

生徒一人一人の学校適応感を高め、学校生活へのよりよい適応を促す 開発的・予防的生徒指導の在り方

— 社会性と情動の学習（SEL）を基軸にした中1ギャップ解消プログラムの開発を通して —

【研究者】

特別支援教育・教育相談部 指導主事 池田 隆・岡田 貴寛・川口 昌子

【研究指導者】

福岡教育大学大学院教育学研究科 教授 小泉 令三

福岡教育大学大学院教育学研究科 研究補助員 山田 洋平

【研究協力員】

呉市立和庄中学校 教諭 新谷 企予子

三原市立第二中学校 教諭 加島 美紀夫

研究の要約

本研究は、中学校第1学年を対象に「中1ギャップ解消プログラム（試行版）」を開発し、生徒の社会的能力と学校適応感の向上に係る効果検証を通して、学校生活へのよりよい適応を促す生徒指導の在り方を追究したものである。先行研究から、学校生活への適応を促進し、中1ギャップを解消するためには、特に「8つの社会的能力」の育成を図る開発的・予防的な教育活動を推進することが必要であることが示唆された。そこで、小泉（2011）が提唱する社会性と情動の学習（SEL）を基軸にしたプログラムを作成・試行し、その後、学校環境適応感尺度（アセス）等による効果測定を行った。分析の結果、①8つの社会的能力と学校適応感の間に相関が認められた。②プログラムを実施した生徒（実験群）の社会的能力と学校適応感について上昇傾向が認められた。また、③教師による行動観察により、特に人間関係における肯定的な行動変容が認められた。④プログラムを実施していない生徒（統制群）には、実験群で認められた効果は見られなかった。これらのことから、本プログラムは、生徒の社会的能力と学校適応感を向上させ、学校生活へのよりよい適応を促進する上で有効であることが検証された。

キーワード：中1ギャップ 学校適応感 8つの社会的能力 社会性と情動の学習（SEL）

目次

I 問題の所在	73
II 研究の目的	78
III 研究の仮説と検証の視点	79
IV 研究の方法	79
V 研究の結果と考察	82
VI 研究の成果と課題	89

I 問題の所在

1 広島県における生徒指導上の諸問題の現状と課題

広島県教育委員会（平成25年）「平成24年度の広島県における生徒指導上の諸問題の現状（速報）」について〔全国数値入り〕において、平成24年度の広島県の公立中学校における暴力行為、いじめ、不登校の状況が、次のように示されている。

暴力行為については、生徒1,000人あたりの発生件数は13.6件で、前年度と比較すると0.2件増加してお

り、全国の値（11.3件）よりも高い値を示している。

いじめについては、生徒1,000人あたりの認知件数は8.3件で、全国の値（18.6件）よりも低い値を示している。しかし、前年度と比較すると約2.8倍に増加している。

不登校については、5年連続して減少しており、不登校生徒の割合は2.5%で、前年度と比較すると約0.4%減少し、全国の値を若干（0.04%）下回った。しかし、平成23年度までは全国の値を上回っていた。

暴力行為の加害児童生徒数、いじめの認知件数、不登校児童生徒数については、いずれも中学校第1学年で急増しており、小学校第6学年と比較すると、それぞれ約3.7倍、約1.8倍、約2.6倍となっている。これらのことから、特に中学校に進学した際、新しい環境での人間関係や学習に上手く適応できず、生徒の学校不適応問題が急増するいわゆる「中1ギャップ」問題の解消は、本県における喫緊の課題であると考えられる。

2 中1ギャップと学校適応感

(1) 中1ギャップについて

中1ギャップとは、新潟県教育委員会（2005）が、小学生から中学1年生になったとたん、学習や生活の変化になじめずに不登校になったり、いじめが急増したりするという現象であると定義付けた言葉である。

中学校学習指導要領解説特別活動編（平成20年）には、特別活動における改善の具体的事項として、「いわゆる中1ギャップが指摘されるなど集団の適応にかかわる問題や思春期の心の問題の重要性に鑑み、よりよい人間関係を築くための社会的スキルを身に付けるための活動を効果的に取り入れる。特に、中学校入学時には、小学校との接続に配慮して、指導の重点化を図る。」¹⁾と示されている。

(2) 学校適応感について

集団への適応感の1つに「学校適応感」が挙げられる。井上弥（2009）は、学校との主観的な関係である学校適応感は、向社会的行動や社会的スキルといった行動的側面と、学業への興味関心、課題・目的の存在といった学業的側面及び友人関係や教師関係、社会的サポート、被信頼・受容感といった対人的側面を基盤とした満足感や達成感、居心地の良さだと言い換えることができると述べている。

また、栗原慎二（2010）は、学習面での満足感や不安感や達成感、対人関係への満足感や不満感など学校環境に関連した適応感と、家庭や地域など学校以外の影響を受けた学校への満足感や不安感の総体として捉えることができると述べている。そして、児童生徒の学校不適応問題の発見と支援という視点からは、この全般的な適応感を把握しておくことが必要であると述べている。

中学校に進学した際、新しい人間関係や学習に上手く適応できず学校不適応問題が急増することを踏まえ、本研究では、学校適応感を、学校環境における対人関係に関する適応感と学習面に関する適応感、そしてこれら2つの適応感に、家庭など学校以外の影響を受けた学校生活に対する満足感や不安感を含めた総体（全体的適応感）として捉えることとした。

(3) 中1ギャップと学校適応感

北海道教育委員会（平成23年）は、平成22年度に、「児童生徒の学校環境適応状況等調査」を実施し、児童生徒の学校環境への適応状況を測定する質問紙調査（アセス）の結果、全体的適応感を示す「生活満足感」は、小学校第6学年では17.21ポイントであるのに対し、中学校第1学年では16.19ポイントと、

約1ポイント有意に低いことが認められたと報告している。さらに、対人関係に関する適応感と学習面に関する適応感も有意に低くなっていることが認められたことから、小学校からの中学校への進学に伴い、学校生活に対する適応感が低下することが、中1ギャップの生じる要因となっていると考えられると報告している。

3 学校生活へのよりよい適応を促す取組

(1) 中1ギャップを解消するために必要な視点

新潟県教育庁（平成20年）は、中1ギャップ解消のための視点として3点挙げ、各視点における取組を次のように例示している。

- 思春期の繊細な内面へのきめ細かな対応
 - ・ 内省ノート等により生徒の内面を把握する。
 - ・ 生活アンケート、ストレスチェックにより学校適応感、ストレス状況を把握する。
 - ・ 個人ファイルの活用により生徒支援を行う。
- 人間関係づくりの能力（社会的スキル）の育成
 - ・ 社会的スキルにかかわる日常的振り返りを行う。
 - ・ 自己の体験や気持ちを言葉で表現する活動を行う。
- 小・中学校間の緊密な連携体制の確立
 - ・ 小学校から中学校への的確な情報伝達を行う。
 - ・ 小学校からの情報に基づく中学校での適切な受入れ及び対応を行う。
 - ・ 中学校入学後の情報交換や連携した対応を行う。

同様に、北海道教育委員会（平成23年）も、中1ギャップ解消のための視点として3点挙げ、各視点における取組を次のように例示している。

- 児童生徒の学校生活への適応状況のきめ細かな把握と適切な支援
 - ・ 学校への不適応の状況等を早期に発見し、適切な支援を行うための「生活アンケート」を活用する。
 - ・ 教師間の観察や客観的なデータを活用した校内研修等を工夫する。
- 児童生徒の人間関係を築く力の育成
 - ・ 小学校の段階から、社会的スキルなどの人間関係を築く力を意図的・計画的に育成する。
 - ・ 児童生徒が「自己有用感」や「達成感」を獲得できる教育活動を工夫する。
- 小・中学校の緊密な連携体制の整備
 - ・ 中学校区を単位として、「中1ギャップ解消検討委員会（仮称）」などの小学校と中学校が連携した組織を立ち上げる。
 - ・ 「中1ギャップ解消検討委員会（仮称）」などで、小・中学校の児童生徒、教職員同士、保護者同士の交流活動を企画・立案・実施する。
 - ・ 9年間を通して子供を育てる視点から、小学校と中学校の引継ぎや情報交換を工夫する。

本研究では、中1ギャップを解消するために必要な視点として、次の3点に整理した。

- ① 児童生徒の学校生活への適応状況のきめ細かな把握と適切な支援
- ② よりよい人間関係を築く力(社会的能力)の育成
- ③ 小・中学校間の緊密な連携体制の確立

