

〔課題演習報告〕

不登校予防のための児童のレジリエンス向上 -SEL-8S による社会的能力の向上を通して-

藤 原 佑 一

Yuichi FUJIWARA

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
志免町立志免西小学校

(2018 年 1 月 5 日受理)

本研究では、児童のレジリエンスを、社会的能力を高めることによって向上させ、それが不登校の予防につながるかの検証を行うことを目的とした。研究 1 では、社会的能力とレジリエンスの間には高い相関が示され、社会的能力を高めることが、レジリエンスを高めることにつながることを示唆された。研究 2 では、SEL-8S プログラムの実施により、社会的能力中群に比べ社会的能力低群のレジリエンスと社会的能力の伸びが確認された。研究 3 では、欠席率が高い児童は、欠席率の低い児童に比べて、レジリエンスの内面共有性、社会的能力の自己への気づき、責任ある意思決定、生活上の問題防止のスキル、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、学校適応感の非侵害的關係、学習的適応の因子で、数値が有意に低いことが確認された。研究 4 では、学校全体へのレジリエンスを高めるための SEL-8S プログラムの導入を行った。実践群が統制群に比べ有意な数字の上昇が見られなかったものの、次年度の本格実施へ向けての基礎的な資料が得られた。

キーワード： 不登校，レジリエンス，社会的能力，社会性と情動の学習

1 問題と目的

(1)はじめに

不登校とは、文部科学省の「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」(文部科学省, 2015)において、年間 30 日以上欠席した児童のうち、欠席理由が「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しない、あるいはしたくともできない状況にある者。ただし、病気や経済的な理由による者を除く。」と定義されている。不登校問題に関しては、これまでも様々な取組が実施されてきたが、いまだに小中学校合わせて 12 万人余の不登校生徒がおり、憂慮すべき状態にある。

不登校児童生徒への支援に関する最終報告(不登校に関する調査研究協力者会議, 2016)では、不登校については、児童生徒本人に起因する特有の事情によって起こるものとして全てを捉えるのではなく、取り巻く環境によっては、どの児童生徒にも起こり得ることとして捉える重要性を指摘し

た上で、児童生徒に豊かな人間性や社会性、生涯を通じた学びの基礎となる学力を身に付けるなど、全ての児童生徒がそれぞれの自己実現を図り、社会の構成員として必要な資質・能力の育成を図ることの重要性を指摘している。

そこで、すべての児童生徒を対象とする 1 次的援助サービスとして、児童生徒の学校への不適応を未然に防止するために、後述するレジリエンスの概念に着目した。児童の社会的能力の向上によって学校での効果的なレジリエンスの推進方法について研究を行うことは、不登校の未然防止を図るために重要なことと考える。

(2)レジリエンスの定義と測定尺度

近年、様々な分野で、精神的健康に必要な要因としてレジリエンスという概念が注目を集めている。レジリエンスは、日本語で「弾力性」「立ち直る力」などと訳されるが、最近では「レジリエンス」とそのまま用いられることが多い用語である(長尾・芝崎・山崎, 2008)。我々は、日常生活の中で、様々なストレスと直面する可能性をもっている。本研究では、このようなストレス

一と直面した際に、上手く適応する過程・能力・結果のことをレジリエンスとする(石毛・無藤, 2005)。

村木(2015)のレビューによると、国内のレジリエンス研究は、国外に比べるとその歴史は浅く、1990年後半より始まったとされ、阪神・淡路大震災後のストレス研究が初期の研究とされている。その後、比較的健康状態が高い者に対するレジリエンスの研究が盛んに行われ、より一般化された誰しもに起こりうる、または誰しもが経験するリスク状況を対象とし、予防的な観点での研究が盛んに行われているのが日本のレジリエンス研究の特徴と考えられる(石原・中丸, 2007)。

小塩・中谷・金子・長峰(2002)は、レジリエンスという概念を捉える際に、適応の過程、能力、結果のうちどの部分に焦点を当てるかは研究者によって異なっており、定義に違いがあると指摘している。

定義と同じく、個々人のレジリエンスを測定する尺度も数多く存在する。平野(2010)は、レジリエンスは様々な要因によって導かれる力であるため、誰しもが保持し高めることができるとしたうえで、レジリエンスを資質的要因と獲得的要因に分け、後天的に身につけやすいものと、そうでないものに分けて二次元レジリエンス尺度を作成している。小塩(2016)は、レジリエンス尺度が数多く開発されてきた背景には、レジリエンスが直接的に把握することが困難で抽象的かつ複雑な構成概念であるという要因があると指摘している。

