

〔原著〕

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

東京福祉大学・大学院短期大学部こども学科
 小金井第三小学校
 久留米大学文学部心理学科
 医療法人根岸会足利富士見台病院

田中芳幸
 真井晃子
 津田 彰
 田中 早

〔抄 録〕

社会性と情動の学習 (SEL) プログラムが育成目的としており「生きる力」にも通じる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」を測定するための「小学生版『社会性と情動』尺度」(SES-C)を開発した。尺度開発にあたっては、小学校1年生から6年生までの児童に共通して利用できるものなることを考慮しながら妥当性と信頼性の確認を行った。また、SELの概念と合致した理論的妥当性を重視した尺度構成を目指した。

3つの小学校の1年生から6年生までの児童、計942名に対して調査を行った。調査には予備調査を経て作成したSEL概念に基づく8つの能力のそれぞれに当てはまる計45項目を用いた。

項目選択と探索的因子分析によって、SEL概念の5つの「基礎的な社会的能力」(15項目)と3つの「応用的な社会的能力」(9項目)に合致する因子を抽出した。各因子内の α 係数も十分な値であった ($\alpha=0.53-0.68$)。累積寄与率も高値を示し(「基礎的な社会的能力」で40.33、「応用的な社会的能力」で42.48)、下位尺度間の相関はいずれの組み合わせでも低から中程度 ($r=0.27-0.52$)であった。学年区分(低学年=1・2年生、中学年=3・4年生、高学年=5・6年生)ごとに確認的因子分析を行ったところ、いずれの学年区分でも非常に高い適合性の値を得た (GFI=0.93-0.97、AGFI=0.90-0.95、RMSEA=0.04-0.07)。

以上の結果から、理論的妥当性と因子的妥当性および内的一貫信頼性を満たし、SELの概念に基づく能力を包括的に、小学1年生から6年生まで測定可能なSES-Cを開発した。児童の様々な能力を包括的に評価したり、SELプログラム等の効果を測定したりといった今後の活用を期待できる。

はじめに

現代の学校現場では不登校やいじめ、校内暴力などに代表されるように様々な問題が存在しており、早急な解決が求められている。これらの様々な問題行動はマスメディアや研究論文で数多く取り上げられているが、中でも非社会的問題行動の代表例とされる不登校問題に関する報告は多い。不登校児童生徒数について数年来の増加傾向が止まったとする報告が散見されるが、全国の不登校を理由とする年間

30日以上欠席者は、2009年度で依然として12万6,637人という多数である¹⁾。小学校児童に限定して不登校率の推移をみると、2005年度からの過去5年間で0.32%から0.34%の間で増減を繰り返している。さらに、少子化や学校外の適応指導教室の増加を考慮すると依然として高率であり事態は深刻である。また、不登校を経験した生徒の約40%が義務教育課程卒業から5年後にも人付き合いや自己主張などの社会生活における課題を抱えていると指摘さ

れている²⁾。

一方、反社会的問題行動の代表例とされる少年犯罪については、少年による刑法犯の検挙人員（触法少年の補導人員も含む）が2009年で13万2,594人と報告されている³⁾。我が国の全少年人口に対する比率の推移をみると、2004年以降毎年減少し続けてはいる。1970年代後期から80年代初期にかけての少年犯罪数ピーク時と比較すると、半減しているようにもみえる。また、マスメディアでは近年の少年犯罪の凶悪化や児童生徒のキレやすさとしてこの問題が取り上げられることもあるが、実際は2009年の犯罪別の構成比では窃盗が61.6%と最も高値である。しかしながら児童生徒の身近な環境に目を向けると、家庭内暴力事件が2000年代初期に急増して以降減少せずに2009年では1,181件、校内暴力事件に至っては近年増加傾向にあり2009年で1,124件という状況である。つまり、こういった事態の背後に、従来は情緒的または社会的な結びつきが強かった家族や学校教職員または友人といった身近な他者との関係性を、現代の児童生徒は構築できにくい心理社会的状況が推察される。また、校内暴力事件数の増加を鑑みても、この事態への学校現場での早急な対応が必要であろう。

これらの問題行動や心理社会的な状況に対する予防的・開発的援助方法として、児童生徒の社会的能力へのアプローチなどが検討されている⁴⁾。社会性と情動の学習 (Social and Emotional Learning: SEL) プログラムはこの一例である。米国の小中学校でも、退学や落第がなく、安全で薬物のない健全な学校づくりの強化が迫られており、各州や地域にて様々なSELプログラムが導入・実践されている⁵⁾。例えば、13万人が住むコネチカット州ニューヘブーン市では、幼稚園から12年生（高校3年生）までをカバーしたSELプログラムが作成されており、10年以上にわたる実践の有力な効果が報告されている⁶⁾。これらのSELプログラムには共通して「良き市民」という目指すべき人間像があり、具体的に

は「知識と知性」「思いやり」「責任感」がある「健康」な人間の育成を目的としている⁷⁾。

我が国の学校教育において「生きる力」⁸⁾の必要性が謳われて久しいが、これは「確かな学力、豊かな人間性、健康・体力」を意味しており、まさにSELプログラムによる児童生徒の育成目的に合致するものであろう⁹⁾。児童生徒の「生きる力」の必要性や先に述べた様々な問題行動の状況を考えると、我が国でもSELプログラムの実践が不可欠ではないだろうか。

実際我が国にも、日本SEL研究会を中心に小学校へのSELプログラム導入がはじまっている¹⁰⁾。ただし、我が国の学校現場の状況は、問題行動が顕在化しているとはいえ、銃などの脅威が子どもたちの身近に存在し、暴力や薬物などといった問題が表面化している米国の状況と比較すると大きく異なっている。このため、ここでのSELプログラムでは日本の状況を考慮しながら Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning⁵⁾ や Elias et al.⁷⁾ の概念が統合・整理され、児童に対して8つの社会的能力を育成することを目指している (表1)¹¹⁾。

