

[課題演習報告]

中学生の自己有用感の育成による学校適応感向上を目指した取組 ー社会性と情動の学習 SEL-8S を用いたカリキュラム開発を通してー

井 上 鷹
Yo INOUE

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻スクールリーダーシップ開発コース
学校適応支援リーダープログラム
北九州市立篠崎中学校

(2024 年 1 月 10 日受理)

本研究は、中学生を対象に社会性と情動の学習 (SEL) を推進させるプログラムの 1 つである SEL-8S を実施し、学習したスキルや態度の強化・般化に向けた支援を行うことで、生徒の社会的能力と自己有用感及び学校適応感に与える効果を検討することを目的とした。予備調査、研究Ⅰを経て研究Ⅱでは、まず、全校生徒を対象に SEL-8S で育成を図る 8 つの社会的能力に関連したユニットを学校行事や各学年の取組と関連させた年間カリキュラムを作成し、実施した。次に、生徒が SEL-8S の授業によって学習したスキルや態度の強化・般化を図るための支援として、向社会的行動の例やモデルを示す行動チャートの掲示、行動変容や向社会的行動に対する教師の積極的な称賛と生徒相互で称賛・感謝する取組を行った。その結果、3 年生において、SEL-8S を用いたカリキュラム開発により自己有用感の育成と、学校適応感の向上が示された。

キーワード：自己有用感, SEL-8S プログラム, 社会的能力, 強化・般化, 学校適応感

1 問題と目的

(1) 主題設定の理由

①社会の要請から

文部科学省 (2022) は、子供たちの多様化が進み、様々な困難や課題を抱える児童生徒が増える中、学校教育には、一人一人の可能性を最大限伸ばしていく教育が求められると説いている。また、そのための方向性として、課題対応的な指導と共に、発達支持的な指導や課題予防的な指導を加えた包括的な支援の充実を掲げ、児童生徒が主体となって社会性の育成を目指した活動の促進を示唆している。北九州市 (2021) は、社会性の基礎となるのは、「人と関わりたい」という意欲であり、その意欲を高めるのが自己有用感であるとし、それを育成することの重要性を説いている。自己有用感とは「人の役に立った・人から感謝された・人から認められた」といった、自分と他者 (集団や社会) との関係を自他共に肯定的に受け入れられることで生まれる、自己に対する肯定的な評価

(国立教育政策研究所, 2015) とされている。よって、児童生徒の様々な学校不適応問題の解決に向けては、学校生活のあらゆる場面で、児童生徒の社会性や自己有用感を高める取組が重要であると考ええる。

②在籍校の実態から

在籍校は全校生徒 500 名程度の中規模校である。在籍校は過去数年、不登校生徒数が全国平均よりも高い割合で推移している。令和 4 年度も全校生徒 493 名中 33 名 (約 6.6%) が不登校であり、全国の平均不登校生徒割合 (約 6%) より高い状態であった。また、令和 4 年度北九州市学力状況調査質問紙では、「自分には、よいところがあると思う」や「学校に行くのは楽しいと思う」の項目で、市の平均値を下回る結果であり、在籍校の生徒は自己を肯定的に捉えることができていないこと、学校適応状態が低いことが明らかとなった。

これらのことから、在籍校の課題を解決するためには、自己有用感を育成することで、学校適応状態を高めていく意図的・計画的な取組が必要であると考えた。

(2) 主題及び副主題の意味

主題の「自己有用感の育成」は、他者との関りの中から「人の役に立った・人から感謝された・人から認められた」(国立教育政策研究所, 2015)といった経験を積むことで、自己を肯定的に捉えることができるようになることである。また、「学校適応感向上」は、学習面での満足感と対人関係への満足感及び家庭環境の影響を受けた学校への満足感(栗原, 2011)を高めることである。

副主題の「社会性と情動の学習 SEL-8S (Social and Emotional Learning of 8 Abilities at school)」(以下、SEL-8S とする)とは、「自己のとら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、価値観を身につける学習」(小泉, 2011)である社会性と情動の学習の1つであり、日本の小中学校の教育事情に合わせながら、発達段階に応じて、効果的に社会的能力を育成できるように整理されたプログラムである(小泉, 2011)。また、「カリキュラム開発」とは、生徒の実態や学校行事等と関連させながら、年間を通して生徒の社会的能力を育成することを意図して SEL-8S の実施を計画することである。

(3) 研究の目標

本研究では、全校生徒に対して、社会的能力を高めることを目指して SEL-8S を実施する。そして、生徒が学習したスキルや態度を、学校行事等の生活場面で発揮できる機会を設定し、生徒の行動変容や向社会的行動を教師による称賛や生徒相互で称賛・感謝し合う活動を行う。これらの一連の取組を、年間を通して計画的に実施することで自己有用感の育成を図り、さらに学校適応感の向上にもつなげることを目標とする。

