

〔研究論文〕

家庭と学校で共に育む子どもの学校適応に関する研究
—SEL-8S プログラムによる人間関係づくりと「共育」の試行的取組—

Research on children's adaptation to school in partnership with parents:
A trial of "Tomoiku" project based on SEL-8S program implementation

大 和 和 雄
Kazuo YAMATO

小 泉 令 三
Reizo KOIZUMI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻
生徒指導・教育相談リーダーコース
/福岡市立金山小学校

福岡教育大学教職実践講座

(2015年1月30日受理)

本研究は、公立小学校1校の5年生（実験学級1学級，統制学級1学級）を対象に，子どもの学校適応を促すための方策として，学校では社会性と情動の学習プログラム（SEL-8S）を導入するとともに，家庭では学校の学習と連携した取組を「共育」として継続し，その効果を試行的に検証することを目的とした。学習，連携ともに3ヶ月の期間で取り組んだ。効果の検証には，小学生用 SEL-8S 自己評定尺度，学校環境適応感尺度（ASSESS：以下「アセス」），対象校の保護者による学校評価，本研究に関する保護者アンケート（自作）を実施した。その結果，SEL-8S 自己評定尺度やアセスにおいて実験学級の方が統制学級より有意に上昇しているところは見られなかった。保護者アンケートからは，子どもとの会話や他の保護者との会話に関して得点が上昇する傾向がみられた。学校評価では，実験学級において連携を開始した後で，学校の教育活動への関心を表す項目で得点が上昇していた。

キーワード：学校適応，共育，人間関係づくり，SEL-8S

1 問題と目的

近年，子ども達の不登校や，学校での問題行動の増加傾向が指摘され，その対策の必要性が唱えられている。中でも校内での暴力行為については，中学生や高校生がほぼ横ばい傾向であるのに対して，小学校ではここ数年で増加傾向にある。また，不登校や問題行動の背景には，対人関係を上手に築けないことからくる学校不適応や，無気力，複雑な家庭環境，親子関係などがあることも指摘されている（文部科学省，2012）。

そのような問題への対策の一つとして，予防・開発的に心理教育的プログラムが学校に導入され，その効果についてこれまでも様々な研究によって報告されている。例えば，学校においては，学級単位のソーシャルスキルトレーニングを実施することにより，実施前は学校適応感が低かった児

童が，その後適応感が向上したという研究結果もある（大対・松見，2010）。

一方では，家庭の教育力の低下が指摘されるようになり，そのことが規範意識の欠如や学習意欲の低下，不登校などの背景にあるのではないかという指摘もされている（文部科学省，2006）。家庭の教育力向上のための取組，及び学校と連携した取組としては，PTAが主体となって取り組んでいる「早寝・早起き・朝ご飯」運動が盛んに行われている。この取組については，年々保護者の意識も高まりつつあり，活動の広がりも見られるなど一定の成果を挙げている（文部科学省，2007）。

教育基本法にあるように，子どもの教育については，学校と家庭がそれぞれ役割と責任を自覚するとともに，相互に連携・協力することが求められている。学校で行っている教育活動，心理教育

的アプローチをより効果的にするため、また、家庭での教育力をより向上するためには、学校と家庭が連携することが重要であり、その必要性は今日の社会において、共通認識されていると思われる。

学校と家庭との連携について、福岡市教育委員会においては、平成21年に「新しいふくおかの教育計画」(10年間の計画)(福岡市教育委員会, 2009)が策定され、その中でも学校、家庭、地域・企業等がそれぞれ教育の担い手としての責任を持ち、社会全体で共に教育に取り組む「共育(ともいく)」という考え方が重視されている。

子ども達の社会性を高めるための学校と家庭との連携については、学級と家庭で行動リハーサルを行ったことで、標的としたスキルについて教師・他者・保護者評定ともに改善されたという結果も報告されている(藤枝, 2006)。また、橋本・小泉(2013)は社会性と情動の学習プログラム「SEL-8S」を学校で導入し、家庭と連携することで、学習プログラムの効果を高め、社会的能力(表1)の中の「自己への気づき」や、自尊感情の中の「自信・確信の表明」において、実験学級の児童の得点が上昇したりその傾向が認められたりしている。さらに、好意的な意見をもった保護者が多かったことや、学習後に子ども達のスキルが伸びていると実感しているとの記述も見られている。