(3) 小学生のレジリエンス研究

小学生の学校生活に目を向けてみると、いじめや不登校の問題が深刻化し、様々な場面でストレスが多い現代の子供たちに必要な力として、レジリエンスを高めることは重要なことだと考えられる。しかし、学校でレジリエンスという概念を意識し、育成していく試みはほとんど見られない。原・都築(2016)は、レジリエンスを高める試みとして、学級単位で45分のスキル重視型の学習を行い、レジリエンスが高まるかの検証を行い、レジリエンスは学習で高めることができること、ポストテストから1週間後も学習の効果があることを確認している。しかし、未来志向、興味関心、感情調整のいずれかを上げるために準備された3種類の学習を、1つの学級に1時間ずつの実践を行う研究だったため、3種類のそれぞれの実践が他のレジリエンスにどう影響するのか、組み合わせで学習するとレジリエンスにどう影響を与えるのかを検討することが課題として考えられる。小学生

表 1 SEL-8S の 8 つの社会的能力

基礎的な 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
応用的な 社会的能力	責任ある意思決定
	生活上の問題防止のスキル
	人生の重要事象に対処するスキル
	積極的・貢献的な奉仕活動

の発達段階を考慮した、レジリエンスを高めるための効果的・計画的な指導法を検証していくことは大変意義深いと考える。

そこで、レジリエンスを高める効果的・計画的な指導法として SEL-8S(Social and Emotional Learning of 8 Abilities at School)プログラム(小泉, 2011)に着目した。SEL とは社会性と情動の学習の略であり、「自己の捉え方と他者との関わりを基礎にした、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」と定義されている。SEL-8S プログラムとは、総称としての SEL の中の特定の学習プログラムで、8 つの社会的能力(表 1)の育成を目指したものである。この中の基礎的な社会的能力とは、汎用的で日常のさまざまな生活場面で必要な能力である。また、応用的な社会能力とは、5 つの基礎的な社会的能力をもとにしたもので、より複合的で応用的な 3 つの能力である(小泉・山田, 2011)。

橋本・小泉(2013)は、SEL-8S プログラムを小学校全学年で5～9回実施し、社会的能力だけでなく、セルフエスティームの上昇が見られたことを示唆している。先行研究から、レジリエンスとセルフエスティームは有意な正の相関があるとされているため、SEL-8S プログラムを実践することは、児童の社会性だけでなくレジリエンスを高める効果にも期待できる。

(4) 本研究の目的

本研究では、社会的能力を高めることでレジリエンスを高め、それによってすべての児童の不登校予防へとつながることができるかどうかを検討することを目的とした。まず、第1研究ではレジリエンスと社会的能力の関係を探る。第2研究では、実際に小学校5年生に SEL-8S プログラムを実施し、SEL-8S プログラムの効果を検証する。第3研究では、欠席が多い児童のレジリエンスの特徴を検証する。最後に第4研究では、学校全体で SEL-8S プログラムを実施し、すべての児童のレジリエンスを高める事で児童の不登校予防へとつながることができるかどうかを検討する。

2 第1研究

(1) 目的

レジリエンスを高めるための SEL-8S プログラムの有効性を検討するために、社会的能力の 8 つの能力とレジリエンスの 3 つの力の相関を検証することを目的とする。

(2) 方法

研究期間 2016 年 10 月

研究対象

福岡県内の A 小学校第 5 学年 5 クラス 182 名 (男子 100 名, 女子 82 名)。

評価尺度

検証には以下の尺度を用いる。なお、分析には HAD(清水, 2016)を用いる(以下, 同じ)。

① 児童用レジリエンス尺度

田中(2012)が作成した児童用レジリエンス尺度の質問項目のうち 19 項目を使用。5 段階評定法。

② 小学生版「社会性と情動」尺度(田中・真井・津田・田中, 2011)

社会性と情動の学習(SEL)プログラムが育成目的としており「生きる力」にも通じる 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」を測定する。26 項目, 4 段階自己評定法。

手続き

質問紙を配布し学級担任の指導のもとに授業時間に集団で実施。全員記名。学級担任に、このアンケートは成績とは無関係なことを説明してもらい、学級担任が読み上げながらアンケートを行う。所要時間は 20 分程度。

(3) 結果

欠席者と回答に不備のある者を除く, 168 名 (男子 88 名, 女子 80 名)を分析対象とした。

因子構造

まず, 児童用レジリエンス尺度の各項目の平均値と標準偏差をもとに天井項目が疑われる項目について検討した。平均+1/2SD が 5.00 を超える数値を示す項目がなかったため 19 項目すべての項目を採用した。

次に尺度全体の因子分析(最尤法, プロマックス回転)を行った。その結果, 固有値 1 以上の基準値では 3 因子を抽出した。

田中(2012)が作成した児童用レジリエンス尺度は 4 因子であるが, 同尺度が参考にした石毛・無藤(2005)の中学生版のレジリエンス尺度は 3 因子であるため, 3 因子の場合と 4 因子の場合の 2 種類の因子分析を行った。田中(2012)は楽観性, 挑戦性, 内面共有性, 積極的活動性の 4 因子を確認していた。因子構造の分析を行い, 因子負荷量が小さい項目(およそ.34 以下)や複数の項目に同程

