

<原著論文>

## ソーシャル・エモーショナル・ラーニングによる高校生の ソーシャルスキルとレジリエンスへの効果

原田恵理子・渡辺弥生  
(東京情報大学・法政大学)

Effects of Social and Emotional Learning on the Social Skills and Resilience of  
Japanese High School Students

ERIKO HARADA・YAYOI WATANABE  
Tokyo University of Information Sciences・Hosei University

キーワード：ソーシャル・エモーショナル・ラーニング レジリエンス 高校生 ソーシャルスキル

KEYWORDS : social and emotional learning, resilience, high school students, social skills

### 抄録

本研究は、高校生を対象にソーシャル・エモーショナル・ラーニング (Social and Emotional Learning: 社会性と情動の学習 以下 SEL) のアプローチを5回実施し、ソーシャルスキルとレジリエンスへの効果について、1次予防と2次予防の視点から検討した。高校1年生 (実践群 302名, 統制群 304名) を対象に SEL の実施前後に、ソーシャルスキルとレジリエンスをアセスメントし、SEL の実践 (1次予防) の効果を検討した結果、ソーシャルスキルとレジリエンスは統計的に有意な効果はみられなかった。しかし、不登校傾向にある生徒 (2次予防) では、欠席・遅刻・早退が大幅に減少し、学校生活に改善の兆しがみられた。以上から、学校危機予防の SEL として2次予防に効果があるプログラムである可能性が示唆され、「感情の発達段階とその支援の工夫」「効果の検討方法」「アウトカム」に関する課題が議論された。

### 1. 問題と目的

いじめ、不登校、不審者侵入、自然災害など様々な危機はいつ何時子どもたちに降りかかるかわからない。こうした学校危機に対して、危機予防の観点から心理教育が注目されてきている (山崎ら, 2013)。こうした危機予防教育のねらいは、教員や生徒の学校危機

に対する潜在的な「不安」や、実際に生じたときにトラウマにならないため、先んじて予防策を考えることで「安心」を得ようとするところにある。

高校生は小学生や中学生とは異なり、義務教育課程ではないことから中退学の問題をはじめ、「学校生活・学業不適応」「学業不振」「授業に興味がわからない」「もともと高校生活に熱意がない」「進路・就職など将来への不安」「人間関係がうまく保てない」といった生徒を取り巻く学校環境や人間関係、発達的变化に伴う悩みがあり、これらにより不適応な状態になる場合が多々ある（文部科学省，2020）。年齢が高くなると、時間的に見通す力や、学校だけでなく地域という広域で様々な対人関係も形成し始めており、その分だけ、様々な葛藤や不安を抱える年代である。そして、青年期特有の自己中心性を持ち、社会的懸念が高まるほか、自尊感情を脅かされやすい年代でもある（渡辺，2011；原田，2013）。そのため、ストレスフルな状況にさらされたなかでも、精神的健康を維持し、心が傷ついたとしても回復して適応的行動を維持することができるよう、回復力に注目したレジリエンスの育成という予防教育の必要性が指摘されている（小林・渡辺，2017）。

そのレジリエンスは、「困難な環境にもかかわらずうまく適応する能力・過程・結果」（Masten et al., 1990）と定義され、いわば弾力性、精神的回復力と訳されており、逆境に負けない心として注目されている。一方で、人格特性や能力としてとらえられることもあるが、レジリエンスを総括的な概念として、内的要因を“I am”（個人特性）と“I can”（個人のコンピテンシー）、そして環境要因の認知“I have”の3つを含む概念として捉えられることもある（齊藤・岡安，2014）。一般に、レジリエンスの高い子どもは、コミュニケーション能力、社会性、基本的な知識、読み書き能力などの内的要因の個人特性とコンピテンシーが高く、信頼関係が結べる両親や祖父母といった他者との親密な絆があり、地域や学校のサポート体制といった環境要因に恵まれていることが報告されている（Werner, 1989）。これらのことから、個人の特性、親や教師、友人など身近で信頼できる人との対人関係、さらには環境からの支援がレジリエンスを育てることが理解できる。

さらに、足立ら（2014）は、先述の3つだけではなく“I am”（自尊感情），“I can”（自己効力感），“I have（ソーシャルサポート）”，に加えて“I like（ポジティブ感情）”の4つがレジリエンスを支える柱だと指摘している。注目すべきは、新しく加えたポジティブな感情を育成することを強調している点にある。ポジティブな感情は認知を促進し、思慮深く、創造的に考えることでレジリエンスを達成させ（Christian&Mary, 2016）、なかでも「感情をコントロールする力」が、自分にはできるという自分の能力を信じる自己効力感を育てるとされている（足立ら，2014）。これについては、感情のコントロールや注意がレジリエンスを媒介して社会適応に関連するということが示されている（Eisenberg et al., 1997）。

これまで、ソーシャルスキルは、SELの考え方をもとにしたソーシャルスキルトレーニング（Social skills training 以下 SST）などで効果が検証され、ソーシャルスキルの獲

