

小学生における社会性と情動の学習プログラムの効果

The Effects of Social and Emotional Learning Program on Elementary School Children

香川 雅博
Masahiro KAGAWA

児童の学校適応を促進するための社会性と情動の学習(SEL)プログラムの本格的導入に向け、小学校の低・中・高学年児童を対象に SEL プログラムを試行し、その効果検証と実施上の留意点等の情報収集を行った。研究1では中学年児童に対し、年度後半の6ヶ月で7エクササイズ(1単位時間の学習)を各担任が実施した。研究2では、全学年児童に対し、年度当初の6ヶ月で各学年6~9エクササイズを各担任が実施した。その結果、統制校との比較により、SELに関する社会的能力の促進や低減防止の可能性、及び児童の行動面におけるSELの効果を示された。また、プログラム実施に関わった教師や児童からは、その価値や必要性が示された。プログラム実施における今後の課題としては、SELの時間の増加や一般化のための日常生活での強化、打ち合わせ時間の確保、SELに関わる授業技術の向上や知識の共通理解を図るための教員研修の必要性が確認された。

キーワード：SELプログラム、対人関係能力、小学生、情動

問題と目的

子どもたちの学校不適応(いじめ、不登校、暴力等)が問題となり、社会性や対人関係能力の低下が指摘されるようになって、学校では心理学の知見をもとにした各種の予防的な教育プログラム(以下、心理教育プログラムとする)が実施・検討されている(藤枝・相川,2001;金山・後藤・佐藤,2002)。これまで実践されてきた研究では、1週間に1単位時間程度の授業が実施されている場合が多く、時には、1週間に2単位時間も実施されている実践研究もある。しかし、学習指導要領をもとに編成されている学校のカリキュラムの中に、毎週1単位または2単位時間の授業時間を確保するのは難しいことが予想される。実際にカリキュラムの中に取り込むことができる時間数で実践を行ったときに、どのくらいの効果が得られるのかは検証されていないと思われる。

また、心理教育プログラムの研究においてよく指摘されるものに一般化や定着の問題があげられる。学校の教育実践の場において、実際に研究レベルのような授業時間確保が難しいことが予想される中で一般化や定着を図っていくためには、プログラムを長期にわたって継続しながら取り組み、その効果を検証していくことが一つの方法となることが考えられる。そのためには、実施規模においても、単学級での研究ではなく、学年単位や学校全体での実践研究が必要となってくるであろう。しかし、実施規模においてこれらの単位で実践した研究は見られない。プログラムの一般化を図っていくためには、学校の教育実践の場において、実際に活用できる形で効果検証を行う必要がある、そのためには「学校のカリキュラムへのプログラムの位置づけ」、 「学年や学校全体という規模での長期的、継続的な取り組み」が実践上のポイントになると考える。

これらの問題とは別に、心理教育プログラムに関して一つの問題提起がされている。小泉(2005)によると「日本で子どもの社会性の育成に関する関心が高まる中で研究・実践されてきた心理教育プログラムは、治療における心理療法的手法から発展しているものが多く、それぞれの拠って立つ心理学的理論の影響を受けているため、そのねらいがある意味で領域限定的なものになっている」と指摘し、「これらのプログラムを包括するような形で教育実践を行っていくことが必要である」と述べている。そして、その解決のための一つの方途として、米国で成果を上げているSEL(社会性と情動の学習: Social and Emotional Learning; 以下SELと呼ぶ)プログラムの導入と展開を提唱している。

SELとは、子どもや大人が対人関係に関するスキル、態度、価値観を発達させる過程であり、学齢のみならず一生涯続く学習過程である(小泉,2005)。SELプログラムでは社会性と情動の能力の育成をねらっているが、これは自分の生活の社会性と情動の様々な側面を理解し、統制し、表現する能力のことで、この能力によって学習、対人関係づくり、日々の問題解決、成長

や発達に伴う複雑な要求への適応といった生活上の課題にうまく対処できるようになる(イライアスら,1999)とされている。つまり、SELプログラムは、現在日本で実践されている各種の心理教育プログラムと基本的な方向性は同じだが、単一の心理教育プログラムを指すのではなく、それらを含めたようなプログラムとなっている。

また、SELプログラムは、特別活動や総合的な学習の時間等のほか、教科学習、朝の会・帰りの会、休み時間等教育活動の全体の様々な場面で実施され、学校における教育活動の基礎に位置づけることができる。SELプログラムの実施においては、学級にとどまらず、同一学年、隣接学年、学校全体、そして保護者や地域も含んだ大きな規模で取り組む程、その効果も促進されやすいとされている。さらに、プログラムが確立し発展するためには、時間と支援が必要であるとし、1年間程度のプログラムの指導を、数年間、継続して実施する必要があるとしている(イライアスら,1999)。

以上のように、SELプログラムは、学校の教育実践の場で、実際に活用できる形でのプログラムの効果を検討していくためのポイントとしてあげた「学校のカリキュラムへのプログラムの位置づけ」、 「学年や学校全体という規模での長期的、継続的な取り組み」という2つと、小泉が問題提起する「各社会的能力のねらいを包括した形での取り組み」のいずれもカバーできるプログラムとなっている。

従って、このSELプログラムの導入・展開は、今まで実践され効果があるとされた各種のプログラムを、実際の学校の教育実践の場で取り入れることが可能な形で実践していくことができ、児童生徒の対人関係能力の育成を図ることが期待できる。このことは、小野寺・河村(2003)が、学級単位を中心とする対人関係能力育成プログラム研究の動向についてまとめた中で、「対人関係能力のための研究が学校現場に生かされるためには、学校現場で受け入れやすい形でコンサルテーションをする必要がある」とことや「教科の授業や総合科、および休み時間や単学活等、日常の教育活動全般を通し展開されるプログラムの検討が必要である」とことを今後の課題としてあげているが、これに十分に応えることができるプログラムになると考える。