(2) 広島県の公立小・中学校における取組

広島県教育委員会は、平成16年度から、公立小・中学校の不登校の解決や中1ギャップの解消等を図るため、不登校対策実践指定校(以下、指定校とする。)を指定して多様な支援を行う取組を実施している(平成24年度からは、不登校対策をさらに進めるとともに、暴力行為やいじめ等との関連など生徒指導全般にわたり総合的な視点から取り組むため、名称を「生徒指導実践指定校」と改めた。)

指定校の主な取組を、先述した中1ギャップを解消するために必要な3つの視点に沿って整理したものを次に示す。

① 児童生徒の学校生活への適応状況のきめ細かな把握と適切な支援

- ・こども家庭センター(児童相談所)や福祉事務所、民生児童委員、スクールカウンセラー等と定期的にケース会議を開催する。
- ・各関係機関にまたがるサポートチームを組織し、多角的・多面的に取り組む。
- ・家庭訪問を充実させる。
- ・個別指導記録票を作成し、不登校対策委員会で、児童生徒の様子を交流する。

② よりよい人間関係を築く力(社会的能力)の育成

- ・生徒指導の三機能を生かした授業を実施する。
- ・学級(ホームルーム)活動、児童生徒会活動及び学校行事などでの自主的な体験活動を実施する。
- ・各学級(ホームルーム)の状況、発達段階等に応じた人間関係トレーニングを実施する。

③ 小・中学校間の緊密な連携体制の確立

- ・小・中学校が連携し、定期的に登校時のあいさつ運動や出前授業などを実施する。
- ・小・中学校の生徒指導主事が生徒指導上の情報共有等を行う連絡会議を毎週実施する。
- ・中学校区の小・中学校が授業改善や生徒指導規程の作成など共通の取組を行う。
- ・小学校6年生に対して、中学校の部活動の体験、オープンスクール等を実施する。

こうした取組の成果について、広島県教育委員会(平成23年)は、指定校(公立中学校)において、不登校が減少したことを挙げ、主要要因として、「小中学校の教員とともに朝の登校指導を実施するなど、

生徒への直接的な指導・支援を中心とした小中連携の充実により、指導基準や指導方法等を小学校と中学校で統一したこと。」「個々の児童生徒の状況に応じて、家庭訪問等を継続的に実施し、保護者・児童生徒・学校の相互の人間関係を構築したこと。」の2点を挙げている。これらは、先述した3つの視点のうち、①児童生徒の学校生活への適応状況のきめ細かな把握と適切な支援、③小・中学校間の緊密な連携体制の確立に関する取組に該当する。また、こうした成果は、生徒指導に係る研修会等で広く普及・還元される中で、指定校以外の学校においても充実してきていると考える。

一方、課題としては、暴力行為やいじめなど対人関係上の問題が生じないような力を育むことをねらいとした開発的・予防的な視点(②よりよい人間関係を築く力(社会的能力)の育成)に関する取組を更に充実させることが挙げられる。

しかし、現状では教育課程や年間の指導計画に、ソーシャルスキルトレーニングなど人間関係を築く力の育成を位置付け、全ての教職員による組織的な実践が行われている公立中学校はあまり見られない。

(3) よりよい人間関係を築く力(社会的能力)を育成するプログラム

ア 社会的能力について

徳永豊(2012)は、社会的能力について、他者とのように関係を形成するかの行動によって定義されるものであるとし、社会的スキル(社会的に受け入れられる行動であり、それによって他者と効果的に相互作用を行い、他者からの否定的な行動を避けることが可能になるもの)と社会的コンピテンス(さまざまな対人状況において社会的に是認される方法を用いて効果的な相互交渉を行う能力)を合わせたものであると述べている。

小泉令三(2011)は、社会的能力について、周囲の人々や集団と良好な関係や関わりをもつ力であり、他者の立場に立つ力や自己をコントロールする力など對他者だけでなく対自己の能力も含まれると述べている。そして、表1に示すように、健全な自尊感情の形成及び学校生活へのよりよい適応には、5つの基礎的社会的能力(対人関係において基礎となる社会的能力であり、汎用的で日常のさまざまな生活場面で必要な能力)と3つの応用的社会的能力(5つの基礎的社会的能力をもとにしたもので、より複合的で応用的な3つの能力)が必要であると述べている。

これらのことから、社会的能力には、自己・他者

関係の理解、状況の理解を前提として、他者や環境に対して自らの行為を起こす力、他者や環境の変化に応じて自らの行動を調整する力やさまざまな対人スキルが含まれると考える。したがって、本研究で

は、よりよい人間関係を築き、学校生活によりよく適応するためには、小泉（2011）が示す8つの社会的能力の育成を図る開発的・予防的な教育活動の推進が必要であると考ええる。

表 1 学校生活へのよりよい適応に必要な8つの社会的能力

	能 力	説 明
基礎的社会的能力	自己への気付き	自分の感情に気付き、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
	他者への気付き	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
	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
	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
	責任ある意思決定	関連するすべての要因と、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	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、暴力やケンカの回避、精神衛生の促進などに必要なスキル
	人生の重要事態に対処する能力	中学校・高等学校進学への対処、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
	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

イ 従来の社会的能力育成プログラムについて

先行研究から、代表的な社会的能力育成プログラムとして、ソーシャルスキルトレーニング、構成的グループエンカウンター、ストレスマネジメント、アサーショントレーニング、CAP（子供への暴力防止プログラム）、ライフスキル教育及びピア・サポート活動などが挙げられる。

これらのプログラムの成果について、社会的スキルの向上や自己・他者理解など多く報告されている。例えば、池谷貴彦・葛西真記子（2003）は、児童に対してピア・サポートプログラムを実施し、児童の攻撃性の減少や自尊感情の向上が見られたとしている。また、後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子（2000）は、児童にソーシャルスキル訓練を実施し、向社会的スキルの向上や問題行動の低減に加え、仲間のポジティブな見方の促進が見られたとしている。

一方、課題としては、これらのプログラムの効果は一時的な効果であり実生活への一般化や長期的な維持が見込まれにくいこと、長期的な予防効果につ

いて明らかにされていないこと、仲間関係の改善が必ずしも達成されないことなどが報告されている。

小泉（2005）は、これらのプログラムのねらいが8つの社会的能力すべてをカバーしていないとし、次のように指摘している。

社会的スキル教育、構成的グループエンカウンター、ストレスマネジメント、アサーショントレーニングのように、治療における心理療法的手法から発展しているものは、それぞれの拠って立つ心理学的理論の影響を受けており、そこに何がしかの偏りがあることは否定できない。また、CAPは、暴力防止ということでもかなり特化されている。ライフスキル教育は、わが国では保健学習領域での導入が中心であるために、そちらに重点が置かれた展開になっている。さらに、ピア・サポート活動なども含め一般的に「応用的社会的能力」の3つの能力はあまり注目されていない。

また、山田洋平（2008）は、「これらのプログラムには、感情の理解や気づきなど感情へのアプローチ

が欠けている。」とし、次のように指摘している。

構成的グループエンカウンターは、パーソナル・リレーション（感情交流）を主軸に、若干のソーシャルスキル・リレーション（役割関係）を加味したグループ体験の場を提供することで、子供の人間成長を援助するが、感情の扱いについては、感情の交流にとどまっており、感情の統制、表出などを体系的に育成するための時間は取られていない。また、社会的スキル教育では、人間関係に必要なスキルを教えることが中心であるため、感情の理解や統制を主な目的として扱っていない。つまり、これらのプログラムを実施する前提条件として、子供の感情状態の安定、感情の問題がないことが求められていたため、感情に関する内容はあまり扱われてこなかった。

これらの課題に対し、小泉（2005）は、これらのプログラムを包括するような形で教育実践を行っていくことが必要であると述べている。確かに、これまでに実践され効果があると報告されている心理教育プログラムを包括したような形でプログラムが実践されれば、より広い範囲での社会的能力（8つの社会的能力）を育成できることが予想され、児童生徒の学校不適応問題もより改善されていくことが期待できる。そこで、小泉（2005）は、その解決の一つの方途として、「社会性と情動の学習（Social and Emotional Learning）（以下、SELとする）」の導入とその展開を提唱している。

4 社会性と情動の学習（SEL）

（1）社会性と情動の学習（SEL）とは

小泉（2011）は、SELについて、「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」²⁾と定義し、「SELは、特定の心理教育プログラム（心理学の考え方や研究成果などを基盤とした学習プログラム）を意味するのではなく、定義に合致する複数の心理教育プログラムの総称である。」³⁾と述べている。つまり、SELは、現在日本で実践されている各種の心理教育プログラムと方向性は同じだが、単一の心理教育プログラムを指すのではなく、それらを包括したようなプログラムを意味している。

