

「中学生用社会性と情動の学習 8 つの能力尺度Ⅱ」(SEL-8JHS 尺度Ⅱ) の作成

Development of Social and Emotional Learning of Eight Abilities Scale for Junior High School Students II (SEL-8JHS Scale II)

小泉 令三 米山 祥平

Reizo KOIZUMI Shohei YONEYAMA

(福岡教育大学) (一般社団法人 共生社会研究センター)

中学生が社会性と情動の能力を自己評定するための尺度として、中学生版「社会性と情動」尺度 (SES-S) を改良して、「中学生用社会性と情動の学習 8 つの能力尺度Ⅱ」(SEL-8JHS 尺度Ⅱ)を作成した。中学 1～3 年生 608 名の回答を用いて検討した結果、当初のねらい通りの次の 8 因子の因子構造が確認された：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 (3 項目×8 因子)。別に 151 名の中学生の回答も用いて併存的妥当性を検討した結果、尺度の妥当性を確認することができた。また内的整合性の検討により、信頼性も確認することができた。この尺度への回答を用いて社会的能力に関する自己評定の発達的変化を横断的に検討した結果、一部の低位尺度等で中学 1 年生が 2・3 年生より高く、また女子が男子より高得点となる傾向が示された。

キーワード：社会性と情動の能力、社会性と情動の学習(SEL)、中学生、尺度作成

本研究の目的は、中学生版「社会性と情動」尺度 (Social and Emotional Abilities Scale for Junior High Students: 以下 SES-S) (山田・小泉, 2013) を改良して、中学生版「社会性と情動の学習 8 つの能力尺度Ⅱ」(Social and Emotional Learning of Eight Abilities Scale for Junior High School Students II : 以下, SEL-8JHS 尺度Ⅱ)を作成し、その妥当性と信頼性を確認するとともに、中学 3 年間の自己評価の様相を性差を考慮して横断的に検討することである。

改良の対象となった SES-S は、中学生を対象にした社会性と情動の学習「SEL-8S プログラム」(小泉・山田, 2011) を実施する際に、その教育効果を測定するために開発されたものである。この尺度は、表 1 に示した 8 つの社会的能力の測定を目的としている。しかし、尺度の開発にあたって、表 1 の基礎的社会的能力 (5 因子) と応用的社会的能力 (3 因子) が別々

に因子分析されており、尺度全体での因子構造が確認されていない上に、内的整合性に関しても、必ずしも十分なレベルにあるとは考えられない ($\alpha=.44 \sim .71$)。そこで、本研究では尺度項目の改良を行った上で、尺度全体での因子構造、他の尺度との関係、そして内の一貫性の検討によって、妥当性と信頼性を確認することとした。

測定対象概念等

ここで、社会性と情動の学習 (social and emotional learning: 以下 SEL) と 8 つの社会的能力について説明を行う。アメリカでこの SEL の普及を目的として設立されている CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning : キャセル) という NPO は、SEL を次のように説明している。「情動 (感情) の理解と管理、積極的な目標設定と達成、他者への思いやりと表出、好ましい関係づくりと維持、責任ある意思決定について、子どもお

表1 SEL-8S プログラムで育成を図る社会的能力と Elias et al. (1997)による内容分類

SEL-8S プログラム		Elias et al. (1997) による内容分類
能力	説明	
基礎的社会的能力		
自己への気づき	自分の感情に気づき、また自己の能力について現実的で根拠のある評価をする力	ライフスキルと社会的能力
他者への気づき	他者の感情を理解し、他者の立場に立つことができるとともに、多様な人がいることを認め、良好な関係をもつことができる力	
自己のコントロール	物事を適切に処理できるように情動をコントロールし、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取り組む力	
対人関係	周囲の人との関係において情動を効果的に処理し、協力的で、必要ならば援助を得られるような健全で価値のある関係を築き、維持する力。ただし、悪い誘いは断り、意見が衝突しても解決策を探ることができるようにする力	
責任ある意思決定	関連する全ての要因と、いろいろな選択肢を選んだ場合に予想される結果を十分に考慮し、意思決定を行う。その際に、他者を尊重し、自己の決定については責任をもつ力	
応用的社会的能力		
生活上の問題防止のスキル	アルコール・タバコ・薬物乱用防止、病気とけがの予防、性教育の成果を含めた健全な家庭生活、身体活動プログラムを取り入れた運動の習慣化、暴力やけんかの回避、精神衛生の促進などに必要なスキル	健康増進と問題防止のスキル
人生の重要事態に対処する能力	中学校・高校進学への対処、緊張緩和や葛藤解消の方法、支援を求め方（サポート源の知識、アクセス方法）、家族内の大きな問題（例：両親の離婚や別居）や死別への対処などに関するスキル	人生移行、および危機のための対処スキルと社会的支援
積極的・貢献的な奉仕活動	ボランティア精神の保持と育成、ボランティア活動（学級内、異学年間、地域社会での活動）への意欲と実践力	積極的、貢献的な奉仕活動

