

## ボランティア学習と心理教育プログラム (SEL-8S) の 組合せによる児童の自己有用感と社会性の向上

大牟田市大牟田小学校 堤 さゆり  
福岡教育大学 小 泉 令 三

本研究は、小学校児童 (3~6年生) を対象にボランティア学習と、社会的能力を育てるSEL-8S学習プログラムを組み合わせた大単元的実践により、学校生活での意欲や自信を高めることをねらいとした。疑似実験法による約6か月間の大単元的実践の結果、児童の社会的能力および自己有用感の自己評定得点が上昇することと、特に児童の社会的能力の自己評価が当初低群の児童にその効果が現れやすいことが明らかになった。今後さらにこのような取り組みを学校に導入し、定着させるには、試行の実践、取り組みの拡大、そして長期実施が重要であり、推進のためのコーディネーター的役割を担う教員の必要性が示唆された。

キーワード：ボランティア学習、SEL-8S学習プログラム、小学生、社会的能力、自己有用感

### 問題と目的

現在の学校では、他者とよりよく関わるための社会性が不足していたり、自己を肯定的にとらえたりすることのできない子どもが増え、学校不適應を起こすという大きな問題を抱えている。それらの問題の原因の一つとして、自然体験や社会体験等の直接体験の不足による、対人関係能力の低下 (江村・岡安, 2003) が考えられる。そのため、学校では総合的な学習や特別活動を中心に、体験的活動を取り入れた指導が行われている。そのような体験活動の中に、他者のニーズに気づき、そのニーズを正しく理解した上で、他者と深く関わる必要があるボランティア学習がある。ボランティア学習とは、「人や自然とのふれあいを通して、人の全人格的な成長と、共生と共存のための社会の創造に寄与する学習 (日本青年奉仕協会研究室)」として、社会的な課題を発見し、解決策を体験的に探っていくもの (長沼, 2000) とされている。本研究におけるボランティア学習は、学校で総合的な学習として取り組んでいた、人とのふれあいを含む体験活動と、その活動と関連のある教科・特別活動・道徳などの他の

教育活動を関連づけ、一つの大きな単元的な枠組みの中で再構成したものを指す。

ここでボランティア学習のような、人との関わりの中で学んでいく体験活動を支える取り組みとして、「SEL-8S学習プログラム」(Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the School: 以下SEL-8S学習プログラム) (小泉, 2011) に注目した。これは基礎的な社会的能力だけでなく、応用的な社会的能力も含めて総合的に社会性を高めることを目的としたもので、日本の教育事情に合わせて構成された学習プログラムである。

ボランティア学習のような体験活動は中学生 (江原・附柴, 2005) や高校生 (林, 2003) の自己肯定感や自己有用感の向上に効果的であることが明らかになっている。一方、田中・小泉 (2007) の研究では、SEL-8Sを教科と関連づけて指導することが小学生の社会性の向上に有効であることが示唆されている。学校では、児童が人としてよりよく関わるための社会性と、自分を肯定的にとらえ、意欲と自信を持って学校生活を営む上で重要な自己有用感を育てたいと願っている。この2つの能力をバランスよく高めていくために、ボ

ランティア学習という体験活動を軸として、それを支える社会性をSEL-8S学習プログラムを通して身につけさせたいと考えた。上述のように、それぞれ単独で教育効果が明らかになっているボランティア学習とSEL-8S学習プログラムを、堤・小泉(2008a)では組み合わせて実施し、児童の学級集団に対する満足感や他者との関わりに関する項目に効果があることが明らかになっている。しかし、この研究は単学級での約3か月間の取り組みであって、効果の一般化には限界があり、児童の認知や態度の変容に関する評価も不十分である。

以上のことから、本研究ではボランティア学習とSEL-8S学習プログラムを組み合わせた取り組みを、実施対象を小学3～6年生に広げ、実施期間も約6か月に延長して実践し、その効果を疑似実験法を用いて明らかにすることを目的とした。その際、学習開始前の社会的能力の高さの違いによる学習効果の違いにも注目した。なお、児童の変容を多面的にとらえるために他者評定(教師評定、児童の相互評定)を取り入れた。

## 方法

### (1) 調査対象

福岡県内の公立小学校で、実施校1校(8学級217名)と非実施校1校(8学級306名)であった。

### (2) 自己評定尺度

①小学生版自己有用感尺度(以下、自己有用感尺度)

堤・小泉(2008b)によるもので、「自分は学校生活の中で、周りに対して働きかけ、よりよく変えていくことのできる価値ある存在であるという自信と意欲」を自己有用感としている。これは、自尊心のような価値基準に照らした総括的な自己像と、自己効力感のような特定場面での自信の中間に位置するもので、対人(8項目)、対学習(6項目)、適切な自己表現(3項目)の3つの下位尺度から成っており(Table 1)、内容的妥当性と信頼性が確認されている。

本研究ではさらに併存的妥当性検討のために、自己効力感尺度(佐伯ら, 2006)を調査対象者の一部の3年生1学級(29名)で同時に実施したところ、相関係数は尺度全体では $r=.76$ 、対人因子で $r=.74$ 、対学習因子で $r=.77$ と高かったが、適切な自己表現因子では

