

児童の社会的能力を向上させることによる学習への取組促進の効果  
～小学校低学年でのSEL-8S学習プログラム実践による試行～

香川 尚代・小泉 令三

# 児童の社会的能力を向上させることによる学習への取組促進の効果 ～小学校低学年での SEL-8S 学習プログラム実践による試行～

Effects of improving children's social and emotional competence on motivation to learn:  
A trial implementation of SEL-8S program for second graders

香川 尚代

Takayo KAGAWA

小泉 令三

Reizo KOIZUMI

(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/福岡市立吉塚小学校)

(福岡教育大学教職実践講座)

## 要約

本研究では、社会的能力を育むために社会性と情動の学習の SEL-8S 学習プログラムを実践し、小学校低学年児童の学習への取組意欲の向上を検討した。小学2年生の実験群1学級で約3か月にわたって9回のプログラムの授業を実践し、学習への取組意欲を向上させるために、学習後の継続的取組のためのチェックシートや、家庭学習記録表を用いた。その結果、同学年の統制群1学級と比較して、SEL-8S能力尺度を用いた教師による社会的能力の評定では、「対人関係」「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」に関して、実験群が有意な得点上昇またはその傾向を示した。学習定着度テストでは、算数と漢字について実験学級の平均点の伸びが見られた。8つの社会的能力の合計点の1回目から2回目までの得点変化量と「漢字の読みテスト」の同期間の得点変化量との間で中程度の正の相関が見られ、社会的能力の向上が部分的にせよ学習への取組意欲につながる可能性が示された。以上の結果をもとに、学年および学校全体での取組に向けての考察を行った。

キーワード：小学生、低学年、社会的能力、SEL-8S学習プログラム、学習への意欲

## 問題と目的

学校生活の中で、他者とかかわる際に相手のことを過剰に攻撃したり、言いたいことが言えず極度に我慢したりするなど、さまざまな課題を抱えている児童が増えてきている。また、自分を肯定的にとらえることができず、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。学校におけるこうした問題行動や不適応行動の背景には、社会的能力の欠如や低下があることを、多くの研究者が指摘している(例：藤枝・相川, 2001)。子どもの社会的能力の不足や欠如を改善し、望ましい対人関係を子どもがつくり上げていけるように援助することは急務の課題である。

近年、小学生を対象とした社会的スキル訓練(Social Skills Training, 以下 SST)が広く行われ、その効果が報告されている。金山・後藤・佐藤(2000)は、小学3年生の学級を対象に、8セッションからなる学級単位の集団 SST を実施し、その効果を検証している。この集団 SST では、コーチング法による訓練と、ゲーム遊び場面における訓練を交互に行い、3つの標的スキル(規律性スキル、葛藤解決スキル、社会的働きかけスキル)を訓練している。その結果、児童が社会的スキルを促進するだけでなく、孤独感のような主観的不適応感の改善にも効果があることが報告されている。

また、多賀谷・佐々木(2008)は、小学4年生の学級を対象に授業中に生じた標的行動を題材にして、その場で機会をとらえて、学級全体の SST に移行させる手続きをとった機会利用型 SST 訓練を実施し、その効果を検証している。その結果、仲間への認知の肯定的変化の促進、および児童相互のかかわりの深まりが認められたことを報告している。一方、仲間関係への社会的スキルに関しては維持にとどまり、仲間関係の自己効力感に関しては、促進効果は確認できなかったとしている。

ここで、小泉(2005)は、幅広い観点での取組として、児童生徒の社会性育成に関する多くの心理教育プログラム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)学習プログラムを提案している。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の「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」と、応用的な社会的能力の「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8つである。

SEL-8S 学習プログラムの実践例として、香川・小泉 (2007) は、児童の学校適応を促進するために、1公立小学校全児童を対象に実施し、その効果を検証している。その結果、児童の行動面における社会的能力の促進や低減防止の可能性が報告されている。田中・小泉 (2007) の研究では、SEL-8S 学習プログラムを単独で実施するのではなく、教科と関連付けて指導することが、小学生の社会性の向上には有効であることを述べている。また、小学校低学年でも、社会性や情動に関する能力の育成あるいはそれらの能力の低減を防ぐ効果があることを明らかにしている。

これらのことから、SEL-8S 学習プログラムを用いて、低学年のうちから児童の発達段階に合わせた社会性を身につけさせていけば、望ましい対人関係を構築していくことができると考えられる。そのためには、学校の教育活動の中に枠組みを設け、カリキュラムとして位置づけることが必要となる。そうすることで、継続的かつ系統的な指導が可能となり、社会的能力の積み重ねが期待できる。