得が、高校生の自尊感情（原田・渡辺，2011）、共感性（原田，2014）、役割取得能力（原田・渡辺，2019）にメリットをもたらすことが報告されてきたが、本研究では、さらにレジリエンスを高めることを目的としている。これは、レジリエンスを高めることにより、先に述べた高校生が乗り越えるのが難しい学校生活での様々な壁を乗り越えることが期待されるからである。これについては、学校や教師、クラスの友人と円滑な対人関係を維持することができるほか、授業に参加する意欲が高まり、心身ともに健康でストレスへの対処能力を獲得でき、社会的に責任のある役目を果たすことが可能になると指摘されている（足立ら，2014）。

このことは、社会に出て働くことや職業・キャリアにかかわる専門的な学びの段階に進む前の、最後の集団教育の場にいる高校生にとってレジリエンスを身につけることは、生涯にわたって社会でよりよく生きるための基礎を培うことにもつながることになる。そのため、学校生活における円滑な対人関係を維持するためにソーシャルスキルやレジリエンスを育む心理教育を行うことは、非常に有効な方法になると考える。

このようなことから、レジリエンスを育む考え方として、国内外で普及されている SEL のアプローチが挙げられる。これは、単なるプログラムの総称ではなく、対人関係、ソーシャルスキルを身につけることを目的とせず、感情に焦点化して自己や他者の感情理解を成長させるプロセス全体を指しており、自己覚知・セルフマネジメント・社会的覚知・関係のスキル・責任ある意思決定の5つのコアとなるコンピテンスを育てることが念頭に置かれている（渡辺，2015；CASEL，2020）。国内では、SEL のこの考え方をもとにした SEL-8S プログラム（香川・小泉，2015）、ムードミーター（小高，2017）、SST をベースとした対人関係における感情の認知的側面へのアプローチなどが実践として紹介されている。この SST による感情の認知的側面へのアプローチは、DeRosire（2002）の実践を参考にした小林・渡辺（2017）、原田（2014）、原田・渡辺（2011）、原田・渡辺（2019）があり、SEL をベースにしていると考えられる。すでに、ソーシャルスキルに対しては一定の効果が検証され、教育効果があることは明らかとなっているが、高校生を対象としたレジリエンスの育成において自己評定以外の客観的な評価を含めた効果検証はなされていない。この SEL で期待されているのは、その効果を個人の自己評定のみならず、学校に関するあらゆるデータをもとにして考えるところにある。これまでのいじめ予防の研究なども、生徒のいじめに対する認知の変容だけをデータとして収集しその変化を検証することが多かったが、実際に効果があるのは、その学校のいじめが減ることにある。こうしたそもそもどういうアウトカム（介入から得られる結果やあるいは判定項目のこと。例えば、生徒指導上の問題や保健室の利用状況などの生徒の行動、出席・遅刻日数や問題行動数、学力、学習状況などの教育成果）で効果を見てその実践の効果としてみるかについては、すでに SEL の研究で議論されてきている（例えば、渡辺，2015）。

また、学校危機予防の視点から心理教育プログラムによる予防を捉えた際、学年全体で SEL を実施する 1 次予防（ユニバーサル予防）をねらった取り組みと同時に、リスクのあ

る生徒（例えば、不登校傾向の生徒）に対する2次予防や、高いリスクのある生徒に対する3次予防も同時に行うといった集団と個への視点を重視し、望ましい支援を必要とする生徒に継続的な介入を与え、支援の目標を決定するためにデータを収集することも重要であると指摘されている（渡辺，2013）。

そこで、本研究では、客観的な評価として出席状況、保健室や相談室の利用回数、トラブルの件数、提出物の回数なども学校に関わる貴重なデータである（渡辺，2015）という指摘をもとに出席状況の変化もアウトカムの一つとし、実施した学年集団によるSEL（1次予防）と不登校傾向の生徒（2次予防）を対象にSELの効果を検討することとした。実践の方法は、感情の認知的側面に焦点化したSST（小林・渡辺，2017；原田・渡辺，2011）を参考とし、ソーシャルスキルとレジリエンス、そして出席状況について検討することを目的とした。

## 2. 方法

**2.1 調査対象者** 本研究では、部活動が盛んで生徒の多くが進学を希望する関東にある公立A高校を実践群、A高校と学校の特性が似ている、ほぼ同規模の公立B高校を統制群とした。

**2.2 実施期間** 2016年10月から11月までの3か月間で、10月に3回、11月に2回の計5回行った。授業は特別活動及び総合的な学習の時間で行う「道徳」を学ぶ時間（50分）<sup>1)</sup>で実施し、すべての学級で一斉に行った。