（出典）小泉（2011）を一部改変

よび成人がこれらを実践するための知識、態度、スキルを身につけて効果的に利用できるようになる過程」（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2012）。より簡潔に、「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、対人関係に関するスキル、態度、価値観を育てる学習」（小泉, 2011）といった説明もされている。

この SEL の教育効果については、社会性と情動のスキル、自己及び他者への態度、社会的に好ましい行動、そして学力が向上し、逆に問題行動や心理的諸問題が改善することが確認されている（Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011）。さらに、SEL による学習には実施後一定期間効果が持続することが報告されている（Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017）。

次に、8つの社会的能力について説明を行う。8つの社会的能力は、表1に示したように大きく基礎的社会的能力（5能力）と応用的社会的能力（3能力）

に分かれている。基礎的社会的能力は、CASEL が多くの SEL プログラムに共通する社会的能力としてあげているもので、self-awareness（自己への気づき）、social awareness（他者への気づき）、self-management（自己のコントロール）、relationship skills（対人関係）、responsible decision-making（責任ある意思決定）を意味する。応用的社会的能力は、アメリカの多数の有効な SEL プログラムの主要な内容を Elias et al. (1997)が4つに整理した中の3つに相当する。4つの主要な内容とは、①ライフスキルと社会的能力、②健康増進と問題防止のスキル、③人生移行、および危機のための対処スキルと社会的支援、④積極的、貢献的な奉仕活動であり、これらの中の②～④がそれぞれ、表1に示すように SEL-8S プログラムの応用的社会的能力の3つに相当する。なお、①ライフスキルと社会的能力は、基礎的社会的能力全体に該当する幅広い内容である。

妥当性と信頼性の検出方法

SES-Sはこれらの8つの社会的能力の自己評定用尺度であり、本研究で開発するのがその改良版のSEL-8JHS尺度Ⅱである。妥当性の検討には因子構造の確認を行い、さらに基礎的社会的能力の併存的妥当性の検討に中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度(Basic Communication Skills Scale: 以下、BCS尺度)(東海林・安達・高橋・三船, 2012)を用いる。また応用的社会的能力の妥当性検討には、小中学生用規範行動自己評定尺度(山田・小泉・中山・宮原, 2013)の個人として遵守すべき行動下位尺度、レジリエンス尺度(石毛・無藤, 2006)の意欲的活動性因子、向社会的行動尺度(中高生版)(横塚, 1989)の友人への行動的援助因子を用いる。信頼性は、クロンバックの α 係数によって内的整合性を検討する。

併存的妥当性の検討で用いるBCS尺度で測定するコミュニケーション基礎スキルとは、「コミュニケーションの過程で見られる対人的な能力であり、行動的要素(記号化)・認知的要素(解読)・感情的要素(統制)のレベルでとらえられる汎状況的な対人技術」と定義されている。そして、BCS尺度は意思伝達スキル、動揺対処スキル、意図的隠匿スキル、他者理解スキル、自己他者モニタリングスキルの5つの下位尺度から成っている。

これらの下位尺度と、SEL-8JHS尺度Ⅱで測定しようとしている8つの社会的能力との関係については、次のように予想される。基礎的社会的能力の自己への気づきは自己の感情への気づきや能力に関する評価についての能力であり、BCS尺度の自己他者モニタリングスキルと正の相関が考えられる。他者への気づきは、他者の感情理解や視点取得に関する能力であるから、BCS尺度の他者理解スキルとの正の相関が予想される。また、自己のコントロールは情動コントロールについての能力であり、BCS尺度の動揺対処スキルと正の相関があるであろう。対人関係については、周囲の人との関わりの中での情動処理や健全な関係の構築・維持に関する能力であるから、BCS尺度の意思伝達スキル及び他者理解スキルと正の相関が予想される。責任ある意思決定については、問題場面での要因の理解、結果の予想、意思決定、他者尊重など幅広い要素が含まれており、BCS尺度の動揺対処スキルを除く4つの下位尺度との正の相関が考えられる。次に応用的な社会的能力については、いずれも特定の状況や領域のスキル・能力を意味しているが、基礎的な社会的能力が複合的に関係していると考えられ、いずれもBCS尺度の各下位尺度と一定の相関関係を示すのではないかと予想される。なお、BCS尺度の意図的隠匿スキルは、

感情や思いを外に出さないようにするスキルであり、SEL-8JHS尺度Ⅱとは全般的に低い相関が予想される。

応用的社会的能力の併存的妥当性の検討に用いる小中学生用規範行動自己評定尺度の個人として遵守すべき行動下位尺度は、集団の維持のために各生徒が日常生活の中で遵守すべき行動であり、SEL-8JHS尺度Ⅱの生活上の問題防止のスキルと正の相関関係を示すと考えられる。また、レジリエンス尺度の意欲的活動性因子は、自分で問題解決に当たろうとする自立的な傾向を測定する因子であり、進学等で環境が変わる状況での対処に関係すると考えられ、人生の重要事態に対処する能力と正の相関が予想される。最後に、向社会的行動尺度(中高生版)の友人への行動的援助因子は、友人への支援を必要とする状況での援助行動を示しており、SEL-8JHS尺度Ⅱの積極的・貢献的な奉仕活動と正の相関が考えられる。

