

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 －

堤 さゆり・小泉 令三

福岡教育大学教育学部
附属教育実践総合センター

2008年3月

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 —

A Case Study of Development of a Learning Unit for Effective Volunteer Learning
Based on Social and Emotional Learning

堤 さゆり

Sayuri TSUTSUMI

(福岡教育大学大学院)

小泉 令三

Reizo KOIZUMI

(福岡教育大学学校教育講座 (心理学))

要 約

本研究は、ボランティア学習・他の教育活動・社会性と情動の学習(SEL)を組み合わせた単元構成の工夫を行い、小学3年生の児童の対人関係能力への効果の検討を目的とした事例的研究である。児童の自己評価によるアンケートQ-UとSEL 8つの能力尺度と、教師評定による向社会性と自己有用感を、事前事後に測定し対人関係能力の変化を検討した。向社会性の事前の教師評定を基に、低・中・高の3群に分け、3ヶ月の実践の結果、教師評定では低群に有意な得点の上昇が、Q-Uでは3つの下位尺度で、SELでも3つの下位尺度で有意な効果が見られた。対人関係能力は、長期的な取り組みが必要であることや、より客観的で多面的な評価のあり方が考察された。

キーワード：小学生、ボランティア学習、単元の組み合わせ、対人関係能力、社会性と情動の学習SEL

問題と目的

現在の子どもたちをめぐる課題の中で、不登校やいじめ、学級崩壊等の学校不適応は、学校現場でも解消することの困難な大きな問題として捉えられている。それらの問題の原因として、現代の児童の人との関わりの希薄さや自然体験や社会体験等の直接体験の不足(佐伯・新名・服部・三浦, 2006)¹⁾に起因する、対人関係能力の低下(江村・岡安, 2003)²⁾が挙げられる。多くの児童が、かつて遊びや日常生活の中での、直接体験を通して身につけていた対人関係能力が、育たないままで学校生活を送っている。そのため、学級内でのトラブルを回避したり、解決したりすることができず、学校に適応できない児童が増えてきている。

ここで中央教育審議会(2002)³⁾は、「奉仕活動・体験活動」は、人、社会、自然とかかわる直接的な体験を通じて、青少年の望ましい人格形成に寄与している。また、体験を通して、他者との関係を築くことができ、自己および他者の理解と尊重につながることも明らかになっている(末永, 2007)⁴⁾。

体験活動の中でも、他者のニーズに気づき、正しく理解した上で、他者と深く関わる必要があるものとして、ボランティア学習が挙げられる。ボランティア学習とは、「ボランティア活動を通して、さまざまな社

会生活の課題にふれることにより、学習者の自己実現が可能になり、自主性・無償性・公共性等を身につけ、よりよき社会人としての全人格的な発展を図ることができる社会体験学習」(長沼, 2003)⁵⁾である。

ボランティア学習の教育的な意義について、林(2006)⁶⁾はボランティア学習が高校生にもたらす効果として、「対人関係形成に関わる態度や能力」「自分自身や他者、社会全体に対して興味・関心を持ち、目を向け、理解しようとする」ことと、その過程で自己肯定感や有用感が獲得できることであると述べている。

また、江原・附柴(2006)⁷⁾は、「人と関わり合う力」「他を思いやる心」を育成するために、小・中学生を対象にボランティア活動等、社会奉仕・体験活動を「総合的な学習の時間」や「同好会」で実践した事例を報告している。児童・生徒の姿からは、人と協力することの大切さへの気づきを感じられ、活動を通して有用感を感じる姿や感想が見られたことを、成果として挙げている。

以上のように、ボランティア学習は直接体験で、他者や社会と関わることを通じ、自己の確立や豊かな人間性を育む(総務省, 1994)⁸⁾ことが期待される。しかし長沼(2003)⁵⁾は、体験をしさえすればいいというものではなく、「ボランティア学習への動機づけ」「ボ

ランティアをする主体の興味・関心の自己確認」「活動の準備」「振り返り」等、前後の取り組みをすべて含めた一連の流れが、ボランティア学習であると述べている。さらに、ボランティア学習をすすめる際、教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間の各領域で行いつつ、それらをリンクして実施し、より効果的な学びになるよう、配慮する必要があるとも述べている。ボランティア学習を単独で行うのではなく、事前事後の取り組みや日常の教育活動全般と有機的に組み合わせることで、より効果的な体験活動になるものと思われる。

さらに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では、他者のニーズに気づいたり、活動時に自己をコントロールしたり、活動を通して自己に気づいたりする社会的能力が必要になる。そのような体験活動を支える包括的な心理教育プログラムとして、小泉(2005)⁹⁾が紹介した社会性と情動の学習プログラム(Social and Emotional Learning, 以下SEL)がある。香川・小泉(2006)¹⁰⁾は、SELを単独で実施するのではなく、カリキュラムにSELを位置づけることで、SELによって獲得された社会的能力の、般化や定着の促進につながることを確認している。また、田中・小泉(2007)¹¹⁾は、SELと教科の関連の効果だけでなく、教師による目標の個別化を図ることで、教師が自分の教育実践を振り返りながら個別への支援を展開でき、児童の個別の目標が達成できたことを報告している。