**2.3 校内組織体制** 特別活動における道徳教育の時間として、道徳教育の推進を主に担当する教師でSELをコーディネートする道徳教育推進教師（以下、コーディネーター）が授業計画及び事前準備をすべて行い、SEL実施前の8月に研究者を講師とした研修を1回実施した。また、研修用ビデオ（実際にSELをやっている様子）と指導案を授業者へ事前に渡し、個人による研修が推奨された。1回目の1週間前に授業者間でリハーサルをし、さらには、SELの授業前の打ち合わせ（ティーチングアシスタント 以下、TA）とモデリングや授業の流れを確認する等、実施したその日の放課後に行う反省会と次回の打ち合わせも行われた。管理職は研究者に実施の協力を依頼し、年度当初にSELの実施とねらいを教員へ伝え、実施当該学年以外の教員とも共通理解を図り、授業が参観できる環境を整えた。

**2.4 授業内容** 渡辺・小林（2009）と原田・渡辺（2011）の指導案に基づいて5回のプログラムで実施された（表1）。ターゲットスキルは、実施校のコーディネーターと研究者で検討した。実施にあたっては、担任教師（8名、8クラス）が授業者、研究者が勤務する大学の教職課程履修学生がTAを行い、モデリングの際に授業者とTAがペアとなってモデルを示した。授業は、基本的にインストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバックから構成された。

表1 SELプログラムの内容

	ターゲットスキル	授業のねらい
第1回	ソーシャルスキルとは (ガイダンス)	①ソーシャルスキルの理解と学ぶ意義を知る ②学ぶ意欲を高める
第2回	考えと気持ちを伝える I (話す)	①コミュニケーションの難しさ、大切さへの気づきを促す ②言語的・非言語的スキルなど「話すスキル」を身につける
第3回	考えと気持ちを伝える II (聴く)	①コミュニケーションの難しさ、大切さへの気づきを促す ②第2回の「話すスキル」を踏まえて、「聴くスキル」を身につける
第4回	感情のコントロール	①ネガティブな感情は誰もが持つ感情であることを理解する ②自分自身が普段持っている感情の存在に気づく ③見えている感情の裏側にある様々な感情に気づき、感情をコントロールすることの大切さについて学ぶ ④感情にのまれずにコントロールする方法を学ぶ
第5回	あたたかいことばかけ・ まとめ	①自分が言ってもええと思うあたたかい言葉かけを学ぶ ②SELで学んだポイントを振り返り、学んだスキルを日常生活へ活かす意欲を高める

## 2. 5 評価方法

(1) 手続き 無記名式の自己評定尺度への回答を生徒に事前事後の2回行った。アンケートの実施は学級担任に依頼し、学級ごとに集団で実施された。質問紙のフェイスシートには、倫理的配慮として、成績には一切関係ないこと、質問全てに対して拒否権があること、拒否しても不利益が生じないこと、途中で回答を止めてもよいことを明記した。組、出席番号、性別は記入したため、対象者に番号を付与して連結可能匿名化を行い、個人の組、出席番号、性別の情報と、新たに付与された番号の対応表を作成し、データは番号で入力した。なお、2次予防の対象となる生徒には、本人の承諾を得て個人を特定し、データを管理した。

(2) 対象者 A高校1年生320名(男子182名、女子138名)、B高校1年生318名(男子152名、女子166名)を対象者とした。回収率は100%であった。解析に用いたデータは、事前事後の両方に回答し、かつすべての項目に回答しているA高校302名(1年生男子168名、女子134名、実践群)で有効回答率は94.3%、B高校304名(男子142名、女子162名、統制群)で有効回答率は95.6%であった。

(3) 調査内容 調査は生徒を対象とする自己評定による2つの尺度と出席状況を用いた。質問紙の項目を用いるが、高校1年生を対象としていたことから、いずれも中学生用を用いることは妥当であると判断した。①中学生用社会的スキル尺度(嶋田, 1998):「向社会的スキル」「引っ込み思案行動」「攻撃行動」の3因子から構成され25項目からなる(表2)。②中学生用レジリエンス尺度(石毛・無藤, 2005):「自己志向性」「関係志向性」「楽観性」の3因子から構成され21項目からなる(表3)。各質問は4件法(「まったくあてはまらない」から「よくあてはまる」)で尋ねられた。

③出席状況:1学期から3学期までの欠席・遅刻・早退の件数についてSELのコーディネーターから回答を求めた。

④インフォーマント:欠席・遅刻・早退の様子及び2次予防の対象となる生徒の情報について、担任教師とSELのコーディネーターから回答を求めた。

表2 中学生用社会的スキル尺度(嶋田, 1998)

<p>&lt;第1因子 向社会的スキル&gt;</p> <p>困っている友だちを助けてあげる。          友だちの話をおもしろそうに聞く。          自分に親切してくれる友だちには親切にしてあげる。          友だちが失敗したら、励ましてあげる。          友だちの頼みを聞く。          友だちのけんかをうまくやめさせる。          友だちがよくしてくれた時は、お礼を言う。          引き受けたことは、最後までやり通す。          友だちの意見に反対する時は、きちんとその理由を言う。          相手の気持ちを考えて話す。</p>	
<第2因子 引っ込み思案行動>	<p>友だちに話しかけられない。          自分から友だちの仲間に入れない。          友だちの遊びをじっと見ている。          休み時間に友だちとおしゃべりしない。          通んでいる友だちの中に入ることができない。          悩みごとを友だちに相談できない。          友だちと離れて、一人で遊ぶ。          友だちに気軽に話しかける。*</p>
<第3因子 攻撃行動>	<p>友だちを脅かしたり、友だちにいばったりする。          何でも友だちのせいにする。          でしゃばりである。          間違いをしても素直に謝らない。          友だちに乱暴な話し方をする。          友だちの邪魔をする。          自分のしてほしいことを、無理やり友だちにさせる。</p>

