

ピア・サポート研究

—— 2015 第12号 ——

研究論文

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—

山田洋平・小泉令三

日本ピア・サポート学会

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—

山田 洋平*¹ 小泉 令三*²

Reliability and Validity of the Social and Emotional Abilities Scale for Junior High School Students:
Developmental Change of Student's Social and Emotional Abilities.

Yohei YAMADA and Reizo KOIZUMI

本研究の目的は、ピアサポートのトレーニング部分での活用が期待される包括的な心理教育プログラム「社会性と情動の学習」が目指す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中学生版の尺度の信頼性と妥当性の検討を行い、その発達的变化を検討することである。中学生1,575名を対象に検討した結果、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にそれぞれ該当する因子構造が確認された。また、信頼性および併存的妥当性も確認された。次に、社会的能力の発達的变化について検討した結果、全体的な傾向として、中学1年生と3年生の得点が2年生の得点より高いことが示された。

The purposes of the present study were to construct Social and Emotional Abilities Scale for Junior High School Students SES-S and to investigate its developmental score changes. SES-S consists of two scales: the basic social abilities scale and the applied social abilities. Participants were 7th- through 9th-grade school children N=1575. Results of confirmatory factor analysis indicated that the basic and the applied scales consists of 5 and 3 factors, respectively. Results of ANOVAs to examine developmental changes of social and emotional abilities showed that 8th-grade children's scores are lower than those of 7th- and 9th-grade children.

問題と目的

小中学校における児童生徒の問題行動であるいじめ、不登校、暴力行為などは、発生件数や認知件数が高止まりあるいは増加動向にあり、重要な教育問題である。これらに加えて近年は、学校入学による環境移行にともなう不適應問題として、小学校入学後に児童が学校生活になじめずに授業が成立しない小1プロブレム(新保, 2001)や、中学校入学後に不登校生徒数が急増する中1ギャップ(新潟県教育委員会, 2005)などが挙げられる。さらには、高校進学後の中途退学が減少傾向にある(文部科学省, 2012)ものの、定時制および通信制高校に通う生徒数の増加(文部科学省, 2012)が見られ、高校段階においても学校生活になじめない生徒の実態が伺える。

こうした問題の背景の一つとして、社会環境の変化によって、例えば異年齢の子どもが群れて遊ぶ中でさ

まざまなトラブルの解決法を身につけたり、あるいは隣近所の身近な大人から声をかけられたり叱られて社会規範を学ぶといった社会体験の機会が減少していることが挙げられる。一方で、技術革新と情報化の浸透で、幼少の頃より電子・通信機器に慣れ親しんでおり、対面でのやりとりを介さない相互交流の割合が増加している。子どものこうした対人関係の質と量の変化が、学校生活における級友や教職員との関係性や、あるいは学校環境そのものへの適應に影響を与えていると考えられる(小泉, 2011)。

ピアサポートは、こうした背景をもつ子どもに対する学校教育での取組の一つである。国際的に見ると、こうした社会環境をめぐる状況は国によって異なるのかもしれないが、将来のより良き社会を築き上げる市民の育成は、どの国でも求められることである。そのための学校教育での取組として子どもの社会的能力の育成が提唱され、社会性と情動の学習(Social and Emotional Learning: 以下、SELとする)が提

*1 梅光学院大学 *2 福岡教育大学教職大学院

唱されている (Elias, 2003)。SEL とは、「子どもや大人が、社会性と情動の能力を獲得するために必要なスキル、態度、価値観を発達させる過程」(Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone, & Shriver, 1997) とされているが、わが国ではより具体的に「自己の捉え方と他者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」と説明されている(小泉, 2011)。SEL は多くの心理教育プログラムの総称であり、現在は欧米を中心に多くのプログラムが導入・実践されている。なお、本研究で用いる“社会的能力”は、上記の SEL の定義において小泉(2011) が用いた「社会性に関する能力」と、Elias et al. (1997) が用いた「社会性と情動の能力を獲得するために必要なスキル」を包括する能力であり、「周囲の人々や集団との良好な関係やかかわりを持つ力」(小泉, 2011) と定義する。

日本でも、子どもの社会的能力の育成が注目され、さまざまな取組が開始されているが、特に SEL の概念を背景に開発された心理教育プログラムの一つ

が Social and Emotional Learning of 8 Abilities at School (以下、SEL-8S とする)(小泉, 2011) である。このプログラムでは、Table 1 に示した 8 つの社会的能力の育成を目標としている。これらは、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、責任ある意思決定の 5 つの基礎的な社会的能力と、これらに支えられる能力として、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 つの応用的な社会的能力から成り立っている。