従って本研究では、小泉(2005)の提唱するSELプログラムの導入実践とその効果検証を目的とした。しかし、SELプログラムの導入に関しては、まだ日本では実践例がほとんどなく、実践上の問題点等がつかめていない。そこで、まずはSELプログラムの導入の段階として、小学校中学年を対象とした試行版SELプログラムを作成・実施し、その効果検証とプログラム実施上の留意点等の把握を行う(研究1)。次に学年の規模を広げ、研究1で把握した留意点等をもとにしながら小学校低学年と高学年を含めた全学年においてSELプログラムを実施し、その効果を検証(研究2)していきたい。但し、この段階でも小泉の提唱するSELプログラムを全て学校のカリキュラムに位置づけた状態で実

施することは無理があるため、実験校の許す範囲においてカリキュラムに位置づけられた SEL プログラム実践がどの程度の効果を示すかを検証することとする。

研究1

目的

研究 1 では、小学校中学年児童を対象として作成した中学年用の SEL プログラムを試行する（以後、本研究において施行される中学年用の SEL プログラムのことを試行版 SEL プログラムと呼ぶ）。そして、得られたデータの分析からその効果を検証する。また本格的な SEL プログラム実施に向けて、手続き等の留意点やプログラムの修正点等を把握する。効果検証においては、試行版 SEL プログラムを実施する実験校と実施しない統制校を設定し、これらを比較検討する。

方法

被験者

2つの公立小学校 3、4 年生の児童を学校単位で実験群と統制群に分けた。実験校は、3 年生 3 学級(111 名)、4 年生 3 学級(91 名)、統制校は、3 年生 3 学級(84 名)、4 年生 3 学級(94 名)である。

試行版 SEL プログラムの作成

SEL プログラムで育成する社会的能力は、「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」の 8 つの能力に区分され、前者 5 つが「基礎的な社会的能力」、後者の 3 つが「応用的な社会的能力」とされている(小泉, 2005)。

これらの 8 つの能力を学校教育全体で育成していくことになるが、社会的能力を育成する実践上の区分として、「領域 A」「領域 B」「領域 C」の 3 領域を学校教育の中に設定してある。「領域 A」は、SEL で育成を図ろうとする 8 つの能力のいずれかまたはいくつかを、授業の一義的なねらいとする実践をいい、1 ~ 2 単位時間全てが、ねらいとする能力の育成に当てられるものである。「領域 B」は、学習内容と SEL プログラムのねらいとの重なりが領域 A ほど大きくないが、学習過程や背景において SEL が取り入れられているものである。学習指導案上では、「指導上の留意点」や「備考」の欄等で記されることとなる。「領域 C」は、通常、学習指導案はないが、教育場面や生活場面で SEL が実施されているものである。例えば、朝の会や帰りの会、休憩時間等に行われることになる。領域 C は、SEL を実践に移してみたり、学習したことを強化したりするので、社会的能力の般化や定着を図る非常に重要な場とされている。

試行版では、3 領域全てにおいて SEL の導入を進めることは無理があるため、「領域 A」での実践を中心に行うこととした。学校側と協議しながら授業実施が可能な時数を算出し、SEL のカリキュラム範囲(イライアスら, 1999)をもとに、児童の発達段階や学校行事等を考慮しながら、実験者が SEL の年間カリキュラムの原案を作成した。各エクササイズは、日本 SEL 研究

会(2004)のエクササイズ集、及びソーシャルスキルやストレス・マネジメント等の市販されている書籍(例:小林正幸・相川充, 1999)の活動案を参考に作成した。領域 A の中には、教科や学級活動等に割り当てられた学習の中に相当するものがあるが、試行版では実験校で位置づけられた総合的な学習の時間のみで実施した。実施エクササイズの例として、3 年生のものを Table 1 に示す。

試行版 SEL プログラムの手続き

2004 年 6 月と 8 月に実験校に対し、SEL プログラムの説明と導入及び効果調査依頼を行った。実施時期は 2004 年 9 月から 2005 年 2 月までの 6 ヶ月間。3、4 年共に 7 単位時間ずつのエクササイズを総合的な学習の時間で実施。実験者は、各学年ごとにエクササイズ実施日の約 1 週間前に担任と打ち合わせを行い、ねらいや内容等について確認や修正をしたうえで各担任が実施した。また、SEL の社会的能力の般化や定着を図るために、各担任に対し、できる限り領域 C に当たる実際の学校生活場面での SEL の強化を依頼した。

評定尺度

SEL の社会的能力を測定するために開発された SEL 児童自己評定尺度(宮崎ら, 2004)を用いた。この尺度は、SEL の 8 つの社会的能力のそれぞれに 3 項目ずつの計 24 項目と 2 項目の Liescale を合わせた 26 項目で構成されている。回答は「ぜんぜんあてはまらない」「あまりあてはまらない」「ときどきあてはまる」「よくあてはまる」等の 4 件法(1 ~ 4 点)で行った。

評定尺度の実施時期と手続き

SEL 児童自己評定尺度は、SEL プログラムを実施する前(9 月)と、最後のエクササイズを実施して約 1 週間後(2 月 ~ 3 月)に、各担任が実施した。

結果

プログラム実施効果の全体的な傾向をつかむために、学年ごとに群(2) × 時期(2) × 下位尺度(8)の 3 要因分散分析を行い、その後、学年と下位尺度ごとの具体的な変容をつかむために、群(2) × 時期(2)の 2 要因分散分析を行った。いずれの分析においても、導入の効果を見るために群 × 時期の交互作用に注目した。分析の対象となった者は、2 回の調査全てに回答をした者の中から、不備のあった者と Lie scale 項目において信憑性が低いと判断された者を除いた残りの児童である。

