

大学生のレジリエンスとその関連要因ならびに社会性と情動の学習による変化

—大学のオンライン授業を通しての実践研究—

宮崎 昭

(立正大学)

問題

レジリエンスは、Masten ほか (1990)によって「困難で脅威的な状況にもかかわらず、うまく適応する能力・過程・結果」と定義され、人間関係の適応においても重要な指標とされている。

宮崎 (2018) は、大学の教育相談の授業におけるソマティック・エクササイズという体験的演習を通じて、マインドフルネスとレジリエンスが高まるか検討した。その結果、ソマティック・エクササイズを実施した群も実施しなかった群も効果が認められた。人間の心理は、複雑系の動的システムと考えられる。動的システムには「等結果性」がある。ソマティック・エクササイズという特定の体験的演習でなくても、実施された各種の体験的演習が、マインドフルネスとレジリエンスを高めるのではないかと考えられた。

この実践研究は、オンライン授業での「体験的演習」がレジリエンスに同じ効果をもたらすか検討することにある。

目的と仮説

1.1 目的

人間関係の適応に関する大学のオンライン授業の体験的演習を通じて、大学生のレジリエンスがどのように変化するか検討した。

1.2 仮説

オンライン授業による社会性と情動の学習に関連する体験的演習が大学生のレジリエンスを高める。

方法

2.1 研究協力者と測定方法

研究協力者は、首都圏の A 大学の心理学を専攻して、人間関係の適応に関する心理学の授業を受講する大学生である。

レジリエンスの測定は、平野 (2015) の二次元レジリエンス要因尺度 (5 件法) の Excel 調査票を柵瀬氏、そこに記入してオンラインで提出してもらった。

効果測定は、対人関係の適応に関する心理学の授業の第 1 回目に「事前」調査を行い、第 15 回目に「13 回講義後」の調査を行った。

倫理的配慮として、調査票にオプトアウトの選択肢を設け、研究に協力しなくても授業の成績に影響することがないことを説明した。

有効回答数は、受講者 216 名から研究への協力を望まない者を除き、二次元レジリエンス要因尺度に事前と 13 回講義後の両方に回答した者 (男性 39 名女性 119 名その他 1 名) 合計 159 名であった。

2.2 オンライン授業の体験的演習内容

第 2 回~第 14 回までの授業のテーマと演習内容は以下のとおりである。

- ・社会性と情動の学習 1 (情動への気づきと表現)
- ・社会性と情動の学習 2 (情動調整: マインドフルネス)
- ・社会性と情動の学習 3 (人間関係の問題解決)
- ・自分の特徴を理解する 1 (交流分析の考え方)
- ・自分の特徴を理解する 2 (エゴグラム演習)
- ・自分の特徴を理解する 3 (ゲーム分析と脚本分析)
- ・スキーマ療法 1: 生きづらさの外在化と回復力
- ・スキーマ療法 2: セルフ・モニタリング
- ・スキーマ療法 3: コーピングと安全イメージと体験年表
- ・スキーマ療法 4: 自分のスキーマチェック
- ・小テストと解答例による学習の確認
- ・親密な関係 1 (セクシャリティと愛すること)
- ・親密な関係 2 (家族関係) 家族間取り図

2.3 オンライン体験的演習の進め方

Microsoft の Teams によるオンラインのライブ授業を行った。また、ライブ授業をあとからの視聴ができるようにビデオ録画して公開した。授業のパワーポイント資料をオンライン配布した。

情動を体験共有するために以下の演習の工夫を行い、毎回の演習課題の提出をもとめ次回のはじめにそのフィードバックを行った。

- ・情動キャラクターの利用
- ・I メッセージのセリフに感情を込めて発言
- ・教師の表情や手振りの協調
- ・対人関係のゲーム分析などの具体例提示
- ・生きづらさ表現や体験年表作成を実演してやって見せる。
- ・マインドフルネスを教師の声掛けで受講生と一緒にやる。
- ・親密な関係における行動の仕方の行動実験。
- ・家族間取り図の作成と自分の体験の振り返り

2.4 分析方法

「二次元レジリエンス要因尺度」(5 件法) は、もって生まれた気質関連が深い「資質的要因」と後天的に身

につけていきやすい「獲得的要因」の 2 つの下位尺度から構成されている。また、下位尺度は次の因子から構成されている。

- ・資質的要因：楽観性、統制力、社交性、行動力
- ・獲得的要因：問題解決志向、自己理解、他者心理の理解

レジリエンスの下位尺度評定平均について事前と 13 回講義後の差の統計的検定を行った。また、下位尺度の因子評定平均について事前と 13 回講義後の平均の差の統計的検定を行った。

統計分析は清水 (2016) によるフリー統計分析ソフト HAD を使って繰り返しのある測定値の平均の差の分散分析を行った。

結果

3.1 レジリエンス下位尺度の変化

図 1 に示すように、「資質的要因」が、13 回講義後に有意に高くなった ($t(158) = 4.91, p < .001, d = .23$)。また、「獲得的要因」が、13 回講義後に有意に高くなった ($t(158) = 5.73, p < .001, d = .32$)。