しかしながら、我が国では他の社会的スキル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、学習指導における生徒指導として、学習活動が成立するために、一人一人の児童生徒が落ち着いた雰囲気の下で学習に取り組めるよう、基本的な学習態度の在り方等についての指導を行うことと述べられている。ここでいう落ち着いた雰囲気とは、児童生徒が学習場面への適応を図るためのものであると考える。本研究においては、教師と児童生徒の対話が目的に応じて円滑に行われることと、児童生徒が自分の伝えたいことを安心して表現できることという2点から考えるものとする。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学習を進めていくことができると考えたからである。

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、小学生の、特に低学年児童を対象に、SEL-8S 学習プログラムを実施し、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 学習プログラム実施によって、適正な学習環境が整えられるか、すなわち集団で学習するための約束や学び合うための意見交流の仕方が理解・活用できるか検討すると同時に、児童の学習への取組に変容があるかどうかを検討することである。

## 方法

### 調査対象

福岡県内の公立小学校1校の、2年生2クラス50名 (男子25名、女子25名) の児童を対象とした。1つの学級 (男

子13名、女子12名) が実験学級で、他方を統制学級 (男子12名、女子13名) とした。

実験学級担任は20代の教員で、統制学級担任は50代で教職歴20年以上のベテラン教員である。両学級とも一般的に元気で明るい雰囲気のあるクラスである。なお、第1著者は、本取組の有効性を確認するために実験学級を支援した。

学習プログラム実施2週間前に、第1著者が、実験学級の保護者に対して SEL-8S 学習プログラムを使って心理教育プログラムを行う旨のたよりを配布した。また、同時期に行われた学級懇談会において説明をし、実施についての保護者の同意を得た。児童に対しては、実施前に、第1著者と学級担任とで、学習プログラムの内容について、友達とのかかわりを考えたり自分自身を見つめたりする学習であることを説明した。

### 実施手続き

SEL-8S 学習プログラムを実施し、子どもの社会的能力の向上を図っていくためには、既存のカリキュラムとの関連づけを図る必要がある。そこで、学校行事との関連、学級活動、道徳、生活科の内容と置き換え可能な9時間分の計画を、小泉・山田 (2011) を中心にして一部日本 SEL 研究会 (2004) も取り入れ、実験学級担任と相談して決定した (表1)。学習プログラムの内容については、まず、学校の重点目標である「基本的生活習慣の定着に向けて自ら取り組み、自ら挨拶・掃除・チャイム席をする子どもの育成 (生活規律の徹底、学習規律の確立)」や「友だちの考えや気持ちを学び合いながら、自ら目的をもって学んでいく子どもの育成 (学び合う態度の育成、認め合う心を育てる)」を考慮した。また、1学期の実験学級の実態として、友だちの発言が終わるまで待つことができない児童がいたことから、友だちが伝えようとすることに気付いたり聞こうとしたりする態度の育成を目指した。これらの実態とねらいをもとに、SEL-8S 学習プログラムの基礎的な社会的能力の中でも特に「他者への気づき」「自己コントロール」「対人関係」「責任ある意思決定」の4つの能力を重点目標とした。さらに、9回の学習のうち5回分の学習では、学習後の活動として、めあてを決めて取組を続けることができるようにした。表2に6回目のプログラム「チャイムの合図」の実践記録を示す。この学習では、目直の声かけに反映させ、日常的に学習したことを使える場面を保障した。

実施時期は、20XX年9月から同年12月までとした。SEL-8S 学習プログラムを進めるにあたって、第1回目から3回目までを、授業の進め方についての学級担任の理解を深めることを目的に、第1著者が試行段階として行った。4回目以降を実験の段階とし、学級担任が中心となって指導した。全授業回数を通して、第1著者は教具の準備をしたり、授業者である学級担任と事前の打ち合わせをしたりしながら手順の確認を行った。また、4回目以降の授業では、チームティーチングにおけるT2として授業の支援を行ったり、観察者として児童の様子を観察

したりした。

ほとんど毎回の学習後、学習内容の強化・一般化のために、学習の様子が分かる写真や学習内容のポスターなどを掲示する教室環境づくりを行った。また、学習効果を高めるために家庭との連携を図る目的で、通信を8回配布した。

**効果測定**

① 社会的能力 (教師評定)

SEL8つの能力尺度 (田中・真井・津田・田中, 2011) に従って、児童の社会性を支える8つの能力 (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) の測定を、教師評定によって行った。評価は、実験学級と統制学級においてそれぞれの学級担任が、SEL-8S学習プログラムの4回目を実施する前の20XX年10月上旬に1回目 (実施前)、取組終了後の同年12月に2回目 (実施後) を行った。評定に際しては、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。得点が大きいほど、それぞれの能力が高いことを示す。

② 学習プログラムの学習の評価 (児童による自己評価)

