

<原著論文>

## 教員のソーシャル・エモーショナル・コンピテンスに対する研修の実践と その効果の検討

澤田 葉月<sup>1)</sup>・渡辺 弥生<sup>2)</sup>

1) 法政大学大学院人文科学研究科

2) 法政大学

Effectiveness of a teacher's training program on teachers' Social and Emotional  
Competence

Hazuki Sawada<sup>1)</sup> & Yayoi Watanabe<sup>2)</sup>

1) Graduate School of Humanities, Hosei University

2) Hosei University

キーワード：教員研修，ソーシャル・エモーショナル・ラーニング，ソーシャル・エモー  
ショナル・コンピテンス，生徒指導

KEYWORDS：Teacher's training, Social and Emotional Learning, Social Emotional  
Competence, school guidance and counseling

### 抄録

本研究は、教員のソーシャル・エモーショナル・コンピテンスの向上を目的に研修を作成し、その効果を検討したものである。ソーシャル・エモーショナル・ラーニングで掲げられる5つのコンピテンスをターゲットスキルとする研修を実施した結果、「自己への気づき」において、研修前に自身のコンピテンスを高く評価した教員は実践後に評価が低下し、反対に実践前に中程度または低く評価した教員は実践後に評価が向上した。ただし、それ以外のコンピテンスについては統計的に明らかな向上がみられなかったことから研修内容や研修方法についてさらなる研究を重ねる必要がある。

### 1. 問題と目的

いじめや暴力、不登校といった生徒指導上の課題が依然として深刻である今、こうした課題の「未然防止」や「予防」を図る必要性が繰り返し強く指摘されている（文部科学省，2022；渡辺，2015）。

近年では予防的取り組みとして **Social and Emotional Learning (SEL)** が注目されている。**SEL** は単なる1つのプログラムではなく、大きな教育的な枠組みとして体系的に捉えられたものであり、次の5つのコアとなるコンピテンスを包括的に育成することが目指されている (Durlak et al., 2011 ; 小泉, 2022)。第一は「自己への気づき」で、自己の感情や思考を認識し、それらが周囲に及ぼす影響を理解する能力である。第二は「自己のコントロール」で、様々な状況下で自己の感情や思考、行動を調整する能力のことを指し、第三は「他者への気づき」で、多様な背景や文化について理解し、他者に共感できる能力である。第四の「対人関係」は多様な人々や集団とより健全で協力的な関係を確立および維持する能力、最後の「責任ある意思決定」は自身の行動や社会的相互作用について思いやりをもって倫理的かつ建設的な選択をする能力とされている (Durlak et al., 2011 ; 小泉, 2022)。**SEL** の効果に関する知見は蓄積されており、子どもの暴力行為の減少に繋がるだけでなく、向社会的行動の増加や子どもと教員の関係性の向上、学力の向上などに効果が示されている (Durlak et al., 2011 ; 瀧澤他, 2022)。

こうした **SEL** の考え方に基づいた実践を行う上で、次の3点の理由から教員へのアプローチが重要であると指摘できる。1点目は **SEL** の効果的な実践に寄与するためである。Mahoney et al. (2021) は **SEL** の継続的かつ効果的な実践のためには、子どもたちへの実践だけでは不十分で、事前に教員自身のソーシャル・エモーショナル・コンピテンス (**Social Emotional Competence**, 以下 **SEC**) を向上させる必要があることを指摘している。学校生活を通して子どもたちと深く関わる教員が自分の感情や行動を適切にコントロールする様子は、子どもたちにとって優れたモデルになると考えられるのである。

2点目は、教員の **SEC** が子どもたちに対する関わり方に影響を及ぼすためである。Jennings & Greenberg (2009) が示す向社会的な学級モデルでは、**SEC** が高い教員は子どもたちとよい関係を築きやすいことが示されている。実際に、Jennings et al. (2017) は小学校の教員を対象に **SEC** の向上を目指してマインドフルネスをベースに作成された計30時間からなる **CARE for Teachers** プログラムを実施した。その結果、プログラムを受講した教員は **SEC** が向上しただけでなく、児童に対する学級での温かい関わりや親密な関わり、また尊敬的な関わりが維持されたほか、児童のニーズへの気づきや対応が増加したことが報告されている。

