

高等学校におけるユニバーサルな SEL 実践の効果

○張 愛子 (小田原短期大学)
柳ルツ子 (埼玉県立上尾橘高等学校)
小高佐友里 (東京成徳大学)
原田恵理子 (東京情報大学)
渡辺弥生 (法政大学)

問題と目的

ソーシャル・エモーショナル・ラーニング (Social and Emotional Learning : 以下 SEL) とは、CASEL (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) により 5 つのコアコンピテンシー¹の学習過程と定義されているもので、予防教育として一つ大きな“枠組み (フレームワーク)”である (渡辺・小泉, 2022)。近年では、SEL による向社会的行動の発現や問題行動の低減、学業の向上における効果やメンタルヘルスの増進等の成果により、国内外で SEL の実践の広がりが進んでいる。日本でもその効果が報告され、瀧澤ら (2022) が 91 のユニバーサルな SEL プログラムに対するメタ分析を行っている。その結果、①約 6 割の子どもに効果がある、②プログラム終了直後よりフォローアップ時点での効果が高い、③CASEL が定義するコンピテンシーのうち 2 つ以上のスキル訓練を取り入れたプログラムであれば種類問わず効果的である、④経験のない教員による実践でも効果がみられる、⑤中学生より幼稚園・小学校の児童および高校生の方がより効果的である、⑥SEL の効果とプログラムの規模は反比例する、⑦SAFE²を満たすプログラムの方がそうでないプログラムより効果が高い、⑧マルチコンポーネントプログラムの効果は統計的に有意でない、と報告している。そこで、本研究では「通級による指導」の対象生徒を含む高校 1 学年全体を対象に、SEL のコアコンピテンシー 2 つ以上を取り入れたユニバーサルな SEL の実践を、経験のない (または浅い) 教員を中心に実施し、その教育効果について学校生活の QOL を評価する際に重要な観点となる社会性および学校適応感に焦点を当てて検討した。

方法

【調査対象者】 学び直しなど基礎基本の学習を重視し、社会人として必要なソーシャルスキルの教育を要する公立高校に通う 1 年生 112 名 (通級 : A コース 6 名、通常学級 : B コース 66 名、C コース 34 名、取り出し³ : 日本語指導コース 6 名)。

【実施時期】 2023 年 4 月～2024 年 5 月

【プログラム内容と実施体制】 学校設定科目の授業で、対人関係維持や感情制御等のスキルを 20 回実施した (A コース (通級・1 学級) : 20 回、B コース (教師によるモデリング・3 学級) SEL (7 回) + 学び直し学習 (13 回)、C コース (イラストによるモデリング・1 学級) SEL (7 回) + ドリル学習 (13 回))。A・C コースの SEL 担当教員 3 名、B コースの SEL 担当教員 2 名、学び直し学習担当教員 2 名、養護教諭、特別支援教育コーディネーター (A・C コースの SEL 担当教員を兼務)、通級支援員、高校通級指導専門家の 10 名で行った。1 年生の学校生活課題に即して作成されたオリジナルの学習指導案とワークシートを事前に教員へ配布し、各自による確認および授業前の

¹ 5 つのコアコンピテンシーとは、自己理解 (Self Awareness)、自己管理能力 (Self Management)、社会と他者への理解 (Social Awareness)、対人関係スキル (Relationship Skill)、責任ある意思決定 (Responsible Decision Making) のことをいう。

² SAFE とは、シークエンス (Sequenced)、アクティブ (Active)、フォーカス (Focused)、イックस्पリシット (Explicit) の頭文字で、プログラムを効果的に実施するための重要な基準である。

³ 取り出し指導の対象生徒は、外国籍で日本語による質問紙調査への協力が困難であったため、調査対象外とした。

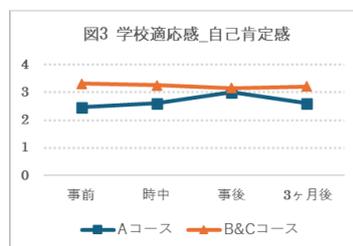
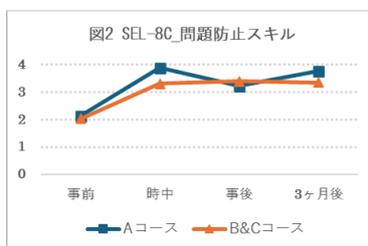
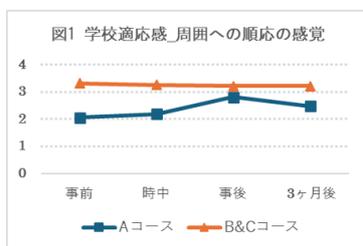
教員間での模擬授業を行ってから授業に臨んだ。