ここでSEL-8Sとは、「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性(対人関係)に関するスキル、態度、価値観を身に付ける学習」を意味する社会性と情動の学習(SEL)の中で、8つの社会的能力(表1)の育成を目指した特定の学習プログラムのことである(小泉, 2011)。これらの8つの社会的能力を育てるために、各学年において学習単元がそれぞれ構成され、その効果が報告されている(香川・小泉, 2013など)。また、高学年を対象としたSELプログラムの実施によって、学校適応促進の可能性も示唆されている(香川・小泉, 2006)。

本研究では、学校において試行的にSEL-8Sによる学習に取り組むとともに、家庭においては、

表1 SEL-8Sで育成する8つの社会的能力

基礎的社会的能力	<ul style="list-style-type: none"> 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
応用的社会的能力	<ul style="list-style-type: none"> 生活上の問題防止スキル 人生の重要事態に 대처する能力 積極的・貢献的な奉仕活動

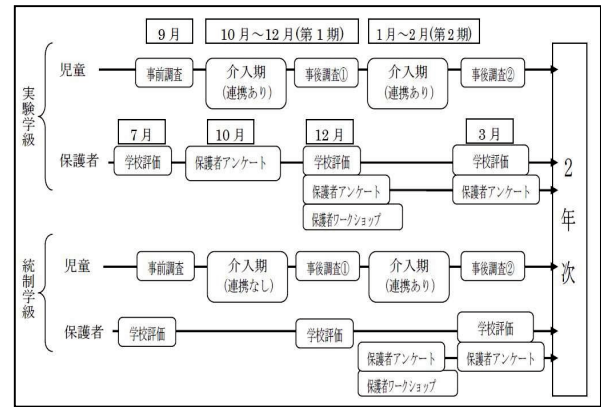


図1 研究デザイン

学校で学習した内容と関連した取組を実施することが子どもの社会的能力の向上や学校適応に有効であるのか検証することを目的とする。そのため、実験・統制学級の2学級でSEL-8Sによる学習を進めるが、家庭との連携については、実験学級だけで取り組む。統制学級については、連携を行わない。ただし、本試行後に統制学級でも連携を行うようにする。研究デザインを図1に示す。

2 方法

調査対象者

A県内の公立小学校1校の5年生2学級の児童を対象とした。1つの学級(24名)を家庭との連携に取り組む実験学級とし、もう1つの学級(24名)を連携はしない統制学級とした。なお、SEL-8Sによる学習には実験学級・統制学級共に取り組んだ。

対象学年の選定にあたっては、まず、家庭と学校とで2年間を通して継続的に取組の成果を見ていくことや、SEL-8Sの学習ユニットが低・中・高学年それぞれ2学年ごとに整理してあることを考慮して、低・中・高学年それぞれにおける初年である1・3・5年生を対象として適切であると考えた。中でも、5年生については、次年度6年生となることから、学校全体に関わることが多く、応用的社会的能力に関わっている積極的・貢献的な奉仕活動の学習にも取り組むことができることから、2ヵ年を通じた基礎的、応用的な社会的能力の変容を測るために重要な学年であると判断した。

保護者についてはどちらの学級も対象とした。

調査内容

a. 小学生版「社会性と情動」の尺度

「小学生版『社会性と情動』の尺度」(田中・真

井・津田・田中, 2011) を用いて, SEL-8S プログラムの 8 つの社会的能力 (自己への気づき, 他者への気づき, 自己のコントロール, 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) を測定した。8 つの能力についてそれぞれが 3 項目ずつで測定されるようになっており, 各能力で得られた得点の平均点・標準偏差から偏差値が算出される。

b. 学校環境適応感尺度

栗原・井上 (2010) の「学校環境適応感尺度 (ASSESS: Adaptation Scale for School Environments Six Spheres)」を実施し, 生活満足感, 教師サポート, 友人サポート, 非侵害的關係, 向社会的スキル, 学習的適応の 6 因子について, 測定した。各因子は 5 件法で評定を求め, 標準化した適応度 (偏差値) を算出した。適応度は高い点数ほど適応的であることを示す。

c. 人間関係づくりの学習に対する保護者アンケート

保護者を対象として, 人間関係づくり学習に対する理解度や意識を把握するために保護者用アンケート (無記名) を作成した。表 2 で示す項目について 4 件法で回答を求めた。

表 2 保護者用アンケート項目

- 1 子どもと「人間関係づくり学習」について話をしましたか。
- 2 家庭で実際に「人間関係づくり学習」で学んだことを一緒にやってみましたか。
- 3 学習を通して子どもの姿が変わりましたか。
- 4 「人間関係づくり学習」について他の保護者と話をしましたか。