また、香川雅博（2006）は、SELは、社会性と情動の能力の育成をねらっているが、これは自己の生活の社会性と情動の様々な側面を理解し、統制し、表現する能力のことで、この能力によって、学習、対人関係づくり、日々の問題解決、成長や発達に伴う複雑な要求への適応といった生活上の課題に上手く対処できるようになると述べている。

（2）SEL の学習内容

小泉（2011）は、先行研究から8つの社会的能力を育成するためには、①基本的生活習慣、②自己・他者への気付き、聞く、③伝える、④関係づくり、⑤ストレスマネジメント、⑥問題防止、⑦進路、⑧ボランティアの8つの学習が必要であると、8つの能力との関連を、表2に示すように整理している。

表2 8つの社会的能力とSELの学習内容の関係

学習内容 社会的能力		基本的生活習慣	自己・他者への 気付き、聞く	伝える	関係づくり	ストレス マネジメント	問題防止	進路	ボランティア
基礎的 社会的 能力	自己への気付き	○	○		○	○		○	
	他者への気付き	○	○		○				○
	自己のコントロール		○	○		○	○		
	対人関係	○	○	○	○				
	責任ある意思決定			○			○	○	
社会的 応用的 能力	生活上の問題防止のスキル						○		
	人生の重要事象に対処する能力							○	
	積極的・貢献的な奉仕活動								○
主なテーマ		・あいさつ ・規範遵守 ・時間管理 ・整理整頓 ・金銭管理	・自己理解 ・他者理解	・感情伝達 ・意思伝達 ・非言語による伝達	・協力関係 ・問題解決 ・携帯電話	・ストレス認知 ・ストレス対処 ・サポート希求	・万引き防止 ・喫煙防止 ・精神衛生 ・薬物乱用防止 ・性教育 ・健康教育	・自己理解 ・進路選択 ・進路決定	・学校での ボランティア ・地域での ボランティア

(3) 教育課程への位置付け

SELは、学校教育全体を通して行うという考え方を基本としており、社会的能力を育成する区分として、小泉（2011）は、図1に示すように、「領域A」「領域B」及び「領域C」の3つの領域を学校教育の中に設定している。

領域Aは、SELで育成を図ろうとする8つの社会的能力のいずれかまたはいくつかを、授業の一義的なねらいとする実践をいい、1～2単位時間すべてが、ねらいとする能力の育成に当てられるものである。領域Bは、学習内容とSELのねらいの重なりが領域Aほど大きくないが、学習過程や背景においてSELが取り入れられているものである。学習指導案上では、「指導上の留意点」等の欄などで記されることとなる。領域Cは、授業以外の教育場面や生活場面でSELが実施されているものである。例えば、朝の会や帰りの会、休憩時間などに行われることになる。領域Cは、SELを実践に移してみたり、学習したことを強化したりするので、社会的能力の般化や定着を図る非常に重要な場とされている。

これらのことから、SELの実践により、児童生徒の社会的能力が向上し、学校生活へのよりよい適応を促進していくことが可能となると考える。

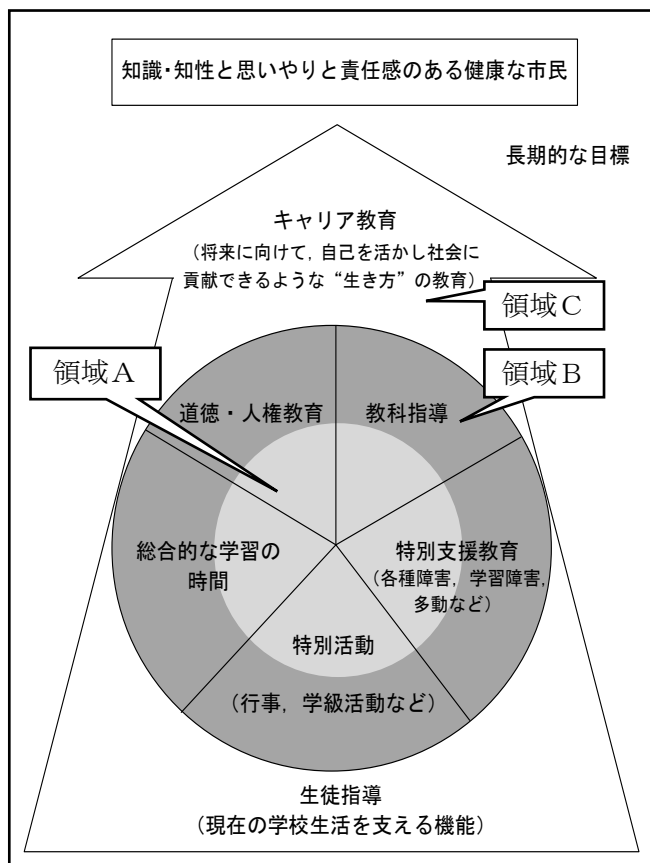


図1 教育課程へのSELの位置付け⁴⁾

(4) SELに関する先行研究

先行研究では、「小学校中学年における社会性と情動の学習（SEL）プログラムの試行」（香川、小泉、2006）、「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」（香川、小泉、2006）、「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」（中山、小泉、2010）、「ボランティア学習と心理教育プログラム（SEL）の組み合わせによる児童の自己有用感と社会性の向上」（堤、小泉、2011）、「対人関係能力を育て自尊感情を高めるための社会性と情動の学習プログラムの実践」（橋本、小泉、2013）、「児童の社会的能力を向上させることによる学習への取組促進の効果」（香川、小泉、2013）、「対人関係能力と自尊感情を育成する生徒指導の在り方に関する研究」（北野、池田、平成24年）など、小学生を対象にSELの効果を検証した研究は複数見受けられる。

しかし、中学生を対象にSELの効果を検証した研究は、ほとんど見られない。

II 研究の目的

本研究は、研究協力校（中学校：生徒指導実践指定校）の第1学年を対象として、小泉（2011）が提唱するSELを基軸にした「中1ギャップ解消プログラム（試案版）」（以下、プログラムとする。）を開発し、生徒一人一人の社会的能力と学校適応感の向上に係る効果検証を通して、学校生活へのよりよい適応を促し、中1ギャップ解消に有効な開発的・予防的生徒指導の在り方を追究することを目的とした。研究構想図を図2に示す。

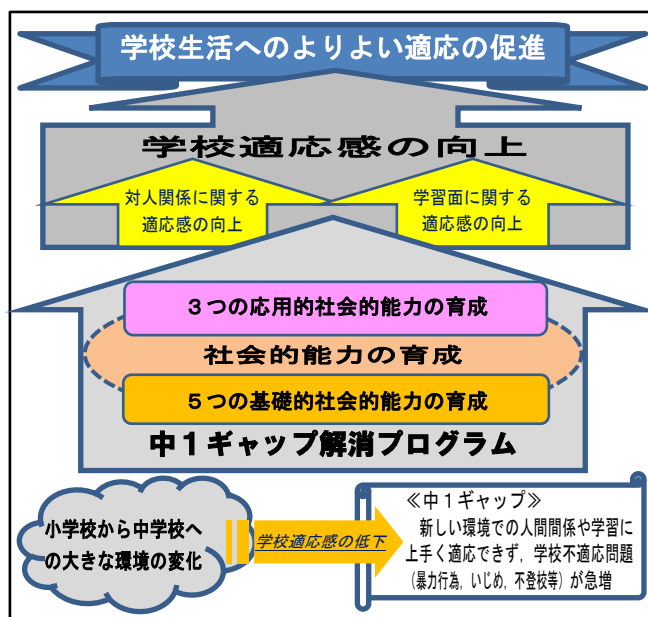


図2 研究構想図

Ⅲ 研究の仮説と検証の視点

1 研究の仮説

SELの学習内容を特別活動、総合的な学習の時間及び道徳に取り入れ、8つの社会的能力と関連付けたプログラムを実施し、その後、学習内容の定着を図るために継続的に強化すれば、生徒一人一人の社会的能力と学校適応感が高まり、その結果、学校生活へのよりよい適応が促進され、中1ギャップが解消されるであろう。

2 検証の視点

- プログラムを通して、生徒一人一人の8つの社会的能力を高めることができたか。
- プログラムを通して、生徒一人一人の学校適応感を高めることができたか。
- プログラムを通して、生徒一人一人の学校生活へのよりよい適応が促進され、中1ギャップの解消につなげることができたか。