SEL-8S の特徴は、子どもの生活と成長をより包括的に視野に入れている点と、既存の学校教育のカリキュラムとの整合性の良さであろう。まず SEL-8S の包括性についてであるが、5 つの基礎的な社会的能力は、米国で SEL プログラムの普及を図っている Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) という非営利団体が、多くの有効な SEL プログラムで共通している中核となる社会的能力として挙げているものである (CASEL, 2003)。また、小泉(2011) によると、基礎的な社会的能力

Table1 SEL-8S で育成を図る社会的能力(小泉, 2011)

	能力	説明
基礎的な社会的能力	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
	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
応用的な社会的能力	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
	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、支援の求め方(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
	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

は Elias et al. (1997) が多くの SEL プログラムを概観して、スキルの育成が必要な主要な領域に設定した4領域のうち、「ライフスキルと社会的能力」に該当する能力としている。さらに、3つの応用的な社会的能力は、Elias et al. (1997) が設定した4領域のうち、「ライフスキルと社会的能力」を除く、「健康増進と問題防止のスキル」、「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」に該当する能力としている。このように、SEL-8S は既存の多くの有効な SEL プログラムの特徴を基礎的な社会的能力と応用的な社会的能力という構造にまとめた包括的な構造となっている。変化の激しい現代社会の中で、その重要性が増している生きる力の育成においては、それを支える確かな学力、豊かな心、健やかな体をバランスよく育てることが重視されている(文部科学省, 2008)。SEL-8S がねらいとする8つの社会的能力は、この生きる力の育成に大きく貢献すると考えられる。

次に、SEL-8S と日本の学校教育のカリキュラムとの関係であるが、SEL-8S では、非行防止や未成年の喫煙防止教育のようにすでに実施されているものを含んでおり、実践に当たっては既存の予防教育を整理して、効率よく教育できる構造になっている。さらに、子どもの学校生活全体を SEL-8S の枠組みに位置付けることができるような提案もされている(小泉, 2005)。この SEL-8S の実践は、小学生(堤・小泉, 2012) や中学生(宮原・小泉, 2009)、あるいは通信制高校生(庄・小泉・大坪・江頭・田中・井原, 2008) を対象に進められている。

さて、これまで述べてきた SEL であるが、ピアサポートとどのような関連があるのだろうか。そこで、ピアサポートと SEL との関連について述べる。ピアサポートは、主に、トレーニング、プランニング、主活動、スーパービジョンの4段階で構成されている。このうち、トレーニング段階では、様々な心理教育プログラムが活用されている。山田・森(2010)は、ピアサポートが「その他の心理教育プログラムに比べて、自己や他者の感情理解や感情のコントロールを必要とする活動」を多く含んでいるため、トレーニング部分での感情機能の育成が必要であることを指摘し、SEL-8S(小泉・山田, 2011ab) をピアサポートのトレーニング部分に取り入れた実践を行った。その結果、主活動の際に、困っている人への気づきや感情の洞察が多く見られたと述べている。このことから、SEL-8S を含

む SEL は、ピアサポートのトレーニング部分に取り入れることで、効果的な主活動を促進する可能性が示唆された。国際的に注目を集める SEL を取り入れたピアサポートが、今後ますます盛んに進められることが期待される。

しかし、ピアサポートを進めるにあたって、適切な評価方法の検討が十分なされていないことが指摘されている(佐々木, 2005; 佐々木・蒲池・岡・児玉, 2007)。上で述べたようにピアサポートは、トレーニング、プランニング、主活動、スーパービジョンからなるとても幅広い活動を包括する取組である。そのため、ピアサポートの効果指標に、社会的スキルのみ、ストレスの対処能力のみを測定したとしても、測定しきれない部分が出てくることが予想される。そのため、様々な社会的能力を包括的に評価できる指標の開発が必要となる。それに対して、SEL-8S は包括的な取組であり、SEL-8S がねらいとする8つの社会的能力に対応する測定指標があれば、ピアサポートの効果指標としても活用が期待できる。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の測定尺度については、すでに小学生版「社会性と情動」尺度が開発されており(田中・真井・津田・田中, 2011)、妥当性と信頼性の確認結果が報告されている。しかし、中学生に関しては中学生版(宮崎・田中・津田・小泉, 2005) が作成されているものの、因子構造の概要が報告されているのみで、十分な検討には至っていない。そこで本研究では、中学生を対象とした基礎的な社会的能力尺度と応用的な社会的能力尺度からなる中学生版「社会性と情動」尺度(Social and Emotional Abilities Scale for Junior High School Students; 以下、SES-S とする)の妥当性と信頼性を確認することと、合わせて社会的能力の自己評価の学年及び性による変化を検討することを目的とした。