しかし、小学生を対象に、ボランティア学習の効果を実証的に検証した研究は今のところ見あたらない。また、ボランティア学習のような体験活動と心理教育プログラムを組み合わせた研究もなされていない。さらに、ボランティア学習についての評価は、児童・生徒の感想や教師の観察によって述べられているだけで、評価法も確立していない(高野, 1999)¹²⁾。

以上のことから、本研究では小学校の1学級において、ボランティア学習を核としたプログラムに、体験活動を支える社会性を育てるSELを取り入れての事例研究を行い、効果の可能性を探ることを第1の目的とした。

さらにこれまでの研究では、人間関係など自分だけでは変化させにくい変数や、一定期間では定着しにくい態度的な変数は、変化を確かめるに至っていない(高橋, 2001)¹³⁾。そこで本研究では、これらの変数の、より客観性のある効果測定法を検討することを、第2の目的とすることとした。

方 法

調査対象

福岡県内の公立小学校1校の、3年生1クラス28名(男子17名、女子11名)の児童を対象とした。この研究での調査対象学年を3年生とした理由は、次の通り

である。3年生は、発達段階的に、学級集団内での自己の理解や、仲間を中心とした人間関係の中での他者理解を始める時期である。また、仲間と協力して学習や活動することが増えるため、その中で対人関係の能力が求められる。そのため、この期にボランティア学習を核としたプログラムを取り入れることで、よりよい人との関わり方を身につけることができると考えられるためである。

本学級の担任教師は、教職3年目の女性教師である。心理教育プログラムを導入した学級経営に関心があるものの、心理教育プログラム実施の経験が少なかったため、学校長の許可を得て第1著者が実施に当たってのサポートをする形で関わり、担任教師が実践した。

評定尺度

学級や児童の対人関係能力を測るため、2つの自己評価による尺度と教師評定を用いた。

①学級集団内での適応状態把握のための尺度

学級集団内での各児童の適応状態を把握するために、河村(1998)による「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」(以下Q-U)を用いた。この尺度は、21項目あり、やる気のあるクラスをつくるためのアンケートとして「学校生活意欲尺度」(9項目)、いごちのよいクラスにするためのアンケートとして「学級満足度尺度」(12項目)により構成されている。各項目に対する反応形式は「とてもそう思う」「少しそう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の4件法(4~1点)であった。

②対人関係能力測定のための尺度

「SEL8つの能力尺度」(宮崎ら, 2004)¹⁴⁾を用いて、児童の社会性を支える8つの能力「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」の測定を行った。24項目(3項目×8因子)について「いつも」「ときどき」「あまり」「ぜんぜん」の4件法(4~1点)で評定を求めた。

③教師による個人評定と記録

児童一人一人について、日常観察により、向社会性(「向社会的行動の多さ」「人のために働く姿の有無」と、自己有用感(「他者と関わり、自分の役割や存在価値を見いだしているか」「自分のよさに気づいて、自分の存在を肯定的に捉えているか」)について、4を最高、1を最低として、2項目それぞれについて4件法で、担任教師により評定してもらった。

教師評定の際、単に評定するだけでなく児童一人一人について、個別の目標を設定し、そのための方策を検討した。

また、プログラム実施中、担任教師に児童一人一人について、その都度気づいた好ましい態度や行動を一覧表に記入してもらい、常に一人一人を観察したうえで、第2回目調査での評定を行うよう依頼した。