(4) 倫理的配慮と統計分析

本研究では、学校長に研究計画書を示し、研究の目的や手続き等について説明を行い、学校の教育活動の一環として実施することについて承諾を得た。質問紙調査の実施においては、対象者である生徒に対して、成績には反映されないこと、個人名が第三者に特定されないことがないことを質問紙の説明欄に明記した。

なお、本研究の統計分析には、HAD (清水, 2016)、IBM SPSS Statistics を用いた。

2 予備調査

(1) 目的

大対ら(2007)によると、学校適応のアセスメン

トには、社会的能力も含めた行動的機能、友人や教師との関係等の対人的適応を含む社会的機能、授業に対する理解度等の学習的適応を含む学業的機能の視点が必要であるとしている。滝(2004)や高木(2019)は、自己有用感を高めることで不登校の未然防止に効果があるとしていることから、自己有用感はいずれの3つの機能と関連があることが推測できる。

本研究では SEL-8S の実施によって、生徒が社会的能力を獲得し、その後の働きかけによって自己有用感が育成されることで、学習面での満足感と対人関係への満足感が向上し、学校適応感における生活満足感が高まることを仮説としている。そこで予備調査として、この仮説モデルの検証を試みた。

(2) 研究方法

①研究対象 全校生徒1～3年生492名

②調査時期 202X年6月

③測定内容と測定方法

i)学校適応感 6領域学校環境適応感尺度(以下、ASSESS)(栗原・井上, 2010)の6因子(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)各5項目と虚偽尺度4項目の計34項目を用いて、5件法で回答を求めた。

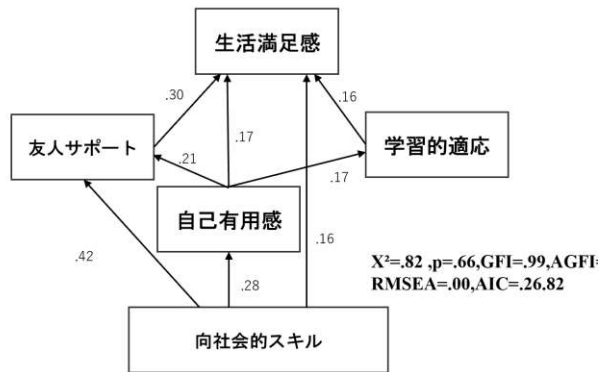
ii)自己有用感 自己有用感尺度(石本, 2010)の人から「必要とされている」「役に立っている」という感覚を表す7項目を用いて、5件法での回答を求めた。

(3) 結果と考察

仮説モデルを検討するため、共分散構造分析によるパス解析を行った。その結果、図1に示すモデルが採用され、自己有用感の高まりにより学校適応感が高まることが示唆された。

以上の結果から、まず、「向社会的スキル」が学校適応感における「生活満足感」に正の影響を与えることから、SEL-8S の実施によって社会的能力(向社会的スキル)を育成する必要性を確認することができた。次に、社会的能力(向社会的スキル)を育成することで、自己有用感が高められると同時に、学校適応感における「友人サポート」が高められることが示された。さらに、自己有用感が、「生活満足感」「友人サポート」「学習的適応」に正の影響を与えることが示された。「生活満足感」へは、友達からの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度を示す(栗原・井上, 2010)「友人サポート」からの影響が強いことから、本研究においては、

図1 社会的能力と自己有用感および学校適応感との関連



まずは社会的能力（向社会的スキル）を高めることが重要であり、次に、学習したスキルを発揮することで友人から認められたり、感謝されたりする経験を積むことで自己有用感を育成し、友人関係を良好にしていく意図的な取組が必要であることが分かった。

3 研究 I

(1) 目的

在籍校にて SEL-8S を実施し、学習したスキルや態度の強化・般化を図り、生徒の行動変容や向社会的行動を教師による称賛や、生徒相互で称賛・感謝する取組により自己有用感を高めることが、学校適応感の向上に有効であるかを検証する。

(2) 研究方法

①研究対象 全校生徒 492 名、全学年教師 24 名

②研究期間 202X 年 6 月～202X+1 年 2 月

③測定内容と測定方法

i) 社会的能力 中学生用 SEL-8 自己評価尺度Ⅱ（以下、SEL-8JHS 尺度Ⅱ）（米山・小泉, 2015）を用いて、生徒の社会的能力を測定した。8 因子（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）各 3 項目と虚偽尺度 2 項目の計 26 項目から構成され、4 件法で回答を求めた。

ii) 自己有用感 iii) 学校適応感

予備調査と同様。

iv) 取組に対する教職員の事後評価 教職員に対して、SEL-8S の授業実践に対する評価について 4 件法で回答を求め、また、どんな場面で称賛したか等の取組における教師自身の評価や、生徒の学校生活の様子から、取組の前後で変化したこと