3点目は、教員の **SEC** が教員自身のメンタルヘルスにも影響を与えるためである。教員のバーンアウトの程度と児童から評価される教員の **SEC** の関係を検討した Oberle et al. (2020) は、**SEC** が高く評価された教員ほどバーンアウトの程度が低いことを報告した。Jennings et al. (2017) が行ったプログラムにおいても、プログラムを受講した教員は身体的なストレスが低減したことが示されている。精神疾患が原因で離職や休職する教員が増加している我が国において (文部科学省, 2023, 2024)、教員のメンタルヘルスの維持改善は急務である。このことから教員の **SEC** の向上は **SEL** の実践に対する効果という側面のみならず、学校教育全体に有益なことが示唆され、その向上が求められるのである。

教員の SEC に対しては、国内でも少ないながら SEL を切り口とした具体的な研修が考えられ始めている。第一に挙げられるのは、茨城県教育研修センター（2022）の取り組みである。ここでは、県内の公立小学校から高等学校の計5校で2年間にわたり SEL の5つのコンピテンスの向上を目的とした計12から16回の研修が実施された。各回で5つのコンピテンスのうち1つ、2つのコンピテンスがターゲットとして定められている。研修の作成においては、教員の感情的な葛藤のきっかけとなる状況や場面を参加校ごとに参加者である教員自身が選出し、ロールプレイングに重点を置いた点が特徴的である。その結果、児童生徒から相談を受ける機会の増加や学校の支持的な雰囲気醸成に効果がみられている。第二に挙げられるのは山下・小泉（2019）の実践である。ここでは小学校の若手教員を対象に児童との関係における社会的能力の向上を目指した計5回の実践が行われた。学びの定着のための工夫として、通信の発行や電子メールによる研修のふり返り、自身が学んだことを児童に指導する機会の設定など般化に力を入れた点が特徴的である。その結果、実践群において「共感・開放性」と「話す力」の自己評価得点が実践前から実践後にかけて向上したことが報告された。

一方で課題も挙げられる。茨城県教育研修センター（2022）では参加者の SEC を測っているものの、その変化の経時的な検討や非実践群を設けた比較がなされていないため行った研修に統計的な効果があったか明確ではない。また山下・小泉（2019）では効果が示されたとはいえ、その効果が一部にとどまっていることが挙げられる。これには、実践内容が子どもに対応する場面に限定されていたことが影響していると考えられる。評価項目の中には大人への対応姿勢に言及したものも含まれていた。本来、教員は子どものみならず保護者や同僚など多様な人々と関わり協働することが求められる職業である。それゆえ、教員の SEC にアプローチする際には対子ども場面のみを扱うのでは不十分で、保護者や同僚に対応する際の力量も同時に高めることが必要だと考えた。

そこで本研究では、教員の SEC に対し茨城県教育研修センター（2022）や山下・小泉（2019）で得られた結果以上の効果をもたらせるよう、先行研究で取られた方法に加えて保護者や同僚と関わる場面も扱うことにした。つまり研修自体の目的は教員の SEC の向上とし、研修を通して教員が自分の感情や、子どもや保護者といった様々な他者の感情を理解し、自己の感情や行動を調整できるようになることなどが目指された。そのための工夫として研修では対子ども、対保護者、対同僚場面といった多様な場面を扱うことにした。そして非実践群を設けて経時的な変化を比較することで作成した研修が教員の SEC の向上に統計的な効果を示すか小中学校の教員を対象に検討した。さらに SEL 実践による中学生の情動知能の変化を検討した小高（2018）において、実践前に情動知能得点が高かった群は実践後に得点が低下し、実践前に得点が低かった群では得点が向上したことが示されている。実践前の状態によって変化の様相が異なることが示されたことから、本研究でも事前の SEC 得点を基に参加者を高群と中低群の2群に分け、高群は実践後に得点が低下し、中低群は実践後に得点が向上すると仮説を立て効果の検証を行うこととした。

## 2. 方法

### 2. 1 研修の概要

(1) **参加者** 校内研修の一環として学校単位で参加が決定した関東地方の同学区に位置する公立 A 中学校の教員 26 名（男性 13 名，女性 13 名）と公立 B 小学校の教員 18 名（男性 7 名，女性 11 名）の合計 44 名であった。これ以降，公立 A 中学校を実践群，公立 B 小学校を非実践群とする。

(2) **実施期間** ウェイティングリスト・コントロール・デザインを採用し，実践群では 20XX 年 5 月下旬から 8 月上旬の約 2 か月間に 1 回 50 分の研修が 3 回実施された。非実践群に対しては実践群での研修中には何も行わず，研修終了後に同様の研修を行う予定であった。しかし COVID-19 の流行により，学校と相談の上，非実践群での研修は途中で中止された。

