

# 小学校でのSEL-8Sプログラムの導入による社会的能力の向上と学習定着の効果

福岡市立那珂小学校 香川尚代  
福岡教育大学 小泉令三

本実践研究の目的は、社会性と情動の学習のSEL-8Sプログラムを実践し、児童の社会的能力を育むと同時に、児童の学習への取組と学習内容の定着への効果を検討することであった。公立小学校1校（実践校）の全学級の児童を対象にプログラム導入初年度の約3か月間、低学年は8回、中学年以上は9回のSEL-8Sプログラムの授業を他の学習と関連づけて行った。プログラムを実施していない学校との比較の結果、社会的能力の教師評定では、ほとんどの学年で実践校が有意な得点上昇またはその傾向を示した。学習定着度では、2, 3, 5, 6年生の国語テスト、4年生の算数テスト、4, 6年生の漢字テストで実践校の得点上昇が見られた。以上の結果をもとに、効果的なプログラム導入のための留意点や要因について考察を行い、さらに学校全体で次年度以降、継続的に取り組んで定着を図るための検討を行った。

キーワード：小学生、社会的能力、学習への取組、SEL-8Sプログラム、導入と定着

## I. 問題と目的

近年、学校生活の中で、他者と関わる際に相手を過剰に攻撃したり、逆に、言いたいことが言えずに極度に我慢したりするなど、様々な課題を抱えている子どもが増えてきている。小学校における学校内外の暴力行為発生件数が年々増加していることや、いじめの形態の多くが、冷やかしかからかい、悪口などの言葉、あるいは無視によるものであることが「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, 2013）によって報告されている。また、自分を肯定的にとらえることができず、学習への意欲が低下したり、他者との信頼関係を築くことができなかつたりして、学校不適応を起こすという問題も多く見られるようになってきた。子どもの社会的能力の不足や欠如を改善し、望ましい人間関係を子どもが作り上げていくように援助することは急務の課題である。

小泉（2005a）は、幅広い観点での取組として、児童生徒の社会的能力育成に関する多くの心理学的手法を包括する形での教育実践の必要性を述べ、社会性と

情動の学習（Social and Emotional Learning, 以下SEL）の導入の必要性を述べている。SELを「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、価値観を身につける学習」と定義し、学校教育全体をSELプログラムの枠組みに含むことが可能であることを示している。そして、SELの中の特定のプログラムとして、SEL-8S（Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the School）プログラムを提案している（小泉, 2011）。このプログラムでねらいとする能力は、基礎的な社会的能力として自己への気づき、他者への気づき、自己のコントロール、対人関係、責任ある意志決定の5つと、応用的な社会的能力として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・貢献的な奉仕活動の3つの合計8つである。

金山・佐藤・前田（2004）によると、社会的スキルの訓練は、社会状況を鑑み、特定の子どものみを対象にするのではなく、学級に在籍する全ての子どもに対して学習の機会を意図的に提供しようとする動きが出てきたことを述べている。学級単位の集団社会的スキ

ル訓練 (以下, 集団SST) の効果について, 金山・後藤・佐藤 (2000) は, 小学3年生を対象に8セッションからなる集団SSTを行った結果, 児童の社会的スキルが向上するだけでなく, 孤独感のような主観的不適応感の改善にも効果があり, 訓練後6か月にわたってその効果が維持されていたことが示されている。香川・小泉 (2007) は, 全学年児童を対象に学級担任によるSELプログラムを, 6か月間で6~9セッション行った結果, 児童の社会的能力の促進や低減防止の可能性があることを示唆している。いずれの研究も, 予防的・開発的な観点から, 学級もしくは学校全体にSELプログラムを導入し, 継続的に取り組んでいくことで得られる効果について述べている。

しかしながら, 我が国では他の社会的能力向上や習得に関する先行研究を含め, 学校で重要な意味をもつ学習場面における効果については, ほとんど検討されていない。生徒指導提要 (文部科学省, 2010) では, 各教科等における学習活動が成立するために, それらの指導上の工夫を行うことにとどまらず, 積極的に生徒指導を行うことの意義が述べられている。つまり, 児童生徒の自己肯定感を高めることやコミュニケーションの成立, そして, よりよい人間関係の構築を行っていくことは, 結果として, 学習上の不適応からくる授業妨害や授業エスケープ等を軽減したり, より適正な学習環境をつくったりすることにもつながることを示している。すなわち, 学習場面において, 望ましい人間関係を築いていくことができれば, 児童生徒の一人一人が存在感をもって, 共感的な人間関係のもと意欲的に学習を進めていくことができると考える。

以上のことから, 本研究の目的を以下の2つとした。第1の目的は, 全校児童を対象にSEL-8Sプログラムを実施し, 導入初年度に児童の社会的能力が向上するかどうかを確認することである。第2の目的は, SEL-8Sプログラム実施によって, 児童の学習への取組に変容があるかどうか, また, 学習したことが定着につながるかどうかを検討することである。なお, SEL-8Sプログラムの実施にあたっては, 既存の教育課程における学習との関連を図り, 主に, 学級活動や総合的な学習の時間の中で行うことにした。

## II. 方法

### 1. 実施期間

X年1月~X+1年2月

### 2. 対象

公立小学校2校のうち1校 (児童数404名, 通常学級13学級) を実験群, 他方の1校 (児童数464名, 通常学級17学級) を統制群とした。2校は地域特性が類似しており, 卒業生は同一の中学校に進学する。

### 3. 手続き

これまでのSEL-8Sプログラム実践例 (小泉・山田・箱田・小松, 2013) 等から, 社会的能力を向上させるためには, 7回以上の授業 (以下, ユニットとする) 実施が望ましいことに鑑み, 低学年では8回, 中学年以上は9回のユニットを, 1月に計画した。計画に際して, 学校長と, 学校教育目標との関連や学校が抱える課題改善に向けての話し合いを行い, 実践についての承諾を得た。同時に, 校内の生徒指導部会や人権教育部会, 学力向上部会の年度末評価にも参加し, それぞれの課題を把握した。各学年の学習内容については, 小泉・山田 (2011) の学年区分を参考に, 実験群の総合的な学習の時間担当であった第1著者が, 教務主任と相談しながら, 全学年のユニット配置計画を表1のように作成した。また, 各学年で効果的なユニット配置を工夫するための計画を立案した (図1に例示)。その際, 実験群の学校長による学校経営要綱にあった全校重点目標の「きまりの価値を理解する」という内容が, どの学年にも入るよう考慮した。例として, 6年生の廊下歩行の指導案を表2に示す。これは, 最上級生として学校内でモデルとなる行動がとれるように, 小泉・山田 (2011) を参考にして, 学校独自に作成したユニットである。なお, 図1の右欄の「評価計画」とは, 子どもの実態の把握と行動変容の観察を教師が意識化でき, かつ教員間で差が生じないようにすることをねらいとして設定したものである。