方法

調査対象者

A県内の公立中学校1校に在籍する1-3年生の生徒651名(第1群)が調査対象者であり、その内の1-3年生114名は併存的妥当性検討にも参加した。また、同県内の別の公立中学校1校に在籍する1-3年生176名(第2群)も、併存的妥当性検討の調査対象者であった。いずれも、男女ほぼ同数であった。

調査内容

SEL-8JHS尺度Ⅱ 小泉(2011)が示した8つの社会的能力の各概念を測定するために、SES-Sを参考にしつつ、内容及び表現の両面から検討を行い、40項目(5項目×8因子)を作成した。修正の焦点は、1つは状況をより明確にするようにした点である。例えば、責任ある意思決定因子の「物事をよく考えて決めることができる」は、「何かを自分で決めるときには、軽はずみな決断(決め方)はしない」に修正した。また、積極的・貢献的な奉仕活動因子の「人の役に立ちたい」は、「ほかの人が助けを求めているら、できるだけ力になりたい」とした。また、できるだけすべての生徒が出合うような場面を取り上げるようにした。例えば、生活上の問題防止スキル因子の「知らない人についていけない」は、「危険な状況や場面には、近づかないようにしている」とし、人生の重要事態に対処する能力因子の「家族のだれかが急に病気になったときに、何をすべきかわかる」は、「上の学校に進んでも、うまくやっていける」に

変更した。

各項目に対し4件法(「はい」=4点,「どちらかといえば、はい」=3点,「どちらかといえば、いいえ」=2点,「いいえ」=1点)で回答を求めた。

BCS尺度 東海林他(2012)によるもので、全29項目から構成され、3件法(「はい」=3点,「どちらでもない」=2点,「いいえ」=1点)で回答を求めた。5つの下位尺度のそれぞれについて、尺度を構成する項目の回答を平均して、下位尺度得点とした(1.0~3.0)。

小中学生用規範行動自己評定尺度 山田・小泉(2013)によるもので、その中の個人として遵守すべき行動下位尺度の5項目(Appendix参照)について、自分にあてはまるかどうかを4件法(「はい」=4点,「どちらかといえば、はい」=3点,「どちらかといえば、いいえ」=2点,「いいえ」=1点)で回答を求めた。5項目の回答を平均して、下位尺度得点とした(1.0~4.0)。

レジリエンス尺度 石毛・無藤(2006)によるもので、その中の意欲的活動性因子の10項目(Appendix参照)について、自分にあてはまるかどうかを4件法(「はい」=4点,「どちらかといえば、はい」=3点,「どちらかといえば、いいえ」=2点,「いいえ」=1点)で回答を求めた。10項目の回答を平均して、下位尺度得点とした(1.0~4.0)。

向社会的行動尺度(中高生版) 横塚(1989)によるもので、その中の友人への行動的援助因子の4項目(Appendix参照)を用いた。「現在の学年になってから、次のことをどの程度していますか。」という問いで、4件法(「5回以上やった」=4点,「3~4回やった」=3点,「1~2度やった」=2点,「やったことがない」=1点)で回答を求めた。4項目の回答を平均して、因子得点とした(1.0~4.0)。

調査時期

第1群については、新年度が始まり5月の体育祭が終わったあと、学校全体が落ち着いた雰囲気になったと考えられる6月に実施した。第2群については、2学期のおもな学校行事が終わった11月末に実施した。

調査手続き

第1群と第2群のどちらにもSEL-8JHS尺度IIを実施するとともに、第1群内の114名についてはBCS尺度を併せて実施した。第2群には小中学生用規範行動自己評定尺度、レジリエンス尺度、向社会的行動尺度(中高生版)の下位尺度または因子を同時に実施した。

調査用紙には「学校生活についてのアンケート」という表題をつけ、テストではなく回答に正誤はな

いことと、成績には無関係であることを明記した。学級担任が学級単位で実施し、学級担任にはできる限り質問項目を読み上げて実施するように、口頭および実施の際の手引きで依頼した。なお、調査結果は生徒理解に重要な資料になるとの学校長の判断と、調査用紙が分かれている場合にそれらの回答を対応づける必要から、生徒の記名を求めた。

結果

因子構造

以下、統計解析にはおもにIBM SPSS STATISTICS & Amos Version22を使用した。SEL-8JHS尺度IIへの回答から分析に関して欠損値のある者を取り除いた608名のデータを用いて、探索的因子分析を行った。8因子解を想定し、質問項目を削除しながら主因子法・プロマックス回転を繰り返したところ、各因子に3項目ずつの8因子解を得ることができた(表2)。これについて、8つの潜在因子からそれぞれ該当する3項目が影響を受け、すべての因子間に共分散が存在することを仮定した構造方程式モデリングで確認的因子分析を行った結果、モデルの適合性の指標は次のようになった： $\chi^2=629.61$ ($df=224$)、GFI=.92、AGFI=.89、CFI=.93、RMSEA=.06。