表 3 保護者による学校評価項目

- ・学校の教育方針や教育活動を理解している。
- ・授業参観・学級懇談会・PTA活動に, 積極的に参加している。
- ・共育プロジェクトに参加しようとしている。
- ・学校・学年便り・連絡文書は読むようにしている。
- ・担任の教育方針について理解している。
- ・子どもとよく話(学校のこと・相談)をしている。
- ・地域の行事には参加するようにしている。

表 4 5 年生の学習単元

基本的な生活習慣	・あいさつ「こんにちは」(9月)
	・金銭管理「おこづかい」(12月)
関係づくり	・自己制御「ちょっと落ち着いて」(10月)
	・問題解決「トラブルの解決」(12月)
ストレスマネジメント	・ストレス対処「リラックスして」(11月)

d. 保護者による学校評価

毎学期末に対象校で実施している保護者による学校評価 (記名式) のうち, 保護者自身に関する項目を取り出し, 7月と12月分を使用した(図1)。評価項目については表3に示す。

各項目について4件法で回答を求め, それらの平均値を算出した。

手続き

a. 調査

児童を対象とした調査は, 2014年9月(事前), 12月(事後①)の2回, 実験学級・統制学級ともに実施した。いずれの調査についても, 児童が自分の行動を自己評価した(図1)。

また, 実験学級の保護者を対象としたアンケートについては, 人間関係づくり学習を始めた段階の10月と, 実際に保護者にワークショップ体験してもらった後の12月に実施した。

b. SEL-8S による学習の位置づけ

介入期における, 5年生を対象とした学習単元を表4のように構成した。

なお, これらの学習単元については, 学校行事や, 各教科・領域と関連させて実施できるようにした。学校行事と関連した学習プログラムの実施についても, これまでの研究の中で, 対人関係や積極的・貢献的な奉仕活動の評定が高くなることが報告されている(宮原・小泉, 2009)。

c. 家庭との連携

①チャレンジカードに取り組む週間の設定

10月, 11月, 12月の各月に1週間ずつ, 学校で学習した内容に関するチャレンジカードを配付し, 各家庭で取り組んでももらった。内容は3回ともSEL-8Sの学習ユニットである, 「あいさつ『こんにちは』から, 挨拶のポイントである「お・か・め(おおきな声で・からだを起こして・相手のめを見て)」を意識して挨拶することにチャレンジすることとした。チャレンジカードには, 毎日の子どものふり返りと, 1週間をふり返っての保護者からのコメント欄を設けた。ふり返りでは, ポイントを意識して挨拶ができれば◎, 意識はあまりしていないが挨拶はできたら○, あまり挨拶できなかったら△というように3段階でのふり返りを行っている。

②保護者対象のSEL-8Sワークショップ

保護者に対してSEL-8Sによる学習についての理解を促し, 家庭での取組に活用してもらえるように, 12月の学級懇談会の場で保護者向けワークショップを実施した。内容については, 12月に学

習した「問題解決『トラブルの解決』」を取り上げた。子ども達と同様に、トラブルを解決するためのコツとして「トラブル4兄弟」を提示し、それを意識して課題を解決するという取り組み、感想を記入してもらった。

③人間関係づくり学習に関するポスターの配付

チャレンジカードに取り組む週間と連動して、各家庭に挨拶のポイント「おかめ」のポスター（A4判・カラー印刷）を1家庭1枚ずつ配付した（図2）。ポスターにはポイントだけでなく、子ども達が一人ずつ、挨拶に関するめあてを記入する欄を設けて、持ち帰るようにした。子ども達がめあてを記入することで、日常的に意識することができるようになると共に、家庭での保護者の言葉かけにも繋げられるようにすることをねらいとして配付を行った。

④学級通信での学習内容に関する情報発信

実験学級の学級通信に、学校での学習の様子、子ども達の感想、保護者アンケートの結果、保護者の感想を不定期であるが、学習後を中心に掲載してもらうようにした。時期は10月から12月の2ヶ月間行った。また、保護者ワークショップの実施については2ヶ月前から告知を行い、直前に改めて詳細を伝え、より多くの参加を促すようにした。

3 結果

a. 小学生版「社会性と情動」の尺度

2学級を対象として、事前評定の8因子の偏差値の合計点について、上位1/3を高位群（16名）、中間の1/3を中位群（16名）、下位1/3（16名）



図2 学習（挨拶のポイント）に関するポスター

を低位群として設定した。それぞれの群の、8つの因子の得点と、事前調査・事後調査①の変化量を算出し、連携（実験学級・統制学級）×初期高低群（高・中・低群）の2要因の分散分析を行った（表6）。