Table 1 小学生版自己有用感尺度質問項目

対人因子
・重い荷物を運ぶとき、友だちに「手伝って」とたのめる。
・これから先も、たくさんの友だちができると思う。
・友だちが集まって遊ぼうとしているときに、「仲間に入れて」と言える。
・自分でわかっていることは、わからない友だちに教えることができる。
・仲良しの友だちがいじめられているとき、止めることができる。
・誰かがあなたを困らせたとき、「しないで」と言える。
・誰かが悪いことをしたとき、それをやめるように言える。
・友だちとけんかしたとき、自分から仲直りをするすることができる。
対学習因子
・失敗しても、やると決めたことは最後までやり遂げることができる。
・自分が立てた計画は、やりとげる自信がある。
・何かをしようと決めたら、すぐに取りかかる。
・おもしろくないことでも、最後までがんばることができる。
・自分がかんばれば、いろんなことができると思う。
・よく聞けば、勉強はよく分かる。
適切な自己表現因子
・みんなと考えが違うときでも、自分の意見が言える。
・授業中、自分の考えを発表できる。
・自分の思っていることを何でも言うことができる。

$r=.24$ と低くなっていた。佐伯ら(2006)の自己効力感尺度は、児童を対象にした特性的自己効力感を測定しており、学校場面での対人関係や学習に関する項目が、本尺度と類似するものが多いが、学校で求められる自己表現に関する項目は見受けられない。以上のことから、本尺度は自己効力感尺度と類似した概念を測定しているが、自己表現のように異なる側面も有していると考えられる。

回答は、「とてもあてはまる」～「ほとんどあてはまらない」の4件法(4～1点)で、下位尺度得点は下位尺度ごとの回答の平均値を求めた(1.00～4.00)。自己有用感総合得点は全項目の回答を合計した(17～68点)。

### ②小学生版「社会性と情動」尺度(田中ら, 2011)

児童の社会的能力を測定する尺度で、自己への気づき、他者への気づき、自己のコントロール、対人関係、責任ある意思決定、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、積極的・貢献的な奉仕活動の8つの下位尺度から構成されている。前者5つが基礎的社会的能力、後者3つが応用的社会的能力である。24項目(3項目×8因子)について「いつも」～「ぜんぜん」の4件法(4～1点)で評定を求めた。下位尺度得点は3項目への回答の平均値を求め(1.00～4.00)、SEL総得点は全24項目の回答を合計した(24～96点)。

### (3) 自己評定および児童相互評定の手続き

2008年5月初旬に1回目の調査を、取り組み終了後の同年11月下旬に2回目の調査を行った。学級担任が1項目ずつ読み上げて回答させた。

さらに、実施群には児童による自己評価と学校生活における日常の行動との関連を明らかにするために、児童相互による他者評価を取り入れた。具体的には、取り組み終了後の11月下旬に学級ごとに、ボランティア学習で目標としていた「自己に関すること(目標1)」(例:6年生は「自分のよさがわかる」)と、「他者との関わりに関すること(目標2)」(例:6年生は「他の人の気持ちを汲み取ったり、よさを認めたりできる」)について、その行動が見える学級内の友だちの名前を男女各3名まで記述させた。指名された数を1指名につき1点として集計し、相互評価による評価得点とした。なお目標は学年によって異なる。

### (4) 大単元的実践の立案

大単元的実践については、ボランティア学習と他の教育活動を有機的に組み合わせるものの中に、実施群の不足している社会的能力を補うために、SEL-8S学習プログラムの授業を組み入れた計画案を学年毎に作成した。作成にあたっては、年間を3期に分け、長期休業中毎に、第一著者と各学年の担任教師で、内容の構成、実施計画等を、ワークショップ形式で協議しFigure 1の例のように立案した。

本研究での核となる各学年の体験活動は、以前から総合的な学習で実施されてきたものである。また、SEL-8S学習プログラムは各学年の実態やめざす社会的能力の育成に向けて、必要な授業を1期につき2~4個組み込んだ。この学習プログラムでは、ゲームを通して気づきを促したり、必要なスキルを何点かのポイントにまとめて理解させたり、さらに役割演技で練習したりするような学習活動が用いられる(小泉・山田, 2011)。大単元的実践(学習内容・意義・目的・主な流れとやりとり・ボランティア学習とSEL-8S学習プログラムの関連等)については、4年生の例をTable 2に示す。

### (5) 大単元的実践の手続き及び教師評定

大単元的実践は、2008年4月から11月までの7ヶ月間実施した。実施群では学習で身につけたことを生活の中に位置づけさせ、強化し、常に細やかなフィードバックをする必要がある。そこで、各担任教師に次の

ような最終目標値設定と定期的な教師評定を求めた。すなわち、ボランティア学習の2つの目標について、5~1点の範囲で、個々の児童の学年末3月の姿を最終目標値として担任教師に設定してもらい、さらに毎月その2項目について、児童一人一人を観察した上で5件法で評定してもらった。

なお、非実施群は、単元の組み合わせやSEL-8S学習プログラム、および教師評定は実施しなかった。

## 結果

### (1) 社会的能力の自己評価

取り組み前の社会的能力の違い(高・中・低)によって、大単元的実践の効果に違いがあるかどうかを検討した。まず全調査対象者の1回目調査のSEL総得点を基に、平均得点 $\pm 1/2$ 標準偏差に従って高群・中群・低群の3群を設定した(Table 3)。

分析は各児童の2回目調査得点から1回目調査得点を引いた得点変化値を用いて、実践群(2:実施・非実施) $\times$ 高低群(3:高・中・低)の2要因の分散分析を行った。その結果をTable 4に示す。

