

話題提供 2

社会性を基盤とした「学校適応促進モデル」の提案

福岡教育大学 小 泉 令 三

本稿では、著者がおもに関わってきた社会性と情動の学習（Social and Emotional Learning, 以下 SEL）の実践的な介入研究の観点から、特に社会的能力と学習への取組における動機づけの関係について論考を行う。

1. 学校適応促進モデル

現在、学校教育の実践現場では、学力向上および生徒指導上の問題行動防止が重要な教育課題であり、様々な取組が実施されている。学校適応の観点からは、これらの学力と生徒指導は2つの重要な側面と捉えられることが多く（例 大対・大竹・松見, 2007）、さらに実際の学校教育の場では「生徒指導の機能を生かした学習指導」（文部科学省, 2010）といった表現に見られるように、両者を統合した実践が指向されている。実際には、学力は文部科学省による全国学力・学習状況等調査や標準学力テストの成績を用い、また生徒指導については問題行動の発生状況や学校内の秩序の維持といった状況で判断されることが多い。

ここで、学力を①応用力と②基礎基本、生徒指導に関する内容を③規範意識・行動と学習規律および自尊心、そして④社会性に分け、これら4つの区分の関係を学校適応促進モデルとして提案する（Figure 1）。まず①応用力とは、PISA 調査（Programme for International Student Assessment）で測定されるような学力であり、活用力とも呼ばれ、遭遇するさまざまな問題や課題を解決する力である。②基礎・基本は、応用力の基盤をなすものであり、具体的には読み・書きのような国語力、そして算数や体力が該当する。その下にあるのが、③日常生活におけるルールや規則を守り、またよりよい方向でそれらの改善に関与しようとする規範意識や実際の規範行動と、学習面でのこれらの行動に該当する学習規律、そしてこれらの行動を根底で支えられとされる自尊心である。最後に、④これらをすべて下支えするのが社会性であり、具体的には自己の捉え方と周囲の他者との関わり方であると考えている。

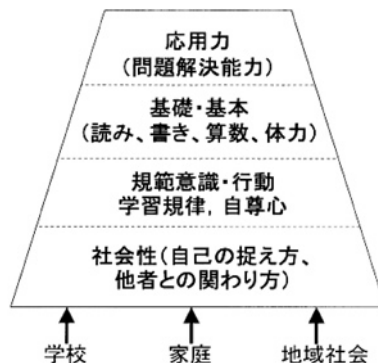


Figure 1 学校適応促進モデル

そして、このモデル図で1番底辺にある子どもの社会性を育成する機能を有するのが、学校と家庭と地域社会である。子どもの対人関係能力が低下し、その原因が家庭や地域社会の教育力の低下にあるのではないかという指摘は、すでに15年ほど前の本誌上シンポジウムでなされている（相川, 1997）。これをデータにもとづいて実証するのは難しいが、例えば教員対象の研修会などで、社会状況の変化によって家庭や地域社会が変容し、従来それらが有していた教育機能が低下しているのではないかという話をして、それに反論する教師はほとんどいない。それは、小学1年生が小学校入学後に学校生活に慣れる期間が以前に比べて長期化しているのは、入学前の家庭等でのしつけが不足していることによるのではないかという意見や、また保護者の授業参観中のマナーが低下しているという感想、あるいは地域住民が子どもに挨拶したり注意してくれる光景が減ったという教師の印象などからも推測できることである。

もし、このように家庭と地域社会の教育力が低下しているのであれば、それを補うべく学校がその機能を高めることが、子どもの成長を促すための有力な方策の一つとなる。そこで、学校において意図的かつ計画的に社会性を育てるための方策が、社会性を育成するための心理教育プログラムの導入・実践である。

2. 社会性と情動の学習（SEL）とは

SELとはアメリカでは「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, 1999 小泉編訳 1999）とされており、数多くの心理教育プログラムの総称である。わが国ではこの「社会性と情動の能力」がそれほど一般的な概念ではないので、筆者は「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）と説明している。

SELで共通に注目されている社会的能力を、日本の教育事情に合わせて効果的に育成できるよう工夫したものがSEL-8S（Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the School）学習プログラム（以下、SEL-8S）である（小泉・山田, 2011a, b）。これは、Table 1に示すような5つの基礎的社会的能力と3つの応用的社会的能力の育成を目指している。予防教育の点からは、Figure 2に示すようにさまざまな予防・開発的取組を整理して、教育全体がより効率的になるような共通の枠組みとなるような役割を担うことができる。

これまでのSEL-8Sの小中学校における実践研究では、社会的能力とともに自尊感情（橋本・小泉, 2011）、規範行動（中山・小泉, 2010）、自己有用感（堤・小泉, 2012）、学校行事への貢献度（宮原・小泉, 2009）、QOL（生活の質; 香川・小泉, 2007）などが検討され、SEL-8Sを実施しない統制群との比較で一定の効果が報告されている。しかし、学校適応促進モデルにもとづいて、一定期間の間の社会的能力の意図的育成が、その後の学力の伸びに影響を及ぼすことを示す報告はまだない。欧米では、SELの実施によるさまざまな問題行動の抑制とともに、学業成績との関係を示す報告が確認されている（Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011）。ただし、これらの研究においても、学校が出す成績や標準学力テストの点数が指標であり、動機づけが扱われているわけではない。