SEL 児童自己評定尺度の結果

(1) 全体的な分析

3 要因分散分析の結果、3、4 年ともに群 × 時期の交互作用が有意であった。下位検定(Ryan 法、以下同じ)の結果、交互作用が有意であったものは、いずれも実験校において調査後(3 月)に有意または有意傾向の得点の増加が見られた。例として 3、4 年生の平均得点の変化を Figure 1 に示す。なお、これらの群ごとの総得点のつを便宜上「総合」得点と呼ぶことにする。

(2) 下位尺度得点の分析

3 年生では、「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」の社会的能力において、群 × 時期の交互作用に有意傾向が見られた。また、「生活上の問題防止スキル」と「積極的、貢献的な奉仕活動」の社会的能力においては、群 × 時期の

Table 1 3 年生の領域 A エクササイズ(9 月 - 2 月)

実施月	社会的能力	エクササイズ目標
9 月	他者への気づき	友だちのことをみんなに紹介することで、友だちの新しい発見を促す。
10 月	自己のコントロール	自分のストレスの原因を知り、よりよい対処法を知る。
11 月	対人関係	あいさつの効果や影響を考え、気持ちのよいあいさつをしようとするようになる。
	他者への気づき / 対人関係	友だちの考えのちがいに気づき、相手の気持ちや考えを尊重しながら、よりよく話し合いを進める大切さに気づく。
12 月	他者への気づき / 対人関係	友だちの頑張りや良さを見つけ、それを認め合うことよさに気づく。
1 月	自己のコントロール	自分がイヤな気分や時にどのように表現しているかを知り、イヤな気持ちを癒やす方法を体験する。
2 月	対人関係 / 責任ある意思決定	不当な要求に対してははっきりと断る大切さに気づくとともに、上手な断り方を知る。

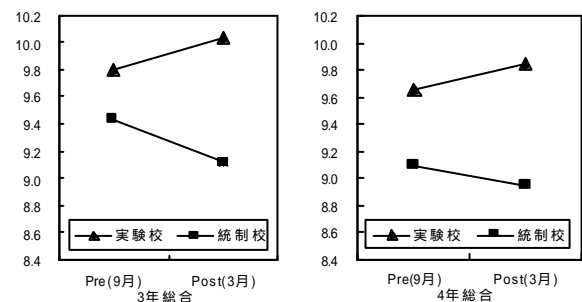


Figure 1 SEL 児童自己評定尺度の平均得点の変化

交互作用が有意であった。交互作用が有意または有意な傾向を示したものは、いずれも実施前(9月)には差が認められなかったが、実施後の調査(3月)において、実験校が統制校に比べ有意に高かったり、その傾向を示したりした。4年生では、「自己への気づき」、「対人関係」の社会的能力においてのみ群×時期の交互作用が有意であった。有意な交互作用が見られたものは、いずれも実験後(3月)において、実験校が統制校に比べ有意に高かった。

試行版SELプログラム実施で確認された留意点等

プログラム実施後(3月)に、実験者と3,4学年の担任教師6名で協議を行った。出された意見等を次の5点にまとめる。授業者全員が、プログラムに価値があると感じた。各エクササイズでは、児童が生き生きと活動するものが多く好評であった。ねらいや内容、方法等の事前打ち合わせの時間があることで、同じ立場で実施ができた。実施したエクササイズの内容を、生活場面でふり返らせることで、子どもたちが自ら社会的能力を使おうとする姿が見られた。もっとSELの時間を増やして行うことが必要である。

考察

全体的に見て、統制校で変化が見られなかったり、あるいは有意な下降が見られたのに対し、実験校においては3,4年生共に傾向差ではあったが得点の上昇が認められた。このことから、試行版SELプログラムは、SELの社会的能力の促進や低減防止の可能性を示したといえる。今後もSELプログラムを学校のカリキュラムに継続して取り入れ実施していくことは、意味があり価値があると考えられる。特に、SELプログラムが学校のカリキュラムの中に位置づけられて実施されることの意味は大きいであろう。実際に学校のカリキュラムの中に位置づけて、授業が可能な時数の中で実践し、効果を検証していったような実践研究は、ほとんど見あたらない(小野寺・河村, 2003)。この点でもSELプログラムの今後の継続した実践と効果検証は、その成果や課題を学校の教育実践の場に返していく非常に価値のある研究となり得るものと考えられる。しかし、今回の試行版は対象が中学年のみであり、低学年や高学年においても同様の能力の促進や低減防止効果が見られるのかを今後検証していく必要がある。

続いて、実施上の留意点等に関する協議の結果をまとめられた意見について考察する。

まず、試行版SELプログラムが担任教師たちに価値があるものとしてとらえられていた。これは、プログラム実施によって児童のポジティブな行動変容が観察されるようになったからである。SELプログラムが教育上価値があると認識されたことは、今後の導入・展開に当たって大変意義があると考えられる。

次に、エクササイズの事前打ち合わせの必要性が確認された。協議では、打ち合わせの確保は、ねらい、展開、方法等に授業者の理解の差が出ることを防ぐとする意見が多く出された。このことは、イライアスら(1999)による社会性と情動の教育のためのガイドラインにも、実施基準をはっきりとさせて計画通りに進めることの大切さが示されている。また、試行版では実験者がコーディネーター役となって教師との打ち合わせを行うことで、スムーズに実践ができた。特にプログラム導入時には、イライアスら(1999)のガイドラインが示すとおり、促進を図るコーディネーター的な役割を果たす人物が必要であろう。