尺度の妥当性の検討においては、社会的能力について幅広く測定している尺度との関連を検討する必要がある。例えば、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 尺度とする)(東海林・安達・高橋・三船, 2012) が挙げられる。コミュニケーション基礎スキルは、「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(解説)・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、具体的には、認知面を反映する他者理解スキル、および自己他者モニタリング

スキル、感情面を反映する動揺対処スキル、行動的要素を反映する意思伝達スキルの4つの下位尺度で構成されている。

Table1の各社会的能力の説明をもとに、本尺度とBCS尺度との関連を考えると、まず基礎的な社会的能力尺度の内、自己への気づきは、自己の能力に関する評価についての能力であり、BCS尺度における自己他者モニタリングスキルとの正の相関が予想される。他者への気づきは、他者の感情認知や視点取得についての能力であり、BCS尺度における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、自己感情の統制に関する能力であり、BCS尺度における動揺対処スキルとの正の相関が予想される。対人関係においては、周囲の人との関係における効果的な情動の処理や健全な人間関係の構築・維持というように他者の感情理解と適切な行動に関する能力であることから、BCS尺度における意思伝達スキルと他者理解スキルとの正の相関が予想される。責任ある意思決定は、問題解決場面での関連する要因の把握、結果の予想、意思決定、他者の尊重というように幅広い要素を含んでおり、BCS尺度の全ての下位尺度との相関が予想される。

応用的な社会的能力尺度については、3つの応用的な社会的能力の妥当性を検討できる尺度が見当たらなかったため、BCS尺度との相関によって妥当性を検討する。応用的な社会的能力尺度は、汎状況的な対人技術を測定するBCS尺度とは異なり、特定の状況におけるスキル・能力を測定しているため、比較的低い相関関係であることが予想される。

次に、発達の变化を検討する意義を説明する。本尺度は、ピア・サポートを含めた心理教育プログラムの実践効果を測定する指標として活用されることをねらいとしている。そのため、発達の变化を検討することによって示される学年や性別ごとの各因子得点が、ピア・サポートなどを実践する際の生徒や学級の実態把握および効果検討の基準値として用いることができると考えられる。そのため、本研究では発達の变化について検討を行う。

方法

1. 調査対象者

A県内の公立中学校3校に在籍する中学生生徒1,575名(男子813名、女子762名:1年生493名、

2年生525名、3年生557名)が調査対象となった。その内、一部の調査対象者(1年生33名、2年生30名)に対して、併存的妥当性の検討と再検査法による信頼性の検討にともなう調査を実施した。

2. 調査内容

1) 中学生版「社会性と情動」尺度

小学生版「社会性と情動」尺度と同様に、5つの下位尺度からなる基礎的な社会的能力尺度と3つの下位尺度からなる応用的な社会的能力尺度からなり、各下位尺度に3項目ずつ計24項目と虚偽尺度2項目を合わせた全26項目で構成されていた。各項目は、宮崎他(2005)の示す中学生版「社会性と情動」尺度の項目を用いた。そして、各項目について4件法により回答を求め、社会性が高い選択肢から順に4~1点をつけた。

2) 中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度(東海林他, 2012)

BCS尺度は、他者理解スキル、自己他者モニタリングスキル、動揺対処スキル、意思伝達スキルの4つの下位尺度からなり、各下位尺度は4~8項目、計24項目と虚偽尺度5項目を合わせた全29項目で構成されていた。各項目について、「はい」(3点)、「どちらでもない」(2点)、「いいえ」(1点)の3件法により回答を求めた。

3. 調査時期と手続き

全調査対象者に対して、1)の調査を2012年12月に実施した。また、一部の調査対象者には、2013年3月に1)と2)の調査を実施した。なお、調査は学級ごとに実施し、学校の成績に一切関係ないこと、個人のプライバシーは保護されることを質問紙に明記した。

結果

1. 尺度の因子構造と妥当性及び信頼性の検討

虚偽尺度を除いた24項目のうち、基礎的な社会的能力尺度に関する15項目について、宮崎他(2005)の示す5因子構造となることを確かめるため、確認的因子分析を行った。5つの潜在因子からそれぞれ該当する項目が影響を受け、全ての因子間に共分散が存在することを仮定したモデルで分析を行った結果、モデルの適合度指標はGFI=.98、AGFI=.97、CFI=.95、RMSEA=.04となり、十分な適合度を示した(Table2)。また、各因子の内的整合性を検討する