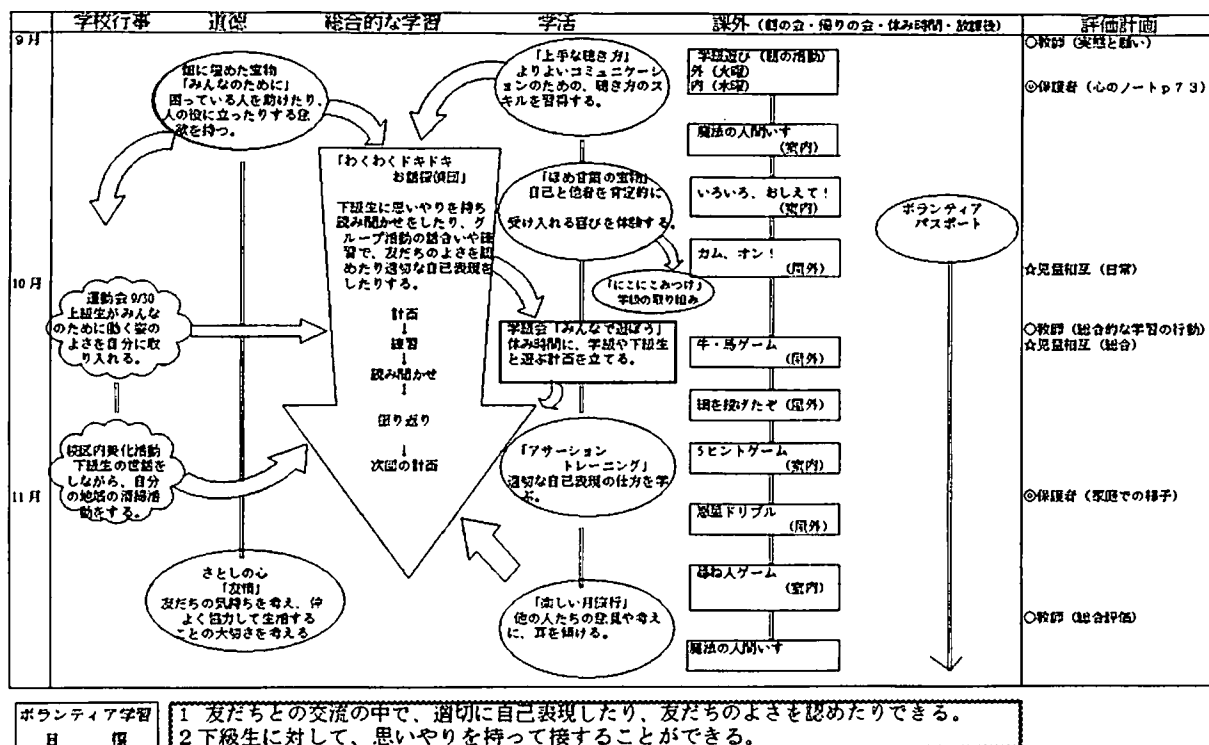


Figure 1 ボランティア学習と他の教育活動の有機的な組み合わせのプログラムの実施計画

質問紙実施の手順

取り組み前の7月初旬に第1回目の調査を、取り組み終了後の11月下旬に第2回目の調査を行った。

手続きとしては2回とも、学級担任が「あなたの日頃の行動や考えについて教えてください。成績には関係ありませんし、コンピュータで処理しますので、誰がどう答えたかは他の人にはわかりません。思った通り、いつもしている通りに教えてください。」という教示文を読んだ。その後、読み取りの解釈での混乱を避けるため、担任教師が1項目ずつ読み上げて回答させた。また、教師による評定も、児童の質問紙実施と同日に行った。

プログラムの立案

「SEL8つの能力尺度」の第1回目の調査結果から、実験学級の不足している社会的スキルや能力として、「他者への気づき」「自己のコントロール」「責任ある意思決定」が明らかになった。その不足している社会的スキルや能力を補うために、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たものに、SELのエクササイズを組み入れたプログラムを作成した。作成にあたっては、夏期休業中に、第1著者と担任教師で、試案づくり、内容の構成、実施計画等を、ワークショップ形式で4回にわたり協議し決定した。

本プログラムでの核となる「ボランティア学習」は、総合的な学習「ワクワドキドキお話探偵団」という、読書の活性化のための取り組みの中での、下級生や幼稚園・保育園児への読み聞かせを位置づけた。そのボ

ランティア学習と、道徳の「思いやり・親切」や運動会や校区内美化活動などの特別活動、日常生活などを有機的に組み合わせ、大単元構成とした。それらの学習と、それを支えるスキルや能力をSELのエクササイズで育成することとを、並行して実施していくものであった (Figure 1)。その際、それぞれの学習や活動を有機的に組み合わせることによる効果を高めるために、以下の2点に留意して指導することとした。①ボランティア学習と教科・道徳・特別活動や日常活動及びSELのエクササイズの関連を説明したり、意識づけるための発問をしたりする。②それぞれの学習の関連がわかるような、視覚的な資料や掲示物を用い、児童に意識づける。

プログラム実施

大単元のプログラムは、2007年9月から11月までの3ヶ月という期間で実施した。総合的な学習でのボランティア学習や道徳、学校行事と並行して、学級活動の時間を中心にSELのプログラムを実施し、朝の会や帰りの会で関連したゲームやエクササイズで強化した。

授業観察

プログラムを実施している期間中、第1著者が担任と児童の関わりを観察し、記録した。毎週木曜日終日学級に入り、個別指導やT2として児童と関わり、内1時間は行動の観察や記録を行った。観察や記録の内容としては、教師の児童に対する個人的な声かけ・賞賛などの関わり頻度であった。