実験学級において、SEL-8S学習プログラム4回目以降、授業が終わるごとに、学習に関する3項目、すなわち学習へ楽しく取り組んだか (満足感)、内容がわかったか (理解度)、これからも頑張れそうか (日常化への意欲) につ

いて、「すごく思う」「そう思う」「どちらでもない」「あまり思わない」「まったく思わない」の5件法で、自己評定を求めた。また、「気付いたことや考えたこと」についての欄を設定して、自由に記述できるようにした。

③ 授業態度 (観察者による行動観察)

実験学級において、挙手の回数、友だちの発言を容認する発言回数、教師の問いかけ以外に不用意に応える発言回数、姿勢の崩れや手遊びの回数の4項目について、プログラム3回目の後と9回目の後に、算数科の授業を1時間ずつ第1着者が観察した。観察した4項目のうち、前者2つは回数が多いほど好ましい授業態度である。観察結果は、学級全体での総数として記録した。

④ 学習への取組 (チェック表を用いた確認)

実験学級において、9回目の学習後、家庭学習の取組の時間を、家庭での記録表 (図1) をもとに確認した。記録票の中の一つのチェック欄は10分を表し、家庭で10分学習することに順次色をぬっていくようになっていた。実験学級の学校では、家庭学習の時間として「学年×10分+10分以上」を推進していることから、1週間では標準的に21個のチェック欄に色が塗られることになる。記録表には余裕を含めて25個のチェック欄を準備し、1枚終わると学級担任に提出し、次の記録表を受け取るよう指導した。本研究では、最初の5日間分を比較した。

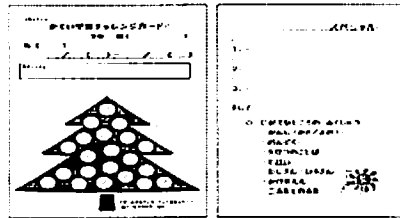


図1 家庭学習記録

表1 SEL-8S学習プログラムの内容

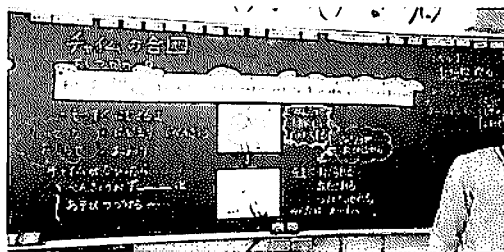
| 回 | プログラム名     | 主な内容  | 単元   |
|---|------------|---|------|
| 1 | まほうの言葉かけ   | 友だちや先生へのあいさつの大切さを知り、実践できる。<br>(学習後、1週間の「広げよう週間」へ、学校のあいさつボランティア) | A*   |
| 2 | カム・オン!     | 自分から対人関係を開始することの大切さに気付く。(周りは受け入れる)                              | D**  |
| 3 | いろんな気持ち    | 感情の違いによって、体の様子や表情が異なることを知る。                                     | B**  |
| 4 | 返事は「は・じ・め」 | 自分の意思を表すために「はい」「いいえ」「わからない」の3つの言い方があることを知る。                     | C**  |
| 5 | わたしにできる仕事  | 家庭生活には多くの仕事があることを知り、自分にできそうな仕事を考え実践する。(学習後、一週間の「がんばりタイム」へ)      | H(生) |
| 6 | チャイムの合図    | 学校生活でのチャイムの意味に気付き、チャイムに従って行動できる。<br>(日直、当番活動にプラス。声かけの変化)        | A*   |
| 7 | じょうずだね     | 相手を称賛したり認めたりすることの大切さを知り、できるようになろうとする意欲をもつ。(帰りの会「ほめほめタイム」の設定へ)   | C*   |
| 8 | こころのしんごうき  | 怒りや強い衝動を感じた時に、すぐに手や足を出すことの危険性に気付く。<br>(ポスターを掲示)                 | E**  |
| 9 | お家でのお勉強    | 帰宅後の時間の使い方をふり返り、学習習慣を身につける。<br>(学習後記録票を使った「がんばり週間」へ)            | A*   |