(3) **研修内容** 研修にはソーシャルスキル・トレーニング（以下 SST）の技法が活用された。CASEL が示す 5 つのコンピテンスがターゲットスキルとして意図され，具体的な研修方法は渡辺他（2019）と伊藤（2011）を参考に作成された。表 1 に各研修の目標，主な内容，ターゲットとされたコンピテンスを示す。取り扱う場面については，教員が葛藤したり対応に苦慮したりしやすい場面を取り扱った茨城県教育研修センター（2022）の事例を参考に作成され，内容が不自然でないか管理職に確認を受けた。さらに宿題をやって来なかった生徒への指導場面，生徒間で生じた喧嘩に関する保護者対応の場面，授業内容や保護者対応について同僚に相談する場面，挨拶に対し生徒から返答がない場面など各回のターゲットスキルに対応した例を研修ごとに複数扱い，対子ども，対保護者，対同僚といった学校生活における「対人場面全般」に学びを応用できるよう，第一著者によって研修が行われた。

### 2. 2 評価方法

(1) **手続き** 研修効果を検討するために，両群の参加者は実践群での研修の開始前と実践群での全 3 回の研修終了後の同時期に質問紙への回答が求められた。

(2) **質問紙** 研修の効果を測定するために以下の尺度が使用された。

・ **フェイスシート** 性別，年代，総勤務年数，勤務経験のある学校種，役職，校務分掌について尋ねられた。

・ **学校スタッフ用 SEC 尺度**（CASEL, 2020） 教員の SEC を測定するために”Personal Assessment and Reflection—SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults”

（CASEL, 2020）が用いられた。この尺度は SEL の実践に携わる大人が学習するほか，自身の能力をふり返って改善するために使用する自己評価式のツールとして作成された。信頼性と妥当性の検証は十分ではないものの Gronotte（2022）で使用実績があることから本尺度を使用することにした。和訳は CASEL の許可得て，原文と同義になるようアメリカのスクールサイコロジストでバイリンガルの日本人協力者と著者らの計 3 名で行われた。質問項目は計 45 項目から構成され，「1. あてはまらない」，「2. ややあてはまる」，「3. あ

てはまる」の3件法で回答が求められた。

表1 各研修回の目標と内容、ターゲットとされたコンピテンス

目標	主な研修内容	ターゲットのコンピテンス
1 児童生徒や教職員、保護者等と円滑なコミュニケーションを行うために、感情語彙を獲得し、活用できるようになる。	【イ】他者との会話において自分の感情がうまく伝わらずもやもやした経験があるか尋ね、関心を高めた後、感情の複雑さについて説明した。【モ】会話中に感情語彙を多く使う人とあまり使わない人を提示。【リ】2人1組で感情語彙を使用しながら会話を行う練習をし、自身がどの程度使用できているかなどをふり返る。【チャ】感情語彙カードを使用し、様々な感情語彙を学び活用の練習をする。【フィ】感情語彙を活用することの重要性と人によって抱く感情の種類や強さが異なることを共有し、日常的に使用して練習することを促した。【宿】ワーク(5問)	自己への気づき 他者への気づき 対人関係
2 自分の「考え方の癖」に気づき、バランスの取れた考え方ができるようになる。	【イ】前時の復習の後、同じような場面でも人によって抱く感情が異なることがあることに気づかせ関心を高める。認知(考え方)とその歪み(癖)について説明する。【モ】6種類の自動思考(考え方の癖)の様子を見せ、そのデメリットを考えた後、自動思考を修正する様子(バランスの取れた考え方)を見てそのポイントを学ぶ。【リ】用意した場面について、グループでバランスの取れた考え方を練習をする。【フィ】皆でワークをふり返った後、誰しも癖を持っていて、そのメリットもあることと練習を続けることが重要であることを確認した。【チャ】【宿】ワーク①(5問)、ワーク②(実践と記録)	自己への気づき 自己のコントロール 対人関係 責任ある意思決定
3 教員が学校の環境について再考し工夫することによって、児童生徒にとって安心・安全で快適な学校風土を作ることができる。	【イ】前時の復習の後、人が環境からも影響を受けている例を通して環境の重要性に気づかせた。【モ】実際の学校の様子を提示しながら、良い部分と悪い部分を学ぶ。【リ】小グループで学校環境の改善案を考える。【フィ】全体で指導案を共有するとともに、感想なども共有する。そして、改めて環境の大切さと小さいことから積み重ねてよいことを伝える。【チャ】考え方を実際に行える場合は行うように伝える。	自己のコントロール 他者への気づき 責任ある意思決定