ために、クロンバックの α 係数を算出したところ、自己への気づき $\alpha = .70$ 、他者への気づき $\alpha = .64$ 、自己のコントロール $\alpha = .58$ 、対人関係 $\alpha = .62$ 、責任ある意思決定 $\alpha = .53$ であった。

次に、応用的な社会的能力尺度に関する9項目についても、宮崎他(2005)の示す3因子構造となる

ことを確かめるため、確認的因子分析を行った。3つの潜在因子からそれぞれ該当する項目が影響を受け、全ての因子間に共分散が存在することを仮定したモデルで分析を行った結果、モデルの適合度指標はGFI=.98、AGFI=.96、CFI=.95、RMSEA=.06となり、十分な適合度を示した(Table3)。また、各因

Table2 基礎的な社会的能力尺度の確認的因子分析結果(標準化推定値)

	I	II	III	IV	V
I 自己への気づき					
自分の得意・不得意を分かっている	.73				
自分の出来ることと出来ないことが分かっている	.64				
自分のよいところと悪いところを分かっている	.62				
II 他者への気づき					
友だちの長所を見つけることが出来る		.67			
人がうれしいと自分もうれしい		.64			
友だちの気持ちが分かる		.52			
III 自己のコントロール					
嫌なことがあっても、やつあたりしない			.66		
ムカついてもどならない			.55		
人の嫌がることをしない			.49		
IV 対人関係					
自分の伝えたいことを分かってもらえるようにきちんと伝える				.69	
分からないことがあるとき、黙っていないで周りの人に聞くことが出来る				.57	
嫌なときには、人とケンカにならずに、「嫌だ!」と言える				.52	
V 責任ある意思決定					
始めたことは最後までやる					.62
物事をよく考えて決めることが出来る					.48
他人に左右されないで、自分の意思で行動する					.46
因子間相関	I	.58	.26	.51	.62
	II		.50	.70	.74
	III			.35	.50
	IV				.79

※数値は標準化推定値である。

Table3 応用的な社会的能力尺度の確認的因子分析結果(標準化推定値)

	I	II	III
I 生活上の問題防止のスキル			
危険な場所に一人で行かない	.75		
危険な遊びはしない	.67		
知らない人についていかない	.51		
II 人生の重要事態に対処する能力			
転校することになってもうまくやっていける		.56	
困ったことがあったときに誰かに相談できる		.44	
家族の誰かが急に病気になったときに、何をすべきか分かる		.33	
III 積極的・貢献的な奉仕活動			
困っている人を見ると何かしてあげたくなる			.68
人の役に立ちたい			.67
自分がしてもらいたいことを友だちにもしてあげる			.66
因子間相関	I	.41	.42
	II		.77

※数値は標準化推定値である。

子の内的整合性を検討するために、クロンバックの α 係数を算出したところ、生活上の問題防止のスキル $\alpha = .67$ 、人生の重要事態に対処する能力 $\alpha = .44$ 、積極的・貢献的な奉仕活動 $\alpha = .71$ であった。

以上のことから、本尺度はSELの概念に従って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で構成されることが示された。

下位尺度間の関連について、絶対値が.20を超える有意な相関係数のみに着目すると、まず基礎的な社会的能力では、責任ある意思決定と他者への気づき、対人関係以外の因子間で正の相関が示された($r = .27 \sim .47$)。また、応用的な社会的能力では、いずれも正の相関が示された($r = .27 \sim .29$)。

基礎的な社会的能力と応用的な社会的能力の下位尺度間の関連については、人生の重要事態に対処する能力と自己への気づき、他者への気づき、対人関係との間で正の相関を示した($r = .27 \sim .50$)。また、

積極的・貢献的な奉仕活動は他者への気づき、対人関係との間で正の相関を示した(順に、 $r = .75, r = .36$)。一方、生活上の問題防止のスキルについては、いずれも相関が示されなかった。応用的な社会的能力は基礎的な社会的能力に支えられる能力と考えられている。しかし、応用的な社会的能力は、社会生活に必要な能力が複合的に含まれている。特に、生活上の問題防止のスキルは、アルコール・タバコ・薬物乱用防止、病気とけがの予防などの能力が含まれており、下位尺度間の相関係数が低くなったと考える。