以上の準備の後, 次年度に向けての教育計画を作成する2月の職員会議で, SEL-8Sプログラムの説明と導入の提案を行った。学校長の指導のもと, 関係部会の調整を経て, 次年度の教育計画では特別活動に位置づけることを決定した。その後, 1年間のふり返り

表1 全学年のユニット配置計画案

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
6月						廊下歩行 (安全のきまり A)
9月	あいさつはまほうの言葉 (あいさつ A) とてもうれしい! (感情伝達 C) 自分のもちもの (整理整頓 A)	あいさつの合言葉 (あいさつ A) “はい”と“いいえ” (意思伝達 C) 何でも食べよう (食生活 A)	あいさついろいろ (あいさつ A) じょうずだね (感情伝達 C) 自分はどんな気持ち? (自己の感情理解 B)	広げようあいさつ (あいさつ A) 手伝ってほしい (意思伝達 C) しっかり聞こう (他者理解 B)	こんにちは (あいさつ A) 自分はどんな気持ち (感情伝達 C) 上手にたずねよう (他者理解 B)	〇〇のあいさつ (あいさつ A) わたしはしない (意思伝達 C) 相手はどんな気持ち (他者の感情理解 B)
10月	入れて! (関係開始 D) にこにこピカピカ (清掃 AH) 元気になる言葉 (感情伝達 C)	手伝ってあげよう (協力関係 D) おそうじボランティア (清掃 AH) わたしの伝えたいこと (感情伝達 C)	早寝早起き朝ごはん (生活リズム A) こころの信号機 (自己制御 D) イライラよさよなら (ストレス認知 E)	忘れ物 (整理整頓 A) みんなで力を合わせて (協力関係 D) こんな方法があるよ (ストレス対処 E)	男の子と女の子 (性教育 F) トラブルの解決 (問題解決 D) リラックスして (ストレス対処 E)	それはしない (万引き防止 F) ちょっと落ち着いて (自己制御 D) わたしの対処法 (ストレス対処 E)
11月	おこっているわたし (自己の感情理解 B) いのちを守る (安全教育 F)*学活	うれしいことしんばいなこと (ストレス認知 E) いのちを守る (安全教育 F)*学活	ありがとうの魔法 (感情伝達 C) 危険な場所 (安全教育 F) 帰った後は (生活リズム, 家庭学習 A)	見つけようありがとう (感情伝達 C) こんな時は注意! (安全教育 F) 自分の時間を見直そう (生活リズム, 家庭学習 A)	感謝の気持ちを伝えよう (感情伝達 C) ことわる方法いろいろ (意思伝達 C) よさを伸ばそう (生活リズム, 家庭学習 A)	ありがとうプロジェクト (ボランティア H) ぜったいダメ (薬物乱用防止 F) 家庭学習ランニング (生活リズム, 家庭学習 A)

(注) A~Hは小泉・山田(2011)での、次の8つの学習領域を表す：A=基本的生活習慣、B=自己・他者への気づき、聞く、C=伝える、D=関係づくり、E=ストレスマネジメント、F=問題防止、G=環境変化への対応、H=ボランティア。

をもとに各学年に既存の学級活動の計画を見直してもらい、第1著者が集約した。

なお、この時期に、実験群の学校長が統制群の学校長に本実践研究の趣旨説明と調査への協力依頼を行い、了承を得た。調査結果は、統制群の教育実践に活用できる形で提供する旨も伝えた。

4月の新年度は、学校長は留任し、人事異動で数名の教職員の入れ代わりがあった。4月当初の職員会議で教員に説明した後、5月末に実施前の測定(統制群を含む)を行った。6月には、異動による新しい教員を含めた全教職員を対象に、SEL-8Sプログラムの内容の確認をするための校内研修会を行った。第1著者が6年生対象の「廊下歩行」の授業を公開し、授業の実際について意見を交流したり実践に向けての留意点を確認したりした。8月の校内研修会では、後述する社会的能力の実施前の測定結果(児童の個別および

学級単位)を交流し、見方を共通理解した。また、前年度に第1著者が集約した学級活動の計画に関する資料をもとに、学年行事や他教科等との関連を再検討し、9月からの実践に向けて修正を行った。学年での話し合いが終わった後、全体で、事後の活動につなぐ取組(例：チャレンジ週間の設定)を行うことや、学習後の環境整備(例：掲示物)についてのアイデア(例：SEL-8Sコーナー設置)を出し合い、共通に実践していくことを確認した。

各学年での授業実践及び環境整備の実施後、12月に実施後の測定(統制群を含む)を行い、1月に結果の個票と学級単位の集計結果を実験群及び統制群に報告した。2月には、実験群の校内研修会において、実践の成果の概要を説明するとともに、次年度も実践を継続し、教育課程に位置づけていくことを確認した。

	学年行事	道徳	学級活動	総合的な学習の時間 (SEL-8S プログラム)	総合的な学習 の時間	評価計画
9月**				○「廊下歩行」 (安全 F) *		○授業態度観察 ○生活リズムチャレンジ週間 ○チャイム席
あいさつ	○こころの劇場 (校外学習)			①「○○のあいさつ」 (あいさつ A) *		
10月**				②「わたしはしない」 (意思伝達 C)		○おそうじ週間
そうじ	○修学旅行			③「相手はどんな気持ち」 (他者の感情理解 B)		○修学旅行の様子
				④「それはしない」 (万引き防止 F) *		○学芸会に向けての取組の様子
11月**				⑤「ちょっと落ち着いて」 (自己制御 D)	「○○歴史発見」	○人権学習
そうじ	○学芸会			⑥「わたしの対処法」 (ストレス対処 E)		○授業態度観察
				⑦「ありがとうプロジェクト」 (ボランティア H)		
12月**				⑧「ぜったいダメ」 (薬物乱用防止 F) *		
感謝				⑨「家庭学習ランニング」 (生活リズム, 家庭学習 A)	「絆プロジェクト」	○生活リズムチャレンジ (簡易版)

図1 ユニット配置工夫のための計画例 (6年)

- \* きまりの価値を理解する内容と関連したプログラム
- \*\* 実験群における月ごとの生徒指導上のめあてを示す。

4. 効果測定

次の(1)~(3)は、実験群と統制群の両方を対象とした。

(1) 社会的能力 3年以上の児童を対象に、SEL 8つの能力尺度(田中・真井・津田・田中, 2011:26項目, 4件法, 4~1点)を用いて、児童の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)の自己評定を求めた。下位尺度ごとに、小泉・山田(2011)をもとにした複数校の調査データに基づく偏差値(学年平均=50, SD=10)を算出した。

1~6年の全学級の教師には、児童用尺度の下位尺度ごとの項目を示して評価の基準とし、児童ごとに、各能力について、とてもある、ある、どちらともいえない、あまりない、ほとんどないの5件法(5~1点)で評定を求めた。児童一人につき8つの測定値と