3. 社会的能力と動機づけの関係

社会性の育成をねらいとしたSEL研究において、おもに問題行動の予防、精神的健康の促進、そして学業成績が注目されるのは、これらの取組が子どもの学校生活への適応と学校を出てからの社会的自

Table 1 SEL-8S 学習プログラムで育成を図る社会的能力 (小泉, 2011)

基礎的社会的能力	
(1) 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
(2) 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
(3) 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
(4) 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
(5) 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	
(6) 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
(7) 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能力
(8) 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

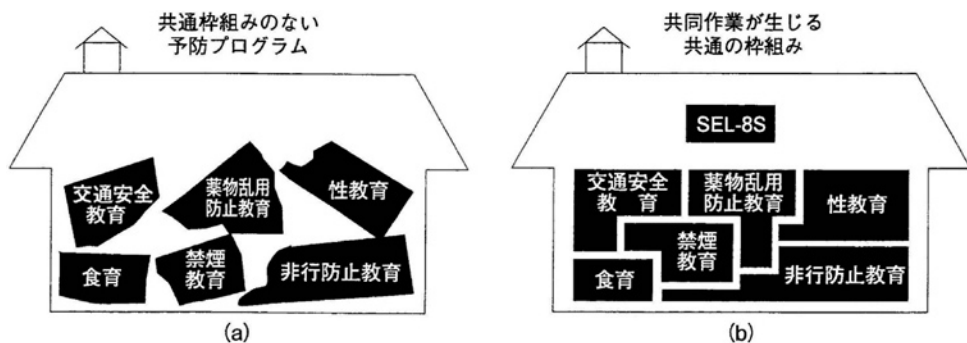


Figure 2 SEL-8S とさまざまな予防・開発的取組との関係 (小泉, 2011)

立が目的であり、行動として現れる直接的な結果や成果を重視しているためと考えられる。そして、学業成績を上げるには、教師の教授行動、環境としての学習集団、教師との相互作用、学習内容、学習課題、学習時間、家庭環境、家庭での学習など多くの要因が関係している。ここで注目しようとしている動機づけは、これらのいくつかの要因の背後にあるため、媒介変数のような位置づけとなり、系統的に検討される要因あるいは測定対象とはなりにくいと考えられる。ただし、学習状況に注目し動機づけなども検討すべきであるとの指摘はある (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, & Klebanov, 2007)。

そこで今回、本シンポジウムでの話題提供の役割が与えられたのを機に、試験的に社会的能力と動機づ

けの関係を検討してみることにした。調査の対象は、公立小学校の3年生（29名）、5年生（30名）、そして中学1年生（35名）で、それぞれ1クラスずつである。質問紙は、8つの社会的能力を測定する尺度（宮崎・田中・津田・小泉, 2005; 田中・真井・津田・田中, 2011）と、内発的動機づけに関する尺度（桜井・高野, 1985）を同時に実施した。分析は、社会的能力（8因子）が内発的動機づけ（6因子）に影響を与え、さらにこれらが学力に関与するというモデルを、重回帰分析で検討した。なお、学力は、小学校は国語、算数、理科、社会の4教科、中学校はこれらにさらに英語を加えた5教科について、現学年になってからの学習内容についての100点満点のテストで何点取れるかを自己評価で求めた。点数はこれらの合計点を用いた。

分析の結果、社会的能力→内発的動機づけ→学力という一連のパスは、どの学年でも見いだされなかった。例えば小学3年生（Figure 3）では、社会的能力の「責任ある意思決定」因子と内発的動機づけの「挑戦」因子から個別に、「学力」に正の有意なパスが見られただけであった。小学5年生では、社会的能力の「対人関係」因子から正、「積極的・貢献的奉仕活動」因子から負のパスが内発的動機づけの「達成」因子に見られたが、そこから「学力」へのパスは有意ではなかった。一方、内発的動機づけの「因果律」因子から負、「挑戦」因子と「楽しさ」因子から正のパスが「学力」に出ていた。中学1年生では、社会的能力の「対人関係」因子と「生活上の問題防止」因子からどちらも正のパスが、内発的動機づけの「因果律」に見られたのみで、他は有意なパスは認められなかった。