実践群の主効果については、いずれの下位尺度でも、多くの学年で有意な結果が得られ、3年生の自己のコントロール、積極的・貢献的な奉仕活動、4年生の責任ある意思決定、生活上の問題防止のスキル、6年生の自己への気づき、他者への気づき、生活上の問題防止のスキルの他は、すべて実施群の方が非実施群より有意に得点変化値が高かった。SEL総得点では、すべての学年で実施群の方が非実施群に比べて得点の変化値が高かった。

実践群 $\times$ 高低群の交互作用が見られたものは、5年生の自己への気づきと他者への気づき(Figure 2)、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、積極的・貢献的な奉仕活動及びSEL総得点であり、また6年生の自己のコントロールとSEL総得点であった。5年生の責任ある意志決定と、3年生の人生の重要事態に対処する能力では、有意傾向が見られた。交互作用の見られた5年生の5つの因子とSEL総得点で下位検定(Ryan法,  $p < .05$ : 以下同じ)を行った結果、すべて実施群は低群が中群・高群に比べて有意に得点変化値が高くなっていった。また、6年生の自己のコントロールでは、下位検定の結果、非実施群の低群の得点変化値は中群・高群に比べて有意に

Table 2 大単元的実践の具体的学習活動の内容例（4年生の4月～6月）

ボランティア学習		SEL-8S学習プログラム					
時期	学習内容	エクササイズ名	意義	目的	ねらいとする能力	主な活動の流れとやりとり	ボランティア学習との関連
5月上旬	計画 認知症コーディネーターの方や交流する施設の職員の方をゲストティーチャーを招いて、認知症という病気や高齢者の方の思いや願いを知る。	気持ちのよい挨拶	挨拶は人と人をつなぐコミュニケーションの入り口である。気持ちのよい挨拶の仕方を知り、学校内外の人と関わり、好ましい人間関係を築くことへとつながる。	挨拶の大切さを知り、よりよい人間関係につながる挨拶の仕方やポイントを理解し、挨拶のよさを体感して、気持ちのよい挨拶ができる。	○自己のコントロール ○他者への気づき ○対人関係	①高齢者との交流の計画が担任から伝えられ、「始めの出会いで大切なことは何？」という問いかけに、子どもたちからは盛んに「挨拶」という返答があった。挨拶の大切さは分かっていた。②「では、その大切な挨拶、上手にできていますか？」という問いかけには、うなずく子どもは少ない。③1分間になるべくたくさんの人と挨拶する挨拶ゲームをして、挨拶の気持ちよさを体験させた後、「たくさんの人と挨拶しましたが、誰のどんな挨拶が気持ちよかったかな？」と、グループ毎に気持ちのよい挨拶のポイントを話し合わせた。④子どもたちからは「はっきりと大きな声で」「目を見て笑顔で」「握手やおじきをして体を使って」というようなポイントが出された。⑤話し合っただけでなく次の高齢者の方との交流にどう生かすか自己決定させた。	校区内の特別養護老人ホームの高齢者の方達との交流前に、気持ちのよい挨拶の仕方を学び実践することで、よりよい出会いをし、対人関係の拡大を図る。
5月上旬～5月下旬	準備 交流するお年寄りを決め、その方について施設の方にインタビューしたり実際に会いして交流の内容を決めて準備をする	楽しい月旅行	学校生活では、多様な意見や考えをもった人と、意見をすりあわせて折り合いをつけていく場面が多い。たくさんの考えから意見をまとめていくときに、お互いを尊重して集団の意見を決定することは、自他を大切にすることへとつながる。	考えや意見は人によって違うことに気づき、互いの意見やその理由をよく聞いて、譲りあったり、よりよい決め方を考えたりみんなが納得することの大切さが分かる。よりよい集団決定ができる。	○自己のコントロール ○他者への気づき ○対人関係	①担任から「お年寄りとどんな交流するかの話合いはうまくいっていますか？」の問いかけに、4人一組の7つの班のうち5つの班は「いいえ。」「まだ決まっています。」との回答。うまく決まっていなかった原因を出し合うと、「したいことがいっぱいあるから」「意見が分かれて互いに譲らないから」②そこで、この時間はゲームをしながら、みんなが納得する意見を決めることを知らせた。③月旅行に行くことになり、持っていくべきものを6つ、個人で考えさせた。④「宇宙船は4人乗りで、みんな6つしか持って行くことができません。」「どうやって決めたらみんなが納得いくでしょう」という問いかけに、「全員の意見を聞いてからみんなで必要なものを決める」「4人の一番持って行きたいものを決めて残りの2つはみんなで考える」などの意見が出された。⑤班毎に話し合いで絞り込まれた。子どもたちは、班の友だちの持って行きたい理由を「へー、なるほど」「それ、いいね。」などと反応しながら聞いて、持って行きたいものを決めた。⑥班毎に決め方と持って行くものを発表して感想を出し合った。互いによく聞きあうことの大切さ、気持ちよさに気づいていた。	高齢者の方との交流会で、何をやるか、班毎に話し合う中で小さなトラブルが起こったり、時間内に話し合いがまとまらなかったりすることが起こっていた。「自分の意見を押し通すばかりでなく、友だちの意見を聞く」ことや、「友だちの考えの意図や理由を聞くこと」の大切さを味わうことで、話し合いのスキルが高まると共にそれが自他を大切にすることにつながることを実感させる。
5月下旬(1回目交流)→6月中旬(2回目交流)→6月下旬(まとめ)	交流 振り返り 準備 交流 振り返り まとめ						