そして、実際の生活場面で強化の機会を多く行うことの重要性が確認された。これは、小泉(2005)がSELプログラムの領域Cにおける実践の重要性を説いているが、これを証明する形として確認されたことになる。今後SELプログラムを導入していく上では、特に強調しなければならない部分であろう。

また、SELの時間を増やしていく必要性もあげられた。これは、より多くの時間をSELの社会的能力を育成する時間として位置づけられかどうか、その般化や定着の促進へとつながるからである。

このほかに効果測定において、ソーシャルスキル等の研究でも、自己による評価のみではなく、他者による評価も必要であることが指摘されている(和田, 2003)が、SELの能力が社会性に関する能力であり、よりよい人間関係を築くための能力である以上、他者による評価も当然必要になることが考えられる。さらに、SELの能力が高まっていくのであれば、それが他者からの観察可能な形として表れるはずである。このことから、SELの効果測定には、他者による評価や何らかの観察可能な行動指標でその効果を見ていく必要があることも確認された。

研究2

目的

研究2では、研究1で得られた知見をもとに小学校低学年や高学年を含んだ全学年においてSELプログラムを実施し、その効果検証を行うことを目的とする。

方法

被験者

実験校は1公立小学校の児童(1~6年生)636名とその学級担任19名、統制校は3公立小学校の児童(1~6年生)708名とその学級担任24名であった。

低・中・高学年用SELプログラムの作成

低学年と高学年のSELプログラムに関しては、研究1の中学年用プログラムを作成したときと同様の手順で実験校が低学年と高学年用の年間カリキュラム(領域Aのみ)の原案を作成した。次に作成したカリキュラムに沿って、研究1と同様に実験者および心理学に携わる学部研究生が低学年用と高学年用のエクササイズやワークシート類を作成した。中学年用は、試行版プログラム実施後の授業者との協議において、一部目標や内容、実施時期の修正を行った。各学年の実施エクササイズのうち、例として5年のものをTable 2に示す。

SELプログラムの手続き

2005年4月初めに実験校に説明。校長の許可をもらい、実験校が実験校の全教員に対しSELプログラムの概要、実施内容と方法、実施時期、実施上の留意点、効果測定の内容と方法について説明を行った。実験校が作成した各学年のカリキュラムについては、各学年の教師に児童の実態や2005年度の授業及び行事計画の関連から検討・修正を行ってもらった。実施時期については、SELプログラム自体は2005年5月から2006年3月まで授業を実施することになっているが、効果測定は2005年5月と11月であった。エクササイズは基本的に1単位時間で、各担任教師が実施した。

研究2では実験校が実験校の1担任であったため、研究1のように実験校が実施手順を確認しながら進めていくことができなかった。そこで各学年で担当者1名を決め、事前打ち合わせは、この担当者が中心となって行った。また、研究2でも領域Cに当たる学校生活の様々な場面でSELの強化をできる限り実施するよ

Table 2 5年生の領域Aエクササイズ(5月~11月)

実施月	社会的能力	エクササイズ目標
5月	他者への気づき	グループの友だちをクイズで紹介する活動を楽しみながら、新しいクラスの友だちのことについて知る。
	対人関係	表情やしぐさによる活動や演習を行い、非言語的コミュニケーションの大切さを実感するとともに、スキルを身につける。
6月	自己への気づき	自分の長所や短所、気持ちのちがちな自分の気づきを増し、よりよい自分づくりのための目標をもつ。
	責任ある意思決定	自分の行動に関して様々な選択肢を挙げ、その結果を評価するという意思決定の過程(方法)を理解し身につける。
7月	生活上の問題防止スキル	マナーの善し悪しが生活(社会)に与える影響について考え、マナーの大切さに気づくとともに、自分のマナーをふり振り返り直す。
	責任ある意思決定	万引きに対する自分自身の意思を明確に持つことの大切さを知り、降りよい断り方を身につける。
9月	自己のコントロール	ストレスの驚異を軽減することができるようにするために、ストレスに対する受け止め方をポジティブに考えるようにする対処法を身につける。
10月	自己のコントロール	動作法の効用を知るとともに、肩の上げ下げによるリラクゼーションを体験し生活に活用できるようにする。
11月	生活上の問題防止スキル	薬物に対する正しい認識を身につけ、誘われても適切に断ることができるスキルを身につける。

う依頼した。
評定尺度

評定尺度は、他者評定を加えることにした。他者評定は、児童のことをよく見ている担任教師による評定を実施する。

(1)SEL児童自己評定尺度

研究1で用いた同様の尺度を使用した。

(2)SEL教師評定尺度

各担任に学級内の児童1人1人のSELの社会的能力について、SEL児童自己評定尺度と同じ項目を用いて回答を依頼した。回答に当たっては、下位尺度ごとに3項目を総合して各社会的能力が「ほとんどない」「あまりない」「ある」「とてもある」の4件法(1~4点)で行った。評定では、児童1人につき8つの評定が得られた。評定得点は、点数が大きいほど社会的能力が高いことを示している。