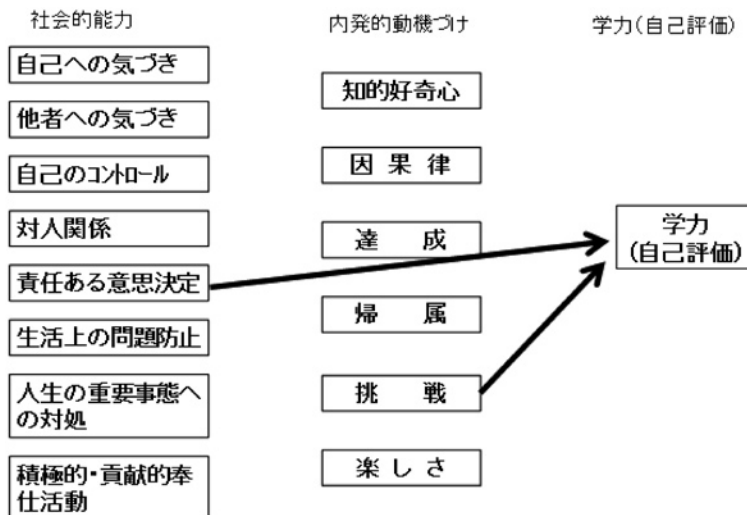


Figure 3 小学3年生の重回帰分析結果 ($p < .05$)

今回は、学力が実際の成績ではなく自己評価であり、また各学年の調査対象者数も少ないので、文字通り試験的な検討に過ぎない。また動機づけについては内発的動機づけの側面に注目したが、それも検討の余地があると考えられる。今後の動機づけ研究の知見を活かしていく必要がある。

4. 今後に向けて

学校適応促進モデルは、児童生徒と日々接している教育関係者の経験や学校生活の実態等をもとに作成したものであり、現状ではおもに学校で社会的能力を育成する必要性を示すために用いられている。

今後は、このモデルの妥当性を確認する必要がある。なおモデルの部分的検討として、予備的調査で中学3年生について、基礎的社会的能力が応用的社会的能力に影響し、それが7か月後の音楽・美術・体育と特別活動・道徳の学習に関係し、特に前者を介して国語・社会・数学・理科・英語の成績に影響する可能性を示唆する結果が得られている (Figure 4; Koizumi, 2010)。

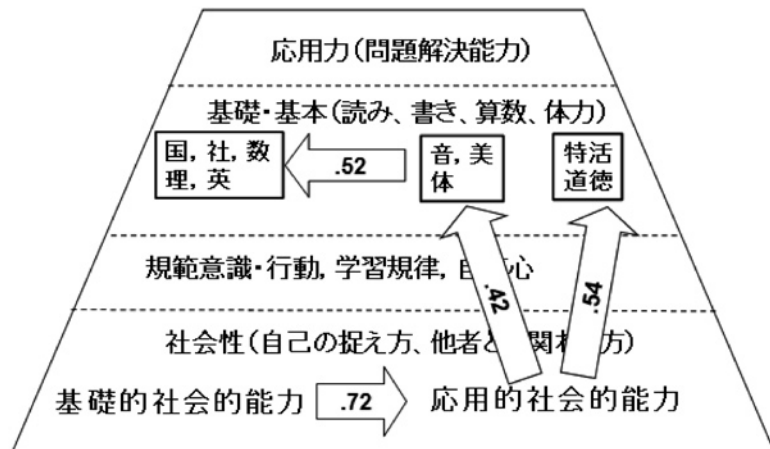


Figure 4 中学3年生の社会的能力と学力の自己評価の関係 (Koizumi, 2010)

今後は、特にどのような教育活動がどのような成果につながるのかという因果関係の検討が必要であり、その過程で動機づけは好ましい教育成果を得るための重要な要因の一つである。単に特定時点の状態での分析にとどまらず、教育的実践(介入)による効果を確認するかたちで実践研究を進めていきたいと願っている。そして、これは学校での学業達成や学校適応にとどまらず、学校卒業後の社会的自立や社会貢献という観点でも検討されるべき課題でもある。

引用文献

- 相川 充 (1997). 対人関係能力の向上への手だて 名古屋大学教育学部紀要 (心理学), 44, 17-24.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., & Klebanov, P. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- 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*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. (イライアス, M. J., ジン, J. E., ワイスバーク, R. P., フレイ, K., グリーンバーク, M. T., ハイネス, N. M., ケスラー, R., シュワーストーン, M. E., & シュライバー, T. P. 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)
- 橋本智恵・小泉令三 (2011). 家庭との連携を重視した社会性と情動の学習 (SEL) の試行的実践 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），19，287-294.
- 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，56，63-71.
- Koizumi, R. (2010). Social and emotional competence and perceived school achievement of Japanese junior high school students. 32nd Annual Conference of International School Psychology Association (Dublin, Ireland).
- 小泉令三（2011）. 子どもの人間関係を育てるSEL-8S① 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）. 子どもの人間関係を育てるSEL-8S② 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）. 子どもの人間関係を育てるSEL-8S③ 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一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（2010）. 生徒指導提要
- 中山和彦・小泉令三（2010）. 児童の規範意識を高め，規範的な行動を促す単元構成の工夫—心理教育プログラムSELを活用した総合単元プランを通して— 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），18，143-150.
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子（2007）. 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究，55，135-151.
- 桜井茂男・高野清純（1985）. 内発的—外発的動機づけ測定尺度の開発 筑波大学心理学研究，7，43-54.
- 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」尺度の開発 子どもの健康科学，11，17-30.
- 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.