

生徒の社会的能力を育み学校適応感を高めるための取組について

－SEL-8S プログラムの実践と学校適応感尺度アセスの活用を通して－

教職実践専攻・ミドルリーダー養成コース

学籍番号 20GP107 氏名 山本 隼人

1 はじめに

本研究は、生徒がよりよい学校生活を送るために、全ての生徒を対象とする一次的支援と気になる生徒への二次的支援を充実させることが必要であるという考えのもと、生徒の社会的能力の育成と学校適応感の向上を図る指導の在り方について検討していく、実践的な研究である。具体的には、生徒の実態や行事をはじめとする学校生活との関連性を意識しながら「学校における社会性と情動の学習（SEL-8S プログラム）」に取り組み、社会的能力を育成していく。また、学校適応感尺度「アセス」を活用した教職員による協働的な支援の充実を図り、学校適応感の向上へとつなげていく。

文部科学省（2020）の「令和元年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」によると、本県全校種におけるいじめの認知件数（1000人あたりの件数）は51.1件で、前年度より減少したものの全国（46.5件）と比較して高い傾向にある。また、本県小・中・高等学校における暴力行為の発生件数（1000人あたりの発生件数）は11.6件となっている。前年より減少したものの、全国（6.1件）と比較すると高い傾向にある。さらに、小・中学校における不登校児童生徒数の割合（1000人あたりの児童生徒数）は15.4人で、前年度（14.6人）よりも上昇し、特に中学校では32.1人と高い数値になっている。学校生活における不適応状態の改善は、依然大きな教育課題となっている。

これら生徒指導上の諸課題の一背景として、生徒指導提要（文部科学省，2010）では、「社会的能力の未学習が存在する場合も少なくない」と述べている。また、「社会的能力とは社会で生きるための様々な能力であり（中略）、児童生徒が「～しない」と捉えるのではなく「～できない」「～のやり方が分からない」と社会的行動がまだ学習されていない状態、あるいは誤った対応を学習してしまっている状態と捉える視点が必要である」としている。地域・家庭の教育力の低下が叫ばれて久しい中、筆者も学校教育における社会性の育成の必要性を感じ、さまざまな実践に取り組んできた。しかし、社会的能力をどのように捉えて授業に落とし込むか、また、育成にあたって場当たりの指導とせず、効果的な取組とするためにどうすればよいかといった点について、実践上の難しさを感じてきた。

本研究では、社会的能力を高め、学校生活への適応促進を図るための一次的支援の手法としてSEL-8Sプログラム（Social and Emotional Learning of 8Abilities at School）に注目する。小泉（2011）は、SELを「自己の捉え方と他者と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、価値観を身に付ける学習」と定義し、「ストレス・マネジメント」「アサーション・トレーニング」「アンガー・マネジメント」など、定義に合致する数多くの心理教育プログラムの総称であるとしている。SEL-8Sプログラムは、学校で育成を目指す社会的能力を8つに分類し、その育成を目指すものである。また、「中学生用SEL-8S自己評定尺度Ⅱ」（米山・小泉，2015）を活用することで、生徒の実態や変容を比較的容易に把握できるといった特長がある。社会的能力の育成に関する先行研究には、佐竹・小泉（2020）や江村・岡安（2003）などがあるが、生徒の実態（ニーズ）把握をもとにプログラムを構築し、実践に反映させるという視点からの研究は比較的少ない。実態を反映させることで、学習への動機付けや効果を高めたり、限られた時間を効率的に活用

したりすることができると思う。

また、集団に対する一次的支援と同時に、学校適応感尺度「アセス」(ASSESS: Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres) を活用した二次的支援（個別支援）の充実を図っていく。アセスは、生徒の感じている主観的な学校適応感を6つの側面から捉え、適応感の全体を包括的かつ多面的に判断するための尺度である（栗原・井上，2010）。アセスを行うことで、生徒一人ひとりの状態をより客観的に捉え、支援の在り方について推測することができる。そして、結果の共有と支援策について協議する場へとつなげていくことで、適応感の改善を図ることができるのではないかと考えた。

2 研究の仮説と方法

(1) 研究仮説

生徒の実態を把握し、既存の教育活動との関連を図りながら社会性と情動の学習に取り組み、アセスメントを活用した支援を行うことで、社会的能力の育成や適応感の改善を促進することができるのではないか。