(3)小学生版QOL尺度

小学生版QOL尺度は、ドイツで開発された小学生の日常生活場面である家庭と学校における心身の健康度と適応状態を考慮に入れた包括的で簡便な尺度であるKid-KENDL^Rを柴田・根本ら(2003)が翻訳したもので、日本の小学生のQOL尺度として妥当性と信頼性を検討してある。児童の精神的健康度、家族・学校の満足度、活力度を測定するのに有効であるとされている。もし、SELの社会的能力が高くなれば、よりよい人間関係をつくったり自分の気持ちを上手に統制したりすることもできるようになり、その結果、生活全般の満足度も上がることが予想される。そこで、SELプログラムの導入とQOLとの関連も見ることにした。QOLには、「身体的健康」「情動的Well-being」「自尊感情」「家族」「友だち」「学校生活」の6下位領域があり、それぞれ4項目ずつの計24項目から構成されている。回答は、「この1週間の自分の状態にあてはまるかどうか」を「ぜんぜんなかった」「あまりなかった」「ときどきあった」「いつもあった」の4件法(1~4点)で行った。評定得点は、逆転項目を処理した状態で点数が大きいほどQOLが高いことを示している。

評定尺度の実施時期と手続き

各尺度は、実験校でのSELプログラム導入前(5月)と11月のプログラム終了約1週間後(11月~12月)に実施した。なお、「SEL児童自己評定尺度」と「小学生版QOL尺度」の児童による自己評定では、3年生以上の児童で実施した。

結果

研究1と同様に全体的な傾向をつかむために、SEL児童自己評定尺度とSEL教師評定尺度においては、学年ごとに群(2)×時期(2)×下位尺度(8)の3要因分散分析を、小学生版QOL尺度においては、学年ごとに群(2)×時期(2)×下位尺度(6)の3要因分散分析を行った。その後、学年と下位尺度ごとの具体的な変容をつかむために、3尺度において群(2)×時期(2)の2要因分散分析を行った。いずれの分析においても、プログラム導入の効果を検討するために、群×時期の交互作用に注目する。分析の対象児童は、研究1と同様に基準に沿った者である。

SELプログラム導入による全体的な分析

SEL児童自己評定尺度では3,4,5,6年生において群×時期の交互作用は有意でなかった。

SEL教師評定尺度では、1,3,4,5年生の4つの学年で群×時期の交互作用が有意であった。また6年生には有意傾向が認められた。下位検定の結果、交互作用が有意であったものは、統制校では得点の有意な減少や変化が見られないのに対し、実験校においてはいずれも調査後(11月)に得点の増加が有意であった。例として1,3,4,5年生の平均得点の変化をFigure 2に示す。

小学生版QOL尺度では、3,6年生の交互作用が有意であったが、SELとの関連は特に見られなかった。

SELプログラム導入による下位尺度ごとの分析

SEL児童自己評定尺度において交互作用が有意であったものは、4年生の「生活上の問題防止スキル」と6

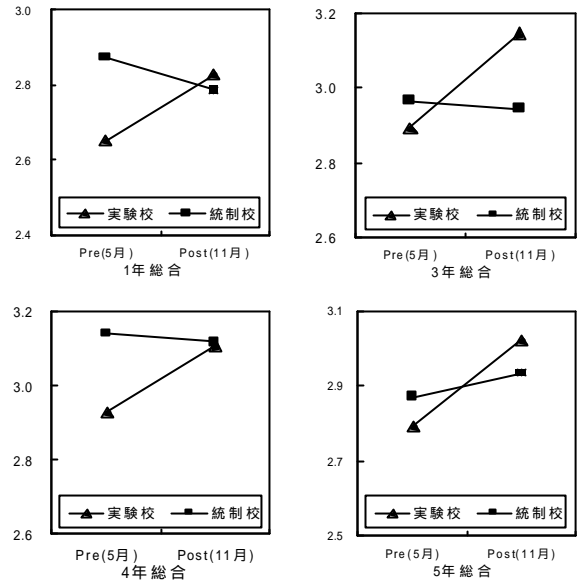


Figure 2 SEL教師評定尺度の平均得点の変化

年生の「他者への気づき」だけであり、実施したエクササイズの効果が見られる結果とはならなかった。

SEL教師評定尺度において交互作用が有意または有意傾向であったものは、1年生で7下位尺度、2年生で3下位尺度、3年生で6下位尺度、4年生で5下位尺度、5年生で5下位尺度、6年生で3下位尺度で見られた(Table 3)。下位検定の結果、交互作用が有意であったものは、実験校において調査後(11月)の得点の増加が有意または有意な傾向を示した。また統制校の調査後(11月)の有意な得点の減少に対して、実験校では、そうした現象は見られなかった。実施したエクササイズとの関連でみると、全学年でのべ36の下位尺度の社会的能力についてエクササイズを実施した中で、20の下位尺度においてSELエクササイズの効果認められていた。

小学生版QOL尺度において交互作用が有意であったものは、3年生の「学校生活」と6年生の「身体的健康」であった。SEL児童自己評定尺度と同様、プログラムの効果が見られる結果とはならなかった。

考察

研究2の目的は、研究1で得られた知見をもとに、新たに小学校低学年用及び高学年用のSELプログラムを作成し、全学年におけるSELプログラムの実践とその効果を検証することであった。

SEL児童自己評定尺度においては、SELプログラムの実施によって、実験校の児童は統制校の児童と比べ、SELに関する社会的能力が高くなったと自己評価するまでには至らなかった。

一方、SEL教師評定尺度の結果では、2年生を除く全ての学年において、SELプログラムの効果が認められた。SELプログラム実施によって、実験校の担任教師は統制校の担任教師に比べ、児童のSELに関する社会的能力が高くなったと評価したのである。

小学生版QOL尺度の結果では、3年生においてQOLが減少するのを抑制するような効果が認められたが、他の学年においては、実験校でQOLが増加するような効果は認められなかった。