\*反転項目

注)質問紙を実施する際は、順番をランダムに入れ替えて項目を配置した。

なお、倫理的配慮として、第1研究者が所属する大学の倫理委員会の承認を得て実施された。

### 3. 結果と考察

各尺度間の関係を調べるために、まずは事前テストのデータを用いた。各尺度の下位尺度の関係性を検討するために Pearson の相関係数を求めた。その結果、「引っ込み思案行動」と「攻撃行動」はレジリエンスの各下位尺度との相関がすべて負であった(表4)。「向社会的スキル」はレジリエンスの3因子と.38から.70という中程度の相関を示す一方、「引っ込み思案行動」「攻撃行動」はレジリエンスの3因子と高くはないが負の相関を示した。すなわち、ソーシャルスキルが高いと思いやりなどの向社会性は高くなるが、引っ込み思案や攻撃性についてはレジリエンスが高い場合には低まることが示された。ソーシャル

表3 中学生用レジリエンス尺度(石毛・無藤, 2005)

<p>&lt;第1因子 自己志向性&gt;</p> <p>失敗したとき自分のどこが悪かったか考える。          難しいことでも解決するために色々な方法を考える。          なぜそうしたのか行動を見直すことがある。          失敗してもあきらめずにもう一度挑戦する。          困ったことが起きるとその原因を考える。          やり始めたことは最後までやる。          困ったとき自分ができることをまずやる。          自分の判断は適切に考えるほうだ。          つらい経験から学ぶことがあると思う。          決めたら必ず実行する。          何かを考えるとき様々な角度から考える。</p>	
<第2因子 関係志向性>	<p>つらいときや悩んでいるときは自分の気持ちを人に話したいと思う。          寂しいときや悲しいときは自分の気持ちを人に聞いてもらいたいと思う。          迷っているときは人の意見を聞きたいと思う。          うれしくてたまらないときは自分の気持ちを人に話したいと思う。          自分の考えを人に聞いてもらいたいと思う。          人からの助言は役立つと思う。</p>
<第3因子 楽観性>	<p>なにごととも良いほうに考える。          困ったことが起きてもよい方向に向かっていく。          困ったとき考えるだけ考えたらもう悩まない。          困ったときふさぎ込まないで次の手を考える。</p>

注)質問紙を実施する際は、順番をランダムに入れ替えて項目を配置した。

スキルを向上させることはレジリエンスを高めると予測することができると示唆されていることから（齊藤・岡安，2014），この分析では因果関係を明らかにできないが，本研究の実践によって生徒のソーシャルスキルとレジリエンスを高めることができるということが考えられた。

表4 各尺度の回尺度間の相関係数

	向社会的スキル	引込み思案行動	攻撃行動	自己志向性	関係志向性	楽観性
向社会的スキル	—	-.25	-.30	.70	.50	.38
引込み思案行動	—	—	.19	-.24	-.32	-.34
攻撃行動	—	—	—	-.30	-.16	-.14
自己志向性	—	—	—	.58	.46	.48
関係志向性	—	—	—	—	—	.23
楽観性	—	—	—	—	—	—

すべて $p<.01$

### 3. 1 1次予防としてのソーシャルスキルとレジリエンスの変化

学校群（実践群と統制群），性別を独立変数，各下位尺度の評価得点を従属変数とした反復測定による分散分析を行った（表5）。その結果，すべての下位尺度で，前後×性別×学校群の3要因の交互作用と，前後×性別，前後×学校，学校×性別の2要因の交互作用が有意ではなかった。前後の変化で主効果が認められたのは，「引込み思案行動（ $p<.01$ ）」と「攻撃行動」（ $p<.05$ ）であった。楽観性においてはいずれにおいても有意差はなかった。学校群の効果が認められなかったことから，本研究では，ソーシャルスキルとレジリエンスに実践の効果があつたとはいえない結果となった。高校生の時期は，怒りからくる攻撃性（小澤，2010）や友人関係で不安や懸念を抱えやすく他者から自分がどのようにみられるかが気になり引込み思案が高まりやすい（原田，2013）。そのため，本SELは，感情の認知的側面に焦点化したプログラムであったため，「引込み思案行動」「攻撃行動」の減少が予想されたが，引込み思案と攻撃性の高まりを抑制することはできなかった。従来のSELの研究では減少（原田・渡辺，2011）していたことから，以下のことが考えられる。