度の負荷量を示す項目を除外した。その結果, 楽観性, 挑戦性, 内面性は先行研究通りの結果となったが, 積極的活動性が楽観性と内面共有性因子のまとまりの中に入りこんでいた。次に 4 因子と仮定して因子分解しても, そのような形にはならなかったため, 今回の児童用レジリエンス尺度は 3 因子で構成されているとした。また, 3 つの因子は石毛・無藤(2005)が作成した中学生版のレジリエンス尺度と同様に, それぞれ第 1 因子を「意欲的活動性」, 第 2 因子を「楽観性」, 第 3 因子を「内面共有性」と命名した。

信頼性の検討

Cronbach の α 係数は「意欲的活動性」因子は $\alpha = .890$, 「楽観性」因子は $\alpha = .816$, 「内面共有性」因子は $\alpha = .860$ で, 内部一貫性があると判断できる数値が得られた。因子間の相関はすべてに中程度の相関がみられた。その後, 小学生版「社会性と情動」尺度と児童用レジリエンス尺度のそれぞれの下位因子に相当する項目の 1 項目当たりの平均点を出し, 各因子得点とした。

各尺度得点の性差

小学生版「社会性と情動」尺度, 児童用レジリエンス尺度の性差を調べるために t 検定を行った。各尺度の男女別の平均値と標準偏差の結果を表 2 に示す。得点の有意な差が認められたのは, レジリエンス「内面共有性」, 社会的能力の「他者への気づき」, 「責任ある意思決定」, 「生活上の問題防止用のスキル」, 「人生の重要事項に対処する能力」, 「積極的・貢献的な奉仕活動」の因子すべて男子より女子の得点の方が高かった。

各因子間の相関

児童用レジリエンス尺度, 小学生版「社会性と情動」尺度の各因子間の相関係数を表 3 に示す。全体では, レジリエンスの 3 つの因子ともに社会

表 2 各尺度の男女別平均値, 標準偏差及び t 値の結果

	男子(<i>n</i> = 88)		女子(<i>n</i> = 80)		t値 (<i>df</i> = 166)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
レジリエンス					
意欲活動性	3.96	0.77	3.99	0.69	0.23
楽観性	3.63	0.99	3.49	0.93	0.99
内面共有性	3.67	1.08	4.03	0.93	2.32 *
社会的能力					
自己への気づき	2.98	0.70	3.1	0.57	1.17
他者への気づき	3.24	0.63	3.53	0.48	3.34 ***
自己のコントロール	3.17	0.62	3.28	0.49	1.30
対人関係	3.37	0.56	3.38	0.54	0.14
責任ある意思決定	3.22	0.64	3.38	0.41	1.95
生活上の問題防止のスキル	3.62	0.48	3.86	0.28	3.99 ***
人生の重要事象に対処する能力	3.21	0.70	3.50	0.44	3.17 ***
積極性・貢献的な奉仕活動	2.95	0.70	3.12	0.61	1.67

*p<.05 **p<.01 ***p<.005

的能力の8つのすべての能力と有意な正の相関が多数みられた。次に、男子と女子を分けて、レジリエンスと社会的能力の相関係数の差の有意性の検定を行った。男女間で相関係数の差の有意性は認められなかった。

(4) 考察

石毛・無藤(2005, 2007)は、先行研究から独自にレジリエンスとほぼ同意味のレジリエンシーの中核となる7つの構成要因をまとめている。レジリエンシーとは、その後、「意欲的活動性」「楽観性」「内面共有性」の3因子を抽出している。今回の児童用レジリエンス尺度をこのレジリエンシーの中核となる構成要因に当てはめると、今回の児童用のレジリエンス尺度は、石毛・無藤(2005)のレジリエンス尺度と同様の結果となった。田中(2012)の先行研究では、意欲的活動性の挑戦性と積極的活動性が小学生にとっては区分されており独立しているという報告があった。しかし、今回の児童用レジリエンス尺度では、すべて意欲活動性として1つの因子でまとめることができた。

レジリエンスと社会的能力の相関関係では、レジリエンスの楽観性と女子の生活上の問題防止用のスキルを除いて、すべての項目で有意な相関がみられた。SEL-8Sプログラムを通して、小学生の