表2 SEL-8Sユニットの指導案（6年：廊下歩行）

ねらい	みんなが通る廊下の機能についてふり返る。また、正しい歩き方（通り方）について考える活動を通して、最上級生として適切な行動を理解し、実践しようとする態度を育む。	
	主な学習活動と予想される子どもの反応	留意点（発問例など）
導入	○ 「ろうか <small>（学校の）</small> ○○です」の○○に入る言葉を考え、発表する。道 / 通路 / 道路 …	
説明		☆ 廊下は小さな道路です。実際の道路には、みんなが知っているルールや守らなければならない決まりがたくさんあります。今日は、道路と廊下を比べながら安全について考えていきたいと思います。
活動	<p>○ 日常生活をふり返り、道路の様子について気付いたことを発表する。</p> <p>視点1：どんなものがあるか 視点2：何が（誰が）通っているか 視点3：様子から気が付いたこと</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 信号／横断歩道／標識…</li> <li>・ 人がたくさん／車／バス／トラック…</li> <li>・ いろいろな人が利用している／みんなルールを守っている</li> </ul> <p>○ 道路を利用する（通る）時のルールについて考える</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 信号を守る／左右を見てから渡る</li> <li>・ 右側通行</li> <li>・ 歩道を歩く</li> <li>・ 決められた場所を通る</li> </ul> <p>○ どんな場面や場合でも、ルールを守ることが安全につながることを確認する</p> <p>○ なぜルールがあるか確認する</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">ルールはみんなの安全を守るため</div> <p>○ 廊下歩行のルールとその意味について考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 右側を歩く→いろいろな人が使うから 安全のため</li> <li>・ 静かに歩く→仕事をしている人、勉強をしている人がいる みんなのことを考えて</li> <li>・ よそ見をしない→ぶつかったら危ない、安全のため</li> </ul>	<p>・ 交流活動が活発になるように、実際の道路の様子を見せるようにする。</p> <p>☆ これから、実際の道路の様子を見てもらいます。「どんなものがあるかな（見つけるもの）」「どんなものや人が通っているかな」「全体の様子から分かることはどんなことかな」の3つについて後で尋ねるので、よく見ていてくださいね。</p> <p>・ 人通りの少ない道路の写真を提示することで、ルールは「いつでも、どこでも」守るべきものだとことを確認できるようにする。</p> <p>☆ 道路には、なぜルールがあるのですか。</p> <p>☆ では、小さな道路：学校の廊下にはどんなルールが必要ですか。理由も一緒に発表してください。</p> <p>※グループ活動</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 道路も廊下も、「みんなで使うものだから」「みんなの安全を守るため」にルールがあることを確認させる。</li> </ul>
ふり返り	<p>○ 最上級生として、自分たちの学校の道路（廊下）が、どんな道路であればいいか考える</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">□□のろうか<small>（学校の）</small>は、○○ロード／○○通り 約束は「まみっしー」</div> <p>まみっしー：㊦前を向いて ㊧右側を ㊨静かに 歩こう</p> <p>* 「まみっしー」がさす約束を全員が言うことができる</p>	<p>(○○年通りの写真を提示)</p> <p>☆ みなさんこの道路、どこの道路かわかりますか。□□小学校前の道路です。この道路、名まえがあるのですが知っていますか。</p> <p>☆ 今日みんなで確認した、みんなの願いが込められている□□の廊下にも名前があるといいですね。どんな名前がいいと思いますか。</p>
まとめ	<p>○ 1週間の取り組み週間に向けてのめあてを決め、今日の学習の感想を書く。</p> <p>・ 最上級生として、言っていることと実際の行動が一致することの大切さを押さえることによって、めあて(責任)をもって頑張ろうとする態度を促す。</p>	

なり、得点が大いほど、それぞれの能力が高いことを示す。

(2) 学習等への取組 児童による5日間の自己評定を、社会的能力と同時期に2回実施した。朝の登校、学習道具の準備、授業への積極的態、家庭学習の4項目について、日ごとに、できた(1点)、できなかった(0点)でチェックした。各項目について、0~5点となる。

(3) 学習定着度 2年生以上で、1学期末の7月と2学期末の12月に、市販の国語テスト(200点満点)、算数テスト(150点満点)、漢字の書きテスト(100点満点)を実施した。なお、1年生は文字習得の関係で1学期末のテストは実施していないため、測定できな

かった。

(4) 教師のふり返り 実験群の教員を対象に、次年度の取組の改善を目的に、12月にふり返りを求めた。質問項目は、①社会的能力向上、②学力向上、③効果的な生徒指導におけるSEL-8Sプログラムの有効性を尋ねるもので、思う~思わないの4件法で回答を求めた。さらに、自由記述で感想を求めた。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 社会的能力