1つ目は，怒りというネガティブな感情を取りあげた「感情のコントロール」を学ぶ上での発達段階に考慮したプログラムの工夫の余地が考えられる。高校生は，怒りや悲しみといったネガティブな感情への拒否感が高く，女子はネガティブな感情が男子より高いが切り替えは早く感情制御も高いとされている（小澤，2010）。そして，感情に対する意識的態度がその後の処理過程を方向付けることから（小澤，2010），ネガティブな感情をしっかりと覚知し，その感情に対して「嫌」と拒否的な評価をし，「切りかえることができる」と変化させることに対する期待感を高く評価する，など何らかの感情への態度を持つこと自体が積極的な感情のコントロールの方法を促進することができると指摘されている（佐伯，2003）。また，激しい怒りを喚起する出来事への認知は，男子が他者への非難や報復といった他者帰属の認知であることに対し，女子は投げやり，悔恨，自己否定，絶望といった自己帰属への認知が高いという特徴があり（石田ら，2020），自他への暴力行動への

表5 SEL実施の前後（時期）と学校および性別における比較の結果

		評価得点の平均値		標準偏差		反復測定による分散分析			
		前	後	前	後	F値			
ソーシャル スキル	向社会的スキル	A高校	男	30.98	30.25	3.66	4.05	前後×性別	.71
			女	32.40	32.21	3.15	2.99	前後×性別×学校	.17
		B高校	男	29.85	30.09	4.37	4.89	前後	.22
			女	32.13	32.05	3.60	4.01	前後×学校	.08
	A・B校合計		31.34	31.15	3.70	3.98	学校	.14	
							性別	.00**	
							学校×性別	.44	
	引っ込み思案行動	A高校	男	14.42	15.05	4.59	4.61	前後×性別	.15
			女	14.67	15.03	4.81	4.58	前後×性別×学校	.62
		B高校	男	14.52	14.91	4.44	4.71	前後	.03*
女			14.19	14.03	4.66	4.36	前後×学校	.19	
A・B校合計		14.45	14.76	4.63	4.56	学校	.29		
						性別	.50		
						学校×性別	.32		
攻撃行動		A高校	男	12.13	12.35	3.35	3.56	前後×性別	.76
	女		11.08	11.45	3.07	3.45	前後×性別×学校	.69	
	B高校	男	12.28	12.72	3.17	3.63	前後	.00**	
		女	11.24	11.66	2.93	3.13	前後×学校	.57	
	A・B校合計		11.68	12.05	3.13	3.44	学校	.38	
							性別	.00**	
							学校×性別	.87	
	レジリエンス	自己志向性	A高校	男	33.44	33.71	5.53	5.17	前後×性別
女				33.24	33.13	5.00	4.35	前後×性別×学校	.73
B高校			男	32.96	33.23	4.83	4.60	前後	.41
			女	33.62	33.74	4.67	4.94	前後×学校	.72
A・B校合計		33.32	33.45	5.01	4.77	学校	.99		
						性別	.80		
						学校×性別	.19		
関係志向性		A高校	男	17.74	17.87	3.92	3.85	前後×性別	.64
			女	19.18	19.13	3.37	3.22	前後×性別×学校	.73
		B高校	男	17.38	17.47	3.27	3.25	前後	.57
	女		18.93	19.00	3.29	3.16	前後×学校	.87	
	A・B校合計		18.31	18.37	3.46	3.37	学校	.28	
							性別	.00**	
							学校×性別	.72	
	楽観性	A高校	男	10.66	10.58	2.53	2.33	前後×性別	.44
女			10.36	10.58	2.61	2.42	前後×性別×学校	.31	
B高校		男	10.84	10.89	2.32	2.35	前後	.53	
		女	10.49	10.51	2.39	2.40	前後×学校	.85	
A・B校合計		10.59	10.64	2.46	2.37	学校	.44		
						性別	.16		
						学校×性別	.56		

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

予防は、レジリエンスを高め、怒りを増幅させるネガティブな反すうを抑制することが有効であると指摘されている（石田，2020）。このことから、感情の発達における性差の特徴を捉えた工夫を取り入れる必要がある。

また、プログラムで検討されたターゲットスキルが、レジリエンスを向上させるためには不十分であったのではないかと考えられる。レジリエンスとソーシャルスキル、そして感情リテラシーについて、高校生に必要な発達水準を考えたプログラムの内容が不足していたかもしれない。ソーシャルスキルやレジリエンスは、高校生ではどのような発達をし、どの程度のスキルの獲得を目指したらよいのか、また望ましい水準とするのかといった発達段階が明らかとされていないため、このような発達段階は今後検討される必要があるだろう。そして、高校生のレジリエンスを高めるために望ましい水準に配慮した内容、回数、与え方などについて、さらに検討が求められると考えられる。