(2) 研究方法

本校は市内中心部に位置する地域の中核校で、各学年3学級、特別支援学級2学級、生徒数270名ほどの公立中学校である。「生徒の手による学校生活づくり」「一人ひとりの生徒に寄り添った指導・支援」を重点に掲げ、生徒会活動や縦割り活動の活性化など教育活動の充実に取り組んでいる。素直な生徒が多く落ち着いた教育活動が展開されている一方、不登校生徒の増加、コミュニケーション能力をはじめとする社会性、自己表現力の不足といったことが例年教育課題として挙げられている。そこで、社会的能力に関する知識やスキルの育成を生徒の実態に基づいて計画的に教育活動の中に位置付け、学校行事や日常生活と関連付けながら活用・強化していくことを目指していく。これらのことを踏まえ、主に以下の方法で研究を進める。

① 生徒の社会的能力に関する実態調査

勤務校における生徒の実態を把握し、今後のプログラム作成の参考とするため、1・2年生全員と全教員を対象に「中学生用 SEL-8S 自己評定尺度Ⅱ」を活用して、社会的能力に関する実態調査を行う（昨年度実施）。所属学年が決定する4月に、学年生徒を対象に改めて実態調査を行い、プログラムの内容や実施時期について調整を図る。

② SEL-8S プログラムによる授業実践（一次的支援）

実態を踏まえて、所属学年において学級活動や道徳の時間を活用しながら授業実践に取り組む。具体的な実践に関わって、井本（2016）は、「複数のプログラムを教育課程に位置付けて丁寧に取り組むこと、学年主任を中心とする連携・協働体制を築くこと、日常の教育活動につなげる意識と承認や価値付けを盛んにすること、学んだスキルの強化を図ることが重要である」と述べている。これらに加えて、取組自体の楽しさや簡便さといった視点も考慮しながら、他教員と協働的に実践に取り組んでいく。仮説の検証については、4月と12月に行う「中学生用 SEL-8S 自己評定尺度Ⅱ」や、授業の振り返りシートへの記入内容等を基に、その変容を捉える。

③ 学校適応感尺度「アセス」を活用した協議及び支援（二次的支援）

アセスは、生徒の感じている SOS の度合いを客観的に見取り、支援へとつなげるためのアセスメントツールである。学年スタッフとともに支援が必要と思われる生徒への支援策及び経過等について協議しながら個別支援の充実を図っていく。仮説の検証については、夏季休業をはさんで 1・2 学期に 1 回ずつ行われるアセスの数値の変容や、学年スタッフへの聞き取り調査を基に、アセスの効果的な活用の在り方について検討を加える。以上を踏まえた研究の構想を図 1 に示した。

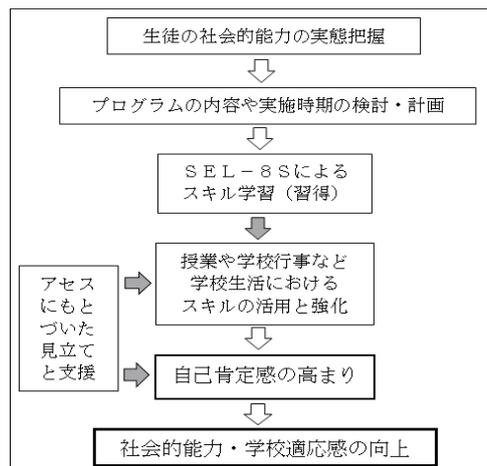


図 1 研究の構想図

3 昨年度の取組

(1) 社会的能力に関する実態調査と実践案の作成

勤務校生徒の実態（全体的な傾向）を把握するために、1・2 年生（現 2・3 年生）187 名（171 名回答）を対象に「中学生用 SEL-8S 自己評定尺度Ⅱ」を実施した（12 月実施）。この尺度は、SEL-8S における 8 つの社会的能力について、各因子 3 項目計 24 項目、4 件法（1～4 点）で尋ねる方式となっている。各因子 3 項目の平均を因子得点として示した。また、教師が生徒の実態をどのように捉えているのかを把握するために、同様の 8 因子を 1 項目として尋ねる質問紙を作成し実施した（4 件法、23 名中 19 名回答）。平均点は表 1 の通りであった。さらに、社会性の育成に向けて今以上に充実させたい取組について自由記述で回答を求めた（表 2）。そして、これらの実態調査で得られた傾向を基に、次年度に実践することを想定した SEL-8S プログラムを作成した。