各因子を構成する3項目の回答の平均値を、各下位尺度得点とした(1.0~4.0)。この得点を用いて、8つの下位尺度間の相関係数をまとめたものが表3である。基礎的社会的能力(F1~F5)については、相互に $r=0.30\sim.40$ の相関が見られた。応用的社会的能力(F6~F8)と基礎的社会的能力の関係については、生活上の問題防止スキルが責任ある意思決定(F5)と比較的高い相関を示し、また人生の重要事態に対処する能力(F7)は対人関係(F4)と $r=.538$ の高い相関が認められた。積極的・貢献的な奉仕活動(F8)は、基礎的社会的能力のどの因子とも一定程度の相関関係を示した。

並存的妥当性

SEL-8JHS尺度IIとBCS尺度の下位尺度間の相関を検討したところ、表4のようになった。分析には、欠損値のない104名(1年生30名、2年生36名、3年生38名)のデータを用いた。絶対値がおもに.30以上の相関係数に注目すると、基礎的社会的能力の自己への気づき(F1)は、BCS尺度の自己他者モニタリングスキルに加えて他者理解スキルとも弱い正の相関が見られた。他者への気づき(F2)は、他者理解スキル以外に意思伝達スキル及び自己他者モニタリングスキルと正の相関が示された。自己のコ

表2 探索的因子分析結果（主因子法，プロマックス回転）

因子および質問項目（ α 係数）	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	共通性	平均値	SD
F1 自己への気づき(.668)											
自分の得意なことと、不得意なことがわかっている。	.829								.635	3.69	0.55
自分がうまくできることと、できないことがわかっている。	.737								.542	3.62	0.54
自分の長所と短所がわかっている。	.354								.288	3.34	0.77
F2 他者への気づき(.811)											
友だちが悲しんでいると、それに気づく。		.795							.654	3.50	0.62
友だちが落ち込んでいると、それに気づく。		.777							.645	3.49	0.62
友だちが気分を害していると、それに気づく。		.662							.635	3.39	0.68
F3 自己のコントロール(.680)											
ムカついても、すぐにどなったりしない。			.733						.504	3.21	0.88
イヤなことがあっても、八つ当たりはしない。			.714						.543	3.06	0.86
気分の浮き沈みには、あまり影響されない。			.357						.404	2.76	0.91
F4 対人関係(.735)											
周りの人が自分を理解してくれるように、きちんと伝えることができる。				.746					.534	2.98	0.77
周りの人には、自分の意見をうまく話すことができる。				.703					.513	2.98	0.84
周りの人とは、協力してたいいことをうまくやっ ていける。				.469					.536	3.30	0.71
F5 責任ある意思決定(.721)											
何かを自分で決めるときには、どうい う結果になるかをよく考える。					.719				.517	3.07	0.78
何かを自分で決めるときには、ほか の人への影響を考える。					.677				.524	3.17	0.73
何かを自分で決めるときには、軽 はずみな決断(決め方)はしない。					.389				.425	3.19	0.73
F6 生活上の問題防止スキル(.838)											
危険な状況や場面には、近づか ないようにしている。						.848			.681	3.46	0.69
危険な遊びには加わらないよ うにしている。						.816			.683	3.45	0.77
危険なことや やってはいけない ことには、手を出さない。						.758			.585	3.49	0.70
F7 人生の重要事態に対処する能力(.724)											
上の学校に進んでも、うまくや っていける。							.880		.632	3.30	0.69
新しい学年でクラス替えがあっ ても、うまく友だちを作ること ができる。							.568		.581	3.37	0.77
もし、転校することになっても、 新しい学校でうまくやっ ていける。							.556		.385	2.95	0.94
F8 積極的・貢献的な奉仕活動(.833)											
ほかの人が助けを求めているら 、できるだけ力になりたい。								.865	.680	3.62	0.60
ほかの人が苦しんでいるら、何 ができるかを考える。								.764	.685	3.42	0.66
ほかの人が困っているのを見ると、 何とかしてあげたく なる。								.755	.560	3.39	0.69
因子間相関											
F2	.446										
F3	.238	.342									
F4	.381	.493	.453								
F5	.404	.567	.626	.487							
F6	.232	.249	.466	.231	.497						
F7	.342	.371	.336	.661	.326	.132					
F8	.300	.654	.363	.521	.470	.318	.434				

(注) 因子負荷量は、0.300以上を記載し、SD以外は一の位の0を省いて表示してある。

表3 SEL-8JHS尺度Ⅱの下位尺度間の相関係数 (N=608)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
F1 自己への気づき							
F2 他者への気づき	.408 **						
F3 自己のコントロール	.305 **	.376 **					
F4 対人関係	.306 **	.463 **	.395 **				
F5 責任ある意思決定	.349 **	.555 **	.493 **	.373 **			
F6 生活上の問題防止スキル	.114	.192	.189	.248 *	.390 **		
F7 人生の重要事態に対処する能力	.291 **	.274 **	.248 *	.538 **	.257 **	.028	
F8 積極的・貢献的な奉仕活動	.324 **	.481 **	.405 **	.424 **	.419 **	.305 **	.442 **