次に、本尺度の再検査信頼性を検討するため、2012年12月と2013年3月のデータを用いてピアソンの相関係数を算出した。その結果、 $r = .40 \sim .73$ とおおむね安定した値が得られた。これにより、本尺度の再検査信頼性が確認できた(Table4)。

最後に、本尺度の妥当性を検討するため、本尺度とBCS尺度の下位尺度間の相関を検討した

Table4 下位尺度間の相関係数と再検査信頼性係数

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
	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
②	.27 *							
③	.42 **	.28 *						
④	.47 **	.32 **	.33 **					
⑤	.29 *	.11 <i>n.s.</i>	.43 **	.21 <i>n.s.</i>				
⑥	.22 <i>n.s.</i>	.08 <i>n.s.</i>	.13 <i>n.s.</i>	.20 <i>n.s.</i>	.04 <i>n.s.</i>			
⑦	.35 **	.31 *	.27 *	.50 **	.23 <i>n.s.</i>	.27 *		
⑧	.16 <i>n.s.</i>	.75 **	.21 <i>n.s.</i>	.36 **	.03 <i>n.s.</i>	.29 *	.28 *	
再検査信頼性	.42 **	.52 **	.47 **	.50 **	.48 **	.40 **	.41 **	.73 **

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

※下位尺度間の相関係数は12月のデータを、再検査信頼性係数は12月と3月のデータをもとにそれぞれ算出している。

Table5 本尺度と中学生版コミュニケーション基礎スキル尺度との下位尺度間の相関

	他者理解 スキル	自己他者 モニタリング スキル	動揺対処 スキル	意思伝達 スキル
自己への気づき	.33 **	.08 <i>n.s.</i>	.13 <i>n.s.</i>	.36 **
他者への気づき	.41 **	.18 <i>n.s.</i>	-.08 <i>n.s.</i>	.36 **
自己のコントロール	.14 <i>n.s.</i>	.38 **	.27 *	.03 <i>n.s.</i>
対人関係	.30 *	.01 <i>n.s.</i>	.11 <i>n.s.</i>	.52 **
責任ある意思決定	.33 **	.30 *	.27 *	.29 *
生活上の問題防止のスキル	.16 <i>n.s.</i>	.23 <i>n.s.</i>	.13 <i>n.s.</i>	.14 <i>n.s.</i>
人生の重要事態に対処する能力	.37 **	.09 <i>n.s.</i>	.07 <i>n.s.</i>	.47 **
積極的・貢献的な奉仕活動	.29 *	.16 <i>n.s.</i>	-.09 <i>n.s.</i>	.22 <i>n.s.</i>

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

(Table5)。基礎的な社会的能力尺度の自己への気づきでは、自己他者モニタリングとの相関は示されなかったが、意思伝達スキルと他者理解スキルとの正の相関が示された ($p<.01$)。他者への気づきにおいては、他者理解スキルとの正の相関に加えて、意思伝達スキルとの正の相関が示された ($p<.01$)。自己のコントロールにおいては、動揺対処スキルに加えて、自己他者モニタリングスキルとの弱い相関が見られた ($p<.05$)。対人関係においては、他者理解スキルと意思伝達スキルとの正の相関が示された ($p<.05$)。責任ある意思決定においては、全ての下位尺度間での有意な相関が見られた ($p<.05$)。

また、応用的な社会的能力尺度の生活上の問題防止のスキルにおいては、有意な相関関係は示されなかった。人生の重要事態に対処する能力においては、他者理解スキルと意思伝達スキルとの有意な相関が示された ($p<.01$)。また、積極的・貢献的な奉仕活動では、他者理解スキルとの弱い相関が見られた ($p<.05$)。

以上の結果から、本尺度と BCS 尺度との相関関係が事前の予想と概ね一致する結果を示したため、本

尺度の併存的妥当性が確認された。

2. 学年及び性による違いの検討

本尺度の各社会的能力の学年と性による違いを検討するため、各因子を構成している項目の得点の加算平均から各下位尺度得点 (1.0 ~ 4.0) を算出した。同様の加算平均を基礎的な社会的能力 (15 項目)、応用的な社会的能力 (9 項目) 及び全尺度 (24 項目) についても算出し、各学年の性別ごとに平均値と標準偏差をまとめたものが Table6 である。