表 1 生徒及び教師の社会性に関する実態調査結果

| SELにおける8つの社会的能力 | | 生徒平均 | 教師平均 |
|-----------------|----------------|------|------|
| 基礎的社会的能力 | 自己への気づき | 3.60 | 2.63 |
| | 他者への気づき | 3.52 | 2.57 |
| | 自己コントロール | 3.20 | 2.47 |
| | 対人関係 | 3.20 | 2.47 |
| | 責任ある意思決定 | 3.41 | 2.42 |
| 応用的社会的能力 | 生活上の問題防止のスキル | 3.69 | 3.10 |
| | 人生の重要事項に対処する能力 | 3.05 | 2.78 |
| | 積極的・貢献的な奉仕活動 | 3.57 | 3.00 |

表 2 今以上に充実させたい取組や活動

| |
|--|
| ○生徒の社会性を高めるために、今以上にどんな取組や活動が充実できればよいと考えるか。 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちを伝えたり相手の気持ちをくみとったりするための練習や経験。 ・SSTやSGE、アサーショントレーニングなど。 ・学校行事や部活動などを含めた集団での縦割り活動など。 ・社会性について学ぶ場と実践する場の設定。 ・人との関わり方を学ぶ。（通信機器の使い方等も含めて） ・授業での対話的な場面の設定や話し合い活動の充実。 ・総学などで外部の人や社会から学ぶ機会を増やす。またそのための準備活動の充実。 ・お互いをほめあったり人に認められたりする機会を増やす。 ・ヨガなどによるスキル学習。 ・社会奉仕活動の機会を増やす。 |

実態調査から見えてきた全体的な傾向及び SEL-8S に基づく実践プログラムを作成する上での留意点については、以下の通りである。

- ・生徒・教師とも「自己コントロール」「対人関係」の数値が低い結果となった。特に、自己コントロールについては「気分の浮き沈みにあまり影響されない」という下位項目、対人関係については「周囲の人に自分の意見をうまく話せる」という下位項目の評価が特に低かった。これら「自己コントロール」「対人関係」については、中学生が学校生活を送るうえで問題となりやすい友人関係トラブルやいじめの予防・深刻化の防止にも関わる能力であるため、特に重点的に扱う必要があると考える。
- ・すべての因子において教師評価が低くなっているが、生徒の社会的能力を総合的に高める必要感を感じていると捉えることもできる。生徒の実態と教師が考える課題(必要感)、そして、充実させたい活動にできるだけ応え得るようにプログラムを計画・実施する。

(2) 勤務校教職員に対する実践研究の概要説明

実践研究を進めるためには、学年教師をはじめとする教職員の理解や協力が不可欠である。新年度からスムーズに実践に取り組めるように、実践研究に関わる課題意識や主な取組内容、実態調査の結果(表1・2)について説明する機会を設けた(新任教職員及び筆者の所属する学年スタッフには、新年度に改めて実践研究の概要について説明した)。

4 今年度の実践と取組

(1) 社会的能力の実態調査と SEL-8S プログラムを取り入れた授業実践への取組

今年度、筆者は1学年(3クラス80名)の学級担任となった。入学直後の4月、通常学級所属の77名(全員回収)を対象に前年度と同じ方法で「中学生用 SEL-8S 自己評定尺度Ⅱ」を活用し実態調査を行った。

調査の結果、「自己コントロール」と「対人関係」が低い数値となり、下位項目についても、昨年度と同様の傾向が得られた(表3)。これらの実態調査の結果及び今年度の年間行事予定、そして前年度に作成した実践案をもとに今年度の SEL-8S プログラム実施に係る年間指導計画を作成し、他の学級担任とともに授業実践に取り組んだ(表4)。