4年「心のキャッチボール」を核としたボランティア学習単元計画 第I期(4月～6月)

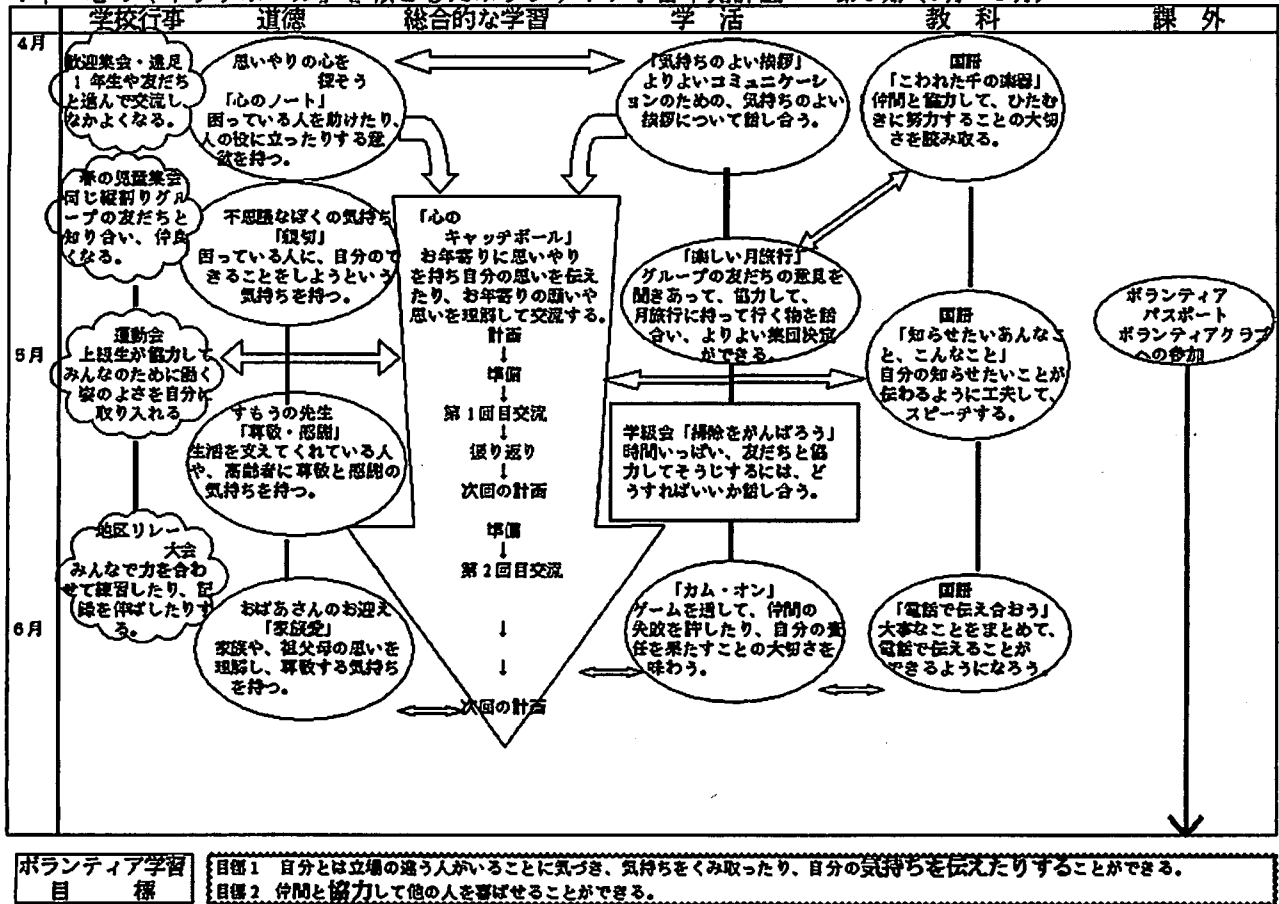


Figure 1 大単元的実践の計画案の例 (4年生)

低く、実施群の低群は、非実施群の低群より有意に高い値であった。6年生SEL総得点では、実施群の低群は非実施群の低群より有意に得点変化値が高くなっていた。

(2) 自己有用感

自己有用感の分析も小学生版「社会性と情動」尺度と同様に行った。その結果をTable 5に示す。

実践群の有意な主効果が見られたものは、4年生と5年生の対友人、対学習、自己有用感総合と、5年生と6年生の適切な自己主張で、実施群は非実施群に比べて、得点が有意に高かった。

実践群×高低群の有意な交互作用が見られたのは、3年生の対学習、4年生の適切な自己主張、5年生の対友人であった。下位検定の結果、5年生の対友人では、実施群は低群と高群が非実施群に比べ、有意に得点変化値が高かった。また、実施群の低群の得点変化値は中群や高群に比べて有意に高かった (Figure 3)。さらに、4年生の適切な自己主張では実施群の高群は

非実施群の高群に比べて有意に得点が上昇していた。3年生の対学習では、非実施群は中群が有意に得点変化値が下がっていた。加えて、5年生の適切な自己主張の高群では、非実施群の方が実施群に比べて有意に得点が下がる傾向が見られた。6年生の適切な自己主張の低群では、非実施群に比べ実施群の方が得点が有意に上昇する傾向が見られた。