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

表4 SEL-8JHS尺度Ⅱと他の関連する尺度あるいはその下位尺度・因子との相関係数

	BCS尺度				自己他者 モニタリ ング	規範行動 ¹ 個人とし て遵守 ²	レジリエンス ³ 意欲的活 動 ⁴	向社会的 ⁵ 友人援助 ⁶
	意思伝達	動揺対処	意図的 隠匿	他者理解				
SE8-JHSⅡ								
F1 自己への気づき	.212 *	.296 **	.168	.411 **	.408 **	.290 **	.273 **	.221 **
F2 他者への気づき	.401 **	.063	.060	.578 **	.538 **	.416 **	.607 **	.518 **
F3 自己のコントロール	.244 *	.410 **	.217 *	.427 **	.477 **	.391 **	.497 **	.377 **
F4 対人関係	.692 **	.071	.087	.379 **	.441 **	.506 **	.630 **	.395 **
F5 責任ある意思決定	.362 **	.288 **	.062	.402 **	.695 **	.663 **	.707 **	.426 **
F6 生活上の問題防止スキル	.103	.207 *	.122	.250 *	.379 **	.388 **	.273 **	-.019 **
F7 人生の重要事態に対処する能力	.524 **	.082	.105	.322 **	.330 **	.367 **	.429 **	.305 **
F8 積極的・貢献的な奉仕活動	.375 **	-.053	.165	.459 **	.431 **	.400 **	.604 **	.444 **

(注1) ¹小中学生用規範行動自己評定尺度, ²個人として遵守すべき行動下位尺度, ³レジリエンス尺度, ⁴意欲的活動性因子,
⁵向社会的行動尺度(中学生版), ⁶友人への行動的援助因子

(注2) BCS尺度はN=104, 他の尺度はN=157

(注3) 下線の入った係数は, 正の相関が予想されたところ ** $p < .01$ * $p < .05$

表5 下位尺度の学年・性ごとの尺度得点の平均値と標準偏差および分散分析結果

	中学1年		中学2年		中学3年		F値 [偏 η ²]		
	男子 (n=108)	女子 (n=108)	男子 (n=101)	女子 (n=113)	男子 (n=100)	女子 (n=75)	主効果(学年) (df=2/599)	主効果(性) (df=1/599)	交互作用 (df=2/599)
下位尺度									
F1 自己への気づき	3.57 (0.49)	3.69 (0.39)	3.48 (0.55)	3.46 (0.49)	3.64 (0.41)	3.42 (0.55)	6.27 [.021] ** 1年>2年	1.06 [.002]	6.04 [.020] ** 3年, 男子>女子 女子, 1年>2-3年
F2 他者への気づき	3.35 (0.57)	3.57 (0.53)	3.39 (0.60)	3.48 (0.51)	3.45 (0.55)	3.55 (0.46)	0.62 [.002]	9.10 [.015] ** 女子>男子	0.95 [.003]
F3 自己のコントロール	3.05 (0.67)	3.13 (0.67)	2.91 (0.75)	2.99 (0.65)	3.03 (0.74)	2.91 (0.64)	2.42 [.008]	0.06 [.000]	1.27 [.004]
F4 対人関係	3.12 (0.62)	3.18 (0.59)	3.04 (0.68)	3.03 (0.62)	3.13 (0.57)	3.00 (0.68)	2.05 [.007]	0.30 [.000]	1.00 [.003]
F5 責任ある意思決定	3.05 (0.67)	3.28 (0.54)	3.10 (0.64)	3.17 (0.57)	3.16 (0.63)	3.09 (0.50)	0.26 [.001]	2.53 [.004]	2.90 [.010]
F6 生活上の問題防止スキル	3.38 (0.62)	3.70 (0.49)	3.24 (0.75)	3.53 (0.59)	3.35 (0.67)	3.63 (0.48)	3.77 [.012] * 1年>2年	36.00 [.057] ** 女子>男子	0.06 [.000]
F7 人生の重要事態に対処する能力	3.38 (0.66)	3.33 (0.66)	3.14 (0.58)	3.06 (0.64)	3.28 (0.61)	2.98 (0.68)	10.09 [.033] ** 1年>2-3年	7.90 [.013] ** 男子>女子	2.18 [.007]
F8 積極的・貢献的な奉仕活動	3.40 (0.62)	3.67 (0.41)	3.33 (0.72)	3.53 (0.51)	3.42 (0.56)	3.51 (0.43)	2.11 [.007]	17.04 [.028] ** 女子>男子	1.15 [.004]
基礎的社会的能力得点 (F1-F5の平均値)	3.23 (0.45)	3.37 (0.38)	3.19 (0.47)	3.23 (0.39)	3.28 (0.44)	3.20 (0.39)	2.70 [.009]	0.82 [.001]	3.43 [.011] * 1年, 女子>男子 女子, 1年>2-3年
応用的社会的能力得点 (F6-F8の平均値)	3.39 (0.40)	3.57 (0.34)	3.24 (0.50)	3.37 (0.38)	3.35 (0.47)	3.37 (0.35)	9.96 [.032] ** 1年>2-3年	11.31 [.019] ** 女子>男子	1.77 [.006]
全尺度得点 (全下位尺度の平均値)	3.29 (0.41)	3.44 (0.33)	3.20 (0.45)	3.28 (0.36)	3.31 (0.41)	3.26 (0.35)	5.67 [.019] ** 1年>2年	3.85 [.006]	3.20 [.011] * 1年, 女子>男子 女子, 1年>2-3年