その結果、本研究でねらいとしていたような、家庭との連携を進めた実験学級の方が、統制学級よりも社会的能力などにおいて伸びが見られるというような結果は得られなかった。実験学級においては、他者への気づきや対人関係、生活上の問題防止スキルで上昇が見られたが、統制学級との有意差はなかった。一方で、自己コントロールについては、実験学級と統制学級の間逆の有意差が見られた。また、責任ある意思決定については、初期高低群の中で低位群と高位群の間に有意差が見られ、低位群の方が高位群と比較して有意に上昇していることが分かった。なお、実験学級と統制学級の間に有意傾向が見られた。人生の重要事態に対処する能力では、連携と群間に交互作用が見られ、低位群においては統制学級が高く、一方高位群においては実験学級の方が高くなっていた。

b. 学校環境適応感尺度

学校適応感尺度の6つの因子について、事前と事後の平均・標準偏差を算出するとともに、連携の有無と時期による2要因の分散分析を行った（表7）。その結果、生活満足感については時期の主効果に有意傾向が見られたものの、他のいずれの因子においても、実験学級・統制学級間の有意差や、実施時期による有意差は見られなかった。

c. 保護者アンケート

回収率は、事前アンケートが100%で、事後アンケートが92%だった。事前に行ったアンケートでは、学校で実施している学習について、まだ理解している保護者が少なく、児童から話を聞いてもよく分からないといった感想が見られた（表8）。それが、事後に行ったアンケート結果では、図3に示すように、若干ではあるものの、「子どもと話をしたか」の平均点が2.21から2.32へ、「子どもの姿が変わった」が2.29から2.36、「他の保護者と話をしたか」が1.33から1.68へと得点が上昇していた。一方、「家庭で実際に学んだことをやってみた」という項目の平均点については2.08から2.05と、若干の減少が見られた。

d. 保護者による学校評価

実験学級の7月（事前）・12月（事後）の各項目の平均点を、表5に示す。

この結果から、実験学級において、家庭との連携に取り組んだ後に、「授業参観・懇談会への積極的な参加」や「共育プロジェクトへの関心」の平均点が上昇していることが分かった。

e. チャレンジカードの取組み

1 回目のチャレンジカード提出については、初日の提出が 24 人中 5 人だったが、2 回目には初日

に 17 人が提出するようになった。また、児童の自己チェックでは、◎を 3 点、○を 2 点、△を 1 点として換算し、平均を求めたところ、1 回目は平均で 18.8 点、2 回目は 17.7 点、3 回目は 16.0 点というような変化が見られた。各回の提出率については、1 回目が 100%、2 回目が 79%、3 回目が 88%であった。

表 5 保護者による学校評価の平均値

	実験学級		統制学級	
	7月 (n=16)	12月 (n=10)	7月 (n=18)	12月 (n=10)
学校の教育方針や教育活動を理解	3.06	3.56	2.61	2.60
授業参観・懇談会への積極的な参加	2.69	2.89	3.00	2.80
共育プロジェクトへの関心	2.44	2.89	2.75	3.00
学校・学年・学級通信を読む	3.75	3.60	3.61	3.70
担任の教育方針への理解	3.25	3.10	3.22	3.00
子どもとよく話す	3.25	3.10	3.39	3.40
地域行事への参加	2.94	3.20	3.00	2.70