社会的能力ごと及び基礎的な社会的能力、応用的な社会的能力、そして全尺度について、学年、性の 2 要因による分散分析を行った (Table7)。その結果、学年の主効果が生活上の問題防止のスキルを除く 7 つの社会的能力及び基礎的な社会的能力、応用的な社会的能力、全尺度で有意であった ($p<.05$)。多重比較 (ライアン法, $p<.05$) による下位検定を行ったところ、自己のコントロール、対人関係、責任ある意思決定では、3 年生の得点が他の学年より有意に高かった。他者への気づき、人生の重要事態に対処する能力、応用的な社会的能力、全尺度では、2 年生の得点が

Table6 各学年の性別ごとの下位尺度得点の平均値と標準偏差

		1年		2年		3年	
		男子 (n=293)	女子 (n=264)	男子 (n=290)	女子 (n=235)	男子 (n=230)	女子 (n=263)
自己への気づき	M	3.59	3.57	3.49	3.46	3.49	3.48
	SD	.49	.48	.46	.47	.46	.48
他者への気づき	M	3.22	3.36	3.13	3.30	3.24	3.43
	SD	.50	.45	.47	.42	.53	.43
自己のコントロール	M	2.92	2.97	2.89	3.02	3.02	3.07
	SD	.56	.61	.55	.52	.57	.51
対人関係	M	3.12	3.05	3.06	3.09	3.24	3.14
	SD	.58	.58	.56	.57	.62	.54
責任ある意思決定	M	3.13	3.09	3.04	3.10	3.24	3.16
	SD	.48	.44	.44	.42	.50	.46
生活上の問題防止の スキル	M	3.45	3.75	3.40	3.67	3.39	3.69
	SD	.57	.36	.53	.42	.61	.39
人生の重要事態に 対処する能力	M	3.11	3.18	2.96	3.02	3.12	3.07
	SD	.60	.53	.54	.48	.56	.51
積極的・貢献的な 奉仕活動	M	3.22	3.40	3.09	3.28	3.27	3.47
	SD	.50	.47	.55	.49	.53	.44
基礎的な社会的 能力	M	3.20	3.21	3.12	3.19	3.25	3.25
	SD	.37	.34	.33	.32	.38	.33
応用的な社会的 能力	M	3.26	3.44	3.15	3.32	3.26	3.41
	SD	.40	.33	.39	.33	.43	.32
全尺度	M	3.22	3.29	3.13	3.24	3.25	3.31
	SD	.35	.31	.31	.29	.37	.30

他の学年より有意に低かった。自己への気づきでは、1年生の得点が他の学年より有意に高かった。積極的・貢献的な奉仕活動、基礎的な社会的能力では、3年生、1年生、2年生の順で得点が高かった。

次に、性の主効果は他者への気づき、自己コントロール、生活上の問題防止スキル、積極的・貢献的な奉仕活動、応用的な社会的能力、全尺度において有意であり、いずれも女子の得点が男子よりも高かった ($p<.05$)。

最後に、交互作用は責任ある意思決定で有意であった ($p<.05$)。下位検定の結果、男子においては、3年生、1年生、2年生の順で得点が高く、また、3年生において男子の得点が女子よりも高かった ($p<.05$)。

考 察

中学生版「社会性と情動」尺度の検討について、基礎的な社会的能力および応用的な社会的能力のそれぞれについて、確認的因子分析を行った結果、いずれも十分な適合度指標が示された。さらに、信頼性については、各下位尺度の信頼性係数 (クロンバツ

クの α 係数) を算出したところ、一部 .4 ~ .5 が見られたがおおむね .6 ~ .7 の範囲であった。また約 3 カ月の間隔をおいた再検査法では、中程度の相関係数が示された。以上の結果から、内的整合性に関して一部の係数が若干低目であり、質問項目の改訂を含めた再検討が今後の課題となるが、再検査法の結果も加えると概ね信頼性が確認されたと言えよう。

妥当性の検討においては、中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度との関連について検討した。その結果、基礎的な社会的能力については、事前の予想と概ね一致する結果であり、本尺度が対人関係における基礎的なスキルを測定していることが示された。しかし、一部予想とは異なる結果が示された。まず、自己への気づきでは、BCS 尺度における自己他者モニタリングスキルとの関連を予想したが、関連は見られず他者理解スキルと意思伝達スキルとの関連が示された。質問項目を検討すると、自己への気づきでは、“自分の得意・不得意を分かっている” や “自分のよいところと悪いところを分かっている” など、正確な自己理解を尋ねている。それに対して、自己他者モニタリングスキルは、BCS 尺度の中では唯一、自己