実験群と統制群の得点について、2回の調査結果をまとめ、さらに実施(実験群、統制群)×時期(実施前、実施後)の分散分析を行った結果を表3、4に示

表3 社会的能力(3年生以上)の児童の自己評定の平均値とSD及び分散分析結果

	実験群				統制群		分散分析結果		
	実施前		実施後		実施前	実施後	主効果[実施]	主効果[時期]	交互作用
3年生 (df)							(1/140)	(1/140)	(1/140)
自己への気づき	47.08 (9.32)	52.45 (7.51)	49.51 (10.85)	50.01 (9.73)	1.00	13.42 ***	9.23 ***		
他者への気づき	50.71 (8.38)	53.43 (8.10)	49.08 (9.73)	51.41 (8.14)	1.98	14.41 ***	0.09		
自己のコントロール	51.90 (7.60)	52.78 (7.22)	54.54 (8.33)	53.54 (7.63)	2.33	0.01	1.92		
対人関係	51.87 (9.11)	53.37 (7.99)	50.07 (10.38)	51.19 (7.95)	2.23	3.53 +	0.07		
責任ある意思決定	50.05 (8.68)	51.31 (8.49)	52.12 (10.12)	50.79 (9.08)	0.34	0.00	2.77 +		
生活上の問題防止スキル	53.46 (5.26)	55.03 (4.47)	52.99 (6.08)	53.69 (6.15)	1.23	6.37 *	0.92		
人生の重要事態に対処する能力	46.58 (8.68)	50.37 (8.37)	49.23 (9.86)	47.73 (9.28)	0.00	2.20	11.78 ***		
積極的・貢献的な奉仕活動	52.01 (8.03)	52.84 (8.37)	51.52 (9.27)	50.20 (9.56)	1.43	0.11	2.23		
4年生 (df)							(1/125)	(1/125)	(1/125)
自己への気づき	52.56 (12.27)	54.56 (10.64)	55.32 (8.79)	53.53 (10.05)	0.28	0.01	4.32 *		
他者への気づき	52.58 (11.66)	53.60 (11.18)	52.95 (11.24)	52.28 (10.10)	0.07	0.05	1.00		
自己のコントロール	53.94 (10.22)	56.09 (10.61)	52.56 (11.53)	53.33 (8.56)	1.53	3.41 +	0.39		
対人関係	53.48 (10.29)	54.63 (9.40)	51.71 (10.14)	49.53 (11.13)	4.45 *	0.34	3.55 +		
責任ある意思決定	53.17 (10.45)	53.74 (10.51)	53.62 (10.90)	51.91 (10.00)	0.18	0.37	1.47		
生活上の問題防止スキル	54.30 (6.64)	54.93 (7.36)	51.66 (10.59)	52.68 (8.49)	3.02 +	1.86	0.11		
人生の重要事態に対処する能力	51.04 (10.27)	51.22 (11.59)	50.11 (11.86)	49.27 (9.80)	0.72	0.11	0.26		
積極的・貢献的な奉仕活動	52.82 (10.60)	53.56 (9.96)	52.09 (10.78)	50.82 (9.61)	1.08	0.13	1.76		
5年生 (df)							(1/127)	(1/127)	(1/127)
自己への気づき	51.34 (9.56)	50.54 (8.46)	50.63 (10.62)	50.70 (11.28)	0.03	0.15	0.22		
他者への気づき	49.82 (8.57)	51.58 (7.30)	50.55 (9.35)	48.72 (11.89)	0.49	0.00	5.01 *		
自己のコントロール	49.67 (10.29)	49.19 (9.86)	52.47 (11.16)	50.47 (12.49)	1.31	1.97	0.73		
対人関係	49.41 (10.48)	48.28 (9.71)	48.40 (9.74)	47.28 (11.68)	0.37	1.54	0.00		
責任ある意思決定	50.14 (9.97)	50.85 (8.59)	49.25 (9.72)	49.25 (10.08)	0.73	0.15	0.15		
生活上の問題防止スキル	53.37 (7.58)	53.27 (7.09)	52.28 (10.70)	50.44 (12.15)	1.46	1.97	1.55		
人生の重要事態に対処する能力	48.32 (9.49)	48.03 (8.68)	50.59 (9.24)	47.72 (10.57)	0.47	2.72	1.82		
積極的・貢献的な奉仕活動	52.57 (10.07)	52.22 (10.05)	48.86 (10.64)	48.70 (12.59)	4.34 *	0.07	0.01		
6年生 (df)							(1/147)	(1/147)	(1/147)
自己への気づき	51.16 (9.70)	51.07 (10.36)	50.38 (9.82)	49.05 (12.05)	0.81	0.80	0.62		
他者への気づき	50.82 (9.75)	50.35 (10.26)	53.62 (10.80)	49.86 (11.75)	0.50	10.30 ***	6.28 *		
自己のコントロール	50.86 (8.91)	49.47 (9.85)	53.59 (10.07)	53.06 (9.50)	5.37 *	1.40	0.28		
対人関係	50.60 (11.05)	50.50 (9.63)	53.51 (11.38)	51.04 (12.62)	1.14	1.87	1.61		
責任ある意思決定	51.62 (8.96)	50.60 (10.21)	54.59 (10.12)	53.35 (9.93)	4.24 *	1.77	0.02		
生活上の問題防止スキル	53.36 (7.60)	53.86 (8.44)	53.43 (9.17)	50.88 (10.94)	1.08	2.83 +	6.20 *		
人生の重要事態に対処する能力	48.17 (10.20)	47.53 (9.16)	51.69 (10.21)	50.79 (9.31)	6.14 *	0.83	0.02		
積極的・貢献的な奉仕活動	52.66 (10.44)	52.16 (8.54)	53.87 (11.20)	50.82 (12.12)	0.00	6.28 *	3.22 +		