注)【イ】: インストラクション, 【モ】: モデリング, 【リ】: リハーサル, 【フィ】: フィードバック, 【チャ】: チャレンジ, 【宿】: 研修後に課した宿題

## 2. 3 倫理的配慮

質問紙への回答は任意で、途中で撤回できること、個人は特定されず他の教職員にも回答が知られないこと、教員の能力を評価するものではないことについて書面にて説明が行われ、同意した者のみ参加するようにした。配布と回収は、封ができる封筒を用いて行われた。なお、本研究は法政大学文学部心理学科・心理学専攻倫理委員会によって承認を受けている(承認番号: 21-0006)。

## 3. 結果

分析は IBM SPSS Statistics Ver.28 を使用して行った。参加者 44 名のうち回答に欠損があった者を除外し、実践群 21 名(男性 12 名, 女性 9 名; 20 代 2 名, 30 代 12 名, 40 代 2 名, 50 代 5 名; 平均勤務年数 16.71 年), 非実践群 14 名(男性 6 名, 女性 8 名; 20 代 2 名, 30 代 3 名, 40 代 1 名, 50 代 6 名, 60 代 2 名; 平均勤務年数 29.50 年), 計 35 名を有効データとして分析対象とした。

### 3. 1 学校スタッフ用 SEC 尺度の信頼性の検討

はじめに学校スタッフ用 SEC 尺度の信頼性を検討する。有効データ数が十分ではなかったため因子分析は行わず元の因子構造に基づき Cronbach の  $\alpha$  係数を用いて信頼性のみを検討した。表 2 に示すように Cronbach の  $\alpha$  係数は.66~.85 の値が得られたことから最