Table7 下位尺度ごとの分散分析結果

	主効果：学年		主効果：性別		交互作用	
	F値	効果量	F値	効果量	F値	効果量
	df(1,1569)	η^2	df(1,1569)	η^2	df(1,1569)	η^2
自己への気づき	7.98 **	.01	1.27 n.s.	.00	0.05 n.s.	.00
	1年>2・3年					
他者への気づき	8.42 **	.01	48.49 **	.03	0.46 n.s.	.00
	1・3年>2年		女子>男子			
自己のコントロール	4.96 **	.01	6.62 *	.01	0.93 n.s.	.00
	3年>1・2年		女子>男子			
対人関係	6.34 **	.01	2.37 n.s.	.00	1.70 n.s.	.00
	3年>1・2年					
責任ある意思決定	11.20 **	.01	0.86 n.s.	.00	3.38 *	.01
	3年>1・2年				男子:3年>1年>2年 3年:男子>女子	
生活上の問題防止のスキル	2.56 n.s.	.00	136.26 *	.08	0.14 n.s.	.00
			女子>男子			
人生の重要事態に対処する能力	11.35 **	.02	0.76 n.s.	.00	1.87 n.s.	.00
	1・3年>2年					
積極的・貢献的な奉仕活動	18.48 **	.02	58.37 **	.04	0.06 n.s.	.00
	3年>1年>2年		女子>男子			
基礎的な社会的能力	9.48 **	.01	2.69 n.s.	.00	1.42 n.s.	.00
	3年>1年>2年					
応用的な社会的能力	14.66 **	.02	81.02 **	.05	0.29 n.s.	.00
	1・3年>2年		女子>男子			
尺度全体	12.22 **	.02	24.54 **	.02	0.80 n.s.	.00
	1・3年>2年		女子>男子			

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

の感情について言及しているが、質問項目を見ると“私は、そのとき、自分が何を考えているのかに注意します”というように自己の思考や感情についての関心を尋ねている。自己への気づきが正確な自己理解を尋ねているのに対して、自己他者モニタリングスキルでは、自己の思考や感情へ関心を尋ねていたため、両者の間で相関が示されなかったと考える。次に、自己への気づきと関連のあった意思伝達スキルでは、“私は、相手に自分の気持ちをきちんと伝えるのが得意です”や“私は、気持ちを言葉で表現するのが得意です”というように自己の感情や思いを正しく理解し、相手に適切に伝えることと関連したスキルを測定している。そのため、自己理解について尋ねている自己への気づきとの関連が示されたと考えられる。さらに、自己への気づきと関連のあった他者理解スキルにおいては、“私は、相手のさりげない行動から相手の伝えたいことがわかります”というように、他者の感情や思考に関する理解について尋ねていた。自己への気づきでは自己の感情、他者理解スキルでは他者の感情というように対象は異なるものの、感情理解についてお互い尋ねていることから、両者の関連が示されたと考える。自己への気づきにおけるBCS尺度の下位尺度との関連が、他者への気づきにおけるそれととても類似していることから、自己への気づきと他者への気づきは、ともに感情の理解を測定していることが伺える。

自己のコントロールにおいては、あらかじめ予想していた動揺対処スキルとの正の関連に加えて、自己他者モニタリングスキルとの関連が見られた。自己他者モニタリングスキルでは、先述したとおり、自己の思考や感情へ関心を向けているかを尋ねているが、このような自己感情の統制においては、自己感情への関心が重要となることから、正の関連を示したと考えられる。

応用的な社会的能力においては、全体的にBCS尺度との関連は低く、事前の予想と概ね一致した結果を示した。このことから、応用的な社会的能力は基礎的な社会的能力とは異なる能力を測定していることが示された。ただし、人生の重要事態に対処するスキルについては、他者理解スキルと意思伝達スキルとのある程度の正の相関関係が示された。人生の重要事態に対処するスキルは“転校することになってうまくやっていける”や“困ったことがあったときに誰かに相談できる”というように、具体的な場面設定はし

ているものの、そのような場面での適切な行動に対する効力感(有用感)を尋ねており、基礎的な社会的能力における対人関係と同様の結果を示したことは妥当な結果と言えよう。応用的な社会的能力尺度については、他の尺度との検討が今後の課題となるが、以上のことから、本尺度の併存的妥当性が確認された。

次に、本尺度の下位尺度ごとに性別による発達差を検討した。その結果、学年差については、各下位尺度間で違いは見られるが、全体として1年生と3年生の得点が高く、2年生の得点が低くなっていた。社会的能力が学習されるものであるとするなら、学年が上がるにつれて下位尺度得点は高くなると予想されるが、多くの下位尺度において1年生の得点が高くなっていることが、予想とは異なる結果であった。