この8つの社会的能力とは、『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』という5つの「基礎的な社会的能力」をもとに、それらに支えられる形で『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」が形成されると考えるものである。このように、ここでのSELプログラムは、米国における様々なSELプログラムや「生きる力」と共通の育成目的を有しながらも、我が国の現状に適合するようなプログラムとして改訂がなされている。また、8つの社会性や情動処理の能力から構成されており、人間像などの理念に通ずる認知面から行動面までを含む具体的な学習すべき能力が分かりやすい。

表 1 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（小泉,2008¹¹⁾）を改編

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みとめ、良好な関係を持つことができる力。
	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、意思決定を行う力。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・煙草・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、暴力や喧嘩の回避、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（サポート源の知識やアクセス方法）、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。

我が国のSELプログラム¹²⁾の詳細については割愛するが、学校教育のカリキュラム全体の中に位置づけることが可能である点やSELでねらいとする8つの能力すべてを包括的に育成できるところにも特徴がある⁹⁾。他にも1990年代ごろより問題行動の発生を未然に防ごうとする予防的な指導や開発的な支援の技法として、ソーシャルスキル教育¹³⁾や構成的グループエンカウンター¹⁴⁾、ストレスマネジメント¹⁵⁾やアサーショントレーニング¹⁶⁾などといった心理教育プログラムが注目されてきた。しかしこれらは、いずれも何らかの心理療法的手法から発展しており、対人関係やストレスへの対処といった特定の能力に特化している。また暴力防止のCAP¹⁷⁾や保健指導領域を中心に導入されたライフスキル¹⁸⁾のように、SELでいうところの「応用的な社会的能力」の一部分にのみ特化した問題防止のプログラムも存在している。こういった従来の心理教育や問

題防止のプログラムは学校の中で特別活動や総合的な学習の一部の時間を割いて行われることが多く、学校教育で最も時間数の多い教科指導や生徒指導・教育相談との関連づけは少ない⁹⁾。特殊教育や進路指導とのかかわりに至ってはほとんど考慮されていない。この意味でも、SELプログラムは「生きる力」に通ずる能力を包括的に視野に入れながら、カリキュラム上の特定部分に偏ることなく、該当する教科・領域などの児童生徒の学校生活全般にわたって展開できる点で有意義であろう。

しかしながらここに、SELプログラムの効果測定に関する難しさが存在することになる。従来の心理教育プログラムであれば、例えば児童生徒のソーシャルスキル¹⁹⁾やストレス²⁰⁾について評価すれば十分であり、そのための心理測定尺度も多数作成されている。しかし、「生きる力」に通ずると考えられる能力（SELの8つの能力）を包括的に測定で

きる尺度は見当たらない。さらに、従来の特定の授業時間を割いたプログラムの場合にはその時間に行われたプログラムの効果測定をすれば事足りていたが、SELプログラムは学校生活全般に位置づけられるためそういったわけにはいかない。例えば小学校の課程のみを取り上げたとしても、長期的には児童の入学から卒業までの変化を追わなければ、その課程での効果を判断することができない。短くとも1回や数回の授業時間での変化ではなく、1学期間や年間のカリキュラムを通しての変化といった中長期的な視座が必要であろう。さらに言えばSELプログラムが目指す「人間像」を鑑みるに、中学校や高等学校を経た後まで共通した方法での評価が望まれる。既にSELプログラムが浸透している米国においても効果測定のための指標の工夫や評価方法策定の必要性が指摘されており、我が国の「指導と評価の一体化」の重要性に関する指摘²¹⁾を考慮してもSELプログラムの効果を適切に評価できる尺度が必要であろう。

そこで本研究では、社会性と情動の学習 (SEL) プログラムが育成目的とする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」のそれぞれを包括的に測定するための「小学生版『社会性と情動』尺度」を開発することを目的とした。尺度開発にあたっては、小学校1年生から6年生までの児童に共通して利用できるものにすることを考慮しながら心理統計学的な妥当性と信頼性の確認を行った。また、開発する尺度とSELプログラムとの一貫性を考慮して、SELの概念と合致した理論的妥当性を重視した尺度構成を目指した。

方法

1. 調査時期および対象

予備調査：2004年5月に、F県内公立小学校の中学年（3・4年生）であり調査時に欠席した児童を除いた343名（男子151名、女子185名、性別への回答がなかった者7名）に対して調査を行った。本

調査：2004年7月に、F県内の3つの小学校に通う調査時に欠席した児童を除いた942名（男子410名、女子404名、性別への回答がなかった者128名）に対して調査を行った。この調査に第1回調査校は含まれておらず、低学年（1・2年生）322名、中学年（3・4年生）300名、高学年（5・6年生）320名であった。以上のように両調査ともに男女比はほぼ均等であった。性別への回答がなかったデータも統計学的解析に用いることにして、欠損値に関しては分析ごとに除外した。本論文には、本調査のデータに関する統計学的解析結果を記した。

2. 調査内容

学年と性別、および、SEL概念に基づく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」のそれぞれに当てはまると考えた項目を作成して調査した。予備調査にて計39項目を作成し、本調査には6項目を追加した計45項目を用いた（表2）。回答は項目ごとに異なるが、「①いつもそうする（4点）」「②ときどきそうする（3点）」「③あまりそうしない（2点）」「④ぜんぜんそうしない（1点）」などの各項目に適切な4件法として、織田（1990）²²⁾を参考に段階間の心理的距離ができるだけ等分になるように設定した。全学年に共通の項目としたが、教育課程に合わせて漢字に仮名を振るなどの工夫を行った。

項目の作成にあたっては、我が国の実情に即しながら独自開発されたSELプログラムの各社会的能力と合致したものとするために、日本語版の情動知能²³⁾や自己像²⁴⁾、ソーシャルスキル¹³⁾、ストレスマネジメント²⁵⁾、健康教育²⁶⁾などに加えて、対象小学校の年間計画表や教育内容にかかわる文書も参考にした。「基礎的な社会的能力」のうち、『自己への気づき』『他者への気づき』『自己のコントロール』については情動知能²³⁾を中心として、『対人関係』『責任ある意思決定』についてはソーシャルスキル¹³⁾を中心として項目を参照しつつ、項目内容や文言を