低限の信頼性が得られていると考え、本研究の分析では全項目を使用することにした。

表2 学校スタッフ用 SEC 尺度の項目一覧

<b>【自己への気づき】 <math>\alpha = .81</math></b>	
18	私は、その時々自分の感情を区別し、認識し、その感情に名前を付けることができる。
5	私は、相手や状況に対する自分の感情と自分の反応との関係を認識している。
9	私は、自分の強みと限界を知り、現実的である。
8	私は、自分の行動が相手にどのような影響を与えたか、教えてもらうようにしている。
38	私は、自分の欲求や思い込み、価値観が自分の意思決定にどのように影響するかわかっている。
39	私は、自身の今後・将来を自分で決定していき、他の人をより良い方向に導く資質を備えていると信じている。
12	私は、安定した自己肯定感を持ち、リラックスした状態で（心に余裕のある状態で）どんなことにも対処できる自信がある。
22	私は、経験の多くが自身の学びと成長に役立っていると信じている。
24	私は、ネガティブな状況でもポジティブに捉えること（ポジティブな側面を見つけること）ができる。
<b>【自己のコントロール】 <math>\alpha = .82</math></b>	
4	私は、誰も傷つけることなく、自分の感情をコントロールして有益な方向に向かせることができる。
10	私は、強いストレス状態や危機的な状況下でも、冷静沈着でいられる。
11	私は、自分自身と私の指導を受ける人（周りの人）の成果をあげるために、自分を鼓舞する目的の越えるべき高い基準をもつ。
43	私は、実用的で、測定可能で、自分にとって挑戦的かつ達成可能な目標を設定している。
44	私は、新しい挑戦を受け入れ、変化に適応している。
25	私は、新しい情報や現実と直面すると、自分の考え方を修正している。
40	私は、集中力やエネルギーを失うことなく、複数のすべきことをやりくりできる。
33	私は、仕事とプライベートのバランスを取っている。
<b>【他者への気づき】 <math>\alpha = .66</math></b>	
35	私は、積極的に耳を傾け、言語と非言語の両方から相手の立場や感情を把握することができる。
45	私は、一般的に人々は最善を尽くしていると信じており、また彼らの最善を期待している。
7	私は、学校がある地域の多様な背景や文化をもつ人々を認識・理解しつつ仲良くしており、すべての声が反映されるような包括的な取り組みを行っている。
31	私は、組織の状況について精通しており、重要な社会的ネットワークを見極めることができる。
34	私は、人々の間に働く組織力、指針となる価値観、暗黙のルールを理解している。
<b>【対人関係】 <math>\alpha = .85</math></b>	
36	私は、教職員、児童生徒、家庭、地域の人々のために安心、安全な環境になるようにしている。
37	私は、自分の価値観や信念、目標、指導指針について他の人に開示し、誠実である。
42	私は、教職員、児童生徒、保護者、地域の人々とのコミュニケーションをとり、交流を促進している。
30	私は、他の人の参加意欲を高めるような方法で、自分にとって重要な考えを明確に表現することができる。
21	私は、人の成長を促し、社会情緒（SEL）のスキルを向上させることに純粋な（心からの）興味を持っている。
14	私は、自分の過ちや短所を自分にも他人にも素直に認めることができる。
17	私は、何かを提案する前、他者の立場（視点）や経験を理解しようとする。
28	私は、コーチ（指導者）やメンター（助言者）として、タイミングよく建設的なフィードバックを行っている。
15	私は、葛藤場面に対処することに躊躇せず、すべての当事者の気持ちに耳を傾け、異なる立場（視点）を理解する手助けをすることができる。
2	私は、対立する当事者が共通の解決策を見つけられるように導くことができる。
1	私は、チームワークとコラボレーション（協働）が得意で、同僚全員がやる気になるような雰囲気を作り出すことができる。
6	私は、多様なグループのメンバーとの関係を構築している。
20	私は、自分たちが賢明な選択をしていることを確認するために、重要な意思決定の課題（過程）に利害関係者にも参加してもらっている。
13	私は、教職員、児童生徒、学校のある地域の人々の模範として、リーダーシップの取り方や自身の行動でチームワークを発揮している。
<b>【責任ある意思決定】 <math>\alpha = .76</math></b>	
32	私は、問題の核心を明確にし、解決策の選択肢と区別することができる。
3	私は、自分の学校において変化の必要性を認識し、現状を打破し、新しい考え方を取り入れるようにしている。
29	私は、ニーズ分析を行って（何が必要なのかを検討し）、新たな取り組みを行う前に他の教職員にも参加してもらって問題の所在を明らかにしようとしている。
19	私は、他の人にも参加してもらって重要な問題に対して複数の解決策を考え、その結果（それぞれの解決策の結果）を予測している。
41	私は、たとえその決定が一般的でない内容だったとしても、障壁を乗り越えるために現実的で、適切な方法を見つけている。
16	私は、社会面、情緒面、学習面の目標に対する到達度を複数のものさしを使って評価している。
27	私は、目標に向かっての進捗状況や辿った過程について自分で振り返ったり、グループで反省したりする機会をつくっている。
26	私は、自分が接してほしい方法で他の人に接している。
23	私は、児童生徒、教職員、地域社会のための奉仕活動を奨励している。

### 3. 2 SELの実践が教員のSECに与えた効果

まず、実践前の得点を基に参加者を高群と中低群に分類した。分類には各下位尺度の平均得点ではなく両群の人数比がなるべく均等になるよう理論的中央値が採用された。よって、参加者は実践前の得点によって「高群 ( $M > 2$ )」と「中低群 ( $M \leq 2$ )」に分類され、この要因の名称を「実践前の得点群」とした。実践の有無、実践前の得点群、実践前後を独立変数に総合得点と各コンピテンス得点を従属変数とする3要因混合計画の分散分析を行った結果、総合得点と各下位尺度得点すべてで実践前の得点群の高群は中低群より得点が有意に高いことが示され、2群が適切に分かれていることが確認された(表3)。