Ⅳ 研究の方法

1 研究協力校及び対象学年・学級

- 呉市立和庄中学校：第1学年 3学級（94名）
- 三原市立第二中学校：第1学年 2学級（72名）
※ 統制群として、三原市立第二中学校第1学年の1学級を設定した。

2 中1ギャップ解消プログラム（試行版） 実施の手続き

(1) 中1ギャップ解消プログラム（試行版）の 作成

6月に研究協力員及び授業者と協議を行い、それぞれの学校の生徒実態や年間指導計画等を踏まえ、次頁の表3、表4に示すように、両校においてプログラムの試行版を作成した。6月に本研究に係る事前調査を実施したことと、プログラムの効果測定・分析を行う理由等から、プログラムは6月下旬または7月から12月末までの指導計画とした。

(2) 作成の手続き

表2及び小泉（2011）が提唱するSELプログラムを参考に、生徒実態や学校行事等を考慮しながら主に領域Aの学級活動を中心とした指導計画を作成した。

具体的には、まず、授業実施が可能な時数を算出した。次に、「社会性と情動の学習（SEL－8S）の進

め方 中学校編」（小泉，山田，2011）など市販されている書籍を参考にして、SELの学習内容を特別活動（学級活動，学校行事），総合的な学習の時間及び道徳に取り入れ，8つの社会的能力と関連付けた指導計画表を作成した。

プログラムの構成については，前半の6月下旬から9月は，新しい環境に早く適応させることや人間関係づくりをねらいとして，特に，5つの基礎的社会的能力の育成に重点を置いた。そして，後半の10月から12月は，よりよい人間関係を形成する中で，一人一人の学校適応感をより高めていくことをねらいとして，3つの応用的社会的能力を育成する学習を増加した。

また，次に例示するように，学習内容の定着や般化を図り，学校生活へのよりよい適応を促進するために，SELの領域B及び領域C（朝の会，帰りの会など）に当たる学校生活の様々な場面における強化をプログラムに組み込んだ。

- 学習した内容をポスターなどで教室に掲示したり，通信を配付したりして生徒に意識させる。
- 学習した内容に関連するスキル学習を朝の会や帰りの会で実施する。
- 授業等において，ペア・トークやグループ活動を意図的に設定する。
- 学校行事等の前には，学習したスキルや態度を意識しているか，実際にできるかなどについて確認する。

(3) 実施時期

- 呉市立和庄中学校
平成25年6月下旬～平成25年12月末
- 三原市立第二中学校
平成25年7月～平成25年12月末

3 効果測定

(1) 生徒による自己評定（評定尺度）

ア 8つの社会的能力

8つの社会的能力を測定するために，宮崎ら（2005）が開発した「SEL生徒自己評定尺度」を使用した。この尺度は，8つの社会的能力のそれぞれに3項目ずつの計24項目と2項目の虚偽発見尺度を合わせた26項目で構成されている。各質問項目に対して，「ぜんぜん当てはまらない」「あまりあてはまらない」「ときどきあてはまる」「よくあてはまる」等の4件法（1～4点）で回答を求めた。

表3 中1ギャップ解消プログラム（試行版）：呉市立和庄中学校

	基本的生活習慣	自己・他者への気付き、聞く	伝える	関係づくり	ストレス・マネジメント	問題防止	進路	ボランティア
6月下旬	学級活動 「私たちの生徒規則」				学級活動 「悩みや不安は誰にでもある」			道徳 人類愛「カンボジア地雷撤去」 ボランティア活動 支援物資回収
7月		学級活動 自分を見つける「1学期を振り返って」	総合的な学習の時間 「オープンスクールで中学校生活を伝えよう」	学級活動 「すごろくトーキング」 朝の会・帰りの会 お楽しみ暑中お見舞いづくり		道徳 正しい異性理解「アイツ」 学校行事 防犯教室 道徳 自主的な判断「アキラの選択」 学年行事 講話「夜間徘徊」		
8月	総合的な学習の時間 「江田島合宿を成功させるためのルールづくり」		学校行事 オープンスクール					ボランティア活動 水やり
9月		学級活動 「聞くと聴く」	学校行事 江田島合宿 総合的な学習の時間 スピーチ「クラス発表」	道徳 小さな一歩（ブレインライティングの手法に変えて） 道徳 好ましい世の中「バスとあかちゃん」	学級活動 ストレスマネジメントⅡ	道徳 弱さの克服「いつわりのバイオリン」		ボランティア活動 草刈り
10月		道徳 強い意志「パラリンピアン佐藤真海」	総合的な学習の時間 「新聞づくり」	道徳 いじめを許さぬ心「私もいじめた一人なのに」			道徳 向上心「ドラえもん」の最終回	道徳 自主自立 「合唱コンクール」
			学校行事 文化発表会				学校行事 文化発表会	学校行事 文化発表会
	学級活動 「時間を大切に」		総合的な学習の時間 スピーチ「学年発表」 総合的な学習の時間 スピーチコンテスト	朝の会・帰りの会 クラスの素敵な人発見「ほめほめの木」	学校行事 いじめ撲滅キャンペーン			総合的な学習の時間 「地域環境活動について」
11月	朝の会・帰りの会 「挨拶標語づくり」 学級活動 「食べ方・暮らし方で健康に」			道徳 真の友情「雨の日の届け物」 朝の会・帰りの会 学校の素敵な人発見「ほめほめの木」	保健 「心とからだの関わり」		学級活動 「私のいいところ（進路学習）」	ボランティア活動 落ち葉はき
12月		道徳 他に学ぶ姿勢「殿様のちやわん」 学級活動 自分を見つける「2学期を振り返って」	学級活動 「はっきり断ろう」	道徳 人間愛「夜の果物屋」 朝の会・帰りの会 お楽しみ年賀状づくり		道徳 権利と義務「人に迷惑をかけるっていいの？」	道徳 勤労の精神「おやじの会 仕事を語る」	学級活動 「生徒会活動を考える」 学校行事 生徒会選挙

※ **〇**は、SELの学習内容、**□**はSELの学習内容を参考にした内容

表4 中1ギャップ解消プログラム（試行版）：三原市立第二中学校

	基本的生活習慣	自己・他者への気付き、聞く	伝える	関係づくり	ストレス・マネジメント	問題防止	進路	ボランティア
6月下旬		生徒指導の三機能を生かした授業づくり						
7月	学級活動 「夏休みの生活について」	学級活動 「1学期を振り返って」		帰りの会 学級の良さ発見		学校行事 防犯教室		
8月								
9月	道徳 規範意識「ディズニーランドの二つの決まり」		学級活動 「しぐさと態度のコミュニケーション」	学級活動 「20人と話そう」 学校行事 運動会 帰りの会 学級の良さ発見		道徳 公德心「島耕作 ある日の出来事」		
10月		学級活動 「友だちの良いところ」		学級活動 「いろんな意見」 道徳 人間愛「夜の果物屋」	学級活動 ストレス・マネジメントⅡ「試合で実力を発揮するために」	道徳 権利と義務「人に迷惑をかけなければいいのか」		学級活動 「クリーン活動」
11月		学級活動 「私への思い」	総合的な学習の時間 文化祭の学年発表に向けて			道徳 弱さの克服「銀色のシャープペンシル」	総合的な学習の時間 「私が進む道（進路学習）」	
			学校行事 文化祭			学級活動 「タバコってかっこいい？」		学級活動 「学校でのミニボラ」
12月	学級活動 「冬休みの生活について」			帰りの会 「すごろくトークン」		学級活動 「ポジティブに考えよう」 学級活動 「他人事じゃない！シンナー＆賞せい劇」	総合的な学習の時間 「私の夢（進路学習）」	

※  は、SEL の学習内容、 は SEL の学習内容を参考にした内容

イ 学校適応感

児童生徒の学校適応感を測定するために、栗原ら（2009）が開発した「学校環境適応感尺度（アセス）」（以下、アセスとする。）を使用した。この尺度は、図3、表5に示すように、大きく「生活満足感」「学習的適応」「対人的適応」の3つの適応領域とそれに含まれる6因子から構成されている。各質問項目に対して、「あてはまらない」「ややあてはまらない」「どちらでもない」「ややあてはまる」「あてはまる」の5件法（1～5点）で回答を求めた。