表2 作成された項目と反応偏向

SEL能力区分	項目	各選択肢への回答率(%)				尖度	歪度	
		[1]	[2]	[3]	[4]			
基礎的な社会的能力	自己への気づき	1) 自分の得意なことと苦手なことがわかっている	69.4	23.8	4.9	1.9	3.21	1.83
		2) 自分の気持ちがわかる	54.9	32.5	8.3	4.3	1.08	1.28
		3) 自分のいいところと悪いところをわかっている	60.7	29.3	7.2	2.8	1.66	1.44
		4) 自分のできることとできないことがわかっている	62.9	27.2	7.3	2.6	1.79	1.50
		5) 自分の気持ちの変化がわかる	42.9	36.1	13.8	7.3	-0.12	0.86
他者への気づき		6) 友だちの気持ちがわかる	33.9	44.4	15.3	6.4	-0.10	0.71
		7) 友だちのいいところを見つけることができる	37.2	45.5	13.2	4.1	0.19	0.77
		8) 人がうれしいと自分もうれしい	49.9	33.8	10.7	5.5	0.44	1.09
		9) 人がいやがることをしない	27.7	36.5	30.5	5.3	-0.89	0.20
自己コントロール		10) 迷ったときに自分で決められる	35.3	41.3	18.0	5.4	-0.32	0.63
		11) いやなことがあっても、やつあたりしない	35.5	31.6	23.2	9.8	-0.89	0.47
		12) はじめたことは最後までやる	46.2	39.5	12.0	2.3	0.19	0.87
		13) ムカついてもどならない	29.5	32.1	24.6	13.8	-1.04	0.31
対人関係		14) 人の話をしっかりき聞く	44.0	42.9	11.1	2.0	0.25	0.82
		15) 何かしてもらったときに「ありがとう」といえる	72.6	22.3	3.9	1.2	3.91	1.95
		16) 友だちが元気なときはげます	47.3	37.9	10.1	4.8	0.56	1.06
		17) 相手が傷つかないように話す	38.3	44.0	13.0	4.7	0.18	0.81
		19) 友だちの気持ちを考えながら話す	12.5	31.7	42.6	13.2	-0.65	-0.17
		20) 友だちが何か上手にできたとき、「じょうずだね」とほめる	36.7	47.6	12.1	3.7	0.34	0.78
責任ある意思決定		21) ものごとをよく考えて決めることができる	56.6	32.9	6.4	4.1	1.58	1.40
		23) 自分だけ意見がちがっても意見をいう	34.0	50.1	12.5	3.4	0.34	0.72
		24) 係りの仕事をするとき何をどうやったらいいかをいう	14.2	32.9	40.1	12.7	-0.73	-0.11
		25) 他の人に左右されないで、自分の意見で行動する	34.3	33.9	21.6	10.2	-0.82	0.50
		応用的な社会的能力	生活上の問題防止スキル	26) 外から帰ってきたら手を洗う	38.9	40.4	13.5	7.2
27) 知らない人についていけない	33.8			39.2	18.9	8.1	-0.51	0.59
28) あぶない遊びはしない	66.6			21.5	8.6	3.3	1.75	1.59
29) あざとよるに歯をみがく	95.0			3.1	0.9	1.0	36.03	5.79
30) あぶないところにひとりで行かない	69.8			17.9	9.3	3.1	1.89	1.67
人生の重要事態に 対処する能力		31) 家族の誰かが急に病気になったときに、どうしたらよいかわかる	61.8	26.3	8.5	3.4	1.42	1.44
		32) 将来どんな仕事をしたいか考えている	78.2	13.3	6.6	1.9	4.15	2.19
		33) 転校することになってもうまくやっていける	53.9	30.3	9.9	6.0	0.60	1.20
		34) 困ったことがあったときに誰かに相談できる	64.3	20.7	8.0	7.0	1.17	1.50
積極的・貢献的な 奉仕活動		35) バスや電車でおとよりに席をゆずってあげる	45.3	33.5	13.1	8.1	-0.13	0.91
		36) 困っている人を見ると何かしてあげたくなる	47.5	32.9	13.9	5.6	-0.01	0.93
		37) 自分がしてもらいたいことを友だちにもしてあげる	48.9	33.3	10.9	6.9	0.26	1.06
		38) 人の役に立ちたい	46.7	37.6	10.9	4.8	0.43	1.02
		39) すすんで家の人のお手伝いをする	35.5	47.2	12.7	4.5	0.26	0.78
本調査での追加項目	自己のコントロール	40) 友だちとケンカをしても自分から仲直りができる	60.5	29.3	7.6	2.7	1.54	1.41
		41) いやなときには、人とケンカにならずに、「いやだ」といえる	35.0	42.2	15.9	6.9	-0.21	0.70
対人関係		42) 朝や帰りに、他の人にあいさつする	43.0	38.3	12.5	6.2	0.11	0.91
		43) グループ学習や係りの仕事を、他の人と協力してやることができる	38.6	36.2	17.9	7.2	-0.46	0.68
人生の重要事態に 対処する能力		44) わからないことがあるとき、だまっていなくてまわりの人に聞くことができる	58.4	28.4	9.2	4.0	1.06	1.33
		45) 自分の伝えたいことをわかってもらえるように、きちんと伝えられる	49.8	36.9	10.5	2.8	0.52	1.02
回答信頼性項目		18) うそをついたことがない	56.4	32.1	8.7	2.9	1.08	1.26
		22) 悪口をいったことがない	44.5	38.6	13.0	3.9	0.16	0.89

■は、60%以上の回答偏向または1.5を超える尖度・歪度

各社会的能力に適合するように改変した。3つの「応用的な社会的能力」については、既存の質問表にある項目はその内容が合致しないと考えられたため、小学校の年間計画表等の文書を参考にして作成