Table 3 各学年の第1回SEL総得点の平均と標準偏差および各群の人数

学年	平均	SD	実践群	高	中	低
3年	73.8	11.5	実施群	12	23	14
			非実施群	29	27	22
4年	73.7	10.1	実施群	22	21	15
			非実施群	23	28	23
5年	75.0	11.6	実施群	21	24	12
			非実施群	23	38	15
6年	74.6	10.9	実施群	10	37	6
			非実施群	27	38	13

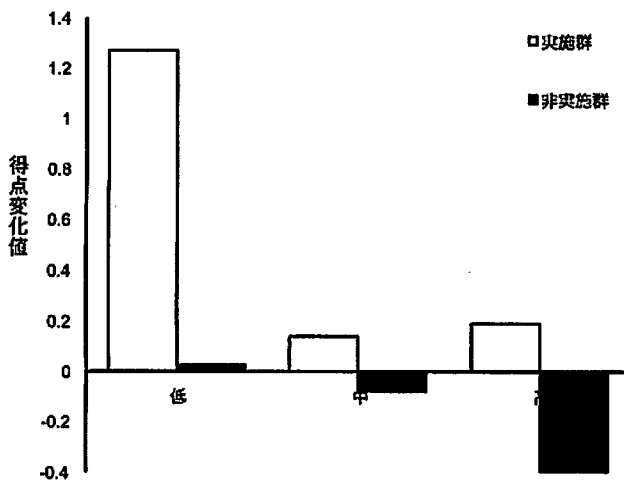


Figure 2 5年生SEL「他者への気づき」下位尺度の得点変化値

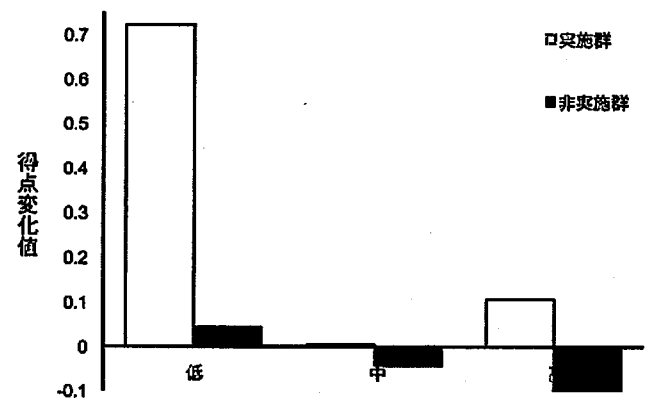


Figure 3 5年生自己有用感「対友人」下位尺度の得点変化値

### (3) ボランティア学習の目標達成 (教師評定)

教師評定の事前(5月・6月の2ヶ月の平均値)と、事後(11月・12月の2ヶ月の平均値)の変化(Table 6)を、高低群(SEL総得点の高・中・低)×時期(事前・事後)の分散分析で検討した。その結果をTable 7に示す。

5年生の目標1では、事前に比べて事後では有意に得点が上昇していた。また3年生の目標1と目標2でも、事前に比べ事後では得点が上昇していた。高低群×時期の有意な交互作用が見られたのは、目標1では5年生で、目標2では3年生のみであった。

また、事後に関して教師評定と児童のSEL総得点との相関は高くなかった。目標2(他者との関わりに関する目標)で、高学年でのみ有意な相関が見られた(5年と6年が順に $r=.27, .29$ , 共に $p<.01$ )。得点変化値とは有意な相関は見られなかった。しかし、各児童について5月に設定した個別の最終目標値に対する達成は、全学年のどの群においても7割以上の達成率を示していた。

### (4) ボランティア学習の目標達成 (児童相互評価)

児童の相互評定の平均値と標準偏差をTable 8に示す。児童の自己評価と、相互評価は3年生以外の学年では有意な相関を示した(Table 9)。

さらに、大単元を実施した後は、4年生と6年生で目標1、目標2、目標総合(目標1と目標2の平均)に関して、有意に高低群の3群に差が認められ、5年生では目標2と目標総合で有意傾向が見られた

(Table 10)。多重比較の結果、いずれの学年においても、高群と低群の差は有意であったが、低群と中群や、中群と高群では差が認められなくなっていた。

## 考 察

本研究では、大単元的実践により、実施群において小学生版「社会性と情動」尺度ではどの学年も児童の自己評価が上がり、中学年では自己や他者への気づきの得点が高まり、対人関係に関わる基礎的な社会的能力の項目に、高学年ではそれに加えて、非日常場面での自己のあり方やボランティア活動などの応用的な社会的能力に取り組みの効果が見られた。さらに自己有用感尺度においても、非実施群が下降傾向にあったのに比べて、実施群では全般的に得点の伸びが見られ、学校生活において自己の能力を発揮するための基盤となる、自信や意欲の向上が見られた。

さらにどちらの尺度でも、実施群の低群の得点の伸びが大きく、このような取り組みは、特に社会性や自己有用感が低いと自己評価する児童に効果的であった。また、非実施群は実施群に比べて1回目調査より2回目調査の方が得点が低下する傾向が見られ、このような取り組みは児童の自己評価の低下を抑制する効果があることも示唆された。