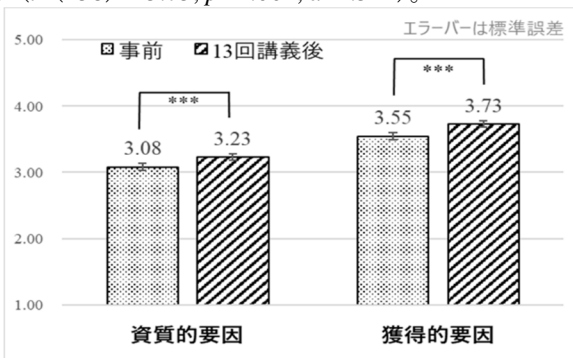


図 1 レジリエンスの資質的要因と獲得的要因評定平均値の変化 (N=159)

3.2 資質的要因の下位因子の変化

図 2 に示すように、「楽観性」が、13 回講義後に有意に少し高くなった ($t(158) = 4.79, p < .001, d = .30$)。「統制力」が 13 回講義後に有意にわずかに高くなった ($t(158) = 2.21, p < .05, d = .13$)。「社交性」が 13 回講義後に有意にわずかに高くなった ($t(158) = 1.93, p < .01, d = .12$)。「行動力」は、有意な効果は見られなかった。

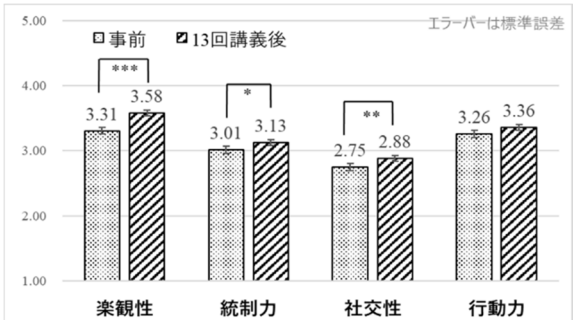


図 2 レジリエンスの資質的要因の下位尺度評定平均値の変化 (N=159)

3.3 獲得的要因の下位因子の変化

図 3 に示すように、「問題解決志向」が 13 回講義後に有意に少し高くなった ($t(158) = 3.74, p < .001, d = .27$)。「自己理解」が 13 回講義後に有意に少し高くなった ($t(158) = 4.69, p < .001, d = .34$)。「他者心理の理解」は、有意な効果は見られなかった。

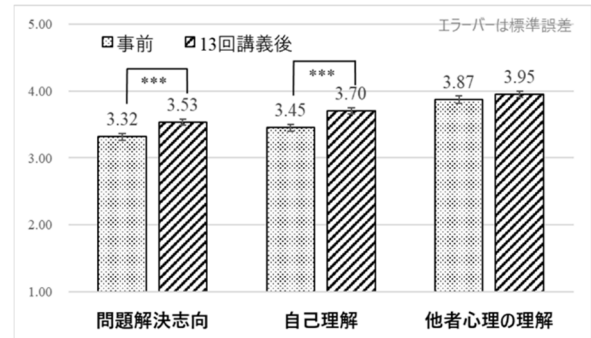


図 3 レジリエンスの獲得的要因の下位尺度評定平均値の変化 (N=159)

考察

オンライン授業による社会性と情動の学習に関連する体験的演習により、二次元レジリエンス尺度の資質的要因も獲得的要因も統計的に有意に高くなって、仮説は支持された。

また、二次元レジリエンス尺度の下位因子も多くは改善した。一方、「行動力」と「他者心理の理解」では有意な効果は見られなかった。これは、対人関係における直接的なかわり行動が困難なオンライン演習の特徴によるものかもしれない。

今後の課題としては、統制群がないため、講義だけのオンライン授業でも効果がでるか検討が必要である。また、どのような特徴がある受講生に効果があり、どのような特徴がある受講生には効果がなかったのか、さらなる分析が必要である。

参考文献

- 宮崎昭 (2018) ソマティック・エクササイズはマインドフルネスとレジリエンスを高めるか？—大学の教育相談の授業における体験的演習を通じて—。日本心理臨床学会第 38 回秋季大会発表論文集, 36.
- Masten, A. S., Karin M. Best, K. M. and Garmezy, N. (1990) Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2-4, 425 - 444.
- 平野真理 (2015) レジリエンスは身につけられるか—個人差に応じた心のサポートのために。東京大学出版会。
- 清水裕士 (2016) フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案 *メディア・情報・コミュニケーション研究*, 1, 59-73.
- Oxford Mindfulness Center (2018) *Foundational Training in Teaching Mindfulness-based Cognitive Therapy Module 1: An Experiential Introduction*.
- 伊藤絵美. 2015. *自分でできるスキーマ療法ワークブック Book 1・Book2*. 星和書店.