\*学校の重点目標と関連する学習      \*\*実験学級の実態をふまえた学習      (生)生活科

A: 基本的な生活習慣      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

表2 SEL-8S 学習プログラム 実践記録「チャイムの合図」

|      | 主な学習活動と子どもの反応   | 留意点 (☆発問)   |
|------|---|---|
| 導入   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A 小学校の宝についてふり返る。</li> <li>・あいさつ</li> <li>・そうじ</li> <li>・チャイム席</li> <li>・ありがとう</li> <br/> <li>・チャイム、チャイム席</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>☆ A 小学校っ子、みんなで頑張っている「A 小学校の宝」、全部言えますか？</li> <li>☆ 今日は、この中の一つについてみんなで学習していきたいと思います。<br/>分かった人は黙って手をあげてね。<br/>それは…、家では鳴らなくて、学校で鳴るものです。さてなんでしょう。</li> </ul>   |
| 説明   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>☆ 正解！チャイム席は宝にもあげている通り、大切なんだけど、お家では鳴りません。しかし、学校では鳴ります。今日はそのチャイムについて学習します。</li> </ul>  |
| 活動   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 学校生活におけるチャイムの役割について考える。</li> <li>・授業が終わるとき</li> <li>・授業が始まる時</li> <li>・休み時間の終わり</li> <li>・掃除の始まり</li> <li>・給食の始まり…</li> <br/> <li>・チャイムが鳴らなかつたら、遅れる</li> <li>・気づかない。いつまでも遊ぶ。</li> <li>・給食が食べられない。</li> <br/> <li>・先生に怒られる。</li> <li>・みんなが心配して探しているかもしれない。</li> <li>・勉強ができなくて困る。</li> <br/> <li>○ チャイムの役割をふまえ、望ましい行動について考える。</li> <li>・静かに待つ</li> <li>・姿勢をして待つ</li> <li>・友だちにも注意する</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・態度面をふり返らせるために、実際にチャイムを聞かせる。</li> <li>☆ このチャイムはどんな時になりますか。</li> <li>・1日の流れになるよう、カードを使って整理し板書する。</li> <li>☆ そうですね。では、どうして、始めと終わりになるのでしょうか？もしも、チャイムが鳴らなかつたら？と考えてもいいね。</li> <li>☆ つまり、チャイムは、授業だけでなく、給食や休み時間のことを教えてくれる大切な合図なんだね。</li> <li>☆ これから見てもらう紙芝居、主人公はこぶたのプーチンです。</li> <li>・見てほしい視点を示してから紙芝居を読むようにする。</li> <li>☆ この後、プーチンはどうなりますか？</li> <li>☆ そうですね。学校はみんなで生活しているので、もしチャイムの合図を守らなかつたら、自分が授業を受けられないだけでなく、周りの友だちにも迷惑をかけてしまいます。この学級のかしこいお友達は、最近、チャイム席をしっかり守っているの、とてもいいと思います。「みんなに迷惑をかけない」という大切な約束を守れている素晴らしいクラスです。</li> <li>☆ そこで、レベル2にアップするために、チャイム席プラス（そして…）を目指します。何を付け加えたらいいですか？</li> <li>☆ まとめます。</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">チャイムの合図で</p> <p style="text-align: center;">「ようい！ ピン・シーっ！」</p> <p style="text-align: center;">(次の用意・姿勢ピン・シーっと静かに)</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>☆ では、実際にやってみましょう。</li> <li>・カードを使って実際に練習する時間を確保する。</li> </ul> |
| ふり返り | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ みんなで守れたことよさについて交流する。</li> <li>・周りの友達がしているのを見て、自分も頑張ろうという気持ちになった</li> <li>・声をかけ合ったから、楽しくできた</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>☆ 今日はチャイム席プラスの学習をしました。今日からチャイムの合図をよく聞いて、「ようい！ きゅう・ピン・シーっ」を合言葉にみんなで頑張っていきましょう。</li> </ul>   |
| まとめ  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 今日の学習の感想を書く</li> </ul>   |   |



⑤ 学習定着度 (テスト)

学習内容の定着度を測定するために、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)、学校が作成した漢字の読みテスト(1回目74問、2回目63問をそれぞれ100点満点に換算)、市販の漢字の書きテスト(100点満点)を実施した。

結果

社会的能力 (教師評定)

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に示した。交互作用に注目すると、「対人関係」「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」が、有意であった(図2)。下位検定(ライアン法、 $p<.05$ ,以下同じ)の結果、「対人関係」については、2回目に実験群が統制群よりも高得点であった。また、「人生の重要事態に対処する能力」については、実験群が有意に上昇し、また2回目に統制群よりも高得点であった。「積極的・貢献的な奉仕活動」では、統制群の得点が低下し、2回目に実験群よりも得点が低くなっていた。

学習プログラムの学習の評価 (児童による自己評価)

SEL-8S 学習プログラム実施中の児童による自己評価の結果を表4に示した。「とても楽しく学習できた」と答えた児童が平均で80%を超えていたことから、学習への満足度が高かったことがうかがえる。「学習の内容は分かりましたか」の問いに対しても、回を経るごとに「とても」と答える児童の割合が増えていることから、SEL-8S 学習プログラムが進むにつれて、学習の目的や内容の理解が深まってきていることが分かる。

また、自由記述の一部を表5に示したが、学習した感想だけでなくこれからの態度についてめあてを決めている記述等が見られたことから、児童が教化に向けての意欲を向上させていることが分かる。