+;  $p < .10$ , \*;  $p < .05$ , \*\*;  $p < .01$ , \*\*\*;  $p < .005$

表4 社会的能力の教師評定の平均値とSD及び分散分析結果

	実験群		統制群		分散分析結果		
	実施前	実施後	実施前	実施後	主効果[実施]	主効果[時期]	交互作用
1年生	(df)				(1/151)	(1/151)	(1/151)
自己への気づき	3.10 (1.14)	3.53 (1.28)	3.03 (0.98)	2.80 (0.89)	7.40 **	1.01	11.07 ***
他者への気づき	3.45 (1.09)	3.72 (0.97)	3.09 (0.79)	3.16 (0.85)	11.33 ***	5.92 *	0.14
自己のコントロール	3.49 (1.08)	3.49 (1.46)	2.93 (1.06)	3.19 (1.10)	6.18 *	2.01	2.01
対人関係	3.46 (1.05)	3.64 (1.44)	2.84 (0.98)	2.83 (1.14)	0.00 ***	0.90	1.22
責任ある意思決定	3.31 (0.82)	3.53 (1.01)	2.99 (0.79)	3.03 (0.82)	11.16 ***	3.49 +	1.66
生活上の問題防止スキル	3.44 (1.12)	3.62 (1.41)	3.09 (1.05)	3.21 (1.00)	4.82 *	3.38 +	0.13
人生の重要事態に対処する能力	3.22 (1.08)	3.40 (1.17)	3.04 (0.74)	3.07 (0.75)	3.32 +	2.16	1.19
積極的・貢献的な奉仕活動	3.82 (0.76)	4.24 (0.74)	3.13 (0.84)	3.29 (0.78)	59.76 ***	17.35 ***	3.53 +
2年生	(df)				(1/135)	(1/135)	(1/135)
自己への気づき	3.82 (0.86)	3.79 (1.12)	3.36 (1.18)	2.86 (1.11)	27.55 ***	4.09 *	3.15 +
他者への気づき	3.77 (0.80)	4.00 (1.01)	3.22 (1.03)	2.87 (1.06)	42.45 ***	0.31	6.79 *
自己のコントロール	3.87 (1.15)	3.92 (1.23)	3.17 (1.13)	2.82 (1.18)	31.15 ***	1.55	2.71
対人関係	3.71 (0.80)	3.71 (1.16)	3.29 (1.15)	2.83 (1.23)	21.24 ***	3.10 +	3.10 +
責任ある意思決定	3.62 (0.94)	3.84 (1.13)	2.82 (0.94)	2.97 (1.06)	33.71 ***	3.24 +	0.07
生活上の問題防止スキル	4.08 (1.08)	4.15 (1.02)	3.72 (1.01)	2.86 (1.31)	31.01 ***	10.50 ***	14.21 ***
人生の重要事態に対処する能力	3.84 (0.94)	3.74 (1.14)	2.97 (1.11)	2.79 (1.19)	35.77 ***	1.45	0.13
積極的・貢献的な奉仕活動	3.77 (0.91)	3.72 (1.06)	3.49 (1.05)	3.13 (1.13)	9.87 ***	3.06 +	1.75
3年生	(df)				(1/141)	(1/141)	(1/141)
自己への気づき	3.23 (1.19)	3.69 (1.25)	3.39 (0.84)	3.26 (1.01)	0.69	3.52 +	10.59 ***
他者への気づき	3.32 (1.00)	3.58 (1.18)	3.25 (0.89)	3.73 (1.08)	1.36	3.71 +	2.39
自己のコントロール	3.79 (1.09)	4.14 (1.17)	3.40 (1.08)	3.44 (1.09)	10.22 ***	6.46 *	4.01 *
対人関係	3.20 (1.06)	3.54 (1.28)	3.04 (0.90)	3.17 (1.11)	2.48	8.59 ***	1.82
責任ある意思決定	3.27 (1.01)	3.37 (1.21)	3.07 (0.89)	3.10 (1.12)	2.11	0.65	0.20
生活上の問題防止スキル	3.66 (1.14)	4.49 (0.92)	3.58 (0.85)	3.56 (1.04)	11.57 ***	29.06 ***	33.22 ***
人生の重要事態に対処する能力	3.18 (1.08)	3.39 (1.17)	3.38 (0.90)	3.19 (1.14)	0.00	0.04	6.32 *
積極的・貢献的な奉仕活動	3.31 (0.97)	3.58 (1.04)	3.28 (0.80)	3.14 (1.02)	2.51	0.97	9.63 ***
4年生	(df)				(1/127)	(1/127)	(1/127)
自己への気づき	3.40 (1.26)	3.40 (1.31)	4.00 (1.11)	3.96 (1.09)	9.61 ***	0.05	0.05
他者への気づき	3.43 (1.18)	3.66 (0.92)	3.51 (1.10)	3.28 (1.15)	9.72	0.00	6.80 *
自己のコントロール	3.69 (1.28)	3.95 (1.14)	3.66 (1.28)	3.47 (1.32)	1.59	0.10	5.53 *
対人関係	3.64 (1.13)	3.57 (1.15)	3.24 (1.26)	3.39 (1.19)	2.15	0.28	1.90
責任ある意思決定	3.48 (1.04)	3.71 (0.97)	3.45 (1.17)	3.28 (1.21)	1.61	0.11	5.69 *
生活上の問題防止スキル	3.85 (1.14)	3.79 (1.05)	4.04 (1.20)	4.27 (1.06)	3.27 +	1.47	3.74 +
人生の重要事態に対処する能力	3.57 (1.09)	3.62 (1.05)	3.34 (1.17)	3.59 (1.18)	0.48	4.59 *	2.01
積極的・貢献的な奉仕活動	3.60 (0.79)	3.67 (0.94)	3.38 (1.24)	3.41 (1.13)	2.12	0.32	0.06
5年生	(df)				(1/134)	(1/134)	(1/134)
自己への気づき	3.51 (0.67)	3.73 (0.76)	3.07 (0.94)	3.55 (0.86)	6.35 *	23.06 ***	3.18 +
他者への気づき	3.22 (0.58)	3.73 (0.73)	3.12 (0.94)	3.58 (0.92)	0.99	47.42 ***	0.08
自己のコントロール	3.36 (0.73)	3.54 (1.06)	3.03 (1.28)	3.30 (1.12)	2.85 +	7.60 **	0.27
対人関係	3.09 (0.70)	3.49 (1.02)	2.73 (1.16)	3.10 (1.12)	5.02 *	32.58 ***	0.05
責任ある意思決定	3.14 (0.77)	3.51 (0.85)	2.84 (0.70)	3.00 (0.84)	12.05 ***	12.28 ***	2.07
生活上の問題防止スキル	4.15 (0.92)	3.97 (1.07)	3.05 (0.92)	3.86 (1.22)	14.16 ***	12.69 ***	32.60 ***
人生の重要事態に対処する能力	3.37 (0.86)	3.58 (1.03)	3.07 (1.02)	3.20 (1.07)	4.91 *	4.28 *	0.21
積極的・貢献的な奉仕活動	3.14 (0.34)	3.22 (0.80)	3.07 (0.90)	3.38 (0.97)	0.12	7.90 **	2.59
6年生	(df)				(1/152)	(1/152)	(1/152)
自己への気づき	3.49 (1.04)	4.10 (0.99)	3.73 (1.03)	3.50 (0.91)	1.68	5.56 *	26.07 ***
他者への気づき	3.44 (1.14)	3.99 (1.21)	3.35 (0.88)	3.30 (0.92)	6.37 *	14.35 ***	20.40 ***
自己のコントロール	3.53 (1.22)	3.97 (1.08)	3.29 (1.09)	3.20 (1.04)	9.73 ***	5.29 *	11.34 ***
対人関係	3.40 (1.14)	4.07 (1.03)	3.38 (1.07)	3.32 (1.01)	6.37 *	13.92 ***	19.86 ***
責任ある意思決定	3.14 (1.02)	3.81 (1.26)	3.33 (1.07)	3.32 (1.01)	0.95	14.47 ***	15.54 ***
生活上の問題防止スキル	3.89 (1.12)	4.46 (0.89)	3.88 (1.18)	3.67 (1.02)	6.59 *	5.81 *	29.42 ***
人生の重要事態に対処する能力	3.24 (1.06)	3.61 (1.28)	3.45 (1.14)	3.48 (1.06)	0.05	6.46 *	5.00 *
積極的・貢献的な奉仕活動	3.43 (0.94)	3.83 (1.01)	3.70 (0.99)	3.57 (0.93)	0.00	4.19 *	16.30 ***