図2 在籍校の生徒会執行部が作成した Claps カード



について自由記述による回答を求めた。

④実施内容

i) 社会的能力の育成 SEL-8S の教職員研修会を行い、育成を図る 8 つの社会的能力全てに関連した学習を計 8 時間実施する計画を提案した。各学年の実態に応じて、1・3 年生は学級担任が、2 年生は学年職員が交代制で授業を実施した。

ii) スキルや態度の強化・般化に向けた支援

まず、生徒に SEL-8S の授業によって学習したスキルや態度に関連する、望ましい行動のモデルや例を示す行動チャートを作成した。そして、それを生徒がいつでも確認できるように、学校の様々な場所に掲示し、生徒が学習したスキルや態度を行動として表出しやすい環境づくりを行った。

次に、行動変容や向社会的行動に対する教師の積極的な称賛によってスキルや態度の強化・般化と自己有用感の向上を図った。

最後に、生徒相互に称賛・感謝する活動を行った。米国で開発されたポジティブな介入によってポジティブな行動を増やすことを目的とした PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports) の手法の 1 つである PPR (Positive Peer Reporting) を参考とした取組を実施した。PPR とは、子ども同士が相互に向社会的な行動を学校生活における日常生活の場面で観察し合い、それに対してポジティブなフィードバックを行うものである（松山・沖原, 2018）。在籍校では「Claps Week」と称して、図 2 で示すカードを使用して、学級内の「班員」に渡すという活動を行った。

(3) 結果と考察

各学年の SEL-8JHS 尺度Ⅱと自己有用感尺度及び ASEESS について因子ごとに時期（6 月・9 月・11 月）による 1 要因の分散分析を行った。その結果、3 年生は SEL-8JHS 尺度Ⅱの「他者への気づき」「自己のコントロール」と自己有用感、

ASSESS の「向社会的スキル」の得点が上昇する傾向を示した。3年生は学習したスキルや態度を活用できるオープンスクール等の具体的な機会があったのに対し、1・2年生にはそれが無かったことが結果に影響したと考えられる。また、教職員の事後評価では、SEL-8S の授業展開が難しいと感じていることが分かった。

(4) 成果と課題

3年生にとって、SEL-8S の実施と、学習したスキルや態度の強化・般化に向けた支援が、自己有用感の育成に有効であったと推察される。課題としては、1・2年生に効果が見られなかったのは、SEL-8S の授業実施回数が計画よりも少なかったこと、実施者が学級担任教師ではなかったこと、授業計画と準備が不十分だったことの影響があったと考えられる。また、3年生も含めて最終的に学校適応感の向上、特に、「友人サポート」の向上に至らなかったのは、Claps Week の取組に課題があったと考えられる。

研究Ⅱでは、SEL-8S の授業を学校行事等と関連させ、年間を通して、生徒が学習後に獲得した社会的能力を活用できるように計画的に実施する。さらに、生徒相互で称賛・感謝する活動の実施方法を改善する。

4 研究Ⅱ

(1) 目的

研究Ⅱでは、学校行事や各学年の取組等と関連させた SEL-8S の年間カリキュラムを作成し、実施する。次に、生徒が主体的に社会的能力を獲得できるように授業改善を図る。そして、学習したスキルや態度の強化・般化を促す取組によって、自己有用感の育成を図ることが学校適応感の向上に有効かどうかを検証する。

(2) 研究方法

①研究対象 在籍校全校生徒 484 名及び全学年学級担任教師 18 名、研究協力中学校全校生徒 203 名(以下、協力校)。

なお、協力校は、小中連携推進校である。小中連携の取組として、小学校と中学校とで共通の学習の決まりをつくる等して学習面における連携に力を入れている。

②研究期間 202X+1 年 4 月～202X+1 年 11 月

③実施内容

i) 社会的能力の育成 研究Ⅱでは、SEL-8S を特別活動・学級活動(2)(3)の一部と関連させ、また、他の教育活動と関連付けて実施できるように、年間カリキュラム(表1)を作成した。そして、