全体的には、学校のカリキュラムに位置づけた6ヶ月間のSELプログラム(領域Aのみ)の実施によって、児童の意識面での変化を見るまでには至らなかったが、教師による他者評定、つまり児童の行動面においては、ほとんどの学年においてSELの効果があったと評価されたことになる。このように児童の行動面において評価が見られたことは大変意義があると考えられる。なぜなら、SELは児童の社会性に関する能力、いわゆる対人関係能力を育てていこうとするものであるが、これら

を育てる以上、他者からの評価は非常に重要である。従って、教師による他者評定において、これらの結果が出ていたことは、SEL プログラムの効果があったと見ることができると考える。

しかし、別の見方をすると、実験者効果によると考えることもできる。これは研究 2 と同様の結果が示された藤枝・相川(2001)で解釈された内容と同じである。確かに実験者効果が見られた可能性も否定できないが、この結果が仮に実験者効果であったとしても、実験校の教師は統制校の教師に比べ、明らかに SEL の社会的能力を意識していることが見て取れる。教師が SEL の社会的能力をどれだけ意識できるかが、日常生活での多くの強化につながり、般化促進のために極めて必要な条件となることが考えられる。SEL プログラム導入の初期段階においては、むしろ教師の意識付けにもなっているということ、効果があったもの、もしくは今後の効果につながるものとして捉えることができるのではないだろうか。今後、さらに継続した長期的な取り組みとその効果検証が望まれるところである。

また、研究 2 の結果のように教師と児童の評定に違いが見られた理由としては、担任教師は児童の社会的スキルの肯定的な変化に気づくが、児童自身はそれに気づかない(藤枝・相川, 2001)ことが挙げられる。その他の原因としては、次の 4 つが考えられる。

1 つ目は、実施頻度が低かったことである。今回の研究では、心理教育プログラムが学校のカリキュラムに位置づけられた状態での効果を検討しようとした。心理的な教育プログラムに力を入れ、それを学校の実

践研究テーマ等にあげて取り組んでいるような学校では、多くの時間(週に 1 単位時間等)をプログラムに費やすことが可能であるが、そうでない学校ではそれ程多くの授業時間を充てることが難しいと考えられるからである。実際に本研究の実験校でも、年間計画において、3 年生以上で 15 単位時間程度しか授業時間を割り当てることができなかった。月に 1 ~ 2 回程度の授業実施では、日常様々な活動が存在する学校で生活する児童にとって、SEL に関する意識が途切れやすくなっていたことが考えられる。

2 つ目は、「般化」に対するアプローチが不十分であったことである。研究 1 でも般化の必要性が確認され、研究 2 でも、実施時間数が少ないことを補うために、日常生活の中での SEL の強化をできる限り行うってもらうよう依頼していた。しかし、実施後、授業者 20 名(回答 18 名)にアンケートで、この点について「よくできた」「ある程度できた」「あまりできたとはいえない」「全くできなかった」の 4 件法で回答を求めたところ、「日常生活でのふり返し(強化)ができたとはいえない」と回答した者が半数の 9 名であった。ある程度の効果が認められた研究 1 で採った授業者へのアンケートでは、7 名中 5 名が「ある程度できた」と回答していたことと比較すると、半数の教師が日常での SEL の強化が十分でなかったと答えたことは、児童の意識を強めることが不十分であったということになっているものと考えられる。授業頻度が低い上に日常の強化も不十分になってしまったため、児童の自己評定に変化をもたらせるまでには至らなかったと考えることができる。

3 つ目は、事前打ち合わせが不十分であったことである。研究 1 では、実験者が授業の 1 週間前に、実施するエクササイズの内容や方法等の確認を教師と一緒に進めてから実施した。しかし、研究 2 では研究 1 と同様のコーディネーターはできなかった。このことが事前打ち合わせに影響を及ぼしてしまったことが考えられる。授業後の教師対象のアンケートで、実施するエクササイズについて学年で話し合う時間がどのくらい確保できたかについて回答を求めた結果、「だいたいできた」と答えた教師が 18 名中 7 名いたのに対し、11 名が「あまりできなかった」または「全くできなかった」と答えた。学校の教育活動において様々な打ち合わせの時間が必要な中、研究 1 のようなコーディネーター役がいなかったために、学年で十分に共通理解した状態で授業に取り組めなかったのである。このことが児童の学習内容の理解や問題意識、日常生活の中での強化に影響をもたらした、その結果、研究 1 のような児童の意識の変化をもたらすまでには至らなかったのではないだろうか。特にプログラム導入初期には、プログラムの価値や内容、手順を理解したコーディネーター役になる人物が必要であるということが、研究 2 において明らかになったと考えられる。

4 つ目は、スキルを身につける練習をするロールプレイ等の場面で、恥ずかしがったり照れたりして真剣に取り組めなかった場合があることが挙げられる。授業者の感想にこのことを報告する者が数名いたが、学級あるいは学年によっては、児童がこういった形態の授業に慣れておらず、児童の学習が深まらなかったことが考えられる。この点においては、イライアス(1999)や小泉(2005)が述べるように、教師が効果的に SEL の指導を実施できるようにしていくための教員研修の機会を設け、SEL 指導に関する技術の向上や知識・留意点等の共通理解を進めていくことが必要となるであろう。

以上が、児童の自己評定に有意な変化が見られなかった原因として考えられることである。

最後に SEL と QOL との関連であるが、小学生版 QOL 尺度の結果からあまり効果が見られなかったのは、SEL 児童自己評定において変化が見られなかったことによるものと考えられる。SEL 児童自己評定尺度で、児童は自分の社会的能力の向上を感じていないので、QOL のような学校生活への満足度等は表れにくいものとな