+; p<.10, \*; p<.05, \*\*; p<.01, \*\*\*; p<.005

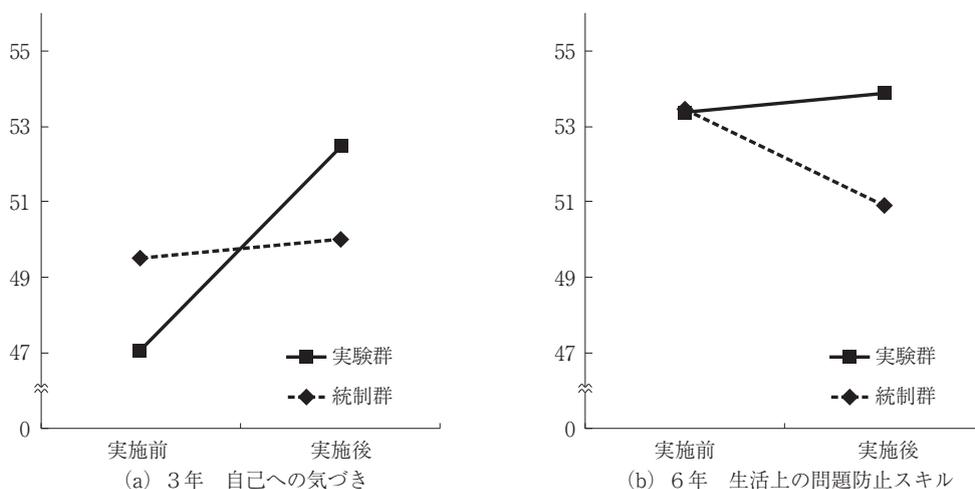


図2 有意な交互作用が見られた社会的能力の児童の自己評価

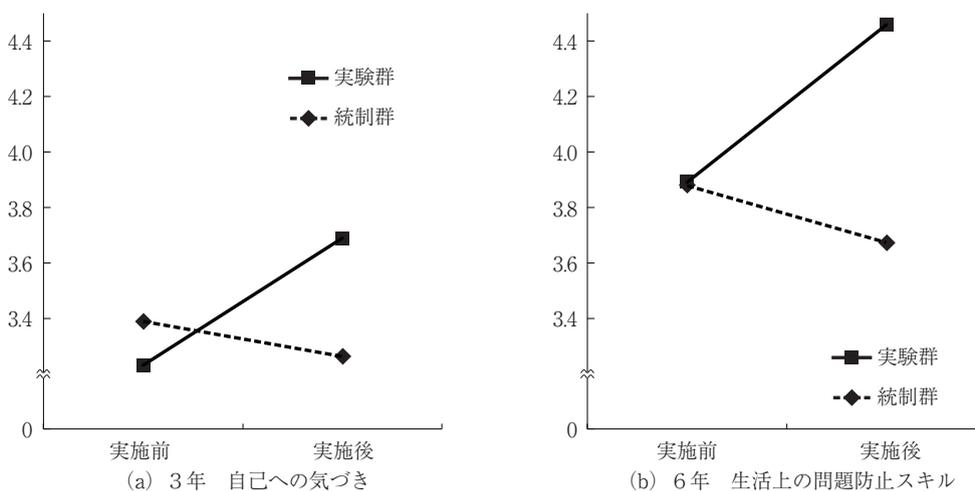


図3 有意な交互作用が見られた社会的能力の教師評価

す。以下、交互作用に注目する。

児童評定における3年生の自己への気づき (図2 (a)), 人生の重要事態に対処する能力, 4年生の自己への気づき, 5年生の他者への気づき, 6年生の他者への気づき, 生活上の問題防止スキル (図2 (b)) で有意な結果が得られた。図2の結果を下位検定 (ライアン法,  $p < .05$ , 以下同じ) すると, (a) では実験群のみ有意に得点が上昇していた。(b) では実験群は有意な得点の変化は示さなかったが, 統制群が実施前よりも実施後に有意に得点が低下していた。他の交互作用もすべて, 実験群の得点が増加または維持することによって統制群より好ましい結果を示していた。

教師評定については, 1年生の自己への気づき, 2年生の他者への気づき, 生活上の問題防止スキル, 3年生の自己への気づき (図3 (a)), 自己のコントロール, 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, 4年生の他者への気づき, 自己のコントロール, 責任ある意思決定, 6年生の8つ全ての社会的能力で有意な交互作用が得られた。6年生の生活上の問題防止スキル (図3 (b)) では, 下位検定の結果, 実施前には両群に差はないが, 実験群は有意に得点が増加し, 実施後には統制群よりも得点が高くなっていった。

表5 学習等への取組意欲の得点平均値

	1年生		2年生		3年生		4年生		5年生		6年生													
	実験群		統制群		実験群		統制群		実験群		統制群													
	1回目	2回目																						
朝の登校	4.55	4.46	4.53	4.58	4.82	4.72	4.67	4.67	4.57	4.59	4.59	4.56	4.80	4.84	4.75	4.68	4.72	4.60	4.70	4.66	4.76	4.67	4.80	4.59
学習道具の準備	4.28	4.06	4.59	4.25	4.51	4.43	4.17	3.79	3.83	3.96	4.40	4.06	4.36	4.12	3.97	3.99	4.50	4.36	4.05	4.08	4.07	4.15	4.04	3.76
授業への積極的態度	4.43	4.62	4.49	4.46	4.72	4.32	4.19	4.08	4.32	4.50	4.31	4.37	4.55	4.66	4.45	4.42	4.30	4.32	4.00	4.06	4.66	4.82	4.51	4.32
家庭学習	3.28	4.35	4.03	3.83	4.25	4.42	4.09	4.27	3.19	4.20	3.32	4.24	3.69	4.03	4.27	4.53	3.63	3.75	3.88	4.08	3.69	4.03	4.29	4.35

表6 学習定着度の平均値とSD,分散分析の結果

		実験群		統制群		分散分析結果						
		1回目	2回目	1回目	2回目	主効果[実施]	主効果[時期]	交互作用				
2年生	国語テスト	172.2	(28.55)	183.2	(12.96)	170.8	(28.57)	163.8	(29.88)	6.44 *	0.81	16.22 ***
	算数テスト	120.1	(26.76)	136.9	(14.07)	119.9	(28.62)	133.6	(22.01)	0.22	50.27 ***	0.52
	漢字書きテスト	90.5	(15.81)	96.0	(5.76)	78.5	(19.46)	84.9	(17.18)	19.91 ***	25.27 ***	0.13
3年生	国語テスト	170.0	(18.68)	183.8	(14.74)	138.3	(41.90)	184.4	(14.13)	19.45 ***	167.29 ***	48.25 ***
	算数テスト	134.6	(14.97)	121.1	(24.63)	121.8	(30.17)	126.0	(23.07)	1.21	6.76 *	25.08 ***
	漢字書きテスト	77.7	(17.44)	82.8	(14.91)	77.2	(19.95)	80.4	(17.71)	0.29	16.48 ***	0.85
4年生	国語テスト	171.9	(33.27)	177.1	(20.92)	170.7	(27.83)	169.0	(26.54)	1.04	0.92	3.61 +
	算数テスト	116.4	(28.65)	121.8	(27.91)	109.6	(28.39)	105.8	(29.81)	5.55 *	0.29	6.82 *
	漢字書きテスト	75.6	(22.51)	86.8	(16.88)	76.2	(21.77)	79.1	(20.23)	1.07	29.14 ***	9.98 ***
5年生	国語テスト	162.7	(27.62)	167.9	(20.33)	151.7	(36.78)	140.5	(39.26)	12.33 ***	2.28	17.18 ***
	算数テスト	124.4	(20.10)	106.7	(33.99)	118.3	(26.15)	98.7	(35.63)	2.25	51.37 ***	0.14
	漢字書きテスト	87.2	(16.06)	88.8	(10.93)	61.2	(23.22)	65.0	(29.92)	44.57 ***	3.79 +	0.59
6年生	国語テスト	180.7	(16.40)	177.0	(17.18)	185.1	(16.97)	170.7	(28.18)	0.11	36.21 ***	12.61 ***
	算数テスト	123.6	(20.33)	128.3	(21.40)	113.9	(28.41)	115.3	(34.34)	7.02 **	4.55 *	1.39
	漢字書きテスト	84.1	(18.25)	88.7	(13.73)	84.7	(20.36)	78.8	(22.65)	2.47	0.36	23.04 ***