レジリエンスを高めることができることが示唆された(図1)。

3 第2研究

(1) 目的

レジリエンスを高めるためにSEL-8Sプログラムを実施し、プログラムの効果を検証することを目的とする。

(2) 方法

調査期間 平成28年10月～平成28年12月

研究対象

福岡県内のA小学校第5学年5クラス182名(男子100名、女子82名)。うち2学級を実践群、他の3学級を統制群とした。

評価尺度

①児童用レジリエンス尺度

②小学生版「社会性と情動」尺度

手続き

SEL-8Sプログラムを表4の通り実施した。T1を報告者が、T2を学級担任が行った。

授業で学んだスキルを定着させるために、ポスターを作成し学習後に教室に掲示した。また、11月にSEL強化週間を設定し、これまでに学んだス

表3 「小学生版『社会性と情動』尺度」、児童用レジリエンス尺度の各因子間の相関係数

	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 意思決定	生活上の問題 防止のスキル	人生の重要事象 に対処する能力	積極的・貢献 的な奉仕活動
男女								
意欲的活動性	.539 ***	.533 **	.733 **	.574 **	.683 **	.443 **	.640 **	.656 **
楽観性	.521 **	.301 **	.502 **	.484 **	.473 **	.189 *	.401 **	.573 **
内面共有性	.447 **	.482 **	.567 **	.499 **	.605 **	.401 **	.593 **	.547 **
男子								
意欲的活動性	.549 **	.634 **	.752 **	.654 **	.787 **	.548 **	.722 **	.644 **
楽観性	.601 **	.323 **	.503 **	.533 **	.534 **	.251 *	.515 **	.554 **
内面共有性	.506 **	.472 **	.558 **	.531 **	.656 **	.431 **	.658 **	.563 **
女子								
意欲的活動性	.529 **	.411 **	.711 **	.474 **	.527 **	.301 **	.553 **	.681 **
楽観性	.434 **	.350 **	.532 **	.430 **	.438 **	.181	.303 **	.637 **
内面共有性	.337 **	.441 **	.565 **	.474 **	.489 **	.259 *	.431 **	.501 **

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

表4 SEL-8Sプログラム授業および評価実施一覧

月 日	活動	内容・SEL-8Sユニット
10月13日～19日	事前アンケート	
10月20日	授業実践①	(A8)あいさつ「こんにちは」
10月27日	授業実践②	(B5)他者理解「じょうずにたずねよう」
11月10日	授業実践③	(C5)意思伝達「断る方法いろいろ」
11月17日	授業実践④	(D5)問題解決「トラブルの解決」①
11月24日	授業実践⑤	(F9)携帯電話「マナーを守ろう」
11月24日～30日	SEL-8S強化週間	
12月15日	授業実践⑥	(D5)問題解決「トラブルの解決」②
12月15日～22日	事後アンケート	

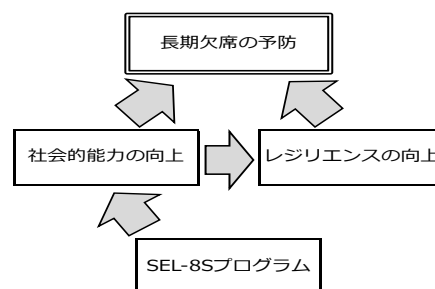


図1 レジリエンスを高めるためのSEL-8Sプログラムと社会的能力の関係

キルの般化・強化を図った。児童にこれまで学習したスキルがまとめてあるプリントを配布し、それらを意識して日常生活で使えるよう工夫した。毎日、自己評価を行い、翌日の自分のめあてを設定できるようにした。評価は6回のプログラム終了後、実験1と同様の方法で、児童用レジリエンス尺度と小学生版「社会性と情動」尺度を実施した。

(3) 結果

欠席者と回答に不備のある者を除く、163名(男子84名、女子79名)を分析対象とした。

実践群と統制群の平均の差の検討

児童用レジリエンス尺度の3つの因子と小学生版「社会性と情動の尺度」の8つの因子の結果の変化量を算出し、実践群と統制群の2つの群で平均値の差を検討した。その結果、レジリエンスの3つの因子、社会的能力の8つの因子で実験群の有意な上昇は見られなかった。積極的・貢献的な奉仕活動では、実験群が統制群に比べて有意に数字が下降していた。

実践群内の平均の差の検討

実践群を、1回目の社会的能力の平均点を基に、社会的能力の高群(M+1/2SD=3.6以上)、中群、低群(M-1/2SD=3.1以下)の3つの群に分け、それぞれの群のレジリエンスと社会的能力の変化について検討した(表5)。その結果、レジリエンスの意欲的活動性、楽観性、社会的能力の自己への気づきと対人関係の4つの因子で、低群が中群に比べ有意に得点が上昇していた。

(4) 考察

今回のSEL-8Sプログラムの実践では実践群と統制群の間に有意な差を確認できなかった。理由

としては、授業実践を報告者が行ったことと、実践を2つの時期に分けたことで、般化・強化が難しくなったことが考えられる。また、社会的能力中群に対しても効果が上がるよう、授業内容の見直し、般化・強化を学校行事等と関連づけながら、学年、学校で組織的に行うことが大切だと考える。

4 第3研究

(1) 目的

長期欠席の未然防止のため、現在欠席が多い児童のレジリエンスや社会的能力の傾向を把握することを目的とする。

(2) 方法

調査期間 平成29年10月

研究対象

福岡県内のA小学校の第5学年及び第6学年353名(男子191名、女子162名)を対象とした。

評価尺度

①児童用レジリエンス尺度

②小学生版「社会性と情動」尺度

③学校環境適応感尺度(栗原・井上, 2015)