すべての学年でその教育効果が確認できたのは、ボランティア学習(体験活動)とSEL-8S学習プログラムを長期にわたって組み合わせる実施したためだと思われる。このように、学校で身につけさせたい能力

Table 4 SEL下位尺度別得点変化値の2要因分散分析結果

小学生版 自己有用感尺度		主効果		交互作用
		実践群 (A)	高低群 (B)	A × B
自己への 気づき	3年	14.35 ****	8.57 ****	1.27
	4年	6.69 *	3.82 *	0.46
	5年	9.27 ***	15.84 ****	3.33 *
	6年	0.81	0.64	0.05
他者への 気づき	3年	5.38 *	8.81 ****	1.22
	4年	3.84 +	4.89 **	0.36
	5年	31.43 ****	14.40 ****	5.79 ***
	6年	0.29	0.65	0.06
自己の コントロール	3年	0.56 +	4.59 *	0.41
	4年	3.88	3.05 +	0.20
	5年	12.80 ****	6.56 ***	1.70
	6年	4.10 *	2.17	4.10 *
対人関係	3年	5.87 *	1.25	0.54
	4年	3.34 +	5.70 ***	0.26
	5年	12.53 ****	8.49 ****	1.38
	6年	12.11 ****	3.64 *	2.08
責任ある 意志決定	3年	4.31 *	7.67 ****	0.82
	4年	1.49	0.83	0.21
	5年	5.51 *	6.06 ***	2.50 +
	6年	4.19 *	0.45	0.77
生活上の問題 防止のスキル	3年	3.24 +	1.50	0.84
	4年	0.01	0.36	0.38
	5年	21.90 ****	8.16 ****	8.12 ****
	6年	2.18	0.42	0.76
人生の重要事 態に対処する 能力	3年	5.39 *	6.91 ***	2.49 +
	4年	7.69 **	2.58 +	1.54
	5年	17.10 ****	5.21 **	4.08 *
	6年	8.15 **	1.89	0.08
積極的・貢献 的な奉仕活動	3年	1.97	8.23 ****	0.63
	4年	4.02 *	5.32 **	0.51
	5年	28.60 ****	8.93 ****	7.03 ***
	6年	4.47 *	3.07 *	1.04
SEL 総得点	3年	10.24 ***	15.81 ****	0.91
	4年	6.84 **	7.92 ***	0.15
	5年	26.43 ****	16.65 ****	7.26 ***
	6年	12.55 ****	2.25	4.00 *

+p<.10 \*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.005 \*\*\*\*p<.001

についての効果を確認したことで、教育活動の成果や課題を学校に提供することができた。さらに、担任による毎月の個別の児童の評定や児童の相互評価が、質問紙への回答が難しいとされる児童期(田中・小泉, 2007)の効果測定のための一方法として提案できた。今回教師評定と自己評価に有意な相関は見られなかったが、これは原因の一部が測定内容の違いにあるとも

Table 5 自己有用感下位尺度の得点変化値の2要因分散分析結果

小学生版 自己有用感尺度		主効果		交互作用
		実践群 (A)	高低群 (B)	A × B
自己有用感 総合得点	3年	1.06	15.91 ****	1.13
	4年	14.65 ****	0.98	0.23
	5年	13.27 ****	10.42 ****	1.71
	6年	1.90	0.69	0.16
対友人	3年	1.43	15.75 ****	0.24
	4年	8.27 ***	1.10	1.01
	5年	14.95 ****	9.07 ****	3.18 *
	6年	2.17	0.56	1.01
対学習	3年	1.24	10.22 ****	3.34 *
	4年	6.27 *	0.47	0.52
	5年	6.98 **	8.99 ****	1.38
	6年	3.22 +	0.15	0.49
適切な 自己主張	3年	0.11	6.50 ***	0.31
	4年	1.07	1.04	3.46 *
	5年	4.01 *	6.17 ***	2.28 +
	6年	5.13 *	1.06	2.59 +

+p<.10 \*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.005 \*\*\*\*p<.001

考えられる。一方、実際に児童の変容を複数の目で観察し評定することの必要性を示唆するものでもある。

本研究で教育効果が上がったことの2番目の要因は、本研究が全校を挙げての取り組みとして実施できたこと、またその体制作りができたことだと思われる。学校にこのような取り組みを導入し、学校全体で継続的な取り組みを行うためには、教育課程への位置づけの問題がある。本研究では既存の教育課程を大きく変更することなく、その組み合わせを工夫し、また指導者の意識を変えることによって、身につけさせたい社会的能力を育成し、また自己有用感を育てられることを確認できた。

なお今後、児童の自己評価を裏付け、効果をより正しく測定するために、複数の教師での評定、保護者の評価、定期的な児童の相互評価などの工夫が必要であると思われる。また高群児童は、取り組み前は相対的な位置から、自分の社会的能力や自信を高く評価できるが、全体的に社会的能力や自信が上がってくると、自己評価が下がる傾向があった。他者との比較ではない真の自信や意欲・社会的能力を育てていくことが大切であると思われる。