実態調査から見える子供の潜在的レジリエンスに関する考察

山本 利枝

(千葉大学医学研究院認知行動生理学)

1. はじめに

You Can Do It! 教育プログラムレジリエンス (Bernard, 2007) の日本語版 (山本利枝・松本有貴) を導入するにあたり、地域の子供たちの潜在的なレジリエンスに関しての実態調査を 2015 年に行った。今回の発表ではそのデータを分析し、結果から見えることについて考察を試みた。

2. 方法

(1) 参加者

2015 年、You Can Do It! Education program のレジリエンスプログラムを導入する前の日常生活における潜在的なレジリエンスを調査するために、東京東部地区の 5 つの小学校から 625 人の 3 年生と 4 年生に協力を頂き、3 種類のアンケート (尺度) を実施した。

参加した子供どもたちは、

A 校=159 B 校=119 C 校=107
D 校=127 E 校=113 計 625 人

(2) 2 尺度

尺度は以下の 3 尺度を使った。

A スペンス子供のための不安尺度 (SCAS; Spence, 1997) 子供たちの不安は高いかどうかを調べられる。

B 子どものための社会支援資源尺度 (SSSC; Matsumoto & Nishida, 2013b) 子供たちは身の回りの社会的サポート資源の存在にどのくらい気づいているかを調べる。

C 小学生のためのレジリエンス尺度 (RESC; Tanaka, 2011) レジリエンス力は持っているかどうかを調べる。

(3) 手続き

まず、教育委員会の許可を得てから、地元の 5 校が所属するブロックの校長会を訪問し、これから開始する研究の意図について説明させていただいた。You Can Do It! Education program でレジリエンスを向上させることを目的とした教育プログラムを児童に実施することを希望しており、今後プログラムに参加する小学校を 2 校の 4 年生を募集したい旨の提案させていただいた。更にレジリエンスプログラム実施の前に、地域の子供たちの潜在的なレジリエンス力の実態調査にご協力いただけないかを相談した。子供たちは、日常生活の中でどのくらいのレジリエンス力を身に付けているのかを 3 種類のアンケート調査によって、調べたい。可能であるならば 5 つの小学校の 3 年生と 4 年生のレジリエンスに関する実態調査を実施

したいと説明した。5 人の校長先生は興味をもって聞いてくださり、自校に戻り、3 年生と 4 年生の担任の先生方に相談してくださることになった。その結果 5 校全てで受け入れていただき、地域のレジリエンスに関する実態調査ができた。

(4) データ解析

すべてのデータ分析は、RStudio バージョン 1.1.463 を使用して実行した。t 検定を使用して、性別 (男性と女性) と学年 (3 年生と 4 年生) の違いも調べた。学校間の比較のために One-way ANOVAs 分析を実行した。更にピアソンの相関分析を使用して、3 つの尺度 (SCAS, SSSC, RESC) 間の相関を推定した。

3. 結果

(1) 5 つの学校間の関係

学校間の比較では、レジリエンス尺度のサブスケール楽観性：物事を心配しすぎない、楽観的に考えるに関して学校 A と学校 D の間に相関関係があった。レジリエンス楽観性 $F = 3.55$ $P = 0.007$ 学校 A < 学校 D で D 校の児童は A 校に比べて楽観性が高いことを示している。その原因は何かを科学的に示すことはできない。

(2) 男女の関係

男女比は男子 314 人、女子 309 人、性別不明 2 名除外した。男性と女性の比較では、レジリエンススケールのレジリエンス内面協調性において、女の子は男性より高い。更に、女の子は男の子よりもレジリエンスの積極性とレジリエンストータルでも高い。

レジリエンス内面協調性

mean=5.87 SD=2.55 $p < .001$

レジリエンストータル

mean=33.32 SD=10.34 $p = 0.039$

(3) 3 年生と 4 年生の関係

学年別は、3 年生=310 人 4 年生=315 人

である。学年の比較では、レジリエンス要因の楽観性とレジリエンス要因の挑戦性：失敗してもチャレンジしていく力で、3 年生は 4 年生よりも有意であることがわかる。

レジリエンス楽観性 3 年 mean=9.65 SD= 4.25
 $P=0.005$

レジリエンス挑戦性 3 年 mean=9.15 SD=3.82
 $P=0.012$

年齢が上がるほど、慎重になってくることが考えられる。

(4) 3 つの尺度間の関係

ピアソンの相関分析を使用して 3 つの尺度間の相関を調べた結果、サポート資源 (SSSC) とレジリエンス (RESC) の間に有意な相関関係がありました。

サポート資源の多い子供は明らかにレジリエンスが高いことがわかった。 相関係数 0.41***

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

4. 討論

(1) レジリエンスの重要性について

レジリエンスは、トラウマ、逆境、困難に対処するための感情的な強さを人々に与えるものである。レジリエンスのある人々は、リソース、強み、スキルを活用して、課題を克服し、挫折を乗り越えられる。レジリエンスが不足している人は、圧倒されたり無力になったりする可能性が高く、不健康な対処戦略 (回避、隔離、セルフメディケーションなど) に依存する。ある研究では、自殺未遂をした患者は、自殺未遂をしたことがない患者よりもレジリエンススケールスコアが有意に低いことが示された。