表1 他の教育活動や学級活動(2)(3)と関連付けた SEL-8S 年間カリキュラムの一部

1年生					2年生					3年生				
月	関連する取組等	ユニット	ねらいとする 社会的能力	位置 づけ	関連する取組等	ユニット	ねらいとする 社会的能力	位置 づけ	関連する取組等	ユニット	ねらいとする 社会的能力	位置 づけ		
4月	学級開き	A基本的生活習慣 (A2)同級生へのあいさつ 「どうぞよろしく」	・自己への気づき ・対人関係 ・他者への気づき	(2) ア	学級開き	A基本的生活習慣 (A1)同級生へのあいさつ 「どうぞよろしく」	・自己への気づき ・対人関係 ・他者への気づき	(2) ア	最上級生として	Hボランティア (H3)学校でのボランティア 「最高学年になって」	・自己への気づき ・他者への気づき ・積極的・貢献的な 奉仕活動	(3) イ		
4月	体育大会選手決め ふれあい合宿係決め	Hボランティア (H1)ボランティア 「学校でのミニボラ」	・積極的・貢献的な 奉仕活動	(3) ウ										
5月	ふれあい合宿	C伝える (C1) 「わかりやすく伝えよう」	・対人関係	(2) ア	体育大会 選手決め	C伝える (C3)非言語による伝達 「しぐさと態度のコミュニケー ション」	・自己への気づき ・対人関係	(2) ア	体育大会	C伝える (C5)意思伝達 「上手な教え方」	・対人関係	(2) ア		
6月	生徒総会	A基本的生活習慣 (A2)規範順守 「私たちの生徒規則」	・自己への気づき ・対人関係 ・他者への気づき	(3) イ	定期考査	A基本的生活習慣 (A3)時間管理 「時間を大切に」	・自己への気づき ・責任ある意思決定	(3) ア	オープン スクール	A基本的生活習慣 (A5)下級生や大人への あいさつ 「状況に応じたあいさつ」	・自己への気づき ・対人関係 ・他者への気づき	(2) ア		
7月	夏休みに向けての 生活指導	C伝える (C2)意思伝達 「はっきり断ろう」	・対人関係 ・自己のコントロール ・責任ある意思決定	(2) ア	夏休みに向けての 生活指導	F問題防止 (F4)薬物乱用防止 「他人事じゃない!違法薬物」	・対人関係 ・責任ある意思決定 ・生活上の問題防止 のスキル	(2) エ	オープン スクール	C伝える (C7)意思伝達 「初対面での話し方」	・対人関係	(2) ア		
9月	対人関係	B自己・他者への気づき、聞く (B1)他者理解 「"聞く"と"聴く"」	・自己への気づき ・対人関係 ・他者への気づき	(2) ア	夏休み後の 生徒指導	F問題防止 (F3)精神衛生 「ポジティブに考えよう」	・自己への気づき ・他者への気づき ・生活上の問題防止 のスキル	(2) エ	夏休み後の 生活指導	F問題防止 (F6)健康問題 「太ってる?やせてる?」	・責任ある意思決定 ・生活上の問題防止 のスキル	(2) エ		
10月	文化総合発表会	D関係づくり (D1)協力関係 「いろんな意見」	・他者への気づき ・対人関係 ・自己のコントロール	(2) ア	文化総合発表会 修学旅行	C伝える (C4)感情伝達 「冷静に伝える」	・自己のコントロール ・対人関係	(2) ア	オープン スクール	G進路 (G3)進路決定 「私が進む道」	・自己への気づき ・責任ある意思決定 ・人生の重要事象へ の対処	(3) ウ		
11月	人権週間	D関係づくり (D2)問題解決 「友達か怒っちゃった!？」	・対人関係 ・責任ある意思決定	(2) ア	人権週間	D関係づくり (D4)問題解決 「ストップ!いじめ」	・対人関係 ・責任ある意思決定	(2) ア	進路	Eストレスマネジメント (E3)サポート希求 「ストレスマネジメントⅢ」	・自己への気づき ・自己のコントロール ・人生の重要事象へ の対処	(2) エ		
12月	冬休みに向けての 生活指導	F問題防止 (F1)万引き防止 「ダメ!万引き」	・責任ある意思決定 ・生活上の問題防止 のスキル	(2) エ	総合的な学習の時間 「地域の伝統や文化 とその継承のための 取組」	Hボランティア (H1)地域でのボランティア 「地域でのボランティア」	・積極的・貢献的な 奉仕活動	(3) イ						
1月	冬休み明けの 生活指導	Eストレスマネジメント (E1)ストレス認知&対処 「ストレスマネジメントⅠ」	・自己への気づき ・自己のコントロール	(2) エ	冬休み明けの生活指 導	Eストレスマネジメント (E2)ストレス認知&対処 「ストレスマネジメントⅡ」	・自己への気づき ・自己のコントロール	(2) エ	卒業に向けて	B自己・他者への気づき、聞く (B3)他者理解 「"私"への思い」	・自己への気づき	(2) ア		
2月	キャリア教育	G進路 (G1)自己理解 「"私"のいいところ」	・自己への気づき ・人生の重要事象に 対処する能力	(2) ア	キャリア教育	B自己・他者への気づき、聞く (B2)自己理解 「短所を乗り越える」	・他者への気づき ・自己のコントロール ・対人関係	(2) ア	今後の生活	A基本的生活習慣 (A6)金銭管理 「"見えないお金"の使い方」	・自己への気づき ・対人関係 ・責任ある意思決定	(3) ウ		
3月					キャリア教育	G進路 (G2)進路選択 「私の"夢"」	・自己への気づき ・人生の重要事象に 対処する能力	(3) ウ						