表 6 小学生版「社会性と情動」の尺度の平均値と SD 及び分散分析結果

初期高低群	連携あり			連携なし			分散分析			
	1回目	2回目	差(2回目-1回目)	1回目	2回目	差(2回目-1回目)	主効果(連携) <i>a</i>	主効果(初期高低) <i>b</i>	交互作用 <i>c</i>	
自己への気付き	高位群	54.06 (7.77)	44.67 (5.54)	-9.39 (7.75)	55.75 (5.82)	53.50 (6.62)	-2.25 (9.16)	3.97+	2.62+	0.27
	中位群	50.62 (9.11)	49.99 (5.48)	-0.63 (7.25)	43.19 (7.17)	45.61 (7.97)	2.42 (7.89)			
	低位群	38.09 (9.76)	36.21 (7.97)	-1.88 (8.40)	37.56 (15.21)	44.00 (11.14)	6.44 (16.62)			
他者への気付き	高位群	52.68 (8.53)	55.57 (5.98)	2.90 (8.02)	51.33 (4.05)	51.91 (3.91)	0.58 (5.47)	0.15	1.25	0.10
	中位群	42.06 (5.79)	46.56 (3.86)	4.51 (4.55)	43.71 (7.99)	47.85 (6.69)	4.14 (4.05)			
	低位群	33.69 (12.33)	33.69 (9.65)	0.00 (10.22)	36.27 (4.73)	36.27 (8.85)	0.00 (8.76)			
自己コントロール	高位群	59.72 (7.94)	57.02 (13.06)	-2.70 (10.21)	55.58 (3.77)	53.97 (5.36)	-1.62 (4.85)	4.58*	0.91	0.79
	中位群	51.03 (10.48)	48.04 (6.03)	-2.99 (7.67)	46.50 (4.08)	48.81 (6.55)	2.31 (6.35)			
	低位群	39.65 (10.48)	37.26 (12.05)	-2.40 (6.78)	36.49 (10.52)	41.88 (13.72)	5.39 (6.44)			
対人関係	高位群	50.08 (10.34)	50.08 (8.67)	0.00 (8.12)	53.85 (7.53)	50.71 (6.76)	-3.14 (4.22)	0.03	2.07	0.61
	中位群	46.24 (7.98)	46.94 (9.95)	0.70 (9.11)	39.75 (14.26)	46.04 (7.64)	6.29 (18.42)			
	低位群	25.97 (11.77)	32.96 (14.34)	6.99 (6.25)	31.66 (11.40)	37.95 (11.40)	6.29 (13.86)			
責任ある意思決定	高位群	53.57 (9.31)	43.11 (4.77)	-10.46 (12.06)	50.53 (7.01)	49.39 (5.51)	-1.14 (8.38)	3.20+	4.39*	0.87
	中位群	47.23 (4.75)	48.50 (7.05)	1.27 (5.23)	43.52 (7.26)	45.15 (6.93)	1.63 (9.98)			
	低位群	35.19 (9.22)	36.46 (6.38)	1.27 (7.50)	37.00 (9.23)	43.52 (7.97)	6.52 (10.30)			
生活上の問題防止スキル	高位群	53.63 (8.12)	57.70 (2.49)	4.07 (5.76)	54.44 (4.12)	54.44 (9.57)	0.00 (9.46)	0.20	1.42	0.55
	中位群	48.54 (8.64)	48.54 (8.08)	0.00 (7.05)	52.61 (9.33)	51.74 (6.53)	-0.87 (8.90)			
	低位群	39.71 (13.12)	43.11 (10.63)	3.39 (6.51)	35.16 (15.14)	40.39 (14.96)	5.24 (3.90)			
人生の重要事象に対処するスキル	高位群	52.54 (8.81)	57.01 (8.08)	4.47 (5.73)	50.93 (7.06)	48.24 (6.71)	-2.68 (4.33)	0.27	1.07	3.41*
	中位群	43.89 (8.67)	45.68 (5.86)	1.79 (7.15)	45.26 (8.99)	50.62 (3.70)	5.36 (6.41)			
	低位群	40.91 (11.69)	36.74 (8.53)	-4.17 (7.91)	40.66 (8.02)	43.72 (9.51)	3.07 (11.77)			
積極的貢献的な奉仕活動	高位群	52.24 (4.23)	54.11 (7.48)	1.87 (6.22)	50.92 (5.43)	49.80 (4.74)	-1.12 (4.21)	0.39	2.12	2.52+
	中位群	45.67 (8.44)	48.17 (5.93)	2.50 (7.07)	49.96 (6.38)	45.94 (5.35)	-4.02 (7.19)			
	低位群	35.05 (14.00)	36.92 (11.75)	1.87 (5.93)	29.07 (6.26)	36.30 (13.78)	7.23 (11.13)			

+*p*<.10, **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.005 a: *df*=1/42 b: *df*=2/42 c: *df*=2/42

表7 アセスの平均値とSDおよび分散分析結果

	実験群		統制群		分散分析		
	1回目	2回目	1回目	2回目	主効果(連携) ^a	主効果(時期) ^b	交互作用 ^c
生活満足感	49.88 (10.32)	48.04 (11.61)	46.58 (9.54)	45.13 (6.73)	2.06	4.05+	0.34
教師サポート	48.21 (6.90)	47.08 (11.43)	45.88 (7.34)	48.61 (9.57)	0.32	0.20	0.36
友人サポート	45.38 (11.31)	47.33 (9.05)	44.25 (8.20)	43.83 (8.12)	1.53	0.01	2.31
向社会的スキル	42.71 (10.20)	46.00 (11.11)	44.58 (10.54)	46.26 (10.17)	0.00	0.94	1.27
非侵害の関係	55.63 (12.09)	55.04 (12.34)	55.71 (12.77)	52.39 (10.01)	0.53	2.73	1.78
学習的適応	50.33 (12.94)	47.13 (13.33)	45.83 (9.32)	49.70 (12.36)	0.34	0.20	2.43
対人的適応	47.98 (6.81)	48.86 (8.57)	47.60 (7.79)	47.77 (6.76)	0.58	0.14	1.20