した。これらの項目文面そのものや項目とSELの概念との一貫性について、SELに詳しい教育心理学を専門とする大学教員や小学校教員、スクールカウンセラーを行っている臨床心理士、学校ストレス

に詳しい健康心理学を専門とする大学教員等、複数の専門家による検討が行われた。

3. 調査手続きと倫理的配慮

調査はクラスごとの一斉法により、授業時間を利用して質問紙法で行った。担任教諭により各項目が読まれた後に各児童が回答した。低学年児童および特別に配慮を要する児童については、副担任などが同席して語句の意味などを説明しながら行った。

本研究の実施にあたっては、児童の個人情報保護方針や期待される教育効果等について、事前に対象校を所管する教育委員会の質疑を経た。また、教育への利用も想定した対象校の全児童に対するアンケート調査としたため、対象校の実情に合わせて代諾者として当該の教育委員会、および、対象校学校長と担任教諭の承諾を得た。さらに、対象児童本人に対してもインフォームドコンセントを行い、回答したくない項目には答えなくても良いことを伝えるなどの配慮を行った。

回収した質問紙はクラスごとに封入したうえでデータ入力者に渡された。データ入力者とは別の者が統計学的解析を行った。学校ごとに学校長に対して、および、クラスごとに各担任に対して、結果のフィードバックを行った。

4. 統計学的解析法

Windows版SPSS 18.0jの統計ソフトを用いて分析を行った。質問項目の作成過程において、反応偏向および尖度・歪度の確認を行った。SPSSによる解析では、尖度と歪度ともに0の場合を標準曲線に一致する状態として結果が表示される。そこで、歪度・尖度検定表²⁷⁾とは異なる有意点である尖度または歪度のいずれかが絶対値1.5を超えるか否かを1つの基準とした。理論上の妥当性を考慮しつつ、正規分布を仮定せずにより厳密な分析を行うために、最尤法による因子分析を用いて妥当性を検討した。この探索的因子分析の過程では、因子間の関連性の

存在を考慮してプロマックス回転を行った。

因子ごとにCronbachの α 係数を用いて内の一貫信頼性を算出し、項目間および因子間の相関関係の検討にはPearsonの偏差積率相関係数 (r) を適用した。各項目が1つの下位尺度に属するという尺度の利便性を考慮してバリマックス回転に基づくモデルを作成し、最尤法による確証的因子分析を行った。データとモデルとの適合度の算出には、AMOS18.0の統計ソフトを利用した。適合性指標には、分析対象者が多いことから χ^2 値の結果ではなく、適合度GFIと修正適合度AGFIの値を用いた。GFIの値が0.9以上であり、GFIとAGFIとに0.1以上のような極端な差がないことにより適合性が良いと判断される。またモデルの複雑さによる見かけ上の適合度の良さを考慮してRMSEAの値も用いた。RMSEA=0.08以下で適合度が高いと判断される。

結 果

1. 項目作成と回答偏向

予備調査に先立ち、先行研究等を参考にしながら計39項目を作成した (表2)。回答信頼性に関する2項目 (項目18と22) に加えて、SEL概念上で「基礎的な社会的能力」に該当すると考えられる5つの各社会的能力 (項目1から25まで) と「応用的な社会的能力」に該当するとされる3つの各社会的能力 (項目26から39まで) のそれぞれに4項目から6項目ずつを配した。これらの39項目を用いて予備調査を行い、項目間相関や各項目内での回答偏向の確認、概念上での各社会的能力の違いについての再検討などを行った。その結果、特に「基礎的な社会的能力」である『他者への気づき』と『自己コントロール』や『対人関係』との間で強い相関関係がみとめられ、理論的にも作成された項目群ではこれらの社会的能力間の違いが明確になりがたいという結論を得た。また、特に「応用的な社会的能力」に含まれる『人生の重要事態に対処する能力』にて、全4項目で選択肢①への60%以上の回答偏向がみと

められた。

そこで本調査では、社会的能力間の違いや回答偏向を防ぐことを意識しながら、『自己のコントロール』『対人関係』『人生の重要事態に対処する能力』に2項目ずつを追加して、全45項目を用いた。本調査における全45項目の各選択肢への回答率、および、尖度と歪度を表2に示した。選択肢①への回答偏向および尖度と歪度の偏りの全てが示された4項目(項目1、15、29、32)を以降の統計学的解析から除外した。『生活上の問題防止のスキル』として作成した項目28と30については、この除外基準に該当したものの、尖度と歪度が除外した4項目と比べて低値であり、予備調査ではこれほどの偏りがなかったこと、さらに教育上児童の安全確保のために必須とされる内容であり選択肢①への回答が多くなることは当然と考えたことにより、この時点で削除することは保留して以降の統計学的解析に供した。

2. 各社会的能力を反映する項目の決定(探索的因子分析)

回答偏向のため除外した4項目と回答信頼性の2項目を除いた39項目のうち、「基礎的な社会的能力」のために作成した25項目を用いて探索的因子分析を行った。SELの概念では5つの社会的能力から「基礎的な社会的能力」が構成されるため、5因子解に固定して解析を行った。所属因子への負荷量が0.40未満の項目を除外して同様の解析を行うという手順を繰り返した。ある因子の項目が2項目となった場合には、直前の解析で除外した項目を戻して解析しなおした。また、作成された尺度の利便性を考慮して、最終的に各因子の上位3項目ずつを採択して再度探索的因子分析を行った。以上の手順により、いずれも所属因子への負荷量が0.40以上の3項目ずつ、5因子で計15項目からなる累積寄与率40.3%の結果を採択した(表3)。所属因子内で最低値の項目の負荷量(項目4の0.40)よりも高い他因子への