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

ントロール(F3)は、動揺対処スキルだけでなく、他者理解スキル及び自己他者モニタリングスキルとも正の相関が見られた。対人関係(F4)は、予想された意思伝達スキルと他者理解スキル以外に、さらに自己他者モニタリングスキルとも正の相関を示した。責任ある意思決定(F5)は、予想通り意図的隠匿スキル以外のスキルと正あるいは弱い正の相関が認められた。

SEL-8JHS 尺度Ⅱの応用的社会的能力の生活上の問題防止スキルは自己他者モニタリングスキルと弱い正の相関があった。また、人生の重要事態に対処する能力(F7)と積極的・貢献的な奉仕活動(F8)は、いずれも意思伝達スキル、他者理解スキル、自己他者モニタリングスキルと正または弱い正の相関があった。なお、BCS 尺度の意図的隠匿スキルは、SE8-JHS Ⅱの下位尺度とはほとんど有意な相関関係は認められなかった。

ここで BCS 尺度の他者理解スキルと自己他者モニタリングスキルが、SE8-JHS Ⅱのどの下位尺度とも正の相関あるいは弱い正の相関を示したが、他者理解スキルと自己他者モニタリングスキル間には正の相関が見られた ($r=.512$, $N=104$)。

表 4 には、SEL-8JHS 尺度Ⅱの 8 つの下位尺度と、小中学生用規範行動自己評定尺度、レジリエンス尺度、向社会的行動尺度(中高生版)の下位尺度または因子との相関係数も示した。当初の予想通り、小中学生用規範行動自己評定尺度の個人として遵守すべき行動下位尺度は SEL-8JHS 尺度Ⅱの生活上の問題防止のスキル(F6)と、またレジリエンス尺度の意欲的活動性因子は SEL-8JHS 尺度Ⅱの人生の重要事態に対処する能力(F7)と、そして向社会的行動尺度(中高生版)の友人への行動的援助因子は SEL-8JHS 尺度Ⅱの積極的・貢献的な奉仕活動(F8)と正の相関が認められた。なお、想定以外の相関関係も見られた。

内的整合性

因子ごとに α 係数を算出したところ、表 2 に示したように .668~.838 の範囲となり、また尺度全体では $\alpha=.890$ であった。

学年・性別の比較

8 つの下位尺度得点、基礎的社会的能力得点(5 つの基礎的社会的能力の平均値)、応用的社会的能力得点(3 つの応用的社会的能力の平均値)、そして全尺度得点(8 つの下位尺度の平均値)について、学年・性別ごとに平均値と標準偏差を算出し、学年×性の 2 要因分散分析結果を示したものが表 5 である。分析には第 1 群の中で欠損値のない 605 名のデータを用いた。以下、多重比較は Bonferroni 法 ($p<.05$) を

用いた。

自己への気づき (F1) では交互作用が有意であり、3 年で男子が女子より高く、また女子の中では 1 年が 2・3 年より高くなっていった。学年の主効果については、1 年が 2 年より高得点だった。他者への気づき (F2) では、性の主効果が有意で、女子が男子より高かった。生活上の問題防止のスキル(F6)は学年の主効果が有意で 1 年が 2 年より得点が高く、また性の主効果では女子が男子より高かった。

人生の重要事態に対処する能力 (F7) の学年の主効果では、1 年が 2 年や 3 年より高得点だった。また、性の主効果では男子が女子より高かった。積極的・貢献的な奉仕活動 (F8) の性の主効果では、女子が男子より高得点だった。

基礎的社会的能力得点の交互作用では、1 年で女子が男子より高く、また女子の中では 1 年が他の学年よりも高かった。応用的社会的能力の学年の主効果では、1 年が 2 年や 3 年より高得点だった。また、性の主効果については、女子が男子より高得点だった。最後に全尺度得点の交互作用では、1 年で女子が男子より高く、また女子の中では 1 年が 2・3 年より高くなっていった。学年の主効果では、1 年が 2 年より高得点だった。

考 察

本研究の目的は、中学生を対象とした社会性と情動の能力の自己評定のための SEL-8JHS 尺度Ⅱを作成し、その妥当性と信頼性を確認すること、そして中学 3 年間の得点の変化を性差を加えて横断的に検討することであった。

妥当性の検討

妥当性に関しては、改良前の SES-S (山田・小泉, 2016) が 5 つの基礎的社会的能力と 3 つの応用的社会的能力を分けて因子分析を実施していたのに対し、SEL-8JHS 尺度Ⅱでは全項目を対象に因子分析を行い、ねらい通りの 8 因子を抽出することができた。そして、確認的因子分析の適合度指数も問題のない数値であった。

BCS 尺度との併存的妥当性の検討についても、尺度間の予想された相関関係が確認できた(表 4 の下線の入った係数)。

ここで BCS 尺度の他者理解スキルと自己他者モニタリングスキルについては、SEL-8JHS 尺度Ⅱのすべての下位尺度と正の相関あるいは弱い正の相関を示した。これは今回、他者理解スキルと自己他者モニタリングスキル間に正の相関があったためと考えられる ($r=.512$)。BCS 尺度の開発過程でも、他の