(<https://www.everydayhealth.com/wellness/resilience/resilience-resource-center/>)

(2) レジリエンスの要因

家族の要因: 家族のストレスが少ない・親のメンタルヘルスが健全である・アルコール依存症がない・薬物乱用がないなど。**個々の要因:** 感情的な規制・自分の人生に影響を与えるコントロールと能力の認識・自尊心と自己効力感・夢を見たり、人生の目的意識を持ったりする能力・社会的スキルとコミュニケーションスキル・共感・ユーモアのセンス。身体的幸福・より高い知的能力と認知能力・性別: 女の子は男の子よりもレジリエンスがある傾向がある。単純な気質・好ましい遺伝子・有利な社会経済的地位

地域社会の要因: 支援的な拡大家族の関与・メンターとの緊密な関係・ポジティブな学校体験・安全な地域。緊密なコミュニティ・社会的支援・宗教的または信仰的コミュニティの一部 (

<https://www.parentingforbrain.com/what-is-resilience/>)

(3) レジリエンスとサポート資源との関係

不安の尺度 (SCAS) はレジリエンス尺度とは相関がなかった。**サポート資源に関する尺度 (SSSC) 合計とレジリエンス尺度合計の間には相関関係があった。** この実態調査の目的は、子供たちが日常的にどれだけのレジリエンスを持っているのか、レジリエンスの向上にはどのような要因があるのかを調べることであった。結果レジリエンスのある子供たちは、環境の中のサポート資源が豊富であることが判明した。別の調査で区が 1 年生の給食費の支払いを通しての生活状況に関する調査を実施した。経済的困難度が高くても、保護者や子供たちの環境にサポート資源がある場合はレジリ

エンスが得られ、生きる力があることが明らかになっている。子供たちの生活にサポート資源が不可欠であることを示している。(足立区 2015 年度生活実態調査)

5. 限界

このデータは 2015 年のものであり、古くなっている。また、東京の東部地区の 3 年生と 4 年生 625 人のデータであり、この結果から、2021 年の日本の子供たちの潜在的なレジリエンス傾向を推定することが可能かどうかには限界がある。

学校間の比較では、レジリエンス尺度の要因の楽観性に関して A 校と D 校の間に相関関係があったが、結果を生み出した要因を客観的に裏付けるデータがない。予測ではあるが、学校 D のレジリエンス楽観性の重要な原因の 1 つは、保護者の経済的格差による子供たちの日常生活がレジリエンストレーニングになっているのではないかと考える。

6. まとめ

社会的サポート資源とレジリエンスの向上には相関関係があることが本調査で明らかになった。今後 You Can Do It! Education program を実施するにあたり、レジリエンスの向上のために、この結果を生かすことができる。

レジリエンスの要因としては家族、個人、地域の要因の影響が考えられるが、なかでも特に**レジリエンス向上の要素として家族や地域のサポート資源が重要であることがわかる。**子供だけでなく保護者にも同じ傾向があることも理解できる。

日本の子どもを対象とする スターリング子どもウェルビーイングスケール (SCWBS)の信頼性と妥当性の予備的検証

西田千寿子
(大阪大学)

石本雄真
(鳥取大学)

瀧澤悠
(鳥取大学)

松本有貴
(徳島文理大学)

片山泰一
(大阪大学)

はじめに

現在、学校におけるいじめや不登校の増加、そして、社会的情動性の難しさが日本子どもたちの問題として顕在化している。学校ではエビデンスに基づく多様な心理教育による支援が行われているが、問題の減少はみられない。また、それらの支援のほとんどは不安や抑うつなどの問題に焦点をあてるアプローチである。そこで、ウェルビーイングやポジティブな側面(楽観性や自信など)の向上に焦点をシフトするエビデンスに基づくポジティブな実践が学校で求められる。そこにおいてもアセスメントは重要である。子どもの特性や社会性を診断するアセスメントは、特に幼児・児童の場合、保護者や指導者に回答を求めるものが多い。しかし、ウェルビーイングについては、子ども自らが回答する自記式尺度が必要であり、日本の子どもたちが日本語で自ら回答できる尺度がなかった。本研究は、日本の児童を対象とするウェルビーイングのセルフ・レポート尺度が必要であると考え、その開発を研究目的とした。

[方法]