表3 令和3年度第1学年の実態調査の結果

| SEL-8Sの8つの社会的能力と各因子の下位項目 | | 今年度生徒 平均得点 (下位項目) | 今年度生徒 平均得点(因子) | 前年度生徒 平均得点(因子) | |
|--------------------------|------------------------------|----------------------------------|-------------------|-------------------|------|
| 基礎的 社会的 能力 | 自己への気づき | ・得意なこと、不得意なことが分かっている。 | 3.68 | 3.53 | 3.60 |
| | | ・うまくできることと、できないことが分かっている。 | 3.51 | | |
| | | ・長所と短所が分かっている。 | 3.40 | | |
| | 他者への気づき | ・仲間が悲しんでいると、それに気づく。 | 3.33 | 3.40 | 3.52 |
| | | ・仲間が落ち込んでいると、それに気づく。 | 3.44 | | |
| | | ・仲間が気分を害していると、それに気づく。 | 3.44 | | |
| | 自己コントロール | ・イラついてもすぐに怒鳴ったりしない。 | 3.40 | 3.22 | 3.20 |
| | | ・嫌なことがあっても、八つ当たりしない。 | 3.42 | | |
| | | ・気分の浮き沈みにあまり影響されない。 | 2.83 | | |
| | 対人関係 | ・周囲が自分を理解できるようにきちんと伝えられる。 | 2.96 | 3.08 | 3.20 |
| | | ・周囲の人に、自分の意見をうまく話せる。 | 2.82 | | |
| | | ・周囲の人と協力して、たいいのはうまくやっつけられる。 | 3.45 | | |
| 責任ある意思決定 | ・何かを決めるときは、どうい結果になるかを考える。 | 3.13 | 3.24 | 3.41 | |
| | ・何かを決めるときは、他人への影響を考える。 | 3.32 | | | |
| | ・何かを決めるときは、軽はずみな決断(決め方)はしない。 | 3.28 | | | |
| 応用的 社会的 能力 | 生活上の問題防止 のスキル | ・危険な状況や場面には近づかない。 | 3.69 | 3.73 | 3.69 |
| | | ・危険な遊びには加わらない。 | 3.71 | | |
| | | ・危険なこと、やっつけいけないことには手を出さない。 | 3.78 | | |
| | 人生の重要事項に 対処する能力 | ・上級学校に進んでも、おそらくうまくやっつけられる。 | 3.13 | 3.15 | 3.05 |
| | | ・もしクラス替えがあっても、うまく友人関係を築ける。 | 3.22 | | |
| | | ・もし転校することになっても、新しい学校でうまくやっつけられる。 | 3.09 | | |
| | 積極的・貢献的な 奉仕活動 | ・ほかの人が助けを求めていたら、力になれる。 | 3.73 | 3.59 | 3.57 |
| | | ・ほかの人が苦しんでいたら、何ができるかを考えられる。 | 3.59 | | |
| | | ・ほかの人が困っていたら、何とかしようという気持ちがある。 | 3.45 | | |

表 4 SEL-8S プログラムによる授業実践

| 回 | 実施月日 | プログラム名 | ・主な内容 【 】: 育成を目指す社会的能力 ※関連行事 |
|-------------|------------------------|-----------------------------|--|
| 1 | 4/27 | よりよいいきき方 ～「聞く」と「聴く」～ | ・学校生活の基盤となる「きくこと（聞くと聴くの違い）」への意識を高める。参観日において、全学級で実施。 【他者, 自己コントロール, 対人】 ※運動会 |
| 2 | 5/28 | あたたかい言葉かけ | ・「ほめる・励ます・心配する・感謝する」言葉かけについて、いじめ防止や温かい雰囲気づくりにつなげる。 【自己, 他者, 対人】 ※中体連 |
| 3 | 6/15 | トラブルをよりよく解決する ～プロセス思考～ | ・他者とのトラブル場面における解決策や相手の気持ちについて考え、よりよく問題を解決するためプロセスについて理解を深める。【対人, 意思決定】 ※中体連 |
| 4 | 7/6 | いろいろな見方 ～リフレーミング～ | ・見方を変えることで、前向きに物事を捉えることができるということに気付き、自己肯定感を高める。 【自己, 他者, 自己コントロール, 対人, 人生の重要事項】 |
| 5 | 9/28 | よりよく伝えよう ～アサーション・トレーニング～ | ・3つの自己表現（攻撃的、非主張的、アサーティブな自己表現）について知り、自他を尊重するよりよい伝え方を考える。【自己コントロール, 対人】 ※文化祭 |
| 6 | 10/5 | 学校での“ミニボラ” | ・学校生活や行事など身近なことへの自発的な取組がボランティアになることに気付き、他者との積極的な関わりの促進につなげる。【奉仕活動】 ※文化祭、生徒会ボランティア |
| 7 | 11/30 | ストレス・マネジメント | ・ストレスとその対処法について意見交流や演習を通して理解を深めるとともに、自分を上手にコントロールする力を高める。【自己, 自己コントロール, 対人】 |
| 計 4 回 | 5/12 6/14 9/13 11/9 | 時間の管理 ～定期テストの計画作成～ | ・定期テストに向けた学習計画表を作成し、テストに向けて計画の実践に取り組む。テスト後は時間管理の在り方について振り返る。【自己, 意思決定】 ※定期テスト |