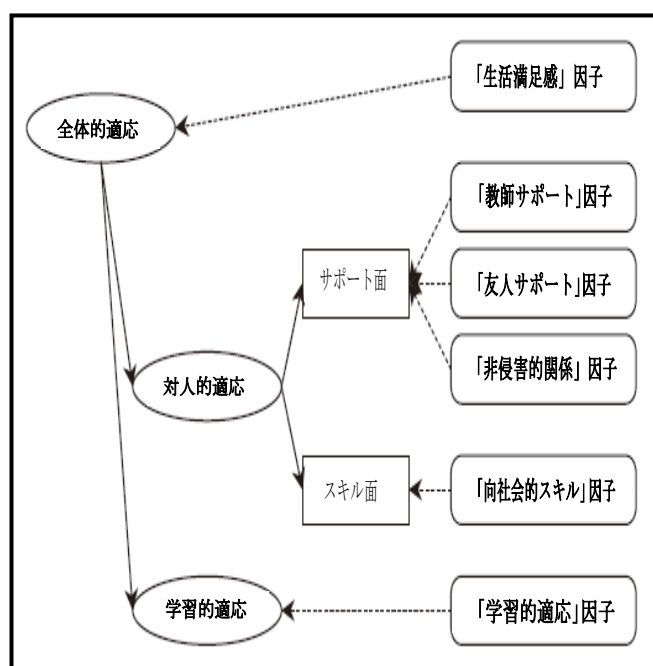


図3 アセスの構造⁵⁾

表5 アセスの6因子

因子名	把握できる内容
① 生活満足感	生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度で、総合的な適応感を示す。
② 教師サポート	担任（教師）の支援があるとか、認められているなど、担任（教師）との関係が良好であると感じている程度を示す。
③ 友人サポート	友だちからの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度を示す。
④ 非侵害的關係	無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友だち関係がないと感じている程度を示す。
⑤ 向社会的スキル	友だちへの支援や友だちとの関係をつくるスキルをもっていると感じている程度を示す。
⑥ 学習的適応	学習の方法もわかり、意欲も高いなど、学習が良好だと感じている程度を示す。

栗原（2010）は、アセスの構造について、「全体的適応」は、総合的な適応感である「生活満足感」因子によってとらえられ、「対人的適応」と「学習的適応」を総合したものとして位置付けられる。「対人的適応」は、「サポート面」と「スキル面」から成り立っており、「サポート面」は、「教師サポート」因子と「友人サポート」因子というポジティブな対人関係の因子と「非侵害的關係」因子という侵害的な対人関係のなさを示すネガティブな因子で測定できる。また、「スキル面」は、「向社会的スキル」因子で測定できる。「学習的適応」は、「学習的適応」因子でとらえることができると説明している。

ウ 自由記述

各授業後に学習内容のまとめと学習したことを今後どう生かすかについて振り返りカードに記入させる。

(2) 教師による行動観察

ア 8つの社会的能力

各担任が、学級内の生徒一人一人の8つの社会的能力について行動観察を行い、SEL生徒自己評定尺度と同じ項目を用いて評価した。評価は、下位尺度ごとに3項目を総合して各社会的能力が「当てはまらない」「どちらかという当てはまらない」「どちらともいえない」「どちらかという当てはまる」「当てはまる」の5件法（1～5点）で行った。

イ 学校生活への適応状況

各担任が、学級内での友人サポート、一人一人の対人関係スキル、侵害的關係など、主に対人的適応に関する行動観察を行った。

(3) 実施時期

ア 生徒による自己評定

○ 事前調査：6月下旬

○ 事後調査：12月末

※ 振り返りカードは、各授業後に記入させた。

イ 教師による行動観察

○ 事前調査：6月上旬～中旬

○ 事後調査：12月末

V 研究の結果と考察

1 8つの社会的能力と学校適応感

8つの社会的能力と学校適応感の相関を検討するために、事前に実施した8つの社会的能力を測定する自己評定尺度とアセスについて、Pearsonの相関係数を算出した。

分析の結果、表6に示すように、8つの社会的能

力と学校適応感（全体的適応）及び対人関係に対する満足感等を示す「対人的適応」の間に強い相関が認められた。

このことから、よりよい人間関係を築き、学校生活への適応を促進するためには、8つの社会的能力の育成が有効であることが示唆された。

表6 8つの社会的能力と学校適応感の関係

$n=221$

学校適応感 社会的能力	全体的適応	対人的適応	学習的適応
自己への気付き	.44**	.36**	.31**
他者への気付き	.41**	.63**	.17*
自己の コントロール	.42**	.49**	.41**
対人関係	.44**	.62**	.35**
責任ある 意思決定	.41**	.55**	.44**
生活上の 問題防止のスキル	.36**	.45**	.30**
人生の重要事態に 対処する能力	.44**	.51**	.41**
積極的・貢献的な 奉仕活動	.42**	.69**	.24**

*: $p < .05$, **: $p < .01$, 下線は比較強い相関（.40以上）を示す。

2 中1ギャップ解消プログラムの実際

(1) 呉市立和庄中学校

ア 授業実践

6月末から12月末まで、作成したプログラムを実施した。次に授業実践（学級活動）の一例を示す。

(7) 学級活動「聞く」と「聴く」

○ ねらい

話を聞いて事実を知ることと、話の内容から相手の気持ちを理解することの違いについて知り、「上手な聴き方のポイント」と「相手の気持ちを知るヒント」をおさえた聴き方ができる。

○ 学習の展開（主な流れ）

- ・拒否的な態度と受容的な態度の両方の聞き方を見て、「上手な聴き方のポイント」を考える。
- ・「聞く」と「聴く」の意味の違いを調べる。
- ・相手の気持ちを理解する「聴き方」を考えて、「相手の気持ちを知るヒント」を理解する。
- ・「上手な聴き方のポイント」と「相手の気持ちを知るヒント」を使った活動を通して、「聞く」と「聴く」の違いを理解する。
- ・活動の振り返りを行う。



上手な聴き方についてのロールプレイ

(イ) 学級活動「ストレスマネジメントⅡ」

○ ねらい

ストレス対処法は、いくつかの方法に分類されることを理解し、自分に適したストレス対処法を見付け、それを有効に活用することができる。

○ 学習の展開（主な流れ）

- ・自分がどのような場面や状況でストレスを感じるのかを振り返る。
- ・グループでの話し合いを通して、多くのストレス対処法があることに気付く。また、それらの対処法を分類し、自分が用いているストレス対処法の傾向を知る。
- ・具体的な場面を設定し、その状況に適したストレス対処法を考える。
- ・ストレス対処法の中から簡単な方法を試して、ストレス対処法の効果に気付く。
- ・活動の振り返りを行う。



ストレス対処法の体験

イ 学習内容の強化

- 学習で使用したポスターを教室掲示したり、朝の会や帰りの会を活用したりして、学習したスキルや態度の振返りを定期的に行った。
- 図4に示すように、学習内容を学年通信に載せて配付するなど、家庭と連携しながら強化・般化を促した。
- 学校行事等で学習したスキル等を活用する場を意図的に設定し、肯定的な評価等を行いながら般化を促進した。

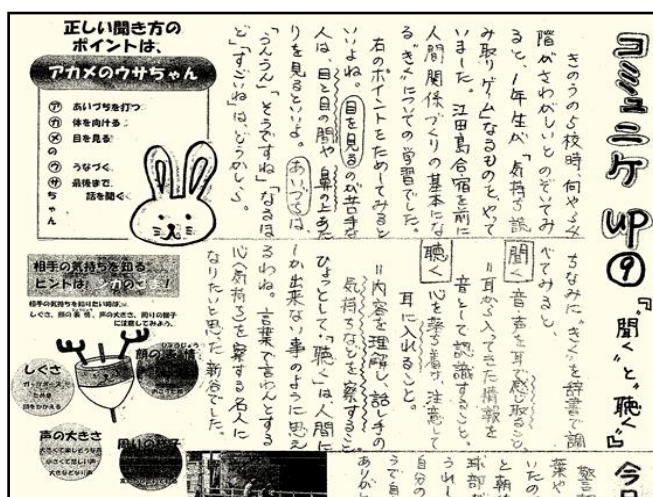


図4 学年通信による学習内容の強化

(2) 三原市立第二中学校

ア 授業実践

7月から12月末まで、作成したプログラムを実施した。次に授業実践（学級活動）の一例を示す。

(7) 学級活動「しぐさと態度のコミュニケーション」

○ ねらい

自分のノンバーバル（非言語的）コミュニケーションの特徴に気付き、適切な伝達を行うためのスキルを身に付ける。

○ 学習の展開（主な流れ）

- ・ノンバーバルコミュニケーションの重要性に気付き、どのようなノンバーバルコミュニケーションがあるのかを考える。
- ・ペア・トーク（ロールプレイ）を通して、ノンバーバルコミュニケーションを体験する。
- ・グループ活動（互いに伝え合う活動）を通して、自分のノンバーバルコミュニケーションの特徴に気付き、よりよいコミュニケーションができるように工夫・改善する。
- ・活動の振返りを行う。