表3 基礎的な社会的能力の探索的因子分析の結果

項 目	因子負荷量					共通性
	I	II	III	IV	V	
I 自己のコントロール ($\alpha=0.633$)						
11) いやなことがあっても、やつあたりしない	.787	.450	.397	.170	.345	.624
13) ムカついてもどならない	.611	.378	.297	.148	.267	.376
41) いやなときには、人とケンカにならずに、「いやだ」といえる	.474	.456	.454	.264	.367	.290
II 対人関係 ($\alpha=0.638$)						
19) 友達の気持ちを考えながら話す	.435	.789	.520	.358	.511	.630
17) 相手が傷つかないように話す	.377	.560	.331	.223	.307	.323
14) 人の話をしっかり聞く	.455	.541	.438	.296	.439	.324
III 責任ある意思決定 ($\alpha=0.647$)						
23) 自分だけ意見がちがっても意見をいう	.293	.358	.639	.296	.327	.424
21) ものごとをよく考えて決めることができる	.419	.521	.635	.381	.490	.425
24) 係りの仕事をするとき何をどうやったらいいかをいう	.339	.424	.601	.308	.467	.374
IV 自己への気づき ($\alpha=0.530$)						
2) 自分の気持ちがわかる	.160	.297	.385	.786	.409	.625
5) 自分の気持ちの変化がわかる	.167	.269	.321	.438	.421	.236
4) 自分のできることでできないことがわかっている	.186	.288	.213	.401	.285	.181
V 他者への気づき ($\alpha=0.612$)						
7) 友達のいいところを見つけることができる	.280	.399	.416	.381	.717	.527
6) 友達の気持ちがわかる	.323	.419	.381	.478	.581	.371
20) 友達が何か上手にできたとき、「じょうずだね」とほめる	.367	.502	.412	.329	.527	.321
	寄与率	26.61	5.88	2.72	2.36	2.76
	累積寄与率	26.61	32.49	35.21	37.57	40.33

表 4 応用的社会的能力の探索的因子分析の結果

項 目	因子負荷量			共通性
	I	II	III	
I 生活上の問題防止のスキル ($\alpha=0.653$)				
28) あぶない遊びはしない	.739	.438	.199	.552
30) あぶないところにひとりで行かない	.726	.455	.259	.528
27) 知らない人についていけない	.446	.237	.236	.216
II 積極的・貢献的な奉仕活動 ($\alpha=0.682$)				
36) 困っている人を見ると何かしてあげたくなる	.396	.693	.473	.482
37) 自分がしてもらいたいことを友達にもしてあげる	.355	.642	.403	.414
38) 人の役に立ちたい	.414	.611	.471	.389
III 人生の重要事態に対処する能力 ($\alpha=0.624$)				
44) 分からないことがあるとき、だまっていなくてまわりの人に聞くことができる	.295	.473	.774	.601
45) 自分の伝えたいことをわかってもらえるように、きちんと伝えられる	.332	.577	.632	.449
33) 転校することになってもうまくやっていける	.142	.319	.433	.192
	寄与率	30.63	8.46	3.39
	累積寄与率	30.63	39.09	42.48

負荷量 (項目 2 の 0.41 と項目 5 の 0.42) を示した項目や、他因子への負荷量が 0.45 以上という項目も存在した。しかし、この時点では本結果を用いて以下の解析を行い、他の解析結果とあわせて尺度の現場への適用可能性を考察することにした。

次に、「応用的な社会的能力」のために作成して除外項目を除いた 14 項目を用いて探索的因子分析を行った。SEL の概念では 3 つの社会的能力から「応用的な社会的能力」が構成されるため、3 因子解に固定して解析を行った。「基礎的な社会的能力」の解析と同一の手順を繰り返し、最終的にいずれも所属因子への負荷量が 0.40 以上の 3 項目ずつ、3 因子で計 9 項目からなる累積寄与率 42.5% の結果を採択した (表 4)。

3. 内的一貫信頼性と因子間相関

内的一貫信頼性の検討に先立ち、「基礎的な社会的能力」および「応用的な社会的能力」の 8 つの社会的能力として抽出した 8 因子に関して、各因子に含まれる 3 項目間の Pearson の偏差積率相関係数 (r) を算出した。その結果最も高値を示したのは、『生活上の問題防止のスキル』として採択した項目 28 と項目 30 の間の $r=0.55$ ($p<0.01$) であった。他の組み合わせでは、いずれの相関係数も 0.50 未満であった。

次に 8 つの社会的能力ごとに、Cronbach の α 係数を用いてそれぞれの内的一貫信頼性を算出した。5 つの「基礎的な社会的能力」の中では、『自己への気づき』の $\alpha=0.53$ が最も低値であった (表 3)。他の 4 つの社会的能力では、いずれも $\alpha=0.60$ 以上の値を得た。3 つの「応用的な社会的能力」は、いずれも $\alpha=0.60$ 以上の値であった (表 4)。

それぞれの因子に含まれる 3 項目の合計点を各社会的能力の点数として算出したうえで、「基礎的な社会的能力」と「応用的な社会的能力」のそれぞれ 5 つまたは 3 つの社会的能力間の Pearson の偏差積率相関係数 (r) を算出した。「基礎的な社会的能力」では、『自己への気づき』と『自己のコントロール』との組み合わせにおける $r=0.22$ ($p<0.01$) を最低値として $r=0.49$ ($p<0.01$) までの、低から中程度の相関関係であった (表 5)。「応用的な社会的能力」でも、『生活上の問題防止のスキル』と『人生の重要事態に対処する能力』との組み合わせにおける $r=0.27$ ($p<0.01$) を最低値として $r=0.52$ ($p<0.01$) までの、低から中程度の相関関係であった (表 6)。

4. 学年区分ごとの尺度モデルの確認 (確証的因子分析)

学年区分ごと (低学年 [1・2 年生]、中学年 [3・

表5 基礎的な社会的能力の因子間の相関関係

	I	II	III	IV
I 自己への気付き	—			
II 他者への気付き	.438**	—		
III 自己のコントロール	.217**	.386**	—	
IV 対人関係	.314**	.487**	.487**	—
V 責任ある意思決定	.352**	.456**	.423**	.470**