Table 1 「向社会性」の教師評定による3群の各指標の平均値とSD

	教師評定低群		教師評定中群		教師評定高群	
	第1回	第2回	第1回	第2回	第1回	第2回
教師評定						
向社会性	1.88 (0.33)	2.75 (0.43)	3.00 (0.00)	3.08 (0.49)	4.00 (0.00)	3.63 (0.48)
自己有用感	2.63 (0.88)	3.13 (0.33)	3.08 (0.76)	3.33 (0.47)	2.88 (0.33)	3.75 (0.43)
Q-U学校生活意欲尺度						
友人関係	9.38 (2.12)	9.63 (1.93)	8.83 (1.99)	9.42 (1.71)	9.75 (1.09)	9.75 (2.11)
学習意欲	9.75 (1.64)	9.88 (1.45)	9.92 (1.26)	10.42 (1.32)	10.38 (0.86)	9.13 (2.15)
学級の雰囲気	7.63 (1.58)	9.38 (2.12)	8.33 (2.29)	10.42 (1.12)	9.13 (1.17)	10.75 (1.20)
Q-U学級満足度尺度						
承認得点	14.13 (2.47)	15.75 (2.77)	14.75 (4.53)	18.25 (3.52)	14.88 (3.69)	18.00 (2.18)
被侵害得点	15.50 (5.59)	13.38 (6.89)	14.67 (3.92)	12.25 (4.83)	12.88 (4.54)	11.88 (3.10)
SEL						
自己への気づき	8.50 (2.18)	9.38 (1.66)	9.00 (1.87)	9.75 (2.39)	9.88 (0.93)	9.63 (2.00)
他者への気づき	8.75 (2.49)	9.75 (1.40)	7.50 (1.56)	9.42 (1.61)	9.25 (0.83)	8.88 (1.69)
自己のコントロール	8.63 (2.18)	8.25 (2.22)	8.08 (2.33)	9.59 (2.06)	8.00 (1.81)	8.25 (0.66)
対人関係	9.63 (0.48)	9.38 (1.93)	8.17 (1.72)	9.83 (1.57)	9.88 (1.36)	10.25 (1.09)
責任ある意思決定	8.63 (0.70)	9.50 (1.66)	7.92 (1.66)	9.83 (1.68)	8.38 (1.32)	8.50 (1.58)
生活上の問題防止の スキル	10.75 (1.52)	11.25 (1.64)	11.17 (1.21)	11.92 (0.28)	11.00 (1.12)	11.25 (0.97)
人生の重要事態に 対処する能力	10.13 (1.45)	10.13 (2.42)	8.92 (2.02)	9.83 (1.72)	9.13 (1.62)	9.13 (1.62)
積極的・貢献的な 奉仕活動	9.50 (0.71)	9.62 (1.80)	7.91 (1.80)	9.08 (1.94)	8.88 (1.97)	9.88 (1.90)

Table 2 「向社会性」の教師評定と各指標の分散分析の結果

教師評定	主効果		交互作用
	教師評定群	時期	
自己有用感	1.79	17.82 **	2.00
Q-U 学校生活意欲尺度			
友人関係	0.41	0.31	0.11
学習意欲	0.30	0.33	2.14
学級の雰囲気	2.90	15.07 **	0.09
Q-U 学級満足度尺度			
承認得点	0.95	9.12 **	0.40
被侵害得点	0.48	3.42 +	0.19
SEL			
自己への気づき	0.68	0.71	0.43
他者への気づき	0.82	4.08 +	2.52
自己のコントロール	0.43	0.80	1.15
対人関係	1.89	2.23	1.99
責任ある意思決定	0.70	5.29 *	1.51
生活上の問題防止のスキル	0.56	6.55 *	0.55
人生の重要事態に対処する能力	0.95	0.51	0.51
積極的・貢献的な奉仕活動	1.85	2.07	0.37
自由度 (df)	(2, 25)	(1, 25)	(2, 25)

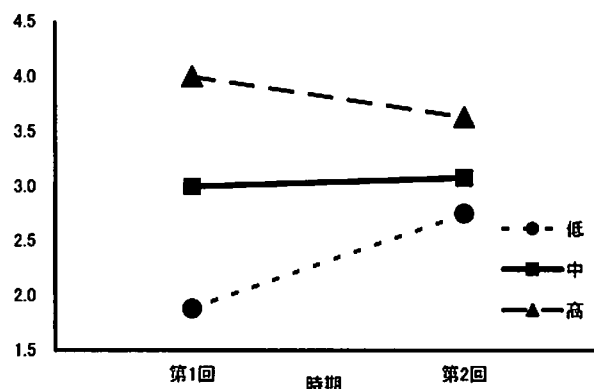
** $p < .01$ * $p < .05$ + $p < .10$ 

Figure 2 向社会性の教師評定の測定時期ごとの平均得点の推移

結果

2つの児童用尺度の下位尺度得点と教師評定の、平均値とSDをTable 1にまとめた。

教師評定の「向社会性」と「自己有用感」の相関を調べたところ、有意な相関は見られなかった($r = .12$)。

そこで、それぞれ独立して分析を行った。プログラム実施前の教師評定の向社会的性の結果に基づいて、「低群（8名）」「中群（12名）」「高群（8名）」の3群にわけ、どの群にどのような効果があったのかを分析することにした。