子どもの学校適応に関係すると考えられる6つ(生活満足感、教師サポート、友人サポート、向社会的スキル、非侵害的関係、学習的適応)の側面から、子ども自身の学校への適応感を測定する。34項目、5段階自己評定法。

なお、3つの尺度とも、学級担任の指導のもと集団で実施した。全員記名で学級担任にこのアンケートは成績とは無関係なことを説明してもらい、学級担任が読み上げながらアンケートを行った。所要時間は20分程度。

表5 実践群における3つの群のレジリエンス、社会的能力の平均値の差の検定結果

	高群(n=23)			中群(n=21)			低群(n=25)			分散分析	
	実施前	実施後	差(2回目-1回目)	実施前	実施後	差(2回目-1回目)	実施前	実施後	差(2回目-1回目)	F値(2,66)	多重比較
レジリエンス											
意欲活動性	4.51(0.43)	4.53(0.34)	0.03(0.35)	4.31(0.38)	4.12(0.60)	-0.20(0.35)	3.46(0.69)	3.55(0.76)	0.09(0.39)	3.622 *	中群<低群
楽観性	4.06(0.76)	4.18(0.63)	0.12(0.44)	3.69(0.79)	3.38(0.99)	-0.30(0.89)	3.18(0.78)	3.48(0.77)	0.30(0.80)	3.881 *	中群<低群
内面共有性	4.63(0.50)	4.54(0.43)	-0.09(0.57)	4.05(0.75)	3.71(1.05)	-0.50(1.06)	3.05(1.08)	3.40(1.20)	0.35(1.01)	3.089	
社会的能力											
自己への気づき	3.59(0.31)	3.57(0.27)	-0.03(0.37)	3.22(0.54)	2.94(0.55)	-0.29(0.54)	2.69(0.60)	2.79(0.65)	0.09(0.46)	3.853 *	中群<低群
他者への気づき	3.93(0.17)	3.84(0.24)	-0.09(0.20)	3.41(0.37)	3.43(0.51)	0.02(0.55)	2.97(0.57)	3.08(0.66)	0.11(0.40)	1.323	
自己のコントロール	3.65(0.32)	3.64(0.24)	-0.01(0.35)	3.46(0.28)	3.25(0.53)	-0.21(0.52)	2.77(0.49)	2.88(0.57)	0.11(0.47)	2.667	
対人関係	3.73(0.29)	3.78(0.29)	0.06(0.40)	3.49(0.35)	3.29(0.58)	-0.21(0.54)	2.99(0.58)	3.32(0.50)	0.33(0.67)	5.029 **	中群<低群
責任ある意思決定	3.75(0.28)	3.64(0.26)	-0.12(0.38)	3.49(0.22)	3.29(0.53)	-0.21(0.57)	2.91(0.49)	3.04(0.54)	0.13(0.56)	2.694	
生活上の問題防止のスキル	3.96(0.20)	3.97(0.14)	0.01(0.07)	3.81(0.22)	3.68(0.32)	-0.31(0.35)	3.56(0.39)	3.63(0.49)	0.07(0.35)	2.564	
人生の重要事象に対処する能力	3.80(0.24)	3.67(0.35)	-0.13(0.36)	3.46(0.26)	3.41(0.42)	-0.05(0.43)	3.00(0.51)	3.09(0.64)	0.09(0.47)	1.648	
積極性・貢献的な奉仕活動	3.52(0.31)	3.52(0.35)	0.00(0.35)	3.21(0.47)	3.13(0.40)	-0.08(0.44)	2.65(0.49)	2.67(0.64)	0.01(0.56)	0.248	

*p<.05 **p<.01 ***p<.005

④欠席率

平成 28 年 4 月 1 日から平成 29 年の 8 月 31 日までの児童の欠席数を授業日数で割り、欠席率を算出した。欠席率が低いほど欠席が少ないことを表している。

(3) 結果

回答に不備のあった児童を分析対象から除外した 325 名(男子 177 名, 女子 148 名)を分析対象とした。

欠席率高群と低群の検討

欠席率の数値を基に、児童を 3 つの群に分け、欠席が多い児童と少ない児童のレジリエンス、社会的能力、学校環境適応感の違いを検討した(表 6)。欠席率高群は、欠席率の平均値+1/2SD=0.019 の値を参考に、欠席率 0.019 以上の児童 34 名を対象とした。欠席率低群は、平成 28 年度及び 29 年度の 8 月 31 日まで無遅刻無欠席の児童 85 名を対象とした。

レジリエンスの 1 因子、社会的能力の 5 因子、学校適応感の 2 因子で有意な差が確認できた。全ての項目で、欠席率低群の方が数値が高い結果となった。

(4) 考察

欠席率高群の児童は、レジリエンスの内面共有性、社会的能力の自己への気づきが低いことから、自分の感情を適切に把握し、他者と様々な物事を共有していく力が弱いことが考えられる。また、