2つ目は、「気づく」と「コントロール」の2回で実施されていたプログラムを（渡辺・小林，2009；原田，2011）、授業時間の都合で1回に縮小して行ったことが影響したのではないかと考えられる。この点については、本田ら（2020）の実践でも同様の結果となっている。つまりは、授業のねらいを学んで理解を深めるための時間が足らなかったといえる。実際に授業後の教師の振り返りでは、「時間に追われ、説明を簡略化したところがあった」「振り返りの時間が足りなかった」「内容が多すぎて、教師自身も内容を消化しきれていなかった。生徒には難しかったかもしれない」と反省や感想を述べられていた。そのため、感情のコントロールの回では、性別の特徴を押さえつつ、ポジティブな感情とネガティブな感情の両方を取り上げ、自分の感情に気づいてコントロールすることをネガティブな感情を重視した主体的な学びにする必要がある。したがって、「感情に気づく」と「感情をコントロールする」をセットとする2回の授業時間を確保することが、「引っ込み思案行動」「攻撃行動」の減少につながると考えられる。ただし、ネガティブな感情を取り上げる時には、個人特性に配慮することや、授業者の知識・理解が影響すると考えられるため、アセスメントと事前準備及び教員研修が重要になるだろう。

3つ目は、本研究の実践効果が、実践前後における全体の評価得点では変化が見られなかったのではないかということが考えられる。これについては、本研究が1次予防としての集団と2次予防としての個に対するSELの効果の検討を目的に、集団と性別における変化で効果を検討し、ソーシャルスキル得点の高低による群分けで変化の検討が行われていなかった。この点については、SELを受けてスキルを高めることで得点に肯定的な変化がみられる低群や、より慎重に自己の評価を捉える動きから事後の得点を下げる高群の存在があること（小高，2018）、感情の発達段階に加えて性差についても違いがあること（小林・渡辺，2017）が指摘されている。今後は、尺度の自己評価得点をもとに群分けを行うといった分析により、効果の検討をすることが求められる。

### 3. 2 出席状況（欠席・遅刻・早退の件数）

問題と目的で指摘したように、生徒自身の認知ではなく、学校での行動に変化をもたらしているかについて出席状況から検討した。本研究で扱う出席状況は、学級別と教育相談の支援に活かしたいとする2次予防の対象となる男子生徒のデータが提供された。ただし、データは実践群のA高校のみであったことから、本研究では、実践群のA高校の学年及び各学級における各学期の欠席・遅刻・早退の件数を扱うこととした。その結果を表6に内訳を示す。

学年全体では、1学期が欠席87件・遅刻89件・早退32件、2学期は欠席243件・遅刻172件・早退59件、3学期は欠席213件・遅刻108件・早退37件であった。欠席・遅刻・早退の件数は、1学期から2学期にかけて増加し、SEL実施後の3学期に減っているが、学期における日数が異なるため、件数の増減は検討することができない。この点については、今後、欠席率等の指標を用いてベースラインを統一することにより比較・検討することを課題としたい。

表6 各学期における各学級の欠席・遅刻・早退の件数

学級	1学期			2学期			3学期		
	欠席	遅刻	早退	欠席	遅刻	早退	欠席	遅刻	早退
1	10	5	2	29	10	1	9	21	1
2	11	10	9	35	19	14	42	8	7
3	4	9	1	33	28	7	37	47	2
4	14	13	8	33	19	14	20	14	12
5	3	9	2	17	14	4	6	8	0
6	11	21	2	22	24	3	23	21	5
7	26	6	6	49	31	11	29	14	6
8	8	16	2	25	27	5	20	17	4
学年	87	89	32	243	172	59	213	108	37

一方で、月別の件数の推移についてコーディネーターから、例年、9月末までに欠席・遅刻・早退の件数が一気に増え、2学期末まで件数が維持される傾向にあったが、実施年度は、SEL終了後から件数が減少、そして冬休み明けから増加し、2月上旬から下旬にかけては風邪や体調不良による欠席が多かったことが報告された。また、遅刻・欠席・早退の件数は、多くの学級で2学期に増えて3学期に減少する傾向にあったが、5組のみ年間を通じて少ない傾向にあったことが報告された。また、3組は男子の元気のよさがかえって学級に落ち着きのなさを与え、また課題や活動に対して先延ばし的な状況や感情のコントロールができない場面が時間経過と共に徐々に増え、特定の男子グループの遅刻増加が件数の増加につながり、2学期から3学期にかけて欠席・遅刻の件数が大幅に増加した事が報告された。このことから、学年全体で実施するSELの実践においては、各学級の風土や特性、人間関係等を考慮したセッションの工夫が必要であると考えられ、そのためにも欠席・遅刻・早退以外に、問題行動などに関する個人データを踏まえて、効果を検討することが求められる。