本研究では、イギリスで開発されたスターリング・チルドレン・ウェルビーイング・スケール (the Stirling Children's Well-being Scale :SCWBS) : 図 1 を翻訳し、J-SCWBS を作成した。SCWBS (Liddle & Carter, 2015) は、8~15 歳の子どもを対象とする 15 項目 5 検定の自記式尺度で、信頼性と妥当性が検証されている。15 項目は 3 部に分かれ、ポジティブな感情 (主観的ウェルビーイング) を測る 6 項目、ポジティブな展望 (心理的ウェルビーイング) を測る 6 項目、社会的好ましさ (Social Desirability: SD) を測る 3 項目で構成されている。翻訳するにあたって、まず、SCWBS のコピーライトを有するスターリング・カウンスルより、J-SCWBS 作成の許可を得、自記式尺度のクロスカルチュラルアダプテーションガイドラインである Beaton Guidelines (Beaton ら, 2000) の手順に従って訳した。和訳には 2 名、バックトランスレーションには 1 名と外部団体 (翻訳会社) が当たった。4 名による検討

委員会を設置し日本の文化・環境に適応したアセスメントになるよう議論を重ね、J-SCWBS を作成した。

J-SCWBS とともに、WHO-5 (ウェルビーイング尺度)、SSSC (ソーシャルサポート認知尺度)、SDQ (強さ困難さのアセスメント) を併用し、妥当性をピアソンの相関係数で検証した。ただし、SDQ の児童用自記式版は、8 歳からの適用となっているので、1・2 年生 (6・7 歳児) については、SCWBS、WHO-5、SSSC の 3 つを使用した。信頼性は、内部一貫性、再検査信頼性を用いて検証した。

[結果]

データ分析の結果、J-SCWBS の 15 項目 : 図 2 は小学生に理解できる尺度であり、日本においても子どものウェルビーイングを評価する信頼性と妥当性が有すると確認された。信頼性は、1・2 年生では妥当な (12 items; $\alpha = .86$), 3 年生以上では良い (12 items; $\alpha = .93$)。結果が示された。一週間を隔てて測定された再検査信頼性は、1・2 年生で $r = 0.66$, 3 年生以上で $r = 0.86$ であった。妥当性はピアソンの相関係数により、構成概念妥当性と収束的妥当性を確認できた。子どもの質問理解についての教員評価は、平均値は 4.37 (SD=0.72) であった。質問 13 (いつもおやつをわけあっているよ) が最も低く平均値 3.00 (SD=1.53) であり、質問 4 (楽しいことをたくさんみつけられているよ)・8 (じまんでできることがたくさんあるよ)・12 (みんなと仲良くしているよ)・14 (元気いっぱいにごさしているよ) は平均値 5.00 (SD=0.00) であった。1・2 年生には 5 検定で答えるのが難しいようなので、測定するときには教員の適切な指導が必要になるだろうという意見があった。

[考察]

社会文化的適応を図るためのガイドラインに沿って開発された J-SCWBS は、信頼性と妥当性が確認され、日本の学校において有用な尺度であると示唆された。しかし、低学年 (1・2 年生) では、中・高学年 (3 年生以上) に比べて、有意な値ではあるものの低い値が見られた。低学年児童に対する実施には適切な指導

が必要であるという教員のフィードバックに一致すると考えられる。しかし、パワー計算を行ったところ、低学年児童の参加者数 (N=46) は有意な相関係数を得るためには弱かったと示唆される結果がでた。今後の研究において明らかにする課題である。

SD (Social Desirability) を測る 3 項目は、イギリスでの研究結果よりも 5.7 倍高い値が示された。社会文化的な背景、他の質問紙内容との関連など多様な要因が考えられる(Kawauchi, 2009)。Camerini ら(2018)のウェルビーイングの研究において、SD は家族関係とピア関係を有意に予告するという結果があり、研究者らは子どものウェルビーイング尺度に SD は必要であると主張する。一方、Caputo(2017)は、ウェルビーイング尺度と SD の相関は高くなるので、SD を含むのは無意味であると述べている。SD の必要性や役割については今後の研究において検討したい。

本研究は次の点において評価できる。1、イギリスで開発され有効に使用されている子どものウェルビーイング尺度をガイドラインにそって翻訳し日本語版を開発した点、2、日本の小学校におけるデータにより信頼性と妥当性を確認した点、3、日本の学校で進める子どものウェルビーイング促進に活用できる点。一方で今後の研究課題があげられる。参加者は一地方の一小学校児童であり一般化できるサンプルではないこと、サンプル数が小さいこと、SD の 3 項目をどう解釈するか 3 点である。

本研究は次の点において評価できる。1、イギリスで開発され有効に使用されている子どものウェルビーイング尺度をガイドラインにそって翻訳し日本語版を開発した点、2、日本の小学校におけるデータにより信頼性と妥当性を確認した点、3、日本の学校で進める子どものウェルビーイング促進に活用できる点。一方で今後の研究課題があげられる。参加者は一地方の一小学校児童であり一般化できるサンプルではないこと、サンプル数が小さいこと、SD の 3 項目をどう解釈するか 3 点である。