下位尺度間に比べて高めの相関関係($r=.321, N=363$)が報告されており(東海林他, 2012), こうした下位尺度間の特徴が今回の結果に反映しているのではないかと考えられる。内容として, 自己-他者関係の中は他者理解や自己のモニタリングが行われており, この自己-他者関係の捉え方という共通要素が両方のスキルに影響しているのではないかと推測される。

予想と異なる結果が示された点について検討してみると, まず自己への気づき(F1)は予想した自己他者モニタリングスキル以外に, 他者理解スキルとも正の相関を示したが, これは上で述べたような理由によると考えられる。

他者への気づき(F2)は, 他者理解スキル以外に, 意思伝達スキルと自己他者モニタリングスキルと正の相関を示した。意思伝達スキルが, 自分の感情を一方向的に伝えるのではなく, “きちんと” “わかりやすく” “相手に伝わるように” といったように, 相手の捉え方を考慮した伝達を意味しているため, 他者への気づき(F2)と相関が見られるのであろう。自己他者モニタリングスキルについては, 上述の他者理解スキルとの関係で述べた通りである。

自己のコントロール(F3)については, 動揺対処スキル以外に他者理解スキル及び自己他者モニタリングスキルとも正の相関があった。後者の2つのスキルが, 上述のように自己-他者関係に関するものであり, そこでは自己の感情のコントロールなしでは適切な行動は難しいため, 相関関係が見られたと考えられる。

対人関係(F4)は, 予想した意思伝達スキルと他者理解スキル以外に, 自己他者モニタリングスキルとも正の相関が認められた。これは, 先に述べた他者理解スキルと自己他者モニタリングスキルの関係によるものであろう。責任ある意思決定(F5)は, 予想通りの相関関係を示した。

応用的社会的能力の生活上の問題防止スキルは, 自己他者モニタリングと弱い正の相関を示した。危険な状況や場所を回避するには, 自己他者モニタリングが関係する自己-他者関係をきちんと認識する力が必要である。自己-他者関係に関連する他者理解スキルとの相関も, 弱いながらも有意な係数が得られているのはこのためであろう。

人生の重要事態に対処する能力(F7)と積極的・貢献的な奉仕活動(F8)については, 前者が自己の主体性, そして後者が他者への自発的関与に関することである。どちらも自己-他者関係を含めた状況の認知と関係者の理解, そして自らの意思伝達が求められる。このために, 他者理解スキル, 自己他者モニタリングスキル, 意思伝達スキルと相関を示したと

考えられる。

小中学生用規範行動自己評定尺度, レジリエンス尺度, 向社会的行動尺度(中高生版)の下位尺度または因子と, SEL-8JHS 尺度Ⅱの生活上の問題防止のスキル(F6), 人生の重要事態に対処する能力(F7), 積極的・貢献的な奉仕活動(F8)のそれぞれとの間にも, 想定された正の相関関係が確認できた(表4)。なお, 想定外の下位尺度との間に, 比較的高い相関係数が得られているのは, これらが互いに独立した能力や行動ではなく, 相互に関連していることを示しており, それぞれを育成するための手立てを考える上では参考になる結果であると考えられる。

信頼性の検討

信頼性に関しては, アルファ係数が.60台が2つあるものの, 他は.70台か.80台がそれぞれ3つずつあり, 全体として問題のないレベルにあると判断した。改良前のSES-Sのアルファ係数が.40台(1つ)や.50台(2つ)のものがあつたという報告に比べると, かなりの信頼性の向上が認められる。

以上の結果より, SEL-8JHS 尺度Ⅱの妥当性と信頼性は確認されたと考えられる。

学年・性による違い

本研究の結果(表5)からは, 自己への気づき(F1)で1年の女子が高く, 同様の結果が基礎的社会的能力得点と全尺度得点でも見られた。これが影響して, 3学年全体としては自己への気づき(F1)と全尺度得点で, 1年の得点が2年よりも高くなっていた。発達的に, 中学校入学時点では女子が男子より心身の成長が進んでおり, さまざまな点で性差が報告されている(例:向井, 2010)。こうした性差が, 1年段階の自己の感情や能力への気づきの性差につながっている可能性はあるが, 詳細についてはさらなる検討が必要である。なお, 人生の重要事態に対処する能力(F7)を除いて, 全般的に女子の得点が高くなる傾向は, 改良前のSES-Sによる結果とほぼ一致していた。

学年差については, 上の1年女子の得点の高さによるもの以外に, 生活上の問題防止スキル(F6), 積極的・貢献的な奉仕活動(F8), そして応用的社会的能力で, 1年が2年もしくは2・3年生より得点が高くなっていた。学年差に関する従来の研究結果は一致していない。すなわち, 本研究で並存的妥当性の検討に用いた小中学生用規範行動自己評定尺度の個人として遵守すべき行動下位尺度と, レジリエンス尺度の意欲的活動性因子では, 3年が2年もしくは1・2年より高得点になることが報告されている。一方, 本研究では使用しなかったが, 認知されたコン