+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .005$ a:df=1/46 b:df=1/46 c:df=1/46

表8 保護者アンケート自由記述

(事前アンケート)

- ・人間関係づくり学習ということがあったと、娘は一所懸命話したらしいのですが、私が上の空で聞いたようで、このアンケートを見るまで知りませんでした。とても大切なことなので、もっと当日の娘の話を聞いておけば良かったと後悔しております。
- ・挨拶（おかめ）や断り方（はりのわに）は、生きていく中でとても大切だと思います。ありがとうございました。
- ・話を全然聞かなかったです。あいさつチャレンジも「そうなのか…」とはじめてました。「おはよう」「おやすみなさい」「いってらっしゃい」は家庭で言うようにしています。
- ・挨拶は大切なことなので、これからもっとできるようになってほしいです。
- ・挨拶は今までもしていましたが、受ける側がきちんと顔を見て挨拶を返そうと思うようになりました。
- ・親が学習の内容を知らないの、親からの声かけができませんでした。積極的な子供からの話がなくて。把握不足ですみません。とても大切な内容だと思うのでもっと知りたいです。
- ・すみません……。何のことか分かりません。
- ・もともと挨拶はよくしていたので、特に変化はありませんでした。
- ・この学習を通して意識して挨拶をするようになった。
- ・少し前まではほとんど手伝いをしませんでした。最近は手伝いをする事が少し増えた気がします。
- ・もともと挨拶をする子でしたが、今回のことで更に大事に気をつけようと思いました。
- ・朝晩の挨拶は出来ていると思います。（家族全員）
- ・子供から人間関係づくり学習について何も聞いてませんでした。ただ、挨拶は劇的に変わりました。これからその事について話をしようと思います。
- ・家庭の中だとかえって挨拶も照れることがあるようです。しかし、基本なので家の中こそ、ここからの気持ちでしていきたいです。
- ・「挨拶は前からしているから良い」とのことです。

(事後アンケート)

- ・他の保護者とも話してみたいです。
- ・自分から話すことがないので、折をみて聞いているのですが、どう話していいのかわからない様です。
- ・おかめの紙を冷蔵庫に貼って、みんなで意識しています。
- ・人間関係について話しました。
- ・「人間関係づくり学習」について、子供はよく解ってないようですが、人としてどうあるべきなのかという事は、日常の中でそれとなく話をしているので、子供も理解して、行動しているように思えます。
- ・人間関係については、子供はよく考えているようです。考えすぎて悩んでいる時もあるようですが……
- ・挨拶も笑顔とともに自然に出ると一番良いですが、少し話しておくともた違いますよね。ぶっきらぼうでも、声をかけあうとうれしいものです。話をするきっかけ作りになっていいと思います。
- ・子供からは聞いておりませんが、挨拶は大切にしている様で一定の効果はあるように思います。

表9 保護者ワークショップ感想

- ・最初はよく分からないと思ったワークショップですが、とりあえず書き込んでみて、グループで話してみても「あっ自分にはこんな考え方の癖があったんだ！」（人の回答と全然違うので）と気付きました。
- ・色々な意見を出しながらトラブルを解決できる力を身に付けて欲しいと思います。
- ・グループになると面白く楽しく色々な考えがある事が分かり、「こういうのもいいな」と思いました。
- ・子供達はきっといろんな案が出るだろうなと思います。これをきっかけに物事の対処法を学んでいけたらいいなと思います。
- ・真剣に考えた。やはり結果も考えてから行動しないといけないと分かりました。
- ・子供同士のトラブルについてみんなで見えを出し合うのはとても良い事だと思いました。ただ、いざその場面になった時に対応出来るかどうか心配ですね。
- ・人とのコミュニケーション力というのは人生における大切な事で、大人の私達でも考えさせられます。子供達も勉強しておいた方が良さですし、そこから人と人の絆が出来ていくと思います。
- ・最近離職率の高さ、うつ病で働けない人が多くいます。そのほとんどの方は親にも共通性があります。今後も子供たちへこのような指導が行われることを期待します。
- ・我が子を見ていてやはり問題解決できない事を感じます。何かあれば親の意見を求めてくるので、「自分で考えなさい」と言うのですが、考え方が解らないのです。
- ・いろいろな考え方があり、とても面白かったです。子供たちにもあてはまる事などもあるので、これからは話をする事の大切さを教えていきたいと思いました。
- ・中学生を目前に難しい年頃になるので、こういう機会があるととても助かります。