表3 実践前後の総合得点及び下位尺度得点の記述統計量と3要因分散分析の結果

		n	実践前		実践後		F					
			M (SD)	M (SD)	a	b	c	a*b	b*c	a*c	a*b*c	
総合得点	実践群	中低群	10	1.81 (0.19)	1.91 (0.24)	0.38	39.49***	0.29	0.17	3.98	0.04	0.26
		高群	11	2.33 (0.24)	2.21 (0.18)							
	非実践群	中低群	7	1.83 (0.15)	1.86 (0.32)							
		高群	7	2.26 (0.21)	2.16 (0.17)							
自己への気づき	実践群	中低群	10	1.71 (0.28)	1.98 (0.27)	0.72	52.37***	0.36	0.04	5.94*	0.05	8.56**
		高群	11	2.46 (0.20)	2.25 (0.25)							
	非実践群	中低群	8	1.81 (0.20)	1.82 (0.14)							
		高群	6	2.26 (0.13)	2.31 (0.25)							
自己のマネジメント	実践群	中低群	11	1.78 (0.22)	1.90 (0.24)	1.21	48.34***	0.01	0.48	5.39*	0.03	0.01
		高群	10	2.44 (0.30)	2.31 (0.17)							
	非実践群	中低群	9	1.75 (0.24)	1.99 (0.26)							
		高群	5	2.30 (0.21)	2.20 (0.29)							
他者への気づき	実践群	中低群	13	1.88 (0.15)	1.94 (0.28)	0.01	16.82***	10.66**	0.03	14.43**	1.43	0.44
		高群	8	2.38 (0.29)	2.08 (0.37)							
	非実践群	中低群	7	1.89 (0.23)	1.89 (0.46)							
		高群	7	2.49 (0.28)	1.97 (0.18)							
対人関係	実践群	中低群	8	1.82 (0.15)	1.87 (0.33)	0.02	35.15***	0.21	0.18	0.64	0.02	0.54
		高群	13	2.29 (0.27)	2.19 (0.19)							
	非実践群	中低群	6	1.81 (0.25)	1.80 (0.24)							
		高群	8	2.27 (0.25)	2.25 (0.28)							
責任ある意思決定	実践群	中低群	14	1.82 (0.21)	1.96 (0.34)	0.07	29.21***	1.91	0.20	7.98**	0.17	1.06
		高群	7	2.41 (0.23)	2.17 (0.09)							
	非実践群	中低群	9	1.90 (0.09)	1.90 (0.29)							
		高群	5	2.33 (0.22)	2.16 (0.13)							

注1) a: 実践の有無, b: 実践前の得点群, c: 実践前後。\*:  $p < .05$ , \*\*:  $p < .01$ , \*\*\*:  $p < .001$   
 ※1: 単純主効果検定の結果, 実践前, 実践後それぞれにおいて, 高群>中低群 ( $p < .001$ )。  
 ※2: 単純主効果検定の結果, 実践前において高群>中低群 ( $p = .001$ )。高群においては実践前>実践後 ( $p < .001$ )。  
 ※3: 単純主効果検定の結果, 実践前, 実践後それぞれにおいて, 高群>中低群 (実践前は  $p < .001$ , 実践後は  $p = .023$ )。高群においては実践前>実践後 ( $p = .014$ )。

教員の SEC に対する効果としては、特に自己への気づきにおいて興味深い結果が得られた。自己への気づきについては、図1に示すように実践群の中低群においては実践前より実践後の方が得点が有意に高いことが示された ( $F(1, 19) = 12.34, p = .002, \eta_p^2 = .39$ )。一方で、実践群の高群においては実践前より実践後の方は得点が有意に低いことが明らか

になった ( $F(1, 19) = 10.22, p = .005, \eta_p^2 = .35$ )。ただし、中低群の参加者の平均得点は依然として「ややあてはまる」の2点を下回っていることから、自己に対する否定的な評価は一部の参加者の中で実践後も保持されたと考えられる。

このほかの4つのコンピテンス及び総合得点については、実践群で得点に有意な向上はみられなかった。

#### 4. 考察

本研究では、5つのコンピテンスのうち「自己への気づき」に対して統計的に実践の効果が認められた。これについて本研究で行った研修では、まず感情に注目して伝える練習をし、次に自他の感情を考えながらその感情を調整する方法を学び、そして最後に感情に注目しながら環境を考えるという内容を扱った。このように各回でターゲットとしたコンピテンスは異なるものの、結果として自己の感情に注目し、それについて考える時間が長くなったことが特に「自己への気づき」に対する効果をもたらしたと考える。

また、研修を受ける前の時点での自身への評価が研修の受講による変化と関係していたことは小高(2018)の知見を踏襲するものであり、仮説通りの結果となった。SECと関連の深い情動知能の研究においては、実際の能力が低い場合は自己について過大評価をし、反対に実際の能力が高い場合は自己について過小評価することが指摘されている(Sheldon et al., 2014)。研修の受講によって内省が深まり、こうした自己評価の歪みが修正された可能性が考えられる。

##### 4. 1 研修の実施における課題

以上のような成果が得られた一方で、他の4つのコンピテンスと総合得点においては特段の効果が得られなかった。研修時間に制約がある中でより大きな効果を発揮するために改善すべき課題を2点挙げる。