表 6 欠席率高群と低群のレジリエンス、社会的能力及び学校環境適応感の平均の差の検討

	高群(<i>n</i> =34)		低群(<i>n</i> =85)		<i>t</i> 値 (<i>df</i> = 121)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
レジリエンス					
意欲的活動性	3.68	0.81	3.88	0.83	1.20
楽観性	3.62	1.06	3.57	0.98	0.24
内面共有性	3.46	1.08	3.96	0.93	2.50 *
社会的能力					
自己への気づき	3.25	0.67	3.53	0.06	2.50 *
他者への気づき	3.14	0.55	3.27	0.11	1.20
自己のコントロール	2.89	0.66	3.02	0.65	0.46
対人関係	3.29	0.51	3.42	0.52	0.10
責任ある意思決定	2.95	0.55	3.21	0.56	2.29 *
生活上の問題防止のスキル	3.68	0.42	3.84	0.34	2.16 *
人生の重要事象に対処する能力	2.72	0.67	2.99	0.60	2.21 *
積極的・貢献的な奉仕活動	2.81	0.53	3.05	0.57	2.08 *
学校適応感					
生活満足感	3.48	1.05	3.77	0.91	1.54
教師サポート	3.87	0.99	3.93	1.08	0.33
友人サポート	3.66	0.89	3.96	1.02	1.47
向社会的スキル	4.00	0.81	3.88	1.02	0.64
非侵害的関係	3.50	0.94	3.96	0.83	2.63 **
学習の適応	3.32	1.10	3.77	1.01	2.12 *

p* < .05 *p* < .01 ****p* < .005

その他者との共有体験の乏しさが集団生活での生きづらさにつながり、学校環境適応感の非侵害的関係や学び合う学習形態への適応の低さにつながっていると考えられる。

また、同群は応用的な社会的能力の 3 項目ともに、有意に数値が低いことから、社会的能力全般の弱さが考えられる。自己の捉え方と他者との関わりを基礎にした、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である SEL-8S プログラムの実践は、非侵害的関係の改善だけでなく、欠席率高群の学習的適応の改善を促す上で効果的なのではないかと予想される。

5 第 4 研究

(1) 目的

SEL-8S プログラムを全校で実施し、レジリエンスを高めるとともに、長期欠席児童の未然防止の効果を検証することを目的とする。

(2) 方法

調査期間 平成 29 年 8 月～平成 29 年 12 月

研究対象

プログラムは福岡県内の A 小学校の全学年で実施したが、下の尺度の適応年齢の関係で、調査対象は第 5 学年及び 6 学年 9 クラス 355 名(男子 192 名, 女子 163 名)を実践群、同じ町内にある B 小学校第 5 学年及び 6 学年 6 クラス 190 名(男子 88 名, 女子 102 名)を統制群とした。

評価尺度

①児童用レジリエンス尺度

②小学生版「社会性と情動」尺度

③学校環境適応感尺度

④欠席数

平成 29 年 4 月から 11 月までの児童の欠席数を集計する。

⑤教師アンケート

平成 29 年 10 月 6 日の SEL-8S プログラムの校内研修会後に実施。無記名。5 件法のアンケート及び自由記述欄を設けた。約 45 名の参加者の中から 37 名の回答が得られた。

実施方法

①研修会の実施

9 月からの SEL-8S プログラム実施に向けて、8 月と 9 月と 10 月に計 3 回の職員研修を実施した。

8 月の職員研修では、福岡教育大学の小泉教授により SEL-8S プログラムの考え方や背景、先行実施している学校での事例の紹介などがあった。また、実際のプログラムをショートバージョンにし

たものを職員が体験した。

9 月には報告者が、実施にあたっての注意事項を説明した上で、教材研究の時間にあてた。

10 月の研修会では、9 月に実施した児童用レジリエンス尺度、小学生版「社会性と情動」尺度、学校環境適応感尺度の説明や結果報告等を行った。

②授業実践

今回は、全校実施の試行期間ということで、年間 6 時間の実践を学活(2)の時間を中心に行うことを確認した。また、試行期間ということで、実施するプログラムは、学年の実態に合わせ決定すること、実施時期も学年の実態に合わせて設定すること、今年度出てきた成果と課題をまとめて来年度の本格実践へ生かしていくことを確認した。

また、実践に向けて、10 月に報告者が 5 年生のすべての学級で 1 時間モデル授業を行った。

③SEL-8S 推進委員会

校内生徒指導委員会内に、SEL-8S 推進委員会を設置した。推進委員会内で、実践状況等を確認し、SEL-8S プログラムが円滑に実践できるようにした。

④通信の発行

職員向けの通信を 5 回発行した。内容は SEL-8S プログラムの取組の様子、推進会議で話し合った内容を伝えた。また、お知らせなどを併せて記載することで、効果的な実践を促すようにした。