授業態度 (観察者による行動観察)

学習プログラム実施前と実施後に観察した記録を表6に示す。教師の問いかけ以外に応える発言回数が減少し、挙手の回数が増加していた。なお、実験学級担任と児童との約束として、学習中、友だちの発言や先生の話の静かに聞くために、他の児童に注意を促す「黙って拳を挙げるサイン」が見られるようになった。

家庭学習の時間

家庭学習の時間は、5月に保護者対象の調査、9月に「生活リズムチャレンジ週間」による調査、12月に記録表(図1)による調査の3回調べた。そのうち2回目と3回目の結果を表7に示した。

5月に実施した保護者対象の調査では、「学年×10分+10分の家庭学習を行っているか」という問いに対し、「毎日している」12名、「ほぼしている」9名、「あまりしていない」3名、「全然していない」0名という回答が得られていた。プログラム実施前、全校で行っている「生活リズムチャレンジ週間」(学期に1度実施)の取組の結果を見てみると、同基準で調査した家庭学習についても、保護者対象の調査と同様の結果だった。ところが、9回の学習後の3回目(12月)の調査では、25人中20人の子ども(5人は未提出)が、30分間の家庭学習を5日間行うことができた。また、意欲的に取り組めるように図柄を変えた2枚目以降の記録表を準備したところ、調査期間が終わっても2枚目3枚目と進める子どももいた。家庭学習の習慣化につなぐため、実験学級担任教師と相談の上、冬休み用の記録表も準備した。多くの子どもが、意欲的に取り組もうとしている様子であった。

学習定着度 (テスト)

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8にまとめた。その結果、算数テスト、漢字読みテスト、漢字書きテストで有意な交互作用が見られた(図4)。下位検定の結果、算数テストでは実験群が有意に上昇していた。漢字の読みテストと漢字の書きテストでは、どちらも実験

表3 社会的能力の下位尺度ごとの平均値とSD, 分散分析検定結果

|                | 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: df=1/48) | 主効果(時期: df=1/48) | 交互作用(df=1/48)( $p<.05$ ) |
| 自己への気づき        | 3.72<br>(1.04) | 3.80<br>(0.89) | 3.76<br>(1.14) | 3.76<br>(0.59) | 3.06 +           | 0.06             | 1.46                     |
| 他者への気づき        | 3.76<br>(0.71) | 3.88<br>(0.82) | 3.60<br>(0.63) | 3.80<br>(0.57) | 6.45 *           | 1.13             | 0.28                     |
| 自己のコントロール      | 3.72<br>(0.96) | 3.76<br>(0.95) | 3.12<br>(0.86) | 3.12<br>(0.71) | 8.11 **          | 0.00             | 0.24                     |
| 対人関係           | 3.48<br>(0.98) | 3.84<br>(1.01) | 3.16<br>(1.01) | 3.20<br>(0.69) | 3.07 +           | 0.02             | 7.08 *<br>(0.03)         |
| 責任ある意思決定       | 3.20<br>(0.89) | 3.48<br>(0.90) | 3.04<br>(0.96) | 3.08<br>(0.80) | 1.16             | 1.15             | 2.05                     |
| 生活上の問題防止スキル    | 3.56<br>(1.24) | 3.60<br>(0.94) | 3.56<br>(0.75) | 3.36<br>(0.79) | 3.68 +           | 0.24             | 0.00                     |
| 人生の重要事態に対処する能力 | 3.12<br>(1.03) | 3.48<br>(0.85) | 3.08<br>(0.80) | 3.20<br>(0.85) | 2.07             | 3.68 +           | 5.74 *<br>(0.01)         |
| 積極的・貢献的な奉仕活動   | 4.04<br>(0.74) | 4.12<br>(0.95) | 3.56<br>(0.70) | 3.56<br>(0.64) | 3.56 +           | 3.68 +           | 7.22 **<br>(0.02)        |

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

群は、1回目は統制群よりも低得点であったが、2回目には有意に上昇し、統制群と同じレベルに達していた。

次に、社会的能力の変化と学習定着度の関係を調べるために、8つの社会的能力の合計点の1回目から2回目の得点変化量と、学習定着度の同時期間の得点変化量と

の相関係数を表9にまとめた。社会的能力は、実験群では漢字の読みテストとの間で中程度の正の相関を示したが、統制群では漢字の書きテストとの間で中程度の負の相関が見られた。