1点目は研修内容である。本研究では教員のSECをより高めるために場面を特定化した研修ではなく、対子どもに留まらない多様な場面を用いた研修が行われた。しかしこのことが却って研修内容を漠然としたものにし、効果を弱めた可能性が考えられる。研修のポイントを明確にし、場面を超えて般化させられるよう共通点を示したり、日々の生活や指導と結び付けられるような演習を取り入れたりするなど手続き上の工夫が求められると考える。同時に、研修内容が教員のニーズや実態と合致していなかった可能性も否定できない。子ども対象の実践とは異なり、教員研修は幅広い年代が参加するため、参加者集団の中で研修内容へのニーズが異なる可能性がある。年代による効果の差異についても今後検

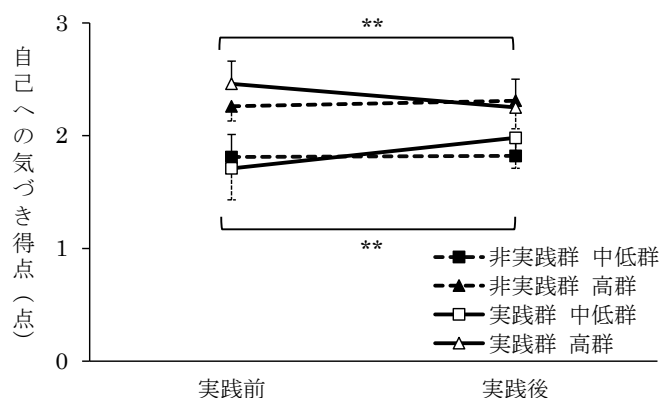


図1 自己への気づき得点の単純単純主効果検定の結果  
注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ 。



討を行う必要がある。さらに、実践を行う際には受講者のニーズを調査する有効性が指摘されていることから（本田他, 2009）、参加者の真のニーズを丁寧に調査した上でニーズにあった研修内容を考案する必要があるだろう。

2点目は、般化・維持の方策の視点からの課題である。今回は研修間隔が空いていたことから各研修で得られた効果が研修終了後まで持続しなかった可能性が考えられる。この点については、過去の SST についての研究でも指摘されてきたことである（江村・岡安, 2003）。こうした課題を克服するために先行研究の工夫を取り入れた訳であるが、特に宿題に関しては教員の負担感が大きかったために十分に機能しなかったことが推察される。ゆえに、今後は教員の負担感に配慮した上での効果的な般化・維持の方策を検討する必要がある。このほかの般化・維持を促す具体的な手法として、定期的な講師とのやり取りやデジタル Web 教材の導入が考えられる。前者は山下・小泉（2019）で取り入れられた方法である。定期的な講師とのやり取りを通して、実践の機会やフィードバックを受ける機会を創出し、学習内容の定着や般化が期待される。後者は研修時間外に個別に自主的な予習や復習を行うことを可能にし、時間的制約を解決する方策と考えられている（林, 2011）。

## 5. まとめ

最後に本研究の課題を4点述べる。1点目は参加者統制の課題である。本研究の参加校は先にも述べたように同じ学区に位置しており、地域性や通学する児童生徒の様相に大きな差がないと考えられたことと、実践前の時点での SEC 得点に実践群と非実践群で差がないことが確認できたことから両群の統制が取れていると判断した。学校種や勤務年数による教員の SEC の違いについて検討した澤田（2021）においても、学校種によって教員の SEC に差がないことは示されている。しかし、学校種の違いが研修によって得られる効果に違いをもたらした可能性も排除できないことから、学校種を統制して再度検討することが必要と考えられる。

2点目はアセスメント自体の課題である。本研究で使用した学校スタッフ用 SEC 尺度の妥当性は検証できていない。加えて3件法であったことから教員の変化を敏感に捉えることができなかった可能性が考えられる。さらに、高群の参加者は当初から3点満点中2点を超えていたため、研修によって評価が向上する余地が少なかったことも指摘できる。Gronotte（2022）でも類似した結果が得られていることから、本研究の参加者の得点が特別高かった訳ではないと考えるが、3件法であるゆえに天井効果が出やすくなったことも考えられる。今後は日本の教員に対する学校スタッフ用 SEC 尺度の妥当性を検証するとともに、より精度の高い尺度を作成し選択することが望まれる。

3点目は研修効果の検証を自己評定式の回答に依存している点である。教員の SEC の変化は客観的にみれば異なる変化の様子がみられる可能性があることから、行動評価や他者評価などを用いた多面的な評価を行い、研修の効果の検証を行うことが必要であろう。