SEL-8S プログラムの授業は、学級活動及び道徳の時間で実施した。本実践は1学年の全生徒を対象に行うため、筆者が学習指導案、ワークシート、授業で使用する資料を事前に学年スタッフに提案し検討することによって精度を高める機会を設定し、内容等について確認・調整できるようにした。また、生徒が日常の具体的生活場面や学校行事との関連性をできるだけ意識できるように授業内容を工夫したり、学習が停滞しないよう多様な活動を展開に取り入れたりした。その他実践を進める上で留意した点は、以下の通りである。

- ・授業のポイントを教室や学年フロアに掲示して、新しく学んだ知識やスキルをいつでも確認できるようにした。
- ・学級通信でも授業の内容を取りあげるようにして、学習したことを振り返る機会にするとともに、指導内容や生徒の感想を家庭に周知する機会とした。
- ・生徒の学校生活の様子や日記でのやり取りを通して、望ましい言動があった際には積極的に認めたり価値付けをしたりするようにし、望ましい行動が強化されるようにした。
- ・「ストレス・マネジメント」の授業実践を校内授業研（特別活動の要請訪問）で公開した。教育委員会の指導主事及び大学教員を助言者として招き、指導の一層の充実に生かすとともに、これまで学年で行ってきた取組を他の教職員に周知する機会とした。

題防止のスキル」においては交互作用が有意ではなかった ($F(1, 72)=1.42, n. s.$)。また、群の主効果のみ有意であった ($F(1, 72)=138.48, p<.01$)。「人生の重要事項に対処する能力」においては交互作用が見られた ($F(1, 72)=20.60, p<.01$)。単純主効果検定の結果、低群において有意に得点が上昇した。また、群の主効果が有意で、時期の主効果が有意傾向であった ($F(1, 72)=94.59, p<.01; F(1, 72)=3.90, p<.10$)。「積極的・貢献的な奉仕活動」においては交互作用が見られた ($F(1, 72)=30.19, p<.01$)。単純主効果検定の結果、高群において有意に得点が低下し、低群において有意に得点が上昇した。また、群と時期による主効果も有意であった ($F(1, 72)=65.10, p<.01; F(1, 72)=4.41, p<.05$)。分析結果を表5に示し、低群において得点の上昇傾向が見られた「自己への気づき」「他者への気づき」「対人関係」「人生の重要事項に対処する能力」「積極的・貢献的な奉仕活動」の結果を図3～7に示す。

表5 中学生用 SEL-8S 自己評定尺度Ⅱの分散分析結果

| 下位尺度 | 高群 (N) | 4月 | | 12月 | | F値 | | | |
|----------------|---------|--------|-------|------|-------|------|----------|---------|---------|
| | | 低群 (N) | 平均値 | SD | 平均値 | SD | 群 | 時期 | 交互作用 |
| 自己への気づき | 高群 (42) | | 11.74 | 0.44 | 11.43 | 1.20 | 67.79** | 8.29** | 23.41** |
| | 低群 (32) | | 9.13 | 1.27 | 10.34 | 1.55 | | | |
| 他者への気づき | 高群 (34) | | 11.85 | 0.35 | 11.21 | 1.08 | 117.46** | 0.44 | 24.14** |
| | 低群 (40) | | 8.90 | 1.02 | 9.75 | 1.46 | | | |
| 自己コントロール | 高群 (38) | | 11.05 | 0.79 | 9.92 | 1.56 | 60.00** | 10.72** | 11.82** |
| | 低群 (36) | | 8.36 | 1.06 | 8.39 | 1.80 | | | |
| 対人関係 | 高群 (33) | | 10.99 | 0.80 | 10.60 | 1.48 | 91.37** | 0.34 | 6.19* |
| | 低群 (41) | | 7.93 | 1.26 | 8.51 | 1.77 | | | |
| 責任ある意思決定 | 高群 (37) | | 11.21 | 0.81 | 10.49 | 1.83 | 97.15** | 0.84 | 8.34** |
| | 低群 (37) | | 8.30 | 1.04 | 8.68 | 1.32 | | | |
| 生活上の問題防止のスキル | 高群 (43) | | 12.00 | 0.00 | 11.60 | 0.89 | 138.48** | 2.74 | 1.42 |
| | 低群 (31) | | 9.94 | 0.91 | 9.90 | 1.36 | | | |
| 人生の重要事項に対処する能力 | 高群 (45) | | 11.04 | 0.87 | 10.56 | 1.39 | 94.59** | 3.90+ | 20.60** |
| | 低群 (29) | | 7.10 | 1.94 | 8.34 | 2.00 | | | |
| 積極的・貢献的な奉仕活動 | 高群 (47) | | 11.66 | 0.47 | 11.21 | 0.97 | 65.10** | 4.41* | 30.19** |
| | 低群 (27) | | 9.40 | 0.78 | 10.40 | 1.50 | | | |