さらに、SEL-8S学習プログラムの教育的意義は明らかになったものの、教育課程のどこに、どの程度

Table 6 高低群毎の教師評定の平均値と標準偏差

学年	高低群	目標1				目標2			
		事前		事後		事前		事後	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
3年	高	3.83	(0.79)	4.11	(0.96)	3.56	(0.78)	4.28	(0.89)
	中	3.15	(1.09)	3.55	(0.75)	3.10	(0.79)	3.75	(0.71)
	低	3.45	(0.69)	3.72	(0.90)	3.73	(0.65)	4.27	(0.64)
4年	高	1.67	(0.50)	2.22	(0.44)	1.78	(0.97)	2.67	(0.86)
	中	2.68	(1.07)	3.15	(0.66)	3.15	(0.96)	3.30	(0.58)
	低	2.60	(0.91)	2.80	(0.67)	2.80	(0.94)	3.20	(0.67)
5年	高	1.42	(0.56)	2.68	(0.79)	2.38	(1.15)	3.23	(1.09)
	中	1.25	(0.50)	2.25	(0.50)	2.50	(1.73)	3.50	(1.00)
	低	1.00	(0.00)	2.27	(0.55)	1.95	(1.05)	2.95	(0.49)
6年	高	2.88	(0.35)	3.50	(0.53)	3.38	(0.52)	3.75	(0.60)
	中	2.84	(0.37)	3.05	(0.62)	3.21	(0.63)	3.57	(0.51)
	低	2.74	(0.52)	3.03	(0.75)	3.29	(0.54)	3.29	(0.80)

Table 7 教師評定の2要因分散分析結果

教師評定	学年	主効果		交互作用
		実践群	高低群	A × B
		(A)	(B)	
目標1	3	4.08 *	10.82 ****	0.61
	4	1.32	34.86 ****	0.96
	5	13.19 ****	158.67 ****	7.15 ***
	6	0.11	3.58 +	1.94
目標2	3	3.64 *	39.19 ****	3.41 *
	4	0.38	10.85 ***	0.90
	5	2.93 +	28.33 ****	1.25
	6	2.10	0.83	1.30

+p&lt;.10 \*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01 \*\*\*p&lt;.005 \*\*\*\*p&lt;.001

Table 8 児童相互評価の平均値と標準偏差

学年	高低群	目標1			
		事前		事後	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差
3年	高	6.41	(3.20)	5.33	(3.67)
	中	5.52	(3.75)	5.65	(4.51)
	低	4.71	(4.13)	4.93	(5.23)
4年	高	6.00	(4.00)	5.27	(2.89)
	中	5.40	(3.41)	5.85	(4.13)
	低	3.00	(2.39)	3.13	(2.39)
5年	高	5.53	(4.24)	6.47	(4.39)
	中	6.47	(6.83)	5.65	(3.67)
	低	2.09	(2.94)	2.73	(2.42)
6年	高	7.10	(4.01)	7.60	(5.08)
	中	5.95	(3.35)	5.49	(3.41)
	低	2.00	(1.55)	2.60	(1.49)

Table 9 自己評価と児童相互評価の相関

学年	児童相互評価		
	目標1	目標2	目標総合
3年	.20	.06	.14
4年	.69**	.59**	.66**
5年	.49**	.45**	.47**
6年	.42**	.55**	.50**

\*\*p&lt;.01

Table10 児童相互評価のSEL児童評定による高低群の1要因分散分析結果

学年	児童相互評価		
	目標1	目標2	目標総合
3年	0.63	0.10	0.30
4年	4.53 *	3.26 *	4.42 *
5年	2.35	2.80 +	2.76 +
6年	4.10 *	3.28 *	4.40 *

+p&lt;.10 \*p&lt;.05

入れていくことが妥当であるのかの検討と、SEL-8S 学習プログラムの推進上の課題が残った。このプログラムを実践していく上では、学校の教育システムに関わる部分に踏み込む必要があり、継続的、計画的に実施されるためには、本研究の第1著者が果たしたような、推進の舵取りをするコーディネーター的役割を担う教員が必要であることが示唆された。

なお、今回「社会性と情動」尺度の各下位尺度の時間経過による変化を検討することと、他の変数（自己有用感、教師評定、児童相互評定）の変化を調べる際に、SEL総得点の、実践開始段階の自己評価による社会的能力の高低を独立変数に設定した。これらの分析



の中で、社会的能力の各下位尺度の変化については、従属変数が独立変数に含まれているため、同様の分析の実施と結果の解釈には注意を要する。

今後、本研究のようなデータと知見を積み重ねていくことは、今の子どもたちに不足している体験やスキルを身につけさせることの重要性を示すことや、制度の整備へつなげるよう訴えていくことにつながると思われる。

### 引用文献

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.

江原美明・附柴聡 2005 児童生徒のボランティア活動等社会奉仕・体験活動等の推進に向けた研究 神奈川県立総合研究センター研究集録, 25, 82-85.

林幸克 2003 高校生のボランティア学習の効果的な展開に関する検討—高校入学までの体験に基づく考察— 国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要, 3, 1-12.

小泉令三 2011 子どもの人間関係能力を育てる SEL- 8S 1 -社会性と情動の学習 (SEL- 8S) の導入と実践— 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- 8S 2 -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

長沼豊 2000 ボランティア学習という考え方 児童心理, 11, 113-119.

佐伯怜香・新名康平・服部恭子・三浦佳世 2006 児童期の感動体験が自己効力感・自己肯定意識に及ぼす影響 九州大学心理学研究, 17, 181- 192.

田中展史・小泉令三 2007 社会性と情動の学習 (SEL) プログラムの強化・般化に関する試行的実践—教科等との関連づけ, 目標の個別化, 保護者との連携を通して— 福岡教育大学心理教育相談研究, 11, 73-81.