**p<0.01

表6 応用的な社会的能力の因子間の相関関係

	I	II
I 生活上の問題防止スキル	—	
II 人生の重要事態に対処する能力	.272**	—
III 積極的・貢献的な奉仕活動	.421**	.518**

**p<0.01

4年生)、高学年〔5・6年生〕に「基礎的な社会的能力」と「応用的な社会的能力」のそれぞれに関して、探索的因子分析の結果（表3、表4）に基づいて最尤法による確証的因子分析を行った。ただし、各項目が1つの社会的能力に属するという尺度の利便性を考慮して、探索的因子分析とは異なるバリマックス回転に基づくモデルを作成して解析を行った。厳密な結果を示すためにモデルを複雑化することで適合度が上昇することを防ぎ、変数の誤差間には相関関係を仮定せず、社会的能力間においてのみ相関関係を仮定した。また、GFIとAGFI、RMSEAの適合性指標を算出するために、それぞれのモデルで欠損値のあるデータは削除したうえで解析した。

学年区分ごとの適合性指標の値と各解析で用いたデータ数およびGFIとAGFIとの差を、「基礎的な社会的能力」と「応用的な社会的能力」とのそれぞれについて表7に示した。「基礎的な社会的能力」については、いずれの学年区分でもGFIが0.93以上でGFIとAGFIとの差は0.03程度と低値であった。中学年のAGFIが0.90以下であったが、これも十分な値だと考えた。RMSEAの値もいずれも0.06未満であり、十分な適合性を示した。さらに「応用的な社

表7 各学年区分の適合度

	基礎的な社会的能力			応用的な社会的能力		
	低学年	中学年	高学年	低学年	中学年	高学年
N	269	257	301	293	272	306
GFI	.936	.932	.937	.974	.954	.968
AGFI	.905	.898	.906	.951	.914	.941
GFI-AGFI	.031	.034	.031	.023	.040	.027
RMSEA	.057	.056	.054	.040	.070	.057

※指標の基準 ・GFIは0.9以上 ・RMSEAは0.08以下
・GFIとAGFIとの差が小さい

会的能力」では、いずれの学年区分でもGFIが0.95以上であった。GFIとAGFIとの差は中学年の0.04が最も高い値であり、いずれの学年でもこれら2指標の値は近似していた。RMSEAについても最も高い値が中学年の0.07であり、いずれの学年においても十分な適合性であった。

考 察

本論文では、社会性と情動の学習（SEL）が育成目的とする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」をそれぞれ包括的に、小学1年生から6年生までの児童に共通して測定できる「小学生版『社会性と情動』尺度」の開発過程を報告した。

既に小学校中学年に対するSELプログラムが作成されており¹²⁾、学校現場への導入も進められている。例えば、香川・小泉¹⁰⁾により公立小学校中学年（3年生3学級111名・4年生3学級91名）に対するSELプログラムの実践報告がなされているが、プログラム実践前の各社会的能力の平均値は、本研究対象者の中学年の者の平均値とほぼ同一である。最も大きな平均値の差は『自己への気づき』で示された0.53（本研究対象中学年では平均値〔SD〕が10.12〔1.82〕、香川・小泉¹⁰⁾の4年生で9.59〔1.73〕）であるが、この得点差ですら標準偏差の3分の1未満という近似値である。このことから、本研究では一般の小学生を反映したデータでの検討が行えたものとする。

本研究では、社会性と情動の学習 (SEL) に関する理論を基本として、その理論に合致するように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」のそれぞれを測定する尺度の構成を目指した。このため、項目作成の段階から各社会的能力に合致するように、さらに予備調査を経ながら他の社会的能力とは独立するように、特定の社会的能力に含まれるであろうと理論的に考えながら項目を作成した。つまり、この項目選択前の手続きにより、既に作成される尺度の理論的妥当性の確認が行われていたともいえる。例えば本研究の項目作成にて参考とした研究で作成されたり用いられたりしている尺度^{13) 23) 24)}もそうであるが、多くの既存の尺度はこのような手続きでは報告されていない。最も大きな概念 (例えばソーシャルスキル) を測定するのに適切と考える項目を作成して回答の偏りが著しい項目は削除し、そのうえで因子分析などを経て下位尺度を決定するという手続きが多い。こういった尺度作成過程における本研究の特殊性から、選択肢① (絶対しない) に65%以上の回答偏向があった項目 (項目28「あぶない遊びはしない」と項目30「あぶないところにひとりで行かない」) を残すことにしたが、これは本尺度の場合には適切であったと考える。

小中学校現場で用いられる友人関係やこれらに関する質問表の中には、こういった科学的方法論に基づいて作成されていないものも多数存在するが、これは先に述べたような従来の尺度作成方法に起因するのではないだろうか。危機管理のために「児童が『あぶないところにひとりで行かない』かを知りたいが、多くの児童は『絶対に行かない』と回答するので尋ねない」というのでは、現場は成り立たない。しかし回答偏向に基づく項目の削除は、このような考えに基づくものである。少数であっても『あぶないところにひとりで行く』児童がいる可能性があれば、それを把握して対応しなくてはならないのである。実際、本研究では『生活上の問題防止スキル』に含まれるものとして項目28と項目30を最終的に

採択した。このため得点範囲が3点から12点でありながら、全分析対象者の平均値 [SD] は11.15 [1.47] と非常に高値である。しかしながら、だからこその『生活上の問題防止スキル』で低値を示す児童には着目すべきことが分かるなど、本尺度で回答偏向項目を残した意義があると考えられる。