4点目は一般化に対する課題である。本研究は参加者数、参加校数ともに少なかったた

めこの結果が全国の教員や学校組織に当てはまると考えることは早計である。今後はより多くの参加者を対象に検討を行うことが必要と考えられる。

## 付記

本研究は、法政大学大学院人文科学研究科に提出した修士論文の一部を加筆修正したものである。本研究の一部は、教育実践学会第29回大会にて発表された。

## 引用文献

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020). The CASEL Guide to SCHOOLWIDE SEL ESSENTIALS: A printable compilation of key activities and tools for school teams. Guide to Schoolwide SEL. Retrieved from <https://schoolguide.casel.org/resource/the-casel-guide-to-schoolwide-sel-essentials/> (June 8, 2024)
- 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.
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003) . 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究, 教育心理学研究, **51**, 339-350.
- Gronotte, M. A. (2022). *Implementation factors of the social emotional learning language arts (SELLA) curriculum: Impact on teachers' social-emotional competence* (Educational Specialist in School Psychology) (pp.1-70). University of Dayton, Ohio.
- 林 徳治 (2011). コミュニケーション能力の向上を図る教員研修モデルと Web 教材の開発および実証, 教育情報研究, **26**, 3-15.
- 本田真大・大島由之・新井邦二郎 (2009). 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果—ターゲット・スキルの自己評価, 教師評価, 仲間評価を用いた検討—, 教育心理学研究, **57**, 336-348.
- 茨城県教育研修センター (2022) . 令和2・3年度教育相談に関する研究 教職員のコミュニケーション能力向上—「教職員研修ツール」の開発と実践を通して—, Retrieved from <https://kyozai.ibk.ed.jp/material-db/detail/20388> (2024年4月27日閲覧)
- 伊藤絵美 (2011). ケアする人も楽になる 認知行動療法入門 BOOK1, 医学書院, 東京, 184 p.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and

- Classroom Interactions. *Journal of Education Psychology*, **109**, 1010–1028.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, **79**, 491–525.
- 小泉令三 (2022). SEL で用いられているアプローチ 渡辺 弥生・小泉 令三 (編) ソーシャル・エモーショナル・ラーニング (SEL) —非認知能力を育てる教育フレームワーク—, 福村出版, 東京, 20–30.
- 小高佐友里 (2018). 中学生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, **21**, 27–50.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L. D., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students. *American Psychologist*, **76**, 1128–1142.
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要, Retrieved from [https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt\\_jidou01-000024699-201-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf) (2024年3月30日閲覧)
- 文部科学省 (2023). 精神疾患による病気休職者の学校種別・性別・職種別・年代別状況 (過去5年間), Retrieved from [https://www.mext.go.jp/content/20231222-mxt\\_syoto01-000033180\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231222-mxt_syoto01-000033180_5.pdf) (2024年3月29日閲覧)
- 文部科学省 (2024). 令和4年度学校教員統計 (確定値) の公表, Retrieved from [https://www.mext.go.jp/content/20240321-mxt\\_chousa01-000030586\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240321-mxt_chousa01-000030586_1.pdf) (2024年3月29日閲覧)
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. R. (2020). Do Students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools*, **57**, 1741–1756.
- 澤田葉月 (2021). 小学校・中学校の教師によるソーシャル・エモーショナル・コンピテンスの評価, 法政大学大学院紀要, **87**, 39–48.
- Sheldon, O. J., Dunning, D., & Ames, D. R. (2014). Emotionally Unskilled, Unaware, and Uninterested in Learning More: Reactions to Feedback About Deficits in Emotional Intelligence. *Journal of Applied Psychology*, **99**, 125–137.
- 瀧澤 悠・松本有貴・石本雄真 (2022). 子どもを対象として実施されたユニバーサル SEL プログラムのメタ分析, 日本 SEL 研究会第12回大会抄録, 6–7.
- 渡辺弥生 (2015). 健全な学校風土をめざすユニバ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, **54**, 126–141.
- 渡辺弥生・藤枝静暁・飯田順子 (2019). 小学生のためのソーシャルスキル・トレーニング

- スマホ時代に必要な人間関係の技術—, 明治図書, 東京, 136p.
- 山下 健・小泉令三 (2019) . 若年層教員の対児童関係における社会的能力向上の取組—小グループによる研修プログラムの実践—, 日本学校心理士会年報, **11**, 83-94.