分析は、Q-UとSELの下位尺度と、教師評定ごとに、群（3：低・中・高）×時期（2）の2要因の分散分析を行った（Table 2）。

教師評定

プログラム実施前の第1回目調査で、教師評定の向社会的性に、分散が0になる群があったため、これに関しては、t検定を行った。その結果、低群についてプログラム実施後に有意な上昇が見られた（ $t(8) = 8.0, p < .05$ ）。向社会的性についての教師評定では、プログラム実施によって、低群は有意に上昇していた（Figure 2）。

また、教師評定の自己有用感についても、時期の主効果が有意で（ $F(1,25) = 17.80, p < .01$ ）、どの群も第1回目調査に比べて第2回目調査で有意に得点が上昇していた。

担任教師により観察された児童の様子と、プログラム実施期間中第1著者により観察された、担任教師の関わり（声かけや賞賛等の回数）の総合計、及びボランティア学習の目標の到達度を、Table 3にまとめた。目標1は「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」、目標2は「下級

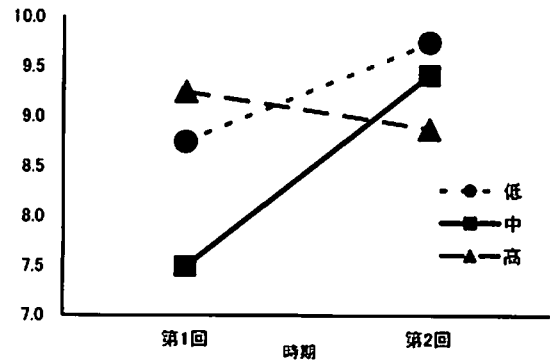


Figure3 SEL「他者への気付き」の測定時期ごとの平均得点の推移

生に思いやりを持って接することができる」、日常化は、「日常生活の中でみんなや他者のために働く姿や、ボランティアパスポート（ボランティア活動の記録）への積極的な取り組みが見られる」で、プログラム終了後の11月下旬時点で担任教師が評定（5段階）したものである。その結果、低群の児童には教師は積極的に声をかける傾向があり、ボランティア学習の目標は、目標2の下級生に対する思いやりについて高い到達率が示された（Table 4）。また、Table 5に示すとおり、向社会的性が全くないと評価される子どもは0人になり、学級のおよそ90%の児童が、向社会的行動をすることができるようになってきたと評定された。

Q-U

Table 2に示すとおり、「学級の雰囲気」、「承認得点」

Table 3 個人別資料一覧表と児童の様子や担任教師の関わりなど

名前	向社会的性			担任教師により観察された児童の姿	担任教師の関わり				ボランティア学習の目標の到達度		
	7月	目標	11月		賞賛	注意叱責	身体接触	同わり合計	目標1	目標2	日常化
1	3	4	4	学級のみんに、 「静かに話聞こう」と声をかけていた。	9	2	4	15	4	5	4
2	4	4	4	男女を問わず周りに声かけする姿が見られた	5	0	6	11	5	5	5
3	2	3	3	誰に対しても冷静に考えて発言でき、人との関わりが見えてきた	4	2	4	10	4	4	3
4	3	3	3	発言が増え、友だちの幅も広がって自信を持ってきている。	6	0	6	12	5	5	5
5	4	4	4	善悪の判断をきちんとして「それはよくないよ」と注意できた	5	0	4	9	4	5	5
6	2	3	2	最後までやり遂げ、発言が増えた	3	0	2	5	1	2	2
7	4	4	3	どんなときもよい姿勢でしっかり聞いて、友だちにも声をかけていた	5	0	3	8	4	3	3
8	2	3	3	いろいろな友だちと進んで関わり仲良くなった	5	8	5	18	2	4	1
9	4	4	4	友だちと積極的に関わって、友だちの幅が広がった	1	1	2	4	2	4	3
10	3	4	4	「～したらもっとよくなるよ」とよりよい生活のアイデアを出していた	10	0	4	14	5	5	5
11	4	4	4	クラス全体を考えた発言が活発にできるようになった	9	2	7	18	3	5	5
12	3	3	2	友達と協力して活動することが増えてきた	3	1	2	6	2	3	3
13	3	3	3	乱暴がなくなり、掃除や係の仕事一人でも黙々としていた	11	3	5	19	4	4	4
14	3	3	3	すねずに、自分の気持ちが伝えられるようになった	3	2	6	11	2	3	2
15	3	3	3	気持ちの切り替えがうまくなって、最後まで取り組めるようになった	4	7	5	16	2	4	3
16	2	3	3	強い言い方の友だちに「そんな言い方はよくないよ」と注意した	14	8	6	28	3	4	1
17	4	4	3	発言が増えてきた	5	2	3	10	4	4	4
18	3	4	3	冷静に聞いて冷静な発言ができるようになった	6	0	3	9	5	4	4
19	3	3	3	素直に「ごめんね」を言えることが増えてきた	3	3	3	9	3	4	3
20	2	3	3	よい姿勢でしっかり聞いて、友だちの忠告を聞けるようになった	10	4	4	18	4	4	1
21	4	4	4	他の子に気づかれないように、そっと周りの友だちを助けていた	6	0	3	9	4	5	5
22	4	4	4	クラスが明るくなる前向きな発言ができるようになった	7	0	2	9	4	5	4
23	3	3	3	少しずつ自分の気持ちを抑えようとする姿が見られるようになった	5	0	3	8	4	4	4
24	3	3	3	グループでの学習では、積極的な発言が増えてきた	3	0	2	5	2	4	2
25	1	2	2	飛び出したり、大きな声を出したりすることがほとんどなくなった	10	8	12	30	2	4	3
26	2	3	3	いやなことを「いやだ」といえるようになった	4	2	7	13	3	3	2
27	2	3	3	相手のことを考えて、優しく自分の気持ちを伝えるようになった	3	0	2	5	4	4	3
28	3	3	3	気持ちの表現が素直にできてきた	2	0	4	6	3	3	4