互いに伝え合う活動

(イ) 学級活動「いろんな意見」

○ ねらい

- ① ブレーン・ストーミングの手法を理解する。
- ② ブレーン・ストーミングの手法を使って、全員の意見を踏まえた最善の集団意志の決定ができる。

○ 学習の展開（主な流れ）

- ・あるテーマについて、いつも通りの（ブレーン・ストーミングを使わない）話し合いを行う。
- ・「ブレーン・ストーミングのポイント」を知り、実際にブレーン・ストーミングを使った話し合いを行う。
- ・これまでの話し合いと比較して、ブレーン・ストーミングの手法の良い点について考える。
- ・「ブレーン・ストーミングのポイント」を使って話し合いを行う。
- ・活動の振返りを行う。



ブレーン・ストーミングを使った話し合い

イ 学習内容の強化

- 主に帰りの会を活用して、学習したスキルや態度を継続して意識させた。
- 生徒指導の三機能を生かした授業等において、ペア・トークやグループ協議等を意図的に設定し、共感的な人間関係づくりを通して、社会的能力の向上を図った。
- 学校行事等で学習したスキルや態度を発揮させる場を設定し、般化を促した。

3 中1ギャップ解消プログラムの効果

(1) 呉市立和庄中学校

ア 8つの社会的能力

(7) 生徒による自己評定

プログラムが、生徒の8つの社会的能力の向上に及ぼす効果について検討するため、各下位尺度への回答の分析を行った。

まず、事前、事後における各下位尺度の素点平均値を算出し、有意差の有無を検討するために、欠席及び記入漏れ等による欠損値を除いた回答の平均値の差の検定(対応のあるt検定)を行った。平均値は、点数が大きい程それぞれの能力が高いことを示している。表7にその結果を示す。

表7 事前、事後における8つの社会的能力の平均値(自己評定)

		n=85		
		平均値(標準偏差)		p 値
		事前	事後	
基礎的社会的能力	自己への気付き	3.38(.56)	3.54(.48)△	.00**
	他者への気付き	3.48(.51)	3.57(.42)△	.01*
	自己のコントロール	3.01(.70)	3.11(.62)	.05
	対人関係	3.40(.55)	3.47(.48)	.09
	責任ある意思決定	3.08(.60)	3.20(.55)△	.04*
社会的能力	生活上の問題防止のスキル	3.64(.48)	3.73(.38)△	.02*
	人生の重要事態に対処する能力	3.15(.62)	3.27(.52)△	.02*
	積極的・貢献的な奉仕活動	3.46(.53)	3.48(.53)	.32

*: $p < .05$, **: $p < .01$

表7に示すように、8つの能力すべてにおいて、事前から事後にかけて平均値が上昇した。そのうち、基礎的社会的能力に含まれる「自己への気付き」「他者への気付き」「責任ある意思決定」の3つの能力及び応用的社会的能力に含まれる「生活上の問題防止スキル」「人生の重要事態に対処する能力」の2つの能力の計5つの能力は、有意な上昇が認められた。

このことから、プログラムの実施により、多くの生徒は、自分自身の社会的能力が向上していることを意識していることが分かった。

(イ) 自由記述

各授業後に実施した振り返りカードの記述について、主なものを次に示す。

- ・今まで、「相手の気持ちを理解する」ことについて、あまり考えずに行動していた。今日学んだことを忘れず、友だちと仲良くしていきたい。
- ・人の話を聞くときは、「上手な聞き方のポイント」を意識して“聴く”ことを大切にしていきたい。
- ・自分の良いところについて考えたことで自信がついた。
- ・やってはいけないことなどを誰かに誘われた時には、はっきりと断ろうと思う。
- ・テスト前に不安で眠れない時があるので、今日習ったリラクセス法をやってみようと思う。

記述内容から、プログラムの実施により、自分も相手も大切にしながら良好な関係を築き、学校生活によりよく適応していこうとする態度が育成されてきていることが分かった。

(ウ) 教師による行動観察

行動観察から得られた生徒一人一人の各下位尺度の評定得点から、事前、事後の素点平均値を算出し、有意差の有無を検討するために、平均値の差の検定(対応のあるt検定)を行った。平均値は、点数が大きい程それぞれの能力が高いことを示している。表8にその結果を示す。

表8 事前、事後における8つの社会的能力の平均値(教師による行動観察)

		n=85		
		平均値(標準偏差)		p 値
		事前	事後	
基礎的社会的能力	自己への気付き	3.51(.88)	3.50(.84)	.41
	他者への気付き	3.48(.84)	3.77(.95)△	.00**
	自己のコントロール	3.44(.96)	3.66(1.02)△	.00**
	対人関係	3.45(.91)	3.59(.96)△	.00**
	責任ある意思決定	3.62(.96)	3.78(1.05)△	.00**
社会的能力	生活上の問題防止のスキル	4.02(.98)	4.18(.93)△	.00**
	人生の重要事態に対処する能力	3.75(.83)	3.93(.80)△	.00**
	積極的・貢献的な奉仕活動	3.68(.88)	3.91(.93)△	.00**

** : $p < .01$

表8に示すように、事前から事後にかけて、「自己への気付き」以外の7つの能力の平均値について、有意な上昇が認められた。

このことから、プログラムの実施により、教師は、多くの生徒の社会的能力が高くなったと評価していることが分かった。

イ 学校適応感

(7) 生徒による自己評定

学校適応感に含まれる因子ごとに、事前、事後の素点平均値を算出し、有意差の有無を検討するために、欠席及び記入漏れ等による欠損値を除いた回答の素点平均値の差の検定（対応のあるt検定）を行った。表9にその結果を示す。

表9 事前、事後におけるアセスの各因子の平均値（自己評定）

	平均値（標準偏差）		p 値
	事前	事後	
全体的適応	3.82(.85)	3.77(.91)	.20
対人的適応	3.35(.45)	3.46(.45)△	.00**
教師サポート	3.97(.87)	4.19(.73)△	.00**
友人サポート	4.20(.73)	4.44(.59)△	.00**
非侵害的關係	4.37(.75)	4.24(.74)▼	.04*
向社会的スキル	4.00(.67)	4.18(.73)△	.00**
学習的適応	3.41(1.07)	3.11(1.01)▼	.00**

*: $p < .05$, **: $p < .01$

表9に示すように、学校生活に対しての満足感や楽しさを感じている程度を表す「全体的適応」の平均値は、事前から事後にかけて高い値を維持した。また、学校適応感に含まれる適応領域で、人間関係を基盤とした満足感を表す「対人的適応」についても、有意な上昇が認められた。

「対人的適応」の構成要素である4因子のうち、「教師サポート」因子、「友人サポート」因子及び「向社会的スキル」因子の3因子については、有意に上昇した。しかし、「非侵害的關係」因子は、高い評定平均値を維持したものの低下の傾向が認められた。

一方、学校適応感に含まれる適応領域で、学習が良好だと感じている程度を表す「学習的適応」因子については、有意に低下していることが認められた。

このことから、多くの生徒は、友だちや先生と良好な関係を築く中で、学校生活によりよく適応でき

ていると実感していることが分かった。

しかし、各教科の学習内容が徐々に難しくなってきたことや、学習方法が確立できていないこと、さらには進路に対する不安などから、学習に対する意欲や満足感は低下してきていることが推測された。

(イ) 教師による行動観察

生徒同士の人間関係や、学校生活への適応状況について、教師が気付いた生徒の行動変容を示す。

- ・授業中など、ペアやグループ内で教え合う雰囲気良くなり、男女の仲も良くなった。
- ・学校内や地域のボランティア活動に意欲的に参加する生徒が増えた。
- ・人の話を真剣に聞く生徒が増えた。
- ・学校行事のときに、協力する姿が見られた。
- ・暴力行為、いじめ、不登校など学校不適応問題が発生しなくなった。

ウ 考察

生徒の自己評定や教師の行動観察の結果から、本プログラムは、生徒の社会的能力と学校適応感を向上させ、学校生活へのよりよい適応を促進する上で有効であると考ええる。

効果をもたらした要因として、①8つの社会的能力を育成する教育活動を、できるだけ毎月組み込んでプログラムを構成したことで、一度学習した内容に繰り返しアプローチできたこと、②学習後に学校行事など学習した内容を活かす場を意図的に設定し、肯定的評価を行ったこと、③学年通信の配付や学習で使用したポスターを教室掲示するなどして継続して強化を行ったことなどが考えられる。これらのことを通して、学習により習得した社会的スキルや態度の定着が図られ、生徒同士の人間関係や学級の雰囲気によりよく改善される中で、学校生活への適応が促進されたと考える。