+; p<.10, \*; p<.05, \*\*; p<.01, \*\*\*; p<.005

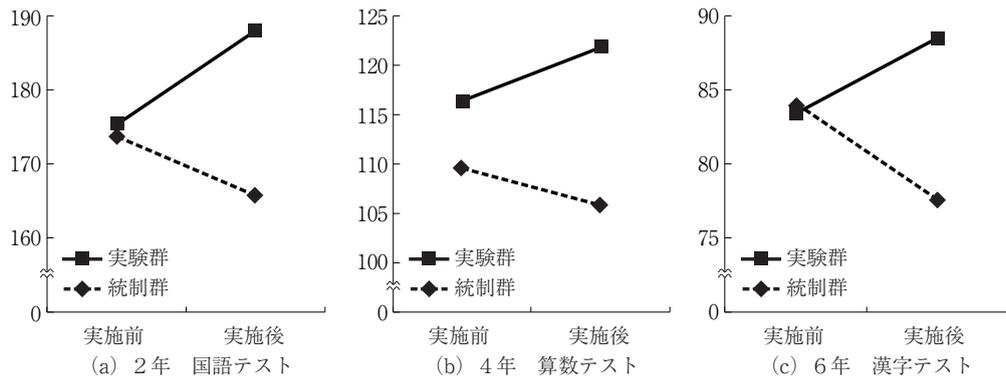


図4 有意な交互作用が見られたテスト結果の例

2. 学習等への取組意欲

実験群、統制群のそれぞれの得点平均値を表5にまとめた。表中の平均点の上昇は見られるものの、実施(実験群、統制群)×時期(実施前、実施後)の分散分析の結果、いずれの効果も有意ではなかった。

3. 学習定着度

2年生以上の1学期末テストを1回目、2学期末テ

ストを2回目として、群ごとの得点平均値およびSDと実施(実験群、統制群)×時期(1回目、2回目)の2要因分散分析結果を表6にまとめた。その結果、2年生(図4(a))・3年生・5年生・6年生の国語テスト、4年生の算数テスト(図4(b)), 4年生・6年生(図4(c))の漢字書きテストで有意な交互作用が見られた。図4では、いずれの結果も実験群は有意に得点が増加し、2回目には統制群よりも得点が高

表7 教師のふり返りの回答

	思う	まあ思う	あまり思わない	思わない
(1) SEL-8Sプログラムは、児童の社会的能力を高める効果がありそうだ	10 (71.4)	4 (28.6)	0 (0.0)	0 (0.0)
(2) SEL-8Sプログラムは、学力向上面で効果がありそうだ	4 (28.6)	9 (64.3)	1 (7.1)	0 (0.0)
(3) SEL-8Sプログラムは、生徒指導を効果的に行うのに有効だ	12 (85.7)	2 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)

(人, 括弧内は%)

なっていた。

#### 4. 教師のふり返り

実験群での取組後の感想として教師を対象に行ったアンケートの結果を表7に示す。SEL-8Sプログラムの実施が学力向上面で効果がありそうかという問いに対し、あまり思わないと答えた教師が1名いたが、全員が社会的能力を高めたり生徒指導を効果的に行うために有効であると答えていた。

### IV. 考察

本研究では、学校全体でSEL-8Sプログラムを導入するための取組を行った結果、第1の研究目的である社会的能力については、児童の自己評定では顕著な結果は得られなかったが、教師評定において多くの因子で得点が有意に上昇し、好ましい結果が見られた。第2の研究目的である学習への取組と定着については、実験群の多くの学年で、国語テストの有意な得点上昇が見られた。

#### 1. 社会的能力

社会的能力の教師評定の多くの因子において、実験群が統制群より有意に値が高くなったのは、SEL-8Sプログラムを教育課程に位置づけ、学校行事や他教科との関連を図ったことによる影響が大きいと考えられる。特に、きまりについて改めて考える学習(例:3年「危険な場所」、4年「こんな時は注意」、6年「廊下歩行」)は、生徒指導上の月のめあてや扱う時期、学校行事との関連を図ったことで、ほとんどの学年の生活上の問題防止スキルが、統制群に比べて有意な上昇または傾向を示したと推測される。このことから、SEL-8Sプログラムを活用することで、おおよそ児

童の社会的能力を向上させる効果があったと考えられる。

子どもの自己評定において変容が少なかったのは、短期間の取組では、自身の変化に気づきにくかったことが考えられる。児童の自己評定と教師による児童の評定とが一致しない結果について、藤枝・相川(2001)は、担任教師は児童の社会的スキルの肯定的な変化に気付くが、児童自身はそれに気付かないと解釈することができるかと述べている。同時に、実験者効果があった可能性についても言及しているが、仮にそうであっても、教育実践上は有益であるかもしれない。すなわち、プログラムの実施を通して教師が児童の変容を期待するのは、身に付けさせたい力を明確にすることができているからとも考えることができるからである。今後、評定方法の客観性を高めるために、複数の教師によって評定を行うことが求められる。

なお、今回は全学年に同一の学習内容を実施したわけではないので、学年による発達差は検討しなかった。しかし、例えば中学年の自己評価で自己への気づき、高学年では他者への気づきでプログラムの効果が見られており、これは自己から他者へという認識の発達の变化の現れかもしれない。また、8つの社会的能力の間で、プログラムの効果の出やすさに差が見られたので、プログラム内容の改善や学習頻度なども今後の検討課題と言える。

#### 2. 学習等への取組と学習定着度

朝の登校、学習道具の準備、授業への積極的態度、家庭学習について、有意な好ましい結果が得られなかったのは、項目や得点設定に課題があったためと考えられる。自己評価しやすいように、できた(1点)、できなかった(0点)の2件法で評価させたが、さら

に段階を分けるとともに、基準を明確にして詳しく尋ねる必要があったのではないかと考える。

テストの結果を比較してみると、1回目の得点平均にほとんど差がなかった2・4年生の国語テスト、また6学年の漢字テストの結果において、実験群の2回目の得点平均が上昇し、統制群との間に有意な差が見られた。国語テストや漢字テストの方が算数テストより今回の取組の効果が出やすかったのは、これらのテスト形式が単元の違いに関わらずほぼ一定であり、日々の取組の蓄積が反映されやすかったためではないかと考えられる。また、SEL-8Sプログラムの実施によって学習中の聞き方が向上し、児童が安心してコミュニケーションをとろうとする態度が育まれ、表現力や言語理解に関わる国語の成績に反映された可能性も考えられる。これに比べて算数テストは、単元によって質問文の形式などが大きく異なり、児童の日常の取組の向上があったとしても、この要因が、それ以上に影響した可能性が推測される。