+ $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

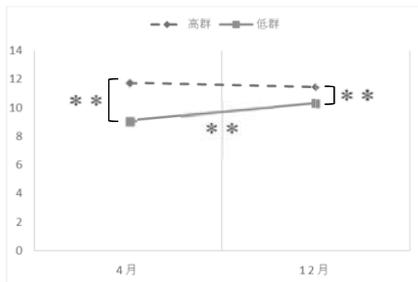


図3 自己への気づき

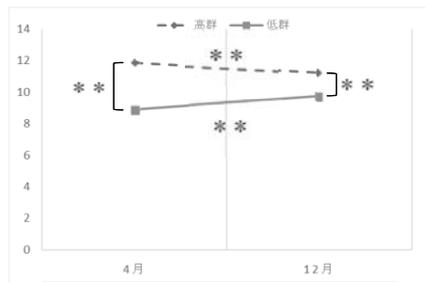


図4 他者への気づき

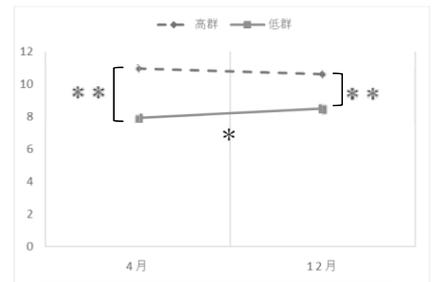


図5 対人関係

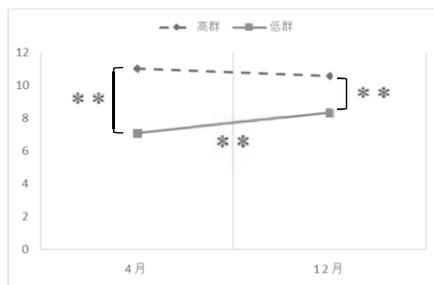


図6 人生の重要事項に対処する能力

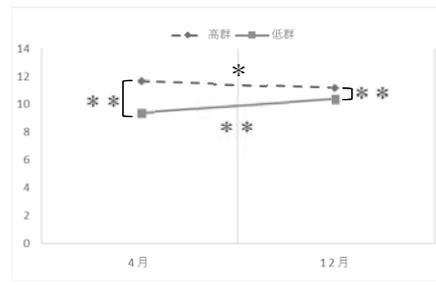


図7 積極的・貢献的な奉仕活動

②全プログラム実施後の振り返りアンケートの記述内容

12月、全てのSEL-8Sプログラムの授業で扱った知識及びスキルについて振り返る時間を設定した。その際に実施したアンケート調査について、その設問と回答結果（主なものを一部抜粋）を表6に示した。なお、表中の人数は実際にその知識・スキルを活用したと回答した生徒数を示している。

表6 プログラム実施後の振り返りアンケートの記述内容（回答人数：74人）

| プログラム名 | 人数 | 学んだ知識・スキルがどのような場面で役に立ったか（または活用したか）。 |
|-------------|-----|--|
| 「聞く」と「聴く」 | 62人 | ・授業や部活動で先生や仲間の話をきくとき ・行事で先輩の話をきくとき ・全校集会のとき ・話合いのとき ・家で家族と話しているとき |
| あたたかい言葉かけ | 54人 | ・友達との会話の中 ・部活動中 ・仲間（友人）から優しくされたとき ・友人が落ち込んでいるとき ・少し友人とトラブルになりそうとき |
| プロセス思考 | 23人 | ・友人とトラブルになったとき ・学校生活の中で見通しをもちたいとき ・友人の悩みを聞いたとき ・部活動で意見が割れたとき ・自分が失敗したとき |
| リフレーミング | 57人 | ・気分が落ち込んだとき ・他者の短所に気付いたとき ・親に叱られたとき ・イライラしたとき ・思い通りにならない（うまくいかない）とき ・自分のいいところを探したいとき ・大会やコンクールの前 ・テストの結果が悪かったとき |
| アサーション | 25人 | ・班での話合い活動のとき ・日常の友人との会話 ・仲間と口論になったとき |
| 学校でのミニボラ | 57人 | ・ゴミや落とし物を進んで拾った ・友人の係活動を手伝った ・自分から挨拶をした ・困っている人に声をかけた ・できることを探すようになった |
| ストレス・マネジメント | 51人 | ・嫌なことがあったとき ・余裕がなくなったとき ・イライラしたとき ・疲れたとき ・発表場面で緊張したとき ・親とうまくいかないかったとき |