各学年の実態に合わせて、SEL-8S で育成を図る 8 つの社会的能力の育成が図られるようにした。さらに、生徒 1 人 1 人が、ユニットごとに学習したスキルや態度を生活の場面でどのように活かすのかを意思決定できるよう授業を展開し、その達成度合いを自己評価する機会を設定した。

ii) スキルや態度の強化・般化に向けた支援

研究 I と同様に行動変容や向社会的行動に対する教師の積極的な称賛、生徒相互で称賛・感謝する取組を行う。ただし、生徒相互で称賛・感謝する活動である「Claps Week」の取り組みについて研究 II では、①お互いの向社会的行動を見る視点として行動チャートを使用すること、②カードを渡す範囲を「班員」に加え学級全体に広げたこと、③カードへの記入や受け渡し、活動の振り返りの時間を 1 時間確保することの 3 つの改善を行った。

iii) 授業実施者へのコンサルテーション 研究 II では、授業実施者は学級担任とした。しかし、研究 I の中で、多くの教師が SEL-8S の授業展開が難しいと感じていることが明らかになった。そこで、研究 II では、報告者が授業実施の 1 週間前を目途に、実施するユニットのねらいや意義を授業実施者である学級担任に対してコンサルテーションを行った。

(3) 測定内容と測定方法

在籍校は研究 I と同様。協力校は、研究 I の i) ii) iii) のみを実施。

(4) 結果

① SEL-8S の実施状況

年間カリキュラム通りに担任教師が実施した。また、学習で使用した教材や学習内容を示したポスターを教室内に掲示した。

② 在籍校の変容

因子ごとに時期(5 月・11 月) での変容を t 検定によって検証した(表 2)。

5 月より 11 月の方が有意(有意傾向を含む)に高かったのは、1 年生は SEL-8JHS 尺度 II の「自己のコントロール」($p < .10$)と「対人関係」($p < .05$)。3 年生は SEL-8JHS 尺度 II の「自己のコントロール」と「対人関係」、「人生の重要事態に対処する能力」(順に $p < .00$, $p < .05$, $p < .01$)、自己有用感($p < .05$)、ASSESS の「向社会的スキル」と「教師サポート」、「友人サポート」、「非侵害的関係」であった(順に $p < .10$, $p < .05$, $p < .05$, $p < .01$)。

一方、5 月より 11 月が有意に低かったのは、1 年生は ASSESS の「非侵害的関係」と「学習的適応」(いずれも $p < .01$)、2 年生は、「学習的適応」

であった($p < .01$)。

③ 協力校との比較

群(在籍校・協力校) × 時期(5 月・11 月) の 2 要因の分散分析を学年ごとに行った。実施効果を示す交互作用が有意(有意傾向を含む)であったのは、1 年生の学校適応感における「学習的適応」($p < .01$)、2 年生の学校適応感における、「向社会的スキル」($p < .05$)と「学習的適応」($p < .01$)、3 年生の学校適応感における「友人サポート」($p < .01$)と「自己のコントロール」($p < .10$)、学校適応感の「非侵害的関係」と「向社会的スキル」であった(いずれも $p < .10$)。

交互作用が有意(有意傾向を含む)あったことから単純主効果の検定を行った。その結果、まず、1 年生の学校適応感における「学習的適応」は、在籍校の 5 月よりも 11 月の得点が低く($p < .01$)、11 月では在籍校よりも協力校の得点が高い傾向であった($p < .10$)。次に、2 年生の学校適応感における「向社会的スキル」は、協力校は 5 月より 11 月の得点が高く($p < .05$)、11 月では在籍校より協力校の得点が高かった($p < .01$)。「学習的適応」は、在籍校は 5 月より 11 月の得点が低く($p < .01$)、11 月では在籍校より協力校の得点が高かった($p < .05$)。そして、3 年生の社会的能力における「自己のコントロール」は、在籍校は 5 月より 11 月の得点が高かった($p < .01$) (図 4 a)。また、学校適応感における「友人サポート」は、在籍校は 5 月よりも 11 月の得点が高い傾向を示し($p < .10$)、協力校は 5 月よりも 11 月の得点が低かった($p < .01$) (図 4 b)。「向社会的スキル」は、在籍校は 5 月よりも 11 月の得点が高い傾向を示し($p < .10$)、5 月においては在籍校より協力校の得点が高かった($p < .01$)が、11 月では差が無かった(図 4 c)。「非侵害的関係」は、在籍校は 5 月よりも 11 月の得点が高かった($p < .01$) (図 4 d)。

④ 教職員の事後評価

授業実施者 14 名の 86% (12 名) が、授業が「しやすかった」「どちらかというと、しやすかった」と回答した。生徒への称賛は、回答があった 22 名の全教職員が「ほめた」「どちらかといえば、ほめた」と回答した。また、本研究の意義については、「意義があった」「どちらかといえば、意義があった」の回答が 91% (22 名中 20 名) であり、ほとんどの教職員が肯定的に評価した。