(3) 結果

欠席者と回答に不備のある者を除く、実践群 302 名(男子 160 名、女子 142 名)、統制群 169 名(男子 76 名、女子 93 名)を分析対象とした。

実践群と統制群の平均の差の検討

実践群の 4 ヶ月間の SEL-8S プログラムの前後に、2 回のアンケートを行った。授業回数は、全学年で見ると、最も多く実践していた学年が 4 回、もっとも少ない学年が 2 回で、平均で 3.0 回の実施となった。

児童用レジリエンス尺度の 3 つの因子と小学生版「社会性と情動」尺度の 8 つの因子、学校適応感尺度の 6 つの因子について、群(2)×時期(2)の分散分析を実施したが、いずれの因子についても有意な交互作用は見られなかった(表 7)。

職員アンケートの結果

9 割の職員が SEL-8S プログラムに興味をもち、今後の学校教育に必要なものと感じている一方で、7 割の職員が SEL-8S プログラムの準備に不安をもっており、授業実践にも不安をもっているという結果だった(表 8)。

(4) 考察

表 7 実践群と統制群のレジリエンス、社会的能力、学校適応感の平均値の差の分散分析の結果

	実践群 <i>n</i> =302		統制群 <i>n</i> =169		分散分析(df)		
	実践前	実践後	実践前	実践後	主効果: 群 (1/469)	主効果: 時期 (1/469)	交互作用 (1/469)
レジリエンス							
意欲的活動性	3.87(0.70)	3.96(0.72)	3.70(0.78)	3.88(0.66)	7.18 **	7.75 **	1.09
楽観性	3.49(0.93)	3.67(0.91)	3.56(0.91)	3.59(1.17)	0.92	5.90 *	0.06
内面共有性	3.77(0.94)	3.93(0.97)	3.58(0.96)	3.77(0.90)	7.58 **	7.26 **	0.06
社会的能力							
自己への気づき	3.48(0.54)	3.51(0.51)	3.37(0.58)	3.47(0.52)	2.65	5.28 *	0.22
他者への気づき	3.27(0.51)	3.34(0.55)	3.22(0.48)	3.29(0.53)	2.27	4.11 *	0.01
自己のコントロール	2.98(0.60)	3.07(0.59)	2.97(0.69)	3.03(0.68)	0.34	2.96	0.09
対人関係	3.39(0.50)	3.43(0.54)	3.23(0.54)	3.28(0.57)	19.18 ***	1.52	0.01
責任ある意思決定	3.13(0.54)	3.21(0.51)	2.98(0.51)	3.13(0.57)	9.84 **	10.17 **	1.03
生活上の問題解決のスキル	3.79(0.38)	3.82(0.35)	3.70(0.44)	3.77(0.40)	5.98 *	4.01 *	0.74
人生の重要事柄に対処する能力	2.95(0.62)	3.11(0.60)	2.81(0.65)	3.03(0.59)	7.23 **	20.34 **	0.69
積極的・貢献的な専任活動	3.32(0.56)	3.41(0.54)	3.26(0.54)	3.36(0.54)	2.24	6.35 *	0.06
学校適応感							
生活満足感	3.66(0.90)	3.78(0.84)	3.58(0.97)	3.65(0.95)	3.03	2.42	0.21
教師サポート	4.01(0.92)	4.14(0.88)	3.83(0.90)	3.91(0.90)	11/35 **	3.12	0.10
友人サポート	3.91(0.84)	4.10(0.87)	3.84(0.76)	3.97(0.90)	3.22	7.65 **	0.36
向社会的スキル	3.90(0.96)	4.09(0.90)	3.93(0.93)	3.99(0.91)	0.34	3.55	1.11
非侵害的関係	3.87(0.81)	4.02(0.77)	3.90(0.70)	4.02(0.73)	0.10	6.94 **	0.09
学習的適応	3.55(1.02)	3.72(0.98)	3.49(0.90)	3.66(0.89)	0.71	6.75 **	0.00

p*<.05 *p*<.01 ****p*<.005

表 8 職員アンケートの結果

	◎	○	△	×
SEL-8Sプログラムは、今後の学校教育に必要なものである	46%	46%	8%	0%
SEL-8Sプログラムに興味がある	43%	45%	8%	0%
SEL-8Sプログラムの授業の準備ができる	4%	26%	66%	6%
SEL-8Sプログラムの授業が不安なく行える	0%	26%	63%	11%

◎:とてもそう思う ○:そう思う △:ややそう思う ×:あまりそう思わない

今回、実践群と統制群の間に有意な平均値の差を確認することができなかった。その理由として次の 3 点が考えられる。

1 点目は、実践期間が短く、実施回数が伸びなかったことである。大規模校である本小学校で、職員研修を行い全校実施へと展開するためには、今年度を試行期間とし、9 月からの実践とする計画にしたため、担任の先生方へ 3 ヶ月で 6 回の実践を求めることとなった。学級担任の負担が大きかったと考える。