注：児童はランダムに配置しており、実際の出席番号とは異なる。

Table 4 担任教師の関わりの児童一人あたりの平均値とボランティア学習の目標の到達度の平均値

	担任の関わり				ボランティア学習目標到達度		
	賞賛	注意叱責	身体接触	関わり合計	目標1	目標2	日常化
低群	6.63	4.00	5.25	15.88	2.88	3.63	2.00
中群	5.42	1.50	3.92	10.83	3.42	4.00	3.58
高群	5.38	0.63	3.75	9.75	3.75	4.50	4.25
学級平均	5.75	1.96	4.25	11.96	3.36	4.04	3.32

Table 5 教師評定による向社会的性の推移

教師目標設定とその人数 (7月)	教師評定第2回目の結果(11月)				達成率
	とてもある 7人	少しある 18人	あまりない 3人	全くない 0人	
とてもある→とてもある	8人	5	3		63%
少しある→とてもある	3人	2	1		67%
少しある→少しある	9人		8	1	89%
あまりない→少しある	7人		6	1	86%
全くない→あまりない	1人			1	100%

において、有意な時期の主効果が見られた ($p < .01$)。いずれについても、第2回目調査に得点が上がり、居心地のよい学級になってきているという自己評価が増えていた。また、「被侵害得点」でも、時期の主効果に有意な傾向が見られ ($p < .10$)、第2回目調査でいじめや暴力などの侵害行為を受けているという認知が下がる傾向にあることが明らかになった。

さらに、「学級の雰囲気」においては、教師評定の群の主効果に有意な傾向が見られた ($p < .10$)。

SEL

「他者への気づき」で時期の主効果 ($F(1,25) = 4.08$) と交互作用 ($F(2,25) = 2.52, p < .15$) の有意傾向が見られた。単純主効果の検定とRyan法による多重比較の結果、事前において中群と高群に有意な差が見られ、事後において中群が有意に上昇する傾向が見られた (Figure 3)。

また、「責任ある意思決定」、「生活上の問題防止スキル」において、有意な時期の主効果が見られ ($p < .05$)、第1回目調査に比べて第2回目調査では、有意に平均得点が上昇していた。

考察

本研究の目的は、ボランティア学習と他の教育活動との有機的組み合わせに、SELを取り入れて実施するプログラムの効果を事例をもとに探ることと、その客観的な効果測定方法を検討することであった。

まず、ボランティア学習と他の教育活動及びSELの有機的組み合わせによるプログラムの効果について指標ごとに考察し、次に、効果測定について考察する。

教師評定

教師評定については、約80%の児童が7月段階で担任教師がたてた、個人ごとの目標を11月段階で達成したと評定されていた。これは、週に5日間、子どもと接しており、このような取り組みに関心のある教師ほど、児童をよく観察して効果があがりやすいとする藤枝・相川 (2001)¹⁵⁾らの見解と一致していた。さらに、低群は他の群に比べて得点が上昇している児童が多かった。これは、教師は低群の児童を他の群の児童に比べて、より気にかけて見る傾向があり、声をかける頻度や賞賛などの機会が多かったことが原因ではないかと思われる。本研究では、教師評定の精度を上げるため、プログラム実施前と後に評定をするだけでなく、プログラム実施中に児童一人一人について、目標に照らした行動の変化を記録した。プログラム実施中、常に一人一人を観察することで、より深い児童理解ができ、設定した目標の達成に近づいていったものと思われる。