(5) 考察

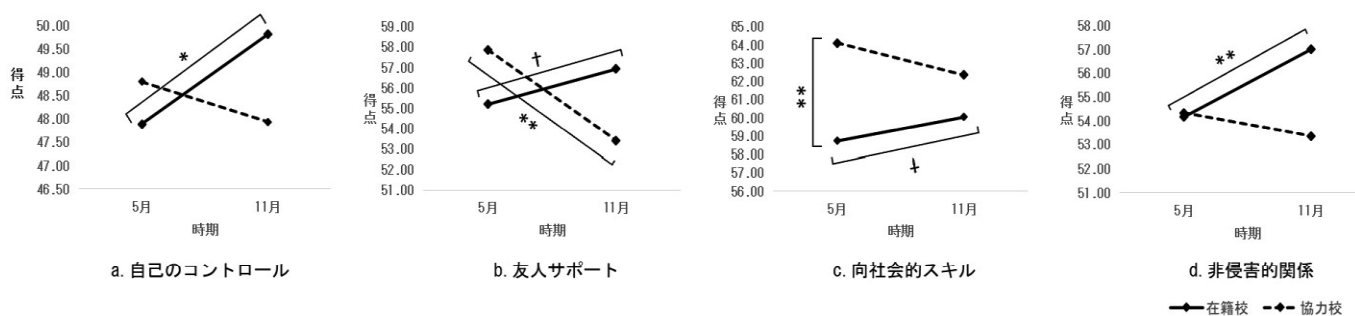
研究 II における取組の実践効果を検証したところ、在籍校の 1 年生において社会的能力、3 年生においては社会的能力、自己有用感、学校適応感

表2 在籍校の各学年の SEL-8SJHS 尺度と自己有用感及び ASSESS の得点変化 (t 検定)

		1年生 (df=122)			2年生 (df=106)			3年生 (df=144)		
		5月	11月	t 値	5月	11月	t 値	5月	11月	t 値
		M	SD		M	SD		M	SD	
社会的 能力	自己への気づき	47.67	16.56	.48	49.07	12.81	.39	48.49	11.78	.15
	他者への気づき	47.87	11.38	1.61	47.40	11.41	.46	48.55	10.19	.44
	自己のコントロール	43.37	11.28	1.76 †	48.89	10.85	1.32	47.91	9.99	2.64 **
	対人関係	43.05	13.84	2.17 *	49.60	10.53	1.40	46.43	11.63	1.98 *
	責任ある意思決定	46.48	12.42	.24	49.69	11.09	.37	49.44	10.70	.68
	生活上の問題防止 スキル	47.90	13.68	.20	52.08	9.07	.55	52.58	8.37	.88
	人生の重要事態に 対処する能力	41.90	12.71	.56	48.17	12.78	1.00	45.18	12.12	3.61 **
	積極的・貢献的な 奉仕活動	49.29	11.19	.05	50.18	9.56	.69	50.35	11.71	.00
		45.52	10.62			8.12			12.86	
	自己有用感	1年生 (df=119)			2年生 (df=107)			3年生 (df=141)		
		5月	11月	t 値	5月	11月	t 値	5月	11月	t 値
		M	SD		M	SD		M	SD	
	生活満足感	1年生 (df=125)			2年生 (df=108)			3年生 (df=146)		
		5月	11月	t 値	5月	11月	t 値	5月	11月	t 値
		M	SD		M	SD		M	SD	
A S S E S S	教師サポート	52.74	12.36	.85	53.44	11.56	.93	55.07	11.81	1.54
	友人サポート	55.97	11.46	1.25	57.03	12.95	.36	61.18	12.54	2.15 *
	向社会的スキル	55.18	14.01	.36	55.04	13.95	.69	55.19	12.02	2.02 *
	非侵害的関係	54.64	11.69	.68	57.02	11.26	1.03	58.73	11.01	1.86 †
	学習的適応	57.12	13.93	3.84 **	54.20	14.76	1.24	54.16	13.16	3.01 **
		52.28	12.56	7.30 **	49.13	10.78	4.80 **	50.88	11.39	.41

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

図3 在籍校と協力校の3年生における社会的能力(a)と学校適応感(b~d)の得点変容



のいずれにも実践効果が示された。また、協力校の生徒と在籍校の生徒の社会的能力、自己有用感、学校適応感を比較したところ、在籍校の3年生において実践効果が示された。これらのことを、図1と照らし合わせながら考察する。

①在籍校における実践効果について

i) 社会的能力 1年生においては「自己のコントロール」と「対人関係」が有意(有意傾向を含む)に高まった。この点については、11月の質問紙調査以前に実施した7ユニット中6ユニットが「対人関係」の育成をねらいとした内容であった。中学校に入学し、新しい環境の中で人間関係づくりが促進されるように年間カリキュラムを作成したことが、生徒の実態に合っていたと考えら