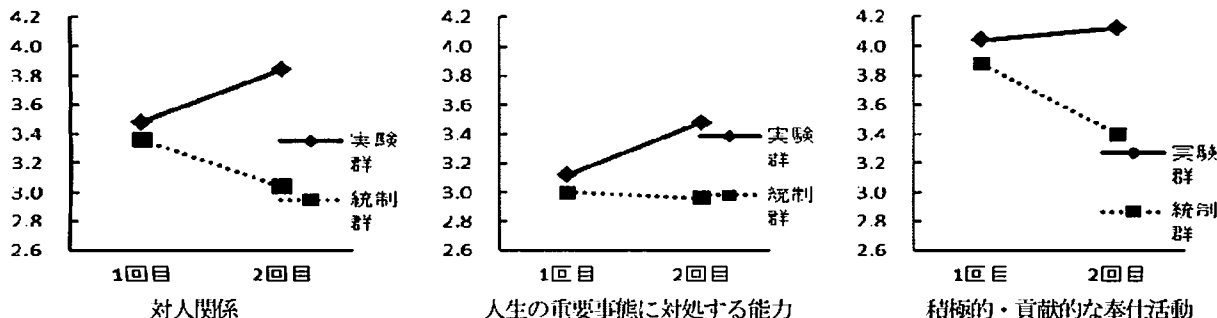


図2 社会的能力の下位尺度ごとの平均値の推移

表4 学習後の児童の自己評価

|                                    | 返事ははじめ    | チャイムの合図   | じょうずだね    | こころの信号機  | お家でのお勉強   | 平均     |
|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|--------|
| 1 楽しく学習できましたか？ (満足度)               | 人         |           |           |          |           |        |
| ア) とても                             | 17(70.8%) | 21(91.3%) | 18(78.3%) | 21(84%)  | 22(91.7%) | 83.22% |
| イ) まあまあ                            | 3(12.5%)  | 1 (4.3%)  | 3(13.0%)  | 1(4.0%)  | 0 (0.0%)  | 6.76%  |
| ウ) ふつう                             | 3(12.5%)  | 1 (4.3%)  | 1 (4.3%)  | 3 (12%)  | 2 (8.3%)  | 8.28%  |
| エ) あまり                             | 1 (4.2%)  | 0 (0.0%)  | 1 (4.3%)  | 0(0.0%)  | 0 (0.0%)  | 1.70%  |
| オ) まったく                            | 0 (0.0%)  | 0 (0.0%)  | 0 (0.0%)  | 0(0.9%)  | 0 (0.0%)  | 0.00%  |
| 2 学習の内容は わかりましたか？ (理解度)            | 人         |           |           |          |           |        |
| ア) とても                             | 13(54.2%) | 17(73.9%) | 15(65.2%) | 22 (92%) | 23(95.8%) | 76.22% |
| イ) まあまあ                            | 4(16.7%)  | 5(21.7%)  | 3(13.0%)  | 2(8.0%)  | 0 (0.0%)  | 11.88% |
| ウ) ふつう                             | 5(20.8%)  | 1 (4.3%)  | 5(21.7%)  | 0(0.0%)  | 1 (4.2%)  | 10.20% |
| エ) あまり                             | 2 (8.3%)  | 0 (0.0%)  | 0 (0.0%)  | 0(0.0%)  | 0 (0.0%)  | 1.66%  |
| オ) まったく                            | 0 (0.0%)  | 0 (0.0%)  | 0 (0.0%)  | 0(0.0%)  | 0 (0.0%)  | 0.00%  |
| 3 学習したことを 生活の中でがんばれそうですか？ (般化への意欲) | 人         |           |           |          |           |        |
| ア) とても                             | 13(54.2%) | 19(82.6%) | 18(78.3%) | 20 (80%) | 22(91.7%) | 77.36% |
| イ) まあまあ                            | 6(25.0%)  | 3(13.0%)  | 3(13.0%)  | 4 (16%)  | 1 (4.2%)  | 14.24% |
| ウ) ふつう                             | 3(12.5%)  | 1 (4.3%)  | 2 (8.7%)  | 1(4.0%)  | 0 (0.0%)  | 5.90%  |
| エ) あまり                             | 1 (4.2%)  | 0 (0.0%)  | 0 (0.0%)  | 0(0.0%)  | 1 (4.2%)  | 1.68%  |
| オ) まったく                            | 1 (4.2%)  | 0 (0.0%)  | 0 (0.0%)  | 0(0.0%)  | 0 (0.0%)  | 0.84%  |

表5 児童による自己評価(自由記述)



図3 教室に掲示したポスター例

- (じょうずだね)
- 元気のでる言葉を考えて、いろいろな元気な言葉を考えられたのでよかったです。これからも、褒めていきたいと思えます。
  - これからも人と仲よくなる言葉かけをしていきます。
  - ほめほめ言葉は、言われるとうれしくなります。
- (こころの信号機)
- 嫌な気分になったとき、これをしてみようと思います。
  - 私は、たまにお家にいる時、叩いたりしてしまうから、このお勉強ができてよかったです。
- (お家でのお勉強)
- 今日は、私と同じ人がいるなんて知りませんでした。これからは帰ったら宿題を1番先にしたいです。これをめあてにして守りたいです。
  - 私は、あっ君と同じでした。内容がよく分かりました。これからも勉強をがんばってきたいです。