ピテンス測定尺度（桜井，1983）では，社会的側面での中学生の学年差は見出されていない。学年差については，1年間の学校生活のどの時期に調査を実施するのかという点と合わせて，今後の検討が必要であろう。

今後の尺度利用にあたって

教育実践の場における本尺度の利用については，大きく2つの方法が考えられる。1つは，同一年度内あるいは複数年度にわたる社会的能力の自己評定の変化を縦断的に追跡して，それにとまなう行動面や他の認知（例：学校適応感）との関連を検討して，教育効果を確認することである。例えば，中学校で中学1年から3年までの3年間にわたる自己評価の変化と，学校全体での問題行動の減少との関係が学校内で共有された事例が小泉（2020）で紹介されている。教職員の日常的な教育効果の認識とこうした調査結果の照合は，教育実践におけるエビデンスにもとづくPDCAサイクルの推進に重要な意味をもつと考えられる。

本尺度利用の2つ目の方法は，個々の生徒の生徒理解での利用である。小学生についての事例であるが，有本・小泉（2019）が小学3年生と5年生の不適應行動改善の取組前後の自己評定の変化を報告している。どのように自己の社会的能力を捉えているのかという点の理解は，教育的介入の計画と実施において重要な意味をもつ。同様のことが，児童自立支援施設といった場での小グループでの教育的介入でも言えることであり（例：松本・大上・友清・小泉・山田，2014），対象者の個人ごとの実態把握や介入効果の確認に資する点が多いと考えられる。今後，さらに具体的な利用例の蓄積が望まれる。

引用文献

有本美佳子・小泉令三（2019）. 小学生の不適應行動改善及び社会的能力育成の試み—社会性と情動の学習におけるSSTの個別指導と全体指導の組み合わせを用いて— 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 9, 15-22.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs, preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., & Schellinger K.B. (2011). The

impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*.

Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (小泉令三（編訳）（1999）. 社会性と感情の教育—教育者のためのガイドライン39— 北大路書房）石毛みどり・無藤 隆（2006）. 中学生のレジリエンスとパーソナリティとの関連 パーソナリティ研究, 14, 266-280.

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（2020）. 公立A中学校の4年間にわたる社会性と情動の学習「SEL-8Sプログラム」の実践—アンカーポイント植え込み法の観点からの検討— 福岡教育大学紀要, 69（第6分冊）, 53-60

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 3 —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

松本亜紀・大上渉・友清直子・小泉令三・山田洋平（2014）. 児童自立支援施設における再犯防止学習プログラムの開発と実践3—男子寮におけるSEL-8D学習プログラムの実践効果— 日本心理学会第78回大会発表論文集, 490.

向井隆代（2010）. 思春期の身体的発達と心理的適応—発達段階および発達タイミングとの関連— カウンセリング研究, 43, 202-211.

桜井茂男（1983）. 認知されたコンピテンス測定尺度（日本語版）の作成 教育心理学研究, 31, 245-249.

東海林渉・安達知郎・高橋恵子・三船奈緒子（2012）. 中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度の作成 教育心理学研究, 60, 137-152.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, 1156-1171.

山田洋平・小泉令三 (2013). 中学生版「社会性と情動」尺度(SES-S)の信頼性と妥当性の検討および社会的能力の発達的变化—基礎的な社会的能力尺度および応用的な社会的能力尺度の検

討— ピア・サポート研究, 12, 1-10.
横塚怜子 (1989). 向社会的行動尺度 (中高生版) 作成の試み 教育心理学研究, 37, 158-162.

Appendix

1. 小中学生用規範行動自己評定尺度の「個人として遵守すべき行動」下位尺度 (山田他, 2013)

1. 自分が使ったものは、きちんと後片付けしている。
2. 自分の身の回りの整理・整頓を、きちんとしている。
3. チャイムに従ったり、時計を見たりしながら時間をきちんと守っている。
4. 授業の中で先生や友だちの話をきちんと聞いている。
5. 学級の仕事 (日直, 給食当番, 掃除当番) をきちんとしている。

2. レジリエンス尺度の「意欲的活動性因子」(石毛・無藤, 2006)

1. 難しいことでも解決するために、いろいろな方法を考える
2. 失敗してもあきらめずに、もう一度挑戦 (ちょうせん) する。
3. 決めたら必ず実行する。
4. つらい経験からも、学ぶことがあると思う。
5. やり始めたことは最後までやる。
6. 何かを考えるとき、さまざまな角度から考える。
7. 困ったとき、自分ができるところをまずやる。
8. 困ったとき、ふさぎ込まないで次の手を考える。
9. 失敗したとき、自分のどこが悪かったか考える。
10. 困ったことが起きても、必ず解決の方法があると思う。

3. 向社会的行動尺度 (中高生版) の「友人への行動的援助因子」(横塚, 1989)

1. 友達がけがや病気の時、手当てをする。
2. 友達の荷物をもったり、カサに入れてあげる。
3. 苦しい立場にある友達を親身 (しんみ) になって助ける。
4. 友達に、ゲームやスポーツのルールを教えてあげる。