本邦においては、子どものウェルビーイングを測定する場合、保護者や関係する大人の評価が主に用いられているが、ウェルビーイングでは自己評価が求められる。本研究が開発した J-SCWBS は自記式尺度であり、子どものウェルビーイングを促進する小学校の教育活動において有効に使用できると期待できる。

Statements	Never	most of the time	some of the time	a lot of the time	Every time
1 I think good things will happen in my life	1	2	3	4	5
2 I have always told the truth	1	2	3	4	5
3 I've been able to make choices easily	1	2	3	4	5
4 I can find lots of fun things to do	1	2	3	4	5
5 I feel that I am good at some things	1	2	3	4	5
6 I think lots of people care about me	1	2	3	4	5
7 I like everyone I have met	1	2	3	4	5
8 I think there are many things I can be proud of	1	2	3	4	5
9 I've been feeling calm	1	2	3	4	5
10 I've been in a good mood	1	2	3	4	5
11 I enjoy what each new day brings	1	2	3	4	5
12 I've been getting on well with people	1	2	3	4	5
13 I always share my sweets	1	2	3	4	5
14 I've been cheerful about things	1	2	3	4	5
15 I've been feeling relaxed	1	2	3	4	5

図 1 SCWBS 原文

項目	1	2	3	4	5
2. 先週、先々週にあなたが思ったこと、感じたことについて、1~5のうち、一番あてはまるもの1つに○をしてください。正解や不正解はありません。					
先週、先々週のことを考えてください。					
01. 自分の生活に、いいことが起きると思うよ	1	2	3	4	5
02. いつも本当のことだけ言ったよ	1	2	3	4	5
03. じぶんでさっさと決めることができるよ	1	2	3	4	5
04. 楽しいことをたくさんつけてあげられているよ	1	2	3	4	5
05. 得意なことがいくつかあるよ	1	2	3	4	5
06. みんながわたしのことを大切にしてくれているよ	1	2	3	4	5
07. 出会った人はみんな好きだよ	1	2	3	4	5
08. じまんでできることがたくさんあるよ	1	2	3	4	5
09. 落ち着いた気持ちで過ごしているよ	1	2	3	4	5
10. いい気分ですごしているよ	1	2	3	4	5
11. 毎日なにか起きるか、わくわくしているよ	1	2	3	4	5
12. みんなと仲良くしているよ	1	2	3	4	5
13. いつもおやつを分けあっているよ	1	2	3	4	5
14. 元気がいっぱいですごしているよ	1	2	3	4	5
15. ゆったりした気持ちですごしているよ	1	2	3	4	5

図 2 J—SCWBS

高校 1 年生を対象とした「SEL-8Career」の作成と実践

○伊藤衣里子

(福岡教育大学大学院／福岡県立稲築志耕館高等学校)

小泉令三

(福岡教育大学)

文部科学省(2020)によると、2019年度の高等学校における不登校生徒は1年生が最も多く、中途退学者数も1年生の割合が約5割と非常に高くなっている(単位制を除く)。高校1年生は、不本意入学からくる不満や新しい環境での学業や人間関係に関する不安から、学校生活に適応できず不登校や中途退学に至る生徒も少なくないことが考えられる。これらのことから、高等学校における不適応の問題は、入学時からの早期対応が求められているといえる。

児童・生徒の学校適応の促進においては、さまざまな心理教育的プログラムが実践されている。その1つである「SEL-8Career」は、8つの社会的能力の枠組みを用いて、青年期中期以降を中心に自己管理能力と対人関係能力の向上を目的とした学習プログラムとして提案されている(小泉, 2018)。

そこでSEL-8Careerプログラムの学習指導案を作成し、高校1年生に実践して社会的能力を育成することで、学校適応に関わる規範行動や学習意欲の向上に効果があるかどうかを統制群と比較して検証した。

方法

対象者 県立A高等学校の1年生238名(実践群)と県立B高等学校の1年生155名(統制群)

効果測定 実践群と統制群の生徒を対象に、「キャリア発達社会的能力尺度」(小泉, 2021)、「学校環境適応感尺度」(以下、ASSESS)(栗原・井上, 2010)、「規範意識・規範行動」(山田・小泉・中山・宮原, 2011)を用いてSEL-8Careerの実践前後に調査を行った。その他に出席状況、転退学者数を用いた。

実施期間 X年2月からX+1年1月

手続き 実践するSEL-8Careerは、「キャリア発達のための社会性と情動の学習(SEL-8Career)プログラムの試案構成」(小泉, 2018)をもとに、25の学習指導案を作成した。実践群の1年生には期間中に8ユニット(1ユニットは1授業時間)を実践した。授業は担任と副担任のTTで行った。授業終了後は、スキルの要点をポスターにしてフロアに掲示した。

