附属教育実
践総合センター), 20, 207-213.

付記

本研究は, 平成24年度学長裁量経費研究推進
支援プロジェクト研究「教職志望学生の社会的能
力育成プログラム開発」(研究代表者: 小泉令三)
の助成を受けた。