開発された尺度の利便性のために各社会的能力につき3項目ずつにまで絞りながら探索的因子分析を行ったが、『対人関係』のために作成した項目20 (友達が何か上手にできたとき、「じょうずだね」とほめる) を、『他者への気づき』として採択した。第V因子の『他者への気づき』に最も高い負荷量0.53を示したためであるが、やはり『対人関係』にも0.50という高い負荷量を示した。これら2つの社会的能力として採択した他の項目については (表3)、『対人関係』は自分が相手に対してどのように働きかけるかを示した項目群であり、『他者への気づき』は自分自身の状態を示した項目群である。これらのことから、本研究対象者が項目20を「友達が何か上手にできたときに、それに気づく」と捉えて回答していた可能性がある。また、そのように変更した方がSELの理論的にも適切であるかもしれない (表1)。今後、このように項目を修正したうえで再度データ収集を行い、確証的因子分析を用いて確認することが必要であろう。

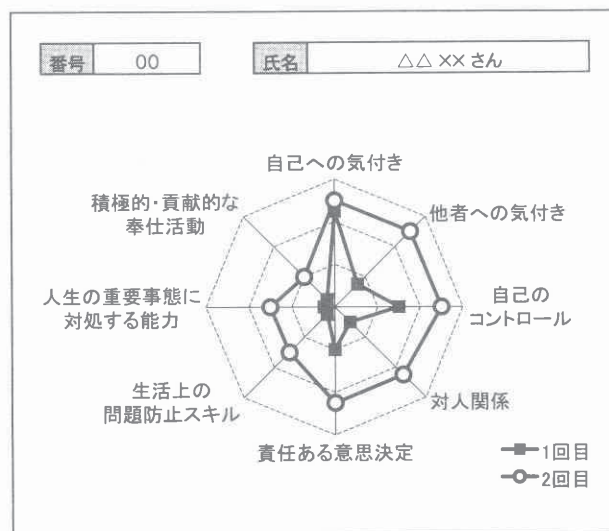
探索的因子分析では、所属因子とは別の因子へもそれなりに高い負荷量を示した項目が他にもいくつか存在した。しかし、各項目が1つの社会的能力に属するという因子モデルを想定して学年区分ごとに確証的因子分析を行ったところ、いずれの学年区分においても十分な適合性であった。このことから、このモデルに基づいて各社会的能力の得点を算出しても、それぞれの社会的能力を十分に反映できると考える。先述した『対人関係』と『他者への気づき』のように、本尺度で測定する社会的能力は互いに重なり合うものであり、厳密には複数の下位尺度にまたがる項目が存在するのは当然のことである。日本

版SUBI²⁸⁾ などのように、1つの項目得点を複数の下位尺度に渡って加算するという方法も存在する。しかしこの方法では、尺度得点の算出方法が複雑化したり下位尺度間で項目得点の範囲が変わったりといったことが生じてしまう。以上のことから、本尺度では、各項目得点を1つの社会的能力に加算することにした。

この算出方法に基づいて各社会的能力の得点を算出して下位尺度間の相関分析を行ったが、「基礎的な社会的能力」と「応用的な社会的能力」のいずれにおいても、それぞれの下位尺度は独立性を保ちつつ互いに関連しあうことを確認できた。つまり、本尺度が十分な因子の妥当性を有することを実証したといえる。信頼性については、本研究では社会的能力ごとにCronbachの α 係数を算出することによる内的一貫信頼性を検討した。『自己への気づき』で0.53という若干低い α 値を示したが、他の社会的能力ではすべて0.60以上であった。いずれも3項目と項目数が少なく、項目間の相関係数が高い組み合わせがなかったことから、項目数が多いことや項目間相関が高いことによって、内的整合性が見かけ上高くなる可能性は極めて低い。したがって、本尺度は、真に内的一貫信頼性の高い尺度であると判断できる。さらに、学年区分ごとの確証的因子分析によって、低学年から高学年の児童まで共通して本尺度を利用可能であることも実証した。

本研究で小学生版「社会性と情動」尺度を開発して信頼性と妥当性を実証したが、「社会性と情動の学習 (SEL)」の理論に完全に合致した尺度となったことは本研究の最も大きな意義であろう。先にも記したが、SEL理論に基づいてそれぞれの社会的能力を育成するための教育プログラムも既に開発されている。包括的にSEL理論に基づく社会的能力を測定することで、各児童にどの社会的能力を教育すべきかが分かりやすく、プログラムを実践した折の効果測定も行いやすくなった。従来様々な質問表は教育や介入のプログラムを想定して作成されて

図1 児童個人へのフィードバック例 (日本SEL研究会 (2005) を改編)



おらず、何らかのプログラムを実践した折の効果測定等には、いくつかの尺度を組み合わせたり、介入目的全体の一部分に絞って測定したりすることが多い。こういった教育や介入実践に完全に適合しており、さらに1年生から6年生まで共通に使えるため各児童の変化を把握しやすい本尺度開発の意義は大きなものである。

さらに、考察の冒頭に示した各社会的能力の平均点〔SD〕などと各児童の得点とを比較することで、その児童に不足した社会的能力が何かを把握することができよう(例:図1の場合、2回目でも3つの「応用的な社会的能力」が不足)。また、個人内での変化についてはプログラム実施の前後で各社会的能力を比較することによって明らかとなる(例:図1の■から○への変化)。しかしながら、どの程度の尺度得点の場合にその能力育成の介入を行うべきなのか、または十分な社会的能力といえるのは何点なのかといったことが明らかでない。本研究ではSEL理論の社会的能力に関する項目を作成し、その項目群のみを用いて横断的な方法により調査と統計学的解析を行った。そのため、本尺度得点の基準値を作成することができなかった。今後、問題行動の有無や既に基準値のある質問表と同時に本尺度を測定す

るなど、何らかの外的な基準を用いて本尺度得点の基準値を設定する必要があるだろう。同様の手続きで併存的妥当性や判別的妥当性を確認するなどの妥当性や、再検査信頼性などの信頼性についても今後さらに検証する必要があるだろう。

謝 辞

本調査にご協力いただきました小学校児童の皆様と教職員の方々に心より感謝いたします。また、本研究は日本SEL研究会 (代表: 小泉令三) の助成を受けた研究成果の一部であることを付記し、同研究会の先生方とスタッフの皆様のご尽力に感謝いたします。