表6 授業観察記録

|                   | 実施前<br>(10月) | 実施後<br>(12月) |
|-------------------|--------------|--------------|
| 挙手の回数             | 21           | 112          |
| 友だちの発言を容認する発言回数   | 0            | 13           |
| 教師の問いかけ以外に応える発言回数 | 17           | 3            |
| 姿勢の崩れや手遊びの回数      | 49           | 14           |

表7 家庭学習の時間

| 30分の家庭学習 | 9月(5日間) | 12月(5日間) |
|----------|---------|----------|
| 0回       | 1人      | 0人       |
| 1日した     | 4人      | 0人       |
| 2日した     | 2人      | 0人       |
| 3日した     | 1人      | 0人       |
| 4日した     | 3人      | 0人       |
| 5日した     | 13人     | 20人      |

表8 学習定着度の平均値とSD、分散分析検定結果

|         | 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: df=1,48] | 主効果[時期: df=1,48] | 交互作用[df=1,48]( $\eta^2$ ) |
| 国語テスト   | 180.6<br>(17.9) | 189.8<br>(10.4) | 178.0<br>(14.4) | 187.0<br>(12.4) | 0.78             | 15.35 **         | 0.01                      |
| 算数テスト   | 114.4<br>(25.7) | 134.0<br>(13.6) | 124.0<br>(17.3) | 124.0<br>(17.6) | 0.00             | 14.03 **         | 13.47 **<br>(0.06)        |
| 漢字読みテスト | 90.8<br>(14.9)  | 95.0<br>(1.5)   | 99.0<br>(1.3)   | 99.0<br>(1.4)   | 7.08 *           | 7.74 **          | 7.00 *<br>(0.05)          |
| 漢字書きテスト | 82.2<br>(11.9)  | 93.6<br>(7.7)   | 94.2<br>(8.3)   | 99.2<br>(4.9)   | 5.18 *           | 37.02 **         | 13.94 **<br>(0.05)        |

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

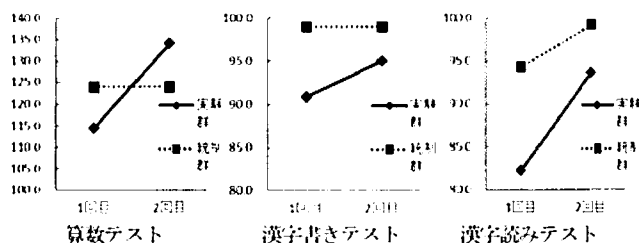


図4 学習定着度テスト平均点の推移

考察

児童の社会的能力の向上

学級担任による8つの社会的能力の実施前評価および第1著者と学級担任との話し合いによって、重点目標となる能力を選定した結果、基礎的な社会的能力である「他者への気づき」「自己コントロール」「対人関係」「責任ある意思決定」の4つとした。これは、本研究の対象校が重点課題としている「生活規律の徹底」「学習規律の確立」「学び合う態度の育成」「認め合う心を育む」こととも関連していると考えたためである。また、対象校の学校行事や実態把握期間と関連づけるため、SEL-8S学習プログラムの実施する順番を考慮した。

その結果、SEL-8S学習プログラムの実施によって、基礎的な社会的能力である「対人関係」が統制群よりも高い得点になっていた。また、応用的な社会的能力である「積極的・貢献的な奉仕活動」や「人生の重要事態に対処する能力」でも、実施後に統制群より高得点になっていた。これは、SEL-8S学習プログラムを通して学んだことを自分のためとして、期間を決めて重点的に取り組んだ結果、行動の日常化へとつながることができたためと推測される。

表9 社会的能力の合計点の得点変化量と学習定着度の相関

|         | 実験群   | 統制群    |
|---------|-------|--------|
| 国語テスト   | 0.003 | -0.230 |
| 算数テスト   | 0.120 | -0.040 |
| 漢字読みテスト | 0.344 | 0.195  |
| 漢字書きテスト | 0.181 | -0.373 |

さらに、学習後の児童の自己評価を見てみると、特に「チャイムの合図」や「お家での勉強」において満足度が高かった。つまり、日常、口頭での注意による指導が中心となりがちな内容も、児童自身が主体となる学習の中で学んだことで、意欲をもって取り組む姿へとつながることができたのではないかと考えられる。

また、学習したことをポスターとして1枚にまとめ、合言葉として常掲していたことも効果につながったのではないかと考えられる(図3)。

一方、重点としていた他の3つの能力「自己への気づき」「他者への気づき」「自己コントロール」に関しては、効果は見られなかった。これは、今回の学習プログラムが、学習への取組意欲の効果につなぐためのものを中心に構成されていたため、相手の気持ちを考えたり、人とのかわり方を考えたりする内容が少なかったことが要因として考えられる。