れる。「自己のコントロール」の育成をねらいとしたユニットは、7月に実施した「はっきり断ろう」と10月に実施した「いろんな意見」であった。特に、「いろんな意見」は学習後に文化祭に向けての取組が控えていたため、学習したスキルを活用することができたと考える。3年生においては、「自己のコントロール」と「対人関係」、「人生の重要事態に対処する能力」が有意に高まった。特に「人生の重要事態に対処する能力」においては、高校のオープンスクールが盛んにおこなわれる時期に関連させて「私が進む道」を実施した。小泉(2016)は、SELの実施にあたっては、他の教育活動と関連付けて、子どもの行動変容を起こさせるような学習体験の流れと環境を、意図

的に構成することが重要であるとしている。これらを踏まえると、1・3年生の社会的能力が高まったのは、学年の実態に応じたユニットを意図的・計画的に実施できるように年間カリキュラムを作成し、実施したことが影響していると考ええる。また、毎授業の終末に学習したスキルや態度をどのように活かすのかを意思決定し、次の授業の冒頭でその達成度合いを生徒が自己評価した。この手立てにより、生徒が授業後に、学習したスキルや態度を活かす具体的な場面において、意思決定した内容を実践する過程で、「自分の資質、すなわち思考や情動、行動、社会的文脈的な環境を将来の望ましい状態に調整させていく中で、体系的に管理するプロセス」(塚野, 2012)である自己調整が働いたと推察する。それにより、「物事を適切に処理できるように感情をコントロールし、挫折や失敗を乗り越え、また妥協による一時的な満足にとどまることなく、目標を達成できるように一生懸命に取り組む力」(小泉・山田, 2011)である「自己のコントロール」も高まったと考える。

一方、高まりが見られなかった2年生は、報告者によるコンサルテーションが不十分だったと考える。コンサルテーションは放課後に実施する予定にしていたが、2年生の担任教師へは紙面で行うことが多かった。その主たる原因は、突発的な生徒指導事案対応のためであった。教職員の事後評価の中で、2年生の教職員から、「報告者としてしっかり話し合う時間を確保してほしかった」という趣旨の回答もあった。このことから実施ユニットのねらいや意義の理解が深まっていない状態で授業が実施されたことが影響したと考える。

ii) 自己有用感 1・2年生は有意な変化が見られず、3年生のみ有意に高まったのは、社会的能力の高まりと Claps Week の取り組み方が影響したと考える。3年生において、自己有用感が高まったのは、まずは、社会的能力の向上が大きく影響していると考ええる。次に、Claps Week の取組に十分な時間を確保することができたことに加え、それにより、カードを渡す相手が班を越えた範囲まで広がったことが影響したと考える。このように、自己有用感の育成には、それを意図した取組に十分な時間を確保することと、それ以前に、社会的能力の向上が必要であることが分かった。

石本(2010)は、関係性の中でありのままの自分でいられること、役に立っていると感じられる社会的居場所の確保の感覚が自己有用感と共通しているとしている。1年生においては、社会的能力における「対人関係」の向上と、後述する学校適

応感における「無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友だち関係がないと感じている程度」(栗原・井上, 2010)である「非侵害的關係」の低下という結果から、入学に伴う新しい環境の中で良好な人間関係を築こうとするスキルは高まったが、現時点では学級全体としての良好な人間関係を築けているとは認識しておらず、学級がありのままの自分でいられる、役に立っていると感じられる場所になりきれていなかったことが考えられる。そのため、Claps Week の効果が表れなかったと推察する。

2年生において、自己有用感の向上が見られなかったのは、社会的能力が向上しなかったことが大きく影響していると考ええる。また、2年生はインフルエンザ罹患急増に伴う学年閉鎖の影響により、Claps Week の取組に十分な時間を確保することができなかったことも影響していると考ええる。

iii) 学校適応感 3年生において、「向社会的スキル」と「教師サポート」、「友人サポート」、「非侵害的關係」が有意(有意傾向含む)に高まったのは、担任教師が SEL-8S を実施し、学習内容を想起させる働きかけや、教師が行動変容した生徒への称賛によって向社会的行動が増えたことで「向社会的スキル」が高まったと同時に、生徒の変容や向社会的行動を教師が称賛したり、友人同士で称賛・感謝する取組を行ったりしたことによって、「教師サポート」及び「非侵害的關係」が高まったと考える。

1年生においては、「非侵害的關係」が有意に下がった。小泉(2010)は、中学校入学の特徴の一つが友人関係の変化であり、それには期待と不安が含まれるとしている。1年生における5月での「非侵害的關係」の得点($M=57.12$)は他の項目よりも高く、期待の表れがあったと推察される。