Table 3 SEL 教師評定尺度得点の 2 要因分析結果【F 値(df)】

	主効果		交互作用
	群	時期	
1 年生			
自己への気づき	1.32 (1,207)	0.12 (1,207)	5.82 (1,207)*
他者への気づき	0.48 (1,207)	6.02 (1,207)*	9.63 (1,207)***
自己のコントロール	1.52 (1,207)	0.25 (1,207)	12.53 (1,207)***
対人関係	1.87 (1,207)	2.23 (1,207)	0.01 (1,207)
意志ある意志決定	4.86 (1,207)	5.12 (1,207)	12.66 (1,207)***
生活上の問題解決スキル	0.59 (1,207)	0.09 (1,207)	18.34 (1,207)***
人生の重要事柄に処する能力	1.33 (1,207)	3.50 (1,207)*	8.45 (1,207)**
積極的、真摯的な率直活動	0.43 (1,207)	4.83 (1,207)*	4.02 (1,207)*
2 年生			
自己への気づき	18.72 (1,226)	3.35 (1,226)	0.11 (1,226)
他者への気づき	2.12 (1,226)	0.21 (1,226)	1.02 (1,226)
自己のコントロール	4.74 (1,226)*	0.00 (1,226)	7.68 (1,226)**
対人関係	1.26 (1,226)	0.44 (1,226)	3.44 (1,226)*
意志ある意志決定	0.59 (1,226)	0.15 (1,226)	0.34 (1,226)
生活上の問題解決スキル	31.16 (1,226)***	0.43 (1,226)	4.06 (1,226)*
人生の重要事柄に処する能力	7.21 (1,226)**	5.50 (1,226)*	1.45 (1,226)
積極的、真摯的な率直活動	0.75 (1,226)	1.31 (1,226)	0.33 (1,226)
3 年生			
自己への気づき	2.42 (1,158)	9.28 (1,158)***	0.42 (1,158)
他者への気づき	0.38 (1,162)	3.93 (1,162)	3.93 (1,162)*
自己のコントロール	2.84 (1,162)*	2.42 (1,162)	0.04 (1,162)
対人関係	0.22 (1,160)	0.00 (1,160)	5.33 (1,160)*
意志ある意志決定	0.19 (1,158)	1.39 (1,158)	28.91 (1,158)***
生活上の問題解決スキル	1.92 (1,161)	18.23 (1,161)***	9.66 (1,161)**
人生の重要事柄に処する能力	0.09 (1,159)	7.10 (1,159)**	7.10 (1,159)**
積極的、真摯的な率直活動	0.69 (1,159)	4.40 (1,159)*	4.40 (1,159)*
4 年生			
自己への気づき	2.65 (1,159)	5.38 (1,159)*	0.91 (1,159)
他者への気づき	0.20 (1,160)	3.92 (1,160)*	8.30 (1,160)***
自己のコントロール	0.06 (1,160)	3.99 (1,160)	2.18 (1,160)
対人関係	2.13 (1,154)	0.36 (1,154)	9.77 (1,154)**
意志ある意志決定	2.33 (1,159)	4.43 (1,159)	4.43 (1,159)*
生活上の問題解決スキル	5.95 (1,159)	4.78 (1,159)	9.62 (1,159)**
人生の重要事柄に処する能力	1.96 (1,155)	0.04 (1,155)	13.50 (1,155)***
積極的、真摯的な率直活動	11.45 (1,159)***	3.27 (1,159)*	0.21 (1,159)
5 年生			
自己への気づき	0.51 (1,200)	13.18 (1,200)***	2.37 (1,200)
他者への気づき	0.18 (1,189)	16.72 (1,189)***	1.50 (1,189)
自己のコントロール	0.01 (1,197)	19.821 (1,197)***	4.18 (1,197)*
対人関係	0.00 (1,196)	5.98 (1,196)*	11.93 (1,196)***
意志ある意志決定	0.45 (1,196)	9.19 (1,196)***	3.09 (1,196)*
生活上の問題解決スキル	0.01 (1,198)	0.60 (1,198)	0.13 (1,198)
人生の重要事柄に処する能力	3.62 (1,195)*	13.53 (1,195)***	3.80 (1,195)*
積極的、真摯的な率直活動	0.50 (1,198)	6.04 (1,198)**	4.00 (1,198)**
6 年生			
自己への気づき	1.85 (1,147)	0.01 (1,147)	1.175 (1,147)
他者への気づき	4.44 (1,148)	2.15 (1,148)	0.68 (1,148)
自己のコントロール	0.18 (1,146)	2.00 (1,146)	1.29 (1,146)
対人関係	0.13 (1,147)	0.81 (1,147)	2.04 (1,147)
意志ある意志決定	1.74 (1,144)	0.17 (1,144)	1.27 (1,144)
生活上の問題解決スキル	50.15 (1,146)***	0.39 (1,146)	9.13 (1,146)***
人生の重要事柄に処する能力	36.08 (1,142)***	3.40 (1,142)*	9.39 (1,142)***
積極的、真摯的な率直活動	5.41 (1,145)*	1.21 (1,145)	9.29 (1,145)***

*p<.10, **p<.05, ***p<.01, ****p<.001

ったのであろう。

総合考察

本研究は、児童の学校適応を促進するための「社会性と情動の学習(SEL)プログラム」を本格的に導入・展開していくための前段的な試みである。ここでは、低・中・高学年用のSELプログラム(領域Aのみ)を作成し、これを段階を経ながら1公立小学校で実践することで、その効果検証と導入・展開における留意点等の情報収集を行うことを目的とした。