【評価方法】①キャリア発達社会的能力尺度 (SEL-8Career 尺度：小泉, 2021)：8 因子計 26 項目 4 件法、②学校適応感尺度 (大久保, 2005)：4 因子計 30 項目 4 件法を用いて、事前 (5 月)、時中 (9 月)、事後 (2 月)、フォローアップ (5 月) で調査を行った。実施にあたり、個人が特定されないこと、回答が成績や評価に関係ないこと、回答による不利益がないこと等を担当教員から説明された。なお、本研究は小田原短期大学研究倫理委員会による承認を受けた (承認番号：No.2023-1)。

結果と考察

プログラムに参加し、終了 3 か月後の調査を含む 4 回の評価に全て回答した 74 名 (A コース 3 名、B コース 49 名、C コース 22 名) を分析対象とした。まず探索的因子分析の結果に基づき、SEL-8C と学校適応感の事前・時中・事後・フォローアップにおける総合点および各下位尺度をそれぞれ算出し、次に、これらの得点をもとに学年全体およびコース毎の各下位尺度間の相関分析、反復測定による 2 元配置 (コース×時期) 分散分析を行った。その結果、まず、学年全体における SEL-8C と学校適応感のそれぞれ各下位尺度間、および一部の下位尺度を除き SEL-8C と学校適応感との各下位尺度の間の相関係数は、概ね有意な正の相関を示した。コース毎の相関関係に関しては、B、C コースとともに概ね学年全体と類似した傾向を示したものの、A コースでは一部の下位尺度間において部分的に有意な相関を示す以外はほとんど無相関を示しており、A コースと B、C コースでは SEL スキルと学校適応感に及ぼす要因がそれぞれ異なる可能性が示唆された。

次に、コース (3) × 時期 (4) による 2 元配置分散分析を行ったところ、B と C コースの間に大きな差が見られないこと、上記の各下位尺度間の相互相関においても類似した傾向を示したことから、B と C コースのデータを合わせ、再度、コース (2) × 時期 (4) による 2 元配置分散分析を行った。その結果、学校適応感の「周囲への順応の感覚」において交互作用およびコースによる主効果が見られた (図 1)。単純主効果検定を行ったところ有意な差は確認できなかった。また、SEL-8C の「問題防止スキル」において時期による主効果が見られたため、多重比較を行ったところ、事前<時中・事後・フォローアップといった結果であった (図 2)。なお、学校適応感の「自己肯定感」においてコースによる主効果が確認できた (図 3)。これらの結果は、A 校における SEL 実践が少なくとも問題防止スキルを高める上で有効で、プログラム終了後も概ねその効果が維持されていることも確認でき、教員らの報告にあるように対人関係面での不適応行動を低減するのに効果的であったと考えられる。SEL のコアコンピテンシー 2 つ以上のスキル訓練を取り入れることで、経験のない (または浅い) 教員による SEL の実践であっても効果的であるという瀧澤ら (2022) の報告と一致する結果であった。ただし、コース毎の相関関係では、A コースにおいて、測定時点での SEL-8C の「問題防止スキル」と、以降の測定時点での学校適応感の「自己肯定感」との間に高い負の相関を示すなど課題も示されており、A 校の直面する生徒たちの行動面での課題が継続して改善されていくべく、彼らの心の成長の土台となる感情リテラシーや自己理解に関連するテーマを限られた時間枠の中で「いつ・どこで・どう」取り扱うか、現場の知恵と経験を活かしながら取り組む必要があると考えた。学校現場のジレンマが垣間見えた結果でもあった。



引用文献

- 渡辺弥生・小泉令三 (2022). 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
- 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 回大会論文集