### 3. 3 2次予防としての不登校傾向にある生徒の変化

本研究では、1次予防で行うSELが不登校傾向の生徒に対する2次予防としての効果を、出席状況（欠席・遅刻・早退）、質問紙調査、インフォーマントから検討を行った。

体調不良で休んだことをきっかけに5月の連休以降から仲間関係が維持できずに不登校傾向となり、成績不良にあった男子生徒が、SELをきっかけに、欠席（1学期8、2学期29、3学期6）の回数が大きく減少した。また実施後の向社会的スキル（事前29、事後32）と自己志向性（事前31、事後34）の得点が上昇し、2学期に増加した欠席の件数は3学期の3月では0となり、さらには成績下位者からも脱し、学校生活に改善の兆しがあったとコーディネーターから報告された。学級担任からは、SELをきっかけに友だちと話す機会が増え、見違えるように表情が明るくなったと報告があった。そして、プログラムの中で話し合う、ともに体験するといったことで友だちと無理なく話すことができるようになり、このことをきっかけにして普段の学校生活の中でも自然に周りの人と話せるようになっていったと生徒の状況についても語った。さらに、友だちと一緒にいることが増えて孤立する場面がなくなり、学校に居場所ができ安心して毎日を過ごすようになると授業の欠席が減り、わからないことを友だちや教師に聞く積極的な学習場面も見られ、3学期には成績不振から脱し、男子生徒にとってSELは教育効果があったと振り返った。

このインフォーマントから見る生徒の様子は、「困ったとき自分ができることをまずやる」「つらい経験から学ぶことがあると思う」といった自己志向性を客観的な捉え方ができるようになったことで得点の上昇につながったと考えられる。これについては、困難な課題を抱えても自身で問題解決を試み、どうしても対決が困難な場合に援助を求める援助要請の自立型が葛藤を解決する粘り強さと関連し学校適応につながるという指摘（本田ら、2020）や、困難なことに対して様々な角度から考え冷静でいられることが不登校傾向を弱める傾向にある（小林ら、2019）とされていることから説明できる。したがって、SELの体験や話し合いなどが友だちの考えや物事の捉え方を多角的に捉えることにつながり、仲間関係やコミュニケーションを見直す機会となって対人関係を構築でき、わからないことを聞くことができるようになったのではないかと推測できる。このことから、1次予防として行う集団のSELの実践が、2次予防として生徒のソーシャルスキルとレジリエンスに効果がある可能性が示唆された。ただし、今回は、行動観察、他者評定などのアセスメント、2次予防の対象となる他の生徒の効果、日頃の教師の支援がソーシャルスキルやレジリエンスにどのような影響をもたらしたのかは本研究では明かにすることができなかったため、今後、検証される必要がある。

## 4. おわりに

本研究では、対人関係や感情の認知的側面を扱い、ソーシャルスキルとレジリエンスの向上を目指すSELを実践したところ、1次予防としての集団には、ソーシャルスキルとレジリエンスに統計的には有意な効果が見いだせなかった。その理由として、学んだスキル

が日常生活へ維持・般化されるまでには至らなかったことが考えられる。例えば、「感情のコントロール」は自己の内面でのプロセスが主であるため、スキルを遂行していても周囲に気づかれにくく強化されにくいいため、学校生活で強化できるようにその方略を検討する必要があるとされている（小林・渡辺，2017）。般化・維持については、般化・維持の介入の必要性と介入後はソーシャルスキル得点の低下を防ぐという指摘からも（星・渡辺，2015），大人がフィードバックを与える，ターゲットスキルの遂行を強化しあう，生徒同士で教室にターゲットスキルの内容を掲示する，ソーシャルスキルの情報とモデルの提示など，どの方法が効果を持続させるのかといったように効果的な方略や，そのフォローアップについても検証することが求められる。

次に，高校生の発達段階に考慮したプログラムの内容と支援の工夫が考えられる。この時期は，自尊感情が低められやすく（原田・渡辺，2011），大学生と比較して自己肯定が自己不信になりがちで，多様な経験が少ないことが希望を持つ力を未熟にし，ポジティブな結果を期待する傾向である楽観性はないことが指摘されている（金原・巖，2014）。ネガティブな感情への持続可能性の気づきとネガティブな感情への否定的認知から捉えることが有用であるとされている（小澤，2010）。このことを踏まえ，高校生の適応と関連するネガティブな感情への態度についても取り上げたプログラムにする必要がある。その際，ネガティブな感情を緩和し，ポジティブな感情を味わう体験を取り入れたい（足立ら，2014）。そのため，高校生に必要なレジリエンスを念頭に置き，それに必要な感情リテラシーはどのようなものか明確にするべきであろう。こうした感情の発達段階を考慮したプログラムを開発する必要があるだろう。

最後に，本研究ではこれまでの研究ではとりあげられなかった出席状況に着目したが，これは今後のこうした実践研究で求められることではないかと考えられる。2次予防としてリスクのある生徒へのSELの効果を明らかにしたことは，教育実践におけるアセスメントの工夫の可能性やアウトカムの重要性の意義を強めたと考えられる。個人情報など倫理的な問題と関連し難しい側面も持つが，学校の出席率，提出物の回数，保健室の利用回数，問題行動など学校に関わる既存のデータは，いわば，「学校」そのもののプロセスの効果を検証する上で重要な指標になる。本研究では，統制群の高校のデータがなかったことは研究における限界であったが，引き続き，統制群を設けて，客観的な評価やアウトカムを用いて効果の検証を積み重ねていくことが求められる。

#### （註）

1) 千葉県では県立高等学校の1年生に原則として「道徳」を学ぶ時間が平成25年度から年間35単位時間が導入され，ロングホームルーム，総合的な学習の時間，学校行事等を活用して教育課程に位置付けられている。