田中芳幸・真井晃子・津田彰・田中早 2011 小学生版「社会性と情動」尺度 (Social and Emotional Abilities Scale for Elementary School Children: SES-C) の開発 子どもの健康科学, 11 (2), 17-30.

堤さゆり・小泉令三 2008a 効果的なボランティア学習のための単元構成の工夫事例—心理教育プログラム SEL の活用を通して 福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター教育実践研究, 16, 137-144.

堤さゆり・小泉令三 2008b 小学生版自己有用感尺度作成の試み 日本教育心理学会総会発表論文集, 50, 90.

資料1 各学年のボランティア学習の内容と目標

学年	学習内容	目標
3	ワクワクときどきお話し探偵団 (下級生や地域の幼稚園・保育園生に、読書クイズや読み聞かせをして、年少者に伝えるときどんな表現方法がふさわしいか考え行動する)	自: 友だちとの交流の中で、適切に自己表現したり、友だちのよさを認めたりできる。 他: 下級生に対して思いやりをもって接することができる。
4	心のキャッチボール (地域の老人ホームのお年寄りとの交流を通して、立場の違う人との接し方を学ぶ)	自: 自分とは立場の違う人がいることに気づき、気持ちを汲み取ったり、自分の気持ちを伝えたりできる。 他: 仲間と協力して、他の人を喜ばせることができる。
5	校区の自然を生かそう (笹舞う川や絶滅危惧種がいる裏山を調べ、自然を守るにはどうしたらいいか考え行動する)	自: 校区の自然に関心を持ち、進んでゴミを拾ったり、環境を守る活動を考えて実行したりできる。 他: 自然環境の大切さを、保護者や地域住民に知らせる活動ができる。
6	ピールオンワールド (戦時中の長崎や地域の様子調べ、平和を守るにはどんな生き方をすればいいか考える。)	自: 自分のよさがわかる 他: 他の人の気持ちを汲み取ったり、よさを認めたりできる

自=自己に関する項目、他=他者との関わりに関する項目

**Promoting Children's Sense of Self-usefulness and Social Ability in  
Volunteer Learning Combined with SEL-8S Program**

Sayuri TSUTSUMI (*Omuta Municipal Omuta Elementary School*)

Reizo KOIZUMI (*Fukuoka University of Education, Graduate School of Education*)

Students (third to sixth grades) studied about volunteer learning in larger learning units combined with a social and emotional learning program (SEL-8S: Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the School) . The aim of the learning was to promote children's motivation and confidence in their school life. A six-month implementation of the units in a quasi-experimental design study showed that the students' perceived social ability and sense of self-usefulness increased and that these effects were more obvious among the students with lower level of perceived social ability at the beginning of the learning. Coordinators/ teachers play an important role in doing pilot practices, expanding them to the whole school, and sustaining the exercises to a longer period of implementation and move forward these efforts.

**Keywords :** Volunteer learning, SEL-8S, elementary school students, social ability, self-usefulness

(2011年11月30日受稿 : 2012年1月21日受理)

【修正箇所】

p63 堤先生のご所属先名  
誤：「大村市大牟田小学校」  
p69, p70 表見出しの修正

→ 正：「大牟田市立大牟田小学校」

誤

正

P.69

Table 4 SEL下位尺度別得点変化値の2要因分散分析結果

小学生版 自己有用感尺度	主効果		交互作用
	実践群 (A)	高低群 (B)	A × B
3年	14.35 ***	8.57 ***	1.27

Table 4 SEL下位尺度別得点変化値の2要因分散分析結果

SEL 8つの 能力尺度	主効果		交互作用
	実践群 (A)	高低群 (B)	A × B
3年	14.35 ***	8.57 ***	1.27

P.70

Table 7 教師評定の2要因分散分析結果

教師評定	主効果		交互作用
	学年	実践群 (A)	高低群 (B)
			A × B

Table 7 教師評定の2要因分散分析結果

教師評定	主効果		交互作用
	学年	実践群 (A)	高低群 (B)
			A × B

Table 8 児童相互評価の平均値と標準偏差

学年	高低群	目標1			
		事前		事後	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差
3年	高	6.41	(3.20)	5.33	(3.67)

Table 8 児童相互評価の平均値と標準偏差

学年	高低群	目標1		目標2	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差
		3年	高	6.41	(3.20)

Table10 児童相互評価のSEL児童評定による高低群の1要因分散分析結果

学年	児童相互評価		
	目標1	目標2	目標総合
3年	0.63	0.10	0.30

Table10 児童相互評価のSEL児童評定による高低群の1要因分散分析結果

学年	目標1	目標2	目標総合
	3年	0.63	0.10

P.87

Table 3 同調得点の平均とSD

学年	性別	学校満足度得点の 平均値 (SD)
4年生	男子 N=50	15.6 (3.38)

Table 3 同調得点の平均とSD

学年	性別	同調得点の平均値 (SD)
4年生	男子 N=50	15.6 (3.38)

P.88

Table 4 自己開示・親和得点の平均とSD

学年	性別	学校満足度得点の 平均値 (SD)
4年生	男子 N=50	16.4 (4.07)

Table 4 自己開示・親和得点の平均とSD

学年	性別	自己開示・親和得点 の平均値 (SD)
4年生	男子 N=50	16.4 (4.07)