一方、学習的適応が有意に低下したことについては、表6で示したように、本プログラムの学習内容が、主に対人的適応を促進する内容で構成されているためと考える。学習意欲や学習に対する満足感などは、学校適応感に含まれる重要な要素である。今後は、本プログラムに加えて、各授業の中で、「自己決定の場を与える手立て」や「自己存在感を与える手立て」など生徒指導の三機能を生かした授業づくりや分かる授業づくりを行い、学習面に対する適応感を高める工夫が必要であると考ええる。

(2) 三原市立第二中学校

ア 8つの社会的能力

(7) 生徒による自己評定

プログラムが、生徒の8つの社会的能力の向上に及ぼす効果について検討するため、プログラムを実施した生徒（以下、実験群とする。）及びプログラムを実施していない生徒（以下、統制群とする。）の各下位尺度への回答の分析を呉市立和庄中学校と同様の方法で行った。表10、表11にその結果を示す。

**表10 事前、事後における8つの社会的能力の平均値
（自己評定：実験群）**

		平均値（標準偏差）		p 値
		事前	事後	
基礎的社会的能力	自己への気付き	3.34(.60)	3.40(.50)	.23
	他者への気付き	3.38(.48)	3.35(.53)	.31
	自己のコントロール	2.77(.65)	2.86(.69)	.13
	対人関係	3.12(.52)	3.23(.56)	.07
	責任ある意思決定	3.01(.65)	3.01(.54)	.50
社会的応用的能力	生活上の問題防止のスキル	3.38(.69)	3.51(.55)△	.02*
	人生の重要事態に対処する能力	2.93(.61)	2.96(.53)	.39
	積極的・貢献的な奉仕活動	3.30(.59)	3.23(.58)	.14

*: $p < .05$

**表11 事前、事後における8つの社会的能力の平均値
（自己評定：統制群）**

		平均値（標準偏差）		p 値
		事前	事後	
基礎的社会的能力	自己への気付き	3.23(.69)	3.18(.67)	.27
	他者への気付き	3.42(.44)	3.24(.59)▼	.05*
	自己のコントロール	2.62(.62)	2.78(.59)	.07
	対人関係	3.18(.57)	3.14(.59)	.30
	責任ある意思決定	2.99(.60)	2.95(.56)	.38
社会的応用的能力	生活上の問題防止のスキル	3.48(.65)	3.53(.61)	.21
	人生の重要事態に対処する能力	2.91(.60)	2.91(.60)	.46
	積極的・貢献的な奉仕活動	3.29(.54)	3.13(.60)	.10

*: $p < .05$

表10に示すように、実験群においては、8つの能力のうち、5つの能力の平均値が事前から事後にかけて上昇した。そのうち、応用的社会的能力に含まれる「生活上の問題防止のスキル」能力は、有意な上昇が認められた。有意に低下している能力は見

れなかった。

一方、表11に示すように、統制群においては、8つの能力のうち、「自己のコントロール」と「生活上の問題防止スキル」の2つの能力の平均値が事前から事後にかけて上昇していたが、有意差は認められなかった。逆に、基礎的社会的能力に含まれる「他者への気付き」能力は有意に低下していた。

このことから、統制群に比べ、実験群の方が、自分自身の社会的能力が向上していることを意識していることが分かった。

(4) 自由記述

各授業後に実施した振り返りカードの記述について、主なものを次に示す。

- ・人に何かを伝えるときには、言葉だけでなく態度やしぐさなども大事だということが分かった。人と話したり、人の話を聞いたりするときは、このことを意識していきたい。
- ・「相手の立場に立って考える」ことを大切にして友だちと接していきたい。
- ・自分は班長なので、グループで話し合うときには、今日習ったブレイン・ストーミングを使って、みんなが話し合いに参加できるようにしていきたい。
- ・班のみんなで話せたことがとても楽しかった。自分の意見をみんなが聞いてくれるととてもうれしかったから、私も相手の意見をしっかりと聞こうと思う。
- ・部活の試合でミスをしたり、テストができなかったりしたときには、ネガティブに考えるより、少し難しいけどこれからはポジティブに考えていこうと思う。

記述内容から、プログラムの実施により、友だちを気遣う心や友だちとの良好な関係をつくるスキル、自分の感情をコントロールしながら学校生活によりよく適応していこうとする態度が育成されてきていることが分かった。

(5) 教師による行動観察

行動観察から得られた実験群の生徒一人一人の各下位尺度の評定得点から、事前、事後の素点平均値を算出し、有意差の有無を検討するために、平均値の差の検定(対応のあるt検定)を行った。平均値は、点数が大きい程それぞれの能力が高いことを示している。表12にその結果を示す。

表 12 事前、事後における 8 つの社会的能力の平均値
(教師による行動観察：実験群)

				<i>n</i> =66
		平均値（標準偏差）		<i>p</i> 値
		事前	事後	
基礎的 社会的 能力	自己への気付き	3. 23 (1. 00)	3. 55 (. 88) △	. 00**
	他者への気付き	3. 33 (. 87)	3. 56 (. 68) △	. 00**
	自己の コントロール	3. 29 (1. 06)	3. 55 (. 86) △	. 00**
	対人関係	3. 21 (. 94)	3. 56 (. 81) △	. 00**
	責任ある 意思決定	3. 41 (1. 02)	3. 76 (. 91) △	. 00**
応用的 社会的 能力	生活上の 問題防止のスキル	3. 73 (. 71)	3. 94 (. 98) △	. 00**
	人生の重要事態に 対処する能力	3. 39 (1. 02)	3. 74 (. 92) △	. 00**
	積極的・貢献的な 奉仕活動	3. 41 (. 88)	3. 68 (1. 01) △	. 00**

** : $p < .01$

表12に示すように、事前から事後にかけて、実験群の8つの能力すべての平均値について、有意な上昇が認められた。

このことから、プログラムの実施により、教師は、多くの生徒の社会的能力が高くなったと評価していることが分かった。

イ 学校適応感

(7) 生徒による自己評定

実験群及び統制群について、学校適応感に含まれる因子ごとに、事前、事後の素点平均値を算出し、有意差の有無を検討するために、欠席及び記入漏れ等による欠損値を除いた回答の素点平均値の差の検定(対応のあるt検定)を行った。表13、表14にその結果を示す。

表 13 事前、事後におけるアセスの各因子の平均値
(自己評定：実験群)

n=66			
	平均値（標準偏差）		p 値
	事前	事後	
全体的適応	3.47 (.96)	3.65 (.95) △	.04*
对人的適応	3.10 (.47)	3.12 (.53)	.37
教師サポート	3.68 (1.02)	3.74 (1.03)	.29
友人サポート	4.11 (.71)	4.10 (.79)	.45
非侵害の関係	3.61 (.93)	3.78 (.79)	.07
向社会的スキル	3.83 (.83)	3.83 (.74)	.49
学習の適応	3.02 (.90)	3.00 (.87)	.33

* : $p < .05$

表13に示すように、実験群において、学校生活に対しての満足感や楽しさを感じている程度を表す「全体的適応」の平均値は、事前から事後にかけて有意な上昇が認められた。また、「対人的適応」についても、有意差は認められなかったが若干の上昇が見られた。

「対人的適応」の構成要素である4因子のうち、「教師サポート」因子と「非侵害的関係」因子については、若干の上昇が見られた。

また、「学習的適応」因子については、呉市立和庄中学校では、有意に低下していることが認められたが、三原市立第二中学校の実験群については、その傾向は見られなかった。

表 14 事前、事後におけるアセスの3適応領域の平均値
(自己評定：統制群)

			n=35
	平均値（標準偏差）		p 値
	事前	事後	
全体的適応	3.59 (.96)	3.42 (1.06)	.06
对人的適応	3.16 (.48)	2.93 (.59) ▼	.01**
学習の適応	3.22 (.81)	2.83 (.86) ▼	.00**

* : $p < .05$, ** : $p < .01$

一方、表14に示すように、統制群では、「全体的適応」「対人的適応」及び「学習的適応」の3つの適応領域の平均値はすべてにおいて、事前から事後にかけて下がり、「対人的適応」と「学習的適応」については、有意差が認められた。