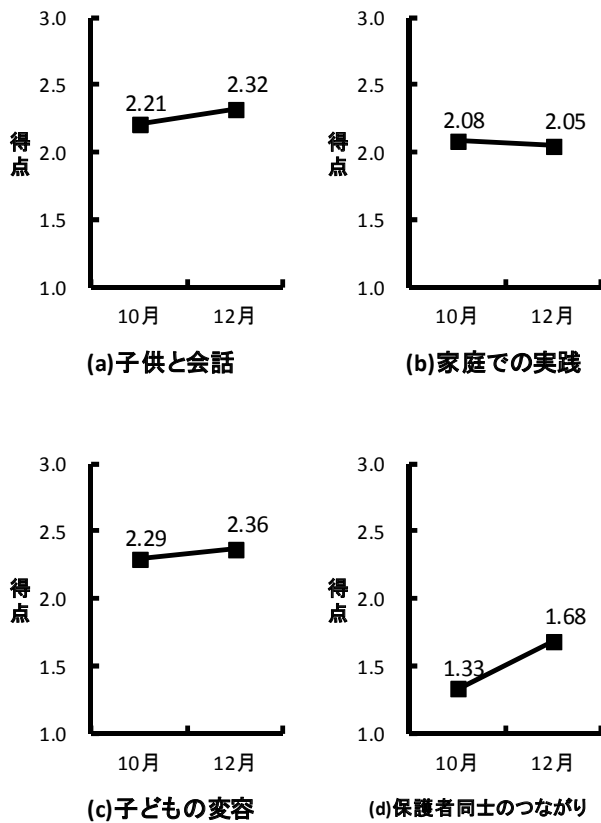


図3 保護者アンケートの平均値の推移

f. 保護者対象ワークショップ

保護者向けワークショップの参加者は24人中10人であった。ワークショップ後の感想では、人間関係づくりに関する学習を進めることの有効性や、今後の家庭での取組についての意欲に関する記述が見られた(表9)。

4 考察

今回の研究からは、家庭との連携に取り組んだ実験学級の方が、統制学級よりも子どもの社会性が向上したり、学校適応が高まったりするという結果は得られなかった。つまり、本研究でねらっていた家庭との連携が子どもの学校適応をより促すということは検証できなかった。しかし、保護者については、実験学級の保護者アンケートから、人間関係づくり学習への理解が高まったり、今後の家庭での実践への意欲が見られたりするような傾向が見られつつある。

実験学級の子どもの自己評定結果が、統制学級と比べて有意に上昇しなかった原因として、人間関係づくりの学習と家庭との連携に取り組んだ期間や回数の問題と、家庭との連携の進め方の問題が考えられる。

まず、取り組んだ期間に関しては、家庭との連携の効果を検証するには、3ヶ月間では短かったことが考えられる。また、回数についてはチャレンジ週間が月に1回、保護者ワークショップは3ヶ月間に1回というように限られた回数だったことが課題であったと考えられる。

学校での子どもの学習では、SEL-8Sの学習ユニット回数が約1年以上にわたり7回以上の実施で効果が見られるという結果が報告されている(小泉・山田・箱田・小松, 2013)ことから、今回の取組は、学習の回数が不足していたことや、それと関連して家庭と連携する機会も少なかったことが、影響しているものと考えられる。佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤(2009)が学級単位で児童の抑うつに対する認知行動療法プログラムの有効性の検討を行った研究でも、およそ半年間に9回のプログラムを実施した結果、介入群と統制群の間で有意な差が多く見られていた。介入前は群間に有意な差は無かったものの、介入後においては、介入群の方に抑うつ症状の低減効果が見られたり、学校不適応感の減少が示されたりしていた。それに対して統制群ではこのような変化は見られていなかった。以上のように、取り組む期間が長く、回数も多く取り組むことで有効な結果が出ていることから、本研究においても、長期間にわたって、一定回数以上の学習プログラム実施が必要であったと考えられる。

次に、連携の進め方に関しては、チャレンジ週間が3ヶ月間を通して、3回ともがあいさつチャレンジというように、1つの内容だったために、複数ある社会的能力や、生活満足感に関わる6つの因子に影響を及ぼすまでは至らなかったことが考えられる。今後は、学校での学習内容と関連したチャレンジに取り組むことで、社会的能力などの強化が図られるとともに、保護者の中にも学校と同じことをしているという意識が醸成されるような連携を進めるための方略が必要である。また、保護者向けワークショップを開催し、その内容について参加者から概ね好意的な反応が見られたものの、参加人数は学級の半分に達していなかったことから、学級全体へ広げるまでには至っていなかったことが考えられる。