本研究では、2か月余りという短期間での取組であったが、今後は、従来行われている教育活動に、SEL-8S学習プログラムを発達段階に応じて、計画的かつ継続的に取り入れていくことが課題である。

学習への取組意欲

授業観察によって明らかになったのは、実験群の挙手回数の増加である。学習規律が定着し、聞くとときと話す



ときの区別を、一人一人が意識できるようになったことがうかがえる。教師の問いかけに素早く反応し、学習に参加しようという意欲の表れだと考えられる。また、発表のための挙手ではなく、黙って拳を上げる「静かにしよう」のサインの定着によって、騒がしくなることなく互いに気をつけようという「助け合う・認め合う」学級の風土が培われたと言える。

学習定着度テストでは、実験学級の平均点が著しく伸びたことが分かる。これは、11月(9回目)に実施した家庭学習とつないだ学習プログラムが、児童の意欲を高め、進んで学習する態度へとつながったのではないかと推測される。また、通信を通して、家庭への協力を求めたことも効果の促進につながったのではないかと考えられる。社会的能力を高めることによって、即時的に学力定着を図ることは難しいが、比較的取組の成果が表れやすい漢字の読みテストにおいて、中程度の正の相関が見られた。今後も継続的に、社会的能力を身に付けさせていくための学習を積み重ねていけば、さらなる学習への効果が期待できると考える。

ただ、今回の研究において、実験群の教師と統制群の教師の間に経験年数の違いがあったことや、実施前の学習定着度テストの結果に大きな開きがあったことから、教師の指導力の差も考慮しなければならない。1回目から高い結果を出していた統制群学級においては、伸びの限界があったからである。

#### まとめと今後の課題

今回の研究によって、SEL-8S学習プログラムを実施することによって、児童の社会的能力をある程度向上させることができた。さらに、学習への取組効果を高めることができた。これには、学習後の取組を行ったり家庭との連携を図りながら進めていったりしたことも、効果の促進につながったと考えられる。

今回は、1学級のみでの取組であったが、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、学年・学校全体へと広げていくことが望ましい。今後は、本研究で作成した9回の学習プログラムを、年間を通した学習にしていくために、回数や時期を見直したり、学校の教育課程に位置づけたりしていくことが課題である。また、学校だけでなく家庭や地域とも連携し、生活全体で取り組むことで強化され、生きて働く力となることが期待できる。

さらに、学習への意欲や定着につなぐために、生徒指導上の課題と学力向上の課題を切り離さず、関連したものとして扱っていく必要がある。学級において好ましい人間関係が形成されることによって、積極的な学習活動を展開することが可能となると考えるからである。小泉(2005)は、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と述べている。好ましい人間関係を形成するために、児童の社会的能力を育むことは重要かつ不可欠なものであることと言える。

また、文部科学省(2003)は、社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力を「人間力」と定義し、その構成要素として「知的能力的要素」「社会・対人関係力要素」「自己制御的要素」の3つを挙げている。また、学校教育において求められている「生きる力」の育成を、社会人として自立した人を育てる観点から、キャリア教育の推進も述べている。

こうした「人間力」を身に付けさせ、またキャリア教育を推進するためには、学校の特色や地域の実情を踏まえつつ、児童の実態を把握することから始めなければならない。そのためには、教師集団が課題に対する意識を共有し、一丸となって取り組む必要がある。校内研修を通して、学力向上と社会的能力の向上を切り離すことなく、課題や今後の方針について、本研究の成果も交えながら丁寧に共通理解を図り共通実践へつなぐことが大切であると考えられる。

#### 引用文献

- 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
- 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訓練の効果 行動療法研究, 26, 83-96
- 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・山田洋平 (2011) 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方 小学校編 ミネワックス房
- 文部科学省 (2003) 人間力戦略研究会報告書 (抄)
- 文部科学省 (2010) 生徒指導提要
- 文部科学省 (2011) 小学校キャリア教育の手引き(改訂版)
- 日本SEL研究会 (2004) 「社会性と情動」の教育プログラム—小学校(中学年)編— 非刊行
- 多賀谷智子・佐々木和義 (2008) 小学校4年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練 教育心理学研究 56, 426-439
- 田中展史・小泉令三 (2007) 社会性と情動の学習 (SEL) プログラムの強化・一般化に関する試行的実践—教科との関連付け, 目標の個別化, 保護者との連携を通して— 福岡教育大学心理教育相談研究, 11, 73-81

#### 付記

本研究にご協力いただいた教師の方々に心より感謝いたします。