(2) アセスに基づく二次的支援について

①特に配慮が必要と思われる生徒の変容

アセスに基づいた個別支援シートの作成以降、学年スタッフを中心として対象となった14名の生徒に対して、授業をはじめとするさまざまな学校生活の場面で協議された内容を意識した支援がなされるようになってきた。これまでも、定期的開催される学年会議の場を中心に気になる生徒についての情報交換はなされていたが、客観的なアセスメントに基づいた生徒情報のやり取りが、短時間ではあるが意識的に行われるようになった。また、1学年の授業を担当する教科担任どうしのやり取りでも、「〇〇さんが意欲的に仲間との話合いに取り組んでいた」や「〇〇さんが～な様子だったので声をかけました」など、生徒に関する情報交流が学級の枠をこえて以前よりも活発に行われるようになった。筆者自身も、配慮が必要と思われる生徒にこれまで以上に意識が向き、教科指導でできることはないかなどといったことについても、より深く

表7 各側面における人数の変化（全14人）

| 適応感の6つの側面 | 維持・上昇 | 減少 |
|-----------|-------|----|
| 生活満足感 | 8人 | 6人 |
| 教師サポート | 11人 | 3人 |
| 友人サポート | 10人 | 4人 |
| 向社会的スキル | 8人 | 6人 |
| 非侵害的関係 | 7人 | 7人 |
| 学習的適応 | 7人 | 7人 |

考えるようになった。表7には、1回目のアセスにおいて抽出した14人の生徒の各適応感の数値が、2回目のアセスでどのように変化したのかを示した。「教師サポート」と「友人サポート」の2つの適応感を中心に、数値の維持または上昇が見られた生徒が多かった。

②個別支援シートの活用に関する教員アンケートの記述内容

12月、個別支援シートの活用が二次的支援充実の手立てとして有効であったかを確認し、より効果的な活用へとつなげるために、学年スタッフ対象のアンケートを実施した(表8)。

表 8 個別支援シートの活用に関するアンケート記述の回答について（回答人数：5人）

| |
|---|
| <p>○個別支援シートの活用は、二次的支援の充実を図るうえで効果的であったか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今まではアセスを行ってそのままにしていることが多かったので、分析して支援に生かすという点でよかった。 ・支援が必要な生徒に対して把握→対策→実行→結果と、学年職員が全員で共通理解できた点がよかった。 ・項目ごとに数値が出てくるので、生徒個々の困り感を多面的に把握しやすかった。 ・「まさか」と思うような生徒もいた。学年で情報を共有でき、多くの目で生徒を見ることにつながる。 ・学年職員全員で声かけ・観察することにつながった。 ・担任が見えない部分でも支援することにつながった。 ・作成をすることで、生徒の現状理解と支援への見通しをもつことができた。 |
| <p>○個別支援シートの活用及び様式等の改善を図るとしたら、どのような点が挙げられるか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・担任以外の教員も、気になることや支援案を書き込むことができればさらによい。 ・結果欄に学級・学年の平均的な数値があれば全体的な様子を把握でき、それらを踏まえ支援案も考えられると感じた。 ・具体的な支援後の変容についても、さらにまとめやすいとよいと感じた。 |

6 考察

（1）SEL-8S プログラムの実施について

中学生用 SEL-8S 自己評定尺度Ⅱの結果においては、自己への気づき、他者への気づき、対人関係、人生の重要事項に対処する能力、積極的・貢献的な奉仕活動の5つの尺度について平均得点が上がっており、特に低群の生徒において得点の有意な上昇または上昇傾向が見られた。本研究では「対人関係」を育成の重点の一つとして扱ってきたが、その他の社会的能力にも波及効果が表れ、特に「自己への気づき」と「人生の重要事項に対処する能力」の2つについては、すべての下位尺度において数値の上昇が見られた。複数の社会的能力に関連する SEL-8S プログラムをある程度長い期間をかけて実施していく中で、自分自身に対する理解や自信が深まっていった可能性が考えられる。授業後の振り返りにも、新しい気づきや学んだことを前向きに捉えて生活に生かしていこうとする意欲に関連した記述内容が多く見られた。そして、日常生活や学校行事といった場面でスキルや知識を自分なりに活用しながら（表6）、それらの習得が促進されたものと推察される。