Q-U

本プログラムによって、Q-Uで第1回目調査に比べて第2回目調査で得点が好ましい方向へ変動した児童はおよそ80%で、低群と中群の児童は特に著しかった。しかし、高群の児童では若干下降する傾向が見られた。これは、学級全体で他者との関わりが活発になるため、それまで高群が中心に行っていた他者への思いやりの行動を、学級全体が行うようになり、高群は相対的に自己評価を低くした可能性が考えられる。

やる気のあるクラスをつくるためのアンケート「学校生活意欲尺度」の3つの下位尺度では、「学習意欲」で、高群の児童がやや下降したものの、「学級の雰囲気」

Table 6 Q-U (学級生活満足度) の第1回目・第2回目調査における各群の人数の推移

	第1回目調査(7月)の結果		第2回目調査(11月)の結果				
			満足群	非承認群	侵害行為 認知群	学校生活 不満足	要支援群
満足群	3人		2	1			
非承認群	9人		4	3		2	
侵害行為認知群	4人		1		1	2	
学校生活不満足群	9人		2	2		4	1
要支援群	3人		2			1	
合計	28人		11	6	1	9	1
増減			+8	-3	-3	±0	-2

では有意に、「友人関係」は傾向差ではあるがどの群も第2回目調査で得点の上昇が見られた。本プログラムの実施で、友達や下級生と直接関わったり、これまであまり交流のなかったクラスメイトとも、活発な関わりが始まったりしたことで、対人関係に関する能力の向上が認知され始めたと思われる。

また、いごこちのよいクラスにするためのアンケート「学級生活満足度尺度」の2つの下位尺度では、「承認得点」はどの群も2回目調査で得点の上昇が見られ、学級の中で認められていると感じる児童が増えていることがうかがえる。さらに「被侵害認知得点」も2回目調査でどの群にも得点の減少が見られ、いじめや暴力など嫌な思いをさせられていると感じる児童は、減ってきている。

SEL

SELの自己評価尺度の8つの能力ごとの結果は、測定値の平均点は上がってきているが、はっきりした有意差が認められなかった。原因の1つとして、第2回目調査の実施時期の問題が考えられる。今回2回目の調査を、プログラム実施直後の11月下旬に行ったが、米国でSELを推進しているイライアスM.Jら(1999)¹⁶⁾も、エクササイズを実施して効果が現れるまでには、時間がかかることを述べている。香川・小泉(2006)¹⁰⁾が指摘する通り、実施したエクササイズの内容を、生活場面で振り返らせることで、子どもたちは自ら社会的能力を使おうとしていたが、児童自らが自分の能力の変化に気づき、般化・定着するまでには至っていなかったことが原因と考えられる。

本プログラム実施前の測定で不足していた「他者への気づき」「自己のコントロール」「責任ある意思決定」では、プログラム実施後の第2回目調査において、得点が上昇する傾向を示した。これは、ボランティア学習やSELのエクササイズの中で、協力して活動したり、他者と関わりながら、よりよい意思決定をしたりする経験をすることが、社会的能力の得点の上昇につながることを示唆していると思われる。

客観的な効果の測定

本研究では効果の測定を、児童の自己評価(Q-U, SEL)と、教師の観察による評定(「向社会性」,「自己

有用感)で行った。3年生という児童の実態から、自分自身の行動を正確にモニターして評価することが難しい児童もいる。そのため、学校での様子を身近に観察でき、より客観的な視点で評定することのできるであろう担任教師に評定をしてもらった。客観性の面では、自分を過大評価したり、過小評価したりする児童がいる中で、自己評価のみよりも信頼性が高かったと言えよう。さらに、他者から観察可能な姿が日常生活の中で見られるのであれば、ねらっている力がついたと言えることができるであろう。しかし、担任教師一人の視点では、どうしても偏りや見落としがあることは否めず、児童の自己評価と教師評定に違いが生じることも考えられる。真に児童を評定するには、より多くの視点が必要であると思われる。

今後は、児童の相互評価や保護者による評価、担任以外の関わりのある教師による評価など、より客観的かつ多面的な評定方法の工夫をすることが必要であると考えられる。また今回、教師評定の項目数が「向社会性」,「自己有用感」共に、1項目で評定したため、分散が0になる群が出てしまった。効果の正確な測実のためにも、多面的に児童を観察するためにも教師評定の項目内容や数を再検討することも大切であると考えられる。