次に、1・2年生において、「学習的適応」が有意に下がったのは、2年生は社会的能力が向上しなかったこと、1年生は自己有用感が向上しなかったことが影響していると考ええる。小泉(2015)によると、日常生活での規範意識や規範行動、学校での学習規律、そして自らを価値ある者と捉える自尊心が形成され、さらにこれが学力につながっていき、それらの土台となるのが社会性であるとしている。このことから、学力の土台となる社会性が向上しなかったこと、そして、自己に対する肯定的な評価が高まらなかったことが「学習的適応」の低下につながったと考える。

②協力校との比較

1・2年生において、在籍校と協力校とで学校

適応感の「学習的適応」に有意差があり、協力校の得点が上昇していたのは、協力校が学習面に力を入れていたことが影響していると考ええる。加えて、協力校の「向社会的スキル」が向上したのは、推測の域を超えないが、小学校の6年間と中学校の3年間の合わせた9年間を通した教育を実施したことによる影響もあったと考ええる。一方、注目したいのは3年生における結果である。在籍校の、社会的能力における「自己のコントロール」、学校適応感における「向社会的スキル」と「非侵害的關係」、「友人サポート」は小中一貫教育を推進する協力校と比べても、なお、有意な得点上昇が見られた。これらの成果は、学級活動(2)(3)の一部と関連づけたカリキュラムを作成した上でのSEL-8Sの実施が「自己のコントロール」と「向社会的スキル」に、SEL-8Sの授業によって学習したスキルや態度の強化・般化に向けた支援、特にClaps Weekの取組が「友人サポート」と「非侵害的關係」に大きく影響したと考える。

5 総合考察

本研究では、一次的援助サービスとして、SEL-8Sを取り入れ、生徒が学習したスキルや態度の強化・般化に向けた支援を通して自己有用感を育成し、学校適応感の向上を目指した。予備調査、研究Ⅰを経て、研究Ⅱでは、課題であった授業の実施回数、実施時期、実施者に関する改善策と生徒相互で称賛・感謝する取組に改善策を講じて実施した。在籍校の成果と、取組を行っていない協力校と比較することで検証した結果、在籍校の3年生において実践効果があったことが示された。

鎌田(2019)は、自己有用感の育成は人との関わりにおいて感謝される感覚や自分の存在が認められる、期待されている、自分が承認されている感覚を得ることのできる機会を作り出すことが必要であるとしている。このことから、社会的能力の育成を意図したSEL-8Sを他の活動と関連させて計画的に実施し、学習したスキルや態度の強化・般化の支援として、向社会的行動を表出しやすい学校環境の整備と、それを他者から称賛・感謝される活動を行ったことが、自己有用感の育成の一助になったと考える。特に、3年生は中学校生活最後の1年ということもあり、学校行事や様々な取組に対しての思い入れが強かったことが推測される。それは、生徒だけではなく、3年生を担当する教職員もそうであり、そのことが授業にも反映されたと考える。

一方、課題としては1・2年生に望ましい効果が見られなかったことと、全ての学年において学校適応感における「生活満足感」の向上には至らなかった点である。

まず、1・2年生において望ましい効果が見られなかった点は、社会的能力の向上が見られなかったことが大きく影響していると考ええる。この点については、自己の社会的能力が高まったことを認識する場面である、教師からの称賛や生徒相互での称賛・感謝する活動が、効果的に実施できなかったことが原因であり、特に、先にも述べたように、Claps Weekの取り組み方が大きく影響したと考える。また、小泉(2015)は、生徒評価に変化が表れないのは、SEL-8Sを通して生徒の自己評価が厳しくなった可能性があることを報告している。これを踏まえ、1・2年生の生徒も自己の評価が高まらなかったのは、自己評価が厳しくなったことも一因として考えられる。

次に、学校適応感の「生活満足感」の向上に至らなかったのは、「学習的適応」が向上しなかったことが影響していると考ええる。予備調査の結果も踏まえ、自己有用感の育成による学校適応感の向上を図るためには、社会的能力の育成を図った上で、学習面における適応状態を高めるための具体的な手立てが必要であることが分かった。

文部科学省(2021)は、「令和の日本型教育」の構築を目指し、その1つに協働的な学びの実現の重要性について説いている。これは、生徒の学習面における適応状態を高めるためにも実現しなくてはならないことだと考える。そして、協働的な学びを実現するためには、他者とつながる力が必要となる。

今後は、生徒の学習面における適応状態を高めるための支援にも取り組み、生徒1人1人にとって居心地のよい学校の確立を目指したい。そのためにも、継続的にSEL-8Sの実践に取り組み、生徒の社会的能力の育成を図ることが重要である。

主な引用・参考文献

小泉令三・山田洋平(2011)．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

謝辞

本研究を行うにあたり、研修機会を与えてくださった北九州市教育委員会、在籍校及び協力校の校長先生をはじめ、関係の先生方には多大なるご協力をいただきました。厚く感謝申し上げます。