全学年での実施(研究2)の結果、教師による他者評価において、ほとんどの学年でSELプログラムの効果が見られた。つまり、実施したSELプログラム(領域Aのみ)は、児童の行動面に変化をもたらしたのである。また、研究1では、児童の自己評価においても若干の効果が認められた。児童の自己評価において効果が認められなかった研究2と比較すると、事前の打ち合わせの確保や一般化のための強化等をしっかり行えば、その効果も表れるであろうと言えるのではないだろうか。さらに、SELプログラムやエクササイズに対する授業者である各担任教師や児童の感想には、SELプログラムやエクササイズが価値あるものとして捉えられているものが多く見られた。例えば、調査後に授業者に対して採ったアンケートでは、18名中全員がSELプログラムは子どもを育てる上で「価値がある」と答え、「現代の子どもたちには必要なエクササイズだと思う」「これからも続け、児童が6年間で社会性の基礎になるものを身に付けられたらいいと思う」「今の子どもたちには社会的なスキル等の学習は必要だと感じる。教育計画に位置づけて学校全体で取り組むことはとても必要だと思う」等のSELプログラムの価値や必要性を感じている記述が多く見られた。また、児童の学習後のふり返しシートにも「いい勉強になりました」「この学習で私の前向き度が30%は伸びたと思う」「これからは活かしていこうと思います」等エクササイズが自分の為になった、またはエクササイズで学んだことを日常生活に活かしていきたいというエクササイズの効果を表す記述が多く見られた。

これらのことから、6ヶ月間(月に1~2単位時間)に涉って学校のカリキュラムに位置づけたSELプログラム(領域Aのみ)は、教師や児童にとって価値のあるプログラムになっていたと言えるであろう。

また、今回の研究では実践例の少ないSELプログラムを学校に導入していく上で問題点や留意点等の情報を集め、本格的なSELプログラム実施に向けての改善点を明らかにしていくことも目的となっていた。この点を含めて、今後の課題を次のようにまとめる。

1つ目は、SELプログラムの授業時間数を増やして実践する必要があるということである。方法としては2通り考えられる。一つは領域Aの時間数を増やす方法である。少なくとも隔週1回の実践が望まれる。もう一つは本来のSELプログラムの状態である、領域Bや領域Cの時間を位置づけて時間数を増やすという方法である。

2つ目は、一般化のための実践に対する共通理解を進める必要があるということである。一般化を進めるためには、学校の日常生活でのSELの強化が必要であるが、ここで大切になるのが、担任教師が個人のレベルではなく、学年または学校全体で領域Cにはどんな場があるのか、どんなときに強化が行えそうかということ等を常時確認したり話し合ったりして共通した理解にしておくことである。これをもとに多くの教師が多くの日常生活でSELを実践することによって、児童の行動の一般化を図っていくのである。

3つ目は、事前の打ち合わせの時間を確保する必要があるということである。できればコーディネーター役と共に事前打ち合わせを進められることに越したことはないが、本研究のように無理な場合もある。従って、少なくとも授業者だけの打ち合わせの時間を

確保し、エクササイズのねらいや内容、方法、そして強化できそうな場面を確認し合うことをしながらプログラムを展開していくことは、欠かせない条件となると考える。

4つ目は、授業をより効果的にするための教員研修が必要であるということである。例えば、児童をロールプレイに真剣に取り組ませることができなかったために効果が薄れたと感じた授業者の感想があったように、ロールプレイのさせ方等の教員の授業技術向上や知識の共通理解のための研修の場を設けることも、SELの効果を上げるために必要となるであろう。

5つ目は、「効果の測定の方法に改善を加える必要がある」ということである。本研究では、教師による他者評価までしか調査ができなかった。今後は、何かの行動指標による変化も見えていくことや教師以外の他者(例えば保護者)からの評価を見ていくこと、あるいは児童の自己評価において個人差を検討すること等、もう少し多角的に分析をしていくことも必要であろう。本研究では、小泉(2005)の提唱するSELプログラムを実践し、行動面における効果やSELプログラムの価値についてある程度実証することができた点、また、SELプログラム実施上の留意点・改善点等様々な情報を集めることができた点、さらにこのプログラムを学校のカリキュラムに位置づけた状態で実施・検証されようとしてきた点で大変意義深いものであった。米国でSELプログラムを促進しているM.J.イライアスが、SELの本当の効果が表れるには2~3年はかかると述べている。今後は、本研究で集められた情報をもとに改善を加えながら、長期的な展望をもってSELプログラムの本格的実施に向けて取り組んでいく必要がある。

引用文献

- イライアス M.J.ら、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
- 藤枝静暁・相川充 2001 小学校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
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 2002 孤独感が高い児童に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 宮崎大学教育文化部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 9, 1-10
- 小泉令三 2005 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) 2005 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
- 國分康孝(監修) 小林正幸・相川充(編) 1999 ソーシャルスキル教育で子どもがかわる小学校 図書文化
- 宮崎晃子・田中芳幸・入慶田早・津田彰・小泉令三 2004 社会性と情動(SEL)尺度の開発 子どもと心・体と環境を考える会学術大会紀要 日本子ども健康科学研究会
- 日本SEL研究会(編) 2004 「社会性と情動」の教育プログラム 小学校(中学年)編(未公開)
- 小野寺正己・河村茂雄 2003 学校における対人関係能力育成プログラム研究の動向 - 学級単位の取り組みを中心に - カウンセリング研究 36, 272-281
- 柴田玲子・根本芳子・松寄くみ子・田中大介・川口毅・神田晃・古莊純一・奥山真紀子・飯倉洋治 2003 日本におけるKid-KINDL[®] Questionnaire(小学生版QOL尺度)の検討 日本小児科学会雑誌 107, 1514-1520
- 和田 実 2003 社会的スキルとノンバーバルスキルの自他認知と心理的適応との関係 カウンセリング研究, 36, (3), 246-256