実験群と統制群の事前から事後にかけての学校適応感(平均値)の変化の比較により、生徒一人一人の学校適応感の向上は、本プログラムの効果であることが示唆された。

(4) 教師による行動観察

生徒同士の人間関係や、学校生活への適応状況について、教師が気付いた生徒の行動変容を示す。

- ・人を傷つけたり、ばかにしたりするといった言動(侵害的行為)が少なくなり、暴力行為やいじめなど学校不適応問題が減少してきた。
- ・グループ協議の場面などで、以前より活発に意見交流がなされるようになった。
- ・授業中、グループ内で教え合ったり、協力したりするなど学級の雰囲気は良くなった。
- ・授業中など人の話をしっかりと聞こうとする生徒が増えた。

ウ 考察

実験群における生徒の自己評定や教師の行動観察の結果と統制群における生徒の自己評定結果の比較・分析から、本プログラムは、生徒の社会的能力や学校適応感を向上させ、学校生活へのよりよい適応を促進させる上で有効であると考ええる。

効果をもたらした主な要因としては、呉市立和庄中学校と同様、プログラムの構成と学習内容の強化についての工夫が考えられる。特に、学習内容などが難しくなっても、学習的適応が低下しなかったことについては、生徒指導の三機能を生かした授業づくりと関連付けてプログラムを構成したことが有効であったと考える。

次に、実験群と統制群の事前、事後における社会的能力と学校適応感を比較すると、実験群においては、①生徒の自己評定及び教師の行動観察から、社会的能力に上昇傾向が認められた。②学校生活に対しての満足感や楽しさを感じている程度を表す「全体的適応」の平均値は、事前から事後にかけて有意な上昇が認められた。また、③有意差は認められなかったが、「対人的適応」の平均値も上昇し、良好な人間関係が形成された。④「学習的適応」の低下も見られなかった。一方、統制群においては、実験群で見られた①から④の効果は見られなかったことから、生徒の社会的能力と学校適応感の向上に係る本プログラムの有効性が検証されたと考える。

今後も生徒一人一人が、自分自身の社会的能力が向上してきているという実感を更にもてるように、継続して強化を行う必要がある。また、本プログラムを統制群においても実施し、統制群の生徒一人一人の社会的能力と学校適応感を向上させ、学校生活へのよりよい適応を促す必要がある。

4 総合考察

冒頭で述べたように、広島県においても、小学校を卒業して中学校第1学年に進学した際に、学校生活に上手く適応できず、学校不適応問題が急増する「中1ギャップ」の問題の解消は、生徒指導上の課題となっている。

中学校に入学すると、他の小学校から入学してきた生徒や部活動の先輩などと新しい人間関係をつくる必要がある。また、教師も学級担任制から教科担任制に変わる。一方、学習については、学習内容の増加や難しさが増すといったことが大きな変化となる。さらに、生徒は思春期に入り、心身の変化が著

しい時期と重なる。こうした要因が、学校適応感を低下させ、学校生活への不適応問題が生じている。

研究協力校2校での事前調査からは、8つの社会的能力と学校適応感の相関が認められた。このことから、学校生活への適応を促進するためには、8つの社会的能力の育成が有効であることが示唆された。このことを踏まえ、8つの社会的能力の育成に着目した中1ギャップ解消プログラム（試行版）を開発し、実践した結果、社会的能力及び学校適応感の上昇傾向が認められるとともに、生徒同士のよりよい人間関係が形成され、生徒の学校不適応問題が減少した。そして、統制群においては、これらの効果が認められなかった。実践の結果から、本プログラムが生徒の社会的能力及び学校適応感の向上、そして、学校生活への適応の促進に有効であることが明らかになった。一方、本プログラムが学習面に関する適応感の向上にはあまり有効性を示さないことも明らかになった。

これらのことから、今後、本プログラムと学習意欲の向上に有効である生徒指導の三機能を生かした授業づくりを関連付け、1年間を通したプログラムに改善することで、生徒一人一人の学校適応感を高め、学校生活へのよりよい適応を促し、中1ギャップの解消に向けた効果が更に期待でき、開発的・予防的生徒指導の充実につながると考える。

VI 研究の成果と課題

1 成果

- 8つの社会的能力と学校適応感の間に強い相関があることが明らかになった。
- 本研究で開発した「中1ギャップ解消プログラム（試行版）」は、生徒一人一人の社会的能力及び学校適応感を向上させる上で有効であることが明らかになった。
- 本研究で開発した「中1ギャップ解消プログラム（試行版）」は、生徒一人一人の学校不適応問題及び中1ギャップの解消に有効であることが示唆された。

2 課題

- 本研究で開発した「中1ギャップ解消プログラム（試行版）」と生徒指導の三機能を生かした授業づくりを関連付け、学習的適応を高める取組を充実させる必要がある。

- 中1ギャップの問題は、学校環境の急激な変化に上手く適応できないことから引き起こるため、4月から1年間を通して実践できるプログラムに改善する必要がある。
- 統制群においても本プログラムを実施し、社会的能力と学校適応感の向上を図り、学校生活へのよりよい適応を促進する必要がある。

最後に、本研究の遂行にあたり、終始丁寧な御指導を賜り、さらに、報告書の取りまとめの際には有益な御助言と御校閲を賜った福岡教育大学大学院教育学研究科小泉令三教授、山田洋平研究補助員に謹んで感謝の意を表する。また、本研究に御理解、御協力をいただいた呉市立和庄中学校新谷企予子教諭、三原市立第二中学校加島美紀夫教諭、大下侑記教諭及び研究協力校の教職員各位に対し、心より御礼申し上げます。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成20年）：『中学校学習指導要領解説特別活動編』東洋館出版社 pp.3-4
- 2) 小泉令三（2011）：『子どもの人間関係能力を育てる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 p.15
- 3) 小泉令三（2011）：前掲書 p.15
- 4) 小泉令三（2011）：前掲書 p.45
- 5) 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 p.11

【参考文献】

- 広島県教育委員会（平成25年）：「平成24年度の広島県における生徒指導上の諸問題の現状（速報）について〔全国数値入り〕」
- 文部科学省（平成22年）：『生徒指導提要』教育図書株式会社
- 新潟県教育委員会（2005）：「中1ギャップ解消調査研究事業報告書」
- 石井眞治・井上弥・沖林洋平・栗原慎二・神山貴弥（2009）：『児童・生徒のための学校環境適応ガイドブックー学校適応の理論と実践ー』協同出版
- 北海道教育委員会（平成23年）：『中1ギャップ問題未然防止事業』ー中間報告書ー
- 日高樹奈・谷口明子（2011）：『中1ギャップ』と学校適応感の関連ー縦断的アプローチによる検討ー山梨大学教育人間科学部紀要
- 新潟県教育庁（平成20年）：『きょういくeye』開隆堂出版株式会社
- 徳永豊（2012）：「子どもの『社会的能力』と『情動調整力』

- を高める指導ー『生きる力』の一つの軸としてー」福岡大学研究部論集
- 池谷貴彦・葛西真記子（2003）：「児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究ーピア・サポート・プログラムの実践を通してー」カウンセリング研究 36
- 後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子（2000）：「児童に対する集団社会的スキル訓練」行動療法研究 26
- 山田洋平（2008）：「社会性と情動の学習（SEL）の必要性と課題」広島大学大学院教育学研究科紀要
- 小泉令三（2005）：「社会性と情動の学習（SEL）の導入と展開に向けて」福岡教育大学紀要
- 香川雅博・小泉令三（2006）：「小学校中学年における社会性と情動の学習（SEL）プログラムの試行」福岡教育大学紀要
- 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
- 北野和則・角谷美恵子・池田隆（平成25年）：「対人関係能力と自尊感情を育成する生徒指導の在り方に関する研究ー小学校高学年における社会性と情動の学習プログラムの実践を通してー」広島県立教育センター研究紀要第40号
- 小泉令三・山田洋平（2011）：『子どもの人間関係能力を育てる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
- 小泉令三・山田洋平（2011）：『子どもの人間関係能力を育てる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
- M. J. イライアス他・小泉令三編訳（1999）：『社会性と感情の教育ー教育者のためのガイドライン39ー』北大路書房
- 相川充・佐藤正二（2006）：『実践！ ソーシャルスキル教育 中学校ー対人関係能力を育てる最前線ー』株式会社図書文化社
- 橋本智恵・小泉令三（2013）：「対人関係能力を育て自尊感情を高めるための社会性と情動の学習プログラム実践ー家庭との連携を重視したSEL-8Sプログラムの実践ー」福岡教育大学紀要