また、教師の実践力を向上させる目的で、校内研修会を2回行った。

結果と考察

「キャリア発達社会的能力尺度」「規範意識・規範行動」「ASSESS」のそれぞれの因子について、群(2)×時期(2)の分散分析を行った。「キャリア発達社会的能力尺度」では、「社会的能力全般」「自己コントロール」「対人関係」「生活上の問題防止のスキル」「人生の重要事態に対処する能力」に有意な交互作用がみられた。下位検定を行うと、「社会的能力全般」(図a)「自己コントロール」「対人関係」「人生の重要事態に対処する能力」では実践群が有意に上昇し、「生活上の問題防止のスキル」では統制群が有意に下降していた。「ASSESS」では、「友人サポート」「非侵害的關係」「学習的適応」に有意な交互作用がみられた。下位検定を行うと、「学習的適応」(図b)では実践群が有意に上昇し、統制群が有意に下降していた。「規範意識・規範行動」では、「対人的規範遵守」「個人的規範遵守」に有意な交互作用がみられた。下位検定を行うと、「対人的規範遵守」では統制群が有意に下降していた。また「個人的規範遵守」では実践群が有意に上昇し、統制群が有意に下降していた。実践群と統制群の欠席率、遅刻率を比較すると、実践群は統制群よりどちらも低かった。また、実践群の転退学者数の数は、A高等学校1年生の過去4年間の転退学者数の平均と比べると少なかった。

これらから、SEL-8Careerの実践を通して社会的能力が向上したことで、学校適応に関わる規範行動や学習意欲の向上に効果があったと推察された。

キーワード 高校1年生 SEL-8Career

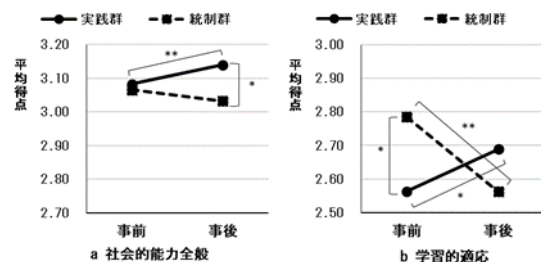


図 有意な交互作用がみられた因子 (抜粋)

校内生徒支援室の生徒を対象とした SEL-8S プログラムの実践

○重富 かおり

(福岡教育大学大学院／新宮町立新宮中学校)

小泉 令三

(福岡教育大学)

不登校児童生徒数は、18万1000人を超えている(文部科学省,2020)。教育機会均等法(2017)では、不登校児童生徒への多様で適切な教育機会の確保が重要とされており、適応指導教室や校内生徒支援室(以下、支援室と称す)の取組が促進されている。文科省(2014)では、不登校経験者が中学3年生時に求めている支援として他者とうまくつきあう方法についての指導が上位に挙げられおり、支援室での具体的な支援として SST 等の取組が重要であると言える。しかし、支援室には、発達上の課題や他者との関わりに困難を抱える生徒が多く、実際に既存のプログラムを実施しても活動が滞り、うまく学びにつながらなかった。大村(2016)は、対象者の発達や認知レベル、不安の高さ等を踏まえて、既存のプログラムをカスタマイズする必要があると述べている。しかし、その具体は報告されていない。そこで、本研究では支援室通室生徒の実態やニーズに応じた SEL プログラムの実施方法を検討することを目的とした。

方法

調査対象者 公立 A 中学校支援室に通室している中学 1 年生～3 年生生徒の内 SEL-8S プログラムの学習に 4 回以上参加した生徒 6 名

効果測定 中学生用社会性と情動の学習 8 つの能力尺度Ⅱ(小泉・米山, 2020)

実施期間 X 年 7 月から 12 月

手続き 支援室通室生徒で、授業日に通室していた生徒を対象に SEL-8S プログラムを実施した。その際、通常の学級では学習後にチェックシート等を用いて一定期間意識して取り組み、一般化を図るが、支援室の生徒は学校滞在時間が短かったり、他者とあまり関わる機会をもたなかったりするため、グループワークを取り入れ、意図的に学習したスキルを活用する機会をもち、一般化を図った。プログラムの内容と生徒の実態に合わせた工夫の視点を表に示した。

また支援室の生徒は、他者とのコミュニケーションを苦手としている生徒が多いため、グループ交流等を行うにあたっては、個の特性を理解し、個からペア、ペアからグループへと段階的に進め、生徒が安心して取り組むことができる雰囲気や環境づくりを行った。

表 実施プログラムと工夫の視点

実施月	プログラムの内容	工夫の視点
7月	早寝早起き朝ごはん	自己理解
	時間管理	個に応じた計画表の提示と生徒の自己選択
9月	状況に応じたあいさつ	選択できる場面カード
	ストレスマネジメント	自己理解
11月	感情・意思伝達①	出来事・感情カードの選択
12月	意見の言い方・聴き方	スキル定着のためのグループワーク