## 引用文献

- 足立啓美・鈴木水季・久世浩司 (2014) 『子どもの「逆境に負けない心」を育てる本』 法研
- CASEL (2020) What is SEL. Retrived from <https://casel.org/what-is-sel/> (2020年12月21日)
- Christian, T. G, & Mary, A. S. (2016) Relationships among positive emotions, coping, resilience and mental health. *Stress and Health*, 32, 145–156.
- DeRosier, M.E. (2002) *Group interventions and exercises for enhancing children's communication, cooperation, and confidence*. Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Holgren, R., Msdzk, P., Losoya, S. (1997) The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functionality in elementary school children. *Child Development*, 68, 295–311.
- 星雄一郎・渡辺弥生 (2015) 「高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの標的スキルの定着化への取り組み」, 『教育実践学研究』第18号1巻, 11–22.
- 原田恵理子 (2013) 『高校生のためのソーシャルスキル教育』, ナカニシヤ出版
- 原田恵理子 (2014) 「学年全体を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果の検討」, 『東京情報大学研究論集』第17号2巻, 1–11.
- 原田恵理子・渡辺弥生 (2011) 「高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニング」, 『カウンセリング研究』第44号2巻, 81–91.
- 原田恵理子・渡辺弥生 (2019) 「高校生を対象とした道徳教育におけるソーシャルスキルトレーニングの活用」, 『教育実践学研究』第22号, 23–36.
- 石田実知子 (2020) 「高校生の自他への暴力行動に対するレジリエンスと反すうおよび怒りとの関連」, 『日本公衛誌』第67巻 第1号, 33–41.
- 石田実知子・井村亘・山形真由美・渡邊真紀・小池康弘 (2020) 「高校生における激しい怒りを喚起させる出来事に対する認知の特徴と男女間比較」, 『川崎医療福祉学会誌』第30巻 第1号, 311–319.
- 本田真大・益子洋人・永井智 (2020) 「統合的葛藤解決スキル, 感情調整と援助要請スタイルの関連」, 『学校臨床心理学研究』第17号, 23–31.
- 石毛みどり・無藤隆 (2005) 「中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連 : 受験期の学業場面に着目して」, 『教育心理学研究』第53号3巻, 356–367.
- 香川尚代・小泉令三 (2015) 「小学校でのSEL-8Sプログラムの導入による社会的能力の向上と学習定着の効果」, 『日本学校心理士会年報』第7号, 97–109.

- 金原由季・裴岩秀章 (2013) 「高校生と大学生にみたレジリエンスの構造」, 『埼玉工業大学人間社会学部紀要』第12号, 27-34.
- 小林朋子・渡辺弥生 (2017) 「ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響」, 『教育心理学研究』第65号, 295-304.
- 小林朋子・渡辺弥生・五十嵐哲也 (2019) 「小学生から高校生までの不登校傾向とレジリエンスとの関連」, 『日本教育心理学会総会発表論文集』61, 191.
- 小高佐友里 (2017) 「中学校におけるスクールカウンセラーの予防教育への取り組み—SEL (Social and Emotional Learning) の実践と効果」, 『教育実践学研究』第21号, 28-50.
- Mastern, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990) Resilience and Development: Contribution from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Dev Psychopathol*, 2, 425-444.
- 文部科学省 (2020) 「令和元年度児童生徒の問題行動・不登校生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」, Retrieved from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/mext\\_00351.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/mext_00351.html) (2020年12月20日)
- 小澤永治 (2010) 「思春期における不快情動への態度とストレスの関連」, 『心理学研究』第81巻2号, 501-509.
- 齊藤和貴・岡安孝弘 (2014) 「大学生のソーシャルスキルと自尊感情がレジリエンスに及ぼす影響」, 『健康心理学研究』第1号, 12-19.
- 佐伯素子 (2003) 「感情覚知と抑圧コーピングスタイル—感情記述課題の分析より」, 『心理臨床学研究』第21号2巻, 353-261.
- 嶋田洋徳 (1998) 『小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究』 風間書房
- 渡辺弥生 (2011) 『子どもの10歳の壁とは何か?』 光文社
- 渡辺弥生 (2013) 「学校危機予防教育の流れと展望: アメリカでの取り組み」, 『法政大学文学部紀要』第67巻, 57-70.
- 渡辺弥生 (2015) 「健全な学校風土を目指すユニヴァーサルな学校予防教育—免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング—」, 『教育心理学年報』第54号, 126-141.
- 渡辺弥生・小林朋子 (2009) 『10代を育てるソーシャルスキル教育』 北樹出版
- Werner, E. E. (1989) High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American journal of orthopsychiatry*, 59 (1), 72-81.
- 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (2013) 『世界の学校予防教育』 金子書房

## 謝辞

本研究の実践にあたり、調査に快くご協力いただきました高等学校の関係者の皆様により感謝申し上げます。本研究はJSPS科研費JP18K03075の助成を受けたものです。