この点については、自己評価の正確さの影響が考えられる。中学校段階では、2年生では職場体験学習、3年生では進路指導などの場面で自己と真剣に向き合う機会があり、自己評価が厳しくなる可能性が考えられる。一方で、1年生は、2、3年生に比べてこれらの経験が少ないため、あまり自己を深く見つめることなく、自己評価をした可能性が考えられる。中学校段階における社会的な能力について、学年ごとの発達的变化を検討した研究は少ないが、学年が上がるにつれて自己評価が厳しくなる可能性については、学校生活における様々な課題の解決を促進する学校生活スキル尺度(中学生版)を開発し、学年差を検討した飯田・石隈(2002)の研究でも指摘されており、本研究での見解を支持するものである。

本尺度の性差については、女子が男子より高いという傾向が見られた。社会的スキルの先行研究では、女子の方が、男子より社会的スキルが高いことが分かっており(飯田・石隈, 2002; 菊池, 1988; 庄司, 1991)、本研究でも一致した結果を示したと言えよう。

以上の結果から、本研究で作成した中学生版「社会性と情動」尺度は、妥当性と信頼性を有する尺度であることが確認された。今後は、社会的能力を包括する本尺度がピア・サポートの効果指標として有効に活用できるか検証することが課題となる。

引用文献

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2003) Safe and Sound: An educational leader's guide to evidence-based Social and Emotional Learning (SEL) programs. Chicago, IL: Author.
- Elias, M.J. (2003) Academic and Social Emotional Learning: Educational Practices Series, Booklet #11. Geneva, Switzerland: International Academy of Education (IAE) and the International Bureau of Education (IBE), UNESCO. Retrieved on August 8, 2013, from <http://www.ibe.unesco.org>.
- 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 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)
- 飯田 順子・石隈利紀 (2002) 中学生の学校生活スキルに関する研究—学校生活スキル尺度 (中学生版) の開発— 教育心理学研究, 50, 225-236.
- 菊池章夫 (1988) 思いやりを科学する 川島書店
- 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 (2011) 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 (2011a) 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 (2011b) 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.
- 宮原紀子・小泉令三 (2009) 中学校の学校行事と関連づけた社会性と対人関係能力の向上—社会性と情動の学習 (SEL) プログラムの活用による試行的実践— 教育実践研究 (福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター), 17, 143-150.
- 宮崎晃子・田中芳幸・津田 彰・小泉令三 (2005) 中学生版「社会性と情動 (SEL)」尺度の開発 第7回子どもの心・体と環境を考える会学術大会 (日本子ども健康科学研究会), 28.
- 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説総則編 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2012) 平成 23 年度文部科学白書 佐伯印刷.
- 新潟県教育委員会 (2005) 中1ギャップ解消調査研究事業報告書 (平成 15・16 年度実施)
- 佐々木祥子 (2005) 高校生を対象としたピア・サポートトレーニングの効果評価方法の検討 ピア・サポート研究, 2, 15-24.
- 佐々木祥子・蒲池和明・岡かおり・兒玉憲一 (2007) 高校生を対象としたピア・サポートトレーニングの効果評価方法の検討 (2) ピア・サポート研究, 4, 1-10.
- 新保真紀子 (2001) 「小1プロブレム」に挑戦する—子どもたちにラブレターを書こう— 明治図書出版.
- 庄燕菲・小泉令三・大坪靖直・江頭美紀・田中敦子・井原 晃 (2008) 通信制高校生対象の社会的スキル教育の効果—社会性と情動の学習 (SEL) にもとづく自学用テキストと行動リハーサルを用いて— 教育実践研究 (福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター), 16, 131-136.
- 庄司一子 (1991) 社会的スキルの尺度の検討—信頼性・妥当性について— 教育相談研究 (筑波大学学校教育部), 29, 18-25.
- 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.
- 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 (Social and Emotional Abilities Scale for Elementary School Children: SES-C) の開発 子どもの健康科学, 11 (2) , 17-30.
- 堤さゆり・小泉令三 (2012) ボランティア学習と心理教育プログラム (SEL-8S) の組合せによる児童の自己有用感と社会性の向上 日本学校心理士会年報, 4, 63-72.
- 山田洋平・森俊郎 (2010) 社会的情動に焦点を当てたピア・サポート活動—係活動を活用した試み— ピア・サポート研究, 7, 29-34.