一方、もう一つの重点としていた「自己コントロール」をはじめ、いくつかの尺度においては生徒の得点が若干下降する傾向が見られた。この点について、宮原・小泉（2009）は「スキルを学習することで評価基準が厳しくなり、相対的に自己評価を低くした可能性が考えられる」と述べており、本研究でも同様の傾向が表れたのではないかと思われる。また、得点の有意な上昇が認められなかった尺度もあるため、これらの点についてはプログラムの実施内容等について再検討し改良を加えたり、般化を促す働きかけをさらに工夫したりする必要があると考える。例えば自己コントロール能力の育成であれば、アンガー・マネジメントやアサーティブな伝え方に関するプログラムの実施回数を増やしたり、より生徒が活用しやすいと感じる内容を取り入れて実施したりすることが考えられる。また、表6の記述内容からは、生徒が学習した知識やスキルを学校や家庭生活等で実際に活用していることが分かる。そのため、生徒の日常生活のようすを一層ていねいに見取り、肯定的なフィードバックを継続して行っていくことが必要であると考えられる。

（2）アセスに基づく二次的支援について

表7・8より、アセス及び個別支援シートを活用した支援が二次的支援の充実を図るうえで有効な一つの方策となり得る可能性が示された。特に「教師サポート」「友人サポート」の2つの側面で数値の改善傾向が見られた。この点については、教師が生徒の学校生活や

友人関係に関して個別の働きかけや配慮を意識的に行う機会が増えたことが背景にあるのではないかと推察される。また、表8の記述内容からは、個別支援シートの活用により配慮が必要と思われる生徒や支援策の在り方について、教員間で認識や取組の共有化を促進する一助となっていることが分かる。

今後は、アンケートの回答から得られた改善点を踏まえて、作成・活用の両面においてなるべく負担感を感じさせず活用しやすいように改良していく必要がある。また、アセスの実施時期等についても十分検討を加え、目的を明確にした実施が重要であると考ええる。

7 成果と課題

本研究の目的は、学校における社会性と情動の学習（SEL-8Sプログラム）に取り組むことで生徒の社会的能力の育成を図り、アセスメントを活用した二次的支援を充実させて、学校適応感の改善を促進することであった。SEL-8Sプログラムを継続して実施したことで、特に自己評価が低かった生徒に対して一定の学習効果がある可能性が示された。すべての生徒にとって効果的な実践まで精度を高めることはできなかったが、学年スタッフとの協働のもと生徒が自他の感情や行動に向き合う姿を見ることができたのは、自身にとって一つの成果である。生徒の実態にできるだけ寄り添い、かつ「大切だな」「役に立ちそうだな」という実感を生徒がもてるようなプログラムを、生徒と生徒、生徒と教員とが互いの心情を交流しあいながら実施し、知識やスキルの習得を推進できるように本実践を継続・発展させていくことが今後のテーマである。

一方、アセスを基にした個別支援シートの作成及び活用についても、二次的支援の充実を図るうえで有効である可能性が示された。生徒一人ひとりの状態を客観的に見取るためにさまざまなアセスメントツールがあるが、それらは実際の支援につなげることで初めて実施する意義をもつ。そのときの学校や学年の実態にあわせて、効率的かつ効果的にその運用を図る必要がある。そして、アセスメントで見取った姿と、毎日の生活の中で生徒が見せる姿をつなぐ意識をもち、それらをより深い生徒理解につなげていくことが、生徒一人ひとりに安心感を与えるために何よりも大切な取組であると考ええる。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2020)『令和元年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf (2021年1月22日閲覧)
- 2) 文部科学省 (2010)『生徒指導提要』 教育図書
- 3) 小泉令三・山田洋平 (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
- 4) 栗原慎二・井上弥 (2010)『アセスの使い方・活かし方』 ほんの森出版
- 5) 佐竹真由子・小泉令三 (2020)『中学校における不登校「教育的予防」のための社会的能力の育成ー不登校傾向を示す生徒に着目してー』福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 第10号 65-71
- 6) 江村理奈・岡安孝弘 (2003)『中学生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 第51巻第3号 339-350
- 7) 井本泰子 (2016)『望ましい対人関係能力を育成するための教育活動の実践的研究-中学校におけるSEL-8Sプログラムの活用を通して-』福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 第6号 119-126
- 8) 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ー社会性と情動の学習 (SEL) プログラムの活用による思考的实践ー』教育実践研究 第17号 143-150
- 9) 総社市教育委員会 (2015)『だれもが行きたくなる学校づくり入門』
http://sel8group.jp/img/dareyuki_nyumonhen_2015_gashitsu_up.pdf (2021年1月22日閲覧)