結果と考察

対象生徒 6 名の変容としては、社会的能力の②他者への気づき、⑥問題防止スキル、⑧積極的・貢献的奉仕活動や自尊感情の数値の上昇が見られた。生徒の姿としては、生徒の自己決定やペースを尊重する姿勢を教師がとることによって、次第に生徒同士の中でも他者を尊重し、活動を進めていく姿が見られた。他者との関わりが苦手な生徒でも、参加することができ、他者との関わりに対する不安の軽減につながったと考えられる。

今後は、不安定な出席状況の生徒への対応として、支援室担当教諭等と協働で授業を実施し、スキルの学習とグループワークの系統的なつながりのある実施計画の検討をしていきたい。

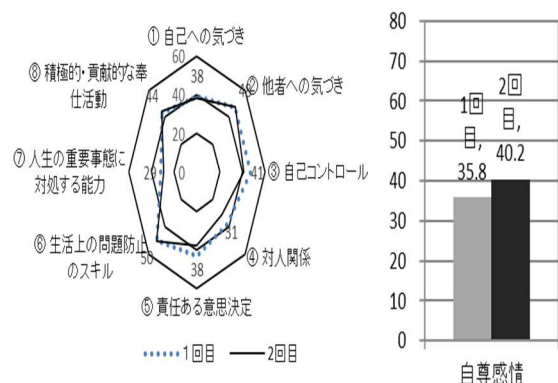


図 対象生徒の社会的能力と自尊感情の変容

キーワード 校内生徒支援室, SEL プログラム

SELプログラムの効果がない子どもたちをどう支援するか ～心理学と神経科学の融合からのヒント～

瀧澤 悠

(鳥取大学地域学部附属子どもの発達・学習研究センター)

現在の SEL プログラムの課題

過去 20 年間に、日本を含む世界中で様々な SEL プログラムが生まれ、研究により教育現場での実践検証が活発的に行われてきた。メタ分析は、SEL プログラムは統計的に優位な効果があり、小から中程度(Cohen $d=0.2-0.5$)の効果量があると明らかにしている(Blewitt et al., 2018; Corcoran et al., 2018; Taylor et al., 2017)。これはつまり、SEL プログラムを受けた子どもの 58-69%に、優位な行動、感情、学級成績の改善が見られたという効果を表している。

これらのメタ分析の結果は、同時に 31-42%の子どもに対しては、一貫して SEL プログラムは効果がないということも示唆している。現在の世界的な SEL プログラムの研究課題は、SEL プログラムの効果がない子どもに対しての効果的な支援方法が明らかにされていないことである。一般的な個別・グループ心理療法も同じ研究課題を抱えている。

神経科学の研究からのヒント

SEL プログラムの効果がない子どもをどう効果的に支援するかについて、神経科学の研究からヒントが示されている。

1 つ目に、神経科学の研究は、脳の構造上、認知が感情、行動、生理現象をコントロールすることは、心と身体のストレスを抱えていない平常時でも困難であることを明らかにしている。さらに、脳の発達特性上、子どもが若ければ若いほど、さらに抱えているストレスが多ければ多いほど、認知が感情、行動、生理現象をコントロールすることが困難であることを明らかにしている。

つまり神経科学の研究は、子どもの不安やうつなどの心の問題を予防・改善する支援方法としては、まずは感情、行動、生理現象の改善を率先して行い、その後に認知機能の改善を試みるボトムアップ的アプローチに優位性があることを示唆している。

二つ目に、感情、行動、生理現象の悪化や改善に神経科学的に影響する要因や活動は多岐に渡ることが明らかになっている。例として、生活習慣(水分補給、睡眠、運動、食事、呼吸、姿勢、太陽の光を浴びること、入浴)、社会活動(社会交流、気持ちの表現、音楽、動物や自然との触れ合い、

笑い、泣くこと、マッサージ、サウナ、ヨガ・メディテーション、アロマセラピー・お香、仕事や勉強の活動量、楽しい活動)、物理環境(温度、湿度、光、匂い、振動)などである。

さらにいくつかの生活習慣の要因(水分補給、食事、睡眠など)は、特に神経科学的に心と身体のストレス管理へ欠かすことが出来ない役割を果たし、これらの生活習慣に問題を抱えている限りは、SEL プログラムを受けたり、子どもと大人の関係性が良かったとしても、子どもの心の問題の長期的な改善は困難であることが示唆されている。

今後の研究へ向けて

特に、SEL プログラムに対して改善を示さない子どもに対しては、子どもの認知、感情、行動、生理現象に関わる多数の要因を 1 つ 1 つ精査して、必要な個別・グループ支援を提供すべきであると考えられる。また今後の SEL プログラムの研究においても、心理学研究からのヒントに加え、神経科学研究からのヒントも取り入れ、継続的に改善していくことが期待される。

キーワード：SEL、心理教育、神経科学、心理療法、生活習慣、認知行動療法