家庭との連携を進めるにあたっては、片岡・藍澤・菅原(2005)の研究で、学校・家庭・地域の連携に対して、小学校においては1~3年生の保護者は学校活動や地域への参加に対して消極的姿勢が見られ、4~6年生の保護者は比較的積極性が高くなっていた。進級に伴う保護者の意識に変化があ

ることを踏まえて、学年段階に応じた連携の進め方を考えていく必要がある。

5 まとめと今後の課題

学校での SEL-8 による学習については、これまでの先行研究で明らかになっているように、一定の回数を実施できるような取組を実践していくことが必要である。今後、本研究で5年生を対象に実施した SEL-8S プログラムによる学習を、全学年において計画・実施するためには、各学年での学習がスムーズに進められるように年間指導計画の作成が必要である。また、年間指導計画作成にあたっては、教科・領域への位置づけと、年間10時間の時数を確保すること、行事との関連を図ることなどに留意する必要がある。

家庭との連携については、保護者に学習内容や家庭での取り組みの意義を周知し、意識を高めるという点で、チャレンジ週間やポスター配付、学級通信は有効であると考えられる。ただし、それがあある時期に集中するのではなく、継続的であることが必要である。また、各家庭の取組にとどまることなく、PTA活動や公民館に働きかけ、学習参観や懇談会になかなか出席できなかつたり、学校の様子を詳しく知らなかつたりする保護者に対して、理解を求めめるための方略が必要となってくる。例えばPTA活動では、役員を中心として呼びかけ、保護者を対象とした講演会を企画し、その中で人間関係づくりに関する講演を実施することが考えられる。また、公民館での講座として、社会的能力を高めるための学習や取組について、保護者あるいは地域を巻き込んで、実施できるような計画を立案し、提案することが考えられる。

また、学年段階に応じた連携を推進するためには、1～3年生段階で、学級通信とは別に人間関係づくりの学習に関するお便りを定期的に配付し、自分の子どもが今どんな学習に取り組んでいて、どんな様子なのか、理解を深めてもらえるようにすることが考えられる。4～6年生段階では、学習の内容等も伝えつつ、学校の活動そのものへ関心が高まる時期であることを考慮し、参観や懇談会の場でのワークショップや保護者同士の交流会を行うことを重点的に取り組むことで、より理解が深まり、効果的な連携へとつながると思われる。

また、全校的な実施になると、学習や連携を中心となって推進する立場が必要となる(小泉, 2002)。そこで、学習と連携を推進する立場として

担当者を校務分掌上に位置づけることや、各学年で中心となって推進するための担当者から成る一定の組織をつくり、推進することが必要となってくる。

引用文献

- 藤枝静暁 2006 小学校における学級を対象とした社会的スキル訓練および行動リハーサル増加手続きの試み カウンセリング研究, **39**, 218-228.
- 福岡市教育委員会 2009 新しいふくおか教育計画
- 橋本智恵・小泉令三 2013 対人関係能力を育て自尊感情を高めるための社会性と情動の学習プログラム実践 福岡教育大学紀要, **62(4)**, 155-168.
- 香川雅博・小泉令三 2006 小学生における社会性と情動の学習プログラムの効果 第48回日本教育心理学会総会発表論文集, 122.
- 香川尚代・小泉令三 2013 児童の社会的能力を向上させることによる学習への取組促進の効果 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), **21**, 259-266.
- 片岡千香子・藍澤宏・菅原麻衣子 2005 保護者の意識にみる教育環境づくりのあり方 日本建築学会計画系論文集, **591**, 57-64.
- 小泉令三 2002 学校・家庭・地域社会連携のための教育心理学的アプローチ 教育心理学研究, **50**, 237-245.
- 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・箱田裕司・小松佐穂子 2013 第55回日本教育心理学会総会発表論文集, 342.
- 栗原慎二・井上弥(編著) 2010 アセスの使い方・活かし方 ほんの森出版
- 宮原紀子・小泉令三 2009 中学校の学校行事と関連づけた社会性と対人関係能力の向上 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), 143-150.
- 文部科学省 2006 文部科学白書
- 文部科学省 2007 家庭で・地域で・学校でみんなで早寝早起き朝ごはん-子どもの生活リズム向上ハンドブック-
- 文部科学省 2012 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査
- 大対香奈子・松見淳子 2010 小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練が社会的スキル、仲間からの受容、主観的学校適応感に及ぼす効果 行動療法研究, **36**, 43-55.
- 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎素子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 2009 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究, **57**, 111-123.
- 田中芳幸・真井晃子・津田彰・田中早 2011 小学生版「社会性と情動」尺度の開発 子どもの健康科学, **11**, 17-30.