〈文献〉

- 1) 文部科学省学校基本調査—平成21年度—。2009
- 2) 粕谷貴志,河村茂雄. 中学生の学校不適応とソーシャル・スキルおよび自尊感情との関連—不登校群と一般群との比較—. カウンセリング研究,2004;37:107-114
- 3) 法務省. 少年非行の動向. 平成22年版犯罪白書,2010;27-28
- 4) 小野寺正己,河村茂雄,武藤由佳,荻間澤勇人. 中学生の援助レベルの理解と対応—ソーシャル・スキルの視点から—. カウンセリング研究,2003;36:31-37
- 5) Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based Social and Emotional Learning (SEL) programs. Chicago, IL: Author. 2003
- 6) Weissberg,R.P. & Greenberg,M.T. School and community competence-enhancement and prevention programs. In W. Damon (Ed.) Handbook of child psychology: Child psychology in practice (5th Ed.) . New York: John Wiley & Sons. Pp. 1998; 4 : 877-954
- 7) Elias, M.J, Haynes, N.M, Weissberg, R.P, Greenberg, M.T, Zins, J.E, and Frey K. (著) 小泉 令三 (訳) .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. 1999
- 8) 中央教育審議会. 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申) .1996
- 9) 小泉令三. 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, 2005;54:113-121
- 10) 香川雅博,小泉令三. 小学校中学年における社会性と情動の学習 (SEL) プログラムの試行.福岡教育大学紀要,2006;55:147-156
- 11) 小泉令三.「社会性と情動の学習」にもとづく通信制課程高校生のためのプログラム試案構成.キャリア教育研究, 2008;27:1-8
- 12) 日本SEL研究会 (編) .「社会性と情動」の教育プログラム—小学校 (中学年) 編—. 2005
- 13) 相川充,小林正幸. 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, 1999
- 14) 國分久子. 岡田弘エンカウンターで学級が変わる (小学校編Part 2) . 図書文化,1997
- 15) 竹中晃二. 子どものためのストレス・マネジメント教育—対処療法から予防措置への転換. 北大路書房,1997
- 16) 平木典子. アサーション・トレーニング. 日本精神技術研究所. 1993
- 17) Cooper, S.J. (著) 砂川真澄 (訳) .「ノー」をいえる子どもに—CAP/子どもが暴力から自分を守るための教育プログラム.童話館出版. 1995
- 18) WHO (編) 川畑徹朗,高石昌弘,西岡伸紀,石川哲也,JKYB研究会 (訳) .WHO・ライフスキル教育プログラム.大修館書店,1997
- 19) 河村茂雄.学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討.カウンセリング研究, 2003;36:121-128
- 20) 嶋田洋徳,戸ヶ崎泰子,坂野雄二. 小学生用

- ストレス反応尺度の開発. 健康心理学研究,1994;7:46-58
- 21) 教育課程審議会. 児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について (答申) .2000
 - 22) 織田揮準. 日本語の程度量表用語に関する研究. 教育心理学研究,1970;18:166-176
 - 23) 島井哲志,大竹恵子,宇津木成介,内山喜久雄. 情動知能尺度 (EQS) の構成概念妥当性と再テスト信頼性の検討. 行動医学研究,2002;8:38-44
 - 24) 山本真理子,松井豊,山成由紀子. 認知された自己の諸側面の構造. 教育心理学研究,1982;30:64-68
 - 25) ストレスマネジメント教育実践研究会 (編) . ストレスマネジメントフォーキッズ. 東山書房,2003
 - 26) 津田彰,津田茂子. 教育現場のための健康教育. 子ども健康科学,2001;2:8-17
 - 27) 柴田義貞. 正規分布 —特性と応用—. 東京,東京大学出版会,1981
 - 28) 大野裕,吉村公雄. WHO SUBI手引き. 金子書房, 2001;7-12

Development of the Social and Emotional Abilities Scale for Elementary School Children (SES-C)

TANAKA Yoshiyuki	Tokyo University and Graduate School of Social Welfare, Division of Child Studies
SANAI Akiko	Koganei-third Elementary School
TSUDA Akira	Kurume University, Department of Psychology
TANAKA Haya	Ashikaga Fujimidai Hospital

[Abstract] :

In the present study, the Social and Emotional Abilities Scale for Elementary School Children (SES-C) was developed. This scale measures the five “basic abilities” and the three “applied abilities” in elementary school children from grades 1 to 6. These abilities are the education goals of the Social and Emotional Learning (SEL) program and also relates to Life Skills. In the process of developing the children's version, it was important to select items that would be equally valid for children throughout grades 1 to 6. Furthermore, we aimed to supply theoretical and statistical validity as well as reliability.

942 children from grades 1 to 6 of three elementary schools participated in the study. Each child filled a questionnaire with 45 items. The items were developed based on the results of a pilot study that was conducted to target the eight abilities that forms the basic concept of SEL.

As a result, five factors for “basic abilities” (15 items) and three factors for “applied abilities” (9 items) were extracted through items choice and exploratory factor analyses. These factors all fit the basic concept of SEL. The factors of SES-C showed an adequate level of α -scores ($\alpha=0.53-0.68$). The cumulative variances for “basic” and “applied” abilities were 40.33 and 42.48 respectively. The correlation coefficients between the subscales were acceptable scores ($r=0.27-0.52$). By the results of confirmatory factor analyses for the data from each grade, both “basic” and “applied” factorial structures showed a high level of the goodness of fit scores (GFI=0.93-0.97, AGFI=0.90-0.95, RMSEA=0.04-0.07).

Through this study, we were able to show that the SES-C had enough validity (theoretical and factorial validity) and reliability (internal consistency) thereby proving it to be a valid measure of the abilities of children throughout grades 1 to 6 in elementary school. We anticipate that the SES-C would serve to be a useful tool when used in school settings in screening children's abilities or measuring the effectiveness of the SEL program.