まとめと今後の課題

本プログラムでは、他者との関わりに関する下位尺度で伸びが認められた。ボランティア学習は、体験活動の中でも他者との関わりが不可欠な活動であり、体験を通して自己や他者への認知の枠組みを変容させていくことができるものである。有村(2007)¹⁷⁾は、体験活動はその過程で他者のよさへの気づきや他者との心の交流が生まれ、人間関係に会いと変貌をもたらすと述べている。

また本研究は、ボランティア学習を単独で行うのではなく、他の教育活動やSELと組み合わせるプログラムで実施した。体験活動が形式的に導入されて形骸化したり、強制や押しつけになることを避けるためにも(末永, 2007)⁴⁾、体験ただけで学習を完結させるのではなく、事前・事後の指導や活動の価値付けや意味づけが必要である。それまでバラバラに指導されていた学習内容を組み立て直すという、一時間終結とい

う形ではないプログラムで(田中・小泉, 2007)¹¹⁾, 繰り返し多方面から子どもたちにアプローチしたため, 子どもたちの人間関係や学級の雰囲気はよりよく改善していったものと思われる。これらのことから, 体験活動であるボランティア学習と, その他の教育活動やSELを組み合わせて指導することは, 児童の対人関係能力や思いやりの心の育成に寄与するものであることが示唆された。このように, 従来行われていた教育活動を組み直すことや, それに加え, 少しずつ導入され始めた心理教育プログラムの導入や活用の効果の可能性を確認したことは, 意義があったと言える。

今回の測定では統計的に有意な効果が確認できたものは多いとはいえなかった。だが, 1学期から実施されていた学級の取り組みである友だちの「にこにこ(いいところ)見つけ」で, プログラム実施前の6月から9月までは, 担任教師がそのほとんど(21枚中20枚)を書き, 児童が書いた「いいところ見つけ」のカードは1枚しかなかった。SELの「ほめ言葉の宝物」のエクササイズ実施以降は, すべてが児童の手によるものに代わり, 日々着実に増えていった(10月29枚, 11月24枚)。また, 担任教師や第1著者の日常の観察においても, 休み時間の遊びの様子を見ても, 9月には少ない人数でみんなバラバラに遊んでいたり, 教室で一人で遊んでいたりが, 11月段階では互いに声を掛け合って, 大人数で男女混じって遊ぶようになってきていた。さらに, 自主的に行うボランティアは, まだできていない子どもは少ないが, 下級生や弱い立場の友達に, 親切にする姿が多く見られるようになってきた。

このように, 児童はまだ十分にその効果を認知しているとは言えないが, 上記のような子どもたちの関わりが生まれ, 互いによさや成長を認める姿が, 日常生活の中で見られるようになってきている。向社会性や自己有用感などの, 他者との関わりや積み重ねの中で育まれる能力は, 身につけた後, 実際の学校生活の中で活用し, 対人関係がよりよくなることで, 児童自身も自己の身につけたスキルに気づくものであろう。般化し, 定着するまで時間をかけて, よりよい行動に対するフィードバックを続けていくことが必要であると考えられる。また, このような取り組みを通して獲得された他者に対する思いやりの行動や対人関係能力の発揮の場は, 学級にとどまらず他学級・他学年の児童へと広がっていくことが望ましい。そういった意味からも, 今後は, 単学級毎の取り組みではなく, 学校全体で年間を通して取り組んでいくことが重要であると思われる。

引用文献

1) 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

2) 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

3) 中央教育審議会答申 2002 青少年にとっての奉仕活動・体験活動の推進方策等について

4) 末永ひみ子 2007 子どもの体験活動と自他関係に関する一考察—学校と地域社会の連携の視点から— 工学院大学共通家庭研究論叢, 44, 49-60

5) 長沼豊 2003 市民教育とは何か—ボランティア学習がひらく— ひつじ市民新書

6) 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

7) 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

8) 総務庁青少年対策本部 1994 青少年とボランティア活動「青少年のボランティア活動に関する調査」報告書 大蔵省印刷局

9) 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, 54(4), 113-121

10) 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, 55, 147-156

11) 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

12) 高野利雄 1999 ボランティア・ワークキャンプによる自己肯定感の成長をめぐる一考察 日本教育心理学会総会発表論文集, 41, 396

13) 高橋あつ子 2001 自己肯定感促進のための実験授業が自己意識の変化に及ぼす効果 教育心理学研究, 50, 103-112

14) 宮崎晃子・田中芳幸・入慶田本早・津田彰・小泉令三 2004 社会性と情動(SEL)尺度の開発 子どもの心・体と環境を考える会学術大会紀要(日本子ども健康科学研究会), 53

15) 藤枝静暁・相川充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381

16) イライアス, M. Jr(著), 小泉令三(編訳) 1999 社会性と感情の教育—教育者のためのガイドライン39— 北大路書房

17) 有村久春 2007 体験学習・体験活動の効果的な進め方, 佐藤真(編集) 教育開発研究所