2 点目は、年度途中での実践だったため、教育指導計画書への記載がされず、各学年任せになったことである。次年度は、1 年間を通して、学級活動(2)で年間 6 時間に朝活動で 4 回の計 10 回のプログラムの実践を予定している。また、教育指

導計画書への記載が予定されている。

3 点目は、職員の不安感を減らす手立てが不足したことである。職員アンケートからも明らかのように、多くの職員が SEL-8S プログラムの必要性を感じている一方で、実践することに不安をもっていた。今年度も、職員の不安感を減らす手立てとして、モデルビデオの作成等を行った。しかし、十分に周知ができておらず、有効活用につながっていない。今後も引き続き職員の不安感を減らす取組を行っていききたい。

6 総合考察

本研究の目的は、児童のレジリエンスを、社会的能力を高めることによって向上させ、それが不登校の予防につながるかの検証を行うことであった。

研究 1 より、社会的能力とレジリエンスの間には高い相関が示され、社会的能力を高めることが、レジリエンスを高めることにつながることが示唆された。

研究 2 では、SEL-8S プログラムの実施によって、社会的能力中群に比べ低群のレジリエンス、社会的能力の伸びが確認された。

研究 3 では、欠席率が高い児童は、低い児童に比べて、内面共有性、自己への気づきが低いことから、自分の気持ちを他者に伝えることを苦手としており、そのことが非侵害的関係や学習的適応につながっていると考えられる。また、基礎的な社会的能力をより応用的・複合的に用いる必要のある応用的な社会的能力全般が低いことから、社会的能力をしっかりと身に付けることができておらず、そのことが学校への不適応につながっていると考えられる。

研究 4 では、学校全体へのレジリエンスを高めるための SEL-8S プログラムの導入を行った。実践群は統制群に比べ有意な数字の上昇が見られなかった。しかし、来年度への本格実施へ向けての基礎的な資料が得られたと考える。

国内でのレジリエンスの研究は、まだ始まったばかりの段階である。小林・五十嵐(2016)は、小学校 4 年生から中学校 3 年生を対象とした調査を行い、レジリエンスが個人や環境の様々な要因によって、どのような違いを示すのかの調査を行った。その結果、小学生では、社会的能力が高い者はレジリエンスも高いことが確認された。これは、今回の研究と同様の結果となった。また、レジリエンス、社会的能力ともに学級風土の影響を受け

ることが確認された。

学級の風土を高い状態で維持することが非常に重要なことが確認されている一方、学級担任制である小学校では、教科担任制である中学校以上に、学級担任の学級風土を高い状態で維持するための役割は非常に大きい。全学級での学級風土を高めていくためには、学級担任のみでなく、チームで児童の支援ができる体制を作ることが大切である。そのための 1 つの方法として、SEL-8S プログラムを活用し、すべての職員ができるだけ同じ観点で、共通したキーワードを用いて児童と接することは大切だと考える。

今回は実践群と統制群で、実践群での有意な上昇は見られなかった。しかし、SEL-8S プログラムの導入を始め、学級担任から SEL-8S プログラムの効果や手応えを耳にすることができた。

単純な比較はできないが、SEL-8S を導入した初年度の段階で、3 年生から 6 年生までの比較では、平成 28 年度の学校での 1 日当たりの欠席者数は約 15.0 人だったのに対して、平成 29 年度の 4 月から 11 月までの 1 日当たりの欠席者数は、約 13.0 人と 1 日当たり 2 人の欠席者の減少が確認できている。まだまだ、教師が実感できる成果にはつながっていないが、来年度の SEL-8S プログラムの本格実施により、児童のレジリエンスや社会的能力を高めることで、さらに不登校対策がよいものへとつながっていくようにしていきたい。

主な引用・参考文献

- 石毛 みどり・無藤 隆 (2005). 中学生におけるレジリエンシー(精神回復力)尺度の作成 カウンセリング研究, 38, 235-246.
- 小泉 令三 (2011). 子供の人間関係能力を育てる SEL-8S① 社会性と情動の学習(SEL-8S)の導入と実践 ミネルヴァ書房
- 小塩 真司・中谷 素之・金子 一史・長峰 信治 (2002). ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性——精神的回復力尺度の作成——, カウンセリング研究, 35, 57-65.
- 田中 文夫 (2012). 小学生のレジリエンスに関する研究——尺度の作成と信頼性・妥当性の検討——, Hirosaki University for Academic Resources.

謝辞

本研究にあたり、機会を提供してくださった福岡県教育委員会、志免町教育委員会の方々へ心より感謝申し上げます。また、在籍校及び協力校の校長先生をはじめとする先生方には多大なるご協力をいただきました。深く感謝申し上げます。