今回の実践では、部分的とはいえ、社会的能力の育成が学習の定着につながる可能性を示すことができたが、それに至る途中の学習への取組向上の確認ができなかったため、今後、学級集団の変容等も合わせて、学習定着に至る経過を確認する必要がある。また、今回は、SEL-8Sプログラム実施前後という短い期間での測定だったので、社会的能力の向上と学習定着の効果を即時的に関連付けることは難しかったが、効果維持の面からも、継続して調査をする必要がある。複数年実践を積み重ねていくことで、学習定着度との関連を明らかにしていくことができると考える。

### 3. SEL-8Sプログラムの導入・定着

今回、前年度末にSEL-8Sプログラムを正式に教育課程に位置づけて実施することを決定できたので、学校全体でプログラムを円滑に導入することができた。これには、前年度から校内の各部会で情報を収集し、ユニット配置の計画を立てるといった準備が効を奏したと言える。そして、学年ごとの1年間のふり返りに基づいてSEL-8Sプログラムのユニット配置を計画する手順を踏んだことにより、PDCAサイクルに則った導入を行うことができた。

また、SEL-8Sプログラムを実施するにあたって、全教職員を対象にプログラムの概要や指導の実際につ

いて共通理解を図るために、4月をばさんで2回の研修会を設定したことが有効であったと考えられる。前年度の研修会は、導入のための共通理解を図るために有効であり、一方、新しい年度に入ってから研修会は、転入した新しい教員がSEL-8Sプログラムを理解し、また各担任が、担当する学年の児童の実態を踏まえた指導の在り方を検討するのに効果的であったと考えられる。

以上の導入の過程では、第1著者が推進役（コーディネーター）となって、実践をリードできたことが有効であったと言える。学級単位での実践からスタートしたとしても、それを学校全体での取組として導入するには、コーディネーターが必要不可欠である。

実際の教育活動としては、授業以外に、児童への働きかけの主要なポイントとして、環境の整備が挙げられる。物的環境として、教室や廊下にポスターを掲示するなど、学校環境の中に日常化のための工夫を行うことで、学習したことを児童自身がふり返ることができ、効果の持続につながることができたと考える。また、人的環境も重要である。実践後の教師のふり返りによると、自分自身の声かけに変化があったことを述べている教師が複数いた。取り組む前は注意したり叱責したりするだけであったが、授業後は学習の中で出てきた約束の言葉（例：表2の「まみっしー」）を指摘したり、「こんな時どうすればいいのかな？」と促したりすることで、児童自身にふり返らせることができたということだ。言語を含む環境の整備によって、児童の社会的能力が高まり、授業中の望ましい態度が強化されたり、よさを認め合おうとする友達同士の声かけが増えたりして、結果としてすべてではないが学習の定着が進んだのではないだろうか。教授・学習活動の基本となる学習場面での教師・子ども間の関係や子ども間の人間関係が成立していない限り、学習効果の向上は期待できない（小泉，2005b）。

なお、今回は学校長が出した学校経営要綱にある目標達成を目指す形でSEL-8Sプログラムを導入したことで、学校全体での取り組みとして、実践を円滑に展開することができた。こうして、管理職のリーダーシップのもと、全教員で取り組む体制づくりが可能になり、共通理解が進んだのではないだろうか。

今後、SEL-8Sプログラムを継続的に実施し定着を図るためには、いくつかの課題がある。まず、教育

課程に関しては、本実践は導入初年度のため9月以降の短期間に集中して実施したが、2年目以降は年間を通して計画的に実施できるように改善が必要である。社会的能力を身に付けさせるための学習は、発達段階に応じて行う必要があることから、コーディネーターを中心に、学習内容や時期の妥当性を検討したり、学級・学年の実態を考慮して改善を加えたりしていかなければならない。SEL-8Sプログラム実践中も、事後の活動内容や期間について修正を加えたり、気になる児童への対応の仕方を担任教員と話し合ったりして、コンサルテーションを行いながら、サポートをする必要がある。

組織の面では、コーディネーターを中心とした委員会を組織し、授業研究会や、取組へのアイデアが活発に出せるようなワークショップ形式の校内研修会を実施する必要がある。さらには、児童の実態を共有するための時間を定期的に学年部会に設定したり、各学年での取組を校内で交流できる報告会を定例化したりするなどの工夫も考えられる。教員の異動によって取組が停滞、中断することのないように、例えば資料や教材の保管などの工夫も必要となるだろう。

社会的能力を身に付けさせていくためには長期的な実践が不可欠である。今後、効果的な実践の継続方法を探っていきたい。

#### 引用文献

- 藤枝静暁・相川充 2001 小学生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 2007 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 福岡教育大学紀要, 56(4), 63-71.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 2000 児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキルの訓練の効果 行動療法研究, 26, 83-96.
- 金山元春・佐藤正二・前田健一 2004 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題— カウンセリング研究, 37, 270-279.
- 小泉令三 2005a 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.
- 小泉令三 (訳編) 2005b 教科学習および社会性と情動の学習 モーリス・J・イライアス (著) IAE, IBE, UNESCO 教育実践シリーズ 第11号 (2003) 福岡教育大学紀要, 54(4), 99-111.
- 小泉令三 2011 子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S 1 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 2011 子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S 2 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・箱田裕司・小松佐穂子 2013 心理教育プログラムの実践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.
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 文部科学省 2013 平成24年度「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」について
- 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.

**Effects of the implementation of SEL-8S program on elementary school children's social and emotional competence and academic achievement**

Takayo KAGAWA (*Naka Elementary School*)

Reizo KOIZUMI (*Fukuoka University of Education*)

In this study, we implemented the SEL-8S (Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the School) program at a primary school, and examined its effects on improvements of primary school aged children's social and emotional competence and academic performance as well as their efforts at learning. Children in a public primary school attended eight sessions (first and second graders) or nine sessions (third through sixth graders) that were related to other school activities in three months in the first school year of the program implementation. Compared to a control school, teacher ratings of social and emotional competence indicated significant increases or such trends in almost all grades. Academic performance increased in Japanese language in the second, third, fifth, and sixth grades; in arithmetic in the fourth grade, and in Kanji examinations in the fourth and sixth grades. Based on the findings, key issues and factors to implement effectively a preventive intervention program were discussed. We also examined necessary procedures to establish the SEL-8S program in the whole school setting for the following school year and the year after.

**Keywords** : primary school children, social and emotional competence, efforts at learning, SEL-8S program, implementation and establishment

(2014年9月29日受稿 : 2014年12月7日受理)

